

重探性別融入教學之「融入」意涵

王儷靜（屏東教育大學教育學系）

目前關於性別融入教學的文獻，多著重在性別與學科領域的轉化式課程，較少觸及融入一詞的意義與實務工作者對於融入概念的理解和實際作為。本研究旨在探究「融入」概念在性別融入教學中的意涵及運作方式，期能提昇對於性別議題在教學現場中的實施樣態與融入多元性之瞭解。研究發現：性別概念既融入課程亦融入教學；性別平等議題可被計畫性或隨機式地帶入教學現場；而教師對於性別社會建構觀點的瞭解，是性別平等教育的關鍵。轉化課程內涵中性別不平等的訊息、建構具性別平等概念的文本，是融入課程或計畫性融入的首要工作；檢視教學環境中以性別為基礎的不平等、實施具性別敏感度的班級經營，是融入教學或隨機式融入的核心。另有三個性別融入的議題亦於文中討論：性別教育實作的層次性概念、融入為教學策略或知識形構的區別，以及女性主義教育學和性別融入教學的關聯。

關鍵詞：性別平等教育、性別融入教學、融入式教學、融入式課程

一、緒論

自九年一貫課程綱要提出重大議題以來，性別平等教育便成為教育研究的熱門主題之一，檢視性別教學的教育論述有明顯增加的趨勢，尤其以性別議題融入學習領域為然。兩性教育 90 暫綱和 92 課綱對於融入式教學的學理和策略並未做明確說明，僅指出將理念內涵與能力指標轉化為各學習領域的知識內涵。當時常被引用的「融入」論述是：先解構性別議題與學習領域的原有結構，再加以緊密重整。莊明貞（2003: 209）指出，「性別融入教學」是將性別平等教育的理念、目標與概念，「融入—轉化」為其它領域的課程目標，在進行其它領域課程之際，同時也實施性別平等教育的課程。換言之，「性別平等教育融入式課程其實蘊含統整或轉化，企圖從課程目標、課程組織、教學計畫與活動內容等方面進行整合，使彼此融合一起」（莊明貞、何宜君，2005: 3）。這個「融入」論述隨後出現在性別平等教育 97 課綱（100 學年度實施）：「融入式課程最理想的方式應該是採取轉化取向，將性別平等教育目標與各學習領域目標重新概念化，統整並建構學習目標，藉以設計課程內容」（教育部，2012）。轉化取向的融入式課程遂成為各縣市性別平等教育資源中心學校和性別平等教育議題國教輔導團推動性別融入教學的主要取徑。

依據此論述，進行「性別融入教學」的課程設計時，要先理解相關的能力指標，發展主要的核心概念知識，然後將課本內容轉化為具性別觀點的文本。以健康與體育領域的「談性教室」單元為例，課程設計的步驟為：先瞭解健體「1-2-5 檢視兩性固有的印象及其對兩性

致謝辭：作者感謝《女學學誌》主編及匿名審查委員之意見與幫助，使本文論述更為完整。張皓筑、朱蓮竹兩位助理協助整理文稿，在此一併致謝。

發展的影響」、「1-2-6 解釋個人與群體對性方面之行為，表現出不同的信念與價值觀」與性別平等教育「1-3-1 認知青春期不同性別者身體的發展與保健」、「1-3-3 認識多元的性取向」（教育部，2012）的能力指標內涵，將之交織，找出性別刻板印象、身體意象、性價值觀等核心概念，然後與課本原有的內容連結，發展出具性別平等意涵的教學活動。轉化式融入的課程設計需要學科領域和性別平等教育兩種專業的交融，教師的知識深廣度是關鍵。青春期身心發展牽涉到身體意象、性別認同，以及性與權力，教師不僅要知道身體自主權、性別特質、多元性取向、性騷擾與性侵害防治的概念，也要從青少年的真實生活處境出發，瞭解家庭／校園文化／大眾媒體如何形塑他／她們對自己和他人的理解，唯有如此，才可能設計出一個既說明青春期身心發展的性別差異，又顧及多元性別者的特殊經驗和處境，還能進一步探討促進發展的實質平等條件的課程。

然而，獨尊轉化式課程的性別融入論述，在實務操作上會遇到一些問題。首先，教師本身的學科專業和性別知識都要足夠，才能將性別議題融入學科領域，當兩者有所缺漏時，就難以進行知識轉化。其次，教學現場可以進行性別平等教育的時間零碎且片段，加上教學進度的壓力，不易有完整的節數上完整份教案，課程設計不一定能落實於教學。再者，和性別融入有關的教學議題，例如融入的取徑、不同學習領域的融入困難度、教學者專業知能的影響等，目前的文獻討論不足，難以細緻瞭解融入的實務展現。這些問題導向一個更基本的提問：如果性別融入教學不僅侷限於轉化式的課程設計，其實務意義有哪些開展的可能？

目前關於性別融入教學的文獻，多著重在性別與學科領域的結合，較少觸及融入一詞的意義與實務工作者對於融入概念的理解和實

際作為。本研究旨在探究「融入」概念在性別融入教學中的意涵及運作方式，期能提昇對於性別議題教學樣態的瞭解，並提供性別融入在概念與實務上的建議。

二、文獻探討

性別融入教學和性別平等教育與九年一貫課程政策有關，以下回顧相關文獻，先說明性別平等教育與教師的性別知能，再探討融入的意涵及性別融入教學的實徵研究。

（一）性別平等教育與教師的性別知能

從女性主義觀點探究課室內的性別議題，Biklen 和 Pollard (2001: 724) 將性別定義為「一個組織陽剛氣質與陰柔氣質之關係的體系，其中，陽剛氣質較佔優勢」。West 和 Zimmerman (1987) 認為性別和生活中的事物皆有某種關聯 (omnirelevant)，人們總是在做性別 (doing gender)，任何展現陽剛氣質和陰柔氣質的社會活動，都可被視為性別再現的範例。性別不僅是一種認同，和其它差異共存，也是一種社會結構。因為性別無所不在，我們需將其簡化為系列性的符碼，學習精鍊地閱讀這些符碼是生活中的重要課題，個人在表現其性別符碼的同時，也不斷和別人協商意義 (Biklen and Pollard, 2001)。在教室中，許多現存的性別符碼並非中立，而是偏好異性戀、主流族群、男性等優勢群體的學生。

檢視國外關於性別與教育的文獻，主要的論述漸漸由性差異 (sex-differences) 的觀點移轉到性別社會建構 (social-constructivist)

的觀點。性別差異不再被單純視為生理決定的產物，亦非性別角色社會化的結果；性別經驗是在文化、歷史、政治、社會脈絡交互作用下被形塑，相較於被動的社會化，個體具能動性，主動地參與這過程（Biklen and Pollard, 2001）。九年一貫性別平等教育課程綱要（教育部，2012）以「性別為社會建構」的概念為理論基礎，在基本理念中指出：

所謂「性別」（gender），其意為由生理的性衍生的差異，包括社會制度與文化所建構出的性別概念；而「平等」（equity）除了維護人性的基本尊嚴之外，更謀求建立公平與良性的社會對待。性別平等教育（gender equity education），即希望透過「教育」的歷程和方法，促使不同性別或性傾向者都能站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。

以認識多元文化和尊重差異為基調，性別平等教育除了協助學生認知社會文化的多樣性，破除性別偏見、歧視與刻板印象之外，也希望引導學生探究性別權益相關議題，積極參與社會團體，建立解決問題的能力。欲達成此目的，教師要具備怎樣的性別知能？

教師站在一個有利的立場改變學生的性別刻板印象、性別偏見或性別歧視。性別平等教育法第十九條的立法說明指出，無論在正式、非正式或潛在課程的教學中，教師應具有性別平權觀念並將之具體展現，包括：避免性別角色刻板化的工作分派、教學行為必須具有性別平等的楷模、在教學中將性別與族群的迷思概念提出討論、避免性別隔離的班級經營方式、提供學生試探多元角色的機會、檢視教材

是否有性別偏見或失衡的現象、提供男女生合作學習、尊重差異的互動機會，以及檢視學校空間、設備、校規、體育用品的公平性。根據 Chung 和 Jung（2004）的韓國性別平等教育專業發展方案，教師宜培養下列能力：分析課程教材中隱含的性別歧視並發展具性別意識的教材、檢視師生互動中存有的性別差異並檢驗自我的教學行為、從性別敏感的觀點瞭解學生學業表現的性別差異現況並尋求改善辦法、瞭解合作學習的理念並用以提昇學生主動及平等的參與、預防和處理校園性騷擾、設計並實施具平等意涵的教學活動。

欲提昇教師的性別知能，大型演講或產出型研習是常見的進修活動，但教師回到原來的教學現場後，一方面得面對不同價值觀所帶來的衝突，一方面因性別平等教育的外在資源少，不易得到教學實務的諮詢，因此，短期的研習實難有效果。近年來，陸續有研究著力於以小型研討的方式協助教師增能，如工作坊（王儷靜，2012）或讀書會（游美惠，2001），藉由意識覺醒團體，讓成員分享和反省生活經驗中的性別運作，並檢視教育場域的性別政治。

不認同性別平權論述的教師，只著重性別平等教育的認知層面，難以發展出情感取向（affective）的教學（劉美慧，2001）。教師性別意識的覺醒是初步階段要落實的事，再來，思索如何援用既有的教學素材並轉化成有利的教學資源，是接續的重要工作（游美惠，1999）。教師的性別知能是性別平等教育的基礎，但不必然表示其轉化式融入的能力有所增長。以下討論何謂「融入」，以及現有之性別融入教學文獻。

(二) 融入的意涵與性別融入教學的實徵研究

九年一貫課程綱要明訂重大議題以融入的方式進入各學習領域，在不增加學生學習負擔的前提下，透過能力指標的融合，協助學生瞭解社會脈動、體驗社會現實。然而，90 暫綱和 92 課綱並未詳細解釋融入式教學的概念，以教育部的英譯 “incorporation teaching method” 搜尋國外文獻，也未能發現相關論述，因此，考量到「融入」一詞的在地性，這部分以國內相關文獻為探討文本。

說明「融入」定義和方式的文獻，多出現於九年一貫課程實施的前幾年。議題融入教學的相關文獻將「融入」視為一種統整課程的展現形式，潘慧玲（2001）認為融入意謂「將材料整合放入」，即統整之意；陳添球（2004）、蔡明昌和吳瓊洳（2004）指出，融入式課程是一種統整課程的設計取向，將議題的認知概念、態度與技能融入某一學科或領域。另有學者將融入分為「單科性科技整合課程」及「多科性融入課程」，前者是以議題為中心，擷取各領域相關的教材形成新的課程；後者則是在不影響學科的程序原則與統整性之下，在各領域適當地放入議題內涵（林明志，2005；陳得人、李大偉，2002）。各個重大議題的文獻對於融入教學的建議雖有些微不同，但大多以領域或學科知識為基礎，再置入議題的能力指標。

隨著 97 課綱的修訂，七大議題各自提出融入教學的建議，在策略上可歸納出兩個原則：1. 融入學習領域，2. 納入學校課程計畫，利用空白課程進行主題式教學。前者以學習領域為主要課程內容，與議題相關的媒體資訊、生活經驗、社會或班級事件做為課程的一部分，如此可避免因外加課程而造成教與學的額外負擔。後者以某議題為核心，透過多科目或領域的統整，形成課程內容，不但有固定及較完整

的時段實施教學，且可使之成為內嵌課程。依據這些原則，從課程設計到教學活動，教學實務工作者詮釋議題和領域整合關係的自由度高，相較之下，性別平等教育課綱的融入定義顯得嚴謹，視轉化式融入為最理想的模式。

「性別融入教學」是國內性別平等教育課綱的獨特語彙，國外的性別平等教育不特別著重課程的轉化設計，而是將性別觀點帶入教育（integrating gender into education），關注多樣的議題，諸如學生性別知識建構的建制性與論述性實作（institutional and discursive practice）、女性主義觀點對於不同學科課程發展的影響、從女性主義教育學反思課室文化及教與學的進行等（參閱 Biklen and Pollard, 2001）。具性別觀點的課程與教學研究提出性別教育的多元取徑，舉例來說，Hahn、Bernard-Powers、Crocco 和 Woyshner（2007）指出，性別和政治、歷史、經濟、族群、階級、性取向等面向的交織會影響個人認同和生命經驗，這些文本應納入社會科課程，然而，在課程內涵逐漸改變的同時，具性別觀點的社會科教學實徵研究尚待發展。Kenway、Blackmore、Willis 和 Rennie（1996）分析一群參與性別平等改革方案教師的教學，她們使用的策略包括：改變女學生的自我概念、改變女學生的學習選擇和就業企圖、發展性別容納式課程（gender-inclusive curriculum）、將不同性別學生的需求納入、改變性別化的學校環境等。國內的性別平等教育研究亦有多樣議題，諸如楊幸真（2012）探究女學生如何透過閱讀少女雜誌，學習成為女孩及建構性別認同；蔡麗玲、王秀雲和吳嘉苓（2007）討論科學知識的內容和生產過程如何反映出性別意識形態和性別權力關係；《性別平等教育季刊》各期專題不但面向廣泛且討論深入。然而，這些資訊和性別融入教學產生何種關聯，尚未見到相關論述。在教育現場的性別平

等教育宣導或研習中，課綱所建議的轉化取向融入式課程仍具主導位置。

在國內性別融入教學的實徵研究中，教學者多依循轉化式融入來設計課程，從教材檢視開始，擷取並分析能力指標，然後針對教材內容中與性別相關的概念設計活動。除此之外，教學者尚採用不同方式將性別概念帶入教學，例如，張志明（2003）邀請學生一起進行國語教科書的檢視；張素卿（2004）在教學中增加女性藝術家的能見度，並探討女藝術家的際遇與作品；洪家榆（2005）設計身體／法律／防身的課程，記錄落實過程中的師生互動；曾郁嫻和程瑞福（2010）發展球類運動的性別融入體育教學活動，並分析學生的改變與抗拒。然而，這些教學活動是否能稱為性別融入？從這些實徵研究可歸納出怎樣的融入圖像？在正式課程之外，性別融入教學還有哪些可能性？這些問題都尚待討論。

性別做為社會體系的重要特質，形塑人際互動的期望和壓力，也參與文化和組織的建置過程，學校的性別平等教育不會在權力中立的狀態下進行。若性別融入教學不僅包括課程轉化，還包括教師轉化和學生轉化，那麼性別平等教育的教與學，和挑戰學校結構的性別安排，便是並行的。性別融入教學的推動和學校文化改變的關係，是未來性別平等教育需關注的議題。

三、研究方法

（一）研究設計

Erickson（2011）指出，欲探討在巨觀或微觀的社會組織與文化

影響下，個人如何做決定、採取哪些合宜的行動，以及如何賦予行動意義，質性研究是一種適合的方法論。校園性別平等教育的推動有賴學者和現場教師協力，長期投入的學者和現場教師的觀點有助於釐清性別融入教學的意涵與實作策略。本研究採取半結構訪談的方式，希望在概略的訪談走向下，研究參與者能採取較開放的態度來敘說自己的想法和經驗，而研究者不但可以在預探的問題上獲得充分的資源，也可攫取獨特的訊息。

（二）研究參與者

本研究採取立意抽樣的方式，選擇能夠提供具體且貼切訊息的研究參與者，性別意識、學術專長、性別平等教育的推廣資歷是選擇的主要考量。研究參與者分為兩類，一類為學者，一類為國小專家教師。「學者」指在大專院校開設性別平等教育課程，以及推動性別平等教育的社團工作者，這些學者都從事性別平等教育研究，且擔任過多場研習的講師。「專家教師」皆任職於小學，曾在性別相關研究所進修，並在教師進修場合演講過性別平等教育的主題。本研究未將國中教師列為研究參與者，原因有二：一是國中因為分科的關係，研究參與者可能難以回答「不同領域的性別融入有什麼不一樣」等問題；二是因為升學導向，國中教師的性別平等教育實作經驗分享與討論相對較少。研究參與者的資料列於表一。

表一 研究參與者「學者」和「專家教師」的資料

學者			專家教師		
研究參與者	現職	訪談日期	研究參與者	任教年級	訪談日期
小芝	任教於大學	2006.7.13	橙郁	低年級	2006.8.2
玫加	任職於民間 社團	2006.7.21	僅儀	低年級	2006.9.9
宣鈴	任教於大學	2006.7.21	晴方	科任老師	2006.11.3
玫樣	任教於大學	2006.7.22	李園	中年級	2006.12.8
葉珍	任教於大學	2006.7.24	貝清	中年級	2006.12.9
			曉虹	高年級	2013.7.3
			橘梓	高年級	2013.7.4
			抒藍	科任老師	2013.7.15

(三) 研究程序

訪談是本研究蒐集資料的主要方式，針對學者和專家教師擬出不同的訪談大綱。分類訪談的目的不在於劃分理論和實務的界線，或檢視其疊合之處，而是透過不同社會位置的實務工作者的觀點，思考、詮釋與反省性別融入的意義和內涵。學者的訪談大綱如下：

1. 您覺得如何做，是將性別議題融入到教學中？請舉例。
2. 您認為性別議題是融入課程還是融入教學？性別議題和領域如何搭配？
3. 您認為哪些領域較容易將性別議題帶入其中？哪些領域較難？
4. 對於性別議題融入教學的現況，您有哪些建議？

專家教師的訪談大綱如下：

1. 您在教學的過程中遇到哪些值得探討的性別議題？用什麼方

式教給學生？

2. 您如何將性別平等的觀念融入到教導的領域中？
3. 不同領域的性別融入有什麼不一樣？請舉例說明。
4. 九年一貫課程要求採融入的方式教學，您的看法是什麼？

在訪談大綱擬定之初，研究者進行前導性研究，以釐清問題的適切性，並修訂訪談大綱，例如融入課程和融入教學的區分，以及舉例說明和教學（演講）經驗分享的必要性。訪談前亦蒐集研究參與者發表過的論文、演講大綱，或是課程設計，希望對於研究參與者所持的看法先做瞭解，以增加訪談的信實度。本研究的訪談主要於 2006 年 7~12 月進行，考量到現場教師對於性別融入教學的看法可能與時俱進，因此，2013 年 7 月再訪談三位專家教師，期能將過去數年性別平等教育的推動情形一併納入分析。每次訪談的時間長度約 1.5~3 小時，根據談話的進行狀況修正問題，並做追問。訪談過程徵得受訪者的同意錄音，隨後轉譯為逐字稿。針對訪談內容需澄清與再討論之處，則透過電子郵件進行。

（四）資料分析

分析訪談資料時，研究者先比較及歸納訪談逐字稿，將內容屬性相近者歸為一類，發展初步的編碼類目。接著比對類目，仔細檢視研究資料的內容，重新整理和修訂編碼類目，找出主題與重要概念及其間之關聯性，形成研究結果的主要類目。然後針對類別間的概念加以比較，觀察是否關聯到更大的分析架構。舉例來說，分析資料時發展出「融入課程」、「融入教學」、「融入的機會」、「班級經營」、「能力指標」、「性別意識」等編碼類目，比較整理後，形成「融入課程也

融入教學」、「隨機式和計畫性並存」等主要類屬，之後建立解釋架構。

在訪談資料的引用部分，引言中的「……」為研究者在不偏離語意之情況下所做的刪節。此外，研究者亦在不偏離語意的狀況下刪修訪談內容，以利文意的理解。

四、性別融入教學的意涵與實作論述

國內現有的性別融入教學文獻大致可歸為兩類，一是以學習領域的內容為主，加入性別面向的討論；另一是以性別課程為主，加入學習領域的概念（王儷靜，2006）。雖然這些文獻提出不少性別教學的發想，但都未觸及「融入」概念與基本假設的討論。以下分兩部分探討性別融入意涵與實作：融入的取徑與不同學習領域的融入難易度。

（一）性別融入教學的取徑

儘管性別平等教育課綱建議：以融入式課程做為手段，將性別平等教育能力指標轉化為各學習領域的知識內涵；但在教學現場，性別融入教學並非都依轉化式課程的方式進行。性別融入教學的多樣路徑與教學意涵，說明於下。

1. 融入課程也融入教學

就目前性別融入教學的推動來看，教案生產是主軸，其它教學活動的記錄或分享為次。就形式而言，編寫教案側重課程方案的發展，教學則是在課室活動中帶入性別平等概念的具體作為，兩者雖不能二

分，但是活動的命名和實務的意義有其差別，受訪學者認為：

融入課程是一個基礎，因為課程的東西是既定的，我們比較能夠去做控制，而教學是因人而異。在具有性別意識的課程之下，一個老師用這樣的課程去教學，八九不離十，不會背離太多。（小芝）

性別融入教學的挑戰比較是來自於班級經營，還有跟學生之間的互動那種潛在性的學習。要傳遞性別平等意識的話，這一塊蠻重要的。（玫加）

編寫教案與檢視教科書裡的性別訊息，是性別融入課程的常見活動，「老師可以從課程裡面找跟性別有關的，或者從性別找跟課程有關的，兩個方式並不相衝突」（葉珍）。性別平等教育產出型研習所累積的成果，提供了一些課程資源：

教案彙編成一本，可以做為一種流通，讓大家參考。除了人、事、時、地、物之外，也希望老師能夠寫下設計理念：我怎麼樣看待這議題，我的立場我的資源是什麼，或是教學現場是什麼，因此我怎麼來規劃這個教案。……這樣它的使用性才會比較高。（葉珍）

教科書檢視漸受重視，學者小芝提到，「我們未來還需要再教會老師如何批判，因為如何挑選教科書是一個很重要的部分」。除了點數課本圖文中的男女生人數、找出具性別偏見的內容外，教師也被期望發

展相當的性別知能，以改寫隱藏在性別中立假設下的陳述。

建構和生產具性別平等概念的文本是性別融入課程的重要課題。若性別融入課程不只帶有增加性別相關知識的目的，也期能帶領學習者思辨性別與其它社會範疇交會而構成的性別關係與社會效果，那麼，性別課程就應納入增長多元文化理解和促進社會轉變的關懷，以改變個人的知識形構方式（ways of knowing）。審視或編寫教材時，教師可留意：教材所傳遞的性別訊息是什麼？文意是否偷渡性別／種族／階級／性取向等歧視？某些性別的社會現實是否隱而不顯或扭曲再現？從性別平等的視角思考學科概念，會有哪些新的洞察浮現？

除了性別課程的發展，受訪學者一致肯定在教學中展現性別意識的重要性，「融入不是只有在教材裡面找議題，一個班級經營的事件都可以做性別教學」（玟樣）。師生的權力關係與互動模式對學生的性別意識養成有潛在的影響（Sadker and Sadker, 1994），教學時的言語和行為再現了教師的性別敏感度：

課堂裡老師的肢體語言、跟學生的互動，很多時候那種很幽微的、間接的、眼神的、肢體語言的、舉例的、鼓勵的或者是限制的，對學生的影響會更大，所以這些都是融入。（宣鈴）

我會去計算老師上課時對於男生或女生的關注，我會跟老師說，妳好像比較喜歡叫男生，或者是不是帶有一些性別歧視的語言。（玟樣）

課室內外師生的對話和互動、活動及任務的指派、校園內各項遊戲規則或儀式行為，都是性別融入教學的可能時機。

在這些教學活動中，教師轉化和學生轉化是被預期的。學者葉珍認為：「轉化是讓現場老師有機會了解：性別跟她本身是很貼近的，並不是一種很抽象的東西。」以多元文化教育的課程發展模式（Banks and Banks, 2001）為架構，學者小芝指出：

學生的觀念可能在潛移默化當中轉化了，在社會行動階段，可以回去影響周遭的同學。……這個轉化是指學生的轉化。（小芝）

這些學者所謂的轉化，是一種性別意識的啟蒙和開展，進而有行動的意圖和實踐，和性別平等教育課綱的「轉化式課程」有所差異。在使用轉化一詞時，思考的質變和行動的質變亦應被涵括。

從檢視課程文本的性別意識形態，到課室中師生互動的性別平等意涵，受訪學者表示，採用何種融入策略並非性別平等教育最重要的部分，教師的性別意識才是根本要件：

性別教育首重老師的性別意識。在課程或教學、科目或技巧之外，老師怎麼樣去認同性別平等的概念，並把這個概念深入到她自己的思維裡，這個部分才是性別教育最核心的涵養。（宣鈴）

具性別敏感度的教師較有可能將凝視轉向自身，意識到自己與學生的社會位置與生命體驗（lived experience），師生在教學中一起提昇對不同經驗與價值的理解、尊重與關懷。女性主義教育學的概念有助於精進性別融入教學的實作，教師善用權威以減低教室內不同形式的宰制，即是一例（Manicom, 1992）。教師挑戰既存的不平等，創造一個鼓勵發聲的安全環境，是性別融入教學可做之事。

2. 隨機式和計畫性並存

相較於學者以「融入課程」和「融入教學」來具體化性別融入，受訪的專家教師以「計畫性」和「隨機式」描繪性別概念進入教學的取徑，說明他／她們對於性別融入教學的觀點：

老師可以很系統性地編排、主題式地介紹性別概念，也可以即興、見縫插針地檢視既有教材的性別意識形態。(曉虹)

如何在教師的教學意圖和學生的性別經驗間找到實際可行的連結，專家教師大多採隨機的方式帶入性別平等的概念，諸如帶領學生發現圖片與文字所呈現的刻板印象；若適逢性別相關的社會事件與正在進行的教學可結合，或是班級中發生和性別有關的事情，會於課堂上討論，潛移默化地培養學生的性別意識。

教科書有問題，我就會馬上反轉，把性別的東西帶進去，或者是下課時間聽到學生說了什麼有性別刻板的話，我會在等一下上課時就馬上處理。……我們學校辦活動，有一個小男生抽到粉紅色的袋子，結果那個負責的老師就說：「啊，好可惜喔，你抽到粉紅色的袋子，你不能用，沒關係，你可以送給媽媽或姊姊。」這種事情是需要立刻澄清的。(僅儀)

在既有的課程進行時，我會帶領學生做檢視、或提供加深加廣的教材，希望拓展她們的視野。……課本上的家庭成員圖的範例都是父系家庭，我會改變策略，讓學生依照實際家庭狀況畫出家庭的成員，此外，還會讓她們以自己為圓心，用實線或虛線畫出家

庭成員和自己的關係。(橘梓)

舉凡避免性別刻板化的工作分派、檢視語詞中的性別歧視意涵、澄清生活事件中的性別偏見、教導學生尊重多元的性別特質等，不論是領域教學、校園活動，或是潛在課程，都可隨機進行性別平等教育。

有別於隨機式的融入，專家教師認為主題式課程是計畫性帶入性別議題的方式，需事先構思：

主題式跟融入不一樣，主題的意思是說，假設它有性別教育的時數，它就有一個主題來談，而那個主題是跟性別教育有關，它比較像是主題統整，我可能以一個繪本當主題，同時在這個主題裡面教到語文、社會和其它的知識。融入應該是妳把性別概念帶進去課堂裡面。(僅儀)

課綱的性別融入是以既有的學科知識為基底，性別議題似乎仍是一種外加知識，但在比較沒有進度壓力的科目，我會主題式利用幾堂課的時間談論性別議題。(曉虹)

以繪本做為性別平等教育的題材，是主題式課程的典型例子，專家教師亦有這樣的經驗：

在介紹五年級健康「成長的喜悅」時，我自己做了一套課程設計，從認識身體，過去她們隱晦不談性器官的部分，帶到性心理。……那次是用巴貝柯爾的《有什麼毛病》繪本帶，我也把性別氣質、性取向加進來。(晴方)

然而，需要事先發展教案，就可能為教師帶來負擔：

我覺得性別融入說起來很簡單，但是做起來很不容易，因為大家的課程都有一定的進度。有時候雖然只要融入，可是學校還是要求妳必須寫教案，如果真的要做出一些成果的話，要花很多心力。所以在教育現場看到的，大多是那種照章行事，有資料出來，學習單給大家，但沒有達到它應該要有的效果。（貝清）

隨機式融入、主題式課程和轉化式課程的概念和操作方式不盡相同，隨機式融入不聚焦於課程內容的設計，主題式課程不一定要將不同學科的知識重整。從專家教師的訪談中，不難發現他／她們多以班級經營、教材檢視、課外文本的使用、即興教學來說明性別融入教學的實務工作，轉化式融入或是將課程內容再概念化的設計反而很少出現在言談之中，即使計畫性地教導性別議題，也沒有採用轉化式課程的設計模式。雖然隨機式融入在教學現場最為常見，但也要注意其侷限，教師的性別知能可能會因為「教學夠用了」而停滯不前，舉例來說，檢視性別刻板印象是相對容易的概念：

在教學上，不管是幾年級，性別刻板印象都是最容易做的，而且也很重要，因為老師一教，小朋友很容易看得到。如果是比較批判或深層的，說實話，我覺得還蠻難教的，也不確定怎麼樣看到它的效果。（貝清）

但若要帶領學生看見差異與實踐尊重，教師的性別知能就需精進：

小朋友和她的家人因為族群、階級或是性別，可能會有差別性的對待。要教導她們看見背後的影響因素，肯定她們和別人的生命經驗，老師如何讓自己具備這個能力是很重要的。（抒藍）

只停留在檢視性別刻板印象的話，校園中種種性別現象可能會被歸因為個人因素，而看不到結構的形塑力量。教師性別知能的增長是促成積極能動性的根源，因此，讓教師體認到教師工作可以內含批判性和轉化性，而後進一步創造結構性的條件，以利於推動性別平等教育（游美惠，2005），是必要的。若欲帶領學生批判反思生活和社會上的性別議題，看見社會類別交織的影響，在教學中一起提昇對不同經驗與價值的理解與關懷，教師得持續學習。

不具性別敏感度的性別融入教學絕非專家教師所樂見，「沒有性別敏感度，我覺得乾脆不要帶好了。……因為一旦教給學生，學生就會非常清楚記得」（僅儀）；「性別議題要融入教學，執教者的性別意識非常重要，遠遠勝過教學的設計或好的教材」（晴方）。認識性別平等教育能力指標是近年來研習的主要內容，提供教師瞭解各學習階段應發展的性別概念，「能力指標提供一個現成的檢核，它提供一個方向，可以把它拿來幫助妳的教學」（橙郁）。然而，教師的性別敏感度影響他／她們對於能力指標的詮釋，以及判斷教學指引所標示的能力指標是否適切：

如果老師從未接觸過性別的東西，或是說她沒有概念但想做性別融入教學，能力指標也許有助於她理解可以做到哪裡，可是沒有性別敏感度的老師來看能力指標，看出來的可能會不一樣。……像生活領域的指引就會告訴妳這個搭配哪條性別能力指標，我去

看一下它的指標，它說讓男女可以互動良好，或是讓男女都有表現機會，我覺得那個指標好像用錯了，不是那個單元的重點。
（僅儀）

熟悉性別平等教育能力指標有助於「性別融入教學」的課程設計，是課程綱要的基本假設，然而，翻閱產出型研習的教案，經常可見能力指標被片面擷取，出現望文生義的解釋。教師能選用能力指標，並不表示他／她們理解能力指標的意義，並能將之適切地轉變為教學活動。雖然能力指標的建置歷經學者專家與現場教師的大量討論，但若後續沒有建立完善的說明，協助教師更精確地掌握其意涵，教師能在教案中引用能力指標是一回事，如何落實能力指標以促進學生的性別學習，又是另一回事。

從上述的討論可歸納出：生產具性別平等概念的文本，是融入課程或計畫性融入的首要工作；而辨識與檢視教學環境中以性別為基礎的不平等、建構具性別敏感度的班級文化，則是融入教學或隨機式融入的核心。受訪的學者和專家教師對於性別融入的詮釋不盡相同，學者著重性別課程的發展與流通，以及性別互動潛在課程的反身觀照；專家教師則關注學校生活中可以帶入性別概念的時機，以及如何有效地進行性別教學。然而，從專家教師的言談中，可發現「認識與尊重差異」逐漸受到重視，看見學習者的生命經驗，挑戰社會上習以為常的性別關係和意識形態，這些概念拓展了性別融入教學的意涵。雖然學校教育的課程與教學無法二分，但就性別融入教學著重於課程設計的現況而言，教學者如何在師生互動、同儕相處、班級文化、學科學習、學校制度等方面帶入性別觀點，需再發展研究和論述，而專家教師的肉身化知識（embodied knowledge）可提供更多性別教學實務的

洞察。性別融入呈現了多元和多樣性，融入課程和融入教學可以單獨出現，也可以是全面性的，文獻中廣被採用的多元文化教育課程發展模式（如消除、添加、貢獻）（Banks and Banks, 2001），似乎難以完全捕捉融入教學的樣貌。從強調「轉化式融入」擴展到「具性別意識的教學」（gender sensitive teaching），對於性別平等教育的推廣有更實質的幫助。

既然性別融入的方式不是單數，而是複數，因應各領域的學科知識特性，性別議題可融入的方式不完全相近，性別融入各領域的難易程度討論於下。

（二）不同領域的融入難易度

將性別平等教育的目標轉化為其它領域的課程目標，是課程綱要的主要論述，然而，不同的學習領域是否都適用此模式，課綱並未說明。性別融入各領域的難易程度有何差異，以及較易融入與較難融入的領域有哪些作法，是重探融入概念的另一個重要課題。

1. 富涵文化脈絡的領域較易融入性別

對於研究參與者而言，不同學習領域的性別融入有著不同的難度。受訪學者認為性別是與社會發展、生活、文化等關係深切的議題，在個人的生命經驗、人與人的互動，或社會體系的運作都可察覺其軌跡。學科知識和性別議題有明顯連結的領域，較易帶入性別概念的討論，「性別像是一種思考方式，比較生活、比較人文，所以很多人就會覺得它跟社會人文比較接近」（宣鈴）；「綜合活動、語文或者是社會比較容易，因為它本身就有相關主題」（玫樣）；「我覺得健康

非常容易做，因為裡面有很多性教育的議題可以談」（葉珍）。

在教學現場，性別平等教育被置入何種學習領域的機會比較多？專家教師表示：

中高年級的話就是社會領域，可以探討一些社會現象、新聞議題裡面有關於性別的部分。低年級的話就是健體，很直接身體會接觸到的，能夠融入性別的地方就相當多！（橙郁）

性別本來就是在我們生活裡面到處都有的，我們每天都要跟人家說話，要透過文字、語言跟人家互動，那裡面就有很多性別的議題。綜合、生活領域特別容易，因為它們是生活層面的學習。（李園）

在語文領域，「因為語文有陳述，所以比較容易討論作者的意見」（僅儀），師生可以一起檢視語文字詞的性別意涵：

語文要講的東西比較廣泛，所以會比較容易。比方說在教生字，教到「女」字旁的部首是不好的意思，或是講到一些諺語「女子無才便是德」的時候，就可以跟小朋友討論，然後小朋友也會很生氣地說：「為什麼以前女生不用認識字？」我覺得語文是比較容易在情意上面有共鳴的。（貝清）

受訪的學者和專家教師均認為富涵文化脈絡的社會領域、語文領域，與生活息息相關的生活領域、綜合領域，以及與身體有關的健康與體育領域，較容易在單元主題和課程內容中尋找機會和題材帶入性

別平等教育，進一步協助學生培養言行上的性別敏感度，甚至在日常生活中實踐。

從「知識、情感、反省、行動」的架構來思考性別教學的層次性，有助於討論性別融入教學的深度。學者宣鈴的觀點貼切地說明層次性的概念：

性侵害防治教育當然很重要，可是有很多老師只會去談技術層面，就是說碰到危險的情形就要大聲說不，如果有人要對妳做什麼妳不喜歡，妳就要大聲說不，危險情形就要趕快跑去友善商店或者是去警察局等。但是可以想想看的是，什麼樣的小孩可以開口說不？什麼樣的小孩可以拔腿就跑？……譬如說在很多的上課情境裡，老師不太去鼓勵學生發言，或者當老師要學生唸課文的時候，假設有個女學生像蚊子叫這樣唸，老師也會覺得說：「沒關係，女生嘛！」沒有鼓勵她對她的聲音有自信，沒有鼓勵女生可以充分表達她自己。這其實跟我們傳統的性別教育很有關係，就是女生最好不要大聲嚷嚷，才有一個淑女樣，我們的體育課也會覺得說，女生白白的、不太動也沒關係。如果這是我們的上課情形，怎麼可能教導一個女生在碰到一個她感覺不太善意的情境時，可以開口叫，或是可以拔腿就跑？（宣鈴）

反省到此性別化的學習過程，教師可採取哪些行動呢？

性別教育不是口號式地跟學生說妳要開口、妳要拔腿能跑，在日常生活裡妳不訓練她，那拔腿能跑在哪裡訓練呢？體育課就是一個非常好的機會，體育老師不需要告訴學生說我在訓練妳們性別

教育！（宣鈴）

性侵害防治教育不僅著重知識的學習，反省教學思維中的意識形態，教師較易看見並反思自己與學生性別化主體的養成；在情感方面，教師和學生需要瞭解性騷擾和性侵害事件中的性別權力關係，並認同性侵害防治教育中的性別平等價值，而省思後欲引發改變的教學行動則是知識的實踐。

從「知識、情感、反省、行動」的架構來看，性別平等教育的實作不再只是一種課堂宣導的知識，而是開啟一扇認識世界的窗，透過性別的濾鏡重新審視被視為理所當然的現象，從行動中賦予知識實踐的意義。如果性別平等教育的獨特之處在於知識和信念的實踐性，性別融入教學的目的和方法就應將此納入；教師除了對社會現存的性別現象有覺醒能力與自我批判的能力，並在教學過程中不斷地進行反思之外，不論是分析學習文本的內容、關注師生言行的性別敏感度、在教學中帶入性別議題、從性別主流化的觀點檢視學校政策等，都要採取某些行動以體現知識和信念。

從訪談中，不難發現數學、自然與生活科技領域是較難帶入性別概念的學科，這些領域的性別融入教學實作有哪些獨特的取徑，在下段說明。

2. 數學和科學領域較難融入性別

若具文化脈絡和與生活貼近的程度關係著性別融入教學的難易，則「數學跟自然比較難做融入」（晴方）、「同事會質疑，我教數學為什麼還要融入性別？」（橙郁）等疑惑常出現在教學現場。性別平等教育 97 課綱建議可融入數學的能力指標只有 4 個：分工應不受性別

限制、破除對不同性別者性行為的雙重標準、檢視不同文化中的性別關係、檢視資訊運用與分配的性別差異。融入自然與生活科技的能力指標雖多一些，但也環繞在尊重與理解性別特質的不同面向、認識身體意象的媒體建構、學習去除性別刻板印象的情緒表達，以及反思性別關係的權力結構。這些能力指標看起來和數學領域、自然與生活科技領域的知識並沒有直接關聯，受訪的學者與專家教師如何思考這兩個領域的性別融入呢？

數學概念、數學語言、算則的邏輯和結構性強，被認為沒有太多的性別概念與之關聯，若要帶入性別議題的討論，學者小芝和玫樣提到可運用事件的統計圖表進行性別融入，例如使用台灣的社會變遷調查數據或是比較各國的統計數據，學生在學習統計知識的同時，也可關心性別統計所呈現的現象與影響因素。專家教師通常從課本中直接取材，統計數據提供檢視性別刻板的機會：

數學會上到男生多少人喜歡這個社團，女生有多少人喜歡那個社團，就會發現它設定的答案就是男生比較愛打球，女生比較愛音樂什麼的。這時候可以跟小朋友討論，我們班上比較喜歡打球的人也有女生，她們會覺得說原來這個〔課本〕是有在強調男生比較愛打球的。(貝清)

我曾經在五年級的數學課為孩子設計過一個融入統計和百分數的性別教學。班上的學生回家訪問父母為孩子命名時的期待，然後我們將命名中的性別特質作分析統計，檢視裡面是否有性別刻板印象。(橘梓)

在布題中帶入性別觀點，教師可改編題目使之跳脫刻板印象，或是延伸至實際生活情境，引導學生看見生活中與數學相關的性別現象：

開始有很多人注意到〔性別和數理的關係〕，譬如說可不可能把人類很多的歷史文化融入到數理裡頭，譬如金字塔的歷史、故事，然後去算金字塔的角度，或者說從日常生活裡面的微波爐、電去了解性別和科技。有一些融入不是很刻板地舉一個男生的例、舉一個女生的例這樣，而是它跟生活的結合是不是可能更為深刻，採用一種敘述的方式，而不是跟生活生命很脫離的那種硬梆梆的數字。（宣鈴）

現有課程裡，具數理專長的女性的能見度還是很低，提供角色模範與反思傳統兩性接受教育的差異，也是將性別帶入數學與科學教育的方式。「我覺得高年級可以帶女性數學家、女性科學家的典範」（僅儀），杼藍老師使用《追夢，我的世界宇宙大》（吳嘉麗，2009）教學：

以前要談女性科學家，總會想到外國的例子，而這些是台灣女科學家的故事。……我們討論哪些特質是發明家或科學家應該具備的，而這些特質和性別又有什麼關係。（杼藍）

此外，女性數理教師本身就是對科學領域男女人數不均等的挑戰，「我常會鼓勵一些女性的數理老師，雖然數理科很難融入，可是妳站在這裡就是一個典範」（玫樣）。

解讀統計數字的性別意涵、留意布題中的性別角色、與生活相關

的舉例，以及提供女性的角色典範，是受訪者建議性別融入數學領域的方式，自然與生活科技領域的性別融入方式與之相去不遠。另有兩個議題是性別融入科學可著力之處，一是從性別觀點重新理解科學研究的影響，一是解讀科學研究的應用。舉例來說，生殖科技中看似理所當然的現象，有重新被理解的必要：

雖然科技看起來很中立，可是科技始終來自於人性，如果在性別的概念上沒有太大突破的話，科技也許和性別不均等有關，這個可以反映到人口統計裡面很歪斜的狀況。現在的出生率雖然有負成長的現象，可是生出來的孩子男嬰是超過女嬰非常多的，自然不篩檢的話是 105：100，男嬰本來就會比女嬰多，可是我們現在是 110：100，那個多不是自然的，妳不要看多那個 5，多那個 5 就非常多，因為那是比例上的意義。所以就有一些科技社會學的老師在研究，這種生殖科技真的是中立的嗎？能幫助達成更多性別平等，還是在製造更多的不平等？如果我是生物老師，在講生殖的時候，就會提到這個。(玫加)

解讀科學研究的過程和應用也是性別融入的方式：

科學常常有很多的例外，這些例外可以從多元文化的觀點來看，這種例外的例子我會多說。……我會把做科學研究的概念跟學生們說，通常我們做研究是怎麼樣在做研究，科學的研究總會有它的侷限性，即便能夠做一種很廣泛的推論，它的一個侷限是在哪裡。對我而言，這也是一種性別議題的融入。(葉珍)

從專家教師的訪談中，性別融入數學與科學還有一個課題值得注意，就是教師如何看待男女學生在數理學習上的表現差異。在高年級的數學課堂上：

高年級的女生會覺得學數學有挫敗感，好像「我是女生啊，所以我數學差一點沒關係！」有一個常發生在國中的情形，就是男生的數學怎麼可以考輸女生？這無形中也是告訴女生數學考高分是一件很難得的事，大部分女生不會數學是應該的。（橙郁）

這個觀察並非特殊事例，國際數學與科學教育成就趨勢（TIMSS）的調查結果（Mullis, Martin, and Foy, 2008）顯示，我國四年級和八年級學生的數學成就極少出現性別差異，但進一步比較男女學生的數學自信，可發現高數學自信的男生人數多過女生，而低數學自信的女生人數卻多過男生。學生基礎素養國際研究計畫（PISA）的 2006 年報告（OECD, 2007）亦可見我國國二學生的科學態度有顯著的性別差異存在：男學生表現出較高的自我效能、自我概念和對科學的整體興趣。國小高年級教師也表示，男女生的數學成績差不多，但是男生的理解能力比女生好，男生也比女生自願表達他／她們的想法和解題方式（王儷靜，2009）。談性別融入數學與科學教育時，這類現象不容忽視。

教師所持的數理學習性別信念會影響其教學決定，也影響學生的自我信念、期望和成就行為。Tiedemann（2000, 2002）發現教師對高成就生的數學學習歸因沒有性別差異，但是性別刻板印象信念卻影響他／她們對中低成就生的歸因，認為中成就女生的學習天分較男生差，也較無法從額外的努力中獲得成就；非傳統性別刻板印象信念的

教師在這方面則不顯著。潘志煌（1998: 218）的研究亦顯示教師持有性別預設的學科教學信念：「男生的表現是屬於比較能夠提供思考解題策略的類型，……女生在上數學課的表現則是被歸類於較安靜的、不會說話吵鬧干擾教師教學的類型。」

建立一個鼓勵男女學生探索並發展數理能力的課室環境，是性別平等教育的重要環節；讓學生體驗學習機會的公平性、增加女學生的課堂參與，則是受訪教師使用的策略。僅儀老師會多鼓勵女學生發表：

在數學科上面，可以給孩子比較多女性典範，讓孩子看到女學生的能力。我會去鼓勵，讓女生有比較多的機會去發揮、發表，讓我們班學生去感覺到不管哪一個科目，不管是什麼性別，都可以表現得很好。（僅儀）

李園老師則是製造一些機會，讓學生發現師生互動的不公平：

基本上我是採取隨機的機會，譬如說有時候我會故意一直都找男學生發表或是演算，我會故意問說：「你們有沒有覺得老師在做什麼樣特別的事情？」……去年我帶完的那屆四年級學生，她們已經有一些敏感度可以判斷說老師一直在找男學生做發表、做演算，甚至有些女孩子就會抗議說：「老師，你都沒有找我。」這就是一個很好的切入點。（李園）

在思考性別融入數學和科學時，以數理學習的性別差異相關知識為基礎，教師可從社會建構的觀點，瞭解性別如何在學校中被傳遞

和概念化，產生對女生不平等的機會和期望，並同時檢視女性在數學和科學領域上沒有足夠代表（under-represented）的社會及文化因素，然後建立一個女性友善（female friendly）的學習環境。就數學學習而言，Becker 和 Jacobs（2001: 3）認為傳統的數學教學強調必然性、歸納法、邏輯順序、辯證、結構等面向，和女生學習的方式也許不相容，導致女生趨於選擇和數學無關的職業。相較於分離性認知（separate knowing），Chapman（1993）指出女生的數學學習較傾向於關聯性認知（connected knowing），著重關係的、扎根的、情緒的、主體的面向（Mendick, 2005: 163）。個人的生活經驗、意義的賦予，以及身處的社會脈絡是影響數學學習的重要因素，教師可以參考這些因素，嘗試數學關聯性教學（connected teaching of mathematics）（Becker and Jacobs, 2001），例如提供數學操作的機會、鼓勵學生發聲與產生對話、解題時引導個人意義的建構、學習小組的形成不只強調任務導向，也鼓勵合作和經驗分享等。在這樣的教學實作中，可見女性主義教育學理念的體現。

從上述的討論可以看到，教師具有性別意識和熟知融入策略，是達到「全面性融入」理想的必要條件。然而，不同學習領域和性別概念的互織樣態不盡相同，我們不能假設性別融入不同領域的教學遷移（transfer）會自然發生：能在 A 領域進行性別融入，不見得能在 B 領域帶入性別；教師能將性別融入社會領域，不一定表示在數學領域也能如此；這個議題甚少在性別融入的文獻中被探討。如何深化性別融入不同領域的專業知識、如何培養教師進行性別融入數理領域的能力、如何協助教師發展性別融入教學的深度，是目前研習和進修需持續關注和努力的方向。

五、結論

這篇文章旨在探究性別融入教學中「融入」概念的意涵及運作方式，進一步深探性別融入教學的取徑，以及性別融入各領域的難易程度和作法，並提出「具性別意識的教學」再概念化性別融入教學的實務意義。

在「性別融入教學」這個普遍性的指稱中，不論是課程活動的設計、教學經驗的分享，或是理論的引用，皆顯示教育工作者對於性別融入教學相異與多重的解讀。研究發現，性別平等教育課綱建議的轉化取向融入式課程，似乎難以完全捕捉性別融入教學的樣貌：性別平等教育既融入課程亦融入教學，性別議題可被計畫性或隨機式帶入教學現場。受訪學者以「融入課程」和「融入教學」來具體化性別融入的活動，檢視課程內涵的性別訊息並加以重構、設計具性別平等概念的文本，是性別融入課程的重要課題；在教學中展現性別平等概念、反身觀照師生性別互動中的潛在訊息，是性別融入教學所關注的事。受訪的專家教師以「隨機式」和「計畫性」描繪性別概念進入教學現場的方式，融入的契機可能是立即性的事件討論、課本圖文的檢視、以學習領域為主的教學延伸，或是以性別議題為中心的教學設計。

不同學習領域的性別融入有不同的難度。受訪者認為性別是與社會發展、生活、文化等關係深切的議題，可明顯察覺性別議題的學習領域，較易帶入性別概念的討論。數學、自然與生活科技領域的知識，雖然被認為沒有太多性別關聯，但仍可發展出一些融入策略，包括解讀統計數字的性別意涵、留意布題中的性別角色、提供女性的角色典範，以及從性別觀點重新理解科學研究的影響。建立一個鼓勵男女學生探索並發展數理能力的課室環境，是性別融入數理的重要環

節。

性別融入的方式不是單數，而是複數；性別融入的不同取徑可單獨出現，也可以是全面性的。推廣性別平等教育的下一步，可將轉化式課程的「融入」擴展到「具性別意識的教學」或「將性別觀點帶入教育」，不僅可以將獨尊課程設計的融入取向，拓展到學校生活的各個面向，還可以鼓勵教師在培養性別平等教育專業能力的同時，隨時檢視和修正自己的生活實踐。將性別觀點全面性地融入學校教育工作，方能漸進達成性別平等教育法中「以教育方式消除性別歧視，促進性別地位之實質平等」的目的。

本研究提出三個性別融入教學可再深化的方向。首先，「知識、情感、反省、行動」性別教育實作的層次性概念，是一個可用以探討性別融入教學深度的架構。如果性別平等教育的獨特之處在於知識和信念的實踐性，性別融入教學的目的和方法就應將此納入，無論是在正式、非正式或潛在課程的教學中，教師都要採取某些行動以體現性別平等的知識和信念。

其次，性別融入教學是一個持續改變的知識建構與理解的過程（Ropers-Huilman, 1998）。在性別融入不同學習領域的探究上，若融入的意義不僅是在領域教學中找機會帶入性別議題，也是以性別平等的視角重新檢視課堂的教與學，融入的關切就不只是教學策略，也著重個人的知識形構。從女性主義觀點檢視學科知識生產的意識形態，察覺知識形塑過程中性別／種族／階級／性取向等社會力的影響，然後重新賦予文本意義，是性別融入教學可發展的方向。

第三，將女性主義教育學的概念帶至性別融入教學，可豐富性別教學的內涵與實踐。以「女性主義教育學的凝視」來思索性別平等教育的推動，楊巧玲（2002）建議教師可檢視以男性為中心的知識體系

與認識方法，建立以女性為主體的性別認同，並強調關注學習者的經驗，也可注意學習環境的營造與評量標準對於學生差異的考量。如何顧及多元性別者的特殊經驗和差異、如何從經驗分享中建立相互支持的意識、如何解構與重構教師的權威、如何營造師生的關懷相互性，女性主義教育學的教學啟發值得更多的實徵研究投入。

參考文獻

- 王儷靜 (2006) 〈性別「融入」教學？性別教育的學科教學知識〉，《教育研究月刊》，147: 48-58。
- 王儷靜 (2009) 〈不只是成績：數學教育裡的性別議題〉，《教育研究月刊》，185: 29-45。
- 王儷靜 (2012) 〈具性別平等觀點學校文化之探究〉，東華大學、台灣女性學會聯合主辦「2012 性別·多元文化·教育：行動與改變」研討會暨台灣女性學學會年度研討會，10月6日。
- 吳嘉麗策劃 (2009) 《追夢，我的世界宇宙大》。台北：女書。
- 林明志 (2005) 〈環境教育議題融入製造科技活動設計與探討〉，《生活教育月刊》，38(4): 64-80。
- 洪家榆 (2005) 《一位國中女性教師性別教育實踐之研究：以性別議題融入綜合活動領域為例》，國立高雄師範大學教育學系碩士論文。
- 教育部 (2012) 《97年國民中小學九年一貫課程綱要（100學年度實施）》。
〔online〕. 2012/5/4.
Available: http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326
- 莊明貞 (2003) 《性別與課程：理念、實踐》。台北：高等教育。
- 莊明貞、何宜君 (2005) 《重大議題能力指標重點意涵與教學示例——性別平等教育議題》。台北：國立教育研究院籌備處。
- 張志明 (2003) 《性別平等教育融入國語科教學之研究：以國小六年級為例》，國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 張素卿 (2004) 《性別議題融入高中藝術教育之課程研究》，國立台灣師範大學美勞學系在職進修碩士論文。
- 陳添球 (2004) 〈鄉土教學素材融入社會學習領域教科書之模式〉，《花蓮師院

- 學報》，18: 159-190。
- 陳得人、李大偉（2002）〈國民小學融入式科技教育之研究〉，《教育研究資訊》，10(2): 125-144。
- 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〉，《中華體育季刊》，24(1): 100-109。
- 游美惠（1999）〈性別平權教育與女性主義的社會學分析〉，《兩性平等教育季刊》，7: 32-51。
- 游美惠（2001）〈性別意識、教師增能與性別教育的推廣〉，《中等教育》，52(3): 42-57。
- 游美惠（2005）《性別教育最前線：多元文化的觀點》。台北：女書。
- 楊巧玲（2002）〈性別議題與九年一貫課程——一個女性主義教育學的凝視〉，《兩性平等教育季刊》，19: 86-97。
- 楊幸真（2012）〈成為女孩：少女雜誌作為女孩培力與性別教育之資源〉，《當代教育研究》，20(1): 41-82。
- 蔡明昌、吳瓊洳（2004）〈融入式生命教育的課程設計〉，《教育學刊》，23: 159-182。
- 蔡麗玲、王秀雲、吳嘉苓（2007）〈性別化的科學與科技〉，黃淑玲、游美惠主編《性別向度與台灣社會》，201-224。台北：巨流。
- 潘志煌（1998）〈師生教學互動中的性別差異——國小班級多重個案研究〉，《新竹師院國民教育研究所論文集》，3: 201-224。
- 潘慧玲（2001）〈九年一貫課程中兩性教育議題的融入與轉化〉，洪久賢、湯梅英主編《兩性與人權教育》，27-50。台北：台灣師範大學。
- 劉美慧（2001）〈兩性平等課程的再概念化〉，《兩性平等教育季刊》，16: 75 - 81。
- Banks, J. A. and Banks, C. A. M. (2001) *Multicultural education: Issues and*

- perspectives*. 4th ed. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Becker, J. R. and Jacobs, J. E. (2001) Introduction. In J. E. Jacobs, J. R. Becker, and G. F. Gilmer (Eds.), *Changing the faces of mathematics: Perspectives on gender* (pp. 1-7). Reston: NCTM.
- Biklen, S. K. and Pollard, D. (2001) Feminist perspectives on gender in classrooms. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*. 4th ed. (pp. 723-748). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Chapman, O. (1993) Women's voice and the learning of mathematics. *Journal of Gender Studies*, 2(2): 206-231. doi: 10.1080/09589236.1993.9960539.
- Chung, H. and Jung, K. (2004) Developing a program to enhance teachers' abilities to teach in a gender-sensitive manner. *Women's Studies Forum*, 20: 39-50.
- Erickson, F. (2011) A history of qualitative inquiry in social and educational research. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *The handbook of qualitative research*. 4th ed. (pp. 43-59). Thousand Oaks: Sage.
- Hahn, C. L., Bernard-Powers, J., Crocco, M., and Woyshner, C. (2007) Gender equity in social studies. In S. Klein, B. Richardson, D. A. Grayson, L. H. Fox, C. Kramarae, D. S. Pollard, and C. A. Dwyer (Eds.), *Handbook for achieving gender equity through education*. 2nd ed. (pp. 335-339). NY: Lawrence Erlbaum.
- Kenway, J., Blackmore, J., Willis, S., and Rennie, L. (1996) The emotional dimension of feminist pedagogy in schools. In P. Murphy and C. Gipps (Eds.), *Equity in the classroom* (pp. 242-259). London: Falmer Press.
- Manicom, A. (1992) Feminist pedagogy: Transformations, standpoints, and politics. *Canadian Journal of Education*, 17(3): 365-389. doi: 10.2307/1495301.
- Mendick, H. (2005) Only connect: Troubling oppositions in gender and

- mathematics. *International Journal of Inclusive Education*, 9(2): 161-180.
doi: 10.1080/1360311042000339383.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., and Foy, P. (with Olson, J.F., Preuschoff, C., Erberber, E., Arora, A., and Galia, J.) (2008) *TIMSS 2007 international mathematics report: Findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- OECD (2007) *PISA 2006 science competencies for tomorrow's world*. [online] .
2009/7/25.
Available: <http://www.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf>
- Ropers-Huilman, B. (1998) *Feminist teaching in theory and practice: Situating power and knowledge in poststructural classrooms*. NY: Teachers College, Columbia University.
- Sadker, M. and Sadker, D. (1994) *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. New York: Simon & Schuster.
- Tiedemann, J. (2000) Gender-related beliefs of teachers in elementary school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 41(2): 191-207.
- Tiedemann, J. (2002) Teachers' gender stereotypes as determinants of teacher perceptions in elementary school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 50(1): 49-62. doi: 10.1023/A:1020518104346.
- West, C. and Zimmerman, D. H. (1987) Doing gender. *Gender & Society*, 1(2): 125-151. doi: 10.1177/0891243287001002002.

The Incorporation of Gender Perspectives into Curriculum and Instruction in Taiwan: Issues Revisited

Li-Ching Wang Department of Education
National Pingtung University of Education

Gender equity education is one of the major issues in Taiwan's educational reform movement. Plenty of discussions have been centered on how to integrate gender equity education with discipline-based instruction. Nevertheless, the concept and practice of the incorporation of gender perspectives into discipline-based instruction have not been thoroughly explored yet. The aim of this study is to understand how researchers and teachers conceptualize its meaning and practice.

Teachers' understanding of the construction of gender within historical, cultural and socio-economic contexts is essential for gender equity education. Examining gender discriminative content inherent in curricular texts and developing gender-sensitive teaching materials are the ways to integrate gender equity with curriculum development. To be aware of gender biases in the schooling work, to develop gender-inclusive teaching strategies, and to create gender-sensitive learning environments are the ways to bring gender equity into instruction. Three issues that may extend the current framework are discussed. First, the levels of implementation need to be distinguished, rather than considering gender equity practice as all-or-none. Second, it is argued that the incorporation of gender equity into curriculum and instruction is not only an issue of

teaching, but also an issue of knowing. And third, feminist pedagogy may enrich the practice of gender equity education.

Keywords: gender equity education, integration of gender equity into curriculum and instruction, integrated instruction, integrated curriculum

◎作者簡介

王儷靜，屏東教育大學教育系副教授

〈聯絡方式〉

屏東市民生路4-18號 屏東教育大學教育系

Email：licing@mail.npue.edu.tw