

大學社會工作課程的性別能力教學與學習*

陳心怡**；童伊迪**；唐宜楨***

* 感謝兩位匿名評審的寶貴意見。感謝國科會性別與科技研究計畫經費補助（計畫編號 NSC101-2629-H-040-001）。本文部份內容改編自結案報告。

** 中山醫學大學醫學社會暨社會工作學系助理教授。

*** 中山醫學大學醫學社會暨社會工作學系副教授（通訊作者）。通訊地址：402 台中市南區建國北路一段 110 號中山醫學大學醫學社會暨社會工作學系。電話：（04）24730022-12144。電子信箱：itang@csmu.edu.tw。

摘要

台灣社會工作教育裡的教學教法以及學習成效仍有許多面向值得展現。其中，「性別能力」(gender competence)如何透過社會工作專業教育來產生即為重要的一部份。本課程採用「議題引導教學取向」(Issue-based learning approach)與「問題引導教學模式」(problem-based learning model, PBL)，進而創造新的學習環境，以了解生活中的性別不平等為何存在，並增進學生對於多樣性的自我反思。

以「性別」為主題的情境學習，不但協助師生挑戰性別刻板與歧視，促使師生更深一層思考並重新檢視我們所處的社會環境裡對於「性別」的假設。課程的設計更引發學生對於性別認同、性傾向以及權利概念所產生的多樣性進行不同的想像。同時，隨著課程與教學設計之改變，學生在性別覺察、性別敏感度以及性別知識上的文化能力有明顯的提升。因此，情境教學所產生的學習動力改變以及學習成效實可成為未來社工教育裡的另一種教學示範。

關鍵字：社會工作、情境教學、議題引導教學取向、問題引導教學模式、性別能力

The Gender Competence about Teaching and Learning in the Undergraduate Course of Social Work Department

Hsin-Yi Chen, Yi-Ti Tung, I-Chen Tang

Abstract

Many aspects of teaching and learning in social work education remain under-researched and knowledge of how social work students develop professional competence on gender remains limited. A course adopted a two-fold approach, namely an issue-based approach and problem-based learning model, to create an understanding of existing gender inequality and encourage self-reflection on diversity.

Teaching about gender gives teachers and students the chance to challenge gender stereotypes, discrimination and oppression, and to reflect on their presumptions about gender roles and their personal experiences. Students are challenged to think about diversity concerns in society regarding gender identity, sexual orientation and rights. In addition, students develop cultural competence in terms of gender awareness, gender sensitivity and gender knowledge. Concrete suggestions include the use of situational teaching to promote students' learning motivation and to change the group dynamics in class.

Keywords: Social work, situated learning theory, issue-based learning approach, problem-based learning model, gender competence

壹、前言

基於社會工作專業特質，大學階段的社會工作教育以培養學生成為具有專業覺察與反思能力的助人工作者為目的，是一種把專業價值形塑成自我價值的過程。台灣「社會工作倫理守則」中即指出，「社會工作師基於社會公平與社會正義，尋求案主最佳利益的維護」，必須學習去思考案主發生了什麼事、如何提供協助、提供的協助可以幫助案主改變什麼等等，不斷地與自己的內在進行對話（中華民國社會工作師公會全國聯合會）。為了將知識轉化成可實踐的價值，在相關單位獎勵補助之下，本研究團隊針對社工學生開設「人權、性別與社會工作」課程。本課程設計與教學採用「情境學習理論」（situated learning theory）（Salminen-Karlsson, 2006；Korthagen, 2010），將「議題引導教學取向」（Issue-based learning approach）與「問題引導教學模式」（problem-based learning model, PBL）納入教學設計（楊淳皓，2012；Hmelo-Silver, 2004；Savery, 2006），且教師參與課堂對話、討論，以學生作為課堂主體，進而創造新的學習環境、教學模式與積極增進學生學習成效。

「人權、性別與社會工作」課程始於「人權」內涵的探討，進而切入台灣當今社會所呈現的性別人權重要議題之反思，引領同學去思考下列種種人權主體問題：人享有哪些權利？當權利與義務相衝突時該如何取捨？人權是普世價值還是文化相對？再者，由於「人權」與「性別」相關議題在不同的歷史背景、社會與文化傳統下更趨複雜與困難，且無論是社會工作理論、社會政策或是實務福利服務皆與性別有所關聯（葉志誠，2007；McPhail, 2008）。「性別」與「社會工作」的連結協助我們思考社會工作實務所服務的對象如何因其性別在社會中的位置而產生個人困境與福利服務的普及需求與特殊需求。舉例來說，視女性為男性附庸的價值觀，已有悠久的歷史；這種強化傳統男權的依附關係，不但力

圖男女之間的不平等權力關係，一旦有所衝突，雙方也許互相問難，且在繁雜的生活中隱伏家庭暴力與性侵害的悲劇（邱獻輝，2012）。立基於「不歧視」、「反壓迫」原則，我們更期許社工專業提供專業協助的同時，性別因社會建構所產生的不公平現象能一步步地被挑戰，我們期許對性別意識的覺察與行動能慢慢地改變許多因性別所引發的不平等現況以及性別正義概念得以伸張（符文玲，2011）。由於性別意識的第一層意義是指女性相對於男性，多處於弱勢地位，因此女性需要被激發出對性別不平等處境的覺醒，進而以行動方式促進兩性之間的平等；但近期對於性別意識的討論強調男性在性別平等的倡議過程中扮演權力關係上的相對角色或是優勢角色位置，因此性別意識第二層字面意義強調性別間的權力結構改變（王大維，2012）。誠如廖美蓮（2009）所言，「意識覺醒之於性別教育是重要的」，因此，社會工作專業的養成過程以及服務提供過程裡，性別意識覺察是不可缺少的能力培育之一。

貳、性別與教育

在我們進行全盤性探討「性別」為何需要在社會工作教育中構築風起雲湧的學習空間前，我們必須先對「性別」一詞給予操作性定義（operational definition）。「性別」一詞最初只狹窄地與「女性」（women）或是「女性議題」（women's issues）畫上等號（McPhail, 2008）。「性別」一詞的認識往往開始於了解「生物性別」與「社會性別」的定義（葉志誠，2007）。所謂「生物性別」（sex）就是依據生理構造，例如染色體、賀爾蒙、性器官、生育力差異，即解剖學上的差異來區分所謂的男性或女性（宋鎮照，1997）。至於「社會性別」（gender）即是依據不同社會依其文化、歷史、宗教所型塑出來的不同性別角色期待與性別特質，舉例來說，我們往往將女性與溫柔、敏感、體貼以及善變等陰柔特質進

行連結；而男性則是與主動、堅強、自信等特質進行連結（黃曬莉，2007；簡皓瑜譯，2004）。此外，從生物學決定論來看，由於傳統農業社會或遠古時代的生存環境是需要體能上的考量，男性因生理上與體能上強過於女性，男性往往被視為適合做戶外體能工作。也因此，「男主外、女主內」的性別勞務分工漸漸成為社會期望以及性別刻板印象，此即「社會性別」的概念之一（鄭玉菁譯，2008）。

隨著女權運動的積極發展，「性別」定義開始日益複雜。性別議題不再只侷限於兩性關係的探討，基於性傾向（sexual orientation）的差異，男同志（gay）、女同志（lesbian）及跨性別（transgender）等性少數族群議題亦是近幾十年來共同關注的焦點（何春蕙，2002；卓耕宇、達努巴克，2007；劉杏元、黃玉、趙淑員，2009）。

至於性別教育在台灣推行狀況，大專院校並無強制要求性別平等課程的開設（林明傑、方韻、陳慧女，2013）。然而，林明傑、方韻與陳慧女（2013）針對 61 位大學生開設「性別平等與健康性知識」通識課程，經過五個月 18 堂課的追蹤發現，接受課程的學生，無論男女，其學習成效、知識與態度皆有明顯進步。相應於此，王大維（2012）針對 38 位職前教師修習性別教育課程的性別意識改變研究中亦發現，性別意識是可透過教育過程予以提升及改變。也因此，作者們將會在以下的課程成效部分討論性別能力可透過漸進的教育的方式進行培養以及提升。

參、性別與社工教育

社工學生進入職場後，所需累積培養的能力便是面對實務過程中的衝擊因反省而來的洞察能力。「實踐」的概念，意即「專業我」與「生活我」的合而為一，指的是所習得的專業價值與準則能夠內化（internalize）為個人在生活上的態度與遵循的規範，並在生活中不斷地反省與詮釋，

進而在工作與生活經驗中創造出一套自我的生活哲學。就性別議題與社會工作者的關聯，Fischer 等人(1976)曾在〈社會工作者是否為性別歧視者？〉“Are social workers sexist?”的研究中指出，相較於男性，女性較容易被社工視為是弱勢族群。Orme (2002)亦指出過去二十年來女性主義社會工作者不但頻頻將女性與虐待、暴力以及貧窮等負面議題連結；由於傳統性別角色期待以及性別刻板印象，使得女性往往與無給職的照顧角色相做連結。社工人員之所以會有性別歧視的情形產生，是因為社工專業教育裡缺乏性別教學資源(Fredriksen-Goldsen et al., 2011)。因此，社工訓練的養成過程中，不但需要注意傳統性別角色刻板印象如何深遠地影響社工學生，同時人們對於不熟悉的領域，會選擇停留在具體運思期的階段，唯有透過具體的性別議題與日常生活經驗才能將性別知識予以內化，建立自己對性別知識的理解和意義。

所謂「性別知識」(gender knowledge)在早期的詮釋層面著重在人們如何透過本質論或建構論觀點來了解男女互異，亦即我們所了解的生物性別以及社會性別概念。由於人們對於不同性別所存在的認知多屬常識性信念，這樣的共同認知與社會價值在婦女運動興起後遭受挑戰。後來的性別知識發展除了持續關注男女如何受到先天和後天的形塑，性慾特質所產生的多元性別或性別認同議題更成為另一個注目的焦點(符文玲, 2011; 簡皓瑜譯, 2004)。基於此，強調「知識」與「行動」合一的「情境學習」(situated learning)教育方式可納入大學社工教育的教學設計裡納入中，將性別知識植基於日常生活的情境脈絡當中，透過參與日常生活情境中的活動與經驗，學習者才能真正掌握性別知識、增進情境行動的性別敏感度與專業能力(Korthagen, 2010; Smith et al., 2012)。如同 Salminen-Karlsson (2006)指出性別是社會建構的，使得不同性別角色在不同的社會情境以及社會結構裡被限制以及窄化。透過性別的情境學習，不但可協助我們挑戰性別刻板與歧視，亦可促使我們更深一層思

考並重新檢視我們對於性別的假設，且對彼此是有意義，有目標導向的，具有「真實性」，例如無論哪一種性傾向，每個個人是否都該受到尊重呢？所謂尊重多元、社會包容應回歸到最基本的關懷—即是「人之所以為人」所應享有的生理、心理及精神方面的需求以及滿足，同時也讓我們檢視社會上有哪些問題是違反人類尊嚴、剝削以及壓迫。性別在社會裡所產生的議題與反思亦讓我們更進一步地思考所謂「互為主體性」（intersubjectivity）的重要。

社會工作專業自 90 年代起開啟對工作者與服務對象、教學者與學生之間互為主體的討論，強調在社會工作學習與教學歷程，應以學生為主體（student-centered），在社工教育課程中以學生親身的問題與議題為中心，體現學生自我參與、自我學習與自我決定，協助學生從日常生活經驗發展思考架構，培養具「社會現實感」的社會工作者（方昱，2009；黃彥宜，2007；Ruch, 2002）。那麼「問題引導教學」與「議題中心」的模式可提供社工教育新的可能性。

所謂「問題引導教學」模式源自於加拿大安大略省 McMaster 大學，自 1969 年建校開始，醫學院就援用「問題引導教學」（PBL）的學習模式，此種以病患為中心的學習與教學法，不但讓學生學習基礎與臨床知識，同時學習問題解決的能力與技巧，之後此種教學方式儼然成為問題解決的新制教學法之一（陸西平、王本榮、陳家玉，2006）。而「議題中心教學法」強調知識是動態的，學生主動學習參與、批判思考能力訓練，藉由爭議性議題的討論，培養學生反思日常生活裡隱而未現的問題（歐姿妤、黃貞觀、楊克平，2011）。此種教學過程包括介紹問題範圍、確認及界定問題、引導學生善用探索性問題、確定價值假設、選取解決方法、達成決定與合理化、討論反省過程（潘志忠，2003）。辛幸珍（2010）在「生命與倫理」通識課程裡，採用問題引導教學方式來整合自然科學、人文與社會學之間的跨領域學習。辛幸珍發現，有別於被動式地填塞知

識，「問題引導教學」提供學生事先準備以及主動學習的互動過程；此種學習方式可提升學習能力以及發展反思技能，進而建構教學者預期中的專業知識與技能。除此之外，歐姿妤、黃貞觀與楊克平（2011）採用議題中心教學模式進行六周的實驗教學，進而了解護校學生對「生命的可改變性」議題觀點。作者們認為學校教育不該訓練學生為考試機器，缺乏批判性思考能力。透過此研究，作者們認為議題中心教學模式可培養學生透過批判性思考對情境的澄清、詮釋、分析、推論以及自我調整。由上可知，本研究團隊期許透過「問題引導教學」與「議題中心」的教學模式來增進社工學生反思與批判能力，再現衝突情境，進行深度學習，以更開放的態度面對可能的差異，進而統整自我的價值、支持與認同（楊淳皓，2012；Hmelo-Silver, 2004；Savery, 2006）。

就實務服務層面而言，社會工作專業所服務的對象大部份為女性案主居多（Sakamoto et al., 2008）。雖說社會工作專業與護理或是幼教等職業類別一樣，一直被視為是一項女性的專業（a women's profession），社會工作者本身的性別亦會影響面對不同性別案主的處遇判斷（Rauch, 1978）。姑且不論中華民國憲法第七條規定：「人民無分男女、宗教、種族、階級、黨派，在法律上一律平等」以及「社會工作倫理守則」在在地強調「不歧視」（nondiscrimination）原則為重要的社工專業價值之一，如果社會工作者本身就是性別歧視者，我們都無法保證社會工作者在服務提供的過程中沒有所謂的偏見或偏頗。

儘管美國或加拿大全國社會工作者協會（National Association of Social Workers, NASW）清楚指出拒絕接受不同性取向（sexual orientation）是一種歧視，且社會工作者應採取行動消除此種偏見與歧視，助人工作者本身對性少數（sexual minority）的疑慮、不安甚至是性污名（sexual stigma）仍然存在（江淑琳譯，2000；Burdge, 2007；Fredriksen-Goldsen et al., 2011）。舉例來說，學者 Newman, Dannenfels 與 Benishek (2002)

針對 2837 位社工與諮商碩士班學生所進行的研究發現，學生對同性戀仍存有負面的「恐同」（homophobia）現象。

進一步來說，我們不可忽略「社會工作」與「社會正義」（social justice）之間的重要關聯。社會工作師公會全國聯合會訂定的「社會工作倫理守則」中即指出，「社會工作師應接納案主的個別差異和多元文化」並且「基於社會公平、社會正義，以促進案主福祉為服務之優先考量」（中華民國社會工作師公會全國聯合會）。對於社會正義與社會不正義的界定，沒人能給一個詳解，也沒人能給一個準確的標準（Maschi, Baer & Turner, 2011）。然而，社會正義的意涵，從個人層面來說，一般被解讀為每個人都應該被公平對待，而這種公平的對待不因個人的性別、年齡、種族、宗教信仰或是性傾向的差異而有所改變（Gil, 2007）。儘管社會正義的定義難以界定，但社會工作專業不但是唯一的專業將社會正義視為重要的工作基本價值與精神，它亦讓我們思考何謂「公平」（just）、「不公平的」（unjust）、壓迫（oppression）、尊重（respect）、權利（rights）以及社會工作行動如何消除因種族、宗教、性別等歧視所造成社會不平等現象（中華民國社會工作師公會全國聯合會；Gil, 2007；Hawkins, Fook & Ryan, 2001；Reisch, 2002）。

另一個考慮是，一個人的基本需求（basic needs）滿足是不應該有所差異或區別的。舉例來說，每個人皆有人身安全的需求。許多草根組織以及壓力團體不斷地提醒我們注意免於傷害的自由以及性別暴力的存在。九〇年代後，台灣社會對於婚姻暴力、同性戀、性騷擾等性別歧視以及權益保障議題越益重視（曾華源、白倩如、李仰慈，2010）。因此，許多政策，例如「性侵害犯罪防治法」以及「性騷擾防治法」隨之而生。接下來要談，因性別而引發的暴力事件，即是一種迫害，這些都是社工直接服務裡一直不斷面臨的案例。有鑑於婦女保護工作的複雜性，李開敏、陳淑芬（2006）建議女性自覺以及反暴力壓迫的工作能力培養不僅

有助於案主的能量提升，對於提供服務的婦保工作者自身亦是培養與強化其工作專業能力以及面對婦保工作複雜性的因應能力。陳伶珠、盧佳香（2006）在〈以法院為基礎的社會工作家事調解歷程之初探〉一文中亦指出，有鑑於家事調解多為離婚以及子女親權歸屬等議題，擔任家事調解員的社工師須具備性別差異敏感度，才能在當事人最佳利益的考量下進行正確的評估與判斷。

但是一如我們知道的，專業服務的情境（professional practice situations）是高度複雜、不確定性，甚至充滿著倫理的兩難，實在無法透過預測的、理性的與技術的方式來處理「人在情境中」的現象（Bogo et al., 2011）。缺乏性別知識以及性別覺察的社會工作者，恐因無法具備性別敏感度，導致無法覺察其服務過程中的性別盲點以及性別刻板印象。所謂「性別敏感度」（gender sensitivity）的意義在於瞭解性別如何在不同面向對男性、女性或是多元性別所產生的意義以及影響。由於性別社會化所產生的影響，引導我們了解性別刻板印象如何產生以及如何透過不同媒介進行系統性的性別歧視強化。因此，性別敏感度的缺乏即是我們所說文化參考架構中性別盲的概念（Zelek, Phillips & Lefebvre, 1997）。秦燕與張允閔（2013）在〈台灣社會工作倫理教育的現況與發展〉這篇論文中更提到，社工如果沒有足夠的倫理素養與覺察時，面對倫理兩難則會不知如何因應，且容易引發倦怠或是離職的情形產生。因此，如何建立社會工作者在性別知識、性別覺察與性別敏感度上專業能力，包括性別知識建構中的性別關係、界限、實踐、認同與形象；自我生命經驗中性別自我覺察、理解及多元文化下的性別敏感度，同理他者的情境與認同是社工教育過程裡重要的課題之一。

廖美蓮（2012）指出在台灣直到 1990 年代社工才陸續有性別相關論文、課程，直至目前台灣社會工作學系學生仍對性別知識建構的反思、性別議題與性別敏感度的了解都相當不足。林萬億（2010）在〈我國社

會工作教育的發展-後專業主義的課題>一文中亦清楚指出，性別、性傾向等反壓迫議題顯少在社會工作課程裡被關切，如欲培養一位具備有多元文化能力的社會工作專業者，性別、性傾向等議題必須納入社會工作教育的課程設計。因此，在社會工作學系將「性別知識」、「性別覺察」與「性別敏感度」中納入課程設計與教學，透過社會工作課程中培育社會工作學系學生專業的性別能力，將是本課程設計的核心工作。同時，本課程期盼透過「性別平權」的視點，建立學生的性別能力與認同，形塑主體想像，進而實踐接納差異、尊重多元與落實平等，將社會工作教育建構在「反思中行動，行動中反思」的學習過程。

肆、研究方法

本課程是針對社工學生所開設之選修課程。實施時間為 2012 年 9 月下旬至 2013 年元月，共 18 週。在課程設計部分，採取議題引導教學取向以及問題引導教學模式，將性別主軸放置在教學情境學習架構中。課程進行分為兩大部分，一是由教師將每週議題的提出，學生負責閱讀相關文本與資料。議題是建立「性別知識」的重要基礎，包括生理心理社會理論（biopsychosocial theory）、意識形態、信念與行為模式（Fausto-Sterling, 2012）；二是由學生主動建立問題視野與架構，並進行討論與對話，採用可以反映真實世界的現象和活動，而問題架構的提出可以反映學生「性別覺察」與「性別敏感度」的程度，將問題架構放置在課程中，可以建立學生情境的學習。

本課程依據行動研究（action research）觀點設計，將「教學方法」、「學生思考方式」與「師生互動」等動態的交互關係作為研究的基礎假設。教學者在此兼具研究者的角色，為避免「教學者即研究者」產生的研究限制，增設研究助理擔任觀察者與紀錄者，並邀請其他教師參與授

課與課後回饋討論。將研究分為研究行動前的「議題與問題討論」、研究行動中的「教室動力情境」與研究行動後的「教學反思與討論」。透過教師課堂觀察、教學助理觀察與記錄，評估課堂學習是否有效協助學生了解性別所反應的權力關係，進而一起探討不同性別的社會角色定位以及如何克服性別壓迫。教學進行設計部份以學生學習為主體，賦權學生「學習動力」（learning imperative），重視學生自我對性別知識的學習與建構；同時讓老師與學生互為主體的對話與討論，透過專業關係的建立、互動過程中，學生可以體悟老師的態度和反應，交互確認自己的認知與行動，而學生就在這樣的學習歷程中覺察與內化、在觀察與互動中產生自我的「性別覺察」與「性別敏感度」的改變，形塑學生在學習過程中「性別能力」與「實踐」的形成。

有鑑於教學過程中的同儕對話可促進反思以及專業成長，因此本課程由兩位男性與兩位女性教師一同參與教學以及進行對話互動，男性教師分別為醫療社會學與歷史社會學專業、女性教師分為社會福利與社會工作專業。本課程在教學設計上的改變期待能將單向講授法所產生低學習效能問題改善，採取賦權（empowerment）學生，將學習主權相對交付給學生，增進更多的互動、對話，營造安全且信任的教學環境，不批評、不論斷，以學生「自主」與「彈性」促進分享自我生命經驗的歷程與彼此交流，以及肯定學生的思考與想法，由教師與學生共同承擔學習重任，共同完成十八週的學習架構。

本課程開設在社工學系大三選修課程，參與課程學生包括大三與大四學生共二十五名。為了課程安排的檢討與改進之目的，課堂討論由教學助理進行全程錄音，及課後撰打成每周上課討論摘要，藉此促進課後教學人員參考之依據以及學生學習評估的資料。教學助理由大四學生擔任，負責團體觀察與團體動力紀錄。為避免偏見與刻板印象，教學助理採用未選修過相關課程者的高年級學生。至於課程的準備以及修正，研

究者分別進行課前議題討論與課後教學觀察紀錄、團體動力紀錄討論。如果學習成效討論過程中有意見不一致的情形產生，教學者會重新檢視助理在課後所整理的學生對話摘要與議題，若有疑義，將以學生為中心，重新在下一週課程與學生討論，以進行釐清。

為了促進課堂間討論之成效，本課程先在評量技巧上進行修正，放棄傳統考試，易之以參與度與作業報告為主。一方面藉以減輕學生在學習上學習之壓力，避免課業導向；然而由於強調學習之參與與個人之表達，所以鼓勵同學表達意見、積極參與，期望能夠達到學生對於本課程的重視之外，還能促成個人責任與榮譽心之培養。每位學生須評析一篇關於性別或人權之剪報、影片觀後心得、性別週誌以及實務社工個別訪談等四份報告。剪報部份以 2012 年剪報為主，並在課堂上敘述、分析為何選擇此篇簡報，剪報心得部份以 1 頁為主。至於實務社工個別訪談，主要想了解受訪社工在服務提供的過程中所覺察到的性別與人權議題。此訪談可了解“性別”、“教育程度”、“年齡”、“年資”或“職場是否有提供相關在職訓練”等因素是否會影響受訪社工的性別敏感度與人權意識。而性別週誌部份則是訓練學生以文字來記錄日常生活中的性別經驗檢視與反思。從第 2 週開始，每週一篇，字數約 1 至 2 頁，期中考前一週與期末考前一週以電子檔方式各繳交一次。

表一：每週議題與問題的學習架構

週次	主題說明
W1	課程介紹 ：評量方式、每週議題、並介紹為何社會工作者需要了解性別與人權。
W2	人權概念介紹 ：人權基本思想為自由 (freedom)、平等 (equality)、人性尊嚴 (dignity)、自主 (autonomy)、不歧視(non-discrimination)等本質。本週針對人權的定義及其歷史演變進行基本介紹與了解。
W3	社會工作與人權 ：社會工作在實務領域裡多涉及社會權。所謂的社會權又稱為福利權、第二代人權，內容多為經濟、社會與文化權議題。因此，本週介紹社會權的意涵，以及具體社會工作與社會權之間的關係。
W4	國定假日

表一：每週議題與問題的學習架構（續）

W5	<p>誰該維護社會權？社會權廣被理解為成一種規範性的社經正義、權利原則，所要求的是一個還可以被接受的、最起碼生存可被接受的最低的標準。但是可被接受性，正義跟權利之間，到底需求跟可被接受性，到底區分在哪裡？界線在哪裡？怎麼定義這個範疇？權利的保障應該是個人的責任、個人的事情，還是應該是國家的責任？延續第三週對社會權的基本認識之後，本週重點協助同學反思社會權的維護究竟是個人責任、社會責任還是政府責任。</p>
W6	<p>性別平權與社會政策：身為倡議者以及社會政策擬定者的一員，社會工作者如何看待性別平權的概念。透過性別與空間、性別與勞動以及性別角色期待議題的討論，期許同學能了解性別如何影響當前社會政策的產生以及修法。</p>
W7	<p>性別平權與互為主體性：婚姻的經營其實不是單靠一個人去經營，婚姻是兩個家庭的結合，這兩個人的結合對婚姻的看法，如何維繫關係、如何溝通、教養小孩的方式、家務的分配等，很多是受到原生家庭的影響，甚至是結婚後要持續跟著兩個家庭彼此互動，為什麼要互為主體性？在這樣的關係中你有沒有辦法設身處地的為另一方著想？透過文本的閱讀，帶領同學了解性別角色的社會期待以及私領域的性別平等是否等同於家務分工？</p>
W8	<p>多元性別：性別的探討不再只局限於男、女兩性而已，多元性別亦是近幾年來逐漸受到重視的性別議題。透過文本，引導同學了解同性戀定義在本質論跟建構論之間的爭論以及多元性別如何在社會化過程、模仿以及社會控制中被界定。</p>
W9	<p>性別意識形塑與社會工作教育：社工學生是未來的助人工作者，性別的概念以及性別意識的覺察究竟如何影響助人的過程？透過文本的閱讀與討論反省社會工作教育是否有此部份的訓練？還是這部分的議題被邊緣化、不受重視的？</p>
W10	<p>職業角色，助人專業與性別：性別在專業我以及生活我的部分是結合在一起的。社會存在許多職業性別刻板印象的部分，例如女性適合擔任幼稚園老師、助理...。以護士為例，護理這項職業經常被思考為女性特質的相關職業，那社工呢？護理界需不需要兩性教育？護理界有這樣的反思，那社工界呢？在多元性別這塊，社工界有沒有在反思這一塊？</p>
W11	<p>期中考週</p>
W12	<p>影片賞析：主角本身是醫師，為了家庭，先離開職場進入家庭，本片描寫二度就業時所發生的事情。透過主角是女性、專業者、在職場上遇到性別或專業上的挑戰。</p>

表一：每週議題與問題的學習架構（續）

W13	<p>人權、性別、科技與醫療：科技的發達促使孕婦透過產前篩檢可以得知哪些胎兒有遺傳性的基因，或是先天的缺陷。發現之後，醫療團隊包括社工，該如何協助、如何提供遺傳諮詢、協助決定要不要生下小孩。當孕婦決定生下小孩時，該做什麼準備？決定不下小孩時，又該做什麼處置？這部份的人工流產合不合法？究竟科技的進步到底對母職的概念是福音，還是壓力？傳宗接代或是夫家期待底下，必須要有後代，這付出的代價有多高？本週議題在社會工作教育裡的「社會工作概論」、「人類行為與社會環境」以及「社會工作倫理」課程皆會涉及。人權、性別、隱私權的尊重、知情同意等議題皆是本週討論要點。</p>
W14	<p>司法社工與性別：身為一個家事調解員，尤其是社工背景的訓練，在進行職務之前，我們是否有性別敏感度的訓練？有相關的人權覺察？本週以家事調解員為例，來了解身處司法領域的社工角色為何需要性別中立、具備婚姻與家庭專業能力來提供協助。</p>
W15	<p>性別與人身安全：本週延續上禮拜家事調解的議題。由於家事調解的案例，以性別來區分的話，以外遇及肢體暴力為大宗。本週文本裡所提及之社會政策，呼應第六週課堂討論的性別三法部分。由於人身安全的需求不是只有女性需要而已，文本強調人身安全是不分性別的。</p>
W16	<p>婚姻暴力：Foucault 認為身體本身就是權力作用的場域，而這些權力往往像銘文或碑文一樣牢牢的鑲在制度中，或內在，影響到一個人對於資源操控的能力。女性主義者相信，女性的身體經驗絕對不只是個人的生活經驗，而是兩性互動過程中所呈現的權力資源分配不均事實。因此，透過婚姻暴力議題的探討，協助社工同學了解性別如何與父權、資源進行對話。</p>
W17	<p>同志友善醫療：「出櫃」還是「不出櫃」？在醫療關係裡到底要不要告訴人家？我們現在捐血會問「有沒有不當的性行為？」「有沒有人多的性行為？」本週透過三個醫病互動的案例去說明醫師跟同志互信互助的益處，並提出五個推動同志友善醫療的建議。</p>
W18	<p>期末考週</p>

再者，營造適合的討論空間有其必要性。許多學者（Colvin-Burque, Davis-Maye & Zugazaga, 2007；Holley & Steiner, 2005；Mishna & Bogo, 2007）皆同意多元文化議題的教學需要在一個安全的（safe）學習空間裡進行。往往不同觀點的交流可能引發緊張與衝突。因此，教師們也要隨時控制場面、適時制止學生過度之情緒行為。

最後是議題與問題討論的方式。在透過教師於不預設立場的引導下，促發成員討論之契機。為避免成員出現「活躍者越活躍、沉默者越沉默」之傾向發生，教師需強調每人之發言均有其重要性，且發言不在貴多而在貴精，在此前提下，成員不能過度發言、壟斷發言機會；同樣地，每個人於每次討論時間中至少發言一次，發言內容不限制是成員課前之準備。然後鼓勵成員就分享的發言中尋覓值得討論的要點，並加以辨析。教師不宜過多表示自己的意見，宜尊重成員發表之內容。然則適度的導引或不時拋出問題也是相當重要的，佐以適時的鼓勵與制止將能促進討論之成效。

在研究倫理規範上，期初課程一開始便說明本研究的動機與目的。上課過程的全程錄音也在第一周課程介紹時進行說明。有鑑於此新增課程為專業選修課程，因此學生可依個人意願在聽完課程介紹後進行課程的加退選。同時，學生在上課的過程中如有任何疑問可以隨時提出。本文所有的資料呈現皆以匿名方式呈現。本文在定稿前亦邀請六位（4女2男）當時參與課程的學生逐一審閱本文內容是否有過於主觀或不當詮釋之情事，並提出修正。

伍、分析與討論

本課堂教學與學習成效將區分為「新的課堂互動與動力關係的改變」與「課堂挑戰」兩部份來進行討論。

一、新的課堂互動與動力關係：任何動力的情境反應都是學習歷程

本課程教學是採取互動的模式進行，可由教師參與對話來理解新的教室互動模式建立的過程，由老師進行互動示範與議題的提出，建立互為主體且包容與尊重的學習場域。這種教學模式，特別是針對社會工作

教育，有其特殊意義，只因生命平等的對待與差異的尊重，包括教師、師生對話互動的張力，以及學生的抗拒與回應等歷程都是社會工作教育裡重要的學習過程。

老師：我們系所訓練重視對話式、透過對話的過程中獲得一些不同的啟發跟反思。從性別連結或是連結社會工作專業訓練裡有那種新的啟示。在社工專業裡如何看待？學完這堂課對於畢業後直接進入社工實務，它可能提供什麼協助？這是我們在設計這堂課的想像跟期待，希望對你們某些的社會工作專業能力是可以提升的。(101.09.19,Week1)

老師：老師在對話過程中你們看到了什麼？每個人都是作為主體的一部分，你們可能有更多樣性的想像，用開放的心靈來想像跟自由思考。(101.09.19,Week1)

每週課程進行的方式首先由教師將議題引導與對話的過程後，建立性別知識相關的資料庫；再由學生依據課前文本閱讀所事前準備的問題架構進行討論。此時可以反映學生事前的性別覺察與性別敏感度的程度。但在教學與討論過程中，學生可以不斷創造議題發展與當前環境問題的討論，並且提出觀點、質疑與討論。

在課堂動力的進行過程中，可以發現學生作為學習主體時，較能跨越課堂中同儕壓力；而討論的形式也可以免除教師權威所營造的阻力及同儕的從眾壓力；再加上參與的教師群分散在課堂的四周，又同時關注學生與引導學生發言與討論，就課堂發言與學生主動參與而言這是很好的設計。

老師：舉例來說，沙烏地阿拉伯的婦女，他們都是人嘛，可是真的擁有人權嗎？

同學：我覺得每個地方對人權的定義不一樣，西亞或是像

非洲，那些發展並沒有那麼快，應該是因為他們環境的關係。

同學：他們把人權說得很好聽，可是西方還是存在很多爭取人權而起的社會運動，那人權到底該怎麼實踐？

同學：如果一個人說服生活週遭所有的人實踐的話，他們所提倡的人權如果與其他人的觀念衝突，是否會變成自我中心的群體，而非相互尊重。

同學：我分享人權實踐的例子，也是我在實習中發生的經驗。

同學：我們提供有需要的人服務或保障他們的權益是很重要的，但另一方面公平正義的把持我們當中如何去拿捏？

同學：我們當然很重視婦女的權益，可是有時候會不會有點過頭，跟原本的感覺不太一樣，跟原本的目的不一樣。

同學：舉例而言，之前搭車的時候會有夜間女生專用的車廂，比較能保護女生。不過男生也應該要有個男性的車廂。

同學：我以前也是通勤上學，早上的時候我覺得基本上沒有什麼分，但是晚上的時候我在女性車廂上還是看到有男生，會覺得這設立有跟沒有是一樣的嗎？

(101.09.26,Week2)

另外，不同於過去的課堂老師與學生單向的動力關係，我們形塑三種動力模式，一是老師間的動力、二是老師與學生間的動力、三是學生間的動力模式。強調學生「學習動力」(learning imperative) 與「能力塑

造動力」(capacity-building imperative)¹的形成，關注學生「關心什麼？人？事？物？」，以學生生活圈與學習成長以課程目標，透過學生設計的問題架構與問題的提出，可以將情境學習理論中所著重的三個部分，分別是情境（學習者所在的場域）、問題（與真實世界相似的問題）與行動（學習者習得如何處理），放置在教學活動中，同時將學生「性別覺察」與「性別敏感度」融入在對話與討論過程，教師與同儕的互動將予以思考與反思，創造性別議題與知識更生活化與具體。

（一）、教師間的動力

本課程授課方式由三至四位老師同時進入教室場域，分散且與同學共同坐在座位中，在教室進行對議題對話，此歷程對學生而是重要學習，其中包括學生可以觀察老師們如何表達對「性別知識」的自我意見、「自我覺察與敏感度」的觀點，甚至將個人的「性別實踐」如何真實體現差異性，又如何認同衝突中進行溝通、理解與彼此尊重，從自我（self）到他者（the other）。對學生而言，挑戰過去對教師的刻板印象，純粹理解行動者在「觀點」、「對話」、「衝突」與「接納差異」的態度與採取的行動模式，解構「階層」與「權力」的影響，協助社會工作學生在未來職場的「性別能力」與「實踐」能覺察與敏感到「社會權力」所形塑的壓力，以及可能導致行為的阻力。

老師：或許要透過教育或透過專業的養成或教育過程當中進行解構再建構，一些對性別的認識，這些對社工到底重不重要？日後課堂上會跟同學解釋在不同場域面對不同的年齡層、不同性別的案主的時候，我

¹ 當學生事先有進行文本的閱讀，在課堂上則較容易有初步的知識與老師和同學進行對話與討論。因此，對議題了解的程度將影響同學在課堂上與他人互動的動力。

們應該要注意什麼？

老師：到底權利的保障應該是個人的責任、個人的事情，還是應該是國家的責任？

老師：這裡面有分兩個意識型態，最大的問題是自由主義跟社會自由主義的差異。自由主義是個人，社會自由主義認為要泛定集體的價值系統。

(101.10.17,Week5)

這部份的認同在學生學期回饋裡也同樣提出討論，認為性別議題的多元性體認，可以透過不同性別的教師對性別主體的體會差異在課堂中突顯出來，這樣的教學不僅可以增進自我覺察與性別知識的提升，更能增進個人對過去生命經驗與傳統性別的刻板印象予以自我改善（self-improvement）以及增進專業工作的性別敏感度。

（二）、教師與學生的動力

學生在問題引導的教學模式上，不僅在討論的議題較容易與自我生命經驗連結，對情境的敏感度也會增加。從教學顯現的成效是與社工教學的目的達到高度的一致性，同時社工實務期待的專業我與生活我也是可以達到一致性。讓議題與問題的教學模式真正與情境學習結合，提供學生將日常生活的經驗、議題與問題融入教學過程，讓學生處於情境（situated）所建構的脈絡（context）之中，進行思考與學習。

同學：泰國最近有一部來到台灣的電影叫yes or no，另一部叫會更好的。會更好的是講一個男性變性成女性，後來回歸到原生家庭的故事；yes or no 是在講一對女同志的愛戀過程。yes or no 這部影片的導演想要傳達的是愛情，而不是同志愛情。

老師：愛情其實沒有區分性別。

老師：性別的議題的敏感度其實不應該分男女，尤其你又是工作者的角色，但實際卻是不然。

同學：前幾天我有換一張拿娃娃，有點類似裝可愛的照片，就是反應很兩極。

同學：一樣的兩張照片，一張主角是男生，一張主角是女生，娃娃場景都一模一樣，可是女生就好評一直按讚，男生的在下面留言裡一直攻擊他。

同學：最近就是電競TPA，因為大家都有在看，我也有在看，我同學就傳line跟我說為什麼我要像他男性友人一樣在喊TPA，那我當下是為什麼？這又有什麼差別？

同學：其實應該要從教育上開始著手。有時候中性特質是必須的、必要的。(101.10.17,Week5)

在教師與學生的教學對話過程中，首先動力的改變是由學生發問與思考，教師採取的策略為非「標準」、「絕對」的對話模式，而是將「性別經驗」與「性別感受」納入課堂討論與反思，較過去傳統課堂中單向、囤積式教育模式，情境教學更可以協助社會工作學生體會性別知識與性別實踐的落差與現況，從自身的覺察與反思協助自我達到適當的改變。

(三)、學生間的動力

學生動力關係，在鼓勵發言與表達的動力下，學生可以跨越過去學習沉默的習慣，將課堂的學習場域變的更加開放與自由，學生可以自由的透過彼此的溝通與詮釋，將日常生活性別經驗情境提出，經過彼此交流與各自體驗，產生概念的交融，形成學生對性別知識意義與符號的交換、溝通與重建，提升思考、概念發展與問題解決能力。

同學：最近有滿有名的小公主。小公主本人一直在定義她是女生，可是她的乾媽同時跳出來就有點各說各

話，有做過變性手術也有小孩之類的。

同學：老師可以拉下來看一下底下的留言。

(刮車男子趕快出來吧，政府會表揚你的英雄事蹟；這種叫做**美女**的話，這世界上的人都死光了；死人妖；記者是用變聲器；她男的吧，不要玩這麼大...)

同學：我覺得每個人對於美或帥氣的評斷是不一樣的，不能以社會大眾覺得是怎麼樣就怎麼樣。在唐朝時，楊貴妃很**肥**，可是是當時的**美女**，所以我們對於美的定義是有改變的，不能說因為她長這樣她就不是美女，我覺得就是不成熟吧。

同學：可是普遍社會大眾還是有一個標準，大家都受這個標準，像腿長、奶大、腰細，大家都以這個作標準。不是每個人說沒有標準，可是還是會受到影響。

同學：剛剛說到劉薰愛，高中的時候有人先放影片，男生看了後覺得**好正**，才跟他說她的性別是男生，反應馬上兩極化，變成**好噁心**。

同學：這個新聞有個大眾化的標準，劉薰愛剛出來大家都還不知道她是男生的時候，很多粉絲說她很正，後來爆料說她是男的時候，有很多粉絲都支持她。那時候利菁有說一句話，她當初的那段過程，是一直被抨擊的，因為她聲音沙啞，而且她跟劉薰愛的外表來比的話有差一點，沒有像劉薰愛那樣很多人支持她。可能跟年代也有差。

同學：雖然兩個都是變性人，但是會有不一樣的反應，我覺得是因為現在大家對醫美的觀念是醫了就會美，為什麼你變了性卻還是比別人還差，就會有不一樣。

同學：我想補充model界的潛規則，對男模來說只要你長得高、身材好，入取的機率會非常大。對於女模來說，他對你的身材比例有一定的要求，你才可以當女模，甚至是爬到更高的地位。(101.10.17,Week5)

在課堂學習的過程中，學生會在有意或無意間，與其他學生產生互動，而這樣的小型社群包含了不同性別、經驗與年級的同學，自然而然的在同學間提供情境的支持而促進同學間相互討論的動力，這也就是改變課堂動力與教學方式能夠不斷促進學習的原因所在。同時日常生活的性別議題更能貼近學生的經驗，促進學習認知與興趣，將過去枯燥的知識系統反轉成有趣的議題，增加學生們彼此學習與互動的機會

二、課堂挑戰

課堂進行情境學習最大的挑戰是教師在帶領整個教學活動中，必須聚焦與圍繞著課堂的議題設計與學生事先提出的問題架構，再讓學生在討論時能夠提出個人的想法、進行討論對話、尋找證據或進行學理上的對話、再協助學生重新進行問題的澄清或意見交換。教師的角色必須是課堂動力的引導者與帶領者，教師是協助學生建構有意義知識的關鍵，這也是研究團隊納入多名教師同時進入課堂教學的關鍵，教師們的教育理念、專業學科知識、教學策略，以及人格特質等，都會在不知不覺的歷程中同時影響學習者的學習。教師不僅是傳遞知識的角色，更在課堂中分別扮演教練、示範、給予回饋、激勵動機與對話交談的學習夥伴。

(一)、日常生活情境融入專業學習

情境學習最佳的學習模式是學生可以將性別的生命經驗與日常生活的觀察融入課堂討論。由於社工教育的特殊性，社會工作教育應放置在「熟悉的文化脈絡下，透過真實情境教導實務知能」，且重視學習者的

主體性，使得學習者即使未曾真正體驗行為本身與其結果，也可以藉由觀察他人行為，而學習到何時何地該表現何種行為，產生了替代學習的效果。並進一步建立學習社群，透過彼此溝通與互動，產生有意義的性別知識學習歷程。

日常生活情境的性別議題是多元且豐富，當學生將生命的多樣性納入學習的框架中，已提供足夠的挑戰在傳統的專業教育模式與性別權威的界限，不僅教師們還包括學生都必須理解性別多元與差異的現況，為了讓學生能更自由的跨越性別框架，建立性別平權與主體的想像，教師研究團隊都在事前與事後進行相關議題的討論與準備。

同學：同志大遊行，這次訴求為婚姻平權&伴侶多元。我會選擇是因為為什麼都有納稅是公民，為什麼異性戀者可以結婚，同性戀者卻沒有。性別為什麼一定只有男女，婚姻為什麼只能男生跟女生，不能男生跟男生，女生跟女生？政府沒有理由剝奪同志的婚姻權，他們應該要受到婚姻帶來的實質保障，打破以生殖為基礎的想像，各種相愛的形式都該被尊重。整個社會的環境是人權教育，要從小開始做起，是現在要努力的方向。(101.10.31,Week7)

同學：性別歧視，校園內禁穿褲裝。學校期待女學生可以穿裙子，大家認為女學生的形象是這樣，可是這是刻板印象，因此我們該怎麼做選擇，讓彼此覺得完全是互相尊重，不要流於刻板印象。

(101.10.31,Week7)

同學：去年露德協會推展大家以帕斯提(positive)一詞取代大家常說的愛滋病患這一詞。(101.11.14,Week9)

但是，課堂本來就是一個充滿多元性別主體的場域，如何接納多元

差異、形塑言說與傾聽，在面對不同議題與問題之後，又激盪出的各種知識歷程都是非預期的課程挑戰。在一個刻意營造友善與安全的課堂環境，是否對學生而言也是另一項挑戰，面對社會現實時是否也可能產生不適應與問題。基於此，理想與問題都應是課堂教師們不僅要注意與引導議題的部份，更要面對從性別多元的言說歷程到性別平等的實踐所可能遭遇的壓力與阻力，都應適時的提出與討論。

（二）、自我揭露與專業學習

性別情境學習與議題、問題的引導教學模式是在現有的性別「脈絡化」下進行的反思，學生可以透過安全、友善的環境適時的自我揭露，學生可以揭露自我的性傾向、生命經驗，甚至可以將赤裸裸的議題提出，在課堂中提出討論，挑戰過去課堂中的「性別文化參考架構」與「禁忌」。為了面對課堂的衝擊與挑戰，在課堂的第一週與週間，教師們會共同提出教室的團體規範，協助建立多元與開放的態度，以利進行問題討論與交流模式。

同學：16歲鄉村少女遭輪姦，震撼印度。

同學：不准談戀愛！高三女控學校逼轉學。

同學：恐龍法官！三女被狼父性侵沒喊”不”。

(101.11.14, Week 9)

我們可以透過學生提出的問題架構發現學生在性別意象的經驗與想像，包括文化脈絡中的性別意象，如男性霸權、父權文化、「陽剛陰柔」與二元性別的想像。在學生主導的問題架構下，教師也必須拋出問題、提供更多元的學習框架，甚至必須包括「去脈絡化」的多元性別挑戰，挑戰二元性別、挑戰權威、挑戰性別禁忌。

老師：讓我們思考生物性別、社會性別、性別是不是社會建構的？

老師：是的！家庭內化、社會化的影響性，可是這一塊是我們最難做到的。(101.11.14,Week 9)

同學：我覺得不單以哪個性別為出發點去做想像，而是兩個性別、多元性別都應該考量，這樣才會周全。之前一直提到關於女性主義、男性主義這一些，可是好像過於偏頗，我覺得這個性別主流化是想要站在一個多元跟中立的立場去出發。(102.01.09. week17)

教師們必須引導學生有更多的性別與身體的「自我覺察」，體會性別意涵與性別意象會隨著不同視角、不同的文化架構或歷史脈絡有不同的詮釋，促進學生對性別議題的敏感度能力。雖然教學設計以學生為主體的學習，教師仍必須扮演學習互動的影響者之一，協助教室所有成員面對自我與體會差異的重要性，才能達到社會工作專業學習的目的。

(三)、對話與專業成長

本課程的教學設計是透過學生間、師生間與教師間的對性別議題與問題的對話而進行教學活動。當個人與他人進行互動及分享時，個人內在可以進行重新調整、增強或發展過去生命經驗，使之成為一種新的經驗，在這樣的歷程過程中，再經自我的內在詮釋，會形成一種有意義的知識。同時，課堂的挑戰就怕流於學生的問題無法聚焦於文本議題，此時教師必須適時做切割與調整，使得教學過程不只傳遞性別相關的知識，可以將更多「內隱知識」透過教師、文本、觀察、同學等角色楷模建立，形塑社會工作者所應必備的性別知識基礎。

同學：應該要禁止女性在深夜工作嗎？現在有《消除對婦女一切形式歧視公約》，大家會覺得說我們是保護女生，不能讓女生在很晚的時候出門，可是這是否是歧視？變成懷疑女生自己保護自己的能力？如果我

們社會治安好一點的話，提供一個很友善的環境的話，是否女生也可上大夜班？不用擔心我們的人生安全。

老師：為什麼會假設深夜被攻擊的是女性？今天如果被攻擊的話應該是不分性別，可是我們會在所謂犯罪的比率會認為女性是被害者的比例是較高的。

老師：禁止女性在深夜工作事實上還有生理性因素。
(101.11.21, Week 10)

老師：很多家暴性侵害防治中心會搭配當地的警察局的家暴防治官，會進到國小進行宣導，用行動劇的方式來呈現，如何注意人身安全、如何注意性侵害可能性的發生、發生後如何通報。

老師：回到同學說到的具體性、具體措施，如何去進行？

同學：文章寫的通報人數，通報分兩種，通報責任-看到就馬上去通報，可是並沒有馬上去做背後的查證；精準通報-知道這件事情有去關心背後的原因，了解清楚後再做通報。(101.12.26.Week 15)

透過多元學習與不斷對話的歷程，學生可以學習創造傾聽（creative listening），增進性別學習動力與塑造性別能力與實踐的形成。藉由十八週的學習歷程，大多學生皆能主動閱讀文本、研擬問題架構、參與討論的過程，就大學教育與社工教育而言，這是一個新的教學範例的建立。

陸、結論

大學的本質在於對許多真理的探索。而大學階段的社會工作教育學習即旨於建立起一個「人與環境」（The Person and Environment）為主體

性的互動關係（曾華源、黃俐婷，2006；Weiss-Gal, 2008）。行文至此，性別人權教育的討論式課程就是希望能促成社工系學生了解人的主體意識覺醒、在人權訴求和協商時的基礎能力以及表達之思辨技能，整個過程就是社會常態之正當性解構、重構以及實踐個人完全的人性潛力為目標（方昱，2009；王儷靜，2013；Saleebey & Scanlon, 2005）。

根據一學期的「人權、性別與社會工作」課程教學與學習成效，我們看到參與的學生不僅對於性別議題產生了興趣，也對於性別人權議題有進一步的認識：

一、本課程教學特色

就社會工作教育採取情境教學結合議題與問題引導教學模式，在課程與教學設計有一定的意義與貢獻。社會工作學生在大學教育完成後是必須進入實務工作場域，性別不平等的現象充斥在服務對象與其家庭，工作者無法迴避且必須面對與處遇，基於此一個情境教學模式的建立實有其必要性。教學研究結果也揭露出社會工作者必然存在一定的刻板印象，社會工作教育提供性別能力的訓練與教育有其意義與價值。一位學生在期末課程作業裡清楚地表達身為未來的工作者亦可能存有性別刻板印象：

訪談結束後，我發現自己不斷用自己的價值在引導受訪者回答問題。…我自己受到傳統觀念影響，我也曾經覺得男性薪水低於女性，甚至沒有工作，是很窩囊，甚至認為這樣的人是軟腳蝦。
(102.01.18，心得)

教學研究的成果是有助於學生自我性別覺察與敏感度的提升，學生不僅主動參與課程更積極分享生命經驗，在未來課程與教學設計可將「議題」與「問題」納入教學活動的架構，提升學生參與與學習動力。就性別能力與實踐能力提供一個教學干預的模式，對未來課程與教學設計提

供一個新的典範。一位學生在其報告心得中對於性別議題透過此種教學模式來進行培力給予正向的肯定：

透過這學期的課程，從最簡單的閱讀論文到討論，更甚是實地的去訪談，由淺到深的學習，增加更多於性別以及人權相關的知識，讓我增加對於這些議題的敏感度，也會和同學討論論文當中的內容，讓我可以了解更多不同於自己想法的討論。還有，簡單的剪報報告，聽到更加多元族群或是種族埋藏的議題，增加對於這些議題有強烈的敏感度和反思。(102.01.17，心得)

二、教學成效與成果：建立性別能力與實踐能力

性別能力與實踐能力應包括「性別知識」、「性別覺察」與「性別敏感度」等向度，在教學過程中顯示，學生多從自我的性別覺察進而提升敏感度與知識能力。透過十八週的文本安排，議題從「人權、性別概念的建立」、「人權、性別與助人工作者的關係」轉化至「社工實務裡的性別人權議題」。學期初至期中考的議題規劃在於框架性別知識的內涵，學生在此階段不但學習性別如何在社會文化裡被建構，理解性別如何被視為「理所當然」，更面對生活層次的自我，挑戰自我對性別的刻板印象。接下來期中考後的課程規劃，透過文本與實務案例的連結，促使學生更進一步了解社工專業裡如何實踐性別平權。如此一來，學生性別能力的轉化歷程在知識基礎的奠定，性別刻板印象破除之後，才得以了解性別如何在社工專業裡進行實踐。簡言之，透過有目的的課程安排與問題架構，學生的性別覺察能力以及深化歷程可以顯著地呈現：

透過這學期的「性別、人權與社會工作」專業課程之下，增加我對於性別的議題的關注以及人權相關的議題討論，更加讓我去思考新舊世代的改變與影響，

在現代社會越來越開放與進步，很多元化的議題已經慢慢的浮現出來了，引起許多民眾討論的興趣。因此，身為社工系的我們是需要接觸相關的課程或是研討會的學習，才能培養我們的敏感度，在未來面對多元性的案主們才能適當的去同理以及協助。(102.01.17，心得)

修「婦女福利」的時候，我是以一種比較狹隘的觀點在看待性別議題，更精準一點應該是「女性議題」。可是大四修「人權、性別與社會工作」我的轉變在於，關注了許多社會運動。...慢慢地眼界就拉大，進而就會讓現在我，對於性別議題，擴展到以「人」為出發點，不再單純地以女性為出發點了。(102.01.17，心得)

教學從教師本位而言，經常是個人自由心證的工作，但由於本教學設計採用多位教師共同教學，不僅彼此必須溝通與討論，更必須在課堂中產生多元差異且合作典範。雖增加教學成本與負荷，對學生而言卻是大學生涯中第一次經歷如此不同的教學法，對學習與生命經驗都被豐富與多元化。

三、教學限制

儘管這項教學研究深具實驗性教學的意義；同時就這些學習成效而言，更是令人滿意與欣喜的。但其中仍有些限制。就課堂參與的學生是以高年級(大三、大四)學生為主，且開課形式為選修課，此限制將導致無法將年級差異放置在行動研究中進行比較，且選課的學生本來就對此議題有興趣且願意參與課程，其課堂表現的踴躍度也較必修課更有成效。至於系所部份，本課程以社工系開課為主。如果將「性別」與「人權」議題放置在不同系所或是通識中心裡開課，學生參與的投入程度與討論

的深度可能有所不同。事實上，在探討性別的議題時，我們不禁注意到選課的同學多以女性為主(女=19，男=6)。雖說選讀社工系所多以女性為主 (Sakamoto et al., 2008)，但是性別議題確實需要不同看法來進行對話以協助我們了解性別如何在外在束縛壓抑裡再現「控制」、「權威」、「權力」等樣貌。

其次，即使透過教育模式的途徑來突破日常生活裡的性別刻板印象，進而與社工知識、實務面向連結，筆者們仍期待學習者在課程裡所培養出的性別能力能在課程結束後持續提升，落實「專業我」與「生活我」的結合。然而，我們不該忽略生活裡有其他因素(例如參考團體、重要他人、種族、階序)可能影響個人性別意識轉化與內化。換言之，性別知識不但要持續累積，性別平權與性別正義更要在日常生活層面實踐，才能賴以長存。因此，對於社工專業而言，性別議題在社工教育的反思與實踐，不應只在大學教育階段來學習而已，進入社工職場後的性別平等的繼續教育與訓練課程亦有其必要性。

參考書目

- 中華民國社會工作師公會全國聯合會（無日期）。〈社會工作倫理守則〉。取自
<http://www.nusw.org.tw/modules/tadnews/page.php?nsn=287>
- 何春蕤（2002）〈認同的體現：打造跨性別〉。《台灣社會研究季刊》，第46期，頁1-43。
- 宋鎮照（1997）《社會學》。台北：五南。
- 林麗珊（2007）《女性主義與兩性關係》。台北市：五南。
- 卓耕宇、達努巴克（2007）〈多元性別與同志教育〉。收錄於黃淑玲、游美惠編，《性別向度與台灣社會》頁113-136。台北市：巨流。
- 黃俊傑（1999）《大學通識教育的理念與實踐》。台北：中華民國通識教育學會。
- 黃曬莉（2007）〈性別歧視的多面性〉。收錄於黃淑玲、游美惠編，《性別向度與台灣社會》，頁4-22。台北市：巨流。
- 楊淳皓（2012）〈問題本位學習（PBL）的理念〉。收錄於楊淳皓編，《大學PBL課程教學實務-宜蘭大學的經驗與省思》，頁2-12。宜蘭縣：宜蘭大學問題本位學習（PBL）推動小組。
- 葉志誠（2007）〈性別平權與社會政策〉。《空大學訊》，第397期，頁54-61。
- 廖榮利（2004）《精神病理社會工作》，2版。台北：五南。
- 劉杏元、黃玉、趙淑員（2009）〈當性別遇見同志：女同志性取向認同發展相關理論探討〉。《長庚科技學刊》，第10期，頁137-154。
- 潘淑滿（2003）〈婚姻暴力的性別政治〉。《女學學誌：婦女與性別研究》，第15期，頁195-253。
- Abbott, P., Wallace, C.和M. Tyler著、鄭玉菁譯（2008）。《女性主義社會學》。台北：巨流。
- Archer, J. 和 B. Lloyd著、簡皓瑜譯（2004）《性與性別》。台北：巨流。

- Herek G. M. 著、江淑琳譯 (2000) 《污名與性取向》。台北市：韋伯文化。
- Burdge, B. J. (2007). Bending Gender, Ending Gender: Theoretical Foundations For Social Work Practice With The Transgender Community. *Social Work*, 52(3), 243-250.
- Colvin-Burque, A., Davis-Maye, D. & Zugazaga, C. B. (2007). Can Cultural Competence Be Taught? Evaluating the Impact Of The SOAP Model. *Journal of Social Work Education*, 43(2) : 223-241. doi:10.5175/JSWE.2007.200500528
- Fausto-Sterling, A. (2012). The Dynamic Development Of Gender Variability. *Journal of Homosexuality*, 59 : 398-421.
- Fischer J., Dulaney, D.D., Fazio, R.T., Hudak, M.T. & Zivotofsky, E. (1976). Are Social Workers Sexists? *Social Work*, 21(6) : 428-432.
- Fredriksen-Goldsen, K.I., Luke, K.P., Woodford, M.R. & Gutiérrez, L. (2011). Support Of Sexual Orientation And Gender Identity Content In Social Work Education: Results From National Surveys Of US And Anglophone Canadian Faculty. *Journal of Social Work Education*, 47(1) : 19-35.
- Gil, D. G. (2007). Social Welfare Services and Social Justice. *Taiwanese Journal of Social Welfare*, 5(2) : 1-29。
- Hawkins, L., Fook, J. & Ryan, M. (2001). Social Workers Use of the Language of Social Justice. *British Journal of Social Work*, 31 : 1-13.
- Hmelo-Silver, C.E. (2004). Problem-Based Learning: What And How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3) : 235-266.
- Holley, L.C. & Steiner, S. (2005). Safe Space: Student Perspectives On Classroom Environment. *Journal of Social Work Education*,

41(1) : 49-64.

- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated Learning Theory And The Pedagogy Of Teacher Education: Towards An Integrative View Of Teacher Behavior And Teaching Learning. *Teaching and Teacher Education*, 26 : 98-106.
- Maschi, T., Baer, J. & Turner, S. G. (2011). The Psychological Goods On Clinical Social Work: A Content Analysis Of The Clinical Social Work And Social Justice Literature. *Journal of Social Work Practice*, 25(2) : 233-253.
- Mcphail, B.A. (2008). Re-Gendering the Social Work Curriculum: New Realities And Complexities. *Journal of Social Work Education*, 44(2) : 33-52.
- Mishna, F. & Bogo, M. (2007). Reflective Practice in Contemporary Social Work Classrooms. *Journal of Social Work Education*, 43(3) : 529-541. doi:10.5175/JSWE.2007.200600001
- Newman, B.S., Dannenfelser, P.L. & Benishek, L. (2002). Assessing Beginning Social Work and Counseling Students' Acceptance of Lesbians and Gay Men. *Journal of Social Work Education*, 38(2) : 273-288.
- Orme, J. (2002). Social Work: Gender, Care and Justice. *British Journal of Social Work*, 32 : 799-814
- Rauch, J.B. (1978). Gender as A Factor In Practice. *Social Work*, 23(5) : 388-395.
- Reisch, M. (2002). Defining Social Justice in A Socially Unjust World. *Families in Society*, 83(4) : 343-354.
- Sakamoto, I., Mcphail, B. A., Anastas, J.W. & Colarossi, L.G. (2008). Special Section: The Status of Women In Social Work Education Status Of Women In Social Work Education. *Journal of Social Work Education*, 44(1) : 37-62.

- Salminen-Karlsson, M. (2006). Situating Gender In Situated Learning. *Scandinavian Journal of Management*, 22 : 31-48.
- Savery, J.R.(2006). Overview Of Problem-Based Learning: Definitions And Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1) : 9-20.
- Scribner, S. (1984). Studying Working Intelligence. In B. Rogoff & J. Lave(eds.). *Everyday Cognition : Its Development In Social Context* ,pp. 9-40. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and Situated Action: The Problem Of Human Machine Communication*. New York: Cambridge University Press.
- Weiss-Gal, I. (2008). The Person-In-Environment Approach: Professional Ideology and Practice Of Social Work In Israel. *Social Work*, 53(1) : 65-75.