

教师性别素养探寻

——迈向性别敏感的教育

王 娟

上海师范大学 上海 200030

摘 要：教师的性别素养是实现教育性别平等的重要保障。本文提出教师性别素养应包含三个维度：认知维度（理解生理性别与社会性别的建构性特征）、批判维度（辨析“无性施教”的隐性偏见与“因性施教”的本质主义局限）和实践维度（发展性别敏感的教育能力）。具体包括：正视教材与课程中的性别不平等；在师生互动中重塑平等的性别权力关系；树立性别友好的态度。通过提升这三个维度的素养，教师能够突破性别二元框架，促进学生全面发展和教育公平。

关键词：教师；性别素养；教育；性别敏感

1 问题提出：政策与教育实际呼唤教师性别素养

《中国妇女发展纲要（2021—2030年）》提出要将性别平等理念深度融入教育体系，要求“将男女平等基本国策落实到教育法规政策和规划制定、修订、执行和评估中，落实到各级各类教育内容、教学过程、学校管理中”，并特别强调“在师范类院校课程设置和教学、各级各类师资培训中加入性别平等内容。”^[1]加入性别平等内容，离不开对性别课程的学习，然而现实情况却存在显著落差：高等师范院校中性别课程开设率极低，职前培训鲜少涉及性别议题，导致一线教师性别素养缺失，往往依赖个人经验而非专业认知来处理性别问题，由此衍生出一系列教育困境。

具体而言，教师性别素养的缺失可能引发双重教育危机：一方面，未经批判的传统性别观念可能通过教学活动被强化。例如部编版八年级语文教材收录的《富贵不能淫》中，孟子以“以顺为正者，妾妇之道也”论证“大丈夫”思想，若教师缺乏性别敏感度，未对文中隐含的性别偏见进行解构，可能使学生无意识内化这些落后观念。另一方面，教师滞后的性别认知与当代青少年日益开放的性别意识之间产生尖锐矛盾。网络时代催生的多元性别文化，正在深刻重塑青少年的性别认知，当教师仍固守“男生优先”“女孩要文静”等刻板印象时，极易引发学生的质疑与抵触。

面对双重挑战，教师应当具备以下三维性别素养：其一，建立系统的性别认知框架，理解性别的社会建构性；其二，辩证把握“无性施教”与“因性施教”的平

衡点；其三，发展性别敏感的教学实践能力。

2 理解性别：生理性别与社会性别

性别通常分为生理性别（sex）和社会性别（gender）。生理性别是指个体与生俱来的生物学特征，主要表现为生殖系统、染色体等生理差异，这一分类决定了个体的出生证明上写的是男还是女。社会性别强调社会文化建构的性别属性，表示与女人和男人分别相关的社会、行为、文化的特点、预期和规范。^[2]

2.1 正确认识生理差异：体力与智力的影响

在生理结构上，染色体不同，决定了性别不同。而性激素的分泌则影响着两性的发育情况，男性分泌雄激素促进男性器官的发育、女性分泌雌激素和孕酮促进女性器官的发育。雄激素的刺激使男性在身体上比女性更强壮，但这种体力上的差异可以通过后天训练而改变。E.G.Hall和Lee（1984）发现，经过多年男女混合体能训练，青春期前的男孩和女孩在多数健康测试中表现相近。但随着训练年限增加，女孩进步显著，最终甚至超越同龄男孩。^[3]

在智力方面，根据加德纳的多元智能理论，人类具备至少8种智能，包括语言智能、逻辑—数学智能、空间智能等。每个学生都具备这些智能，但擅长的领域各有不同。在某些领域，如记忆和语言能力方面，女生表现较好；而男生在数学能力上通常表现更突出。但这些差异究竟是由先天决定，还是后天的社会影响，还有待进一步研究。国际学生评估项目（PISA）2018年发现，男生的数学成绩仅比女生高5分，女生的科学成绩比男生还高2分，而期待成为科学家、工程师的男生却是女生的2倍多。^[4]这种现象与性别在学习中的自我暗示密切相关，社

作者简介：王娟（1993.2），女，汉，江西抚州，硕士在读，上海师范大学，研究方向：教师教育与课堂实践。

会性别角色的塑造使得男生在数学和科学等领域表现出更多自信,而女生则可能因为社会预期而表现出不足。

2.2 性别的社会建构:从文化塑造到教育的启示

人自出生起,就受到社会文化环境的影响,这种影响不仅塑造了个体的性格和行为,也在很大程度上定义了男性和女性的角色。著名人类学家马格丽特·米德通过对新几内亚三个原始部落的田野调查发现:阿拉佩什部落男女共同育儿,均显“女性化”特质;蒙杜古马部落男女皆具攻击性,符合“男性化”特征;德昌布利部落则呈现“男主内,女主外”的反传统模式。根据以上的发现,米德认为男性化或女性化并非像传统观点那样是性别本身固有的,而是社会文化的产物。

从谱系学视角考察,社会性别作为分析范畴的确立,标志着女性主义学术史上的关键理论突破。这一概念可追溯至西蒙娜·波伏娃在1949年出版的《第二性》。盖尔·卢宾在1975年中提出“社会性别制度”概念,她指出女性受压迫是在以交换女人为基础的亲属制度下产生的。在早期的性别研究中,女性主义者们把社会性别概念作为武器,来反抗性别的生物决定论。但社会性别切不断与生理性别的联系。20世纪80年代末,朱迪斯·巴特勒等学者重构了社会性别理论,提出生理性别同样也是文化和社会规范的产物。社会性别机制通过二元分类系统,将身体形态、功能、性态等生物性事实重新编码为“男性”与“女性”的规范框架,将身份认同、社会角色和分工等纳入异性恋主导的性别秩序。这一理论解构了生理性别的非自然性,打破了性别二元的论证循环,为超越社会性别刻板印象提供了新的视角。

尽管这种观点使得人们对社会性别的认识变得更加复杂,难免陷入考证各种各样社会性别话语的泥淖之中,但这一观点也成为了教师理解性别的重要基石。

3 辨析“无性施教”和“因性施教”

回顾教育的历史,有两种性别教育的理念相互交织。一种是“无性施教”,一种是“因性施教”。两种教育理念看似合理,实则共享着相同的认识论缺陷,即陷入二元对立的思维框架之中。

3.1 无性施教:性别不平等的再生产

“无性施教”即性别中立的教育,其核心在于承认性别差异存在却否定其教育意义。这一思想可追溯至柏拉图在《理想国》中的论述:“各种天赋才能同样分布于男女两性。根据自然,各种职务,不论男的女的都可以参加,只是总的说来,女的比男的弱一些罢了。”^[5]他将性别差异类比为“秃头与长发”的生理区别,认为不应据此限制职业选择。

这种表面平等的理念在实践中面临双重困境:一是面临制度性排斥,现代教育通过男女合校制度构建了形式上的性别平等,其隐含假设是:平等的教育机会必然带来平等的教育结果。其根本问题在于,女性实际上被强制纳入了以男性认知和经验为中心建构的教育体系——从课程设置、评价标准到教学方法,都默认了男性视角的普遍性,导致女性在教育场域中面临系统性的文化排斥。二是存在教师无意识的偏见,教师在选择课程内容、实施教学、评估学生表现、解读学生行为和提出要求时,可能无意识地依循某些性别刻板印象。例如,在STEAM领域,教师对男生的能力预期普遍高于实际表现,同时更倾向于鼓励男生参与探究性活动。这种无意识的偏见与教材中隐含的性别角色形成共谋,导致这些性别观念“自然而然”地在学生身上被复制和延续。

3.2 因性施教:性别刻板印象的强化

“因性施教”将性别差异视为教育决策的核心依据。这一理念可追溯至卢梭的《爱弥儿》:女孩如苏菲不仅喜欢饰品,爱卖弄风情,狡猾,而且敏感、温柔且富有爱心;而男孩如爱弥儿则能够道德自律,理性、具有自我管理和自我满足的潜质。^[6]女孩的天赋决定了她们只能在私人领域承担妻子和母亲的职能。而男孩的天赋决定了他们在公共领域的支配性地位,并成为家长制中的家长。21世纪以来,该理论以“男生危机论”的形式在我国呈现,支持者认为,当代教育体系中的男孩面临三重困境:学业表现普遍落后于女生,体质健康水平持续下滑,心理适应能力明显减弱。基于此,他们主张推行性别差异化教育,“让男孩更像男孩,让女孩更像女孩”^[7]。

“因性施教”借“因材施教”来证明其合理性,但实际上与真正的因材施教有本质上的区别。因材施教强调每个学生作为独立个体的独特性,而“因性施教”则以性别为标准,将学生划分为男孩和女孩两个群体。在“因性施教”下,男孩和女孩被提前设定了固定的性别气质:男孩应该阳刚、勇敢、理性、坚韧,女孩则应阴柔、含蓄、感性、顺从。这是一种性别本质主义,它将作为社会范畴的性别归属到作为自然范畴的性,突出性别关系的生物学基础,强调身体对性别的决定性作用。^[8]这种教育观念不仅强化了“男强女弱”的刻板性别印象,还隐含了性别不平等的价值取向。男孩被期待比女孩更优秀、更强大,若表现得柔弱就会被排斥;而刚强的女孩则被视为男性的延伸,要么被同化,要么遭到边缘化。

4 走向性别敏感的教育

性别敏感(Gender-sensitive)是教育哲学家简·罗

兰·马丁在批判考察西方教育哲学传统时提出的一个概念。^[9]在教育中保持性别敏感,即对性别差异予以动态、灵活及适度的把握,既不夸大性别差异,也不对其进行刻板化的理解。敏感教育将性别视为“条件型中介变量”,它以教育性别事实为触发条件,以性别平等为评判标准,根据性别对教育的具体影响确定教育干预的方向。

对于教师而言,进行性别敏感的教育,可以遵循以下实践路径:

第一,正视课程和教材中的性别不平等。尽管我国将男女平等确立为基本国策,但现实中课程和教材里的性别不平等现象依然存在。2004年,史静寰在《走进教材与教学的性别世界》中指出,教材存在明显的性别问题:随着年级升高,女性形象数量锐减;已有的女性角色存在“他者化”倾向等问题。如今20年过去,这些问题仍然存在现行教材中。当前初中语文教材中,160个人物角色形象中,女性为51人,占比31.88%,女性主角总量约为男性主角总量的30.95%。^[10]而其扮演的角色多为母亲、妻子这样的家庭角色,很少提及她们的社会身份。对此,教师不能忽视教材中的性别差异,可以通过适当补充材料,展示更多元化的女性形象,并在课堂上对学生进行正确的引导,帮助女孩树立自信心,鼓励她们积极追求个人成长与学业成功。

第二,在师生互动中重塑平等的性别权力关系。首先,语言互动上避免使用“女孩要文静”等性别刻板评价,改用“这个解题思路很有创意”等能力导向语言。同时需监控课堂回答的性别差异,通过“3秒等待”策略确保男女学生发言机会均等。其次,学习空间安排上,打破实验室和运动场的性别隔离,鼓励女生操作机械,男生参与护理实践。在小组合作中,不需要特别强调男孩和女孩的合作,而应根据学生的学习特点和个体差异进行分组。最后,权力角色分配上,采用领导岗位性别轮换制,重点突破传统性别壁垒,如安排女生担任数学课代表,男生担任文艺委员。

第三,树立性别友好的态度。已有研究指出,教育者总是依据自身的性别角色观采取相应的性别教育行为。树立性别友好的态度意味着在教学中构建一种“男女相互依存、和睦相处、共同发展的性别关系”。尼尔

和伊甘1992年提出了理想的性别角色历程,强调如何通过五个阶段实现性别角色的整合。^[11]这些阶段包括:首先成为传统的男性或女性,然后面对性别角色的矛盾情绪,经历愤怒与内在的冲突,逐步发展为具有主动意识的个体,最后顺利实现性别角色的整合。在这一历程中,个人往往会经历由新性别认知带来的情绪波动,有时甚至会与异性发生冲突。作为教育者,面对这些情绪和性别冲突时,应当时刻保持理性,克制非理性的情绪反应,迅速回归理性的思考,秉持性别友好的态度。教师不仅要理解不同性别的学生和同事,还应积极与他们展开对话,努力实现两性之间的和谐共处。

参考文献

- [1]中共中央国务院.中国妇女发展纲要(2021—2030年).[EB/OL](2021-09-08)[2024-08-10].https://www.gov.cn/gongbao/content/2021/content_5643262.htm.
- [2]刘秀丽.论科学的性别教育[J].教育研究,2013,34(10):127-133.
- [3]Susan A.Bason著,刘秀娟,林明宽译.两性关系:性别刻板化与角色[M].(台北)扬智文化事业股份有限公司,1994:55.
- [4]OECD.PISA 2018 Results(Volume II):Where All Students Can Succeed.Paris:OECD Publishing,2019.
- [5]柏拉图著,郭斌和 张竹明译.理想国[M].北京:商务印书馆,2012.187
- [6]丁学玲.走向性别敏感教育——马丁的观点及其批评[J].教育学报,2016,12(04):16-22.
- [7]丁利民.为小学男孩女孩开设的性别教育课程[J].上海教育科研,2010,(08):46-50.
- [8]龙安邦.驳“因性施教”——兼论性别敏感教育[J].北京社会科学,2018,(03):22-31.
- [9]Jane Roland Martin.Changing the Educational Landscape: Philosophy Women and Curriculum[M].New York:Routledge 1994.106.
- [10]陈先玥.初中语文教材中的女性角色形象分析[J].基础教育研究,2021,(09):50-52,56.
- [11][美]加瑞·布鲁克斯等著,钱文等译.架起两性世界的桥梁[M].华东师范大学出版社,2001:282-284.