

台灣教育政策中性別論述之形構

潘慧玲（臺灣師大教育政策與行政研究所、教育系教授）

王淑芬、李明穎（臺灣師大教育政策與行政研究所碩士研究生）

摘要

公共政策在經由國家層層過濾的意識型態操弄而形成文本時，便具正當性、普遍性與強制性。台灣的性別議題在歷經意識型態爭鬥、權力角逐，而能在教育體制中取得合法性地位，係奠基於幾份重要的政策文本，此可如一九九六年行政院教育改革審議委員會諮議報告書中所含納的兩性教育議題、一九九八年「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」中所置入的兩性教育議題（現更名為性別教育議題）、二〇〇二年行政院婦女權益促進委員會通過的《婦女教育政策實施方案》以及二〇〇三年公布的《性別平等教育法》。上述的這些政策文本，為何能形成？形成之背景脈絡為何？是誰推動與制訂的？如何制訂的？政策文本潛藏的意識型態為何？以及這些政策文本中所蘊含的女性主義思維是否有其著重點之不同，均是值得關注與探討的。具體言之，本文將透過政策社會學的觀點，納入女性主義之關懷，從性別論述如何進入教育政策文本之脈絡分析起，接著側重政策文本之分析，透過文本內容與當時社會脈絡之對照，以呈顯性別論述之轉折。

壹、前言

西方在一九六〇年代推動第二波的婦女運動後，台灣也於一九七〇年代，由呂秀蓮首先提出「新女性主義」，本土婦運於是漸次開展。尤其婦女新知、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成立，促使社會對於性別議題開始關注，也使得其他大學陸續設置性別相關研究室或中心。十多年來，這股起於民間婦運的力量，擴展其觸角到社會的各層面，當然也包括教育場域。

回溯這十多年來性別平等教育之發展，與教育改革脈絡息息相關，台灣「十年教改」期間，也可說是性別平等教育實施的「黃金十年」（李淑菁、謝小芬，2005）。易言之，性別論述得以進入教育政策，係以一九九六年行政院教育改革審議委員會諮議報告書開其端。在歷經意識型態爭鬥、權力角逐，性別議題終能在學校教育中有其著力點。有鑒於公共政策在經由國家層層過濾的意識型態操弄而形成文本時，便具正當性、普遍性與強制性，繼行政院教育改革審議委員會諮議報告書之後，經過關切性別議題者之努力，陸續產生了幾份重要文本，諸如一九九八年「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」中所置入的兩性教育議題（現更名為性別教育議題）、二〇〇二年行政院婦女權益促進委員會通過的《婦女教育政策實施方案》以及二〇〇三年公布的《性別平等教育法》，這些政策文本奠定了性別議題在教育體制中的合法性地位。

如果細究上述的這些文本，對於「性別」與「平等」的論述，並非呈現自始至終的一致性。隨著時間的更迭、社會環境的改變，論述的意涵也產生了轉變，從「兩性」到「性別」，從「相同待遇」到「積極性差別待遇」，甚至自一九九五年聯合國正式納入各國政策行動綱領的「性別主流化」，也成為台灣新近性別論述的新發展。Apple（1994）曾經指出透過閱讀政府的文獻，包含政策制訂的文本，必須格外關注其中對於性別所隱含的意義。因之，本文試圖就上述的四份政策文本，解讀其性別論述，解讀時著重下列問題的探索：上述的這些政策文本，為何能形成？形成之背景脈絡為何？是誰推動與制訂的？如何制訂的？政策文本潛藏的意識型態為何？以及這些政策文本中所蘊含的女性主義思維是否有其著重點之不同。

在進行本文所希望探索之問題時，擬藉助政策社會學之觀點。有關政策社會學之定義，一般常援引 Ozga（1987）的說法：政策社會學植基於社會科學傳統，具歷史性意義，並運用質性與闡明性技術。然這樣的定義，曾引發不同的論辯。有的學者認為這樣的定義無法彰顯其社會學意涵，因其採跨領域之探究，使得政策社會學與其他之社會與政治的政策分析，無甚大之區辨性（如：Henry, 1993）。有的學者主張政策社會學應當關注其「批判」之視域，致力於反壓迫性社會結構之努力（如：Harvey, 1990）。另有些學者提出加入女性主義與反種族主義之文獻，以建立一個較為批判的社會科學取徑（如：Troyna, 1994）。因之，政策社會學的發展雖植基於社會科學傳統，卻逐步在批判理論架構中發展。在進行批判政策分析時，不僅要重視文本本身，更要重視政策過程之分析，包括政策文本之形成、

政策文本本身、政策文本之修正與政策執行之過程 (Ball, 1994)。而政策文本之形成，需要觀照其脈絡，包括影響脈絡 (context of influence)、政策生產脈絡 (context of policy text production)、實踐脈絡 (context of practice)、結果脈絡 (context of outcomes) 與政治策略脈絡 (context of political strategy) (Bowe, Ball & Gold, 1992; Ball, 1994)。這些主張形塑了本文所採政策社會學之觀點架構，易言之，本文試圖納入女性主義之關懷，從性別論述如何進入教育政策文本之脈絡分析起，接著側重政策文本之分析，透過文本內容與當時社會脈絡之對照，以呈顯性別論述之轉折。

貳、性別論述進入教育政策文本之脈絡

任何政策文本的出現，必定植基於政策外部的脈絡而生，政策文本的內涵亦是各種論述交互辯證與對話所生的實踐與產物。因此，為了能較廣泛地瞭解台灣性別平等教育政策與政治、社會環境之間的關係，以及相關的論述如何有助於性別議題進入政策文本，從脈絡來加以檢視政策就成為一個重要的面向。李淑菁 (2005: 157) 即引用了 Taylor 的話來說明脈絡在政策分析上的重要性：

任何政策不會憑空出現……總有之前的一些歷史重要事件，一種特定意識型態及政治氛圍，一個文化及經濟的脈絡，也通常會有一些特定的人，共同影響著政策通過的時間點、樣態、發展與結果。

就台灣而言，性別論述進入政策文本取得合法性和正當性的脈絡，除了與民間婦女團體多年來的努力奔走有關；政策之窗之所以能開啟，歷史偶然事件的發生，也發揮了推波之瀾之效；而性別論述之所以能夠直接進入教育體制，也和當時幾個關注性別議題的倡導者，掌握台灣的教育改革契機相關，趁著社會大眾對於教育體制之不滿，強烈要求政府進行教育體制改造的社會氛圍下，他們的積極努力讓性別論述有了發聲的空間，並持續為性別論述進入教育體系而努力。因此，以下就從民間婦女力量的集結、歷史偶然事件的發生和進入教育體系的努力三方面，關照性別論述進入教育政策文本之脈絡。

一、民間婦女力量的集結

台灣本土的婦女運動，自一九七〇年代呂秀蓮所提出的「新女性主義」之後，漸漸蓬勃發展。例如首開論述女權的《婦女新知》鼓勵女性自覺，主張不能因兩性差異而否定女性的發展能力，陸續成立的婦女團體，也積極地鼓勵女性自覺、為婦女爭取權益，強調女性自我成長並與男性共享人權；解嚴之後，一九八七到一九九〇年，婦女團體先後針對雛妓問題、婦女工作、選美及色情、教育平等、政治改革與家內平等議題造勢，也將觸角延伸至性騷擾、性侵害等領域，有的婦女團體甚至將情慾等個人私密問題，轉化成公共論述，台灣的婦女人權運動於此時期活動，逐漸由靜態轉向動態，從事街頭運動，各團體之間亦互相合作爭取

女權；一九九〇年代初期，國內性騷擾事件陸續曝光，因此從一九九一年起，台灣的校園和社會展開一連串反對性騷擾的運動，一九九四年五月二十二日，由婦女新知、女學會各校女研會所發起的「女人連線，反性騷擾」大遊行，以及一九九五年五月十一日由台大女研社所發起的「A片批判討論會」，皆強調女性身體自主，雖然這樣的運動路線，並非為所有的婦運所認同，但是，婦女團體的努力，奠下了社會檢討女性在政治、經濟、教育、法律等公領域之權益，也引發女性身體等私領域議題的關注（胡藹若，2003）。

然而，性別論述與教育領域的連結，最直接的指標性事件是一九八八年婦女新知基金會的「全面檢視教科書」。此為婦女團體首次針對教科書中的性別觀進行全面的檢視，除了發現女性的比例在教學內容上出現的次數不到 10%，使得兩性比例嚴重失衡外；男女兩性亦多以性別刻板化的形象出現，例如男性多被塑造成為知識啟迪及決策者、女性則為附屬性的妻母角色等，隱含著大量的性別歧視與性別刻板印象，於是，婦女新知召開公聽會公布檢視結果，並出版《兩性平等教育手冊》（賴友梅，1999；蘇芊玲，2004）。婦女新知藉由教科書的檢視方式，除要求教育部正視在課程中灌輸學生性別刻板化印象的嚴重性，改善教科書內容，開放民間編印教科書外，另提出「落實兩性平等教育的訴求」，亦開始著力於展開教師意識覺醒，舉辦教師培訓營等活動（蘇芊玲，2004）。

民間婦女運動對於促進台灣性別平等教育策略上，除了走上街頭的抗議活動外，很重要的方式就是藉由相關的研究報告來描述台灣性別不平等現況，以實際的資料，喚醒人們的性別意識，並做為要求政府改善的依據。幾個民間團體所提出的重要報告，包括一九九五年女學會提出的《1995 台灣婦女處境白皮書》、一九九九年婦女新知基金會提出的《一九九九台灣女權報告》、及二〇〇三年財團法人婦女權益促進發展基金會提出的《婦女權益報告書》。

《1995 台灣婦女處境白皮書》中的〈教育篇：從父權的複製到女性的解放〉，提出了一個重要的問題——「學校教育機會的增加與教育程度的提升，究竟對於女性具有什麼意義？是複製了既存的不平等，抑或是達成女性的解放（謝小芬，1995：205）？就其分析中雖然女性的就學機會增加，但是學校教育過程中存在許多充滿性別偏見的課程及教學內容，學校中男尊女卑的人事結構，以及教育對於女性的低投資報酬率，都使得學校教育是在進行父權意識型態的再生產功能（謝小芬，1995：209）。

一九九九婦女新知基金會提出的《一九九九台灣女權報告》，回顧國內一九九五年至一九九九年這段期間，婦女的人權處境，共分為人身安全、婚姻家庭、教育、工作、生殖自由、參政等六篇。其中的教育篇由賴友梅（2000）撰寫，檢視了女性的平等受教權，除了發現女性平等的受教權益是台灣女權保障較令人滿意的部分，也指出高等教育及碩博士班仍有男生理工、女生人文的性別區隔現象，以及校園性騷擾事件頻繁的問題，此篇報告，算是對於女性教育權的再次檢視與定位。

繼之，二〇〇三年，財團法人婦女權益促進發展基金會提出《婦女權益報告

書》，在「婦女與教育」部分，潘慧玲、黃馨慧（2003）對學校教育與成人婦女教育進行檢視，發現在過去所談的諸多性別不平等問題，仍舊存在，文末並提出五項建議：婦女教育課程設計須重視多元差異原則、法令與專責組織須及早確立、婦女教育資源須進行有效整合、以婦女為主體的性別統計資料亟待建立、性別教育研究與性別文獻資料庫的建置須積極推展。

除了民間組織提出的報告書，行政院教育改革審議委員會運作期間，婦女新知基金會所提的落實兩性平等教育方案被納入一九九六年的教改會總諮議報告書中，也算是民間力量進入官方體制的第一項嘗試。

回顧我國婦女團體的努力，多次的社會運動，喚起社會改進性別不平等的現況，也積極地為促進弱勢族群的權益而努力；報告書的提出，亦讓性別相關議題有被社會公開討論的契機，也成為揭露性別不平等現況的重要機制。由於居於性別弱勢者的個體，長久以來受到社會規約與文化偏狹的限制，往往受到不公平的待遇而不自知或是無力改變，婦女運動作為張揚性別議題的推動力，有其重要的貢獻。

二、歷史偶然事件的發生

一九九四年發生台灣師大強暴案事件，陸續又發生校園性騷擾與性暴力案件，使得教育部在強大的民意壓力下，同意籌組「兩性平等教育諮詢委員會」及「不良教師通報系統」，然而，這些機制因為未經詳細規劃，不僅無法具體落實，亦無法積極改善校園中的不平等現象（賴友梅，1999）。學者、婦運團體、女學生不斷提出「成立兩性平等教育委員會」的呼籲。但始終未獲教育部具體的回應，一直到一九九六年致力於臺灣性別平等運動的彭婉如女士遇害，成為影響台灣性別平等政策關鍵性的事件，但卻也因為此一偶發的事件，暴露婦女人身安全不保的危機，在社會上形成強大的輿論，多年來戮力於婦女運動的相關團體更是強烈要求政府正視婦女免於生存在恐懼與壓迫之中，因而，立法院以罕見速度快速通過《性侵害犯罪防治法》，除保障婦女安全之外，也強制要求中小學每學年至少應實施四個小時以上的性侵害防治課程。同年十二月吳京擔任教育部長任內，教育部也開始規劃兩性平等教育委員會的定位與運作內容，翌年，教育部隨即成立「兩性平等教育委員會」，除成立組織協助婦女之外，地方及教育也相繼透過學校，推展「性侵害防治」的教育，展現政府宣示重視兩性平等教育的決心與具體措施（胡藹若，2004）。此外，教育部亦於一九九九年著手研擬兩性平等教育法草案。

值此之際，當關照女性權益與權力的論述逐漸進入國家政策文本，展開具有政治性力量的競逐時，二〇〇〇年四月驚傳屏東縣一位國中三年級名為葉永銓的男學生在學校死亡，此事件引發了類似彭婉如事件的關鍵影響，也彰顯了臺灣社會長久以來對於多元性別議題的欠缺與冷漠。

由於葉永銓就像是許多被冠上具有貶抑意圖的「娘娘腔」的男性，在日常生活展現了接近傳統上被歸類為女性特質的言行舉措，某日，當他一如往常地舉手

要求老師於下課前上廁所之後，再也不曾回到教室裡頭來。雖然官方調查結果宣稱葉永錕的死亡是因為男廁設備的不完善所導致的意外，但是隨著調查顯示葉永錕是因其具備非傳統的男性特質，以致於在學校遭致了諸多的歧視與暴力（畢恆達，2001）。此事件引發了教育界以及社會輿論對於性別特質的討論與關切，同時也突顯了這些不同於主流社會所肯認的性別特質的學生，尤其以表現出傾向女性特質的男性學生所遭受來自校園語言甚至是肢體暴力威脅的艱辛處境，為此，教育界開始省思，光是談兩性已經不足以適應多元社會中不同性別群體的特質及其價值觀與性別文化，因此希望能藉由教育所發揮的影響，扭轉並培養現代公民必須具備多元性別的涵養（王淑娟，2001）。因此，二〇〇〇年年底教育部將原「兩性教育平等委員會」易名為「性別平等教育委員會」；二〇〇一年將原「兩性平等教育法草案」改為「性別平等教育法草案」，直至二〇〇四年正式公布實施的《性別平等教育法》，從性別到兩性的更名，其中一個重要的意涵即在於彰顯對不同性傾向與性別特質者權益的保障，而台灣教育政策的重點也從過去兩性教育擴展為性別多元教育（畢恆達，2001），宣告了臺灣的性別平等進程由「兩性平等」邁向更強調理解與尊重多元、差異的「性別平等」範疇。

三、進入教育體制的努力

教育部於一九九八年九月三十日公布「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，決議將兩性教育列為六項重大議題之一，融入七大領域之中（教育部，2001）。性別教育之所以能夠進入教育體制，除了與一九九四年「四一〇教育改造全民大結合」運動以來，整個社會氛圍充斥著要求改造教育體制的呼聲，開啟了教育改革的可能，最主要的因素和幾個關鍵人物能夠進入官方的教育改革機構，堅決地推動性別教育有關。究竟性別議題在教改的權力競逐場上是如何在國定的課程文本中被定位為「六大議題」的位置，此一脈絡發展與整個性別平等教育政策的推動有極為密切的關連。

由於政府受限於時間、資源、利益或資訊方的限制，使得政府官員無法處理所有的政策問題，因此，政策議題的設定過程往往具有競爭性，並非所有的議題都會納入政府官員的考量（謝卓君，2004）。一九九四年民間主導「四一〇全民教改大遊行」之後，政府為了回應教改的訴求，於隔年出版《中華民國教育報告書——邁向二十一世紀的教育遠景》，然而衡諸整份報告書對於未來教育政策擬擬的教育政策方向與內容，性別議題卻完全付之闕如。其後，由李遠哲主導所組成之「行政院教育改革審議委員會」，初期之規劃仍無性別的考量（謝小芬，2000）。足見當時儘管婦女運動揭示了婦女地位與權力的劣勢處境，然而在固有父權所形塑而成的政治結構底下，仍然無法體認性別的不平等與壓迫需被正視的急迫性與必要性，因此，性別與婦女仍然被排斥在國家的教育論述與政策文本的考量範疇之外，未受到應有的重視。

婦女新知董事會在得知教改會進行第二階段「多元文化教育」之研究時，女性／性別議題並沒有被包含進去，立即毛遂自薦提出「落實兩性平等教育」一案

(蘇芊玲, 2002)。由於政策問題建構的過程, 常常是一種主觀認定的過程, 故時常會隨著參與者認知上的差異而造成問題建構上的不同結果, 除此之外, 利益團體、政治領導者、媒體等要素都是影響政策議題能否進入政府議程的關鍵(謝卓君, 2004), 因此, 為了取得幫性別議題政策發言與守門者, 從當時三十一位教改委員成員之中僅有包含余陳月瑛、林明美、周麗玉、萬家春與殷允芃等五位女性委員中, 尋求周麗玉校長擔任提案委員(李淑菁、謝小芬, 2005)。周麗玉校長作為當時性別研究團隊與政策(教改會)對話的窗口與橋樑, 背後促成的力量仍然在於政策提案背後的社會網絡, 當然這也取決於身為提案委員的周麗玉校長自身對於性別議題的覺知與接納程度為何。另外一個同樣發揮重要力量的人物是當時教改會主任秘書曾憲政先生, 由於受到長期關注性別議題並從事婦運的妻子吳嘉麗影響, 使得性別議題不至於在複雜而龐雜的各方論述與爭論中被淹沒, 終於得以讓性別議題鑲嵌政策文本之中(李淑菁、謝小芬, 2005)。

由於認知性別教育的必要性, 因此周麗玉等人希望能夠讓課程規劃的政策文本上, 出現性別的內涵, 以使性別教育能進入正規的教育體制內。然而, 知識作為課程的主要內涵, 除了「選擇」(選擇與否? 如何選? 選什麼?) 之外, 同時也會牽涉到知識權力結構的重新分配(莊明貞, 2003), 而教育做為國家統治重要的機制, 知識權力結構一旦面臨重整與分配, 所牽動的則是更為深層的統治權力的問題。

因此, 周麗玉等人決定採取策略性的方式, 將性別以「重大議題」的方式融入九年一貫的課程政策文本裡, 一方面避免以正式學科的方式引入, 唯恐改革的幅度太大, 引起其他教改委員的反彈; 另一方面, 由於九年一貫課程中, 原有的以學科為單位的架構被整合為「七大學習領域」為基礎的範疇, 而性別作為一個「議題」, 既不牽涉到教學時數的分配, 且能以「融入」的方式, 為所有的課程所舍括。

從另一個方面觀之, 由於性別議題並沒有被正式納入課程教學時數的分配, 因而在課程中如何被融入與展現其作用也就顯得曖昧與模糊。因此, 為了確認性別平等教育的理念與內涵不被邊緣化, 二〇〇四年公布的《性別平等教育法》就明訂:「國民中小學除應將性別平等教育融入課程外, 每學期應實施性別平等教育相關課程或活動至少四小時。」藉由法條的制訂, 確立性別平等教育課程的合法性與法源依據。除此之外, 教育部亦委託國立台北教育大學莊明貞教授訂定「國民中小學九年一貫性別平等教育能力指標」並發展教學示例(莊明貞, 2005), 以確保性別平等教育能真正落實於教育場域裡。為了接續九年一貫的課程改革, 後期中等教育課程之改革也隨之進行, 不同於九一年一貫課程將性別置於重大議題之範疇, 後期中等教育階段如何將性別平等教育的概念融入課程與教學之中, 亦是當前性別平等教育學者致力之所在。惟奠基於九年一貫課程中性別議題的確立, 使得後期中等教育階段發展性別平等教育能力指標融入課程中時進行得較為順利。曾參與這一波後期中等學校課程改革之國立台灣師大學潘慧玲教授, 接受教育部委託, 主持後期中等學校性別平等教育能力指標之建構專案研究, 俾使我

國六到十八歲階段的性別平等教育得以獲得一整體而系統的實踐（潘慧玲，2005）。

參、教育政策文本中性別論述之轉折

針對一九九六年行政院教育改革審議委員會諮議報告書、一九九八年「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」、二〇〇二年行政院婦女權益促進委員會通過的《婦女教育政策實施方案》以及二〇〇三年公布的《性別平等教育法》，本文將從性別與平等兩個概念，檢視性別論述中意涵之轉變——從「兩性」到「性別」、從「相同待遇」到「積極性差別待遇」。

一、從「兩性」到「性別」

二〇〇五年到二〇〇六年期間的西方電影界甚至華人電影界，因為一部由華人導演李安（Lee An）所執導的名為《斷背山》（Broken Mountain）的電影而受到重大影響。這一波「斷背山效應」為同性戀這一個在許多國家被視為敏感議題的討論與受到矚目的程度帶到一個高潮。在臺灣，斷背山甚至被諸多政治人物作為引伸，甚至在大眾媒體的大肆渲染與宣傳之下，「斷背」一詞在某種程度上亦成為了專門用以隱喻同性戀的代名詞。除此之外，在性別議題上被視為保守的亞洲地區，除了《斷背山》所帶來的效應，同樣是二〇〇五年即將結束的最後幾天，在南韓，一個在亞洲通常被認為對性別平等較保守的國家，一部以描述古代男同性戀為題材，在沒有大明星為號召的低成本製作的電影《王與男人》（King and Clown）悄然上映，卻在上映的67天之後刷新韓國影史的紀錄（東森新聞報，2006），成為最多人觀看的電影，並且引發了南國同性戀團體透過遊行的方式，展現他們長期受到政府與社會輿論打壓的心聲。

除上述近來為人所廣知的電影文本與以及大眾傳播媒體的推波助瀾之外，早在歐美一九七〇年代便有同性戀解放運動的崛起，到了一九九〇年代，西方更出現了企圖超越同性戀固有的角色與身份以及舊有對於性／別劃分的範式，因此這些自稱或被稱為「酷兒」（Queer）的一群人所影響的，可說是一種「後」同性戀解放的運動，意即這些堅持另類性格，由同性戀運動中結合了雙性戀、反串扮裝或變性，同時為異性戀主流所邊緣的性愛者的範疇（卡維波，1998）。透過大眾文本、社會運動及學術研究，部分地區與國家在政策上也有了相對的回應，此彰顯了當今同性戀或跨性別（transgender）以及其他性別少數者在幽暗處的聲響與存在，也說明了性別多樣化（sexual diversity）的實況。然這樣的實況，如從台灣的教育政策文本中作檢視，並非一開始就被肯認的。細究台灣教育政策文本中的性別論述，呈現了從「男女兩性」到「多元性別」的轉折歷程。

（一）著重男女兩性

一九九六年的行政院教育改革審議委員會報告書中，於建議改革事項一章

(第三章)第三節揭示了「落實兩性平等教育」的訴求。該節之中，全以「兩性」一詞加以行文。若是進一步觀察，文中針對「現況分析」之要點，說明了根據一九九五年的「中國婦女人權協會婦女人權指標調查報告」、「台灣婦女處境白皮書」等資料，指陳台灣女性長期以來受到來自傳統文化與社會結構全面性的壓抑與剝奪發展的機會。再者，由分析教育過程當中人事結構「男尊女卑」的「性別偏見」、課程設計中的「性別區隔」，乃在於男生與女生所規定了誰應該上什麼課程，或者依據一九八八年婦女新知針對國中國小教科書當中的人物形象與課程內容進行的分析和研究表示女性的貢獻嚴重地受到忽視，且出現教科書中的少數女性人物，多以負面形象加以呈現與表述。而「改革理由」部分，更指出了：

為使社會與個人得以充分和諧發展，基本人權獲得保障……，如何『**破除對女性的歧視**』，提供兩性平等的發展機會，應是全社會需要共同努力之處…… (51)

兩性平等的真義在於承認個人能力的發展，基本上沒有『**男女之別**』，給予平等的培養及選擇的機會是關鍵之處。(51)

長久以來，婦女既為正規學校教育的不利人口，又是就業市場的弱勢族群，……『**成人婦女教育**』必須獨立開辦，已是世界各國之共識與努力的方向。……透過多元教育管道，落實終生學習理念，以達成創造『**兩性平等**』的社會環境之目標。(52)

是以，此一時期的「兩性」平等教育所訴求的對象，主要是彰顯以「女性」為主，意即台灣性別平等教育政策推動的初期，所認知的性別意涵，雖然肯認了男女於教育以及社會上成就表現的差異，是來自於傳統社會文化的刻板印象所致，但是男女兩性乃是以「生理」性別作為區辨的依據。因此，在「改革建議」部分，也就體現了主要以提升女性地位為核心的措施，例如：

全面檢討現行中小學教科用書……除修正『**傳統男女刻板印象**』之內容，編排與插圖之外，並應『**增加女性素材，以達性別平等**』。(52)

師資養成與在職進修應納入兩性與領性平等教育課程，並加強教師對『**男女平等**』之認知及教學方法之運用。(53)

行政與決策等領導階層，應以能力為『**兩性公平**』晉升的基準，目前更應『**積極晉用女性工作人員，以提升女性地位**』……。(54)

相關法律的檢討與制定應『**以女性為中心**』來思考婦女的基本人權……。(54)

質言之，在一九九六年的總諮議報告書對「兩性平等」的討論，未針對男女

兩性以外的性別作討論，所作的改革建議都仍圍繞在男女兩性的焦點上，而且是以「女性」為主要的平等訴求。

其後由教育部所公布的「國民教育階段九年一貫課程綱要總綱」之中，針對報告書中的建議，「兩性平等教育」成為七大學習領域以外的六個重大議題之一，並且根據二〇〇〇年課程總綱的規定，六大議題採融入的方式，必須在課程教學之中獲得妥切的規劃與實施。九年一貫課程綱要兩性平等教育議題的理念中，闡述了：

『兩性教育即為性別平等教育，「性別」(gender)，其意為由生理的性衍生的差異，包括社會制度、文化所建構出的性別概念；而「平等」(equity/fairness)除了維護人性的基本尊嚴之外，更謀求建立公平、良性的社會對待。「兩性教育」的推動，即是『希望透過「教育」的歷程和方法，使「兩性」都能站在公平的立足點上發展潛能』，不因生理、心理、社會及文化上的性別因素而受到限制，更期望經由教育上的兩性平等，促進男女在社會上的機會均等，而在兩性平等互助的原則下，共同建立和諧的多元社會。

九年一貫課程綱要總綱之文本，仍然以生理的性徵來區分性別上的男女分野，唯強調社會制度與文化所形塑的性別概念。但是，對於同性戀、異性戀或跨性別者等群體，在這個階段仍然沒有為教育政策所關切。

(二) 強調多元性別

到了二〇〇五年，作為臺灣當前國民教育階段重要的政策文本——九年一貫課程綱要中的「兩性平等教育」議題，依據二〇〇四年所公布實施的《性別平等教育法》易名為「性別平等教育」。而在易名後的性別平等教育議題，也均將其原使用的「兩性」一詞，更改為「性別」：

所謂性別平等教育(gender equity education)的意涵，「性別」(gender)，其意為由生理的性衍生的差異，包括社會制度、文化所建構出的性別概念；而「平等」(equity/fairness)除了維護人性的基本尊嚴之外，更謀求建立公平、良性的社會對待。『「性別平等教育」的推動，即是希望透過「教育」的歷程和方法，使「不同性別」都能站在公平的立足點上發展潛能』，不因生理、心理、社會及文化上的性別因素而受到限制，更期望經由教育上的性別平等，促進男女在社會上的機會均等，而在性別平等互助的原則下，共同建立和諧的多元社會。

隨著《性別平等教育法》公布而易名的性別平等教育議題，確定了台灣性別教育的政策方針，不僅僅是針對「男女兩性」，而是針對「不同性別」者的平等而努力。

另在《性別平等教育法》中，呈現了「性別」除含涉社會身份外，同時也包含了「性傾向」的概念。此即表示過去政策文本中所指涉的「兩性」，主要建立

在生理性別上的男女區分，然《性別平等教育法》文本中，「性別」之意涵，除了生理上的男女外，更進一步地含納了「性傾向」的概念，突破了過去單一地由生理來區分性別只有兩性的情形。質言之，「性別」一詞可能同時指涉了特質、生理與性傾向，更甚，隨著醫學技術的進步，愈來愈多的案例被披露，生理性別並不僅止於男女兩性，也存在男女以外的其他生理性別。

是以，從「兩性平等」到「性別平等」，宣告了隨著臺灣愈趨多元的社會脈絡底下對於不同性傾向、性別特質與性別身份認同（gender identity）的覺知。僅以男、女為區分的兩性世界受到了挑戰與質疑，性／別以不能單純地由生物或社會的角度來定位與劃分（江明親，2003）。對教育而言，向來戮力於社會正義與平等的對象，也就從過去強調消弭男女兩性在教育、職場、家庭與參政上諸多層面的落差，到重視性別多元的關照。

二、從「相同待遇」到「積極性差別待遇」

以下將分析四個奠定性別議題在台灣取得合法性地位的政策文本，從其政策理念、建議施行之措施或方案，解構其中所蘊含之性別論述是如何看待性別間的差異？又如何促進性別平等，重視的是相同待遇下的形式平等？抑或積極性差別待遇的實質平等？

（一）弭平性別的差異，依能力給予兩性相同的待遇

行政院教育改革審議委員會（1996）的第三期諮議報告書中，正式將「落實兩性平等教育」納入建議改革的項目，在其改革理由中述及：

兩性平等的真義在於承認個人能力之發揮，基本上沒有男女之別，給予平等的培養及選擇的機會是關鍵之處。(51)

在其改革的建議中的第一大項「落實各級學校兩性與兩性平等教育」中，對於課程的學習上，也特別指出：

「各級教育課程不應以性別為區隔，必修或選修科目應提供兩性平等的學習機會，尊重學生個別的選擇，積極擺脫傳統刻板印象，鼓勵學生依性向充分發展潛能。」(53)

至於第五大項關於行政與決策領導的晉升，則認為：

行政與決策領導的晉升，應以能力為兩性公平晉升的基準，目前更應積極晉用女性工作人員，以提昇女性地位，並平衡目前人事結構上之差異。(54)

就上述的改革理由以及改革項目的建議，可以發現性別議題在初納入國家正

式的政策文本時，有一部份的理念是偏向自由主義女性主義傳統的「機會均等取向」(equal opportunities approach)觀點，認為兩性之間的能力並沒有差異，只要給予相同的機會，就可達到平等的目標。採取機會均等取向的性別教育取徑，包括全面檢討教科書、讀本及評量中所傳達的性別刻板印象、分析學校組織的變遷、改進教學方法、提供無性別歧視的課程、重視兩性資源的平等分配、兩性機會的均等發展、鼓勵女孩進入男性中心的課程領域、學校或地方教育當局應廣泛討論性別議題等等 (Chris Gaine and Rosalyn George, 1999; 引自薛曉華, 2001)。從教改會對於改革項目的建議上，例如認為課程不應有性別區隔；工作職場上的晉升機會也不應有區別，應該以「能力」為晉升之基準；全面檢討現行中小學教科用書、童書、漫畫等項目，可見教改會對於兩性教育是偏向機會均等取向。

然而，在推動及規劃婦女成人教育方面，則有較多以女性為主來規劃的建議，例如籌設專款以獎勵民間婦女團體及個人從事婦女教育，規劃提供婦女二度就業之教育與輔導支援系統。在「其他」的建議上，亦指出「相關法律的檢討與制訂應以女性為中心來思考婦女的基本人權。」在此政策文本中，也部分的強調以女性為中心，給予女性積極的補償。

(二) 減少性別的差異對待，透過教育達成立足點的公平

性別在台灣的課程建構歷程，歷經幾個重要的政策立法與課程沿革，除了前述一九九六年行政院教育改革委員會將「兩性平等教育」明訂於總諮議報告書中，但是由於缺乏完善的法源，多以同年頒佈的「性侵害犯罪防制法」中明令中小學每年實施八小時之相關課程為法令依據，也因此大多數學校是以活動課程或補充教材的添加式課程取向為實施方式，課程內容也多為性騷擾、性侵害防制或性教育等課程內容為主，直到一九九八年國民中小學九年一貫課程總綱綱要才首次將正式課程中所缺少的性別議題納入課程綱要中明訂實施 (莊明貞, 2005)。

一九九八年於「國民中小學九年一貫課程總綱綱要」中所置入的「兩性教育」議題，在其基本理念中指出兩性教育即為性別平等教育，政策文本中論述「平等」(equity/fairness)的目的為：「除了維護人性的基本尊嚴之外，更謀求建立公平、良性的社會對待。」。並指出推動兩性教育的目的為：

「『兩性教育』的推動，即是希望透過「教育」的歷程和方法，使「兩性」都能站在公平的立足點上發展潛能，不因生理、心理、社會及文化上的性別因素而受到限制，……。」

從上述的內容可以得知性別議題正式納入台灣中小學課程階段時，處理兩性之間的差異，採取的理念是給與兩性相同、公平的對待，使兩性能站在公平的立足點上發展而不受限；易言之，重視的是相同待遇而非積極性的差別待遇，認為應該要平等的對待兩性。

規劃此課程綱要的主要擬定者莊明貞 (1999: 33) 曾指出：

「兩性平等教育」主要目標宜在提出社會建構才是造成男女行為表現與發展的最大差異，由此破除社會對性別的刻板化印象，修改不合宜的社會制度和法令依據，進而促使學習者能檢視自己潛在的偏見，從而改善之；並能破除不當的性別社會建構，改善與修正自我的態度、認知、與行為，藉由社會制度合理而公平的資源分配與共享，才可締造兩性和諧的社會。

就其自陳中，一方面可以窺探出政策制訂者是偏向自由主義女性主義者的思維；從另一方面解讀，為什麼此兩性議題是朝向消弭性別差異所造成的不公，使兩性公平發展的一個概念制訂政策，其中一個原因在於台灣當時的社會仍然處於 Hughes 所指改革父權教育體系中三個連續階段：批判—建構—崩潰的「批判」時期，也就是始理解到教育系統是為男性所設計，旨在致力於檢視各級各類教育中存在於正式課程與潛在課程的性別偏見（引自潘慧玲，1999）。因此，首要的任務是在於檢視與突破性別歧視的思維與行動，當尚未使社會大眾認知到性別間存在不平等的現象，就要給予性別弱勢者積極性的差別待遇，可能會強化女性的差異為先天上的劣勢，因此需要補償的不當思維，忽略社會文化所建構出來的性別歧視，才是造成男女表現與發展有所差異之關鍵因素。再者，亦可能因為改革的幅度過大，遭遇現實上政策執行之困難，因此亦可將對待不同性別採取相同待遇的作法，視為政策推動與執行上的策略性運用。此外，楊巧玲（2002）也指出教育改革是女性主義者爭取政治發聲與資源的場域，從九年一貫課程綱要將兩性平等教育列為重要議題，就可見「性別平等」的論點備受重視，但是這並不代表其他的性別論述不重要，而是策略的應用，讓各個流派的女性主義者在承認與抨擊性別不平等的前提下，形成共識。

這份政策文本雖然是採相同待遇來對待不同的性別，但是這份文本的重要性在於首次在國家課程中納入「兩性教育議題」，易言之，兩性議題於此正式的賦予合法化、正當性的地位，融入性別平等相關概念於國家的義務教育課程內容中，除了展現台灣社會開始正視兩性問題外，誠如潘慧玲（2001）所指兩性教育議題置入九年一貫課程蘊含的意義更包括了「象徵多元社會的來臨」、「觸動課程改革權力關係的檢視」、「牽引男流知識宰制性的反思」等意涵。

（三）珍視性別差異，彰顯人的主體性

行政院婦女權益促進委員會於一九九九年一月第五次會議中決議研擬台灣之「婦女教育政策」，因此，教育部特委請台灣師範大學的教授組成專案研究小組，研擬婦女教育政策。政策研擬者皆為大學教授，包括台灣師範大學社會教育系王秋絨、教育系潘慧玲、家政系黃馨慧等三位教授。此政策於一九九九年五月三十一日研擬完成後，送交教育部，復經教育部部內會議與行政院婦女權益促進委員會會議進行文字微調，並於二〇〇〇年八月八日由教育部召開行政院婦女權益

促進委員會教育組第一次會議中，針對各項實施方案確認其時效性、妥切性與可行性，另亦就行政院各相關單位如何確實落實該政策方案作討論，至此，婦女政策已步入推動實施階段（王秋絨、潘慧玲、黃馨慧、楊幸真，2002）。

「婦女教育政策實施方案」的理念，包括（1）重視彰顯人的主體性為根本依據，希冀使婦女與男性都能成為自主的人，享有生存尊嚴；（2）雖以婦女為政策擬定的主要對象，但本質係立基於性別平等的考量；（3）婦女教育政策的實施與推動宜具有教育的倫理考量，除了消極地避免對男性與女性的傷害，更積極地互相尊重；（4）階段性的推動與落實婦女教育政策，首先是教育婦女認識自己依附男性存在的扭曲狀況，接著引導兩性相互尊重，在進而建立多元性別相互尊重的價值觀（王秋絨等人，2002）。

就上述的理念觀之，可以知道此政策雖然以婦女為主要的政策利害關係人，但是此政策最終的目的仍是要透過積極的處遇，使得兩性甚至多元性別能達平等的地位。相較於前兩個政策文本，其特殊之處在於政策制訂者的意識型態並非如同自由主義女性主義者認為女性和男性一樣擁有相同的理性等能力，因此要求給予相同的機會，而是較偏向採取「基進女性主義」、「後現代女性主義」的觀點，尊重與認同男性與女性間存在差異的觀點，例如著名的教育學教授、也是心理學家的姬利根（Carol Gilligan）發表《另一種聲音》（*In a Different Voice*），就闡述了女性本質論（essentialism）的觀點。上述這一派主張正視男女之間存在實然的差異，由此差異出發，尋求女性作為不同範疇的基礎，可以稱之為差異女性主義者（difference feminists）；相較於平等女性主義者（equality feminists）主張消弭男女之間的差異，認為只有當女性也能同樣的參與男性的一切事務時，女性才能扭轉男尊女卑的局面，差異主義女性主義者更致力於在差異中追求平等，正視女性特有的價值（黃苓嵐，2005）。珍視女性差異的概念含納於政策文本中對於「婦女教育研究」實施之現況與問題分析的論述上，政策制訂者就從女性主義教育學的觀點指出：

婦女教育的研究除了課程與教學中性別意識的檢視之外，更重要的一部份是婦女知識建構、婦女學習與發展等相關基礎研究。

從上述的論述可知，此政策文本的制訂者認同男性與女性的確會存有差異，但是這個差異並非用以合理化性別間的差異存在優劣之分，也非正當化固著的性別分工，而是採取珍視差異的態度，呼籲「對女孩友善的」（girl-friendly）學校教育，發展出適合不同性別者的學習方法，希冀能讓個體展現其主體性。

再者，此政策方案已納入積極性差別待遇的想法，實際展現如政策方案的第五項「增加不利地位婦女的學習機會」，希冀藉由婦女學習機會的增加，改善不利地位婦女（如單親、殘障者、原住民、低收入戶、以及鄉村及偏遠地區的婦女等）受教機會質與量不平等的現象。除了納入積極性差別待遇的概念，政策制訂者也注意到性別會和其他結構性因素如社經地位、族群等相互糾結而生，因此，

處理性別不平等的問題，不能單單只從性別切入。

(四) 重視性別差異，給予積極性的差別待遇

二〇〇四年六月二十三日公布的性別平等教育法，第一條就開宗明義的說明法條制訂的目的是：

為促進性別地位之實質平等，消除性別歧視，維護人格尊嚴，厚植並建立性別平等之教育資源與環境。

第二條第一款關於性別平等教育之定義「指以教育方式消除性別歧視，促進性別地位之實質平等。」都足見教育政策文本中，關於性別平等的論述內涵，已經從形式上的平等轉向實質上的平等；性別平等教育法施行細則第二條，針對前述法條所稱性別地位之實質平等，更清楚的闡釋為「指任何人不因其生理性別、性傾向、性別特質或性別認同等不同，而受到差別之待遇。」這類從相同待遇的機會平等轉向積極差別待遇的實質平等的概念，展現在法條的實質內涵上，例如第七條、第八條、第九條關於性別平等教育委員會的女性委員比例，都要求佔總委員總數二分之一以上；第十六條「學校之考績委員會、申訴評議委員會、教師評審委員會及中央與直轄市、縣（市）主管機關之教師申訴評議委員會之組成，任一性別委員應占委員總數三分之一以上。」

由於政策制訂者認知到台灣的社會結構與文化，並無法讓不同的性別依照功績主義式的想法，讓人人依能力公平競爭，反而容易因為生理的性別，伴隨著傳統性別歧視的文化觀念，使得不同性別者缺乏展現能力的機會，甚至連培養能力的機會都被抹殺，因此，希冀透過保障不同性別名額的方式，使得多元的意見能夠發聲。法令制訂者之一的沈美真律師就曾為文指出（2001），之所以要求兩性平等教育委員會的女性成員不得少於總數二分之一，是因為目前社會上的女性地位處於弱勢，要使兩性平等教育委員會有效運作、落實保障性別平等之精神，才會要求組成成員之背景。

除此之外，第二章「學習環境與資源」第十四條第二項「學校對因性別或性傾向而處於不利處境之學生應積極提供協助，以改善其處境。」由此可見，二〇〇四年頒訂的性別平等教育法，其精神和實質內涵，已經從僅要求資源相同、機會均等的平等概念，轉向重視差異、給與因差異而處不利地位者，積極性補償以求實質平等的論述。

肆、結語

Ball（1994）曾指出若將政策視為文本，政策的意義就不會是固著不變的，原因在於任何的文本被不同的讀者閱讀時，會產生不同的看法；重點不只在於強調閱讀政策文本者「主體」的重要性，更重要的是政策的制訂者沒有辦法全然去

控制政策文本的意義。原因在於政策往往是多重（但有限）的權勢者彼此之間妥協的產物，隨著時間的改變，以及不同的行動者對於利益的競逐，會使得政策文本的意義，隨著政策過程的不同階段而有不同的詮釋，因此，看待政策文本，不能放在真空的狀態下視之，文本、讀者和回應的脈絡全都必須配合歷史的洪流來檢視。

從一九九六年教改會開始重視兩性議題至今，已將近十年的光景，從後設的立場將政策視為是一種文本來詮釋台灣性別教育政策中的性別論述背後的意涵，可以在不同階段的政策文本中發現，政策制訂者對於、「性別差異」與「平等」的內涵有著不同的詮釋方法，展現在其政策的內涵上，也可見到處遇方式有著相應的轉變，從「兩性」過渡到「性別」，從「相同待遇」漸漸轉向「積極性的差別待遇」。會有政策內涵上的轉變，除了源於政策制訂者本身的意識型態、秉持的女性主義觀點有所差異；實際上也跟政策施行的社會脈絡有極大的關連，隨著性別意識的逐漸萌芽，對於不同性別的處遇方式自然會有所轉變，呈現階段性的發展，因此，儘管我們從後設觀點檢視早期政策文本偏向相同待遇的處遇，並不在於全然抹殺政策制訂者之美意，而是希望能藉由這樣的檢視，瞭解台灣教育政策性別論述有哪些轉變，以及可以朝何種方向進展，以真正促進與落實性別平等教育之深根。

若將政策視為是一種論述來看待台灣早期教育政策中強調性別間無差異，到「婦女教育政策方案」珍視女性的差異，二〇〇四年性別平等教育法更納入積極性差別待遇的概念於政策文本中。由於政策有其合法的正當性效力，論述的權威使得什麼能被說、被思考、誰可以說、於何時、何地都有所侷限，因此在不同的政策中，僅有一些聲音能夠發聲，也就是政策有著重新分配「聲音」的效果，如同真理政權般，判定了哪些為真/假。隨著教育政策中納入性別議題，台灣的性別教育也因此有了開展的機會，尤其性別平等教育法頒訂後，使得性別平等教育有了法律依據，推動相關措施的效力也逐漸增強，當我們以較樂觀的看法來看待政策論述的效力，如同 Riseborough 所言，因為當今社會論述之間是不一致的、不一貫的，因此無須擔憂僅有單一的聲音（引自 Ball,1994: 23）。政策的論述會不斷的競逐、汰舊、展現不同的聲音。

參考文獻

- 王秋絨、潘慧玲、黃馨慧、楊幸真（2002）。台灣婦女教育政策實施方案研究。
教育研究資訊，10（5），163-178。
- 王淑娟（2001）。性別多元、校園安全——兩性平等教育委員會大事紀。**兩性平等教育季刊**，13，8-11。
- 孔繁瑜、陶起龍（2006，3月8日）。韓版斷背山「王的男人」票房破紀錄 男配角李俊基爆紅。**東森新聞報**。2006年4月15日，取自
<http://news.pchome.com.tw/entertainment/ettoday/20060308/index-20060308145744041457.html>

- 卡維波 (1998)。什麼是酷兒？載於河春蕙 (主編)，**性／別研究第三、四期合刊 酷兒：理論與政治專號** (頁 32-46)。桃園縣：國立中央大學性／別研究室。
- 白曉紅 (譯) (1994)。C. Weedon 著。**女性主義實踐與後結構理論** (*Feminist Practice & Poststructuralist Theory*)。台北市：桂冠。
- 江明親 (譯) (2003)。V. Baird 著。**性別多樣化** (*Sexual Diversity*)。台北市：書林。
- 行政院教育改革審議委員會 (1996)。**教改檔案 CN03 第三期諮議報告書**。台北市：作者。
- 李淑菁、謝小芬 (2005, 5月)。性別教育政策的形成：從行政院教改會到九年一貫課程改革。載於世新大學主辦，**性別主流化在台灣第一屆性別研究與公共政策學術研討會論文集** (頁 A1-A23)，台北市。
- 李淑菁 (2005年, 6月)。教育政策研究的傳統與批判：一種性別的觀點，一個東方的觀察。載於國立台灣師範大學教育研究中心主辦，**教育政策科學學術研討會會議手冊** (頁 153-167)，台北市。
- 沈美真 (2001, 5月)。兩性平等教育法草案立法精神與重要條文介紹 (第一、五、六章)。載於淡江大學通識與核心課程組、女學會舉辦之「**性別、心理及文化——本土女性主義的開展**」科際學術研討會論文集 (頁 1-4)，台北市。
- 性別平等教育法 (2004)。
- 林子斌 (2005)。論述分析在教育研究上的運用——以 Stephen Ball 的教育政策分析為例。載於國立台灣師範大學教育研究中心主辦，**教育政策科學學術研討會會議手冊** (頁 57-74)，台北市。
- 胡藹若 (2003)。**台灣婦女人權運動之研究——以參政權為例 (1949-2000)**。國立台灣師範大學政治學研究所博士論文，未出版，台北市。
- 胡藹若 (2004)。就目的論台灣婦女人權運動特質的蛻變 (1949-2000)。復興岡學報，81，207-234。
- 張盈莖 (2005)。課程研究的新興議題酷兒教育學。**教育研究月刊**，139，66-79。台北市：高等教育。
- 教育部 (1996)。**行政院教育改革審議委員會諮議報告書**。台北：作者。
- 畢恆達 (2001)。從兩性平等到性別平等：記葉永銓。**兩性平等教育季刊**，13，125-132。
- 莊明貞 (1999)。「兩性教育」九年一貫國民教育課程綱要之規劃。**教育研究資訊**，7 (1)，1-13。
- 莊明貞 (2003)。**性別與課程：理論、實踐**。台北市：高等教育。
- 莊明貞 (2005)。性別與課程的建構——以九年一貫課程「性別平等教育議題」為例。**教育研究月刊**，139，16-31。
- 陳志瑋、羅清俊 (譯) (1999)。T. Dye 著。**公共政策新論第九版**。台北市：韋伯文化。
- 黃苓嵐 (2005)。由《婦女的屈從》看性別差異與平等。**哲學與文化**，32 (3)，

- 157-169。
- 黃淑玲 (1996)。烏托邦社會主義／馬克斯主義女性主義。載於顧燕翎 (主編)，**女性主義理論與流派** (頁 37-80)。台北市：女書。
- 楊巧玲 (2002)。性別意識、性別議題與九年一貫課程——一個女性主義教育學的凝視。**兩性平等教育季刊**，19，86-97。
- 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)。台北市：揚智。
- 潘慧玲 (2001)。九年一貫課程中兩性教育議題融入與轉化。載於洪久賢、湯梅英 (主編)，**兩性與人權教育** (頁 27-50)。台北市：台灣師範大學。
- 潘慧玲 (主持人) (2005)。**研訂後期中等學校性別平等教育課程能力指標**。教育部委託專案報告。台北市：國立台灣師範大學教育政策與行政研究所。
- 薛曉華 (2001)。性別平等教育推動中「平等」概念的反省。**台灣教育社會學研究**，1 (1)，49-78。
- 薛曉華 (譯) (2005)。N. Stromquist 著。女性主義理論對於比較教育研究及方法上的貢獻與挑戰。載於楊深坑 (主編)，**比較教育論文論述之形成** (頁 227-260)。台北市：高等教育。
- 謝小苓 (2000)。台灣性別教育：回顧與前瞻。載於張建成 (主編)，**多元文化教育：我們的課題與別人的經驗** (頁 103-122)。台北市：師大書苑。
- 謝卓君 (2004)。教育政策制定過程之描繪：以我國教育基本法為例。**教育研究資訊**，12：5，3-32。
- 顧燕翎 (1998)。婦運的策略、路線與組織婦女新知基金會「家變」的檢討。**當代**，127，97-103。
- Apple, M. (1994). Text and context: The state and gender in educational policy. *Curriculum Inquiry*, 24(3), 349-359.
- Ball, S. (1994). *Education reform: A critical and post-structure approach*. Buckingham: Open University Press.
- Bowe, R., Ball, S., & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology*. London: Routledge.
- Harvey, M. (1990). *Critical social research*. London: Allen & Unwin.
- Henry, M (1993). What is policy? A response to Stephen Ball. *Discourse*, 14(1), 102-105.
- Ozga, J. (1987). Studying educational policy through the lives of policy makers: An attempt to close the macro-micro gap. In S. Walker & L. Barton (Eds.), *Changing policies, changing teachers* (pp. 138-150). Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Troyna, B. (1994). Critical social research and education policy. *British Journal of Educational Studies*, 42(1), 70-84.