

臺灣教育社會學研究 九卷一期

2009年6月，頁1～40

成為女性主義教師：身分認同與實踐 經驗的意義探問

楊幸真

摘 要

本研究以身分認同的角度切入，探究七位大學女性教師，做為一個女性主義教師是如何的存在與作為？「女性主義教師」是在怎樣的過程中，於她們心中形成意義與實踐方向？她們如何思考女性主義教學行動？本研究發現，女性主義是受訪教師女性意識與覺知生命經驗中性別議題之最初啟蒙，在擔任教職後，女性主義教育學即成為她們教學實踐之主要信仰。然而，成為女性主義教師的實踐歷程中，現實的教學者與改革者之雙重主體位置，加上校園組織結構與權力的限制，使得她們的女性主義教學行動受挫，甚而動搖這樣的身分認同。女性主義教育學雖是女性主義教師展現培力教學的重要滋養，但它同時也是一種「真理政權」，規範與限制了她們的身分認同與教學實踐。本研究揭露了女性主義教師在女性主義意識、身分認同與實踐的經驗與困境，以及這些經驗與她們教學實踐的關聯。這些發現將提供我們理解女性主義教師教學世界裡的難題，進而能去追問那些使她們受壓制的來源，開闢解放教育與實踐的新天地。

關鍵詞：女性主義教師、身分認同、實踐

- 本文作者：楊幸真 樹德科技大學人類性學研究所副教授。
- 投稿日期：97年4月28日，接受刊登日期：98年6月6日。

Becoming a Feminist Teacher: The Sense-making of Feminist Teachers Identities and Practicing

Hsing-Chen Yang

Associate Professor

Graduate School of Human Sexuality

SHU-TE University

Abstract

This study uses narrative research to explore how seven university female teachers view the existence and practice of a feminist teacher and her achievements. How does “being a feminist teacher” significantly affect practice, and what kind of thought processes are involved? How do they view the action of feminist teaching? The study finds that feminisms enlighten the consciousness of female teachers, and feminist pedagogies become the main belief for their teaching practices. In the process of becoming a feminist teacher, however, the dual position of be a realistic teacher and reformer, in addition to the campus organizational structure and the power limits makes their feminist teaching suffer setbacks, even weaken their identities. Feminist pedagogies are the key to light up those feminist teachers’ academic and teaching practices, but they also serve as “the regime of truth” to limit feminist teachers. This study explores the experiences and difficulties of feminist teachers in feminist consciousness, identities, and practices, and the connections between those experiences and actual teaching practices. These

findings help us understand the problems in the teaching worlds of feminist teachers, and reveal the source of oppression to help create a new realm of liberation in education and practice.

Keywords: feminist teacher, identity, practice

壹、前言

國內關於女性主義教育學在高等教育的研究，多以教師於通識教育課程實踐女性主義教育學的討論為主，例如：施悅欣與陸偉明（2002）；楊幸真（2003，2004）；劉開鈴（1995）；蕭昭君（2004a，2004b，2007）；謝小芩與王雅各（2000）。從這些研究發現，我們看見女性主義教學如何實踐在課堂與師生互動之間。然而，女性主義教師的身分認同與生命經驗和她們的女性主義教學實踐究竟有何關聯？當性別關係中的權力差異變成體制權力的不對等並作用於個別教師身上時，什麼會發生在女性主義教室裡？¹當女性主義教育學的信念和承諾碰到父權教育機構與學生的挑戰，大學女性主義教師是如何的因應？

女性主義教育學是一種以實踐為基礎的教育思想體系（楊幸真，2005），因而揭露自己的女性主義教育認同與實踐經驗是不易的，因為公開的不僅是教室內的生活，更在於裸身似地揭露自己。此一揭露涉及權力政治與學術規範對教師自我認同的影響，以及這些影響如何再規訓人的身體與實踐。在意識、認同與行動的實踐過程中，人的身體感與情感（人在組織生活中的喜怒哀樂）是很重要的一部分。身體感與情感的重要與其做為形塑個人認知與實踐的重要媒介，乃因它們觸及現實生活中的真實，這一真實反映出教師在校園生活結構中的位置與限制，以及和既有文化與習性的相碰觸。因此，在披露女性主義教室的經驗上，我們不僅需要有教學實務上的公開分享，更需要女性主義教育學者的自我敘說，用以揭露女性主義教師發聲、承諾與教學行動的緣因與實踐歷程。如同蕭昭君（2004b：174-175）呼籲女性

¹ 女性主義教育學談「女性主義教室」的概念，這個「教室」並非僅指實體教室內的教學與師生互動，還包括教師與學生所處的校園和校園生活，和外在於他／她們的教育體制（楊幸真，2005），以及在教育過程中所發生的種種教育課題。

主義教育者「補白」國內既有女性主義教育學研究指出：

我們不太瞭解：一樣在父權文化受教育，是什麼樣的機緣讓有的師資培育者成為女性主義的信徒？身處父權文化無所不在的存有空間，她們究竟經驗何種的生命認同與困頓？這些生命經驗跟她們的學術與教學實踐如何關聯？這些都是重要的學術發問，也需要更多女性主義教育工作者努力補白的地方。

因此，本研究企圖以身分認同的角度切入，探究女性主義教師如何經歷女性主義意識、認同與實踐的過程。藉由敘說探究，本研究欲勾勒在成為一個女性主義教師的過程中，「我」是如何的存在與作為？並藉由將她們的認同經驗置回敘說情境脈絡，呈現大學校園生活的組織規範與文化，以及寓居其中的社會關係與權力角力，包括它們如何影響女性主義教師的自我認同與實踐，以及她們怎樣去抗衡、如何維持教育做為自由的實踐，或在某個階段被什麼所挫敗，因此，有什麼樣的表現。易言之，本研究透過經驗敘說，試著「補白」國內女性主義教育學研究所缺乏的聲音，揭露大學女性主義教師身分認同與實踐的經歷。敘說，能彰顯生命中的緊張與緘默、矛盾與難題，這些都是提供自我認同與教學故事改造的契機。公開女性主義教師身分認同與實踐的聲音，探究其經驗的意義，我們得以有機會理解女性主義教師教學世界裡的難題，進而能去追問那壓制性的來源與抗拒那些約制她們的文化敘事，而教育做為自由的解放才有機會成為可能。

貳、理論觀點

什麼是女性主義？所謂女性主義，係以終止性別歧視與壓迫（hooks, 2000），並致力公平正義的社會為其核心關懷。但女性主義是複數義，本文並不企圖梳理各家各派的女性主義立場，以便為女性主義教師身分認同歷程

中，認同何種女性主義做一界線分明的區辨。誠如女性主義教育者Fisher（2001: 24, 45）所說：

女性主義教育學並非可以清楚地區隔來自那些政治與教育哲學。²政治認同的複雜性和理論與實踐之間持續的交互作用，使得要去區分女性主義教師是哪一類女性主義教師是困難的，甚至這樣的歸類作法是錯誤的，如她是一個基進女性主義教師或她是一個「Freire-type」女性主義教師。

指出我們不同的女性主義位置，並無法讓人充分地瞭解我們在教學上不同的策略與行動路徑。活生生的政治很少能夠被清楚地切割與劃分。³

女性主義教育學來自女性主義與婦女運動對於教育的影響。Maher與Tetreault（2001）指出，女性主義教育學有幾個起源：一是來自婦女團體與婦女運動對於女性意識覺醒的提倡，二是由Dewey創建的美國傳統進步教育，三是Freire與其他批判教育學者所帶動的解放教學。Maher與Tetreault認為，女性主義教育學的特色在於立基女性主義理論，關注性別，特別是女學生的教育與學習，以及容納多元主義、多元立場觀點之混種論述來建構女性主義教室的知識。Tisdell（1995）整理女性主義教育學文獻後指出，女性主義教育學共同關切的教育課題是知識建構、聲音、權威與差異（特別是來自性別、種族、階級、心智能力或性傾向之差異）。

此外，有別於傳統教育，女性主義教育學兼顧情感與認知學習，並且重視個人的情感也是學習過程的重要部分，而不僅是認知學習而已（林美和，2006）。再者，女性主義教育學關注女人的經驗與聲音，致力改善女學生的

² Fisher原文中，女性主義教育學、政治與教育哲學皆使用複數形，其所反映的是女性主義教育學是複數義，且非來自單一理論與政治立場基礎。原文如下“Feminist pedagogies do not divide neatly into distinct political and educational philosophies.” (p. 24)

³ 原文為“Lived politics rarely falls into neat packages.” (p. 45)

學習與生活。女性主義者Rich曾以「大聲要求教育」與「認真對待女學生」為題來演說，她鏗鏘有力地告訴女學生有權利要求接受教育、有權利要求教授對女學生認真、有權利要求被認真對待，也有權利認真對待自己。Rich「認真對待女學生」的訴求，意味著認識到女人在過往男流知識中被視為他者的地位，教師要能承擔起學生心靈發展的責任，包括認可女人的經驗、給予女學生心智能力之支持與肯定、積極幫助女學生認出限制，並加以抗拒（成令方譯，1991，1992）。Rich的演說充分展現了女性主義教育學對於「誰的興趣可以是知識」的質疑，以及對女學生的關懷。

國內關於女性主義教育學的研究，大多以大學教師在通識課程實踐女性主義教育學的討論為主。例如：謝小苓與王雅各（2000）以12位在不同性質大學開設「兩性關係」和女性主義相關通識課程的女性教師訪談，探討她們如何在教學中實踐女性主義教育理念、如何運用女性主義教育學發展相關教學策略，去面對課堂中的性別政治與各種挑戰。楊幸真（2003）揭露在技職體系通識教育課程中，建構女性主義教室的經驗，包括知識建構、學生抗拒、教師角色、權力與權威、培力教學等議題，並自我省思認同政治如何影響她的教學實踐。蕭昭君（2007）則以在師培機構的「教育專題研究」課程，探討生產女性知識教學過程中所面對的反挫，以及教師權威所受到的挑戰。

在這些研究中，以自己的課程和教學實踐為研究對象，並反思自己女性主義教育學理念，以楊幸真與蕭昭君二人的著作為代表。她們共同的特色是把「探照燈打在自己身上」，透過自己的女性主義教學實踐經驗，揭露父權的教育機構與文化如何作用在女性主義教師「做為一個人」之意識、認同與實踐。以「教師做為一個人」乃是1980年代後，教師專業發展的論點，在此論點下，不再將教師視為一個集體，而將一個集體的角加諸其上，也不再將教師視為一個不帶情感的專業知能儲存體，而是以教師為一個獨特的個人，有其生命經驗，有其自我認同，亦有其對教育、教學的認知、情感與價值（周淑卿，2004；Goodson & Walker, 1991）。在此論點中，教師的「自

我」是專業建構中的一個重要因素（Nias, 1989）。因此，當我們把教育改革與教學實踐的探照燈打在教師身上，那些影響教師發展的因素將變得清晰可見。

綜合而言，上述的女性主義教學研究有一個共同特色，亦即研究對象全為女性教師。從這些研究，我們看見女性主義教學實務如何具體實踐在課堂上與師生互動之間。然而，這些女性教師的身分認同與生命經驗和她們的女性主義教學實踐究竟有何關聯？在這些女性主義教學實踐文獻中，只能令人窺見一些蛛絲馬跡，女性主義身分認同與教學實踐夾雜或夾藏在這些文章裡，因而我們需要更多這一方面的討論與研究，來揭露女性主義教師發聲、承諾與教學行動的緣因與實踐歷程，以理解女性主義教師在女性主義意識、身分認同與實踐的來回交錯過程中，她們的主體建構與教學實踐間的辯證。

認同，是人們意義與經驗的來源（Castells, 1997），它包括個人與集體的認同（Jenkins, 1996）。自我認同是一種自我界定，集體認同是對於特定團體肯定、承認，將自己與該特定群體視為同一相連的整體（游美惠，2005）。不論是自我或集體認同，都是個人藉之以和其他個體或群體區分彼此社會關係的方式（Jenkins, 1996）。女性的認同往往重視連結與關係，同時，也關注他人的感受與需求，她們的自我是建立在與他人的關係之中，而且經常會為了取得關係的和諧而忽略或壓抑自我的需求（林美和，2006）。女性主義教師兼具了女性與女性主義者的身分，⁴她們是認同女性主義精神與女性主義教育學理念者，並將它們實踐在自己的教學實務過程中，不論她們的女性主義立場或教育派典為何。而實踐是行動的同義詞，女性主義教師對於做為一個女性主義教育者的認同，是透過教學行動來體現，亦即認同的證成意義是內含於行動本身（陳佩英，2004），包括意識的浮出與覺知，以及行動的承諾。個人在社會環境中的行動與作為，構築了主體意識與認同之

⁴ 女性主義教師並非全為女性，亦包括生理男性而認同女性主義教育理念者。然本處所指的是生理女性的女性主義教師。

意義生產，在這意義生產與認同形構過程中，主體性與身分認同也從中不斷生成。而除了理性地認定自我的歸屬身分類別外，還涉及情感面向，且往往是情感面的感受，並據此帶動個人自我認同或集體認同的流動與重構。就是因為認同是一個持續不斷的社會建構與文化體現，因此，透過認同故事可以回答「做什麼？如何行事？成為什麼樣的人？」（Giddens, 1991: 75）。女性主義教師身分認同與實踐的敘說探究，將提供我們對於她們教學經驗進行擬情的理解，幫助我們瞭解女性主義如何成為女性主義教師個人主體形塑與意義建構的來源，以及女性主義教師如何在具體的社會互動關係中去體現其意義與作為，以實踐女性主義教育學。

參、研究方法

本研究以敘說探究，探討大學女性主義教師的身分認同與實踐。參與研究的七位教師職級有講師、助理教授、副教授與教授（基本資料參見表1）。受訪者來自我的主動邀請或朋友引介，邀約的對象以任教人文與社會科學領域、三年以上的教學年資、有意願參與本研究且至少具有以下特質之一者：一、認真對待女學生。⁵二、自己宣稱或同事認為她是個女性主義者且認真教學。三、認真實踐女性主義教育學。四、認真從事性別平等教育的教學。五、認真從事任何有益於社會公平正義的教學。以任教人文社會科學領域做為選樣標準之一，乃因邀請和研究者任教相同的學術領域（或學院）但不同機構類型的學校，可讓研究者對於機構環境和組織結構如何形塑女性主義教師的身分認同有一個更好的理解（Maher & Trtreault, 2001）。而誠如

⁵ 「認真對待女學生」的意涵，請參照前述理論觀點中之說明。認真對待女學生，並非表示女性主義教師僅需認真對待生理女性學生，而是在於指出宣稱女性主義教師者，必須瞭解女性主義教育觀點關懷的起源與立場。認真對待學生本是教育的職責之一，特別強調認真對待女學生有其教育歷史脈絡與性別意義。

前述，女性主義教師並非專指女性教師，本文以女性教師做為分析討論的對象，⁶是希望瞭解當性別關係中的權力差異變成體制權力的不對等，並作用於個別教師身上時，身為女性的女性主義教師會如何思考與因應，用以做為女性在職場面對或突破性別困境的參照。選擇教學年資三年以上的教師，是希望受訪者的實踐困境非因新手教師之故，且一定的教學年資也能反映受訪者參與組織運作的經驗與認識。這些受訪教師的教學年資皆在五年以上。

表1 受訪者基本資料與訪談歷程

受訪者	任教學校類型	職級	訪談次數與總時數
杜老師	私立技職體系	講師	3 次，共約 6 小時
愈老師	非正式教育體系／國立	講師	4 次，共約 9.5 小時
葉老師	私立技職體系	助理教授	4 次，共約 10 小時
加老師	國立師範院校	助理教授	1 次，共約 4.5 小時
艾老師	國立師範院校	副教授	1 次，共約 5 小時
蔡老師	國立師範院校	副教授	2 次，共約 4.5 小時
天老師	一般國立大學	教授	2 次，共約 8 小時

訪談地點大多選在受訪教師的研究室、任教校園中安靜不受打擾的場所、校外鄰近餐廳，或是受訪教師家中。基本上，訪談地點的選擇是以受訪教師校園生活中的主要活動地點為主，雖是正式訪談，但也希望是在一種自然情境底下的對話。尤其本研究探討的是大學女性主義教師的身分認同與實踐，選擇受訪教師所處的日常生活環境做為訪談地點，不僅具有自然情境的優點，亦可進一步觀察、瞭解她們的生活世界與行動實踐間的關聯。雖說在

⁶ 本研究為國科會專題研究計畫「壓迫之所在、希望之所在：閱讀她們的世界，建構女性主義教育學（I）」研究成果之一部分，該研究訪問了七位大學女性教師及兩位男性教師，本文資料取自該研究。此外，為顧及研究倫理，文中出現的人名皆已更改過，各項可以辨識身分的資料則以模糊化的方式處理，例如：不直指任教年資與任教學校地理位置。而為確保匿名性，在學校情境或事件經歷的描繪與相關資料引用上，也會針對不影響事實之資料做適度改寫。

訪談地點的選擇力求安靜不受打擾，但仍有「受到打擾」的時候，例如：在研究室訪談，會因電話或學生突然來敲門而中斷談話或將話題引開。然而，這些插曲或意外事件卻也是教師日常生活的一部分，如何處理這些「意外事件」往往也跟她們如何做為一個女性主義教師有關，例如：對學生關懷倫理的實踐。這些「意外事件」也讓我發現，每一次談話若從教師學院生活中的「瑣事」、「抱怨」或「最近在忙什麼」開始聊的話，會比拋出原先預設的問題「好談」。因此，我將原先預定的半結構式訪談，改以較非結構性的方式來進行，視每次訪談的時間點與情境而定，像是訪談期間若已接近學期末，研究生的論文口試或申請國家科學委員會研究計畫則是該段時間的學術要務，以此做為話題的切入點，用非結構性的訪談讓受訪者可以較自由地敘說。

我從2004年11月開始和第一位受訪教師進行正式訪談，2005年8月結束，在為期10個月的資料蒐集過程中，一共進行了17次的正式訪談。每位受訪者的訪談次數不一，訪談總時數為四至十小時不等。所謂正式訪談，是指雙方特定為本研究而坐下來談話，並將談話錄音。我和七位受訪教師熟識程度不一，但由於同為人文社會科學領域，時常有在學術場合或相關活動見面互動的機會。這些非正式的互動，都有助於我對她們的生命經驗和教學世界的瞭解。在正式訪談結束後，我們之間的非正式互動並未因訪談結束而結束，彼此間的自然情境互動與信件往來仍然持續。直至2006年後，雖與多數受訪者仍有互動，但已較少談及本研究議題。

資料分析以受訪教師共同經歷過的經驗為主，但由於不同的學校性質與組織機構的權力結構模式與壓迫來源不一，教師在機構裡的權力位置與擁有資源也不盡相同。不過，基於這類主題的研究尚待累積，再者，學院的組織結構、關係與文化對她們學術生活與教學實踐的影響，已另文處理和發表（楊幸真，2007），因此本文希冀將重點聚焦在女性主義教師的身分認同與實踐上，針對她們個人在身分認同與學術／教學實踐過程中所經驗之共同難題來創塑意義，讓某些共通遭遇的意義可以被辨認出來（van Manen,

1997），發展出對意義探索後的某種主張，並以摘要式敘說（Clandinin & Connelly, 2000）的方式呈現分析結果，提高彼此穿透理解的可能，期使讓不同的人彼此產生共鳴。所謂的「共鳴」，是指「我們的確不同，卻仍然可以在不同的基礎上感受到彼此有所連結呼應的地方」（楊明磊，2004：49）。因此，本研究的「發現與討論」，以敘事式的編碼做為標題，呈顯七位受訪者敘事中交織與相互連結的故事線，在內容討論上，則舉具代表性的事件或情節來說明這些女性主義教師是如何認定自己是女性主義教師的，「女性主義教師」又是在怎樣的過程中，於她們心中形成意義與實踐方向，她們所處的教育體制與學院文化如何影響她們的女性主義教師身分認同與實踐。本研究希冀這樣的經驗揭露，能提供後續研究進一步探問女性主義教師身分認同與實踐難題相異之處。

肆、發現與討論

一、意識、認同與意義競逐下的衝突

一個人的認同是有歷史的，是來自過去到現在的社會與政治實踐的積累。「自我」是多重、多樣的，個人的多重認同並不只是做決定的當下有多元的意識型態做為認同的基礎，還包括了過往政治實踐積累中形成的個人歷史。這種多元性與歷史性對於個人身分認同與社會行動而言，都是主體意識、內外在壓力和矛盾衝突的來源。做為行動的主體，這七位女性主義教師掌握建構自我認同的一部分；而做為權力關係中的客體或行動中的協商者，她們的認同建構部分則來自他者的社會期待與假設，尤其是受到女性和女性主義教師兩種身分與論述的影響型塑。女老師和女性主義教師，這兩種論述各自有其群體意識下的「好老師」意義。這些受訪教師在「成為」一個女性主義教師的過程中，女性和女性教師的身分和論述為型塑她們自我認同的首要來源。然因女性意識的浮出與覺知、女性主義意識的建立，以及女性主義

教育學實踐的承諾，她們的主體認同面臨了多重協商的考驗，而她們的女性主義教學實踐則在不斷的協商與意義衝突中，尋找轉化與行動。

(一)女性主義最初的啟蒙⁷

這七位女性主義教師都指認，在過去學生生活中的某個重要時刻，「遇到」了女性主義。女性主義啟蒙了她們的女性意識，讓她們對於生命經驗中的性別關係與女性處境或性別權力的種種議題，有了深刻與不同的覺知和體會。而當她們進入學院、擔任教職，女性主義與其教育主張成了她們教學實踐的核心信仰。以下幾位受訪教師的經驗敘說，可以幫助我們體會女性主義如何成為這些女性主義教師致力投入解放教育實踐的熱情之源。

……跟女性主義接觸是在博班，有一陣子因為感情因素對自己與未來感到很迷惑……就看到一門課，那是我第一次聽到「女性主義」這四個字，雖然不知道是什麼，但就去修了。……我覺得那是我的一個開始，開始聽到一個不太一樣的聲音，那個聲音開始跟我的生命有了一個很大的結合，女性主義從此跟我的生命就緊密結合在一起了，它讓我變得有自信，知道可以如何做自己。……那個力量是來自那種用肉身相搏，然後產生出來的一種知識，那種知識是很真實的，就是你經過一種思考……特別是它跟妳的生命經驗相遇，妳生命當中有許多的不痛快或不明白所以，女性主義在這個時候有一個適當的時機介入，就會產生一種很堅定的力量，讓我很明確地知道接下來該怎樣去面對、怎樣去做……所以回來之後，我把這樣的東西放在教學裡頭，因為我知道那裡面有我的熱愛跟我的使命在裡面。（葉老師）

如果你對周圍沒有一個很好的立場或位置，你看別人也會是搖擺的，這是我之前的感覺。或許是因為生活上的一種不安與搖擺而重新再去學校念書與重新接觸書本，這次的接觸，因為我很認真、也念得很認真，這

⁷ 本小節標題採納審閱本文之一位匿名審查者之建議修改。

個知識就跟大學以前的知識不一樣，就是它很自然地就進入我的身體裡面。像我指導老師說：去念書遇到女性主義以後，她覺得她的血肉都換過、整個人都重新整過了。當時我就有這種感覺，我從女性主義的一些理論裡面找到很多東西，這些東西點點滴滴都不斷在我身體裡面洗滌，好像換一個人一樣。特別是經過論文的一個書寫，我讀女性主義教育學者的故事，我對女性主義教學的整理與思考，這些東西更進入我，好像更貼切地形成我身體的一個部分，它裡面的東西點點滴滴就好像留在腦袋，等到妳去教書的時候，這些東西也會自自然然地跑出來了。（愈老師）

回到台灣以後，才開始仔細思考、體會什麼叫作女性主義。所以有時候自己講話是會有衝突的，就是說我想的是一回事，理論上面也是一回事，可是我的用詞、用語其實是有反映出性別歧視。有好幾次被人家指出來，我覺得那個就顯示我是在做一個新的學習，就好像在一個過渡的學習裡面，以前整個家庭告訴我的，然後還有現在是一個新的自我在形成，一個女性在這兩個之間是會有衝突的。在這裡面，我一直在那邊揉捏，在家庭關係與夫妻關係間做調整。那時我甚至沒有辦法上這方面的課，「婚姻與家庭」的課我就停開了，就停開一年，因為我覺得那個落差太大了。就是我在課堂上面，我要讓大家對女性的覺醒，那樣子的力量在我的家庭裡完全使不上力，我都是在做角力。而我如果要避免自己在這裡面的衝突，最好的方法就是我不要講話，可是那個不是我要做的，我是覺得快要人格分裂了，因此乾脆就停課。所以，我覺得我整個的人生啊，對我來講，就是我想要去瞭解的，這個女性研究、性別研究，其實它並不是一個學科，就是說我整個的人生就是在這個，是一個我研究的範圍。（天老師）

從上述敘說中我們可以瞭解，女性主義之所以會是建構女性主義教師個人與集體認同的關鍵論述與意識型態——「意識型態在此並非是個貶詞，在

Giroux的抗拒理論中，意識型態具有廣泛生產性意義」（張盈堃，2000：36），主要是因為她們在與女性主義相遇時，都跟當時的生命經驗相結合，女性主義變成生命中重要的一部分，指引她們當時的主體意識與認同。再者，女性主義教師身分認同的建立，不僅來自女性主義論述的力量，亦來自親身體會女性主義教師的教學風範。此外，艾、葉、愈和杜老師皆不約而同地提到在研究所求學期間，遇見女性主義教師言教與身教合一地實踐女性主義教育學、認真對待學生的那樣一種教育實踐、教室互動與師生關係，是與自己過去受教育經驗很「不一樣的」，女性主義教師細膩且能從關注小處落實平等平權，都讓她們有所感動，且在心中種下實踐女性主義教育學的種子。遇見女性主義教師、親身經驗女性主義教師的教學風範、對學生有性別意識的平等尊重，以及重新認知知識、個人及兩者與生命間的關係，是她們成為女性主義教師、走上女性主義教育實踐的關鍵轉折點。如艾老師的經驗分享：

我去修一門課叫「女性主義教育學」那個東西讓我有點……感覺到有點震撼……那門課是一個很大的關鍵，而且老師本身很有趣，她是一個女性、女同志，她就在課堂上完全現身，那也讓我震撼，因為我從來沒有遇過老師這樣，因為很多老師在談教育時是非常detach就是疏離，就是我在跟你介紹杜威、我在跟你介紹誰的論述，可是妳會覺得那些東西對妳來講是完全沒有關係。但是，女性主義教育學的那個老師非常特別，我到現在都還非常的記憶深刻，就是她還讓我感覺到說：哦，原來我們念的知識是我們……可以是人的生命的一部分……這個老師【給我】有那種啊哈的感覺，我真的很感動，就是說原來讀書跟生活、跟人的生命是結合的……那一門課雖然只有一門課，可是給我很多的震撼，當然也有老師的評量方式，她最後竟然叫我們自己給自己打等第，然後給她理由為什麼給自己這個等第，我也從來沒有遇過這種老師，然後她就一直在落實她所說的怎樣power sharing，power是可以互相分享，然

後是可以互相協商、互相說服對方，所以我也把她的精神挪用到我現在的任教，我就用同儕評量，就是學生分數不是完全由我決定，我會釋放一些給學生自我評量，我是跟這個老師學的，因為我從來沒有遇過一個老師是那樣做的。雖然很多老師都說要尊重學生，以學生為本位，但是她卻是在那種地方，看起來是很小的地方，可是妳會覺得說她有誠意，她試圖想去做她所說的，那個給我的震撼很大，所以我就很被她的東西說服。

艾老師在受訪當中也提及，女性主義教育學並非是她汲取的唯一論述。然而，女性主義教育學對她及其他受訪教師特別有意義的原因在於，女性主義教育學讓她們意識到性別權力關係與結構，以及如何作用在教育與知識之間，並對人（特別是女性）產生差異性的影響。因而在這個意義不斷生成的過程中，透過女性主義，個體重新生成出新的意義主體與產生新的行動，重新認識這個世界，女性主義與女性主義教育學因此成為她們之後意識認同與行動的主要參照架構。女性主義教師在這樣的認同之旅中，反映的是女性主義價值的選擇與實踐。然而，意識是發展性的，雖然它會隨著自我意識的覺醒和敏銳度的增強而逐漸轉化成主體實踐的力量（陳佩英，2004），成為支持女性主義教師發聲與行動之源，但卻也是規範女性主義教師主體行動或讓人心力困頓和耗損的主要來源。

（二）雙重主體位置的煎熬

女性主義教育學令人畏懼之處，在於它易讓教師心力「耗損」或「累」（游美惠，2004；楊幸真，2006；蕭昭君，2004b；hooks, 1994, 2003）。女性主義教師處於現實的教學者與改革者的這種雙重位置性通常會造成個人巨大的負荷，用受訪者的語言來說，就是「累」。⁸令人「累」的原因，是因

⁸ 本句與本小節標題及上一小節標題是同一位審查者所提供，原本此節的標題為「女性主義是累的來源」，該位審查者建議修改為「女性主義教師雙重主體位置的煎熬」，並加上本句，其認為各節標題應採較後設的語言及

為教學現實總是學生多、負荷多，而在女性主義教學過程中，還需要細緻地去處理師生間的權力關係、差異、知識共構等議題。如天老師描述的：

不知道女性主義教育學時，這些關注師生平等互動與看重教學的事情都可以不做。可是知道後，有時候如果不這麼做，就會隨時有個聲音在告訴你說，好像是那個女性主義警察，⁹告訴你說不可以這樣子做，你這樣子做不夠女性主義，你這樣子做就是父權、就是霸權【像是沒有平等對待學生】、就是什麼什麼，然後時時刻刻要承受那個女性主義的良心苛責。可是，如果說用那種很傳統的方式，很簡單，我是老師嘛，我上課來我下課走，然後學期末給你一個成績，我就不用去管這個那個，好像就感覺不會那麼的難過，會有一點掙扎。

「女性主義警察」是個有趣且生動的形容，傳神與貼切地說明女性主義教育學論述「要求」一個好的女性主義教師必須關注課堂上傳遞的知識是誰的知識、教師的權力與權威、學生認知與學習的方式、差異政治與關懷倫理等等課題。然而，這些終止性別歧視與權力壓迫的教育主張並非高等教育機構實質重視之處，也非其組織結構與文化中對教師或好老師的期待（Acker & Armenti, 2004; Acker & Feuerverger, 1997; Ropers-Huilman, 1998）。因此，女性主義教師的教學實務除了承受來自制度上所交付的職責之外，還有自己「做為一個人」——做為一個女性主義教師所擔負的角色、職責與情感。這個「女性主義教師」的角色與身分認同，使得她們在教學實務上，承擔了更多有形、無形的教學勞動，隨時審視自己是否落實或違反女性主義教育學的理念，如天老師所說的，要注意那樣做會不會是父權或霸權。「女

顯現研究者做為「論述主體的發言方式」。這點建議有如光照般的點醒，提點作者理解如何同時呈顯參與者聲音，並能維持作者論述主體的位置與發言方式，是非常寶貴的見解，因此在此分享，以嘉惠更多讀者。

⁹ 劃線處為研究者所加。

性主義警察」的比喻直入核心地指出，女性主義教育學由於是一種行動反思的教育哲學，因而在教學實踐過程中，時時自我反觀、省思有時也會變成一種自我監控與壓力，致使身心都背負著極大的智識與情緒上的負擔。如以下三位老師的分享：

或許一部分的原因是因為自己會害怕吧，就說其實女性主義教師很重自我反思，可是當妳在老師的位子上，我覺得我們這個社會給我們很多說……老師你可以怎樣怎樣，可以教化學生、規勸學生、可以幹嘛幹嘛，可是就很少會有人來跟你說老師自己要反思什麼。¹⁰所以我就是自己在那邊try成為一個女性主義老師可能是什麼樣子，我會害怕自己到底真的能做到嗎？而且，自我反思很辛苦，因為要一直去看、去檢視自己的這個部分，很累！然後當妳看見結構性問題時，又更累！因為妳要去面對，妳不面對也不行，因為妳已經看見了，可是，結構問題不是一天二天就可以解決……有時候會想如果不要知道女性主義教育學就好了，因為就是你看見了，可是你改變不了，然後你會很矛盾。（杜老師）

即使在這樣的環境裡，我仍然如此看重教學。因為我覺得人不能太自私，有很多人其實是比較自私，只關心自己的研究，然而對我來說，教學和研究一樣重要啊……教學的情境是一種很intensive的互動，妳要完全專注，妳如果沒有完全專注，是沒有辦法回應學生問題，妳沒有辦法去解釋或去做回應……可是教學有另外一個問題是，它是regular burden，如果妳手邊有很多事要忙，妳會發現那個東西把妳壓的很喘，因為我們不是不備課的老師，再怎麼忙，我還是拼命備課……可是我就會發現如果手邊堆了很多事，現在又有這個課，但又因為記掛著未完成的其他工作，可能上課表現就不是那麼的好，那妳就會自責，妳的女性

¹⁰ 同註9。

主義教學良知就會讓你覺得很難過，那我就會覺得其實教學真的也耗掉很多的時間與心力。（蔡老師）

教育對我來講很重要，我很關心教育，而且我就在一個師培機構裡，我所面對的對象都是將來可能當老師的人，我每天都在講做為一個教師，我們應該怎麼做，那我怎麼可以不去做我在講的事情呢？……我們做教育的人一直在講這些東西，可是我們如果沒有去實踐，那我覺得我沒有存活的……我沒有辦法……對，我可以存活，可是我會覺得我不快樂！那也就是因為這樣，要這樣做是很累的。因為你要常常把你的理論跟你的實踐去做一個對正，那這個是你要常常反省，反省是很累的啊！因為反省後再來是要改變，改變也很累啊！要不然再來是自責，自責也很累啊！……¹¹（艾老師）

即使是「看見了，改變不了」，即使是「在這樣的環境裡」，即使有著「女性主義警察的糾舉」，即使教育的熱情時有減損與身心勞累，這些女性主義教師仍然堅持著對於教育的使命。但是，如何改善這種自我的處境呢？女性主義教師，是女性、女性教師與女性主義教師各種身分的相結合。女性主義會是女性主義教師「累」的來源，是因為在各種論述與意識型態意義交互競逐與衝突下，女性主義教育學重視反思實踐的理念成為一個「女性主義警察」，時時駐留在腦海中成為女性主義教師在教學實踐上之「真理政權」（regime of truth）。Gore（1993）指出，女性主義教育學及批判教育學將教育學裡的支配論述視為要被揭露之真理政權，卻忽略了檢視自己同樣也是真理政權的一部分。Gore認為，所有制度化的教育學（包括女性主義教育學在內）都是一種社會／文化的規訓，並以此賦予教師重責大任。杜老師的談話（如劃線處）不就顯示了社會常規與女性主義教育學對於如何做為一個教師的不同論述與規則？「女性主義教育學」做為滋養女性主義教師意識、認

¹¹ 同註9。

同與行動的主要論述，卻同時也是個規範機制，女性主義教師能否有所察覺，並意識到需要將之反轉過來，監控或審視「女性主義警察」自身呢？

因此，Gore（1993）站在後結構女性主義的立場與運用論述分析的概念提醒我們，必須檢視什麼樣的論述，或論述如何形構女性主義教師的話語、思考、行動與作為。單一或複數的論述如何影響我們對教學的熱情及與組織機構中同事與行政者的關係？這些論述如何要求我們平衡對家庭與學校的服務？同樣運用後結構主義的觀點，卯靜儒（2004）則認為主體的解放需要發聲與發問的雙重過程。不只說自己的經驗，也問為何我會有這樣的經驗？要問「我是誰」？要讓自己成為發問的主體，以瞭解經驗的構成性，進而明瞭主體的限制，看到限制，也才會發現改變的可能。所以，「發聲」背後是有雙重動作的，不只發聲，也要發問（162）。女性主義教師若能對主體位置的衝突有所認識，那麼這樣的意識覺醒才能提供她一個新的主體位置。而研究者認為，後結構女性主義的觀點同樣適用在揭露女性主義教育學的論述如何形成一組行動信念與規範，並做為女性主義教師主體行動和限制的真理政權，影響女性主義教師的意識、認同與實踐。因此，瞭解女性主義教育學如何做為一種論述，以提供主體模式與位置，我們就比較能夠瞭解自身的處境與存在為何是目前的樣態，而如同Gore（1993）所說，我們愈是能夠知曉自我形構的實踐過程，就愈有機會改變這個實踐過程。

二、女性主義教師的身體與權威

在訪談過程中，幾位女性主義教師談到學生或同事對她們「品頭論足」的經驗，像是「老師，妳今天穿得好漂亮啊」、「最近比較瘦哦」、「妳這衣服好漂亮」、「這個耳環真好看」。也有受訪教師提到學生會說：「老師，妳今天穿得很女性主義」或「老師，妳這樣穿很不女性主義」。多位受訪者提及學生對她們做為女性教師亦或女性主義教師在外貌、穿著打扮的評語或「該有的樣子」，以及學生會認為女性主義者應有一些特定的「look」，例如：「看起來」都很激進、短頭髮、打扮得很男性化或中性

化，或者就不是傳統女性化的那種穿著。這一類在校園生活中的日常會話，是女性教師經常有，甚至是特有的身體經驗與人際對話。外表／衣著的評論不僅是外在上的品頭論足、真心讚美或社交語言，亦是論斷個人的行為舉止、身分地位與權威，尤其是對女教師而言。處在性別化的校園，女性主義教師要如何將內在的女性主義價值觀和外在的衣著同時「穿」戴在身呢？以下二位受訪教師的經驗，可以幫助我們對此議題做更進一步的討論與瞭解。

我最不喜歡人家叫我小女子，也很不喜歡同事一直跟我說要常常穿裙子。有一回我帶學生去小學做教育實習，可能是因為我的外表看起來很年輕，又穿得「一身不像老師的裝扮」，結果負責接待的主任一直對著某個男學生叫「教授」。我覺得這個是我自己一直在試，而且一直……就是好像蠻困擾的，因為我就是不願意改變我的穿著，因為我就是要抵抗，用穿著來抵抗。（加老師）

如果說一般人有「恐同症」，我們這就是「恐女」、「厭女」，不僅對女性主義者不友善，更排斥任何帶有女性主義意識的言論。可是，大家同在一個系所，常常還是會碰面，有時在走廊上碰到了，或是開會前幾個人坐在那裡乾瞪眼，道不相同當然就話不投機嘍，只好互相讚美衣服、鞋子，只要是身上有的就可以聊起來。有時候，我還挺感謝有這種「女人話題」可以聊，不然妳明明知道人家很討厭妳，還要裝作一團和氣，那只好用這種話來social、social，不然妳說怎麼辦呢？（杜老師）

首先，加老師同事的好言相勸，反映了在師資培育機構對於「為人師表」該有「老師的樣子」的重視。標準的身體與行為，包括符合性別意識型態與規範的服裝儀容，是教師與準教師——尤其是女教師與女學生應有的表現，以及一個「好老師」該具備的條件或自我要求。這樣的一個價值觀，顯示出對於女性教師外在裝扮上的關注，呈顯了女性教師必須靠「衣裝」來獲得他人看見、重視或認可的機會。「用穿著來抵抗」，顯示了一位女性主義

教師站在微觀的立場用穿著做為對父權文化的抗拒，以傳達自己做為一個女性主義者的自我認同與對女性主義的政治主張，然而在教育機構，特別是師培環境中，卻遭逢教育文化與權力體系的挑戰。英國學者Acker（1983）曾為文深刻地描繪女性學者的處境是一種矛盾的存在，處在一個女性佔極少數的學系中，女性教師一方面是能見度很高，人家只看到她是女人，便會針對她的穿著或身材發言；另一方面又是超級的被視而不見，女性不被鼓勵發聲，她的觀點也很容易被輕易地忽視（蕭昭君，2004b）。女性教師的身體，影響著她們在教室中教授知識的權威，身體，雖是「我」個人的，但對個人身體主體的建構與命名，卻是受到父權文化下性別與權力關係的影響（楊幸真，2007）。

與加老師作法不同的是，Ropers-Huilman（1998）研究中的女性主義教師表示會很有意識地塑造自己的外貌，以助於權威的建立和維繫。例如：Deborah說：

我瞭解到權力可以存在於外貌與衣著上。穿著外套帶來很大的不同且賦予我權威感，就像穿著高跟鞋給予我高度一樣。¹²如果你是一位教授，你就必須看起來像個教授。……不然別人不會認真對待你。

另一位女性主義老師Julie敘說了類似的看法，但她也指出，有時這種作法是一種妥協，而這種妥協是為了「selling out」，透過穿著打扮以讓別人能夠注意到她的存在與獲得權威，以及讓他人能夠傾聽她所要說的話。還有一位女性主義教師，Cheryl，也說明了如何在外表與自我認同方面的協商，她說：「因為當你擁有權威之後，你就可以輕鬆以對，不會因為妳的年輕而得不到他人的尊敬。」Cheryl認為，做為一個女性主義者，如果她在外表穿

¹² 我想，增加高度，或許也是一種增加「能見度」吧！這一種「穿」，是藉由身體外在上的穿著打扮，給自己穿上自信的外衣，以創造一種被看見的空間與可能。

著上做一些讓步，她就能夠傳達一些更激進的事情或想法，而不會讓人輕忽。如果她在外表上看起來就像是一個教授應有的樣子，那麼她就可以說更多具有爭論性或挑戰性的議題，而不會讓人以為她就是那種「有著激進女性主義者的樣子」，因此，忽略她的聲音與存在。

有趣的是，杜老師的經驗也告訴我們，處在學校這樣一個高度性別化環境及如此的父權文化與教育規範下，女性的外表與穿著可以做為一種「話題」，用於社交場合或人際互動中，女性主義教師用「女性話題」做為偽裝，以降低「女性主義」在仍以男性中心為主流思想的校園中的威脅感。

「女性話題」也是一種抵抗，就如同Ropers-Huilman（1998）研究中女性主義教師的作法。但是，不論是用「女性話題」做為偽裝，或在穿著上妥協是為「selling out」，它們雖然都開創了行動與個體存在的空間，卻也帶來「女性話題」可一再談論或強化女性教師應有樣子的衝突和矛盾，並降低看見女性教師專業與做為知識權威的可能。這些女性主義教師因為「女性主義者」的身分認同，使得她們對於女性教師的身體規訓有不同的認知、感受與因應策略。這些面對身體規訓的經驗與反制，不完全都是主動、積極或愉悅的。

從這些女性主義教師的經驗，我們可以充分瞭解認同的建構與知識權威建立緊密相關，而權威的建立又與身體有關。女性主義教育學的核心理念強調「power with」，以及增能學生並致力分享權威或消除傳統教室中階層式權威的影響。然而，亦有女性主義教育學文獻指出，為了清楚處理教室內的權力關係，教師本身與機構所賦予教師的權力與權威應先被指認。女性主義教師必須先瞭解自己的權威是如何（被）建立起來的，必須在分享權威前先建立起自己的權威。本研究認為，這二者並不衝突，只是女性主義教師必須在父權體制定義「權威」的環境中，找出和建立自己權威的方式。因此，若大學女性教師的存在經常是被視而不見的，或是顯現在她的外貌或衣著上，做為一個女性主義者，我們必須看見這樣的現實性及站在巨觀的角度思考。當我們要跟別人對話或協商，我們是否已清楚地意識到該如何準備與行動，

以促使他人可以看見我們、聽見我們的聲音？再從另一角度來思考，當我們致力建構女性主義教室，我們不也做了很多的努力與準備嗎？當我們希望學生可以看見、體會或經歷女性主義教育學的信念，我們會用很多的教學策略來促進這樣的一個溝通可以存在。爲了讓學生可以經驗這樣一個理念與實踐，我們努力做了很多的安排，包括與學生協商或妥協，或在作業設計上提供多元的方式和評量。我們爲了女性主義教育學的教學實踐，會投入大量時間備課和瞭解學生需求，並樂意花時間與學生建立關係，那爲什麼我們不能準備「外表」或「衣著」這樣的東西？或跟組織機構建立關係，特別是在一個不友善女性主義（者）的機構中？

三、人在組織關係中過活

聲音與發聲，是女性主義教育學裡重要的概念與象徵隱喻，女性主義教育者企圖協助與增能權力弱勢者能夠翻轉被迫沉默的無力處境，進而可以主體之姿發出自己的聲音，說出她們對於世界的認識。然而，這七位女性主義教師自己也有被迫沉默、無法言語或「失語」、「失聲」的時候。Cammack與Phillips（2002）曾言，語言的使用與靜默，是論述的來源與證據。個人的言說反映著特定論述的使用與臣服，這些論述型塑個人對自我的認知與承接特定社會文化的規範。我在閱讀逐字稿的過程中，發現字裡行間有非常多的無言或無聲之語，如「唉」、無奈與嘆息！尤其是在提到結構性的性別歧視與壓迫的時候。這些受訪女性主義教師對於機構內性別歧視或不平等的現況保持沉默、不回嘴的原因之一是，傳統女性「照顧關懷」、「與人爲善」和「從關係中建立自我」等特質的影響。這些受訪教師多半很重視關係的維繫，不論是人際間的關係抑或和組織的關係，而這個維繫良好關係的考量，並非是工具性取向，而是具有性別化女性特質的情感意涵。

「做個好女孩」的性別化論述，是一個影響她們多數人思考與做決定的主因，也是讓這些大學女性主義教師在學院生活中受挫或嘆息的要因。蕭昭君（2004b：181）的研究亦指出：

我們幾個女性教授這種被動因應的作法，其實也是一個性別化的學習。身為女性，我們「被教導」要去關照別人的感覺，不可以主動攻擊，不習慣衝突，不習慣當面給人難堪，有什麼事大家好好討論。我們好像傾向把這個問題「個人化」。

然而，在本研究中，女性主義教師沉默的原因，除了因為「做個好女孩」的性別化論述與規範，亦因「女性教師」的身分承受高等教育環境對她們的「寒冷氣氛」與伴隨而來的不利對待，同時又因處在機構中權力位階的下層，在組織結構上為權力弱勢和缺乏權力的事實，限制了她們能夠說出所「看見」之事。此外，她們個人所承載的女性主義教育主張，對於權力的如何行使和展現，以及做為一個知識權威的定位，亦使她們擺盪於發聲與否的聲音政治中。人活在組織關係之中，讓人掙扎於「說」與「不說」、「怎麼說」與「說什麼」的難題並非是單一因素的作用，而是多個因素交錯影響後的乘數效應顯現。以下將分兩個部分加以進一步說明。

(一)語言之為用

知識、權力和語言是女性主義知識論經常探討的主題。這些女性主義教師在課堂教學與師生互動中，對於權力如何介入知識生產過程具有高度敏感性與深具反思力，因而顯現在她們努力解構由男性定義的識能傳統和學生對話過程的權力關係之上。然而，女性主義教師依循女性主義知識論此一洞見和女性主義教育學理念的教學實踐，並反映在「語言」做為溝通對話的工具和傳遞知識內容的使用時，卻遭逢既有教育文化與學習習性的挑戰，教師的知識與專業權威因而受到質疑。女性主義教師的客氣與謙虛所體現的，是不將自己的知識與見解視為唯一的真理，但這卻被學生視為「不懂」或不夠權威。例如：蔡老師說：

張小虹的一篇文章，我覺得那是討論女性主義教育學的先驅，就說當女教授在解析電影時，她其實解析的很深入，可是她可能就在話裡頭當中

有比較謙虛的話，「這是我的看法怎樣怎樣的時候」，那學生可能就會覺得說：喔，所以你就只有這兩下子喔，妳還不太確定？然後她說所以這時就有一個為難，就是說你到底是不是專業權威展現出來，然後把人家壓的鴉雀無聲，還是說其實是保留那個開放性？然後……反正就是她就有提到那個女教授的那個兩難……

蔡老師以張小虹的經驗為例來說明她自己類似的經驗與處境。這種兩難與多重角色捆綁的處境，也為受訪女性主義教師多數人所提及，尤其是在學術活動的公開場合上，如何面對學術社群的同儕展現「與人為善」，並對學生展現做為一個知識權威且能保有對「權威」批判的空間，以及兼顧學術社群中一種在公開場合講話的習性和用語。然而，如何在其中保持自我以說出自己所「看見」之事，女性主義教師需要在這之間的自我衝突和協商中找出一個可以的定位，以為自己的教學實踐找到繼續努力下去的方向。如以下三位老師的分享：

我覺得我是一個認真的老師，可是我覺得那個「認真」常常在很多場合被別人講的時候，別人所講的認真其實並不是真的肯定妳。……例如：有一次在口試的場合，那個指導老師介紹我時，就說我是一個非常認真的老師，可是我覺得他那個「認真」並不是讚美，而是我很認真看論文，被認為有點龜毛，評論講那麼多幹什麼。這個老師還當場在大家面前說沒有口委會仔細從頭到尾看學生論文的，我一聽就趕快說我有啊，每次口試論文我都會從頭讀到尾、很認真讀啊，結果當場氣氛就有點尷尬。……還有一次也是在論文口試，我覺得常常就是有這些人，因為他的職級高、資歷深，就好像比較權威似的……你從他的講話就知道他沒有好好讀，但他說的話都不太受質疑，這個經驗讓我很挫折。因為在那個場合裡，我是最年輕、最資淺、意見又跟人家不一樣，讓人家感覺我怎麼一點都不nice、講話那麼直接「挑」一堆毛病、不像一般女老師，

學生很明顯就不是很相信妳，連對妳的態度也有點不太友善，就是感覺上不會很尊重妳，不會相信妳是個權威和妳講的有道理。（葉老師）

我覺得要成為一個什麼樣的老師，是一個一輩子追求的問題，因為我們一直在becoming。我們不會定型說，喔我就是這樣，當然我們有維持某些風格，有一些堅持。可是我們如果用心，就會一直修改，而且在某些場合就會暴露不同的點。說真的，當口委我是用很犀利的方式去批評，我就是蠻犀利的。可是我認為那是我的角色，我常跟學生說今天我是口考老師，我就是來批評你的論文，不然我來這邊幹嘛？所以每次口考完，我就跟她們說不要介意我剛剛真的就是針對論文，這是我的job，我把它稱為是我的job。那如果今天我都沒有提出很多的批評，你應該懷疑說，我到底有沒有讀你的文章；相反地，我評論這麼多，你應該很高興，表示我讀的非常細，以致於我能夠提出這麼多的論點跟你對話。然後……哇，結果學生就說妳是一個口考非常犀利、然後問很多問題的老師！啊，我的確是，可是我就沒有那麼的care，就是說好這樣也好，就說他們就是知道我在學術上要求嚴謹這方面的口碑。（艾老師）

我可不可以講一個對我而言蠻大的困境，是跟評分有關，因為女性主義教學其實是有關「認識的方式」，那我們也知道要同學們發言或尊重、學習不同的認識方式，甚至是使用自己的認識方式是需要鼓勵的，是需要給他／她們很多信心，學生才比較可能慢慢建立或認肯自己的認識方式。所以在評分上，我一般的原則是嚴格要求、寬厚給分……但我自己也很猶豫，因為如果妳說像Rich那個文章講認真對待女學生，如果說我是個學生，老師每次都誇獎我，然後成績也都給我很好，那會不會反而讓我不知道我的實力在哪裡？等到我真正出去要跟人家競爭時，才發現說，ㄟ，其實我並不是像老師說的那麼好，那對他們來講是不是一種雙重的打擊？（天老師）

幾位老師的談話敘說她們認真對待學生與自己專業，而這種展現專業權

威與言說的方式，卻遭到學術同儕與學生的不友善回應或對待。她們的「認真」，是一種女性主義教育的實踐，這個「認真」是實踐女性主義者Rich（1979）「大聲要求教育」的宣稱（成令方譯，1991），以及企圖實踐女性主義教育學知識共構與培力學生發聲的努力。這種認真、善待（being nice）學生行動的同時，她們也展現出做為一位教師的專業權威以及行使她的權威，而這就與傳統女性特質的「和藹可親」（nice）的形象相衝突，例如：「犀利」地提出意見並非一般人對女性教師的意象。再者，nice與否的問題，還涉及關懷倫理的議題。受訪女性主義教師的關懷實踐，展現的不只是對學生情感層面的關懷，更在於認知方面的學習，但是，學生與學術社群期許女性教師的是如母親般角色的照顧關懷。在組織機構層次上，教師與學生是相對與相共的（the opposed and co-operative）兩面。其中，對立面來自於教師所承載的機構與學術社群之對「科學／嚴謹」學術研究的權威性之建立與維護，權威性涉及生產何種知識的合法性與正當性。而相共面乃是教育機構與其文化同時又內建教師扮演一指導、輔導、協助、促進、關懷的角色。女性主義教師認真對待學生與教學工作，意謂著她們在教學過程中實踐女性主義教育學的核心課題，例如：敏感知識建構的權力關係、師生間如何平等互動與安全教室的建立等。然而，女性教師也因為女性的身分而被賦予母親的角色與期待，女性教師應像母親一般，給予所有的愛與寬容，且是不批判的。因此，女性教師對教學的認真或對學生的輔導、關懷被視為理所當然，而非一種教學專業的付出與認肯。尤有甚者，當帶有女性主義身分認同的女性教師，以知識權威之姿對教學工作認真或嚴肅以對時，會被嘲諷或感覺不像「一般女老師」、「不夠nice」。

要用什麼樣的語言來言說自己對於世界的認識，來彰顯自我做為一個被認肯的知識權威，關乎我們想要「成為」一個什麼樣的教師。而這個成為的過程，亦是我們個人身分認同的生成和建構過程，並在來來回回之中點滴穿石地型塑我們的主體性和教學。教職本身蘊含著關懷，然而，女性主義教師如何面對既有的組織文化，以使在認知與情意學習上付出愛與關懷的教學實

踐取得一個應有的知識權威與地位，而非強化了女性等同於母職的角色與「應有」的女性特質？再者，女性主義教師認真對待學生與教學工作，她們又該如何要求大學教育機構與既有學院文化對她們認真以對呢？如何堅持自己對教學的重視，如何「說」出、「穿」出自己的女性主義價值觀和建立權威，這些都是我們在組織機構中該如何存在與作為的實踐難題。

(二)建制內的好公民¹³

女性主義教育學強調重視教學與認真對待學生，包括試圖將情意的面向含括到教學與學習的過程中（hooks, 1994; Wakai, 1994）。但檢視學校對於教師的期待與要求，我們會發現研究來得比教學重要，教學來得比指導學生重要。重研究、輕教學，事實上是在學院生活中眾所皆知卻不會公開說的「秘密」。以下幾位受訪者的經驗，可以幫助我們感受認真對待教學教師的處境。

女性主義教育學講的東西真是有點時間才能做得到、做的好，但是有時，人家也不知道妳在做什麼，因為看不到，無法眼見為憑啊！唉！要培力學生、培力學生的信心與自我認同那些，都需要時間慢慢形成，教學要有成績、要有證據，證明教學多有效，我去哪裡提供證據說，哦，我講這句話是增加了學生信心、是一種權力平等的表現？就算是我能證明對學生多麼民主平等，可是妳知道嗎？我們學校教學評鑑問卷又沒有這一題，那根本無法計分……（葉老師）

……這次我就因為有妥協，可是那個妥協常常造成我的不安，造成我對這個教職認同的混淆，所以我又回來修改我的標準……這是為什麼我覺得這學期會讓我覺得很累，我覺得一部分是這樣，就是我妥協了，我妥協了我原先不想妥協的東西。那我原先不想妥協的是什麼呢？就是我覺得教育給我的使命感吧！許多人就會說你為什麼要這麼care教學、為什

¹³ 同註7，參閱註8。

麼要這麼的嚴肅呢？……然而，對教學要有熱愛，不是嗎？我跟你講，我覺得有一件事讓我最受傷害，不是他們說我認真，我很不喜歡人家說我「嚴肅」（或許嚴肅也是認真吧？）。他們會覺得說，你這樣太嚴肅了，就說何必呢？就是他們用那個很嘲諷、很cynical說我對教學很嚴肅，這是我很不能接受的。（艾老師）

也有老師上課還蠻輕鬆的，一直在講他的豐功偉業，這樣就大概講了一個學期……所以，我就在想我幹嘛要自作自受？對啊，你也可以不要要求，要求是你自己的功課多得不得了，你為什麼不把那些時間拿去演講、拿去寫東西，造成你自己的成就升等，可是我就是沒有辦法……（加老師）

處在這樣的教學環境中，不僅是他人如何看待一位教師，教師自己也在定位自己，如上述幾位老師所說，「妥協」自己的教育使命，或改變做為女性主義教師的認同與實踐。這樣的妥協，是一種身分認同上的掙扎，讓自我陷入了教育理想與現實之間的衝突與拉扯。認真教學，是把時間投入許多無法計量績效的工作上。而時間，在學院生活中，尤其珍貴與重要，許多的「成就」是有年限的，例如：五年內代表著作。認真教學不僅是一件吃力不討好的工作，也是一件不太「有效」的工作。在現今講究績效主義的高等教育環境中，教師的工作表現透過各式各樣可以量化的工作項目加以評量。然而，女性主義教師在教學過程中，像是「努力試著平等」、「試著分享權力」、解析知識與權力的關係、重視學生沉默之因、培力學生和關懷倫理的實踐，這些都是看不見的勞動工作（不論是知識或情感上的），更遑論能被量化或納入升等的考核制度或績效計算之中。如同Acker與Armenti（2004）的受訪者指出，具有評鑑或審查權的「系所大頭」可以在不瞭解教師實際教學過程與付出的情況下，給出一個攸關她人生涯發展的成績。

做為一個學術人，雖然教育機構常常宣稱研究與教學同樣重要，但許多研究皆已為文揭露，事實上，研究的表現永遠比教學上的表現佔據更重要的

地位，研究表現的重要性透過可測量的標準，獲得機構賦予的權力與權威（Acker & Armenti, 2004; Acker & Feuerverger, 1997）。此外，訪問當時，還在進修的杜老師談到有時陪伴學生去看醫生，那交通路途的往返與其中的陪伴照料是一種「有形、無形的時間與心力付出」。她說：

這是學校要求的，不同的學校不一樣……我就是一定要在學校，中間有課就去上，沒課就是「等」學生嘛……可是很多人就是會躲起來，明明學生來找，站在他旁邊，還可以裝做聽不見。……如果學生發生什麼事情，我就會去處理，像學生生病要人帶她去看醫生，類似這樣的事情。我如果抱怨，其他沒有去進修的同事聽了會不高興，因為他們覺得你已經可以出去念書（可是去念書也是政令要求的啊，這樣才能留在大專），念完書之後妳還會加薪、會升等啊，那妳還在抱怨什麼？我覺得有的時候在工作場所會這個樣子，所以後來就會自己調整心態。我後來變成說一個是我沒有像以前那麼熱情……我就是選一些覺得這個可能真的就是要關心的，我就不會像以前那樣子……我就會自己開始修正一些我的行為。

「升等」就像一個鬼魅，隨時如影隨形地在大學教師的校園生活中，有時是學校用以讓教師無聲、順從的利器，有時是同儕之間互相激勵或彼此牽制的輔具，有時是讓自我擔心、添增壓力、動搖信心與自我認同的魔咒。有位受訪女性主義教師指出，該系所主管會用「事關升等」向她「說明」與「恐嚇」參與學校和系所每個活動的必要性。她雖知這是該主管表示其權力的一種展現，也知道出席與否對於升等應無太大的影響，但她也會擔心是否因此得罪主管，而不利將來的升等，所以也會在心中衡量是否該偶爾扮演聽話的角色，或做個系所好公民，或在下次某個要求中「補回來」等。這是一種自我監控的心理狀態（Acker & Feuerverger, 1997），受訪的愈老師對此現象的觀察與體會則以「升等的緊箍咒」來形容，好像孫悟空跳不出如來佛

的手掌心。高等教育機構的行政制度與組織，以及握有行政權力的主管，可以用此「緊箍咒」來迫使居於權力關係弱勢者的教師從事違背個人意願或自主性的作為。在這個權力迫使的運用中，教師個人的自主權與動能也相對受到壓抑與限制。以「事關升等」做為脅迫教師參與系、所、校務工作的經驗，或許在大學任教的男女教師皆曾經歷過，但女性主義教師對此經驗有何意義上的不同？當敏感於權力壓迫的女性主義教師面對此一難題時，要如何因應與處理，挑戰了自己對於女性主義認同與信念的承諾，以及內心駐守的「女性主義警察」的糾舉。女性主義者，有時既是一種光環，亦是一種「緊箍咒」，因其被賦予了道德使命與要求，代表著能夠或必須抗拒不當的權力壓迫。但當她面對支配者濫用權力或對不公義的事噤聲不語及無能為力時，那一種對於身為女性主義教師的反挫，有時足以讓人動搖這樣的身分認同。

因此，由受訪女性主義教師的經驗中可以瞭解，要努力工作或做個系所好公民，有時候必須在教學、行政或服務上適度地妥協，包括必須適度地參與體制內升等評鑑與教師考核的遊戲規則，抑或扮演所被期待和賦予的傳統女性之關懷照顧角色等。然而，矛盾與弔詭的是，要改變這樣的遊戲規則，就某些程度而言，人必須要先進入這樣的遊戲規則裡，才有機會去尋找縫隙，去開創改革的空間。但加入遊戲規則，卻也多多少少強化了體制的規範與限制。而要證明自己的專業或建立自己的學術地位與權威，其實又回到高等教育的升等與評鑑中對於研究與發表論文的種種要求。人的主體性與身分認同，就在這個過程中不斷的拉扯。而當既有的組織結構和權力關係沒有改變時，主體的妥協就是一種調適（如前述艾與杜老師所言），而主體也在其中改變對自我的認同（如杜老師之表現），「自我」於主、客體之間擺盪、協商式地尋找「在這裡繼續教下去」或「勉強撐下去」的平衡點。在此過程中，如何不會變成是一種「被機構化」的過程與隱藏了「被機構化」的危險呢？

校園的權力結構限制，致使女性主義教師雖然覺知到問題的所在要從制度面上去改，但難以參與權力運作的現實，使得她們的聲音不易被聽見與獲

得重視，因此，也使得她們在面對學校與學生之間的組織關係上，於承上與向下的權力與權威之行使上，有時會有不得不去做或在夾縫中找出路的情況。再者，近年高等教育的評鑑制度與方式，運用各種必須能具體量化的績效審查來評量教師表現，安置了極大的壓力在個人的「表演」與各種必須可以看得見的「績效」上。尤其甚者，有受訪教師的學校在對於教師「年度教學績效」的評鑑中，竟然沒有一個項目是關於教學，教學不論好壞、學生對於教師教學評量的反應皆不納入名為「年度教學績效」的考評之中。這樣重研究、輕教學或能為學校帶來多少實質利益的環境與學院文化，使得受訪教師感覺總是在持續的審查監督之下，而憑添對無效（invalidity）的疑心。女性主義教師置身在這樣的組織結構與文化氛圍下，女性主義的價值觀與意識型態使得她們更敏感於其中的權力不對等或權力的壓迫，也因此更加掙扎是否要發出聲音或做出具體的行動來指陳這些權力不均或扭曲運作的現象。蕭昭君（2004b：191）曾問：

如果做為一個女性主義的教育工作者，只能將實踐的場域窄化在自己班級或家庭，卻基於某些實際上的原因，例如：害怕得罪人，尤其是任何行動都必須考量到讓許多學術界人士不敢講真話的最大詛咒——升等的問題，面對校園文化當中隱含與明示的性別歧視作為時，選擇漠視或噤聲，那又說明什麼？

若要回應蕭昭君的提問，我認為女性主義教育學是一種政治活動，而此一政治活動並不單只是存在於教室內的空間，此一教學實踐的政治活動不論在教室內外，都是在對既有的性別權力結構與文化提出挑戰。回觀上述的種種討論，做為一個女性主義教師，若只能將實踐的場域放置在自己的班級或教學上，其實就是說明了來自組織的壓力與權力的壓迫，是影響女性主義教師與其實踐之主要原因。

這樣的實踐與作為，有時是為保留自己實踐女性主義教育學的實力和能

量，有時是因為受女性與人為善的人格特質所限，有時亦可能是來自升等的壓力與升等制度中對女性不利的制度設計，有時候也可能是因為女性主義教育學論述所限。然而，許多時候卻是前述這些種種因素的交錯及組合。但若從另一個角度來思考，高等教育機構的環境與既有文化，迫使人人「不得不」忽視教學的時候，女性主義教師對於教學的堅持與理想，即使是只能侷限在教室內做出最大的作為與實踐，這不也是一種勇氣十足的行動？尤其是在「厭女文化」的教育機構與環境中，以「女性主義教室」的教學實踐來證明自己的存在與發出女性主義的聲音，不也是一種向既有權力結構展現女性主義教師抗拒力量的具體存在與作為？

伍、結論

透過身分認同經驗的揭露，我們可以對一個人在成為女性主義教師的過程中有更多的體會和瞭解，探問她經歷過了哪些過程與怎樣的省思辯論而成為女性主義教師。本研究透過敘說探究，提供一個「局內人」的角度，瞭解「女性主義教師」及其內涵是在怎樣的過程中，於七位大學女性教師心中形成意義與實踐的方向。本研究不僅揭露大學女性主義教師的教學世界與身分認同故事，同時也發現女性主義教育學同時是滋養女性主義教師展現培力教學的重要信仰，亦是規範與限制她們身分認同與教學實踐的真理政權。

「女性主義教師」的認同與實踐，來自她們對於女性主義教育學的瞭解與做為女性主義教師的認知和體會。而「做為」女性主義教師，涉及存在一成為一作為（being-becoming-acting）的循環過程，這些都是發展性與不斷生成、動態的往返與互相交錯的影響。省思自己與這些受訪者成為女性主義教師的過程，當我們宣稱要以主體的聲音說話，則必須知道自己是誰，身處在怎樣的情境與位置，以及和環境的相互關係，這才是主體意識自我存在與行動的開端。因此，做為女性主義教師需要批判意識的發展，需要能看見自己存在的方式和存在的處境，並且看見構成這些處境的「範疇」與「界

限」，其中包括影響主體意識與認同建構的支配性論述，女性主義教育學亦然。再者，從這些女性主義教師的經驗敘說中，我發現女性主義教師除關注如何在教室內與學生建立關係以實踐女性主義教育學外，更要有意識地思考如何在機構層次上跟組織建立關係，以利女性主義教育學在校園裏的紮根生存。如果我們希望女性主義教育學的政治主張與教學信念可以落實在一個機構裡，我們必須去瞭解編制組織機構運作的意識型態與規範，並在適度的地方去協商。這個協商不是矮化我們自己做為一個女性主義教師的認同或存在，而是思考如何能讓平等溝通得以進行或促進對方聽到我們的聲音。我們必須創造讓他人或組織機構可以正視這樣一個聲音的機會，如此，才有改變制度或規範的可能。

此外，教學的困境，例如：教學工作負荷、權威的建立與升等壓力，並非女性主義教師獨有的教學難題。然而，本研究企圖指出與強調的是，這些高等教育中「普遍」存在的教學問題是有性別差異的。在既有教育文化與組織體制中，女性教師處在一種體制性權力與權益不對等的環境。在這種權力關係不平等的環境及重研究、輕教學的學院文化中，視「教室」與教學為女性主義運動戰場的女性主義教師，她們對於女性主義教育者的身分認同與教育理念使得她們的學術與教學實踐更為不利。女性主義教育者視教室是大學裡最基進和最具有改變可能性的空間（hooks, 1994），但它卻也是大學中最不受重視的地方。本文企圖透過這些女性主義教師身分認同經驗的敘說，揭露與剝開這一層層的權力宰制關係，讓我們看見她們的教育實踐是立基在一個怎樣的基礎與其背後的情境脈絡，以理解大學女性主義教師實踐女性主義教育理念的行動歷程，進而幫助我們看見壓抑教師做為一個人與教育做為自由解放之因，以找到抗爭與希望之所在。

誌謝：感謝國科會經費補助，亦感謝參與本研究之受訪教師。本文曾在研討會上宣讀，感謝回應人林美和教授給予的關懷與寶貴建議，亦感謝審閱本文之匿名學者所提供之洞見。

參考文獻

(一)中文部分

- 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（1&2），147-170。
- 成令方（譯）（1991）。大聲要求教育。《島嶼邊緣》，1，52-56。
- 成令方（譯）（1992）。認真對待女學生。《島嶼邊緣》，2，128-132。
- 周淑卿（2004）。我是課程發展的專業人員？教師專業身分認同的分析。《現代教育論壇》，11，329-337。
- 林美和（2006）。成人發展、性別與學習。臺北市：五南。
- 施悅欣、陸偉明（2002）。教師與學生之性別意識：以一個性別相關課程為場域。《女學學誌》，14，175-212。
- 張盈堃（2000）。教師做為轉化型知識份子的教育實踐。《教育與社會研究》，創刊號，25-58。
- 陳佩英（2004）。意識與行動：台灣婦女／性別研究建制化歷程之探討。《通識教育季刊》，11（1&2），39-72。
- 游美惠（2004）。多元文化與女性主義教育學：文獻評析與議題深探。《臺灣教育社會學研究》，4（2），41-69。
- 游美惠（2005）。身分認同與認同政治。《性別平等教育季刊》，31，58-61。
- 楊幸真（2003）。女性主義教育學與女性主義教室：再思權力與權威。《教育研究月刊》，109，125-136。
- 楊幸真（2004）。再思女性主義教育學：愛、信任、倫理與關懷。《通識教育季刊》，11（1&2），211-234。
- 楊幸真（2005）。女性主義教育學：理論與實踐。高雄市：復文。
- 楊幸真（2006）。探究女性主義教育學之關懷倫理與教學實踐策略。論文發表於香港教育學院舉辦之「性別平等教育的挑戰與前景：亞太地區第二屆國際研討會」，香港新界。

楊幸真（2007）。女性主義教師與校園生活。*教育學刊*，28，169-193。

楊明磊（2004）。諮商質性研究的典範差異與操作差異。論文發表於銘傳大學舉辦之「2004國際學術研討會教育心理與輔導組」論文集（頁45-52），臺北市。

劉開鈴（1995，6月）。女性主義教學在成大。論文發表於臺灣大學舉辦之「女性主義與當代台灣的文學研究」座談會，臺北市。

蕭昭君（2004a）。「我是好奇，不是好色！」準教師觀看「璩美鳳偷拍光碟片」的性別教育意涵。*花蓮師院學報（教育類）*，18，113-139。

蕭昭君（2004b）。誰需要女性主義的教育：一個師資培育者自我解放的敘說研究。*通識教育季刊*，11（1&2），171-198。

蕭昭君（2007）。妳媽媽的故事有什麼好寫的？生產禮讚女性教學知識的行動敘說。*教育實踐與研究*，20（1），201-225。

謝小苓、王雅各（2000）。經驗、發聲與性別政治：通識教育中的女性主義教育學。*通識教育季刊*，7（2/3），47-76。

（二）英文部分

Acker, S. (1983). Women, the other academics. *Women's Studies International Forum*, 6(2), 191-203.

Acker, S., & Armenti, C. (2004). Sleepless in academia. *Gender and Education*, 16(1), 3-22.

Acker, S., & Feuerwerker, G. (1997). Enough is never enough: Women's work in academe. In C. Marshall (Ed.), *Feminist critical policy analysis (II), A perspective from post-secondary education* (pp. 122-140). London: The Falmer Press.

Cammack, J. C., & Phillips, D. K. (2002). Discourses and subjectivities of the gendered teacher. *Gender and Education*, 14(2), 123-133.

Castells, M. (1997). *The power of Identity*. New York: Blackwell.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and*

- story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fisher, B. M. (2001). *No angel in the classroom: Teaching through feminist discourse*. New York: Rowman & Littlefield.
- Goodson, I., & Walker, R. (1991). *Biography identity, and schooling: Episodes in educational research*. London: The Falmer Press.
- Gore, J. M. (1993). *The struggle for pedagogies: Critical and feminist discourses as regimes of truth*. New York: Routledge.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Cambridge, MA: Polity Press.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge
- hooks, b. (2000). *Feminist theory: From margin to center*. Cambridge, MA: South End Press.
- hooks, b. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. New York: Routledge.
- Jenkins, R. (1996). *Social identity*. New York: Routledge.
- Maher, F. A., & Trtreault, M. K. (2001). *The feminist classroom*. New York: Rowman & Littlefield.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Ropers-Huilman, B. (1998). *Feminist Teaching in theory and practice: Situating power and knowledge in poststructural classrooms*. New York: Columbia University.
- Tisdell, E. J. (1995). *Creating inclusive adult learning environments: Insights from multicultural education and feminist pedagogy*. Information Series No. 361. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on adult, Career, and Vocational Education.
- van Manen, M., (1997). *Researching lived experience: Human science for an*

action sensitive pedagogy. London: Althouse Press.

Wakai, S. T. (1994, July). *Barriers to and facilitators of feminist pedagogy in college and university teaching*. Presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education Tucson, Arizona.