

# 社会正义视角下学前教育隐性课程中的性别权力分析及平等实践路径研究

乙盼盼

广西师范大学, 广西桂林, 中国

**【摘要】**学前教育作为社会公平的起点, 隐性课程中性别权力的运作过程深刻形塑着儿童早期性别观念。本研究基于社会正义视角, 聚焦学前教育隐性课程中的性别权力问题, 通过文献研究与理论分析, 揭示隐性课程中性别权力的运作机制, 探索构建社会正义导向的性别平等实践路径。研究发现, 学前教育隐性课程在环境创设、师幼互动、游戏规则与话语体系等层面存在性别权力失衡现象, 强化了传统性别刻板印象。通过引入罗尔斯差异原则、弗雷泽承认正义理论, 结合福柯微观权力理论与性别表演理论, 从制度建设、教师培训、环境重构等方面提出平等实践路径, 旨在打破性别不平等的代际传递, 促进学前儿童全面发展, 推动社会正义在学前教育领域的实现。

**【关键词】**社会正义; 学前教育; 隐性课程; 性别权力; 平等实践

## 1. 问题提出

学前教育作为国民教育体系的根基, 是社会公平的“第一公里”。阿马蒂亚·森在《以自由看待发展》中指出, 教育公平是实现社会公平的重要基石, 学前教育阶段的公平更是关乎个体一生发展机会的平等<sup>[1]</sup>。然而, 在学前教育的隐性课程中, 性别权力的隐蔽运作正潜移默化地影响着儿童的性别观念塑造。隐性课程通过环境布置、师幼互动、游戏规则等非显性的教育元素传递价值观念, 其中存在的性别权力失衡现象, 如对男孩和女孩不同的行为期待、游戏角色分配的性别刻板化等, 不仅限制了儿童个性与潜能的发展, 更延续了社会性别不平等的结构<sup>[12]</sup>。由此, 本研究聚焦两大核心问题: 如何解构学前教育隐性课程中的性别权力机制? 又如何重构以社会正义为导向的性别平等实践路径?

## 2. 社会正义下隐性课程中的性别权力

本研究融合罗尔斯的差异原则与南希·弗雷泽的承认正义理论。罗尔斯在《正义论》中提出, 社会和经济的的不平等应这样安排, 使它们在与正义的储存原则一致的情况下, 适合于最少受惠者的最大利益<sup>[2]</sup>。弗雷泽进一步指出, 承认正义强调对不同群体身份的平等承认, 避免文化霸权导致的身份贬低<sup>[10]</sup>。在学前教育领域, 社会正义要求消除因性别差异带来的不平等, 保障每个儿童享有公平的教育机会与发展空间。隐性课程指学校情境中以间接的、内隐的方式呈现的课程, 包括环境创设、师幼互动、游戏规则、话语体系等<sup>[11]</sup>。在学前教育中, 隐

性课程对儿童的价值观、态度和行为习惯的形成具有深远影响, 其传递的性别观念往往在不经意间塑造儿童的性别认知。借鉴福柯的微观权力理论与巴特勒的性别表演理论, 性别权力被视为一种通过日常话语、行为规范等微观层面运作的权力形式<sup>[7][9]</sup>。在学前教育隐性课程中, 性别权力通过对儿童行为的规训、角色的预设等方式, 强化传统性别二元对立, 维持性别不平等秩序。

罗尔斯的差异原则强调通过制度设计保障弱势群体利益, 为学前教育中消除性别不平等提供了制度构建的理论依据。弗雷泽的承认正义理论则关注文化层面的平等, 呼吁对不同性别身份的平等承认, 避免性别刻板印象对儿童发展的限制。在学前教育中, 社会正义理论要求从制度和文化层面双重发力, 消除性别权力不平等。

福柯认为权力是分散的、微观的, 通过话语、规训等方式渗透在日常生活中。在学前教育隐性课程中, 教师的话语、班级规则等都可能成为性别权力运作的工具, 对儿童的行为进行规训。巴特勒提出性别是通过重复的表演行为建构而成的社会角色。学前教育中的游戏、活动等场景, 儿童在模仿与互动中不断强化或挑战既有的性别表演模式, 而隐性课程中的性别权力则倾向于维持传统性别表演。

## 3. 学前教育隐性课程中性别权力的现状

### 3.1 环境创设中的性别权力

幼儿园的环境创设作为隐性课程的重要载体, 以潜移默化的方式传递着性别刻板印象,

构建性别权力的微观运作场域。Martin (2004) 研究指出,色彩的性别化分区是最直观的体现,粉色系常用于女孩活动区,营造柔和氛围,蓝色系对应男孩活动区,传递理性感觉,这种色彩绑定使儿童自幼形成“粉色属女孩、蓝色属男孩”的认知<sup>[4]</sup>。角色扮演区的道具设置同样遵循传统性别分工,女孩区域的护士服、围裙暗示女性应承担服务性角色,男孩区域的警察帽、工具套装则引导其走向力量型角色,将“女孩温柔、男孩勇敢”的刻板观念具化为实体存在。

从福柯微观权力理论视角看,环境中的每个元素都是权力载体,规训着儿童的行为与认知。性别化环境还加剧了儿童的性别隔离,不符合传统设定的孩子易遭排斥,被迫压抑真实喜好,严重阻碍其个性与多元价值观的发展。

### 3.2 师幼互动中的性别权力

教师在与幼儿的日常互动中,往往不自觉地展现出对男孩和女孩不同的关注与期待,这种差异化对待构成了隐性课程中性别权力的重要表现形式

Thorne (1993) 的研究揭示,教师普遍倾向于要求女孩保持“安静、听话”,对女孩的行为规范设定更为细致严格,而面对男孩的调皮打闹、违反纪律等行为时,态度却相对宽容,甚至将其解读为“活泼好动”的天性使然。在教学活动场景下,教师分配任务时也存在明显的性别偏好,如在手工课上,常安排女孩负责剪纸、粘贴等精细任务,男孩则被赋予搬运材料、布置场地等体力劳动;在小组活动中,教师更可能指定男孩担任组长角色,默认女孩承担辅助性工作。这种互动模式本质上是社会传统性别分工在教育场域的投射,教师通过言语指导、任务分配、行为评价等方式,不断强化“男主外、女主内”“男性主导、女性从属”的性别角色刻板印象<sup>[5]</sup>。长此以往,不仅限制了幼儿突破性别角色框架探索自我的机会,更在潜移默化中塑造了他们对性别权力关系的认知,延续了性别不平等的社会结构。

### 3.3 游戏规则中的性别权力

游戏作为学前儿童社会化的重要途径,其规则设计却暗藏性别权力失衡的隐忧。Corsaro (2005) 的研究显示,在团队游戏中,教师与同伴往往默认由男孩担任队长、指挥官等领导角色,女孩则多被分配为队员、助手等从属位置,这种角色分配模式将“男性主导、女性辅助”的刻板观念悄然植入游戏进程<sup>[8]</sup>。而过家家游戏中,性别化的角色分工更为显著:女孩

常被期待扮演母亲、家庭主妇,负责烹饪、照顾“宝宝”;男孩则多饰演父亲、工作者,承担外出“赚钱”“打拼”的任务。这些基于传统性别分工的规则设定,将家庭与社会中的性别不平等关系具象化为儿童可感知的游戏场景,使他们在反复模拟中加深对性别角色的刻板认知。

从性别表演理论视角来看,游戏规则实则是性别权力的展演舞台,通过不断重复的角色扮演,规训儿童的行为与认知,强化性别二元对立。长此以往,不仅限制了儿童突破性别框架探索自我的可能,更在无意识中延续了社会性别不平等的结构。

### 3.4 话语体系中的性别权力

教师与同伴的话语是学前教育隐性课程中性别权力的重要传递媒介。Kessler (1985) 的研究表明,教师在日常评价中,常使用“像个小男子汉”“是个文静的小姑娘”等带有强烈性别刻板印象的表述。当教师夸赞男孩“勇敢”“坚强”,要求女孩“乖巧”“听话”时,实则是在将社会对不同性别的行为期待植入幼儿认知<sup>[13]</sup>。这种评价方式不仅框定了幼儿的行为边界,还在潜移默化中引导他们朝着特定的性别角色方向发展。

同伴之间的语言互动同样充满性别权力色彩。在游戏和日常交流中,儿童会因不符合传统性别行为而遭到同伴嘲笑,比如玩娃娃的男孩被称为“娘娘腔”,喜欢打闹的女孩被叫做“假小子”。这些带有贬义的称呼,实质是对偏离传统性别规范行为的排斥,形成一种同伴间的“语言规训”。在这种话语环境下,儿童为了获得群体认同,不得不压抑真实自我,被迫遵循既有的性别行为模式,从而进一步强化了性别二元对立,严重限制了他们的行为选择与自我认同发展。

## 4. 社会正义导向的学前教育隐性课程性别平等实践路径

### 4.1 完善制度建设,保障性别平等

教育行政部门应制定学前教育性别平等政策与指南,明确幼儿园在课程设置、环境创设、师幼互动等方面的性别平等要求。建立性别平等教育评估机制,将性别平等纳入幼儿园质量评估体系,督促幼儿园落实性别平等教育<sup>[16]</sup>。

### 4.2 加强教师培训,提升性别平等素养

开展针对幼儿教师的性别平等教育培训,帮助教师认识隐性课程中的性别权力问题,掌握性别平等教育的方法与策略。培训内容应涵

盖性别平等理论、案例分析、实践操作等,提高教师在日常教育教学中践行性别平等的意识与能力<sup>[3]</sup>。

#### 4.3 重构教育环境,消除性别刻板印象

幼儿园应重新设计环境创设方案,避免使用性别化装饰与道具,提供多样化、无性别差异的游戏材料。在角色扮演区,设置医生、消防员、工程师等多元化角色服装与道具,鼓励儿童突破传统性别角色限制,自由选择与体验<sup>[4]</sup>。

#### 4.4 优化游戏设计,促进性别平等互动

教师应设计性别平等的游戏规则与活动方案,在团队游戏中轮流分配领导角色,鼓励男孩和女孩共同参与各类游戏。引导儿童在游戏中挑战传统性别分工,如开展“爸爸做饭”“妈妈修玩具”等主题游戏,打破性别刻板印象<sup>[5]</sup>。

#### 4.5 规范话语表达,传递平等价值观

教师要规范自身话语,避免使用带有性别刻板印象的语言,采用中性化、鼓励性的表述评价幼儿。同时,引导幼儿使用平等、尊重的语言交流,及时纠正同伴间因性别产生的歧视性话语,营造性别平等的语言环境<sup>[6]</sup>。

### 5. 结论

学前教育隐性课程中的性别权力问题对儿童的性别观念塑造与全面发展具有重要影响。基于社会正义视角,本研究深入分析了隐性课程中性别权力的运作机制,并从制度建设、教师培训、环境重构、游戏优化和话语规范等方面提出了性别平等实践路径。通过消除隐性课程中的性别权力不平等,能够为学前儿童创造公平、多元的教育环境,促进其个性与潜能的充分发展,推动社会正义在学前教育领域的落地生根。未来研究可进一步结合实证调查,对性别平等实践路径的有效性进行深入验证与完善。

### 参考文献

- [1]阿马蒂亚·森.以自由看待发展[M].任贇,于真,译.北京:中国人民大学出版社,2002.
- [2]罗尔斯.正义论[M].何怀宏,何包钢,廖申白,译.北京:中国社会科学出版社,1988.
- [3]林崇德.发展心理学[M].北京:人民教育出版社,2018.
- [4]周念丽.学前儿童发展心理学[M].上海:华东师范大学出版社,2020.
- [5]虞永平.学前教育学[M].北京:高等教育出版社,2019.
- [6]朱家雄.学前教育概论[M].上海:华东师范大学出版社,2016.
- [7]Butler,J.Gender Trouble:Feminism and the Subversion of Identity[M].New York:Routledge,1990.
- [8]Corsaro,W.A.The Sociology of Childhood[M].Thousand Oaks,CA:Pine Forge Press,2005.
- [9]Foucault,M.Discipline and Punish:The Birth of the Prison[M].New York:Vintage Books,1975.
- [10]Fraser,N.Rethinking Recognition[J].New Left Review,2000(3):107-120.
- [11]Jackson,P.W.Life in Classrooms[M].New York:Holt,Rinehart and Winston,1968.
- [12]Jackson,S.Gender,Race,and Science Education:Promoting Equity and Justice[M].New York:Routledge,2019.
- [13]Kessler,S.,&McKenna,W.Gender:An Ethnomethodological Approach[M].Chicago:University of Chicago Press,1985.
- [14]Martin,K.Becoming a Gendered Body:Practices of Preschools[M].American Sociological Review,2004,69(4):494-511.
- [15]Thorne,B.Gender Play:Girls and Boys in School[M].New Brunswick,NJ:Rutgers University Press,1993.
- [16]联合国教科文组织.教育中的性别平等全球监测报告[R].2019.