

多元文化社會的兩性教育改革 ——從女性教師的性別角色談起

張如慧

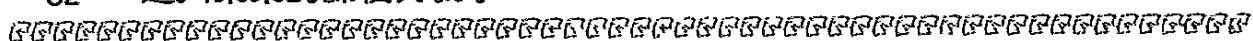
吳老師對班上一個頑劣的男學生頭痛不已，於是決定打電話給他母親，感歎為何自己的苦口婆心和諄諄教誨居然對他一點都不管用。母親聽了老師的話，語帶無奈地說：“老師，我說也沒用的，我會叫他爸爸跟他說啦。”“為什麼一定要爸爸說才有用呢？”吳老師好奇地問道。

“老師，妳不知道啦，因為我們是女人，她是不會聽女人的話啦！”

一段辦公室的真實對話紀錄

壹、從多元文化的觀點看兩性教育

著名的多元教育學者Banks（1989：1）指出，多元文化教育是一種理念，一種教育改革運動，是一種教育過程。多元文化教育目的是在改變教育制度的結構，使得學生不論男女、種族、民族、文化和特殊性，都能有平等的機會獲得學業上的成功。若我們把學校視為一個社會系統來看，學校中的主要影響變項，例如文化、權力關係、課程與教材、教師的態度和信念，都必須加以改變，以促進學生教育機會



的平等。

正因為多元文化教育絕不只是單純的理念轉變或教學法的突破，所以要成功地實踐多元文化教育，必須進行的是全面制度性的改革，包括了課程改革、教材、教學及學習形式、態度、知覺、教師和行政的作法、目標、規範和學校文化。

然而Banks也發現，許多學者和學校僅將其概念限制於課程改革，將一些關於種族、女性等內容，加以改變、增加或重組於課程之中，但卻忽略了其他的向度（Banks, 1995：4）。特別是在性別這個方面，以台灣為例，我們對兩性在教育上不平等處境的反省及批評，集中在課程領域，如教科書的意識型態等，雖然這已使得兩性平等有相當的進展，但是卻較少檢核教育工作者本身的意識型態，及透過實際教育活動中所可能產生的潛在課程。如同Houston（1985：363）所言，性別歧視的問題可能不存在於正式的領域之中，但是它卻繼續會以一種非正式的方式產生影響力。

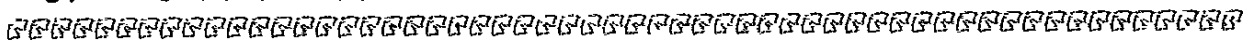
我們目前多偏重對教材、教科書內容、教學法的批判，但忽視了人本身的因素，缺乏對教學者本身的探討。事實上，多元文化也是一種意識型態，所以人的態度也就格外的重要。Jeffcoate指出，在多元文化社會中，需要一種反省、批判的價值重估，學校應是社會批判和文化綜合功能的實現者，這會加重學校（和老師）的責任（黃政傑主譯，1994：7）。所以教師也和學生一樣，必須去檢視內化於自身的一些迷思。才能成為Giroux（1985）所說的，成為轉化的知識份子，不只是課程的執行者，而是主動、反省性的學者和實踐者。

然而，即使許多研究都指出學校教科書內容中充滿了性別歧視的內涵，但是Abrahan（1989）針對這些內容來探測教師本身的信念，卻發現了有時教師本身對性別角色的意識型態，反而是發展反性別歧

視教育的阻礙，因為那些支持傳統性別角色的教師，傾向抗拒且貶低反性別歧視的教育措施。

此外，如果我們期許教師是個主動反省的知識分子，但是我們卻也發現，與學校性別議題相關最深的女性教師，卻甚少出現在有關多元文化下的性別討論之中。Acker (1994: 101-102) 認為，假定我們視女性教師為學校中的一種利益團體，或許我們可能可以期待她們在反性別歧視方面擔任一個創始的角色。但是，有些女教師會如此做，很多女教師卻不是如此。她們之所以沒有如此行動，可能是根源於女性教師在學校中相當弱勢的地位 (powerless position)，而非因為她們身為女性的身分。例如在Riddell (1992: 48) 的研究中，發現女教師在意圖改善她們的情況上是相當無力的。非常少的女性在學校中擁有重要的地位。所有的男教師和一些女教師都相信：如果女性願意有小孩，就等同於宣稱放棄對事業的興趣。而那些“獲得高位”的女性，被批評為太熱切投入於工作中、太情緒化，甚至被懷疑是否為異性戀。有些女性教師反抗這種刻板印象，但是也有很多人接受這種在小孩與事業間不可避免的對抗情勢，而且並不以為這是種歧視，因為女性的缺乏權力對她們而言似乎是正常的。這種在女性族群中的分裂，使得那些對抗者太孤立，以致於無法使反抗實現。

因此，為了更詳細地解讀學校中女性教師與性別的議題，本文將以性別角色理論作為切入點。因為角色理論把社會化視為一種雙向的過程 (a two-way process)，社會化施予者和被社會化者，都可能以某些具有特殊意義的方式而改變 (Banks, C. A. M., 1995: 67)。它這種雙向互動的歷程觀點，可以幫助我們更了解女性教師在學校工作中的地位、檢視女性教師角色社會化的基礎，並解釋女性在教師角色中呈現的行為。



另外，若從學生的角度來看，雖然性別角色的學習與社會化最初是發生於家庭之中，但是透過在學校長時間的學習和模仿，可增強兒童對性別角色的概念甚至是偏見。Grant & Tate (1995: 146-147) 指出，我們若不去質疑這些社會構成要素，意味著我們不去研究學生日常生活的社會環境，以及學校和這些環境的互動。更進一步，這顯示了我們對於學校本身會再製種族、階級和（或）性別不平等的現象，並未給予充分的考慮。因此以下將從中小學女性教師在學校中所扮演的性別角色出發，透過女性教師的性別角色刻板印象（sex-role stereotypes）、角色衝突與壓力（role conflict and stress）以及性別歧視（sexism）等概念，來探討其對學校教育的影響及其可能傳遞給學生的潛在課程。

貳、學校性別不平等的潛在課程—— 女性教師在學校中的性別角色

一、性別角色刻板印象

Basow指出，所謂刻板印象是指「我們對社會某一特定群體中的人強烈地過度類化。」（劉秀娟、林明寬譯，1996：1）當我們把刻板印象置於性別之上時，我們可以發現，社會上對男性與女性的特質存在著許多不同的刻板印象，例如男性應該是勇敢的，女性是溫柔的等分野。當我們從生活中不斷地獲得這類印象時，它便會漸漸地統合入角色的自我概念之中。

對職業的選擇便是一個深受這種性別角色刻板印象影響的例子。一般來說，女性不僅很少佔據高階層的職業，同時也很少進入那些需要原始勞力之低層職業。歷史傳統上，女性常常聚集在一些被認為是女性化或專屬於女性的職業裏，譬如從事護士、老師、社會工作、服務業等白領工作（陳皎眉、關永馨，1989：2；蔡淑鈴，1988：30）。而Bem & Bem在1975年的研究也發現，美國職業婦女的工作集中於：秘書、售貨員、家務工作者、小學老師、女服務生和護士等七種（引自Banks, C. A. M., 1995：68）。

所以不論中外，在一般人的看法中，教學往往被視為女性職業，然而事實上教職就如同社會上許多職業一樣，它一開始也是以男性為主的工作，但在女性就業人數不斷地攀升之後，大量的女性逐漸進入教育工作的行列中，而男性逐步地退出這個職業。以台灣各級學校教師的男女人數分配為例，根據教育部的統計（1995），在1950年代，各級學校教師中，除了幼稚園教師是以女性為主外，其他各級學校的教師，都是以男性居多。但是隨著時間推進，女教師在學校中所占的比例節節上升，小學女性教師在1980年時突破了百分之五十的比例，而到1995年，小學女性教師的比率已超過了百分之六十。而就中學教師而言，雖然在1990年左右，女教師的比率才超過百分之五十，但是到了1995年，已快速地躍升到百分之六十的比例了。

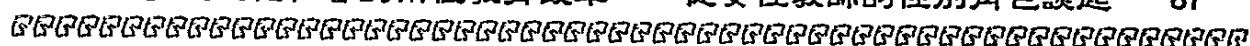
然而一旦教學工作在刻板印象中成為女性的職業後，卻也反過來減弱其對男性的吸引力。因為任何職業一旦被視為婦女職業後，便被視為不適用於男性。教學常與母性、年青人的訓練與社會化、及保護貧窮者等，相提並論。我們社會中這種形象根深蒂固，以致想選擇教學工作的男性難以抗拒這種社會壓力（林清江譯，1978：193）。Sadker等人（1989：121-122）也認為，學校中男孩因為性別刻板印

象，甚至被教導不要進入一些女性的行業，而相反地，女性則被引進一些符合刻板印象中適合女性的行業。

當我們期待教師扮演著一個主動反省者及社會改造者的角色時，然而卻可發現，學校教師在性別領域上，卻同樣地落入了社會對性別的刻板印象之中。根據台北市教師研習中心的調查，也發現大部分女性教師，若有再一次選擇職業之機會，仍願意再以教師為職業，這可看出教師仍是相當吸引女性的理想職業（台北市教師研習中心，1988：49）。然而我們以此得出的結論，不應只是單純地再符應性別刻板印象，認為就是因為教職適合女性「天生的母性」，所以才吸引大量的女性，而該從社會其他對女性的要求來分析。例如Banks指出，對婦女而言，不僅教學工作待遇較高，而且其工作條件、時間、及假期優裕，又適合婦女的家庭責任（林清江譯，1978：192）。所以，社會上期許女性對家庭的責任，其實亦是讓女性大量進入教職的原因。

雖然教學工作相當吸引女性的投入，但是就職業生涯發展的角度來，有時反而成爲阻礙婦女發展的原因，這對於選擇此一工作的婦女而言，反而是不利的，這可以從女性對學校行政的參與方面看出。以1993－1994學年度各級學校校長性別比率爲例，國小校長僅8.3%爲女性，國中爲6.1%，高中爲17.9%（周麗玉，1996：28）。因此，就中小學金字塔型的人事結構中，超過60%的基層教職員是女性，但是女性校長卻不到10%。學生習於男性校長發號司令、女性教職員遵從配合的景象，很容易把社會上男女地位的不平等視爲理所當然（謝小苓，1996：39）。

另外台北市教師研習中心的調查也發現，女教師若想兼任行政工作，是因爲想獲得工作經驗，或是對行政工作有興趣，想發揮自己的



潛能，考驗自己的工作能力；但是一般男性教師則認為女性教師家務負擔太重，無暇再兼任行政事務（台北市教師研習中心，1988：49）。

我們之所以要分析女性的行政參與，是因為就像Banks, C. A. M (1995：67)指出，「女人常被視為少數團體，並不是因為人數上的考量，而是缺乏管道通往權力。」當女性掌握較少權力時，對改革的影響力量也相對減少。我們相信，由女性從事教育改革，可能可以改變教育改革的重心，為改革帶來不一樣的情景。例如，根據Blackmore (1995)對澳洲州高級教育行政人員中的女性主義者之研究，發現這些女性往往是由一些草根性的教育工作出身，且在許多組織中積極參與教育改革活動。相對於舊有的男性行政體系重視政策的執行、技術及經濟效益的工具理性，她們更重視的是建立一個公道 (equity) 且參與式的教育環境。她們將公道視為行政工作的主要前題，並視改革為一種開放的對話情境，而非只是一種技術。她們所參與的政策發展也多是此類（如學校改革、離家少年、兩性平等、平等機會等計畫），而這些領域就傳統男性的行政體系而言，反而只是所謂的“軟性”領域罷了，並不受到男性的重視。

二、角色衝突與壓力

所謂角色壓力是指因為對某一角色的矛盾要求而產生的衝突感覺 (Banks, C. A. M., 1995：69)。許多女性將社會上的性別刻板印象內化於心，進而表現在角色衝突之上。

通常，社會對女性的角色期望是同時性 (simultaneously) 的，亦即必須同時兼顧兩個角色期望，如母親角色與工作者角色；而對男

性的角色期望則是有先後次序性 (sequentially) 的，亦即先放手在工作上發揮，未能履行好父親角色也無妨，等事業有成，再擔任好父親的角色 (陳滿樺，1983：11)。而呂玉瑕 (1982) 的研究亦指出，受過高等教育的現代女性，雖然大多抱持著多重角色的看法，肯定發展自我才能的重要，但是仍保留著傳統的婚姻家庭觀念，當她們在面臨家庭與事業的抉擇時，仍會選擇婚姻家庭。因此，已婚職業婦女的角色衝突較已婚男性為甚。

我們從前文女性教師選擇教職為工作的原因便可以看出，女性認為教職工作可以使她們兼顧家庭與工作，而且還有不錯的社會地位。然而，正是因為試圖兼顧的目的，顯示了女性不但必須面對工作上的挑戰，也必須承擔更多的家庭照顧責任，這自然使得女教師在角色的扮演上，面臨了比男性更多的衝突。這種對女性教師多重角色的要求，從日據時期女性進入教師職業開始到今天，似乎沒有太大的轉變。根據游鑑明 (1995) 對日據時期台籍女教師的研究，發現了女教師最關心的問題莫過任教地點是否適中。女教師頻繁異動或難以久任，多半出自交通不便或家庭牽絆。她們的異動以調校和回歸家庭居多。而女教師的不夠專業也多半與家庭有關，她們在工作與家庭的兩難中，出現怠職的情形。

而台北市教師研習中心的研究也指出 (1988：52)：「當面對一位在工作上表現傑出的女性時，往往第一個出現的念頭是：她結婚了沒有？如果結婚了，又會立刻在心中產生一個疑問：她如何好好的照顧家庭呢？所以一般人常會有一種想法，認為一位女性若在工作上表現不錯時，對家庭定會有所疏忽或對家務的處理產生困擾」。

一般人的印象中，都認為女性教師應該可以比一般職業婦女更有時間兼顧家庭與工作。然而，教學的工作其實是很繁複的，工作量可

謂不輕。在表面上看起來好像事業與家庭兼顧，實際上我們卻很少去了解女教師究竟對教學工作的感受為何。Hargreave (1994: 141) 指出，一般專家及研究者所強調的是教學的成就感、專業承諾等現象，但是教師在日常生活中更常提到的，卻是焦慮、挫折及罪惡感等情緒。因此，他由教師的工作中去分析教師的罪惡感的來源，而且這些罪惡感，也正是常帶給女性教師角色上壓力與衝突的重要因素。

他指出教學工作是一種永無止境的工作，它沒有一個明確的標準可以確認，對孩子的照顧要怎樣才算足夠，究竟教師應該要做到多少，因此，對一個盡責的教師而言，教學變成持續不斷的付出，自然會使得教師最後總是精疲力竭。特別是對女性教師而言，許多女性教師常具有完美主義的傾向，會對自己的工作作出極高的要求，而且她們認為社會上許多人會將她們在工作上的表現缺憾，轉化為一種人格上的缺陷。於是，女性教師只有在家庭與學校兩方面的工作都加倍地努力 (Hargreave, 1994: 141-151)。然而，這種不斷地努力卻又沒有一個確切的成功標準，因此，造成了女性教師在工作與家庭上都形成了強烈的罪惡感，認為自己無法同時兼顧家庭與工作，不是一個好母親，也不是一位好教師。

三、性別歧視

學校由男女組成，女教師遠多於男教師。「然而，女性在大社會是屬劣勢，而她們的性別地位會浸透進入任何一微觀的情境」(徐宗國，1988: 50)。一些價值與歧視常是一種內化於個人且不自覺的意識型態，並透過社會化的方式來傳遞給下一代。在性別議題中，我們注意到某些刻板印象發展到最後常不自覺地形成一種歧視。

例如有能力的女性常被歧視，因為她們常被視為「有侵略性的」。我們社會對一些男性化的特質評價常高於女性化的特質，即使在如學校這樣女性化的工作環境中，我們對一些男性化的行為還是給予較高的評價。就從事行政機會來看，女性所表現出的行為若是被歸類為屬於傳統上男性的特質，可能較容易昇遷。許多研究指出，女性必須比她的男同事更有資格，更有能力，才會得到行政工作的機會（Sadker et al：1989；Banks, C. A. M., 1995）⁶。

此外，在學校暴力部分，目前學校的暴力事件日趨嚴重。暴力的本質基本上是以強凌弱的不平等現象，男性因為先天體質上的優勢及社會化的影響，使得學校中男性學生比女學生出現更多的暴力事件。雖然就權力的角度來看，教師比學生具有更大的權力，應該是地位的優勢者；然而若從男女的角度上來分析，則女教師對男學生因身為女性的劣勢，有時反而成爲弱勢的一方。例如根據台北市教師研習中心的調查發現（1988：49），家長認爲「女性教師在學科教學方面表現最爲優異，其次是學生的心理輔導，再其次爲常規管理。」可見得多數人都對女教師在擔任管理與規訓的角色上，評價最低。

這種對於女性教師在紀律管理工作上的困擾，根據Hannam、Smith & Stephenson 1976在英國的研究發現，女性教師在綜合中學中，在同樣的教育情境下，會比男性教師遭遇更多的學生紀律上的問題。一位受訪的女性教師表示，如果學生害怕教師，則他們就會乖乖坐好，保持安靜注意聽，並依照老師所說的去做——然而，女教師認爲就因爲他不是一個高大且具攻擊性的男性教師，所以她無法讓學生做到上述的表現。不僅如此，在這個研究的訪談中，還發現女教師的男學生，會主動要求女教師請求其他男性同事協助進行秩序管理。例如一位女教師即表示自己不會打一些擾亂秩序的學生，然而這種作法

~~~~~

卻引起了其他男學生的不滿，就有學生對老師無法制止這些吵鬧的學生感到不高興，建議老師應該打這些學生，或是將他們送到其他男老師那兒處理——因為男老師會打他們（引自 Deem，1978：121-122）。

因此，學生從男女教師不同的處理方式中，不只是學習到了運用暴力來解決問題，更潛意識地複製了男女不平等的意識型態——認為女性是柔弱無助的，女教師比不上男老師。而對女性教師而言，學生對老師的挑戰，造成了女老師向男教師的嚴厲管理方式看齊，甚至在許多對學生管理的案例中，必須向男老師求援，才有辦法「制得住學生」。學生的暴力情況不只是安全的問題，它也是社會上男性對女性攻擊現象的再現，並使女性教師在學校的地位不如男性教師。

而在學校教科書中，也充滿了性別歧視與偏見。Sadker等人（1989）將學校教材的性別偏見分為六種形式：語文偏見、刻板印象、隱而不見、偏差失衡、不夠現實、零碎切割。根據近年來雖然國內有許多學者對教科書中的性別意識型態的批判（歐用生，1985；黃政傑，1988；婦女新知基金會，1988），可以證明在1997年的今天，學校課程中仍舊充滿了以男性唯尊的意識型態。

雖然教科書不代表所有的課程，但是在升學競爭的壓力下，多數學校都是以統編本的教科書為核心教材，甚至強調其為唯一的標準答案，以符應聯考的要求。這使得學生全盤地承襲了教科書中男尊女卑的角色刻板印象，並在不自覺中將這種印象內化為學生的價值觀。而身為學校教職員多數的女性教師，究竟是如何地轉化這套隱含性別歧視的不平等價值觀，還是全無反省力的接受了男性霸權意識型態的宰制呢？

另外，許多教師認為其所任教的學科是中立的，並無性別歧視的

內涵，但是，Riddell（1992）的研究發現，其實教師本身對於性別角色的意識型態，會決定他們是否願意使用無性別歧視或反性別歧視的教材。有些教師雖然可以理解那些對傳統性別角色的改革，但是卻不見得會減少使用包含傳統的性別刻板印象的教材。只有那些願意去挑戰性別角色的教師，才會對教材內容作一些改變。

### 叁、多元文化教育的兩性教育改革策略

綜合以上的分析，我們可以發現，女性教師在教職工作上雖然屬於多數，但是其實是位於一個很不利的地位。教職因為性別角色的刻板印象，出現愈來愈明顯的性別職業隔離現象，而這種事實又反過來加強原有的性別刻板印象。女老師為了符合社會對女性角色的期待，所以要努力兼顧扮演好多重角色，承擔家庭與事業的衝突。這樣的結果是學校中雖然女教師居多，但是學生所學到的，卻是男生不應進入這個「女人的職業」，女老師在學校的權威和地位也比不上男老師，而女教師本身也陷於多重角色的衝突與壓力之中。

因此，女性教師的不利地位是整個長期制度與文化所造成的，絕不應只是置於個人差異的層面。如同Pai（1990：114-115）所言，除非我們去質疑這些文化上所派定的性別角色之合理性，否則我們就會繼續努力去符應這些已建立的性別角色及地位。因為這種對性別角色的質疑，正可以使我們發展出足夠的能力，來有效回應這個多元文化的世界。

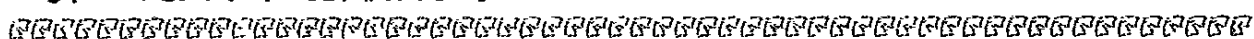
目前對兩性教育改革所作的嘗試，有些是嘩眾取寵（如女大學生上成功嶺），或頂多具友善的象徵意義（例如要成立兩性教育平等委

員會），這是因為我們忽視了社會結構或制度對偏見的顯著影響。所以，我們應在課程中以整體的方式去處理這個問題，應用適切的教學策略與內容，並置目標於高層次的認知層級，鼓勵清晰的思考、批判地進行推理、決策及社會行動。

因此，就教師這個層面來看，這樣的課程必須同時落實在師資教育之中。在師資培育教育方面，根據Grant & Tate (1995: 149) 綜合美國對於多元文化的研究發現，在師資教育的領域中，以多元文化為主的訓練計畫非常少，而且幾乎多集中在種族問題上，甚少觸及性別議題。然而師資教育其實具有相當關鍵性的地位。目前雖然國內不少大學都開設有兩性或婦女研究的相關課程，但是大多屬於文學、社會學、醫學等相關科系的選修科目，並未列入師資培育的教育學程之中。因此，謝寶梅 (1992: 92) 即建議應特別將關於兒童性別認同和社會化、教學資料及媒體中兩性角色呈現情形、學校中各層面潛在課程所隱含的性別歧視、男女生學習動機與成就、兩性生理與心理基本差異、女老師在教育界的地位、教育行政結構、女性學術地位、女教師角色衝突、工作保障及福利政策與實際等議題，列入師範學院的婦女研究課程之中。

而至於在各個學科中，應該在許多學科的專業科目中加入對教材性別歧視內容的探討，培養準教師建立一種Houseton (1985: 115) 所說的「性別敏感度觀點」(gender-sensitive perspective)，即關注發展出可以防止性別歧視或促進兩性地位平等的行動，並發展反性別歧視的教學方法。

除了對準教師的教育外，教師在職進修的領域也是值得重視。雖然美國自1970年代起，許多師資教育學者便主張應增加在職教師對多元文化教育的認識和關心，也進行了許多進修計畫，不過計畫的成



果卻是分歧的。例如Grant & Tate (1995: 152) 發現，這些多元文化的訓練計畫多屬短期，而老師在態度和行爲上也沒有多大的改變。但是在Schmitz等人 (1995) 綜合各個研究結果，卻顯示許多教師都認爲這些計畫使他們在課堂上的行爲有相當大的改變，包括了避免使用含有偏見性的語言、注意學生不同的學習形態、讓所有學生參與課堂討論、和使用新教學法。

最後，不論是師資培育或在職進修課程，基於多元文化具有的改造社會立場，兩性研究的課程都應採取較積極的行動導向。Sleeter & Grant曾提出了多元文化教育的五個取向 (1988;1991)，包括人文關係取向、單一團體研究取向、多元文化教育取向以及多元文化與社會重建取向。其中“多元文化與社會重建取向”，即特別著重批判社會的不平等現象，並著手進行行動。她認爲學校忽略了對壓迫事實及社會行動的分析，然而這才是其他多元文化教育取向的基石！這其實和Banks (1989) 所提的多元文化應具有社會行動取向是相近，他強調爲了有效地參與社會改造，學生必須被教導社會批判，以幫助學生了解理想與社會現實的不一致，來影響政治和社會系統。因此在這種取向中，老師是社會改造的帶領者。

事實上，性別議題決不是窄化爲男人壓迫女人或是解讀爲女人反抗男人，而是希望透過多元文化的三稜鏡，使教育工作者認識這個制度與錯誤的意識型態加諸於性別角色上的偏見、歧視、刻板印象或壓力，培養教師行動的力量，以達成多元文化教育改造社會的目的。

## 參考書目

台北市教師研習中心 (民77) 。台北市國民小學女性教師多重角色調適之研

研究。台北市教師研習中心。(未出版)

呂玉瑕(民71)。現代婦女之角色態度的價值延伸現象。思與言, 20。

林清江譯(民67)。Olive Banks著, 教育社會學。高雄: 復文。

周麗玉(民85)。落實兩性平等教育。載於教改通訊, 19期。

徐宗國(民77)。是為少數者? ——女性與工作研究上的一些回顧與芻議。載於國立台灣大學人口研究中心婦女研究室編: 婦女研究暑期研習會論文集。(未出版)

教育部(民84)。中華民國教育統計。教育部。

陳皎眉、關永馨(民78)。個人及環境因素與逃避事業成就傾向、工作滿意的關係。收錄於台大人口研究中心婦女研究室暨清大社會人類學研究所: 性別角色與社會發展學術研討會論文集。

陳滿樺(民72)。已婚職業婦女角色衝突的因應策略及有關變項研究。台灣師範大學輔導研究所碩士論文(未出版)。

黃政傑(民77)。生活與倫理課本教些什麼? 載於教育理想的追求。台北: 心理。

黃政傑主譯, James Lynch著(民83)。多元文化課程。台北: 師苑。

游鑑明(民84)。日據時期台灣的職業婦女。台灣師範大學歷史研究所博士論文。

歐用生(民74)。我國國小社會科教科書意識型態分析。新竹師專學報, 第12期。

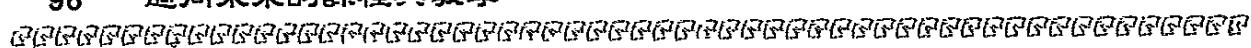
劉秀娟、林明寬譯, Susan A. Basow著(民85)。兩性關係: 性別刻板化與角色。台北: 揚智。

蔡淑鈴(民77)。性別階層化。載於國立台灣大學人口研究中心婦女研究室編: 婦女研究暑期研習會論文集。(未出版)

謝小苓(民85)。追求兩性平等教育。載於教改通訊, 17.18期。

謝寶梅(民81)。師範學院婦女研究課程設計。台中師院學報, 6。

Abraham, J. (1989). Teacher ideology and sex roles in curriculum texts.



*British journal of sociology of education*, Vol.10, No.1, 1989.

Acker, S. (1994). *Gender education*. Open university press.

Banks, J.A. (1989). *Multicultural education: characteristics and goals*. In Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (ed.): *Multicultural education: issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.

Banks, J. A. (1995). *Multicultural education: historical development, dimensions, and practice*. In Banks, J. A. (ed.): *Handbook of research on multicultural education*. NY: Macmillan.

Banks, C. A. M. (1995). Gender and race as factors in educational leadership and administration. In Banks, J. A. (ed.): *Handbook of research on multicultural education*. NY: Macmillan.

Blackmore, J. (1995). Policy as dialogue: feminist administrators working for educational change. *Gender and Education*, Vol.7, No.3. pp.293-313.

Deem, Rosemary. (1978). *Women and schooling*. London : Routledge and K. Paul.

Giroux, H. A. (1985). Teachers as transformative intellectuals. *Social education*, 49(5). pp.376- 379.

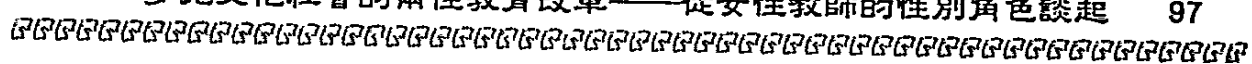
Grant, C. A. & Tate, W. F. (1995). Multicultural education through the lens of the Multicultural education research literature. In Banks, J. A. (ed.): *Handbook of research on multicultural education*. NY: Macmillan.

Hargreave, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London : Cassell villiers house.

Houston, B. (1985). Gender freedom and the subtleties of sexism education. *Education Theory*, 35(4), 359-370.

Pai, Y. (1990). *Cultural foundations of education*. Columbus: Merrill





Publishing Company.

Riddell, S. I. (1992). *Gender and the politics of the curriculum*. London: Routledge.

Sadker, M. Sadker, D. & Long, L. (1989). *Gender and educational equality*. In Sleeter, C.

E. & Grant, C.A. (1988). *Making choices for multicultural education: five approaches to race, class, and gender*.

Schmitz, B., Rosenfelt, D., Butler, J. E., & Guy-Sheftall, B. (1995). Women's studies and curriculum transformation. In Banks, J. A. (ed.): *Handbook of research on multicultural education*. NY: Macmillan.

Sleeter, C. E. (1991). Multicultural education and empowerment. In Sleeter, C. E.(ed.): *Empowerment through multicultural education*. State university of New York.