

第二章 文獻探討

本研究之目的為探究國小教師多元文化課程意識的形成與轉化，以及教學實踐的歷程，由於社會變遷與觀念的改變使得多元文化教育日益受到重視，加上課程改革賦予學校本位課程發展的自主課程決定，以往只能遵照部頒課程忠實傳遞的國小教師，現今得以擁有較寬廣的課程施展空間，教師本身的課程意識也有較多機會付諸實踐。因此本章整合與研究目的相關聯的重要文獻，釐清要點，了解研究概況與趨勢，歸納研究方法與啟示，並提供分析與討論研究結果的概念架構，內容主題包括學校本位課程發展、多元文化教育、族群議題與性別意識等四節，以下分別詳述之。

第一節 學校本位課程的意涵與研究概況

學校本位課程的研究，自九年一貫課程總綱綱要頒布以來，可說是受到熱切的矚目，不管在理論基礎或實踐經驗上，皆有多方面的討論。張嘉育（1999a）將學校本位課程發展的理論、實證研究的發現以及許多的國外經驗與國內實例，做了宏觀的探究。莊明貞（2001）檢視九年一貫試辦學校的校本課程實施，提出實際運作時所遭遇的問題與解決策略。游家政（2002）則分析學校本位課程評鑑規準的架構與應用。目前已完成的眾多研究論文當中，範圍包括小學、中學、綜合高中、職業學校以至大學，主題包含學校本位課程規劃與設計、發展與實施歷程、教師參與態度、教師進修、評鑑方案等，而其中也不乏將多元文化觀點聯結於學校本位課程來加以探究的，例如林佩璇（1999）以台北縣鄉土教學活動為個案來探討學校本位課程發展，高湘韻（1992）以花蓮縣的鄉土教材為對象來探討鄉土教育融入九年一貫課程的可能性，羅健國（2002）嘗試將泰雅族的紋面文化融入社會科的課程實施，洪英（2002）以行動研究實際在雲林縣一所國小進行鄉土教學與學校本位課程的結合，許及勉（2002）研究金門縣國小的鄉土教育課程設計，提供了學校本位課程發展的參考，王登安（2003）探討南投縣鹿谷鄉的人文與鄉土教學資源如何融入九年一貫課程實施的各個領域，蔡杏絃（2003）則實際設計多樣化的母語與音樂協同教學活動，希望能將原住民泰雅族的傳統文化，

保存於國小學校本位的音樂課程之中。

特別值得本研究參考的是，張嘉育（1999b）由國內學校本位課程發展的情形發現，推動多元文化相關議題的課程方案已成為學校本位課程發展的重要途徑之一，而學校教師的參與意願、心態和準備度，更關係到學校本位課程發展是否會步入困境；邱顯忠（2003）透過公立國小的綜合活動課程，研究學校本位的多元文化課程如何建立與決定，他指出多元文化課程的設計者和教學者，本身必須具備足夠的多元文化認知與背景，對於多元文化教材潛在的深層意義，也必須有充分的瞭解與慎思，這是決定課程能否達到預期效果的重要影響因素。以下針對學校本位課程發展的意涵與重要性加以探討，以具備基礎性的理解。

一、學校本位課程發展的意涵

現今如果在網路上搜尋「學校本位課程發展」一詞，或針對學校教師調查該詞的「知名度」，大概不會出現陌生茫然的結果，而是會得到有關學校本位課程發展歷程、方案或成果的許多訊息，尤其是國民小學階段，不難在各校網站或圖書館裡找到學校本位課程發展的教案設計或成果彙編，可見學校本位課程發展已受到普遍應用。若深究其意涵，則仍有尚需釐清的觀念與多樣化的意義，並不容易給予一個放諸四海而皆準的周延定義，宜視情境與實際需求加以參酌考量（高新建，1998；張嘉育，1998；Knight, 1985）。本研究目的在檢視國內博碩士論文以分析研究趨勢，為避免因認知上的模糊不清而導致錯誤理解或誤用，且需要一判別與篩選相關研究的依據，以下試整合幾位學者的觀點以界定學校本位課程發展之主要意涵。

學校本位課程發展是一種強調參與、草根式的課程發展口號，是一種重視師生共享決定與創造學習經驗的教育哲學，也是一種課程領導和組織變革的技巧（Marsh, Day, Hannay, & McCutcheon, 1990）。張嘉育（1999a）透過相關理論與我國中小學實務工作的研究，提出學校本位課程發展的定義，是為達成教育目的或解決學校教育問題，以學校為主體，由學校成員如校長、行政人員、教師、學生、家長與社區人士等主導，一起進行的學校課程發展歷程或成果。

黃政傑（1999）認為，學校本位課程發展是以學校為中心，以社會為背景，透過中央、地方與學校三者權力責任的再分配，賦予學校人員權力與責任，並結

合校內外資源與人力，主動進行學校課程的計畫、實施與評鑑。

陳伯璋（2001）關注到教師專業自主的面向，將學校本位課程發展界定為以學校為主體，結合校內外教學資源，在教師專業自主的運作下，所進行的課程設計，實施及評鑑的過程與結果。

甄曉蘭（2001）指出，學校本位課程發展強調以學校為課程發展的主體、教師為課程決策的核心、學生為課程實踐的目的，要讓每一所學校都成為教育改革的基地，促使學校教育人員在直接參與課程的發展活動中，反映學校的特殊需求和地區性知識。

陳美如、郭昭佑（2003）從基本信念、權力分配、學校課程自主、資源與師生經驗等各個層面著眼，說明學校本位課程發展是一種理念、一種號召，在認定學校人員有能力發展課程的基本信念下，讓學校在社會、國家甚至全球社會的脈絡中，由中央、地方與學校進行課程決定權力的重新分配，並以學校為主體，由學校課程的利害關係人結合內外資源，所進行的課程發展過程與結果，同時它也是學校組織變革與經營轉型的歷程，在此過程中，師生可共同創造學習經驗、建構知識，學校擁有更大的課程自主權來形塑其願景及目標，解決學校問題。

綜觀學者所提出學校本位課程發展的定義，其內涵包括以下主要概念：

1. 以學校為本位，由學校人員與社區、家長共同參與
2. 運用與整合學校內外資源
3. 回應學校與社區的特色和需求
4. 學校課程自主、教師專業自主
5. 包括課程設計、實施、評鑑的過程與結果
6. 課程決定權力的重新分配

據此，本研究歸納其意涵為：學校本位課程發展是一種有別於由上而下課程決定的課程發展歷程和結果，學校是主體，參與人員是與學校直接相關的學校和社區成員，課程發展過程則是以學校和社區的需求和特色為主要考量，學校和教師具有專業自主與成長的空間，相對也需要課程發展與實踐的知識和能力，亦是學校組織變革的一種途徑。

二、近十年國內博碩士論文的檢視

博碩士論文對研究生而言可說是學位授與的首要關鍵和判準，一般來說至少需要投入一、兩年以上的時間醞釀題目與進行研究，過程中伴隨著學有專長的教授給予指導，論文產出之前必須經過學位考試委員會的把關，論文題目方向的選擇與成果的品質也可能影響到研究生的未來發展，因此博碩士論文理應具備基本的嚴謹度，可反映重要教育議題與研究趨勢，基於這樣的出發點，本研究利用國家圖書館全國博碩士論文資訊網作為檢索工具，以「學校本位課程」為標題與關鍵字搜尋相關論文著作，設定期間為民國 85 學年至 95 學年畢業產出的博碩士論文，依據前文整理之學校本位課程發展定義，針對初步檢索資料加以篩選，最後提供本研究參考和整理分類的博碩士論文資料共計 108 筆，先將所有資料進行編碼，再依其主題屬性逐漸形成課程評鑑、教師主體、課程發展與實施、課程領導、課程管理以及其它等六項主要類別，分別按照論文產出年代與不同教育階段，將 108 筆資料逐一劃記，統計各主題、年代與教育階段分布的論文篇數，重複檢核後，整理結果以表列呈現，以下進一步說明。

（一）主題分類

課程發展是將教育目標轉化為實際教育行動的歷程與結果，包含目標、內容、活動、方法、資源、環境以及人際互動與協商等（黃光雄、蔡清田，1999），Schwab（1969）將學生、教師、環境與學科內容列為課程的共同要素（commonplace），可從中延伸的研究課題與涉及的範圍廣泛而複雜，舉凡具體方案的設計與實施到隱含的意識形態或權力關係，都可能是引發研究興趣的焦點，為便於檢視學校本位課程發展的研究概況，本研究就蒐集到的各篇論文進行初步的主題分類與篇數統計，共分為六個類別，彼此之間並非互斥關係，只是以學校本位課程發展的不同層面或範疇來劃分，各類主題與內含要項簡介如下。

1. 課程評鑑：課程評鑑規準、評鑑指標、評鑑工具設計與實施、課程評鑑方案之建構等，共計 13 篇。
2. 教師主體：教師專業知能、教師專業自主、教師課程規劃能力、教師對學校本位課程發展的知覺程度、教師的角色知覺與態度、教師參與、教師實踐與省思等，共計 21 篇。
3. 課程領導：校長、教務主任、行政人員以及教師的課程領導，共計 7 篇。

4. 課程管理：學校本位課程管理策略、措施與成效，共計 3 篇。
5. 課程發展與實施：學校本位課程發展的行動研究、課程發展策略、課程規劃與實施、歷程與困境、統整課程設計、課程實踐與反省、教師課程決定、教材發展、知識管理、學習成效，共計 56 篇。
6. 其他：學習型組織、人力資源管理與教師工作士氣、學校策略聯盟、政策執行與評估、學校本位課程特色之形象海報設計創作，共計 3 篇。

(二) 篇數與年代分布

為瞭解近年來學校本位課程發展相關博碩士論文之研究概況與趨勢，本研究依據前述建構的六大類別，將各年份出版之論文篇數與百分比整理如表一，首先說明表一的出版年代是配合國家圖書館全國博碩士論文資訊網的資料處理項目，以「學年度」為單位來呈現，因出版年份的資訊不完整，且學年度可能跨越兩個年份，無法準確推算，因此直接依學年度統計較具信實度。其次，本研究原擬設定範圍在十年內的博碩士論文，但搜尋結果最早出現是 87 學年度，故而表一所列是 87 至 95 學年度之間的資料。

表一 學校本位課程發展博碩士論文篇數與年代分布

主題類別 學年度	87	88	89	90	91	92	93	94	95	總計	百分比
課程評鑑	-	-	-	-	3	3	3	4	-	13	12
教師主體	-	-	-	5	2	5	4	4	1	21	19.4
課程領導	-	-	1	1	1	1	3	-	-	7	6.5
課程管理	-	-	-	1	-	1	-	1	-	3	2.8
課程發展與 實施	1	3	6	9	4	12	8	10	3	56	51.9
其他	-	-	-	-	-	2	2	4	-	8	7.4
總計	1	3	7	16	10	24	20	23	4	108	100
百分比	0.9	2.8	6.5	14.8	9.3	22.2	18.5	21.3	3.7	100	

表一的資料顯示，以學校本位課程發展為研究主題的博碩士論文從 87 學年度開始出現後，篇數逐年增加，92 至 94 學年度臻於高峰，三年內的論文產出佔總篇數的 62%，另外，95 學年度只有 4 篇，這只是暫時的數據，因大部分論文可能會到 96 年 6、7 月間才完稿登錄。在類別方面，以「課程發展與實施」的 56 篇佔一半以上比例，其次為「教師主體」的主題，達到 19.4%，篇數最少的則是「課程管理」。

(三) 教育階段

在查詢與整理分析的過程中，筆者發現大多數學校本位課程發展的論文題目都直接指明其研究的教育階段，包括國小、國中、高職或高中，108 篇裡只有 19 篇未在題目中標示教育階段，於是筆者繼續瀏覽這 19 篇論文的摘要或內容，結果有 13 篇是國小、2 篇是國中場域的研究，其餘 4 篇是無特定教育階段的綜合探究，各教育階段的篇數分布整理於表二。

表二 學校本位課程發展博碩士論文研究之教育階段分布

教育階段	國小	國中	高職	高中	國中小	未特定	總計
篇數	80	12	9	1	2	4	108

表二的結果明顯可看出國小教育階段的研究呈現壓倒性的數量優勢，若與國小相比較，國中階段的篇數驟降，而高中的研究僅有一篇「我國綜合高中學校本位課程規劃之研究 - 以高雄市立楠梓高中為例」，為 2002 年國立高雄師範大學成人教育研究所在職專班莊老賜的碩士論文。可見近十年來學校本位課程發展的研究焦點集中在國小階段，而國中以後的中等教育階段尚未受到同等的關注與研究投入。

三、學校本位課程發展研究趨勢與對未來研究的啟示

經過理解與澄清學校本位課程發展的意涵與重要性，再整合近十年相關主題的博碩士論文研究後，以下綜合討論學校本位課程發展之研究趨勢與未來研究的啟示。

（一）研究議題反映課程改革與政策取向

前文曾提及「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」是於民國 87 年九月公佈，90 學年度開始實施，學校本位課程發展的博碩士論文則是從 87 學年度開始出現，其後每年都有相關研究論文產出，92 至 94 學年度的篇數達到高峰，此過程與趨勢正反映課程改革與教育政策的取向。例如九年一貫課程實施前有「鄉土教學活動」與「鄉土藝術活動」的單獨設科，九年一貫課程雖取消該科目名稱，但是對於本土化的重視仍展現於鄉土語言的選修課程或發展融入鄉土教學的學校本位課程，本研究搜尋的學校本位課程發展博碩士論文即有以鄉土教學為主題的研究（林佩璇，1999；洪英，2002；邱旭美，2003；古嫻琴，2004）。而在九年一貫課程實施之後，更有多篇論文從七大領域或六大重要議題著眼來探究學校本位課程發展的各個層面，並且可以看到結合學校本位課程發展與社區資源、生態保育、校園植物、圖書館利用教育、靜思語教學等多樣化的特色主題，反映教育當局的課程決定權力下放以及學校獲得較多的課程自主空間。

（二）課程發展與實施歷程聚焦於特定課程方案或學科領域

「課程發展與實施」是論文篇數所佔比例最高的主題類別，但因此類別多半為整合探討學校本位課程發展與實施的一般歷程，涵蓋的內容較為廣泛，針對其內含議題再行檢視後，該類別的 56 篇論文中有 21 篇是以特定課程方案或學科領域為主軸的研究，達到將近 40% 的比例，已有專論研究的學科包括自然與生活科技、綜合活動、健康與體育、地理、電機電子以及鄉土教學活動等 10 篇，各種課程方案則有 11 篇。可見在學校本位課程發展的多種可能型態以及人員與活動交織的複雜關係中（Brady, 1987; Marsh et al., 1990），鎖定某一學科領域或課程方案作為切入點，是較多研究者偏好的選擇。

（三）中等教育階段的學校本位課程發展研究仍有待發揮

前文曾提到中等教育階段的學校本位課程發展研究數量比國小少很多，尤其是高中的研究最少，筆者透過非正式的無結構訪談國中校長、主任與高中教師，他們咸認在當前的國、高中學校實務裡，升學考試的價值凌駕於一切教學與學習活動，像國小般各式各樣的學校本位課程設計，對國、高中而言經常會面臨「課程沒空間，學生沒時間，老師沒力氣，家長也不感興趣」的窘境，白雲霞（2002）的研究也指出國民中學面臨基本學力測驗的壓力，使教師對學校本位課程發展產

生疑慮，而中學固有學科分立的傳統則形成課程統整的阻礙，於是她建議教育行政機關應加強基本學力測驗內容與課程改革的相互配合。不可諱言在我國現行教育制度下，升學考試確實影響學生未來前途甚鉅，學校本位課程發展若與升學無關則很難獲得支持，加上高中、高職並不屬九年一貫課程綱要的規範之內，雖也有「普通高級中學課程暫行綱要」（普通高級中學課程發展委員會等，2005）以及「職業學校群科課程暫行綱要」（教育部，2005）下放選修課程與課程設計、教材編選的自主決策，但相對於無須升學考試的國小來說，中學階段的學校本位課程發展還是較未受到鼓勵與重視。目前教育部已著手修訂高中課程綱要，預計於民國 98 年公佈實施，新課綱的實施將會如何衝擊高中的學校本位課程發展，還有國中與高職階段研究的繼續充實，皆為未來研究可善加發揮與開展的方向。

（四）以教師為主要關注點的研究漸受重視

在我國長期以來統一規定的課程標準規範下，教師的角色和任務是解讀課程並忠實傳授給學生，並未強調教師研發課程與教材的責任和能力，學校本位課程發展卻相當重視教師的專業判斷與學科知識、人際相處的技巧（Bezzina, 1989; Marsh et al, 1990），其角色也從過去被動的課程執行者轉換為主動的課程設計者和研究者（饒見維，1999），不僅要做好教室裡的教學工作，更要在課程發展歷程中做好與學校行政、學生、家長、社區的溝通，林佩璇（1999）的研究提出學校本位課程發展是一複雜過程，除了關心課程教材內容，也包含分析、試教、評鑑、修正、師資培育、人際溝通協商等活動，因此教師在學校本位課程發展中同時具備研究者、協商者、諮詢者、和評鑑者等多重角色任務。然而，事實上教師未必都能認同或接受外加的、看似合理的新專業角色（周淑卿，2004），也可能不習慣伴隨課程決策權所必須投入的協商過程與擔負的責任，只覺得加重工作負擔而缺乏參與意願（甄曉蘭，2001）。此外，提倡教師意識覺醒的主張強調教師對其自身實務工作的覺知與反省，進而覺察現象背後的問題並付諸改革行動（Greene, 1974），認為教師並非科層結構中專責傳輸既定知識的技術性工具，而應是能夠批判、反思與積極行動的參與者（Giroux, 1988）。這些由課程改革激盪出的問題與觀點，引發許多研究對於教師主體性的關注，而在目前日益重視教師專業成長的社會期待下，有關教師主體與課程發展的研究仍蔚為趨勢。

（五）行動研究與質性方法的應用廣泛

行動研究具有瞭解教育實況與改善教育問題的功能，並能有效結合理論與實踐（甄曉蘭，2001），相對於「國家政策本位的課程發展」，行動研究強調課程的教育行動媒介功能，可協助教師反省與檢討其教學歷程，促進教師專業的不斷發展（黃光雄、蔡清田，1999），此種研究取向重視社會實踐的行動意義以及個人在知識與價值上的自我解放，執行上允許廣泛的研究方法與途徑，研究報告的呈現著重在傳達實務取向、協同探究與反省思考的精神，未必一定要遵循某種既定格式（陳惠邦，1999），正適合教師在實務工作情境中予以採用，本研究搜尋分析的研究也有多篇題目或關鍵字是冠以「行動研究」之稱，而整體來看研究方法的應用以觀察、訪談、文件分析居多，並且是從詮釋與批判的典範出發，將知識視為人與人經由歷史與社會文化情境的互動而建構，強調意識批判和行動的重要性（甄曉蘭，2004）。這些方法仍持續受到普遍使用，未來若朝向開發或引介各種多元、新穎的研究方法，並加強量化統計的資料處理與分析，相信能更充實學校本位課程發展的研究。

學校本位課程發展隨著九年一貫課程綱要的研擬、修訂與實施，得到施展與發揮的空間，逐漸受到矚目成為熱潮，不過研究應當追求的並非熱潮本身，而是要不斷找尋那些經得起深入探究、能有益於我們持續接近真理的方向與課題，以免熱潮過後卻沒有留下實質的貢獻。本節僅以博碩士論文為範圍進行概略粗淺的分析，雖有諸多不足之處，尚祈可提供未來研究的一些參考與啟示。

第二節 多元文化教育的重要內涵

文化與教育系統的連結，往往具體表現在學校教育上，學校作為社會體系中的重要機構與制度，其角色、功能與實際的運作，某種程度是在傳遞和發揚特定選取的文化，再經由教與學的過程培養出所謂「共同的」意識型態和信念，並藉此維持社會體系的平衡與穩定。不過，文化本身的動態性，以及學校教育當中隱含的衝突與不確定，都將使社會、文化與教育之間的關係變得更為複雜，而不只是單向的影響或公式化的結果。多元文化教育的理念提供突破消極支配關係並且

朝向積極改革行動的新徑，起初的發展與美國 1960 年代的公民權利運動浪潮有關，其結果對教育也產生重要影響，多元文化教育就是不同文化在教育脈絡裡關於機會均等的概念，也是一種教育改革運動和過程，它強調提供平等的教育機會和環境、致力於消除或減少偏見、提升學生的學業成就、以及增進多元文化的知識、態度與技能；以下介紹這幾項重要內涵。

一、平等的教育機會和環境

多元文化教育強調提供機會均等的教育環境，讓來自各個微型文化群體的學生，都能受到尊重與平等的對待。其主要目標在增進所有學生在教育上的平等，改善學生的學業成就，並協助學生發展適應自身微型文化、社會巨型文化、以及全球化社區所需要的知識、態度和技能（Banks，1997）。

多元社會是由許多不同的次群體（subgroup）所組成，包括各種不同的社會階級、族群、種族、文化和性別，多元文化就是意味著在一個社會中有多種文化的存在，社會中各個次群體之間的文化是相重疊且互為滲透的，人們不會全然隸屬於某一次群體，而是必須每日進出於許多行動系統並使用各個系統中適切的文化方案。因此每個人都需要具備關於各種次文化的知識，教師更不可只倚仗適合其自身所處社群的文化知識，畢竟教室中很可能會出現來自各種不同背景的學生（Bullivant，1989），Alexander、Entwisle 和 Thompson（1987）曾研究學生在學校的學習成果和不同出身背景的教師行為有何關聯，結果得出高社經地位出身的教師傾向對低社經與少數群體的弱勢學生有明顯的負面評斷，使來自這些背景的學生在學校教育中經驗到很大的困難。多元文化教育的精神，就是要喚起對於文化影響因素的敏銳覺察，進而集結成為行動的力量，促進教育上的實質平等。

二、消除或減少偏見

文化是動態、複雜且不斷變化的，但反映在學校結構中的文化卻常給人一種穩固不變和片面的印象，代表恆常而不更動的生活型態，例如過去認為美國原住民都住在帳篷裡，這種誤導的想法和描述將導致對不同族群、種族和文化群體的永久性刻板印象（Banks，1994a），多元文化教育強調須致力於消除這類偏見與誤解。

三、提升學業成就

多元文化教育不僅止於理念層次的主張，實務上亦重視學業成就的提升，Ogbu (1995) 即指出，多元文化教育對於傳統上在學校成就表現不佳的少數族群能有何種程度的幫助，是需要關注的研究方向，許多理論和方案並未以實地研究為基礎，並未進入少數族群的社區當中去研究他們的文化，因此難以真正理解文化多樣性的本質，而妥善設計與實施的多元文化教育，更須以兒童本身族群語言與文化的實際知識做為基礎和前提。Banks (1994b) 認為各族群皆有其特質，設計多元文化經驗與族群相關課程時，必須思考個別族群的不同特質和需要，有效的教育計劃應有助於學生探索與闡明自己的族群認同，使他們有機會得到成功的經驗，以成為國家與一般公民文化中有效率、有能力的一份子。

四、增進多元文化的知識、態度與技能

幫助學生獲得多元文化的知識、態度與技能，是多元文化教育的另一個目標，如 Lomawaima (1995) 指出，近年美國原住民教育的研究趨勢已逐漸離開語言能力、文化背景或社會經濟差別待遇等問題，而將原住民獨特的認知技巧界定為一種力量，例如說故事的技巧、視覺空間 (visual-spatial)、型態象徵 (pattern-symbol)、動覺技能 (kinesthetic skills) 等，嘗試回到主體性去尋找成功學生的特質。由此可知，多元文化教育正朝向幫助各群體學生增權益能的方向行進，不只停留在去除偏見與促進平等的層次，還要發揮微型文化本身的特質，同時也充實社會巨型文化的內涵。

多元文化教育的理念在美國有其歷史淵源，移民社會的背景與強烈的社會改革運動浪潮是推進其成長的重要動力。台灣的歷史文化不同於美國，雖然兩岸分裂時曾有大量人口移入台灣，也有閩、客、外省、原住民等不同族群，但社會改革運動的發展程度以及集體主義的傳統，皆有別於美國強烈的個人色彩和作風，這是應用多元文化教育理念時要注意的背景因素。目前在重視民主素養、尊重多元文化、以及全球化社會的國際共同趨勢下，多元文化教育的規劃與實施對台灣和美國而言都同樣重要，尤其台灣近年來才開始發展多元文化教育的理念，還需要更多的努力和關注。

第三節 多元文化教育之族群議題研究趨勢

民國八十年代後期至九十年代這段期間，國內各大學院校陸續增設教育相關系所，不僅突破曾經封閉數十年的師範體系門路，開放一般國立大學開立教育專門的課程，隨後也有多所私立大學通過核准設置教育系所，教育研究風氣日盛，學術論文的產出也愈益蓬勃，包括數量上的積累以及研究主題或方向的多樣發展。其中多元文化教育是臺灣社會邁入民主開放氛圍後才比較受到重視的研究課題，過去半世紀以來的特殊國家情勢和政治戒嚴影響，使得多元文化的價值無形中隱沒在更強大的主流優勢力量之下，但即便是在現今的時空脈絡裡，多元文化教育的理念也時常因為認識不足而被誤解、誤用，而當社會結構與社會文化持續變遷和發展的同時，又不斷浮現新的議題，需要更多研究來尋求釐清和了解。多元文化教育包含族群、性別、階級、宗教、特殊例外性等重要議題，本節的焦點放在族群議題，主要是由於臺灣社會從解嚴前後到世紀交替以至邁步未來的整個過程中，本土化的潮流以及各族群的意識覺醒與解放，突顯了教育與文化之間的深切關連性，也實際影響教育體制的變革和學校現場的課程與教學。

多元文化教育範疇的族群議題研究並非侷限在以少數族群為對象的研究，而應擴展概念，定義為「對於影響人類行為且相關於族群的變項進行科學與人性的檢驗」，所謂的「族群」，則是指分享共同世系（ancestry）、文化、歷史、傳統以及民族感（sense of peoplehood）的一種政略與經濟利益團體（Banks, 1994a: 202）。依據此界定標準，本研究自國家圖書館期刊文獻資訊網與國科會專案研究報告中搜尋多元文化教育與族群相關的篇章與論文著作，依前述族群議題研究之定義針對初步檢索資料加以篩選，依其主題屬性歸納為新移民、原住民、鄉土、客家、閩南及其它等六類，綜合整理分類並提出大致的研究趨勢。

一、主題分類

本研究原擬採用 Banks (1994b) 建構的族群發展類型學來進行主題分類，他提出的六大階段分別是族群的心理禁錮（ethnic psychological captivity）、族群的封裹（ethnic encapsulation）、族群認同澄清（ethnic identity clarification）、雙族群（biethnicity）、多元族群與反思的國家主義（multiethnicity and reflective

nationalism) 以及全球論與全球化能力 (globalism and global competency)。但在蒐集國內論文研究的主題與內容之後, 發現這樣的類型系統不易在初步的檢視階段做適當的處理, 而是需要再深入到各篇論文的內容做較為細緻的理解和分析, 試以原住民的相關議題而言, 各個族裔、地區、教育階段的不同觀照面向, 各自的族群發展階段不宜一概而論, 甚至在同一族裔內也會因為家庭結構、社會資本、財務資本、社經背景、和性別等因素而產生諸多微觀的差異(吳天堂, 2005; 巫有鎰, 2005)。因此, 本研究將所蒐羅的各篇論文進行初步的主題分類與篇數統計後, 暫且分為六個類別, 此六類別之間並非互斥關係, 其內涵皆與主題背後的整體文化脈絡緊密連結, 予以分類的目的不是為了截然劃分, 而是俾便從中檢視多元文化教育之族群相關議題的研究概況。以下簡要介紹六類主題含涉的內容。

- (一) 新移民: 新移民女性識字教育、學習障礙、生活適應、親子互動、國家認同, 新移民女性的子女教養、學校適應、學業成就、語言發展等。
- (二) 原住民: 原住民族文化發展、族群認同、就業問題、教育體制, 學生認知與概念學習型態、學習經驗、社會生活適應、自我實現歷程, 教師實踐等。
- (三) 鄉土: 鄉土知識, 鄉土認同, 鄉土教學等, 共計 16 篇。
- (四) 客家: 客語教學實施, 客家女性族群觀等。
- (五) 閩南: 閩南語教學實施、教科書內容分析, 教師教學態度等。
- (六) 其它: 多元文化課程, 文化資本與教育機會均等, 弱勢學生學習輔導, 國外的多元文化課程經驗, 多語言教學、雙語教育、語言教育政策等。

二、研究趨勢

以下綜合討論族群議題研究趨勢與未來研究的啟示。

(一) 原住民的相關主題仍受重視

固然因為多元文化教育在臺灣的理念開端與原住民的族群振復之間有強烈關係, 容易引起誤解認為多元文化教育亦即等同於原住民教育(黃純敏, 2005), 但在不能畫上等號的前提之下, 檢視多元文化教育的族群議題相關論文仍發現原住民吸引了較高的學術興趣與研究的投入, 這種現象尤其集中在東部地區的學校, 主要是東部地區學校在地域條件上較易接近原住民族群的實際生活空間, 以

國立東華大學和花蓮教育大學(改制前名為花蓮師範學院)為核心而聯結的研究社群更帶動了學術資源的整合,東華大學的「原住民族學院」是由原住民研習中心、族群關係與文化研究所、民族發展研究所、民族藝術研究所、民族文化學系、民族語言與傳播學系等六個單位所組成,花蓮教育大學的多元文化研究所則是以研究多元文化為宗旨而設立的學術機構,其師資、課程規劃和論文產出皆環繞多元文化的基礎和各個面向;另外臺東大學和慈濟大學兩所學校都有教育研究所,慈濟大學還有人類學研究所,這些學校共同結合的研究社群,不但可使有心從事多元文化教育研究的學者或學生獲得豐富的資源和學習機會,而且透過經常舉辦的研討會等學術活動,還能不斷激盪出無限寬廣的學術對話與討論,對於啟引未來的研究發展深具意義。此外,本研究所蒐集的原住民相關論文主題也顯示,研究的視角似乎已漸由原住民族的整體研究趨向於個別族群的更深層探究,以及原住民各族群間的比較研究。

(二) 新移民及其子女教育問題日益引起注意

從本研究蒐集的資料中,可以看到 92 到 94 學年度的論文出現許多類似的關鍵詞,諸如「外籍配偶」、「外籍母親」、「女性新移民」、「外籍新娘」、「新臺灣之子」等,這類稱呼所指涉的對象,一般都是與臺灣本地男性婚配的來自東南亞、越南、或中國大陸的女性,以及此種跨國婚姻家庭中的子女。儘管仍被疑慮有排外與男性中心的思維偏差(夏曉鵬,2005),但最常使用的還是「外籍配偶」這個字眼,研究內容多以新移民女性及其子女的生活適應與教育問題為重心,南部學校對此主題的關懷甚於其他地區,而整體來說呈現一股新興的研究趨勢,特別是有許多非教育類系所也投入相關研究,包括資訊社會學、公共事務管理、社會政策、大陸研究所與非營利事業管理研究所等,已然成為跨學科各領域共同意識到的重要課題。

新移民主題之所以匯成族群議題研究的新趨向,和臺灣社會人口結構的改變有很大關係,近十年來臺灣男性迎娶外籍配偶漸成潮流,累積的外籍配偶人數逐年增加(陳雪玉,2005),他們的子女也開始進入學校教育系統,且相對於臺灣本籍家庭少子化的情形,具跨國婚姻家庭背景的家長和子女在學校教育的比重預計會持續提高(邱豐盛、鄭秀琴,2005;許靜芳,2005),於是引起相關主題的學術研究與實務討論,從最基本的正名之爭到較深層的偏見與歧視問題,在各方

面都仍存在很多複雜而須釐清的觀點，交錯關聯的社會、經濟、文化脈絡也尚待理解，未來幾年還會有豐富的研究空間。

（三）鄉土與客家、閩南相關主題的研究趨於和緩

九年一貫課程實施之前公佈實施的國中與國小課程標準將鄉土教學活動和鄉土藝術活動獨立設科，這樣的政策舉措曾牽動一波鄉土文化相關主題的教育研究高潮，民國 87 年公佈九年一貫課程綱要之後，取消了鄉土科目的單獨存在，但是保留鄉土語言如閩南、客家、原住民語的選修課程，反映在教育研究上則又引發許多對語言議題的探究。從近三年的博碩士論文主題觀之，與多元文化教育的族群議題較直接關聯的鄉土與客家、閩南研究仍在持續發展，但篇數累積趨於和緩，不像課程改革前後那幾年內呈現異軍突起般的研究熱潮。未來的研究將在前人奠定的基礎上繼續著力，尚待理解的面向例如各學科融入鄉土文化的教育實踐，各族群、年齡層學生的鄉土意識與認同，以及鄉土語言教師和學習者之間的互動敘事等，朝向更多樣的研究創新。

（四）開始發掘某些少數群體的經驗與文化

論文資料中出現一些過去未受關注的對象，例如澳洲回流台灣的年輕移民（廖珮君，2005）僑生（曾秋蘭，2004）跨文化家庭的「臺灣爸爸」（鄭予靜，2004），這些人數較少的群體，原本只是劃歸在某個人口結構位置，或是隸屬於某種人們習以為常的職業、性別或階級區分下，現在則重新被認識，已有研究的眼光投注在這些人們的獨特文化經驗以及與其他群體殊異的特質，開始發掘並肯定這類主題的研究價值。一個多元社會需要各個群體共同充實文化的多樣性，當研究方向從「一視同仁」的思考模式逐漸轉換到「同中有異」的微觀理解，對未來的研究發展亦不失為一可喜現象。

最後，教育研究總是反映出當前國家社會面對的重要教育議題，教育研究的成果也終須落實在政策發展和課程變革與教學實踐上，多元文化教育的族群議題研究突顯臺灣已邁入多元族群社會的事實，不僅是研究者本身，包括社會上的各族群成員都必須擴展與培養多元文化的視野和態度，以期在全球化的態勢下，仍能肯定自身族群與文化的認同和定位，彼此達到理想而微妙的平衡狀態，成為有知識和能力實現族群文化價值與個人價值的世界公民。

第四節 教師的性別意識與教學實踐

國內學界對於「性別意識」這個詞彙雖然使用頻繁，但是僅有少數幾位學者對其做進一步的闡釋，甚至常出現與「女性主義意識」與「性別意識型態」等詞混用的情形。是以，以下將首先就性別意識意義與內涵，從解釋層面擴大的觀點做一澄清與論述，以釐清性別意識的可能內涵與構面。其次論述性別意識與教學實踐的可能關係，希冀帶著性別意識的透鏡檢視教學場域中所圍繞與遭逢的性別議題。

一、性別意識的意義與內涵

性別意識的理論基礎源於馬克斯主義思想的階級意識概念。馬克斯認為一個階級的形，不只需要客觀條件的存在，也需要有主觀條件，就是行動者的意識，否則就階級成員就不會凝聚成為真正的成員（游美惠，2001）。也就是說，性別意識成為行動的關鍵在於性別意識的覺醒，意識的覺醒促使行動者透視所謂的「不公」，進而去改變、抗拒。性別意識的解釋層面漸趨擴展，不同的階段對性別意識有不同解讀，隨著時代轉變，性別意識的解釋層面愈趨擴大與完備，以下將就四個主要論述分別說明性別意識層面的開展。

（一）性別意識是一種全有或全無的狀態

早期性別意識概念的研究，多由種族意識和階級意識發展而來，因為這三者共同代表知覺社會現象不平等的意識。當時對「性別意識」的認知，是指一個人可體察女性群體在社會上弱勢處境，而這種不利與障礙是來自身為女性的身分，進而對這種生活處境感到不滿與不公的狀態（Hraba & Yarbrough，1983）。這個階段研究性別意識時的焦點有二：認為性別意識源於女性主義意識的影響，以及探求女性主義意識的內涵以及和外顯行為的關係。主要在研究女性參與社會運動的經驗，並以研究對象對性別的障礙不滿程度做為是否具備性別意識的標準，對女性在社會上的處境愈感不滿者，其性別意識愈高；對女性地位未有反動者，則表示不具性別意識。

在這個階段中，把性別意識等同於女性主義意識看待，關注的焦點在於是否

意識到傳統社會結構、體制與意識形態，使得女性長期處於邊緣化角色，因而逐漸開始面對自以為女性被迫害的事實。這種看待性別意識方法的背後假設，是將女性主義意識一分為二，將之理解為一種全有或全無的狀態，並認為女性意識是女性獨特經驗的產物，這種經驗來自男女分工以及社會角色的不同，導致女性理解世界的方式是獨特的。此種論述偏重探討性別意識的不足，Gerson 與 Peiss (1985) 即批評以這種方式解讀，未能發掘性別意識存在著各種可能性。

(二) 性別意識區分成不同反思強度的三種形式

Gerson 與 Peiss (1985) 認為性別意識呈現連續性，是持續不斷發展與轉變的歷程，而性別意識的內涵可以區分為性別覺察 (gender awareness) 女性/男性意識 (female/male consciousness) 女性主義/反女性主義意識等三種不同形式，三者的批判強度，以女性主義/反女性主義意識最高，性別覺察最低，以下將分別說明其意義與內涵。

「性別覺察」指的是人們接受社會系統現存性別關係的安排，把社會的性別現象視為理所當然的存在或者認為男生/女生天生如此，卻沒有任何明確的方式可以評估這樣的態度，而沒有從社會文化建構的角度來認識與分析，也沒有看到改變現象的可能性，是最基本的意識形式 (Gerson & Peiss, 1985)。像這種未對歸類行為背後意涵進行評價的看待方式，所以容易形成所謂的性別刻板印象，也容易在行動上產生性別隔離的措施。

「女性/男性意識」從性別察覺而來，但是卻認知到男女權利、義務以及責任的承擔來自社會文化的建構，是某個時間文化下的特定產物。這種超越不假思索的歸類方式，稍具批判社會現象的雛型。在這個階段中，女性所感受到的是被壓抑、限制以及自卑等經驗，男性則感受到高度自我管理、掌握權力、以及比女性優越的經驗，因而發展男性意識與女性意識的區別程度。

「女性主義/反女性主義意識」是具最高度批判性的意識層次。女性主義意識是對於社會現象與既存的價值進行反思與反動，強化性別表現衝突，挑戰性別安排的既定系統，並對體制中現存的性別意識型態有高度的質疑與防衛，將之內化成為自己的一部份，影響個人生活的每個層面，使得自我行動、與他人互動以

及理解事情的方法，以追求性別平等為目的，並將導致一種社會行動的產生。

（三）性別意識的多元概念

Rinehart (1992) 認為：「性別意識就是認識自己和政治世界的關係受到生理性別的形塑，女性主義是其根源。就像是其他的群體意識一樣，人們與相似的他人認同、對他們有正面的情感、感覺與此群體的命運息息相關。正如階級與種族意識，性別意識也可能認知到此群體在社會政治上的弱勢處境。」所以，他除了認為性別意識一種連續狀態之外，更認為性別意識是一種多元的概念，它包含不同的狀態，有進步、批判（女性主義意識）的一面，也有保守、受挫（反女性主義意識）的一面。更支持性別意識對於性別角色和政治角色關連的認知，認為性別議題，如教育、健康、空間、社會福利，是絕對具有正當性的政治問題。

（四）性別意識的行動色彩

游美惠 (2007) 認為性別意識具有四個層次，第一層次就是承認社會制度的不平等，看到性別議題的存在；第二層次就是看到結構性上的性別資源是如何配置的，要看到結構面的問題；第三層次則是加入多元文化的概念，融入同志、跨性別等等議題，不只侷限於兩性或是性別問題；第四層次則是發展出運動色彩，意識是不夠的，還需要行動實踐。

（五）性別意識的內涵

不同領域的學者對性別意識的研究內容有不盡相同，心理學家以生理差異的生理觀點，研究區別男女差異的特質；人類學家則強調男女分工在不同文化上的差異；社會學家則強調形成社會角色性別化過程，以及在文化內的團體互動情形（蕭惠蘭、郭秋勳，2004）。性別意識是一複雜的概念，有不同的形式，其內涵狀態的建構，乃是構築個體對於性別概念的看法。以下將針對與性別意識內涵狀態建構有關的性別概念加以探討。

1. 性與性別

「性」與「性別」屬性質不同的分類。「性」(sex)所指稱的是指來自生理上以及遺傳上的差異，造成男女在外觀、染色體、荷爾蒙、性腺組成、內在生殖系統與外在生殖系統上的不同，即是受到先天因素所形成的生物性別；「性別」

(gender)所指稱的不但包括由生理的性差異所衍生的不同，還包含由後天社會制度以及文化建構出的社會性別。例如，把女性特質與關懷、瞭解、傾聽的特質畫上等號，把男性特質與威猛、堅強等特質相連結，但是這些特質無關乎性別生理的因素，乃是來自後天的建構，但卻形成個體心中對性別的既有認同。所以 Vivien Burr 認為，男性與女性兩種性別的劃分，不只代表生理的，同時也代表著社會現象（楊宜德、高之梅譯，2002）。

對於男女性別差異的形成原因，則有兩種完全迥異的學說，一是完全以生物因素加以解釋，認為男女行為、氣質各方面表現不同，源於生理結構的迥異；另一則以文化環境論做為解釋依據，認為男女差異來自文化社會的教養。不過，女性主義建構者認為，男女生雖然存在著生理上的差異，但是這種中性的事實卻經由社會建構的過程，使得事實成為一種負面的限制或是正面的權利、資源，更形成意識形態下的產物，有著優劣、好壞、強弱以及公私的詮釋以及價值判斷，並以社會制度確保這些詮釋以及價值判斷的再複製，形成社會階級化的合理化現狀（林芳玫、張晉芬，2002）。

2. 性別意識的社會形塑

目前職場上仍存在著職業隔離現象，男女生不但在薪資上有所不同，且其從事的工作也常不相同。造成職業隔離現象的原因，主要受到人們對男女生有不同性別角色期待所影響。如同 Eagly 與 Steffen 所說，男性常被認為應該表現較多的工具性行為，例如獨立、果斷、幹練等，而女性則被期待表現較多的情緒性行為，例如待人友善、不自私、關心別人等，這種不同的性別角色期待，也影響了男女生在不同工作情境中，成為領導者的可能性（陳皎眉，1996）。

在不同的社會中，對男女性別型塑有著不同的規範，這些規範對於個體性別角色的養成形成了某種約束力以及認可性。如，女性被認為要注重外貌、身材、裝扮，並被鼓勵重視他人感受、善體人意，男性則被鼓勵陳述自我主張與意見、展現剛強（張珣，1997）。

這些社會文化對性別意識的傳遞扮演著重要的角色，性別互動每天透過媒體或生活真實上演著，即使人們不以為意，卻有意無意的進入個人的腦海中，吸納

文化中所認可的性別行為的價值、信念與規範，形成根深蒂固，自我意識的部份。

二、教室中師生互動的性別議題

教室中有關性別議題的師生互動，分為正式課程與潛在課程兩方面來探討。

(一) 正式課程

1. 科目的性別劃分

教師在學科方面，對不同性別的學生有著不同的期待，多數教師相信男生擅長於推理，女性擅長於記憶，故抱持著「男數理強，女語文強」的教學信念，影響師生教學互動的品質與性別差異，也影響學生的學習行為與表現。

例如體育課時教師常選取男生為示範的楷模，給予男生較多的注意次數，並且給予男女不同的體能測驗標準(沈桂枝, 1995; 林靜萍, 1993; 畢恆達, 1998; Oien, 1979)。自然課時，也多由男生先操作，或由男生擺設、操弄實驗器材、解剖蚯蚓；女生負責收拾善後，並紀錄實驗結果(莊明貞, 1998a; 楊清芬, 2002; Yewchuk, 1992)。

課堂上教師發問方式也常出現男、女生不平等的差別待遇，教師互動方式隨著學科和性別而不同，文史、社會與女生互動機會較多，數學與自然科則較傾向與男生互動(莊明貞, 1998a; 謝臥龍、駱慧文、吳雅玲, 1999; 蔡培村、余嬪, 1999; Lo & Shieh, 1992)。潘志煌(1997)研究小學五、六年級男女教師在班級師生互動時，指出男女教師與男生在數學課時言語互動的次數較多，不論是積極性鼓勵或消極性懲罰上，與男生互動也較頻繁。在國中科學教育課堂中，老師給男生思考與候答時間顯著高於女生(謝臥龍、駱慧文, 1996)。Hallinan 與 Sorensen 在 1987 年研究發現當男、女生在數學科成就表現相同時，男生較女生會分派到高能力的組別中(莊明貞, 1998b)。而教師在數學教學的過程中，傳遞著數學對男生比較重要的觀念，並鼓勵男生發展問題解決能力，鼓勵女生的計算能力(Hyde, 1990; Li, 1999)。

2. 師生互動實質層面上質、量上的不均

國內、外研究師生互動的實質層面上的相關文獻，顯示教師與男、女互動的頻率、課堂問答型態、互動品質與教學期待上存在不同形式與程度上的性別差異。在互動頻率上，Kelly(1988)曾採後設分析的方法分析 81 篇從學前教育到

高中教育有關師生互動性別差異的研究，結果發現教師與男生互動的次數比女生多，教師比較會批評男生的行為，且在時間的分配上，44%分配給女生，56%給男生。陳致嘉（1994）則對國中男女合班班級進行師生互動研究，發現教師與男生互動的頻率是和女生互動頻率的 5.8 倍，而男生課堂上發言頻率是女生的 15 倍。

在課堂問答與回應方面，教師常以引導方式提供男童思考問題，卻對女童採取直接幫助方式；教師詢問男學生高思考層次的問題，卻以低思考層次問題來與女學生互動，相對地剝奪女生提升思考層次的機會；且教師較少批評男生在課堂上及課業上的問題，並給予較多能力上的肯定（Bossert, 1981；Murphy, 1986；Sadker & Sadker, 1982；Streitmatter, 1994；Barba & Cardinale, 1991）。此外，教師傾向於較常重複聲明學生的答案，卻給予男學生較多的肯定、解釋、反駁、修正、澄清以及擴展他們的答案等回饋（She & Barrow, 1997）。

在互動品質方面，Sadker (1984)觀察小學四到六年級班級教室，發現教師與男學生的互動次數頻繁，男生比女生獲得較多的讚美、接納、糾正、批評、認知指導以及行為管理方面的互動機會。此外，老師給男生的指導多半是積極性、獨立性和競爭性，而期望女生的則是文靜性、依賴性與合作性的表現。Melnick 與 Raudenbush (1986) 研究指出學前以及小學階段教師會給予男生較多積極與消極、語言與非語言的互動機會，並給予男生較多的指導性接觸和指示。

在教學期待方面，余曉清 (1997) 針對教師信念與科學教室互動進行研究，發現教師對男女學生看法會影響師生互動模式，如教師認為女生較不主動參與課堂討論，認為男生較積極參與課堂討論，所以提問時，女生由教師指定回答，男生則使用搶答的方式。彭婉如 (1995) 的研究則發現，國中上數理科的男女教師在教學上皆較重視男生的數理成就，對男生的數理表現也付出較多的期待與耐心，而對女生的數表現不佳者，男女教師皆缺乏引導與耐心。Sandler (1996) 的研究也顯示，教師點名回答問題時，女生不知該如何回答教師會馬上改請別人作答，而會讓男生有較多的思考時間，因為教師相信他正在推敲答案。

（二）潛在課程

1. 學生行為指導

教師對男、女學生有不同的要求標準，對女生的言行舉止與生活習慣有較嚴苛的要求標準和限制，如要求女生展現乖巧、懂事、貼心、文靜的「女生樣」，所以女生也較常因為外表的整潔、可愛、聽話而受到讚美（許祝齡，2001；畢恆達，1998；畢恆達等，2006）。而男生則被認為是較為不整潔、粗魯與好動的，所以教師對他們在言行舉止與生活習慣的要求不若女生這麼嚴苛；但男生則會依據是否展現勇敢、主動、積極的特質而受到讚賞（馬蕙蘭、李元貞，1995）。

在判斷學生行為態度是否有偏差時，教師對於問題學生特質的描述也有明顯的性別差異。例如，以衝動、暴力、精力過剩等積極意味的用語形容男生行為，以隨便、虛榮、無羞恥心等貶損的用語形容女生行為；另外，教師對男、女生不當行為也表現出不同處理態度，例如無法接受女生表現偏差的行為，認為問題女生比男生更令人覺得厭惡與棘手（賴友梅，1998），這似也分別呼應了 Koch（2003）與 Dianne（1995）的研究，當女學生在課堂上表現出喧鬧的行為或衝動地叫喊出答案時，他們將被老師訓斥；而若是男學生在課堂中表現出相同的行為時，卻不會被處罰。教師較能接受男生表現攻擊行為，但不接受女生表現相同行為；較能接受女生在上課時私下交談，但不接受男生做出相同行為。

楊清芬（2002）認為教師有教室管理的責任，所以教師對於愛耍寶的學生特別注意，這些學生往往是男生，以致老師對男生的注意力高，評價也較差，也因而影響往後對男、女生的標準。Murphy（1986）觀察學齡前兒童（3至4歲）也發現，教師與男生的互動較多，且男生較常被教師糾正不良行為以及得到回饋。Sadker 和 Sadker（1989）更發現：當男女生同時有違反常規行為時，教師規範男生的次數三倍於女生。這說明了教師因為性別而有不同對待方式，對男生有著負面的期望與賞罰標準，以致男生受罰程度較女生為高，且方式較為權威；對女生則採取講理、關懷較為柔性的方式（賴友梅，1998；Sadker & Sadker，1986）。雖然男生得到嚴厲指責，但卻是關注較多；女生雖極力表現文靜、乖巧，卻較少得到關注（Sadker & Sadker，1986）。

2. 班級的組織與工作的分配

教師經常根據傳統文化與性別特質做為分配資源的主要依據。楊清芬（2002）觀察台北市小學的校園生活，發現教師認為男女特質的不同，所以在班級事務、打掃、臨時分派行政工作上給予性別差異的對待。在級務分配中，總務、服務、

衛生、文藝等工作多由女生負責擔任，這些工作多具備靜態、清潔、藝術的性質；而康樂、體育、運動等需要動態、體能、玩樂性質的工作則由男生擔任，即使有同樣的頭銜，負擔的工作也因性別而不同。打掃部分，男女均須負責教室、外掃工作，但卻是依據性別各司其職，如擦窗、照顧盆栽等不費力且細緻的工作由女性擔任，較粗重的工作由男性負責。

畢恆達等（2000），亦發現教師常叫女生負責動作小、細心、精密、屬於室內的打掃工作，讓男生負責清潔要求度不高、偏僻、屬於室外的掃除區域；並較易選取男生擔任領導者、需要體能的幹部，而選取女生擔任輔助者、抄寫工作、藝術性的幹部。Murphy（1986）的研究也顯示校園中需要勞動服務或搬移東西等需要體力的工作，教師多指派男生。

以上研究顯示雖然每位教師對每種工作項目的認定不同，但指派工作的理由仍與學生性別因素有密切相關。例如，擦窗戶這項工作，有些教師認為需要爬上爬下的，所以請男生負責此項工作，但有些教師則認為清潔度要求高，是以派女生負責。

三、性別意識與教學實踐的相關研究

本研究關注的焦點不在純粹探究教師性別意識的研究，所觸及的層面不限於思慮與態度層面，而指涉實踐的面向，希冀將教學實踐的元素帶入性別意識的探究中，以下針對屬此範疇的研究，從其研究內涵、研究焦點、研究方法以及研究結果分別加以探討說明。

（一）性別意識與教學實踐轉化的相關研究

性別意識不只由想法與態度所構築，從觀看個體的行動面向也可瞭解其性別意識的圖像，因為個人的基本信念，會在生活各個層面中實踐與展現。檢視這些將透過教學實踐檢視性別意識之研究，可以歸納出採用四種主要取向的研究：第一類採敘事探究的方式，探究教師自身性別意識與教學實踐的開展；第二類則採取協同行動方法，藉由教師社群的建立，從教學行動中轉化與淬煉性別意識；第三類則採取調查研究的方式，透過問卷的設計，探究不同背景變項間性別意識的差異及性別意識與教學實踐的交互作用；第四類則採取個案研究的方式，採參與觀察、訪談、文件分析一種以上不同比重配置的資料蒐集方法，企圖探究性別意

識與教學實踐可能的樣貌，茲分述如下，其詳細內涵請參閱表三。

1. 敘事探究

林嘉琪（2006）以性別意識成長與實踐歷程為研究主題，探討性別角色刻板印象對自我發展的侷限，剖析社會文化中的性別差異，透過敘說再現生命經驗，針對性別與權力議題進行反思、批判。吳秀玲（2006）也同樣以敘事探究的方式，呈現自己性別意識覺醒與實踐的歷程。且深刻體認性別意識的覺醒是一個沒有止境的歷程，就像旅程永遠沒有終點，從啟蒙、發展、實踐、覺醒，在不斷反思中又繼續循環修正。

2. 協同行動研究

林淑玲（2003）採取協同行動研究的方式，透過建立教師研究社群與教學團隊的方式，採取行動研究不斷修正的循環模式，以觀察、省思及對話方式進行課程實施的教學反省，並成立讀書會探究教師性別意識覺察與省思的歷程。

3. 問卷調查

曹戊杰（2004）以問卷的方式瞭解教師性別平等意識和教學實踐上的差異與關聯性，其研究重點在於分析人口變項、意識與實踐上的關聯性，並不做性別意識與實踐內涵方面的探討。

4. 個案研究

為了深入瞭解教師的性別意識內涵、形成歷程及其教學實踐，大多數研究都選擇採用結合訪談和教室觀察的方式進行（林昱貞，2001；陳凱筑，2003；謝芳怡，2004），甚至加入文件分析或問卷的方法以輔助分析或是進行篩選（王佩玲，2004；陸穗璉，1998；蔡惠娟，1997），也有部份研究採取訪談法單獨進行的方式（邱秀祝，1999；林佩萱，2003；鄭陳宏（2003）。不過，即使這些研究使用不同方法進行資料的蒐集，但卻會因為研究關注的面向不同而偏重於某種資料蒐集方式，其他細節請參閱表三，以下將分別敘述三種不同比例配置的資料蒐集類型：

（1）訪談

邱秀祝（1999）、林佩萱（2003）以及鄭陳宏（2003）均以訪談方式瞭解教

師性別意識歷程以及如何進行教學實踐。不過因為其研究關注焦點有所差異，所以在背景因素與教學實踐鎖定的方向不同，此外，在訪談地點與次數上亦稍有差異，其他細節詳如表三。

邱秀祝（1999）的研究重點在於瞭解國中女性角師性別角色的構成，所以在性別意識發展歷程除了探究個人、家庭、婚姻、工作職場等因素外，更納入了選擇任教的原因詳細探討，在教學實踐上，從師生互動、評斷學生的性別特質等方面，印證女性教師身受傳統性別角色概念的影響，而對男女學生有不同的行為要求標準。林佩萱（2003）則蒐集有關家庭與工作職場的經驗，說明教師性別意識如何型塑，但是在教學實踐方面，僅只瞭解推展性別平等教育的態度與看法，並將教師依據年齡、性別、平權態度做為分類，探索教師性別意識與實施性別平等教育的關係。而鄭陳宏（2003）則從女性主義的角度出發，以現象學的理念分別呈現國小男性教師的性別意識與教學實踐經驗，不做關聯性的探討。所以在性別意識方面，他納入了求學以及社會文化中的性別經驗，擴大了性別意識的影響因子，並在教學實踐方面，從教師班級經營、師生互動、課程實施與實施性別平等教育的困境等內涵，更為詳細探討性別平等教育的實踐經驗。

（2）兩種以上的資料蒐集方式

為了深入瞭解教師的性別意識內涵、形成歷程及其教學實踐，大多數研究都選擇採用結合訪談和教室觀察的方式進行（林昱貞，2001；陳凱筑，2003；謝芳怡，2004），甚至加入文件分析或問卷的方法以輔助分析或是進行篩選（王佩玲，2004；陸穗璉，1998；蔡惠娟，1997）。不過，即使這些研究使用複合式方法進行資料的蒐集，但卻會因為研究內涵不同而偏重於觀察或訪談的資料蒐集方式，其他細節請參閱表三，以下敘述三種偏重不同方法的資料蒐集類型，第一種是以觀察資料為主，訪談與問卷資料為輔，例如蔡惠娟（1997）的研究旨在瞭解國小教師在正式課程以及潛在課程中實踐性別教學行動的方式，故以觀察為主要資料蒐集與分析的方法。研究範圍涵蓋各科目，並輔以問卷與訪談方式篩選具有平權意識的教師進行資料檢證，研究發現國小教師在班級實務經驗上，有時能夠主動抗拒父權意識型態，有時卻以父權運作的觀點處理性別相關事件。陳凱筑（2003）研究的主軸則在於探究女教師性別意識構成歷程，認為家庭、學校、工作以及情

感經驗是性別意識的形成背景，個體會對自己與社會上的性別經驗產生反省的歷程而構成性別意識，個體所持性別意識將會實踐於課堂性別教學以及性別事件的處遇上。所以雖然採用訪談與教室觀察方式蒐集資料，但是在分析與資料呈現時，大部份都採用訪談而得的資料，教室觀察僅輔助檢核教師的教學實踐情形。

第二種是訪談資料為主，觀察資料為輔，王佩玲（2004）、林昱貞（2001）與謝芳怡（2004）均選取兩位具有性別平等意識或關心性別議題的教師進行研究。其中，王佩玲（2004）研究的焦點在於瞭解教師對性別平等教育的看法、態度以及實踐經驗，所以較少著墨於性別意識形成的歷程。不過，她另針對影響教師性別平等態度的因子做探討，研究發現對性別平等認知的瞭解、評價與對性別平等教育的參與程度，均會影響教師對性別平等教育的正面態度。而林昱貞（2001）與謝芳怡（2004）著重以訪談方式進行別意識內涵、形成與轉化因素的瞭解，並以教室觀察檢證性別教學經驗的實踐，研究結果均發現性別意識發展無法脫離自我的生命經驗，女性主義論述的啟蒙將導致性別平等意識的產生，以及民主化的教學方式有利於性別平等教育的實踐。

第三種是問卷與觀察資料交互為用，陸穗璉（1998）在於研究不同性別角色類型的教師傳遞性別平等教育的差異，故先以問卷測量方式區分出四種不同性別角色類型的教師，訪談教師對性別議題的看法與處理方式，並以進入教室觀察教師在教學的性別實踐經驗，以交相檢核。研究發現教師性別角色類型看待與處理性別議題的方式沒有差異，且教師性別意識平權與否也與師生互動次數多寡沒有直接關聯。

表三 融入教學實踐元素的性別意識之研究一覽表

研究者	論文題目	研究主軸	研究方法	主要研究結果
林嘉琪 (2006)	從折翼到展翼 - 性別意識覺醒與實踐之敘事研究	以性別意識成長與實踐歷程為研究主題，探討性別角色刻板印象對自我發展的侷限，剖析社會文化中的性別差異。	敘事探究	本論文為反思性論文，透過敘說再現生命經驗，針對性別與權力議題進行反思、批判。藉由自我生命經驗的反思而看見生命隱晦處，體悟生命存有的意義，並轉化觀點重新與世界連結。

吳秀玲 (2006)	跨越圍籬的旅程--- 一位國小女性教師性別意識覺醒與實踐之敘事探究	以敘事探究的方式,呈現自己性別意識覺醒與實踐的歷程。	敘事探究	性別意識的覺醒是一個沒有止境的歷程,就像旅程永遠沒有終點,從啟蒙、發展、實踐、覺醒,在不斷反思中又繼續循環修正。具有性別意識的女性教師,將敏於覺察結構與文本中的隱含的性別權力關係,也才能協助學生從性別牢籠中解放。
王珮玲 (2004)	國小教師對兩性平等教育之意見、態度及實踐之質性研究	教師對現有課程與兩性平等教育認知,贊成/反對情感以及在教學、班級經營上的實踐。	訪談 教室觀察 文件分析	教師認為教材無不當性別觀念(或教師未覺察);平等內涵是尊重;持贊成性別平等教育的態度;在實踐方面,則能平等的給予學生發表學習機會,並避免刻板化的工作分派。
曹戊杰 (2004)	國小教師性別平等意識與性別平等教學實踐之研究	探究不同背景變項的性別意識差異性別意識與教學實踐的關係	調查法	一、國小教師性別平等意識會因性別、職務之交互影響而有差異; 二、國小教師性別平等教學實踐因性別、職務之交互影響而有差異; 三、國小教師之性別平等意識與性別平等教學實踐有顯著相關。
謝芳怡 (2004)	教師性別意識與性別平等教育實踐之研究-以兩位國小教師為例	性別意識形成歷程 性別意識對教學實踐的影響	教室觀察 深度訪談	一、接觸女性主義的論述是性別意識覺醒的關鍵; 二、性別意識發展為一連續、變動的歷程; 三、性別意識影響性別平等教育的實踐; 四、性別平等教育的實踐與理念具個別差異性。
林佩萱 (2003)	教師平權意識影響其執行兩性平等教育之研究	性別意識的背景因素(家庭、工作) 教學實踐(推展性別平等教育的態度與看法)	訪談	教師的原生家庭、現在家庭與工作環境的不平等造成教師在實踐時也複製著傳統對性別的所作所為。
林淑玲 (2003)	性別平等教育在國小場域之實踐 - 從課程實施到成立教師讀書會	以觀察、省思及對話方式進行課程實施的教學反省,並成立讀書會探究教師性別意識覺察與省思的歷程。	協同行動 研究	一、教案設計易落入「熱鬧有餘,深度不足」的迷思; 二、教師易受教案侷限,照本宣科進行教學; 三、學生上課參與度存有性別差異現象; 四、教師要能覺察學生既存的性別觀,協助導正並建構正確性別觀; 五、教師要隨時檢視自我性別意識,避免教學歷程中個人蘊含的性別偏見及刻板化印象再製。
陳凱筑 (2003)	國小女性教師性別意識構成與實踐之研究	探討國小女性教師性別意識構成之內容、歷程,影響女性教師性別意識構成之因素,以及其性別意識之實踐情形。	深度訪談 教室觀察	一、性別意識的構成不一定與個人不平等經驗有關; 二、性別意識之構成為一個連續的歷程; 三、教師的性別意識會落實於其教學實踐。 (一) 教師個人的性別經驗會部分與其教學實踐有所符應。 (二) 教師的性別意識會選擇性的落實於其教學實踐。 (三) 教師的性別意識促發了積極性差別待遇的教學實踐。 四、教師對於社會上性別意識之省思會與其教學實踐有所連結。

鄭陳宏 (2003)	教師性別意識及其性別平等教育實踐之現象研究：以五位國小男性教師為例	教師成長歷程(家庭、求學、社會)內涵(感覺、期待、性別議題看法)實踐(班級經營、師生互動、課程教學、同儕互動)	訪談	一、國小男教師性別意識的發展受成長經驗的影響，雖已有平等觀念，但仍受性別刻板印象的影響；二、認為性別平等即尊重差異性，班級事務強調分工、教學活動採取多元，但對不同性別學生的管教態度有所不同。
陳建民 (2002)	性別平等教育的實踐 - 女性主義教育學融入國小班級教學之質化研究	關注的焦點為：班級經營、教學歷程、師生互動和情境佈置等	參與觀察、訪談和文件分析	教育實踐動機源自性別意識的正向發展以及教師自覺； 教育實踐理念透過教學經驗的省思以及教育學理的啟迪； 融入式的實踐取向是性別平等教育的有效教學方式。
林昱貞 (2001)	性別平等教育的實踐：兩位國中教師的性別意識與實踐經驗	性別意識發展歷程內涵與性別平等的理念、實踐經驗。	訪談 教室觀察	一、性別意識的發展基礎並不必然侷限於性別的受壓迫經驗； 二、性別意識為一種辯證發展的動態歷程； 四、教師所抱持的性別平等觀具有個殊性； 五、性別平等教育的實踐應以性別敏感的教學代替「正確」操作手冊。 六、性別平等教育的實踐植基於民主化的教學情境；
鄭惠姸 (2001)	女性教學者女性意識轉化及其教學實踐之研究	探討教學者的成長經驗，以及性別意識的發展；探討教學者女性意識覺醒的過程；探討教學者如何在教學實踐上展現其女性意識。	半結構式訪談 參與觀察	一、女性意識的發展，有助於自我概念朝向正面發展； 二、性別不公平的經驗，有助於女性意識的發展； 三、溝通技巧的重視，擴大對話的空間； 四、團體感與情感支持的建立，來自於師生經驗的分享。
邱秀祝 (1999)	國中女性教師性別角色之構成 - 十位女教師之實踐經驗研究	性別意識的背景因素(個人、婚姻、家庭、工作)任教原因、教學實踐(性別特質、師生互動、行為要求)	訪談	女教師擔任教職的動機各異，但「家庭」共同是女性教師最大的牽絆； 傳統性別角色也影響女性教師與學生的互動，教師對男女學生有不同的行為要求標準
陸穗璉 (1998)	國小教師對於傳遞兩性平等教育之研究：以訪談八位、觀察二位國小教師為例	教師性別角色類型性別刻板印象與教學實踐的關係。	問卷 訪談 教室觀察	不同性別角色類型的教師如何看待與傳遞性別角色相關訊息方面無差異 教師性別刻板印象的強弱與師生互動次數的多寡無直接相關
蔡惠娟 (1997)	性別平權教育的實踐 - 小學教師的性別角色觀及班級實務	以教師為焦點，從教師日常的班級實務中，突顯性別建構的動態過程。	問卷 訪談 教室觀察	教師有時表現抗拒父權的行動，有時也無形中再製父權意識型態。

本章各節有關學校本位課程、多元文化教育、教師性別意識以及教學實踐等相關論述與研究，能夠充實本研究的理論基礎，並有助於瞭解九年一貫課程改革

中具有重要影響力的因素，但是既有文獻在針對學校本位課程所展現的多元文化教育精神及內涵的實際檢視，以及教師在學校本位課程中有關多元文化課程意識的建構、省思與轉化，還有教學實踐歷程所產生之種種效應或作用的深入探究方面，仍屬著墨較少的部分。因此本研究將議題範圍設定於國小教師的多元文化課程意識與教學實踐，並且藉由學校本位課程的發展實施，予以具體詳察與檢驗分析，期能在先前研究的基礎上，更進一步從多元文化教育與學校本位課程著手，探索教師課程意識與教學實踐的深層意義。

