

一位國小女性教師開展性別意識之敘事探究

洪麗卿*

國立臺灣師範大學課程與教學研究所博士候選人

*作者姓名：洪麗卿

通訊地址：106 臺北市和平東路一段 162 號

E-mail：lindahung99@gmail.com

投稿日期：2014 年 2 月

接受日期：2014 年 11 月

摘 要

本文採用自我敘說取徑，透過回溯再建構經驗背後意義，以反思一段親師溝通歷程而引發性別意識覺察的經驗故事。於文中，書寫一個女性初任教師於教學現場挑戰學生父權家庭性別意識，所面臨之角色衝突和侷限，從中試圖揭發女性家庭地位遭受父權體制壓迫的面貌，以突顯婦權受社會建構之性別政治差別待遇的公共議題。緣此，本文研究目的有二，一、探究女性教師面對性別政治的困境與實踐面的難題。二、產生親近性知識，藉由故事的公共性探討父權家庭中女性的位置與處境。資料分析係依據 Riessman 提出的線性結構，依序為「關注經驗、訴說經驗、轉錄經驗、分析經驗、閱讀經驗」之模式，以時間脈絡序列或意義關聯進行敘說，故事軸線包括性別關係的文化震撼、從抗拒到順從的教師處境、性別意識覺醒後的為難與難為、以及捍衛女性主體的行動，在每段特殊故事轉錄後進行經驗詮釋分析，採交錯呈現。最後，析論家庭性別政治的藩籬、女性教師發聲的困難，以及女性教師展現行動力的可能途徑，作為重構社會性別現狀之參考。

關鍵詞：國小女性教師、性別意識、敘事探究

A Narrative Inquiry on Gender Consciousness with a Female Elementary School Teacher

*Li-Ching Hung**

Doctoral Candidate, Graduate Institute of Curriculum and Instruction, National Taiwan Normal University

*Corresponding author: Li-Ching Hung

Address: 162, Section 1, East Ho-ping Road, Taipei, Taiwan

E-mail: lindahung99@gmail.com

Received: February, 2014

Accepted: November, 2014

Abstract

It is a narrative inquiry into how the experiences of a new elementary teacher shifted her gender consciousness during the parent-teacher communication opportunity with one student's mother. This study applies the perspective of feminism to women's family position to represent women's oppressed experiences. It also aims at exploring the challenge of a female elementary school teacher in facing the psychological struggles and role conflicts caused by the patriarchal systems. In to doing so, this study purports to (1) analyze my own personal experiences of raising gender consciousness as a female elementary school teacher, (2) create the knowledge from the narrative inquiry that would provide more reflections and empower women under the oppressive patriarchal system. The presentation of narrative according to the linear structure, named by Riessman, is shifted between the past, present, and future. And the interpretation is following each section of my experiences, such as cultural shocks of gender relationship, the position as a female teacher, the dilemma of practices after my gender consciousness awareness, and the protection of female subjectives for the action. The findings were as follows: (1) the female elementary teachers are oppressed by social gender bondage towards to the culture of silence. (2) the female traditional subjective situated under the politics of family are powerless because they are controlled by their limited space, economics and social gender values constructed by androcentrism. (3) female teachers' chorus is a possible way of promoting their collective action.

Key words: *female elementary school teacher, gender consciousness, narrative inquiry*

壹、前言

性別角色係由後天社會和文化建構的產物 (Dillabough, 2006)。個人受教育及社會化的影響，為求滿足內在自我與社會期望一致，故而顯現出支配階級所期待的性別認同 (莊明貞，1999；Basow, 1992)。基於家庭與學校是社會的基礎結構，因此，家庭和學校易淪為再製性別角色、鞏固父權與異性戀制的場域 (畢恆達，2003；Dillabough, 2006)。

就女性的家庭婚姻角色觀察，儘管現今資產社會和女權運動的發展，讓部分的女性走出家庭的空間，然而工作職場薪資與工作權力的不對等，仍然是存在著雙重壓迫。或許部分外籍家務移工替代了臺灣女性家務勞動，提供臺灣女性施展能動性的媒介，得以在多重位置間移動來改善自己的處境；但實際上現今社會仍視「女性化的家務勞動」為跨越公、私領域的結構連續體，家務勞動的性別分工並未因跨國分工的取代而消失 (藍佩嘉，2009)。易言之，雖然經濟活動影響了男外女內的家庭性別政治框架，但女性依然受到性別規範的囚錮，在例行的家庭事務中持續協商著定位和認同形構。

性別意識引導個人固著於某個立場的推論，並合理化周遭情境行為，影響思維模式，產生排他性 (Smelser, 1989/1995)。對我而言，以往對於性

別平等議題，在我的心中並未泛起特別的漣漪效應。誠如Freire (1973) 指出當個人處於沈默文化的封閉社會意識下，只會被動順應所存在的情境。即使1996年性別平等教育推行之初，我已踏入教職，但因從未真正觸及深層的結構壓迫和爭議議題，我只視為一種政治正確語言，照本宣科的實施並未真正啟發我的性別意識。然而，個人意識轉換並非偶然，是來自生命經驗所產生的思考與行動，從而發展出價值信念和教學實踐。基於意識覺醒是一種發展意識的歷程，當個體透過對話、反思，敏覺到壓迫事實，才會發展出批判壓迫者意識型態以及解構社會不平等體制的知覺行動 (Freire, 1973)。顯見個人的經驗需經過意識化作用，才得以產生意義而完整。

本文採用自我敘說取徑，透過回溯再建構經驗背後意義；藉由個人經驗深置社會脈絡中，將能詮釋現象間的關係，以呈現故事的公共性，同時在敘事歷程讓自己成為教育實務現場的發聲主體。在這篇文本裡，我將敘說的是在國小初任導師時所經歷的故事，於文中書寫我於實踐情境中挑戰學生父權家庭性別意識，所面臨之角色衝突和侷限，並且從中試圖揭發女性家庭地位遭受父權體制壓迫的面貌，以突顯婦權受社會建構之性別政治差別待遇等公共議題。緣此，本文研究目的有二，一、探究女性教師面對性別議題的困境與實踐面的難題。

二、產生親近性知識，藉由故事的公共性探討父權家庭中女性的位置與處境。最後，析論基層家庭性別政治的藩籬、女性教師沈默的文化，以及女性展現行動力的可能途徑。

貳、性別意識相關概念

國內多位學者研究發現，從學校結構呈現之性別文化來看，大多中小學教師不易跳脫傳統性別刻板角色：男教師對於妻子理家責任仍有高度期望，女教師則多半因收入穩定、工作單純且能兼顧家庭責任而選擇教職；中小學教職受社會意識影響，特別是小學的教育工作，相當程度被定位在「提供照顧」，在刻板印象中成為適合女性「天生的母性」的職業後，也讓從事教學工作的男教師感受到社會壓力，為了符應社會期許，在國中小女性教職員居多的人事結構中，男教師參與行政意願高且掌控大多數學校行政事權（蘇芊玲、蕭昭君，2003）。由此可知，學校結構呈現之性別意識趨向傳統，然而教師實踐的能動性乃立基於性別意識的轉變，以下係針對性別意識的意涵和性別意識開展的途徑作一探討。

一、性別意識的意涵

「意識」是指成員對所屬群體在社會上的位置所具有的意識形態（Gurin & Townsend, 1986）。Smelser（1989/1995）認為性別意識係指對社會諸多因素造成性別差異的一種認

知。Rinehart（1992）指出性別意識，係指個人認知到自己和政治世界的關係，受到生理性別的形塑而阻礙了女性的機會。

關於意識主體性的開展，Freire（1973）認為可分為三種層次：神奇意識、素樸意識與批判意識。處於神奇意識層次為宿命論者，已內化支配性文化賦予的價值觀，陷入人比自然卑下，無法超越自然的迷思。處於素樸意識層次，人開始反省自己的生存環境，從宿命性格轉變為抗拒不合理的社會機制壓迫，但此階段是過度簡化問題，對過去充滿懷舊且缺少探究精神，容易附和大眾，個人情緒濃厚但論證脆弱，以致只在實務中爭辯非從結構面著手。Freire指出，當個體開始對社會脈絡出現的問題有所回應時，即表示他們有能力與其他人互動，甚至與所處的世界互動，此時人們的意識便轉至素樸意識層次。然而前二者仍失去主體性的存有開展。批判意識是指真正能達到解放與自由的意識階段，其發展從察覺神奇意識、素樸意識著手。此意識層次者會將自己視為有能力改變世界的行動者，且直接將環境與社會中更廣大的權力結構結合起來思考（林森富、湯郁純，2000；Freire, 1973）。

由上可知，Freire認為人作為一個主體的存在有三種層次，關乎個體意識到是與世界同在（with the world），抑或存在於世界之內（in the world）的

關係。從性別角度分析，處於神奇意識層次者，在父權結構下女性容易成為政治順從的勞動力，視現存的既有性別關係系統為理所當然，當作控制自己的力量，致使女性難以逃離傳統角色的集體命運，無法擺脫附加的義務。處於神奇意識層次者，雖會質疑結構差序格局之不合理，察覺女性在男性的活動中退縮、被剝削和權力資源分配的不平等，但尚且缺乏深入批判和反動的能力。處於批判層次者，則能從性別的差異價值而敏覺女性受壓迫的事實，並以批判的方式與世界產生關係，進而在個人、社會和制度層次產生改變的行動力。然而，Freire的意識主體性的開展略有線性步驟之虞，而忽略了人的主體性開展可能是一個緩慢、持續進行且不斷來回的變動歷程。

Downing與Roush（1985）提出女性主義認同發展論有五個階段性的循環發展：被動接受期、揭露期、嵌入—發散期、整合期、積極投入期。不過，Hyde（2002）根據經驗研究，認為Downing和Roush的嵌入—發散期、整合期、及積極承諾期，只不過是女性在揭露期後不同的表現方式，因此建議將此模式視為五個面向，並且指出每個人終其一生皆有可能在不同階段不斷變動著，並非都會經歷相同的發展。Stanley與Wise（1993）亦不認同性別意識具有絕然的時間次序性，其強調女性主義若是只將某些意

識型態當作是真理，而排斥其他發展的可能性，是違反女性主義重視每個女性經驗的基本信念。

Gerson與Peiss（1985）指出性別意識是一個連續體，不是乾淨簡化的階段，依此連續體上的不同位置可分為三種形式：性別覺察、女性／男性意識、女性主義意識／反女性主義意識，而性別覺察為後兩者意識的啟蒙。性別覺察指對社會既存的性別系統不具批判性，視男女特質為現存社會的本質；女性／男性意識則建立在性別覺察的基礎上，進一步認知到女男相互權力與責任關係，亦即個體覺知到自己身為女性或男性所應盡的義務與權利。而女性主義意識是一種意識形態，藉由檢視不平等的現況進而增進階級、種族、性取向之覺察，並進一步挑戰現有的性別關係系統，同時也帶來社會運動的實踐。而畢恆達（2003）亦提出性別意識發展並非有先後次第的階段發展，而是一個永無休止的流動歷程，過程中也許有具指標意義的性別事件發生，但是漸進式的發展。

由此可知，性別意識發展並非是單向線性的時序發展，而是漸進的、往復的且無止盡的多變性歷程，朝向看見自己的處境發展；再者，性別意識的基本條件需要先喚起個人主體性意識，而後才能看見個人與結構層次的關係，進而發揮改變社會的能動力。

二、性別意識開展的途徑

究竟該如何打開性別之眼呢？

Gurin與Townsend（1986）指出階級轉化過程的關鍵，在於成員群體集體性的不滿、評估階層化系統的正當性，以及相信集體行動重要性的群體意識。換言之，集體共同命運的意識和性別意識是改變結構性問題的重要資源。其次，Freire指出透過教育可以幫助個人自我解放，藉由意識化過程，可喚醒個人從宰制文化中覺醒；Freire認為意識覺醒是以解放為目的的革命行動，進而對現狀加以改造，使受壓迫者獲致增能賦權（張盈堃，2001）。而當女性開始從各種歷史社會角度，檢視男尊女卑的傳統社會結構和不平等的意識型態，且意識到父權社會壓迫的現實存在與己身切身相關時，即是女性意識覺醒的發軔（顧燕翎，2002）。上述可知，女性藉由與他人互動可產生集體意識的力量，並在互動中展現不同的能動性和行動力。

Smith（1990）認為女性經驗即是探索女性主體的重要場域，從探索自身經驗出發是發現社會的一種方法，以覺察社會現象背後存在的社會結構和權力關係，而詮釋關係的特定論述就構成了意識，也就決定了我們是誰，將是誰，以及誰做了什麼，為了誰。畢恆達（2003）亦指出性別意識很難僅由內省受性別壓迫的經驗就獲得，也許感受到不公平，但易歸咎於個人遭遇以致無法察覺女性的共同集體命運。因此，透過論述能把以前說不清楚的性別經驗說清楚，進一步看

到以前沒有看見的經驗；或是藉由參加團體以及遇到女性典範，才可看到自己的可能性。針對女性教師的主體性，游美惠（2002）則主張教師需懂得以「要求」和「發聲」來展現其主體性。她指出發聲是主體性展現的一種行動，也是肯定自己的行動主體，以及階級、族群和性別等文化認同，因此Stokowski（2000）認為女性意識覺醒後，須將傾聽的習慣轉變為勇於訴說，並進一步連結成集體的知識生產與政治工具，以連結眾人政治力的行動來改變結構。由此可知，學校女性教師雖然可能成為父權再製的行使者，卻也可能轉化為解放學生的身份，其關鍵即在於性別意識覺醒與否。藉由敘事探究，在自我性別發展經驗、態度、價值觀的檢視，將可促使女性在教學情境主動發聲和性別意識發展，不僅讓教師具體檢視和修正自我行動，並也填補學科知識本位的鴻溝，提供一個理解和解構結構的途徑。

基於性別權力關係於生活中無所不在，每個生命故事都可能成為性別意識發展的新開端，而教師經驗更不能只侷限在教室內而與社會脫節。目前國內關於教師性別意識之敘事研究，所描述的場域皆以自身家庭（原生家庭、求學經驗、工作經驗、母職經驗）和課堂上教學實踐居多，本文研究進線則以學校外親師生共織經驗所聯結的教學實踐故事。在本文情境

我將跨越學校藩籬與班上一位學生和他的家人協奏，述說我初任國小導師所經歷的故事，敘寫我和故事人物彼此如何相互牽引和影響的歷程，也因此故事進線將從那時作為起點，並穿插個人的過去經驗和現在的反思。

參、研究方法

本文旨在透過故事敘說看到議題的公共性，再現父權文化形成的中心—邊緣，主—從，支配—順服的差序格局。在敘事脈絡下，強調從自我的發聲、經驗和反省產生知識和主體性，在文本重構的過程以建構經驗的意義 (Clandinin & Connelly, 2000)；其次，敘事探究變動的世界裡價值和倫理選擇的問題，希冀從中能展現生命主體的整體連續性和能動性 (Ellis & Bochner, 2003)。

一、敘事探究

關於敘事探究的應用，Goodson 和 Sikes (2001) 指出：

敘說是一種詮釋性反省的手法，可以讓我們有一種觀點去理解我們是誰、是什麼，以及種種加諸在我們身上的框架。進一步來說，它也是一種實踐取向的研究，對教育的實踐及其改進之道，引領至一種較深層的理解。(Goodson & Sikes, 2001, p. 14)

雖然個人的經驗故事具有獨特性，但從別人的故事可看見自己類似經驗，因此本文目的在於從敘事中產生親

近性知識，探討女性教師性別意識發展和父權價值體系對女性的壓迫問題，以引發教育界更多共鳴，進而產生教育改革的行動力。再者，故事本身即反映社會文化的象徵性文本，描述社會脈絡中現象彼此之間的關係，故可使社會的自我與更廣大的社會文化相聯結 (莊明貞, 2010)。由此看來，敘事探究可作為敏覺結構與身邊隱含的性別權力關係的研究方式。不僅強調教師個人對特定脈絡的詮釋，也提供教師專業意識覺醒的途徑。教師在選擇說的過程，即是代表一種抵抗社會控制的形式，企圖打破沈默和超越社會教條，而故事被述說出來的同時，也會為故事賦予意義，更深層理解行為背後所內隱的思想，而這樣的過程是一種帶有意圖的反省行動，有助於提昇自己的批判意識。

職此之故，本文採用敘事取徑，以敘說方式書寫一位女性教師與另一位父權家庭中的女性交會的故事，從中凸顯父權體制下女性的處境，以及女性教師處理性別公共議題時的心理掙扎和困境。在敘說的同時賦權增能受益，達致互惠與互為主體的境界。此外，由於人的互動關係是一種動態的覺察，性別意識也非一個點的直接轉換，因此在書寫時，自我詮釋的觀點仍不斷地來回流動。這個生命故事我想表達的是，它並不是個案，它反映的是許多父權家庭中女性的處境，這些將反映出社會結構面更深層的問題和教師面對性別議題的矛盾和困境。

二、研究場域

草草國小¹位於臺灣北部火車站附近的傳統社區，為當地早期發展的核心地區，至今仍有許多老舊社區林立。地區的特性，尚保有都市發展過程中許多的文化資源，以及帶有傳統產業特色的集散批發商店、古蹟寺廟及民俗節慶活動等。每當社區有廟會謝神、酬神活動，常見家長和學生熱烈參與，有時學生會請假參加遶境和舞獅表演等情形。在1990年代，學區家長社經高低落差大，部分家庭功能不彰，學生文化資本不足，弱勢學生如低收入戶、隔代教養、單（寄）親家庭、親子年齡差距過大，約占全校四分之一強，比率偏高。由於學生基本能力檢測低於全區平均數，因此教師增能研習較傾向學科教學能力知能的成長，以提升學生學習表現，而教師教學亦較強調提升學生課業成績和協助家長課後安親為主。在當時學校對甫推動之性別平等教育（當年稱為兩性平等教育）較不重視，有關性別平等教育的研習並不多，且體罰仍為部分教師管教文化之一，兒少權利意識尚未普遍開展。學校校長、主任均為男性，掌握大多數的行政管理權，學區家庭分工較偏向傳統性別角色關係，學校活動父親參與時間略嫌不

足，親師互動多以母親代表參與居多，鮮見父親到校，以學校人事結構和學生家庭互動型態來看，學校文化氛圍較趨向傳統保守。

三、資料來源與處理

本文資料來源，係以我在教學現場所做的日誌記錄為主，而故事細節則根據與媽媽親師聯絡的描述而來。資料編碼形式，採（資料類型月日）型式，如教誌0915，代表9月15日教師日誌。因採事後敘寫和整理，故較少直接引用，且為避免記憶模糊的干擾，輔以非正式訪談學校當時曾接觸此事件的相關同事，儘可能關切不同面向觀點，以增進故事的可讀性。不過，不可避免事後回溯可能部分情節不完整，Giroux（1988）指出，所有的論述都是片面的，必須經過批判性解讀，以揪出深植於生活世界中，對個體無形控制的各種思想。本文先以說故事方式再現，在書寫過程定期與6位同儕團體就文本進行交流、辯證和給予回應，藉由重新訴說，一方面協助我加強故事文本的聯結，以及覺察隱藏在我表述之下的避談經驗，通常這樣的經驗背後的意義更值得探究；另一方面則期待與社群碰撞出生命故事相契合的新視角，以反映現象後面的權力關係。然而，因敘事者是帶著觀點、態度，以及對研究的思考方式來進行探究，我的位置既是當事人也是說故事者，回溯歷程有些事件會特別印象深刻和潛在遺忘，對故事重現的

¹ 為顧及研究倫理，本文的學校和學生名字皆為化名。

周全性仍有其研究限制。

資料分析係依據Riessman (1993) 所提出的線性結構，依序為「關注經驗、訴說經驗、轉錄經驗、分析經驗、閱讀經驗」之模式。首先，先對透過對我性別意識發展經驗的關注，進而訴說我所經歷的故事；再來，從時間脈絡與特殊事件的脈絡加以轉錄和分析，將研究資料轉為正式的研究文本；最後，反覆閱讀再建構經驗背後的意義。簡言之，即敘說內容以時間脈絡序列或意義關聯進行敘說。每段特殊故事轉錄後，便接著進行經驗詮釋分析，採交錯呈現。

基於說故事一定會牽引到身邊的人，為了提醒自我手中掌握的權利與責任，以及文本公開的政治與社會考量，本文將對研究場域、故事情節和人物背景等適度地故事改寫。此外考量敘事人物現身的道德和倫理規範，有些故事細節和發生時間點我會選擇「不說」，以維護故事相關人物的隱私權益。Clandinin 和Connelly (2000) 指出當我們深思敘說探究的故事時，再現邊界上經歷緊張關係是為關鍵，因此我選擇「說的」係與性別相關之特殊事件為主要情節脈絡，進行微觀層次的描述和分析，並且在時間流動中追蹤事件變化。

肆、性別意識開展之旅程

以前的我是個性別盲，看不見周遭性別壓迫的事實。長期已被社會規

訓的我，處於社會性別不平等的權力關係時，我已經習以為常，甚至對女性主義論述感到排斥，害怕面臨衝突的情境。猶記得1990年代初任國小教職時，當時的我仍將適「性」發展（依自己性別來發展「應有」的行為）當作行為教導的重要規準，強調男女特質區隔「男／女生要有男／女生的樣子」²，不斷助長不當的性別區隔信念和文化再製，成為父權結構的維持者。直到一個關鍵事件的發生，使我開始看見，並且覺察女性教師性別意識開展的重要。

一、故事開始—初次相逢

那年是學校第一次要求直接由導師辦理導護志工招募。目的是回應家長對孩童上下學安全加強的需求考量，因此決定將導護範圍延伸至學校外50公尺。基於人力不足，學校決定「責任下放」，要求班級老師自行募人，一個學期每班平均分配三個星期，而學校和家長會則以支援性質，從旁協助宣導和協調。初次擔任班導師的我相當猶豫，雖然導護工作由家

² 我的班上有位喜歡打籃球、不喜歡穿裙子、比較男孩子氣的女學生，她的媽媽很為她擔心。當時的我不但沒有適時糾正家長的觀念，甚至還和家長合作「規劃」她的活動和交友，想辦法讓她多些機會作一些「符合」女孩子作的事，包括分組時特地安排她和女生同組，下課時讓她陪其他女生一起上廁所，或幫忙整理班級圖書等。

長共同分擔的構想，在北部有些學校早已開始實施，但是需考量地方屬性的差異。一慮及學區內許多家長每日為了生業以勞力賺錢，尚需學校提供課後活動和安親照顧，令人擔憂是否有時間作志願服務。本來想就自己辛苦一點，由我來導護好了。不過，幾天後同事好心來提醒我，如果只有你們班從頭到尾都只有老師站，沒有動員家長一起來，會感覺老師好像很沒有溝通能力似的，而且還可能引為其他班家長拒絕老師的案例。再者，我也考量教師離開教室期間，若是學生臨時有狀況怎麼辦？Hargreaves 與 Macmillan（1995）指出，就教師文化而言，教師之間存有一種「巴爾幹文化」（Balkanized culture）。教師在學校中並非獨立工作，但也不盡然與同事共同工作，而是在學群的次級團體裡各自隔離工作，但在各次級學群內具有忠誠與認同。於是，在群體的規範壓力下，我從「做與不做」的掙扎轉為「該如何做」。我決定先寫一封信和家長溝通。信發完隔天早上，在學生都去上科任課的空堂時間，一位學生家長突然神色緊張地出現在我的教室門口。

家長：老師，我是小良³的媽媽，我聽說學校要推行導護義工制度，我先告訴老師，我沒有辦法。

我：我瞭解。你是要上班是不是？

家長：不是，我沒有上班。但是我先生一向很反對我到學校，我今天是偷偷出來和老師溝通一下，一會兒就要回去。因為學校日我不能出來，所以我先來跟老師說，老師你就不要排我，我實在是沒辦法，也麻煩老師不要打電話到我家講這件事，要不然，我先生會很生氣。（教誌0915）

當下，我覺得很奇怪，我聽不出家長拒絕的理由？或者說是我認同的理由。小良的家庭成員很單純，爸爸、媽媽都在家工作，姊姊讀國中。在我任教的班上，是難得具有彈性時間的家長，且住家正好離導護崗哨很近。由於在我事先預設的立場，並不包含意願的元素，因此我心裡有幾分責怪，也有幾分的難解。不過看著這位家長說話時如此緊張和著急，一直看著手錶，彷彿急著要離開，當下我還是答應她的要求，也承諾如果班親會決議要以全班輪流的方式，我會幫忙她導護。也許我的善意回應，讓這位媽媽留下了好印象，也從此我開始走進了她背後的家庭故事。

二、性別關係的文化震撼

家不再只是一個地方，它是各種區位。家是造成與促使各種變化多端的視角的地方，一個發現從新視角看待現實之方式的地方，是差異的前線。我們面對與接受分散與片斷化，作為新世界秩序之建構的一部份；在這裡，更清

³ 此為化名。

楚地揭露了我們在哪裡、我們可以成為什麼人（bell hooks, 1989）。

初接這個班級沒多久，我就發現小良上課時顯得精神萎靡，也常常缺交作業，或只寫一半，或是媽媽幫忙寫的字跡。幾次問小良，他的回答都是沒時間寫，媽媽也常在聯絡簿上註記，請我通融讓他在學校補寫功課。

第一次打電話到小良家裡瞭解情形，我僅自我介紹身份，尚且來不及說明來意，媽媽就立即打斷並緊張地說：「老師，我晚上再打給你。」隨即便掛了電話，令我感覺十分錯愕。到了晚上，媽媽從公共電話打電話給我（之後，媽媽也常到鄰居朋友家借電話打給我）。（教誌0922）

小良的大伯是醫師，姑姑是國小老師，媽媽和爸爸是專科同學，以當時的社會文化背景來說，是學區內稱得上是高學歷家族。小良的媽媽一畢業就結婚，婚後一直是家庭主婦，全靠爸爸在外工作，最近則失業在家。在家中，爸爸是個威權者，家中每個人都要按照他決定的規準來證明自己。

爸爸對小孩的功課標準定的很高，要求考試要考一百分。他不在意學校的作業是否有寫，也不認為學校教育對孩子有任何助益，常批評學校系統和政治之事，但是他的教育方式只是一味要求孩子每日要抄寫課文和背課文。（教誌0924）

爸爸的霸權行使，在家中不曾遭到質疑與反抗，就算是從事教育工作的姑姑，也不敢直接建言，只敢以委婉方式溝通。弔詭的是，平時爸爸不曾親自教導孩子的課業，都是叫媽媽教或要求孩子自己用心自學，久久心血來潮才抽檢一次表現情況。爸爸規定小良一天要抄二課的課文，但是以三年級學生而言，這樣的作業量遠超過他的體力和能力負擔，且對語文能力與學習興趣也是一大扼殺。我在小良身上見識到少見的成人般草寫書寫字體，我不敢想像這是多麼大量抄寫所累積的「成果」。

當時未婚的我，初次面對一個女性描述她的丈夫在家中的權威經驗，這樣的言論，讓我感到不安和震撼⁴。不安的是，兩個自求學階段地位對等的知識份子，為何結婚後，從同學關係轉變為夫妻關係後會有如此差異？女性的自主性和地位為何會就此消失不見？從她的語言，我感受到的是一位身躬屈膝、缺乏自信、已被馴化的女性。這是我第一次看見女性在父權社會下忠誠地扮演奴性行為。在她眼中，似乎不曾有過女性自主的概念與

⁴ 在進行同儕團體討論時，曾有人提問：為什麼這件事會令你感到不安和震撼？當下我一時語塞，無法對自己的情緒提出解釋。透過團體對話，才逐漸釐清自己不安是來自於同是女性角色的投射。同時，這個過程也幫助我轉移視框，從原本聚焦在教育理念差異轉移為性別議題。

需求，儼然處於一種實行傳統男權社會所塑造出來的依附角色而不自覺。Tong (1993/1996) 指出，女性常處於「聽人使喚」的狀態中，會產生一種奴性的自我概念，為了生存，會將自己的意識壓抑下來，久而久之，連壓抑自己的意識也不需要，而且根源於對男性一份母愛式的包容，女性早已將男性所期待的女性形象內化至心中，成為順從的身體，不再是自己的主人。

初次接受性別文化震撼的我，很難接受她的屈從表現。儘管我的父母自小為幫忙負擔家計就被阻斷文化資本，不過相較之下，只有國小畢業的他們，也不致於有如此不對等的性別關係，更何況這是一個受過高等教育的女性，怎能接受呢？成長背景的差異，讓我難以跨越理解。

就女性主義的空間思考角度，小良媽媽代表著一位無法從「家務空間」及「私領域」解放出來的女性，身為家中的生殖者、照顧者和勞動者，她被枷鎖在家裡、廚房的囚梏中，而無法獲得一般生活世界的空間，也因為這樣私密化的空間秩序安排，反過來控制她的性別主體和行動（孫瑞穗，2005）。當時的我，尚且無法有此覺察，僅存有震撼和困惑。

三、從抗拒到順從的教師處境

Jordan與Weedon (1995) 指出當一個人被主觀意識視為次等的人，或者說與次等的概念相連結時，任何壓

迫和歧視的手段都成為合理的存在。

「小良一出生便被算命師鐵口直斷：這個孩子劣根性高，叛逆性強，需要特別嚴加管教」（教誌0924）。從心理學的觀點，這樣「預知天命」的作法往往適得其反。當父母對孩子負面期望形成時，常會有意無意地傳達給孩子，無形中將直接影響其動機，間接影響其努力、自尊、自信，結果將會如同其預期產生自我應驗預言（Rosenthal & Jacobson, 1992）；也因為這個預言，使得這個孩子從小就不得爸爸的緣。

在父權中心的權威家庭，當這個孩子被貼上負面標籤時，屬於家庭生殖者角色的媽媽，她也跟著須負起所有的責難，在家庭中的地位更為卑下，造成她一再受貶抑的合理化藉口。也許是小良從出生開始，在家中不得爸爸喜愛之故，使得媽媽對小良多了一份憐愛，但是媽媽的愛卻無法彌補爸爸對他的否定；在爸爸嚴格管教之下，小良卻最不聽話、常違背爸爸的交代，這也使得爸爸時常遷怒於家人，尤其是媽媽。

抄課文這樣鐵律在這個家庭行之有年，以前姊姊總是能遵照爸爸的紀律按時完成；但是小良卻不同，平時寫作業時就常不專心，動作也很慢，因此這個規定在他身上一直行不通，他常常要寫到十二點才睡覺，有時媽媽心疼他就讓他先睡覺，到凌晨三、四點再偷偷叫他起來補寫。抄課文這

件事常常成為小良激怒爸爸的導火線。(教誌1020)

媽媽的個性很柔順，是個盡力照顧孩子的母親，但是媽媽在家中不具發聲地位，也影響孩子對媽媽的態度。儘管小良的媽媽每天耳提面命督導孩子功課，卻往往使不上力，無法完成爸爸「交辦」事項，再度加深失能的形象。導致到後來，連媽媽也籠罩在抄寫課文的壓力下，甚至請我幫忙督導小良完成爸爸規定的功課。在對話當中，我感覺到媽媽的無奈：

每天我都提心吊膽，但是小良就是慢慢拖，慢慢寫，最近越寫越晚，寫到凌晨一、二點才睡覺，他爸爸最近知道他沒有按時完成，等著要修理他，老師你可不可以讓他在學校寫他爸爸出的課文。(教誌1025)

在功課的要求上，我好像在和他爸爸作權力較量，剛開始我的立場的確是如此。然而在爭論以學校／家庭何者為主的過程中，更重要的是必須從孩子的處境來考慮。慢慢地，小良開始連學校課業複習也跟不上，我接受媽媽的拜託，讓他在早自習和放學後時間在學校完成（媽媽怕爸爸發現，只能留到五點）。與他私下單獨的共處時光，我們無形中彼此的關係也跨越課業上知識的教導，有更多心靈和生活情感的交流。記得有時小良五點回家後，會趁爸爸不在時又打電話給還在學校的我，許多時候他並沒有

什麼事，只純粹為了漫談。雖然三年級的他，有許多感受是說不清的，但我知道他需要的是一份關懷。我也發現其實小良許多行為是故意違背或沈默地反抗，在他心裡很不認同父母的行為模式，也感覺到爸爸對他的排斥，不管他做的事正確與否，爸爸總有理由指責他：

有時爸爸看見我在家裡晃或是看電視，他就會看我不順眼，要找我的麻煩，要檢查我的功課，然後就會說字寫太醜要求重寫，所以我都假裝很忙，不能讓他覺得我太輕鬆。(教誌1105)

我深深同情她／他們兩難的處境，但是我不知該如何去改變。幾次，我打電話試圖想跟小良爸爸直接溝通，媽媽總是再三阻撓⁵。終於，有一天我說服媽媽，並向媽媽再三保證：「我會假裝什麼都不知道，只是要問小良在家學習情況。」媽媽好不容易答應去叫爸爸，結果爸爸怎樣就是不肯接電話。事後聽小良說，當天爸爸大怒，還狠狠地把媽媽和小良大罵一頓。之後也有幾次，我想家訪，也都遭到媽媽阻止。

有一天，我刻意再經過小良的家，剛好小良的爸爸就站在門口，小良也站在旁邊，小良看見我高興地打招呼。我也親切地回應並向小良爸爸

⁵ 小良家中有人來電，習慣上是由媽媽來接聽。

自我介紹，表達想瞭解小良在家的學習情況，但是爸爸臉上不見一絲的笑容，反應相當冷淡，瞬間我感受到一股冰凍的氣氛，我想這就是媽媽平日所感受的緊張吧！我試圖要打破距離，和他聊聊小良在學校的學習情形，結果話尚未說完，小良的爸爸只是冷冷回答：「老師你們平時都很辛苦，我自己的小孩，我自己會管好，不勞你費心。」這次交談的經驗與平時聽到的生活點滴相對應，不僅是她們，連我也強烈籠罩在壓迫感下。

在一次與同儕團體對話時，成員曾針對文本問道：「如果是女性家長對妳說出這樣挑釁的話，你會有什麼反應呢？也會這樣就離開嗎？」乍聽之下，我並不認為我的反應是退縮的。自認在學校雖然我的年紀比多數的家長小，但是以老師的身份，頂著專業的光環，我是勇於與家長溝通管教方式和表達我的想法。但一再反思卻發現這些對象都僅限於女性家長；透過與同儕團體回應和辯證歷程，我才意識自己面對男性家長挑戰之差異態度，讓我看見以前沒有看見的經驗：習慣與女性家長溝通的我，首次面對一位男性家長的挑戰，女性教師的身體影響了我在教職工作的專業，讓我在教學場域展現的是人際情感取向。我的主體位置放在父權意識下顯得矛盾，我一方面想要以理性角色介入其家庭教育，以專業知識溝通教育理念，但另一方面我在男性家長面前展

現的又是一種母性般的關懷和親切。我掉入了教職如母職的命定論述情境，困住我的能動性。在那瞬間，我覺得我也臣服為小良家的子民，不但當老師的管教權不見，連挑戰的自信也銳減。我覺得，我被馴服了。如同卯靜儒（2004）指出，教職女性化的傾向，代表著社會大眾對女教師抱持著母職的照顧、傾聽、孕育與關懷等特質的期待，致使女性教師將其社會期待的女性特質展現於教學工作，也由於工作經驗符應了女性特質的符碼，使得女性教師的性別認同特別不易被撼動，更進一步影響女性教師的專業形象。

此外，面對衝突和挑釁也讓我不知所措。回想以往我個人存有的經驗，若是面對學年老師間意見相左時，我總在表達意見後，取多數決而不堅持己見。有時，也為了維持和諧，選擇不說話、不計較，甚至對自己權利都是如此。在社會規範的順從態度形塑過程，「衝突」對我而言似乎是一種貶抑之詞，尤其學校文化以和為貴的保守氛圍，加上社會大眾「標籤化」賦予教師溫順和諧的刻板印象，我已習慣性沈默和妥協，以息事寧人的態度在校園中生存；而這樣的價值認知讓我噤聲，在我身上也被施予一道看不見的枷鎖。

四、性別意識覺醒後的為難與難為

就這樣日復一日。某個星期一下午，小良單獨在教室補寫功課。當他

抬頭和我眼神交會時，還來不及開口就突然放聲大哭。

上個星期五晚上爸爸要洗澡的時候，發現廁所的窗戶紗窗被壓下去，爸爸大發雷霆把全家叫來，問是誰弄的？結果沒有人可以回答。媽媽偷偷告訴姐弟倆說：「如果都沒有人肯承認，今天大家都別想睡了。」所以，要求姊姊和小良一起承認，但是姊姊怎麼說都不願意，於是小良聽媽媽的話，向爸爸說謊，承認是他弄的，結果卻獨自一個人被爸爸痛罵一頓，還留他在樓下不准一起到樓上睡覺。（教誌1219）

我聽了他的遭遇很不忍心，也為媽媽一再退縮、只會扮演服從者而感到生氣。教師的本業和家務的私密性一直是箝制我的行動之元兇：擔心身為一位基層老師，我是不是踩過界線、干預太多？唯恐無法對他人家庭帶來的改變負責；另一方面，我也無法確知性別關係和家務分工要達到何種情形才是合理？但是，我知道的是，為了給父親一個交代而汙名孩子是不對的，如此偏差的性別關係需要改變。因此，我開始從保守的傾聽者轉為主動建議者，希望在我們交互敘說中，讓她看見身上性別權力的不合理，並且基於保護小孩的立場，鼓勵她勇敢對抗。儘管，當時我對我的信念偶爾還是有一絲的猶豫和不安；回溯當時意識拉扯，其實是對女性的人權意識啟發不足，葉德蘭（2005）便

指出女性人權之侵權行動最常見於私領域之婚姻及家庭中。在1995年聯合國國際特赦組織在「人權就是女權」文件，即指出許多國家以國家安全、文化習俗的藉口打壓人權，女性人權的侵害成為結構性的普遍現象，甚至默許其進行而不介入。由此可見，雖然團體與個人都能認知婦女人權的正當性和必要性，但認知和實踐卻有雙重標準，性別歧視和壓迫仍繼續剝奪女性的生活空間和發展機會。de Mello 在世界人權會議即明白指出：全世界皆有婦女生活在恐懼與剝削之中，就只因為他們身為女性。（引自葉德蘭，2005）。此即點出女性人權的困境和亟待大眾的努力。

教師對於學生、家長的私領域，雖有難以干預的難題和困境，但是教職的責任和良知，不斷推著我往前走⁶。當我意識到這不單只是教育觀念的差異，而是女權和不當管教問題時，我強烈感受到自己在教學崗位著力的，應該不只是限於學生，而是Giroux（1988）所言，需將學校教育與民主秩序的發展聯結起來，在政治社會改造的過程扮演積極角色，成為轉化型知識份子，才能面對社會的不義。這時，我深深體驗到所謂「自我認同」

⁶ 「是否有該為而未作為的情形？」是同儕團員請我深入思考的另一個問題。個人最大遺憾在於問題意識的釐清過晚，且習焉孤立的教師文化，而太遲向外發聲。

的重要，如果我不清楚自己的位置，我又能夠有什麼立場來支持他們抗爭呢？

五、捍衛女性主體的行動

我開始去瞭解一些國內婦幼的福利和權利知能，以及引入相關社會資源的資訊給小良媽媽，鼓勵她要勇敢面對，才能保護自己和孩子。在我們主體意識逐漸開展時，我看到女性「看見性別」後的掙扎。媽媽曾幾次告訴我，她的發聲在家裡引起一些衝突，而這些衝突讓她很沒有安全感，擔心整個家會崩裂，害怕關係的改變：怕爸爸提出離婚、害怕以後會養不活自己、娘家會責備她等問題。面對她的退縮和想要放棄的心態，稚嫩的我也深陷在進退兩難的流砂中，不斷掙扎卻掉得更深，一方面心疼是什麼樣的生活磨練可以讓一位受過高等教育的女性，變得如此沒有自信，已習於屈就為被壓迫者；在另一方面「清官難斷家務事」的傳統觀念下，我是少數、異數鼓勵她要走出框架的人，她的擺盪猶豫也會讓我的信念動搖。不過，我看到的是一個身為「人」的信念已經遭到嚴重的扭曲——一個連面對基本的人身自由都不能自主，出門、講電話都必須戰戰兢兢——我實在不支持她繼續待在裡面，繼續當一個次等的人。然而，禁嚮太久的鳥兒，一旦要打開籠子的枷鎖，反而害怕展翅飛向自由的空間；而女權的主體行動不應是被強迫的，我也只能等待信念付諸

行動的時機。

幾天後，小良突然沒有到學校，我心中有一股不祥的預感。於是，我馬上打電話到家裡，並試圖與爸爸電話溝通。但是僵持了很久，爸爸就是不接，只叫媽媽傳話說要請假三天。沒多久，媽媽就偷偷打電話給我，說昨天小良被發現課文抄寫落後太多，爸爸大發雷霆，並且罰他在家裡加倍罰寫。隔著電話，我明顯感覺到媽媽的焦慮和無助，並且意識到加倍罰寫已變質為一種控制和囚錮的手段，更可能成為下次加害的藉口。為此，我趕緊通報學校請求協助。

實際上，在處理的過程我就一再地向學校反應這件事。從剛開始課業處理時，我接受學校斟酌這是家長對孩子課後的作業規劃，我們無權介入的理由；當學生請假一、二天時，學校的態度亦是我們無法拒絕家長為孩子請假，只能建議和溝通。而到後來我意識到這已符合高風險家庭問題、堅持學校也有通報的責任時，學校才接受這是需要處理的個案，正式以學校名義與家長進行溝通。這讓我反思一般人或學校對家庭人權政治的衡量標準，並非以「社會公平正義」受害者的角度出發，而是以「不出事就好」的低標準，不願意介入「別人的家務事」。事後再訪問當年相關同事，也得到類似反應：「從鄉下嫁來的女性本來就比較以夫為重，她們從小受到教育就是這樣（訪問A0109）」。或者會歸因

於不同的年代背景造成家庭管教方式的差異所致：「……以前的人比較沒有那種（人權）觀念，會覺得管教就是要嚴格、要讓小孩怕才會聽話（訪問B0212）」、「沒有印象耶，不過他的姊姊之前也是讀我們學校的，怎麼沒聽過有這樣的事？（訪問C0220）」。

那個學期的寒假，有一天我接到小良媽媽從娘家打電話給我，說她回去了，她想要和爸爸分開一陣子，並且請教我辦理學籍轉出等問題以及感謝我的幫忙。然而這段初任教師的生命經驗，對我而言，並沒有隨著事情的過往而消失。相反地，它不斷地在我的性別意識泛起陣陣的漣漪，使我每次回溯對自身框架都有不同的覺察和反思。

兩年後，我到研究所進修接觸到一些性別議題，再接觸到相關理論時，使我有機會對從前的經驗重新作一省思，持續我的性別意識開展。畢業後再度返回校園，幾次與同事討論性別關係議題時，卻發覺許多老師仍會以「經驗」之談，認為男／女生天生就是不同，性別差序安排是理所當然的。在過去若是以寡擊眾、無法獲得認同的情況下，也許我會默默噤聲，避免讓人發現我這「非主流意識」的存有。不過，漸進改變的我，已會主動勇於為女性發聲、表達自己的信念，我看到自己的反動。在一個機緣下參與「成為多元文化工作者」的敘事團體，在與成員的對話過程，又有

不同的成長和收獲。誠如畢恆達（2003）指出性別意識發展是一個永無休止的流動歷程，如今十多年後我再建構這段經驗，當我以現在的意識回觀過去自己被拋入的生命經驗時，不僅發現過去是現在的一種基礎，同時探究自我內在與原有的認知的矛盾，也促使現在的我產生意識的持續發展，在不斷的心理辯證歷程中，讓現在的存有成為未來意識的發軔。

伍、事件後的反思

由於時間上的錯置，1990年代我在師資培育過程未曾接觸過性別平等課程。即使進入國小教職工作後有相關增能研習，卻仍未深刻理解其重要性。曾經是個性別盲的我，也曾內化不合理的社會價值觀而不自知，同時服膺於父權現存秩序規範的順從態度的再生產，不斷地助長不當的性別區隔信念延續和再製。讓學校教育不過是霸權意識型態的從屬，或保證貫徹其實踐，讓學校成為國家機器的一環。

這趟經驗重組的旅程，每每在與6位同儕回應、辯證和重述故事過程中，再次幫助我反思及轉移視框：從原以為是教育觀差異問題，轉而聚焦為性別議題；在回應親師溝通的提問歷程，覺察自己面對男性家長挑戰之差異態度；從事件問題意識不足，反思自我已習焉孤立自主、避免衝突的教師文化；曾經對男性宰制的過度批判，轉而修正對父權體制下性別感受

的平衡描述；以及在過程中逐漸探究出為何一直以來我會對性別議題特別關注，以及如何去關注。這不但引領我較深層地意識過去經驗的震撼和掙扎，促使過去和現在的我產生意義性連結，並且更清楚地覺察現象背後的性別權力關係。

一、家庭性別政治的藩籬

從小良家庭，我看見父權社會宰制的意識型態，讓女性神奇地內化支配性文化所賦予的價值觀，順應地成為男人世界的客體。男性透過女性無法經濟自主的社會文化，讓女性變成家庭中附屬和依賴的他者，並漠視男性用暴力表現在家庭服從關係上，削弱了女性脫離男性控制的可能。而我亦是在歷經傳統賢妻良母意識型態的衝突與重思後，至此覺察社會文化主張的家庭性別政治可能會嚴重損害女性的權利。即使現今家庭經濟重構，這樣的權力配置，仍讓部分男性在家中得以維持對女性的統治，且阻止了女性對家務工作的抗拒，讓家庭成為受剝削、壓迫女性惟一且永久的支援體系，致使無酬的家務勞動被合理化貶值。時過今日，雖然婦女和兒少人權保障意識高漲，包括性別平等教育法、兒童及少年福利與權益保障法、家庭暴力防治法等法令推動實施，企圖打破國人以往家務事即私事的觀念，但是今日對婦權一些形式上的壓迫和家暴新聞仍時有所聞，尚有努力空間。

所謂「個人的就是政治的」，一般人很容易認定的個人或家務私事，其實是牽涉到權力運作的政治大事。Alcoff (1994) 提出位置性的概念以重構女性的主體性和女性認同，強調「女性」一詞非從男人觀點定義出來的「他者」。換言之，女性需察覺女性的共同集體命運而非是個人遭遇，且需根據其相對位置提出改變現狀的訴求，以強調女性位置的流動性與可變性，包括育嬰和家事工作的分工定位，以及從事此類工資的合理性等。否則，儘管隨著時間轉軸，看似自由社會中女性主體空間和領域身份有所變動，但實質上潛藏在社會文化脈絡的家庭性別政治之枷鎖仍束縛著女性。

二、女性教師發聲的困難

在臺灣特殊歷史與政治壓抑的教育環境下，我被培養成一位去政治化的教育工作者，師資培育讓我擁有同理的關懷心理，卻缺乏與外界纏鬥的能力。當時初任教師的我，遇到同是高學歷女性的小良媽媽後，逐漸敏覺到父權社會為女性生命腳本設下的不合理框架，同時驚訝傳統女性將之視為理所當然。在新環境缺乏同儕互助的情況下，面對這樣的性別文化震撼，我顯得慌張失措，不知如何向外發聲。重新回觀導護事件或是不當管教事件的處理，則讓我看見自己行為背後的意識框架，在校園結構中我亦扮演著服從者角色，並同樣陷入一般教師的命定論述，再次將工作經驗符

應教職女性化的符碼，忠誠地孤軍奮戰，這顯示我仍被馴化為社會期待的女性教師刻板印象角色中。

在這十幾年的教學生涯，看到類似的家庭性別關係腳本在周遭仍然不斷上演。然而當教師為助人的志業時，對於事件處理不應只是「通報」責任的交代，在提供關懷之餘，我深思我的反動和實踐何在？現在的我，不再符應大眾的意識或是畏懼外界的眼光，因為我清楚覺知女性主體不該因任何理由（包括階級或新移民族群等因素）而遭受壓迫。在處理類似議題時，除了給予情感上的支持外，更重要的是能敏覺其中所隱含的性別權力關係和問題，透過敘事的力量來激發女性自我覺察與反省，進而喚醒性別意識覺醒，並且發揮實質可能之影響力，適時引入學校輔導系統、社工資源，以及連結眾人的行動來介入協助，以幫助身邊需要改變處境的人。

然而，有感於近年來臺灣社會家庭結構、家庭資源及家庭關係日趨多元，家庭功能衰退和分工不睦已非個案現象，學校功能更是擴充以補強家庭功能不足之處，促使女性教師走出家庭的空間後，在工作職場空間替代了其他家庭照顧者的特質期待。Jordan和Weedon（1995）指出，社會和學校存在著將權力結構化的關係和安排，合理化其中一群人被另一群人所控制，當我們要反制就必須先解構原有的控制意識框架，才能發展出自我的

主體性。在父權的性別社會意識下，社會文化傾向將小孩教養歸類為傳統女性化的活動，大多鼓勵女生參與；而男性則被期待扮演管教、規訓的嚴父角色，成為控制者。受此影響，教師角色刻板印象為適合女性天生的母性職業後，以致國中小人事結構雖以女性居多，卻難以撼動不平等的性別區隔，甚至是忠誠地執行社會期許，而難以擺脫女性角色的集體命運，更難成為社會解放者。而目前對學校職場充斥補強家庭照顧期待的社會氛圍下，如此是否會侷限女性教師發聲和實踐的能動性，以及阻礙女性教師對母職定位的反思，實值得深思。

三、女性教師的行動力

性別藩籬在社會存在已久，個體自小受社會化影響，或許無形中已同意社會對性別狀態的安排，而這些正影響我們在生活中與教學中的價值判斷。即使師資培訓及教師專業研習過程，加強教師應有的性別平等之認知性知識，但是以外在傳遞的方式恐怕難以落實。教職被視為助人志業的本質下，首要是教師內在信念的改變，才能將理論知識轉化為教學實踐。教師藉由自我探究、自我理解、與他人對話和分享生命經驗，透過合奏的力量以及女性發聲，讓女性獲得能量，使隱藏的議題浮現，將有助個人的哲學思維轉變，逐漸提昇批判思考的層次、範疇，才能覺察社會規訓的性別控制系統，進而破除性別偏見和重新

定位自己的主體位置。

雖說有些教師對家長私領域有難以干預之顧忌，或者即使已敏覺到男女外內不平等性別區隔和家庭性別文化的壓迫，但實踐面介入的行動力遠不及意識的開展。不過，誠如劉美慧、洪佳慧（2009）指出，行動實踐不分大小，從幽微的內在世界的改變、家庭生活以至參與公共活動，都應該被關注，因為個人價值觀的轉向，即可能引發個人與社會的關係的轉變。當教師的性別意識漸進開展、成為轉化型知識份子，將能在互為主體的教學中，帶領學生重新定位自己的主體位置，避免不當性別意識再製。

其次，基於多數家庭伴侶之間有親密的情感和家庭連帶，連帶地分享家庭角色的利益，如男女經濟地位的利弊和兒女有成的喜悅，但這些利益也導致男女性持續依附於這些傳統的社會角色之上，因此改變的途徑並非僅僅是解放弱勢者，而是相互解放，即是壓迫者與被壓迫者相互成長，如此，方能進一步解構社會不平等體制和重構社會性別現狀。

參考文獻

- 刁筱華（譯）（1996）。**女性主義思潮**（原作者：Rosemarie Tong）。臺北：時報文化。（原著出版年：1993）
- 卯靜儒（2004）。理論化女性教師的性別意識與認同建構過程。**通識教育季刊**，**11**，147-170。
- 林森富、湯郁純（2000）。Paluo Freire的學說思想簡介。**教育社會學通訊**，**19**，16-20。
- 孫瑞穗（2005）。女性主義的空間再思：從女性主義理論化中的性別／空間政治談起。**婦研縱橫**，**74**，56-63。
- 張盈堃（2001）。**性別與教育—批判教育學觀點**。臺北：師大書苑。
- 畢恆達（2003）。女性性別意識形成歷程。**通識教育季刊**，**11**(1/2)，111-138。
- 莊明貞（1999）。教育與性別。載於陳奎熹（主編），**現代教育社會學**（379-408頁）。臺北：師大書苑。
- 莊明貞（2010）。從知識論出發—課程領域教師敘事探究的發展及其效度分析。載於莊明貞（主編），**敘事探究：課程與教學的應用**（1-20頁）。臺北：心理。
- 陳光中、秦文力、周憐嫻（譯）（1995）。**社會學**（原作者：Neil Smelser）。臺北市：桂冠圖書（原著出版年：1989）
- 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。
- 葉德蘭（2005）。女權即人權：臺灣女性的人權教育新頁。**婦研縱橫**，**74**，64-77。
- 劉美慧、洪佳慧（2009）。當師培生遇到多元文化教育：準教師的多元文化意識與教學實踐。**教育研究與發展期刊**，**5**(1)，1-34。

- 藍佩嘉 (2009)。《*跨國灰姑娘：家務移工與臺灣新富雇主*》。臺北：行人。
- 蘇芊玲、蕭昭君 (2003)。《*校園現場－性別觀察*》。臺北市：女書文化。
- 顧燕翎 (主編) (2002)。《*女性主義理論與流派* (再版)
- 。臺北：女書文化。
- Alcoff, L. (1994). Cultural feminism versus post-structuralism: The identity crisis in feminist theory. In N. B. Dirks, G. Eley, & S. B. Ortner (Eds.) *Culture/power/history: A reader in contemporary social theory* (pp. 96-112). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Basow, S. A. (1992). *Gender: Stereotypes and roles* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Clandinin, D., & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dillabough, J. (2006). Gender theory and research in education: Modernist traditions and emerging contemporary themes. In M. Arnot & M. Mac an Ghail (Eds.). *The Routledge Falmer Reader in Gender and Education* (pp.17-32). London and New York: Routledge.
- Downing, N. E., & Roush, K. L. (1985). From passive acceptance to active commitment: A model of feminist identity development for women. *The Counseling Psychologist*, 13(4), 695-709.
- Ellis, C., & Bochner, A. P. (2003). Auto-ethnography, personal narrative, reflexivity: Research as subject. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds). *Collecting and interpreting qualitative materials* (2nd ed., pp.150-178). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: The Seabury Press.
- Gerson, J. M., & Peiss, K. (1985). Boundaries, negotiation, consciousness: Reconceptualizing gender relations. *Social Problems*, 32(4), 317-331. s
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Goodson, I., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Gurin, P., & Townsend, A. (1986). Properties of gender identity and their implications for gender consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 25, 139-148.
- Hargreaves, A., & Macmillan, R. (1995). The Balkanization of secondary school teaching. In L. S. Siskin & J. W. Little (Eds.), *The subjects in question* (pp. 141-171). New York: Teachers College Press.

- hooks, bell. (1989). *Talking back: Thinking feminist, thinking black*. Boston, MA: South End Press.
- Hyde, J. S. (2002). Feminist identity development: The current state of theory, research, and practice. *The Counseling Psychologist*, 30(1), 105-110.
- Jordan, G., & Weedon, C. (1995). *Cultural politics: Class, gender, race and the postmodern world*. Oxford, UK and Cambridge, Massachusetts: Blackwell.
- Rinehart, S. T. (1992). *Gender consciousness and politics*. London: Routledge.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the classroom*. New York: Irvington.
- Smith, D. (1990). *The conceptual practices of power: A feminist sociology of knowledge*. Boston, MA: Northeastern University.
- Stanley, L., & Wise, S. (1993). *Breaking out again: Feminist ontology and epistemology*. New York: Routledge.
- Stokowski, P. A. (2000). Exploring Gender. *Journal of Leisure Research*, 32(1), 161-166.