

臺灣技職校院通識教育之教學與挑戰
——以性別課程為例

**Instructions and Challenges of General Education at
Vocational and Technical Institutions in Taiwan
— A Focus on Gender Courses**

劉素芬

Su-Fen Liu

Author's Correspondence Information

作者通訊

劉素芬 Su-Fen Liu

Assistant Professor

Department of Marketing and Distribution Management

National Pingtung Institute of Commerce

國立屏東商業技術學院行銷與流通管理系助理教授

No.51, Minsheng E. Rd., Pingtung City, Pingtung County 90004, Taiwan (R.O.C.)

摘要

本研究在瞭解臺灣技職校院通識教育性別課程之教學現況及所面臨的挑戰，針對開課教師進行問卷調查，有 78 位教師回覆。結果發現，技職校院通識教育性別課程的教師其開課動機以教師自己的興趣與學生的需求為最強，並不特別強調婦運理論的建構。男性教師開課動機偏向外在因素，女性教師則偏向內在因素。技術學院教師比科技大學教師更容易基於上級單位的要求而開課；兼任教師比專任教師較不會為了建立婦運理論而開課。教師們認為最重要的教學目標是培養性別平權意識，而且女性教師對此的認同度比男性教師為高；非通識教育中心編制內的教師比隸屬於通識教育中心的教師較會把防範日後因性別而產生的偏見或侵害當作教學目標。教師最常使用的教材是報章雜誌及日常生活教材。課程的教學以教師自己講授為主，由校內或校外教師合作授課的情形算是少數。授課教師無不使出渾身解數使得課堂教學活動多樣化，包括影片賞析、口頭報告、分組討論等，以提升學生學習興趣與效果。教師在教學上碰到的最大的問題與困難是（1）學生的學習態度不佳，（2）學生的能力與經驗不足，（3）學生的性別觀念根深蒂固，（4）大班制教學很難進行小組討論，（5）影片及教科書等教材取得不易。教師最希望得自學校或教育部的教學資源是提供書面及影片資料。文中對研究結果有深入探討，並根據結論提出建議。

關鍵字：通識教育、性別課程、技職校院

臺灣技職校院通識教育之教學與挑戰 ——以性別課程為例¹

壹、前言

教育部（2000）指出通識教育是以「人」為核心的統合教育，在強調個體獲得精神充實與全人發展，並對人類社會產生有意義的人文關懷。Abrahamson 和 Kimsey（2002）更明確提示通識教育的主要目標之一是要培養學生彈性思考能力，並且發展成為終身學習者。為落實通識教育目標，教育部分別於 1984 年及 1992 年頒布有關通識教育學分的規定，補助大專院校積極倡導通識教育的實施（沈君山、黃俊傑，1995）。更於 2007 年推動「96-99 通識教育中程綱要計畫」，以深入發展各校通識教育。

通識教育的目的在建立人的主體性，以完成人之自我解放，並與人所生存之人文及自然建立互為主體之關係（教育部，2000），而「培養反思能力」是讓人獲得「自我解放」的一個重要因素；因為「反思」讓人檢視自我的舊有概念框架，並從不同的角度看待世事，也因此才能從舊有的思想中「解放」出來（林從一，2007）。近年來教育部大力推行的性別平等教育，其目的即具有此功能，亦即期許透過通識教育性別課程，以批判的角度剖析性別不平等對社會、家庭及個人所造成的影響，促使學生突破性別刻板印象，具備多元性別的平權觀。Klein（1985）也指出性別平等教育的重要性在於其可激發個人潛能，並互相尊重以建立和諧社會，而 Klein 所闡述的正是通識教育所欲達成的目標。

當臺灣綜合大學普遍加強通識教育的同時，以職業教育為導向的技職校院，其通識教育的需求應更顯殷切。林思伶和蔡進雄（2007）指出通識教育對於技職教育是很重要的，但國內對此研究有限，故對技職校院通識教育課程的研究需多加著力。技職校院與綜合大學為不同目的而設立，綜合大學招收的是高中生，而技職校院招收的是高職生。學生的基本能力及學習目標差異大；高職生在尚未進入大學前

¹ 感謝本期刊匿名審查委員的寶貴意見，使得本文更臻完善。

感謝國立屏東教育大學簡成熙教授及國立屏東商業技術學院通識教育中心吳傑儒主任對本研究之問卷提供建設性意見，以及吳傑儒主任對於寄發問卷的協助。

課業即已著重在專業，其國文、英文、數學之基本能力恐不及高中生，進到強調專業技術的技術學院或科技大學又若沒有妥善安排的通識課程來陶冶學生的性格，則技職校院學生的未來發展將受限制。

張佳琳（2002）強調科技大學通識教育重點應在於學生主體的自我覺醒與批判能力的養成。為使高級專門人才之養成具有成效，學生必須覺察週遭的環境脈絡，並具有批判思考能力。Kerrigan 和 Jhaj（2007）在評估大學通識教育課程時強調通識課程的四大目標之一是批判思考。Ng（1993）從一個黑人女教授在上課時被白人男學生指稱為「失控的女人」的實例中，反思出大學教育應讓學生接觸不同的觀點與經驗，而不是限制或強化他們原本狹隘的世界觀。科技大學通識教育必須作為專業教育發展的基礎，強調開展性人生觀，不因專門技術的發展而侷限主體多元的面向，所以藉由通識教育平衡專業發展以建立學生的主體性是當前技職教育迫切需要的（賴羿蓉、鍾任琴，2005）。故為培養高級技術人才，高職生進入技職校院所接受的教育則應有更豐富的人文素養課程來陶冶學生之性格才是。

性別平權觀是現代公民應有的基本素養，為促進技職校院學生性別平權概念的提昇，通識教育性別課程的研究更顯重要。然而文獻顯示，針對通識教育性別課程的研究並不多見，現有的研究以綜合大學為主（王雅各，1999；陸偉明、劉開鈴，1998；Lin, 2000），或針對某一課程作分析（陳芬苓，2003；Lin, 2000；張珏、王舒芸、陳若璋，1997；謝小苓、王雅各，2000；蘇芊玲，2001），或探討教學效益（陸偉明、劉開鈴，1998；黃玲蘭，2002），針對技職校院教師的研究付之闕如。劉金源（2006）指出通識教育品質的關鍵因素之一是師資水準及教師對通識教育的認知程度。教師握有課程規劃的主導權，而其教學方式影響學生學習效果甚大，故若要提升通識教育教學成效，則非對開課教師進行研究不可。因此，本研究之目的在瞭解臺灣技職校院通識教育性別課程教師的教學現況及所面臨的挑戰，以提高教學成效。

貳、文獻探討

技職校院的教育宗旨在於培養中高級專業技術人才，參與國家經濟建設、服務社會、造福人群。然而與綜合大學相比，長久以來，臺灣技職校院的課程過度強調專業與實務，忽略人文素養，以致使一些擁有高學歷的專業人才，缺乏職場倫理、社會關懷與終身學習能力。黃俊傑（2000）指出最近二十年來，為數眾多的技職校院在專業教育方面已有相當的水準，但是專業以外的通識教育卻仍有極大提升的空

間。因此，通識教育在技職校院之推動更顯必要。然而技職校院要使學生人文素養與專業能力兼顧，在實施上有其一定困難度，主要原因是技職校院不像綜合大學人文、社會、藝術等系所林立而開課方便，因此，無法開設豐富多元的課程（張文雄、鄭定國，1998）。再者，由於時代背景、社會脈絡不同，大學各有其特色，不同的大學應該發展出不同的通識教育（黃俊傑、萬其超、張光正、朱建民、王福林，1997；陳舜芬，2001；張文雄、鄭定國，1998）。王俊秀（1998）因此呼籲技職體系宜以培養「博雅的專業人」為目標，因為技職體系的學生在進入大學前早已「專業分流」，比一般高中更「專業化」，相對之下，通識教育的提供更形重要。簡言之，技職校院通識教育的實施是比較困難，但又非常重要；困難在於學生的基本人文素養與能力較顯不足，而且學校所能提供的課程較難多樣化；重要在於未來職場所需之人才不能只重專業，還需人文涵養。

黃俊傑認為性別平等是現代社會迫切面對且大學通識教育必須涵蓋的議題之一（王雅各，1999）。謝小苓和王雅各（2000）也認為婦女研究強調人文的關懷、人格發展、多元文化的價值等特性，這與通識教育的理念符合。教育部推動性別教育的用意是希望透過教育的歷程，使男女學生在學校皆能在公平的立足點上發展潛能，不因生理、心理、社會及文化上的性別因素而受到限制；更期望經由教育上的性別平等，促進男女在社會上的機會均等，共同建立和諧的多元社會。綜合而言，通識教育性別課程，在當今社會有其重要性，因此對性別課程的研究有其必要性。因此，本研究針對通識教育性別課程的教學概況進一步瞭解。

本文獻探討將針對（1）開課動機與教學目標，以及（2）教材教法與教學活動加以說明。因為研究技職校院性別課程教學之文章非常少，故本文亦參考對綜合大學研究之文獻。

一、開課動機與教學目標

性別課程教師之開課動機會影響其課程規劃，包括課程目標、課程內容與上課方式，文獻顯示性別課程教師的開課動機各不相同。謝小苓和王雅各（2000）透過對 12 位教師的深度訪談資料分析出大學教授開設兩性關係或性別相關課程的動機，約可依其第一次開課的時間和其所任教學校的性質分為兩類：（1）把開課視為校園內的婦女運動；（2）為因應學生與社會需求，傳遞婦女研究的新議題與新知識。在教學目標方面，張珣、王舒芸和陳若璋（1997）針對「性別與兩性關係」通識課程的研究發現，主要的教學目標共可分為兩大部分：（1）呈現兩性的差異與兩性不平等現象（2）建構性別意識和兩性平等概念。陸偉明和劉開鈴（1998）所開授「性別與社會」課程的教學目標是希望學生能了解性別所扮演的角色，進而對自己

的性別角色態度有所反省，對日常生活中的事件有所批判，以達成多元文化社會中所強調的反省、批判與價值重估的目標。黃玲蘭（2002）綜合彙整文獻資料及專家學者的意見，認為通識教育中的兩性教育相關課程的目標應包含：（1）打破性別刻板印象，消除性別歧視與偏見。（2）促進多元化觀點，培養對性別議題的批判、省思能力。（3）認識生理、心理、社會文化下的兩性差異，提供兩性相互了解的機會。（4）建立尊重開放的兩性相處模式，締造兩性平等和諧的關係。（5）提供知識與經驗的討論空間，增進學生生活應用的能力。

其開課動機包含建立婦運理論，其他不以婦女運動為職志的教師，其開課動機則較常是為了配合社會、學校及學生的需要以及自身的研究興趣。在教學目標方面，開授性別課程的教學目標呈現多元化，包括培養批判性思考能力、性別意識的覺醒、培養性別平權觀、以及兩性和諧相處等。

二、教材教法與教學活動

批判思考是公民教育的重要目標（徐建國，2004），而「通識教育」的本質：

在於培養學生以謙恭的態度觀察，並以公正的態度追求真理，把所得的知識與真理加以整合，而不是一味地把預先接受的科學或政治觀念強加在事實之上，硬要削足適履地讓事實附合理論。（沈君山、黃俊傑，1995，頁4）

林從一（2007）也認為「反思」讓人檢視概念框架，它可能改變舊有框架，從新的角度看世界。他並進一步指出這個過程讓人因為理解看待世事存在著不同角度，進而對世事也產生寬容的態度。

為培養學生批判性思考，需讓學生把想法大聲說出來，也就是將思考過程以口語方式表達出來，進而找到問題的解答，因此分組討論是不可或缺的教學活動。教師想要透過課堂討論把學生暴露在最具深度意義的知識領域裡，課堂討論進行得越深入，學生的思考能力就會越活化，而且他們的學習成效就能越加持久（賴慧玲譯，2002）。Mysliwiec、Shibley 和 Dunbar（2004）也認為課堂討論可以達到的目的之一是促進學生自我覺醒及自我批判的能力。在公開的課堂上，教師的反應通常對學生的思考有很大的影響，但在小組討論中反而可以觀察到同儕的彼此反應，是一個很自在的溝通與學習方式，因此在小組的討論中學生反而能更自由的思考（Fujimura-Fanselow, 1996）。

Hogue、Parker 和 Miller（1998）發現幾乎所有以講授方式上課的教師會考慮以不同的方式增加師生的互動和學生的參與，如經常要求學生分組討論。討論活動是

鼓勵人們思想有彈性和改變想法的主要工具，在小組討論性別議題的過程中，不同性別學生有較多發表意見的機會，同儕的互動、溝通、批判和反省有利於不同性別間的相互瞭解（陳昭曄，2003）。綜合而言，通識教育性別課程的教材教法著重在批判思考及自我表達能力的培養，其教學活動以師生討論互動的方式為佳。

由以上文獻探討可知，技職校院的學生由於在高職階段較少接受人文素養課程，進到大學階段接受偏向專業技術的教學，技職校院的系別又不如綜合大學般多元與人文導向，故修習通識課程成為技職校院學生陶冶人格特質，培養性別平權觀的重要方式。因此，針對通識教育性別課程的開課動機、教學目標、課程教材及課堂教學的瞭解就顯得很重要，並值得深入探討。此外，由於現今對技職院校通識教育性別課程之研究闕如，深入瞭解技職校院教師所碰到的困難及教育部與學校等主管機關如何協助等議題亦值得關注。

參、研究方法

本研究採用調查研究法，以問卷收集資料，內容包含以數字呈現的封閉式選擇題與排序題的答案和以文字呈現的開放式問答題的答案。量化的數據資料以統計方法分析，質性的文字資料以內容分析法（content analysis）分析（王文科、王智宏，2004）。

一、研究目的與研究問題

本研究之目的在瞭解臺灣技職校院通識教育性別課程教師的教學現況與所面臨的挑戰，以提高教學成效。所欲回答的問題如下：

- （一）技職校院通識教育性別課程教師之性別、年齡、教育程度、職級、專兼任、編制情況、及其所屬學校之學制、公私立、及所在地點等在開課動機上有何差異？
- （二）技職校院通識教育性別課程教師之性別、年齡、教育程度、職級、專兼任、編制情況、及其所屬學校之學制、公私立、及所在地點等在教學目標上有何差異？
- （三）技職校院通識教育性別課程教師選用之教材有何特色？

- (四) 技職校院通識教育性別課程教師之課堂教學活動有何特色？
- (五) 技職校院教師在教授通識教育性別課程時碰到的最大問題與困難為何？
- (六) 技職校院通識教育性別課程教師認為教育部及學校能提供的教學資源為何？

二、研究工具

從文獻探討中並為發現可完全適用本研究之問卷，故研究者從文獻資料及教學經驗中自行設計問卷題目，問卷初稿送請一位資深通識教育主管及一位資深性別教育專家進行邏輯審查，再根據兩位專案的意見刪增或修改題目。問卷內容除個人基本資料外，還包括開課動機、教學目標、課程教材、課堂教學活動、教授課程時碰到的最大困難及教育部或學校可提供的資源等共七大部分。其中除了有關開課動機（共 6 題）和教學目標（共 16 題）採用李克氏六點量表和最後兩部分是開放式的問答題之外，其他則為勾選、或排序的題目。

王文中、呂金燮、吳毓瑩、張郁雯、和張淑慧（1999）指出，試題內容是否具有代表性，通常以邏輯判斷的方式決定，亦即所謂專家效度，其意是指專家依據本身在內容上的專業知識來判斷與評量內容的代表性。本問卷之題目經過兩位專家學者審查修改過，故可謂具有專家內容效度。有關教學目標，以因素分析法萃取出四個因素，分別為（1）培養批判性思考（共 4 題）、（2）培養性別平權意識（共 4 題）、（3）增進兩性交往知識（共 3 題）、（4）防範日後因性別而產生的偏見與侵害（共 3 題），共可解釋全部變異量的 70.62%，建構效度佳。在信度方面，以內部一致性 Cronbach's α 係數檢驗，教學目標之全量表信度為 0.89，四個因素之個別信度係數在 0.76 到 0.88 之間。周文賢（2002，頁 17）指出，「 $\alpha > 0.70$ 代表高信度。實務上，只要 $\alpha \geq 0.6$ 即可宣稱問卷之信度可接受」。因此，本研究中有關教學目標題項的信度和效度皆在可接受之範圍內。

三、研究對象及數據收集

本研究的研究對象是全國各技職校院通識教育中心教授性別課程之教師。研究者從教育部高等教育司（2006）編印的「大專校院一覽表」中，篩選出設有通識教育相關單位的科技大學或技術學院共 72 所。寄發三份問卷給每所學校通識教育中心主任，請其轉發給近三年曾經或現在開授性別教育通識課程之教師填寫，再以回郵方式一併寄回。

本問卷於 2007 年 6 月上旬寄出，同年 7 月下旬收集完畢，期間對未能如期寄回問卷的通識教育中心主任，以電話提醒協助催收問卷。在 72 所學校中共有 46 所回覆，回收率 64%。有些學校寄回一份、兩份或三份，共回收 85 份，但其中 7 位填答者因其所教課程，例如「人際關係與溝通」、「健康與護理」、「應用心理學」、「職場求生術」等，其內容雖稍有涉及性別關係，但為求本研究數據的效度，凡教學內容並非完全在探討性別主題者不予採用，故最後有效問卷共 78 份。

四、研究資料處理與分析

本問卷收集後，以 SPSS12.0 視窗版程式輸入數據並進行分析。除了基本資料、教材、課堂教學活動等題目需勾選或排序之外，有關開課動機（共 6 題）及教學目標（共 16 題）則以李克氏六點量表測量，其中 1 代表非常不同意，6 代表非常同意。為分析建構效度及組間差異，數據分別以因素分析法、T-檢定、及 1-way ANOVA 進行分析。另有兩題開放式問題，收集教師在教授此課程時碰到的最大問題或困難以及教師希望教育部或學校提供的資源，對此二題之質性答案進行內容分析後，歸類整理出教師在教學上碰到的問題及教育主管機構可提供之協助。

肆、研究結果與討論

一、基本資料

（一）人口統計資料

本研究問卷填答者基本資料（如表 1）顯示，在技職校院教授通識教育性別課程的教師以女性（73%）居多，學歷多為碩士（69%），大多數為校內專任教師（76%），而且大多屬於通識教育中心編制內教師（56%）。非通識教育中心編制內的 33 位教師中，僅有 17 位填寫隸屬系科，如財稅、財金、企管、行銷等商業類科（4 人），軍訓室（4 人）、師資培育中心（4 人）、諮商輔導中心（2 人）、幼保系、應用外語系和環境安全系等（各 1 人）。由表 1 亦可看出本問卷填答者有將近一半來自南區的學校（49%），職級以講師居多（72%），年齡則大多集中在 41~50 歲之間（52%）。王雅各（1999）研究發現對開授性別相關課程有興趣的教師，目前還是以女性為主。本研究正好顯示，這些年來此現象依然沒有改變。

通識教育品質的關鍵因素之一是師資水準及教師對於通識教育的認知與用心程度。有關師資方面，目前諸多學校由講師擔任通識相關課程。對此現象劉金源（2006）

認為一般而言，有關基本能力課程或輔助性、操作性課程，或可聘用講師任教，但是通識核心課程（博雅課程）至少應是助理教授以上，且最好是禮聘具博雅涵養、教學經驗豐富的資深教授任教。性別課程因是屬於博雅涵養課程，也應鼓勵校內資深教師任教。然本研究顯示，技職校院通識教育性別課程的師資結構還有努力的空間。

表 1 技職校院通識教育性別課程教師分佈概況

項目			人數(百分比)		
性別	男	20 (27%)	職級	教授	4 (5%)
	女	53 (73%)		副教授	5 (7%)
學制	科技大學	33 (48%)		助理教授	12 (16%)
	技術學院	35 (52%)		講師	55 (72%)
公私立	公立	9 (15%)	年齡	30 歲以下	2 (3%)
	私立	49 (85%)		31~40 歲	21 (27%)
專兼任	專任	51 (76%)		41~50 歲	40 (52%)
	兼任	16 (24%)		51~60 歲	13 (17%)
教育程度	碩士	42 (69%)		61 歲以上	1 (1%)
	博士	19 (31%)	學校所在	北區	24 (32%)
通識教育中	編制內教師	42 (56%)		中區	14 (19%)
心編制	非編制內教師	33 (44%)		南區	36 (49%)

註：各項合計總數未達 78 者，其不足之數為未填答者。

（二）教師專長

本研究顯示在技職校院通識教育開授性別課程教師的專長大多集中在心理學、文史哲、教育學、少部分分佈在醫護、社會學和法商等領域。此項結果與王雅各（1999）所發現的研究結果相呼應。此外，本研究顯示第一次開設性別通識課程的年份為 1994 年到 2007 年，但有高達 60% 的教師第一次開課是在 93 至 95 學年度之間。推測是因為性別平等教育法於 2004 年公布施行，各技職校院對性別平等教育的重要性廣為認同所致。

（三）班級人數

本研究顯示技職校院通識教育性別課程，每班修課人數從 24 或 25 人到 130 或 150 人不等，大部分班級皆在 40 至 60 人之間。蘇芊玲（2001）指出通識課程的班級經營困境之一是學生人數過多，有時一班達六、七十人甚至上百人。班級學生人數增多，教師與學生的直接互動相對的就會減少，因此教學成效就較差，尤其對需

要深度對話的性別課程影響更鉅。由此研究結果可看出技職校院通識課程的班級人數還有改善的空間。

(四) 課程名稱

本研究結果指出最近一學期開授性別相關通識課程之名稱有 38 種之多，其中最常用的課程名稱是「兩性關係」，有 28 人採用，另有 5 人採用「婚姻與家庭」，3 人採用「性別平等教育」，其他 35 種課程名稱僅各有 1 人或 2 人採用。在謝小苓和王雅各（2000）的研究中，一位受訪教師認為「兩性關係」的名稱，本身已經隱含了「兩性有別」、「男性要跟女性交往」之類的刻板印象，侷限了批判傳統兩性關係的可能性。在本研究中，「兩性關係」之課名最多人採用，凸顯技職校院受傳統性別概念的束縛甚深。此外，「兩性關係」一詞已無法涵蓋多元性別之意涵，故在相關法規中已一律將「兩性」改成「性別」，所以技職校院開授課程名稱亦應修改為「性別關係」。

本研究結果也與陳芬苓（2003）的結論相似。她檢視各大專校院所開授的通識教育性別課程，發現專門或科技類別與企業集團支持之私立學校開設的課程偏向傳統性別議題的課程，可能是這些學校因其特殊發展方向，未若一般綜合性公立大學具有多元化的科系及師資。因此，她認為在通識教育的課程設計上有可能因為缺乏師資的支持，無法開設更具探索性或批判性的課程。

二、開課動機

影響通識教育之教師開授性別相關課程最強的動機是出於「老師自己的興趣」（Mean=5.231, SD=1.031），其次為「學生的需求」（Mean=4.808, SD=1.163）。由此結果可以推論性別教育教師開課動機緣於「老師自己的興趣」及「學生的需求」遠高於「教育部的政策」或「通識教育中心的要求」，亦即技職校院通識教育性別課程的教師有很強烈而且發自內心意願的教學動機。這與王雅各（1999）的研究發現不謀而合，亦即開授性別相關課程的教師們幾乎都是非常熱衷於教學的好教師。「推動婦運尋找理論根據」（Mean=3.208, SD=1.499）與「建立婦運的理論」（Mean=3.026, SD=1.530）此兩項是最弱的開課動機，顯示技職校院通識教育的教師並不特別強調婦運理論的建構。這有可能是因為早期把開課視為校園內婦女運動的教師是任教於綜合大學的性別研究相關系所，而本研究的對象是技職校院通識教育性別課程的教師，兩者之教學目標有可能不同。這也呼應謝小苓和王雅各（2000）所言，以傳遞新知為開設性別關係課程動機的學者，並不以婦女運動為職志，也不主張建構婦運理論，主要是因應學生需求與配合本身的研究興趣而開設性別相關課程。

在開課動機上，研究結果顯示不同的人口統計變項如學校是公私立、教師的教育程度、在通識教育中心編制內或外、教師職級、年齡大小、學校所在地等，都沒有顯著差異，但在性別、學制及專兼任之人口統計變項卻有差異。把「通識教育中心的要求」當作開課動機的教師，男多於女 ($P < .05$)；而「老師自己的興趣」則女多於男 ($P < .05$)。這樣的結果顯示女性教師有可能親身體認到性別教育的重要性而開課，亦即由內而發的內在動機，但男性教師則是因為外在所屬單位的要求而開課，顯然較傾向外在動機。至於學制方面，技術學院的教師比科技大學的教師更強調「教育部的政策」及「通識教育中心的要求」($P < .05$)。有可能因為技術學院在研究資源、地位及各項的補助上皆比科技大學弱勢，也較受制於上級的指示，故在開課方面會比較反應出上級的要求。此外，兼任教師明顯比專任教師較不會把「推動婦運尋求理論根據」($P < .05$)及「建立婦運理論」($P < .05$)當作開課動機。要建立理論通常費時費力，兼任教師比專任教師更不願意投入心力，亦可理解。

三、教學目標

本問卷共有 16 個題目問及通識教育性別課程之教學目標。為分析通識教育性別課程教師的教學目標之構面，本研究採取因素分析法中的「主成份分析」，並以「最大變異法」為轉軸方式，保留特徵值大於 1 的共同因素之條件進行分析。吳明隆（2006）指出使用因素分析法，可建立量表的建構效度。在進行第一次探索性因素分析時，共萃取 4 個共同因素。此量表的抽樣適當性量數 (KMO) 值為 0.819，王保進（1999）指出依據 Kaiser 的判別標準，當 KMO 值超過 0.80 以上是屬於有價值的，亦即表示本量表所有變項整體的取樣適當。此外，Bartlett 球形檢定的 χ^2 值為 705.678，在自由度為 120 時，已達顯著水準 ($p < .01$)，因此由以上兩項指數得知本資料適合進行因素分析。

本研究中 16 個題目共萃取出 4 個因素。此 4 個因素可分別命名為（1）培養批判性思考：其特徵值為 3.250，可解釋 20.313%之變異量；（2）培養性別平權意識：其特徵值為 3.002，可解釋 18.763%之變異量；（3）增進兩性交往知識：其特徵值為 2.620，可解釋 16.376%之變異量；（4）防範日後因性別而產生的偏見與侵害：其特徵值為 2.427，可解釋 15.171%之變異量。

教學目標呈現多元化的研究結果，與前人的研究相符（張珣、王舒芸、陳若璋，1997；陸偉明、劉開鈴，1998；黃玲蘭，2002）。換言之，技職校院通識教育性別課程的教師期望學生在上完一學期的課後達到「培養批判性思考」、「培養性別平權意識」、「增進兩性交往知識」及「防範日後因性別而產生的偏見與侵害」等教學目標。

「培養批判性思考」是通識教育性別課程的重要目標，旨在透過性別課程培養學生的「反思」、突破舊有框架並從新的角度詮釋事情的能力。在分析批判思考學者與女性主義學者中，簡成熙（2002，頁 63）反觀臺灣教育場域時指出：

我國長時間來，在實際教育場域中，其實很欠缺批判的態度，是以批判思考仍應是我國未來教育的重點。

「培養性別平權意識」也是性別課程的重要目標。劉素芬（2007）的研究顯示性別課程可以顯著的改變上課學生的性別態度，即使畢業後再測學生的性別態度也比學生修課前還平權，可見此項教學目標在性別教育課程極為重要。至於「增進兩性交往知識」成為教學目標有可能是因為學生正處在非常關心男女交往的階段，他們想要從課堂上獲取此項知識。這個教學目標正可反應出前述教師開課動機中的出自「學生的需求」。有關「防範日後因性別而產生的偏見與侵害」，這是透過課程使學生事先建立正確的概念，避免學生未來在職場與生活上受到性別差異的不當待遇。在美國職場性別歧視的官司中，敗訴的公司動輒需要賠償大筆金額（賴美，2004），如果有性別平權概念的職員能夠影響公司高層，使其具有性別平權觀，將可為公司省下未來諸多的訴訟麻煩與賠償。臺灣性別工作平等法已於 2002 年公布、2008 年修正，在大學階段教導學生性別平權概念，對未來避免職場上的性別偏見與侵害將更能落實。

本研究同時指出教授通識教育性別課程的教師，其教學目標以對「培養性別平權意識」的認同度為最高（Mean=5.417, SD=0.621）。至於人口統計變項的差異性分析，只有在性別與編制上有差異，其他變項皆無差異。在教師性別差異方面，女性教師比男性教師較會把「培養性別平權意識」當作教學目標（ $p < .01$ ）。這有可能因為女性教師在其個人生活及工作中強烈感受性別平權的重要性，故在大學階段特別重視學生性別平權意識的培養。在編制方面，非通識教育中心編制內的教師比隸屬於通識教育中心的教師較會把「防範日後因性別而產生的偏見或侵害」當作教學目標（ $p < .05$ ）。非通識教育中心編制內的教師主要來自師資培育中心、軍訓室和財稅、財金、企管、行銷等商業類科。師資培育中心及軍訓室平日在教學即已非常強調性別偏見及侵害的防治，所以對此教學目標會非常重視。由於此因素的內容包含日後職場權益的維護，而 Kolb（1999）指出早期的研究發現經理人的特質常與男性特質有關，但近期研究顯示擔任領導人的態度比男性特質更能預測是否會成為領導人。商業類科的教師對於日後職場性別互動與權益的瞭解可能比起一般通識教育中心編制內教師（大多是文史哲背景）更為重視，因此在性別課程中會特別重視此教學目標。

四、課程教材

在教材及補充資料來源方面共有 69 位（89%）教師是透過自行收集或編撰方式製成的，有高達 74 位（94%）的教師會採用日常生活教材如報章雜誌等當作教材。現今的課堂已不再以教師而是以學生為中心，而激勵學生思考與促使學生參與討論的有效方法之一是將新聞時事融入課程中。Mysliwiec（2004）等人以教授化學通識科學課程為例，說明使用報紙當教材的適當性，因為報紙中的文章通常包含有爭議的主題，提供學生在課堂上討論該主題的機會。通識教育性別課程涉及自我認同及性別角色的批判，更可以從報紙中獲得更多題材提供充分溝通與討論。至於「教科書內固定內容」雖然只有 63% 的教師使用，但凡是採用者大都將其列為第一優先採用的資料，故其被採用的平均順位是第一位。「教科書內固定內容」之所以被列為優先選用教材，有可能是因為其內容較為固定、使用方便又省時省力，教師不用再費心找尋其他教材資料的緣故。

在教材使用方面，有 23 位（30%）教師勾選使用教科書，但只有 18 位填寫教科書的書名。張如慧於 1998 年指出性別教育課程的教材是很缺乏的，王雅各也指出到 1999 年為止，幾乎所有開授「兩性關係」課程的教師們都還是為教材的欠缺所困擾，主要是基於性別課程的跨科際性，因此無法以一人之力撰寫教科書，因此絕大多數目前開授「兩性關係」的教師並不使用單本的教科書而是採取單篇文章的方式，或使用學術性文章。Lin（2000）亦以其教授的性別課程經驗指出坊間雖有書籍出版，但適用於教學的卻很少，因此通常授課教師皆需自己編纂教材。在本研究中可看出，現在教科書選擇雖比以前多，但即便如此，使用日常生活教材、報章雜誌資料的教師還是最多（94%），與前人的研究結果差異不大。

有關通識教育性別課程的教科書，本研究收集到 11 本，有 6 位教師採用《兩性關係與教育》、有 3 位採用《兩性關係學》，有 3 位採用《兩性關係與性別教育理論與實務》，另有 2 位採用《兩性關係》，其他的教科書各有 1 人採用。由這些教科書的書名，也可以反應出技職校院教師的教學目標不以建構婦運理論為主，而是以兩性和諧相處為重。因為教科書的選用常會配合課程名稱，故教科書偏向兩性關係的主題雖可理解，但卻凸顯技職校院受傳統性別概念的束縛甚深。

由此研究結果可看出技職校院的教師在選用教材的特色是靠自己從報章雜誌中收集教材，有 63% 的教師會採用教科書內的固定內容當教材，但只有 30% 的教師採用整本教科書，這也凸顯現今教科書無法全面涵蓋所有上課所需的題材。王雅各（1999）對綜合大學的研究也發現同樣的問題，可見這並非技職校院獨有的狀況，而是通識教育性別課程的跨科際性很難產生完全涵蓋所有主題的教科書。

五、課堂教學活動

本研究顯示技職校院通識教育性別課程的授課還是以教師自己講授為主（95%），由校外或校內教師合作授課的情形算是少數。雖然謝臥龍、駱慧文、和趙雅音（2000）指出由於性別教育通識課程屬於整合性課程，多年來開設此相關通識課程者大多採用協同教學的方式，來解決性別議題多元化及單一教授無法全盤應付的問題。但本研究結果並未驗證此說法，有可能是因為技職校院的教學資源並不如綜合大學充裕，無法聘請外校教師共同開設講座教學。

本研究結果亦發現性別課程的課堂教學活動方式呈現多樣化，如教師講授（97%）、影片賞析（92%）、師生全班問答互動（83%）、學生分組口頭報告（83%）、學生分組討論（79%）、學生閱讀（49%）、學生辯論（32%）等。可見性別課程的教師試圖以多樣化的教學活動來激起學生對性別議題的興趣。謝臥龍（2000）等人指出教師講授法適用於大班制教學，可節省人力與時間，其進行方式較簡單，故為多數教師所採用。通識課程常是大班制，所以教師講授的機率自然提高。王雅各（1999）也發現許多教師更多元的採行與性別有關的材料如幻燈片、投影片、媒體上的短文、錄影帶甚至文學作品等作為課程的教材。只要課堂中能夠營造出善意的討論氣氛，對於培養多元尊重、互為主體的能力是極為有效的。因此，蘇芊玲（2001）建議，除了必要的教師講授，性別課程應盡量採用同學討論、辯論、影片觀賞、學習單、口頭報告、分組報告等方式進行。Lin（2000）也發現使用影片賞析教學確能激發學生的學習興趣並且參與討論，而且影像聲光的使用在性別課程是必要的，因為女性形象的建立對性別建構是深具影響力的，同時，透過影片呈現的女性形象，其具體描述在學生形塑性別角色過程中扮演重要角色。

本研究指出通識教育性別課程的教學目標之一是培養學生的批判性思考，要達到此目標，師生問答互動及分組討論是較佳的課堂活動。在討論時教師可以提出解釋性的問題，因為在回答一個解釋性的問題時，並沒有標準答案，學生必須能夠引用書中的觀點來佐證自己的看法，而且必須考量所有可能性，然後再找出對自己最有意義的解釋（賴慧玲譯，2002）。就如 Miller（1992）所強調的，要營造一個開放的教學情境，教學者必須先摒棄凡事都有唯一正確答案的觀念，鼓勵學習者慎思、質疑自己的觀點與反應，並且協助進行更有效的思考。Rosenshine 和 Meister（1995）在探討高階認知知識學習時指出，小組對話式的合作可以促進學習，其中會經歷衝突、掙扎，但學習者可獲得開放性的知識。這種教育方式使學生深度思考與自己切身相關的議題。技職校院通識教育性別課程教師的專業背景大多以重視反思訓練的心理學、文史哲、教育學為多，所以上課方式也相當著重學生的口頭表達方式。因此，劉金源（2006）也強調，通識教育除了課堂聽課之外，應加強分組討論。

然而，性別關係課程的開設是推動性別平權教育的奠基工作，除了改變學生的觀念之外，改變教師的觀念也是很重要。Brookfield（1995）力促教師應該突破傳統，創造民主開放平等的教室，並樂見自己的教學在持續的成長與改變。hooks（1994）也認為要讓教育成為自由的實踐而不是一再強化既有的支配結構，教師本身就必須有政治性的承諾與使命感，致力於提升自我珍視差異的認知與培養相互尊重的態度。所以教師需要有所體認，在課堂中教師不必再扮演知識權威者的角色，除了課程規劃之外，在課程的進行中，他/她應該發揮的是引導、催化的功能（蘇芊玲，2001）。楊幸真（2004）以其自身教學場景的反省，也指出在性別課程的教室裡只強調學生的增權賦能而忽略教師自己權力的審視與開展是很難達到真正解放的目的。

在提到教師養成教育時，Pearson 和 Rooke（1993）強調通識教育可以形塑好教師的兩個特質：「心胸開闊」與「敏感度」。要使學生發展有價值的知識及有效理解，教師的胸襟是很重要的，開放的胸襟可以讓學生看到問題的答案不只一種，以此方式融入通識教育性別課程中可使學生擁有較寬廣的認知觀點。敏感度是指教師對學生的需求及興趣有反應。透過敏感度的養成，教師可以完整看到學生的生命歷程，看到影響他們生活環境的社會條件。Abrams 和 Leppa（2001）在分析種族、性別、階級及性傾向課程時發現，教師在帶領討論時會碰到死結，也就是學生在討論時會經驗到挫折、憤怒、受傷、沉默、退縮和不相信對方。解決的方法是帶領學生從寬廣的角度看問題，並且強調每個學生帶到教室來的經驗都只是一部分，而且會因情況不同而改變的。Pearson 和 Rooke（1993）進一步指出性別課程不只提高學生對性別的敏感度，同時還會對階級、種族、族群深入反省。

現今大學教授面臨的挑戰是教學、學習與學術環境的改變。社會多元化使大學教師責任更為加重，不但需要在專業領域上不斷進步，還要改變舊有傳統的教學思維。當今，以學生為中心的教學法被認為是大學教師面臨的挑戰之一，習慣於傳統的「老師教、學生聽」教學法之教師需要學習新的教學法（Sorcinelli, 2007）以因應時代的變遷。

綜合而言，技職校院通識教育性別課程教師為了達到培養學生批判性思考的教學目標，也如綜合大學的教師一樣採取多樣化的教學活動，如影片賞析、師生問答、及分組口頭報告等。惟在教師授課時有可能因經費不足及校內缺乏人文社會系所，因此無法如綜合大學一樣可請校內外教師一同合作授課，所以課程內容較難多樣化，這也顯示技職校院在推行通識博雅課程所面對的特殊困境。

六、教學問題與困難

當被問到「您在教授通識教育性別課程時碰到的最大問題或困難是什麼？」時，共有 55 位教師回答（70.5%），其意見綜合整理可分成 5 項，其中 3 項與學生有關，分別為「學生的學習態度差」、「學生的能力與經驗不足」及「學生的性別態度難改變」。另外 2 項與教學有關，則為「大班制教學很難進行小組討論」及「教材不易取得」。其內容將分項說明如下：

（一）學生的學習態度差

學生的學習態度差是通識教育教師最常碰到的問題，在本研究教師回答中，最常被提出的是學生欠缺積極學習態度，常視通識課程為「營養學分」。教師們寫道：

「學生認為通識是營養學分，學習態度不積極，且對於思考性問題較為排斥，容易一下子就睡著了。」

「學生易視本課程為營養學分，或以個人經驗為主要思考，對於理論及處理技巧學習意願低。」

「學生遲到、缺席、上課有些人睡覺。」

如果想讓具有一般學習能力之學生的學習品質好又要成功，則必須有四個條件來配合，其中第一個條件就是學生的學習意願和努力（簡紅珠，2006）。然而，劉金源（2006）指出通識課程在缺乏學術內涵且評分寬鬆的情況下，逐漸衍生出所謂「營養學分」的錯誤觀念，在校園中無法受到與專門科目等同的對待。此一觀念長久以來已深植在校園師生的心目中，形成通識教育推展的一大障礙，也是現今通識教育最大的危機。

蘇芊玲（2001）進一步指出通識課程之困境是不少學生對通識課程仍然抱持著是用來「搭配」正課的「營養學分」看待，選課及上課動機皆不夠，影響教師及其他同學上課的情緒。由本研究結果可見這些年來，學生對通識課程的學習態度並沒有多大改善。其實，學生的學習態度與教師的教學態度有關，要讓學生不把通識課程當營養學分，首先就要讓授課教師不把通識課程當營養學分來教，就如張天鈞（1999）對醫學院學生所做的調查發現，用「點名」來避免學生缺課是有效減少缺課情形的方法之一。當然除了點名之外，該做作業就做作業，該考試就考試。

（二）學生的能力與經驗不足

在學生的能力與經驗方面，最常被提到的是生活經驗不足，缺乏批判能力，無法深入討論。根據問卷顯示：

「學生在兩性情感方面的經驗不一，故需求差異頗大。」

「部分學生生活經驗、個人經驗貧乏，批判思考教學進行難度較高。」

「學生對於有學術承載度的理論內容較沒興趣。」

「學生不習慣提問、表達自己的想法或分組討論，讓討論內容很貧乏。」

本研究結果驗證黃玲蘭（2002）的發現，亦即學生大都喜歡多樣化的上課方式，卻又抱怨負擔過重，同時對於問題的批判與表達能力普遍不足。對此，謝小苓和王雅各（2000）的解釋為通識教育的學生來自各種科系背景，課堂上的討論經常同時在不同的經驗層次與知識脈絡中進行，不易形成有意義的對話。

通識科目教師既無法挑選學生，也難以掌握每個學生背後的知識脈絡，以提出有效力的問題供課堂上的思考討論，更遑論質疑既存知識的預設、或批判父權價值體系了。（謝小苓、王雅各，2000，頁 66-67）

事實上，謝小苓和王雅各（2000）指出這種困境不只是性別關係課程的獨特現象，更是通識教育教學所共同面臨的困境。如果授課教師缺乏自我反省而且認同這種結構性限制，往往會將這種教學困境歸咎於學生，而錯失了改善教學的可能。

（三）學生的性別態度難改變

在學生的性別態度方面，最多教師提出的是學生性別角色刻板印象的根深蒂固。教師們指出：

「男性同學的認同問題（仍受傳統價值觀念影響）。」

「學生對弱勢或少數性別族群的排斥或漠視，態度的改變非一夕之間。」

「性別刻板印象之改變不易。學生在討論課時討論意願有時不如預期。」

性別態度是長時期養成的，要改變學生態度恐怕不是一朝一夕之事。然而性別平權的種子透過教育的方式將使學生慢慢潛移默化。劉素芬（2005；2007）指出，學生在接受「性別關係」課程後比上課前有較平權的觀念。學生在畢業一段時間後，性別平權概念雖不如剛上完課時所測得的那麼平權，但總比尚未上課前來得平權，可見性別平權教育對學生性別態度的改變是有影響的。Konrad 和 Harris（2002）以 Bem 的性別角色問卷調查發現男大學生對性別的看法比女大學生還保守。Bryant（2003）也指出，男大學生的性別角色態度雖然比女大學生還要傳統，但即使如此，他們在大學時還算平權，如果在大學階段男學生的性別角色態度沒有鬆動，他們出社會以後將更難改變。所以大學階段的性別課程是影響學生性別平權概念的重要契機，需特予重視。Ng（1993）建議教師必須提供空間，讓學生質疑現存的體制，去探索更多的可能，教師更要不斷的質問自己認為理所當然的行為、思考及存在的方式。Dodd（2000）也認為，在性別課程中只是幫助學生看出教師與學生受到現存

環境與習俗的限制和控制是不夠的，還要向學生解釋自己還未臻理想，並且最重要的是採取行動做些正向改變。

（四）大班制教學很難進行小組討論

在教學環境方面，最常被提到的是教室採大班制，在課堂上很難進行小組討論，以及學生男女比例落差大。教師們指出：

「校長並不非常支持，且認為通識教育應大班舉行（為省鐘點費）。」

「選課人數太多，無法利用課堂充份討論。」

「授課班級人數過大，無法與學生進行更多的討論和引導。」

「缺乏與女生面對面討論（因為都是男生）。」

這些看法與本研究顯示授課班級人數甚至有高達 130 人、150 人的調查結果互相呼應。大班制教學使得小組討論較為困難，師生互動的機會減少，使強調培養批判性思考的「性別關係」課程較不易達到效果。

（五）教材不易取得

在教材方面，較常被提到的是適當教材取得不易，教師們反映：

「為讓課程修改更生動及多元，採影片欣賞教學，須花很多時間去收集適合的教學影片。」

「目前相關教材不足，有待開發。」

「沒有適當教科書。」

「通識選修課程的學生多不願意購買教科書。」

劉金源（2006）指出一般的專門書籍通常不能直接作為通識科目的教科書，尤其是跨領域課程，因此，教材編撰成為通識科目授課教師重要的工作，教育部應提供足夠經費協助學校編撰教材。早期開設婦女與性別研究方面課程的教授，深以缺乏適合的教材為苦。近年來雖然市面上翻譯作品增加，報章雜誌也常刊載相關報導與討論，課堂上可資運用的素材較以往豐富，但方便可用的教材仍不易尋。

七、教師認為教育部或學校可提供之教學資源

針對「您認為教育部或學校可提供哪些有關性別教育通識課程的教學資源？」的問題，54 位教師填答的內容可歸納為三項。（1）其中有 40 位（74%）的教師希望教育部或學校提供書面或影片資料，如：

- 「性別及兩性關係之教學影片。」
- 「教學影片、圖書資源。」
- 「除影帶外，性別相關之書籍亦可提供學校圖書館。」
- 「國內外相關之研究報告。」

(2) 有 10 位 (19%) 教師填答提供電子資訊，大多希望建立網站連結，分享國內外資源，如：

- 「性別平等資料庫、與國外資源網站連結。」
- 「教育部可開設相關課程之電子資料或討論區，可供教師們進行課程分享及心得交換。」
- 「建立網站連結、教案、媒體分享、資訊通報。」

(3) 有 7 位 (17%) 教師填答舉辦研習，希望舉辦專家巡迴演講，教學或教材觀摩會或研討會。事實上，有關前述許多意見，教育部等政府主管單位近年已相當積極辦理相關研習，但是雖然如此，比起科技研發補助經費，仍頗有差距；且各校因招生因素，其投注於系所發展的資源顯然比通識教育還多。

綜合而言，本研究描繪出技職校院通識教育性別課程教師之圖像，全盤瞭解其開課動機、教學目標、教材教法以及面臨的挑戰與所需的資源等。茲將研究結果摘要如下：

(一) 在技職校院教授通識教育性別課程的教師以女性居多、年齡約莫 41~50 歲、具備碩士學歷及講師職級、為編制於通識教育中心之專任教師為主。

(二) 教師的專長多半集中在心理學、文史哲和教育學。授課班級人數約在 40 至 60 人之間，屬大班制教學。課程名稱則以「兩性關係」為名居多。

(三) 技職校院通識教育的教師其開課動機以「老師自己的興趣」與「學生的需求」為最強，並不特別強調婦運理論的建構。把「通識教育中心的要求」當作開課動機的教師，男多於女；而以「老師自己的興趣」為開課動機的教師，則女多於男。技術學院教師比科技大學教師更容易基於「教育部的政策」及「通識教育中心的要求」而開課。兼任教師比專任教師較不會把「推動婦運尋求理論根據」及「建立婦運理論」當作開課動機。

(四) 教師的教學目標有四：(1) 培養學生批判性思考，(2) 培養學生性別平權意識，(3) 增進學生兩性交往知識，(4) 防範學生日後因性別而產生的偏見與侵害。教師們認為最重要的教學目標是「培養性別平權意識」。此外，女性教師比男性教師較會把「培養性別平權意識」當作教學目標。非通識教育中心編制內的教師

比隸屬於通識教育中心的教師，較會把「防範日後因性別而產生的偏見或侵害」當作教學目標。

（五）教師最常使用的教材是報章雜誌及日常生活教材。教科書的固定內容被部分教師列為第一優先採用的教材。

（六）課程的教學以教師自己講授為主，由校內或校外教師合作授課的情形算是少數。授課教師無不使出渾身解數使得課堂教學活動多樣化，包括影片賞析、口頭報告、分組討論等，以提升學生學習興趣與效果。

（七）教師在教學上碰到的最大的問題與困難是（1）學生的學習態度不佳，常以營養學分來看待通識課程。（2）學生的能力與經驗不足，無法深入討論。（3）學生的性別觀念根深蒂固，不易鬆動。（4）大班制教學很難進行小組討論，影響教學成效。（5）影片及教科書等教材取得不易。

（八）教師最希望得自學校或教育部的教學資源是提供書面及影片資料。

伍、結論與建議

臺灣技職校院學生因在進大學以前即已「專業分流」，其人文素養略有不足，大學通識教育是其平衡專業發展以建立主體性的重要來源，故為培養具批判性思考暨人文關懷的未來專業人員，通識教育扮演不可或缺的重要角色。在通識教育中，性別課程因為時代的變遷逐漸受到重視，大部分的學校都設有類似課程。為了進一步對技職校院通識教育性別課程深入瞭解以提升教學成效，本研究對全國技職校院通識教育性別課程教師進行問卷調查，並對所回收的 78 位教師之資料進行分析。所得結論及根據結論所提建議說明如下：

一、結論

本研究大約可勾勒出在技職校院教授通識教育性別課程的教師圖像——以女性、約莫 41~50 歲、具備碩士學歷、主修心理學、文史哲或教育學並且編制於通識教育中心的專任講師為主，其開課動機偏向「老師自己的興趣」，而教學目標則偏向「培養性別平權意識」。劉金源（2006）指出通識博雅課程最好禮聘資深教授任教，顯見技職校院性別課程的師資結構還有努力的空間。

在技職校院教授通識教育性別課程的男性教師常因「通識教育中心的要求」而開課，但相反的，女性教師是因為「老師自己的興趣」而開課，同時女性教師把「培養性別平權意識」當作教學目標的認同度明顯高於男性教師。此項結果有可能顯示在現今父權社會的架構下，女性教師在其個人生活及工作中親身體認到性別不平權所造成的影響，因此開課動機是由內而發的內在動機；但男性教師可能是此社會架構下的受益者並未查覺性別平權的需要，因此偏向外在因素，亦即因應上級的要求而開課。研究結果也顯示技術學院的教師比科技大學的教師更重視因「教育部的政策」及「通識教育中心的要求」而開課，這有可能是因為技術學院在研究資源、地位及各項的補助上皆比科技大學弱勢，也較受制於上級的指示。非通識教育中心編制內的教師比隸屬於通識教育中心的教師較會把「防範日後因性別而產生的偏見或侵害」當作教學目標。在本研究中非通識教育中心編制內的教師主要來自師資培育中心、軍訓室和財稅、企管、行銷等商業類科，這些單位的教師不是平日在教學上即已非常強調性別偏見的防治就是對商場中的性別影響感受非常強烈，故特別重視此因素。

研究顯示兼任教師明顯比專任教師較不會把「推動婦運尋求理論根據」及「建立婦運理論」當作開課動機。要建立理論通常費時費力，兼任教師比專任教師更不願意投入心力，亦可理解。整體而言，技職校院教師並不像綜合大學早期投入社會婦女運動的教師那般重視「推動婦運尋求理論根據」及「建立婦運理論」，當然有其資源不足、校風保守以及任教系所專業度不同的因素之外，還有一個可能是時間因素，亦即當社會已開始重視此議題，婦運理論已逐漸形成時，此類教學目標將有可能不如早期那般受到強調而逐漸式微。

在課程教材選擇與課堂教學活動上，因為通識教育課程涉及自我認同及性別角色的批判，所以在教材與教學活動的選擇上朝向多元的方式。教師自己收集報章雜誌補充資料非常普遍，但使用教科書的比例較低，有可能是因為可供使用的教科書還無法全部涵蓋所有上課主題，所以教師才會希望學校或教育部可以協助提供書面及影片資料。其實，不分技職或綜合大學，多樣化的教學活動是性別課程的特色，除了教師講課之外，學生透過分組討論、口頭報告、學生辯論等方式自由表達對性別議題的觀點，但技職校院的大班制教學常使小組討論無法有效執行。除了大班制教學與教材取得不易之外，通識教育性別課程的教學困境還包括學生的學習態度差、學習能力和經驗不足，雖然綜合大學也有類似的情況，但以技職校院學生的人文素養不足，教學資源匱乏、校內科系狹隘無法開設豐富多元的課程（張文雄、鄭定國，1998），前述的困境對技職校院的教師形成更大的挑戰。

除此之外，何春蕤（1998）更直言通識教育性別課程教師的另一個挑戰是我們的教育其實一直在做性別刻板角色以及性道德定位，成長於這樣教育體制下的教師

們一時間可能很難長出「具有性別意識的眼睛」。所以，這種挑戰不僅在於有效的表達教師自己所知，還要隨時檢視自己是否在複製性別刻板印象。教師因授課及日常相處的機會，與學生互動最多，影響學生也最深，因此，在形塑學生的性別平權觀，教師必須負起的責任也最大。大學教師對教學的自我反思可以促進自我成長並且更深入了解學生以進行有效教學（Hubball, Collins, & Pratt, 2005）。教師也必須清楚知道性別意識是可以透過教育而改變的，雖然要鬆動積習已久的性別刻板印象很難一蹴可幾，但卻刻不容緩。本研究顯示技職校院通識教育性別課程教師即使在各項資源比專業課程不足的情況下依然努力提高教學成效，期能透過教育歷程建立學生的性別平權觀，達到教育部揭示的「促進男女在社會上的機會均等、共同建立和諧的多元社會」的願景。

二、建議

在教師的自我提升上，建議技職校院鼓勵及補助性別課程教師進修及升等，以提升性別課程之師資結構，提高通識教育博雅課程的教學成效。在強調性別多元的現代社會，建議將課程名稱中的「兩性」改為「性別」。性別課程中課堂活動的多樣化，可帶動學生深入參與，同時也可刺激教師反省自己在課堂中的角色。建議教師不必再扮演知識權威者的角色，而是發揮催化的功能，亦即以理性對話與開放而多元情境的互動，協助學生看見自己。

在教學上，學生把通識課程看成營養學分，上課學習態度差，有待進一步探討，以求改善之道。然而學生的學習態度與教師的教學態度有關，因此建議教師在教學時，該點名就點名，該考試就考試，該做作業就做作業。近年來，教育部對通識課程的教學方法非常重視，常分區舉辦教學研討會，通識教育教師應把握機會交流學習心得以改進教學法；而且教育部高等教育司「臺灣通識網」有不少優質性別通識課程資料，以及近來也有些為通識課程所發展出的教科書如《性別向度與台灣社會》等資料，可供開設相關課程之教師參考。此外，技職校院的教育資源較綜合大學匱乏，建議教育部增列預算，補助購買教材及影片資料，同時補助各校開設通識教育課程，以降低每班修讀人數，以提升教學成效。

在研究上，本研究以探索性因素分析法所獲得的四個教學目標，可進一步做驗證性的研究，例可深入研究不同系科教授對性別課程的期待有何不同。此外，為比較技職校院與綜合大學在通識教育性別課程的教學上有何異同，未來在探究此議題時可同時對這兩類學校進行研究，方能更深入的瞭解與比較。

本研究的結論除了依據現有文獻之外，最主要來自技職校院通識教育性別課程的 78 位教師所填問卷答案的分析與整理，在資料的收集上恐過於狹隘與粗淺，

尤其無法對教師的課程大綱及課堂討論議題進行收集與討論是一大缺憾，也是本研究的一大限制。建議未來此類型之研究能多方面收集資料使得研究結論更具體實用。

參考文獻 Bibliography

一、中文文獻

- 王文中、呂金燮、吳毓瑩、張郁雯、張淑慧：《教育測驗與評量：教室學習觀點》，臺北：五南，1999。
- 王文科、王文智：《教育研究法》，臺北：五南，2004。
- 王保進：《視窗版 SPSS 與行為科學研究》，臺北：心理出版社股份有限公司，1999。
- 王俊秀：〈技職通識教育的典範建構：合作學習法與通識護照個案〉，《通識教育季刊》，第 5 卷，第 2 期，1998.6，頁 105-16。
- 王雅各：〈大學通識教育「性別與兩性關係」相關課程師資與教學教法適切性的研究〉，《通識教育季刊》，第 6 卷，第 1 期，1999.3，頁 99-127。
- 沈君山、黃俊傑：〈邁向二十一世紀的大學通識教育〉，《通識教育季刊》，第 2 卷，第 1 期，1995.3，頁 1-5。
- 何春蕤：《性／別校園》，臺北：元尊文化，1998。
- 吳明隆：《SPSS 統計應用學習實務》，臺北：知城數位科技，2006。
- 林思伶、蔡進雄：〈全國技專校院通識教育現況分析〉，《96 年度南區通識課程教師研習營研習手冊》，高雄：文藻外語學院，2007，頁 115-46。
- 林從一：〈如何在我國技職教育落實通識教育理念〉，《96 年度南區通識課程教師研習營研習手冊》，高雄：文藻外語學院，2007，頁 13-26。
- 周文賢：《多變量統計分析 SAS/STAT 使用方法》。臺北：智勝文化，2002。
- 徐建國：〈批判思考與公民教育〉，《課程與教學季刊》，第 7 卷，第 2 期，2004.4，頁 25-40。
- 張天鈞：〈通識教育課程缺課原因之探討〉，《醫學教育》，第 3 卷，第 4 期，1999.12，頁 47-54。
- 張文雄、鄭定國：〈科技大學落實通識教育的經驗及做法〉，《通識教育季刊》，第 5 卷，第 2 期，1998.6，頁 17-26。
- 張如慧：〈如何創造多元文化的兩性平等教室〉，《教育研究集刊》，第 41 期，1998.7，頁 103-18。
- 張佳琳：〈科技大學通識教育的規劃〉，《技術及職業教育》，第 67 期，2002.2，頁 26-31。
- 張珣、王舒芸、陳若璋：〈通識教育中兩性關係課程之目標與精神〉，《通識教育季刊》，第 4 卷，第 1 期，1997.3，頁 1-24。
- 教育部：《技職教育白皮書：追求卓越的技職教育》，臺北：教育部，2000。

- 教育部高等教育司：《九十五學年度大學校院一覽表》，臺北：教育部高等教育司，2006。
- 陳芬苓：〈兩性平等教育在大學通識教育課程規劃之研究〉，《實踐通識論叢》，第1期，2003.12，頁185-205。
- 陳昭曄：〈性別平等教育的實踐——從教學互動歷程中的性別問題談起〉，《教育研究》，第11期，2003.6，頁171-80。
- 陳舜芬：〈台灣地區大學通識教育的檢討與展望〉，《教育研究集刊》，第47期，2001.7，頁283-99。
- 陸偉明、劉開鈴：〈學生反思能力與性別角色態度的改變——「性別與社會」通識課程的教學成效〉，《成功大學學報人文社會篇》，第33期，1998.11，頁209-18。
- 黃玲蘭：〈通識教育中的「兩性教育」課程教學成效之評估——以某校「幸福婚姻與家庭講座」課程為例〉，《元培學報》，第9期，2002.12，頁19-35。
- 黃俊傑、萬其超、張光正、朱建民、王福林：〈美國的大學通識教育考察報告〉，《通識教育季刊》，第4卷，第1期，1997.3，頁65-106。
- 黃俊傑：〈凡走過的，必留下痕跡——獻給關心通識教育的朋友〉，《通識教育季刊》，第7卷，第1期，2000.3，頁1-6。
- 楊幸真：〈看見學生、看見自己：再思女性主義教室中的權力與權威〉，《兩性平等教育季刊》，第26期，2004.2，頁28-42。
- 劉金源：〈我國大學通識教育的現況、問題與對策〉，《通識學刊》，第1卷，第2期，2006.7，頁1-30。
- 劉素芬：〈由性別角色態度量表看性別教育通識課程之教學成效〉，《通識教育季刊》，第12卷，第1期，2005.3，頁1-26。
- 劉素芬：〈教育學程性別教育課程教學成效之探討〉，《高雄應用科技大學學報》，第36期，2007.5，頁65-90。
- 賴美：〈一樁性別歧視案和解代價五千萬美元〉，《商業周刊》，第870期，2004.7，頁143。
- 賴羿蓉、鍾任琴：〈「通識化的專門課程」在通識教育中的蘊涵〉，《南華通識教育研究》，第2卷，第2期，2005.12，頁85-105。
- 賴慧玲譯：《教學模式》，臺北：五南，2002。
- 謝小苓、王雅各：〈經驗、發聲與性別政治——通識教育中的女性主義教學〉，《通識教育季刊》，第7卷，第2、3期（合刊本），2000.6/9，頁47-76。
- 謝臥龍、駱慧文、趙雅音：〈為什麼用同步遠距教學——由大學性別教育通識課程談起〉，《通識教育季刊》，第7卷，第1期，2000.3，頁45-65。
- 簡成熙：〈重構批判思考：教育分析學者與女性主義學者的論辯〉，《教育科學期刊》，第2卷，第1期，2002.8，頁63-97。

簡紅珠：〈優質教學釋義與啓示〉，《教育研究與發展期刊》，第2卷，第2期，2006.6，頁1-18。

蘇芊玲：〈教什麼？怎麼教？——通識程「性別文化研究」的內涵與教學〉，《通識教育季刊》，第8卷，第2期，2001.6，頁1-30。

二、外文文獻

Abrahamson, C. E., & Kimsey, W. D.. “General education, interdisciplinary pedagogy and the process of content transformation.” *Education* 122.3 (2002): 587-94.

Abrums, M. E., & Leppa, C.. “Beyond cultural competence: Teaching about race, gender, class, and sexual orientation.” *Journal of Nursing Education* 40.6 (2001): 270-75.

Brookfield, S.. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

Bryant, A. N.. “Changes in attitudes toward women’s roles: Predicting gender-role traditionalism among college students.” *Sex Roles* 48.314 (2003): 131-42.

Dodd, A. W.. “Syllabus: gender issues in education.” *Women’s Studies Quarterly* 28.3/4 (2000):336-46.

Fujimura-Fanselow, K.. “Women’s studies and feminist pedagogy: Critical challenges to Japanese educational values, and practices.” *Gender and Education* 8.3 (1996): 337-52.

Hogue, C., Parker, K., & Miller, M.. “Talking the talk and walking the walk: Ethical pedagogy in the multicultural classroom.” *Feminist Teacher* 12.2 (1998): 89-106.

Hooks, B.. *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. London: Routledge, 1994.

Hubball, H., Collins, J., & Pratt, D.. “Engaging reflective teaching practices: Implications for faculty development programs.” *The Canadian Journal of Higher Education* 35.3 (2005): 57-81.

Kerrigan, S., & Jhaj, S.. “Assessing general education capstone courses: An in-depth look at a nationally recognized capstone assessment model.” *Peer Review* 9.2 (2007): 13-16.

Klein, S. S.. *Handbook for achieving sex equity through education*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1985.

Kolb, J. A.. “The effect of gender role, attitude toward leadership, and self-confidence on leader emergence: Implications for leadership development.” *Human Resource Development Quarterly* 10.4 (1999): 305-20.

Konrad, A. M., & Harris, C.. “Desirability of the Bem sex-role inventory items for women and men: A comparison between African Americans and European Americans.” *Sex Roles* 47.516 (2002): 259-71.

- Lin, W. H.. "Women's studies curriculum: experience and appraisal." *Journal of General Education* 7.1 (2000): 27-43.
- Miller, S. M.. *Creating change: Towards a dialogic pedagogy*. Education Resources Information Center. 1992. Web. 1 Dec. 2011. < <http://www.eric.ed.gov/search> >
- Mysliwiec, T. H., Shibley, I., Jr., & Dunbar, M. E.. "Using newspapers to facilitate learning." *Journal of College Science Teaching* 33.3 (2004): 24-28.
- Ng, R.. "'A woman out of control': Deconstructing sexism and racism in the university." *Canadian Journal of Education* 18.3 (1993): 189-205.
- Pearson, A. T., & Rooke, P. T.. "Gender studies and teacher education: A proposal." *Canadian Journal of Education* 18.4 (1993): 414-28.
- Rosenshine, B. V., & Meister, C.. "Scaffolds for teaching higher-order cognitive strategies." *Teaching: Theory into practice*. Ed. A. C. Ornstein. Boston: Allyn and Bacon, 1995. 134-53.
- Sorcinielli, M. D.. "Faculty development: The challenge going forward." *Peer Review* 9.4 (2007): 4-8.

Abstract

The purpose of this study is to understand the current situations and challenges faced by faculty members teaching general education gender courses at vocational and technical institutions in order to improve instructional effectiveness. A total of 78 faculty members returned the completed questionnaires. Research results reveal that the motivators for offering gender courses are primarily due to instructors' interests and students' needs. Male instructors offer courses due to extrinsic motivators, while their female counterparts do so owing to intrinsic ones. Vocational colleges are significantly more inclined to offer courses due to demand from their supervisors, compared to technical universities. Part-time instructors pay significantly less attention to theorizing about women's movements than full-time instructors. The most acknowledged instructional objective is developing a sense of egalitarianism, and female professors identify with this objective more highly than do male faculty members. Those who are not housed by the General Education Center are more concerned about making the prevention of sexual bias and assault in the future as an instructional objective, compared to those who are housed by the Center. The most commonly adopted instructional materials for the courses are articles from newspapers and magazines. Lectures are mainly delivered by the instructors, and co-instruction with other faculty members from within or outside the institutions is very rare. Professors employ multi-methods of instruction to enhance students' learning, such as movie shows, oral presentations, group discussions, etc. The difficulties and obstacles for instruction faced by faculty are: (1) students' negative learning attitudes, (2) students' insufficient experience and ability, (3) students' deep-rooted sexual stereotypes, (4) difficulties in using group discussion due to a large class size, and (5) insufficient instructional materials, such as films, textbooks, etc. The instructors hope that the institutions or the Ministry of Education can provide teaching resources such as films and textbooks. This research offers a thorough discussion on how and why the differences are significant. Suggestions are proposed based on the conclusions herein.

Keywords: general education, gender courses, vocational and technical institutions

