

教育研究資訊

2002年12月 10卷6期 頁1-18

九年一貫課程性別議題之知識與權力分析

莊明貞

摘要

本文旨在分析九年一貫課程中性別平等議題政策制定之知識與權力關係，著眼於九年一貫課程統整過程中的知識與權力之爭，以性別、知識、權力與課程的互動來理解性別議題的課程位置，並介紹九年一貫課程性別議題的課程目標與內涵，以此檢討政策落實到課程實施的可行作法，進而提出教師是轉化社會的知識份子之實踐路徑以為抗拒再製之期許。

關鍵詞：九年一貫課程、性別議題、知識與權力

莊明貞，美國伊利諾大學香檳校區與教學哲學博士，國立台北師範學院課程與教學研究所教授

收件日期：91年12月5日；接受日期：91年12月20日

Educational Research & Information
Volume 10, Number 6 2002.12

An Analysis of Power & Knowledge of Gender Issues in Taiwanese 1-9 Integrated Curriculum

By
Chuang, Ming-Jane

Abstract

This article is an attempt at analyzing the deployment of power and knowledge of gender issues in grade 1-9 curriculum policy. The contest of power and knowledge in the curriculum integration has located the curriculum of gender issues in a specific way, which is the focus of the power/knowledge analysis. Besides, it introduces the educational goals and content of the current curriculum of gender issues to explore the future of the policy to implementation of gender issues of grade 1-9 curriculum. In addition, the role the teachers as intellectuals in pedagogy of gender issues in grade 1-9 curriculum must be reconstructed as the key point to resist.

Key words: Grade 1-9 Curriculum, Gender Issues, Power and knowledge

壹、前言

為迎接二十一世紀的來臨，中外主要先進國家，莫不將教育改革列為主要發展政策，期望激發學生個人潛能，提高國民素質，促進社會進步，以提升國家之競爭力，台灣本土自遷台以來最大規模的課程改革—國民中小學九年一貫課程自九十年九月開始啟動，也為台灣教育史寫下嶄新的一頁。而台灣社會也正經歷由工業社會轉型為知識社會，當中我們必須為學校重新審視知識應如何重新佈局，以進行改造與轉化，並具體提供邁向未來社會的幾個發展目標。為使中小學教育能與社會脈動相契合，並配合各校特色之發展，九年一貫課程除了在領域學習中設置綜合活動，以融入社會新興議題外，也特別安排了彈性學習時間，由各校課程發展委員會及教師視各校實際狀況，決定授課內容，同時還將社會六大新興議題融入七大學習領域來實施。

而社會新興議題，長久以來一直是國民教育階段的懸缺課程，此次政策制訂讓其融入在課程中，旨在回應知識社會全球化的趨勢和反映台灣本土社會的脈動，將台灣本土重要六大社會新興議題（資訊、環境、兩性、人權、生涯發展、家政等）融入七大學習領域中，以提供學生養成體驗社會現實，關懷社會事件的能力，並培養現代生活知識轉化的能力。九年一貫課程中社會新興議題的設計不僅是反映了知識分配的多元化，也在這一波課程改革強調調整傳統學科知識的基調中，突顯了知識社會建構的可能性，並企圖實踐民主社會所強調的社會公平與正義。

性別平等教育議題作為九年一貫課程社會新興議題之一，實則希冀泛現多元文化教育內涵，以實踐社會公平的實現。性別平等教育至少有三方面的意涵：其一，一項理念或概念的融入；其二，是呼應教育改革總諮議報告（1996）的訴求；其三，是一個持續不斷的實踐歷程（Banks, 1989）。性別平等教育的理念是透過教育，使男女學生在學校之中皆能獲得均等的受教機會，期望由教育上的兩性平等，促進男女在社會上的機會均等；性別平等教育在我國已蔚為一股教育的改革運動，也由於解嚴後婦女團體的努力，再加上社會對於多元開放的教育改革之期待，性別平等教育在列入九年一貫課程綱要後有了最好的發展契機。在法源基礎建構方面，立法院三讀通過「性侵害犯罪防治條例」，並於民國八十六年一月二十二日公佈實施，教育部也於同年三月成立「兩性平等教育

委員會」，制定相關實施要點並於八十八年間開始規劃研擬「兩性平等教育法案」，希冀能盡速透過該項立法通過，使性別平等教育落實，較過去有更具體法源的依據。現階段，性別教育必須脫離早期在理念或概念宣示的階段，儘快進入課程與教學實務工作的推動，藉著教師在課程實踐使性別平等的觀念真正落實。本文擬針對九年一貫課程中性別平等議題政策制定的知識與權力觀點，來探討課程統整過程的知識與權力之爭，並從性別、知識、權力與課程的分析，來理解性別議題的課程位置，隨後介紹九年一貫課程性別議題的目標與內涵，來檢討政策落實到課程實施的可行作法，最後以教師是轉化社會的知識份子作為實踐路徑，並作成結論。

貳、九年一貫課程政策制定的知識與權力之論述

知識成為課程中的主要內涵，不只是傳統選擇的問題，同時也牽涉到知識權力的結構與重分配。英國知識社會學的研究(張明貴譯, 1998; Bernstein, 1971, 1990; Young, 1971, 1998)即指出知識選擇、分類、分配和傳遞就與社會中的權力結構、分配和社會控制有關。Bernstein(1971)對知識的論述，特別集中在學校知識類型的選擇與組織上，對學校課程合法化社會的再製有重大的啓示。Bernstein認為課程是一種時間單位的組織，每一個單元都有其特定的內容，這些內容被認為是有不同地位，就彼此之間的關係而論，他們同時也可被學校外的社會所影響。他用了「分類(classification)」與「架構(framing)」來分析組織課程的不同方式和課程當中所教導的科目。「分類」是指科目或各課程內容之間分化或彼此之間分立的程度。學校的課程為了保持其認同，強調邊界必須保持在這個科目與其它科目之間，對於教導那些高階學科的教師來說，他們必須防止所教學的科目被其它低階學科所「污染」。這些學科間所形成的疆界成為知識抗爭與抗拒的重要據點。老師與學生同時都積極的透過邊界的強度來支持和抗拒特殊的課程定義：什麼應該被排除和什麼應該被納入課程疆界中。Bernstein(1971)指出：企圖改變科目壁壘分明的程度揭露了以分類為基礎及其所產生的權力關係。結果，往往在課程改革中，特別是跨領域的新興課程，對教師而言，就必須面臨對新興課程如何組織的新理解。

分類是指不同類屬之間的邊界強度。架構是指學習者獲得教育訊息的工具，是在教學的關係情境之中，師生所擁有的自主權，以選擇、組織教材、決

定教學進度以及課程控制的程度，它所指涉的是「誰在特殊的教育關係中控制了些什麼？」。重點放在「學生究竟學習到了什麼？」與「是如何學習的？」，或「在什麼的情況下被認為是合宜的」。在強架構的情況下，教師明確地控制了所有的學習情況，包括主要學科的選擇，及其順序與步調，什麼可以與不可以帶入學習情境中，還有教師與學習者之間的關係。在弱架構的情況下，學習者則可以擁有適度的控制權掌控學習的層面，而 Bernstein 指出，弱架構不意味者教學的論述空間不存在，只是它對學生來說是不易察覺的。

Bernstein(1971)和 Young(1971)都同時強調了學校知識與非學校知識之間的區分，他們相信打破這兩者之間的疆界可以促進社會的改革，Young(1971: 38)則認為學術課程的一個重要特色是它與日常的生活與一般經驗的關連性較少。換言之，知識社會學者認為某學科知識之所以被選擇與傳遞，是因為它對特定階層或團體有集體利益存在。

根據 Bernstein(1990)的看法，將課程大致分成兩類—「聚集型」與「統整型」，而愈是傳統的社會，知識的分配愈形集中化（以聚集型表現），知識結構則傾向分化而獨立設科的課程設計。在民主開放的社會脈絡中，知識分配則有朝向世俗化和多元化發展的可能。換言之，知識的結構顯然有朝「統整」型態發展，學科疆域的界限或維持也就有跨越邊界的可能性（陳伯璋，2001；Giroux, 1988）。九年一貫課程從原有國中 21 科與國小 14 科整合為七大學習領域，即反映了知識疆域界限的統整，而社會新興議題融入更提示了跨越邊界的可能想像。

另一方面，在後現代社會中各種知識領域不斷混合和互動，傳統學術學科區分已不足以解釋文化和社會的多樣性，即使是對一個事件的探討也可能包含跨學科的領域的主題。此外，傳統學科的形成過程也不免蘊含了主流族群的意識型態，以學科邊界的劃分和控制支持學術的菁英主義，為維繫特殊菁英較高地位的文化，往往不能容納新興課程領域的聲音。而跨學科、跨文化的課程內容與組織比較能夠容納多重敘事和文化差異，使那些不曾呈現在課程中的邊陲族群能夠表徵自己的故事，以不同觀點重寫歷史、文化和政治，也使得新興科技社會所產生議題比較能夠融入課程(Giroux, 1992)。

此外，傳統的學科和傳統的教學模式，透過國家課程標準、升學進階的認證考試如：基本能力測驗，而形成所謂的「官方知識」(official knowledge) 和「高階知識」(high status knowledge)，批判教育學者 (Apple, 1999；McLaren, 1988) 咸認為國定課程中所安排的「傳統學科」，代表的是保守執著團體的知

識，而少數團體和文化不利低成就的學習者，對知識的詮釋反映了其生活的經驗，卻很少能在國定課程學科中出現，例如原住民女性及不同性取向的經驗。基於此，民主社會的學校教育工作者有責任協助學生尋求廣泛的觀點，並發出自己的聲音，而社會新興議題的課程設計，正反映了知識社會建構的可能性，知識的形成不再受主流利益階級所宰制與鞏固。

社會新興議題，之所以在屢次課程標準修訂中未實質地受到關注，其主要原因在於過去統編本時代強調分科本位的學科菁英，專家導向的課程編制，不免成為社會中各階層利益團體或學科知識形成體系的競技場，學科分化的課程內容無可避免反映了社會控制與官方意識型態。Foucault (1977)曾論及學科知識重組存在著傳統學科權力關係的主從或主副學科的科層組織。這波課程改革主宰傳統學科的權力結構，遇到社會新興議題的介入課程決策，其捍衛知識主體性的立場，在若干領域尤其明顯。例如：自然與生活科技，一直維持高階學科的姿態，強調與若干議題的不相融。其中原因，可能是多科整合教學時數減少，知識／權力相較過去薄弱所致，也可能是科教領域捍衛其價值中立意識型態的立場所致。且無論是領域中的各學科在統整過程或是社會新興議題融入其他學習領域的課程綱要擬訂過程，這種知識與權力之爭皆處處可見。

不可否認的，課程改革的過程，背後必包含若干社會變遷後所產生的信念、權力與價值的假定，在任何民主開放國家的課程改革都必然會經歷知識、權力與資源重分配的過程。台灣現階段所規劃的「九年一貫課程綱要」是各種不同社會團體協商妥協下的產物，如：「環境教育」、「性別平等教育」、「人權教育」、「生命教育」等為新興議題的課程內涵，在課程設計上採融入七大學習領域的轉化課程取向，不可避免地，在課程綱要修訂過程也曾經歷若干傳統學科體系基於維繫「高階學科」的拒斥，其間各學習領域，甚至領域內的各科之間，也不免會夾雜著各傳統學科價值基於觀點衝突與意識型態的不同，而有知識、權力的辯證與對話，此即為一種知識轉化與傳遞的抗衡，或者說是高階知識霸權文化的抗拒（莊明貞，2002）。

由以上分析可知，這一波九年一貫「課程綱要」的實施走向「統整型」課程的目的，主要在將十大基本能力所建構的能力指標，轉化為日常生活應用的能力。當初在課程綱要研擬階段，在決定六大議題的課程實施時，曾有一項建議，即規劃在「彈性學習時間」(20%)實施，然而這項課程決議未獲課程綱要修編委員多數同意，主要考量社會新興議題是隨著社會重要趨勢而時有創新，六

大議題中除「資訊」與「家政」兩個學科原是舊課程的學科，其轉為議題係受到學科統整過程的政治化因素影響，而無法納入七大學習領域內，至於其餘社會新興議題隨時都有可能因社會變遷而引發新的議題，它原不企圖佔有課程結構的教學時數，它應該在轉化傳統學科知識，達到知識生活化的目的。此外它也宜設計為統整課程的「主題」，可依課程設計者的教學需要融入在其他學習領域中。

參、性別、知識／權力與課程

性別議題成為合法性知識，必然經過論述實踐 (discursive practice)，換言之，是一種知識／權力的運作結果。我們必須要承認知識產生權力，然而知識與權力是彼此直接的互相包含。任何一個權力與其所組成的知識領域之間皆有關連，也沒有一個知識不先以相關的權力作為前提 (Foucault, 1977: 27)。

就傳科的觀點而言，知識並非絕然中立，知識是與權力相依附。知識不可避免地會和權力關係糾結在一起，知識也隨著權力運作的提昇而得以進步，換言之，權力被運作的地方就是知識生產的地方。Foucault (1997) 在「規訓與懲罰」一書提到所謂的「規訓權力」一詞，即「組合工具、技巧、歷程、運作層次和目標為一體，是權力的物理學或解剖學，也是一種技術。」易言之，所有的權力關係都有一個相關的知識領域所構成，例如自然學科、數學學科、語文學科等，而這些知識體系同時也預設並構成權力關係。

在傳科的概念裡，知識與權力乃一體兩面的觀念，不會有知識沒有權力，也不會有權力沒有知識，這樣的信仰伴隨著對性別化的本質，對於我們瞭解知識與權力在性別、知識、權力之間的關係中是相當重要的。另外，教育本身即扮演著溝通或轉化知識的機制，它同時也實體化了性別的權力關係運作和轉化權力的議題。我們論述的重點是知識與權力的關係在學校與其它的教育系統中是如何在運作，這樣的議題對瞭解教育系統內如何被用來支持更廣泛的社會權力運作關係是很重要的。例如台灣本土在解嚴後，多元的聲音蓬勃的發展，性別議題從社運（婦運）權力轉入教育體制的運作，得以透過性別課程的實踐，實現性別均衡知識的文本再現。

所有的社會場域中都會被多種的權力關係所影響，而教育的機構也不例外，權力的關係是由個人間與社會群體間不同的因素所交織構成與組織的，這

些因素包含年齡、種族、性別、社會位置等等。這樣的背景之下，在教育結構中，其參與者和在學校中流通的知識之間的關係是很重要的。例如，有些學生不被認為可以接受某種形式的知識，而有些老師也不被允許教授某種群體的學生或某種領域的課程。不同的群體與知識形式必須被隔離，以防患這種階層群體之間交互跨越的意識型態污染。

事實上，大多數的民主國家課程改革都企圖想要改變優勢的知識／權力關係，但是常常沒有充分地掌握到這些知識體系背後的複雜性，而這些課程改革往往被評議是性別文盲。Paechter(2000)舉英國政府九〇年代初期關於「設計與科技 (D&T)」教育受到低階地位的抨擊，透過課程內容與學科組織的改變，來改變它在新國定課程中的核心地位。但其失敗的原因是因為缺乏在 D&T 學科之內與之外，在優勢的知識權力關係間對師資教育的理解。這裡課程改革的權力關係，猶如九年一貫課程中教改團體忽視傳統學科長期以來即受師資培育學科社群所主導，教育改革的政策在缺乏普遍的共識與協商，到了課程實施時（尤其是國中）就產生了抗拒知識統整取向之現象。在二十世紀初期，英國也企圖建立一個支配的科學提供一個女性科學的方案，結果也很難成功。因為知識與權力的關係在優勢的位置上支撐了更「男性」的科學教育形式，確保了那些企圖想要在科學上獲得好成績的女孩必須要學習這樣男性優位形式的科學。1980 年代晚期在英格蘭與威爾斯地區的 GCSE (General Certification of Secondary Education 中學普通證書) 考試中，雖然有機會成功挑戰男生在考試成績上優於女生的情況，但卻受到猛烈的攻擊，因為這挑戰了大眾對「男孩與女孩有相對能力」的政治假設。

知識在很多層面上都是跟性別有關的，因為有權力的知識通常都被標記為是男性的。在後現代思潮激盪下，課程研究者更關切究竟用甚麼政略可以終結課程上的知識與權力關係，這必須要靠「協商」(negotiation)，或者說是跨越邊界的政略來達成。而關於甚麼被教，而甚麼不教的課程決定也可以納入在性別化的知識與權力關係中考量，根據不同的知識形式以及在課程決定中，不同主導者常會反映了不同的知識層級與類型。

上述學校知識價值的主要課題常在回答甚麼要教與如何教的問題，這都可能受到知識／權力關係直接支配。例如美國曾經在教導讀上面比教導寫來得重要，目的只為了殖民時期行使社會控制，因為閱讀聖經被視為是兒童早期建立道德觀念的重要途徑，而寫就相對不重要，因為太會書寫的人往往會寫出對自

由的渴望言論。而在英國，十九世紀的機械部門認為科學教育是一種控制不信奉國教的（男性）技工的一種工具學門。所以學校機構僅提供了一些有限的科學課程，將其中的價值衝突與問題排除，結果就是希望能夠引導技工們在道德方面的增進，讓那些勞工階層可以花多一些時間閱讀科學文章而非提出激進的建言，同時他們提供入學機會給那些技工學習工藝技巧，但是卻遠離科學實驗室，這會使得他們比較沒有參與社會改革的動機。藉著技藝學習，就可避免他們透過造反來獲得政治權力。

學科知識也常透過獲得教學時間與課程制度的空間，來獲得更多的權力，這些科目像是數學、科學、資訊科技等，在英語系的國家中，雖然英語可以獲得教學時間，但是不容易爭取空間，英語所佔的優勢是因為在全球知識時代中的青年學子必須要有閱讀能力，以增進在全球化國際互動所具語言工具素養的能力。而科學，有很強的力量能夠同時獲得時間與空間，例如當國定課程 1989 年第一次在英格蘭語威爾斯地區實施時，大部分的 14-16 歲的學生都被期望接受「雙科學」，言下之意是他們必須要能獲得這個學科中的基礎學科，這需要較多的課程的時間和老師們結合科學各部門，此一統整因此佔據了學校大部分的空間，呈現了強勢的控制範圍，強調了權力支配學生的認知發展。

九年一貫課程中的英語課程受全球化經濟的影響，在課程實施上從原有架構的五年級往下延伸至三年級（若干都會縣市則降至一年級），學科知識 / 權力的影響也逐漸在增強中，但其所產生西方文化霸權的議題，卻也帶出英語教學課程後殖民的論述，此即為一例。鄉土語言課程基於全球在地化的趨勢，從原初國小三年級的課程構想降低自一年級實施，又未嘗不是反映了本土語言壓力團體對在九年一貫課程中爭取更多教學時間，成為合法性知識地位的例證。

性別、權力、知識和課程呈現彼此緊密的相關。接近權力的位置，透過性別課程是提供給特殊的群體，對學科知識不同的融入程度同時也顯現了不同的權力關係，有些知識是相當具性別特色的，例如：人文課程、語文、社會科、健康與體育，而那些具有男性知識的學科，女性通常被排除在這些形式之外。除了課程的排除之外，最近，也藉由青少年自我調適不良的理由，男性也被排除在一些知識領域之外，但是他們所不能接近的一些知識通常也是較少權力的。課程決策，通常被視為是一個微觀政治爭權的結果，本身即被置於性別、權力知識關係網絡中的，透過學校教育、老師、學生權力的行使，不平等現象長久以來即一直存在。

性別議題在九年一貫課程決策過程中，原初即採以學科領域內融入若干人文課程領域為主要策略，然而諸多領域內學科統整與學習領域外之六大議題的選擇與排斥，原初課程轉化的企圖顯然落空，隨後在學校本位課程及各審定版教科書編制中，也依課程發展者思慮的不同，其融入在各領域中亦可能有所差異，其中依賴課程決定者對性別議題的意識醒覺與對傳統文本中性別意識型態的批判而有所不同，但性別議題充斥在生活文本的種種論述，卻也提供了教師做為論述主體的一種權力展現方式。

肆、九年一貫課程兩性教育議題課程綱要的目標與內涵

九年一貫課程綱要基於社會需求，在政策上將性別議題納入社會新興議題內，但因在八十七年課程總綱綱要要點中出現「兩性教育」一詞，以致於課程綱要研修小組延用了部訂「兩性教育」，然而在發展課程目標與內涵，卻是站在性別平等教育的理念基礎上，依課程發展原則來設計學習能力指標，五大主題軸及相關學習主題。

一、性別平等教育的課程目標

性別平等 (gender equity) 的意義是指「能在性別的基礎上免於歧視，而獲有教育機會均等」。所以兩性平等教育所關心的課題，是社會建構成兩性差異與限制發展的因素，以其剖析社會或文化制度不當設置而限制男女的發展，謀求改善，達成兩性適性發展。不以男性主流文化的價值觀念為主，而重視女性經驗的整體與貢獻。所以「性別平等教育」的主要目的在提出社會建構才是造成男女行為表現與發展最大的差異，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與法令依據，進而促使學習者能檢視自己潛在的偏見態度與法令依據，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分享，才可能締造兩性和諧的社會，兩性教育即為性別平等教育，包括社會制度、文化所建構出的性別觀念；而「平等」除了維護人性的基本尊嚴之外，更謀求男女在社會上的機會均等，而在兩性平等互助的原則下，共同建立和諧的多元社會。

配合九年一貫課程綱要的實施，目前「兩性教育」的課程目標為：

- (一) 認知方面：瞭解性別意義、兩性角色的成長與發展、探究兩性的關係。

- 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，可以突破兩性的社會期待與限制。
- 3.探究兩性發展與互動之相關議題。

(二) 情意方面：發展正確的兩性觀念與價值評斷。

- 1.表現與積極自我觀念，追求個人的興趣與長處。
- 2.珍惜自我，並能尊重他人。
- 3.消除性別歧視與偏見，尊重社會多元現象。

(三) 行動方面：培養批判、省思與具體實踐的行動力。

- 1.活用各種資源，培養危機處理的技巧與能力。
- 2.積極拓展個人生涯選擇，不受性別角色刻板化之影響。
- 3.批判各種社會意涵所產生的不當性別價值觀念。
- 4.建構兩性平等，尊重的互動模式。

整體而言，要達成性別平等教育的目標必須透過檢視長久以來父權文化對女性整體生活經驗與貢獻的忽視，同時因男女兩性的差異所造成的不同，不以生理因素為區分的標準，建議以機會均等與包容個別差異的社會為目標，使每個人都能在珍惜自我與尊重他人下適性發展，且不因性別因素而受到歧視與限制。

二、性別平等教育的核心能力與內涵

我國以往由於受到升學主義及聯考制度的影響，以往中小學教育目標往往陳義甚高，或不符合兒童生活經驗，學校大都偏重知識記誦，無法與社會實際生活連結，造成學非所用。在九年一貫總綱中依據國民教育十項課程目標轉化為十大基本能力：瞭解自我與發展潛能，欣賞表現與創新，生涯規劃與終身學習，表達、溝通與分享，尊重、關懷與團隊合作，文化學習與國際瞭解，規劃組織與實踐，運用科技與資訊，主動探索與研究，獨立思考與解決問題（教育部，2000）。此基本能力是比較美、日、澳等國，且基於我國社會變遷及未來生活需求所作的評估，比以往教育目標的陳設更為具體。所謂基本能力，則需進一步在各學習領域及六大議題中轉化為「學習能力指標」，做為課程設計及實施的依據。以基本能力取代學科知識，著眼於生活經驗的統整，以及提升整體國民基本素質與國家競爭力。兩性教育核心能力的訂定，基於重大議題的融入，所以在課程發展的策略採取配合七大學習領域的四個學習階段，發展一循序漸

進的核心能力學力指標，再適切地融入各學習領域的主題軸或核心內涵中（莊明貞，1999）。

依據上述規擬出國民教育階段的「兩性教育」的核心能力應包含「兩性的自我瞭解」、「兩性的人我關係」、「兩性的自我突破」，三項核心能力的基本意涵分別解釋如下。

- （一）兩性的自我瞭解：性別在自我發展中的角色
- （二）兩性的人際關係：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、平等的兩性關係。

兩性教育的實施，在學校方面，除建構兩性平等的學校文化與環境，持續不斷地推動兩性平等教育的專業研習與活動之外，對於課程、教學與評量最重要的實施者—教師，應培養正確的兩性觀，一方面編選具有性別均等的兩性觀教材，另一方面能澄清與修正教科書中的性別偏見，並且在發展學校本位課程時，透過各學習領域的基本教學時數，彈性學習時間的運用，將兩性教育議題的理念，真正落實於課程實踐之中。

然而遺憾的是，當初因各學習領域在統整傳統學科發展能力指標時，已彼此協調得筋疲力盡，有若干領域（例如：語文、藝術與人文）則論及考量能力指標出現的邏輯性，強調若再需與六大議題綱要協商如何融入，在短暫的一年修訂期間內難以達成，有若干領域（例如數學，自然生活科技）則強調學科較無涉及性別議題難以融入。最後乃由六大議題研修課程綱要小組六位召集人，自力救濟決議以獨立專章方式呈現，在七大學習領域外，列明各議題的分段能力指標，並標註與七大學習領域可相融的分段能力指標，以協助教學實務者和教科書編輯者對照六大議題能力指標的建議，適當地將之融入七大學習領域課程中。六大議題發展至此，雖退居與七大領域存在「一邊一國」的事實（猶如第八領域），也似乎只能作「添加式課程」的實施，至於原初「轉化課程」的企圖，是需要在目前進行中的暫行課程綱要修訂，繼續努力的課題。

伍、性別議題融入九年一貫課程實施的檢討

九年一貫課程改革正式實施已邁入第二年（國中今年甫開始起步），其中在課程政策的措施，諸如去中心化的校本課程，強調族群認同的鄉土語言、跨越

邊界的學科領域統整，社會建構知識的新興議題融入，協同教學群的協商課程決定，能力指標強調真實評量轉化，乃至於知識結構的扁平化與課程決策過程的多元化，似乎反映了後現代思潮的觀點，然而伴隨著推動後，課程決策者在實施策略的不確定與配套措施緩不濟急，與教師專業能力的不足，導致九年一貫課程在學校的實施，呈現出教育改革常見的嘉年華現象，熱鬧有餘，實質內容不足，在批判、實踐更看不出教師的自主實踐動力。九年一貫課程暫行綱要中列有六個重大議題分別是「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」（教育部，2000：261-359）。暫行綱要中對六大議題的界定是：

「有關兩性、環境、資訊、家政、人權、生涯發展等六大議題如何融入各領域課程教學，應於課程計畫中妥善規劃。」（教育部，2000：14）。上述的規定，僅指示實施方針但未說明實施方式，以下我們將檢討目前九年一貫性別議題融入課程從政策面到實施面的實際現象呈現，以作為改進依據：

（一）性別議題在綜合活動課程指定單元中實施，僅達「兩性關係與互動」目標

上述實施要點在「課程計畫」中的規定，顯然相當地粗略而富有解釋空間。它並無規定新興議題融入各學習領域的教學時數的比例，也無實施方式的規範，但目前依各校實施經驗觀之，各校在設立課程發展委員會及領域課程小組後，大抵會選擇在「綜合活動」中實施，因綜合活動綱要中係整合社會議題並將議題列為十大指定內涵，因有具體活動範例而較容易實施，此外，綜合活動領域也最能體現知識轉化實用能力的學科之一，所以目前是最廣泛的實施方式。但缺點是無法突顯綜合活動的其他課程目標，且有鳩佔鵲巢之嫌。另外，性別議題僅提供綜合活動領域「兩性的關係與互動」單元，若依綜合活動各審定版教科書教學，其課程實施方式也是採附加方式，難以形成性別議題融入潛在課程的影響。

（二）彈性學習時間中實施，易受其他例行活動排擠

另外一種常見實施方式，即學校在選用審定版教科書後，將課程彈性時間分配給重大議題，然因彈性節數各年級分配的時間約佔總教學時數 9.09～19.35%，扣掉各地方或中央機關的重大活動：資訊、安全教育、生命教育、防毒禁菸、民主法治教育及英（母）語教學等行

事，各校若想以九年一貫重大議題作為學校特色課程，在課程發展與實施上實有限制，除非學校課程領導者將議題融入各領域之教學時數增加，否則大多數教師反映「語文等領域時間已不夠分配，需以彈性時間來補足，那來時間融入重大議題？」更何況教師反映依據性侵害防治法，每學年已規定實施四小時的兩性教育課程，國中小教師對於九年一貫課程中性別議題實施意願，普遍不高。而在彈性學習時間中實施常見新興議題被例行活動所排擠，效果不彰。

(三) 融入在各學習領域中實施，可達轉化課程之目的

依據轉化課程取向的課程設計原則，基本上不在課程元素的添加，其旨在透過新興議題概念、事件和主題的融入，以達成各領域內新興議題所建構的能力指標轉化為學生生活應用能力，以及社會行動力的實踐(林碧雲、莊明貞，2001；黃政傑，1991)。並藉由教材中社會平等與人權價值、性別意識等的覺知，以培養學生從個人認知，知識轉化為情意與行動的全人學習。所以轉化課程的實施，即是整個課程的再概念化，也是教師專家認同的再現(Pinar, 1998)。而從性別議題的課程內容轉化為另一學習領域的內涵，兩者可統整為一新的課程結構。雖然目前七領域六議題的融入，計有四十二種融入方式，然而中小學在知識佈局的組織重建，願意嘗試的個案並不多見，教師個人或教學群的協同行動研究，常不能帶動學校整體課程的重建，這種實施方式僅停留在國訂課程基於政策需要的委託專案(例如訓委會兩性平等教育委員會委託各校將性別融入各領域的專案)，或教師個人的專題研究，大多數教師在未能理解知識社會建構的重要性之前，從事轉化課程的意願並不高。以社會問題為課程設計核心，涉及教師的認知與態度，教師融入的策略是必須透過持續的專業發展才能達到。目前國中小各校學校總體課程計劃中，融入性別議題的領域，大致仍以綜合活動、社會領域、健康與體育、生活課程居多，至於數學、自然與生活科技和藝術與人文則較付之闕如。

陸、教育實踐—教師是轉化社會的知識份子

將教師視為轉化社會的知識份子的假定，是對將課程概念形成、計畫、設

計和實施看成僅是教師的工具理性技術性能力，這是批判教育學者 Giroux (1998)對技術性和工具性的意識型態所提出的反省。他強調的是教師對形塑學校教育的目的和願景時，所必須擔負起一個負社會責任的角色。如果我們相信教學不僅只限於實用技術的訓練，而是教師必須透過發聲，成為自由社會中所不可或缺的知識份子，那麼轉化社會知識份子，就可以將師資培育的目的、教師在職專業發展，與民主秩序及社會重建發展連結起來。

批判教育學者相信不但要將教師視為轉化型知識份子，還要將其置於政治和規範的脈絡下思考教師的具體社會化功能。探索教師作為知識份子的社會功能，可以從將學校看做是經濟、文化與社會的場域，而且和權力、控制有著不可分離的關係。這意味著學校不僅僅是以客觀的方式傳遞一套共同的價值與知識。相反的，學校所呈現的是經由特定選擇與排除過程所產生的特定形式與知識、語言習慣和價值。學校功能不作為社會支配機制，反而應促進民主與平等的發展，成為解除差異、尊重弱勢的文化機構。因此，學校是以一種知識的引介、合法化特殊社會生活形式的機制。所以，學校不僅不是一個中立的場所，教師亦不可能採取中立的立場。學校作為解放性別符號差異的實踐場域，教師可提供學生「發聲」，將生活經驗抒發出來，藉彼此相互對話以解構文化資本與意識型態的再製。轉化型知識份子需要發展一套結合批判性的語言和可能性的語言的論述，使社會教育工作者確信他們可以透過論述來改變社會。基於此，教師必需集體發聲反對存在於學校內外的經濟、政治和社會的不平等與不正義。同時，教師必需創造正義情境，讓學生有機會成為擁有知識和勇氣的公民，為了拋棄絕望、實現希望而努力奮鬥。

基於以上的分析，過去強調以學科為中心的教學和精熟的能力本位技術取向之教學理論典範，受到了強大的質疑。師資養成課程應該教導批判分析學校意識型態的運行過程，並以反省性教學來取代管理效率取向的運作模式，而傳統的知識結構也須重組與社會轉化。

融入性別議題正期望教師以批判論述實踐代替再製論述，以實踐反省代替傳遞複誦，以文本分析，作為課程批判的能動者。如前所述，所有社會新興議題在課程綱要的擬訂過程是頗為艱辛，因為各議題（有的原可設計為學科）有本身的知識結構，但又必須依政策需要融入不同的學習領域中。目前教育部（2000）公佈的九年一貫課程暫行綱要，六大新興議題的部分都有共同的格式，包括基本理念、課程目標、分段議題指標、新興議題融入七大學習領域與十大

基本能力的對應表。如前所述，原初規劃的想法是以七大學習領域以及各領域的能力指標為主，以各個議題融入情形的能力對應為輔，所以只要確定欲融入的學習領域，就可以在對應表中找到可融入的能力指標，其內容有內涵、學習目標、學習主題、建立整合領域及學習內容說明等，對應表中都有詳細的陳述。因此，若要將新興議題融入新課程，在技術層面上並不難，重要的是教師社會轉化意識是否能建立。

此外，新興議題除了資訊教育以外，其他在綜合活動領域中都有指定單元的補充說明，均有具體的教學活動之範例。事實上，這些議題可以是無所不在的，但也可以輕忽，這當中的差異，關鍵就在於教師是否具備性別意識，並能論述實踐，才能夠使權力運作，知識產生與文化成品三者產生聯結。

課程既是事實，也是實踐，端賴教師如何將課程建構為社會組織知識(Young, 1998)。就課程發展的角度來看，社會新興議題的產生，我們可以稱為「社會建構的知識」，對教師而言，在課程事實層面上，其建構課程文本的意願都不大，因為教師們認為「添加課程」會徒增教學負擔，依套裝知識傳遞較為簡易。因此，若採用融入式課程，較不會加重老師的負擔，也可達成課程實踐的理想。但融入式課程，若沒有經妥善的課程設計與實施，很容易成為泡沫式的融入。在這波的課程改革中，將性別議題當成課程統整的主題來設計，教師必須要增能賦權的持續專業化發展，這也說明教師要成為轉化社會知識份子，除本身對性別議題具有高度的敏覺度外，教學策略的真實經驗化，教師教學方法的多元創新也是必要的條件。在全球化的知識經濟時代，學校知識面臨重構，教師的價值、信念也必須重塑，課程議題也須依社會脈動、教學內容與方法需要進行重建，師資培育課程更應調整與因應。綜言之，教師如何藉性別議題來轉化知識是課程設計的重要關鍵之一，而教師也藉由性別文本的課程實踐來達成建構性別平等社會的理想。

七、結論

綜上所述，在九年一貫課程綱要擬定之初，無論是領域內的各科以及六個重大議題和七個領域接進行一場知識權力的拉鋸戰，但是就性別議題的課程設計本質來看，至少在國民教育階段，它並不期待佔據學科的教學時數，其主要的目的在轉化傳統學科的知識內涵，反映當前社會趨勢，關切多元文化的內涵。

因此，將性別議題融入各領域目的，就是希望傳統學科能夠重新轉化並進一步建構性別均衡的知識體系。就社會批判與社會重建的理論來看，學科的重建或統整常是民主化社會的課程改革必然趨勢。

性別議題融入學習領域，我們可以看到最後擬定課程綱要與學習領域能力指標與議題的對照表。同時，也可以看到課程統整過程，傳統學科（尤其是高階學科）大多會捍衛自己的知識結構，這關係到知識與權力的消長，在其他國家課程改革經驗上也時有所聞。因為長久以來傳統學科在合法性知識的發展一直佔有一個主導的地位。曾有人認為，只要把社會新興議題融入學科中，朝向「全人教育」發展的教育目標邁進，教改的任務就可達成了，這當然是烏托邦理想的期待。

九年一貫課程欲使性別議題代言當今國民教育課程改革的重要課題之一，還需賴教師發揮論述性的實踐，或者說是一種解放的意識開展。要彰顯性別議題在實施學校特色課程，除了教師性別意識的覺醒，還必須在課程統整設計上，加強教師在知識、情意、技能的「十大基本能力」學習能力指標的轉化能力外，在教師面臨實施困難的相關專業發展的配套措施（即增權賦能的機制），教育決策當局也宜及早規劃與因應，以協助教師們克服對九年一貫課程實施的心理障礙，並鼓勵教師們透過教學專業身分認同的追尋，轉型為實踐社會公平的知識份子。

參考書目

- 行政院（1996）。**教育改革總諮議報告書**。台北市：教育改革審議委員會。
- 教育部（2000）。**國民中小學九年一貫課程暫行綱要**。台北市：教育部。
- 林碧雲、莊明貞（2001）。一個兩性教育轉化課程的試鍊－以融入社會學習領域課程之行動研究為例。**中等教育**，52（3），76-95。
- 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（2001）。當前台灣課程重建的可能性：一個批判教育學的觀點。**國立臺北師範學院學報**，14，141-162。
- 莊明貞（2002）。九年一貫課程的社會新興議題：政策到實施的反省。**國民教育**，43（1），7-13。

- 陳伯璋(2001)。新世紀課程改革的省思與挑戰。台北市：師大書苑。
- 張明貴譯 (1998)。K. Mannheim 著。知識社會學導論 (原著 Karl Mannheim)。
台北市：風雲論壇。
- 黃政傑 (1991)。課程設計。台北市：東華。
- Apple, M.W. (1999). *Power, meaning and ideology*. N.Y: Peter Lang.
- Banks, J. A. (1989). *Multicultural education: Theory and practice*. Roston: Allyn & Bacon.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge.
In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* (pp. 47-69). London: Collier-Macmillan.
- Bernstein, B. P. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. NY: Routledge.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish*. London: Penguin.
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossings*. New York: Routledge.
- Giroux, H. A. (1994). Teachers, public life, and curriculum reform. In A. C. Ornstein & L.S. Behar-Horenstein(Eds.), *Contemporary Issues in Curriculum* (pp. 36-44). Needham, MA: Allyn & Bacon.
- Giroux, H. A. (1998). Teachers as Intellectuals: *Toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- McLaren, P. (1988). On ideology and education: Critical pedagogy and the politics of education. *Social Text*, 19&20(1-2): 153-185.
- Paechter, C. (2000). *Changing schools subjects: Power, gender and curriculum*. Buckingham: Open University.
- Pinar W. F. (1998). *Curriculum: Toward new identities*. New York: Garland.
- Young, M. F. (1971). Knowledge and control: *New directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan.
- Young, M. F. (1998). *The curriculum of the future*. London: Falmer.
-