



教育的性別視角 課堂與教學實證研究

蔡寶瓊、陳潔華 編著



香港城市大學出版社

教育的性別視角

教育的性別視角

課堂與教學實證研究

蔡寶瓊、陳潔華



香 港 城 市 大 學 出 版 社

©2012 香港城市大學

本書版權受香港及國際知識版權法例保護。除獲香港城市大學書面允許外，不得在任何地區，以任何方式，任何媒介或網絡，任何文字翻印、仿製、數碼化或轉載、播送本書文字或圖表。

出版

香港城市大學出版社
香港九龍達之路
香港城市大學
網址：www.cityu.edu.hk/upress
電郵：upress@cityu.edu.hk

©2012 City University of Hong Kong

**Gender Perspectives in Education:
Empirical Research into Schooling Processes**
(in traditional Chinese characters)

ISBN: 978-962-937-209-5

Published by

City University of Hong Kong Press
Tat Chee Avenue
Kowloon, Hong Kong
Website: www.cityu.edu.hk/upress
E-mail: upress@cityu.edu.hk

Printed in Hong Kong

目錄

序言	xiii
陳潔華、蔡寶瓊	
作者簡介	xix
導讀——性別平等教育論述的發展與香港本土研究回顧	xxiii
蔡寶瓊、陳潔華	
課堂與教學	
1. 香港中學英語教科書之性別研究	3
李鳳琼	
2. 探討於香港中學家政課程中融入性別教育的空間及策略	25
黎楊惠玲	
3. 性別與數學——傳意在兩性學習數學上的角色	35
羅浩源	
4. 性別化的英語學習體驗與男女學生的成就差異	51
呂惠珊	
教育工作者的性別意識	
5. 華人男教師——男性特質的看法及成因	69
龍精亮、陸方鈺儀、王秉豪	
6. 校長也有性別？——檢視香港小學男校長的「性別論述」	91
陳潔華	
7. 「模範」教師——身教作為性教育的隱藏課程	107
鄭佩群	
8. 「現身」說教——反思香港、台灣及中國大陸的性／別教學經驗	123
金曄路、鄧芝珊	

師訓、政策和社會脈絡與前景

- | | | |
|-----|--------------------------|-----|
| 9. | 香港教師培訓課程中的性別教育元素初探 | 135 |
| | 姚偉梅、黎楊惠玲、陳潔華、林藹陽 | |
| 10. | 以檢視清單評鑑各大學性騷擾政策 | 149 |
| | 莊耀洸 | |
| 11. | 香港性別平等教育狀況考察 | 179 |
| | 蔡寶瓊 | |

詳細目錄

序言	xiii
導讀——性別平等教育論述的發展及本土研究回顧	
學校生活中的性別身份建構	xxiv
師生與學生之間建立的性別層序	xxv
建立多元性別身份的空間	xxvi
性別與知識建構	xxviii
香港有關性別平等教育的研究和論述發展	xxix
在性別平等教育狀況研究方面	xxxi
推動性別平等教育	xxxii
課堂與教學	
1. 香港中學英語教科書之性別研究	
引言	4
香港女性地位	4
課本研究	6
中性名詞和代名詞	6
兩性的社會和家庭角色	7
曝光程度	8
尊稱	8
提述次序	8
研究的目的與意義	9
研究方法	10

研究結果及分析	10
結語	18
2. 探討於香港家政課程中融入性別教育的空間及策略	
家政教育的性別困擾	26
香港家政課程的性別不平等現象	26
推行性別平等教育的重要性	27
教師的角色	28
在家政課程推行性別教育的空間	28
建議	29
在家政科推行性別教育的困難	31
結語	32
3. 性別與數學——傳意在兩性學習數學上的角色	
數學能力差異背後的神話	36
數學能力與數學成績	38
Aidōs——數學課堂的羞愧感	39
數學學習的本質——男女有別嗎？	42
課堂學習與身份建構	44
結論——讓學生聲音教我們認識更公平的數學教育	46
4. 性別化的英語學習體驗與男女學生的成就差異	
有趣的英文老師和英文課	53
依然沉悶的英文科	54
沉悶的數學老師和數學課	55
依然有趣的數學科	55
英文科重要的功利價值	56
更重要的內在價值	57
「不知不覺」學英文	58

「一板一眼」學數學	60
「用腦」獲得的數學成就與從「不用腦」獲得的英文成就	60
「利益階梯」與「知識階梯」——重要但次等的科目	61
現代科學知識的權威	62
「性別階梯」與「知識階梯」——次等而女性化的科目	63
結語——支援所有性別的低動機學習者的新改革方向	63
 教育工作者的性別意識	
5. 華人男教師性別特質的看法及成因	
引言	70
混合化文化的理念架構	70
男性特質的看法及成因	71
研究方法	73
研究結果	74
性別身份的形成	77
討論和建議	84
結語	87
6. 校長也有性別？——檢視香港小學男校長的「性別論述」	
男性在女性教學團隊的研究	92
背景和研究方法	93
「玻璃升降機」效應——野心或工作的承諾？	95
「男老師是較好的訓導員，而女老師做事較細微」	98
女性校長為丙級領導人	100
結論	102
7. 「模範」教師——身教作為性教育的隱藏課程	
研究方法	109
性教育——從「言教」到「身教」	109

「模範」教師的身體	113
「危險」的男性身體	115
結語	120
8. 「現身」說教——反思香港、台灣及中國大陸的性／別教學經驗	
導言	124
立「身」於教室內外	125
兩難——分享「個人」還是保留隱私？	127
體制中的定位	129
踰越教育、踰越限制	131
師訓、政策和社會脈絡與前景	
9. 香港教師培訓課程中的性別教育元素初探	
背景	136
研究目的及重要性	137
文獻探討	137
兩性平等教育與教師教育的關係	138
香港教師的性別觀與教學	138
對教師兩性平等觀及教學的提升	139
研究方法	140
研究結果	141
討論	144
總結及建議	146
10. 以檢視清單評鑑各大學性騷擾政策	
清單審核的重要性	150
背景及研究方法	151
比較政策的結果	152
投訴程序	160

政策施行	166
分析及改善建議	168

11. 香港性別平等教育狀況考察

簡介	180
近十年教育改革的偏向	181
民間運動的寸進與法例及法定機構的出現	182
婦運的薪火相傳——性別平等教育的前景及局限	185
宗教右派勢力所形成的障礙	186
香港四大師訓院校的性別教育課程	187
結語	191

序言

從千禧年左右開始，香港繼英語社會如英國、美國和澳洲等之後，出現對性別差異的關注，而其中又涉及對女性學業成就冒起、男性失利等的恐慌。對我們性別研究者來說，大眾關注性別議題本來是好事，可惜，坊間出現的「男女大不同」和「女生超越男生」等說法卻是令人擔憂的。首先，這些多數是沒有實證基礎的、「想當然」的意見，但因為它們往往與社會主流的性別定見吻合，所以就會進一步鞏固既有的性別二元觀，使人誤以為兩性在性向、能力等方面處於兩極的位置，而且認定兩者之間的差距是天生的、是必然如此的。這種流行的二元觀和「天生論」，一方面扭曲現實——因為事實上人與人之間的差異不能簡單地歸因於性別，而且更重要的，是性別二元觀和天生論大大窒礙個人的發展，因為無論性格、志趣，以至職業、社會位置等，如果被一個簡單的二元框架規範的話，個人往往要作出很大的犧牲，甚至要承受很大的痛苦。

本書兩位編者多年來致力於性別研究，同時亦擔負起學院的師訓課程設計和教學。目睹社會對性別議題的關注增加，而學界在這方面卻反應不足，其中影響下一代尤其深遠的師訓課程，至今還沒有引入性別向度，於是在2009年12月19日，召集了一個小型的「性別與教育」寫作研討會，邀請香港為數不多、對性別和教育課題曾作過實證研究的朋友參加，發表他們的研究成果，最終目的，是出版一部有關性別與教育的書。兩年多以來，大家討論、閱稿和修改，來回往復，結果竟成就了兩個文集——本書和另一本名為《性別顯微鏡——教育與個人成長》的文集。兩本書的特色，在於文章都基於實證研究，而且具有清晰的理論框架，讓讀者能從一個非一般的、非想當然的角度去了解性別如何形塑教育過程和內容，又如何反過來在教育過程中被形塑和轉化。性別是如此切身，但我們卻不習慣（或甚至抗拒）客觀地剖析它在社會生活中的作用，因此，本書提供一個嶄新的性別視角，希望讀者能以此來從新檢視教育這個重要的社會生活範疇。

本書概略

全書可分為三部分——第一部分是課堂與教學，共有四篇文章。教科書對學生性別角色的培育影響深遠，李鳳琼的歷史研究，嘗試剖析過去20年間，香港中學英文教科書在性別描述和中性語言運用方面有否出現改變。隨着女性地位的提升和政府提倡男女平等的努力，作者發現英語課本出現了某些改變，例如在現今課本中，女性出現的頻率較高、中性代名詞和女性被稱呼為Ms的情況也有增加。然而現今的教科書仍有性別定型的情況，例如女性仍多以家庭身份（而非個人身份）出現、較常被形容為弱者，或地位仍然低於男性。但作者也提醒我們，即使課文本身有性別偏差，老師如何處理課文內容對學生的影響可能更為重大。

家政課程的演變也值得注視。黎楊惠玲指出家政課程向來被視為「女性科目」，旨在預備女生成為未來賢妻良母。但近年家政課程已革新，而教育局亦於2001年向學校發出指引，要求男女校和女校的學生都有機會修讀家政；這些改變令家政科可以成為提升學生性別意識的平台。然而，作者亦指出要成功透過這學科推行性別平等教育，除了老師的性別意識和教學策略要改變外，如何令這學科不被邊緣化也很重要。

「兩性的學習差異」一向是教育工作者關心的議題，本書兩位作者羅浩源和呂惠珊分別以數學和英文學習為例嘗試拆解有關的迷思。羅浩源指出，綜合不同的研究和討論，學者並未能通過科學實證，來確立兩性的數學能力與先天或生理因素有關。隨着女生數學成績的顯著進步，近年較多學者關心為何女生「有好成績但仍有壞的感覺」？為何她們一早就放棄進修數學的機會？為何女生的課堂參與度仍然較低，而較多女生仍會選擇用沉默或迴避等方法來隱藏自己的思想或令自己在群體的討論中消音？根據羅浩源的分析，女生這些表現，並不是源於兩性的學習能力差異，而是涉及社會文化如何將數學這學科建構成抽象、客觀的真理，從而鼓勵教師與學生都傾向以抽離的運算技巧和語言進行學習。我們只把注意力放在女生和部分男生的能力和資質上，從來沒

有注意到數學學科這種抽象、單向和單一的課堂傳意模式，會令不少女生(和部分男生)消音，無形中剝奪了她們的學習機會，也使數學學科內容和教法出現偏差。

呂惠珊也以第一組別 (Band One) 學生的學習體驗為基礎，分析他們如何賦予數學和英文科不同的價值和意義，從而付出不同程度的努力。縱使英文成績在香港的教育制度和勞動市場佔有重要的地位，但學生卻只重視其功利價值，並認為它的學術地位較數學科低。呂惠珊透過與學生訪談，發現這種偏見源自前者的課程設計較着重情感表達、主題學習、文化滲透，而後者則有極其規範化的課程結構和「一板一眼」的學習程序。有趣的是，這種學生心目中的「知識階梯」將數學陽剛化為理性、客觀的科學，而將英文陰柔化為主觀、非理性的知識。與此同時，學生亦會將數學和英文科的好成績，分別歸因為「有智能」和「非智能」的表現，並視數學「叻」的同學為「真正學習者」。正因為英文科被賦予「次等」、「陰柔」和「非智能的學習」等意義，學生一般都不願意付出太多，而男生的投入感則更低。因此，呂惠珊指出，要改善英文科的學習，並不是增加趣味、男性教師或男生導向的教學法，而是重塑學科的形象；更重要的，是擴闊我們對知識的想像。

本書第二部分關乎教育工作者的性別意識，也有四篇文章。如導讀所述，香港性別與教育討論大多是有關男女學習差異的量化研究。雖然有關學生性別身份的研究已開始出現，但有關教育工作者自身的性別身份、性別意識、教學策略，如何形塑和推動學校性別文化和影響學生的討論仍然不多。第二部分輯錄的數篇文章，正好填補這方面的欠缺。

龍精亮、陸方鈺儀和王秉豪的華人男教師的研究補充了本土有關男教師性別研究的嚴重不足。龍、陸和王的研究顯示，香港男教師似乎仍有很強的傳統中國文化下的男性特質，他們仍會強調「養妻活兒」、「照顧家庭」、「追求卓越」、「作領導者」及「堅強」等的家庭角色和特性。男教師性別身份的建立，除了受傳統中國對男性要求所影響外，也受武俠小說、自身家庭經驗，尤其

是父親的正面和負面例子影響。而成長時，學校文化、老師的期望和榜樣也是重要影響之一。

陳潔華的文章則透過審視男校長的詮釋框架和敘事策略，突顯他們潛藏的性別意識，並揭示他們如何不經意地忽略、強化、或合理化性別不平等。例如當男校長評論自己的職位晉升經歷時，大多會否定性別的重要性、強調個人努力和對工作的承擔。當談論男女教師的工作能力時，則會強調男女老師的不同，甚至女老師「細緻」的優點。當討論男女校長的領導風格，又會指出各有長短。然而，當我們細心剖析那些看似沒有性別、或「男女有別」的論述時，不難發現男校長似乎以為只有女性才有性別、或否認性別這因素對工作有任何影響。再者，所謂「男女有別」，往往強化了性別定型、男強女弱的看法。校長既是招聘員工、分配工作，以及制定和執行學校政策的重要決策者，他們的性別觀念對老師和學生影響深遠，我們必須予以注視。

鄭佩群的文章嘗試分析「模範教師」論述的限制和束縛，揭示老師的性別意識如何影響學生的性別身份建構。當教授性教育的教師強調「身教」較言教重要的同時，他們亦要對自身的道德思想、言行舉止和身體不斷進行規訓，但過程中卻出現不少矛盾和抉擇。例如哪個範疇的「私生活」可以成為教材；怎樣的身體呈現才算專業、有教育意義而又符合性別期望；怎樣的男（教師）及女（學生）的身體界線和觸碰才是安全又不失關愛等等。所以，受訪的教師亦往往會透過「身教」，不經意地向學生傳遞了異性戀中心主義和性別刻板印象等訊息。

但是有性別意識的老師的情況也不一定容易。作為性別研究和酷兒認同學者的金暉路和鄧芝珊，以她們在香港、中國和台灣的教學經驗，分享她們在政治、教學和身體等方面的定位、反思和困難。縱然女性主義教育者強調研究和體現性知識的連結、教學與個人實踐的互動，但是金和鄧的經驗卻顯示教學策略的選用，例如會否自我界定為某種政治認同或身份，或會否分享「個人」經驗，除了要考慮不同文化對某些身份的解讀、「現身」策略的目的和對學生影響，也要平衡(酷兒)教師作為隱私個體的整全性和對其學術事業的發展。

她們的分析清楚指出，要實踐「逾越教育學」，我們需要打破院校中根深柢固的父權意識和異性戀中心主義，挑戰教育產業化對非主流學科——性別研究和酷兒學者——的邊緣化，並要正視現有的學科體制有否窒礙有志修讀性與性別研究的學生。

第三部分則是較宏觀的討論，有三篇文章，內容涉及師訓課程、學院政策和推動性別平等教育的社會脈絡與前景。縱然教育工作者的性別意識會直接影響學生的性別身份和推動性別平等教育的效益，但是現時香港的師訓機構並沒有重視這方面的培訓。姚偉梅、黎楊惠玲、陳潔華和林藹陽的文章指出，雖然香港教育學院是主要的師訓機構，但它的培訓課程，只有極少數單元——約十個百分比——是有助提升性別意識的。更甚者，這些單元只是選修性質。如此不重視性別教育的師訓課程，只會深化教育工作者的性別成見。

要推動性別平等教育，除了教育工作者要具備性別意識外，如何將校園締造成一個安全、正面及友善的工作或學習環境也是非常重要。然而「校園性騷擾」這議題往往被忽略或隱瞞，也甚少學校會制定相關的政策保障師生和員工。莊耀洸設計了一張檢視清單，詳細審核香港八所政府資助院校的性騷擾政策，特別是政策的制定、政策內容、投訴程序及政策執行等四方面。他除了指出各大專院校仍需要改善其性騷擾政策外，也清楚顯示要有效推動和執行政策，領導者必須有決心，並要投放充足的資源。

最後，蔡寶瓊為我們回顧香港性別平等教育推行狀況、它的政治社會脈絡和發展前景。其文章清楚指出香港性別平等的改進，實有賴婦運團體自上世紀80年代開始的努力，特別是成功促使政府成立平等機會委員會和婦女事務委員會這兩個成果。前者的成立，除了推動社會討論性別平等的議題外，也修正了教科書、學制、派位機制中的性別定型和不平等。然而蔡寶瓊亦對推行香港性別平等教育的前景未敢樂觀。一方面是過去十多年政府以威權式的方法，推行市場導向的教育改革和愛國主義教育，嚴重削弱了人權和公義的推廣。另一方面，近年香港的宗教右派的急促冒升，亦似乎不利於學校對非主流的性別氣質的接納。再者，香港所有的師訓機構，仍然未有系統地培訓教育工

作者，使之具備性別平等意識。推動性別平等教育的前景，雖不至於黯淡，但仍然是長路漫漫。

性別研究從一開始就關注平等，因此在歷史上，性別與教育的研究始於兩性是否平等地參與教育過程。不過，時至今天，性別平等教育已遠遠超越了這個議題而變得更豐富、更多面向。鑑於性別與教育研究在香港仍然處於一個起步的階段，本書一開始加入了一篇「導讀」，精簡而詳盡地介紹有關性別平等教育論述的發展，以及本土在這方面的研究。讀者如果有興趣了解海外及本地在這個範疇中的思考路向的話，不妨先閱讀「導讀」。當然，也可以直接閱讀其他不同研究課題的文章。

「千里之行，始於足下」。雖說是長路漫漫，我們能踏出第一步，一方面很高興，但另一方面也戰戰兢兢。希望後來者眾，使我們旅途中不至於太寂寞！

我們能踏出這第一步，要感激下列曾出手相助的幾位人士：早期為我們安排寫作研討會、使作者能聚首一堂的林藹陽；為文章作艱巨的早期校對和增潤工作的謝偉強，幫助我們完成編輯工作和在資料搜集方面作最後衝刺的許佩琳，以及在出版前夕為我們統籌校對並作最後校對工作的潘宇軒、陳文彥和賴凱詠。最後，也要多謝香港中文大學教育行政及政策系和香港教育學院性別關注小組資助部分編輯工作的費用。

陳潔華、蔡寶瓊

作者簡介

陳潔華，畢業於香港大學及英國埃塞克斯大學社會學系。2005年加入香港教育學院，致力推動性別平等教育。現為香港教育學院社會科學系副教授、性別關注小組召集人，並教授「性別與社會」、「愛情·親密·家庭——想像與不平」及「剖析香港性暴力」等科目。研究興趣涉及性別和家庭研究，範圍有：學生的性別身份、校長的生命故事、教師行業的性別現象、香港家庭關係的變遷、育兒雜誌的親職論述和跨境學童的家庭生活等等。著作包括：《香港性別論述——從屬、不公、差異、越界》（編輯及作者，與王惠玲合編），《批判思考、創意教育——香港社區教育》（編輯），以及多篇學術論文。

鄭佩群，香港中文大學社會科學學士（主修心理學）及哲學碩士（性別研究課程／教育行政與政策學系）。碩士論文範疇為香港中學校園的性教育。

蔡寶瓊，畢業於香港大學及英國牛津大學社會學系。任教於香港中文大學教育行政及政策學系多年，教授「性別與教育」、「性態教育」、「香港教育政策」等科目。任香港中文大學性別研究課程主任，多年來致力推動性別研究。研究範圍包括：香港婦女運動、工人口述史、婦女口述史，教育政策、男性性別氣質建構等。著作包括：《姨媽姑爹論盡教改》（編輯及作者，與黃家鳴合編）、《千針萬線——香港成衣工人口述史》（編輯及作者，與王曉鑫合編），以及學術論文多篇。

莊耀洸律師，社會科學學士（中大），法律（人權）碩士（港大），調解員，新婦女協進會婦女事務關注組前召集人及香港人權監察副主席。現職香港教育學院專任導師，教授「社會公義與歧視」、「人權初探」及「教育法律」等科目，是校內性別關注小組成員。莊耀洸執業律師期間，負責多宗歧視官司。近年曾到數十間學校為教師及社工辦工作坊，講解社工和教師需特別注意的法律和人權知識，如性騷擾、種族及殘疾歧視等。

金暉路，畢業於香港大學文學院及香港中文大學性別研究課程。曾於香港媒體工作，及於香港及中國大陸教學，現為香港浸會大學人文學課程助理教授，教授性／別、媒體及文化研究等科目。研究興趣為華人社會的性／別及酷兒研究，目前正進行中國大陸的同志社群研究，即將出版專書Shanghai Lala: Female Tongzhi Communities and Politics in Urban China (2012)。非學術出版包括《也是香港人：七字頭的新移民誌》（作者之一）、《月亮的騷動——她她的初戀故事：我們的自述》（編輯及插圖）。

黎楊惠玲，現任香港教育學院健康與體育學系助理教授，為資深教育工作者，早年曾任教中學，及後任職教育署（現稱教育局）輔導視學署。黎博士投身教師培訓工作多年，曾參與開發及任教的課程包括職前及在職中學教師課程，幼教課程，學士以及研究生課程。她的專業領域涵蓋科技與生活、健康和營養、性別教育以及家庭教育等，一直以強化學生改善個人生活質素的能力，以及促進個人、家庭及社會的福祉為教學目標。黎博士亦從事有關營養教育以及性別教育的學術研究，還積極參與有關促進健康的社區服務，包括為學校，家長及社會服務機構等提供講座及諮詢服務。

林藹陽，英國曼徹斯特大學社會學系博士候選人。於香港大學主修社會學，獲學士及碩士學位。其後於香港教育學院參與研究工作和教學發展，範疇包括性別與教育和教育政策與行政。其間積極推廣性別平等教育，曾參與相關的本地及海外會議、研討會和交流，並負責籌備工作。另曾於香港大學和香港公開大學兼任教學工作，任教社會學入門和香港社會等課程。林小姐主要從事有關教育社會學、社會階層化與不平等、性別與教育的研究，目前的研究主要為探討香港弱勢社群的教育參與、學校選擇與育兒經驗。

羅浩源，現任香港中文大學課程與教學學系助理教授、教育學士〔數學及數學教育雙主修課程〕課程主任。研究範圍包括行動研究、數學傳意與詮釋、數學學習與教學、教師教育。著作包括《生活的數學》、《數學教學對話：反思課堂從哪兒觀察》（合著）。

李鳳琼，畢業於香港大學及澳洲新南威爾斯大學，現為香港教育學院語言學及現代語言系副教授及副系主任。其主要任教學科包括英語語法與教學，研究領域包括語言與性別、英語教學、英語沈浸及課堂研究等。

呂惠珊，香港中文大學語文教育學士、性別研究課程／教育行政與政策學系哲學碩士，教育局註冊英語教師。現職香港大學社會工作及社會行政學系導師，主力於全新核心課程導修課，科目包括「當代社會分化」、「現代中國的愛情、婚姻與性」及「重新認識殘疾人士」。興趣從吸收語文知識和鑽研教學技巧轉向探討英語學習和成就的社會文化因素，現同時體驗和思考通識教育科中的英文教育與英文科中的通識教育。

陸方鈺儀，澳洲坎培拉大學教育博士，香港教育學院特殊教育與輔導學系副教授及輔導科統籌，從事師資培訓三十餘年，曾任中學教師，香港大學教育學院教學顧問，教育學院講師、高級講師及首席講師。主要研究範圍：輔導課程、個人身份認同、老師性別身份認同和家庭變遷。任教科目包括輔導、通識科的自我及個人成長、家庭教育及家庭支援等。著有多篇刊於國際學術期刊的學術文章及《學校輔導：趨勢與實務》（編輯及作者，與李文玉清合編）。兼為香港教育學院性別關注小組創會會員及亞洲家庭聯盟的創會會員及委員。獲牛津校本家庭諮詢會議頒發2011年校本家庭諮詢傑出貢獻獎。

龍精亮，英國杜林大學教育博士，香港教育學院特殊教育與輔導學系助理教授。他曾任中學輔導主任，有豐富統籌輔導、道德及公民教育之經驗。他任教的科目包括學校輔導、通識科的自我及個人成長、親密人際關係的戀愛與婚姻及生活技能等。他亦致力於個人及社會教育、青少年戀愛關係、教師個人成長、班主任的輔導角色和學校輔導行政方面的研究及發展。

鄧芝珊，香港大學社會學系助理教授，曾任台灣世新大學性別研究院助理教授。研究專長主要為性別研究、酷兒研究、都市空間、媒體與文化等，曾任職於美國及加拿大社會福利機構，服務社群包括遭受性暴力的女性、同志、邊緣青少年、原住民、精神病康復者、性工作者，以及愛滋病患者／愛滋病病毒感染者，亦曾擔任「香港同志影展」總監。

王秉豪，現任香港教育學院國際教育與終身學習學系副教授，兼任宗教教育與心靈教育中心總監。大學畢業後曾任中學教師十年，後投身教師教育。香港大學教育碩士，專修宗教教育與品德教育。英國赫爾大學哲學博士，專研心靈教育。

姚偉梅，現為香港教育學院社會科學系副教授及院校協作與學校體驗事務處聯席總監。姚博士一直致力於發展和教授商業學學科，範圍包括職前和在職教師，以及本科生和研究生課程。她的主要教學領域是商業學和商業教育學的教學法和當代議題。她的教學以學生為中心，理論聯繫實際，以激發學生主動學習和知識轉換的能力。姚博士的研究和出版領域主要着重於人的能力，教學策略，商業教育，企業教育，個人財務教育以及性別教育。姚偉梅博士曾於2003至2004年度獲得香港教育學院頒發優秀教師優異獎狀，並於2009至2010年度獲得香港教育學院文理學院頒發教學學術優異獎狀。

導讀

性別平等教育論述的發展
與香港本土研究回顧

蔡寶瓊、陳潔華



早期的性別教育平等理念較為簡單，所指的是男女生的入學率、流失率和學業成就水平是否相若(Ringrose, 2007)。在國家提供全民普及免費教育之前，女童入學率通常較男童低，反映出大多數社會在父權文化、同時又沒有國家法規或資源補助下，父母都是選擇把僅有的資源投放在男孩身上。因此，男女童入學率、流失率和學業成就的相對數字就自然成為性別平等教育狀況、以至國家「進步」的指標。舉例說，2010年聯合國發佈的《全球教育彙編》(Global Education Digest 2010)，就以「分析各國為每位兒童及年輕人——不論其性別——提供均等教育的進展及障礙之最新資料」為主題，為的是響應1995年國際群體在第四屆世界婦女大會中所訂下2015年消除各級教育的性別差距這目標(UNESCO Institute of Statistics, 2010)。事實上，在貧窮的國家或在國家的貧困地區，例如中國內地農村，女童的低入學率和高流失率（見「香港滋根基金會」網頁），在國際人權和平等的大論述下，是一個恆常需要解決的難題(Blackmore, 2000)。

對香港和其他高國民生產總值的社會來說，達致某一教育水平的免費普及教育已經實施多年，故此男女就學率早已沒有明顯差距。在這情況下，性別平等教育所關注的，一方面是教材、教科書是否有刻板化的性別呈現，致使兩性（尤其是女性）學生在成長中受到既定的性別形象所局限（平等機會委員會，1999）；另一方面則是較細緻的數字分析——其中較常提及的是女生在各級理工科的較低參與度，甚至兩性之間出現「文理分隔」狀況(Kershaw, Alicia and DeGolyer, 2006)。這些討論隨着不同社會的教育發展步伐，在1980、1990年代相繼出現。尤其值得注意的是——這方面的討論漸漸從純粹數字上的比較，深化到較細緻的討論，包括學校生活中的性別身份建構、師生和學生之間建立的性別層序和性別與知識建構等等。

學校生活中的性別身份建構

在「文理分隔」方面討論最多的，要算是數學教育中的男女差異。關於這課題，本書有專文探討（見第3章），這裏不贅。簡言之，論者留意到在數學課堂中，師生互動往往受到老師自覺或不自覺的性別觀念影響。教師對男女生抱有不同的態度，學生也就因應老師的期望（對男生較高、女生較低）而調校自己的參與度，因而影響在數學和其他理科科目的興趣和成就（黃幸美，1995；Povey, 1998）。除了教師期望以外，不少學者也留意到學生之間的互動其實也

有明顯的性別差異，而這差異也影響着學生在數理科的投入。這個觀察讓我們看到，學生本來就帶着社會的性別烙印走進學校；不單如此，他們還時刻主動地在社群生活中體現和建立自己的性別身份和氣質，而這個過程與不同學科的學習——參與或投入的程度、學習的模式、學習的要求和滿足感等——都息息相關(Letts, 2001; Staberg, 1994; Forgasz and Leder, 1996; Chapman, 2001)。

學生在學校生活中建立性別身份和氣質這個觀察，大大提升了我們對性別平等教育的理解。從關注男女童就學率、教師期望、課本的性別刻板化等，到探討學生的男性或女性氣質建構(construction of masculinities and/or femininities)——這裏牽涉到一個重要的論述轉變。簡言之，在新的論述中，學生由一個被動的、受塑造（或受「社化」socialize）的客體，變成一個積極建立自己身份——尤其是性別身份——的主體；這個主體的建立過程流動多變，因而各人的性別氣質也有多元表現的可能(Taylor, 2004; Skelton, 2001; Keddie, 2006)。有了這個論述的改變，性別平等教育的分析也就不能停留在靜態的政策規劃（入學率、課程或教材檢討等）層面，而要時刻留意學校生活，尤其是師生之間及同學之間互動過程的性別意涵。要做到這點，教育研究者和教師，也就非要具備敏銳的性別觸覺不可(Houston, 1994)。同時，也需要對社會既定的性別框架持有批判的角度，否則就不能給予個體（包括學生和教師）一個寬闊自由的空間，容讓他們建立獨特的性別身份(Keddie, 2006, 2010; Martino *et al.*, 2004)。

師生與學生之間建立的性別層序

所謂「性別觸覺」，就是覺察到性別關係原來是處於特定社會結構中的。人與人之間的關係並非隨機出現，而是在一些持久的、有系統的模式下進行（Connell, 2002、劉泗翰譯，2004，頁90）。舉一個例子，本書編者之一陳潔華曾在她的一項研究中發現，性別層序(gendered hierarchy)是學校其中一個重要的人際關係模式。這個性別層序支持着一套男性中心價值觀和假設，因此在研究個案中，銳意引進改革的校長喜歡聘請年輕、單身女教師，因為她們的青春活力能為學校提供密集的勞動力。她們被認為是沒有「家庭負累」，因此也可以為學校做超時工作。不過，一旦女教師結婚，尤其是生孩子後，學校就對她們不再信任，她們也就升遷無望。相反，婚姻和生兒育女對男性教師的升遷卻毫無影響。陳潔華進一步指出：這個模式高舉某一種男子氣質——擔負起

「養妻活兒」的角色、但不參與照顧孩子或做家務。在這種氣質要求下，已婚而有兒女的男教師就能夠高踞管理領導層的位置。不過，並非所有男性教師都認同這種男子氣質；相反，有個別男教師覺得受到這種男子氣質所局限，與家庭相處時間不足，因而感到遺憾(Chan, K. W. A., 2004a)。

性別並非是塑造社會結構和關係的唯一因素，它往往結合階級、種族等其他層序性質的因素而產生影響。在另一項研究中，陳潔華比較就讀於教會「名校」與第四、五組別「屋邨學校」的女生，發現後者無論在學業或個人自由方面都較前者受到更大的限制。就算是名校的女生，來自勞工階層的少數也感覺到更大的壓抑，與出身中上階層的女生那種自由自在的感覺有天壤之別(Chan, K. W. A., 2004b)。此外，潘宇軒和蘇欽華分別在低與高階級位置和成績組別的學生群體中作深入研究，也發現階級因素在男性及女性氣質建構中扮演着重要的角色（潘宇軒 2008；蘇欽華 2011）。

建立多元性別身份的空間

教育工作者如果具有性別觸覺的話，對學校生活中的社會結構及其種種限制和不公，就能較容易覺察和作出批判，從而讓個別學生或其他學校成員享有更大的空間和自由。2000年4月，台灣屏東一位具陰柔氣質的國中（初中）男生葉永鋐在學校的意外身亡，引起婦女、人權、教育及同志平權等團體對學校欺凌——尤其是針對不符合主流男性陽剛氣概的男孩的欺凌和暴力——的關注。結果，當時正在討論的《兩性平等教育法》草案，其後於2004年以《性別平等教育法》之名通過（台灣性別平等教育協會成員，2006）。法例的易名，顯示出性別平等教育論述的一大轉變——從兩性的平等待遇，到性別氣質、定位和身份等多元和流動的可能和限制。用蕭昭君的話說，「葉永鋐的苦難打開了許多教育工作者的性別視野，從此，多元性別特質以及性別暴力，成為教育工作者必須正眼凝視的現實」（蕭昭君，2006，頁12）。

其實，男生之間由厭惡女性化氣質(misogyny)和恐同(homophobia)出發的欺凌以至暴力，在不同社會中都十分普遍，甚至教師自己也會間接鼓勵或甚至參與其中。英國研究者Mac an Ghaill在一所公立中學為期三年的參與式研究，詳述男子氣概的塑造，是如何建築在排斥和貶抑女性和恐同的行為和態度之上(Mac an Ghaill, 1994)。他的發現，其後也得到其他英國研究者的支持(Epstein,

1998, 2001; Renold, 2004)。同樣的觀察，也曾出現在澳洲(Connell, 1989; Martino, 2001)和美國(Sadker and Sadker, 2002)的研究之中。這幾個英語國家的研究都指出，社會上佔支配性(hegemonic)位置的男子氣質其實有它脆弱和不穩定的一面——個別男生需要不斷努力去壓抑自己被認為是「女性化」或有同性戀之嫌的表現和情感，而在這過程中，不少男生都感受到焦慮、不安和甚至自我否定(Renold, 2004)。至於女生，則感受到學業和性別身份認同方面的種種壓抑(李泳萱, 2008; Chan, K. W. A., 2004b)。

研究學校生活中男性氣質建構出現的同時，不少社會也冒升了「男生失利」的恐慌。在英國、美國、澳洲、以至中國城市和香港等社會，在普及教育進行後不久，就有人提出男生在學業上被女生超越了這個「可怕」的狀況。其實，這個恐慌是誇大了——教育的實況並非如此，而且，在就業和社會地位指標上，女性依然不及男性(Weiner *et al.*, 1997; Taylor, 2004; Skelton, 1998, 2001; Francis, 2000; Warrington and Younger, 2000)。恐慌的出現反映着教育作為男性專利的慣性看法是多麼根深柢固，以至一旦整體女生成績不再落後於男生，社會上就出現不安。當然，這種不安也是源自資本主義全球化下、經濟及就業結構的重大改變，以至大量男性——尤其是勞工階層的男性——失業或工作不穩定，因而影響他們的男性形象(Mahony, 1998)。在「男生失利」的恐慌下，個別社會還實施一些「善待男生」(boy-friendly)的教育政策，俾能扭轉男生在學業上的「劣勢」。學者在分析這些政策時，發現它們都建基於一些未經思考的性別二元假設之上，誤認男性和女性氣質本質上不同(essentializing differences)，因而重新跌進性別刻板化的陷阱，對性別平等教育的推展帶來負面的影響(Skelton, 2002; Martino *et al.*, 2004)。

有見及此，有學者提出教師的基礎教育知識，應要包含對主流男性和女性氣質建構及其生活實踐的質疑(Martino *et al.*, 2004)。教師如果能夠多點掌握性別和社會建構的實證研究，他們也就能夠批判和反省學校生活中的性別層序和不公，然後才能夠以教育作為轉化社會不公的手段。具體來說，教師可以引導男女生去超越狹隘的主流性別氣質和身份，讓個別學生能享有安全和寬裕的空間，探索和建立自己的性別身份(Keddie, 2006; 2010)。學者Bronwyn Davis更倡議教師和學生培育「批判的基本能力」(critical literacy)，覺察語言是建構二元性別觀的中介——我們(包括年幼、剛學會使用語言的孩子)通過日常的語言使用，不斷鞏固及維持具支配性質的男女界限和層序(例如：「理智的男性」比較「物質(和感性)」的女性來得優秀)，並且由此構築個人的身

體、欲望和內心的知見（例如：「我是一個太肥胖、不好看的女孩」）。通過提升學生對語言慣常建立二元定位的覺察力（男/女、心智/物質、異性戀/同性戀、等等），學生（以及教師）會發現世界原來並非只能有參照支配論述建構的一種「現實」，而是可以存在着多元聲音和觀點的。隨着「批判的基本能力」和「社會認知」的發展，教育也才能夠成為超越不公義現實的手段，從而開拓各種新的可能（Davis, 1997）。

性別與知識建構

上文提到，從1980及1990年代對「文理分隔」現象的觀察開始，學界的討論逐漸深化。除了課堂互動和師生關係、以及由此引起有關性別身份的研究外，另一個方向的發展，是剖析數理科的知識建構。這些研究的出發點，是科學知識並非獨立於社會文化而存在；相反，科學知識的建構是在特定的歷史文化時空中進行的，因此它必然帶着那個時代的文化烙印。不少科學知識的性別政治(gender politics of science)研究者（蔡麗玲、王秀雲、吳嘉苓，2007）指出，在17世紀歐洲「啟蒙時代」，與現代科學同時出現的，是新資本主義社會形態下的性別氣質重構。當社會上出現支配性的新中產階級男性氣質(hegemonic masculinity)（理性、客觀、獨立、抽象思考等）——亦即是在日益擴大的「公共空間」（市場、民族國家）所標榜的特質時，這些特質也就成為塑造現代科學知識的元素。相反，「感性、感情用事、彼此關連」（蔡麗玲、王秀雲、吳嘉苓，2007，頁206）和小器、眼光短淺等，就被想像為普遍女性——躲在日漸縮小和私密化的「私有空間」（中產階級核心化的家庭）的女兒和妻子——所擁有的特質。在科學論述和性別論述互相糾纏發展的情況下，科學也就成為男性壟斷的場域，而大部分女性也被排斥在外了（蔡麗玲，2003）。

既然現代科學的形塑與這個歷史時空標榜的男性氣質緊密相連，「科學超然、中立和客觀的知識探求」就只是一份迷思。Evelyn Fox Keller分析啟蒙時期的文獻，指出這時期的科學論述充斥着性別隱喻：「自然」(nature)被等同女性，「心識」(mind)等同男性。因此，這時期的思想家培根Francis Bacon既會用「小心翼翼地求愛」，以誘使「她」（自然）披露「她」的秘密，同時又說「人」（男性）可以「把自然放在拷問刑具上」，或「強攻她的防禦和堡壘」，以掠取自然的隱秘。從這時期開始，自然的秘密遂從神祇的不可知的奧秘，變成既沒

有神聖意味、也缺乏主體性的客體。Keller重申，要理解這個論述上的轉化，就非要明白性別隱喻的引入不可(Keller, 1992, 2001重印)。

自從Susan Harding提出從「科學裏的女人問題」(the woman question in science)過渡到「女性主義裏的科學問題」(the science question in feminism)這個範式轉移後，不少學者分析了科學知識的性別意涵，發掘出其中的性別偏差（蔡麗玲、王秀雲、吳嘉苓，2007，頁206）。舉例說，人類學家Emily Martin分析1980年代的生物學及醫學教科書，發現它們不斷複製刻板化的性別印象，例如「把精子描繪成勇往直前的戰士，卵子則是笨重和被動地等待那個最勇猛的精子的她」。此外，描繪女性的生殖系統所用的詞彙也十分負面，而且女性生物現象與生殖系統被描繪成只有懷孕生育的單一目標（例如月經不過是「懷孕失敗」的結果）。Martin又發現，到了1990年代，這方面的寫作有了新發展，表面上賦予卵子較大的主動能力，但卻是「從原來被動的公主，演變成『捕捉、束縛』精子的壞女人」（Martin, 1991, 顧彩璇譯, 2004）。

在數學方面，有學者指出，數學是「男性尋求操控的幻想；在數學表現得最清晰的理性之途，其實是走向全面操控一個可計算的宇宙之道」（Povey, 1998，引述Walkerine語，筆者譯）。此外，蔡麗玲研究台灣高等院校的物理教學，發現物理學建基於狄卡兒Rene Descartes式的化約主義(reductionism)，而且物理學自詡為各門自然科學之中化約層次最高的，因此也是最精英的學科。在台灣的當地文化脈絡中，這種學科論述結合着性別論述，因此被視為感性和專注務實的女性，也就被斷定為不會具有足夠能力掌握這門化約層次極高、極抽象的學科。這些想法清晰地表現於物理教學中，影響着學生的學科身份建構和科學生涯選擇（Tsai, 2004）。

香港有關性別平等教育的研究和論述發展¹

與西方和台灣比較，香港性別平等教育研究與論述方面發展則顯得較為遲緩和有限。回顧1985至2009年這二十多年間香港在性別與教育方面的研

1. 本節資料承蒙林藹陽小姐幫忙搜集，許佩琳小姐校正，謹此致謝。

究，大部分仍然是男女差異的比較和描述。這方面的研究主要有兩個面向——第一類是有關兩性教育參與的歷史變化 (Post, 1993, 1994; Post and Pong, 1991; Westwood *et al.*, 1995; 蔡寶瓊, 2004; Mak, 2009)、科目的男女分隔 (敖恆宇, 1990; Wong, 1993; 蔡寶瓊, 2004) , 以至擇業及薪酬方面的性別差異 (Chan and Cheung, 2001; 蔡寶瓊, 2004; Mak and Chung, 1997; 敖恆宇, 1989) 等。這些研究發現，自上世紀70年代開始，學業機會和成就方面男女的隔閡已大大舒緩，而且自上世紀90年代開始，在大學研究院以下各階段的入學率上，女生已稍稍超過男生，但從中學至大學都仍在選科上有明顯的男女差異。另一方面，女性的教育參與率雖已大大提升，但在就業市場中，女性的參與和薪酬、以及整體社會地位仍然遜於男性(Mak and Chung, 1997; Chan and Cheung, 2001; 敖恆宇, 1989)。這類歷史性和宏觀的數據比較，對我們了解兩性的教育機會及參與狀況發展尤其重要。

然而，現時數量最多的性別與教育研究則是一類描繪男女在認知能力、學習動機、學習成就、對自我能力和智能的評價等有否差異的研究。其中有研究指出兩性在這些方面並無顯著差異 (Chan *et al.*, 2007; Chan *et al.*, 2008; Chan, 2001; Aunio *et al.*, 2004), 但另一方面也有學者指出，女生在閱讀方面佔優勢，而男生有讀寫障礙的機率較女生高 (Tse, *et al.*, 2006; Chan *et al.*, 2007; Chan *et al.*, 2008)。此外，學者亦有研究數理科成績的男女差異，有發現兩性並無差異的 (Wang, 2006; Cheung, 1989; Mak 2009)，有指男優於女的 (Salili and Lai, 2003; Griffin and Mok, 1990; Brimer and Griffin, 1985; Holbrook, 1990a, 1990b)，也亦有指出兩性各有所長的，例如男生擅長選擇題及幾何學；而女生則於問答題及代數表現出色 (Liu and Wilson 2009; Mak, 2009 引 Yip *et al.* 2004; Tse *et al.*, 2006 引 HKPISA Centre, HKIER, CUHK 2005; Law, 1997; Ma, 1995; Cheung, 1989)。但有學者卻將此演繹成——男生擅於較高程度的認知科學(Cheung, 1989)，而女生只是於相對容易的範疇取得好成績(Liu and Wilson 2009)。

這類男女差異研究固然能夠為我們提供對現況的基本認識。不過，如果只停留於數據比較的話，對現況的了解就不夠深入和全面。舉例說，我們知道男女生在數理科成績方面存在差異，但不去探索數理科的教學過程和數理科的知識建構，我們就無從深究兩性差異的來源，更遑論去發現及批判數理知識蘊含的性別偏差。不單如此，這類只停留於表面數據分析的研究有時甚至會鞏固既有的性別定型偏見。事實上，很多本土學者一如早期西方學者一樣，不自覺地從「女性匱乏模式」(female deficiency model)出發去界定研究問題，於

是出現了很多有關男優於女的數理科的研究，而很少有關女生比較出色的語文科研究。此外，學者不單不去質疑既有的性別定型框架，反而將未經斟酌的偏見用於數據詮釋上。最明顯的例子，是學者在解釋女生成績優於男生時，強調女生因為渴望取得佳績，加上勤奮及自律，使她們在香港這個「考試為本」的制度下突圍而出；並以此與男生着重解難的過程、批判思考及高階思維作強烈的對比(Wong *et al.*, 2002; Salili and Lai, 2003)。似乎香港學者需要深入反省潛藏於社會意識中有關教育、學習與男女氣質的種種假設(Walkerdine, 1989; Weiner *et al.*, 1997)，才能對性別平等教育研究作進一步的貢獻。

可幸的是，同樣是數據收集和分析，但對性別平等教育狀況提供更深入了解的研究還是有的。平機會和本土學者曾就教材、教科書是否有刻板化的性別呈現進行研究(平等機會委員會, 2000a; Au, 1993; Chan, H. N. A. and Law, 2004; 游黎麗玲、陸鴻基, 1988)。此外，早年有學者指出兩性對其性別均有高度的認同感，性別認同及定型會隨年齡增強(Cheung F., 1986)；差不多20年後香港青少年的個性、行為及看法仍有明顯的性別區分及受兩性刻板化定型的影響(Law and Chan, 2003)。此外，研究也指出，青少年視男性氣質比女性氣質優勝(Cheung, 1986)，而對女性氣質的想像於近年更形僵化(平機會, 2000b)；另有學者指出，青少男對性別氣質的定義較固定及缺乏彈性，對性別多樣化，如同性戀、跨性別的接受程度低於青少女(Kan *et al.*, 2009; Winter *et al.*, 2008)。

男女學生對家庭的性別分工亦持不同的看法。有調查顯示，學生早於小學時期就意識到家庭角色的性別分工，例如男女生均期望由丈夫擔當家庭的經濟支柱，而女性則較適合照顧子女、即使外出工作亦應以家庭為重(Law and Chan, 2003; 平機會, 2000b)。平機會調查指出，女生普遍接受兩性於家庭上有比較平等的分工，男生則傾向抗拒，例如對「男孩應接受家務、家事常識和孩童護理的訓練」及「女兒及兒子應該平均分擔家務」等建議，女生多表示支持，而男生則認為「難以想像」，可見男女生在此存在分歧(平機會, 2000b)。但至於為何性別定型的認同會隨年齡增強、學生會視男性氣質比女性氣質優勝等問題，實須進一步研究。

在性別平等教育狀況研究方面

另一可喜的發展是，近年陸續出現深入探討學校作為建構性別氣質場域(site)的質性研究，包括深度訪談和多元方法(multi-method)的族誌學研究

(ethnography)等。上面提過陳潔華有關教師如何受學校性別層序影響(Chan, K. W. A., 2004a)以及階級如何模塑女生性別氣質的研究(Chan, K. W. A., 2004b)，也提及潘宇軒和蘇欽華各自針對不同階級的男、女生氣質的研究(潘宇軒，2008；蘇欽華，2011)。除此之外，也有研究女生如何建構女性氣質(Wong, 1995; Kwok, 2003; 李泳萱，2008)、「tomboy」和跨性別學生在學校的成長(Tong, 2001; Cheng, 2004)、英文科教學的性別面向(Au, 2004; Lee, 2007; Lui, 2009)、和課室情景中的性別化互動等(Chen, 2006; Kwok, 2003; 胡瀞文, 2003)。我們留意到這些較深入和全面的性別身份建構和課堂研究，大部分是研究生（其中甚至有本科生）所做的，說明年輕學人果然較能站在學術發展的前端，不受既有框框左右。

推動性別平等教育

「性別平等教育」這個概念，在西方和台灣等地經歷了不同階段的演變，其涵義也不斷在發展。最早期——也是最基本——的意思是男女兩性享有均等的教育機會，當時論者對教育成果均等的關注，也使教材和教科書是否強化兩性刻板形象一類課題成為討論焦點。繼而，普遍出現的性別「文理分隔」現象，促進了性別如何影響課堂師生互動、教師性別偏見等觀察，也啟發了科學知識建構與支配性男性氣質之間互塑關係等課題的研究。到了最近十年，性別平等教育研究的一項重要進展，是學校生活中個人性別身份的建構以及社會主導的二元性別層序對此的限制和壓抑。舉例說，台灣於2004年通過的《性別平等教育法》，就包括保障不同性別或性別傾向學生的公平教育待遇、以至懷孕學生的受教權等條款（性別平等教育法，第十四條），積極地體現了多元性別身份的包容。

在這些種種研究的啟發下，性別平等教育應包括什麼呢？香港可以如何推動這方面的工作呢？我們想，首要的是教育決策者和教育工作者必須具備對學校生活和教育內涵的性別觸覺。這份觸覺使我們覺察到社會上的性別框架如何結合階級、種族等其他社會層序，壓抑或限制個人成長，也影響甚至扭曲人際關係。性別觸覺也使我們留意到，蘊含於教材和教科書中種種偏差的性別訊息，進一步更理解到知識的社會文化——包括男性中心的文化——的深刻烙印，因而在傳遞知識的過程之中，會對此作出反省和批判。除了教學過程的改革外，性別平等教育也需要政策層面的支持和引導，以便確立性別平

等的論述，開發和保障性別平等教育所需的資源。總的來說，性別平等教育是反省和批判的教育。它的實踐，可以發揮教育的轉化(transformative)功能——既在個人層次啟發思考，也在宏觀層次上，致力建立更公義的社會(hooks, 1994; Keddie, 2006; Davis, 1997)。這也是我們出版這本書的心願。

參考書目

- 平等機會委員會 (1999)。〈分析課本與教材內定型觀念〉www.eoc.org.hk/eoc/graphicsfolder/inforcenter/research/content.aspx?itemid=5276。上網查閱日期：2010年12月8日。
- 平等機會委員會 (2000a)。〈分析課本與教材內（性別、年齡、殘疾、單親、種族）定型觀念〉www.eoc.org.hk/eoc/graphicsfolder/inforcenter/research/content.aspx?itemid=5276。上網查閱日期：2011年7月27日。
- 平等機會委員會 (2000b)。《學生對性別定型及家庭崗位的態度基線研究報告》www.eoc.org.hk/eoc/graphicsfolder/inforcenter/research/content.aspx?itemid=6650。上網查閱日期：2011年7月27日。
- 台灣性別平等教育協會成員 (2006)。《擁抱玫瑰少年》，台北，女書文化事業有限公司。
- 李泳萱 (2008)。〈女性氣質的建構：香港初中女生的族誌學研究〉。哲學碩士論文，香港中文大學，性別研究課程/教育行政及政策學系。
- 林碧雲 (2008)。〈全球化對性別平等教育的影響及其對台灣的啟示〉，《當代教育研究》，16卷3期，頁31–57。
- 《性別平等教育法條文及立法說明》(中華民國93年6月23日)www.gender.edu.tw/law/index_law.asp。上網查閱日期：2010年12月9日。
- 胡灝文 (2003)。〈中學的性別角色定型機制〉。載譚少薇編《性別視野》，香港：麥穗，頁77–86。
- 香港滋根基金會網頁：zigen.org.hk/index.html。上網查閱日期：2010年12月8日。
- 游黎麗玲、陸鴻基(1988)。《香港初中中史科和社會科課本裏的性別角色研究》，香港：香港中文大學社會研究所。
- 敖恆宇(1989)。〈經濟發展與性別平等：女強人出現事非無因〉，香港，《信報財經月刊》，144期，頁59–61。
- 敖恆宇(1990)。〈高等教育與性別平等：香港的情況〉，《教育學報》18卷2期，頁107–114。
- 黃幸美 (1995)。〈數學與科學教育的性別差異之探討〉，《婦女與兩性學刊》，第六期，頁95–135。

- 蔡寶瓊 (2004)。〈教育：回歸社會脈絡的探討〉。載陳潔華、王惠玲編，《香港性別論述：從屬，不公，差異，越界》，香港：牛津。
- 蔡麗玲 (2003)。〈科學學習與科學知識是中立的嗎？〉，《兩性平等教育季刊》，23期，頁91–97。
- 蔡麗玲、王秀雲、呂嘉玲 (2007)。〈性別化的科學與科技〉。載黃淑玲、游美惠主編《性別向度與台灣社會》，台北·巨流圖書股份有限公司，頁201–224。
- 潘宇軒 (2008)。〈從批判/女性主義教育學觀點看初中通識科——一個第三組別初中課堂參與研究〉，哲學碩士論文，香港中文大學，性別研究課程/教育行政及政策學系。
- 蕭昭君 (2006)。〈序二：分享陌生人同體大悲的高貴行動〉。載台灣性別平等教育協會成員《擁抱玫瑰少年》，台北·女書文化事業有限公司。頁11–15。
- 蘇欽華 (2011)。〈精英女校生：建構全球化處境下的理想女性個體〉，哲學碩士論文，香港中文大學，性別研究課程/教育行政及政策學系。
- Au, F. M. Y. (2004). *Gender in textbook dialogues: Textual analyses and classroom practices*, Unpublished M.Phil., University of Hong Kong., Hong Kong.
- Au, K. C. (1993). *A Study of Gender Roles as Defined in Primary School Textbooks in Hong Kong, Occasional Paper Series*, No. 18, Hong Kong Institute of Asia-Pacific Studies, Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong [In Chinese].
- Aunio, P., J. Ee, S. E. A. Lim, J. Hautamäki, and J. E. H. Van Luit (2004). "Young children's number sense in Finland, Hong Kong and Singapore," *International Journal of Early Years Education*, Vol. 12, no. 3, pp. 195–216.
- Blackmore, Jill (2000). "Warning signals or dangerous opportunities? Globalization, gender and educational policy shifts," *Educational Theory*, 50, 4, pp. 467–486.
- Brimer, A., and P. Griffin (1985). *A Study of Mathematics Achievement in Hong Kong*. Hong Kong: Centre of Asian Studies monograph.
- Chan, D. W. (2001). "Learning styles of gifted and non-gifted secondary students in Hong Kong," *Gifted Child Quarterly*, Vol. 45, no. 1, pp. 35–44.
- Chan, D. W, C. S-H. Ho, S. M. Tsang, S. H. Lee, and K. K. H. Chung (2007). "Prevalence, gender ratio and gender differences in reading-related cognitive abilities among Chinese children with dyslexia in Hong Kong," *Educational Studies*, Vol. 33, no. 2, pp. 249–265.
- Chan, D. W, C. S-H. Ho, S. M. Tsang, S. H. Lee, and K. K. H. Chung (2008). "Estimating incidence of developmental dyslexia in Hong Kong: what differences do different criteria make?" *Australian Journal of Learning Difficulties*, Vol. 13, no. 1, pp. 1–16.
- Chan, H. N. A. and S. Y. Cheung (2001). "The equalizing effects of education on gender differences in occupational attainment in Hong Kong: a preliminary assessment," *Hong Kong Journal of Sociology*, Vol. 2, pp. 177–206.

- Chan, H. N. A., and K. Law (2004). "Gender Role Stereotyping in Hong Kong's Primary School Chinese Language Subject Textbooks," *Asian Journal of Women's Studies*, Vol. 10, no. 1, pp. 49–69.
- Chan, K. W. A. (2004a). "Gender, school management and educational reforms: A case study of a primary school in Hong Kong," *Gender and Education*, Vol. 16, No. 4, Dec 2004, pp. 491–510.
- Chan, K. W. A. (2004b). "The making of the 'ideal citizen' in schooling processes: Gender, differences and inequalities," in Agnes S. Ku and Ngai Pun (eds), *Remaking Citizenship in Hong Kong: Community, Nation and the Global City*, Abingdon, Routledge, chap. 4, pp. 74–94.
- Chapman, Anne (2001). "Maths talk is boys' talk: Constructing masculinity in school mathematics," in Wayne Martino and B. Meyenn (eds). *What About the Boys? Issues of Masculinity in Schools*, Buckingham, Philadelphia: Open University Press, pp. 199–210.
- Chen, S. L. E. (2006). *Constructing gender in Hong Kong kindergartens*, Unpublished Ph.D., University of Hong Kong, Hong Kong.
- Cheng, S. H. (2004). *Being a female-to-male transgendered student in a local secondary school: A case study*, Unpublished M.Ed., University of Hong Kong, Hong Kong.
- Cheung, Fanny, M. (1986). "Development of gender stereotype," *Educational Research Journal*, Vol. 1, pp. 68–73.
- Cheung, K. C. (1989). "Gender differences in the junior secondary (grade seven) mathematics curriculum in Hong Kong," *Educational Studies in Mathematics*, Vol. 20, no. 1, pp. 97–103.
- Choi, Po King (2005). "A critical evaluation of education reforms in Hong Kong: counting our losses to economic globalization," *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 15, no. 3, pp. 237–256.
- Connell, R. W. (1989). "Cool guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and education," *Oxford Review of Education*, Vol. 15, no. 3, pp. 291–303.
- Connell, R. W. (2002). *Gender*, Cambridge, UK, Polity; Malden, MA, Blackwell Publishers. (劉泗翰譯 (2004)。《性/別：多元時代的性別角力》。台北：書林出版有限公司。)
- Davis, Bronwyn (1997). "Constructing and deconstructing masculinities through critical literacy," *Gender and Education*, Vol. 9, issue 1, pp. 9–30.
- Epstein, Debbie (1998). "Real boys don't work: 'underachievement', masculinity and the harassment of 'sissies,'" in J. Elwood, V. Hey and J. Maw (eds), *Failing Boys?: Issues in Gender and Achievement*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press, pp. 96–108.

- Epstein, Debbie (2001). "Boyz' own stories: masculinities and sexualities in schools," in Wayne Martino and B. Meyenn (eds), *What about the Boys? Issues of Masculinities in Schools*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press, pp. 96–109.
- Forgasz, Helen J. and Leder, Gilah C. (1996). "Mathematics classrooms, gender and affect," *Mathematics Education Research Journal*, Vol. 8, no. 1, p. 153–173.
- Francis, Becky (2000). *Boys, Girls and Achievement: Addressing the Classroom Issues*, London and New York, Routledge.
- Griffin, P. E. and M. C. Mok, (1990). "Student gender, home support and achievement in Mathematics among Hong Kong secondary students," *Education Journal*, Vol. 5, pp. 43–50.
- Holbrook, J. B. (1990a). *Science Education in Hong Kong: Pre-University science*, Vol. 2, Department of Education, The University of Hong Kong.
- Holbrook, J. B. (1990b). *Science Education in Hong Kong: Achievements and determinants*, Education Papers No. 6, Faculty of Education, University of Hong Kong.
- hooks, bell (1994). *Teaching to Transgress: Education as a Practice of Freedom*, New York, Routledge.
- Houston, Barbara (1994). "Should public education be gender free?" in Lynda Stone (ed), *The Education Feminism Reader*, New York, London, Routledge, pp. 122–134. (originally "Gender freedom and the subtleties of sexist education," *Educational Theory*, 35:4, 1985, pp. 359–370.)
- Kan, R. W. M., K. P. Au, W. K. Chan, L. W. M. Cheung, C. Y. Y. Lam, H. H. W. Liu, L. Y. Ng, M. Y. Wong, and W. C. Wong (2009). "Homophobia in medical students of the University of Hong Kong," *Sex Education*, Vol. 9, no. 1, pp. 65–80.
- Keddie, Amanda (2006). "Pedagogies and critical reflection: Key understandings for transformative gender justice," *Gender and Education*, Vol. 18, no. 1, pp. 99–114.
- Keddie, Amanda (2010). "Feminist struggles to mobilize progressive spaces within the 'boy-turn' in gender equity and schooling reform," *Gender and Education*, Vol. 22, no. 4, pp. 353–368.
- Keller, Evelyn Fox (2001). "Secrets of God, nature and life," in Muriel Lederman and Ingrid Bartsch (eds), *The Gender and Science Reader*, London and New York, Routledge, pp. 98–110. (reprinted from *Secrets of Life, Secrets of Death: Essays on Language, Gender and Science*, New York and London, Routledge, 1992, pp. 21–25; pp. 56–72.)
- Kershaw, Alicia M. and Deborah DeGolyer (eds) (2006). "Chap.XI, Education," *The Status of Women and Girls in Hong Kong 2006*, The Women's Foundation, Hong Kong.
- Kwok, P. C. G. (2003). *Doing gender: A case study of a coeducational secondary school in Hong Kong*, Unpublished M.Phil., University of Hong Kong, Hong Kong.

- Law, K. and H. N. A. Chan (2003). *Gender Socialization in Hong Kong's Primary Sector Education*, A Research Report submitted to the Quality Education Fund of Hong Kong Government.
- Law, N. (ed.) (1997). *Science and mathematics achievements at the mid-primary level in Hong Kong: A summary report for Hong Kong in the Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Hong Kong : Faculty of Education, University of Hong Kong.
- Lee, Eliza W. Y. (2003). "Gender and change in Hong Kong," in Eliza W. Y. Lee (ed), *Gender and Change in Hong Kong: Globalization, Postcolonialism, and Chinese Patriarchy*, Vancouver, Toronto, UBC Press, pp. 3–22.
- Lee, Jackie F. K. (2007). "Acceptability of sexist language among young people in Hong Kong," *Sex Roles*, 56(5–6), pp. 285–295.
- Letts, William (2001). "Boys will be boys (if they pay attention in science class)," in Wayne Martino and B. Meyenn (eds). *What About the Boys?: Issues of masculinity in schools*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press, pp. 186–198.
- Leung, Yan Wing (2008). "An 'action-poor' human rights education: A critical review of the development of human rights education in the context of civic education in Hong Kong," *Intercultural Education*, Vol. 19, no. 3, pp. 231–241.
- Liu, O. L., and M. Wilson, (2009). "Gender Differences and Similarities in PISA 2003 Mathematics: A Comparison between the United States and Hong Kong," *International Journal of Testing*, 9(1): 20–40.
- Lo, S. (2002). "The Chief Executive and the business: a Marxist class perspective," In S. Lau (ed), *The First Tung Chee-hwa Administration: The First Five Years of the Hong Kong Special Administrative Region (Academic Monograph on Government/Hong Kong Studies)*, pp. 289–328, Hong Kong, The Chinese University Press.
- Lui, W. S. Lydia (2009). "Poor boys? – Gendered learning experience in the English subject in Hong Kong," MPhil thesis, The Chinese University of Hong Kong.
- Ma, X. (1995). "Gender Differences in Mathematics Achievement between Canadian and Asian Education Systems," *The Journal of Educational Research*, Vol. 89, no. 2, pp. 118–127.
- Mac an Ghaill, Mairtin (1994). *Making of Men: Masculinities, sexualities and schooling*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press.
- Mahony, Pat (1998). "Girls will be girls and boys will be first," in Debbie Epstein et al (eds), *Failing Boys?: Issues in Gender and Achievement*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press, pp. 77–95.
- Mak, Grace (2009). "Girls' education in Hong Kong: incidental gains and postponed inequality," in Fanny M. Cheung and Eleanor Holroyd (eds), *Mainstreaming gender in Hong Kong society*, Hong Kong, Chinese University Press.

- Mak, Grace, and Chung Yu Ping (1997). "Education and labour force participation of women in Hong Kong," in Fanny Cheung *et al.*, (eds.) *EnGendering Hong Kong Society: A gender perspective of Women's Status*, Hong Kong, The Chinese University Press, pp. 13–39.
- Martin, Emily (1991). "The egg and the sperm: how science has constructed a romance based on stereotypical male-female roles," *Signs*, Vol. 16, no. 3, pp. 485–501.
(顧彩璇譯, 呂嘉苓校對, 王秀雲導讀, 戴吳嘉苓、傅大偉、雷祥麟主編, 《科技渴望性別》, 台北, 群學出版有限公司, 2004年, 頁199–224。)
- Martino, Wayne (2001). "Powerful people aren't usually real kind, friendly, open people! Boys interrogating masculinities at school," in Wayne Martino and Bob Meyenn (eds), *What About the Boys?: Issues of masculinity in schools*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press, pp. 82–95.
- Martino, Wayne, Bob Lingard and Martin Mills (2004). "Issues in boys' education: a question of teacher threshold knowledges?" *Gender and Education*, Vol. 16, no. 4, pp. 435–454.
- Post, David (1993). "Educational attainment and the role of the state in Hong Kong," *Comparative Education Review*, Vol. 37, no. 3, pp. 240–263.
- Post, David (1994). "Educational stratification, school expansion, and public policy in Hong Kong," *Sociology of Education*, Vol. 67, no. 2, pp. 121–38.
- Post, David and S. L. Pong (1991). "The waning effect of sibship composition on school attainment in Hong Kong," *Comparative Education Review*, Vol. 42, no. 2, pp. 99–117.
- Povey, Hilary (1998) "'That spark from heaven' or 'of the earth': Girls and boys and knowing mathematics," in A. Clark and E. Millard (eds), *Gender in the Secondary Curriculum*, London and New York, Routledge, pp. 131–143.
- Renold, Emma (2004). "'Other' boys: Negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school," *Gender and Education*, Vol. 16, no. 2, pp. 247–266.
- Ringrose, Jessica (2007). "Successful girls? Complicating post-feminist, neoliberal discourses of educational achievement and gender equality," *Gender and Education*, Vol. 19, no. 4, pp. 471–489.
- Sadker, Myra and David Sadker (2002). "The miseducation of boys," *The Jossey-Bass Reader on Gender in Education*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 182–203.
- Salili, F., and M. K. Lai (2003). "Learning and motivation of Chinese students in Hong Kong: A longitudinal study of contextual influences on students' achievement orientation and performance," *Psychology in the Schools Special Issue: Psychoeducational and Psychosocial Functioning of Chinese Children*, Vol. 40, no. 1, pp. 51–70.
- Skelton, Christine (1998). "Feminism and research into masculinities and schooling," *Gender and Education*, Vol. 10, no. 2, pp. 217–227.

- Skelton, Christine (2001). "Theorizing masculinity in educational settings," in Becky Francis and C. Skelton (eds), *Investigating Gender—Contemporary Perspectives in Education*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press, pp. 164–176.
- Skelton, Christine (2002). "The 'feminisation' of schooling or 're-masculinising' primary education?" *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 12, no. 1, pp. 77–96.
- Staberg, Else-Marie (1994). "Gender and science in the Swedish compulsory school," *Gender and Education*, Vol. 6, no. 1, pp. 35–45.
- Taylor, Sandra C. (2004). "Gender equity and education: what are the issues now?," in Bruce Burnett and Daphne Meadmore and Gordon Tait (eds), *New Questions for Contemporary Teachers: Taking a Socio-cultural approach to education*, French Forest, NSW, Pearson Education Australia, pp. 87–100.
- Tong, K. M. (2001). "*Being a tomboy: An ethnographic research of young schoolgirls in Hong Kong*," M.Phil. thesis, The University of Hong Kong.
- Tsai, Li-Ling (2004). "*Elite pedagogy and gender inequity in the teaching of science*," paper presented in the First International Conference on Gender Equity Education in the Asia-Pacific Region, Taipei, Taiwan, 25–26, Nov.
- Tse, S. K., R. Y. J. Lam, J. W. I. Lam, Y. M. Chan, and E. K. Y Loh, (2006). "Attitudes and attainment: a comparison of Hong Kong, Singaporean and English students' reading," *Research in Education*, Vol. 76, no. 1, pp. 74–87.
- UNESCO Institute for Statistics (2010). "Global Education Digest 2010: Comparing Education Statistics Across the World (Special Focus on Gender)" (www UIS.unesco.org/template/pdf/ged/2010/GED_2010_EN.pdf) (上網查閱日期: 2010年12月8日)
- Walkerine, Valerie (1989). "Femininity as performance," *Oxford Review of Education*, Vol. 15, no. 3, pp. 267–279.
- Wang, J. (2006). "An empirical study of gender difference in the relationship between self-concept and mathematics achievement in a cross-cultural context," *Educational Psychology*, Vol. 26, no. 5, pp. 689–706.
- Warrington, Molly and Michael Younger (2000). "The other side of the gender gap," *Gender and Education*, Vol. 12, no. 4, pp. 493–508.
- Weiner Gaby, Madeleine Arnot, and Miriam David (1997). "Is the future female? Female success, male disadvantage, and changing gender patterns in education," in A.H. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown and Amy Stuart Wells (eds), *Education: Culture, Economy, and Society*, Oxford, Oxford University Press, pp. 620–630.
- Westwood, Robert, Toni Mehrain, and Fanny M. Cheung (1995). "*Gender and Society in Hong Kong: a statistical profile*," Hong Kong, Institute of Asia-Pacific Studies, CUHK., Chapter 2, "Education," pp. 23–41.

-
- Winter, S. B., Webster, and P. K. E. Cheung (2008). "Measuring Hong Kong Undergraduate Students' Attitudes Towards Transpeople," *Sex Roles*, Vol. 59, nos. 9-10, pp. 670–683.
- Wong, K. K. (1993). "*Sex Role Stereotypes and Academic Subject Preferences among Form 3 Boys and Girls in Co-educational and Single-sex Anglo-Chinese Secondary Schools in Hong Kong*," Master dissertation in education, Faculty of Education, Hong Kong University.
- Wong, S. Y. (1995). "*The Cultural Construction of adolescent femininity: the case of Tuen Mun school girls*," M.Phil. thesis, Department of Anthropology, The Chinese University of Hong Kong.
- Wong, K., Y. R. Lam, and L. Ho (2002). "The effects of schooling on gender differences," *British Educational Research Journal*, Vol. 28, no. 6, pp. 827–843.

課堂與教學

50%
♂ ↑
50%
♀

1

香港中學英語教科書
之性別研究

李鳳琼



本文部分資料源自Lee, J. F. K., & Collins, P. (2008). "Gender voices in Hong Kong English textbooks—Some past and current practices," *Sex Roles*, 59 (1/2), 127–137.

引言

很多學術研究發現，學校是影響青少年性別觀念及行為的重要場所 (Jones, Kitetu, & Sunderland, 1997; Sunderland, Rahim, Cowley, Leontzakou, & Shattuck, 2000; 史靜寰, 2002)，而學校採用的教科書對「兒童性別角色社會化」的影響尤其深遠。因此，本章欲通過比較研究，讓讀者了解在過去20年，香港中學英語課本在性別描述及中性語言運用所作出的轉變。本研究以90年代中期《性別歧視條例》通過的前後作為分界線，原因是在此時期以後，香港人對於性別平等的認識及訴求普遍加強。

香港女性地位

以下節錄的是兩位社會知名人士的公開言論，當中的共通點是講者在字裏行間顯示對女性的偏見。

「我哋有一個好漂亮嘅黨魁，咁民主黨就無。」

(鄭宇碩, 2006年3月20日)

以上引用的是首任公民黨秘書長鄭宇碩教授對其黨魁余若薇女士的描述。雖然鄭教授所講純屬戲言，但多少反映出一般香港人重視女性的外表多於才能。中國人口中的「醇酒美人」及「郎才女貌」，也正好反映了這種傳統思想。

另外一個例子，是前教育及人力資源統籌局(簡稱「教統局」)局長李國章教授接受記者訪問時，對一些學者抨擊教統局干預學術自由的說法，予以公開駁辯，他說：

「姨媽姐姐個朋友說教統局干預(學術自由)，所以就出來表達意見，但證據在哪？」

(《明報》，2006年4月4日)

李局長的言論顯示了傳統上人們對女性的歧視；「姨媽姐姐」一詞在這句子中含有濃厚貶意，意指愚昧無知、愛搬弄是非、思想狹隘的女性。李局長

所用的言詞，正好反映出許多人（包括一些有識之士）的潛意識，依然擺脫不了對女性不敬的傳統思維。

在香港，重男輕女的觀念由來已久，一些傳統家庭視沒有兒子繼承香燈為「絕後」。60年代初期，男女公務員同工不同酬，女性公務員薪酬比男性少四分之一（陳方安生，2000），女性與男性薪酬比率為 .63 (Wong, 1995: 61)。在1978年實施九年免費普及教育以前，女性接受教育的機會比男性少。根據《二零零六年香港中期人口統計》（政府統計處，2007）指出，未受教育或只曾受學前教育的女性人口比例較男性高，這是由於年長女性在年幼時接受教育的機會較低。在2006年，55歲以上的女性未受教育或只曾受學前教育所佔的比例為55.1%，而男性則為33.3%；反之，35–44歲組別的比例則大幅收窄為5.9%及3.6%。

過去十年，由於受到西方婦權運動影響，加上經濟和教育持續改善，香港女性地位不斷提升。根據《二零零六年中期人口統計》，專上學院學生中的過半數（52.2%）是女性，這顯示現代香港女性擁有跟男性相同的教育機會；女性的整體勞動人口參與率也上升，由1996年的49.2%上調至2006年的52.4%。其中一個原因，是由於外籍家庭傭工分擔了不少家務工作，令很多女性能夠工作。再者，女性就學機會增加、遲婚、獨身及節育，都導致女性勞動人口參與率持續上升。相反，所有年齡組別的男性勞動人口參與率均見下降，由1996年的76.6%下降至2006年的69.2%。

近年，香港政府積極提倡男女平等，包括在1995年通過《性別歧視條例》，在1996年設立「平等機會委員會」和在2001年設立「婦女事務委員會」，目的是要消除性別歧視和推廣男女平等機會。婦女事務委員會致力促進本港婦女的福祉和權益，並且擔當策略性角色，就婦女課題向政府提供政策方面的意見，並且舉辦公眾教育和宣傳活動，藉此喚起公眾對婦女事務的關注，加強人們對性別課題的觸覺，改變社會上存在的性別成見和性別定型觀念。在訂立《優質課本基本原則的具體準則》時，教育局轄下的課本質素專責委員會（2003）亦加入了以下的條文：「內容和插圖不能對性別、年齡、種族、宗教、文化、殘障等有任何形式的歧視或排斥。」，以保障課文內容客觀中肯。可惜的是，迄今為止，香港特區政府還未制定詳細的業務守則以供出版商遵從，個別書商因而採用不一致的手法去處理性別課題。

課本研究

不少研究證明，兒童的性別意識和性別觀念是通過學校教育培養出來的，教師行為、課堂活動、環境佈置等都會影響兒童心智的發展，而課本內容及所用語言對青少年意念的影響尤為重要，因為課本是學生每天在課堂內外皆會接觸的教材，也是被一般老師及學生認定為權威可信的知識泉源。學生反覆溫習更強化了它所灌輸的意念。過往的文獻也印證了課本中性別的描述會影響學童的社會行為和價值觀 (Frasher & Walker, 1972; Briere & Lanktree, 1983; Peterson & Lach, 1990)。Briere & Lanktree (1983) 的研究顯示，女性閱讀了一篇以男性名詞 (man) 和代名詞 (he, him, his, himself) 泛指兩性的心理學文章後，對於「以心理學作為將來職業」的興趣會有所退減。另外，參與Crawford & English (1984) 實驗的女性，對於那些用語上包含女性的資料有較強記憶。這些研究證明，要是學童每天所接觸的都是一些對性別有偏見或定型的教材，在潛移默化下，他/她們的自我形象、生活模式及對於將來職業的選擇，也有可能會被規範下來。

到底課本可以透過甚麼內容及文字去影響一個人的性別態度呢？以下是關於這方面的一些闡釋。

中性名詞和代名詞

在日常用語中，當要泛指全部人或是未有指明性別的人物時，很多人會採用男性代名詞 he, him, his、男性名詞 man 和 -man 的複合詞（例如 If someone rings, ask him to leave a message; All men are equal; Who is the chairman of the committee?），這是一種普遍顯示性別歧視的英文用語，這些用語被詬病的原因是它以男性為中心，把女性隱藏，而女性有否被包括在內亦欠清晰。過往的研究顯示 (Briere & Lanktree, 1983; Cole, Hill & Dayley, 1983; Hamilton, 1988)，當使用男性代名詞及名詞時，人們的腦海裏很多時只聯想起男性，而忽略了女性的存在。

避免使用性別歧視語言的一種方法，是同時採用雙代名詞去包含兩性（例如 he/she, he or she, her or him, his or her），這方法通常用於書面語，但當用於日常談話或連用時，雙代名詞往往被批評為累贅和不自然 (Fowler, 1965; Jochnowitz, 1982; Sinclair, 2004)。很多「課本研究」顯示（如 Porreca, 1984；平等

機會委員會, 2000a), 不少現代作者已經採用雙代名詞去代替男性「中性」代名詞, 但是香港平等機會委員會 (2000a) 的研究發現, 代名詞he在英國語文的教科書上常被用來指涉幾種專業, 如總統、運動員、農夫和竊賊, 這顯示職業性別定型依然存在於現今課本裏。

另一種避免使用男性代名詞的方法是使用they (例如If anyone comes, please ask them to wait in the room; A parent should take good care of their children.) , 雖然有學者 (Fowler, 1965; Partridge, 1965; Burchfield, 1981) 批評, 使用眾數they指代一個人是「錯誤」的, 但是這種用法已廣為現代英語參考書籍所接納 (例如: Greenbaum, 1996; Pauwels, 2001a; Balhorn, 2004; Peters, 2004) 。

兩性的社會和家庭角色

傳統的家庭觀念是「男主外, 女主內」; 男性被視為家庭經濟支柱, 負起養妻活兒的責任, 而打理家務和照顧孩子的責任就落在女性身上, 賢妻的典範是要「入得廚房, 出得廳堂」。在現今社會, 雖然已有很多女性加入勞動人口, 但是職業取向依然受到性別定型規範 (平等機會委員會, 2000b); 擁有崇高社會地位的職業, 譬如建築師、教授、太空人、科學家等, 一般被視為男性職業, 而教師、護士、秘書等工作, 則被視為女性職業。

過去的中外文獻 (例如Cincotta, 1978; Hartman & Judd, 1978; 朱曉斌, 1994; 金慶花, 2000; 蘿雲娟, 2006; 楊豪傑, 2007) 均發現性別定型經常在書本裏出現。在許多作者的筆下, 男性擁有不同的社會角色, 職業通常富創造性和挑戰性; 女性的崗位則較為狹隘, 主要是負責照顧孩子和打理家務, 所從事的職業大多體現出情感色彩和輔助性特點。朱曉斌 (1994) 的研究顯示, 中國小學語文課本將許多人類的優秀性格都集中在男性身上, 他們刻苦耐勞、勇敢堅強、正直善良、團結友愛。相反地, 在生活和性格方面的陰暗面則多由女性承擔, 她們被形容為凶狠、吝嗇、貪婪、心胸狹窄等。史靜寰 (2002) 分析中國大陸出版的幼兒讀物插圖後, 發現100%的科學家、100%的工農兵是男性, 而100%的教師、75%的服務員是女性。Law & Chan (2004) 研究香港小學中國語文科課本的插圖, 也發現類似的性別偏見——女性出現的場景主要在家庭, 從事的職業領域狹窄, 而男性大多數出現在公眾場合。Evans & Davies (2000) 分析兩套美國讀物, 女性給人的感覺是多愁善感和被動, 男性則是充滿野心、

好爭辯和好競爭。總而言之，教材在人物社會角色的塑造上存在明顯的性別定型，「男主外，女主內」和「男尊女卑」的陳舊觀念以隱藏的方式反映在課本中。

曝光程度

很多研究討論過教科書中男多女少的現象。Hellinger (1980) 分析德國學校所採用的英語課本，發現男主角所佔的比例超過93%，而女主角卻佔少於30%。Porreca (1984) 的美國英語課本研究亦發現男女失衡的情況，課本中的插圖之男女比例為 1.77:1。朱曉斌 (1994) 的研究也發現無論是在故事性課文中，或是在插圖裏，男主角所佔的比例都比女性多。史靜寰 (2002) 分析12本在1994–1996年出版的小學教材，發現女性形象出現率僅為20.4%，而年級越高，課文中女性出現的比率便越低。這種男多女少的現象反映女性普遍被忽視，而傳統上「重男輕女」的觀念依然根深蒂固。

尊稱

傳統上，男性尊稱為Mr，女性則尊稱為Mrs或Miss。它們的不同之處在於Mr屬中性稱謂語，而Mrs和Miss則顯示女性的婚姻狀況。60年代後期，美國婦權人士提倡扭轉這種不平等現象，建議採用Ms去取代Mrs和Miss。但是這個倡議在初期面對重重障礙，許多人認為Ms隱藏着負面含意。Lillian (1995) 的調查顯示，在很多大學生心目中，Ms是用來稱呼那些離婚婦人、同性戀者、年長女性，甚至是女權人士。時至今日，Ms已經被逐漸接納，它的負面含意也慢慢地消失 (Atkins-Sayre, 2005)。Holmes (2001) 和Pauwels (2001b; 2003) 發現在西方國家（如澳洲、美國、加拿大、紐西蘭），愈來愈多年青和具大專學歷的女性使用Ms。根據我的觀察，在我居住的屋苑會所裏，職員在文件上都是填寫Ms和Mr來辨別兩性，這證明Ms在現今香港社會亦愈來愈得到廣泛接納。

提述次序

此外，在中英文字辭的次序上都可以見到傳統「男尊女卑」的觀念，同一句語中，通常都是男先女後。中文例子有「男女」、「父母」、「兄弟姊妹」、「梁

山伯與祝英台」等，英語例子有brother and sister, uncle and aunt, Mr and Mrs Chan, 和60年代音樂組合Peter, Paul and Mary等。早於16世紀，Wilson已經認為「男先女後」的次序，是合乎禮儀和自然定律，他指出“let us keep a natural order and set the man before the woman for manners sake” (Eckert & McConnell-Ginet, 2003: 34)。Porreca (1984) 的英語課本研究亦發現，課文中男先女後的比率是女先男後的三倍 (2.96:1)。

研究的目的與意義

翻查過去的文獻，只能找到少數關於香港課本性別定型的分析，包括游黎麗玲與陸鴻基 (1988) 的初中中國歷史及社會科研究、區潔珍 (1992) 的香港小學課本性別角色研究及平等機會委員會 (2000a) 的課本與教材內定型觀念研究。這些研究都只涉及某一特定時期的狀況。本文的歷時研究主要有兩個目的：(1) 通過內容和語言分析，探討中學英語教科書內性別定型觀念的性質與程度；(2) 分析比較今昔教科書，探討近年婦女地位的提升是否已經反映在現今學校教材中。本研究選取的兩組教材以1997年作為分水嶺，這是基於90年代中期以後，香港先後通過《性別歧視條例》及成立「平等機會委員會」。自此以後，香港人的性別平等意識大大提高。

本研究選取中學英文課本作分析，原因是英語學習在香港的課程裏佔一個很重要的地位。英語是中小學的必修科，每名學生每週需要上四至五小時的英語課。正如前文所述，要是課文及一些語文練習包含了一些對性別有偏見的內容，學生的性別觀念和個人發展有可能會不自覺地受到影響。本章希望透過研究討論，加深教科書作者及教育工作者對性別課題的認識，從而提供更多平等機會讓學生發展所長。

根據過往探索的方式，本研究希望能找出以下問題的答案：

1. 男女出現的頻率是多少？
2. 作者怎樣描述男女在社會上扮演的角色？
3. 作者怎樣描述男女在家庭裏扮演的角色？
4. 在插圖裏男女扮演甚麼角色？
5. 作者採用哪些中性代名詞？
6. 作者採用甚麼女性稱謂語？
7. 當男女出現在同一短語時，提述次序如何？

基於以上問題，本研究作出以下假設：

1. 相對昔日課本，女性在現今課本出現的比率較高。
2. 女性在現今課本中扮演較多社會角色。
3. 男性在現今課本中扮演較多家庭角色。
4. 在圖像展示中，女性在現今課本出現的比率較從前高。
5. 現今課本作者較多採用中性代名詞they, he/she。
6. 在現今課本中，女性較常被稱呼為Ms。
7. 今昔課本在男女描述次序上出現顯著差異。

研究方法

本研究選取了20本中學英語教科書作分析（請參閱本章附錄），這些課本選自教統局（在2007年改稱為「教育局」）的《適用書目表》，全在香港出版，涵蓋的範圍、內容、次序、練習、語文、圖解和格式，均經教統局審閱並接受，代表了1980至2000年期間一般本地中學所採用的英語教科書。其中十本是在1997年以後出版的，在本研究進行期間仍然被學校採用，本文稱它們為「現今課本」；其餘十本是在《性別歧視條例》通過以前（1980年代末期或1990年代初期）出版，已經不再被採用，本文稱它們為「昔日課本」。其中一半是高中課本，另外一半是初中用書。研究員隨意抽取了每本書的三個單元作詳細的內容及語言分析。

研究員對於課本中男女的描述做了以下記錄：(1) 兩性角色數量；(2) 兩性出現次數；(3) 兩性扮演的社會角色；(4) 兩性扮演的家庭角色；(5) 各種中性代名詞的使用率；(6) 稱謂語Miss, Mrs和Ms的使用（只計算每一女角的稱謂，不計算出現頻率）；(7) 兩性在同一短語出現的次序。由於香港英語教科書使用了很多插圖去增加學生的學習興趣，所以本研究亦作出插圖分析，這包括：(1) 兩性圖像的數量及比例；(2) 圖像裏主要角色的活動類型。為了簡化統計，兩性比例均等的圖像並沒有列入活動分析之內。

研究結果及分析

1. 男女角色

人口普查結果顯示，香港人口結構在1997年以後出現變化，女性人口的總

表1.1 兩性角色數量和出現頻率

	角色數量		出現頻率	
	男	女	男	女
昔日課本	679 (59.7%)	459 (40.3%)	2,721 (62.8%)	1,610 (37.2%)
現今課本	628 (53.2%)	553 (46.8%)	2,228 (48.9%)	2,330 (51.1%)

數量已連續十年超越男性。政府統計處 (2007) 資料顯示，2006年的女男比例是1000 : 911。問題是這些人口變化是否已經反映在現今課本裏？要尋求答案，研究員計算了課本內兩性角色的數目和兩性出現的次數，結果詳列於表1.1。

從表1.1看到，現今課本男性的曝光率明顯減少，無論是以角色數量計算 ($\chi^2=9.927$, $p<.005$)，還是以出現頻率計算 ($\chi^2=175.002$, $p<.001$)，皆顯示明顯差異。昔日課本女性與男性角色的比例是1:1.48；而現今課本的比例是1:1.14。以出現次數計算，現今課本男女的描述也較為平均，女性與男性的比例是1:0.96 (昔日課本是1:1.69)。這個結果證明了第一個研究假設——女性出現的比率在現今課本較高。驟眼看來，這個結果也意味着現今教科書作者有較強的性別意識。但再仔細分析課文內容，卻發現男女並不是平均分佈於課文裏。例如：「今1」的第七單元內容是關於罪案，裏面提及男性104次，而女性只有38次。當男性被描述為賊人、警察及少年警訊會員這些富活力的角色時，女性在撲滅罪行上所扮演的角色較次要，她們多被描述為需要呼叫求助的受害者。相反地，作者在同書第九單元講述友誼時，提及女性的次數多達134次，男性則只有43次。在「今2」裏，70.7%提及女性。當中，有兩個單元都是以女性為主，它們分別是講述友誼 (224女 : 113男) 和儀容 (132女 : 18男)。「今7」也有類似情況，在“*I love Hong Kong*”這主要講述購物和觀光的單元中，作者提及女性143次，遠超過男性的33次。這些結果顯示，性別定型在一些作者的思維上紮根，在她/他們的筆下，男性扮演較主動角色，是犯罪者或撲滅罪行的參與者。女性則被形容為較文靜、溫婉，着重友誼、購物、消閒和外貌的一群。

2. 兩性的社會及家庭角色

本研究亦分析了教科書對兩性的社會及家庭角色的描述。以Law & Chan (2004)的分析方法為本，本章把社會角色分為五類（見表1.2）：男性

表1.2 社會角色

	昔日課本	現今課本
男性壟斷	30	36
男性主導	16	17
女性壟斷	16	8
女性主導	5	12
男女平分	10	9

壟斷 (male-monopolized)、男性主導 (male-dominated)、女性壟斷 (female-monopolized)、女性主導 (female-dominated) 及男女平分 (gender-shared)。當某一角色只由男性扮演，它會被歸類為「男性壟斷」，罪犯是其中一個例子：在現今課本裏，所有罪犯都是男性，出現總次數為20。當某一角色只由女性扮演，它會被歸類為「女性壟斷」，接待員是其中一個例子：在現今課本裏，女接待員出現了兩次，男接待員一次也沒有出現。「男性主導」的社會角色是指那些多數由男性扮演的角色。「女性主導」的社會角色是指那些多數由女性扮演的角色。至於「男女平分」，是指那些角色平均地由男女扮演，僱主是其中一個例子：在現今課本裏，男女僱主各出現一次。

表1.2顯示，昔日課本總共有30種男性壟斷的角色，現今課本有36種；而女性壟斷的數字則分別為16和8。至於男性主導的社會角色，昔日課本總共有16種，現今課本有17種；女性主導的相對數字僅為5及12。把男性壟斷和男性主導的社會角色相加，與女性壟斷和女性主導的社會角色作一比較，發現今昔課本並不存在顯著差異 ($\chi^2=.263$, $p>.05$)。因此，第二項研究假設「女性在現今課本中扮演較多社會角色」並不能成立。這結果顯示，在過去20年出版的英語教科書中，作者筆下的女性一貫地扮演着較狹隘的社會角色，而男性則擔當着不同的社會任務。當再詳細分析每種社會角色時，雖然偶有發現女性被描述為醫生、牙醫、經理和警察等專業，但發現更多教科書作者秉承着傳統性別定型思維，把女性塑造成秘書、接待員、輔導員、家傭、打字員等，而男士則擔任傳統「男性」角色，由較低微的罪犯、司機、農夫、建築工人、保安員、郵差等，以至地位崇高的科學家、發明家、導演等，全部或大多數由男性擔任。在今昔的課本中，男性皆趨向參與體力勞動的工作和活動，例如紀律部隊、足球員等，而女性則被定型為柔弱者，較少參與這些工作。

表1.3 家庭角色

昔日課本				現今課本			
家庭角色	男	家庭角色	女	家庭角色	男	家庭角色	女
Father	34	Mother	34	Father	25	Mother	41
Husband	13	Wife	12	Husband	14	Wife	11
Son	17	Daughter	18	Son	16	Daughter	12
Brother	34	Sister	31	Brother	44	Sister	47
Uncle	12	Aunt	4	Uncle	11	Aunt	8
Nephew	3	Niece	3	Nephew	3	Niece	1
Grandpa	3	Grandma	4	Grandpa	5	Grandma	9
Grandson	1	Granddaughter	1	Grandson	8	Granddaughter	1
Great grandson	1			Great-great-grandfather	1	Daughter-in-law	1
Cousin	2			Cousin	6	Cousin	7
		Housewife	4			Housewife	3

本研究亦發現今昔課本依然存在「男主外，女主內」的傳統觀念，女性經常被描繪為家庭主婦，負責打理家務。以下的句子練習是節錄自「昔1」課本，讀者可以比較在作者筆下男女角色的差異：

- (1) Mr Lam is an assistant manager. (頁7)
- (2) Mr Brown works for an import firm. (頁7)
- (3) Mrs Lee is a housewife. She spends an hour a day in the health club to keep fit. (頁7)
- (4) Mrs Lee does not have a mixer but she has a microwave oven. (頁9)

表1.3顯示，今昔課本所描述的男女家庭崗位均是傳統角色，諸如父母、夫婦、子女、兄弟姊妹等，並存在着典型的性別偏見。在今昔課本中，只有家庭主婦“housewife”一詞，中性詞語“homemaker”還未被採用，這反映出在很多作者心目中，料理家務仍然是女性的職責。因此，第三項研究假設「男性在現今課本中扮演較多家庭角色」並未能成立。

表1.4 圖像展示

男女圖像								總計		
	只有男性	男性較多	只有女性	女性較多	男女均等	未能辨別				
昔日課本	232	45	149	18	65	24	533			
現今課本	389	63	247	28	139	32	898			
活動										
		家務	工作	學習	玩耍	休息	社交	個人活動	其他	總計
昔日課本	男	4	72	11	33	14	53	69	21	277
	女	11	25	4	19	10	21	60	17	167
現今課本	男	2	84	48	97	18	64	72	67	452
	女	7	44	37	40	12	47	37	51	275

3. 兩性圖像的表達

表1.4顯示，課本中男女比例失衡的現象由文字延伸至圖像。在533幅出現人物的昔日課本插圖中，有232幅（43.5%）只表現男性，有149幅（28%）只表現女性。此外，男性佔多數的插圖（共45幅，即8.4%）也超出女性佔多數的圖像（共18幅，即3.4%）。類似情形也在現今課本出現：只顯示男性的插圖共有389幅（43.3%）；只顯示女性的插圖共有247幅（27.5%）；男性比例佔多的插圖（63幅，即7%）也超出女性佔多的（28幅，即3.1%）。經 χ^2 檢驗（ $\chi^2=0.005$, $p>.05$ ），發現今昔課本並沒有顯著差異，第四項研究假設「在圖像展示中，女性在現今課本出現的比率較從前高」不能成立。這結論反映出在過去20年，中學英語課本插圖裏「男多女少」的現象並未改善。

表1.4亦顯示了插圖中男女主要角色的活動，這分析並不包括男女均等的插圖。結果顯示，無論是昔日課本，還是現今課本，女性從事家務工作的插圖皆超出男性，前者比例為11:4，後者比例為7:2，今昔課本並沒有存在顯著差異（ $p>.05$ ）。這發現跟文字分析結果一樣，故此，第三項研究假設「男性在現今課本中扮演較多家庭角色」並不能成立。雖然如此，我們亦察覺到現今課本的一些進步。例如，在昔日課本的四幅男士打理家務圖片中，有兩幅顯露了性別定型，其中一幅展示一個在煮食的男人把廚房弄得一團糟；另一幅則顯示一

個男人正在清洗汽車。反觀在現今課本中，有一幅插圖展示一個男人在一邊燒菜，一邊想着要吩咐兒子清洗碗碟，這插圖帶出「打理家務不再只是女性的責任」的訊息。

另一方面，在今昔課本中，男性較多參與家庭以外的活動，是較好動的一群。今昔課本顯示男性在玩耍、娛樂的插圖是女性的兩倍，這兩類課本並不存在明顯差異 ($\chi^2=.946$, $p>.05$)。這結果跟文字分析相同，所以第二項研究假設並不成立，女性並未有在現今課本裏扮演較多社會角色。

正如前文所述，自90年代起，較多女性進入勞動市場，這趨勢也適當地反映在現今課本中。表1.4顯示，昔日課本裏顯示女性和男性在工作的插圖比例是1:2.88，而現今課本的比例是1:1.91。雖然在現今課本中，很多女性都有一份職業，可是今昔課本並不存在着明顯差異 ($\chi^2=1.920$, $p>.05$)，這表明今昔課本裏所提及的勞動人口依然是以男性為主導。根據《二零零六年香港中期人口統計》(政府統計處, 2007)，女性勞動人口參與率為52.4%，而男性為69.2%。大約一半女性的工作是「文員」和「非技術工人」，其次是輔助專業人員、服務工作及商店銷售人員。與女性工作人口不同，男性工作人口的職業分佈較為平均。男性工作人口中任職「輔助專業人員」佔最大比例 (19.7%)，其他職業如工藝及有關人員、服務工作及商店銷售人員、經理及行政級人員、非技術工人、機台及機器操作員及裝配員等所佔比例均超過10%。這些數據顯示在現實生活中，兩性擁有不同的工作崗位，所以要求教科書作者在描述兩性時要平均分配職業和活動，這或許會被批評為與現實不符。到底教科書作者應該在教材中反映現實，還是要爭取男女平等、改造社會狀況，值得大家深入討論。

4. 中性代名詞

表1.5顯示，現今課本只使用了29次「中性」男性代名詞 (he/his/him)，比昔日課本的53次少。現代作者多以雙代名詞 (he/she, s/he 和 his or her等) 取代「中性」男性代名詞。現今課本總共使用了154次雙代名詞，而昔日課本則只有24次 ($\chi^2=70.465$, $p<.001$)，統計數字顯示今昔課本有着明顯差異。此分析確認了第五項研究假設，現今課本作者較多採用中性代名詞。以下是其中一些例子：

- (5) The other student can use his/her name, and you can be the clerk. (昔9,
89)

表1.5 中性代名詞

	they	he/she	he	she
昔日課本	4	24	53	1
現今課本	41	154	29	26

- (6) The sender signs his/her name at the bottom of the letter. (今1, 42)
 (7) Student 2 should use his/her notes to answer the questions. (今3, 105)

現代作者亦採用了「中性」they去取代男性代名詞。「今3」作者公開贊成使用they，並教導學生若先行詞是一個不定代名詞（例如：anyone/anybody, everybody/everyone, no one/nobody, somebody/someone, none or neither）時，應採用中性they作為疑問尾句。根據本研究統計，現今課本總共使用了41次中性they，而昔日課本則僅用了4次。 χ^2 分析顯示今昔課本存在着明顯差異 ($\chi^2=36.498$, $p<.001$)，這顯示許多現今作者已接受中性they。以下是一些中性they的例子：

- (8) One representative from each group will read their group's paragraph aloud.
 (昔4, 43)
- (9) Tell your partner what you like and don't like about their letter. (今2, 119)
- (10) A pet owner should provide adequate shelter, protection, grooming, appropriate food, and exercise for their pet. (今6, 51)

部分現今作者採用了另一方法去避免性別偏見，因而交替使用she和he作為中性代名詞。以下是其中一個例子：

- (11) Your friend borrowed \$100 but forgot to pay you back. You...
 (a) remind her in a friendly way.
 (b) feel too embarrassed to tell her.
 (c) feel that she must pay you \$200.
- Your best friend just bought a cool new mobile phone. You...
 (a) send him a text message saying “Great!”

表1.6 尊稱

	Mrs	Miss	Ms	Mr
昔日課本	37	21	2	79
現今課本	23	8	8	48

- (b) buy the same phone—maybe he won't like you if you don't have cool stuff. (今2, 49)

研究員在昔日課本中只能發現一個「中性」she，現今課本卻增加至26個。隨着「中性」he使用的減少，「中性」she的使用卻有上升趨勢。今昔課本存在着明顯分別 ($\chi^2=30.166$, $p<.001$)，這證明現今作者較着重性別平等。

5. 尊稱

本研究發發現今昔課本對女性的稱呼有顯著分別。如表1.6所示，昔日課本裏，總共有37個角色被稱呼為Mrs, 21個被稱呼為Miss, 現今課本的相對數字僅為23及8。相反地，昔日課本裏只有兩個角色被稱呼為Ms，現今課本的數字卻上升至8。今昔課本在使用稱謂語上有明顯差別 ($p<.05$)，這確證了第六項研究假設：在現今課本中，女性較常被稱呼為Ms。

6. 提述次序

本研究發現，除了一些特定語（如：ladies and gentlemen），或是因為女性較年長（如：Maria and little Albert），當兩性並列時，女性通常被列於後方。表1.7顯示，今昔課本大多時候均以男性先行（例如：Ben and the Princess, Brian and Cindy, the King and the Queen, successful sportsmen and sportswomen, my uncle and aunt）。男先女後的現象也出現在課本表格上的「稱謂語」和「性別」欄中，前者的通常次序是Mr，然後才是Mrs/Miss/Ms等稱謂；後者的次序是Male，然後是Female。昔日課本中「女先男後」與「男先女後」的比例是1:2.16，現今課本的比例卻上升至1:16.55，兩類課本有着顯著差異 ($\chi^2=58.281$, $p<.001$)。為何男先女後的現象在現今課本更為普遍？這可歸因於現代流行的雙代名詞大多先提及男性：he or she, he/she, his or her, his/her。這分析結果確證了最後一項研究假設，今昔課本在男女提述次序上有着顯著差異。

表1.7 提述次序

	男先女後	女先男後
昔日課本	80	37
現今課本	364	22

結語

根據英語教材出版社與平等機會委員會（2000a）研究小組的訪談，儘管出版社並沒有制定處理性別定型問題的實務守則，但它們能意識到要避免教材有定型現象的重要性。本研究發現很多出版社已把這理念付諸實行，相比昔日課本，現今教科書有明顯改進，現代作者嘗試從多方面避免性別歧視。此調查確認了三項研究假設——(1) 女性在現今課本中的出現頻率較以往高；(2) 現今教科書作者較多採用中性代名詞；(3) 在現今課本中，女性較常被稱呼為Ms。

然而，現今教科書仍然有很多需要改善的地方。在表達兩性社會及家庭角色時，研究發現無論是文字或是圖像，今昔課本均出現性別定型情況，兩者並無顯著區別。女性依舊多以家庭形象出現，雖然偶有發現「女性擁有高級職業」的描述，但更多的是把女性形容為弱者，需要別人幫助，其社會地位普遍低於男性。第四項研究假設的推翻，顯示在過去20年香港英語教科書在插圖中，女性人物皆較男性人物少。而第七項研究假設的確立，則證實今昔課本在男女提述次序上有顯著差異，但是令人感到意外的是，把女性呈現為較次等的男先女後現象在現今課本中更為普遍，其中一個原因是由於雙代名詞的廣泛使用。

綜合上面所述，男尊女卑的陳舊觀念依然以不同方式隱藏在香港英語教科書中。我認為政府應該制定詳細的業務守則，以供出版商遵從，使作者及編輯能更有效地使用無性別歧視的語言、形象、圖片等，把性別平等的觀念滲透在教材中。另一方面，教師培訓也很重要，職前和在職教師均應接受性別教育，使之明瞭兩性不平等的描述所衍生的問題，以及懂得怎樣有效地處理課本中的性別問題。

有學者認為，課本只是眾多能夠影響學生思維的其中一種媒體，學生怎樣演繹課文所帶出的意念，會受到周遭的人和事的影響而改變，這包括文化

歷史、社會風氣及老師的解說 (Apple, 1990; Mannheim, 1994)。本研究聚焦於課本內容及文字，並未論及的一點是Sunderland和她的研究小組 (1997, 2000) 所提出的「老師圍繞課本的話語」(“teacher talk around the text”)。根據Sunderland的研究顯示，教師對於課文的處理比起課文本身的性別偏差對學生的影響更為重大。遇到課文中有性別定型或偏見時，教師可以是視而不見，默默地接受，或者是透過講解來加深那不平等意識，又或是消除那些偏見。所以除了課本之外，老師的演繹對於培育學生的性別觀念也有莫大影響。教師亦有可能把沒有性別問題的課文轉化成充滿性別歧視的課堂。我曾經遇過一位日語教師在教導「花瓶」一詞時，用這詞語來形容一名女生，還解釋是讚賞她美麗。這事例證明教師的課堂教學，對於學生性別觀念的培育有極大的感染力，很值得學者往後研究。

鳴謝

本文的數據來自於「英語課本之性別形象研究——香港及澳洲」，此研究獲得香港教育學院撥款。

附錄

昔日課本

- 昔1: Christie, H., Yuen, K. S., & Nancarrow, C. (1994). *English: A modern course 1.* Hong Kong: Aristo.
- 昔2: Christie, H., & Yuen, K. S. (1994). *English: A modern course 5.* Hong Kong: Aristo.
- 昔3: Methold, K., & Tadman, J. (1990). *New integrated English 1.* Hong Kong: Longman.
- 昔4: Methold, K., Tadman, J., & Lam, J. (1990). *New integrated English 5.* Hong Kong: Longman.
- 昔5: Howe, D. H., Kirkpatrick, T. A., & D. L. (1986). *Access today 1.* Hong Kong: Oxford University Press.
- 昔6: Howe, D. H., Kirkpatrick, T. A., & D. L. (1986). *Access today 5.* Hong Kong: Oxford University Press.
- 昔7: Mackay, R., & Byron, S. (1994). *Impact 1.* Hong Kong: Macmillan.
- 昔8: Smallwood, I. M., & Walsh, S. (1994). *Impact 5.* Hong Kong: Macmillan.

昔9: Etherton, A. R. B. (1986). *Creative English for secondary schools 1*. Hong Kong: Ling Kee.

昔10: Etherton, A. R. B. (1988). *Creative English for secondary schools 5*. Hong Kong: Ling Kee.

現今課本

今1: Williams, A., & Dawson, C. (2004). *New English treasure 1B*. Hong Kong: Oxford University Press.

今2: Dixon, M., Kent, J. C., Norberg, M., & Williams, A. (2006). *New progress 4A*. Hong Kong: Oxford University Press.

今3: Kent, J. C., & Hodson, R. (2003). *Progress 5*. Hong Kong: Oxford University Press.

今4: Sampson, N. (2001). *New way to English 2A*. Hong Kong: Macmillan.

今5: Li, P. L., Leetch, P., & Burns, G. J. (2001). *Real English 1B*. Hong Kong: Macmillan.

今6: Sampson, N. (1997). *English 2000, 5*. Hong Kong: Macmillan.

今7: Nancarrow, C., Thomas, G., & Yuen, K. S. (2004). *Living English 1A*. Hong Kong: Aristo.

今8: Nancarrow, C., Hsing, B. M., & Yuen, K. S. (2004). *Living English for the Certificate Exam 4A*. Hong Kong: Aristo.

今9: Nelson, J. A., Chan, K., & Swan, A. (2004). *Longman express 1B*. Hong Kong: Longman.

今10: Vickers, E., Wheeler, J., & Lee, I. (2003). *Longman express 5*. Hong Kong: Longman.

參考文獻

史靜寰 (2002)。〈教材與教學：影響學生性別觀念及行為的重要媒介〉，《婦女研究論叢》，第2期（總第45期），頁32–36。

平等機會委員會 (2000a)。《「分析課本與教材內定型觀念」研究：研究摘要》。香港：平等機會委員會。

平等機會委員會 (2000b)。《「學生對性別定型及家庭崗位的態度」基線研究報告：研究摘要》。香港：平等機會委員會。

朱曉斌 (1994)。〈從我國三種小學語文課本看兒童性別角色的社會化——兼與美國一種閱讀課本的比較〉，《教育研究》，第10期，頁52–57。

明報 (2006年4月4日)。〈教局被指干預學術自由 李國章：屬「姨媽姑姐」傳言〉，第A14版。

金慶花 (2000)。〈中小學語文課本中的女性形象研究〉。史靜寰編，《婦女教育》（頁416–456）。長春：吉林教育出版社。

- 政府統計處（2007）。《二零零六中期人口統計主要報告：第一冊》。香港：香港政府統計處。
- 區潔珍（1992）。《香港小學課本裏的性別角色研究》。香港：香港中文大學香港亞太研究所。
- 陳方安生（2000）。〈主題演說〉，平等機會委員會編，《北京世婦會五年回顧：香港觀點：會議論文集》（頁4–7）。香港：平等機會委員會。
- 游黎麗玲、陸鴻基（1988）。《香港初中中史科和社會科課本裏的性別角色研究》。香港：香港中文大學社會研究所。
- 楊豪傑（2007）。〈教材中性別問題探索〉，《現代教育科學》，第4期，頁86–87。
- 課本質素專責委員會（2003）。《優質課本基本原則的具體準則》，瀏覽日期：2009年8月22日，<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=2842&langno=2>。
- 鄭宇碩（2006年3月20日）。「晨早新聞天地」訪問，香港電台第一台。
- 龔雲娟（2006）。〈教材中的性別問題研究：從批評話語分析理論出發〉，《湖北教育學院學報》，第23卷，第5期，頁95–96。
- Apple, M. W. (1990). "The text and cultural politics," *The Journal of Educational Thought*, 24 (3A), 17–33.
- Atkins-Sayre, W. (2005). "Naming women: The emergence of 'Ms.' as a liberatory title," *Women and Language*, 28, 8–16.
- Balhorn, M. (2004). "The rise of epicene they," *Journal of English Linguistics*, 32, 79–104.
- Briere, J., & Lanktree, C. (1983). "Sex-role related effects of sex bias in language," *Sex Roles*, 9, 625–632.
- Burchfield, R. (1981). *The spoken word: A BBC guide*. London: British Broadcasting Corporation.
- Cincotta, M. S. (1978). "Textbooks and their influence on sex-role stereotype formation," *BABEL: Journal of the Australian Federation of MLTS Associations*, 14 (3), 24–29.
- Cole, D. M., Hill, F. A., & Dayley, L. J. (1983). "Do masculine pronouns used generically lead to thoughts of men?" *Sex Roles*, 9, 737–750.
- Crawford, M., & English, L. (1984). "Generic versus specific inclusion of women in language: Effects on recall," *Journal of Psycholinguistic Research*, 13, 373–381.
- Eckert, P., & McConnell-Ginet, S. (2003). *Language and gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Evans, L., & Davies, K. (2000). "No sissy boys here: A content analysis of the representation of masculinity in elementary school reading textbooks," *Sex Roles*, 41, 255–270.
- Fowler, H. W. (1965). *A dictionary of modern English usage*. Revised by Sir Ernest Gowers. Oxford: Clarendon Press.

- Frasher, R., & Walker, A. (1972). "Sex roles in early reading textbooks," *The Reading Teacher*, 25, 741–749.
- Greenbaum, S. (1996). *The Oxford English grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Hamilton, M. C. (1988). "Using masculine generics: Does generic he increase male bias in the user's imagery?" *Sex Roles*, 19, 785–799.
- Hartman, P. L., & Judd, E. L. (1978). "Sexism and TESOL materials," *TESOL Quarterly*, 12, 383–393.
- Hellinger, M. (1980). "'For men must work, and women must weep': Sexism in English language textbooks used in German schools," *Women's Studies International Quarterly*, 3, 267–275.
- Holmes, J. (2001). "A corpus-based view of gender in New Zealand," In M. Hellinger & H. Bussmann (Eds.), *Gender across languages: The linguistic representation of women and men*, vol. 1 (pp. 115–136). Amsterdam: John Benjamins.
- Jochnowitz, G. (1982). "Everybody likes pizza, doesn't he or she?" *American Speech*, 57, 198–203.
- Jones, M. A., Kitetu, C., & Sunderland, J. (1997). "Discourse roles, gender and language textbook dialogues: Who learns what from John and Sally?," *Gender and Education*, 9, 469–490.
- Law, K. W. K., & Chan, A. H. N. (2004). "Gender role stereotyping in Hong Kong's primary school Chinese language subject textbooks," *Asian Journal of Women's Studies*, 10, 49–69.
- Lillian, D. L. (1995). "Ms. revisited: She's still a bitch, only now she's older!" *Linguistica Atlantica*, 19, 149–161.
- Mannheim, C. (1994). "'The boss was called Mr Power': Learners' perspectives on sexism in EFL materials," In J. Sunderland (Ed.), *Exploring gender: Questions and implications for English language education* (pp. 83–91). New York: Prentice Hall.
- Partridge, E. (1965). *Usage and abusage*. London: Hamish Hamilton.
- Pauwels, A. (2001a). "Non-sexist language reform and generic pronouns in Australian English," *English World-Wide*, 22, 105–119.
- Pauwels, A. (2001b). "Spreading the feminist word: The case of the new courtesy title 'Ms' in Australian English," In M. Hellinger & H. Bussmann (Eds.), *Gender across languages: The linguistic representation of women and men*, vol. 1 (pp. 137–151). Amsterdam: John Benjamins.
- Pauwels, A. (2003). "Linguistic sexism and feminist linguistic activism," In J. Holmes & M. Meyerhoff (Eds.), *The handbook of language and gender* (pp. 550–570). Malden, MA: Blackwell.

-
- Peters, P. (2004). *The Cambridge guide to English usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peterson, S. B., & Lach, M. A. (1990). "Gender stereotypes in children's books: Their prevalence and influence on cognitive and affective development," *Gender and Education*, 2, 185–197.
- Porreca, K. L. (1984). "Sexism in current ESL textbooks," *TESOL Quarterly*, 18, 705–724.
- Sinclair, J. (Ed.) (2004). *Collins COBUILD English usage*. Bishopbriggs: HarperCollins.
- Sunderland, J., Rahim, F. A., Cowley, M., Leontzakou, C., & Shattuck, J. (1997). *Gender in language textbooks: Looking beyond textual imbalance*. Lancaster: Centre for Research in Language Education, Lancaster University.
- Sunderland, J., Rahim, F. A., Cowley, M., Leontzakou, C., & Shattuck, J. (2000). "From bias 'in the text' to 'teacher talk around the text': An exploration of teacher discourse and gendered foreign language textbook texts," *Linguistics and Education*, 11 (3), 251–286.
- Wong, T. W. P. (1995). "Women and work: Opportunities and experiences," In V. Pearson & B. K. P. Leung (Eds.), *Women in Hong Kong* (pp. 47–73). Hong Kong: Oxford University Press.

2



探討於香港家政課程中融入
性別教育的空間及策略

黎楊惠玲

家政教育的性別困擾

家政本意是指有關家居事務的效率與經濟及預算的科學管理 (Brown, 1985 in Pendergast & McGregor, 2007)。由於家政涵蓋的知識無關職業發展，而總是和家庭、私人領域和無償勞工扯上關係，所以家政科在大眾心目中的價值並不高(Pendergast & McGregor, 2007)。在學校課程中，家政一向被視為「女生科目」，教授家務、烹飪、針黹等「婦人之見」，為預備女生成為未來賢妻良母的「灰姑娘」科目 (Attar, 1990; Peterat, 1990)。此外，由於傳統家政科目知識中設定女性負責家務，肯定男性及父權的優勢，因此摩根 (Morgan)、雷拉 (Eyre) 及阿塔爾 (Attar) 等積極提倡性別平等的女性主義者均認為，家政科強化傳統的性別分工，妨礙女性在教育及就業上的發展，浪費女生時間 (Attar, 1990; Eyre, 1991, in Pendergast & McGregor, 2007)。

事實上，香港大部分的中學從前都只讓女生修讀家政。受傳統性別觀念影響，一般家長也會反對兒子選修家政，擔心會被取笑這為「娘娘腔」的表現。若兒子將來當了「住家男人」，更會被批評為「沒出息」。幸好80年代以後，家長的觀念改變了，一些家長會期望女兒有機會涉獵更多學術性及具職業前景的科目 (Viggiano, 1983)；還有家長認為家政科教授生活技能，不論男女都能從中得益 (香港家政學會, 2000)。

香港家政課程的性別不平等現象

在2000年以前，香港只有極少數學校讓全校中一至中三的男女學生有機會修讀家政。例如保良局李城璧中學自1993年開始推行全人家政教育，在一項相關的調查結果顯示，學生普遍認為家政科的知識和生活息息相關；而家長亦認為家政科有助子女提升自理能力，發揮潛能 (香港家政學會, 2000)。然而，願意推動全人家政教育的學校絕無僅有。平機會在1999年調查學校的兩性不平等現象時發現，由於傳統慣例、行政方便、學校設施、教學資源及課堂編排等理由，一般男女校雖有「設計與科技」及「家政」兩科供學生修讀，但八成以上的學校都只安排男生修讀前者，而女生則修讀後者，學生並沒有自由選擇科目的權利。平機會在其後的報告中清楚指出，學校沒讓男女學生自由選讀「家政」及「設計與科技」是違反《性別歧視條例》(Equal Opportunities

Commission, 1999)。教育局於是在1999年5月向所有學校發出通告，提醒學校在策劃課程時，必須確保校內男女學生，都有均等機會接觸及修讀各個科目（教育統籌局局長，1999）。因此自2000年以後，男女校及女校的學生都有機會修讀家政。這改變可算是爭取性別平等里程上的一項突破，但是，並非所有學生均享有平等的選擇權，因為男校學生仍然未獲得修讀家政的機會，而女校學生亦沒有機會選修設計與科技。此外，對於平機會的要求，大部分學校的回應就是讓設計與科技課及家政課共用時間表上同一個時段，安排學生每週交替地上這兩科。這樣的安排令兩個科目從原來一整年的教學時間縮減為只有半個學期，老師普遍認為教學時間不足，並感到難於取捨教學內容（Lai *et al.*, 2010）。

推行性別平等教育的重要性

自90年代以來，港府及相關機構均努力去消除性別差異觀念及促進性別平等。例如政府於1995年通過《性別歧視條例》，並分別於1996年成立「平等機會委員會」及2001年成立「婦女事務委員會」。儘管女性的地位及就業率有所提升，但港人仍然抱持傳統的性別觀念，而社會文化則仍然存有性別偏見（梁美寶，2009；張曦，2007；邱勁勳，2006；胡紅玉，2000）。2005年，香港基督教女青年會進行了一項有關男女日常家務工作分工的調查，結果顯示，不平等的家務分工仍然普遍，大部分的家庭主要由女性負責料理家務和照顧家人，無酬家務工作的觀念依然牢固，家庭決策主要由男性掌握；可以說性別角色的傳統觀念，對香港人的影響依然存在（香港基督教女青年會，2005）。

倘若傳統家庭性別角色分工的觀念繼續影響下一代，意味着女性需要同時兼顧家庭和事業，這實有礙兩性的共融相處及女性的平衡發展。要建立和諧的家庭及社會，香港人在性別平等教育方面仍須努力。性別刻板化的思維長遠不但會妨礙男女學生在教育及就業的發展，亦限制兩性的生活選擇。男女生的性別意識部分源於學校的社會化過程，例如老師的性別定型觀念、期望及教學表達方式，都會影響學生的性別意識和對事業的期望。要打破性別角色的規限，提高男女生的性別意識覺醒及學習成效，我們應先從教學和課程等教育層面着手。

教師的角色

在日常課堂的師生互動中，教師很容易不知不覺地流露性別偏見（例如認為男女生在生理差異以外，在天份、興趣上亦有「天生」的性別差異）而強化性別角色及性別特質，班房內的日常活動因而可能成為強化不平等性別文化的催化劑（Yung-Chan, 2006; Peterat & Fairbanks, 1994）。一般在職及準教師都以頗為傳統的角度理解男女性別角色，而其中男性是他們心目中的經濟支柱，需要更高的學業成就及辦事能力（Koo, Wu, & Li, 2003）。蔡寶瓊（2004）亦指出，老師教學方法的不同，間接導致男女學生在不同科系表現及參與的差異，影響他們對該些科系的興趣和成績。因此，要培養學生的性別平等意識，就要先加強教師的性別意識覺醒。教師的專業培訓對於成功推行性別教育十分重要，然而，本地的研究卻發現，師訓課程中的性別教育元素並不足夠。

香港教育學院於2008年進行了一個有關家庭及性別教育的研究（Yu, Lai-Yeung, Chan, & Lam, 2011），結果顯示，教院課程中只有極少數針對辨識性別角色及兩性平等意識覺醒為目標的單元。這項研究統計及分析了學院所提供的22個課程，共174個單元，結果發現只有32個單元內包含與性別相關的內容，而其中只有三個單元具明顯性別教育的內容，其餘29個單元則只部分具性別教育的內容。雖然三個具明顯性別教育內容的單元分佈於小學及中學的不同課程中，但都只屬通識或選修課程，不是每一個學員均有機會修讀的。至於其餘29個只部分具性別教育內容的單元，亦有三分之二為選修科，而且由於單元目標不一定是針對性別教育，所以在課程綱要的學與教方面大多沒有清楚指示探討性別議題的策略，老師在教授時甚有可能強化性別角色定型，這都反映了在職及職前教師在師訓課程中，並未有足夠的機會涉獵性別教育元素，去強化性別意識的覺醒。要成功推行性別教育，教師的專業培訓固然不容忽視，倘若能在課程中適當地融入性別教育元素，亦十分重要。

在家政課程推行性別教育的空間

女性主義者曾批評傳統家政科強化女性在家庭及社會的角色定型，妨礙女性在教育及就業的發展，以及限制女性的生活選擇。然而從當代家政課程的內容可見，從前女性主義者對傳統家政科的批評已經不合時宜。現代的家政課已不再純為女生而設，而是男女生都可以修讀的科目，課程更加提供與家

庭相關的課題，包括——認識個人在人生不同階段的需要、了解科技對家庭和社群生活的影響、適應並改善家庭生活、促進人際關係及溝通合作、培養對他人的關注及尊重、規劃未來的生活、提升生活質素等，不但切合男女生的需要，還有助男女生發展一些對兩性均有用的技能。此外，課程的內容亦不乏與性別平等教育相關的課題，可提供適當的環境，讓學生從不同性別的角度，探討有關家居、家庭、私人領域的議題和經驗，提高兩性關係的意識（邱勁勳，2006；Hayibor & Peterat, 1995；Peterat *et al.*, 1994）。香港中學家政課程所涉獵的內容亦十分生活化，與個人成長、社會文化、科技及環境等範疇息息相關（課程發展議會，2007, 2002, 1994），極適合用作男女生認識兩性關係及培養辨識性別角色能力的平台。至於師訓課程方面，審視前文所述的教院研究（Yu, Lai-Yeung, Chan, & Lam, 2011）中所辨識出包含與性別相關內容的32個單元，其中有四個來自家政課程，包括——「家庭的形成與成員的關係及動態」、「當代香港的家庭議題」、「個人和社區健康管理」及「從國際視野看健康與社會關懷」，前兩個為主修科的必修單元，後兩個為主修科的選修單元。這些單元所探討的內容包括家庭及家庭角色、個人成長及社會文化、性別議題及生活與健康等課題，反映出家政的師訓課程亦具備融入性別教育的空間，可為準老師培養及提高性別意識醒覺，及提供推行性別教育的學與教策略。

建議

教師的專業培訓

要從教學層面打破性別角色的成規，以提升男女生的學習成效，老師的專業知識及態度是主要的關鍵，因此政府及師訓機構應加強在職及準教師的專業培訓，使他們關注角色定型對學生發展的影響，尤其是探討師生在科目的日常運作中對性別角色的期望及塑造，以及了解如何在以家庭生活為核心的相關課題（如家庭生活、人際關係、角色分工、性別議題等）內融合提升學生性別平等意識的元素，並突破科目中出現的性別角色規範。

家政教師可扮演的角色

香港的家政老師有史以來都是由女性擔任，但這傳統終於在2005年全港首位家政男教師開始任教的那天被打破（陳詠詩，2006），這天亦是香港家政教育里程的一大突破，把科目中性別差異的距離拉近了。家政老師必須經常反

省教學的內容，並培養充分的性別意識醒覺，在日常的教學中避免採用對兩性特徵存在定型觀念的教材，在語言及教學內容上不可帶有任何性別偏見，以及不應要求男女生遵守同樣的規矩；相反地，老師要給予男女生等同的機會參與學習（包括發言、給予挑戰等），重視學生的個別差異，包容不同的學習方式或策略，以人為本，因材施教。

教學策略的範例及借鑑

家政課的內容不乏融入性別教育的課題，例如「個人的成長及發展」、「家庭成員角色的分工」、「儀容的整理及服飾計劃／審美能力的培養」、「未來生活的規劃」、「人際關係及溝通」、「科技對家庭和社群生活的影響」等。教師可採用「單元主題融入」的策略，通過不同的學與教活動，讓學生從兩性不同的角度去探討相關的議題和經驗，提高兩性關係的意識，例如在教導有關擇偶及與異性相處的課堂中，提供機會給學生，通過討論及互動來對獨特的女性與男性經驗予以認同（Yung, 2006）；在有關家庭角色的課堂中，若了解學生受家庭背景的影響而對於家務分工、性別角色有不同的詮釋時，可嘗試讓學生探索生活周遭被視為理所當然的社會現象和潛藏的兩性不平等觀念，及檢視社會文化中的性別不平等（洪久賢，1998）；在有關廣告的課堂中，讓學生批判性別迷思、思考美麗的標準，以及探討性別商品化與女性物化的議題（葉明芬，2001）。

在課堂活動中常有性別不平等的狀況，家政老師可採用「伺機融入兩性平等概念」的策略，例如在服飾計劃及整燙單元教學時，若有男生取笑女生說：「你不會燙衣服就嫁不出去了！」老師可適時引導學生思考——只有女生應該學習整燙衣物嗎？男生就不用具備這些生活能力嗎？（洪久賢、蔡長艷，1999）

在提供平等機會的教室裏，所進行的活動需避免以性別來區分角色和責任（Yung, 2006）。教學評估方面，應採多元化評量方式以助檢視學生性別概念的建構及性別偏見的內在因素，了解其改變歷程與進步的狀況（洪久賢、蔡長艷，1999）。台灣學者早在90年代已積極推動性別平等教育的課程、教學、評量及相關研究，並於家政的課程文件中融入兩性教育的主題及概念。參與這些研究的學者中不乏家政教育工作者，他們多年來在促進性別地位平等及提升學生性別意識覺醒的努力，有顯著的成效。台灣個案的成功，除了基於民間

對兩性平等教育的追求，亦有賴台灣政府對政策的支持及推動。台灣立法院於2004年公佈「性別平等教育法」（中華民國全國法規資料庫，2004），以教育方式消除性別歧視。政策的落實有助帶動全民投入有關性別平等之家庭教育及社會教育，這是值得香港借鑑的。

在家政科推行性別教育的困難

即使有理想的空間、師資培訓和教學策略，香港的家政科仍要面對邊緣化的危機。

由於香港大眾對現代家政科的性質及內容缺乏了解，不少人對這科目的觀念仍然是停留在從前的「烹飪及縫紉」的印象，未能體會它在全人教育中的角色與價值。為更清楚反映現代家政的特質，以及更新這個錯誤而不合時宜的形象，香港課程發展處於年前將「家政科」易名為「科技與生活」，在「科技教育學習領域」內作為一門多元化的生活教育課程，以改善學生生活質素及為促進家庭及個人健康福祉為目標（教育統籌局，2008）。可惜的是，名稱的更改並未能為學科提升形象。一項由教育局委任香港教育學院進行的有關「科技教育學習領域」課程推行的研究結果發現，近年中學家政科老師普遍面對的問題包括——課堂節數被刪減、學科不被重視、缺乏及不獲分配資源、因學校取消分組教學而不能讓學生上實習課、家政室被改裝作其他用途、甚至是將學科在學校的課程中續漸刪除等情況，這些問題都見於香港的中學課程中，令家政科的處境極為邊緣化（Lai, Lai-Yeung, Man, & Ng 2010）。

在香港人的觀念中，有助升讀大學的「學術」科目以及和職業市場價值掛鈎的科目，才會被視為有價值的學科（Viggiano, 1983）。香港課程改革雖然一直強調要為學生提供多元化、基礎廣闊而完整的全面課程，然而，像家政科這些有助「全人發展」的學科的價值却並未被重視。再者，年前大學資助委員會在沒有經過諮詢及討論的情況下，指令教院「科技與生活」（前稱家政）2008年度分配「零學額」。香港教育學院是香港目前唯一培訓中學家政科老師的院校，假使以後未能重新開設相關的師訓課程，將令家政教師供應出現斷層。此舉最致命的影響，是令師訓及課程發展產生惡性循環，加速家政科在學校的邊緣化。

要讓家政課作為提升學生性別意識的平台，以及在家政課程中融入性別教育元素的策略，首先家政科在香港的課程內需求得生存。其次是恢復準老師專業師訓課程，並且融入強化教師性別意識覺醒的目標，以及在課程相關課題內融入性別教學策略的訓練。教育局可以參考台灣家政課程的性別教學策略，發出有關課程設計與調整的指引，給予在職家政老師相關的增潤培訓，提供教學和活動設計範例，以協助老師掌握推行性別平等教學策略的技巧。此外，透過家庭教育和社會教育，提高性別意識覺醒，這都是非常重要的。

結語

要融入性別教育必先要有和性別相關的課題，例如社會倫理、學校環境或日常生活相關的議題。現代「家政」是男女生也修讀的生活教育，目標為學生改善個人、家庭及社會的生活質素，提供實踐知識和技能；此外，在學校以學術為主導課程的「夾縫」裏，讓學生有機會學習人際溝通及關懷技巧，落實健康生活及健康飲食，強化適應現代生活的知識能力，進一步發展生活上解難方法及創造能力。新學制強調推行通識教育，家政科中可用作通識課業的跨科目課題，俯拾皆是，性別平等教育是其中一個例子。在現今鼓吹「全人發展」教育的大前提下，「家政科」的價值實在不容忽視，家政老師應可扮演重要的角色。教育持分者及課程發展的決策者應該好好利用這個平台，透過適當的渠道推廣性別平等教育。

參考文獻

- 中華民國全國法規資料庫（2004）。〈性別平等教育法〉，瀏覽日期：2010年2月24日，<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawContent.aspx?pcodes=H0080067>。
- 邱勁勳（2006年3月7日）。〈女性主義與兩性平等〉，《明報》。第F01版。
- 洪久賢（1998）。《高級中學「家政科」課程綱要修訂》，簡報檢自國立臺南女中家政學科中心，瀏覽日期：2010年2月24日，<http://home.tngs.tn.edu.tw>。
- 洪久賢、蔡長艷（1999）。〈落實兩性平等教育之教學策略研究〉。本文發表於《「新世紀中小學課程改革與創新教學學術研討會」論文彙編》（頁389–396）。高雄：國立高雄師範大學。

胡紅玉（2000年3月18日）。《廿一世紀新女性：挑戰與跨越——面對世紀初政治、經濟、科技轉變對婦女的挑戰（平等機會委員會主席 胡紅玉女士講詞）》，香港基督教女青年會，瀏覽日期：2010年2月24日，www.eoc.org.hk/eoc/GraphicsFolder/SpeechContent.aspx?itemid=5081。

香港家政學會（2000）。《全校參與的家政教育》，摘自「家政科於課程統整後的路向」教學交流會。

香港基督教女青年會（2005）。《香港性別意識與家庭分工狀況調查》，瀏覽日期：2010年2月24日，www.ywca.org.hk/research/200512a/。

香港教育統籌局（2007）。《中學教育課程發展——科技教育》，瀏覽日期：2010年2月24日，www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=3104&langno=2。

容陳美意（2006年10月15日）。〈夕陽科目〉，《香港經濟日報》。第37版。

張曦（2007年2月1日）。〈男女平等？不平等！性別差異？真差異！〉，《文匯報》。第A50版。

教育統籌局局長（1999）。《香港政府新聞公報：立法會十一題：男女學生享有平等教育機會》，瀏覽日期：2010年2月24日，www.info.gov.hk/gia/general/199911/17/1117141.htm。

梁美寶（2009年3月25日）。〈數據分析結論被指貶低女性 科大風波女教授抗議男教授腳軟〉，《蘋果日報》。第A02版。

陳詠詩（2006年8月5日）。〈阿Sir廚房 要你學懂照顧自己〉，《明報》。

葉明芬（2001）。《國民中學兩性平等教育融入式教學實施研究——以家政科為例》。台灣國立中山大學教育研究所碩士論文。

蔡寶瓊（2004）。〈教育——回歸社會脈絡的探討〉。陳潔華、王惠玲（編），《香港性別論述：從屬，不公，差異，越界》（頁246）。香港：牛津大學出版社。

課程發展議會（1994）。《家政科課程綱要：中一至中五》。香港：香港政府印務局。

課程發展議會（2002）。《科技教育：學習領域課程指引（小一至中三）》。香港：課程發展議會。

課程發展議會（2007）。《科技教育學習領域：科技與生活：課程及評估指引（中四至中六）》。香港課程發展議會及香港考試及評核局。

Attar, D. (1990). *Wasting girls' time: The history and policies of home economics*, London: Virago Press.

Equal Opportunities Commission. (1999–2000). *Discrimination—System and policy reviews*, Retrieved on 24 February 2010 from www.eoc.org.hk/eoc/upload/userfiles/file/ar9900/EliminateDiscrim_e.pdf

Eyre, L. (1991). "Curriculum and pedagogy for gender equity," *Proceedings of a Canadian symposium: Issues and direction of home economics/family studies education* (pp. 98–108). Ottawa, ON: Canadian Home Economics Association.

-
- Hayibor, B., & Peterat, L. (1995). "Gender equity and secondary school home economic textbooks," *Canadian Home Economics Journal*, 45 (3), 102–108.
- Koo, R., Wu, S. W., & Li, S. P. (Eds.). (2003). *Education development & curriculum innovations: Perspectives & experience from mainland China, Taiwan, Hong Kong & Macao*, Hong Kong: The Association for Children Education International Hong Kong & Macau.
- Lai, Y. C., Lai-Yeung, W. L. T., Man, W. Y. T., & Ng, M. W. E. (2010). *Internal report on an advisory study on curriculum implementation in technology education key learning area*, Education Bureau and Hong Kong Institute of Education.
- Pendergast, D., & McGregor, S. L. T. (2007). *Positioning the profession beyond patriarchy*, [Monograph]. East Lansing, MI: Kappa Omicron Nu. Retrieved on 24 February 2010 from www.kon.org/patriarchy_monograph.pdf
- Peterat, L. (1990). "The promise of feminist research practices," *Canadian Home Economics Journal*, 40 (1), 33–36.
- Peterat, L., & Fairbanks, R. (With assistance from M. Dodds, E. Hall, & S. Horner) (1994). "Boys will be boys?" *THESA. Newsletter*, 34 (3), 8–11.
- Viggiano, H. S. C. L. (1983). *An analysis of contemporary women's education in the crown colony of Hong Kong*, US: The University of Connecticut.
- Yu, C. L. M., Lai-Yeung, T. W. L., Chan, A. K. W., & Lam, O. Y. (2011). "A study of gender in teacher education: Hong Kong case," In A. K. W. Chan & P. K. Choy (Eds.), *Gender and education in Hong Kong*, Hong Kong: The Chinese University Press (Under review).
- Yung-Chan, M. M. Y. (2006). "Gender equity in the classroom: Implications for Home Economics teacher," Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Adelaide, Australia.

3



性別與數學
傳意在兩性學習數學上的角色

羅浩源

從生理角度看，性別不再被視為解釋兩性在數學能力或數學成績上存在差異的因素 (Willis, 1989; Hyde, Fennema, & Lamon, 1990)；然而，從社會文化 (social cultural) 層面看，性別與數學兩者之間存在着複雜的關係，值得我們深思和作進一步的討論。這些關係包括從文化對數學本質上的詮釋，如何影響兩性在學習數學上所持的不同取向。傳統觀念認為，數學是抽象的、客觀的、包含着非黑即白的絕對真理。長久以來，在數學課堂上，這種觀念一直支持着教師傾向以單向的講授形式，給學生傳遞抽象運算技巧的合理性。本篇文章將集中探討課堂傳意在兩性學習數學上所帶來的複雜的學習效應。

數學能力差異背後的神話

一般人認為，兩性在生理和心理上存在差異是常識，而每個人在數學能力上顯示差異是常態。然而，以兩性作為解釋數學能力存着差異的因素，卻是過去數十年來數學教育界一直關注的研究課題（見Cameron, 1925; Hyde, 1997; Dweck, 2007; Ceci & Williams, 2010）。

從韋勒 (Weiner, 1974) 的經典著作《成就動機與歸因理論》(*Achievement Motivation and Attribution Theory*) 看，「能力」就是指個人的內在才能，其本身就是一種內控 (internally controlled) 的、穩定 (stable) 的特質，並與作業的難度 (task difficulty)、個人的努力 (effort)，以及運氣 (luck) 構成複雜的成敗歸因圖像。這個圖像為兩性在數學成績表現的差異上，既為研究帶來了新的方向，也給數學教育工作者帶來了困惑——為何兩性在學習數學上產生不一樣的信念？而這種信念又如何影響男女生的表現（無論在成績、對學科本身的取向，以及課堂的參與上）？(Fennema & Leder, 1990)

研究發現，女生在學校裏往往將學習上的困難歸因於自身能力的不足，如「不夠勤力」、「不能專注於學習」、「自覺天資差」；相對來說，男生則會把學習上遇到的問題以「他者」作歸因，例如「課程的要求訂得過高」、「考核的題目太深」、「教師的教法不濟」(Oakes, 1990)。這些歸因影響深遠、甚至會形成堅定不移的信念——數學能力是一種天賦的產物，若學習者自覺不是學習數學的材料，便不宜消耗精力時間於該學科的學習上；進一步而言，若想他日在與數學相關的行業發展，更會是不智的做法 (Ceci & Williams, 2010)。這些想法，無形地驅使不少女生對數學產生負面的感覺——「我不喜歡數學」、「我就算不是數學白痴，也覺得天生的數學能力不夠強」。受影響的學生當中，甚

至會包括那些在學業成績上表現優異的女生。學者 Carol Dweck 在《數學是天賦的嗎？將女性置於風險中學習的信念》(Is Math a Gift? Beliefs That Put Female at Risk) (2007) 一文中慨嘆着：

在我們眼前所看到的，不少是能力高的女生放棄修讀數學——入讀了一間著名大學，該些女生在學期初對數學還是表現得興致勃勃的，而其中不乏極有可能會在數學或科學等專業大有所為的精英。(頁50)

這個現象，不單出現在高等教育，也發生於基礎教育。在中學的教學生涯裏，我曾遇上兩個學業成績優異的女生，向我提出放棄修讀附加數學的要求，她們在數學科「有好成績仍有壞感覺」的想法，使我陷於苦思之中 (羅浩源，2003)。作為女性，她們似乎並沒有意識到「性別」本身，在數學學習所持有的信念和態度建構上，究竟發揮了怎麼樣的作用。

在成長的過程中，孩童自小便學懂通過學科成績的高低，來比較自己與其他同學在該科學習上所擁有的能力。以下簡短的師生對話，反映出一個女生對數學學習的看法：

學生： 我終於明白我的數學為何會是如此的不濟。

老師： 原因何在？

學生： 女生從來不在數學上有很出色的表現。你看，數學家中沒有太多的女性吧。因此，我的數學不太好也很正常呢！

(私人通訊——教師札記, 12/12/2009)

該名女生的觀念，表達了一般女性在數學學習上所產生的一種源於舊框框下模式化的畏懼 (stereotype threat)。在整個學習過程中，數學在學習者心中形成了「定格」的觀感——數學本身是一個「非人性化」(dehumanized) 和「抽離」(decontextualized) 的科目，強調以「對或錯」、「是或非」的二元判斷法來確立「真理」(truth) 的一種研習 (Henrion, 1997)。無論女生抑或男生經歷傳統的學習模式，皆有可能會與數學之間出現一種疏離的感覺，但在學習上這種感覺卻會令女生較一般男生更易產生一種個人的「自覺不足」(personal inadequacy) 的困惑 (Henrion, 1997)。而這種「不足」的困惑是否會構成一般女生對數學不感興趣，以致在數學科得不到較男生優異成績的主要原因？

數學能力與數學成績

「先天—後天」因素究竟怎樣影響孩童的智力發展的討論 (nature-nurture debate) 一直是教育研究者關注的議題。美國人類發展心理學家施薛和威廉氏 (Ceci & Williams, 2010) 在《性別的數學》 (*The Mathematics of Sex*) 一書中，系統地歸納了從生理上探討兩性與數學能力的相關性研究。這些研究包括從比較腦部大小的差異到分析荷爾蒙對性別本身所產生不同的效應，來檢示兩性在數學能力上出現的差異現象。在腦部大小的比較上，研究顯示一般男性的腦部會較女性大的事實未能為兩性在智力測試中出現差異作出有效的歸因。人類的綜合智力雖然與其腦部大小之間存在着「相關性」，但未能揭示兩性在不同的測試項目中，涉及不同數學能力所表現出來的一致性——例如，男性優於三維的旋轉測試，而女性在空間記憶、視覺速度，以及言語反應等項目上卻有較佳的表現 (Ceci & Williams, 2010: 63)。

另一方面，從荷爾蒙效應的研究發現，兩性在二手指和四手指長度比例 (2D:4D ratio) 的差異與其算術能力之間是有關連的。女性一般會較男性的指長比例為高 (女性約為1 : 1；而男性是0.98 : 1)。指長比例的差異是源於兩性在胎兒期的不同荷爾蒙與睾丸激素效應所引致的；而這種「先天性」的差異與兩性在算術能力的表現產生相關性的結果——具有較高指長比例的女性會較有可能出現較低的算術能力 (Fink, Brookes, Neave, Manning, & Geary, 2006)。從該方向進行探討的不同研究中，似乎顯示出荷爾蒙本身與認知表現存在着微妙的關連 (Kimura, 1996; 2007)。不過，基於各個研究的局限性，這些研究還未有確切的結論 (Ceci & Williams, 2010: 65–77)。雖然如此，在教育場域中扮演不同角色的人 (包括學者、教師、家長) 以至大眾傳媒對「先天—後天」因素與數學能力之間關係的既定詮釋，卻會為欲投身與數理相關專業發展的女性帶來深遠的影響。

對於那些能當上數學家的女性而言，她們會較男性的同輩傾向於迴避以「非常規」 (informal) 的交流途徑來進行學術討論。Henrion (1997: 260–262) 強調這個現象背後的原因來自兩方面——一方面，數學在傳統上被視為一個載負着確定和永恆真理的學科，女性在參與開拓研究新領域方向上從未得到應有的重視；另一方面，女性在數學研究社群中未能擺脫來自「男強於邏輯、女強於直覺」的固有想法和壓力，以致於在探索過程中不敢將尚未成熟、尚未完備的意念「公諸同好」。來自同輩之間的非常規討論可激發數學研究上所需的

直覺認知，因此選擇迴避的這個做法正正局限她們從事嚴謹的數學研究的發展。但這個現象背後，讓我們更需關注到若男性主導的科學群體對女性的歧視與排斥（見 Sandra Harding, 蔡麗玲譯，2004, 頁175）的情況得不到改善會為女數學家本身在參與學術研討上帶來非我們所能想像的困擾。

從上述的討論，我們可以看到學者未能透過生理的科學實證，來確立有關兩性的數學能力取決於先天性因素的說法。但作為外顯的憑證，數學成績（特別是公開試的成績）已普遍地被接納為檢視孩童本身究竟擁有多少數學能力的重要指標。在傳統的教育理念上，大眾的印象是男生較女生優於數理科的研習，並會在數學考測上得到較佳的成績。美國學者 Hyde, Fennema, & Lamon (1996)根據超過100個不同的研究來探討性別與數學表現的關係，結果顯示，性別並不是構成數學表現差異的重要因素，並強調傳媒長期地對有關議題的渲染報導，為兩性在數學成就上的表現製造不必要的差異 (Boaler & Sengupta-Irving, 2006: 208)。近年，不少國家（包括英國、日本、瑞典、冰島）的女性在數學科的表現更有迎頭趕上的趨勢。比方說，在2003/2004年度的英國會考 (GCSE)，女生在數學科取得C級或以上成績的比例 (51%) 已超越了男生 (Department for Education and Skills, 2004)。但另一方面，在2007至2009年期間，香港的女生於中學會考的數學科成績，還未能在“A-C”的等級中取得優勢（女生與男生的比例為47% : 53%），而在高級程度純粹數學科的“A-C”等級所取得的成績更大幅下降（比例約為23% : 77%）（詳見香港特別行政區考試及評核局網頁）。不少女生縱使在會考數學科取得理想成績，卻在預科放棄修讀高級程度的純粹數學，因而進一步減低了她們將來在數學及相關專業發展的機會。女性在數學學習中所出現的「低參與度」的現象，已成為數學教育研究關注的新焦點。要揭示現象背後複雜的情況，或許我們需從數學課堂的場景，解讀她們在實際學習中所面對的困惑 (Boaler & Sengupta-Irving, 2006)。

Aidōs——數學課堂的羞愧感

在希臘神話裏 (Saxonhouse, 2006: 61)，宙斯 (Zeus) 是威力無窮的天神，深感人類縱使已能夠發展語言，懂得建屋、縫製衣服和耕種，但仍欠缺群居所需的政治技巧 (political craft)，因此他特意派遣使者赫耳墨斯 (Hermes) 傳送給人類兩種品質——正義感 (*dikē*) 和羞愧感 (*aidōs*)。雖然宙斯頒令每一個人皆須享有這兩種特性，但經赫耳墨斯的傳譯，讓與生俱來不同階層的人種（主人

與奴隸／男人與女人)對那兩種品質產生了不一樣的詮釋。羞愧感讓奴隸和年輕的婦女不單懂得怎樣遮蔽自己的身體，還曉得如何隱藏自己的思想；在無法自我表白的情況下，女性好像消失在群體之中 (Saxonhouse, 2006: 141)。從薩桑候斯 (Saxonhouse) 的角度看，神話中對aidōs的描述可讓我們理解到自我收藏作為迴避別人眼光背後那種羞愧感覺。或許從有關aidōs的詮釋，有助我們反思數學課堂的一些現象——學生為何這麼沉默？在遇上困難又為何不主動發問？在參與課堂的討論時，男女生為何總是會有不一樣的反應？

在我任教的數學教育碩士課程裏，其中一個單元是利用行動研究原理，來讓學員在自己工作的場域內探索怎樣改善教學效能的策略。修讀該單元的學員皆需呈交一份習作，名為「自我自述」(“I Tell Myself”)。該份習作的目的是讓學員通過自傳形式的探索手法，去重塑教學實踐背後的自我意識。其中有一份習作，我感到特別深刻。該習作的作者是男性，曾於英國一間著名的大學修讀數學，取得碩士學位後返回香港，並在一間男校任教，揭開了教學生涯的第一頁。他在教學工作上發揮所長，感覺良好。從他的描述，可看到其「感覺良好」的一些因素：(1) 師生同一性別；(2) 學生對數學觀的認同——數學是美的、富邏輯的，而數學思維能提升個人的理解能力；(3) 學生（大部分）與老師對數學有相同的感覺——喜歡數學。在他眼中，學生的數學成績欠理想是由於他們的懶惰，而不是他們的數學能力不夠強。其後，他轉往另一學校任教，教學上首次遇上女生，為他帶來截然不同的體驗：

無論在學習效率、興趣、能力、應用各方面，女生整體上都明顯比不上男生。尤甚者，有一些女生簡直是「聞數喪膽」：不想上數學課，不喜歡數學，不做數學功課，不做數學堂課，不談數學；聽到有數學功課會慘叫，面對數學測驗會放棄，堂上見到數學老師主動提供協助會眼神閃爍，課後見到有同學談論數學會保持距離。她們會表示，數學很艱深，而且和現實生活毫無關係。她們不是頑劣的學生，有一些甚至是很乖巧聽話的學生。她們並不是懶惰，她們是真真正正對數學心存恐懼。

（節錄自「自我自述」習作。在此我以粗體作為強調之用）

任何形式的課堂活動皆是一種經歷；而經歷本身會給予參與者帶來不一樣的詮釋。學生的「慘叫」是一種姿態的表達。對她們來說，數學活動只是一個荒謬 (nonsensical) 的經歷。老師的「主動」卻令她們感到更困惑。要減低這種困惑需要「距離」，好讓自己從另一角度為所經歷的荒謬尋找出路；卻奈何

始終無法將學習的經歷與生活的體驗之間的「關係」建立起來。她們還以「乖巧聽話」的態度來表達內心的一種謙卑和尊重；但同時亦表示出一種不願主動參與課堂討論的姿態。在羞愧感的作祟下，內心對數學的「恐懼」揮之不去。為了迴避別人的目光，將自我隱藏起來或許是她們能想像到的唯一出路。

課堂討論是教學上所常用的手法。或許我們可通過 Anna Chapman (2001: 203–204) 的數學課堂討論實例來說明羞愧感背後的一些原因。

背景——課堂討論片段來自澳洲西部一所官立中學。任教該數學課是一位男教師，該班學生在校內的成績屬於中上水平。課堂節錄片段內涉及的人物，包括該名教師和兩男一女的學生（史德、大衛和蓮達）；但在節錄的師生對談中，蓮達的名字只出現在教師的提問上，並沒有直接參與課堂上的討論。在黑板上，教師寫出以下的問題——這兩個圖像 $y = x^2 + 4$ 與 $y = (x+4)^2$ 究竟怎樣出現相同之處？又如何產生不一樣的情況？在教師心目中，史德在班中是一名數學能力強且健談的學生。在討論開始，史德搶先回答教師的問題。經過一輪對話後，教師似乎意識到史德已能掌握該問題的答案，但卻想看看其他同學的反應。下列的對話顯示他這個做法：

教師： 蓮達、大衛，你們滿意這個說法嗎？

大衛： 該兩個圖像並不一樣，因為 x 加上 4 再自乘會在負 4 的位置觸及 x 軸。

教師： 我們不是談論這些東西，史德所說的是它們相同之處。我還未給他說到這處的機會，因此你最好不要從它們相異之處談起。

大衛： 它們兩者皆擁有相同的曲線和一模一樣的圖像。只不過是處於不同的位置。

教師： 你說兩者皆一樣，那麼你的意思是否指相同的曲線？

從社會符號學 (social semiotics) 的角度看，Chapman 主要利用兩個概念來分析該課堂討論——「換喻」(metonymy；即完全抽離現實脈絡、強調某種既定形式、規範和風格的語言) 和「隱喻」(metaphor；即借用日常生活的例子或譬喻以幫助說明)，並強調數學作為一抽象語言常以換喻的形式來表達，因而「壓制」了隱喻的運用。簡單而言，語言學上的「換喻」是指以規則線性排序的形式來將文字作組合；「隱喻」則是指以選擇每個可能替代字的一種表達形式。在數學語言上的運用一般傾向以換喻的形式來突顯數學本身的精準性和

確實性的抽象特質。在上述簡單的對話可看到大衛基本上是以換喻的形式來回答老師的提問，顯示出他完全掌握到數學一貫使用的語言方式。不過，老師為了使其他同學都明白，就要求他換一個隱喻的語法再說一次。有趣的是，教師雖直接邀請蓮達和大衛表達他們的看法，甚至在排序上更以蓮達作為首選，但她卻不以為然，並沒有作任何回應。若從另一角度看，該教師回應大衛的方式和姿態，似乎讓我們得到另一種的啟示——蓮達已學曉了如何以沉默來隱藏自己的思想；在感到無法以精確語言作自我表述的情況下，寧願選擇迴避，好讓自己的存在消失在群體的討論中。

數學學習的本質——男女有別嗎？

從那份「自我自述」習作中的描述可看到——在教師的眼中，不同個體的學生在二分性別的歸類下，產生了兩種截然不同的學習圖像。給該教師帶來困擾的問題是——為何不同性別的學生縱使處身於同一學習環境下，也會產生不一樣的學習反應？從數學學習的本質看，兩性之間是否存在著差異？

作為歷史悠久的學科，數學本身從古希臘最初「以圖作數」的口述辯證法，發展到現代數學以抽象的正規符號體系，開拓了複雜的邏輯結構版圖，期間更經歷了歐洲14至17世紀文藝復興，以至18世紀的啟蒙運動，成為了人類在追求和拓展理性觀念上重要的思考工具。處於文藝復興的歐洲，商人的權力支配着整個社會。作為重要的量化思維工具，數學遂發展為具侵略性（aggressive）的活動，而這些活動正好符合當時以男性為權力中心的社會文化，直至20世紀中期後，女性參與數學活動的狀況才受到關注（Swetz, 2009）。踏入21世紀，隨着普及教育的發展，女性在數學學習的參與權利基本上已獲確認和得到充分的保障。但可惜的是，參與權利的保障並未為女性在數學學習上帶來更大的「實際參與」——儘管她們在公開試取得不俗的成績，卻仍抗拒進一步研讀高等的數學課程。因此，近年受到數學教育界關注的焦點，也由女性在數學學習的「低成就表現」（under-achievement）轉移到「低參與意欲」（under-participation）上（Solomon, 2009）。從轉移的趨勢看，這種關注不單是女生、甚至是為數不少的男生。

為何數學在一般的女性眼中缺乏吸引力？在數學學習的過程中，為什麼女生會較男生更易失去興趣？從學者貝嘉（Becker）的角度看，男女在數學學習上

的取態是存在着實質的差異 (Becker, 1995)。她引用了兩本有關女性學習方法的經典著作來分析兩性在數學學習上的差異，包括 Carol Gilligan (1982) 的《處身於不同的聲音》(*In a Different Voice*) 和 Belenky, Clinchy, Goldberg, & Tarule (1986) 合寫的《女性學習之道》(*Women's Way of Knowing*)。在前者 Gilligan 通過對高爾拔 (Kohlberg) 的道德階段性發展理論的批判 (以全男性為研究樣本的理論不適用於有關女性在道德發展上的解讀)，強調男性是通過「孤立」(separated) 的思維模式看世界，而女性則是以「結合」(connected) 的想法來建構道德觀念；在後者，Belenky 等通過 135 名來自不同年齡組別和不同社會文化背景的女性的訪問，進一步演繹 Gilligan 所提出有關男女之間的兩種不一樣的思維方式。借用 Belenky 全人和 Gilligan 的觀察，我們可以看到在數學學習上，男性會傾向通過邏輯、公理、推理、結構、規範、嚴謹、抽象的形式去確認數學知識的「合法性」來展示其「孤立」的學習認知 (separated knowing)；而另一方面，女性則通過直觀、創意、假設、猜測的思考方式來發展其「結合」的學習認知 (connected knowing) (Becker, 1995; Solomon, 2009)。從日常數學課堂上的觀察，我們不難看到教師所採用的教學手法，正好迎合以「孤立」認知為本的學習模式，所強調的只是數學本身的邏輯性和抽象性，而忽略了以直觀和猜測來發展的「結合」性思考方法。

在此，我們可用 Chapman (2001: 204) 的課堂討論例子作簡略的說明：

教師： 那麼如果我們拿起其中一條曲線並放在另一條曲線上，看起來會否一樣？它會否較斜一些，或較為平一些？你們是否都同意這個做法？史德，你同意嗎？

史德： 是。

教師： OK。史德，你可否說出它們怎樣不同呢？

史德： 第一條曲線與 y 軸相交於 4，而第二條曲線則與 x 軸相交於負 4。

根據 Chapman 的分析，該教師利用了隱喻的表達方式，嘗試以日常的用語來引導學生作回應，這些包括「拿起」、「斜」和「平」等說法。但該男生卻還是以換喻的表達規格來回應教師的進一步提問，從而確保其回答的「合法性」。這種做法的背後，是否說明以「孤立」認知為本的學習模式的學生在課堂上較易獲得老師的認同？而這種認同會否壓抑了其他以「結合」思維方式學習的學生參與課堂討論的意欲？上述的討論為我們帶來一個疑問：數學應該怎樣施

教才能提高女生（甚至一般男生）的學習意欲，從而達到更公平的教育原則？兩性在語言使用上的分別非天生的，而是在特定的歷史文化處境中，主導的男性氣質被建構為抽離的、理性的、孤立的；女性被建構為男性的相反，即感性、渴望連繫的。再者，西方的數理知識也並非一個超然於歷史文化的體系，而是在歐洲「啟蒙」時期以來，與以上的性別論述相互糾纏而產生的，因此帶着極強的雄性中心主義（見蔡麗玲，2007）。由此我們進一步見到——主導的數學語言，其實是一種社會上佔優勢的男性語言：抽離、非人情化、層序性強、具排他性，因此對大部分女生和部分男生（自認為數學不濟的）來說，是令人懼怕的（見Hilary Povey, 1998）。A. Chapman更清晰地說：數學語言其實是某種典型男性的語言，是具排拒性質的。

課堂學習與身份建構

為了推行普及教育，數學課程亦隨着教育改革的實施而修訂。修訂後的數學課程目的，包括強調發展學生的傳意能力，引領他們有效地運用數學語言，來表達運算中或學習上所涉及的邏輯思維（香港特別行政區課程發展議會，1999; 2002）。在配合新課程的推行上，教師較以前重視了提問技巧的運用。可惜的是，「教師提問→學生回答→教師以評估的口气回應」的溝通模式，未能孕育出全面互動的課堂文化。

課堂的提問，既可視為教學手法的一種工具，亦可看成象徵權威的武器。提問作為教學工具，既可用作提升學生的學習意識，亦可通過互動對話的誘發來提升學生的思維層次。但另一方面，提問作為展示權威的武器，可產生消音的震懾效果。強調對錯的封閉性問題，為知識擁有者提供以提問作為武器所需的彈藥。對缺乏以正確答案為防禦物料裝備的學習者而言，或許只能讓沉默把自己隱身於地道中。傳統的學習階梯充斥着從各種不同評核所衍生的競爭意識形態。

自我意識本身是複雜的心理機制。語言作為傳意工具是人類經過有意識詮釋機制來建構自我身份的重要媒介。語言的表達是情緒（emotion）與認知（cognition）結合的產物。數學課堂的傳意，混合了數學語言和日常語言的運用，教師的每一句說話（無論是有關數學公式的演繹，抑或是純個人觀感的表達）皆會給學生帶來複雜的詮釋和難以預測的心理反應。在教育碩士班的課

堂上，我曾分享了兩個數學教師的教學故事。當天晚上，我收到其中一個學員的電郵，表達了她為何在中小學期間抗拒學習數學的一些觀點：

唸中四那年，上數學堂時，教我數學的老師叫我們將各種數學方程式寫出，我亂寫，很快寫完，便做生物科功課，……數學老師行過我座位，給他看見了，他很認真說：收好它（生物功課），再取我寫的數學方程式看，說：「我唔明點解（為何）你的數學會咁差！」……我好想對這位數學老師說實話，由幼稚園（開始）我就怕數（學），（皆因）要由1寫到50而逃學，其實識寫，但不知何故很怕數（學），小學因為數學老師（班主任）好惡……從此對數學越來越不喜歡，由三/四年班開始數學功課都是抄（回來的），抄到中學都是抄，因為上堂我完全是封閉耳朵沒興趣聽。

（私人通訊——節錄自碩士班學員電郵，26/2/2010）。

該學員，女性，是一名資深的幼稚園校長。我從閱讀她的「自我自述」的習作，看到她是一個責任心強而善於從實踐經驗中學習怎樣處理和解決問題的人。但數學學習的經歷，對她來說，是一個揮之不去的夢魘。回想超過四分一世紀的感覺，她的記憶還是這麼深刻。她在電郵的描述，揭示了課堂學習背後的荒謬性心理結構：

- (1) 承受學習中無法擺脫的沉悶感——心理上產生的恐懼和抗拒不是源自學習能力上的不足，而是來自課堂文化中所感悟到的一種從屬關係：學習自主權受到征服的一種體驗。
- (2) 抗拒沉悶感的具體表現——為了抗衡心中不願接受的從屬關係，她選擇了以「我亂寫，很快寫完，便做生物科功課」的態度來恢復課堂中失落的自主權。
- (3) 讓沉默來沉澱內心的沉悶感——「抄功課」和「封閉耳朵」皆是一種沉默的抗拒行動，以「不聞不問」的策略來抗衡課堂的荒謬感。

老師的「評語」（「我唔明點解你的數學會咁差！」），對身有傷患（wound）的學生而言，是一種富攻擊性的武器（weapon）。學生在課堂上選擇「封閉耳朵」是一種痛苦（pain）。武器與傷患的配合會帶出痛苦的一種表達（Scarry, 1985）。痛苦背後，消失的是聲音（voice）、世界（world）和自我（self）。

學習者從課堂文化中建構那種指定身份（designated identities）的認同，帶來了多元的傳意模式（參考Sfard & Prusak, 2005; Sfard, 2006; Solomon, 2009, 身份認同與數學語言的關係）。要在數學課堂上建立正面的學習社群，教師必須從

自身由文化建構出來的固有觀念中釋放出來，好讓自己能通過更開放的傳意空間，體會學生對數學的感覺。這種感覺對於女性而言尤其重要。權力、自主權和性別是構成「自我政治」(the politics of ourselves)解讀的基本元素——女性處身於權力背後的從屬關係(subjection)與自主權(autonomy)之間的裂縫中會感到困惑，一方面既自覺有需要接納傳統性別價值規範的從屬支配，而另一方面又同時會為從自我規範抗衡中因放棄爭取自身應享有的自主權而感到羞愧和內疚(Allen, 2008)。對於那個碩士班學員來說，數學學習為她帶來無法從自我政治爭持中釋放出來的一種愧疚感。在中學任教期間，我曾遇上兩個成績優異的女生，她們向我表示要放棄修讀附加數學的意圖。通過訪談，我從她們的學習經歷得到這樣的詮釋——數學只是棋盤上的一隻棋子，而學業則是整個棋局；若在學習上產生一種猶如與隱身的魔鬼進行對弈的感覺，她們會選擇放棄這隻棋子，從自我的掙扎中去重新追尋生活中可體驗的意義和話語權(Law, 2009)。然而，怎樣的課堂學習才能幫助學生重拾數學學習的意義和參與學習活動當中所需的話語權？

結論——讓學生聲音教我們認識更公平的數學教育

公平(equity)是一個重要的教育概念。要理解何謂公平的數學教育，我們可從三個層面作討論：(1)公平作為平等教育機會；(2)公平作為平等教育待遇；(3)公平作為平等教育成果(Fennema, 1990: 2)。在今日的香港，隨着普及教育的實施，兩性皆能享受到平等修讀數學的教育機會。踏入21世紀，均等的教育機會讓兩性在數學公開試的表現上縮窄了彼此之間的差距，達到較平等的教育成果。雖然隨着教育改革，數學課程作了不少修訂和改動，但可惜的是課堂教學卻未能同步地為實踐「全民學數」的理念而作出配合。事實上，數學課堂是上述第二項有關公平作為平等教育待遇討論的焦點。

在數學課堂上，教師往往只強調數學本身的抽象特質和邏輯演繹而忽略了學生的感覺和表達。感覺來自身體的感官，而表達則是個別學生處身於某同一課堂場景(context)時所建構的獨特的學習文本(text)。從社會文化的層面看，成功的教學必須掌握主體(subject)、文本，以及場景之間的關係，才能有效提升參與學習的意欲(Kelly, 1997)。聲音(voice)是至為關鍵的文本，可讓我們更清晰理解到學生由身體感官所引發的學習姿態。課堂的傳意模式包含着微妙的權力從屬關係。如果教師只是將課堂視為聚集不同學生個體的一個群

體，而不是一個以多元聲音為軀幹的群體（multivoiced body）時，就很難為學生建立起一種包容個別差異和享有平等表達權利的身份（Evans, 2008）。這種身份一旦失落，或許會帶來天神宙斯的詛咒——學生在數學課堂以靜默遮掩內心的羞愧感，甚至以不參與課堂的姿態來表達學習的荒謬感。公平的數學教育意味着我們需珍惜的不是課堂上集體的「同聲」，而是個體的「異音」。從這角度看，開放和民主的課堂傳意已超越性別在學習數學差異上的關注，甚或為個別學習差異課題上的探索帶來曙光。

參考文獻

- 香港特別行政區考試及評核局。《考試報告·香港中學會考》。瀏覽日期：2010年6月30日，www.hkeaa.edu.hk/en/hkcee/Exam_Report/Examination_Statistics/。
- 香港特別行政區考試及評核局。《考試報告·香港高級程度會考》。瀏覽日期：2010年6月30日，www.hkeaa.edu.hk/en/hkale/Exam_Report/Examination_Statistics/。
- 香港特別行政區課程發展議會（1999）。《中學課程綱要——數學科（中一至中五）》。香港：香港印務局。
- 香港特別行政區課程發展議會（2002）。《數學教育：學習領域課程指引（小一至中三）》。香港：香港印務局。
- 羅浩源（2003）。〈從非一般的數學練習簿看兩個中學生的數學學習歷程〉。《基礎教育學報》，第12卷，第2期，頁231–242。
- Sandra Harding，蔡麗玲譯，〈多元文化與後殖民世界後的女性主義科技研究〉。《STS讀本二：科技渴望性別》，台北：群學，2004，頁171–198。
- Allen, A. (2008). *The politics of ourselves: Power, autonomy, and gender in contemporary critical theory*, New York: Columbia University Press.
- Becker, J. (1995). "Women's ways of knowing in mathematics," In G. Kaiser & P. Rogers (Eds.), *Equity in mathematics education: Influences of feminism and culture* (pp. 164–174), London: Falmer.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberg, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*, New York: Basic Books.
- Boaler, J., & Sengupta-Irving, T. (2006). "Nature, neglect and nuance: Changing accounts of sex, gender and mathematics," pp. 207–220, In C. Skelton, B. Francis, & L. Smulyan (Eds.), *The Sage handbook of gender and education*, London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications.

-
- Cameron, A. E. (1925). "A comparative study of the mathematical ability of boys and girls in secondary schools," *British Journal of psychology*, 16 (1), 29–49.
- Ceci, S. J., & Williams, W. M. (2010). *The mathematics of sex: How biology and society conspire to limit talented women and girls*, Oxford/New York: Oxford University Press.
- Chapman, A. (2001). "Maths talk is boys' talk: Constructing masculinity in school mathematics," In W. Martino & B. Meyenn (Eds.), *What about the boys? Issues of masculinity in schools*, Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Department for Education and Skills (2004). *GCSE and equivalent results for young people in England, 2000/04 (provisional)*, London: DfES.
- Dweck, C. S. (2007). "Is math a gift? Beliefs that put female at risk," In S. J. Ceci & W. M. Williams (Eds.), *Why aren't more women in science? Top researchers debate the evidence* (pp. 47–55), Washington, DC: American Psychological Association.
- Evans, F. (2008). *The multivoiced body: Society and communication in the age of diversity*, New York: Columbia University Press.
- Fennema, E. (1990). "Justice, equity, and mathematics education," (pp. 1–9). In E. Fennema & G. C. Leder (Eds.), *Mathematics and gender*, New York & London: Teachers College Press.
- Fennema, E., & Leder, G. C. (1990). *Mathematics and gender*, New York & London: Teachers College Press.
- Fink, B., Brookes, H., Neave, N., Manning, J. T., & Geary, D. C. (2006). "Second to fourth digit ratio and numerical competence in children," *Brain and Cognition*, 61, 211–218.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Henrion, C. (1997). *Women in mathematics: The addition of difference*, Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Hyde, J. S. (1997). "Gender difference in math performance: Not big, biological," (pp. 283–287), In M. R. Walsh (Ed.), *Women, men, and gender: Ongoing debates*, New Haven & London: Yale University Press.
- Hyde, J. S., Fennema, E., & Lamon, S. J. (1990). "Gender difference in mathematics performance: A meta-analysis," *Psychological Bulletin*, 107, 139–155.
- Kelly, V. A. (1997). *Schooling desire: Literacy, cultural politics, and pedagogy*, New York & London: Routledge.
- Kimura, D. (1996). "Sex, sexual orientation and sex hormones influence human cognitive function," *Current Opinion in Neurobiology*, 6, 259–263.

- Kimura, D. (2007). "Under-representation or misrepresentation?" In S. J. Ceci & W. M. Williams (Eds.), *Why aren't more women in science? Top researchers debate the evidence in a key controversy of our time* (pp. 39–40), Washington, DC: American psychological Association Books.
- Law, H. Y. (2009). "Learning to ask: The role of communication in the teaching and learning of mathematics," Unpublished Ph.D. dissertation, University of East Anglia, UK.
- Oakes, J. (1990). "Opportunities, achievement, and choice: Women and minority students in science and mathematics," *Review of Research in Higher Education*, 16, 153–222.
- Povey, H. (1998). "'That sparks from heaven' or 'of the heaven' Girls and boys and knowing mathematics," (pp. 133–146), In A. Clark, & E. Millard (Eds.), *Gender in the secondary curriculum: Balancing the books*, London & New York: Routledge.
- Saxonhouse, A. W. (2006). *Free speech and democracy in ancient Athens*, New York: Cambridge University Press.
- Scarry, E. (1995). *The body in pain: The making and unmaking of the world*, New York/Oxford: Oxford University Press.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). "Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity," *Educational Researcher*, 34(4), p. 14–22.
- Sfard A. (2006). "Participationist Discourse on Mathematics learning," In J. Maasz & W. Schloeglmann (Eds.), *New Mathematics Education Research and Practice*, (pp. 153–170), Rotterdam: Sense.
- Solomon, Y. (2009). *Mathematical literacy: Developing identities of inclusion*, New York & London: Routledge.
- Swetz, F. J. (2009). "Culture and the development of mathematics: An historical perspective," In B. Greer, S. Mukhopadhyay, A. B. Powell & S. Nelson-Barber (Eds.), *Culturally responsive mathematics education*, New York & London: Routledge.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*, Morris-town, NJ: General Learning Press.
- Willis, S. (1989). *Real girls don't do maths: Gender and the construction of privilege*, Geelong, Victoria: Deakin University Press.

4



性別化的英語學習體驗 與男女學生的成就差異

呂惠珊

英文系男準教師：「英文教師以女性居多，英文自然以女性的方法教學，男生因此難以適應。」（廣東口語意譯）

教育課程男準教師：「我不是說女教師不好，她們有愛心又可愛……但男生就是缺乏真男人的英語模範。我們模仿了我們的女教師，講英文的語調聲線，弄得自己太娘娘腔，所以我們都不願意在英文中尋找樂趣了。正因如此（並非出於自戀狂妄），我們（註：兩位男準教師）有很大的責任：我們得拯救我們的男孩子，（如果兩年後我們成功受聘的話……）。」（英文文字中譯）

中文科男教師：「男孩子那麼多興趣，又足球，又電子遊戲，根本沒有時間讀英文。」（廣東口語意譯）

性別文化對社會各個範疇的影響由來已久，教育的過程亦不例外，背後深藏社會因素。其中，男生英語落後的現象至今未有完整的研究，^[1]但教育界卻一直以性別因素去解釋這個現象。

一位英文系男準教師曾向我提出有一種屬於女性的教學法造成男生學習英語的障礙。我於是在大學語文教育課程的網上論壇請教其他準教師。女準教師都以各自的理論知識和經驗，肯定女教師的英語教學是優質的，卻沒有回應男生英語落後的原因；其中一位男準教師則感歎男生缺乏男人的英語模範，正好與英文系男準教師的感觸遙相呼應。在我研究的學校裏，又有一位中文科男教師主動向我提出男生有太多興趣，維持這些興趣使學習英文的時間減少，似乎是無可避免的。無論從難以適應、找不到模範，還是有更吸引的興趣等方面來解釋，他們似乎都認為男生不願投入英語學習確實有其苦衷，說來言之鑿鑿，感同身受。

然而，這些解釋會否只流於猜想？為了回答此問題，我在2006年12月親身參與母校中一班男女生的英語課及校園生活，查探課堂實況和學生眼中的困難，從而了解男生英文科成績落後的社會因素。

1. 關於本地英語成就上性別差異的數據，可參考蔡寶瓊（2004），在此不贅。

有趣的英文老師和英文課

簡老師是罕有的男英文老師，^[2]也是位風趣幽默的老師。我從前認識他時，他已參與校園電視台和慈善活動的學生趣劇演出。在研究期間，我見過他在上課時向學生解釋“Knock-knock joke”的玩法，公開其英語朋友的古怪趣事，在生動教學和開玩笑的同時，引入相關的文化知識。學生都說喜歡這位有趣的老師。一名男生告訴我，其同校兄長向他介紹過這位有趣人物，連媽媽也在一次家長教師會的燒烤活動中，對這位老師的生鬼有趣留下深刻印象。他選擇這中學的原因之一就是這位老師。

簡老師不僅自己搞笑，更能帶動學生間的輕鬆氣氛。女生說，不只一次簡老師指着兩個不專心的男同學大叫：「你們兩個不要混在一起！」，全班都因這句曖昧的話捧腹大笑。她們說簡老師最愛說「爛gag」（爛笑話），簡老師曾於早會上以爛笑話為題發表短講。學生喜歡在課堂上玩語文遊戲，某次學習寫作餐牌，兩名男生創作「簡簡沙律」；坐在我旁的男生也弄道「紅燒珊瑚」（註：“Roasted Lydia”，Lydia是我的洋名）。另一次會話練習中，一組學生運用誇張的聲調和簡單的道具，把一段普通顧客查詢貨品的對話，演繹成風騷婦人調侃男店員的反串戲碼。學生也知道簡老師不介意他們開玩笑，簡老師曾自動請纓以「簡女士」的名義參與校內的「美女廚房」烹飪比賽。簡老師告訴我：「只要不犧牲學習，玩甚麼都可以接受。」。一名男生漸漸對英語笑話藝術感興趣，並開始閱讀笑話大全。自己看得高興之餘，又在日常對話中加插笑話，一面自娛，一面練習。簡老師成為班上男生的模仿對象。

校內大型書展中，我發現一些「頑皮」的英文書，例如：底褲超人系列（Captain Underpants）、反轉校園詩集系列，這均由一眾老師安排展出。兩位愛書的女生推薦了有趣的英文書，例如圖書館裏有「壓扁了的史丹尼」系列（Flat Stanley），她們與我分享時也笑聲不絕。每週英語日都有競猜遊戲，遊戲紙上寫着“English Day, Fun and play!”（趣味與玩樂）的標語。不只簡老師，整所學校都在營造「英語學習就是玩樂」的氣氛。

2. 文中所用的老師及學生名字全是化名。

依然沉悶的英文科

奇怪的是，我發覺儘管英語老師很有趣，學校又很鼓勵「幽默」、「頑皮」的英語學習，但學生對英文科的印象依然欠佳。

女生們前一刻提到爛笑話還忍不住笑，下一刻卻重申英文科沉悶乏味。她們解釋時間久了，爛笑話不再好笑；那些笑話大同小異，又與課程無關，她們開始為課堂的大量笑話感到苦惱。英文失去了笑話的粉飾，回復沉悶。那個讀笑話大全的男生堅持了幾個月後再沒有讀下去，因為他覺得「英文笑話沒以往那麼好笑」，簡老師也不再是男生模範。

在延伸閱讀課 (Extensive Reading Scheme, ERS) 或每週英語日的早晨閱讀時間上，有些同學千方百計逃避看英文書。一位女生在家先讀了英語長篇小說的中譯本，在閱讀課時則捧着看不明白的原著裝模作樣；一位男生選了手翻書 (Flip book)，不停翻右頁的動畫；另一名女生專注地點算圖書內插圖中鱷魚的牙齒數目。看長篇小說的女生曾不耐煩地表示「上課悶得想把耳筒從長衣袖穿過去聽音樂」。結果，她沒有上課聽音樂，卻在寫作課因聊天而被罰寫一篇長文章。坐在我附近的男生，也曾被揭發在抽屜裏看中文小說，又試過因發悶而在英文課上用廣東話高聲叫旁邊同學借中文書給他，被簡老師警告。簡老師會懲罰明顯偏離課堂學習的學生，因為他們「不尊重老師」。

後來，我再次探望這班學生，發覺他們全情投入在轉筆這新玩意上，飯桌、地上都是轉來轉去的筆，男男女女也爭着告訴我轉壞了多少枝筆、堂上轉筆掉到老師桌前的尷尬事。他們的網上論壇也流傳着世界賽轉筆的花式。轉筆似乎是對抗沉悶課堂的新方法——在悶的課堂上期待着「意外」發生。^[3]午飯、小息時間，有人會吃東西、打球、逛商場、偷偷玩線上遊戲，甚至做算術、看中文書，但對於課外做任何關於英文的事，他們都覺得匪夷所思和不必要。

「學生難以投入英文科」的情況十分常見。他們認為英文老師和英文課很有趣，英文科本身卻仍然沉悶。「悶到抽筋！」、「悶死人！」、「好眼瞓（很睏）！」、「趴晒喺張枱度（伏在桌上）！」、「好悶，都無教新嘢/都無啲學！」

3. 在第三組別中文中學，學生在英文堂上對抗沉悶的方式，可參考Lin (2005)。

等詞句反覆出現，反映「悶」的普遍情緒。老師甚至同學「幽默」、「頑皮」的嘗試反而諷刺地證實英語學習不夠吸引力，最終這些語言遊戲還是提不起同學學習英語的樂趣。

令人困惑的是，數學老師和數學課雖然沉悶，但數學科仍然有趣。

沉悶的數學老師和數學課

Ricky：「我懷疑數學堂沒有一個人在聽課！」

數學科嚴老師不算風趣，平日也盡量與學生保持距離。即使他是班主任、數學老師、部分同學的設計與科技科老師，他和學生並不混熟。各科老師在聖誕聯歡會時特意跑來送贈糖果，再回到自己的班級去，嚴老師卻只留守走廊，邊看着課室內的學生，邊獨自進食。其實他人很友善，也十分支持我的研究，但就是不愛說話、不愛笑。一群女生告訴我，指他的數學課很悶、語調很平板。我雖然沒有親身上過嚴老師的數學課，但我的妹妹，曾就讀此校，分享過關於他的傳言——傳說中的嚴老師可以整課不發一言，只在黑板上寫算式。讀理科的她卻補充：「這才是數學的語言！」，言語間雖不特別喜歡這種非人情的教學法，卻認同這是體現數學精髓的示範之舉。

依然有趣的數學科

Jackson：「（問：照書講，無損你對數學的熱愛？）唔，是呀！咁你（註：指他自己）本身喜歡計數嘛！（問：即係小學時已經喜歡計數？）是呀！……（暑期作業）做數學先。因為你並不覺得很悶，一路計。但是英文中文……不知道怎麼說……我喜歡數學多點！」

Patrick：「數學就教多點好些，做多點數好些……盡量做到不超額又好多。（問：不玩又不會無聊？）是呀，我覺得。」

兩位同學都認為數學是不能輕言放棄的重要科目，不放棄是出於喜愛。自小學時他們已認定自己喜愛數學，即使現任數學老師並不有趣、教學法不怎

麼樣，都阻擋不了他們學習數學的熱情。弔詭的是，沉悶的老師和課堂反而突顯數學本身的吸引力；課堂的負面經驗並無改變他們對數學科的好感，對他們而言，那些根本不算負面經驗——數學不需要任何玩意去粉飾，他們只需要一堆數學題。相對而言，學習英文科不是出於對科目本身的喜愛，而是此科的成就為他們帶來好處。

英文科重要的功利價值

Edmond：「無想過……讀書，賺錢，孝順阿媽阿爸！」

我問Edmond為何這樣辛苦也要學英文，他說這個問題「問得好」，因為就讀中一的他從沒思考過這個問題。他的即時回應是賺錢和孝順父母，為了達到的是外在目的，他不知道自己想不想學好英文。幾個女生也曾不加思索地同聲答：「因為政府規定。」

Renata：「她（註：媽媽）說如果你想學好數學，就要先學好英文。她經常都這樣說。」

就香港的社會背景而言，英文科確實有其獨特的位置。英文科是少數主科之一，更是大學入學評審的重要參考指標。自從中文中學和英文中學截然劃分後，英文中學的英文科更可說是「科中之科」。Renata的媽媽勸女兒「一定要在英文科付出更多，才能在其他科進步」，無疑媽媽是注意到英文科本身在英文中學的功利價值，所以她利用英文科與其他科的連帶關係要求女兒學好英文，不容有失。

Lina：「上到大學，外籍或者香港professor（教授），大多用英文同他們對話……譬如外籍人問路，不懂回答會好醜。加上現今旅遊業蓬勃，你他日可能希望做空中小姐；即使做不到，做推銷員，客人用英文問你，或是家傭問你，那你都要用英文同人溝通……你要她做甚麼都要用英文跟她說。」

Lina非常在意她就讀的第一組別英文中學「地區名校」與親朋子女就讀的「真正名校」之間差距，並嚮往他們的生活。她想像自己將來在學業、生活、職

業上均要與外國人溝通，包括外籍家傭；可是她並無深入探究大學教授是否樂於使用中文、推銷員所需的英語水平，以及外籍傭工來港前是否學好粵語。她在對話過程中，反覆論證英文的重要地位，彷彿這是個不爭的事實。保持競爭力、應付自如，就是 Lina 眼中英文的好處。其實，她論述的正是當時香港商界推動職業英語運動的宣傳手法。

Aaron：「學英文就會得到『各國君主重用』……有時外國人想給你好處，問你吃不吃雪糕，但你不懂回應！」

Aaron 引用中史的用語回應我的提問：學習英文的原因在於「備受各國君主重用」，即表示學習英文，才能得以發展、前途有保障。現實情況是我們很少碰見請我們吃東西的人，碰見以英文回答作為契機的情境就更少了。可是用英文獲取雪糕的虛構情境，反映 Aaron 相信英文成就總會為他帶來好處，哪怕只是免費雪糕。

從以上的對話節錄看到，正因為英文是不能輕言放棄的重要科目，學生在沒有想清楚自己是否喜歡英文之前，就有各方的說法說服他們學好英文。他們努力地反覆套用別人的話或是運用虛構情境來辯護這個說法，正好顯示他們對英文功利價值的認知是不實在的，更沒有空間探索其內在價值。

更重要的內在價值

雖說英文和數學都是重要而沉悶的學科，但只有英文科的沉悶才算真正沉悶。現象學研究提出，課室中悶的意涵是，使學生因「缺乏意義」而抽離課堂活動，強烈感到時間緩慢的流動 (Breidenstein, 2007)。那麼，這群學生認為英文科缺乏意義而數學科擁有意義，正是這種值得內在喜愛的東西——學習。

Tessa：「經常都好悶呀……沒有怎麼學習新東西。」

Patrick：「Listening 同ERS都沒有東西學。」

Renata：「其實中一就是……溫習小學那些東西。」

「好悶」、「沒有東西可學」，這類說話最常出於學生口中，可見學習是他

們校園經驗的核心，可惜英文課未能滿足他們。^[4]他們的中一課程大致複習小學課程，簡老師亦承認文法部分乃重溫小學課程，旨在照顧個別差異。Renata 跟很多同學也注意到這個情況，甚至有男生曾私下向簡老師求證。Patrick 却針對英文科獨有的部分在本質上無東西可學。

Tessa：「……沒怎麼學習新東西。（問：學了生字？）生字年年都有啦！」

Renata：「（數學）就係學新東西，就是不明白，明白嗎？」

Erica：「即是重溫以前那些重點。」

Renata：「對呀，例如我已經忘了如何計算圓周啦！」

英文程度較高的Tessa認為以複習文法為主的課堂沒有助長知識，這固然可以理解，但文法以外總有新的內容，例如辭彙。可是他們認為學習辭彙不算學習。即使學習辭彙有難度，更是很多學生口中改善英文的首要任務，但它仍不算學習。相反，數學科的溫習並不算沒有東西可學，尤其是他們跟不上進度的時候，反而更意識到數學科有東西可學，只是他們未掌握，於是反覆的操練變成理所當然的學習活動。究竟學習是怎麼樣的一回事？

「不知不覺」學英文

簡老師：「喺佢地唔為意係功課嘅情況下去學一啲野，好似role play……」

簡老師在訪談中表示，「不覺得正在學習」正是他預期的效果。他相信在學生運用英語如活用舊文法新字彙時，他們已時刻在學習——在其不自覺間已練習了聽、講、讀、寫，他們不需要知道自己正在學習才能學習。這種「不知不覺」英文教學法非由簡老師原創，更不是男性的或女性的教學法，而是英語教學界的流行做法。現行課程改革旨在改善死記硬背的學習模式，變相借鑒於第一語言習得 (acquisition)，實行真實 (authentic) 生活主題式實習取代以往倚重文

4. 是次研究對象為第一組別英文中學生。他們最常表達的感受就是「悶」。第三組別中文中學生常見「煩」的情況及意涵，請參考潘宇軒（2008）或該作者載於本文集的相關文章。

法、以知識分類的操作練習。以我逗留在校的時期為例，課文是外出用膳，功課是寫餐牌、食譜、點餐紙，作餐廳慶生經歷的文章和練習點餐對話，學習的辭彙是食材、菜式、烹調方法、處理食材的動作；文法則是時間介詞 (preposition of time)。功課務求學生不斷在已知的句式中，套用相同主題下的辭彙。Patrick 說嬉戲居多。雖然他們另有文法練習補充，但堂上不會教，甚至不會核對或解釋難題。事實上教育界有傳視學官要求老師不可以獨立教文法。

日語教師：「他們想得太多。」

日語學習也有相似情況可以借鏡。一位日語教師曾向學生分享她對成功學習日語的看法。她認為很多學生，尤其內地生，學不好日語不是不夠努力，而是想得太多而影響他們的學習。筆者妹妹是其中一名學生，她同意老師的說法並補充，從其學習英語和日語的經驗，發現學好外語的第一步是「認識其語言脈絡、培養語感和成功感」。筆者同意要理解在某文化合宜的語言運用就必須易地而處，代入當地人的情境；用「腦」學習正確文法之外，更應用「心」學習社交上合宜的語句。用心不比用腦的層次低。然而，從學生對英文科的反感看，他們的看法正好相反。

Dian：「英文堂梗係用英文講架啦！」

在目標語言密集的語境（如在英語國家生活）中採用「不知不覺」學習模式會比較容易理解。可惜，一般沒有外語社交圈子的香港學生只有在英文課上的實習，除非老師明示哪些課堂活動有哪些作用，否則Dian並不認同投入的努力與學習成果有直接關係。不知不覺地學習，在學生眼中只是用英文講了無邊際的話題，如果不是明顯的語言學知識，他們會說是「私人嘢」，是「離題」。例如：同樣是課程以外的話題，講述英語朋友的趣事不是介紹英語世界，也不是示範如何敍事，而是講私事，但解釋某同學望見“Or”字母一大一小而認不出發音是與英文、學習相關的知識，不算離題。

會考生：「英文堂係用嚟瞓覺嘅（拿來睡覺用的）。」

學習英文的過程太模糊，使他們減少投入之餘，也同時形成對英文科的負面印象，兩者互為影響。追求知識的同學不會尊重無法得着知識的學科，上

課不能得着知識就是浪費時間，於是像一位會考班英文老師的分享，她的學生明言會利用英文課休息——從「用腦」、「真正上課」的課堂恢復精神，預備下一節課時思考。受訪的中一生在英文課還以嬉戲對抗沉悶；若情況持續到高中，他們可能會放棄在英文課中期待學習，轉而策略性地休息。

「一板一眼」學數學

Patrick：「難就會落足心機去做，好專心咁搞掂佢（解決它）。」

「不知不覺」英文教學法以多元化的主題和教學流程呈現綜合的具體生活常識，顯得雜亂無章。相對而言，數學教學法，則「一板一眼」，主要以統一的教學流程按部就班地呈現抽象獨立的數學課題和針對性的處理步驟，組織清晰；尤其在小學以後，數學課不再使用生活化的道具進行教學，例如交易遊戲用的假錢幣。非人情化的數學語言和學習模式雖然不易掌握，卻突顯它有東西可學；掌握了就有成功感，因此反覆的操練並不沉悶，數學堂也不會成為休息時間。

Aaron：「（問：你鍾意做exercise（練習）？）好過淨係喺度聽。」

Seth：「一定唔係，係查字典！」

從另一角度看，對學生而言，學習的性質包含沉悶——學習要求的龐大工作量、嚴格的紀律和陌生的內容令沉悶無可避免 (Breidenstein, 2007)。Aaron 最喜歡英文課做練習而 Samson 喜歡查字典，正是最「一板一眼」、沉悶、但直接鞏固陌生的語文知識的部分，而不是課堂大多數的輕鬆部分。

「用腦」獲得的數學成就與從「不用腦」獲得的英文成就

Dian：「識就識（懂就懂）。」

Julian：「學英文都唔駛（不需）用腦嘅。」

現在英文課大部分的學習過程模糊，強調輕鬆愉快，很少人「落足心機去做」。Dian 雖然英文成績不俗，但她坦言並無心得，她認為英文懂就懂，不用努力。同樣，在一次走廊的淺談中，Julian 拒絕我個別訪談的邀請時，拋下了一句「學英文不需用腦」。強調模仿與實習的學習模式，她不認為需要「腦力」，也因此無內容可分享——英文只有兩件事，就是能與不能。

Aaron：「勁曬la(啦)，科科都咁高（分）。」（學生網上論壇文字）

「勁」（強）是同學形容別人能人所不能的形容詞，例如學習成就的高度。Ricky 所有學科成績優異，英文科尤其突出。同學會讚他「勁」，語帶羨慕或妒忌。「勁」只表示學習成就的高度，套用學生的話，英文成就不是從「用腦」獲得，與智能無關，與「叻」不一樣。Seth 的強項是歷史和數學，同學會向他請教數學，因為他「叻」（聰明）。雖然同學深知其英文表現欠佳，但不損其聰明的印象，語帶欣賞。「叻」同樣形容別人能人所不能，但更強調成就的高度是源自個人的智能質素。數學成就是「叻」人「用腦」獲得的。「叻」比「勁」優勝，證明智能——「用腦」重要。數學科成績優異也備受「勁」的讚賞，但筆者鮮有聽見以「叻」讚賞英文好的同學，這展示了學科之間有高低之分。雖然同是「成就」，一方代表「來歷不明」的成就，另一方卻代表智能運用得宜的成就。

「利益階梯」與「知識階梯」——重要但次等的科目

究竟英文是一個怎樣的科目呢？眾所周知，英文是重要的科目。它帶來的社會地位、利益進賬 (earning) 比其他科目更優越，對追求前途的學生而言，英文科提供了更高的功利價值，可稱為位處「利益階梯」高位的科目。但是弔詭地，學生的經驗告訴我們，英文更加是一個不重要的科目。它帶來的學術地位、知識增長 (learning) 比其他科目更低微，對追求學業的學生而言，英文科提供不到學科應有的內在價值，可稱為位處「知識階梯」低位的科目。因此學業追求者如我訪談過的學生對英文整體的負面印象意味着「利益階梯」高位的好處抵銷不了「知識階梯」低位的壞處；整體來說，他們視英文為重要但次等的科目，結果盡力減少研習英文的時間，使這「非學習活動」盡量變得可容忍。

建立英文科在「知識階梯」次等的地位，是倚靠上文所記他們對學習過程、學習成就、方法的感受和見解，以持續而不對稱的認知把英文科與數學科長期對立起來，包括：

- (1) 放大了英文學習的功利價值，壓抑了同學對其內在價值的探索；
- (2) 否定英文科的語言運用、辭彙建立等為學習活動，但肯定數學科的反復操練為學習活動；
- (3) 判定英文科結構混亂，數學科結構清晰；
- (4) 建立兩種學習途徑和成就，分別是數學科成就從智能獲得，而英文科成就非從智能獲得。

現代科學知識的權威

英文科發展出現有的課程內容、結構和教學法自有其獨特的文化歷史因素，但其獨特之處不合符理想學科的特質，則可說是推崇「現代科學」的知識定義的結果。

台灣學者蔡麗玲（2003; Harding, 2004）解釋「十七世紀『啟蒙』以來所發展的歐洲中心主義『現代科學』……在科學意識型態上，理性、客觀（objectivity）等概念逐漸發展成為當時當權的科學社群所獨尊的科學論述，成為現代科學的基礎」。英國女性主義物理學家Elizabeth Anderson（2009）指當時理想的科學在於它能摒棄混淆事物本質與方法的人類情感，避免研究者的主觀投射，建立一個對科學的規範性描述和理想。在此強勢而單一的知識規範之下，現代正規教育所高舉的是「以推演、抽離、量化組織嚴謹的結構來傳遞知識」（張淑娟，2006），例如：抽象的語文法則和嚴謹的課程與教學法。

但無論如何，英文科本來就混雜着的人類情感的學科特色變成了缺陷，加上教育改革下的主題式課程結構不夠嚴密加上「不知不覺」教學法主張易地而處，以模仿揣摩目標外語和文化為主，有違以上客觀知識的狹窄定義，因而淪為次等的知識，使男女生皆缺乏投入感。

然則，男生比女生更不願意參與英語學習的原因為何？

「性別階梯」與「知識階梯」——次等而女性化的科目

原來，「現代科學」論述發展的同時，「歐洲社會亦發展出一種社會論述，宣稱男性較理性、較客觀、女性較不理性、較不客觀。此兩種論述相互作用，漸漸把科學攬成男性專擅的事業，將女性排除在外，或說，將女性『她者化』」（蔡麗玲，2003），於是，「知識階梯」漸漸與有性別定型的「性別階梯」掛鈎。英文科主觀、非理性，而且陰柔；數學科客觀、理性而且陽剛，英文科在掛鈎的「性別階梯」與「知識階梯」都自然排列低位——「次等」的意涵等同於「女性化」。

除了英文科被標籤為次等而女性化的科目之外，英文成就高者也被標籤為次等而女性化的學習者。陽剛氣質成為學術成就的必然條件，男性化才是真正學習者應擁有的氣質。於是不少女生因此不符合理想學習者的資格，成就受到貶抑，少數英文成就高的男生（如Ricky）也不例外。「性別階梯」與「知識階梯」的陽剛氣質相輔相成，若男優於女的觀念不變，數理成就優於語文成就的觀念同樣不變，男生比女生更不願意投入英文學習的現況亦不會改變。英文科將會繼續弔詭地成為重要而次等的科目，男生不會主動投入，因此在這科成績落後。

結語——支援所有性別的低動機學習者的新改革方向

本文以學生經驗為基礎，從學科性別化的排名分類出發，探討科學文化與性別文化聯手發展了英文科要背負的知識和性別的意涵，藉以理解學生對英語學習的矛盾情緒，開拓我們對學習過程、學科成就形成的思考和想像。英文科一直弔詭地被建構成一個在利益層面上優勝但在知識層面上次等的科目，即使是對學業有所追求的群體如本研究的第一組別學校的學生，他們都認為英文重要，但男生女生都很少會主動投入最低要求以外的（「沒有學習」的）英語學習。

然而，男生對英文科缺乏投入感還有多一層的性別面向。當英文科長久以來在知識的單一論述下，英文科「次等」的意涵等同於「女性化」，男生的性別身份建構容易使他們以為自己與英文科的「女性化」意涵相悖（或應當相悖）而更抗拒學習英語，成為「更低動機英語學習者」。

既然男女生皆是低動機英語學習者，支援低動機學習者的方向就不會調整男女教師的比例以增加某性別的英語模範或採用某性別專屬教學法，更不會針對悶的表象去增加娛樂性，甚至壓制學生發展課餘興趣以便專心學習。教育工作者若能從拯救男孩的心態中解放出來，轉而關心所有性別的學習者是否都有充分的想像空間去擺脫令他們與英文疏離的單一論述，我們制定支援學生的政策、教學策略和資源分配便有了新方向。

循此思路，怎樣的課程和教學法能使男女生都願意追求英語成就？在有長遠計劃之前，我們先要擴闊我們對知識的想像，重新定義英文科為理性客觀或重新定義非理性客觀為優點，甚至重塑數學科的形象。學生自身可以如何努力呢？就以與眾不同的 Ricky 作示範：

Ricky：「你唔覺得文學係非理性一啲架咩？數學個啲係理性？……即係中文有好多層次囉，朋友都可以有好多種朋友分到出嚟：有泛泛之交，上一級同儕，再上一級普通朋友，再上一級知己咁樣。呢啲都係解朋友嘅意思；英文可能係friend、good friend 或者係best friend噃噃噃。但係數學一加一等於一？錯咗呀呢個！二加二等於四咁樣囉，其實answer就answer囉。」

至於教師自身，我們至少可以：

- (1) 不倚賴建基於功利價值的威逼利誘，引導同學探索英文的內在價值；
- (2) 肯定英文科好些不符權威定義的教學內容、教學法和課程結構在其知識領域裏合宜，並能帶動學習；
- (3) 建立英文科成就是從智能獲得的論述。

參考書目

- 張淑娟 (2006)。《圖解教育學》。台北：易博士出版社。
- 潘宇軒 (2008)。〈從批判女性主義教育學看初中通識教育科：一個第三組別初中班上的參與式研究〉。香港中文大學性別研究學部碩士論文。
- 蔡麗玲 (2003)。〈科學學習與科學知識是中立的嗎？〉。《兩性平等教育季刊》，23，91–97。
- 蔡寶瓊 (2004)。〈教育：回歸社會脈絡的探討〉。陳潔華及王惠玲編，《香港性別論述——從屬，不公，差異，越界》(頁246–275)。香港：牛津大學出版社。
- Harding, S. (2004)。〈多元文化與後殖民世界中的女性主義科技研究〉。吳嘉苓、傅大為、雷祥麟編，蔡麗玲譯，《科技渴望性別》(頁171–197)。台灣：群學出版社。
- Anderson, E. (2009). “Feminist epistemology and philosophy of science,” *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Stanford University, Retrieved April 17, 2009, from <http://plato.stanford.edu/entries/feminism-epistemology/>.
- Breidenstein, G. (2007). “The meaning of boredom in school lessons. Participant observation in the seventh and eighth form [Electronic version],” *Ethnography and Education*, 2 (1), 93–108.
- Lin, A. M. Y. (2005). “Doing verbal play: Creative work of Cantonese working class schoolboys in Hong Kong,” In A. Abbas & J. N. Erni (Eds.), *Internationalizing Cultural Studies: An Anthology*, (pp. 317–329), Wiley-Blackwell.

教育工作者的 性别意識

50%
♂ ↑
50%
♀ ↓

5

華人男教師
男性特質的看法及成因

龍精亮、陸方鈺儀、王秉豪



引言

在殖民主義及全球一體化的影響下，加上資本主義、工業化、都市化、教育及就業機會等因素的帶動，世界多個地區的女性都加入勞動市場，並且取得經濟自主權。這些因素促使女性地位提高，直接地影響現今男性性別特質的發展。此外，殖民地及類似香港等受到西方及原有文化影響的後殖民時代地區出現「跨界」(Giroux, 1993) 歷程，不同文化互相借鑑並吸納對方的文化，產生不斷蛻變的混合體，令家庭、學校以至社會都出現了明顯互相衝撞的力量。了解西方文化所帶來的影響，與中國傳統文化如何體現於全球化與本地化的性別協商，是十分重要的。但是，採用混合文化的框架 (Bhabha, 1996; Pieterse, 1995)、以華人男教師為對象之實證研究的匱乏程度，實在令人詫異。故是次研究將會探討這群男教師從香港混雜文化所取得的資源，意圖填補這方面研究的空白。

本章旨在探討香港華人小學男教師的性別特質，集中探究他們對男性特質的看法，及了解他們的性別身份是如何形成的。另外，本章期望能促使小學男教師反思本身的男子特質及成因，提高個人的自覺性，從而有效地協助學生建立其更多元和具包容性的性別特質，最終促進性別平等。

混合化文化的理念架構

香港多個研究都顯示，港人的價值觀在本質上是混雜的，包容着中國（儒家）的傳統價值以及西方價值（如Kwan & Tse, 1991; Lee, 1991）。在教育方面，香港是中國及西方價值觀角力最激烈的場所 (Cheng, 1990)。

關於文化混雜的討論，可以有助建立研究男性特質轉變的理念架構。而學者探討性別形成及轉變的時候，一直重視全球化及多元文化的影響。簡略地說，就全球化與多元文化勢力提出的訴求來看，Bhabha (1996) 認為在多元文化內存在着糅合兩個不同的文化的空間。在後殖民主義及全球化環境中，多位文化研究學者強調，文化身份有其固有的多元性 (diverse) 及混雜性 (hybridised) (Geertz, 1986; Bhabha, 1998; Walkerdine, 2000)，而全球化是以混雜化 (hybridisation) 的形態發生的 (Pieterse, 1995; Rowe & Schelling, 1991)。再者，個人身份認同現已被視為持續變化而非恆久固定的概念。作為生生不息的文化產物，它常常「處於協商及再協商的過程中」(Hall, 1990)，如Bhabha (1994) 所

說「混雜化的協商及『全球化與本地化的』掙扎」(“the hybridising negotiations and struggles between ‘globalisation and localisation’”)。身份在不斷轉變，並由主體與文化間的、特別是圍繞性別的相互關係決定 (Squire, 2000)。

男性特質的看法及成因

Brannon (1976) 和 Doyle (1994) 不約而同地指出，活在早期及傳統角色模式的男性，與女性是十分對立的。在家庭中，男性重視自己能否養家，追求成為一家之主，但不會與孩子太親密。與同性相處時，他們多存有競爭的心態；與女性一起時，他們會保持主動，不欲女性作帶領。他們的情緒多偏向理性，更視自己的身體為機器，不停地工作至日久失修。傳統男性應有的特質還包括獨立、堅毅、勇敢、主動、剛強、具攻擊性及追求成就與地位；另一方面，不善於溝通、粗心，卻要壓抑情緒、避免女性化或與同性有身體接觸 (白秀玲、柯淑敏, 2006; 區祥江、曾立煌, 2007; Good & Sherrod, 2001)。以上的討論，展示男性與女性的特質是有明顯的分別，是二分和對立，並不兼容。

由於時代轉變，兩性在社會地位、經濟能力、教育程度等各種條件上漸趨相同，男性在社會和家庭的角色和特質也在隨着轉變，如現代男性不再是家庭唯一的經濟支柱，並需分擔家務，較多與妻子溝通並一起做決定等 (Lauer & Lauer, 2009)。Connell (1995) 認為女性特質 (femininities) 與男性特質 (masculinities) 是同時產生的，且是互相依存的。另一方面，早在70年代時，Bem (1974) 也提到兩性並非全然對立。她認為男性角色同樣可擁有男女性的特質，即「剛柔並濟模式」。而 Steinberg (1993) 也指出，男性需要拯救被拒絕或投射出去的陰性特質，然後與其陽性特質結合起來，然後在各方面的表現都不會再分是男性的，或是女性的。理想的男性特質可以是剛柔並濟及陰陽兼備，與女性特質是共融共存的。可見隨着時代轉變，男性特質也起了變化，由固定、與女性特質對立，轉為兩性特質兼備。

上述是西方學者的看法，對於受中國文化薰陶的華人，又有甚麼不同呢？周華山 (2000) 認為西方性別系統與中國性別系統是不同的，第一，西方以「核心家庭」為主，而中國文化以「延伸家庭」為主；第二，西方是「子強母弱」，而中國文化是「母強子弱」；第三，西方重視「核心家庭」中的「夫妻關係」，而中國文化強調「延伸家庭」中複雜的家庭關係。

中國文獻中也提到中國文化尤重陰陽調和及兩性柔和共處(佟新, 2005), 在君臣、父子、夫婦、兄弟、朋友五倫關係上, 崇尚平衡, 不像西方社會所強調「男性要成個體化的獨行俠」。華人男性凡事以集體利益為重, 寧為國家民族而放棄個人需要。故此, 周華山(2000)提到華人男性有其獨特的男性特質, 與西方是不同的, 如富責任感、人情味濃、家庭觀念重、孝敬父母; 另一方面, 華人男性多帶陰柔之處, 表現優柔寡斷、膽小怕事、缺乏獨立精神, 反映中國傳統文化以集體吞噬個體, 以大一統為名而否定了少數人的個別聲音。中國文化的另一個傳統特色, 就是夫妻高度分工, 「男主外、女主內」, 「男尊女卑」(周華山, 2000; 畢恆達, 2003; 蔡國滔, 2008), 男性在外工作, 是家庭的經濟支柱, 而女性則負責主理家務, 照顧兒女, 服從男性, 可見華人男性的角色, 與女性是尊卑有別、高度分工及非對等的。Kam Louie (2002) 認為中國古代的男性建構, 可用「文」、「武」來概括, 當中以「文武雙全」為男子陽剛的最高境界, 而單一以「文」或「武」, 則為次一級的陽剛表現。由於中國傳統上重文輕武, 所以一般來說, 「文」凌駕於「武」之上, 享有較高的地位。宋耕(2006)認為每個社會中的男性建構都不是只有一種形態, 而是同時有着主流、邊緣和新生等形態, 當中有競爭和顛覆, 亦有同謀與妥協。千百年來, 中國文化的內涵在不斷發展和變化, 尤其是「五四」運動中, 東西文化的互動、碰撞、衝突和知識分子對「現代化」之追求, 加上在全球化和後殖民地化的影響下, 對男性特質的看法, 也在轉變中。而中國當代社會的男性建構, 既保留了中國傳統的因素, 也受西方資本主義文化的影響, 故此呈現了後殖民理論所謂混雜(hybridity)的特點。香港曾被英國統治超過150年, 華洋雜處, 自1997年回歸中國後, 仍受着中西文化的影響, 在此中西文化混合之社群, 華人男教師之男性特質是如何的呢? 與女性特質是二分對立, 還是兼容的呢? 此乃本章探討的其中一個重點。

文獻資料顯示, 男性特質的發展是有其被動性、主動性和多樣性。從社化過程的角度看, 男孩是受着文化和社會多種因素所影響, 包括當地的傳統文化、大眾媒體、社會意識、學校及家庭環境、朋輩等(Swan, 2005; Connell, 2005; Blakemore, Berenbaum & Liben, 2009)。Blakemore, Berenbaum, & Liben (2009) 概括描述了家庭、學校、朋輩和大眾傳媒這四個因素, 如何影響男性特質的發展:

- (1) 家庭——父母對孩子性別之期許、父母對孩子、不同類型家庭和兄弟姐妹的影響。

-
- (2) 學校——師生互動，如教師多用時間關注男生的違規行為，嚴加督責；對成績優異的男生給予較多的鼓勵和挑戰性的學習活動；學校的結構文化，如男教師佔較多的高層職位；課外活動中男生多參與運動，而女生多參與較文靜的活動。
 - (3) 朋輩——與同性別的朋友一起玩、男孩集中結交強於活動的朋友，以及男女孩互相嘲笑和捉弄對方。
 - (4) 大眾傳媒——兒童圖書、電視、遊戲機、玩具和電腦軟件。

多位學者認為男性不是被動地受社會環境所影響，而是有其主動性的。個人的成長經歷，以及主動與環境的互動，對男性特質的形成也很重要（Connell, 2005; Lahelma, 2005；區祥江、曾立煌, 2007；甘允良, 2009）。而個人與環境的互動是指，孩子會主動模仿父親的行為，學習如何做男性；或因「父親缺席」，故與母親關係密切，甚至代替父親的地位，「保護」母親；又或是接受某些訓練，如軍訓或特殊運動訓練，使陽剛氣十足，去突顯他們的男性特質。更有諮詢師及學者（蔡元雲、區祥江, 2002；Connell, 2004；Swan, 2005；Jellison & Herek, 2007；Ho & Wong, 2007）指出，男孩在成長過程中所受的影響是多樣的，要面對不同的人生階段，如孩童、青少年、成人期等，和不同的人生際遇，如移民、喪父等，都會令男童產生變化，其中還有很多矛盾和模糊地帶，需要不斷探索。

研究方法

本研究旨在於探討現今華人小學男教師的人生經歷，如何影響其性別身份的建構。研究員藉着小學在職教師參與香港教育學院所舉辦的小學教師復修課程，從多班學員中邀請對本研究有興趣的教師接受訪問。本研究的部分受訪者是前香港教育學院學生和其任教之學校的同事。

為取得更全面的資料，研究員選取的研究對象，包括了不同的年齡、社經背景、教育背景、工作經驗及人生階段。結果共有22位在職小學男教師參與是次研究，年齡屆乎20多至50多歲之間——六位在30歲以下，七位31至40歲，而40歲以上的則有九位。任教的年資由少於兩年長至超過20年不等。學歷方面，十三位教師持有學位，其餘九位均持有教育文憑，當中沒有一位擁有碩士或以上資格。婚姻狀況，有七位未婚，其餘十五位已婚，當中十一位亦為人父。

本研究採用質性生命史探討方式進行個別訪問，受訪者被邀講述其個人生活故事，附以幾條主要的開放式問題來輔助講述，從而蒐集他們對男性特質及促成這些特質的看法。本研究首先與受訪者作個別面談，每次為時約個半小時，及後再進行聚焦小組訪談，訪問皆有錄音，並轉為文字稿，進行資料分析。

是次研究的問題包括：

- (1) 現今香港華人小學男教師如何看自己的男性特質？
- (2) 現今香港華人小學男教師認為他們本身的性別身份是如何形成的？

問題一和二是互相關聯的，前者探討有哪些男性特質，而後者則探討促成這些特質的因素。

在三人的研究團隊中，首席研究員是一位女性，她曾探究現代華人女教師轉變中的性別特質，本研究乃前者之延續，而重點在於華人男教師。她邀請了兩位男性研究員加入這個研究，兩人乃是本地資深華人教育工作者，具備超過20年教學及師訓經驗。他們除了擁有專業知識外，還善於聆聽教師心聲，故當他們與男教師進行訪問時，既能作客觀的分析和探究，又能同聲相應，代入其生活歷程和角色，進行深入了解及表示和應，促進男教師作更深層次之自覺和探索。此研究團隊兩性兼備，能從男性和女性角度進行探究和分析數據，以及對研究結果作較全面的分析和評論。

研究結果

參與是次研究的22位教師，透過分享其人生經歷，就研究的範疇各抒己見。有關訪談內容結果，概述如下：

受訪者看自己的男性特質

受訪老師對研究員提問「你認為自己具備哪些男性特質？」的回應，結果詳列於表5.1。

表5.1 受訪者自己具備哪些男性特質（所有受訪者）

		在訪問中 出現次數	出現次數 百分率 百分比 (%)
1. 生理特徵	強壯/ 高大/ 力大	6	5.13
2. 社會角色	丈夫/ 父親	2	1.71
3. 傳統取向			
3.1. 家庭角色	養妻活兒/ 照顧家人	10	
	一家之主/ 家庭支柱/ 承擔家庭	5	
	重視家庭，維繫家人關係	2	
	供養父母	2	
	擁有父親的角色	1	
		小計	20
			17.09
3.2. 特性/ 性格	負責任/ 肯承擔	9	
	作話事人/ 領導者/ 出頭人	8	
	擅於解決問題/ 挺身而出/ 不作縮頭烏龜	8	
	工作上追求卓越/ 上進/ 有自己事業	7	
	堅強/ 勇敢	4	
	保護及照顧女性/ 別人	4	
	易忽略細微之處/ 粗心大意	4	
	主動站在女性之前/ 比女性走快一步	4	
	正義/ 公私黑白分明	4	
	不拘小節/ 不斤斤計較/ 爽快	3	
	英明決斷/ 果斷	2	
	不擅與人溝通	2	
	計較女性賺錢比自己多	2	
	脾氣大/ 急躁	2	
	威風凜凜/ 頂天立地	2	
	捱得/ 要面子/ 外表要強	2	
	考慮較周詳/ 心思細密	1	
	看事物全面/ 有組織力	1	
	文武皆能（中國化）	1	
	較理性/ 不愛八卦/ 不愛說是非	1	
	善於分配時間	1	
		小計	72
			61.54
	傳統特性 小計	92	78.63
4. 混合化取向 (hybridized)			
	接受女性賺錢比自己多，但又不可太多	1	
	亦剛亦柔，不只講權力	1	
	能處理內外各方面事情	1	
	保護女人，但讓她們做自己喜歡的事	1	
	男主內，女主外	1	
		混合化特性 小計	5
			4.27
5. 現代化取向			
	承擔家庭至少一半的開支	1	
	懂得與女性協商/ 調適	2	
	與女性一同分擔家務、經濟責任	3	
	體貼女性/ 有紳士風度	5	
	渴望男女平等	1	
		現代化特性 小計	12
			10.26
	男性特性 總計	117	100.00

根據受訪老師的回應，他們較少從生理特徵或社會上之角色，而多以自己之性格、家庭之責任及與女性關係來看其男性特質。大部分回應傾向於傳統的男性特質，如家庭經濟支柱、養妻活兒／一家之主、作話事人、領導者、出頭人／主動站在女性之前、保護及照顧女性／較理性、不愛八卦、不愛說是非，這明顯與女性特質不同，而且是對立的。部分回應則傾向現代化的男性特質，如承擔家庭至少一半的開支／懂得與女性協商和調適／與女性一同分擔家務、經濟責任／渴望男女平等。還有部分回應是傾向混合化的男性特質，如接受女性賺錢比自己多，但又不可太多／剛柔並濟、能處理內外各方事情／保護女人，但讓她們做自己喜歡的事。現代化和混合化的男性特質，是傾向與女性特質共融共存。這群華人男教師的男性特質取向，以傳統的居多，這種取向強調男尊女卑、男性一人之責任和承擔。現代化的取向則看重男女的平等和二人分擔，而混合化的取向着眼於男女角色的互補和二人一起彈性地面對現實。

從這22位自身對男性特質的描述，可見他們對男性特質的看法有三種較明顯的取向，非單一的傳統男性特質，與女性之特質對立，而是有混雜的，傾向與女性特質共存共融，是在轉變中；但同時也存在着一些張力和矛盾，如接受女性賺錢比自己多，但又不可太多。

當社會上的男性和女性都具備同等學歷及資格時，工作不再像以前般有明顯性別之分。女性也可做到男性所做的，能力甚至可能比男性更高，男女的界限已漸漸變得模糊，男性逐漸意識自己的身份和男性特質的轉變，不再抱傳統男性必須是剛強勇敢和講求權力的觀念。較年輕的受訪者認為，現代華人男性是需要剛柔並重，與女性有更良好的溝通，才能使兩性得到平衡的發展。有受訪者更認為男性需要在適當的時候表現紳士風度，處處為女性着想，溫柔地照顧女性，讓她們知道現代的男性是可以體貼和諒解女性的。以下男老師的心聲，正能說出這種變化：

其實我覺得兩個人一起住，別要當她是自己的一部分，她是一個個體，你是一個個體，兩個人開心就會一起。我的角色就是令她開心，令兩個人生活開心，是一較為重要的元素。因為很多人有一個通病，以為結了婚，妻子就是自己，妻子會跟你一輩子，其實是有問題的。為什麼她會跟你一起？是因為兩個人一起開心，如果兩個人一起不開心，她當然會離開。在這個邏輯上，兩個人一起要開心，自己就要刻意營造一個開心的關係。

(年41-50，家中長子，已婚，有一女)

從表5.1受訪者提供的答案所見，十分傳統的字眼如：「養妻活兒」、「照顧家庭」、「追求卓越」、「作領導者」及「堅強」等出現的頻率逾七成半，顯示老師仍然有很強的傳統中國文化下的男性特質。但這樣強的傳統男性特質，是喜或是悲？對自己和他人，尤其是他們的學生將有何影響？是很值得關注的。

上列分析有助了解香港華人男教師男性特質的狀況，但這些特質卻非一成不變，而是與環境互動，不斷產生變化。受訪老師當時為何有上列這些男性特質？那便需要深入了解他們的成長經歷及其性別身份形成的因素。

性別身份的形成

從受訪老師對研究員提問「哪些人生經驗令你形成今天擁有的性別身份？」的回應，可見傳統中國觀念、大眾媒體、社會因素、學校及家庭環境，均對受訪教師性別身份的形成有深遠影響。

傳統觀念

傳統華人社會強調男性要做大丈夫，有捨身為國之精神，以表現男子氣概。受訪者亦認為透過中國歷史人物，自己找到一些男性的榜樣。

我接受教育時，會從傳統角色裏面，（傳統）說岳飛精忠報國，我就會看到，這個是我們男性……有這個為國為家的精神。從歷史裏看多了，男性的英雄、人物，潛移默化地改變了我們，我們都應有他那樣的情況出現、做人……即我們都很像項羽、劉邦那樣，秦始皇出巡時，劉邦說：「男人大丈夫，理當如此」，好似他這樣威猛。但項羽說：「不是這樣，取而代之」，他簡直不放秦始皇在眼內，他應比他更優勝。那我就受到潛移默化的影響，在我裏面有一個競爭，男性應有這種氣概……力拔山河的氣概在裏面。」

（年51-60，家中長子，有八弟妹，已婚）

受到中國傳統思想潛移默化的影響，受訪者多認為男性需以國家為重，以保家衛國為己任（如岳飛），威風凜凜，且要挺身而出（如劉邦），不作「縮頭烏龜」；而男性更要心懷大志，追求成就，幹一番大事（如項羽），做一個頂天立地的硬漢子。在這裏，男性的特質被認定為堅強爭勝。中國歷史人物常提醒他

們要盡責、肯承擔和富有正義感，不然，便枉稱為男性，可見他們認同及承傳了中國文化的價值觀，這給了他們很高的標準及很強的男性性別定型。

社會因素

一直以來，華人男性給予人的形象是「男兒流血不流淚」和堅強，即使遇到難題，男性都不會輕易退縮。不論年紀多少，近半數的受訪者認為社會的「男主女副」、「男主外、女主內」的想法仍普遍存在。雖然女性的地位在近代有顯著的提升，但不少國家仍以男性領袖為中心，鞏固男性屬核心的領導位置。

世界各國的領袖，都是以男性為中心、為主要地位！……有多少是女性？都不多，戴卓爾夫人呀……以色列的梅理夫人……就算在行政會議上，也是男性多過女性很多，一比九……

（年51-60，家中幼子，已婚，有3女）

在中國傳統文化中，男性一向是領導者、話事人，故一般男性有很重的「男尊女卑」觀念，再加上在兩性關係中，別人常給予男性很高的期望和壓力，所以華人男性會希望成為剛強的人。有些受訪者更認為社會各階層皆強調男性要做大丈夫，要剛強不懦弱，而社會賦予男性「不可哭」的法則，會哭的男性就不算是大丈夫。

大眾媒體

部分受訪者分享了大眾媒體如何影響他們的成長歷程。一位超過50歲及已婚的受訪者提到自己自小愛看武俠小說，而當中男主角堅強和俠義的個性，都十分影響他怎樣定義一位男性，令他覺得男性在各方面都要剛強和做「大男人」。而另一位20多歲的男老師也表示自己受小說世界的大俠角色所影響：

我記得我小時候喜歡看武俠小說。武俠小說是以男性為主，有伸張正當、鋤強扶弱、保護弱勢、奮鬥。我小時候想過當警察去維持社會治安……

（年21-30，家中排行第二，未婚）

不論年代如何變遷，受訪者均認為小說角色成為他們學習的榜樣，間接地塑造了他們富有「俠義精神」。他們更受小說、兒童讀物、電影裏的價值觀所薰陶，如希望自己會像外國小說主角Harry Potter一樣「重友情、不屈不撓」。

男生通過不同的途徑，如傳統中國歷史人物的事跡、大眾傳媒、世界及社會的現實環境，潛移默化地建立他們的價值觀、人生觀和對男性特質的看法。他們認為男性要有某些特質，否則便不是男性。在這樣的客觀環境下，製造了性別刻板印象和強調「男尊女卑」的價值觀。

家庭環境

華人社會十分重視家庭，上一代如何看男性特質會直接影響下一代男孩的男性特質塑造。這裏家庭因素可以歸納為三方面，即傳統男尊女卑的觀念、父親樹立好榜樣和不能走上父親的路：

傳統男尊女卑的觀念

其中一名年輕受訪者分享他如何受外祖父母所影響。他自小與外婆住，家中有很多女性，遇到事情時，往往由外公決定，這影響了他把自己看成為一個領導者：

由小到大，我是與婆婆住，我的家都是有很多女性：表姐們、姨姨，所以男性是很突出的……外公只是覺得管理家庭便行，教孩子的事由婆婆負責，她不用出外工作。外公覺得自己只要做好外面的事：去賺錢、作經濟支柱，回來時，他主宰了很多事，或安排子女去做，「總之有書讀便行了」，他在家看報紙，玩「雀仔」，是「好外公」、「好爸爸」，別的不管。而婆婆在家裏做家務，教育子女、照顧我們。所以有許多事，事無大小，其實家人都會去問我外公的。我都覺得我會遺傳了這些，現在都是這樣：當有一些重大的抉擇時，家人都會問爸爸及我。我覺得我會有話事權、領導力，我自己不敢說我很有領導力，我都會喜歡去領導一些事，帶領着一些事的。

（年21-30，有一弟，未婚）

受訪老師承傳和學習外公男性的「領導者」的角色，家中遇到一些重大的事情需抉擇時，家人都會問男性（爸爸及他），他覺得自己很有話事權、領導

力，對「男主外，女主內」及「男尊女卑」，這樣的男女分工及男女高低之性別定型是自小從家庭開始的，意識根深柢固。

父親樹立好榜樣

一位受訪者認為父親是自己很好的榜樣，他刻苦耐勞的性格影響他的男性特質：

爸爸就是全職工作養家。他的經歷很影響我，因為他很年青時候偷渡來香港，少受教育。他只有小學畢業，在香港他很努力做幾年地盤工作，之後進修。母親很努力幫助父親。父親一邊進修，一邊工作至大學畢業。我覺得爸爸是好好的model（模範），他教懂我們這些東西，他與我們幾兄弟傾談都會講這些。所以我覺得一個男性應該是如此的：工作上是力求上進；回家後應該對家庭有承擔。我覺得父親最影響我的就是在工作方面，令我比較進取；同時當然希望自己在家庭也有貢獻。

（年31-40，有一兄一弟，已婚，有一子）

受訪者的父親有上進心，亦對家庭有承擔，所以是他自覺要學習、模仿的對象。由於受訪者的父母多出身於草根階層，當看到父親為「養妻活兒」、「供養父母」、「照顧家人」、「負責任」等，為家庭所付出努力的一面，就直接影響他們的家庭觀、男性在家中的角色和身為男性應有的特質，父親主動與孩子溝通、交流，這種互動令他們深明家庭的重要，並自覺要肩負起養家的責任。

不能走上父親的路

在部分受訪者的眼中，父親不是盡責的人，他們認為父親所做的是反面例子，因此他們主動地立志作有別於父親的男人。兩位年約30的受訪者就有以下的經歷：

父親常常又煙又酒，會發脾氣鬧我媽，年幼時他們會有罵戰，更會用刀斬人。試過母親躲在房中，與我們一起，他拿刀入房。但他對我們不錯，吃飯時，他會給肉我們吃，但我年幼時就看到他很偏心，他對我們好但對阿媽又不好，其實我不喜歡他……

（年31-40，家中排行第九，已婚，有兩子）

以前我就不太喜歡父親那麼強權，譬如我媽做錯某些事情，他會照樣打她的。母親都有自己的角色，為何他身為一家之主可以打太太？是否因為他有經濟權力就能在家話事？我年幼時就覺得不可以如此。

（年31-40，家中長子，已婚，沒有兒女）

雖然父親是一家之主，甚至是經濟支柱，但父親的粗暴行為或強權，並不獲認同。受訪老師表示自己不要學父親在家中過份專橫，甚至從小已對父親個人及其行為反感，反而同情母親（女性），肯定母親在家的貢獻和角色，反思男女之角色和兩性不平等的現象，希望作出改變，不能模仿或走上父親的路，需重新探索男性的角色和特質。

中國文化重視「延伸家庭」，在大家庭中有複雜的人際關係，當中有很強的「男尊女卑」、「男主外，女主內」的性別定型價值觀。這些觀念不單體現在父母身上，也體現在祖父母和長輩身上。受訪者自小在日常生活中便不斷被這價值觀耳濡目染，影響所及，會一代傳一代的不斷繁衍和傳播。而另一方面，他們學習成為男性最直接的模仿人物便是他們的父親。男孩從父親身上學到很多男性良好的特質，但有些父親的行為無理專橫，促使他們反思男女的角色和兩性平等。

學校教育

當香港還未實施普及教育前，男性讀書識字的機會較女性多，這反映華人父母在家庭資源不足的情況下會讓男性先受教育。而學校環境對受訪教師性別身份形成的影響，可從教師對待男女學生之不同、學校文化、視男老師為榜樣，以及與男老師的關係四方面看：

教師對待男女學生之不同

有一些年輕的受訪者表示，小學老師會按性別來對待學生，令自己覺得做男孩沒有甚麼好處：

我覺得不公平……自己會向老師投訴，但老師不會理會你……當男仔絕對沒好處……老師比較呵護女孩多一些……我以前五、六年級的班主任就對男仔很兇惡，我從未聽過他罵女孩，就算那些女孩很頑皮，他都可能不責罵她們……

（年21-30，家中獨子，未婚）

受訪者的老師偏心、偏幫女孩子，故受訪者對教師產生反感，可能影響學習。但亦有部分受訪者雖然感到不公平，但也默然同意女孩是要多受別人的「保護」，所以他們更覺得男孩要保護女孩。較年長的受訪者表示，學校是有一種文化，男孩除了要負責搬抬東西外，更要追求成為能幹和堅強的男性。

不過任何時間我都會覺得男性是能幹一些。以前我很多時是班長，或者甚麼事也找我和男孩搬搬抬抬……自然地覺得男仔是「叻」一些的。

(年41-50，已婚)

小學時，老師教導男孩要堅強，冷的時候自己不可插手落袋、要穿短褲……應該不要哭。

(年41-50，已婚)

小學老師按性別來對待男女學生，使他們有不同的經歷、感受和對男女特質產生不同見解。而受訪老師對「男強女弱」的觀念，會因教師對待男女學生的不同，及男女學生體能的差別而強化，使他們看重自身的男性特質，覺得自己會比女性強，加強了男女的性別定型。

學校文化

不少受訪者在中學或大專時已當班長、學校領袖，這些崗位鞏固他們認為「男性要堅強才能領導女性」的傳統思想。他們亦認為自己所有的男性特質充分表現於他們的領導才能上。一位資深且年過50歲的受訪者便提到學校文化如何強化男性的領導地位：

每一年都是男生當正副風紀領袖……那時我們參加學校常識問答比賽，學校只派男同學去比賽……

(年51-60，家中幼子，已婚)

因受訪老師多給男生參與領導和競爭性的活動，使他們對身為男性感到驕傲，因而影響他們的男性特質。

視男老師為榜樣

受訪者在讀書期間能接觸到很多女老師，但不少人表示自己曾在中學或

大學階段遇到很好的男老師，更以他們為自己的典範，從他們身上學習到如何才是一個好男人。一位年過30歲的受訪者說：

我欣賞的老師多數是男老師……我在大學中有一位老師令我感到他很有能力，很「叻」，就是我的role model（模範）……有一些女老師的表現會影響到自己，但她們是少數。反而我會很主觀地覺得自己是從男性榜樣那兒學習，他們會成為自己的目標。我會學，我想學，有時甚至連他們的一些動作，我都會模仿。即是我想自己似他們。

（年31-40，有一兄一弟，已婚）

受訪者多以男教師為自己學習榜樣，少從女教師學習。他們從男教師身上學做男性，主動模仿男教師的行為，並且希望像男教師一樣很有能力。

與男老師的關係

大部分受訪者表示自己的老師對他們很兇，直接地影響自己「不畏縮」的性格和對待學生的態度：

中二時，有一個老師教我們跨欄，他拿着籤條說：「你們跨不過便打斷你們雙腿」，這令我很深刻。當時他對着我們班上的猴子們，是完全沒有退縮……令我們不敢在他的課堂上作反。這件事給了我一個很強的訊息，這個招數也不錯。因為有些老師不是這樣的，會很示弱，會被人戲弄，而我的老師則很強勢，看得準老師與學生之間的關係……

（年21-30，有一妹，未婚）

受訪老師過去也曾是學生，其價值觀或多或少受到培育他們成長的學校及老師的影響。學校對男女學生也有不同的教導，例如：「男孩要堅強；女孩要溫柔」這些教導會令受訪者思想定型。小時候性別角色可能已被定型，學校會向學生灌輸傳統價值，強調男孩子與女孩子一樣，要循規蹈矩、懂得保護女孩。由於女學生一般較乖巧懂事，她們自然容易得到老師的寵愛，而少被罰。而老師普遍認為男孩子較為活躍好動、做事粗心，男孩在被責罰時，都能較大方處理，而不像女孩那樣，會把認為是不快的事放在心上，故對男孩較嚴和兇。

從教師對待男女學生的不同、學校文化、視男老師為榜樣，以及受訪老師與男老師的關係，可見學校環境對受訪教師性別身份形成的影響，加強了男女的性別定型和對男女學生的不平等教育。

即使是在職教師，也存在這種性別定型的思想，如女校長對男教師有特別高的期望：

我校由女校長管理，她很看重男老師，全校有十個男教師，她認為搬搬抬抬的工作可由男教師承擔。她很愛錫男教師，我們就有四位男主任。她常常對我們說：「你們是男人來的，你們要醒目一些！」

(年21-30，家中獨子，未婚)

這種性別定型的思想令男教師有以下的掙扎、痛苦和不平：

很多時，我覺得女性有很多特權，可以做很多事，譬如：哭泣、表現柔弱一面；而男性就不可以輕易做出這些事。男性大多數要承受「蝕底」的東西，要站出來，男性比女性辛苦。

(年21-30，家中獨子，未婚)

男性被迫要站起來當領導者，承擔責任，但又不能發洩情緒、示弱及表達內心的感受。

總言之，受訪老師的男性特質在其成長過程中不斷受到傳統觀念、社會因素、大眾媒體、學校教育及家庭背景等各方面的影響 (Blakemore, Berenbaum, & Liben, 2009)。他們被動和主動地透過多種途徑 (Connell, 2004; Ho & Wong, 2007)，塑造了今天的性別身份，而他們的男性特質的成因，很多方面都與文獻所述相符。而Swan (2005) 更提出在眾多因素中，學校教育及家庭環境是主因，也與受訪老師的回應相符。

討論和建議

有學者認為，男性很少被教導如何檢視和自省其男性特質 (Levant & Kopecky, 1995)。故這次研究的成果，可以給個人和專業層面一些啟迪和建議。個人方面主要針對男教師的身心健康；專業層面則針對教育體系，期望有助教育工作者、政策制定者和師資培訓者，能協助學生了解及建立其性別特質，最終促進性別平等。

個人層面

根據上述研究的結果，男教師的男性特質可以分為傳統、現代化和混合化三種，當中又以傳統的居多，包括獨立、堅毅、勇敢、主動、剛強、具攻擊性，以及追求成就與地位；另一方面，不善於溝通、粗心，卻要壓抑情緒、避免女性化，且有傳統中國的觀念，如「男主外，女主內」及「男尊女卑」，男女分工及男高女低的性別定型意識，強調男性的責任和承擔，對男性角色有高的期望。

有學者探討傳統的角色模式怎樣影響男性的生活 (Pleck, 1995; O'Neil, Good & Holmes, 1995)，他們發現很多男性對自己未能符合社會對男性角色的期望時，內心會感到痛苦、矛盾、衝突，這主要體現在四方面：(1) 追求成功、權力和競爭，男性為了養家，不斷產生憂慮和承受壓力；(2) 工作與家庭關係之間的衝突，男性因在平衡兩者時出現困難而缺乏休息，造成工作壓力及健康問題；(3) 「局限性」情緒，男性難於表達自己的情緒；及(4) 男性之間的「局限性」親密行為，男性感到難以向同性表達感受、交流思想和有身體接觸，導致患上與壓力相關的生理疾病，如癌症和心臟病，而且男性發病的機會率與每個年齡組別的死亡率都高於女性 (區祥江、曾立煌, 2007)。

個人層面方面的建議

針對上述第一和第二項，全球一體化確實加速了香港教育的專業化進程，繼而激化了工作和家庭之間的衝突和矛盾。現代男性在努力工作的同時，亦要兼顧維繫家庭的和諧，實在是一項艱鉅的挑戰。故男性無論在家庭和工作環境中，對自己的角色、責任和期望需作調適，並需學習多與家人、妻子、同事、上司和下屬、同性和異性朋友溝通和協商，當中涉及許多諒解、妥協、遷就、容忍、取捨及犧牲，才能協調自己的角色。

針對第三和第四項，男人在成長過程中，需要向男性學習和培育其男性特質和親密感，他們可從父親身上學習如何成為負責任的男性，若父親沒有好榜樣的話，他們可從所屬圈子中的男性，如老師、長輩或同事身上，學習如何為人子、為人師、為人父，他們甚至可以參加一些特別為男性而設的男性成長小組，學習表達其感受。

而男性亦應學習亦剛亦柔、兩性兼備的特質，故他們不應壓抑情緒，要學習多表達自己的感受和從女性身上學習她們的優點，如善於聆聽、溝通、

與他人互動、細心、與人建立良好人際關係的技巧等。此外，他們向女性學習，可豐富其內在的女性特質，如親切、溫柔、體貼、敏感等，這樣他們就可以使其陽性和陰性特質結合起來，建立和得到所需要的親密感 (Lauer & Lauer, 2009)。

專業層面

教育工作者

男女教師需對各自的性別特質及角色有所自覺，辨識正面和負面的特質，對學生有正面影響的，需加以運用和發揮，反之，則減少。在教學方面，教師需助學生發展正面的兩性兼備的性別特質，剛柔並濟，尤其是男教師，因為他們經常是學生的學習對象。對待學生時，教師要避免偏幫女學生或對男學生有過激的行動，以免強化了學生的性別刻板印象，因此適宜因應學生個別的性別特質和個人需要，作出調節，助其成長 (Skelton, 2001)。

政策制定者

學校應制定相應的政策，改善學校文化，促進「兩性教育」和「性別平等教育」。政策制定者應給予男女生均等的發展機會，如在選修學習科目、才能發展、課外活動等，都有助教師與學生、同學與同學間的良性互動，讓所有學生有同等的機會參與學習、領導培訓和比賽競爭性的活動，從而建立一個兩性平等、融洽的校園文化。教育局方面則應提供足夠的資源配套，和適當的政策，讓學校的行政人員及教師得到足夠的培訓，並對自己的性別特質有所認識，從而運用適切的方法和途徑，幫助學生認識及建立其性別特質和身份，促進「性別平等教育」。

師資培訓者

師資培訓者應提供更多的機會和課程，讓教育工作者有機會反思他們性別身份的特質和成因，以及其對學生的影響。師資培訓者亦應制定適當的計劃和課程，促進「兩性教育」和「性別平等教育」，尤其可在以下兩方面多做培訓工作——第一，在校長的領導方面，讓校長從學校文化及政策上作全校性的「兩性教育」和「性別平等教育」；第二，在教師團隊方面，培養教師省察

其「兩性教育」的取向，並運用不同的方法和策略，有效地培育學生的性別特質，發揮他們的潛質和強項。

結語

是次研究期望能促使小學男教師反思其本身的男子特質及成因，提高個人的自覺性及改善身心健康，從而能協助學生建立其性別特質，最終促進性別平等。但本文有兩方面的限制，一是篇幅所限，未能多引用受訪教師對成因的談話，而只能抽取一些具代表性的觀點；二是只集中研究本地男教師，樣本數目不多。儘管有這些限制，相信這次研究的結果，對於一些殖民地及類似香港等受到西方及原有文化影響的後殖民時代地區的教師，仍然有參考價值。

參考文獻

- Connell, R. W. (著), 劉泗翰 (譯) (2004)。《性/別Gender：多元時代的性別角力》。台北，書林出版有限公司。
- 白秀玲、柯淑敏 (2006)。《兩性關係與性別教育——理論與實務》。台北，心理出版社股份有限公司。
- 甘允良 (2009)。〈男子氣概與學校體育〉，《學校體育》，第19卷，第4號。
- 佟新 (2005)。《社會性別研究導論——兩性不平等的社會機制分析》。北京：北京大學出版社。
- 周華山 (2000)。《性別越界在中國》。香港：香港同志研究社。
- 宋耕 (2006)。《全球化與「中國性」——當代文化的後殖民解讀》。香港：香港大學出版社。
- 區祥江·曾立煌 (2007)。《男性輔導新貌》。香港：突破出版社。
- 蔡國滔 (2008)。〈男主內，女主外？〉。陳國賁 (編)，《吾定吾園——中港家庭的社會學研究》。香港，中華書局 (香港) 有限公司。
- 蔡元雲、區祥江 (2002)。《男人的面具》。香港：突破出版社。
- 畢恆達 (2003)。〈男性性別意識之形成〉，《應用心理研究》，第17期，頁51–84。
- Bem, S. L. (1974). "The measure of psychological androgyny," *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155–162.

- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*, London: Routledge.
- Bhabha, H. K. (1996). "Culture's in-between," In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 53–60), London: Sage.
- Bhabha, H. K. (1998). "On the irremovable strangeness of being different," *PMLA*, 113(1), 34–39.
- Blakemore, J. E. O., Berenbaum, S. A., & Liben, L. S. (2009). *Gender development*, New York: Psychology Press.
- Brannon, R. (1976). "The male sex role: Our culture's blueprint for manhood, what it's done for us lately," In D. David, & R. Brannon (Eds.), *The forty-nine percent majority: The male sex role* (pp. 1–48), Reading, MA: Addison-Wesley.
- Cheng, K. M. (1990). "The culture of schooling in East Asia," In N. Entwistle (Ed.), *Handbook of educational ideas and practices* (pp. 163–173), London: Routledge.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities: Knowledge, power and social change*, Berkeley: University of California Press.
- Connell, R. W. (2005). "Masculinities and globalization," In M. B., Zinn, P. Hondagneu-Sotelo, & M. A. Messner (Eds.), *Gender through the prism of difference* (pp. 36–48), New York: Oxford University Press.
- Doyle, J. (1994). *The male experience* (3rd ed.), Dubuque, IA: W. C. Brown.
- Geertz, C. (1986). "The uses of diversity," *Michigan Quarterly Review*, 25, 105–123.
- Giroux, H. A. (1993). *Border crossing: Cultural workers and the politics of education*, New York: Routledge.
- Good, G. E., & Sherrod, N. B. (2001). "The psychology of men and masculinity: research status and future directions" (pp. 201–214), In R. K. Unger (Ed.), *Handbook of the psychology of women and gender* (pp. 201–214), New York: Wiley.
- Hall, S. (1990). "Cultural identity and diaspora," In Rutherford, J. (Ed.), *Identity, culture, difference* (pp. 222–235), London: Lawrence & Wishart.
- Ho, K. M., & Wong, Y. S. (2007). "Searching for manhood: Reflecting growing up in a Chinese way," *Asian Journal of Counselling*, 13 (2), 207–234.
- Jellison, W. A., & Herek, G. M. (2007). "Gay and lesbian studies," In M. Flood, J. K. Gardiner, B. Pease, & K. Pringle (Eds.), *International encyclopedia of men and masculinities* (pp. 222–226), London: Routledge.
- Kam, L. (2002). *Theorising Chinese masculinity: Society and gender in China*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kwan, Y. H., & Tse, W. L. (1991). *A study of the attitudes of secondary students on values in life in Hong Kong*, Hong Kong: YWCA.

- Lahelma, E. (2005). "Finding communalities, making differences, performing masculinities: reflections of young men on military service," *Gender and Education*, 17 (3), 305–317.
- Lauer, R. H., & Lauer J. C. (2009). *Marriage and family: The quest for intimacy* (7th ed.), New York: Higher Education.
- Lee, W. O. (1991). *Social change and educational problems in Japan, Singapore and Hong Kong*, London: Macmillan.
- Levant, R. E., & Kopecky, G. (1995). *Masculinity reconstructed: Changing the rules of manhood—At work, in relationships and in family life*, New York: Dutton.
- O'Neil, J. M., Good, G. E., & Holmes, S. (1995). "Fifteen years of research on men's gender role conflict: New paradigms for empirical research," In R. Levent & W. Pollack (Eds.), *A new psychology of men* (pp. 164–206), New York: Basic Books.
- Pleck, J. (1995). "The gender role strain paradigm: An update," In R. F. Levant & W. S. Pollack (Eds.), *A new psychology of mean* (pp. 11–32), New York: Basic Books.
- Pieterse, J. N. (1995). "Globalization as hybridization," In M. Featherstone, S. Lash, & R. Robertson R. (Eds.), *Globalization modernities* (pp.45–68), London: Sage.
- Rowe, W., & Schelling, V. (1991). *Memory and modernity: Popular culture in Latin America*,London: Verso.
- Skelton, C. (2001). *Schooling the boy*, USA: Open University Press.
- Squire, C. (2000). "Reconfiguring psychology and culture," In C. Squire (Ed.), *Culture in psychology*, London & Philadelphia: Routledge.
- Steinberg, W. (1993). *Masculinity: Identity conflict and transformation*, Massachusetts: Shambhala.
- Swan, J. (2005). "Masculinities in education," In M. S. Kimmel, J. Hearn, & R. W. Connell (Eds.), *Handbook of studies on men and masculinities* (pp. 213–229), California: Sage Publications.
- Walkeridine, V. (2000). Conclusion. In C. Squire (Ed.), *Culture in psychology*. London & Philadelphia: Routledge.

6



校長也有性別？
檢視香港小學男校長的
「性別論述」

陳潔華

本文部分資料源自 Chan, K. W. A. (2011). "Feminising and masculinising primary teaching: A critical examination of the interpretive frameworks of male primary school principals in Hong Kong," *Gender and Education*, 23 (6), 745–759.

男性在女性教學團隊的研究

過去20年，「男教師」的性別研究在學界逐漸受到重視，令男性的性別身份也由「無形」轉為「有形」(Smedley, 2007)。起初，研究的重心多探討男性小學教師在一個有較多女性的工作/學校環境中所面對的困難和挑戰。例如，男教員不可以觸摸或擁抱孩子，以及不能用身體觸碰的方式向學生表示關愛；另一方面，男老師常常被要求肩負體力勞動的工作、管理紀律以及挑戰校內外的權威，而男老師亦往往較女老師容易晉身成為管理層(Allan, 1993; DeCorse & Vogtle, 1997; King, 1998; Murray, 1996; Sargent, 2000)。然而，新近的性別研究則超越這類「性別角色」、「性別定型」的焦點，而把男性受訪者如何建構其男性性別身份(masculinity)的複雜性提升成一個新議題。例如，透過論述策略的分析，我們可以得知男教師如何理解及演繹「男性角色」，或男性如何在異性戀霸權的監視下表現所謂的「男性氣質」。而不同和不對等的男性氣質的呈現又如何影響教師的教學方法，並如何在師生間、特別是男生群中建立和強化霸權陽剛氣，從而進一步合理化男強女弱、性別歧視和男性霸權的價值觀和規範(Francis, 2008; Francis & Skelton, 2005; Haase, 2008; Mills, Haase, & Charlton, 2008; Roulston & Mills, 2000)。

這些新近的研究，對我們理解「男教師」提出了兩個重要面向——一方面，研究強調男性性別身份的社會建構性和男性群體的差異，並否定了時下對性別的常設和謬誤，清楚指出男教師與女教師並不是兩個內部同質的群體；男女更不是有着絕對不一樣的本質。另一方面，透過分析男教師在積極演繹「男性角色」時，如何不斷對「男性化」、「他者」、「差異」等進行協商，這些研究呈現了其中涉及的敘事策略、情感投放，以及行動者從中獲得的權力、滿足和代價，更進一步拉闊了我們對性別的認識，提高了我們對於校園性別文化的了解(Chan, 2004a; Montecinos & Nielsen, 2004; Pullen & Simpson, 2009; Simpon, 2004; Smedley, 2007; Sumison, 2000)。

在目前性別研究的討論中，除了少部分對男性化(masculinisation)領導有關注外(Lingard, Martino, & Mills, 2009)，探討男校長的經驗和觀點，特別是他們如何成功地在一個以女性為主的職業中建立事業的討論卻不多(Thornton & Bricheo, 2006)。作為少數的研究者之一的 Cushman (2008) 曾指出，新西蘭的男校長趨向對男教師能否在橄欖球運動有強勢的領導給予較高的評價，無意中強化了一種霸權陽剛氣。Jones (2008) 在研究男性小學校長的身份建構時，顯

示他們如何利用領導職務賦予的權力，積極區別自己與那些被學生標籤為「不夠男人」的男性教師。這些例子，都清楚地顯示我們是有迫切需要展開更多有關男性學校領導者的研究。再者，小學男（女）校長是招聘員工、分配工作，以及制定和執行學校政策的重要決策者 (Moreau, Osgood, & Halsall, 2008)，他們的觀點值得我們更多的關注。但是，回顧香港的性別和教育研究，探討男校長性別身份的研究近乎空白。

本章旨在填補這方面的缺失。討論的內容是建基作者對本港12位男校長的經驗訪談。在分析訪問結果之前，我會先交待香港的社會背景和研究方法。

背景和研究方法

許多先進國家和發展中國家，為了節省教育開支 (Drudy, 2008)，聘請了大量女教師。香港教育在二戰後的高速擴展，也導致小學女教師的人數不斷增加。^[1] 二戰前，殖民地的香港小學教學工作主要是由英、美、歐洲的白人和本地男性主導；男性支配教席的情況並沒有受到質疑。二戰後，香港經歷了重建，明顯的進展包括了殖民政府迅速擴張小學而需要聘請和訓練大量教師。當時只領取男教師四分之三薪水的女教師顯然是教育發展的首選。這時期，師範學院在招收全日制課程學生時制定了非正式政策，即錄取兩女一男的歧視性配額 (Luk, 1990)。政府和一些津貼的學校，聘請教師時也採取了兩女一男的配額 (Marsh & Sampson, 1963)。這些政策促使了「小學教學由一個未經訓練的男性職業變成了女性主導的行業」 (Luk, 1990: 58)。儘管女教師已成為小學教師的多數，教學的層級制度仍然以男性為主，因為男教師不成比例地比女教師主導更多的高級職位，如主任或校長等。1998年，男教師只佔全體小學教師的百分之二十三，但卻有百分之六十的校長為男性 (Choi, 2003)。最近幾年我們才見到了女校長的數字穩步上升，由1998年的百分之四十上升至2007年的百分之五十 (Education and Manpower Bureau, 2007/08)。女校長數目上升的現象促使了這項研究的開發。雖然女性校長數目增加的原因需要更仔細的考察，但

1. 詳細的討論可參考陳潔華（2012）。〈豈只「女多男少」：審視殖民香港時期教師行業女性化的現象（1841–1970）〉。陳潔華、蔡寶瓊（編），《性別顯微鏡：教育與個人成長》。香港：香港城市大學出版社。

男校長如何評價這發展也同樣重要，因這有助了解男性教育同工對性別觀點的看法。

2007年，我和12名小學男校長進行了深入的訪談，又於2009和2010年期間追訪部份的被訪者。^[2]訪談內容涉及他們的職業生涯軌跡，以及他們如何評價男女教師的能力和對於男女校長領導現象的意見等等。受訪者主要是來自政府資助小學任職的男校長。^[3]他們擁有超過五年的管理經驗，年齡則介乎40至60歲之間。約有一半的受訪者（七位）為40多歲，其餘五位50多歲，而當中一人年近60。除了一名未婚外，大多數的受訪者都已婚，其中十位已有一或兩位孩子。我與受訪者在辦公室進行深入訪談。每個訪談持續約二至五個小時。在受訪者的同意下，所有訪談都經錄音然後逐字謄寫。為了保護受訪者，討論和分析使用了假名，並更改了部分的個人資料。由於受訪樣本的抽查方法是基於理論和實際的考慮，分析也是探索性的，故這研究的討論並不能推論至全港所有的男校長；本章的目的只是希望引發更多相關研究在這一領域開展。

本章的分析採取了後結構女性主義研究的一些觀點（Potter & Wetherell, 1987; Talbot, 1999; Weedon, 1997）。這項研究認為男性校長的性別身份／男性特質是流動的、不穩定的，是一種持續性商討的結果。其中個人必須借助和挪用他們背景中不同、卻又充滿矛盾的論述，藉以建構男性身份，尤其是男性如何在女性主導的職場中獲取肯定、尊重和權力（Francis, 2008; Haywood, Popoviciu, & Mac an Ghaill, 2005; Mills, Hasse & Charlton, 2008; Pullen & Simpson, 2009; Smedley, 2007）。因此校長在受訪時，並不是單純地陳述事件，他們往往自覺或不自覺地對性別差異進行商討。進行分析時，我除了留意男校長的論述和詮釋性框架(interpretive frameworks)外，還會檢視他們的「敍事策略」（Chase, 2005），意思是：我會留心他們如何敍述，所使用的隱喻、意象、比較、內容的一致性和矛盾性（Allard, 2004）。換言之，此項研究的重點並非找出男校長性別的刻板印象或性別偏見，而在於檢視（性別化的）論述如何被男校長挪用來實現社會和政治功能，以及這些論述策略下可以產生的後果，例如不平等的現象等（Gough, 1998; Lazar, 2005; Pullen & Simpson, 2009）。以下的討論將詳細交待

2. 這研究承蒙教資會的研究撥款委員會資助。研究項目的名稱為《香港小學男女校長的生命故事》（HKIED840209）。

3. 資助小學的數目佔全港小學百分之八十。

一群小學男校長談論他們的職位晉升經歷，和他們如何評價男女教師和男女校長領導時所涉及的性別詮釋性框架。

「玻璃升降機」效應——野心或工作的承諾？

西方研究顯示性別不平等的現象仍然持續地出現在不同的地方、不同的小學 (Moreau, Osgood, & Halsall, 2007)。男教師雖屬小學教師行業的小眾，卻在職業生涯中經歷「玻璃升降機」的效應 (Williams, 1995)，因為社會普遍認為男性通常都較女性有更卓越的領導才華或對工作有着更高的期望和承擔 (Simpson, 2004)。無論願意與否，男老師都很快有晉升的機會 (Sargent, 2000; Coleman, 2002)。然而，大部分的被訪者似乎並沒意識到性別在他們的職業生涯是一個優勢 (Thornton & Bricheno, 2006)。本研究顯示雖然有些受訪者能意識到他們在小學教學有良好的晉升機會，但幾乎沒有任何一個會承認或覺得自己的性別——男性身份——給了他們什麼好處。當問及性別對他們有否任何影響時，他們很多時會區別自己與女同事的不同，特別是後者往往被視為不願意「承擔責任」。

吳校長已年近60，是最年長的受訪者。雖然他在50歲左右才晉升為校長，但是他的事業很早就開始了。他在加入其服務的學校兩年後，已被擢升為署理主任，而當時他才22歲。他這樣講述了早期的成功：

陳：你講過你教了兩年後已經升做主任，當時個校長欣賞你甚麼？

吳：點解咁早升我呢？咁佢要搵個男仔控制得到學生，咁男士嚟講，有個已經做緊，有個入嚟仲遲過我，我都叫做咗兩三年，自己當時又幾啲，咁男士又做訓育咁樣，呼喝得夠大聲，咁就搵我啦。搵我都適合架，因為我控制得住啲學生，我教咁多年書都唔覺得好辛苦，因為我自自然然控制到學生，有可能係與生俱來，我係有呢個能力，我見有啲老師真係好慘，我成日都去幫人。(粗體字為作者所加)

根據學者Joan Acker (1990) 的講法，當某些職位被認定屬於男性，或一早假定應該由一名擁有某種特定男性氣質的男士來填補時，女性很容易被排除在外。雖然吳校長注意到自己被迅速擢升至專為男性設置的主任職位，但他並沒有覺得這是性別不平等，反而欣然接受了既定的（男性）工作要求，並進一步強調自身對管教學生的能力，從而證明自己符合工作的期望。顯然地，他

並沒意識到這種結構性的性別不平等的存在，而他其實享有父權主義制度下派發給男士的「紅利」(Connell, 1995)。

在敘述職業生涯軌跡的時候，馮校長是少數能意識到自身性別的受訪者：

馮：當時教個間學校就有一個辦學嘅理念，就係希望能夠教到下一代，無私心，好似基督嘅精神一樣，完全係忘我去幫學生，係個度做，我教得好開心。因為我係男士啦，而當時啲女教師好多都有家庭，所以佢哋對於升級呢就……唔係咁熱衷，都唔太願意為學校付出多啲，咁，因為我係男士啦，我肯花多啲時間係學校，所以當時就升咗做主任喇。(粗體字為作者添加)

在馮校長的敘述中兩次主動提到了「我係男士啦」，不知他是否想借此向我這女訪問者強調身為「男人」的意義，或可能想表示一個男性應該有野心和大志。然而，在他的實際闡述中，他卻沒有表現為一個雄心勃勃、滿懷抱負的野心家，反而嘗試把自己呈現為一位很願意花更多的時間在學校的教師，並以此區別自己和那些以家庭為重，對晉升較少關注、和不願意為學校付出更多時間的女教師的不同之處。雖然馮校長意識到自己的男性身份，但他似乎不是要解釋「玻璃升降機」效應對他職業的幫助；反而，他想要呈現的是他對工作的承擔而令他得以晉升，而非他的性別因素。通過使用「工作承擔」這論述，他指出自己的無私付出才是成為晉升的主要因素。由於女性教師承擔着家庭的責任，因此較少關注事業發展和規劃，而且也沒有熱忱為工作付出更多時間。他的論述還隱含着一種看法，就是只有女性才有「性別」，因為她們才需要承擔家庭責任，而男人則是「無性別」，即無家庭責任，所以能夠無私地工作。

潘校長在30多歲的時候已晉升至校長一職。當問起他的職業生涯軌跡的時候，他很興奮並滔滔不絕地用了20分鐘來敘述他的「非凡表現」。以下是部分的節錄：

潘：個時印象最深刻係啲主任好早放工，十二點九，就已經排晒隊，咩住個袋，又話今日飲茶，又話去邊，甚至有啲阿太可能真係開枱，個時得我同另外兩個人係新入去，日日都好搏命去做嘢，畀人笑我哋三點鐘都唔捨得走呀？我仲做到七點呀。因為好想跟細路仔啲跟得好啲，……即係，我六點就去open for public啲田徑場跑步，練完都七點

啦，神話嚟架，嚇死人，我都記得撞過好多板，有啲老師真係唔鍾意。Anyway，到後期我又覺得我好被學校嘅人尊重，校長欣賞，家長又歡迎等等。

潘校長也運用了「工作承擔」的論述來解釋他迅速晉升的原因，並強調他的努力，願意花時間在學生身上，還有他的出色工作表現皆為其事業成功的原因。值得留意的是，他挪用「工作承擔」的方式。潘校長不但把自己陳述為一個與眾不同並成功地贏取他人尊敬而使他得以晉升的男人，並且和馮校長一樣，他也是運用「已婚女人」來區別本身的不同之處。不過，他對女同事的描述更嚴苛，這一次女同事不是單單以家庭為重，而是被貶為「阿太」。潘校長強調自己的晉升是當之無愧的，因為他與一群懶惰，只顧沉溺於自我愉悅、飲茶食飯、打麻將，沒責任感、欠缺承擔力的女主任／阿太是不一樣的。有趣的是，他這種負面甚至對已婚女教師達「厭惡」的觀感，在講述他現時校內主任時又再出現：

陳：點解你覺得你點樣強都唔可以再將間學校做好呢？

潘：因為啲老師囉，佢地唔會同你一樣咁犧牲架，呢兩年我見到有幾個老師，佢哋結婚一年幾之後就pregnant，睇住佢有BB，睇住佢哋轉變，er……我唔知係唔係正常架，佢哋可能已經以家庭為重，個BB就最緊要，放工就盡快返屋企，又唔可以留得耐啲。但係問題就係咁，佢有個BB，係一個媽咪，咁佢唔可以commit，對於學校再要求佢哋一啲嘢，佢就只會反對，或者反抗咁，咁就無意思啦，大家係度角力啫。……大家話會議多，覺得好忙好多會議，但係個會係唔係真係可以唔開呢？又要開會又要備課，又要上乜乜，咁你份工真係咁架嘛，譬如做主任個啲，你都預咗要做行政工作，預咗要commit，預咗要返嚟開會架啦，主任係你自己申請做架嘛，事實真係咁呀嘛，自自然然好多惰性大咗架，真係唔識講，即係其實佢想點呢？

從上述這一段話，我們不難發現潘校長的懊惱，甚至對已婚女教師的極度不滿。雖然他似乎嘗試了解女教師的轉變，但他的論述已作出了判斷。明顯地，潘校長認為他的女教員不應該讓家庭責任影響她們對工作的承擔。尤其是女主任，因為她們「自己申請升職」，所以應該清楚了解工作性質而不該抱怨。這種判斷顯示潘校長並不認為家庭責任是男女員工都需要平衡的人生轉變，也沒察覺到作為一個家庭友善的工作環境的負責人，他有責任去協助員工解決這問題。他更加沒意識到，鑑於目前的性別關係，女性仍然在家庭主要

承受着雙重負擔 (Chan, 2008; Lau, Ma, & Chan, 2006)。反而因為他接受了新自由主義對工作的論述，即好員工就是「拼博的員工」(Chan, 2004b; Francis, 2008; Moreau, Osgood & Halsall, 2007)，並以此去詮釋女教員的工作表現，所以很容易覺得員工的「欠積極性」只反映個人的「惰性」而已。

「男老師是較好的訓導員，而女老師做事較細微」

過去20年，男學生成績不濟的表現曾導致一些歐美和發達國家積極地聘請更多的男教師到小學任教，藉此為男孩提供多些男性榜樣，並鼓勵他們努力讀書。^[4]在香港，男學生「成績不濟的表現」也曾引起一些關注(蔡寶瓊，2012)。當我問這群校長聘用教員的條件時，大多數表示他們考慮的不是老師的性別，而是老師的「心」或誠意。這種性別中立的「好老師」的看法本來是女性主義者試圖鼓吹的 (Skelton, 2009)。然而隨着訪談的深化，校長的性別中立觀似乎並不是這麼簡單，特定的性別在某些條件和環境下仍然是優先考慮。例如，陳校長說當校內性別比例變得過於一面倒時，他傾向僱用多些男教師：

陳：我唔會睇性別，我只會考慮佢哋啲態度，我諗對小學生啲個影響，老師有無心教學係最重要，但係某啲情況我哋會考慮，譬如，當我發現學校裏面，男老師越嚟越少，我都會傾向選擇個男老師填補番，始終學生都希望有男有女，有時做起輔導工作，係會好啲。如果遇到太曳啲學生，有個男老師喺度，管理秩序上面會好啲，會容易少少，如果啲個體育老師係男嘅話，曳嘅學生就會好好嘅，女老師有女老師嘅限制，在體育上面嚟講女老師就係話，係有啲好勤力嘅老師，但係最終，佢地會結婚，生仔，照顧家庭，跟住自然付出係學校啲時間就會少喇，係咪？因為體育老師嚟講，課餘嘅活動有好多。

雖然陳校長起初說他只是想僱用男教員平衡學校的性別比例，但他隨後的闡述似乎超越了他的原意。除了輔導男孩子，他似乎也期望男教師幫忙維持秩序，管理頑劣學生，甚至成為體育教師，因為他們沒有女教師的「限制」。但是這「體育教師暨訓導暨男教師」的理想，其實是投射了一般人對男教員的規範性假設——即認為男人總是善於運動，精於紀律訓導，尤其是管教問題男學

3. 有關這種政策的謬誤，請參考Cushman (2008); Mills, Martino, & Lingard (2004)。

生，並且願意沒有家庭而全情投入課外活動。現時的文獻已經指出，這些規範性的性別期望一方面會促使、甚至強迫男教師在管教學生時會採用某種強勢管教方法，藉以建立男性霸權；另一方面也會排斥那些不認同和不符合這些期望的教師（Haase, 2008; King, 1998; Mills, Hasse & Charlton, 2008; Sargent, 2000）。所以，當本地學校或社會因男性和男體育教師的身形較強壯，或體能較強而覺得他們是較好的訓導人員的時候，這看法會否認可、甚至鼓勵老師在管教學生時，可以使用暴力或以體能去恫嚇學生？這種管教方法會否排斥其他的行為管理模式（Chan, 2004a; Lingard, Martino & Mills, 2009）？我們是否要對這類陽剛性紀律方式的規範所帶來的危險後果加以慎思？

女教師在某些情況下卻是校長首選：

馮：我對性別無喜好，最緊要有心囉，其實小學女教師都啱，因為細心啩，佢同學傾計應該會好啲，同家長相處都會好啲。我睇過晒啲老師上堂，最出色個啲老師都係女老師嚟，男老師就比較粗枝大葉，我都係男性，我教書知自己去到邊度。

楊：我以前教過中學。嚟到小學，我發覺教一年班要啲技巧好唔同。有好多濕濕碎碎啲事跟。所以難怪冇咁多女老師。做咗校長啲情況就唔同。我嚟小學時，曾經同校長事先聲明，我只教高班。

這兩位校長都評說女教師是更好的老師，更適合小學教學，因此小學有更多女老師是合理的現象。他們的言論似乎是認同女教員較男教員有優勢。但西方女性主義者一直要求謹慎處理「女人較體貼」的論述，因為這看法很容易地本質化女性，並且常被挪用來貶低女性的工作勞動（Acker, 1994），所以我們有必要再細心解構「女教員比較細微」這一本地論述，特別是小心審查它如何被使用和產生甚麼效果。

仔細檢視時，不難發現校長往往把女老師細心的特質視為女性天生的本質，並與男老師是「更強的紀律人員」的觀念互相呼應和補足。再者，他們亦很容易將女性的「細微」，處理細枝末節的能力，和低年級教學的聯繫視為常態和必然，這對女老師產生不良的影響。例如楊校長的論述中，不自覺地將「女人較細微」的特徵和「女人較適合教導低年級」混為一談，這其實很容易將女性的細心或低年級教學輕視了，令人以為教導低年級時，只需要女老師流露她們的細心「本性」，而忽視了這工作所涉及的知識和技能。事實上，楊校長自己曾經避開教導低年級，這也許是因為他自覺不比女教師細心，但也可能

是他不願意處理細枝末節，並把目標鎖定在對其它「更重要」的事情上，例如教導高年級或擔任校長等職務。換言之，當「女人 = 細微 = 適合教導低年級」這概念混淆一起，成為男老師避開教導低年級的理由時，表面上可能是擔憂男性不夠細心，或不想擔當「女性的工作」，但實際上也可以是他們不願意處理「瑣碎」事情的辯解。然而，當「細微」的女教師往往被分配教導低年級，這職務除了「涉及很多瑣事」外，它亦是普遍被認為是低聲望、低權勢，以及較少晉升機會的崗位，性別不平等亦因此在這種分工情況下被複製、強化和合理化 (Coleman, 2002; Thornton & Bricheno, 2006)。再者，下一部分我們將看到女性「細微」的特性如何被用來貶低女校長的領導能力。

女性校長為丙級領導人

有關男女校長是否有不同的領導和管理風格曾經是個重要的辯題 (Blackmore, 1999; Shakeshaft, 1987)，但新近的研究大多提醒我們不要將性別差異簡化或本質化 (Collard & Reynolds, 2005; Reay & Ball, 2000)。儘管性別差異的討論充滿爭議，但校長對「性別差異」的主觀評價(subjective evaluations)仍然是一個重要的課題，因為它可以顯示校內的管理層的性別觀念和偏見。事實上，被訪的校長大多認為女性和男性有不同的管理和領導風格。

羅：男女校長係唔同，女校長一般都會細微啲，講好聽就係仔細啲囉，唔好聽就係唔識往大處睇囉。無方向性嘅……，佢係好細微，但係又唔足以做成影響，梗係就花時間係呢啲地方囉。男校長就通常會睇嘢、做嘢遠少少……，就唔會對一啲好細微嘅太過斤斤計較，通常會比較鬆、胸襟廣闊少少。女校長好似就會窄啲囉。各有長短。咁就變咗男嘅有時有啲嘢就睇得大，結果細微個啲就會overlook，但係學校就係好多好濕碎嘅嘢。但係你問我總括來講，男校長嘅印象好似好過女校長，或者啲老師係會歡迎男校長多過女校長。呢個係我嘅印象，但唔止我一個係咁樣表達。我唔知係咪一個可以generalized啲現象。

陸：女性做嘢係仔細，當然有例外。特別喺小學階段睇到，越仔細，越精細，越快見到個好處。但係個弊病就係，過份仔細呢，會令同工被動。有晒規條，幾點返工，幾點放工。過份仔細被動，好似返番去以前。男性呢，會比較上寬啲、闊啲，大方啲，無咁芝芝微微，咁就傾向領導個角色多啲。不過睇番你間學校，冇需要嘅時候，男性都會細微。

文章的上一節顯示「女教員比較細微」成為女教師較常被安排在低年級教學的理由。但當討論校長之職時，這「優點」受到重新評價甚至被貶低為瑣碎、斤斤計較、挑剔、不識得往大處看等等。「細微」反而被視為一個危害學校管理組織的特質，因為它使教學人員變得消極被動。此外，雖然上述的校長都試圖表明女性和男性皆各有長短，但是當他們敘述領導作風的性別差異時，兩性的差異並不是對等的，而是二元化、甚至有層級的劃分。例如小事對大方向、胸襟窄相對胸襟廣闊、斤斤計較相對有遠見，挑剔相對寬容，細微的枝節相對長遠的方向。這些對比的前一部分都是對女校長的領導風格的特徵描述，但顯然不及後部分那些男性相關的特徵。這種二元對立的價值對比亦不自覺地將領導和管理二元化和性別化，區分為「陰性管理」和「陽性領導」，而後者被視為較前者優勝。霍校長以下的敘事，生動地顯示這個想法和其影響：

有，好大分別，我覺得女校長比較脆尖啲，好細心，好有系統、井井有條。男校長就好似我咁架啦，枱面成日都亂晒籠，哈哈。女校長呢，就管理得間學校好啲，所以點解有啲老師唔鍾意女校長，因為管得太多，樣樣都管，樣樣都執到正。男校長無管得咁多嘅。如果你要打造一間學校，一間名校，就唔係管理一間學校，個層次係唔同。如果做校長的目標只係想管理好一間學校，你就會進步得好少，甚至乎停步不前，你好容易滿足架……但如果你要打造一間名校嘅話，你就要領導個方向。而家香港好多校長，個心態只係管理好我間學校，就覺得係一間成功嘅學校，我覺得呢個層次低咗啲，其實如果你係有愛國心嘅話，你應該係要培育社會未來嘅棟樑同埋領袖，咁先係一個好校長，……所以管理好一間學校，井井有條，好有秩序，好乖，我覺得係C級嘅，ABCDE嚟講即係好普通嘅學校……任何一個人，都可以管理好一間學校，但係如果你要打造一間名校，你要有個領導嘅魄力囉。

霍校長的論述顯然對所謂「細微」的女校長沒有太高的評價，並認為她們都是屬於過度操控型和一成不變的微型管理員。在他看來，偉大的領導應該是專注在打造學校和提供大方向，並具有民族主義理想（因為這將對國家有所貢獻）。值得注意的是，霍校長或許不自覺卻非常流暢地將偉大領導和女校長的細微管理區分，從而建構了一種陰性管理相對陽性領導的價值觀。而在這種建構下，陽性領導——男人的專長，明顯地比陰性管理——女校長的擅長較優勝。綜合數位校長對男女校長的不同領導方式的評價後，儘管女性已經晉升為校長，但她們的領導效能似乎仍然受到質疑。她們的「細微管理」，原來最多也只能使她們成為「丙級校長」。

結論

本章對12位小學校長作出的量性研究分析，並不意味香港所有的男校長都擁有相同的性別看法和詮釋性框架。文章也沒有意圖表示男校長必然是性別歧視，或對女性充滿偏見。是項研究的目的主要是希望能夠引發更多研究對校長的性別身份、意識和論述加以留意。我想在結論時，再強調兩個重點。

現時西方女性主義研究已經成功地展示男教師的身份結構如何影響他們的教學方法，以及怎樣對男女學生和女教師產生負面的影響。此項研究也揭示了男校長不經意地挪用不同的性別論述去解釋自己的經驗、對學校的分工和管理的看法，因而忽略、或強化、或合理化性別不平等。受訪校長某些的論述亦不自覺地將校園的文化和工序過度女性化和男性化。例如，當他們評定女教師比較細微，而男性是更強的訓導人員時，這不只是強化性別的刻板形象，還把低年級教學女性化為「只需細心的女性工作」，而訓導則被男性化為依靠「粗聲粗氣」的男性任務。更重要的是，這種論述除了輕視了（女）教師教導低年級所需的知識和技能，以及把（男）教師在訓導時使用武力的做法常規化外，亦往往對校內不同任務，強加區別性和有層階性的價值觀，即視男教師較女教師重要和優勝。當校長們還是教師時，他們曾挪用這些性別論述爭取到專為男性訂造的職位，可以順利地避開教導低年級的教學。由於過去他們沒意識到這點而且從沒受到挑戰，現在作為校長的他們，似乎亦通過聘用和工作分配，去鼓勵和合理化這些安排，強化性別不平等。

另一方面，這項研究還提出要對男校長的敘事策略和平日閒談的敘述作更深入的分析，藉以顯現那些產生性別不平等的權力的微妙運作。雖然很多研究已有效地闡明父權制、男性沙文主義、恐同症、異性戀規範和男性霸權等論述，如何在小學教學中產生性別不平等，但是這項研究發現接受採訪的男校長的詮釋性框架，並不一定是父權式或明顯地歧視女性。事實上，校長在敘述職業軌跡和評價教學人員時所使用的論述，從表面上看來有時是性別中立，有時甚至有利於女性。舉例來說，「細微女性」的論述表面上似乎有利於女性，但當我們檢驗這些論述背後的假定、和被挪用後所產生的功能和結果時，便了解到它其實也會輕視和貶低了女性的勞動。同樣地，「工作承擔」的論述看起來是無惡意的，但是，當這觀念強調的是個人的努力和工作比家庭重要的時候，女教師很容易地被定性為需要承受家庭負擔而對工作欠缺承擔的員工。當校長贊同這種論述時，很容易期望女教員能克服「自身」的障礙，他

們甚至有可能為女教員的「懶惰」而感到不滿，而不會思考如何在校內制定更多家庭友善和性別平等的政策。顯然地，如果要在小學教學中實現性別平等，學校領導者都急需（重新）審視自己的工作信念和對性別的看法、了解這些性別化的論述背後的假設、影響和可能產生的效果。有此洞見，才能積極打造更平等的工作間和性別校園。

參考文獻

- 蔡寶瓊（2012）。〈「男生·你可有前途？」——在全球化時代看男生失利論述〉。陳潔華、蔡寶瓊（編），《性別顯微鏡：教育與個人成長》。香港：香港城市大學出版社。
- Acker, J. (1990). "Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organisations," *Gender and Society*, 4 (2), 139–158.
- Acker, S. (1994). *Gendered education*, Buckingham: Open University Press.
- Allan, J. (1993). "Male elementary teachers," In C. Williams (Ed.), *Doing "women's work": Men in non-traditional occupations*, London: Sage Publications.
- Allard, A. (2004). "Speaking of gender: Teachers' metaphorical constructs of male and female students," *Gender and Education*, 16 (3), 347–363.
- Blackmore, J. (1999). *Troubling women: Feminism, leadership and educational change*, Buckingham: Open University Press.
- Chan, A. H. N. (2008). "Life in happy land: Using virtual space and doing motherhood in Hong Kong," *Gender, Place and Culture*, 15 (2), 169–188.
- Chan, A. K. W. (2004a). "When women "baby-sit" and men 'transmit knowledge and discipline': The construction of gender in Hong Kong's primary schools," *Equal Opportunities International*, 23 (3/4/5),: 7–28.
- Chan, A. K. W. (2004b). "Gender, school management and educational reforms: A case study of a primary school in Hong Kong," *Gender and Education*, 16 (4), 491–510.
- Chase, S. (2005). "Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches and voices," In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*, Thousand Oaks: Sage Publication.
- Choi, P. K. (2003). "Resituating education in social contexts," In Association for the Advancement of Feminism (Ed.), *Women's profile*, Hong Kong: The Association for the Advancement of Feminism.
- Coleman, M. (2002). *Women as headteachers: Striking the balance*, USA: Trentham Books.
- Collard, J., & Reynolds, C. (Eds.) (2005). *Leadership, gender and culture in education: Male and female perspectives*, England: Open University Press.

- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*, Cambridge: Polity Press.
- Cushman, P. (2008). "So what exactly do you what? What principals mean when they say 'male role model,'" *Gender and Education*, 20 (2), 123–136.
- DeCorse, C. J. B., & Vogtle, S. P. (1997). "In a complex voice: The contradictions of male elementary teachers' career choice and professional identity," *Journal of Teacher Education*, 48 (1), 37–46.
- Drudy, S. (2008). "Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of feminisation," *Gender and Education*, 20, (4), 309–323.
- Education and Manpower Bureau (2007/08). *Statistics on primary and secondary school teachers*, Hong Kong: Education and Manpower Bureau.
- Francis, B. (2008). "Teaching manfully? Exploring gendered subjectivities and power via analysis of men teachers' gender performance," *Gender and Education*, 20 (2), 109–122.
- Francis, B., & C. Skelton (2005). *Reassessing gender and achievement: Questioning contemporary key debates*, London: Routledge.
- Gough, B. (1998). "Men and the discursive reproduction of sexism: Repertoires of difference and equality," *Feminism and Psychology*, 18 (1), 25–49.
- Haase, M. (2008). "'I don't do the mothering role that lots of female teachers do': Male teachers, gender, power and social organisation," *British Journal of Sociology of Education*, 29 (6), 597–608.
- Haywood, C., Popoviciu, L., & Mac an Ghaill, M. (2005). "Feminisation and schooling: Remasculinisation, gendered reflexivity and boyness," *Irish Journal of Sociology*, 14 (2), 193–212.
- Jones, D. (2008). "Constructing identities: Perceptions and experiences of male primary headteachers, *Early Child Development and Care*, 178 (7&8), 689–702.
- King, J. R. (1998). *Uncommon caring: Learning from men who teach young children*, New York: Teachers College, Columbia University.
- Lau, Y. K., Ma, J. L. C., & Chan, Y. K. (2006). "Labor force participation of married women in Hong Kong: a feminist perspective," *Journal of Comparative Family*, 37 (1), 93–112.
- Lazar, M. (2005). *Feminist critical discourse analysis: Gender, power and ideology in discourse*, Macmillan: Palgrave.
- Lingard, B., Martino, W., & Mills, M. (2009). *Boys and schooling: Beyond structural reform*, UK: Palgrave Macmillan.
- Luk, B. H. K. (1990). "Opportunities for women in tertiary education," In Comparative Education Center (Ed.), *Women and education in China, Hong Kong and Taiwan*, SUNY: Graduate School of Education Publication.

- Lupton, B. (2000). "Maintaining masculinity: Men who do women's work," *British Journal of Management*, 11, 33–48.
- Marsh, R. M. and Sampson, J. R. (1963). *Hong Kong: Report of Education Commission*, Hong Kong: Government Printer.
- Mills, M., Martino W., & Lingard, B. (2004). "Attracting, recruiting and retaining male teachers: Policy issues in the male teacher debate," *British Journal of Sociology of Education*, 25 (3), 355–369.
- Mills, M., Haase, M., & Charlton, E. (2008). "Being the "right" kind of male teacher: The disciplining of John. Pedagogy" *Culture and Society*, 16 (1), 71–84.
- Montecinos, C., & Nielsen, L. E. (2004). "Male elementary pre-service teachers' gendering of teaching," *Multicultural Perspectives*, 6 (2), 3–9.
- Moreau, M., Osgood, J., & Halsall, A. (2007). "Making sense of the glass ceiling in schools: An exploration of women teachers' discourses," *Gender and Education*, 19 (2), 237–253.
- Moreau, M., Osgood, J. & Halsall, A. (2008). "Equal opportunities policies in English schools: Towards greater gender equality in the teaching workforce?" *Gender, Work and Organizations*, 15 (6), 553–578.
- Murray, S. (1996). "We all love Charles: Men in child care and the social construction of gender," *Gender and Society*, 10 (4), 368–385.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviours*, London: Sage Publications.
- Pullen, A., & Simpson, R. (2009). "Managing difference in feminized work: Men, otherness and social practice," *Human Relations*, 62 (4), 561–587.
- Reay, D., & Ball, S. (2000). "Essentials of female management: Women's ways of working in the education market place?" *Educational Management and Administration*, 28 (2), 145–159.
- Roulston, K., & Mills, M. (2000). "Male teachers in feminized teaching areas: Marching to the beat of the men's movement drums?" *Oxford Review of Education*, 26 (2), 221–237.
- Sargent, P. (2000). "Real men or real teachers? Contradictions in the lives of men elementary teachers," *Men and Masculinities*, 2 (4), 410–433.
- Shakeshaft, C. (1987). *Women in educational administration*, Newbury Part: Sage Publications.
- Skelton, C. (2009). "Failing to get men into primary teaching: A feminist critique," *Journal of Education Policy*, 24 (1), 39–54.
- Simpson, R. (2004). "Masculinity at work: The experiences of men in female dominated occupations," *Work, Employment and Society*, 18 (2), 349–368.
- Smedley, S. (2007). "Learning to be a primary school teacher: Reading one man's story," *Gender and Education*, 19 (3), 369–385.

- Sumsion, J. (2000). "Negotiating otherness: A male childhood educator's gender positioning, *International Journal of Early Years Education*, 8 (2), 129–140.
- Talbot, M. (1999). *Language and gender: An introduction*, Cambridge: Polity Press.
- Thornton, M., & Bricheno, P.. (2006). *Missing men in education*, USA: Trentham Books.
- Weedon, C. (1997). *Feminist practice and post-structuralist theory*, Oxford: Blackwell.
- Williams, C. L. (1995). *Still a man's world: Men who do "women's work"*, Berkeley: University of California Press.

7

50%
♂/♀

「模範」教師
身教作為性教育的隱藏課程

鄭佩群

從題目可見，本章其中一個重點為「性教育」(sex education)。^[1]然而我想指出，這裏所指的「性教育」並非普通語境下最直觀聯想到的「性教育」，即不是（或不只）生物科課本上圖文並茂的女性及男性生殖器官解剖圖，也不是宗教科及倫理科等有關婚前性行為、避孕、墮胎的討論（或缺乏討論），甚至不是（因為課程緊張而）一年可能只得寥寥數次特地邀請一些團體（如：母親的抉擇、香港家庭計劃指導會）到校舉行、有特定題目的講座。本章要處理的，是教師如何在正規及非正規課程以外向學生傳達有關性的知識及觀念。

在此我援引甯應斌及何春莊（2000）於〈邁向多元文化教育視野下的性教育——教育就是性教育，性教育就是教育〉一文中提出的一個很重要的主張：教育就是性教育，性教育就是教育。此說法看似簡單，其實它在在顛覆了我們對於「性教育」的理解。兩位學者指出，性知識及觀念除了在正規課程（formal curriculum，即指定學科）及非正規課程（informal curriculum，如課外活動及講座）傳遞外，隱藏課程（hidden curriculum）亦是重要但容易被忽略的一個媒介。隱藏課程包括平時師生之間的互動、賞罰制度、考試評核等等，是「非公開規劃的學習」。日復一日，學生通常在這些隱藏課程下內化（internalize）了有關性及性／別的價值觀而不自覺。因此他／她們主張「教育就是性教育」，表示這些隱藏課程對於模塑學生對性的看法有很大影響。他／她們列舉的其中一個例子，是宿舍禁止男女共宿或共浴的規定，是從根本上否定了同性戀的存在，如此便已構成異性戀性教育的隱藏課程。由此可見，性教育不只是刊印於書本、工作紙等教材上，也不是在特定一段時間或一個場合（如某倫理課或講座）內傳遞的訊息；事實上，在學校的場域裏面，無時無刻不在產生有關性的話語、規訓。

本章將會透過五位本地中學教師的訪談所得，呈現教師本身如何構成性教育的「隱藏課程」及其對教師及學生的影響。

1. 有學者把「性教育」與「性態教育」（sexuality education）看成兩個概念，認為前者通常是指比較狹義而着重解剖（anatomical）及生殖（reproductive）面向的，而後者則除了前者外，還包含各種有關性的知識、性的成長、生殖健康、性別角色、人際關係，以及與性相關的態度、情感、行為（Trudell, 1993: 209-210）。不過，在香港的情況，這種分野似乎並不普遍。為方便討論起見，本章會統一使用「性教育」這詞彙來指涉前述的各個方面。

研究方法

筆者於2008年7月至9月期間，透過論文導師及朋友的介紹，分別與六位現職中學教師進行半結構式深度訪談 (semi-structural in-depth interviews)，每次為時大約一個至兩個半小時。為回應本章題旨，我將對其中五位受訪者的談話內容加以分析。下表為他/她們的基本資料：

教師化名	性別	教學年資	主要任教科目	校內其他職責
莎莎老師	女性	約兩年	生物、通識教育 (環境保護)	中四、中五級班主任
正雄老師	男性	約十四、五年	中史、通識	升學就業輔導主任
耀明老師	男性	約十九年	中文、美術	輔導組
家穎老師	男性	約十五年	歷史	升學輔導組
麗玲老師	女性	超過二十年	生活教育	生活教育課程組長

性教育——從「言教」到「身教」

一直以來，正規及非正規課程的性教育都被建構成解決「社會問題」(如：家庭結構的崩潰、女性角色的轉變、出生率的問題)的良方 (Thomson, 1993; Trudell, 1993)，因此，近年社會上都不斷出現增加學校性教育的聲音 (尤其每當媒體出現青少年性開放、婚前性行為增加等「現象」的報導時)，希望藉由教師及專業人士向青少年灌輸「正確」的「價值觀」而使青少年道德問題減少。

對於本研究中的受訪者來說，他/她們都認同校內正規課程的性教育在數量上明顯不足。對此，他/她們表示無可奈何，但同時又接受這是自然會發生的現象。例如，莎莎老師認為：

……但係其實好難〔在正規課程增加性教育〕個喎。因為個課程係規定咗，咁其實個課時都係咁多，其實都未必教得晒書，咁又好難再加呢一啲嘢〔性教育內容〕落去嘅。

在香港，性教育現時仍未成為獨立科目，而只是散落在不同科目 (如生物科、宗教科等)。如莎莎老師所言，由於每科都有既定的課題要涵蓋，而中學

課程普遍緊張，因此未必有空間可加插性教育的內容。而耀明老師亦認為，因為性教育的邊緣地位，相對其他科目來說，得到的資源一定較少。任教通識科的正雄老師則與我分享，在早幾年他曾與同事一起為學校設計通識科（當時定名為「思維訓練科」）的教材，由於課程是新開的，任教的教師只有他及另一位同事，因此自由度比較大，亦比較多與性別及性態有關的課題，如瘦身文化、審美觀等。但到後來：

跟住開始制度化之後就梗係咁架啦，官僚〔化〕咗之後……啲嘢就用教科書，咁就 depends on 教科書。咁但係一用教科書其實就唔講依啲〔性別議題〕架喇，係呀，因為依啲唔係主流吖嘛，即係主流就係……香港、中國、全球化，咁架嘛。

（正雄老師；粗體為筆者所加）

唯一的例外可能是麗玲老師任教的學校，因為校長的支持，麗玲老師在大概八年前開始負責統籌校內的生活教育科，以取代班主任課及德育課，而內容就包括環境保護、公民教育及性教育等。身為科組長，麗玲老師每年都需要制定課程的總方向，而因為她本身比較關注性別議題（例如她唸碩士課程時曾撰寫有關中學校園內的TB——具陽剛氣質的女同志——的論文），所以在設計課程時會着意加插性別的元素。

不過，幾位老師雖然都認為性教育不足，但當問及如果情況許可（例如學校有足夠資源、有多餘課時），是否贊成把性教育變成一門獨立科目的時候，大部分都持保留態度。有些從實際操作層面考慮，例如認為一班內有太多學生，而有些學生又未必願意在課堂內分享對於性別議題的想法；亦有老師認為大社會的風氣未必可以靠一星期一兩節性教育去改變。但更值得留意的是，老師們大多提出性教育是「價值觀」的教育，而價值觀不應該只着重「言教」（在此解讀為正規或非正規課程的教導），也應以「身教」來影響學生：

〔性教育在我們學校〕固然無一個正規課程啦，不過就算有正規課程都未必一定係一件好事嚟架。〔……〕性教育都係屬於價值觀嘅教育，咁好自然地係受個老師本身對於呢個問題持有個咩價值觀所影響架嘛。〔……〕即係我又覺得係咪一定要標榜某一堂叫性教育堂呢又唔係，有時候我覺得道德……即係價值觀嘅教育應該係身教、言教並重。

（家穎老師；粗體為筆者所加）

其實係咁嘅，我覺得呢，身教呢，係重要過言教嘅。即係我平時教你做人應該點點點，但係如果我唔係咁生活呢，就無效喇。

(耀明老師；粗體為筆者所加)

莎莎老師更進而指出，對於她的學生來說（她於一所第三組別的學校任教，而學生的社會地位普遍不高），他／她們於學業方面能取得的成就感不高，因此她認為：

咁所以其實我去教書我係覺得，反而係教佢哋做人，係希望佢哋將來唔會行差踏錯，咁其實已經好好啦，即係喺社會上便做個有用嘅人，即係講得老土啲真係咁。[……]價值觀係好重要架，真係影響緊你點樣同啲學生相處囉，其實學生擺到最多嘅，佢哋最精神嘅時候就係佢哋平時同你相處嘅時候囉反而係，係呀。咁如果佢覺得你關心佢嘅，佢真係會同你講佢自己啲嘢囉，咁你可以了解多啲個學生，知道佢有啲咩嘅困難，或者拍拖遇到啲咩問題咁佢都會同你講囉。

(粗體為筆者所加)

那亦即是說，教師本身十分自覺，他／她們的價值觀、（私）生活、形象、與學生平時的相處等都會對學生造成影響。而正因如此，教師不會放過任何能夠以「自己」作為「教材」的機會。例如，當我問耀明老師平常會否與學生談及自己家庭的時候，他說：

耀明老師： 會，會，會。你嘅生命……即係你平時點為人呢，呢樣嘢影響佢哋最大，同埋佢哋最聽。

研究員： 學生係咪會好有興趣想知道你囡囡啲嘢，或者屋企？

耀明老師： 梗係會想知啦，不過我個原則就係，如果啲樣嘢同我要教嘅嘢無乜關係〔我就不會提〕。[……]通常我講啲啲嘢其實背後都係想教佢哋架，我係好強調……我係一個老師，我好希望學生透過我嘅傾偈裏面呢，係能夠慢慢去成長。冇陣時我會講我點樣對個女，其實〔因為〕真係好希望佢明白一個父母並唔係咁容易做。〔希望佢哋〕肯去了解下……即係其實我成日都教學生就係你嘗試跳去人哋嗰個立場去諗，唔好淨係諗自己。

在訪談之中，不少受訪者都表示比較少與學生談及自己的私生活，認為這與教學無關。學校通常被視作「公領域」，教師亦被視為一種專業，因此教師

的家庭生活這類屬於「私領域」範疇的話題，通常被認為不應在學校討論。然而，這「公/私」的分野其實是與「身教」的觀念產生矛盾的——若教師認為自身的生活及價值觀會對學生有影響，那麼作為教師，其「私」生活必須（適度地）向學生披露。面對這樣的兩難，耀明老師的處理方法，是把其「私生活」當作教材的一部分——即是說，披露私生活是為了達到某個教學目的。在這個例子，是為了令學生能多諒解父母。

當然，如此便牽涉到一個問題：怎樣的「私」生活可以作為「教材」呢？在耀明老師的例子中，他是以一位在異性戀婚姻關係的父親這身份來提及女兒及家庭的。而我們可以想像，在這個以異性戀為本位、正統的社會，有些身份認同及情慾模式則不被視為「適合」的教材，例如同性戀，甚至不在婚姻關係之內的兩性關係亦可能會被視作對學生有負面影響。例如，耀明老師便曾經勸勉一些較為年青的未婚同事，不要「太過將自己私人〔嘅〕兩性嘅關係同學生講」，因為：

〔如果〕學生你get到啲個就係話：嘍，老師都咁喫。咁你知好勁個喫，個後來個影響。所以〔我〕係會同個老師講。個老師自己點樣，我哋覺得佢係一個成年人，咁我哋就不予置評啦，但係〔……〕只要影響到個學生……而影響到個學生嘅後遺症太大呢，其實我哋係會出聲。

即是說，所謂的「身教」，即老師呈現給學生的形象，其實是有條件的——就是必須處於主流道德標準之中。而一些不符合主流對於教師期許的行為則需要被掩飾，不讓學生見到。就正如以下莎莎老師對於“norm”（常態）的理解：

莎莎老師： 嘴一套係所謂嘅norm囉我覺得。我覺得嘅norm係咩呀？就係一啲所謂啱嘅嘢囉，即係比較傳統上個……大家嘅價值觀係都係咁樣樣嘅〔嘢〕囉。

研究員： 例如呢？

莎莎老師： 例如……你唔應該睇鹹書呀，咁呢個都係一個norm囉，即係可能個……（笑）譬如個阿sir好中意睇架啦，咁但係佢都唔會叫啲學生睇，係咪？

「模範」教師的身體

「身教」的觀念對於老師產生極大的規訓作用，把他／她們推向所謂的「常態」。在訪談過程中，老師不時與我分享，在他／她們心目中，一個「模範」的教師該有甚麼樣的言行舉止。例如，上一部分曾提及的，教師的兩性關係／私生活要檢點，另外，在言語方面亦不能太粗鄙（如正雄老師便曾因以說笑的口吻對學生說「我郁你丫喩」而令上司有微言），等等。但如果從字面去解讀，其實「身教」亦可單純地體現在教師的身體形象方面。

而「身體」這概念，若果放在學校這個場域，所能引起的老師的焦慮及矛盾可能比「私生活」更甚。正如「歡愉」（pleasure）在學校裏面通常被消音（Fine, 1988），「身體」亦常常被刻意忽略。假如我們要在學校談論身體，通常都會為它「去敏感化」（desensitize），即故意剔除其情慾的部分。生物科課本通常會見到的女性及男性生殖器官解剖圖，就是其中一個例子（女性「生殖」器官圖多數不見被視為象徵女性情慾歡愉的陰核）。而過往很多學者所提及的學校作為一個「去性化」（desexualized）的地方，其實亦是依靠「身體」或「衣飾」去達成，例如，學生總被要求穿着單調而無特色的校服。

不過，除了學生之外，教師的身體在學校內亦是被控制的。例如，Epstein & Johnson (1998) 在一所學校進行田野研究的時候，便有一個很有趣的觀察——理論上學生需要穿着一式一樣的校服，可是他／她們往往會在服飾上弄一些小花樣（如把校服裙弄短一些，或在書包別上漂亮的扣針）以凸顯自己的與眾不同；但另一方面，大部分學校對於教師的衣着雖然都沒有明文規定，可是，教師們為了維持「專業形象」，往往都會穿着某一類服飾，這反而使他／她們好像都穿着了制服一樣，這樣做的目的是盡量隱藏其個人特質。以女老師為例，她們不可以穿着得太「隨便」，但同時又不可以太「隆重」；要遵從其性別角色（因此裙比褲為佳），但又不可以太突出其女性特質（因此不能太性感）。簡言之，教師在學校普遍都是「去性化」的。香港傳媒較早前便曾報導有女教師因不穿裙子上班，而被校長勸喻離職的事件，^[2] 這顯示了教師（尤其是女教師）在校內所受有關的壓力仍然不少。

2. 《明報》2010年9月11日報導，自2007年發生此事後，有關老師被迫辭職，經多次通過平機會斡旋不果後，再次向平機會申請覆核，得以入稟法院，後庭外和解，獲得賠償損失。可閱讀該老師有關此事件的自述：《教協報》，2010年10月11日。

值得留意的是，這些有關衣飾的（明文或不明文）規定（dress code），除了是由校方高層所強加之外，有時亦被教師認為是建構其專業身份認同的工具：

咁……[學校]一定會有限制架〔對於〕老師，譬如男先生唔可以牛記笠記〔牛仔褲及T恤〕返學啦，女先生唔可以着短裙啦，唔可以着涼鞋啦。……即係dress code啲喺你要〔遵守〕啦……你個language code〔語言守則〕〔要〕跟啦……〔要〕準時呀，各方面一定要跟啦，即係所有discipline〔紀律〕嘅嘢你一定要〔依從〕架。你可能出便〔學校以外〕無咁跟，可能你以前平時……約朋友專遲到……返學專遲到嘅，上堂成日走堂嘅，咁你依喺一定唔可以喺度出現囉。依個係一個job requirement〔工作要求〕嚟架嘛，咁你要fulfill依個……so-called〔所謂〕有道德（笑），有良心嘅job〔……〕咁你一定要做啦。

（正雄老師；粗體為筆者所加）

正雄老師把對教師的服飾規定與其他質素（例如潔淨的語言、準時）視為「紀律」以及「工作要求」，理據是教學是一個「有道德」、「有良心」的工作。即是說，老師把衣飾當作是建構其專業身份的一部分。在訪談中，正雄老師曾多次表示自己是一個比較「開放」、「另類」的教師，在很多細節上面都比較不拘小節，甚至會刻意做一些挑戰校方的舉動，例子包括之前曾經提及的語言方面的問題，又或者會在教員室的座位上面擺放自己喜愛的模型，而無視同事的非議，因為他認為喜愛玩模型無損其教學表現。可是，在衣飾這一點上，正雄老師毫不猶豫地選擇跟從，而沒有質疑，理論上教師的穿着其實亦與其教學表現無關。

「身體」在學校這個場域佔據着一個很矛盾的位置——一方面，身體是要不被看見的，所以教師要盡量穿着低調、保守、不顯露性態的衣飾。但另一方面，教師亦清楚知道身體是不可能不被看見的（雖然我們總是以為教師與學生之間只存在知性的交流），所以校方甚至教師自己才會要求以衣飾來塑造一個專業的形象。然而，衣服包裹下的教師身體又該如何呈現、處理呢？以下麗玲老師對於校內新入職年青女同事的觀察便顯示了，教師作為學生的模範，就連身型也該有一定「標準」：

……我覺得……愈後生請番嚟啲喺呢，啲女仔〔新入職女同事〕又普遍好瘦囉。……瘦呀。瘦得好緊要呀。即係長頭髮但係又瘦。〔……〕我自己覺得係好切合而家你講緊啲種咁嘅身體囉。啲種咁嘅女性身體囉。〔……〕即係

我自己係覺得，「瘦」已經係一種好牢固嘅一種文化囉。如果你話用母親呢一個身份呢，佢只係會覺得，即係你係好豐滿囉。豐滿喺佢〔學生〕度唔係佢杯茶。即係其實我好努力想講呢樣嘢，即係其實你個身體，係有咁嘅需要，所以先會肥胖架。即係你譬如你要生育，咁你係會有一段時間好肥，因為你要餵哺丫嘛。咁之後你個人梗係會圓潤好多架啦。咁但係佢哋〔學生〕係唔接受架。咁你請番嗰啲老師個個都高高瘦瘦，咁你咪更加強化啲女仔。即係〔令她們認為〕女仔都應該要瘦。我自己覺得……學校請人嗰度就無去留意番呢樣嘢囉。

(麗玲老師；粗體為筆者所加)

麗玲老師清楚表明了，作為教師，其身體該依循「能夠對學生有良好的影響」這個「標準」，而非社會所塑造的認為「美」的身體標準。由於麗玲老師所任教的是一所女校，依循異性戀的邏輯，在這所謂「單性」的環境（儘管學校有男教師）之中，女性教師所要面對的，不是身體被「性化」或成為慾望對象的「危機」（女校女生對女教師的傾慕往往不被視作一回事），而是（女）教師如何作為（女）學生認同的對象，或模範。而素來我們所期待的女教師形象，都是如「母親」或「老處女」（old maids）那般樸素、保守，並且完全去性化，而絕非那些「長頭髮又瘦」的時尚且性化的形態（McWilliam, 1999）。事實上，麗玲老師便曾對我說，來年她會把生活教育科的重點放在「身體」，如高中會講女性的身體，包括「瘦身」、「完美女性」是如何受文化所塑造等課題。而有趣的是，要討論不要盲目跟從瘦身風氣這一個課題，除了正規課程以外，原來亦「可」透過女教師自身的身體來作教材。這亦顯示了，當教師身體在學校內變成可見（visible）的時候，這個身體便需要有「教育意義」，即對學生有「正面」的影響。

「危險」的男性身體

我覺得始終喺班房裏面阿sir相對嚟講真係有啲着數嘅。男仔就好簡單，佢〔會〕怯於你嘅身高呀各方面，或者〔因為〕你係男人啦。如果女性就〔……〕男人呢方面〔女同學對男老師的態度〕又好似好啲噃，即係可能講嘢唔會講咁多呀，去咁盡呀。咁可能令到件事……無咁易出事囉。〔而且〕女仔通常中意阿sir架嘛（笑）……

我諗而家新一代嘅老師都會用呢種朋友嘅交往……多過嗰種長輩嘅感覺〔來與學生相處〕〔……〕反而調番轉頭係視乎你作為一個老師，特別一個異性嘅老師你點處理囉。即係你又唔可以太過close，但你又唔可以太過疏

離。如果我嘅處理方法就係：男仔就……因為〔他們和〕我同性，咁我就會攬頭攬頸可以同佢，咁但係如果異性一定唔會咁做囉。咁就會喺言語上便去多啲嘅關心、鼓勵，但係就唔會令到佢哋有其他……盡量唔會有其他誤會囉。

(正雄老師；粗體為筆者所加)

如果說，在學校內「照顧者」的角色通常由被認為天生擁有母性的女性教師擔任，那麼，男性教師則多被看作較有權威，擅於處理課室秩序及學生紀律等問題 (Wolpe, 1988)。如正雄老師所言，男性教師在學校內有一定程度的「着數」——一方面，他們因為身型等「優勢」而容易令男學生（以男教師為認同對象）信服；另一方面，在面對女同學時，又可以利用她們對異性老師的傾慕及好感來令她們合作。例如，有些男教師會以幽默的言談（包括一些含有性意味的玩笑）來與學生互動，以增加師生的親密。

然而，男性教師在運用「陽剛氣質」(masculinity) 及性態作為策略的同時，亦可能會為他們帶來麻煩甚至危機。King (1998) 指出，身處在父權文化當中，男性比女性享有更多特權 (privileges)，但這些特權有時會變成負累 (baggage)。例如在性事方面，父權文化之下的男性享有更自主的性表達 (autonomous sexuality)，而女性的性事則是被壓抑或根本被視為無性慾的。然而，在學校這個被視為神聖、純潔及去性化的地方，男性突出的性態便令他們被視為危險且具侵略性。前面正雄老師的分享，便直接點出了男教師的性態這個「負累」為他們的教學工作帶來的兩難——為了減少與學生之間的隔閡，正雄老師傾向選擇以朋友而非長輩的方式與學生交往，但同一時間，當與女學生相處時，作為男性教師的他則要十分小心以避免引起誤會——「你又唔可以太過close，但你又唔可以太過疏離」，而前者是透過「避免身體接觸」，後者則由「喺言語上便去多啲嘅關心、鼓勵」來達成。

從本研究的另外兩位男性受訪者的分享，我們可以看到，「(避免) 身體接觸」是男教師恆常要面對的問題：

〔與女同學相處方面〕我諗無乜嘢特別禁忌嘅，但係就……我有啲嘢會知嘅，即係譬如話男同學咁，我諗我會搭下佢哋膊頭呀，即係好似兄弟咁樣呀，咁係會嘅。咁女生……當然身體嘅接觸就少好多囉。咁……拍下膊頭都會，但係你唔會攬佢架嘛(笑)。

(家穎老師；粗體為筆者所加)

(研究員：你同女學生接觸與同男學生接觸有無分別？) 有。有。我同女學生接觸呢，就唔會有身體接觸嘅，即係連掂佢都唔會嘅（笑）。同男學生就唔同嘅，會〔有身體接觸〕嘅。

（耀明老師）

除了不會碰觸她們外，三位男教師在訪談中亦不約而同地詳述了其他與女學生相處的「守則」：一、不與女學生單獨身處同一地方；二、如果真的需要單獨一起，盡量選擇公開的地方，如操場；三，如在室內，則打開門窗，確保別人能夠目擊裏面的情況；四，如果女學生有事情要傾訴，而話題並非太私人，盡量鼓勵她多找兩三個朋友一起來；五，假如女學生主動觸碰自己，作為異性老師有責任要「自律」、「主動」地避開。

男教師視與女學生的身體接觸為大忌，並為自己定下鉅細無遺的守則，一個非常重要的原因，是當前在媒體十分流行的「師生戀」、「性侵犯」等論述。如之前所說，男教師（相對於「女」「學生」，「男」「教師」處於雙重的權力高位）在學校總被視為具有危險性，因此他們必須採取各種方法去「證明」自己的「清白」。例如，Johnson (2000) 指出，在歐美國家幼兒／學前教育當中特別盛行的「不可觸碰」政策（the “no touch” policy）便是出於一種對於性侵犯／變童的道德恐慌（moral panic）。它的作用是產生及維持社會控制，把各人（例如「男性」「教師」）編配在所屬位置。這種論述的威力在於，它不需要建基於真實或準確的數據也能達到「恐慌」的目的。Johnson 指出，以歐美國家為例，事實上大部分研究資料都顯示兒童性侵犯大多是由受害兒童的家人或親屬所犯的。而當每年有超過二百萬美國兒童受到虐待／性侵犯時，在學校這個場域發生的數字只佔數十宗。可是，當經過大眾傳媒的渲染，男教師在學校便變成極端危險的存在，與「性侵犯」及「變童」掛鈎。而這些指控、嫌疑對於一位男教師來說，會造成莫大的心理負擔：

你作為一個老師，特別一個男老師，其實一定係要警惕。……我有個friend ……佢係一個小學老師，有一次個女仔喺某啲隱蔽嘅地方喊，佢〔該小學老師〕喺佢背後拍咗一下，就已經俾佢阿媽告佢性騷擾，甚至告到要搵差人拉我個朋友，去警署瞓咗晚。極大嘅侮辱。……呢啲重唔夠？……你諗下，極大嘅侮辱。同埋極大嘅諷刺囉……所以我自己真係好警惕架……甚至乎我講得誇張啲，我為咗唔令〔自己〕去同……同學有身體接觸，我自己受傷都試過架，真係試過有行出轉角……一轉角撞到個女仔，嘩，跟住我就好自

然反應，即刻閃囉，咁有時你咪會叉錯腳咁咪整親囉，即係我都試過咁囉。
但係你知道你寧願你自己整親，你都唔好……即係避得就避囉。

(正雄老師；粗體為筆者所加)

如正雄老師所說，作為一位教師，當被質疑有可能作出傷害學生的行為，這對於他們來說都是極大的侮辱及諷刺，而造成的結果，就是師生之間的正常互動受到嚴重窒礙。如Jones (2004) 所分析，男教師避開女學生，為的是保護自己的名聲，證明自己不具威脅。但弔詭的是，這樣做的同時，又會使學生看似有潛在危險，否則教師便不用避之則吉。於是，老師與學生之間的關係便由應當親密及互信而變成充滿猜疑、張力。

今時今日，男（教師）及女（學生）之間的界線及合宜的相處之道，已經變成如同「常識」一般，甚至模塑了男教師的身份認同 (Jones, 2004; 另可參考 Foucault (1978) 分析權力如何影響個人對於身體的感知)。因此，家穎老師會以「我有啲嘢會知嘅」來解釋他對女學生的行為，正雄老師亦說：「呢啲其實教〔育學〕院未必會教，但係有啲嘢你自己〔應該識〕囉」，彷彿這是自然而然、不需疑問的。然而，細心分析後，我們會發現，如同很多與性別及性態有關的迷思，這些「戒條」都是日積月累學習而成的。例如，正雄老師便提到，在他唸研究院時，教授曾提醒他不要與學生太親密，在辦公室談事情時，門要保持打開。而在他初到中學任教時，校內年資較長的同事亦曾對他作出提點。對此，他認為：

……我都覺得好得意架，即係可能細個就覺得：使乜教丫。咁但係而家……
當我見到我自己嘅師弟開始教書，我都覺得：嘩，唔係喎，原來……真係有啲嘢要講嘅。可能而家時代唔同咗喇，可能唔知點解啦，定係佢 causal 啦，
定 whatever……我覺得而家新入職嘅老師其實係需要知。係，即係需要人哋
提醒呢件事囉，我覺得。

更重要的是，除了「新舊老師之間」的互相提點之外，它們甚至成為男老師有意識地讓學生學懂男女之間身體界線的教材：

如果有陣時啲女學生會調轉頭捉住你呢，我會叫佢：放開啦，咁樣係唔好架。會教番佢囉，呢個係一定會有架，即係有個界線噃度。其實都係一個提醒囉我覺得。老師同學係有一個長幼架嘛，係咪呀？我一定要話俾佢知個界線噃邊〔度〕……我唔可以同〔佢〕攬頭攬頸呀，咁樣玩呀，咁樣，唔

可能囉，我覺得。亦都俾佢去明白自己嘅身體係〔需要〕好好咁保護嘅。其實就係咁囉。

(耀明老師；粗體為筆者所加)

〔當女學生接觸自己時，〕當然你唔使即刻：「嘩你做乜呀，你咁樣咁樣……」你咁樣鬧一定死架。……〔適當做法是〕你自己褪咗先，跟住佢sense到你褪開咗，如果佢再行〔埋嚟〕你再褪，即係其實一兩下你褪下褪下佢就慣架啦，即係佢知道：原來呢個阿sir唔竊得嘅。咁但係如果你想further〔進一步〕，想教佢，咁你傾好晒你要問嘅嘢之後咪講：喂，其實呢，你問嘅唔使哄咁埋架，特別老師……費事令人〔誤會〕……〔咁係〕唔啱架……即係有一句無一句之間〔令女學生〕都明……嗰個相處〔之道〕咁樣。

我覺得佢哋〔女學生〕唔會覺得反感，佢哋反而覺得你尊重佢，即係尊重佢身體，尊重佢。同埋我覺得正如我話齋，就係以身作則，即係當我教緊好多嘅仔：喂你唔好咁樣竊咁埋喎。唔通我自己又竊咁埋？佢會話：你有無搞錯？阿sir你講一套做一套，你叫我哋唔好竊咁埋，你自己咪竊晒啲女同學。咁樣。咁我覺得咁樣係唔啱囉。

(正雄老師；粗體為筆者所加)

老師以「尊重（女）學生」及「以身作則」為名，向學生傳達「女性身體需要保護」、「師/生、男/女之間該有界線」的訊息，這樣做，是更進一步地強化異性戀作為主流及唯一認可的情慾模式，鞏固社會對於「男強女弱」的想像，而且亦損害師生關係及教學質素。性態及身體於學校這個場域中有十分重要的地位，如在學校次文化中強化學生之間的集體認同（group identity）。另外，女學生向異性老師於身體上作出親近，可以是作為她們以性（sexuality）來鬆動由學校所建立的師/生、公/私等界線，甚至扭轉權力關係的策略（Kehily & Nayak, 1996; Lahelma, Palmu, & Gordon, 2000; Skeggs, 1991）。如Walkeridine (1993) 所說，學校內師生之間的權力關係其實是不斷流變的。在絕大多數時間，教師處於權力位階的高位，擁有控制學生的權力。另一方面，男性又被認為是比女性更有優勢。但是，即使如此，女學生並不只有被動地接受權力。正如上面提到，男性教師會利用其「陽剛氣質」作為「控制」學生的手段，相反地，「陰柔氣質」（femininity）及女性情慾（female sexuality）亦是女同學可以用作「反抗」的資源。然而，可惜的是，教師們若非把性及身體視作洪水猛獸，就是完全忽略身體碰觸的含意。在與教師們的訪談當中，他/她們分別（或不約而同）以「熱情」、「社會開放」、「不懂避忌」、「好傻」、「無知」、「以為好玩」、「不

成熟」、「(身體界線) 模糊」、「小朋友」等觀念去理解女學生主動親近男教師或對男教師示好的舉動，甚至如麗玲老師任教的女校，為了杜絕女學生的幻想 (fantasy)，刻意不聘請太多男老師（全校只有少於十個男教師），即使聘請的也「唔係好四四正正，一係就結咗婚，唔係咁attractive嘅」。這顯示了老師們都沒有正視甚至察覺女學生這些舉動背後的含意，亦否定了她們在性事及情慾方面的自主。

而更重要的，是我們需要明白，要達至良好的師生互動及交流，「情慾」 (eroticism) 及「誘惑」 (seduction) 根本是不可或缺的。「情慾」未必一定與性事有關，它亦可以被視作學生（及老師）對於知識的渴求，幫助他 / 她們轉化及自我實踐的動力，甚至能夠連結我們各種經驗，令我們的世界變得完整 (“Eros is the great unifier;” Britzman, 2010: 325)。至於「誘惑」，則如 Epstein & Johnson 所形容，好比「由良好的教學所產生的興奮及愉悦，〔及〕師生之間流轉的類似愛的強烈感覺」（筆者譯，1998: 132）。因此，我們不應把教學視為純粹的知識傳遞，完全由心智完成，而忽略肉身、情感的面向 (bell hooks, 1994)。King (1998) 亦很明白地指出，教學就是觸碰 (“teaching is touching children”)。無論是老師把手搭在學生肩上以示鼓勵或支持，抑或學生於課餘與教師傾吐心事，都是教學的一部分。但在當前的道德恐慌之下，這些舉動都被視之為大忌，這無疑是奪去了師生情誼的其中一個重大面向。

結語

我成日覺得點解無人響學校講下師生戀（笑）。即係依排成日〔都有〕……一年都有一兩單〔師生戀的媒體報導 / 案件〕……〔令人覺得〕已婚嘅、有細路嘅老師就硬係好似好有危險咁，〔會〕搞啲學生……我反而覺得〔學校〕無人講〔這個議題〕。可能〔因為〕忌諱掛，唔知點解啦下。

（正雄老師）

在本章中，筆者嘗試分析「模範教師」的論述 (the teacher-as-role-model discourse) 如何為教師帶來沉重的道德壓力，使其不斷對其自身的思、言、行為以及身體進行規訓，以達到「身教」的效果。在這個過程中，存在多重矛盾，例如公與私的分野、身體的顯露與否、師 / 生與男 / 女之間的界線等，有時使老師無所適從，甚至要作出取捨。另外，教師在「身教」的時候，往往自覺或不自覺地

傳遞異性戀主義及性別刻板印象等訊息，當中對學生產生的影響，我們不能不察。

bell hooks (1994) 在其經典著作 *Teaching to Transgress* 為我們描繪了一個理想的教與學的關係——老師以他／她們對於知識的熱愛啟發學生，協助其轉化及自我實踐。Phelan (1997) 亦指出，教學中情慾的時刻可以模糊教師與學生之間的界線。然而，在當今的教學環境下，要達到這樣的目的似乎比較困難。如之前所言，學校內存在着結構上的權力不均等（如教師 vs. 學生、男性 vs. 女性），教師亦近乎無可選擇地扮演傳遞既有社會層序 (social hierarchy) 的角色，而非帶領學生轉化。本研究的某些受訪老師，都曾經嘗試在許可的情況下鬆動社會層序，例如，正雄老師會在教員室座位擺放模型而無懼非議，他亦強調在與女同事相處時不會好像面對女學生那樣拘謹，有時甚至受到其他同事質疑亦照樣與未婚女同事一起用膳，這些我們都可以詮釋為他所作的一點點「反抗」(resistance)。然而，教師在此可以着力的空間畢竟很小，因此唯有不斷協商、妥協，例如，當正雄老師面對升職的抉擇時，他便需要再度服膺於學校及社會對於教師的某些「專業」要求。

最後，筆者亦希望指出，學校場域的（偽）去性化如何給學校帶來危機。假如我們繼續持否定／負面的態度去看待師生之間的身體接觸及情慾流動，拒絕承認性在學生文化的重要性，甚至對於教師的身體視而不見（或只視作「教學工具」），則學校最終只會成為把學生及教師推向「正常化」／刻板印象的場域。引文中正雄老師的疑問正好提醒我們，正面面對及談論師生戀等所謂的禁忌議題，是當前教育界（或教師培訓）所需要的。

參考文獻

- 甯應斌、何春莊（2000）。〈邁向多元教育視野下的性教育——教育就是性教育，性教育就是教育〉。何春莊（編），《從酷兒空間到教育空間》（頁373–398）。台北：麥田出版股份有限公司。
- Britzman, D. P. (2010). "Teachers and eros," *Sex Education*, 10, 325–330.
- Epstein, D., & Johnson, R. (1998). *Schooling sexualities*, Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

-
- Fine, M. (1988). "Sexuality, schooling, and adolescent females: The missing discourse of desire," *Harvard Educational Review*, 58, 29–53.
- Foucault, M. (1978). *The history of sexuality: 1*, New York: Pantheon Books.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*, New York : Routledge.
- Kehily, M. J., & Nayak, A. (1996). "'The Christmas kiss': Sexuality, story-telling and schooling," *Curriculum Studies*, 4, 211–227.
- King, J. R. (1998). *Uncommon caring: Learning from men who teach young children*, New York: Teachers College Press.
- Johnson, R. (2000). *Hands off!: The disappearance of touch in the care of children*, New York: P. Lang.
- Jones, A. (2004). "Social anxiety, sex, surveillance, and the "safe" teacher," *British Journal of Sociology of Education*, 25, 53–66.
- Lahelma, E., Palmu, T., & Gordon, T. (2000). "Intersecting power relations in teachers' experiences of being sexualized or harassed by students," *Sexualities*, 3, 463–481.
- McWilliam, E. (1999). *Pedagogical pleasures*, New York: P. Lang.
- Phelan, A. M. (1997). "Classroom management and the erasure of teacher desire," In J. Tobin (ed.), *Making a place for pleasure in early childhood education* (pp. 76–100), New Haven: Yale University Press.
- Skeggs, B. (1991). "Challenging masculinity and using sexuality," *British Journal of Sociology of Education*, 12, 127–141.
- Thomson, R. (1993). "Unholy alliances: The recent politics of sex education," In J. Bristow & A. R. Wilson (Eds.), *Activating theory: Lesbian, gay, bisexual politics* (pp. 219–244), London: Lawrence & Wishart.
- Trudell, B. N. (1993). *Doing sex education: Gender politics and schooling*, New York: Routledge.
- Walkerline, V. (1993). "Sex, power and pedagogy," In M. Alvarado, E. Buscombe, & R. Collins (Eds.), *The screen education reader: Cinema, television, culture* (pp. 207–221), New York: Macmillan.
- Wolpe, A. (1988). *Within school walls: The role of discipline, sexuality and the curriculum*, New Work: Routledge.

8

50%
♂
/
50%
♀

「現身」說教
反思香港、台灣及中國大陸的
性／別教學經驗

金暉路、鄧芝珊

導言

女性主義教育學關注的議題有幾個方面，包括建制中的等級分野、權力差異、師生關係、邊界的踰越和建立、教授經典文本以外的多元知識。在高等院校教授性別研究或相關課程的女性主義教育工作者，需要經常反思教師在課堂內外的角色，尤其性別研究和體現性知識 (*embodied knowledge*) 的密切關係，以及自身和學生的日常生活經驗。

我們來自香港的華裔女性主義學者，曾分別參與香港和北美同志社群運動，以及在香港、台灣、中國大陸教授性與性別研究課程。本章主要討論性別研究教師在政治、教學及身體方面的定位，如何影響師生關係、教學策略、知識生產，以及教師作為隱私個體的整全性，同時希望引發更多華人社會的酷兒認同（或被認同為酷兒的）教育工作者交流經驗，^[1] 尤其是數目正在逐漸增加的香港本土酷兒認同（公開或私下）學者和研究生，以及一些努力把酷兒研究（或廣義的性研究）引進現有課程結構的高校教育工作者。

開拓華人社會學術界中酷兒教育工作者的經驗表達／交流空間，是當下非常重要的工作，特別是對於某些易於被壓抑和消音的經驗，只有通過公開的訴說、交流，才可以了解高校中酷兒教育工作者和學生在工作和學習過程中遇到的特殊挑戰。

由於個人教學經驗的局限，以及認識到經驗往往受制於個人的背景，譬如年齡、性別、文化構成、種族、社會階級、政治認同及在建制中的等級位置等，我們無意把自身的經驗看成等同或概括為普遍性的經驗，或試圖把紛雜多元的認同和經驗約化為統一的聲調；反之，我們希望揭示和整理自身作為女性主義和酷兒認同學者的經驗，進一步探索（或甚至打破）教學上難於或無法表達的文化或結構性障礙，同時反思在性別教室中生產和實踐體現性知識的得與失。我們會分別表達各自的經驗和教學策略，並且把共同的分析和反思透過「我們」穿插在各個部分。

1. 「酷兒」 在本文是一個廣義的概念，包括非正典的性與性別認同、生活實踐、身體政治和知識定位等。

立「身」於教室內外

個人的社會定位或主體位置深深受制於「個別社會中不同時期的各種社會因素和權力運作模式」(Weedon, 1987: 95)。作為性別研究的教育者，我們意識到在生產親密知識的過程中，教師往往需要在課堂內外跟自身所佔據的不同主體位置進行協商。對我們而言，這裏所說的主體位置包括「女性主義者」、「酷兒學者」、「同志社群的活動成員」和「華人」。至於用引號來標示，是因為它們在個別社會所引發的意義深受「不同時期的各種社會因素和權力運作模式」的影響。舉例說，「女性主義者」這個政治身份，以及「華人」的文化意涵，在香港、台灣和中國大陸三地都有不同的解讀。加上使用者本身的性別與文化構成（種族背景、國籍、語言等），都影響着這些主體位置如何在不同的社會情景中被具體地理解。「女性主義」（或「女性主義者」）和「酷兒」在三地都存在特有的文化或政治上的「解碼程式」，會引發不同的在地閱讀，也往往易於在課堂（或院校中）引來批評、反對、甚至語言攻擊。因此，對於這些主體位置可能引致的偏見、漠視或錯置的追捧，以及在教學中產生的影響，都需要我們在日常的教學實踐中反思和處理。

金曄路（以下簡稱「金」）在香港和中國大陸教授性別研究，在兩地的課堂都需要策略性地自我定位。金的教學場所是與性別研究非直接相關的學系，或為來自不同學系的學生教授性別研究的選修課程。在課堂中，她通常會避免明顯地自我界定為某種政治認同或身份，尤其當學生是來自不同的學系、信仰、國家、種族或政治背景，帶着各自對性與性別等概念的假設和認識，或所屬的學系可能存在對性別研究、女性主義或酷兒不友善的潛在反對力量的情況下，教師明顯地自我定位為「女性主義者」等政治身份，可能並不是一個有效的教學策略。這一部分是因為女性主義在中港兩地的學院和社會有着各自的发展軌跡，不幸地女性主義在兩地都多少夾帶了負面的標籤。這種偏見的存在，最直接的原因，是有關學科在學院中長久以來沒有獲得充分的支持和重視，以及學院中根深蒂固的父權意識形態。對具有酷兒認同的教師，或教授酷兒研究的教師，在課堂內外自我認同為任何非正典性與性別的身份，要考慮的不單單是政治立場和教學上的因素，更重要的是，這些定位對自身在學院中的生存，或甚至個人整個學術前途的影響。

在教室中，金避免明顯地自我定位為任何可能會引起（部分）學生反抗情緒的立場，或因此而導致課堂討論不能展開。金在課堂中選擇採用一種能鼓

勵言論自由的「教學表演」，以一種「第三身」的含糊認同策略來進行課堂分享，和實踐女性主義體現性教學，把「個人」的經驗放在特定的社會脈絡下分享，突出在特定社會脈絡下的集體經驗和政治策略，避免因為教師本身強勢的個人政治立場而抹殺了某些學生的表達空間，讓學生能從各自不同的立場發言和進行討論。（關於「個人」作為教學資源的管理策略和「現身」政治，在下一部分會有詳細討論。）

在某些把女性主義（或甚至性別研究）聯繫為負面的知識、把正典異性戀奉為唯一的生活範式的社會或學院環境中，教師的女性主義認同或非正典性與性別身份，往往有可能被利用來攻擊有關教師／學者在教學和研究上「不中立」和「懷有私心」。同時，在這種敵意的教學環境中，身份的宣稱有時不單會導致學生的誤讀或反感，而且更會讓有關教師的私生活受到不必要的關注或審視。Tania Ferfolja談到女同志教師如何在教學中不利於啟動自己的「性資本」（sexual capital）：

[……] 異性戀——受到國家及其體制的寬待和吹捧，擁有公開的名銜和私密的空間，不會成為大眾審視的目標。相反，女同志情慾被公然的推進私角落，同時又受到公眾的監視、控制和嘲笑。因此，女同志教師通常不會在教學中啟動她們的性資本。

（Ferfolja, 2007: 577）

當某些個體位置或生活方式選擇在我們的社會仍然被限制在私密、或不能彰顯的場域時，那麼，自我定位在這些位置的教師往往難於避免私生活受到過分的關注。對於有非正典性與性別認同的教師，她／他們尤其容易成為「大眾審視的目標」，特別是在某些敵意的工作場所，比如缺乏酷兒友善的僱傭政策或同事支持網絡，或學院中缺乏任何提供支持和援助的學生、職工組織。敵意的工作環境進一步把原本在保守的院校中已經處於邊緣位置的性別研究教育者，推向更邊緣、孤立的處境。我們不是主張所有同志和酷兒認同的教師，都需要或支持在體制內建立公開的友善政策或支援網絡，我們希望強調的是，教育體制對同志和酷兒認同教師的正視，只有正視和關注才能讓身處於不同學系的酷兒研究學者可以在一個安全和受到認可的工作環境中發揮所長。

鄧芝珊（以下簡稱「鄧」）在課堂內外採取不同的定位策略。她的陽剛／中性化外表經常招來學生對她的性身份認同的猜度，或把她理所當然的看成

是女同志。相比後者，鄧更「感激」會提出詢問的學生，因為至少他們沒有單憑外表就認定她是女同志。在她的教學經驗中，香港的學生傾向在學期結束的時候，對她的性身份發表看法。常見的表達方式包括：「我早知道你是。」或代表集體發言：「我們早知道你是。」或「班裏每個人都知道。」鄧把學生採用集體發言的方式，理解為個別學生用來保護自己免於被看成是同志的修辭策略。在這些初步圍繞如何知道鄧為女同志的對話後，通常緊隨着的是學生的自我出櫃。這些交談很多時候會開啟更多的來自學生的個人分享，關於家庭問題、朋輩關係、學業和工作計畫等。

具備典型的女同志形象（短髮、挑染頭髮、穿男式襯衣和褲子），鄧利用教授者這個權威性的位置，得以讓自己以一種在大部分行業都可能無法通過的性別形象出現。但這並不代表鄧的性別表達在她的工作場所中必定會受到認同，我們永遠無法肯定同事或學生會怎樣解讀我們的性別身份，以及這些身體形象會如何影響現實狀況，譬如課堂中的師生互動、課程結束後的學生評估、教師的升遷機會等。對何謂正規或正派的教育工作者的不成文規定，往往已預設了個體對自身表達的身體界線。尤其在華人學術界，因為傳統對輩分和年資的重視，外表看來年輕的學者（可以跟真實年齡無關）經常毫無選擇地被放置在較低的權力位置，更不用說不符合教師性別外表期望和性別角色規範、等級的教師。鄧的性別經驗反映了學院中對「模範教師」的性別期望，是緊緊的聯繫着某些約定俗成的性別表達、規條和性別互動範式。

兩難——分享「個人」還是保留隱私？

作為酷兒認同的教育者，我們明白「身體力行」的教育模式對教授性與性別研究課程的重要性，特別是個人經驗的分享，比如出櫃、被歧視的經驗，或親密關係和社群參與等。Trev Broughton和Laura Potts在她們的文章中指出：

如果女性研究主張我們應該重視學生的經驗，把它看成是討論的正當題材，或建立理論的基礎——因為個人就是政治和教育，那麼，值得討論的是，他們作為一個集體，也有權利要求我們把各自的「個人」作為資源，正如我們會如此鼓勵他們向同學和老師分享一樣。

(Broughton & Potts, 2001: 374)

我們都認同教師的「個人」可以是生產親密和體現性知識的一種寶貴資源，但在管理這些個人資源的分享，和在不同的教學場所或情景的分享策略，鄧和金有不同的處理方式。

鄧的酷兒個人歷史在互聯網上一目了然，進入學術界後，她意識到自己已經成為了一個可搜索的酷兒個體。不少學生曾跟她提起她過去的社群工作，和發表的關於酷兒議題的文章，儘管這些英文文章對台灣學生來說，有一定的閱讀困難。鄧在互聯網上被呈現為「女同志」、來自「西方」的酷兒、回流香港再飄到台灣等等，這些網絡呈現的「個人」，讓鄧變成了一個開放文本，為學生提供了不同的閱讀或想像的可能。鄧所遇到的問題，是「個人」對她來說，已變成一種她已經對不同的對象訴說和演繹了無數次的「自我」，這部分的分享已幾乎形成了一些固定的模式。因此，鄧更需要確保的是，在和學生的「個人交流」中，她所分享的「自我」不但貼近現實，而且更能提供一些有用的生存策略和人生路向。在這些比較親密的交流中，學生提出過的問題包括典型的前途問題、職業選擇、升學決定，和一些更隱私的內容，好像如何向家人出櫃、如何應付情緒問題、社會上的恐同情況、工作場所的性/別歧視和同性關係的破裂等。在提出問題的同時，學生也很多時候期望在鄧的口中聽到別人的相似的經驗，或甚至鄧分享自己的經驗。鄧過去曾經在北美主持安全行為工作坊，和為非政府機構提供反歧視講座，這些工作經驗讓她明白在分享過程中，互動的交流是關鍵的部分，通過經驗的交流，鄧得以和工作坊的參加者建立互信的關係。誠然，課堂和工作坊是不同的空間，而學生和工作坊的參加者也是不同的群體。加之，鄧對女性主義教育者必須要以分享為教育方式這個要求也不是全盤認同，她更關注課堂中的分享可能會帶來的後果或影響。需要反思的問題包括：分享的目的是為了自我滿足嗎？我們希望得到怎樣的學生反應？我們作為酷兒教育者的定位，和作為個體的整全性又會受到怎樣的影響？

在上文，金提到她在香港和中國大陸的教學經驗，都選擇不明顯地表明她的個人政治認同和在同志社群的參與。這一方面是由於避免影響課堂討論的自由表達空間和讓學生出現不利於交流的反抗情緒；另一方面，也是由於金在酷兒不友善的工作環境中的一個自我保護措施。參與同志社群運動的個人背景和酷兒身份認同，經常被理所當然的解讀成「你是同志（或同性戀）」，這在不友善的工作/教學情景中，對教師的自身構成了潛在的威脅，無法把某些個人的經驗轉化成有效的、親密的教學資源。這些潛在的威脅是多方面的，也視乎教師所身處的社會、院校和學系。金曾於缺乏酷兒和性別校園支持網絡、

政策或甚至關注和理解的院校教學，她被逼把作為同志社群活動者和教師這兩個角色清楚地分開。與鄧類似，金的酷兒歷史在網絡上一目了然，在性別和酷兒不友善或缺乏支持的校園環境中，教師個人的酷兒政治立場和同志社群的參與可能被誤讀或理解成不符合教師規範的行為和思想，金的教學工作很大程度被籠罩在校方干預的陰影下，也時刻需要權衡個人的分享會否招來外界（包括學生在內的）對個人私生活的過度關注。這造成了一個兩難的處境，教師實踐女性主義教學理想（重視個人經驗的分享和體現性知識的生產）的同時，如何免於讓自己的私生活受到校方和學生過度的關注和審視？以及，酷兒認同的學者在以「個人」作為教學資源的同時，如何平衡她／他們的多種身份和角色對其學術事業可能會構成的影響？這些都很需要在華人學術界面對相同困境的酷兒學者，展開更多的經驗分享和討論。

體制中的定位

在缺乏性與性別反歧視和支持網絡或政策的校園或社會，酷兒認同教師的處境更同時受着教育產業化——引入商業邏輯下的量化標準——的影響。^[2]對工作於性與性別研究學系中的酷兒學者來說，教育產業化的威脅最多來自於校方或教育政策部門對性與性別研究經費的削減。而對於在非性與性別研究學系的酷兒學者來說，在產業化的趨勢下，就更突顯了她／他們在院校或主流學系中原本已邊緣的位置，進一步導致她／他們把個人的酷兒政治認同、社群參與，或甚至酷兒研究收入「櫃」中。bell hooks 精闢地說明了當高等教育越來越向市場邏輯靠攏，女性主義學者在啓用「個人」作為教學資源時的切身危機：

院校，在本質上，是一個競爭性的企業結構。我們這些學者，有不少現在都在女性主義的圈子內互相競爭。在競爭的氛圍下，大家會變得更有戒心、更防備，甚至更神經過敏。你一講自己的個人經驗，就容易受到攻擊。你本人或工作上會遭到的質疑、批評或審問，是不會發生在那些不談個人生活的學者身上。要整天的被評頭品足，並不好受；要坦然、誠實、大無畏地生活，也不容易。你需要經常提高警覺，這不是一條每個人都能走的路。

(hooks, 1996: 824)

2. 關於香港教育產業化的討論和分析，可參考蔡寶瓊《我很蠢，但我教書》，香港：進一步多媒體有限公司，2007年；關於北美女性主義教學與新自由主義，可參考Anna Feigenbaum (2007). "The teachable moment: Feminist pedagogy and the neoliberal classroom," *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 29, 337–349.

hooks說的是北美的學術界，但高等教育企業化對華人社會中的女性主義教師，以及酷兒認同教師，都構成了相類似的挑戰。在一個鼓勵競爭、提倡量化的效益和生產力的院校環境，教師、學者要去挑戰任何權威的或「正統的」性與性別規範、習俗、等級關係，將要付出更大的代價，這也部分導致了酷兒學者在學術事業發展上的「玻璃天花板」(glass ceiling) 的出現。高等教育越來越明顯的市場主導邏輯，結合學術界中本來存在已久的恐同和酷兒恐懼（或漠視），進一步阻礙了酷兒學者進入學術體制的機會，或在體制中的酷兒學者的發展機會。在這種生存環境下，無論是在政治認同上或學術上「出櫃」為「酷兒」，的確都「不是一條每個人都能走的路」。

鄧認為她之可以比較坦然的跟學生談自己的同志認同，是受益於她早年在女性研究學系的求學經驗，和畢業後在女性主義和酷兒友善的機構工作的背景。不少學者已經提出學校體制中的異性戀中心主義，和要求「女同志教師在工作的時候，通過自律和自我監察來『管理』她們的（踰越的）性」。

(Ferfolja, 2007: 570)。要求處於邊緣位置的教師管理自己的行為的做法，行之已久，但值得關注的是，當教師本身已經處於一個邊緣的學科或研究領域的時候，問題就變得更複雜，也超越了「個人行為管理」的範圍，進而延伸到教師本身在體制中的位置和發展問題。鄧的學術訓練背景是社會科學，但她以香港女同志的日常空間為題的博士論文，卻往往只被歸類為性別研究，不會同時被看作是關於日常生活或空間的研究。這其實鮮明的反映了一個學科結構的問題，和性與性別研究在華人學術界中的邊緣位置。文化研究學者和女性主義運動者陳順馨認為，相比其他社會，香港的性別研究和文化研究並沒有被「體制化」(陳順馨, 2002)。陳任教於文化研究學系，她提倡文化研究系的學生修讀女性主義，「以改正學生對女性主義的偏見」。鄧在台灣任教於性別研究所，得以在一個體制化的性別研究環境和來自不同背景的學生進行交流。在這樣的一個被體制承認的環境教授性別研究，其中最大的優勢，是可以有效的聚集一群對性別研究感興趣的學生。而鄧作為一個公開的酷兒學者，則有助於鼓勵對酷兒或性研究有興趣的學生來就讀。但我們也認同Judith Halberstam對酷兒研究在體制中的定位的看法，Halberstam (2003) 主張酷兒研究可以在不同的學科環境中發展，而不需要效忠於某個學科。性與性別研究作為一個跨學科的連續體，固然是一個理想的圖景，但這在現實的一些具體情況中，並不容易實現。在香港，從事性與性別研究的學者往往難於在現有的學科結構中找到容身的位置，或者「跨學科」往往被解讀為體制中的「無家可歸」。在體制上對性與性別研究的不認可和邊緣化，或忽視性與性別研究學者在主流學

科中的位置，對本土性與性別研究作為一個跨學科知識系統和教學資源的發展，是非常不利的。

我們提倡正視酷兒研究或性與性別研究學者在現有體制中的「學科危機」，不單是因為這危機導致數目不斷在增長的本土性與性別研究學者難以進入或生存於現有的學科結構中，更重要的是，體制上的否定對有志於修讀性與性別研究的學生和本土性與性別研究學者的培養，都影響深遠。

踰越教育、踰越限制

Amber Dean 的〈教授女性主義行動：對在女性研究概論課程中的一份行動計畫作業的反思〉道出了我們作為女性主義教育者的一些堅持和困惑。Dean 主張必須要結合理論和實踐，這跟她大學時代參與女性主義運動，和後來注重學生行動的教育理想息息相關。Dean 也提出了這種結合行動的教育方式的一個困局，「要求學生參與行動」不等於「就能製造出活躍的行動者或具高度自我反省能力的個體」(Dean, 2007: 361)。或者，在我們身處的華人社會，對實踐女性主義行動教育或「踰越教育學」(pedagogies of crossing) 的教育者來說，更值得關注的問題是：在具體的教學場所中，教師是否可以實踐這種超越課堂界線、結合個人經驗和學習／教學、行動和知識的教學理想？我們作為酷兒認同的教育者，如何可以在啓用個人作為教學資源的同時，不需要擔心作為個體的整全性和工作發展受到威脅？

我們不會自欺欺人的期望我們作為教育者的一舉一動，或我們的酷兒政治、女性主義立場，會得到學生的一致認同；反之，反對和抗拒是在預期之內。而這些看似負面的反應，有時可以轉化成有意義的教學機遇。我們也不會把自己當成是酷兒革命烈士，以為通過顛覆常規的性別外表或旗幟鮮明的酷兒政治立場，就能激發熱烈的課堂討論或學生行動。不過，可以肯定的是，我們的確有鮮明的教學政治立場。借用M. Jacqui Alexander的用語，我們提倡「踰越教育」。教育可以踰越固有的知識系統、社會秩序、文化規範、權力等級，或甚至超越自我的主體位置，以「震盪現有的認知習慣」(Alexander, 2005: 7)。這同樣也體現在我們對華人學術界中性與性別研究的期望，尤其是我們立足的香港。學科結構的踰越、知識與社會行動的結合、教學與個人實踐的互動、學院恐同意識的消除，都是發展本土性與性別研究必須的「踰越」。

參考文獻

- Alexander, M. J. (2005). *Pedagogies of crossing: Meditation on feminism, sexual politics, memory, and the sacred*, Durham: Duke University Press.
- Broughton, T. L., & Potts, L. (2001). "Dissonant voices: The teacher's "personal" in women's studies," *Gender and Education*, 13 (4), 373–385.
- Chan, S. H. (2002). "Interfacing feminism and cultural studies in Hong Kong: A case of everyday life politics," *Cultural Studies*, 16 (5), 704–734.
- Dean, A. (2007). "Teaching feminist activism: Reflections on an activism assignment in introductory women's studies," *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 29 (4), 351–369.
- Feigenbaum, A. (2007). "The teachable moment: Feminist pedagogy and the neoliberal classroom," *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 29, 337–349.
- Ferfolja, T. (2007). "Teacher negotiations of sexual subjectivities," *Gender and Education*, 19 (5), 569–586.
- Halberstam, J. (2003). "Reflections on queer studies and queer pedagogy," *Journal of Homosexuality*, 45 (2/3/4), 361–364.
- hooks, b. (with McKinnon, T.) (1996). "Sisterhood: Beyond public and private," *Signs*, 21 (4) , 814–829.
- Weedon, C. (1987). *Feminist practice and poststructuralist theory*, Oxford: Blackwell.

辯論、政策和 社會脈絡與前景

50%
♂ ♂
50%
♀ ♀

9



香港教師培訓課程中的 性別教育元素初探

姚偉梅、黎楊惠玲、陳潔華、林藹陽

背景

1986年，教育署向中學發出有關推行「性教育」的指引，鼓勵學校利用滲透式課程，在不同的學校生活及科目中，向中學生教授有關「性」方面的知識，當中涉及的課題，主要包括兩性生理及心理的異同、與兩性基本交往而已；1997年，教育局在「性教育」指引的修訂中，加進兩性角色等議題，並把受眾範圍擴至小學及幼稚園學生。

然而，根據吳惠貞和趙維生（2003）於《香港性別平等教育研究報告》中指出，香港的教育體制在當其時仍然缺乏性別教育。他們認為社會需要鼓吹消除教育體制內對女性的偏見／歧視及不公平待遇，維護兩性平等，不允許性別偏見／歧視存在於教育系統中，以免令兩性都受損害；教育必須讓男女學生在不受性別定型的影響下，享有平等的學習機會與環境，令個人得以全面發展。因此性別教育具體所指的應該是「性別平等教育」，而不是單一的婦權運動，爭取女性權益的事；這也是人權教育重要的一環，且與社會公義、公民甚至跨文化教育相關，更是實現兩性平等社會的追求。可惜香港學校受限於早期對「性教育」推行的「定型」影響，以及部分教育界人士對倡議性別平等教育理念的保留態度，例如有教育界人士把「性別平等教育」等同於「性教育」或只接受「性別教育」一詞，對「性別平等教育」此方向性的定位，理念仍十分薄弱。除了定位不清晰外，有些學校還假設老師對兩性平等已有一定的認識及明白怎樣推行性別教育，在人力及資源等限制下，把「兩性教育」以滲透隱蔽方式在校內推行，且交由學校輔導組、社工或者相關科目，例如體育及家政科教師，在課堂內外執行，這種似乎處於「可有可無」的狀態，因「校」而「異」的差距可以很大。而且整體內容仍被局限於「性教育」上，對兩性平等教育的推行有欠全面，這亦反映了學校對兩性平等教育的認知不足，有待進一步的發展與確立。

由於教育局和學校把兩性平等教育的定位，長期安於低層次的「性教育」位置上，且以「可有可無」的「滲透」模式推行，一直沒有把兩性平等教育確立於正規課程中，因此師訓機構也未能對兩性平等教育作出肯定，並為教師提供系統性的裝備，訓練他們如何有效地在課堂上和校內執行兩性平等教育。有見及此，教院關心性別教育的教職員早於2002年成立了一個「性別關注小組」，主要成員約八至十人，冀望能在教院推動與「性別」有關的研究、教學和

討論。為初步了解教院現行師資培訓課程中的性別教育元素，部分成員（亦即本文作者）於2008–09年獲香港教育學院教學發展補助金的資助，進行了此項調查研究。

研究目的及重要性

此項研究的目的是透過檢視教院所有主要中學、小學及幼兒師訓課程的單元，列出有關性別教育的內容，以回應以下研究問題：

- (1) 教院的師訓課程中，教授有關「性別教育」課程的單元有多少？佔整體師訓課程的比例又有多少？
- (2) 教授有關「性別教育」的單元內，有關性別教育的教學元素，涵蓋了甚麼範疇？具體內容是甚麼？
- (3) 有關「性別教育」的單元內容是否足夠？能否提升教師的性別覺醒？

教院作為香港主要師訓機構，此研究可以說是先為教院把脈，然後從中檢視香港教師在「性別教育」上的培訓情況。此外，本研究希望在這個基礎上，再進一步建議研究及執行的方案，令「性別教育」得以從教師培訓上加以推進。

文獻探討

性別教育的定義與學校的推行

性別教育的定義不應止於男女兩性生理和心理上的異同與角色分野，而應包括男女兩性在社會上彼此尊重、認同及平等參與的關係。因此學生在兩性平等觀念的建立上，不應局限於兩性生理和心理及角色異同上的認識，更應明白兩性平等關係的形式及有能力挑戰帶性別歧視的傳統文化，學習避免在性別角色定型下窒礙兩性平等的發展。而學校正是學生學習、實踐及建立兩性平等關係的重要場所，學生不但可以透過與師生的接觸及交往而認識兩性之間的平等相處，也可透過學校的正規與非正規課程、教學、相關的教學及非教學材料等，建立正確的兩性平等觀念；相反，若學校對兩性平等的認知有所偏差、甚或對男/女有偏見的話，造成的負面影響會很大，不可掉以輕心。

兩性平等教育與教師教育的關係

教師在兩性平等教育推行上扮演着十分關鍵的角色。相關研究顯示，在日常的教學生活中，教師自身的「性別觀」直接影響學生的「性別定型」。例如在上課時，具傳統「重男輕女」及「男主外，女主內」觀念的女教師，會較容易接受並鼓勵女同學有內向被動的性格或男同學有外向主導的性格，而不是按個別學生的發展需要，去全面引導及提升「兩性平等」的概念。可見教師站在性別教育的最前線，其自身的性別平等認知與取向，對學校兩性平等能起立竿見影之效（陸方鈺儀、王秉豪、龍精亮，2007），也是性別教育成敗的其中一個決定性因素。而在實際的學校環境中，老師的性別觀念亦往往受到學校組織、權力架構、價值觀及文化等因素所影響，導致他們對「性別平等教育」的理解，對性別相關課題的討論，以至對「性別平等」的醒覺，都未必會很透徹。因此實在有必要在教師培訓課程中，加強及推行「性別平等教育」。

香港教師的性別觀與教學

Luk (2005) 在有關香港幼師性別理解及推動兩性平等的研究中發現，幼師多持「男性為主導」的傳統性別觀念。他們雖然意識到兩性平等教育的重要性，但其意識卻流於表面，大多只從社化、生理及兒童成長的角度，理解兒童性別觀的形成，也忽略了自身作為老師對學生性別觀念形成的重要性，未有小心檢視自己對兩性的觀念及態度等問題。因此，他們不但未能使用適當的教學措施，去避免幼童出現性別角色定型的情況，反而在教學中繼續強化傳統男女角色的定型，例如不自覺地使用性別化的語言。Chen (2006) 也指出，香港大部分幼師為女性，雖然教學環境的佈置流於女性化，但在教學上卻傾向選擇強化男生為強者、女生為弱者，例如對男生分配較多的權力、而對玩公仔的男生份外關注甚至覺得男生不宜玩公仔、而對女生在玩家家樂時所扮演的女性角色則甚為愜意等。Ngai (1995) 亦指出，就一般香港的小學課堂而言，在師生互動中，教師傾向以男生為中心，令男生在課堂上參與的數量較多，也在質量上較深入，因而忽略了女生的參與。至於Au (2004) 就有關香港英語課本的性別角色及中學老師在課堂如何使用這些課本的研究中則顯示，有關課本與老師的課堂語言，都具強烈的傳統男女角色定型問題。總括來說，老師實在需要在師訓過程中，更深入地反思自身性別觀的形成及對學生的影響，以及學習如何在教學上推動兩性平等。

西方眾多研究均指出，男生較女生享有更多課堂參與學習的機會，而這現象的形成，是直接與教師在課堂上的行為表現有關的 (Bailey, 1988; Biklen & Pollard, 1993; Coffey & Delamont, 2000; Sadker & Sadker, 1994; Sadker, Saddker, & Steindam, 1989)。相關文獻更指出，中學男教師會用性笑話作為與男學生建立關係、交往的方法 (Cunnison, 1989; Hey, 1997; Kehily, Epstein, Mac an Ghaill, & Redman, 2002; Liu, 2006; Riddell, 1990)。但這種由性笑話所產生的男性情誼，往往令女生覺得尷尬困擾 (Liu, 2006)，並產生情感上的混亂，難以建立男女對等相處的關係。更嚴重的後果，是令所有學生在這種不對等的性別經驗中，形成對性別「可以甚至應該」是「不對等」的觀念，因而深遠地影響着日後他們的就業選擇與生活取向 (Howe, 1991)。由此可見，教師上課時的態度、師生的互動模式，實在是一種灌輸性別（不對等）意識的機制，不得不予以關注（倪紹強、阮衛華，2003; Yuen & Ngai, 2000）。

對教師兩性平等觀及教學的提升

事實上，教師上課時對男女學生的態度，往往跟他們自身對男女性別的理解及觀念有很大關係。而一般在職及受訓的教師，都以頗為傳統的角度理解男女性別角色，他們往往把男性視為經濟支柱、覺得男性需要更高的學業成績、或男性有較高的辦事能力 (Renold, 2006: 111)，幸好這些成見，可以透過師訓的性別平等教育課程加以糾正而令他們覺醒 (蘇芊玲，2002)。另外，據陸方鈺儀等 (2007) 在對華人教師性別特質轉變的個案研究中發現，不論男女教師，他們對性別身份的認識都在不斷轉變和衝擊中，而在轉變過程中既感到一定的掙扎與壓力，也很自然地流露於課堂上，影響着學生的性別角色定型，因此教師的性別教育實不容忽視，理應成為教師培訓中的基本議題。而師資培訓的內容除了介紹性別理論、性別角色的建構和不平等外，亦應包括老師個人對性別角色的理解、反思及學習使用可提升兩性平等的教學法、教學語言、課本及物料等 (Chen, 2006; Luk, 2005; Au, 2004)。

可惜的是，根據Coffey & Delamont (2000) 的研究所得，因為性別平等教育在教師教育課程中一直沒有得到應有的重視，所以不但不能有效地提升教師的性別意識覺醒，反而強化了傳統以男性為中心的性別成見。例如英國的小學及小學教師培訓課程，都把性別平等教育視為次要的議題 (Younger, 2007: 389)，未能強化兩性的性別平等意識，調整教師多以男性為中心的性別成見，

更不能幫助教師在教學上推動兩性平等 (Younger & Warrington, 2008: 441)。另一方面，由於性別教育未有在教師培訓中得到關注及重視，教師在這樣的培訓環境下，往往接收了當中隱藏的訊息——不需重視及處理「性別成見」；同時亦牢固了他們以男性為中心的「性別成見」。在此消彼長下，不難發現教師在接受過「不重視性別教育」的師資培訓後，不但不能打破自身對性別的成見，而且更深化了他們對性別誤差的成見 (Poole & Isaacs, 1993; Coffey, 1992)。所以蘇芊玲 (2002) 指出，教師必須經歷過自身的性別意識覺醒，才能有實踐的能力。可見師資培訓不可不重視提升教師對性別平等的覺醒。

研究方法

為了進一步了解香港教師培訓中有關「性別教育」的內容及提升教師性別意識覺醒的情況，本研究特別針對「教院」所提供的教師培訓課程進行了一項調查研究，詳情如下：

本研究採用的是內容分析 (content analysis) 的方法，研究員會先閱覽教院 22 個教師培訓課程的所有單元，凡在教學目的及內容上有涉及性別教育相關的用詞或字句，都會抽取出來，然後仔細閱讀單元的內容，以客觀的態度詳細檢視、歸納及整理，接着分析各個單元有關性別教育內容的相關性、着重點及面向，並透過量化的技巧，計算其所佔課程單元總數的比率，以深入了解情況。

研究樣本包括教院在 2007–08 年度所提供的教師培訓學位及文憑課程的必修、選修及補充修讀 (也屬選修) 單元。

為把性別平等教育相關的單元確立在研究範圍內，並準確地抽取成樣本，研究員除了對單元逐一檢視外，亦曾先後兩次發電郵給全院校教學人員，說明是次研究的目的及方法，並邀請提供與性別平等教育有關的單元作研究，以確保未有遺漏。

研究初期，首先把兩性、性別角色、及性別等較直接與性別教育有關的關鍵詞羅列，作為檢視每一單元的參考工具。其後研究員發現單元內容的描述，未必直接使用此等明確的關鍵詞，於是再仔細閱讀各單元內容，把不清晰、不明顯但又確切包含了性別內容的單元，抽取作進一步分析，因此擴大了有關提供性別相關內容的用詞，即包括兩性、性別角色、性別、男女、性、性徵、個人

成長、約會、戀愛、婚姻、家庭、平等、公民教育、人權教育等，然後重新檢視每一單元的參考工具。

是次研究雖涵蓋了教院各中學、小學及幼兒教師培訓的單元，範圍頗全面，但只也限於各單元的文字敘述，未有追深單元的設計理念及觀察課堂真正執行時的情況，導致研究的結果有機會與現實出現偏差。另外，本研究未能涵蓋香港其他院校相關的課程，故難窺全局。

研究結果

本研究共檢閱了教院22個教師培訓課程的單元（programmes），其中與性別教育內容可能有關而被抽取作深入檢視的單元（modules）共174個，課程及單元細項可見於附件一。表9.1顯示，在174個檢視的單元中，有四個不同類別的教師課程，包括五個幼兒、四個小學、四個中學及九個其他學位及文憑共22個課程。其中其他學位及文憑課程所佔的單元比例最高，佔24%，共42個單元；其次為幼兒教育，佔22%，共39個單元；而小學及中學課程則分別各佔16%及13%，各有27及23個單元。其餘25%，共43個單元屬專業研習及通識教育單元，就讀上列不同類別教師課程的學員均須修讀，故未加分類。

研究發現在174個檢視單元中，可把有性別教育內容的單元分為兩大類別——具清晰明顯性別教育內容和具部分性別教育內容。這兩大類別中又各自包含與性別教育及性別教學有關的單元，表9.2顯示了單元類別、數目、課程及修讀類別的分佈情況。

在174個檢視單元中，僅有三個單元具清晰明顯的性別教育內容。這三個單元為「性別與社會」、「愛情•親密•家庭——想像與不平」及“Language and Gender”。首兩個單元為學員提供了理解性別平等概念的框架，例如在「性別與社會」單元中，教授如何及怎樣從生活社交層面中明白兩性之間的關係及界線，並從社會、文化、經濟等多角度，去探究不同層面的性別關係和不平現象。而在「愛情•親密•家庭——想像與不平」單元中，則談及反思兩性在愛情、親密關係及家庭裏的性別不平等觀念，以及這些觀念是如何在不同的社會、經濟及文化的影響下建構出來，從而提升學員的性別平等意識。第三個單元主要是針對在英語及英語教學語言上須注意的性別意識及覺醒，內容大量談及在

表9.1 所研究單元的分佈

課程類別	課程名稱	課程數目	單元數目	百分比
幼兒教育	1. 幼兒教育證書課程（三年全日制） 2. 幼兒教育榮譽學士課程（四年全日制） 3. 幼兒教育榮譽學士課程（三年部分時間制） （2006-2009） 4. 幼稚園教育證書課程（三年夜間部分時間制） （2007-2010） 5. 幼稚園教育證書課程（二年日間—夜間混合制） （2006-2008）二年級	5	39	22%
小學教育	1. 小學教育榮譽學士課程（四年全日制） 2. 小學教師專業進修課程（教育革新） 3. 小學中國語文科教師專業進修課程（新課程的 教學與評估） 4. 小學教育榮譽學士課程（三年混合制）	4	27	16%
中學教育	1. 中學教育榮譽學士課程（四年全日制） 2. 中國語文教育榮譽學士——中學（四年全日 制） 3. 中學中國語文科教師專業進修課程（新課程的 教學與評估） 4. 中學教育榮譽學士課程（三年混合制）	4	23	13%
其他學位及 文憑課程	1. 教師專業進修課程（照顧不同學習需要）—— 基礎班、深造班 2. 教育榮譽學士（專業及職業教育）課程（三年 部分時間制） 3. 英語教學（榮譽）文學士學位課程 4. 當代英語語言文學與教育學（榮譽）文學士 5. 理學士（科學教育） 6. 英國語文教育榮譽學士（四年全日制） 7. 教育榮譽學士（語文教學）課程（三年部分時 間制） 8. 教育榮譽學士（特殊需要）課程（三年部分時 間制） 9. 教育文憑（英文研究）課程	9	42	24%
專業研習及通識教育 適用於上列不同課程			43	25%
總計		22	174	100%

表9.2 有關性別平等教育內容的課程及單元類別

單元類別	單元 數目	課程類別的分佈 ^[1]				單元類別的分佈	
		幼兒	小學	中學	其他	必修	選修
1. 具明確性別教育內容							
a. 性別教育	2	0	2	2	2	0	2
b. 性別教學	1	0	1	1	1	0	1
小計	3	0	3	3	3	0	3
2. 具部分性別教育內容							
a. 性別教育							
側重社會文化角度	7	0	3	5	3	1	6
側重個人角度	13	7	5	5	1	6	7
b. 性別教學	9	1	3	0	5	4	5
小計	29	8	11	10	9	11	18
總計	32	8	14	13	12	11	21

語文教學的「讀」、「寫」上，有關兩性用語的影響及運用，是唯一一個直接針對學科的性別觀及教學的單元！按表2所顯示，這三個具明顯性別教育之單元廣泛地分佈於小學、中學及其他類別的九個課程中，作為通識或選修課程，可惜不是每一個學員均需要修讀。

至於餘下的29個具部分性別內容的單元，其中有關性別議題及性別教學內容的單元分別有20個及9個。而具性別議題內容的單元再有兩個不同的面向，分別為：一、對性別的理解較側重社會文化角度，及二、對性別的理解較側重個人、生理角度。第一類「側重社會文化角度面向」的單元有七個，其中六個內容以社會和文化的角度去探究兩性問題，其中涉及全球化影響下的性別議題、個人性別與社會的關係、性別相關的暴力（如性騷擾、性侵犯、性暴力等）、性別歧視和不公義、性別的社會差異及家庭怎樣在社會及政治的轉變上建立公民觀念身份。另有一個單元是從文學和文化的角度看性別問題，像在

1. 部分單元於不同課程中重複。

「經典童話的文化與形成」單元中，談到童話「灰姑娘」和「葉根」對父權與母權社會的消長。此類單元與前述三個「具明確性別教育」的類別分佈相近，同樣是廣泛地分佈在小學、中學及其他類別的11個課程中，7個單元中只有一個是必修，其餘6個是選修。

第二類「側重個人角度面向」的單元有13個。這些單元包括當代香港家庭問題、家庭角色轉變及與個人成長的關係、性教育、性與健康等課題，它們主要從家庭、個人及生理健康的角度去理解男女差異。有關內容在單元上的多寡不一，主要分佈在不同的課程，但其中7個為幼兒教育課程的單元，而必修及選修約各佔一半。值得關注的是，此類側重個人角度理解性別的單元，接近一半屬幼兒課程，這會否影響幼師在兩性平等教育學習上，較着重個人人生心理及家庭的層面，因而忽略性別議題的社會性和不平等現象，誠屬疑問？

另外有9個單元包含性別教與學的內容，這些有關性別教與學的單元從教育概念、學與教的過程到本科教學的內容均有，例如性別怎樣在教育中影響社會階層的形成、性別與教育在建立和諧的香港所扮演的角色、性別議題是全球化教育問題之一、性別與語言的權力關係及體育課堂上處理男女生的問題、在英語教學上對女導演所拍攝之電影的語言分析與運用、在科學教學上對性別學習差異及教學策略上的回應。此類課程單元分佈在小學及其他課程，但少見於幼兒課程，而中學課程則完全沒有，莫非中學教師不需要學習有關性別的教與學？也是令人費解的。另外，此類單元的必修及選修約各佔一半，整體而言，這在教學上對促進兩性平等教育的處理均屬少數。

討論

這次研究的結果發現，教院作為香港一個重要的教師培訓基地，它所開辦的22個課程中，只有32個單元提供有關性別、或性別平等教育的內容，其中僅有三個是具清晰明確的性別教育內容，其餘均只是具有部分性別教育內容。若以一個學士學位課程計算，每一個教師學員須修讀120學分，具明確有關性別教育的單元最多只佔三個共九個學分：即一個學位課程的2.5–7.5%，不足10%！加上這三個單元均是選修科，不是所有學員均有機會修讀，換句話說，在眾多教師課程中，並沒有一個清晰明顯的性別課程全面地提供予學員。除卻這三個單元以外，性別教育的內容在其餘的單元內只佔其中一些部分而已；且這些單元也大多不是必修單元，約有三分之二為選修科，受訓教師若沒

有選修的話，根本不可能接觸到性別相關的內容，所以最終每一受訓教師在其修讀的課程內，可接觸到有關性別教育內容的單元比例，實佔其整體培訓的極少數，甚至可以是零！這跟Younger (2007) 所談及的在英國教師培訓課程中，性別平等教育被視為次要次序，這與香港同類課程不獲重視的情況，不謀而合。

至於具部分性別內容的單元，那些從社會文化角度探究性別問題的單元，內容廣闊，有助老師從較宏觀的角度去明白性別角色的定型問題與爭議，相信對老師在性別觀的意識及覺醒有一定的提升。但這些單元只佔7個，又屬選修，而且只是提供給幼師以外的課程；相反，從個人角度探究性別問題的單元的數量，比從社會文化角度探究性別問題的單元多約一倍，共有13個，且其中一半更屬必修，多開在幼兒課程。由於這些單元的具體內容，側重談及兒童成長中社會化的重要性，或從生理角度去探討兩性的差異，儘管某些單元也有提供關於學生在成長上心理及生理的知識，以及小部分單元的內容探討家庭的性別角色，但整體而言，所有單元都很少、甚至沒有談及性別平等意識。如果幼師只側重修讀此類着重個人生理、心理及家庭發展的性別差異的課程，會否引證學者的說法，即幼師有較多的性別定型觀念及在教學中傾向以男性為中心等問題 (Luk, 2005; Chen, 2006)。

教院也有一些單元側重談及與性別相關的教學議題，都是能直接提升及挑戰教師的性別平等觀念，只是教師未必有機會接觸。因為這些內容只佔單元的極少部分，而且有關單元大多都屬選修，中學課程更是未有提供呢！另外，課堂上關於如何運用教學策略去避免角色定型及推動兩性平等的內容佔極少數，只有體育及科學兩種科目有所提及，相信教師難以掌握在課堂上具體執行兩性平等教育的方法，這是極需關注的。另有一點需注意的，就是單元內容未有描述性別角色的取向，亦未能顯示教授者的性別立場，難以分辨其對兩性平等教育的推動是正面或負面，因為在教授這些內容時，性別角色若被教授者強調以男性為中心的話，那可能令教師的性別成見更大，所以就算部分單元提供了性別教育內容，也不保證可以把兩性平等教育的概念建立及推動起來，因為如果負責教授單元的老師抱持傳統男尊女卑的觀念，將可能更進一步強化了教師的性別成見，造成日後教學上更嚴重的角色定型問題！

從上述的分析與討論可見，教院對教師所提供之涉獵性別教育元素的單元，不論在數量及質量上都有所不足，且推行上沒有把兩性平等教育確立於各項課程中，只多以「選修」的滲透模式進行，像學校對性別教育的執行一樣，

「可有可無」的，大大限制了教師在培訓課程中對有關性別意識課題的接觸，不但未能讓教師有機會較全面地學習辨識性別角色及提高他們對性別意識的覺醒，遑論對性別平等意識的提升及執行，亦難怪乎香港的兩性平等教育長期處於「性教育」或生理教育的層面上！這樣「不重視性別教育」的師訓課程，會否如Poole & Isaccs (1993) 所言，不但不能打破教師自身對性別的成見，而且更深化了他們對性別誤差的成見？！這有待進一步的了解及研究。

總結及建議

綜觀是次研究，從教院對香港幼兒、小學及中學教師所提供之性別教育有關的單元內容來看，可以窺見香港教師在兩性平等教育的培訓上，與現時學校所推動的情況相若，量與質都不足；執行上也以可有可無的滲透模式進行，不能有效地提升教師的性別辨識，使他們能經歷過自身的性別意識覺醒後，具備實踐能力，在學校內推動兩性平等教育。若要改變這種落後的現象，把兩性平等教育加進教師培訓課程中是必須的，內容宜包括：(1) 老師個人對自我及兩性角色的認知及反思、(2) 校本及科本上推行兩性平等的具體策略及評估、(3) 學校組織結構及文化對推動或窒礙兩性平等的影響等。除了老師個人及學校層面外，兩性平等教育更要朝人際關係、社會差異、人權教育、社會公義、公民教育，以及跨文化教育等相關方向發展，才能謀求實現兩性平等社會的追求。因此，作為專門培訓教師的「教院」必須先主動在校園內建立推廣兩性平等的文化，再而積極為教師在兩性平等教育上進行培訓。

參考文獻

- 吳惠貞、趙維生（2003）。《香港中學性暴力問題研究系列（三）：「香港性別平等教育研究」報告》。香港：關注婦女性暴力協會。
- 倪紹強、阮衛華（2003）。〈在教室內的兩性關係：建構一套公平的課程及教學法〉。古鼎儀、胡少偉、李小鵬（編），《教育發展與課程革新：兩岸四地的視域和經驗》。香港：港澳兒童教育國際協會。
- 陸方鈺儀、王秉豪、龍精亮（2007）。《現代華人男教師轉變中的男性特質：香港小學男教師個案研究》。香港：香港教育學院。
- 蘇芊玲（2002）。《兩性平等教育的本土發展與實踐》。台北：女書文化事業有限公司。
- Au, M. Y. (2004). "Gender in textbook dialogues: Textual analyses and classroom practices," Unpublished master's thesis. The University of Hong Kong, Hong Kong, China.
- Bailey, G. D. (1988). "Identifying sex equitable interaction patterns in classroom supervision," *NASSP Bulletin*, 72, 95–98.
- Biklen, S. K., & Pollard, D. (1993). "Ninety-second yearbook of the national society for the study of education (Part 1)," *Gender and Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Chen, S. L. (2006). "Constructing gender in Hong Kong kindergartens," Unpublished doctoral thesis. The University of Hong Kong, Hong Kong, China.
- Coffey, A. (1992). "Initial teacher education: The rhetoric of equal opportunities," *Journal of Education Policy*, 7 (1), 109–113.
- Coffey, A., & Delamont, S. (2000). "Recruitment, initial training and socialization" In A. Coffey & S. Delamont, *Feminism and the classroom teacher: Research, praxis and pedagogy*, London: Routledge/Falmer.
- Cunnison, S. (1989). "Gender joking in the staffroom," In Acker S (Ed.), *Teachers, gender and careers*, Lewes: Falmer Press.
- Hey, V. (1997). *The Company she keeps: An ethnography of girl's friendships*, Buckingham: Open University Press.
- Hong Kong Education Department. (1986). *Guidelines on sex education in schools*, Hong Kong: Government Printer, Hong Kong.
- Hong Kong Education Department. (1997). *Guidelines on sex education in schools*, Hong Kong: Government Printer, Hong Kong.
- Howe, C. (1991). *Gender and classroom interaction: A research review*, Edinburgh, Scotland: Scottish Council for Research in Education.

- Kehily, M. J., Epstein, E., Mac an Ghaill, M., & Redman, P. (2002). "Private girls, public worlds: producing femininities in the primary school," *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education. Special Issue: Rethorising Friendship in Educational Settings*, 23, 167–177.
- Liu, F. (2006). "School culture and gender," In C. Skelton, B. Francis & L. Smulyan (Eds.), *The Sage handbook of gender and education*. London: SEGA.
- Luk, M. (2005). "Exploring teachers' understanding and practice of gender equity: Case study of a kindergarten in Hong Kong," Unpublished master's thesis. The University of Hong Kong, Hong Kong, China.
- Ngai, S. K. (1995). "Gender and schooling: A study of gender role socialization in a primary school," Unpublished master's dissertation. The University of Hong Kong, Hong Kong, China.
- Poole, M., & Isaacs, D. (1993). "The gender agenda in teacher education," *British Journal of Sociology of Education*, 14 (3), 275–284.
- Renold, E. (2006). "Gendered classroom experiences," In C. Skelton, B. Francis & L. Smulyan (Eds.), *The Sage handbook of gender and education*, London: SAGE.
- Riddell, S. (1990). "Pupils, resistance and gender codes: A study of classroom encounters," *Gender and Education*, 1, 183–197.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*, New York: Scribner.
- Sadker, M., Sadker, D., & Steindam, S. (1989). "Gender equity and educational reform," *Educational Leadership*, 46 (6), 44–47.
- Younger, M. (2007). "The gender agenda in secondary ITET in England: Forgotten, misconceived or what?" *Gender and Education*, 19 (3), 387–414.
- Younger, M., & Warrington, M. (2008). "The gender agenda in primary teacher education in England: fifteen lost years?" *Journal of Education Policy*, 23 (4), 429–445.
- Yuen, W. W., & Ngai, S. K. (2000). "Hong Kong: A cultural reflective study on teachers' gender cognition and teaching," Paper presented at the 17th Annual Conference of the Hong Kong Education Research Association, The University of Hong Kong, Hong Kong, China.

10

以檢視清單
評鑑各大學性騷擾政策

莊耀洸



筆者要感激新婦女協進會、香港教育學院性別關注小組的協助及八所高等學府的積極回應和合作。此外，特別感謝葉寬柔協助評鑑城大和教院的最新政策，並據之修訂本文。感謝蔡寶瓊和陳潔華的指正，還有區美寶、許佩琳、楊愛媚、黃寶華、吳方、劉素玉、周芙儀和施琼玲的協助。

清單審核的重要性

2012年5、6月間，有數宗性騷擾的新聞成為輿論熱點，計有中大死因研訊結案、中大盧乃桂案、宗教界的X先生案及飲食界的皇上皇案。其中後者是首宗僱主要為員工的性騷擾行為負上轉承責任的案件，清楚顯示僱主有法律責任防止性騷擾，而建立防治性騷擾政策正是基本步驟，本章所倡議的性騷擾政策檢視清單，正有助於建立更完備的政策和程序。

自1995年制訂《性別歧視條例》（香港法例第480章，簡稱條例）以來，性騷擾屬違法行為，但大專院校的性騷擾事件時有聽聞，迎新營更成為性騷擾的重災區。唯大學間競爭激烈，為免損害校譽，容易傾向竭力隱瞞性騷擾事件，導致個別事件未必能公正處理外，也未能從事件中汲取教訓，提高警覺，改善防範措施。面對此困局，筆者設計了審核大學性騷擾政策的檢視清單（Checklist，簡稱「清單」），一則讓各院校可檢討本身政策之不足，二則可透過比較各院校的政策，取長捨短。

《性別歧視條例僱傭實務守則》（簡稱「守則」）第20.1段訂明「為表達高級管理層對性騷擾問題的關注，以及解決問題的決心，僱主首先應發出一項政策聲明，明確指出工作中的性騷擾行為屬違法，不容發生；一旦發生時，僱員亦有權投訴。」由此可見，對付性騷擾的首要步驟，是發出政策聲明。固然，光是聲明並不足夠，還需有具體政策內容。然而，草擬防止性騷擾政策甚為艱鉅，既涉及相關法律知識，且十分專門和技術性，加上平等機會委員會（簡稱「平機會」）並無訂定相關教育實務守則或防止性騷擾政策範本，令很多教育機構望而卻步，因此本章徵引眾多值得參考的政策條文予院校參考。本清單除了旨在改善大專院校性騷擾政策外，亦可成為各類教育機構制訂防止性騷擾政策的重要參考，尤其推動中小學及早制訂相關政策。

條例第46條訂明僱主的責任：「任何人在其受僱用中所作出的任何事情，就本條例而言須視為亦是由其僱主所作出的，不論僱主是否知悉或批准他作出該事情。」僱主的免責辯護是「已採取合理地切實可行的步驟，以防止該僱員作出該行為」。（B 訴 皇上皇集團有限公司 (DECO 9/2010, 判案書日期：2012年6月6日)）

制訂防止性騷擾政策，肯定は僱主證明本身已採取合理切實可行步驟的重要證據，無論英國或本港的案例，已充分說明制訂良好性騷擾政策對於

減低訴訟風險的重要性 (*Caniffe v East Riding of Yorkshire Council* (2000) IRLR 555)。在本港案例 *Ray Chen v Taramus Rus & IBM (HK) Ltd.* (DCEO 2/1999, 判案書日期: 2000年4月5日, 第66段) 中, 法院引述外國案件 *Miss L Carter v Westcliff Hall Sidmouth Ltd, Exeter IT, Case No. 31165/90. (unreported)*, 指出僱主應在性騷擾發生前已採取步驟指示僱員, 性騷擾乃違法及不可接受的, 而不應是事發後才補救 (判案書第66段)。

下文先交代這個項目的背景及研究方法, 然後比較不同院校政策的結果, 最後提出分析及改善建議。

背景及研究方法

本清單共64項, 絝大部分根據「守則」制訂。制訂過程中, 還參考了平機會方思佳小姐於2004年8月17日在「大學性騷擾論壇」(由平機會和婦女事務委員會合辦) 所作的簡報: 大學性騷擾政策——從政策角度檢視和比較研究。

清單審視的重點是政策, 換言之, 本研究主要是考察各大學的政策文件, 以確定是否符合清單各項的要求。研究中發現不少大學已採取良好的措施, 唯未能把措施提升至政策層面並以書面形式確定, 即是有關措施的持續性成疑, 故清單的視角主要是檢視措施是否能放在政策層面上有效地推動。

2009年6月19日, 筆者出席「當大學遇上性騷擾論壇」。筆者是受新婦女協進會委託比較各大學性騷擾政策, 對象是八間大學資助委員會資助的專上學府, 即香港浸會大學(浸大)、香港城市大學(城大)、香港中文大學(中大)、香港教育學院(教院)、香港大學(港大)、嶺南大學(嶺大)、香港理工大學(理大)及香港科技大學(科大)。筆者在論壇上發表初步的結果。8月6日, 新婦女協進會將個別審核結果交有關大學在一個月內回應。^[1]

經考慮各大學所提供的回應資料後, 修訂了檢視結果, 筆者在2010年3月11日出席中大第二屆校園性/別節, 並於有關「校園性騷擾政策關你事」論壇再次發表。^[2]

1. 絝大部分院校在9月回覆, 而理大則遲至2010年1月才作出回應。

2. 跟2009年6月的論壇一樣, 並沒顯示各大學個別的結果。

筆者於2010年9月中、2011年8月中及2012年5、6月期間個別回覆各大學就清單之回應，並查詢政策在過去一年是否曾作出修訂。另外，嶺大和中大分別在2010年12月及2011年6月修訂有關政策，而教院及城大亦在2011–12年度全面改寫性騷擾政策和程序。以下整理和分析的是筆者所掌握院校最新經修訂的政策，對其清單作出最新的評核。

比較政策的結果

整個清單可分四部分：(1) 政策制訂、(2) 政策內容、(3) 投訴程序及(4) 政策施行。(詳見附錄表1)

政策制訂

各大學均有政策宣言^[3]，唯中小學卻極少有可防治性騷擾政策。中大是本港首間制訂性騷擾政策的大學。而中大心理學系張妙清教授是首任平機會主席(1996–1999)，相信這對於推動各大學的關注有所幫助。

好的政策宣言應明言「不會容忍性騷擾(零容忍)^[4]」、「消除性騷擾的決心(全校參與方式)^[5]」、「正面及友善的工作/學習環境」^[6]或「僱主/學校有責任提供安全環境」，故各大學全數達標。

鑑於很多人認為學校抱家醜不出外傳的心態，因此，政策應「鼓勵提出疑問、困難及投訴(或確認投訴是權利)^[7]」。「守則」19.2段指受害員工通常不願向僱主投訴性騷擾，因此，僱主表明員工有權投訴^[8]十分重要。八大均確認投訴權，而部分大學寫法較正面，值得參考。例如港大「平等機會政策」第7段明言「尊重每位成員提出正式歧視投訴的權利」；中大防止性騷擾政策第16段

3. 「守則」20.1段。
4. 「守則」20.1及20.2.2段：「表明不會容忍性騷擾的情況出現。」
5. 「守則」20.1及20.2.1段：「表明管理層消除及防止性騷擾的決心。」
6. 「守則」19.3段：「實施這簡述的防範性措施及程序可令工作氣氛更加融洽」；19.4段：「採納有關政策及投訴程序之前，應與員工代表進行諮詢或商討。建立維護員工尊嚴的工作環境的策略前，如先與僱員取得共識，才會奏效。」；19.5段：「僱主應明確表示，僱員有責任締造一個維護員工尊嚴的工作環境，並確保性騷擾事件不會發生。」聯合國清除對婦女歧視委員會(1992年)「第19號一般性建議：對婦女的暴力行為」(HRI/GEN/1/Rev.7)。聯合國在此指性騷擾屬歧視性，是對女性的暴力，可造成不友善的工作環境。
7. 「守則」20.1段。
8. 同註釋7。

訂明：「如教職員或學生相信自己是性騷擾的受害人，便應盡快採取行動。立即糾正情況對各人都是最有利的。」「延遲作出投訴亦將對大學的調查工作及舉證造成困難。」

大學是着重教學和研究的地方，倘只將性騷擾定位為人事管理問題，則明顯重視不足，較積極的做法應「鼓勵平等或反性騷擾的教學（包括正式課程）及研究」。現時很多大學設有平權或性騷擾有關的課程和研究，例如港大的法律（人權）碩士課程已逾十年歷史，當中包括「平等與反歧視」的選修課程，而其比較法與公法研究中心近十年亦有數項平權之研究，包括「工作間的性騷擾」等論文。而中大則設有性別研究中心及性別研究課程（碩士和博士課程），中大鄧素琴教授於1992年及2001年亦曾進行香港大專院校同學間的性騷擾調查研究。香港教育學院則設有通識選修課程，包括「社會公義與歧視」、「人權初探」、「性別與社會」及「檢視香港性暴力」等。部分院校也有相類課程，如理大有專讓社工系學生選修的「性別與社會工作」。現時八大開設的課程全不達標，關鍵在於，大學沒將平權教育及研究置於政策層面上推動，故有些院校即使有相關課程，但沒有明確顯示課程是與大學的平權教育政策有關。換言之，倘缺乏資源（如收生不足的壓力下），這些課程未必能得以持續。在研究方面，縱使一些大學能列舉有關研究題目，但因大學的政策缺乏鼓勵性措施（如常設款項或增加撥款等誘因），未必可以推動這方面的研究。故此建議大學在政策層面上，必須有系統地和有規劃地推動平權教學和研究。

性騷擾的禍害

明言性騷擾乃違法行為，^[9] 可加強阻嚇力，有助政策的推行，但八大中尚有一間未有清楚列明性騷擾屬違法行為。在政策宣言中多寫一句，既不耗費資源，又可加強政策的效力，何樂而不為？

政策應令人明白性騷擾的負面影響及為何要訂立性騷擾政策，^[10] 例如「侵害人權／平權」及「影響工作、士氣、生產力、健康、學習」，其中理大做法最值得讚揚。理大性騷擾網頁中有專文深入探討「工作間的倫理：性騷擾」（“Ethics for the workplace: sexual harassment”）。當中包括性騷擾對受害人的影

9. 「守則」20.1段：*Miss L Carter v Westcliff Hall Sidmouth Ltd.*, Exeter IT case No.31165/90 (unreported)

10. 方思佳（2004年8月17日）。

響、對工作及學校環境的影響，對性騷擾的誤解與迷思，受害人可能面對的困擾及應如何面對，以及僱主如何處理，資料十分詳盡，唯美中不足的是此專題只有英文版。而當中提及僱員需於事發後三個月內向僱傭審裁處申索，此乃英國規定，然而本港是分別需於一年及兩年內向平機會投訴及循法院申索。科大的性騷擾單張亦提醒受害人經歷性騷擾後可能會有自責以至抑鬱等徵狀。

政策應令人明白違反性騷擾政策的惡果，可導致紀律處分；^[11]八大全達標。對員工而言，最嚴重的後果是終止僱傭合約，^[12]須知道加強阻嚇力，光是說若性騷擾成立，將面對紀律程序的寫法明顯力度不足，要如政府打擊拖欠工資般，製作單張強調欠薪要負刑責，最高可被罰款35萬元及監禁三年。八大中有半數達標，在同一份文件中，顯示性騷擾可被解僱。而對學生來說，最嚴重的後果乃開除學籍：八大中有三大的政策文件均明確顯示性騷擾可被開除學籍。

政策內容

性騷擾定義

平機會和法院根據法例定義處理案件，故法律定義^[13]非常重要，八大中七大均在政策文件中顯示法律定義。立法會在2008年7月制訂《種族歧視條例》（香港法例第602章）時，一併修訂了性騷擾的定義，由造成在性方面有敵意或具威嚇性的「工作環境」擴及至「學習以及提供貨品、服務、設施的環境」，並在2008年10月3日生效，^[14]八大中只有一間尚沒有將敵意學習環境定義為性騷擾。

性騷擾個案中沒有要求被告者需具性騷擾意圖，這不同於非禮案須證明嫌疑人有猥亵意圖。不少學校在處理性騷擾時，以學生無惡意、純粹嬉戲或搞氣氛而裁定性騷擾不成立；其實性騷擾為保障人權而立，一旦有侵權，便應補償，無論有心抑或無意。所以，大學有需要清楚闡明性騷擾毋須證明意圖，即

11. 「守則」20.2.9段：「說明紀律處分問題。」

12. 同註釋10，方思佳簡報中建議應該強調性騷擾的影響。

13. 「守則」20.2.3段：「說明性騷擾的法律定義。」及參考「守則」3.1.3段：法例定義見條例第2(5)條。

14. 平機會2008年10月14日新聞稿；參考條例第2(5)(b)條。「敵意環境」定義可參考*Ratcliffe v Secretary for Civil Service* (1999) 4 HKC 237, CACV 57/1999，判案書日期：1999年6月23日，第34段；A 訴 陳偉棠 (DCEO 7/2009，判案書日期：2011年12月23日)；澳洲案件*Knueppel v Wirries* [1997] HREOC 9 (13 March 1997) 及美國法律，見Dunklee (2006)。

使不載於政策文件，也可透過單張等讓全校了解箇中定義。八大中有三間明確提及這點。

性騷擾不一定是重複發生的，單一次事件也可構成性騷擾。^[15]英國平機會有關性騷擾的清單^[16]也列出此項。八大中有四間達標。嶺大及城大更在政策文件中訂明單一事件也可以構成性騷擾。^[17]

各大學毋須完全以法律定義作為院校本身的定義，法例只是社會的最低要求，大學可自訂更高的行為規範。^[18]例如「公務員性騷擾投訴處理指引」特別指出，「任何人員如作出性騷擾行為，不管其行為是否構成條例下的不法行為，也有可能受到紀律處分」。^[19]法例在2008年前沒訂明敵意學習環境屬違法，但部分院校（如中大）早已將敵意學習環境列為性騷擾，較當時的法例要求更高。如法例定義只看後果，唯院校可定義為構成不安後果或具不良動機均可構成性騷擾，因此，定義較法例更寬是可取的做法。^[20]

現時八大皆有本身對性騷擾的定義，然而，部分定義有改善的必要，如定義較法例定義更狹窄，這可能促使受害者直接向平機會投訴而不願向大學求助。如城大和科大列出數種處境（見城大性騷擾政策第2.7及2.8段）的情況下提出不受歡迎的性要求，或獲取性方面的好處或其他涉及性的行徑可構成性騷擾，唯法例並無將該三種處境列為性騷擾定義的元素，該三種處境之一是當員工的表現受不合理干預，才屬性騷擾，但法律並沒有這樣的要求。

性騷擾的定義並不容易理解，故提出性騷擾的例子十分重要，能讓人舉一反三，了解箇中定義。「守則」提出制定政策時應列舉性騷擾的例子，^[21]而第6.1段便舉了幾個例子作參考，八大全數達標。有兩所大學的做法可嘉許，中大除了印備單張外，還錄製影碟，利用處境故事引介性騷擾的定義；科大的單

15. 「守則」6.3段：「連串發生的事件可構成性騷擾。但視乎情況而定，性騷擾未必是連串發生的事件，一次事件或足以構成性騷擾。」及參考 *Insitu Cleaning Co Ltd v Head* [1995] IRLR 5。

16. UK Equal Opportunities Commission (August 2004). 也見Advisory, Conciliation & Arbitration Service (April 2009)。

17. 嶺大性騷擾問題文件第4.3段：城大「性騷擾政策及程序」第2.9段。

18. 同註釋10，平機會簡報中列出「自訂定義」作為清單項目之一。條例並無規定學校需為學生性騷擾他人而負法律責任，但案例顯示某些情況下，學校也可能要負上轉承責任，因此對防範性騷擾有更高的要求，作最佳的防範措施，有助減低法律風險。參考Varnham (2000)、Zalesne (2002) 及Chong (2004)。

19. 公務員事務局通告第11/2004號（SR 525/000/2，2004年8月30日）第2(d)段。

20. 歐洲議會1990年《關於保護男女工作人員尊嚴的議會決議》定義性騷擾為「不受歡迎的性行為或其他以性為目的的行為，它損害工作女性和工作男性的尊嚴。它包括不受歡迎的身體、語言或非語言的行為。」參考胡光輝（2006）。

21. 「守則」20.2.4段：「說明性騷擾的行為定義，即舉出幾個可構成性騷擾行為的例子。」

張內容，是以基於性傾向的低貶性偏頗言論作為性騷擾的例子，拓闊了一般人對性騷擾中「涉及性的行徑」的理解，加強了大學對不同性傾向的師生的保護，值得仿效。

防止報復^[22]

任何人據條例狀告法院、投訴或打算投訴、做證人或提供資料協助調查而被歧視，即所謂報復，便違反了條例。八大中有七間院校就防止報復訂立政策，讓受害人和證人敢於協助調查。當中嶺大態度積極，在覆函中表示會在檢討政策時考慮使人受害的問題。

鑑於「使人受害」非日常語言，定義亦不簡單，故說明有關定義，^[23]將有助師生明白本身權益。八大中有六間達標。

政策應「清楚訂明：無人因真誠投訴而被罰」。^[24]不少受害人因恐證據不足，反被指誣告而不敢挺身而出，因此在政策中聲明真誠投訴 (in good faith) 不會被追究，這亦有助維持友善而安全之校園環境。八大中只有三間大學有這兩方面的條文，如中大的政策列明「任何大學教職員或學生提出真誠的投訴、參與調停、在調查投訴過程中提出任何資料、或參與正式紀律程序，均不應因此而遭受逼害或報復。」^[25]

政策範疇

政策應顯示任何人如指示、誘使、威脅或明知而協助他人性騷擾，亦屬違法。^[26]

條例所保障的範圍並不限於工作和學習的地方，重點是兩者的關係，因此教師在校園外性騷擾學生同樣違法。八大中亦只有三大達標。其中港大在闡釋

-
22. 條例第9條將「使人受害」定為違法行為。參考「守則」7.1段：「根據《性別歧視條例》，僱傭範疇中『使人受害』的歧視行為乃屬違法。如某人採取下列行動，僱傭範疇中『使人受害』的歧視行為可能出現。」僱主避免報復行為外，還需防止被投訴人或其他員工報復。Petersen (2002)。當雙方口供有出入時，第三者的證據顯得尤其重要，黃幘梅 訴 李潤添 (DCEO 9/1999，判案書日期：2001年3月8日，第9段)。
 23. 法例的定義見諸條例第9(1)條。「守則」3.1.4段以較淺白文字介紹其定義。
 24. 「守則」第20.2.7段：「向員工保證，不會因作出投訴而受害或處分。」及21.2.5段：「向僱員保證，他/她們不會因投訴性騷擾事件而受害或受不利的對待。」
 25. 中大可修訂以合乎法例的最低要求，將之修訂為：「……提出『或擬提出』真誠的投訴……或參與『任何有關投訴的所有正式或非正式程序』，均不應……。」
 26. 「守則」4.4段及條例第44, 45及47條。

其政策時指「只要答辯人是大學成員，無論事情在哪裏發生，校方同樣會受理這些投訴。舉例：一名職員在卡拉OK騷擾一位同事，事後受害人仍可提出投訴。」^[27]

下課或下班後的性騷擾行為同樣違法，如香港首宗性騷擾案便發生在大學宿舍中。^[28]假如大學政策的涵蓋範圍只局限於工作或上課時間內，便錯過了事件可能透過內部程序得以圓滿解決的機會。英國平機會有關性騷擾的清單也列明性騷擾不一定發生在上班時間內。^[29]八大中只有三間大學合乎此要求。

條例中性騷擾的部分以澳洲法例為藍本，故澳洲的案例特別有參考價值。澳洲案例指同性間的性騷擾亦屬違法。八大中只有三間大學達標。如港大闡釋其政策時指出「性騷擾是不分有關人等的性別的。」^[30]此外，港大還另訂條文表明不容就性傾向作出騷擾，而科大和中大則在其闡釋政策的例子中，以發表任何帶有性傾向偏見的言論作為性騷擾的例子。^[31]

政策保障的範圍應包括新興的性騷擾形式，例如電郵、短訊、互聯網上的平台或臉書。部分學校或誤以為同事間網上性騷擾與大學無關，其實同樣可違法，八大中所有院校均達標。如中大在政策文件中列明「性騷擾可以透過言語、電郵、信件和電話等途徑出現」；^[32]而教院則在性騷擾的舉例中包括「發出使人不安或色情的電子郵件」。^[33]這有助大學成員提高警覺，更全面地落實防止性騷擾的措施。

施行對象

政策應保護所有員工（包括兼職），因條例中「僱用」（employment）的定義十分廣泛，指根據「服務合約或學徒合約」的僱用；或根據「親自執行任何

27. 港大平等機會網頁中「常見問題」（十二）。不少員工需往外地公幹，此條文顯得更加重要。路透社與易普索的調查顯示，全球十分一員工曾在上班時被上司性騷擾，其中印度和中國最嚴重，最常在工作間遭性騷擾，分別是26%及18%，瑞典和法國則有3%，而英國和澳洲是4%。《自由時報》（台灣），2010年8月13日，A18版。

28. *Yuen Sha Sha v Tse Chi Pan* [1999] 2 HKLRD 28.

29. 同註釋16，頁2。另可參考Howard (2000: 36)。

30. 港大平等機會網頁中「常見問題」（五）。

31. 中大《什麼是性騷擾政策？》小冊子例子八（英文版）及科大學生事務處「性騷擾政策」單張。

32. 中大「防止性騷擾政策」第9段。辦公室有員工將色情照片作為電腦桌布（wall paper），僱主被告性騷擾，一女員工成功索償：*Moonsar v Fiveways Express Transport Ltd.* [2005] IRLR 9 (Lexis Nexis) 27 Sept 2004。

33. 教院「互相尊重・防止性騷擾」單張。

工作或付出勞動力的合約僱用」。換言之，條例下的僱員定義非常廣泛，較《僱傭條例》或普通法下僱員的定義更廣泛，包括長工、臨時工、全職、兼職（不管是否合乎418要求）^[34]、散工、按工作賺取佣金的人，都是僱員。除非僱員完全或主要在香港以外地方工作，否則其僱用須視為在香港的機構的僱用。條例第14(4)條指：「如僱員並非在機構執行工作，而是其所執行的工作源自該機構，或（如其所執行的工作亦非源自該機構）其工作是與該機構有最密切的關連，則就本條例而言該工作視為在該機構執行。」現時大學僱員可能經常往內地分校工作，甚至長駐內地，亦可能受條例規管。^[35]在八大中，所有的政策均涵蓋所有僱員。

政策應保護所有準員工，據條例第23(3)條，僱主或僱員性騷擾一名正在謀求獲得該機構僱用的人（準員工）屬違法。八大中有七大保障準員工。

政策應保護所有學生（包括兼讀），據條例第39條，「教育機構的負責組織或其成員、職員或學生」性騷擾「該機構的學生或一名正在謀求成為該機構的學生的人（本文簡稱準學生）」，即屬違法。八大全部達標，即學生一旦被性騷擾，校內有申訴渠道，至於同時保障所有準學生，則只有六間大學達標。

倘政策能訂明甚麼人性騷擾甚麼人屬違法便很理想，因為條例只是規管某些情況下的性騷擾。如服務提供者性騷擾服務使用者屬違法，相反則不然。所有受規管的關係見條例第23、24、39及40條，其中第39條是有關教育機構的性騷擾。^[36]大學作為一個龐複的組織，哪些情況下才屬大學處理的範圍，應讓大學成員了解，八大中有六間大學達標，其中港大「平等機會政策」第2段列明：「任何大學成員、僱員或學生不得歧視或騷擾大學其他成員、僱員、學生，以及任何與大學有事務交往的人士。」因此，港大任何成員，或任何與港大有來往的人士，均可投訴港大的任何成員。^[37]而「公務員性騷擾投訴處理指引」第8段也值得參考：政府僱員如對政府外判公司的人員（條例第23(4)條）或政

34. 418要求指連續四星期，每星期工作不少於18小時，稱連續性契約，受《僱傭條例》（香港法例第57章）全面保障，而條例下的僱員，包括非連續性契約。

35. 所謂「完全或主要在香港以外工作」的操作性定義，可參閱《種族歧視條例僱傭實務守則》第3.3.1段。

36. 在鄭燕芳訴卓德測計師物業管理部兆安苑辦事處及其他人 [1999] 2 HKC 747, 725一案中，原告人指菜販赤裸上身賣菜敗訴，原因之一是她並非買菜或打算買菜。平機會在1999年2月向特首提出多項條例修訂建議，2000年11月，政府原則上同意大部分的建議。平機會的建議包括擴大保障範圍，按條例，服務提供者（如在校社工）性騷擾學生屬違法，但反之則不然。可參考立法會民政事務委員會討論文件，1999年4月12日會議文件（CB(2)247/00-01(01)及CB(2)1613/98-99(03)）及2001年2月13日會議文件（CB(2)830/00-01(01)）

37. 港大「常見問題」（八）。

府的客戶作出性騷擾，也可能違法。^[38]而嶺大則列出了員工性騷擾哪些人屬違法行為。^[39]中大的政策列舉了條例第23及39條的規限，有助大學成員了解法律規管的範疇，唯政策僅容許教職員和學生投訴，^[40]這無疑使非師生的受害人只可以選擇平機會或狀告法院的渠道，未必合乎大學和大學成員的最佳利益。例如大學甲的學生性騷擾大學乙的學生，並非違法，因為條例只規限同校同學間不可性騷擾。^[41]若大學容許他校學生投訴性騷擾，令苦主不至於投訴無門，更有助遏抑性騷擾。

協助受影響的人

「向受影響人士提供即時協助/初步程序決定是否需要停職」乃學校應有之義。政策宜指定專責人員向各受影響人士提供即時協助，尤其決定是否需要停職，以免受害人仍需與被投訴人一起上課或工作而增加痛苦。八大中只有四間達標。

學校還需注意「分隔投訴人、被投訴人及證人的安排（如需分隔，清楚訂明應調走被投訴人而非投訴人或證人）」。英國平機會有關性騷擾的清單提議調查後的跟進工作：若投訴成立，投訴人未必願與騷擾者共事，若如此，應調走騷擾者，倘調離投訴人，則需確保她不會因此而蒙受任何不利。^[42]浸大「平等機會小組」建議「將任何一方調職，以防止被投訴方進一步接觸投訴方」。^[43]上述措施不足之處，是只在投訴被證明之後才採取分隔措施。而考慮分隔被投訴人與證人的做法，是考慮到會否干擾證人或令雙方共事時尷尬。例如，浸大亦在政策中強調不可騷擾證人。^[44]八大中只有城大達標。

學校需考慮「在不同階段及有關程序後安排投訴雙方及證人重新投入工作/學習」，英國平機會有關性騷擾的清單指員工可能難以投入工作，僱主應有支援的機制，包括輔導，確保安全的環境及不會有任何報復。僱主需定期檢

38. 公務員事務局通告第11/2004號（SR 525/000/2, 2004年8月30日），「公務員性騷擾處理指引」第8段。

39. 嶺大性騷擾問題文件第4.2段。

40. 中大「防止性騷擾政策」第6、7及17段。

41. 法官在下列案件中建議應修訂法例，使不同學校間的同學性騷擾屬違法：*Ng Hoi Sze v Yuen Sha Sha & Another* [1993] 3 HKLRD 890。平機會和政府至今並無就此提出修訂建議。而原告人在此案亦基於缺乏證據，性騷擾指控不成立。

42. 同註釋16，頁12。

43. 浸大「性騷擾的政策指引」III(e)(ii)段。

44. 同上，IV(a)段。

視有關進度及有健康及安全管理措施提供機制達成以上工作。^[45]現時八大均不達標，沒有一間有明確政策提供上述機制。

投訴程序

多元選擇

在內部程序上，宜設有「非正式投訴如調解」：據守則第20.2.5段，性騷擾的政策聲明應：「指出處理性騷擾投訴的多種非正式及正式的方法」。而八大均設有正式及非正式投訴的機制。

政策應「清楚訂明誰可接受投訴」：據「守則」第20.2.8段，性騷擾的政策聲明應「列出負責處理投訴、提供資料及意見等主管人員的姓名及電話號碼」。八大也全部達標，部分院校如浸大、中大和理大的做法可取，不單列出處理投訴者的職稱，還顯示他們的姓名。

對外方面，如「守則」第25.8段，「不論任何時候，僱員均可選擇向外求助」。最直接莫如向平機會投訴，據「守則」第20.2.10段，性騷擾的政策聲明應「說明投訴人可直接向平機會投訴或向區域法院^[46]提出訴訟。」八大中有五間達標，部分院校或許認為提示員工可透過校外機制處理，怕事件會鬧大，然而，平機會的程序保密，有調查和調解機制，^[47]且投訴人可藉此機制索取賠償，而平機會程序中的文件可呈堂，^[48]有助雙方評估案件強弱，受害人還有機會獲取平機會的法律協助，^[49]故列明可向平機會投訴，才給予投訴人較大的保障。

此外，投訴人尚可直接向區域法院提出訴訟。在八大中，只有五間提及區域法院，而中大的處理尤其可嘉：以「直接向平等機會委員會投訴或向法院提出訴訟的權利」為小標題，接着的第38段列明：「大學內部程序並不影響投訴人直接向平等機會委員會投訴的權利，不影響投訴人向區域法院提出民事訴

45. 同註釋16，頁11。

46. 1996年制訂的「守則」用「地方法院」，九七年改稱區域法院，英文名稱“District Court”則不變。

47. 條例第84條。

48. 條例第83條。就賠償額的分析，可參考Srivastara (1999: 35–36)。有關賠償額的最新案件，參考*L v David Roy Burton* (DCEO 15/09, 判案書日期：2010年8月23日)，案中男上司多次作出親密舉動及挑逗行為，需賠償197,000元。

49. 條例第85條。

訟的權利，亦不影響投訴人向警方或其他調查機構投訴的權利。」

性騷擾的行為可能同時涉及刑事罪行，如猥褻侵犯（即非禮）、恐嚇、偷窺、遊蕩、分發或展示不雅或淫褻物品，^[50]故政策應有條文提醒學校考慮轉介警方處理或建議報警，這方面八大全部達標。

程序公平

程序公平包括由不同人負責調解和調查的程序，而「公務員性騷擾投訴處理指引」的部分條文，甚有參考價值：「確保投訴得到認真和客觀的處理，而當事人都得到公平的對待。」^[51]「部門首長應把所有正式投訴記錄在案，以監察有關情況。未作調查或調查未得出明確結論的投訴，也應作記錄。」^[52]

公務員「正式性騷擾投訴的處理程序」，還有值得參考之處：「接見投訴人，應確定投訴的性質和詳情。為方便日後進行調查工作，應錄取書面供詞，由投訴人簽署，確認正確無誤。」^[53]然後被投訴人和證人以同一方式紀錄證據。^[54]「調查結果：投訴人和被投訴人雙方應同樣有機會作詳細申述，並就另一方的指控和回應提出意見。」^[55]港大的平等機會政策也值得參考，例如第47段規定：「投訴人和答辯人有權：(1) 出席所有由其中一方提出證據或意見的委員會會議；(2) 親自出席委員會（陪同的同儕或顧問可代其發言）或由法律代表代為出席；(3) 向委員會提交證據；(4) 自行或要求委員會代其傳召證人。」

鑑於程序公平涉及因素甚多，包括自然公義原則、迅速處理投訴等，本清單只選取以下尤其重要的兩項（處理利益衝突和可容許被告律師出席聆訊）作為衡量準則，而各機構應盡可能完善有關程序。

政策應有條文處理利益衝突，否則投入大量時間心力也是徒然。公務員「正式性騷擾投訴的處理程序」規定調查人員「不應與投訴人或被指曾作性

50. Samuels (2000).

51. 「公務員性騷擾投訴處理指引」第17(d)(iii)段。

52. 公務員「正式性騷擾投訴的處理程序」第13段。

53. 第10(b)段。

54. 第10(c)(d)段。

55. 第10(e)段。

騷擾的人員有直接工作關係」。^[56]此外，負責處理投訴的人不應是案中的受害人、證人或涉案人士及其親屬，凡有親密關係而予人未能公正處理投訴的觀感均盡力避免。港大的「處理歧視／騷擾投訴程序」第33段規定：「任何投訴有直接利益關係的人不應參與該個案的調查。」八大中全部達標。

程序可容許被告律師出席聆訊，倘一律禁止律師代表被告出席調查性騷擾的聆訊，可能違反《香港人權法案》第10條的公正審問權利。^[57]八大中只有三間達標。

鑑於多間院校的處理程序相當複雜，若沒透過時間表顯示各項程序的時限，將令各方壓力大增，甚至無所適從。八大中有四間達標。若以圖表顯示有關程序的步驟，讓各方一目了然，將有助程序順利進行。八大全部達標。此外，八大全設有上訴機制。

保密^[58]

學校在處理事件的過程中，需遵守「個人資料私隱」，並顯示保護私隱的決心。

透明度

應讓案中有關人士得悉有關處理平等機會或性騷擾調查小組（平機小組）的成員名單，披露該小組的職權，披露紀律委員會（紀委會）成員名單，向案中有關人士及全校教職員、學生披露利益衝突聲明，向案中有關人士披露平機小組及紀委會的開會時間及地點，這使案中各方即使未獲邀出席會議，也可提交書面證據及陳辭。知會案中有關人士案件處理的進度，通知被投訴人、受害人及全校教職員及學生（視乎情況）有關平機小組及紀委會的決定。向案中雙方披露整份調查報告，定期公佈查詢及投訴資料及統計數字，准許

56. 第10(a)段。

57. *Lam Siu Po v Commissioner of Police* [2009]4 HKLRD 575。此外，根據本港高等法院原訟法庭的案例顯示，受大學資助委員會資助的大專院校屬公共主管當局，受《香港人權法案》規管。*Hong Kong Polytechnic University v Next Magazine* [1996] 2 HKLR 260。院校不單要容許被告律師出席紀律聆訊，也應容許被告律師出席調查性騷擾的聆訊，因為事實的裁定往往對違規與否有關鍵影響。

58. 守則20.2.6段：「提供關於機構內部申訴程序的資料，並向員工保證投訴資料絕對保密。」可參考「公務員性騷擾投訴處理指引」第17(b)段：「保密原則」「任何有關性騷擾投訴的資料都可按需要才予以披露。這樣可向牽涉入事件中的人員保證，管方理解性騷擾事件性質敏感，不會向其他同事披露投訴詳情。」此指引的附錄II「正式性騷擾投訴的處理程序」的第11段指：「所有投訴均須保密」。

工會或學生會代表以成員身份出席平機小組或紀委會會議。

從上述可見，要增加透明度，需顧及多方面，為免這清單過於長篇，只選取將政策文件上載互聯網作為標準。然而，作為良好做法，上述做法及以下政策文件值得效法。公務員「正式性騷擾投訴的處理程序」第12段：「投訴人應在保密的情況下獲告知有關投訴是否裁定成立，以及部門會否／是否已經採取紀律行動。如果投訴不成立，則應向投訴人解釋原因，被指曾作性騷擾的人員也應獲告知調查結果。據英國有關性騷擾的清單，調查人員需以書面通知案中雙方事件概況和調查報告，並需書面通知案中雙方有關投訴的決定。^[59]據港大有關程序第55段「歧視投訴委員會」會將最後報告給予投訴人和答辯人。理大的申訴委員會報告須予投訴及被投訴雙方。^[60]

有些院校將政策和投訴程序只上載至內聯網，校外人士無法查閱。八大有五間達標。

有效性

投訴機制必須有效。^[61]

有些院校政策因外界介入而自動停止校內程序，有礙保障員工安全，至少大學應有初步程序處理是否停學、停工或調職、調班等安排。因此，校內程序毋須因警方、公共機構或法庭訴訟而必然即時中止調查。再者，一旦有外間機構介入便停止一切調查，令院校變得被動，甚至可被人利用此條文，使校內機制形同虛設。八大中有五間大學達標。^[62]

鑑於很多性騷擾受害人不敢具名投訴，若完全不就匿名投訴跟進，可能錯失改善現況的機會，因此，校內程序毋須自動拒絕匿名投訴。公務員「正式性騷擾投訴的處理程序」第15(p)段指：「對匿名投訴所提意見及／或批評加以研究，可改善有關制度或工作程序。」再者，若匿名調查所提供的資料具體詳盡，甚至有可能在跟進調查後辨識有關受害人，然後加以保護和改善現況。八

59. 同註釋16，頁10–11。

60. 球大「處理申訴程序」第6.9.5段。

61. 公務員「正式性騷擾投訴的處理程序」第15(o)段可予效法：「員工投訴主任須監察每宗個案的跟進行動。」

62. 雖然城大「學生守則」第3.13段訂明校方在外間機構介入的情況下有酌情權決定是否繼續校內調查，但「性騷擾政策聲明」第3.10段卻訂明，一旦投訴人選擇向外間機構報告案件，大學必須(shall)停止調查。在兩份文件矛盾的情況下，當學生被指控性騷擾時，難以確定校方是否有酌情權決定在此情況下繼續校內調查。

大中，城大校長可在缺乏投訴人下而主動調查。^[63]港大的有關程序第23段指：「倘若校長認為進一步調查該匿名投訴有助於良好管理，校長須把投訴的內容告知投訴中被指稱作出歧視／騷擾的人士，並給予回應的機會。」八大中有四間完全達標。

用家友善

鑑於投訴人往往要尋求不同部門的支援，如需找學生事務處、舍監、輔導員、教務處及其學系等，學生需重複其受害經過多次，為了避免令受害人重複敘述痛苦經歷多遍，包括毋須令受害人在平機小組及紀委會重複作供；應向案中人提供輔導，並在案中不同階段詢問是否需要輔導；指派一名支援人士全程提供各方面的協助；政策文件應用淺白文字，所有程序中的語言應令案中各方明白；應預早通知案中各方會面或作決定的時間和目的。即使上述「用家友善」政策並不包括在清單內，上述元素亦非常重要，各院校亦應遵從。

「公務員性騷擾投訴處理指引」第17(d)(iv)段值得參考：「確保處理投訴的過程不會不必要地讓投訴人承受更多困擾和蒙受更大的羞辱」。而其「正式性騷擾投訴的處理程序」第10段(a)段指「被接見人員通常應由同一性別的調查人員接見。」理大的非正式程序中，須問投訴人傾向男性或女性的調解員。^[64]

機構應有專責人員協助受害人取得各項服務，例如受害人需取得輔導服務、宿舍調遷、休學等。若受害人獨自向不同部門申請，可謂百上加斤。2002年中大迎新營喊口號造成在性方面有敵意學習環境一事，投訴人因接受媒體訪問而遭同學報復。她在三個月內會見校內不同職員十多次，幾乎每星期要將同一番話再講一次，帶來不必要的困擾。^[65]因此，在政策上清楚訂明有專人協助當事人跟進各項服務非常重要，可惜八大並無一間在政策上有如此「一站式服務」的規定。

「在所有程序中均容許同事／同學、朋友、親戚或志願團體成員陪同當事人」及「在所有程序中均容許律師陪伴」。八大中分別有三間達標。

63. 城大「規管職員紀律規則。」第3.6段。

64. 理大有關性騷擾非正式程序第2.2.1段。

65. 丘梓蕙演辭（2004年8月17日）於「大學性騷擾論壇」發表，及於2009年6月19日在「當大學遇上性騷擾論壇」發表。

現時很多院校均硬性規定須以書面投訴才視為正式投訴，但是要求受害人在沉重心理壓力下草擬投訴書信往往十分艱難，容許口頭投訴可鼓勵投訴，讓問題早日解決。公務員「正式性騷擾投訴的處理程序」第1段值得效法：「投訴人若選擇向部門正式投訴遭人性騷擾，可親自以書面或口頭提出。部門管方對書面和口頭投訴同樣重視，處理方法也相同。」再者，基於殘疾或基層員工因教育水平而未能以書面投訴，便喪失投訴權利，是極不合理的。八大中只有三間院校接納口頭投訴，而當中科大的性別平等主任會協助投訴人草擬書面投訴，^[66]此做法值得效法。

本港大學普遍以英文為正式語言，但政策保障範圍包括基層員工，故政策文件應具中英文版。公務員事務局第11/2004號有關性騷擾處理投訴指引的第3段規定，「部門程序應以內務通告形式公佈周知，而通告則應具備中英文本。」在八大中，只有半數院校的政策文件兼有中英文版。

十多年前曾有大學生以中文向大學投訴性騷擾被拒，經媒體報導後，最終校方接納投訴。作為良好做法，其他程序應盡量讓有關人士以其最熟悉的中文或英文投訴或作供。

「不會突出惡意投訴」：鑑於現實上多數受害人不敢挺身而出，若在政策文件強調誣告，則投訴人恐怕投訴不成立，反被指誣告，造成更少人投訴，令性騷擾狀況難以消除。據「香港大專院校同學間性騷擾」調查，1992年及2001年分別有0.4%及2%遭同學性騷擾會向校方申訴。^[67]一般人憂慮性騷擾在單對單的情況下進行，甚或在其他不願作供的同事或同學面前發生，一旦平機小組相信被投訴人的辯解，則投訴人反而可能面對誣告指控而受處分。實情是即使投訴不成立，要確立誣告極之困難，所要求的證據要非常充分。^[68]無論如何，即使沒有在政策文件列出誣告，倘發現有誣告，也可以循紀律程序處理。八大中只有一間達標。^[69]

66. 科大性騷擾政策IIIA2。

67. 鄧素琴（2004年8月）：「香港大專院校同學間性騷擾」調查報告。

68. 可參考「守則」15.2段的寫法作為誣告的標準，如：有十分充分的證據顯示「僱員所作的指稱全屬虛假，且並非真誠地作出」。

69. 同註釋10。平機會調查指有三間大學強調惡意投訴。

政策施行

專責人員

要做到性別觀點主流化，^[70]有指定人員處理平等機會事宜是不可或缺的，因此每個政府部門均應有高級公務員擔任性別課題聯絡人（gender focal point），而他們須曾受相關訓練。^[71]現時八大全部達標。

程序中應「註明處理投訴、提供資訊及意見的負責人之姓名、電郵同電話」。^[72]八大中有五間院校達標。

「平機小組或紀委會的人選應多元化（如不同性別，有工會／學生會代表）」。公務員性騷擾投訴的處理程序第10(a)段指：「小組成員通常最少有一名男性和一名女性人員。」港大「處理歧視／騷擾投訴之程序」第30段指，歧視投訴委員會的成員包括學生會代表及校外人士。第34段：「在組成委員會時，會優先考慮任命在平等機會或有關範疇上有適當經驗或背景的成員。」

教育推廣

「守則」21.2段強調推廣及教育的重要性，應「持續教育、培訓同推廣性騷擾政策」。^[73]港大每年均舉辦為期四周的平等機會節。而中大近年亦舉辦校園性／別節，並針對這方面訂立「防止性騷擾政策的宣傳及教育」政策，設立教育及培訓工作小組。

另外亦應有政策培訓所有員工及學生，八大中有五間達標。培訓新職員及新生方面，^[74]八大中只有半數達標。然而，只是辦一兩場講座或工作坊而缺乏投入應有資源，也難有效果。再者，八大中只有兩間大學有針對機構高層和需處理性騷擾投訴的人作特別培訓。

70. 性別觀點主流化即「在各個領域和各個層面上評估所有計劃的行動（包括立法、政策、方案）對不同性別的影響。」（UNESCO, 2003）引述自梁麗清（2008年10月）「香港家庭暴力政策——性別觀點主流化的可行性」研究報告。

71. 「守則」21.1段：「應委任統籌人員（最好曾受特別訓練）負責制定及執行非正式及正式的投訴程序。」

72. 守則20.2.8段：「列出負責處理投訴、提供資料及意見等主管人員的姓名及電話號碼。」

73. 應針對不同持分者，尤其專責平等機會的人士，以行動綱領有計劃、有策略地提供培訓。

74. 公務員事務局通知第11/2004號（SR 525/000/2, 2004.8.30）第4段指：「部門應最少每年給員工傳閱指引一次，並讓所有新到任的人員閱讀指引。」「公務員性騷擾投訴處理指引」第18段：「所有員工在到任部門時，均應閱讀部門就處理性騷擾投訴發出的指引……如有需要，可把指引張貼於辦事處，以便員工參閱。」固然，把指引公佈周知可謂基本要求，但這不可視為已完成培訓工作。培訓內容應包括何謂性騷擾，如何防範和投訴。參考「守則」21.4段。

監察落實

據「守則」22段，平機會建議「僱主宜監察及檢討性騷擾的投訴個案以及其解決方法，確保該等程序得以有效執行。」「守則」18.1段：「建議定期監察平等機會政策的實施，確保可以切實執行。因此，可考慮設立一個由管理層及員工雙方代表組成的聯合委員會。」機構可定期公佈性騷擾的查詢和投訴數字，以及識別機制中有關性騷擾的風險。此外，應公佈有關推廣及培訓的數字，如參加有關工作坊或活動的人數，及公佈有關活動的成效評估和建議改善辦法。八大中只有中大有政策持續監察政策的實施。

定期檢討

八大中只有四間有政策規定「定期檢討政策條文」，其中港大的政策要求「歧視投訴委員會定期檢討本政策及程序，並在有需要時建議作出修訂。」^[75]，除此之外城大政策亦要求大學持續檢討政策及程序。另外，「守則」17.1段指出：「為確保政策能完全有效地執行，建議僱主：17.1.1讓員工參與政策的制訂及檢討工作」。機構應讓員工參與政策條文的檢討工作。

全校參與

「守則」19.4段指「接納有關政策及投訴程序之前，應與員工代表進行諮詢或商討。建立維護員工尊嚴的工作環境的策略前，如先與僱員取得共識，才會奏效。」無論政策的制訂、執行、監察和檢討，均應讓學生及不同職級的員工參與。大學普遍缺乏基層員工的參與，現時八大在這方面全部不達標。

遇上性騷擾應如何反應

「守則」25.5至25.10段建議若遇上性騷擾應如何回應，而「公務員性騷擾投訴處理指引」第11-12段，亦建議受害人應及不應如何回應。鑑於很多人不知如何回應，以至不敢投訴，^[76]因此機構提示員工／學生應如何面對性騷擾便十分重要。八大中有五間達標。

75. 港大「處理歧視 騷擾投訴之程序」第59段。

76. 「守則」25.4段分析了受害人不願投訴的主要原因。

分析及改善建議

在總結部分，將簡要地分析清單檢視結果和就防止性騷擾提出改善建議。

高舉原則，但落實力度不足

在清單的64項中，八大平均達標有41.5項，佔64項的64.8%。整體而言，第一部分「政策制訂」方面表現最佳，這部分涉及多項原則性的聲明，而第二及第三部分，即「政策內容」及「投訴程序」則強差人意，最弱一環是「政策施行」。結果反映：各大學普遍意識到防治性騷擾的重要性，因此原則上十分支持，但落實方面則較為被動，可謂口惠而實不至，未能積極主動推行反性騷擾政策，或認真地監察及檢討政策，看來反性騷擾並非大學優先處理的事項，故資源投放不足，因此落實政策自然舉步為難。

關鍵是政策層面上的審視

對某項清單是否達標方面，有些院校與筆者各持有不同意見，主要分歧是大學認為他們已做到清單要求，不明白為何仍被指不達標。筆者則認為良好做法固然重要，但以政策的形式確定良好做法更不可或缺。例如大學面對性騷擾醜聞危機時，往往能迅速而積極處理，但很容易一曝十寒，未能持之以恆，因此以良好政策方式，才能顯示院校有真正決心防止歧視。

清單審視乃持續改善過程

另一個分歧的原因，是筆者未能查閱所有大學相關文件。不過，部分經筆者查證後，已將原本不達標的改為達標，但部分因為回覆時沒有附上有關證明文件，所以在缺乏明確證據支持下，只能維持原有判斷。假如有關文件能於網上公佈周知，便會減少這樣的情況。其實，以清單來檢討政策是一個有意義的過程，當中若發現有不足之處，可以加以改善。其中浸大在本調查期間至少作出八項政策或措施上的改善，是八大中在2009–10年度進步最大的院校，嶺大則在2010年底的修訂亦有相當的進步。而港大對本調查的回應則最為詳盡，且將本清單轉寄多個有關部門回應，反映港大對性騷擾政策和本調查的重視。至於在2011–12年度，城大和教院甚至重寫性騷擾政策和程序，有很大的進步。城大、教院、浸大、嶺大和港大改善政策的做法均值得讚揚。

中大、城大及港大表現最佳

以院校表現而言，中大、城大及港大的表現最佳，有超過七成項目達標。中大在性騷擾政策方面可謂最詳盡，也反映其深思熟慮，而且經過不只一次的深入檢討，^[77]十分值得參考。港大的政策勝在全面，由單一政策處理基於性別、殘疾、性傾向及種族的歧視、性騷擾，及基於殘疾、性傾向和種族的騷擾。此外，港大設有全職專責的平等機會主任，而其處理程序亦十分值得參考。而理大的表現和港大十分接近，網上專頁資料豐富，^[78]深入剖析性騷擾有關的多項重要議題。

最後，在加強防治校園性騷擾方面，筆者有三項重點建議：

藉清單定期審視

借助本清單檢視本身制度。要改善狀況涉及多項因素，也不可能一蹴而就，因此借助本清單有助全面審視各個環節，不斷改善。唯本清單的不足是，只集中審視政策層面，要落實執行則亦有賴各院校的內部監督機制。

院校高層具決心

機構高層有堅定決心推行改革是制度優劣的關鍵，假如只是回應一時的醜聞風波而不久又掉以輕心，防止性騷擾難有真正成效。因此管理層的性別意識和改革的政治意志，十分重要。

需全校參與模式

清單其中一項是邀請學生及各級員工參與，在大學往往由教授統領以至佔據幾乎所有委員會的席位，而不同級別的員工，尤其基層員工，備受忽略，因此在政策的制訂、執行、監督和檢訂，均需全校參與模式，可邀請學生會、工會及性別關注小組等組織參與，以至與校外相關民間社會合作，共同推動防治性騷擾。倘若只有良策而未能將它有效落實至基層員工和學生，政策亦難有成效。

77. 莊耀洸（2004）。該文向中大提出多項政策改善建議，不少得到中大接納而且作出修訂。

78. 除理大網頁載有「性騷擾的誤解與迷思」外，新婦女協進會（1999）《反性騷擾校園專訊》亦載有相關資訊，且是中文版，此專訊還比較各大學性騷擾投訴機制、個案和所反映的制度和人事問題。

參考資料

法例

- 香港法例第57章《僱傭條例》
- 香港法例第383章《香港人權法案條例》
- 香港法例第480章《性別歧視條例》
- 香港法例第602章《種族歧視條例》

案例

- 鄭燕芳 訴 卓德測計師物業管理部兆安苑辦事處及其他 [1999] 2 HKC 747, 725
- 黃幘梅 訴 李潤添 (DCEO 9/1999, 判案書日期: 2001年3月8日)
- A 訴 陳偉棠 (DCEO 7/2009, 判案書日期: 2011年12月23日)
- B 訴 皇上皇集團有限公司 (DECO 9/2010, 判案書日期: 2012年6月6日)
- Caniffe v East Riding of Yorkshire Council* [2000] IRLR 555
- Hong Kong Polytechnic University v Next Magazine* [1996] 2 HKLR 260 (HCA 3238/1995, 判案書日期: 1996年6月7日)
- Insitu Cleaning Co Ltd v Head* [1995] IRLR 5
- Knueppel v Wirries* [1997] HREOC 9, 13 March 1997
- L v David Roy Burton (DCEO 15/2009, 判案書日期: 2010年8月23日)
- Lam Siu Po v Commissioner of Police* [2009] 4 HKLRD 575。 (FACV 9/2008, 判案書日期: 2010年3月26日)
- Miss L Carter v Westcliff Hall Sidmouth Ltd*, Exeter IT (HCA 3238/1995, 判案書日期: 1996年6月7日), Case No. 31165/90. (unreported)
- Moonsar v Fiveways Express Transport Ltd.* [2005] IRLR 9 (Lexis Nexis), 27 Sept 2004
- Ratcliffe v Secretary for Civil Service* [1999] 4 HKC 237 (CACV 57/1999, 判案書日期: 1999年6月23日)
- Ng Hoi Sze v Yuen Sha Sha & Another* [1993] 3 HKLRD 890 (CACV 93/1999, 判案書日期: 1999年12月10日)
- Ray Chen v Taramus Rus & IBM (HK) Ltd.* (DCEO 2/1999, 判案書日期: 2000年4月5日)
- Yuen Sha Sha v Tse Chi Pan* [1999] 2 HKLRD 28 (DCEO 1/1998, 判案書日期: 1999年3月3日)

其他參考文獻

- 公務員事務局。公務員事務局通告第11/ 2004號 (SR 525/000/2, 2004年8月30日) 及「公務員性騷擾投訴處理指引」及附錄II「正式性騷擾投訴的處理程序」。
- 方思佳 (2004年8月17日)。《大學性騷擾政策——從政策角度檢視和比較研究》(電腦簡報, 英文)。香港: 平等機會委員會。
- 丘梓蕙演辭 (2004年8月17日) 於「大學性騷擾論壇」發表, 及於2009年6月19日在「當大學遇上性騷擾論壇」發表。
- 平等機會委員會 (1997)。《性別歧視條例僱傭實務守則》。
- 平等機會委員會 (2009)。《種族歧視條例僱傭實務守則》。
- 平等機會委員會新聞稿 (2008年10月14日)。
- 立法會民政事務委員會討論文件, 1999年4月12日會議文件 (CB(2)247/00-01(01)及CB(2)1613/98-99(03)) 及2001年2月13日會議文件 (CB(2)830/00-01(01))
- 胡光燁 (2006)。〈性騷擾的法律思考〉，《載湖南民族職業學院學報》。2卷, 4期。
- 梁麗清 (2008年10月)。「香港家庭暴力政策——性別觀點主流化的可行性」研究報告。
- 莊耀洸 (2004)。〈評大學性騷擾政策〉，《信報財經月刊》, 10 (331)。
- 鄧素琴 (2004年8月)。「香港大專院校同學間性騷擾」調查報告。
- 新婦女協進會 (1999)。「反性騷擾校園專訊」。
- 聯合國清除對婦女歧視委員會 (1992)。「第19號一般性建議：對婦女的暴力行為」(HRI/GEN/1/Rev.7)。
- Advisory, Conciliation and Arbitration Service. (2009). *Bullying and harassment at work—A guide for managers and employers*. Retrieved 1 May 2009 from www.acas.org.uk
- Chong, Y. K. (2004). Response to EOC paper "the legal perspective: review of legal liability for sexual harassment". Paper submitted to the *Eliminating Sexual Harassment in Tertiary Institution Forum*. 17 Aug 2004.
- Dunklee, D. R. (2006). Sexual harassment. In *Principal's quick reference guide to school law: Reducing Liability, Litigation, and Other Potential Legal Tangles*. California: Corwin Press.
- Samuels, H. (2000). Sexual harassment in employment: Asia values and the law in Hong Kong. *Hong Kong Law Journal*, 30: 432.
- Howard, A. (2000 May). Sexual harassment at work. *Hong Kong Lawyer*.
- Petersen, C. (2002). The law of sexual harassment in Hong Kong. In Philip Tahmildjis (Ed.), *The law and sexual harassment: International, domestic, and comparative aspects*. Amsterdam: Kluwer.

-
- Srivastara, D. K. (1999 Sept). Recognising sexual harassment as a tort. *Hong Kong Lawyer*.
- UK Equal Opportunities Commission (2004). *Sexual harassment: Guidance for managers & supervisors*. Retrieved 1 May 2004 from www.eoc.org.uk
- Varnham, S. (2000). Just a harmless pat on the bottom? When may a school be held liable in respect of peer to peer or teacher to student sexual harassment. *Australia & New Zealand Journal of Law & Education*, 5 (1): 34–52.
- Zalesne, D. (2002). Sexual harassment law in the United States & South Africa: Facilitating the transition from legal standards to social norms. *Harvard Women's Law Journal*, 25(143): 174–175.

2012年5、6月性騷擾新聞

- 「教授性騷擾中大僅警告 事主批罰太輕 盧乃桂不服辭職抗議」、「人權律師：執行政策不力 高層須培訓」《明報》A2要聞版，2012年5月23日。
- 「回應K小姐事件 聲明指《蘋果》《爽報》失實」《時代論壇》，2012年6月5日。
- 「K小姐發聲明回應指陳世強對她誣衊抹黑」《時代論壇》，2012年6月6日。
- 「陳世強聲稱已處分『教會之狼』」《蘋果日報》A10港聞版，2012年6月6日。
- 「中大女職員裁死於自殺 學生會斥校方處理性騷擾失當促道歉」、「專家：中大性騷擾政策紙上談兵」《明報》A6港聞版，2012年6月7日（黃燕雲死因研訊案件編號：CCDI 52/11）。
- 「8院校性騷擾投訴 3年30宗」《經濟日報》A30港聞版，2012年6月7日。
- 「案件速遞：遭摸胸兼被炒女收銀獲賠8萬」《蘋果日報》A19法庭版，2012年6月7日。

延伸閱讀

- 平等機會委員會。「認識你的權利：性騷擾」（單張）。
- 平等機會委員會。「工作場所的性騷擾」（單張）。
- 平等機會委員會（2003）。《校園性騷擾須知培訓教材》。
- 平等機會委員會（2006）。《反歧視法例培訓工作坊教材》。
- 香港特區政府（2005）。〈提高婦女地位的機制〉。衛生福利及食物局（編），《香港特別行政區政府實施〈北京行動綱要〉的第二次報告》。60–63頁。
- 新婦女協進會（1999）。《在職性騷擾——婦女專訊》。
- 新婦女協進會（2011）。《反歧視實務小冊子》。
- 聯合國（1979）。《消除對婦女一切形式歧視公約》。

-
- Directorate-General for Employment, Industrial Relations and Social Affairs. (1998). *Sexual harassment at the workplace in the European Union*. European Commission.
- ILO. (2001). Action against sexual harassment at work in Asia and the Pacific. Technical report for discussion at the *ILO/Japan regional tripartite seminar on action against sexual harassment at work in Asia and the Pacific, Penang, Malaysia, 2–4 October*.
- United Nations (2006). Sexual harassment and violence in the workplace, educational institutions and in sport. In-depth study on all forms of violence against women. *Report of the Secretary-General*, pp. 42–43. United Nations. daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N06/419/74/PDF/N0641974.pdf?OpenElement.
- U.S. Merit Systems Protection Board (1995). *Sexual harassment in the federal workplace: trends, progress, continuing challenges*. United States Government. www.mspb.gov/studies/sexhar.pdf.

附錄

表一 反性騷擾政策清單：八大研究

			浸大	城大	中大	教院	港大	嶺大	理大	科大
1	政策制訂									
1.1	政策宣言									
1.1.1		不會容忍性騷擾（零容忍）、清除性騷擾的決心（全校參與方式）、正面及友善的工作／學習環境、僱主／學校有責任提供安全環境。	√	√	√	√	√	√	√	√
1.1.2		鼓勵提出疑問、困難及投訴（或確認投訴是權利）	√	√	√	√	√	√	√	√
1.1.3		清楚訂明性騷擾違法	√	√	√	√	√	√	√	×
1.1.4		鼓勵平等或反性騷擾的教學（包括正式課程）及研究	X	X	X	X	X	X	X	X
1.2	性騷擾的影響									
1.2.1		侵害人權／平權	√	√	√	√	✗	✓	✓	✗
1.2.2		影響工作、士氣、生產力、健康、學習	√	√	√	√	X	✓	✓	✓
1.3.1	後果	可導致紀律處分	√	√	√	√	√	✓	✓	✓
1.3.2		最嚴重的後果：終止僱傭合約（員工）	√	√	X	✓	✓	X	X	X
1.3.3		最嚴重後果：開除學籍（學生）	✗	✓	X	X	✓	X	✓	✗
2	政策內容									
2.1.1	性騷擾定義	法律定義	√	√	√	√	√	✓	✓	✗
2.1.2		敵意工作及學習環境	√	√	√	√	√	✓	✗	✓
2.1.3		意圖不相干	X	X	✓	X	✓	X	✓	✗
2.1.4		個別事件構成性騷擾	X	✓	✓	X	X	✓	✓	✗
2.1.5		自訂性騷擾的定義	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2.1.6		提出例子	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2.2	使人受害		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗
2.2.1		定義	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✗
2.2.2		清楚訂明：無人因真誠投訴而被罰	X	X	✓	✓	X	X	✓	✗

			浸大	城大	中大	教院	港大	嶺大	理大	科大
2.3.1	政策範疇	包括校園外	x	✓	✓	x	✓	x	x	x
2.3.2		包括上課或工作以外的時間	x	✓	✓	x	✓	x	x	x
2.3.3		清楚訂明同性間的性騷擾	x	x	✓	✗	✓	x	✓	x
2.3.4		包括新興的性騷擾形式，例如電郵、短訊、互聯網上的平台或臉書	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2.4.1	施行對象	保護所有員工（包括兼職）	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2.4.2		保護所有準員工	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2.4.3		保護所有學生（包括兼讀）	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2.4.4		保障所有準學生	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓
2.4.5		誰（如僱主、主事人、負責組織成員、教師、培訓者、服務提供者、樓宇管理員）性騷擾誰屬違法及為大學所不容	x	✓	✓	✓	✓	✓	✗	x
2.5.1	向受影響人士提供協助	向受影響人士提供即時協助／初步程序決定是否需要停職	x	✓	✗	x	✓	x	✓	✓
2.5.2		分隔投訴人、被投訴人及證人的安排（如需分隔，清楚訂明應調走被投訴人而非投訴人或證人）	✗	✓	x	x	✗	x	x	x
2.5.3		在不同階段及有關程序後安排投訴雙方及證人重新投入工作／學習	x	x	x	x	x	x	x	x
3	處理投訴程序									
3.1.1	多項選擇（內部）	非正式投訴如調解	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3.1.2		正式投訴	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3.1.3		清楚訂明誰可接受投訴	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3.2.1	多項選擇（外部）	可直接向平機會投訴	x	✓	✓	✓	✓	✓	x	x
3.2.2		可直接向區域法院提出訴訟	x	✓	✓	✓	✓	✓	x	x
3.2.3		轉介警方處理或建議報警	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3.3.1	程序公平	處理利益衝突	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3.3.2		可容許被告律師出席聆訊	x	✓	x	✗	✓	✓	x	x
3.4	清楚的時間表		x	✓	✓	✓	x	✓	x	✗

			浸大	城大	中大	教院	港大	嶺大	理大	科大
3.5	清楚的程序和流程		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3.6	上訴機制		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3.7.1	保密	遵守個人資料私隱	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗
3.7.2		保護私隱的決心	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3.8	透明度	應可透過互聯網查閱政策	✓	X	✓	✗	✓	✓	✓	X
3.9.1	有效性	不會因警方、公共機構或法庭訴訟而必然中止調查	✓	✗	✓	✓	X	✓	✓	X
3.9.2		不會自動拒絕匿名投訴	✗	✓	✓	X	✓	X	✓	X
3.10.1	用家友善	一站式服務	X	X	✗	X	X	X	X	X
3.10.2		在所有程序中均容許同事 / 同學、朋友、親戚或志願團體成員陪同當事人	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✓
3.10.3		在所有程序中均容許律師陪伴	X	✓	X	✗	✓	✓	X	X
3.10.4		容許以口述作正式投訴	X	✓	✓	X	X	X	X	✓
3.10.5		雙語政策	✓	✓	✓	X	✓	X	X	X
3.10.6		不會突出惡意投訴	X	X	✗	X	✓	X	X	X
4	政策施行									
4.1.1	專責平等機會人員		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4.1.2		註明處理投訴、提供資訊及意見的負責人之姓名、電郵同電話	✓	✗	✓	X	✓	✓	✓	X
4.1.3		平機小組或紀委會的人選應多元化（如不同性別，有工會 / 學生會代表）	✓	✗	✓	✗	✓	✓	✓	X
4.2.1	持續教育、培訓同推廣性騷擾政策	培訓所有員工 / 學生	X	✓	✓	✓	✗	✓	✓	X
4.2.2		培訓新職員 / 新生	X	✓	✓	✓	X	✓	X	X
4.2.3		培訓不同人士	X	X	✓	X	X	X	✓	X
4.3	持續監察政策的實施		X	X	✓	X	✗	X	X	X
4.4	定期檢討政策條文		✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	X
4.5	邀請學生及各級員工參與		X	✗	✗	✗	✗	X	✗	X
4.6	當遇上性騷擾應如何回應的建議		✓	X	✓	✓	✓	X	✓	X

表二 統計總結果：八大成績

統計結果	浸大	城大	中大	教院	港大	嶺大	理大	科大	平均
✓	35 (54.7%)	48 (75%)	52 (81.3%)	40 (63.5%)	47 (73.4%)	40 (62.5%)	44 (68.8%)	26 (40.6%)	41.5 (64.8%)
✗	6 (9.4%)	5 (7.8%)	5 (7.8%)	7 (10.9%)	5 (7.8%)	2 (3.1%)	3 (4.7%)	2 (3.1%)	4.5 (7%)
✗	23 (35.9%)	11 (17.2%)	7 (10.9%)	17 (26.6%)	12 (18.8%)	22 (34.4%)	17 (26.6%)	36 (56.3%)	18 (28.1%)
總計	64 (~100%)								

註:上述資料乃筆者所掌握各院校截至於2012年6月中的資料。 (2012.6.14 9:20p.m.)

11



香港性別平等教育狀況考察

蔡寶瓊

簡介

性別平等教育涵蓋的意思很廣——由最早期兩性教育機會及成就均等這個簡單概念開始，在這二、三十年間，這方面的學術研究已發展出更深入細緻的觀察和分析。在教育過程方面，我們會留意性別刻板化的觀念是否潛藏在學校生活中，包括教師分工、層序，以至師生互動的模式等。至於教學內容方面，我們會質疑知識建構 (knowledge construction) 的性別偏差，而矛頭直指大多數女生和部分男生卻步的理科。此外，個人的性別氣質及身份建構亦成為近年的討論焦點，而這方面所關注的，是個人在主流的異性戀及男女二元結構之下，是否有較寬闊的空間，容許他/她們建立較多元、非主流的性別氣質或傾向。總的來說，性別平等教育要求政策制訂者、辦學者和教師對潛藏於教育過程和內容中的性別涵義，具備一個敏銳和批判的觸覺，去質疑主流的性別氣質規範和家庭結構，使多元、流動的性別氣質和性態、以至性傾向和不同家庭模式（例如同性伴侶的家庭）得以在無歧視的情況下出現。說到底，性別平等教育就是人權教育的一環。

本章從以上的理念出發，考察香港性別平等教育的狀況。在兩性教育機會已達均等的情況下，性別平等教育的進一步探討和推動，似乎停滯不前。過去十年，社會均等的議題根本沒有出現於特區政府推動的大規模教育改革之中，相反，取得主導位置的議題，一是功利的經濟和「人力資源」培訓的需要，再者就是配合「回歸祖國」的「國民教育」。性別或其他方面的平等教育沒有佔任何位置。還好的是，在1997回歸之前十年，婦女運動在末代港督彭定康的政制改革下取得一定程度的成就。這些成就包括了通過《性別歧視條例》和成立「平等機會委員會」。此外，在性別平等教育方面，一些民間女性主義組織也用有限的資源爭取到一些進展。但是，這些進展的確很有限，尤其是1997年政權轉移後，民主化的進程備受壓抑，而且出現了強大的宗教右派勢力，對性別平等教育極為不利。

以下先從這十年的教育改革對性別平等議題的忽視開始，回顧法例和「平等機會委員會」在性別平等教育——特別是在學校過程、教學內容和師資培訓方面——的成就及局限。繼而討論民間女性主義/性權運動與宗教右派的對峙，嘗試評估兩方對性別平等教育局面的影響。最後將檢視師訓課程中有關性別平等教育的比重，以及指出從整個社會來說，性別平等教育所賴以發展的元素。

近十年教育改革的偏向

自2000年開始，香港進行了一系列急風暴雨式的教育改革，牽涉範圍很廣：從課程、教育管治、教育資源調配、師資評審，以至整個學制的重整等。從一開始，這場改革是由上而下進行的，缺乏教育前線人員或民間教育團體的參與；相反，在整個改革過程中，教育界和民間教育團體都是被放置於政府及其支持者的對立面，因此完全沒有引入官方以外議程的可能（蔡寶瓊、黃家鳴，2002）。

總的來說，這場教育改革是威權式的，故其目標和取向頗為一致。在教育管治方面，改革引入一套沒有民主監察的理性操控制度。這制度設置種種體現「管理主義」（managerialism）和「表現主義」（performativity）的要求，諸如定期進行校內和校外質素的評審、關於學校活動和過程的大量文件編造（fabrication）、對個別教師和學校的仔細評審和監控等（謝均才，2001）。在教育資源調配方面，一方面擴張私營教育，引入市場機制，另一方面減少對職業教育和「補救式教育」（如成人夜中學、非學位大專教育等）的資助，美其名為「容讓家長選擇」和使教育服務「多元化」，和「還原」教育作為個人或家庭投資（而非社會開支）的面貌，但實際是增大貧富差距，使社會更趨兩極化。此外，在課程方面，一方面加強中央監控（例如引入定期、全區域的水平測試），另一方面增加學生成績評估的深度和廣度，使學生的學業成績更受社會經濟背景及家長是否具備「適當」的（即中產的）文化支援所影響，進一步加劇社會兩極化。最後，政府在學童人口減少的情況下，一方面維持大班教學，另一方面資助私營教育，大幅削減收生不足的資助學校，營造一個「弱肉強食」、人人自危的教育局面（Choi, 2005）。在以上種種改革下，試問香港的教育生態環境，還怎能容得下任何平等（包括性別平等）的論述和實踐？

除上述改革外，自從1997年政權轉移後，特區政府持續地在學校中鼓吹愛國主義教育。在這種以某種「國民教育」（培養不問情由地服膺國家和政權的特質）取代公民教育（培養對社會的理性參與和承擔）的政策下，可預期的後果只會是不健全的公民面貌（deformed citizenry）（Tse, 2006）和普遍對人權認知的貧乏（Leung, 2008）。一如上述，性別平等教育作為公民、人權教育的一環，它是注定會在這不利的環境下消音的。

與台灣差不多同期的教育改革比較，我們就更能深刻地體會到性別平等教育在香港消音的政治社會脈絡。引用一位曾參與教育改革的台灣退休高中

校長的話：自從1980年代末期國民黨專政年代結束後，「民間與基層教育工作者參與改革的機會增加，由下而上的教育改革力量逐漸發展」，促使「個人的主體性與意義的觀念」受到重視，性別平等教育的議題才得以出現（周麗玉，2004:4）。從1990年代中期開始，民間女性主義團體提出兩性平等教育的呼籲，短短十年間，在個別學者和不同民間團體的推動和參與下，政府分別公佈了「性侵害犯罪防治法」（1996），規定學校每年應有四小時性別平等教育、教育部成立「兩性平等教育委員會」（1997）、公佈「九年一貫課程暫行綱要」加入性別議題（1998）、完成「兩性平等教育法草案」初稿並建議改為「性別平等教育法草案」（2001），最後於2004年由立法院通過，總統府公佈實施「性別平等教育法」（2004），並隨後正式執行（周麗玉，2004）。^[1]與台灣相比，香港的威權式教育改革根本容不下民間參與，而同樣是由上而下的愛國主義教育也嚴重地削弱人權和社會公義的認知和推廣。在這情況下，性別平等教育在香港如火如荼的教育改革中也就注定沒有任何位置了。

民間運動的寸進與法例及法定機構的出現

台灣的性別平等教育得以在教改中取得進展，並且爭取到法例的保障，其中民間的女性主義運動功不可沒。同樣地，香港的本土婦女運動其實自從上世紀80年代開始至今也一直在進行，而且在1997年之前的十年間也曾發揮過一些影響，不過後來因為政治環境的改變，公民參與制訂政策的空間大大縮小，影響力也因此減弱。儘管如此，婦運於性別平等教育的推進效果仍是確實存在的。

香港婦女運動自80年代開始蓬勃，一些有清晰本土認同的女性主義團體相繼出現，包括新婦女協進會（1984，簡稱婦進）、香港婦女基督徒協會（1987）和香港婦女勞工協會（1989）等。一如其他社會的婦女運動一樣，香港

1. 當然，法例的通過並不表示其保障的教育一定會順利推行。台灣在《性別平等教育法》推行幾年後，基督教右派組織了龐大的反對運動。不同地區的教會以及一個稱為「真愛聯盟」的基督教網絡發起聯署，呼籲要「守護下一代」，反對《性別平等教育法》實行後，在尊重不同性別和性傾向的大前提下，「同性戀教育」會進入校園。見「同性戀教育進入台灣校園《走出埃及》呼籲社會反對」（《基督日報》2011年05月12日）（www.gospelherald.com.hk/news/soc-1705/）（上網查閱日期：2011年8月13日）；「台灣真愛聯盟爭取百萬聯署支持「守護下一代」」（《基督日報》2011年08月4日）（www.gospelherald.com.hk/news/soc-1748/台灣真愛聯盟爭取百萬聯署支持「守護下一代」）（上網查閱日期：2011年8月13日）

婦運的冒升與整個社會的抗爭運動是相連的。在上世紀80年代，距離「回歸」十年，爭取民主的聲音日益壯大，而婦運也與民主運動緊密連繫，積極爭取政制民主和阻止剝奪人權的法例。事實上，港英政府也在這十年間，有限度地開放參與式政制，尤其是在「末代港督」彭定康任內（1992–1997），各級直選議席增加，婦運的空間也因而得以擴大，例如游說直選議員就在那時成為一個收效頗大的常用手法（蔡寶瓊，未刊稿）。

在這十年間，婦運團體巧妙地運用「聯席」策略，除了增強力量向政府施壓外，更重要的是，整合不同範疇的專長和力量——一方面有較精英、專業的法律知識和觀點（如商業與專業婦女協會、香港女律師聯會；也有外國人士參與策劃的女性主義團體，如香港婦女協會、AWARE等），另一方面又有動員能力強、具有基層視角和經驗的組織（如新婦女協進會、香港婦女基督徒協會、香港婦女勞工協會、東區新婦女聯會等）（蔡寶瓊，未刊稿）。在婦女聯席多次施壓下，港英政府於1993年發表《男女平等機會綠皮書》（即諮詢文件）。此外，在立法局議員胡紅玉提交私人草案《平等機會草案》的壓力下，政府於1994年底推出範圍較狹隘的《性別歧視草案》，於1995年通過、1996年正式執行。同年，法定機構「平等機會委員會」（簡稱平機會）成立，而且同時引入國際《消除對婦女一切形式歧視公約》（Wu, 1995; 梁麗清, 2001）。可惜1997年政權轉移後，政制不單沒有進一步開放，反而變得更為封閉。不過那十年的「寸進」對性別平等教育也帶來很微少、但卻是實質的進步。

平等機會委員會的成立，使性別平等議題提升到較廣為人知的社會論述層次。在此之前，個別團體或學者也曾在這方面作出貢獻，但礙於有限的資源和邊緣的社會位置，她們的努力與成效往往不成比例。平機會作為政府資助的法定機構，並且有法例為後盾，^[2]其認受性當然更高。至今為止，在性別平等方面，平機會發表了幾份研究報告，包括：《性別平等機會基線調查》（1997）、《分析課本與教材內（性別、年齡、殘疾、單親、種族）定型觀念》（2000a）、《學生對性別定型及家庭崗位的態度基線研究報告》（2000b），以及《公眾對香港傳媒描述女性的手法的意見調查》（2009）。^[3]這些報告往往

2. 至今為止，平機會負責執行四條歧視條例：《性別歧視條例》（1995）、《殘疾歧視條例》（1995）、《家庭崗位歧視條例》（1997）和《種族歧視條例》（2008），並進行這幾方面的社會教育工作。見平等機會委員會網頁：www.eoc.org.hk/EOC/GraphicsFolder/showcontent.aspx?content=Welcome%20Message（上網查閱日期：2011年4月7日）

3. 見平等機會委員會網頁www.eoc.org.hk/EOC/GraphicsFolder/InforCenter/Research/default.aspx（上網查閱日期：2011年4月14日）

在發佈時都會引起一定的社會注意，而平機會也不時通過公眾電視頻道（香港電台）宣揚性別及其他方面平等的訊息。

在學校教育方面，平機會於1999年7月發表一項調查報告顯示，香港85%的男女校沒有讓學生在「設計與科技」和「家政」兩科之間作出自由選擇，而大多數單性別學校就只提供其中一科。該份報告發表後，平機會通知各學校，以性別限制學生修讀科目是違反《性別歧視條例》的。其後大部分學校已不再限制學生修讀有關科目（平等機會委員會，1999/2000）。此外，平機會亦制訂了一份關於校園性騷擾的問與答，以及提供防止校園性騷擾的網上課程。

以上項目最大的效用，大概在於提升公眾對性別平等的認識和接納，而其中打破「設計與科技」和「家政」兩科的性別區隔一舉，的確為學校生態帶來實質的影響；當然，是否真的能改變學校正規與非正規課程中的性別定型，那就要看個別學校的行政及教學人員對性別平等的觸覺和認識了。

平機會最為人矚目的，是2000年就教育署所用的中學派位機制向高等法院尋求司法覆核。1998年，有女生家長投訴派位機制不公，於是平機會展開調查，結果發現教育署多年來都是按成績把男女學生分開排列，目的是使男女中學有等額的男女生，而這個派位機制的後果，使到大部分校區的女生及小部分校區的男生要取得比另一性別更高的成績才可以派到較心儀的中學。平機會認為這個派位機制構成性別歧視，建議教署更改，教署不允，於是平機會尋求司法覆核，結果2001年法院裁定教署違反《性別歧視條例》，教署唯有取消男女分排的機制。

平機會作為一個法定機構，針對一個重要的政府部門尋求司法覆核這個舉措可說是史無前例，因此在那兩、三年間引起關於性別與教育的廣泛討論。觀乎當時的討論，我們可以見到，雖然婦運團體經十多年的努力（假設我們由本土婦運80年代中開始冒升的時候算起），對社會主流論述的影響還是頗為有限的。無論是報章言論，還是學校校長、老師及大學教授對這事件的熱切討論，都只停留於表面的「男女天生大不同」的論述層面，無視社會結構和文化脈絡的重要影響（平機會，1999；曾榮光，1999；《星島日報》，1996年9月16日；《星島日報》，1999年11月23日；曾榮光，2000）。不過，從好的方向去想，平機會的成立和有關社會平等法例（無論是性別、殘疾、家庭崗位或種族等）的通過，都會產生某程度的社會影響。平機會這次在法院取得的勝利，雖然未必

能在短時間內提升社會對性別平等教育的看法，但起碼它向公眾提供了一個重要的參考，長遠來說，也具有潛移默化的作用。

話說回來，一些經長期社會運動努力爭取到的成果也不一定是有正面意義的。上世紀80、90年代婦女團體通過「聯席」策略所爭取的目標之一，是設立一個跨部門的「婦女事務委員會」。當時大家期望這委員會一經設立，各界別（包括教育）的政策將會在性別平等的標準下受這個中央機制的監察。委員會果然在2000年設立，可惜它在政府架構中所處的位置不高，設置於衛生福利局之下，因此不能監察其他部門的重要政策，如教育、醫療等。委員會其中一項重要的工作，是推動性別觀點主流化。不過，據婦進成立的「婦女事務監察小組」所見，委員會根本無權要求其他部門落實性別觀點。更重要的是，其位置使它把婦女問題簡化為福利問題而非人權問題（梁麗清，2008）。平機會和婦女事務委員會的設立，可說是本土婦女運動的成果。其實，所有民間抗爭運動都有相同的特質，就是成功與失敗總是犬牙交錯的，因此，運動是不能止息的。

婦運的薪火相傳——性別平等教育的前景及局限

上面提到，婦運團體在有關中學派位司法覆核一事的討論上所作的努力，好像沒有產生很大的作用。其實這說法有點不公平，而且對長期處於社會輿論邊緣的婦女運動來說，這期望也未免不切實際。婦運多年來努力的成果是很難量度的，不過，在其中一個活躍的團體——婦進——所作的20年回顧中，我們還是可以看到一些端倪。在拍攝婦進20週年紀念光碟期間，製作團隊訪問了不同年代加入的會員，發現隨着一些資深會員進入本土專上學院擔任教學工作後，女性主義的思想和視角就逐漸在學生中產生影響，以致後者也有人加入婦進，或甚至創辦其他女性主義團體，形成所謂「第二/三代」的婦運中人（新婦女協進會，2005）。年輕一代婦運參與者的出現，對性別平等教育肯定起着推動作用，因為她們繼續會在不同崗位——教育、社會工作、寫作等——倡議有關性別平等的訊息，或作一些個別的「在地」（grounded）嘗試。

除了個別成員直接在教學崗位上發揮影響之外，多年來婦運團體也通過舉辦公開論壇和演講、應邀到中小學及大學舉辦工作坊、為中小學設計性別平等教材套，和發表有關政策（包括性別平等教育）研究報告、批評和倡議

等，以期推動性別平等。^[4]不過，目前學制和課程改革佔據着學校的時間和空間，估計團體所作的努力不會有很大的成效。再者，這些團體近年遇上勢力龐大的宗教右派團體的反挫，削弱了它們在學校的影響。

宗教右派勢力所形成的障礙

本章開始時提過，性別平等教育已由簡單的兩性教育機會及成就均等，發展到檢視知識建構及傳授是否有性別偏差，以至學校是否能提供足夠的空間，容讓個人超越主流的、異性戀的二元架構，接納非主流的性別氣質及性傾向。在這方面，尤其是接納非主流性別氣質和性傾向師生這方面，台灣於2004年通過的《性別平等教育法》已清楚地確認了。反觀香港，我們離這個目標還很遙遠，而且自上世紀80、90年代開始，隨着男男性交非刑事化、以及日後性傾向歧視法例的討論開展，香港的宗教右派聲音急促冒升，通過教會、社會福利機構、學校以至傳媒界發揮很大的影響力，其力量近日更有伸展到政黨政治的跡象，目的是影響立法和各方面的政策。宗教右派所倡議的，是一男一女的異性戀家庭，而性行為必須局限於這個家庭模式之中，故此婚前或婚外性行為都被視為不潔、甚至是罪的，而同性戀、雙性戀亦然。簡單來說，宗教右派設立一個固定的男、女二元框架，絕不容許非異性戀的性傾向及甚至非主流的性別氣質；在異性戀家庭中，他們倡議男女「各安其份」，即理想化的「男主外、女主內」的固定性別觀點，^[5]再加上他們在倡議青少年禁欲過程中，把欲望投射於女體之上，因此重新鞏固一種以男性為中心的性別主義（李偉儀，2010）。這種取態，對性別平等教育的推展是極為不利的。更加不利的是，香港學校大多數都有基督教背景，而宗教右派在這十多年間，為回應在性傾向歧視立法的訴求，也受到美國宗教右派的影響，因此十分積極地在學校宣傳他們的信念，例如安排學生參加「貞潔運動」、申辦校長及教師培訓課程、動員

4. 見新婦女協進會網頁http://aaf.org.hk/gender_edukit/（上網查閱日期：2011年4月14日）；關注婦女性暴力協會 anti480-反性暴力資源中心有關2009年10月10日舉辦「如何在通識課程中注入性別平等角度？——教學與發展」論壇的廣告及中心出版的《香港性別平等教育研究報告》（2003）www.rapecrisiscentre.org.hk/publish1.html，及《性別平等教育民間白皮書》（2004）http://anti480.org.hk/dat/research/sex_whitebook.pdf（上網查閱日期：2011年4月14日）
5. 舉一個例，唐崇榮牧師在一次講道中，說：「基督是教會的頭，男人是女人的頭；男人是為上帝造的，女人是為男人造的。唐牧師說男女都要回到聖經中，不但要明白男女之別，而且要明白男女的次序的不同。」《基督新報》2011年06月29日（www.gospelherald.com.hk/news/min-2515/唐崇榮牧師澳洲主講「家庭婚姻中的基督寶座」）（上網查閱日期：2011年8月13日）。

學生及家長收集簽名等以壯大他們的公開訴求等（李偉儀，2010）。與他們相比，推行性別平等教育的力量實在太小了。

香港四大師訓院校的性別教育課程^[6]

性別平等教育的推行，最重要的環節當然是師資培訓。據筆者了解，在幾所師資培訓機構所提供的課程內，只有少數針對性別平等或帶女性主義分析的科目，而且這些都只是選修而非必修。

香港共有四間大專院校提供師訓，分別為香港大學（港大）、香港中文大學（中大）、香港教育學院（教院）及浸會大學（浸大）。四所大專院校均提供本科生、研究生及學位教師教育文憑（對象為已取得大學學位的教師或準教師）的師訓課程。教院是全港最大的師訓機構，而港大及中大均設有教育學院；至於浸大的師訓課程則由隸屬於社會科學院的教育學系負責推行。^[7]

總體而言，不論是本科生、研究生或學位教師教育文憑的師訓課程，四所院校所提供的性別教育相關科目都非常有限。港大和中大教育學院及教院均設有兩至三門與性別教育相關的科目，如港大的「性教育：概念、議題及挑戰」及「性教育：舊議題新視野」；中大的「教育性別觀」及「中學性教育」；教院的「性別與社會」、「愛情·親密·家庭——想像與不平」及「剖析香港性暴力」等，全都只是選修而非必修科；浸大教育學系則沒有開辦任何與性別教育相關的課程。

四間師訓院校為本科生及學位教師教育文憑師訓課程所提供的性別教育科目，數目差異不大；但於教育碩士（MEd）及教育博士（EdD）課程開辦的性別教育課程卻絕無僅有，可見香港高等教育界對性別研究的忽視。

雖然四間院校的師訓課程均要求學生修習本科以外的科目，例如通識科目、跨學科課程等，但現實是本科的主修及選修科目已經佔去大部分的學分，讓學生選讀本科以外選修課程的空間不大，只是聊備一格而已。以四年制教育

6. 本節承蒙許佩琳小姐幫忙搜集資料，謹此致謝。

7. <http://www.hkbu.edu.hk/sosc/acadprog1.htm#ug> ; <http://educ.hkbu.edu.hk/>

學士（語文教育）為例，中大是四間師訓院校中，唯一設有獨立的本科生（副修）性別研究課程，每個學期提供約5–7門性別平等或帶女性主義分析的選修課程。不過，中大教育學院要求上述教育學士課程的學生於修業期內完成123學分，其中主修科的教育核心課程及語文本科研習已佔去98–100學分，再扣除本科生必修的語文、體育及通識教育等科目，真正可供選讀任何學科的學分只有0–5分。^[8]

以下詳細敘述每間院校的情況。

港大

港大教育學院並沒有將性別教育納入教育學士課程及學位教師教育文憑的必修部分，但開設了「性教育：概念、議題及挑戰」（Sex Education: Concepts, Issues and Challenges）一科，供主修通識教育及語文教育的本科生及教師教育文憑的學生選修。^[9]該學院亦於2011–12學年，首度增設兩個性別教育的科目：為教育碩士開設的選修科「青少年性態、社會及學校」（Youth Sexuality, Society and the School）及為學位教師教育文憑開設的選修科「性教育：舊議題新視野」（Sex Education: A Fresh Look at Timeless Issues）。^[10]

港大教育學院除了提供本科生、研究生及學位教師教育文憑的師訓課程外，亦為全校本科生提供副修及選修課程。該學院的教育研究（Education Studies）副修課程設兩科必修科，其中「心理學：教與學」（Psychology of Teaching and Learning）一科加入性別教育元素，講課時涵蓋性別歧視、男女生學習表現差異等議題。^[11]此外，港大教育學院為全校本科生開辦的「共同核心（選修）科目」（common core courses）中，有「多元的性與性別」（Sexual and Gender Diversity）^[12]及「性與文化」（Sexuality and Culture）這兩個與性別研究相關的科目。

8. 教育學士（語文教育）學位課程：（上網查閱日期：2011年7月15日）www.fed.cuhk.edu.hk/handbook/doc-2007/06%20-%20FT%20Undergraduate%20-%20c.pdf（上網查閱日期：2011年7月15日）
9. Sex education: concepts, issues and challenges: [http://web.edu.hku.hk/programme/elective/bed_pgde/2010-2011/docs/7058_SexEd_WWLW_\(PASSE\).pdf](http://web.edu.hku.hk/programme/elective/bed_pgde/2010-2011/docs/7058_SexEd_WWLW_(PASSE).pdf)（上網查閱日期：2011年7月15日）
10. SAM WINTER: CURRICULUM VITAE: <http://web.hku.hk/~sjwinter/general/teaching.htm>（上網查閱日期：2011年7月15日）
11. Minor in Educational Studies 2010–2011: <http://web.edu.hku.hk/programme/minors/edustud.html>（上網查閱日期：2011年7月15日）
12. Elective courses, 2011–2012: http://web.edu.hku.hk/course_details.php?courseCode=YEDU0003（上網查閱日期：2011年7月15日）

中大

與港大相若，中大教育學院亦為全校本科生提供副修及選修課程，而沒有將性別教育納入教育學士課程及學位教師教育文憑的必修部分，但開設「教育性別觀」(Engendering Education)一科，供教育學院本科生及全校副修教育的本科生選修；而教師教育文憑的學生亦可選修「中學性教育」(Sex Education in Secondary School)；全校學生亦可選修由教育學院定期開設的通識科目「性別與教育」(Gender and Education)。^[13]

值得一提的是，學院近年開設的「教育學士（通識教育）學士學位」師訓課程，在學生必須修畢27學分的選修科目內，引入了不少性別議題及性別論述的課程，例如「性別心理學」、「性別與文化」、「性別與歷史」、「媒介、性與暴力」，及前文提及的「教育性別觀」，^[14]這些課程，除了為有志於從事性別教育的準教師提供更大的選擇空間外，亦有助於提升準教師的性別意識，為將來於中小學推行性別教育打好基礎。

另外，中大教育學院提供的教育碩士及教育博士師訓課程，均沒有開辦性別教育相關的必修或選修科目。

教院

教院的文憑及學士學位課程有五大類，分別為「幼兒教育」、「小學教育」、「中學教育」、「其他學位及文憑課程」及「專業研習及通識教育單元」。其中「語言及性別」一科屬於當代英語語言文學與教育學，「性教育」一科則屬於教育榮譽學士（特殊需要）及專業研習課程的選修科目，^[15]除了這兩科外，其他性別研究相關課程則納入通識教育(General Education)的範疇三（社會與歷史）內，科目包括「性別與社會」、「剖析香港性暴力」及「愛情•親密•家庭——想像與不平」，供全校學生選修。以2012–2013年度以後的五年制教育學士為例，^[16]教院要求學生於修業期內修畢156學分，並完成最少21個學分或7個

-
- 13. 學位教師教育文憑（中學）課程，課程資料：http://www.fed.cuhk.edu.hk/~pgde_sec/sec9.htm；學位教師教育文憑（小學）課程，課程資料：http://www.fed.cuhk.edu.hk/~pgde_pri/pri9.htm；教育副修：<http://www.fed.cuhk.edu.hk/minoredu/coselist.html>（上網查閱日期：2011.7.15）
 - 14. 通識教育科目總表：<http://www.fed.cuhk.edu.hk/~lse/chi/des.htm>（上網查閱日期：2011.7.15）
 - 15. 香港教育學院特殊教育與輔導學系：<http://www.ied.edu.hk/sec/view.php?m=412&secid=457>（上網查閱日期：2011.7.15）
 - 16. 3-3-4新學制下教育學士課程<http://www.ied.edu.hk/acadprog/334.htm>（上網查閱日期：2011.9.9）

的通識科目，學生必須在四個範疇內各選修一個科目或以上，而性別研究相關課程全屬同一範疇，即「歷史與社會」，可見同學接觸性別研究課程的機會非常有限。

研究院方面，教院的教育碩士及教育博士的核心課程與可供選修的專科課程亦沒有提供性別教育相關課程。^[17]

浸大

浸會大學教育學系是四間師訓院校中，唯一沒有提供性別研究或性別教育課程的大學。該學系網頁顯示，教育碩士及學位教師教育文憑的師訓課程內，均沒有開辦性別教育相關的必修或選修科目。^[18]

浸大的通識教學教育學士採取雙學位模式，分別與社會學系、歷史系、地理學系及英國語言文學系四個學系合辦2+2教育文憑課程，同學須分別修習兩個學系的學分，學分比重相若。雖然教育學系沒有提供性別研究課程，但個別合作學系，如歷史系及社會學系，均設有2-3個性別研究相關的選修科目，例如社會學系開設「婚姻與家庭」(Sociology of Marriage and the Family)、「性、性別與社會」(Sex, Gender and Society) 及「婦女在中國」(Women in China)；^[19]而歷史系設有「1911年以前的中國婦女史」及「二十世紀中國女性與政治」課程。^[20]因此個別同學也有機會接觸到性別研究相關的學科。不過，同樣地，因為該些科目是選修而非必修，在學生整體的學分中所佔的比重不會很大。

香港師訓課程中性別研究相關的科目不多，有的都只是源於個別教授的努力，並非學院整體規劃的一部分。在這方面，台灣的發展提供了一個很好的示範，值得借鏡。台灣2004年通過《性別平等教育法》，規定各級學校應開設性別平等教育課程，而中小學則更規定每學期的相關課程至少有四小時（第三章第十七條）；而在師資培訓方面，「教職員工之職前教育、新進人員培訓、

-
17. 教育研究學院為教育碩士提供之專科：www2.ied.edu.hk/fes/chi/programmes.html; 文理學院為教育碩士、教育博士提供之專科：www.ied.edu.hk/fas/en/programmes.php?section=programmes&smid=8 (上網查閱日期：2011年7月15日)；EdD Prospectus 2011-2012: http://www.ied.edu.hk/gradsch/public/EdD_Prospectus_2011-2012.pdf (上網查閱日期：2011年7月15日)
 18. 全日制學位教師教育文憑：<http://educ.hkbu.edu.hk/?dpage=progCon&sub=7>；教育碩士課程：http://buar.hkbu.edu.hk/uploads/files/pg_prospectus/medu.pdf (上網查閱日期：2011年7月15日)，浸大暫未有提供教育博士課程。
 19. 香港浸會大學社會學系網頁：<http://socweb.hkbu.edu.hk/underProg3.php> (上網查閱日期：2011年7月15日)
 20. 香港教育學院通識教育網頁：www.ied.edu.hk/geo/chi/gedomain.htm (上網查閱日期：2011年7月15日)

在職進修及教育行政主管人員之儲訓課程，應納入性別平等教育之內容；其中師資培育之大學之教育專業課程，應有性別平等教育相關課程。」（第一章第十五條）。有了立法的保障，師訓課程在這方面當然會有長足的發展。

結語

台灣的情況顯示，相關的法例縱然仍有不足，而且在推行的過程中也遇到右派人士的阻礙，但法例始終對性別平等教育的推動和保障是十分重要的。香港《性別歧視法例》的主要目的，是保障僱傭關係和公共服務（包括教育）的提供不涉及性別歧視，這可說是一種「負面權利」（negative right）的保障，訂明機構或個人不可以做出歧視的行為。相反，台灣的《性別平等教育法》卻是一種「正面權利」（positive right）的保障，要求機構推行一系列措施去促進性別平等，包括提供上述的學校課程及師資培訓。由此可見，香港在推行性別平等教育上仍有一段長路要走。憑過往的經驗，我們知道這條路將如何進展，當中婦女運動的力量很重要，而婦運的力量又繫於公民力量——保障及提升人權、社會公義與平等的力量——是否能夠壯大。

參考文獻

- 平等機會委員會（1997）。《性別平等機會基線調查》，www.eoc.org.hk/eoc/graphicsfolder/inforcenter/research/content.aspx?itemid=6619，上網查閱日期：2011年7月27日）。
- 平等機會委員會（1999）。《中學派位制度正式調查報告》，www.eoc.org.hk/eoc/graphicsfolder/inforcenter/investigation/list.aspx?itemid=1210&investigationname=1，上網查閱日期：2011年7月27日。
- 平等機會委員會（1999/2000）。《委員會年報》，www.eoc.org.hk/eoc/upload/userfiles/file/ar9900/EliminateDiscrim_c.pdf，「消除歧視——制度及政策檢討——教育體制中的『設計與科技』和『家政』科目」16頁，上網查閱日期：2011年7月27日。
- 平等機會委員會（2000a）。《分析課本與教材內（性別、年齡、殘疾、單親、種族）定型觀念》，www.eoc.org.hk/eoc/graphicsfolder/inforcenter/research/content.aspx?itemid=5276，上網查閱日期：2011年7月27日。
- 平等機會委員會（2000b）。《學生對性別定型及家庭崗位的態度基線研究報告》，www.eoc.org.hk/eoc/graphicsfolder/inforcenter/research/content.aspx?itemid=6650，上網查閱日期：2011年7月27日。

- 平等機會委員會 (2009)。《公眾對香港傳媒描述女性的手法的意見調查》，www.eoc.org.hk/eoc/graphicsfolder/inforcenter/research/content.aspx?itemid=8262，上網查閱日期：2011年7月27日。
- 李偉儀 (2010)。〈薇金菊的大時代——宗教右派崛起的女性主義反思〉。羅永生、龔立人主編，《宗教右派》(頁239–285)。香港：香港基督徒學會、dirty press聯合出版。
- 周麗玉 (2004)。〈台灣中小學課程改革中的性別教育發展〉。《亞太地區性別平等教育學術與實務研討會論文集II》。台北，2004年11月25–26日。
- 《星島日報》(1996年9月16日)。〈高考多「女狀元」惹關注，學者歸咎教育制度弊端〉。
- 《星島日報》(1999年11月23日)。〈社論：表面平等犧牲教育理想〉。
- 梁麗清 (2001)。〈選擇與局限——香港婦運的回顧〉。陳錦華、黃結梅、梁麗清、李偉儀、何芝君合編，《差異與平等——香港婦女運動的新挑戰》(頁7–20)。香港：新婦女協進會。
- 梁麗清 (2008)。〈政府管治與婦女發展〉。編委小組，《「性別求索——我們的回歸十年研討會」全紀錄》。香港，新婦女協進會。
- 曾榮光 (1999)。〈體系性不均等與積極歧視〉。《明報》，1999年8月11日。
- 曾榮光 (2000)。《平等、公平、歧視：剖析平等機會委員會「中學學位分配辦法正式調查報告」的謬誤》。香港中文大學香港教育研究所教育政策研討系列33號。
- 新婦女協進會 (2005)。《情動，1984–2004》(新婦女協進會錄像史)。香港：新婦女協進會。
- 蔡寶瓊 (未刊稿)。〈香港婦女運動回顧〉。
- 蔡寶瓊、黃家鳴編 (2002)。《姨媽姑爹論盡教改》。香港：進一步多媒體有限公司。
- 謝均才 (2001)。〈「教育質素」何價？香港教育改革的矛盾、弔詭和效果〉。《香港社會科學學報》，第20期，頁1–55。
- Choi, P. K. (2005). "A critical evaluation of education reforms in Hong Kong: counting our losses to economic globalization," *International Studies in Sociology of Education*, 15(3), 237–256.
- Leung, Y. W. (2008, June). "An "action-poor" human rights education: A critical review of the development of human rights education in the context of civic education in Hong Kong," *Intercultural Education*, 19(3), 231–242.
- Tse, T. K.-C. (2006). "Civic education and the making of deformed citizenry: From British colony to Chinese SAR," In Agnes S. Ku and Ngai Pun (Eds.), *Remaking Citizenship in Hong Kong: Community, nation and the global city* (pp. 54–73), London and New York: Routledge, 2006.
- Wu, Rose (1995). "Women," In Stephen Y. L. Cheung & Stephen M. H. Sze (Eds.), *The Other Hong Kong Report 1995* (pp. 121–156), Hong Kong: The Chinese University Press.

近年，香港教育界開始關注「性別」這議題，坊間亦出現了不少有關兩性不同的辯論。然而，人與人之間的差異就只能歸因於性別之不同？男女之間的差距又是否與生俱來？性別研究的各種議題置於教育層面，會否激發更多討論及反思？

教育是社會生活的一個重要範疇，亦是研究性別平等的平台。編者集合不同學者的研究成果，從「課堂及教學」、「前線教育工作者」，以及「宏觀發展前景」三部分，分析性別平等意識與實踐在教育領域中的不足。所精選的研究文章網羅了最熱門之議題，包括：教科書對學生性別角色的影響、家政課程的演變、個別學科成績與兩性的學習差異、教師及校長之性別意識，以及綜論師訓課程、學院政策和推動性別平等教育的社會脈絡及前景等。

本書提供了嶄新的視角，與讀者一同深入探討並重新檢視性別平等教育，多角度了解這個豐富、多面向的議題，讓教育工作者及研究生更了解性別平等教育，使教學變得更全面；亦適合大學修課式碩士課程、本科和副學士課程學生作參考之用。

本書以紮實的實證研究、兼具深度與廣度的視野，展現香港學校教育的性別面貌。我們看到，從學校知識的建構、教育人員的身份建構、到教育政策的建構，性別邏輯無不交織其中；既揭露了文化與結構的限制性，又指引出邁向性別平等與正義的行動可能性。關心性別平等教育的夥伴，一定不可錯過這本香港性別平等教育的破冰之作！

謝小芩

國立清華大學

通識教育中心暨學習科學研究所教授

共同教育委員會主任委員

每個人對自己和他人的性別，應表現怎樣的外表和強弱點等各種特徵，總有一些固定想法，指導着對己對人的期望和評價。我們的性別觀念，是不自覺地從社會生活中吸收來的。這本書收集了十一篇從性別視角探討香港教育的好文章，最能幫助讀者覺察自己的性別觀念，增進自我了解。

陸鴻基

加拿大約克大學歷史系教授

前香港教育學院（學術）副校長

ISBN 978-962-937-209-5



9 789629 372095

Published and Printed in Hong Kong