

性別化學校的形塑過程：一個案例研究

李淑菁

英國劍橋大學教育系博士候選人

摘要

性別教育這幾年來在台灣普遍受到重視，包括檢視教科書、老師性別意識等研究逐漸指出教育上可能的性別問題，但學校本身形塑性別的過程，依然付之闕如。本研究首先對學校組織中立性的假設提出質疑，並進入一所中學作探索性的研究，從訪談與觀察資料重新抽絲撥繭，看學校如何透過製造性別差異的論述，如何透過「強」與「弱」的定義形成學校組織的階層化；再以男／強、女／弱的差異性別特質，作為職業隔離的依據，由此也產生行政與教學的科層之分。即使在行政領導內部，又因工作內涵的性別化特質，再度產生區分、隔離與階層化現象。透過學校各種論述及制度安排的重新檢視，本文指出在學校制度表面上的平等的背後可能隱藏更性別化的本質。

關鍵字：性別教育，學校文化，女性領導，勞動區隔

一、前言

性別教育這幾年來在台灣普遍受到重視，包括檢視教科書(例如蘇芊玲，1999；方德隆，2002；莊明貞，2003)、老師性別意識(例如蘇芊玲，1999；賴友梅，2002)等研究逐漸指出教育上可能的性別問題，但學校本身形塑性別的過程，依然付之闕如。目前台灣許多有關學校組織的研究(例如吳璧如，1998；陳培文，1994；陳聰浪，1998；侯怡楓，1999等)幾乎把焦點放在如何提高學校效能或管理，學校本質很少受到質疑，甚至被視為理所當然。

這幾年來，隨著愈來愈多的女性進入學校行政，一個長久以來男性主導的範疇，有關女性領導的研究才慢慢增加，然而由於學校性別化過程在教育研究中很少被提及，因此有關學校女性領導的研究大多把重心放在男女校長領導風格的比較(例如武曉霞，2002)、女性領導的限制及該有的努力(例如李莉莉，2003)，這類研究屬於不具性別敏感度(gender-unaware)的性別研究；較有性別觀點¹的研究點出了組織脈絡對初任女校長組織社會化的影響及限制(林靜慧，2003)等，但學校文化的性別化特質還是沒有受到質疑，遑論有關學校各種性別論述及制度安排，如何影響學校工作的性別隔離與階層化等問題。因此，學校作為一種組織，下面我將先說明不同看待學校組織的方式及組織的本質，由此導出本論文的研究問題、研究取徑、方法及研究發現。

¹ 這邊的「性別」(gender)是一種「社會性別」的概念，指涉性別是由社會文化所建構，以與生理性別(sex)的概念有所區別。早在1935年，瑪格麗特·米德(Margaret Mead)的研究「三個原始部落的性別與特質」已說明sex與gender的區分；歐克利(Ann Oakley)在1972年「性、性別與社會」一書中，指出西方社會認為女性所謂「自然」、「天生」的特質，事實上是由社會壓力及制約內化而成的，她將這過程稱為性別化(gendering)，也就是把gender這語彙當動詞使用，用-ing代表這是一個不斷進行的過程。當然，gender跟sex的區分便於解釋，但過於簡化。介於結構與後結構主義之間的Connell(2002:10)將gender重新定義為「性別是社會關係的結構，以再製的範疇及在身體之間的再製區隔帶進社會過程之中的整組實踐。」後結構主義者對「性別」比較採取流動性的觀點，否定生物性別本質論的存在，也認為自我(self)本身就是非固定的，性別論述會跟著時代而改變(Francis, 1999)。我把題目訂為「性別化學校的形塑過程」就是取gender當動詞過去分詞的用法，指涉我在進入學校田野之前，學校早已形成且持續進行社會關係的結構的性別形塑實踐過程。

雖然「學校文化」(school culture)一詞一直以來還沒有一致意義上的界定，Prosser (1999)認為組織文化的概念可以提供一個有用的視角來理解學校中發生的事情。他認為看待學校文化的方式通常分為兩種。第一種是從管理的角度切入，將學校文化視為一個整體，因此組織文化是可以操弄的，以達到某一教育目標。這種價值中立式科學主義的實證觀點受到後實證主義、詮釋學及批判理論等批判(Guba & Lincoln, 1994)，Datnow (1998)就認為這種工具理性的觀點過度簡化，忽略了學校內部的衝突與微觀政治(micropolitics)層面。從一九九〇年代以來，英國有關學校文化的研究慢慢轉向認為組織文化是多重互動(multiple interaction)的結果，組成次文化的群體或個人在其間都是有影響力的，而學校主要文化跟次文化之間也在進行雙邊互動。第二種看待學校文化的方式與 Thompson (2003)有異曲同工之妙。Thompson (2003:197)對組織文化的本質做了以下的註解：「組織文化並非簡單、單一的實體(entity)，而是複雜、細膩，及期待、規範、價值及意義各種的綜合。」對 Thompson 而言，組織為社會的縮影，社會中的各種問題如種族/族群、階級、性別等，也在組織的動態之中複製著，只是在不同組織中可能呈現出不一樣的面貌。

雖然學校文化是在學校活動背後一種不可見、觀察不到的力量，但卻以器物、行為規範、行話、隱喻及儀式等各種型式再現出來。但這樣的再現是很隱諱，因此也很少受到注意或質疑，成為不平等或歧視的來源，因此，Thompson 認為對組織文化的了解，對於平等而言是很重要的，一般組織文化對男性特質的強調可能使女性的貢獻很容易就會被貶低或邊緣化。他指出男性組織文化(masculine culture)的幾個特徵包括：對「堅強」的強調、不輕易表達自己的情緒、不去處理或指出情感相關的問題、對競爭力的強調及分層的權力關係及溝通管道等(Thompson, 2003)。

性別作為一個可能的歧視來源，學校性別化的微觀政治層面需要更深入從學校文化本質的部份重新拆解，才能更清楚呈現它不平等或歧視的內涵型式。有關學校組織文化的性別化特質，西方學者已有一些研究，例如像 Adkinson(1981)、Blackmore(1993)、Blackmore and

Kenway (1993)、Tallerico (1997)及 Sachs & Blackmore (1998)。Blackmore (1999)點出教育工作的性別化過程中很重要的一部份是男性/女性特質與工作性質的連結。在教育場域中，理性(rationality)總被連結到跟男性特質相關，然後再連到行政領導；情緒(emotionality)總是被等同於女性特質及教學工作。不同社會經濟文化脈絡下，可能呈現出不同的男性組織文化特徵，那台灣文化脈絡下的學校文化用何種方式去呈現？這過程又是如何進行？其間的衝突與抗拒為何？這是本研究的問題意識所在。

二、研究取徑及方法

要更細緻的了解學校文化與性別之間的關聯性，後結構主義似乎是一個較適合的出發點，因為它提供了探索實在(reality)、社會、權力、知識及認同間作用之複雜性的有用工具(Stronach and MacLure, 1997)。Stronach and MacLure (ibid.)用「開啟」(opening)一詞來解釋後結構主義的中心意涵，是目前我認為較完整的說明。他們認為：

這樣的「開啟」是一種**斷裂(rupture)**，是中斷及瓦解型式之斷裂，希望為那些以確定性為認識論而閉鎖的東西，產生開啟的可能性...「開啟」是一種界線的**逾越或打破(transgressing or breaching)**，原來的界線是為了標示及保護精英階層或專家知識；也是有權力者論述及政策文本的**拆解(taking apart)**，以曝露出其中的權力/知識法則；也是一種**可能性(possibility)**的釋放，從啟蒙時代理性的死寂確定性中逃脫出來；也是一種**毀壞(fracturing)**，讓邊陲化「他者」、有害之認同二元論消失；也是**對組織論述詰問(interrogation)**的開啟，因為那些組織論述在他或她在開始說話前，就決定了說話主體要說什麼。(Stronach and MacLure, 1997:5-6)

換言之，後結構主義認為權力跟知識之間有很密切的關係，而意義(meaning)是在彼此競爭的社會範疇中歷史性的建構 (Foucault, 1980)。傅科(1977)在《規訓與懲罰》中針對「管教的手段」(《規訓與懲罰》第三部份 規訓 的第二章章名)，即五種運作機制，精闢的闡釋權力、知識與意義的關聯性。他說：

懲罰的藝術...有五種運作機制相互作用：它把個人的行動帶到整體之中，這個整體同時是個比較的場域、是個區別(differentiation)的空間、也是要遵守的尺規之準則。就遵守一般的規則來看，它把人跟人區分開來，而這規則是作為最低門檻之用，作為一種想達到的平均目標值，或作為一種想望的最高境界。它是以量化的方式來測量，且從能力的價值、層次及個人的「本質」來分出高低位階。透過這種「價值授予」的評量方式，它產生了一種必須要達到的順從之不自然行為。最後，它去追溯一種即將定義的差異之界線與其他差異的相關性、不正常的外在邊界(軍事學校的「恥辱」階級)。(Foucault 1977:182-183)

獎懲作為機構規訓的一種方式，當然也是學校文化的重要一環，不過本文的重點在於「規訓手段」。在使出「規訓手段」之前，要有相關的論述提供這些手段的合法性；這些論述通常跟「理性」及「現代性」密切相關 (Bartky, 1997)，而「規範化」(normalization)往往被認為是通往效率及生產的方式(Kenway, 1995)，其中當然也隱含了「理性」及「現代性」。由於論述無所不在，如 Apple (1994)所言「所有在那裏與不在那裏的，都是論述」(p.353)，「不是我們說出論述，而是論述在讓我們說話！」(Ball 1990:18) 論述是同時由「排除」與「囊括」組成的，它決定了「能說什麼、能怎麼去思考、誰能說、何時可說、在哪裡說、以什麼樣的立場說」(ibid. 17)。換言之，論述隱喻著權力(power)的存在，但卻是隱而不見的。

雖然後結構主義提供一個更細緻的觀察取徑，但仍有不足之處。第一，就如常聽到一些學者的質疑：「解構之後，然後呢？」後結構主義學者致力解決所有問題，卻什麼也沒解決(Humes and Bryce, 2003)。其中很大的原因是實證研究不足，僅著重理論的討論。第二，由於後結構主義認為自我(self)並非固定，論述也是流動的，因此很難用於解放之類的研究(emancipatory research)(Francis, 1999)。第三，後結構主義對於性別議題而言依然不足，這些規訓手段背後的論述隱含著哪些性別意涵，必須再以性別的觀點重新檢視。

近年來，女性主義研究看重後結構主義複雜化的本質、「開啟」的可能性，尤其論述分析提供知識、權力及意義的關聯性，開始發展一個後結構女性主義研究取徑，希望解決原本後結構主義的一些缺

失,²這些學者包括 Madeleine Arnot、Catherine Marshall、Jill Blackmore 以及 Jane Kenway 等。Arnot 是伯恩斯坦(Basil Bernstein)的學生,因此在理論發展脈絡上,除了繼承 Pierre Bourdieu 及 Basil Bernstein 的社會文化再製論外,Arnot(2002)更進一步提出「性別符碼」(gender code)的概念,以此更深層探究性別關係,特別是家庭中及在學校場域中的性別認同與經驗。從 Arnot 的研究中,可以嗅出她的後結構傾向,因為她也「強調在性別指認過程中的矛盾與緊張」(Arnot 2002:10)。Marshall (1997)發展出一個新的研究取向,並名之為「女性主義批判政策分析」,以此來解組政策研究中的傳統的及性別化的預設。儘管 Marshall 的「女性主義批判政策分析」強調社會結構、知識與權力、宰制的多面向本質,她同時也看人在其中的主體性展現。澳洲學者 Blackmore 是從女性主義後結構的立場出發,主要立論圍繞在論述、主體性與權力的概念。同樣也是澳洲學者的 Kenway 採用女性主義後結構理論,更細緻化地看待學校中性別革新過程中的性別政治。Kenway 在 1990 年發展出一個新的研究領域「性別與教育政策分析」(gender and educational policy analysis),關注歷史脈絡下知識、權力及政策之間的連結關係。雖然 Kenway 將焦點放在「微觀性別政治層次」,她為自己辯護說「這並非否定國家或權力關係的系統性權力」(1998:xvi)。

從上面的敘述,我們可以發現性別教育政策學者共同的特質是她們都有後結構的傾向,關注性別認同、經驗、能動性、主體性、矛盾、論述及知識與權力等,但卻不急於否定來自國家與社會的結構性影響(李淑菁, 2006)。本文雖非政策研究,但後結構女性主義的概念可以提供知識、權力及意義的關聯性,又有性別的特殊視角,因此成為這篇研究的主要立足點。我要特別說明的是,在本研究中,理論本身並非提供觀看我所蒐集到資料的框架或透鏡,而是用來作為更深入去

² 不可諱言,後結構主義與女性主義之間存有本質性的緊張關係。第一,女性主義比較傾向現代主義的本質與後結構主義立場上的碰撞。女性主義一般比較被看成是一種現代理論(modernist theory),因為它是根據父權壓迫女性的說法,及壓迫本身的問題,因此要致力於終結壓迫。第二種緊張關係存在於後結構主義的解構標的與女性主義疾於尋求一個解釋社會經濟性別分化實然的系統(Francis, 1999)。

看、去思考資料的一種方式。

Leach(2003)以多年在第三世界國家的性別研究經驗，認為組織的性別化本質主要來自於非正式、非官方的行為，因此從正式的言談或文件紀錄中，我們很難看得到本質，更遑論過程。值此之故，本研究採用質性研究方法，進到一所國民中學(化名為遠山國中)，在校長的首肯下進行實證研究，研究期間從民國九十四年九月至十一月。選擇遠山國中的原因，首先是可及性及可行性的考量。由於研究者曾在中學任教，對中學組織運作方式及學校文化脈絡比起小學有更多的掌握，且大部份朋友也在中學任教，校方同意作者進入研究的機會較大，同時對質性資料可以有更細緻的觀察。第二，遠山國中是當時該縣市唯一中等教育階段的性別資源中心學校，正在進行許多性別教育及研習活動，於此研究者可有更深入及全面性的觀察；第三，因為它屬於農業縣中的城市學校，兼有邊陲與中心的特性。雖然如此，我不願聲明這個學校具足「代表性」，因此也不能依此概化推論到所有學校的狀況。

因為一個朋友的引薦，我得以進入這學校。最初我跟校長、主任、老師說明我的研究，並想提供一些可能的協助，包括幫他們上課或任何學校事務；不過他們都很客氣，儘管我每天到校，他們也沒要求我幫忙什麼。我的全然觀察者身份一直到十月底自然轉成參與者。輔導室老師聊到這個農業縣資源缺乏，許多性別教育專家都不願到這邊來，因此希望我可以在週會跟學生演講同志議題，我欣然同意(2005年10月19日田野筆記)，並在不久之後提出讀書會的構想，最初希望增加老師對性別議題的了解，因此我沒有錄音，只有共同閱讀與討論。意料之外的是，田野筆記上偶爾的心情抒發竟成之後資料分析的輔助資料之一。

最初我把每次讀書會的時間跟主題請輔導室老師宣傳，讓有興趣且有時間的老師想來就來，因此每次參與的老師不太一樣，不過輔導主任Lion幾乎每次來，因為這個讀書會似乎「很自然的」被校方納為性別教育研習活動之一。於此，我要特別說明的是，在全部受訪者之中，除了主任Lion之外，只有Carrot曾經參與過讀書會，因她個人對這議題的興趣，況且在幾乎結束所有訪談之後才開始進行「這個時機的好處

是：他們至少不會根據我的期待、我對性別的看法，在訪談中出現迎合我想法的說法。」(2005年11月2日田野筆記)

這是屬於探索性的研究，所以除了讀書會，我針對校長、主任及老師進行半結構式訪談外，也進行觀察，包括行政會議、導師會議、擴大行政會報、學生活動及一些相關活動的會議討論。另外，學校資料檔案及在路上或咖啡店與一些老師不期而遇的一些非正式談話也成為提供脈絡的珍貴資料。

在訪談的部份，研究者綜合立意抽樣與滾雪球的方式，找出九位受訪者，使其盡量涵概不同性別、年齡層、科別及年資等多樣性。在立意抽樣的部份，校長作為學校政策的領導者，輔導及訓導主任作為性別教育最相關的兩個處室，都是我原本就設計要訪談的對象。老師的部份，最初用滾雪球以降低對外來研究者的抗拒，之後再用立意抽樣兼顧受訪者的多樣背景。表1為九位接受訪談者的基本資料。

表一：遠山國中九位受訪者基本資料

化名	職位	性別	年齡	教學年資	教授科目
Stone	校長	男	63	30+*	
Lion	輔導主任	女	40+	15+	
Gray	訓導主任	男	50+	27	
Sheep	教師	女	29	4	國文
Sun	教師	女	26	2	地理
Cloud	教師	女	39	15	國文
Banana	教師	女	33	10	特教
Kiwi	教師	男	50+	29	體育
Carrot	教師	女	33	7	歷史

*有些受訪者不願提供實際年齡，只給出一個範圍，因此這部份沒有確實的資料。

針對資料的分析，我將不同來源收集到的資料進行交叉檢視(triangulation)，讓資料彼此之間進行對話，以避免系統性的偏差，增加質性資料的效度(Maxwell, 1998)。在資料分析過程中，我分別從蒐

集到的所有脈絡性資料、學校紀錄及政策文件、及訪談資料分別找出主軸(theme)，將相同的主軸挑出來作交叉檢視，因此每一種資料在資料分析過程有等量的重要性，只是資料呈現的選擇時可能會有所偏重。

雖然我用後結構女性主義作為分析的出發點，來解構學校文化本身，分析出來的結果卻呈現出學校文化透過各種分化及區別來分出階層(hierarchy)。下面研究發現的部份，我將說明遠山國中社會脈絡中的各種權力展現，以及權力所在的脈絡性。我解釋了性別化行政體系，接著說明性別差異的論述以什麼方式在學校被形塑，讓「自然」的男女分工形成實質上的性別職業隔離。最後，我將呈現教師在其間的掙扎、抗拒或妥協，作為一種主體性的展現。

三、脈絡權力與權力脈絡

如前所述，權力的展現無所不在，因此脈絡(context)作為權力展現的場所，我認為有必要先呈現學校文化脈絡這部份，我稱之為「脈絡權力」；而權力的展現本身也有其脈絡性，它不是無中生有，為與前者區別，我以「權力脈絡」稱之。兩者本質不同，但息息相關。若沒有先處理這部份，將無法窺得性別化學校形塑過程較完整的面貌，性別教育上根本性的問題也將難以撼動與處理。

首先，我大致介紹一下該校所在位置與人口社經背景。遠山國中位於台灣某農業縣縣轄市中，是該縣國中升學率屬一屬二的中型學校，兼具農村與城市的特質，可說是農村中的城市學校。學生人數約 2200 人左右，家長社經背景是當地較高的，有 25.7% 至少大專以上學歷；在家長職業方面，屬於「專技、管理、佐理人員」佔 37.5%、「買賣服務工作人員」有 15.0%、「勞動工人」佔 18.5%、「農林漁牧獵人員」佔 5.7%。³

³ 由於學校沒有家長社經背景的統計資料，我在徵得校方的同意下參閱 2005 年剛畢業學生的基本資料卡，並以 SPSS 10.5 版跑出上述的資料。不過必須說明的一點是，有 20.8% 的學生沒有填家長職業、同樣有 20.8% 的學生沒有填家長

通往遠山國中的路上風景怡人，遠遠可以看到陽光讓山丘躍舞般的畫面，然而研究過程中每一步接近這個學校門口，我就多一些的沉重，實在是這個學校氣氛讓人感到不太舒服自在，因為這是個很像軍隊的學校。

該學校文化氛圍傾向集權式的管理，校長是決策的重要人物，其中包括行政人員的任用及學校的大小事，因此沒什麼人膽敢得罪他。一位女性原住民老師 Sun 說：「校長都可以在全校升旗的時候罵老師，他直接罵說：你們導師是白痴啊，你們全校老師都是白痴是不是！很大聲呢，學生都在偷笑耶。全校老師都被罵白痴！」因此，當導師的最痛苦的是二個禮拜一次的導師會報，「更慘的是，比較倒楣的會被點名！」(Carrot: 3)她說的「點名」是指校長當場點出她／他的名字，當眾指責哪邊做的不好。不過我第一次參與該校導師會時，只遲到了一分鐘，竟發覺大家早已就定位，校長也開始發言。眼睛一閃，我突然看到一個穿紅色衣服的行政人員拿著點名板劃記，看哪個老師還沒到。整個會議過程「女性就是比較沒有辦法講」(Lion:7)。我的田野筆記上也這樣記錄著：「校長在會議中非常 dominating，我在 interview 之中就感受到了。」(田野筆記 2005 年 9 月 26 日)

(一)性別化的行政體系

上述「脈絡權力」展現在性別上，我們可以看到一種性別化的行政體系的形成，讓女性主任及教師感受到侷限、窒息與壓迫。跟台灣許多學校一樣，遠山國中女性教師雖然佔了近七成，處室主任只有三個是女生，分別為輔導室、人事室及總務處。這三個處室在一般學校大多居於弱勢，遠山國中也不例外。從我參與的每一次主管會報、行政會議或導師會議，可以很清楚的觀察到除了輔導室主任發言較多外，另外兩位主任幾乎都是簡短報告業務進展，然後「接受」校長或其他「重要」處室主任的命令。輔導主任 Lion 雖然經常表達自己的意見，卻仍常常「感受到現實環境的侷限」(Lion:1)，她說：

教育程度，因此成為統計中的遺漏值。

光是在行政的工作上,四個處室(note:主要的)主任就只有我一個女性,這是很明顯的。基本上,我覺得一個主政者他會不太容易相信女性她是很有能力的,所以,他不太敢把很重要的工作交給一個女性主管。他會質疑說:她會不會承擔不了那樣的責任?一開始,他就已經有一個預設立場了。很多事情,我覺得我們校長在做的時候,他也會去考慮到這個,覺得:你年輕,又是女生,可能承擔不了那個責任! (Lion:1)

由於校長握有行政職的任命權,遠山國中在校長強勢主導下,行政文化也瀰漫著男性主導之「行政官僚」氣氛,「(他們)每次拿個麥克風就罵我們」(Carrot:12)。這種官僚作風的元素,我認為是一種潛藏在底層的「男子氣概主義」(masculinism),⁴ 透過理性與效率的包裝,自然化及合理化男性對女性支配的一種意識型態。在許多旁聽的會議中,我都能隱約感覺到「男子氣概主義」的流竄,其中最明顯的例子是在運動會籌備會上討論的九年級化妝舞會。

九年級年級主任(黃花老師:化名)背負許多導師的期待,來到會場發表意見,希望可以取消化妝舞會,因為許多導師都在反映那太花時間,而且每次都是老師在脫衣服,每次都犧牲導師,導師穿的愈少,分數就愈高,黃花老師說許多老師希望可以取消評比。男性主任說:化妝舞會是最精彩的部份,不評比怎麼可以呢?不評比穿運動服就下去了,...「我們希望我們節目可以精彩」。男性體育組老師說:「有些老師真的很可愛呢!」「我真的覺得那是特色!」由於男性行政人員措辭強硬的堅持,黃花老師覺得很委屈的說:我本來不要來的,但其他老師希望她來表達意見,因為這已形成導師的壓力!...(田野筆記 2005 年 11 月 4 日)

會議的折衷方案則仍維持「化妝舞會」,不過可以「不要評比」,

⁴ 該詞出自 Blackmore (1999:23) 引用 Brittan (1989:3-5) 對 masculinity, masculinism 及 patriarchy 的區分及解釋。Blackmore 認為三個概念必須要先分清楚,我姑且把 masculinity 翻成「男子氣概」,masculinism 為「男子氣概主義」,patriarchy 為「父權制」。「男子氣概」指涉男性行為的氣質與特質呈現;「男子氣概主義」是指自然化且合理化男性對女性宰制的意識型態。Blackmore 認為霸權男子氣概主義的維持是透過論述的形塑,將定義中的弱者、女性特質或較不具男子氣概的男性位在「他者」(other)的位置。「父權制」指涉透過上述的意識型態所維持的不公平權力關係結構。

只設一個特別獎就好！這裏要注意的是導師以年輕女老師佔絕大多數，所以其實上述相關的討論是深具性別意涵的。除了年輕女性常成為「男性凝視」(male gaze)的對象，會議中男／女性、強勢／弱勢、行政人員／導師之間的權力關係，一覽無疑，這也是一種「權力脈絡」，是權力之所從出之處。這樣的行政文化也讓許多老師感到窒息與壓迫，如 Carrot 老師的體驗：

當我來到這個環境以後，很多東西是不能講太多的話……我們進來的時候...有人就說啦，不要太去挑戰，因為當你去挑戰他們的時候，你就會被貼標籤，然後所有的行政力量就會來打你...他是一種父權的那樣，而且是很強烈的。所以，用他那種父權去對待每一個人的時候，我們學校的老師很多人都感受到壓迫。可是那樣的壓迫是...他覺得那是什麼樣的壓迫？是上對下的壓迫，還是他理解到也有牽涉到性別不平等的問題？(Carrot: 2)

這是一個女性逐漸被緘默的環境，老師們(女性為主)敢怒不敢言，就如 Thompson(2003)所言，比較獨裁的組織會有一種「服從文化」(culture of compliance)，員工只能服從於強大的控制力量，幾乎沒有自主的權利。不過 Thompson 似乎只講了一半，因為個人的能動性往往可以在縫隙中彰顯出來，只是不一定用什麼形式，不一定會產生什麼樣的效果。「雖然我們不講話，但並不代表說我們就默認了這邊的做法」(Carrot:13)，因此她／他們的發洩出口是在底層流動的：「我們就是在私底下去誰家，開始喝酒，開始發洩情緒！」(ibid.)

1.行政是官

雖然行政體系在都會區許多學校是立於輔助教學的角色，但在遠山國中一直有一種說法及不知從何而來的共識「行政是官」。當 Carrot 老師要談這部份時，她的聲音突然壓低下來，然後環境四周，確定咖啡廳其他桌次沒有學校相關人員才開始說：「在這個地方，其實行政是官，我認為他們有那樣子的一種官僚氣息，那麼一般既然他認為是官的話，那我們在權利上是不平等的。」(Carrot:1) 行政人員在遠山國中是「官」，「『基層』老師」是命令接受者。如此「行政『官』

員」與「『基層』老師」的分野，我在田野的感受特別深刻，我的筆記中就有這樣一段描述擴大行政會議及導師會議的場景：

前半段校長主任報告，報告者(除了輔導主任是女的之外)其他都是 male，感覺好像一些男人在教導一群女人「應如何做」。後來有一個女的因為跟旁邊的同事聊天，校長把她糾出來，問她剛剛報告人(教務主任)說了什麼。(田野筆記:33).....整個導師會議，幾乎都是校長跟行政人員報告，「告知」導師們「該」做些什麼...(田野筆記 10 月 4 日)

女性氣質的教學角色被放在「他者」(other)的位置，以一種系統性，但並非都可預測的方式進行著。Carrot(p.12)敘述在週會的場合裏，因為導師們有別的事要做必須先離開，某一個行政組長就當場先點名某一班的學生頂撞老師，然後就是不讓這一班的老師離開「這讓底下那個女老師非常不好的感受，女老師認為，你是針對我的班，因為你已經把我的班貼標籤了，所以你在那個場合裡面，你去講我的班，甚至說我的班都敢對我不禮貌？那你這樣子公開講，那我要怎麼帶？」之後 Carrot 跟這位女老師去找行政人員抗議，該男性組長回答：「我有去壓過你嗎？意思是說，我當官的，我有去壓老百姓嗎？你有這種感覺嗎？我們都是同一期進來的,你有這種感覺嗎？那女老師就說沒有呀！其實女老師心裡不是這麼想的。」(ibid.:12)

2. 「女官」難為

雖然一樣是「當官的」行政人員，女性「官」員似乎不好做。她們不但要承受來自男性主管的挖苦，連「低階的」男性教師都敢直接對女主任「嗆聲」。此外她們的能力在高度性別化的學校行政文化中是被貶抑的，這部份我將在性別差異的論述形成中有更深入的闡述。

Lion 說：

我覺得，有時候男性主管在講話，就會有點好像在諷刺你。”你不用這樣做啊”、“唉喲，你那麼辛苦幹什麼！”，就是會講話挖苦你，意思是說：你女生幹嘛扛這種責任，你根本不用這樣做，不是也可以過嗎？！從話語之中,我就可以感受到,他已經不是站在男女平權的態度,他已經是歧視女性了...(Lion:8)

女主任的抗拒表現在她的詼諧回答之中。用自我解嘲的方式，她回答男性主管：「有人就是命苦，沒辦法；有人就是責任感太重」(ibid.) 女主管太努力工作會受到挖苦，不努力可能又落入「女性就是沒有能力」的既有思考中，女性行政人員在學校中的處境可見一般。不僅同位階的男性主管挖苦她，男性導師雖不敢對男性行政主管吭聲，卻很自然的跟女主管大小聲，在一些行政會議上我都有類似的觀察。例如女主任在一次導師會報上呼籲導師們在輔導學生時「不要記過就算了」(p.5)，應該要有更進一步的輔導，當場就有男老師跳出來「很大男人主義說：那個是訓導處處理，又不是我處理！我覺得，他會很本位的認為：你這女生怎麼這樣，他覺得這事情就是這樣啊！」女主任說。

如此性別化的行政體系在遠山國中是如何形成的？霸權的男性氣概主義可以繼續維持其霸權，是因把較弱或是較少男性氣概特質者(像同性戀)及所有型式的女性特質，都放在「他者」(other)的位置(Connell 1995 quoted in Blackmore 1999:23)，透過這個過程來維繫。那麼，這些過程的「社會技術」(social technologies)或是「制度安排」又是什麼呢？下面我從行政文化作為學校文化的重要一環，如何有意無意的從男女生物性的差異論述，塑造出「強/弱」的分別，依此「自然的」形成表象上的男女分工，卻實質上形成性別職業隔離的現象？女主管或教師如何在其中奮力掙扎？

(二) 性別差異的論述形成

由於女性特質如細心、溫暖、感性、同情等，往往被連結到照顧者角色，在勞動市場產生職業隔離的現象，女性大多位於低階或沒有發展性的職業中(李淑菁，2000)。雖然學校作為一種準公家機關，也不是勞動基準法定義中的「勞工」，脈絡環境也不盡相同，但勞動市場性別階層化的問題，並沒有因此不同，不同的部份可能是制度性設計、性別階層化的樣態、問題本身的內涵及影響因素等。尤其學校敘薪制度以年資及學歷為準，某程度來講，制度表面上的「平等」可能隱藏內部更性別化的本質。下面我將說明遠山國中男女教職員職業隔

離的情況、相關的論述與職業隔離的關聯性，及其對女性領導可能的影響。

1. 本質-能力價值的連結

在遠山國中，親切、感性、體恤、同理、溫和等特質，往往被標示為女性特質，然後連結到「弱」、「導師」；威嚴、理性、強硬、成績、秩序等，則被標示為男性特質，直接連結到「強」、「行政」。這種以男女兩性生物差異作為區別的準則，用傅柯的話來說，即從「本質」分出高低位階，再將之連結到能力的價值。這樣一來，男強女弱的「本質」⁵慢慢變成社會一般認定的差異，然後提供男/女、強/弱、行政/教師職業隔離的合法性說辭。男性老師 Kiwi 的一段話，清楚的呈現學校(或是廣大社會)性別論述的力量：

我們會感覺，怎麼都男性在指揮、男性在做決策、男性在坐位子，我倒覺得那是一種很自然的情形，也不是誰刻意的安排。對一個女性來講，不應該覺得那是一個很嚴重的問題，我倒覺得是很自然的。……就像你講的，我們很多女老師她很優秀，但是到了一個階段，可能因為家庭，要顧老公、要顧小孩，她就沒有很大的心要積極的去做什麼。有啦，少之又少，大部分是這種情形。相對的，男老師在做了一段時間後，會說我要改變、我要突破，會有所謂的上進的心。(Kiwi:6)

性別化的學校強調競爭、理性，因此情感的表達是不對的，如 Sun 說：「當我們女老師在用一些感情在處理事物的時候，他們會覺得我們這樣子是不對的，會直接出面制止，或直接把它拿過來處理。」(p.9) 就連比較斯文、纖細的男老師也會被歸在「弱」的行列，遭受不平等的對待。比較有性別意識的 Sheep 及 Carrot 老師都有類似的觀察。Sheep 說：「一些男老師如果比較斯文的、跟學生特別好的、很喜歡跟學生講話的、就是在台上講大道理的，也是弱，就是根本不需要跟學生廢話(p. 7)」Carrot 老師就說學校內某一個男老師因為人太好、作風民主，剛好班上出了一些事沒處理好，有一次校長就當很多

⁵ 女性主義者認為這是一種「本質論」(essentialism)。本質論者認為男女性的差異是與生俱來的，因此是普遍的、自然的 (Humm, 1995:80; Stacey, 1993)。

人的面說：「XXX，你連一個女人都不如啊！」(Carrot: 14)。

在區別「弱」的同時，尺規的準則已經出現，「強」的內涵於此自然浮現。在遠山國中做田野的過程，經常看到的一個畫面是上課鐘響了，訓育組、體育組長等行政人員(皆為男性)就會在校園大聲吹著哨子，用那沙沙、急促、震耳欲聾的聲音，敦促學生趕快跑回教室；同時還一邊罵「都上課了還慢吞吞的走！」(田野筆記:13)這是軍隊式的管理，強調秩序、效率、威嚴，這是他們定義中的「強」！在我所參與幾乎每一次的導師會議中，秩序是必說的名詞，而且常常都是會議的重心，如我的田野筆記所記載，在同一場 50 分鐘的會議，每個處室言必稱「秩序」：

整個導師會議，幾乎都是校長跟行政人員報告，「告知」導師們「該」做些什麼，尤其整個會議的重心就是學生的「秩序」。

一開始，校長指名道姓「XX 老師，你們班秩序 100 分」

*校長告誡老師，升旗時老師一直走、一直動，叫學生不要講話「有屁用」(我的筆記:雖然如此，幾乎全部的老師選擇沉默，改學生簿子、備課或吃早餐，教師們的消極對抗—主體性的彰顯)

*「XX 班班上很乖、很靜」(我的筆記:符合學校要求)

*訓導處：「特定人物」上課很吵鬧；尤其很多班音響開很大；「昨天 XX 國中跟我們的學生在 XX 公園大交流，我們知道事情快要發生」

*訓育組：各班班會秩序不好，請導師「做什麼都可以，但請管好秩序，不要像菜市場！」

校長：「各位一定要有心！」(我的筆記:難道班級秩序沒管好，就是「無心」?)
(田野筆記 2005 年 10 月 4 日)

校方要求導師們對學生的生活作息要「嚴謹一點」「盯緊一點」(田野筆記 2005 年 10 月 18 日)「一定要有秩序、一定要很有威嚴」(Sheep: 7)因此在處理學生事務上「他們要求要強硬，他們不太相信溫和的方式，動不動就要記過，讓他轉學」(Sun:9)學校的嚴謹態度還包括老師的教學方式，不管任何教學法，只要讓學生安靜就好了。一次

我與 Sheep 老師在校外喝茶閒聊時，她就提到前幾天在帶領學生做性別教育討論時，因學生討論太熱烈、太大聲，被校長海削一頓，讓她心情很沮喪(田野筆記 2005 年 10 月 20 日)。在這個點上，其實有更多值得思考的部份，包括教學法的性別面向、行政人員與老師之間的關係；甚至更底層的思考：到底什麼是教育等。

對成績表現的重視，即對競爭力強調，也是男性組織文化的特徵。遠山國中是一個升學導向的學校，升學率是該縣市公認屬一屬二，除了秩序，校方最重視當然是學生成績。學生生活除了考試，還是考試。我在進行田野的期間，常常看到早自習時間，絕大部份學生都很安靜的寫著考試卷(田野筆記 2005 年 10 月 4 日)。我的筆記如此寫著：

教務主任報告：「(複習考)看到我們輸入成績時，輸某個學校(指目前升學率第二高的國中)，我就開始緊張」「維持第一是不容易的」「請老師對三年級的學生成績多加關照」。複習考每個同學還要交 90 元。(田野筆記 2005 年 11 月 1 日)

2. 女老師走向「基層」之路

女老師走向「基層」之路是相對於行政人員的「官」而言，因為在遠山國中行政是官。透過「論述權力」(discursive power)，⁶一種鑲嵌於日常生活實踐、無形且看似自然的過程，讓女老師「自然」習得並內化這樣的論述，接著自己反而成為生產這類論述的角色之一。換言之，論述本身是具有生產性的，在不斷的自我生產中延續及鞏固。除此之外，另一組織內的正式權力—階層(hierarchy)也參與「論述權力」的塑造或鞏固。Sheep 老師回想校長如何用權力讓她體驗自己的「弱」：

⁶ 以 Thompson(2003)的看法，「論述權力」(discursive power)是組織內正式權力關係之一，另一為階層高低(hierarchy)產生的權力，這部份是很容易感受及觀察到的。組織內的正式權力關係例如像一些人物特有的魅力(charisma)、能夠遊走規則邊緣的能力、知識及經濟或非正式網絡關係等。

因為我們是弱女子(Note: 她在反諷!)，被 xx(校長)講一講，大概是以前受過訓練，我就說：是！是！可是你難過的要死，我回家開始哭，可是我知道他們很希望我在他們面前哭...他們那種大男人的心態，一定會希望我們當場就哭...我覺得我好像被罵好玩的...(Sheep: 8)

教育行政作為男子氣概的一種技術，生產出自己的真理說法、論述及實踐(Theobald, 1996 quoted in Blackmore 1999)。學校論述一方面把女性引導到「導師」的路徑，一方面則想辦法讓她們儘快「走入家庭」，然後再以「女老師的心不會全部放在學校」(Gray: 6)的說法，阻礙女老師走向行政之路。「他們(辦公室男老師)覺得女老師比較適合當導師，女老師好多事情都會管，小事情什麼都管！」(Carrot:15)。年輕的 Sun 就常有這個困擾：

我不喜歡行政裡面常常就是要把女老師推到趕快去結婚這個部分，譬如：我們在處理一些事情，比較晚回家，他們就會覺得說：你們一定是沒男朋友，所以沒事做，會有這樣的事情！好像不覺得女老師在工作上也有很努力的衝勁。(Sun:10)

不只行政人員要年輕女老師趕快結婚，才不會「什麼東西都不知道」、「不知道怎麼帶小孩啊,然後,不知道怎麼當導師」(Sun:9)，很多資深女老師也早已內化這些價值，要她們「趕快嫁人」，「他們一定要把女老師講到最後：目的就是要結婚，然後女性的老師很吃香，因為大家搶著要。」(Sun:9)。因此在絕大部份女老師「走入家庭」之後，她們就更了解如何當「導師」，也因為傳統家庭責任的影響「女老師的心不會全部放在學校，會給家庭」，所以更正當化女性不適合當行政的說法。下面為我與 Gray 的對話，其中透露出 Gray 話中的矛盾之處：

Q:據我觀察，學校行政人員還是男老師比較多，對不對？

A:這個應該是女老師的心不會全部放在學校,會給家庭;男老師是可以全心全意。

Q:那你們男老師怎麼沒有一部分給家庭？

A:男老師也有，其實我們學校的男老師很顧家，都是很好的老公對象，婚姻都蠻美滿的，沒有一些什麼奇奇怪怪的事情。我們有好幾個行政人員，幾乎都是全心奉獻在學校，你隨時叫他，他都 OK，可以來應付。

遠山國中男性領導階級對女性的看法，與 Bryne (1978) 的觀察一致「他們傾向把女性看成臣屬、照顧及邊陲的角色」(p.226)。就如 Cloud 老師對學校男性行政人員的觀察「我是男生，我還輸給你？」「他們真的很不喜歡女生很強勢，因為他們可能要維護他們的...握權的感覺」(Cloud:12)。當塑造女生為「弱」、男性為「強」的同時，父權制的保護弱者論述自然呈現，成為一種善意型性別歧視 (benevolent sexism)(Glick & Fiske 1996: 491)，⁷「女生部分，看起來很親切的，他們都認為她是弱...他覺得我是弱女子，就對我特別好」(Sheep: 7)。這種善意型性別歧視不但經常出現於男女教職員的對應言談之中，連朝會時訓導人員的報告，也透過這些潛在課程傳達給學生，更加強化女性為「弱」的印象。Carrot 回想說；

就有一個訓導處的拿著麥克風講說:最近發生很多學生,好像都跟老師起衝突,尤其是對女老師。他有特別提出這句。我聽完以後,很不以為然。就朝會的時候,廣播說,學生最近都那個,尤其都對女老師。我覺得他這樣講不好。這樣就可能加重學生就會覺得,女老師好像就是可以欺負...(Carrot:17)

3. 強處室/弱處室

強/弱除了展現在行政/教學路徑之分，即使在行政體系內部，又依處室呈現的強/弱特性，連結到性別特質，因而產生行政階層化的現象。訓導處(已改名學生事務處)主要負責學生的紀律；教務處負責

⁷ 性別主義(sexism)一般被概念化為對女性的敵視態度，主要包含兩種態度，一個是敵意型(hostile)，另一則是善意型(benevolent)。敵意型是一般的性別偏見跟歧視；善意型則是對女性的態度仍存有性別主義的想法，傾向用刻板印象及限定的角色來看待女性，但對接受者而言主觀上會有正面的感覺，也會產生一般認定比較有利社交的行為(像樂於助人)或尋求親密行為的情況(Glick & Fisk 1996)。善意型性別歧視在 Glick & Fisk 定義裏一樣的是性別歧視。

學校課程安排、成績表現；輔導室主要為學生的心理輔導及諮詢。輔導室的情緒勞動容易跟女性特質作連結，訓導處本身對紀律與秩序的強調、教務處對成績的要求，造成這兩個處室與男性特質的連結，也不難理解。然而同樣是行政人員，行政加給一樣，但因負責的事務不同，各處室的重要性產生差異，使得權力大小不同，位階也隱然而成。使得女性縱然選擇行政之路，強/弱處室之分可能讓她們在執行時有掣肘之感。

在遠山工作十多年的 Lion 主任回想早期行政皆是男性，後來情況才有些轉變，「早期 X 校長的時候，也是只有一個女生，全部都是男生，所有的行政業務，百分之九十都是男性，是從我接輔導室後，才開始有翻盤，才開始女性抬頭，然後可以介入行政。」(Lion:19)然而要深入去看的是，女性能夠介入哪些行政工作？

行政工作的很多(男性)...所有的組長、主任幾乎都是啊！我們所有的組長裡面，只有我輔導室裡全都是女生，只有一個男生；訓導處全部都男生；教務處全部是男生，只有一個女生。(Lion:19)

若觀察各處室呈現的性別特質，大概不難理解為什麼會有這樣的性別職業隔離及行政階層化出現。各處室的位階也清楚的展現在會議位置安排上：

行政會議及許多會議很明顯的坐位及權力安排：前面中間坐著校長、左手邊是總務及訓導主任、右手邊是教務主任。U字型的左側是一個男性組長，右側是七個女性，依權力大小排列，依序是輔導主任、人事主任、會計主任，後面四個為組員。很明顯的，男性一直掌握著發言權。
(田野筆記 2005 年 11 月 14 日)

空間的安排本身就是一種權力的呈現，「左右手」在中文的說法，即是得力助手的意思，尤其右手更加重要。遠山國中會議位置的安排更符應上述的權力位階，校長擁有最大的決定權、教務主任次之、接著為總務、訓導主任，後面才是女性的輔導主任。或許因為權力大小的差異，在會議中主任發言用詞，也呈現權力上的差異：

會議中，可以觀察到男性主任跟女性主任的用詞很不一樣：例如輔導主任雖然也比較強勢，但一些關懷的辭彙常會掛在嘴上；人事主任看起來人非常 nice，她的用詞...「XXX『可能』都要先處理...」「『可能』要淨空」「『可能』要請小朋友.....」（田野筆記 2005 年 11 月 14 日）

教務處是一般公認學校最重要的處室，輔導室往往是配合單位，這樣的結果其實蠻能符合男性為主體，女性通常只是附屬與配合的社會期待，就如 Thompson(2003:199)所言，「組織文化是外面社會、政治及經濟大環境的呈現，組織文化本身也是貢獻大環境的因素一。」當學校處室呈現性別特質的時候，因性別特質的區別產生的位階差異於焉產生，「即使輔導室主任是男性，他也會有同樣的無奈」。Lion 說：

刻板印象是教務處是學校第一大處，最大的主任是教務主任，人家不會把輔導室擺在前面，反而是把輔導室擺在最後面，.....外人的觀點好像會覺得輔導室做的都是小事，在明顯的工作的分配上，就已經有層次之分...(Lion:22)...室跟處會有一點不對等的，他們會認為他們是主體，一般學校的輔導室，感覺位階比較低，我的感覺是：在處理事情上，會比較犧牲輔導室。這個，我們在很多輔導室主任的公開討論或開會的場合，我們也會常常有這樣的無奈，就是說：在執行上，我們常常是一個配合的單位，我們不是可以站在一個平等、對等的條件上去做事的單位...。譬如我們今天要輔導學生，我們要做什麼事情，但是學校說要辦什麼活動，我們就會說：好啦，我們再另外找時間。我們就沒有辦法當下說：不行，我們這件事情也很重要...有可能就是犧牲我們休息的時間。所以，有時候你說在行政處理上會不會有一些委曲、不平等，我覺得都會有(Lion:7)。

因為位階的不同，輔導主任在跟其他處室協調時，「會做比較多的讓步」。Lion 描述：

有時候還是會有一些處室上沒有辦法協調的地方。我會覺得，在這個地方，我做了比較多的妥協，不是因為我是女生，而是與其這樣對立，我還是寧願選擇承擔比較多的責任...有時候我寧願多做，我不要去跟你爭執，我覺得這算不算是女性多數的特質。或許在男女的相處上，女性也比較容易站在劣勢。因為我不喜歡對立的那種畫面、對罵的場面，

所以我就會選擇我寧願不要浪費時間，我要把事情解決所以，在處室的協調上，可能我會做比較多的讓步我，不曉得這樣算不算自己在做讓步，可是我的目標是要把工作完成我，不在乎是不是吃虧。(Lion:7)

「讓步」本身可能是個策略，某程度可能也是權力大小的展現。各處室負責的工作性質本身已區分出「重要」的層次。如前所述，當「秩序」、「成績表現」成為學校工作重點，而這些又被歸成「強」時，各處室重要性的層次已經「自然」呈現—強/男性特質/行政路徑/強處室；弱/女性特質/教學路徑/弱處室。換言之，學校工作重要性的層次本身就是性別化的結果。Lion 主任說：

在行政能力的表現上，我不見得會比他(note:教務主任)亮麗啦，因為他有很多發展的機會，就是說教務處在表現上，其實他們是比較容易發揮的，很多教育局的活動都是委託教務處辦，外人的觀點好像會覺得輔導室做的都是小事，在明顯的工作的分配上，就已經有層次之分，今天教育局給我做的是大事，我也可以做得很好啊，基本上已經是有一點區隔了。(田野筆記 2005 年 10 月 21 日)

4. 「強」處室中的「弱」

強處室的工作分配情況，依然是以強/弱作為主要的分別標的，也就是性別化的工作分配。在男性為主處室中的女性，恐怕還是難逃情緒勞動的工作。遠山國中訓導處行政人員本來都是男性，據該校訓導主任 Gray(男性)的說明，因為性別平等教育法通過的考量，而有不一樣的作法，但就是找個女性來當生教副組長，但這作法背後的意涵則是更值得玩味的。Gray 說：

我們這次升教組副組長，我們就找女的，當初就是有這個考量，本來要找一個男的，但是訓導處都男的不好，我們學校有一半是女的呢！後來校長一想有道理，就把女的列為副組長。比如說畢業旅行帶隊出去，我們都要有一個女老師，因為學生除了身體有什麼不舒服或是心理，面對男老師總是有一層隔閡，所以我們就要有一個女老師跟去，以前輔導室常常都找一個、二個女老師跟去...(Gray:6)

很明顯的，女性副組長的出線，主要是看重她提供情緒勞動的特

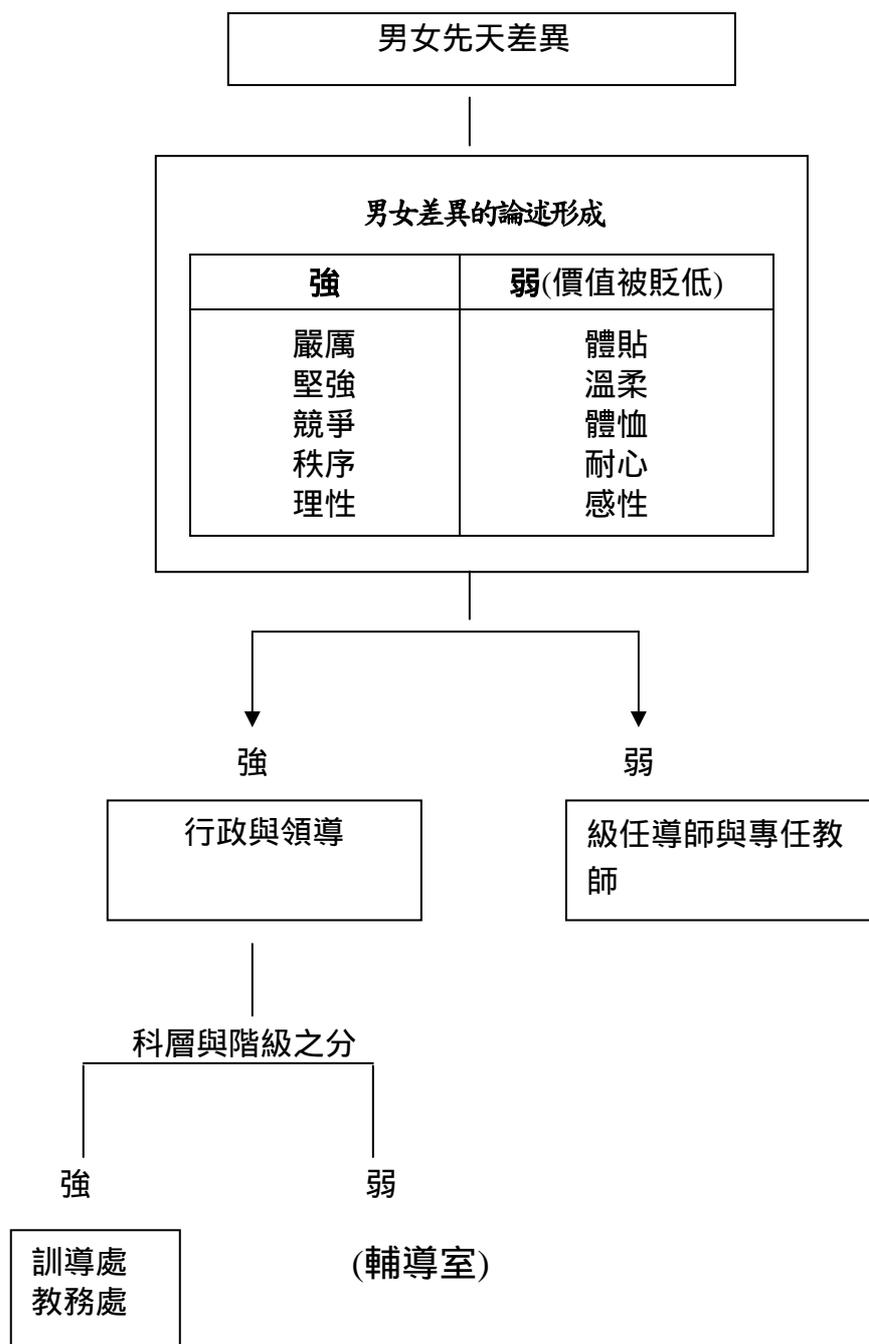
質，以替代或補充輔導室的工作。這種性別上的分工在遠山國中俯拾皆是，例如某次行政會議剛好是縣長選舉很熱的時候，某位即將競選縣長的現任副縣長，協同家長會長來學校「拜訪」（其實大家心知肚明是拜票）。由於會長先來了，而校長正主持行政會議，他想等副縣長來了再出去，於是請一位行政人員去找一位女老師，不久之後，一位漂亮的女老師出現在會議室門口，校長對她說：「XXX，你今天去做交際科長好不好？」（田野筆記 2005 年 10 月 24 日）。

遠山國中校長 Stone 在分配工作時，「已經把男生跟女生的特質加在裡面」（Lion:1），就如校長在訪談中所言：「男老師對於學校活動比較容易推動，女老師算是比較柔和的，所以對學生的輔導啦、接觸啦、對學生問題的照顧比較...慈詳」（Stone: 5）。因此，校長指定 Lion 主任作為學校發言人。Lion 說：

他覺得說，一個女性主管，她的心思比較縝密，所以對外的發言，他又要求說：我是學校的統一發言者，只要有記者、有督學來，該面對的都，是我來發言，他認為男生是比較莽撞的，講話是不經思考的，所以這部份需要心思比較細的可，能女性做這個工作是比較適合的。基本上，主管在分的工作的時候，他已經把男生跟女生的特質加在裡面，覺得女性適合作什麼工作，男性適合做什麼工作。（Lion:1）

綜上所述，男女差異性論述區分出男 / 強、女 / 弱的差異性特質，嚴厲、堅強、競爭、秩序、理性等特質被標示為「強」，並被連結到男性特質；反之，體貼、溫柔、體恤、耐心及感性等，被標示為「弱」，被連結到女性特質，而這些女性特質在「價值授予」上是被貶低的（見圖一）。因為這些特質的區分、標示與連結，學校行政與領導工作的「男性特質」正被連結到「強」，而教師的工作特質則被連結到「弱」，職業隔離因而產生，也產生行政與教學的科層之分。就算在行政領導內部，又因工作內涵的性別化特質，再度產生區分、隔離與階層化現象，如圖一所示。透過一而再、再而三的強/弱定義、然後連結的過程，塑造出一個性別化的父權學校。

圖一：性別化學校的形塑過程與技術



(三) 掙扎與抗拒

有權力的地方必有反抗，只是用不同的型式出現。對於強勢的父權學校文化，老師們的抗拒或抵抗分成三種：一是不回應作為一種反制，這是大部份老師大部份時候的作法；二是婉轉、有技巧性的運用

「女性特質」去協商或「裝弱」以達目的；第三則是試圖展現「弱」的力量，用行動說明「弱」的作法一樣可以達到目的，而成果可能還更好。

不回應作為一種反制，學校女老師或具女性特質的男老師傾向用緘默作為回應，就算她／他們看到了許多問題，也不願提出來，因為「說了也沒用」。一位女性老師在咖啡廳跟我聊天時就提到在某一層樓教職員廁所，男生除了小便池之外，還有三間男廁，但對女教職員而言，明明女老師佔了 70%，但就只有兩間女廁可用。雖然不方便，她也說不會對上面說，因為「說了也沒用」「他們誰會聽進你的話？」一位女老師說（田野筆記 2005 年 10 月 28 日）。「通常革命者最後都是炮灰。尤其如果那個結構，就是學校部分聽得進，可能還有機會，可是當它是一個完全封閉的，我看還是聰明一點好了」Carrot (p.3)無奈的說。雖然表面上對校方選擇不回應，私底下老師們以互吐口水來宣洩不滿：

辦公室唯一的話題就是罵學校。每次導師會報回來，我們就很累很累，大家就會互相吐苦水。我發現當我們這種老師很可憐，我們又很孬種，我們唯一的表現方式，就是只能在辦公室。因為我們離行政非常遠，行政也很少到外面去，因為我們可以在那邊盡情的...(Carrot: 3)...我們不斷地在抱怨，然後我們似乎沒有力量去改變整個學校的大環境。(Carrot: 4)

但必要跟行政作溝通協調的時候，女性行政人員或教師往往需要運用「女性特質」作為工具，似乎才更容易達到目的。女性輔導主任 Lion 說：

在做法上，我還是不敢那麼激進。但是我會用比較委婉的方式，但是有些時候，我又蠻強勢的，例如我覺得我的立論是沒有問題的，在私底下的查訪之後，大家覺得那是好的，我還是會積極的去爭取。

女性行政人員至少還有某程度的協商權力，女教師可能就要「裝弱」(Cloud:11)以達目的，就算是對男老師也是一樣要裝弱，因為「男老師在跟我們講話也是那個樣子，我不會講啦，你也是要裝弱啊」，

Cloud 說：

譬如有那種漂亮的女老師，她很會撒嬌的，都 OK。而且很有趣，我遇過二個組長，他們的老婆，我們都知道：有一個在學校，有一個不是我們學校的。他們對老婆都頗有微詞，對老婆講話口氣都沒有很好。可是，六十五年次的妹妹啊，個子就跟我差不多，傻傻的，長得還蠻漂亮的，講話很了咧啊，那二個男老師啊，對她真是...，我人在場，對她就是很客氣，很溫柔。我心裡想說：啊，怎麼差這麼多？那二個男的，都是六年級生，他們真的很不喜歡女生很強勢，因為他們可能要維護他們的...握權的感覺。這是我個人的觀點，因為也有可能是他自卑或怎樣。

(Carrot:12)

最後一種抗拒方式是試圖要去扭轉強/弱的既有定義，透過重新定義來肯定自我。Sheep 老師表面上是個瘦小的女性，儘管表面上的「弱」，她心理上則試圖要展現「弱」的力量作為一種對結構的反抗。年輕的 Sheep 與我的一段對話如下：

Sheep: 我不會想對抗。

Researcher: 那你就繼續當他們所謂的弱女子？

Sheep: 對！我心理就想說，我要用弱女子的方式，把我們班帶好，你看！我另一種報復的心態是：我看你們的方法有沒有比我好？

Researcher: 可是你沒有辦法改變他們對「好」的概念啊！

Sheep: 他們唯一的好是他們成績出來才是好，對啊，就慢慢熬嘛！

Researcher: 你的意思是熬到學力測驗，你們班就變成黑馬出來這樣？

Sheep: 沒錯！

(Sheep:8)

上述的不滿儘管慢慢在教師會中蘊釀成一種力量，只是還需要更多條件的配合，這力量才可能造成實質的改變。Carrot 是教師會的幹部，她說：

其實只敢在教師會裡面放砲，然後出了那個門就那個...所以我一直在想，是不是要把這些意見都把它給各處室...，因為我們現在就是沒有

發言權嘛！不像他們，他們有發言權，我們只能透過那樣的方式去……
但是要怎麼做，因為這個還要經過，我覺得還是要經過意見的整合…，
要不然到時候出事，我覺得我才不會那麼笨呢，我還是要保護一下我自己。
(Carrot: 13)

遠山國中老師抗拒宰制的方式與 James C. Scott (1990)所言「抗拒的藝術」(arts of resistance)有部份雷同之處。Scott 從一個馬來部落階級關係得到的靈感，認為每一個處於權力當中的從屬團體，私底下都會產生一種「隱匿文稿」(hidden transcript)，在當權者的背後述說或呈現。Scott 把這種政治變裝的方式區分為兩種，一是基本型態，包含匿名的方式呈現、運用委婉的說法來達到目的，及抱怨或發牢騷來宣洩情緒。這三種基本的抗拒型態在遠山國中教師之間可清楚看的出來；另一種是更細膩、複雜的文化再現方式，包括口語文化、傳講故事、象徵性的倒轉，及類似像狂歡節一種儀式上的反轉。這種更細緻的抗拒方式，以我目前蒐集到的資料，沒有這部份的呈現，因此也無法確知存在遠山學校文化脈絡與否。我認為這可能需要在田野更長時間的涉入，以至能夠自然的參與教師間許多非正式的聚會，才能有更多這個層面的觀察。雖然 Scott 最後認為抗拒可能成為社會運動等集體行為的力量來源，不過遠山國中部份有些老師在學校這種準公務機關的結構下，發展出來的積極策略卻是從「積極自我定義」(positive self-definition)(Young, 1990)得著力量。

四、結論與討論

透由上述「脈絡權力」與「權力脈絡」的呈現，我們看到兩者如何互相強化鞏固彼此。目前既有的性別化行政體系(脈絡權力)透由本質論中男女生物性的差異，及強/弱的定義，形塑「男強女弱」的論述，再給予具位階性的價值認定。接著，不同的價值被連結到不同的職業，產生行政「官」員/男性、教師/女性的職業隔離狀況(權力脈絡)。每一有新血加入，學校文化的強大論述又將不同性別的人導入不同的職涯方向(脈絡權力)。強/弱除了展現在行政/教學路徑之

分，即使在行政體系內部，又依處室呈現的強/弱特性，連結到性別特質，因而產生行政階層化的現象；而在強處室中的女性，還是難逃被分配到情緒勞動性的工作(脈絡權力)。縱然抗拒排山倒海而來，也只能私底下運作，或反用女性特質以求達到目的。雖然我們也看到了積極性的抗拒，想重新定義「弱」的企圖，但結果有待後續的研究。

由於這是探索性的研究，試圖抽絲撥繭出可能的關聯性與模式，但由於不同型態的學校其中的「脈絡權力」與「權力脈絡」的展現可能不同，因此仍有其概化與推論上的限制。雖然學校文化，包括強調男性氣概的行政文化、生物性差異的論述、職業隔離的技術、行政與教師階層的營造、處室位階的生成、性別化的工作分配等，某程度解釋了學校男性領導的狀況，但教育行政晉升制度設計本身也需要被進一步檢視：制度是否貶抑女性領導的機會？主任、組長職的決定過程是否不利女性的出線？誰來決定？決定的標準本身是否性別化等。除了涉及學校組織文化層面，性別教育更涉及學校老師對性別平等教育政策的理解、作法，學校革新與性別政策之間的緊張關係，家長對學生成績及學校表現的期待，更涉及整個大社會的性別關係層面，包括對女性家庭責任的社會期待、女生掌有權力往往擁有負面評價等。在上述部份有完整的研究之前，很難作一個很具體的可行建議。

由本文可知，學校文化與領導(leadership)關聯性之探討有其政策上的意涵。這幾年來台灣政府積極要「喚醒」教師們的性別意識，但是從這個學校的個案研究來看，只是「喚醒」還不夠，因為只有特定的部份老師本來就是醒的，或許相關的教師研習課程讓她／他們更清醒了，但看到父權制學校文化卻無能為力的時候，或許是性別教育政策本身該思考下一步的時候了，如何從改變學校文化，讓這些隱藏在父權學校中的女性主義者或具性別意識的老師能夠發聲或自在的行動，如何翻轉學校對強/弱的既有定義，讓學校組織生成友善性別的文化，而非再製甚至強化原有的社會性別關係，都是決策者及執行者需要好好思考的層面。

參考書目

- 方德隆 (2002), 《國民小學教科書性別意識型態的檢視》, 見謝臥龍(編), 《性別平等教育—探究與實踐》, 頁 115-150, 北市: 五南。
- 吳璧如 (1989), 《國民小學組織文化與組織效能關係之研究》, 國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 李淑菁 (2000), 《台灣地區老年婦女經濟安全影響因素分析》, 國立台灣大學三民主義研究所碩士論文。
- 李淑菁 (2006), 《教育政策研究的傳統與批判：一個東方的性別觀點》, 見黃乃熒(編)《教育政策科學與實務》, 台北: 心理出版社。
- 李莉莉 (2003), 《國小女性校長領導風格之研究—以北部地區為例》, 國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 林靜慧 (2002), 《國中出任女校長組織社會化之研究：以六位女校長為例》, 國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 武曉霞 (2001) 《台北縣國中小女性校長領導行為及生涯發展之研究》, 國立中正大學教育研究所碩士論文。
- 侯怡楓 (1999), 《一位國小女性校長領導實際之個案研究》, 國立中正大學教育研究所碩士論文。
- 莊明貞 (2003), 《性別與課程—理念、實踐》, 北市: 高等教育。
- 陳培文 (1994), 《中部地區高職(中)工業類科學校組織文化與組織效能之相關研究》, 國立彰化師範大學工業教育研究所碩士論文。
- 陳聰浪 (1998), 《高職校長權力運用與學校行政主管政治行為相關之研究》, 國立彰化師範大學工業教育研究所博士論文。
- 賴友梅 (2002), 《影響國中教師性別角色刻板化態度與兩性平等教育意識相關因素之研究》, 見謝臥龍(編)《性別平等教育—探究與實踐》, 頁 45-66, 北市: 五南。
- 蘇芊玲 (2002), 《兩性平等教育的本土發展與實踐》(再版)。台北: 女書文化。
- Adkinson, J. (1981). "Women in social administration: a review of this research," *Review of Educational Research* 51, 311-43.
- Apple, M. (1994). "Texts and contexts: the State and gender in

- educational policy,” *Curriculum Inquiry* 24 (3), 349-60.
- Ball, S. (1990). *Politics and Policy Making in Education: Explorations in policy sociology*. London: Routledge.
- Bartky, S. L. (1997). “Foucault, femininity, and the modernization of patriarchal power,” in D.T. Meyers (ed.) *Feminist School Thought*. New York: Routledge.
- Blackmore, J. (1993). “In the shadow of men: the historical construction of administration as a ‘masculinist’ enterprise,” In J. Blackmore & J. Kenway (eds.) *Gender Matters in Educational Administration and Policy*. Pp.27-48. London: Falmer Press.
- Blackmore, J. (1999). *Troubling women: feminism, leadership and educational change*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Beauvoir, S. (1999). “The Second Sex” in C. Gould (ed.) *Gender*. Pp. 3-15. New York: Humanity Books.
- Byrne, E. (1978). *Women and education*. London: Tavistock.
- Connell, R.W. (2002). *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Datnow, A. (1998). *The Gender politics of educational change*. London: The Falmer Press.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: the birth of the prison*. London: Penguin Group.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-77*. Brighton: Harvester Press.
- Francis, B. (1999). “Modernist reductionism or post-structuralist relativism: can we move on? an evaluation of the arguments in relation to feminist educational research,” *Gender and Education*, 11(4), 381-93.
- Guba, E. S. & Lincoln, Y. S. (1994). “Competing paradigms in qualitative research,” In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Glick, P. & Fiske, S. (1996). “The Ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent Sexism,” *Journal of Personality and Social Psychology* 70 (3), 491-512.
- Humes, W. and Bryce, T. (2003). “Post-structuralism and policy research in education,” *Journal of Education Policy*, 18(2), 175-187.

- Kenway, J. (1995). "Feminist theories of the State: to be or not to be?" in M. Blair, J. Holland, and S. Sheldon (eds.) *Identity and diversity: gender and the experience of education*. Clevedon: Multilingual Matters in association with the Open University.
- Leach, F. (2003). *Practising gender analysis in education*. Oxford: Oxfam.
- Stronach, I. and MacLure, M. (1997). *Educational research undone: the postmodern embrace*. Buckingham: Open University Press.
- Mead, M. (1980). *Sex and temperament in three primitive societies*. New York: Morrow Quill.
- Maxwell, J.A. (1998). "Designing a qualitative study". In L. Bickman & D. J. Rog (eds.) *Handbook of Applied Social Research Methods*. London: Sage.
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender and society*. London: Maurice Temple Smith Ltd.
- Prosser, J. (1999). "The evolution of school culture research. In J. Prosser (ed.) *School culture*. Pp.1-15. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Sachs, J. & Blackmore, J. (1998). "You never show you can ' t cope: women in school leadership roles managing their emotions," *Gender and Education*, 10, 265-79.
- Scott, J. C. (1990). *Domination and the arts of resistance: hidden transcripts*. New Haven and London: Yale University Press.
- Tallerico, M. (1997). "Gender and school administration," In B.J. Bank & P. M. Hall (eds.) *Gender, equity and schooling*. Pp. 187-210. New York: Garland.
- Thompson, N. (2003). *Promoting equality: Challenging discrimination and oppression* (2nd ed.). Hampshire and New York: Palgrave MacMillan.
- Young, I. M. (1990). *Social movements and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press.

The Shaping of A Gendered School: A Case Study

Shu-Ching Lee

Ph.D. Candidate, Faculty of Education, University of Cambridge

Abstract

Gender education has been emphasized in Taiwan in recent years. Related research undertaken such as textbook-reviewing and teachers' gender consciousness conceivably has pointed out potential problems as to gender in education. The process of shaping gender in a school *per se* has not yet being explored. This paper thus aims to elaborate how school authorities produces/reproduces stratification of school organisation through the differentiation of men-strong/women-weak and through the segregation of educational work. The examination of school discourses and arrangements demonstrates the underlying gendered nature of a school culture.

Key words: gender education, school culture, female leadership, division of labour