

潘慧玲 (2001, 5 月)。踏尋研究中女教師生涯的影貌。論文發表於女學會、淡江大學主辦之「性別、心理及文化—本土女性主義的開展科際學術研討會」, 台北。

踏尋研究中女教師生涯的影貌

潘慧玲

臺灣師範大學教育學系

panhu@cc.ntnu.edu.tw

本文發表於「性別、心理及文化—本土女性主義的開展」科際學術研討會

90.5.25-26

壹、前言

在人類的生活中心，我們常常感受到文字在表達功能上的有限性，甚至是偏差性，這一方面源自文字本身無法傳神地描繪所見所感，一方面可能囿於作者的文字能力，而另一方面，則是作者本身的意識型態主導了現象的表意，以致於阻隔了人們進行不同的認知與解讀。

在女教師生涯的早期研究中，便充斥著男流（manstream）的意識型態；生涯被界定為循著一定階梯攀升的歷程。這樣的定義源自一般以男性為主的行業，當被用來解釋以女性佔大多數的中小學教職時，有些顯得格格不入，無怪乎 Lortie（1975）將教師工作描述成「無生涯的」（careerless）！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，生涯尚有另一意涵，即具延續性，由此引伸，如果一個人進入某一行業不久便離職，這就表示其生涯生諾不高。在這蘊含階梯性、持續性的生涯定義下，女教師在早期許多社會學家的作品中，所呈現的形象多為負面。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、以及欠缺生涯承諾等。

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。本文主要在呈現女教師生涯在不同研究中如何被描繪，而女性主義觀點如何翻轉原有對於女性生活世界的扭曲，以及如何更公允、更妥切地看待女教師的生涯。在行文時，使用了文獻中常出現的隱喻—無聲（silence），用以表示女教師在研究中所呈顯的無力狀態，她們的經驗在研究者筆下所遭到的漠視。文中的第一部份將呈現無聲的女教師，如何出現在不具性別觀點的作品中；其次，隨著女性主義視域的開展，分析學者如何重新定義與詮釋往昔的生涯概念。最後，則進一步分析文化女性主義、女性主義與互動論的相遇、女性主義與批判教育理論的激盪，如何展現具有主體性的女教師。

貳、無聲的女教師

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），¹其中更歷經了意識型態的蛻變，教職被解釋為

¹ 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

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，而這樣的選擇到了許多研究者的筆下，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。

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。

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、女性主義視鏡所作的翻轉

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, 1995a,b；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。十分可惜的是，國內對於教師的研究，多仍停留在實證主義下的男流觀點（如林慧瑜，1994；蔡蜀雲，1993；梁瑞安，1996等），可見的例外，僅如邱秀助（1999）、陳怡錚（2000）等人的研究。

在以性別作為視域的中心進行探討時，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，性別分析的研究常變成僅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，女性主義視鏡所進行的概念反思、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。²

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

² 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”。

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如何加以因應。另有的研究（如 Weiler, 1988）試圖從抗拒（resistance）與複製（reproduction）的理論，提出女性主義教師在教育場域中反霸權的能動性（agency）。

肆、 展現主體性的女教師

在檢視教師工作的相關文獻後，如將焦點置於教師生涯上，則可理出具有性別視野的研究，有幾個不同的發展理路。自 Gilligan（1982）、Noddings（1984, 1992）提出關懷倫理的概念與理論；Belenky 等人提出連結性的認知（Belenky, Clinchy, Golderberg, & Tarule, 1986；潘慧玲，1999）後，西方許多的教育研究，深受影響，教育行政領域興起許多有關女性領導風格的研究（如 Helgesen, 1990；Rosener, 1990），而關懷的特質亦被用來詮釋女教師。除了上述的文化女性主義外，著重個人主體經驗闡釋的互動論，亦影響了女性主義學者對於女教師的探究，當然，這股研究風潮顯然亦伴隨了「教師聲音」的研究（Acker, 1995a）。除由微觀角度進行教育場域經驗的瞭解，第三條發展理路則是將視域拉大，一方面採社會主義女性主義觀點，一方面拉進 Gramsci（1971）的霸權概念建構其批判教育理論，彰顯女教師如何在課堂裡從事女性主義教學，進行有意識、有組織的對抗霸權行動（如 Weiler, 1988）。以下以西方學者³與我⁴所作的實徵研究資料，讓女教師發聲，展現女教師在研究中的主體性。

一、擁抱女性特質

關懷學生、強調親密關係的建立、家的感覺的營造，Acker（1995b）與我在研究中，都看到了女教師所擁有的母性特質。

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

³ 文中將援引四位西方學者的作品，其中 Acker（1992, 1995a, b）、Evetts（1989, 1990）與 Grants（1989）的研究脈絡是英國，Biklen（1983, 1995）、Weiler（1988）的研究國家則是美國。

⁴ 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。

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。

二、敘說主觀經驗

Hughes (1937) 所提出的客觀生涯與主觀生涯概念，影響不少學者採互動論觀點檢視教師工作，而女性主義作品，反轉過去認為女教師承諾、不具進取心、無志於行政的解讀，重新以女性的觀點出發，闡釋生涯的發展意義。

(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。她支持校長的理念，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) 教學生涯並不一定是連續性的

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中斷的。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，她便在托兒所、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諾不高。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) 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)

(四) 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職業與家庭並進的雙生涯。

三、展現抗拒與反霸權

在微觀角度無法處理結構的影響時，一種探討結構的約制與個體能動性間緊張與動態辯證的取向出現；再製與抗拒這兩種對立的概念，成為學者分析的核心概念。

Weiler (1988) 在其”Women Teaching for Change”一書中，特別提及政治、經濟、歷史等力量的決定性作用不可忽視，但思考學校中的政治行動，考量教師與學生的能動性亦十分重要。在反思複製理論，將人接受資本主義、種族主義與父權體制的箝制，視為一機械過程，Weiler 斥之忽略個體也是一行動者的事實。因此，透過女性主義與批判教育理論，Weiler 進行女性主義教師的探討。她所研究的學校，與大社會一樣，其中充滿因不同種族、階級、性別而產生的不平等與壓迫。在教室中，教師與學生均展現其主體性，因此，各以自身的歷史與社會位置理解教室中的言談。在許多方面，教室中所發生的是不同形式的壓迫與權力的協商、讓步，緊張與衝突存在著，不過，這也正是女性主義教師的目標。她們希望讓反映社會現實的教室，能夠被質疑，將質疑的張力浮出檯面，並得以表達。一位工人階級背景的白人女教師提到：

對我而言，老師應該能夠介紹一個主題，像是，與妳媽媽那一代的生活作比較，妳希望過什麼樣的生活？妳認為在妳這一代，有色人種的女人會是什麼樣子？妳想妳的生活會很像妳媽媽的生活，還是不一樣？．．．（Weiler, 1988, p. 105）

女性主義教學需致力於文本與社會關係的批判與分析，另也要有建立一個更為公平社會的政治承諾。對她們而言，女性主義目標是人類目標，而「人類」在她們言談中常與「人性化」交互著使用，營造一個人性化的環境是她們所重視的。有位教師提供了她建立人性化關係的一個例子：

我想是試著使學校更人性化，讓孩子覺得舒服的地方，而且能將老師當成一個人，而不只是一個權威人物，我想這是最重要的事。（Weiler, 1988, p.113）

伍、 反思與挑戰

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。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」。而女性主義的教學讓人燃起一股行動的熱力，反霸權的實踐可透過課堂實施。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）。第三，在談論女教師關懷的特質時，將出現衝突的意涵，一方面它展現了教學工作的道德面，然卻是女人被壓迫之所在；好的教學強調自我犧牲，然此卻與社會期望的女人特質相符合。這種「本質論」的強調，將產生政治的後座力，讓男人與女人復歸於組織中符合傳統的性別角色。第四，當我們呼籲在教室中讓學生彰權益能（empowerment）時，就有學生不覺得被賦予權能！Ellsworth（1992）提及她在教授大學部一門反種族課程時，使用了批判教育學中的重要方法——對話（dialogue），結果發現學生並未因此而增能，因為在現有社會結構中，並非所有的聲音都具有等量的正當性與權力。此外，究竟誰能給誰權能？Gore（1992）指出當教師受到所處父權機構、傳統教育學意涵與社會脈絡的拘限時，如何對學生發揮授權賦能之功？最後，不同年齡、階級、種族、文化的女人，其認同與經驗如何被照顧與理解，都是後現代社會中存在的挑戰。

參考書目

- 林慧瑜（1994）。《國小教師生涯發展階段與教師關注之研究》。文化大學中山學術研究所博士論文。
- 邱秀祝（1999）。《國中女性教師性別角色之構成》。國立政治大學教育研究所碩士論文。
- 梁瑞安（1996）。《國民中小學教師生涯承諾及其相關因素之研究》。國立高雄師範大學教育學系博士論文。
- 陳怡錚（2000）。《國中女教師生涯之研究》。國立台灣師範大學公民訓育研究所碩士論文。
- 蔡蜀雲（1993）。《國中教師生涯階段、職業興趣與工作價值關係之研究》。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 潘慧玲（1999）。《Belenky 等人的女性知識論》。發表於臺灣師範大學教育系主辦：性別與教育論壇。11月26日。台北：臺灣師範大學教育系。

- 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.
- Ball, S. J., & Goodson, I. F. (Eds.). (1985). *Teachers' lives and careers*. London: The Falmer Press.
- Becker, H. (1970). *Sociological work*. Chicago: Aldine.
- Belenky, M., Clinchy, B., Golderberg, N., & Tarule, J. (1986). *Knowledge, difference and power: Essay's inspired by "Women's ways of knowing"*. New York: Basic Books.
- 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.
- 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.
- 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* (3rd ed., pp. 505-526). New York: Mamillan.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's*

- development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. Q. Hoare & G. Nowell-Smith (Eds.). New York: International Publishers.
- Gore, J. (1992). What we can do for you! What can “we” do for “you”? Struggling over empowerment in critical and feminist pedagogy. In C. Luke, & J. Gore (Eds.), *Feminisms and critical pedagogy* (pp. 54-73). New York: Routledge.
- 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.
- Helgesen, S. (1990). *The female advantage: Women’s ways of leading*. New York: Doubleday.
- 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.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethic and moral education*. Berkely, CA: University of California Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 24, 297-318.
- Rosener, J. B. (1990). Ways women lead. *Harvard Business Review*. Nov-Dec., 119-125.
- 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.