

## 位置性與多元文化

### —從性別/族群/階級的交織性再探性別平等內涵

NSC 100-2410-H-343-021-MY2

#### 摘要

近年來女性主義普遍性的議題開始受到質疑，逐漸覺察到以性別作為單一分析類目的局限性。「交織性」是了解多重壓迫的主要分析工具，已成為許多性別研究學者的共識。近二十年來，臺灣跨國婚姻數量不斷成長，來自東南亞的新移民女性尤其成為臺灣人口結構中重要的一環。影響她們在台的社會處境，除了性別，更要同時思考族群與階級等社會因素，圖像方能較為完整。同樣的，我們也應在多元文化架構下思考性別素養內涵，將性別放在種族/族群、階級、年齡、障礙與多元性別等多元社會文化面向中，重新被理解與看見，並兼顧肯認、分配與權力這三個向度的個別情況及其交互影響的關係。

我們不得不注意到政策與實行兩者之間的「缺口」，即教育現場呈現的多元文化理解與施為方式成為性別教育實施的困難，性別素養的養成有其迫切性。教師與教育行政人員多元文化素養的欠缺也讓性別教育的推展流於簡化的漢族文化帝國主義與形式化作為，甚至無形中剝奪新台灣子女的教育權，多元文化能力的培養有其重要性。本研究以兩年的時間從事跨國多田野研究，以發展臺灣在地化的多元文化架構下性別素養，協助決策者、策劃者、評估者以及執行者對於多元文化下社會性別相關議題的認知和了解，助於國家政策性別主流化的推展，也有助於開發教師性別培訓課程架構，提供性別融入課程的質性衡量標準。

本研究將「媒體素養」的核心概念運用在「性別平等內涵」的理解，加上文化研究、後現代主義、多元文化教育、差異政治等跨學門的性別討論，輔以筆者近年來的性別教育在地研究，重新思索台灣社會未來公民需要甚麼樣的性別素養。本研究初步發展出來的性別素養的層次性，協助政策制定者、策劃者、評估者以及執行者對於社會性別相關議題的認知程度和了解，也有助於開發教師性別培訓課程架構，提供外顯和融入性別課程的質性衡量標準。這六個層次分別為：性別歧視、性別刻板印象、能力取向與資源再分配、指認結構性的性別限制、性別主流化以及後結構思維。性別素養是一種「能力」，也不盡然為線性發展，這種能力並非僅能藉由知識獲得，許多個人生命與生活經驗、生命記憶、生存環境、社會與文化結構等，都會影響個人的性別素養。

關鍵字：性別平等，性別素養，位置性，交織性，新移民女性

Positionality and Multiculturalism:  
Re(exploring) Gender Equality from the Intersection of Gender, Ethnicity and Class

Abstract

Feminist researchers have been aware of the limitations of gender as a single analytical category. One of the enduring debates in relation to gender theory concerns how gender, class and more latterly ethnicity are related to each other. ‘Intersectionality’ has been taken as the tool of understanding multiple oppressions in complex societies. The number of newly arrived immigrants to Taiwan has risen so rapidly in recent years that the ‘new immigrant women’ from South-East Asia have accounted for a significant part in Taiwanese population structure. In this sense, the ‘full picture’ of the new immigrant women’s social situations could be clearer if we explore how class and race-ethnicity intersect with gender to shape various types of systematic exploitations and responses. In a similar vein, when we consider and develop gender literacy, multiculturalism is crucial contexts and frameworks that cannot be ignored.

For the past decade, the Taiwanese government has been intending to initiate gender reform in educational settings. The gap between policy and practice needs to be treated carefully. Teachers’ and educational officials’ gendered or selective interpretations of gender equity and multiculturalism represent a drawback or blockage of the practice of gender policy. Drawing on ideas from cultural studies, postmodernism, multicultural education, politics of difference, supplemented by transnational multi-site fieldworks, this research project thus attempts to develop levels of gender literacy within multicultural frameworks. These metrics should help to develop teacher in-service training programs for gender, offering a measurable standard for the overt and hidden gender curriculum as a whole. Further, the inculcation of gender literacy should form part of the policy infrastructure, spearheading policy formation and practices of equity education in gender.

Keywords: gender equality, gender literacy, positionality, intersectionality, new immigrant women

## 壹、前言

美國哲學家 Sandra Harding (1986) 用主人與奴隸(master/slave)來說明男性與女性所看到世界的不同，來說明位置、視角與觀看的關係，而這些不同觀點與視角下的世界卻也是同時存在的。「家庭」對社會中的男性女性而言，可能存在著不同的意義，因為所處的社會位置不同(John Muncie 等人著，洪惠芬、胡志強、陳素秋譯，2003)。同樣的，主流族群的家庭意識符碼可能在社會工作者文化敏感度不足的情況下，作出不當的處遇，導致長期的傷害(林津如、黃薇靜，2010)。在學校教育中，漢人教師詮釋的原住民族的性/別關係，影響原住民族學生在學校如何被看待與對待的方式(李淑菁，2009)。

臺灣新移民女性又是如何被看待呢？根據戶政司 99 年 2 月 5 日的外籍配偶取得證件統計，東南亞的新移民女性共有 72,475 人，已成為臺灣人口結構中重要的一環(內政部，2010)。新移民女性在臺灣，面對婚姻與移民的雙重壓力，處於性別、階級與族群三重弱勢，使得他們的地位被邊緣化(夏曉鶯，2000)，聲音難以被重視或被聽見，尤其在偏鄉資源更難到達之處。然而目前有關新移民女性的研究，多半為台灣中心(或漢人文化)，從文化同化的觀點「問題化」她者，從「傳統 vs. 現代」二分法，強調女性移民原生社會的傳統、保守或未開化(邱琣雯，2005)，因此想藉由國家政策「協助」她們融入臺灣社會(蕭昭娟，2000)，並邁向所謂的現代社會，一個性別平等、富足文明的社會。這樣的研究欠缺更細膩的原生文化與社會脈絡的分析，也沒能去思考個人作為文化承載者，新移民女性如何在文化互動與生活世界中開展出新的文化傳承(柯瓊芳、張翰璧，2007)；除此之外，夏曉鶯(2003)更強調政治經濟分析在指認異文化間不平等位階與對待的形成過程之重要性，特別是國際資本發展脈絡中的性別/階級/族群交織共構後的平等議題；藍佩嘉(2007)也有相同的看法，認為當我們研究移民女性時，除了性別，我們同時也要看到階級位置、族群、國籍與性傾向等。

本研究所言的「位置性」除了同時包含上述兩層意義。第一層 Alcoff (1988) 的「位置性」概念隱含變動與相對的特性。第二層的研究倫理反思則強調覺知「位置」的差異，隱含翻轉與重新看待的努力—試圖透過位置性的轉換，儘可能讓自己低下身(仰角)，或用平角重新檢視我們可能一直視以為理所當然的一些概念架構，例如性別、階級與族群等社會經濟與文化面向，從她們的多重位置，重新思考「性別平等」的意涵。本計劃的研究目的可歸納為以下三點：

- 一、在理論層次，先從「位置性」與多元文化的角度，輔以政治經濟分析的觀照，試圖瞭解學理上性別/族群/階級的交織關係、交織關係呈現出的樣態，以及對「性別平等」內涵可能的挑戰與轉變；
- 二、於實證研究上，透過移出國與移入國兩個田野場域的交流與對話，深入臺灣新移民女性的母國社會文化與經濟脈絡中，讓研究者處在移出國作為少數族群「客」的位置，從多元文化的角度重新思考性別平等的內涵。
- 三、讓學理與田野的交錯辯詰與對話，重新思考由台灣社會特殊性所生成的性別平等教育指標之可能性，並助於發展多元文化素養指標，並進一步利於性別教育政策與社會政策的制定與目標的達成。

## 貳、越南的多元文化激盪

筆者 2009 年曾到中南半島自助旅行，唯獨沒去過越南，因此去年到越南進行田野研究前，秉持背包客「多背一公斤」的公益旅行精神，我問熟悉越南的朋友「需不需要帶些鉛筆或文具給當地小朋友？」她答：「不需要，他們其實生活挺好！」還沒出國門，我的問話已經十足呈現我對越南這個東南亞國家的異文化想像，就像我以前英國室友想像的台灣。沒能經實地踏查的研究，會不會只是一種「想像」的研究呢？過去一年多來，筆者將性別研究重心放在越南，深入新移民女性的母國社會文化中，不斷進出間，穿梭於不同的位置，俾使能從多元文化的角度且兼顧文化所在之政治、經濟與社會發展進程，重新思考性別平等的內涵。

利用寒暑假去過兩次越南。第一次是以「裸旅」的方式進入田野，在 2012 年寒假，我透過與當地人的生活與接觸，瞭解實際生活、社會文化組成及其內涵，將越南看成一個跨越研究客體的主體，在「裸旅」過程，越南將告訴/教導我哪些故事。從越南裸旅回來之後，對越南社會文化有了一個粗淺但較全面性的圖像，之後開始思考如何用蹲點的方式，深入瞭解越南外配娘家之社會關係，特別是性別/階級/族群如何交織作用。在暨南大學東南亞研究所龔宜君教授的提醒下，我主動跟臺灣目前唯一在越南設有服務中心的伊甸基金會連繫，說明自己願意以擔任志工的方式進行參與觀察研究。伊甸在越南下六省的永隆市(離胡志明市三小時車程)設有華語班，幫助回到越南的台灣新移民家庭的孩子在越南也能學習中文及認識台灣的文化，未來回台灣時能夠很快銜接。

2012 年八月至九月間我在永隆教華語過程中認識一些嫁到台灣再返回越南的外籍配偶及其家人(許多外公外婆帶小朋友來上課)。其中一個較大的學生已經是念小學四年級的年紀，八月底要跟外婆回到台灣嘉義。這小朋友雖然在越南念雙語小學(越南文及華語)，但學校教簡體字，況且每天華語授課時數只有一小時，因此他的認字能力不好。8 月 24 日他回台前的最後一次華語課，奶奶再帶著小朋友過來，讓我告訴他們一些注意事項，我也寫了我在台灣的連繫方式，若有情況，我也可協助處理。在那當下，突然靈機一動：我可以先寫封信給他的班導，請未來的老師協助他之後在台灣的學習，讓小朋友一開學就拿給老師，信裏面也有我連繫方式，倘若班導想多瞭解該生的情況。

我九月初回到台灣，心中依然掛念著小朋友就學適應情況。九月中，我接到小朋友媽媽的電話，話筒的那頭充滿焦慮，原來這位媽媽因為不知如何幫小朋友入學，也擔心聽不懂學校老師講的話，所以小朋友還沒入學。我連忙隔天南下帶著外婆、媽媽、小朋友到校，面見了校長、主任及相關老師，協助學生做了相關的語文、數學與智能測驗。令人難過的是儘管智商有一百零幾，也安排到普通班級，但國語跟數學課，他卻被要求到資源班上課。我問輔導室老師：這樣一來，小朋友這兩科主科不是永遠要跟不上了嗎？老師兩手一攤，只說沒辦法。

上述情況非個案而已。這學期筆者因帶師資培育學生實習，因而有機會再度進入教育現場。一次到桃園某校觀看學生進行教學演示，我觀察到教室後面有一個空位，另外一邊的角落有一位學生不時站起來要發言，實習老師都故意忽略。之後的座談，我詢問原本帶班老師與系上去實習的學生，才知道那個「空位」原本是一位剛從東南亞回來的新台灣之子，因為有些「狀況」怕影響整體教學觀摩的進行，因而這堂課特別安排到資源班。我問是什麼「狀況」？老師說這學生規矩不好，在肢體接觸上比較沒有界線。我跟老師們分享自己在越南的觀察：越南媽

媽跟小朋友之間很密切，不時黏在媽媽的身邊；我提醒東南亞一些國家身體界線跟台灣是不同的。

事實上，上述兩校對東南亞回國的新台灣子女教育的處理方式，並非特例，許多學校都依循這樣的模式，將學生安排到「資源班」，循著特殊教育的方式，來解決文化及語言的問題。所謂的「資源班」，依《國民教育階段身心障礙資源班實施原則》第一條規定，是為「協助身心障礙學生接受適性教育之功能」。然而在法令的執行端，我們見到一些不同的做法，例如某校資源教室的設置規定，將新移民子女也納入，茲摘錄如下：

資源教室的設立是一種教育安置措施，針對在學習上有困難的學生所設計的一套方案。有些學習障礙、或是統合有問題、單親家庭、外籍新娘等特殊環境成長的學生，因為學習環境缺乏刺激，而錯過了最佳學習有效的階段，甚至是學業低成就，有的則是因為跟不上班上的進度，在參與普通班級裡與一般學生一起學習有些許困難，故由輔導室轉介至資源班。

資源班變成解決新移民子女「問題」的萬靈丹，顯現出教育人員多元文化與性別素養需要提升。就如我在越南的田野筆記所載：

這小朋友似乎不具體生活華語的能力，回到台灣有銜接上的問題，然後很可能因此被診斷為「語言發展遲緩」或是「適應力不足」之類的，事實上他會越南文、很聰明、有禮貌，就是沒有華語環境而已。就像一個台灣人去德國定居，因不懂德文，生活上有些困難，但不代表他不聰明，但這個去德國的台灣人不會被診斷為「語言發展遲緩」或是「適應力不足」，為何新台灣子女就常被貼上這樣的標籤？  
(2012. 8. 13 田野筆記)

教學現場老師或教育人員若不具備多元文化能力，不瞭解跨國婚姻的下性別與教育，不但危及新移民家庭的教育權、社會權，尤有甚者，可能因為無法獲得「肯認」因而抗拒媽媽的母國文化，產生認同上的危機，更遑論善用自己的跨文化身分，創造發展的利基。今年夏天四方報辦理第二屆「搖到外婆橋」活動，由學校老師跟著新移民女性及其孩子回外婆家，筆者參與部分過程並給予建議，發覺抗拒最大的竟是兩位小朋友。為何小朋友如此抗拒母親的文化？發展多元文化架構下的性別素養有其迫切性。

下面我將先從理解「性別」上的問題談起，接著談性別素養的意義與內涵，包含為何要在多元文化架構下談性別素養、如何在多元文化架構下發展性別素養，並初步發展出性別素養的層次，最後說明本研究將如何用三年的時間更細緻化發展多元文化性別素養架構、質性指標與內涵。

### 叁、打開「尊重」的黑盒子：性別理解的問題

筆者想先談兩個故事，第一個故事發生在 2011 年 10 月的台灣，第二個故事在加拿大。第一個故事是一則新聞：

民進黨立委賴坤成在立法院質詢，質疑女性消防員太多，影響第一線救難執勤，賴坤成舉例像女性天生體力比男性弱、要衝入火場救火，甚至以敢不敢抓蛇，質問女立委，但就連內政部長江宜樺也無法苟同，倒是賴坤成依舊堅持他論點不是歧視女性，因為面對不同性質的災難發生，女消防員多於男性，影響前線任務分派，說有時可能延誤救災因而害到人。

……………(略)

整整一天，賴坤成出面嘴巴說道歉，但內心想法沒變。賴坤成：「造成...有人不舒服，我在這還是向全國女性，特別是女性消防員道歉，有些行政工作，當然是女性適合，但是你把她放在第一線的時候，有時候真的反而會害了別人。」 Yahoo 奇摩新聞(2011-10-07)

賴委員再多的說明，依然堅持他沒有「歧視女性」。看到許多類似的新聞，筆者沒有太多訝異，太多的「賴坤成們」就在我們的生活周遭，「尊重」不離口，已成為民主社會的政治正確，但究其立論，打開「尊重」的黑盒子，裏面會是什麼？

第二個故事發生 2011 年的加拿大。筆者參加 2011 年 7 月在加拿大多倫多舉行的世界婦女大會。在一場主題為交織性(intersectionality)方法論的論文發表場合中，一位加拿大學者悶著頭、操著她熟悉的英文，非常快速的念稿子，下面的人大多低著頭，可能無法理解她想表達的內容。在她念完稿後，一位看似中南美洲的女性與會代表大聲提出抗議：「對在下面聽講的婦女而言，英文可能是她們第二甚至第三語言，下次再有機會，能否請妳慢慢的、清楚的表達！」台下響起熱烈掌聲。

「誰的女性主義？」是研討會中一直被討論的議題。「女性主義」是西方白人女性的概念，在許多場次的討論中，我聽到許多「有色人種」女性的吶喊，例如加拿大人權法案(Canadian Human Rights Act)因沒考慮到印第安文化與傳統，反而對性別平等產生限制。發表人要聽眾特別注意第 67 條規定性別平等的原則(the principle of gender equality)中，這「原則」(principle)是唯一單數，因此她要大家思索這是誰的性別平等原則？有無思考到原住民的律法傳統？

歐洲伊斯蘭組織(European Muslim Network)女性領導人 Malika Hamidi 在大會中公開質疑存在一種普遍性的女性主義(universal feminism)，因此她大聲疾呼「女性主義」本身必須被去殖民化、去中心化，要對世界上其他不同的女性「開放」。同場與談者還有一位身障者 Judith Heumann，她是美國國務院國際障礙者權利的特別顧問，終其一生為障礙者發聲。她談到作為一個女性障礙者求學與生活的種種困難，甚至常常感覺自己不屬於美國社會，「我對『治療』沒有太大興趣，我有興趣的是如何進到社會裏面。」

歐洲性別研究協會也發表歐洲大學性別研究課程設計參考指南，強調性別研究為一跨領域的訓練，因此在方法論的部份，必須先擺脫各學科既定的傳統，不能受限於單一學科的訓練，性別研究者尤其必須具備有關性別與種族、階級、性傾向、年齡、健康等知識，此被列為歐洲各大學性別研究學術界的核心能力。手冊也強調，性別研究本身必須具備創造力，不受限的結果才有機會產生改變。

這次世界婦女大會在紛雜中浮現未來性別研究不得不面對、處理、思考與研究的議題：性別與其他社會面向的交織性，亦即在處理性別議題的同時，種族/族群、階級、障礙，甚至國際政治間的階序格局，也要同時被看見，否則無法真正解決問題。「交織性」不僅是一種概念，

一種看見，更是一種實踐。

第一個故事凸顯出台灣社會脈絡中性別素養(gender literacy)的問題；第二個故事則提醒我們進一步將性別素養放在多元文化脈絡下考量之必要性。

對性別的關注過去十年來不管在國內外皆有長足的進展。聯合國大會於1979年通過，並於1981年正式生效之「消除對婦女一切形式歧視公約」(Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (簡稱CEDAW)，為聯合國五大人權公約(Human Rights Conventions)之一。聯合國也在二〇〇二年提出「素養十年」(United Nations Literacy Decade 2003- 2012)，將性別之排除與納入(inclusion/exclusion)的平等議題為重要面向。此外，經濟合作暨發展組織(OECD)呼籲各國要正視性別平等的議題，並於其年度報告點出，若能從教育與就業環境縮短性別差距，將有助於各國的經濟發展。國內也陸續通過實施《性騷擾防治法》、《性別工作平等法》、《性別平等教育法》，從法制層面保障性別弱勢的權益。

在性別教育的進展可追溯至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，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」。

儘管近幾年來性別教育如火如荼在台灣校園中展開，我們不得不注意到政策與實行兩者之間的「缺口」，已然成為走向性別平等路上，必須先停下來清理的石子，才能繼續往前走。這缺口就是「性別素養」或說「性別識讀能力」(李淑菁，2011)，教育現場呈現反向詮釋，成為性別教育實施的困難，使性別教育的實施開展出不同於決策層次的樣態。下面筆者先說明談性別時許多人幾乎琅琅上口「尊重」之內涵、背後潛藏的問題及呈現出來的性別理解能力，接著從理論、文獻與實證研究資料著手，並使其對話，重新思索台灣社會未來公民需要甚麼樣的性別素養？其內涵為何？提供學界與實務界參考。

李淑菁(2011)在〈性別教育的論述角力：教師的詮釋與想像〉一文談到「尊重」幾乎每一個老師在訪談時經常脫口而出的辭彙。當大家談性別不離「尊重」時，我們有必要對「尊重」抽絲剝繭，深究其內涵到底為何，性別素養的向度、指標內容即能相對應的浮出。李淑菁分析教師對性別平等的解讀，發現教師主要從「尊重」來詮釋性別平等。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」。也因為對「男女有別」的尊重，衍生

「兩性分工協調」或「去性別化的性別平等」的性別理解與作法，並且對男學生不利處境感到憂心。

筆者於 2004-2005 年曾訪談性別教育政策相關學者與組織工作人員，對於推動台灣性別平等教育的困難，她/他們也有類似的觀察。台灣性別平等教育協會秘書長賴友梅談到：「我們被聘為委員，跟台北市教育局有些溝通，某個學校的性別平等教育月啊、宣導月啊，常常去評海報啊、評卡片啊、評演講比賽啊，可是我就覺得三年兩年都是這樣，一點進步都沒有，我覺得這是很大的問題」。不過「現場的反挫比較沒有看到，因為那個政治正確的氣氛好像已經出現」。

然而「政治正確氣氛」的出現不代表對抗(resistance)的消失，對抗可能以不同的形式出現；也不代表問題的解決，有時反而因為「政治正確」語彙的習慣使用，使得性別平等教育的實施陷入泥沼。根據性平政策制定者的觀察，台灣校園推動性別教育的挑戰分成三個面向：(一)「沒有性別問題」的問題；(二)不具性別意識的性別教育；(三)交作業心態。這些挑戰更是透露性別理解上的問題，從而提供我們思考性別素養之面向與內涵。茲說明如下：

## 一、「沒有性別問題」的問題

由於「性別盲」依然普遍存在，社會上的性別問題往往沒有被看見，因此被當成「沒有問題」，但「沒有問題」呈現的問題，可能是更難處理的。因為「沒有性別問題」，既有父權結構就不會受到挑戰，一切的不合理顯得更理所當然。台北縣中山國小退休校長楊心慧回憶到學校演講時，談到生命中的性別經驗，一位基層教師勸誡她說：

……校長，你要忍耐，我們從小就被爸爸罵到..常常兩個人吵架，都是我爸爸在罵我媽媽，可是他們夫妻還是在一起……所以校長，你不覺得台灣離婚率都是因為現在的女生比較不會忍耐，所以會有這麼多人離婚，所以校長，我勸你要學我媽媽的忍耐。(楊心慧訪談)

正因一些老師認為沒有什麼性別問題，因此也不需要去推動性別教育。一位教師對楊心慧說「這個性別平等教育就不用再大費周章，不要再教了，因為大家的觀念已經都差不多了，然後社會也沒有因為這樣而有什麼動蕩不安，所以不要再教了」(楊心慧訪談)，甚至某一縣市教育局長在做貴賓介紹時，還反過來教訓她們一番。楊心慧回想：

…他說，校長你來做什麼，我說我來談性別平等教育，那秘書長呢，她說我來講性侵害保護法。他說：你們兩個都已經是「長」字輩了，然後兩個又是女性，女性當到「長」都已經很大了，你們還想要追求什麼？這樣還不滿足？(楊心慧訪談)

上面兩段話的背後，隱藏著很難撼動的父權體制。不過即使政策強制執行性別教育，「如何被執行」則是另一個重要的議題。執行過程中遭受的困難與阻力，讓台灣社會父權結構之疆界自然地浮現。

## 二、不具性別覺知的性別教育



由於性別教育觀點的差異甚大，主要有女性主義的教育論述與在中小學位蔚為主流的衛教性論述，基層教師對性別教育的解讀成為限制或發展台灣性別教育的重要因素，尤其近幾年來，政府投入較多的資源及心力在學校性別教育的推動，教師對性別教育的誤讀可能強化傳統性別的再製能量，就如退休校長周麗玉的觀察：

…哎呀，我對你也很關心，他也認為這個是性別平等教育，讓女生不要做這個、不要做那個，讓女生只抬這個、只抬那個，那裏面還包含了複製的刻板印象或者歧視……。（周麗玉訪談）

於是，「高中就(只)在教怎麼談戀愛！」(周麗玉)，顯少觸及目前婦女在社會結構中的處境。儘管九年一貫課程改革要求教師將六大議題融入到正式課程中，其中包含性別議題，但「融入的東西是不具體化的，它很容易隨著老師自己的主觀客觀的認知，被模糊掉」(楊心慧)。學校潛在課程對學生的影響更是不容小覷，以性別教育而言，潛在課程對學生的影響又分為兩個層面，一是學校老師及行政人員對男女學生的不同期待(楊心慧；陳伯璋；周麗玉)，另一是不同性別教師間及教師與行政人員的互動(楊心慧)。楊心慧說：

我覺得同儕的互動跟行政人員的互動是形成一個校園裏面潛在的影響，那潛在影響力很大，老師的對話學生聽的到，老師跟行政人員的互動問題、互動的習慣性，也會變成學生不良的示範，那我覺得最基本的根源，我一直把人文精神擺在前面是，老師的互動與學生口語表達，有暴力在裏面，「你給我過來」、「你給我坐下」、「你給我站起來」這樣的霸權的東西就讓學生感受到說：原來職務上是有霸權的，那麼當我可以的時候，我的體力上也可以有霸權，那就可以跟女生規定說「你給我站起來」、「你給我過去」、「你給我過來」，你們這些女生都是沒用的角色或者什麼，…它們其實形成一種學習的相關性。(楊心慧)

教師與行政人員的互動又涉及學校組織性別化的問題(李淑菁,2007)以及組織性別化帶來的性別教育潛在課程可能造成的影響。換言之，教育場域潛在課程的影響除了刻板印象的部分，更涵括較大範圍的組織結構層面。

### 三、交作業心態

因缺乏性別覺知，卻又在政策要求下必須進行性別教育，教育現場普遍產生「交作業心態」與「上有政策、下有對策」的作法。「交作業心態」與文件虛應故事的作法，製造大家「已經在做」的假象，可能阻礙學校性別教育的發展，就如美國學者 Stromquist(2004:4)的呼籲：「表面上的統計數字無法告訴我們平等的品質」。楊心慧說：

……九年一貫課程是被政府規定一定要做的，所以我學校只好接受九年一貫課程，只好接受(受訪者大聲強調)，那性別平等教育沒有特別講時間，六大議題融入我能用的時間只有綜合領域的時間，只有..還有什麼…很少時間，綜合領域的時間又要被六大議題分割，請

問性別平等教育，我教跟不教，誰會看到，因為沒有評量嘛……(楊心慧)

許多交作業的心態與做法來自於對性別的不瞭解，才會認為那又是「額外的」工作。總的來說，打開「尊重」的黑盒子，發現裏面依然是「男女有別」的本質論，底層則是更難以撼動的父權體制，也凸顯出在教育場域培養性別素養的急迫與重要性。值此之故，我們必需先問題化「尊重」、「性別教育」及「校園不存在性別問題」的看法，強化教師性別素養(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。本文即從教育人員對性別的理解出發，探討台灣脈絡下性別素養應該包含哪些面向、內涵為何？只是什麼是性別素養？性別素養內涵該包含哪些？為何在多元文化架構下發展性別素養呢？

## 肆、性別素養的意義與內涵

全球目前有關「性別素養」(gender literacy)的研究非常少。倘若在英文期刊或任何搜尋引擎打上'gender literacy'關鍵字搜尋，可見的資料呈現幾乎為識字能力(literacy)的性別差距，為「性別與識字能力」(gender and literacy)的概念；中文文獻則皆環繞在性別與媒體素養(gender and media literacy)的討論。誠然，媒體素養應是性別素養的重要面向與能力，女性主義教育學者 Carmen Luke (1994)曾經為文〈女性主義教育學與批判性媒體素養〉討論媒體素養(media literacy)在女性主義教育學的重要性。Luke 在這篇文章將女性主義教育學跟文化研究、後現代主義連結起來，認為素養(literacy)跟媒體息息相關，因為人們往往是從媒體中習得概念、刻板印象以及對世界的認識方式，甚至是自我概念、性別與文化。Luke 特別說明媒體素養應該為文化素養(cultural literacy)的一部分，但她所指涉的文化並非傳統上對文化保存的疾呼，而是對於當代社會的媒體與大眾文化之想像與圖騰進行批判性的研究，即批判性文化素養(critical cultural literacy)。批判性文化素養挑戰有關種族/族群、性別、階級、性、國家與文化之再現(representation)如何在給予某些人好處的同時削弱了其他群體的權力。文化素養(cultural literacy)因此與媒介批判研究及社會有關，關注文化與政治論述，以及影響或限制知識與經驗之機構，但焦點從意義的製造、傳播轉至「個人與機構的意義感與廣大社會經濟中的文化、性別、階級、政治經濟、國家與權力」(p. 31)。

換言之，性別平等的努力絕對不能忽略媒體素養與文化素養，媒體素養尤其是文化素養的一部分，因此性別與文化不能分開來看。由於媒體素養在台灣的推展已有一段時間，相較成熟，因此筆者擬從媒體素養(media literacy)切進來思考我們可以如何理解「性別素養」。

由於大眾媒體的發達，傳播研究與教育開始重視「媒體素養」的推廣工作。媒體素養就是協助民眾能夠認識和解讀媒體的能力，針對大眾媒體的本質、運作技術及衝擊，發展出透徹和批判性的理解。唯有人們瞭解媒體在人們累積知識的過程中扮演的角色，才進一步擁有分析、評估乃至批判各種媒體訊息的能力。媒體素養與性別研究方面，因此特別著重媒體對社會性別的形塑，並解構媒體中性別刻板印象的呈現。延續「媒體素養」的內涵與目標，「性別素養」非狹義的讀寫能力，而是協助民眾能夠認識和解讀性別的能力，對於性別議題發展出批判性的

理解與「看見」，包含累積與理解有關性別的知識、能夠意識、覺知並辨認社會文化與經濟等結構如何影響不同性別的發展與教育、就業、福利等生活機會，最後能夠以行動實踐，邁向一個更公平正義的社會。特別說明的一點是：這邊的性別(gender)為廣義的社會性別概念，其中包含「性」(sexuality)的性別化議題。下面我先談多元文化與性別平等的關係，思考在多元文化架構下，可以如何發展臺灣在地化的性別素養。

王雅玄(2007-2008)曾發展屬於台灣的多元文化素養量表，編製《多元文化素養使用手冊》，接著在2010年發表〈檢視「多元文化素養量表」內涵建構之合理性基礎〉一文。儘管作者在文獻討論中與相關引用中，談到多元文化擴及種族/族群、性別、信仰等複雜性，很可惜的，這卻是一份「種族/族群」文化素養量表，性別、階級等社會面向在這量表中是不可見的。誠然，要發展一份囊括所有多元文化面向的量表並非易事，因此該研究擬從性別研究的觀點出發，先從多元文化架構來談性別素養，作為未來進一步發展「多元文化素養量表」的基礎研究。

## 一、為何在多元文化架構下談性別素養

一九三二年，日本學者Kosawa Heisaku跑到奧地利，向佛洛伊德提出不同於Oedipus complex(戀母情節)的理論，他稱為「阿閻世情結」(Ajase complex)。在Oedipus complex中，將父親的角色放於家庭關係的中心，但Heisaku認為這在日本社會是說不通的(Allison, 2000)。Allison認為日本社會比較是母親與小孩之間雙向的家庭關係，這過程中幾乎沒有父親的角色。西方社會中父權在家庭中至高無上、母親純粹為父親欲望的投射，造就依迪帕斯情結的社會家庭結構，與日本家庭關係中以母子關係為主軸、父親高不可攀但卻微不足道的現象，有很大的文化差異。

這涉及到學術與知識的中心/邊陲以及後殖民的議題。在進一步思考多元文化對「性別平等」意涵挑戰之前，我們有必要先瞭解後殖民女性主義對第一世界女性主義的批判。第一世界女性主義與後殖民女性主義的不同在於她/他們對女性壓迫根源的解釋。第一世界女性主義者認為女性壓迫的來源是父權制，例如自由主義女性主義認為父權制度對於女性的壓迫在於缺乏平等公民權及教育機會(Whelehan 1995; Tong 1998; Elshtain 1981; Humm 1995)、馬克思女性主義認為資本主義已與父權制結盟，尤其甚者，資本主義為父權制發展史上的極致型態(邱琬雯, 2005)。後殖民女性主義結合對殖民體制的批判與女性主義的觀點，審視國際架構下的各種壓迫型式，包括種族/族群、階級、性/別及其之間的相關性，因此又稱「第三世界女性主義」(邱貴芬, 2000: 341-372)。第三世界女性主義認為，在殖民主義到來之前，不少第三世界國家早已存在男女平等的概念，反而是帝國主義與父權制的結合，加劇第三世界女性受壓迫的地位。然而，透過權力二元論(宰制/壓迫)看待性別關係，這種觀看方式的危險在於難以解釋社會變遷的問題，尤其權力樣態更趨於流動性、細緻化及隱而不見(Lather 1991)的現代或後現代社會，也無法解釋主體能動性以及認同被建構的方式。換句話說，不管性別、階級或族群作為社會類屬，皆有其社會建構性，更有其流動性(例如王甫昌, 2003; 藍佩嘉, 2009; 李淑菁, 2009)，因此看待社會類屬關係時，不能僅化約為壓迫/被壓迫的關係。其中的轉換與空隙，正式抗拒之所進行與改變的契機與場域。這也說明了後結構女性主義於當今社會研究可著

力之處。

社會變遷與全球化浪潮，使得社會的樣態不斷在改變，啟蒙知識觀的基礎論 (foundationalism)、普遍性的知識 (universal knowledge) 開始受到質疑，以歐洲中心主義或西方中心主義的理性標準作為普遍判準受到新社會運動的挑戰，包括女性主義對西方男性中心主義的批判、同性戀理論對異性戀中心的批判等。Lyotard (1984) 分析現代社會理論兩個主要模型，其一是孔德以降的功能論，將社會視為功能性的一個整體，另一則是馬克思主義傳統，從二元鬥爭模型來理解社會。Lyotard 認為，雖然這兩種模型都試圖解決現代社會的問題，可是在他所謂的後現代情境，可能不再切合實際。以黃瑞祺的話來說「技術變遷所導致的新社會情境已經使得上述的兩種社會理論不攻自破。」(黃瑞祺, 2001:97) 在如此的「後現代情境」之下，人類的理性與真理不再是「大寫」且「單數」，界線之間開始被跨越而趨於模糊，包括學科、性別、公私、政黨等界線。就如 Lyotard 認為在後現代的時代中，合法性 (legitimation) 變成是多元的、地方性的，且是內含的 (immanent)。我們不需要單一的、在一切之上的正義理論，而是多面向的正義 (justice of multiplicities)，因為他認為社會是異質的，而批判社會理論運用了性別、種族/族群或階級這些一般性的分類顯得過於化約。

性別、種族/族群或階級這些類屬一般性的劃分的確過於簡化，但不代表這些面向的討論是沒有意義的。消極的不去談論這些面向，恐陷入掩耳盜鈴自欺欺人的國王新衣情境中。根據戶政司 99 年 2 月 5 日的外籍配偶取得證件統計，東南亞的新移民女性共有 72,475 人，已成為臺灣人口結構中重要的一環 (內政部, 2010)。新移民女性在台灣，面對婚姻與移民的雙重壓力，處於性別、階級與族群三重弱勢，使得他們的地位被邊緣化 (夏曉鵬, 2000)，聲音難以被重視或被聽見，尤其在偏鄉資源更難到達之處。然而目前有關新移民女性的研究，多半為台灣中心 (或漢人文化)，從文化同化的觀點「問題化」她者，從「傳統 vs. 現代」二分法，強調女性移民原生社會的傳統、保守或未開化 (邱琬雯, 2005)，因此想藉由國家政策「協助」她們融入臺灣社會 (蕭昭娟, 2000)，並邁向所謂的現代社會，一個性別平等、富足文明的社會。這樣的研究欠缺更細膩的原生文化與社會脈絡的分析，也沒能去思考個人作為文化承載者，新移民女性如何在文化互動與生活世界中開展出新的文化傳承 (柯瓊芳、張翰璧, 2007)。因此，筆者認為要複雜化對既有性別、種族/族群或階級之內的劃分與討論，並將各種面向交織起來重新看待，而非消極的不去看這些範疇。女性主義文化研究尤其使用後結構主義方法論及解構的分析方式 (Luke, 1994)。下面筆者將先談文化與平等的關係、「性別平等」的觀點應如何考慮到發展 (政治、經濟與社會) 的面向，最後思索「性別平等」如何能夠將多元文化的觀點納入。

## 二、如何在多元文化架構下發展性別素養

台灣性別研究近年來蓬勃發展，直接間接影響性別教育政策的推展，尤其在課程改革決策階段 (1998-2000)，得以使「兩性教育」(為政策文本上的用語) 成為課程六大議題之一，首次正式納入中小學課程之中。值得注意的是，就在該階段，「兩性教育」在「多元文化教育」的論述主軸下開展出來，如《國民中小學九年一貫課程綱要》載，「兩性教育……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」(教育部, 2003: 45)。政策文本中雖強調「多元文化社會」、「多元觀」等詞彙，事

實上只談「兩性教育」，預設兩性教育是多元文化教育的一部份，「多元」指涉的是族群，尚未見不到性別與族群或其他面向的交錯討論。

民國 93 年通過，民國 100 年 6 月 22 日修正的《性別平等教育法》延續一貫的性別平等立法精神，並在「性別平等教育」用詞定義上加上「以教育方式教導尊重多元性別差異」，強調保障多元性別、性別特質、性別認同或性傾向學生的學習權益。換言之，《性別平等教育法》保障多元性別文化，在更廣泛文化意涵中的階級文化、族群文化甚至障礙者文化層面，尚未被看見或考慮。不管是階級或種族/族群，都隸屬於文化研究的大範疇，我們可以進一步思考的是：在多元文化主義與不平等權力關係的辯證之間，「性別教育」可以如何重新被檢視？在階級、族群與性別的交錯處，性別素養可能呈現何種面貌？

夏曉鵬(2003)強調政治經濟分析在指認異文化間不平等位階與對待的形成過程之重要性，特別是國際資本發展脈絡中的性別/階級/族群交織共構後的平等議題；藍佩嘉(2007)也有相同的看法，她認為當我們研究移民女性時，除了性別，我們同時也要看到階級位置、族群、國籍與性傾向等。不管是國際資本發展脈絡或國籍位置，都涉及到「發展」的議題，因此下面我除了說明多元文化與性別平等的關係、差異政治的觀點與視角，也進一步將性別平等放的理解在發展與文化的脈絡下，一起來思考性別素養可能必須具備的內涵。

### (一)文化、平等與差異政治

當文化遇上平等議題，我們該如何來看文化？更前頭的問題是：到底什麼是「文化」？Sarah Song (2007)在《正義、性別與多元文化主義政治》一書中即對文化採取建構觀點(constructivist view)的解釋，認為文化內部不僅存在競存關係，也存有互動性與相互建構性，因此我們不能先預設文化本身的不可分割性，也不能先假想文化會有哪些基本需求。Bhikhu Parekh 對文化採取一種更流動性的看法，認為文化就是一種「生活方式」，隨著社群或區域產生不同的樣態，因此文化認同可以跨越國族界線(Kelly, 2002)。假如我們從建構性、互動性與流動性的觀點來看文化，將產生更開放的討論方式，這也是平等議題可進來之處，否則一切的討論在表象的文化整全性之保存後就結束了。

Kelly (2002)認為在多元文化的討論中，平等與文化本身同等重要。李淑菁指出(2009)強勢文化對其他文化之「理解」尤其出現在許多標榜「民主」或「多元文化」的社會脈絡環境中，因此可能見到的情況是強調多元文化的差異，甚至去歡慶差異(difference celebration)，卻有意無意的忽略其中平等議題的討論。自由主義多元文化論者(liberal multiculturalist)延伸 John Rawls 的看法，認為正義的達成是藉由某些基本需求的分配，包括所得與財富、公民與政治權利以及基本的自我尊重等。然而對基進多元文化論者(radical multiculturalist)而言，例如 Iris Marion Young 或 Nancy Fraser，自由公平主義論者知所抱持自由分配規範的中立假設有問題的，因社會群體權力的差異，使得「機會的平等」只是多元文化的一種假象。如 Fraser (1997)所言，問題不單單在於權利與資源的分配，最重要的是構成或結構機會背後的底層社會規範。Kelly (2002)尤其對於深陷文化的多元文化論點提出批判，他認為只談文化本身，會模糊一個事實：社會中的少數族群最想要的可能不是文化保存，而是權利與權力，來扭轉原本的結構關係。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，只有抽絲剝繭，方能不被多元文化的表象所誤導。

差異政治的觀點與視角帶領我們對文化與平等產生不同的思考，也能對性別素養產生更深層的了解。Young (1990)在《社會運動與差異政治》一文中，強調差異政治的重要性。他先在文中批判所謂「正義的理想」(ideal of justice)事實上只是「同化的理想」(ideal of assimilation)；反之，對差異的積極性自我定義(positive self-definition)事實上是更為自由的，因此我們需對受壓迫與弱勢群體有不同的對待，以公共資源的支持，建立這些群體不同聲音的有效肯認與再現的機制。Young的看法與Nancy Fraser有共通之處。Fraser (1997)認為唯有跨越單一文化的觀點，並超越對認同(identity)與差異(difference)本質化的理解方式，才是人類唯一顯示其價值的方式。Fraser (ibid.)也批評反本質主義(antiessentialism)或多元論的多元文化主義(pluralist multiculturalism)的共同問題是，兩者皆無法將認同與差異的文化政治(cultural politics)連結到正義與平等的社會政治(social politics)。Fraser (ibid.)認為社會場域的鬥爭與肯認和分配皆有關係，她因此也提出一個架構，用以檢視肯認(recognition)、再分配(redistribution)、肯定行動(affirmation)與轉化(transformation)之間的關係。其中的「再分配」指涉在解決社會-經濟層面不平等的努力；「肯認」則較是文化層面。「肯定行動」的處置方式目的在補足社會安排(social arrangements)後的不平等結果，然而卻沒能去改變或憾動產生該結果的潛藏結構；「轉化」則能將產生該結果的潛藏結構憾動與再構(Fraser, 1997: 23)。英國教育社會學者Madeleine Arnot (2006)也引用Fraser (1997)的架構，並作部分修改，重新審視英國性別教育政策發展的歷史。我將此表格整理羅列並說明如下：

表一 性別平等相關措施分析架構

	肯定行動(Affirmative)	轉化(Transformative)
再分配 (Redistribution)	表面上將現有財物與資源重新配置； 支持對群體的區分 (differentiation)。 可能產生「假認可」(misrecognition)的危險。 [普遍主義(universalism)]	將深層的生產關係再結構化； 對群體不進行區分。 部份型式的「假認可」 (misrecognition)得以減少。 [社會主義(socialism)]
肯認 (Recognition)	表面上將現存群體的既有認同 (identities)重新配置； 支持對群體現有的區分方式。 [多元文化主義，包含性別二元論 (gender dualism)]	對社會階級、性別與族群本質性的 概念提出挑戰。 對於群體在社會中的位置如何形成 與規制化的過程特別感興趣。 [後結構主義式的解構 (poststructuralist deconstruction)]

Adapted from Fraser, 1997 & Arnot, 2006.

對Fraser (1997; 2001)而言，肯認必須先擴充對正義的理解範圍，方能被瞭解。Fraser (2001)以區別「互惠肯認」(reciprocal recognition)及「假肯認」(misrecognition)檢視多元文化社會中的平等。她認為：

要將肯認(recognition)視為一種跟地位有關之情事，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「互惠肯認」(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「假肯認」(misrecognition)或宰制狀態(Fraser, 2001:24)。

Fraser 談「肯認」的型態，雖是討論單面向的認可(主流價值之群體-被他者化之群體)，但有其重要價值。她以社會互動與文化價值中的權力關係，揭開「多元文化」、「差異政治」、「扶助」及「尊重」等大家琅琅上口之現代性辭彙的權力傾斜面紗。Sayer (2005；國立編譯館主譯，陳妙芬、萬毓澤合譯，2008)認為「肯認和分配的關係比許多人想像的更加緊密」(頁 79)。同樣的，國內社會學者周平參酌前述 Young 與 Fraser 的論點，寫成〈肯認、分配與權力：社會正義三個向度之理論分析〉一文，該文認為正義的問題應該兼顧肯認、分配與權力這三個向度的個別情況及其交互影響的關係，「對社會團體文化差異的肯認不能為資源的分配正義所化約、權力的問題也不能被肯認和分配問題所完全涵蓋，同理，權力或分配正義的完善也不必然確保在肯認正義方面沒有瑕疵」(頁 39)。倘若「差異」只是不同文化的呈現，所有人類社會皆然；然而「差異」成為一種「界線」(border)，那就是一種「政治性本質的社會建構」(Erickson, 2001:40)，涉及權力運作，就是需要挑戰的課題。

## (二)「性別」的理解、文化與發展

對性別的理解與做法，與文化及發展習習相關，因而產生不同的做法與行動。Leach (2003) 將國際婦女議題的行動分成四個階段，這四個階段也與國家社會發展的婦女工作重點有關。「婦女發展」(Women in Development)是 1970 年代末期的產物，在 1975 年奈洛比國際婦女會議上，由工業化國家女性主義運動者所發起，希望給予發展中國家婦女地位全球性的關注。該會催生許多婦女組織、婦女部、或婦女專責單位的成立，也促使政府政策及發展機構將婦女議題整合到發展過程之中。因為當時婦女對經濟發展的貢獻是非常被忽略的，這個階段的重點在提高婦女的生產性角色。然而，在 1980 年代初期，當他們發現改變婦女現況的努力毫無進展、也沒能帶來什麼改變，婦女依然被邊緣化、依然無法發聲表達自己的意見之時，他/她們把焦點轉向發展的性別面向。

在 1990 年代中葉之前，「性別與發展」(Gender and Development)取向已經在許多發展的討論中，取代原本「婦女發展」(Women in Development)取向之作法。然而，還存在很多的混淆，例如許多的計劃或方案雖有「性別」之名，但實際上採取的卻是「婦女發展」(Women in Development)取向。於此，「性別與發展」(Gender and Development)取向的兩個支派就出現了：一支是效率取向；另一支則是賦權增能取向。效率取向試圖透過對男性與女性角色及責任的進一步了解，將性別分析與所有的發展計劃結合，把婦女涵括到經濟發展之中，以確保更高的經濟效率。相反的，賦權增能取向是涉入發展的參與方法。它的重點在於透過增加婦女對性別化結構及權力關係之所在的覺知，透過發展過程自信的增強及參與，讓婦女可以產生力量。上述兩個研究取向都傾向把焦點放在「婦女能為發展做哪些貢獻；而非發展能為婦女做些什麼」(Derbyshire 2002:9)。

1990 中葉北京婦女宣言之後，「性別主流化取向」試圖要把「效率」及「增權賦能」取向的優點結合起來，使相關的計劃要確保女性及男性所關注的都應該是所有立法、政策及方案

的計劃、執行、監督及評量的一部份。這取向也關注發展組織的人事狀況、程序及文化，這也是每一個工作人員共同的責任。我們也可以看出婦女工作重點從婦女作為一個標的團體(women as a target group)，移轉到性別平等作為目標(gender equality as a goal)，以「性別主流化」作為策略性的涉入來解決性別不平等的問題。

每一個取向涉及到對性別與文化的理解方式，因而產生每個時代脈絡下的解決方式。同樣的，性別需求依不同的社經脈絡而有不同樣貌，也因種族/族群、階級及其他社會類屬而有不同的需求，思考性別需求有助於我們進一步思索性別素養的內涵。

Moser(1993)在她的書《性別計劃及發展》(Gender Planning and Development)將之區分為「實際上的性別需求」(practical gender needs)與「策略性的性別需求」(strategic gender needs)。「實際上的性別需求」是指女性在社會上可被接受的角色扮演中，所能指認出的需求。實際上的性別需求沒有去挑戰勞動性別分工或女性在社會中的臣屬位置，它只是對於立即性需求的快速回應而已。「策略性的性別需求」則是與勞動性別分工、權力及控制都有關，也可能包含一些像法律權利、家庭暴力、同工同酬及女性的身體自主權等議題，因此會隨著脈絡而有所改變。婦女運動的目標一直以來就是女性策略性性別需求的實現。然而兩者不必然是線性發展模式，兩者的區別在現實世界中也沒有那麼清楚，「策略性的需求」也可以透過「實際上的需求」得到解決。

了解性別需求的內涵，筆者接著想說明 Longwe 所談性別平等分成五個層次，然後再放在一起看。Sara Longwe 將性別平等分成五個不同層次，由低到高為福利、近用、覺醒意識、參與及控制。福利(welfare)是指女性的物質福利層次；近用(access)指生產要素的公平近用，像土地、勞動、信用、教育訓練、銷售以及所有的公共服務及福利。這層次與公平機會(equal opportunity)相關，因此要掃除各種形式在法令及行政上對女性的歧視。覺醒意識(conscientisation)是指對於性(sex)與性別(gender)的差異有意識的了解，也覺知到性別角色(包含勞動性別區隔)是文化因素決定的，因此是可以被改變的。參與(participation)指涉決策上的公平參與，不管是政策決定、計劃或行政，例如在計劃內，參與可能意味著需求評估、方案形成過程、執行及評鑑之參與，這時就需要社區中婦女加入決策行列。最後，控制(control)是指決策上的平等控制權，例如在生產要素及福利的分配上，沒有任何一方可以主控。

男女之間參與或控制的平等，比福利及近用的平等，可能產生更大的改變。福利及近用的平等本身並非賦權增能(empowerment)，從最基本的層次來看，**增權賦能是指人們藉由這些過程，可以更加覺知自己的利益以及限制他們的權力動能，然後發展出更能掌握自己生命的能力與方法(但不會侵害別人的權利)**。這概念奠基於有名的巴西教育學家 Paulo Freire 的「覺醒意識」(conscientisation) (Freire, 1970)。「覺醒意識」是指發展一個對於自身情況及社會環境的批判性了解，這樣的了解未來會引發出行動。不管是個人或群體，人們必須要對自己的利益覺知，也要把自己看成是有能力且有資格做決定的(Rowlands, 1999)。賦權增能需要「覺醒意識」，一旦產生需要改變的覺知，及知道達成的方法，再加上改變過程的參與，就可能達到平等控制權的目的。倘若我們把性別需求與性別平等五個層次一起來看，前面兩個平等的層次(福利及近用)主要解決了女性實際上的性別需求；後面的三個層次則解決女性策略性的性別需求。Sara Longwe (1998)指出，每一個實際性發展的介入，對於權力關係都有影響，因此也會影響到策略性的需求。舉例來說，教育解決了「實際上的需求」(學會讀寫、獲取健康及衛



生的知識等)，但教育也某程度解決了「策略性的需求」，提供多的生活選擇，例如職涯、婚姻、在充足資訊情況下做成的決策等。

## 伍、性別素養層次性初探

當把「媒體素養」的核心概念用在「性別素養」的理解，加上文化研究、後現代主義、多元文化教育、差異政治等跨學門的性別討論，例如 Longwe (1991)所談平等的層次、Fraser 對於分配、肯認與轉化的討論，輔以筆者近年來的性別教育在地研究，初步區分出性別素養的層次性，協助政策制定者、策劃者、評估者以及執行者對於社會性別相關議題的認知程度和了解，也有助於開發教師性別培訓課程架構，提供外顯和融入性別課程的質性衡量標準。本文指涉之性別素養由文獻與質性研究而得，是一種質性指標。質性指標，例如由訪談、公聽會、參與式觀察等方式獲得的資料，雖被稱為「軟性」(soft)指標，著重人們的實際經驗，切實呈現方案或政策實施的問題與侷限，在方案評估中佔有不可抹煞的重要地位。藉由指標作為一種分析與理解的工具，可讓未來的計劃執行與推進更為有效。

本研究發展出來的性別素養層次性及其內涵正可與禪學的階段性互相呼應。在《指月錄》二十八卷，青原惟信禪師對學僧說：「老僧三十年前未參禪時，見山是山，見水是水。及至後來親見知識，有個入處，見山不是山，見水不是水。而今得個休歇處，依前見山祇是山，見水祇是水。」這是參禪的三階段性，在性別素養內涵層次上，筆者再細分為六個層次，各有其向度與內涵，也可以看成是性別分析的不同層次，一層一層切入時，會看到不同的風景。本研究發展出來的性別素養六個層次分別為：性別歧視、性別刻板印象、能力取向與資源再分配、指認結構性的性別限制、性別主流化、後結構思維。第一及第二層為「見山是山」的兩個不同層次，第三及第四層為「見山不是山」的兩階段解構，最後兩層達到「見山祇是山」的解構層次，但每一層又分別有不同的內涵。茲說明如下：

### 一、性別歧視

「見山是山，見水是水」是一般人的境界，看到什麼就是什麼，且相信自己所見。當然，妳/你能見到什麼或感受到什麼，與當時社會環境氛圍與論述力量息息相關。對性別的理解，若處於性別歧視層次，他/她會以生物性別(sex)做為對待的依據，認為「天生差異」之故，女性天生上(包括體力、智力或能力等)就不如男性，將女性視為低下的、較不具能力的附屬物品，因此這樣的差別對待並無不妥且合理存在。性別歧視的背後事實上是在父權體制下，「以性別為基礎的壓迫系統」(游美惠，2007: 76)。游美惠(2007)曾針對性別歧視/性別主義有進一步的說明。文中特別說明性別主義(sexism)與性別偏見不同之處在於性別偏見僅聚焦於對個人的影響，性別主義則「傳達與持續性別特權與壓迫方面有深遠的後果」(p. 76-77)。因此本文亦將對性別偏見另外分出一個層次。以 Glick & Fiske (1996)的說法，就是一種「敵意型性別歧視」(hostile sexism)，將女性視為低下的、較不具能力的附屬物品，女性若違反傳統性別角色，給予毆打或懲罰。

## 二、性別偏見

第二層次依然是「見山是山，見水是水」，然而對山水雖然存在偏見，卻不若「性別歧視」層次，產生激烈的處置手段。性別偏見與性別刻板印象息息相關，從「本質論」(essentialism)理解性別，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)。例如一些受訪者認為要尊重男女有別，因此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。

一些受訪者在父權社會制度下被性別化地社會化，他/她們在該社會制度中勝出，因此能夠在社會上占有一席之地。這樣的主流位置，讓他/她們不容易見到位處偏陞位置的問題。從性別觀點來看，因不具性別敏感度，自然看不見性別問題，也認為性別問題不存在，於是性別偏見不自覺地流露在言談之中。舉例來說，部分受訪者從生物決定論與衍生性別角色的觀點詮釋性別平等，強調兩性均衡、兩性分工為天經地義、是生物不變的法則，不具性別敏感度，看不見性別問題，也認為性別問題不存在，於是性別偏見不自覺地流露在言談之中，例如「你是男生耶！」「女生要穿裙子才有女生的樣子啊！」他/她的性別素養就是在此階段。

## 三、能力取向與資源再分配

在「尊重」男女有別的前提下，教師對性別平等的解讀除了前述「性別偏見」的理解之外，另外則出現一種斷裂的情況。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。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)。認同「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不看性別、只論能力的性別理解，背後預設著現在已經是一個性別平等的社會了，因此可能對性別平等的進展產生反挫效果。

在「能力取向與資源再分配」的層次，又可分為兩種效果，一是「去性別化的性別平等」，宣稱性別平等就是不要去區分男女，要以能力及機會均等為原則，認為真正的平等是能力上的平等，因此不應考慮性別因素。例如某教師所言：「其實我們做事，根本沒有考慮到性別，因為學校很多事情都是就事論事，不會考慮到性別。」也有老師說：「我覺得那個保障名額就是在歧視女性。」第二種則一樣不以性別刻板印象進行兩性分工，但已經能夠思考到性別仍有不平等之處，只是還沒能指認出來。

具體而言，因生命經驗、觀察或知識上的刺激，已經能夠破除刻板印象，能夠指出社會、文化、方案、課程或教科書的刻板印象，進到「見山不是山，見水不是水」的解構階段，開始能夠剝開事物的表象，探究其間原因，因而能夠指認出傳統性別角色與刻板印象造成的問題與後果，包括習以為常的語言使用、空間設計、親密關係與表達方式等，並進一步了解女性實際上的性別需求，特別是福利及近用權，採用婦女發展(Women in Development)取向之概念與做法，致力掃除各種形式在法令及行政上對女性的歧視。上述則屬於「能力取向與資源再分配」的性別理解層次。

#### 四、指認結構性的性別限制

跨越破除刻板印象的「能力取向與資源再分配」的性別理解層次，他/她若具備對平等與性別議題的覺知能力與敏感度，能指認出歷史與當代社會與文化等結構性因素對性別的影響與限制，能夠瞭解社會中的女性不是沒有能力，而是各種交錯的結構限制了她的機會與發展。這些結構包括經濟、社會、文化、家庭及性別政治等。例如在台灣經濟起飛的七〇年代，她如何在家庭策略中被迫犧牲教育機會與未來的職涯發展，以成全家中的男性發展。也能理解女性在歷史及當代社會上及經濟上的位置，及其形成原因，了解女性在歷史與文化上如何被再現。

處於該階段的人，由於覺醒意識(conscientisation)的生成，對於權力關係與結構必須能夠了然於心，能夠理解資本主義、父權制等權力關係對性別的影響，因此能夠指出課程、教科書或機構/場域中的性別限制，能進行組織的性別結構分析(包括誰控制、誰參與、誰享有資源等…)，也能指出婦女的策略性的需求，屬於性別與發展(Gender and Development)取向，即進到「見山不是山，見水不是水」的解構第二階段。

前述的「能力取向與資源再分配」屬於性別教育議題融入中的「人我關係與自我了解」的性別理解，「指認結構性的性別限制」已經能從結構進行批判性的分析，在這樣的基礎下，才能達到性別議題能力指標中「性別的自我突破」。

#### 五、性別主流化

若能具備「指認結構性的性別限制」素養，在不斷累積與增強之中，方能自然而然進入「性別主流化」的「見山祇是山，見水祇是水」的悟道者的境界，經過懷疑、批判、辯證後，透徹瞭解事物的本質。當性別已經成為基本價值之一，已經主流化了(mainstreaming)，因此「見山祇是山，見水祇是水」，但已經與最初的境界不同了。此為「見山祇是山，見水祇是水」性別素養最高境界第一階。

在「性別主流化」階段，性別天眼已經全開，他/她已經能夠自然而然將對性別的關注融入到所有的結構與活動設計之中，此時也從異性戀中心的思考逐漸往「多元性別」端點移動。在具備「性別主流化」的性別素養後，雖然「見山祇是山」，但已經「曾經滄海難為水」，已經「回不去了」，一切看在眼裏，了然於心。因此，不管要她/他設計什麼課程，性別的融入是自然而然、不著痕跡；他/她不需要去學如何將性別議題融入某科目。他/她做的政策或任何活動規範，必定有性別的思索。換言之，一個老師能夠成功地將性別議題融入課程，他/她的性別素養必須達到「性別主流化」階段，否則事倍功半，參加了許多性別如何融入課程的研習，但因性別素養的缺乏，可能勞民傷財又無所獲。

有人認為「性別主流化」可能稀釋掉對性別的關注，事實上，在經歷並具備上述性別素養，就能免於「性別主流化」中性別消逝的隱憂。尤有甚者，由於不必額外加課或相關課程資源的挹注，可以在最低的成本下，讓性別「主流」化於無形，。以佛家的話來說：「有即是無，無即是有。」可為性別主流化做最好的註解。

值得特別注意的是，大部分教師與教育行政人員即使進到「見山不是山，見水不是水」階

段者，對性別的素養集中在「破除刻板印象」的第一層次，鮮少能夠指認出社會與文化的結構因素對性別的影響與限制，自然很難在其教育崗位上進行「性別主流化」。抑或，當局者用很高的成本代價希望政策上能夠「性別主流化」，但結果不但無法達成，因工作負擔加重，還招得許多基層教師的怨聲載道，可能產生反效果。

此外，「性別主流化」的概念本身也是比較傾向異性戀中心思考。雖然游美惠(2005)認為性別主流化「其實不在排擠其他社會議題，而是將各種交錯的社會因素納入考量」但考慮「性別主流化」的歷史脈絡發展與重點工作，仍傾向在兩性架構下發展出來的(從名稱上直接指涉「性別」)，筆者依然區別出「後結構思維」的層次，強調對性別本質的解構與其他社會不平等之間的交織性。

## 六、後結構思維

上述五個性別理解層次仍傾向異性戀中心或性別二元論(gender dualism)。為何要打破二元對立？就如游美惠(2005)所言「二元對立的論述模式常藉著二分再分別將兩個團體的成員加以同質化，造成霸權共識」因此，游美惠(2009)認為我們需要「性/別教育」這個說法「因為性與性別之間複雜糾葛，我們需要以高度敏感但正義的角度來看待性別因素在日常生活中的呈現與操作。」(p. 19) Allison (2000)指出女性主義或性別研究對性(sexuality)的忽略；近年來女性主義普遍性的議題開始受到質疑，逐漸覺察到以性別作為單一分析類目的局限性。「交織性」是了解多重壓迫的主要分析工具，已成為許多性別研究學者的共識。Acker (2006)在《階級問題，女性主義的回答》認為性別、種族與階級面向的「交織性」的確對權力、壓迫、剝削及不平等，開啟新的看見方式。

林津如、黃薇靜(2010)發現，漢人中心的家庭意識符碼可能在社會工作者文化敏感度不足的情況下，作出不當的處遇，導致長期的傷害。在學校教育中，漢人教師詮釋的原住民族的性/別關係，影響原住民族學生在學校如何被看待與對待的方式(李淑菁，2009)。

跨越「性別主流化」性別理解層次，他/她若能從個人能動性(agency)與多重結構的動態關係辯證理解性別，即進到「後結構思維」的最高層次。在這階段，不但性別主流化成為基本素養與能力，還能進一步超越同質性，超越人類的單一價值文化觀點，超越單一結構的分析方式。她/他不曾從單一主流觀點理解性/別，具備對差異的理解與肯認，消解了異性戀中心與性別中心，從多元文化的觀點出發，打破二元對立，將性別放在種族/族群、階級、年齡、障礙與多元性別等多元社會文化面向中，重新被理解與看見，因此內涵還包含同志/跨性別等多元性別主體、文化帝國主義的消解、對不同社會階級文化的肯認，並兼顧肯認、分配與權力這三個向度的個別情況及其交互影響的關係。此外，能從「位置性」(positionality)(Alcoff, 1988; 卯靜儒, 2004)觀看文化中的性別，能夠了解跨國與跨文化之間的性/別關係；已經能夠了解性別與其他形式不平等(例如階級、族群、性傾向、年齡等)之間的交互關係，以及這些交織如何影響生產、消費及詮釋等，也能對社會階級、性/別與族群本質性的概念提出挑戰。尤有甚者，更能翻轉主流的語言意義，例如將主流對「娘」、「弱」的貶抑，產生新的解釋，賦予正面意義。

表二：性別素養的層次性及其內涵

層次	向度	內涵與描述	說明
性別歧視	敵意型性別歧視 將女性視為低下的、較不具能力的附屬物品	※女性若違反傳統性別角色，給予毆打或懲罰	異性戀中心 性別二元論
性別偏見	生物決定論 性別角色理論（兩性均衡、兩性分工） 性別刻板印象 善意型性別歧視	※強調兩性均衡、兩性分工為天經地義、是生物不變的法則 ※不具性別敏感度，看不見性別問題，也認為性別問題不存在，於是性別偏見不自覺地流露在言談之中，例如「你是男生耶！」「女生要穿裙子才有女生的樣子啊！」	異性戀中心 性別二元論
能力取向與資源再分配	破除刻板印象 不以性別刻板印象進行兩性分工 「性別中立」 (gender-neutral) 去性別化的性別平等(能力取向) 將財物與資源重新配置 思考到仍有不平等的地方，但還沒能指認出來	※能夠指出社會、文化、方案、課程或教科書的刻板印象 ※「我覺得保障名額就是在歧視女性。」 ※人權就包括女權，因此只要談人權，不需談性別 ※反歧視 ※公平待遇 ※掃除各種形式在法令及行政上對女性的歧視 ※福利及近用權 ※實際上的性別需求 ※婦女發展(Women in Development)取向之概念與做法	普遍主義 (universalism) 仍為異性戀中心 性別二元論
指認結構性的性別限制	指認出結構性性別不平等的權力關係，如就業、就學與期待等，對生命與職涯、退休的影響	※能夠理解權力關係對性別的影響(包括資本主義、父權制) ※對平等與性別議題的覺知能力與敏感度 ※能夠瞭解社會中的女性不是沒有能力，而是各種交錯的結構限制了她的機會與發展 ※理解女性在歷史及當代社會上及經濟上的位置，及其形成原因 ※了解女性在歷史與文化上如何被再現 ※能進行組織的性別結構分析 ※能夠指出課程、教科書或教育場域中的性別限制 ※覺醒意識(conscientisation)的生成 ※策略性的需求 ※性別與發展(Gender and Development)取向	仍為異性戀中心 性別二元論 單一性別作為標的團體
性別主流化	對性別的關注融入到所有的	※性別天眼已經全開，能夠自然而然將對性別的	傾向異性戀中心

	立法、政策、方案、結構與活動設計之中	<p>關注融入到所有的結構與活動設計之中</p> <p>※性別的融入能夠自然而然、不著痕跡</p> <p>※能夠運用批判性與獨立性的思考，對社會、經濟、政治與文化結構與脈絡內或結構與脈絡之間的性別議題進行分析，並融入於所有活動/工作之中</p> <p>※可以在最低的成本下，讓性別「主流」化於無形</p>	<p>性別二元論</p> <p>性別平等作為標的</p>
後結構思維	<p>能夠從個人能動性(agency)與多重結構的動態關係理解性別</p> <p>多元文化與性/別(多元性別)</p> <p>語言意義的翻轉</p>	<p>※能夠了解性別與其他形式不平等(例如階級、族群、性傾向、年齡等)之間的互動關係，以及這些交織如何影響生產、消費及詮釋等</p> <p>※不從單一主流觀點理解性/別，能夠了解跨國與跨文化之間的性/別關係</p> <p>※能從「位置性」(positionality)觀看文化中的性別</p> <p>※對社會階級、性/別與族群本質性的概念提出挑戰</p> <p>※兼顧肯認、分配與權力這三個向度的個別情況及其交互影響的關係</p> <p>※例如翻轉「娘」、「弱」的意義</p>	<p>解構異性戀中心</p> <p>性別中心的消解</p> <p>後結構主義式的解構</p>

## 陸、結論與討論

本文先以一則新聞說明「沒有歧視」一詞背後隱藏的「歧視」，再以加拿大研討會發生的故事引領讀者思考性別素養可能需要具備哪些內涵。從第二節，筆者從文獻與田野研究開始打開「尊重」的黑盒子，說明現場教師性別理解上的問題，也從相關學者與性別平等倡議團體的訪談，凸顯出在教育場域培養性別素養的急迫與重要性。本文即從教育人員對性別的理解出發，從理論、文獻與實證研究資料著手，並使其對話，探討台灣脈絡下性別素養應該包含哪些面向與內涵。

在第三節，作者首先說明文化的特殊性、後殖民、社會變遷與在地性對「性別」可能的挑戰，帶出在多元文化架構下談性別素養的重要性，同時反而用這些「挑戰」豐富「性別素養」的內涵。性別與文化不能分開來看，性別平等的努力絕對不能忽略媒體素養與文化素養，媒體素養尤其是多元文化素養的一部分，因此筆者從媒體素養的內涵、目標與批判性的理解與行動思考「性別素養」應該涵括哪些能力。本文接著討論文化、平等與差異政治的議題，以及性別理解、文化與發展的關係，進一步思考如何在多元文化架構下發展性別素養內涵。本文最後嘗試提出性別素養六個層次，強調性別意識的培養和轉化，釐清大眾對於性別差異與平等的理解，協助性別相關政策的實踐。

筆者於此要特別強調的是，性別素養不是一種「知識」，而是一種「能力」，這種能力並非僅能藉由知識獲得，許多個人生命與生活經驗、生命記憶、生存環境、社會與文化結構等，都會影響個人的性別素養。整體而言，上述性別素養六個層次具某程度的方向性與階序性。性別素養達到解構的階段，他/她必定已經能夠瞭解性別角色的影響；達到最高階段者，已經能夠對性別知識運用於無形，且具有不斷探求的能力。性別素養各個可能同時存在，內涵也一直改變著，是動態過程，隨著社會變遷、學術界性別研究理論的推陳出新、新媒體與議題的加入，呈現不同的內涵與樣態。然而，對個人而言，性別素養不盡然為線性發展，可能隨著生命階段與週期、生命經驗、生存環境與互動等因素，在不同的衝撞與妥協中，產生不同的內涵與樣態。筆者深切瞭解性別素養層次架構永遠不能囊括整體的複雜性及多面性，還需要更細膩的斟酌以及更多的實證研究資料，不斷的辯證討論。這需要跨領域的能力，正如同太極拳本身的發展結合了儒家、道家以及佛學的本質，要落實性別平等，我們必須要在制定一個能夠實現司法公正的知識時，解除性別研究、社會學、政治學、教育學、心理學與哲學之間的學科界線，讓知識結構界線能夠交融與相互影響，才有改變學術與日常生活實踐的可能。

## 參考書目

- 王甫昌 (2003)。當代台灣社會的族群想像。台北：群學出版。
- 卯靜儒 (2004)。重構女性教師的主體性研究—女性主義研究觀點的探索。載於潘慧玲(主編)，台灣師範大學教育研究中心策劃，教育研究方法論：觀點與方法。台北：心理出版社。
- 王雅玄 (2007-2008)。多元文化素養之使用：量表和手冊的編制、教學實踐與詮釋。國家科學委員會補助專案計畫，NSC96-2413-H-194-023-MY2。
- 王雅玄 (2010)。檢視「多元文化素養量表」內涵建構之合理性基礎。收錄於陳清溪主編，培育高素質現代國民與世界公民之教育規劃(頁 4-29)。台北縣三峽鎮：國家教育研究院籌備處。
- 邱淑雯 (2005)。性別與移動：日本與臺灣的亞洲新娘 (增訂一版)。台北：巨流出版社。
- 邱貴芬 (2000)。後殖民女性主義。載於顧燕翎(主編)，女性主義理論與流派 (頁 339-372)。台北：女書文化。
- 林津如、黃薇靜 (2010)。失竊的世代？漢人家庭意識型態符碼與原住民族兒童保護。台灣社會研究季刊，77，59-96。
- 李淑菁 (2009)。族群想像下的性/別意象：再思台灣多元文化教育。台灣社會研究季刊，76，179-216。

- 李淑菁 (2011)。性別教育的論述角力：教師的詮釋與想像。**教育與社會研究**，22，39-92。
- 柯瓊芳、張翰壁 (2007)。越南、印尼與台灣社會價值觀的比較研究。**台灣東南亞學刊**，4(1): 91-112。
- 夏曉鵬 (2000)。資本國際化下的國際婚姻—以台灣的「外籍新娘」現象為例。**台灣社會研究季刊**，39，45-92。
- 夏曉鵬 (2003)。實踐式研究的在地實踐：以「外籍新娘識字班為例」。**台灣社會研究季刊**，49，1-47。
- 陳妙芬、萬毓澤合譯 (2008)。Andrew Sayer 著。**階級的道德意義**。臺北：巨流。
- 黃瑞祺 (2001)。**現代與後現代**(第二版)。台北：巨流
- 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。
- 游美惠 (2005)。性別主流化的發展：以性別平等教育為例。**公訓報導**，119，4-7。
- 游美惠 (2007)。性別歧視/性別主義。**性別平等教育季刊**，43，74-77。
- 游美惠 (2009)。差異、認同與性/別教育：從多元文化觀點思索學校性教育的開創空間。**教育研究月刊**，185，18-28。
- 蘇芊玲 (1999)。**兩性平等教育的本土發展與實踐**。台北：女書文化。
- 藍佩嘉 (2007)。性別與跨國遷移。載於黃淑玲、游美惠(主編) **性別向度與台灣社會** (頁226-248)。台北：巨流。
- 藍佩嘉 (2009)。跨越國界的生命地圖：菲籍家務勞工的流動與認同。載於夏曉鵬(編) **騷動流移：台社移民/工讀本** (頁473-514)。台北：台灣社會研究雜誌社。
- Acker, J. (2006) *Class Questions, Feminist Answers*, Maryland, USA: Rowman and Littlefield Publishers.
- Alcoff, L. (1988). Cultural feminism versus post-structuralism: The identity crisis in feminist theory. *Signs*, 13 (3), 405-436.
- Allison, A. (2000). *Permitted and Prohibited Desires: Mothers, Comics, and Censorship in Japan*. University of California Press.



- Arnot, M. (2006). Gender equality, pedagogy and citizenship: affirmative and transformative approaches in the UK. *Theory and Research in Education*, 4 (2): 131-150.
- Derbyshire, H. (2002). *Gender Manual: A Practical Guide for Development Policy Makers and Practitioners*. DFID Issues series, London: DFID.
- Elshtain, J. B. (1981). *Public Man, Private Woman: Women in Social and Political Thought*. Princeton: Princeton University Press.
- Erickson, F. (2001). Culture in society and in educational practices. In J. A. Banks and C. A. Banks (Ed.). *Multicultural education: Issues and perspectives* 4<sup>nd</sup> edition (pp.31-57). New York: John Wiley & Sons Inc.
- 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.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*, New York, NY: Continuum.
- Glick, P. & Fiske, S. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (3): 491-512.
- Humm, Maggie (1995). *Practising Feminist Criticism: an introduction*, London: Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf.
- Kelly, Paul (2002) .Introduction: Between Culture and Equality. In P. Kelly (Ed.) *Multiculturalism Reconsidered: 'Culture and Equality' and its Critics* (pp. 1-17).
- Luke, C. (1994). Feminist pedagogy and critical media literacy. *Journal of Communication Inquiry*, 18 (2): 30-47.
- Leach, Fiona. (2003). *Practising Gender Analysis in Education*. Oxford: Oxfam.
- Longwe, S. (1998). Education for women's empowerment or schooling for women's subordination? *Gender and Development*, 6(2): 19-26.
- Liotard, Jean-Francois (1984). *The Postmodern Condition: a report on knowledge*, University of Minnesota.
- Moser, C. (1993). *Gender Planning and Development: Theory, Practice and Training*. London: Routledge.

- Rowlands, J. (1999). Empowerment examined. In D. Eade (ed.) *Development with Women*, Oxford: Oxfam.
- 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.
- Song, Sarah (2007). *Justice, Gender, and the Politics of Multiculturalism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tong, R. P. (1998). *Feminist thought: a more comprehensive introduction* (2<sup>nd</sup> edition). Colorado and Oxford: Westview Press.
- Tuning Educational Structures in Europe: Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Gender Studies*. Balio: Publicaciones de la Universidad de Deusto. (2010)
- Whelehan, I. (1995). *Modern Feminist Thought: From the Second Wave to 'Post-feminism'*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Young, Iris Marison. (1990). *Social Movements and the Politics Of Difference*. Princeton: Princeton University Press.