

性別平等教育中教師性別意識之批判與研究

劉國兆

臺北市教師會理事

壹、緒論

臺灣自政治解嚴後，社會、政治、經濟各方面的急速發展與變化，造成民眾對於現行僵化的教育制度的不滿與批評，進而促成近年來浩大的教育改革工程的啟動（註1）。在前述背景因素的催促聲中，臺灣本土自遷臺以來最大規模的課程改革「九年一貫課程」在2001年正式推動，並將課程劃分為七大學習領域，同時還將社會六大新興議題融入七大學習領域來實施（註2）。

在教改持續推動的過程中，階級、種族與性別議題，向來就是教育不平等現象的三大來源（註3）。而我國將性別平等教育議題作為九年一貫課程社會六大新興議題之一，有其重要之意涵。除正視長久以來存在於教育中性別不平等問題之重要性，更期望藉由教育上的兩性平等，促進男女在社會上的機會均等。惟性別平等教育的落實，端視教師的教學行動，而教師的教學行動又受到性別意識的影響，是故教師的性別意識實為我們推展性別平等教育成功與否的關鍵因素（註4）。

尤甚在中國傳統父權社會的文化中，我們的觀念形成自然無法免於父權社會的影響，批判教育學之先趨Freire的意識化（conscientization）概念之所以深具力量，也是因為體悟到「觀念治人」的重要性，由此更可見教師性別意識的影響力（註5）。

本文將探討性別平等教育的內涵，並分析教師的性別意識，更進一步將教師、

性別意識與性別平等教育三者作一連結，並藉由研究者自身經驗作一反省，勾勒出願景，進而提出結論，以供後續研究者之參考。

貳、性別平等教育內涵之探討

在分析性別平等教育內涵之前，先就性別（gender）、平等（equity）、性別平等（gender equity）的意義作一分析。性別不僅包括由生理的性所衍生的差異，還包括社會制度、文化所建構出的性別概念；而平等一詞意指「公平、無私、公正地對待不同屬性的個體」。因此性別平等意指「能在性別的基礎上免於歧視，而獲有教育機會均等」（註6）。故性別平等教育的主要目的，在提出社會建構才是造成男女行為表現與發展最大差異，由此破除社會對性別的刻板化印象，修改不合宜的社會制度與法令依據，進而促使學習者檢視自己潛在的偏見態度，以建構尊重性別差異及兩性和諧相處的多元社會（註7）。

而性別平等教育的課程目標，包括（註8）：一、認知方面：瞭解性別意義、兩性角色的成長與發展、探究兩性關係；二、情意方面：發展正確兩性觀念與價值判斷；三、行動方面：培養批判、省思與具體實踐的行動力。由前述課程目標可以瞭解，教師如果受到性別刻板印象的影響，無法去除自己潛在的偏見態度，又如何能培養具備正確兩性觀念與價值判斷，及批判、省思與實踐的

行動力的學生？

在性別平等教育的核心意涵方面，包括：一、兩性的自我瞭解；二、兩性的人際關係；三、兩性的自我突破（註9）。而性別平等教育的實施，除課程、教材、評量占有重要地位外，教師更具有舉足輕重的關鍵性地位。性別平等教育要能夠成功推動，教師是不可或缺的靈魂人物，而更為重要的是，影響教師教學模式的性別意識。

參、教師性別意識形成之分析

教師性別意識之形成，受到個人家庭成長背景、日常生活中與他人之互動、教育場域中學習經驗、職場工作環境中的性別取向等影響，茲分為下列各點加以闡述：

一、個人家庭成長背景

父母親對於不同性別的態度與潛移默化，會深深影響孩子對於自己、自己性別與親密關係的看法與作法（註10）。在父母親的身教之下，孩子會逐漸發展出男性與女性的角色認同，也形成了所謂的「性別刻板印象」。

二、日常生活中與他人之互動

孩子在遊戲中藉由與同儕的互動，建立遊戲規則，男孩與女孩也各自發展不同的遊戲方式；尤其在青少年階段，不同階級背景出身的孩子，亦建構出屬於各自領域的模仿與認同對象（註11）。

三、教育場域中學習經驗

在教育場域中，下述各因素皆會塑造孩子的性別意識，包括：教室環境中空間的安排；教科用書中男性專屬語言、性別刻板印象、文化偏見等；教師教學行為中師生互動方式、教師期望等（註12）。而從小就是「乖孩子」的教師，在耳濡目染下不知不覺地

「接收」了教師的兩性觀，當然也將同樣的行為不斷地複演下去。

四、職場工作環境中的性別取向

在各級教育工作者中，大學教授所代表的專業人士形象，通常是依據男性的特色塑造的（註13）。理所當然地，小學教師是以女性占絕大多數，因為女性被賦予有耐性、有愛心、善解人意等特質，所以適合擔任級任導師等工作；而男性則因具備綜觀全局、理性思考、權威性等特質，故多擔任管理階層等工作（註14）。男女的角色定位，在工作職場中似乎被「定型化」，跳脫不了性別刻板印象。

綜上所論，研究者似乎已從「命定」的悲觀論來看待教師性別意識的發展，不過若從Foucault對於知識份子具有批判質疑反省能力的觀點來看教師在結構束縛中掙脫的能動性（註15），教師應發揮知識份子的使命感，檢視並批判自身在傳統兩性觀所建構的社會制度中扮演的角色，不斷發掘問題並提出質疑，期以轉化型知識份子為己任，進而促使兩性社會的真正解放（註16）。

肆、教育實踐：教師是轉化型知識份子

教師在性別平等教育的推動過程中，如何去除性別刻板印象及文化偏見，並且以自身性別意識成長的經驗為主體，進而激發學生的意識覺醒（註17），帶領學生走出性別偏見及歧視的牢籠，以達成性別平等教育的終極目的，是研究者將繼續深入探討的課題。

從批判教育學的觀點來看，教師身為批判的公眾知識份子，不僅必須把自己界定為邊緣人物、專業人士或學者，還要扮演公

民的角色，從反省性別意識對自身的箝制作用開始，「抗拒」不合理的知識權威以彰顯主體，並且在威權體制中「發聲」，透過不斷地「對話」、「論述」與「批判」，重新建構邊緣知識，以重新觀察世界、了解世界，並協助學生抗拒壓迫、獲得解放，建構真正的兩性和諧世界（註18）。

以下分從幾個面向，進一步闡釋相關概念。第一，先談「論述」與「批判」的概念。論述不是規範，限制著人們的溝通，相反的，它是一套潛存在知識和其使用者所接受的符碼系統，代表著一種開展的可能性，人類實際的現實活動，是依著這套符碼所設立的一些規則而發，歷史中諸多人類實踐活動是遵循當時被普遍接受的論述規則而行（註19）。批判則是一種辯證思考，意在針對日常生活當中，大家習而不察或視為理所當然的兩極對立現象，經由歷史、文化與制度的分析，揭露它產生矛盾的原因，從中找出解決之道（註20）。故透過論述與批判，可以「掙脫」霸權的控制與威權的束縛，「穿透」意識型態的邊界，重新界定教師在性別平等教育中的主體性地位。

第二，從「抗拒」的觀點分析。所謂「抗拒」，並不是凡事都要抗爭到底，或是做些最後還是會回到原點的無謂反抗。抗拒的最終理由，是不認為政治上或學術上擁有權力者，就必然擁有真理。教師藉著抗拒，自我管理在校園內的生活，是有深度、有組織的制度性政治反抗，涉及對學校結構的質疑，包括：官方課程、教育政策等，並進而反擊那些來自會使人受壓迫的宰制意識型態的文化形式，以走出藩籬，跨越邊界，獲得真正的自由，並藉此打開重塑師生經驗的可能性（註21）。故教師應以實踐反省的行動力，作為性別平等教育課程批判的能動者。

第三，主動地「發聲」，並與優勢文化、官方知識展開「對話」。在開放分享的對話脈絡裡，教師從個人的文化歷史和社會經驗出發，進行有意義的生產和創作，並以同理心理解「他者」的差異，透過對話，跨越差異的邊界，創造出互為主體性的連結。對於批判教育學者Giroux & McLaren而言，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新方法（註22）。故教師在取得發聲地位後，在不斷的對話過程中，亦會澄清自己的想法，瞭解自己性別意識的形成過程。

綜上所述，教師身為轉化型知識份子，在校園環境、教學過程或其他場域之中，持續發揮影響力與行動力，將促成性別平等教育的推動（註23）。研究者亦相信，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，更可以促使教師在教育現場持久且深刻的推動性別平等教育。

伍、研究者自身經驗的反思

在此要以研究者自己的性別意識發展歷程及教學實踐經驗辯證對話，做為本研究之敘事文本。

研究者自己在單親家庭中成長，有一位姐姐及一位妹妹。從小母親即不斷灌輸我關於父親拋家棄子等不負責任的種種行為，然而在成長過程中卻又感受到母親複演了上一代對她的性別差異待遇，對姐妹尤其是妹妹，有著與研究者明顯不同的態度。於是，研究者對於父親形象的認同產生了矛盾：男性似乎是不負責任的，所以不受歡迎，而我是男性，卻受到母親特別的寵愛，而我受到「歡迎」的原因，卻也是身為男性之故？

缺乏父親形象認同的我，藉由與同伴之間的互動，尋求男性的角色認同，漸漸地

我瞭解到具有男子氣概、有運動細胞、有力氣等特質，在同伴之間受到一定程度的歡迎，甚至是「尊重」。為了讓自己看起來更陽剛，我把自己小時候從姊妹身上學到的溫柔等特質隱藏起來，在心目中形成男性與女性各自的角色範疇，來自心底的聲音告訴我：那是「神聖」且不可互相侵犯的。

進入師專就讀後，刻板的兩性分工及性別認同，透過教科書及老師的教導，更加深植在我的腦海中。而研究者進入教育現場工作後，家長對我會有「男老師通常以嚴格的態度管教學生」的期待，同事也認為身為男性，「當然要承擔大部分的工作，尤其像必須上臺報告的工作，如：總導護等」，校長也理所當然地認為「不會喝酒的就不要當男生」，而自己在「薰陶」之下，亦將性別刻板印象帶進教室之中。

我指派女學生抄聯絡簿、幫忙倒茶水、登記成績、到其他班級出公差等工作，至於男學生則幫忙搬桌椅、搬體育器材、搬教科書等工作。我認為女學生比較乖，男學生比較調皮，處罰學生會因為性別差異而有不同，當學生犯錯時，女學生通常只是訓話而已，男學生則接受罰站甚至更重的處罰，家長質疑我偏心，但我卻為自己的作為大聲的辯解：這一切都是教師行使班級經營策略的專業考量！

然後，我發現：我錯了！驚覺自己有性別偏見意識、性別刻板印象，起因是我開始與異性交往的過程中，我的「男子氣概」，並未讓我擁有幸福的愛情生活，反而讓我遭受到一次又一次的挫敗，我知道一定有什麼不對的地方。她們告訴我：「你太粗魯了！不體貼！不懂女人！」這時候的我，開始懷疑自己的兩性價值觀，為了尋找答案，我購買了好幾本探討兩性關係的書籍，然後又恰好在大學進修部修了一門「家庭教育」的課，

老師對於兩性關係的見解，彷彿暮鼓晨鐘般敲醒了我，我發覺自己竟然是如此的自以為是，竟然被「大男人」的意識型態緊緊地綑綁了幾十年。

我學會了反省，而且不斷反省自己會不會只是作作「表面功夫」而已，回到教學現場，我不再告訴男生：「不准哭，因為你是男生」，也不再以塑造「溫柔婉約」的女生為己任。我嘗試以更開放的態度，面對男女生的真實表現，也時時提醒自己，要以批判反省的態度檢視自己的教學行為。接著，在擔任輔導組長的時候，組成兩性平等教育教師成長團體，從男女教師的真心回饋中，大家檢視了為人子女、夫妻、教師等不同角色的性別認同「盲點」。當然，直到今日，研究者還在努力發展自己的性別意識，並持續修正中。

以自己作為敘事的文本，不在告訴讀者自己有多麼傲人而偉大的經驗，而是希望透過反省與實踐經驗的辯證對話，引出一個又一個有關教師性別意識反省的敘事文本。

陸、結論

推動性別平等教育，當然不能只冀望教師具備正確的性別意識就能順利成功。誠如批判教育學者所言，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，都要成為投入的改革者（註24）。

然而，教師性別意識的增長，是促成積極能動性的根源。Foucault認為，「知識份子的工作不在於形塑他人的政治意志，而是藉由其研究領域的分析，反覆質疑被視為自明的說法，攪亂人們的心思習性，人們的行事及思惟的方式，打散人們所習以為常的事情，以便在這種再問題化(re-problematization)的基礎上，重新檢視規則

和制度。」(註25)

身為知識份子的教師，不再只是優勢文化與霸權文化的闡釋者，也可以作為反霸權鬥爭的重要力量。教師在性別平等教育的教學過程中，對於威權、規定與命令，要勇於提出質疑，反覆詢問為什麼？引領大家透過理性的對話、溝通、反省、論證與說明，充分考量他人的觀點後形成共識，並以此為兩性和諧運作的基石，使之成為學校日常生活的一部份。

附註

- 註1：劉國兆，「教育改革與教師主體性地位之論述與批判」，*新好教師*，41期(民94年9月)，頁18-24。
- 註2：莊明貞，「九年一貫課程性別議題之知識與權力分析」，*教育研究資訊*，10卷6期(民91年12月)，頁1-18。
- 註3：貝瑞·康柏著，*批判教育學的議題與趨勢*，高雄市：麗文文化，民94。
- 註4：游美惠，「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」，*教育研究資訊*，10卷6期(民91年12月)，頁45-62。
- 註5：陳奎熹編，*現代教育社會學*，臺北市：師大書苑，民87，頁379-408。
- 註6：同註5。
- 註7：同註2。
- 註8：同註2。
- 註9：同註2。
- 註10：邱珍琬，「兩性教育與課程大綱舉隅」，*教育研究*，109(民92年5月)，頁143-154。
- 註11：黃淑君與張建成編著，*批判的教育社會學研究*，臺北市：學富文化，民91。
- 註12：同註5。
- 註13：同註3。
- 註14：姜添輝著，*資本社會中的社會流動與學校體系：批判教育學的分析*，臺北市：高等教育文化，民91。
- 註15：蘇峰山，「批判如何可能：關於傅柯批判哲學的一些爭議」，*教育與社會研究*，第5期(民92)，頁77-100。
- 註16：劉國兆，「教師專業與教育改革—知識與權力的論述」，*新好教師*，40期(民94年7月)，頁16-18。
- 註17：楊幸真，「女性主義教育學與女性主義教室：再思權力與權威」，*教育研究*，109(民94年5月)，頁125-136。
- 註18：同註1。
- 註19：蘇峰山主編，*意識、權力與教育：教育社會學理論導讀*，嘉義縣：南華大學教育社會學研究所，民94，頁141-182。
- 註20：McLaren, P., *Life in school: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*, White Plains, N.Y.: Longman, 1994.
- 註21：同註3；張建成編，*批判的教育社會學研究*，臺北市：學富文化，民91。
- 註22：Giroux, H. & P. McLaren, "Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling" *Harvard Educational Review*, 56:3(1986), p.213-238.
- 註23：同註4。
- 註24：同註4。
- 註25：同註15。