

研究論文

性別教育的論述角力：教師的詮釋與想像

李淑菁

李淑菁，國立政治大學教育學系助理教授

收稿日期：2010年10月02日；採用日期：2010年12月26日



摘要

在婦女團體努力及政府支持下，近幾年來，性別教育如火如荼在臺灣校園中展開。然而性別教育論述角力，再加上教師們主體詮釋與想像，可能使性別教育的實施開展出不同於決策層次的樣態。本文從後結構女性主義政策理論出發，試圖從微觀層面呈現學校教師詮釋性別教育的方式、論述對教師性別解讀之影響及作用，並提出可能之解釋。本研究發現，儘管不同政策文本之內的論述角力，或文本之間相異的主控論述，性教育論述仍為教師對性別教育主要的詮釋。她/他們對性別平等的解讀，包括尊重人權、尊重男女有別、去性別化的平等、兩性分工協調、男學生不利論等，影響他們對性別教育內涵的看法。教師解讀性別教育為人權教育、是兩性均衡教育、是性教育，但不能講同性戀，且不能包含女性主義。教師對性別教育之詮釋與其對性別平等的解讀密切相關。教師的主體性透過綜合各種論述，挑選出自己認為的性別教育，在揀選過程中，即在主體彰顯的本身，其實又受到各種正常/不正常，倫理/非倫理，符合規範/不符合規範，好與壞的論述力量影響，因此非但從沒偏離主流價值的核心軸線，更參與主流性別論述的生產過程，「平等」的辭彙往往是政治正確下的混搭使用。本文不但呈現性別教育政策傳遞過程的複雜性，也闡述教師角色、學校性別政治、及社會文化因素可能對性別教育的影響。

關鍵字：性別教育，論述，詮釋，性別平等，政策

***謝謝兩位匿名審查委員的寶貴意見，以及所有參與研究的學校與教師們。更感謝劍橋海外信託基金會(Cambridge Overseas Trust)提供田野研究資金，以及國科會新進人員研究計劃經費上的支持(NSC 98-2410-H-343 -003 -)，都是此文能夠完成的關鍵。



壹、政策脈絡

從 1970 年代以降，台灣不管在政治、經濟及社會方面，都有很大的轉變，國家—社會的關係從「政治力絕對控制」、「經濟力相對主導」到「社會力的動員」(Hsiao, 1992: 57-58)，尤其 1980 年代政治轉型與社會運動，成為婦女運動與教育改革運動發展的助力，間接促使性別教育政策的發展(謝小苓、李淑菁，2005)。

婦女團體對性別教育議題的關注，可追溯至 1988 年，婦女新知基金會發起「全面審查教科書運動」，展開對國小、國中及高中國語文及社會公民等人文學科教科書兩性觀全面性的檢視工作(蘇芊玲，1999)。婦女團體尤其抓住教育改革運動(1994-1996)的機會，首次將性別議題切入教育領域中。1996 年底，《行政院教育改革審議委員會總諮議報報書》出爐，兩性平等教育被納入其中，建議「成立『兩性平等教育委員會』，處理、監督兩性平等相關事件，並制度化地推動兩性平等教育。」

同樣在婦女團體的推動下，立法院在 1997 年 1 月通過《性侵害犯罪防治法》，規定各級中小學每學年至少有四小時以上的性侵害防治教育課程。同年 3 月，行政院成立「兩性平等教育委員會」。接著，教育部在 1998 年公佈「國民中小學九年一貫課程總綱綱要」，將「兩性教育」納入六大議題¹，正式納入中小學課程之中，並於 2001 年開始逐年實施。2004 年 6 月 4 日，立法院通過《性別教育平等法》(文後簡稱《性平法》)，性別教育達成法制化的目標。因《性平法》的通過，「性別平等教育委員會」正式成立，使得「兩性平等教育委員會」完成歷史的階段性任務。教育部也在 2005 年 3 月 31 日正式將九年一貫課程中的「兩性議題」改為「性別平等教育議題」。

¹ 「開放」、「一貫」、「統整」為九年一貫課程的特色。「開放」是指政策的鬆綁；「一貫」指涉國中小課程的連貫；「統整」是把傳統分化的學科整合成「七大學習領域」，將六個重大議題(資訊、環境、兩性、人權、生涯發展、家政)融入在七個學習領域之中。



由此可見婦女團體在台灣性別教育政策推展過程中的重要角色，值得注意的是：教師在政策發展過程中的角色與位置，是否影響教師作為教育實踐者的施為？在西方許多國家，性別教育政策往往是由女性教師因薪資及待遇問題，發出不平之鳴發展出來(Joyce, 1987; Arnot, David & Weiner, 1999; Blackmore, 1999; Marshall, 2000; Gaskell & Taylor, 2003)；歷史脈絡的發展，讓台灣教師在性別教育政策發展過程中，比較是一個觀看者或局外人的角色，使得在政策成形與實踐之間，可能增加更多詮釋與想像的空間。在政策形成及立法之後，學校的性別教育實踐需要更多的關注。

美國在 1970 年代通過性別教育相關法案，包括 1972 年的《第九修正案》(Title IX of the Educational Amendments)、1977 年的《女性教育平等法》(WEEA)等，20 年後，性別不平等的情況沒什麼改變 (Bank, 1997; Stromquist, 1997)。Bank (1997:17) 分析可能的原因之一是「政策執行的複雜性」，例如女性與男性無法改變的本質、性別相關政策的本質及視野、權力及抗拒等因素，形成所謂的「政策矛盾」(policy paradox)，當改革愈多時，不變的部份反而愈多，使得「有時候設計很好的政策，實施起來卻變了樣」(Stromquist, 1997:31)。

為何變了樣？政策的複雜性為何？從何而來？首先，法律或政策文本意涵並非都能清楚地呈現；再者，除了前段的立法決策，政策過程(policy process)還包括執行、修改或中止等(Harman, 1984)。以性別教育政策而言，學校行政人員、老師、家長、學生等，對於什麼是性別、性別平等的意義、法律的目的等，可能都會有自己的解讀(Bank, 1997)，甚至某程度去修改政策宗旨(Stromquist, 1997)或重新用他們自己的詮釋改寫政策(Kenway et al., 1998)。就如 Bowe, Ball and Gold (1996:286) 所言：「政策並非單純被接受、實施，而是隨人解讀，然後重新被創造。」由此產生 Kenway (1998: 200)所說的政策與實踐之間的「神秘缺口」(mysterious gap)，也就是每個人對政策的了解跟解讀與決策者期待的結果產生的落差(Bank, 1997)。



政策的神秘性或過程可能的複雜性提醒我們應重新思考在政策過程中，行動者主體能動性在結構的可能展現，有意識或無意識地用自己的詮釋「實踐」決策者的期待。

以教育政策為例，在許多教育改革方案中，學校教師常被視為有能力啟動政策革新的執行者或中介者(Fullan, 1991; Heckman and Peterman, 1997; Sikes, 1992; Wideen, 1994, as cited in Datnow, 1998)。同樣的，國內教育學者經常引用 Giroux (1988)「教師作為轉化型知識份子」的看法作為教育研究的基本假設，並鑲嵌於教育政策之中。倘若重讀 Giroux 的敘述脈絡，我們會發現「教師作為轉化型知識份子」並非他的預設或結論，而是他對教師這個重要角色的期待。Giroux 在「教師作為知識份子：走向批判教育學」(1988)一書中指出教師在學校愈來愈沒地位(devalued)及「去技能化」(deskilled)的趨勢，他認為若要重拾教師社會功能，必須從政治與權力的觀點重新看待學校教育。他說：

若要詰問教師作為知識份子之社會功能，要先將學校看成是一個交雜著權力及控制的經濟、文化及社會場域。也就是說，學校不只傳遞知識與價值，它更是那些經過揀選及排除過的知識型式、語言實踐、社會關係及價值的再現。(Giroux, 1988: 126)

因此，在高度學校政治下，「教師必須成為轉化型知識份子，倘若他們想要教育學生成為活躍且具批判能力之公民的話」(Giroux, 1998: 127)。從批判教育學觀點，Giroux 點出兩個息息相關的重要面向：學校政治及教師角色，我認為這也是教育政策批判觀點必須深層探究的兩個面向，尤其是性別教育政策。

就學校政治而言，西方國家許多教育研究已指出學校教育本身的政治性本質(例如 Aronowitz & Giroux 1986; Adkinson, 1981; Blackmore, 1993; Tallerico, 1997; Sachs and Blackmore, 1998)，台灣學校政治相關研



究尚在起步階段，遑論學校性別政治層面(李淑菁，2007)。就教師角色來看，「教師作為轉化型知識份子」的預設不但在性別教育上需要重新被審視，更是需要被放在學校政治的架構下觀看，學校性別教育的樣貌才能更清楚被看見。於此，本文從政策研究出發，在檢視學校教師對性別詮釋的過程中，同時考量學校政治及教師角色，及其與性別教育的關聯性。具體而言，本文提問為：學校教師對性別平等及性別教育的詮釋為何？教師對性別平等的再概念化與對性別教育的理解之間相關性為何？其間意涵為何？對政策有何啟示？

決策與實踐不容斷裂來看，因為政策文本形成過程中或本身呈現的角力可能隱含或影響學校教師的性別教育詮釋。因此下面我先簡要說明目前台灣性別教育政策重要內涵，以及不同政策文本隱含的論述角力及衝突；接著我在說明研究取徑及方法後，才進入教師對性別平等、性別教育的詮釋與想像。在結論與討論的部份，我進一步提出教師性別詮釋圖像可能之解釋，文末也試著提出政策上的建議。

貳、政策文本論述角力

台灣性別教育政策發展主要經過三個階段：教改會時期性別議題的提出(1994-1996)，課程改革時期以「兩性教育議題」進入課程(1997-2000)，然後是性別教育法制化--《性平法》的通過(2000-2004)。十年來，性別教育政策發展快速，校園也開始出現「性別教育」的詞彙。然而，分析性別教育政策文本，我們可以發現由於核心概念、價值及位置的不同，使得政策文本本身潛藏著不同論述方式，甚至彼此產生某程度的衝突或混淆，但這些政策及不同的性別論述卻同時以「性別教育」之名在校園中進行著。如 Locke (2004)所言，文本由許多不同的論述共同作用形成，但這些論述卻可能互相杆格。這些杆格處或矛盾反而更能顯示出不同論述與權力空間的消長。下面我將逐項說明之。

教改會時期：分析教改會時期文件檔案與會議紀錄可以發現，行政院教育改革審議委員會 1994 年成立之初，性別議題原本不在討論範



圍，一直到 1996 年 3 月 31 日發行的第 17/18 期「教改通訊」，才見性別教育相關討論。同年 6 月 11 日官方政策文本《第三期諮議報告書》的建議改革項目中首見「落實兩性平等教育」；12 月 2 日《教育改革總諮議報告書》具體建議揭示「落實兩性平等教育」的政策方向。

由於教改會與教育部及教育界之間的緊張關係(民生報，1994 年 9 月 1 日；聯合報，1994 年 9 月 11 日；聯合晚報，1995 年 4 月 29 日)，教改總諮議報告書被接受或落實的程度是另一個問題，但分析其政策文本，透露出從教改會開始，許多不同的性別教育論述，已在攻防中爭取自己論述空間，包括衛教體系的性教育(楊佳羚，2002)、教育體系的多元文化教育論述及女性主義的平等論述。教改會時期性別教育各種論述奮力掙扎的交鋒過程，見諸教改會《中小學與學前教育組第五十三次會議》、《三組委員聯席會議暨中小學與學前教育組第五十三次會議的會議紀錄》等，限於篇幅，於此不再贅述。

政策文本作為論述角力的最終產品及最後妥協，某程度呈現不同性別論述在教改會階段奮力爭取空間的結果。從《第三期諮議報告書》有關「落實兩性平等教育」改革建議第一點「兩性」與「兩性平等」並列，其中子項包含性教育的內涵，可見衛教體系的性教育論述與女性主義的平等論述第一次交手的結果。原文摘錄如下：

一、落實各級學校兩性與兩性平等教育：

(三)加強各級學校之兩性教育，導引青少年發展、了解兩性關係，進而促進兩性相互尊重，以創造尊重、合諧、共榮的社會。(頁 52)

《教育改革總諮議報告書》更呈現出性教育、多元文化教育及平等論述各據一方，但尷尬並存的窘態。在「具體建議」中，「落實兩性平等教育」為揭示之政策方向之一；但在文本脈絡中，它是被放在第二節第四點「推展多元文化教育」主題之下來談，其中將原住民教育與兩性平等教育並列但分開敘述，其間並穿插性教育內涵。詳如下文



摘要：

(四)推展多元文化教育

多元文化教育的理念，在於肯定人的價值……
在社會正義的原則下，對於不同性別、弱勢族群、
或身心障礙的教育需求，應予特別的考量，協助其
發展。此處我們特別提出現代多元文化教育的兩個
重要主題，一為原住民教育，二為兩性平等教育。

[說明原住民教育…(略)]

近年來，校園性騷擾事件、婚姻暴力、兩性衝
突事件頻傳，其原因除性別歧視等意識型態的問題
之外，兩性未能充份相互瞭解也是重要原因之一。
目前各級學校在課程設計、教材內容、師生互動、
空間分配等各方面，仍呈明顯性別差異與不合理的
現象。

兩性平等教育的真義，在於承認個人能力的發
展並無男女之別，應給予平等的培育及選擇機會。
教育應由此出發，促成環境的改善，使兩性在公平
的環境中，充份發展，相互尊重，以創造和諧共榮
的社會。(頁 37)

由於教改會時期的性別教育是由婦女團體主推(謝小苓、李淑菁，
2005)，「平等」依然是該階段文本論述核心；然而到了課程改革階段，
由於掌舵者由婦團移至教育學術界(ibid.)，我們明顯見到論述主軸的轉
變，由「平等」到「多元文化教育」。

課程改革階段：前一階段《教育改革總諮議報告書》的「多元文
化教育」在課程改革階段，成爲主控論述。



兩性教育的理念與內涵，在這一次課程改革中融入國民教育階段九年一貫課程綱要中，並發展適合各階段的兩性教育能力指標，以體現多元文化教育理念。(《國民中小學九年一貫課程綱要》，教育部，2003: 45)

然而在「多元文化教育」的論述主軸下，從《國民中小學九年一貫課程綱要》兩性教育，我們依然見到不同論述力量交雜呈現出的斷裂，尤其是「平等」與「多元文化」之間，及被視為「多元文化」的兩個面向「族群」與「性別」不自然的並列，「多元」指涉的是族群，而「性別」依然不脫「兩性」範疇。

兩性教育即為性別平等教育，「性別」(gender)，其意為由生理的性衍生的差異...「兩性教育的推動，即是希望透過「教育」的歷程和方法，使「兩性」都能站在公平的立足點上發展潛能...更期望經由教育上的兩性平等，促進男女在社會上的機會均等，而在兩性平等互助的原則下，共同建立和諧的多元社會。

性別平等教育(gender equity education)的推動，必須基於對多元文化社會所產生的覺知、信念與行動，希望在多元文化的社會和交互依賴的世界中促進文化的多元觀...基於對多元文化與多元價值的肯定，協助學生認知文化的多樣性，教導學生了解團體成員之間彼此如何形成價值、態度與行為，並且引導學生破除性別歧視、偏見與刻板化印象，以促進各族群的和諧共處。(《國民中小學九年一貫課程綱要》，教育部，2003: 45)

政策文本最後出現的「核心能力」，反而以性教育面貌呈現，不但多元文化教育的概念已漸模糊，「平等」被擠到第三項「兩性的自我突



破」其中的一個子項，與「和諧」、「尊重」、「兩性關係」並列(如下所示)。姑且不論「平等」與「和諧」、「尊重」之間的緊張關係如何解決，性教育論述的「兩性關係」卻能在課程改革兩性教育議題中，將原本「多元文化教育」的論述主軸，在最後的核心能力陳述中，成為主要論述方向。

三項核心能力的基本意涵分別解釋如下：

兩性的自我了解：了解性別在自我發展中的角色

兩性的人我關係：探討性別發展與社會文化互動的關係

兩性的自我突破：建立和諧、尊重、平等的兩性關係

(《國民中小學九年一貫課程綱要》，教育部，2003: 45)

前面三段文字同時出現在教育部所編《國民中小學九年一貫課程綱要》同一頁，足見該政策文本本身之矛盾。值得注意的是，雖然「兩性」、「性別」兩辭彙交錯出現於文本中，從整體文本來看，該處的「性別」仍不脫「兩性」概念，「多元」似乎只針對族群，而非性別，「多元性別」的概念依然付之闕如。

於此，我們必須進一步思考幾個問題。首先，上述引文第二段「性別平等教育(gender equity education)的推動，必須基於對多元文化社會所產生的覺知、信念與行動」，「多元文化主義」可以是「性別平等」的基礎嗎，尤其在平等的目標已達成之前？社會主義與多元文化主義之間的緊張關係又如何解決？Fraser (1997)的觀點提供我們思考該面向的角度。她認為不管「多元文化主義」或「反本質主義」(antiessentialism)都陷入一種困境——它們都忽略「再分配政治」(politics of redistribution)的重要性。換言之，解構的反本質主義會不會落入另一種性別主義的



再製或對女性特質的貶低；另一方面，多元文化主義在擁抱多元及差異的同時，會不會忽略女性被邊緣化及不正義分配的現況？台灣性別教育政策或許除了要先解決上述根本性問題，當「尊重」、「和諧」等辭彙不斷出現在政策文本中，或許更要進一步處理其意義與內涵跟「多元文化主義」及「平等」的關聯性。

當「兩性教育」以「議題」進入課程，另一個在校園中影響深遠的論述力量「性教育」卻是以「七大學習領域」之姿成爲正式課程，擁有教學時數、教材及師資。雖然「性教育」內涵本身也在改變，卻仍不脫異性戀霸權、正確/不正確及正常/不正常性及性知識的二元對立思維(楊佳羚，2002)。在「健康體育」領域國中年段課程能力指標中，與性別/性教育關聯性最高的爲 1-3-3 及 1-3-4(見表一)。深入分析這兩項指標及其補充說明，呈現出健體領域的「性/性別教育」四個主要向度：身體知識、兩性間「正確」性知識及「正常」性行爲、兩性關係，性及「性別」角色。於此，我特別把「性別」括弧起來，因爲性教育論述中的「性別」概念與女性主義一般指稱的「性別」(gender)指涉不同；此外，正常異性戀家庭、婚姻與生殖及性生活滿足等都預設性教育可提供社會秩序維持及社會控制的功能。

表一 「健康體育」領域國中年段課程關於性教育論述之能力指標

能力指標	補充說明
1-3-3 運用性與性別概念，分析個人與群體在工作、娛樂、人際關係及家庭生活等方面的行爲。	1. 認識性與性別角色。 2. 學習雙性化（剛柔並濟）的性別角色，並應用於家庭、學校與職場。 3. 了解並區別男女間喜歡、愛與迷戀。 4. 解釋形成、維持、結束親密關係的影響因素，並學習尊重他人選擇及失戀調適。 5. 了解約會及其重要性，並根據社會規範如：尊重隱私、個人安全等來確認與異性交往的原則。 6. 了解負責任的愛與性爲人生帶來極大的快樂，激發創造力與生命力。



表一 「健康體育」領域國中年段課程關於性教育論述之能力指標 (續)

能力指標	補充說明
1-3-4 解釋社會對性與愛之規範及其影響。	1.了解性、愛與婚姻彼此之間的密切關係。 2.討論性親密表達的程度以及不同社會規範的影響與接受度。 3.討論法律對性行為的規範。 4.討論青少年懷孕、墮胎問題，了解婚前性行為的責任與後果。 5.討論避孕和性病防治的責任，並學習其正確態度與行為。 6.討論性的相關危害，並運用策略預防性騷擾、性侵害與色情等發生。 7.關懷並支持受到性歧視或性侵害的人。 8.討論並區分色情與性。

摘自教育部九年一貫課程與教學網

<http://teach.eje.edu.tw/9CC/fields/2003/healthsport-source.php>

衛教性教育論述中的「校園性侵害或性騷擾防治」面向(見表一 1-3-4 說明)似乎架起與《性平法》之間的橋樑，此連結會不會形成學校教師更廣大性別詮釋空間？雖然《性別平等教育法》主要參考美國《教育修正案第九條》(1972)及《女性教育法》(1974)，旨在兼顧「禁止歧視」與「鼓勵平權多元」兩大原則(謝小苓，2001)，性平法有很大比例(第四章共八個條文)規定校園性侵害或性騷擾之防治。比起第二章「學習環境與資源」五條(12-16)、第三章「課程、教材與教學」三條(17-19)，性侵害及性騷擾防治在性平法中佔有最多的篇幅，規定也最清楚具體。事實上，民國 89 年教育部開始進行的「兩性平等教育法草案」計劃，至民國 93 年通過《性平法》，儘管過程中有許多討論與爭辯(教育部，2001)，但論述核心「平等」的立場沒改變過，此由草案及最後定案第一條(立法精神)內容的比較明顯可見：

第一條 為促進兩性地位的實質平等，消除性別歧視，維護人格尊嚴，厚植兩性平等教育資源，建立性別平等之教育環境，特制定本法。(「兩性平等教育法草案」研擬計劃期末報告 26 頁，民國



90年2月)

第一條 為促進性別地位之實質平等，消除性別歧視，維護人格尊嚴，厚植並建立性別平等之教育資源與環境，特制定本法。(「性別平等教育法」，民國93年6月23日)

總的來說，若將所有主要性別教育政策文本並列，分析其主要論述、內容，不難發現決策層次呈現高度複雜性、矛盾、不一致及模糊待澄清之處，不但出現在不同政策文本，更出現在同一文本前後文中。下表二為四個主要性別教育政策文本不同的論述位置及立場。

表二 性別教育相關政策、主要內容及論述

政策/法令	主要內容	主要論述
教育改革總諮議報告書	落實兩性平等教育 各級政府及學校成立「兩性平等教育委員會」 教科書檢視 校園平等環境	平等
九年一貫課程兩性教育議題	基於對多元文化社會的覺知，促進學生的在兩性中的自我了解、探討個人性別與社會的關係，以建立和諧、尊重、平等的兩性關係	多元文化主義
性別教育平等法	消除性別歧視，建立性別平等的教育環境 各級政府及學校成立「性別平等教育委員會」 性別平等學習環境級課程 校園性騷擾及性侵害防治	平等
九年一貫課程健體領域	身體自主權、兩性關係、性規範、校園性侵害或性騷擾防治	異性戀中心

台灣教師在面對龐雜的政策、法令及論述，將會如何選擇及詮釋？以女性主義平等主張為出發點，參酌本土校園性騷擾性侵害處理經驗的《性別平等教育法》，在教師詮釋下，會產生什麼樣的變化？會不會如Blackmore 等人(1996)在澳洲的觀察：教師往往不依性別政策文本走，而是用她/他們²自己定義的平等在進行性別教育？在回答上述問

² 性別研究內，最常被討論的是男性常成為人類的總稱，例如英文中的



題之前，有必要先說明本研究採用的研究取徑及方法。

參、研究取徑及方法

具批判觀點的政策分析不但必須借助社會學的視角，更不能與社會文化脈絡切開來看。Whitty (2002)認為社會學提供政策研究批判性的觀看角度；Grace(1995)認為教育政策必須被放到廣大的政治、經濟、及社會脈絡之中才能產生意義，因為「現在的教育問題通常是深層歷史、結構及意識型態矛盾的呈現，並體現在教育政策之中」(Grace, 1995: 3)。同樣的，有社會學背景的 Arnot (1999) 除了師承 Pierre Bourdieu 及 Basil Bernstein 的社會文化再製論外，她更進一步提出「性別符碼」(gender code)的概念，以此深究性別教育與社會關係。她認為教育上的性別平等只在社會經濟文化產生變革時才會出現。

政策社會學(policy sociology) 在 1980 年代掘起於英國，以社會科學為基礎，並在批判理論的架構中逐漸發展。不像主流政策分析將焦點放在發展與評鑑等政策執行結果，政策社會學開始去看國家(state)角色、政策過程與政策所在之社會脈絡等，也對於一些被視為理所當然的假設開始進行批判(李淑菁，2006)。

只是政策社會學缺乏性別的視角(Kenway, 1990；Marshall, 1997)，讓一些女性主義政策學者重新思考具性別觀點的政策研究該有的元素，因而提出「女性主義後結構政策理論」(feminist post-structuralist theory of policy)。雖然這取徑未趨成熟，尚在發展中，但就如 Kenway (1990:7)所言，「若能更加了解政策過程複雜與細微的差異，女性主義教育政策研究將能更完整」，Kenway 認為透過實證研究可增加「女性主義後結構政策理論」的完整性。

建構主義透過主體的經驗敘說來看這個世界，主體性(subjectivity)

mankind，而‘man’可以等同於‘people’，男生的歷史才是歷史(history, his-story)，女性歷史常被隱而不見等。由於本研究女性受訪者居多數，因此將「她」放在「他」之前，並無誰先誰後、或誰高誰低等差別意涵。



於此通常不被認為是個問題，個別行動者(actor)的單方面理性敘說是完整的，因此是了解世界的主要來源(Davies, 2002)。後結構主義肯認權力跟知識之間的密切關係，認為意義(meaning)是在彼此競爭的社會範疇中歷史性的建構 (Foucault, 1980)。與建構主義(constructionism)不同的是，後結構主義要瞭解過程(process)，透過這過程，看人們如何承受或被結構及論述所建構(Davies, 2002)；簡言之，個人同時是說話的主體，但同時也被網羅在論述之中，因此後結構主義強調必須要「問題化」個人及論述的關係。許多性別教育政策學者(例如 Marhall, Blackmore 及 Kenway 等)都有後結構的傾向，關注性別認同、經驗、能動性、主體性、矛盾、論述及知識與權力等，但又不急於否定來自國家與社會的結構性影響(李淑菁, 2006)。同時，她們致力於打破巨觀／微觀、結構／能動性、宰制／抗拒的界線，舉例來說，Blackmore (1999)就使用「論述」的概念，透過主體性的形成，把巨觀連結到學校場域的微觀政治之中。

本研究試圖從論述觀點，將教師與性別詮釋放在社會文化及國家的脈絡下來看，同時考量學校政治與教師能動性，因此採用「女性主義後結構政策理論」(feminist post-structuralist theory of policy)為主要研究取徑，並以實證研究連結微觀／巨觀、解釋性／描述性、理論架構／實證資料。半結構性訪談為本研究的主要資料蒐集方式，再輔以學校會議的列席旁聽、校園活動的觀察、學校脈絡資料的蒐集、讀書會的進行及與教師們的非正式談話等，讓不同來源的資料作交叉檢視(triangulation)，不但增加質性研究的信度與效度，不同的資料來源往往可以激盪出更細微的觀察與詮釋(Maxwell, 1998)。

我首先選出兩個縣市，共四個學校進行田野工作。依分層抽樣原則，先將台灣全部縣市依經濟發展程度分成三層，從第一層(經濟發展程度最高)跟第三層(經濟發展程度最低)隨機各抽出一個縣市，第一層的水新市(化名)及第三層的富維縣(化名)因此出現。接著用立意抽樣在兩縣市選定學校，一為性別教育資源中心學校，另一為非中心學校。



由於每個縣市都設有性別教育資源中心學校，因此在這兩個縣市教育資源中心學校被立意選取，另兩個非中心學校主要考慮可及性及可行性，兼考量學校大小、學生家長社經背景等人口因素。最後選定的四個學校為：水新市的拱門國中(中心學校)、紅磚國中(非中心)及富維縣的山城國中(中心學校)、綠屋國中(非中心)。在此必須先說明的是，研究過程中遭遇的困難使我無法順利完成兩個非中心學校田野工作，但蒐集到的資料及部份訪談仍提供許多重要的觀察。

我也用立意抽樣找出訪談對象，包括校長、輔導主任、訓導主任，及教師等。輔導室往往是學校推動性別教育活動的主要單位，而在性別平等教育法通過之後，訓導處(有些學校已改稱學生事務處)成爲性騷擾性侵害事件處理的主要窗口，因此這兩個處室的主任或行政人員成爲主要的訪談對象。在教師方面，我同時用立意抽樣及滾雪球的方式，找出訪談對象，使其盡量涵括人口多樣性，包括性別、年齡、教學年資、任教科目等。每個人訪談時間爲一至三個小時，都在徵得受訪者的同意下進行錄音，其中一位主任拒絕錄音，於是我用速寫作筆記的方式處理。最後共訪談 4 位校長、6 位主任及 18 位教師，考慮研究倫理，文中所有縣市名、學校名及受訪者名稱皆爲化名；蒐集資料時間爲 2005 年 4 月至 12 月。受訪者資料如表三所示：

表三 受訪者基本資料

拱門國中(水新市，中心學校)					
化名	職務	性別	年齡	教學年資	任教科目
韋明	校長	男	63	37	
明祺	輔導主任	男	54	24+*	
國維	訓導主任	男	33	10	
宏安	教師	男	36	4	理化
清德	教師	男	36	10	公民
怡嵐	教師	女	42	20	國文
茂德	教師	男	48	26	數學
秋雁	教師	女	47	23	地理
鈺梅	教師	女	46	22	童軍
莉書	教師	女	30	6	公民



表三 受訪者基本資料（續）

山城國中(富維縣，中心學校)					
仲宏	校長	男	63	30+*	
莉卿	輔導主任	女	40+*	15+*	
守仁	訓導主任	男	50+*	27	
詩涵	教師	女	29	4	國文
盈蟬	教師	女	26	2	地理
宇婷	教師	女	39	15	國文
美渝	教師	女	33	10	特教
英耀	教師	男	50+*	29	體育
佩琪	教師	女	33	7	歷史
紅磚國中(水新市，非中心學校)					
素瑛	校長	女	42+*	25	
雅玲	教師	女	32	9	社會
怡玲	教師	女	44	23	國文
薇真	教師	女	25	2	家政
智淵	教師	男	47	24	英語
敏鳳	教師	女	45	22	數學
綠屋國中(富維縣，非中心學校)					
治宏	校長	男	44+*	23	
宜秋	輔導主任	女	48+*	27	
天豪	訓導主任	男			

*有些受訪者不願提供實際年齡，只給出一個範圍，因此無法呈現確實資料。表中呈現的資料為當時受訪者的年齡及職位，由於學校職位的調動，這些受訪者可能已不在那個位置或某個學校。

本研究在學校蒐集的資料主要有三種類型：逐字稿(來自半結構訪談)、八萬字田野筆記(來自觀察)，及學校文件紀錄。如前所述，論述分析(discourse analysis)是女性主義後結構政策研究者用來探究權力關係、意義建構、組織政策及文化生成的重要工具。論述本身是一種實踐，它可以結構性地被連結到某些特定的社會及文化實踐(Blackmore, 1999)，也跟許多不同形式的實踐有共通之處(Connell, 1987)。「論述不是由我們說出，而是論述在讓我們說話！」(Ball, 1990:18) 論述是同時由「排除」與「囊括」組成的，它決定了「能說什麼、能怎麼去思考、誰能說、何時可說、在哪裡說、以什麼樣的立場說」(ibid.: 17)，「所有



在那裏與不在那裏的，都是論述」(Apple, 1994:353)，其中隱喻著權力(power)的存在。論述分析因此能夠指出權力如何透過各種語言及論述，不管在微觀或巨觀的政策層面產生影響力。實際操作上，研究者針對脈絡性資料、學校紀錄及政策文件、及訪談資料進行論述分析，產生不同主軸，接著在編碼及再次分析過程中，隨著對不同質性資料的理解程度、交叉檢視與詮釋的不同，主題及編碼架構也會再次修正。因此每一種資料在資料分析過程有等量的重要性，只是資料呈現在選擇時可能會所有偏重。下面我將呈現從後結構論述分析所拼湊出來的圖像——教師對性別教育的詮釋。

肆、教師對性別教育的詮釋與想像

本研究從後結構女性主義政策分析出發，以論述分析為工具，分析不同類型田野資料，試圖瞭解教師處於各種論述角力中，如何敘說性別平等與性別教育？她/他們能有多少的能力主動選擇論述？抑或哪些論述讓教師「選擇」說了哪些話？下面我先簡要說明學校如何再現政策文本，即學校所進行的性別教育活動，這些活動某程度說明校方對性別教育政策的理解與詮釋，接著才進入本文重點：學校教師的性別詮釋。唯有經過層層的脈絡性分析，教師的性別詮釋與性別教育政策的關聯性方能逐漸浮現。在呈現學校性別活動之前，必須先要說明的是，為顧及研究倫理及學校害怕被指認出來的顧忌，對於某些特定資訊，如學生數、教職員人數、詳細區域等可能成為被指認出來的指標，筆者故意模糊處理。

一、學校性別教育活動

整體而言，水新市不管經濟發展及社會文化開放程度，皆高於富維縣。拱門國中(中心學校)及紅磚國中(非中心)皆位於水新市中心，拱門國中是大型的明星國中；紅磚國中雖非明星國中，但是一般公認「不錯」的市區學校。相較之下，富維縣整體資源(包括教育預算分配)比水新市少很多，但我研究的山城國中(中心學校)堪稱農村市區學校，為富



維縣的明星國中，家長社經背景甚高。非性別教育中心學校的綠屋國中是四個學校中學校規模最小、家長社經背景最低、學生輟學率最高的學校。

學校教育人員對性別教育的解讀，從他們辦理的性別教育活動內容可窺之一二。雖然從性別教育年度計劃無法呈現學校性別教育全貌，但某程度揭示學校對政策的詮釋，他/她們選擇接受的論述抑或讓他/她們產生如此性別詮釋的論述。下面表四至表六表格內容按照原文本呈現，唯有在顯示區域及校名的部份略加修改。

表四 水新市拱門國中(中心學校)性別平等教育活動

辦理日期	辦理方式	實施對象	推動內容
03.04	會議	性別平等教育委員	召開性別平等教育期初會議
2月至4月底	投稿	全體學生	性別平等宣導月—卡片及真愛格言設計
2月至4月底	投稿	全體學生	性別平等宣導月—閱讀心得徵文比賽
2月至4月底	投稿	全體學生	性別平等宣導月—海報設計
4月	文章分享	全體學生	性別平等教育宣導閱佳文分享
03.09	講座	七年級	生理講座—愛惜妳的皮膚
04.06	腦力激盪	七年級	金頭腦天地—如何打造愛與自信國中生活
05.11	講座	八年級	生理講座—愛惜妳的皮膚
03.17	研討會	該市訓輔人員	從性別平等教育法通過後談學校該有的準備
05.26	研討會	該市教師	如何與青少年談性
2月至5月	教案甄選	該市教師	性別平等教育教案甄選
9月	研討會	該市教師	小媽媽天空—未婚懷孕實務研討
11月	研討會	本校家長	小媽媽天空—未婚懷孕實務研討
10月	觀摩會	該市教師	性別平等教育教案觀摩
11月	輔導活動課	七年級	生理衛生講座

資料來源：水新市九十四年度國民中學輔導工作輔導團友善校園—輔導列車系列實務研討活動



表五 富維縣山城國中(中心學校)性別平等教育活動

項目	工作內容	說明	辦理時間
一	性別平等教育委員會	於每學期初召開，於預定時間召開，得隨時召開，各處室、各領域召集人、級導師代表召開	94年03月始
二	生涯發展教育系列 —性別關係	校內八年級學生針對性別關係進行團體小輔導	94年9月
三	性別平等教育、性教育、性侵害及性騷擾 犯罪防治宣導	利用週會時間，舉辦班級性及全校性演講宣導活動，並請綜合及社會領域教師融入教學，增進學生的性別教育與性教育及防範概念	94年10月-11月
四	七年級 性別平等教育海報比賽	舉辦七年級性別教育海報設計比賽，表現優異者予以嘉獎鼓勵	94年9月
五	八年級 性別平等徵文比賽	師生舉辦八年級校內徵文活動，優者參加校外比賽	94年10月
六	九年級 性別教育話劇播放探討	利用綜合或社會課程時間播放性別教育話劇，並針對話劇內容做討論及心得分享	94年09月始
七	性別平等教育課程與 教學研習會	邀請性別平等委員會委員及縣警局婦幼隊擔任講座	94年10月
八	性別平等教育 工作研討會	邀請教育部性別平等委員會委員及縣警局婦幼隊擔任講座	94年10月
九	性別平等教育 分區座談會	邀請教育部性別平等委員與地區性別平等委員舉行座談會	94年11月
十	製做宣導品	以性別平等，幸福永恆為主題，發送給縣各國中小學校，以達宣導目的	94年10月
十一	1.縫補針線鈕扣 2.輔導信箱 3.生理用品 4.諮詢服務 5.書籍以及多媒體借閱	針對全校師生服務項目	全年無休

資料來源：富維縣性別平等教育委員會之對談會議書面報告資料



表六 水新市紅磚國中(非中心學校)性別平等教育活動

辦理日期	辦理方式	實施對象	推動內容
94 寒假	性別平等教育閱讀心得	七、八年級學生	請學生於寒假中挑選有興趣的讀本，撰寫讀書心得
94. 3-5 月	性別平等教育課程—性別刻板議題	八年級學生	運用綜合活動課程進行一系列性別教育課程，協助學生破除性別刻板印象，檢核自我性別平等意識，及接納自我性別特質。
94.4	性別平等教育課程—自我保護議題	七年級學生	運用綜合活動課程進行一系列性別教育課程，協助學生認識自我身體界限，尊重自己及他人的身體自主權，認識性騷擾及性侵害，增加自我敏感度，學習保護自我。
94.3	性別平等教育卡片設計及真愛格言比賽	七、八年級學生，九年級自由參加	七、八年級每班每人製作一張真愛小卡，由輔導老師及美術老師挑選優秀作品頒發獎狀
94.5	性別平等教育海報設計比賽	七、八年級學生，九年級自由參加	由學生自由參加或由美術老師推薦參加比賽
94.5	性別平等教育卡片設計及真愛格言展覽	全體學生	以學生製作之優秀卡片以班級為單位，設計一張海報與真愛格言，張貼展示
94.5.27	未婚懷孕宣導活動	七、八年級	邀請劇團宣導青少年未婚懷孕的問題
94.10	家庭暴力宣導	全體教職員工	針對教師遇到的學生家庭暴力問題進行討論，加強教師家暴通報的觀念，並提升教師敏感度與學生談話技巧
94.12	性侵害暨性騷擾宣導	全體教職員工	針對性侵害暨性騷擾問題進行討論，加強教師性侵通報的觀念，並提升教師敏感度，以及與學生談話技巧

資料來源：水新市九十四年度國民中學輔導工作輔導團友善校園—輔導列車系列實務研討活動

從表四至表六三所學校進行的性別教育活動，我們可以發現儘管學校類型及地區差異，各校進行的性別教育活動內容卻差異不大，推動重點都鎖定在兩性交往及相處之道(「男女大不同」是常見的課程名稱)、性侵害防治、預防未婚懷孕等主題，女性主義平等論述或多元文化教育論述在文本中是缺席的。我雖然無法在綠屋國中(富維縣非中心學校)蒐集到該校年度性別教育活動計劃，從對輔導主任宜秋的訪談，



以及我觀察參與一項「性別教育」學生活動，都可顯示出該校性別教育主軸不但與前三校有高度一致性，更是以「貞節教育」為推動重點。

由於性別教育相關政策規定中小學每學期至少進行四小時性別教育³，綠屋國中邀請某神學團體到校講授「貞節教育」(宜秋主任給的名詞)，講題為「等待到結婚」。講師先說一個小故事：一個男生去當兵，女生繼續念研究所，男生退伍後，女生媽媽告訴男方可以跟女兒搬出去住，男方堅持不要在結婚前住在一起，因為擔心兩人因此有性行為。講者最後的結論是：「我的身體，全世界只有一個人可以擁有；大喜之日那天，才獻上給對方。」(田野筆記 15. Nov. 2005)。「貞節教育」授課過程充斥「男女大不同」的論述，下面我節錄一小段田野筆記作為說明：

講者切入男女大不同的論述，她認為「要了解男女生的不一樣，對踏入愛情很有幫助！」她節錄一些言語或特質，要學生猜那是男生還是女生才會說的話：

--- 「我幫你解決！」(學生說：男女生都有。講師說：標準答案是男生！)

--- 「希望被肯定、感激」(男生說女生；女生說男生)但講師的標準答案是男生。

--- 「希望被傾聽、關心」(較多的聲音說女生)標準答案是女生。

-- 「喜歡用獨處來減輕壓力」(學生似乎什麼答案都有，老師公布標準答案說：果然是男生！所以講者接著說：「當你的男朋友有壓力時，妳不要去

³ 性侵害犯罪防治法第七條規定：「各級中小學每學年應至少有四小時以上之性侵害防治教育課程」。性別平等教育法第十七條規定：「國民中小學除應將性別平等教育融入課程外，每學期應實施性別平等教育相關課程或活動至少四小時。」



吵他！」老師接著問：女生碰到壓力是怎麼解決的？她的答案是：就聽女生講一講就好了！

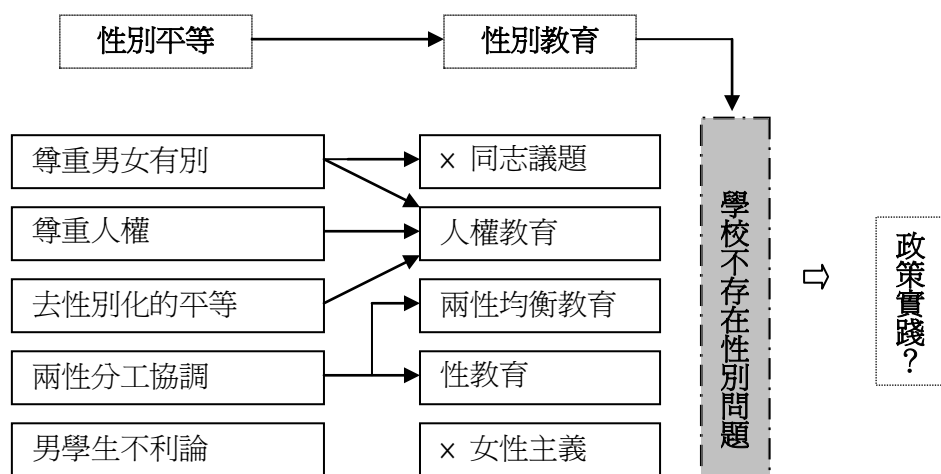
(田野筆記 15. Nov. 2005)

上述分析說明學校進行他們所認為的「性別教育」，究其內涵，往往呈現較多的性教育論述，一些課程雖致力打破性別刻板印象，教學過程可能產生更多的性別再製，如上面田野觀察，學生反而比「性別教育」講師更具性別多元觀，校方肩負性別「教育」責任的同時，是否反而將原本學生更符合女性主義平等論述的性別概念「導正」至教師認為的性別教育方向？這是值得深究的問題。學校主事者選擇讓哪些「性別教育」團體進入學校的本身也是價值承載(value-laden)，深具社會文化意涵；這些「選擇」承載著哪些性別價值？下面我將從對老師的深度訪談，進一步瞭解教師對性別的詮釋，藉此探索上述學校學校性別教育政策文本所從出之脈絡。

二、教師的性別詮釋

要瞭解對性別教育的詮釋，我認為有必要從根源先理解她/他們對性別平等的再概念化(reconceptualisation)及再脈絡化(recontextualisation)。因此，我先分別分析教師對性別平等的解讀、對性別教育的詮釋，找出其間可能的關聯性。針對資料方析呈現出來教師在性別敘說前後的不一致與矛盾，我採用 Mills (1959)「想像」的概念深入分析可能的原因及價值呈現。研究結果發現，教師對性別平等的解讀與對性別教育的詮釋，存有高度關聯性，如下面圖一所示：





圖一：學校教育人員對性別平等及性別教育解讀之關聯性

下面我先說明教師對性別平等的解讀，再進到對性別教育的詮釋，最後討論教師敘說性別教育內涵前後不一致的可能解釋。

(一) 對性別平等的解讀

「尊重」幾乎每一個老師在訪談時經常脫口而出的辭彙。該詞見諸許多教育政策，是教育的重要目標之一，例如教育基本法(民國 94 年 11 月 30 日修定)第二條就提到「對基本人權的尊重」⁴，第三條也提到要「尊重人性價值」⁵。前述的性別教育政策文本，亦常見「尊重」一詞，具體來說，國民教育階段的性別平等教育三項核心能力的基本意涵、課程目標及能力指標，都分別出現「尊重」辭彙。其中一項核心能力「性別的自我突破」基本意涵為「建立和諧、尊重、平等的性別關係」；課程目標的第六項為「建構不同性別和諧、尊重、平等的互動模式」；能力指標中的 1-2-4, 1-2-5, 2-1-2, 2-1-4, 2-2-2, 2-4-1, 3-2-1,

⁴ 教育基本法第二條：「人民為教育權之主體。教育之目的以培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、愛國教育、鄉土關懷、資訊知能、強健體魄及思考、判斷與創造能力，並促進其對基本人權之尊重、生態環境之保護及對不同國家、族群、性別、宗教、文化之瞭解與關懷，使其成為具有國家意識與國際視野之現代化國民。為實現前項教育目的，國家、教育機構、教師、父母應負協助之責任。」

⁵ 教育基本法第三條：「教育之實施，應本有教無類、因材施教之原則，以人文精神及科學方法，尊重人性價值，致力開發個人潛能、培養群性，協助個人追求自我實現。」



3-4-4 等，都出現「尊重」字眼。

當教師有意或無意間將「尊重」與「性別平等」密切連結時，其中的「尊重」指涉為何？與「平等」關聯性何在？分析教師訪談逐字稿，細究她/他們談性別平等時的「尊重」內涵，可發現主要呈現出兩個面向：一為基於「人權」的尊重，二為生物決定論(biological determinism)，即為對尊重「男女有別」。

1. 基於「人權」的尊重

第一種尊重是出於「人皆生而平等」的民主普世價值，認為對生為一個人應有的尊重態度。在這前提下，性別平等成為人權的一部份，因此教師認為只要談人權，不需談性別，因為人權就包括女權。如水新市紅磚國中(非中心學校)素瑛校長說：

我認為其實它也是個人權利啦，就是說對於不同性別角色的人，讓他在社會上所享有的，不管是權利或義務，他應該都是彼此的平等尊重。

許多老師都有類似的說法(例如國維，男，訓導主任，水新市拱門國中，中心學校；智淵，男，英語教師等)；教公民的莉書也有類似的看法，

她說：

我常跟學生說：性別一定要平等？這是比較常澄清的價值。另外一個就是：男女一定要平等？...性別是不是要平等的問題，也許不是性別平不平等的問題，是人平不平等的問題...所以應該是說：我們追求的不是只有性別平等，是眾生平等的觀念。(莉書，水新市拱門國中，中心學校)

人權能否真正涵括女權/性別？倘若性別不平等的問題依然存在，



口號式的眾生平等會不會模糊原本不平等的面貌？各種型式的性別不平等往往隱於各種社會制度安排中，才能穩固存在於歷史數千年，在西方文明如此，在華人世界也不例外。因此，當我們將性別納入人權的廣泛概念中，追求「眾生平等」，既有社會性別結構會不會就被隱沒其中？

如此預設產生的風險，是性別消失在「人權」的討論中，就像「歷史」(history, his story)是男性的歷史、男性掌權者的書寫，而公私領域分野的定義與建構，是以男性利益為中心，使一切社會制度原則是依男性的需要而定(Hosken, 1981)。值得注意的是，如Arat (1999)的研究，性別平等往往在人權的討論中被邊緣化。因此教師普遍把女權視為人權一部份的同時，從她/他們談話內容不難發現，性別面向似乎在「人皆生而平等」的論述中消失了，甚至有些教師質疑為什麼要談性別平等。

2. 尊重男女有別

「本質論」(essentialism)一般認為男女性的差異本來就在那邊，而這樣的差異被認為是普遍的、自然的，而且是生物性的差異而發生的(Humm, 1995:80; Stacey, 1993)。但這個字本身就有許多的意義(ibid.)，例如馬克思女性主義使用「女性」作為一種範疇時，從後結構女性主義看來，那也是一種「本質論」(essentialism)，因此筆者不用「本質論」而用「生物決定論」以減少可能的疑惑。另一種對於性別的「尊重」，與生物決定論的觀點有關，與易經中的「男女有別」(Lin, 1991)似乎有異曲同工之妙。許多教師認為男女有別，因此不但要尊重男女「天生」的差異，更衍生到對男女不同性別特質的尊重，此可呼應並解釋為何學校進行「男女大不同」的性別教育活動。舉例來說，教數學 20 多年的茂德(水新市拱門國中，男)認為性別平等就是要尊重男女生理構造；秋雁認為男女本來就不一樣，若講平等，也只是「假平等」。她說：

…為什麼要加上平等二個字，我很不懂。平等如果



是在尊重上面，我覺得我可以認同平等二個字。可是很明顯，基礎點若是不平等的，你怎麼讓它平等，那不是不平等嗎！…就是假平等。因為明明男生跟女生是不一樣的狀況。在很多方面，比如體能，男生就比較好，女生可能普遍性來講，比較…，那你在這個不平等之下，你要讓他們平等，那就是假平等。(秋雁，水新市拱門國中，女，地理老師)

在「尊重」男女有別的前提下，教師對性別平等的解讀又分成一致與斷裂兩種狀況。從邏輯的一致性來看，正因為男女有別，對待男女的標準也應該不一樣，兩性之間的「分工」、「協調」是必要的。斷裂則呈現在教師敘說性別平等前後的矛盾中，一些受訪者首先說明生物本質不可動搖的差異如何影響學生表現，後面卻又提及性別平等是指能力上的平等、立足點的平等、機會均等，其間的斷裂與矛盾深具意義，我將在後面討論不一致的面向及可能的解釋。

3. 兩性分工協調

尊重男女有別的思維，使教師進一步詮釋性別平等就是要使兩性分工協調，如何分工、如何協調，則是我們需要深入瞭解的部份。因為對生物性別本質差異的預設，莉書認為：「不管是男性女性都要有同樣的標準，我覺得這也是不公平的，因為立足點本來就不平等嘛！」(莉書，水新市拱門國中，女，公民教師)。莉卿(富維縣山城國中輔導主任)認為男女協調分工才是真平等。許多教育人員用教育實踐的內容加以說明，例如智淵就提到他上體育課時，如何對男女學生用不同的標準進行評分，他說：

以考試來講，應該不會有差別待遇，這是屬於比較制式的；如果是在體力、活動方面，當然會有不同的標準，比如籃球在評分的時候，…男生十個投進六個，就算及格，那女生就會降為四個，那基本上，



男生也可以接受，雖然男生會稍微抗議，但是我會跟他們說明：因為你們本來體力就會不一樣、運動天賦也比女生好一點。(智淵，水新市紅磚國中，非中心，男，英語老師)

教師「尊重」性別差異，而對男女學生設定不同標準，是否使學生逐漸內化男強女弱的價值，或者強化男強女弱的差異？尤其「尊重」的內涵隱含中國傳統「男女有別」的預設，是否讓父權中心思維與隱晦的制度安排反而在「多元」、「多樣」與「尊重」的旗幟下加速增生？

因此多元文化與平等的關聯性需要更細緻對待，尤其在轉型中的台灣社會，傳統與現代價值並存，只有抽絲剝繭，方能不被表象誤導。Nancy Fraser (2001) 以區別「互惠認可」(reciprocal recognition)及「假認可」(misrecognition)檢視多元社會中的平等。她認為：

要將認可(*recognition*)視為一種跟地位有關之情感事，就是去檢視文化價值對其社會行動者相關位置的影響之制度化模式。假如，或者當這些模式將行動者視為組成之同儕(*peer*)，能夠平等的參與社會生活，那我們才能說是「互惠認可」(*reciprocal recognition*)或是平等狀態；相反的，當制度化模式將行動者視為組成之較低下者(*inferior*)，排除其他機會、將之視為全然的他者或視而不見，在社會互動中無法享有完全參與，那麼我們可以說是「假認可」(*misrecognition*)或宰制狀態(*Fraser, 2001:24*)。

若用這兩個辭彙內涵進一步審視教師認為的「性別尊重」，我們可以說以互惠認可為基礎的尊重，不但立基於對文化價值對位置的制度性檢視，並要以同儕平等對待，尤其不能有輕視的成份，也不能就漠然或作嘔離開。就如 Hill (2000)所言，帶有輕視的尊重，代表對話已經



結束；換言之，高位階者、相對享有社會較多資源者或既有利益者倘若拒絕去理解他/她們所認為這些弱勢者在社會制度及文化價值的處境及其影響，這樣的「尊重」似乎成爲一種上對下的「施予」或「恩惠」，或可能止於口惠，以 Fraser(2001)的看法，這只是一種「假認可」。

4. 去性別化的性別平等

另一種有趣的矛盾存在於「尊重男女有別」與「尊重人權」兩者之間的拉扯。雖然一方面敘說尊重男女差異，之後卻宣稱性別平等就是不要去區分男女，要以能力及機會均等爲原則。於此，性別平等變成沒有性別，只有平等，我稱之「去性別化的性別平等」(de-gendering gender equity)。就如敏鳳說：「其實我們做事，根本沒有考慮到性別，因爲學校很多事情都是就事論事，不會考慮到性別。」(水新市紅磚國中，女，數學) 茂德也說：

其實現在已經男女合班了，自然而然都會去注意到男女生的平等，而且拱門國中已經這麼多年了…我覺得還是尊重啦，因為平等基本上還是不要因為性別而造成不公平，所以主要還是看能力啦(茂德，水新市拱門國中，男，數學教師)。

茂德這一段話除了呈現「性別」在性別平等詮釋後的消逝，我們也看到他將「男女合班」連結到性別平等，甚至有些老師指出「男女合班」是性別教育的濫觴(例如富維縣山城國中守仁主任、仲宏校長、水新市拱門國中怡嵐等)，其間透露出她/他們認為的性別平等與「兩性均衡」有關。

性別消失後，能力成爲主要判別標準。新生代的詩涵以台灣婦女運動先驅呂秀蓮「先學做人，再學做男人或女人」⁶的口號爲例，認爲

⁶ 呂秀蓮在 1970 年代提出的「新女性主義」有三項基本主張，包括「先做人，再做男人或女人」、「是什麼，像什麼」及「人盡其才」。顧燕翎(1996)則對呂秀蓮的新女性主義提出批評，認爲「新女性主義」及七〇年代婦女運動，在有關女才、女權、性別角色，甚至性與婚姻等基本意識型態方面，與主流社會沒有太大差



真正的平等是能力上的平等，不應考慮性別因素。她說：

我覺得真正的平等應該是能力上的平等，生理上的平等不能硬把它歸成是一個平等。我覺得像有些女權的推動者，會很故意的去強調女男一定要平等。比方什麼性開放、性解放，那根本還是女生在受害，而且為了去平等而平等，是蠻假平等的。…真平等，其實就是每個人能做到什麼，就是每個人的能力啦。我一直記得大學教授講的，就是之前呂副總統在推行女權運動的時候，他就說：你要學會做人，再來學男人跟女人。你先以自己的能力為主，而不是故意去搶、去爭奪一些事情，那是不必要的。(詩涵，富維縣山城國中，女，國文老師)

「能力論」、「立足點平等」等自由主義式的觀點，也出現在莉卿等人的訪談中，「我覺得那個保障名額就是在歧視女性。」(莉卿，山城國中，女，輔導主任)。這種去性別化的性別平等詮釋方式，不管從女性主義主導的平等論述或教育界主導的多元文化教育論述來看，恐非性別平等教育的意涵。

5. 男學生不利論

去性別化的性別平等詮釋影響到教師對校園男學生處境的看法，甚至解讀性別教育政策目的是「為男同學出頭」(茂德，拱門國中，男，數學)。因為去性別，僅以「能力」為考量，部份老師不免要為男學生抱屈，智淵(水新市紅磚國中，男，英語)說：「所有的措施都不會去區分男女，反而有時候對男生要求比較多一點，比如女生的髮禁已經取消了，但是男生的髮禁好像還在。」「男同學反而要受到保護...比如儀隊的選擇或典禮上的司儀，在這個方面，女性多少會佔便宜」(韋明，水新市拱門國中校長)。拱門國中訓導主任國維也對男學生漸居下風感



到憂慮，他說：「我們就曾經在朝會上講過說，你看我們的比賽為什麼都是女生參加，男生都是少數，我說你們這些男人在幹什麼？」。

這種男學生不利論或對未來男權低落的驚恐，也出現在女老師訪談中，例如莉書(拱門國中，女，公民)等。水新市紅磚國中素瑛校長更是害怕被貼上歧視男性的標籤，只因她任用的主任大部份是女性。在訪談前，素瑛校長自己先用許多時間解釋：

我以前在用人，我是會考慮到性別平等，所以我以前在別的學校當校長，我大概男女各半...我現在有一個缺點，就是我的主任大部份都是女性...因為有一些機緣在，我用學校的候用主任，那結果候用主任剛好也是女生，所以也就會有這樣的狀況...那時候我沒有想到說她是女生，所以就聘了，那聘了以後就要有所承諾，你不能說性別平等教育，現在是兩個女生，現在不行，我要遵守性別平等教育，把你們兩個fire，我要走平等。(素瑛，紅磚國中校長)

性別化社會不均衡的性別權力關係於此隱約浮現。女性校長努力宣誓自己沒有「歧視男性」，在另外三所研究的學校，男性校長都沒有急切說明男主任較多的原因，學校行政權力結構主客關係可見一般。男學生不利論的憂心也與她/他們「尊重人權」(男性中心思維的人權)與「尊重男女有別」(公/私領域，男/女分野)的性別解讀有關，女學生能力增強，在公領域(班級領導或競賽)的表現形成男學生權力空間的威脅，對教師認為的「尊重人權」或「尊重男女有別」是一種危機呈現。

綜上所述，教師主要從「尊重」來詮釋性別平等。性別平等不但是基於「人權」的尊重，也是對「男女有別」的尊重，及其衍生「兩性分工協調」或「去性別化的性別平等」及對男學生不利處境的憂心(如圖一)。「性別」在學校場域依然等同於「兩性」，雖然在許多訪談中，我用「性別」這字眼，但許多老師還是全部用「兩性」，或兩個辭彙交



替使用，「性別」只是一個詞而已，依然是「兩性」的內涵。教師對性別平等的解讀可視為各種論述角力之擅長及主體性之彰顯，尤其我們可以發現性教育論述或千年來儒家「男女有別」的概念，讓教師說了哪些話；在平等論述與性教育論述的拉扯中，讓教師產生言說前後矛盾。在矛盾中，我們看到教師同時也在主動選擇論述，或許某程度是論述讓教師進行特定的論述篩選。當學校教師被要求將「性別教育」融入教學(九年一貫課程改革重要內容)，她/他們可能會如何詮釋呢？下面我接著說明教師對性別教育的詮釋方式。

(二) 對性別教育的詮釋

老師對性別平等的解讀影響她/他們對性別教育的詮釋。因「尊重人權」與「尊重男女有別」，教師詮釋性別教育為人權教育、為兩性均衡的教育、並教導男女分工、男女有別；並以性教育內涵為主軸，教導兩性相處及交往之道、教導如何避免未婚懷孕，但同志議題及女性主義不能包含在性別教育之中(見上圖二)，分別說明如下：

1. 人權教育與兩性均衡教育

性別平等跟「尊重」的解讀構連，影響到教師對性別教育的詮釋為人權教育(尊重人權)、兩性均衡教育(尊重男女有別)，延伸到男女分工的概念及教育方式；如此一來，強化性教育的內涵。國文老師怡伶(水新市紅磚國中)的談話呈現上述概念的交錯情況：

男女要互相尊重啊。以前我們學校是男女同校，但男女分班嘛，...現在我們班有18個女生、19個男生嘛，一半一半，覺得都還好啦。因為剛開始帶這個班的時候，就會跟他們講：要珍惜自己，尊重別人，以及男女正常交往的態度。

教師所謂「兩性均衡」的概念包括男女合班、男女各半、男女有別及男女分工等。有些老師解讀男女合班是性別教育的濫觴，有些從



表面數字來看性別教育，有些認為若按男性或女性特質安排工作，就不會有性別歧視，因此男女要分工。幾千年來的「男女有別」的概念(Lin, 1991)直接或間接地呈現在教師的性別詮釋中。舉例來說，我初次拜訪山城國中(中心學校)校長仲宏，他立即拿出班級名冊，算出一個一個班級的男女人數比例。他解釋性別教育是「兩性均衡的教育」，就像坐翹翹板一樣男女各佔一半，因此「學校本來就是兩性均衡的地方啊！」我問仲宏校長：「您覺得學校在推行性別教育的時候，應該教給學生什麼東西？」他說：

相互尊重啦，兩性要合作啊，像上課女孩子比較溫柔，就教那個柔性的啊，給女孩子發揮她們的專長啊，男生有力量去挑那個粗重的啊，大家合作，我覺得男女之間大家不要有那個鴻溝...男女還是有別啦，男女的尊重...不要說有什麼差異，所以很多活動男女要相互合作，不要有什麼大男人主義、大女人主義，就是這樣。

顯而易見，校長提到的「兩性均衡」其實就是男女有別及其衍生的分工概念。30多歲的特教老師美渝(富維縣山城國中)也認為要教導男女有別，她說：

因為我教的是國中生，所以會比較明顯就是他們會對異性有好奇心。所以這個時候，都一定要注意，一定要講，一定要告訴他男女有別的觀念。...就連喝咖啡，你也可以跟他說：男生喝可以怎麼喝，女生喝可以怎麼喝，男生女生的差別...你一定要從生理的構造開始，這是很重要的。然後，你講到生理構造，你一定會講到生育的部分，那個也一定要講到。再來就是性別尊重的部分，因為不可能女生跟男生一模一樣，我會刻意灌輸女生要被寵愛，男生要做Gentleman。



兩性合作，但男女有別的詮釋，使部份教師對男女學生設定不同的標準與規範。國維(水新市拱門國中訓導主任)讓男生跑 200、女生跑 100 公尺；怡嵐「抬重物會[叫男生去]，這是因為先天的，不是後天的關係，先天男生的力氣就比較強」；守仁就以頭髮為例，說明「男生有男生頭，女生有女生頭」，他認為：

我們的性別教育，其實在我的想法，我覺得男生，譬如頭髮的問題，男生還是要有男生的頭髮，就是男生的髮型…你讓我看起來你是男生，我不會把你叫成女生。十個人都說你是男生，你就是男生；有一個人說你是女生，你要考慮是不是有一點點…如果一半一半，那就是怪怪的。(守仁，富維縣山城國中訓導主任)

智淵強調性別教育必須跟生活經驗結合，「我們通常會說：媽媽每天煮飯，不會說爸爸每天煮飯，因為如果講爸爸每天煮飯，他們[指學生]就會覺得很奇怪」。「生活經驗」於此指涉一般約定俗成的習慣與看法，因此我們要進一步思考，若要符合「生活經驗」，會不會再製原來性別關係與結構？若經常讓學生覺得「奇怪」，會不會習慣成自然呢？

類似的性別詮釋出現在許多老師訪談中，認為性別教育是教導學生如何「尊重」、「和諧」及「了解男女不同」。與部份性別教育政策文本相同的是，這些辭彙往往並存於同一老師前後敘說中，但每個辭彙背後父權本質卻都需要重新被檢驗。兩性均衡的解讀方式，其實隱含性教育的內涵，下面我接著說明衛教體系性教育論述對教師性別教育詮釋的影響。

2. 性教育

性教育論述在校園影響之深遠，從上述各校進行的性別教育活動可窺知。儘管台灣性教育內涵在擴增中，這邊指涉一般對性教育的定義：教導有關從精卵相遇成人的過程、性交、安全性行為(保險套的使



用、避孕、愛滋病防治)，在台灣脈絡下，尤其強調夫妻的家庭角色與符合規範的性(楊佳羚，2002)。延續「尊重男女有別」的詮釋，許多教師認為性別教育主要教導男女「正確」交往方式、防堵校園情侶問題及預防婚前性行為等。作法上，一方面盡量避免男女學生獨處，也對甚從過密的男女學生進行嚴密監控，預防他/她們的關係越雷池一步。校方的監控方式，包括情侶建檔、監視器的使用等。國維說：

沒有明文規定說不准(交男女朋友)，只是因為我們看到的，他們會做一些比較逾越的動作，比較親熱的動作，這個部份我們訓導處才會介入去了解，那通常像男女朋友寫寫情書，那個是我們不會去管到的。今天我們會介入，是因為外顯行為已經不適合他們，摟摟抱抱啊、親嘴，在學校裏面...若我看到，當然是當場制止啦，我們曾經在錄影帶看到，就監視器啊，就學校周圍的一些死角會有監視器，可是小孩子不知道那裏有攝影機，看到之後，我們第一個會通知輔導室，問問他們兩個的情況，因為通常班對或情侶，我們輔導室都有建檔，因為這種東西，我們為什麼要充份了解，就是說像校外教學的時候、畢業旅行，就希望說能夠避免一些同房啊...就會先針對一些先稍微注意一下...在查房的時候，會特別注意..我們要資料，輔導室會給我們...(國維，水新市拱門國中訓導主任)

當輔導室與訓導處鋪起一個天羅地網，嚴密監控情侶學生的行為，是否也涉及學生「人權」及對學生的「尊重」呢？教師認為中學生應以課程學習為第一要務，因此要避免未婚懷孕可能的問題。在教育、學生人權與尊重之間，該如何拿捏？這倫理問題非本研究能夠處理。另外，由於認為性別教育就是性教育，使盈蟬(富維縣山城國中)為男性教師抱屈「男老師比較難去進行性別教育」。她說：



...我就講那個男的地理老師好了,他在他的課堂上講地理上面的板塊推動造成山脈,有高有低,他舉了女性的特徵,就會有女學生跑來跟我講說:老師,他講那個地,這樣會不會不好?我就說:他一定不是故意的,對不對?!但是要告訴他,不要讓老師覺得突然有一天有人告他,那怎麼辦,對不對?(盈蟬,女,地理老師)

3. 同志議題的隱形

男女有別與家庭性教育詮釋角度不但使同志議題鮮少出現在各校性別教育活動中,更是許多教育人員不願碰觸的議題。一方面,教師認為中學生同性傾向是「假性同性戀」,只要過了某階段就會「好了」(例如富維縣綠屋國中訓導主任天豪、輔導主任宜秋;富維縣山城國中輔導主任莉卿);另一方面,他們也擔心在校園談同志議題可能引起家長的反彈(例如綠屋國中校長治宏)。因此,校方對同志議題的態度不是視而不見,就是一股不可言說的恐同(恐懼同性戀)氛圍,尤其我在田野從觀察者的角色轉成參與者時,直接的衝撞也讓部份行政人員嚴重的恐同傾向清楚呈現。

山城國中(中心學校)輔導室「發現」學生有同性傾向,但對這議題又不知如何切入,於是請我跟學生在週會時間進行演講。週會是訓導處負責,因此輔導室要我把演講大綱先拿給訓育組長看,我初擬題目為「你/妳患了同性戀恐懼症嗎?」他對這題目非常不滿,如我的田野筆記載:

他看了看,說:「這題目(你患了同性戀恐懼症嗎?)我覺得很奇怪....」我說:「哪邊奇怪,您跟我說,我才知道怎麼改?」他說:「為什麼用『戀』這個字呢?『恐懼同性戀』好像要把學生導向你也可以是同性戀?好像你可以去同性戀,但不一定大多數



都...同性戀在我們學校只是少數。」他要我把題目改成「兩性關係的探討」、「兩性關係的尊重」、「現在青少年應有的戀情認知」，我說我本來是想談性別，但因輔導室說學校沒有老師有能力講這部份，才請我來說的.....(中間出去處理一下事情，讓我在那邊站，覺得不太舒服；而且過程中都是我站著、他坐著，好像他是我老闆似的!)...約莫五分鐘光景，他回來了，我們繼續針對這主題討論。他說：「這標題在邏輯上不太合理，我沒有患，也不恐懼，這好像要把全部導向同性戀似的！」他反問「恐懼同性戀是一種病嗎？」我說：「不是，但那是一種症狀，而當你這樣說時，你就是患了同性戀恐懼症！」後來他說要去上課，我就當場改了題目放他桌上：「尊重同志人權！」

(田野筆記 2005 年 10 月 27 日)

用「人權」角度切入同志議題是個妥協，同時也是學校比較能接受的角度。該校訓育組長認為同志是少數，所以講這個主題就會把大部份學生「導向」同性戀的說法，也符合大部份老師「假性同性戀」的觀點。富維縣綠屋國中訓導主任天豪說：「假性很多，尤其在女生的部份」；綠屋國中輔導主任宜秋也認為「國中生沒有分離的這麼快！」她對國中生同性戀的解釋是⁷：「一般來講，從小學升上來，到七年級，出席率都還算高，但因國小跟國中課程難度有一個落差，一般社經地位較低的家長無法理解為何孩子本來小學都考 80-90 分，升上國中變 20-30 分。學生無法滿足家人的要求，在教室也找不到立足點，因此在性別層面，這一塊的孩子會在一起」。作為一個輔導主任，她對同性戀的態度是「不認同、不參與、也不干涉」，「對於有特別親密的，也不

⁷ 因為宜秋主任拒絕錄音，因此這段話是在她說明時，我用速寫方式記下的重點，訪談結束後，立刻用逐字稿的方式處理，以免記憶逐漸模糊。



會將他們分開」。她說：「那是一個氛圍」她覺得謀合的過程很重要，「不必過度跟他說『可』或『不可』」他們「很自然就會沒了」！她認為「國中推同志教育還太早，或許他們在角色上還很混淆」。對於教育部把「兩性教育」改成「性別教育」，宜秋相當不滿，她認為那「就是在推『同志』」。

4. 與女性主義脫鉤

除了同志議題，另一個消失在教師性別詮釋的面向為女性主義論述。我訪談教師中，沒有人將女性主義涵括到性別教育中，幾乎是我先問起，她/他們才開始談對女性主義的看法。教師傾向認為性別教育不能包含女性主義，尤其害怕因此而讓「女權高漲」(以他/她們的話來說)。這樣的擔憂也跟「尊重男女有別」的詮釋有關，一旦強調女權，務必踩到男女/公私的既有界線，自然是對「尊重男女有別」的挑戰。

舉例來說，英耀(山城國中男性體育老師)說「女性主義抬頭，真的很明顯。尤其是近幾年，這一代的女生的表現，我覺得真的有些時候會壓迫男生，特別在班級的活動很明顯。」怡伶認為一個成功的女性，就是不管在外面多強，回到家就要有家庭主婦的角色。她說：

其實我的觀念，我並不希望女權高漲，但是也不是說我喜歡重男輕女，因為我覺得男生像男生嘛，女生就要像女生... 我喜歡對家庭一樣是很重視的女主管，像柴契爾夫人，她是首相，但回到家裏，她什麼事都做，她並不會把她先生踩在腳下，我先生跟我講的，我就欣賞她這個樣子，因為在某個方面，她做她的角色，但回到家做家庭主婦的角色，那她什麼事也都做，我覺得這才是成功的女性。(怡伶，水新市紅磚國中，女，國文老師)

也有許多老師認為現在學校不存在性別平等的問題，因此也不需要女性主義，「教他女性主義，是教導另外一個性別角色的對抗」(素瑛



校長)。國維(水新市拱門國中訓導主任)認為強調女權，就違反性別平等原則。他說：

我自己的認知，你今天如果特別去強調女權或男權的話，那違背了我們所謂性別平等的觀念，所以今天僅著重在女權教育的推廣上，那男權教育的推廣是誰來做？...我覺得我們在教育的時候，就要從平等來討論啦，不要說好...我現在一直在推這個女權，到時候變成說男權的部份就會漠視掉，所謂的比較不關心，那推到某一個程度的時候，會不會變成女權高漲、男權低落，會不會是這個樣子，因為我們本身指導的是國中生嘛，如果國中生一開始就有男女平權的觀念的話，那以後跟本就不用去講什麼男權或女權，反正大家都是平等。

學校教師對性別平等與性別教育的解讀，存有密切關係。認為性別平等是「尊重人權」或「去性別化的平等」，影響她/他們認為性別教育即「人權教育」或人權教育的一部份；解讀性別平等為「尊重男女有別」，因此同志議題、女性主義在校園內成為不可言說；也因解讀性別平等為「尊重男女有別」、「兩性分工協調」，性別教育的主要內涵為「兩性均衡教育」及「性教育」(包含兩性交往)；也因為「男學生不利論」、「尊重男女有別」的性別平等詮釋，性別教育必須與女性主義脫鉤，其間的關聯性參見上圖一。正因教師詮釋性別教育為「人權教育」、「兩性均衡教育」及「性教育」，這三個層面(尤其後面兩項)正是學校教育一直在進行的活動，不管是隱藏課程(hidden curriculum)或正式課程，也讓教師認為「學校不存在性別問題」，因此也沒必要進行性別教育(例如智淵、怡嵐、莉書、怡伶等)，使得性別教育實踐成為一個問號。

三、教師的性別想像

前面兩部份統整分析出教師對性別平等的詮釋、對性別教育的解



讀，及兩者可能的關聯性，第三部份將從個人層面切入，探討教師前後言談不一致的社會意涵。一次又一次的觀看個別教師的訪談逐字稿，我發覺 Mill (1959)社會學想像(sociological imagination)的概念，提供概念上不連續或矛盾型態的解釋方式。社會學想像指涉個人看待世界，及想像世界可能會如何看待她/他的方式，這個概念可以讓我們連結個人與社會(Marshall, 1998)。從這角度切入，亦可進一步理解論述角力對個人的作用型態、內涵與社會性本質。從個別訪談資料出發，再進一步類型化分析的結果，發現教師的性別想像主要呈現三種類型，我稱之為「想像的性別平等」、「想像的女性主義」及「想像的同性戀」，茲說明如下：

(一) 想像的性別平等

不同性別平等論述，甚至彼此衝突的概念出現在同一個老師前後敘說中，一方面呈現教師想像性別平等的「正確」概念該是什麼，試圖提供一個「正確」答案，另一方面也顯示哪些特定論述影響她/他說了哪些話，這些不同論述在個人身上的作用及拔河過程。以國維(水新市拱門國中訓導主任)的例子來說，他一開始提到男女有別，談到後面卻又宣稱性別平等是立足點的平等及機會均等。引文依談話次序排列如下：

---我們訓導處辦理各項活動，對男女的表現上都
會力求公平

---性別平等是機會都要一樣

---性別教育大概就是比較注意互相尊重的精神
啊，那種平等的那種教育

---像我選我的組長的時候，我會盡量選男生

---(性別平等是)人權的延伸



---因為女生天生在體力上就明顯的不一樣，所以我們在評量的標準上可能就是稍微有分啦

---不要說每次比賽都是女生出來，我們就曾經在朝會上講過說，你看我們的比賽為什麼都是女生參加，男生都是少數，我們說你們這些男人在幹什麼？

國維的談話中，我們看到對性別平等政治正確的想像，如「公平」、「機會」、「尊重」及「人權」等，足見他的性別平等想像與自由主義式民主的關聯性。但從這些民主平等論述背後逐漸浮現出一種更強的論述—男女有別，這是主要影響他，也是他選擇的主要論述。

(二) 想像的女性主義

教師認為女性主義不應涵括在性別教育中，這種排除女性主義的性別教育詮釋方式，與她/他們對女性主義的想像有關。女性主義者在教師的眼裏，大部份是一群不幸婦女(包括單身、離婚、受虐婦女等)為爭取自己的權利走上街頭，由於認為台灣已經是個男女平等的社會，因此不需要女性主義。女性主義往往被透過「歸類」(grouping)(Glick & Fiske, 1996)及「個別化」(individualization)的過程(Skelton, 2005)，在底層高度政治化的日常生活(媒體、教育或儀式等)活動中，重新被概念化，成為她/他們想像中的女性主義，即再概念化女性主義。下面水新市紅磚國中女性校長素瑛是一個很好的例子。首先，她以「時代背景」解釋曾經遭遇的不公平待遇，將自己歸類為「幸運女性」，然後視學校存在於社會之外，「社會」有問題，但「學校」沒有問題，所以「社會」需要女性主義，但「學校教育」不需要！

我覺得女性主義是在反傳統的男尊女卑，男性主義為主的社會，所以才有女性主義的抬頭，……就我來講，我之前有接受過不平等的待遇，包括我要讀書，我爸爸都不讓我讀，因為我是老大，是長女，



他就覺得我畢業去當女工就好了，這樣的時代背景就是這樣子，可是我結婚以後，我到了一個民主的家庭，那整個完全不同的體系，那以我現在的位階跟我現在的心理狀況，我不需要女性主義，但是我們整個社會女性自主性還需要加強…那你說在中學生的教學裏頭，要不要把女性主義放進來，其實以我自己的概念，我不喜歡，因為那是一個反向的倡導，我們講白一點，如果我們現在的性別角色是不平等的，還是有一些男尊女卑的，所以我們要去倡導女性主義，可是我們從孩子教育的學習，我們又再教他女性主義，我們在反思我們在教導另外一個性別角色的對抗…

「歸類」本身就是一種囊括與排除的過程，尤其涉及主流意識型態價值授予。從素瑛校長的說明，可以瞭解她對學校的想像，是一個寧靜平和的環境，自外於充滿問題的社會。學校隱約被比擬成像她自己一樣，屬於「幸運」這一類群；整個社會是有問題的，因此是「不幸的」，所以需要女性主義。想像的女性主義某程度解釋為何教師不希望女性主義成為性別教育內涵。此外，這種將學校「去政治化」，將校園視為純粹、不受污染、單純境地的看法，呼應我在前言所述有關台灣教育研究去政治化傾向的批判，同時也呼應 Giroux(1988)的說法，必須從政治與權力的觀點重新檢視學校教育。

（三）想像的同性戀

第三種矛盾來自於主流異性戀社會與性別教育政策制定者(尤其是《性別平等教育法》的規定)對尊重不同性傾向者之間的張力，或說社會主流價值與政策之間的拉踞。處於兩種論述下，受訪者一方面直接或間接說明同性戀的「不正常」，另一方面卻仍要「尊重」她/他們的性傾向。這樣的「尊重」呼應 Fraser(2001)所說的「假認可」(misrecognition)，雖口言尊重，還是認為同性傾向「不正常」，因此



需要從諮商或教育手段加以矯正。教師對中學生「假性同性戀」的說法，可視為介於兩股強大論述之間的一種妥協，也為學校作為「教育」機構立場之辯護，因而要對有同志傾向的學生施予諮商輔導，使之「回歸」正常。主流論述的影響，使教師作為知識傳授者，有意無意地加入鞏固主流論述之列。

台灣教師作為一種社會群體(social group) (Young, 1990)，在性別平等及性別教育詮釋上，呈現高度一致性。學校不存在性別問題的看法，尤其與上述性別詮釋有關，因解讀性別教育是人權教育、兩性均衡教育、性教育，因此校園不存在性別問題，有問題的是「社會」。不僅素瑛校長，許多受訪者認為學校大部份老師都已具備性別平等觀，就像智淵(水新市紅磚國中，男，英語教師)所言：「學校辦的研習，有時候會請外面的人來演講，有時候還是會提到這些關於男女生的議題，所以那種觀念，應該大家都會有。」拱門國中國文老師怡嵐認為性別平等只是一個概念而已，「只差你願意、不願意」，甚至天豪認為性別教育已經成功了。他揶揄說：

現在社會趨勢不一樣，女孩子自主性提高，她願意跟男學生有衝突，在校園內過去處理比較違規的行為，譬如抽煙啦、喝酒啦、翹課啦，現在反而女生愈來愈普遍，這也可以證明我們性別教育成功耶！兩性都平等啊！(Note: 大笑)問題都有啊，男生也有、女生也有啊！(天豪，富維縣綠屋國中訓導主任)

「沒有問題」的問題，或許是性別教育最關鍵的潛在問題。如圖一所示，在教師認為校園不存在性別平等問題之後，他們如何去詮釋及實踐性別教育政策？如何落實性別平等教育法？如何進行性別教育融入教學？都是下一步必須思考的問題。當然，仍有一些較具性別意識老師能夠指出部份校園的性別問題，但只有少數談及男性中心的行政氛圍(例如莉卿、詩涵、宇婷、佩琪)，很少超越性別刻板化印象的說



明，且在隻字片語中，往往交雜著尊重人權、男女有別的说法，於此很難做完整比較分析。

伍、結論與討論

本研究以後結構女性主義政策理論為出發點，兼顧台灣性別教育政策脈絡之特殊性，從微觀層面，同時考量國家及社會因素，呈現學校教師詮釋性別教育的方式、論述對教師性別解讀之影響及作用，並提出可能的解釋。本文首先檢視政策文本之內及之間的論述角力，包括性教育論述、女性主義平等論述及多元文化教育論述等，方進一步提問：教師處於這些論述角力中，如何選擇論述，或者哪些論述讓教師選擇說了哪些話？該研究不但從實證資料呈現性別教育政策傳遞過程的複雜性，也提醒教師角色、學校性別政治、及社會文化等因素可能對性別教育的影響。

依最初研究設計，筆者依經濟發展程度，分層選出兩個縣市，並在縣市再立意選取一所性別教育資源中心、一個非資源中心學校分別進行研究，卻發現儘管經濟發展程度與可用資源的差異，教師對性別平等與性別教育的詮釋並無明顯差別，此現象可能與教師作為一個社會群體的高度同質性有關，而這樣的同質性可以跨越地域與學校疆界。研究結果發現，儘管不同政策文本之內的論述角力，或文本之間相異的主控論述，性教育論述成為教師對性別教育主要的詮釋，縱然言談之間仍穿插各種平等論述。教師對性別教育之詮釋與其對性別平等的解讀密切相關。她/他們對性別平等的解讀，包括尊重人權、尊重男女有別、去性別化的平等、兩性分工協調、男學生不利論等，影響他們對性別教育內涵的看法。她/他們解讀性別教育為人權教育、是兩性均衡教育、是性教育，但不能講同性戀，且不能包含女性主義。教師對性別教育的解讀與政策制定者期待之間的落差，提醒教師作為性別教育中介，用她/他們的詮釋在校園傳遞性別教育，不管性別教育資源中心學校與否，教師對性別教育詮釋並無呈現明顯差異，許多概念矛盾的說法，如前述對性別平等、女性主義及同性戀的想像，一方面



反映台灣社會主流價值(父權異性戀中心)，一方面呈現教師想提供符合女性主義者改革期待的說法，其間的矛盾也呼應政策文本本身的論述衝突，擺盪於平等論述、多元文化論述及性教育論述之中。

從位置與言說的角度進一步抽絲剝繭，可發現即使不同的論述讓教師說出不同的語言，但她/他們不但從沒偏離主流價值的核心軸線，更參與主流性別論述的生產過程，「平等」的辭彙往往是政治正確下的混搭使用。對性別議題的批判性來自性別知識與理解，從教師性別詮釋分析，我們可以思考教師能夠具足多少批判能力，成為轉化型知識份子？能有多少能力啟動性別教育政策革新？學校政治層面的檢視作為「轉化型知識份子」基本條件，尚未被看見，遑論性別政治(gender politics)。倘若我們不假思索的將教師定位為「轉化型知識份子」(Giroux, 1988)，恐將模糊性別教育實踐的關鍵點。本研究並非將教師同質化對待，在田野研究中，我見到一兩位教師具相當之性別批判能力，也能清楚的分析學校文化性別政治，具足「轉化型知識份子」條件，但處於學校主流論述、父權學校文化、家長反應及社會期待之間，也只能選擇以較保守的姿態進行性別教育。教育場域的高度政治性及學校文化的性別政治，都可能影響學校教師進行性別教育的做法與意願(李淑菁，2007)。

雖然教師的主體性透過綜合各種論述，挑選出自己認為的性別教育，在揀選過程中，即主體彰顯的本身，其實又受到各種正常/不正常，倫理/非倫理，符合規範/不符合規範，好與壞的論述力量影響(Carabine, 2001)，成為所謂的「食譜知識」(recipe knowledge) (Blackmore et al., 1996)。從教師「尊重男女有別」及衍生相關之性別詮釋，我們看到更廣大的社會文化因素對性別教育政策實施的影響，以及轉型社會新舊論述並陳可能的混淆等；校園非但不是獨立於社會之外，更是社會部份問題的呈現。因此，本文認為必需問題化「尊重」、「和諧」及「校園不存在性別問題」的看法，強化教師性別識讀能力(gender literacy)，協助教師發展性別批判意識、性別覺醒與知識，並進一步了解教師對



性別教育詮釋與想像對政策可能的影響，才能使政策與實踐之間的神秘缺口更為清楚，性別教育的實踐方為可能。



參考文獻

- 行政院教育改革審議委員會 (1996)。教育改革總諮議報告書。台北：行政院。
- 行政院教育改革審議委員會 (1996)。第三期諮議報告書。台北：行政院。
- 李淑菁 (2006)。教育政策研究的傳統與批判：一個東方的性別觀點。載於黃乃熒 (編)，**教育政策科學與實務**。台北：心理出版社。
- 李淑菁 (2006)。詮釋與再詮釋：教師對性別教育政策的想像。「性別平等教育的挑戰與前景：亞太地區第二屆國際研討會」，香港教育學院，香港，6月22-24日。
- 李淑菁 (2007)。性別化學校的形塑過程：一個案例研究。**教育與社會研究**，13: 121-152。
- 政院將成立的教改會與教育部關係如何 郭為藩有妙喻：教改會是顧客 教育部為廚師(1994年9月1日)。民生報，20版。
- 基層教師炮打教改會(1995年4月29日)。聯合晚報，3版。
- 教育部 (2001)。「兩性平等教育法草案」研擬計劃期末報告。(教育部委託研究，計劃主持人陳惠馨)。台北市：教育部。
- 教育部 (2003)。國民中小學九年一貫課程綱要重大議題。台北市：教育部。
- 楊正敏 (1995年9月23日)。師範體系學者提供中小學教改建議書 主張高中採學區制免試升學。聯合報，6版。
- 楊佳羚 (2002)。國中性教育的人類學初探—以性教育論述與課堂實踐為例。國立清華大學人類學研究所碩士論文。新竹：國立清華大學。



謝小苓 (2001)。外國性別平等教育立法與實施經驗。兩性平等教育季刊，14: 19-24。

謝小苓、李淑菁 (2005 年 5 月 27 日)。性別教育政策的形成：從行政院教改會到九年一貫課程改革。「性別研究與公共政策研討會」，世新大學，臺灣。

蘇芊玲 (1999)。兩性平等教育的本土發展與實踐。台北：女書文化。

顧燕玲 (1996)。現代婦女大翻身？女權運動。台灣大學人口研究中心婦女研究室 (編)，「婦女研究十年--- 婦女人權的回顧與展望」研討會。台北：台灣大學人口研究中心。

Adkinson, J. (1981). Women in social administration: A review of this research. *Review of educational research*, 51: 311-343.

Apple M. (1994). Texts and contexts: The state and gender in educational policy. *Curriculum inquiry*, 24 (3): 349-360.

Arat, Z. F. (1999). Human rights and democracy: Expanding or contracting? *Polity*, 17 (1): 119-144.

Arnot, M., David, M. & Weiner, G. (1999). *Closing the gender gap: Postwar education and social changes*. Cambridge: Polity Press.

Aronowitz, S. and Giroux, H. (1986). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. London: Routledge and Kegan Paul PLC.

Ball, S. J. (1990). *Politics and Policy Making in Education: Explorations in Policy Sociology*. London: Routledge.

Bank, B. (1997). Introduction: Some paradoxes of gender equity in schooling. In B. Bank & P. Hall (Eds.), *Gender, equity and schooling*:



Policy and practice. New York and London: Garland Publishing.

- Blackmore, J. (1993). In the shadow of men: The historical construction of administration as a 'masculinist' enterprise. In J. Blackmore and J. Kenway (Eds.), *Gender matters in educational administration and policy*. London: Falmer Press.
- Blackmore, J., Kenway, J., Willis, S. and Rennie, L. (1996). Feminist dilemmas: An Australian case study of a whole-school policy approach to gender reform. *Journal of curriculum studies*, 28 (3): 253-279.
- Blackmore, J. (1999). *Troubling women: Feminism, leadership and educational change*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Bowe, R., Ball, S. & Gold, A. (1996). The policy process and the processes of policy. In J. Ahier, B. Cosin & M. Hales (Eds.), *Diversity and change: Education, policy and selection*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Carabine, J. (2001). Unmarried motherhood 1830-1990: A genealogical analysis. In M. Wetherell, S. Taylor and S. J. Yates (Eds.), *Discourse as data*. Milton Keynes: Open University.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Cambridge: Polity Press.
- Datnow, A. (1998). *The gender politics of educational change*. London: The Falmer Press.
- Davies, B. (Eds.) (2002). *Shards of glass: Children reading and writing beyond gendered identities*. Cresskill, N.J.: Hampton Press.



- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-77*. Brighton: Harvester Press.
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Critical reflections on the 'post-socialist' condition*. London: Routledge.
- Fraser, N. (2001). Recognition without ethics? *Theory, culture & society*, 18 (2-3): 21-42.
- Glick, P. & Fiske, S. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of personality and social psychology*, 70 (3): 491-512.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Towards a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bergin & Garvery.
- Grace, G. (1995). *School leadership: Beyond education management: an essay in policy scholarship*. London and Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Hill, T. (2000). *Respect, pluralism, and justice*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Hosken, F. (1981). Toward a definition of women's human rights. *Human rights quarterly*, 1-10.
- Hsiao, H. (1992). The rise of social movements and civil protests. In T. J. Chen and S. Haggard (Eds.), *Political changing in Taiwan*. Boulder and London: Lynne Rienner Publishers.
- Humm, M. (1995). *The dictionary of feminist theory* (2nd edition). Hemel Hempstead: Practice Hall/ Harvester Wheatsheaf.
- Joyce, M. (1987). Being a feminist teacher. In M. Lawn & G. Grace (eds.)



Teachers: the culture and politics of work, London: Falmer Press.

Keating, A. (2003). *Documents & discourse: A pilot study of Foucauldian discourse analysis of policy documents*. (Unpublished Mphil thesis)
Cambridge: University of Cambridge.

Keating, A (2007). *The Europeanisation of citizenship education: Politics and policy-making in Europe and Ireland*. (Unpublished PhD thesis)
Cambridge: University of Cambridge.

Kenway, J. (1990). *Gender and Education Policy: A Call for New Directions*. Victoria: Deakin University Press.

Kenway, J., Willis, S., Blackmore, J. and Rennie, L. (1998). *Answering back: Girls, boys and feminism in schools*. London and New York: Routledge.

Leach, F. (2003) *Practising gender analysis in education*. Oxford: Oxfam.

Lee, S. (2006, March 12-14). *Arrangements for male leadership? The technology of dividing male and female teachers in school settings*. Paper presented in “Women As Global Leaders” international conference. Abu Dhabi: Zayed University.

Lin, W. (1991). Chastity in Chinese Eyes: Nan-nu yu-pieh. *Chinese studies*, 9(2): 13-40.

Locke, T. (2004). *Critical discourse analysis*. London and New York: Continuum.

Marshall, C (1997). Dismantling and reconstructing policy analysis. In C. Marshall (Eds.), *Feminist critical policy analysis I: A perspective from primary and secondary schooling*. London and Washington, D.C.: The Falmer Press.



- Marshall, G. (1998). *A dictionary of sociology*. Oxford: Oxford University Press.
- Maxwell, J.A. (1998). Designing a qualitative study. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social research methods*. London: Sage.
- Mills, C. W. (1959). *The sociological imagination*. New York: Oxford University Press.
- Sachs, J. & Blackmore, J. (1998). You never show you can't cope: Women in school leadership roles managing their emotions. *Gender and education*, 10: 265-279.
- Skelton, C. (2005). The "individualized (woman) in the academy: Ulrich Beck, gender and power. *Gender and education*, 17 (3): 319-332.
- Stacey, J. (1993). Untangling feminist theory. In D. Richardson and V. Robinson (Eds.), *Introducing women's studies: Feminist theory and practice*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire and London: The MacMillan Press.
- Stromquist, N. (1997). State policies and gender equity: Comparative perspectives. In B. Bank & P. Hall (Eds.), *Gender, equity and schooling: Policy and practice*. New York and London: Garland Publishing.
- Tallerico, M. (1997). Gender and school administration. In B.J. Bank and P. M. Hall (Eds.), *Gender, equity and schooling*. New York: Garland.
- Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy: Studies in the sociology and politics of education*. London: Paul Chapman Publishing.



Young, I. M. (1990). *Justice and politics of difference*. Princeton: Princeton University Press.



The Discursive Conflicts of Gender Education: Teachers' interpretation and imagination

Shu-Ching Lee

Assistant Professor, Department of Education

National Chengchi University

Abstract

For the past decade, the Taiwanese government has been intending to initiate gender reform in educational settings. However, what is actually happening in the school? Teachers' conceptual conflicts not only disclose their susceptibility to a variety of discourses, but also display teachers' powers of agency. Rather than simply representing a drawback or blockage, intentionally or inadvertently selective reinterpretations are virtually influential in claiming legitimacy for gender policy. This paper sets out with the feminist post-structuralist perspective, attempting to investigate teachers' interpretation of gender education, the working of competing discourses, and possibilities, thereby getting grips with the complexities of policy delivery of gender education.

Keywords: gender education, discourse, interpretation, gender equality, policy

