

臺灣教育社會學研究 十五卷二期

2015年12月，頁1～43



邊緣與跨界：中等師資培育性別教育課程 知識／權力關係之女性主義分析

楊巧玲

摘 要

本研究旨在瞭解中等師資培育機構性別教育開課情形，從女性主義觀點探究教育學門與師資培育課程的知識／權力關係。

研究發現，性別教育課程位處邊緣，授課教師性別比例傾斜；授課者多把喚醒個人的性別意識視為課程目標之一，甚至是唯一的目標；儘管「個人即政治」之信念備受重視，教職女性化相關主題較少成為獨立的單元內容；性別概念／理論基礎受到重視，但女性主義／婦女運動付之闕如；單一課程有其侷限，分離論或統整論都反映出學門知識與師資培育課程的權力關係。本研究主張認真看待性別平等的價值，師培機構提供更充分的相關課程，教育學者透過模糊化、斷裂與跨越，鬆動學門界線，致力於師資職前教育性別教育課程目標的發展、核心概念的建構、教材與教法的研發。

關鍵詞：性別教育、師資培育、女性主義、學門知識、課程研究

- 本文作者：楊巧玲 國立高雄師範大學教育學系教授。
- 投稿日期：104年2月5日，修改日期：104年6月2日，接受刊登日期：104年8月3日
- DOI：10.3966/168020042015121502001

*Marginalization and Border Crossing: A
Feminist Analysis of Knowledge/Power Relations
in the Gender Education Curriculum of
Secondary Teacher Education Programs*

Chiao-Ling Yang

Professor

Department of Education

National Kaohsiung Normal University

Abstract

This study aims to understand the range of courses offered dealing with gender education in secondary teacher education institutions, and to analyze knowledge/power relations in the field of education and teacher education courses from a feminist perspective. The study finds that gender education is marginalized, and the gender ratio of instructors is extremely unbalanced. The majority of instructors emphasize raising gender consciousness as an important and sometimes even sole objective. Although the belief that “the personal is political” is stressed, issues related to the feminization of teaching are rarely treated independently. Most syllabi deal with concepts fundamental to gender, but very few include units on feminism or women’s movements. Both separationist and integrationist views reflect power relations within disciplinary knowledge and teacher education curricula. This article argues that the value of gender equity should be taken more seriously, and that a more complete range of gender-related courses be offered in teacher education programs. Educational scholars need to loosen disciplinary boundaries, in order to develop curricular objectives, construct core concepts, and develop teaching materials and methods for gender education in teacher education.

Keywords: gender education, teacher education, feminism, disciplinary knowledge, curriculum studies

壹、前言

性別平等是我國近20年來所追求的價值，在教育上，1998年的九年一貫課程綱要就明列「兩性教育」為社會新興議題課程之一，及至堪稱性別平等教育里程碑的《性別平等教育法》（以下簡稱性平法）於11年前（2004年）通過，才修改為「性別平等教育」議題，而該法對於推動性別平等教育的組織規範相當嚴密，從中央、地方到學校，都要設置性別平等教育委員會，對於學習環境與資源、課程、教材與教學、校園性侵害、性騷擾及性霸凌之防治，也分三章分別進行規範，由此可見性別平等教育政策的貫徹性。有關師資的規定屬於「學習環境與資源」篇章，其中第15條就明訂：

教職員工之職前教育、新進人員培訓、在職進修及教育行政主管人員之儲訓課程，應納入性別平等教育之內容；其中師資培育之大學之教育專業課程，應有性別平等教育相關課程。（全國法規資料庫，無日期）

其立法理由之一為，傳統的師資培育課程中欠缺對性別教育的探討，以致教師在教學上或與學生互動時流於性別盲而不自知，甚至形成性別偏見、性別歧視；理由之二則繼續論及課程實施的方式：在所有的職前教育科目中融入性別平等教育觀念、開設性別平等教育專門課程¹，或兩者並行（立法院法律系統，無日期a）。但是根據教育部對師資職前教育課程教育專業課程之規定，「性別教育」只是「選修」的「參考」科目之一，師資生在其師資職前教育的過程中未必都有機會修習。

¹ 「專門課程」乃資料出處（立法院法律系統）的用語，指獨立開設的性別平等教育課程，教育部稱為「教育專業課程」。

其實已有不少學者主張所有的教育改革最終都有賴教師的推動，性別教育亦然，教師本身性別意識之重要性已一再被提及（李淑菁，2011；李雪菱，2011；莊明貞，1997；游美惠，2001，2002；楊巧玲，2002；Sadker, Sadker & Hicks, 1980; Sanders, 2002; Zittleman & Sadker, 2003），而如何協助國中、小教師將性別議題融入課程與教學中，需要更多制度性的設計與持續性的執行，包括職前的培育和在職的訓練。本研究文聚焦在師資職前的養成，描繪各中等師資培育機構中性別教育之教育專業課程的開課情形，從女性主義的觀點檢視教育學門與師資培育課程的知識／權力關係，具體提問如下：

一、中等師資培育機構開設獨立的性別教育專業課程的比例為何？課程內容涵蓋哪些？

二、有多少師資培育者／教育學門成員開設性別教育課程？其性別組成與職級分布如何？

三、從女性主義觀點出發，上述開課情形如何反映、反映什麼樣的教育學門與師資培育課程的知識／權力關係？

貳、文獻探討

基於前述的研究背景與問題意識，以下分為理論觀點與相關研究進行文獻探討。

一、理論觀點

成為教師必須修習教育部規定的師資職前教育課程教育專業課程科目及學分，即以教育學分代表教師專業知識，但是這些科目及學分是根據什麼標準做成決定，鮮少經過公開討論（郭玉霞，1996）。以下試圖將師資培育課程置放於教育學門進行探討，並從女性主義觀點反省學門知識所承載的權力關係。

(一)教育學門知識與師資培育課程

對師資培育課程的關注可以置於更廣大的教育學門知識。然而什麼是學門？並非不證自明。Messer-Davidow、Shumway和Sylvan（1993）認為學門性（disciplinarity）是關乎使一組本質上相異的元素變得具凝聚性，包括研究的對象、分析的方法、學者、學生、期刊、補助等等。他們指出知識以學門的形式出現是過去兩個世紀的事，而學門由受過專業訓練的知者（professionally trained knowers）在學術機構建立則少於一個世紀，但是我們卻把這些情況視為理所當然，而忘了這些學門在歷史上的短暫，也沒去想像知識可能如何以其他的方式生產或組織，進而主張我們需要察覺被學門規訓（disciplined by our disciplines）的事實。

衡諸臺灣，教育學門的存在無庸置疑，高等教育機構中設有教育學相關系、所，其中有教授、學生，教育領域相關期刊有如雨後春筍，行政院科技部²的專題研究計畫補助中教育是學門之一，而且依據各學門每年申請計畫案的件數占總件數的比例來看，教育與管理、經濟並列為大學門（管中閔、于若蓉，2000）。事實上，教育學門與師資培育息息相關，《師資培育法》頒布之前，中等師資培育主要由3所師範大學負責，之後師資培育多元化，師資培育大學增加，教師數量亦隨之擴大，由於師資培育機構屬於高等教育，任教其中的教師就像其他大學教師一樣，身負研究、教學與服務的使命。按此推論，教育學門的成員可能有增無減，師資培育的多元化很可能強化了教育的學門性。

另一方面，Hoskin（1993）認為教育並不被視為一個「真正的」（real）學門，而是一個仰賴哲學、心理學、社會學和歷史等學門的次學門（subdiscipline）。儘管教育在十九世紀末以一個現代專門領域之姿出現時，有些名人與之相關，例如在巴黎的Durkheim是教育學教授、Dewey在芝加哥創辦實驗學校，但是他們更早就分別被社會學與哲學徵召，在教育的理

² 前身為國家科學委員會，簡稱國科會，2014年3月起改為科技部。

論方面每個人都成爲專家，而教育的實務又愈來愈受到批評，在這種「名人少、自負更少」的情形下，教育學者往往也以次學門的方式看待教育，最常見的就是在真正的學門前加上「教育」，而這個次學門的地位一部分也來自教育已經成爲培育師資的工具學科。

「教育」被加在「真正的」學門之前、成爲師資培育工具學科此等說法也適用於臺灣，根據教育部（無日期）2013年6月17日的《師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點》，中等學校師資類科教育專業課程共計26學分，包括教育基礎課程、教育方法課程、教材教法與教學實習課程、選修課程，其中教育基礎課程共列4科，除了「教育概論」，其餘則分別是「教育心理學」、「教育哲學」、「教育社會學」，皆把「教育」二字加在「真正的」學門之前，而且要求至少修習2科、4學分，但相對地，教育方法課程羅列6科，要求修習至少5科、10學分，由此看來，教育方法課程似較教育基礎課程更受重視；教材教法與教學實習課程只列2科，要求至少修習2科4學分，也較接近教學實務。儘管列了23項選修課程參考科目，但扣除以上這些必選的18學分，只剩8學分（即4門課）的選修空間。這種「輕理論、重方法」的師資培育課程也是其他國家的發展趨勢，學者憂心基礎學門在教育領域逐漸被邊緣化，師資培育流於工具主義（Furlong, Cochran-Smith, & Brennan, 2009; Furlong & Lawn, 2011）。由此可見，教育學門與其他學門的主從關係、師資培育課程中理論與方法的輕重先後，都使教育學門知識與師資培育課程無法自外於權力關係，中等師資培育性別教育課程也不例外。

(二)女性主義觀點與學門知識權力

儘管女性主義內部是異質的，但直指性別的不對等權力關係是共通的路徑，Lennon與Whitford（1994）認爲揭露知識與權力之間的連結是女性主義在認識論上最強而有力的洞見，這並不只是意指知識有助於增權賦能，更重要的是辨認知識宣稱的正當性與支配和排除的網絡緊密相連，致力於彰顯不同知識領域的男性中心。事實上，女性主義者對各學門知識所呈現的「男流／

主流」(malestream / mainsteam)現象早已指證歷歷、加以挑戰，如女性主義教育哲學家Martin (1982: 133)曾經表示：

諸多學門的性別偏頗已被指出，包括歷史、心理學、文學、藝術、社會學、生物學等。這類女性主義批評的文獻揭露了這些學門並未達致「知識論的平等」(epistemological equality)之理想，亦即女人如何被平等地再現與對待；這些學門把女人排除於主題內容之外、根據男性對「她」的意象而加以扭曲、藉由強迫女性進入一個男性的模式而否定女性。

教育領域也不例外，Martin (1982)進一步指出就教育哲學的知識範疇而言，無論作為教育思想的主體或客體，女性都被排除在外。精準地說，Spender於1981年提出了當這些「真正的」學門中的知識由男人生產，女人被排除在外，既不是知識的生產者，也不是知識的主體(引自Peterson, 1993)，作為次學門的教育遵循相同的軌跡似乎不意外。然而學門並非天衣無縫，而是隨著時間的推移、學術的進展而有所轉變，就像Klein (1993: 186)所言：「假如存在一個關於學門性的真理，那就是學門會改變。」她進一步探討學門如何透過模糊化、斷裂與跨越而滲透與分裂，並指出女性主義就是促使轉變的例子之一。

儘管如此，改變也不是全然樂觀的，Klein (1993)觀察到跨領域者可能會面臨偏好既存學門類別的守門機制，感受到不屬於任何領域，而這種缺乏歸屬感的威脅，可能強烈到使人們不想嘗試。誠如女性主義社會學家Stacey與Thorne (1985)所言，學門對女性主義研究的認可包含兩個向度：其一為轉變既存的概念架構，其二為學門中的人接受這樣的轉變。像女性主義歷史學家Scott (1988)就發現一個矛盾的現象，即使品質良好的婦女史研究蓬勃發展並已大量累積，但是從教科用書、教學綱要、專題論文或專書可看出，婦女史仍持續處於該學門的邊緣；Bezucha (1985)也指出女性主

義在大學校園面臨兩難：一方面婦女研究系所、學程蓬勃發展；另一方面，女性主義在學界所遇到的困難超過多數女性主義者的預期，而且幾乎沒有進步或進步有限；接著Bezucha仍以歷史學門為例，直言作為歷史學家，他相信婦女史應該被視為過去的一部分而被教導，但是這個信念未必受到大多數同行的人所認可，依其觀察，婦女史和女性的歷史對於多數大學部的課程影響極微，尤其對入門課程更是如此，即使提及，都是一種「女性主義的雞尾酒」，亦即把女人加進去然後攪拌。

另一方面，也有人支持女性主義研究獨立存在的必要性，如Raymond（1985）曾以美國於1970年代在大學校院建置婦女研究（Women's Studies）系所引發的論辯為例加以說明；當時的爭議焦點在於是否要把婦女研究獨立出來，統整論者（integrationist）認為唯有當婦女的知識滲透到已建置的各學術領域課程中，主流才能有所改變，變得比較女性中心；而分離論者（separatist）則主張婦女研究本身就是一個完整的實體，應該被視為一個單位加以研究，而非分散到其他的傳統學門。Raymond基於兩個理由為分離論者辯護：其一是即使系所結構與界線會過度分化知識而使學門活動支離破碎，但是作為獨立系所才能擁有權力，否則何不將傳統學門加以統整而偏偏指向婦女研究；其二是分離可望達致完整性（integrity），而統整會流於同化（assimilation），唯有婦女研究足夠獨立自主且自我定義，才可望去影響甚至改變傳統學門的內容與方法。

類似Raymond（1985）的論點是女性主義知識論初期的重要貢獻，如前所述，女性主義哲學家剛開始著眼於揭露不同知識領域的男性中心，認為任何知識都承載著生產者的印記，強烈質疑知識的客觀性與普同性，因而主張女性的主觀性也應該被容許為知識生產的印記，形成優位化女性經驗、處境與觀點的立場論（standpoint theory）。但是隨著知識理論的建構與再建構，立場論也備受批評，最主要的問題在於，為什麼從女性的立場所生產的知識會比男性的較不扭曲、更為充分？更大的困難是女性這個類別之內存在差異（Lennon & Whitford, 1994）。針對此等批評，女性主義立場論的健將

Harding (1993) 提出辯護，強調女性作為受壓迫者的確有獨特的知識生產能力，但這並不意味只有女性才能生產知識，因為大部分的科學家隸屬於支配團體（在此意指男性），若能從女性的經驗出發，可望為諸多研究帶來批判的提問與嶄新的視野。Harding (1993) 甚至呼籲男性的女性主義者一方面建立背叛者的身分認同，研究自己的無知與特權，一方面增進對由女性的女性主義者生產出來的知識之理解，重新把自己改造為他者；她同時也反駁女性主義立場論忽略了女性之間的差異之控訴，雖然女性主義立場論者主張女性的生命經驗提供一個較佳的起始點去思考性別體系，但這並不表示她們視自己的生命經驗為最佳起始點，而是主張其他與其不同的女性之生命經驗也能提供重要資源 (Harding, 1993)。Alcoff和Potter (1993) 一針見血地指出，女性主義陣營內部充滿歧見，唯一的共通點就是致力於挖掘知識論的政治，並已形成共識：女性主義本身必須更具包容性，不能再僅聚焦於性別的向度，還要考慮種族、階級、性取向、文化與年齡等的多重交織。中等師資培育性別教育課程算是獨立課程，是否及如何反映女性主義知識論的包容性，有待關切。

二、相關研究

(一)師資培育課程與性別研究

就像其他學門一樣，教育學門也是知識的生產者，再加上其與師資培育關係密切，更有必要檢視在這個學門中知識如何與權力互相依附（莊明貞，2002）？而在這依附的關係中又有什麼樣的性別意涵？蕭昭君（2002）的提問「國小師資培育教導的是誰的知識」堪稱對教育學門的當頭棒喝，她檢視了4本初等教育教科書，發現教科書呈現的教育知識既不以女性為研究對象，也聽不到女性主體的聲音，而有關教育學者的思想論述極少提及女性學者，並選擇性闡揚某些男性學者的思想，迴避他們歧視女性的主張。

回溯教育學門裡與性別議題有關的研究，「課程研究」次領域在臺灣應該算具有引領作用，例如在1980年代就有課程研究的學者針對國小教科書中

充滿偏頗的性別意識型態加以批評，而此類研究對後來的教科書內容關於性別呈現的修正不無影響（蕭昭君，2002）。當然課程研究不僅止於教科書的檢視，也包含教科書以外的正式課程、潛在課程，但是無論何者，性別觀點的分析仍多以中、小學為研究場域，「高等教育階段缺席」的現象似乎還是持續，就像魏美娟與方文慧（2011）所說的，國內對於性別教育課程的研究主要集中在國、高中及小學，大專校院性別課程的研究較少，在高等教育階段欠缺性別課程相關研究的前提下，師資培育課程的性別研究之不足也就不令人意外，蕭昭君（2003：4）曾明言：「職前師資培育機構的課程與教學，如何形塑準教師的性別意識型態與教學觀，絕少獲得關注。」

國外也有文獻指出整個師資培育的課程對性別的關注其實都有所不足，Blackwell、Applegate、Earley與Tarule（2000）共同撰寫的《教育改革與師資教育：遺漏的性別論述》（*Education Reform and Teacher Education: The Missing Discourse of Gender*）一書的書名道盡一切；Sanders（2002）也指出，美國幾個主要組織於1999年所發布的師資教育改革報告書都未論及性別平等的議題，令人感到既驚訝又遺憾。更令人驚訝與遺憾的是，許多實徵研究發現，師資培育課程常用的教科書普遍而言對性別的處理不充分、刻板化，甚至不正確，而且這個現象從1970年代～2000年代出版的教科書進步十分有限，有人稱為「未完成的性別革命」（unfinished gender revolution）（Sadker, Sadker, & Hicks, 1980; Titus, 1993; Zittleman & Sadker, 2002, 2003）。這些現象是否會透過獨立開設性別教育師資培育課程而有所改善？

（二）基層教師與性別意識

師資培育課程欠缺女性主義的理論觀點或性別議題的探究討論，最直接的後果就是難以養成具有性別意識的基層教師。有趣的是，基層教師的性別意識已經受到不少研究者的關注，例如國內不少碩士論文研究針對中等以下學校基層教師的性別意識與教學實踐加以探討，大致上可以區分為兩種路徑：其一為瞭解基層教師的性別意識狀態及其對教學的影響（如陳雅玲，2011；黃碧惠，2007）；其二為探究基層教師的性別意識發展及其在教學的

實踐（如林昱貞，2001；熊慎敦，2004）。無論何者，幾乎都提及師資培育過程對教師性別意識的養成之重要，然而並未進一步探究到底師資培育機構是否提供性別教育課程，其課程內容又涵蓋哪些。

晚近也有學者開始展開基層教師性別意識的實徵研究，有的透過研究教師對性別教育相關概念的理解與詮釋，彰顯基層教師性別意識發展的程度（如李淑菁，2011），有的則試圖站在基層教師的立場，探究其實施性別教育課程與教學的困境（如李雪菱，2011）。這些研究都在《性平法》公布之後進行，但是從研究結果無從得知參與研究的教師對性別教育的理解或誤解從何而來，及其職前教育階段的師資培育教育專業課程扮演什麼角色。

某種程度而言，基層教師性別意識的培養可以始於教職女性化的問題化，有人甚至視教職為「女性真正的職業」（woman's true profession）（Laird, 1988），Zaret（1975）說得貼切：「對女性教師而言，起始點正是妳自己所在的情況」（引自Lather, 1994: 247）。Lather（1994）曾經批評美國的公共學校教育長久以來被性別形塑這個事實被研究者忽略，而Apple（1983）更早就稱此現象為「缺席的存有」（absent presence），他認為儘管教學的歷史是性別化的勞動力之歷史，但是在大多數有關教學的研究中，對此隻字不提。不過仍有許多研究直指在教師這個職業裡，已經存在著特定的性別規範，那就是「男生管、女生教」（如陳金燕，2008；楊巧玲，2007；Agnew, 1989; Spencer, 1997），Cosslett、Easton與Summerfield（1996）的研究就發現教師工作甚至教學文化，雖然在表面上並未區隔為男性的或女性的，但實際上卻存在性別的垂直分工。師資培育性別教育的授課者是否以及如何重視師資生的性別意識養成？如是否或如何引導師資生對教職女性化的現象有所省思？

參、研究方法

本篇研究是較大的研究計畫部分成果，採用內容分析法以回答中等師資

培育機構性別教育課程開設的情形、內容以及師資結構，採用個別訪談法以回答開課情形、課程內容、師資結構如何隱含教育學門與師資培育課程性別化的知識／權力關係。

一、內容分析

內容分析是指針對文本以及其他文化產物的資料形式進行系統性的研究，這類資料有兩種特性：其一是先前就已存在，因而是自然的；其二為非互動性。這二種特性使這類資料具有內在的真實性（authenticity）（Hesse-Biber & Leavy, 2007）。本研究以特定的文本為研究對象，即100學年度，包括上、下學期，中等師資培育機構所開設的性別教育課程及其教學綱要，茲分為資料蒐集與資料分析說明如下：

（一）資料蒐集

1. 蒐集中等師資培育機構相關資料

根據教育部中等教育司³師資培育之大學一覽表，包括三類：師範／教育大學、設有師資培育相關學系大學、設置師資培育中心之大學，並有「培育類科」一欄，針對該欄註明「中等學校」類科的大學加以篩選，整理出中等教育師資培育機構：共計41所大學設置中等學校師資培育中心，含3所國立師範大學、18所國立一般大學、10所私立一般大學、6所國立科技大學、4所私立科技大學；共計5所大學設有52個師資培育學系，含臺灣師範大學25系、彰化師範大學13系、高雄師範大學12系、政治大學1系、文化大學1系。

2. 蒐集性別教育課程開課資料

教育部原先頒訂的師資職前教育課程教育專業課程科目及學分名列「兩性教育／性別教育」為選修課程之一，因此透過教育部所設置

³ 教育部於民國102年組織改造，目前掌管師資培育的業務單位為「師資培育及藝術教育司」。

的「大學院校課程資源網」與「技職院校課程資源網」，以「兩性教育」、「性別教育」為關鍵字查詢，分別查得20門與4門性別教育課程，共計24門，每門皆2學分。最後蒐集所有的性別教育課程之教學綱要，結果發現其中兩份綱要有所重複，原因為有2位授課教師各開2門課程，而2門課程使用相同的教學綱要，因此最後進行內容分析的文件資料是22份教學綱要。

(二)資料分析

內容分析可以是量化的也可以是質性的（Hesse-Biber & Leavy, 2007），本研究兼採兩種方式，以回答描述性提問：

1.開課情形及師資結構

開課情形以量化的描述性統計分析為主，除了說明整體中等師資培育大學開設性別教育課程的百分比，更進一步詳加統計：首先是按不同類型的師資培育大學進行分析，其次是按開課單位進行統計，最後根據性別、職級分析授課師資結構。

2.性別教育課程的目標與內容

這部分以質性分析進行。雖然教學綱要的組成元素因校而異，且詳細的程度不一，但大體上都涵蓋課程目標與單元內容：

(1)目標的內容分析以教學綱要份數為分析單位，逐份以阿拉伯數字01～22編號，根據《性平法》第15條法條沿革（立法院法律系統，無日期b）所言，一般教師的性別平等教育識能可包含至少三階段：(一)初階：開發與培養性別敏感度，覺察自我之性別知覺；(二)進階：培養將性別觀點融入教學之能力；(三)高階：培養規劃性別平等教育活動、設計或編寫相關教材之能力及處理校園性侵害或性騷擾事件之能力，逐一檢視22份教學綱要所列之教學目標，仔細閱讀每份綱要上的目標說明，標示出階段別，即以「初階」、「進階」、「高階」初步編碼，接著重新歸納，將「初階」簡化為「喚醒性別意識」、將「進階」與「高階」的前半合

併並簡化為「培養教學能力」、將「高階」的後半簡化為「培養處理校園性別事件能力」。簡化的原則是貼近原來的行文與意涵，例如上述法條沿革對「初階」性別平等教育識能定義為「開發與培養性別敏感度，覺察自我之性別知覺」，分析時簡化為「喚醒性別意識」，事實上這樣的行文也出現在許多教學綱要，只是有些以「提升」、「培養」為動詞，而非「喚醒」，然後統計所有教學綱要的目標涉及各階段的百分比。此外，針對最為普遍的目標類目進一步分析，根據關鍵語詞進行編碼，包括「個人」(I)、「學校／教育」(E)、「社會」(S)、「行動」(A)、「研究」(R)，最後加以統計。

- (2)單元的內容分析則以教學綱要份數與單元內容數量為分析單位，每份教學綱要的單元數並不一致，雖然大抵都以18週做設計，但有些單元會持續1週以上，或是1週列了一個以上的單元名稱，而22份教學綱要共計271個單元數。透過不斷閱讀、分類、歸納、命名、確認、統計，進行內容分析，具體而言，首先羅列所有單元主題清單，針對相似主題初步整併，例如「正向的性別角色楷模」與「女性成功楷模」、「身體自主權」與「性別與身體界線」、「性別與家務分工」與「家庭中的性別角色」、「情感教育：性別關係互動」與「兩性交往、約會、分手、擇偶、婚姻、離婚」等，並做成雙向細目分析表，左欄為整併後的單元名稱，右欄為教學綱要編號01~22，接著將相關的主題進行分類，歸納成類目並予以命名，例如「性別與性」、「性別角色」、「性別認同」、「性別刻板化」、「性別歧視」、「性別平等（哪裡不平等）」、「多元性別（性別特／氣質）」、「性別差異檢視」、「性別／階級／族群」、「性別形塑理論與流派」、「女性主義教育學」、「男孩研究（女性主義、酷兒理論）」等單元歸納為「基本概念／理論基礎」類目，再對各個類目進行主題分

析，例如「基本概念／理論基礎」類目再區分為「基本概念澄清」、「有關差異的議題」、「女性主義相關理論」等主題。

二、個別訪談

(一)資料蒐集

1. 參與者的邀請及招募的結果

針對21位授課者⁴寄出邀請參與訪談之信函，其中10位回覆願意參與，基本資料統計如表1。就性別而言，22位授課者中男性只有2位，都在受訪之列；任教機構屬性異質性高，師範大學與科技大學各3位，一般大學4位；大學教學年資多在11~20年間，5年以下以及21年以上的各有2位、1位；學術養成背景只採計碩、博班學位，半師範體系意指其中之一在師範體系取得；學門領域認同多與教育有關，而教育領域本身也有不少次領域⁵，共計6位，自認是跨領域或變動者有3位，性別研究認同者有1位。為了遵守保密原則，將以A~J代稱受訪教師。

2. 進行半結構式訪談

收到回覆之後便著手聯繫，每位參與者都由我親自實施個別訪談，地域分布以南、北居多、中部與東部較少，其中除了2位約在我的研究室，其餘都在參與者所在地進行，從2013年5月7日開始，到9月24日結束，每次為時2~3小時不等。訪談大綱主要分成四個部分：首先請受訪者談開課緣由與來龍去脈，包括其學術背景、教學經歷、研究專長；其次針對蒐集所得教學綱要，請受訪者說明課程的設計與實施；接著聚焦在對學生課堂表現的觀察與感受；最後則透過與受訪者分享教學綱要分析的初步發現，瞭解其對中等師資培育機構開設性

⁴ 我是22位授課者之一。

⁵ 為了遵守保密倫理，表1並未詳列各參與者的次學門領域認同。

表1 研究參與者基本資料統計一覽表

性別	女性	8 位
	男性	2 位
任教機構屬性	師範大學	3 位
	一般大學	4 位
	科技大學	3 位
教學年資	5 年以下	2 位
	11~15 年	3 位
	16~20 年	4 位
	21 年以上	1 位
養成背景	師範體系	3 位
	半師範體系	2 位
	非師範體系	5 位
學門領域認同	教育	6 位
	性別	1 位
	跨領域／變動	3 位

別教育課程的看法與期望。儘管如此，就像Warren（2012）所言，訪談是一種社會互動的過程，因應每位受訪者的表達方式加以調整，事實上提問之間、回應之間以及提問與回應之間往往息息相關，無法切割，因此在訪談間並未僵化提問順序，而是保持彈性。

(二)資料分析

訪談結束之後整理出逐字稿，再請受訪者核對並確認逐字稿的內容，根據回覆逐一修正，亦即透過成員檢核，提升資料的可靠性、強化描述效度（Maxwell, 2002; Merriam, 2002）。訪談資料分析始於逐份並反覆地熟讀逐字稿的內容，以利得到全面性的理解，其次逐一摘要重點加以化約，接著則以表格展示，以利進行跨受訪者比較，例如受訪者對開設性別教育課程賦予的意義是否以及如何受其學術背景影響、對性別教育開課情形的初步分析結果所持看法是否以及如何有別，即進行紮根理論分析的「經常比較」（constant comparison）（Strauss & Corbin, 1990），之後再度置回個別受訪者的言談脈絡，以精進原先的理解（Miles, Huberman & Saldaña, 2014），

藉由化約、比較、還原的不斷循環，提升詮釋效度（Maxwell, 2002; Spencer & O'Connor, 2003）。另一方面，以訪談資料分析結果比對教學綱要內容分析所得，互為校正，也有利於確保研究品質（Merriam, 2002）。

肆、研究結果

以下將先描述開課情形，進而加以詮釋討論。

一、開課情形

開課情形先以量化分析方式呈現結果，包括開課比例及師資結構之描述統計；其次則以質性分析方式呈現結果，包括課程目標與單元內容之內容分析。

(一)開課比例及師資結構之描述統計

1. 開課比例

(1) 整體而言，總計41所中等學校師資培育大學中，18所開設性別教育課程，占44%，將近五成。

(2) 依大學類型分：

A 開課比例因師資培育大學類型而異，在教育部分類下的三種師資培育機構，設置師資培育中心的大學在師資培育教育專業課程中開設性別教育課程的比例最低；3所師範大學都有開設，2所設有師資培育學系的一般大學其中之一也開設，但38所設置師資培育中心的一般大學與科技大學中，只有14所開設，占37%。

B 細部分析不同類型師資培育大學開課比例，又會有不同的發現：

(A) 師範大學雖為中等學校師資培育主力，但性別教育課程位處邊緣：3所師範大學共計50個師資培育學系，只有4個開設

性別教育課程，總比例為8%，其中彰化師範大學的師資培育系沒有開設任何相關課程；此外，3所師範大學各設中等學校師資培育中心，其中高雄師範大學的師資培育中心沒有開設任何性別教育課程。

(B)設有師資培育學系的一般大學：只有2所，各一個學系，即政治大學教育學系、文化大學教育學系；前者提供性別教育課程，後者則無。

(C)設置師資培育中心的大學中，公立大學開課比例是私立大學的2倍：共計38所大學設置師資培育中心，包括28所一般大學（公立18所、私立10所）與10所科技大學（公立6所、私立4所），前者有10所（公立8所、私立2所）開設性別教育課程，占36%（公立的百分比各為44與20），後者有4所（公立3所、私立1所）開設，占40%（公立的百分比各為50%、25%），兩者的開課百分比相當。無論何者，公立師資培育大學開設性別教育課程的比例較高，是私立大學的2倍。

(3)依開課單位分：合計師資培育學系和師資培育中心進行統計，不到三成開課，更能顯示性別平等教育在中等學校師資培育的課程中並未受到重視。就學系而言，加總師範大學的50個學系與一般大學的2個學系，計52個學系；就中心來看，加總師範大學3個、一般大學28個、科技大學10個，計41個中心，兩者合計93個師資培育單位，只有21個開設性別教育課程，占23%。

2.師資人口組成結構顯現大幅度的性別傾斜

前已指出雖然性別教育課程共計24門，但教學者的總數是22位，女性20位、男性2位，職級的分布則是教授8位、副教授7位、助理教授6位、講師1位，師資結構性別傾斜相當顯著（詳見表2）。

表2 授課教師人口組成統計

	女性	男性	合計
教授	7	1	8
副教授	7	0	7
助理教授	5	1	6
講師	1	0	1
合計	20	2	22

(二)課程目標與單元內容之內容分析

課程目標與單元內容是教學綱要中的兩大共通元素，內容分析結果如下。

- 1.課程目標以喚醒性別意識最受重視，而反省個人經驗是喚醒性別意識的主要途徑：

所有22份教學綱要所羅列的課程目標幾乎直接提及「初階」的範疇，只有1份並未明白指陳，亦即授課者大抵把喚醒個人的性別意識視為性別教育課程的目標之一，例如：「提升自我性別意識及關懷」（教學綱要編號02，以下直接列出編號數字）、「反思自我之性別意識」（04）、「檢視自我的性別經驗」（15）、「辨識個人性別意識的發展歷程」（19）；其中9份教學綱要所羅列的目標只涉及這個階段，例如編號01的教學綱要所列四項目標：「培養學生檢視個人性別經驗的敏感度與關係」、「加強學生剖析社會性別議題能力」、「透視教育體制中性別不平等的議題」、「建構多元的性別意識，尊重性別的平等觀念」。

將近三分之二的教學綱要提及有關性別教育教學能力的培養，7份教學綱要所訂的目標涉及「進階」這個階段，亦即培養將性別觀點融入教學之能力，如「學生具有將性別議題融入課程設計與教學的能力」（10）、「學生具備融入性別平等於各學科領域課程與教學能力」（14）；6份教學綱要所訂的目標涉及「高階」階段的前兩項，

亦即培養規劃性別平等教育活動、設計或編寫相關教材之能力，如「讓同學有能力編製性別平等相關的教材內容」（08）、「設計性別教育方案，嘗試將性別意識轉化為教學，讓更公平正義的社會成爲一種課程實踐」（15）；而直接言及「高階」階段中的最後一項，培養處理校園性侵害或性騷擾事件之能力，只有1份教學綱要，其行文爲「具備校園性侵害或性騷擾防治及危機處理能力」（13）。

若將上述三個階段的目標重新歸納爲：喚醒性別意識、培養教學能力、培養處理校園性別事件能力，其中「培養教學能力」可分爲將性別觀點融入學科或學習領域，以及設計並執行獨立的性別平等教育活動或教案。22份教學綱要中所述課程目標的分布如表3所示。

表3 課程目標之內容分析

目標階段與類別	喚醒性別	培養教學能力		培養處理校園
	意識	性別融入教學	性別獨立教學	性別事件能力
份數 (n=22)	21	7	6	1
百分比 (%)	95	32	27	5

如上所言，「喚醒性別意識」幾乎是所有教學綱要所列的目標之一，甚至是有些綱要的唯一目標，委實值得進一步分析。其大抵可分爲5種類目：反省個人經驗（如「培養學生檢視個人性別經驗的敏感度與關係」，01）、檢視教育體系（如「反思教育情境中的性別論述與議題」，02）、檢視廣大社會（如「破除社會文化長期以來因爲性別生理差異所建構出的性別角色刻板印象以及因此衍生出的性別偏見與歧視」，18）、強調採取行動（如「發展出促進性別平等的行動」，16）、強調進行研究（如「啓發研究興趣」，21）。資料顯示，21份教學綱要的目標陳述中幾乎每一份至少都包含一個屬於反省個人經驗的陳述，也就是說，當授課者意圖喚醒師資生的性別意識時，大抵都會關注其個人經驗的回顧與反省，著眼於外在廣大社會以

及教育體系的探討者也占有六、七成，而提及行動與研究的則分別占有將近四成和二成，統計如表4所示。

表4 21份教學綱要中涉及「喚醒性別意識」目標的類目分析

	反省個人 經驗	檢視教育 體系	檢視廣大 社會	強調採取 行動	強調進行 研究
份數 (n=21)	20	13	15	8	4
百分比 (%)	95	62	71	38	19

課程目標本身並無法顯示教學的內容，因此繼續針對綱要中所列的教學單元名稱或說明進行內容分析。

2. 單元內容的內容分析可歸納為四個類目

仔細並反覆地閱讀22份教學綱要、共計271個單元內容，發現可以歸納為四個類目：性別的基本概念或理論基礎（類目1）、性別的跨領域或議題探討（類目2）、性別與教育領域或議題（類目3）、教育的措施或行動（類目4）。就教學綱要數而言，絕大多數的教學綱要（約86%）都涉及前三個類目，將近六成的教學綱要涉及第四個類目；就單元數而言，類目1的單元數最大，其餘依序為類目2、3，比例頗為接近，類目4為數最少，統計如表5所示。

表5 單元內容類目分析

	類目 1 性別的基本概 念或理論基礎	類目 2 性別的跨領域 或議題探討	類目 3 性別與教育 領域或議題	類目 4 教育的措施 或行動
教學綱要數 (n=22) 與百分比 (%)	19 (86%)	19 (86%)	19 (86%)	13 (59%)
單元數 (n=271) 與 百分比 (%)	95 (35%)	83 (31%)	76 (28%)	17 (6%)

進一步分析各類目的內容，可以發現各有若干主題浮現：

(1)類目1「性別的基本概念或理論基礎」的單元內容可以大致分為四個主題：首先是「基本概念澄清」，諸如性、性別、性別角色、性別認同、性別刻板印象、性別歧視、性別差異、性別（不）平等，22份教學綱要中18份有此主題，占82%，單元數則略超過該類目總數的一半；第二個主題是「有關差異的議題」，如性別／階級／族群、性別多元性、性取向等，77%的教學綱要提及，單元數約四分之一；主題三是「女性主義相關理論」，主題四是「性別議題與經驗」，涉及此二主題的教學綱要數分別為8份、10份（36%、45%），單元數各占一成左右，統計如表6所示。

表6 類目1性別的基本概念／理論基礎的主題分析

	基本概念 澄清	有關差異的 議題	女性主義 相關理論	性別議題與 經驗
教學綱要數（ $n=22$ ）與 百分比（%）	18（82%）	17（77%）	8（36%）	10（45%）
單元數（ $n=95$ ）與百分 比（%）	48（51%）	25（26%）	11（11.5%）	11（11.5%）

(2)類目2「性別的跨領域或議題探討」的單元內容分析浮現三個主題：第一個主題涉及「社會層面」，諸如多元文化、性別與文化（包括習俗、流行文化）、性別與法律／政治、性別與生涯／職業、性別與媒體、性別與科技、性別與跨國移民、性別與文學／藝術、性別與語言／溝通；相對地，第二個主題比較關乎「個人層面」，諸如性別與心理、性別與親密關係、性別與性行為；主題三則關注「家庭層面」，諸如家務分工、雙生涯女性的工作與家庭、家庭與婚姻暴力、照顧工作。主題一出現在19份教學綱要中，單元數超過五成，其餘兩個主題出現在64%與45%的教學綱要中，單元數分別各占兩成左右，統計如表7所示。

表7 類目2性別的跨領域或議題探討的主題分析

	社會層面	個人層面	家庭層面
教學綱要數 (n=22) 與百分比 (%)	19 (86%)	14 (64%)	10 (45%)
單元數 (n=83) 與百分比 (%)	47 (57%)	19 (23%)	17 (20%)

(3)類目3「性別與教育領域或議題」的內容分析浮現四個主題：首先是不少授課者試圖向師資生引介「性別教育的緣起與發展」，共計12份教學綱要涉及這個主題，例如校園中的性別危機、性別與教育議題、性別平等教育運動的歷史、性別教育的內容與意義，以及學校與家庭中的性別教育；主題二聚焦於「性別平等教育法及其相關規範」，包括法令本身、實施《性別平等教育法》的社會資源、校園性騷擾／性侵害／性霸凌的防治，共計17份教學綱要涉及這個主題；第三個主題涉及「親密關係教育」，包括情感教育（約會、分手、擇偶、婚姻、離婚）、性教育（衛生教育取向、性別平等取向），共計14份教學綱要；最後一個主題則碰觸了學校教育的核心，亦即「課程、教學與學習」，例如教科書中的女性、學習領域的性別刻板印象、性別化的同儕互動、教師的性別意識、學校中的身體意象、校園空間與性別，共計8份教學綱要。就單元數而言，四個主題所占比例都在二～近三成左右，統計如表8所示。

表8 類目3性別與教育領域或議題的主題分析

	性別教育的 緣起與發展	性別平等 教育法規	親密關係 教育	課程、教學 與學習
教學綱要數 (n=22) 與百分比 (%)	12 (55%)	17 (77%)	14 (64%)	8 (36%)
單元數 (n=76) 與 百分比 (%)	20 (26%)	21 (28%)	20 (26%)	15 (20%)

(4)類目4「教育的措施或行動」的單元數最小，共計17個，主要涉及將性別平等教育納入實際操作，22份教學綱要中，一半並未納入這個類目的單元，而納入者絕大部分涉及教案或融入設計、教學實作或發表，共占了15個單元，其餘2個單元言及發展性別平等教育的行動策略。前者似乎接近表3所述兩類「培養教學能力」課程目標中的「性別融入教學」；後者則接近「性別獨立教學」。

二、詮釋討論

上述有關開課情形意義為何？以下試圖從女性主義的知識／權力觀點，對照訪談所得資料進行詮釋討論。

(一)有關性別教育開課比例以及師資組成

1. 開課數量少反映性別教育被忽略

基於內容分析結果，若說性別教育在中等教育職前師資培育課程裡被邊緣化應不為過，儘管於2004年通過的《性平法》第15條規定：「師資培育之大學之教育專業課程，應有性別平等教育相關課程。」但是根據教育部課程資源網之資料顯示，100學年度（2011～2012年）中等學校師資培育課程中性別教育課程的開設並不普遍，性別教育在中學師資培育主力的3所師範大學裡是一種被忽略的存有（neglected presence），而在其中的許多師資培育學系以及設置師資培育中心大學則是徹底的缺席（absolute absence）。

造成這個現象的原因可能頗為複雜，本研究著眼的則是教育的學門界線。就像大多數的學門，教育學門的學者已被社會化成提出特定的問題、持有特定的預設、達成特定的目的（Hoskin, 1993），也像大多數的學門，大多數的知識由男性生產，這樣的知識如Spender於1981年曾提出「一般而言不是使女人隱而不見，就是把她們歸類為偏

差」(引自Peterson, 1993: 244)，⁶於是教育學門的學者或教授可能會抗拒去實施源自婦女運動倡議者和女性主義研究者的性別平等教育。

對照訪談所得，發現師範體系與半師範體系出身的參與者，在研究所階段很少直接接觸女性主義或是性別研究，尤其較早期的訓練更是如此，儘管比較年輕的參與者表示曾經修習性別教育課程，卻仍感受到性別議題的備受忽略，也曾聽聞男老師對女性主義或女性主義者發出不友善的評論，甚至避之唯恐不及：

我覺得教育學門整個對性別議題是忽視吧！（我：忽視？怎麼說呢？）就也不是那麼重要呀！就是幾個小時就可以結束的課，甚至它就是個研習就可以解決的問題。起碼我之前在X大學的觀察，我覺得這真的是太久了，這是從以前到現在，老師，也是男老師居多呀，所以都是他們的觀點居多呀！……甚至在某種程度上，我個人覺得我們這個學門把關心女性議題的這些老師，有點妳說妖魔化也不是，就會避而遠之。喔！妳們這些人（閩南語）喔！足厲害、足按怎（閩南語）！就道不同不相為謀這樣的感覺。（D教師）

另一位較資深的參與者也提及師資結構的困境：

在中等教育師培的師資裡面，就沒有人比較focus在性別教育。那這一個我覺得過去也有一點脈絡啦，因為早期如果你是師大畢業的，誰有

⁶ 臺灣女性學學會與高雄醫學大學性別研究所於2002年曾舉辦一場「檢視大專教科書性別意識研討會」，邀請多位在大專任教的女性學學會會員檢視教育學、政治學、哲學、社會學、法學、心理學與新聞學等領域中基本教科書的性別意識，其中有些論文後續刊登在臺大婦女研究室所出版的《女學學誌》第16與17期，其中與教育學門有關的包括蕭昭君（2003）、游美惠（2004）、楊巧玲（2004）。

特別這種專長？你要嘛就是什麼中文系畢業啦、要嘛就是教育系畢業、要嘛就是社會教育系畢業。所以我覺得現在的大學師資，除非他是很新的，或者是後來自己進修的。（F教師）

2. 授課者的組成透露跨越的困難與可能

儘管師資結構有其困境，但是從教學綱要的內容分析可以發現，絕大多數（19份）多少涉及跨領域的關懷，而從10位受訪者的學門認同來看，3位表示自己是跨領域或變動不居的，其中一位直言，性別議題在教育學門中一定不是主流，但因求學過程跨了很多領域，尤其博士階段所受訓練，使其即使並未專修性別，仍有相當的敏銳度，且任教之後具有推動性別平等工作的經驗，不至於像很多老師不敢嘗試如此專業的課程；學門認同為教育者則有6位，其中有的因所關注的次領域與性別間接相關而願意開課，有的透過自修有得於心進而開課，也有因生命經驗的啟發而想開課。其中一位表示，雖然自己的學門認同是教育領域，但喜歡的都不是核心的課程，一方面是因為核心的課程並不缺教師，很多教師都想授課核心課程，一方面是覺得教學就要教自己有感覺的，性別教育正是其中之一。由此看來，學門界線並非僵固不變，無論教育學門之內或是教育學門與其他學門如性別研究之間，都能透過模糊化、斷裂與跨越而滲透與分裂（Klein, 1993）。

另一個值得關注的現象是授課教師的性別比例，22位授課者中只有2位是男性，不到一成；但是根據教育部所列《100學年度師資培育之大學一覽表》中的中等學校師資培育機構逐一查詢，粗略估算共計352人⁷，女162位、男190位，男性比例為54%，兩相對照，中等師資

⁷ 只將專任並任教教育專業科目的教師納入計算，約為11個師資培育系（排除研究所）、40個師資培育中心（大葉大學師資培育中心網頁無法開啟）。

培育性別教育課程授課者的性別比例落差不小。當受訪者被問及對此現象有何看法時，全數都覺得在意料之內，認為性別議題一直多是女性投入，男性較少關注，性別教育亦然，一位受訪教師表示：

好像長久以來就都是這樣啊！即便到現在，還是有時候在某些場合，會被生理男揶揄說：「你講話要小心，女性主義者在這裡喔！」我想說：「在哪裡啊？」後來才知道他們在講我。所以就是覺得好像大家還是會認為這件事情是跟女生比較有關的。（C教師）

也有幾位受訪教師推測因為性別議題往往涉及女性受到壓迫，女教師因而較容易產生同理，其中一位猜想男性教師可能就會感到尷尬，因為「很容易就對號入座，講到後來好像就攻擊到自己，自己變既得利益者。」（D教師）另一位則以辦性別相關學術研討會的經驗，指出從事性別研究的女性比較多樣化，但男性的形象大致是固定的，並認為男性從事性別研究有風險：

會做這個研究的女的，各式各樣都有，但是男的做這個研究的，那個形象還滿固定的，他可能帶一點比較強烈的斯文氣息，我想他做這種研究首先要冒一些風險，就是說他可能被認為是同性戀者，或是說他向爭取女權的人靠攏，其實也是背叛他自己的同夥，所以我覺得男的來做這個研究在條件上就不是那麼有利啦！（J教師）

由此可見，知識充滿權力關係，並非性別中立（Alcoff & Potter, 1993; Lennon & Whitford, 1994）。

從另一個角度來看，如何召喚男性學者加入性別教育研究與教學的行列，亟待努力，女性主義立場論者Harding（1993）就曾指出，雖然認識論上的分離主義者（epistemological separatist）有其意義，

但是只為女人的女性主義是一種奢侈，畢竟我們想要改變世界，而不只是改變女人；就像受訪者C教師即使察覺性別領域仍被歸為屬於女性，還是期待男性增加，認為會對性別研究比較友善，她說：

性別研究本來就不只限於女生的議題，即便是關心女生議題，也不應該只有女生。如果站在我們關心所有受壓迫者的角度來看，就是一個解放的議題啊！比如說我也不是勞工啊，可是為什麼我要去談勞工議題？這沒道理嘛！那麼為什麼獨獨在性別的時候就會講成好像妳們一群人在那邊圍一個小圈圈互相取暖？我覺得這種性別上的偏頗很容易讓這個形象更加強化。（C教師）

B教師則持樂觀態度，認為性別較晚成為被研究的領域。是因為早期的教育學門培訓有所欠缺，所以能投入性別教育研究與教學的人有限，加上初始的研究以女性為主，所以很少男性從事研究或教學，但是隨著多元性別、性別氣質等議題的加入，未來能開課的男性教師可望逐漸增加。這正符應女性主義認識論者愈來愈重視並肯認差異政治（Alcoff & Potter, 1993; Harding, 1993, 2004; Lennon & Whitford, 1994）。

(二)有關性別教育課程的課程目標及教學內容

根據上述課程目標與單元內容的研究結果，至少凸顯了三個可以從女性主義觀點的知識／權力關係詮釋討論的現象：

1.教職女性化相關主題較少成為獨立的單元內容

女性主義認識論者強調女性的受壓迫經驗可以被轉化為認識上的優勢（Harding, 1993, 2004），這在課程目標與單元內容中相當醒目，但是教職女性化的議題卻很少受到關注。誠如內容分析所示，幾乎每份教學綱要都納入喚醒師資生的性別意識為課程目標之一，其中三分之一的教學綱要甚至視之為唯一的目標，然而只有2位授課者包

含了教師的性別意識之單元內容，其中1位把單元命名為「性別化的師資培育」，另外1位則命名為「學校中的女性教師」。由於女性師資生占多數⁸，把教職女性化加以問題化可能是師資培育課程中性別平等教育一個好的開始（Zaret, 1975, 引自Lather, 1994），即使師資生在課堂被引導以性別之眼去反思自己的經驗、檢視整個社會或學校教育，但可能無法確保她們能瞭解性別如何形塑教師工作的性質，並且把她們自己的處境視為一個開始。

另一方面，從訪談中發現，有些授課者的課程設計與安排始於師資生目前所處階段會面對的問題，如性別與親密關係，有的比較傾向從基本概念出發再慢慢貼近師資生的處境，有的則聚焦在對未來職場任教性別平等教育議題之認識，的確並未直接觸及或深入探究教職與性別的關係，就有一位受訪教師如此表示：

因為工作跟教育機會會提到職業選擇，所以並不會特別拉一個出來講教職女性化的部分，可是因為這個牽涉到他工作的選擇，然後也的確是很多學生都會講到他們從以前到現在的經驗，女老師比男老師多的情況。（A教師）

但是如果僅止於讓學生檢視自己求學經驗中的教職女性化現象，而未將之問題化，那麼「男生管、女生教」的性別垂直分工之權力關係（Agnew, 1989; Cosslett, Easton, & Summerfield, 1996; Spencer, 1997）仍可能被視為理所當然，陳金燕（2008）就指出高中以下學校多由比例上占少數（三成～五成左右）的男性掌握了管理與政策主導權（七成以上的校長），顯見權力資源是如何的性別傾斜。

⁸ 依據2010年版師資培育統計年報資料，中等學校師資類科共計4,927人，女性3,167、男性1,760人（教育部，2011：270）。

2. 女性主義／婦女運動相關主題付之闕如

雖然絕大多數的教學綱要都處理與性別有關的基本概念或理論，且單元數最多，而有關差異的議題也受到重視，但是只有5份教學綱要、共計8個單元明指女性主義或婦女運動作為單元內容，大約占類目1單元數的8%。詳而言之，如表5所示，絕大多數的教學綱要（19份）排定有關性別的基本概念或理論基礎（類目1）的單元，而且單元數居四個類目之冠；從表6則可看出，在類目1「性別的基本概念或理論基礎」的分析中，「有關差異的議題」占綱要的77%、占單元數的26%，僅次於「基本概念澄清」這個主題，某種程度地反映了女性主義理論肯認差異的發展趨勢（Alcoff & Potter, 1993; Harding, 1993, 2004），但是以女性主義或婦女運動作為單元內容者比例偏低。如何解釋這種現象？這可能或多或少地反映了學門之間的裂縫。如前所述，教育這個領域一般而言抱持著Peterson（1993）所稱「大男人主義的預設」（androcentric assumptions），女性主義或性別的論述不是隱而不見就是微不足道，師資培育者可能多認同教育學門，較難跨界到其他的領域，如婦女研究、性別研究。但是教育學門之內有些領域或研究議題仍與性別相關，如教育社會學、青少年心理學，由此來看，基礎學門對教育學門有其重要性，師資培育課程若流於工具化，忽略基礎學門對教育學門的意義（Furlong, Cochran-Smith, & Brennan, 2009; Furlong & Lawn, 2011），可能不利於性別教育的發展。

某種程度而言，這22位授課者已經透過開設性別平等教育課程跨越了學門的邊界，但是跨領域的師資培育者可能會面臨守門機制，感受到不屬於任何領域，而這種缺乏歸屬感的威脅，無論是直接的或間接的，都可能強烈到使人們不想嘗試（Klein, 1993）；就有受訪者提到在申請專題研究計畫之際，會考量學門的選擇將可能如何影響申請結果，最終大多還是選擇與教育領域相關的主題，投往教育學門，事實上，在臺灣，性別教育尚未成為選項，既不在教育學門，也不在性

別研究，相關期刊的學術性尚未獲得認可（Messer-Davidow, Shumway, & Sylvan, 1993; Stacey & Thorne, 1985）。而作為教育學門的成員，對女性主義或性別理論的熟悉度可能也是有限的；多位受訪者坦承對理論部分涉獵有限、運動部分沒有投入，在安排單元內容時，有些主題諸如女性主義理論、婦女運動發展，就會迴避；當被問及何以鮮少教學綱要正面納入「女性主義理論」或「婦女運動發展」單元時，E教師就簡單扼要地回答：「這剛好是我的弱點。」I教師則說：「為什麼沒有談這些（主題）？也是因為我自己的限制，其實這些東西我不是很熟，在這方面的沉浸沒有很長，根也沒有紮得很深。」E教師的學門認同是「跨領域／變動」類別，而I教師的學門認同是「教育」類別，但自認為位居教育學門邊緣，喜歡教授非核心的課程，包括性別教育，然而即使如此，兩人對於女性主義或性別研究的相關理論仍然陌生，亦即可能處於雙重邊緣，距教育學門與性別研究都遠，Klein（1993）所言透過跨越產生轉變並不容易。

3. 單一性別教育課程有其侷限

在中等師資培育課程中的性別教育應著重什麼，似乎尚無研究聚焦於此，⁹本研究援引具有官方效力《性平法》第15條法條沿革，大抵把教師的性別識能分為三種階段，進一步將之重新歸納為：喚醒性別意識、培養教學能力、培養處理校園性別事件能力，結果發現所分析的單元內容，認知與行動之間的落差頗為顯著；亦即多數的授課者似乎花較多時間協助師資生瞭解性別的基礎觀念、看見性別的跨學門性、思考性別與教育的關係，這些瞭解、看見與思考是否能夠轉化為未來的教學則有待進一步的研究。但是仍有受訪教師堅持喚醒性別意識重於一切，甚至訂為唯一目標，如D教師這麼說：

⁹ 李雪菱（2011）主張分階段，但那是針對在職教師的性別平等教育研習，而非針對中等師資職前培育課程。

我的教學目標是希望同學有意識的覺醒，最主要就是到這裡，真的，我的目標很簡單，就是這樣。因為我們師培有很多種課，他今天只要有那個意識，然後他剛好又修了教學原理，那他就具備了一些教學目標的概念、用什麼教學方法；他如果又修了課程發展，那他就知道怎麼去規劃課程；那他又有性別的意識，他可能就會起碼融入，至少在教學的過程當中，他會比較小心、比較敏覺。所以我會只設定這個（目標），就是因為其他東西其他課程應該要上。（D教師）

另一方面，期待單一性別教育課程涵蓋不同階段的所有課程目標或不同類目的所有主題內容有其困難，況且授課教師未必得知或是遵循《性平法》第15條法條沿革所言的三階段，加上前已述及中等師資職前培育教育專業課程選修空間有限，性別教育獨立開課比例不高，希冀循序漸進開出不同階段的課程可能不切實際，前文也曾提及《性平法》第15條的立法理由之二指出，除了開設性別平等教育專門課程，另一可行之道就是在所有的職前教育專業科目中融入性別平等教育觀念；就有受訪者如H教師被問及對開課比例現況的看法時，主張性別教育融入所有教育專業科目，至少融入必修科目：

我一直都不覺得開課是重點，重點是所有授課老師，你看我上教育心理學也會談到，我會切入。就是說不一定要有一門課，……在所有的必修課裡很有意圖地放進去，比如說心理學或談青少年的發展與輔導，因為是必修嘛！就應該放進去啊！（H教師）

但也有受訪者如G教師以教育行政這個科目為例，認為要融入所有教育專業課程難度頗高，因為每個科目都有既定架構，亦即以男性為中心，未必能夠加入性別議題，一旦加入，可能挑戰既有科目體系，況且授課者也未必具備性別意識：

如果放在教育行政，基本上還有難度。因為以前我也學行政，就發現行政有行政那一套運作模式，感覺上好像跟男性的思維比較一致，那女性進到行政的運作，可能她的思維也是男性的。那我在想，如果女性真的要做行政，也許會有另外一套行政運作的模式，可能甚至連結構都不一樣。所以現在如果插入這個（性別）議題進來，我不確定學行政的人有沒有能力去上這個議題，這又回到性別意識的部分。……也許在一節課裡去講（性別）OK，可是也許發現每個單元都必須再補充，可能會挑戰到整套課程架構，說不定女性的行政在主題的配置都要全部修改。（G教師）

D教師與H教師的主張有點類似Raymond（1985）所言，1970年代美國對成立婦女研究系所的論辯，D教師認為性別教育獨立設科有其必要，而其目標就在喚醒師資生的性別意識，接近分離論者；H教師認為應該融入其他教育專業科目，甚至不須另外開設一門性別教育課程，接近統整論者。表面上看，兩者無法比擬，在美國的爭議是關乎系所的存廢，更接近學門知識／權力的層次，而在臺灣只是關乎獨立開課或是融入其他課程，比較屬於課程完整性的層次。但深入探究卻不難發現，課程本身就反映出知識／權力關係，雖然H教師力主教育專業必修科目融入性別教育，但從G教師的舉例或可瞭解，這除了取決於授課者的性別意識，也關乎該學科是否轉變既有的概念架構，以及學科相關成員是否接受轉變（Stacey & Thorne, 1985）；無論視教育為學門或次學門，各教育專業科目，尤其是必修科，似乎都可能成為次領域或以此自居，然而若認識論上的性別不平等（Martin, 1982）仍屬實，那麼各科既有的概念架構可能難以轉變，而其成員可能也難接受，性別教育融入教育專業科目仍有侷限。

伍、結論與反思

本研究彰顯了於100學年度性別平等教育在中等學校師資培育教育專業課程中的不足，堪稱邊緣。何以致此？從女性主義的觀點來看，在很多學門中被生產與傳遞的知識都是男流的知識，排除了另一半的人口，這些學門之中不乏教育學門仰賴的母學門，如哲學、社會學、心理學。而師資培育與教育學門息息相關，若教育學門及其母學門能透過模糊化、斷裂與跨越而滲透與分裂，一方面汲取女性主義、性別研究的學術養分，轉變原學門既存的概念架構，一方面學門內的成員也能接受這樣的轉變，降低學門類別的守門機制，那麼在師資培育機構中開設性別教育課程可能比較不會受到歸屬感的威脅，進一步促使師資培育者／教育學門成員勇於跨界，更有自信地開設性別教育課程、更持續性地從事性別教育研究、甚至結合研究與教學系統性地研發教材與教法。事實上，如果認真看待性別平等的價值，我們不能忽視女性的聲音，以利達致「認識論的平等」（Martin, 1982: 133），甚至正因受壓迫的處境，女性具有獨特的認識世界的方式，以女性經驗為起點所生產的知識可望矯正男流知識的偏頗進而豐富之，也需要肯認女性之內的差異，但這不意味著只有女性才能生產知識、進行性別教育，而是需要更多男性教育學者加入性別教育研究與教學的行列。如果性別平等教育要在中等學校實施，我們不能容許性別教育課程在培育師資生的師資培育機構中成為被忽略的存有，甚至絕對缺席，這是很荒謬的。

對於未來的中等學校教師，我們應該在其職前培育的性別教育課程中安排些什麼？喚醒性別意識是必要的，而本研究發現絕大多數的授課者也都強調其重要性，甚至視之為唯一的課程目標，事實上，基層教師與性別意識的相關文獻已經指出教師的性別意識會對課程內容造成影響，對師資生而言，問題化教職女性化可以是喚醒其性別意識的起始點，甚至埋下改變「男生管、女生教」的性別垂直分工的種子。儘管如此，僅是喚醒性別意識可能不

足以讓未來的教師把性別教育融入學科或學習領域教學中，他們需要把性別意識付諸實踐的機會，而這可能需要一門以上的課程才能達成，大致上可以有兩種途徑：其一是性別平等的概念被融入在每一門教育專業科目中，如此一來，便實際地向師資生示範如何把性別教育融入其未來任教的學科領域；其二是開設階段性的性別教育專業課程，供師資生循序修習，如此一來，授課教師就不必嘗試在唯一的性別平等教育課程裡涵蓋太多的單元主題，企圖達到不同階段的教學目標。同樣重要的是，不同階段目標之下的單元內容或教學主題需要更精緻地探究，例如女性主義理論或婦女運動發展都可望脈絡化性別教育並深化性別意識，而這就需要跨學門的合作與努力，教育學門與性別研究學者透過模糊化、斷裂與跨越，進而滲透與分裂，以鬆動學門的界線，致力於師資職前教育性別教育課程目標的發展、核心概念的建構、教材與教法的研發。

上述諸多可能無一不難，但是如果性別平等是值得追求的價值，那麼性別平等教育的推動就是關鍵，而師資培育一直都是各種教育改革的基石，性別平等教育改革也不例外。可惜的是，公布已逾10年的《性平法》並未落實，雖然其第15條規定：「師資培育之大學之教育專業課程，應有性別平等教育相關課程」，但是教育部最新發布的「師資職前教育課程教育專業科目及學分對照表實施要點」只將選修科目由30項調為23項，原來的「兩性教育」／「性別教育」修正成「性別教育」，這與《性別平等教育白皮書》所言的「確保合格且具性別平等教育意識專業師資之養成」（教育部，2010：37）落差不小。事實上，立法院曾於2010年12月開了三次「性別平等教育法部分條文修正草案」公聽會，修正內容之一就是第15條增訂「師資培育大學之教育專業課程，應有至少兩門性別平等教育必修課程」，然而2011年6月的修訂並未通過該條擬新增的條文（全國法規資料庫，無日期）。爾後教育部又於2013年10月舉辦三場分區「研修性別平等教育法公聽會」，部分條文修正草案中增列第18條，其第一項擬訂「師資培育大學辦理教育專業課程，應提供二學分以上性別平等教育相關課程；修習師資培育課程之學生，應修

習二學分以上性別平等教育相關課程。」（教育部學生事務及特殊教育司，2013），但是同年12月的修訂仍未通過（全國法規資料庫，無日期）。可見在既有的教育專業科目學分要求增加必修性別教育相關課程仍有阻力。有待反思的是，抗拒來自何方？其間隱含什麼樣的權力關係？對教育學門與師資培育課程而言，更深切的反思應是：師資職前教育課程教育專業科目及學分如何擬訂？爲了落實《性平法》及《性平教育白皮書》，規範師資培育大學提供、要求師培生修習2學分以上性別平等教育相關課程，應是具體可行之舉，以期培育合格且具專業的性平教育師資。

就性別教育課程而言，雖然《性平法》的立法者提出統整論與分離論兩者並行的策略，在實際運作上各有難處，沒有進一步修法的支持，單就開課本身就有困境；本研究於101學年度下學期開始展開訪談之後，得知有些受訪者或其服務單位是在100學年度首度開課，有的甚至表示只開過那一次，因爲任職系所授課負擔已經達到鐘點時數，沒有開課空間，事實上，不少參與者由兩個單位合聘：研究所和師資培育中心，或是系所主聘、支援師資培育單位開課，因此即使開課意願很高，卻未能確保持續開授性別教育課程，也有受訪者提及師資培育單位找不到性別教育開課師資，勉強找到兼任、但流動率高，並不穩定。另一個結構性的限制是，師資培育機構受到少子女化衝擊，呈現縮編，中等師資亦不例外，有受訪者表示任教單位被校方視爲「賠錢貨」，開課就得更加「市場導向」，而在既非必修也非考科卻得付學分費的現實下，學生選修意願不高，開課不易。然而性別平等價值可以由市場法則主導嗎？即使可以，又是誰的意志？女性主義連結知識與權力的洞見，婦女運動透過倡議尋求改變的行動力，或可引領教育學者與師資培育機構關注《性平法》修法。

最後是對本研究的反思。當研究者以教育學門成員、師資培育者、性別教育授課者的位置，藉由女性主義觀點檢視學門知識與師資培育課程的權力關係，就趨近女性主義立場論所謂的「強客觀性」，亦即透過從一個立場中持續地反省與自我批評，以期合理化鑲嵌在社會情境中的知識宣稱

(Harding, 1993, 2004)。雖然內容分析僅以一個學年度為範圍，可推論性自有限制，但因大學院校與技職院校課程資源網具系統性與開放性，能夠加以檢驗，而納入自己的教學綱要進行內容分析，正是自我揭露，而非置身事外；訪談部分，招募到將近一半的授課教師，而且具歧異性，使同為授課者的研究者獲益良多，發現自己在設計單元內容時有所忽略，如教職女性化、女性主義理論，就像哪些科目被配置為必修教育專業科目有待檢視，哪些教學主題被安排在性別教育教學綱要之內或是被排除都值得省思。除了看見侷限，也浮現可能性，授課者彼此間的連結有待後續努力，讓邊緣成為發聲的立基，讓集結成為跨越的力氣／利器。

誌謝：感謝匿名審查委員提供精闢的意見與專業的建議，提升本研究的嚴謹度。本研究承蒙行政院科技部專題研究計畫之經費補助（NSC101-2629-H-017-001與NSC102-2629-H-017-001-MY2），特此致謝。

參考文獻

(一)中文部分

立法院法律系統（無日期a）。性別平等教育法修正沿革。2014年12月10日，取自[http://lis.ly.gov.tw/lgcgi/lglaw?@78:1804289383:f:NO%3DE01773*%20OR%20NO%3DB01773\\$\\$11\\$\\$\\$PD%2BNO](http://lis.ly.gov.tw/lgcgi/lglaw?@78:1804289383:f:NO%3DE01773*%20OR%20NO%3DB01773$$11$$$PD%2BNO)

立法院法律系統（無日期b）。性別平等教育法第十五條法條沿革。2014年12月10日，取自[http://lis.ly.gov.tw/lgcgi/lglaw?@2:1804289383:f:NO%3DE01773*%20OR%20NO%3DB01773\\$\\$10\\$\\$\\$NO-PD](http://lis.ly.gov.tw/lgcgi/lglaw?@2:1804289383:f:NO%3DE01773*%20OR%20NO%3DB01773$$10$$$NO-PD)

全國法規資料庫（無日期）。性別平等教育法沿革。2014年12月10日，取自<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?PCode=H0080067>

李淑菁（2011）。性別教育的論述角力：教師的詮釋與想像。《教育與社會研究》，22，39-92。

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教育課程設計與教學實踐。《女學學誌：婦女與性別研究》，28，133-174。

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。臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。

郭玉霞（1996）。教學專業化。載於黃光雄（主編），《教育導論》（頁313-319）。臺北市：師大書苑。

教育部（2010）。性別平等教育白皮書。臺北市：作者。

教育部（2011）。中華民國師資統計年報：民國九十九年。臺北市：作者。

教育部（無日期）。主管法規查詢系統—師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點（民國102年6月17日發布／函頒）。2014年12月10日，取自<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=GL001133&KeywordHL=教育專業&StyleType=1>

教育部學生事務及特別教育司（2013）。本部訂於102年10月7日、14日及28日舉行研修性別平等教育法公聽會。2014年12月10日，取自

<http://www.edu.tw/news/detail.aspx?Node=1089&Page=21233&Index=1&wid=6635a4e8-f0de-4957-aa3e-c3b15c6e6ead>

莊明貞（1997）。從師資培育觀點談兩性教育課程實施的困境與展望。北縣教育，20，24-29。

莊明貞（2002）。九年一貫課程性別議題之知識與權力分析。教育研究資訊，10（6），1-18。

陳金燕（2008）。性別與教育：從《性別平等教育法》談起。研考雙月刊，32（4），79-92。

陳雅玲（2011）。澎湖縣國小教師性別平等意識與教學實踐之相關研究。臺南大學教育學系課程與教學澎湖碩士論文，未出版，臺南市。

游美惠（2001）。性別意識、教師增能與性別教育的推展。中等教育，52（3），42-57。

游美惠（2002）。性別意識、使命感與教師專業成長：以性別平等教育的推動為例。教育研究資訊，10（6），45-62。

游美惠（2004）。性別權力與知識建構：檢視《親職教育》教科書與論述分析。女學學誌：婦女與性別研究，17，1-46。

黃碧惠（2007）。雲林縣國小教師性別平等意識與性別平等教育研習需求之研究。明道大學教學藝術研究所碩士論文，未出版，彰化縣。

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。性別平等教育季刊，19，86-97。

楊巧玲（2004）。插花的女人：臺灣的教育社會學教科用書性別意識之檢視。女學學誌：婦女與性別研究，17，47-83。

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。

管中閔、于若蓉（2000）。臺灣社會科學引文索引資料庫的建置概況。人文及社會科學簡訊，3（2），66-70。

熊慎敦（2004）。基層教師性別意識發展與覺醒歷程之研究——以臺北市高

中職教師為例。臺北大學社會學系研究所碩士論文，未出版，新北市。

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

蕭昭君（2003）。國小師資培育教導的是誰的知識？語文教育入門教科書性別內容的初步檢視。《女學學誌：婦女與性別研究》，16，1-39。

魏美娟、方文慧（2011，11月）。我國大學性別教育課程實施之研究：質與量的觀察。游美惠（主持人），論文發表於國立高雄師範大學所舉辦之大專院校的性別課程與教學「高等教育之性別主流化」學術研討會，高雄市。

(二)英文部分

Agnew, D. (1989). 'A world of women': An approach to personal and career development for women teachers in primary school. In H. De Lyon & F. W. Migniuolo (Eds.), *Women teachers: Issues and experiences* (pp. 67-82). Milton Keynes, UK: Open University Press.

Alcoff, L., & Potter, E. (1993). Introduction: When feminisms intersect epistemology. In L. Alcoff & E. Potter (Eds.), *Feminist epistemologies* (pp. 1-14). New York: Routledge.

Apple, M. (1983). Work, gender, and teaching. *Teachers' College Record*, 84(3), 611-628.

Bezucha, R. J. (1985). Feminist pedagogy as a subversive activity. In M. Culley & C. Portuges (Eds.), *Gendered subjects: The dynamics of feminist teaching* (pp. 81-95). Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.

Blackwell, P., Applegate, J., Earley, P., & Tarule, J. M. (2000). *Education reform and teacher education: The missing discourse of gender*. Washington DC: American Association of Colleges for Teacher Education.

Cosslett, T., Easton, A., & Summerfield, P. (1996). *Women, power and*

- resistance: An introduction to women's studies*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Furlong, J., Cochran-Smith, M., & Brennan, M. (2009). *Policy and politics in teacher education: International perspectives*. London: Routledge.
- Furlong, J., & Lawn, M. (Eds.). (2011). *Disciplines of education: Their role in the future of education research*. London: Routledge.
- Harding, S. (1993). Rethinking standpoint epistemology: What is 'strong objectivity'? In L. Alcoll & E. Potter (Eds.), *Feminist epistemologies* (pp. 49-82). New York: Routledge.
- Harding, S. (2004). Introduction: Standpoint theory as a political, philosophic, and scientific debate. In S. Harding (Ed.), *The feminist standpoint theory reader: Intellectual & political controversies* (pp. 1-16). New York: Routledge.
- Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2007). *Feminist research practice: A primer*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hoskin, K. W. (1993). Education and the genesis of disciplinarity: The unexpected reversal. In E. Messer-Davidow, D. R. Shumway, & D. J. Sylvan (Eds.), *Knowledges: Historical and critical studies in disciplinarity* (pp. 271-304). Charlottesville and London: University Press of Virginia.
- Klein, J. T. (1993). Blurring, cracking, and crossing: Permeation and the fracturing of discipline. In E. Messer-Davidow, D. R. Shumway, & D. J. Sylvan (Eds.), *Knowledges: Historical and critical studies in disciplinarity* (pp. 185-211). Charlottesville and London: University Press of Virginia.
- Laird, S. (1988). Reforming "woman's true profession": A case for "feminist pedagogy" in teacher education. *Harvard Educational Review*, 58(4), 449-464.
- Lather, P. (1994). The absent presence: Patriarchy, capitalism, and the nature of

- teacher work. In L. Stone (Ed.), *The education reader* (pp. 242-251). New York: Routledge.
- Lennon, K., & Whitford, M. (1994). Introduction. In K. Lennon & M. Whitford (Eds.), *Knowing the difference: Feminist perspectives in epistemology* (pp. 1-14). London: Routledge.
- Martin, J. (1982). Excluding women from the educational realm. *Harvard Educational Review*, 52(2), 133-148.
- Maxwell, J. (2002). Understanding and validity in qualitative research. In A. M. Huberman & M. B Miles (Eds.), *The qualitative researcher's companion* (pp. 37-64). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Merriam, S. (2002). Assessing and evaluating qualitative research. In S. B. Merriam & Associates (Eds.), *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis* (pp. 18-33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Messer-Davidow, E., Shumway, D., & Sylvan, D. (Eds.). (1993). *Knowledges: Historical and critical studies in disciplinarity*. Charlottesville, VA: University Press of Virginia.
- Miles, M., Huberman, M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peterson, V. S. (1993). Disciplining practiced/practices: Gendered states and politics. In E. Messer-Davidow, D. R. Shumway, & D. J. Sylvan (Eds.), *Knowledges: Historical and critical studies in disciplinarity* (pp. 243-267). Charlottesville and London: University Press of Virginia.
- Raymond, J. (1985). Women's Studies: A knowledge of one's own. In M. Culley & C. Portuges (Eds.), *Gendered subjects: The dynamics of feminist teaching* (pp. 49-63). Boston, MA: Routledge & Kegan Paul.
- Sadker, M., Sadker, D., & Hicks, T. (1980). The one-percent solution? Sexism in teacher education texts. *Phi Delta Kappan*, 61(8), 550-553.

- Sanders, J. (2002). Something is missing from teacher education: Attention to two genders. *Phi Delta Kappan*, 84(3), 241-247.
- Scott, J. (1988). *Gender and the politics of history*. New York: Columbia University Press.
- Spencer, D. A. (1997). Teaching as women's work. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (Vol. I, pp. 153-198). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Spencer, L., R. J., & O'Connor, W. (2003). Analysis: Practices, principles and processes. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 199-218). London: Sage.
- Stacey, J., & Thorne, B. (1985). The missing feminist revolution in sociology. *Social Problems*, 32(4), 301-316.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Titus, J. (1993). Gender messages in education foundations textbooks. *Journal of Teacher Education*, 44(1), 38-44.
- Warren, C. (2012). Interviewing as social interaction. In J. F. Gubrium, J. A. Holstein, B. Marvasti, & K. D. McKinney (Eds.), *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft* (2nd ed., pp. 129-143). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Zittleman, K., & Sadker, D. (2002). Gender bias in teacher education texts: New (and old) lessons. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 168-180.
- Zittleman, K., & Sadker, D. (2003). The unfinished gender revolution. *Educational Leadership*, 60(4), 59-63.