

九年一貫課程兩性教育議題 之課程設計與教學策略

洪 久 賢

兩性教育（性別教育）新興議題在課程改革中以融入一轉化、互為主觀式的詮釋觀進入各學習領域，從性別教育與擬融入之學習領域之能力指標對應與分析著手，發展概念、學習目標與教學活動。教師為推動性別教育的關鍵人物，善用教學策略，選擇適切的性別主題，提供支持性、創造開放、安全且無性別歧視的學習環境，重視學生的生活經驗連結性學習，給予學生賦權增能，運用思考單、價值澄清、思辯、合作省思、發問、訪談、參觀與體驗，促使學生反思既存的性別觀點，敏於察覺性別歧視，尊重彼此的發聲、分享、成長與質疑，坦然面對自我價值觀、自覺、自省並發展自我。讓學生由本身的敘述經驗，成為知識的創造與建構者，增強弱勢學生的主體力量，重新思考兩性如何定位與對待，建構兩性互重、和諧的性別觀。

關鍵詞：性別教育、性別教育、教學、課程

本文作者為國立台灣師範大學家政教育系教授；美國愛荷華州立大學博士；學術專長為性別教育

壹、前言

九年一貫課程改革突破傳統的課程結構框架，發揮課程連貫與學習統整的特色，以學習領域取代傳統學科結構，以重大議題融入學習領域，以培養學生帶著走的基本能力。其中能將符應國際潮流趨勢、本土需求、生活實踐、終身學習，以及科際整合之兩性教育（即性別教育）新興議題融入正式課程，是本次課程改革一大突破。性別教育在課程改革中，以轉化取向的課程，從關懷倫理觀點切入；在教法上運用女性主義教學法、批判思考教學法、合作省思等有效的兩性平等教學方法與策略（洪久賢，2001；洪久賢、蔡長艷，1999；張如慧，1998；莊明貞，1999；謝小苓，1997；張珏，1997；謝臥龍，1998；Maher，1999；Freeman，1996；Gabriel & Smithson，1990；Weiner，1994）。打破教學歷程的性別刻板化印象，消除性別隔離，透過師生互動提供性別平等的學習經驗，培養學生尊重異性，使之意識覺醒，建構兩性平等的概念，充分發揮兩性潛能（莊明貞，1997）。讓受教者在學習歷程中能檢視並解構自我潛在的性別歧視意識與迷思，認知兩性生理、心理以及社會層面的異同，瞭解性別角色發展的多樣化與差異性，建構兩性適性發展與相互尊重新文化，落實兩性平等教育的真諦（莊明貞，1999）。

貳、性別教育融入式課程統整

性別教育在課程改革中，期能以轉化取向的課程，從關懷倫理觀點切入，科際整合的理念全盤思考，將性別教育的理念、目標與概念，融入一轉化為其他領域的課程目標，即採互為主觀式的詮釋觀融入各學習領域，使性別教育與其他學習領域課程之結構融合為一體，當進行其他學習領域之課程與教學時，同時實施性別教育的課程與教學（莊明貞，1999；林碧雲、莊明貞，2001）。性別教育議題並與其他重大議題間有著密切的關係。

性別教育的核心能力--兩性的自我瞭解、兩性的人我關係、兩性的自我突破，其基本意涵如下：

- (一)兩性的自我瞭解：瞭解性別在自我發展中的角色。
- (二)兩性的人我關係：探討性別發展與社會文化互動的關係。
- (三)兩性的自我突破：經由自我了解社會與文化的結合，得以重建和諧、尊

重的兩性關係。

隨年級增長，逐漸增加內涵，由「兩性的自我瞭解」出發，並探索「兩性的人我關係」，進而培養「兩性自我突破」的能力，後者大多安排於第三、四階段。性別教育融入九年一貫課程之概念圖如圖1所示。

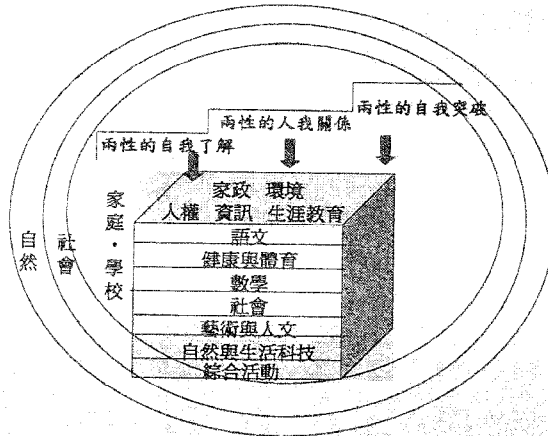


圖1 性別教育融入九年一貫課程之概念圖

一、教師合作共同構思性別教育融入之課程統整

教師是推動轉化性別意識教育的核心人物，性別教育實施的重要關鍵。教師是否具備性別意識為引導學生性別意識轉化是關鍵中的關鍵，具有性別意識的教師不但容易察覺到周遭生活中性別角色刻板印象以及性別不公允的問題，更會針對自己本身性別意識加以省思，進而挑戰社會文化中傳統的性別角色。如此教師會將性別意識反思的成果經由課程規劃、教材選擇，以及教學策略運用，反映至教學環境及學生身上。具有性別意識的教師可以敏銳的覺察社會文化與實際生活中性別偏見、區隔與歧視的現象，在生活中實踐破除性別、種族與階級的區隔，更能在教學歷程中適當的協助面對與克服性別相關議題（謝臥龍，1999）。

性別教育融入學習領域教學，學校需組成性別教育融入課程與教學發展小組，確定學習對象，全體性別教育教師一起構思規劃整體的學習，或可與在學區內與屬性相近的他校合作組成跨校課程發展小組，大家集思廣益，完成規劃後再依各校的特色或學校願景，加以修正。構思要點，可參考中西朗（1998）所提出實踐綜合學習時間：1. 掌握共通理解原則，內涵包括必要性、涵義、具體內容。2. 共同參與原則編製性別教育，計畫應納入實施時間、方

主題文章

法、設備，與其他機關聯繫，且善用外來資源。營造學習型學校，教師之間彼此砥礪、切磋，相互合作以提昇性別意識實為要務。中西朗（1998）所指增進教師合作教學的理念亦值得參考。

(一)增加教育實踐體驗的交流機會：鼓勵教師發表心得，平日紀錄、分享研究與教學心得、達成目標的方法，以及落實性別教育的心路歷程，可減少摸索時間。

(二)研討如何激勵學生實踐與體驗性別意識與性別教育。

(三)重視失敗體驗，激勵教師共同合作分析失敗體驗，聯手繼續向成功邁進

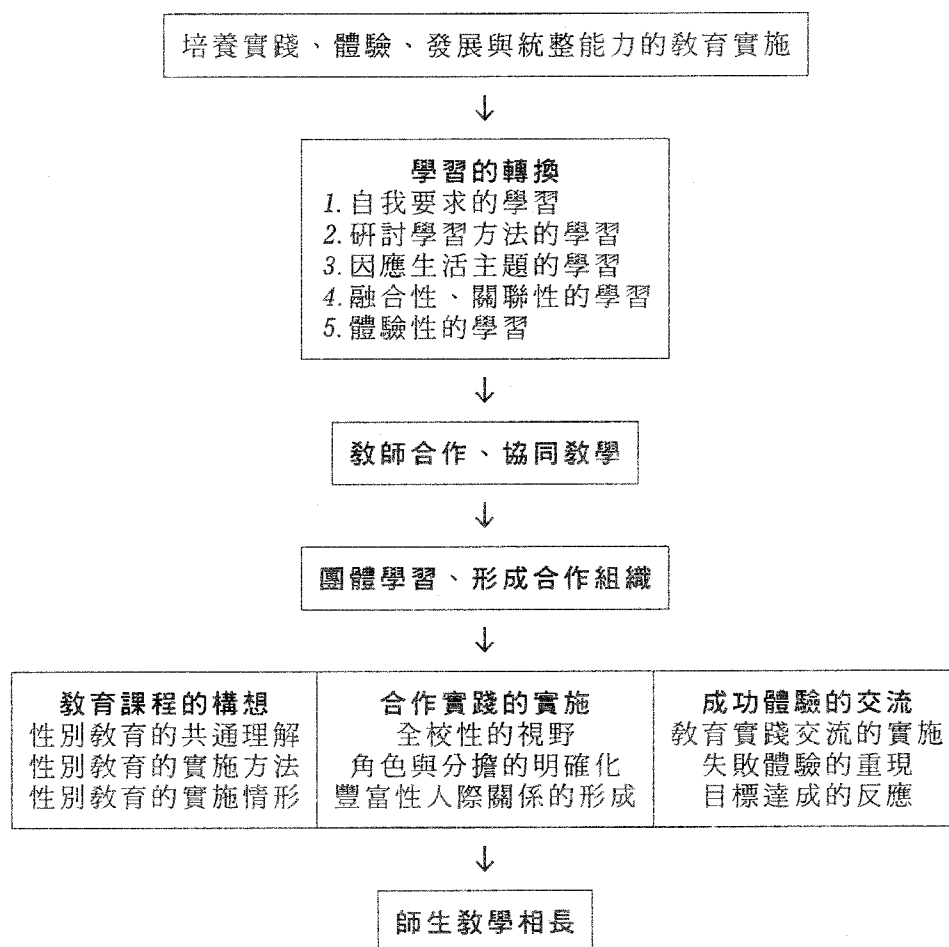


圖2 性別教育的合作組成

【資料來源：改編自中西朗，1998，頁34】

二、思考課程統整模式

課程統整提供學生學習的機會，是一種持續的、理解的、互動的調適歷程，藉此讓學生以自己的方式來組織、關聯或統合學習經驗、建構知識，而非由成人灌輸填充而成。課程統整強調與學生的生活經驗結合，其為學校本位課程發展，因此統整時應考量統整方向、教師專長與能力、學生學習經驗、學生需求、班級與學校的情境、學校條件與願景、設備與資源、社區特色、家長與社區的期望、課程內涵等因素，設計出符合學生需求的學校本位課程。課程統整包括（Beane, 1998）：

1. 經驗統整：強調學生學習經驗和學科知識作有意義連結，透過生活實踐、體驗的過程來統整學習領域與議題之知識與生活經驗。
2. 社會統整：強調課程內容、活動需與社會生活連結，培養學生問題解學能力與生活能力。
3. 知識統整：突破學科界限，將相關的學習領域與議題連結或合併為相關課程、融合課程或廣域課程，使知識接近於真實的生活世界。
4. 課程統整：含正式與非正式課程統整，將全校性活動、班際活動、與學科課程統整。
5. 教學時間、空間與資源的統整：包括彈性排課時間、學校設施的使用、班際活動需要運用的較大空間、社區資源的支援等。

三、性別教育融入式課程設計的向度

性別教育在學校本位課程發展中，需顧及不同科目或課程間橫向連結的水平組織，以及不同年級或學習階段先後順序安排的垂直組織。

(一)橫向連結

性別教育融入各教學領域，可從能力指標著手，課程與教學發展小組首先要熟稔性別教育與該學習領域之能力指標，擷取性別教育與擬融入之學習領域相關能力指標，進行概念分析與一一對應，依活動主題再根據概念發展為學習目標。重新訂定課程轉化後的學習目標，從正式課程轉化為教師知覺課程，教師們分工合作構思設計活動，選編教材與教科書。教師在進行實際教學後，就教學成果進行討論修正，教學歷程中教師因學生的反應而修正教學活動設計（林碧雲、莊明貞，2001）。

橫向連結使學生將所學的課程內涵串聯起來，了解不同課程間的關聯

主題文章

性，增加學習的意義性、應用性與效率性（黃政傑，1997）。

課程統整發展主題時，思考的要項與步驟（游家政，2000；國分康孝、片野智治，1999）：

1. 決定統整的起始點，將焦點聚集在學生可經驗的世界、必須學會的知能與可用的上課時間。
2. 思考學生已備的學習內容和能力，避免無意義的重複。
3. 選擇學生生活世界與日常發生的事件為課程的重要材料。結合現代社會情境的主題，從了解兩性、國際、資訊、環境、福利、人權、生命及健康思考；結合社會、自我，配合學校特色的主題，從地方、鄉土、故鄉的特色、民俗，或學生本身生活空間相關的向度思維，實踐體驗生活，並凝聚鄉土意識。
4. 確認主題的概念是值得學生關心的大觀念、議題或事件。
5. 訂定主題的標題，清楚表達主題的意涵，且能連結學生的舊經驗，吸引學生的興趣，激發學習的動機，引發其想像力。

(二)縱軸發展

目前各校試辦學校都致力於課程統整的橫向連結，在思考橫向統整的同時，需顧及學習的順序性與繼續性，及對垂直組織的縱軸發展中，教師採增廣加深的原則，而且課程所論及的要素需在不同的學習階段與亦重複，讓學生有繼續發展、重複練習的機會（黃政傑，1994）。因此，對於教師所發展出的性別教育課程需從整個學習階段作檢視，以學生為主體，綜觀學習活動的安排能否有效的促進學生有組織、有系統的建構知識、累積經驗、增長體驗，並有利於能力循序漸進的發展。學區內的國中、小學宜更進一步就各自學校所發展的課程，依據本學區學生的特質與需求，一起討論切磋，使課程能真正落實九年一貫。倘若可行，學區內的國中小學能在起初階段就一起發展課程更好，例如性別教育議題融入綜合活動領域，目前內湖國中與大湖國小兩所學校的教師就利用較長的時段攜手發展課程與教學活動。

參、性別教育教學策略

教學是概念的轉化與經驗的傳遞，教師進行性別教育教學活動時，無論

言教和身教，均是學生直接學習的對象，教師在教學活動所運用之教學策略將直接影響性別教育學習環境的營造、學生性別意識建構，以及知識的形成。茲將研究者在國科會系列研究（洪久賢，2001；洪久賢、殷童娟，2001；洪久賢，2000）中，歷經國中、高中落實性別教育的實驗教學所歸納出之有效教學策略，分述如下：

一、妥善運用教學與時間

學生需要經過一段醞釀和激發的過程，才能真正意識個人角色的建構的多元性，體驗個人角色在不同生命階段有其發展與轉變，其內涵隨時代而改變，隨文化而有差異，具有文化建構的特殊性。性別教育的課程融入與統整係嶄新的嘗試，大幅度的改變，故可參考佐野金吾（1997）的循序漸進原則，讓學生有充裕的時間適應改變，化被動學習為主動學習者。

1. 思考的循序漸進：教學應由師生共創，一起選擇主題、討論最關切或較值得探討的主題，讓學生主動參與，擁有自由自主、反思、思辯的學習歷程。
2. 心態的循序漸進：調整學生由被動學習至主動學習，強化學生自動自發學習的習慣。
3. 時間的循序漸進：在醞釀、激發、充份地思考和討論、辯證所花費的時間較長，充份的思考與發言時間可沈澱、重整雜亂的思緒，透過更深刻的思考，使抽象性的想法轉化成實際的觀念與行動。讓學生有充裕的時間調整步調、做法與習慣，開始給較多的時間，待學生逐漸熟練後再逐漸回歸合理的時間。很多教師具有堅持要把原定的教材教完，否則就自覺失職的迷思。然而Terenzini (1995)在其研究中發現，其實學生在學校裡學得的知識，在其未來的生活和工作中，大部份不會用得上，而思考的能力卻能受用一生，能幫助學生在面對生活中實際問題時，明智的做決定。

二、選擇適切的性別主題

教師選擇適合性別教育融入的單元，可考慮下列特性：

- (一) 突破性別區隔性的議題；
- (二) 在複雜父權建制的文化社會環境中，視為習以為常而有待價值澄清或富有爭議性的議題；

主題文章

(三)學生最感興趣且具有思辯性的議題，如兩性交往；

(四)與學生生活經驗相近的議題，可提高學生的學習興趣，使同學們易於進入討論情境，激發課程討論的參與動機，喚醒其性別意識及參與程度，進而有助於建構兩性平等概念。

國小高年級至國、高中階段對性別教育中最感興趣的主題，均是兩性交往，其中包含性教育（洪久賢，2000）。分析學生所列舉的原因如下：

1. 個人成長與發展上的需求

國小高年級至國中階段正值青春期第二性徵日益明顯，對自己與異性的身體充滿好奇心，會出現更強烈的喜歡或討厭異性的情結，與其讓學生循不正當途徑獲得似是而非的觀念，不如公開討論。學生學習建構正確的身體概念，做自己身體的主人，了解自己身體的界線，尊重他人身體的界線。學習如何因應異性之間的感受、價值觀與行為模式，從中了解被另一個人喜愛、接納與珍惜的快樂，進而提昇自我價值。因此感覺到在個人成長與發展歷程中有學習兩性交往的需求。

2. 兩性交往主題反映著社會文化對性別的建構與框限，具有思辯性，在其中能思考與相互討論對話的空間較大。

3. 在教育歷程中較少探討的主題：雖然「性別教育」已被列為教育部倡導的重點教育，但在實際落實層面上，學生依然認為有關兩性相處的課程內涵少，乃因是以往教學較側重規範性的教導，而較少討論兩性間相處、情感的表達、情緒的紓發等面向。

三、提供支持性、創造開放、安全且無歧視的學習環境

(一)強調性別平等對待、相互尊重，鼓勵學生發聲

Sadker (1999) 指出教室中的師生互動，由於男生較積極投入或逾矩，教師無意中常會以男性為中心，給予較多的關注，而忽略了女生。這是融入兩性平等教育於各階段的教學時，教師應特別隨時自我做醒、檢視。在教室中的師生互動，有時班上有些學生比較積極參與教學活動，經常發表意見或挑戰教師，引起教師的注意或花比較多的心力在解答其問題，可能因此忽略了其他學生意見的表達，使得教室情境中失去多元意見發表的重要精神。老師需在教學歷程中自省、檢視，且有所做醒，常提醒自己留心於平等的對待學生。

老師避免階層化的複製，並應注意學業成就較低者或弱勢學生遭欺壓

的現象，使學生有免於受毀謗的自由。班級上會出現當學業成就佳者發言，眾人認同；功課不好但勇於發言的同學，則其它同學會發出噓聲，不表示認同，顯現出同儕壓力的影響，呈現階層化現象。教師需努力藉由觀察小組討論活動中，發掘弱勢的意見，採代言，或鼓勵細聲發言的學生放聲說出自己的意見，積極參與活動，並且教師以身示教，讓學生發言機會均等，且強調彼此尊重，努力營造平等、尊重，無階級區隔的班級氣氛，尊重學生間的差異性與多元化。老師注意到小組討論時同學間的互動，試著擷取每位同學的寶貴看法。

(二)營造安全的學習環境

學生處於安全與溫暖的學習環境，才能自在的參與課程活動，盡情地抒發關於情感及內心的真實感受。若教師所創造出的教學情境，是開放、自由與包容多元、無性別與階級區隔的班級氣氛，扮演輔助引導的角色，則可以激勵學生勇於表達自我，盡情的追求真理，進而創造客觀的知識（Rismark, 1996）。在教學的歷程中，期望學生主動地整理自己的價值觀、有條理的表達自我，參與對話及辯駁等，均是現代人都該具備的能力，都必須要教師能以最開明的態度、最輕鬆的語氣，在教室中創造一個溝通協商辯論的空間，以操練對話辯駁的技術／藝術（何春蕤，2000）。

教師的態度及其所扮演的角色會影響學生參與課堂討論的意願，及其分享個人想法的自我剖析程度。教師重視學習過程而非學習成果，多鼓勵學生自由的發言，以養成民主平等的溝通與表達的習慣（何春蕤，2000）。教師的角色在詮釋意義和其性別意識型態與價值觀有高度的相關，對於學生表達的觀點，教師能不以單一標準答案的模式評斷之，抱持多元接納態度，不但肯定學生參與討論的熱誠，並且能夠站在學生的立場，思考學生想法觀點所產生的背景緣由，給予支持性的回饋，適時的運用真誠的鼓勵，建立學生的信心，並使增進師生互信，從而建構學生多元的性別觀。

四、賦權增能（Empowerment）

在真誠關懷而相互尊重的氣氛中，自由表達個人的觀點、接納他人的意見，才能產生尋求真理的內在動力。真理是無宰制的知識，而非來自教學者權威性知識的傳送（Rismark, 1996）。倘若教師在課程與教學決定、評量均反應著社會權力分配，主導學生的學習權，實際上正是複製著階級文化的科

主題文章

層控制（林碧雲、莊明貞，2001）。在教學歷程中，老師應正視師生權利關係，不主導教學，而是扮演引導者與學習者的角色，教師現身，坦然面對學生，充份開放言論流動的空間，予學生自由辯證。唯有逐步卸除不當的教師威權，讓學生感受到安全溫暖的學習氣氛，學生才會敞開心胸，願意在課程活動中與教師做真誠的雙向交流。

透過發聲、參與討論及分享的互動過程，可使學生因主動發表自己的看法，而正視自己的主體性（Ellsworth，1992）。教師並不獨佔發言的權力，或直接評判學生報告的內容，而是將權力平等的移轉至班級。任何一位同學，只要有想法、願意發言，都可以對同學的報告提出疑義和反駁。在同學們充分熱烈討論告一段落後，教師對辯證歷程中學生所忽略的社會結構與文化規範等影響因素提出質疑，以激勵學生更深刻的反思。教師適時的發問，可使學生勇於發出個人較不認同的觀點，而達到觀念互動與意見交流的功能，讓學生感受到發言地位平等的增權效果。

同時教師體認觀點無高下優劣之分，乃因個體成長背景不同、所處的立場有別，乃至於看事的角度產生殊異。如能夠尊重他人發表的意見，不妄加以價值論斷，不但個人可以接收更多元觀點的資訊，也能令人感受到倍加尊重的喜悅感。Kreisberg 認為賦權是一種個體或共同生活體不斷增強掌控自我生活的歷程，個體要發展對社會狀況和政治世界多重複雜層面的批判意識與能力。因此，教師賦予權力讓學生感到自我就是主體，質疑與剖析自身的經驗；容許課堂內產生的爭辯與衝突，提供學生互動、對話以澄清觀念的機會，誘發強勢者自我反省，培育弱勢者自我增長力量(self-empowerment) (Hird,1999)。培養學生思考能力，對自己立基於經驗所做洞察力與判斷有信心，成為主動的知識創造者與建構者，批判性別不平等對待的社會文化，打破過去男性中心的知識系統，開展弱勢者自我詮釋的空間及發聲的機會，增強弱勢學生的主體力量，有助於性別平等概念的建構。

五、運用思考單

運用個人思考單能促使每一位同學安靜地且真正用心思考，藉由書寫的過程，使學生沈澱思緒、抒發情感、分享內心的感受與感動，並整合觀點使之更為清晰。思考單的撰寫也為討論作準備，使討論時有所憑據，藉此讓沈默的意見發聲，可避免討論被班級中少數的意見領袖操控，而教師也能由學生思考單的內容中，瞭解較少發言同學們的觀點與想法。對羞怯的學生或對

於思考較慢的同學，則可藉由此活動，提供時間進行思考並整理思緒，幫助他在小組討論中有話可說，助其克服害怕的心理；並可避免思考快的學生佔用所有討論時間，導致思考慢的學生無法參與或喪失自信心。對其他學生而言，把想法寫下來也可助其再度釐清自己的思緒，使發言更有條理，協助學生對於性別相關的議題產生深度反思。但過度的使用思考單，或是學習領域中因欠缺統整，導致學習單有重複現象，反而會令學生感到厭煩，產生反效果。

六、發問

教師發問時常自我提醒：在問誰問題？對男女生所問問題的難度一致嗎？期許一致嗎？教師發問後，候答時間要足夠。以往學生對於兩性議題較少接觸，甚少認真的思考這類問題，尤其是對於需要反思或思辯的深入性問題，並非一時可以回答出來，需要一段思考時間。此外，有些學生需要較長的思考時間才敢發言，教師應保留機會給他們。但要注意教師所提供的線索、指引與鼓勵，是否因性別而有別？

學生在教學歷程中其對於發聲，並不表示所提出的觀點經過相當地深思熟慮。若教師適時的發問，可激發學生對自己或他人所提出之觀點再做深刻反思，協助學生探索深層的意義。對課程主題所引導出的問題，在引起學生的激烈辯駁之後，教師可針對同學提出的觀點，以聯結生活經驗的實例，進一步向同學們發問，以刺激學生思索自己既存性別觀點，或思考破除性別刻板桎梏的方法。

七、價值澄清與思辯

檢視社會文化中長期受到漠視或扭曲的價值觀，使人們視為習以為常、理所當然的生命現象，運用價值澄清法使教師為自己與學生所表達的觀點，做概念上的再次釐清，清楚瞭解同學所提觀點的確實意涵。思辯尚未達成共識、有衝突產生的議題，具有引發問題思考與彼此辯證的空間。開啓對話討論的空間，讓同學們在彼此的激辯中，以形成個人所能信服的概念，並透過價值澄清、批判思考，自省反思與對話，以釐清性別觀念，思考學校與真實世界的差距，擴大思考的範疇，建構兩性平等對待的性別觀。

八、善用合作省思

教學時將學生組成異質小組，在小組討論性別議題的過程中，成員彼此皆有不同看法，經過質疑、自我省思、爭議、溝通、同儕互動與激勵，增加同學進行高層次思考的動力和處理問題的技巧，促進兩性的了解與尊重。進行小組討論時需遵守平等參與的原則，尊重不同的意見，每個人都得向自己或他人的權威質疑。同時小組討論也能給每個同學都有較多發表意見的機會，尤其在異質團體中性別刻板傾向的同學在討論過程中常得到性別意識高的同學之切磋和示範，因此其進步也最為顯著。

透過小組討論、對話等方式溝通，對問題與事實質疑、分析、比較，討論不同的可能解釋，從多元的觀點檢視議題，激發學生批判性別意識及改造現實的力量，過程中難免出現意見不合、情緒化反應，但經教師的引導，營造自由討論與自由民主的氣氛，則同學逐能敞開胸襟傾聽、尊重他人的意見，欣賞不同的看法，避免非理性的論爭，並能清晰的表達自己的想法，澄清問題中的概念與關係，為自己的主張提出支持適切的理由。分享彼此的見解，批判、修正他人與自己的觀點。在同學的良性互動下，養成自省的習慣，勇於放聲說出想法，且能彼此尊重。合作學習省思使班級氣氛變得更活潑而和諧、互愛互重。男女生從合作經驗上學習相處之道，教師肯定男女學生間合作的價值，讓男女生在不同的組合與合作經驗中瞭解彼此。

九、訪談

為增進學生對週遭人事物的關懷，有效的與人溝通，傾聽他人的意見，吸取經驗，體驗感同身受，教師可運用訪談法，將訪談成果、反思所獲與同學分享。訪談對象如家人，透過訪談增進彼此性別觀的理解，檢視自己在家庭中定位的性別期待、家人的互動，思考如何解構自己與家人的性別刻板印象與不平等對待；或在生涯規劃中訪談非傳統性別職業者、性別區隔傾向工作者（如男護士、男性家政老師、女性土木工程師等），了解其心理調適與處境；或在運用社會資源、關懷性別弱勢族群的活動中，訪談相關人士。

十、參觀

透過參觀能使學生課堂所學的理论能與真實世界實務相結合，例如參觀女性藝術展，了解女性在社會文化中的地位與處境。然而漫無目的參觀成效

十分有限，因此在參觀之前，師生需先確認參觀的目的與探索的主題；由師生共同研訂參觀學習單，制定評量方式與標準。鼓勵學生善用各種方式(如上網)積極的搜尋相關資料，在參觀前先行研讀，將會使參觀更有意義。讓學生熟悉參觀應有的禮儀，遵守參觀的路線、先作整體性參觀，在對特別感興趣者詳細觀察並作紀錄，參觀後填寫學習單，反思參觀所獲，作為課堂討論的依據。

十一、體 驗

關懷是一種覺醒或較恒久性的承諾、一種認知表現，也是一種情感表現。關懷涉入個人對自己、他人及自然的知覺、感受、思維、表現與行為舉止，期能建立彼此間的和諧關係。關懷是一兼具倫理性與實用性的概念，在現代社會中尤為迫切需要與實踐。關懷能及於人、事、物、觀念、主體、客體、因果、機構與環境等。關懷將自我表現擴散於人類存在的各個層面，包括人與自己、人與社會、人與自然所構成的生物的、知覺的、心靈的整體情境脈絡中。Gilligan (1982) 提出關懷倫理，透過關懷倫理能促進個人/家庭/社區與其環境的整體發展，並滿足其彼此間的相互需求。使處理日常生活性別相關問題時，能心靈不離身體、思考不離行動、理智不離情感 (Hsu, 1997)。Noddings (1992) 指出男孩從分離過程中界定自我，女孩則是從他人的關係中界定自我。因此教學中除了知識性的探究與學術的論辯外，也應重視關懷，側重人際關係，強調個體生命的體驗。Belenky 等人 (1986) 主張聯結式的學習環境，指出教師的角色好比助產士，將學生的知識拉出來，以學生為中心，協助並鼓勵學生思考、發聲、發表想法，促使學生與古今文化中的其他知識對話，在日常生活中運用本身的知識。

瑞典經濟學家哈馬紹曾說：「人生最遠的旅程，就是內心之旅」。反求諸己的內心之旅次無線深遠，不走則已，越走越遠，越走越美 (湯梅英, 2000)。過去的教學教注重外在學習，忽略內在的探索、人生的體驗。面對錯綜複雜的個人、家庭、社區、及其環境的交互關係，生活中充滿了價值觀與判斷抉擇的問題，並非單一邏輯思考能加以解決的，性別教育能統整理性與感性，統合科學性的知識與理性的判斷、人文藝術知識與感性的美學、生活情趣及人文關懷，兼具工具性、溝通詮釋性的及自主解放性的知識，方可解決多元價值觀下的困擾問題，確保生活在現代社會的人們能免於牽制、自主自律的生活，建構一個無宰制的溝通社會，助長學生獨立自主人格的形成，並

主題文章

提升更好的生活品質(Hsu, 1997; Ilorng, 1997)。

國分康孝、片野智治(1999)主張組織心靈交流小組—在有組織的相互心靈交流小組中，小組即教育者，在小組中進行自我了解、了解他人、自我接受、自我主張、信賴體驗、促進感受性等課題。透過行動的改觀及人的自我成長為目標。心靈小組的思想要點為：不要將別人的話一笑置之、人類的體驗就是那個人的一生、小組即是教育者、儘量不要引起與意見不同者不必要的衝突、人生是爲了快樂而存在、在不要造成他人的困擾範圍內，作出自己想要的樣子。

心靈交流的六個體驗：了解真心話、表現出真心、主張真心、接受他人的真心、相信他人行動的一貫性、具備與他人的相關性。心靈小組實施時的注意事項：

1. 教師爲使學生具備正向的情感與認知，需提高學習的動機，簡潔的說明練習的目的、做法、與其訣竅、留意事項等。等待學生做好準備，避免引起抗拒的現象。
2. 選擇練習時與學校活動、年級活動、班及活動有關者，一起進行。
3. 教師促進學生的分享—自我啓發與回饋，試著將自己所見所聞與所感受的事務說出來，透過語言話能將體驗意識化；並透過聆聽同學的話語，洞察自己的情況，並將自己所感受的事物表達給同學聽。自我啓發就是一面練習，一面將所注意到的、感受到的，即聽取他人的體驗後，所思考、學習到的事物等，保持其真正的樣子，並率直的傳達給對方。

例如藉由角色扮演、角色替換，使學生感受到身歷其境，嘗試進入到自己以外的世界，拓展自己社會角色的經驗，增進自己處理問題的信心，例如如攜帶生蛋上下學、或腹部拖載5公斤的西瓜，以體驗懷孕之艱苦，體會對小生命呵護之細心、用心與愛心。瞭解母親的艱辛後反思如何付諸行動分擔家務工作，對家人的付出心懷感激；又如檢視身體可被同性/異性碰觸部位、被碰觸的感覺，反思身體的界限、學習尊重身體自主權。

十二、師生教學相長，日常教學的性別意識省思

教師應重視學生的實際經驗，並不斷的自我反省，自覺教材對學生的影響，自身的偏見會透過教材中詮釋出來。因爲教師可能經由社會傳播、媒體或是書籍教材中吸收許多似是而非的說法，不經意的將本身的性別刻板化印象複製於學生身上，或是以既有的經驗投射於學生身上，因而忽略他們特有

的經驗，或造成對學生負面的影響。Weiner（1994）鼓勵教師賦予權力，讓學生能藉由質疑與分析自身的經驗，為自己找出路，建立安身立命的哲學。教師引導學生從歷史、社會文化與生活經驗中尋求解放，老師亦需藉由自我覺知、自我學習、人際互動與跨文化的經驗中，重新自我檢視自己的意識，澄清自己對偏見刻板印象與歧視的迷思。老師不斷的反思教學過程，包括與學生的討論、學生所拋出來的觀點想法等，均有助於化解自己先前既存的性別刻板印象，而真正的破除刻板化印象，在師生互動中體會教學相長的樂趣。Smith（1996）研究發現教師撰寫思考單、札記、參與師生或同僚討論、回應問題等，均是有效的方法，幫助教師作自我檢視，深入瞭解自己的概念建構，或概念偏差（Whitney & Hoffman, 1999）。

十三、教學評量

性別教育的課程設計與教學活動的規劃，採多元化的教學方式，讓學生從生活中理解性別的意涵，意識到他人的存在，自己是團體中的一份子，環境中的一員，透過批判反思、實踐的活動來尋求自我的性別突破。學生可參與評量的規準的訂定，評量採多元化的方式，包括思考單、檢核表、觀察、問答、實作、展演、報告等；實施方式可採團體、分組或個人的評分，多鼓勵學生或家長參與評量，採學生自評、同學互評、親子共評，或由教師評量。

伍、結語

性別教育融入九年一貫課程，端賴教師們合作以轉化取向、關懷倫理切入，教師以身作則，善用教學策略，以學生為建構性別意識與知識的主體，促使師生在安全、自在的學習環境中，透過不斷的批判、質疑、反思、關懷體驗，解構性別刻板印象，重建性別平等觀。

參考文獻

中西朗（1998），實行綜合性學習的教師協同體制。高階玲治編。實踐、綜合

主題文章

- 性的學習時間：中學篇。東京都：圖書文化。
- 佐野金吾（1997），如何運用「綜合學習時間」。兒島邦宏、佐野金吾主編：中學「綜合性學習時間」研究入門。東京都：明治圖書。
- 李坤崇（2001），綜合活動學習領域教材教法。台北：心理出版社。
- 何春蕤（2000）。性／別政治與主體形構。台北：麥田。
- 林碧雲、莊明貞（2001），一個性別教育轉化課程的事戀—以融入社會學習領域課程之行動研究為例。中等教育性別教育專號，52(3)，付印中。
- 洪久賢，2001，性別教育課程改革之實踐—教師專業成長。「第三屆課程與教學論壇—課程改革的反省與前瞻」學術研討會。台北：國立台北師院。
- 洪久賢，2000，國中教師兩性平等教育專業發展個案分析研究。師大學報，45(2)，37-53。
- 洪久賢、殷童娟，2001，落實兩性平等教育之研究--以男生班實驗教學為例。測驗與輔導雙月刊，163，3416-3420。
- 張如慧（1998），如何創造多元文化的兩性平等教室。教育研究集刊，41，103-118。
- 黃政傑（1997），課程改革的理念與實踐。台北：漢文。
- 黃政傑（1994），課程設計。台北：東華。
- 莊明貞（1999），性別議題與九年一貫國民教育課程改革。兩性平等教育季刊(7)，87-96。
- 莊明貞（1997），道德教與評量—多元文化教育觀點。臺北：師大書苑。
- 湯梅英（2000），綜合活動領域課程綱要。綜合活動領域課程與教學研習手冊，45-54。高雄：高雄師大。
- 游家政（2000），學校課程的統整及其教學。課程與教學，3(1)，19-38。
- 國分康孝、片野智治（1999），在相互交流中改變班級風氣，國中學習篇。圖書文化。
- 謝小苓（1997），女性主義教學法。本文發表於「第一屆大專院校兩性平等教育相關課程教師座談會」，台北：世新大學。
- 謝臥龍（1998），兩性平等教育的教材教法。本文發表於「大專院校兩性平等教育教學觀摩研習會」，台北：世新大學。
- Beane, J. A. (1998). *Curriculum integration—designing the core of democratic education*. NY: Teachers College.
- Belenky, M., Clinchy, B., Golderberger, N., & Tarule, J. (1986). *Women's ways of knowing*. New York: Basic Books.
- Ellsworth, E. (1992). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. In C. Luke & J. Gore (ed). *Feminisms*

- and critical pedagogy*. NY: Routledge.
- Freeman, J. G. (1996). An Exploratory Study of a Gender Equity Program for Secondly School Students. *Gender and Education*, 8(3), 289-300.
- Gabriel, S. L., & Smithson, I. (Ed.). (1990). *Gender in the classroom: Empower and Pedagogy*. Urban and Chicago: University of Illinois Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hird, M. J. (1999). Theorising student identity as fragmented: Some implications for feminist critical pedagogy. *British J. of Sociology of Education*, 19(4), 517-528.
- Hornig, J. S. (1997). A new paradigm of home economics in Taiwan. Paper presented at *The 9th Conference of Asian Regional Association for Home Economics*. July 16-19, pp 175-178. Soul, Korea.
- Hsu, M. R. (1997). A change paradigm of home economics and its implication. Paper presented at *The 9th Conference of Asian Regional Association for Home Economics*. July 16-19, pp 137-167. Soul, Korea.
- Maher, F.A. (1999). Progressive Education and Feminist pedagogies: Issues in Gender, Power and Authority. *Teachers College Record*, 101(1), 35-59.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in school: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Rismark, M. (1996). The likelihood of success during classroom discourse. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40(1), 57-68.
- Sadker, D. (1999). Gender equity: Still knocking at the classroom door. *Educational Leadership*, 56(7), 22-27.
- Terenzini, P. T.; Springer, L.; Pascarella, E. T. & Nora, A. (1995). Influences affecting the development of students' critical thinking skills. *Research in higher education*, 36(1), 23-39.
- Weiner, G. (1994). *Feminisms in education: an introduction*. Buckingham: Open University Press.
- Whitney, L. & Hoffman, R.M. (1998). Middle school advisories: A vehicle for developing students' gender self-confidence. *Education*, 119(2), 232-242.

(收稿日期：90.6.15；修改完成日期：90.8.23)

