

南華大學

應用社會學系教育社會學碩士班

碩士論文

嘉義縣國中特教教師工作處境及性別分析

**The Working Condition and Gender Analysis of Special
Education Teachers in Junior High School in Chiayi County**

指導教授：林昱瑄博士

研究生：張馨元

中華民國 104 年 6 月 18 日

南華大學

應用社會學系教育社會學碩士班

碩士學位論文

嘉義縣國中特教教師工作處境及性別分析

The Working Condition and Gender Analysis of Special
Education Teachers in Junior High School in Chiayi County

研究生：張馨元

經考試合格特此證明

口試委員：郭川雄

胡仰全

林昱瑄

指導教授：林昱瑄

系主任(所長)：蘇峰山

口試日期：中華民國 104 年 6 月 18 日

謝 誌

從修習研究所課程到完成論文的這段時間，對我而言，是一段艱辛的歷程，中途曾有幾次想要放棄的念頭，所幸家裡姊妹們的支持及同事的鼓勵，才使我能一路堅持下去，至今提筆寫下謝誌的當下，心中猶有難以置信的心情。

論文得以順利完成，首先要衷心感謝指導我的昱瑄老師，昱瑄老師總能一針見血地指出我寫作思路上的缺失，並予以悉心的指導，讓我在學術汪洋中，不至於迷失方向，紮紮實實地學上一課；感謝口試委員鄒川雄老師及胡郁盈老師，在口試過程中，針對論文架構與內容給予我具體的改進建議，使本研究能再有較完善的呈現。

另外，感謝我的另一名導師搭檔蔚瑩，在我進修時，協助我處理特教班的班級事務，讓我能心無所旁騖地悠遊學海中；也感謝身旁的同事們，在我焦頭爛額之際，主動為我工作減量，稍減我的負擔；對於百忙中接受我面訪的六位特教教師更是銘感五內，因為有您們的配合，才能讓論文內容更加充實；同時，也要感謝學校的協助，讓我得以公假進修方式，在專業上精進。

最後要感恩我的家人，感謝關愛我的爸爸、媽媽，不時來電提醒我身體健康的重要，休息才能走更長遠的路；感謝我親愛的姐妹們、弟弟及先生，以過來人的經驗，協助我度過每一次的瓶頸與挫折；最後，就是感謝我兩位可愛的寶貝兒子，因為媽媽很享受與你們一起併肩努力讀書的過程，你們是支撐媽媽不放棄、堅持下去的最佳後援部隊。謝謝您們，我愛您們。

於此，獻上誠摯感謝，因為有您們，才得以完成研究所的最後功課。

馨元 謹誌於 2015 年炎夏

摘 要

本文旨在探討嘉義縣國中男女特教教師工作之處境及性別分析，主要在探討他們選擇從事特教教職的原因，並以性別的角度分析男女特教教師在特教實務工作中所遭遇的處境，以及他們面對工作困境及衝突時所採取的回應方式。本研究採用質性研究方法，透過深度訪談的方式，以嘉義縣六所國中同時有合格正式的男性及女性特教教師各三名為主要訪談對象。並根據研究結果歸納出以下的研究結論：

- 一、特教教職的選擇與教職的穩定性有關：受訪者會選擇進入特教工作職場大都是因為考慮到教職工作的穩定及特殊教育未來就業的出路相對普通科的教職容易；經過四年的特教專業教育後，認為這個科系很有趣且不排斥，因此選擇從事特教教職。
- 二、特教教師實務工作處境與性別分析：（一）特教工作是被貶抑的照顧工作，不論是陽剛氣概的男性或陰柔特質的女性特教教師，只要從事這類具有照顧性質的工作，在主流的體制下工作的價值不時受到貶抑，連帶地在校園的處境也被忽視不見。（二）性別分工展現在照顧工作、教學工作、管教工作及行政工作上較為明顯，可看出特教工作仍延續傳統機構組織中的性別體制來分配男性及女性教師的工作，具照顧性質、生活自理的工作及繁瑣的職業訓練課程仍由女性特教教師負責；規訓、粗重及管理的工作則多由男性特教教師來擔任。（三）看不見的情緒勞動，國中特教教師情緒勞動多源於工作上的教學對象及密切合作的同事，他們每天在師生及同事之間往來頻繁互動，在工作時必須控制或掩飾自己的情緒，以創造出一種教師組織所要求的理性、和諧氣氛，以達成教育工作目標，無形中加重老師的情緒勞動。
- 三、特教教師採取不同方式回應特教職場的困境與衝突，從研究發現中歸納出四種回應策略：順應策略、公事公辦、正面反擊及展現專業。

關鍵字：特殊教育教師、工作處境、性別

Abstract

The study aims to explore the working condition of the junior high school special education teachers in Chiayi County and the influence of gender difference on their positions. The study discusses the reasons for them to choose the job, probing into the practical difficulties from the gender differences, and exploring the response they give when facing difficulties and conflicts. The study applied a qualitative research, conducting the in-depth interview among 6 qualified special education teachers, 3 male and 3 female, from 6 junior high schools in Chiayi County. The results are as follows.

I. The occupational appeal is the stability. The reason for the subjects to choose the job is the stability of the position and the position has less competent, comparing to the normal education teacher. The subjects took four-year professional training for special education and were interested in the profession, at least not excluding, so they choose to be special education teacher.

II. The practical difficulties and the gender analysis for special education teacher are as follows: 1. The job is unfavorable for general people and is considered as a job relating to caring attendant. Special education teachers in both gender are tended to be degraded by the mainstream value and status among the faculty is relatively low. 2. The gender division of labor is obvious on the caring attendant, teaching, disciplinary education, and administration. It's clear that the work delegation is traditional; the caring attendant, and complicated occupational training are for female teacher and the disciplinary education, hard work, and administration are for male teachers. 3. The emotional labor is heavy. Though it's invisible, the special education teachers bear bunch of such labor from the interaction with the students and the colleagues. They have to meet the teaching objectives with a rational and peaceful attitude. The effort

for them to invest is demanding.

III. The strategies for the special education teachers to respond the occupational difficulties and conflicts are divided. The four strategies are as follows: submission, objectivity, fight-back, and profession.

Key words: Special education teacher, Working condition, Gender



目 次

中文摘要.....	I
Abstract.....	II
目次.....	IV
表次□.....	V
第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的.....	7
第三節 名詞釋義.....	7
第二章 文獻探討.....	9
第一節 特教教師的工作內涵.....	9
第二節 性別關係理論.....	20
第三節 國內相關研究.....	23
第三章 研究方法與步驟.....	27
第一節 研究方法.....	27
第二節 研究對象.....	28
第三節 資料整理與分析.....	31
第四節 研究省思.....	31
第四章 研究發現.....	33
第一節 進入特教教職的原因.....	33
第二節 國中特教教師實務工作處境及性別分析.....	38
第三節 特教教師回應職場困境與衝突的方式.....	68
第五章 結論與建議.....	81
第一節 結論.....	81
第二節 研究建議.....	89

參考文獻.....	91
附錄.....	95
附錄一.....	95

表 次

表 1-1 國中教師數－按任教領域與性別分【102 學年度】	4
表 1-2 嘉義縣特教教師性別統計.....	4
表 2-1 國中特教教師工作內容：課程與教學.....	16
表 2-2 國中特教教師工作內容：班級經營.....	17
表 2-3 國中特教教師工作內容：特教諮詢.....	18
表 2-4 國中特教教師工作內容：行政支援.....	19
表 3-1 研究受訪者背景資料.....	28

第一章 緒論

第一節 研究背景與動機

「妳是特教教師！那妳一定很有愛心、耐心囉！」

身為一名女性特教教師可能對這樣的話語並不覺得陌生，社會大眾對特殊教育工作者的實質工作內容，多半仍停留在耐心與愛心的情感與道德層面上；他們設想特教教師每天陪伴著樣貌不揚的身心障礙學生，督促他們吃飯、協助他們更換尿溼的褲子或清洗沾染排泄物的身體或褲子等照顧性工作，以及處理層出不窮的突發狀況…。然而，當這樣的場景對應到男性特教教師身上時，會呈現何種工作樣貌？男性特教教師在此領域是極少數的一群，社會對於男性的刻板印象一向是不善與人溝通，缺乏敏感度的形象，當特教教師在職場上被要求具備愛心、耐心及同理心的特質時，上述的照顧工作或更多的要求期待出現在他們／她們身上時，他們／她們是如何看待及因應，使自己能持續投身於特殊教育工作中；再者，在國中特教場域中，特殊班級的教師編制為一班三名（集中式特教班二位導師，一位專任教師；資源班一位導師、二名專任），而教師同儕間（女／女、男／女教師組合）不同性別的搭檔互動關係影響著工作協調、環境氛圍及班級的經營，是故特教教師同儕的互動關係如何？性別在工作分工上的展現又為何？研究者想進一步了解在以女性居多的特教職場中，「男」、「女」特教教師身處一般普通國中，他們的工作處境及遭遇的困境與衝突為何？他們又是如何回應使自己得以持續在特教工作領域中。

壹、職場經驗的觸動

民國 85 年我成為一名正式特教教師，18 年來經歷了四所國民中學，分別在台中縣、台北市、台南縣及嘉義縣，我觀察到男性特教教師在此場域中始終是極少數的族群，但稀少的人數卻使得唯一的男性非常容易成為辦公室注視的焦點，

被學校指定擔任特教召集人或組長，處理行政業務及分配工作。而女性特教教師則在第一線上擔任特教導師的工作，除日常教學活動的進行外，尚需與特教助理員協調學生大小便擦拭清洗等事宜；十多年來無論時空變化如何，在出席各項縣市政府的研習時，仍然發現女性多數的身影，這讓我興起了想詢問目前正在特教工作領域從事教職的男女特教教師，他們當初選擇進入特教教職的原因究竟為何？是否因特教工作極需耐性及低成就感，造成男性踏入特教職場的意願低落；而女性特教教師始終是特教場域性別的多數，是否因女老師認為自己的個性或興趣具備特教工作所需的愛心及耐心特質，因此選擇特教教職，究竟男女特教教師在選擇特教教職時的考量為何？亦或他們如何被鼓勵從事教職？此為研究者想深入探究的。

近年來，政府推行多項特教政策使得國中特教工作的內容繁雜多樣，特教教師除了照顧、教學、管教工作及行政業務支援之外，所需負責的職務內容也和一般普通班教師不同，由於身心障礙學生的異質性大，故老師必需依據個別學生的學習特性及需求與家長和專業團隊的人員一同為每一位學生擬定個別化的教學計畫，進行教學評量與修正；此外，協助家長和學生爭取各項福利、補助的申請及提供相關支持服務也是必需的，如每學期特殊生的心理評量；而學校中各項特教行政業務也是工作重點之一，因此每逢三年一度的特教評鑑工作，過多的文書作業及檔案整理，常讓教師們忙得焦頭爛額。

又因為部分學生的障礙情形較嚴重，所以學習速度遲緩，致使其生活自理能力不佳，故老師尚需協助清理學生的大小便，生活自理習慣的建立等；如果遇到家長無理的要求，則會讓自己感到挫折不已；而特教行政事務的分擔，有時也因人為的因素無法充分配合，讓人覺得無奈；而更嚴重的是與同事互動或溝通不良時，有時也會想轉換工作環境。特教工作的特殊性、多樣性及挑戰性，使得特教教師必需扮演著多重的角色，因此有許多研究發現特教教師比普通班教師易有較高的情緒疲憊和低成就感，且感到更多的工作壓力和倦怠（黃志雄，2005），在

與人高度互動的情形下，特教教師必須管控並調整好自我的情緒，心力付出的過程中是否承受較多的情緒勞動，此亦為研究者關注之處。

其次，特教工作因其照顧的性質佔大部份，特教教師在提供特殊生生活自理課程訓練時必須運用溫和接納、同理及反覆訓練等技巧，讓特殊生在學習自理的過程中逐漸進步，而特教教師所展現出的溫和態度、同理心及照顧行為特質都與社會建構下之女性主導的職業特質相吻合，從特教的工作性質來看，可知它是一個典型的女性化行業；此外，特教工作為女性主導的職業也可以從目前特教職場明顯看出，依據 102 學年度教育部統計處(2014)的性別統計專區資料(表 1-1)，女性特教教師所佔比例高達 79.53%；而根據嘉義縣特教資源中心性別統計資料(表 1-2)，國中合格女性特教教師更佔全縣合格特教教師總數的 85%，比例也最高。故不論從中央主管機關或地方縣市政府的統計資料看，國中特教教師性別比例呈現女多男寡的偏態現象。

從上述資料，可知在女性教師居多的工作底下，所面對的教學對象是群個別差異大，學習能力普遍遲緩，並常伴隨生活自理問題或行為問題的學生，因此工作上有很大的部分需涉及照顧性質的工作，通常這類工作的能見度並不高，就如同傳統上女人在私領域所從事的家務勞動一般，照顧工作通常不會被注意，而能見度不高的另一層意涵便是專業性削減(引自楊巧玲，2007)，例如特教教師常得花時間、花心思準備教材、學習單及製作教具，以利教學活動的進行，然而這些都是不易被看見的思維活動及創意發揮，卻被視為專業性不夠，亦即只要與女性特質有關的工作都被看成是比較輕鬆容易的，只要具有耐心、熱忱即可勝任(楊巧玲，2008)；因此，男女特教教師在學校的工作處境為何？是否處於易被忽視的狀態，認為特教工作就是「帶小孩」，沒有課程進度壓力，只要做好照顧即可，此乃研究者所欲瞭解與探究之處。

表 1-1 國中教師數－按任教領域與性別分【102 學年度】

單位：人%

任教領域別	教師數			性別比率		
	計	男	女	計	男	女
普通教育	49,378	15,934	33,444	100	32.27	67.73
特教領域	3,073	629	2,444	100	20.47	79.53

資料來源：教育部統計處（2014），研究者自行整理編製

表 1-2 嘉義縣特教教師性別統計

		正式編制教師		代理(課)教師	總計 (所有特教班編 制之教師)
		特教 合格教師	一般 合格教師		
國小	男	31	1	7	39
	女	55	0	25	80
國中	男	10	29	14	53
	女	56	41	34	131
總計	男	41	30	22	93
	女	119	41	66	226

資料來源：嘉義縣特教資源中心提供（2014 年 6 月 12 日）

在特教場域工作多年，研究者雖然有短暫兩年時間，與男性特教教師共事的經驗，但當時的性別盲讓我敏感度不高，無從細緻地區辨男／女特教教師的工作樣貌究竟有何差異？對特教教師們有何影響？他／她們的感受又是如何？直到研究所修習性別課程，老師帶領我們看到「性別」相關議題，才發現生活中種種習以為常的文化，其實是值得加以去反思與探討的。故而在照顧工作成分相對

較多及不被視為專業工作的特教場域中，少數的男性／多數的女性特教教師們在其中所經驗到的工作內容，會不會有更大的不同，遇到困境或衝突又是如何回應？因為分工可能更僵化，如：體力／勞動的工作，都是男性特教教師負責，照顧／關懷的工作由女性特教教師負責。再往行政階層看，仍可觀察到只要有男性特教教師的學校，男性特教教師擔任特教組長的比例相較於女性老師高，是否是他們的個人意願或能力備受肯定，而出現特教行政由男性教師主導的現象，這都是研究者極為關心的議題。

貳、有關特教場域探討男女特教教師工作處境及性別分析之研究不足

職場的經驗觸動了我對國中男女特教教師工作處境的好奇，回顧國內以國中特教教師為主體的特殊教育研究多採量化取向，如：詹雅帆（2011）分析國民中學特殊教育教師專業承諾與教師效能之研究；王仲瑜（2013）以新北市國中特教教師為研究對象探討學校組織氣氛與工作滿意度之研究；林君蓉（2009）探討「國中小特教教師社會支持」與「工作壓力」間的關係；王惠卿（2010）探討臺北市立國民中學特殊教育教師教學困擾的現況及其解決途徑之研究，並比較其差異情形。

上述四篇研究關注的焦點不同，唯相同之處在於研究方法都是採量化研究，性別在統計研究中被作為生理性的研究變項，結論以數據形式進行變項間的分析比較，雖然這類實徵研究對於特殊教育的貢獻，亦是值得肯定的，但實際上卻忽略了性別是做出來的，是一種動態關係的呈現，置身在其中的男女特教教師在工作環境脈絡中的互動為何或遭遇的處境究竟為何？似乎仍不為一般外界所瞭解，這也引發我想透過質性研究方法，希望能更深層地了解在特教場域中教師工作處境以及性別在其中的運作關係。

當研究焦點鎖定在「特教教師工作處境」與「性別分析」的範圍內，發現與國中特教教師工作處境及性別分析的相關研究並不多，有兩篇論文是國中小特教

男老師的質性研究，一篇是關於特教助理員的建制民族誌，另一篇與本研究主題較相關的是國小集中式特教班教師的質性研究。以劉純如（2009）《特殊教育學校男性教師教學經驗之探究》來看，其研究發現男性優勢猶如雙面刃，以男老師而言不需花費太多的氣力，就能安頓好學生的秩序；又承重和力氣均大於女性，所以幫忙學生搬抬的過程中，常常因此受傷，一刀兩刃的結果下僵化的性別角色不僅不利於男性，有時還深受「男性氣概」之苦。而女老師的性別角色等同母職的再實踐，因此日常生活的自理照顧上，如需接觸到學生身體私密部位時，男老師為避觸地雷，明哲保身，會退而求助女老師或特教助理員，故女老師常因承載日常生活大部分的照護性工作，而常感到心神耗竭。而目前普通國中的特教場域，尚無同時針對男／女特教教師工作的研究，因此本研究針對兩者的分析探討，藉由同樣的職場更可觀察性別分工會比研究單一性別更好。

簡嘉瑩（2013）《國小集中式特教班教師工作經驗之性別分析》，其研究發現：一、在父權體制下，國小特教職場因照顧工作性質高及身心障礙論述所影響，強化既有的性別職業區隔，亦使特教專業難以彰顯。二、國小特教班教師的工作內容分為教學和照顧工作。在面對教學工作時，教師所擁有的專業能力自主權與協商權相對平等。在面對照顧工作時，教師因性別的差異進行性別分工，使女性從事再生產工作及男性維持陽剛氣質的合理性，更加牢不可摧。三、在國小特教班，特教教師和女助理員，因性別、專業角色與權力位階交織下，於照顧工作呈現階層化性別分工。

從上述發現，國小特教職場因照顧工作性質高，而難以彰顯特教專業，而國中特教教師面對的也都是學生生理上的照顧及行為上的管教問題，效果無法立即呈現，特教專業是否仍被質疑，難以彰顯？在沒有編制特教助理員的情況下，教師同儕間的協調分工模式又是如何？女性教師是否仍如傳統性別分工模式承擔多數的工作？另一相異之處是，國中階段特教學生的特質、身心發展表現出來的行為及情緒張力比國小階段的學生強烈很多，此時，男性特教教師會被期待或被

要求去壓制管教學生，這部分是否造成他們相當大的壓力，男女特教教師的情緒勞動展現又是如何？因此探討國中階段特教教師的工作處境及性別在其中的運作實有其必要性。

第二節 研究目的

根據上述之研究背景與動機，本研究目的歸納如下：

- 壹、瞭解特教教師進入國中特教職場的原因。
- 貳、以性別分析的方式探討國中特教場域中男性、女性教師實務工作的處境。
- 參、探討特教教師回應職場困境與衝突的方式。

第三節 名詞釋義

一、國民中學身心障礙特殊教育教師

國民中學身心障礙特殊教育教師係指目前擔任國民中學階段身心障礙特殊教育班之教師。本研究中的特殊教育教師係指 103 學年度任職於嘉義縣立國民中學內設置集中式特教班及不分類身心障礙資源班之特殊教育教師。

二、工作處境

本研究「工作」是指特殊教育教師從事之教職。「教職」則是指個人成為教師後的角色，教職角色包含照顧、教學及管教學生、班級經營、協助行政事務處理等（吳怡慧，2008）。工作處境實際上就是所處的環境脈絡（李文惠，2006）。亦即國中特殊教育教師在職場環境中，與他人互動之間，所面臨的各種經歷、困境或感受。

三、性別

性別（Gender）是指社會文化體制規範下所形成的男女行為特質之差異，包含觀念與態度，亦即經過社會形塑之後對男性及女性的區別，基本上這些區別需

透過觀察及學習，且與所處的文化有密切且廣泛的關連（黃英媛，2010）。



第二章 文獻探討

本章透過相關文獻進行分析與探討本研究之主題「國中特教教師工作處境及性別分析」，共分成三節，第一節探討特教老師的工作內涵，第二節為性別關係理論的探討，第三節針對國內相關研究進行探討。

第一節 特教教師的工作內涵

本節分兩部份，首先探討國民中學身心障礙特殊教育現況，並進一步探究特教教師的工作內容為何，藉此檢視特教教師工作的特殊性及多樣性。

壹、國民中學身心障礙特殊教育現況

依《特殊教育法》(2013)所稱身心障礙，係指因生理或心理之障礙，經專業評估及鑑定具學習特殊需求，須特殊教育及相關服務措施之協助者。以102學年度國內特殊教育國民中學身心障礙教育概況來看(教育部，2014)：

一、各類障礙學生人數

在十三類身心障礙學生中，以學習障礙為最多，占身心障礙學生總人數34.93%，其次為智能障礙，占29.18%，再其次為自閉症，占10.11%、多重障礙7.21%、情緒行為障礙5.38%、肢體障礙3.68%、聽覺障礙2.71%、視覺障礙1.17%、語言障礙0.62%、腦性麻痺類別最少，占身障學生總數的0.60%，根據上述統計學習障礙人數最多，智能障礙人數其次；而在各障礙類別的男女比例上，以情緒障礙及自閉症的男女比例相差最懸殊，約86比14，學習障礙者的比例差異也十分顯著，約70比30，而智能障礙者男女比例為58比42；亦即國民中學階段身心障礙學生中，各障礙類別的男生比例都高於女生。

二、安置型態

就一般學校身心障礙類國中階段特教班型安置概況而言，以不分類身心障礙資源班(以下簡稱資源班)，占67.38%為主，集中式特教班次之(以下簡稱特教班)，占14.03%，再次為普通班接受特教方案(占13.60%)及巡迴輔導(占4.99%)，

顯示國中階段大多數身心障礙學生以就讀普通班級接受資源班服務所占的比率最多，其次為集中式特教班，顯示濃厚的統合式安置取向，不再是隔離式的安置環境（吳武典，2014）。

綜觀上述，依《特殊教育法》（2013）特教服務的對象，從法案本身來看，明顯以障礙為主要考量，且接受特教服務的學生人數有逐年增加的趨勢，原因有推估有二，其一為政府近年來實施「身心障礙學生十二年就學安置」（教育部，2001）及加分、加名額的升學輔導方式有關，亦即學生依其障礙類別的身份，可經由能力評估方式進入普通高職的綜合職能科或高中職就讀；其二可能與十二年國教提高國中畢業門檻有關，原來國中生七大學習領域有三大學習領域以上及格（丙等以上）即可拿到畢業證書，現在則要四大領域及格；七大領域包括語文、數學、社會、自然、健體、藝文及綜合（陳智華，2014），普教教師為能提高學生取得畢業證書機率，會轉介一般學生經由特教篩選鑑定管道，以確定是否為特殊生，再以特殊生身分進入資源班就讀，由資源班任課教師根據教學結果，實施多元評量，獲取較有利的平時及段考分數，以能順利拿到畢業證書，因此導致人數逐年增加。在教育安置趨勢上，則顯示出濃厚的統合式安置取向，不再是隔離式的安置環境，逐步邁向融合之路。

因此無論從法令規定或統計資料，都顯示在最少限制的環境，並以就近入學及家長意願的安置原則下，學習障礙學生、智能障礙輕度及中度學生、情緒障礙及自閉病學生已然成為資源班的主要服務對象。而隨著安置於普通班的身心障礙學生人數增加，特教教師同儕間及普通教師與特教教師的關係因而更形密切。特教老師是推動此班別運作的重要人物，在「零拒絕」、「回歸主流」、「融合教育」等前提，及不「不分類」的趨勢下，學生障礙類別的多元，對特教教師的工作無疑是一大挑戰（林清標，2004；郭香玲，2007）。而欲了解特教教師的工作內容前，實有必要針對特教安置型態及其服務對象加以說明如下：

以比例最高的**資源班**來說，資源班是指提供資源教室方案的一種安置方式，

而資源教室方案（resource room program）則是一部分時間的支援性特殊教育設施，此種教育服務的提供，通常以普通教育中的一般課程為基礎。服務對象為就讀於普通班，在學業或行為上需要協助的特殊學生，其目的為提供學生及教師學習的相關支援，以期學生在學業或情意方面能獲得充分的發展（簡明建、邱金滿，2002）。也就是說，資源班乃是因應回歸主流理念下一種特殊教育的服務型態，其最主要的功能為扮演普通班與特殊班中間的一種橋樑角色，特殊學生在普通班級裡未能獲得的各項資源，如特殊學習策略、教材、教具及環境佈置等，由特教教師在資源班提供，藉以激發學生潛能，使學生能適應在普通班的學習活動；因此資源班的定位常被定位為一種暫時性與支援性的服務，學生僅在部分時間到資源教室上課，其餘大部分時間仍在普通班上課（孟瑛如，2006）。

特教班是指附設於普通學校而以特殊學生為招收對象的特殊教育班級，學生進入該班後，一切的活動均在班級內進行（簡明建、邱金滿，2002），以功能性及實用性的生活課程為主，亦即在普通班外另成一個班級，並集中教育需求相近的身心障礙學生，全部時間集中在該班級接受特殊教育的服務，因此與普通班環境互動的機會相對較少，屬於較隔離的安置型態。

就**服務對象**來說，**特教班**以經各縣市鑑定安置輔導委員會（簡稱鑑輔會）鑑定確認安置於特教班或領有身心障礙證明之中、重度智能障礙學生為主要類別；**資源班**原來是針對輕度智能障礙、學習障礙、弱視以及輕度聽覺障礙等學生，目前則規定若學生領有身心障礙手冊，並確定有特殊教育需求者，不得拒絕其入班，亦須提供其特殊教育的服務（簡明建、邱金滿，2002）；其他包括聽覺障礙、語言障礙、視覺障礙、肢體障礙、語言障礙、身體病弱等，應視學生需要補救輔導程度及學習狀況，再決定是否接受資源班的教育安置（孟瑛如，2014）。

由於特殊學生的身心特質差異大，其安置需考量其身心特質、學習現況、能力需求，安置於適性的班級型態，無論是資源班或特教班，教師均需充分了解其個別需求，才能提供有意義的學習內容與適性輔導。研究者歸納出特教班與資源

班的差異，在於（一）教學對象類別、程度、身心特質的不同：特教班以中、重度智能障礙生為主及領有身心障礙手冊者，資源班以學習障礙、輕度智能障礙、情緒障礙者及自閉症。（二）教育內容的不同：特教班以生活自理、社會適應能力、特殊需求或職業技能的養成為主，強調功能性與實用性；資源班教學重點則以簡化的學科基本能力、行為或情緒輔導、特殊需求為主。（三）上課時間/地點：特教班為包班制，課表以特教班編排為主，學生全部時間都在特教班上課；資源班的學生，部分時間在自己原班上課，部分時間到資源班上課。（四）與普通班教師、家長的互動狀況：特教班教師與家長的互動密切，而資源班教師與普通班的互動較密切，但家長的部分較少。（五）特教教師同儕間的合作：特教班雙導師制，使得班級經營會因彼此理念、特質差異，可能產生磨擦或衝突。資源班一班編制為三人，一名導師，二名專任，雖沒有班級的經營困擾，但在教學及特教業務上仍時有接觸，故彼此可能因工作的分配產生嫌隙。

了解特教現況、安置型態及服務對象的背景後，以下即研究者根據教育部對特教教師工作的規範、縣市政府的訂定要點及研究者訪談特教夥伴的實務工作內容整理。

貳、國中特教教師的工作內涵

身心障礙學生的個別差異極大，為滿足他們獨特的學習需要，特教教師會協助提供身心障礙學生所需要的特殊教育，而除了提供教學工作之外，還要肩負一些獨特的任務，以讓學生有好的學習品質（王天苗，2003）。這些工作包括：

一、計畫與協調：

老師是推動特殊教育的核心人物，所以必須積極地設計各項活動或計畫，並協調召集相關人員共同參與：

（一）訂定行事曆：規畫整學年的特殊教育活動。例如：特教宣導活動、校外教學、轉銜活動等。

（二）召開學生個別化教育計畫會議：召集並協調包含行政人員、相關任課老師、

家長及相關專業人員出席會議，共同討論和設計學生的個別化教育計畫。

(三) 擬定教學計畫：依照學生的學習需要及個別化教育計畫，安排適當的教學課程、教材、教學設備器材及相關支援。

(四) 協助申請相關服務：特教教師會依特殊教育法的規定，替學生申請所需要的相關服務。包括：交通服務（如交通補助費或交通車服務）、專業團隊服務（如語言治療、職能治療、物理治療、心理治療等）、教育輔助器材（如盲用電腦、點字書籍、助聽器、報讀服務、溝通板、輪椅等）等。

二、教學評量：

特教教師運用各種評量方法，以了解學生的能力現況、教學成效及學習環境情形。除了協助家長或普通班老師了解評量的結果外，還需要從評量的結果，為學生設計個別化教育計畫或調整原有的教育計畫或教學方案：

三、教學與輔導：

教學工作是落實個別化教育計畫的重要項目之一，也是特教教師的主要職責，老師需要在教學活動設計及教材內容上多花心思，以滿足不同特殊學習需要的學生。除了教學之外，學生的生活與轉銜輔導也是重要的課題。以下詳細說明：

(一) 設計特殊教育教學活動：

特教教師會針對學生不同的學習特質及程度，設計教學活動，並選擇適當的教學方式（如協同教學、小組教學、同儕合作教學等）。在教學準備時，老師會盡量設計可以實際操作的活動或準備足夠的教材教具，以減少學生等待的時間；選用生活化且具吸引力的教材，減少學生不專心的頻率等，以利學生學習的成效及活動的進行。

(二) 設計或選擇特殊教育教材：

特教教師會根據學生的能力及需求，設計或選擇適合他學習且和主題活動相關的教材或學習單。例如，運用工作分析、編序教學等方法設計或改編教材；簡化普通班課程內容；或將學生生活經驗融入教材設計，使用多媒體及網路資源來

設計教材。

(三) 情緒行為輔導或社交技巧訓練：

對於一些有情緒或行為問題的學生，通常特教教師會盡其可能採取一些方法來輔導。這些方法包括：利用結構式的教學、行為改變技術（例如代幣制、增強策略）等策略。藉由這些方式，讓學生的情緒能穩定，並且減少干擾的行為。此外，針對就讀於普通班的身心障礙學生或部分時間到普通班學習的特殊班學生，若有人際適應上的困難，特教教師則需要協助普通班教師教導學生正確的社會技巧，學習如何與人互動。

(四) 提供學生轉銜服務：

「轉銜」對於特殊教育學生而言，是相當重要的。特教教師需蒐集完整的學生資料，做資源的統整及協調，使學生能順利地銜接至下一階段的服務。

四、合作與諮詢

當融合教育普遍實施，愈來愈多的身心障礙學生進入普通班就讀，特教教師除了教學外，還要和普通班教師合作，並提供家長、學校行政人員和其他專業人員有關特教的資訊和學生在校的情形。以下詳細說明：

(一) 提供普通教師所需支援：

針對班上有身心障礙學生的普教老師，常會不瞭解特殊教育學生，特教教師需提供他們資訊（如特教法令的相關規定、身心障礙學生的特質等）與諮詢（提供行為管理的策略、作業減量的調整等），或入班宣導。也就是說，特殊教育教師的角色不再只是教學，更要擔負諮詢、協調及宣導的多元角色，協助身心障礙學生在普通班能有最佳的學習品質。

(二) 提供家長支持與諮詢：

特教教師除了給家長心理支持外，有時，還可能需要安排親職教育課程、提供資訊、諮詢和其他協助，讓家長能獲得調適及適當的教養方法。

(三) 與其他相關人員合作：

由於身心障礙學生的身心狀況相當複雜，需要不同專業人員（如職能治療師、心理師等）的共同合作。在合作過程中，由於他們接觸學生的時間較有限，不易掌握學生的全盤狀況，因此特教教師會提供他們有關學生在校的學習及生活狀況，協助他們很快地瞭解並提供可行的專業建議，以提升教師教學品質。

五、個案管理與學生權益的維護：

由於特教教師比普教教師更瞭解身心障礙學生的身心特質，所以理所當然是學生的「個案管理員」，以任教於集中式特教班的老師而言，是校內身心障礙學生的必然個案管理員；對於就讀於普通班的身心障礙學生而言，則需要由資源班導師來擔任個案管理員，統合并協調資源。此外，特教教師也是學生權益的維護者，應該熟悉特殊教育法的相關規定，為學生積極爭取應有的福利與待遇，並維護其受教權，以提高學生的生活品質。

臺北市國民中小學特殊教育班實施要點（臺北市政府，2009）中明列特教教師除授課相關事宜外，應彙編教材、製作教具、施測評量、提供諮詢與行為處理及輔導等；亦應與普通班教師及家長密切聯繫，進行教學設計及追蹤輔導，並為身心障礙學生擬訂個別化教育計畫。

臺中市高級中等以下學校身心障礙資源班實施要點中（臺中市政府，2011）列述特教教師的工作，包括：（一）轉介前諮詢輔導。（二）身心障礙學生鑑定與評量。（三）訂定個別化教育計畫。（四）執行適性課程與行為輔導。（五）蒐集及編製教材教具。（六）提供普通班教師及家長特殊教育之諮詢及支援服務。（七）輔導疑似身心障礙學生及有特殊教育需求之學生。（八）提供身心障礙學生班級輔導及轉銜服務。（九）協助輔導室推動特殊教育之行政工作，如特推會運作、資源班工作規劃、特教宣導、親職教育、個案研討會議等。

由上述得知，**教育主管機關**對特教教師的工作內容訂定十分廣泛，顯示出老師角色與職責的多元化—為資料蒐集者、篩選診斷者、轉介者、教學計畫者、教材發展者、提供諮詢者、輔導諮商者、親職教育者、學校社會工作者、溝通協

調者、合作者及宣導者（蔡明蒼，1999）。而在特教職場中，面對如此多元的角色，特教教師真實的工作樣貌、身處其中的感受、看法、處境及因應策略，都深切地影響著特殊班在軌道上的正常運作及學生的受教權利。

研究者以自身工作經驗，並輔以相關資料，就教佐證特教老師，根據其實際工作之課程與教學、班級經營、特教諮詢及行政支援四個面向加以探討，希望藉此工作內容探討了解特教實務場域下的工作性質。

一、就課程與教學方面，研究者依訪談及自身實務經驗歸納成表 2-1

表 2-1 國中特教教師工作內容：課程與教學

課程與教學	資源班	特教班
一、授課節數	導師 12 節／專任教師 16 節。	導師 12 節／專任教師 16 節。
二、課程內容	視學生能力，並配合特殊教育新課程綱要，自編普通班課程的簡化教材或降低年級課程。	實用性及功能性教材，加強生活自理能力、溝通能力並培養職業技能及社會適應能力。
三、教學法	依分組學生的能力（小組教學），多採直接教學法，以工作分析為基礎，編序方式的教材，教具製作，系統化方式示範教學。	
四、學習評量	多元評量（實作、紙筆及口語）。	會以文字敘述評量結果為主。
五、學生成績計算	經各校特教推行委員會決議，採計資源班段考分數的部分比例，以作為原班（普通班）該科的平時成績。	即任課教師其授課科目的評量結果。
六、教師交流	時常與普通班導師交流，並溝通學生學習狀況；視情況隨時聯絡普通班教教師，針對學生學習狀況及上課情形作討論與調整學習策略。	與特教班導師及相關領域的任課特教老師討論協調，共同協助調整學生學習情形。
七、個別化教育計畫（IEP）	不同學生有屬於自己的個別化教育計畫。學生在入班後一個月內訂定，每學期至少檢討一次；進行教學與輔導時，需隨時記錄學生學習狀況，此方案的敘寫，量化方式呈現，並輔以質的敘述。	

資料來源：研究者自行整理

從上述資料發現，不論是資源班老師或特教班老師，在異質性大的特殊班級，為能更貼近特殊學生的個別需求，具備教材編輯與教具製作能力、擬定學生個人的教學計劃、提供學習策略與特教夥伴及普通班教師達成有效的溝通互動都是特殊教育工作者不可或缺的必備條件。然而，因學生間異質性大，進步的情形

微乎其微，教師不易獲得成就感。有些學校老師甚至認為特教學生教不會也教不懂，根本不需花太多心力教導，對於用心教學的特教老師來說，是一種莫大的壓力（黃秋霞，2002）。

二、班級經營方面，研究者依訪談及自身實務經驗歸納成表 2-2

表 2-2 國中特教教師工作內容：班級經營

班級經營	資源班	特教班
一、學生人數	每班至多 30 人	每班至多 12 人
二、服務對象	學習障礙、領有身心障礙手冊之學生（輕中度智能障礙）、情緒行為障礙、發展遲緩學生，經醫生診斷並開立診斷證明書者。	以中重度智能障礙學生為主
三、班級特質	障礙類別差異性大，個人行為、特質表現強烈	
四、教室空間規劃	各校皆不相同。以研究者學校為例，由於新增特殊班別（美術班、舞蹈班），空間不敷使用，教室約佔普通班三分之一大小。教室內有學習角、學生資料櫃。另有一間生活教育室。設備及相關資源共享。	
五、生活常規管理	學生學習動機薄弱，任課老師需先建立關係，方能要求或鼓勵學生踏出學習的初步。問題行為，男女學生顯現雖不相同，但此階段身心發展期，時有師生衝突的場景。時常與普通班導師溝通合作，了解學生在原班及資源班的行為表現。不同學生有屬於自己的個別化教育計畫。	雖不至衝突行為不斷，但學生的心智表現如小學低年級學童，常需反覆提醒、要求及正增強其好的行為。 特教老師會針對學生問題行為，與各任課教師及家長擬定行為改變技術，共同協助調整問題行為。
六、班親會	全校性活動，家長須出席參與討論課程計畫，並簽名以示同意此個別化教育方案。	

資料來源：研究者自行整理

資源班課程採分組教學，因學生來自各個普通班級，個人學習特質差異大，故老師在班級經營上需花費較多心思、時間的付出及增強物（美食、聽歌、聊天、陪伴及運動等）的提供，以建立彼此的關係，逐步贏得學生的信任，能理解學生行為的因果關係；然而，資源班教師有時會有角色混淆與衝突的感覺，亦即在學生的教學及行為輔導上，資源班教師與普通班教師的責任歸屬，是具有爭議的（胡

永崇，2000；黃怡娟，2007)，如學生發生在原班級的行為事件，第一時間應告知普通班導師或資源班導師？輔導機制的責任劃分模糊，身處其中的特教教師是如何因應協商？相對而言，**集中式特教班**學生全天同在一個班級，老師較能確切掌握學生身心特質、學習特徵及行為表現，當兩位導師的角色及職責分工明確，且互動協調良好，能相互支援，更有利於學生學習活動及對學生的行為問題有更全面的了解與掌握；如當有中重度障礙學生有需要清理大小便等生活自理…，在沒有特教助理員的情況下，特教教師又是如何因應？

三、特教諮詢方面，研究者依訪談及自身實務經驗歸納成表 2-3

表 2-3 國中特教教師工作內容：特教諮詢

特教諮詢	資源班	特教班
一、學生轉介鑑定	由普通班在學期初提報轉介疑似個案，由特教心評教師施以個別測驗及與相關人員晤談蒐集相關資料，由教授根據結果安置。	通常在入班前，即由鑑定安置輔導委員會決議安置於特教班。
二、學生輔導 (課業、行為、同儕間、情感、未來就學及就業)	不定期約談學生進行個別輔導，隨時與原班級導師聯繫，使雙方都能確切知道學習的行為問題。	平時即針對學生個別狀況，進行生活輔導。
三、家長溝通	因學生主要活動仍是在原班，凡身心障礙補助申請、獎助學金申請、學生在資源班上課的表現明顯有心理上或行為偏差的問題，資源班老師會主動與家長聯絡告知。	平時即與家長於聯絡簿上溝通，必要時也會以電話聯繫。
四、教師諮詢 (提供普通班教師特教相關訊息)	為特教教師專業表現，在平時及會議時提供特教訊息，增進普教老師特教知能。	

資料來源：研究者自行整理

特教諮詢服務的對象通常所指為家長、普通班教師及特教同事，由於大部分身心障礙學生的家庭背景多是弱勢族群，取得資訊的管道缺乏，因此特教班教師就要肩負起親職角色，提供家長相關福利申請及補助服務，相關支持團體的活動（如智障者家長協會）及分享溝通孩子學校生活的教育理念；當與特教同事協調

工作分配時，會有那些問題或衝突呢？此頗令研究者好奇，想一探究竟。

四、行政支援方面，研究者依訪談及自身實務經驗歸納成表 2-4

表 2-4 國中特教教師工作內容：行政支援

行政支援	資源班	特教班
一、學生能力分組	老師根據測驗、觀察及晤談結果，將有共同需求（如閱讀理解）的學生做統計，並交由特教組長進行分組排課。	老師根據測驗、觀察及晤談結果，依學生的能力分組、上課。
二、訪視評鑑	每三年一次評鑑，學期中的訪視，教師協助大量文書資料的建立。	
三、各項會議	每學期至少兩次期初、期末 IEP 會議，另有轉銜會議、特教推行委員會、安置會議、個案研討會及內部小組工作會議。	
四、資料填報建檔	為特教組長之本職，但是若無此行政編制，即由特教老師負責。	

資料來源：研究者自行整理

就行政支援而言，特教教師在學校是少數族群，但每當攸關學生權利及行政績效時，特教老師分工動員，舉凡各項特殊教育會議、特教評鑑、文書檔案處理等，彼此都需相互協調，卻發現「事」的問題好辦，但卡在「人」的問題就困難重重，這其中是否因人為因素，使得特教教師的工作充滿情緒勞動，這亦是研究者想進行探究瞭解的。

綜合以上工作內容的相關整理，可發現教學對象的特殊性決定了教育內容與方法的特殊性（林珮如，2011）；教師必須在教學上具備教學、設計、評量診斷、計畫及輔導的專業能力；在服務對象上，能顧及學生及家長的需求與期望；在各項支援上，能與教師及學校行政人員進行雙向的互動協調，顯見特教教師的工作內容是相當特殊性與多樣性的。對照研究者所服務的縣市，是個保守的農業縣，教育板塊仍以升學績效為主，即便特教教師確實執行份內的工作，甚或特教評鑑成果優良，但因對學校招生沒有實質效益，故而國中特教教師工作處境始終未被重視和看見，相關的文獻也付之闕如，究竟特教教師在非主流的環境是如何自處、如何與他人共事及面對工作上的困境時，如何因應？著實有探究之必要性。

第二節 性別關係理論

本研究嘗試以性別分析的方式探討國中特殊教育場域中特教教師工作的處境，在研究者的職場經驗中，發現國中特教教師工作的特殊性與多樣性，可能會因個別特質、性別分工及權力結構的影響，造成男性、女性教師工作處境上的差異及衝突；而 Connell (2011) 所提出的性別分析模式及楊巧玲 (2007)《學校中的性別政權》說明一個組織或工作情境中，若要去了解性別關係在其中的運作，需注意那些面向，似乎頗能符合本研究欲探究的主題；以下即根據 Connell 的著作《性別的世界觀》(劉泗翰譯，2011) 說明分析性別模式的四個面向及楊巧玲《學校中的性別政權》教師工作文化之性別分析論述：

壹、Connell 性別關係理論

Connell 性別關係理論係針對一個機構的性別體制 (gender regime) 所做的一套性別關係研究，並提出以下四個主要結構來辨識、理解內部複雜的問題：

一、權力關係：直接的、論述的、殖民的

指處在父權體制下以男性為中心的社會，只要有權力運作的地方，標榜陽剛氣概的男性與為從屬地位的女性，在不對等的權力關係下，呈現出權力如何受到抵制 (contested) 以及與之抗衡的力量是如何運作的。

在本研究中，國中階段的特教班及資源班為學校組織中極少數的班別，就體制的權力關係，在每班皆設置教師三名的原則下，班級內的權力關係必然更形複雜，究竟特教教師之間的權力互動，如何因性別、年資的差異而產生困境與衝突，在權力運作的拉扯過程中又是如何因應協商？班級以外，與普通班教師及家長的互動又是如何，是否影響班級經營的運作？這些問題有待探究。

二、生產、消費與性別化的累積

在不同文化或不同的歷史時間點上，女人和男人的分工情況未必全然相同。而在現今資本主義社會，以性別化分工的體制下，男性在公領域工作是家庭經濟主要來源者，女性在私領域操持家務卻是無酬的愛與責任勞動，無論是以什麼方

式分工，女性和男性得到的利益大不相同，通常傾向於對男性比較有利，也造成女性從事再生產勞動現象。性別化的累積過程使得職業依性別分工，如工程與機械行業中以男性佔多數，而與藝術或人群接觸的服務業則是女性佔多數。

在教師的職業中，也有明顯的性別隔離現象，例如，中小學教師是女性居多，且在各級學校的校園中，校長及主任等主管職位，幾乎都是男性居多（郭諭陵，2006），以研究者所處的特教職場，每班三個編制的老師，他們/她們如何協調分配特教如此多樣性和特殊性的工作及遭遇的困境及因應策略為何，是否如李淑伶（2011）的研究結論所顯示的具規訓、支配性及體力勞動的工作由男老師來擔任，因此職場上的性別分工現象是研究的重點。

三、情感關係

在工作場所中存在情感關係，可能以辦公室戀情形式出現，或藉由勞動過程所產生的情緒勞動來呈現，與人高度接觸的工作者，在工作時必須控制自己的情緒，以符合組織所要求的工作氣氛，進而達成工作目標，一般工作場域中女性仍偏重情緒勞動的照顧、關懷工作為主。

教師工作是與人互動的職業，在許多狀況下都必須控制或掩飾自己的情緒，而特教工作的服務對象，因障礙類別及程度的差異，使得個體間異質性高且特殊需求不同，對於老師的情緒勞動負荷大；當面對同事有不愉快的互動時，他們/她們是如何調整自己的情緒，因此特教教師的情緒勞動是本研究所要探討的議題之一。

四、符號、文化、論述

在父權體制下，符號性別關係中藉著語言來傳達女人與男人，男尊女卑與男強女弱的不同意涵，或透過服飾、姿態及裝扮等性別符號來評價女人與男人。

形象是一種符號，國中特教教師的形象可能因所處的班級型態、教學環境及社會文化脈絡的影響，而有不同的顯現；若與性別符號相連結時，男性、女性教師服裝儀容的是否仍受傳統規訓，女性老師要表現出好老師的樣子？

經由上述四個面向，本研究藉由權力關係分析國中特教教師在職場中所處的位置、從生產關係來分析性別分工對國中特教教師的影響、由情感關係分析性別化分工下的工作內容是否造成教師某程度的情緒勞動、而符號關係即觀察教師的穿著、身體或表情展現嚴厲或溫柔時所代表的意義。Connell (2011) 認為性別關係雖然可區分為四種面向，但是並不表示他們在生活的不同空間各自運作；事實上，在實際運作的情況下，這四種面向總是彼此混合，彼此交互作用，而將它們予以個別分析的目的是為了能更深入了解一個極度複雜的現實情況。

貳、教師工作文化之性別分析

楊巧玲 (2007) 從教師工作與文化的樣貌、性別意涵層面進而性別分析，以探究學校中是否有性別政權¹，藉由教師的經驗，檢視學校建構男性氣質、女性氣質的模式有那些？性別氣質被賦予怎樣的聲望與權力？而制度的性別政權與生活中的性別模式如何相互連結使個體參與性別政權的維持？其研究發現分成三部分敘述如下：

一、女生當老師最好？

女生當老師最好？係針對「教職女性化」的現象進行討論，從研究發現，比較無關個別女性，而是與對女性的社會角色期待息息相關。長久以來，社會的性別分工始終相信「女主內」，即使時代改變，女性進入勞動市場，然而，她的家庭角色仍被延伸到公領域，從事與照顧工作相關的工作，如幼稚園、國小的基層教職。更重要的是，女性從事此類工作可與家庭責任的承擔並行不悖。

二、女性化有礙專業化？

女性化有礙專業化？旨在揭露「教職女性化」與「教職專業化」的矛盾，並以幼稚園、國小低年級教師為焦點，闡述女性工作的不可見性，及「女性化」與「專業化」的互不相容。以同一職業內的性別隔離為例，同樣是教職，教學對象

¹ 性別政權是指學校中有些模式會建構出各種男性氣質、女性氣質，並將這些氣質依聲望與權力加以排序，而制度中的性別政權與生活中的性別模式，聯合起來形成一個社會的性別秩序（楊巧玲）。

越是年幼的，越被視為照顧性質的工作，越被連結到女性特質、母親天職，而被視為簡易的工作。於是，國小女性教師繼續教職，男性教師持續深造、走向行政、享有聲望與權力；私幼的部分，則低薪成合理化。而上述現況，追根究底在於「專業」此一概念是以男性觀點與經驗為基礎的，所以，當教職女性化與教職專業化互不相容時也就可想而知。

三、男女老師大不同？

男女老師大不同？此部分聚焦在性別如何透過組織、制度建構而成，甚至形塑個體自我認同，進而使內化的性別價值又回頭來鞏固性別化的組織、制度。舉例：受訪者未曾挑戰過或質疑婚姻與家庭中的父權體系，他們各自在家庭、學校到職場，男女適切地學到性別角色與期望，內化了以男性為主的性別價值，合理化男尊女卑職務分工、男外女內生涯發展、男優女劣的同儕關係，從這些面向看，確實存在性別差異。

綜合上述，在幼稚園及國小教師的工作職場，都充滿性別權力關係，其中以男性氣質的尊崇及對女性氣質的貶抑最為顯著，而隨著不同的機構或組織而以不同的型態展現。由上述三項性別論述，研究者將之對照到特教職場上，第二項論述與我的場域有著近乎相同的背景與脈絡，然而，因國中特殊教育女性化有礙專業化的論述國內尚未有相關討論及研究，研究者想從自己的場域出發，探討所服務的縣內國中特教教師工作及性別處境之現況。

第三節 國內相關研究

為了解目前國內以特教教師為主體的工作處境與性別分析之相關研究，透過研究主題「國中特教教師性別」、「特教教師性別」文獻蒐集，結果發現實證案例相當缺乏，經歸納整理文獻後，以下列三個分項陳述：

壹、「情緒勞動」論述之研究

在簡嘉瑩（2013）以國小特教教師為主體的研究發現指出在特教班繁重的照

顧和教學工作之下，情緒穩定的老師被認為較有辦法忍受學生衝動打老師的舉動；又學生學習速度緩慢，特教教師更得保持冷靜，不能煩躁，才能被視為較適合當特教教師，但老師為教學的行動主體，會採取以不同的方式調節，如特教教師具備彈性的想法及作法，一當學生在學習表現方面有些微進步時，就感到高興，若表現停滯不前，老師也能將之視為在工作過程中必然發生的現象，如此彈性調整自己的想法及心態，以讓自己適應特教環境，並選擇繼續在特教班深耕生根。

此外，國內目前教師情緒勞動的研究對象，大多集中在普通班教師的實徵性量化研究為主，以特教教師為研究對象的僅有查憶華（2010）及陳美麗（2011）兩篇量化研究，查憶華（2010）主要研究的結果：一、特教教師並沒有特別感受到必須被動的遵守學校對於特教教師的情緒表達規則的要求，而是特教教師運用其專業能力與教學經驗，以修飾或控制情緒表達的方式，或主動調整自己內在的情緒感受，進而能真心接納各種障礙類型與程度不同的學生；二、女性、年輕與年資較淺的特殊教育教師在情緒的多樣性感受較高，年紀資淺的女性教師對於在工作現場必須依照不同的人、事、時及地而表現出不同的情緒，是會付出較多的心力，因此有較高的情緒勞務感受。

陳美麗（2011）研究主要的發現特教學校男教師所感受的「基本情緒表達」高於女教師，應是女性教師在人格特質上即易展現出溫暖愉悅的態度，因此對於基本的情緒表達並不會產生太大的負擔，反之，男性教師原本就給人較威嚴的印象，在情感的表達上也較為木訥，故在基本的情緒表達上自然感受到較高的負擔，這點與查憶華（2010）之研究結果並不相同，探究其中的原因，可能是因為特教學校的學生障礙程度相較於一般國小特教班及資源班的學生是較重的，因此特教學校的男性教師會有較大的情緒勞動負擔。

貳、「階層化的照顧體制及性別分工」相關研究之探討

在簡嘉瑩（2013）和黃琇雯（2012）的研究發現均提到「階層化的照顧體制」

實踐一般會出現在招收較重度的身心障礙學生特殊班級與特教學校裡，特別指的是多數女性特教助理員的工作處境，因為在這需要高度施予照顧工作的體制中，特教助理員的角色與實踐，仍因其為女性身份而被賦予更多的照顧性質工作，以滿足母職想像與社會期待；但是當少數男性助理員進入此場域時，在學校協助下呈現刻板的性別化實踐及性別分工，以維持男性自身清白與傳統陽剛的氣質。

在以女性為主的特教職場中，透過專業主義運作，助理員與特教教師間照顧責任的分配，影響體制內女人間的互動與協商，再形塑出女性間的階層化。

參、男性教師的優勢：一體兩面的論述

劉純如（2009）和陳俊崑（2011）的研究對象均以男性特教教師為主體，研究都指出男性性別的優勢為一體兩面，如協助男學生的生活自理與關係建立、生理上力氣大，故常被賦予粗重、耗力的工作，結果就是自己因此受傷；具權威感，然而也飽受學生情緒失控及肢體衝突的威脅等。

綜合上述三個分項的探討，研究者發現現有的相關研究多以單一性別為主要的研究對象（劉純如，2009；陳俊崑，2011）或特教學校的特教助理員及男性特教教師為主體之研究（劉純如，2009；陳俊崑，2011；黃琇雯，2012），普通國中特教教師為主體的相關研究卻仍缺乏；再者，國中的特教場域性別分工模式為何？情緒勞動又是如何？又針對男性、女性特教教師工作所遭遇的處境、困境及衝突，所採取的回應方式為何，也甚少提到，此皆為研究者想加以了解與探究之所在。

第三章 研究方法與步驟

第一節 研究方法

本研究關注嘉義縣國中特教老師工作處境，由於特殊班級為老師主要的工作空間，教師在其中的動態經驗，很難用一般問卷調查等量化研究方式來探究，也不容易一眼就看得清楚。且國中特教教師在特教工作中性別差異的關係，表現在學校同事間、親師間及師生間的相處互動上，也必需透過深入訪談才能詳盡他們在職場中所面臨的真實處境。因此，本研究採以質性研究方法，針對「三名男性及三名女性國中特教教師」進行研究，並透過深度訪談、與文獻對話及資料分析，進一步了解國中特教教師的工作樣貌及其性別處境。

壹、資料蒐集方法

一、試驗性訪談

在正式訪談前，研究者根據研究目的，參考性別理論相關文獻，初步草擬訪談題綱，以立意取樣邀請一位特教教師，進行一對一的個別訪談，由訪談中練習訪談流程、訪談技巧，並調整訪談題綱。

二、正式訪談

在進行試驗性訪談結束後，研究者就訪談題綱內容作適度的修正，並請指導教授指導，形成正式的訪談題綱（附錄一），以便日後進行正式訪談。本研究以一對一個別訪談方式進行資料的蒐集，訪談採半結構式的方法，在取得受訪者同意後，進行訪談。

訪談時說明本研究的目的、實施過程和方法，並向受訪者保證訪談的內容僅供研究之用，絕不外洩；在訪談的過程中，除錄音之外，並就重要內容，作下摘要記載，將疑問處記錄下來，於適當時機，再次請受訪者釐清。訪談時間視訪談內容而定，約一個半小時左右，研究過程中資料收集與資料分析同時進行，首次訪談後即將資料加以整理，不足的資料則再次進行電話訪談，直到資料飽和。在

正式訪談後，研究者利用記憶最鮮明的時刻，立即記錄整理整個訪談過程中的重點、研究者的心得、省思，以掌握研究問題的脈絡。

第二節 研究對象

本研究受訪對象的選取是採「立意取樣」的方式，研究者在研究目的導引下，選取能夠提供多樣性資訊且具代表性的研究對象，參與資料研究的蒐集工作訪談目前分別任教於國中特教班與資源班的正式合格女性及男性教師各三名，人數共六名，設定的受訪者為嘉義縣內同時有女性及男性特教教師的一般普通國中，因目前縣內男性特教教師共有十位，其中一名為資優特教教師、另兩名為代理教師及一名不願受訪者；六所國中規模均為中、小型的學校，其中四所學校的班別型態同時設有資源班和特教班，另兩所學校則分別為資源班及特教班各一班，因學校規模的大小、特殊班級的多寡、學校業務的複雜性，所呈現的田野豐富度也會因此有所不同。以下針對研究對象進行說明：

表3-1研究受訪者背景資料

匿名代稱	現職	性別	服務年資	婚姻狀況	年齡	訪談時間
大餅	資源班導師	男	11年	已婚	約36歲	2015/2/3
大仁	特教班教師 兼資料組長 特教召集人	男	9年	已婚	約31歲	2015/2/5
大洲	特教班教師兼 特教組長	男	11年	已婚	約36歲	2015/1/21
小賈	特教班導師	女	11年	已婚	約33歲	2015/2/1
小沐	資源班教師 兼特教組長	女	4年	未婚	約26歲	2015/1/31

小維	特教班導師	女	6年	未婚	約28歲	2015/1/31
----	-------	---	----	----	------	-----------

資料來源：研究者自行整理

壹、大餅老師

大餅老師，年齡約36歲，曾擔任國中特教組長三年，是該校唯一的一名男性特教教師，有二年特教班及六年資源班的教學經驗，當時因身體因素及行政工作繁忙，於是請辭特教組長一職，目前擔任資源班導師至今。

平時大餅老師的興趣是回家陪小孩，有空閒的時間，再看看影片、漫畫、小說、養小寵物，像鸚鵡啦，是個居家型的男性。在學校，周遭人稱好好先生，喜歡跟特教班的學生玩、和他們打成一片，師生感情很好，又大洲老師體型較高大，會以此來威嚇問題行為學生，在輔導室扮演壓制學生的裝「狠」角色。

貳、大仁老師

大仁老師，年齡約31歲，目前擔任國中資料組長及特教召集人，有七年特教班的教學經驗，因為是該校唯一的一名男性特教教師，調到這所學校的第二年，即被主任、校長「鼓勵」兼任資料組及特教組兩個組的行政職。

因為個性開朗、平易近人、不計較，若有需要幫忙，都會主動幫忙。這使得他在陰盛陽衰的校園環境裡容易被看見，即使自認能力不足以擔當行政重責，最後因尊重校園倫理，在年資淺不好推辭的情況下接任行政，並努力在校園角落推動特教業務。

參、大洲老師

大洲老師，年齡約36歲，目前在規模中型的國中擔任特教組長，是該校唯一的一名男性特教教師，因為個性爽快，做事喜歡直來直往，不愛拖泥帶水，當工作上遇到一群不敢直接表達自己想法及需求的女同事時，常造成雙方誤解，以致特教工作事務的推行有困難，由於本身個性使然遇到問題要馬上解決，行事明確果斷的魄力，不僅是學校特教行政工作的有力推手，更是縣內特教教師一致認同肯定的特教夥伴。

肆、小賈老師

小賈老師，年齡約33歲，目前擔任特教班導師，三年前從特教組長一職退下，對行政一職有自己的看法，原先認為行政一職是可去推展特教業務的，但實際在位時卻發現並非如己所想像，多數時候為達成評鑑的績效必須做大量的書面工作，完全違背他原先的認知，因此，當男老師一退伍回來，小賈馬上辭去行政職務，回歸單純的教學。因為個性冷靜、理性，能依學生個別狀況調整自己與他們的互動步伐，班級經營良好，是輔導室同事常請益的對象。

伍、小沐老師

小沐老師，年齡約26歲，目前在規模小型的國中擔任特教組長，同時也是學校資源班創班的元老，在創班過程中心裡有很多的感觸，其中最大的感觸就是同樣身為教師，為什麼普通班老師總是認為特教老師很輕鬆？心裡不舒服卻不能表達，畢竟在校園講究輩份倫理的觀念下，資淺的輩份再加上個人不善言辭表達、柔順的特質，使得小沐在面對困境時，只能人前無言、人後抱怨。此外，在推動特教理念時，因為顧慮普通班老師的想法，有時卻反而忽視特教學生的權益，這是小沐老師從事行政最感難為之處。

陸、小維老師

小維老師，年齡約28歲，目前擔任特教班導師，是一個樂觀又熱心的老師，因為熱衷工作，常會為了舉辦一些活動，如廚藝競賽、校慶活動、或班級小小慶生會，利用下班時間剪輯影片，雖然佔據很多個人時間，但特教班學生很開心，老師也更投入工作，因此，師生互動相當融洽。為了讓學生多與普通班的學生接觸，老師必須設計活動課程、帶學生實作與特教老師協調工作的分配，然而活動整個流程順暢與否仍得仰賴各特教教師的分工協助，有時候難免遇到同事配合度不佳的可能，因此與同事協調溝通也是她目前工作中努力的課題。

第三節 資料整理與分析

質性研究的目的終極活動在於分析、詮釋以及呈現發現結果（引自吳芝儀，李奉儒譯，1995，頁305）。因此資料蒐集告一段落後，接著資料的整理、分析才是重點，因為透過這樣的過程才能呈現論文研究最後所要的結果。

壹、資料整理

每次訪談結束後，研究者會將當天訪談的心得想法記錄下來，儘速將訪談資料轉成逐字稿，依據每位受訪者的資料、訪談時間、訪談內容做成一份訪談紀錄表，並對受訪資料重新編碼。例如（大洲，男，2012/1/21 訪），編碼中的名字以中文代碼取代，2012/1/21訪代表資料收集時間與方式。

貳、資料分析

研究者先將蒐集來的訪談資料反覆閱讀，才能瞭解這些資料是否切中研究目的和問題意識，若有不足或缺漏則想辦法補足。接著研究者會根據研究目的進行資料編碼。當所有資料都進行編碼之後，即將相同的符碼歸納形成初步的分類架構，初步分類的架構完成還得再思索修正其他的分類架構是否會將論文內容呈現的更完整，經過多次刪減、更修，最後完成一個較完整的資料分析結構。

第四節 研究省思

壹、研究倫理

研究者在一開始邀請受訪者時即詳述論文研究目的，讓受訪者清楚整個研究方向。待訪談結束後儘快將訪談逐字稿打好請對方審核，若有不妥或不正確的地方立即修改。將來論文初稿也會先請受訪者過目並給予意見，期不傷害受訪者與任教學校為原則。另外，受訪者與背景的介绍基於研究倫理考量均以匿名呈現，匿名以簡單易記為原則，男性取名一律以大字開頭，女性取名一律以小字開頭，以符合性別特質，無性別歧視含意。

貳、研究者的立場

研究者的思考角度，往往會影響到整個研究方向，所以不時的反省和修正很重要。回想當初選定這個題目，是因為自己學校特教教師全都為女性，特教工作的分工是採取抽籤排定的輪序方式進行，由於學校特殊班級班別很多，如美術資優班、舞蹈才能班、資優資源班、不分類障礙資源班及集中式特教班等，工作量之大，女同事之間常興起若學校有男老師就好的念頭；因此，基於此動機，研究者想一探現行同時有男性、女性特教教師的學校，其分工樣貌及工作上的性別處境是否異於都是女性老師的學校。在訪談過程中，研究者會關注受訪者學校的校園生態與文化，聽取各種不同的聲音，期能以更多樣的觀點忠實呈現嘉義縣國中特教教師工作的處境。

參、研究限制

一、入班教學觀察

訪談期間，正值學校學期期末，有些受訪者忙著三月份即將到來的資賦優異評鑑業務，另有些受訪者忙於期末學校的其他業務，研究者為不叨擾受訪教師的工作進行，因此未入班進行教學現場的觀察，故對特教教師實際工作的狀況未能充分理解，對研究的周延性較欠缺。

二、研究地區及對象限制

僅能了解嘉義縣國中特教教師工作之處境探討，因每個縣市教育氛圍、組織領導方式及教師分工方式不盡相同，故無法類推至其他縣市的國中特殊教育教師。

第四章 研究發現

第一節 進入特教教職的原因

師資培育管道多元開放後，只要是一般大學都可普設師資培育中心，因此造成師資供給的增加，然而少子化的影響使得師資飽和，在教師缺額減少或遇缺不補的情形下，又師資的供給大於需求的雙重影響下，現今要順利取得教職已十分不易；此外，國內設立特殊教育學系的大學並不普遍且此科系鮮為人知的情形下，受訪者捨棄擔任普通教育教師的機會，進入特殊教育領域的原因在當時不一定是對特教工作有濃厚興趣或認識，而是受到以下四項因素的吸引：壹、家庭因素。貳、個人志趣因素。參、教職特定的因素。肆、大學聯考的結果。

壹、家庭因素

大學科系的選填對仍在就學階段的學生而言，因為關係到未來職業的選擇，因此，家長對於孩子科系志願的決定往往是重要的關鍵推手，而家庭中父母如果又都是從事教職工作或與教育場所有接觸的相關工作者，不知不覺中對於孩子的職業期待即是希望他們能有一份名聲不錯且父母本身也已然熟悉的工作。

爸爸希望我走老師的行列，因為家裡經濟並不富裕，我爸是賣國中參考書的書商，常跑學校，可能因此知道有特教教職這行的工作，而且缺額較多。(大餅，男，2015/2/3 訪)

因我父母都從事教職，所以當然期待子女亦能承襲衣鉢啊…。(小賈，女，2015/4/9 訪)

是受家裡影響，我爸爸也是教育人員。那時候準備志願選填時，爸爸就跟我說：「現在流浪教師很多，你要不要考慮一下特教，缺額多較有機會…。」(小維，女，2015/1/31 訪)

當初會把它（特教系）列入考慮之一，也是因為我爸工作之前在教育局，那他接觸的工作對象就是特教輔導員，就從他那邊聽到一些，所以在這方面資訊有些了解，那我聽起來還 OK。（大仁，男，2015/2/5 訪）

從訪談資料得知，家庭中父母親本身的教職工作及經濟狀況不佳，都是影響受訪者選擇教職的重要因素，以家境不富裕的大餅男老師而言，他在聯考完後曾為選填志願而與父親有過一番小小的革命，因「我跟爸爸說我想唸財經，但爸爸不要啊，一整個星期都不跟我講話。」大餅老師提到想唸財經的念頭源自於他是家中的長子，想改善家裡長久以來的經濟困境，但父親的小書商身份並沒有能力提供他額外的資金投資及承擔可能隨時發生的虧損風險，因此極力反對他去選填財經科系；似乎可見父母親從事教職工作者或在教育體系工作的書商，他們都具有相同的文化資本，了解學校的文化與生態，認同教師的社會地位，而以自己親身的工作經驗來傳輸孩子考量職業時的務實選擇為何。

再者，從上述資料中亦可發現父親在家庭中扮演著關鍵決策者的角色，受訪者的家庭狀況除了小賈老師父母親為雙薪家庭外，多數仍是男性養家女性持家的傳統家庭，因此父親角色是提供家庭所需的一切資源及掌管家中的決策者，對妻子及兒女的行為有很大的控制權（涂妙如，2007），在孩子的職業選擇上便是如此，多由父親決定，是典型的父權掌控（成令方，2002）。

而母親對孩子職業的選擇在訪談資料中呈現出無聲狀態，由此仍可看出傳統女性在家總是扮演情感性角色，以理家育兒為職責，卻無法享有家庭決策的權力。以大餅男老師的媽媽為例，她一開始對大餅要就讀特教系是很不能接受卻沒能反對的，「記得我一個人上台北要去讀書的時候，我媽就哭，她認為我成績優秀卻要去教智障的小朋友，大材小用，觀念不能接受也沒反對。」大餅媽媽沒能反對，主要是因為先生是決定子女就業方向的決策者，即使媽媽不滿意這樣的

結果，但也沒有改變的權力。又媽媽不能接受他就讀特教系的想法是成績優秀的人卻要教特教學生，大材小用，觀念上不能接受，這也顯現出媽媽的性別刻板印象，認為優秀的陽剛男性應適合從事專業性及權威性的工作，如醫師、律師等，照顧特教學生的工作是去技能化的工作，不需專業訓練就能進行的工作，人人皆可取代，由此仍可見得媽媽對子女職業角色的期待仍顯現性別差異，且對性別角色仍存有偏見式的期待。

貳、個人志趣因素

除了家庭因素的影響之外，個人志向、興趣等因素亦為受訪者職業選擇考量之因素。

我原本的目標就是要當老師。(小賈，女，2015/2/1 訪)

其實我是從國高中時期就已經確定說想要走教育這條路，只是不是很確定要去從事那個科系的教職。(小維，女，2015/1/31 訪)

我是在高中的時候，去若竹兒當志工，一開始只是為了要去賺時數，那時候要推甄，一個攤位會配兩個智能障礙者，當時我也不會排斥，覺得很好玩，我有問我媽，她說你有興趣、不排斥就好啦。

(小沐，女，2015/1/31 訪)

從受訪者的理由中，發現女教師在選擇職業的考量時，是自己原本就有當老師的抱負和興趣，但並非一開始就想當特教教師，又其中一位女老師高中時參加過智障者協會的志工，與身心障礙孩子有過短暫接觸，因而不排斥特教學系，想當老師的抱負及偶然的機緣促成了他們選擇特殊教育為業的因素考量，而細究其背後的動機應是他們父母親從事教職之故，小賈及小維老師從小耳濡目染下，觀察到教職人員家庭的生活單純及對本身教職有份憧憬，這顯示了女性開始對職業

有感是源自於家庭，再加上求學時期，對教職工作有更多的觀察與接觸，而很早就立定志向要從事教職工作，如同李惠茹（2004）的研究指出女教師在選擇職業時，會將她自己所內化的性別角色列入考量，也就是內化社會所期許的女性的特質，並使她視教職為適合女性的工作。

參、教職特性的因素

從受訪者資料中可知，家長是科系與職業選擇的重要推手，而除了父母親自身的教職工作背景之外，最重要的另一因素是教職具有相較於其他職業較穩定及高保障的特性，在目前教師一職難覓的情形下，擁有文化資本背景的孩子便能優先取得職缺訊息及師資培育公費助學辦法：

我國中老師也跟爸爸講，想當老師，就優先選有公費招生的師大特教系，畢業就可分發。(大餅，男，2015/2/3訪)

選填志願時，國中老師就建議我可以選填有公費的特教科系，畢業後都不用擔心出路。(大洲，男，2015/1/21訪)

兩位男性特教教師在選擇特教教職的過程時，都是經由國中時期的老師主動告知國中特教師資仍有公費招生，在十幾年前，國中小普通教育師資的供給額已粥少僧多的情形下，想成為一名正式教師已不是件容易的事，因此，當家境不好的學子或希望畢業即能穩定就業者，便會透過這個管道，選填特殊教育公費生為第一志願；而究竟公費生與自費生的差異為何，使得高中成績優異的學生會做此選擇：師大公費生入學可享有四年學雜費、住宿費全部免費，且每個月還有三千多元的津貼補助，畢業後即分發教職的優厚待遇，亦即大學四年就學對家裡的經濟負擔不大，還有就是不用經過教師甄試這關，享有「畢業即分發」的就業穩定保障，這對於不熟悉特殊教育科系的高中生而言，是他們選擇進入特教教職的主

要原因。

此外，因社會近年來經濟景氣復甦緩慢的影響，私人企業工作的不穩定及缺額少，也促使受訪的老師在選擇攸關未來出路的科系時，以教職路徑較寬廣的特殊教育系為優先志願。

肆、大學聯考的結果

透過訪談資料可以得知，有兩名受訪者當初是由大學聯考結果分發志願而進入一般大學的特殊教育系，進而畢業後順理成章地逐步朝特教老師之路邁進。

因為我當初選填大學科系時就以教育、文史類為組，但也沒有說一定要教育，只是在填科系時，剛好分數接近現在這個科系的要求，才會填上，我就想說那就試試看。(大仁，男，2015/2/5 訪)

大學聯考考差，考上一般大學，就選擇跟教育有關的中原大學特教系，不用修教育學程，畢業後即可參加教師甄試。(小賈，女，2015/1/31 訪)

大學聯考的結果是上述兩位受訪者主動／被動進入特教教職的主要因素：小賈老師很早就立定志向想成為一名教師，但大學聯考考差，無法如願進入師範院校的體系，後來就選讀跟教育有關的大學特教系，不用再修教育學程，畢業之後可參加教師甄試；大仁老師因為第一類組的學生，在科系的選擇上有文史、法律及商學等科系，他個人並沒有說一定要選讀教育，只是聯考分數剛好落在特殊教育系而去就讀。從他們兩位受訪者的個人經驗可看出「家庭因素」及「大學聯考的結果」二者相互影響他們選定教職的因素。

綜觀上述，由六位特教教職受訪者的訪談內容可得知，不管是男老師或女老師他們在進入大學前均不太瞭解特教的工作內涵，主要都是因為教職工作很穩

定，他們想成為老師，但並不是將特教教師一職當作教職工作的首選；他們將特教教職列入工作的考量，純粹也是因為它的缺額較多、好找工作，未必如一般外界所想像的：他們具有愛心、耐心的特質及興趣而投入特教工作；其中，除了一位女老師在就讀高中時，為了服務學習的時數，曾短暫接觸過身心障礙者外，其他大多是在家人具有教職相關背景的建議下，考量特教為教職缺額最多的科別且教師甄選錄取機率最大化的情形下所做的選擇。

對多數受訪者而言，雖然就讀特殊教育學系不是他們最主要的興趣及志向，但他們都表示是在進入大學之後，修習特殊教育的相關課程內容，認為這個科系很有趣或不會排斥，還蠻喜歡這領域；而且，他們一致認為教師工作是鐵飯碗，就業有保障，因此願意持續待在特教工作領域，至於不同性別的特質與特教工作所要求女性化特質的差異反倒不會是他們考量選擇待在特教工作的因素。

此外，不管男性或女性特教教師是「被動接受」或「主動進入」這個職場，當他們踏入特教職場後，才發現這個行業原來工作這麼繁重、辛苦，除了大量的書面資料工作之外，還要照顧學生的生活及教導學生課業學習，同時面臨工作上與同事、家長相處互動的困境，身為特教教職的一份子，在實務工作中的處境究竟為何，此接續下一節說明。

第二節 國中特教教師實務工作處境及性別分析

本節首先探討學校潛在文化對特教教師的期待，其次分析特教職場性別化的分工樣貌，最後探討看不見的情緒勞動三個層面，用以檢視「性別」對教職場域所產生的運作為何，並藉此瞭解特教職場男女特教教師的工作處境。

壹、學校潛在文化對特教教師的期待

一、被貶抑的照顧工作

根據文化貶值論，女性所從事的工作常被認為不需要特殊的技巧或訓練就能

夠勝任。以照顧工作為例，女性被認為不需要學習，只要發揮女性天生的特質就會照顧小孩，在特殊教育職場中，特教教師的工作除了實用性、生活性的課程教學外，照顧工作所佔的比例不小，一般社會大眾也認為這份工作並不需要特別的技能，只要具備愛心及耐心就可以。因此，不論男性或女性只要從事照顧性質的工作，工作的價值都可能被貶抑（張晉芬，2013）。

早期特教師資流動率大，主要原因是一般人的觀念認為特教工作是一份把屎把尿、餵食吃藥的照顧工作，又加上特教的服務對象本身的障礙特質，能力有限，被社會視為依賴者，需要協助的次等族群，這樣的觀點連帶造成的影響是特教教師雖非身心障礙者，但仍不免接收到社會文化所賦予對障礙的負面觀點，使得特教教師的角色被矮化，專業能力也被輕視的困境（簡嘉瑩，2013）；在這樣的氛圍下，當時學校的特教教師以此教職為跳板，再伺機轉到普通班任教，或轉往行政，造成合格特教教師缺額多，而為了補足特教師資缺額，學校通常會把校內不適任教師安排到特教班任教，而這樣的安排更加重一般普通教師對特教教師工作的貶抑與誤解：

剛來學校的時候，有一個普通班資深的老師就說，你這麼年輕就去特教班鬼混，後來我發現是因為以前沒有合格特教老師，普通班的兼課老師來這上課都在看報紙之類的，所以到現在他們（普通班教師及行政人員）仍難免有這種觀念、想法。（大餅，男，2015/2/3 訪）

再從特教教師的教學對象是一群身心障礙的學生來看，因每個學生障礙的程度及特殊需求有所差異，因此，有些程度偏向中度、重度智能障礙的學生會被安置在集中式特殊班級裡，障礙程度屬輕度智能障礙、學習障礙及情緒障礙的學生，則被安置在普通班級裡，但部份時間會到資源班來上小組教學的課程；不論是集中式特教班的學生或是資源班的學生分組上課的人數，一組學生的人數約一到六人，學生人數相較於普通班一班的學生人數就顯得極少數，因此普通班教師

對特教教師工作普遍的觀感就是「學生人數少，特教教師工作很輕鬆」：

資源班學生來到這裡就像脫韁野馬，很難管！可是普通班老師都會說「你教那麼少學生，很輕鬆ㄟ！」我們（特教教師）同樣也在做事、工作，他們卻這樣講……。啊，他們就是特教生啊！（小沐老師 2015/1/31 訪談）

不只學校普通班教師有特教教師工作輕鬆的想法，有些男性家長對女性特教教師的教學對象人數少，也抱持著特教工作很涼的質疑態度：

你們（特教教師）是有多忙，你們不是才只有三個學生嗎？這麼涼！還會忘記這個（台語）…。（小維，女，2015/1/31 訪）

事實上，在特教場域現職的老師常面臨普通班教師及家長質疑的聲音，普通班教師以學校主流教育之姿，來關切特教教師的工作輕鬆與否；男性家長仗著父權社會下的男性角色，對女性教師展現不尊重的態度，以Connell（2011）性別關係理論中的「論述的權力關係」來看，在學校職場主流教育（普通教育）與非主流教育（特殊教育身心障礙類）的關係中，主流教育的普通班老師不只是學校的多數者，還是相對具有論述權力的一群，從上面訪談資料「學生人數少，特教教師工作很輕鬆」這樣的論述來看，就受訪者「女性及男性特教教師」的立場而言，即是一種貶抑與隱含的歧視。還有一種「直接的權力關係」是特教職場也會遇到的性別暴力景象，即性別的差異導致男性家長對女性特教教師的不尊重，男性家長以父權體制下父親的角色規訓指責女性老師所為不符合傳統社會對母職的規範。

然而，老師們背後所做的努力，除非他們自己鉅細靡遺地主動告知家長或普通班教師，否則特教工作的瑣碎通常是不易為他人所知、所見的，而且特教學生

的表現無法產生立即性的改變及顯著的效益，導致特教老師的用心、努力容易被忽略：

他兒子我花很多時間在照顧他、教他，因為他程度是真的比較差。然後，重點是他又不討喜，他講話態度就是會讓其他小孩討厭，人緣很不好，我都要花很多時間去跟其他學生溝通……。(小維，女，2015/1/31訪)

再者，有受訪老師認為自己特教教師的身份，與普通教師相較起來感覺就有差別，他認為在規模中大型的學校，特教教師不被重視，而在規模小型的學校，反倒還好，他歸因不被重視的理由在於自己的科別是特殊教育科：

特教老師與普通老師感覺就會有差，特教老師人家比較不會太重視或太管你(比較大的學校)，小學校就還好；他們甚至是對你沒什麼印象，我在那所大學校待了兩年要離開了，還有人不知道我是教哪一科的！(大仁，男，2015/2/5訪)

從大仁老師的資料，推測特教教師不受重視可能的原因是規模中、大型的學校以「普通教育為主流」，升學績效為目標導向的，一旦達到錄取明星學校的高升學率，便可為學校帶來可觀的招生效益；反觀，特殊教育尤其以身心障礙類對象為主的學生，因為不會為學校帶來實質的升學、招生效益，且站在學校的立場，基於政府照顧身心障礙者的就學權益，學校行政認為只要特教學生在學校能夠被看顧好、不出事，這樣就好，這使得特教教師在學校的工作像褓姆的照顧性質般更不被重視。

綜上可知，在普通教育為主流，少子化趨勢及升學績效的引導下，在一般國中的男性及女性特教教師普遍仍感受到自己是學校中少數的弱勢族群，在學校處於不受重視的位置。而家長與普通班教師在看待特教老師的工作也存在一種貶抑

的觀感：以特教學生的人數少，來說明特教工作的輕鬆，根據周月清（引自張晉芬，2013）的分析指出，大多數身心障礙者所需要照顧的範圍、體力付出及精神負荷遠大於照顧正常個體的小孩或老人，因此單以特教學生的數量來看特教教師的工作是輕鬆的，其實正突顯出對特教教師工作的困境，仍為一些家長及學校普通班老師所誤解。因此，不論是陽剛氣概的男性或陰柔特質的女性特教教師只要從事這類具有照顧性質的工作，工作的價值都可能受到貶抑（張晉芬，2013），連帶地在校園的處境也是容易被忽視的。

二、服裝儀容標準

服裝代表文化的體現，同時也是一種非語言的溝通工具，我們選擇穿著什麼服裝或被強制穿什麼制服或是期待什麼樣的裝扮風格，都象徵著個人希望或是被要求在他人的面前呈現何種面貌的重要媒介。在校園中，教師在成為一名教師之前，也是以身為學生的角色受規訓著，在師培體制中，更是被以成為「一名優良教師」為目標培育而養成，時時被提醒：將來是要當老師的人，要有當老師的樣子，而相較於男性，女性明顯受到更多的要求和限制，尤其師培體系裡又以女學生為主體，因此對於女性有形無形的身體規訓不勝枚舉，藉此馴化形塑出好女孩的模樣，日後「好女孩」又長成了「好老師」的形象。

在保守封閉的國中校園職場中，社會體制對於女性教師的規約限制是代代相承的，女老師的穿著打扮常被以放大鏡般審視，因為國中階段的學生，尤以男學生為主，對「性」開始產生好奇意識，他們不只會對台上老師的面容、年紀加以評論，還會將目光挪移到老師的衣著、身材上，品評不同老師的裝扮及體型。在以女性教師為多數的校園中，由於媽媽身份的女性老師所佔的比例較高，故普遍來說女性教師的穿著多半是中規中矩、平實無華的，「好老師」的形象與校園文化保守的特徵頗能相互呼應。

而在高度女性化的特教職場中，特教教師的穿著普遍也都呈現出「好老師」的保守樣貌，研究者回想教書生涯，每年任教的特教學生當中總會發生幾位特教

男學生對女老師身體作不當的眼神接觸，讓女性特教教師感到不舒服的情景；由於身心障礙學生，尤其是輕中度障礙程度的學生，他們的社會技巧能力欠缺及判斷情境做出合宜表現的能力不足，再加上接觸色情影片，導致他們對女性老師身體的性特徵好奇，雙眼不避諱地盯著老師的胸部或其他部位看，這讓在教學現場的女性特教教師對自己的穿著打扮得更加注意，以避免成為男學生騷擾的對象。

故即便學校並不會公開地針對老師的服裝儀容有硬性規定，但是受訪的幾位特教老師們都不約而同表示，學校行政人員仍會在私下的場合關心或提醒女性老師注意自身的穿著，而女性特教教師會私底下自發性的討論上課服裝穿著的注意事項，採取主動迴避的方式，以避免學生的窺視：

因我本身也會穿短褲，但較涼快些、無袖的上衣就沒有，所以，不會感受到學生對我的凝視。再說我們這邊都是媽媽比較多，且校園比較保守，所以，學校沒有去規範這一塊，但是如果太暴露，仍會私底下關切…。可是，其他學校我是有聽說，女老師不能穿短褲。（小維，女，2015/04/08電訪）

我們學校的老師穿著大多還是中規中矩，即使天氣再熱，也不會特別穿著比較清涼或稍微曝露的衣服，所以我們學校對老師還好，沒什麼特別要求。但是有和女同事說過，可能會避免穿一些舉手起來會露肚子的衣服或是太低腰的褲子，因為怕上課時學生會看到，而且自己上課時也會綁手綁腳的很不自在，因為要拉衣服…。（小沐，女，2015/1/31訪）

至於打扮，學校老師都較保守，學校不會有意見，但這兩年新進女老師穿短裙、短褲，私下曾引起其他老師討論，認為她們穿這樣不好，會說裙子穿這麼短，學生上課怎麼能夠專心，他們認為很不恰當，會

透過直屬上司口頭告知提醒。(大餅，男，2015/2/3訪)

從上述訪談結果可歸納出一個相同理念，即穿著可以方便但必須謹守「不暴露、不性感」的原則，因為校園畢竟是以學生為主體，老師經常是學生目光聚集的焦點，學生對於女性特教教師身體的凝視，讓老師必須自律自己的言行服儀，這相對的使女老師喪失了一部份的身體自主權，如「不暴露、不性感」的原則主因是來自於國中男學生的關注，這年紀的男學生對於性的好奇與窺視，使得女老師們應避免穿著過於暴露的上衣或短褲之類的服裝，女老師必須採取自我保護策略來避免男學生的窺視目光。

雖然教師平實無華的穿著，乍看之下能避免學生的關注，但就學校領導者來看，舒適、隨性的穿著打扮並無法呈現出教師應有的專業形象，尤其女老師的穿著仍要有模有樣，展現專業：

曾經有一任校長，會要求老師的穿著。在校務會議會說希望老師最好不要穿拖鞋、男老師不要穿短褲。因為那時候剛好有從台北調來一個家政老師，穿著很fashion，又打扮得很像中國小姐的樣子，校長就說女老師的服裝儀容要像她這樣合宜端莊，表現出專業的形象(校長本身都襯衫、西裝褲)(小賈，女，2015/2/1訪)

綜上所述可知，女性教師在職場中必須承受來自同事與學生對她們的服裝儀容審視，他們以監督者的姿態來「糾正」女老師的穿著正當與否，在講求一致性、保守、規訓無所不在的校園裡頭，女性特教教師的服儀無形中更受到了限制，表面上看似擁有身體自主權以及選擇權，然而當他們的服裝超越了界線時，就會面臨各方的凝視、提醒與關切，因此女老師習得了在文化中的身體界線，並且身體因而受到了規訓，逐漸轉換為服膺學校文化中所認同的服儀裝扮。再者，從訪談資料中，不難發現女老師的衣著打扮除了容易受到注目外，還要維持「女老師」

該有的模樣—優雅的「女性氣質」，同時也要能彰顯「專業」的形象。

而相對於男老師而言，對自身服裝多抱持方便輕鬆的態度，雖然學校並沒有硬性的規定，但仍有一定的分寸，以「**不要太誇張**」為底線，

一般來說，只要不是太誇張的穿著，目前的學校都不會有太多的干涉，包括像是短褲或是涼鞋都是可以接受的，所以目前沒有這樣的問題。女老師方面，因為校內的女同仁穿著都算合乎常規，所以也沒有要求太多的需要。(大仁，男，2015/2/5訪)

由此可推論男性教師對服裝的原則為上級只要不反對，穿的輕便就好，明顯比女性教師少了很多道德上的限制，女性老師在性別二元分立的保守校園中，仍將繼續受傳統文化的規訓表現出得體「好老師」的形象，從 Connell (2011) 所提的符號性別關係面向來看，可知性別符號主義也會運作在服飾領域中，由上述的推論結果可明瞭國中女性特教教師的服儀相較於男性而言仍有較多的規範，這同時也象徵著學校體制內仍存在著明顯的性別差異，也就是仍遵循著傳統文化對女性的性別角色期待與規訓，當女性特教教師在面對身障學生直視她們的身體敏感部位時，女性老師所能做的就是先自發性規訓好自身的服裝儀容表現，以符合學校文化的期待，同時避免學生的性騷擾。

貳、特教職場性別化的分工樣貌

一、制約式的分工職務

涂懿美、何春蕙 (1998) 在《同事不同「事」—教師職務分工與性別不平等》一文中提及：在一般校園事務的分工上，不管個別教師的性向、興趣和選擇，通常男老師都會被分派到較為粗重的工作或是危險性較高的工作也會「優先」指派給男老師；女老師則大多負責屬於文藝性質的活動，例如訓練合唱團、輔導等工作，在分派這些工作時，學校可能認為這是一種「分工」方式，男老師做比較適合男性做的事，女老師做女性擅長的事，也算是一種有「效率」的做法，並不會

去意識到其中有什麼歧視或問題，而在特教職場上，實際上仍不可避免地落入這樣的分工模式，以下就特教職場分工職務的部份，依 (一)照顧工作(二)教學工作(三)管教工作三個類型來探討。

(一) 照顧工作

特殊教育涉及的照顧工作，一般會有兩種分工的模式，一種為以性別分工為原則的模式，另一種是責任制的分工模式，分別探討如下：

1. 以性別分工為原則的模式

在國中階段特教的工作內容中，總是常遇到身心障礙學生突發性、病理性的生理狀況如癲癇發作、大小便失禁、嘔吐或不同程度的動作障礙，及學生情感問題，這些問題常會影響到他們的生活自理能力及社交生活，也造成家庭及學校照顧上的壓力及負擔；又此時期正值男女學生生理發展階段，老師的介入協助，將必須考量到外界觀感問題，避免引起不必要的誤會，因此不同性別特教老師便以避嫌為規準，進行特教工作的性別分工，大餅老師就曾提到他曾經在上課時，女學生癲癇突然發作的狀況，當他確認身體狀況後，

特別請女老師幫忙，避免肢體上接觸，此舉動是因注意輿論壓力，儘量避嫌。(大餅，男，2015/2/3 訪)

通常在遇到學生疾病發作時，特教老師所受的訓練有一套SOP的流程，這之中當然還是包括：老師的自我保護，尤其會碰觸學生肢體的動作，男老師仍然會請女老師協助處理，畢竟，女學生由女老師處理，一般外界的看法是合宜的，而男性則有被質疑的可能或看作是性騷擾。以國中階段女學生的月經問題為例，因涉及身體的隱私部位，因而男老師會顯得更加小心：

如果是女學生有生理問題，像需要換衛生棉等，我會先找女老師或是學校女護士協助，我會在外面等這樣。我是覺得男老師比較怕有

所謂社會觀感的問題，如果有家長跟你反應，也會不太好。(大洲，男，2015/1/21 訪)

如果女學生生理期來的時候，或整潔上有些問題的時候、你要幫她時需要一些身體上的協助時，比較不方便。(大仁，男，2015/2/5 訪)

相對來說，遇到女學生狀況需要處理時，也是要仰賴女同仁的協助，所以說也是很公平的。(大仁，男，2015/4/9 電訪)

其實，不只男老師有這些擔心，小賈老師也是在處理男學生大小便的問題上，心裡有些障礙，而由男同事協助處理，

遇到男學生需要處理生活自理的部份時(大、小便，如廁問題)，會請唯一的男老師協助(小賈，女，2015/2/1 訪)

國中特教生生理發展的進程與正常同齡學生一樣，有些女性老師擔心去處理男學生大小便清洗時，「男學生會不會覺得尷尬、不舒服，所以就委由男老師處理，性別分工協調啊。」但站在男性教師的立場，似乎也頗感無奈，「那攔輪到我！你ㄟ腮先處理某(台語)⋯，我們(女老師)就會跟他說：誰(女學生)要換衛生棉，就不會叫你去啊！所以老師們會以學生的性別來區分說工作由誰來做。」由小賈老師的資料可感受到男老師期待女老師能在自己課堂上，自行處理男學生大小便的事，只是男老師在女性老師訴之以理的情境下，仍得依性別分工的模式處理學生問題，很難以「這是妳課堂上發生的事」而避之不做。

小沐老師的情形便也是依據性別分工的模式來協助女學生的生理問題，即便女學生的狀況是發生在男老師的課堂，但因生理病痛是必須立即性處理的突發事

件，因此女老師的反應便是馬上處理，

**女學生生理期來的時候，或女學生說她肚子不舒服時，他（男老師）
就會請我帶去保健室，月經那件事情是立即性的，必須馬上處理。（小
沐，女，2015/1/31）**

由上述訪談資料可得知，當教師面對學生的大小便及月經生理性的突發事件時，因癥結點在於學生性別及發生事件的時間，會產生性別分工的不一致性，故呈現出不同的兩個反應，如小賈老師上述的例子，男同事其實想請女老師自行處理課堂上男學生的大小便問題，但被女老師以我們也是自行處理女學生的問題，而婉轉回絕；而小沐老師則是在自己非任課時間，只要是男老師不便處理的女學生問題，她都會積極協助處理，而這之間的矛盾與差異在於：男老師似乎很注意要避嫌，只要是女學生的問題即主動尋求女老師協助，但又想規避男學生的大小便事件，他認為可以讓任課老師處理即可，而不用依性別分工的模式；再者，深究男老師所言，發現他們對性別角色有刻板的期待，認為女特教老師就像媽媽一樣，可以去處理孩子的任何疑難雜症，因此，希望女老師能在課堂上就將男學生的問題自行解決。

乍看之下，特教職場似乎主要是以學生及老師的性別為分工原則來進行，實則不然，因為受訪的男性特教教師，多半兼任行政職務，常需到縣府、其他學校開會或參加相關行政業務研習，不見得每天都待在學校；故多數受訪老師表示，遇到上述學生事件時，多半仍是由留在學校的女性特教教師不分學生的性別處理，因此照顧工作仍是偏由女性教師負責，傳統「男主外、女主內」的分工模式如同楊巧玲（2007）的研究發現男女各自學到「適切」的性別角色與期望，合理化了男外女內的職務分工。

2. 責任制為分工原則的模式

在多數受訪者認為特教工作應以老師和學生的性別來作分工時，大洲師和特

教班導師小維老師秉持的原則是責任制的分工型態，亦即學生發生在課堂的事，不管性別為何，一律由該節任課的老師負責，因此在照護工作的分工上便呈現出女老師通包的工作內容：

就大小便的問題，因為特教班大多都是女老師，可是偏偏男學生又比較多，我們就是看發生在哪一節課，就是那位老師處理的，沒有在管性別。(小維，女，2015/1/31 訪)

像我們班男學生有大小便問題的很多啊！女老師當然也要去處理，不然如果我（男老師）不在學校，那不就不用處理了嗎？（大洲，男，2015/1/21 訪)

小維老師擔任特教班導師職務已有近五年的資歷，這幾年所帶的特教班男學生居多，在女性特教老師也居多的情形下，要依性別來做工作的分配，必須獲得大多數女性教師的同意，照理說，職場文化是尊重多數人的議決，女老師應該會希望得到合理的工作分配，但從小維老師在面對男學生居多的情形下，並未將自己與學生的性別當作是工作的阻礙，認為這些生活自理工作要跟男老師劃分清楚，而是抱持著「那是發生在我課堂上的事，就不會去分學生是男生或女生」的想法，去協助男學生的大小便問題，這情形在大洲老師的學校也是；但若情況正是相反的情況下，即男老師的課，女學生有生理方面的問題需要處理，這時小維師、小沐師和小賈師也會去協助處理，因為「我覺得女生就是比較弱勢，應該沒有人會認為女老師會去欺負男學生吧！這種狀況，大家應該會認為就是媽媽在處理小孩而已！」在這樣的情形下，可知女老師將處理男女學生生活自理的工作定位在母職照顧的觀點上，亦即只要是涉及身體較穩私部位的工作，女性細心、耐心、關懷及照顧人的特質，能發揮母性，是可以勝任照顧一職而不被懷疑的。

但未婚的小維老師也坦言，當她自己協助學生清洗身體時，即使沒有直接碰

到身體，但是看到男學生的生殖器官時，心裡仍覺得有些尷尬，**我有跟同事說：「這種狀況如果發生在都市，我會被說成是變態；我在猜啦，在都市的學校應該是由同性別的老師做處理，這樣比較好。」**但是在多數學校特教場域中，男性特教教師算是極少數，對此，是否能如小維老師所言大小便清洗問題由同性老師協助較好，執行上仍有相當的難度。

綜觀上述，研究者發現在照顧工作上男女特教教師雖然會依性別分工，但因為男性特教教師擔任行政一職，常需到縣府開會或他校研習，不見得總是待在學校，且男性特教教師從事的話則必須承擔被汙名的風險（黃綉雯，2012），故女性特教教師在社會刻板印象及性別角色的期待下，不管學生的性別為何，幾乎包攬了所有的特教照顧工作，而照顧工作之所以被視為女性的或符合女性特質的工作，最主要的原因在於勞動過程中所展現的愛心和耐心，都被視為女性與生俱來的特質（張晉芬，2013）。

在特教職場裡面對特教工作的性別分工，受訪者們會感受到男性及女性在工作分配上的差異，尤其牽涉到道德層面及社會觀感的工作內容，如女學生的生理問題及肢體接觸的問題，男性教師因擔心外界的觀感及看法，常需謹慎面對，採取請女性同事協助的策略，來維護自己的清譽，以避免性騷擾汙名與自己掛連，而女性特教教師亦都站在能夠理解男性教師有所顧忌的情況下，而採取儘量配合的態度，避免同事間產生合作上的嫌隙。

在今日教育現場提倡的性別平等口號下，其實仍可看到在女性教師佔多數的特教職場上，性別分工下的照護工作仍依循傳統型式以女性為主要照顧者，女老師協助女學生及男學生，不會像男老師的處境容易受到騷擾的質疑，社會視女性特教教師對弱勢學生的照顧協助是一種合乎常理的母職照顧工作，就像媽媽，包辦家裡的大小大小、老老少少的照顧工作般，使得女性教師無形中承擔大部分照顧工作。

（二）教學工作

特殊教育的教學工作內容，有時候也會依據課程的屬性，分派給不同性別的老師上，一種為耗力的、活動性的課程，另一種是生活管理、職業教育課程，分別探討如下：

1. 耗力的、活動性的課程，男老師莫屬

依據特殊教育新課綱的精神為符合特教學生的學習需求及特性，增加「特殊需求」領域的教學，課程包含「職業教育」、「生活管理」及「動作機能訓練」等，以提升其動作技能發展及適應社會的能力，因此，提供適合的人力與支持對身心障礙學生是必要的。

以動作機能訓練課程來說，老師必須為每個學生設計合適的粗大動作及精細動作課程，通常一個特殊班級身障學生數約有六到八位，課程執行下來對負責教課的老師來說，是體力負擔相當大的工作，除了要分解及示範動作外，老師對學生一對一的教導是必要的，通常整節課下來已是汗流浹背，體力耗費不少，因此在期初排課時很多女老師便會主動告知沒有意願上這門課，男老師則通常在休閒運動目的及性別刻板印象的期待下，成為動作訓練課程及耗費體力的專屬人員：

主要也是因為我是男老師，男老師帶他們玩球比較適合，且剛好我也可以運動，還有就是女老師也不會想上體育課。(大仁，男，2015/2/5 訪)

我也有去普通班上社團籃球課，可能他們覺得特教老師比較閒，又我是男老師…，我非常不喜歡賺這個錢。(大餅，男，2015/2/3 訪)

和女性同仁共事的時候，的確會常遇到男性擔任較多工作的情況，但是在我的觀念來說，很多事情本來就是女生做起來較吃力，男生

天生體能狀況較好，多擔待一點事沒有關係。(大仁，男，2015/2/5
訪)

特教男老師不管在特教或普通教育場域中，因為是校園的性別少數，因此容易被看見，故一般老師不願上的課，如需耗費體力的活動及戶外的課程，就會安排給男老師，而大仁老師平常就有運動的習慣，對於學校的課程安排表示接受，但他也清楚女老師並不喜歡上勞動身體的課；而大餅老師對於到普通班上體育課一事的感受是迫於無奈默默接受，原因有二：1. 普通班老師認為特教老師很輕鬆，2. 他的性別是男老師，再加上大餅師曾接過三年特教行政的職務，與普通班行政老師熟悉，為怕被貼標籤，因此就抱著大家互相幫忙的念頭，給予行政人員排課的方便。

2. 生活管理、職業教育課程，女老師所轄

就以特殊需求的課程來看，學校會根據特殊學生的需求規劃下學期的課程，以提升學生的生活能力及職業技能，小維師提到特殊需求課程，「**我們會開生活管理，課程內容就是做簡易早餐或切、洗的精細動作訓練。**」這門課長久以來都是由小維師負責，推測原因可能是要訓練學生精細動作時，需透過反覆練習，這需要細心及耐心的特質，才能讓特殊生習得部分的技能，通常女老師比較願意投入的，反倒是男老師對於反覆單調性的家事操作課程，顯得被動不願碰觸，因此「**特殊需求的課程好像就比較少叫男老師去上。**」小賈師雖與小維師分處不同國中，但都同時擔任特教班導師，同時也都教生活管理課，似乎可見女性的身份加上導師的職責都促使他們必須上生活教育課來進行班級管理。

此外，特殊學生進入國中階段後，除了延續生活上的教育，老師的教學重心也會隨著年級越高，課程有所改變：

像一、二年級是上生活教育或生活管理，到三年級就上職業教育，

培養學生的職業觀念，比如說工作就是要站著工作，沒有人可以坐著工作。(小維，女，2015/1/31 訪)

特殊生到了高年級，為了順利協助他們進入職業世界所需的能力，特教老師設計課程幫助特教生未來高職的轉銜。小維師為讓特教生能習慣週遭生活，針對職業教育課程寫計劃書，「一、兩個禮拜就會在學校擺攤，賣學生上課做好的東西」，學習工作中如何與人互動及培養工作態度，如同生活及家事技能的訓練，女老師對學生未來工作技能及態度的養成，會積極設計周密的計劃及提供實務的工作演練，其中工作分析的步驟需被拆開來逐一反覆訓練，「像縫補吊飾時，學生還不會用穿線器，就要將針穿線用圖示步驟來教他們，根本不需費腦力啊…」繁雜瑣碎重覆性高的工作又沒什麼專業，通常男性教師不會願意做，也不想教。

從上述訪談資料來看，就教學工作的分工，男女教師會依課程的特性來分工，屬於活動性或技能訓練的課程來分工教學，通常需耗費力氣的，在戶外活動的課程，一般都會由男性特教教師任課，原因是男性身份在校園是少數的性別，陽剛氣質被有所期待，再者，因為體育課是戶外活動課，女老師不喜歡曬太陽，且體力較差，不喜歡上，所以適合由男老師教。

「職業教育」及「生活管理」課程，因常需要繁雜瑣碎的步驟來教特殊生，因此老師事先需要製作教具、學習單，教學過程中要一個口令一個動作教導特殊生，需要女性教師的細心與耐心，其實這些瑣碎無趣的工作，不易為人察覺、看見，更被視為是女性的工作（楊巧玲，2008）。從上述分析可以發現，在特教職場中，當老師能夠做選擇的時候，結果仍是符應一般對性別角色的期待，即男性老師會主動或被動地任教體能及戶外活動課；女老師則從事瑣碎反覆性的操作性課程。

從這也可得到驗證，國中階段特教教師為何仍是高度女性化的職業，這歸因於教學工作中無法避免的照顧工作與母職特性，教學與帶班中的「看不見」的工

作，如照顧工作、設計教材及編製教具，被視為是不夠專業、可取代性的象徵，正符應了照顧工作貶值理論所提出的「女人工作」的可取代性與去技術（引自黃綉雯，2012），教職女性化的現象不僅出現在需要做較多照顧工作的國小、學前及特殊教育階段，且仍被視為難以朝向專業化的理想發展。

（三）管教工作

國中階段的特殊學生生理發展與一般同儕相同，在這個青少年階段中，他們的行為反應會比國小時期還來得強烈，也顯得更加固執、叛逆，因此訴諸權威式的管理，有些時候是必要的；以管教工作來說，導師因為必須處理班級各項繁雜事務，因此不論是男性或女性特教教師都會採取不同的方式進行管教，而呈現出不同老師的帶班風格：

1. 柔性勸導、訂定行為契約

有些女性特教老師遇到學生的問題行為或情緒發作時，會先採取較柔性勸導的方式管教或與特教學生訂定行為契約，以小賈師和小沐師為例，她們對學生的問題行為一開始便是採漸進溫和式的管教方式，

一開始當然是好好說嘛，講幾次不聽之後，然後口氣就會較重，我不會打，幾次溝通講不聽，就會用到行為契約。（小賈，女，2015/2/1訪）

就學期初一開始就會和學生討論上課的方式，並訂定行為契約，表現好的，達到約定的點數，就可以兌換獎品。（小沐，女，2015/1/31訪）

通常學期期初時，特教教師都會與學生訂定行為契約，亦即老師會根據家長及任課老師的建議，與學生針對他的問題行為共同訂定行為改變契約，達到雙方

訂定的目標，即給予增強物鼓勵；若未達到，即給予懲罰。上述兩位女性教師對學生的行為管教問題，是先予以好言勸說的方式，若屢勸不聽的話，再動用雙方訂定的行為契約處理，然而，女老師會以如此漸進的方式進行管教，似乎和女老師個人的特質與認知有關，畢竟服務的對象是身心障礙學生，老師認為理當運用一些具策略性的管教方式，比較能符合特殊教育適性而教的精神。這類管教方式通常一開始較為女性特教教師所採用，或許與一般社會大眾對特教教師，尤其是女性，有更多的性別角色期待如要溫順、關懷及同理有關。

但實際上，行為改變的效果緩慢，不像處罰一樣，產生立即性的效果，因此女性老師，尤其導師必須班級經營者也會採取不同的管教方式，如塑造自己威嚴的形象或堅持原則，來讓管教產生更大的效果。

2. 威嚴壓制、堅持原則

以受訪的兩位女性特教班導師來看，由於導師的職責關係，為了維持班級經營更佳的運作，她們會樹立起威嚴形象，讓學生不敢造次，

就很兇……。我兇到他們可能不敢在我的班造次之類的。我都跟他們（特教學生）說：「第一次犯錯，我都可以原諒。可是你們都要趕快記起來，但如果再錯下一次，我就會搬出我什麼時候是不是有講過這件事，那你做了，我就要處罰了。」所以，他們也知道做錯了，我就會處罰他們。（小維，女， 2015/1/31 訪）

每年都會有任課老師告訴我，特教班的學生只怕我，所以在我的課堂上不敢造次，無形中塑造威嚴形象。（小賈，女， 2015/2/1 訪）

特教女導師在平時與學生的互動或接觸新生的時候，會比較嚴厲，對學生的要求也會講清楚，規則一旦確立後，若學生再犯錯的話，老師會處罰，學生就會

覺得這個老師比較嚴格，因此行為會變得比較收斂、正經，也就是說，當老師樹立起威嚴的形象時，班級事務處理就會比較順暢，在特教場域中，因女性教師為多數，且當男性特教教師因公出差不在學校時，女性特教教師仍得自行面對管教工作，因此為避免女性柔弱、溫順的特質被學生吃定，「裝兇」是多數女老師必然的管教手段，在管教上女性導師仍會視情況，採取「威嚴壓制、堅持原則」的方式。

又當特教老師遇到學生有問題行為或情緒發作時，常需做立即性的判斷並決定合適的處理方式，有男性受訪老師表示，因為教過這些特殊學生，了解他們的特質，

所以當學生情緒一來時，我就叫他過來揍我，而且還要他手伸出來、深呼吸，後來學生的情緒就慢慢沒了…，我判斷過，因我比他高大，應該沒問題。(大餅，男，2015/2/3 訪)

男性教師提到了他管教學生的方式，是先順著學生的狀況，再讓他深呼吸，慢慢讓情緒平緩下來，但這似乎是因男老師高大的體型能鎮住正在氣頭上的學生，威嚇效果比較好，所以能巧妙地壓制住學生，使得學生自知不能硬碰硬，這無疑顯示男性外型的陽剛表徵是管教學生的厲器，如同受訪的女性老師小沐親身經歷學校生教組長的威嚴震撼後，她個人認為在國中階段，男性教師管教學生確實有性別上的優勢：

我很佩服我們之前的那個生教，他不用講話，走過去，大家就快點進教室，他的臉不苟言笑，一句話都不用講，他就有那個力量，人家就知道這個不好惹。啊我們（女老師）在那裡大吼大叫，不一定有效，在管教方面，性別還是有差！尤其在國中階段，男老師

還是有優勢。(小沐，女，2015/1/31)

資淺的小沐老師對學生上課的秩序掌控度不佳，即便扯開喉嚨吼叫，學生仍視若無睹，相較於不言而威的生教組長可以不費力氣的管控學生，她認定這是男性性別上的優勢；這對初踏入教職的她無形中產生刻板印象，認為國中階段的管教是性別化的分工，也就是男老師的威權形象可以安定原本混亂的秩序，而女老師卻顯得用盡力氣，依然毫無成效。再以小沐師和小維師的另一位男特教夥伴為例，她們觀察到同樣的上課情景，「男學生上男老師的課反而會比較怕，不敢造次，行為較收斂。」讓她們更加確認管教是國中校園男老師的天下。

男老師在資源班（很皮的學生）上課，他（男老師）的聲音比較大聲、比較有那個力量去壓制那種秩序，好像真的比較能鎮得住學生，學生會怕。(小維，女，2015/04/08 電訪)

但這情景在大仁老師的資料中很明顯地被推翻，他認為管教沒有教師性別之分，而在於管教有沒有堅持：

我覺得每個特教學生狀況不一樣，但是我認為你處罰他的話，就是要很明確，但是有些特教老師會採取比較柔性的方式，就是說唸一唸，但並不會真的處罰。但如果是我的話，學生不乖，我警告過你，再這樣的話，我就不准你…，我就真的會說到做到，讓學生了解…。當具體做過幾次之後，學生對我說過的話就會比較相信。(大仁，男，2015/2/5 訪)

一般社會大眾認為特教生的障礙會導致他們缺乏判斷能力，因而習慣用憐憫、同情或以他們根本不懂的想法來回應他們，然而，多數中度智能障礙學生對

老師的管教態度其實是有感的，尤其當你賞罰分明且說到做到時，他們眼見為憑，便會知道那個老師是可以捉弄的或對那個老師自己的態度要謹慎些；因此，當老師的管教態度不明確時，特殊生與一般生一樣也會見縫插針，看哪個老師兇或哪個老師溫和，而有不同的行為表現，

以我們班目前的一位特教女導師和一位普通班的女教師來看，就是普通班的女老師管得住，因為普通班女老師平常對他們（特殊生）就是比較嚴格，說一是一，很明確，因此管得住學生；那女特教導師平常與學生相處比較親近，因此可能有時候師生關係要拉回來比較困難，就管不動學生。（大仁，男，2015/2/5 訪）

大仁老師認為管教態度一旦原則確立，與學生之間的互動收跟放的尺度就能拿捏得宜，知道與學生的相處要維持怎麼樣的態度，所以這無關乎性別會產生管教上的差異，而在於老師對行為的要求是否堅持及一致性，但這是否是由於男性特教教師本身的威嚴天生就有，無形中便能壓制學生，而不見得是他們很會管教、不用去裝兇，而是因為他們男性的性別特質所致。所以在特教職場中，也會出現此一現象，即管教不來的，還是多半交由男老師來處理：

我們現在主要是有個男學生個性比較衝動，肢體動作也比較多，這時候女老師比較管不住他，就由我來處理。（大仁，男，2015/2/5 訪）

通常學生問題嚴重，女導師無法處理時，就會送給我（男老師）這邊來處理。（大洲，男，2015/1/21 訪）

在以女性為多數的工作環境中，男性教師在學校文化中仍被期待扮演好一個

理想中的男性角色，具備理性、積極管理的特質，要表現出陽剛的特性（黃淑玲，2007），當有較難處理的學生行為問題時，普遍來說，男性仍被期待要負起更多的管教責任，而在特教場域中的男老師也不反對承擔這份勞心、勞力及勞情的工作，因此「威嚴壓制、堅持原則」的管教方式，就都由全數男性受訪老師所採用。

綜合上述，在受訪者的職場性別分工樣貌中，他們多數仍依循著傳統父權體制下認可的性別分工型態，即**照顧工作**上，女性特教教師幾乎要負責所有的特教照顧工作，因為社會視女性特教教師對弱勢學生的照顧是一種合乎常理的母職工作，不會引起他人的懷疑；而男性特教教師的工作只要涉及社會觀感及道德層面的，他們會採取避嫌方式，請女性同事協助以迴避可能的性騷擾污名。

在**教學工作**上，凡耗費力氣的、活動性的課程，多半由男老師包辦；在生活管理及職業課程方面，則由女老師依工作分析的步驟反覆訓練操作技能，結果仍是符應一般大眾對性別角色的期待。再者，**管教工作**上，不同性別的特教教師會呈現出不同的帶班風格，女性老師一開始多會以溫和漸進及行為契約的方式要求學生，若學生屢勸不聽，才會再採取明確的處罰方式；多數男女特教教師還是在平時即樹立威嚴形象，以因應學生的各種問題行為，但是有男性特教教師的學校，這些男老師的工作處境仍如劉純如（2009）和陳俊昆（2011）的研究所示，因為本身具權威感，男老師在工作上仍常被期待要負起更多的管教責任，整體來說，凡具規訓、支配性及體力勞動的工作都由男老師來擔任（李淑伶，2011）。

二、行政職務的性別隔離現象

以工作能力還是性別差異來決定職務，如生教組長、體育組長及特教組長多為男性擔任，這是否源自於性別刻板印象與社會期望，晏涵文（1999）指出，基於傳統的權威制度，性別角色定位非常清楚，於是有所謂「男主外，女主內」的分工，此一傳統社會價值觀，對性別期待有著不同的行為標準。因此造成性別刻板印象連帶影響女性教師對於職位理解，例如女性不適合從事勞力性的職業，或是女性適合擔任護士和教師等傳統女性的職業（李惠茹，2002）。另外，在社會

的期望下，女性多從事穩定及較少勞力付出的工作，普遍地認為女性特質適合教學較柔性的職業，促使女性大量地投入教職工作中，加上女性被期待要照顧家庭及小孩，更是減低與限制了女性教師擔任行政職或領導職的動機與機會。以下就男行政、女教學及個性、能力決定工作職務的兩種現象加以探討：

(一) 男行政、女教學

蘇芊玲(引自郭諭陵, 2009)的研究指出, 很多事情本來應該以個人的能力和領導力來做安排, 但事實上, 性別卻常被用來作為區分的標準, 有時連女老師自己也習慣將領導權推給男老師, 致使在多數都是女教師的校園中, 學校行政人員更是難找, 因此性別少數的男性特教教師在職場上就具有高能見度, 被以累積經驗為由, 去接任升遷機會較大的行政職位:

學生人數 300 多人，學校行政男性教師擔任較多，女性教師少。且校長、主任多是男生。但實際上，男女教師比就是女老師多，男老師少。我們校長、主任曾這樣講，說我可以多兼任行政啊，然後，多累積經驗啊，以後甚至可以考主任。(大仁，男，2015/2/5 訪)

剛好，男特教老師退伍回來，我想男性在行政上比較有企圖心，於是卸下職務讓他上來當組長。(小賈，女，2015/2/1 訪)

事實上，從上述兩位受訪者的資料中可知，在男性特教教師未來的生涯規劃中，常被認為職位升遷是他們必然之路，以大仁老師來說，當初他並無計劃要接組長一職，而是因為學校男老師少，又加上主任以人力有限為由，他在毫無選擇的情形下，被動地被推向行政之路，從大仁老師和小賈老師的訪談分析似乎可以印證一般人普遍的觀念總是認為晉升統治階層是男人的天性，且男性比女性更需要成就感(洪蘭譯, 2000)，尤其在女性普遍取得和男性相同教育程度的現代社會，即使男特教教師無接任行政職之意願，但學校行政人員多半仍會將具有升遷

及權力的行政機會，提供給其他男性教師，這也印證了女性主義者所言，在職場上的升遷，男性教師往往有「玻璃電梯」可乘的說法。

男生都會上來當行政，女老師比較細心，適合導師或者是管樂班導師。(大仁，男，2015/2/5 訪)

在「男女有別」、「男外女內」的文化傳統中，社會對男性的期待是重視事業與工作，女性要重視婚姻及家庭，像女性教師在學校就擔任導師工作，負責管理及照顧學生，因此在學校保守文化中形成「男性教師管理、女性教師教學」的性別分工模式也就不足為奇了，就教育工作而言，便可明顯發現學校行政人員的性別比例，呈現性別的垂直隔離現象。

而有些學校因班別及人事生態複雜，因此一些吃重，不好做的行政工作，便容易落在男老師身上，尤其是資淺的男老師，可看出校園中不僅是存在著性別分科教學，而且也存在著根深蒂固的性別分工的刻板現象及資淺的老師優先派任負擔重的職務之階層差異。賴友梅（1998）曾在研究中探究教師「擔任行政工作的意願」，結果選擇「沒有意願」的女老師比例遠高於男老師，其中女老師受到妻母角色（擔任家庭及子女的主要照顧者）的束縛，而被迫限制其工作選擇的情形很明顯，由於受到家庭因素影響，侷限了她們的職業生涯規劃與發展，她們本身會以家庭為重，也認為大多數的女教師也會為了照顧家庭而放棄擔任行政的念頭，沒有從事行政的意願，這也可能是現今造成國中校園職場上，女教師仍然是行政人員中的少數者原因之一。

一般好像特定行政職務都會找男老師當組長，像生教組長就是。學校還是會視職務而定，沒有說男生一定要做行政或女生一定要接導師，但資淺的就好像一定會被去接行政，像那時候學校有兩位

新進教師，當時的行政職缺，一個是生教，一個是教學，那很自然地就把生教給男老師，女老師就接教學這樣子。(小沐，女，2015/1/31訪)

像我們辦公室只有我一個男生，有時候大家就會，啊你是男生..這件事情(難做的、麻煩的、跑外面的)就你做就好啦!(大洲，男，2015/1/21訪)

國中階段的生教組長、體育組長及學校規模中大型的特教組長職務都是屬於繁重，常需拋頭露面的工作，然而社會文化長期塑造成的刻板印象，認為男性代表的是陽剛、孔武有力及與生俱來的領導與決策能力，是家庭主要經濟的供給者，因此理所當然的在教職場域中，陽剛特性的男老師總是被委以重任，但是「心裡當然是不想做啊!太累了!太忙了!但是逃避不是我做事的風格呀!」大洲老師表明自己不喜歡這種逃避工作的心理，因此即便有些工作，女老師認為他去做會比較合適，他仍然會勇於承擔。

(二) 個性、能力決定工作職務

學校的行政工作除了依性別考量分派職務外，有些時候也會視老師個人的能力、個性來分配：

端看老師的能力、風格決定。像生教組長也曾經有女老師做過，因為那女老師非常兇啊，而且能力也很好!(小賈，女，2015/2/1訪)

受訪老師提到生教組長一職也有女老師做過，該名女老師因具備非常兇的個性和好的能力，因此在女性為多數的校園中被委以重任，但似乎這是校園中少有的例子，因為當女教師邁入婚姻並生育子女之後，由於傳統性別角色使然，她們的家務分工仍大多維持著「男主外、女主內」的型態，母職工作便會成為她們生

涯發展最大的羈絆，進而影響她們從事行政工作的意願。

從上述制約式的分工職務及行政職務的性別隔離現象中，以 Connell (2011) 所提出的生產關係面向來看特教職場的教師性別分工樣貌，明顯地仍延續傳統機構中的性別體制來分配男性女性教師的工作，具照顧性質的工作、教育身心障礙學生生活自理及繁瑣的職業技能課程仍由女性特教教師負責；規訓、粗重及管理的工作則多由男性教師來做；當男性及女性教師在性別分工化的原則下工作時，女性教師在行政工作與母職間拉扯時，政府若能提供行政人力支援協助，將使女性教師能無後顧之憂，與男性教師一起輪替行政職務；而男性教師在傳統刻板印象的期待下，也不至於因為男性的陽剛氣質而成為犧牲者或得利者，如劉純如 (2009) 和陳俊崑 (2011) 的研究顯示。

三、看不見的情緒勞動

(一) 教學上的情緒勞動

特教教師面對的是一群有特殊需求的身心障礙學生，不但要比一般教師更有愛心及耐心，還需負責繁重的特教工作，如個別學生的教育計劃擬定、教材教具自編製作、學生情緒、行為問題及生活自理問題的處理，以及與同事間的溝通協調等，因此比普通班教師更容易產生負面情緒和壓力。從工作內涵中可發現特教教師為與人高度接觸互動的工作，在許多情況下必須隨時控制或掩飾自己的真實情緒，情緒轉換多樣，是份充滿情緒勞務的工作。

特教教師在教導身心障礙學生時，雖然學生反應較慢，也缺乏正向回饋及成就感，但仍須保持親切且穩定的情緒狀態 (蔡進雄，2005)：

特殊學生不是你跟他講一次、兩次，他就會馬上記起來或問題就立即改善，還要看他的情緒變化，適時的跟他講，否則…，自己有時候要 (唉聲) 保持平穩的情緒，他們就是這樣啊！(大仁，男，2015/2/5 訪)

另外，當學生因癲癇等疾病突然發作時，在處理過程中，特教教師需控制自己緊張不安的情緒：

就有一個學生突然癲癇發作，差一點死在我面前，我就趕快 CPR…，事後回想起來，真的是很挫（台語）。（大洲，男，2015/1/21 訪）

或者是面對有攻擊行為的學生時，特教教師仍要展現穩定的情緒及理性的態度來處理，

因為教過這個學生，知道他的特質，有時他情緒一來，大叫或又要打人，就叫他揍我，他手伸來，深呼吸後，慢慢就穩定下來，我覺得老師要表現出不怕或穩定的態度。（大餅，男，2015/2/3 訪）

因為一般大眾認為特教教師應該比一般教師更需具備高度的愛心及耐心，所以在處理這些照顧、教學工作時，大家會認為這本來就是你的工作，即使學生狀況再多，教師都不能喊累或有煩躁的表現，仍要表現親切有禮或理性穩定的回應，展現良好的情緒管理，如同簡嘉瑩（2013）的研究中也同樣的呈現出國小特教教師在特教現場被期待要具備穩定的情緒才有辦法忍受學生打老師的衝動舉動；再者，面對學生進步有限的事實時，特教教師必須彈性調整自己的想法及情緒，以讓自己能繼續在特教班深耕。

雖然學校目前不會將教師的情緒表現列為教師評鑑項目之一，但隨著教育制度及觀念的改變，學校領導者會透過校務會議或導師會報等場合表達出期望教師對學生及家長要展現同理親切的態度，這體制上的規範就是希望教師要有服務的精神，同時要以符合教育情境的情緒來工作。

再從性別化分工下的工作內容來看，工作內容的差異會造成特教教師不同程度的情緒勞動，如男性特教教師在面對學生危急的疾病突發事件時或處理具攻擊

性的學生時，他們情緒勞動負載的程度就相對的較大，這與陳美麗（2011）研究的主要發現有相同之處，即男教師所感受的情緒勞務高於女教師，是與男性教師原本就給人較威嚴的印象及被期待要勇於承擔有關，故在面對重度障礙學生及突發事件時，情緒控制表達上自然感受到較高的負擔；而女性教師通常面對的學生問題，多是教學上缺乏學生正向回饋的問題或處理較輕微的管教行為問題，但因為女性教師較易同理的特質，將之視為是特教學生的行為特質，乃工作過程中必然發生的現象，故情緒勞動的付出與感受相較男性教師沒有那麼高。

（二）同事間互動產生的情緒勞動

在國中小教師文化裡，多數教師都喜歡講情理法，但大都是希望彼此發生衝突時不撕破臉的情形下，仍以講情面居多，畢竟日後同事間還是得相處，若真的惡言相向，往後見面就很難堪，因此，可看到查憶華（2010）的研究中特教教師為了能讓特教相關的工作順利推展，以達成工作或教學的目標，特教教師會花費心力處理人際互動的問題，畢竟特殊教育涵蓋的層面包括了教育、社福及醫療單位，是屬於團隊的工作，故在教育一環中的特教教師，為達成團隊工作的目標，即使遇到讓內心情緒憤憤不平的事，在想不出什麼好的字眼回應，表情也會淡定示人或微笑以對。

如果遇到不開心的事就忍住，以和為貴，不會挑明講，因為太過於情緒化的字眼或裝一個面腔（台語），容易破壞整個辦公室氣氛。（大餅，男，2015/2/3 訪）

就受訪者大餅老師為例，他身處特教職場中唯一的一名男性教師，總是認為學校應當營造教師間平等互惠的環境，而不是男性老師就應該一直擔任行政工作，然而，當他在一次會議提出特教組長輪值的建議時，女性同事有的以準備懷孕或家中有幼子不適合接行政為由，而拒絕參與行政職的輪替，大餅老師也以身體不適及已接三年行政為由而請辭行政，因此整場會議就在「平和」的氣氛下結

束，從此，辦公室的氣氛就不變，表面上大家還是如往常般相處、行事，但是以和為貴的氛圍卻顯得更加濃厚，不自然。這件事後大餅老師也重新定義同事的關係，維持表面和諧：

因為大家怕當特教組長，怕破壞氣氛，就維持目前表面上的和諧狀態。(大餅，男，2015/2/3 訪)

大洲老師也是輔導室裡的唯一一名男性，因為學校規模屬中大型的學校，校園內的特殊班級班別多，需要處理的行政業務十分龐雜，再加上特教公文量總是冠居全校之首，特教行政工作量之大，據他所言需要十個人來做，才有辦法做好、做完，因此對於始終處在忙碌狀態的他而言，與同事之間常因工作內容及分配上的認知差異，彼此會意錯誤而產生疙瘩，後來，大洲老師考量未來彼此仍會繼續合作，仍會壓抑自己不滿的情緒，直截了當告訴老師們，遇到事情要立即反應，他才能當下處理：

我這工作(行政)大概要十個人來做，遇到講不清的事，心裡也很氣啊，但是以後還要常常一起做事，所以一遇到覺得我有處理不好的事情，就還是趕快來講，不要悶在心裡，我們當下就處理。(大洲，男，2015/1/21 訪)

同樣地，小賈老師與同事在工作中曾發生過的衝突主要也是溝通不良的問題，她坦言不喜歡當事人時，也不會主動去找他，減少見面的機會，摩擦自然減少，一切就是以和為貴，維持表面和諧：

不喜歡那個人但不會去跟他發生衝突，我希望維持表面和諧，以和為貴。(小賈，女，2015/2/1 訪)

上述受訪者與同事之間除了因行政職務輪替產生糾紛、溝通不良引起衝突外，還有老師所遭遇到的問題就是同事的工作配合度不佳，每年學校例行性的活動，每位老師都會分配到一項工作，但並不是每個人的配合度都很好，這讓盡責的小維老師看在眼裡頗不以為然，但她表面上不會有大動作，只會私底下將不滿的情緒跟要好的同事講，以維持辦公室表面的和諧：

其實有經驗的人應該也知道每年校慶我們都固定在做這些事，你應該要問你要做什麼，這種事就是會有糾紛，但我不會讓這件事搞得整個特教組或是整個辦公室都知道，我覺得這樣都對彼此的關係都不好，還是會維持表面的和諧。(小維，女，2015/1/31 訪)

以大仁老師來說，他來到這所學校的年資將近有四年，在整個處室裡算是輩份資淺的老師，而他的另一名搭檔是一名已婚、資深的女老師，這位女老師各方面的條件都算是大仁的前輩，所以，當他們意見不相同時，講究輩份倫理的大仁老師就會完全尊重她，不會有所反抗：

基本上，因為她比我資深，之前還是輔導主任，因生小孩的關係，現在下來接特教班導師，所以，當我們意見不一樣時，我就完全尊重她。第一是習慣啦，而且我們家的長輩很多，本來就習慣尊重長輩。第二我是覺得長輩本來很多想法就不容易改，所以你一定要跟他討論，他真的配合你的時候，他可能就比較不舒服，我是 OK 啊，我不會不舒服。(大仁，男，2015/2/5 訪)

綜觀上述，可發現每個受訪者都在「以和為貴」的信念下，維持表面的和諧氣氛，於是會有較多的壓抑與忍讓，往往不能夠隨便展現自己的情緒和憤怒，要表現出好的 EQ；再者，社會刻板印象認為特教學生為弱勢族群，特教教師本身

應該都具備愛心與耐心的特質，故特教教師也對自己產生期待，進而加重情緒勞務。從三位女老師面臨不合理或衝突的事件來看，她們維持表面和諧的作法是不主動發聲，而以「氣在心頭」或「少接觸」的方式呈現，而之所以會如此展現可能是社會對女性特質的型塑，如女性要溫順、配合，因此在「好女孩論述」下，他們更沒有勇氣去正面挑戰、捍衛自己的想法或作為，此結果與查憶華（2010）的研究結果是相呼應的，女性特教教師為求能順利完成工作，認為必須要維持和諧的人際互動關係，因此會選擇以修飾及控制個人情緒的表達方式；此外，三位受訪的男性特教教師在傳統觀念認為男性應該要顧大局、不計較的性別特質期待下，也難倖免「以和為貴」的教師文化。Connell（2011）提出在工作場所也有情感上產生的勞動，他以 Hochschild《心的管理》文中所提的對很多工作來說，跟顧客建立特殊情感關係是工作成功與否的重要核心，這些工作都是性別化的工作，而相較於男性與女性特教教師雖同在一個場域工作，但兩者的情緒勞動卻是按照性別化的邏輯來運作，也就是女性被要求展現溫柔特質，關懷學生或同事的情緒；男性則被要求負起危急事件及攻擊行為的處理，這種情緒勞動雖不常見，但一旦發生對男性特教教師而言要承擔較大的情緒勞動。

第三節 特教教師回應職場困境與衝突的方式

前一章節分析特教教師在職場上所經歷的處境，這些經驗對特教教師造成不同的影響，也使得特教教師產生不同的因應策略回應，這章節分為順應策略、公事公辦、正面反擊及展現專業方式這幾個部份來做分析探討：

壹、順應策略

學者陳姚真（1988）指出順應策略是以妥協的方式來順應他人的期望，表現出合乎他人期望的行為，此策略為多數受訪的男女特教教師所採用，此策略的運用會出現在普通班教師的關注與質疑、學校行政對特殊生不瞭解與顧慮、高能

見度的唯一男性特教教師及女老師母職照顧工作等四個情境，茲分述如下：

一、普通班教師的關注與質疑

由於特教學生的學習速度緩慢，為因應他們個別的特殊需求，一般會採小組上課的方式進行，人數一組約 2 到 6 人，在不考量學生之間的內在差異時，小組學生人數少的事實，常引起普通班教師們的質疑，認為特教教師的工作很輕鬆，因為顧忌普通班教師的觀感，小沐老師不得不採取順應策略的方式，但相對地忽略掉特教學生受教的權益：

有吔！對排課也有影響，這件事會影響下學期在排課的時候，明明不屬於這一組的學生，會考慮要不要拉他進來，也就是說，通常我會把學障學生分在高組，智能障礙學生就會在低組，可是人家（普通班教師）會質疑我們這組（學習障礙）人數比較少，就必須把智能障礙學生拉一個到學障這組來，讓每組學生人數平均一點，要不然普通班老師會嫌我們這組的人數有點少，怕被他們說工作輕鬆。（小沐，女，2015/1/31 訪）

也就是說，智能障礙學生的學習狀況不同於學習障礙的學生，所要學習的課程內容偏向實用性及功能性的課程，教材內容異於學習障礙學生簡化的國中教材，但礙於普通班同事的質疑，小沐老師只好順應大家的意思，排課時未依特教學生實際能力狀況分組，而將學障及智能障礙學生排在同一小組上課，讓學生人數看起來平均，不會顯得那麼少，研究者推測其可能的原因是小沐老師在學校資淺的行政經驗及其個性不想得罪人，資淺教師的教學及行政工作會受資深教師或同儕集體意識的影響，因此不得不採取順應策略，順從多數人的意見，再者，小沐個人的性別氣質顯得較陰柔，不敢拒絕他人，這與傳統上對女性特質柔順、順從權威的期待是不謀而合的，如此一來更可避免和同事間產生進一步的衝突。

二、學校行政對特殊生的不瞭解與顧慮

在普通國中特殊生佔全校學生數的比例並不多，在校園內是一群很少被關注

的弱勢族群，一般普通班老師及行政人員對他們並不熟悉，對他們的印象多半仍停留在表達能力不佳、身體病弱及隨時需要他人協助、看顧的層面上，因此在學校的大型活動中如運動會就無法和一般學生一樣正常參與，由大仁老師的訪談資料中可以看出他很想讓特教學生走出教室外，多與一般學生互動接觸的用意，但因為學校行政方面有所顧慮，導致融合教育無法順利推行，大仁老師採取提醒自己不要再強求，認知這是校園生態普遍的作法來調整自己的想法：

之前的學校遇到比較多的挫折，因我想讓學生去參與學校的活動，但學校方面會有比較多的顧慮，像安全問題啦，所以推不太動，我是可以理解啊，因為他們不熟悉特教生，這也是校園普遍的生態…，後來，我就告訴自己不要再強求啊，沒有說一定就得怎麼樣。(大仁，男，2015/2/5 訪)

多數時候融合教育的推行順利與否，需學校行政的配合與實行才得以讓特殊學生回歸主流，提早培養適應未來社會的能力，特教教師在第一線便常自我期許能達成目標，讓政策及學生的權益落實，但就受訪的男性特教教師來說，他一開始滿懷理想想推動特教理念於校園，卻因行政的不支持與顧慮而無奈妥協，顯見在主流的教育體制下，非主流體制下的男性特教教師即使想有一番積極作為，但在校園不對等的位置關係下仍是受到限制的。

三、高能見度的唯一男性特教教師

另外，學校平時的活動常需老師擔任活動的工作人員，大餅老師認為學校帶著偏見分配教師工作，他需要支援校內各項活動的工作，但普通班的專任老師卻不用：

像學校很多活動要支援，運動會我要當裁判，健行活動我要負責交通管理，聯課活動我要上，畢業典禮我要負責攝影。可是，我發現專任也很多老師啊，為什麼他們都不用…，特教老師常被認為很輕鬆！（大餅，男，2015/2/3

訪)

他認為專任老師人也很多，但是他們卻不用，大餅老師心裡質疑，但因為「怕拒絕人家會給你貼標籤」，因此大餅老師順應的方式為：正面思考，上班比較不會累，忍受的範圍內儘量去做（大餅，男，2015/2/3 訪）。

由上可知，從大仁及大餅兩位男性老師的訪談資料中，可發現他們個人的特質是不強求的，以大仁老師來說，他可能原先抱著推行融合教育的理念，讓特教生和普通班學生有較多互動的機會，但學校以擔心特教生的人身安全問題為由，排拒了融合精神的美意，大仁老師只好調整心態，告訴自己不要強求，從這可看出特教教師在學校因教學對象是特殊生，常面臨特殊教育政策推行困難，再者，多數學校的生態仍是以普通教育為主流的情況下，要能有具體作為仍是未知數，因此，大仁老師仍努力在自己的特教園地默默耕耘。就學校工作分配上，大餅老師認為普通班專任老師很多，但他們卻可以不用分配到工作，研究者推測可能原因有二：一為對特教工作的偏見，認為特教老師很輕鬆，二為專任老師為多數，特教老師為少數，在少數服從多數的結果下，大餅老師就必須協助學校的活動。

四、女老師母職照顧的工作

當特教學生發生在課堂的事，不管性別為何，一律由該節任課的老師負責，因此在照護工作的分工上便呈現出女老師通包的工作內容：

就大小便的問題，因為特教班大多都是女老師，可是偏偏男學生又比較多，我們就是看發生在哪一節課，就是那位老師處理的，沒有在管性別。（小維，女，2015/1/31 訪）

像我們班男學生有大小便問題的很多啊！女老師當然也要去處理，不然如果我（男老師）不在學校，那不就不用處理了嗎？（大洲，男，

2015/1/21 訪)

小維老師擔任特教班導師職務已有近五年的資歷，這幾年所帶的特教班男學生居多，在女性特教老師也居多的情形下，要依性別來做工作的分配，必須獲得大多數女性教師的同意，照理說，職場文化是尊重多數人的議決，女老師應該會希望得到合理的工作分配，但從小維師在面對男學生居多的情形下，並未將自己與學生的性別當作是工作的阻礙，認為這些生活自理工作要跟男老師劃分清楚，而是抱持著「那是發生在我課堂上的事，就不會去分學生是男生或女生」的想法，去協助男學生的大小便問題，這情形在大洲老師的學校也是；但若情況正是相反的情況下，即男老師的課，女學生有生理方面的問題需要處理，這時小維老師、小沐老師和小賈老師也會去協助處理，因為「我覺得女生就是比較弱勢，應該沒有人會認為女老師會去欺負男學生吧！這種狀況，大家應該會認為就是媽媽在處理小孩而已！」在這樣的情形下，可知女性教師將處理男女學生生活自理的工作定位在母職照顧的觀點上，亦即只要是涉及身體較穩私部位的工作，女性細心、耐心、關懷及照顧人的特質，能發揮母性，是可以勝任照顧一職而不被懷疑的。

女老師採取順應的回應方式，一方面也可由此看出霸權意識型態，最厲害的地方就是它讓人們感覺不到這不公平、這是個問題，女老師本身也願意接受，因為一般人不會質疑女老師會去欺負男學生，大家就接受男老師不適合做生理清潔的工作，所以女老師無形中負擔很多此類的工作，順應、合理化的情形下，沒有敏感到性別分工的問題，更可證明特教場域裡的特教老師是缺乏性別敏感度的。

綜合上述受訪者的經驗可知，不論男性或女性特教教師在一般主流教育的國中體制內，他們非學校主體，在權力位置關係不對等的情形下，為了避免被標籤或質疑，因此當面對大多數的普通班老師誤解及不合理的反應時，他們不會也不喜歡與同事起衝突爭執，多數特教教師仍都採取順應策略來回應所處的困境。

貳、公事公辦

公事公辦是指學校的事務由老師們依法規訂定的辦法，遵照辦理；通常此策略的運用會在工作分配不公平的情況下使用，此策略會由接任行政職務的男女特教教師所採用，茲分析如下：

在職場上，同事間能夠互助合作是一個理想的境界，但在真實情況中職務輪替不公平的問題卻始終存在，以大餅老師為例，在他的場域中，只有他一位男性，行政組長一職很理所當然的落在他身上，因為在一般校園文化中「男行政、女教學」的觀念普遍仍存在著，男性教師被學校領導者「提攜」往行政的路途前進，然而，近年來特殊教育日漸受到重視，連帶地行政業務也與日俱增，除了業務繁重外，學校規模大小、特殊班級類型的多寡都會影響特教組長一職承擔的工作量，如常要加班到晚上、假日活動又多，因此大餅老師提到這個行政工作沒有人要做：

因為這位置（特教組長）沒人要做，常要與其他處室協調、合作，而且常加班、假日活動又多，事情真的很多且每個學校生態真的不一樣。（大餅，男，2015/2/3 訪）

從大餅老師的訪談記錄中可發現，當他在一次行政會議提出特教組長輪替的建議時，女性同事「順理成章」的以準備懷孕或家中有幼子不適合接行政為由，而拒絕這項提議，大餅老師也以身體不適及已接三年行政為由請辭行政，這件事情直接影響同事間共事的氛圍，從此以後特教工作大家依規定辦理，有需要時彼此配合：

就因接行政組長的事。我個人建議接組長的事而不愉快，同事遷怒之後，就不再協調，那一兩年組內氣氛就很不好，之後同事之間就都公事公辦，我現在將他們定位在工作上的同事，就不會有過多期待與要求，彼此需要

配合就配合，下班後就做自己的事，私領域就沒有過多互動。(大餅，男，2015/2/3 訪)

大餅老師的想法是每個人都有自己的問題及需求，但既然在職場工作，大家的時間是固定的，上班時間的私人問題應自己想辦法解決，工作應該是大家公平分配：

不管個人背後因素為何，這是你的工作，你的上班時間到四點，有什麼問題要自己想辦法解決，畢竟，每個人都有自己的問題啊！但是就常聽到女老師分享他們的想法，例如學校要女老師接行政，可能會用要接送小孩或是要生小孩等一些理由來拒絕。(大餅，男，2015/4/11 電訪)

從上述資料得知，特教組長一職為多數老師推辭，男老師推辭的理由通常都是已擔任過或身體不適，女老師則為要接送孩子或正準備懷孕，這顯露出行政工作已非如早期大家認定的觀念，即男性具有往職階上層的企圖心，女性在升遷管道上有性別天花板的現象；依訪談資料看，女性的升遷管道並未如謝小苓(1995)所認為社會對女教師應該兼顧工作與家庭的期望，成為上司與男同事排除其擔任行政工作的藉口，而是女性在特教職場上也有擔任行政工作的機會，只是相較於教師單純的教學活動及兼顧家務勞動，他們確實常以此理由來排拒行政工作。

而大洲老師的處境與大餅老師有一部分是相似的，只要是職場上唯一的一名男性，在傳統對男性要求上進、有企圖心的期待下，似乎兼任特教組長行政一職，是最具體的表現；然而，不同於大餅老師之處，在於大洲老師陽剛主導的特質，他在面對同事分工不清的情形時，採取公事公辦的策略，將問題公開化，並運用公開會議討論的方式來決議事情，讓大家照決議結果進行分工：

我的方式是這樣，如果一件事情不適合私底下講，通常我會在教學研究會中提出來，做成決議，大家必須按照決議做，避免有事情說分工不清楚的。

(大洲，男，2015/1/21 訪)

另一名小賈老師已卸下行政職務有近三年的時間，溝通不良是她認為從事行政的較大的挫折與困境，她回應此困境的方式是採取較為消極迴避的方式，少接觸、就少衝突，公事公辦：

我們彼此間共通業務不多，各作各的，不會有衝突，公事公辦，該做就做，該討論就討論，彼此間沒有權益受損的問題。(小賈，女，2015/2/1，訪)

與小賈老師訪談的過程中，她回答語句用辭相當精簡、中立及客觀，需要追問才能獲得進一步的訊息，這隱約透顯出她的個性較為謹慎、不想得罪人的。因此，在面對挫折或衝突時，她認為一切依法行事，做該做的事，照規則來走，就可以減少同事間權益受損的問題

從三位男女受訪者的資料可知，面對職場紛爭最公平的辦法，似乎就是依據組織明定的規則公事公辦，男性與女性特教教師會採用此策略的原因在於行政工作繁重，不想一直擔任行政職的男老師認為大家應要輪替，而一直在行政職位的男老師，面對大量繁重的特教工作分配時，常有擺不平的情況；另一名擔任過行政職位的女老師則因與同事溝通不良，而採消極迴避的方式，以公事公辦的策略來阻絕同事間可能因衝突而致的尷尬氣氛，讓公事得以繼續進行、完成，只是大餅老師及小賈老師在過程中，轉換自己面對同事的態度顯得較為被動、有事才論事，推測應與他們的個人特質不想多事、不想得罪人有關；大洲老師則是主動將問題攤開來，同樣也是依法行事，但在公開場合討論所做的決議，能讓辦公室的規則更具彈性，更符合同事之間的需求，能讓團隊氣氛更和諧，這與一般社會對男性積極管理特質的期待是相呼應的。

此外，研究者反思大餅老師提出家庭照顧責任應由當事人「自己想辦法解決」的說法，是因為過去傳統觀念對男女老師的不同期待，然而社會變遷，男外女內的觀念已有些鬆動，所應檢討的是學校組織過去的運作邏輯是否仍從男性的角度思考，而並未從「女性及男性同事」的需求考量。研究者身為母親同樣也有所感，如果「兼顧家庭」不再被視為是員工私領域的事情，而被視為是組織應當重視的價值，則組織除了彈性提供有幼兒或照顧需求的員工暫時轉入符合其需求的職務之外，平常的人力資源配置和排班等，其實也都可以從這個角度有更體貼的安排與設計。

參、正面反擊

正面反擊在特教場域中是很少見的回應方式，即持有正當理由及證明的一方，針對不明理的另一方展開回擊。學校以和為貴的文化，對家長都是同理親善的，且始終努力維持親師互動雙贏的關係，然而，現今教育環境裡恐龍家長的出現，常是引起親師對立的衝突點，特教學生本身不善言辭，家長若不明理，以透過地方民意代表壓制老師的方式，顯見對老師處境之不利，通常這時候男性特教組長便會採取正面反擊策略抵抗，情境分析敘述如下：

特教教師平時與家長接觸的時間並不多，一般多以聯絡簿的方式進行書面溝通，一來協助老師記憶學生事件的記錄、重要事項通知的證明，二來留下與家長書面溝通的證據，保護自己；在教育場域中，常常有老師被質疑未做好輔導監督責任，就在於口說無憑，因此在大洲老師的訪談資料裡，可看到他處理事物的原則是有一套標準化流程及文件紀錄存檔，以確保特教教師的權益：

我就拿出家長同意書給他看，問他：「請問這是你的簽名嗎？茲同意敝子弟某某參加甚麼甚麼課程」，結果他看了，越生氣(台語)，啊.就是見笑嘛..見笑轉生氣(台語)，對啊..我當場給他洗臉啦！(台語)，我說你就同意了啊，同意了現在才來說這個，有甚麼意義啊！現在是來給我兇甚麼的，你

如果要跟我好好講，我就跟你好好講，你如果要這樣大聲，我是比你還大聲喔(台語)!(大洲，男， 2015/1/21訪)

大洲老師針對無理的家長所採取的回應方式即正面反擊，他反擊的方式是拿出家長已簽名的同意書，先讓自己站穩腳步，確認並非學校的疏失，同時讓家長知道親師之間的溝通也要相互尊重，而不是質疑老師，之後，就視互動情形順勢反擊，從大洲老師回應家長的過程中，可看出他做事態度謹慎、果斷及不畏懼：

基本上，我覺得我們在做這個特教工作，要非常小心，很多事情牽涉到有疑慮的東西，我都會叫家長簽同意書，或是今天要帶學生出門，都要簽家長同意書，今天要做一個甚麼樣的課程，也都要家長同意書，家長若不同意，你就不要來，你簽了同意書後，要來跟我ㄟㄨㄟ(台語)，我也不怕啦！
(大洲，男， 2015/1/21訪)

正面反擊是一個很男性的策略，它呈現的方式與一般大眾認定的男性特質，具男性陽剛氣質、工具、理性及果斷是相呼應的。在所有的受訪者中，可知大洲老師是唯一採取正面反擊策略的男性老師，從訪談資料的脈絡中，可發現大洲老師在校園行政職務中主導性強，且與其他處室往來密切，彼此互惠平等，十分迥異於其他受訪者在學校中孤立的狀態，正如大洲老師所言「平常其他處室請你幫忙時，再忙，這個忙都得幫，以後換你有求於人時，人家就會來幫你」，例如協助普通班老師處理特殊學生問題時，「我們就按照一定的程序，對情緒障礙學生有一定做法，就先把可以預防的工作就先準備，到目前為止學生情況都很穩定。」減輕普通班老師的負擔，老師也會提高配合度，雙方達成互惠合作的目標；反觀，小沐老師及大仁老師回應處境的方式，分別採取順從同儕、尊重資深老師的策略，在特教職場上顯得能動性不夠，有時反而失去特殊教育適性教育、照顧弱勢學生的精神。

肆、展現專業

特教工作，有相當程度被定位在提供「照顧」上，其中也包含學生特殊疾病的照護處理，因此，特教教師為能積極處理學生在學校的突發性疾病，會在硬體設備上先預作準備，如氧氣瓶、急救設備及緊急按鈕；平時參加縣府舉辦的醫療知能研習，學習急救方法；同時，訓練班上程度較好的學生協助處理的方法：

有一個學生，他是癲癇病患，一開始我們也不知道他是癲癇，家長都沒講，小學轉銜時老師也都沒說，到國中之後，有一次，就在我面前癲癇發作，差一點死掉呢！我就給他急救，平時我們有訓練一批學生發生癲癇要怎麼處理。因為我們有另一個學生也有癲癇，就幫忙灌了4瓶氧氣，才把他救回來。其實這類疾病，我們事先都有先想好流程怎麼走，都有安排好怎麼做，包括教室裡都有急救設備、還有緊急按鈕，像這樣突發狀況就能做好處理。
(大洲，男， 2015/1/21訪)

特教工作裡牽涉到的照顧工作，繁雜瑣碎，若單就生活自理及實用技能的操作演練來看，這類看似技術化的課程，人人可教，但事實上，在執行教學時，仍有一套嚴謹的工作分析程序，只是這些程序並不為一般人所認知；此外，如上所述特殊學生的疾病處置，也需要經驗的累積判斷及不斷的在職訓練，才得以及時處理得當和保護老師自己：

後來只要碰到類似的突發事件，學校就會開個案會議，請家長一同列席，並提供醫療訊息，請家長帶去醫院看醫生。平時我們就安排幾個同學跟著他，如果不小心又發作，可以馬上做處置。後來就知道，如果這個學生他是有某類疾病的，那麼他參加活動之前，一定要簽家長同意書。(大洲，男， 2015/1/21訪)

從上述訪談中，研究者反思並認為當特教工作被一般人視為等同於照顧工作時，既不符合「專業規準」，且被視為是女性的工作，這樣的評價對在特教職場努力付出的老師是有失公允的，因為並非只有女性適合照顧工作，以大洲老師來說，他更將特殊疾病處置方式流程化，讓所有的老師在這套流程下努力維護學生安全及保護老師自己，這應該也是照顧工作的一種專業展現，但可能這樣的照顧工作非經常性發生，且在班級中處理不易被看見，使得特教工作不符專業且是屬於女性工作的觀點，至今在社會主流文化的論述中仍難以被撼動。



第五章 結論與建議

第一節 結論

本研究係採用質性研究的訪談方式，主要在瞭解在以女性為多數的特教職場中，男女特教教師進入這個行業的因素，以及他們在實務工作中的性別處境，而當他們面臨職場的衝突與困境時，他們的回應方式。經過訪談六位受訪者歸納以下三點結論：

壹、特教教職的選擇與教職的穩定性有關

從六位受訪者的訪談資料中可發現，他們進入這行的選擇和他們的生涯期待及家人期許有關，在這之前，不論是男性或女性特教教師他們選擇特教這一行並非出自對這一行有深刻的認識與瞭解，幾乎都是因為教職工作很穩定，而特殊教育科更是普通科別之外，教師缺額相對較多的科系，能成為一名合格正式教師的機會較大。而多數受訪者也表示，是在進入大學之後，修習特殊教育的相關課程，認為這個科系很有趣或不會排斥，還蠻喜歡這領域，因此願意持續待在特教領域；但進入這職場後，才發現這個行業原來工作這麼辛苦、繁重，工作處境不易為外界所瞭解。

貳、特教教師實務工作處境與性別分析

一、特教工作是被貶抑的照顧工作

在普通國中設置的特教班，依學校規模大小不同，班別數量也會有所不同，但一般班級數每校少則一班，最多三班特殊班的設置，使得特教老師在學校已是邊緣少數的族群，又特教工作本身具有大量生理照顧性質的工作，如需協助學生處理大小便生活自理的問題、隨時注意他們身體是否有異常狀況，女學生衛生棉更換等問題，因此在一般老師的認知裡，這些去技術化的照顧工作不需具備專業能力，且沒有普通班課程進度的壓力，彷彿是校園褓姆的工作，老師、家長都認為這是一份很輕鬆、很涼的工作，因此不論是陽剛氣概的男性或陰柔特質的女性

特教教師只要從事這類具有照顧性質的工作，在主流的體制下仍受到多數普通班教師的關切及部分男性家長的指責，工作的價值不時受到貶抑（張晉芬，2013），連帶地在校園的處境也是被忽視不見的。

二、性別分工展現在照顧工作、教學工作、管教工作及行政工作上較為明顯。

（一）照顧工作

當面對照顧工作時，多數受訪者依學生及教師的生理性別進行性別分工，而集中式特教班的女性特教教師在社會刻板印象及性別角色的期待下，不管學生的性別為何，幾乎包攬了所有的特教照顧工作，而照顧工作之所以被視為女性的或符合女性特質的工作，最主要的原因即在於勞動過程中所展現的愛心和耐心，都被視為女性與生俱來的特質（張晉芬，2013），因此女性特教教師對弱勢學生的照顧協助被視為是一種合乎常理的母職照顧工作，這無形中使得女性教師承擔大部分的照顧工作。而牽涉到道德層面及社會觀感的工作內容，如女學生的生理問題及肢體接觸的問題，男性教師常需謹慎面對，採取請女性同事協助的策略，來維護自己的清譽，避免性騷擾污名與自己掛連，並得以繼續維持男性陽剛氣質的合理性（簡嘉瑩，2013）。

（二）教學工作

當面對教學工作時，多數受訪者依特定課程的屬性來進行性別分工，如耗力的、活動性的課程，分配給男性特教教師；生活管理、職業教育課程，則分配給女性特教教師。多數受訪者仍是停留在性別刻板印象上，有些受訪者認為男性生理特性較為強壯，所以可多擔待勞力型或動態性的課程；另有些受訪者認為瑣碎、反覆性高的課程，需要耐心、細心的特質，較適合女老師來做。

（三）管教工作

不同性別的特教教師會呈現出不同的帶班風格，有些女性老師一開始會以溫

和漸進及行為契約的方式要求學生，若學生履勸不聽，便會採取明確的處罰方式；多數男女特教教師還是在平時即樹立威嚴形象，以因應學生的各種問題行為，但在有男性特教教師的學校仍常被期待要負起更多的管教責任，可見得刻板的生理性別賦予人剛硬、嚴格等印象及性別特質陽剛型的教師，在現今教育場域中，多半還是管教工作的主要執行者。

（四）行政工作

在女性教師為多數的校園中，因為處於父權結構的社會，女性相較於男性仍受到較多因素的限制，如被期待要照顧家庭及小孩，而造成其工作上的困擾及無法向上升遷等現象，因此性別少數的男性因為具有高能見度，即便無接任行政之意願，通常仍會被指派行政職務；女性老師則擔任導師工作，負責管理及照顧學生，如同研究者所處的縣市環境，國中校園文化仍普遍性地呈現「男行政、女教學」的性別分工模式；但是，也有受訪者持不同見解，認為女性性別特質陽剛者也會被指派來擔任管控及訓誡學生的管理職位，由此可知，在教育場域中，除了刻板的生理性別特性造成行政職位的隔離現象外，性別特質因素有時也會對學校行政職務的分派造成影響。

從上述制約式的分工職務中，可看出特教工作仍延續傳統機構組織的性別體制來分配男性及女性教師的工作，具照顧性質、生活自理的工作及繁瑣的職業訓練課程仍由女性特教教師負責；規訓、粗重及管理的工作則多由男性特教教師來擔任。

三、看不見的情緒勞動

（一）教學上的情緒勞動

由於特教教師所面對的是一群有特殊需求的身心障礙學生，因此教師不論是教學、班級經營、與家長溝通，都需要保持某種特定的情緒狀態，比如說特教教師在教導身心障礙學生時，雖然學生反應較慢，也缺乏正向回饋及成就感，但仍

須保持親切且穩定的情緒狀態（蔡進雄，2005）。另外，當學生因癲癇等疾病突然發作時，在處理過程中，特教教師需控制自己緊張不安的情緒；或者是面對有攻擊行為的學生時，特教教師仍要展現穩定的情緒及理性的態度來處理。從這些性別化的分工內容來看，可發現男性特教教師因為體型及體力之故，常被期待處理危急性的突發事件或學生攻擊事件，因此情緒勞動的負荷遠高於女性教師，相對的，由於女性教師的同理、關懷特質，體認特教學生原本能力的限制，故女性特教教師的情緒勞動表現較不明顯。

由於一般人的想法總是認為特教教師應該比其他普通科的教師具備更高度的愛心及耐心，故他們會認為照顧工作本來就是特教教師該做的事，即使特殊學生身體或行為上的狀況再多，特教教師都要本著職責所在不能喊累或有煩躁的表現，仍要態度親切有禮或理性穩定的回應，表現出良好的情緒管理。隨著教育制度及觀念的改變，學校領導者會期望教師對學生及家長要展現同理親切的態度，就是希望教師要有服務的精神，以符合教育情境的情緒來工作。

（二）同事間的互動產生情緒勞動

在華人社會裡重視人與人之間的關係，在以和為貴的信念下，為維持表面的和諧氣氛，於是會有較多的壓抑與忍讓，往往不能夠隨便展露自己的情緒和憤怒，而要表現出好的 EQ。因此大家在這氛圍下，有些受訪者選擇「忍氣吞聲、不挑明講」，他們個性較溫和，不喜歡與人爭吵，即使產生衝突，也會隱忍退讓，不表現出來，避免破壞彼此關係。另外，也有受訪者表示即便自己與資深老師的看法不同，但基於「遵守教師倫理規範」，對於資深老師的想法及作為完全尊重，不會有所反抗。再者，有些受訪老師因為身兼行政職，常需與同事協調工作的分配，但在協調過程中因為溝通問題或工作分配產生糾紛，但「考量彼此日後還會繼續合作」，仍會壓抑自己不滿情緒，適時化解衝突。

綜上可知，國中特教教師產生情緒勞動的原因，多源於工作上的教學對象及密切合作的同事，他們每天都在師生之間、同事之間往來頻繁互動，在工作時必

須控制或掩飾自己的情緒，以創造出一種教師組織所要求的理性、和諧氣氛，以達成教育工作目標，無形中加重老師的情緒勞動。

參、特教教師採取不同方式回應職場的困境與衝突

由於特殊教育工作繁重，在事多且有限的人力下，每個特教教師要分擔的工作份量也都很重，對他們來講，所承受的身心壓力都很大，他們自己感受性別在分工的運作上並不明顯，也就是說，特教教師主體知覺上，其實不覺得有性別問題，而是事情太多，在分工上有問題，因此，特教教師所提出的回應方式是針對職場的困境與衝突加以回應。以下將針對特教職場困境與衝突的緣由及特教教師回應困境與衝突的方式加以說明：

一、特教職場的困境與衝突

研究者從訪談資料綜合整理得知，特教教師職場困境與衝突產生的原因，有以下幾種原因：（一）教師以和為貴的文化，使得特教教師顧忌普通班多數教師看法，而順從大家的想法（二）責任制的分工，合理化女性通包所有學生的照顧工作，使得女性教師無形中順應妥協並承擔更多的工作（三）分工及溝通不良的問題，致使同事情誼產生疙瘩，不再像以往有彼此情義相挺的情況（四）有些不講理，藉機找學校麻煩的家長，所產生的親師衝突（五）針對學生突發性疾病的回應方式，因為特殊學生有些有先天性疾病，有些學生是自己及家長都不知道自身有這類疾病，而在學校突然發作的，這種較危急的處境，常常也是在特教現場的老師會遇到的突發性困境。

二、特教教師回應職場困境與衝突的方式

根據上述特教職場所發生的困境與衝突的緣由，受訪的特教教師採取的回應方式，有以下幾種類型：（一）順應策略（二）公事公辦（三）正面反擊（四）展現專業，從四種類型中發現，順應策略為多數男、女性受訪者採用，因為教師為和為貴的文化，大家為維持表面和諧的氣氛，多半會隱忍退讓，順應多數人的意見，即學校佔多數的普通班教師；其次，「公事公辦」的回應方式也被一些受

訪老師所採用，因為面對職場紛爭最公平的辦法，就是依據組織規定或公開討論決議的方式，在大家有共識的情況下公事公辦，就可以阻絕同事間的尷尬氣氛，讓公事得以依法、依規定繼續進行。

再者，是針對不太明理的家長所採取的正面反擊回應方式，通常是有些家長因為不滿學校的某些作為，而利用機會找學校的麻煩，因此，行政與導師會先採預防性的措施，即有關學生任何權益事項通知書的回函，要求家長簽名後並繳回保留，一旦家長對學校有所質疑時，即拿出家長已簽名確認的同意書順勢反擊回去，這種情況通常會由承辦業務的特教組長採用，這是一種很男性的回應策略，由擔任管理職的男性教師行使反擊策略，傳統性別的刻板印象認為男性做事應有氣魄，遇到困難要不認輸，勇於表達自我的意見，因此雖然這種做法容易引起雙方衝突，但卻是男老師面對不講理的家長不得不的回應方式。

最後，是不太常被看見的專業展現回應方式，主要是針對學生突發疾病的回應方式，因為部分特殊學生有先天性疾病，有些學生雖服藥控制，但偶爾仍會發作；部分學生是自己及家人都不知道孩子本身有這類疾病，而某天在學校突然發作的，像這種非常危急的狀況，常常也是特教現場的老師會遭遇到的突發性困境，因此平時除了要定期參加相關醫療研習外，學校硬體設施的準備不可少，通常這種情況一旦發生時，多半會由男性教師來執行救護的工作，這似乎是因為男教師在體力上較女性特教教師佔優勢之故。

（一）順應策略

學者陳姚真（1988）指出順應策略是以妥協的方式來順應他人的期望，表現出合乎他人期望的行為；一般學校潛在文化對特教工作總是多所貶抑，加上普通班教師對特殊教育個別化教學的精神及小組教學的真諦並不十分了解，以致於受訪老師必須順應普通班老師的想法，彈性將小組的學生人數平均分配，此舉或許是新成立的特殊班級與普通班必經的磨合過程，再者，女性受訪老師個人的性別

氣質較陰柔，不敢拒絕他人，與傳統對女性特質柔順、順從權威的期待不謀而合，如此一來更可避免和同事間產生進一步的衝突。

在普通國中，特教教師及特殊學生佔全校師生數的比例並不多，在校園內皆是很少被關注的邊緣族群，一般普通班老師及行政人員對他們並不熟悉，尤其對特教學生的身體狀況會有較多的擔心，因此特殊生無法與一般學生一樣正常參與學校活動，被排拒在外，受訪老師心裡雖有很多的不滿與失落，但因為認知到這是校園普遍不了解特教學生，就不再強求。

此外，在多數受訪者認為特教工作應以性別分工來處理學生的生活自理問題，仍有部分老師秉持責任制的分工原則，造成男、女學生的照顧工作由女老師通包的情形，在這樣的情形下，一般外界的想法會將女老師處理男、女學生生活自理的工作，定位在母職照顧的觀點上，亦即只要是涉及身體較穩私部位的工作，女性細心、耐心、關懷及照顧人的特質，能發揮母性，是可以勝任照顧一職而不被懷疑的，使得女性特教教師無形中負擔了更多的工作，但置身其中的女性教師也視為合理化的現象，由此更可了解特教職場中的特教教師是缺乏性別敏感度的。

（二）公事公辦

公事公辦是指學校的事務由老師們依法規訂定的辦法，遵照辦理；近年來特殊教育日漸受到重視，連帶地行政業務也與日俱增，造成行政職務沒有人願意擔任，抑或分工不清的情況時有所聞，甚至會直接影響到同事間共事的氛圍，因此面對職場紛爭最公平的辦法，似乎就是依據組織明定的規則運作，在大家互有共識的情況下，公事公辦不但可以阻絕同事間可能因衝突而導致的尷尬氣氛，也能讓公事繼續進行。從資料中亦可發現，有些受訪者回應困境或衝突的方式是積極的行為來面對、處理，有些是消極被動的回應，推測應與受訪者個人特質有關。

此外，曾有受訪者提出家庭照顧責任應由當事人「自己想辦法解決」的說

法，係指學校的事務分工或職務的輪替，每個老師依法都有責任及義務承擔，因此老師不應有拒接的理由，即便是個人或家庭的因素，輪到者要自己設法解決，不應將家庭照顧責任當作藉口，拒絕學校職務指派；研究者反思家庭照顧責任應由當事人「自己想辦法解決」的說法，是因為過去照顧工作被視為私領域的事情，應由個人自行解決，結果往往變成女性負責；然而家庭結構的改變及社會變遷，傳統男外女內的觀念已有些鬆動，所應檢討的是學校組織過去的運作邏輯是否仍從男性的角度思考，而並未從「女性及男性同事」的需求考量。若「兼顧家庭」被視為是組織應當重視的價值，不再被視為是員工私領域的事情，則組織除了彈性提供有照顧需求的員工暫時轉入符合其需求的職務之外，人力資源配置和排班等方面，也可以從這個角度有更體貼的安排與設計。

（三）正面反擊

正面反擊在特教場域中是很少見的回應方式，即持有正當理由及證明的一方，針對不明理的另一方展開回擊。學校以和為貴的文化，對家長都是同理親善的，且始終努力維持親師互動雙贏的關係，然而，現今教育環境裡不明理家長的出現，常是引起親師對立的衝突點，特教學生本身已不善言辭，加上家長若不明理，以找地方民意代表方式壓制老師，而使老師處境陷入不利。因此要讓自己站穩立場的方式，即平常應保留書面記錄或家長簽名回條，表示已善盡告知家長的責任，一旦發生上述不明理情況時，出示當事人簽名的書面記錄反擊；在所有的受訪者中，可發現唯一採取正面反擊策略的男性特教教師，行事原則是有一套標準化流程，包括文件記錄存檔，以確保特教教師的權益，這是一個很男性化的策略，在訪談資料的脈絡中，可看出男性特教教師在校園行政職務中主導性強，且與其他處室往來密切，彼此互惠平等，十分迥異於其他受訪者在學校中孤立的狀態，這與一般大眾認定的男性特質，具男性陽剛氣質、工具、理性及合群相當呼應。

(四) 展現專業

當特教工作被一般人視為等同於照顧工作時，既不符合「專業規準」，且被視為是女性的工作，這樣的評價對在特教職場努力付出的老師是有失公允的。特教工作裡牽涉到的照顧工作，繁雜瑣碎，若單就生活自理及實用技能的操作演練來看，這類技術化的課程，人人可教，但事實上，在執行教學時，仍有一套嚴謹的工作分析程序，只是這些程序並不為一般人所認知；此外，受訪的男老師將疾病照顧工作也制定成一套標準化的流程，以能及時提供特殊學生突發疾病的處置，就好像醫師處置病人時，會有一套專業規準的判斷，但這些都需要經驗的累積判斷及不斷的在職訓練，才得以處理得當和保護老師自己。

從上述訪談中，研究者反思並非只有女性適合照顧工作，受訪的男性教師將特殊疾病處置方式流程化，讓所有的老師在這套流程下努力維護學生安全及保護老師自己，這應該也是照顧工作的一種專業展現，但可能這樣的照顧工作非經常性發生，且在班級中處理不易被看見，使得特教工作不符專業且是屬於女性工作的觀點，至今在社會主流文化的論述中仍難以被撼動。

第二節 研究建議

基於本研究的目的，並且根據前述的研究結論，研究者分別提出幾項建議，期望特教教師在職場的處境能有所改善：

壹、性別平等教育相關課程的在職培訓

從研究結果可以發現國中特教教師在面對照顧、教學及管教工作時，仍依循傳統性別分工模式，依教師與學生的性別來分配工作，然而，在多數的情形下，仍是女性特教教師要承擔較多的照顧工作，而男性教師卻可以順理成章的規避；因此，研究者建議不論在師資培育期間或擔任教職期間，每學年至少有一次的性

別平等教育研習，透過性別教育的課程，紮根教師的性別敏感度、進而發展性別意識及性別覺醒，特教教師之間的性別平權才有改變的可能。

貳、教育主管機關應提供充分的特殊教育相關資訊，加強對整體社會的教育以尊重特教工作的專業性

根據研究資料顯示，有些家長及教育體制內的普通班老師認為特教工作很輕鬆，學生人數很少，又沒有教學進度壓力，只要將他們顧好就好，因此視特教教師為特教生的校園裸姆；然而，實際上特教工作的運作十分繁重，並不容易為一般人所瞭解，教育主管機關應主動在社區及校園中提供有關特殊教育的相關訊息及宣導活動，讓社會大眾及學校老師能多加瞭解特教教師的每日、每學期及每學年的定期及不定期的特教工作內容，理解特殊教育與普通教育的差異性及特殊性為何，並尊重特教工作的專業性及重要性，以促使特殊教育政策的順利推行。

參、營造良好的行政工作環境，增設副組長一職並提供支援與協助

特教組長的行政工作繁重，在這個工作環境下組長著重的不外乎是職務及職責的明確劃分或是同事之間的相互合作，而校長及主任身處學校的領導及管理階層，理應營造一個良好的工作環境及組織氣氛，以利於組長在行政工作上有更好的表現；再者，學校應依校內行政業務量的多寡，來增設副組長一職，讓特教組長多一位同事的協助，以減輕處理行政業務的壓力，特教教師能專注學生教學、生活訓練等課程；此外，組長在處理行政業務時會遇到諸多問題與阻礙，校長或主任必須隨時提供支援或是協助，讓組長在行政工作上無後顧之憂，發揮所能。

參考文獻

- 王天苗（2003）。**特殊教育相關專業服務作業手冊**（頁 61-67）。台北市：教育部特殊教育小組。
- 王仲瑜（2013）。**新北市國中特教教師學校組織氣氛與工作滿意度之研究**。國立臺灣師範大學特殊教育學系在職進修碩士論文。
- 王惠卿（2010）。**臺北市立國民中學特殊教育教師教學困擾及其解決途徑之研究**。國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文。
- 成令方（2002）。性別、醫師專業和個人選擇：台灣與中國女醫師的教育與職業選擇 1930 - 1950。**女學學誌**，14，1 - 44。
- 李淑伶（2011）。**展現「陽剛」？：國小男性教師職場經驗之探究**。國立高雄師範大學性別教育研究所。
- 李文惠（2006）。**學校中的臨時工／吉普賽人－國中代理代課教師工作處境及專業認同之探究**。高雄師範大學教育學系碩士論文。
- 李惠茹、唐文慧（2004）。性別的多數、權力的少數－以台南市國中女教師的職業選擇與晉遷為例。**師大學報**，49（1），29-52。
- 李惠茹（2002）。**以台南市國中女教師的職業選擇與晉遷為例－性別的多數、權力的少數**。國立台南成功大學政治經濟研究所碩士論文。
- 吳武典（2014）。**台灣特殊教育綜論（二）：現況分析與師資培育**。**特殊教育季刊**，130，1-10。
- 吳怡慧（2008）。**中年女性教師子女教養行為研究－母職與教職之經驗滲透與反思**。國立台灣師範大學社會教育學研究所碩士論文。
- 吳芝儀、李奉儒（譯）（1995）。Michael Quinn Patton 著。**質的評鑑與研究**。台北：桂冠。
- 林清標（2004）。**桃竹苗地區國民小學身心障礙資源班教師工作滿意與專業角色實踐關係之研究**。彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。

- 林珮如 (2011)。特殊教育並不特殊：從特殊教育的特殊性談融合教育現況與未來。**特殊教育季刊**，**120**，11-18。
- 林君蓉 (2009) **國民中小學特殊教育教師社會支持與工作壓力之調查研究**。國立臺東大學特殊教育學系碩士論文。
- 孟瑛如 (2014)。**資源教室方案班級經營與補救教學**。台北：五南。
- 孟瑛如 (2006)。**資源教室方案班級經營與補救教學**。台北：五南。
- 胡永崇 (2000)。國小身心障礙類資源班實施現況及改進之研究：以高雄縣為例。**屏東師院學院學報**，**13**，75-110。
- 查憶華 (2010)。臺中縣市國民小學身心障礙特殊教育教師情緒勞務與工作滿意度相關之研究。私立中臺科技大學文教事業經營研究所碩士論文。
- 涂妙如 (2007)。以生態系統論評析國內近二十年來「父職角色」之研究脈絡。**弘光學報**，**50**，199-219。
- 涂懿美、何春蕤 (1998)。同事不同「事」—教師職務分工與性別不平等。**性別教育**，**3**，4-9。
- 郭諭陵 (2009)。**國小教職女性化之研究：以臺北市為例**。台北：學富。
- 郭諭陵 (2006)。教師工作的性別垂直隔離。**國立臺北教育大學學報**，**19** (2)，225-254。
- 郭香玲 (2007)。**中部地區國民中學身心障礙資源班教師工作壓力與因應策略之研究**。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 陳美麗 (2011)。**特殊教育學校教師情緒勞務及工作動機與工作滿意度之相關研究**。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文。
- 陳俊崑 (2011)。**特教男教師生涯發展之敘說探究**。私立銘傳大學教育研究所碩士在職專班碩士論文。
- 陳智華 (2014年1月22日)。十二年國教門檻嚴 二成國中生畢業難。聯合新聞網。取自 http://mag.udn.com/mag/edu/printpage.jsp?f_ART_ID=49589

- 教育部 (2014)。特殊教育統計年報：102 年度。台北：教育部。
- 教育部 (2013)。特殊教育法 (2013 修訂)。
- 教育部中部辦公室 (2001)。身心障礙學生十二年就學安置四年實施計畫。台中：教育部中部辦公室。
- 黃秋霞 (2002)。特教教師工作壓力套牢與解套之道。特教園丁，17 (3)，43-48。
- 黃瑞琴 (1991)。質的教育研究方法。台北：心理。
- 黃志雄 (2005) 特殊教育教師的壓力調適與成長團體之研究。特殊教育與復健學報，13 期，121-148 頁。
- 黃怡娟 (2007)。國中身心障礙資源班教師工作支持度之現況調查。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士在職專班碩士論文。
- 黃淑玲、游美惠 (2007)。性別向度與台灣社會。台北：巨流。
- 黃綉雯 (2012)。臺灣特殊教育性別/階層化的照顧體制：聽見照顧者的聲音。國立中山大學社會學系碩士論文。
- 黃英媛 (2010)。女性主管職場經驗之研究：性別的觀點。國立中正大學成人及繼續教育學系碩士論文。
- 張晉芬 (2013)。勞動社會學。台北：政大。
- 楊巧玲 (2007, 10 月)。小學老師是女性的真正職業？國小教職的性別分析。論文發表於台灣女性學學會暨高師大 40 週年校慶學術研討會，高雄市。
- 楊巧玲 (2008)。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：高等教育文化事業有限公司。
- 詹雅帆 (2011)。國民中學特殊教育教師專業承諾與教師效能之研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系在職進修碩士論文。
- 臺北市政府教育局 (2009)。臺北市國民中小學特殊教育班實施要點。北市教特字第 09838668800 號函發。

臺中市政府教育局(2011)。**臺中市高級中等以下學校身心障礙資源班實施要點**。
府授教特字第 1000124396 號。

蔡明蒼(1999, 8月)。**特教老師的角色**。論文發表於行政院國家科學委員會、
財團法人資訊工業策進會聯合舉辦之「身心障礙問題」研討會, 台北市。

劉純如(2009)。**特殊教育學校男性教師教學經驗之探究**。臺北醫學人文研究所。

劉泗翰(譯)(2011)。**R.W.Connell 著。性別的世界觀**。台北: 書林。

蔡進雄(2005)。**勞心、勞力、勞情? 論中小學教師的情緒勞務**。師友月刊, 5。

賴友梅(1998)。**影響國中教師性別角色刻板化態度與兩性教育平等意識相關因素之研究**。國立政治大學社會學系碩士論文。

簡嘉瑩(2013)。**國小集中式特教班教師工作經驗之性別分析**。高雄師範大學性別教育研究所碩士論文。

簡明建、邱金滿(2002)。**教育安置**。載於林寶貴主編:**特殊教育理論與實務**,
334 - 360頁。台北: 五南。

附錄一

訪談題綱

壹、受訪者基本資料

一、年齡_____ 家庭狀況_____ 畢業學校_____

二、個人特質：

個性：

興趣：

生活態度：

貳、深入訪談

一、進入專業領域的過程

(一)您為何會選擇進入這個行業？生活周遭的人對於您選擇這份工作的想法為何？有什麼反應？

(二)請說說您在這個行業的工作經驗和歷程？

(三)目前您任教的班別及工作內容為何？現在合作的對象是男性或女性特教教師？

二、在實務工作中特教教師的工作處境及回應方式

(一)情緒勞動：

1.請問您的工作內容有哪些？

2.您如何去完成／處理這些工作？

在完成／處理這些工作的過程中，您遇到哪些問題或困境？當時內心感受為何？面臨這些問題時，您做（說）了什麼，來因應這種情境？

(二)同事分工方面：

1.您和同事之間如何協調工作的分配？

2.在工作分配的過程中，有沒有發生衝突或困境產生，又您的情緒感受為何？您

們的協商及回應方式為何？

(三) 親師互動方面：

- 1.當工作的過程中遇到不同性別的學生，發生突發狀況或行為等問題時，家長是否因為您是男或女教師，而對您有不同的期待、反應或要求？其經驗為何？
- 2.在親師互動的過程中，當家長對您有不同的性別期待、反應或要求時，您的情緒感受如何？您的協商及回應方式為何？請舉例說明。

(四) 師生互動方面：

- 1.當工作的過程中遇到不同性別的學生，發生突發狀況或行為等問題時，學生是否因為您是男或女教師，而對您有不同的期待、反應或要求？其經驗為何？
- 2.在師生互動的過程中，當學生對您有不同的性別期待、反應或要求時，您的情緒感受如何？您的協商及回應方式為何？請舉例說明。

(五) 學校行政（氛圍、文化）方面：

- 1.針對教師的表達或穿著裝扮等問題，學校是否有明確的要求或規範？或曾反應對不同性別教師角色的期待或規範？請舉例說明。
- 2.在學校與老師的互動過程中，當學校行政、文化或整個氛圍對不同性別老師的期待或反應，讓您覺得困擾或不舒服時，您的情緒感受為何？您是如何調適或因應的？您的協商及回應方式為何？請舉例說明。