

教師性別意識與教學困境

反思中小學教師的性別教育課程設計與教學實踐

李雪菱（慈濟大學兒童發展與家庭教育學系）

本文針對中小學教師性別課程設計與教學實踐的成果進行反思，研究發現，教師性別意識會影響性別課程，且與教學資源關係密切。具性別意識的教師是有效教導性別課程的關鍵，相對地，以套入而非融入方式橫向移植課程或進行政策宣導，則是缺乏性別意識的教師最簡易而安全的作法，而且，類似課程易窄化性別教育，或造成師生對性別教育的刻板印象。具性別意識的教師可以主動創造並連結教學資源；缺乏性別意識的教師恐因無法掌握性別教育的目標，而導致依賴外部資源，且無法敏覺其教學過程與結果對性別教育造成的反挫。此外，即使是具性別意識的教師，也難以對抗既存體制的資源偏見，比如求療癒心態和升學主義。

關鍵字：性別課程設計與教學、性別意識

一、研究緣起與問題意識

台灣《性別平等教育法》的通過與實施令國外許多學校教師、NGO 工作者、志工與專業人士感到神奇與佩服，尤其韓國、日本、香港、中國等國人士更感興趣與關注，並於前幾年到台灣進行參訪、瞭解與學習（蘇芊玲，2010）。脫下這件「進步」政策的外衣，我們應有相對的能力提起勇氣自我檢視：順應政策並扛起性平教育實踐之責的教師，其性別意識是否也有相對的進步與提升？教師性別意識的培力資源與支援為何？教師性別課程設計與教學實踐的現況如何？教師性別意識與教學資源及教學內容的關係又如何？

欲回答上述提問並非易事，本文是企圖回應這一系列提問的階段性成果。在缺乏研究資源的狀況下，秉持「教學者即研究者」的精神，我嘗試在教學與服務行動中夾帶以下幾個階段的研究目標，包括：反思性別課程設計與教學的實踐與難題、探究教師性別意識開展、串連教學夥伴推動中小學教師發展性平行動研究等三大階段。

從 2003 年起，研究者以大手攜小手的方式，培訓 T 大及 C 大學生進入花蓮中、北部十幾所中小學進行性別平等教學活動，並與中小學教師針對課程設計和教學歷程進行合作、討論與協商。類似活動執行一年後，我開始醒覺長期深耕固定幾所學校並與現職教師持續發展對話的重要性。長期的教學合作使我意識到：瞭解中小學教師與學校行政推廣性別教育的需求、實施概況與其性別意識的關連有極大意義。在教學服務的過程中，我透過參與及觀察發現，有的教師積極投入課程，並於課後會談中釋放善意，希望彼此能長期合作下去；有的

致謝辭：本文在投稿後的編修過程，獲益於三位匿名審查委員用心的批評與建議，收穫良多，特此感謝。

教師觀察我們的教學過程，並於課後回饋教學意見，分享該班學生的家庭狀況與課程中學生反應的意義；有的輔導老師持續與我討論輔導室時常面對的性別難題；有的教師被動地接受我們前往教學，雖對我們的課程與教學內容不感興趣，但主動在教學過程中拍攝相片，以作為學校推廣性平課程的檔案；有的教師在我們前往教學時到辦公室改作業，或利用我們的性別課點名部分學生到教室外罰站訓話，繼續從事班級經營；有的教師則拒絕學生上性別課，因為該班為「升學班」……類似的情況都讓我不斷省思性別教育在教師心中的位置。

在性別教育推廣的理念與實務之間，我自覺知道的越多，便得承擔更多面向的挑戰。尋思：與其站在中小學教師的對立面看待性別教育的瓶頸與困頓，倒不如從教師立場，進一步探究中小學教師所遇到的難題，若能循此找到志同道合、願意一起奮鬥的教學伙伴，對推廣性別教育工作或能有相當程度的助益。因此，自 2004 年起，我有意識地於教學前後與中小學教師進行非正式會談，慢慢從十幾所學校中，選擇適合長期合作教學的七所學校，並邀請他們成為本研究的受訪對象。因此，本研究集合了長時間的參與、觀察、資料蒐集以及深度訪談等第一手資料，希望能呈現我對東台灣中小學教師性別課程設計與教學實踐的歷程與難題之反思。

二、文獻回顧

在訪談與資料分析過程中，性別課程設計、教學實踐與教師的性別意識一直有相互啟發、互為因果的關係。以下分就性別平等教育與性別課程設計資源、中小學性別課程設計與教學實踐，以及性平議題「融入」課程便是教師性別意識的「轉化」實踐等三點進行回顧。

（一）性別平等教育政策與性別課程設計資源

性別平等教育（gender equity education）建基於多元文化社會所產生的覺知、信念與反省實踐（莊明貞，2003），欲認識「性別」（gender）教育可由此種批判式的覺知與意識化的角度切入。凸顯性別而非兩性，意味著性別平等教育所強調與關注的不只是生理性別的異同，也不只是兩性平權，而包括生理的性所衍生、由社會與文化建構出來的差異和非主流，以及對族群、階級、地域等意義上的相對弱勢的尊重行動。因此，它是一種多元文化教育，是人權教育，是對抗媒體與社會刻板印象的教育。性別平等教育期待培養受教者在學習歷程中檢視、批判並解構自我潛在的性別歧視意識與迷思，以增進性別的自我瞭解和自我突破，並發展性別的人我關係。因此，性別平等教育的過程必然懷抱著批判、解構與重新建構的企圖與行動力。

我們並非一出生就是今天這個樣子，每個人都得歷經許多被建構的可能性與管道，因此，我們的身體、姿態、特質、未來發展與人際互動，無一不是被教導、被期望、被要求而來，它是一個過程，而此過程正是「社會建構」的過程。社會既然可以被建構，當然就可以被解構、被重新建構，也就不會是宿命的（蘇芊玲，2011）。在教育部頒訂性別平等教育法之前，台灣社會與學校體制教育並非沒有性別教育或性教育，只是，第一線教師很可能身處於男尊女卑的人事結構、性別區隔的課程設計、充滿性別迷思與歧視的教材、以及隱藏性課程與師生互動（謝小苓，1995；潘慧玲，1998）中而不自覺。因此，要揭露並面對真相——亦即校園中所進行的是非常明確的「性別不平等的歧視教育」，以及非常清楚的「性壓抑的管制教育」（何春蕤，1998）——不僅需要正視個人生命脈絡與社會文化結構的勇氣，也必

須腳踏實地逐步發展省思與行動。周麗玉（2007）彙整 1967-2003 年間教育部國民中學課程標準、九年一貫課程暫行綱要，以及九年一貫課程綱要，透過具體實例，企圖說明「課程綱要」是掌握中小學性別課程發展的關鍵。不過，她發現性平教育課程發展效果不如預期，而且「九年一貫課程」爭議不斷，不僅學校對性別課程發展無力又無心，教育部組織功能也呈現壁壘分明、統整不易之狀。因此，她提出友善校園文化、建立專業且能激發教師自我進步與熱忱的機制之重要。而且，她主張檢視性別平等教育的現狀與困境，僅依循「課程綱要」爭取教學資源並不足夠，未來，對於資源與課程控制權力的拉距、意識型態的爭辯、傳統學科霸權與升學取向偏頗等處境，亦應作更深入的探究。周麗玉的統整資料十分豐富且具時代意義，本研究希望以東台灣的研究與分析資料，與周文開展深入的對話。

（二）中小學性別課程設計與融入式教學

九年一貫課程¹將性別議題定位為融入式課程，在暫行課程綱要中，也列有兩性教育融入七大學習領域與十大基本能力的對照表。九

1 九年一貫課程綱要主要精神在於「鬆綁」，將課程「標準」改為課程「綱要」，解放全國統一規定，如科目、時數、教材大綱與教科書等，可說開啟了一網多本的教科書時代。九年一貫的實施特色包括：具彈性、多元、統整、一貫及以學校為本位（周麗玉，2007）。當然，為了確保教學品質，對於領域、能力指標、時數範圍與上課日數也有規定。整體而言，教師不再只擔任教科書知識的傳授者，只要根據課程綱要，教師也可以是教材的設計者；九年一貫課程改革強調培養學生帶著走的能力，除了學習領域的知識外，多元智慧能力的發展及國際視野的拓展都很重要，因此性別、環境、資訊、生涯、海洋、家政與人權教育等重大議題也被引進，而此舉也是性別教育成為法令規範的課程內容之重要意涵。

年一貫實施後，理想上，教師將擁有較多彈性進行課程規劃，並可強調課程與各學習領域之間的水平銜接，以及課程與各學年之間的垂直聯繫（楊巧玲，2010）。然而，傳統的學科知識疆界鮮明，九年一貫課程要對實施已久的課程設計與教學模式進行改革，並不容易（陳寶山，2010），尤其性別平等教育的價值追求在於挑戰傳統父權體制，如何實施教學將更顯難度。對教師而言，在授課時數的限制下，選擇以既有教材為基礎進行性別課程設計，是一種比較穩妥的作法；相對地，期待教師將性別平等教育議題全面融入或加以轉化，則較困難（楊巧玲，2011）。教師必須將社會新議題透過概念、事件與主題等形式，以統整或重新組織的方式融入課程，使學生具備生活應用能力，甚至發展出具有社會行動力的具體實踐（莊明貞，2005）。莊明貞（2005）在〈性別與課程的建構，以九年一貫課程「性別平等教育議題」為例〉一文中，將性別平等教育議題能力指標「融入」社會、藝術與人文、健康與體育、綜合活動、自然與生活科技等傳統學科，並整合文化價值，轉化學科知識，成為性別均衡的學校課程文本。該研究的努力有助於課程設計者重新思考性別平等教育議題能力指標的本質與內涵，並提高教師的自我檢視能力——檢視教學活動中呈現的知識學習概念之完整性。但莊明貞已警覺到，教師如何開展其專業，以培養性別敏感度，並建立親師夥伴關係來發展性別的文化素養，是未來值得觀察的部分。此一警覺亦是本文特別關注之處，後文將延續莊明貞此文的關懷，進一步反思教師是否將性別議題「融入」課程，抑或只是「套入」教材。

近年開始有一些教學研究，由現職教師親自動手將性別意識融入課程設計，他們也針對在課程中融入性別教育議題的挑戰進行省思。潘淑琦（2010）嘗試將性別平等觀念融入自然與生活科技教學，她從

《追夢，我的世界宇宙大》和南一出版教材所附的《世界偉人傳》中挑選台灣卓越的女科學家，融入 98 學年度上學期南一版四年級自然與生活科技教材內容。研究發現，男女學生對於科學家的刻板印象雖已逐漸轉變，但欲落實性別平等教育，確實需要教師花更長的時間，在教學與日常師生互動中深耕。曾郁嫻、程瑞福（2010）採借前述莊明貞（2005）的教學設計，希望以理解（呈現能力指標）、解釋（處理核心概念知識）、應用（選擇適當教材與教學活動設計）三階段作為教學活動中能力指標分析與融合的架構。在小學生的社團時間與寒暑期課程活動期間，透過改變比賽活動設計、增進性別互動機會、省思與批判性別迷思等方式，進行性別融入教學。兩位作者發現，在體育活動設計與教學過程中融入性別平等教育，不僅促使師生覺察體育課程中潛在的性別觀，也令教師更重視體育課上學生主體與教師本身的性別意識開展。楊巧玲（2010）則採用 Posner 和 Rudnitsky 提出的課程設計模式，特別強調「設計理念」及「評量計畫」。楊巧玲與兩位現職國中教師嘗試將性別議題融入九年一貫的國文學科，發現即便是「融入式」課程，依然難逃「添加式」課程無可避免的命運：被視為「額外的」、「補充的」教學內容，是「次等的」、「附屬於」學習領域之中。由此可見，在性別議題融入九年一貫課程的改革歷程中，許多老師除了必須權衡、革新個人的課程與教學，更必須與同儕和體制進行協商、挑戰。而且，類似的過程可能隨年級越高、升學壓力越大，而越顯艱難。

上述課程設計與教學，有的將性別水平融入一個以上的領域，有的將性別垂直融入某大學科，有的僅僅融入單一學科。關於融入課程的嘗試與反思，還有極大的發展與修正空間；過程中，除了與傳統學科相互拉鋸或排擠的現象之外，教師性別意識也十分關鍵。

（三）性別平等議題「融入」課程，便是教師性別意識的「轉化」實踐

將性別議題融入九年一貫課程設計與教學，其凸顯的內涵便是將教師性別意識融入各領域教學與日常潛在課程的實踐，亦即轉化課程的實踐。此種轉化途徑即是課程的再概念化，也是教師專業認同的再現（Pinar, 1998）。因此，本研究在認識教師課程設計與教學的同時，也欲反思與檢視教師性別意識開展的情形與限制。只是，何謂教師性別意識？

女性主義者「女性意識」（women's consciousness）的概念化，源自 1960 年代新左派的「階級意識」（class consciousness）概念（Andermahr, Lovell & Wolkwitz, 1997: 34，轉引自游美惠，2001）。馬克思（Karl Marx）認為階級的形成除生產工具等客觀條件外，也需行動者的意識等主觀條件。換言之，行動者必須將其偽意識（false consciousness）轉化為階級意識，而這段意識形成與體認的轉化歷程，便是動員無產階級革命的關鍵。試將這項理論運用到中小學性別教育推廣者身上：中小學教師（多為女性）若能由客觀存在的類屬（objectively defined category）轉變為具有政治認同、且能為共同利益奮鬥的團體成員，將形成一股極具革命性的力量。

性別教育這門學問重視體悟並洞察自我意識與社會意識型態的關係。批判教育學者 P. Freire 的「意識化」（conscientization）概念，指出「觀念治（制）人」的重要性（Freire, 1970）。生活在父權社會中的我們，往往難以覺察父權意識型態對個人的影響；透過性別教育的課程與活動來喚醒性別意識，可幫助我們照見個人與社會相互辯證的關係，對父權意識型態的宰制與壓迫，也較有可能發揮抵抗、挑戰與

改變的力量。

現職教師自己動手做的性別教育課程，往往呼應了教師的性別意識開展與困境。楊巧玲（2002）曾從理論文獻及九年一貫兩性教育課程中的性別議題切入，分析活動設計背後的性別意識。該文強調性別意識並非僵固的概念，而具有多元且變動的內涵，因此教育工作者須經常反思教育理想、課程內容、教學方法中的性別刻板印象、偏見與歧視，重建具性別敏感度的教育制度與情境。潘淑琦（2010）將教師性別意識融入自然與生活科技課程中，在研究後期，作者反身探問的是，在教學場域中，女老師被視為較具撫育性、男老師被認為重視紀律管理的刻板印象，對教學與小學行政單位的男女教師分工所形成的影響。曾郁嫻、程瑞福（2010）著眼於體育教學活動，他們共同體認並指出，教師性別意識與課程設計和教學專業必須彼此增能。楊巧玲（2010）的研究則力求凸顯教師的設計理念（為什麼要學）與評估計畫實施結果（如何得知學習結果）這兩部分，這類課程設計與教學的檢視策略，有助於本研究檢視與批判省思教師教學轉化的依據。

三、研究方法

本研究採取紮根理論的研究方式，先從事田野工作，以參與觀察、深度訪談、文件蒐集等方式取得研究資料。研究資料的蒐集分為兩部分：一是 2004 年 2 月至 2006 年 7 月，我帶領 T 大（化名）師培生前往中小學進行性別教育教學服務期間，所進行的田野工作；除了撰寫田野日誌、省思札記、與教師進行隨機訪談之外，並蒐集師生回饋心得等相關文件。第二個部分則是 2006 年 6 月到 10 月間，我召集並組成研究團隊，成員是之前與我一起進入中小學校園協同教學的

夥伴²張德瑩、鄧雅君、林宜靜，以及在 T 大擔任我性別課程助教長達兩年的林曉瑩。本文受訪學校包括 3 所國中與 4 所小學，深度訪談對象主要包括 1 位訓導主任、1 位教學組長、3 位輔導老師，1 位導師以及 1 位校護。他們都是實際負責該校性平工作的教師及行政人員。田野過程中，隨機訪談的對象包括 1 位校長、1 位導師與 1 位實習老師。受訪學校與受訪者以代號表示（參見附錄一）。每次深度訪談後，研究團隊皆舉行討論會，遇到爭議或歧見，則由我再度前往學校與老師補做訪談或進行資料再確認。

兩大部分的研究資料蒐集後，先初步編碼；最後統整資料時，編碼方式是先註記資料類別，接著加上日期，再註記（受訪者或資料蒐集學校）代碼或匿名（參見附錄二）。研究期間先閱讀田野資料與訪談資料，並召開研究團隊的討論會議，直待資料到達飽和，才開始進行資料的深度分析。資料分析的工作包括：反覆閱讀資料，記錄主題、直覺、解釋和想法；接著開始尋找資料中生成的主題，建構分類的架構及主題，發展概念和理論觀點；資料分析後期才開始閱讀文獻，並嘗試讓研究結果發展的概念與理論觀點進行對話。論文初稿完成後，我也將分析初稿的結論回饋給期待取得初步研究成果的受訪學校，並多次於中小學教師性別教育研習活動中，與現場教師分享研究結果。

2 這三位學生曾修習我在 T 大師培中心開設的性別教育、創造性與批判性的思考與教學，以及創造思考教學等課程。組成研究團隊期間，他們是大學剛畢業、已考取台灣各性別所的研究所新鮮人。

四、研究結果與討論

研究發現主要包含「教師性別意識對課程內容的影響」與「教師性別意識與教學資源的關係」兩大方向。

（一）教師性別意識對課程內容的影響

1. 教師性別意識會影響課程內容是否符合性別平權精神，亦或強化性別刻板印象

教學者的性別意識足以左右課程內容與成效。如果教師不具性別意識，或對性別教育推廣未懷抱熱忱，便極可能在詮釋性別議題的過程中，將課程內容引導到不一定正確的方向。典型的例子是：

女生胸大要更有自信，不要駝背，以後長大才能去取笑荷包蛋跟飛機場。（訪 -060905-T601）

這堂課我就跟他說，男生跟女生是不一樣的，女生因為有月經，所以不能值大夜班，也不能當飛行員，不然萬一月經來了，卻在開飛機，那怎麼行？（訪 -060905-C 小 T601）

這位教師強調學校沒有經費請外來教師，因此自己教。訪談中，教師對自己上性別課放電影的課程設計頗為滿意，但訪談內容卻顯示教師以個人的「性別刻板印象」來指導學生，將兩性角色更加二元對立化，尤其教學歷程傾向由上對下地灌輸知識，以刻板的「男女有別」概念強調兩性互相尊重的目標，此種知識傳輸的教學不僅未能激

發學生透過對話進行提問與批判，有問題的詮釋內容也極易變成反性別教育。

H 中學性別課程負責人是教務主任，她的性別意識與權力左右了學校性別課程的內容：

「你們要上什麼課？」H 中教務主任與我的課程助教，針對（九年級）課程主題進行了一段簡單的對話。

「同志教育？」主任語帶猶豫。問道：「同志教育？那是要教愛滋病防制的嗎？」

「啊！？愛滋病防制？嗯、嗯……不是。」助教一時難以回答。

「如果不是，我們學校不方便教這麼敏感的話題，可以改教別種主題嗎？」（誌 -051202）

這是當初前往 H 國中教學前，與教務主任協商課程內容的情形。課程是與輔導老師協商大方向後設計出來的，針對國中七到九年級生，內容結合時事、偶像劇及學生生活議題，包括：多元家庭、友善同志、愛情中的告白與拒絕等主題。得知上述對話後，我以誠懇的態度再次詳細解說課程設計，並請主任給我們一個透過教學實踐進行持續溝通的機會。主任所擔憂的只是針對九年級設計的一堂友善同志課程，該課程由授課者將常德街事件以戲劇方式展現，再由授課者與國中生一起探討劇中不同角色的心情。很慶幸主任願意改變想法，她與學校老師慎重地前來觀察每一班的教學，並在課程結束後表示系列課程獲得在場教師的一致肯定。H 中教務主任回饋道：「這種性別教育課，應該可以時常上。對同學的幫助會很大。」（誌 -051222）雖然主任並未表示類似課程對主任與老師本身也可能幫助很大，但主任

以實際的回饋扭轉了先前對友善同志課程的刻板印象。從課前到課後，T 大師培生與我目睹中學主任對同志議題在性別觀點上的轉變。從被拒絕、到被接受，再到受肯定的歷程，我們發現良好而有效的溝通，就是一種性別教育。

彙整七校近三年的性別課程檔案，研究團隊發現兩所學校的老師都設計了如出一轍的「身體紅綠燈」課程，且學童作答的結果也呈現一面倒的「標準答案」。「低年級小朋友在學習單上男女娃娃身體的敏感部位塗上『不能摸』的紅色，其他部位則全塗上『可以被摸』的綠色。」（團 -060905）老師的引導重點不應該只是「看見陌生男生要趕快走開」或「生殖器與第二性徵不能被摸」，也應引導學生發展「只要我覺得不想被碰觸，我就要拒絕」的行動實踐。根據警察局的工作報告進行初步分析後發現，性侵害被害人職業主要集中在國中小學生（國中生多於國小生），加害人主要為非血親與血親的熟識者（熟識者多過陌生人），而性侵害犯罪地點主要在加害人住家與被害人住家（多於郊區）。國小學童的性侵加害人主要為熟悉的親人，而國中生的性侵加害人則包括親戚、鄰居、情侶、朋友與陌生人。³因此，教師有必要指導學生在日常生活中自保與相互保護，不要認為「壞人只有陌生人以及都在外面」（蕭昭君、劉郁婷，2009: 126）。從抗拒教室中令人不舒服且具強烈性意涵的語言及行為做起，也是發展「身體自主」與認識「身體界線」的重要課程。類似的教學活化尚

3 這部分的田野資料包括：〈花蓮縣警察局 99 年度 1-3 月性別平等教育重點工作報告〉，取自花蓮縣政府編印的花蓮縣性別平等教育委員會 99 年第 1 次會議資料（頁 3-8）；〈花蓮縣警察局 99 年度 4-6 月性別平等教育重點工作報告〉，取自花蓮縣性別平等教育委員會 99 年第 2 次會議資料（頁 4-9）；以及〈花蓮縣警察局工作報告〉，取自花蓮縣政府編印的 100 年度第 1 次花蓮縣婦女權益促進委員會會議手冊（頁 28-35）。

待教師增加相關知識並提升性別意識，性別課程設計不能僅信靠「標準答案」。此外，「家務分工」課程太偏重「爸爸、哥哥也要做家事」的呼籲（團-060905），受訪學校每班都有極高比例的多元家庭（祖孫家庭、單親家庭、寄養家庭等）學生，但是，學習單內容卻十分缺少學童真實生命經驗的發想。可見，推廣性別平等的概念有賴教師意識到學生生命經驗，並將之納入課程內容，否則，即便實施了性別課程，也可能達不到性別平權的教學成效，甚至強化了性別刻板印象。類似課程內容也與教師橫向移植套入課程有關。

2. 教師性別意識會影響課程內容是橫向移植還是縱向發展

性別意識是教師有效教導性別課程的關鍵，在教師性別意識不足的情況下，橫向移植是較為簡易而安全的作法，也是最常出現的現象。具性別意識的教師則能由下而上，連結學生認知興趣並發展課程。

缺乏教師性別意識「橫向移植」課程，僅是「套入」而非「融入」，值得警覺

從各校教師協助蒐集近三年推廣性別教育的檔案資料看來，有的學校未考量學生認知興趣與學習需求，直接從書本、網路「橫向移植」性別課程方案。這種缺乏教師性別意識而「橫向移植」課程內容的方式，僅是「套入」教材而非「融入」課程（莊明貞，2005）。課程實施後，儘管教學檔案做得出來，也不易有效實踐性別教育。

C小 T601 曾邀請我提供「適合放給小學生看的性別電影」，當我問及何不尋求外來師資或資源時，受訪教師並未表達其想法，卻憤

怒地抗議：「你知道上面（按，指上級長官）有多賤嗎？他要求學校在很短的時間內要給出性別活動的檔案」（誌 -050515）。從負責性別教育的教師的角度設想，課程擠壓、融入課程的策略與教師的性別意識、政府政策與實行方式，都可能影響教學品質。

D 中學三年來真正執行過的就只有「防制愛滋病海報」比賽：

唯一執行的課程是學生製作「防制愛滋病海報」，從資料檔案裡，可看見每班都設計了標語與繪圖，學校也有將海報展示在校園中。仔細觀察不難發現，海報內容並沒有學生自己的語言，而是照本宣科式地，將教材或一般宣傳海報上的字抄錄下來，學生很難因此更認識愛滋病的成因、預防之道，整個活動相片看起來很豐富，實際上卻顯得空洞，缺乏實質意義。（省 -050909）

資訊社會中，下載網路上的影片與教案資料，已成為一種擷取教學資源的方便途徑。但若缺乏教師具性別意識的引導，學生在面對撲天蓋地的多媒體訊息時，將如何學習檢視、批判與解構社會潛在性別歧視的意識與迷思呢？根據學校性別檔案與文件資料，愛滋防制的海報活動未能呈現國中對社會媒體和性別議題的批判反思，也未連結到愛滋與性別教育的關連；透過這樣的海報比賽，如何能引導學生發展出對抗媒體與社會刻板印象的能力？學生如何得到正確而多元的性別教育資源？橫向移植課程也可能轉化為優良的課程與教學，但是，若教師性別意識未能轉化課程，或缺乏教師性別意識，都可能使橫向移植流於「套入」而非「融入」。

「由下而上」的課程設計連結學生主體需求，值得發展鼓勵

教師性別意識可影響課程內容往縱向發展，有的教師從學生的認知興趣或學習需求出發，「由下而上」將學生的生命經驗融入性別課程設計，並援引時事，激發學生批判思考，類似的教學活動往往有助於提升師生性別意識。

有一次 T605 跟 T606 合作，設計了一個「小紅帽劇場」，T606 扮演劇中人物，表演完還有有獎徵答活動，讓小朋友可以腦力激盪一下，思考劇中所出現的情境與問題。（訪 -060825- S 小 T604）

S 小學提供了許多豐富、多元且有趣的課程設計，包括「性別與職業」、「尊重我別亂碰我」、「男生女生一起來跳舞」、「青春生活派」等。其中一份名為「朋友與我」的家長版問卷，由同學於上課前一天先帶回家讓家長填寫，隔日再由學生帶到學校，與老師和同學一起討論。此種跨越家庭與學校邊界的課程設計，有助於增進師生相互瞭解，也能讓學生嘗試理解或省思家長的觀點。針對系列課程，S 小的老師分享教學檔案時說：「學生對男女交往的認知，太受限於家長的告誡或媒體上的偏差訊息，這樣可能反而忽略異性交往也可以多元豐富、相互提昇」（文 -060530-S 小）。⁴T604 對 S 小性別課程的批判省思十分有力，豐富的課程內容也令人感佩。性別教育所引發的批

4 例如老師在學習單上反思，當教師與學生討論「為何家長擔心孩子與異性『單獨相處』以及『太親密交往』？」小朋友們的回答是：「單獨相處可能會發生不好的事，例如『被強暴』。」（文 -060530-S 小）

判思考能力，需要長期持續的累積與提升。儘管課程實施期間，部分課程內容無法達到令老師滿意的境界，但類似的省思卻可能延伸至下一次的性別課。

我們學校，孩子的家庭非常的弱勢。隔代教養的情況也非常普遍，我們學校不必多，發生一件性侵就讓我們忙得人仰馬翻。上次的性騷擾案件，也讓我們學校開了很多次的性別平等會議，但我們覺得一切還是要從平時的教育做起，這些孩子你現在不教，畢業以後我們沒有辦法繼續這樣關心他們……校長很支持我們時常舉辦相關的課程。（訪 -060906-F 小 T603）

T603 表示自己因性別、階級而受歧視的經驗特別深刻，因此特別樂意用心設計課程，讓學生在學習過程中拓廣視野，並容納多元的性別觀。

性侵害、性騷擾的課程資料比較容易取得，平常會利用法律、報紙和新聞個案來讓學生瞭解事情原委與注意事項，有時還會加上小考，讓學生加深印象。（訪 -060830-M 中 T904）

M 中學即使在從事政府宣導的課程，也能活用時事與社會資源，甚至已想到要規劃區域性性別教育座談，學校教師用心設計課程，不僅由下而上，也能由內而外地提升全校師生的性平意識，形成一種樂在學習的良性循環。這三所學校的正面經驗顯示學校老師有能力自己上課，且成功地将性平意識融入課程與活動中。三所學校的例子都指出，學校教師是最適合為學生設計性別教育課程的人選，且老師是最

有條件親近學生家庭文化的課程設計者。

3. 教師性別意識會影響課程內容由政策主導還是從教／學需求出發

教師性別意識會影響課程內容究竟是由政策主導，抑或從教／學需求出發。彙整學校檔案與教師訪談資料後發現，教師固然期待發展教／學為本位的性別課程，但是偏重政策性課程、依賴最易取得的教材，不僅是簡易而安全的作法，也是最常出現的現象。

現職教師在養成階段大多未曾接觸性別教育相關課程，對於性別平等教育的理解與想像，除了教師研習進修之外，最容易採借的便是平面或多媒體所提供的教學概念。有感於隨機的想像亦有偏頗，研究團隊在深訪中，針對教師「最希望教導的性別主題」和「最希望獲得教學資源的主題」，設計了問卷勾選與開放式作答。統整資料後發現，中小學教師最希望教導的性別課程主題依序是「身體意向、性別氣質、多元家庭、情感關係，以及多元性取向」（文-060830-卷），而最需要教學資源的主題則是「情感關係、多元性取向、時事分析、多元家庭與性別氣質」。一位老師表示，「多元家庭、情感關係、性與愛，以及性取向議題最感迫切」的原因是，「國中生早已在情感關係裡頭」、「他們對情感關係已經非常期待了」。因此，「協助學生面對性別與情感方面的關係處理、破除性與愛的迷思」、「理解如何讓學生認識身體界線」，以及「希望減少校園約會強暴的狀況」（訪-061027-H 中 T902），是老師最期待實踐的教學。可見，教師對性別課程內容的期待，不僅是從學生的學習需求出發，同時也照顧到教師的教學需求。

但是，這些教／學需求卻與學校實際實施的課程檔案呈現很不一

樣的分佈。

表一 中小學推動性別課程的三個特質

課程特質	性平議題能力指標主要概念*	受訪七所中小學2004-2006年推動性別活動與課程主題	說明
政策性	性與權力	性騷擾與性侵害防制	以政府專款補助、政府公文鼓勵為特色。其中，性騷擾與性侵害防制的課程比例奇高。課程內容以政策宣導為重。
	家庭與婚姻	家庭暴力	
		性病與愛滋防制、性交易防制、網路援交防制	
一般性	性別角色	性別角色的刻板化（職業的性別區隔、家務分工）	教學資源較多、教師較有能力掌握的一般性課程。課程實施以男女大不同、身體紅綠燈、家務分工等三個主題最多；而多元的性別特質與多元家庭型態最少。
	性與權力	身體的界線、身體意向、身心發展差異	
	性別認同	多元的性別特質	
	家庭與婚姻	多元家庭型態	
挑戰性	性別與情感	情感關係與處理	教學資源更少、教師擔憂能力不足，易形成課程與教學上的挑戰。主要以性議題、情感關係、性取向為主。
	性與權力	性與愛	
	性別認同	性取向	

資料來源：本文作者依據田野筆記首次歸納整理於2006年12月，之後參照教育部2008年頒佈之「九年一貫課程綱要性平議題能力指標」增添對應97課綱「主要概念*」欄位。

表一已盡量彙整七所中小學近三年實施的性別課程檔案，⁵ 研究團隊將各校性別課程所凸顯的主要概念做初步整理，並與教師針對此三類補行訪談，最後歸納出此三種課程內容的特色取向，分別是：政策性、一般性與挑戰性。此三類課程特色的分界，既呈現課程設計背景的相似緣起，也凸顯推廣性別課程的教學難題。以下分別說明資料的內涵：

「政策性」課程主因學校接獲政府專款補助、政府公文鼓勵發展而成。其中課程實施比例居冠者為「性騷擾與性侵害防制」，其次為「家庭暴力防制」，再次則為「性病與愛滋防制」、「性交易防制」，與「網路援交防制」等課程。「一般性」課程所強調的是一般教師自覺較有能力發揮與掌握的課程，其教學資源也較容易取得；其中比例最高者為「身體的界線」，尤其是「身體紅綠燈」單元，其次為「性別角色的刻板化」，尤其是「家務分工」、「職業的性別區隔」單元，再次則為「身體意向」、「身心發展差異」等。至於被老師認為很重要的「多元的性別特質」、「多元家庭型態」等議題，課程實施的比例卻很低。最後，「挑戰性」課程相對於「一般性」，是最具挑戰性的課程主題，教師雖認為這些議題十分重要，但因有的教師覺得教學資源少，擔憂能力不足，或主題較具爭議性，因此僅有極少數受訪者在性別課程中正式設計過關於「情感關係與處理」、「性與愛」以及「性取向」等課程。

事實上，這三類課程的分界有其光譜特質。有的教師認為身體

5 深訪的七所學校並非都完整保留近三年的活動檔案，有的辦理全校性別海報比賽、全校電影欣賞，有的則以班為單位，由教師自行融入課程，或由外來資源以附加課程的方式進行。由於條件各不相當，將實施件數進行量化比較不具意義，本研究僅能盡量呈現描述性意義。

界線和性別氣質都可放在第一類，因為「性騷擾與性侵防制」雖是政策，但她會跟「身體的界線」一起上；有的老師認為「多元家庭」參考資料少，上起來很有挑戰性，應該放到第三類；也有教師認為情感關係、性取向跟性與愛等主題是很自然、本來就應該上的課程，因此可以放到第二類。儘管如此，教師普遍認為表一還是「一看就容易瞭解」⁶的大分類架構。由此三點回看這份「非官方版」資料的意義有三：

第一，政策性課程比例奇高，可見教師的性別意識受到政策主導。此一現象可能導致嚴重窄化性別教育意涵、加深師生對性別與性別教育的刻板印象，比如「以為跟男生獨處就容易被性侵或性騷擾」（訪-060825-S小T604），或是想到性別教育課程就聯想到宣導口號；學生在課後寫的學習單令老師感到懊惱：「明明課程主題是多元性別氣質『娘娘腔』的討論，課程的討論過程小朋友很投入啊，但是，學習單上關於『印象最深的一句話』、『今天學到了什麼』這些答案，很多小朋友卻都填『性別平等』，就像在填背好的答案一樣！」（省-061129）可見與政策宣導高度連結的性別教育課，可能形成學生對性別課的刻板印象，甚至可能形成教學阻力。周麗玉（2007）曾經從學校的立場提出，目前「性別平等教育法」、「性侵害防治法」及「家庭教育法」都規定，每學期或每學年至少有四小時課

6 初稿完成後，在2007-2011年間，表一曾被多次提出來與受訪教師討論，也曾多次在教師性別研習中與中小學教師分享。過程中，對於概念雖有不同意見，但並未改變三個分類架構。唯一較難決定的是「挑戰性」課程的命名；曾考慮過「爭論性」或「爭議性」（controversial issues）等名稱，但教師主張第三類課程對性別平等教育具重要意義，只因教學資源有限，致使教師容易擔憂能力不足，形成教師在課程設計與教學資源擷取上較大的挑戰，因而最後定名為「挑戰性課程」。

程；面對如此繁雜的教學要求，學校往往出現課程教材未予以統整、隨意教學的狀況。若未能正視課程聯繫，不但課程發展意義含糊、教育成果不彰，還會使行政人員陷入忙於辦理活動的困境。此外，部分學校因相關法律通過、校園性別事件浮出台面而受到極大衝擊，甚至「聞性別事件而色變」，這與相關人員重在處理「性侵害或性騷擾」的主題與事件，而對性別平等教育法的精神與內涵瞭解不足有關（周麗玉，2007）。本研究發現僅少數學校能將性平意涵靈活融入政策性課程，因而與周麗玉的憂心相互呼應。

第二點，一般性課程雖受教師歡迎，推廣上較為順利，主題選材也讓一般老師覺得「沒有問題」，但課程內容的批判性與趣味性尚須受到檢視。以出現機率最高的「身體紅綠燈」及「家務分工」課程為例，部分課程檔案呈現教師帶著刻板印象進行教學的結果（詳見「結果與討論」（一）、1）。顯見一般性課程雖為推動性別教育的主力，卻仍須教師對課程進行批判檢視（省-060830）。

最後，教師可引借的挑戰性課程教材資源相對太少，教師擔憂能力不足，或感到議題具爭議性，因此極少在性別課程上正式設計挑戰性課程。但也正因如此，這部分的課程設計顯得極具創意及活力，且課程的省思批判性最高。「訪談中，部分國小老師認為這類主題相當重要，但是國中再教即可」（誌-051223）；而國中老師則一致覺得「小學老師就應給予學童正確的性別觀，否則都是國中老師在收爛攤子」（誌-051223）。可見挑戰性議題令教師覺得既重要、又棘手；要將情感議題、性議題、性取向融入性別平等的意識，對部分老師形成挑戰。在我與T大學生的教學服務中，發現情感、性與愛及性取向等話題，因教師平常很少在教室中自然融入，反而成為「中學生最愛的禁忌話題」（誌-051224）。當偏見與歧視的觀念充斥在日常生活的

黃色笑話與學生互動語言之中，語言上的性騷擾、語言霸凌等狀況將更值得關注。上過課後，不少國中生的回饋表有類似的心得分享：「希望你們時常來幫我們上課，我學到很多東西」（文-061129-單）。總之，挑戰性課程同時為教師與學生所需求，且具現實上的重要性與迫切性，可惜這類課程可參酌的教學資源較少，最易受到傳統課程排擠。

（二）教師性別意識與教學資源的關係

1. 教學資源如何從無到有

教師本身的性別意識可決定性別教育的教學成效，也能影響性別相關活動經費的企劃積極度與教學推廣意願。具性別意識的教師會讓教學資源從無到有，不僅能積極創造教學資源、主動爭取經費與師資，也能善用資源中心，沒有經費一樣能做性別。

台灣的資源多集中在北、西部，東台灣地形狹長，資源流通不易。以花蓮為例，由北到南區往返約需五至六小時車程，遠道而來的師資不易尋覓，致使東台灣中小學自認為處於推廣性別教育的「文化不利」環境。「我們學校比較偏遠，師資不容易找，加上政府也不太支持」（訪-061010-H 中 T902）。H 中學自覺學校地處偏遠、缺乏師資，教師對社會資源接觸少，卻還要推廣性平，因而有無力感；由此可見，花蓮雖有北、中、南區的資源中心，但並非每個學校教師都知道要把握這些資源。

不過，同處類似條件，卻有學校不受此限制，總是竭盡所能，表現出有錢能做、沒有經費也能做的態勢。

我利用義務量血壓等方式，吸引家長來參加學習的課程。我們只有「健康促進」計畫一點點的經費，不過這些活動也可以融入許多性別教育的理念。我（都）跟老師們每次都腦力激盪，有時候發貼紙鼓勵學生帶親戚或家長來，一個家長來就十張貼紙，許多孩子雖然沒有爸爸媽媽一起住，但阿姨、姑姑都來了。（訪 -061011-F 小 T603）

F 小學比 H 中學更偏遠，⁷ 但是，對性別教育工作的熱忱、積極度與使命感，卻激發了教師的專業知能與爭取經費的意願。

像是「中輟生宣導計畫」、教育部另外有補助「性別補助款」讓學校老師定期開個案研討會，另外，我們輔導室還運用「性別中心」的經費，製作網頁，還有，我們也購買性別相關的書籍。有些課程不需要經費，還有，有的大學教授會進行一些研究計畫配合我們學校做研究，我們也可以獲取一些這方面的資訊。（訪 -060830-M 中 T904）

我們學校主要性別活動經費來自教育部「性別平等計畫」、「友善校園」、「教育優先計畫」，以及「青少年輔導計畫」。經費是很足夠的，但要有相對的師資跟充足的時間才能把活動辦起來。（訪 -060829-D 中 T901）

同樣地處東台灣的 M 中學、D 中學，以及更遠的 F 小學，因積

7 F 小學屬於教育部定義的偏鄉小學，近花蓮中區，除了距離市區遠之外，公車也無法到達。下了公車站，約需步行近三十分鐘的田間道路才能抵達 F 小學。

極爭取經費、物資（書籍與教學資源）、師資，得以年年規劃活動。當有外來師資時，他們全校教師參與研習；經費不多時，則由學校行政人員出馬將性平議題融入相關課程，不僅成就自主性高的性別課程設計，也能積極與鄰近學校合辦相關活動，集思廣益。F 小學近兩年每學期都舉辦結合親職教育與性別議題的課程，讓多元家庭型態的家人前來與學生共同參與學習。F 小學 T603 表示，「因教師的積極與校長的長期支持，學校近年舉辦了多次性別教育推廣活動」（訪 -061011-F 小 T603）。他們的課程未受到四小時的限制，而秉持「能為學生做多少，就做多少」的心態（訪 -061011-F 小 T603），實為時下中小學推廣性別教育的典範。

七所學校負責推廣性別教育的教師，其舉辦性別課程（活動）的方式包括：教師自己設計課程，申請經費外聘教師前來指導全校教師，由大學教師、大學生或 NGO 志工前來執行教學課程，以及藉鄰近大學教師研究案取得教學資源。在談及推廣意願時，兩所學校表示經費的申請情況會影響他們辦活動的次數與意願；有一所學校在沒有申請經費的狀況下，仍積極將性別意識融入學校課程。多數學校在中央支持性別活動的大環境下，每學期都舉辦四小時（以上）的性別活動。

三年來的田野工作讓我發現，找不到經費或外來師資不必然造成性別教育推廣的阻礙。這三所受訪學校也都屬於教育優先區或偏遠學校，有的學校以區域性資源整合的方式，緊緊抓住區域性質的性別教育推廣中心，因此未見「缺乏經費」的說法，有的學校把握前往義務教學的大學生與鄰近大學教師等資源，且教育部舉辦不少教師研習課程，這些資源也是培養學校種子教師的方式。性別平等教育法通過至今，學校推廣性別教育是否還需要依賴政府經費，或援請性別教育的

專業教師親臨指導？上述的分析凸顯了教師性別意識與面對性別教育的態度的多種層次，在職教師性別教育研習是否未能普及？⁸ 政府教育部門又如何提升教師對性別議題的批判意識？這些都值得未來持續統整回顧、省思與探問。

2. 引入外部資源的可能爭議

承擔教學工作是學校教師的專業與責任。援引外部資源進入校園、與教師在教學上合作並討論，有助於教學專業成長；但若前來援助的熱心社團志工，以宗教教義融入課程，⁹ 取代性別平等教育的教師教學工作，其意義頗具爭議，也值得討論。

N 小 T602 的性別課程採取由聖經教義轉化的活潑教學，由台灣 × × 協會組織培訓志工，主動向學校爭取進入中小學義務擔任性教育教學。此一系列課程強調「在教育體系推廣以品德為基準的優良教材『真愛值得等待』，取代目前『安全的性』教材」（文 -060828）：

台灣 × × 協會進行「真愛值得等待」課程志工培訓，以進駐花蓮市區各小學進行性別教育。期盼帶動小學生及青少年的性別教育，預防性犯罪與性汙濫，堅持婚前守貞，建立健全聖潔的家庭。……花蓮區小紅故事媽媽（志工）願意用心在國小學童心中栽下聖潔、真實、純全的真愛，讓花蓮成為一塊淨土。人人簽訂

8 與 T 大師培生至 H 中進行性別課協同教學後，H 中學一位導師問我：「你們來上什麼課啊？」我回答：「性別教育。」這位老師又問：「性別教育……是不是一種『社團』？」（誌 -051224）

9 訪談中得知，該熱心社團的志工（群）不僅協助教師融入性別教育課程，還包括性騷與性侵防治教育、家庭教育、生命教育等。

「真愛值得等待」立約卡，許下「婚前持守性純潔，婚後對配偶鍾愛一生」的承諾。（文 -060828-N 小）

T602 為資深教師，對小紅（化名）故事媽媽推廣的性別課程讚譽有加，受訪過程頻頻指出「一到六年級每個學生都應該上到這麼好的課程」。課程設計者善用譬喻、遊戲與日常生活的事物進行課程的串連。T602 在受訪中描述她的教學觀察：

（教學者）將女生比喻為一朵美麗的玫瑰花，每和一個人發生性關係就等於掉落一片花瓣，花苞會越來越小，最後就沒了、不再美麗，因此結論是「人生不該讓自己不斷地浪費時間在這些事情上」。

在婚前性行為方面，教學者讓每個學生手上拿一片透明片並在手上貼著膠帶。只要別人將手上的膠帶貼住你的透明片一次，你的透明片便會霧霧的，有殘膠附著，象徵著婚前與人發生關係會讓人產生污點。這個課程主要希望讓學生自律、懂得愛惜自己的身體。

故事媽媽利用遊戲的方式讓學生能夠切身體驗到 AIDS 與性病傳染速度之快：每位學生有一張小卡片，上面自己填上三位同學姓名，而其中一位學生的卡片背面註記著 AIDS 帶原者，進而發現彼此互相傳染，變成一個嚴重的危險區塊。

看生命的豐富與可貴，以小卡片漫畫的形式，內容在說一個懷孕

的女生正準備墮胎，醫生在幫她開刀拿掉小孩的時候，先把肚子剖開，讓嬰兒伸出一隻手，再將肚子縫起來，如此一來，往後這個女生就都能看見寶寶的手在向她揮動著，提醒著她的殘酷，讓人如何捨得呢？以這樣的方式教育學生，希望學生在與人發生關係時能夠先想想這個故事。

有個比喻也很棒，能夠貼近學生的生活：把 OREO 餅乾中間的白色夾心比喻為女生的貞操、貞潔，每和一個人發生關係，白色夾心就等於被舔一口，再將黑色餅乾部份合起來，等另一個要跟妳發生關係時再打開，而那個人並看不出來你的白色夾心究竟有多少，只有自己最清楚，這是欺騙別人，同時也是欺騙自己的行為。（訪 -060828 -N 小 T602）

熱心志工帶給學童活潑、生動的遊戲與視覺教材，每位學生都上得「很開心」（訪 -060828 -N 小 T602）。從文件資料、教師訪談可發現宗教團體進入校園負責性別課程，有幾點意義值得我們深思。首先，援引的外部資源並不都是同樣可欲的，當外部資源投入的教育內容造成性別平等教育的反挫，學校與教師如何承擔教學結果？宗教團體分享的福音內容，在多元文化的性別關係概念下，我們當予以尊重，並思考在多元族群社會中如何與「他者」互動，進而從「尊重」差異的過程中，尋思各種改變性別歧視的策略。但是，若由宗教團體志工之類的外部資源來取代學校教師實施性別平等教育，其意義就很可能引發爭議。比如此教學所發展的是「婚前做愛如花瓣凋零」的罪惡感教育與禁欲性教育，教學過程以卡片遊戲誇大性病的傳染力，污名化同性戀者，並以悚目驚心的戲劇策略宣導反墮胎，還有讚頌「婚

前持守性純潔，婚後對配偶鍾愛一生」或簽下「立約卡」，並由志工取代教師位置，以「自我放棄」、「會被瞧不起」等語詞貶抑已發生過性關係的親密行為，以「糟蹋」來形容親密關係或性行為，或以「破碎」及「問題家庭」來形容同性戀者或發生過性關係者的家庭背景；這些作法很可能造成部分學生自我放棄，或不願意跟這些老師坦露個人學習或生活困境。此外，志工教師以純潔、完美與幸福圖像形容婚前守貞的異性戀家庭，其教學誇大並複製性別迷思；從性別平等教育的角度看，這是「性別不平等的歧視教育」，以及非常清楚的「性壓抑的管制教育」（何春蕤，1998）。因此，類似的課程不可能是所謂的性別平等教育——建基於多元文化社會所產生的覺知、信念與反省實踐（莊明貞，2003）。課程內容不僅再製社會負面的刻板印象，也忽視了來自隔代教養、單親家庭、重組家庭、非婚家庭、分居家庭甚至同居伴侶的多元家庭文化，易使學生在感動中認同守貞的重要、親密關係的罪惡，但也易使已多少有過親密關係或非異性戀的學生誤以為性別教育是一種非關生命現實、高理想與高道德的教育；一旦學習者自覺受到此雙高標準排擠，教學成果將更難引導學生走向自尊自信。

其次，性別教育對於外部教學資源的運用，可能反映既存體制中教師專業知能匱乏的問題，比如學校不可能讓熱心社團志工正式進班教導國英數自然理化，卻讓志工教導性別平等課程。N 小學並非教會學校，但負責性別教育的 T602 自身是虔誠教徒，對於將聖經教義轉化為守貞、禁欲的性別教育內容也很支持，教師表示類似課程未來還有持續進行之可能。因此研究團隊憂慮，在援引外部資源時，教師如何承擔性別平等教學效果之責？當性別教育推廣者本身秉持太強烈而單一的意識型態、缺乏性別敏感度與性平意識時，學校既存體制又如

何具備自我檢視與批判的能力？

3. 面對既存體制的資源偏見

教師對性別平等教育的概念缺乏正確的理解，可能促使既存體制將性別教育問題化，導致具性別意識的教師必須面對既存體制的資源偏見。這些偏見形諸於外的表現包括：要求性別課解決問題或療癒校園發生的某些事件，或產生「有問題的學生才需要上性別課、沒問題的學生就不用上性別課」的偏見。這其中，受到升學主義影響，有的學校認為拼升學就沒有時間上性別課，或認為升學班不需要上性別課。因此，即便是具性別意識且能積極創發性別教學資源的教師，依然需要面對既存體制的資源偏見。以下分說「求療癒」效果與升學主義兩方面。

在學校教育中，即使是享有最多資源的課程與師資，也不會被期望直接解決學生的具體問題，但性別平等教育卻被要求必須證明自身的實用性。一位承辦性別教育的教師表示自己時常得承受類似壓力，「上學期上過以後，有的老師反映『還不是發生約會強暴、性侵害』」（訪 -061027-H 中 T902）。部分教師對每學期的性別教育課程懷著「上完，問題就會獲得解決」等不合理的「解決問題」的意識或「求療癒」的憧憬，以致於質疑性別課程的「療癒」效能。這種性別意識未開的誤識狀況，等於在建構一種「性別不平等的歧視教育」，類似何春蕤（1998）所說的「聯手製造校園問題的源頭」，值得推廣性別教育者認真省思討論。研究團隊在團隊會議中省思：

為什麼我們沒聽過體育課上了之後，學生是不是變健康了？國語課上了之後是不是都很有國學涵養或者變得知書達禮？卻在上短

短的四小時性別課之後，被要求「學校不能再發生性騷擾、校園約會」。這種教師的心態，真奇怪！（團 -060422）

既存體制對性別教育課程懷著「求療癒」的期待，使性別平等教育課特別必須承擔「解決問題」之責，這顯示性別教育或性別課程被問題化的嚴重性。然而，這也凸顯學校行政與教師提升性別意識的重要。可見，即使具性別意識的教師有為學校師生創造性別教育資源的能力與熱忱，但是，既存體制的資源偏見，卻可能使他們無法實踐其性別平等教育的理念。

其次，升學主義的分流（track）概念，也直接影響教學資源的分配。此分配不僅指具體的教學資源多寡，也包括升學班教師的發言權。當教師缺乏性別意識，性別教育的教學資源可能立刻被棄之如敝屣。此種升學主義的偏見，是本研究發現中小學性別平等教育實踐的另一個困境，而類似難題又以國中為最。

「七年級學生應該學身體限度跟性騷擾，八年級學生則讓公民老師增強他們的法律常識與妨害自主的相關條例，九年級學生適合上有關情感、愛情、分手、同志等議題。」聽到 D 中學老師設計的主題，可看出九年級的課程與中學生生命經驗迫切相關。不過，卻因為升學壓力，導致輔導課「都被配掉了」。D 中學的老師把課程設計得很吸引人，但訪問最後卻說，「因為升學的關係，沒辦法上到」。換句話說，訪談了這麼久，談到這些有意義的課程竟只是構想，沒有辦法讓學生上到。而唯一有上到的七年級性別課程，卻是男生女生分開上課，十分可惜。（團 -060905）

升學班不用上性別，非升學班要上性別——受到升學主義影響，性別教育也形成一種被迫「分流」的現象，D 中學八九年級完全上不到性別課正是一例。儘管負責教師積極創新課程，卻全無用武之地。

近三年帶領大學生與 H 中學教師進行協同行動研究的歷程中，我也曾碰上該校九年級升學班導師主張該班「不要上性別課」的實例，造成為全校九個班所設計的課程，在教學當日獨缺升學班¹⁰的狀況。負責推動性別課程的 T902 無奈地表示：

我是認為導師的理念和行政的理念沒有辦法配合。因為他帶的是升學班，他整個都以升學為重。可是我認為說我們學校不是只有升學很重要而已，像實際已經有一些問題呈現了，那我們設計的一些課程，我不曉得為什麼他不想要配合。其實我們認為說他完全以他的想法去考慮他學生的……他學生要受什麼教育、現在要安排什麼課程，他完全以他個人的看法提出來。我的看法是這樣啦！（訪 -060420-H 中 T902）

有一種形式的現代主義（特別是後工業主義）呼應的是個體在資本主義過程中堅定不渝的信念：追求終極的成就、競爭與成功。在這種現代的意義上，學校很自然地把學生導向過度競爭與不平等的生產關係。因此，雖然分流制度對經濟利益來說看似必要，但它卻會制服學生、讓學生對立，並迫使學生成為功能性的與受管制的勞動力（Oakes, 1985）。既存體制中的「分流」現象，不僅讓學生受制服並彼此對立，甚至也造成教師之間的衝突與緊張關係。輔導室處理的

10 H 中全校九班，升學班僅一班。

是全校各班的個案，但發生在升學班的個案卻不需要處理。儘管她堅持「像是性別這種課程，交友的課程、性教育這類的課，功課不好的學生很重要，喜歡讀書的學生也很重要。」從個案輔導的經驗，她認為「好班學生也有上性別課的需求」且「更需要上性別教育」（訪 -060420-H 中 T902），但是，面對升學班導師與校長的堅持，教師也無能為力。教學當天才得知升學班退出上課之事，我特別到校長室與校長針對這件事做簡單的訪談，校長的回應既簡潔有力，且毫無猶疑。校長說：「喔，這個班是要衝第一志願的」（訪 -060420-H 中 T903）。

教師之間的緊張關係不是校長所關心的，學校為了市場經濟而培養學生，過程中，升學班教師被視為一種「可信賴的生產方式」，只要學生的成績持續進步，教師就會被認定較優秀、較具生產力。此現象顯示學校成為社會階級的再生產機制，而學校教育本身就是一個不斷排斥的過程，強調競爭，主張分流、淘汰差異等對待與安排；這些都令教師與學生漸漸習慣了「以成敗論英雄」的環境，在理性化資本主義分配不均的經濟與社會安排下，人變成了無法抗拒結構性不公義的微弱個人。

Foucault 認為性別意識並非天生自然的，而是後天建構的。他所說的身體政治技術（political technology of the body），通常經由細密的知識規劃、組織，並以具體的技術方式設計，排除高壓手段，而且主體能依照一種物理秩序，進入愈趨規範化的當代社會之中（尚衡譯〔Foucault, 1976〕，1998）。引文中，中學生與教師受壓迫的來源包括不同知識模式、社會分類、自我設定等內化形式。因此，我們必須檢視性別化的知識如何滲透生活實踐，表現在校園的制度作息、政策立法、語言分類、常識儀式等規範身體行動的網絡之中。

國中生課程負擔繁重，幾乎是目前台灣教育最棘手的問題，在升學主導的學校文化中，誰要選擇升學考試不會出題的科目（周麗玉，2007）？而且，性別課程的教學與教材不一定比基本概念的學科教材簡單，因此，若師資與教材都不被重視，且未能投入資源，誰會願意「捨易求難」去發展課程教學行動？本研究資料呈現出與周文相互呼應的狀況。

中學生進入青春期，身體的發育、自我認同、情感與親密關係等議題都值得透過性別教育做深入的融入與討論，且類似主題的課程設計往往並非每學期四小時可完成（周麗玉，2007）。但是，負責推廣性別教育的學校教師被要求「解決問題」的壓力，遠甚於全體教師被要求「性別意識覺醒」的企盼；而升學主義的分流現象又使性別教育的推動更局部化。顯見，既存體制對性別教育的偏見，是當今性別教育實踐應檢視與面對的嚴重問題。

四、結論與建議

性別平等教育法通過與實施後，台灣學子已能在校園中開啟更多的性別話題，這些都是學校教師的貢獻。研究發現，具性別意識的教師不僅能主動創造、連結教學資源，也是有效教導性別平等教育課程的關鍵。不過，揭開「進步」政策的外衣，本研究也發現教師發展性別意識和實踐性別平等教育的難題。未來，如何可能提升教師性別意識，並鼓勵教師發展「融入式」課程呢？本研究建議放慢速度、走得紮實，不應「揠苗助長」，而應力求循序漸進地提升教師性別意識與課程融入能力。因此，以下建議將性平教師研習分為初階、進階、高階知能等三個進程，希望一方面有助於教師由淺入深發展其性別教育

專業知能，另方面也能引導教師探究自己還可以往哪個方向提昇性別意識。

首先是初階知能。本階段的重心在於服務初次接觸性別平等教育的老師。由於現職教師在養成過程大多未受過性別教育課程的洗禮，此階段的教師橫向移植課程是可以理解的。建議台灣各區性別資源中心發揮功能，使資源中心真正成為初階教師愛用的性別教學資源管道。此外，希望政府教育當局提供多元、活潑、由淺入深的平面與多媒體教學資源，以及優質性別教材的資源管道、優秀網站連結，並對於重要且最基本的性別概念提供指引及討論。通過此階段的教師，應能在援引與再創的過程中，對「性別教育基本概念」有最基礎而正確的瞭解。更重要的是，研習應有分級制度，千萬不要以為性別教育研習已行之多年；本研究發現仍有老師不清楚何謂性別教育，或誤將性別教育等同於性騷擾性侵害防制、愛滋防制、家暴防制教育等，或以為性別教育等同於政策宣導的教育。

其次是進階知能。本階段的重點在於教師批判意識的開展與性別課程設計的產出；通過此階段的教師應具備檢視與批判教科書、評析性別時事議題的能力。當教師已具備基本性別概念，最重要的進階專業知能在於教師性別意識的啟蒙與開展。本研究建議教師參與批判思考性的相關研習課程，其主題不必然叫做「性別教育」，也可能是「媒體識讀」、「人權教育」、「公民教育」或「多元文化教育」等對批判意識開展有所助益的課程。本研究建議性別平等教育的「進階」研習以小型讀書會、成長團體等方式進行，以協助教師切磋其批判思考知能，直到具有檢視教科書、各大出版社補充教材、性別教學資源和媒體識讀的能力為止。最理想的狀況是結合「產出型」工作坊，幫助教師透過產出課程設計來肯定其教學專業知能。

高階知能的重點在於教師批判意識的提升及行動連結，具體方向包括：多方面發展性別課程、行動研究，以及串連性別意識盟友。當教師具備進階知能後，對於創新教材的融入能力，應具更高程度的專業知能與認知興趣。性別平等教育不是僵執「一個標準答案」的園地。事實上，對於許多議題，教師可能碰上英雄／雌所見不同的狀況。然而，檢視、批判與省思的能力，卻是具性別意識的教師可以帶得走的能力。嘗試從事行動研究，長期與性別意識盟友合作教學或討論，磨練自己將性別意識水平融入一個以上的領域，或將性別意識垂直融入單一學科或某大學科，參與初階教師研習課程擔任志工教師一起討論性別議題，這些都是教學相長、提升性別教育知能的重要學習管道。

企盼本研究的結果與建議，能拋磚引玉，引發更多的延伸討論。

附錄一

受訪學校代號	代號	受訪者代號	身份
C國小	C小	T601	訓導主任*
N國小	N小	T602	導師*
F國小	F小	T603	校護*
S國小	S小	T604	教學組長*
		T605	導師（前教學組長）
		T606	實習老師
D國中	D中	T901	輔導老師*
H國中	H中	T902	輔導老師*
		T903	校長
M國中	M中	T904	輔導老師*

「*」表深訪對象，未註記者為隨機訪談對象。

附錄二

資料類別	註記方式	資料編碼說明
田野日誌	誌-060515	2006年5月15日研究者的田野觀察
省思札記	省-060515	2006年5月15日研究者的省思札記
深度訪談	訪-060515-C小T601	2006年5月15日針對C小學T601老師進行的深訪
研究團隊 討論會議	團-060515	2006年5月15日的研究團隊會議紀錄
文件	文-060515-報	2006年5月15日蒐集到的文件，如：海（海報）、學（學習單）、問（問卷）、檔（檔案）。

參考文獻

- 何春蕤主筆（1998）《性／別校園——新世代的性別教育》。台北：尊元。
- 周麗玉（2007年5月）〈臺灣中小學性別平等教育之課程發展〉，教育部性別平等教育專業發展研討會暨成果展之「論文發表會」發表之論文，B-55-97，世新大學管理學院大樓國際會議廳。
- 尚衡譯（1998）《性意識史第一卷：導論》。台北：桂冠。譯自 M. Foucault（1976）*Histoire de la sexualite: Tome 1*. Paris: Gallimard.
- 陳寶山（2010）〈九年一貫課程政策執行評析〉，《教育資料與研究雙月刊》，92: 47-74。
- 莊明貞（2003）《性別與課程：理念、實踐》。台北：高等教育。
- 莊明貞（2005）〈性別與課程的建構，以九年一貫課程「性別平等教育議題」為例〉，《教育研究月刊》，2005年11月: 16-31。
- 游美惠（2001）〈性別意識、教師增能與性別教育的發展〉，《中等教育》，52(3): 42-57。
- 曾郁嫻、程瑞福（2010）〈性別平等教育融入體育教學活動設計之探討〉，《中華體育》，24(1): 100-109。
- 楊巧玲（2002）〈性別意識、性別議題與九年一貫課程，一個女性主義教育學的凝視〉，《性別平等教育季刊》，19: 86-97。
- 楊巧玲（2010）〈性別議題融入九年一貫課程改革的課程設計與教學計畫：以語文學習領域為例〉，九年一貫課程改革下的創新教學研討會發表之論文，147-158。高雄師範大學教育系。
- 楊巧玲（2011）〈國民中小學九年一貫課程中之性別平等教育議題〉，《教育資料與研究雙月刊》，98: 79-100。
- 潘慧玲（1998）〈檢視教育中的性別議題〉，《教育研究集刊》，41: 1-15。

- 潘淑琦 (2010)〈性別平等觀念融入國小自然與生活科技教學之行動研究——以女性科學家故事教學活動為例〉，《屏東教大科學教育》，31: 44-60。
- 謝小苓 (1995)〈教育：從父權的複製到女性的解放〉，劉毓秀主編《台灣婦女處境白皮書》，181-218。台北：時報文化。
- 蕭昭君、劉郁婷 (2009)〈「性侵害不要來」的教材分析〉，蕭昭君、王儷靜、洪菊吟主編《我們可以這樣教性別》，126-127。台北：教育部編印。
- 蘇芊玲 (2010)〈記第四屆亞洲性教育會議〉，《教育部性別平等教育季刊》，53: 90-94。
- 蘇芊玲 (2011)〈性別平等教育課程與教學回顧與新局〉，王大修等編《性／別 SNG：性別平等教育精華實錄彙編》，5-23。台北：教育部九年一貫課程推動工作——課程與教學輔導組——性別平等教育議題輔導群。
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*. NY: Continuum.
- Oakes, J. (1985) *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Pinar, W. F. (1998) *Curriculum: Toward new identities*. New York: Garland Publishing.

Teachers' Gender Consciousness and Difficulties in Teaching: Reflection on Gender Curriculum Design and Teaching Practice of Elementary and Secondary School Teachers

Shiue-Ling Lee Department of Child Development and Family Studies
Tzu Chi University

In this paper, we study elementary and secondary school teachers' gender curriculum design and teaching practice. It was found that teachers' gender consciousness not only affects gender curricula, but is also closely related to teaching resources. Teachers with gender consciousness play a key role in effectively carrying out a gender curriculum. On the other hand, teachers without gender consciousness find it easy and safe to conduct a gender curriculum by simply copying a similar curriculum or promoting gender policies in disregard of specific conditions in their own classrooms. These half-baked gender curricula may narrow down gender education and/or generate stereotypes. Teachers with gender consciousness can take the initiative to create a gender curriculum from nothing, and make good use of the teaching resources to fulfill their curriculum. Teachers lacking gender consciousness may lose sight of the true purpose of gender equality education. They rely too much on external resources, unaware of the negative effect of their teaching process on gender education. Even teachers with gender consciousness find it hard to combat bias within resources under the existing system, such as the healing-seeking mindset,

and the pressure resulting from exam-oriented educational agenda.

Keywords: curriculum design and teaching, gender consciousness

◎作者簡介

李雪菱，慈濟大學兒童發展與家庭教育學系助理教授。主要教授課程：性別教育、性別關係、多元文化與家庭、婚姻與家庭、家庭教育方案設計、家庭與社區、專題研究。

〈聯絡方式〉

Email: alinggo@gmail.com