

性別課程的回顧與前瞻¹

白亦方* 盧曉萍**

許多有關性別課程的研究文獻，多援引聯合國之世界人權宣言、我國憲法、九年一貫課程六大議題或各級學校兩性平等教育實施要點、性別平等教育法通過等事件與文件，說明性別教育的推動面貌與立論依據。在教學活動中所應著力的，是引導學生對性別平等教育擁有適宜的認知，能與日常生活相關經驗結合，以破除性別歧視、偏見與刻板印象，達到真正的性別平等課程目標。只是，相關研究亦指出，其實性別課程甚少明列於學校教育目標之中，而且即使課程改革推動數年後，在教學內容及性別意識型態之展現，仍有很大的改善空間，箇中緣由，耐人尋味。

教育是促進性別平等的有效途徑與方法，而課程的批判與改革更是各方關注所在。國內之相關研究，從教科書內容的性別偏見與意識型態批判、從特定學科到全面檢視，擴及到性別平等的課程及活動設計，一時間似乎性別課程成為教育研究顯學之一。識者謂，將課程視為一種性別文本來進行探討時，不應忽略國內學術圈移植西方思考觀點的現象。具體言之，本文探討的範圍包括性別課程的內涵、意義，從歷史的角度，分析其在不同脈絡中所彰顯的社會意義、學術主張，瞭解性別與課程二者之間的互動關係。作者依照性別課程在不同時期所反應出來的時代意義，透過不同人物的立論與主張，探索性別課程議題在演進遞嬗下的變與不變。

關鍵字：性別、課程、課程史

*作者現職國立花蓮師範學院國教所教授

**作者現職國立花蓮師範學院國教所碩士生

¹ 本文初稿曾發表於 2004.5.13~14「社會重建理程的理念與實踐：覺醒、增能與行動」國際學術研討會，並蒙匿名審查者、國北師莊明貞教授及本校多元所王采薇助理教授提供專業意見，在此一併致謝。

壹、前言

各級教育階段有關性別的教學內涵議題，隨著歲月推移產生巨大的變化。而那些變化的程度和本質，更受到地理、社會、文化和政治場域的影響(Clark et al., 2003)。台灣社會的發展向以父權為中心，型塑許多刻板印象與男尊女卑的觀念，加上民主化的發展過程較為緩慢，使得女性在社會、學校與家庭都未受到與男性相同的待遇(行政院，1996；教育部，1997)。當這樣的機會不平等，發生在教育層面時，直接受害的可能就是所有受教的男女學生。Klein (1985)曾以「雙刃的劍」(two-edged sword)來比喻缺乏性別平等理念的教育結構與制度，它不但剝奪了男女學生相互學習的機會，更降低學生參與學習的意願，影響到學生未來學業、職業與生活方式的選擇。

在英國，對於性別因素在課程中運作的研究，多半著重在學校層級；其焦點擺在教材內容、硬體提供、知識的性別建構、教室互動、以及評估的方法(Bagillhole & Goode, 1998, p.445)。從加拿大的教育研究與政策制定歷史中，可以發現其性別平等理念與學校教育的聯結，主要是經由教師及其組織的努力(Coulter, 1996)。另一方面，研究指出，為數不少的國家政府機構，那些針對性別意涵納入公共政策而成立的推動單位，很少注意到師資訓練及課程/教科書的修訂(Stromquist, 1998, p.95)。

如果從學校的深層結構加以檢視，發現許多根植於威權時代的價值觀念已無法滿足今日社會多元化的需求，而性別課程的懸缺與偏頗是最受批判的一點。以往學校制度的興革，

對於性別平等教育始終欠缺反省與實踐，使得教育的積極功能不但無法發揮，無形中更複製了外在社會不平等的性別觀念與文化建構(莊明貞，2003，頁 59)。近年來隨著社會急遽變遷，多元文化教育風潮興起，加上婦女運動的推波助瀾及課程改革聲浪的擴展，「性別教育」議題才逐漸受到重視。許多專家皆指出，要打破性別不平等的問題，促進性別教育的發展，最具效益且根本的方式即是透過「教育」一途(方德隆，2002；莊明貞，2003；張珣，1999；張清濱，2001；黃政傑，1995；歐用生，1994；謝小苓，2000；謝臥龍，1997；蘇芊玲，2002；Zaher, 1996)。

教育一詞，千頭萬緒。隨著時代發展，自教育組織出現以後，課程便成為研究學科與革新發展的對象。由於課程乃教育的主體，除了包括學習內容及材料的規劃外，也可視為學習者在學習指導下所獲得的全部經驗(李子建、黃顯華，1996)。對於課程與性別的關聯及探討，亦引起學者們的重視(Pinar et al., 1995；方德隆，2002；莊明貞，2003)，對於教科書中的性別意識型態著墨尤深²。本文嘗試從性別教育的簡述著手，藉由各家對於性別課程的概念、課程實施模式及相關議題探討，透過歷史的角度瞭解性別課程的時代特色，以及潛藏對於教育內容與學習經驗的預設，並縷析性別課程理論與實踐的關聯。希望能夠如 Pinar 等人所言，女性主義的課程理論者以及其他涉及性別分析的課程學者，之所以有別於解放與激進女性主義者的差異，在於提供教育一種歷史觀(Pinar et al., 1995, p.371)。當然，這樣的歷史觀，期望是具有建設性與啟示性的。

² 限於篇幅及研究聚焦，本文無法窮盡探討國內外所有相關研究，詳細議題或研究主題，可參考方德隆，2002，頁 147-148，Noddings, 1992，及 Klein, 1985 等文。

貳、性別教育的緣起與意義

一、緣起

世界各國性別教育的推動，率與婦女運動的興起和女性主義的發展關係密切，台灣亦不例外。1789年，法國發表「婦女權利宣言」首開婦女運動之先河；1970年代後許多促進婦女地位的國際性組織、會議、活動紛紛展開；二十世紀末聯合國達成消除所有歧視婦女形式的決議，各種性別相關議題乃蓬勃發展（謝小琴，2000；謝臥龍，2002；魏麗敏，2001）。重視女性權益以及如何實施性別教育，成為世界潮流關注的重點³。

台灣也於1970年代由呂秀蓮首先提出「新女性主義」，本土婦運漸次開展。十多年來，這股草根的婦運力量，擴展其觸角到社會各層面，而教科書內容與師生互動的檢視，成為第一波努力的焦點。此外在性別層面，民間思維進入教育體制的努力過程有幾個重要的里程碑（潘慧玲，2002，頁1）：首先是1996年行政院教育改革審議委員會率先將性別議題注入教改理念⁴；緊接著立法院因應國內性侵害犯罪率遽升所帶來的社會民意壓力，三讀通過「性侵害犯罪防治條例」，於1997年公佈實施，而教育部也於同年成立了「兩性平等教育委員會」⁵，力促學校推動性別平等教育，也因此性別教育成為社會新興議題，漸蔚為顯學；學界對於性別平等教育的工作，也較過去有了更多的論述，使得性別教育脫離理念或概念宣示的階段，進入實務工作的推動。1998年，教育部公佈「國民教育階段九年一貫課程

總綱綱要」，決議將性別教育列為六項重大課題之一，並融入七大學習領域中；此舉讓性別教育正式納入課程綱要，確立性別教育在正式課程中的法定地位。最後，教育部委託學者專家草擬的「性別平等教育法」，也於2004年經立法院三讀通過並頒佈實施；至此，整個性別平等教育的推動進入另一個尋求法治基礎的階段（蘇芊玲，2004，頁30）。

二、意義

性別教育乃在協助個體對不同性別的生理與心理發展，具有正確的認識且對性別角色的社會化有所了解，並能學習尊重其他個體以及與異性的相處之道。因此，性別教育是一種來自全人教育觀點的終生教育，也是生活教育的一環（劉秀娟，1999，頁312）。

Klein (1985)在其主編《經由教育達成性別平等手冊》(*Handbook for Achieving sex equity through education*)一書中，剖析性別教育的本質與重要性如下：

1. 激發個人潛能，開創未來，並免受限於當今社會傳統性別角色刻板印象。
2. 了解人的基本權益，相互尊重，才可減低並消除性別間的偏見，歧視與衝突。
3. 經濟、文化、社會與教育等資源需合理而公平的分享，才可形成性別和諧的社會。
4. 性別平等應建立於倫理道德與人性尊嚴的闡揚。

³ 只是，就性別議題推動單位的關注學校階段而言，中小學明顯不如高等教育階段 參見 Stromquist, 1998, p.94。

⁴ 1980年代後期婦女新知基金會已致力推展相關議題，並於1988年出版性別平等教育手冊。

⁵ 近年來兩性教育一詞的概念逐漸擴展為性別教育，蓋因兩性一詞並未涵蓋多元文化中性別的多元性，故兩性平等教育委員會已於2004年10月更名為性別平等教育委員會。

主題文章

性別教育的推動用意是希望透過教育的歷程和方式，使男女學生在學校皆能在公平的立足點上發展潛能，不因生理、心理、社會及文化上的性別因素而受到限制；更期望經由教育上的性別平等，促進男女在社會上的機會均等，共同建立和諧的多元社會(教育部，2001)。所以，性別教育可說是一種理念，也是一種教育改革運動，更是一個符合多元文化教育機會均等的努力歷程。

參、性別課程的定位

一、性別教育與課程

教育的功能在於培育健全的人格，學校可說是小型社會的縮影。教師常在教學過程中，將社會對男女的期望、價值觀、社會規範等傳遞給學生，因此長久以來，人們相信透過教育的歷程可以促進性別平等的實現，而課程內容是達成教育目標的方法之一；將性別平等的理念透過學校課程的實踐，遂成為促進性別平等的各種管道中，最經濟、直接且最有效益的方式(方德隆，2002；莊明貞，2003；張清濱，2001；謝臥龍，1997)。

二、性別課程的目標

性別課程的目標，在於強調個人的自我成長、不同性別的互動、尊重彼此差異以及消弭性別的歧視與偏見。黃政傑(1995，頁 86)認為實施性別教育，務必先由課程設計來著手，其目標包括：

1. 打破性別隔離現象，促進兩性和諧發展。
2. 消除性別歧視和偏見，尊重社會多元文化的現象。
3. 指導學生對抗性別的不平等，消除性別不平等的再製。
4. 提供性別平等的學習經驗，促進兩性教育機會均等理想的實現。
5. 促進不同性別間的相互了解、尊重、合作，

奠定兩性和諧社會的基礎。

三、性別課程與九年一貫

配合九年一貫課程改革，教育部在性別教育研究專案小組的規劃下，提出認知、情意、行動三層面的課程目標。在認知層面，藉由瞭解性別意義、性別角色的成長與發展，來探究不同性別間的關係；在情意面，發展正確的性別觀念與價值評斷；在行動面，則培養批判、省思與具體實踐的行動力。而經由三層面的整合，可以推衍出以下六項課程目標(教育部，2001)：

1. 瞭解性別角色發展的多樣化與差異性。
2. 瞭解自己的成長與生涯規劃，可以突破性別的社會期待與限制。
3. 表現積極自我觀念，追求個人的興趣與長處。
4. 消除性別歧視與偏見，尊重社會多元化現象。
5. 主動尋求社會資源及支援系統，建立性別平權之社會。
6. 建構不同性別間的和諧、尊重、平等的互動模式。

另外，在九年一貫課程綱要中，亦明確規定性別教育的五項核心內涵(教育部，2001)：

1. 兩性成長與發展：自我身心發展、兩性身心的異同、青春期的成長與保健、生涯規劃。
2. 兩性的關係與互動：分工與合作、兩性的互動、理性的溝通與協調、責任與義務。
3. 性別角色的學習與突破：認識性別角色、接納與尊重、性別偏見與刻板化印象、突破性別角色限制。
4. 多元文化社會的性別平等：性別平等的概念、兩性的成就與貢獻、促進性別平等的途

徑、多元文化中的兩性處境。

5. 性別權益相關議題：身體自主權、保護自己避免傷害、危機處理、性別權益相關議題。

由上述可見性別課程所實施的對象是男女學童，不僅要學生在認知與情意上有所了解，亦要學生擁有行動的實踐力與反思的批判能力，養成學童尊重差異，包容異己的心胸。從性別教育的形成到九年一貫措施，有關性別課程的定位，可謂富涵實踐理想社會與教育現場應用的工具性角色；隨著時代的發展，其定位從傳統的性教育與偏見歧視消除，令人欣喜地進展到強調批判實踐能力的養成。只是，性別教育政策的理想是否能夠透過課程規劃得到實現？九年一貫揭櫫的中小學銜接特色，能否彰顯在上述的課程規劃與內涵界定中？相關的師資培育議題以及基層教育工作者所不斷面臨的教學負擔與社會期待是否宜應一併思考？兩性和諧分工與緊繃衝突的思維，是否有調整的可能？這些同樣左右性別課程定位的因素，在在需要吾人更為深入的省思與對策因應。

肆、對於性別課程模式的思索

識者謂，性別教育的課程設計模式是從主流中心課程的批評出發，漸融入多元價值的觀點於既有課程中，進而改造及重組現有課程架構，以多元文化作為課程設計的核心(方德

隆，2001，頁 212)。而許多學者針對性別課程的模式，提出看法(Tetreault, 1993；Noddings, 1992；方德隆，2001；莊明貞，2003；黃政傑，1995)：

一、男性界定課程模式

此種模式的所有學習要素都是以男性的角度出發，認為男性的經驗代表全體人類，女性只能去配合此一主流文化知識體系⁶。此類型的課程如國中的工藝與家政以性別作為區隔⁷，呈現出男性知識優位的不對等關係⁸(方德隆，2001，頁 212-213)。

二、隔離模式

此種模式同樣以男性為中心，主張男女由於分化上的差異，對應出不同的社會分工狀態，主張男女隔離的教育型態，課程亦應作不同的區隔。此模式表面上讓男女性皆接受相同的教育，但明顯地仍以男性為主流價值作為課程設計的核心(方德隆，2001，頁 213)。

三、貢獻模式

此模式仍然是以主流文化的標準為主，對於以往缺乏女性存在與歧視的現象將以導正，在課程中添加一些對於女性成就的敘述與範例。但是作法上，零星、瑣碎的敘述仍是在男性的架構中補充納進女性的典範(莊明貞，2003，頁 71)。

⁶在 Bagilhole & Goode (1998, p.447-448)的文章中，將此稱為知識階層，亦即貶抑「軟性」且歸屬女性的學科於男性主宰的硬性學科(如科學、工程)之下，於是獨厚了男性的利益與興趣。在 Noddings (1992, p.671)文章中則指出唯一的例外學科是藝術；而 Pinar 等人 (1995, p.367)也指出女性主義者針對 1970 年代各學科進行檢視，發現類似的男性界定及特定知識受到排斥的現象。

⁷ Harris(1997)曾評述 Peterat & DeZwart 等人主編《加拿大家政教育的歷史發展》一書，值得一看。

⁸此處如果對照 Noddings (1991, p.66)所言，我們質疑女性的數學落後男性時，何不問問：為何男性在小學教學、幼稚教育、護理、全時親職等類似活動上，落後女性？將是蠻有趣的。類似論點亦可參見 Noddings, 1992, p.667。

四、教育機會均等模式

此模式冀望透過公平的教育機會、活動參與，獲致相同的學習結果。其雖顧及女性團體的需求，但仍停留在「添加」女性或少數族群的相關內容上。

五、雙焦點課程與女性的課程

這兩種模式試圖改變傳統主流以及男性為中心的課程，兼顧男女性別的生活經驗與觀點(莊明貞, 2003, 頁 72)。雙焦點的課程以雙視野的途徑，提出關於女性及性別差異的整體問題，如男尊女卑，性別歧視的現象等；其突破以往以男性觀點出發所編寫的課程，兼顧兩性，甚至以女性觀點來設計課程與編寫教材。

六、性別均衡的課程

此種模式改變以往既有的課程結構，在課程設計中考慮到多元文化的觀點，將焦點置於性別的相同經驗及不同經驗，尋求性別觀點的互補。根據 Noddings (1992)在《性別與課程》(*Gender and Curriculum*)一文中指出轉化模式的課程⁹，不僅在達成性別平衡，更重要的是整合多層次的人類經驗與課程內容。

莊明貞指出(2003, 頁 74-75)，在我國 1993 年課程標準中，性別教育的課程發展設計並未改變既有的課程架構，而是由貢獻模式逐漸進入添加取向的意味。例如：台北縣中山國小的

兩性平等教育融入式教學設計(1998)或高雄市教育局主編「兩性平等教育」單元活動設計(1998)，大多屬於添加性質的課程，對主流知識系統的影響不大；而之後的九年一貫課程綱要，確立將性別議題融入各學習領域以改變過去各科課程以男性為中心的主流知識體系，論者稱之為一種課程「轉化模式」的實踐¹⁰，且現階段我國性別教育課程發展，距離性別均衡課程仍有一段距離，未來整體課程架構是否能達成性別均衡課程的目標，需要各學科課程發展從科際整合的理念加以全盤思考。

以下讓我們檢視一下其他文化中的性別課程設計作法。Sincero & Woysner (2003)曾針對中小學的女性歷史教學，設計了一份名為「將女性寫入」(Writing Women in)的主題式課程¹¹。規劃了女性工作、研究女性生活、女性與社會運動、以及社區中的女性等四個主題，結合閱讀、寫作及網路資源來進行教學，期望透過女性的眼睛「讓學生協助將女性寫回歷史當中。」(2003, p.225)；Stetz (2003)提出運用具敏感性的「慰安婦」議題，在女性研究課堂中，進行有關歷史、政治、人權及暴力的教學。而 Richburg 等人(2002)則在中學七年級的世界地理課程中，探索性別不平等的議題(p.23)；該教學活動設計透過探究及問題導向的活動，激發學生對於世界上諸如非洲及中東地區女性缺乏發展機會的覺察(p.29)。

⁹ Noddings (1992, p.659)在該文提出三種主要模式，做為性別與課程的分析主題：隔離模式(segregation model)、同化模式(assimilation model)、以及轉化模式(transformational model)。

¹⁰ 此應即 Noddings (1992, p.678) 所主張的女性主義轉化理論，只是 Noddings 所言乃應用敘事(narrative)於教育中，諸如小說、詩詞、傳記、和自傳，將女性經驗重置回教育的目的和實踐。

¹¹ 採取類似主張的還有 Noddings (1991, p.68-68)，其認為如果嚴肅考量女性文化在課程中的份量，那麼社會科與歷史可能會有非常不一樣的重心。教材的重點不是一場一場的戰役，一朝一代的統治者，或者政黨的競爭，而強調社會的議題。舉例來說，在女性還沒有投票權之前，許多女性就投入反對童工運動、照顧殘障者、擔任移民的教師以及更普遍的積極的社會改革。此外，Noddings 也強調並非以女性標準去取代男性標準，而是在設計課程與教學時，必須同時考慮二種傳統。

另外一個性別課程的例子則是在 Ferdun (1994)的《面對各種課程中的性別議題》(*Facing gender issues across the curriculum*)文章中，其以舞蹈這門科目做為探討性別角色模糊界定的起點。認為女性參與這種「陰柔的」活動時，將會替舞蹈在社會及課程領域中，製造一種命定的邊緣地位。而教師可以透過從不同文化歷史背景中挑選舞蹈的經驗，提供學生探索陰柔定義的脈絡性。

對於性別課程設計模式(或取向)的建立與選擇，隨著時代發展與社會變遷會有一定程度的調整與因應。從前面的文獻中可以感受到對於以往男性界定與隔離處理的揚棄，對於褊狹貢獻模式的不滿，但也受困於雙焦與性別均衡課程設計的殊為不易。是否性別課程設計的模式，僅涉及教材取舍與學理的論述，而非價值信念與思維假設的驗證？是否課程設計僅需要方法技術的訓練，而難以挑戰那些潛藏於方法技術背後的權力關係，以及設計者承襲及當時所處環境脈絡中的父權意識型態？要想進一步瞭解性別課程的實務層面，當然廣泛性的課程實施、落實策略、師生反應以及教材分析，都是有必要的。

伍、解讀性別課程的實施

教育是促進性別平等的重要機制，而學校教育更扮演關鍵角色。而目前台灣地區中小學性別議題或性別課程的實施，多採空白課程或融入的方式進行。以下就課程實施和教材內容兩個面向說明之：

一、課程實施

教育部於九年一貫課程綱要中規定國民中小學每學年需進行四個小時的性別教育課程，以推動性別平等之概念。然周麗玉(2004)指出目前常見的上課方式都只能稱之為「點到為止」，例如：

1.由輔導活動、公民課、甚或健康教育等有限章節來教學，因此僅能利用零碎的時間獲取片斷的知識。

2.邀請專家於上千人的週會集中演講，很難達到實質效果。

3.利用校慶、慶典辦理活動，但由於資源不足，也僅能有「應景」的功能，很難在熱鬧之後落實扎根。

雖然教育基層均配合實施性別教育，但因無完整系統的教材可用(王超群, 2005)，大抵都採用正式課程之外添加活動與時間來實施；或在實施某一科目時，融入性別教育相關課程或辦理宣導活動(連廷嘉、徐西森, 1993)。然而因性別教育為一社會新興課程，大多數教師對其課程目標、內涵與教學方法皆感陌生，在實施上又採添加式課程，徒增添教師的負擔，實施成果也較不顯著(莊明貞, 2003, 頁69-70)。亦有學者強調師資培育機構中的教育學者，除了讓準教師覺察性別與教育議題外，更應參與明顯而系統的教學(Zaher, 1996, p.26)。

Coate(1999)曾從事英國高等教育階段統整女性主義知識(feminist knowledge)的歷史檢視，認為整體看來女性研究的發展似乎是成功的(p.141)，但是該類知識還是受到某種程度的「消音」處理，對於教材內容的性質定位，也是模糊不明。Noddings (1992, p.670)則指出，最能發揮力量的性別課程教材，還是以高等教育階段居多，諸如文學批評、女性研究、以及寫作教學的新方法等。

二、教材內容

教材在教師與學生之間，扮演著橋樑的角色，因此教材內容與學習經驗如何反映及呈現性別問題，其影響力至為深遠，而課程中極度缺少由女性界定或有關女性的良好題材(Carlson, 1989, p.31)。許多研究指出，學校教科書內容充滿對於女性的偏見與歧視(歐用生, 1985；黃政傑, 1995；婦女新知, 1988)。教材中的性別偏見通常以性別刻板印象、忽視省略女性、違反事實等方式，出現於課文、插圖、表格、照片、題解、活動設計與教師手冊之中。

主題文章

解嚴後的社會變化以及婦女團體與學者批判，讓教科書內容有了相當幅度的修訂。但是就性別意識型態的呈現而言，仍有極大的改進空間(李元貞, 1994; 莊明貞, 2003; 張珣, 1999; 歐用生, 1994; 謝小芬, 2000)。這些可從教科書內容具體事實的統計到背後意識型態的呈現，來加以說明：

(一)性別刻板印象

教科書中常以威權父系社會文化中的性別意識型態來強化男強女弱與男主女從的性別角色刻板印象，諸如男性剛強勇敢，女性溫柔依賴等(簡皓瑜譯, 2004, 57-60)，且這樣的刻板印象未必會隨著時代進展而消失(謝小芬, 1999)。

(二)男女性出現次數差距太大

李元貞(1994)檢視國小教科書發現，以男女性為例而出現在教科書內容與插圖中之男女性別比例太過懸殊(女性只占 2.1%)。而 1998 年婦女新知的檢視結果，教科書中女性人物出現的次數與男性完全不成比例，甚至有極大偏頗。

(三)常用男性專屬語言(male generic)

教科書有時出現男性專屬語言(Klein, 1985)，此種語言會扭曲學生對事實的認知，譬如曾經出現於國語課本中的「媽媽早起忙打掃，爸爸早起看書報」，強化了女性負擔家務及親職的天職，而男性則為掙錢的角色(簡皓瑜譯, 2004, 63-64)。另一種語言偏見，則是女性是以某人妻子或附屬地位來呈現(莊明貞, 2003, 頁 114-115)。

(四)偏差失衡

教科書失衡是指教材對問題、情境等，編者僅呈現單一性別觀點(莊明貞, 2003, 頁 115)。例如社會科中所舉的楷模例子，很少是女性。歐用生(1994)認為教科書中女性的貢獻常被略而不談，若偶有提及，也常被置於配角地位。蘇芊玲等人(1995)在《落實兩性平等教

育》報告書中指出，各級學校所採用的教科書，其內容、舉例與插圖等均常見傳統男女角色刻板印象之複製。

綜觀以上教科書的檢視結果，可知教科書中潛藏的性別刻板印象和偏見，常常預設了男女生的前途、生涯和社會角色。因此學者呼籲教育工作者應檢視課程內容，以無性別偏見的教材進行教學，以傳達性別平等的概念(莊明貞, 2003; 潘慧玲, 2003; 謝小芬, 2000; 蘇芊玲 2002; Zaher, 1996)。教師的性別偏見，往往是習焉不察的。教師其性別刻板化的教學信念，會反映在教學歷程中，透過正式課程或潛在課程，在日常教學中呈現出來。所以在課程設計中，教師應培養正確的性別觀，編選具有性別均等的性別教材；在課堂中也要注意自身的性別刻板印象；且能澄清與修正教材中的性別偏見。

Noddings (1992, p.666)指出有些研究雖然處理的是性別與課程議題，但是並未挑戰課程與學校教育的基本結構。當高中教師進行「兩性教育融入課程教學方案」(連廷嘉、徐西森, 2003)，其關心或聚焦的面向，未必是特定學科(如數學)與性別議題結合的適切性或者性別與個人的切身關係，而是授課責任(如『受託』須與性別結合)、個人專長興趣(如國文教師鍾情於徐志摩文學)；面對教學內容出現「數學函數概念結合性別角色」，中學教材類似小學教材同樣以「男女有何異同」做為討論問題，或者教師意圖提醒男學生「別光站在男生的立場 應多從女性的角度，設身處地為女性著想」(頁 154-167)的種種現象¹²，研究社群的當務之急並不是譴責教師的專業或性別意識不足，而應該思索箇中緣由，是師資培育過程，還是潛藏於政經制度、社會文化下的父權思想，或者太多人將課程設計與教學活動過於簡化看待?!在充份檢視既有教材的偏見、歧視以及令人遺憾的課程實施現象之後，對於擔任「知識守門員」角色的教師因素¹³，也應有多元的新解讀。

陸 性別課程的緘默與再現~代結語

是否, Stromquist 主張:「基本上, 支撐社會中性別不對稱(asymmetries)的制度和文化架構未受撼動」(1998, p.99)的說法, 能否從性別課程的歷史發展得到驗證? 平心而論, 在課程位階上, 人類關係與家庭關係其實是生活的核心, 但往往被學術界認為其距離嚴謹學習的定義仍舊遙遠; 如果家庭生活成為課程的中心, 那麼今日的歷史、文學與科學, 可以教得更有意義一些。而學校對於那些居於女性經驗核心的議題和作法, 例如兒童養育、世代責任、衝突的非暴力解決等, 必須給予更多的關注(Noddings, 1991, p.67-70)

從性別研究的議題來看, 舉凡高等教育階段的師資性別分配、開設科目(Coate, 1999), 幼稚教育師資訓練傳統與教室層級的課程探討(Macnaughton, 1997, pp.149-156), 任教師性別的人數差異, 傳統學術知識抗拒性別平等知識, 來自學術界的主張、資源、評價, 以及前面探討的性別教育政策、理想、改革風潮、性別教材意識型態、性別課程設計模式的應然與實然等。固然性別知識創造了新空間, 新論述, 並挑戰了學術知識的傳統觀念, 然而學習者(學生)的需求是否滿足? 學生團體是否成為課程中開闢性別平等知識的催化劑? 擔任課程實施者(教師)的基層心聲, 是否也是另一種的緘默呢?

論者謂, 性別議題融入各學科的策略, 如果不能與各學習領域建構互為主觀的詮釋

觀, 充其量雖有「轉化課程」的企求, 但最後還是淪為泡沫式的融入, 或者如 Loutzenheiser & MacIntosh(2004, p.153)所描述的那種添加並攪拌模式(add-and-stir model), 將性別敏感議題隔絕處理, 「性別均衡」知識再建構的理想是無法達到的(莊明貞, 2003, 頁 76-77)。以我國的例子來說, 要求九年一貫課程暫行綱要規定性別議題融入各領域的教學時數比例, 或者提供實施方式的規範(莊明貞, 2003, 頁 100), 不免流於技術性與被動因應的討論層次。再者, 敏感的性別議題, 諸如女、男同性戀¹⁴、雙性戀、跨性戀與酷兒等(LGBTQ), 在國外經常被定位為一種「他者」(Other), 或者, 當成一種棘手而需要處理的問題, 或者將之簡化為單日教材(single-day classroom lessons)的型式(Loutzenheiser & MacIntosh, 2004, p.151), 而對於承襲傳統東方道德文化的我國來說, 期待那些議題進入教學現場, 難度與遭遇的抗拒程度是可以預期的。

研究指出, 儘管經過數十年的努力, 有關性別及性的教學仍然呈現相當負面的現象(Elizabeth et al., 2003)。迄今大多數教師對於性別議題實施意願普遍不高, 新興議題的實施效果亦不彰(莊明貞, 2003, 頁 101)。這些現象, 有人認為是教師在例行的教學活動中, 將複雜的性別平等議題簡化為兒童的心理發展階段, 忽略了存在於教學現場男女學生同儕、師生間的權力關係(或學校文化的角色), 以及父權性別關係的維持(Macnaughton, 1997, p.332; Loutzenheiser & MacIntosh, 2004, p.155)。

¹² 此對照 Carlson (1989, p.30)在高中階段結合女性文學的教學設計, 可提供良多省思。

¹³ 有關師資培育課程無法呼應女性主義教育改革的論述, 可參見 Zaher (1996)的文章。

¹⁴ 男同性戀的議題, 也在 Pinar 等人(1995, p.359, p.402)的《理解課程即性別文本》(*Understanding curriculum as gender text*)中出現過。

主題文章

Noddings (1992, p.666)經過性別與課程的歷史文獻分析後，找出二項女性主義理論家的論述主題：女性的受壓迫(oppression)與能動性(agency)。經過前面的中外文獻的探討及課程實施狀況的理解，作者嘗試指出，對於女性的受壓迫，以及添加、貢獻、隔離、男性主導課程模式的學術社群與實踐，較有共識及樂觀積極的成果。至於能動性，雙焦、性別均衡課程設計，或敏感議題融入等面向，仍然有一大段的路要走。本文亦呼籲，性別課程的實施成效不宜以量化思維作為依據，例如越多學習領域融入性別、舉辦專題演講越頻繁、設計學習單越多張，就代表性別平等的理想越早達成。

Macnaughton (1997, pp.324-325)提醒吾人，並非所有的女性主義教學再建構，對於挑戰性別歧視都能產生同等的啟示作用。而一些自由派女性主義的性別化理論，雖然針砭了不平等的現象，但是無法檢視或說明女性為何以及如何開始挑戰傳統的性別化過程。因此必須警覺於所採取不同女性主義取向時的限制與可能性，而且，不能將「女性」與「性別」畫上等號(Stefano, 1997, p.205)。揆諸前面引用的各項文獻，似乎可以發現性別課程的探討，仍以高等教育階段居多，其他如研究社群裡男性學者不成比例地投入，以及那些直接承擔課程實施結果的基層利害關係人(包括教師、學生及家長)，其許多的「聲音」是否亦處於另一種的緘默狀態？

是否如 Carlson 所言：改革之所以困難是因為有些人認為這份工作已經完成，所以沒有必要繼續(1989, p.31)。從本文引用之文獻中，作者可以感受到無論國內外，性別課程的興起與再現，均可歸功於女性專業社群的長期投入及執著，期待以女性聲音、角度，去挑戰長期有形無形宰制社會各層面的男性威權。當我們發現，少數性別課程的設計可謂生活化且貼近教學現場，舉凡意識、活動步驟、使用資源及討論問題，多能符合學習者生活經驗並結合社會發展現貌，不免慨嘆於現實的生活世界中，課程設計技術性的強調，取代了預設信念的挑戰；汲汲於課程時數多寡(或進入正式課程位階)之餘，低估了長期潛存個人及社會體系對於男女分工的根深柢固影響。本文期望，性別課程的歷史分析，可以讓有志者對於前面提出的種種問題得到部份解答與啟示，更重要的是，你(妳)我皆無法自免於外。正因東方社會文化的影響，使得性別教育(課程)的推動與規劃倍感艱辛，不同性別的加入，是為了多元視角的交融與更為平等公民社會的來臨，以及年輕一代的價值觀塑造而努力，有以性別課程的推動、落實與思索，更為必要。盲目模仿西方理論或極力貶抑本國教材(或完全歸諸男尊女卑之傳統性別偏見)，皆屬不當。從事性別課程的歷史分析，重要的是提供一種鑒往知來的覺察，讓教育工作者更有信心且具智慧地繼續此一具有意義的任務，也讓先驅者與後繼者建立起彼此提攜對話的平台，匯聚正面積極的力量，實踐當初的理想。

參考文獻

- 王超群(2005,1月25日)。性別平等教材貧乏，教師難為。中國時報 C4 版。
- 方德隆(2001)。多元文化時代中兩性平等教育教材發展之趨向。載於方德隆著，**課程理論與實務**，頁 205-223。高雄：麗文。
- 方德隆(2002)。國民小學教科書性別意識型態的檢視。載於謝臥龍主編，**性別 - 探究與實踐**，頁 115-149。台北：五南。

- 行政院教育改革審議委員會主編(1996)。落實兩性平等教育。台北：編者。
- 李元貞(1994)。兩性觀。載於吳密察、江文瑜主編，**體檢國小教科書**，頁 171-178。台北：前衛。
- 李子建、黃顯華(1996)。課程：範式、取向和設計。台北：五南。
- 周麗玉(2004)。台灣中小學課程改革中的性別課程發展。11/25-11/26 發表於台灣大學人口與性別研究中心主辦之「亞太地區性別平等教育學術與實務研討會」，台北。
- 婦女新知(1998)。兩性平等教育手冊。台北：婦女新知基金會。
- 連廷嘉、徐西森主編(2003)。兩性教育—方案設計與活動實務。國立高雄應用科技大學教育學程中心、國立屏東高級中學出版。
- 教育部(1997)。兩性平等教育實施方案。台北：作者。
- 教育部(2001)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北：作者。
- 莊明貞(2003)。性別與課程：理念、實踐。台北：高等教育文化出版。
- 張珣(1999)。性教育/兩性教育/性別教育/兩性平等教育。**兩性平等教育季刊**，7，頁 17-23。
- 張清濱(2001)。教科用書與兩性平等教育。載於張清濱著，**學校教育改革：課程與教學**，頁 109-121。台北：五南。
- 黃政傑(1995)。兩性教育與課程設計。載於黃政傑主編，**多元社會課程取向**，頁 81-96。台北：師大書苑。
- 潘慧玲(2002)。性別平等教育的意涵與實踐。11/4-11/6 專題演講於教育部與杏林基金會主辦之「兩性平等教育學術研討會」，台北：青年育樂中心國際會議廳。
- 潘慧玲(2003)。性別與教育。載於潘慧玲主編，**性別議題導論**，頁 77-101。台北：高等教育。
- 劉秀娟(1999)。兩性教育。台北：揚智。
- 歐用生(1985)。國民小學社會科教科書識型態之分析。**新竹師專學報**，12，頁 91-125。
- 歐用生(1994)。兩性平等的道德課程設計。5/19 發表於中正大學主辦之「兩性教育與教科書研討會」，嘉義。
- 謝小苓(1997)。檢視國中新版教科書報告。教育部委託專案報告。清華大學通識教育中心。
- 謝小苓(2000)。台灣的性別教育：回顧與前瞻。載於張建成主編，**多元文化教育：我們的課程與別人的經驗**，頁 103-122。台北：師大書苑。
- 謝臥龍、駱慧文(1995)。婦女研究十年發展過程中婦女與教育相關議題之回顧與省思。11/17-11/18 發表於台灣大學婦女研究室主辦之「婦女研究十年 - 婦女人權的回顧與展望研討會」，台北：台灣大學。

主題文章

- 謝臥龍(1997)。促進兩性平等，教育應扮演的角色。 **學生輔導月刊**，48，頁 50-57。
- 謝臥龍(2002)。建構兩性平等的教育環境與情境之策略，載於謝臥龍主編，**性別 - 探究與實踐**，頁 235-258。台北：五南。
- 魏麗敏(2001)。九年一貫課程中兩性教育的實施。 **華園初教系刊**，9，頁 11-18。
- 蘇芊玲(1995)。 **落實兩性平等教育**。行政院教育改革審議委員會委託之專題研究報告。
- 蘇芊玲(2002)。 **兩性平等教育的本土發展與實踐**。台北：女書。
- 蘇芊玲(2004)。台灣性別教育之繼往與開來 - 性別平等教育法的立法過程與內涵。8/23-8/24 發表於教育部主辦之「**兩性平等教育學術研討會**」，高雄：樹德科技大學。
- 簡皓瑜譯(2004)，John A. & Barbara L.原著。 **性與性別(Sex and Gender)**。台北：巨流。
- Bagilhole, B. & J. Goode (1998). The 'gender dimension' of both the 'narrow' and 'broad' curriculum in UK higher education: do women lose out in both? *Gender and Education*, 10(4), pp.445-458.
- Carlson, M.A.Z. (1989). Guidelines for a gender-balanced curriculum in English, Grades 7-12. *English Journal*, 78(6), pp.30-33.
- Clark, J.E. et al. (2003). Climate control; Teaching about gender and sexuality in 2003. *Radical Teacher*, 66, pp.2-6.
- Coate, K. (1999). Feminist knowledge and the ivory tower: a case study. *Gender and Education*, 11(2), pp.141-159.
- Coulter, R.P. (1996). Gender and schooling: linking research and policy. *Canadian Journal of Education*, 21(4), pp.433-445.
- Ferdun, E. (1994). Facing gender issues across the curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65(2), pp.46-47.
- Harris, C.E. (1997). Book review. (An education for women: the foundation of home economics education in Canadian public schools, edited by L.Peterat & DeZwart, M.L.) *Canadian Journal of Education*, 22(2), pp.233-235.
- Klein, S. S. (1985). Examining the achievement of sex equity in and through education. In S. S. Klein (Ed.), *Handbook for achieving sex equity through education* (pp.1-11). Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Loutzenheiser, L.W. & Lori B. MacIntosh (2004). Citizenships, sexualities, and education. *Theory into Practice*, 43(2), pp.151-158.
- Macnaughton, G. (1997). Feminist praxis and the gaze in the early childhood curriculum. *Gender and*

- Education*, 9(3), pp.317-326.
- Noddings, N. (1991). The gender issue. *Educational Leadership*, 49(4), pp.65-70.
- Noddings, N. (1992). Gender and curriculum. In Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. (pp.659-684). A project of the American Educational Research Association.
- Pinar, W.F. et al (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary discourses*. NY: Peter Lang Publishing, Inc..
- Richburg, R.W. et al. (2002). Gender inequity: A world geography lesson plan. *The Social Studies*, 93(1), pp.23-30.
- Sincero, P. & Woysner, C. (2003). Writing women into the curriculum. *Social Education*, 67(4), pp. 218-225.
- Stefano, C.D. (1997). Integrating gender into the political science curriculum: Challenges, pitfalls, and opportunities. *PS: Political Science & Politics*, 30(2), pp.204-206.
- Stetz, M.D. (2003). Teaching “ comfort women ” issues in women ’ s studies courses. *Radical Teacher*, 66, pp.17-24.
- Stromquist, N.P. (1998). The institutionalization of gender and its impact on educational policy. *Comparative Education*, 34(1), pp.85-100.
- Tetreault, M. K. T. (1993). Classrooms for diversity: Rethinking curriculum and pedagogy. In J. Banks & C. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives (chapter 7)*. Needhan Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Zaher, S. (1996). Gender and curriculum in the school room: faculties of education can help by giving courses on gender issues and themes. *Education Canada*, 36(1), pp.26-32.

Review and Prospect of Gender Curriculum

Yi-Fang Bai* Shie-Ping Lu**

Pedagogical content of gender education changed tremendously as times went by. Its content and nature certainly will be influenced by geographical, social, cultural and political situations. Previous researches have been focusing on the analysis of textbooks, teaching materials, gender socialization, and feminist theories. Critics mainly argue that the inequalities existed within schooling might reproduce and reify the social ones. This paper begins with a general introduction about the gender education, how academic communities interpret concepts of gender curriculum and strategies for implementing curriculum designs. By ways of examining the hidden assumptions of gender roles, biases, stereotypes, and cultural heritages, the authors wish to connect theory and practice through this historical analysis. It is inappropriate to underestimate the long-standing beliefs and values of patriarchal system. By emphasizing the relationship between gender and curriculum, the authors urge both researchers and practitioners to work with historical perspectives so as to grasp the nature of gender curriculum.

Keywords: gender, curriculum, curriculum history

*Professor, Graduate Institute of Compulsory Education, NHLTC

**Master student, Graduate Institute of Compulsory Education, NHLTC