

性別化的課程轉化：高中公民與社會科教師的性別議題教學

蘇苑瑜¹ 劉美慧^{2*}

摘 要

本研究旨在探討不同性別的高中公民與社會科教師如何進行教科書性別議題的課程轉化並分析其差異。本研究採個案研究法，邀請臺灣北部地區一所男女合校高中之公民與社會科男、女教師各一位，以其任教的一年級班級為研究場域，透過參與觀察、訪談與文件分析等方法蒐集資料。研究發現，教師對教科書性別議題的理解與詮釋因性別而異，其傾向以自身性別經驗詮釋性別議題。男教師認為教科書太偏女權，因此從性別不均衡的教科書另闢蹊徑，於教學時多闡述男性經驗與處境；女教師則大致贊同教科書內容，進而挖掘並批判教科書隱而不見的性別歧視。此外，男教師強調社會結構對性別的影響；女教師則從生理性別出發詮釋性別，這是一種性別化的課程轉化。然而，性別經驗的侷限使男、女教師的課程轉化忽略整體社會的性別建構意義、認為自身性別為父權社會下實質的受害者，教師的性別運作課程與教科書的正式課程仍有落差。

關鍵詞：高中公民與社會科、性別議題、課程轉化、性別差異

蘇苑瑜，國立臺灣師範大學課程與教學研究所博士生
電子郵件：maisiemaisie7@gmail.com

* 劉美慧（通訊作者），國立臺灣師範大學教育學系教授
電子郵件：lium807@gmail.com

投稿日期：2014 年 08 月 20 日；修正日期：2014 年 10 月 06 日；接受日期：2015 年 1 月 22 日

GENDERED CURRICULUM TRANSFORMATION: THE TEACHING OF GENDER ISSUES OF HIGH SCHOOL'S CIVICS AND SOCIETY TEACHERS

Yuan-Yu Su ¹ Mei-Hui Liu ^{2*}

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the gender differences between male and female Civics and Society teachers in their curriculum transformation of gender issues as presented by textbooks. The participants of this study were two Civics and Society teachers—one male and one female—as well as their students who were senior high school students in northern Taiwan. This study is a case study which utilized participant observations, interviews and document analysis to collect data. Results showed that the male teacher and the female teacher each had different interpretations of gender issues because of their different individual gender experiences. The male teacher believed that the textbook was biased towards women's rights. In response to this perceived bias he searched for and utilized different approaches that were not provided by the gender-imbalanced textbook. The female teacher agreed with most of the textbook supplied content and she attempted to uncover and criticize gender discrimination. The male teacher emphasized the influences social structure has on gender experience, while the female teacher interpreted gender issues from the perspective of biological sex. This is a kind of gendered curriculum transformation. In addition, both teachers neglected to focus on the social construction of gender meaning because of their limited gender experiences. There was also a gap between the teachers' implemented curriculum and the formal curriculum.

Keywords: civics and society, gender issues, curriculum transformation, gender differences

Yuan-Yu Su, Doctoral Student, Graduate Institute of Curriculum and Instruction, National Taiwan Normal University.

E-mail: maisiemaisie7@gmail.com

* Mei-Hui Liu (corresponding author), Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University.

E-mail: lium807@gmail.com

Manuscript received: August 20, 2014; Modified: October 06, 2014; Accepted: January 22, 2015

壹、前言

自 1998 年起，性別平等教育成為中小學九年一貫課程的重大議題之一，逐漸受校園重視。2010 年教育部《性別平等教育白皮書》中課程與教學的政策規劃，除強化《國民中小學九年一貫課程綱要》之規定、落實各科教學應融入性別平等教育議題外，也致力於《普通高級中學課程綱要》中納入性別議題。《普通高級中學課程綱要》的實施通則揭示，教師不論在教學、課程設計與教材編選上，宜多方納入性別平等教育相關議題。

綜觀性別平等教育融入課程教學的相關研究，可以發現多為中小學階段的探討，少有高中階段的實徵研究。當提及性別平等教育相關科目，大多數高中生直指公民與社會科（楊巧玲，2007）。由此可見，公民與社會科已成為學校推展性別平等教育的正式課程之一。而高中「公民與社會」99 新課綱更強調性別主流化「無處不性別」的概念，除了於高一第一冊設專章討論性別議題外，也將性別議題融入教科書不同主題章節，如人權、文化、法律等單元。讓學生在不同學習主題中思考性別議題，期能培養學生的性別敏銳度，讓性別關注的觸角延伸至整個社會公共空間。

儘管高中公民課綱中性別教育的立意甚佳，性別教育的成功仍主要取決於教師對課程的詮釋。教師的性別意識與課程轉化能力在性別議題轉化教學中扮演關鍵性角色（謝小苓、游美惠，2004）。而教科書是教師教學的主要依據，教師是轉化教科書的關鍵人物，其對教科書性別議題的詮釋與其本身性別緊密相關，位於不同性別位置的教師性別經驗不同，帶著不同性別視框理解並轉化性別議題的教學，即使依據同一文本教學，在詮釋上仍存有某種程度的差異。如 Barber（2002）指出，教師對於性別平等教育素材的選取與教學目的看法不同，男、女教師的教學具明顯差異。教師潛藏的性別意念可能於教學歷程中無意地展現，其影響始於對教科書的詮釋，而進一步影響其教學決定、課堂教學語言符碼。

本研究以北部地區一所男女合校高中為研究場域，採個案研究法，以參與觀察、深入訪談與文件分析的方式，探究兩位不同性別之公民與社會科教師對教科書性別議題之課程轉化差異。本研究聚焦於教師的知覺課程與教室層級的運作課程，指教師詮釋教科書內容並將其展現為教學實踐的過程，包括教科書詮釋與教學運作。因篇幅問題，課程綱要與學生經驗課

程不在本研究的探究範圍。具體言之，本研究目的有三：一、瞭解不同性別教師對教科書性別議題詮釋的差異。二、分析不同性別教師對性別議題的課程轉化差異。三、探討不同性別教師的性別議題教學與教科書內容之落差。

貳、文獻探討

以下分別探討課程轉化與教師性別與教學之相關理論與研究：

一、課程轉化理論

Brophy (1982) 指出，課程實施是不斷縮減與增加的歷程。如圖 1，A 代表官方採用的正式課程；校長或課程委員會對官方課程的解釋會刪去 A_0 並增加 B，產生學校層次的課程，成為非官方正規的課程；接著教師對學校層次的課程進行修改，教師依據個人信念與學生需求刪除 C_0 、增加 D，如此便產生了教師的意圖課程 E，與原先正式課程 A 和非正式課程 B 已有所差異。然而教師在意圖課程 E 的教學中，因現實考量而刪除 E_0 ，同時用一些曲解或錯誤的方式教導 F；在實際教學的教材中無論是正確的 E 或不正確的 F，有些會以 E_1 、 F_1 的形式被學生學習與保留， E_2 、 F_2 則是教師教得太簡潔或含糊， E_3 、 F_3 則是被學生曲解或以錯誤的前置概念所過濾。最後學生的經驗課程僅剩 E_1 的一小部分與原官方課程 A 重疊。

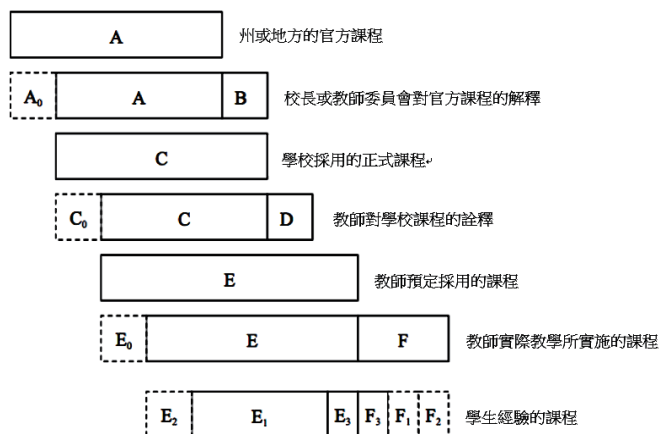


圖 1 課程轉化造成的差距

資料來源：Brophy (1982)

圖 1 中, 教師教學轉化指教師對學校採用的正式課程作詮釋, 形成預定採用的課程並實施於課堂。其涉及的範圍自學校採用的正式課程 C 至教師實際教學實施的課程 E + F。近來有關教科書使用的研究指出, 教科書已取代課程綱要, 教師備課與教學大致依循教科書內容架構, 教科書被教師視為教學最終目標, 成為教師預定採用的正式課程 (楊雲龍、徐慶宏, 2007)。

各版本教科書編輯者對課程綱要內涵的解讀、觀點與理念不同, 教科書所編寫之內容與提供的教材不盡相同, 影響教師對教科書的詮釋與教學詮釋 (Brown & Edelson, 2003; Tarr et al., 2008)。當教師接觸新穎或不熟悉的課程內容時, 教師的認知與教學會受到挑戰與改變, 這時教科書能提供教師新概念、引導教師建構課程並發展教學, 作為教師專業發展的工具 (周淑卿, 2008; Llyod, 2008; Remillard, 2000)。另一方面, 教科書也可能阻礙教師教學, 如 de Castell (1990) 指出, 教科書的書寫總是不精確且前後矛盾, 對教師來說並不容易理解。此外, Luke (1989) 與 Cortazzi (2000) 從文化角度批判教科書, 認為教科書內容充滿意識形態, 少從師生文化角度出發, 教師轉化教科書內容於教學的過程中容易受限。

然而, 儘管教師教學受制於教科書, 教師在面對教科書仍是具能動性的個體。教師對所處的政治、經濟與社會脈絡的理解有助於教師解構與建構課程素材 (Apple, 1992)。Ben-Peretz (1990) 指出, 教師有教科書使用的決定權, 教師是組織教學素材的重要人物, 能從教科書的宰制中釋放, 選擇、調整與發展符合需求的教學素材。若以 Snyder、Bolin 與 Zumwalt (1996) 課程實施的三種觀點來理解教師對教科書的詮釋。持忠實觀 (fidelity perspective) 的教師重視教科書內容知識與教學傳遞的一致性, 忠實完整地將教科書內容傳遞給學生。持調適觀 (adaptive perspective) 的教師會視本身觀點、想法與學生的需要調整教科書內容教學, 這類教師會在自己的觀點與教科書的觀點間不斷地協商, 解讀教科書內容。而持締造觀 (enactment) 的教師強調師生與教科書的互動, 強調課程是師生共同建構的教育經驗, 教科書是建構課堂經驗的手段, 而非教育經驗總體。

在意圖課程轉化為運作課程的過程中, 教師個人經驗是影響課程實施的關鍵。Cavieres-Fernandez (2014) 研究教師經驗與公民教學的關係, 發

現教師會從自身經驗發展實踐知識，形成課堂論述，幫助學生理解複雜多元的社會。然而，教師個人經驗的侷限也可能成為阻礙其教學的因素，並非所有教材都能達到教師最大的使用效果（Ben-Peretz, 1990; Kelly, 2003）。

依據 Brophy 的理論，課程實施在層層轉化過程中，會離原先課程構想越來越遠。然而在教學轉化過程中，教師本身的學科素養、教學設計與生活經驗，都可能對課程實施產生強化效果。其中與生活相關的科目，如公民與社會科，教師的經驗更形重要，教師會從生活經驗取材，補充正式課程不足之處（劉美慧、鄭景澤、陳亮君，2011）。換言之，教師據以理解社會生活世界並帶入課堂的不同性別經驗，對性別議題的詮釋十分重要。

本研究擬以 Brophy 課程轉化理論為架構，將研究範圍聚焦於教師知覺課程與運作課程，圖 2 為本研究之研究範圍，包括圖 1「學校採用的正式課程」至「教師實際教學所實施的課程」的轉化歷程。教師對學校課程的解釋在本研究即「教師以學校採用之教科書為正式課程，對教科書中性別議題的理解與詮釋」。教師基於對教科書的理解與詮釋，進一步刪除、篩選或添增教學素材，而形成教師所預定採用之課程。最後則是教師實際教學所實施的課程—教師轉化教科書後實際於課堂實施的教學，即運作課程中教師的教學詮釋。欲瞭解不同性別教師如何選擇、詮釋並轉化教科書中的性別議題，並分析其課堂教學詮釋的性別差異。



圖 2 研究範圍

二、教師性別與教學

教師的身體與性別經驗對性別教學有深刻的影響，一個人的性別經驗與身體有關，身體上的差異是一個動詞，它給我們的精神旅行提供動力，如階級、種族、性別等，這些差異是通向存在知識的入口，使我們徹底地看懂這個世界（Estola & Elbaz-Luwisch, 2003）。身體與社會世界的關係涉與身分認同，性別經由身體建構，限制我們可以建構與呈現的身分認同，如女人經驗懷孕、月經，這些經驗形成女性個體的一部分，在理解性別時，忽略身體的生理特質是非常有問題的（Paechter, 2006）。

教師意識到的社會、文化與歷史事件形塑其個人經驗，教師帶入教室的經驗、創造的意義有其社會、文化與歷史的模式（Elbaz, 2006）。經驗作為認知的方式，不同性別身體有不同性別經驗與認知事實的方式。如教師支持的意識形態因性別有所不同，此與其性別經驗有關，並於教學中反映出明顯差異（Smith, 2000）。如同 hooks 指出：

教師將經驗與分析認知的方法帶入課堂的特殊立場無法從書中獲得，甚至超出觀察與對特殊實體的研究，這個特殊觀點產生於經驗與回想往事的熱情。「經驗的熱情」包含許多情感，特別是苦難，有一種獨特的知識來自於苦難，它透過身體傳達所知道的，並藉由經驗深刻地形塑認知。（劉美慧譯，2009，頁 89-90）

教師性別意識覺醒是性別教育成功的關鍵，教師的性別意識影響其對性別議題的理解與詮釋，並影響其課堂教學語言。性別意識包含三種不同形式，且呈連續性的排列，分別為性別覺察（gender awareness）、女性／男性意識（female/male consciousness）與女性主義意識／反女性主義意識（feminist/anti-feminist consciousness），性別覺察是接受既有社會文化對性別的認定，但未批判現象背後意涵；女性／男性意識基於性別覺察，覺察性別間相互之權利與責任關係；女性主義意識／反女性主義意識是一種意識型態，對於性別關係採取挑戰或防衛的態度，共享群體認同，發展政治性社會運動（Gerson & Peiss, 1985）。教師的性別意識經由社會文化與

個體所經歷之性別相關經驗，如家庭、工作、情感／婚姻等日常生活社會互動的覺察經驗所形塑，教師從日常生活的遭遇中體察，並從實踐中累積、增強性別意識（林昱貞，2001；畢恆達，2003）。教師對於性別議題的關懷主要源自其生命經驗中意識到的性別不平等，性別意識通常是當生活遇到性別的限制以與意識到性別結構對生活的影響時才會形成（劉惠琴，2002）。不同教師所遭遇的性別限制不同，形塑不同的性別經驗與性別意識，影響教師性別議題教學的內涵。

此外，教師的性別經驗、所持的性別觀與意識形態影響其課堂性別語言。語言是教師體現的基礎，教師過去的社會、性別經驗影響課堂語言，反映教師認知的的生活經驗世界，幫助我們瞭解不同的性別角色位置（Connelly & Clandinin, 1997; Johnson, 1989）。教師的語言、經驗敘說包含其主體的表達，反映社會中的性別規範、權力運作、性別知識論述與主體的複雜關係，語言不只是表達性的，更是構成性的（卯靜儒，2004）。在政治上，Phillips（1995）指出，以只重視不同的意見主張都有獲得代言的機會，而不重視誰作為代言者的角度去檢視差異是否遭到排除，是過於狹隘的。

衡諸國內關於性別教學實踐的期刊論文為數不少，但從教師性別角度探究性別議題課程實施的研究則非常有限。整體而言，國內關於性別教學的研究多聚焦於女性主義教育學之教學成效（陳宜倩，2009）、教師性別意識與師生互動（施悅欣、陸偉明，2002），或是性別平等教育融入單一學習領域之實施效果（洪久賢、殷童娟，2000），少見不同性別教師對性別議題的詮釋與課程轉化的比較分析。而教師性別教學所探究之階段多為國中小（李雪菱，2011）、大學階段的探究（王儷靜，2004；謝小苓、王雅各，2000），少有高中階段的實徵研究。楊巧玲（2007）的研究雖然以高中階段為主，但其內容聚焦於學生經驗的探究，而非教師性別課程實施的教學分析。

單一性別教師將其性別經驗帶入課堂、為整體社會的性別教育代言，是否排除社會其他不同性別經驗與論述進入教室的機會？而使學生的經驗課程有所不同？不同性別教師處於不同性別位置，經驗不同性別處境，這些經驗作為教師認知世界的性別視框，是教師詮釋教科書性別議題的基礎，更是影響其教學轉化的關鍵因素。

參、研究方法

為瞭解教師的性別經驗如何影響其對教科書的詮釋與教學實踐，本研究採個案研究法，在兩個高中公民與社會課堂進行深入探究。

一、研究場域與研究參與者

本研究以北部地區一所男女合校且合班的高中為研究場域，該校在該區是排名前中段的高中。全校共 63 班，高一共 21 班，每班約 42 人左右，高一班級男女比例約 1：1，高二分組後每班男女比例不同。研究者從該校選取公民與社會科男、女教師各一名，再分別選取其任教之高一班級各一班，A 班為女教師任教班級、B 班為男教師任教班級，共兩班進行研究。研究者選取參與研究教師之條件為：（1）公民與社會科合格之教師，且曾於師資培育過程中修習性別教育課程，熟悉性別基礎知識。（2）具有某種程度之性別意識，即能意識個人性別處境、覺察日常生活中的性別關係。（3）在研究者說明研究計畫內容後，態度友善、肯說且能清楚敘說其經驗的教師。選取高一班級的原因是，公民與社會科第一冊主題「自我、社會與文化」，設有專章討論性別關係，且該冊有較多比例的性別議題。本研究以該校所採用之「高中三民版公民與社會第一冊」教科書為探討範圍。

這所高中的教學方式與班級互動氣氛等，皆受到升學主義影響。兩班公民與社會科的教學多以教師講述與問答為主，情意方面多運用道德兩難討論與價值澄清教學，較少探究課程或更深入的對話討論。

參與研究的男教師 Bryan 與女教師 Ariel 教學年資與年齡相近。兩位教師的性別觀主要形塑於家庭、求學與日常生活間的性別實踐，以下簡述兩位教師的背景。

女教師 Ariel，七十幾年次，教學年資三年。大學主修經濟相關科目，研究所為公民教育相關系所畢業。Ariel 老師在家排行老大，下有弟、妹。從小外公、外婆對家中女性期望不高，因此想努力證明自己，挑戰外公、外婆男尊女卑的想法。Ariel 老師的父母性別觀念較自由平等，對她沒有太多性別上的拘束或影響。在求學過程中，Ariel 老師求學時期皆就讀男女合班學校，她認為教師總多關注男學生而忽略女學生，因此她提醒自己

對學生不要有性別差別待遇。Ariel 老師的男性友人較女性友人多，也有許多同志朋友，她認為可能是她個性較男性化的緣故。

男教師 Bryan，七十幾年次，教學年資四年。Bryan 老師大學畢業於公民教育相關科系，就讀政治相關研究所。Bryan 老師在家排行老么，上有兄、姊，與兄、姊年紀落差大，父母對他的期望不及兄、姊高，家庭對其性別觀影響不大。Bryan 老師就讀男女合班國小，他認為國小男老師較照顧女學生，所以小時候有女生權力較男生權力大的想法，因此他提醒自己教學不要有性別差異。Bryan 老師國中與高中就讀男校，身邊朋友多為男性，長期受男性文化薰陶。Bryan 老師雖不太認同同性戀，但不會排斥同志，他有同志朋友，彼此相處融洽。

在愛情方面，兩位教師很有自己的主見，甚少為愛情委屈自己。愛情對兩位教師性別觀的影響在於透過異性交往體認男女性別差異。在工作方面，兩位教師在學校有不同的性別處境。由於該校社會科教師多為女性，Ariel 老師在學校或社會科辦公室甚少感受性別差別待遇；而 Bryan 老師則從辦公室互動與議題討論中深深感受兩性想法的差異。此外，Bryan 老師認為男老師道德壓力較重，易成為校園議論的焦點。

二、資料蒐集

本研究透過參與觀察、訪談與文件分析蒐集資料：

（一）參與觀察

為深入瞭解教師的實際教學詮釋，研究者入班觀察一學期，從 100 年 9 月 9 日課程開始，至 101 年 1 月 10 日課程結束，每週 2 天、一週 4 堂課，共參與觀察 66 堂課。教室觀察聚焦於教師對教科書性別議題的詮釋與教學實踐。

（二）訪談

訪談分為正式訪談與非正式訪談。正式訪談的部份，研究者利用課餘時間分別約訪兩位教師。而非正式訪談的部分，則是研究者運用課前與課後的時間，與兩位教師進行日常生活般的聊天互動。

為瞭解教師的性別經驗、對性別教學之理念與想法、對教科書性別議題的看法與詮釋，以及教師轉化教科書性別議題所遇到的困難與感受等。對兩位教師的訪談採深入訪談法，每次訪談約 2.5 至 3 小時，共訪談 6 次、總時數約 18 小時。

（三）文件分析

研究者以三民版高中公民與社會科第一冊教科書與教師提供的補充講義為文件分析的素材。文件分析結果配合觀察與訪談資料進行交叉檢視，並作為分析教師教學內容與教科書內容差異的基礎。

三、資料分析

資料分析採主題分析法，先整體閱讀訪談逐字稿、觀察記錄、相關文件資料，寫下觸發想法、初步理解與省思。再用可涵括的概念字句將兩位教師對教科書詮釋以與課堂教學的細節，如不同情境脈絡下兩位教師說話隱含的性別主張、概念或意義等進行標記、註解、分類與編碼，形成個別意義事件。由於田野資料豐厚，研究者先從實徵資料中分析幾項重要經驗事件，形成粗略主題架構。而後透過持續閱讀文本，篩選、比較可納入現有主題的資料，依新資料調整主題或另闢主題。在過程中不斷地將已形成的主題放回訪談與教室觀察當下的脈絡思考，加強資料與主題間關聯、精煉與形塑主題間關係與確認共同主題。

四、研究倫理

在研究過程中，研究者隨時考量研究倫理、不斷地自我檢視並與研究參與者協商，以下陳述本研究涉及之研究倫理。

（一）知情的同意

研究者進入班級研究前，先聯繫研究參與教師，向其充分說明研究目的與過程後徵求其同意。待其同意後，再分別徵得教務主任與班級導師的同意，並依該校程序發送公文知會相關單位，向其說明研究方向、資料蒐集方法與研究者角色。研究者向研究參與教師保證在研究過程中秉持「告知後同意」原則，即在場域的研究相關行動皆會事先告知。在學生部分，則由研究參與教師介紹研究者身份，再由研究者向學生說明研究者角色、

觀察時間與期程，並向學生保證絕不干擾課程進行，學生如果不想參與本研究，隨時可以向研究者說明，研究者不會將其記錄至田野筆記中或報導。截至研究結束，皆無學生退出。

（二）匿名與保密原則

研究者向研究參與者承諾，不隨便與他人談論研究場域內發生的事情。將研究參與者與研究場域作匿名處理，使用化名與代碼、避免交叉比對可得之線索，以保障研究參與者的隱私與權益。

（三）忠實呈現

研究過程中，研究者將秉持誠實、不欺騙的原則，以客觀的態度分析、詮釋資料，並誠實地呈現研究分析結果。為使所言有據，研究者運用研究參與者檢核，尊重研究參與者的觀點，不捏造或竄改研究參與者的陳述，不斷地與研究參與者溝通協商，以達雙方共識。

肆、研究發現

高中三民版公民與社會科教科書依據普通高級中學必修科目「公民與社會」99課綱教材綱要所列，第一冊「自我、社會與文化」共八章，男、女教師對教科書中性別相關議題所作的詮釋主要分布於「自我的成長與準備成為公民」、「人己關係與分際」、「人與人權」、「公共利益」、「多元文化社會與全球化」五章。其中「人己關係與分際」設有性別專章，聚焦性別基礎概念與重要議題探討。以下先依教科書章節分述不同性別教師對教科書性別議題之詮釋差異，接著探究不同性別教師對教科書性別議題之教學轉化差異，最後分析不同性別教師對教科書性別議題轉化之落差。

一、不同性別教師對教科書性別議題之詮釋差異

茲以下列五項主題，先說明教科書的重點，再說明不同性別教師如何詮釋這些主題。

（一）自我的成長與準備成為公民

教科書提與先賦地位、成年禮與繡學號的定義與相關概念，但未涉性別，兩位教師融入性別進行教學詮釋：

1. 先賦地位：教科書僅陳述定義，未涉性別。Bryan 老師與 Ariel 老師以父權社會男尊女卑情形為例詮釋先賦地位。Bryan 老師未提及「男尊女卑」一詞，而以較委婉的方式，如「為了生男生而生那麼多小孩是件令人尊敬的事情」說明社會男尊女卑觀念。而 Ariel 老師則以質疑語氣陳述並批評社會中女性先賦地位較低的男尊女卑現象。
2. 成年禮：教科書介紹成年禮的形式與對成年男女之期望—男性勇敢負責、女性賢惠持家。Bryan 老師未提及性別，Ariel 老師批判周禮與原住民成年禮中的男尊女卑觀念與性別刻板印象。
3. 繡學號：教科書中校園人權議題以「繡學號」一詞舉例，未解釋也未涉性別。兩位老師從繡學號延伸至繡名字，融入性別進行討論。多數中等學校規定男學生制服同時繡名字與學號，女學生則僅繡學號，對此 Bryan 老師以「男學生繡名字也很危險」自嘲，認為不論男女繡名字同樣危險；而 Ariel 老師認為女學生不繡名字的原因是「女生相對男生來說比較危險」。

（二）人已關係與分際

第二章內容直接涉及性別議題，分述如下：

1. 多元家庭形式：教科書僅陳述定義，家庭形式為教師自行補充。Ariel 老師以同居家庭分手、女方遭棄而申請贍養費的司法案件舉例；Bryan 老師則闡述多元家庭的客觀定義，未舉例說明。
2. 家庭暴力：教科書僅陳述定義，未舉例。Ariel 老師以鄧如雯殺夫案說明家庭暴力防治法，並補充男對女施暴例子。Bryan 老師對家暴的詮釋以實務為主，如家暴撥打專線、家暴法適用親等範圍。Bryan 老師將家暴議題與性別刻板印象連結，突破一般男性為施暴者的情況，以女性施暴者舉例。
3. 性別刻板印象：教科書僅陳述定義，未舉例。Bryan 老師以長髮男性與男性牽手與短髮女性與女性牽手做對比，指出社會對男性的性別刻板印象特別嚴重，對男性日常生活與親密行為造成限制。Ariel 老師以女性刻板印象廣告為例，期勉學生打破生活週遭

對女性的性別刻板印象。Ariel 老師認為，社會上女性身份地位較低，許多性別歧視與刻板印象限制女性發展。

4. 生理／社會性別：教科書陳述生理性別不是非男即女，以男性變性人舉例；社會性別僅陳述定義，男女例子並舉。Bryan 老師少講述生理性別內容，未提及雙重性別身分例子，著重於社會性別。他從男性角度檢視社會賦予男性的期望與壓力，少提及女性不平等待遇。Bryan 老師以求學經驗說明男性成功與能力無關，而是男性的社會壓力與期待較女性大。Ariel 老師以男性變性人為例講述生理性別，說明變性人的困境、生理性別對社會性別的影響，並肯定其正視性向的行動。Ariel 老師對社會性別著墨較少，多以女性舉例。
5. 性別氣質／傾向、同性戀：教科書以葉永鋈與女同志為例，期勉學生尊重不同性別氣質與傾向的人。Bryan 老師以其高中男校經驗為例，描繪男校排擠同志的情形，並以建中同志自殺故事說明同志在社會上的龐大歧視與壓力。Ariel 老師以男性同志友人為例說明同志與一般人無異，並以男、女性親密行為的差異說明社會對男、女同志的差別對待。
6. 性別不平等與歧視：教科書內容為（1）父權社會重男輕女，女性不平等。（2）女性工作權不平等：同工不同酬、禁婚條款與禁孕條款。（3）以男性為中心的性別平等觀是假平等。Bryan 教師說明教科書性別歧視與女性不平等例子，強調父權社會賦予男性的責任，指出不鼓勵女性結婚生小孩、同工不同酬的形成背景源於傳統社會的性別期待。Ariel 老師以生理性別解釋職場上的性別不平等，認為基於生理差異，社會理應保障女性，並進一步由教科書延伸女性不平等例子，如語言、法律、媒體層面。兩位老師皆於課堂提及再生產勞動、家庭主夫概念。Ariel 老師指出男性不甘願的心理是家庭主夫、性別平等觀在社會落實的困難。Bryan 老師肯認男性也能當家庭主夫操持家務，指出男女的差別僅在於無法生育。

7. 性騷擾：教科書內容為（1）女被男性騷擾最常見，多數女性有性騷擾經驗，但也有男性受害者。（2）男對女的性騷擾出現頻繁，體現社會性別不平等。（3）以上司員工／師生間的性騷擾說明性騷擾涉及權力關係，未說明關係對象性別。Bryan 老師以男性性騷擾無罪新聞案例教導學生自我保護、免於被誤認性騷擾。接著以男性友人被婦人性騷擾、性侵害法律條文的變更為例，強調性侵害不只男對女一種類型。最後以大學男教授性騷擾女研究生的新聞說明交換利益式性騷擾，並將騷擾／被騷擾對象性別互換，引導學生反思社會加諸男性的污名與性別刻板印象。Bryan 老師以男校求學經驗說明對同性戀的敵意環境式性騷擾。Ariel 老師強調大部分性騷擾以男騷擾女多，以女性被男性輕觸卻被告性騷擾的新聞為例，告誡男學生避免父權中心思維、注意言行舉止。並以高職女生遭性侵的新聞為例，提示女學生自我保護的重要性。Ariel 老師以任教男校的經驗說明男學生將班級營造為物化女性的敵意式環境。
8. 情愛關係與自主：教科書為理論定義與輔導性說詞，未舉例說明。Bryan 老師講述教科書理論定義，而 Ariel 老師將個體自主性與性騷擾概念連結，強調身體自主概念，告誡女學生保護身體、注意安全。

（三）人與人權

此單元與性別有關的主題為婦女人權與婦權立法相關議題，教科書先簡介聯合國消除婦女歧視公約，而後論述婦女參政權、經濟權與社會權。其中提及婦女團體性別比例原則取代婦女保障名額的修法建議，以促進性別平等。

Bryan 老師多講述社會權，僅陳述定義、未涉性別。參政權部分，他肯認性別比例原則強調「性別」而非「婦女」概念，並說明「性別比例原則」無法取代「婦女保障名額」是因為臺灣修憲門檻過高。Bryan 指出，臺灣女權團體興盛、法律相對平等，與其他國家相比，性別也較平等。

Ariel 老師提及教科書的每項婦權，補充再生產勞動自由處分金概念，強調家務非女性責任。參政權由選舉制度與傳統性別觀說明「婦女保

障名額」與「性別比例原則」，指出性別比例原則至今仍無法取代婦女保障名額的原因是傳統社會父權思想仍深深影響選民投票行為，女性缺少的不是能力、而是機會。Ariel 認為「消除對婦女一切形式歧視公約」僅是形式，並未真正消除對婦女的歧視。儘管臺灣簽署該公約，但仍可見許多性別不平等情況。

（四）公共利益

1. 社會正義說：教科書陳述均等原則與差異原則，先考慮均等原則再考慮差異原則。Bryan 客觀陳述教科書定義，未涉性別。Ariel 老師以服兵役為例說明差異原則，指出要求女性與男性一同服兵役是只看均等原則而忽略差異原則的假平等。再次強調性別平等須基於生理差異作考量，才是真正性別平等。
2. 壓力／利益團體：教科書提及輿論與公民團體對決策的影響，未提及性別。Bryan 老師認為臺灣婦女團體力量大，是重要利益與壓力團體，在政策決定上發揮的力量不可小覷。Ariel 老師則客觀陳述教科書定義。

（五）多元文化社會與全球化

教科書內容未涉性別，兩位老師在多元文化議題上同時補充多元婚姻制度。Bryan 老師以母系社會的雲南摩梭族走婚制為例，走婚制描述的女性較勇敢、地位較高；男性社會責任較女性輕。Ariel 老師以父系社會的傳統中國一夫多妻／藏族一妻多夫婚姻制度為例。一夫多妻與一妻多夫制，女性皆以夫家為主，女性為生產與服侍工具，地位卑微。

檢視公民與社會科教科書的性別議題可以發現，除第二課性別章節外，其他課程主題幾乎少涉性別。其性別議題的融入僅限提及名詞、以一兩句話論述舉例。而在性別章節中雖有闡釋性別概念定義與進行相關議題的事實性論述，卻少有實例說明與價值判斷。教師教學順序與內涵組織基本上以教科書為架構，並輔以自身性別經驗舉例詮釋，對性別概念與議題進行價值判斷。

二、不同性別教師對教科書性別議題之課程轉化差異

(一) 從性別不均衡的教科書發展男性化的課程觀點 vs. 認同教科書內容並發掘隱而不見的性別歧視

Bryan 老師與 Ariel 老師對教科書的性別議題與相關論述有不同看法。Bryan 老師認為教科書的性別立場過於偏頗，對性別議題的書寫偏向女性權益的爭取，性別立場不均衡。

我覺得教科書比較偏女權，且極度偏女權，沒有平衡的說法。寫得就是男性主宰世界、沒有給予任何空間所以女權興起，有種想要女性統治世界的感覺，有點過度啦！性別平權觀念要求的是平等而不是……有一種在其他方面受欺壓，所以在另一方面就要補回來……。教科書也沒有不對，只是立場太偏頗，不一定男生觀點要多，但至少平衡一下。(訪男師 1010403)

因此 Bryan 老師從教科書中另闢蹊徑，在課堂可以見到他試圖平衡教科書偏女權論述所做的努力。Bryan 老師並未逐頁涵蓋教科書論述之性別議題內容，其教學詮釋多從男性角度出發，以男性經驗例子闡釋教科書中的性別概念，希望啟發男學生的性別意識。例如教科書談及家暴時多以女性為例，著名的例子是催生家庭暴力防治法的鄧如雯殺夫案，當女教師 Ariel 鉅細靡遺地交代鄧如雯殺夫案細節的同時，Bryan 教師僅以兩、三句話簡單帶過教科書的鄧如雯事件，而從反面舉例討論男性受家暴的可能性：

家暴 80~90 女生報案，男生報案通常比較少，男生被家暴的比例其實不低，但男生通常不會講，因為覺得丟臉……有個新聞是個 180 公分、體重 100 公斤的男生，跑去警察局哭訴他被家暴，警察問他為什麼被家暴，他說老婆心情不好打他。如果今天是女生去警察局說被老公家暴，你會覺得她好可憐

對不對？那如果今天你聽到男生說他老婆心情不好打他，你會覺得很可笑對不對？這就是男生不敢報案的原因……最好笑的是，因為家暴會申請保護令，到法院裁判時，開庭法官看到他們夫妻倆，第一句話就對男生說『你為什麼家暴她？』……這也是一個性別刻板印象。（觀 B1000923）

Ariel 老師對於教科書性別議題與相關論述的編寫持贊同意見，她認為教科書陳述的性別議題於日常生活中隨處可見。其教學大致依循教科書架構，並從自身生活經驗發想符應教科書的例子，加強學生的學習。Ariel 老師能敏覺教科書中隱而不見的性別歧視，於課堂提出並加以批判。如 Ariel 老師講述「自我成長與準備成為公民」此單元時，發掘原住民成年禮中的男尊女卑現象：

布農族的成年儀式是拔牙，男生通過儀式代表勇敢、可以面對種種挑戰，女生沒有通過考驗會被認為不會作家事、不賢慧……。你看又來了！男生叫不勇敢、女生叫不會作家事，我真的不太能接受，男女應該平等，拔牙女生也通過啦！我也可以說我很勇敢啊！」（觀 A1000913）

由於性別運動、性別主流化源自於傳統女性在社會上不平等的待遇，因此教科書的內容敘寫多以女性經驗與女性受害例子為多，缺乏男性經驗。Ariel 老師自身的女性經驗能連結教科書女性經驗事例，因此教學發揮空間較大。對於教科書未解釋的性別名詞與未涉性別的內容，能進一步自教科書延伸，發揮「無處不性別」的敏銳度，於教學中融入較多性別議題的討論與分析。相對於 Ariel 老師，Bryan 老師的男性經驗較無法連結教科書中的女性經驗事例，Bryan 老師性別經驗與教科書性別價值觀的衝突，使他在轉化教科書性別議題與相關論述的過程中遇到較多詮釋上的困難。由於個人經驗的侷限無法使教材達到最大的使用效果，Bryan 老師於教科書中另闢蹊徑，發展男性化的性別教學，而產生教科書與教學間的轉化差距。

(二) 社會性別壓力超越生理性別優勢 vs. 從生理性別出發考量社會性別

兩位教師在詮釋教科書性別議題時，強調的面向具明顯的差異。Bryan 老師強調社會結構對男、女性的影響，尤其是社會性別施加於男性的壓力，即社會性別面。Bryan 老師指出，權利與責任是相對的，男性在社會佔有優勢地位是因為父系社會賦予男生的責任、壓力較大，而非男性較有能力：

社會在很多方面認為男性應該承擔更多責任，但又覺得男性應該釋放權力。所以男性很多時候枷鎖、責任還在，但拿掉了原本有的東西，生活相對變得更痛苦。比如現在女權興起、要求男女平等，但社會觀念還是要求男生養家、出去還是要求男生付錢……這個不平衡的現象沒有人發現或沒有人說這是不平等。(訪男師 1010403)

因此在社會性別的詮釋上，Bryan 老師琢磨較多社會對男性不公平的情況，強調社會賦予男性的責任、期望與壓力，儘管有稍微提及父權社會結構下女性不平等的待遇，但僅是客觀地帶過教科書敘述，未多加闡釋。Bryan 老師認為儘管男女生理構造的不同使得男性體能上必然贏過女性，但鑒於社會給予男性的龐大責任與壓力，男性在父權社會的處境不一定比女性更具優勢。

而 Ariel 老師對性別議題的詮釋多從生理性別出發，她不時地提醒學生「真正的性別平等必須從身體差異作考量」。如 Ariel 老師以女性的角度強調男、女身體的差異，並以自身女性經驗說明女性生理期是男性永遠無法經驗的痛。

男女先天不同，以大部份身體上的條件來看，男生種種外在條件都優於女生，所以像搬重物這種事情你們應該、本來愛護女生的心態就應該多做一點。還有不能因為女生請生理假你們就認為「哎唷！要男女平等那你們就不要請假」，可是你們永遠不能

當女生，永遠不知道女生有多痛，所以生理假的設計基本上反映性別平等。沒有性別平等一律平等到底這種事，由生理差異作考量，才是真正兩性平等的概念。（觀 A1000930）

Ariel 老師著重生理性別，從生理性別出發的舉例較 Bryan 老師多，如變性人、女性生理假、男女合廁、男性服兵役等議題，提醒學生談與性別應同時考量均等原則與差異原則，先從生理性別的差異出發，再考量現實社會性別不平等的狀況。

兩位老師分別強調社會性別與生理性別的差異可以明顯從他們對教科書中禁婚／禁孕條款與同工不同酬的詮釋看出：

Bryan 老師：「社會從前有對女性性別歧視的單身、禁孕條款，公司不喜歡已婚婦女，招募員工時要求她們簽契約，五年內不能結婚、生小孩，不然無條件解聘。但男生沒有這種狀況，公司會鼓勵你結婚，傳統觀念認為男生結婚照顧家裡比較負責，女生結婚、生小孩會把重心擺到家庭，所以從前有這樣的條款。同工不同酬指男女做同樣工作，一般男生薪水會比女生高，因為他們認為男生有養家活口的責任，女生沒有。」（觀 B1000927）

Ariel 老師：「以前的禁婚、禁孕條款是種性別歧視，女生有這些先天能力與過程，在工作上付出可能相對較男生少，所以乾脆規定妳結婚或懷孕就離職……這對女生很不公平，且只適用女生。2002 年性平法公佈後，這些條款漸漸消失。現在公司絕不允許這種情況，而且更積極的是，當女生有懷孕的先賦，你應該想想我們可以給她們什麼保障，所以有育嬰假、產假還有津貼。」（觀 A1000930）

Bryan 老師從社會性別角度解釋禁婚／禁孕條款，認為女性職場上的限制源於「傳統社會對男女的期待」而形成的性別角色—女性負家務照顧義務，男性負養家活口責任。Bryan 老師並無提及生理性別對男女的影響，也沒有正面指出條款對女性不公平之處，而以社會傳統性別觀為由，為條款找合理解釋。

Ariel 老師則未提及性別不平等條款形成的社會原因，而從生理性別角度批評禁婚／禁孕條款。她認為女性具生育天賦，且先天生理上較男性不足，基於生理差異，應更積極地給予女性社會保障，而非以此限制女性工作發展。兩位教師對社會性別與生理性別間關係的詮釋差異如圖 3 所示：

圖 3 左為 Bryan 教師對社會性別與生理性別間關係的詮釋，Bryan 教師認為社會性別較生理性別更具影響力，社會期望一個人的生理性別與社會性別相符，然而社會性別角色施加予男性的期望、要求與壓力如沉重鐵塊般壓在男性身上，其影響遠大於生理性別賦予男性的優勢。背負龐大社會期望的男性即使在生理體能上贏過女性，其社會處境不一定較女性具優勢。圖 3 右為 Ariel 教師對社會性別與生理性別間關係的詮釋，Ariel 教師認為，從生理性別出發調整社會性別對女性的要求與期待才是真正的性別平等，而女性在生理性別上相對男性弱勢、有較多限制，因此對男女持相同社會期待、要求事事平等的想法有待商榷。

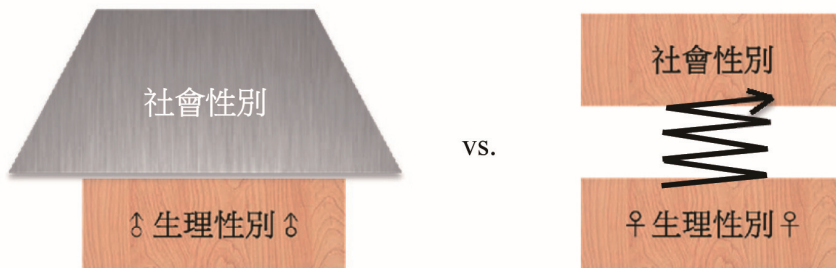


圖 3 男女教師對社會性別及生理性別間關係的詮釋差異

（三）究竟是誰受害？隱藏的男性受害者 vs. 普遍的女性受害者

Bryan 老師對性別議題的詮釋多以受害、受壓迫男性為例，如男性被家暴、社會施予男性的壓力與限制。強調不僅女性受害，男性也同為父權社會下的受害者，希望學生注意與關心父權社會下的男性處境。因此在 Bryan 老師的課堂常見男性困境與男性特例的討論，如「男性也很危險」論述，「同樣情境為什麼女性可以？男性不行？」、「若男女身份對調有何差異？」等問題的討論。

Bryan 老師強調性別權力關係複雜多元，而社會大眾對性別事件的詮釋往往包含對男性的負面想像與評價，如只有男性會性騷擾他人的刻板印象。Bryan 老師認為性別教育不應僅討論女性而忽略男性，因此在課堂可以看見他為維護男生權益所做的努力，如講解性騷擾議題時，以男性性騷擾無罪案例教導男學生自我保護，免於被誤認性騷擾他人：

女生在捷運上被色狼摸屁股，色狼被抓，後來無罪
為什麼？因為幫色狼辯護的律師說當時那男生是
用手背摸，不是用手心摸。你想想如果你是色狼，
你會用手背摸人家屁股嗎？手背有什麼感覺？沒
感覺……所以法官後來判無罪。這是你們可以解釋
的方式，不然容易被誤認。性騷擾不只有女生，男
生也可能被性騷擾……我高中同學就曾在捷運站
被中年婦女亂摸。只是男生比例較低，或男生被性
騷擾不敢講……。（觀 B1000930）

不同於 Bryan 老師，Ariel 老師認為性別關係中女性普遍受害是社會事實，且性別平等概念起源於女性不平等的處境，加上社會上女性受害例子較多，故教學詮釋多以女性受害事件舉例。在 Ariel 老師的性別課堂中，常見「女生比較危險」的論述，如鄧如雯殺夫案、女方遭棄申請贍養費，性侵害事件受害對象皆以女性舉例為主。Ariel 老師在課堂時時提醒女學生注意安全、保護身體。相較 Bryan 老師關心男性權益，Ariel 老師對性騷擾議題的詮釋站在保護女性的立場，強調女性身體自主權，無形中顯現女性的脆弱易害性：

有個新聞是高職女生放學回家途中被遊民性侵，被性侵後不敢講，忍到孩子生出來，在廁所被發現，這時家長的心痛更難言喻。所以你們一定要懂得好好保護自己，尤其是女生，要記得你們有所謂的身體自主權……在這裡我站在比較保護女生的立場，不舒服或不喜歡一定要講出來。(觀 A1000927)

兩位老師認為自身性別為受害者的想法也可以從校園人權議題中學生制服繡學號與名字的討論看出。Bryan 老師在課堂主動提出「為什麼只有男生制服繡名字」的疑問，以「男學生繡名字也很容易遭遇危險」回應，批評男學生制服繡名字的制度；在 Ariel 老師課堂中「為什麼只有男生制服繡名字」的疑問則由男學生提出，Ariel 老師則以「女生相對男生來說比較容易遭遇危險」回應：

Bryan 老師：「為什麼男生跟女生只有男生要繡名字？女生不用？」

男學生紛紛開口：「對啊！為什麼？」、「我也覺得很奇怪」、「搭訕男生比較多吧！」、「不公平！」

Bryan 老師：「因為校方認為女生姓名露出來很危險，但相對來講男生姓名露出來不危險嗎？也很危險啊！」（觀 B1000916）

Ariel 老師：「髮禁、體罰都已經去掉，還有一個是繡學號……。」

小果：「老師，為什麼男生要繡名字女生不用？」

Ariel 老師：「因為女生比較危險啊！」

男學生紛紛說：「我們也危險啊！」

Ariel 老師：「可是相對來說女生比較危險，所以我覺得還好……。」（觀 A1000916）

教師課堂教學所操持的語言符碼，所選擇的詞彙，反映教師個人的性別觀點。Bryan 老師與 Ariel 老師皆由自身性別角度闡述性別的限制與不

平等，兩位老師處於不同性別位置，遇到的性別限制不同，形塑他們不同的性別經驗與性別意識。這不僅止於 Ariel 老師所經歷的女性受歧視與壓迫經驗，也包含 Bryan 老師的男性受害與壓迫經驗。如 Johnson 所言，很多男性並不感覺自己得到特別的優惠與權力，常覺得自己受害、被剝奪、被壓制，這樣的感覺與一些跟男性特別相關的經驗所要付出的代價有關（成令方等譯，2008）。Bryan 老師對自身性別的限制與不平等的知覺比起女性不平等的處境可能更有感觸。

本研究旨在瞭解教師詮釋教科書性別議題與課程轉化之性別差異，因此著重於兩位教師的差異分析，就觀察與訪談資料而言，性別化的課程情形的確非常明顯。然而，儘管女教師著重生理性別，男教師強調社會結構，並認為各自為性別受害者，但這並不代表女教師的教學僅提及生理性別，男教師的教學僅碰觸社會性別議題。在女教師的課堂，也有性別差異與平等的討論，例如指出社會性別對女性參政的限制。而男教師雖於抱怨社會性別施予男性的壓力，但也指出男性雖受限於生理性別不能生育，但仍可照養小孩、分擔並操持家務，鼓勵學生打破社會性別的壓力。如果教科書同時提及生理性別與社會性別的概念，男教師詮釋時傾向以一、兩句話帶過生理性別，並運用較多實例詮釋社會性別對男性的影響。女教師雖涉及身體經驗與差異與平等的討論，但仍多以女性經驗詮釋性別現象。

三、不同性別教師對教科書性別議題轉化之落差

高中公民與社會第一冊的性別議題聚焦於性別的人我關係，希望讓學生學習以平等與尊重的態度對待多元性別關係，並能以同理角度，從性別不平等議題中瞭解性別權力關係。教科書的性別議題與相關論述大多僅提及名詞、闡釋概念定義，少實例說明，且限於篇幅，無法詳盡完整性別概念。這些僅提及名詞、陳述概念定義，或未涉性別的部分，兩位教師會試圖帶入自身性別經驗，具體化教科書中的抽象概念、進一步深入探討並傳遞給學生。

不同性別教師在日常生活中的性別處境不同，有不同的性別經驗，影響其對性別議題的課程轉化。兩位教師對性別議題的詮釋大多從自身性別出發，男教師多以男性經驗詮釋性別議題，多提及社會給予男性的壓力與刻板印象，認為臺灣社會性別漸趨平等；女教師則多以女性經驗詮釋性別

議題，多闡述社會中男尊女卑現象，認為臺灣社會在性別平等方面仍有許多尚待努力之處。經驗作為認知的方式，不同性別教師性別經驗不同，認知事實的方式不同，其詮釋性別議題帶入的經驗、教學強化的部分也不太一樣。

然而，在臺灣升學主義脈絡下，知識權威過度被彰顯。教師教學多使用單向傳遞的講授式教學，置自身於知識權威，性別教育儼然成為教師個人性別經驗分享會。這樣的教學有其危險性，經驗是知識的來源，同時經驗亦可能流於觀點的侷限、阻礙性別教育的實施。如本研究中男、女教師分別以自身性別經驗詮釋性別議題與社會特定性別論述、認為自身性別為受害者。這樣的性別論述藉由教師個人經驗敘說，再次被正當化，教師也因此主觀地複製性別論述的權威性（卯靜儒，2004），再製社會性別不平等。性別平等教育的目的是增能所有性別，而非讓每個人感覺自身為性別受害者。此窄化性別教育的內涵，教師課堂教學運作呈現的結果與性別平等教育的理念仍有落差。

以 Brophy 課程轉化理論為架構來分析不同性別教師對教科書性別議題的詮釋，可以更清楚地瞭解不同性別教師的詮釋差異，以及教師將教科書轉化至運作課程的層層落差情形，茲分述如下。

圖 4 說明女教師性別教學詮釋與教科書性別內容的差距，C 為高一公民科第一冊的性別內容，為性別均衡的課程，希望由過去男性中心觀點轉移至包含兩性的觀點。過去的教科書缺乏女性形象與經驗，性別均衡的課程融入較多女性經驗、提供男女交錯的經驗，使知識組成不僅是男性經驗，而反映全體人類經驗（Tetreault, 1993）。由於性別平等教育始於婦女人權與兩性平等的討論，因此教科書從性別歷史脈絡談起，多陳述父權社會背景脈絡下的女性不平等、受害經驗與事例，希望啟發學生的性別關懷與對婦女權的重視，改善過去女性一直以來的不平等處境，邁向性別主流化社會。

在女教師對教科書性別議題的詮釋方面，女教師大致認同教科書的性別論述，在多數概念上有一致的解釋。D 是女教師對教科書文本所隱含之性別偏見的進一步批判，C 加上 D 形成女教師預定於課堂採用之課程 E。然而，女教師實際教學的運作課程傾向女性課程，強調女性經驗，相對過

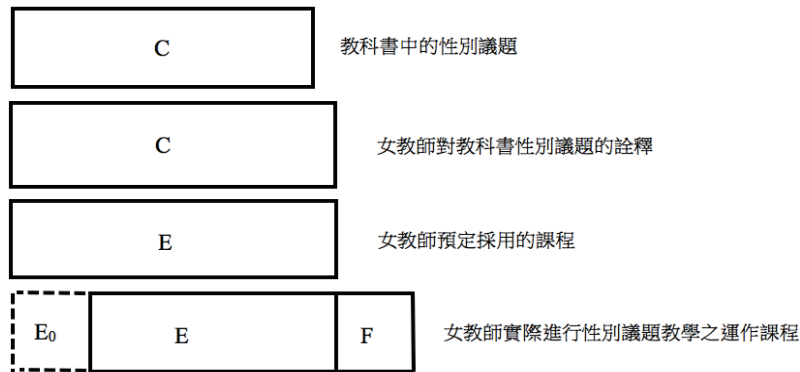


圖 4 女教師對教科書性別議題之轉化差距

資料來源：研究者自行整理

去男性角度的課程，希望建構包含女性經驗的知識。圖 4 的 F 是女教師在教科書性別議題之外帶入的女性經驗論述。女教師敏銳於教科書的性別議題，對教科書呈現的女性經驗感同身受，並將自身女性經驗帶入，加強教科書的性別論述。然而，因時間的考量，女教師的教學詮釋刪除了 E₀，即與教科書的性別議題 C 相比，少了對不同性別個體在歷史、文化、社會脈絡下處境的討論。其教學詮釋偏單方面陳述女性日常生活經驗與困境，甚少提及男性經驗與性別間的權力關係。

另一方面，男教師將教科書性別議題轉化至運作課程的落差可由圖 5 表示。男教師認為教科書內容多闡述女權，論點沒有錯誤但性別觀點不均衡、立場偏頗，甚少提及父權社會下的男性經驗與處境。因此男教師意圖欲於教學中增加部分 D，即男性經驗與觀點，希望提供學生包含兩性觀點、較為均衡的性別教育，而形成預定採用的課程 E。然而，由於時間的考量，男教師實際的教學詮釋刪除教科書部分的内容 E₀，即有別於教科書探討父權社會下的女性不平等，男教師對於教科書中的女性受害、女性不平等與歧視事例並不多加闡釋與評論。而將本身的男性經驗與觀點 F 大量帶入課堂，多以男性經驗與處境舉例，透過男女觀點的比較來闡釋性別相關概念，引領學生理解性別、反思教科書的女性論述。男教師實際的教學詮釋偏向雙焦點課程，多探討男女差異，雖視男女性平等，卻有落入刻板印象與男女二分化的危險。其忽略性別歷史與社會面向，對性別權力關係多從政治觀點出發，揭示社會對男女的雙重標準。

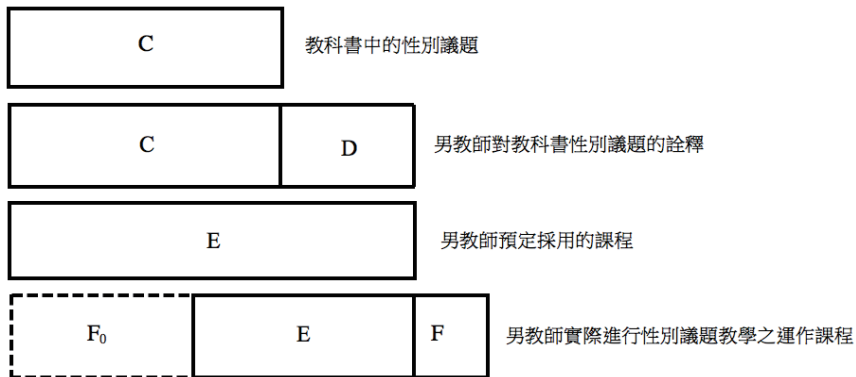


圖 5 男教師對教科書性別議題之轉化差距

資料來源：研究者自行整理

在 Brophy 的理論中，教師會根據個人信念與學生需求刪除與增加部分課程。在本研究中，教師對教科書的詮釋多為增加課程，未刪除課程。此起彼於教科書的文本權威，教師仍以教科書為本位進行教學，深怕遺漏教科書的任一部分。因此課程結構改變不大，也少批判文本論述，此項發現也回應到 Luke (1989) 與 Cortazzi (2000) 的文化批判觀點。教師對於教科書資訊不足及與其理念相違之處，多以附加例子形式進一步說明。此外，Brophy 指出，教師實際教學實施的課程中，會因時間考量而刪除部分課程，並用一些曲解或錯誤的方式教導某部分課程。然在性別議題教學之運作課程中，與其說教師是曲解或錯誤教導，不如說教師是有立場地選擇詮釋課程素材。教科書性別概念指涉對象多未涉男女，而兩位教師透過實例，性別化教科書之指涉對象，使相同性別概念與相似性別事件的詮釋有不同的性別意涵。

比較兩位教師對教科書性別議題的詮釋與實際教學的差距，可以發現不論男、女教師，其教學都忽略性別在父權社會下的建構意義。性別關係的形成可分為鉅觀與微觀兩層面探討，鉅觀性別關係由社會建構而成；微觀性別關係則由個體選擇、互動而來。在探討微觀面的同時，必須一併了解鉅觀面。然而，兩位教師對教科書性別議題的詮釋多由微觀經驗論述社會鉅觀結構，課堂教學佐證概念的事例多為個人經驗、朋友故事或新聞報導等微觀論述，難據以推論鉅觀社會情況。

一個人的語言具位置性，教師會利用課堂論述建構自我主體性，同樣從本身性別提倡性別平等，兩位教師表達的方式卻不太相同。從生理本質而言，男性在體格上比女性強健說明男性的相對支配性。對此男教師認為，男性僅管體格相對強健，但在其他方面並非皆然。因此藉由削弱本身性別權威，即補足男性受害事例與父權社會下的男性困境，將自己建構為性別平權的男性，揭示性別平等社會漸趨形成。而女教師認為，女性僅管身體相對柔弱，但在其他方面並非皆然，因此藉由增能本身性別弱勢，即批判父權社會對女性的壓迫、帶入女性聲音，強調女性生理之外的能力，以對抗父權宰制的社會。然而，兩位教師的詮釋皆忽略整體社會的性別建構意義。在多元性別社會中，同性間或多元性別間也同受父權影響、共構父權。若僅從女性或男性角度思考父權與性別關係，易流入性別對立或單一性別的危險論述。

公民與社會科課程內容與日常生活息息相關，在該科的教學中無處不性別。然而，受限於教科書篇幅，性別融入式的課程難以詳盡性別歷史脈絡，如性別的社會地位轉變、性別關係的演變與多元性別議題的發展等。其內容深度畢竟不及性別專書或性別專門課程來得深刻聚焦，若未經妥善的教學設計與實施，易成為泡沫式的融入（莊明貞，2003）。在有限的課堂時間內，教師在詮釋教科書中融入式的性別論述時，往往侷限於日常生活面，忽略歷史與社會鉅觀層面的考量。教師對性別議題的詮釋若能加強性別與社會脈絡的連結，使學生理解歷史脈絡中性別關係的形塑與演變歷程、個人與社會結構間的相互影響與建構過程，進而反思現代社會的性別現況與意義，將會是更好的方式。

伍、結論

教師是性別化的個體，其性別實踐往往從自身性別位置出發，這是一種性別化的課程轉化。在本研究中，教師對教科書性別議題的轉化基本上以教科書為架構、逐頁涵蓋論述，但仍有教師個人主觀強調並據以調整的部分。不同性別教師對教科書性別議題的理解與詮釋存有明顯差異，反映於教師性別化的教學舉例，教師傾向以自身性別經驗詮釋教科書性別議題。

教師的性別經驗影響其對教科書的看法、課堂教學的語言符碼,包括生理/社會性別概念,性別/身體經驗以及差異與平等的討論。本研究的兩位老師皆由自身性別角度闡述性別的限制與不平等,男教師認為教科書太偏女權,試圖從性別不均衡的教科書另闢蹊徑,於課堂多闡述男性經驗與社會處境;而女教師則大致認同教科書內容,進而挖掘教科書中隱而不見的性別歧視。此外,男教師強調社會結構對男性的影響;女教師則從生理性別出發理解性別,並希冀女性從生理性別弱勢中自我解放。男、女教師皆認為自身性別在父權社會下是實質的受害者。

在轉化教科書性別議題過程中,教師依其性別經驗調適教學、有立場地選擇與詮釋課程素材。教科書中的性別概念指涉對象多未涉男女,兩位教師透過實例,性別化教科書之指涉對象,賦予教科書中相同性別概念與性別事件不同的詮釋與性別意涵。比較兩位教師對教科書性別議題的詮釋與實際教學的差距,可以發現不論男、女教師,其對教科書性別議題的詮釋多由微觀經驗論述社會鉅觀結構,忽略父權社會下的性別建構意義。

在臺灣升學主義脈絡下,性別教學的實際運作大多為教師單方講述,其對性別議題的詮釋多由自身性別經驗出發、認為自身性別為受害者,產生運作課程中的反挫。性別教育應增能所有性別,而非讓每個人感覺自己是性別受害者。教師性別經驗的侷限窄化其對教科書性別議題的詮釋,課堂教學呈現單一片面的性別經驗事例,易流於性別對立的危險,並再製性別不平等。

在教師教學與課程轉化方面,本研究發現,男教師對教科書的詮釋偏向雙焦點課程、女教師偏向女性課程。建議教師進行性別議題教學時,能跳脫雙焦點課程與女性課程,朝性別均衡課程發展。即提及父權社會對所有性別的影響,使學生對社會性別結構有更整體的瞭解。此外,可於課堂邀請不同性別學生分享性別經驗,將多元性別經驗納入課堂。透過課堂共說經驗與對話,能解構教師是資訊與知識權威來源的想法,超越教師性別經驗的侷限,避免單一性別經驗敘說的危險。

在教科書方面,教科書所編寫之性別內容宜兼顧多元性別、涵納不同性別經驗。本研究發現,教科書的性別不平等單元大多陳述父權社會下女性不平等處境與受害經驗、缺乏男性經驗,以致教師詮釋教科書的可能偏

頗與困境。此外，教科書的陳述宜加強性別與社會脈絡間的連結，如社會結構體制下不同性別的經驗與處境，並連結性別歷史脈絡、反思現代社會的性別現況與意義。

在師資培育與教師專業成長方面，師資培育課程中的性別教育，除了培養師資生熟悉性別基礎知識並啟發其性別意識外，還要強調性別的權力分析。除了提升教師對性別關係、性別不平等的知覺，還要能同理他人的性別受壓迫與不平等處境。透過多元性別經驗的理解，突破個人性別經驗的侷限。而為避免教師不經意地於課堂涉入個人意識形態、傳遞社會期望的性別角色與刻板印象。教師應時時反思自己對教科書內容的選擇與詮釋是否受背景經驗、先前知識影響。以謹慎的態度分析其對教科書的理解，再設計教學活動。透過經驗反思、接觸多元經驗，能超越教師個人差異與經驗獨特性，促進對性別的洞察力。

本文從教師層面出發，探究不同性別教師對教科書性別議題之教學轉化差異，至於學生經驗課程則非本文探究之範圍，未來將另文探究。

Summary

GENDERED CURRICULUM TRANSFORMATION: THE TEACHING OF GENDER ISSUES OF HIGH SCHOOL'S CIVICS AND SOCIETY TEACHERS

INTRODUCTION

The success of gender education mainly depends on the teachers' interpretations and transformation of the curriculum. Teachers with different genders have different gender experiences which influence their understanding of gender issues and their teaching practices. Many studies have focused on the effects of gender education integrated into learning, gender consciousness and teacher-student interaction, but few empirical studies have investigated teachers' gender experiences and their curriculum transformation of gender issues. Therefore, the purpose of this study was to analyze the gender differences between male and female Civics and Society teachers in their curriculum transformation of gender issues of textbooks.

METHOD

The participants of this study were one male and one female Civics and Society teachers and their tenth grade students of a senior high school in northern Taiwan. This study applied field study to collect data during a whole semester. The data collection methods included participant observations, interviews and document analysis. This study then utilized the thematic analysis to interpret the data.

RESULTS

The results showed that the male teacher and the female teacher had different interpretation of gender issues, which stemmed from their different gender experiences. Teachers' gender difference in curriculum transformation of gender issues in textbook can be found in three aspects:

1. Integrating male perspectives of gender issues to gender imbalanced textbook vs. exploring more gender discrimination hidden in the gender-balanced textbook

The male teacher believed that the textbook was full of women's rights so he looked for different approaches from the gender-imbalanced textbook. On the other hand, the female teacher agreed with most arguments of the textbook and she tried to find out and criticized gender discrimination in the textbook.

2. The influence of social structure on gender vs. the biological difference of sex

The male teacher believed that social structure deeply influenced the behaviors and experiences of males and females, especially the pressure on males. He indicated that rights come with responsibility. The males are granted the privilege because the society demands more responsibility from them.

However, the female teacher interpreted gender issues from the biological perspective. She emphasized that we cannot understand gender issues without considering the biological difference of sex.

3. Who is the victim? Hidden male victims vs. universal female victims

The male teacher provides many examples of the oppression on males when he interpreted gender issues. He emphasized that males are hidden victims in the patriarchal society and we should also concern about their situations.

On the other hand, the female teacher believed that women are fragile and vulnerable in the society. The concept of gender equality was originated from the fact that women have usually been unequally treated.

She provides many examples of women's oppression and she emphasized the importance of women's body autonomy.

CONCLUSIONS AND SUGGESTIONS

Conclusions

- (1) Teachers are gendered individuals. Their teaching practice of gender issues was influenced by their gender experience. In this study, the male teacher offers bifocal gender curriculum, while the female teacher offers women-centered curriculum. This is a kind of

gendered curriculum transformation.

- (2) The absence of male experiences in textbooks results in bias and dilemmas in teacher's interpretations of curriculum.
- (3) Due to their limited gender experiences, both teachers neglected that gender is defined by social construction.
- (4) There was a gap between teachers' implemented curriculum and the formal curriculum.

Suggestions

- (1) Suggestions for teachers

Teachers should develop gender-balanced curriculum. They should be aware of the paternal-dominated influences of all genders and offer students a comprehensive understanding of gender structure in our society. In addition, teachers should invite students with different gender to share their gender experiences in order to break through the limitation of teachers' partial gender experiences.

- (2) Suggestions for textbook editors

The textbook should include multicultural gender issues and emphasize the connection between gender and social context. It is also important to renew the gender meaning in the modern society.

- (3) Suggestions for teacher education

Teacher education programs should enhance the gender consciousness of teachers. The program should include the basic gender knowledge and the analysis of power relationship of gender, including gender inequality and oppression. Teachers should develop the ability to explore and criticize the hidden curriculum of gender issues.

參考文獻

- 王儷靜（2004）。師範學院兩性教育課程授課教師教學信念之探究。**教育學刊**，**22**，129-150。
- [Wang, L. C. (2004). Gender education in teacher education: Pedagogical beliefs of teacher educators. *Educational Review*, *22*, 129-150.]
- 卯靜儒（2004）。理論化女性教師的性別意識與認同建構過程。**通識教育季刊**，**11**(1/2)，147-170。
- [Mao, C. J. (2004). Theorizing female teachers gender consciousness and the process of identity construction. *Journal of General Education*, *11*(1/2), 147-170.]
- 成令方等譯（2008）。**性別打結：拆除父權違建**（原作者：A. G. Johnson）。臺北市：群學。（原著出版年：1997）
- [Johnson, A. G. (1997). *The gender knot: Unraveling our patriarchal legacy*. (L. F. Cheng, Trans.). Philadelphia, PA: Temple University Press.]
- 李雪菱（2011）。教師性別意識與教學困境：反思中小學教師的性別課程設計與教學實踐，**女學學誌**，**28**，133-174。
- [Lee, S. L. (2011). Teachers' gender consciousness and difficulties in teaching: reflection on gender curriculum design and teaching practice of elementary and secondary school teachers. *Journal of Women's and Gender Studies*, *28*, 133-174.]
- 周淑卿（2008）。豈是「一本」能了？—教科書概念的重建。**教科書研究**，**1**(1)，29-47。
- [Chou, S. C. (2008). Is 'one-guideline-one-version' policy a panacea? Reconceptualization of 'textbook'. *Journal of Textbook Research*, *1*(1), 29-47.]
- 林昱貞（2001）。**性別平等教育的實踐：兩位國中女教師的性別意識與實踐經驗**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- [Lin, Y. C. (2008). *Educational praxis for gender equity: Two junior high school teachers' gender consciousness and praxis* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 施悅欣、陸偉明（2002）。教師與學生之性別意識：以一個性別相關課程為場域。**女學學誌**，**14**，275-311。
- [Shih, Y. H., & Luh, W. M. (2002). Teacher-student interaction of gender consciousness in a gender-related class. *Journal of Women's and Gender Studies*, *14*, 275-311.]
- 洪久賢、殷童娟（2000）。性別平等教育融入高中家政教學之有效教學策略研究—以男生班教學為例。**測驗與輔導**，**163**，3416-3420。
- [Hornig, J. S., & Yin, T. J. (2000). Effective teaching strategies of gender equity education of Home Economics teaching in a senior high school: A case study of a boys class. *Testing and Counseling*, *163*, 3416-3420.]

- 畢恆達 (2003)。男性性別意識之形成。 **應用心理研究**，17，51-84。
- [Bih, H. D. (2003). The formation of men's gender consciousness. *Research in Applied Psychology*, 17, 51-84.]
- 莊明貞 (2003)。 **性別與課程：理念、實踐**。臺北市：高等教育。
- [Chuang, M. J. (2003). *Gender and curriculum: Theory into practice*. Taipei, Taiwan: Higher Education.]
- 陳宜倩 (2009)。如何讓學生開口說話？—在非法律系學生的「性別與法律」課程之女性主義教學方法與實踐。 **全國律師**，13(5)，49-57。
- [Chen, Y. C. (2009). How to get students to speak? The practice of feminist pedagogy for non-law majors in Gender and Law curriculum. *Taiwan Bar Journal*, 13(5), 49-57.]
- 楊巧玲 (2007)。 **學校中的性別政權：學生校園生活與教師工作文化之性別分析**。臺北市：高等教育。
- [Yang, C. L. (2007). *The gender regime in school: A gender analysis of students' school life and teachers' work culture*. Taipei, Taiwan: Higher Education.]
- 楊雲龍、徐慶宏 (2007)。社會學習領域教師轉化教科書之研究。 **新竹教育大學教育學報**，24(2)，1-25。
- [Yang, Y. L., & Hsu, C. H. (2007). The research on the transformation of textbooks of social studies teachers. *Educational Journal of NHCUE*, 24(2), 1-25.]
- 劉美慧、鄭景澤、陳亮君 (2011 年 10 月)。 **高中公民與社會課程轉化之議題分析—從理想課程到經驗課程之落差**。「高中課程改革：知識結構、教師詮釋與學生經驗研討會」發表之論文，國立臺灣師範大學，臺北市。
- [Liu, M. H., Cheng, J. T., & Chen, L. C. (2011, October). The analysis of curriculum transformation of Civics and Society in senior high school: The gap between ideal curriculum and experiential curriculum. *Conference of High School Curriculum Reform: Knowledge*. Symposium conducted at the meeting of National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 劉美慧譯 (2009)。 **教學越界：教育即自由的實踐** (原作者：B. B. Books)。臺北市：學富。(原著出版年：1994)
- [Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. (M. H. Liu, Trans.). New York, NY: Routledge.]
- 劉惠琴 (2002)。助人專業與性別實踐。 **應用心理研究**，13，45-72。
- [Liu, W. C. (2002). Helping profession and gender praxis. *Research in Applied Psychology*, 13, 45-72.]
- 謝小苓、王雅各 (2000)。經驗、發聲與性別政治—通識教育中的女性主義教學。 **通識教育季刊**，7(2/3)，47-76。
- [Hsieh, S. C., & Wang, Y. K. (2000). Experience, voice and gender politics-feminist pedagogy in general education. *Journal of General Education*, 7(2/3), 47-76.]

- 謝小苓、游美惠（2004）。社會學習領域中之性別教育。載於黃炳煌（主編），**社會學習領域之教學內涵與其示例**（213-233頁）。臺北市：師大書苑。
- [Hsieh, H. C., & You, M. H. (2004). Gender equity education in social studies. In P. H. Huang (Ed.), *Teaching content and examples in social studies* (pp. 213-233). Taipei, Taiwan: Shtabook.]
- Apple, M. (1992). The text and cultural politics. *Educational Researcher*, 21(7), 4-11.
- Barber, T. (2002). A special duty of care: Exploring the narration and experience of teacher caring. *British Journal of Sociology of Education*, 23(3), 383-395.
- Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. Albany, NU: SUNY Press.
- Brophy, J. S. (1982). How teachers influence what is taught and learned in classrooms? *The Elementary School Journal*, 83(1), 1-13.
- Brown, M., & Edelson, D. (2003). *Teaching as design: Can we better understand the ways in which teachers use materials so we can better design materials to support their changes in practice?* Evanston, IL: Center for Learning Technologies in Urban Schools.
- Cavieres-Fernandez, E. (2014). Teachers' experiences and teaching civic engagement beyond self-regarding individualism. *Teaching and Teacher Education*, 42, 1-10.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1997). Narrative inquiry. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology and measurement: An international handbook* (pp. 81-86). Tarrytown, NY: Pergamon Elsevier Science.
- Cortazzi, M. (2000). Languages, cultures, and cultures of learning in the global classroom. In W. K. Ho & C. Ward (Eds.), *Language in the global context: Implications for the language classroom* (pp. 75-103). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- de Castell, S. D. (1990). Teaching the textbook: Teacher/Text authority and the problem of interpretation. *Linguistics and Education*, 2, 75-90.
- Elbaz, F. (2006). Studying teachers' lives and experience: Narrative inquiry into K-12 teaching. In J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 357-382). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Estola, E., & Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching bodies at work. *Curriculum Studies*, 35(6), 697-719.
- Gerson, J. M., & Peiss, K. (1985). Boundaries, negotiation, consciousness: Reconceptualizing gender relations. *Social Problems*, 32(4), 317-331.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge.
- Johnson, M. (1989). Embodied knowledge. *Curriculum Inquiry*, 19(4), 361-377.
- Kelly, G. A. (2003). A brief introduction to personal construct theory. In F. Fransella (Ed.), *International handbook of personal construct psychology* (pp. 3-20). Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Lloyd, G. M. (2008). Curriculum use while learning to teach: One student teacher's appropriation of mathematics curriculum materials. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39(1), 63-94.

- Luke, A. (1989). Open and closed texts: The ideological/semantic analysis of textbook narratives. *Journal of Pragmatics*, 13(1), 53-80.
- Paechter, C. F. (2006). Reconceptualizing the gendered body: Learning and constructing masculinities and femininities in school. *Gender and Education*, 18(2), 121-135.
- Phillips, A. (1995). *The politics of presence*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Remillard, J. T. (2000). Can curriculum materials support teachers' learning? *Elementary School Journal*, 100(4), 331-350.
- Smith, C. R. (2000). Notes from the field: Gender issues in the management curriculum: A survey of student experiences. *Gender, Work & Organization*, 7, 158-167.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 402-435). New York, NY: Simon & Schuster Macmillan.
- Tarr, J. E., Reys, R. E., Reys, B. J., Chávez, Ó., Shih, J., & Osterlind, S. J. (2008). The impact of middle-grades mathematics curricula and the classroom learning environment on student achievement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39(3), 247-280.
- Tetreault, M. K. T. (1993). Classrooms for diversity: Rethinking curriculum and pedagogy. In J. Banks, & C. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 129-148). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

