

潘慧玲、林昱貞（2000）。性別平等教育的概念與落實。未出版手稿，國立臺灣師範大學教育學系，台北。

# 性別平等教育的概念與落實

The Concept and Realization of Gender Equity Education

潘慧玲

臺灣師大教育學系教授

林昱貞

臺灣師大教育學系碩士班研究生

## 摘要

國內在近幾年，性別議題逐漸受到重視，不管民間團體或政府部門，都戮力於性別平等教育的推動，然而在這些努力中，我們是否應加反思何謂性別平等教育？我們所做的努力是否服膺了性別平等教育的真諦？因之，本文的第一部份即在剖析性別平等的概念，首先進行性別差異產生的論辯，再進行平等概念的釐清，接著論述在今日性別差異形成了性別階層化的脈絡下，性別平等教育應涵涉社會正義的精神。文中的第二部份重在探討性別教育的實施面向，以性別教育落實的四種取徑—同化模式、缺陷模式、多元模式與正義模式進行鉅觀政策層面的檢視，如入學機會的提供、學習活動的區隔、課程的內涵等，再以女性主義教學論進行微觀教學層面的省思，分析大專院校教師課堂上的教學情形。

中文關鍵詞：性別平等、性別平等教育、女性主義教學論

## 壹、前言

性別平等教育的研究，在美國主要是在六〇年代受到女性主義及多元文化教育的影響而興起。尤其到了一九七〇、八〇年代，當女性主義學者在探討社會中的女性地位時，也開始注意到女性在教育上的不利處境，在此時期有一批人投入「性別與學校教育」研究（Kenway & Modra, 1992: 140-141），分析的重點集中在檢視課程與教室中的性別不平等。國內的情況則是受到西方婦運思潮的激盪，自呂秀蓮於七〇年代提出「新女性主義」以來，台灣婦女運動開始萌芽，接下來婦女新知、台灣大學婦女研究室、清華大學兩性與社會研究室、高雄醫學院兩性研究中心的相繼成立，都對性別平等教育有推波助瀾之效。尤其教育部於民國八十六年三月成立「兩性平等教育委員會」負責統籌兩性平等教育，同年十月並頒行「兩性平等教育實施方案」，性別平等教育的議題才漸漸受到重視。一直到目前為止，在民間團體、婦女研究學者、政府力量的積極運作之下，性別平等教育的提倡儼然已成為一種政治正確性的口號，各類配合的政策、活動、宣傳唱得漫天價響、百花爭鳴，但是在這些看似民主、開放、尊重的糖衣之下，真正做到了所謂「性別平等教育」嗎？這個議題足稱已晉升為主流之列了嗎？現在的教育環境中所進行的到底是什麼樣的性別平等教育呢？若要回答這些問題，就必須正本溯源地重新釐清什麼叫做性別？什麼叫做平等？在這個抽象的概念之下，到底其實質內涵為何？因此，本文將從性別差異與平等的辯證切入，分析性別的差異如何被生產與強調，進而造成性別的階層化，然後在正視差異的基礎上重新釐清何謂「平等」的對待，亦即性別平等教育的真義。接著再從概念層面的討論轉入實行層面的分析，這個部份將先就鉅觀的政策層面，如入學機會的提供、學習活動的區隔、課程的內涵及其他相關舉措來檢視國內目前在性別平等教育上的實施成效。再就微觀的教學層面，省思國內大專院校教師在課堂上的實質努力與成效。

## 貳、性別平等教育的概念

在許多師生互動的研究（如余曉清，1997；潘志煌，1996；謝臥龍，1997；謝臥龍、駱慧文，1992）中，我們都可以發現「男性優勢」的氛圍滲透在學校的場域中，使男學生如同明星一般，接收到教師大量的關注，男學生和他們的需要決定了教室生活的圖像，女學生則在教室環境中，漸漸地隱沒、消音。這些不平等究竟是如何造成的？這是一個很複雜的問題，其中一個可能的原因是：父母、老師、行政人員等都心照不宣地默認了男孩、女孩基本上是天生不同的，如此不同以至於需要隔離的設備、差異的課程和對待。另一種說法認為男、女生本來沒有這麼多的不同，是由於社會價值的規範以及老師、父母的期望，才使得他們如此不同。那麼，究竟不同性別之間的氣質、能力、認知等有無差異？而這些差異又是如何被生產、強調甚至複製。再者，如果這些性別差異真的大過個別差異，在推動性別平等教育時，應該如何處理才能達到最大的公平、正義原則？為了回答這些問題，本段先討論關於性別差異如何產生的爭議，以及伴隨這些爭議而引發的教育不平等問題，接著介紹女性主義學派處理差異的不同做法，再由此進一步釐清「性別平等」的意涵，以便更細緻地瞭解在學校中實踐性別平等教育的複雜性。

### 一、「平等」與「差異」的辯證

在討論性別差異之時，首先要界定這裡所談的「性別」(gender)有別於生物學上所指的「性」(sex)，sex是指男人、女人在生理上的不同，如性器官、賀爾蒙、染色體等，這個部份無庸置疑地當然有性別差異；gender則是心理學或文化上的詞彙，指涉了男性化或女性化的性別角色或性別認同（黃曬莉，1999: 29）。比如，一般人會認為男生比較強壯、女生比較溫柔，但這些性別特質是先天如此嗎？抑或根本是後天所造成的？這個問題的答案本身十分地複雜，許多的心理、人類、社會學家都不斷地在進行研究試圖找出一個正確的答案，不同

學派也各有其自成一套的解釋，不過本文的目的不在論斷性別差異的根源，因此在這裡先簡單地呈現先天論和後天社會建構論的相關研究及爭議（Streitmatter, 1994: 3-7），以及這兩種觀點對於推動性別平等教育的影響，以作為進一步討論如何「平等」對待的基礎：

#### （一）先天不同論

相信男女天生不同的理論是假設不同的性別間，由於遺傳或賀爾蒙等先天因素，而有不同的思考及行為模式。這類研究一般來說有三個焦點：第一，女生思考方式與男生不同；第二，男人、女人因為特定的染色體不同而使大腦發展出不同的能力；第三，性別間的行為有天生的差異，例如，男人多半被認為比較有侵略性、競爭性，女人則較具母性等。但是根據 Richmond-Abbott(1983)和之後的 Sadker, Sadker 與 Klein(1991)檢視後指出，這些研究多半是用動物作實驗，對人類而言，很難劃分是環境影響或天生使然，許多以人類為主體的研究，傾向於顯示沒有特殊關連。

#### （二）後天社會建構論

許多性別差異先天決定論的研究仍在繼續進行中，而且目前尚無定論，但是卻已經有更多的證據顯示，父母的確透過二分化的增強過程來形塑兒子與女兒的行為，這加深了性別化活動、性別化興趣及其他與性別相關的行為（Golombok & Fivush, 1994: 82）。這類研究的主要假設是我們社會多數受到西方歐洲文化的嚴重影響，基於文化傳統而持有性別刻板印象。例如：北美主流文化的傳統中，男性角色需要工具性的特質，如獨立、獨斷和主宰，這些同時也是社會中位居權勢者所需要的人格特質；相反地，表達性的特質，通常是在女性身上可被發現，如依賴、順從和被動，這些是在一些較具養護性或女性化的活動中，而非一些做決定的位置所需要的特質（Streitmatter, 1994: 4）。其中可以證明性別特質是社會建構的最著名研究應該是 Margaret Mead 在一九三五年對新幾內亞三個原始部落所做的田野調查，她發現文化相關因素（比如這個部落中人們所持的態度和特質）才是造成社

會中性別角色分化的主因。

所以，就現有的研究看來，性別差異的形成應該是後天社會建構論較佔上風。不過，討論這個議題的目的不在於判定先天論或後天論孰是孰非，而是要釐清男女天生大不同的迷思。因為一般來說，相信性別差異是先天決定說的人，沒有意識到後天社會建構的運作，容易將性別差異視為理所當然，對不同的性別比較會有刻板印象。特別是如果一位老師相信男孩、女孩天生有不同的思考和學習方式，他們可能會無意識地形成性別偏見，增強這樣的差異，成為阻礙學生學習的因素。比如從過往的研究中，我們可以發現許多教育中的性別不平等現象，不管在教材呈現、師生互動、教師期望、活動區隔等方面多是經由性別偏見（gender bias）或性別刻板印象（stereotype）的隱微方式運作。這樣無意識的偏見無所不在地影響了學生教室生活的許多層面，形成了性別的階層化：男學生主導了教室的發言權、跟老師互動比較頻繁、擁有比較多學習機會等。而且當社會對於男性化或女性化的觀點根深蒂固時，這些性別偏見就會一直持續下去並影響職業的選擇及資源的取得。比如女性儘管佔職場中工作者的半數，在尋求升遷時卻依然有一層玻璃天花板的阻隔，而諸如護士、幼稚園老師或家庭主夫等職務卻鮮見男性的蹤影；相反地，如果我們能瞭解到現今社會中男、女所呈現出來的性別差異多半是後天社會建構的結果，我們才能相信這些差異有改變的可能，而且可以真正地面對這些差異，尋求公平對待之道。

既然性別間的差異的確是存在的，而且這些差異多半是由後天社會所建構而成，那麼在教育中我們該如何處理這些差異，又不致使女性再度陷入過往的不利地位中呢？從六〇年代開始，女性主義者發現女性之所以在社會上缺乏資源和機會而處於不利的地位，可以追溯到她們在學校中被教導的方式，因此將改革學校教育視為關心的重點。在教育改革方面，女性主義學派基於不同的流派而有不同的關心重點和主張，但是，若就她們對於「差異」的思考而言，主要可以區分為

兩種觀點 ( Biklen & Pollard, 1993: 3-4 )。一種強調女人的共通性，以性別為區分，將所有的女性連結在一起，把女性視為同一個群體，探討她們共同面臨的壓迫、歧視以及抗拒方式。這個觀點的貢獻在於提出「作為一個女性的意涵為何？」以解釋女人的處境，如 Gilligan (1982) 從關懷倫理探討女性的道德發展；Noddings (1984) 進一步建構關懷倫理學；Belenky、Clinchy、Golderberger 和 Tarule (1986) 提出婦女的認知方式等，都屬此類。應用到教育上，可以讓教育工作者重新認識到男女學生具有不同的學習風格，如何在教室中設計適合不同學生的教學策略以幫助學生適性發展 ( 潘慧玲, 1998: 8-13 )。另一種觀點，則是包含了所謂多元立場論 ( multipositional / multilocational ) 的論述，它認為「女人」這個分類不能涵蓋一個人其他的身份認同，如種族、階級等，也就是一個人身為女人的認同，不能從其他的身份認同中被單獨分離出來，所以它很少談屬於女人的共通性，因為它強調的是女人間的差異。如 Patti Lather 的作品和一些談「彰權益能」 ( empowerment ) 的研究都可以算是此類。在教育上，她們強調幫助學生檢視其自身與他人如何在一個社會結構中被定位，因而要求學生檢視自己與所學知識間的關係、自己與他人的關係、自己在建構知識的過程中如何受到社會與政治力量的影響，而教師則應扮演一個挑戰不平等關係的角色，在教學中側重批判性思考，且致力於改變社會 ( 潘慧玲, 1999: 8-10 )。這兩種看似對立的觀點對彼此也有不少的批評與論戰，例如前者強調女性特有的學習經驗與策略，被指責是偏向本質論的看法，容易使女性再度陷入不利的地位；後者雖然有進一步處理女性間的差異，但是它所提出的教育主張，是以大學生或成人為理論實踐的對象，是否適用於中小學教育，尚須斟酌 ( 潘慧玲, 1999: 11-12 )。

相似地，國內學者在提倡性別平等教育時，面對「差異」也有不同的看法：一種是與人本教育理念不謀而合地強調尊重每個學生之個別差異，以充分發展個人的潛能為目標 ( 黃曬莉, 1999: 12 )，這種觀點強調教育應不分性別給予男女學生同等的機會、資源，類似自由主

義女性主義或人本主義的主張：在為女性籲求「人」的位階、籲求人類社會成員的完整資格（刁筱華譯，1998: 44）。但在將男性、女性等同於人看待的同時，對於不同性別所生存的社會脈絡及其所形塑出來的性別差異卻有故意視而不見之嫌，避重就輕地逃掉了性別平等教育有別於人本教育的獨特性及重要性。另一種則是根據多元文化教育的原則而強調認知兩性間差異的本質，並進而尊重兩性差異（莊明貞，1999: 90）。前者假設了個別差異大於性別差異，因材施教應該因人而異而非因性別而異；後者則是假設兩性間的差異的確存在，只是這個差異不應做為歧視的藉口，相反地，我們應該認識差異，包容異己。這種說法比較接近女性主義流派第一種處理差異的模式，只是在點出性別差異的存在之後，僅以「尊重」一詞囊括為解決性別差異的萬靈丹，似乎過度抽象與樂觀。所以，這些分歧而模糊的說法仍然沒有告訴我們該如何處理差異，才能既照顧到女性的需求，又不落入本質論的陷阱。因此我們接著要探討什麼叫做「性別平等」？怎麼做才可能達到最大的平等？

## 二、 性別平等的意涵

美國在 1954 年最高法院對布朗案的著名判例中指出黑白分校是本質上的不平等之後，引發了教育中其他群體（如女性、少數族群、資賦優異者等）的平等議題。在這些討論的過程中，最常被用來檢視平等的概念就是均等（equality）與平等（equity）：有人認為應該提供均等的教育，代表對所有學習者提供相同的教育機會，有些人提出平等的教育模式，意味著提供不同的教育機會以達成特定的目標（Bennison, Wilkinson, Fennema, Masemann, & Peterson, 1984: 1）。這些爭議不但左右了「性別平等」的實質內涵也影響其施行的方式。因此，以下我們將針對平等的概念進行一番追本溯源。

### （一）均等（equality）與平等（equity）的釐清

根據韋氏新世紀大辭典（1975: 616-618）的定義指出，均等



(equality) 代表一種相等 (equal) 的狀態，而相等又意謂著數量、大小、數目、價值、程度、強度上的相同，平等 (equity) 則代表公平，其意涵包括了公正、無私，給予每個人他所應得的東西。簡單地說，「均等」的原始意義就是代表數量上的相等，「平等」則是代表品質上的公正或公平。兩個容易混淆的概念分別應用到教育上時會產生很不同的信念：使用均等這個概念時，表示一個老師可以藉由提供所有學習者相同或相等的器材；確定所有學習者同樣積極地參與；確定所有的參與者有同樣的機會接收到課程的面向；確定所有的教材有質量相當的男性和女性楷模人物來實踐平等。這個理念主張在起始之時要給所有學生一個相等的立足點，分配給所有學生相同水準的設備、注意力及期望，它假設如果有相同的開始，學生將會依據其個人天賦能力發展，教育的結果可能未必一致，學生也可能會各自發展出不同的偏好取向，但在特定的群體間（如男、女學生）將不會有很大的差距 (Streitmatter, 1994: 8)。

相較而言，平等 (equitable) 架構下的性別平等取徑是十分不同的。它認為在社會系統內，一個特定群體歷史性和習慣性地較另一個群體處於不利的地位，在教導性別平等時，這個處於危機中的群體一般來說都是女學生，因此，經由平等的架構達成性別平等的方式是增加這個危機群體的機會，有時會為那個群體擴展不同或更多的資源，而非使男、女間的資源相同。這個架構的邏輯是認為為了要改變以前一直使這個群體處於不利地位的因素，施以不同的對待方式是公正的。因為若沒有這種特殊或不同的考量，一個特定的群體將永遠不會有能力和機會，達到和另一個群體相同的水準。因此，它認為在均等的取徑下，給予相同的輸入 (input) 或資源，如設備的品質，教師互動的頻率，和教師期望的水準，並不足以確保兩個群體間（男、女）不會有顯著的差異。相對地，雖然平等的教學不能確保在同一群體中（如女學生）的個人有相同的成就，但是，它的目標是要儘量提供不同群體間（男/女學生）的平等結果 (Streitmatter, 1994: 9-10)。

由上面的討論可知，「均等」強調一開始給予所有學生相同的資源(input)，「平等」則是要讓不同群體間的學生成就表現(outcome)能相同，但是兩者的爭議點在於最後的結果，亦即均等的取徑是否真能讓長期處於不利的群體達成平等的教育成就。支持平等取徑者認為不可能，因為兩者的立足者根本不平等。例如：在數學或科學這兩個學科上，長期以來一直被認為是由男性所主導，假使用均等對待的方法，教導一樣的教材、給予一樣的期望、注意力，結果雖然會有個別差異的存在，但是整體而言，可能女學生的表現依然不如男學生；但是一位老師如果能夠意識到女性在這個領域上長期處於不利的地位，而採平等的取徑，有意識地要提昇女學生的數學、科學成就時，她可能會強調女學生在這些學科上的參與、或給女學生較多的壓力，以拉近男、女學生在這些學科上的差距。

## （二）可以達成最大正義的平等

平等概念的出現，引進了「積極性差別待遇」的思考，對於一味強調相同入學機會、教育內容、過程的均等概念的確是一大挑戰。然而，在每個取徑中都隱藏著基本的問題，「均等」的主要問題是儘管確保了同樣的參與機會，性別間成就和參與的本質差異仍然存在，即使一開始有相同的分配資源，最後在學習情境中，許多明顯的性別差異仍會持續出現，不足以矯正社會中影響性別偏見的因素。根據「平等」這個概念進行教學也是有問題的，對一位老師而言，有意地將較多資源挪用到某個群體身上會是一件很令人為難的事情。一般來說，一位老師會很想盡全力對待每一位學生，而相同地對待每一位學生是一種教育理念上的道德標準，我們會覺得特別去注意某一個群體是不公平的。此外，用平等解釋性別平等在教學中的兩難在於一位老師能否正確地評估哪些是會影響教育的社會性偏見，教師如果對性別偏見予以扭曲的解釋，可能會造成更多的傷害，反而導致反性別平等的實踐

（Streitmatter, 1994: 10）例如過度強調女性體能不如男性，因此在體育課中給予特別的優待，可以少跑幾圈操場，或因此可以免做比較花費體力的工作，過度強調差異性的存在或是扭曲差異的意涵，反而加

深了性別的偏見。

可見如果單就均等或平等的原始概念探討性別平等的意涵已不敷所需，同樣地，在一些討論教育機會均等的文獻中（如洪福財，2000；姜旭岡，1998）中，我們也可以發現學者已逐漸不就均等這個單一概念作討論，轉而連結均等和平等的概念，以求獲得較完整的均等內涵。正如 Secada (1989: 69)所言：「目前討論教育中的平等的文獻，大部份對於平等與均等兩個概念都交互使用。」因此，在討論平等的實質內涵時，或許我們也該摒棄非此（平等）即彼（均等）的二元分立觀點，轉而含納兩者的精神並以社會正義的達成作為主要的考量。至於什麼又是正義呢？John Rawls (1971) 在其著名的「正義論」(A theory of justice) 一書中強調真正的正義包含兩個原則：

- 1.最大相等自由原則 (The Greatest Equal Liberty Principle): 人人皆有同等權力擁有最大程度的基本自由。
- 2.差異原則 (The Difference Principle): 社會及經濟的不平等將以下述方式安排：對每個人皆有益、隨職位於工作而有不同。

其中第一個原則近似於均等的意涵，第二個原則納入了平等的精髓，因此，所謂的正義應是在要求資源的平均分配之外，還要考量差異的存在，並針對不利者的需要，試圖改善其處境，才符合正義的精神。至於實際的作法為何呢？皆下來本文將介紹四種性別平等方案的設計模式，它們的基本假設也是由方才所討論的均等、平等及正義的概念所延伸出來。

### 參、性別平等教育的落實

性別平等教育怎麼做？其實每個舉措背後都有預測的價值哲學或知識體系；反過來說，一個人所抱持的信念也往往會影響她的所言所行。因此，方才的概念性討論可以幫助我們更加瞭解以下所要介紹的不同落實取徑背後隱藏的價值體系，進一步將以這四種模式檢視國內

在性別平等教育在入學機會的提供、學習活動的區隔、課程的內涵及其他相關舉措方面所落實的成效。

#### 一、 四種性別平等教育取徑的落實

四種達成教育平等的模式，分別是：「同化模式」，基於男女學生顯著特質基本上是相同的假設，認為提供相同的教育機會和教育目標，男、女學生教育的結果應該也會相同，和「均等」的假設最接近。「缺陷模式」認為雖然男、女在教育過程中的目標和結果應該一樣，但考量到某個性別在進入教育過程中可能在某方面仍是不利的，為了要達成同樣的目標，教育計畫必須要補償這些不利的部份，在這種模式中「平等」的觀念被帶入，因而產生許多教育上的補償方案。「多元模式」除了認知到弱勢群體的不利地位外，還認為教育目標應該因不同的群體而有不同，當從特定群體出來的學習者特質有顯著不同時，這些不同不應被視為缺陷，教育環境應考量到這些差異，以使學習者的結果也可以多元，此時「差異」的概念被正視並放大。第四種是「社會正義模式」，這個架構的假設認為人在某些方面是相像的，某些方面是不同的，因此，人們在某些相同的方面必須相同地看待，在不同之處則不同地看待，相關的差異必須被尊重並且公平地對待，即可達成正義，這個觀點與 Rawls 的正義原則若合符節。以下再作進一步的說明（Bennison, Wilkinson, Fennema, Masemann, & Peterson, 1984: 1-16）：

##### （一）四種取徑的意涵

###### 1.同化模式

同化模式的假設是基於當男孩、女孩進入學校時，他們有相同的學習能力，因此他們應該有相同的學習機會，而且所有小孩的教育結果應該也會相同。它主要認為在學習方面，性別對群體中的人們並不是一個明顯的特徵，因此在教育過程中，不同的性別間並沒有什麼差異，都該齊一對待。

## 2. 缺陷模式

缺陷模式的假設認為學習群體間的差異是存在的，這種差異並造成他們在某方面的不平等，這在教育過程中是很重要的。例如在認知領域中，可能會有與性別相關的缺陷存在，如口語或空間概念。有人認為這些缺陷是遺傳和環境影響的結果，但通常我們會相信，缺陷是社會化過程所造成的。在缺陷模式中，教育的角色和功能是要確保所有人有相同的教育結果，這個目標的達成通常需要針對不同缺陷的小孩給予不同的教育環境、補償性的教育。如果學習者處在針對其缺陷補償或治療的教育環境中，在教育過程中，他們將會發展出一樣的技巧和能力。

## 3. 多元模式

多元模式認為小孩是帶著各自的文化背景或性別間的重要差異進入學校，如果可以針對這些變項施以不同的教育對待，將會導致獨特的結果和目標。在美國的歷史中，就曾經出現過好幾種強調宗教或種族差異的學校形式。多元模式最重要的特色是它與同化模式的辯證性關係：一般來說，被壓迫群體通常會要求多元模式的對待，而統治者多半想要以同化模式對待被壓迫族群，因此多元模式的要求對傾向同化模式的統治者而言是個威脅。

## 4. 正義模式

正義模式相較於其他模式的討論是不一樣的方式，它是一種哲學上的取徑，並各包括了前面三種模式的一部份。正義模式提出人們有相同也有不同，當相同時必須相同地對待，當不同時要以不同的方式對待。換句話說，為了要達成教育中的正義，我們需要相同的教育機會，提供數量上的均等；有時也需要根據不同族群的差異與需要，提供不同的教育機會，以達成品質上的公正。

從這些不同的性別平等模式中，我們可以看到它們對於差異與平

等都有不同的考量與對待，而且透過這個架構我們也可以進一步思考各種性別政策的適切性。但是最重要的是我們可以發現從同化模式一直到正義模式的出現，有一種理論發展的進程，隨著不同模式的提出，對性別平等的思考漸趨成熟而完整。比如在同化模式中，它否認男女間是有差異存在的，表面上提供男女一樣的教育機會，將男性、女性一視同仁地以「人」看待，其實根本沒有意識到女性生存的社會脈絡及因此形塑而出的不利處境。同化模式避開現存男女差異不看的結果是只以男性的標準為依歸，而不去質疑現存的價值體系是否利於女性學習。接下來的缺陷模式雖然意識到男女之間不管先天影響或後天造成也好，的確有差異可言，可是卻以優勢族群的特質為正常、標準，將弱勢族群呈現出來的差異視為次等的「缺陷」，並要她們努力「改進」，以便能像男性一樣好，這樣無異於將女性貶抑為「他者」，再度打入邊緣次等的處境。多元模式已能尊重、珍視各種不同族群的特質，於是各個族群都要求其獨立發展的空間，可是就現實國家發展的政策規畫及資源有限的考量，是不是有可能為每種弱勢族群都規畫特別的教育過程，的確有困難之處，況且如多元立場論女性主義所言，一個人的存在不只性別的身份可能還有族群、宗教、階級等其他身份，光憑一個向度（如女性）去區分一個人適合什麼樣的教育才算平等的確也有過於粗糙之處。因此，正義模式所提出來的概念反而是比較實用，且可以兼採前面三項模式的優點並補不足的一種思考方向。的確，如果能釐清哪些部份是屬於人的共通性，應該擺脫刻板印象給予相同對待、期望；哪些部份因為受到後天建構的影響的確有性別上的差異，教師可以進一步思索怎麼做才算公平。比如一樣做錯事要接受處罰，對待男、女生就應該一視同仁地看待，但是在課堂上師生進行互動時，因為女性通常是比較沈默的一群，這時老師可以特別營造安全的氣氛盡量鼓勵女生發言。但是正義模式最麻煩的部份應該就是在什麼時候應該給予相同的對待？什麼時候應該經由平等的模式有意識地給予差異地對待？這些情形無法逐一條列，也沒有所謂的教戰手冊可以全盤照做，它會隨情境不同、對象不同而有不同的考量及作法，而取決的關鍵完全在於教師的性別意識敏感度。因此，性別平等教育的落實方

式應該是對於不同性別的人，能夠不囿於刻板印象，給予同樣的教育機會、資源，以充分發展個人潛能；但對於社會所建構出來的性別差異，不強迫將其納入主流價值中，應尊重這些差異，並提供差異卻公正的教育內容以改善其不利的處境。

## （二）四種取徑的落實成效

接下來，我們分別從入學機會的提供、課程的內涵、學習活動的區隔及其他相關舉措來檢視其蘊含的價值模式及成效。

### 1.入學機會的提供

首先，從進入教育的起始點來看，由於我國憲法明訂六至十二歲的學齡兒童一律要接受基本的義務教育，所以在幼稚園到國中的階段，女性和男性的受教比率與人口結構中男略多於女的組成大致符合（見表一），可是到了高中、高職、專科這個職業分化的階段時，有一些微妙的變化就產生了。就讀高中的比例仍是男多於女，可是像高職、專科這些學術聲望較低的學校反而開始逆轉為女多於男的現象，尤其專科更出現驚人的差距，男生佔 46.2%，女生佔 53.8%。有趣的是同樣的情形也發生在下一個階段。在大學中，男生人數略多於女，可是到了碩士、博士階段的菁英教育陡然地女生人數驟減，男生人數驟增，尤其在博士階段更達到了嚴重的性別不平衡現象，男生人數約為女生的四倍。這些數據所呈現出的大幅落差絕非一時的偶然，試想男、女學生在義務教育的階段同時進入學校就學，女生學業表現不但不遜於男學生，反而常常是有過之而無不及，為什麼到後來女學生的人數卻集中在社會聲望較低的五專、高職，男學生卻不成比例地集中在社會聲望較高的菁英教育上，同時這樣的教育機會又進一步影響男、女學生進入職場後的職業選擇及社會地位，形成社會資源多半掌握在男性手中的不平等現象。數字會說話，它透露出即使在入學時沒有限制或給予男、女學生相同的教育機會，表面上開放市場的自由競爭，個人各憑能力、本事升學、就業，但是傳統男尊女卑的性別文化仍會在背後一直左右男、女學生入學機會的選擇。

表一、八十七學年度各級學校男女學生人數比例

各級學校	男	女	合計
幼稚園	126,125 (52.8%)	112,662 (47.2%)	237,787
國民小學	996,107 (52.1%)	914,574 (47.9%)	1,910,681
國中	519,376 (51.5%)	489,933 (48.5%)	1,009,309
高中	158,080 (50.7%)	153,758 (49.3%)	311,838
高職	243,493 (49.4%)	249,562 (50.6%)	493,055
專科	208,969 (46.2%)	243,377 (53.8%)	452,346
大學	208,276 (50.8%)	201,429 (49.2%)	409,705
碩士	29,142 (67.7%)	13,883 (32.3%)	43,025
博士	8,652 (79.8%)	2,193 (20.2%)	10,845
特殊學校	3,315 (59.3%)	2,273 (40.7%)	5,588
各類補校	143,097 (43.3%)	187,497 (56.7%)	330,594

資料來源：中華民國教育統計（教育部，1999，p.23-3,4）

## 2. 學習活動的區隔

就算在入學機會的取得上，男、女學生的比例符合均等原則，但是在受教過程中，他們會分別接收到什麼樣的教育呢？通常教師會基於學生的性別，製造隔離的狀況，他們可能會將男、女生分開來排隊、進行小組競賽、或討論功課、作業(Frazier & Sadker, 1973; Sadker & Sadker, 1985)。教師也會指派較多領導性的職務給男生，而影響了同儕團體的性別分離(Lockheed, Finkelstein, & Harris, 1978)。除了以性別作為分類的標誌之外，教師通常會加上刻板印象的運作，比如許多教師會期望男孩子是積極的、獨立的、具侵略性的、在數學和科學上表現良好；相反地，期望女孩是安靜的、依賴的和合作的，在閱讀和語文方面表現很好，這樣的態度使得老師會要求男孩作一些需要體能或機械技巧的活動，要求女孩從事一些比較靜態的活動（Sadker & Sadker, 1980: 269）。這種工作的分派使學生加強了對於男、女應有的「適切」行為的認知，而且男孩、女孩各自在性別區隔的團體中互動，學習參與另一個團體的興趣和活動的機會可能會因此而受限，例如楊龍立（1991）研究我國中小學生對科學的態度和成就的確發現男、女學生的性別差異極為明顯。甚至這種性別區隔會一直持續到後來的科



系及職業選擇。在表二中，我們可以很明顯的發現工業類男生人數竟然佔了 88.1%，至於家事、護理這些養護性的科系，女生人數都超過 95% 以上，同樣地，在大學、五專甚至研究所的科目區隔也出現類似的狀況（見表三），形成「男理工/女人文」的嚴重二分現象。再者，理工一向是台灣就業市場前景看好的科系，大量的男學生畢業後順理成章地進入薪資報酬、社會地位優越的行業，而女學生進入就業市場後則變成較不具競爭力的次等勞動力。若我們仍將這些性別不平衡的現象視為理所當然的存在，無異於重新落入性別差異天生說的陷阱，更遑論能正視現存的性別差異，積極改善女學生的不利處境了。

表二 八十七學年度高級職業學校各類科男女學生人數比例

類科名稱	男	女	合計
農業	8553 (47.1%)	9613 (52.9%)	18,166
工業	181,584 (88.1%)	24,615 (11.9%)	206,199
商業	45,537 (23.8%)	145,986 (76.2%)	191,523
家事	1,028 (2.5%)	40,562 (97.5%)	41,590
海事水產	4,291 (56.4%)	3,321 (43.6%)	7,612
醫事護理	1,068 (4.4%)	23,007 (95.6%)	24,075
劇藝	1,432 (36.8%)	2,458 (63.2%)	3,890

資料來源：中華民國教育統計（教育部，1999，p.65）

表三 八十七學年度各級學校不同科系男女學生人數比例

各級學校	人文		社會		科技	
	男	女	男	女	男	女
專科學校	5,417 (21.1%)	20,306 (79%)	24,265 (20%)	97,252 (80%)	179,287 (61.7%)	111,344 (38.3%)
大學	25,128 (28.9%)	61,662 (71.1%)	55,863 (39.4%)	85,965 (60.6%)	127,285 (70.3%)	53,802 (29.7%)
碩士	2,644 (38.8%)	4,180 (61.2%)	6,417 (59.1%)	4,433 (40.9%)	20,081 (79.2%)	5,270 (20.8%)
博士	757 (51.9%)	702 (48.1%)	1,164 (70.4%)	490 (29.6%)	6,731 (87.1%)	1,001 (12.9%)

資料來源：中華民國教育統計（教育部，1999，p.65）

### 3.課程的內涵

教科書是課程進行的主要媒介，檢視教科書所蘊含的意識型態就

成為評鑑課程內涵的重要指標，因此，早在 1988 年婦女新知基金會曾全面檢視高中國文與國中、國小的人文學科，包括國小的國語、社會、生活倫理，以及國中國文、歷史、公民與道德，發現教科書的圖文內容上，男女比例過於懸殊（國語課本中男女出現比例為 10:1，生活與倫理中為 20:3），男性角色廣泛、地位高，女性除了以操持家務的賢妻良母角色受到彰顯之外，女性角色狹隘、地位低落，而且提供的素材主要在教導傳統社會中的男女刻板印象，與現代兩性角色差距太大，對於女性生涯觀與現代婚姻倫理的轉化會造成負面的影響。其他諸如歐用生（1985, 1994）、李元貞（1994）、黃政傑（1988）、謝小苓（1994）、魏惠娟（1994）、羊憶容（1994）、蘇芊玲（1997）、吳嘉麗（1997）也都曾陸陸續續對國內教科書的意識型態進行分析，發現其中充滿了許多性別角色的刻板印象。一直到一九九七年開始，隨著國小教科書開放民間編撰、國中課程內容更新、學者的呼籲、版本的競爭、定期教科書審查等因素的推波助瀾，「性別平等」的原則才逐漸為教材編輯者所重視，現在兩性出現在教材中的比例已漸趨平衡。但在意識型態上，謝小苓（1999，轉引自婦女新知，1999: 40）指出國中課程（八十六學年度）仍有強調婚姻制度的家庭主義、強調男外女內的性別歧視、強調性控制、異性戀獨大及禁欲主義、強調漢人男性政治史的國家主義。蘇芊玲（1999）檢視國小國語科的新教材也發現各版本共通的問題為：家庭型態過於單調、性別分工依然刻板、男性中心思想未除、女性形象呆板單一。

#### 4.其他相關舉措

以上三個面向是就現存的教育現象進行檢視，但也有許多其他民間團體、專家學者、政府機關早已注意到這些教育中的性別不平等現象，而著手進行撥亂反正的努力。這些落實性別平等教育的相關舉措大致可以分為主題式與融入式兩種作法，主題式是指相關教案的設計與實施，融入式則是指教師平常的教學中自然地、隨機地帶入性別議題的討論與思考。從民國八十六年教育部成立「兩性平等教育委員會」以來，便積極推動相關理念的落實與分享，其中與教學領域較為相關

的政策便是在全國各縣市選定六十九所學校為中心資源學校，並以分區負責的方式培訓種子教師以及發行「兩性平等教育季刊」以廣泛宣傳兩性平等教育的理念及分享實務經驗（蘇芊玲，1999: 36-37）。前者影響所及，產生大量相關的主題式教案，例如左營高中在八十六學年度受教育部委託，在高雄市中等學校中挑選各校有興趣之老師，經多次的研習，並於八十六學年度寒假舉辦「兩性平等教育工作坊研習」，然後編輯成「兩性平等教育單元活動設計彙編」一書，共區分為「兩性生理篇」、「兩性心理篇」、「兩性交往篇」、「兩性與法律篇」、「性侵害防治篇」、「異常性行為篇」、「兩性平等認知與實踐篇」及「附錄篇」等八個單元。此外，劉淑雯（1999）曾自行從童書中取材進行兩性教學的落實，另外施寄青（1998）所著的「女生愛男生」則是全國第一本兩性平等教育的教材，中央大學的性別研究室也為中小學設計了全國第一本青少年兩性平權教育的漫畫書「青春之性別快報」等。由此看來，其實相關的教案已經在累積當中，只是日常教學時，教師不見得有這麼多額外的時間可以另行設計或準備一套教案並且自由地施行，因此融入式教學的提倡與經驗分享也成為一種重要的落實方式，也就是不必倚靠民間或官方的固定教案、教材，隨時隨地可以把周遭生活中的材料信手拈來，當成討論的出發點。比如在「兩性平等教育季刊」的第九期中，就請了劉淑雯、李盛祖、楊佳羚分別分享她們在社會與體育課、數學課、英文課的教學中如何融入性別平等教育的思考。

透過現狀的陳述，我們不難對國內性別平等教育的落實情形浮現一個大致的輪廓，現在再將平等的概念放入檢視前面三個層面，可以發現這些層面其實已包含了教育的輸入（input）、過程（process）、產出（output）三個主要部份。在入學機會方面，等於教育的輸入，雖然國家有意提供均等的教育內容，可是到了非義務教育階段可以看到情況演變為男學生擠在學術金字塔的上層，女學生則在受教過程中漸漸流失。在學習活動方面，不止透露出教育過程中的性別區隔，更反映了職場中性別階層化的教育結果。在課程內涵方面，我們看到新版

教科書或許在兩性出現比例上有量的進步之處，但在質的部份仍有許多努力的空間。凡此種種皆顯示出，就性別平等的精神而言，國內頂多只做到了量上的均等，如果希望能達成最大正義的平等，教育過程中家長、教師、政府等應該更積極地採取一些行動方案去扭轉現狀。至於其他的相關舉措方面，越來越多的團體或個人關心這個議題固然是可喜的現象，但若嚴格地以同化、缺陷、多元、正義四種模式來檢核可以發現，許多作法仍停留在同化的模式上，補償性的教育措施尚未出現、多元的模式更不可能，當然也就無所謂正義模式的存在，可見國內的性別平等教育離達成真正平等的社會正義理想，還有很長一段路要走。

## 二、 女性主義教學論的落實

以上是從大結構的層面來看性別平等教育的落實，但是在教學過程中教師的意識與覺察也左右著實行的成效。女性主義學者發現在傳統的教學理論或過程中，皆忽視了性別這個重要的議題，為了改善這種不利的處境而發展出女性主義教學論，企圖在教師教學之中注入女性主義觀點，以達成性別平等的教育。但是女性主義教學論由於理論觀點的不同又可以大致分為三種：性別模式、結構模式與後結構女性主義教學論（潘慧玲，1999），三種模式對於性別平等教育分別有不同的啟發。性別模式以 Gilligan (1982)、Belenky、Clinchy、Golderberger 和 Tarule (1986)人為代表，她們挑戰現今主流形式的概化、抽象、理性知識，重視個人經驗、情緒、價值與所知的關連，而提出連結式學習（connected learning），在這種學習環境中，每個學生的想法與意見都應該被重視，教師的角色如同助產士一般，要引出學生所擁有的東西，協助學生思考，此模式著重為女性營造一安全的學習環境。結構模式受到批判教育學與結構女性主義的影響，將焦點放在結構權力關係的本質，它關心的是社會結構對學習產生的影響以及知識生產的政治。教師可以善用權威讓學生檢視存在於教室中因性別、種族、階級所產生的不平等權力關係以促進學生學習和發聲。後結構模式洞察前面兩種模式的缺失並受到後結構主義的影響而發展出來。它認為將焦

點置於結構之上是不夠的，故而重視性別與其他壓迫系統的交錯作用，這些交錯將影響個體如何建構知識、如何討論她們的經驗以及如何在教室中進行互動。所以教師要幫助學生檢視其自身與他人如何在一個社會結構中被定位，因而要求學生檢視自己與所學知識間的關係、自己與他人的關係、自己在建構知識的過程中如何受到社會與政治力量的影響，此外也探討教師在教學環境中的定位問題，不同種族、性別、性取向的教師如何影響學生學習。雖然女性主義教學論沒有整體統一的理論，但是它們仍有一些共享的信念(Sandler & Silverberg & Hall, 1996)：(一) 質疑實證主義和經驗主義並主張沒有任何教育是價值中立的：女性主義教學論會去探討言說者的立場、理論導源和影響知識形成的脈絡。(二) 重視經驗：女性主義教學論認為個人的生命史和經驗對學習而言是很重要的，它認為當學生認知到教材與她們生命的關連時，會學習得比較好。(三) 具有包容性：女性主義教學論意欲建立一種觀點，可以質疑關於性別、種族、階級的歧視系統，幫助學生改變對女性負面的態度。(四) 非階層化的教室：女性主義教學論不是教師單方面地傳遞學生知識，而是依賴一種非階層化的教室結構，以共同製造、分享知識。(五) 賦予學生權能：女性主義教學論的一個目標就是在學習過程中賦予學生權能，所以強調學生主動積極地參與。這些不同的觀點均從性別平等的面向為傳統的教學理論注入新的活力。為了進一步落實這些女性主義教學的理論，許多學者(hooks, 1989; Ellsworth, 1992; Maher & Tetreault, 1994)紛紛在大專院校的課堂中親身實踐所謂「女性主義教室」的教學，在這些教學歷程的描述中，我們可以瞭解教師對性別、種族、階級等多種壓迫的關注如何轉換為教學實踐，也可以發現學生如何從中受益。不管教授何種科目這些女性主義教室通常會關注四個主題(Tetreault & Kay, 1997)：(一) 控制權(Mastery)：過往學生理解資料的方式是以教師及專家學者的觀點為主，女性及其他弱勢團體的聲音常被忽略，因此，女性主義教室應從「以專家觀點為主」轉變為包含「多樣性的新資料與觀點」，學生應對教材、科學研究及社會問題等進行廣泛的理解與討論，並與自身經驗結合，教師應隨時就一些生活周遭的主題與學生進行討論。(二)

權威 ( Authority ): 指師生關係的轉變。因為知識的來源多樣化後，傳統教師在教室中的權威地位也應隨之改變。(三) 聲音 ( Voice ): 新的學習方式帶給以往被忽略的弱勢族群表達意見的權力。(四) 定位 ( Positionality ): 意指由社會結構所形塑的個人地位社會結構所形塑的個人地位。瞭解不同的立場，可以幫助我們看到社會所造成的不平等與差異間複雜的動力，重新建構知識的過程也有賴這些優勢團體察覺他們的特權。

雖然國外對於性別平等教育的教學已經有如此豐碩的討論，相較於此，國內的相關討論就只集中於大專院校教師在通識課程中的實做經驗分享。這些課程的開設一般是由對性別議題比較有興趣的教師，結合自己專長的領域，自行摸索、設計出一套授課的方式擺在通識課程中教授，這樣的課程通常得不到學校的支持，開設者少，經驗也很難傳承或累積，一直到 1998 年台大在累積三十多門相關課程之後才首度開設婦女與性別研究學程供學生系統系地修習。這些性別學程或相關課程的性質多半是將性別研究視為一種可獨立或科技整合的學門，在教學過程中融入女性主義教學論的精髓，比較特別的是吳嘉麗 ( 1998 ) 曾經在淡江大學的核心課程「自然科學」中開設一門化學課，由於當初預設修課對象多是文、外、商、管學院的學生，考量到過度抽象化及科學化的知識傳授方式可能會使學生失去興趣，因此特別從周遭生活的角度切入，將整個課程做重新的調整，使學生可以改變對化學的刻板印象並產生親近感。這種轉化原本學科性質以利女學生學習的作法和性別模式的概念有異曲同工之妙。但是性別通識課程的教學會遇到比較大的問題還是在師生關係的挑戰上 ( 大專院校兩性教育通識課程教學研討會論文集，1993；大專院校兩性平等教育課程與教學研習會論文集，1998 )，這種挑戰來自於傳統性別文化對個人的宰制已深，造成講授者如果是女性，常會因為其性別身份而受到男學生充滿敵意的挑戰和回應；如果是男性，又常會被認為不具男子氣概或過於女性化，才會開這種課。因此，開課學者常處於邊緣位置，除了要面對學生對自己不友善的質疑外，還要小心師生間的權力宰制關係，

避免因為濫用教師權威而違背女性主義教學的精神，這些教學過程中的省思和經驗都仍須不斷地累積和研究。

## 肆、結語

本文主要分成性別平等的概念與落實兩大部份，首先釐清性別差異的產生原因多半是後天社會建構而來，進而討論面對差異之後，平等對待的可能。在這方面「均等」與「平等」的概念性討論可以幫助吾人對性別平等有更清楚的瞭解，最後抽繹出所謂性別平等應是基於社會正義的理想，除了要求資源的平均分配之外，還要考量差異的存在，並針對不利者的需要，試圖改善其處境。在性別平等的落實方面，延續著平等、均等的思考脈絡，先介紹同化、缺陷、多元、正義四種落實取徑，再從國內教育環境中入學機會的提供、學習活動的區隔、課程的提供及其他相關舉措四個層面進行檢視與評析，最後再從微觀的教學層面入手，介紹女性主義教學論的性別、結構、後結構模式，並分析國內大專院校教師的性別平等教學實做經驗，期待能成為有心從事性別平等教育者的參考。

## 參考書目

- 台灣大學人口研究中心婦女研究室（主編）（1993）。**大專院校兩性教育通識課程教學研討會論文集**。台北：編者。
- 高雄醫學院兩性研究中心（主編）（1998）。**大專院校兩性平等教育課程與教學研習會論文集**。高雄：編者。
- 教育部（1999）。**中華民國教育統計**。台北：作者。
- 羊憶容（1994）。**教育與國家發展：台灣的經驗**。台北：遠流。
- 吳嘉麗（1997，12月）。從性別角色看國中數理化教科書。論文發表於台灣大學婦女研究室所主辦之「性別與科學教育研討會」，台

北。

吳嘉麗(1998,4月)。多元文化時代中兩性平等教育教材規劃之要素。

本文發表於教育部兩性平等教育委員會所主辦之「大專院校兩性平等教育課程與教學研習會」,高雄。

李元貞(1994)。兩性觀。載於吳密察、江文瑜(主編),體檢國小教科書(頁171-178)。台北:前衛。

余曉清(1997,12月)。不同性別的國中生與生物教師之師生互動。

論文發表於台灣大學婦女研究室所主辦之「性別與科學教育研討會」,台北。

施寄青(1998)。女生愛男生。台北:商務。

姜旭岡(1998)。「教育優先區」政策在「教育機會均等」概念上的涵義與實踐—英美兩國的經驗與啟示。載於中華民國教育學會、比較教育學會(主編),社會變遷中的教育機會均等(頁367-402)。台北:揚智。

洪福財(2000)。台灣地區幼兒教育歷史發展及未來義務化政策之探討。國立台灣師範大學教育學系博士論文,未出版,台北。

婦女新知(1988)。兩性平等教育手冊。台北:作者。

婦女新知(2000)。一九九九台灣女權報告。台北:作者。

黃政傑(1988)。生活與倫理課本教些什麼。載於教育理想的追求(頁111-123)。台北:心理。

黃曬莉(主編)(1999)。跳脫性別框框:兩性平等教育教師/家長解惑手冊。台北:女書。

楊龍立(1991)。中小學生在科學成就及對科學的態度中性別差異的探討。國立台灣師範大學教育學系博士論文,未出版,台北。

莊明貞(1999)。性別議題與九年一貫國民教育改革(上篇)。兩性平等教育季刊,7,87-96。

劉淑雯(1999)。從童書中取材進行兩性教學實務。兩性平等教育季刊,8,71-77。

歐用生(1985)。我國國民小學社會科教科書意識型態之分析。新竹師院學報,12,91-125。



- 歐用生 (1994, 5月)。兩性平等的道德課程設計。論文發表於國立中正大學主辦之「兩性教育與教科書研討會」, 嘉義。
- 潘志煌 (1996)。師生教學互動中的性別差異--國小班級多重個案研究。新竹師範學院國民教育研究所碩士論文, 未出版, 新竹。
- 潘慧玲 (1998)。檢視教育中的性別議題。教育研究集刊, 41, 1-15。
- 潘慧玲 (1999)。教育學發展的女性主義觀點: 女性主義教育學初探。載於國立台灣師範大學教育學系教育部國家講座(主編), 教育科學的國際化與本土化(頁 527-552)。台北: 揚智。
- 謝小苓 (1994, 5月)。國中健康教育教科書之性別意識型態分析。論文發表於中正大學成人與繼續教育研究所主辦之「兩性教育與教科書研討會」, 嘉義。
- 謝臥龍、駱慧文 (1992)。從性別平等的教育的觀點來探討高雄地區國小課堂中師生互動中的關係。高雄: 高醫心理系。
- 謝臥龍 (1997)。從兩性平權教育的觀點探討教學互動中的性別偏見。教育研究, 54, 37-43。
- 魏惠娟 (1994, 5月)。國中國文教科書兩性形象與角色之分析。論文發表於中正大學成人與繼續教育研究所主辦之「兩性教育與教科書研討會」, 嘉義。
- 蘇芊玲 (1997, 3月)。從教材看女性的教育處境。論文發表於高雄市政府主辦之「第二屆全國婦女國是會議」, 高雄。
- 蘇芊玲 (1999)。兩性平等教育的本土發展與實踐。台北: 女書。
- Bennison, A., Wilkinson, L. C., Fennema, E., Masemann, V., & Peterson, P. (1984). Equity or equality: What shall it be? In E. Fennema, & M. J. Ayer (Eds.), *Women and education* (pp. 1-18). Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- Belenky, M., Clinchy, B., Golderberger, N., & Tarule, J. (1986). *Women's ways of knowing*. New York: Basic Books.
- Biklen, S. K., & Pollard, D. (1993). Sex, gender, feminism, and education. In S. K. Biklen, & D. Pollard (Eds.), *Gender and education: Ninety-second yearbook of the National Society for the*

- Study of Education* (pp. 1-11). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ellsworth, E. (1992). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. In C. Luke, & J. Gore (Eds), *Feminisms and critical pedagogy* (pp. 90-119). New York: Routledge.
- Frazier, N., & Sadker, M. (1973). *Sexism in school and society*. New York: Harper and Row.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Golombok, S., & Fivush, R. (1994). *Gender development*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Guralnik, D. B. (1975). *韋氏新世紀大辭典*. 台北：馬陵出版社。
- hooks, b. (1989). *Talking backs: Thinking feminist, thinking black*. Boston, MA: South End Press.
- Kenway, J., & Modra, H. (1992). Feminist pedagogy and emancipatory possibilities. In C. Luke, & J. Gore (Eds), *Feminisms and critical pedagogy* (pp. 138-166). New York: Routledge.
- Lockheed, M., Finkelstein, K., & Harris, A. (1978). *Curriculum and research for equity: A training manual for promoting sex equity in the classroom*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Maher, F. A., & Tetreault, M. (1994). *The feminist classroom*. New York: Basic Books.
- Mead, M. (1935). *Sex and temperament in three primitive societies*. New York: New American Library.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethic and moral education*. Berkely, CA: University of California Press.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Richmond-Abbott, M. (1983). *Sex roles over the life cycle*. New York:

McGraw-Hill.

- Sadker, M., & Sadker, D. (1980). *Teachers make the difference: An introduction to education*. New York: Harper and Row.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1985). Sexism in the schoolroom of the 80s. *Psychology Today*, 54-47.
- Sadker, M., Sadker, D., & Klein, S. (1991). The issue of gender in elementary and secondary education. In G. Grant (Ed.), *Review of research in education*, 17 (pp. 269-334). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Sandler, B. R., Silverberg, L. A., & Hall, R. M. (1996). *The chilly classroom climate: A guide to improve the education of women*. Washington, DC: National Association for Women in Education.
- Secada, W. G. (1989). *Equity in education*. New York: Macmillan.
- Streitmatter, J. (1994). *Toward gender equity in the classroom: Everyday teachers' beliefs and practices*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Tetreault, T., & Kay, M. (1997). Classrooms for diversity: Rethinking curriculum and pedagogy. In J. A. Banks & C. A. McGee (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tong, R. (1989/1998). *Feminist thought: A comprehensive introduction*. 刁曉華(譯)。女性主義思潮。台北：時報。

## **ABSTRACT**

In recent years, gender has become a hot issue. No matter local groups or the government, all has been devoted to gender equity education. However, when we are making such efforts, it is time for us to reflect on what gender equity education means and if what we've done adheres to the spirits of gender equity education. The first part of this paper, therefore, aims to explore the concept of gender equity education. The production of gender difference is discussed first. Then within a context of gender hierarchy, we argue that gender equity education should connote social justice. The focus in the second part of this paper is on the implementation of gender equity education. Four approaches are used to analyze the macro aspect of policy. And feminist pedagogy is used to investigate the micro aspect of college teaching.

Key words: gender equity, gender equity education,  
feminist pedagogy