

潘慧玲（2001）。九年一貫課程中兩性教育議題的融入與轉化。載於洪久賢、湯梅英（主編），**兩性與人權教育**（頁 27-50）。台北：臺灣師範大學。

## 九年一貫課程中兩性教育議題的融入與轉化

潘慧玲

臺灣師範大學教育學系教授兼教育研究中心主任

## 摘要

九年一貫課程自九〇學年度起陸續推動，除七大學習領域外，更涉及六大議題的實施問題，本文即針對兩性教育議題的融入作一探討。為使此次的課程改革擺放在社會、文化脈絡下進行瞭解，文中先論析兩性教育議題放入九年一貫課程綱要中所蘊含之意義，其中兼及課程改革的政治社會學分析。其次在說明融入之意義，融入即是統整，然融入或統整的形式有多種，非轉化式的融入，無法真正發揮性別教育之功能。另兩性教育議題採融入的作法，有何利弊得失，亦是探討的重點。文中的第三部分旨在鋪陳兩性教育議題的融入要能促進性別平等，彰顯不同性別個體的主體性，課程轉化是必須的作法。本文將課程的意義擴及師生互動的過程，故課程轉化包括知識轉化、教師轉化與學生轉化三部分。最後，對於以課程轉化方式所進行的融入策略，作了具體的說明。

關鍵字：兩性教育、融入與統整、課程轉化

## 壹、前言

國內近幾十年來課程標準的修訂，多環繞在授課科目與教學時數的增刪調整上，此次九年一貫課程政策，首度超越過去侷限於既有課程結構的窠臼中打轉，對於學生學習應有何種的課程組織作了翻轉的考量，甚至於觸碰了教育目的、學習本質、知識的形式與內容等教育哲學的基本思考。雖是如此，此次的課程改革卻引起諸多的非議，如果撇開其中運作政治的問題不談<sup>1</sup>，就改革方案本身的適切性而言，仍有許多可加斟酌的空間。除了理論基礎過於薄弱，七大學習領域為何如此劃分（方德隆，2000），亦有人批評方案中出現了相互衝突的教育理念：學校本位課程發展，採取七大學習領域進行課程統整，具進步主義色彩，基本能力的設計則傾向行為主義，兩者所隱含之課程觀、知識觀與教學觀相互矛盾（歐用生，1999a）。甚至論者指出九年一貫課程的十大基本能力與七大學習領域間出現目標與手段間的斷層，以及未能釐清基本「能力」與「能力」指標中指涉之能力有不同之意涵（吳毓瑩，2001）！雖有諸多的爭議，九年一貫課程與現今的教育改革脈動倒是相互契合的；九年一貫課程所強調的課程統整、協同教學、學校本位課程等，都必須在講求學校本位發展、教師彰權益能（empowerment）的氛圍下方能開展。

當我們的教育改革在為學校開創自己作主的空間，在為教師締造專業自主的機會時，教育人員必須重構對於課程的概念。課程不再只是一套事前擬訂好的教材，而教師也不再只是一個官定課程的執行者。換句話說，課程的範圍擴大，它包含了教材部分，更含涉了整個師生互動的教與學過程。在這種課程是發展的意義下，教師應當具備課程研發的能力，對於課程內容更應具有批判與反思的能力。目前在九年一貫課程綱要中，兩性教育<sup>2</sup>採議題方式融入各學習領域，然而如此作法並不一定就能發揮性別平等教育之功，其中涉及一個重要關鍵，便是融入的方式並無法保障原有知識思維的改變。設若各個學習領域教材的編纂，無法跳脫男性中心的文化價值觀，則融入的性別議題，恐怕僅是變成未更動原有知識體的添加物，對於學生性別意識的養成，可說毫無幫助。因此，性別教育要真正達成其目標，光靠融入是不夠的，尚須課程轉化方能畢其役，而在兩性教育課程轉化中，最重要的角色便是教師。

本文為將此次的課程改革擺在一社會、文化的情境脈絡下檢視，而不單純僅探討課程本身的教育意義，故在文中先以課程改革的政治社會學角度論析兩性教

---

<sup>1</sup> 林生傳（1999）即曾就九年一貫課程改革的運作政治提出批評，他指出在修訂過程中，以隱形方式處理，避免曝光於教育界與教育學術界，否定學術權威，讓專業權威尚來不及參與，便以迅雷不及掩耳之速度發佈。

<sup>2</sup> “Gender education”一詞，在文獻中常中譯為「兩性教育」，然性別的意義在相關的論述中並不只限於男女兩性，而含有多元性別的概念，故“gender education”事實上宜譯為「性別教育」。雖是如此，幾年前即著手研修的九年一貫課程，仍沿用過去習用之詞—兩性教育。本文在行文中，除需特指課程綱要中的兩性教育議題外，餘均以「性別」代替「兩性」一詞。

育議題放入九年一貫課程綱要所呈顯的意義；其次，點出融入即是一種統整，課程統整是此次課程綱要的重要精神與特色，七大學習領域的安排與六大議題的融入都是課程統整的作法。然而，兩性教育議題採融入方式實施，是否合宜，其利弊得失何在，亦是這部分涵蓋之內容。最後，則在闡釋性別議題要能翻轉固有的性別意識型態、彰顯不同性別個體的主體性，並促進性別平等，課程轉化是不可或缺。在這部分，課程轉化的意義、要素與各要素間的關係均作了分析，另對於以轉化為前提所作的課程融入具體策略，亦作了說明。

## 貳、兩性教育議題置入的蘊義

性別議題的討論，在近十年來，開始在國內成為一熱門討論的焦點，而從具實踐理念的教改脈絡來看，可看到幾個重要的里程碑。民國八十五年行政院教育改革委員會首先將兩性議題放入教育改革規劃的討論；緊接著立法院因應國內性侵害犯罪問題所造成的民意壓力，三讀通過「性侵害犯罪防治法」，於八十六年公布實施，而教育部於同年成立了「兩性平等教育委員會」；之後，教育部於八十七年九月三十日公布「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」，決議將資訊、環保、兩性、人權等重大議題融入七大學習領域中（教育部，2001）。故從近五年整個教育氛圍看來，多元的社會漸趨形成，不同的價值觀開始受到注意、討論，過去不被重視的性別議題，經過多年的努力，現亦放入了中小學的課程綱要，以下由三個角度探討兩性教育議題放入九年一貫課程所蘊含的意義。

### 一、象徵多元社會的來臨

台灣自七十六年解嚴後，民間的活力開始展現，社會逐步走向多元面貌，一些過去未受重視的新興課題，如環保、資訊、性別、人權等，此次課程改革，以議題方式融入各學習領域教學中。兩性教育議題的放入，呈顯了社會逐漸重視多元文化教育；學生所要學習的不僅是國家意識、社會整體文化，對於己身、己群的文化背景與價值信念，更應有所認識。此外，對於多元與差異的價值觀要能有所接觸，並養成接納差異，尊重多元的開放態度。

一般在討論多元文化教育時，嘗有不同的觀點進行分析，有人在社會正義的理念下講求教育機會的均等，例如 Banks 與 Banks (2001) 提出要拓展所有學生的視界，消除不同類型的偏見與歧視，以邁向真正的教育機會均等或公平。另行政院教育改革委員會的總諮議報告書亦有類似理念的反映。在該報告書中，表述了多元文化教育的理念、目標與實踐原則（行政院教育改革委員會，1996：37）：

多元文化教育的理念，在於肯定人的價值，重視個人潛能的發展，使每個人不但珍惜自己族群的文化，也能欣賞並重視各族群文化與世界不同的文化。在社會正義的原則下，對於不同性別、弱勢族群、或身心障礙者的教育需求，應予以特別的考量，協助其發展。

對於這類以平等、公平、社會正義等支持其核心倫理價值的主張，被稱為「教育實踐中文化多樣性考量」的多元文化論述，然這類論述欠缺對文化主體性的關注與反省（莊勝義，2001）。因之，強調文化主體性的展現，將教育視為文化實踐的一環，故在教育現場，不同族群的文化互動中所展現的主體性問題，成為超越教育機會均等訴求的另一種多元文化教育論述（莊勝義，2001）。在上述兩種多元文化視域的框架下，兩性教育議題放入課程綱要，便隱含著企圖使不同性別得以有相同的機會發展自我，並希冀處於較弱勢處遇的女性，得以在教育過程中彰顯其主體性的意涵。

## 二、觸動課程改革權力關係的檢視

在傳統的課程研究中，課程被當作價值中立的產物，根據所希冀的輸出產品樣態，設計所需輸入的材料，這套類似工廠生產的工學模式，忽略了課程並非在真空狀態下產生的事實。新馬克斯主義學者嘗試解構課程改革的意涵，他們認為課程研究應著眼於權力鬥爭（contested）、中介（mediated）與協商（negotiated）的過程，故而，「什麼知識最有價值？」的問題應被「誰的知識最有價值？」所取代（卯靜儒，2001；Apple, 1979, 1985；Giroux, 1981）。兩性教育議題成為課程綱要的一部份，除了象徵我們社會開始具有包容多元的器量，其中更隱藏著課程運作的權力關係。在課程改革的權力場域中，誰的聲音被聽到，誰的聲音被漠視，是一饒富探索趣味的問題。或許我們可以問，這次的九年一貫課程綱要，為何放入語文、數學、社會、自然與生活科技、健康與體育、藝術與人文、綜合活動等七大領域？為何放入資訊教育、環境教育、兩性教育、人權教育、生涯發展教育、家政教育等六大議題？又家政教育由原本的單獨設科，變成現今的議題融入；兩性教育由原本的不受重視，變成現今融入的議題，這些已成定局的作法，在在隱含了課程改革背後的權力角逐。

## 三、牽引男流知識宰制性的反思

當我們對於課程中所含涉的究竟代表誰的知識，這樣的知識是否有利於不同族群的發展時，兩性教育議題的放入，便牽引出我們對於傳統以來以男性文化為知識規準的質疑與挑戰。這樣的質疑與挑戰，讓我們得以重新反思教科書中所傳播的性別意識型態，以及教科書中的知識是否放入了女性的經驗與聲音。

從過去的教科書內容分析的研究中（如羊憶蓉，1994；李元貞，1993；黃政傑，1988；歐用生，1988；謝小苓、王秀雲，1994等），顯示書中充斥著偏差的性別意識型態。性別偏見與歧視，以及性別角色的定型化與刻板化，讓女性處於一反映社會價值的次等地位。在規劃課程綱要中的兩性教育議題時，莊明貞（1999：33）曾明白指出：

「兩性平等教育」主要目標宜在提出社會建構才是造成男女行為表現與發展的最大差異，由此破除社會對性別的刻板化印象，修改不合宜的社會制度和法令依據，進而促使學習者

能檢視自己潛在的偏見，從而改善之；並能破除不當的性別社會建構，改善與修正自我的態度、認知與行為，藉由社會制度合理而公平的資源分配與共享，才可締造兩性和諧的社會。

上述的主張一方面充分顯現了講求社會正義的多元文化價值觀，一方面亦與臺灣十多年來盛行的自由主義女性主義思潮相符合。不過，除了上述，我們似乎可進一步關心的是，女性的思維與經驗是否進入了教科書。在一些相關的研究中，指出女性傾向於連結式（connected）的認知方式（潘慧玲，1999；Belenky, Clinchy, Golderberg, & Tarule, 1986），這與傳統以來，知識總被視為「統整的、自我充足的實體，理論上是獨立於所學與所用的情境之外的」（Brown, Collins, & Duguid, 1989: 32）這類論說相異。相繼出現的女性研究與情境認知理論挑戰傳統對於知識所持的觀點；知識被認為無法自外於活動與知識所由產生的情境，知識的社會建構就是磋商的產物（潘慧玲，1998；Brown, Collins, & Duguid, 1989）。另者，Gilligan（1982）亦提出女性在作道德判斷時，習於以人際關係為考量的依據，她們重視關懷甚於抽象的正義原則。上述的研究，為植基於具體生活經驗的知識，找到了正當性基礎，知識的殿堂不再僅限於抽離情境的理性思考，這樣的論述與 Young 對於知識分類的主張相互呼應，他呼籲吾人應排拒「學術知識」高於「日常生活知識」的基本假定（引自林生傳，2000）。

打破唯一真理知識觀的作法，正是後現代強調尊重差異、多元，拒斥巨型理論的精神。陳伯璋（1999）在分析九年一貫課程改革時，曾提及方案中所呈現的反集權（權威）、反知識本位（專業）、反菁英導向的後現代特色，兩性教育議題的放入代表了兩種後現代的意義：一是放入性別議題，意味著給予不同論述相同的發聲機會；另一則是挑戰男性中心的真理觀，牽引出女性經驗與聲音是否含納於現有知識體系中的反思。

## 參、兩性教育議題的融入

### 一、融入的意涵

「融入」一詞，意謂著「將材料整合放入」，換句話說，即統整（integrate）之意。然何謂統整？黃炳煌（1999）曾作簡單的界說：凡將兩個以上不相同但相關的個別事物組成有意義的整體，就叫統整。其意雖似簡單，然有關課程統整的論述卻出現許多不同的看法。有些學者（如 Drake, 1991；Forgaty, 1991；Glatthorn & Foshay, 1991）將課程統整視為一種課程組織的方式，故致力於學習內容的組織與安排；然有些學者（如 Beane, 1997）將課程統整的意義擴大，視其為課程設計的理論，故觸及了教育本質、知識形式、學習歷程、師生角色等教育哲學的思考，尤其此種思維可溯及進步主義思潮，師生共同規劃的民主歷程是強調的重點之一。

### (一) 課程統整是一種課程組織

將課程統整解釋為一種課程組織方式的學者中，以 Forgaty (1991) 所作的分類最廣為國內所引用。他將課程統整的作法區分為十類：1. 在單學科中的統整，如分立式 (fragmented)、聯立式 (connected) 與窠巢式 (nested)；2. 兩個學科間的統整，如序列式 (sequenced)；共有式 (shared)、張網式 (webbed)、線串式 (threaded) 與整合式 (integrated)；3. 學習者本身或學習者之間的統整，如沉浸式 (immersed) 與網絡式 (networked)。此外，Glatthorn 與 Foshay (1991) 提出四種課程統整的方式：關聯 (correlated) 課程、廣域 (broad field) 課程、科際 (interdisciplinary) 課程與超學科 (transdisciplinary) 課程。Drake (1991) 則主張三種課程統整方式：多學科課程 (multidisciplinary)、科際課程、超學科課程。

如果將統整看做是一種組織課程內容的方式，則九年一貫課程中，將學生所應學習的知識內容不依學科作劃分，而將其分成語文、數學、社會、自然與科技、藝術與人文、健康與體育、綜合活動等七大學習領域 (教育部，2001)，是一種類似廣域課程的型態。如果進一步探討學習領域的實施，教育部 (2001：9) 明示「學習領域之實施應以統整、協同教學為原則」，故進行學習領域內或領域間的課程統整，成為學者與學校努力的重點。因之，我們看到國內大多學者 (如方德隆，2000；周珮儀，2000；周淑卿，1999；單文經，2001a；游家政，2000；甄曉蘭，2001) 對於課程統整的分析，多從課程組織的觀點出發。

從學習領域再看到議題的安排，可知包含兩性教育在內的六大議題，採用融入而非單科教學的方式，亦是一種課程統整的作法。然當以課程組織方式進行兩性議題融入時，需以原有課程架構與觀點是否作了改變的角度加以檢視。Banks 與 Banks (2001) 提出將種族與多元文化材料融入 (integration) 課程的四種取徑，是一良好的思考架構。四種取徑分別是貢獻取徑、附加取徑、轉化取徑與社會行動取徑，其代表著四種不同的進階層級。最初級、容易達成的是貢獻取徑，此僅在現有課程中點綴式地放入民族英雄人物、節慶假日與零散的文化產品；附加取徑進一步在教材中添加不同種族的內容、概念、主題與觀點，唯原有的課程結構並未做改變；到了轉化取徑，方改變原有的課程結構，讓學生得以從不同的種族與文化觀點看待事物；而社會行動取徑超越轉化取徑，意圖培養學生致力於改變社會不公義的社會行動力。由上可知，課程統整的方式可有多種，九年一貫課程兩性議題的融入，如未能改變原有各學習領域中的知識結構與價值體系，則終將淪為附加式的課程，如此將無異於近年來兩性教育的實施景況，像是將兩性教育內容加入某些科目中進行教學，或是採「融入式」課程 (如高雄市教育局主編的「兩性平等教育」單元活動設計或台北縣中山國小的兩性平等教育融入式教學設計) (林碧雲，2000；莊明貞，1999)。這些作法僅在既有課程架構外添加教學材料，一方面將造成教師額外的教學負擔，另一方面，以既有主流意識作為教學的基礎，學生無法聽到不同性別、階級、種族的多元聲音，對於促進不同族群 (包含性別) 平等教育之功，無甚助益。

## (二) 課程統整是一種課程設計理論

當將課程統整視為課程設計的一種理論時，此便銜接了與進步主義思潮密切相關的發展脈絡。早期的課程統整，在尊重學生學習的前提下，強調知識是用來解決問題，開啟民主社會之門。課程統整的概念隨著進步主義的沒落而被淡忘，或是窄化，直至一九九〇年代，才又受到重視。Beane (1997) 是一承襲此思想脈絡的學者，他主張課程統整並不只是組織學科內容的技術，而是一種課程設計的理論，包括學校的目的、學習的本質、知識的組織與運用、教育經驗的意義等觀點。故如將課程統整視為一連續體，則 Beane (1997) 是屬於最為極端，打破學科限制的主張者。

將這類的論述放到國內的九年一貫課程時，似乎僅淪為一種高調式的倡導。九年一貫課程綱要公布後，從許多試辦學校走過的軌跡來看，課程統整大多僅以一種形式出現，亦即主題式的統整，且多以節慶、鄉土教材為設計的題材。雖然歐用生 (1999b) 呼籲課程統整不可簡化成以某一主題為中心，將所有學科領域的內容和技術關連起來！「打破學科限制，師生共同擬定問題和爭論，增加個人和社會的統整」等富有進步主義色彩的主張 (歐用生, 1999b: 27)，似乎僅成理想，而未能真正落實於教室中。

## 二、融入的得失

採融入方式處理兩性教育議題，固然有其好處，例如學生所需負擔的課業壓力不致隨著學習領域的增多而膨脹，且性別議題在各學習領域中本就會觸及，單獨設科或領域學習，亦大可不必。然而，由於是採融入的方式進行，其能否發揮預定的教育功能，亟需其他因素的配合。

在理想的設計中，各學習領域在進行課程綱要內容的規劃時，原應秉持性別平等之理念，將相關課題置入，然此理想並未成為事實，各學習領域的規劃委員，通常僅就其領域內所需涵蓋之知識內容加以設計，致使兩性教育議題需另行單獨運作，規劃其一如其他學習領域所具備之基本理念、課程目標、分段能力指標等。這樣的作法，雖讓吾人對於兩性教育議題的目標、內容與能力指標一目了然，然而如何將其化作具體的教學內容，所仰賴的不是他人，而是教師；易言之，兩性教育議題融入其他學習領域的課程設計與實施，需由教師去完成。由於九年一貫課程強調統整精神，其與過去分科編纂的作法迥異，故教材出版商對於七大學習領域之編纂，恐已應接不暇，遑論處理議題之融入。再者，此次課程改革強調學校本位課程發展，教師需擔負較多課程設計之責，然教師在忙於七大學習領域之際，是否仍有餘暇與餘力顧及兩性教育議題的實施，是頗讓人擔憂之事。因此，包括兩性教育在內的六大議題，恐怕只能在七大學習領域與彈性教學節數的夾縫中求統整，「融入」學習領域的六大議題可能被「稀釋」，甚至「邊緣化」、「泡沫化」，淪為空有其名，而實質上卻從學校正式課程中被排除的命運 (方德隆, 2000)。

兩性教育議題的融入能否奏其效，除由時間與精力探討教師能否實施外，另



尚須考量課程轉化的問題。教師設計課程，如仍持有父權社會的傳統思維，則雖在不同學習領域中放入兩性議題，亦無法達到性別平等教育之目標。

## 肆、從課程轉化觀點談兩性教育議題的融入

統整、回歸主流（mainstreaming）與均衡（balancing）等幾個常交互使用的名詞，雖如 Banks 與 Banks（2001）指出的可有不同形式的作法，然統整大多被認為僅將教學材料加入一既定的、不作改變的知識結構中，故 Butler（2001）呼籲只有透過轉化（transformation）方能去除宰制性的主流規範，讓我們得以多元的觀點看待不同的族群；透過一多元的過程（pluralistic process），性別與階級、種族的議題交織地呈現，讓我們得以瞭解人類普遍性與個殊性的經驗。因此，課程如果未做知識再建構的統整或融入，性別教育是無法達成其課程改革理想的。易言之，今日兩性教育議題的融入，一定要進行課程轉化，才能真正體現在多元社會中，不同族群有相同機會展現其主體性的願景。

### 一、課程轉化的意涵

在談課程轉化前，有必要先對課程的意義作一交代。課程的定義分歧，通常分為四類的看法：課程是目標 課程是學科的總和 課程是計畫與課程是經驗（黃政傑，1990）。近年來，課程的意義不斷地擴大，故而，課程與教學的界線愈加模糊，本文採較廣義的立場闡釋課程，故除知識內容外，尚含師生的教育實踐歷程，如此定義，使得課程轉化的意涵包含三個不同要素：知識的轉化、教師的轉化與學生的轉化。當用這樣的角度談課程轉化時，已超越 Banks 與 Banks（2001）所提的轉化取向。

知識的轉化指的是教材內容的編纂能從知識的重新建構著手，此亦即 Banks 與 Banks（2001）所主張的轉化取向。故在各學習領域中，兩性議題並非只是一添加之物，而是改變原有課程結構進行設計，而設計時，能將不同性別、種族、階級的聲音反映於課程中，原有男性中心的文化霸權，必須受到檢視與反思。

在教室中，教師握有較大的知識權威；在教育實踐的過程中，教師通常居於主導地位。因此，我們期待教師能扮演一轉化型的知識份子（transformative intellectual），讓教室成為一民主對話與啟迪心智的場域。教師的轉化意味著教師自身能培養反省批判的能力，對於自己的性別意識型態能隨時檢討，如此，具有性別偏見的負面教材，到了教師手中，也能成為啟發學生性別意識的正面題材。在林昱貞（2000）的研究中，我們看到了一個極具性別意識的老師—敏華。她並不需刻意安排性別教育的正式課程，在日常生活中，她利用信手拈來的事例進行機會教育，讓學生從潛在課程中學習合宜的性別觀念。例如，當她察覺到球場上存在著不均等的性別權力關係，女生礙於球技，總無法佔到球場時，她便找機會以此為議題，讓全班討論如何讓女生也能享用同等的運動資源。又如在每次需要學生搬書時，鑒於過去勞力工作總落在男生身上，敏華便會鼓勵女生自願或是規

定男女名額各半，進行一些適度的干預（林昱貞，2000：23-24）。

當教師扮演一轉化型知識份子的角色，進行彰權益能的教育（empowering education）時，學生便能成為一具有技能的工作者與具有思考能力的公民，他們也能成為變革的行動者與社會的批判者（Shor, 1992）。故而，透過知識的轉化、教師的轉化，將產生學生的轉化。雖然，要培育學生批判思考與行動力，需要較長時間的努力，但在洪久賢、殷童娟（2000）的研究中，我們看到一所高中男生班在經過一學期家政科融入兩性教育的教學後，呈現了一些鬆動傳統性別觀的思考。以下呈現一位學生在教室討論過程中的發言：

生 31：「．．．這又回到老問題啦！為什麼女生今天不會幫你打球呢？就是因為她們從小沒有打球。如果她打球了，她的爸爸媽媽就會說『喂，妳是一個女孩子，怎麼可以這樣這樣呢？』所以，這就變成了一種刻板印象，所以女生就變的不太會打球了啊！」  
（洪久賢、殷童娟，2000：153-154）

從這個學生的談話中，可以發現他已不再認定女孩天生就是較不擅於球類。教育過程中的差別待遇與刻板印象，成為他詮釋性別差異現象的說辭。

## 二、課程轉化各要素間的關係

知識轉化、教師轉化與學生轉化三要素間存在著一種互動與辯證的歷程，彼此關係相互影響、無法切割（詳圖 1）。雖是如此，就實務觀點言之，需要找出一個可以切入之處，故以課程運作的權力關係與前後順序而言，知識的轉化是第一個可著力之點。如果教材的知識內容能夠去除偏於一端的文化霸權，便已確立教學歷程中「上樑正」的實施基礎。

課程實施，是一教師不斷自省的過程，有了教材知識的基礎，教師在教學過程中，透過批判、反思以及與學生不斷的對話，將使得學生的轉化變為可能。而學生的彰權益能（empowerment），回過頭來，又能促使知識的繼續創發與教師不斷的專業成長，如此，教室將成為一個知識建構與發展的學習社區（learning community）。

## 課程轉化

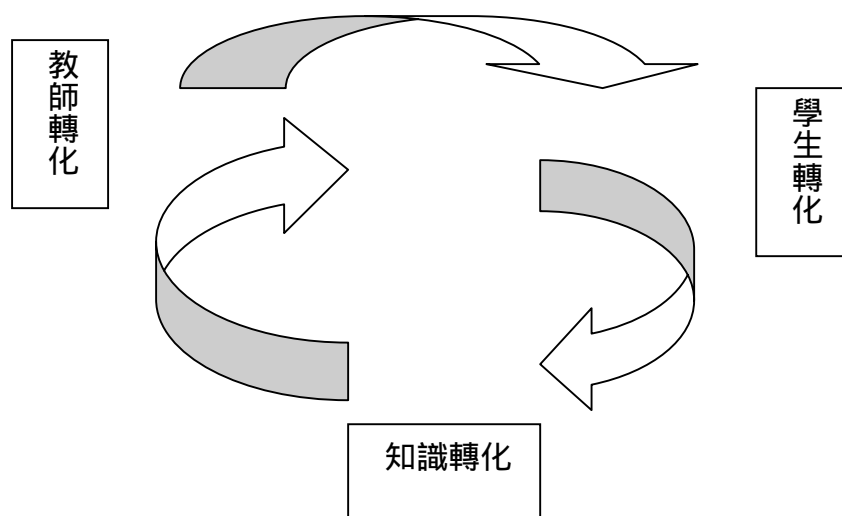


圖 1 知識轉化、教師轉化與學生轉化關係圖

### 三、以課程轉化的方式進行議題融入的策略

誠如前述，兩性教育議題的融入要發揮規劃之功能，必須在轉化的前提下進行。而在以課程轉化方式進行融入時，涉及一些具體實施之策略，以下提出四點供作參考。

#### （一）以能力指標作為規劃課程的依據

由於九年一貫課程側重培養學生帶不走的能力，故課程綱要的整體設計以能力為導向，在十大基本能力的指引下，各領域與議題皆配合著發展出各自的分段能力指標。現姑且不論基本能力與分段能力指標之間是否能夠銜接，或者為配合十大基本能力，有些能力指標是否研擬得過於牽強，就目前所設計出來的內容，教師可做的便是對於所有的能力指標作一通盤瞭解，再擇定自己所任教年級所屬之能力指標，分析其與前後年段如何銜接，釐清之後，便可著手思考需發展什麼樣的內容，方能達成該能力指標。唯當教師翻開教育部發行之九年一貫課程暫行綱要時，可能會覺得所面對的是一些抽象、疏離的文字，如何讓這些文字貼近自己的教學生活，並創造出具體的教學內容，可行的作法是去反芻其中的能力指標，讓形諸文字的能力指標與自己過往的經驗、閱讀過的文獻進行對話，理出其中的意義，如此便可將之作為規劃課程的第一個重要依據。

#### （二）就各年段所欲達到的兩性教育議題能力指標進行分析

在兩性教育議題中，能力指標的撰寫係遵循著兩個主要脈絡。首先，兩性教

育議題研究小組<sup>3</sup>在透過文獻分析與小組研討後，擬出三大核心能力：兩性的自我瞭解、兩性的人我關係、兩性的自我突破。這三大核心能力代表著不同的能力層級，背後蘊含了批判理論中強調行動力的精神內涵。學生從對自我的瞭解開始，進而透過對人的尊重，在人群團體中彰顯個人的主體性，最後則希望學生能具有批判、反省與具體實踐的行動力。除以此三大核心能力研擬能力指標，十大基本能力是另一參照基礎，因此，我們可看到分段能力指標隱藏著許多基本能力的影子，以「瞭解自我與發展潛能」的基本能力為例，便有 1-1-1「認識性別角色發展與性別角色刻板印象」、1-1-2「瞭解自我身心狀況」、1-4-1「檢視自我期望與傳統性別角色的衝突」等（教育部，2001：466-467）。

根據兩性教育的三大核心能力與九年一貫課程的十大基本能力，能力指標便依循著四個學習階段分別建構，其中第一學習階段為小學一至二年級；第二學習階段為小學三至四年級；第三學習階段為小學五至六年級；第四學習階段為國中一至三年級。就三大核心能力在四個學習階段的分佈情形來看（詳表 1），由於兩性的自我突破，屬於較高之能力層級，故置於第四學習階段較多（13 個能力指標，佔 52%），兩性的人我關係能力指標則出現於第三階段較多（11 個能力指標，佔 35%）。

表 1 三大核心能力指標在各學習階段之分佈情形

項目	第一學習階段	第二學習階段	第三學習階段	第四學習階段
兩性的自我瞭解	2 (10%)	7 (35%)	7 (35%)	4 (20%)
兩性的人我關係	7 (23%)	6 (19%)	11 (35%)	7 (23%)
兩性的自我突破	1 (4%)	4 (16%)	7 (28%)	13 (52%)

### （三）就自己所屬領域之能力指標與兩性教育議題能力指標作關連性分析

在瞭解兩性教育能力指標後，接著教師可就自己任教之學習領域思考如何進行融入工作。由於融入講求轉化的方式，故需思考原有學習領域知識內容的重新架構。較易入手的方法仍是由能力指標的分析開始，故在選擇某一學習階段後，就學習領域中所列之能力指標與兩性教育議題能力指標進行關連性分析，找出具關連性之指標，抽繹出共同之概念，進行教材之編纂，曾有研究者進行了相關之探索嘗試（如林碧雲，1999）。

### （四）將兩性教育議題與其他五大議題合併考量，作一整體性的規劃

當單一規劃某一議題融入學習領域時，所需考量的相關環節較為單純，唯現

<sup>3</sup> 兩性教育議題研究小組的主持人為莊明貞，協同主持人為洪久賢，我為諮詢委員之一，參與了研究小組之討論，故對當時研擬能力指標之歷程有所瞭解。

今課程綱要中所明列的是六大議題，若未對此六大議題作一較為整體的設計，則議題的融入將是隨興與零散的。可行的作法有二：1.同時將六大議題與某一學習領域的能力指標作相關分析，就可以相互關連的部分挑出，作一跨議題式的統整設計，唯此作法難度較高；2.另可就六大議題分別與學習領域的能力指標相關部分，進行課程設計，在一學期中，於不同時段合宜地安排不同議題的融入。

## 伍、結語

九年一貫課程的改革列車已經啟動，批評、觀望已非現階段宜有的態度，因此，對於一個已逐步實施的政策，必須瞭解其實施背後所隱含的社會政治意涵、政策本身的精神內涵以及可以落實的方法。本文即持此種角度進行兩性教育議題融入九年一貫課程的分析，期望對於讀者在概念的理解與實際策略的應用上有所助益。

每次的課程改革，雖說關鍵人物是教師，然而相關結構、制度因素卻可能是影響成敗之重要因素，故此次九年一貫課程政策為確保學校本位課程能真正的開展，有一些配套措施需加解決，諸如教師在職進修體制的建立、教師鐘點數的規劃與學校組織結構的調整等，如此方能讓第一線工作的教師有能力、有心力、有願力樂於推動學校改革、實踐教育理想。

（本文曾發表於九〇年十月十二日臺灣師大實習輔導處主辦之「新世紀課程教學：九年一貫課程兩性教育研討會」）

## 參考書目

- 方德隆 (2000)。九年一貫課程領域之統整。《課程與教學季刊》，3(1)，1-18。
- 卯靜儒 (2001)。臺灣近十年來課程改革之政治社會學分析。《臺灣教育社會學研究》，1(1)，79-101。
- 羊憶蓉 (1994)。《教育與國家發展：台灣的經驗》。台北：遠流。
- 行政院教育改革委員會 (1996)。《教育改革總諮議報告書》。台北：作者。
- 李元貞 (1983)。《體驗小學教課書 - 主題體驗：兩性觀》。台北：台灣教授協會。
- 吳毓瑩 (2001)。九年一貫課程之基本能力與學習領域的關係：交會合一或相互對話。《課程與教學季刊》，4(3)，103-124。
- 周珮儀 (2000)。課程統整與課程分化。載於中華民國課程與教學學會 (主編)，《課程統整與教學》(頁 5-26)。台北：揚智。
- 周淑卿 (1999)。論九年一貫課程的「統整」問題。載於中華民國課程與教學學會 (主編)，《九年一貫課程之展望》(頁 53-78)。台北：揚智。
- 林生傳 (1999)。九年一貫課程的社會學評析。載於中華民國課程與教學學會 (主編)，《九年一貫課程之展望》(頁 1-28)。台北：揚智。
- 林昱貞 (2000, 10月)。國中女教師性別平等教育實踐經驗：從女性主義教育學觀點切入。論文發表於高雄師範大學主辦之「千禧年全國兩性平等教育學術研討會」，高雄。
- 林碧雲 (1999, 6月)。兩性教育融入社會學習領域教學活動設計。論文發表於國立台北師範學院主辦之「兩性平等教育與課程改革研討會」，台北。
- 林碧雲 (2000, 10月)。一個轉化課程的試煉：兩性教育融入社會學習領域課程之行動研究。論文發表於高雄師範大學主辦之「千禧年全國兩性平等教育學術研討會」，高雄。
- 洪久賢、殷童娟 (2000, 10月)。落實兩性平等教育之研究：以男生班實驗教學為例。論文發表於高雄師範大學主辦之「千禧年全國兩性平等教育學術研討會」，高雄。
- 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 (1999)。「兩性教育」九年一貫國民教育課程綱要之規劃。《教育研究資訊》，7(4)，28-47。
- 莊勝義 (2001)。新書評介多元文化教育：我們的課題與別人的經驗。《課程與教學季刊》，4(1)，155-164。
- 陳伯璋 (1999)。九年一貫新課程綱要修訂的背景及內涵。《教育研究資訊》，7(1)，1-13。
- 單文經 (2001a)。新書評介課程統整。《課程與教學季刊》，4(2)，147-152。
- 單文經 (2001b)。解析 Beane 對課程統整理論與實際的主張。《教育研究集刊》，47，57-89。
- 游家政 (2000)。學校課程的統整及其教學。《課程與教學季刊》，3(1)，19-38。
- 黃政傑 (1988)。生活與倫理課本教些什麼。載於《教育理想的追求》(頁 111-123)。台北：心理。

- 黃政傑 (1990)。課程設計。台北：東華。
- 黃炳煌 (1999)。談課程統整：以九年一貫社會科為例。2001年9月3日取自 [http://www.trd.org.tw/Dresource/nine/8-4.htm\(2001/9/3\)](http://www.trd.org.tw/Dresource/nine/8-4.htm(2001/9/3))
- 甄曉蘭 (2001)。從課程組織的觀點檢討統整課程的設計與實施。課程與教學季刊, 4(1), 1-20。
- 歐用生 (1988)。國民中小學教科書中的性別意識形態。載於教育與意識形態。台北：師大書苑。
- 歐用生 (1999a)。九年一貫課程之「潛在課程」評析。2001年9月3日取自 <http://www.trd.org.tw/Dresource/nine/first2.htm>
- 歐用生 (1999b)。從「課程統整」的概念評九年一貫課程。教育研究資訊, 7(1), 22-32。
- 潘慧玲 (1998)。檢視教育中的性別議題。教育研究集刊, 41, 1-15。
- 潘慧玲 (1999, 11月)。Belenky 等人的女性知識論。論文發表於臺灣師範大學教育系主辦之「性別與教育論壇」, 台北。
- 謝小苓、王秀雲 (1984, 5月)。國中健康教育教科書中的意識形態分析。論文發表於國立中正大學成人教育中心主辦之「兩性教育與教科書研討會」, 嘉義。
- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Apple, M. (1985). *Education and power*. Boston: ARK.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2001). *Multicultural education: Issues and perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2001). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. A. Banks, & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspective* (pp. 225-246). Boston: Allyn & Bacon.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.
- Belenky, M., Clinchy, B., Golderberg, N., & Tarule, J. (1986). *Women's ways of knowing*. New York: Basic Books.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Butler, J. E. (2001). Transforming the curriculum: Teaching about women of color. In J. A. Banks, & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspective* (pp. 174-193). Boston: Allyn & Bacon.
- Drake, S. M. (1991). How our team dissolved the boundaries. *Educational Leadership*, 49, 20-22.
- Forgaty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*, 49(1), 61-65.

- Glatthorn, A. A., & Foshay, A. W. (1991). Integrated curriculum. In A. Lewy (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Giroux, H. (1981). Toward a new sociology of curriculum. In H. Giroux, A. Penna, & W. Pinar (Eds.), *Curriculum and instruction: Alternatives in education* (pp. 98-108). Berkeley, CA: McCutchan.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.

**The Infusion and Transformation of Gender Education Issue  
in the Nine-Year New Curriculum**



Hui-Ling Pan

Professor

Department of Education  
National Taiwan Normal University

## **ABSTRACT**

The nine-year new curriculum has been enacted since 2001 academic year. In addition to the seven learning areas, it is also involved the problems concerning how to infuse the six issues, including human rights, gender education, home economic et al., into the seven learning areas. The present paper aims to investigate the infusion of gender issue in the new curriculum.

First of all, the implications for the inclusion of gender education issue in the new curriculum are examined from the platform of its cultural and social context. An analysis of political sociology for curriculum reform is included. Secondly, it explains the meaning of infusion. Infusion is a kind of integration. And there are several kinds of infusion or integration. The transformative integration is insisted as the only way to promise the function of gender education. Besides, the advantages and disadvantages are foci of the analysis. Finally, three components of curriculum transformation are proposed. They are knowledge transformation, teacher transformation and students transformation. And four strategies about how to integrate the gender issue into the learning areas are illustrated.

Key Words: gender education, infusion and integration, curriculum transformation