

# 第一章 緒論

本章內容分為四小節，首先從近年來臺灣課程改革的背景脈絡著眼，陳述本研究的重要性，隨後提出研究目的與研究問題主軸，並將重要名詞予以界定說明。

## 第一節 問題敘述

教育部自民國八十七年九月三十日公佈「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，並於九十學年度開始實施國民中小學九年一貫課程，在此之前國民小學與中學所依循的分別是民國八十二年與八十三年公佈的課程標準，其中特點之一是鄉土教育的單獨設科，國小增設「鄉土教學活動」，三至六年級每週一節四十分鐘，國中一年級增設「認識台灣」，分歷史篇、地理篇、社會篇，每週共三節，另有每週兩節的「鄉土藝術活動」。這是國民政府遷台以來在課程上的一大改革，反映了政治解嚴後本土意識的抬頭，以及社會走向多元價值的趨勢。

九年一貫課程重視本土化與國際觀，雖然將原本單獨設科的鄉土文化課程名目取消，但仍然提供了鄉土語言的選修機會，並且轉變為融入各學習領域進行統整教學的型態。除此之外，學校本位課程的理念，也是這一波新世紀教育改革所強調的重點；學校本位課程的發展是以學校為主體，鼓勵發展學校特色，強調課程的立即性、適切性、多樣化、地方化，使學校能有效回應社會、社區、學校及學生的變遷和需求（張嘉育，1999a），將以往舊課程的基本目的、權力核心、決策人員、運作方式、課程內容加以轉化，打破「由上而下」的課程決定模式，而強調「由下而上」的彈性自主（林秀容，1998），使課程與學習者及其所處的社會文化相銜接（歐用生，2002），如此一來，在學校教育人員的專業自主之下，學校本身與周圍社區的環境、歷史、地理、自然、人文、藝術、語言、信仰等各種資源，皆可融入學校的課程與教學之中，更能直接反映學校、教師、學生、家長的需求，貼近真實的生活脈絡，於是不同地區學校的文化、資源與特色開始有機會展現在學校課程和教材當中，取得正式合法的地位。

除了鄉土文化與學校本位課程的興起，其他還有性別平等、原住民教育、族群關係、宗教以及特殊群體如身心障礙、外籍配偶、同性戀者、單親家庭等多元

文化的相關議題，也在學術研究、政策制定和整體社會上受到或多或少的注意，以台北市的教育政策規劃與執行來看，兼顧國語、鄉土語言和外語的「多元語文教育」即為發展重點，其他像是研擬身心障礙教育白皮書、成立原住民民族教育資源中心、組織兩性平等教育委員會等（臺北市政府教育局，2002），以及因應外籍配偶逐年增加的新移民子女教育問題而有各項關懷弱勢的輔導計畫（邱豐盛、鄭秀琴，2005），諸多具體事例皆顯示台北市政府作為全國首善之區教育樞紐對於新興教育趨勢的關注和重視。同時九年一貫課程綱要所列的六項重大議題，將兩性教育、環境教育、人權教育、生涯發展與教育包括在內，「文化學習與國際理解」則為學生所應具備的十項基本能力之一。由此可見多元文化教育在現今課程改革與發展過程中的重要性，為了促進理想課程的實現，有必要加以瞭解與掌握。

隨著九年一貫課程而來的變革與衝擊，使得站在第一線的教師面臨許多前所未有的挑戰。針對課程理念的調適和教學實務的處理，極需要嶄新的課程思維來重新檢視過往視為當然與習焉不察的諸多現象，以促進課程改革的訴求真正落實於教學實踐之中（甄曉蘭，2000）。教師本身的思考模式、價值觀和意識型態，經常以直接或間接、顯著或潛在的方式影響著學生（陳枝烈，1999），而因應每個學區或學校不同的文化脈絡，教師還要能夠透過個人或集體的慎思過程，發展出一套教室或學校本位的教育實踐知識或理論（楊智穎，2002），並藉著教師與學生的對話和互動予以完成。理想的多元文化課程的實踐，是一種對話、分享、澄清與行動的過程（Noffke，1998），處於改革浪潮不斷激盪下的教師，直接面對政策衝擊、面對學生與家長的教師，身負重責大任與壓力的教師，其多元文化的課程意識如何形成？又如何與實際的教學實踐互為影響？對於九年一貫課程改革以及學校本位課程發展實施能否充分發揮正面意義與功能而言，這些問題實屬關鍵。

綜合上述，國民教育階段九年一貫課程的改革，反映了社會變遷中本土意識與多元文化的思潮與趨勢，以學校為本位的專業自主和課程發展，則提供區域文化在教育版圖上的揮灑空間，亦可充實整體社會的文化多元性。但在改革的理想與現實之間，實際付諸心力於課程與教學行動的第一線教師，扮演著中介因素的重要角色，他們所持的課程意識和教學中的實踐，應是在教育現場持續演變的複

雜動態，而非只是既定政策的被動執行工具，其間的交互關係與作用，值得深入研討。是故，本研究的必要性，在於從理論的視角出發，細察現象中隱含的思維和訊息，並探究其意義，不僅幫助教師真正「看見」多元文化課程意識與教學實踐的作用，也為落實學校本位課程與貫徹九年一貫課程改革的理想找出有效途徑。

## 第二節 研究目的

本研究旨在透過學校本位課程的檢視，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，藉此釐清課程意識與教學實踐的交互關係和影響，提供政策制定與教學改進之參考，促進九年一貫課程改革的理想實現。

## 第三節 研究問題

依據研究目的，歸結主要研究問題如下：

- 一、多元文化教育融入國小學校本位課程發展與實施的情形為何？多元文化教育的核心內涵與精神如何在國小學校本位課程中予以具體呈現？
- 二、國小教師在學校本位課程發展與實施的過程中，如何建構、覺知或反思其多元文化的課程意識？又如何轉化至教學實踐行動？
- 三、國小教師的多元文化課程意識與教學實踐之間有何關係與作用？對於課程與教學的改革以及教師專業與主體性的發揮，其重要性為何？

## 第四節 名詞釋義

以下將本研究的重要名詞意義加以界定，包括多元文化教育、族群意識、性別意識、教學實踐以及學校本位課程發展。

### 一、多元文化教育

多元文化教育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，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，無論屬於何種性別、族群、種族、文化、社會階級、宗教或特殊群體，都能受到尊重與平等的對待。其主要目的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。

## 二、族群意識

族群是指分享共同世系、文化、歷史、傳統與民族感的一種政治與經濟利益共同體，族群意識是基於此種獨特的人群分類，覺察到彼此共同的經驗與處境，以及我族與他者之間的差異對比，而產生相對性的群體認同與族群集體行動的認知。

## 三、性別意識

性別意識是一種覺察自身生理性別受社會文化脈絡下的影響，所展現出的性別認同，包含個體對性別、性別角色、性別差異的定義、自身性別的感知與認識、性別相關議題的了解等多面向的內涵，所構築成的一組行為和知識。其型塑的歷程是既連續又充滿動態的，更與其實踐行動息息相關。基於上述概念，本研究中的性別意識是指訪談教師在課堂中教學實踐涉及性別的行為措施以及所呈現有關性別的認知與觀感。

## 四、教學實踐

教學實踐則是指教師在教室裡，無論上課間或下課時段，把自身所認可的價值觀念，作用於對學生學習的指導上。因此，本研究所指的教學實踐是指國小教師在師生互動、班級事務安排、課程內容、學生發言情形以及行為規範要求上，主動或是反映學生行為表現，所產生與學生互動的有關族群與性別議題的行為。

## 五、學校本位課程發展

學校本位課程發展是一種課程發展歷程和結果，在上，以學校為課程決定的主體，以學校直接相關的學校和社區成員為參與人員，以學校和社區的需求和特色為主要考量來發展課程。本研究將教師專業自主發展的課程與教學實踐視為學校本位課程發展的主要內涵，聚焦在個別或小組教師基於意識覺醒而自發產生的學校課程發展與教學實踐行動。

## 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，歸納研究方法與啓示，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，進而集結成爲行動的力量，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，例如過去認爲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

民國八〇年代後期至九〇年代這段期間，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啓示。

### (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，對於啓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成，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爲女性被迫害的事實。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爲二，將之理解爲一種全有或全無的狀態，並認爲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）認爲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爲性別覺察（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爲理所當然的存在或者認爲男生/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）。像這種未對歸類行爲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，將之內化成爲自己的一部份，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（張珪，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，從啓蒙、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

爲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，但卻會因爲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，女性主義論述的啓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,從啓蒙、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	性別意識形成立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啓迪；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、內涵與性別平等教育的理念、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；
鄭滄姣 (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。



## 第三章 研究設計與方法

本研究以個案研究作為探究途徑，個案研究是針對一個有界線的系統（a bounded system），或是一至多位個案的探討，個案的界定可以是一個方案、事件、活動或許多個人，資料蒐集講求深入細節與情境脈絡中豐富的多元資訊，包括各種檔案紀錄、文件、訪談、觀察以及具體物件，資料的分析著重描述、歸納主題並引申主張（Creswell, 1998: 61-65），從研究問題界定到文本的敘寫都強調對個案的整體描繪與理解。Wolcott（1992: 29-38）認為廣泛定義的個案研究其實可以包括各種型態的質性研究，將個案研究視為一種質性描述的報導形式而非方法或技術。綜合來看，個案研究的特點在於整體的理解、行動者的經驗、個案的獨特性、豐富的描述、啟發新的洞察與自然類推（林佩璇，2000）。本研究探討國小教師多元文化課程意識的形成與教學轉化的實踐歷程，希望透過實際涉入個案的處境來增進理解，與個案研究的理論和特點相適配，因而採行個案研究。以下說明資料蒐集與研究對象的選擇、研究步驟的執行以及主要的研究限制。

### 第一節 資料蒐集與分析

本研究主要採用實地觀察與訪問、教室觀察、訪談與檔案文件分析等方法蒐集資料，先建立資料的編號系統，將初步整理的書面紀錄與文本進行編碼，提取關鍵字句與主題，從中分析國小教師多元文化課程意識的形成與轉化於教學實踐行動的歷程，檢視多元文化教育在課程與教學當中的具體呈現情形。以下就各方法在本研究中的應用加以說明。

#### 一、實地觀察與訪問

為瞭解多元文化教育融入國小學校本位課程發展與實施的情形，必須先蒐集各校資訊，並選擇以多元文化特色為學校本位課程發展主軸的國小，就其如何形塑學校本位課程進行實地觀察與訪問，主要包括觀察學校環境與社區脈絡，訪問學校本位課程的規劃與實施過程，並初步瞭解學校教師的參與情形和投入程度。如此經由實際接觸和觀察所蒐集的第一手資料，可以用來檢視多元文化教育

與學校本位課程的連結關係，而透過置身現場的視聽見聞，亦可作為往後漸次深入學校文化的入門準備。

## 二、教室觀察

在選定實地觀察學校後，為了進一步獲取教師課程意識、教學實踐、以及學校本位課程實施之實徵資料，有必要進入教學現場進行教室觀察，詳加記錄教學活動的進行、預期或非預期的狀況、以及歷程中的對話模式，在教室觀察持續的期間，計畫與學校行政人員和教師進行訪談，訪談範圍兼及個人的過去經驗、對課程實施現況的看法、多元文化課程的認知與教學實踐的反思等。參考文獻分析、學校觀察與訪問所得之資料結果，並經過與指導教授的討論後，擬定初步的半結構訪談問題，在正式晤談之前，先請教現職國小校長、主任與教學實務工作者之意見，再將初步問題大綱修改完成。

## 三、訪談

面對面的訪談，有助於研究者建構事實的輪廓與圖像，並進一步發掘事件背後隱而未見的深層意義。訪談時間每次約在 1 至 1.5 小時內，經受訪者同意後以筆記與錄音記錄，訪談筆記的內容包括訪談的日期、地點、對象以及在訪談中研究者腦海裡新浮現的相關問題，另外還有每次訪談後的省思與感想、訪談時的氣氛、與受訪者的互動以及需要再澄清的部份，以利下次訪談時，隨時做調整。訪談結束後，如果發現疑難或有必要再行澄清之處，則利用電話作後續的追蹤訪談，並且盡速在兩週內將訪談內容整理為書面文本，與原受訪者再次審閱重點，檢核與補充其觀點。在每次訪談前，研究者會重新閱讀上次訪談的紀錄，以掌握訪談的情況，也做為分析資料的參考。日漸累積的訪談資料必須加以統整歸納，分析要點，以利寫作時能順利呈現有組織與系統的架構與內容。

## 四、檔案與文件分析

本研究蒐集並分析國內外有關多元文化教育、學校本位課程、教師課程意識與教學實踐等議題的文獻，據以作為觀照省思的理論基礎，從而幫助理解國小教師在學校本位課程中的多元文化課程意識與教學實踐歷程。有關參與研究的學校

和教師在歷程中的重要檔案紀錄，例如多元文化教材的編纂、校本課程方案的萌生、課程架構的形成、教學與評量的實施、教師成長檔案的建立等，還有重要會議紀錄和成果資料，也在本研究蒐集分析的範圍之內。

## 第二節 研究對象的選擇

本研究的主要參與者界定為國小的教育實務工作者，研究個案包括兩位教師，在研究過程中，為求不同觀點的交相檢證或對照，也有一些零星的訪談提供參考資料，以下說明研究個案的選擇原因與背景，為顧及參與者個人隱私與研究倫理之考量，本研究中出現的所有個案皆以化名處理。

### 一、蔡老師

蔡老師現年 37 歲，女性，兼任向榮國小輔導室的組長職務，民國 80 年自某師範學院社會教育學系畢業，曾經當過 10 年級任教師，民國 90 年擔任組長迄今已滿六年有餘，目前正在某教育大學課程與教學碩士班進修中。九年一貫課程實施之初，蔡老師曾在教務處服務，負責推動學校本位課程發展，因此對於學校本位課程發展實務經驗嫻熟，也曾有行動研究的經驗，由於本身在課程與教學方面的專業進修，對教師課程意識的覺醒與多元文化的實踐表現出較多的關注和興趣。

蔡老師任教的年級和科目為五、六年級社會，共有四個班級，教學方式多以討論為主，輔以戲劇融入教學的技巧運用，進度許可時會自行設計單元活動補充既定教材之不足。選擇蔡老師參與本研究，主要有幾個原因，首先是蔡老師對研究的態度開放，樂於分享與合作；其次是在初步觀察階段時，從教師之間的非正式對話以及蔡老師和學生的互動中，發現她在多元文化課程與教學方面比一般教師有更多的用心和投入；第三是蔡老師正好有教到具有新移民子女身分的學生。希望能以蔡老師的經驗與反省為基礎，探究教師課程意識的形成、發展與教學實踐。

## 二、李老師

李老師年約 30-35 歲，出生、成長於台灣南部某城市郊區，其求學過程順利，應屆考取理想志願，並在師院畢業且實習完畢，服完兵役之後，即進入北部國小任教，並獨自購屋在北部定居，不與家人同住。欣欣國小是他任教的第二所國小，他曾在第一所任教學校中，接任行政工作兩年的經驗。

李老師任教的五年甲班，班級成員從五年級依照 S 形分班，有男生 16 名，女生 14 名，共計 30 名學生，其中有兩名情緒障礙學生。李老師接任該班教師三個月餘，其教室座位安排，以小組為單位，組內男女人數平均分配，由學生自行挑選組別成員。

李老師任教的欣欣國小位在北部某都會區近郊，創校歷史四十多年，校舍老舊，近兩年來積極改善校園硬體設施，如改建校園景觀、整修建築牆壁、添購上萬本圖書、採購筆記型電腦等等。校風淳樸保守，重視紀律與禮貌，目前學生人數 981 人，共有普通班 28 班，資源班 2 班及夜間部補校 3 班，教職員工共 48 人，分別為男教師 15 人，女教師 33 人，其比例接近台大人口中心所調查的國小男、女教師比例數值。學校所在地點交通便利，學區屬於狹長形，屬於老舊社區，家長學歷多為高中、職，職業以勞工為主。

選擇李老師作為參與本研究的個案，主要有以下幾方面考量，

### （一）教師職務

國小導師的包班制使得導師不但負責授課外，也肩負班級管理、班務處理的職責，因此與學生有較多、較緊密的接觸。在教學過程中，有時尚能從座位安排、任務分配、生活指導等教學實踐事務上，知悉教師的性別意識，因此本研究選擇擔任級務的導師為研究對象。

### （二）教師性別

研究顯示男性教師的性別刻板印象較女性教師強烈（曹戊杰，2004；蔡端，2003；賴友梅 1997），本研究不意欲對受訪教師進行教學的價值評判，而希望透過訪談的過程中開展與重組研究者與受訪者的性別意識。因此，本研究雖選取男性教師做為受訪對象，呈上述動機，本研究不旨在對理論進行驗證性研究，而企圖從性別意識與教學互動的視角開啓兩者交互激盪的新視野。

### （三）任教年級

陳凱筑(2003)的研究指出，教師的教學會因為學生的特性與發展階段而有所不同，而中、高年級學生的性別差異較為顯見，因此教師的教學實踐部份亦較有可能增加性別教育的部份。是以，研究者選取高年級教師做為研究對象，從對學生表現、班級事務分配以及師生互動中，瞭解教師性別意識的實踐。

### 三、其他人員

#### (一) 高年級級任教師

六年級級任盧老師是一位 28 歲的未婚原住民女性教師，民國八十八年自某師範學院語文教育學系畢業，教學年資八年，曾兼任鄉土語言教學輔導團的原住民語輔導員二年，在課程設計與教學上經驗豐富。盧老師對於原住民族群文化的不受重視甚有使命感，身為鄉土語言輔導員，對於多元文化課程具有高度意識，不滿學校缺乏多元文化課程的規劃，認為學校至少每學期都應能安排一些族群相關的課程或活動，而不是只有性別平等教育，或是只流於弱勢族群的補救教學。

#### (二) 中年級級任教師

三年級級任鄭老師，教師兼學年主任，目前 32 歲未婚。民國八十六年就讀某師院幼教系，選修國小教育學程，畢業後在公立幼稚園普通班帶班四年，經由教師甄試轉任國小普通班教師，至今已經第七年，其間修習完畢國小特殊教育學程，並考上特殊教育教教學碩士班，現為三年級。鄭老師在學校除了班級及學年事務外，同時負責幼女童軍、及女生排球隊訓練(興趣)，本身也曾是大學女排校隊。此外她還協助弱勢學生課後扶助的課程及特殊教育宣導，並且配合特教宣導舉辦教師研習與聖誕感恩活動，對於弱勢族群文化不利感觸甚深。

#### (三) 低年級級任教師

二年級級任老師羅老師是位 30 歲的女性已婚教師，民國八十五年自某師範學院美勞教育學系畢業，已有 10 年教學經驗，對於學校過度重視主流學科而忽略其他學習領域感到憂心，認為會對學生的全人發展有不利影響。她認為透過藝術與人文和社會領域可加強學生對世界各國文化的理解與認識，有助於學生文化水平的提升。在性別意識上，她認為男生和女生是組成世界的重要元素，應該要合作，因為先天就不一樣，所以所肩負的責任也不同，應該要發揮自己所長，為家庭、為工作、為社會共同努力。關於課程意識與教學實踐方面，覺得課程理念

是由教學活動來實踐，兩者息息相關，教學的主體是學生，教師的角色是多面向的，除了統整課程內容、提供相關資訊、協調家長配合外，更是觀察者與引導協助者，所以教師的自我信念很重要，特別是教師的想法與態度會影響學生很深，需要隨時提醒自己的社會責任。

### 第三節 研究執行步驟

本研究之執行期間自九十六年二月起至十一月止，共計十個月，茲將研究過程大致分為準備階段、實施階段與完成階段，敘述如下。

#### 一、準備階段

九十六年二月到三月間，首先查詢相關研究文獻，主要是有關教師課程意識、教學實踐、學校本位課程以及多元文化主義與教育等議題，資料來源包括國內外各大圖書館的中西文書籍、期刊文章、博碩士論文等，並透過網路書店來訂購國外最新出版的西文參考書籍。蒐集而來的文獻經過研讀、摘要並統整後，構成本研究重要的立論依據，後續再結合觀察與訪談所得資料，用以分析、探討重要的研究發現與結果。

#### 二、實施階段

九十六年三月開始進行實地觀察訪問，同時選取學校和教師所使用的多元文化相關教材，以及學校本位課程發展與實施過程中的各類報告、教學設計與成果彙編文件，將蒐集到的資料加以整理分析，並繼續教室觀察與記錄的工作，然後尋找合適的訪談對象，包括國小教師、行政主管以及相關領域的學者專家，透過不同身份和背景的訪談對象，研究者可以蒐集到來自各種角度的立場和觀點，例如著重政策面的教育行政主管、著重實務面的第一線教師、以及綜觀理論與實際的學者專家，他們的意見相互檢證，有益於使研究發現更為可靠信實。

#### 三、完成階段

九月到十一月將觀察、訪談與檔案文獻分析所得之研究資料進行整合，加以審慎的處理和研討，著手撰寫研究報告。寫作過程中保持與研究參與者互相討論以精煉內容，繼而完成報告初稿，送交教師研究中心，隨後再次修正並發表研究成果。

## 第四節 研究限制

本研究以國小教師的多元文化課程意識與教學實踐行動為主要範圍，並藉由學校本位課程來加以檢視。研究對象為北部地區的國小教師，選擇的個案包含級任教師與兼任行政職務的教師，並參酌低、中、高不同年段教師的意見。選擇北部地區是為配合研究者的居所與工作，方便進行觀察與訪談，而選擇任教不同年段的教師，則是因為國小學生跨越六年的成長發展階段，低、中、高年級學生的需求與特質各有殊異，教學策略有時大異其趣，與學生互動的實質內涵可能構成教師多元文化教學實踐的影響因素，若能含括三個年段的任課教師，或可提供同中有異的比較觀點與意想不到的研究發現。本研究採個案研究取徑，以實地觀察訪問、教室觀察、訪談以及檔案文件分析等方法蒐集資料，可能的研究限制大致由以下幾方面加以說明，

### 一、課程意識的範疇

教師的課程意識，涵蓋了教師對種種課程與教學的信念和想法，包括課程目標、課程內容、課程組織、教師與學生的角色、教學活動、學習行為、教學成效等層面（甄曉蘭，2001），本研究僅以多元文化課程意識為焦點觀照上述各個層面，對於課程意識的其餘範疇，暫未能同時從事微觀探索。

### 二、研究方法的應用

本研究採用的訪談法是人類學中民族誌研究的應用，以人類學的觀點而言，教育是包含了「濡化」與「涵化」的文化傳承過程，在社會變遷中扮演著積極的媒介角色，甚至可以引導其未來的方向（潘英海，1992），而且教育本身就是一種文化的過程，不但受到社會文化的影響，也回應於社會文化的需求（黃純敏，1999），因此，以人類學取向的民族誌方法來研究教育與文化，應為適切的做法。唯限於時間、空間條件與研究者本身的修課需要等問題，不易真正長期而全面性地涉入研究學校的班級教室內，成為其中的一份子，只有借重教室觀察、訪談以及檔案文件資料來增進瞭解，並嘗試以實際參與班級教學活動來拉近距離。

### 三、多元文化課程的面向

教師的多元文化課程意識與教學實踐，可能因族群、性別、區域、宗教、階級、年齡而有差異，本研究選擇族群與性別作為分析焦點，尚未達到足夠的廣度對其他各變因進行比較分析，仍有待後續研究的擴展與努力。

## 第四章 多元族群課程意識與教學實踐

本章內容分為三節，首先從訪談資料歸納呈現國小教師的多元文化課程圖像，第二節陳述國小實務中的多元族群課程與教學實施情形，包括行政辦理和教師自主規劃的各項教學活動，第三節接續討論國小教師多元族群課程意識的形成以及教學上的實踐與反省，並引申有關教師專業自主與師資培育方面的若干啓示。

### 第一節 國小教師眼中的多元文化課程圖像

把多元文化視為明確的教育議題已經在美國存在近 25 年，範圍從最初的少數族群與種族的議題，再擴展至性別議題，現今主張多元文化教育的人把多元文化領域擴大包含族群種族以外的社會邊緣人，例如性別、社會階級、移民地位、宗教、階級等等。多元文化所關心的是學校課程與教材中族群扭曲或忽略的議題上，課程有一大部分是透過所教學科領域內容來實踐，早期多在處理發現與消除偏見，以較真實與正確的角度，將少數族群訊息呈現給學生，另一目標則在處理所傳授的知識中存在的偏見與種族主義。

課程實施的方式通常採取補償置入模式或是附加模式。除了融入課程，現今更為注重教學與轉化，並強調社會重建與社會公平正義的追求。但若只是把不同種族的社會文化及其貢獻納入課程內容，尚不足以確保各種背景的學習者皆能夠得到真正的教育平等與卓越，培養出社會生活所需的知識與技能。另外要注意到重組教室結構、氣氛、討論、教學的進行與評鑑，使其更能符合不同種族文化學生的參照架構與經驗，搭起家庭與學校間文化橋樑，調和教與學的型態，了解並接受不同文化族群之間不可避免的活動，進行具有文化回應的教學或平等的的教學，這才是多元文化教育的主要準則。

基於上述的多元文化理念與演進，在現今九年一貫課程十大基本能力之一強調的文化理解與國際視野是否在學校課程計畫中得以展現，而教師的課程意識與教學實踐上是否具備對多元文化的理解與落實，這些都是值得探索的問題。本研究透過教學現場老師的訪談，嘗試描繪第一線教師的多元文化課程圖像，根據訪

談資料的分析，以下分成多元文化課程的理解、學校多元文化課程認知、多元文化課程的重要性、多元文化課程實踐的預期效益四個方面，來呈現國小教師的多元文化課程圖像。

## 一、多元文化課程的理解

每位老師都有其自身的課程意識，對於多元文化課程概念各有其隱含的理解，為瞭解教學現場老師對於多元文化課程所持的概念，本研究訪談幾位教師對於多元文化課程的想法，將所得結果整理區分為群體觀點、差異觀點、實踐觀點三種角度，敘述如下。

### （一）群體觀點

教師認為多元就是多樣化，廣泛包括國家民族、族群、種族之間的各種不同文化，因此多元文化課程就是針對不同族群文化內涵介紹的課程。受訪老師說：

多元應該就是指課程與學習內容互動、多樣化。文化部分就是每個學生來自於不同家庭環境有其不同的生活方式，例如單親、外籍、原住民、新住民，甚至閩、客族群等，也就是社會中包含各種不同文化的存在。

### （二）差異觀點

介紹存在不同文化之間差異的課程，就是多元文化課程，包括族群、性別，甚至是廣義的涵蓋每個人之間的文化差異；受訪老師認為：

有關任何族群相關的文化課程都可稱為「多元文化課程」，像是介紹認識各種不同種族、族群、性別之間差異的相關課程，應該都是屬於多元文化課程，甚至包括每個學生的文化差異，因此讓學生認識個人的文化與養成尊重的態度都可以算是多元文化課程的一部分。

### （三）實踐觀點

舉凡和九年一貫課程中與鄉土情懷與國際視野相關指標之課程內涵為多文化課程，像是鄉土、環境、人權、兩性…等議題與課程，實踐這些課程就是實踐

多元文化課程，受訪老師說：

九年一貫課程的基本內涵中之「人本情懷」與「鄉土與國際意識」，分別闡釋了解自我、尊重與欣賞他人及不同文化，鄉土情、愛國心與世界觀等精神；十大基本能力中之「文化學習與國際理解」、「尊重、關懷與團隊合作」，也說明尊重並學習不同族群文化，了解世界為一整體的地球村，培養相互依賴、互信互助的世界觀。所以與上述相關向度之課程概念都可認為是多元文化課程，例如鄉土教育、人權教育、兩性教育、環境教育。現在教科書的內容，涵蓋有性別平等議題、生命教育、種族文化，將教科書的內容傳授給學生，學年老師經由討論，將內容加深加廣，重點在課程進行中隨時融入多元族群相互尊重、關懷、包容理念

從上述四位老師對多元文化的理解，首先想到的主體都是把族群放為第一順位，這可能是受到文化這個語詞的影響，即他們將文化理解為不同種族和族群或社會所產生的不同群體歸屬，譬如以本國、外國，閩南、客家、原住民這樣的主體性來界定文化的多元性。

## 二、學校多元文化課程的認知

根據教師個人的理解和詮釋，學校的哪些活動與課程是屬於多元文化課程的範疇？從訪談資料整理分析發現國小教師對於學校多元文化課程的認知頗為廣泛，包括以下各類型的活動與課程。

- (一) 鄉土語言課程：客語、閩南語、原住民語言班。
- (二) 鄉土文化社團：客家說唱藝術、傳統舞獅團隊。
- (三) 弱勢照顧：由學校辦理的課後照顧班、攜手計畫、教育優先區等，例如，
  1. 課後照顧班，針對低收入戶、外籍配偶子女、身心障礙及原住民學生，提供家庭作業指導、才藝與體能活動及生活照顧。
  2. 攜手計畫，主要對象是低收入戶、外籍配偶子女、身心障礙及原住民學生、單親、隔代教養及學業低成就學生，提供課後扶助。
  3. 教育優先區，是指班上有外籍配偶子女、身心障礙及原住民學生、單親

及隔代教養等需要關懷的學生，由級任老師進行家庭輔導訪視工作，給予關懷協助。

- (四) 節慶活動：客語生活學校、聖誕節表演活動、萬聖節活動、國際文化日。
- (五) 性別平等教育：各學年在學期初課程規劃時，要設計以「性別平等教育」為主題的教學活動。
- (六) 生命教育：由輔導室規劃的「大手牽小手」活動，不定期的會有高年級的大手帶領低年級的小手，給予關懷協助。
- (七) 性別平等戲劇表演活動：由輔導室規劃，由輔導室志工團表演話劇，導師推薦學生報名參加，再由輔導室安排觀賞時間。

從上述訪談資料中可以發現，教師所關注到的學校多元課程多屬外加式的活動，而且大部分是源自教育當局的政策要求，另外我們也發現老師們把本土的鄉土語言教學視為多元文化課程的一部份，或是把弱勢照顧及學科學習補救也列入多元文化課程，似乎對於多元文化課程應該消弭誤解或拒絕傳遞錯誤知識，以及養成理解、尊重差異、欣賞的多元文化教育目標與企圖有一段落差，雖然學校課程的實施和教師的多元文化課程意識與實踐之間關係密切，但這些片面議題的融入教學或政策主導的個別活動計畫，尚未深入到多元文化教育的內涵和精神，如果能結合學校本位課程發展做全面而有系統的規畫，相信會促成更為寬廣有效的課程實踐。

### 三、多元文化課程的重要性

教師對於多元文化課程的重要性覺知是影響教師課室中實施多元文化課程與教學的重要因素之一，教師本身若認為多元文化教育是現今教育的重要內涵，其在課程中推行與實施多元文化課程的主體性、能動性和反身性相對會比未有意識覺醒的教師高，本研究將九年一貫課程實施後，國小教師對於多元文化課程重要性的看法歸納成以下三點。

#### (一) 個人差異與認同

老師認為透過多元文化教育可以培養學生尊重與理解自己與他人的文化差異，進而養成尊重與欣賞的情操。受訪者認為：

多元文化活動非常重要，透過活動可以讓學生體驗了解多元文化和自己文化的差異，養成尊重欣賞文化的差異性，更進一步對自己的文化產生認同與欣賞，以在地文化融入校本課程，可以透過藝術教育培養孩子多元技能與愛鄉情懷。

## （二）台灣是多元族群社會

台灣具有移民社會的多元族群體質，復加以近年來外籍新娘及外籍勞工的引入，新興住民族群日趨複雜，新台灣之子的人數比例升高，教室裡的學生結構不同於以往，因此多元文化課程日益重要。受訪老師表示：

台灣是一個日趨多元的社會，但地域、種族文化多元的事實並不等於多元文化的理想。理想的多元文化應該要尊重各個文化差異，容許各個族群保存、增進、分享他們的文化傳統，而且避免歧視。尊重每一個人的主體性，是這些課程的重要性。多元文化課程對於認識其它種族之間的文化有所幫助，促進族群的融合，學生從活動中親身體驗、實際生活中的實踐成效更佳，家長彼此之間也從活動中來彼此交流，然後有更深一層的認識，消除彼此之間的成見，也減少外來族群或原住民族群的自卑與弱勢的那種感受。

## （三）全球化的反動

當全球化逐漸成為趨勢，時空的壓縮，全球化經濟、資本的流動、遷徙的便利快速與資訊科技溝通產生虛擬空間，文化的交融以及新空間文化可能吞噬了原屬與在地文化，因此透過多元文化課程認識他國文化與喚醒在地文化刻不容緩。受訪老師提到：

邁入 21 世紀，世界逐漸走向全球化，而多元文化正是一種途徑，引導學生認識自己的文化，學習如何與不同文化相處，彼此學習、融通，用更豐富更寬廣的視野面對各種挑戰、衝突和難題。課程與教學也需要因應世界的愈來愈多元化，或者可以把學校本位的課程當作課程改革的核心，配合

多元文化，結合語文、數學、科學、藝術與社會領域，進行課程統整。

#### 四、多元文化課程實踐的實質效益

教師對於課程實施有其預設的目的與企圖達成的目標，根據上述老師對多元文化課程重要性的看法，我們進一步訪談教師，了解他們在多元文化課程實施上希望能產生何種實質效益，結果如下。

##### (一) 文化理解、認同與實踐

九年一貫課程的基本內涵中之「人本情懷」與「鄉土與國際意識」，分別闡釋了解自我、尊重與欣賞他人及不同文化，鄉土情、愛國心與世界觀等精神；十大基本能力中之「文化學習與國際理解」、「尊重、關懷與團隊合作」，也強調尊重並學習不同族群文化，了解世界為一整體的地球村，培養相互依賴、互信互助的世界觀。所以多元文化課程實施可以促進老師、學生、家長，對不同族群性別之間文化瞭解，相互尊重、彼此包容，實踐九年一貫多元文化課程基本內涵及能力指標。受訪老師認為：

在活動規劃與實施的過程，因為由老師是協調統整的角色，提供學生、家長相關活動，因此教師的獲益不但從學生、家長的學習與收穫中見到，而且同時獲得相關設計課程與行政協調能力，學校方面也可以經由多元化教育發展整體課程，學生、家長更可藉由相關活動瞭解多元文化，學習如何與不同文化相處，彼此學習、交流。

##### (二) 學校是多元文化課程實踐的最佳場域

學校是知識的角力場所，不同的聲音要能獲得展現空間，尤其是邊陲族群的文化，必須透過學教育的過程來發聲。教師必須拋棄主流意識型態與文化霸權的心態，透過學校多元文化課程計畫，將教材採用多樣化策略，轉化多元文化議題融入教學，吸納更多專門人員的參與，透過各項教學及活動的引導，瞭解學校社區、班級學生的文化經驗與特性，幫助學生進行完整的學習，養成民主精神，培養批判與解放的公民。例如舉辦全校性多元文化相關活動、班級多元文化課程、學校與社區相關專題研習、外籍配偶相關協助課程等等。受訪老

師說：

學校是實踐多元文化課程的最有利的環境，可依照課程教材，依照班級學生的文化經驗與特性，採用多樣性的策略來達到教學轉化，引導學生瞭解他們生活的社區，把在地文化融入校本課程裡頭，或者透過藝術教育培養孩子在情意方面的發展，當老師的人也會覺得教學相長、獲益良多。

### （三）弱勢關懷與社會正義

透過多元文化課程的實施，不只是納入多元文化的教材內容，也關注教室結構、氣氛、討論、教學的進行與評鑑，將有助於弱勢族群提升他們的民族自尊與自信心，讓他們獲得充分的展現與發揮，這才符合真正的教育機會均等，符合社會正義。老師認為：

學校課程的延伸，讓一些比較弱勢的孩子在課業上獲得協助，放學後能得到愛與關懷，其存在的價值是被肯定的。讓孩子學會尊重別人、愛惜生命，建立良好的人際互動。比如說鄉土語言課的實施，透過不同語言的學習，幫助孩子認識生活週遭使用不同語言的人。這些活動實施時，行政處室研擬的計畫中會有很華麗的目的，老師在課程設計時，也賦予課程教學目標。活動進行時，相信孩子是很快樂的，因為這些課程不用背誦、沒有嚴格的規約要遵守、甚至活動場地不限於教室，學生只要參與。孩子快樂學習回饋給老師的，比用分數評比的回饋更讓人驚喜。

綜合上述結果，九年一貫課程改革，面對社會變遷、人口結構改變與全球化趨勢，對於過去單一主流文化的反省，第一現場教師在學校本位課程實施之下，教師課程與教學意識覺醒，能與社會脈動結合，回應社會結構需求，對於多元文化有所認識，進而產生認同，最後能形諸於實踐，如果學校教師能從意識覺醒進而產生實踐行動，他們普遍對多元文化課程的理解、對學校多元文化課程重要性的認知以及教學實踐也將日益豐富，更接近於多元文化教育的理想。

## 第二節 多元族群的課程與教學實施

在本研究的觀察與訪談過程中發現，國小實務上的多元族群課程與教學實施包含多樣化但缺乏系統性規劃與評鑑的各項活動，以廣度而言，因為政策的推動，幾乎每個學校都有辦理多元文化的教學活動，若以深度來看，則可能涉及各校的學生人口結構、可利用的資源以及教師本身的課程意識與投入程度等較為複雜的因素。本節將國小多元文化課程與教學實施的來源分為學校行政主導與教師自主規劃，敘述如下。

### 一、學校行政主辦的活動

根據教育部的統計資料，我國的國小學生人數正在逐年減少，但是外籍配偶子女所佔比例卻逐年增加（教育部，2007），有關新移民的課程設計與教學活動也愈來愈受到注意和重視，為了因應教育政策規劃與教育局的指示，學校行政處室每年幾乎都會安排各項多元文化教育的相關活動，舉辦這類活動主要還是出自政策的規定和要求，屬於被動性質，由承辦處室主導，請各班老師配合，內容多為一至數次的零星活動，或是納入學校本位課程，設定為某特定年級的單元活動。最近五年來，向榮國小曾辦理的多元族群相關活動包括下列各項：

- （一）國際日，邀請新移民家長與其子女來體驗台灣在地的民俗活動，使他們多認識台灣文化，順利適應與融入本地的社會和生活。
- （二）親子共讀，參加對象主要是學校的新移民子女與他們的家長，為了避免受到標籤化為特殊群體的負面作用，也開放讓一般身分的學生和家長共襄盛舉。以讀書會的形式，融入活潑的戲劇創作與表演、小書製作等，增進新移民的親子互動，讓他們有更多機會提升閱讀能力並練習語言表達和溝通的技巧。
- （三）多元文化週，舉辦各種活動，包括請外籍配偶到學校來做經驗分享，或是由老師帶小朋友去外配家庭訪問，還有學生的壁報比賽、各國服裝走秀以及異國美食博覽會等活動。
- （四）多元文化成長營，與教育大學合作，每週一次，利用晨間活動進行小團體輔導，由各班導師推薦新移民小朋友參加，也有少數是本地小朋友，真正

參與的人員是輔導室的老師，班級教師並沒有參與。

(五) 多元文化園遊會，結合校慶運動會，規劃主題攤位，介紹原住民族、客家以及東南亞國家的歷史背景、食衣住行各方面的特色、簡單的招呼語，並設計體驗活動和有獎徵答等遊戲。

藉由這些活動，增加了新移民家庭與學校的接觸和互動，也讓孩子們有更多機會認識和自己不同族群背景的朋友，從自己的體驗中了解到台灣社會的多元性，學習接受差異的存在，甚至能欣賞差異。雖然大多數的活動仍停留在表層的飲食、服裝或節日風俗上，尚無法深耕到少數族群的處境或社會公平正義的批判思考，但是政策的力量與學校行政的配合推動，仍不失為一扇窗門的開啓，提供孩子們一個認識多元族群的起點，也激發某些有心的教師們在班級日常生活中繼續發揮和擴展族群相關的課程與教學。

## 二、教師自主規劃的教學實施

有關新移民的多元族群課程與教學實施，除了前述由學校規劃執行的各類型活動之外，較能貼近兒童日常學習生活的其實是教師自發性的班級教學活動，通常班級導師與學生的關係最為切近，尤其在國小階段，包班制的設計使得導師在學業方面負責至少兩科以上的教學工作，生活方面更是從健康、飲食、衛生、安全、倫理道德、人際交往以至打架吵架等大小事項都包羅在導師的指導範圍之內，每天與學生相處的時間、彼此互動的頻率，遠超過學校的校長、主任和其他任課老師，如果班級導師基於課程意識的醒覺，自發性地從教學中實踐其理念，則往往能豐富學生的學習經驗。以蔡老師的例子，她在自己班上從事的多元文化教學實施以融入既有教材為主，較接近 Banks (1994: 210) 所提出之附加取向 (additive approach) 的課程層級，在原有的課程結構上添加多元文化的內容、概念、主題與觀點。由於仍須維持既有課程的進度與範圍，蔡老師會爭取晨間或午休等零星時間，用來做一些外加的單元性學習活動，此外，她也積極尋求校外專業人士或資源，以增進學生多元文化學習的觸角和機會。

### (一) 結合既定教材融入各科教學

蔡老師服務的向榮國小，每年都會選定各領域使用的教材，教師們要在開學前擬定教學計畫，基本上都是依照教科書的架構來安排進度，偶爾會因應主題統

整或學校本位課程的規劃來調整各單元的順序、進度，或有小部分的增刪或替代，而這些計畫都必須事先向家長說明，蔡老師表示：

預先把課程計畫都擬定好，這我是同意啦，但是教學上還是會在實際跟學生教學之後，有一些互動，了解他們的興趣跟程度，有很多是上了課才會發現說他們對什麼東西反應特別好，那我就會想多花一點時間在那裡，其他部分就會相對的做一點調整，我覺得這些是很難事先都預期到的，可是家長不一定都能體會，他們 大部分啦，尤其是高年級，會覺得課本裡的東西你都要講到，好像比較有安全感還是怎麼樣，所以我跟一些同事討論的結果喔，多半還是選擇不要改變太多既有的課程，不然就是要做很周詳的說明，要每個人都認可，那實在很難啦，一不小心有什麼，又要花更多時間，開一堆會，搞不好還引起紛爭，得不償失。

隨著學校生態的改變，教師在教學內容的決定上產生更多的顧慮，結合既有教材，融入多元文化的教學，是方便有效的做法，從各科教材的單元中找尋與多元族群的關連性，設計教學活動加以發揮，目前國小的社會、綜合活動和語文領域，都有談到社會上的弱勢族群、異文化的交流、尊重差異與包容等等，而在數學、自然領域，雖然不易察覺直接的連結，但仍可有所延伸與發揮，例如盧老師的數學課上到圓周、直徑、半徑等概念時，就用達悟族的木雕圓形圖騰來解說，同時簡介族人生活，並欣賞其藝術性；又如鄭老師從泰國的食物切入，將一些可做香料的植物介紹給小朋友，以此融入自然領域的教學。

除了在一般課堂上融入各科教學，老師們持之以恆地將每日的零星時間做有效利用，亦可有漸進累積的學習成效，午休、晨間活動與導師時間是國小日常作息中較有可能彈性運用的時段，盧老師、鄭老師和羅老師都是班級導師，他們不約而同地會在這些時間當中抽出五到十分鐘，與學生進行簡單的對話和討論，或是讓學生閱讀一些文章書籍，或安排小組輪流做一些短劇創作、簡單的報告等等。

## （二）尋求校外資源擴展學習經驗

學校內部的資源有限，無論是經費預算、硬體設備或人力配置，幾乎僅僅足夠於基本需求的供應，老師如果在教學上有特別的需要，而學校經費無法支應

時，就要另外找尋其他的支援管道，人力方面也是如此，在現行國小教師的員額編制下，每位教師肩負的教學與行政工作已達飽和，即使有志同道合的同事們想要合作發展某些創新的學習方案，也往往受限於做不完的工作和時間的壓力。在此種軟硬體條件緊縮的狀況下，引進校外資源，或者帶學生走出教室，到校外機構參觀、學習，是另一種擴展學生學習經驗的方法。向榮國小位在市區，交通方便，又有許多博物館、美術館等文教機構，也有許多不同專長的人才可供諮詢，蔡老師每學期都會帶學生出去校外教學，上學期的多元文化週，她邀請了歌仔戲、布袋戲等傳統戲曲的劇團到學校裡來教小朋友。過去兩年裡，她撰寫計畫向校外的基金會申請經費，結果獲得補助，不但讓班上的學生體驗到更為活潑多元的教學方式，也為學校的老師們辦了一系列的研習工作坊，增進教學知能。蔡老師認為：

國際化的時代已經來臨，老師單打獨鬥的教學方式難以讓孩子有開闊的視野，學校外頭可能有很多寶可以挖啊，學生又不是只生活在學校裡而已，還有學校老師之間如果有良好的互動，多討論、多分享，可以激發出無限的想法，大家分工合作，能讓教學內容更有教育意義。

學校中的課程方案設計與教師為學生安排的學習活動，有助於學生認識社會生活型態的多樣性，並使學生達到群體間的瞭解（intergroup understanding）。國小多元文化族群課程的規劃與實施，除了飲食、節慶等表象以及空談尊重、包容的抽象口號，還可再深入擷取社會中各種不同的文化與議題，連結到學科的研究，幫助學生更加瞭解偏見的根源、族群中心主義的後果、地方族群的優勢與弱點，並能追尋個體在多元文化中對自身的認同，而這些理想有賴於教師的課程意識覺醒與付諸行動的教學實踐，下一小節繼續探討教師課程意識的萌芽、實踐與反省。

### 第三節 教師的多元族群課程意識與教學實踐

教師對於自身教學志業投入的熱忱、興趣、理想與使命感，加上在教室生活真實體驗中的批判與反思，往往能匯聚潛在的課程改革動力，激發出兼具個人與

社會意義的實踐行動。教學本身就是一連串的實踐行動，在課程意識層面若能有所敏覺與反思，回應不同族群文化學生的需求與處境，當可營造出一個多元文化的學習情境。本節分析促成教師多元族群意識萌芽的關鍵因素，包括教育同僚的專業互動與合作、教師專業成長機會以及從接觸經驗中反省思考，本研究也從個案教師的課程意識形成與發展來檢視教學實踐的層次提升與轉化，探討他們教學實踐的困境以及從中省思而得的啟示。

## 一、教師多元族群課程意識的萌芽與覺醒

教師多元文化課程意識的萌芽與覺醒，像是一種摸索的過程，也是一種從誤解到理解的過程，蔡老師的經驗可能是很多國小教師也經驗到的，反映教師在學校實務運作中的課程意識啟蒙與發展，同事的合作、經驗與感受的交流以及促進專業成長的進修活動，都可能啟發教師課程意識的開端，繼而牽引出批判反思的教學實踐。

### （一）同事之間的專業對話

蔡老師在他過去的師資培育過程中缺少多元文化教育知能的相關訓練，近幾年雖常聽到「多元文化」這個名詞，但是並未加以深究，以為那是跟多元化、認識鄉土、發展學校和在地特色等概念類似的東西，直到有一次他和某位正在進修碩士班的同事討論一起合作行動研究的主題時，才漸漸對多元文化教育有了初步的認識，也了解到多元文化課程不僅只是他所看到的異國飲食與節慶活動的介紹、以學校在地文化為發展主軸的特色課程、或是課本上一再重複的「尊重」、「接納」等字眼而已。蔡老師在訪談中提到：

我們唸師院的時候還不流行多元文化教育，也沒修過這方面的課，後來就算自己會去找一些資料來看，也只是懂一點皮毛而已，而且教育改革常常出現很多五花八門的口號，有時候根本來不及弄清楚就要我們去教給學生了。因為我上社會課有上到一個單元叫「多元化的社會生活」，裡面有講到職業、生活型態、價值觀、學習和人際交往等等的多元化，我覺得這好像就是所謂的多元文化，我同事在跟我討論一起做行動研究的時候，我們講了很久，我才稍微知道說這個「多元化」和那個「多元文化」不見得是可以畫上等號的東西。

雖然蔡老師在過去的師資培育階段未曾接觸到多元文化教育的相關課程或培訓，但在他持續進展的專業社會化歷程中，透過與同事之間共同研究與討論，有助於教師反省自己的知識建構，並與其他教師互相溝通，共同追尋意義，經由不斷地磋商而激盪出實踐性的社群知識。

## （二）教師專業成長活動的推進

由於一次參與研習的機會，激發蔡老師開始從事多元文化課程的自編教材設計，可見提供教師在多元文化教育方面的專業成長機會，可促進教學實踐的動力與知能，她在訪談中提到：

因為剛好有機會參加一個研習，是有關多元文化教育的教學設計，就試著在自己教學的班級裡做做看，剛開始也只是摸索階段，經過一些活動設計，實際跟小朋友互動之後，就會愈來愈覺得蠻有意思的，比如說我們討論到臺灣近年來的新移民大部分來自哪些國家的時候，五年級的小朋友就講到越南、大陸、菲律賓、印尼等等，也有人會講到美國，可是對他們來說，不管是哪一國人，對他們好像都沒有什麼特別的意義耶，除非是他生活中正好就有遇到這樣的人，不然就也只是一段課文而已。老實講，對我來說也是這樣耶，如果不是因為參加研習有做這些東西，我也是當作進度談一談就過去了。

學術上的進修與教師研習活動，可以發揮刺激智識成長，譚光鼎與林君穎（2001）在其族群關係與國小社會科教學的研究中，即已建議師資養成教育與在職進修應增列多元文化教育的課程，以提升教師的多元文化專業知能，消除刻板印象與族群偏見，協助兒童發展正確的族群概念與態度。若以台北市而言，近幾年規劃有鄉土語言、性別平等、新移民子女教育等等與多元文化教育相關的研習課程，並且鼓勵教師投入行動研究，對於教師的專業成長助益甚多。

## （三）以接觸經驗為基礎的反省

隨著新移民人數增加，教師接觸到新移民學生的機會也變多了，外籍配偶的普遍已是臺灣重要的社會事實，於是不同族群間的社會接觸可能性增加，族群間接觸可以解釋為對異族之容忍態度，但未必帶來族群態度的改善，這表示個人之族群偏見可能繼續存在，關於這個問題，伊慶春與章英華（2006）的研究指出，

與異族之間的實際接觸經驗，原則上確實能導向正面的族群態度，因此他們認為加強民眾跨族群的社會接觸機會，當有助於改善臺灣未來的族群關係。然而只是加強社會接觸機會並不足夠，因為接觸的結果也可能是刻板印象的加深，仍必須要有基本的知識基礎，以判斷並過濾訊息的正確性，而且要反省是否有身分認同與行為表現的不當連結。蔡老師談到社會考題的一個例子，她說：

那天考社會的時候聽到小朋友寫到一半在笑，我就問他們為什麼笑，他們說選擇題很好笑，結果我看那一題是在問處理廚餘的適當方式，其中有一個選項是「拿給外勞吃」，當然這個選項不是正確答案，有一個學生就笑著說：「老師，那外勞是豬喔？他說拿給外勞吃耶！」有人又接著說：「這樣好像是歧視他們吧？」我覺得這是很不好的例子，這是現成的考卷，我事先沒有注意到有這個選項，不過還好學生會笑，這表示他們看出這種說法是不恰當而且很誇張的。

像這類考題中偶然出現的差別待遇，還有大眾傳播媒體的負面報導，甚至學術研究報告一再強調新移民家長的教養能力不足、新移民子女的教育弱勢，種種訊息構成隱然散佈的潛在課程，不斷告訴我們的學生，「這群人」的與眾不同，換句話說，就是「這群人」與主流群體不同，藉此將他們邊緣化。蔡老師教到的兩位新移民學生，學業成績和語文能力正好都在中下程度，其中一位的人際關係非常糟糕，蔡老師從自身的接觸經驗反省道：

我想，如果我沒有對多元文化教育有一些了解的話，時常聽到外籍新娘的問題，又教到他們的孩子真的有成就比較低落，那我很容易就會有一種偏見，認為外籍新娘的小孩確實是比較差的，因為我的經驗證明是這樣啊，可是有了一點點多元文化的概念之後，我會再想一想，那也有很多其他成績不好、人際關係有問題的學生，不一定就是因為外籍新娘的關係才這樣，或者說外籍新娘的孩子也有很優秀的，畢竟我只是剛好教到一兩位而已。我覺得不管怎麼樣，開始會再多想一想的時候，偏見的殺傷力就多少會減弱一點，那我在教學生的時候，就也會引導他們再多思考一下。

確實，因為家庭功能不彰而導致學業成就偏低，這並非是專屬於新移民子女特有的問題，以學校輔導室有登記資料的個案來看，許多孩子的問題來自於父母親忙於工作，沒有時間照顧和管教小孩，或者是家長自己的憂鬱症、夫妻關係不佳而影響情緒等等，這些問題可能是因為整個社會環境改變或是經濟壓力大，不見得跟新移民的身分有關，不宜貿然地跟身分問題連在一起。總之，透過多元族群的接觸經驗與反省，蔡老師發現多元文化知識基礎的重要性，逐步啓動她的意識覺醒，進而思考教師在這方面的責任、可能發揮的影響力與貢獻。

#### （四）意識覺醒與實踐行動

蔡老師的課程意識在教育夥伴的合作與對話以及實務經驗的累積與反思中逐漸萌芽，促使她持續思索一個問題：一個國小教師究竟可以在多元文化教育上做些什麼？她想要做的已不只是配合各處室活動的走馬看花，而是讓學生能從表層向深處鑽探的有意義學習，原本她只是在既有的課程內容整合與加入配合多元社會和文化的素材，漸漸地她開始注意到教材中的意識型態，幫助學生去覺察與瞭解其中隱含的某些視為當然的文化假定、參照架構、觀點和偏差，形成了主流群體的知識建構，她也會運用多樣的教學方法，希望能配合各種學生的學習型態，並且顧及某些學生的個別需求和特殊性。

例如她使用戲劇技巧作為教學策略，教學生運用肢體動作輔助語言表達，並且增進師生之間以及學生彼此之間的互動，時常應用教學媒體，包括影片、網路資訊與部落格的發表與討論等。蔡老師也會在教學中透過活動設計，讓學生體驗自身與他人之間的相同與相異，像是「進一步、退一步」的活動，進行方式是要學生排成一列，接著由老師說出一些條件項目，例如家裡有電腦、擁有名牌運動鞋、曾經出國旅遊、父母會指導功課等等，符合條件的人就向前進一步，不符合者向後退一步，經過幾個問題之後，學生之間開始出現不同的距離，有些人會聚集成一群，彼此距離相近，有些人則顯得較為孤立，散落在各個不同位置。隨後老師會請學生發表感想，討論可見的差異和隱含的差異、身處主流群體時如何看待外圍的人、孤立在群體之外的感受等。此外，蔡老師曾邀請新移民媽媽來到教室現身說法，分享她離開家鄉來到臺灣生活的經驗與體會，還有教小朋友製作越南美食，說簡單的越南語，當天的活動結束前，老師特別跟小朋友們說：

花媽媽在學國語的時候，也是像這樣一個字一個字、一句一句慢慢練習起來的哦，你們看她現在的國語說得這麼好了，如果換成是我們到花媽媽的家鄉去生活，也得像她這樣學習當地的語言。小朋友覺得花媽媽是不是很厲害？也很努力喔！

蔡老師的這段話，將花媽媽的國語文弱勢轉換成學習成果優良的一種讚賞，從另一種角度，肯定新移民經驗歷程中的努力態度，使她化身為小朋友的楷模。Banks(2001)發展出五種設計多元文化課程和教學的知識類型，包括個人的、文化的知識，意指個人的概念、解釋和詮釋源自於學生的家庭經驗和社區文化。第二種知識類型是大眾的知識，受到大眾媒體的組織化，透過傳遞而形成事實、意象、價值、信念和詮釋。第三種是主流的學術知識，假定客觀的真理和學科標準，這是出自優勢族群的研究和學術成果。第四種是學校知識，老師習慣性的使用這些出現在教科書、課程指引和其他教學材料上的知識。第五種是轉化的學術知識，挑戰主流有關知識中立的假定和無排他性的人類旨趣，知識被認為是社會建構的，這類知識是多元文化教育的根基，對歷史、生活、族群文化、性別和社會群體提供了不一樣的理解。蔡老師的多元文化課程意識從萌芽到逐漸發展，過程中涵容了各種知識類型的綜合與交錯，特別是第五種知識類型，課程意識的覺醒帶動教師對知識的批判思考與轉化，反映在教學上的轉變，就是會鼓勵多角度的理解，並且更著重社會文化脈絡關聯的詮釋方式。

## 二、教學實踐的困境與省思

從本研究的觀察與訪談資料分析發現，國小教師在多元文化課程與教學遭遇的困境包括課程內容繁多、教學時間不足、學校和家長未重視或支持、活動太多卻無實質效益、重視未來要考試的主科而忽略多元文化議題、教師缺乏多元文化意識與相關知能、教師自身帶有優勢族群之意識型態、學生也有個人偏見，其中令老師感受深刻的，是大家時常提到的「尊重差異」，雖然家長和老師都會教孩子應懂得尊重，但在認知與實際的行為之間還是有些落差，依然有許多人不自願尊重差異，甚至嘲笑壓迫弱勢者。此外，教育當局為促進弱勢族群享有公平的教育機會，投注心力推動相關政策，到了國小層級的執行面，卻常因為老師疲於應付

各單位的各種五花八門的重點活動，難以真正落實，對學生而言也沒有太大意義。有關教學實踐的省思，本研究提出國小教師專業自主與多元文化師資培育兩方面進行討論，作為本章小結，以下循序申論之。

### （一）尊重與歧視、成果與意義

尊重與歧視之間，是相對的兩端，有時遇到臨界地帶，可能只有一線之隔，蔡老師訪談時所說的一段話，發人深省，引述如下：

大家有時候做一些事情，說一些話，感覺上好像是在支持那些特殊族群的人，可是，一不小心也有可能造成反效果，像我這幾天看到報紙有一篇關懷原住民的報導，什麼送愛心到部落之類的，上面有記者訪問小朋友說的話，他說「其實我們不是最可憐的人，比起那些身心障礙的小朋友，我們幸福多了」。我最近因為你來做這個研究，好像也讓我想得比較多，我就開始覺得這段話怪怪的，他首先那個原住民小朋友就是覺得自己是原住民有可憐嘛，再來就是他覺得身心障礙的人更可憐啊，那是不是已經有在分階級的感覺？一個愛心活動是給孩子這樣的觀念，似乎值得再深思。

族群是一種相對性的群體認同，當人們界定「我們」與「他們」時，是以彼此不同之處作為對比（王甫昌，2003：12），蔡老師這段話裡，原住民認為自己是弱勢族群，這是相對於主流漢人而言，但是身心障礙者比起原住民，可能更是相對弱勢，當小孩子被教導去區分誰比較弱勢、甚至誰比較可憐，並不是正向的族群意識發展，反而可能產生不自覺的歧視，蔡老師敏覺到這一點。

其次，談到一年到頭接續不斷的各项宣導活動時，蔡老師指著櫃子上一整排沾著些許灰塵的成果報告與教材彙編說：

做這些東西的核心是「人」，不只是一本一本的教案跟檔案夾，我在輔導室六、七年了，常看到一堆活動之後就要印一堆成果，這些東西誰在看？我們做事常常急著想要結果，沒有長期花很多時間做比較質性的了解，老師們追著議題跑，上有政策，但是怎樣落實溝通的問題？有沒有關心說這個政策對老師和學生的意義在哪裡？新移民的家庭有沒有因為這些東西獲得益處，這

我是不知道，但我對這些東西的作用是懷疑的。

學校的多元族群教學活動雖豐富，但是容易流於表面工夫，缺乏實質作用，本研究的其他參與者也提到類似的問題，他們覺得多元文化、新移民的議題好像變成一種流行，公文交辦的業務變多了、媒體在報導、學者在研究，可是，老師看到身邊的新移民子女和他們的家庭，並沒有因為這些所謂的關注而有更好的生活或教育，而學生參與活動多半是被動接受學校和老師的安排，並無發自內在的感動和意義。教學現場的老師們也對研究者提出批評，他們認為許多研究者到學校來蒐集資料，只是利用新移民來達成他個人的研究目的，資料得手、研究完成之後，對這些新移民的處境卻漠不關心，令人質疑做研究的真正價值何在。基於研究倫理與研究的基本精神，終極的人文關懷是不可或缺的，社會科學的研究尤其如此，從事教育研究者應善加檢討與自我要求。

## （二）學校本位課程發展與國小教師的專業自主

學校本位課程發展的理念，雖然早在民國七〇年代即有學者引介（王文科，1988；黃光雄，1984），卻因為當時的教育政策與課程標準規範下少有施展空間，並未受到太多注意，直到近年來的教育改革才真正獲得教育當局與學校的重視。九年一貫課程的基本理念與學校本位課程發展相互呼應，例如九年一貫課程總綱規定各校應成立「課程發展委員會」與「各學習領域課程小組」，其責任為規劃學校課程計畫、決定各年級各學習領域學習節數、審查自編教科用書、設計教學主題與教學活動、課程與教學評鑑，成員包括學校行政人員代表、年級及領域教師代表、家長及社區代表等，明文表示學校課程發展委員會應充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師和社區資源，發展學校本位課程。又有「彈性學習節數」的設計，學校可自行規劃辦理全校性和全年級活動、執行依學校特色所設計的課程或活動、安排學習領域選修節數、實施補救教學、進行班級輔導或學生自我學習等活動（教育部，1998）。這些改革不僅給予學校自主決定部分課程的權力，提供過去未有的彈性空間，也間接挑戰與鼓勵教師專業的提升，而九年一貫課程綱要正是重要依據，促進學校本位課程發展獲得具體普遍的實施。

學校本位課程發展看似帶給學校教師專業自主的空間，多元文化課程終於也

有機會納入學校課程的版圖，但歸納實際的觀察與訪談所得，教師的專業自主時常會有掣肘之處，尤其是國小層級的教師，如同 Tanner（1997）提到，比起大學教師，小學教師被賦予的智識自由顯得相當微小，可能普遍存在的偏見是認為小學老師不如大學教授那樣聰明。但是課程發展不可避免的會包含教師的涉入，唯有當教師擁有專業自主權，他們的教學才能在學校課程方案的改進當中實際運作，而且早在杜威的時代，他即已強調小學教師的思想與智識上的自由，教師必須要有思考、洞察與反省能力，並內化到教師的教學工作中，學校才能獲得真正的進步。倘若教師的智識自由受到限制，他將無法充分運用其知識與整合經驗，以致於很難帶給學生真正有效的學習方式。學校本位課程發展的類型中，由個別教師或小組教師合作發展課程也是一種可行的方式（Marsh et al., 1990），可是我們看到老師顧慮到部分家長的接受度與行政的支持度，以及繁瑣的開會討論過程，多半仍選擇依附既定教科書內容的教學型態，固然家長的意見與行政的程序都是課程設計必須重視與考量的因素，但是由於國小教師的專業自主權未受肯定，許多意見提供給老師並非是出於參考性質，而是監督或干預的成分居多，此種阻力限制了教師的教學實踐動力，於是只能追著政策跑，忙著製作檔案資料交差了事，這並不符合學校本位課程由下而上發自教師主體意義的改革精神。

### （三）多元文化的師資培育

本研究的參與個案在他們的師資培育基礎階段都沒有受過與多元文化課程有關的知能訓練，他們對多元文化的認識是來自研究所的進修、教師的在職研習以及自己從書籍上的涉獵，可見過去的師資教育未能配合社會變遷與課程改革的腳步預做準備，就多元文化而言，美國也存在類似的問題，Billings（1994）從他在教學上的親身經驗與反思，發現仍有許多師範學生缺乏多元文化的相關知識，不了解各個民族和不同族群的歷史文化、經歷和觀點，也未作深入的思考，而這樣的教師難以具備多元文化的教學能力，也無法解答學生的疑問，因此他認為師資教育中應包含多元文化教育的訓練，為學生提供先備知識和關於多元文化的理解，以適當的課程填平學生的知識鴻溝，而負責師資培育的教育者，也就是「老師的老師」，則擔負提倡與實踐的重責大任。

多元文化教育傳遞的並非僅是一種空泛的態度，而是需要認知基礎的，多元觀點和尊重來自對不同文化的認識及理解，假如教師本身沒有這樣的認知基礎，

將難以在教學中達到多元文化教育的實踐。因此，師資養成階段的課程即應納入介紹多元文化知識的內容，例如世界各地各民族的歷史文化和經歷、女性研究、文化研究等，使學生能夠藉此獲得多元文化的基本先備知識。

此外，負責師資培育的教育者應扮演楷模的角色，在師資教育中即以多元文化的教學設計和教學方式來教導師範學生，讓他們能自然地應用本身經驗和觀摩學習，而對未來的教學有所助益。

師資培育系統中的「未來教師」，對於一些關於歷史、哲學、及社會科學的基本學科必須有相當程度的了解，因為那是進行思考與判斷的必備工具，師資培育的課程中對此應有相當比重的安排。而當有朝一日進入正式服務的學校之後，也需要適當的在職課程，不僅是針對新任教師的需求，也是為了幫助在過去教育下成長的較資深教師補充多元文化教育的相關知能。

本章最後要再次強調，多元文化課程的具體實踐，有賴於教師適當的轉化與啟發，Giroux（1988）主張教師的批判、反思與行動、參與，Suzuki（1984）所提出轉化多元文化理念的十項原則，從認知、情意層面的相關議題討論到課室中的教學實際與社會結構，以至教師對學生的關懷、理解與敏覺所可能產生的重要影響，其間的每個環節都反映出教師本身在教學實踐上的主體角色。回歸到國內教育改革的環境脈絡，甄曉蘭（2001）整合將九年一貫課程改革理想轉化成具體實踐行動的五個關鍵因素，包括：明確目標、實踐意義、行動意象、行動意願、行動技能，每一項都涉及教師對課程的認知和信念。湯仁燕（2000）則認為當前課程改革中的多元文化教學實踐，應注意傳統教學實際的省察，開展師生間的民主相互對話，並導向創造性的教學實踐與轉化，使學習成爲一種共有共享的過程和經驗。在現今強調學校本位課程自主發展的改革趨勢之下，教師對於自身課程意識的形成、反思與批判，包括內在實務知識的覺知、轉化內在實務知識的慎思歷程、以及教學實踐行動的緣由、價值和成效的深層反省等，都需要具備相當的敏銳度，才能提升教師的課程實踐能力與教學表現，趨近教育改革的理想（甄曉蘭，2000；2003）。

## 第五章 教師的多元文化性別意識與教學實踐

### 第一節 教師性別意識的圖像

#### 一、性別意識的內涵

本研究的性別意識內涵包括受訪教師對性別形成原因的探討、對於他人與自己性別特質觀點的吸納與反動以及對涉及性別相關議題的感知。以下針對訪談內容，統整分析李老師的性別意識內涵。

##### (一) 性別形成的原因——生理性 vs 社會建構的觀點

李老師以大腦結構先天有別的觀點做為看待男、女生的重要判準。他認為男、女生的大腦結構的組織方式具有性別差異，使得他們在各項特質表現上具有很大的差異性。

男生的思考怎麼講，我覺得這個是跟男生的大腦構造有關係。因為心性比較浮躁啊，還有那時候腦子裡想的，所以為什麼很多發明家都是男生，因為他們腦子動得比較快啊。

男生談運動、談政治。女生就美的東西，只要美的東西，她們都喜歡討論。興趣就有一個差異。其實跟腦子也有關係啦，因為腦子想的都是那些東西，基本上結構就不一樣。

然而，李老師在描述男、女生在各方面的表現時，卻不盡全然採取生理性的觀點，也會去思考社會建構所產出的影響。

就是從小接觸到的東西，如果你一直是被限制那些，你從小就打電動，長大自然就喜歡打電動。你小時候玩扮家家酒，長大也是朝這方面發展。我覺得教育也要佔一半啦，佔一半。

男、女生都愛講話，可是男生比較不會控制音量，我覺得教育上就有點差異啦，因為大人的想法，女生還是要輕聲細語，慢慢壓抑久了，她們一看到場所不對，講話就會小聲了。

對於現今男、女生特質展現愈趨中性化，李老師認為是受到整個大環境以及不分性別的教育方式所影響，致使在外顯行為上，男、女生都會有動作粗魯的展現以及細心特質的表現。

現在的男生、女生都是一樣的教育方式，男、女的特質愈來愈混淆了。不會像以前家裡認為女孩子就要怎樣啦，所以女孩子在管教的時候就會有什麼樣的約束。

李老師雖然看待性別的主要立場偏向採取心理學家的觀點，以生理差異的生理觀點，區別男女差異的特質。然而，在職場生涯與教學場域的實際體悟中也逐漸意識到人類學家與社會學家關注的面向，亦即強調男女分工在不同文化上的差異以及形成社會角色性別化過程和在文化內的團體互動情形（蕭惠蘭、郭秋勳，2004）。

## （二）對性別特質與刻板印象的吸納與反動

### 1. 人格特質方面

李老師認為男生性格上比較大而化之，對於很多事情比較不在意，比較容易躁動與有攻擊性；認為女生心思比較細膩，比較溫柔，比較有耐心，屬於人際與情感取向。他對男、女生所具備的特質有著鮮明的劃分，也呼應了社會價值觀對男性化與女性化特質的描述。

女生應該心思比較細膩吧。第二個，可能比較有耐心吧，做什麼事情，比男生比較有耐心。第三個，比較，細心，跟第一個一樣，她們比較看到的東西比男生仔細以外，有些東西，ㄟ，她們比較敢講出來。我覺得女生比較容易講出來，比男生好表達感情。男生感覺上就比較隨便一點。對啊，然後比較阿莎力。

溫柔是女生吧。這種溫柔是比較傾向於可以談吐的對象。我不是說個性上的什麼，那是溫和，男生也是有很多溫和的個性啊，可是，男生還是不是一個傾吐的對象。

## 2. 興趣與專長方面

在興趣與專長方面，李老師認為男、女生截然不同，男生對於政治、體育的議題感興趣，女生則是比較偏好藝術、音樂等美的事物。也因此造成其專擅的領域也有所不同。

男生比較擅長機械，理工方面的東西啊。這方面男生可能會稍微擅長一點。

女生當然是美的東西，化妝啊、服裝啊、設計啊這類的。

男生談運動、談政治啊，就是比較容易往這方面走。興趣就有一個差異。女生就美的東西，只要美的東西，她們都喜歡討論。其實跟腦子也有關係啦，因為腦子想的都是那些東西，基本上結構就不一樣。

## 3. 活動範疇方面

李老師認為以前的社會氛圍，男性的活動範圍被期待在公領域發揮，女性的價值則被期待在私領域開展，但現今已有部分鬆動的情形出現，特別是女性的部份。儘管如此，對於李老師而言，彰顯男生的重要成就仍獨缺家庭（私領域）的這個面向。

社會價值當中，對男生是最重要的成就，朋友、事業、名譽、生命。女生，可能喔，重心還是會在下一代。若是以前來說，她的重心會在家庭，尤其是下一代的身上。但是以現在來講，我覺重心，女生很廣泛耶，我覺得自己的生活跟事業，都有可能。

## 4. 職業生涯規劃

李老師認為所處職場氛圍充斥著性別區隔與不同的性別期待，男教師被期待擔任行政工作與積極升遷，女性教師則被期待安於教學工作。然而，他卻抱持不同的看法，認為職業生涯規劃與分派應以能力為依歸。

會覺得男生在校園中，怎麼講，工作都往往被定型了。定型喔，就是希望你  
去接行政職。然後年級上的區分也很明顯，就像學校絕對不會讓男老師去帶

低年級。

就是男生就是應該去接行政工作，或者說考主任，然後女生就是ㄟ，去帶低年級。我覺得我到的教育環境，像我之前遇到的主任，看到我們這一輩的人，幾乎他都是鼓勵男生比較多。就是希望男生要有長進一點的感覺，要有一些作為啦，會覺得男生應該要多拼一點，我很少聽長輩對女生說妳要多拼一點啊，我通常聽到都是對男生。女生就是說怎麼還沒有嫁人，結婚。感覺上啦，依這個年紀所遇到的情形，大概是這樣。

因為第一個生教，人家就會希望是比較凶的老師，原則上人家還是覺得男生比較凶。然後事務的話要做很多苦工，像要換東西、搬東西啊，女生也不太行。體育的話，因為我們是小學校，體育沒有特定的教練團，體育的話就是教練兼體育組長。所以這些工作怎麼講，而且這些工作我們學校之前都是男生當組長。我覺得他們認為男生應該要有作為，而這個做為不是在教學上，可能他們認為男生當個好老師是沒什麼作為的，我有這樣的感覺。他們覺得男生應該要往就是一些行政工作上發展。

我覺得應該是有能力，或是有興趣，或是有他們有一個方向的人，他們（不論男女）要做就做。

李老師對於性別特質與刻板印象雖有部份別於社會框架的反動，認為性別的界限已開始鬆動，應以能力與興趣為依歸，但大體態度與信念仍吸納了既存的社會價值系統，亦即反映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。

### （三）對涉及「性別」議題的感知與立場

#### 1. 對「性別平等」意涵的認定

李老師清楚的表明他不贊同性別平等的概念，原因除了他認為性別基本上就不同之外，他把現在所推行的性別平等，解讀為齊頭式的平等，就是男、女生做一樣的工作，有一樣的特質展現。認為男生與女生站在同理對方的優勢與弱勢方

面去做互補，不要去跟對方計較與比較，這樣就會平等。

我不認同性別平等，因為連同性之間都不能平等了，那怎麼要求兩性要平等？我比較講法律上的權利、義務上的平等。應該是說有同樣的機會，機會的復原點是來自法律的規範。所以我覺得是制度下的平等。

同理心啊。我都會跟他們講不平等，不平等，就是因為是不平等，所以才要講求平等。因為立足點不同，做比較來講就是不公平的啊。就是以你自己為出發點，那樣才會平等啊。

李老師覺得性別教育有必要推行，可是他覺得要推展的層面應該是宣達法律常識，並教導學生認識男、女生性別特徵的不同，以及怎樣保護自己、尊重別人。這些部份是他認為應該比較需要讓學生了解的部份。

就是男、女生相處的禮儀啊！可能就是動作方面，就是哪些部位可以接觸，哪些話可以講的，就是基礎相處的禮貌。然後，想不出來。因為很少特定教這個，想到就講，因為也很少看到這樣的教材。

## 2. 對「職業位階與實質內涵」的看法

李老師認為各種職業類別並非只有特定性別才可以去從事，每個人都可以去選擇自己想要做的職業，但是他認為真正應該區別的地方是在實質上的工作內容上與所處於的職場位階上。

應該是事情的位置啊，工作的位置啊。男、女生即使在同一個行業裡面還是有差距的。

若以一個救護人員來講，我覺得女生還是比較不適合在外面。以警察來講，一定要區分啦，像女生犯人，和男性犯人，像女警，這樣女性犯人你要搜身或是帶她走，還是要女警啦，所以這個職業還是要有男女。甚至，那個，甚至，以體力、外型來講，那個，重刑組的啊，或是重大案件，這種還是男生做會比較適合。婦產科醫生由女生來做比較好，因為她們比較能同理，而且

產婦會比較安心。還有外科手術由男生做比較好，因為動手術需要體力。法官應該沒差，但是審的案件應該有差。今天是一個家暴法的案件啊，站在一個同理心的立場，女生當然會比較同情女性同胞。

一個女老師的優勢一定大於男老師。一個女老師可以跟隨小朋友做任何事情，可以抱他進出廁所，或是初步的身體檢查，或是做身體接觸，但是男生就不行。男生碰女生和女生碰男生是不一樣的。女生碰男生，人家會覺得這就是媽媽；男生碰女生，人家會覺得這是色狼。

### 3. 對於「男性表現女性化」與「女性表現男性化」的接納標準

李老師認為社會對於「男性表現女性化」與「女性表現男性化」的接納標準不一，對於「男性表現女性化」的標準較為嚴厲，而對於「女性表現男性化」則採取相對寬容的態度。

女生男性化比較可以被接受，可是男生女性化，現在還是比較不被接受的。

因為講一句實在一點的，一些肢體上的動作是有劃分性的，比如說叫兩個男生勾肩搭背的，可以，可是叫他們牽手，是不可以的。

譬如說他（男生）理工方面比較強的時候，你又讓他去玩扮家家酒的東西，他長大之後反而會變成一種學習上的障礙，因為他會被人家笑啊。（女生）也是一樣啊。可是女生好像比較不會被人排斥。

### 4. 對於修習「性別平等」課程與相關研習的觀感

李老師認為大學時期修習的性別課程並未讓他感到興趣與留下深刻印象，教師研習的講述內容也僅限於概念性的陳述，並未涉及教學實踐的應用層面，而他拓展性別視野的管道，主要來自於書籍。

修過那種類似的性別課程，應該有啦。因為我，其實大學對我來說沒什麼印象。我不是一個很用功的學生啦。（笑）通常，大學，真的啊，我覺得我對那個老師不是很喜歡的話，我就不會浪費時間去上他的課。研習是一定有啦。研習的印象喔。我覺得講的都是大人耶！就尊重問題啊。提來提去，就是，也不是兩性平等啊，就是頂多，相處的，我覺得，那個辦的研習，

主要不是針對教育啊。都不是帶給小朋友的概念啊。所以我也沒在聽。所以我覺得我們那個，我所接觸到的，很少教小朋友兩性之間的觀念，大部分都是自己去看書啦。

由李老師對於涉及性別意識的感知與立場可以發現，其性別意識的反思強度介於「性別覺察」與「女性/男性意識」之間。一方面他認為性別基本上就不同，所採取的是 Gerson & Peiss (1985) 所主張的「性別覺察」立場，認為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，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。然而，從某些層面來看，李老師的性別意識建構卻傾向擺盪至「女性/男性意識」的那端，也就是已初具「女性/男性意識」的構圖形式，此意識立場從性別察覺而來，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。

## 第二節 教師的教學轉化

### 一、班務的指派

#### (一) 依據生理特質的性別分工

李老師認為男女在先天的生理及結構就有所區隔了，因此需要不同的性別分工。

譬如說男生和女生，我一定會有一個區分說，這世上並不是百分之百的公平啦。你要百分之百的平等是不可能的，因為先天上就不一樣了。那你說每樣工作都要分配得平等，我覺得這樣的概念我是希望打破。

#### (二) 在男女學生性別分工中，因變異的存在而採取調整的做法

李老師對於班級事務的分工有基本的性別分工預設的分類架構，但在這樣的

分類架構下，也會因應學生的變異性而採取權宜的調整作法。

就像一本本子啦，如果你讓男生改或是女生改，看到的感覺差很多啊。男生給你改，那個字能看嗎？光一個打勾就勾不好了。除非是沒有打勾的部分，我就會讓男生也試試看。但是東西比較複雜的時候，可是我發現喔，我發現這種，這種特質也不一定完全耶，像我發現有一個女生也是很粗心的啊。但是有一個重點是如果她們很在意成績的話就好了。

男生。男生會主動搬東西，然後女生她們喜歡做細膩的工作。改東西。所以我是會，怎麼講，登記成績。我是會平均分配，但是比例上來講。我也會叫女生發東西，但是比例上來講，我還是會把他拉出來，我不會做到完全的平等。因為原本，每個人的特質就不一樣啦。

李老師在班務的指派方面大致呼應了文獻所指陳，教師經常根據傳統文化與性別特質做為分配資源與指派工作的主要依據。也因為教師認定男女特質的不同，所以在班級事務、打掃、臨時分派行政工作上傾向給予性別差異的對待。

### （三）班級幹部的派任

李老師認為學生應該嘗試接受各種職務，教師的角色就是教導他們去學習與適應，而不應侷限於性別的限制。

像這學期，我覺得幹部變動很大。衛生規矩很差的去當衛生股長，那女生平常都當班長啊，很兇的角色，就去當體育股長，帶操啊，我還是照這樣分配。

其實到最後我覺得換工作不是一個好的方法，經過上下學期之後，你應該是要幫他適應一個工作，而不是幫他找一個工作。因為那個女生就乖乖的，她要跟一個平常功課不是很好的男生一起帶操，一起協調。

即便李老師在班務指派中傾向給予男女學生性別差異對待的立場，在部分有關的教學措舉上卻展現了積極性差別待遇的作為，鼓勵學生突破性別框架，勇於嘗試不同於傳統男女角色定位的任務。

## 二、對於學習成就的成敗歸因

李老師認為因男女特質的不同，而造成男女學生在科目學習成就的不同，認為男學生長於數學，而女學生優於國語。他將男生的學習成就歸因於「聰明」，而女學生的學習成就歸因於「努力」。

我們班，我們班其實是男生聰明。後面不用講，前面一兩個是男生聰明。因為聰不聰明就看數學就知道。我就覺得那是一個特質上很明顯的不同。如果女生國語考不好，就看她作業狀況啦。是不是作業會忘記交，或者是，其實說記性不好，我覺得那個都是，一種藉口啦。

要聰明才智。聰明的人你花比較少時間，這是我覺得它和數學（國語）最大的差別。可是我還是沒辦法理解說，怎麼講，我甚至認為國小數學是不用靠理解的。我覺得這兩個的差異點是在你肯不肯努力而已。

## 三、對於學生課堂行為的回應

李老師認為男學生課堂活動力強且引人注意的意願較高，對於男學生課堂侵略行為的回應，多採取積極性的介入處置，相形之下，對於女生脫離常規的行為，則採取較為溫婉的處理模式。

上課的時候，你只是從一個簡單的要求、動作，一個，秩序嘛。男生比較不會看臉色，所以他們能做的事情，大部分都是活動力強的事情，不像女生她們有很多事情可以做啊。她們可以寫東西、看東西這樣子。

如果男生在課堂上寫東西的話，如果沒有人在講話或是不是很重要的話，我也不會去處罰啊。可是我看過男生，比例很高，會去做引人注目的事。玩東西啊，這種的。男生講話，我可能會馬上叫他起來。女生如果做別的事情的話，我會說，我會先說我不希望說在課堂上看到，有人不是在做現在的事情。我不會點名她，但是我會看著她。

就是男生秩序方面我就會特別提醒。反而是女生秩序表現好我就不會特別去誇獎了。因為她本來的秩序就良好呢！

李老師在課堂回應的行為採取了類似文獻中指陳的處理模式：亦即當男女生同時有違反常規行為時，教師規範男生的次數往往三倍於女生。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）。

#### 四、小組任務與成員的分派與調整

李老師認為在小組成員的組成方面，若採取男女各半的方式，易造成男女學生間的對立，而導致成效不彰，倘若採取同性別的分組方式，反而容易降低男女學生間觀念的差異。

因為我，曾經，嘗試過很多種方式，去用，因為我比較習慣用鼓勵的方式去做學習啦。因為它正面就是有個競爭啦，啊用規範，團體競爭去做一個，後來我發現分組效果不好。因為它那一組，因為每一組都是男女各半，我發現他們男女不會合作。那我覺得男女不合作，他們整組這樣下來，反而會造成男女對立耶。

這樣比較有效果【分男女】。而且也可以藉由男女生，這樣一組一組的話，去影響男女生一些觀念上的差距。

#### 五、處理同儕關係中性別的角色

李老師認為在他所任教班級的同儕文化中，普遍呈顯出男弱女強的性別氛圍，他傾向以隱而不顯的方式處理，以避免升高來自女性（異性）群體的敵意。

因為我一直在拉抬男生的地位。這樣女生會有一些反感。因為我發現【男生】真的很弱勢耶。

但是你要在提升的時候，又不能讓女生覺得她的地位受到威脅啊。所以你要用一些，女生強勢就把它發揮強勢的地方，就是讓她們看到表面有效應，但是實際上得到的利益沒那麼大。

## 六、師生關係的相互建構與牽動

李老師認為因為男女學生特質的不同，而影響到師生關係的相互建構與調適。對他而言，處理女學生的互動尤其需要小心翼翼，因為稍有不慎可能就會破壞了師生間的關係。

因為自尊心和記性的問題，因為女生，她心思比較細膩，她記得的事情比較多。她可能會因為一些事情，(停頓三秒)，講具體一點的事情，你如果讓她討厭你的話，你可能就會一直被她討厭。

那我就是說，跟她們做互動的時候就不能跟她們講一些，就是說人身上的。譬如我可能就是說，只能誇獎她一些單獨方面的事情啊。

男生的話，有時候會做行為上的互動啊，我覺得。譬如說他今天換造型的話，我就比較會去講。對，外表上我就會比較去講。女生喔，我們班九個當中可能只能講一兩個。六七個都不能講，講就翻臉了。就跟你生氣啊。所以女生生氣起來比男生恐怖耶。

李老師在判斷學生行為態度是否有偏差時，對於學生特質的描述存有明顯的性別差異，因而對男、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棘手（賴友梅，1998），其回應的方式並非積極介入處理，反而傾向採技巧性的迴避。

對於學生部分的問題行為，李老師的處理模式似也分別呼應了 Koch（2003）與 Dianne(1995)的研究，教師較能接受男生表現攻擊行為或強勢作風，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。



## 第六章 結論與建議

### 第一節 結 論

- 一、國小多元文化課程與學校本位課程的融合實施，以單元性的設計與行政單位辦理的活動為主，學校整體而有系統的規劃較少。
- 二、國小教師在學校本位課程發展與實施的過程中，其多元文化課程意識的建構、覺知與反思，在個人背景知識與教學經驗、教育當局鼓勵教師專業成長、參與或執行研究的機會以及師生互動等因素交互作用之下，持續改變與深化。
- 三、國小教師在學校本位課程發展中獲得專業自主的空間，但受制於正式課程的學科內容與進度，必須分配時間參與學校各項活動，課程、時間，工作負荷過重，且須顧慮家長對課程改革接受度與意見的干預，形成其多元文化教學實踐意願與行動的阻力。

### 第二節 建 議

面臨全球化與本土化的趨勢，世界地球村不應該只是單一文化的面向，而是應該跨越邊界朝向多元文化發展，不同文化之間兼容並蓄，相互尊重、欣賞、包容。而多元文化觀點不是只停留在觀念與口號，更要能落實在課程之中，從小培養起，而教師此一理念的覺知與教學實踐正是成功與否的關鍵。根據研究結果與討論，本研究提出建議如下：

#### 一、對學校的建議

##### (一) 多元文化課程列入學校年度課程計畫

因為從國中開始就有升學考試制度，不管學生如何歧異多元，語文、數學、社會、自然等主流學科才是學習的主軸，其餘都淪為次要的學習。學校課程規劃包含彈性課程或單元性的活動都是以輔助主科學習為主，很少將多元文化的課程或活動納入學校課程之中，未受重視，也沒有落實，因此，學校在年度課程計畫時，可將多元文化課程列入學校整體課程計畫，將有助於提升學生多元

文化相關知能，促進教師多元文化課程的實踐。

## （二）弱勢照顧及辦理新移民家長之相關活動

新移民子女人數逐年攀高，學生文化背景日趨多元，許多新移民家長因為必須負責家庭與子女照顧的責任，文化和語言上的差異也必須適應，使他們在子女的學習指導上遇到困難，形成弱勢，建議學校安排課後輔導與補救教學，辦理新移民家長的親職座談或進修活動，增加親師之間與學生家長之間的互動，有助於彼此相互理解，獲得成長。

## （三）辦理多元文化課程相關研習與教學工作坊

國內教師對於多元文化的理解仍然有限，影響他們在課程與教學上將多元文化的概念予以轉化和具體實踐。建議辦理多元文化課程相關研習或教學工作坊，提升教師的多元文化意識，結合課程設計，豐富教學內容。

## 二、對教師的建議

### （一）教師宜透過反思與對話，檢視在教學實踐上習焉不察的可能偏見

教師在教學歷程當中可能存有部分根植於社會與歷史脈絡中的族群或性別偏見而不自覺，宜透過自我對話或是與學生的對話中揭露可能存有的偏見。在對話與反思歷程中尊重每位對話主體的價值，採取相對而非絕對的標準，澄清彼此的觀點，並尊重不同觀點的獨特價值。

### （二）教師對於自己與學生均應省思對於成敗歸因的態度

教師對學生與自己歸因時所採取的態度，可採取再教育與重新建構的立場，不將成敗歸因於族群或性別等無法改變的身分因素，或是僅以天賦或努力的二分簡化其複雜性，而應讓每位學生皆可擁有成功的機會與希望。

### （三）教師可積極營造不同性別共同完成目標導向工作的小組情境

在不同性別所組成的小組中，透過增進同儕間平等地位的互動，將有助於消弱對「他者」存有的刻板印象。因此，教師若能讓不同性別的學生在平等狀況下，一起完成目標導向的工作，將有助於增進彼此正面的印象。

## 三、對未來研究的建議

### （一）研究方法

長期投入研究場域的民族誌方法，以及再現教師經驗故事與探索內在轉變

的敘事探究，有助於獲得更深入的理解。

## （二）研究對象

本研究的參與對象僅限於少數個案與學校，未來研究可在擴展至各層面的人員，例如教育行政官員、學校行政主管、不同族群的家長與學生等，亦可延伸至國中、高中等學校層級，多方探索，以多角度的相互檢證，釐清多元文化課程實施與實踐的盲點。



## 參考文獻

### 一、中文部份

- 王文科（1988）。**課程論**。台北市：五南。
- 王甫昌（2003）。**當代台灣社會的族群想像**。台北市：群學。
- 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**。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 白雲霞（2002）。**國民教育階段學校本位課程發展理論與模式之建構**。國立政治大學教育學習博士論文，未出版，台北市。
- 古嫻琴（2004）。**學校本位課程評鑑之研究-以一所國小鄉土教育課程為例**。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 伊慶春、章英華（2006）。對娶外籍與大陸媳婦的態度：社會接觸的重要性，**臺灣社會學**，12，191-232。
- 吳天堂（2005）。**南投縣國中原住民學生族群認同、自尊與生命價值觀相關研究**。南華大學生死學研究所碩士論文，未出版。
- 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碩士論文**，未出版，台北市。
- 巫有鑑（2005）。**學校與非學校因素對台東縣國小學生學業成就的影響：結合教育機會均等與學校效能研究的分析模式**。屏東師範學院教育行政研究所博士論文，未出版。
- 沈桂枝（1995）。**國民小學教師體育教學決定影響因素之研究**。國立台北師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 林秀容（1998）。淺談學校本位的課程與教學。載於中華民國課程與教學學會（主編），**學校本位課程與教學創新**（頁 49-60）。台北市：揚智。
- 林芳玫、張晉芬（2002）。性別。載於王振寰、瞿海源（主編），**社會學與台灣社會**（頁 200-238）。台北市：巨流。
- 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**。國立台灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 林佩萱（2003）。**教師平權意識影響其執行兩性平等教育之研究**。南華大學教育

- 社會學碩士論文，未出版，新竹市。
- 林佩璇（1999）。**學校本位課程發展的個案研究：台北縣鄉土教學活動的課程發展**。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，台北市。
- 林嘉琪（2006）。**從折翼到展翼－性別意識覺醒與實踐之敘事研究**。東海大學教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 周淑卿（2004）。**課程發展與教師專業**。台北市：高等教育。
- 洪英（2002）。**鄉土教學學校本位課程發展之行動研究**。國立中正大學教育學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 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**。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 邱旭美（2003）。**建構學校本位課程評鑑方案之行動研究－以一所國小之鄉土活動課程為例**。國立新竹師範學院學校行政碩士班碩士論文，未出版，新竹市。
- 邱豐盛、鄭秀琴（2005）。正視「新移民子女」的學習及教養問題。**教師天地**，**137**，67-72。
- 高新建（1998）。學校本位課程發展的多樣性。載於中華民國課程與教學學會（主編），**學校本位課程與教學創新**（頁 61-79）。台北市：揚智。
- 夏曉鵬（2005）。解開面對新移民的焦慮。**學生輔導**，**97**，6-27。
- 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**。國立新竹師範學院進修暨推廣部教師在職進修國民教育研究所輔導教學碩士班碩士論文，未出版，新竹市。
- 教育部（1998）。**九年一貫課程綱要**。2007年2月15日，取自  
[http://www.edu.tw/EDU\\_WEB/EDU\\_MGT/EJE/EDU5147002/9CC/9CC.html?TYPE=1&UNITID=225&CATEGORYID=0&FILEID=147654&open](http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/EJE/EDU5147002/9CC/9CC.html?TYPE=1&UNITID=225&CATEGORYID=0&FILEID=147654&open)
- 教育部（2005）。**職業學校群科課程暫行綱要**。2005年12月15日，取自  
<http://course.tvc.ntnu.edu.tw/download/課程綱要/web/main.html>
- 許祝齡（2001）。**存在學校兩性互動中的性別差異對待--一所茶鄉迷你小學的觀察研究**。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 許靜芳（2005）。談多元文化教育在班級中的落實。**學生輔導**，**97**，116-120。
- 曾秋蘭（2004）。**年少單飛的異鄉歲月——五名高中僑生在臺生活適應之生命史**

- 研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 張嘉育（1998）。認識學校本位課程發展。載於中華民國課程與教學學會（主編），**學校本位課程與教學創新**（頁 23-47）。台北市：揚智。
- 張嘉育（1999a）。**學校本位課程發展**。台北市：師大書苑。
- 張嘉育（1999b）。**國民中小學學校本位課程發展之研究**。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 陳伯璋（2001）。**新世紀課程改革的省思與挑戰**。台北市：師大書苑。
- 陳美如、郭昭佑（2003）。**學校本位課程評鑑——理念與實踐反省**。台北市：五南。
- 陳建民（2001）。**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**。屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 陳雪玉（2005）。發展新移民文化：談外籍配偶及其子女教育輔導措施。**教師天地**，**135**，35-42。
- 陳皎眉（1996）。性別認同與性別角色。載於陳皎眉、江漢聲、陳惠馨合著，**兩性關係**（頁 3-17）。台北縣：國立空中大學。
- 陳惠邦（1999）。教育情境中的行動研究——理論與實踐經驗。載於中正大學教育學研究所（主編），**教育學研究方法論文集**（頁 57-75）。高雄市：麗文。
- 陳凱筑（2003）。**國小女性教師性別意識構成與實踐之研究**。國立台中師範學院國民教育所碩士論文，未出版，台中市。
- 黃光雄（1984）。課程設計的模式。載於編輯小組（主編），**中國教育的展望**（頁 287-314）。台北市：五南。
- 黃光雄、蔡清田（1999）。**課程設計—理論與實際**。台北市：五南。
- 黃政傑（1999）。**課程改革**。台北市：漢文。
- 黃純敏（2005）。**語言與多元文化論述：臺灣當代語言教育的實踐與經驗**。臺北市：作者。
- 陸穗璉（1999）。**國小教師對於傳遞兩性平等教育之研究：以訪談八位、觀察兩位國小教師為例**。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 游美惠（2001）。性別意識與性別意識形態。**兩性平等教育季刊**，**15**，98-100。

- 普通高級中學課程發展委員會、普通高級中學課程總綱修訂小組、普通高級中學各科課程綱要專案小組（2005）。**普通高級中學課程暫行綱要**。臺北市：教育部。
- 楊宜德、高之梅（譯）（2002）。Burr V. 著。**性別與社會心理學**。台北市：五南。
- 楊清芬（2002）。國小男生與女生的校園生活。載於謝臥龍（主編），**性別平等教育—探究與實踐**（頁 403-440）。台北市：五南。
- 溫麗雲（2002）。**師生互動中的性別差異——一所國小一年級生活課程教室觀察**。國立台東師範學院教育研究所，未出版，台東市。
- 甄曉蘭（2001）。**中小學課程改革與教學革新**。台北市：元照。
- 甄曉蘭（2004）。**課程理論與實務—解構與重建**。台北市：高等教育。
- 歐用生（2002）。建立二十一世紀的新學校——校本課程發展的理念與實踐。載於歐用生、莊梅枝（主編），**反省與前瞻——課程改革向前跑**（頁 6-26）。台北縣：中華民國教材研究發展學會。
- 廖珮君（2005）。**澳洲回流臺灣年輕移民在臺、澳社會間的適應與自我認同**。臺北市立師範學院社會科教育研究所碩士論文，未出版。
- 賴友梅（1998）。**影響國中教師性別角色刻板化態度與兩性平等意識相關因素之研究**。國立政治大學社會學系碩士論文，未出版，台北市。
- 蕭惠蘭、郭秋勳（2004）。**高中女生性別意識、教育期望、科學成就對升大學選擇科系之影響研究**。2007 年 11 月 20 日，取自  
<http://www.hhvs.tnc.edu.tw/Department/principal/%BD%D7%A4%E5%B5%A%ED.doc>
- 臺北市政府教育局（2002）。**教育政策白皮書**。2005 年 12 月 20 日，取自  
[http://www.edunet.taipei.gov.tw/public/pub2\\_content.asp?SEQ=3310&QryKey=教育政策白皮書](http://www.edunet.taipei.gov.tw/public/pub2_content.asp?SEQ=3310&QryKey=教育政策白皮書)
- 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**。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 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**。國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 鄭予靜（2004）。**臺灣爸爸的父職經驗——分析臺越跨文化家庭之親職互動**。國

- 立暨南國際大學碩士論文，未出版。
- 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。國立新竹師範學院進修暨教育推廣部教師在職進修國民教育所輔導教學碩士論文，未出版，新竹市。
- 鄭惠姣（2000）。女性教學者女性意識轉化及其教學實踐之研究。國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 譚光鼎、林君穎（2001）。族群關係與國小社會科教學：一個多元文化課程的設計與實驗。《教育研究資訊》，9（2），147-164。
- 饒見維（1999）。九年一貫課程與教師專業發展之配套實施策略。載於中華民國教材研究發展學會（主編），邁向課程新紀元—九年一貫課程研討會論文集（下）（頁 305-323）。台北縣：中華民國教材研究發展學會。

## 二、英文部分

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Thompson, M. S. (1987). School performance, status relations, and the structure of sentiment: Bringing the teacher back in. *American Sociological Review*, 52, 665-682.
- Banks, J. A. (1994a). The multicultural curriculum: Issues, approaches, and models. In J. A. Banks, *Multiethnic education: Theory and practice* (3<sup>rd</sup> ed.). (pp.199-221). Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (1994b). The stage of ethnicity: implications for curriculum reform. In J. A. Banks, *Multiethnic education: Theory and practice* (3<sup>rd</sup> ed.). (pp. 222-231). Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (1997). Multiethnic education: characteristics and goals. In J. A. Banks, & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (3<sup>rd</sup> ed.)(pp. 3-31). Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2001). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching*. Boston: Pearson, Allyn & Bacon.
- Bezzina, M. (1989). *Teachers' perceptions and their participation in school-based curriculum development*. Unpublished doctoral dissertation, Macquarie

- University, Australia.
- Bossert, S. T. (1981). Understanding sex differences in children's classroom sex experiences. *Elementary School Journal*, 81(5), 255-263.
- Brady, L. (1987). Explaining school-based curriculum satisfaction: A case study. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 375-378.
- Bullivant, B. M. (1989). Culture: Its nature and meaning for educators. In J. A. Banks, & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 27-45). Boston: Allyn and Bacon.
- Dianne, D. H. (1995). *Achieving gender equity*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gerson, J. M., & Peiss, K. (1985). Boundaries, negotiation, consciousness: Reconceptualizing gender relations. *Social Problems*, 32, 317-331.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a pedagogy of learning*. Mass: Bergin & Garvey.
- Greene, M. (1974). Cognition, consciousness, and curriculum. In W. Pinar (Ed.), *Heightened consciousness, cultural revolution, and curriculum theory* (pp. 69-84). Berkeley, CA: McCutchan.
- Grossman H. & S. H. Grossman (1994). *Gender issues in education*. Boston, Mass: Allyn & Bacon. p.119-129.
- Hraba, J., & Yarbrough, P. (1983). Gender consciousness and class action for women: A comparison of black and white female adolescents. *Youth and society*, 15(2), 115-131.
- Kelly, A. (1988). Gender difference in teacher-pupil interactions: A meta-analytic review. *Research in Education*, 39, 1-23.
- Knight, P. (1985). The practice of school-based curriculum development. *Journal of Curriculum Studies*, 17(1), 37-48.
- Lomawaima, K. T. (1995). Educating native Americans. In J. A. Banks, & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 331-347). New York: Macmillan.

- Marsh, C., Day, C., Hannay, L. & McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing School-based curriculum development*. London: The Falmer.
- Murphy, S. (1986). *Sex equity / inequity in teacher-child interaction in day care classrooms*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 297 862 )
- Rinehart, S. T. (1992). *Gender consciousness and politics*. London: Routledge.
- Sadker, M. & Sadker, D. (1982). *Sex Equity Handbook for Schools*. New York: Longman.
- Sandler, B. R. (1996). *The chilly classroom climate: A guide to improve the education of women*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 396 984)
- Streitmatter, J. (1994). *Toward gender equity in the classroom: Everyday teachers' beliefs and practices*. New York: State University of New York Press.
- Sadker, M. & Sadker, D. (1982). *Sex Equity Handbook for Schools*. New York: Longman.
- Sadker, M., Sadker, D. (1986). Sexism in classroom: From grade school to graduate school. *Phi Delta Kappan*, 67 (7), 512-515.
- Sandler, B. R. (1996). *The chilly classroom climate: A guide to improve the education of women*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 396 984)
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78, 1-23.
- Tanner, L. N. (1997). *Dewey's laboratory school*. New York: Teacher College Press.

## 附錄一 教師多元文化課程意識訪談大綱

- 一、 貴校有一些多元文化相關的活動或課程，可否請描述當時辦理和實施的情形？
- 二、 您認為這些活動或課程的重要性在哪裡？與您對課程與教學的認知和做法有什麼關聯？
- 三、 在多元文化的課程與教學上，您認為如何才能讓自己的想法和理念轉變成實際的行動？可否舉幾個例子說明？
- 四、 您覺得在這些活動規劃與實施的過程中，學生、家長、您自己、學校等各方面有獲得什麼益處嗎？哪些事情是值得繼續做的、哪些不值得？
- 五、 您認為什麼樣的東西可以稱做是「多元文化課程」？據您的經驗和您所見聞的實際例子，您認為國小老師在當前的學校教育環境中實踐多元文化課程的可行途徑有哪些？
- 六、 對於過去曾經做過的、現在正在做的、未來想要做的多元文化課程或教學活動，您認為最大的困難或困境是什麼？

## 附錄二 教師性別意識訪談大綱

### 一、對性別議題的系列看法

1. 你認為「性別」這個名詞所代表的意涵是什麼？
2. 你對目前實施性別平等教育政策與實際教學實貌有何看法？
3. 你覺得自己有哪些觀念符合性別平等的概念？又有哪些不符合性別平等的概念，你覺得原因可能出在哪裡？

### 二、性別意識的教學轉化

#### （一）班級經營的理念

1. 你目前任教班級的特性與狀況（班級風氣、男女學生比例）。
2. 你們班學生的特色，有明顯的男女差異嗎？

#### （二）工作指派

1. 班級幹部是哪些人？如何決定班級幹部人選？是什麼原因讓你如此決定？
2. 班上的整潔工作有哪些項目？是如何分派的？背後的理念是什麼？
3. 協助班務處理時（借用體育器材、收作業、幫忙製作海報、指導同學的課業、示範運球、體操、拍球、跳繩的動作、示範跑步動作、示範舞蹈動作），你通常會請男生或女生？原因為何？

#### （三）師生互動

1. 你覺得自己和班上男、女生的師生關係如何？
2. 你認為男、女生在課堂表現方面是否有差異？可從上課的專心程度、發言踴躍程度、成就表現方面陳述。你如何看待這樣的現象？採取什麼方法因應？
3. 你對男、女生行為或課業的要求有沒有不一樣？為什麼？
4. 班上男女生在學習成就表現方面有無差異？你認為是什麼原因導致如此的表現？

#### （四）行為指導

1. 班上同儕互動的情形是什麼？你如何看待這樣的關係？
2. 國小低、中、高年級男、女學生之間有沒有差異？有的話，是哪些不同？

(五) 獎懲制度

1. 請試述你對班級的獎勵的原則與方法。
2. 請試述你對班級的處罰的原則與方法。
3. 當班上學生違反了班級規定時，你對每位學生都採取相同的處罰方式嗎？有空間可以彈性調整，還是一視同仁？

(六) 分組原則

1. 你如何編排學生的座位？遵循著怎麼樣的原則？為何如此考量？
2. 分組是依據怎樣的理由？就你的觀察，他們是如何分派組內的工作的？