

教育研究資訊

2002年12月 10卷6期 頁45-62

# 性別意識、使命感與教師專業成長：以性別平等 教育的推動為例

游美惠

摘要

關於性別教育推展，有許多值得努力的工作項目與發展方向，其中教師的性別意識覺醒與發展一直是相關研究與論述所關注的焦點。根據研究者觀察，發現基層的現職教師若是有意實踐或推動性別教育，幾乎都是在目前的工作崗位之上「現學現賣」的，但是為何她/他們願意學，樂意「賣」，實際在行動之中將其性別意識化成有意義的行動實踐？這是值得我們關注的議題。本研究所採用的經驗資料，以研究者過往所進行過的兩個專案研究之參與教師的焦點團體訪談資料為主，輔以其他已經公開發表的教師經驗分享文字為輔，探究那些已經在實踐或推展性別教育的老師們的性別意識發展經驗。

根據研究者的分析，當教師有能力連結個人經驗與政治（權力結構）的關係之後，才能將生活所在的社會、歷史與文化脈絡作一釐清，肯定自己的經驗，超越傷心、不安或只是不對勁的情緒與感受，而後具現成為性別教育的實踐者。此外，教師的使命感也關連著其能動性之蓄勢待發與專業能力的提升。最後，從現有的教師自述資料雖然沒有很多佐證，但是研究者認為多元文化與社會正義的訴求，也能激發教師之性別意識。

研究者相信：如果教師能將性別教育當作是一種生活方式與實踐方式，將可以先從校園的環境與文化作轉變，進而引領我們的社會更積極邁向性別平權的目標。

關鍵詞：性別平等教育、性別意識、教師專業、有機知識份子、轉化型知識份子

Educational Research & Information

Volume 10, Number 6 2002.12

## **Gender-Consciousness, Commitment and Teacher Profession: The Development of Gender Equity Education in Taiwan**

By

**You, Mei-Hui**

### **Abstract**

This paper outline a practical approach which contributes to understanding and analyzing the connections between teachers' gender consciousness, teachers' subjectivity and their commitment on gender equity education.

This article develop my argument by drawing on examples from my own research on elementary school teachers as well as some self-narrative documents written by some educational workers, including elementary school teachers and high school teachers. Focusing on the praxis of gender education, the researcher analyzes the transformational process of a teacher's consciousness-raising, commitment and action on practicing gender education. When they are gradually able to challenge the status quo and to realize that the teachers' significant role as "organic intellectual" of "transformative intellectual", it is the embodiment of teachers' empowerment.

Key words: Gender Equity Education, Gender Consciousness, Teacher Profession, Organic Intellectual, Transformative Intellectual

## 壹、前言

台灣的中小學基層教師的角色、工作性質與工作條件，隨著教育改革的推動，這些年來面臨著巨大的衝擊，教師的專業成長也在這個時代潮流之下成為關注的焦點之一，本文只想針對著教育改革之中的性別平等教育主題，思考教師個體的性別意識發展歷程、相應而有的教學行動，和官方推動的性別平等教育政策之間的互動關係。

台灣的性別教育推展，自 1997 年教育部成立兩性平等教育委員會以來，由於官方的支持，已經漸漸累積了一些研究成果（包含教育部委託的研究案、碩博士論文以及各縣市政府或基層教師發展出的研究成果），也舉辦過無數次的教師研習等進修活動，但是回顧過往，從起步、紮根到厚植實力，仍有許多值得努力的工作項目與發展方向。而在課程改革、學校空間檢視、性侵害與性騷擾防治等眾多值得努力加強的項目之中，教師的性別意識的覺醒或啓迪也一直是相關研究論述曾經提出的重點工作項目之一（金宜蓁、何春蕤，1998：57；莊明貞，1997；游美惠，1999：43-46；蘇芊玲、馬蕙蘭、彭婉如、吳嘉麗、張珣，1996），蘇芊玲（1998）曾經為文回顧教育部兩性平等教育委員會第一年的工作，她指出：「對於現狀中的台灣校園，由上而下的發佈政策，下令實施，或許也有可以肯定及借力之處，至少讓封閉的校園被迫開了門，迎入一個新議題...。但是，當校園已然開啓，...該如何鼓勵/激發出基層教師的參與動機，如何打破教育場域中的階層關係，又是另一個必須面對的問題。」而這「如何鼓勵/激發出基層教師的參與動機」，筆者以為，便是牽涉到教師的性別意識發展，這一項關鍵元素確實會影響到性別平等教育推動的成效，所以如何促進性別意識的增長便是一項重要的工作：教師性別意識的啓發透過性別議題的思辯與生活經驗的連結是否得以成形發展？研究者認為，若能歸納整理已經在實踐或推展性別教育的老師們的性別意識發展經驗，可以提供一些理論建構的基礎和未來持續努力的方向，應該是相當有意義的。

在台灣的師資培育養成過程中，不管課程名稱是兩性平等教育或性別教育，這類課程都才正漸漸成為選修的科目之一，傳統的教育知識或許是仍然來不及，或許是由於長久以來父權意識型態運作之故，未能因應社會之變遷趨勢



深入探討到性別的議題<sup>1</sup>，所以基層的現職教師若是有意實踐或推動性別教育，幾乎都是在目前的工作崗位之上「現學現賣」的，但是為何她/他們願意學，樂意「賣」，實際在行動之中將其性別意識化成有意義的行動實踐？這是值得我們關注的議題。一則可以藉此幫助我們持續思索有效的推展性別平等教育之道，另一方面也可以了解教師對自身工作角色或社會使命的認知，在性別平權的面向，教師個人的定位與成長。

本研究所採用的經驗資料，以研究者過往所進行過的兩個專案研究<sup>2</sup>之參與教師的焦點團體訪談資料為主，輔以其他已經公開發表的教師經驗分享文字為輔，探究教師的性別意識與性別教育推動工作（含教學、行政、社團等活動）之關連。

## 貳、文獻探討

以下將先針對「性別意識」這個概念作相關文獻的回顧，而後探討「教師的（性別）主體性與使命感」，以作為後續討論教師的觀念與相關的後續行動在性別教育之推動上可以扮演的積極角色。

### 一、性別意識與力量增長

「治理我們的並非軍隊與警察，而是觀念」—Gloria Steinem(羅勒譯, 1992)

性別意識一詞有其理論根源：女性主義者將「女性意識」(women's consciousness)概念化，其實是源自1960年代新左派的「階級意識」概念(Andermahr, Lovell & Wolkwitz, 1997: 34)。在馬克思(Karl Marx)的理論之中，階級要能夠形成，除了客觀的條件如生產工具的擁有與否以外，行動者在主觀層面的意識也是重要的，否則階級成員不會凝聚成為真正的階級，所以無產階級必須將其偽意識(false consciousness)轉變成為真正的階級意識，從「自在

---

<sup>1</sup> 這可以由檢視相關的教科書內容獲得實際之例證，可以參見蕭昭君(2002)、王儷靜(2002)和楊巧玲(2002b)。

<sup>2</sup> 這兩個研究計畫都是由國科會所補助進行的專案研究計畫(兩年期)，研究計畫的主題分別是性別意識的啓發與反性騷擾教育：小學性別平權教育的行動研究(I)(II)，計劃編號分別是 NSC 88-2413-H-026-002 與 NSC89-2413-H-026-007；學校本位教育革新與推動多元文化教育之行動研究(I)(II)計劃編號分別是 NSC 88-2413-H-026-011-F19) 與 NSC 89-2413-H-026-012-F19)。



階級」(class-in-itself) 轉變成為「自為階級」(class-for-itself)，而這中間過程的意識形成與體認，便是無產階級動員與革命的關鍵。若將此理論運用到女性身上，則女性由客觀的存在類屬(objectively defined category) 變成為有政治認同與能為共同利益奮鬥的團體成員，則會相當具有革命性的力量(ibid: 34)。西方女性主義者 Catherine Mackinnon (1982) 甚至視意識啓發團體為第二波女性主義實踐與理論基礎的核心。

意識啓發團體是指透過小團體的組成，女性可以與其他的女性交換經驗與想法，除了有情感性的支持作用之外，更重要的是在交談分享的過程之中，可以激發自我檢視與反省的可能，進而促成性別意識的醒覺(Humm, 1992: 405)。Weiler (1994:19-22) 指出：意識啓發團體自發性地開始組成是在 1967 年女性開始參與民權運動和新左派運動之時；這些團體通常都不是非常結構化且多為地方性的，並沒有正式的領導方針，而是仰賴於彼此成員的經驗和情感共享。而後，「意識覺醒」漸發展成為了解權力結構、擴張女人知識的重要取徑，甚至成為是批判或顛覆父權的起步基礎工作(McDowell & Pringle, 1992:10)。

我們都生活在父權社會之中，我們的觀念形成無法免於父權意識型態的影響，批判教育學之先趨 P. Freire 的意識化(conscientization) 概念之所以深具力量，也是因為體悟到「觀念治(制)人」的重要性。因此，教師的性別意識會是我們探討性別平等教育推展的關注核心。另外，Noel (1995) 也曾經提出過一個有四步驟的多元文化的師資培育過程，從覺醒(awareness)、他者的遭逢質問(confrontation by the other)、情感(emotion)到行動(action)，她認為經過這四步驟的覺知實踐過程，教師的多元文化意識與教學行動才能真正發展出來。所以覺醒或意識發展的確是起步的關鍵。只是這意識需要能夠更進一步積極轉化成實踐的力量，且是有後勁的力量，才能源源不絕，而非曇花一現，所以增能(empowerment)<sup>3</sup>這個過程，以及伴隨其中的發聲與行動也很重要。

## 二、教師的(性別)主體性與使命感

### (一) 教師的主體性、發聲與行動

<sup>3</sup> Empowerment 這個字在台灣相關的文獻之中常被翻成「賦加權力」，但是作者認為此種翻法會讓人誤解此力量之所由來是從外在(他人)所賦加上去的。其實 empowerment 其意義精髓在於行動主體自身之力量滋長，所以本文作者建議將此字譯為「增能」。也有人將之譯為「增權」或「培力」。詳細的說明可參見王麗雲&潘慧玲(2000)以及游美惠(2002: 98-101)。

女性主義者 A. Rich 曾經在一場演講之中鏗鏘有力的呼籲在座的女學生要「大聲要求教育」，視自己為權利的擁有者，批判以男人為主體所生產出來的「偉大議題」、「重要知識」。這其中的「要求」，就是一項主體性的表現（孫瑞穗譯，1992）。除了高等教育校園中的女學生之外，我們也可以延伸此論調，主張基層教師有權利「大聲要求教育」，在性別議題的關注之下，爲了要「邁向一個不再浪費、扭曲、癱瘓或否定許多女人內在與生俱來的潛能的世界」，教師可以選擇致力於性別教育的推動。

只是當我們聚焦於性別教育來作探討時，就需要留意性別主體在既有的知識論述之中常被模糊化或是去脈絡化的問題，舉例來說，有許多充滿正義感也認真教學的老師，對於性別的議題，欲迎還拒，總覺得似乎還有「其他更重要的」問題要去努力，也可能有不少老師可能對性別議題深有所感，卻馬上被「人本關懷」所收編，強調他/她更關心「人」的問題，而非性別的問題。關於這一點需要立即作觀念的解構，Andersen（1993: 7-8）說得好：如果有一個人說他/她自己是一個人道主義者（humanist），那他/她就應該同時是一個反種族歧視也反性別歧視的人，若他/她不是個女性主義者，如何能宣稱自己是爲了全人類的福祉而奮鬥呢？所以藉由「人道主義」或「人的問題」來抹殺性別問題的存在或重要性是不合邏輯的。Thiele（1992: 29）在檢視西方社會和政治思想的建構時也指出：讓身爲男人或身爲女人的問題呈現成和存在爲人是不相干的（being male or female is considered irrelevant to being human），基本上是男流意識（male-stream consciousness）干預與扭曲後之結果。所以，探討教師之主體性的問題，不能迴避教師本身就是一個性別（化）主體的事實。

發聲是主體性展現的一項行動，對於批判教育學者 Giroux & McLaren（1986: 235）來說，發聲是教與學的核心，同時也是一項挑戰性的面對並投入日常生活世界的新方法，教師和學生之間的主動對話，就是一種發聲，彼此聽聞對方經驗與看法的同時，也在肯定自己的行動主體與階級、族群和性別等文化認同。Sheared（1994: 27-37）延伸如此的討論更進一步發展出四個策略或是努力原則希望能促進教學過程中之發聲：（1）具體的經驗作爲意義的判準，（2）對話是評估



知識宣稱的基礎，(3) 實踐關懷的倫理，強調個人的特殊性，誘發對話之情感並確保同理的了解(4) 個人的責任感，教者與學的人均是。筆者以為，Sheared 在成人教育的範疇討論的這一套促進發聲的看法，也可以運用在教師的性別主體之營建上。

本土的教育研究者方志華(2002)曾經探討過關懷倫理下的教師專業素養，雖然在其文中肯定女性主義者的理論貢獻與思想創見，但是討論到教師專業的部分，似乎就忽略了其中的性別意涵，也就是教師的性別身份或主體認同跟教師專業是完全無關的，筆者覺得這是值得再追索探討的，意即：教師專業不應該被抽象化的泛泛談論，但是過往的文獻似乎都比較是如此的論述基調(桂冠前瞻教育叢書編譯組譯，1999；許朝信，2002)，這是令筆者比較不滿意的。針對教師專業在台灣當今九年一貫課程改革中的問題，卯靜儒(2002: 274-275)指出，教師專業認同的問題對現職老師而言，比起性別認同的問題更迫切而具體，所以應該要讓女性教師看到其專業認同也是交錯多重未被註記的社會身份(如社會的女性、家庭的女性和工作的女性)，查其專業認同與個人主體之間的關係，進一步發現其主體位置、性別意識與教師專業三者之間的協商空間。因此以下的分析，研究者將會扣連到教師的性別經驗與反思來談教師的主體行動與專業工作。

## (二) 教師的使命感與知識份子角色

而如果我們正視教師的主體認同可以是一項重要的資源，那麼有性別意識且能發揮主體之能動性(agency)的教師，便可以是一群「有機的知識份子」(organic intellectuals)，能在教育的場域之中，結合他們的生命經驗、文化記憶和對既有社會情況之批判分析來促成制度的變遷。

關於「有機的知識份子」這個概念，是西方的馬克思主義者 A. Gramsci 所提出的，他曾經對知識份子進行精確的分類，認為廣義而言，每一個人都是知識份子。因為人們都有他/她們的道德觀及世界觀，都或多或少發揮著維持或改變意識型態的作用。Gramsci 從縱向(vertical)的角度，將知識份子分為「專家」(specialist)及「指揮者」(directors)兩類。前者負責較技術性、狹窄的任務(例如工廠的經理、技術員、會計師等)；指揮者(例如政治家、藝術家及學者等)負責提供宏觀的、政治的視野。從橫向的角度看，知識份子可分為傳統的及



有機的兩類。傳統的知識份子誤以為自己是不受歷史變化所影響、傳遞傳統文化的知識階層。Gramsci 認為這是一種錯覺，因為沒有知識份子能真正獨立於其他的階層。而「有機的知識份子」，可以積極的為自己的社會群體擔任重要任務，包括負責技術性的「專家」任務，但又同時是「指揮者」，提供宏觀的、政治的視野（黃庭康，2002：19-20）。

Gramsci 比較是扣連到經濟結構與階級政治來談這些概念的，如果我們將之運用在教育改革的大業中，那麼有創造力及主動性的教師，可以是一項重要的資源，在性別教育的推動工作上有所作為，終而促成制度的變遷。曾經有加拿大學者 Hesch（1995：99-128）為文主張在反種族歧視的批判教學脈絡之中，原住民教師可以扮演一種有機的知識份子角色，為自己社群發聲同時也為行動實踐注入新意識。其實我們也可以延伸 Gramsci 在階級面向和 Hesch 在種族面向的運用，採用「有機的知識份子」這個概念將之放在性別教育的脈絡中來討論教師的位置與所能扮演的重要角色。其他也有許多文獻都不約而同為文論述教師所扮演的重要角色（例如 Connell, 1996；Young, 1995 等），在此便不贅述。

批判教育學者 Henry Giroux 曾經提出教師作為「轉化型知識份子」的概念，強調教師的主體性與作為一個知識份子在政治社會改造的過程之中的積極角色（謝小芩譯，1995），本文擬運用此一觀念思索具有性別意識（或是性別意識逐漸發展中的）的基層教師，如何發揮自己作為「轉化型知識份子」的角色，在校園環境、教學過程或是其他的場域之中，發揮行動力與影響力，促成整個性別平等教育的推動。研究者相信：回顧教師的性別意識發展歷程並與其教學實踐經驗辯證對話，可以促成教師們在教育現場可以較持久且深刻的推動性別教育，成為有行動力的種子教師。強調行動研究取向的台灣學者夏林清，曾經為文探討基層教師的教育實踐問題，她的看法是：「當『教師』未能對教育體制對自己及學生之切割分類與評價標籤有所反省，並對這些機制對自己情感與認識的作用加以檢視批判時，她們是不易在學校教育的例行化生活中，持續推動改革行動的」（1999：35），所以，研究者以為，在性別的面向，教師的反省批判的確是需要性別意識增長做為催化劑或能源，才能自例行生活之中萌生改革的行動意圖。

美國著名的黑人女性主義者 bell hooks（1994）曾經主張：要讓教

育成爲自由的實踐 (the practice of freedom)，而不是一再強化既有的支配結構，教師本身就須有一種政治性的承諾與使命感，致力提昇個人與教師社群的投入意願、相關知識，與增長技能與力量，因此，教師的使命感培養可以是成爲教育改革的力量來源，性別教育之推動若將之視爲是改革的一個環節，則教師的使命感以及願意投入付出的承諾行動當然是重要的。

### 參、研究方法與研究問題

本研究所採用的經驗資料，如前所述，是以研究者過往所進行過的專案研究之焦點團體訪談資料爲主，輔以其他已發表之文字次級資料分析。本文只先討論中小學老師的部分，希望能捕捉出基層教師性別意識增長與增能的過程及其中的觸發催化因素，並結合個體之成長與教學行動的實踐來探討性別平權教育的推動之道。從既有的資料歸納分析，筆者將探討到底教師的性別意識覺醒和性別教育行動主體的開展之契機，是否教師的使命感與知識份子角色及其本身的性別意識與教師在性別教育之推動的發聲與行動有關？是哪些因素在其中促成了教師的思索、反省或體認？過往的研究對此一過程做過深入探討的寥寥無幾（叩靜儒，2002；游美惠，2001），因此本文將整理一些經驗性的敘說與文字資料，歸納出一些實踐經驗和行動策略，以提供未來的理論建構與教育實踐之參考。

### 肆、教師的性別意識

#### 一、個人的經驗，性別政治的體現

教師個人或集體探討日常生活中及教育場域內的性別政治，配合連結自身的經驗，可以促成教師性別意識的開展。而這種連結對個人的衝擊程度不一，有人是「因爲女性主義的多元力量，我的人生版圖一直在重劃。」（楊佳羚，2002；130），有的人則是隱隱覺得不對勁或暗自傷心而已：如同一位曾經加入性別成長團體的資深女性教師說到：「在我婚後，我自己的爸爸住到我家，都好像是外人，沒有把我家當作他自己的家，我很傷心」（訪談記錄 LFY19990113）。另一位較年輕的教師則是回顧自己的過往經驗，喟嘆到「女生因爲體貼他人而被讚



揚，男生卻因為他個人的表現而被欣賞」(訪談記錄 LPJ19990113)，不管是哪一種表現，其實意義都是相同：如同 Gilbert、Holdt 與 Christophersen(1999)所進行的一項結合社區行動的教學研究，他們的經驗是讓學生了解並能連結個人與政治(權力結構)的關係之後，才能將生活的社會、歷史與文化脈絡作一釐清，肯定自己的經驗，不論是傷心、不安或只是不對勁。

在一本台灣性別平等教育協會所編著的集結教師的性別意識成長歷程的書籍當中，有許多教師都提到了這個過程：例如有一位高中輔導老師胡敏華(2002)提到一句話—「也許我們先學著照顧自己吧！」—讓她開始意識到社會的期望如何限制住身為女性的她，她開始留意到自己不僅不自覺的用「男性觀點」來發聲，也用「旁觀者眼光」來看待女人，心中開始有衝擊、進而生活有衝突，然後不斷的覺察前進，期許自己是一棵種子，為推動性別教育盡心力。文集中收錄了其他老師的體悟也多少都提及以前的「受他人或外在環境的支配」，而後如何努力爭取以致擁有自主權，或是因為接觸了性別平等議題開始思索，終於讓「許多深藏在心底的不安因此得到撫慰與接納，許多累積的疑惑與不滿因此得到答案與宣洩」(李中琪，2002：106-107)。這樣的省思與喟嘆，其實都是在開始將個人經驗與性別權力結構連結之後，而發出的聲音。

誠如基層教師協會的兩位教育工作者侯務葵和王慧婉所言：「以(基層教師)協會發展的經驗中我們更得出一個重要的觀察：教師專業自主去面對挑戰體制與權威，若沒有經過女性意識的覺醒，連要上台發言與行動，都落入習慣的女性在教師集體中的弱勢位置，讓男老師去發言、去幫我們說話；及或有一顆進步思想的腦袋，卻沒有進步的手腳去行動，自主又如何產生？所以教師團體組織發展一定要面對女性經驗的整理探究與女性意識的覺醒」(1999：122)。所以，性別教育工作脈絡中的教師專業成長，是跟性別意識之提昇息息相關的。

## 二、教師使命感作為專業能力提昇的前奏

夏林清(1999：43)作為一個行動研究者，她自述相當了解台灣中小學教師的不利處境，她根據自己十年與基層教師之協同努力的經驗，指出了台灣的學校教育環境造成教師無力感的轉化與專業實踐的自信之贏回是最困難的兩步。所以我們可以說從無力感到使命感，是重要的過程，前述性別意識的提升是重要的，但是教師能夠自我期許「能有所作為」「捨我其誰」也是關鍵。

關於教師使命感這個部分的經驗資料有以下幾個例證：一位基層教師協會



的老師自述到：「當我進行這樣一場性別教育之後，我才驚覺到雖然我不去看性別的不同，但性別的差異確實存在孩子的世界中，不能和孩子的個人分割，伴隨著不同的成長環境與條件，她們長成現在的樣子。...我想我應該要做的是，更深刻的去看到孩子的處境，當理解了孩子的處境時，才能沿著這個基礎，嘗試透過教學情境去改變孩子的不利處境」（李雅菁，2002：31），就是這種願意去反省、有能力去理解、嘗試去改變，我們看到老師對自己所從事的教學工作所下的深刻的承諾。

一位排灣族的國中教師達努巴克（2002：157）寫到：「是的，身為一個教師，該做的、可做的事情太多了，如果自己不著手進行性別教育、不養成學生的性別意識及族群意識，就是放棄了自己抵抗霸權的力量，受害的將不只是自己，更多是沒有能力反擊的下一代。」

另外，有一位期許自己是一顆種子的高中老師胡敏華（2002：52），在發展了性別意識之後自我期許的寫道：「在社會建構的性別舞台上，我需要不斷的覺察前進，透過分享和支持長出力量；在陪伴學生從生活中省思性別意涵的過程裡，我希望每個人不是被標籤的客體，而能充分擁有自在揮灑的能量！」。無獨有偶的，另有一位化名女不男（2002：39）的高中老師也在書中的自敘文章中寫道：「期許自己是那散播性別平等教育的種籽，無論是在高中校園或在地方社區，隨時提供一種體察生活的性別觀點，為地方教育注入新的思維，創造一個屬於性別平權的新視野」。

另外有一位參與性別成長團體的教師也不鬆懈的對所有團體參與者表示，對於男女不平權「我認為是需要努力的，還是要做，不要放棄，當你知道不對的時候，就要找方法去突破，漸進式的，...當你有這種覺醒，就不要逃避，就要去面對，只是在方式上要斟酌一下」（訪談記錄 TST19990414），雖然沒什麼大道理與高深學問可以提出，卻是可以感受到使命感被激發培養後的能動性在運行。

### 三、多元文化和社會正義的訴求

Brady（1995）在其探討多元文化女性主義教育學專文曾經指出：教師必須是一個承認差異且讓人感受到平等的安全所在，所以課程需要是立基於多元文化的，不只是增強智力發展，更要將知識與日常生活相連，以提昇我們的能力，生存於世界上。她更進一步結合女性主義教學論見與多元文化關懷提出六大指導原則作為多元文化女性主義教學法的實踐基礎，這六大原則分別是：1.學生

的經驗是教導與學習的核心；2.提供學生一些知識與技能，讓他們能發聲並講出自己的歷史，進而使學生能夠說出自己的新認同；3.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动性、權力以及獲取掙回個人和集體的記憶；4.提供一個讓學生能夠重新建構文化差異與社會認同的空間，以便進而生產出具民主內涵的知識；5.提供批判的語言和可能性的語言；6.發展出一種理論，讓教師可以發展為一個投入型知識分子（engaged intellectuals）<sup>4</sup>。

根據這六項指導原則之內涵來看，學生的經驗是個重要的起點，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。教室應該被視為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。所以不只老師自己是個跨越邊界者（border-crosser），還應該在教育的過程之中培養學生跨越邊界的能力。

雖然她並非是放在師資培育或是在職教師進修的脈絡討論這些問題，但是研究者認為其主張仍是適用於教師的專業素養的發展，舉例來說，在她所提出的第六項原則是針對教師來討論的部分，她就主張教師若要致力於創造反霸權的教學，要肯定或挑戰學生的生活經驗時，就需先意識到自己性別化了的、且受種族和階級穿透的主體性（Brady, 1995: 98）。所以教師不應是一個沒有特定立場的、孤立的知識份子，教師的意識可以將個人的反抗轉化可以連結到集體的變革奮鬥，這就可以呼應到前述的「個人的即是政治的」主張，而女性主義作為一種教學實踐就更能夠在提昇人類尊嚴與開創更多可能性上產生意義（Brady, 1995: 100）。

前文曾提及的 Gilbert、Holdt 與 Christophersen(1999)之研究，也是在其中不忘處理「差異」的議題，她們在讓學生作個人與結構的連結的同時，也發現

---

<sup>4</sup> Brady 使用「投入型知識分子」這個概念時，以註釋標示出其源起於批判教育學家 Henry A. Giroux 於 1988 年所出版的之著作 *Teachers as Intellectuals* (New York: Bergin and Garvey)，其實這也是本文前述所提及的「轉化型知識份子」概念之出處，所以名詞之用法或稍有不同，寓意則相似，均是強調教師工作之主體性、批判力與潛在轉化力。

---



肯定主體的差異經驗是相當重要的，「我和別人相當不同」就是一項新發現，激發出來的力量不容小覷，而後再談結盟或打造具一體感的社群或相互學習支持的工作團隊，才有可能。誠如 Burbules 與 Rice(1991: 407)所言，差異不只是團體組成份子的社會特質不同這麼一回事而已，他還關涉到世界的建構與主體性的建立。所以我們不能只是談論抽象的目標與普遍的原則，而是應落實於實際的社會脈絡，經由解析權力結構來思索多元文化的性別教育如何推動。

卯靜儒(2002: 275)曾經運用女性主義「位置性」的概念分析基層女性教師的性別意識，很貼切的指出當我們明白「性別不是自然的、生物的或本質的，他是一種相對的位置，就像棋盤上的一個棋子的安危，端視該棋子與其他棋子的相對位置而定」，我們也就能進一步了解女性教師所存在的位置，包括她與其他人的關係、經濟的處境、學校教育體制中的位置、課程改革的被動位置、政治與文化意識型態上的關係等，如何構成她們的性別意識，也形成她們主體的限制。這樣的論述，其實是深具批判性的多元文化主張，將「差異」作較細緻的處理：「同樣是女性，處在不同的社會位置，其經驗上的差異，...這些差異不該只被當作是一個大寫的『女人』，或是女性主義的再現，」它們是一種關係，一種實際的社會生活關係」(卯靜儒，2002: 274)。

關於教師是否能發展更具包容差異的多元文化觀，或是將族群階級等層面與性別意識作關連，目前經驗資料相當有限，有一些原住民教師開始在作自我探索並形諸文字展現出經驗，發出聲音(參見達努巴克，2002；盧芙薩曼 烏米，2001)，漢人教師的多元文化(性別)意識倒是罕見，不過是可以預見隨著性別教育推廣實踐工作的深度與廣度之加強，應會有相關資料陸續出現才是。

在多元文化和社會正義相關主題的教學活動設計上，據研究者所知，已經開始累積有一些努力嘗試的初步成果。筆者個人所進行研究的資料蒐集，也僅有少數發展中未正式發表的教學單元活動設計初稿，可以提供參考。例如有現職老師<sup>5</sup>藉由《母親，她束腰》這第一本台灣原住民繪本來輔助教學，同時探討族群文化與母職的議題。我也發現有現職老師在設計教學活動時會開始留意學習單中的表格，在與學童討論家務分工時，不再局限於核心家庭的模式，僵硬刻板的只填爸爸、媽媽，而選擇以留白填空的方式，讓單親家庭或隔代教養家庭出身的學童不會被排拒或被劃分為「異類」，雖然只是在表格設計上有一些小

<sup>5</sup> 這是高雄市加昌國小郭鈴惠等幾位老師未發表的教學設計作品。



小的調整，卻是「看見家的多樣性」，真正在實踐「尊重差異」的多元文化精神。

回顧台灣本土的經驗資料，根據楊巧玲（2002a）的檢視分析，以高雄市教育局八十八以及八十九年度所出版的兩性平等教育融入式課程教學活動設計彙編中的教案內容為例來作分析，顯示出「多元文化社會中的兩性平等」這個核心內涵的相關教學設計所佔的比例最低，比較起「兩性的關係與互動」、「性別角色的學習與突破」為核心內涵的教學設計，多元文化關懷的性別議題教學似乎能見度頗低，現職教師在發展性別議題融入教學的教學設計時，似乎未能將其視野與觸角擴及多元文化的層面。同樣的，激發教師的性別意識發展，也是可以在多元文化和社會正義的訴求方面，多加發揮，也許更能深化性別教育工作的推展成效。一位漢人教師在研究者所主持的一次焦點團體訪談之中說道：「譬如剛剛說『豐年祭』，那是原住民生活中各種文化、生活習慣、觀念態度等等綜合成的活動，它背後所代表的意義絕對不只是我們課本中教小朋友的，某一族的族人穿著傳統服裝快樂的唱歌跳舞慶祝豐收而已...其實我們在未深入了解一個族群的文化之前，要談保存或維護都還是很表象的」（訪談記錄 YCJ04151999），這樣的體悟，若是運用在性別關係的思索，在教學之中只是強調「兩性」，是否也是太表象了呢？所謂的要「深化」性別教育的工作內容，便可據此循序漸進、思辯行動。

所以，依據目前之資料所得，我們可以發現基層教師之多元文化意識或是社會正義關懷的素養仍待加強，或者也可能是將自身意識啓蒙過程，包括族群、階級、性別、性取向等身份認同議題在自身的刻畫的痕跡，化為文字之資料成果仍然太過有限，以致未能形成論述發揮更進一步的效果。這是未來要努力也是非常值得期待的工作。

## 伍、結語

推動性別教育當然不能全靠基層教師，當然也不能只是冀望教師擁有性別意識就能推動這方面的教育改革。批判教育學者一再強調要透過教育讓大家都成為積極主動的公民或行動主體，包括教師、學生、家長與社區成員等，都不能只是循規蹈矩而是要成為投入的改革者，本文之論述也是秉承如此之主張，認為教師之性別意識增長，可以是促成積極能動性的根（資）源，讓教師體認到教師工作是可以內含批判性與潛在轉化性的，甚至進一步創造意識型態

與結構性的條件，以利性別教育的推動。雖然這種原始主張由批判教育學者 Henry Giroux 提出時，並非特別針對性別教育來談，但是，作為一個女性主義者，筆者更願意說：在這類批判教育學論述之中，「性別」並未被忽視，只是應該可以更被重視。舉例而言，Giroux 在申論教師的工作時說過：

…轉化型知識份子必須很認真地讓學生在學習過程中發展出積極的意見。…需要發展一套能關注日常生活各層面經驗（特別是關於課堂運作的教育經驗）的通俗語言。如此，轉化型知識份子的著力點不是孤立的學生，而是處於不同文化、種族、歷史與性別處境，懷抱各自問題、希望與夢想的人們（謝小岑譯，1995：103）。

個人的處境或是主體位置，從來就都有其性別意涵，談論教師的主體及其工作，當然也不能讓它是在性別真空之中發展論述；而運用多元文化的觀點，還需注意不同的差異面向如何交錯形成生活世界中主體經驗的內涵。而這經驗，伴隨著性別平權論述或實際事件的遭逢，如何萌發出動機並鋪設出後續的行動路徑。

本文只是試著整理一些經驗，釐清發聲的契機何在，不是刻意忽視既存現實之中的噤聲或抗拒<sup>6</sup>，而是深切期望藉著這個面向的經驗回顧與呈現，激發更多的教師能將性別教育當作是一種生活方式與實踐方式，那麼先從校園的環境與文化作一些轉變，進而引領我們的社會更積極邁向性別平權的目標。

## 參考書目

- 女不男（2002）。大甲媽祖與性別教育。載於台灣性別平等教育協會（主編），**感謝那個性騷擾學生的男教授**（頁39）。台北市：女書文化。
- 方志華（2002）。關懷倫理學觀點下的教師專業素養。**教育研究資訊**，10（2），1-20。
- 王麗雲、潘慧玲（2000）。教師彰權益能的概念與實施策略。**教育研究集刊**，1（44），173-199。
- 王儷靜（2002）。教學原理教科書裡的性別訊息。載於**檢視大專教科書性別意識研討會論文集**（頁25-32）。高雄醫學大學性別研究所暨女性學學會主辦。

<sup>6</sup> 事實上根據所蒐集得來的資料，特別是研究者自己所進行的焦點團體訪談資料，過程之中出自教師口中的抗拒性言詞遠多過於積極期許或正面擁抱性別教育或多元文化教育理念者。這雖是現實，但也不代表就不值得再持續投入與盡心。

- 高雄市：高雄醫學大學性別研究所。
- 卯靜儒（2002）。從女性主義位置性的概念談女性教師的教學世界。**性別、知識與權力研討會論文集 II**（頁 267-276）。高雄師範大學性別教育研究所主辦。
- 高雄市：高雄師範大學性別教育研究所。
- 李中琪（2002）。回首向來蕭瑟處。載於台灣性別平等教育協會（主編），**感謝那個性騷擾學生的男教授**（頁 106-107）。台北市：女書文化。
- 李雅菁（2002）。記一場性別教育的行動與反思。**兩性平等教育季刊**，17，24-31。
- 金宜蓁、何春蕤（1998）。日常生活的改造—平權教育。載於何春蕤（主編），**性/別校園**。台北市：元尊文化。
- 侯務葵、王慧婉（1999）我們是一群女老師。**應用心理研究**，1，99-123。
- 胡敏華（2002）。一個女人的斷裂與整合。載於台灣性別平等教育協會（主編），**感謝那個性騷擾學生的男教授**（頁 41-52）。台北市：女書文化。
- 孫瑞穗（譯）（1992）。A. Rich 著。大聲要求教育。**島嶼邊緣**，3，52-56。
- 桂冠前瞻教育叢書編譯組（譯）（1999）。J.W. Little, & M.W. McLaughlin 著。**教師工作**。台北市：桂冠。
- 夏林清（1999）。制度變革中教育實踐的空間：一個行動研究的實例與概念。**應用心理研究**，1，33-68。
- 黃庭康（2002）。葛蘭西：國家權力與文化霸權。載於蘇峰山（主編）**意識、權力與教育**（頁 1-33）。嘉義縣：南華大學教社所。
- 游美惠（1999）。性/別平權教育與女性主義的社會學分析。**兩性平等教育季刊**，7，32-51。
- 游美惠（2001）。性別意識、教師增能與性別教育的推展。**中等教育**，52（3），42-57。
- 游美惠（2002）。增能/增權/培力/彰權益能/權力增長。**兩性平等教育季刊**，19，98-101。
- 楊巧玲（2002a）性別意識、性別議題與九年一貫課程：一個女性主義教育學的凝視。**兩性平等教育季刊**，19，86-97。
- 楊巧玲（2002b）。插花的女人—台灣的教育社會學教科用書。載於**檢視大專教科書性別意識研討會論文集**（頁 50-63）。高雄醫學大學性別研究所暨女性學學會主辦。高雄市：高雄醫學大學性別研究所。
- 楊佳羚（2002）。白馬王子與女性主義。載於台灣性別平等教育協會（主編），
-



- 感謝那個性騷擾學生的男教授 (頁 121-131)。台北市：女書文化。
- 羅勒 (譯) (1992)。G. Steinem 著。內在革命。台北市：正中。
- 莊明貞 (1997)。多元文化的女性主義觀與兩性平等教室的建構。論文發表於國立台灣師範大學教育學系主辦之「多元文化教育的理論與實際國際學術研討會」，台北市。
- 許朝信 (2002)。批判理論對中小學教師教學專業之啓示。教育研究資訊，10 (2)，21-44。
- 達努巴克 (2002)。擁抱玫瑰少年。載於台灣性別平等教育協會 (主編)，感謝那個性騷擾學生的男教授 (頁 145-158)。台北：女書文化。
- 盧芙薩曼 烏米 (2001)。「原住民性別研究」——一個生命史研究後的思考。兩性平等教育季刊，16，82-85。
- 謝小苓譯 (1995)。H. Girous 著。教師作為知識份子。通識教育季刊，2 (4)，91-104。
- 蕭昭君 (2002)。國小師資培育教導的是誰的知識？—教育專業課程教科書性別內容的初步檢視。載於檢視大專教科書性別意識研討會論文集 (頁 1-24)。高雄醫學大學性別研究所暨女性學學會主辦。高雄市：高雄醫學大學性別研究所。
- 蘇芊玲、馬蕙蘭、彭婉如、吳嘉麗、張珣 (1996)。落實兩性平等教育報告。行政院教育改革審議委員會委託專題研究報告 44。台北市：行政院。
- 蘇芊玲 (1998)。婦女人權運動之兩性平等教育的回顧與展望。論文發表於東吳大學主辦之「人權教育與成果展覽國際研討會」，台北市。
- 蘇芊玲 (1999)。兩性平等教育的回顧與展望。載於王雅各 (主編)，性屬關係。台北市：心理。
- Andermahr, S., Lovell, T., & Wolkwitz, C. (1997). *A concise glossary of feminist theory*. London: Arnold.
- Andersen, M.L. (1993). *Thinking about women: sociological perspective on sex and gender*. New York: Macmillan.
- Brady, J. (1995). *Schooling young children : A feminist Pedagogy for liberatory learning*. New York: State University of New York.
- Burbules, N. C. and Rice, S. (1991). Dialogue across differences: Continuing the conversation. *Harvard Educational Review*, 61(4), 393-416.

- Connell, R. W. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, 98 (2), 206-238.
- Gilbert, Holdt, & Christophersen (1999). Letting feminist knowledge serve the city. In M. Mayberry, & E. C. Rose, (Eds.), *Innovative Feminist Pedagogies in Action*. New York: Routledge.
- Giroux, H., & P. McLaren (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213-238.
- Hesch, R. (1995). Aboriginal teachers as organic intellectuals. In R. Ng, P. Staton & J. Scane (Eds.), *Anti-racism, feminism, and critical approaches to education*. (pp. 99-128). Westport, CT.: Greenwood Press.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress*. New York & London: Routledge.
- Humm, M. (Ed.). (1992). *Modern feminisms : Political, literary, cultural*. New York: Columbia University Press.
- Mackinnon, C.(1982). Feminsim, marxism, method and the state: An agenda for theory. *Signs*, 7(3), 515-544.
- McDowell, L., & Pringle, R. (1992). *Defining women*. London: The Open University.
- Noel, J. R. (1995). Multicultural teacher education: From awareness through emotions to action. *Journal of Teacher Education*, 46(4), 267-274.
- Sheared, V. (1994). Giving voice : An inclusive model of instruction—A womanist perspective. In E. Hayes & S. A. J. Colin III (Eds.), *Confronting racism and sexism* (pp. 27-37). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Thiele, B. (1992). Vanishing acts in social and political thought: Tricks of the trade. In L. McDowell & R. Pringle (Eds.), *Defining women* (pp.26-35). UK: Polity Press & the Open University.
- Weiler, K.(1994). Fereire and a feminist pedagogy of difference. In P. McLaren and C. Lanksher (eds.), *Politics of liberation: Paths from Freire* (pp. 12-40). London: Routledge.
- Young, J. (1995). Multicultural and anti-racist teacher education: A comparison of Canadian and British experiences in the 1970s and 1980s. In R. Ng, & P. Staton & J. Scane (Eds.), *Anti-racism, feminism, and critical approaches to education*. (pp. 45-63). Westport, CT.: Greenwood Press.
-