

第二章 文獻探討

第一節 性別角色認同之理論基礎

本節主要探討與性別角色認同相關的理論，包括：生物學論述、心理分析論、社會學習論、認知發展論、性別基模論等。

壹、生物學論述 (The biological approach)

與性別相關的生物學論述主要有基因及內分泌兩種理論（劉仲冬，1999）。生物學論者致力於研究造成兩性差異的原因，他們認為基因上的染色體與兩性所分泌的賀爾蒙不同，就是造成男女行為表現有所差異的重要因素（賴美秀，1993）。傳統實證生物學論述認為：人類的「性染色體」決定身體的一切性別特質，如：內、外生殖器官的樣貌。X 或 Y 染色體終極決定個人成為男人或女人，也就是說從性染色體到成為男人或女人之間呈現「必然及一致性」的關係。因此，實證生物醫學論述的推論及解釋僅及於身體層面，對於性別的探討也只限於健康及疾病問題（劉仲冬，1999）。

然而，相對於傳統實證生物學的觀點，極端的社會生物學的基因論者則將性別與基因間的必然關係推展至行為層面，相信所有的性別差異必定有其最終的生物（基因）基礎，亦即基因不但決定一個人的生殖器官、外貌，甚至也決定個人的性別行為表現到底像不像個男人或女人（劉仲冬，1999）。

另外，內分泌學者則在動物試驗中發現：在懷孕的某個關鍵時刻，雄激素的刺激不但能決定新生子代動物的生殖器外觀—出現陰性或陽性，同時也會影響腦內掌控基本身體功能的下視丘，使動物身體出現雄性或雌性（週期或非週期性的）節律以及性別行為（如老鼠的發情週期以及是否能成功交配等），而 Money 和

Ehrhardt (1972) 的研究結果亦支持雄激素影響人腦以及性角色行為的說法（引自劉仲冬，1999：48—49）。

貳、心理分析論 (Psychoanalytic theory)

根據 Freud 的「心理分析學派」之理論，個人從出生到成熟的發展需經歷五個階段，亦即「口腔期、肛門期、性器期、潛伏期、兩性期」。其中，兒童要到第三階段的性器期（三歲到六歲）才開始對性別的分化有逐漸明朗的趨勢，兒童開始察覺到男女兩性的生理結構不同，而對性器官感到好奇，轉而以撫弄性器官來獲得滿足。這種性別意識的覺醒對男童來說會有接近母親而排斥父親的潛意識慾念，對女童則會有接近父親以取代母親的衝突慾望。因此，男童會產生戀母情結 (Oedipal complex)，女童則會產生戀父情結 (Electra complex)。

由性別角色發展的角度看 Freud 的理論，最關鍵的概念在於認同 (identification)，尤其是認同強者。Freud 認為，由於男童潛意識裡愛戀母親，希望取代父親的地位，但又害怕父親的威權，內心便產生「閹割焦慮 (fear of castration)」，為了逃避父親的閹割和贏得母親的讚賞，便以父親的成就為努力的目標，開始學習成為男性的行為與態度，因此，男童經由認同父親而學得男性的性別角色行為。至於女童，則由於發現自己缺乏陰莖，認為一定是被閹割過的，而潛意識裡嫉妒男性的陰莖，便產生「陽具妒羨 (penis envy)」的心理，並憎恨母親不完整的器官，而將愛戀的對象轉而朝向父親，產生「戀父情結」。女童為獲得父親的歡心，便模仿母親，學習並認同母親的言行，而學得女性的性別角色行為（張酒雄，1999；張春興，1996；劉秀娟、林明寬譯，1996）。

Freud 認為當兒童的男性化或女性化人格順利發展之後，便進入了潛伏期，而將注意力集中於外界事務，直到進入兩性期，再度以「性別」為發展的重心。然而，兒童若在性器期的發展上產生瓶頸，則對性別認同會有所困難，因而無法

學得正確的性別角色，連帶產生性別角色認同的問題。因此，心理分析學派強調的是對於同性父母性別角色認同與扮演；而且 Freud 認為，同性別認同對心理健康調節及男性化和女性化性格的發展，都是具有肯定性的影響，而發展的結果是具有先天及生物基礎的，其歷程從知覺到構造上的差異，到對同性父母產生認同，最後則是採用性別形成的行爲（劉秀娟、林明寬譯，1996）。

然而，張欣戊（1990）認為，以客觀、實證的角度去看，支持 Freud 理論的實證並不一致，因此，可以說 Freud 的理論並非完全合乎事實，但也並不完全違反事實。陳皎眉（1996）更對此理論提出質疑，舉出二至五歲小孩在組合娃娃時，往往性器官部分與娃娃身體的其他部分不配合，顯示孩子對性器官並不清楚，因此，不支持閹割焦慮的說法。

美國心理分析師，也是當代的女性主義學者 Nancy J. Chodorow，也說明傳統性別角色分工的現象真實且普遍的存在社會中。絕大部分的情形中，母親擔負照顧嬰兒的責任，因此成爲嬰兒的重要他人，成爲男孩女孩第一個愛戀的對象；而在父親常不在家（外出工作）的情況下，男孩的性別認同過程較抽象，也較早脫離親朋，而女孩成爲母親自己的延伸角色（溫麗雲，2002）。因此，男孩爲了能與母親區隔，男孩會被鼓勵去輕視女性，無論是從個人或是從文化的角度，然後使這個權力產生逆轉，而男性支配與女性服從便成爲男性性別認同兩性關係的一部份，所以男孩比女孩獨立，也容易出現攻擊性、支配性及與他人疏離的行爲，女孩則產生具有同理心的行爲（劉秀娟、林明寬譯，1996）。

總結來說，幾乎所有的兒童在出生後的幾年間都是受到女性所照顧，而且可能會影響到兒童的自我知覺發展，儘管這是一個事實，但是心理分析理論卻不能完全說明個體的性別認同是如何發展的。心理分析理論的主要貢獻是對自我的強調，而性別事實上是其中一項不可或缺的要件。這個觀點便說明了爲什麼對性別規範與意識型態的挑戰會如此具有威脅性—因爲這些挑戰會影響到我們基本的

與潛意識的自我知覺。因為我們完全是透過自我的主觀來看待這個世界，所以任何對傳統性別概念的挑戰，都等於是對我們的核心自我的挑戰。

參、社會學習論 (Social learning theory)

社會學習論強烈反對用心理分析理論的觀點來解釋性別的認同，不認為將性別認同視為潛意識的、部分生物基礎的發展，社會學習論認為性別認同應是許多不同形式學習的產物，並受到多位學者，如 Mischel、Bandura、Walters、Lynn 等人的支持，強調環境對兒童性別發展的重要性。兒童會直接透過不同的對待、酬賞和處罰，以及間接透過觀察學習和模仿，而學習到他（她）的角色（引自劉秀娟、林明寬譯，1996）。社會學習認為兒童性別角色行為的學習，就如同其它行為學習的歷程一樣，透過不同性別得到不同的增強與模仿，來獲得典型的性別化行為（sex-typed behavior）；也就是說，兒童藉由觀察、模仿與內化的過程而形成了其性向分化模式。通常，兒童社會化的代理人，如父母親、老師、甚至同儕也會促進兒童性別分化的行為（Golombok & Fivush, 1994；劉秀娟、林明寬譯，1996）。

根據諸如 Mischel 和 Bandura 等社會學習理論家的看法，兒童獲得性別認同、性別角色偏好、及性別化的行為主要是透過差別強化（differential reinforcement）和觀察學習（observational learning）兩種途徑（游恆山譯，2001），兒童經由模仿父母親、兄弟姐妹、老師和媒體的主要人物等重要人物及外界的增強，而習得合適的性別行為，同時也處罰或反對不合適某一性別的行為，另外也經由觀察同性別的楷模（model）的各種活動中學習到許多性別化態度和行為（Golombok & Fivush, 1994）。

對於此說法，Sigelman 和 Shaffer 認為兒童事實上在六至七歲的時候才開始大量注意同性別楷模，遠多於注意異性楷模（游恆山譯，2001），且經由觀察他

人的行為當中學習到了什麼才是符合他人的期望與社會的要求，慢慢的了解到自己應該依循這些標準來規範自己的行為。

根據社會學習理論，對男孩與女孩從一出生開始即有不同的對待方式；因為男性與女性所模仿的及受到增強的行為是不同的，所以兒童很早就發展出對性別相關行為的覺察，其本身的行為也會變得與其性別角色一致（黃俊豪、連廷嘉譯，2004；劉秀娟、林明寬譯，1996）。另外，由於社會學習論強調增強的歷史，性別刻板印象與知識應該會隨著經驗與年齡而增加，有某些證據支持這樣的看法，例如 Galambos, Almeida, 和 Petersen, (1990) 與 Slivern (1977) 的研究便指出，個體所具有的性別形成特質的數量，在青少年期會隨著年齡的增長而增加，而男性尤其是如此；但是，年齡與性別刻板程度之間並非成直線關係（引自劉秀娟、林明寬譯，1996：232）。

然而，認知論卻認為兒童應事先有性別角色的概念，而後才選擇合乎此概念的行為去模仿。因此，認知因素對性別認同發展來說顯然是相當重要的，要能夠完全解釋性別發展的理論，必須能夠將其認知能力的改變一併納入考慮，而認知發展理論便提供了考慮這些因素的一條管道。

肆、認知發展論 (Cognitive development theory)

Kohlberg (1966) 基於 Piaget 的認知發展階段理論，他認為兒童學習性別角色的方式會受到他（她）們對世界認知層次的影響，最重要的是兒童本身具有某種動機，去獲取與自身對自我認知判斷一致的價值、興趣和行為。一般而言，兒童在形成完整的性別概念時，會經歷三個階段（Golombok & Fivush, 1994; Helgeson, 2002；游恆山譯，2001）：

1. 性別認定 (gender identity)：兒童大約二歲左右，學習將男孩與女孩作分

類，並應用這些分類在自己和別人的身上，而其判斷依據在於外表身體上的特徵，並且相信外表身體特徵的改變，可以造成性別的改變。

2. 性別穩定性 (gender stability)：兒童大約在三到四歲時會進入到性別穩定的階段。這時候的兒童了解性別是固定的特質，不會隨著時間而改變，知道男孩必定成為男人，女孩長大後必將成為女人，但仍未理解性別不同的情境下也是恆定的。所以，假如一位男性從事女性型態的活動，如玩洋娃娃，那麼這時候的兒童相信這位男性可能會變成女性。
3. 性別一致性 (gender constancy)：兒童大約五歲到七歲時就會進入到性別恆定的階段，已經了解到性別是經過時間和各種情況後仍然穩定的，知道性別不會因情境的不同、髮型、穿著的改變而改變。

Kohlberg 的根據認知發展理論，性別認定決定性別角色態度與價值，而 Kohlberg 的理論也在某些兒童研究中獲得證實，即男孩比女孩更容易給自己的性別較高的評價。這個偏好會促進模仿的歷程，並獲得適合其性別的行為；例如 McArthur 和 Eisen 於 1976 年的研究即發現，有九成以上的托兒所兒童比較喜歡故事書中與自己相同性別的那些角色。當他們被問及為何有如此偏好時，通常會指出某種形式的角色認同（例如，「因為我是女生/男生」）。因為兒童認為同性別的角色與自己較相似也較討喜（引自劉秀娟、林明寬譯，1996：235-236）。

雖然研究證實兒童對性別概念的理解確實必須經過 Kohlberg 所謂的三個階段，然而，認知發展理論亦有引人爭議之處。首先，兒童對於了解性別不同層次概念的確切年齡呈現極大的個體差異 (Golombok & Fivush, 1994)。其次，Kohlberg 的理論指出，兒童必須先達到性別恆定才能評價並尋求與其性別角色相符合的行為 (Helgeson, 2002)。然而，研究顯示，兒童即使未達到性別恆定的階段，依舊能選擇性典型行為 (sex-typed behavior) (Bussey & Bandura, 1992)。

接著，Kohlberg 的理論是以男性為案例及訪談對象來支撐其理論，因此，這個理論可以解釋為何男孩會注意到男性與女性之間的體型差異並加以評價；然後進一步去評估其他男性；但是女性要如何學習到對女性角色的評估呢？Ullian

(1984) 認為，不論是男孩或是女孩，在六歲之前的性別角色概念都是以生理特徵為基礎的；對男孩來說，意謂著男人要有力量與支配性；對女孩來說，表示女人要具備養育性及柔弱的身體。此外，年輕的女孩會視自己和成年女性一樣，都是比較弱小且缺乏權力的，而未來也都得成為人母的；因此，女孩會發展出符合女性認同的興趣、技能與評價（引自劉秀娟、林明寬譯，1996）。

伍、性別基模理論（Gender schema theory）

Sandra Bem (1985) 衍生 Piaget 的基模理論，發展了性別基模理論，此論包含社會學習理論與認知發展理論的特徵，同時也強調文化因素的重要性，它認為大部分的性別形成是在性別基模的處理過程中產生的，也就是說，有部分的兒童已經準備好根據性別角色的文化定義，來對訊息加以編碼與組織。藉著觀察男女兩性在其文化中所呈現的差異，兒童學習到的不只是性別角色的內容，還有性別及性別的區分也是相當重要的（引自劉秀娟、林明寬譯，1996：238-239）。

基模是知識的組織體，因此，「性別基模」在概念上與「性別刻板印象」非常相似（Golombok & Fivush, 1994）。它是一種認知結構，可以組成且導引個體的知覺，然後在自我概念與性別基模同化的過程中，產生部分的性別形成。因此，性別基模包括了身為男人和女人的意義、行為、認知和情緒以及與這些範圍相關的所有知識（Helgeson, 2002），所以兒童所學到的不僅是兩性之間具有差異，而且會了解到哪些屬性是與哪個性別比較有關聯的；將某人的行為與屬性和性別基模的發展加以對照之後，個人會學習去評估身為一個人的適任程度，此時，文化刻板印象將成為自我應驗的預言（self-fulfilling prophecies）（劉秀娟、林明寬譯，

1996)。

在基模化的訊息處理過程中，性別始終是一個重要的變項，不但跨越種族、地域的區隔，所牽連的現象及事件是豐富的且影響整個歷程的每一個步驟。在兒童的性別基模中存在著與性別相關的概念，將來運用基模裡的概念，將外在有關性別的人事物，都同化或調適在性別基模中，將其按基模的架構去處理分類並納入記憶中，故也採取了訊息處理論的觀點（張春興，1996）。

同樣的，性別基模理論也受到許多批評。首先，Mills 和 Tyrrell 認為需要將情境變項列入考慮，因為並非所有的情境都能明顯地引發性別基模化的歷程。其次，Spence 指出，性別認同是非常多向度的，我們很難只用單一的性格特質量表來了解它。最後，Crane 和 Markus (1982) 和 Markus、Crane、Bernstein, 和 Siladi (1982) 和 Miller (1984) 以及 Spence 和 Helmreich (1981) 均認為，我們不需假定一個分離的性別基模來解釋性別形成（引自劉秀娟、林明寬譯，1996）。的確，性別只是一般自我基模的一部份，但卻足以說明性別的形成。

陸、小結

綜上所述，生物論強調先天的生物性因素，認為性別是無法改變且固著的，如此對改善與促進性別平等的社會是有礙的；心理分析論強調對於同性父母的性別角色認同及扮演；社會學習論強調社會化的重要性，不同環境的偶發事件（如酬賞、處罰、楷模）如何塑造及發展兩性的行為；認知發展論強調自覺的重要性，透過主動的建構，形成性別角色的概念；性別基模論強調透過「基模」的運作，以獲得性別角色的概念。

研究者認為男女固然有先天生理上的差異，但是此差異不足以作為傳統性別

分工之依據，更不可因此作為性別偏見或歧視的藉口。藉由父母教養態度的差異、後天學校教育與社會環境的影響與刻意塑造，我們社會化地建構我們的行為，並因此創造或突顯出男性和女性之間的差異。學校既為個人社會化的重要機制之一，在學生性別意識及性別角色的形塑方面，學校教育自然便扮演著極為重要的角色。黃政傑、張嘉育（1998）更進一步指出，課程與教學是學校教育的核心，一旦課程與教學出現了性別偏見，則將使學生產生相關的學習結果，一方面對兩性的自我意象與人生目標造成負面偏頗的影響；再一方面則因傳遞錯誤僵化的兩性觀念，對性別不平等的行為提供不良示範，終將使社會付出代價。

第二節 性別刻板印象之理論基礎

本節主要探討與性別刻板印象相關的心理學理論，包括：真實核心理論、社會角色理論、社會階層理論等。

壹、真實核心理論（The kernel of truth）

真實核心理論的基本假定是，性別刻板印象具有實徵效度，意即兩性的行為之間原本就有差異存在，而刻板印象只是將這些差異誇大而已；所謂刻板印象可說是簡單的類化行為（劉秀娟、林明寬譯，1996）。這理論說明性別差異早已被預測，也存在著些許不同，而我們期待的差異則是更多、更大。

Martin 在 1987 年研究證實真實核心理論的說法。Martin 以 139 位大學生為研究對象，對 32 個與性別類型有關的特質進行勾選，找出哪些特質屬於男性大學生，哪些特質屬於女性大學生，結果發現所有特質都如期待地呈現差異。例如，「喜歡孩童」這個被認為是女性的特質，便呈現顯著性的差異，因此大多數的刻板印象特質，是某些不明顯的群體差異被過度簡化及過度誇大所致（引自蔡端，2003）。

根據真實核心理論的說法，或許我們可以相信，兩性之間確實有差異的存在，而這種存在應是程度上的差異，而非全有或全無的狀態；並在既有的差異基礎上，兩性更可依照其個體的差異，有自由開展的空間。

貳、社會角色理論（Social-role theory）

根據社會角色理論，男女行為的差異是男女在我們的社會中扮演不同角色的功能（Helgeson, 2002），而刻板印象的產生便是由於男性與女性所採用的不同社

會角色典型。一般人認為男性喜歡玩槍，知道如何更換輪胎、割草皮，長大後會去從事類似的工作；而女性擅長烘焙、換尿布、玩洋娃娃，成年後可能會從事管家的的工作。但是 Eagly 和 Steffen (1984) 的研究指出，這一類的差異是因為人們對男女的內在特質與能力有些基本假定，而刻板地從事不同的活動之故（引自林惠枝，2000）。

極端來講，當人們一旦學得刻板角色行為，便會去注意各種行為的差異，並且認為這些差異來自於個體的內在特質或能力，而不是學習造成的（劉秀娟、林明寬譯，1996）。例如：男性主要負責家庭以外、具有統馭傾向的工作，而女性主要負責家庭之內、傾向於大眾關懷性的工作；也因為男女兩性從事不同的工作，導致他（她）們發展出不同的技巧或信念。而這樣的性別技巧和信念與性別刻板印象連結後，便極有可能造成在社會上男女可被觀察到的行為，例如傳統女性工作（家庭照護行為）及傳統男性工作（統馭行為）為性別刻板印象（劉秀娟、林明寬譯，1996；Helgeson, 2002）。

參、社會階層理論（Social stratification theory）

與社會角色理論不同的是，社會階層理論認為性別角色實際上是地位角色（劉秀娟、林明寬譯，1996）。黃毅志（1990）就台灣地區眾多「影響一個人所取得的階層位置之因」的研究，特別從地位取得所累積的發現來看，發現台灣社會民眾，從教育、職業、階級，到收入的整個地位取得或階層分配過程，都充滿著機會不均等性，而顯的非常不公平；其背景因素，如性別、族群、家庭背景等，一再影響到個人所取得的位置。陳建志（1999）便指出當前女性就業民眾的教育程度已不低於男性，收入卻只有男性的三分之二；黃毅志（1999）則認為許多女性取得低劣的階層位置，並不是能力不強，或是努力不夠，而是遭受不公平的待遇所致。

這些與性別有關的刻板行爲、特質及工作，是事實上是與地位有關的。舉例而言，一個人（男性或女性）被安置在支配地位時，會比另一個被安置在從屬地位的人（男性或女性）更具有統馭特質（劉秀娟、林明寬譯，1996）。如此的過度刻板化是極易造成個人在未來發展的絆腳石，也就是說個人所持的性別信念會對從小的玩具選擇、到學業、職業發展，甚至到成家與婚姻的抉擇，均會產生極大的影響。

肆、小結

綜合上述的文獻，真實核心理論強調性別角色刻板印象的差異，本就存在於兩性的行爲之間；社會角色理論強調，性別角色刻板印象的存在是由於男性與女性所採用的社會角色類型不同所致；而社會階層理論則認為，男性的社會支配者與女性的社會從屬者地位，更加深了性別角色的刻板化。

基於社會階層理論的觀點，研究者認為傳統的性別角色並不是單純地為女性和男性賦予不同的特質和行爲，而是更進一步地呈現不平等的權力關係，以男性主導女性，將男性置於主控地位的社會結構中，使女性成為從屬的、被壓迫的群體，也因而再度強化性別角色的刻板印象。是以，為消除傳統性別角色的對立與衝擊，跳脫傳統性別角色與地位的桎梏，並充分發展個人自我潛能，學校教育應提供適切的性別教育機會（謝臥龍、駱慧文，1995）。

第三節 教科書中的性別意識型態

美國在一九七〇年代早期就開始一系列對於教科書所隱含的性別意識型態進行探究，國內則自一九八〇年代先後由學者與婦女團體掀起教科書檢視的熱潮。這些年來，研究者針對不同的學校層級、不同的學習科目，以文本的內容分析為主要研究方法，探討教科書中的性別偏見。張盈堃（2001）、潘慧玲（2003）認為，這些研究多以 Sadker、Sadker 和 Long（1989）之研究發現作為研究架構，亦即以語言偏失、刻板印象、隱而不見、偏差失衡、違反事實與零碎切割等六種教科書中常見的性別偏見形式作為檢視教科書之性別意識型態時的參考依據。

隨著教育的改革，我國自民國八十五學年度（1996年）起，國小教科書全面開放給民間業者編撰，而國中教科書亦根據教育部於民國八十九年發佈之「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」全面開放給民間業者自由競爭；並於九十學年度由國小一年級學生開始實施九年一貫課程之後，以往由國立編譯館獨霸、全控教科書編撰的生態有了巨大的轉變，一時之間形成百家爭鳴的狀態，學校與教師在教科書選用上的自主權與選擇權空間與彈性大大提升，同時學者們也對教科書內容是否能去除性別偏見與性別刻板印象寄予厚望。以下將就國內外之相關研究發現作一剖析。

壹、國外的研究發現

Finn、Reis 和 Dulberg（1980）指出，不論是發展中或工業化國家，中小學教科書的文字內容與插圖中往往傳達男尊女卑的訊息和性別角色的刻板印象。以下將就國外對於教科書中性別意識型態檢視之相關研究，以研究對象、研究方法及研究結果三大方向，作一簡要分析，並列表於 2-3-1，以資參考。

一、分析對象

回顧現有國外檢視教科書性別意識型態之相關研究中，研究者所分析的教科書文本爲一九五〇年代至一九九〇年代各教育階段、各學科之教科書，包含範圍甚廣。在教育階段方面，有幼稚園(Manitoba Dept. of Education, 1985a)、小學(Evans & Davies, 2000; Manitoba Dept. of Education, 1985a; Sutherland, 1981; Waite, Blom, Ziment, & Edge, 1967; Weitzman & Rizzo, 1976)、中學(Bazler & Simonis, 1991; Hayibor & Peterat, 1995; Manitoba Dept. of Education, 1985b; Michigan State Board of Education, 1984; Potter & Rosser, 1992; Trecker, 1971)、大學(Conti & Kimmel, 1993; Leo & Cartagena, 1999; Peterson & Kroner, 1992)等涵蓋基礎教育與高等教育各階段之學校教育教科書。

另外，在學習科目方面，教科書檢視的對象主要爲文史數理各學科，包括：閱讀(Evans & Davies, 2000; Frasher & Walker, 1972; Waite, Blom, Ziment, & Edge, 1967; Weitzman & Rizzo, 1976)、歷史(Trecker, 1971; Michigan State Board of Education, 1984; Olser, 1994)、數學(Weitzman & Rizzo, 1976)、科學(Weitzman & Rizzo, 1976; Mitchell & Rhyne, 1989)、社會(Weitzman & Rizzo, 1976)、生物(Potter & Rosser, 1992)、化學(Bazler & Simonis, 1991)、心理學(Conti & Kimmel, 1993; Hogben & Waterman, 1997; Peterson & Kroner, 1992)、精神醫學(Leo & Cartagena, 1999)、家政(Hayibor & Peterat, 1995)、語文(Jones, Kitetu, & Sunderland, 1995; Ning, 1992)、教育概論(Titus, 1993)、社會學(Hall, 2000)等。遺憾的是，最能呈現社會現狀與趨勢、與學生經驗有直接切身相關、且最可能呈現性別相關議題之社會科教科書，卻僅有少數的研究加以檢視。

二、分析方法

回顧國外研究中檢視教科書性別意識型態之所使用的分析方法，主要是以內容分析法，針對教科書中所存在之性別意識、性別刻板印象、性別偏見、性別角色態度、男女出現比例等，進行教科書文本的文獻分析與檢視(Bazler & Simonis,

1991; Conti & Kimmel, 1993; Evans & Davies, 2000; Frasher & Walker, 1972; Hayibor & Peterat, 1995; Jones, Kitetu, & Sunderland, 1995; Manitoba Dept. of Education, 1985a, 1985b; Mitchell & Rhyne, 1989; Ning, 1992; Olser, 1994; Peterson & Kroner, 1992; Potter & Rosser, 1992; Schau & Scott, 1984; Sutherland, 1981; Titus, 1993; Trecker, 1971; Waite, Blom, Ziment, & Edge, 1967; Weitzman & Rizzo, 1976)。

然而，誠如前述張盈堃（2001）、潘慧玲（2003）所指出的，這些研究多侷限於以 Sadker 等人（1989）所提出的語言偏失、刻板印象、隱而不見、偏差失衡、違反事實與零碎切割等六種教科書中常見的性別偏見形式，卻忽略做為轉化型知識份子的教師，在教學場域中實際運用並轉化教科書之內容時所扮演的重要角色。

研究者認為在教學的場域中，文本如何被運作、呈現，教師是否能有所自覺、能有反思自己的性別刻板印象，教師是否能活用教科書、解構教科書中所可能潛藏的性別意識型態等問題，是單就教科書文本的內容分析所無法深入了解的。因此研究者認為將教科書文本分析與實際的教室場域之觀察兩者結合是有其必要性，此亦為本研究所欲彰顯之處。

三、研究結果

上述研究的焦點多著重於對教科書中的課文敘述及圖片之性別意識型態呈現狀態的探究，研究結果發現教科書中普遍存有性別偏見的內容，包括：男性的比例大於女性；兩性從事的職業有明顯的性別區隔現象；參與活動的種類與性質男女各有所偏重；人物角色具有性別刻板印象；女性的地位未受到重視；女性的議題被排除、忽略或不受重視等（Bazler & Simonis, 1991; Conti & Kimmel, 1993; Evans & Davies, 2000; Frasher & Walker, 1972; Gooden, 2001; Hayibor & Peterat,

1995; Jones, Kitetu, & Sunderland, 1995; Manitoba Dept. of Education, 1985a, 1985b; Mitchell & Rhyne, 1989; Ning, 1992; Olser, 1994; Peterson & Kroner, 1992; Potter & Rosser, 1992; Sutherland, 1981; Titus, 1993; Trecker, 1971; Waite, Blom, Ziment, & Edge, 1967; Weitzman & Rizzo, 1976;)。此外，Schau 和 Scott (1984) 的研究發現更指出，即便是聲稱具有性別中立效果的教材，大多數依舊透過使用男性通稱語言的方式，影響學生的性別角色態度，仍然潛藏男性主義的存在(引自劉秀娟、林明寬譯，1996)。

表 2-3-1 國外學者對教科書性別角色內容分析研究結果一覽表

姓 名	年 代	研究版本	研 究 結 果
Waite、Blom、Ziment 和 Edge	1967	1956—1963 年間的國小一年級的閱讀教科書	描寫男孩 620 次，女孩則是 585 次。
Trecker	1971	美國高中歷史科教科書	女性多扮演次要的角色，如軍人的妻子、社會工作者、護士等等；女性從事政治運動、社會運動等社會事實，不是被忽視，就是僅略微帶過。
Frasher 和 Walker	1972	閱讀教科書	1. 女性出現的次數低於男性。 2. 男性的職業類別比女性廣泛。 3. 男女的人格特質描述呈現性別刻板印象。
Weitzman 和 Rizzo	1976	小學 1-6 年級數學、科學、閱讀、拼音、社會等教科書	1. 男孩幾乎是活潑好動，女孩則常被描述為「旁觀者」與「等待者」。 2. 成人男性的社會角色多元而豐富，成人女性則總是扮演家庭主婦、教師、圖書館員和護士。 3. 女性在課本中所佔比例隨年級漸增而遞減。
Sutherland	1981	英國的初等教育教科書	普遍地描述「男主外，女主內」的現象，男孩較多從事刺激冒險的活動，而女孩則較被動地扮演母親、教師和店員的角色；男性所扮演的角色較女性更為多元。
美國密西根州教育廳	1984	中學歷史教科書	性別均衡的內涵比先前的研究結果有明顯的改良，出版商也持續地發展更確切描繪多元價值觀的教材。
加拿大曼尼托巴省教育部	1985	加拿大幼稚園、小學及中學教科書	1. 女性性別刻板印象普遍存在，她們常在課文中被忽略或扮演傳統從屬於男性的角色。 2. 女性的貢獻、能力與成就也較少被提及。

表 2-3-1 國外學者對教科書性別角色內容分析研究結果一覽表（續）

姓名	年代	研究版本	研究結果
Mitchell 和 Rhyne	1989	1970 年代出版和 1980 年代出版的基礎科學教科書	1980 年代出版的教科書，女性出現比例、角色及職業的多樣化都較 1970 年代所佔總平均為高；不過，女性的圖片仍比男性少，且較常以傳統角色出現，其從事的活動也仍以室內活動為主。
Bazler 和 Simons	1991	比較美國 1970 年代出版和 1990 年代出版的高中化學教科書之圖片	1. 男人圖片和女人圖片的數量差距在 1990 年代已經改進。 2. 男孩、女孩圖片的數量比例，在兩個不同世代的版本中並無顯著差異。
Potter 和 Rosser	1992	1983-1984 年出版的中學生物教科書	1. 直接的性別歧視用語已不再出現，女性也不再被排除於插圖之外。 2. 女性的圖片仍比男性少，且男性較多被描繪為活動者、科學家的角色。
Peterson 和 Kroner	1992	大學現行的心理學入門及發展心理學教科書	男性出現比例明顯高於女性，且女性的角色經常被以負面及性別偏見的方式來描述。
Ning	1992	中國語文教科書	1. 強調男性為主的傾向，女人被描述為下屬。 2. 對於個人特徵的描繪，顯現以性別來決定個別差異的現象。
Titus	1993	教育概論	大多數版本隱密地支持性別角色的二分特質，即性別角色的男性特質與女性特質分屬兩性專有、壁壘分明。
Conti 和 Kimmel	1993	美國最暢銷的大學發展心理學教科書	1. 對於只有女性會遭遇的人生大事，如月經、懷孕、強暴等，受檢的教科書少有論述。 2. 對性別角色的發展，缺乏女性立場的觀點。
Osler	1994	歷史教科書	各版本男性相片都遠比女性相片多，且有一半以上的教科書沒有女性畫像。
Jones、Kitetu 和 Sunderland	1995	英國 ESL 教科書（English as a Second Language）	1. 相較於以往語文教科書的研究結果，性別平等的意識已明顯提高。 2. 男女扮演的角色種類、出現次數、男性用詞、女性用詞、展開話題的比例都相當均衡；但男性的對話長度普遍仍勝過女性。

表 2-3-1 國外學者對教科書性別角色內容分析研究結果一覽表（續）

姓 名	年 代	研究版本	研 究 結 果
Hayibor 和 Peterat	1995	加拿大中學的家政教科書	1. 性別歧視用詞已不復現。 2. 女性所佔圖片比例仍舊低於男性；而且暗示男人的工作場所是在公領域，而女人則是在家裡。 3. 男女之間因權力差異、不平等所引起的緊張關係，多避而不談。
Hogben 和 Waterman	1997	心理學概論教科書	1. 男性出現的圖片尺寸較小，但在圖片次數上明顯多於女性。 2. 男性地位高於女性。
Leo 和 Cartagena	1999	大學精神醫學教科書	1. 總計五版教科書中，以男性為主的個案插圖數量明顯多於女性，其中有三個版本明顯呈現性別區隔。 2. 在以女性為主體的插圖中，代表不正常者，佔有較高的比例。
Evans 和 Davies	2000	小學閱讀教科書	對於兩性的敘述，男性人物明顯比女性人物具有男性特質，如易怒。
Hall	2000	社會學概論教科書	在檢視貧窮與性別之論述時，發現常利用女性為圖片之主角，以象徵其為受害者的地位。
Gooden	2001	美國圖書館協會設計之兒童繪本	1. 對男女兩性的描繪呈現性別刻板印象。 2. 男性所扮演的人物角色與職業較女性多元。 3. 男性鮮少呈現照顧小孩的角色，而且完全未見其處理家庭雜物。
Yanowitz 和 Weathers	2004	教育心理學教科書	1. 兩性人物出現的頻率相近。 2. 與女性人物相較，男性人物明顯呈現負面的男性特質，且較常被描述為從事較具刻板印象的男性活動。

貳、國內的研究發現

我國對於教科書中之性別意識型態的檢視的研究始於歐用生，至今仍不斷有學者參與教科書檢視的工作行列。這其間最大的變化，莫過於 1996 年國小教科書開放民間審定版，新編教材所呈現的性別意識為何？是否能去除以往統編本中常見的性別偏見及刻板印象？值得詳細加以檢視。

教科書開放市場自由競爭的結果，雖然在各出版社及學者的努力下，已試圖在追求性別平衡，但截至目前為止，並未使得教科書在性別意識型態偏差呈現上有所改進。對於新版的教科書檢視研究中，仍然有類似於過去研究的結論（方德隆，2002；台灣教授協會，1993；李元貞，1993；吳雅玲，2002；吳嘉麗，1998；林惠枝，2000；林碧雲，2000；林艷琳，2003；婦女新知，1988，1997；張珣、白慧娟、王舒芸，1998；莊明貞、林碧雲，1997；莊明貞，1998；陳永宏，2001；黃政傑，1988；黃婉君，1998；溫麗雲，2002；歐用生，1985，1994；謝小苓，1994，1999；謝美年，2003；戴淑敏，2004；魏惠娟，1994；蘇芊玲、劉淑雯，2002）。現將就國內對於教科書中性別意識型態檢視之相關研究，以研究對象、研究方法及研究結果三大方向，作一扼要分析與說明，並將國內的相關研究發現，分為國小教科書與國中教科書兩大部分整理列表於 2-3-2 與 2-3-3。

一、分析對象

回顧現有國內檢視教科書性別意識型態之相關研究中，所檢視的教科書以小學教科書為最多（方德隆，2002；台灣教授協會，1993；李元貞，1993；林惠枝，2000；林碧雲，2000；林艷琳，2003；婦女新知，1988，1997¹；張珣、白慧娟、王舒芸，1998；莊明貞、林碧雲，1997；莊明貞，1998；陳永宏，2001；黃政傑，1988；黃婉君，1998；溫麗雲，2002；歐用生，1985，1994；謝美年，2003；蘇芊玲、劉淑雯，2002）、國中居次（吳雅玲，2002；吳嘉麗，1998；婦女新知，1988；謝小苓，1994，1999；戴淑敏，2004；魏惠娟，1994），針對高中階段教

¹ 此研究為婦女新知基金會與台北市政府教育局「兩性教育暨性教育委員會」於1997年6月14日共同主辦之「體檢國小新教材兩性觀」的座談會上所發表之檢視報告，並由蘇芊玲整理撰寫為文之「哥哥爸爸真偉大—檢視國小新教材裡的性別歧視」，刊登於1997年9月14日之中國時報第43版。其中：

- (1) 各科的檢視學者分別為：國語科—蘇芊玲、劉淑雯；社會科—莊明貞、林碧雲；道德與健康科—張珣、白慧娟、王舒芸；自然科—吳嘉麗；數學科—洪萬生。
- (2) 各科的教科書版本分別為：國語科—康軒、國立編譯館、牛頓、新學友、明倫、聯教、南一；社會科—康軒、國立編譯館、牛頓、新學友、明倫、南一；道德與健康科—康軒、國立編譯館、明倫、聯教、南一、華信；自然科—國立編譯館、牛頓、南一；數學科—牛頓、新學友、國立編譯館、南一、明倫。

科書性別意識型態之分析，則僅及於婦女新知基金會於 1988 年以高中的國文教科書所作之研究，至於大學更是付之闕如！

在學科方面，以小學教科書為分析對象部分，含括國語、社會、生活與倫理、自然、體育，其中以社會科教科書所做之分析最多（方德隆，2002；台灣教授協會，1993；李元貞，1993；林惠枝，2000；林碧雲，2000；林艷琳，2003；婦女新知，1988，1997；張珣、白慧娟、王舒芸，1998；莊明貞、林碧雲，1997；莊明貞，1998；陳永宏，2001；黃政傑，1988；黃婉君，1998；溫麗雲，2002；歐用生，1985，1994；謝美年，2003；蘇芊玲、劉淑雯，2002）。反之，在國中教科書部分，分析之對象包括：國文（謝小苓，1999；戴淑敏，2004；魏惠娟，1994）、歷史（婦女新知，1988；謝小苓，1999）、公民與道德（婦女新知，1988）、健康教育（謝小苓，1994，1999）、英語（吳雅玲，2002）、數學（謝小苓，1999）、理化（吳嘉麗，1998）等學科之教科書；其中以國文科最多，而最能呈現社會真實樣貌的公民與道德科，卻只有一個研究以其為研究對象。在進入九年一貫課程之後，將以往分科的歷史、地理和公民與道德統整為社會學習領域，則尚未有相關的教科書性別意識型態分析研究出現。

二、研究方法

從國內有關教科書性別意識型態的檢視報告中，可以發現一個與國外研究相似的共通現象，亦即幾乎所有研究均以內容分析法為主要的分析方法，來針對教科書中所存在之性別意識、性別刻板印象、性別偏見、性別角色態度、男女出現比例等，進行教科書文本的文獻分析與檢視。換句話說，這些研究之研究者，幾乎均受限於教科書既有文本的內容框架，並如張盈堃（2001）、潘慧玲（2003）所指出的，這些研究多侷限於以 Sadker 等人（1989）所提出的語言偏失、刻板印象、隱而不見、偏差失衡、違反事實與零碎切割等六種教科書中常見的性別偏見形式作為檢視教科書之性別意識型態時的參考依據。因此，雖指出許多性別議

題，但多侷限於對教科書文本中性別偏見現況的呈現，而似乎未能省思並提出現行的教科書中究竟缺少了哪些重要、符合性別平等理念但卻未能呈現的性別議題。

此外，研究者認為，教科書做為學生學習、教師教學的重要依據，不應只停留於對現存教科書文本的內容進行分析，而忽略教科書如何在實際的教學場域中被閱讀、呈現與轉化的問題。換言之，教師如何在教學的場域中，運用、再現文本中的知識，教師是否能有所自覺、能反思自己的性別刻板印象，教師是否能活用教科書、解構教科書中所可能潛藏的性別意識型態等問題，是單就教科書文本的內容分析所無法深入了解的。因此，研究者認為將教科書文本分析與實際的教室場域之觀察兩者結合確有其必要性。

三、研究結果

綜合國內有關教科書性別意識型態之相關研究，從教科書內容具體事實的統計到背後意識型態的呈現，我們可以將研究發現歸類為下列幾點：

1. 在語言型態方面，傾向於使用「你」、「他」、「你們」、「他們」等男性代名詞來泛指所有人物，而不使用女字邊的代名詞（蘇芊玲、劉淑雯，2002）。
2. 在圖片呈現的次數比例方面，女性出現的次數與頻率遠低於男性（林碧雲，2000；婦女新知，1997；黃婉君，1998）。
3. 在主角人物性別均衡方面，傑出人物與負面人物之舉例皆以男性居多，且有省略、歪曲女性各方面歷史貢獻的情形（林艷琳，2003；歐用生，1985，1994）。
4. 在性別角色方面，傳遞強調刻板僵化的性別印象以及男主女從、男尊女卑的性別意識型態等（方德隆，2002；台灣教授協會，1993；李元貞，1993；吳雅玲，2002；吳嘉麗，1998；林惠枝，2000；林碧雲，2000；林艷琳，2003；婦女新知，1988，1997；張珏、白慧娟、王舒芸，1998；莊明貞、林碧雲，

1997；莊明貞，1998；陳永宏，2001；黃政傑，1988；黃婉君，1998；溫麗雲，2002；歐用生，1985，1994；謝小苓，1994，1999；謝美年，2003；戴淑敏，2004；魏惠娟，1994；蘇芊玲、劉淑雯，2002)。

表 2-3-2 國內學者對國小教科書性別角色內容分析研究結果一覽表

姓名	年代	研究版本	研究結果
歐用生	1985	1978 年版國小社會科教科書	<ol style="list-style-type: none"> 1. 女性的角色和工作多侷限在家庭之中，反映出「男外，女主內」的社會傳統。 2. 女性在歷史上的出現率極少，其對社會的貢獻與活動被略而不提，顯然有對女性加以省略、忽視、刻板化和歪曲之嫌。
黃政傑	1988	1985 年版的國小生活與倫理教科書	女性被視為社會的配角，缺乏可以認同的現代化角色。
婦女新知	1988	小學、國中的國語、社會、生活與倫理、公民與道德、歷史及高中的國文教科書	在教科書的圖文內容上，其男女比例過於懸殊、男性角色廣泛、地位高，女性的角色狹隘，地位低落。
台灣教授協會	1993	國小教科書	男尊女卑的價值觀與性別刻板印象歷歷在目。
歐用生	1994	1975 年版與 1989 年版的生 活倫理科	<ol style="list-style-type: none"> 1. 課本中充滿傳統的男性中心社會觀和父系社會的權威結構。 2. 對女性描述，充滿忽視、刻板化和歪曲的偏見或意識型態。
李元貞	1993	1992 年國立編譯館出版之國語、生活倫理、社會三大類共二十一冊教科書，並與 1988 年版的教科書進行比較。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 新版教科書中男主外、女主內的兩性觀點依舊，但男女出現在教科書中的次數與相互行為上，已有考量到男女平等 2. 愈高年級教科書中對男女角色的描述仍有刻板化的現象。

表 2-3-2 國內學者對國小教科書性別角色內容分析研究結果一覽表（續）

姓名	年代	研究版本	研究結果
婦女新知基金會（引自蘇芊玲，1997）	1997	國小一年級國語、社會、自然、道德與健康、數學等各家民間審定本的課本與習作	與過去統編本相較，在各方面亦有長足進步，但仍有不免落入刻板印象之處，包括： 1. 家庭型態過於單調，多以理想樣貌出現。 2. 性別分工依然刻板，「男主外，女主內」的刻板印象仍未打破。 3. 男性中心的思想未除，男性出現的比例仍高於女性。 4. 依舊殘存以顏色做為性別區隔的傳統刻板印象。 5. 顯示男性家族嫡傳的家庭觀。
莊明貞、林碧雲	1997	八十五學年度審定合格的社會科，包括國立編譯館、康軒、牛頓、南一、明倫、新學友等六版的第一及第二冊之課本與習作	1. 傳達以「男性」為描述主體的觀念，對女性角色仍未給予平等的對待。 2. 男性呈現較多元的角色型態，女性的角色配置則不如男性角色出現之多元化。 3. 呈現職業與性別相對應的偏差現象。 4. 男女童及男女成人的角色均呈現刻板化印象。
黃婉君	1998	國語科各家審定本(第一至四冊)的課文文字及圖片	1. 男性人物出現的比例多於女性人物。 2. 在男女職業的多元性方面，課文、圖片中的男性職業比女性職業多元。 3. 媽媽的角色特質多為做家事、照顧者的角色；爸爸則出現決策者或從事休閒活動、知識性行為的角色。 4. 男童多傾向於活潑好動、從事工藝活動；女童則多做戶內、家事類的活動。 5. 楷模人物與負面人物皆以男性居多。 6. 兩性關係方面，出現正面範例，爸爸出現多次幫媽媽分擔家務的角色，女主內的刻板印象存在。

表 2-3-2 國內學者對國小教科書性別角色內容分析研究結果一覽表（續）

姓名	年代	研究版本	研究結果
張珏、白慧娟、王舒芸	1998	國小一年級道德與健康之教科書與教學指引，包括明倫版、聯教版、編譯館、康軒、南一、華信六個版本	<ol style="list-style-type: none"> 1. 在圖片的表現上已能注意到男女出現比例之均衡，在文字敘述上也多以中性的角色代名詞表示，但在中心人物出現的比例上，顯示女性的公共主體性仍未獲得正視與肯定。 2. 在工作角色的呈現上仍存在刻板的職場性別分工。 3. 在家庭角色的分工上，女性多是從事家務勞動（飲食、清潔維持）與照顧/教育小孩之家戶勞務工作，而男性的家庭角色出現的次數相當稀少，且在家所從事的活動內容多是傳統男性在家會「幫忙」從事的家務或屬於補充性質的家事。 4. 在男女特質與社會期待部分，男生多是頑皮、惡作劇、好動、英勇、打架、欺負女生等等；相反地，女性形象常是受欺負者、好哭者、遵守規則、為男性喝采的旁觀者、較無發言權。 5. 家庭型態的表現仍過於單一強化雙親健全、一男一女、三代同堂的圖像。 6. 在文字敘述上顯示男性家族嫡傳的家庭觀。
莊明貞	1998	八十五學年度審定合格的自然科，包括國立編譯館、南一版、牛頓版的第一至三冊課本與習作	<ol style="list-style-type: none"> 1. 性別階層化的傳統性別區分仍存在若干單元中，男女性別的刻板化印象，在若干圖片中也時有呈現。 2. 圖片仍以男性為經驗主體，女性被視為配角。 3. 男性呈現的角色行為活潑主動，女性角色則較狹隘侷限。
林惠枝	2000	國小國語科國編統編本第一至十二冊，國編、康軒、南一審定本第一至六冊課本	「男主外，女主內」、「男尊女卑」是各版本傳遞出的共同訊息，大體而言，兩性刻板化印象充斥於各版本。

表 2-3-2 國內學者對國小教科書性別角色內容分析研究結果一覽表（續）

姓名	年代	研究版本	研究結果
林碧雲	2000	國小社會科國立編譯館版、康軒版、牛頓版、南一版、翰林版；新學友版之第四至第六冊的課本與習作，共計三十六冊書籍。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 各版本男性出現的比例高於女性。 2. 男性職業別比女性多元，且男性是工作取向，多從事戶外性、粗重、可以表現強壯體力、堅強、領導性的工作；而女性則擔任室內性、不花體力、善體人意、文靜的、看護性的工作。 3. 在男女角色特質上，呈現男性角色多於女性、男強女弱、女性持家。 4. 在中心角色的檢視方面，呈現男性多為社會中心。 5. 女性典範隱而不見，非常稀少。
陳永宏	2001	研究者所服務之學校於 89 學年度上學期一到六年級所使用之民間審定的體育教科書	<ol style="list-style-type: none"> 1. 圖片中只有男性出現的次數顯然高於女性，顯示運動世界是以男生為優勢的刻板印象。 2. 在內文中，各版本皆明顯有運動項目刻板印象，如舞蹈大多由女生來示範、技巧較高的球類由男性示範、較無技術性的才讓女性示範。 3. 在編著者中，各版本雖皆安排兩性共同編著，其中只有一個版本男女人數一樣多，其餘均是男多於女的情形；其中，繪插畫者以女性居多，但插畫中卻以男生為多數，顯見女性亦有自省的空間。
蘇芊玲、劉淑雯	2002	國小一年級康軒、國編、牛頓、新學友、明倫、聯教等六個版本第一冊及南一版第二冊的國語科教材	<ol style="list-style-type: none"> 1. 整體而言，新教材在男女出現的比例情形上已有漸趨平衡的傾向，但在男女角色、人格特質、家務分工、職業取向等方面仍不免有性別刻板印象的內涵存在。 2. 文字部分有一律使用人字邊的代名詞，如你、他、你們、他們等，而不用女字邊代名詞的傾向。
溫麗雲	2002	康軒版的國小一年級生活課程教材	教材的圖片中仍充滿性別刻板印象
林艷琳	2003	南一版的 3-6 冊、9-12 冊，翰林版的 1、2 冊，康軒版的 7、8 冊之社會科課本與習作	<ol style="list-style-type: none"> 1. 課本插圖中出現成就地位人物以皇帝、宗教領導、革命英雄人物學術貢獻均以男性居多。 2. 男性以支配性、領導性、經濟性、宗教性、藝術性的活動為多。 3. 教材中呈現兩性貢獻以男性為主，缺少提及女性在社會上的貢獻，而教材在兩性平等意識有明顯對性貶抑。

表 2-3-2 國內學者對國小教科書性別角色內容分析研究結果一覽表（續）

姓名	年代	研究版本	研究結果
方德隆	2002	國小第七、八冊之各版本各科教科書 ²	<ol style="list-style-type: none"> 1. 各版本教科書大致符合性別偏見的檢核規準，但仍有改進的空間。 2. 教科書圖文兩性出現的人數大致相同，但從事的活動有異，大抵上男性以動態、耗體力和機械性的活動為主，女性則以進行動態和傳統的活動為主；或者強調男性在公共領域上的成就與表現，而強化女性的家庭功能，故仍有「不自覺」的偏見。 3. 教科書編輯委員會中男性的專業程度和社會地位明顯高於女性。 4. 編者的話和序言缺乏追求兩性平等的宣示。
謝美年	2003	仁林、光復、南一、康軒，及翰林五種版本的首冊及一、二、三、四冊國語課本中的圖畫	<ol style="list-style-type: none"> 1. 在圖畫中的成人部分： <ol style="list-style-type: none"> (1) 在男女人數上仍舊有男多女少的現象。 (2) 在角色特質上，男性以工具性角色特質為主，女性以表達性角色特質為主。 (3) 在家務分工上，女性比男性承擔較多的家務責任。 (4) 在職業類別上，男女的職業類別出現種類較為平均，但出現次數上，則男性較女性為多。 2. 在圖畫中的兒童部分： <ol style="list-style-type: none"> (1) 在男女童人數上，亦有男多女少的現象。 (2) 在角色特質上，與成人的部分相似。 (3) 在家務分工方面，男女童已非常平均。 (4) 在玩具類別上，男女童的玩具類別出現種類較為平均，但在出現次數上，則男童比女童多。 (5) 在遊戲、活動上，男童比女童有較多的動態遊戲，但在靜態遊戲、活動上則呈現男女童平均的狀態。

² 在方德隆（2002）的研究中，各科的教科書版本均有差異，分別為：國語科之第七、八冊版本為國立編譯館、新學友、翰林、康軒、南一等五個版本；道德科第七冊為國編、翰林、南一、康軒、新學友等五個版本，第八冊為國編、翰林、南一、康軒等四個版本；健康科之版本與道德科相同；社會科之第七八冊版本為國編、翰林、康軒、南一等四個版本；數學科之第七、八冊為國編、新學友、康軒、南一等四個版本；自然科之第七、八冊為牛頓、南一、國編等三個版本。

表 2-3-3 國內學者對國中教科書性別角色內容分析研究結果一覽表

姓名	年代	研究版本	研究結果
魏惠娟	1994	國立編譯館主編，自民國四十五年到八十二年歷年版本的國（初）中國中國文教科書，共計三十三冊	歷年國文教科書刻畫的男女兩性形象存在著刻板模式，包括：女性形象總是陰柔美麗、無己無為、沒有自我、一生辛勞、無怨無悔，對女性外貌的描述勝過於內質的刻劃；男性形象則不離陽剛雄健、膽識過人、有勇無謀的傳統標準大丈夫形象，且不分擔家事。
謝小岑	1994	1993 年版國民中學健康教育教科書（上、下冊）	<ol style="list-style-type: none"> 1. 以科學為尊的基調上，有正確科學知識的必為男性，而迷信者都是女性。 2. 教材中的實例、插圖與照片，具有性別歧視的訊息，插圖和實力的配合，將女性的表現做為負面教材或錯誤示範，更明顯表現出對女性刻板的期望。 3. 教材中的生活實例呈現明顯的性別刻板印象。
吳嘉麗	1998	國中舊版六冊與新版第一冊數學以及四冊理化教科書，共計十一冊教科書	<p>（一）在數學課本部分</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 在舊版部分，配圖與主角舉例上仍以男性為主，而且當男生出現時，常常是要用頭腦，比較思考性的問題；而女生則在問題顯而易見，不需要用頭腦時出現。 2. 在新版部分，已考量到兩性角色的均衡，但仍不時地在漫畫或例題中出現傳統性別刻板意識。 <p>（二）在理化課本部分</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 配圖與主角舉例上仍以男性為主，且依稀可以看出傳統的刻板印象，。也就是輕鬆的、不費力的圖片就畫成女生；出力的、運動的、有技巧的畫面就以男生來擔任。
謝小岑	1999	國中各科目新版教科書	<ol style="list-style-type: none"> 1. 在圖片方面，認識台灣－社會篇、地理篇、健康教育與家政等科目男女出現比例均衡，國文、英文、數學、認識台灣－歷史篇、生物、童軍教育等科目則男多女少。 2. 大多數的科目都存在性別刻板印象：男性的角色多樣化，女性多為母親、女兒之類傳統角色；男主外、女主內；男性好動、積極，女性靜態、被動；男性多為主導者，女性則多為照顧者、協助者。 3. 在職業類別與運動亦呈現性別區隔的現象，造成兩性明顯性別刻板印象。

表 2-3-3 國內學者對國中教科書性別角色內容分析研究結果一覽表（續）

姓名	年代	研究版本	研究結果
吳雅玲	2002	國編版英語第三冊	<ol style="list-style-type: none"> 1. 不論是圖片或內文中，男女的角色、人格特質與兩性關係上已逐漸脫離傳統的性別窠臼：女性所從事之職業種類較多元化，且需要較專精的知能訓練，而所參與的活動種類與性質上，與男性不相上下，且女性亦可從事各式各樣的戶外活動，男女皆展現活潑生動的特質。 2. 部分內文與圖片仍隱藏十分刻板的性別形象。
戴淑敏	2004	九十一學年度國中國文科康軒、南一、翰林、仁林、青新、光復、國編版等教科書第一冊	<ol style="list-style-type: none"> 1. 現行的國文科教科書選文的作家性別比例仍未大幅改善，女性作家選文平均仍低於 20.2%。 2. 現行選文中的主要人物描寫仍以男性比例居高。 3. 現行課文主要插圖仍到處以男性形象為主軸，女性仍居配角地位的現象。 4. 各民編版教科書中語言與修辭，仍隱藏大量的性別符號與迷思。

參、小結

歸納國內外教科書性別意識型態的檢視報告，在分析對象上，國外研究分析的教科書文本，在學科及教育階段這二方面，均較國內研究的範圍廣泛，但對社會科教科書的檢視，亦同樣稀少；在分析方法上，無論國內外研究，皆以內容分析法作為檢視教科書的研究法，且多未能跳脫既有教科書文本框架的侷限，未能思考到「殘缺文本」的概念及教師在教學場域中如何實際操作教科書等面向；至於在研究結果方面，無論國內外研究均強調性別意識型態偏差及父權意識型態宰制二大重點。

劉美慧（1999）指出，社會科是探討人類生活之科際整合的科目；其所涵蓋的內容最為廣泛，包括歷史、地理、政治、社會、經濟、法律、文化等個個層面，亦最能深入學生的生活各層面，觸及、貼近學生的生活經驗。是以，本研究以社會科教科書作為檢視性別意識型態之研究對象，希冀消除學生之偏見與歧視，培

養學生尊重差異的多元文化意識，以適應現代民主社會。

因此，本研究將站在巨人的肩膀上，在消極面以既有的研究成果作為基石，繼續檢視最新九年一貫七年級社會科教科書中之性別意識型態是否仍舊呈現上述相似的現狀或者已有所改善；在積極面則探究文本中所應該觸及但卻遭刪削的可能議題，並真實呈現教師在教室場域中運用教科書文本的現狀。

肆、性別意識型態偏頗之教科書對學生的影響

一、偏頗之教科書對女學生不利的影響

教科書是學生在社會化歷程中獲取知識與社會主流價值觀最直接的憑藉工具之一。蘇芊玲（2002：140-141）指出偏頗的教科書對女學生最不利的影響有以下三點：

（一）缺乏學習典範，無法幫助女學生建立主體性，開展多元角色

教材本是提供受教者學習不同典範的憑藉，可惜我們的女學生恐怕很難於目前的教材中接觸到值得效法學習的人物典範，甚至只特別強化傳統的妻母角色，很難培養出在現代社會特別是公領域生存所需的各項能力；即使是有關私領域的生活與人際關係，現行課本中所傳遞的訊息也與現代價值觀嚴重脫節，很難讓女學生有學習做一個獨立自主完整的人的機會。

（二）強化女性特質，忽略個別差異，限制自我認知

台灣的教科書一再地以生理性別將人加以分類，使得女學生很難擁有及發展自身可能具有的多元特質；再加上男女特質被賦予優劣的價值區分，女性特質被貶抑為消極被動、為他人提供服務、犧牲自我，因此，若女學生只被鼓勵培養女

性特質，則難免造成自我疏離、自我否定的後果。

（三）認同單一男性價值觀，無法正視其女性經驗，形成女性文化傳承的斷裂

在一個男女不平等的社會與文化中，女性經常擁有不同於男性、極其特殊的生活經驗，如能對其加以積極面對，將有形成可貴的女性文化的可能，來與男性文化相抗衡，進而彼此豐富。然而，在龐大單一宰制的男性文化壓制之下，過去許多珍貴的女性文化遺產無法保留，現代女學生在成長學習的過程中，無法瞭解前輩女性的歷史，形成女性文化的斷裂。如此一來，女性作為第二性的困境將難以改變。

二、含有性別偏見之教科書對學生的影響

許多的研究結果指出，具有性別偏見之教科書，除對女學生有不利影響之外，甚至對男學生亦有不利的影響（方朝郁、謝臥龍、方德隆，2002；謝臥龍、駱慧文、吳雅玲，1999；Scott & Schau, 1985）。

（一）教科書的性別偏見語言扭曲學生的事實認知

人類所使用的語言，是根植於文化價值與傳統之中；而存在於社會中的性別不平等意識與現象，也會反映在日常使用的語言上面。傳統上，「男性專屬用語」（male generic language）的使用，就是一個明顯的例子。例如以「他」（he）來統稱男女兩性或者性別不明的角色。「性別不明用語」（gender-unspecified language）則排除了這種以男性為語言中唯一指定對象的作風，改以「人」（people）代替「男人」（man），以「他/她們」（they）來取代「他」（he）。「性別明確用語」（gender-specified language）則是涇渭分明的以「他」（he）指稱男性，「她」（she）指稱女性（Scott & Schau, 1985）。

上述這三種語言型態，對學生的學習影響是否有所不同，Scott 和 Schau (1985) 歸納許多研究結果，得到如下的結論：

1. 經由男性統稱用語所習得的意象和知識，絕大多數多是男性化的，尤其對男學生的影響最為顯著。
2. 不論男女生，使用性別不明用語及性別明確用語的教材，都比使用男性專屬用語更能得到性別均衡的意象與理解。
3. 使用性別明確用語的教材，學生習得之性別均衡的意象與理解是最多的，尤其男性更是如此。

在真實的世界中，女性佔有一半的人數，且對人類的生活亦有偉大的貢獻，教科書中性別偏見的語言，使學生學到的是單性化的知識與意象，無異是扭曲了學生對事實的認知。

(二) 含有性別偏見的教科書增強學生的刻板態度

教科書內容若含有性別偏見，將對學生的性別態度造成影響。Ashton (1983) 發現接觸刻板的圖畫書之兒童，較常選擇性別刻板的玩具，而那些接觸非刻板圖畫書的兒童，所選擇的玩具通常是較非刻板化的(引自方朝郁、謝臥龍、方德隆，2002)。此外，Scott 和 Schau (1985) 整理許多實證研究得到相同的結論，發現接觸充滿性別偏見的教材，會增強學生的刻板性別態度，尤以兒童為然；相反地，接觸性別平等的教材則會減低學生的刻板性別態度，而若持續的增加與性別平等或性別偏見的教材接觸，學生的性別角色態度也會持續改變。

可見，教科書中的性別意識型態對學生性別角色的影響是顯著的。若接觸含有偏見之教科書，將會增強學生刻板的性別態度；而使用性別平等的教科書，有助於學生發展靈活的性別角色態度，讓學生在做學涯及生涯選擇時，能以自己的

興趣為基礎，而不是以「這麼做對男生來說才是「對」，那樣對女生來說才是「對」」為預設立場來做判斷。

(三) 教科書中的人物角色對學生性別行為的影響

研究結果指出，教材中人物的性別、扮演的角色都對學生性別角色行為有所影響。當兒童看到或聽到各種形式的教材中的性別角色行為，不論它是傳統的或非傳統的，她/他們都會加以模仿，而影響自己的性別角色行為。例如，Fischer 和 Torney 於 1976 年的研究結果顯示，聽過關於依賴行為故事之後的學齡前兒童（不管該故事人物的性別為何），比起未聽過該故事者，於隨後完成猜謎任務時，較傾向於發問以尋求幫助（Scott & Schau, 1985）。

綜合以上所述，我們可以得知，教科書的內容若含有性別偏見，將成為學生學習、模仿的材料，而再次複製學生偏差的性別意識型態，對學生性別角色行為之形塑勢必造成負面的影響。因此，教材中應避免性別、種族、年齡、宗教與特殊人口的偏見（Klein, 1985; Scott & Schau, 1985）。

第四節 教室中隱性課程之相關研究

壹、教師教學轉化與隱性課程

一、教師在性別平權教育中的角色

蘇芊玲、吳嘉麗、彭宛如及張珩（1996）認為，教師是與學生最接近的學校人員，對學生之性別認知與引導，扮演關鍵性的角色。若是教師存有性別刻板印象，放在性別意識的角度來看，將會強化學生的性別偏見。除此之外，洪久賢（2001a）也認為，教師是學生社會化過程中的重要影響者，負有詮釋知識內容的責任，也是學生認知及行為發展的仿效對象。

Giroux（1988）更進一步指出，做為轉化型知識份子的教師，必須將學生視為具有批判潛能的能動者（agent），而教師的角色亦不僅只是知識與價值的傳遞者，更是知識的創造者、價值的建構者、政治上的行動者、社會結構的轉化者，必須能夠將課堂知識與學生生活經驗結合，提供與學生生活經驗共鳴的課程內容與教學實踐，把知識問題化（problematize）與批判化，並採用論辯式的教學法，使知識成為有意義的、批判的，並讓學生認識在其日常生活中所潛存偏頗的意識型態，如種族主義與性別主義等等。因此，就性別平權教育的觀點看來，教師在教學歷程中不僅具有潛移默化的影響力，其最重要的工作乃在於引導學生能批判現有的性別意識型態，進而建構較為合理、均等的性別關係，故對於性別平權教育的認知、引導與批判居於關鍵地位。

二、隱性課程與教室互動

學生在學校中所學，除正式的課程內容之外，隱性課程也是學校教育中的重要內涵，黃政傑（1994）指出傳統許多隱性課程，如合唱團、童軍團、各種活動、

比賽、社團活動等經常區隔兩性，甚至相互競爭。蔡惠娟（1998）、溫麗雲（2002）的研究亦指出，在學校日常生活中，經常以性別來劃分各種規定與活動，如制服儀容規定、編學號、排隊、分配座位、出公差、打掃工作的分配，乃至於班級幹部的選拔指派等。如此以性別做為分類依據，會加強學生對於生理性別與性別角色的認同，而限制學生的選擇與學習發展機會。

此外，在這些隱性課程中，教學歷程中的教室互動亦是另外影響學生參與學習的直接因素。教室中的互動使學校成為一個社群，在此社群內，男女學生學會評價自我及他人，也學習成為公民的權利和責任。教師在教學或處理行為的過程中，展現自己對性別關係的看法和態度，並透過課堂互動傳遞給學生。對於這些隱性課程的存在，Renzetti 和 Curran（1999）認為有時比正式課程更具有影響力。

然而，Sadker 和 Sadker（1994）明確指出，即使給予相同的教育，男孩與女孩所接受的教育經驗仍不相同，女孩常成為教室中被忽視的成員。她們所面對的問題包括：喪失自信、學業低落、職業選擇減少，這些都是教育的核心，也因而開始性別偏見的研究，結果發現一些在教室互動中的性別主義（sexism）情況，在持續並擴大範圍進行觀察教室中的互動情形後，發現性別主義難以捉摸，而使得師生都難以察覺其影響力。因此，以下將就教學互動歷程中教室內所產生與性別議題相關之隱性課程，從師生互動及同儕互動二方面加以探討。

貳、師生互動

Basow 指出，從兒童踏進學校這一刻起，教師會經由活動的提供、增強、示範，以及巧妙的溝通模式，來對性別角色的發展提供附帶的訊息。在大多數的情況中，這些訊息會增強個體在家中所接受的性別角色，而強化了性別的形成。即使教師的訊息與雙親的訊息背道而馳，他（她）們仍會有相當大的影響，有時候甚至會超越父母的影響，特別是當這些訊息受到其它社會化影響力的支持時更是

如此（引自劉秀娟、林明寬譯，1996）。以下將從三方面探討師生互動的性別差異。

一、互動次數與時間多寡的差異

教師具備性別意識並運用適當教學策略，進而提供男女生適宜的學習機會，是教學歷程中重要的課題（陳昭曄，2003）。然而，國內外研究均證實，課堂師生互動普遍存在性別差異，使學生喪失合理的學習環境與機會（溫麗雲，2002；潘志煌，1997；謝臥龍等，1999；Sadker & Sadker, 1994；Wellesley College Center for Research on Woman, 1995）。其中，最明顯的是教師在教學過程中所製造的兩性失衡的學習機會，降低女性課堂參與比例（潘志煌，1997；謝臥龍等，1999）；而許祝齡（2001）的研究更發現在注重傳統文化的男性價值社會中，性別歧視使得女教師和女學童在教學中歷程面臨被壓迫的處境，以致於產生男尊女卑的兩性不平等關係。

此外，在教學歷程中，教師們傾向於較常對男孩發問，即使當男孩在課堂上非自願參與，亦復如此，並且給予較多的鼓勵；男生與教師的語言或非語言互動頻率明顯高於女生，獲得老師關注時間、關懷與回饋也較多（溫麗雲，2002；Sadker & Sadker, 1994；Wellesley College Center for Research on Woman, 1995）。這種因性別差異而出現不同的互動模式的結果，常導致女生喪失許多學習的機會，特別是數、理科的學習（余曉清，1998；楊宜德、高之梅譯，2002；謝臥龍、駱慧文，1997）。事實上，男女兩性課堂參與的比例，牽涉到兩性享有的教育機會是否均等，若教師輕忽這樣的比例，則會剝奪女生的教育資源。

二、互動內容的差異

教學歷程的機會均等不僅表現在師生互動的次數多寡，師生互動模式的差

異，不僅影響學生學習成就，亦會造成學生特定行為的產生。

1. 教師的回饋與獎賞

教師對兩性的刻板印象，可能主導課堂參與的實際狀況。男孩固定被詢問較複雜的問題，常因課業表現敏銳而被讚美，並藉著提問較複雜、抽象的問題，與男孩進行較高層次的互動。反之，女孩則所得到的是較少的候答時間、問較低層次的問題，以及得到較為空泛的回饋，常因乖巧而被讚美。當女孩答錯時，老師可能會讓另一位同學來回答；如果答錯的是男孩時，老師則會協助他找出正確答案，然後再稱讚他；即使女孩的回答是正確的，很可能指會接受到依據簡單的反應（「好」），而不是稱許（「很好」）。此外，當男孩未經舉手而在教室中發言時，老師很可能會接受他的答案，若是女孩沒有舉手便在教室中發言，則很可能會受到一陣責難。這些教師的行為傳遞出一種訊息，認為女孩應該安安靜靜地當一個被動的學習者，而男孩則應該在學術上擁有自己的主張並且保持主動學習

（Sadker & Sadker, 1994; Wellesley College Center for Research on Woman, 1995; 劉秀娟、林明寬譯，1996）。

在教師對學生的回饋上也因性別的不同而有所差異。Sadker 和 Sadker（1986）經由長期追蹤共計一百個四年級、六年級和八年級的教室研究發現，教師對學生的評價可以歸類為四種，分別為讚美（praise）、接受（acceptance）、修正（remediation）和批評（criticism）。其中，男生較常獲得教師的評價，也較常得到有用及明確的評價，包括讚美、批評及修正，但對於女生，教師所給予的回饋總是「這樣就可以了」如此的回答，女生無法獲得如何改正錯誤或修正自己。由於教師對男女學生回饋的不同，會導致女生的「習得無助感」（learned helplessness），使得女生喪失對學業的堅持與自信，當女生在面臨學業上的挑戰時，女生會較男生容易放棄。有些則會將「習得無助感」與「歸因論」（attribution theory）連結，女生會將成功歸因於運氣，男生則將之歸因於能力，因此男生對

學業會感到有控制力，女生則感到無能為力，進而放棄（Wellesley College Center for Research on Woman, 1995）。所以，在不同的學科領域中，將成功歸因於運氣或能力，尤繫於教師之回饋。

2. 教師對學生行為的關注

在師生互動過程中，教師的性別刻板印象也常反映於課堂教學，特別是幼稚園或低年級學童，教師總是稱讚或認可小孩表現出符合其性別期待的行為，而教師對學生違規行為的關注，也展現出差異的性別對待方式。通常老師對大聲公開訓斥或懲罰男生；卻迅速地、安靜地處罰女生（Sadker & Sadker, 1991）。當老師出於善意地溫柔對待女生，而嚴厲對待男生時，又再一次提醒學生男、女所應扮演的刻板角色（林昱貞，2001）。

3. 教師對學生的期望

不管是小學或中學的老師，對於男女學生所抱持的態度和期望均不相同。在Clarricoates（1978, 1980）對小學老師所做的一項研究中指出，雖然教師們普遍認為男生較難以掌控，但是他們卻是最有反應的學生，而這些老師也樂於教導他們。即使男孩們在班上的表現通常比女孩來的差，他們仍然被視為是較聰明伶俐，且較有能力的學生，而女孩們的表現則被認為是來自努力用功，而不是出自於本身的能力（引自楊宜德、高之梅譯，2002）。

故，教師對學生學業成就和角色期望的性別差異，有時直接表現在教師對男、女生的成就水準的不同期待。教師通常認為數理學科較適合男性特質的學生，因此在數、理學科的課業上，會自然分派較低能力的練習給女生（Grossman & Grossman, 1994）。無獨有偶地，在潘志煌（1997）的研究中亦發現，男女教師均認為男生的數理能力比女生好，女生的國語能力比男生強。如此預設立場，促

使教師在教學情境中，影響師生的教學互動，也是造成性別差異的現象。面對這種性別期望的差異，Grossman 和 Grossman (1994) 認為，這往往會影響學生對學科能力的自信心，進一步影響女學生們追求成功的動機。

4. 種族與性別因素的交互影響

師生互動模式的研究中，也會注意到性別與種族二者的交互作用。研究指出，白人男孩獲得老師較多的關注，少數族群的學生獲得的關注較少。對黑人女孩而言更複雜，黑人女孩和教師的互動較白人女孩少，並且黑人女孩會轉向同儕互動 (Wellesley College Center for Research on Woman, 1995)。

Damico 和 Scott (1979) 觀察同時有黑、白及男女生的教室互動發現，在白人男生與黑人女生有相同成就時，教師只對白人男生的學業成就予以增強；教師增強白人女生的學業成就卻增強黑人女生的社會行爲；教師指派黑人女生協助同儕非學業活動，卻要白人女生協助學業活動；且認定黑人女生爲社會成熟卻不認定其認知成熟 (引自莊明貞，1998)。

事實指出，當黑人女孩和白人男孩表現一樣好時，教師會認爲白人男孩沒有發揮潛力。黑人女孩常因社會行爲的表現而受到老師的增強，而白人男孩則因其學業表現被增強，導致黑人女孩的低學業自信。此外，即便擁有相同的學業表現，黑人女孩自己也會認爲其表現較黑人男孩差，黑人男孩也會有較高的科學自我概念 (Wellesley College Center for Research on Woman, 1995)。

綜上所述，張如慧 (2002) 指出，不論民族差異，許多研究皆發現雖然教師糾正男生的次數較多，但教師和男學生的互動頻率也較多，對男生的指導也較頻繁，而女生較易受到教師的忽略。在同時考慮性別與種族的因素時，則發現教室中受到老師最多關注的通常是白人男生，其次是少數民族男生，再次是白人女

生，最後才是少數民族的女性。不過也有研究顯示，其實黑人女學生是上述四類學生中較常主動和教師進行互動，是教師常不覺地忽略了她們，較少給予回饋，使得女生們漸漸轉向同儕間的互動（潘慧玲，1998；Grant, 1992; Wellesley College Center for Research on Woman, 1995）。

三、指派工作的差異

在師生互動過程中，有時教師會依個人的性別認知，製造性別區隔的現象（陳昭曄，2003）。例如，男女生分開排隊、分組競賽或討論，分配男生室外的、較粗重的清潔工作，分配女生室內的掃地工作等（陳昭曄，2003；溫麗雲，2002）。教師的性別認知若再加上性別刻板印象的運作，例如，要求男生作一些需要體能或機械技巧的工作或示範，卻要求女生作一些較靜態的活動（Sadker & Sadker, 1986）；或者教師常不自覺的找男生「壯丁」來幫忙搬重物，女生協助文書性的事物或需要細心處理的事情（洪久賢，2001b）。如此，更容易使男、女學生之間形成明顯差異的性別認知，進一步強化他（她）們既有的性別區隔現象。

參、同儕互動

陳昭曄（2003）認為，男女區隔的性別文化，不只透過師生互動的過程加以形塑，學生來自不同的家庭、階級、文化的性別刻板印象，再透過同儕之間的性別互動重現，甚至強化。綜合國外諸多研究，謝小苓（1992）發現，在男女合班或合校的環境中，男生常主控教室裡的談話與活動、搶實驗器材、電腦、圖書館；而女生使用這些設備、場所的比例隨著年齡、增長而降低，在學校也會遭受性騷擾。以下將從二方面描述同儕互動的性別差異現象。

一、性別區隔

Lockheed (1982) 發現在許多非結構的同儕互動中，男女生自我選擇性別隔離。Serbin、Tonick 及 Sternhlanz (1977) 發現在幼稚園中交互性別的遊戲活動比例並不高，Grant (1982) 也發現在低年級交互性別的互助行為並不常見。Damico (1979) 以教室俗民誌研究，發現八到十歲的男女兒童，少有主動互助行為。Webb (1982) 則發現女生在混合編組的數學科學習中曾主動向同組的男女生發問，而男生卻僅向男生反應 (引自莊明貞，1998)

在性別區隔的團體中，男、女各自擁有自己的性別角色與價值觀：女性強調順從、文靜、溫柔、少競爭性，且特別注重同性同儕之間的人際關係；而男性強調的是勇敢、強壯、較具競爭性、衝突性強且較要求主控權。當團體中有人表現出不符合團體價值規範時，常會受到同儕的譏笑與排擠 (袁汝儀，1998；陳昭曄，2003)。因此，在同儕文化壓力下，同儕團體對性別角色的形塑極具影響力，並進一步影響其性別互動與關係的建構。

在有關同儕遊戲的研究中，也可發現性別區隔現象，甚至隱含性別權力關係。從觀察小學生追逐與抓人遊戲和打躲避球的活動中發現，通常主動發動攻擊的都是男生，女生則拼命閃躲與防禦 (畢恆達，2004；陳昭曄，2003)。Clarricoat (1981) 認為，這種遊戲事實上傳達「男支配」與「女附屬」的意識型態，建構男性地位高於女性的認知 (引自陳昭曄，2003)。因此在校園中男女生的追逐遊戲，便在學生無意識的互動情況下，強化原本性別區隔的現象。

二、侵犯與性騷擾行為

在男女學生的互動中，另一個有害的隱性課程是來自隨時可見的男孩對女孩的侵犯與性騷擾行為。男生會認為這些行為只是在「逗女生」而已，並不認為對女生的性攻擊或性騷擾是錯誤的行為，Sadker 和 Sadker (1994) 便指出，在美國學校中，因為缺乏教師或學校的重視，甚至忽略，再加上具有「男生就是男生」、

「男生本來就會這樣」的性別刻板印象以及認為是賀爾蒙作祟的想法，因此對男生的侵犯和性騷擾的行為抱持較寬容的態度，所以性騷擾成爲一種生活方式，每天都在發生。這種情況長久下來會傳達給男孩與女孩一個觀念—女孩是不值得尊重的，而且對男孩來說，合宜的行為包括使用權力凌駕女孩。女孩也因對外貌的敏感及不安全感，有些女孩因而選擇沈默，而反擊的女孩則發現反而提高了性騷擾的程度。很多女孩都不知道她們有權抗議，而且假如她們抗議，也常是快速且神經緊張的被處理掉，甚至反過來被指責，遭受到男生更多的攻擊（田俊龍，1997；Sadker & Sadker, 1994）。

另外，Sadker 和 Sadker（1994）指出，在大學課堂中，具威脅性的評論及黃色笑話也常在課堂中公開化。雖然性騷擾經常發生，但女性的沈默已成爲常態，且年齡越長越沈默。學校中的性騷擾仍被視爲是正常且是無可避免的男孩的行為，女孩也因而感覺自己被威脅，而成爲教室中的次級成員。

肆、小結

師生與同儕之間的互動蘊含著隱性課程的學習，而從上述國內外歷年來的研究，均指陳同樣的事實，那就是教師較重視男孩，輕忽女孩；Sadker 和 Sadker（1994）便指出，當女學生獲得的只是教師剩餘的注意及時間，少量及無組織的回饋時，她們的成就就會降低；當女孩和女人學習靜靜地講話或不說話，學習隱藏其真實的感受與意見、學習迴避數學和科學等所謂男性的領域，學習整齊細心安靜勝於果斷和創造力，學習強調外表和隱藏聰明。在這樣的性別主義課程下，女性將成爲教育中的觀眾（旁觀者）。

此外，教師也常依據學生之性別製造隔離的學習情境，顯現教室中師生不斷再製、強化學生對男、女「適切」行為的認知。這種教師自身對於父權意識型態的習焉不察而對於學生性別刻板印象之形成所造成的影響，是最爲深遠且根深蒂

固的。然而，教師即使在面對這些直接的研究證據時，也無法覺知他（她）們對待男孩與女孩是有差別的。在 Sadker（1985）的初級學校研究中，研究者要求教師與行政管理人員觀看一段與教室內討論有關的影片，當問及哪一種性別的學生話較多時，大多數的教師都回答是女生，事實上，影片中的男性講話數量約為女性的三倍；這是很遺憾的結果，如果不能有所覺知的話，想要改變教學實施上的差異也是不可能的（引自劉秀娟、林明寬譯，1996）。因此性別平權學習環境之建構必須從教師自身做起。