

多元文化與女性主義教育學：文獻評析與議題深探

中文摘要

本文是一篇理論探討性質的論文。研究者針對女性主義教學常提出的一些重要議題—如學生之經驗與發聲、合作共享式學習、權威的再思、關懷照顧倫理與責任倫理等，從多元文化的觀點做相關文獻的回顧，這些文獻包含西方的論述與本土性別研究相關的教學論文，期望思索種族、族群、階級、性取向等差異，如何伴隨性別因素的運作在影響教育學理論的建構與教學的實務。

研究者試圖去了解當一些關切教學的女性主義學者努力在建構女性主義的教室同時，是否也留意到多元文化的現實與潮流？本文從文獻的評析與相關教學經驗的論文所探討的議題探析之中，希望可以提供一些啟示和論述基礎，以便進一步思索更多發展多元文化取向的女性主義教育學的可能性與實踐之道。

關鍵詞：女性主義教育學、多元文化觀點、女性主義教師

Multiculturalism and Feminist Pedagogy

Abstract

This article explores feminist pedagogy from multicultural perspective. Based on the theoretical discussion and previous literature, the researcher also analyzes how feminist university teachers of gender courses practice the feminist pedagogy in their classrooms. The purpose of this article is to explore how the multiculturalism may enrich the arguments of feminist pedagogy. Additionally, this paper also attempts to discuss the issues specifically feminist teachers have concerned.

The researcher believes that it is meaningful for feminist teachers to start discussing their teaching practices. By doing this, every piece of effort may be accumulated for developing gender equity education. Besides, it may also serve as a basis for building a teaching community to encourage and support teachers with critical feminist consciousness.

Key words : feminist pedagogy, multicultural perspective, feminist teacher

多元文化與女性主義教育學：文獻評析與議題深探

壹、前言

…課堂上引起「不安」的時候相當多，而不安出現的時候，當然都是要面對知識、慾望、道德、情感、自我認知等等的疆界與框架的時刻，這是上課充滿爭戰、最困難也最有意義的地方。…幾乎每次學期末學生的回饋，大概都會提到上課中經歷到的不安，以及因而對於界限的思考，…這其實不是一個容易的過程，時間通常不夠多，因為面對不安與界限，其實需要時間，…（劉人鵬，1999）

…在實踐的過程中，與學生對話、溝通，進而反省、檢討、再實踐。根據筆者的經驗，實踐批判式教學有賴堅定的信心與無盡的耐心，有時會感到挫折、沮喪，因為主流的價值觀期望學校教育培養適應社會的公民，而不是改變社會的行動者，…（楊巧玲，2001）

以上是兩位不同領域的大學教師，為文披露自己的教學實踐經驗，類似的經驗也反應在另一個教學相關研究所呈現出的訪談資料中：

性別意識的養成，不是在課堂上…。你唯有創造出來一些跟學生對面交鋒、辯論、吵架、挑釁，然後創造她一些情緒的、情感的、理性的、理解的、經驗上的不安，這個不安才能形成她日常生活其他的動力，去重組她的生活。…我在課堂上對女生的要求也很多，…你就是要離開你原先的位置、你可能在小女人位置上享受的特權，否則的話，你是沒有辦法改變這個社會的。（引自謝小芬與王雅各，2000：68）

要面對不安，學習跨越邊界，似乎已經是當今一些在課堂教學中努力實踐解

放性質教育學的老師們的共同課題了。而要跨越邊界，差異的議題就無法迴避。學生來自不同的家庭與社區，各自會將不同的文化帶進教室與學習的過程之中，所以教室原本就是個多元文化的實體（Sheared, 1994: 28），如何讓各種差異的文化都能成爲有效且珍貴的部分，而非由獨尊一方的霸權主導一切，或是爭個你死我活否則不善罷甘休的文化戰場，是承認且尊重差異的多元文化教育應正視的重要議題。批判教育學者早已指出：教室是一個複雜的社會場域，是一個可以跨越的場域（a domain of crossing），意思就是老師和學生各自都會帶著自己的主體位置與認同到教室來，而這主體位置與認同是由社會上的種族、階級、性別等因素所型塑而成的，因此教室應該容許師生之間、同學之間等教室成員可以相互協商或改變彼此的知識與看法。然而，就如楊幸真（2003）所指出的：

互為主體（inter-subjectivity）的過程絕不是無悲無痛的情境，而是你與我、個體與全體之間不斷拉扯、測試自我邊界的互動過程；互為主體的過程也是學習重設邊界、學習接受差異、學習相互妥協的悲喜過程…需要重建的，不僅是學生的主體性，還有教師我們自己的…更需要的是，試著為過去心靈創傷所箝制的自我，找回生命中始終欠缺存有應有卻找不到的位置與角色，與心靈深處的自我進行對話。

本文將針對女性主義教學常提出的一些重要議題，從多元文化¹的觀點做相關文獻的回顧與議題深探；這裡所指的文獻包含西方的論述與本土性別研究相關的教學論文，期望能對女性主義教育實踐提供一些啓示，思索種族、族群、階級、性取向等差異，如何伴隨性別因素的運作在影響教育學理論的建構與教學的實務。雖然「多元文化」與「女性主義教學」並不常被並列，但是建構女性主義的

¹ 本文所指涉的「多元文化」基本上是指批判性多元文化論（critical multiculturalism）者的主張，而非只是強調文化多樣性（cultural diversity）的複合論（或稱爲多元論）（pluralism）者之主張。兩者之立論差別請參閱游美惠（2001：33-55）。

教室，實在不能自外於多元文化的現實與潮流。晚近的中西文獻有愈來愈多女性主義教育學的論述已經開始從「多元文化」的觀點來思索女性主義教師的教學實踐和女性主義教室的經營(例如游美惠, 2000a, 2000b; Bell, Morrow, & Tastsoglou, 1999; Manicom, 1992 等)。本文將以 Manicom (1992) 回顧分析女性主義教學相關文獻所用的分析架構為基礎，針對學生之經驗，合作與分享，教室裡的權威等三大議題從多元文化立場出發來做思辯與對話，配合本土相關教學經驗的論文作議題的深探。研究者試圖去了解當一些關切教學的女性主義學者努力在建構女性主義的教室同時，是否也留意到多元文化的現實與潮流？本文從文獻的評析與相關教學經驗的論文所探討的議題探析之中，希望能思索更多發展多元文化取向的女性主義教育學的可能性與實踐之道。

貳、理論基礎與文獻評析

女性主義教育學與批判教育學雖然是淵源相近，但是誠如 Luke (1992) 所言，那些強調解放、批判與自省的批判教育學論述，事實上仍有性別盲與膚色盲，是一種仍具有父權意識型態的自由主義論述。西方女性主義教育學者不滿於此，乃積極發出不一樣的聲音，其中一項便是聚焦於性別，反覆探討立場、經驗與處境的差異。以下先作理論基礎之探討。

一、細說從頭：女性主義教育學的起源

女性主義教學實踐的發展，可以說是在婦女運動與北美洲公立學校的「學習者中心」進步教育學 (learner-centered progressive pedagogies) 的脈絡之中，結合批判的精神與增能的目標，而匯聚而成的一套教育主張 (Manicom, 1992)。女性主義教學跟批判教育學、反思教學、反種族歧視教學等一些教育學立場相近主張雷同，但是許多女性主義老師堅持的更是其所特有的女性主義批判和行動力，所以 Maher 就指出：西方女性主義教育學的興起主要是源自對於大學教室中所提供的傳統知識內容與理論所做的回應，長期以來，西方男性白人菁英的經驗與觀點常被視為全人類的經驗；其他族群（包括女性、有色人種、工人階級等）的歷

史與經驗常被視為是次一等的，甚至是偏離正軌的。尤有甚者，爲了普遍化上述優勢族群的經驗，科學方法更派上了用場。經過實徵資料的蒐集、檢證與傳播，便建立了所謂的「真理」、「客觀的事實」（引自潘慧玲，1999）。而這可以說就是一種女性主義批判的展現。

而所謂的「特有的女性主義批判和行動力」，同時也會反映在課程設計、教學策略與教室經營上，例如謝小苓與王雅各（2000）的研究，探討大學通識教育中的女性主義教學，就分別從開課動機、課程的命名策略、教學目標和內容與進行方式以及學生的討論或是教室內的抗拒與衝突等面向同時做探討，可見女性主義教學在實踐的層次上，可以觸及的議題非常廣泛，但是教室內的動態更值得以較細緻的經驗資料爲基礎，做剖析與深探，以求教育實踐與教室場域本身，就可以發揮女性主義意識覺醒（consciousness-raising）的社會運動轉化現實的效果。

而回歸到目前的教育現實，如何將這種精神化爲具體的實務工作指南，則需仰賴更多的教學相關研究，披露各個教室建構之過程與經驗，揭示學生在教室之中的反應與表現，才能揭露教學過程中的動態歷程，互相觀摩批判與學習有責任之教與學如何達以致之。西方有些女性主義學者常在她們的著作之中道出自己教學經驗並做評析與反思，逐步建構與豐富女性主義教育學的論述（例如 Ellsworth, 1992; hooks, 1989; hooks, 1994; Kenway & Modra, 1992），台灣近年來也漸有學者（如林芳玫，1999；游美惠，2000a、2000b；楊幸真，2000；劉人鵬，1999；嚴祥鸞，1997等）不吝於披露她們自己的教學經驗甚至是課堂建構過程，將教學本身的理念架構、進行過程、成果、回饋或問題與障礙等一一公諸檯面，這其實可以看作是改善教學、求精進發展的重要途徑。

二、具有多元文化觀點的女性主義教育學論述

Weiler（1994: 23）曾經指出女性主義教學有三大基本關懷：一爲特別注意到教師角色與權威問題，二爲個人之情感與知識是知識的重要來源，以及著重差異（政治）的探討；其中的第三點著重差異政治的主張便可視為是一種多元文化

關懷之展現。但是，Manicom（1992）曾經針對女性主義教育學的基本主張——審視其中種族中心或是蘊含其他偏見之處；而日本學者 Fujimura-Fanselow（1996）也曾為文討論她自己在日本一所女子大學的性別課堂之女性主義教學實踐經驗，該篇文章也試圖處理婦女研究和女性主義教學的批判觀點如何挑戰到日本既有的教育價值和實踐，這樣的討論就已經將相異文化之遭逢衝擊帶入女性主義教育學的論述之中了，所以雖然其文之實質討論並未有「多元文化」之字詞出現，但因為該文基於作者自身在地的教學經驗試圖去檢視西方女性主義教育學的既有知識內涵，所以研究者認為這一篇論文也是一種多元文化觀點的女性主義教育學論述成果。另外，游美惠（2000b）曾經從多元文化的觀點探討女性主義教育學所關注的一些議題，如學生之沉默與發聲（voice; giving voice）、關懷照顧倫理（an ethic of caring）、責任倫理（an ethic of personal accountability）、差異政治（politics of difference）等，如何具體運用在高等教育²（higher education；指大專院校及其以上的教育）之性別相關課程教學之中，討論其效果與問題各是什麼。而研究者在回顧相關文獻時發現 Brady（1995：83-102）的研究，不同於其他女性主義教學的既有文獻通常都是在高等教育或是成人教育的實施脈絡之中作討論，她結合了多元文化的關懷與女性主義教學的精神，檢討了許多在小學的教育現場中發生的具體事例，同時開展一些敏察於城鄉差異與批判性別偏見的教學策略，也算是一創新之作。

多元文化的議題跨及種族、族群、性別、社會階級、宗教、語言等等領域，彙集後現代主義（postmodernism）去中心化（de-centering）思想，強調尊重差異和跨越邊界的精神，其實提供了一種人類可以重新看待生活方式的觀點

（Parekh, 1999：1）。過去，人們習於將性別視為多元文化的一環，因此性別教

² 女性主義教育學是源自大學之中教授相關課程的女性主義學者不滿於父權教育體制所發展出來的論述實踐，是否也適用於其他階段，如中等學校及其以下的教育，潘慧玲（1999）曾提出質疑，而這也的確是值得深入探索的一大議題。本文是直接針對高等教育相關議題做探討，所以可能不需直接面對這個待解的問題。然而關於此點，我的看法是：女性主義教育學的精神及相關論述，自有其值得借鏡之處，不妨將之轉化成針對不同階段教育的具體教學策略或行動，在實踐的過程之中反省檢討，由做中學，而非等待理論的驗證與指引。Brady（1995）和洪美蓮（2000）的研究都是具體的成果。

育的施行就成為多元文化教育的一部分；但是這樣的論點可能會產生的一個問題就是：性別的議題常是和族群、階級與城鄉等因素互動互構的，所以從多元文化的觀點出發來檢視女性主義教育學，就可以開展出如下議題的思辯方向：女性主義教育學的基本主張如沉默與發聲，合作共享等，是否會被批判成是一種種族中心主義的論調？而因應跨文化的差異，是否這些教學原則有修正調整的必要，加拿大學者 Manicom (1992) 的論文，曾經就此作了相關文獻的深度評析，探討女性主義教育學的理论發展，而 bell hooks (1994) 討論教育的專著之中，也將多元文化的融入教學視為是一種可貴的價值革命，她指出：「不管我們是被剝削還是被壓抑的一群，我們要勇於質問自己的位置、認同和忠於生命…接受個人和團體生存真相的真實，這是個人的和政治的成長的必須過程」(hooks, 1994: 248)。後來，Bell et al. (1999) 等加拿大學者更綜合他們自己分別在幾門性別議題相關課程中的教學經驗，分析學生的抗拒與教室中的衝突，並提出自我反省之後的女性主義實踐建言，其中像「性別、族群與遷移」課程之教學經驗探討，從多元文化觀點出發所做的批判論見，也引發研究者思索了多元文化教學實踐需面對的課題，所以希望能整理自己的所思、教學實踐經驗與觀察所得，結合多元文化思潮和女性主義教學的議題作一些討論。

參、議題深探

承前所述，本文的內容是以理論探討為主，研究者透過綜合歸納一些女性主義教育學相關文獻（如 Hayes & Colin, 1994; Manicom, 1992; Brady, 1995; Bell et al., 1999），針對其中幾個較常被提及的重要議題，例如學生的經驗與發聲、課堂成員之合作與分享、教師權威的行使以及關懷照顧倫理與責任倫理等，在以下分別作討論與分析。

一、學生的經驗與發聲

女性主義教育學主張：學生的經驗是個重要的起點，對老師和學生來說都是重要的，因為知識不是指教師所擁有的高深知識，知識是由學生的經驗所組成

的，知識是學生所明瞭且可以由學生來作分析的，學生的經驗應該要被正面的強調。

有些女性主義教學的討論是在促進學生發聲的脈絡中，強調經驗納入課堂討論的重要性的，例如 Hayes & Colin (1994) 就將具體的經驗作為有意義的指標，認為，這樣可以鼓勵學生多表達意見、促成發聲。關於引用具體經驗作為促進學生在課堂中發聲的方法，謝小苓與王雅各 (2000) 曾經呈現過台灣女性主義學者在性別相關通識課程中，也特別重視以生活經驗作為課堂討論的素材，該文呈現出來的訪談資料中，有一位教師提到：

我比較喜歡從很切身的日常生活裡的小事情去借題發揮。…其實我們有很多性別相關的經驗，但從前沒有把它讀成性別，沒有把它看成是一個制度性的對女性的（影響）。但這種課程就是讓你發現，大家都有同樣的經驗，不是個人的問題。…教學過程中，女性主義理論必須搭配一套很具體的故事、例子、榜樣…教課第一個最重要的原則就是，必須要和學生有很強的關連性」(p.65)

同一篇文章之中還呈現了另外一位授課老師的訪談資料：

我的課會有一些閱讀的材料，都是非常貼近人民生活的小新聞之類的。我會在這個材料的基礎上，要求學生做她們自己的報告，或者介紹、分析，然後其他學生會反應、問問題、會挑戰，我自己會在旁邊裝腔作勢。(p.65)

另外，游美惠 (2000b) 也曾經以大學部的通識課程之教學經驗為例，指出可以從兩方面來努力：一為課程之取材，另一為課堂主題討論的帶動。例如在性別主題的通識課程之中以身體美貌之社會建構和照顧工作之性別分析來作主題教學，在促進學生發聲方面效果不錯，因為這類議題與學生之生活經驗可以連結，藉此思索性別議題較為具體，也能激發他們投入討論，省思日常生活中的性

別議題³。身體人人都有，美貌人人都愛，對於大專院校的學生，這方面的探索絕對是跟任何的個人都很關係緊密，他們關心此類話題，要去思索其中的性別建構便有具體實例可舉；而照顧工作則因為牽涉到老人、小孩與病人的照顧，所以他們可以由自己或他人的家庭經驗以及電視報章雜誌之新聞報導中社會事件開始思索其中的性別意涵，即使未曾親身經歷，也能據此前瞻未來。因為照顧工作乃是人人都會碰到的事情，不管是自己身為照顧者或是被照顧者，所以，讓學習者覺得與自我處境攸關，藉此來開啓女性主義之視窗，是一個可行的嘗試之道。

黑人女性主義者 hooks (1994) 認為：教育即是引導學生融入學習的過程，藉由學習改善原先邊緣化的情境；因為獲得增能的學生，可以展現批判與開放的多元信念，並且覺知個體的邊緣性差異力量而實踐自由 (Pp.2)。然而納入學生經驗於課堂之中的討論需要更加細緻，Manicom (1992) 就從其中的種族中心主義 (ethnocentrism) 與唯實知識論 (realist epistemology) 的角度檢討這種宣稱，她的主張是說：經驗與情感表達或同理能力等都是非裔美人傳統中的基本價值與真理宣稱，所以也許女性主義教師多從這些他文化之中便可習得這些原則，不需另外再建構「新」的原則或宣稱，這樣的討論便可說是從多元文化教育的角度出發的論點，雖然在行文之中 Manicom 沒有用到這一字眼。至於第二點，唯實知識論的預設也需被挑戰，因為個人經驗之被敘說，不見得永遠是本真的

(authentic)，人們會選擇、部份呈現，或是以特定方式對特定聽眾與對象來建構自己的經驗，所以課堂中的經驗或是相關的發聲要看成是部份、多重並且是受限於脈絡的 (partial, multiple, and context-bound)。在 Bell et al. (1999) 等人的論文之中也討論到類似問題，並且將之直接關連到多元文化主義來談，他們指出：根基於自由主義或個人主義式的多元文化論者會體認到文化的多樣性、強調形式的平等，讓不同的文化與種族都能自由的表達，但是卻也模糊了特權確實存在的事實，在這種情形下，差異與經驗只是被看待成「個人的說法」，而不是歷

³ 當然這不限於性別議題之相關課程。重點是如何激發學生將生活經驗與書本中之知識連結，因而能成為主動建構知識與有效學習的主體。

史與社會的說法。所以他們就主張不應該讓認同政治成爲「知識論的相對主義」，以致任何評斷都變成爲無效，這會讓教室中的討論產生問題。所以我們即使強調經驗的重要性，也應該要提醒不能將經驗個別化（individualized），使人的經驗變成片段，致無法對歷史的宰制發言或是集結力量來作抗拒。所以 Bell et al.

（1999）意識到自由主義意識型態的陷阱，在檢討教學實踐的論文中，他們提到男學生在一個課程名稱爲「性別、族群與移民」的課堂上有所抗拒，他們發現學生會以功績主義唯才是用的說法來合理化壓迫結構，或是認爲優質條件的白人的高失業率才是現在的待解決問題，教學者在此面臨的困境就是如何承認學生的聲音但卻要同時指出其中的種族與性別歧視？另外，如何讓男學生了解異己的經驗，並學著用不同角度來看待自己本身的經驗？談到「性別暴力」課程的教學經驗，則是面臨到學生傾向譴責個別的加害者，卻不十分樂意去深入探討性別暴力對父權結構有維繫的功能這些鉅觀的問題。

在另一篇討論性別議題教學實踐的論文中，You（2002）也呈現過她在通識課堂中設計「性別經驗分享」的活動讓學生試著講出、同時也檢視自己的性別經驗，這時也會有如何適時介入或作事後澄清，而能不傷害也不否定當事人，卻又能讓學生看見父權結構的存在，了解其運作，又能不失去主體的能動性。

談到發聲，也就不免要關連到課堂中的「沈默」來談。楊幸真（2000、2002）的文章對此有深入的剖析。從多元文化的觀點來討論，要留意的是：對於某些文化族群而言，沉默不僅是學習的方式，並且可能具有相當的價值（Goldberger, 1996），西方文化比較欠缺對沉默的欣賞與肯定，所以當我們在吸收西方的相關理論探討之際，更需注意這中間的文化差異，回想我們自己的受教經驗，在課堂上保持沉默的經驗，其理由不盡相同，當然有時候的確是由於被抑制的邊緣化角色所致，但也有時候並非如此。而延伸可以作深入探討的是：如果學生的發聲需要有練習的機會，教師如何提供學習環境或是藉由教學活動來讓學生多操練發聲的技巧並充實發聲的內容？舉例來說，有時老師本身的自我揭露，就可以是一項觸媒（catalyst），激發學生分享的慾望或鼓勵學生發言，但是這中間也會有「拿

捏分寸」的問題，如何適當分享經驗，也需要有情境脈絡和經驗性資料的累積作為基礎來進一步分析。所以立基於本土教育情境脈絡，思索這類教學議題，仍是積極發展本土論述的努力方向之一。

二、合作與分享

這個議題也是女性主義教育學常提及的基本實施原則，最常看到的具體做為就是在物理空間方面的座位安排上作改變，由大家圍坐成圓形環狀而非成排而坐，或是有很多活動以分成小組的方式來進行。根據 Manicom (1992) 的分析，強調合作與分享可以說有兩大理由：一為強調這是女人所喜愛的求知方式，另一為主張合作學習可以促成女人建立姊妹情誼，為共同行動與集結抗爭鋪路，所以可以說合作學習是好的，其所依據的理由是同時有心理學上與政治上的意涵 (p.375)。

但是這樣的宣稱及其基礎也陸續引來質疑，首先是強調到這是女人所喜愛的求知方式的這種說法，被認為是太過本質論 (essentialist)，像 Rockhill (1991) 和 Brookes (1990) 就指出女性的學習跟她們生活中的物質條件也是息息相關。女人不是天生自然就喜歡合作分享的，說是社會化而成的倒更適當！況且，也有非裔中心教育學 (Afrocentric pedagogy) 指出在黑人文化中，合作共享式的學習一向就很受到重視 (Ladson-Billings, 1990)。

而在政治上的意涵方面，雖說分享是好事，但是分享本身也蘊含可能難逃權力運作的滲透，就像前述討論經驗呈現的部份，要考慮成員之間有所差異，只在教室每週相會的兩小時或三小時，是無法建立安全感來自在分享的，而且分享出來的東西也可能被「聽到而沒聽進去」(present but not heard)，當有成員所言並不「合乎」(“fit”) 聽者的經驗時，所言之物就可能會被不自覺的忽略之或有意的略過去。Manicom (1992) 稱此為「分享的政治」(the politics of sharing)，這是針對分享內容而談的。而分享形式也值得思索。

要在課堂之中如何分享與如何對話呢？若學習是以主體的位置發聲，亦需要傾聽他者主體的聲音，這是一種開放和跨越的機會，藉由多元性和差異性，而幫

助自己去理解自我（楊滿玉，2002：12），所以對話是需要的。關於對話，女性主義教育學的相關論述，如 Lather，Lewis，Ellsworth 等人也為文一再指出，對話之實踐有其現實困難（礙於師生關係之既存差異），所以不妨將對話視為是教學的目標，而非條件（Kenway and Modra, 1992：163）。Ellsworth（1992：108-109）認為要營造較具安全感的對話環境需有高度的信任與個人的承諾投入為基礎，而這些不一定是由課堂之互動所獲得的，可能是在下課後的小團體（affinity group）組成中逐漸建立的，這些都應納入教學的考量，所以女性主義教學絕對不是只關注於班級課堂互動的教室現場而已。

在教學實務經驗的討論上，這一方面的文獻並不算多，bell hooks（1994）在她討論教學的專書之中有提及一些，提到分享在一個成員非同質的教室之中，本來就較不容易（Pp.41-44），謝小苓與王雅各（2000）的研究也指出：在婦女或性別研究的通識課堂上，仍以男生發言居多。You（2002）的文章也呈現過一個積極主動的男學生如何藉由頻繁發問來展現他抗拒思考性別政治運作的心態。因此理論之中的「分享」和「合作」的字眼，也可能會掩飾了教室中權力關係存在的實情。也就是說，在實踐層次應該要掌握的是：在有政治權力的批判性與文化差異的敏感度的基礎之上，來合作與分享。性別課堂或是女性主義教室會面臨到的一個問題就是：不能只是嘴裡講授女性主義的關懷弱勢與對權力運作之敏銳批判，在課堂之中卻昧於教室情境中實存的權力關係或是疏忽於覺察到師生互動的問題。女性主義教師常會面臨到學生在課堂上的抗拒；因為營造出一個開放的女性主義教室之後，可能也會製造出更多父權反攻的機會，趁著你的「開放民主」，盡情申論支配有理，或是基於過去學得的男性主動優勢，或是畏懼衝突捍衛現狀，暢論男女之別原就是天生自然，所以無須「吹皺一池春水」或「庸人自擾」談性別解放或弱勢增能。這樣的問題常是教授相關課程的教師備感困擾之處（例如嚴祥鸞，1998）。

所以女性主義教育學的實踐，要「說服」學生接受多元文化（包含性別平權）的理念，教師似乎也需要善用權威。這個議題在以下將接著探討。

三、權威的再思

教師具有權威，其基礎可能來自年紀較長、具有學位等客觀條件也可能是來自較潛隱的個人吸引力或是師道之類的道德規範，但是支撐教師的權威基礎其實最根本的就是師相對於生有較高的、較有權力的社會位置⁴。女性主義教育學非常關注師生之間的關係：其中「教師的權威應該加以破除」便是基本的主張之一，而這也和前述討論中的「學生的發聲應該加以鼓勵」一主張有關。就像 bell hooks 所言：「許多教師發現，當其試著尊重所謂的『文化的多樣性』時，他們本身必須面對自己所受訓練和知識的限制，而這樣的感受，同樣需要面對失去『權威』的可能性」（hooks, 1994：30），這是其一。Ellsworth 為促成跨（超）越差異的溝通（communication across difference）寫過如下的一段話：

假如你能用以下的方式跟我講話：告訴我你那些關於我的知識、關於世界的知識以及你認為什麼是對的、該做的事（"Right thing to do"），這些知識都是部分有侷限的（partial）、有利益取向的（interested）、可能會壓迫到他者的；而我也可以同樣做到如此的地步，那麼，我們也許就可以一起來結盟建構一個支持異類學生發展壯大的環境（alliances for constructing circumstances in which students of difference can thrive）（Ellsworth, 1992：115）

所以，如果差異政治是社會的現實，將他者妖魔化（demonize others）的霸權運作不會消失，那麼，如 Ellsworth 所言，先承認自己的侷限、坦白自己的立場，無疑是一個務實的做法。

在另一方面，Manicom（1992）有另一種主張：就是教師權威也需要善用。否則課堂教室外的特權位置會移植到教學過程的討論之中，讓有些成員的聲音壓過（弱勢的）其他成員。教師權威此時就需介入來作澄清。

⁴ 雖然教師權威也可能來自於其身體形象、穿著或是處罰規訓等機制的運作，但是此處的討論僅先設定在因其教師身份及其所佔據的社會位置所衍生而有的權威。

而關於權威的反省，還有知識建構的這一個層面。如何建構因應差異的教學過程與建構多元文化的教室？Flannery（1994）建議從質疑基礎知識的普同（universality）預設著手，可以是一個努力的取徑，有機會讓我們開啓解讀無視差異之「客觀中立」的另一個角度。舉例來說，Maslow 的需求階層論是大家耳熟能詳的心理學理論，他將人類的需求或動機區分為五個階層，下層動機滿足之後才能達致更上一層，最高階層則是自我實現的動機，是個人終身傾其才能以達到的一個層次。他的理論後來被批評其中有種族與性別之偏差：以性別的偏差為例，他所謂的自我實現動機強調個別化及獨立性，忽略了人所具有的群性特質，特別是女性的社會化經驗讓女性一般來說較強調共事、情感、歸屬與同理心等特質扞格不入，但女性如此之社會特質在其理論之中是被認為較低下、較沒有價值的；Maslow 的理論還論到女性的自我實現動機，不同於男性，鼓勵女性透過被愛、結婚組成家庭與生育子女來達成女性的自我實現。這樣以偏（男性）概全（全人類）並賦予好壞評價的看法，其實便是一種性別（歧視）主義（sexism）的展現（Flannery, 1994：20-21）。所以在教學之中要如何面對處理差異，不妨可以讓課堂的成員（包含師與生）都問問自己以下幾個問題：這些問題反應了什麼人的想法及信念？這些想法具有普同性嗎？它們是否代表所有人的共同價值？如此有助於課堂的成員改變先前只有一種文化存在的預設存在，肯定彼此、承認有各式不同的社會現實與知識存在。男流知識是既有典範，它形成規範標竿式的「疆界」，但從另一個角度來看，卻也是限制；它是「隱然」控制的一環，卻也可以將之轉化，讓它成為「引燃」批判識能（literacy）的星星之火。如上所述，從基礎知識的普同（universality）預設著手，可以有機會開啓思索「客觀中立」的另一個角度。

質疑現存知識之外，還可以積極建構知識。如果批判的意涵可以包含更廣闊一些：除了對於宰制性霸權的謊言和迷思作毫不留情的揭發之外，批判也是一種實踐學習的形式，其中包含傾聽他人的經驗以促進自我批判的能力，然後運用這種批判來作為基礎，發展出可以操作的論述程式，從而建立另類的希望和可以實

現的遠見⁵。Flannery (1994: 23) 主張，所有的人都是知識的建構者，課堂的成員都是多元文化的主體（或說有多元的主體認同），各自擁有不同的世界觀，大家都是老師也都是學生，如同 Freire (1993) 所言的「作為老師的學生」與「作為學生的老師」，在同一水平協同完成對話溝通、建構知識。所以 Brady 在討論多元文化女性主義教學的原則時也指出：教師提供一些知識與技能，讓學生能重新思索中心與邊緣之間的權力關係，並藉此讓學生能獲致主體能動性、權力以及獲取掙回個人和集體的記憶 (Pp.85)。

四、關懷照顧倫理與責任倫理

事實上，追根究底，孩子的心智和自我感所以發展的原因，是由於父母接納了

孩子，肯聆聽孩子說話的緣故，... (Belenky et al., 1997: 189)

在教學之中強調關懷照顧倫理，其精神乃在認真看待每位學生，強調個體的獨特性，關懷學生之情緒與情感，強調教學過程之中的相互性 (reciprocity)。有學者將這種關懷照顧倫理比擬為照顧小孩或是「母道思考」(maternal thinking) (Ruddick, 1986)，Mayeroff (1971) 也將教學中關懷照顧倫理比擬為撫養他人長大。如何維繫被照顧者之生命、撫養長大成人及至成為能被接受之孩子 (acceptable child)，這個過程需要一些思考、練習與技能，所以教師身為照顧者，便不只是扮演提供與傳遞知識的角色，就像一個照顧嬰兒的人，不是僅提供奶水食物與尿布而已，她／他還應該留意被照顧者之需求，評估其喜好程度，甚至激發誘導被照顧者，所以這個過程是相互允許且建構出來的 (mutually constructed and approved)，特別是照顧者應該充分了解被照顧者，因應具體的、特別的情況做適當的反應，照顧孩子是如此，教學的情形也應如此 (Noddings, 1994)。老師對學生之了解，這類知識之重要性絕對不亞於課業知識，所以知識增進不是教學

⁵ Livingstone 之語，引自宋文里 (1995)。

之唯一目標，師生關係之互動，能具體回應彼此之要求，終而能教養出具關懷心之學生，更是具有意義。

Vogt (2002)曾經為文細緻鋪陳一個關懷的教師應有的條件，她的研究透過半結構的訪談並輔以受訪者對於相片資料之詮釋，蒐集了經驗敘說資料並分析指出：關懷特性是含蘊在教學過程之中的，不必然與（生理）女性教師或是父權式的陰柔特質相連在一起。一個具關懷心的老師，也許也可以是一個 Belenky et al. (1997：217-219) 等人所說的「助產士似的老師」(the teacher as midwife)，幫學生生產想法、把學生靜默的知識顯露出來，並且加以修潤。助產士似的老師，其關心首先主要是表現在保護學生易碎的想法，其次是要協助該思想發展。所以，教學之中的關懷與照顧之具體表現便在於：注意學生的知識發展，協助其與古今其他的聲音溝通，確認自己發展出的想法。

但是，這其中可能也存在著一個兩難的困境值得有心實踐女性主義教育學的老師們深思：在關懷學生的同時，會不會掉入傳統母職實踐的陷阱中，成為學生眼中只是會照顧人卻沒有知識（基礎或權威）的教學者？如何能實踐關懷且又能適當確立自己的知識權威，而後讓學生能成為一個能為自己所負有的「相互責任」的學習主體，這方面的理論文獻似乎也仍不多見。即使是那些已經開展多元文化關懷的女性主義教育學者，似乎在這一方面的細緻探究也仍有待加強⁶。

提到關懷倫理，Noddings (1995) 的見解當然是深具啟發性的，她提醒教師必須謹慎、小心與注意，任何以敘事形式或鼓勵表達的教學方法都是帶有危險的。因此，「當我們使用這些強而有力的教學方法來鼓勵學生參與討論與分享經驗時，我們也必須對伴隨而來的倫理議題有所反思，思考對這些議題該如何適當的回應，思考如何將自己準備好並能負責任地處理這些議題」(Noddings, 1995：677)。所以如果教師忽略關懷倫理，那麼要想透過教學來做出什麼解放，似乎就

⁶ 作者仍是要感謝其中一位匿名審查人的寶貴建議。附帶要表達的是：在修改本文的過程之中，從不同位審查人的意見內容中，我也深切感受到有或無關懷倫理的教導所能提供的幫助與造成的學習效果其實是差異頗大的。

是緣木求魚。

據此來思考多元文化教育的意涵—我們常掛在嘴邊的尊重弱勢，其實便應該是立基於這種關懷照顧倫理之上的，因為「具體回應彼此之要求」帶給社會弱勢者之意義可能遠大於優勢族群自以為是的施捨。有些學生在課堂上會表示：「我們對原住民（或對女性）只有保護沒有歧視」，拒絕承認社會權力結構之存在與運作，但是這樣的觀點其實是未能認清到：提供保護與關懷或照顧，不能是一廂情願、罔顧或否定被保護者之主體性。何況在既有支配結構下，資源分配不均的情形下，談保護與尊重不免顯得空泛與昧於現實，甚至可說是在為現狀辯護之託詞。所以在教學情境之中，應該考量到學生之差異背景與處境，提供特殊的、所需的關懷，「保護」未必是一可取的關懷之道，它可能更是一種控制之道。因此，批判性多元文化論者 Kincheloe and Steinberg（1997：103）會主張多元文化教育工作者有責任致力於讓學生有政治覺察力（making sure that students are politically literate），別將現狀視以為理所當然。

另外，女性主義教學也分別留意到師生之相互責任。在教學的過程之中，每個人都應負相當的責任，教者與學者雙方都應對自己的知識宣稱負起責任，學習者為自己所想學的負責，教導者為架構學習材料、讓學生增加能力（enabling students）負責，所以雙方在教學過程之中都負有責任（Hayes & Colin, 1994：34）。教師是知識的催生者，應協助學生找到自己的聲音，創造屬於自己的意義，重視學生學習的過程，而非只重視成果。學生也有責任為自己之增能（empowerment）學習，學習者中心（learner-centered）與學習者主動（learner-active）一直是女性主義教學的一大特色，被動等待老師給答案的教學應該要被挑戰且加以改變，學生是負有主動學習之責任的。Adrienne Rich 二十多年前的大聲疾呼至今聽來仍是鏗鏘有力的：

我想告訴你們學生的第一件事乃是，妳們負擔不起坐在這兒認為妳們是來接受（receive）教育的；如果妳認為自己在要求（claim）教育權的話，妳將會

做得更好。要求 (to claim) 這個動詞在字典中的一個意思是：視作權力的擁有者；面對可能的矛盾仍堅持主張。去接受 (to receive) 便是意謂去擁有些什麼；作為一儲藏室或容器；把它當權威或真理去接受。這種在主動 (acting) 與被動 (be acted-upon) 之間的差異，對女人而言，可能正意味著生與死的差異⁷。（孫瑞穗譯，1992）

對妳自己負責意謂著拒絕讓別人為妳思考、說話以及為妳命名；它意謂著要學習去尊重以及善用妳自己的頭腦與直覺，…對妳自己負責意謂著妳不流於膚淺尋求簡單的答案，…對妳自己負責意謂著妳拒絕只為了避免衝突與矛盾而廉價販賣妳的才能與抱負，…對妳自己負責意思是說要有勇氣成為「不一樣的人」；…⁸

但以上這些畢竟是演講之中的激勵話語，關於學生的責任和學生在教室中的經驗，目前仍缺乏較深入的探究；女性主義教育學目前的論述大多仍是以教師的反省式敘說居多，探討教室之中學生的學習經驗之論文研究仍少，筆者認為，我們需要更多的教學相關研究來披露各個教室建構之過程與經驗，揭示學生在教室之中的反應與表現，才能揭露教學過程中的動態歷程，互相觀摩批判與學習有責任之教與學如何達以致之。

所以多元文化觀點的論述如何能跟關懷倫理與責任倫理的這項原則作對話呢？美國黑人女性主義學者 Collins（1991）在其**黑人女性主義思想**的著作之中曾經深入討論到關懷倫理（the “ethic of caring”）的內涵，她指出這其中有三個相關連的基本要素：那就是特別強調個人的獨特性（individual uniqueness）、在對話之中適度投入情感以及發展同理的能力，Collins 雖然是在知識建構的脈絡

⁷ 摘錄自“Claiming an Education”，收錄於 *On Lies, Secrets and Silence- Selected Prose 1966-1978*. W.W. Norton. 1979. 這場演講是在 1977 年 9 月 6 日在道格拉斯學院集會上舉行。中譯文可參見 *島嶼邊緣* 第三期。

⁸ 同註 6。

之中討論關懷倫理，但是後來在方法論的文章之中也有人持續引用其論點並加以延伸討論（例如 Naples, 2003）；而研究者覺得若將其主張延伸到教學過程來作討論也很有啟發：女性主義教師在課堂上要與學生互動，實踐關懷倫理，重視每位學生的獨特性、適度投入情感以及發展同理的能力也應是基本必備的能力。

但是，「情感之投入」如何適度？這便是一項倫理議題。教師也是有情感和情慾的，如何誠實面對之，卻又不讓其變成是師生性騷擾或師生戀之類的權力操弄後果，以往的文獻這一方面的討論很少，除了 bell hooks（1994）曾經有一些相關的探討之外，這方面的學術論述仍極為罕見，我想這是有待發展的研究議題⁹。

所以，回應到本文的寫作主題，這一個關懷與責任的議題，與其說可以從多元文化的角度來加以挑戰，不如將之放在具體的師生或是教室成員人際互動上來談。誠如楊幸真（2003）所指出的：「如果說融入關懷倫理與交融互動的女性主義教育學，注重的是『人與人之間的會遇』，那麼掌握每一次具體的人際互動，並從這些互動關係中去發展、去體現師生互為主體，則才是解放教育學的實踐精神與意義」。

而如果我們引用一向關心教育關懷議題的學者 N. Noddings 的看法，其實也可以發現多元文化的精神其實是涵蘊在以「關懷」為核心的教育學實踐之中的，誠如 Noddings（1992：173）所指出的：「教育必須圍繞各種『關懷』的主題來組織，而不是根據傳統的學科來組織。所有學生都必須受這樣的普通教育，即指導他們關心自己、關心他人、全世界的人、植物、動物、環境、人為的世界以及思想觀念的教育。」，所以，以「關懷」為核心的教育學實踐是要幫助或說教育學生去實踐關懷，那麼在具體的教學情境中，女性主義教師如何實踐這個「關懷」原則？似乎我們在既有的文獻資料罕見相關的討論，不論是學生學習經驗資料的

⁹ 同註 5，作者感謝一位審查人的寶貴意見，提醒作者將情感、慾望、關懷與權力等議題之認知與回應作連貫性與交錯影響性的探討，這是作者原先沒能注意到的面向，而似乎也是既有的中西文獻較欠缺的部份，感謝這一位審查人之理論洞見提供了作者未來繼續深入思考的方向。

蒐集與呈現或是教學者的敘說資料，Noddings（1992：174-175）雖然曾經明列一些實踐步驟，但是這類論述仍較是「理應如此」的性質，沒有經驗或敘說為基礎總是與現實（reality）有所相隔，沒有生命力或能動性的流竄奔騰總是遺憾，筆者認為這是未來相關本土研究可以再加強發展的部份。

最後筆者認為還有一項限制需要留意並加以探討的。實踐原則不能只是理想空談或是文字論述而已，事實上女性主義教育學的實踐過程中是相當令教學者感到心力勞動負荷沈重的，但是相關的討論並不算多。bell hooks(2003)曾經指出教學工作常讓她個人感到心力耗盡，雖然同時她也有樂在其中的感覺；這中間的矛盾其實有結構性的根源：例如在學院機構中要求大家「從眾」或是組織中遍存的種族和性別歧視，又如她目睹課堂中有不少學生為了兼顧多重角色要求時的力不從心等，她指出：教學的勇氣就是在於讓自己的心胸開放能面對自己內心所能承受的極限：除了能接納其中的喜悅，也有能力回應自己的疲憊（p.19）。因此她認為「暫停」（time out）是所有教師在教師生涯某些時點應該要有的一種安排，否則心不在焉對於教學是頗具殺傷力的。這當然是值得我們注意的一個相當實際且不容迴避的問題。

肆、結語

潘慧玲（1999）評述女性主義教育學的專文之中，曾經提及以「女性主義教育學」自許的西方文獻，其所談論的內容往往僅偏重在教室中的教學面向。而我們若回顧台灣的情形，則正好相反，針對教學歷程與師生互動的文獻實在不多，可稱之為亟待開發的研究論述領域。我覺得這也可以說是女性主義教育學提供給我們超越界限的一大啓示。從理論、研究到實踐，女性主義教育學在台灣的教育學界仍都有發揮空間。事實上，如 bell hooks（1994）所言：更積極建造與經營出教學社群（building a teaching community），討論課堂的經營與教學策略，相互批判也相互滋養，這就是發展女性主義教育學的一項努力之道，讓社群間的情感連帶和關係基礎，營造開放與自在的環境以激發教學經驗的對話和交流。

Barkley-Brown (1988) 曾以拼布 (quilt) 美學中的多方發展、多樣並陳卻能呈現出對稱有序之美麗作品來形容教學之多元異相，因此要發展更具包容含納 (inclusive) 精神與觀點的教學，是不能迴避「差異」的。Ellsworth (1992) 探討女性主義教育學的專文就曾經指出：不止要對話而已，更需要發展跨越差異的共事與合作。過去批判取向教育學的對話概念，假設師生是可以平等對話的，但事實常不是如此。尤其是在東方社會師道為尊的文化傳統下，更是難以實踐課堂中的師生對話。所以，女性主義教育學的跨文化實踐經驗是未來可以發展的研究重點，除了在課堂中討論性別議題時也能納入族群、階級等文化差異的視野之外，當多元文化與女性主義教育學交會，我們應該也要留意這個教室是處在什麼樣的社會脈絡之中。

當多元文化與女性主義交會，不應該只是前者包含後者而已，研究者覺得在問題的設定與將現象概念化的過程之中，應該有一些主張需要隨之作更細緻化的探究。舉例來說，如上述的探討，若將多元文化的關懷注入女性主義教學的實踐之中，我們會發現性別差異絕非男女經驗的不同而已，還可以注意階級和族群等因素如何形塑出不同的性別差異面貌，所以也許就沒有所謂的「普同的」性別差異存在教室內（或外），教學者需要事先了解這一點；若將女性主義的批判觀點注入多元文化的教育論述或實踐之中，我們可以發現性別壓迫不會因為社會仍然存在有其他的權力運作就因此變得比較不重要，不同形式的壓迫是不能排出優先順序的，反而是因為認知到有其他形式的權力壓迫同時並存，才能夠將其中的性別互動關係或權力運作刻畫得更細緻，在教學過程之中也才能更細緻處理經驗差異，落實關懷倫理的實踐。

除了要有承認差異存在的態度，也要培養批判霸權共識的能力，如何在教學過程之中讓學生有承認與尊重差異的多元文化識能？又如何讓學生能夠有批判霸權共識的能力？教師如何在教學之中身體力行？西方理論如何在地化成為實踐的論述資源？舉例來說，課堂中的沈默、教師的權威或是課堂中的合作分享學習模式建構等理論文獻已經探討過的議題，是否在台灣本土的教育現場之中也都

有類似的問題存在？是否以相同的面貌呈現？這些教與學之經驗（論述）可以藉由廣泛蒐集本土經驗資料而再作深入的探討；當然有更多人願意公開自己的教學過程並探究自身的教學實踐，才更是理論可以發展精進的基本前提。而在辨同異之後，如何解決相關困境？他山之石如何引用或是加以轉化而來協助攻錯？這些疑惑其實都仍是待答的，作者也仍在思考之中。本文回顧了相關的女性主義教育學文獻，整理了幾項核心的議題，並從多元文化的角度來做理論性的探討，雖然欠缺第一手經驗的分析，但希望能提供未來本土女性主義／多元文化教學相關理論、研究與實踐的發展基礎。

參考文獻

（一）中文部分

- 林芳玫，1999，科際整合的通識教育－闡釋「媒體與兩性關係」教學理念。國立台灣大學人口與性別研究中心和清華大學兩性育社會研究室：亞洲婦女研究課程國際工作坊（12月5日）。
- 宋文里，1995，「批判教育學」的問題陳顯，**通識教育季刊**，2(4)，1-15。
- 洪美蓮，2000，**女性主義教學的實踐：女性歷史單元教學活動之發展**。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文（未出版），花蓮市。
- 孫瑞穗譯，1992，大聲要求教育，**島嶼邊緣**，3，52-56。
- 游美惠，2000a，多元文化女性主義：理論觀點與教育實踐。花蓮師範學院多元文化教育研究所：多元文化教育的理論與實際學術研討會（6月15-17日）。
- 游美惠，2000b，多元文化／女性主義／教學。花蓮師範學院：第四屆教育社會學論壇多元文化、身份認同與教育學術研討會（12月1日）。
- 游美惠，2001，多元文化教育的理論基礎。見譚光鼎、劉美慧、游美惠（編著），**多元文化教育**，頁33-55。台北：空大。
- 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。台灣師範大學教育學系：「教育科學：國際化或本土化？」國際學術研討會（6月12-13

日)。

楊巧玲，2001，從批判教育學重新探索師生關係。**教育研究月刊**，86，44-56。

楊幸真，2000，女性主義的教室。高雄師範大學性別教育研究所：千禧年全國兩性平等教育學術研討會（10月19-20日）。

楊幸真，2002，由女性主義觀點探究女性研究生在課堂裡沉默的真相。見謝臥龍（主編），**性別平等教育之探究與實踐**，頁441-484。台北：五南。

楊幸真，2003，重構女性主義教室：愛、信任、倫理與關懷。國立清華大學：意識・認同・實踐—2003女性主義學術研討會（9月27-28日）。

楊滿玉，2002，**bell hooks**的「交融教育學」研究。慈濟大學教育研究所碩士論文(未出版)，花蓮市。

劉人鵬，1999，「玷污」的教學—在「中文系」教性別相關課程的經驗與心得分享。國立台灣大學人口與性別研究中心和清華大學兩性育社會研究室：亞洲婦女研究課程國際工作坊（12月5日）。

謝小苓、王雅各，2000，經驗、發聲與性別政治—通識教育中的女性主義教育學。**通識教育季刊**，7(2/3)，47-76。

嚴祥鸞，1997，宰制與抗拒—講授兩性關係課程的經驗分享。**通識教育季刊**，4(1)，25-33。

嚴祥鸞，1998，教學與課堂互動的困境與因應之道。高雄醫學院兩性研究中心：大專院校兩性平等教育課程與教學研習會（4月17日）。

（二）英文部分

Barkley-Brown, E. 1988. "African American women's quilting: A framework for conceptualizing and teaching African American women's history." in *Black women in America: Social science perspectives*, edited by M. Malson, E. Mudimbe-Boyi, J. O'Barr, & M. Wyer. Chicago: University of Chicago Press.

Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N.R. & Tarule, J. M. 1997. *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. New York: Basic Books.

- Bell, S., Morrow, M. & Tastsoglou, E. 1999. "Teaching in environments of resistance: Toward a critical, feminist, and antiracist Pedagogy." Pp.23-46 in *Meeting the challenge: Innovative feminist pedagogies in action*, edited by M. Mayberry & E. C. Rose . New York and London: Routledge.
- Brady, J. 1995. "A feminist pedagogy of multiculturalism." Pp.83-102 in *Schooling young children: A feminist pedagogy for liberatory learning*, edited by J. Brady. Albany, NY.: State University of New York Press.
- Brookes, A.L. 1990. "Teaching, marginality and voice: A critical pedagogy not critical enough." Pp.25-34 in *Canadian perspectives on critical pedagogy*, edited by D. Henley & J. Young. Winnipeg: University of Manitoba Press.
- Collins, P. H. 1991. *Black feminist thought*. New York and London: Routledge.
- Ellsworth, E. 1992. "Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy." Pp.90-119 in *Feminisms and critical pedagogy*, edited by C. Luke & J. Gore. New York& London: Routledge.
- Fujimura-Fanselow, K. 1996. Women's studies and feminist pedagogy: Critical challenges to Japanese educational values and practices. *Gender and Education*, 8(3): 337-352.
- Flannery, D. D. 1994 ".Changing dominant understandings of adults as learners" Pp. 17-26 in *Confronting racism and sexism*, edited by E. Hayes & S. A. J. Colin III. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Freire, P. 1993. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Giroux, H. 1997. *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Oxford: Westview Press.
- Goldberger, N. R. 1996. "Cultural imperatives and diversity in ways of knowing." in *Knowledge, difference, and power*, edited by N. R. Goldberger. New York: BasicBooks.

- Hayes, E. & Colin, III A. J. 1994. *Confronting racism and sexism*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- hooks, b. 1989. *Talking back*. Boston, MA: South End Press.
- hooks, b. 1990. *Yearning: Race, gender, and cultural politics*. Boston, MA: South End Press.
- hooks, b. 1994. *Teaching to transgress*. New York & London: Routledge.
- Hooks, b. (2003). Time out: classroom without boundaries. pp.13-24. In *Teaching community: A pedagogy of hope*. New York : Routledge
- Kenway, J. & Modra H. 1992. "Feminist pedagogy and emancipatory possibilities." Pp.138-166 in *Feminisms and critical pedagogy*, edited by C. Luke & J. Gore. New York and London: Routledge.
- Kincheloe, J. L. & Steinberg, S. R. 1997. *Changing multiculturalism*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Ladson-Billings, G. 1990. Like lightning in a bottle: Attempting to capture the pedagogical excellence of successful teachers of black students. *Qualitative Studies in Education*, 3:335-344.
- Luke, C. 1992. "Feminist politics in radical pedagogy." Pp.25-53 in *Feminisms and critical pedagogy*, edited by C. Luke & J. Gore . New York & London: Routledge.
- Manicom, A. 1992. Feminist pedagogy: Transformations, standpoints, and politics. *Canadian Journal of Education*, 17: 3.
- Mayeroff, M. 1971. *On caring*. New York: Harper & Row.
- Naples, N. A. 2003. "The insider/outsider debate: A feminist revisiting." Pp. 49-66 in *Feminism and method*, edited by N. A. Naples. New York and London: Routledge.
- Noddings, N. 1992. *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.

- Noddings, N. 1994. "An ethic of caring and its implications for instructional arrangements." Pp.171-183 in *The education feminism reader*, edited by L. Stone . New York and London: Routledge.
- Noddings, N. 1995. Postmodern musing on pedagogical use of the personal. *Journal of Curriculum Studies* 4: 391-409.
- Parekh, B. 1999. What is multiculturalism? [Online]. Available: <<http://www.india-seminar.com>>.
- Rockhill, K. 1991. "Literacy as threat/desire: Longing to be SOMEBODY. " Pp.333-349 in *Women and education* (2nd ed.), edited by J. Gaskell & A. McLaren . Calgary: Detselig.
- Ruddick, S. 1986. "Maternal thinking." in *Women and values*, edited by M. Perrsall. Belmont, Ca.: Wadsworth.
- Sheared, V. 1994. "Giving voice: An inclusive model of instruction – A womanist perspective." Pp.27-37 in *Confronting racism and sexism*, edited by E. Hayes & S. A. J. Colin III. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Vogt, F. 2002. A Caring Teacher: Explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education*, 14(3): 251-264.
- Weiler, K. 1994. "Freire and a feminist pedagogy of difference." Pp.12-40 in *Politics of liberation: Paths from Freire*, edited by P. McLaren & C. Lankshear. London: Routledge.
- You, Mei-Hui 1999. "Practicing feminist pedagogy: From consciousness-raising to teaching gender equity." Paper presented at Building Women's Studies Curriculum in Asia – Taiwan Workshop, Taipei, Taiwan.
- You, Mei-Hui 2002. "*Resistance and transformation in the feminist classroom: The challenges of practicing feminist pedagogy.*" Paper presented at the "Empowering Women to Create a Better Future in the New Globalized World"

(The 6th Triennial Conference of University Women of Asia) , Seoul, Korea.