

載於潘慧玲主編(2000), *教育議題的性別視野*(頁223-249)。台北:臺灣師範大學。

## 第七章 性別視域的教師生涯

潘慧玲

### 壹、前言

教育活動在我們的日常生活中不斷地在進行,使得許多人自認為蠻瞭解教育工作、教師生活是怎麼一回事。然而,如果仔細思索,可以發現我們好像瞭解,卻又不能完全確知教師工作的性質、內涵與其複雜性。於是,有許多的社會學家著手於教師工作、生涯的探究。

生涯的意義在早期被界定為循著一定階梯攀升的歷程,這樣的定義被用於解釋教職時,教職便顯得是「無生涯的」(careerless)(Lortie, 1975),因為教職中只有少數的行政工作,並無明顯的層層階梯可供攀爬。此外,生涯被認為是具延續性的,如果一個人進入某一行業即離職,便表示其生涯生諾並不高。上述對於生涯的定義,事實上隱含了男流(manstream)的意識型態,將一般以男性為主的行業所發展出的生涯概念,用於佔多數的中小學女教師身上是否適合,是須加質疑的。無怪乎出現於早期社會學家作品中的女教師,多呈現負面的形象。她們被認為不具進取心,對於行政工作沒有濃厚興趣,經常為了家庭而中斷教職,欠缺生涯承諾等。

受到女性主義的影響,教育領域的探索視野不斷地擴展,許多的文化刻板印象遭到挑戰與顛覆,而女教師的工作與生活也開始出現不同的解讀面貌。本文主要在點出性別觀點如何幫助我們檢視對於女性生活世界的詮釋可能產生的扭曲,以及如何更公允、更妥切地看待女性的發展。故而,文中先鋪陳不具性別意識的早期社會學家,是如何描寫女教師的;其次,隨著性別視域的開展,分析學者如何重新定義與詮釋往昔的生涯概念。最後,則希望透過一些實徵研究的發現,讓讀者更進一步感受與瞭解女教師如何看待其生涯。

### 貳、早期社會學家筆下的女教師

早期社會學家對於教師所作的探究,正反映了社會大眾一般所持的看法,其中隱含許多的文化刻板印象。如果我們抽絲剝繭地梳理這些與教職相關的文化信念,可發現其中透露著發人深省的性別訊息。首先,可以看到的是社會所模塑的「男女有別」刻板印象:男性是積極、進取、粗心的等等;女性是溫柔、被動、細心的等等。在這些特質的區分下,「男主外、女主內」的意識型態復被強化,因而家庭成為女性的生存空間。當工業社會來臨,學校大量興起,女性開始進入教職。然而女性由私領域進入公領域,除了現實因素使然(例如女性只需被支付男性一半或三分之一的薪資等),<sup>1[1]</sup>其中更歷經了意識型態的蛻變,教職被解釋

---

<sup>1[1]</sup> Weiler(1989)曾對中小學以女性佔大多數的現象進行歷史分析,她提出十九世紀因應著工業社會的來臨,學校大量擴充,形成教師需求量的激增。當時女性受教程度提高,加上教師工作較之女工有較佳的薪資待遇,而當女性被阻於其他專業門前不得而入,而雇方只需支付男性一半或三分之一的薪資給女性時,便有越來越多的女性進入中小學。

為家務 ( domesticity ) 的延續，故為「女性真正的專業」( true profession )( Acker, 1995 ; Feiman-Nemser & Floden, 1986 ; Weiler, 1989 )。當愈來愈多的女性投入教學工作，形成教職女性化 ( teaching feminization ) 的現象，也使一般人更加地認為教學對女性而言實在是一理想的工作。但是，當女性走入學校，她們並未走出家庭。為了照顧孩子，女性經常需要中斷職業生涯，或是無法投注心力於行政工作，而這樣的選擇到了社會學家的筆下，卻往往變成不夠進取、生涯承諾 ( commitment ) 較低。

此外，在有關女教師生涯的研究中，「婚姻」似乎獲取了研究者全部的關注力，婚姻變成與女性脫不了關係，彷彿所有的女教師都是已婚者！而在婚姻的討論上，總會將其歸為一項解釋女性較不具企圖心的原因。與此相對照，男性的婚姻鮮被提及，因此，我們不太清楚男性是否因為對於家庭的承諾而影響其生涯決定，也不清楚家庭是否成為男教師全心活躍於教育舞台的重要支柱 ( Acker, 1994 )。以下即分別描述女教師在早期社會學作品中所呈現的形象：

### 一、女性欠缺工作承諾與進取心

在一些社會學家的眼中，女性在其生涯中的表現並不太積極。Lortie ( 1975, p. 88 ) 曾分析教師對生涯的看法，他指出大多年輕教師並不滿足於將終身投入教室教學。男性希望透過教學轉入行政工作；女性則將教學視為婚姻與母職的補充。對女性而言，教學是婚姻的「過渡站」( "pass over" )( Lortie, 1975, p. 89 )，這種看法亦見於其他研究中。Grambs 指出教師工作對於不同性別的教師具有不同的意義；對男性而言，教職是一攀升生涯階梯之路，但對女性而言，則是通往婚姻或是離開專業之路。Mason、Dressel 與 Bain 亦曾提及雖有少數單身和已婚女教師有強烈的工作承諾，但大多的教師進入教職不是為了在學校畢業後與結婚前找尋一短暫的探索旅程，就是為了貼補家用 ( 引自 Biklen, 1983 )。

### 二、女性重感性且少自主能力

除了在工作表現不夠投入，社會學家對於女性的一些特質亦有負面性的評述。根據 Dreeben ( 1970 ) 的說法，女性行業「訴諸於心多於腦」( appeal more to the heart than the mind )，女性被認為是重感性而輕理性。此外，Dreeben ( 1970 ) 更提出女性傾向於具附屬、臣服的性格，而 Simpson 與 Simpson 亦指稱女性的人格特質使其需要科層組織的控制( 引自 Biklen, 1983 ) 無獨有偶地，Jackson( 1968 ) 也指出當女性依其直覺、感情而非理性行事時，她們是在展現女性的特質。上述的這些說法，將女性形容成理性不足且無自主能力的個體，因此需要學校中的校長來監督、領導與掌控。

### 三、女性與婚姻緊密連結

當談及女性生涯發展時，婚姻經常是早期社會學家討論的一個重要焦點。女人總被放在家庭的脈絡中看待，對於她們的討論似離不開家庭的角色。如此作法忽略了未婚女性，也忽略了家庭之外的因素如何影響女教師的生涯 ( Acker, 1994 )。除了將女性與婚姻作連結外，家庭更被視為影響女教師生涯的一個負面因子，因為在傳統的生涯定義中，持續性是衡量生涯承諾的一項重要指標，一些社會學家 ( 如 Dreeben, 1970 ; Lortie, 1975 ) 以女性為照養孩童，無法繼續教學工作為證據，評斷她們對於工作欠缺承諾；而女性對於家庭的投入，也被認為減低了她們追求行政晉升的動力。

#### 四、女性佔大多數影響教職的專業性

Etzioni 將教學與護理、社會工作等並列為「半專業」，原因是訓練時間短、欠缺對於技術知識的掌控、較之其他專業，有較少免於受監督的自主性。所列原因雖多，但均與女教師為大多數的事實有關，教職被認為是女性的工作（引自 Biklen, 1983）。Parsons (1959) 即曾提出教學工作以養護 (nurturance) 為主，使其無法獲得專業地位。教職，至少是小學教職，在 Parsons 眼中成為「專業母職」 (professional mothering) 而 Simpson 與 Simpson 更直接地指陳教學永遠無法成為專業，是因為女性佔了多數（引自 Acker, 1994；Biklen, 1983）。對於女性佔多數造成教職專業地位低落這樣的推論，Acker (1994) 斥之為過於簡化因果關係，究竟教職的專業地位所反映的是女性地位，抑或是女性佔多數的結果，值得深思。

#### 參、性別視鏡下的女教師生涯

有關女性主義的教科書與相關論文在一九七〇年代末與一九八〇年代初討論女性與教育的主題時，留有許多篇幅探討女教師及其生涯，這種情形可見於英國的學術界。至於美國，則有不同的發展，其有關教師的研究晚於對於學生的研究，而一九八〇年代初期有關女性教育人員的研究，則較偏於行政人員 (Acker, 1995a)。綜觀這些應用性別分析於教師工作上的研究 (如 Acker, 1989, 1992, 1995；Biklen, 1983, 1995；Casey, 1993；Evetts, 1989, 1990；Shakeshaft, 1989；Weiler, 1988)，可知其旨在重新省思吾人有關男女的文化信念如何以明顯或隱微的方式影響教師的工作。在作這樣的探討時，性別雖被置於研究者視域的中心，但誠如 Acker (1995a) 所言，由於學術知識長期以來奠基於男性經驗，女性經驗不是被忽略，便是被隱沒於男性經驗中，因而，性別分析的研究常成為以女性為主體的研究。不過這樣倒有一個好處，以女性為中心的研究將可填補原有學術知識中的漏洞。以下所要分析的，即在以女性為主體的前提下，所進行的概念反思、檢視與翻轉。

##### 一、翻轉傳統的教學生涯定義

早期研究中對於生涯的概念係建基於企業界研究所發展出的預設，例如假定生涯是有著越來越多責任且不間斷的職位階階 (Feiman-Nemser & Floden, 1986, p. 506)。Becker (1970) 曾對過去一般人所理解的生涯作以下的描述：

個體在其行業中，對機構、正式組織與非正式關係等網絡所作的一系列類型化的適應。這一系列的適應主要是考量在不同職位上的升遷或降職，這些職位依聲望、影響力、薪資而有所區分 (p. 165)。

在傳統的定義中，生涯具有一貫性、持續性，且含有具計畫性地攀爬職位階梯的意涵。然而這樣的概念逐漸被一些近期的研究所推翻，許多女教師在提及她們對生涯的知覺時，指出持續性並非是她們工作中的一項重要特徵 (Feiman-Nemser & Floden, 1986, p. 511)。此外，互動論觀點的提出，亦提供生涯的另類解讀。Hughes (1937) 曾將生涯區分為客觀與主觀二層面：客觀生涯包含職位與地位的正式結構，而此組成了生涯階梯；主觀生涯則是由個人對於自己生涯的變動觀點所構成。互動論學者強調生涯的主觀面向，這樣的生涯觀並不預設著升遷或是有計畫性地轉換工作。另者，它亦擴展了生涯的概念，主觀生涯並不只以工作領域的發展為核心；生涯是個人的經驗，故與工作、生活周遭相關的經驗，均為構成個人生涯的一部份 (Evetts, 1990)。如果我們留意教師生涯研究

的發展情形，可以發現在一九八〇年代互動論成為學者研究教師生涯的重要觀點。<sup>2[2]</sup>

傳統的生涯定義在互動論學者的筆下雖獲得不同詮釋的機會，Sikes、Measor 與 Woods (1985) 即曾指出成人的生涯通常是自我與情境間辯證關係的一種結果，然而有關女性在現今的社會脈絡中如何解讀其生涯意義這方面的議題，互動論學者並未加以處理，反倒是應用性別分析的作品，方適切地呈現了女性經驗。例如 Biklen (1983, 1995) 以美國小學老師為探討主體，發現所訪談的女教師為了家庭，常有不持續性的教學生涯，但這些老師仍會透過不同的管道讓自己不陌生於教育工作。因此，她們的教學生涯雖有中斷，她們卻主觀地認為自己一直在工作。至於行政工作，這些老師並不顯現太大的興趣，她們全心投入教學工作。在她們眼中，行政工作會浪費她們優異的教學天份，且讓她們處在一個科層體制中覺得無力感的位置。由 Biklen 的研究中，可以發現具有持續性與職位階梯性的傳統生涯觀並無法適用於女教師身上。

## 二、新解生涯承諾的意涵

生涯承諾的含意指的是對自己工作的投入與認同，傳統上這常由兩方面加以評斷：一是對於工作會投入的時間長度以及所抱持的生涯目標；另一則是為了完成工作是否不計時間全心投入 (Biklen, 1995)。如果以這樣的方式衡量女教師的教學，可以發現承擔家庭責任的女性，可能會因為先生轉換工作地點或是幼小孩子或親人需要看護，而中斷職業生涯，或者女性將重心放在學生身上，志在教學而非行政，像這類的人皆被認為對工作的承諾不高、欠缺進取心。女性的家庭與工作常被認為是相對立的；女性對於家庭的付出，對其工作承諾有負面性的影響。然而，Hall 在其研究中，發現女教師具有多重承諾，她們並不是將工作擺在家庭之後 (引自 Feiman-Nemser & Floden, 1986, p. 519)。Evetts (1990) 亦指出生涯的成功可以是工作與家庭間的維持平衡，而非升遷的成就；生涯的承諾可表現於良好的教室教學，而非職業上的變動。另 Biklen (1983, 1995) 研究中的女教師在職場中進出，展現教學而非行政志趣，這些研究使得原有的生涯承諾意涵，有了不同的解讀。

## 三、釐清教師工作是選擇也是限制

如果我們仔細思索一個人進入某一行業，是否全然是個人自由意志的選擇？答案恐是否定的，因為這其中雖含有個人選擇的成分，但無可否認地，也受到了外在結構的限制。在闡釋教職女性化 (teaching feminization) 的現象時，除可從歷史的角度觀之，亦可由社會學的觀點切入。女性擔任教師，除了其個人的興趣與能力的考量，事實上，結構性因素也產生不小的影響。結構性因素可由兩方面解析：一是文化信念：社會對於性別角色的期待；二是現實環境：包括政治、社會、經濟結構，以及國家所推動的政策等。女性在社會歷程中習得性別的文化規範，通常會有「教職工作適合女性」的想法，這種文化的規約便是一種限制！此外，教師工作的性質使得女性較能符應社會期待兼顧家庭，教職的從事在這種情形下，亦形同一種限制。在 Bernard 的研究中，有些女性為兼顧家庭與專業的角

---

<sup>2[2]</sup> 一九八〇年代以互動論觀點所作的教師生涯作品可見於 Ball 與 Goodson (1985) 所編 "Teachers' Lives and Careers" 一書中收錄的文章，以及 Sikes、Measor 與 Woods (1985) 所作的研究—"Teacher Careers: Crises and Continuities"。

色，選擇一些傳統上與女性緊密連結的工作，而 Nelson 亦指出在一個對於婦女角色有其傳統預設的情境中，教師是一項能融合家庭與工作承諾的工作（引自 Feiman-Nemser & Floden, 1986, p. 519）。

#### 四、探掘女性在生涯發展上的限制與因應

過去的研究，常由表面呈現的現象透過性別刻板印象進行解讀，因此，承擔家庭責任的女性被責備為生涯的承諾不高。然而，在真正瞭解女性的處境、傾聽女性的聲音後，整個解讀的方向作了改變。女教師的真實生活開始被探索、揭露，因此，我們可以看到有些女教師在忙碌一天後，回到家裡動彈不得（Acker, 1995b），為了善盡母職，費盡心思安排托兒事宜（Evetts, 1990）；我們也可以看到女教師為了孩子還小，將生涯發展分成兩階段進行或是延宕自己的生涯發展（Evetts, 1990）。當然，除了家庭，配偶有時也是影響女教師工作的因素，學者也描繪了女教師如何抗拒先生的阻擾（Biklen, 1983, 1995）。許多工作與家庭方面的研究呈現了女教師在發展其生涯時所面臨的問題、限制或是掙扎，當然也呈現了她們在這些困境中所展現的主動性。

### 肆、女教師眼中的教師生涯

在以性別觀點作了教學生涯的概念釐析後，此處想透過不同的實徵研究，展現女教師如何看待自己的生涯，所作的分析顯現了女性主體的聲音。然而受到後現代主義的影響，「女性」（women）本身是否為一統一（universal）的概念，曾引起許多的爭議，因為女性依其年齡、階級、地域、種族、性取向等而有所差異。因此，在閱讀西方有關女教師生涯的相關研究時，會發現不同的文化情境下的女性，將會對教職的意義有不同的解讀。雖是如此，女性在今日大多的社會脈絡下，仍可抽離出部分雷同的社會化歷程。亦即，婦女間雖有不同的經驗，卻也有相同的認同。本乎這樣的前提，以下所要呈現的將包括西方學者<sup>3[3]</sup>與我<sup>4[4]</sup>所作的實徵資料。由於我的重點不在凸顯女性間的相異處，故不作太多文化間差異的比較分析，僅放入一些比較屬於女性所共同走過的軌跡。

#### 一、非計畫性的生涯發展

在 Lyons 的研究中，具生涯導向的教師十分清楚自己的生涯目標，故能有計畫性地為每一步的升遷作準備。但是，這樣的模式在一些女教師的研究中並不全然可以見到（引自 Grant, 1989）。在許多女教師的生涯發展中，生涯並非事先經過規劃的，在她們的想法裡，當老師就是專心的從事教學，並沒有想到要擔任行政工作。Grant（1989）在她對副校長的訪談中發現大多的教師在剛開始從事教職時，腦中並沒有清楚的生涯計畫，有一位副校長說道：

我想要把自己的工作做好，去享受工作的樂趣。我從來沒想到過要去作其

---

<sup>3[3]</sup> 文中將援引四位西方學者的作品，其中 Acker(1992,1995a) Evetts(1989, 1990)與 Grants(1989)的研究脈絡是英國，Biklen(1983, 1995)的研究國家則是美國。

<sup>4[4]</sup> 為了走入女教師的生活世界，瞭解她們如何詮釋自己的教學生涯，我進行了兩位國中女教師的訪談。這兩位教師一位姓高，一位姓楊（化名），她們都有十多年的教學年資。年紀大約四十歲中旬的高老師有多年的行政經驗，目前在學校中擔任主任的工作；三十歲下旬的楊老師原為專任教師，但在新學期將嘗試副組長的行政職務。

他的事。我們沒有．．．我們沒有想到生涯的結構，你就是等著被問。我們是屬於做好自己工作，希望獲得別人的肯定，然後就會獲得別人給你機會的那一類的人。(一位副校長的訪談)(Grant, 1989, p. 39)

而我所訪談的兩位教師也一致地表示在先前十多年的教學過程中，一心一意只想把書教好，根本沒有動過行政的念頭。高主任在她至今二十年的教學生涯裡，前十五年都是專職的教師。

在這十五年當中，我跟同事的相處都是比較屬於藝能科的老師，同時在同事的眼中，我是屬於比較有主見的那一種人，什麼事情我都有自己的主張。這些主張在她們來講，也不是自私的，也不是說為我個人的，同事會附和我的看法．．．(高主任訪談)

高主任開始從事行政工作是在她換了一所服務學校後。在與新校長會面的第一次，她主動提出學校工藝教室的規劃構想，而後續的表現使她在校長心中留下深刻印象，這才開始了她行政之旅。至於從小就想當老師的楊老師，在教學十多年的生涯中，從未有擔任行政工作的想法，她想在新學期轉換跑道，主要是因教學說話過多，嚴重影響到身體。

在教師生涯發展過程中，家庭也是一項重要影響因素，使得她們並無法自覺可以充分地掌控生涯的進展。在已婚的女教師中，有孩子的婦女通常會在自己重執教鞭，而孩子都已上了學時，方會考慮生涯的發展(Evetts, 1989; Grant, 1989)，一位單身女性副校長回憶道：

在那個階段，我並沒有很清楚地決定自己的生涯。因為我剛有了 baby，因此所作的總是配合剛有 baby 的狀況。那時候我就只是照顧小 baby，我知道我在作自己覺得愉快以及擅長的事。在那個階段裡，我當然就沒有作任何生涯的決定。(一位副校長的訪談)(Grant, 1989, p. 40)

在女教師的生涯中，還有一個特色便是「外力」的促成。這個外力可能是「守門員 (gatekeeper)」，也可能是對個人具影響力的人。Evetts (1990) 使用「守門員」一詞形容有權力掌控升遷者，在她的研究中，「守門員」的鼓勵與建議是影響小學女校長生涯成就的一項重要因素。而在 Grant (1989) 的訪談中，亦發現關鍵時刻的生涯鼓勵一直是受訪者提及的話題。有一位副校長提到她工作了六年，在與一位新校長共事時，心中才有了生涯規劃圖。她支持校長的信念，參與學校革新課程的發展，後來受到校長的鼓勵，申請了副校長一職。在我的研究中，高主任在教學十五年後，受到校長的青睞，開始踏上行政之途。她由副組長的職務開始，歷經三年 (含副組長、組長) 的行政歷練，之後，受到同儕與校長的鼓勵，參加了主任考試。

外力的促成，除了「守門員」外，有時是來自對自己具影響力的人：

大約七年後，我開始對於學校感到不耐．．．我決定要作變動。我在找尋歷史科召集人的工作。那時候，Tom King 是歷史科顧問．．．他評量我們在歷史科部門裡的表現情形。我現在還很清楚的記得我們午餐時間坐在教師休息室中，他對我說「你下一步要作什麼？你知道，你不應該再申請歷史科召集人的工作，你可以作頭，申請副校長職位吧。」我說：「你在開玩笑，我怎麼可能作那個。」他說：「是的，你可以的，照我的話去做吧。」所以，我做了。(一位副校長的訪談)(Grant, 1989, p. 42)

## 二、教學生涯並一定是連續性的

英美國家受到心理學說的影響，普遍認為母親對於幼兒的成長十分重要（Evetts, 1990），因此，許多婦女因為育兒而中斷職業生涯，這種情形與臺灣的女教師有些不同。

在英美國家的女教師眼中，教學生涯並不一定是不間斷的。雖然她們的工作生活呈現了不連續的狀態：全時的教學工作被育兒所打斷，之後，又重新回到全時的工作，但許多女老師在 Biklen (1983, 1995) 的研究中，總是不斷地述說「她們總是在工作的」，Kate 即為其中一例。在訪談中，她說道：「我熱愛教學二十年了」(p. 33)，但事實上，她並未連續教了二十年。她喜愛頭兩年在一個都市型學校的教學工作，在有小孩後，她便往托兒所、一個大學教育系、以及一個藥物防治中心找了兼職的工作，而在這段期間裡，她也修得了教學碩士學位。雖然 Kate 認為她自己一直是個老師，但她並非一直擔任全職的教學工作，Kate 和她的同事都認為養育小孩並不就代表生涯生計不高。這些女性有段時間雖未實際教學，但還是和以前的同事保持聯繫，因此對於學校發生什麼事並不陌生。有時候，她們也在家開設托兒中心，或從事一些與孩子有關的教育工作，她們仍撰寫教學日誌，一直將自己當成老師，計畫著返回教職（Biklen, 1995, p. 33）。

在 Acker (1992, 1995a) 的研究中，亦呈現著生涯的片段、偶發性質。Acker 針對一所英國小學觀察多年，她發現教師心中雖有些臨時性的想法，但她們通常並不願確切地提出長程的生涯規劃。有些較為年長的婦女回想起當時的某些決定覺得是「錯誤」，影響了她們生涯的進展。她們常隨著居家住所而離開教職，但重入教職可能是在地方上某一個小店中偶遇的機會。有時她們進出教職好幾次，有時甚至從事教學領域之外的工作。一些年輕教師在外工作的時間相對而言，就少得多了，她們有些會找些兼職工作，但全都得為育兒而費心。有一些年輕女教師在 Acker 研究的初期（1987 年），均表示並沒有太多的野心，能有一份工作已是幸運，但到了一九九〇年代，她們已成了副校長（Acker, 1995a, p. 129）。這些女老師的故事，顯現出她們的教學生涯並非傳統模式可作解釋，人生中某些時刻所作的妥協、讓步，使得生涯無法呈現出一連續性的狀態。

## 三、賣力地在教職舞台上演出

不管是在我自己或是 Acker (1995a)、Biklen (1983, 1995)、Evetts (1990) 的研究中，都可見女教師盡心盡力地付出。

擔任教務主任的高老師，在學校扮演著吃重的角色，為了協助帶動學校的革新，她常忙到晚上還在學校挑燈夜戰，寂靜的校園到了晚上比白天少了一份吵雜，讓高主任在忙了一天之後，能夠靜下來作些白天所無法進行的事。研擬經費申請計畫，協助教育局蒐集資料、草擬相關辦法，思考學校業務推動的細節等都是在日積月累的夜裡完成的。而維護孩子的受教權正是高主任努力不懈的原動力。她的行政年資並不很長，但總是用心地思考如何讓學校發展得更好。

當我們有研習的時候，我會積極掌握去研習，...我每次去研習的時候，我都非常專注，而且很努力地去思考，所以我發現研習對我來講也是一種腦內革命吧！每一次都會有新的概念產生，所以回來我一定會做筆記，然後馬上就去跟我幾個工作伙伴做討論，一討論下來我們就會擬定某些具體的作法出來。因為每個學校特色不同，我們學校哪些可以做，哪些不可以做，如果不可以做，我們要借重什麼樣的方式，如果真是不可行，我們就放棄它，所以

一定會有我們學校的特色出現。(高主任訪談)

教學十多年的楊老師，帶班有其獨到心得。從小就想當老師的她，一站上講台，馬上就精神抖擻，使出渾身解數想讓孩子願意聽她說，也能注意聽她說。她覺得教學對她的意義是學生有成就感，而且成就感不僅止於讀書。

當我看到學生很有成就感的時候，那我人生的意義就達成了，而且這個成就感不是只有在課業方面，我希望我的學生他們更懂得怎麼去做人...所以我的成就是當我感受到學生在各方面身心的發展，然後學業成就方面，而且學業成就還是其次，我倒覺得身心的發展，那種人群的關懷，那種同學彼此之間的感情，或者是跟老師之間的感情，那種很溫馨的感覺，當學生給我這種感覺的時候，我就覺得很滿足了。(楊老師訪談)

Biklen (1983) 曾以理想主義形容她所觀察的女老師，老師們心中所關切的是如何做好一份工作，而不是考量生涯的晉升。在 Vista 小學裡，Babara 曾有一次機會可以接任「教學專家」的職務，但她卻回絕了，因為她自覺教學時間不夠長，無法勝任。等到第二次機會來臨時，Babara 坦然接受，因為這一次她覺得自己應該可以做好那份工作。此外，Vista 小學的老師們投入教學的情形也時常可見，例如 Kate 很少到教師室用午餐，她希望能趕緊將學生早上所交的作業改完，好在下午時間發還，她說：

我早上堆了這麼多的作業，為什麼不馬上改完，給學生立即的回饋。如果你發還學生作業，學生午餐過後還可以繼續做，我覺得這樣的效果會好些，雖然這真會讓你脫一層皮！所以，我就在這兒吃三明治、改本子，我知道這樣會是較好的教育。(Kate 訪談)(Biklen, 1983, p.42)

#### 四、行政職務不一定是生涯發展的目標

在 Biklen (1983) 的研究中，教師對於工作所抱持的理想主義也影響了她們從事行政工作的意願。在 Vista 小學裡，教師們不太敬重行政人員，她們不認為行政人員發揮了應有的效能，而對於教育局也是充滿批評。例如她們嚴詞批評特殊教育行政部門，認為他們與學校疏於聯繫，並且無能處理一些棘手問題。這些老師曾以親身參加教師研習一例說明她們對於教育局的不滿。那是一次小學教師撰寫課程的研習活動，一開始，主辦單位發給約一千名的教師每人一份新課程。等到講者登場，便請大家翻開目錄，逕自讀起目錄來，緊接著又念了四年級的課程部分，一位教師反應道：

我們當然知道怎麼閱讀，搞什麼嘛！難道他們認為我們不會閱讀。他們不尊重我們，部分的原因是那些做行政的人通常都不是好老師，而且也不是很喜歡老師。(Jessica 訪談)(Biklen, 1983, p. 50)

Vista 小學的老師們對於教學工作的熱衷，讓她們覺得行政工作並不一定是生涯發展的必經階段。而在我的研究裡，高主任也分析了一般老師不以行政為志趣的原因：

她【一般老師】認為跟學生的第一層接觸、面對面的接觸，這樣子才是她所樂意的。因為她可以馬上就接受到學生給她的回饋，因為教學本來就是一種互動，這樣子的互動讓她感受很好，她要傳授給學生或是帶動學生的，就馬



上可以有一個效果出來。可是，行政就不一樣了，我們必須透過老師，所以又隔了一層．．．。(高主任訪談)

## 五、在教學中表露母親般的關懷與耐心

Acker (1995b) 描述她所觀察的 Hillview 小學，老師們的付出已超乎一般職務所要求的。Rosalind 在痛苦的牙齒治療後仍堅持繼續教學；Debbie 隨著先生公差到澳洲半學期，在先生要求她繼續延長兩週時，她回絕了，她覺得屆時不會再有代課老師，這樣對學生將是不公平的。在學校中，老師們常以「你的孩子」、「我的孩子」來稱呼所帶的班級學生。

「我希望給學生家的感覺，．．．我很自然地會把學生看成是我的孩子」，楊老師在敘說她如何經營一個班級時如此說道。許多的女老師，尤其是在自己有了孩子後，更容易將學生當成自己的孩子，能以更包容的心去接納、關懷學生。楊老師覺得自己十多年來的改變，就是自己越來越寬容，越來越有耐心。而在自己孩子上了國中後，更能體會與瞭解國中生的心理狀態與行為表現。從前的她，要求學生嚴格，現在則較能拿捏要求的分寸。

剛開始的時候很嚴厲，所謂的愛之深，責之切，一定很嚴格，到最後，我會委婉的，會更有耐心。．．．後來自己有了孩子後，更感受到每個孩子在每個父母親眼中的那種感受，那更強烈啊！所以我覺得它對我的影響很大，就是改變我，使我更有耐心、更有愛心，好像更知道怎麼樣去引導他們，去感受到那種家人的感覺。(楊老師訪談)

今年畢業的班級在楊老師的帶領下，全班就好像是一個家的感覺。同學們的凝聚力很強，經常舉辦一個活動都是全班參加，而且同學間並不會因為成績的好壞而相互歧視，互助合作的情形時常可見。

## 六、承載著家庭責任的生涯發展

男女在社會上通常背負著不同的性別角色期望，因而男性在發展生涯時，工作與家庭可以截然劃分，然而女性的生涯則常與其家庭相互關連，交織在一起。前曾提及，家庭常影響女性決定是否中斷教職，而在一些未中斷教職者，或是重返教職者，亦可發現女教師要權衡兩方面生活的景象。在 Evetts (1990) 所探討的小學女性校長口中，家庭即是一常談到的話題。她們回憶著從前如何利用既有的資源安置學齡前的孩子，有的送到托兒所、有的請鄰居幫忙、有的則請母親協助，她們的生涯發展環繞著照顧好家庭的心思顯而易見。Mrs. Ellis、Mrs. Firth 與 Mrs. Tanner 分別談到她們安排小孩的方式：

當我回去工作時，我的女兒三歲，我的兒子四歲。他們上我教書學校的托兒所，這樣做很好，因為他們如果需要我，就可以找到我。這對我來說是再好不過了。(Mrs. Ellis 訪談)(Evetts, 1990, p.128)

有一天我正好和鄰居談到這個，她曾有過一種無法任意進出的工作，所以她告訴我說：「你看，如果你想回去工作，如果你想跟我一起做某些的安排，那你去工作時，我就照顧嬰兒。」她的孩子大概比我的小五週。結果，我去工作了，而她照顧小孩，我們一起平分錢，這就是當時我們的作法 (Mrs. Firth 訪談)(Evetts, 1990, p. 127)

我在有了兒子六個月後回去做部分時間的代課老師，我媽便照顧孩子。那時

我們與父母親住在一起，在代課十二個月後，上面要我到一個較遠的學校教一學期。所以，我和媽媽作了溝通，談到或許我可以不要再換學校而繼續全職的工作，於是我媽媽便幫忙照顧孩子直到他上托兒所。(Mrs. Tanner 訪談) (Evetts, 1990, p. 128)

除了家有幼兒的女教師，承擔家庭中主要的養護責任，未婚女教師，同樣地，常被課以照顧家人的角色。因此，在傳統性別分工的期望下，女教師所發展的是一與家庭並行的職業生涯。

## 伍、 結語

以女性為主體的研究，為吾人開啟另一視窗，由性別關係的檢視瞭解教師生涯另有的新意。而許多生活史、訪談、觀察的質性研究，透過教師口中所述說的平實、自然、細膩的故事，讓我們更能瞭解到身為女性在發展教學生涯時所面臨的困境，以及她們如何在現實環境下「生活」。然而，這種以女性為中心的探討，卻面臨一些值得思考的難題：一是在女性主義分析架構下，忽略男性經驗將使得研究步上一種趨勢，亦即對於男性的研究，偏向工作的探討；對於女性的研究，則重於性別的檢視。其次，女教師的女性主義作品使其獨立於整個教師工作、生涯的主流研究 (Acker, 1995a)。此外，面對後現代主義的挑戰，如何瞭解與照顧到不同婦女的認同與經驗 (Alcoff, 1988)，都是有待進一步思索與努力之處。

## 參考書目

- Acker, S. (Ed.). (1989). *Teachers, gender and careers*. New York: The Falmer Press.
- Acker, S. (1992). Creating careers: Women teachers at work. *Curriculum Inquiry*, 22, 141-163.
- Acker, S. (1994). Women and teaching: A semi-detached sociology of a semi-profession. In *Gendered education* (pp.75-89). Buckingham: Open University Press.
- Acker, S. (1995a). Gender and teacher's work. In M. W. Apple (Ed.), *Review of research in education*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Acker, S. (1995b). Carry on caring: The work of women teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 16, 21-36.
- Alcoff, L. (1988). Cultural feminism vs post-structuralism. In E. Minich, J. O'Barr, & R. Rosenfeld (Eds.), *Reconstructing the academy* (pp. 257-288). Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, H. (1970). *Sociological work*. Chicago: Aldine.
- Ball, S. J., & Goodson, I. F. (Eds.). (1985). *Teachers' lives and careers*. London: The Falmer Press.
- Biklen, S. K. (1983). *Teaching as an occupation for women: A case study of an elementary school*. (Education Reproduction No. ED234049)
- Biklen, S. K. (1995). *School work: Gender and the cultural construction of teaching*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Casey, K. (1993). *I answer with my life: Life histories of women teachers working for social change*. New York: Routledge.

- Dreeben, R. (1970). *The nature of teaching*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Evetts, J. (1989). The internal labor market for primary teachers. In S. Acker (Ed.), *Teachers, gender and careers* (pp. 187-202). New York: The Falmer Press.
- Evetts, J. (1990). *Women in primary teaching: Career contexts and strategies*. London: Unwin Hyman.
- Feiman-Nemser, S., & Floden, R. E. (1986). The culture of teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 505-526). New York: Mamillan.
- Grant, R. (1989). Women teachers' career pathways: Toward an alternative model of 'career'. In S. Acker (Ed.), *Teachers, gender and careers* (pp. 35-50). New York: The Falmer Press.
- Hughes, E. C. (1937). Institutional office and the person. *American Journal of Sociology*, 43, 404-413.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classroom*. San Francisco: Holt, Rinehart and Winston.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 24, 297-318.
- Shakeshaft, C. (1989). *Women in educational administration*. London: Sage.
- Sikes, P. J., Measor, L., Woods, P. (1985). *Teacher careers: Crises and continuities*. London: The Falmer Press.
- Weiler, K. (1988). *Women teaching for change: Gender, class & power*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Weiler, K. (1989). Women's history and the history of women teachers. *Journal of Education*, 171(3), 9-30.