

科技部補助專題研究計畫成果報告

期末報告

由男/女高中生就學與教師教學性別刻板印象威脅經驗建構
性別平等友善教/學環境與情境之指標與策略(II-I)

計畫類別：個別型計畫
計畫編號：NSC 101-2410-H-017-028-
執行期間：101年08月01日至102年11月30日
執行單位：國立高雄師範大學性別教育研究所

計畫主持人：謝臥龍
共同主持人：駱慧文
計畫參與人員：博士班研究生-兼任助理人員：陳安琪

報告附件：出席國際會議研究心得報告及發表論文

處理方式：

1. 公開資訊：本計畫涉及專利或其他智慧財產權，1年後可公開查詢
2. 「本研究」是否已有嚴重損及公共利益之發現：否
3. 「本報告」是否建議提供政府單位施政參考：否

中 華 民 國 103 年 03 月 25 日

中文摘要：性別平等教育理念的推廣與落實非一朝一夕可致，亦非個別教師的教育訓練即可達成，除了社會文化的全面性改造，學校文化與教育現場的氛圍，才是性平意識得以紮根實踐的關鍵。因為學校作為一性別化的職場（Cammack & Phillips, 2002；Jenson & Rose, 2003；李淑菁，2007；Moreau, Osgood & Halsall, 2007；Drudy, 2008），在職務分派與對教師角色的期許上本就具有性別差別待遇，此種男教師擔任粗重需要體力的工作，女教師則分配到文藝性質較高的工作等性別分工，亦複製了性別刻板印象的僵化類屬（何春蕙，1998；黃曬莉，1999）。如此性別刻板印象烙印在以女性居多的教育職場，導致性別隔離與分工的再製在學校場域再現，男性教師必須依循著社會文化期待與內化的性別角色按部操演，女性教師亦無可避免地遭受性別刻板印象之威脅，而產生負面影響（Feiman-Nemser & Flodan, 1986；Celikten, 2010）。如此僵固的性別分工與階層再製，對於學生的潛移默化自是不言可喻，何春蕙（1998）與Hutchings（2002）皆指出教育現場裡的性別失衡與性別不平等特別值得關注，是因為透過身教與境教的潛移默化，學校成為一個性別化隔離與分工再製的機構。

依照Erikson的心理社會發展論，台灣高中生除了面臨自我統合的發展關鍵外，亦在此遭遇自我學業與職涯發展的抉擇點，因此高中生的就學經驗、教師的教學現場，師生與同儕互動，其中隱含的性別經驗，自是影響其未來科系選擇與職業分類的關鍵因素之一。在性別刻板印象的威脅情境當中，女學生的學習表現容易產生負面影響，長輩皆將女性學業成就的低落歸因於能力不足，而男性的低學業成就卻是努力不夠的性別歸因，導致了女性如何看待自己的表現（葉素玲，2009；楊宜懋、高之梅譯，2002）。楊巧玲（2005）在研究高中生的類組選擇時亦發現性別化的興趣與能力，不僅家長對子女的教育期望與未來就業的想像符合父權體制下的性別規範，高中生亦不自覺複製女性劣於男性的性別刻板印象，因為男生讀自然組、女生讀社會組是目前最為普遍的類組現象，而班級文化與同儕影響的交互作用，在無形當中形塑並區隔出個體的選擇意向。

因此研究計畫中，本研究小組將在第一年的研究以焦點團體法進行「高中男/女學生校園性別刻板印象威脅經驗之探討」，旨在經由立意取樣選擇五所高中，組成10個焦點團體，以性別刻板印象威脅的觀點，來探討高中男/女學生其就學經驗之師生互動、同儕關係、學習表現與生涯規劃與發展等教育現場之性別處境；承接上述研究結果，在第二年的研究計畫「高中男/女教師學校教學性別刻板印象威脅經驗之探

討」，亦由第一年研究對象同校之男/女教師分別組成 10 個焦點團體，探討高中男/女教師在教育現場中的性別經驗，包括學校文化、教學經驗與師生互動之自我覺察。第三年研究「建構性別平等與友善高中教/學環境/情境的指標與策略」，則以第一/二年的研究結果為基礎，經由性別與教育專家學者組成 4 個 RCA 小組，運用根本原因分析法（Root Cause Analysis），藉由 8 次焦點團體的腦力激盪，建構男/女高中生就學之師生互動、同儕關係、學習表現與生涯規劃發展，以及教師教學之學校文化、同事關係與師生互動之性別平等友善教/學環境與情境之指標與策略。而此三年研究成果，將可作為教育政策制定者，以及教育工作者在推動性別主流化之相關政策、編定性別平等教材與課程設計，建構性別平等友善教/學環境與情境之參考。

中文關鍵詞： 高中教育、性別友善、就學經驗、教學經驗

英文摘要：

英文關鍵詞： High-school Education; Friendly Gender, Studying Experience, Teaching Experience

由男/女高中生就學與教師教學性別刻板印象威脅經驗

建構性別平等友善教/學環境與情境之指標與策略

研究緣起

當性別主流化（Gender Mainstreaming）的口號在1995年於聯合國會議殿堂鏗鏘有力地響起，陸續激發了世界各地的回應與風潮，歷經九零年代婦運的坎坷奮戰、以至於開花結果的台灣社會，於千禧年後亦展開本土性的實踐，由行政院青輔會率先使用「性別主流化」的概念制定年度施政方針，之後婦女團體開始用「性別主流化」一詞，而學者專家、民間團體、官員在參與亞太經合會（APEC）與聯合國相關會議後，有意識的介紹暨推廣國際組織脈絡下的性別主流化（林芳玫，2009，p34）。當性別主流化被納入國家政策的思考以來，政策的制訂、預算的編列、資源的分配、法律的修正、甚至是教育首當其衝所面臨的全面性改造，尤以性別平等教育法於九十三年正式公告實施，上至學校體制編設、軟硬體的重新檢討，與教材教學內容的通盤修訂，下至學生主體權益的集體考量與學習空間的友善營造，甚至是性別平等意識的推廣與落實紮根等，在在掀起驚濤駭浪的性別意識型態革命。

然而，制度與法令層面的頒佈執行，並未意謂著個體的認知與價值體系也能隨之起舞、進行重塑，加上父權體制的淵源歷久彌新，反挫勢力風起雲湧，性別平等教育的全面啟動，使得教學現場裡教學內容與生活實踐上的落差不僅屢見不鮮，而且師生皆然，知識層次的理解與意念價值的斷裂與切割，在在造成了個體遊走在理想與現實當中的自相矛盾。進一步檢視校園裡師生之間教/學活動的性別經驗，除了制度與空間規劃欠缺性別考量外，從整個社會到學校無不充斥著性別的凝視與挑釁，以至於性別刻板印象無所不在，甚至在教室的學習場域裡，社會文化價值與權力關係的運作並未在此消失，諸如教科書的性別失衡與偏頗（謝小岑、王秀雲，1994；歐用生，1994；魏惠娟，1994；吳嘉麗，1998；蘇芊玲，1999；方德隆，2002；方朝郁、謝臥龍與方德隆，2002；蕭昭君，2002；莊明貞，2003）、課程規劃的男性觀點、教師本身的性別與刻板印象如何影響教學內容（Harvey & Hergert, 1986；蘇芊玲，1999；賴友梅，2002），到男女合班的人際互動等（Brophy & Good, 1986；Harvey & Hergert, 1986；Sadker & Sadker, 1982；謝臥龍與駱慧文，1997；曾心怡、游美惠、謝臥龍與張德勝，1998；謝臥龍、駱慧文與吳雅玲，1999；謝臥龍，1999），校園無所不在的正式課程、空白課程抑或潛在課程，層層堆疊的性別刻板印象氛圍，在造成女學生性別刻板印象威脅的行為弱化之同時，亦形塑並強化了男學生的性別刻板印象，事實上男/女學生的校園生活品質皆無可避免地受到影響，而女孩面對這些制度化的性別暴力，包含語言的傷害、心理暴力、以及學校文化裡每天層出不窮且甚難挑戰的刻板印象威脅，Osler（2006）卻發現從政策的制訂、教師到研究者的關注焦點，女生的學習困難向來比男生獲得更少的注意。

有鑑於此，本人自美返國任教初始即投入性別研究，1990-2000年在高雄醫學大學創立並主持兩性研究中心，2000年轉往國立高雄師範大學創立性別教育研究所。這十多年期間曾從事多個「Gender bias in schooling」相關的研究，諸如：本人曾以高雄市 5/6 年級國小教室為研究場域，拍攝27位老師教學歷程，進而由錄影帶分析師生互動中的性別差異，研究結果顯示：(一)國語與社會科的課堂中，女學生得到比較多的師生互動，而男學生在算術與自然課中獲得比女學生多的師生互動；(二)老師給女學生的候答時間（thinking time）不及男學生的一半；(三)本人依據Bloom's Cognitive Taxonomy去分析老師問學生問題的認知層級，結果赫然發現在科學教

育課堂中，老師大部分問女學生低思考認知層級的問題，意即記憶性的問題，而男學生常被問高思考認知層級的問題，換言之，就是分析/應用的問題。難怪謝小苓（1997）曾以大學聯考學生的數理成績來分析性別差異，其中有一相當有趣的發現，來自女校的女學生，其數理成績與全國聯考平均值不分上下，而男女同校的女學生，其數理成績遠低於全國平均值；由此可知充滿性別偏見與性別差異的課堂，剝奪男學生人文素養的薰陶，壓縮女學生邏輯推論的訓練。

我曾把上述研究課堂師生互動的錄影帶編輯，帶到第七屆世界課程與教學（WCCI）開羅世界大會發表，其中即是國小自然課課堂，老師指導七位男學生放抹片、調焦距、觀看抹片，共花約十分鐘，換到七位女學生上來，老師說「男學生已調好了，妳們手放在後面，只能看不能摸」，全程只有短短的 10 幾秒，這段影片在WCCI世界大會引起相當多的討論與評析，而這熱烈的討論與回饋，激發出日後本人探討課堂互動之性別差異的興趣。

從國小課堂互動的研究之後，我以課堂參與觀察的方式，進入國中科學教育課堂去觀察師生互動的性別差異，學習成就期待的性別差異是此研究觀察到最重要的部份，研究結果顯示，科教課堂中的師生互動，女學生比較被動，男學生比較主動，男學生得到比較多的提示鼓勵與回饋，相較於女學生得到的思考時間，鼓勵與正向回饋遠低於男學生（謝臥龍與駱慧文，1997）。再者，本人從校園內課堂上的師生互動與教材及教學策略之研發等相關議題出發，致力於性別平等教育的推行與落實紮根，從 1994 年學前兒童的性別角色發展研究、1995 年探討國中自然學科課堂互動的性別偏見，1996 至 2004 年間針對大學之性別教育課程與教材教學等議題進行相關研究。近年更從性別與科技教育領域切入，關注於軍校與醫學院教育體系中學習與就學之性別經驗的探討，如 2004 年國防部有鑑於軍官學校女學生人數日益增多，因此委託本人從事「男女共學新軍事文化中，女/男官校學生就學與共學經驗以及教師教學經驗」的研究，結果顯示以男性為主，階級嚴明的軍事教育中，性別少數的女性雖有意要從事戰鬥指揮職的專業發展，不論成績多好意願多高，畢業之後，大多被安排從事行政與人事相關職務；也有的女官校學生，考量家務與事業發展之間的關係，遷就主客觀因素，而無以選擇戰鬥指揮職的專業發展（謝臥龍，2011）。再者，本人亦於 2007 年針對性別少數的女醫學生其就學經驗，是否獲得性別公平與友善的教育環境進行研究，結果亦顯示女醫學生在缺乏學習楷模的困境中，不僅對未來發展感到焦慮，亦遭遇男醫學生的排斥與排擠，而醫學男教授也視若無睹，習以為常如此不友善的就學氛圍。

基於一脈相承的課程與教學之相關研究理念與精神，目前本人尚待補足的只剩高中課程與教學領域的相關研究而已。依照 Erikson 的心理社會發展論，青年期的發展關鍵在於自我統合或是角色混亂，發展危機若能順利渡過則自我觀念正確，追尋方向肯定，若是發展遇到障礙則生活缺乏目標，且時感徬徨迷失。處在青春期末段與青年期中段的高中時期，此階段的個體已較為適應自我身體的變化，對於自我的概念漸趨穩定，比起國中青春期的狂飆階段來得成熟，但所面臨的自我統合危機卻是特別嚴重的。不僅如此，台灣的高中階段除了面臨自我統合的發展關鍵外，亦在此遭遇自我學業與職涯發展的抉擇點，校內選組開展出人生更為專業的分水嶺，而學測與指考的大學測驗方式，更迫使學生在此階段便得決定未來的職業初探與生涯規劃，在此形塑人生方向的重要時刻，高中生的就學經驗、教師的教學現場，課堂內的師生與同儕互動，其中隱含的性別經驗，自是影響其未來科系選擇與職業分類的關鍵因素之一。

根據上述研究的背景與心得，加上性別平等教育法頒佈近十年來，台灣目前教育政策積極推廣的性別平等教育內容，對於身處於教育現場的高中生與高中教師而言，其就學與教學的性

別經驗所呈現的樣貌，是本人所特感興趣的部份，在繼幼兒、學齡前兒童、國小、國中至大學等各個階段等性別與課程教學相關研究之後，成為尚待補足的唯一缺憾，亦是亟需拼湊完整的人生終極目標。因此研究計畫中，本研究小組在第一年的研究「高中男/女學生校園就學性別刻板印象威脅經驗之探討」，組4個女高中生校園性別刻板印象威脅經驗之焦點團體，以及4個男高中生校園性別刻板印象威脅經驗的焦點團體。茲以性別刻板印象威脅的觀點，來探討高中男/女學生其就學之性別刻板印象威脅經驗，包括師生互動、同儕關係、學習表現與生涯規劃與發展等教育現場之性別處境，以作為教育政策制定者，以及教育工作者在推動性別主流化之相關政策、編定性別平等教材與建構性別友善環境時之參考。

文獻探討

性別與教育

根據聯合國經濟暨社會理事會（ECOSOC, 1997）對性別主流化的綜合性解釋：「這是一種策略，將女性與男性的關注事項與經驗視為一個整體，納入政治、經濟、社會文化等，所有領域的政策與方針的設計、執行、監督與評估，使得男女皆能平等受益，終止不平等現象，終極目標是實踐性別平等。」此外，行政院亦在2004年通過婦女政策綱領，其中包含六大重要議題：（1）婦女政治參與；（2）婦女勞動與經濟；（3）婦女福利與脫貧；（4）婦女教育與文化；（5）婦女健康與醫療；（6）婦女人身安全。由此可知，落實就學的權益與自主性，重視教育資源分配的公平性，制定具備性平意識的教育政策，建構性別平等友善的教育環境與情境，在性別主流化的國際風潮與在地回應之下，是一項值得重視的議題。尤以台灣於2007年加入CEDAW，強調採取一切適當措施消除對婦女的歧視，包括保障婦女在教育方面的性別平等，並且建立以消除男女任務的所有定型觀念為依歸的教育形式、課程與教學方法。

日新月異的社會變遷與多元文化衝擊挑戰之下，教育改革已蔚為當今社會大眾、教育工作從事者以及學生殷殷期盼的風潮；而教改呼聲激盪中，教育的功能不再是僅止於維持並延續固有倫理道德和文化法統的功能，更是孕育莘莘學子健全人格發展，養成思考、分析與問題解決能力，造就挑戰並創造未來知能的方法（謝臥龍&駱慧文，1997）。於今教育改革已為政府既定政策，而其中相關教育改革理念，攸關教改成功與否，因此理念思辯的迴響，普受教育改革者的關注。這波教改運動中，行政院教育改革審議委員會在1996年率先將兩性平等教育的主張注入教改理念；然而隨著多位知名婦女命案、性侵害犯罪遽升所帶來的社會民意壓力，教育部終於在1997年三八婦女節前夕成立兩性平等教育委員會，力促各級學校推動兩性平等教育，行政院會更於1998年5月14日通過「教育改革行動方案」，並將兩性平等教育納入教改範疇；因此兩性平等教育一時成為熱門議題，蔚為顯學，而這股熱潮中，兩性平等教育的重要性、意義與內涵的省思探討實有其時代性的意義。兩性平等教育本質的探究是建構兩性平等教育意涵的基石；謝臥龍（1997）認為兩性平等教育的本質，應是讓受教者在學習歷程中能檢視並解構自我潛在的性別歧視意識與迷思，認知兩性生理、心理以及社會層面的異同，建構兩性適性發展與相互尊重新文化，始能落實兩性平等教育的真諦。Klein（1985）以社會、政治、經濟以及哲理的觀點剖析兩性平等教育的本質，進而闡述其重要性：

1. 激發個人潛能，開創未來，避免受限於當今社會傳統性別角色刻板印象。
2. 了解人的基本權益，互相尊重，可減低兩性間的偏見、歧視與衝突。
3. 經濟、社會、文化和教育資源合理的分配，使可建構兩性平等共存共榮的社會。
4. 兩性平等應基於倫理道德以及人性尊嚴的闡揚。

謝臥龍（1997）指出，課堂中所採用的教科書、教具和教材，教學歷程中師生的互動，教育機構中教育資源的分配與人事任用皆無性別偏見，那教育將是最經濟最有效益的方法來促進社會交流，引領性別意識相關議題的探討，進而達成兩性平等教育真諦的追求。「兩性平等教育的迷思」一文中，嚴祥鸞（1997）強調，兩性平等教育的推動歷程中，忽視了兩性平等教育性別意識的實質內容，不但無以破除社會文化中既存的性別角色刻板印象與性別不平等現象，更會不斷複製「視為當然，存而不察」父權社會結構文化；如此一來，則造就兩性平等教育的迷思，難收其效。因此嚴祥鸞呼籲，要達成兩性平等，必須解構鑲嵌於父權結構中男尊女卑性別關係，釐清兩性平權的意義，訂定推動兩性平等教育工作項目與步驟，方能落實兩性平等教育的目的。張珏與王舒芸（1997）認為性別平等教育的意涵中應包括兩個概念，即呈現與尊重多元化，意即在教學內容與教學歷程中，反省、反映並探討男女性別生活體驗的經驗差異，破除性別不平等的現象，才能建構符合多元文化教育精神的性別平等教育。張珏與王舒芸亦指出，如果性別平等教育的推展，未以實際行動來檢視性別不平等與男尊女卑的觀點，那麼性別平等教育的改革行動終僅落入空泛抽象的舊窠臼中。何春蕤（1998）也提出唯有多元，方能平權的主張，她認為如果學校教育延續當前性別歧視的文化，傳遞那些鞏固傳統性別角色分工的觀點，經由教育追求性別平等的努力勢必大打折扣。

因此，對學校教育者而言，在教學環境與教材中，清楚明確地傳達非性別刻板印象的議題與內容是非常重要的（Klein, 1985）。雖然訓練課程、教科書、課堂活動等性別教育均等（sex equity in education）的內涵廣為教育者所重視，但Harvey & Hergert（1986）指出，缺乏性別平等觀念的教師，會因其性別偏見的狹隘心態，而浪費了一本具有性別平等觀念的課程教材。據Sadker & Sadker（1986）的研究指出，接受過性別平等教育完整訓練的老師不但能以更具啟發性的（constructive）與更有效率的（effective）方式教導學生，其師生間的互動關係將大為改善。然而，性別平等教育理念的推廣與落實非一朝一夕可致，亦非個別教師的教育訓練即可達成，除了社會文化的全面性改造，學校文化與教育現場的氛圍，才是性平意識得以紮根實踐的關鍵。因為學校作為一性別化的職場（Cammack & Phillips, 2002；Jenson & Rose, 2003；李淑菁，2007；Moreau, Osgood & Halsall, 2007；Drudy, 2008），在職務分派與對教師角色的期許上本就具有性別差別待遇，此種男教師擔任粗重需要體力的工作，女教師則分配到文藝性質較高的工作等性別分工，亦複製了性別刻板印象的僵化類屬（何春蕤，1998；黃曬莉，1999）。如此性別刻板印象烙印在以女性居多的教育職場，導致性別隔離與分工的再製在學校場域再現，男性教師必須依循著社會文化期待與內化的性別角色按部操演，女性教師亦無可避免地遭受性別刻板印象之威脅，而產生負面影響（Feiman-Nemser & Flodan, 1986；Celikten, 2010）。如此僵固的性別分工與階層再製，對於學生的潛移默化自是不言可喻，女教師與女學生首當其衝，深受其害，然而對男教師與男學生而言，又何嘗不受限於單一的性別框架所規範束縛？

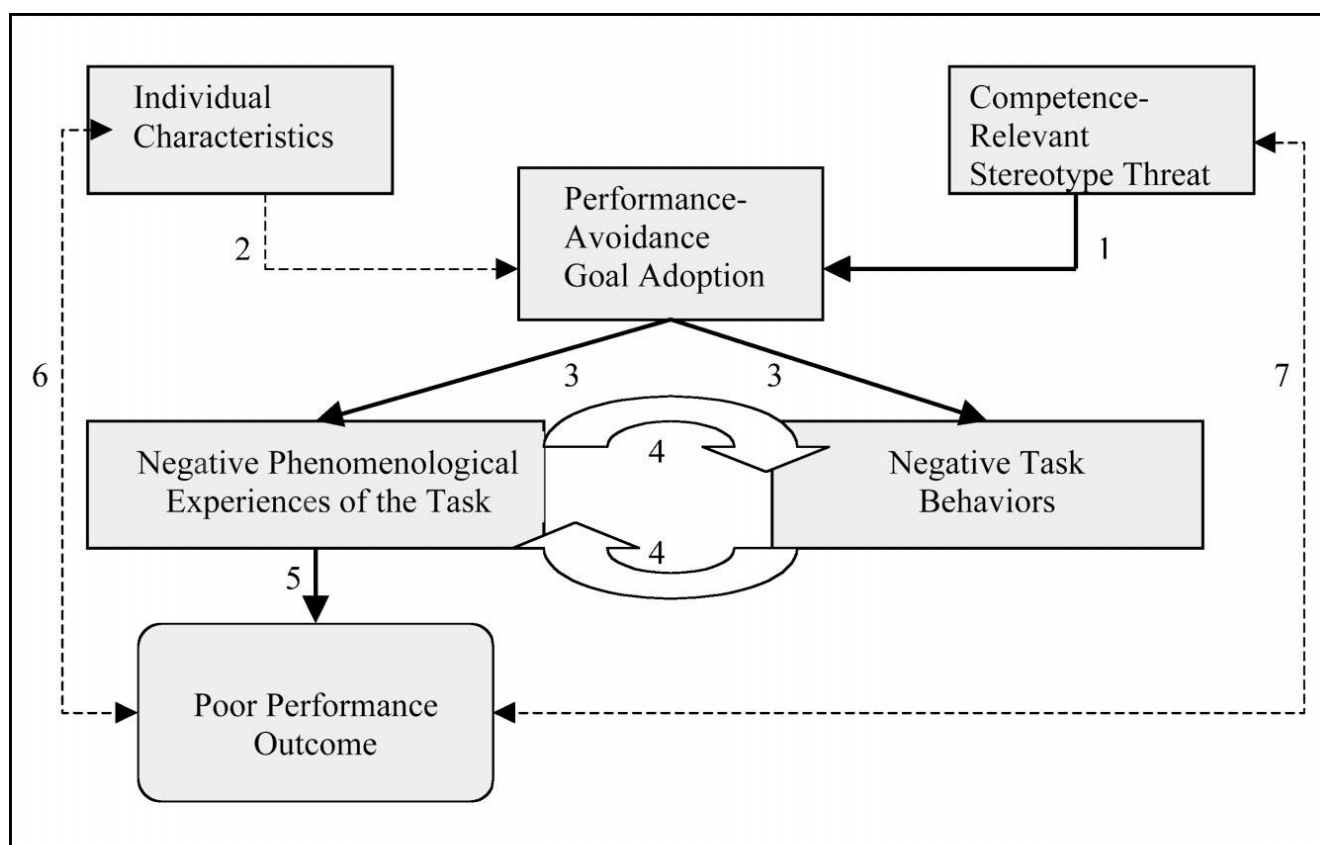
Steele 與 Aronson 於 1995 年首次提出刻板印象對於個體所造成的負面影響，此即所謂「刻板印象威脅模式」（Stereotype Threat Mode），意指一種自我評估威脅的陳述，意識到他人/自我的負面刻板印象且感到不安與焦慮，於是表現出的行為更強化並確認了此刻板印象，如此的惡性循環導致具有負面刻板印象團體成員，長久下來逐漸不認同此領域並放棄投入，以維護自尊（Steele, 1997; Steele & Aronson, 1995）。其中針對性別的刻板印象所產生的心理壓力與威脅感，即是性別刻板印象威脅（Steele, 1997），一般而言，刻板印象威脅的研究以學科表現測驗為主（Spencer, Steele & Quinn, 1999；Keller, 2002；Keller, 2007；Good, Aronson & Harder, 2008），然而，不僅在智力測驗、數理考試或種族的測試上產生刻板印象威脅影響，類推至具有刻板印

象的團體皆然 (Blascovich, Spencer, Quinn, & Steele, 2001; Inzlicht & Ben-Zeev, 2000)。謝臥龍 (2011) 亦在男女共學新軍事文化中女官校學生的就學經驗研究，發現性別刻板印象威脅情境遏止了女官校學生的學習表現與職涯發展，甚至是對自我能力的否定與設限，本人在 2007 年開始進行的國科會計畫「女醫學生/女醫師就學、實習與就業性別經驗的探討」(計畫編號：NSC96-2522-S-017-011-MY2)，指出性別少數的高學業成就女醫學生與高社經地位女醫師，她們對於自我專業發展的認知與期許，同樣受制於性別刻板印象威脅情境，而阻礙了其學業表現與生涯發展的期待。

在刻板印象威脅歷程中，Smith (2004) 指出焦慮 (anxiety)、評估擔憂 (evaluation apprehension)、表現自信 (performance confidence)、刻板印象支持 (stereotype endorsement)、測驗知覺 (perception of the test) 與自我感 (feeling about self) 等中介變項的間接作用，導致性別刻板印象威脅的負面影響產生。因此，個體對自我的表現預期確實受到刻板印象威脅之影響，受負面資訊威脅的個體不但對自己預期降低，實際上的測試結果亦與先前預期一致且大幅低落 (Cadinu, Maass, Frigerio, Impagliazzo & Latinotti, 2003)。McFarland, Lev-Arey & Ziegert (2003) 的研究結果更顯示，威脅與測試分數的關係有賴於領域認同與種族認同，亦即領域認同愈低及種族認同愈高者，無論是黑人或白人，皆易受威脅的負面影響。再者，在人格測試中，處在威脅情境的個體表現優於一般的控制情境，顯示沒有刻板印象存在的測試，威脅仍會泛化 (generalize) 並影響行為表現。綜上所述，Steele (1997) 指出刻板印象威脅模式具有五種特徵：

1. 刻板印象威脅並非存在於特定的負面團體之中，而是一種普遍泛化的現象，只要個體處於容易連結刻板印象的情境當中，便會引發並感受刻板印象威脅。
2. 刻板印象威脅與個體的行為表現是相連並存的，個體的團體身分與行為表現一旦處於刻板印象激發的情境中，刻板印象威脅便會產生連結而自然發生。
3. 不同情境之下所引發的刻板印象威脅，不同團體的個人所感受到的威脅種類與程度亦因人而異。
4. 個體無論是否相信/認同刻板印象的存在，只要置身於刻板印象激化的情境，其表現仍不自覺會受到刻板印象威脅之影響。
5. 由於社會環境普遍且廣泛地存在著刻板印象威脅，以致於個體即便努力調整或對抗如此無所不在的威脅，結果卻是徒勞無功，有時或許得以在特定情況下免除其威脅，然卻無法類推至其他的刻板印象影響情境。

儘管女性受性別刻板印象威脅影響層面甚廣，然非污名的、高地位的優勢團體如白人男性，在遭遇負面刻板印象威脅時，其行為表現亦會被削弱。Koenig & Eagly (2005) 在被視為女性能力的社會敏感度測試中，發現在非口語的解碼能力技巧，男性確實受到性別刻板印象威脅的影響而降低了其行為表現，然而，倘若男性採取較為直覺且少謹慎的策略回應測試，則較易減少刻板印象的負面威脅影響，由此可知，性別刻板印象威脅是一種資源需求 (resource-demanding) 的現象，愈是不受情境的資源提供所牽制，愈能擺脫刻板印象的威脅。Smith (2004) 更進一步以 STEP 模式 (Stereotyped Task Engagement Process) 說明個體在刻板印象威脅情境下的內在交互作用：



Note: Solid paths indicate direct effects; dashed paths indicate moderating or indirect effects.

(STEP模式：刻板印象化任務執行過程，Smith, 2004)

由此觀之，性別刻板印象威脅是一種廣泛且普遍存在的情境式威脅，無論個體是否意識到或認同此刻板印象，只要情境出現負面刻板印象的訊息或線索，此威脅氛圍即會影響個體的行為表現導致水準下降，因而更強化刻板印象的烙印，如此環環相扣的惡性循環，削弱女性的學習意願與領域認同，久而久之便產生性別化的學業成就。因此就刻板印象威脅理論而言，陳皎眉、孫旻暉（2006）指出唯有落實性別平等教育以減少性別刻板印象威脅的影響、同時加強教學歷程中反性別刻板印象訊息，以提供女性角色楷模外，慎選測驗題目（測驗難度過高亦會激發刻板印象威脅效果），並且留意種族、階級或年齡等其他負面族群的刻板印象威脅影響，俾使教學情境與教材的設計與規劃，得以形塑公平友善的學習氛圍與場域。而教學現場如何營造性別平等友善的情境，端賴於學校組織與內部文化刻板印象的破除與消融，尤其是身處教育前線的教師，在長久浸漬的性別階層體系，與職業區隔的社會文化脈絡底下，所遭遇的性別刻板印象威脅自是在所難免，更應予以慎重處理，方為落實性別平等教育的治本之道。

師生互動關係

教育社會學者認為教室內的社會體系係由教師和學生共同組成，教師代表社會體系中的領導者，學生則代表具有獨特次文化的同儕團體，二者在互動關係中進行教育的傳遞與交互作用。因此，周憐嫻（2001）認為學校的微環境（亦即教室情境）確實比大環境更深入影響學生的日常生活，當學生感受到教師的排斥時，會更以偏差行為回應以測試老師反應，同時表達對教師的情緒需求。學生的行為與身為角色模型的教師言行相互糾結影響，可能產生惡性循環抑或良性加乘的互動關係，一如陸海棠（2010）所言，教師在課堂上的用語不僅是傳遞信息的主要方式，也是控制學生課堂行為的主要手段之一，因此直接影響學生學習興趣，甚而影響學習

效果。於是，年齡、位階與知識堆疊而成的教師角色，對學生而言，或多或少確實具有一定程度的影響力，至於教師權威的形塑，有可能來自於年齡與學位的客觀條件，抑或是個人魅力與「天地君親師」的傳統規範，然而最重要的根本卻是位居較高權力的社會位置。進一步檢視課堂上的性別，Smith（2007）指出性別政權的無所不在，身為角色模型的教師自然無法倖免，甚至成為共犯結構裡的一員，自相矛盾的言行，在普遍的恐同氛圍裡自然化強制的異性戀霸權，直接與間接默許並認同男孩誇張的性別展演。而男孩藉由自然環境與教育空間的霸佔，加上群體行為的同儕壓力，去控制女孩在教育過程中的參與，同時削弱了她們的自信。譬如以肢體的伸展去牽動公共空間的使用，以語言或行為去吸引教師的注意及反應等，而教師則是有意無意地選擇默許或寬恕這樣的行為（楊宜愷、高之梅譯，2002）。事實上，教師的課堂話語總是透露出主流的性別文化，有意無意傳達著傳統性別刻板印象，並蘊含著性別角色期待的指導策略。教師在課堂裡對待學生的性別差異，教育期待、互動時間與獲得的注意皆是男生高於女生，甚至是錯誤行為的糾正，依舊是由男生所主導的教室情境（Tsouroufli, 2002）。其亦指出教師認為性別與教育無關，缺乏覺知學生行為與教育過程中，性別作為一項重要的組織化與類屬化因素，以及教師對於性別的默示假設，影響了教師在教室內的師生互動內容與頻率。而教師的缺乏性別平等教育訓練，學校的低地位、校長缺乏促進性別平等的參與與涉入，皆會影響師生的互動。

至於教師的消極應對或無感，或許是其來有自，Meyer（2008）對教師介入性別騷擾的經驗研究指出，外在阻礙如制度與社會形塑了學校文化，因而連帶影響教師的覺察能力，繁重的工作壓力成為教師忽略這類行為的主要原因。此外，多數教師認為教師教育方案並未訓練他們處理性騷擾事件的能力，特別是性別、性取向諸如男同志、女同志、雙性戀或跨性別等議題的相關資訊，在教育脈絡裡是相當缺乏的。如此的教育情境底下，即便性別平等教育極力推行與落實，教師知能的研習，教材教法的改進，甚或法令的制訂與要求，倘若身處第一線的教師缺乏性別敏感度，性別區隔化的對待與性別刻板印象的威脅仍然會層出不窮，甚至產生教學足以應付考試與對答如流，卻未必實踐在日常生活中的自相矛盾結果，而令人懷疑的是，在此充滿著性別平等意識的政治正確表象環境中，是否反倒更加固化了潛藏著性別偏見的暗流，讓大家以為口說的跟實際情況已經相距不遠矣？

國外許多相關研究（Brophy & Good，1986；Harvey & Hergert，1986；Sadker & Sadker，1982）都強調，課堂上的互動普遍呈現出性別偏見，不但讓學生喪失許多合理應有的學習環境與機會，更會因經由教育傳遞性別偏見的資訊，誤導學生性別角色與性向的發展。Harvey & Hergert（1986）在其研究報告中強調，老師在課堂互動過程中，給男學生思考時間顯著多於女生，而思考時間長短關係著思考層次與答案內容的品質。因此在性別偏見的互動過程中，擁有較短思考時間的女性顯然地喪失與教師良性互動之學習機會。Lo 與 Shieh（1992）以國小五、六年級班級為觀察對象，進而發現自然與算術課堂中師生互動機會顯著性偏向男生；社會與國語課課堂中，女學生獲得較多互動機會。Lo與Shieh指出，如此一來，教師在課堂中明顯地把女學生學習方向設定偏往社會科，男生被課堂互動推向自然學科為重的學習取向；因此，在自然科中，女生常喪失學習與互動的機會，社會科中男生被剝奪學習機會。這樣性別偏見的課堂互動正如Klein（1985）所描述的雙刀劍式的教學，缺乏性別公平的師生互動，不但剝奪男女學生相互學習的機會，更會因性別的因素而減低學生參與學習的意願，也可能影響到學生未來學業、職業與生活方式的選擇。Sadker & Sadker（1982）強調，學校中教師常以高認知層次問題來問男學生，而以低思考認知層次問題來與女學生互動，這樣的教學明顯地剝奪女生提昇思

考層次的機會。

當性別主流化的風潮並起，性別平等教育法頒佈，各個教育單位加強性別教育的推廣以來，學校內的教室情境，是否已經產生風行草偃的成效呢？從諸多實證研究結果看來，恐怕仍然呈現出傳統性別刻板印象的固著，其中尤以科學領域與體育課程當中，師生互動的性別化對待最為明顯，國中科學教育的課堂中，老師所採教學方法與師生互動充滿性別偏見，謝臥龍與駱慧文（1997）依其研究結果指出，男學生與老師的互動明顯地高於女學生，女學生擁有候答時間卻不到男學生之半，自然學科示範過程中，老師對男學生示範發生率較女生為高。張逸柔（2009）在不同性別師生互動對學生科學學習刻板印象威脅之研究中亦發現，無論教師性別為何，教師對男學生的科學領域認同皆高於女學生，而女教師對女學生的科學領域認同則高於男教師，然而，女學生在男老師的教學中領域認同最低。由於男生主動性高，獲得教師互動的機率也因此較高，一般而言，難度被公認為造成性別差異的主因。深究其因，不也反應出男尊女卑、男優女劣的性別認同？再討論到體育課程裡的師生互動，陳湘琦（2011）與吳素惠（2006）的研究結果，皆指出體育教師在男生先天生理結構占優勢，運動能力男強女弱的性別刻板印象之下，會給予不同的教學內容、教學策略、評量方式等，對學生產生性別差異的對待。不僅跟其他課程的師生互動內容近似，皆呈現出與男學生的互動量多於女學生的樣態，對女學生的指導及正回饋高於男學生，給男學生的負回饋卻高於女學生。顯然地，當女生不被期待有太過傑出的體育表現時，自然在這樣的認知基底上易表現出必須多加指導的行為模式，且因為女生較為脆弱與情緒化，所以多給予鼓勵與正向回饋才能保護她們的身心健全，至於男生，遭遇挫折與磨難、羞辱打罵等試圖激怒的言行，卻是一種肯定與增強男子氣概的方式，此外，對於男學生抱持高度的體能期待，亦容易產生負向回饋的互動內容，易言之，倘若教師給予男生的回應是輕聲細語的呵護與積極的鼓勵，反倒會成為眾人揶揄或嘲弄的對象，甚至對男生而言是一種被當成女生的侮辱對待。

即便科學與體育兩大領域課程被視為師生互動中性別區隔對待的現象最為顯著，不可忽略的是，性別偏見與歧視是無所不在的，關鍵在於整個父權文化與社會規範的氛圍，並未自學校教育現場跳脫開來，長期的浸染與制約，使得女學生的就學環境，並未因上課的科目或教材的不同，而感到刻板印象威脅的解除與平等友善的空間營造。蘇靜芬（2004）在教師教學互動性別差異之研究當中指出，無論是國語或數學課，教師對學生的語言互動，以及教師對學生積極性鼓勵或消極性懲罰的非語言互動行為，以及學生說話干擾教師的教學情形，皆一致呈現出男生多於女生的現象。至於教師持有所謂的「學科學習能力」的觀念，認為女學生在國語科較能提出完整的答案，但是男學生會在數學課時提出許多不同的解題方法，此種預設的「學科學習能力」教學信念，連帶影響教學情境中師生互動的品質與性別差異的結果。再者，Warrington & Younger（2000）在綜合中學的性別鴻溝研究中亦指出，即便會讚美女生認真成熟的學業表現，許多教師仍較喜歡教男孩，因為他們活躍的討論與創意是比較有趣的。男孩的低學業成就在教師知覺裡仍普遍存在著「男孩潛力的想像」（the fiction of boys' potential），認為直覺創意與科學處理能力男孩依舊比女孩來得高，因此男孩所謂的低成就，無論男女教師皆較少責備，有時甚至是一種隱藏式的讚美，當高能力低成就的男孩偶然成功且不費吹灰之力時，教師多半會引以為傲。

因此，教師行為不只是教學活動中的主導者與支配者，更是教室情境中同儕互動的旁觀者與中介者，教師的認知結構與行為態度，深切關連到學生課堂上的表現，甚至是學習成效。李莉、白云閣、徐少岡、王耘（2010）的研究指出，教師的課堂教學行為對學生課堂參與具有重

要影響，積極課堂教學行為中的「教學技能」、「支持幫助」最能引起學生的課堂參與，包括思想、行為與情感的參與。有鑑於此，她們主張教師應減少不公平行為，如提問並表揚特定同學，或對著特定同學講解等，以及不寬容行為如犯錯時不諒解、諷刺批評等，有效引導並強化課堂上的教學，以協助學習效能低落的學生提高課堂參與。Suldo, Friedrich, White, Farmer, Minch & Michalowski (2009) 的研究亦發現教師在情感層次的連結、使用多元有效的教學策略，承認並促進學生的學業成就，公平對待學生，營造勇於發問的教室環境等的支持行為，包含情感性與工具性的支持皆會促進學生的個體幸福感 (subjective well-being)。相較於男孩覺知到教師的支持，是在於愉悅的活動、可管理或克服的功課量、鼓勵學生發問的教室以及在學業上的支持行為等方面，女孩關注的是人際互動與情感交換，於是在改善學生情緒及情感狀況層面特別容易察覺教師的支持。因此，尊重的態度與誠實的溝通對待，同時維護學生的隱私，在教室裡創造一個積極的情感環境，是一個有效能的教師以學生需求為導向的班級經營重點。總而言之，要達成性別平等教育的目標，認知與情意的學習過程遠比結果來得重要，若欲發展學生正確的性別意識理念，消弭性別偏見與刻板印象，最根本有效的途徑還是有賴於教師具備性別敏感度與反省能力，在教育現場的師生互動中，營造出性別平等友善的學習環境/情境，由此可知，教師在性別平等教育的推展過程當中，實扮演著關鍵角色 (方德隆，2000)。因此，要營造一個性別友善的中學教室，Kommer (2006) 認為並非是平等地去對待男孩跟女孩，而是公平地按照不同性別的特殊需求給予適當的回應，友善性別的教室必須建構適合的學習環境，讓每一個性別得以強化其較優秀的領域，同時也可以在自己較弱的課程當中感到自在不受威脅。

學生就學經驗

同儕文化在中學階段對個體的認知思想與行為模式的影響是無庸置疑的，事實上，同儕團體才是性別界定的支撐者，鼓勵男孩藉由身體的支配、侵略性和競爭且虛張聲勢的男子氣概，同時詆毀女性與任何跟女性化相關的表現，以追求過度的男子氣概，讓性別規範顯而易見，是同儕環境的力量所營造而成的結果 (Smith, 2007)。同時，Brutsaert (2006) 亦指出男女合校的男孩傾向藉著避免行為像另一性別以維持性別界線，相較於男女混合的學習環境，男校裡的陰柔氣質的男孩較不易獲得同儕的接受，究其原因，恐怕是男女合校中，女生擔任了負面的參考團體，以至於性別角色的壓力被轉移了。由於男子氣概霸權要求男孩必須要是異性戀、永久的恐同與厭女的態度，因此，雖然男孩矛盾地認為暴力是錯誤的，除非在某些情況底下被迫自衛，卻又認同人際關係的暴力是男人正常的行為，同時比女孩更傾向贊同男性支配的性別模範，一旦男性在異性戀關係中具有支配者的權力，那麼便容易成為對女性施加暴力與傷害的因素 (McCarry, 2010)。研究也證實了男生從事霸凌或被霸凌的比例均較女生為高，而女生大多遭受來自男生之霸凌 (Philip, 2007)。

林思妤 (2010) 及李卓穎 (2010) 分別在探討高中、高職學生霸凌經驗及其因應策略時，指出高中職生遭受霸凌的比例高過其他求學階段，僅次於國中，而其中的霸凌形式以言語霸凌與性霸凌為最多。至於霸凌是否呈現性別差異呢？Osler (2006) 與鄧煌發 (2007) 的研究皆發現同儕之間的霸凌，男孩趨向於身體的加諸暴力、女孩則使用語言或心理層面的霸凌。以性別敏感觀點分析，男女在校園的語言暴力被定義為普遍現象，再製了性別不平等，因為使用語言暴力被聯想至男孩強悍的表現，並且較受歡迎，相較之下女孩的辱罵被限定為只在打架時發生。再者，男生的語言暴力往往被視為開玩笑、友善而幽默，女孩較容易遭受性方面的語言暴力，且跟性別認同有關 (Eliasson, Isaksson & Laflamme, 2007)。由此觀之，語言暴力已成為建

構男子氣概的實踐，和性別、強悍與異性戀的論述彼此糾結，以至於年輕人的性別認同、性與社會互動被語言暴力所控管著，於是性別與陽剛陰柔氣質之間的權力關係，就這樣在學校裡被建構而成 (ibid)。因此，跨越了種族及階級的差異，Chambers, Tincknell & Loon (2004) 的研究發現恐同與厭女的論述，被男孩用以口頭辱罵的方式共同建構，同時監督異性戀男子氣概的傾向，這種同儕規範將女孩及其他無法展現男子氣概的男孩壓制為從屬的地位，藉以確認男性權力的再製，事實上，性別歧視的語言霸凌已經不是廣泛遍布於社會，而是成為一種規範了。儘管語言霸凌是最普遍的校內霸凌方式，Osler (2006) 直陳學校往往傾向於忽略，導致女學生感到極度孤立且自尊低落，而如此結構性與制度性的將女學生排除在外，確是性別意識型態深植校園的一大鐵證。

無獨有偶，除了語言的霸凌跟性別權力關係之間的勾結與牽連外，性別騷擾 (gendered harassment) 更是異性戀男子氣概認同霸權所不可或缺的元素，為了維持傳統異性戀性別角色典範界線，包含性騷擾、恐同騷擾、以及跨性別的騷擾等方式 (Meyer, 2008)。Robinson (2005) 指出奠基於害怕同儕文化與壓力的動機，男學生以性騷擾作為維繫並控制階層體制的權力關係的方法，在異性戀、種族及階級化的性別次序中，藉由表現與再確認公私領域的男子氣概霸權，性騷擾通常被視為合法且令人期待的方式。此外，黃淑英、晏涵文 (2004) 的研究發現男女生的性騷擾皆以「男性同學或朋友」為主要加害者，出於好玩、惡作劇是國中生認為性騷擾最主要的動機。然而，Chambers, Tincknell & Loon (2004) 認為在性別歧視的文化脈絡下，性教育並沒有辦法融入男孩的生活，甚至被嗤之以鼻，導致了女孩必須負起處理性關係的責任，包括男孩的厭女與性騷擾行為，一律被歸類至女孩自身的問題。而不成熟的概念也自然化了男孩攫取權力的企圖，當「不成熟」被拿來合理化男孩對女孩以及彼此的行為時，就很難定義是否為性別歧視或性騷擾，一旦性騷擾被冠上幼稚與孩子氣等不成熟且隱含縱容的評價，便很容易輕忽了行為背後那隻性別霸權的黑手。

於是，男孩在實踐男子氣概霸權時的多樣化展演，包含了恐同做為異性戀者的監視工具，團體內的性化語言與肢體程式，藉著彼此的唇槍舌戰、性化的幽默於是掛連到男子氣概和同伴情誼的展現，開玩笑、調皮搗蛋或製造麻煩引發支配性的戲劇效果，同時獨佔教室裡的語言空間以成為教室焦點。如此多樣而全面性的鞏固與確認形式，為的是確保自己的存在和展現男子氣概，於是女孩被邊緣化與消音，空氣瀰漫著男孩揮舞著男子氣概的刀光劍影，迫使女孩屈從於被性化的從屬位置，如同其他被排除在支配團體外的男孩一樣，一起被標示為他者。在課堂上，男孩展現出掠奪者的態度並且經常嘲笑輕視女生，而女生往往成為男孩凝視和騷擾的性的客體 (Dalley-Trim, 2007)。Youdell (2005) 指出相較於男孩膝蓋放鬆的打開、或手臂環抱胸前的姿勢，大喇喇的佔據空間卻不必拘謹自己的身體，男孩身體在異性戀霸權的空間裡是自在且無須遮掩的姿態，甚至陰柔男孩較不霸氣的舉措反易成為被攻擊侮辱的目標；反觀女孩則必須夾緊大腿、遮蔽重要部位並且緊抓裙襬，這些身體展演的習性與行為都在充斥著性、性別與性意識交錯的場域中，有意且沈默地展示著。

在這種充斥性的威脅氛圍底下，女孩在課堂上的表現，顯然從教室空間到身體規訓甚至是主體的控制權，皆由裡到外一併被剝奪了，Dalley-Trim (2007) 指出因為男孩的打斷與高聲喝止使得她們保持沈默，男生設定並監控著教室內的互動，以至於女孩的談話清楚地不受歡迎、被視為沒有價值，而成為公開的笑柄，導致女孩被迫安靜無聲。不僅是發言權的被掠奪，面對身體的客體化，女孩往往也是身不由己地被公開檢視，並藉由男性的語言與肢體的侵犯進行嚴苛的規訓與壓制，女孩為避免騷擾，只好消極地限制自己參與課堂的討論，即便是課堂上的報

告也表現出不情願的態度。不僅如此，保持安靜、擔憂羞辱嘲笑的攻擊與性的客體化，便成為女孩在教室裡的位置，加上為了擔任起「好女孩」的角色以符合社會規範與期待，只能屈從於像是被處刑且被忽略般，在教室成為隱形人，被邊緣化為教室互動中最不重要也不被注意的次要部份。

再者，女孩重視關係的連結與情感的互動，往往在乎自己跟他人之間關係的和諧與維持，因此為融入不同環境文化，有時甚至會調整自己以適應團體的特殊需求，為的是在諸多不利環境當中求取生存。正如洪文玲（2009）的生命經驗，她在以男性為主的工程專業中，無論是求學或工作階段，身為性別少數，必須經歷認同與調整行為模式以融入團體的過程，也因此往往養成男性化的外顯習性，如言行舉止甚至思考。然而，這樣的調適是否就為男性所接受認同呢？似乎也不盡然如此，嚴酷且毫不留情的性別規訓向來沒有給女性喘息空間，許多讀自然組的女生不修邊幅、開黃腔或舉止外放的行為，仍被男同學標上「男人婆」的稱號，並且以備受屈辱的姿態開玩笑的反擊「這種女生嫁不出去」，而這種性別刻板印象不僅被男生一再強化反覆提醒，屈從於被壓抑的邊緣位置的其他女生，亦加入規勸或區隔的行列，避免自己也成為被攻擊嘲笑的目標，以維護自己微不足道的、渺小卑微的安全感。

由此觀之，在性別刻板印象的威脅情境當中，女學生的學習表現自然產生負面影響，然而長輩皆將女性學業成就的低落歸因於能力不足，即便表現優秀亦被視為是努力用功所得來，反倒認為男性的學業不佳是出於資質優異卻努力不夠的結果，而這些重要他人的性別歸因也導致了女性如何看待自己的表現（葉素玲，2009；楊宜德、高之梅譯，2002）。傳統性別意識型態的洗腦之下，女孩不只在教育體制中居於不利地位，同時也在教育體制中學到服從、接受自己能力比不上男孩的「生理事實」，尤其在數理方面，而所謂「適合」女孩的特定課程或職業訓練，往往又將他們導入低薪的勞動就業市場（俞智敏、陳光達、陳素梅、張君玖譯，1995）。於是女性不利的處境，被性別與權力關係的環環相扣，被不斷的惡性循環扯進深淵，從一開始的性別角色規範，便已經不給女性任何翻身的機會。以至於到了高中，女生面臨類組選擇時，亦受到性別政權若有似無的影響。楊巧玲（2005）在研究高中生的類組選擇時發現性別化的興趣與能力，不僅家長對子女的教育期望與未來就業的想像符合父權體制下的性別規範，亦即女生學歷或成就不必太高，以家庭子女為重的傳統價值觀。即便讀自然組的女生多以興趣和能力來加以正當化自己的「另類」選擇，然而，如此選擇亦反應自然組科目較難，能力較高，而社會組只要「背一背」，適合能力不足的人讀的優劣二分法，同時不自覺複製女性劣於男性的性別刻板印象，因為男生讀自然組、女生讀社會組是目前最為普遍的類組現象，而班級文化與同儕影響的交互作用，在無形當中形塑並區隔出個體的選擇意向。

無論女學生的選擇為何，社會文化的規範與學校教室的氛圍，皆醞釀一種性別區隔的環境，逼使男女學生趨往該走的方向，該坐的位置，即便選擇了「非我族類」的自然組，高中女生並未就此殺出一條血路，從此海闊天空，相反地，除了對抗全世界撲天蓋地而來的規訓與壓力，女生還必須對抗自己已經內化的自我貶抑。Stepulevage（2001）指出性別科技關係（gender-technology relations）如何處於異性戀的社會典範，在電腦與科技教室裡總會營造出女孩就是不適合（incompetence）的氛圍，在那裡，男孩是主人，女孩是客體。再者，翁淑緣（2000）的研究結果顯示男女學生學習電腦的意願都很高，而且也都認為電腦是有用的。但是，男生在電腦自我效能、電腦能力、及易用性、電腦學科興趣的分數較高，女生則在電腦焦慮的分數較高。究其原因，無非是四處瀰漫的敵意與不熟悉的場域（教材的編列、空間的規劃、教學的實施、甚至是語言的使用等，在在都以男性為主體的思考與設計安排），導致未審先判的焦慮，

於是女生在未盡全力的情況底下，在無法突破性別迷霧的困窘中，便採取大家公認「技不如人」的理由先自我設限（self-handicapping）。如此的現象亦被項樂琦（2008）的測試結果所驗證了，即便「性別威脅信息」（女生數學比男生差）並未影響高中女生的邏輯分析測驗結果，有「男生在場」的情境中，高中女生接收到去威脅信息（男女數學表現差異非肇因於男生數學能力普遍較高，而是男女生數理能力各有不同優勢）時還是認為測驗較難，降低了信心指數，反倒造成近似性別刻板印象威脅的反效果，因此在有男女合校的情境中，確實容易激發女生的性別刻板印象威脅感，導致在學習過程中，會認為數理科目較難而萌生打退堂鼓的想法，害怕自己沒辦法學好這些科目，以至於影響日後選組與選擇科系的意向。

至於體育課裡高中女生的課堂表現，Hills（2006）指出體育課代表著強調性別與身體關係的空間，整個課程顯然支持並鞏固著性別與身體的傳統意識型態與實踐的基礎。他的研究發現女孩不僅被排除在以男性支配主導的體育活動與非正式的運動討論外，女孩對自身運動能力不足的看法，亦強化了肌力與男子氣概和運動的連結。因此，在性別化的體現上，女孩一方面受限於學校與課程氛圍，不被鼓勵從事像足球這類相當男性化的運動，一方面亦受到同儕壓力而不願意在「不適合女孩」的活動上過度積極，怕被貼上像男孩的標籤，而導致異性戀關係遭遇阻礙，當然，即便意識到不平等，卻仍強化而非挑戰傳統的權力關係，以至於有些女孩會採取協商與調整策略，用不同的行為表現因應不同的社會場域，藉以實踐她們的興趣與論述。吳素惠（2006）亦提及學生之間普遍存有性別刻板印象，而且男生比女生明顯堅持與固守所謂的性別界線，因此在體育或運動場上，性別區隔、性別權力不對等、自由活動時間與互動空間的配置不均等的現象比比皆是，同時幾乎都是男生對女生的消極與貶抑性質的對話。由此觀之，體育被視為是男性獨佔的領域，跟自然與科學教室情境相比，男性的男子氣概霸權展現，恐怕是有過之而無不及，在讀書的場域或者有讓女生出線的機會，以「我只是不讀」或「他是怪咖不是女生」的藉口予以搪塞，但是在運動的競技場上，無論如何，面子跟裡子都要顧，為的是身為男人的尊嚴，因此，可想而知，男子氣概在體育課的情境裡，氣焰是最為高漲的，佔據的是最醒目的焦點位置，而女生不僅被區分為玩票性質、做作樣子或為身材著想的鍛鍊，更被驅趕與劃分至幫忙喝采與負責讚嘆的附屬角色。

因此，許義忠（2007）以問卷及開放式問題的研究方式，針對高中女生對運動遊憩空間的知覺研究指出，女生認為男生體適能比女生好的原因，包括男生比較愛運動、社會對外貌的期待、女生天生孱弱不適合運動，以及偏愛靜態活動等。馬良、劉壯（2008）也有類似看法，傳統文化認為女性不適合運動競技，是由於女性容易受傷、不宜劇烈運動，否則容易造成生理疾病、影響生育，甚至外觀男性化的後果。反觀運動競技場是專屬男性的空間，是男子氣概展現的霸權場域，事實上，女性的體能與競賽結果在在顯示與男性不相上下，由於學校與社區的性別化運動遊憩空間，限制並區隔了女性的體現，加上女生自身的運動阻礙主要來自結構性意識型態所形塑，導致行動空間的不利與內化的潛在性別規則，如此雙重壓迫抑制了女生的體育表現以及成就。最為明顯的莫過於高中生普遍有的游泳課，James（2000）的研究指出因為在意「被偷窺」而「感到難為情」，這種所謂的情境身體意象（situational body image），使得女生多半避免前往公共游泳池，因而導致學游泳的動機降低。運動空間的被剝奪、運動氣氛的充斥敵意，再加上穿著貼身泳衣的不自在，不僅削弱女生上游泳課的意願，尤其游泳課的男性凝視與身體的監控，更使得女生處於極度焦慮的狀態。

現代社會裡許多領域已經陸續產生優秀的女性人才，是否顯示出性別平等教育確實發揮效用，尚需更深入的分析與探究，然而，Niemi（2005）的研究指出學業成就的平等，可能會掩

蓋學校裡性別仍然不平等的事實，同時也並未意味著校內或校外的社會平等。其認為學校及教師「平等地」對待每位學生，無論他們的社會階級、種族和性別的差異，卻是強化了性別化的文化期待，當性別認同被重置於學生認同之下，無異於遮掩了性別在內部的運作。因此，性別認同和學生認同幾乎是不可能同時存在的。所謂的完美女學生，應該課業保持高分，乖巧安靜、取得所有榮譽、擁有芭比娃娃般的美貌，並且保持刻板印象裡的社會地位。女孩的性別認同被自然化為學生認同，但是學生認同被期待隱藏於性別認同之下，女孩被自然化為學生，但作為一個學生，得被期待先成為一個女孩，才能當好學生。至於完美的男學生，應該是強悍且坦率直言的，同時不注重外表，男性學生認同自然化男性在此脈絡下的性別認同建構，即便跟女性認同比起來似乎較無殺傷力，卻也抑制了其他形式的男性表現，倘若像女學生一樣的去注意外表或每件事都要拿高分的男生，便會冒著被標籤為女生或同志的風險。

綜上所述，在師生互動、同儕關係與課堂學習經驗的相互作用下，顯然高中女生所面臨的是被邊緣化、貶抑與隱形的教育情境，言語與性的霸凌騷擾，充滿性別與權力關係的交構，歧視性的空間剝奪，以及肢體姿態的侵略，加上具權威身份的教師角色挾帶著性別刻板印象，進行自以為平等的性別區隔與對待，所造成女生的課堂表現，顯而易見的，社會文化的性別規範、周遭環境與氛圍的壓抑、缺乏正向的增能與逆行的助力，甚至被內化為「第二性」的認知結構，內外的交相逼迫促使女生無法自在表現，暢所欲言或自由伸展都僅是一種奢望，以至於課堂裡知不敢言，言不敢盡，因為總有男生搶在前面出風頭，總等不到回答的機會，總是害怕被嘲笑或攻擊，因為習慣隱藏，所以總是遮掩；因為習慣被遺忘，所以被注目會尷尬，於是，女生漸漸習慣被忽略被輕視，因此，學業成就倘若和男生並駕齊驅則被視為異類，屈居從屬才是自己原本的位置。

再者，高中生除了面臨自我的統合危機外，仍得應付龐大的升學壓力，同時亦面臨未來生涯的關鍵抉擇（朱惠瓊，2009）。蘇鈺婷（2002）亦指出高中階段除了持續探索自我的興趣、性向、能力與價值觀外，更從實際執行決策的過程與經驗中，逐步釐清未來的方向與目標，其研究結果亦指出在生涯感受、生涯信念、生涯探索以及生涯行動與發展上，性別具有顯著相關，男生受限於傳統性別角色期待而傾向選擇傳統男性化科系，女生則受限於刻板印象威脅，以致於考量未來家庭與事業的平衡點，以及工作差別待遇等因素，比起男生有較高的焦慮不安、緊張悲觀，亦較缺乏工作自信心。由此可見，身處於隱然運作的性別刻板印象威脅情境，無論是性別化的學校氛圍，抑或由男性支配的教室場域，延伸出來的生涯規劃，顯然亦朝向性別區隔的職業選擇發展，從選組的初探至未來科系的抉擇，男女高中生皆不約而同趨向傳統性別的學門領域，亦即「男理工，女人文」的結果（如表一），對生涯發展的期許與就業，女性則自然分流至低薪低位階的工作位置（Warrington & Younger, 2000；MacEwen, 1994；Riddell, 1992）。

表一：歷年大專校院學生人數—按性別與領域別分

歷年大專校院學生人數—按性別與領域別分（單位：%）											
說明：1.本表係依 96.7.4 分行實施之「中華民國教育程度及學科標準分類(第4次修正)」重新歸類。2.其他包含 990101 人類性學研究所 及 990199 不分系。											
學年度	總計		教育	人文及 藝術	社會科學、商 業及法律	科學	工程、製造 及營造	農學	醫藥衛生 及社福	服務	其他
87	計	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	-
	男	49.68	32.41	26.98	32.45	54.03	82.08	50.67	24.67	29.14	-

	女	50.32	67.59	73.02	67.55	45.97	17.92	49.33	75.33	70.86	-
100	計	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
	男	50.54	34.87	30.87	40.88	65.61	85.98	50.17	24.28	41.29	51.76
	女	49.46	65.13	69.13	59.12	34.39	14.02	49.83	75.72	58.71	48.24

資料來源：教育部統計處（2012）檢索日期：2012/01/30

因此，謝臥龍與駱慧文（1998）在其研究報告中指出，一個人的學業與職業的發展，應視其性向、興趣與價值觀而定，而不是狹義地以性別來決定一個人前途的抉擇。謝臥龍（1997）認為一旦課堂中所採用的教科書、教具和教材，教學歷程中師生的互動，教育機構中教育資源的分配與人事任用皆無性別偏見，那麼教育將是最經濟最有效益的方法來促進社會交流，引領性別意識相關議題的探討，進而達成性別平等教育真諦的追求。同時，教師藉由言教、身教與境教引領學生的人際互動，在安全舒適的教育現場，形塑性別平等的學業期望與行為規範（謝臥龍，2002），同時，掙脫生理性別的侷限，根據個別的能力、興趣、價值觀、性格與期望，鼓勵學生自主決定生涯規劃與發展，提供無性別偏見且適性適才的諮商輔導，如此方能破除性別刻板印象的隱形威脅，營造出一個性別平等友善的空間與學習情境。

研究方法與步驟

質性研究方法不只是一種技術，

更是一種生命態度；

因此，

學習靈活運用質性研究方法，

我們將會有不一樣的生命體驗（丁興祥，2004）

質性研究是研究者在自然的情境當中，透過與被研究者密切的互動過程，以一種或多種的資料蒐集方法，對研究的社會現象或行為，進行全面式、深入式的理解，研究者在整個研究過程中，必須融入被研究者的經驗世界中，深入體會被研究者的感受與知覺，並從研究者的立場與觀點，詮釋這些經驗與現象的意義（潘淑滿，2003：18-19）。相對於量化的統計分析與方法，質性研究是強調被研究者的主體，「自上而下」的去看社會，並在瞭解了之後提出改善現況的方法（王雅各，2004：18），研究者必須進入被研究者的生活世界，經過長期的浸淫和觀察以蒐集資料，質性研究無疑為我們打開一扇窗，使學術研究更充滿人的氣息，在研究者與被研究者之間有更多的互動與交流。

質性研究的基本特色在於對研究現象的自然情境，提供一生動、完整的描述，不受先前決定的建構所限制，能於發生的自然情境裡探索現象，允許研究者詳細的探索所選擇的論題，以深入理解經驗或現象的意義，於脈絡中透視個體，了解人類複雜的生命。質性研究強調透過實地工作，對複雜的人類經驗和所在情境作整體性的描述與理解。質的研究重視歷程發展，包括事件是如何發生的、人們如何詮釋、後續發展如何等問題，關心的是整個事件流程的始末，而非只有最後的結果。質性研究相信人的動力性與發展性，也重視每個研究參與者與情境脈絡的獨特性（吳芝儀、李奉儒譯，1995）。Denzin & Lincoln（1998）認為：「當質性研究者面臨許多蒐集而來的資料時，重要的工作就是要去詮釋，去真正理解自己所學到的東西」。本研究透過研究參與者的經驗分享與詮釋，筆者將與她們共同尋求意義，就如同Denzin & Lincoln（1998）提到的：「利用『厚實的描述』來表達事件的背景脈絡，並呈現出構成整個事件過程的意圖和意義，層層揭露整個經歷過程，來達到一種描述如銘刻（description-as-an-inscription）」

的境界」。

因此，在第一年研究「高中男/女學生校園就學性別刻板印象威脅經驗之探討」中，本研究小組以質性研究法的焦點團體訪談法來進行資料蒐集，期盼發揮質性研究的精髓，讓受訪者根據自身的經驗，提供生動完整的描述，進而得在命題探索中，形塑研究資料的脈絡，深入了解其經驗與現象的意義。因此，本研究將採焦點團體訪談法來進行資料蒐集，由本人親自帶領焦點團體之訪談，並委由高師性別所畢業學生協助籌組焦點團體，同時擔任co-leader以利訪談順利進行，以高雄地區男女合校同班之公立高中高二男/女高中生為研究訪談對象，組成焦點團體，並在團體訪談歷程中妥善運用團體動力，從高二女學生就學中，以及高二男學生的男女共學歷程中，探討其校園就學與共學的性別刻板印象威脅經驗。

以下所列則是本研究之研究設計第一年「高中男/女學生校園就學性別刻板印象經驗之探討」流程圖與步驟、研究對象、研究方法簡介、研究目的、研究重要性與研究限制的說明。

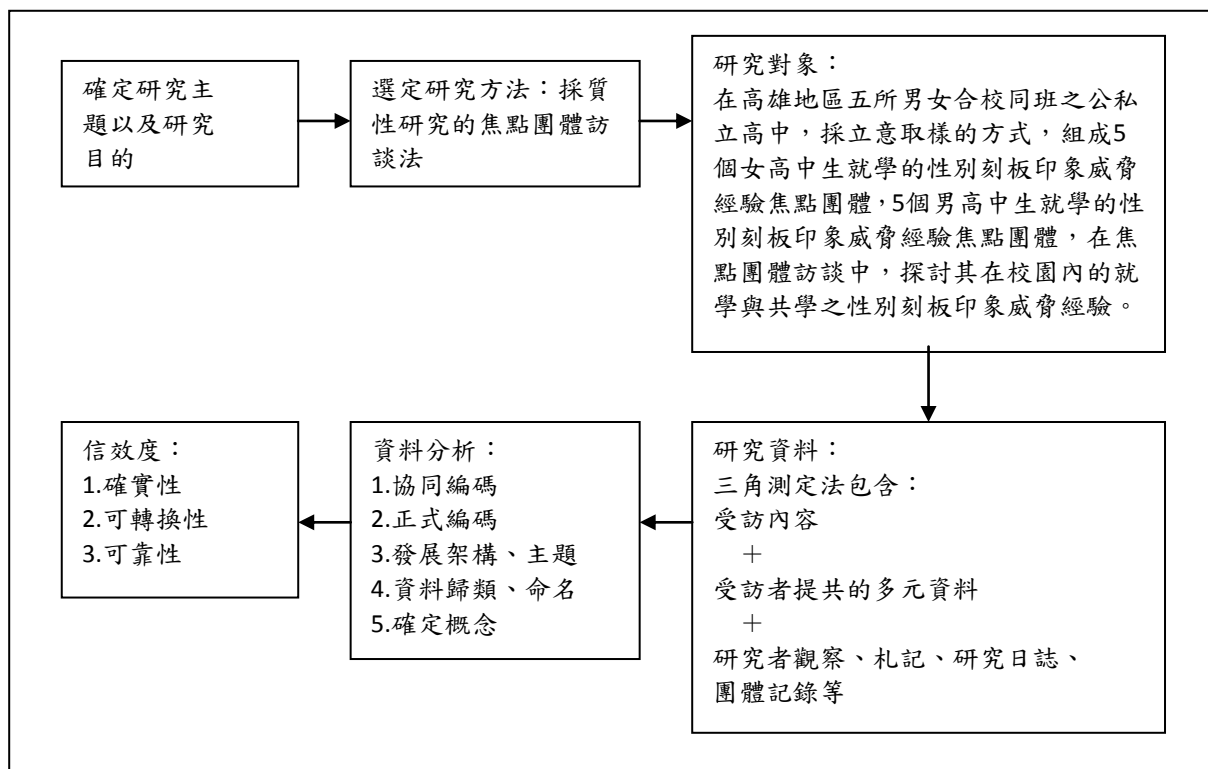
第一年研究「高中男/女學生校園就學性別刻板印象威脅經驗之探討」

研究流程圖

階段	步驟
第一階段：確定主題、研究計畫與文獻探討	1. 確定研究主題與研究步驟 2. 選擇合適的研究方法 3. 文獻探討及編寫研究計畫
第二階段：準備工作	1. 邀請研究成員整合研究所需相關人才網絡及資源 2. 開始募集受訪者，並建立受訪者名冊
第三階段：進行前導性研究	1. 編製訪談大綱初稿，訪談同意書及訪談日誌 2. 進行前導性訪談，修正訪談大綱，並確定之
第四階段：與受訪者進行焦點團體訪談	1. 確定訪談對象，訪談時間與地點，進入現場蒐集資料
第五階段：資料分析並完成論文	1. 謄錄逐字稿 2. 訪談資料檢核，補足遺漏資料訊息 3. 根據逐字稿進行統整性的資料分析 4. 資料檢送予受訪者最後確定 5. 根據研究分析的結果，撰寫研究報告

第一年研究「高中男/女學生校園就學性別刻板印象威脅經驗之探討」

研究設計架構圖



研究對象

本研究小組透過教育體系人脈網絡的協助，在資源與時間考量之下，以立意取樣原則，選擇高雄地區四所男女合校同班之公私立高中組成8個焦點團體，分別為4個高中女學生校園就學性別刻板印象威脅經驗之焦點團體，以及4個高中男學生校園就學性別刻板印象威脅經驗之焦點團體，茲以探討男/女高中生共學/就學的校園性別刻板印象威脅經驗。相較於技職學校以專業技能為主的職場訓練取向，以學術為導向的高中教育多以升學為目標，校園之就學經驗儼然成為高中學生之生活重心，為了清楚聚焦於學生校園之就學經驗，因此本研究擇定男女合校同班之公私立高中學生為主要研究對象。再者，本研究小組考量焦點團體人數太多或過少，其團體動力的運作就不得妥善應用，因此設定參與焦點團體的人數為8至10人左右，始可在兩個小時的焦點團體訪談中，有充裕時間討論互動，另外團體動力才能妥善運轉。而探討就學與共學的女高中生與男高中生，則考量其就學與共學的經驗，高一尚未進行類組選擇，高三則面臨學測與指考壓力，因此設定為二年級的高中生為主要研究對象。焦點團體的籌設，在主客觀因素考量之下，以立意取樣為原則，透過研究成員努力的經營協調始得順利進行。

焦點團體（Focus Group）之簡介

本研究小組以高雄地區的男女合校同班之公私立高中生為立意取樣的對象，經由詳細的說明研究主旨、訪談方式以及研究倫理，在知會同意後，籌組4個女高中生就學之校園性別刻板印象威脅經驗的焦點團體，4個男高中生就學之校園性別刻板印象威脅經驗的焦點團體，透過團體動力的促進，引領團體成員的熱烈討論，茲以收集豐厚的研究資料。因此，下面篇幅是焦點團體的簡介，其中包括焦點團體的有效性、弊端以及焦點團體組成與運作的過程，以為焦點團體籌組與運作之參考。

Stewart & Shamdasani (1990) 與 Krueger (1988) 都指出焦點團體是運用團體動力讓一群同質性高，且興趣相同的人面對問題，腦力激盪，整合出研究者所需的資料。焦點團體不但省時省力，最大特色是透過團體動力匯整出共識，不失為深入探究的質化研究法。Krueger (1988) 指出焦點團體員有下列特殊的特質：

1. 焦點團體識透過融洽的互動 (interaction) 將團體中同質性 (homogeneous) 的參與者整合並促使腦力激盪；
2. 焦點團體是透過聚焦式的討論，茲以獲取質性的資料；
3. 焦點團體質化的資料蒐集過程不但是歸納式 (inductive)，更是自然方式 (naturalistic) 的資料收集之方法。

採焦點團體來整合並蒐集質化資料以為研究和規劃政策、產品促銷，政策評估與需求調查之用，而焦點團體的採用則是日受研究者的歡迎，而採用焦點團體到底有何利弊呢？

焦點團體之有效性

1. 焦點團體是一種社會取向之研究方法，因此研究者可蒐集到社會文化中真實生活 (real life) 的資訊；
2. 焦點團體具有可塑性 (flexibility) 茲以探討複雜而缺乏共識之議題，進而達成共識以利研究之進行；
3. 焦點團體所整合而匯集之質性資訊具有很高的信效度；
4. 焦點團體是一經濟實惠之研究法，可節省大量人力財力。

焦點團體與其他質化研究法比較之下，可發現焦點團體可在團體動力妥善應用之下，而能在較短時間得到豐富的研究資料；有鑑於此，本研究小組將整合研究所需的資源，以高雄市男女合校同班之公立高中高二男/女學生的立意取樣，籌組上述所言的10個焦點團體，藉由熟練的團體動力運作，蒐集研究所需的資料。

焦點團體之弊端

1. 焦點團體比個人團體在進行中還容易失控；但如果有良好的焦點團體進行概念，加上經驗豐富的團體領導者 (moderator)，此弊端可刪除；
2. 焦點團體質性研究資料分析不易；因此多元文化背景與經驗豐富之研究小組乃採焦點團體為研究之實驗法者不可或缺的；
3. 焦點團體的領導者需具備特殊技能與資格；諸如經驗完整而豐富之焦點團體概念、具有組織與規劃焦點團體之能力、純熟運用團體動力 (dynamic) 之知能，茲以探討與蒐集所需研究資訊；
4. 不同性質的焦點團體所產生之不同問題，有時不易解決；
5. 不同性質的焦點團體所產生之不同問題，有時不易組成；
6. 焦點團體的組成與進行必須是被規劃與設計在助益的環境中來進行。

其實焦點團體的弊端及難度與研究成員是否熟悉焦點團體的規劃與運作息息相關，因此研究小組必須是多元文化背景之組合，在質性資料之分析上才能得到真實的解讀，經驗豐富的研究小組可預知焦點團體之困難，事先加以排除，茲以發揮焦點團體之功能。焦點團體需要有一個經驗豐富的團體領導者，旨在運用團體動力，排除團體進行時之種種困難，諸如團員之缺席、

緊張、不安、焦慮或喋喋不休等種種狀況，進而引導聚焦式的討論，彙整所須研究之資料。

本研究群曾以質性研究方法進行多次國科會、勞委會與衛生署之研究，並以焦點團體與深度訪談的方式進行一些相關研究，在質性研究上頗有心得；本計畫主持人在高雄醫學院心理系擔任團體諮商課程授課多年，在國立高雄師範大學教質性研究多年，並以焦點團體訪談完成多個研究，對團體動力的運作以及焦點團體訪談均能得心應手；不但如此，研究進行中研究小組將聘請教育相關工作者，以及性別研究者擔任本研究之專家督導團，督導將隨時提供意見以利研究順利進行。

焦點團體發展之過程

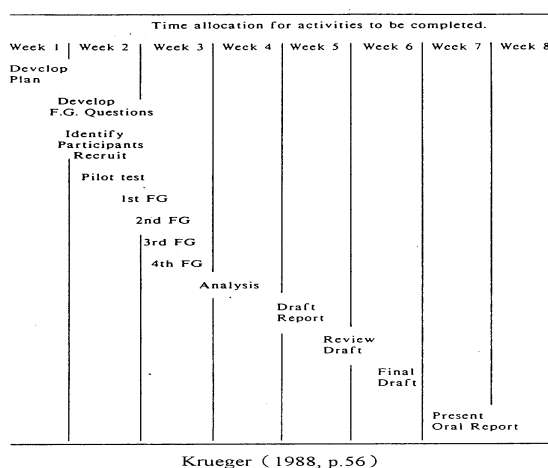
本研究根據Stewart & Shamdasani (1990) 下列的論述，焦點團體發展的步驟，來籌組與發展焦點團體，而這些步驟將是本研究第一年計畫「高中男/女學生校園就學性別刻板印象威脅經驗之探討」籌組焦點團體時之重要依據。

一、焦點團體研究概念化 (conceptualizing)

採取焦點團體研究之目的，下列問題之背景則需要仔細考量：為何一定要用焦點團體研究法？何種質性研究資料可經由焦點團體來彙整？如何運用這些質性研究資料？

1. 決定何者為焦點團體參與者；
2. 規劃與評估採用焦點團體所需的經費與時間。

下列是Krueger (1988, p56) 規劃與評估焦點團體的甘梯圖可以引為參考：



二、設計與劃焦點團體訪談與互動過程

1. 選擇熟悉焦點團訪談過程與精於團體互動的焦點團體主持人與副主持；
2. 以結構式或半結構式的方設計焦點團體中訪談之開放式 (open-ended) 的議題，讓聚焦式的討論不會偏離主題；
3. 嚴謹考量焦點團體進行的場地、時間、參考者狀況、聯絡等細節事宜；
4. 設定焦點團體中督導的角色與功能茲以確保焦點團體進行的順利與圓滿。

三、分析與撰寫焦點團體的質性資料

Tesch (1990) 指出有關質化資料的十點處理原則：

1. 在質化研究中，分析並非是研究過程的最後階段，而是隨著資料蒐集過程不斷在進展的工

作；

2. 分析過程是有系統且容易被理解的,但絕固定的形式；
3. 在資料蒐集歷程中摘要手記有助於資料的分析；
4. 將資料片段化,區分成相關且有意義的單元；
5. 資料分類的體系是根據資料的特性所建立的；
6. 比較是分析過程中最主要的方法；
7. 資料分類的方式是暫時性的，雖是發生在資料蒐集的開始階段，但可隨時更改；
8. 在分析的過程中對資料的操作是沒有成規可沒收的，也即是沒有絕對「正確」的方式；
9. 分析的程序並非科學性的或機械性的，沒有絕對的規則可尋，但也非無限制地創造，但也需要高度的方法論和專業的知識；
10. 質化資料分析的結果最終應擁有某種程度的整合。儘管在分析的過程中不斷的分類，將其單元化，但結果的呈現還是應提供一總體積的面貌。

質化研究本身就是一動態剖析的歷程，研究者同時進行蒐集資料，整理資料和分析資料的工作，整個研究過程就是不斷來測試問題和研究主題的適當性，研究者可以從逐字稿和場記的資料來測試問題和研究主題的適當性。

本研究小組為一跨科際與跨校際的研究團隊，旨在整合高中教育與性別研究的資源網絡，而研究進行歷程，將因應研究需求聘請教育學、教育心理學、教育社會學與性別研究領域學者專家為此研究共盡心力，茲為更具體而深入的說明此研究的理念，研究小組將本研究第一年「高中男/女學生校園就學性別刻板印象威脅經驗之探討」研究目的、研究重要性與研究限制一一說明如下：

研究目的

根據上述的研究背景與研究動機，本研究旨在經由8個焦點團體，來探討女高中生就學的校園性別刻板印象威脅經驗中，是否因社會文化既存的性別角色刻板印象，而遭遇性別偏見與歧視的威脅情境；而男高中生在與女高中生共學時，是否會因個人本身的性別角色刻板印象，而形成對女學生不友善的學習環境與情境？是否亦內化性別刻板印象威脅情境之負面影響？本研究小組研擬第一年研究「高中男/女學生校園就學性別刻板印象威脅經驗之探討」之研究目的如下：

- 一、探討高中女/男學生校園就學歷程中師生互動的性別刻板印象威脅經驗；
- 二、探討高中女/男學生校園生活中同儕關係的性別刻板印象威脅經驗；
- 三、探討高中女/男學生校園就學歷程中學習表現的性別刻板印象威脅經驗；
- 四、探討高中女/男學生校園就學歷程中生涯規劃與發展的性別刻板印象威脅經驗。

研究重要性

1. 本研究在探討高中男/女學生校園生活中的師生互動與同儕關係，其中的性別刻板印象威脅經驗，可作為教師對自我教學成效與影響之反思，以及課程設計與規劃等教育工作者之參考。
2. 本研究透過高中男／女學生就學歷程中的學習表現與生涯規劃發展之性別刻板印象威脅經驗探討，可提供高中教育實務工作者，以及性別平等教育推廣相關單位，作為形塑性別平等友善就學環境與情境之參考。

3. 本研究旨在探討高中女學生就學以及高中男學生共學的經驗，其結果可讓求學的女高中生，共學的男高中生省思求學歷程的處境與態度，更提供高中教師、教育政策制定者，性平教育工作者以及學校行政人員規劃適性適材的就學與諮商輔導課程，進而營造性別平等友善的求學環境參考之用。

研究限制與解決方案

1. 8個焦點團體訪談是一艱鉅的工程

本研究小組秉持盡善的心態，涵蓋大高雄地區男女合校同班之公私立高中學生，再透過教育體系的資源網絡，在立意取樣的情況之下，籌組8個焦點團體，此研究立意甚佳，但執行上有一些技術困難：

- (1) 8個焦點團體涵蓋腹地甚廣的大高雄地區，時間交通的安排，將大費周章；
- (2) 8個焦點團體由於人數眾多，加上研究對象為課業繁重與步調緊湊之高中學生，在時間地點的安排與調度上，有其主客觀因素的困難度；
- (3) 8個焦點團體的訪談資料相當龐雜，助理與研究生勢必花大量精力整理，謄寫逐字稿，研究群也將投入大量人力整理，歸納與分析資料。

2. 精熟的團體動力的運作是順利完成焦點團體訪談的保障

本人在高雄醫學大學心理系教團體諮商10年，轉至國立高雄師範大學任教，教質性研究長達10年之久，並以焦點團體與個別訪談完成多個研究，雖然部分本研究成員不善於團體與個別深入訪談，但本人與研究成員相互學習切磋，分享心得，每一個焦點團體本人親身擔任焦點團體的leader，博士生研究助理陳安琪以及高師性別所畢業學生之研究成員擔任co-leader，相信經過幾次的磨合，以精熟的團體動力的運作來引領8個焦點團體的訪談。

3. 質性研究歷程中的省思

本研究以焦點團體訪談的方式，引領高中女學生敘說就學的性別經驗，以及高中男學生共學的性別經驗。研究者不應將研究參與者視為吐出資料的機器，在關心讓研究參與者敘說的過程，經由團體動力的互動，讓研究參與者在傾聽、關懷與尊重氛圍中，既增能（empowerment）又受益，達到互惠與互為主體的境界。女性在歷史脈絡發展中，一向被視為「他者」，一如西蘇波娃描述的第二等性別，在權力關係中處於低劣的狀態，造成許多女性沒有聲音，成為一個沉默的人，本研究意圖以存在主義女性主義者西蘇所言，讓女學生自主地敘說自己校園就學經驗，唯有如此，豐沛的意識資源才能湧現。因此在研究過程中，從邀請參與者參與研究、訪談資料蒐集乃至詮釋資料，研究小組成員加上助理和研究生定期聚會討論，持續地反省，同時檢視自己及參與者之間的權力關係，研議互為主體的研究歷程。

研究場域

質性研究與研究場域有著息息相關的關係，如何進入研究田野，用什麼角色進入場域與研究者之間應存何種關係，這對質性研究者而言是非常重要的議題（謝臥龍，2004）。畢恆達（2005：73）表示，如果用深入訪談或參與觀察的研究方法，應儘可能描述與反省研究者如何進行田野、研究者和田野間的關係、研究者的社會角色以及實際的研究進行過程。

如何進入田野，以第一年研究而言，研究者都有老師的身份，而在師生關係中，如何讓學生主體發聲？要如何減低師生關係所帶來的壓力與緊張，而讓學生能暢所欲言，這是本研究群要進入團體之前，必須慎重思考的議題，研究場域為大高雄地區的公私立高中，空間、時間與精力的侷限會提高此研究的困難，因此整合資源，妥善運用人脈資源，加上助理在聯絡協調時，必須費盡心思，讓受訪者了解研究目的、認同研究的重要性，才能提高參與訪談的意願，當然研究者必須隨時檢討反思，降低師生之間的威權與焦慮，才能在團體動力的引導以及互為主體之下，敘說自己求學與共學的性別刻板印象威脅經驗。

研究倫理

進入質性研究的領域，倫理議題是必須考量及重視的，因為質性研究是本著研究者運用局內人的觀點與被研究者產生密切的互動關係，而不是以局外人觀點，冷靜、客觀的分析研究，使得質性研究會比量化研究更重視倫理的議題（潘淑滿，2003：370）。在整個資料蒐集過程中，研究者需要深入被研究對象的生活世界，這便潛藏著許多倫理議題及權力關係。Hangan 認為，研究者最適當的角色是研究中立，不可喜愛或厭惡研究對象，要維持一些社會距離（Palys，1997：14）。

而為了不讓本研究造成參與者的畏懼與不安，每次研究者都會盡心安排合宜舒適的場地與時段，再詳盡的說明研究主旨、訪談方式以及研究相關的保密倫理之下，達到知會同意始能進行訪談。由於研究者的教育和地位，使得他在研究關係中總是比被研究者顯得更有權力，而且這權力關係會隨著被研究者的性別、種族、階級、年齡、地位等因素改變（謝臥龍，2004），所以當研究者進入研究場域，面對研究參與者時，因為年齡、種族及身份的因素，權力關係及階級關係自然形成，所以研究成員更需要深思怎麼去看待研究對象，對她/他們，研究成員是抱著什麼眼光來做研究，我們不希望把她/他們當作物品來研究，而是像生活上的朋友般平等看待，且要盡力去聽研究對象所說的，要避免如Palys（1997：206）所說，研究做到最後，還是我們自己把資料帶回家，用自己的想法分析出來，落入了Clifford 所說：多人的聲音（poly-vocality），會被編成一個人的聲音（研究者），而其他人的聲音只會被引用（Palys，1997：206），所以對研究者而言，很重要的一點，就是確認個人的詮釋對於研究參與者而言是否是正確的，唯有經過研究參與者的再確認詮釋，我們才能夠確定不是研究者個人對於研究資料的解釋，而是研究參與者的觀點；另外，做為研究者，因為有較多的資源，通常都是各種事件的主導者，總會不由自主的認為我們有義務和能力去替研究對象處理情緒和問題，但這是有問題的，這代表我們並沒有將他們視為平等的人對待，沒將他們視為主體，所以文本的權力其實都在研究者手中，要做到沒有階級之分，雙方互為主體，互為學習對象，實在是須努力用心去達成的。

研究結果與討論

本研究結果分成三大層面的性別刻板印象威脅之就學經驗進行內容分析，一為師生互動，主要針對男女生觀點論述學業成就與課堂表現上的教師態度，以及日常生活的師生互動與教師對學生性別角色的身體規訓等三方面；再則為同儕相處關係，分別就課堂與課業上的互動模式、同儕對於性別氣質的身體規訓，以及同儕之間的性騷擾內涵等三方面進行討論；最後則是家長期待的部份，包含對子女的性別角色期待以及選組意向與學業成就態度，還有未來的職涯發展規劃之期待等方面，如何影響高中生的就學經驗與感受。

一、 師生互動：

在師生互動層面，大致分為三部分：教師對於不同性別學生的學業與課堂表現之期待、日常生活的互動與性別角色的身體規訓等。

（一） 學業成就與課堂表現：

首先，在學業成就與課堂表現的部份，楊巧玲（2005）指出高中的分組呈現出階層化的權力關係，認為「讀自然組能力優於社會組學生」的觀念普遍存在於學校與社會當中，而自然組的數理科目也因此「應該」優於社會組的學業表現才是的刻板印象比比皆是。無形之中造就了教師對自然組成績的高期待與壓力，藉由「自然組竟然考得比社會組還爛」的激將法以提升自然組的學習動機，同時卻也貶抑了社會組學生的能力，甚至於對社會組學生數理科目的不要求與不期待之態度，也影響了社會組學生對自我數理的認知與學習動機更加低落。

數學老師他每次都跟我們講說，這社會組都會了你們還不會？你們自然組欸，你們乾脆轉組算了啦。然後他也會跟社會組說，你們數學不會，就說自然組喔數學不好喔就是要來社會組嘛，啊你們社會組就是因為你們不會數學才要到社會組啊，就會講這種話。之前高一時是講，就說數學不好就是念社會組啊不是念自然組這樣之類的，反正數學不好就去念社會組這樣。（W2g21-01）

社會組的理科老師，通常都會覺得…妳們文組理科不怎麼好啊，然後都會先說不要認為妳們文組理科不好就不念書，上課睡覺，就是她會特別對社會組這樣講，每一堂…不管是物理化學都會這樣說。（W1g21-01）；聽起來感覺社會組理科一定爆爛啊、死定了、上課一定會睡覺那種，就不會想聽。對啊，就是先看不起社會組的感覺。（W1g21-02）

一般而言，一類學科在知識位階中的低下與女性在性別關係裡的從屬連結，二三類學科在知識位階中的優越與男性在性別關係裡的主控連結，形成學校中性別政權的一個面向（Connell, 2000）。因而「男理工女人文」的性別區隔印象的普存，驅使女生佔多數的社會組學生時常遭遇被旁人貶抑的對待，以致於形塑出自我評估低落的認知，且將之歸因於天生自然的結果。

自然科好像男生會比較好吧，就是那個感覺，可能是我們女生本身就不會太在意自然科吧，所以沒有說很認真去讀，所以出來的效果是…成績可能會比較爛一點，然後男生成績可能他們自然…理解能力可能比較強，出來的成績好像就比較好一點（Jg04-02）。

至於教師性別刻板印象的差異對待，主要普遍表現在科學教育的課堂上，女高中生認為對於數理表現較佳的女生，教師反應驚訝，並藉此刺激男生引以為戒，無形中已呈顯出男生數理必須優於女生的刻板印象，女生察覺如此反應並感覺不受尊重。

第一次平時考完發考卷，我記得數學老師講了印象很深的一句話說「欸！妳們班最高分竟然不是男的，是女生」因為他出的考卷很難，六十五分是最高分，然後他說「妳們班最高分竟然不是男的，是女生耶！」我心裡想說為什麼最高分一定要是男生？（W1g21-03）；如果像她考的還比男生還高，老師好像就一臉驚訝吧！女生考的高叫做變態。（W1g03-03）；有一次滿分超過一百分，數學老師他就說「那個考一百分並不是實質的一百分，」好像就針對女生，故意針對我這樣講，我就覺得他是不是故意針對女生這樣講的，可是我覺得心裡不舒服。（W1g04-01）

至於男生的觀點，亦同樣感受到學業成就的性別階層化，反應教師對男生表現的期待高於女生，對男生而言，「輸女生」是一種貶抑，無論文科理科，表現必須突出優異，方能和男子氣

概畫上等號，如此的性別刻板印象威脅，不僅削弱女生的學習動機與自我評估，同時也加諸更多壓力在男生身上，害怕失敗害怕比女生弱，害怕連結至女性化的想像，不正是男尊女卑、男優女劣的父權意識型態使然？

老師會覺得說男生理科就是要比女生好，理解的程度會比較好之類的，如果不好的話老師會砲啊！專門針對男生砲，一定會針對。理科女生考的比男生好的話，老師會說「啊你怎麼那麼沒用！你理科輸女生！」（W1b22-05）

然後我們文科贏她們老師也不會講什麼，老師就說贏就贏啊，這樣子，就根本針對男生來的！他就認為說男生一定要比女生好啊！（W1b23-01）

此外，體育課則是男女高中生不約而同反應出性別刻板印象威脅的經驗與不滿，尤其教師界定在男女生理性別差異的生物決定論使然，以致於在課堂表現與要求上特別顯著，如男生必須完成 1600 公尺女生只要 800 的設定，以及游泳或籃球排球進球數，甚至跑步的速度皆依循男強女弱的性別刻板印象予以規範，無形束縛並施加壓力在許多不符要求的學生身上。

他就覺得女生一樣弱，男生一樣強。他就是把女生分成就是弱的，男生就是強的，男生就是對的，女生就是錯的，他就是會給我們的觀感就是這樣（W2g20-02）；現在這個老師真的就很誇張，他性別歧視很嚴重。他真的很煩，之前我們班，男生跟我們跑步嘛，跟我們一樣的速度嘛，他就叫我們全部都重跑一次，啊男生不能跑慢嗎？男生只是為了體諒女生跑得比較慢，他只是想要一起而已，啊他就叫我們重跑一圈，不覺得他有毛病嗎？男生就不能跑慢嗎？他就一定要比較快嗎？（W2g19-01）

體育老師啊，他覺得女生一定不會想要去運動，因為體育課有兩節，他就會規定女生第二節一定要全部都去走操場，走十圈之類的，我對這件事情真的非常不開心。因為男生可以自由活動，女生她就會規定要打排球或走操場之類的。男生就隨便他們要幹嘛，看要打壘球什麼的就打啊（Sg02-01）。

性別差異的對待與要求，使得女生在上體育課時感受到性別刻板印象的威脅情境，以致於不僅示範動作多以男生為主，對男生的體能標準亦高於女生的狀況底下，促使女生合理化自我體育表現的低落，加上教師言語與態度的奚落與輕視，導致女生的學習動機逐漸下降，而更無法趕上男生的水準。Hills（2006）便發現女孩不僅被排除在以男性支配主導的體育活動與非正式的運動討論外，女孩對自身運動能力不足的看法，亦強化了肌力與男子氣概和運動的連結。

只有少部分女生可以跟男生那樣擅長，大部分都不太行。體育老師好像都把我們當成女籃的一樣，叫我們要罰球什麼的，叫我們轉啊，那種高科技！想到我就氣！（Sg12-03）

體育課女生運球上籃，八顆就一百分了，男生要十顆，不過這樣也好，對女生很好，老師也不會要求女生動作要多標準，如果要求我們可能真的完全投不進（Jg04-01）。

女生柔軟度會比較好嗎？這是常態啊，柔軟度的測驗女生要比男生高！然後如果女生做不好，他就會說「妳查甫逆？妳查甫逆？」（台語）一直講！（W1g05-02）

我跑得比較慢，我每次都是可能人家都已經跑完了我還在半圈或者後面，就是那種比較慢，那天太陽又很大，我本來跑步就不好，他就一直說我是裝病，要死不死這樣，然後他就滿難聽的，他就說什麼你們後面的女生都不跟上、體力有這麼差嗎？不是都一樣嗎？啊人家就跑不動不然你要怎樣？（W2g19-02）

至於男生，對於根據性別而訂定的體能標準也多所批評，因為必須承受比女生更大的成就壓力，這種按照生理性別的平均值去形塑出的刻板印象，導致許多無法符合常模的男生必須面臨更為嚴苛與不堪的辱罵，尤其是質疑其身為男性的正當性，在傳統性別角色的規範底下，是一種藉由貶抑男性尊嚴以激發其潛能的方式。如此性別差異的師生互動，亦呼應了陳湘琦(2011)與吳素惠(2006)的研究結果。

一千六一定是男生，八百一定是女生，女生有些跑很快還是跑八百，然後運動的標準女生一定比男生還要低，我弟都會抱怨，他都會說體育成績標準不同！（W1b22-02）

男生上去示範，示範不好還被表，就說上籃示範的時候，我漏一顆球，被罵的跟狗一樣，說什麼「吼！你會不會打籃球啊？上籃姿勢會不會啊！」所以如果表現的比女生還要差的話會被表，會死得很慘！（W1b24-02）

男生跑太好倒是不會被講什麼，可是跑太慢的都會被噓，就很衰尾。會被笑，說「你怎麼跑那麼慢啊？」被老師和同學大家一起噓！（W1g05-06）；男生跑前面，女生跑後面，然後只是因為我跑的跟女生一樣快，他就說「你還是男人嗎！？」很煩耶！侮辱我的尊嚴（W1b02-01）。這樣子的印象有時候會帶給男生困擾，假如說我其實真的力氣沒有這麼大，或是我跑步沒有這麼快，或是我沒有這麼會打球，甚至我根本不愛打球，就被歸為娘炮了。（Sb17-01）

再者，其他實作課程或和性別角色有強烈相關的課程，如生活科技課、軍護課與家政課等內容，性別刻板印象威脅的氛圍也更為明顯得以察覺。課程內容或許在性別平等教育實施多年後，已改進不少，避免落入性別刻板印象的窠臼，然而畢竟教授課程的主導權仍掌控在教師身上，是否能容納多元性別或破除性別二元的僵化對待，多半從教師的課堂上可檢視出來。

生活科技老師啊，我們有做飛機要丟測試，他就說因為男生力氣比較大，所以分數跟女生算法不一樣，就是女生可能相較來說會高一點，同秒數的話。就是飛比較久，還是飛比較遠，他就認為男生力氣比女生大，可是這樣對我們也不錯啊！（Sg12-01）

生活科技課有上過一些生活上的應用，像裝電燈泡還有裝水管，還有燒製那個水管擴張、連接的那些，然後老師會覺得女生用那個…噴……燒火的那個器具（噴槍），就覺得女生可能控制沒有很好，因為怕女生燙到啊，然後女生又對火可能會比較怕，所以就叫男生幫忙（Jg02-01）。

軍訓課男生打靶的時候好像就很有興趣，然後女生可能就沒有這麼興趣，打靶的時候只是混時間，然後玩玩而已，然後男生就會很…好像很認真，想比賽（Jg02-04）。護理課男生就會覺得那是女生的科目，所以就沒有很感興趣，也不會把考試當做一回事（Jg02-05）。

因此，當教師的性別角色刻板印象愈趨僵固，則顯而易見其課堂內的師生互動便愈趨向傳統性別規範的強化，以致於男女學生又再度複製傳統性別氣質與性別分工的泥淖，無法開展出多元開闊的情意與知能。

（二） 日常生活的師生互動：

首先，在日常生活的師生互動呈現出任務分配的性別分工，無論男生女生皆反應在任務分配上的性別差異，搬重物與較為骯髒的職務通常交由男學生負責，而細膩的工作如教室佈置與文書處理則多半落至女學生身上。這種任務分派顯然是基於性別刻板印象的預設，以致於男強女弱（展現的不只是知能，還包括力氣）與男生耐髒女生整潔的性別二分，讓企圖跨越傳統性

別界線的學生，容易遭受嘲笑或貶抑的對待，讓原本可能的真正平權無法落實。

每次倒垃圾都叫男生去倒回收啦！回收比較多，有時候我們班的垃圾忘記倒或回收太多，班導都直接叫男生去倒，都沒有叫女生。因為回收有時候比較重，要抬（Sg03-02）；搬東西每次都會找男生，很少找女生，女生如果去搬的話，就會被說「喔！好猛」什麼的，如果男生搬不動可能會被笑說很弱（Jg10-02）。

女生做壁報啊，男生搬書，像我們做壁報的時候都叫男生去掃地啊！因為他什麼事都不會做啊，就在旁邊玩啊，就算了我們用一用，叫他們掃地（W1g23-01）；有什麼事情一定要女生去做的就文書啊，寫字、美勞布告欄這一類的，文的都女生，覺得寫字比較漂亮，學藝也通常是女生（W1b21-03）。

其實文書工作我們可以做啊，沒差。只是我們去做太醜就會被說「做那麼醜還在做！醜死了」女生如果作壞了就比較不會被罵，大家會說沒關係沒關係！這樣子，而且與其叫我做那些美工，我還寧願去做苦力，這樣還比較輕鬆（W1b21-04）。

男生亦發覺從小到大被訓練出來的性別分工是根深蒂固，許多職責的規劃皆是按照性別分派，以致於從小不被期待與剝奪訓練機會的情況下，自然另一性別的工作熟稔度與潛能相對也被削弱，甚至原本可能具有的興趣也因此蕩然無存。長此以往，男生對於文書工作的不擅長，也被冠上生物決定論的名號而被視為理所當然。

再者，師生互動的性別差異，則無論男女教師對於男學生的口語對話與肢體碰觸皆較為頻繁且無所顧忌，相較之下教師對女學生的態度則偏向呵護與謹慎，倘若個性或外表偏向中性的女生則顯然被歸類至趨近男生一族，而以對待男生的態度與之互動。

有時候覺得女老師都對男同學比較好，只要男生一剪頭髮，她就會「欸！今天誰剪頭髮，好帥！」然後女生剪頭髮她都不會講。有時候故意寫考卷都走到男生那邊去，還有一個國文老師也會這樣，女生只有走一下下，男生就一直走一直走！好像比較 cover 男生，會比較問男生問題（W1g19-01）。也比較敢開男生玩笑，這是女生的本性吧！因為男生本來就比較不會那麼 care 吧！有的女生會很 care 啊！（W1g20-01）

搬書沒有人來我就在那邊等，等了快十五分鐘了，我就說算了我自己搬好了，然後化學老師看到我就說「么壽喔！妳怎麼可以拿那麼重呢？沒有男生來幫妳嗎？」化學男老師都叫男生去死一死啊，他對女生有稍微比較好一點，他比較敢鬧男生，他都會打男生（W1g24-03）

有時候女生明明就是跑八百，男生跑一千六，他就說欸你要不要跑中間啊，兩個數字相加除以二，我就說我不要，其實我跑步很爛，有時候跑一下就會暈倒，老師就認為我很強壯，其實我沒有那麼強壯，老師可能認為我外型還是行為就是讓他覺得我是個中間的人。有時候還滿想要變成正常的女生對待，就是不會希望整天一直叫我死鳥仔（W2g15-02）。

一方面是因為男性有著「不打不成器」與「恨鐵不成鋼」的傳統性別角色規範，對於打罵必須由人與開玩笑必須寬宏大量的要求，方能展現男子漢大丈夫的氣度與格局，再則女生嬌弱敏感與易受傷害的刻板印象亦讓教師在和女生的互動時格外小心翼翼，這種謹慎不僅是動作肢體的接觸，言語上更是避免太過直接的刺激或責罵，尤其在「男兒有淚不輕彈」與「女人是水做的」的傳統保護令之下，男生的受傷便容易被敷衍了事，女生則輕易經由眼淚得以宣洩，同時達到嚇阻他人繼續攻擊的效果，於是動輒得咎的結果，便是對女生敬而遠之，男生則百無禁忌，因為「不合理的訓練是磨練」便是最好的藉口。

老師或者是教官對我們來講特別不一樣，特別嚴厲，特定的一些人對男生會比較有偏見，像是待遇、基本的互動就不一樣，就會板著臉（W1b04-01）；上次去請假的時候，教官他在跟一個女生有說有笑，說什麼「妳手機號碼給我沒關係啦！有事可以聯絡妳、妳也可以聯絡我啊！」（語調輕快）然後那時候我這個時候進去，然後有一格老師沒簽名，我就給他，他就這樣「什麼事？」（語氣嚴肅），我就說「那個…請假單」，他就拿過去，非常不屑的眼神、像看到大便的眼神，就說「你這樣敢拿來喔？你這邊沒簽、這邊沒簽，你要附什麼證明呢？」然後我就「喔，謝謝教官」然後我走了之後他就繼續說「欸？我們剛剛講到哪裡？」（語調輕快）我出去就整個 xx 都是火！（W1b02-03）

女生如果做錯事，他還會安慰她，啊我們做錯事直接「《一么~》」到爆！乎你死！我之前是他的國文小老師，後來○○去講，就變成他的國文小老師，而且我做錯事就被罵到什麼不負責，然後她做錯事就只說把它做好就好了，她作業遲交就再交就好，我們遲交就扣我們分，我們男生就「乎你死！」的態度，這樣會影響我們上這個老師的課，就不想上他的課。連我對科目的觀感也不一樣你知道嗎？！那時候不想讀國文了啦！（W1b09-02）

由此觀之，身處如此性別刻板印象威脅情境下的高中生，女生即便得以享受備受呵護的「特權」，卻無形剝奪其養成剛強與忍受挫折能量的機會，男生在嚴苛打罵由人的師生互動中，亦減少其情感的表達與交流之訓練，尤其長久浸潤在貶抑式的對話氛圍當中，對於自我意象與多元人際互動的想像，則易多所減損，甚至影響其學習動機與興趣。

（三） 性別角色與身體規訓：

學校畢竟是教育場所，背負著國家社會文化的期許與使命，有著不得不傳遞的意識型態與必須承受的輿論壓力，在全球化趨勢的脈動之下，教師面臨的往往是新舊交替，中西交流，古今薈萃的知識與思想，如何在衝擊與交融之間拿捏分寸，採定立場，常常夾雜在傳統與現代的拉力之中無所適從。混雜著自我認知、校譽的維護、害怕出事以及家長的期待等諸多壓力所形塑而成的，便是教師對於學生的性別角色規範，尤其呈現在對女學生的身體規訓上較為明顯且嚴苛。這種身體規訓主要包含二者：美貌（姿態）與苗條的迷思，以及兩性交往的易受傷害性，亦即女生懷孕的預設兩方面。

她（校護）還是很愛這樣講，只要妳過重，妳 BMI 多少，妳還要減多少！講超大聲，連外面的人都聽得到，而且她每次都…過重就一定會講到全班都知道！所以量身高體重是一個壓力，超討厭！（W1g12-03）

每次我脫鞋老師就說，來…xx 妳腳臭臭，可不可以不穿鞋子？然後在我們旁邊的男生也脫，就沒有講，只講我而已耶！（W1g20-02）；有的女生啊，她坐姿會被一般的人說不太雅觀，有些是盤腿在椅子上，xx 是腿開開。英文老師會糾正她們，她會說女生腿不能開開！說會醜醜！（W1b17-02）

班導每次看到她就會說啊妳淑女一點啦，就會這樣子，提醒她啊，因為她就真的比較開放一點，講話很大聲，笑的時候就啊哈哈哈哈，整個牙齒都露出來，然後露到牙齦，就很過度很開放的一個，所以班導會去糾正她（W2b32-01）。

這種對女高中生胖瘦美醜、姿態禮儀的身體規訓，儼然是女性在社會化養成過程中，被父權文化的政治規範、價值觀念與信仰所形成的束縛、宰制與監控的力量，運作在女體之中（李淑君，2005）。不僅如此，性別角色的「男主動女被動」刻板印象，亦在男女交往的過程中被一一檢視，甚至「男生本能易性衝動」的生物本質論，將教師對女生特別嚴格的輔導與規訓行為

予以合理化。

男女走在一起，不管是女生多男生多，都會抓女生去罵說為什麼妳要去找男生講話？就不會覺得是男生自己找女生，就會覺得是女生比較愛講話，去找男生講話。不知道為什麼，他們就是處罰女生比較多，男生就覺得還好（Jg18-01）。

他們班班導也很誇張，就是連走在一起都不行，不是只有我記，是兩個一起處分啦，可是，他就是直接就是處分，我就要被叫過去輔導之類的（W2g07-05）。

我已經被叫過去第二次，教官就跟我講一堆大道裡，還跟我講說什麼國中有一個女生被就是懷孕了，結婚，結果過一年被人家拋棄，他就是說女生的觀感就是這樣，他跟我這樣子講的時候還是站在男生的角度，就是社會上就是男生沒有關係（W2g06-08）到分手的時候男生會覺得沒關係，女生就會被講得很難聽之類的。我覺得在我爸還有教官跟我講的，我就覺得女生什麼事情都不能做（W2g07-03）。

這種性別角色刻板印象的威脅在女高中生身上格外明顯，尤其套上「我是為妳好」的關心論述，使得女性的易受傷害性在男女交往過程中特別被強調，加上懷孕的風險與責任，以及社會輿論的壓力等，所有的威脅撲天蓋地席捲而來，企圖抑止的便是女學生性別規範的跨越，期待藉由女學生的自我克制與不要交男朋友的單方約束，達成保全女生「名節」與身體的目標。

何春蕸（1998）與 Hutchings（2002）皆指出教育現場裡的性別失衡與性別不平等特別值得關注，是因為透過身教與境教的潛移默化，學校成為一個性別化隔離與分工再製的機構。不僅如此，徐新逸、黃麗鈴（1999）亦發現動機、教師期望與競爭環境此三者對高中生的學業成就與自我效能極具顯著影響力，其中女性受傳統刻板印象影響較易持有較低的自我效能與自我評估，尤其在智識活動的表現上，而父母與教師也依據性別的不同，對學生持有不同的成就期望與評價。由此觀之，在學業表現上已然呈顯出性別差異的教師期望，而師生日常生活互動與性別角色規訓亦受性別刻板印象影響，呈現出對女高中生既呵護備至卻又嚴苛規訓身體的雙重禁錮，以易受傷害之名行規訓性別角色之實，對男高中生則強力期許學業成就之表現，同時施以嚴酷的體能與言行舉止之教化，為的無疑是對陽剛氣質的性別優勢階層予以鞏固並強化。

二、 同儕相處：

不僅學科課程，學校教育制度以多重方式被性別化，同儕團體亦是其中之一（Connell, 2000；Warrington, Younger, & Williams, 2000）。據此，本研究發現高中生就學時同儕相處的內涵，可分為三部分：課堂與學業上的互動、性別氣質的身體規訓與性騷擾等。

（一） 課堂與學業上的互動模式：

無論是學業成就的自我效能知覺（Vollmer, 1986）抑或科學的學業成就自我效能表現（Tippins, 1991），研究結果皆發現男生較女性的知覺為高。女高中生認為性別刻板印象的威脅與不適，無論是人數佔優勢的社會組抑或自然組，主要皆來自於學業成就不如男生的壓力，而男生以數理的優勢態度炫耀並貶抑女生的弱勢，尤其在尋求課業上的協助時，與以隱瞞用功讀書的努力來凸顯自身資質的優異，使得上課氛圍或課堂內的同儕互動，充斥著男尊女卑、男強女弱的階層化關係。

感覺社會組比較輕鬆，可是社會組國文還輸男生就會被講話「喔！妳還輸男的！！」（W1g31-02）；自然組的壓力就是…考試物理化學輸給男生，就會很不甘心！我看班上的平均，男生的分數還是大部

分比我們女生好，所以是覺得壓力還滿大的（W1g31-03）。

我認識大部分男生只要成績比我好的，大部分都是很囂張的，目中無人的感覺，他教妳的時候「就這樣子而已啊」他要逼妳說出來，妳說不出來他就「妳怎麼連這都不知道？」（W1g32-04）

我覺得女生比較不會裝，很認真的女生她來學校她下課只要有空閒的時間就是在念書，可是會念書的男生就是…像○○那種，明明在家裡都念到半夜可能十一二點，可是來學校就裝的他都沒有在念！

（W1g33-01）；他就是想炫耀！想說我都没在念，然後妳還考這樣！然後考差的時候就說「啊我就沒在念啊！」明明回家念的要死（W1g33-02）。

而男生在學校的玩樂笑鬧，遮掩了努力的事實與痕跡，在混淆視聽的同時，亦無形中強化了男強女弱的性別刻板印象，以致於女生長期處於男生沒有讀書卻可以考好的情境當中，自然形塑出男生的能力是天賦，反應跟理解皆優於女生的假象，如此更容易削弱女生的學習動機，產生怎麼努力皆不如男生的性別決定論。如此研究結果亦呼應了 Warrington, et al.(2000)的研究，其針對學校的性別差距（gender gap）進行為期三年的訪談與觀察，發現努力用功對女孩而言是可接受的，不會被同儕所驅逐，然對大多數男生而言，卻必須順服男子氣概的形象以成為社會團體的一部分。

其實有時候我會覺得男生天賦比較好耶，就像物理啊，有些比較成績沒有那麼前面的，我們班不是有些人就會突然冒出一百分、九十分的，男生啊！（W1g34-02）；可能理科吧，有一個刻板印象在吧，都會覺得男生理科比女生好、理解力比女生好，可是相處久了就會發現，可能有幾個人他在某幾科就是會很高，所以每次妳考試就會覺得他就是這科很好啊，其它科就不一定！（W1g34-03）

不僅在學業與課堂上感受到刻板印象的威脅，充斥陽剛氣質的體育活動亦排斥女生的參與，男生藉著貶抑式的嘲笑與能力的優勢展現，凸顯女生在體育場域裡「非我族類」的格格不入，促使女生自我矮化體能的不足，「自然地」剝奪其練習或學習的機會，惡性循環的結果便是造就並更鞏固女生體能不佳的性別刻板印象，遑論其在學業或體能表現的低成就了。

男生都自己打自己的。都不理我們，不然就是我們班男生會笑我，因為我們在帶球上籃的時候，我的動作很醜，他們就開始狂笑我，我就說你們在笑什麼我就不會打啊，他們就說怎麼這麼白癡怎麼這麼笨之類的（W2g18-01）。

很愛打球但不想進去籃球社，裡面都男生啊！進去也不能跟妳打啊，都是男生在打，進去也是沒有機會施展、發揮，就…實力不夠，上去也只能當花瓶。而且也不一定加妳進隊啊，進去也只是湊人數而已（Jg09-01）。

異性戀霸權有系統地給予陽剛特質優勢地位，讓陽剛特質不必言說、不必表態，便能予取予求地得到認可與肯定；表現在男女性別不同的個體上，男性較能採取主動性、侵略性的行為，而女性則是較為被動並保持沉默（Holland, Ramazanoglu, Sharpe, & Thompson, 1998）。因而無論在學科的課堂上、實作課程抑或體育活動，顯而易見的是陽剛氣質的優越與張揚，以及對陰柔氣質的貶抑與忽視，讓女生與非服膺於主流異性戀霸權的男生自動居於屈從位置，感受到性別刻板印象威脅之氛圍而備受壓抑，同時亦使男生不斷催逼自我表現以符合異性戀陽剛氣質的性別角色展演。

（二） 性別氣質的身體規訓：

此外，同儕之間男同學對女高中生在性別氣質的身體規訓上，包含體態氣質與外貌的品評，特別是身材方面的嘲笑與凝視，讓女學生對於自己的外表、姿態與身體展現感到壓力而不自在。

我們班男生都會在那邊吵，就說妳女生怎麼坐這個樣子啊，腳開成這個樣子，妳這樣很不好看，我就說「啊這樣有什麼問題啊？那你幹嘛開成那樣子，你們男生為什麼可以打開？」（W1g01-01）

穿制服啊，不是女生都穿褲裙？然後我那時候坐她後面，她都不會轉過來這樣講，都是用反身過來跨坐這樣講，腳開開的，這種坐姿對女生來說不太好，有點「破格破格」（台語）吧！應該是說開放好，可是太開放，過了那個點就不太好，就是她自己都不注重她的形象（W1b18-02）。

男生坐的比較粗魯的話沒關係，男生本來就沒什麼關係，從小到大的觀念都已經被僵化，男生坐姿可以開開的，又沒有關係，因為男生的本性，坐太緊會「卡卡」（台語），要通風！這也是原因，溫度太高精子量會減少！但是女生不行（W1b18-04）。

當性別平等教育開始在校園推廣並編納入正式課程後，教師對於性別角色的規訓雖所在多有，可畢竟不若同儕朝夕相處的相互規訓與監控影響來得深遠。王儷靜（2013）便指出教室內許多現存的性別符碼並非中立，而是偏好異性戀、主流族群、男性等優勢群體的學生。其中肩負傳遞並鞏固傳統性別角色規範與二元對立論述者，以男同學為最，從坐姿的生物本質論，到美貌與身材的注重，甚至連結至女生的道德操守，在在編織出一張密不透風的規訓與監控之網，讓女生無所遁形、戰戰兢兢，無時不刻處於被品頭論足的威脅情境之中。Youdell（2005）便指出教室情境充斥著性、性別與性意識的交錯流動，男性的身體展演隱喻著異性戀霸權與陽剛氣質，而女性則被嚴密規訓著，戒慎恐懼。

每一個男生，剛分班沒多久，不用一個月，妳去問他說你覺得班上最漂亮的女生，從第一名排到第十名，他立刻就可以排出來給妳，超恐怖的（W1g18-02）；有漂亮女生在的時候他們會裝，○○在我面前都直接罵我，要嘛都直接打我，對誰就「啊～我幫妳用！」（態度親和）整個對他超不爽！我上次就跟他吵架啊！（W1g18-01）

反正男生就是一直嫌身材就對了，超愛嫌身材。會對我們造成壓力，因為是游泳課的時候。有一些男生就會很惡劣，就會說你怎麼這麼肥啊，肚子超多肉的耶，你有三層耶，開始直接用捏的，就完全沒有尊重妳開始捏妳肚子（W2g27-01）。其實最後兩次游泳課有兩次是我故意不要去上，因為每次去上，我就怕被講啊，上兩次也被噏（W2g30-01）。

有一個女生拍照會化妝，男生之前就一直認為她一定被幹過，還當面問她說妳到底有沒有被上過？（W2g21-05）；有的男生更誇張，只要女生穿的蕾絲或者熱褲啊，只要是香水噴多一點，妝畫濃一點，男生就會說他一定被上過。這是男生的直覺反應（W2g08-05）。

對於女性的性別角色與身體規訓，無論男女生皆呈現一致性的反應，然而女生卻不太去評論男生的外貌舉止，除非表現出過於陰柔特質的舉止，如貼雙眼皮貼或每天帶吹風機到校做造型的誇張行徑等。至於男生對同性別的身體規訓，則多半環繞在維護男子氣概的舉措，而被定義為娘炮對男高中生而言便是最不堪也最令人恐懼的威脅了。

他們就覺得男生一定要走路外八比較好看，你內八就覺得很娘很噁心（W2g26-03）；這樣會對男生有另外一種無形的壓力，我跟我們班男生出去吃飯，他們吃超快的！狼吞虎嚥跟什麼一樣，然後我可能吃的很慢就變得很奇怪，「娘炮喔！吃那麼慢！」就被這麼說。問題是哪有二分法的啊！（Sb17-02）；或者喝水翹手指，就被罵娘炮啦！喝水翹手指，就笑他！雖然知道大家開玩笑的，所以應該還好，只是午夜夢迴想起的時候還是有點介意（Sb18-01）。

男生裡面最弱的通常就叫娘炮啊！娘炮對男生來說是很大的污名，很大的歧視。比被套上垃圾還低階的感覺，你被罵垃圾覺得還好，被罵娘炮就覺得..好吧，但是我覺得被定位為娘炮，就已經不知道要怎麼生存了（Sb17-03）。

直接叫你娘炮，你也不是真的娘炮，如果真的認為你是娘炮，就會在私底下講，就形成無形的壓力，他可能自己也會知道，嘴巴叫娘炮的都還不是真的那種，可是那個壓力對男生來說真的是很大的壓力，如果在乎的話就會想盡辦法不要被定型成這個樣子（Sb18-02）。

至於逾越傳統性別界線的學生，挑戰了傳統性別角色的典型，以致於在學校衝擊師生的認知與視野，產生程度不一的批評。對於男性化的女生，以及女性化的男生，男女高中生皆有相同的觀察，卻有不一致的應對方式。大家同樣認為男性化或中性的女生比較好相處，男女兩方通吃，人緣亦佳，陰柔氣質的男生在校園內的處境則相對弱勢許多，然而二者仍有其相異的性別威脅經驗。以男性化的女生來說，

像學校現在也有一些比較男性化的女生，她們感覺跟男生很好，跟女生也很好，因為她們比較直率，也滿好相處的，所以大部分的人也會覺得她們好像還不錯，她們男生女生都吃得開（Sg18-02）。男生不會排擠男人婆的女生，比較把她們當哥兒們，其實會比較常跟她們一起玩，會被…開玩笑的說或者是說有一些言語上的…「妳是不是個女人啊？」（W1g09-02）

他把我當哥兒們吧，他失戀的時候，就國中他失戀的時候就說，欸抱一下，什麼啊，把我當男的，只是看起來像女的這樣而已，然後男生不夠，只要下面休息，不管那天我那個有沒有來，欸少人上來補一下，就是他們打三對三我就是一定要去救對了（W2g15-05）。

這些具有陽剛特質的女生可以和不同性別的同學擁有共同話題與共同興趣，男生可以和同性一樣自在相處無所顧忌的感覺，女生也不會有面對異性的違和感與張力，然而卻仍會招致具有刻板印象的女生批評其違反性別界線，以及內在仍期待被當成女生對待的失落。有時更為激進的裝扮易招來更為嚴厲的批判，亦即性向的質疑。這對非同志者而言，恐同的氛圍仍隱然瀰漫，以致於被質疑是同志對她們來說倍感傷害。

我之前國三的時候就剪很短的頭髮，就有女生問我說「○○妳是不是喜歡女生？」我就說「我沒有！我沒有喜歡女生啊」我現在留長髮，但是它還在我耳朵裡面徘徊到現在，傷害是永遠的。我現在會有「不要留短髮，留長髮看起來比較像女生」的想法，就有害怕，我覺得會有陰影（W1g10-03）。

男生會問很像女生的男生，然後女生會問很像女生的女生「你是不是喜歡同性？」我們剛認識第二天，明明就不熟，她就問我說妳有喜歡過別人嗎？我就說沒有，然後她就…過沒多久就說「因為妳是T嗎？」有關連嗎？！妳為什麼不會想說就是剛好沒有喜歡過這樣子呢？在我的心裡留下小小的創傷（W1g10-05）。

對於陰柔氣質的男生，所遭遇的對待與批評恐怕有過之而無不及，少數女生提供的友誼與慰藉是他們微弱的依靠，至於跨界扮裝的男生所引來的謾罵與厭惡則即便是對同志較為寬容的

女高中生亦毫不留情，遑論異性戀男生對性別弱勢明裡暗地的攻擊。

女性化的男生，會比男性化的女生更不容易交到朋友，朋友群幾乎都是女生，男生都會特別討厭、排斥他們，而且他的朋友群還不是全部的女生，部分而已（Sg18-01）。有時候女性化的男生表現妳也不喜歡，可能也不喜歡那種男生，像國中的還會被排擠，動作還會被模仿，或者是被捉弄、惡作劇一下（Sg18-03）。

我之前在女廁看過一個男生，把自己打扮的跟女生一樣，可是一眼就看得出來他是男生，他就走進上去廁所，在那邊洗手，然後這種行為我看了就覺得很噁心，在學校，可能是瞧不起的眼神吧！我個人來講的話（Jg12-01）。

如果看到這樣子的男生砲給他死啊，我很討厭那種男的！欠打！我會表面上去關懷，對啦，我們表面上會說沒關係啦，然後背後捅他一刀。哈哈！沒關係啦，每個人都有每個人不同的性向對不對？我們要敞開心胸，接受不同的人，對不對？然後背後就說「靠！死娘砲！你死好」（W1b08-01）

由於性別平等意識的抬頭，教育及相關法規罰則的訂定與執行，使得異性戀男生不敢明目張膽地霸凌性別弱勢的生理男性，反倒採取較為迂迴隱微的攻擊策略，例如暗中排擠或以開玩笑方式予以污名，形塑浮動幽微的潛攻擊，一方面遊走在法律邊緣，另一方面則藉以排解其恐同情結，甚至藉此確認並宣示自我的性別認同。

就盡量不會跟他玩而已，不會排擠啦！除非他都跟女生玩，那種人他不會跑來跟男生玩啊！而且我們不是排擠啊！他來找我們講話我們就跟他講話，他不要找我們講話我們也不會主動去跟他講話（W1b08-02）。

我們雖然知道他是比較他是喜歡同性的，可是我們只會自己私下講，因為我們跟他不會有太大關係，就是他過他的，我們過我們的，我們也不會主動去關心他（W2b38-01）；私下才會笑，還是有的時候上課講到某個點的話就會竊笑，就會互看一下笑一下，可是不會在他面前，就是很明顯很明白講說你就是GAY 砲啊！（W2b39-02）；他一定會有感覺，他一定會知道，因為有時候我們自己私底下講他也會聽到，私底下我們那一群自己講自己笑而已（W2b39-03）。

這跟異性戀男生彼此藉由互虧娘砲、公開相互攻擊的男性相處模式，也是一種陽剛氣質的展演，為了確認雙方的男子氣概與性別角色認同，對於察覺出的真正同志，反倒不敢以對待「正常」男生的方式等同視之，而以「生活無交集」的理由輕輕帶過，而這種性別刻板印象的威脅氛圍，便以潛藏暗伏隱隱流洩的形式，不致於明顯違法，卻也無以名之的抽象感受，充斥在男同志學生的周遭。

（三） 性騷擾：

性別騷擾（gendered harassment）是異性戀男子氣概認同霸權所不可或缺的要素，為了維持傳統異性戀性別角色典範界線，包含性騷擾、恐同騷擾、以及跨性別的騷擾等方式（Meyer, 2008）。Robinson（2005）指出同儕文化與壓力驅使男學生以性騷擾作為維繫並控制階層體制的權力關係的方法。再者，身體的規訓有時藉由性騷擾來實施其影響力，如語言的騷擾以及身體碰觸的騷擾，在學校卻可能以開玩笑的方式帶過並且縱放，嚴重者則只能自行解決。特別的是這種性騷擾並不限定來自異性，女學生認為有時同性之間笑鬧式的身體碰觸更讓人倍感困擾，正直敢言的女生會勇敢嗆回去制止，但多數女學生只能隱忍不發，委曲求全，因為發作的結果往往因為「只是開玩笑，何必當真，把氣氛搞冷」的大帽子，而使得為自己發聲的女學生

陷入騎虎難下的窘境，於是只能自我排解為對方只是開玩笑，沒有惡意。

在同儕之間，平常互動上、開玩笑，或者生活上，帶一些性暗示啦，一些騷擾的語言，都是鬧著玩，就可能男生會說「妳的奶怎麼這麼小」。就是說「很小耶！不要丟人現眼好不好」，就是好玩的講，然後說飛機場什麼的（Jg13-02）。

女生會游泳的只有三個，所以男生每次游他就故意在旁邊不游，然後女生游過來的時候他會手突然往上伸，就會碰到女生，真的很煩。然後趁游泳的時候不知道偷摸誰的胸部還是誰的屁股（W2g29-01）；我覺得有些騷擾不舒服，有時候反而是同性別的，拉肩帶或解開，國中很愛玩這種遊戲，可是我覺得這種遊戲很無聊，太沒水準了！（Jg13-06）

我們女生也會這樣講啊，因為自己本身就不夠大，所以沒關係啊，還是接受，有很多男生喜歡跟老師開黃腔啊，講很多黃色笑話，我們就跟著笑，就還好（Jg13-03）。那些男生認為說開黃腔是 ok 的，現在的這個世代，就是大部分都覺得 ok…然後就變成少數的人不能接受、不舒服，他們就覺得人家都可以為什麼妳不行（Jg13-05）。

至於男生所遭遇的性騷擾，在異性戀男生的部份，從國中時候的阿魯巴演化至力道與方式較懂得拿捏的磨蹭與提褲子；然而對於具有陰柔氣質的男學生，則以捉弄的方式加以性騷擾，爾後再以「開玩笑」的態度掩飾其微攻擊（microaggressions）的行為，於是「幽默感」便成為高掛免戰牌的護身符，使得這些遭受性騷擾的男女學生動輒得咎，無法採取更為積極保護自我的作為，因為經不起玩笑的人格特質，往往被連結至「難搞難相處」的污名，以致於對於人際網絡極端重視的高中生階段，被貼上「個性怪怪的難相處」之標籤，無疑是終結了其社交生活與認同歸屬的範域。

我們就拉他褲子啊，連他內褲一起拉，然後他就會「啊啊！」整個內褲會被提起來，反向的，要不然就直接拉下來（W1b20-01）。

我們班有一個像女生的男生，然後這個女人就一直對他毛手毛腳，然後他就會「啊！不要鬧我！走開！走開！」女生會去騷擾這種男生（W1g06-04）；他每次都會笑○○○，什麼娘娘腔、死 gay。當著他的面有時候會故意大聲講出來。有一次就是在要盛飯的時候，那個 xxx 就在後面吹他耳朵，我就看到了，就說我來排你後面好了，就把他們隔離（W1g07-01）。

由此觀之，透過男子氣概霸權、性別化的規訓、性騷擾以及異性戀的強制規範，諸如此類的學校文化，不僅是一種體制內的正式監視，亦充斥著非正式的控制（Mirembé & Davies, 2001）。因此，在充滿陽剛氣質的凝視與客體化的氛圍中，校園內的同儕互動再製與再現著性別刻板印象的馴化過程，無論男女生皆必須依從著異性戀的主流性別意識型態之潛規則，照章行事，即便在性平等的庇護之下，層出不窮的性別角色規訓與刻板印象威脅，總是以多重樣貌執行管控與馴服任務。

三、 家長期待：

不可諱言地，家庭與家長佔據華人認同與發展相當大的層面，亦扮演舉足輕重的角色，因此在就學經驗當中，家長在性別角色規範與期待、高中生選組、學業與未來職涯發展的抉擇之時，多半居於主導位置。因此，本小節將針對此三部分進行討論分析。

（一） 性別角色期待：

相較於學校，女高中生一致反應家庭內部的性別歧視依舊根深蒂固，積習難改，老一輩的重男輕女特別明顯，女生長期看在眼裡，難免發出不平之鳴卻又無力回天，畢竟數千年的父權歷史文化濡染，無法單一旦瞬間翻轉，即便知識論述與價值觀念隨著時代更迭而日新月異，女性主義的性別平權思想已成全球性的普世價值，力圖在各地各國振衰起弊，然而傳宗接代的家族任務仍僵固地執著在男性身上，即便不說，性別刻板印象的威脅氛圍，女高中生在家裡依舊感受強烈且深刻。

我們的爸爸媽媽很多還是有性別刻板印象，而且很重很重，跟種姓制度一樣！譬如有些人就覺得女生就是賠錢貨啊！還是會有啊，還是有家長這樣認為的啊，或者是比較疼男生的，我覺得多多少少都會有啊（W1g35-01）。

如果我阿媽沒有看到我弟在家裡吃飯就會覺得他會餓死，她每天都會擔心他很晚起來就是遲到，沒有東西吃，可是都不會關心我們女生，女生擔心的比較少啦，男生擔心比較多（W2g11-05）。

因為我們家事幾乎都是我在做啦，因為我弟要讀書，我爸媽覺得他功課很好要讀書，所以我回家就開始洗碗，只要我沒洗完我爸就開始念我，說什麼衣服沒有丟啊什麼，所以我覺得女生永遠都是要負責這個（W2g11-03）。

這種性別家務分工一旦由長輩執行下去，那麼很可能複製在下一代身上，或者缺乏學習楷模與學習機會，無論如何，講求倫常禮教的華人文化使得男女生在家裡不僅無法違抗，更在此習得順從才是孝道，無形當中，耳濡目染的性別刻板印象便烙印在認知系統裡而習以為常。再者，性別角色的規訓，並未讓女孩從家庭掙得些許喘息空間，如前述所呈現的，教師、同學與家庭三方皆不約而同地針對女生的陰柔氣質無所不用其極的鞏固與強化，以致於無論如何，女高中生對於自己的身體展演，總感到性別框架的束縛無所不在，無所遁形。

像我在家裡面啊，因為我講話比較大聲，我都會跑來跑去的，我阿嬤都會覺得說，女生一定要溫柔、講話小聲一點，然後我講話比較大聲、跑來跑去她就會罵我粗魯！就覺得我為什麼一直往外跑這樣，這樣不好，她都會這樣說（Sg13-03）。

我媽也會這樣講，有時候我的腳就是這樣開的，她就會說你是女生耶，腳開這樣怎麼能看啊，坐沒有坐相站沒有站相（W2g21-02）；我媽也會一直念我，我腳這樣抖或者站三七步，他就會一直念說妳幹嘛抖腳，幹嘛站那樣，站沒有站相（W2g25-01）。

因為我本人不喜歡穿女生的衣服因為很緊很煩。我媽就會說，你都不穿女生的衣服都穿男生的衣服這樣直直的下來很難看欸，我就說難看就難看，舒服就好，有差嗎？她也會問我說你小時候明明就會穿裙子，為什麼現在都不穿？（W2g25-02）

從以前的看法就是說女生不能怎樣，不能隨便。女生如果交男朋友或者是大庭廣眾之下卿卿我我，吃虧的都是女生，就只是手碰到肩膀而已，教官就說不可以那麼隨便，我爸也說不可以那麼隨便，不知道為什麼那樣就代表女生隨便。就是被吃豆腐（W2g08-01）。

相較於女生性別氣質的嚴苛規訓，男高中生在家庭內的遭遇則明顯感受到性別差異對待，同樣覺察對女生的諸多監控與家務的專責，卻也體認到身為男性所背負的另一種性別角色期待，亦即不必擅長家務，工作與成就導向，以及賺錢養家的主要責任等。

男生常常被阻止，我之前想說幫我姊做一些事，就例如幫她洗碗，洗碗這不是很難的工作啊，或是沒有什麼技術性，例如洗衣服的話，丟進去洗衣機洗啦！然後我媽把我趕走，我覺得很奇怪為什麼她把我趕走（Sb21-01）。

可能是我媽想自己做吧，如果我去問她有沒有需要幫忙的，她就會隨便找一些很簡單的事情把我打發，叫我去擦桌子，不會讓我去煮菜。可是假如說我想學，她可能就會讓我在旁邊看吧，可是她也不會刻意講解或什麼，然後她還是自己做自己的（Sb22-01）。

相較於女生啦，我們的就業壓力、賺錢的壓力，有比較大，從古代就是男主外、女主內，所以都覺得男生要出去賺錢，男生要有擔當、要照顧女生，女生是被養的（W1b34-03）。

都比較疼女兒，可是對女兒期望又不高，我爸上次去美國出差的時候，剛好去逛到史丹佛，然後他就打電話回來跟我媽講說，希望我兒子將來能讀這裡，我媽就問他說「那妹妹呢？」「妹妹就不用了」（W1b37-01）

重男輕女的結果就是對我們的標準比較高、要求比較高、期待也比較深，所以已經沒差了，從以前到現在都被灌輸這種觀念，而且有一點壓力也方便進步，有時候他們也算是給我們一個目標，有一點壓力，可以力爭上游！（W1b40-02）

因此，家長的性別角色期待，並未被納入性別平等教育推廣與深耕的範圍之中，以致於學生自出生以來最為仰賴的家庭，佈滿性別刻板印象威脅情境，特別是影響學生生涯發展的重要他人，往往依循著習焉不察，察而不覺的主流社會文化之性別角色規範，對著孩子諄諄教誨，以致於性別平等意識的紮根，僅局限於學校課堂與教科書內的疏離知識，甚或流於口號的泛泛之談，卻因家長主導著學生性別角色與學習發展的重要影響力，以及社會普遍流洩的性別刻板印象氛圍，而讓孩子的性別平等意識之養成，功虧一簣。

（二） 選組意向與學業成就態度

承接光耀門楣的家族使命，以及賺錢養家的責任，甚至奉養父母的義務，男高中生在面臨選組的重要抉擇時，往往根據這些性別角色的規範而有了性別化的趨向，加上自然組優於社會組的階層化刻板印象，以及「男理工女人文」的社會期待，使得男生不論自身的興趣與能力，皆一窩蜂就讀自然組。一方面社會盛傳科技人才需求較高的市場導向與薪資報酬較高的利益導向，另一方面自然組亦與傳統陽剛氣質相互連結，以致於男生往往在家長的期待與性別角色壓力之下選擇理工類組。如此研究結果正反應了家長對子女教育期望大抵仍循著男女有別、理組女生的職涯發展較辛苦，不適合自然組的男生仍選讀自然組，以及理組未來普遍被看好的相關論述與實證研究（陳建州，2004；郭靜姿、林美和、胡寶玉，2003；吳懷遠，1982；楊龍立，1993）。

台灣就是以工業發展起來的，化學男老師也有說過「你讀一類出來，你要教歷史嗎？全世界那麼多、全台灣那麼多歷史老師？」他超表一類的！他對一類有偏見！他都講說「台灣都是理科王國，你現在還去讀一類……你覺得出來還會有工作嗎？當然沒有啊！」（W1b26-06）；有聽過其他外面的人說過男生一定要選二三類組，然後女生就是一類就好，不然會不容易找到工作，聽到這些話有的時候想到會有一些恐慌啦或者是茫然（W2b05-01）。

父母親就沒意見，可是別人會有意見，就剛好有朋友來住的時候「蛤？你讀一類喔」，我看到你的未來前途茫茫、黯淡無光！親友都會問說你讀自然科或社會科，說自然科他們就會說自然科不錯啊！做

醫生什麼的（W1b28-01）

以後在找工作的時候，當男生有比較大的壓力，是相對的優勢也是相對的壓力，台灣的环境，理科好你就比較好找工作啊，像你如果要去電子公司甄選，你如果讀那種社會科，別人是讀理科的，他當然是會選理科的（W1b32-02）。

除了數理科目真的無法勝任，對社會學科有濃厚興趣支撐，或得到家長強力支持（家長的支持往往也是依據自身職業或家族成員經驗而定），而讓相對少數的男生不得不選擇社會組就讀，然而社會組的男生所面臨的，是被貶抑男子氣概的嘲弄，同時也被貼上能力不足的標籤。

我媽當初選組有阻止啊，就是說什麼其實男生讀一類真的沒什麼用啊，能選就只能讀商科吧，因為其他科目好像也沒什麼用（W2b21-01）

我在選組之前就聽過什麼男生選社會組就是沒有出息啊，就是沒有路用啊，所以一直在考慮是不是應該選二類，是不是會丟人現眼這樣，然後之後也就問過一些老師，他們就說其實沒有差，不管你選哪一類組，就是自己讀就對了，你沒有認真讀書那還是一樣爛嘛，所以我就覺得第一類組比較好（W2b04-02）。

相較於男高中生被賦予高度的社會期待，女高中生則反應出家長對於理科選擇的負面壓抑，有意地鼓勵她們趨往社會組就讀，攔阻其對自然組的想像與興趣，藉由欠缺能力的論述，背後則隱含了性別刻板印象中男優女劣的意識型態，無形當中折損了女生對於理科的學習動機，並且限制了女生在科技領域的生涯發展，而科技領域的職業高報酬，更自動排除了女性經濟地位的提昇機會，以致於社經階層的性別化，從家庭、學校至社會文化，皆層層予以鞏固並強化。

選社會組真正原因是因為我媽，我那時候就問他說你覺得我要念什麼，他就說你念社會組好了，反正你是女生，幹嘛去念理科這麼累，然後他說你是女生那就念社會組就夠了，他會有那種想法，女生就是要唸文科不要念理科，還有部分原因是我理科真的很爛，所以才念社會組（W2g04-01）。

我本來要選二類，然後我就是除了數學爛，其他理科都沒問題，然後我爸就說，你只有數學爛的話其他就沒辦法應付，他就說我的歷史跟地理考試前都沒在讀，連國文也是，所以我爸就說那就選文科啊，反正以後女生從商，他覺得我面對機器什麼之類我沒有興趣（W2g01-05）。

我就回去跟我媽討論啊，她們就說為什麼不要去選社會組？比較好念也比較輕鬆，那妳去選理工科的，那不是對妳來說是個重擔嗎？妳現在又要再多一個生物，妳根本念不來啊！我就跟她說可是我對醫學會比較有興趣啊，她說「醫學？但是妳又考不到醫學」（W1g28-02）

因此，家長對於高中生的選組意向與學業成就態度，多半依循男優女劣的性別刻板印象予以規劃與期待，以致於三類組高於二類組、二類組又優於一類組的能力階層化歸因，驅使男性罔顧自身能力與興趣一窩蜂搶讀自然組，女生亦無視於自身潛能而屈從於社會組，無異更強化性別刻板印象之威脅情境，家長對女生讀自然組與學業成就的負面與消極態度，以及對男生理工能力的正面肯定與鼓舞，影響了高中生在學業成就上的自我評估與期待的性別落差，更為未來生涯發展規劃的路程營造出漸行漸遠的性別鴻溝儼而如此的性別鴻溝，卻又反向再鞏固了性別刻板印象的存在，以致於威脅情境無論如何始終如影隨形，難以逃脫。

（三） 未來生涯發展規劃：

有關性別角色與生涯職業的抉擇，過去女性在高職位、高收入職業上，特別是科技領域的比例偏少，被視為與社會文化如父母與性別角色刻板印象有關。從台灣的脈絡看來，一般高中學生的生涯規劃，大多仍以和自身父母長輩相關職業為主要參考依據，或以進入家族企業為目標，然勞工階級的父母則否，多視教育為一種階級跨越的手段，期許子女藉由學業成就的發展，力圖脫離勞工階級的宿命，從學校與科系的經濟效益之連結，獲取晉升中產階級或更高階層的機會。

首先，女高中生的部份，反映出重男輕女的傳統性別互動仍存在許多家庭內，以致於女生感受到相當深刻的歧視對待，有的力爭上游為了賭一口氣，然而，求學路的盡頭等待著的，卻是婚姻生子。

是因為男生要娶老婆。要養家。女生如果書念不好的話。就找個好老公。找個好人家嫁。我媽都會說你要找個有錢人嫁了。會說女生沒讀什麼書沒關係（W2g10-02）。

有時候聽到他們大人講一些我們可能會想要讀很好的大學，或者想要讀到很高，碩士博士那種，他們可能就會說為什麼要讀那麼高？趕快大學畢業就可以趕快去找工作、找到就趕快結婚啊，然後就會覺得說好像我一生出來的使命就是要結婚、不是為了自己有更好的理想前進？他們就會對男生感覺比較讓他們自由發展（W1g37-02）。

即便要求現代女性的經濟獨立，基於易受傷害性的刻板印象，家長仍不自覺以保護之名，行性別區隔之實，在選組之時，已將未來科系與工作規劃納入考量，能力與興趣並非主要考量依據，薪資的多寡亦否，而是「適合」女性的工作職場。

我媽也是叫我要自己經濟獨立耶！不要被男生看不起！不要把錢都給男生！如果男生又有外遇的話怎麼辦？自己一定要有自己支撐（W1g39-01）。我覺得就這樣自己一個人活的很好，幹嘛一定要嫁給一個男的，然後還要負擔，還要當黃臉婆？還要被人家嫌！有些公公婆婆還超差的，還要被人家嫌，靠！我一個月賺二十萬，我自己都撐起一片天了還聽你在那邊胡扯！（W1g39-04）

我媽媽比較不會，他會覺得女生不要屈服在男生下面，可以自己去找自己，就是自己要經濟獨立啊，不要被男生管，不要被男生怎麼樣，女生跟男生一樣，為什麼要被男生管，什麼都要跟男生要錢，自己也沒出去賺錢，不是每天都要看男生臉色嘛（W2g10-03）。

相較於女生經濟的幫補作用，男生必須擔負養家責任，承擔較多的經濟壓力，承襲家長長久以來的社會期待，以及社會文化氛圍的浸染，使得男生對於未來工作的想像有著不能擺脫的宿命感，經濟能力和陽剛氣質畫上等號，讓男生必須努力賺錢以迎合社會角色之期待，這也成為其生涯發展的唯一指標。

如果是女生當工程師的話是還好，她可以擔任男生的工作，是她能力好，如果女生跨去男生的工作就會覺得這樣，可是如果男生跨去女生的工作就會覺得沒出息（Hb16-01）

女生可以找一個有錢人嫁，不用煩惱錢的事情，可是男的倒貼好像就會覺得好像，沒出息，就大家都會覺得你好像沒出息，現在的社會風氣啦！就會認為說男生去倒貼女生，會覺得這個男的沒志氣之類的，會覺得太廢了，女生就還好，大家就習慣了！（W2b09-02）

他也會跟我妹妹講說，你現在書讀不好，他還是叫他繼續讀，可是他還說你以後可以選擇去當模特兒，找一個好的老公嫁一嫁，可是他對我，對我就會跟我講說，以後可能家裡的經濟狀況或什麼的，可能都是要由我來 handle 住這樣。(W2b12-02)

性別化的職場相較於學校可是有過之而無不及，親戚長輩的耳提面命，無不驅使男生往陽剛氣質的工作邁進，藉以鞏固經濟能力與社經地位的性別階層化關係，即便囿限於能力與興趣而力圖掙脫傳統男理工女人文的框架，男生仍可在諸多範域裡找到男性成功的楷模，正可謂「條條大路通男性」！

我媽當初選組有阻止啊，就是說什麼其實男生讀一類真的沒什麼用啊，能選就只能讀商科吧，因為其他科目好像也沒什麼用(W2b21-01)；現在很多政治上的人物也都是男生，而且其實有些商業現在也都男生，男生不一定只能像二類三類一樣碰機器的東西啊，也可以就是比較面對人的工作，社會上看到很多在商界或者法界很成功的男生嘛，所以覺得其實還是有路可以走。(W2b21-02)

以後在找工作的時候，當男生有比較大的壓力，是相對的優勢也是相對的壓力，台灣的环境，理科好你就比較好找工作啊，像你如果要去電子公司甄選，你如果讀那種社會科，別人是讀理科的，他當然是會選理科的(W1b32-02)；選理工會比較好找工作，像我舅舅是聯電人事主管，他們投履歷進來，只有六個科系會看，其他不是這個科系，真的全部丟掉，不管學歷多高都丟掉(W1b34-01)

男女高中生對職業發展所抱持的期望差異，反應了性別角色社會化過程對不同性別高中生所造成的影響，如男生從小被鼓勵追求高聲望、領導性的職業，女性則以相夫教子為主，被期望從事平穩、固定的職業以便兼顧家庭為要(蔡錦德、廖鳳池，2003)。因此，除了本身的興趣與條件，對於將來職業的預期或當前的社會氛圍，確是高中生在選組與選科系決策的重要影響因素之一，由於女性相較於男性，更趨向風險趨避與不喜好競爭(Croson, & Gneezy, 2009)，以致於身處性別刻板印象威脅情境當中的女生，在家長的學業成就期望不高，以及期待結婚生子的傳統規訓之下，對於職涯發展深厚的無奈與無力感，採取順應妥協的態度，也就其來有自了，而女性生涯發展的管漏現象(leaky pipeline)，則因性別刻板印象威脅情境的無所不在而獲得了解釋。至於男生，承受強大的養家責任與成就期許，除了排擠並貶抑了非典型職業發展選擇的男性，同時亦縮限了男生生涯發展的多元空間，性別刻板印象威脅的情境，不可否認地，對男性而言仍具有其負面的影響與挾制。

結論

台灣政府致力推動性別平等相關政策之實踐行之有年，明顯且嚴重的校園性別歧視事件已逐年減少，一如研究參與者所言。是否真如高中生所言，性別平等教育已然落實，成效卓然可見，則值得更為細緻的檢視與探究。研究者認為可能原因有三：其一是相較於其他社會環境與情境，女生相信教育場所是較為平等的場域。再者，研究參與者主要聚焦於直接的性別歧視，而非間接、隱微的性別歧視現象。最後，教育者畢竟扮演促進政策或國家的意識型態之重要角色，害怕違法的顧慮以致於在言行上較會避免使用過於性別歧視的詞彙。而性平相關法律的制定，使得性別歧視的反挫，隨著性平意識的紮根與催化，產生不同的因應措施與演化策略，以致於性別歧視的攻擊與威脅，潛藏至檯面底下，在法律的模糊地帶之間恣意遊走，在不至落人口實抓到把柄之餘，進行難以察覺無以名之卻又令人惶惶不安的性別攻擊。

或許參與者缺乏性平意識使然，許多隱微且無意識的性別刻板印象微攻擊(microaggressions) 仍然無所不在，為了促進高中學生性別平等與友善的學習環境，不僅個

體如教師應該在課堂上消除性別刻板印象威脅的影響，國家意識型態機器如媒體與文化制度亦應負起責任，更重要的，是國家的教育政策與相關法令必須修訂更趨完善，俾使性別平等與友善學習的教育環境得以落實。因此，對於學校教育現場的性別刻板印象威脅情境，如何予以破除並解決其中的性別衝突危機，在此提出解決策略：

1. 性別平等教育的紮根：正式課程的編制、性別平等教育納入教師甄試與教師評鑑的評量項目。
2. 性別平等意識的細緻化：性別平等相關教材的深化，例如性別歧視微攻擊的測試與批判，藉由情境教學提昇覺察能力。
3. 親職教育的推廣與強化：俾使性別平等教育的相關理念拓展至家庭教育。
4. 社會文化的再教育：例如藉由媒體力量破除性別刻板印象，達成性平宣導成效。
5. 企業主的性別平等教育推廣與性別友善氛圍的職場營造：性別平等教育不能侷限在教育場域，而應一脈相承，從家庭、學校推及職場文化，讓男女學生的生涯發展能一以貫之，不因性別而在就業階段遭遇性別刻板印象的威脅與壓制。

因此，父權文化的傳統性別刻板印象，在社會、家庭與學校世代相傳，綿延不斷，刻劃性別的鴻溝、強化性別的差異、鞏固性別的迷思，使得男女枉然迷失於性別迷宮，謝臥龍（2000）呼籲抗拒性別角色的衝突、跨越性別角色的藩籬，方能適性適才地規劃出平等友善的願景，形塑出性別平權的新文化與新氣象。

參考文獻

- 丁興祥（2004）。質量兼容，樂在其中。**教育研究月刊**，118，5-15。
- 方朝郁、謝臥龍與方德隆（2002）。教科書性別偏見檢核規準。載於謝臥龍（主編），**性別平等教育—探究與實踐**（頁89-114）。台北：五南。
- 方德隆（2000）。校園夫子性別意識型態的重塑。載於謝臥龍（主編），**性別：解讀與跨越**（頁345-366）。台北：五南。
- 方德隆（2002）。國民小學教科書性別意識型態的檢視。載於謝臥龍（主編），**性別平等教育—探究與實踐**（頁115-150）。台北：五南。
- 王雅各（2004）。質性研究導論。載於謝臥龍（主編），**質性研究**（頁1-55）。台北：心理。
- 王儷靜（2013）。重探性別融入教學之「融入」意涵。**女學學誌**，32，1-43。
- 朱惠瓊（2009）。高中生涯規劃課程實施成效調查研究。**家庭教育與諮商學刊**，7，1-22。
- 何春蕤（1998）。**性/別校園—新世代的性別教育**。台北：元尊文化。
- 吳芝儀、李奉儒譯（1995）。M. Q. Patton 原著，**質性評鑑與研究**。台北：桂冠。
- 吳素惠（2006）。**體育課中的兩性互動～一個國小班級之個案研究**。國立台北教育大學體育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 吳嘉麗（1998）。從性別角度看國中數理化教科書。**兩性平等教育季刊**，2，58-65。
- 吳懷遠（1982）。高中學生選組輔導之研究，**輔導月刊**，18（3/4），25-40。

- 李卓穎(2010)。**高中職同儕間霸凌行為及其因應策略之研究—以花蓮地區為例**。國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 李淑君(2005)。**身體、權力、認同—論陳雪女同志小說中的身體政治**。國立成功大學台灣文學研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 李淑菁(2007)。**性別化學校的形塑過程：一個案例研究**。**教育與社會研究**，13，121-152。
- 李淑菁(2007)。**性別化學校的形塑過程：一個案例研究**。**教育與社會研究**，13，121-152。
- 李莉、白云閣、徐少岡、王耘(2010)。**教師課堂教學行為與學生課堂參與的關係**。**教學研究**，33(5)，13-16。
- 周愷嫻(2001)。**愛上學的孩子，不會變壞嗎？論學校因素與青少年偏差行為之關係**。**應用心理研究**，11，93-115。
- 林芳玫(2009)。**性別主流化在台灣：從國際發展到在地化實踐**。**新世紀智庫論壇**，45，32-38。
- 林思妤(2010)。**高中、高職學生霸凌經驗及其因應策略之探討--以北市公私立學校為例**。國立台北護理學院生死教育與輔導研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 俞智敏、陳光達、陳素梅、張君玫譯(1995)。P. Abbott, & C. Wallace 著，**女性主義觀點的社會學**。台北市：巨流。
- 洪文玲(2009)。**在「男人堆」中一路走來**。**性別平等教育季刊**，46，29-35。
- 胡幼慧(1996)。**質性研究的分析與寫成**。載於胡幼慧(主編)，**質性研究：理論、方法及本土女性研究實例**(頁223-238)。台北：巨流。
- 徐新逸、黃麗鈴(1999)。**高中生學業成就自我效能與學業成就表現之探討：影響自我效能因素與成就表現相關研究**，**教育與心理研究**，22，267-294。
- 翁淑緣(2000)。**影響國中學生電腦學習意願之個人特性探討**。**教育與心理研究**，23(1)，147-172。
- 馬良、劉壯(2008)。**女性參與體育運動中性別平等與差異**。**中華女子學院學報**，20(1)，112-115。
- 張珣、王舒芸(1997)。**情慾自主與兩性平等的性教育**。**學生輔導**，48，38-49。
- 張逸柔(2009)。**不同性別師生互動對學生科學學習刻板印象威脅之研究**。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 教育部統計處(2012)。**歷年大專校院學生人數—按性別與領域別分**。2012年1月30日，取自http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=8168。
- 畢恆達(2005)。**教授為什麼沒告訴我：論文寫作的枕邊書**。台北：學富。
- 莊明貞(2003)。**性別與課程—理念、實踐**。北市：高等教育。
- 許義忠(2007)。**青少年眼中性別化的運動與遊憩空間**。**觀光研究學報**，13(3)，193-211。
- 郭靜姿、林美和、胡寶玉(2003)。**高中資優班畢業女性之角色刻板知覺、生涯阻礙因素與潛**

能發揮自評。**資優教育研究**，3（2），1-36。

陳建州（2004）。教育期望的性別差異：高中、高職的比較。**兩性平等教育季刊**，26，43-57。

陳皎眉、孫旻曄（2006）。從性別刻板印象威脅談學業表現上的性別差異。**教育研究月刊**，147，19-30。

陳湘琦（2011）。從師生互動行為看國中體育科資深教師性別差異之研究。國立高雄師範大學體育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

陸海棠（2010）。透視學校教育話語中的性別不平等問題。**教育與教學研究**，24（9），42-44。

曾心怡、游美惠、謝臥龍與張德勝（1998，4月）。高中自然組之班級組成型式、學習動機、師生互動間的關係之研究。載於高雄醫學院心理學系主辦之「當前台灣心理學發展的回顧與展望」研討會論文集（頁252-256），高雄市。

項樂琦（2008）。刻板印象威脅下的青少女：男性化特質對邏輯分析表現與信心的效果。國立台灣大學心理學研究所碩士論文，未出版，台北市。

黃淑英、晏涵文（2004）。台北市某國中學生性騷擾現況及防治教育需求。**台灣性學學刊**，10（1），13-34。

黃曬莉（1999）。跳脫性別框框。台北市：女書文化。

楊巧玲（2005）。性別化的興趣與能力：高中學生類組選擇之探究。**臺灣教育社會學研究**，5（2），113-153。

楊宜愷、高之梅譯（2002）。V. Burr 著，性別與社會心理學。台北市：五南。

楊龍立（1993）。我國高中學生主修科別與性別的關係之研究。**教育研究資訊**，1（3），64-75。

葉素玲（2009）。由心理學角度看女性科學家面臨的挑戰。**性別平等教育季刊**，46，14-22。

劉國兆（2009）。國中生的學校生活適應策略與同儕文化之研究。**臺中教育大學學報**，23（2），167-185。

歐用生（1994，5月）。兩性平等的道德課程設計。載於國立中正大學成人中心舉辦之「兩性平等與教科書研討會」論文集，嘉義市。

潘淑滿（2003）。質性研究-理論與應用。台北：心理。

蔡錦德、廖鳳池（2003）。不同性別、志願序學校、家庭經濟狀況高中生職業可能自我之差異研究。**諮商輔導學報**，9，103-134。

鄧煌發（2007）。校園安全防護措施之探討—校園槍擊、校園霸凌等暴行事件之防治。**中等教育**，58（5），8-29。

蕭昭君（2002）。國小師資培育教導的是誰的知識？—初等教育教科書性別內容的初步檢視。**當代教育研究**，10（6），19-43。

賴友梅（2002）。影響國中教師性別角色刻板化態度與兩性平等教育意識相關因素之研究。載

於謝臥龍（主編），**性別平等教育—探究與實踐**（頁45-66）。台北市：五南。

謝小岑（1997，12月）。性別與科學教育。載於國立台灣大學婦女研究室舉辦之「**性別與科學教育學術研討會**」論文集，台北市。

謝小岑、王秀雲（1994，5月）。國中健康教育教科書中的意識型態分析。載於國立中正大學成人教育中心舉辦之「**兩性教育與教科書研討會**」論文集，嘉義市。

謝臥龍（1997，3月）。追求兩性平權，教育應扮演的角色。載於高雄醫學院兩性研究中心主辦之「**性別與兩性研討會**」論文集，高雄市。

謝臥龍（1999，5月）。從兩性平權教育的觀點探討教學互動歷程中的性別偏見。載於教育部與東海大學性別與文化研究室主辦的「**中區中小學校長兩性平等教育研習會**」論文集（頁67-78），台中市。

謝臥龍（2000）。查某人/查甫人性別角色衝突的抗拒與跨越。載於謝臥龍（主編），**性別：解讀與跨越**（頁37-47）。台北：五南。

謝臥龍（2004，11月）。如何撰寫質性研究論文。載於國立高雄師範大學性別教育研究所及台灣社會改造協會所主辦的「**性別經驗質性研究研討會與工作坊**」論文集（頁479-486），高雄市。

謝臥龍（2011，11月）。男女共學新軍事文化中女官校學生就學經驗之探討。載於國防部人力司所主辦之「**國防與性別平等：百年回顧與前瞻學術研討會**」論文集（頁153-178），台北市。

謝臥龍、駱慧文與吳雅玲（1999）。從性別平等的教育觀點來探討高雄地區國小課堂中師生互動的關係。**教育研究資訊雙月刊**，7（1），57-80。

謝臥龍與駱慧文（1997，10月），國中科學教育教學方法與課堂互動中性別差異。載於教育部與國立台灣大學婦女研究室所主辦的「**推動大專院校兩性平等教育學術研討會**」論文集，台北市。

謝臥龍與駱慧文（1998）。追求兩性平權，教育應扮演的角色。**測驗與輔導**，148，3058-3060。

魏惠娟（1994，5月）。國中國文教科書兩性形象與角色之分析。國立中正大學成人教育中心舉辦之「**兩性教育與教科書研討會**」論文集，嘉義市。

魏惠娟（2004）。焦點團體。載於謝臥龍（主編），**質性研究**（頁271-316）。台北：心理。

嚴祥鸞（1996）。參與觀察。載於胡幼慧（主編），**質性研究：理論、方法及本土女性研究實例**（頁195-222）。台北：巨流。

嚴祥鸞（1997）。兩性平等教育的迷思。**婦女與兩性研究通訊**，43，1-3。

蘇芊玲（2002）。**兩性平等教育的本土發展與實踐**（再版）。台北：女書文化。

蘇鈺婷（2002）。在學青少年生涯發展之相關因素研究。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，台南市。

- 蘇靜芬 (2004)。教師教學互動性別差異之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- Blascovich, J., Spencer, S. J., Quinn, D., & Steele, C. (2001). African Americans and high blood pressure: The role of stereotype threat. *Psychological Science*, 12 (3), 225-229.
- Brophy, J. & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. Wittrock(Ed.), *Handbook of research on teaching*, NY: Macmillan.
- Brutsaert, H. (2006). Gender-role identity and perceived peer group acceptance among early adolescents in Belgian mixed and single-sex schools. *Gender and Education*, 18 (6), 635-649.
- Cadinu, M., Maass, A., Frigerio, S., Impagliazzo, L., & Latinotti, S. (2003). Stereotype threat: The effect of expectancy on performance. *European Journal of Social Psychology*, 33, 267-285.
- Cammack, J. C., & Phillips, D. K. (2002). Discourses and subjectivities of the gendered teacher. *Gender and Education*, 14 (2), 123-133.
- Celikten, M. (2010). Attitudes toward women school administrators in Turkey. *Education*, 130 (4), 531-539.
- Chambers, D., Tincknell, E., & Loon, J. V. (2004). Peer regulation of teenage sexual identities. *Gender and Education*, 16 (3), 397-415.
- Connell, W.(2000). *The men and the boys*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Croson, R. & Gneezy, U.(2009). Gender differences in preferences. *Journal of Economic Literature*,47(2), 448-474.
- Dalley-Trim, L. (2007). 'The boys' present... Hegemonic masculinity: A performance of multiple acts. *Gender and Education*, 19 (2), 199-217.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. London : Sage.
- Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminization. *Gender and Education*, 20 (4), 309-323.
- Eliasson, M. A., Isaksson, K., & Laflamme, L. (2007). Verbal abuse in school: Constructions of gender among 14- to 15-year-olds. *Gender and Education*, 19 (5), 587-605.
- Feiman-Nemser, S. F., & Floden, F. (1986). The cultures of teaching. In M. C. Wittrick (Ed.), *Handbook of research on teaching*(3rd)(pp.505-526). NY: Macmillan.
- Good, C., Aronson, J., & Harder, J. A. (2008). Problems in the pipeline: Stereotype threat and women's achievement in high-level math courses. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 17-28.

- Harvey, G., & Hergert, L. F. (1986). Strategies for achieving sex equity in education. *Theory into Practice*, 25(4), 290-299.
- Hills, L. A. (2006). Playing the field(s): An exploration of change, conformity and conflict in girls' understandings of gendered physicality in physical education. *Gender and Education*, 18 (5), 539-556.
- Holland, J., Ramazanoglu, C., Sharpe, S. & Thompson, R.(1998). *The male in the head: Young people, heterosexuality and power*. London: Tufnell Press.
- Hutchings, M. (2002). A representative profession? Gender issues. In M. Johnson & J. Hallgarten(Eds.), *From victims of change to agents of change: The future of the teaching profession*. London: IPPR.
- Inzlicht, M., & Ben-Zeev, T. (2000). A threatening intellectual environment: Why females are susceptible to experiencing problem-solving deficits in the presence of males. *Psychological Science*, 11 (5), 365-371.
- James, K. (2000). "You can feel them looking at me": The experiences of adolescent girls at swimming pools. *Journal of Leisure Research*, 32 (2), 262-280.
- Jenson, J., & Rose, C. B. (2003). Women@Work: Listening to gendered relations of power in teachers' talk about new technologies. *Gender and Education*, 18 (2), 169-181.
- Keller, J. (2002). Blatant stereotype threat and women's math performance: Self-handicapping as a strategic means to cope with obtrusive negative performance expectations. *Sex Roles*, 47, 193-198.
- Keller, J. (2007). Stereotype threat in classroom settings: The interactive effect of domain identification, task difficulty and stereotype threat on female students' maths performance. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 323-338.
- Klein, S. S. (1985). *Handbook for achieving sex equity through education*. Baltimore, MD : The Johns Hopkins.
- Koenig, A. M., & Eagly, A. H. (2005). Stereotype threat in men on a test of social sensitivity. *Sex Roles*, 52 (7/8), 489-496.
- Kommer, D. (2006). Boys and girls together: A case for creating gender-friendly middle school classrooms. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues And Ideas*, 79 (6), 247-251.
- Krueger, R. (1988). *Focus groups: A practical guide for applied research*. London: Sage Publications.
- Lo, A. & Shieh, V. (1992). A study from an education perspective to investigate sex equity in the classroom between teacher and student at elementary school level in Kaohsiung, Taiwan. Paper presented at *the World Council for Curriculum and Instruction, The WCCI riennial*

Conference ; 25/July-02/August/1992, in Cairo, Egypt.

- MacEwen, S. A. (1994) . *Gender and social change*. Oxford: Oxford University Press.
- Martino, W. (2000) . Policing masculinities: Investigating the role of homophobia and heteronormativity in the lives of adolescent school boys. *The Journal of Men's Studies*, 8 (2) , 213-236.
- Martino, W., & Frank, B. (2006) . The tyranny of surveillance: Male teachers and the policing of masculinities in a single sex school. *Gender and Education*, 18 (1) , 17-33.
- McCarry, M. (2010) . Becoming a 'proper man': Young people's attitudes about interpersonal violence and perceptions of gender. *Gender and Education*, 22 (1) , 17-30.
- McFarland, L. A., Lev-Arey, D. M., & Ziegert, J. C. (2003) . An examination of stereotype threat in a motivational context. *Human Performance*, 16 (3) , 181-205.
- Meyer, E. J. (2008) . Gendered harassment in secondary schools: Understanding teachers' (non) interventions. *Gender and Education*, 20 (6) , 555-570.
- Mirembe, R., & Davies, L.(2001). Is schooling a risk? Gender, power relations, and school culture in Uganda. *Gender and Education*, 13 (4) , 401-416.
- Moreau, M., Osgood, J., & Halsall, A. (2007) . Making sense of the glass ceiling in schools: An exploration of women teachers' discourses. *Gender and Education*, 19 (2) , 237-253.
- Niemi, N. S. (2005) . The emperor has no clothes: Examining the impossible relationship between gendered and academic identities in middle school students. *Gender and Education*, 17(5) , 483-497.
- Osler, A. (2006) . Excluded girls: Interpersonal, institutional and structural violence in schooling. *Gender and Education*, 18 (6) , 571-589.
- Palys, T. (1997) . *Research decisions: Qualitative and qualitative perspectives*. Toronto : Harcourt Brace & Company.
- Philip, D.A. (2007) . Punking and bullying: Strategies in middle school, high school, and beyond. *Journal of Interpersonal Violence*, 22 (2) , 158-178.
- Riddell, S. (1992) . *Gender and the politics of the curriculum*. London: Routledge.
- Robinson, K. H. (2005) . Reinforcing hegemonic masculinities through sexual harassment: Issues of identity, power and popularity in secondary schools. *Gender and Education*, 17(1) , 19-37.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1986) . Sexism in the classroom: From grade school to graduate school. *Phi Delta Kappan*, 67 (7) , 512-515.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1982) . *Sex equity handbook for schools*(2nd Ed.). NY: Longman.
- Smith, J. L. (2004) . Understanding the process of stereotype threat: A review of mediational

variables and new performance goal directions. *Educational Psychology Review*, 16 (3) , 177-206.

- Smith, J. (2007) . ‘Ye’ve got to ‘ave balls to play this game sir!’ Boys, peers and fears: The negative influence of school-based ‘cultural accomplices’ in constructing hegemonic masculinities. *Gender and Education*, 19 (2) , 179–198.
- Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999) . Stereotype threat and women’s math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 4-28.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995) . Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (5) , 797-811.
- Steele, C. M.(1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52, 613-629.
- Stepulevage, L. (2001) . Gender/Technology Relations: complicating the gender binary. *Gender and Education*, 13 (3) , 325-338.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (1990) . *Focus groups: Theory and practice*. California: Sage Publications.
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009) . Teacher support and adolescents’ subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38 (1) , 67-85.
- Tesch, R. (1990) . *Qualitative research: Analysis types & software tools*. Hampshire: Falmer.
- Tippins, D. J.(1991). The relationship of science self-efficacy and gender to ninth grade student’s intentions to enroll in elective science courses. (ERIC: Document Reproduction services No. ED350144).
- Tsouroufli, M. (2002) . Gender and teachers’ classroom practice in a secondary school in Greece. *Gender and Education*, 14 (2) , 135-147.
- Vollmer, F.(1986). Why do men have higher expectancy than women? *Sex Roles*, 14, 351-362.
- Warrington, M., & Younger, M. (2000) . The other side of the gendered gap. *Gender and Education*, 12 (4) , 493-508.
- Warrington, M., Younger, M., & Williams, J.(2000). Student attitudes, image and the gender gap. *British Educational Research Journal*, 26(3), 393-407.
- Youdell, D. (2005) . Sex-gender-sexuality: How sex, gender and sexuality constellations are constituted in secondary schools. *Gender and Education*, 17 (3) , 249–270.

國科會補助專題研究計畫出席國際學術會議心得報告

日期：103 年 02 月 27 日

計畫編號	NSC 101-2410-H-017-028-		
計畫名稱	由男/女高中生就學與教師教學性別刻板印象威脅經驗建構性別平等友善教/學環境與情境之指標與策略(II-I)		
出國人員姓名	謝臥龍	服務機構及職稱	國立高雄師範大學／副教授
會議時間	102 年 10 月 23 日至 102 年 10 月 29 日	會議地點	McGill University, Montreal, Canada
會議名稱	(中文) WCCI 北美區分會年會 (英文) North American Chapter of the World Council for Curriculum and Instruction Conference (NAC-WCCI)		
發表題目	(中文) 1. 由男/女高中生就學與教師教學性別刻板印象威脅經驗建構性別平等友善教/學環境與情境之指標與策略 2. 以那瑪夏民權國小返鄉易地重建之口述校史回應原鄉靈魂的召喚與傳承 (英文) 1. Gender Threat Experience of Senior High School Male/Female Students about Teacher-student Interaction 2. Oral History of NAMASHA Schools Movement and Reconstruction After Morakot Typhoon		

一、參加會議經過

WCCI 北美分會是 WCCI 世界課程教學大會之子會，每年固定舉辦國際型研討會，邀請各國學者投稿參與，讓各國學者得以交換彼此研究成果以及教學經驗，拓展國際視野，活化教學概念，本人以國科會研究計畫之「由男/女高中生就學與教師教學性別刻板印象威脅經驗建構性別平等友善教/學環境與情境之指標與策略」及「以那瑪夏民權國小返鄉易地重建之口述校史回應原鄉靈魂的召喚與傳承」投稿入選，故前往加拿大蒙特羅 McGill 發表論文。

二、與會心得

參與本次會議可以拓展學術領域發展之多元性，使得教育議題更切合現代性，與會議題多元，是台灣未來可發展的趨勢與方向。

Gender Threat Experience of Senior High School Male/Female Students about Teacher- student Interaction

Angela Lo, An-Chi, Chen
TAIWAN

Introduction1

- Promotion and fulfillment of the concept of gender-equity education cannot be reached by overnight, nor accomplished by the training of individual teacher's education. In addition to comprehensive reconstruction of social culture, the atmosphere of school culture and educational locale is, actually, focal point of the gender-equity consciousness to be practiced and rooted.

Introduction2

- According to Erikson's theory of psychological social development, senior high school students in Taiwan, except to face the development crux of self-integration, encounter a choice between self schoolwork and career development, thus, the implicated gender experience of high-school students' studying experience, teachers' teaching in the classroom, and interaction among students and teachers will naturally be turned into one of the crucial factors to affect the oncoming department selection and career classification.

Introduction3

- Results of many empirical researches have discovered that the curriculum and schooling in classes are occupied with gender bias and stereotype threat, especially in teacher-student interaction. In the gender stereotype threat context, senior high school students express gendered interest and ability in choosing their major subject area, and even in performance of learning and intention of future occupational development.

Research Method

- Therefore, five public/private coeducational senior high schools in Kaohsiung are selected for this research, adopting purposive sampling. Five focus group interviews for female senior high school students and five for male ones are conducted and data are analyzed, interpreted and discussed. In the perspective of gender stereotype threat, the study investigates gender-threatened school experience of male/female students of senior high school on teacher-student interaction.

Research Results

- Gendered relationship of teachers and students
- Gender stereotype threat levels:
 - 1.Expectations for academic achievement
 - 2.Gender role expectations
 - ☐ Body contact
 - ☐ Body disciplines
 - 3.Less gender discrimination but microaggressions with gender stereotype

1.Expectations for academic achievement

- Male students: High expectations for their performance in science and physical education
- Female students: Less appreciation for their high achievement in STEM and PE
- Teachers show surprised at high achievement of female students in science education/PE. On the contrary, teachers would stimulate male students' motivation by doubting their masculinity and censure them more serious than girls.

Gender stereotype threat

- Though girls who major in science have stronger motives than their counterparts, their high achievement is always thought of as an abnormal and special case and couldn't represent the scientific abilities of all females. In addition, teachers would not underestimate girls' performance in science but give less appreciation for their high achievement compared to that in humanities. Therefore, female students lack optimistic attitude for learning scientific subjects, and view their poor performance as no interest or incompetence.

Gender stereotype threat

- Due to the gender-stereotype, male students' superiority of congenital physiology ability and the stronger motor ability, PE teachers give different content of courses, teaching strategies, and the quantity ways to the students, ensuing gender differences treatment such as girls for 800m but boys for 1600m and different speed limit for their run. Such gender stereotype expectations weaken girls' motivation of sport performance and put much pressure on those underrepresented boys.

2. Gender role expectations

- **Body Contact:** Teachers have much body contact with male students than with girls whether hit their shoulders playfully or give them a jab with finger or elbow. Even having contact with girls physically, teachers would be gentle and carefully to avoid being suspected of sexual harassment.
- Students thought that teachers might have gender difference in appointing class duties, verbal communication and teaching attitude.
EX. boys→ move heavy objects; loud and strict attitude
girls→word processing; soft and cautious attitude

2. Gender role expectations

- **Body Discipline: girls**

(1)Beauty Myth: school nurses caution girls not to be overweight with BMI discourse more than they do to boys.

(2)Gaze as a discipline power: the objectification of female body→ monitoring females' modest gesture

(3) Self-protection discourse: girls who have boyfriends are more seriously condemned or warned by teachers with the discourses of female vulnerability and self-protection.

2. Gender role expectations

- **Body Discipline: boys**

(1)Performativity of Masculinity: teachers encourage boys to be physical strong, tough and clever enough, especially to behave rough and to be strong when enduring physical pain. As to those who with feminine characters, male teachers tend to treat them more indifferently or give inappropriate nicknames by small jokes, just as other classmates do.

(2)Homophobia: teachers especially males show firmer objection to intimate interactions between boys more strongly than those between girls.

Body Disciplines

- The dualism of cultural thought makes body long-term excluded by discourses which make disciplines and power relations be inscribed on body that is too implicit to be conscious of, so that the closely relevance between body and ideology, state power and cultural regulations is ignored.
- In fact, body is often as the arena of political wrangling. The body is always defined by multiple discourses which also shape various body language and thus discursive power decide whether body can survive or does not deserve to be concerned with.

Body Disciplines

- Since the Age of Enlightenment the binary discourse of mind / body dominates the basic assumptions of epistemology, therefore body is not only excluded beyond the intellect in opposition to rational thinking, but also the controlled object of investigation (Shou-Li Lin trans., 2000; Ming-Shan Hsieh trans., 2010).
- For most feminists, the body is the gendered disciplinary objectivity which is the object of manipulation by patriarchal culture to become the instrument and profitable foundation for rationalization of female subordination.

3. Microaggressions with gender stereotype

- Microaggressions are the brief and commonplace daily verbal, behavioral, and environmental indignities, whether intentional or unintentional, that communicate hostile, derogatory, or negative racial, gender, sexual-orientation, and religious slights and insults to the target person or group(Sue, Capodilupo, et al., 2007). Most important is that perpetrators are usually unaware that they have engaged in an exchange that demeans the recipient of the communication(Sue, 2010).

3. Microaggressions with gender stereotype

- Teachers' general lack of awareness or low level of awareness of gender as a organizing and categorizing factor in students' behavior and generally in schooling, combined with their largely tacit assumptions about gender, probably influenced the way that teachers related to girls and boys in the classroom(Tsouroufli, 2002).

Conclusion1

- Since Taiwan government has promoted gender policies and puts them into practice for several years, the obvious and serious incidents of gender discrimination on campus have gradually decreased as reported by informants in our study.

- Here is my explanation. The respondents' belief that education is a more egalitarian place for women than other social circumstances might be related to the fact that the respondents focused mainly on direct discrimination and not on indirect, subtle sexism and discrimination.
- In addition, educators after all play an important role in advancing government's policies or state's ideology, so they would avoid using too much genderist vocabulary for fear of violating the law.

Conclusion2

- However, chances are that our informants lack gender consciousness, and many subtle and unconscious microaggressions with gender stereotype still undeniably exist everywhere. To promote gender equal and friendly learning environment for senior high schoolstudents, not only individuals such as teachers should try to delete the impact of gender stereotype threat in class, but also nation's ideological mechanisms such as media and cultural customs should take their responsibilities.

***THANKS FOR YOUR
LISTENING***

Typhoon Morakot had caused widespread damage to 1,145 schools, of which 15 need to be rebuilt or renovated.

These 15 schools which require reconstruction and renovation fall mainly into 3 categories: 1) some must comply with relocation, ex situ reconstruction; 2) some need reconstruction on the same sites, 3) some need to return home for ex situ reconstruction.

Post-disaster reconstruction of schools suffered unprecedented challenges; changes due to the disaster and post-disaster reconstruction had directly impacted the lives of teachers and students and their learning environment.

How to consider the school environment, safety and community resource sharing and how to show local culture of the green schools are issues of considerable concern to Namasia reconstruction area residents, school teachers, students and cultural workers after the 88 flood disaster.

This article focuses on Min Chuan Elementary School's returning home for ex situ reconstruction which can be presented through landscape changes, personnel vicissitudes and faint emotional turning and twisting as well as through the display of school building design and art installation in the public space after being catalyzed by time.

Reconstruction of Min Chuan Elementary School through ex situ construction of the elementary school combined with the local culture and social emotions and looking for "reconstruction and rehabilitation" energy, not only make a complete collection of the school history, a sense of community cohesion and community identity, but also make a model record of the community cultural heritage.

The school is the center of the original village.

The reconstruction of Min Chuan Elementary School not only concerns safety or a simply educational place; in fact it has spiritual symbolism and the function of cultural heritage.

School design concept integrates with multiple meanings in environmental protection and ecological education, indigenous cultures and disaster prevention to Bunun tribe's extended residential patterns to shape "home" feelings.

Numerous faces are filled with smiles, squeezed in front of models listening attentively with eyes revealing expectations, hopes and dreams.

Min Chuan Elementary School green campus regarded sustainable net zero energy, the green architectural spirit as the spindle of its building design, in addition to increasing other alternate energy supplies such as solar and wind power, and continued toward the ultimate goal of net zero energy.

In the process of rebuilding Min Chuan Elementary School, in addition to considering the basic principle of harmony between man and nature, how to integrate aboriginal culture into it had also become a core concept of the building team.

The library even takes Bunun men clubhouse KUBA as a design concept, in addition to combining the local aboriginal tribe culture with artistic sculpture to show art sculpture , architecture and the tribal totems and myths and legends of educational implications and actively undertakes the significant mission of school education and of historical and cultural heritage.

At the time of construction, the school adopted the aboriginal features, of which the library design philosophy is also from the Bunun KUBA design. In the classroom buildings and the dormitory buildings, there are also six local national totems, along with their myths to let local residents get more feeling of identity, and then feel the school is very close with their lives.

Through totem carving and myth and art creations in the public space, what is passing down is not only aboriginal ancestors' ability to communicate with animals, and living wisdom of natural and peaceful communion, theses art installations also remind community residents of their racial kinship and cultural lifeline. Of course, art exhibitions often also represent the aesthetic point of view of individuals or their tribes and even their own cultural pride.

Therefore, oral histories are an indispensable tool for cultural heritage, while the history of school right in the center of the aboriginal village life, not only construct the youthful memories of the older and younger generations but is engraved with years of school and family together to brew into the life trajectory.

Towering water towers are designed to be made by a few meters of the mortar and pestle pound seats which are propped up as the base of the building, on behalf the farming tradition of Bunun tribe. Also a “giant mallet music” image is used to show the image of an internationally renowned Bunun musical achievements. On top of the sculpture is the pictogram Bunun “woodcut calendar”, recording the yearly sow and harvest and hunting activities.

Art is a spiritual dialogue and exchange of ideas and the creator's manifestation of ideas is also an extension of the individual feelings, the reproduction of culture and identity, and also the aboriginals' presentation of significant cultural aesthetics and arts.

School as a starting point, build community resources and strength, piecing together different aspects of community memories and emotions, and possessing school and community's co-learning philosophy to work together to build Min Chuan Elementary School history, outlining the image of history and culture of the locality .

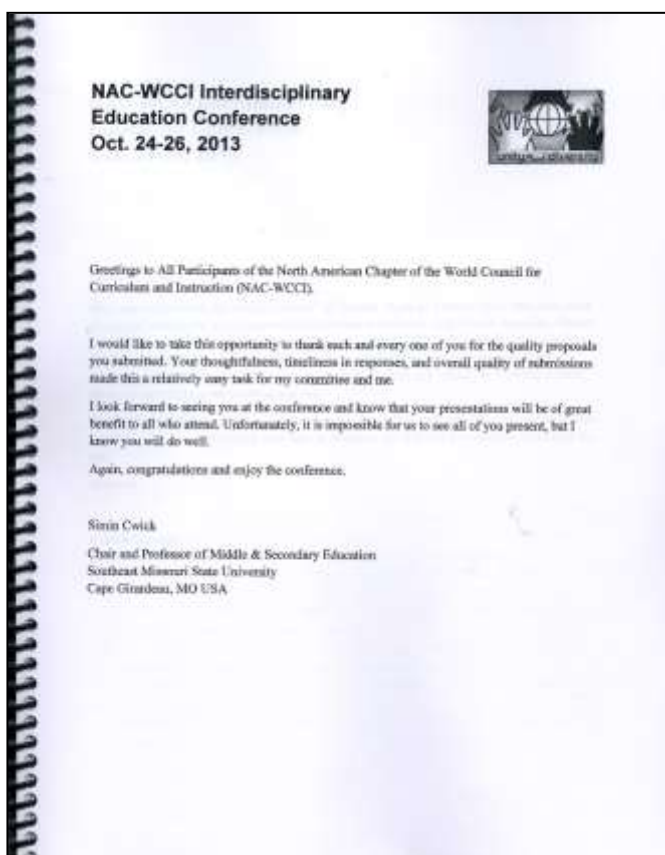
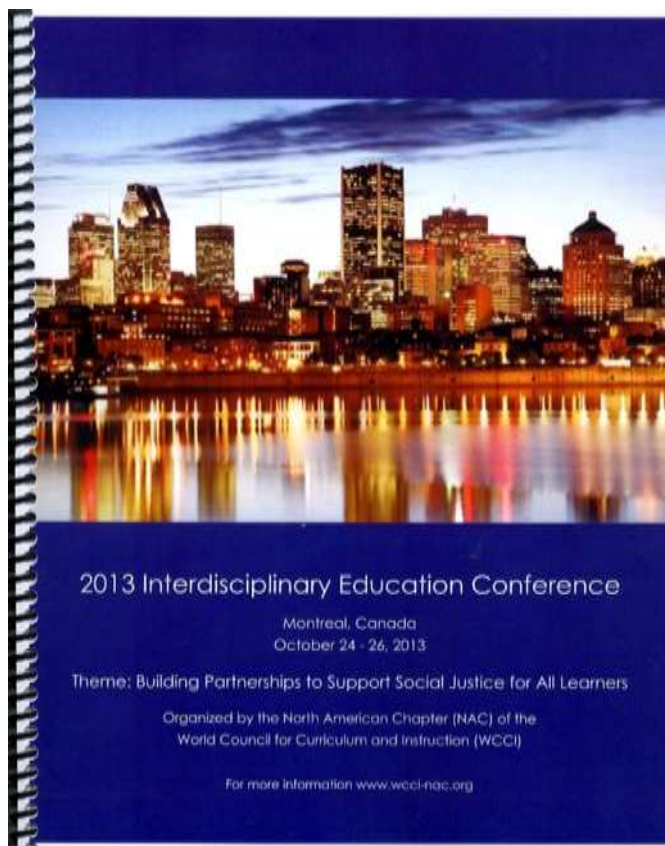
Or al school history indeed bears the combining forces of the local culture and school learning, embodies the spirit of the specific characterization tribe, and is full of original aesthetic manifestation of the aboriginals' daily life, completely and harmoniously distributed in every corner of the school campus.

The oral school history of Min Chuan Elementary School not only records the ideas of cultural heritage, demonstrating the artistic creations of culture of art, but also highlights Namasia aboriginals' self –esteem and ethnic cultural pride.

四、建議

藉由國際會議推廣台灣文化及學術研究成果，獲得外國參與者的認同與支持，打破台灣外交僵局。

五、攜回資料名稱及內容



**NAC-WCCI Interdisciplinary
Education Conference
Oct. 24-26, 2013**



Greetings to All

Welcome to Montreal, the "cultural capital" of Canada. Hotel Le Cantlie Suites welcomes each of you and wishes you a very successful conference experience. At the North American Chapter of the World Council for Curriculum and Instruction (NAC-WCCI) Interdisciplinary Education Conference, you will have the opportunity to hear perspectives from different countries, companies, and individuals. I believe we share common goals and values. By listening to each other, we can enhance our teaching practice.

The NAC-WCCI Committee has worked and planned for this conference, but we could not have it without you. I hope you enjoy your time in Montreal and that it is a productive experience for you.

Sincerely,

Kamala Louvelle
Board Member & Conference Host



2013 Interdisciplinary Education Conference Schedule
North American Chapter (NAC)
World Council for Curriculum and Instruction (WCCI)
October 24-26, 2013
LeCantlie Suites Hotel
Montreal, Quebec, Canada

Time	Activity	Room	Format
10:00am	Tour: The tour of the Fine Arts Museum is booked for October 24 at 10:30 am. The exhibition during October is the "Splendore a Venezia - Art and Music from the Renaissance to Baroque in the Serenissima." Ticket for the tour and guide is \$18.50 and can be bought at the Fine Arts Museum.	Meet at Hotel Lobby 10am	Tour
12:00pm-2:00pm	North American Chapter (NAC) Board Meeting		Meeting
3:00pm-5:00pm	Registration	Mezzanine Floor	
6:00pm-9:00pm	Welcoming Reception Welcome by Sue Foo, President NAC-WCCI Sue Foo, Program Coordinator Kamala Louvelle, Conference Host Opening General Session: <i>Partnership between Love and Science in Educational Practice</i> by Clay M. Starlin Tending Loving Communities (TLC) Project, USA	St. Laurent A	Welcome Reception and Keynote

Friday October 25, 2013			
Time	Activity	Room	Format
7:30am-12:00pm	Registration	Mezzanine Floor	
7:30am-8:00am	Breakfast	Laurent A	
SESSION 1.1 8:15am-9:45am Moderator: Judy Piro	SESSION 1 1. <i>Practical Suggestions for Academic Collaboration between Disciplines in the Faculty of Communications</i> by Hidayat Hale Kurniati, Baskin University, Turkey. 2. <i>Partnerships for Social Justice? Corporate Influence in Educational Contexts</i> by Judy Piro, Texas Woman's University; Tammy Shatt, Lipscomb University & Roger Winters, Lipscomb University, USA.	Mont Royal	Presentation
SESSION 1.2 8:15am-9:45am Moderator: David Powell	1. <i>Flattening the Classroom: Technologies, Tools, and Temporal Realities for Flipping the Classroom</i> by Floyd Lockhart III & Gelasio Lockhart, Southeast Missouri State University, USA. 2. <i>Being Vulnerable Does Not Mean Being Disadvantaged: Improved Opportunities for Vulnerable Learners in The Academy of Central Bedfordshire</i> by Nigel Croft & Peter Cohen, The Academy of Central Bedfordshire, United Kingdom.	De La Montagne	Presentation
SESSION 1.3 8:15am-9:45am Moderator: Andrey Wright	1. <i>Developmental Journey of the Greater Cincinnati STEM Collaborative (GSCC) to Improve its Regional Well-Being</i> by Inesda Castaneda-Emswiler, Kathie Moynard, & Shelly Michan, University of Cincinnati, USA. 2. <i>A Training Approach of Preservice Teachers in the Integration of Technologies in Science Education: A Partnership Between the Faculty of Education of a Canadian University and a High School</i> by Laura Trudel & Raymond LeBlanc, University of Ottawa, Canada.	St. Laurent B	Presentation
SESSION 1.4 8:15am-9:45am Moderator: Carol Walker	1. <i>Education Partnership Initiatives between the Blackfoot Community and the Faculty of Education of the University of Lethbridge: Lessons Learned</i> by Peter Heffernan, University of Lethbridge, Canada. 2. <i>The Impact of a School/University Partnership and the Professional Development Schools Model of Teacher Preparation on Teacher Retention</i> by Christina Behn, Worcester State University; Erin DeBruin, Worcester Public Schools; Catherine Mulcahy, Worcester State University, USA.	Room 2403	Presentation

SESSION 2.1 10:05am-11:35am Moderator: Clay Shaffin	SESSION 2 1. <i>Partnerships in Water Ecology: Aquest in a Cultural Community in Northern New Mexico</i> by Jessica Kimmel, University of the Incarnate Word, USA. 2. <i>Oral History of Nuremberg's Schools Movement and Reconstruction After Marauder Typhoon</i> by Vincent Shieh, National Kaohsiung Normal University & Angela Lu, Kaohsiung Medical University, Taiwan.	Mont Royal	Presentation
SESSION 2.2 10:05am-11:35am Moderator: Larry Hufford	1. <i>School-Community-Parent Partnerships and Educational Achievement of Immigrant Youth</i> by Mahsa Bakhtiari, Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM), Université de Montréal, Canada. 2. <i>Building a Virtual Community to Foster Collaboration and Training for the Educational Administration and School Counseling Site Supervisors at the P12+ Level</i> by Dina Patis & Lisa Spencer, National University, USA.	De La Montagne	Presentation
SESSION 2.3 10:05am-11:35am Moderator: Navita Mayer	1. <i>Educational Achievement for All Learners through Interdisciplinary Partnerships: Discovering Why Students Fail</i> by Preelope Krough, Dina Patis, Diana Wheeler, Cindy Syman, & Mary Anne Wagner, National University, USA. 2. <i>Differentiate Learning to Provide Success For All</i> by September Hinkle, Southeast Missouri State University, USA.	St. Laurent B	Presentation
SESSION 2.4 10:05am-11:35am Moderator: Sue Fox	1. <i>School-Community Partnerships in Two French Schools</i> by Ariane Mirel-Guthart, Toronto, Canada. 2. <i>Implementing A Swedish Agency project in USA: Challenges in Community, Family, and School Partnerships</i> by Audrey Wright, Worcester State University, USA.	Room 2403	Presentation
11:25am-12:15pm	LUNCH	St. Laurent A	
SESSION 3.1 12:45pm-2:15pm	SESSION 3 1. <i>How are Local Educational Foundations Supporting K-12 Education and Building Partnerships with the Community</i> by Wayne Padovee & Donna Elder, National University, USA.	Mont Royal	Workshop
SESSION 3.2 12:45pm-2:15pm Moderator: Judy Leavelle	1. <i>A Spiritual/Secular Partnership Approach to Sex Abuse: Transforming Performing Arts to Spiritual Resiliability</i> by De-Yin Shih & Yu-Mei Tsai, Tse Chi College of Technology, Taiwan. 2. <i>Interdisciplinary Planning for International Student University Success</i> by Judy A. Leavelle & Aude Le Masson, St. Edward's University, USA.	De La Montagne	Presentation
SESSION 3.3 12:45pm-2:15pm Moderator: Peter Heffernan	1. <i>The Development of Hybrid Learning Model Curriculum for Character Education in Pre-service Teacher Education in Indonesia</i> by Idrus Affandi, Indonesia University of Education, Indonesia. 2. <i>JIE Publishing: Do & Don't</i> by Tammy Shatt, Roger Winters Lipscomb University & Judy Piro, Texas Woman's University.	St. Laurent B	Presentation

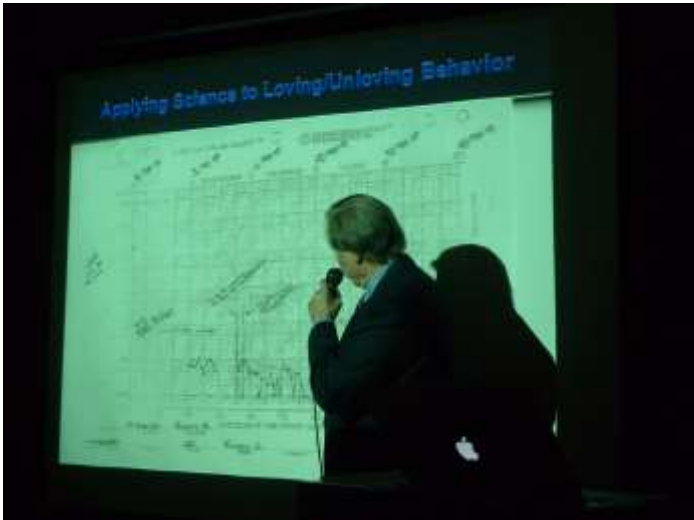
Friday October 25, 2013 (cont.)			
Time	Activity	Room	Format
SESSION 3.4 12:45pm-2:15pm Moderator: Lynne McLean	1. <i>Building Partnerships to Support Social Justice for All Learners</i> by L. McLean, T. Crowe, N. Ng-A-Fook, R. Kane, L. Leet, R. Reimer, L. Gibbons, Faculty of Education, University of Ottawa, Canada.	Room 2407	Panel
SESSION 4			
SESSION 4.1 2:35pm-4:05pm Moderator: Larry Hafford	1. <i>Volunteers Cross-Cultural Experience in Tanzania and Zambia: What Can Others Learn From the Volunteer's Shared Reflection of Their Experience</i> by Elaine Takami, University of Kentucky, USA. 2. <i>A Pedagogical Analysis of Citizenship Education in Post-Conflict Societies: Belfast and Sarajevo as Case Studies</i> by Larry Hafford, St. Mary's University, USA.	Mont Royal	Presentation
SESSION 4.2 2:35pm-4:05pm Moderator: Sharon Walker-Fillion	1. <i>Evaluation Program on the Improvement of Primary School Teacher Performance in West Java Province in Indonesia</i> by Dian Widyadhi, Indonesia University of Education, Indonesia. 2. <i>Learning through affect: Engagement and enjoyment as Learning Outcomes in a Multicultural Fair</i> by David Powell, Sima Cwick, & Tahira Khalid, Southeast Missouri State University, USA.	De La Montagne	Presentation
SESSION 4.3 2:35pm-4:05pm Moderator: Douglas Warring	1. <i>Examining Models of Field Experience and Clinical Practice: Building Partnerships to Impact Student Learning</i> by Douglas Warring, University of St. Thomas, USA. 2. <i>"Do It Right": A University-School Research Project on Children's Rights</i> by Sunny Man Chi Lau, Betty Krueger, Bernita Joffe-Smith, Isabelle Desjardins, Bishop's University, Canada.	St. Laurent B	Presentation
SESSION 4.4 2:35pm-4:05pm Moderator: Nancy Caruso	1. <i>It's not Just a Field Trip: Early Childhood Collaborations with Cultural Institutions</i> by Margarita Pérez, Worcester State University, USA. 2. <i>Building Indigenous Teaching and Learning with the Intervisibility of Globalization in Early Education</i> by Aisha Cleghorn, Concordia University, Larry Prochert, University of Alberta, Anna Kirova, University of Alberta, Canada, Darcy Dackiwsky, Aga Khan University, Tanzania.	Room 2407	Presentation
4:05pm-4:25pm	MID-AFTERNOON BREAK	St. Laurent A	
SESSION 5			
SESSION 5.1 4:30pm-6:00pm	1. <i>Tracking engagement across indigenous and non-indigenous worldviews & Canadian curricular studies</i> by Annette Funn, University of Ottawa, Canada. 2. <i>Writing for Social Justice: Zines, Genre Pedagogy and Writing Instruction</i> by Santa Mayas, West Chester University, USA. 3. <i>Pre-service Student Reflections Regarding Multiculturalism and Diversity in a Community Engagement Project in an Urban Middle School</i> by Sue Foo, Worcester State University, USA.	St. Laurent B	Roundtable

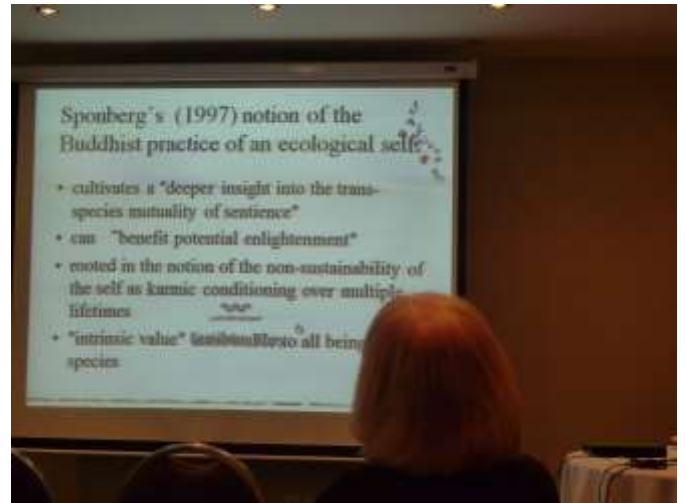
SESSION 5.2 4:30pm-6:00pm	1. <i>Quebec School Humanitarian trips (Haiti and Dominican Republic)</i> by Marie-Anne Fournier, Quebec Schools, Canada. (Presentation in French; translation into English is provided)	De La Montagne	Presentation
SESSION 5.3 4:30pm-6:00pm Moderator: Sharon Walker-Fillion	1. <i>One Class/One Professor/Exponential Effects</i> by Sharon Walker-Fillion, Texas State University, & Carol C. Walker, St. Edmund's University, USA. 2. <i>History Education: Collaborating for the Promotion of Historical Thinking</i> by Vladimir Tringovski, McGill University, Canada.	Mont Royal	Presentation
SESSION 5.4 4:30pm-6:00pm Moderator: Karela Lawville	1. <i>Teach Values in the Community for Social Justice</i> by Anjali Shanmugam, Sacred Heart Catholic High School, Canada. 2. <i>The Social Benefits of Examining Legal Rights in R-12 Education</i> by John Kedzinski, Aberystwyth University, Wales	Room 2407	Presentation
7:00 pm-9:00pm	Dinner & Keynote <i>Building Partnerships for Effective Schools</i> by Dr. Rana Ghosh, McGill University, Canada.	St. Laurent A	Dinner and Speaker

Saturday October 26, 2013			
Time	Activity	Room	Format
7:00am-8:00am	Registration	Mezzanine	
SESSION 6			
SESSION 6.1 8:15am-9:45am Moderator: Tarey Shafi	1. <i>Multiple Intelligence Applied: Subject — Dr. José Rinal</i> , Philippine National River by Penelope V. Flans, San Francisco State University, USA. 2. <i>Creating Materials for Action Schools: Collaborative Knowledge Sharing in Action</i> by Beverly Baker, Lisa Winter, & Philippa Parks, McGill University, Canada.	Mont Royal	Presentation
SESSION 6.2 8:15am-9:45am Moderator: Jessica Karamel	1. <i>The Influence of Encouraging and Discouraging Factors upon the Role and Orientation of Local Government to Optimize the Region's Original Income (Survey on West Area Provincial Government in Sukoharjo by Murni Kuslwin, Indonesia University of Education, Indonesia.</i> 2. <i>School Rural Community Partnership within Diverse Communities</i> by Khushbu Patel, St. Mary's University, & Chris A McGilvery, Angelo State University, USA.	De La Montagne	Presentation
SESSION 6.3 8:15am-9:45am Moderator: Elina Talari	1. <i>Partnership Supporting iPad to Access Children's Literature: Global and Social Justice Issues</i> by Judy A. Lantz, St. Edward's University, USA. 2. <i>Problematising Youth Radicalization in Canadian Educational Spaces</i> by Ashley Manuel, McGill University, Canada.	St. Laurent B	Presentation
SESSION 6.4 8:15am-9:45am Moderator: Sharon Walker-Filion	1. <i>Through Reflection of Counselors with Gay or Lesbian Teenager Clients on Counseling Practice Examining Counseling Training Curriculum</i> by Jui-Chun Chuang, National Kaohsiung Normal University, Taiwan. 2. <i>Exploring a Delicate Partnership between Middle School and Teacher Preparation Program by Integrating Field Experience with Community Engagement</i> by Sue Fox, & Nancy Caruso Worcester State University, USA.	Room 2007	Presentation
SESSION 7			
SESSION 7.1 10:05am-11:35am Moderator: Clay Stach	1. <i>The Power of Giving through Industry-Academia Collaboration: A Case of Tzu Chi Humanitarian Education</i> by Yu-Mei Tsai, Tzu Chi College of Technology, Taiwan. 2. <i>Is There a Place for Social Justice in the School Curriculum? When Speaking of Racism, Environmental Issues, Gender Issues</i> by Monica Mezigh, Montreal, Canada.	Mont Royal	Presentation
SESSION 7.2 10:05am-11:35am Moderator: Christine Behar	1. <i>Opening Historical Narratives: Critically Examining the Potentials of Dialogue through Online Platforms</i> by Nicholas Leno, University of Ottawa, Canada. 2. <i>To Value the Not or to Love the Not? International Baccalaureate Program Expansion and Neoliberal Curriculum Reform in Atlantic Canada</i> by Pamela Rogers, University of Ottawa, Canada.	De La Montagne	Presentation

Time	Activity	Room	Format
SESSION 7.3 10:05am-11:35am Moderator: Margie Penn	1. <i>Using Institutions to Effect Change: Homophobia and Hate in our schools</i> by Thomas McCue, Montreal Schools, Canada. 2. <i>'Hedging Risk' through High School Gay-Straight Alliances: A Narrative of Support</i> by Catherine Varner, University of Ottawa, Canada.	St. Laurent B	Presentation
11:40 am-12:40pm	MID-MORNING BREAK AND BUSINESS MEETING	St. Laurent A	
SESSION 8			
SESSION 8.1 1:00pm-2:30pm Moderator: Thomas McCue	1. <i>Self-Perceptions of Twice-Exceptional Students: Social Justice and the Influence of Labels and Educational Placement on Self-Concept for G/LD Post-Secondary Students</i> by Megan Lutzhaus, University of Ottawa, Canada. 2. <i>Building a Music-Centered Community for Students with Special Needs</i> by Erin Parks, Lotus Centre for Special Music Education, Canada.	Mont Royal	Presentation
SESSION 8.2 1:00pm-2:30pm Moderator: Doug Waring	1. <i>The Urban Teacher Academy: Urbanites' Perspective of Program Preparation and Benefits for Educational Leaders</i> by Pamela Young & Rochonda Newton, University of Dayton, USA. 2. <i>'Student Police Cadet': A Service Learning Activity to mould Social Responsibility among High School Learners</i> by Geetha Jeev Vinn, University of Kerala, India.	St. Laurent B	Presentation
SESSION 8.3 1:00pm-2:30pm Moderator: Sorel Chalk	1. <i>Building Curriculum Partnerships to Support Social Justice for All Learners – A Case Study of the Early Grade Literacy Curriculum Development Partnership between Government and UNICEF in Nigeria</i> by Benedicta C. Aguike, CEO Children & Women's First International Foundation, Nigeria. 2. <i>Gender Threat Experience of Senior High School Male/Female Students – about Teacher-Student Relationship and Peer Relationship</i> by Angela Lo at Kaohsiung Medical University & An-Chi Chen, Kaohsiung Municipal Wun-Shan Senior High School, Taiwan.	De La Montagne	Presentation
2:40pm-3:20pm	Closing Session – "Hope and Despair: My struggle to free my husband/Mother dear" by Monica Mezigh	St. Laurent B	Keynote

六、其他







國科會補助計畫衍生研發成果推廣資料表

日期:2013/10/30

國科會補助計畫	計畫名稱：由男/女高中生就學與教師教學性別刻板印象威脅經驗建構性別平等友善教/學環境與情境之指標與策略(II-I)	
	計畫主持人：謝臥龍	
	計畫編號：101-2410-H-017-028-	學門領域：性別研究
無研發成果推廣資料		

101 年度專題研究計畫研究成果彙整表

計畫主持人：謝臥龍

計畫編號：101-2410-H-017-028-

計畫名稱：由男/女高中生就學與教師教學性別刻板印象威脅經驗建構性別平等友善教/學環境與情境之指標與策略(II-I)

成果項目			量化			單位	備註（質化說明：如數個計畫共同成果、成果列為該期刊之封面故事...等）
			實際已達成數（被接受或已發表）	預期總達成數(含實際已達成數)	本計畫實際貢獻百分比		
國內	論文著作	期刊論文	0	0	100%	篇	
		研究報告/技術報告	0	0	100%		
		研討會論文	0	0	100%		
		專書	0	0	100%		
	專利	申請中件數	0	0	100%	件	
		已獲得件數	0	0	100%		
	技術移轉	件數	0	0	100%	件	
		權利金	0	0	100%	千元	
	參與計畫人力（本國籍）	碩士生	0	0	100%	人次	
		博士生	0	0	100%		
		博士後研究員	0	0	100%		
		專任助理	0	0	100%		
國外	論文著作	期刊論文	0	0	100%	篇	
		研究報告/技術報告	0	0	100%		
		研討會論文	0	0	100%		
		專書	0	0	100%	章/本	
	專利	申請中件數	0	0	100%	件	
		已獲得件數	0	0	100%		
	技術移轉	件數	0	0	100%	件	
		權利金	0	0	100%	千元	
	參與計畫人力（外國籍）	碩士生	0	0	100%	人次	
		博士生	0	0	100%		
		博士後研究員	0	0	100%		
		專任助理	0	0	100%		

其他成果 (無法以量化表達之成果如辦理學術活動、獲得獎項、重要國際合作、研究成果國際影響力及其他協助產業技術發展之具體效益事項等，請以文字敘述填列。)	無
---	---

	成果項目	量化	名稱或內容性質簡述
科教處計畫加填項目	測驗工具(含質性與量性)	0	
	課程/模組	0	
	電腦及網路系統或工具	0	
	教材	0	
	舉辦之活動/競賽	0	
	研討會/工作坊	0	
	電子報、網站	0	
	計畫成果推廣之參與（閱聽）人數	0	

科技部補助專題研究計畫成果報告自評表

請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況、研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性）、是否適合在學術期刊發表或申請專利、主要發現或其他有關價值等，作一綜合評估。

1. 請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況作一綜合評估

☒ 達成目標

☐ 未達成目標（請說明，以 100 字為限）

☐ 實驗失敗

☐ 因故實驗中斷

☐ 其他原因

說明：

2. 研究成果在學術期刊發表或申請專利等情形：

論文：☐ 已發表 ☐ 未發表之文稿 ☒ 撰寫中 ☐ 無

專利：☐ 已獲得 ☐ 申請中 ☒ 無

技轉：☐ 已技轉 ☐ 洽談中 ☒ 無

其他：（以 100 字為限）

3. 請依學術成就、技術創新、社會影響等方面，評估研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性）（以 500 字為限）

本研究成果呈現出性別平等教育推行多年的成效，讓教師在教學現場與師生互動當中能消極避免觸犯法律的言行舉止，然而性別歧視與性別霸凌的現象仍需要社會、文化、制度、政策與法令等全方位的修正與調整，尤其亟需政府相關單位的大力推廣與貫徹性平意識的落實，特別是法令當前，而傳統男尊女卑的積習已久，多數人雖意識到傳統習俗與觀念的弊病，卻在認知系統與價值信念上根深蒂固，以致於校園內不致於出現過於明顯的性別歧視事件，反倒潛藏性別歧視的微攻擊，亦即在法律層面不致於違犯，卻仍讓受害的性別弱勢深感性別刻板印象的威脅，而處於不安情境。因此，建議教育相關單位、教育人員與政策制定者能據本研究結果，在進行友善校園情境的指標建構與評鑑時，能更為細緻地關注於性別歧視的微攻擊，而非停留在表面粗淺的法律條文規範。