

潘慧玲、林昱貞（2000）。從教師的性別意識談師資培育。未出版手稿，國立臺灣師範大學教育學系，台北。

從教師的性別意識談師資培育

潘慧玲

台灣師大教育系教授

林昱貞

台灣師大教育系碩士班研究生

壹、 前言

近年來由於社會文化快速變遷，以及西方婦運思潮的激盪，傳統社會文化中的性別角色刻板印象以及男女不平等的情形，逐漸受到各個領域的批判與檢視。因此如何透過學校教育，從小培養學生正確平等的性別觀，已逐漸成為社會共識。有鑑於此，教育部於民國八十六年三月成立「兩性平等教育委員會」負責統籌兩性平等教育，同年十月並頒行「兩性平等教育實施方案」，以期能透過學校教育真正的達成性別的平等。其實質內涵，消極地來說便是：希望教育過程中能尊重每一學生的個別差異，以充份發展個人潛能為教育目標，而不應以刻板化的性別角色來框限學生的自我概念、能力性向、職業興趣、生涯發展，甚至型塑特定的人格或形象。教師對學生的期待或互動方式也不應因性別之不同而有所差異，因材施教應該源於個別差異而非性別差異（黃麗莉，1999）。積極的方面便是：讓受教者在學習歷程中能檢視並解構自我潛在的性別歧視與迷思，認知兩性心理與生理以及社會層面的異同，建構兩性適性發展與相互尊重的新文化（謝臥龍，1998）。至於實際的作法，從宏觀而言，可以從課程、行政、或教學教材的改進著手，就微觀的方面而言，兩性平權文化的建構主要是展現在教師與學生間的教學或日常生活的互動之中（黃麗莉，1999）。可是由於教師每天在學校與學生接觸時間最長，在教學過程及日常相處中對於學習者都會產生潛移默化的的影響，亦即所謂的「潛在課程」（hidden curriculum），而且如果教師本身沒有足夠的性別意識，即使有再好的教材、環境，教師仍然無法善用或引導學生做批判性的思考，所以筆者認為在兩性平等教育的推動上，教師位居責無旁貸的關鍵地位。因此，檢視我國的教師到底具有怎樣的性別意識便成為推動兩性平等教育的一個重要環節。有鑑於此，接下來本文將從這個角度切入，先呈現我國教師性別意識的現狀，接著探討性別意識的實質內涵以及形成的要素，並據此檢視我國師資培育課程，並提出相關的建議。

貳、 教師性別意識的現狀

一、 性別角色刻板印象

我會先在旁邊觀察，看女生會用什麼柔的手段來說服男生，再看男生如何保護女生，

不那麼強悍；也就是以柔克剛、剛柔並濟的方式（陸穗璉，1998）。

你們中午要吃什麼？媽媽要給你們帶便當呢？還是要訂便當呢？好，要訂便當的站起來。誰又不訂便當，媽媽又不送飯？那這一排就是你們兩個男生。那這些人要吃什麼？沒來的同學先不要幫他們訂好了，有的媽媽會給他送飯（蔡惠娟，1998）。

大家看到署名的地方，如果他只寫柯秀美，邱總經理知不知道她是誰？是他以前的女朋友呢？還是他太太的朋友？所以你要告訴人家你是誰，你可以寫觀眾柯秀美（蔡惠娟，1998）。

以上三個例子都是曾經真實發生在教育情境中的例子。第一個例子是一位老師在陳述他對於男女孩是否一起活動的處理方式，雖然是鼓勵他們一起活動，但觀念上卻是依照傳統的價值觀（女生是柔弱，男生是要保護女生的）來教育學生。第二個例子則是一位老師在處理學生訂便當的事宜，很明顯的卻把料理孩子的午餐，直接歸類為母親角色範圍的事，以性別作為家務分工的依據被視為理所當然。第三個例子，則類似一個腦筋急轉彎，課本並未言明總經理的性別，但老師解釋署名的寫法時，卻不經思考地將總經理當成男生。這些都是教育情境中常會發生的一些小例子，多的不勝枚舉，而這也部份反映了教師將性別的分化視為理所當然的存在或認為男生、女生天生如此，而忽視了後天社會建構的影響。賴友梅（1998）曾採用量化的研究方法、透過問卷調查來瞭解「國中教師的性別角色刻板化態度與兩性教育平等意識」，發現在學校人事結構上：男教師仍然掌控學校行政事權，女教師行政機會少，並受傳統性別角色影響，他們的行政意願普遍較低落。在教育理念方面：教師（特別是男教師）仍無法跳脫性別角色的刻板印象、複製兩性特質強調女性的妻母角色、或以性別做為學生行為的評估與詮釋的標準（如：強調男女學生要學習「應有」的性別行為及態度，男學生被認為是「不守規矩」或「精力旺盛」的，但又不斷被教導為一種強者、幫女生服務的形象；相反地，女生則被認為應該學習「柔弱、被動、優雅」的行為，一旦女學生出現非傳統角色允許的行為時，如主動追求異性、強悍的、講髒話...等，會比男生受到更嚴厲的批判。）這些性別刻板印象將人依其生理性別（sex）的不同分為男、女兩性，再依此對其教養方式、行為規範、

性格特質、生活方式、志趣發展、職業選擇等，嚴格加以區分，任何跨越界線者，都會被視為「不自然」、「不正常」(蘇芊玲，1999)。這種簡單的二分法不但忽視了生命本身形成有其多元豐富的面貌和個別差異，透過後天教養過程，使個人發展受到壓抑扭曲，甚至又賦予不同性別高、低的價值判斷，如「男尊女卑」、「重男輕女」等，成為性別不平等的主要來源。

二、師生互動與教師期望

上述的性別角色刻板印象也影響到了師生互動與教師期望。謝臥龍(1997)、謝臥龍、駱慧文(1992)、余曉清(1998)、潘志煌(1996)的研究均指出，在課堂上的師生互動情境中，男性受到糾正、批評、鼓勵的次數，都明顯高於女性，不論是正面或負面的互動，都表示老師比較重視男孩，而容易忽視女孩，也由於老師對男女學生期望的不同，而引發了「比馬龍效應」。謝小苓(1999)的研究發現，國中、小階段，男女教育成就不分上下，但是國高中以後，女生課業表現逐漸落後男生，自我教育抱負也較低，這說明了何以女性在研究所階段的就學率遠低於男性。可見，校園中的師生互動模式以及教育期望，在許多方面都符應了父權社會中的男女價值觀，而這種性別偏見使學生喪失合理的學習環境與機會，並嚴重地違背了教育機會均等的原則。

三、教師對兩性平等教育課程的知識與態度

張鈺珮(1998)曾以問卷調查國中教師對兩性平等教育課程的知識與態度。研究發現國中教師對兩性平等教育課程的知識普遍不足，並有認知錯誤與失調的問題，她將幾種最常見的類型歸因如下：1.將性別角色與其行為歸因於生物因素，忽略社會因素。2.以個案作普遍化的推論，未經研究程序。3.否定兩性平等教育的重要性。4.誤認性別歧視會因社會變遷而自然消失。5.誤認現今學校教育沒有性別不平等的問題。6.誤以為教師對課程實施沒有影響。7.對兩性平等教育課程教材的不重視。8.誤認為兩性平等教育課程會造成男女衝突。9.誤認為知識是中立的無性別的。這些錯誤的認知反映了一般教師常有的迷思，也成為推動兩性平等教育的阻力。

總結上述的研究發現可知：多數教師仍無法跳脫性別刻板角色的教育理念，在師生互動過程中不斷複製傳統性別角色，限制學生的發展潛力與機會，甚至對兩性

平等教育具有錯誤的認知。當然，列舉出這樣的研究，目的並不在於將兩性平等教育無法達成的責任諉過於教師，畢竟教師個人也是社會的產物，他們在自己成長過程中，從小受到傳統社會文化的不當教化，通常也深受其害而不自知，如果沒有受過性別課程的啟迪或覺醒，很自然地，在執教時當然也會不斷地將這樣的價值觀複製下去。因此，從這些研究的結果可以看出，教師們過去在師資培育的過程中所接受的性別課程嚴重不足，才會呈現這樣的現狀，所以教育學程中應加入性別課程或採融入式的課程設計模式，無庸置疑的有其需要性與急切性，但是怎樣的一種課程設計原則才能有效地喚起教師的自覺，就需要進一步對「性別意識」做更細緻的討論，才能有所啟發。因為性別不平等不像種族不平等那麼明確，要知覺到比較困難，而且從小它便普遍、堅固地影響著我們社會化的過程，和周遭其他男人、女人的關係，所以發展性別意識遠比發展其他的種族意識或是階級意識更為不易（Gurin, 1985）。可見性別意識與其他的群體意識相較之下，的確有其特殊性，因此以下將從性別意識的內涵及形成的要素進行探討。

參、 性別意識的內涵

一、 性別意識的意義

「性別意識」的概念最先是由種族(race consciousness)及階級意識(class consciousness)而來，因為這三者都象徵著一種關於不平等的意識（Hraba & Yarbrough, 1983）。這種群體意識本身是多面向的，包含著對這個群體在社會上的相關權力、資源、聲望的集體性不滿，藉著社會對這個群體所喜愛或討厭的部份來評估階層化系統的合法性，並相信為了群體的利益，集體性的行動是需要的（Guria&Townsend,1986）。性別意識正如種族與階級意識，也可以認知到此群體（女人）在社會政治上的弱勢處境。所以延續著對群體意識的瞭解，Rinehart（1992）對於「性別意識」有比較完整的定義：認識到自己和政治世界的關係是受到生理性別的形塑，女性主義（不管是哪一種形式的女性主義）是它的根源。性別意識就像是其他的群體意識一樣，是從與相似的他人認同而來，對這群人有正面的情感並感覺與此群體的命運息息相關。在這個廣泛的定義之下，性別意識變成一個結構，大到可以包含所有不同的女性主義流派，或者只是內在的女性主義者的政治行為，甚至包

括不認為自己是女性主義者的部份。簡單地說，所有的女性主義者都具有性別意識，但不是所有具有性別意識的人都會自稱為女性主義者。國內學者畢恆達（1999）也認為性別意識的形成是始於認識到自己屬於團體的一員，具有共同的利害關係，亦即認識到自己和政治世界的關係是受到生理性別的形塑。例如：當女人認為由於性別歧視使得她們無法獲得相同的發展機會，並且堅信她們應該獲得公平的待遇時，她們就有了性別意識。而所謂沒有性別意識，並非表示他/她對於性別沒有看法，而是把社會的性別現象視為理所當然的存在或者認為男生/女生天生如此，而沒有從社會文化建構的角度來認識與分析。從這樣的定義，我們可以發現「性別意識」包含了許多面向，它並不是一個東西，沒有一個固定的形式或狀態。因此，Peiss 與 Gerson 在 1985 年的一份報告中特別指出：她們發現過去許多研究性別意識的學者，認為它是一種非此即彼(either-or)的現象，也就是我們會認為一個人不是有就是無性別意識，這樣簡單的二分法會忽略其中可能存在著各種不同形式的意識。所以她們強調要將性別意識視為一種連續性 (continuum) 的過程而不是全有全無的概念。它是一種與他人進行互動的過程，會隨著自己與他人的互動產生交互作用而展現多元的面貌，辯證性地在性別的社會關係中發展，包含了個人和團體不同形式的覺醒 (Ferguson, 1984 ; Peiss&Gerson, 1985)。既然性別意識是一種植基於社會情境下的產物、又是一種動態的過程，那麼在研究性別意識時，便不能脫離對於整個研究背景的理解，亦即當我們在探求性別意識時，必須要放回形塑它發展和呈現的情境來分析，才能獲得正確的理解 (Bell, 1995)。

二、性別意識的形成

性別意識的形成必須打破原先習慣的框架或思考模式，對每個人而言都是十分不容易的事，而且改變之後，還得面對旁人異樣的眼光，和周遭龐大的父權文化對抗，這恐怕是最大的挑戰所在。既然如此，身處在同一個性別歧視的社會中，為什麼有些人就可以突破傳統文化的慣性思考，而發展出成熟的性別意識呢？過去的研究認為：一定要遭遇到不平等的情境才足以形成性別意識，如今不平等的情境已不再是意識形成的主因了，關心不平等議題的人際網絡成員、正式組織或者是注意大眾傳播中的相關議題都成為形成性別意識的要素 (Hraba & Yarbrough, 1983)。關於這點，畢恆達（1999）在研究男性性別意識的形成歷程時也發現：性別意識通常不是

一個人關在房間透過沈思冥想就能獲得，而是經常受到論述（包括書籍、演講、社會運動、電影等）的啟發與影響。亦即有受到社會性別歧視的主體經驗，並不一定就會推导出性別意識。不過女性因為深受社會性別歧視所迫害，在經過意識喚醒團體或論述的啟蒙之後，很容易就形成性別意識，而男性雖然也會意識到身為男性受到社會性別價值觀的桎梏，但要男性意識到身為男性既得利益的部份就十分不容易。也就是在檢視這些性別壓迫時，要加入自己的經驗和感受，才能更深刻的了解結構的力量是如何作用在個人身上，並透過相互的分享以得到更多的啟發。可見「經常有機會經常接觸論述的啟蒙」與「有一個可以分享、討論的團體來反省、思考自身的成長經驗」，兩者之間若能交互為用，比較容易形成性別意識或做為支持改變的動力。在這種模式之下，透過意識醒覺團體或成長團體最能達成意識啟蒙的功效。美國在 70 年代的早期，為了幫助女人發展群體意識，當時成立了許多「意識提昇團體」(consciousness-raising groups)，簡稱 CR，當時最著名的標語便是「個人即政治」(The personal is political)，目的在於將個人化的表達引發導向群體意識的過程，經由比較個人的經驗、實際參與、瞭解的分享，建構一種共通的經驗，進而質疑「女人的空間」的正當性，使個人政治化 (Guria & Townsend, 1986)。一開始，初期的工作只是在於事實的蒐集，探討女人身處父權社會下的真正感受，揭示女性真正的經驗和聲音，接著，發現這樣的討論彼此間都是相連結的，可以用在討論其他與性別相關的議題上，就在這種傾訴受壓迫經驗或吐苦水以及探討父權體制的運作時，改造現實的潛在力量便可被激發出來，因此，CR 不只是一種心理治療，它成了引發改革力量的一種政治工具 (Shulman, 1980)，並在美國婦女運動的推展上佔有很重要的地位。可見性別意識從無到有之間並不是一種截然二分、非此即彼的狀態，它必須是要能對周邊的性別互動或相關議題不斷進行反省、思考與來回辯證的過程，透過這樣的思辯過程才可能去除刻板化印象而建立多元的性別互動觀點。

三、性別意識與行動的關連

那麼在意識覺醒之後，究竟會不會進一步產生行動的改革力量呢？對於這點，許多學者是抱持著樂觀肯定的態度。Klein (1984)、Guria 與 Townsend (1986) 在探討群體意識時就提到意識對政治行動有一種批判性的前導作用 (a critical precondition)，只有在意識到群體不平等的存在時，才可能使疏離的個體轉向一種

集體性的努力以改變現狀。而 Hraba 與 Yarbrough (1983) 更是在定義性別意識時，就直指其包含了認同、評鑑及傾向於行動的成分。Mackinnon (1987) 也認為意識覺醒除了分享個人的私人經驗外，更可以作為發展理論性的瞭解與分析的基礎，以便進一步採取行動。在這一個階段，將是轉化現狀採取行動的關鍵起步（引自游美惠，1999）。所以喚起社會大眾性別意識的覺醒或許未必直接導致改革行動的產生，但是至少兩者之間有高度的相關存在。

肆、 教師的意識覺醒

由前所述，我們可知兩性平權的教學與日常互動模式的建立，必須先從教師的性別意識反思及自我改造開始，否則教師本身習焉不察的性別刻板印象、歧視態度、互動模式將在潛移默化中持續地傳遞下去，但是性別意識本身沒有一定的範本可以遵行，它包含了很多不同的形式，這麼抽象的概念，可以如何在校園中化為行動呢？以下將呈現幾種不同的作法，目的不在於評鑑標準的版本，而是希望能將理論與教師實務經驗作一緊密的結合：

A 老師

像我們學校老師有的現在還是會講，「男生你們去搬什麼什麼」，然後有的時候，我就會加一句，「女生也可以去幫忙呀，多幾個人嘛，抬不動的話多幾個人嘛」，像我們昨天大掃除，我們八個女生抬一張圖書室的桌子，男生四個，女生八個，我覺得這樣也很好呀，最主要我是覺得說，要讓小朋友體會說，男生、女生都可以做一樣的事，可能我們力氣真的是不夠，可能人家一次可以抬三張椅子，我還是可以抬一張，不要說因為我們是女生，我們就有豁免權，我覺得要讓她們覺得自己的能力也不差，我想傳達的最主要是這個觀念，不要讓女生覺得，我天生就是要依賴別人的（蔡惠娟，1998: 69）。

一般在學校中有粗重的勞動服務時，老師通常不假思索地就會找男生去做，這種看似體恤女生的動作下，不只限制了女生訓練體能的機會，也預設了男強女弱的意識型態：鼓勵男生發展體能、男子氣概，而女生則只要柔柔弱弱地等待被保護就好。因此，教師讓女生加入搬運工作這種看似微不足道的小事，實則已向性別越界

跨了一大步。

B 老師

在教學中，我會以 Ms.來取代 Miss 及 Mrs.，不以結婚與否來做稱謂上的分別，而學生們會看到「我媽媽是卡車司機」「我爸爸熱愛烹飪」等句子。當學生們覺得不習慣時，我會說：在瑞典，由於長期是女性總理執政，有一天，當瑞典小孩看到美國男性總統時，彷彿看到外星人般大叫：「快來看！美國總統是男的耶！」來讓他/她們瞭解，刻板印象如何因接觸面的不足而形成，及如何限制我們的認知。在課堂上我也不斷提醒自己在課堂中讓女生有更多發言機會，以扭轉她從小被教導「要文靜」的性別刻板印象之害，也讓自己的注意力平均，不被男生佔據。在生活中，我讓學生辯論「家事應不是女生的責任」，來讓學生瞭解，我們並非在「幫」媽媽做家事，因為家事是所有家庭成員應盡的責任（楊佳羚，1998）。

生活中有許多的性別刻板印象不斷地告訴我們：男生該怎樣，女生該怎樣。於是，父母、老師通常會照著這樣的模式教導小孩，不知不覺便會影響學生人格發展、職業類別的選擇等，導致學生教育機會受到限制。B 老師不只避免自己去複製這樣的價值觀，甚至更進一步地將更多元的性別角色觀帶入教學中，也幫助學生去除自己的刻板印象。

C 老師

「老師，你是女生，怎麼坐在桌上？」我的身體一向很自在，好不容易上完一節課，站得有點累，於是一屁股坐在教桌邊休息一下。不料學生竟然說出這樣的話來，此刻，這個十三歲男生的質疑倒教我呆了一下。原來性別成見是那麼早就形成了，而且，即使我是老師，仍然逃不掉他看來理所當然的質疑。更令人驚訝的是，他說的那麼自然，好像一旦舉出我是「女生」的事實，我的生命、我的舉動、我的一切便都有了必須遵守的規則。上星期班上有個女生下課時間在和男生鬥嘴時，脫口學男生說了些她們慣用的「哮喘話」（台語），結果就被男生指為不守婦道。「婦道」是什麼？簡單的說就是：你要照成規辦事，你要自我收斂，你要時時記得「你是女生」。沒錯，我是女生！但是，是什麼樣的女生，會做什麼樣的事，說什麼樣的話，都要由我來決定，因為—我才是女生，我才有權利決定怎樣做就是女生。而且我這個女生選擇了做女老師，因為

我想調教下一代完全不同的，力量強大的女生。她們一定要和我們現在這一代不一樣，她們一定要有更大的自主能力，有更寬廣的人格幅度。她們愛漂亮、很勇敢、心胸寬大、腦筋靈活，而且高興起來的時候，坐桌子、坐地下，一點都不在乎（尤麗玲，1998）。

這位教師雖然沒有說明後來她如何回應那位男學生，但是卻呈現了另一種完全不同的思考方式。從這個例子我們也可以看到，性別的監控制度無法不在，即使是在師生這種權力不對等的關係之下，學生仍可輕易地拿這些偏見來質疑老師的不合常規，更別說對同儕團體了，不過因為這位教師有時時對自己的意識型態進行反省思考，才不會又拿同樣的標準去要求自己或學生。

從以上這些例子，我們可以發現關於校園生活中的瑣瑣碎碎芝麻綠豆般的小事中，幾乎都含有性別意識的運作，它們並不代表兩性平等教育的標準操作方法，但是如果一位教師對這些議題沒有性別意識的敏感度並常做自我反省與思考的話，很容易又落入傳統的性別分化中。此外，也正因為兩性平等教育並沒有固定的範疇或文本，也沒有所謂最正確或最標準的問題解決方式，可以讓老師照本宣科地去做，因此，兩性平等教育的實踐仍要靠教師本身的性別意識覺醒才有可能達成。

伍、教師性別意識對師資培育的啟示

意識的轉變是一長期、不斷省思、辯證的過程，雖然現在教育部有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（其中包含兩性平等教育），而且也積極辦理相關的研討會供在職教師進修，但是對於較不具備性別意識的教師，要在這些數小時或數天的活動中，改變他/她整個成長過程所受到的性別偏見之社會化歷程，實在相當困難。而且，在那麼短的時間內，往往在剛喚醒對問題的意識時，活動就結束了，也很少有機會與時間再去討論解決的方法與策略，很難有進一步的改變發生。因此，相較於短期的工作坊，Sander（1997）認為橫跨一整個學期的課程較能造成真正的改變。有鑑於此，她設計了「師資教育平等計畫」（Teacher Education Equity Project）使教師在職前師資教育階段就可以思考相關的議題，在計畫的第一年，六十位參與者教授了五千名準教師，而這些準教師在畢業之後也能影響數以萬計的男孩、女孩，像這種長期的計畫，才能進行更根本而徹底的改變（吳

佳倩, 1999)。如此一來, 在師資培育過程中, 這些準教師們就可以經由這樣的論述刺激, 先行處理自己的性別意識, 不但會對自身的性別建構有更多的瞭解, 而且以後在和學生互動時也能因自身的體驗而對性別議題有較多的敏感度。再者, 性別課程開設的時間至少有一年或半年, 這樣學生在修課過程中有半年或一年的時間可以思考這個問題, 或和老師同學進行討論, 時間拉長之後, 才可能進一步將思考轉化為行動的力量, 因此在師資培育過程中開設性別課程已是刻不容緩的事情了, 反觀國內, 到底現今的師資培育有否重視到相關的問題呢? 開課情形如何, 相關課程又該如何進行? 以下將從我國師資培育中性別課程的質、量兩方面分別進行分析:

一、師資培育過程開設性別課程的量

自從「師資培育法」於民國 83 年通過實施之後, 台灣已有 37 所一般大學設立教育學程, 加入培育師資的行列, 目前如台大、清大、中央、淡江、東海等大學的教育學程都開設有「性別教育」的相關選修科目。其中又以台大及清大的作法最為積極, 由於台大致力於婦女研究的學者較多, 還有婦女研究室從事資源整合的工作, 目前已有能力將「婦女與性別研究」的相關課程, 獨立為一套學程讓學生修習, 修畢 20 個學分的學生, 可以獲頒「婦女與性別研究證書」, 學生的選擇性甚為豐富, 性別議題從電影、藝術、文學、傳播、身體等各種面向切入, 共有三十門之多, 使台大的婦女與性別教育更具多元化與系統化的潛力。清大除了有開設「性別與教育」的專門科目之外, 也在教育學程架構下, 於「教育心理學」、「班級經營」之必修科目, 與「科學教育」、「網際網路教學」、「電腦輔助教學」及「教育法規」等選修科目中加強兩性平等教育內涵, 提昇準教師的性別意識。經由研究合作的方式, 相關科目的教師經常, 互相交流資訊與課堂經驗。以這種專門科目以及融入整體課程並重的方式, 在師資培育過程中全面關注性別議題(謝小苓, 1999)。再來反觀師資培育機構中的重鎮: 國立台灣師範大學, 今年四月由校內的女性學術社發起「師大通識課程、教育學分加開性別、婦女相關課程連署」活動, 一週內就獲得師大一千零二十一位學生的支持, 速度之快, 反映了學生能自行體認到這方面的需求, 實屬難得。臺灣師大之後亦於通識課程中開設了「性別議題 I、II」課程, 採協同教學; 並於教育學分中加入「性別教育」、「性教育與輔導」等二科目, 供學生選習。

雖然現在各大學中有能力開設性別課程的教師仍有不足, 但是比較積極的作

法，應是整合各校資源開放跨校選修、資源共享，讓學生在課程上有更多的選擇性，或者是鼓勵培育、延聘相關人材，如：欣聞國立高雄師範大學於 89 學年度成立全國第一所性別教育研究所，面對這種開風氣之先的改革，更該予以實質的鼓勵與支持。

二、師資培育過程開設性別課程的質

性別平權教育如同整潔教育、健康教育、禮儀教育等，在生活中就可以一點一滴的進行。也因為這樣，顯然平權教育牽涉到的，首要就是老師本身最習慣、最引以為當然的觀念。老師自己先經過頭腦和生活的革命，才能提煉出性別教育的真正內容（何春蕤、金宜蓁，1998）。因此，提昇教師本身對於性別不平等的自覺成為實施性別課程的第一個步驟，亦即喚起教師性別意識的覺醒（方德隆，1999；張珣，1998；蘇芊玲，1999）。在這種需求之下，昔日美國意識醒覺團體的模式便可為吾人所參考使用。CR 重視的是每個人真實經驗、感受的分享，並且相信藉由這種吐苦水的經驗，可以使團體成員獲得改變現實的力量。這也呼應到我們所說的性別意識必須放回一個人所處的背景、脈絡來看才會獲得真正的瞭解，每個人所經歷的社會化歷程都不盡相同，教師的信念和行為也會跟著不同。所以課程設計應特別重視學生生命經驗的分享與融入，每個人都從自己的成長背景或周遭事件開始思考，改變才可能深刻。傳統教室中，教師是權威的角色，由教師負責傳授專門知識；相反地，在這種重視學生經驗和聲音的兩性平等教室中，教師的角色變成一位意識啟發者，知識的產生是由個人與社會經驗交融而來，師生之間轉為一種平等、自由、相互尊重的關係，學生多元的聲音可以被鼓勵在教室中共同分享、激盪，這些都是與傳統教室十分不同的地方。所以整個教室氣氛、師生權力關係以及知識結構的整體轉移都必須重新調整，性別課程才能達成召喚學生性別意識醒覺的功效。

伍、 結論

教育是可以達成性別平等的重要途徑，而教師的意識覺醒又佔了決定性的重要關鍵。因此如何提升教師的性別意識，應在規劃師資培育制度的過程時，便列入重要的考量，在這個階段，只要未來的教師們能因此而產生一些觀念或行為的轉化，再將這些轉化教育在下一代身上，相信兩性平等、和諧共處的社會指日可待。

參考文獻

中文部分

- 尤麗玲 (1999)。我是女生，也是女老師。**性/別教育通訊**，4，43~47。
- 方德隆 (1999，5月)。校園夫子性別意識型態的重塑。本文發表於高雄醫學院兩性研究中心、世新大學性別與傳播研究室、財團法人婦女政策推動發展文教基金會主辦之「1999 性別與兩性研討會」，高雄。
- 台灣立報 (1999)。回應學生訴求，加開性別課程。民國八十八年五月二十七日第五版。
- 何春蕤、金宜蓁 (1998)。性/別校園。台北：元尊文化。
- 余曉雯 (1997)。權力交戰場--學校中的身體規範與學生的身體觀。國北師國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 吳佳倩 (1999，4月)。美國兩性平等教育之經驗與啟示。本文發表於教育部兩性平等教育委員會主辦之「兩性平等教育國內學術研討會」，高雄。
- 余曉清 (1998，12月)。不同性別的國中生與生物教師之師生互動。本文發表於台灣大學婦女研究室主辦之「性別與科學教育研討會」，台北。
- 張珣 (1998)。兩性平等的健康教育。載於教育部兩性平等教育委員會主辦的全國高中職教師兩性平等教育墾丁工作坊論文集。
- 張鈺珮 (1998)。國中教師對兩性平等教育課程的知識與態度之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 陸穗璉 (1998)。國小教師對於傳遞兩性平等教育之研究：以訪談八位觀察二位國小教師為例。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹。
- 畢恆達 (1999，5月)。男性性別意識形成歷程之研究。本文發表於高雄醫學院兩性研究中心、世新大學性別與傳播研究室、財團法人婦女政策推動發展文教基金會主辦之「1999 性別與兩性研討會」，高雄。
- 游美惠 (1999，1月)。性/別平權教育與女性主義的社會學分析。本文發表於東吳大學社會學系、台灣社會學社主辦之「跨世紀的台灣社會與社會學」學術研討

會，台中。

黃麗莉（1999）。**跳脫性別框框**。台北：女書。

楊佳羚（1998）。所有的狗狗都是男生？**兩性平等教育季刊**，2，74~77。

潘志煌（1996）。**師生教學互動中的性別差異--國小班級多重個案研究**。新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹。

蔡惠娟（1998）。**性別平權教育的實踐--小學教師的性別角色觀及其班級實務**。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。

賴友梅（1998）。**影響國中教師性別角色刻板化態度與兩性教育平等意識相關因素之研究**。國立政治大學社會學研究所碩士論文，未出版，台北。

謝小苓（1999，5月）。台灣的性別教育：回顧與前瞻。發表於教育部兩性平等教育委員會主辦之「兩性平等教育國際學術研討會」，台北。

謝臥龍、駱慧文（1992）。**從性別平等的教育的觀點來探討高雄地區國小課堂中師生互動中的關係**。高雄市：高醫心理系。

謝臥龍（1997）。從兩性平權教育的觀點探討教學互動中的性別偏見。**教育研究**，54，37-43。

謝臥龍（1998，12月）。**國中科學教育方法與課程互動中之性別差異**。本文發表於台灣大學婦女研究室主辦之「性別與科學教育研討會」，台北。

蘇芊玲（1999）。兩性平等教育從教師做起。**康軒教育雜誌**，35，7。

英文部分

Bell, C. S. (1995). "If I weren't Involved with schools, I might be radical": Gender consciousness in context. In D. M. Dunlap & P. A. Schmuck (Eds.), *Women leading in education* (pp.288-312). New York: State University of New York Press.

Ferguson, K. E. (1984). *The feminist case against bureaucracy*. Philadelphia: Temple University Press.

Gurin, P. (1985). Women's gender consciousness. *Public Opinion Quarterly*, 49, 143-163.

Gurin, P., & Townsend, A. (1986). Properties of gender identity and their implications for gender consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 25, 139-148.

Hraba, J., & Yarbrough, P. (1983). Gender consciousness and class action for women: A

comparison of black and white female adolescents. *Youth and Society*,15(2), 115-131.

Klein, E. (1984). *Gender politics: From consciousness to mass politics*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Peiss, K., & Gerson, J. M. (1985) . Boundaries, negotiation, consciousness : Reconceptualizing gender relations. *Social Problems*,32, 317-331.

Rinehart, S. T. (1992). *Gender consciousness and politics*. London: Routledge.

Sander, J. (1997). *Teacher education and gender equity*. (ERIC Reproduction ED408277)

Shulman, A. K.(1980). Gender and power: Gender bases of radical feminism. *Signs*, 5, Summer, 590-604.