

教師性別與小學教學： 以低年級男導師的觀點為例

李曉蓉¹ 劉世閔² 尤偉安³

摘要

本研究應用半結構式訪談，訪談 4 位小學低年級男導師的經驗與看法，探究因其性別在低年級教學面臨之困難、阻礙與處理方式以及對教學的期許，由男導師的觀點，重新審視與嘗試解構小學低年級教職的性別化。本研究發現，父職經驗既是促發男性任教低年級的動機，也可做為教學與班級經營之參考。教師們指出適合低年級導師職務的主要考量在於教師的特質或個性，而非性別，也主張男性可以透過學習與努力。低年級男導師因為缺乏同性同伴，產生孤立感受。因為自己與學生性別的考量與顧慮，男教師必須找出合宜的方式處理班務，且嘗試以實際行動，弱化低年級導師工作與似母職延伸之聯結。此外，男導師表達繼續任教低年級的意願，也鼓勵其他男教師嘗試低年級教職。

關鍵詞：小學教學、性別化、男教師、教師性別

¹ 國立高雄師範大學教育學系助理教授

² 國立高雄師範大學教育學系副教授

³ 臺北市板橋區莒光國小教師

通訊作者：李曉蓉，E-mail: hjeveli@yahoo.com.tw

收稿日期：2021/06/10；接受刊登日期：2023/02/01

DOI: 10.6618/HSSRP.202303_17(1).1

壹、前言

小學教職被歸屬為「適合女性的」職業，小學已成為一個「女性化的」（feminised）職場，是深受關注與討論的研究議題（例如：郭諭陵，2009；楊巧玲，2007；Li, 2014; Martino & Rezai-Rashti, 2010; Moosa & Bhana, 2018; Skelton 2003; Warin & Gannerud, 2014）。根據 Sargent（2000: 422）的論點，因為「某些工作由一個性別完成比另一個性別多」，因此小學職場／業持續存在著性別區隔（gender segregation）或性別分工（the gendered division of labour）。因男性特質與性別角色的期待及影響，男教師被認為適合帶年紀大（如高年級）或較難管理的學生、擔任訓誡、需要教學技巧或行政管理的工作。對照之下，教低年級學生常被當作照顧和帶小孩的工作，類似母親角色或保母工作的延伸，不適合男性與陽剛特質（李曉蓉，2014、2020；楊巧玲，2007；陳佑任，2003；Haase, 2008; Li, 2018）。

鑒於小學教師性別結構失衡（即男教師人數較少），以及可能導致的問題（如影響學童的角色楷模、學業成績），歐美各國呼籲招募更多男性任教小學的重要性（e.g. Cushman, 2010）。不可忽略的是，男教師人數的議題也傳達出男性教年幼孩子的困擾、憂慮或阻礙（Cruickshank, 2019）。例如，早有學者強調「職業上之角色刻板印象，可能形成男性教師的角色焦慮」（蔡璧煌，1989: 94），因此小學男教師會思索或構建出更男性化的方法，以去除似母職的工作／角色與刻板印象（Haase, 2010; Li, 2016）。以 Palmer 等人（2020）研究結果為例，顯示小學男教師的職業認同存在著矛盾：一方面，男性被期望擔任強悍的訓戒者；另一方面，教年幼孩子的男性可能被視為是「娘娘腔的」（soft）、或是同性戀、或有「不良的」（sinister）動機。此研究進而指出男教師需要應用補償的策略（compensatory tactics）——以安全且無威脅的方式，表現或強調他們的陽剛特質，例如展現運動方面的能力、尋求男性同盟。與此同時，男教師應用這些策略，也可能抵銷被視為娘娘腔、同性戀或戀童癖者的觀感。否則，如 Mills 等人（2008）主張教師性別與小學教學／職場交互影響的結果，即女性化的工作與教學環境可能排斥男教師，導致男性離開小學。換言之，因為性別分工或區隔的性別角色（segregated gender roles），讓男教師對教年幼孩子的工作敬而遠之（Haase, 2010），影響男性進入小學職場或任教低年級的意願。

在教學人員方面，OECD (the Organisations for Economic Co-operation and Development) 提出不同程度的女性化，若女性佔 70% 以上是高度女性化，50-69% 則是中度女性化 (Wylie, 2000)。以臺灣小學而言，根據教育部統計處 (2019) 的統計資料，男教師約佔小學教師人數的 32%。簡言之，男教師們是在中度女性化的職場工作。檢視教育部的《師資培育統計年報》(師資培育及藝術司，2022)，也可窺知小學男教師的稀少。2006-2009 年年報¹ 分析公立學校辦理教師甄選與性別現況，數據顯示報考教師甄選並獲得教職的教師人數，只有約 20% 是男性。其間，男性只佔報考人數的 17-25%，延續 Li (2014) 研究所指出師資養成階段性別比例的差異，同時反映 1970 年代及以後男性師培生人數逐年減少的趨勢。除了統計數字，自政府政策與社會文化的層面，Li (ibid)² 探究臺灣小學教職的女性化。其研究分析教育改革的需要 (實施九年國教需要合格教師、降低師生比等)，期間政府頒布女教師優先的相關規定，如讓女教師任教交通較便利的學校、個人或婚後需要的調動、孩子隨母就讀等，既對女性較有利，也提供與鼓勵更多女性進入小學教職的機會，1970 年代女教師逐漸成為多數。另一方面，此研究也分析影響男教師離職的因素，提出社會文化認為教小學的男性是「沒有前途的」、不是合宜的結婚對象、男性應該更積極追求職位升遷，皆影響男性留任小學。其研究發現也呼應 Ingersoll (2003: 18) 的論述，男教師認為小學工作缺乏職業前景與滿意度，教職只是尋求升遷、更高薪資與做為進入男性「真正的職業」(real career) 之前的墊腳石。至於教師工作的性質，《天下雜誌》於 1998 年曾對全國中小學教師進行問卷調查，結果顯示多數教師 (38%) 認為自己的工作像「保母」，次多教師 (32%) 的答案才是「知識傳遞者」(莊宗憲，1998)。陳佑任 (2003) 的研究結果也發現，因為小學學生的年齡小，教師需要一再叮嚀學生或者為他們做較多的瑣事，連女教師也覺得自己變得「婆婆媽媽」。男教師則認為教小孩的工作性質有損自己的男性氣概，不是符合男性角色期待的職業。為了擺脫照顧小孩的保母形象，男教師教年齡大的學生，如此一來教學可以專注在知識的傳授，專業能力受到重視與肯定 (李曉蓉，2014；楊巧玲，2007)。可知政府政策或社會文化影響男性進入小學與留任的意願，形成小學男教師人數較少，工作性質也可能導致男性不願意選擇任教低年級的現象。

以臺灣學術研究而言，性別研究於教育領域受到相當重視，其中不乏學者提出迥異於性別刻板印象與性別分工之論述，例如參與 Li (2018) 研究的男女教師

¹ 之後出版的《師資培育統計年報》，未見相關的統計資料，因而本文引用 2006-2009 年的資料。

² 上述小學教職女性化相關之討論亦可參見楊巧玲 (2007)。

皆強調小學教學層面考量的是教師教學專業的需求，而非教師性別。換言之，任教小學的男教師，尤其是男性擔任低年級導師為研究主題，仍有探究空間與重要性。職是，藉由訪談收集小學低年級男導師的經驗與看法，分析男性因性別在低年級教學領域，可能面臨的困難、阻礙、處理方式以及對教學的期許。訪談蒐集資料經整理與呈現男導師的見解（尤偉安，2019），但檢視原始的訪談資料仍有值得重新闡釋的部份。因此，本文主旨在由男導師的觀點，重新審視教師性別與小學低年級教職的關係，嘗試解構（deconstruct）低年級教職的性別化。希冀透過本研究，既可以傾聽少數任教小學低年級領域男教師的聲音與困擾、難處，也為性別研究增添更多元與更豐富之風貌。

貳、文獻探討：性別化的職場／業

Connell（2005: 79）提出「父權紅利」（patriarchal dividend）論點，係指以女性為主職業具有對男性偏愛做為父權紅利的特性，導致從事該職業的男性地位較高。Michel 等人（2015）指出教師的態度（例如傳統的性別角色信仰）與男性參與行政工作，皆有助於男教師晉升到高階領導職位，其中可能產生父權紅利的情形。檢視小學職場，男性偏好或適合某些職務（如教高年級班級、擔任行政工作），擔任這些職務是男教師的安全區（safe zone），既符合陽剛氣概，又有助於升遷以及獲得尊重與權力（Li, 2016）。不可忽略的是，小學教職經常與「帶」小孩的工作畫上等號，尤其教低年級孩子被視為類似家庭領域的母親或保母角色或工作的延伸，以及需要女性天賦的特性（如關愛、溫柔、照顧），男性缺乏這些特質，不適合需要較多關懷與照顧年幼學生的角色和工作（Li, 2018; Salis et al., 2019）。影響所及，小學職場男教師的人數少，任教低年級男教師更少。換言之，即使同樣在小學任教，對男教師的性別特質、角色期待、情感表達與孤立的工作環境等需求與情形，可能迥異於女教師，茲分析如下。

一、性別特質方面

根據 Bolton（2007: 17）論點，教年幼孩子「好老師」的象徵是需要具備關懷、溫柔和同理心等「女性化的符碼」（feminised codes），而不是「學術能力的獲得」（the acquisition of technical skills）。關懷、溫柔、照顧是「性別化的情緒符碼」（gendered emotion codes），常被視為女性與生俱有的特質，在小學教學這些女性特質與形象常被放大（ibid）。然而，男教師則應具有「霸權的陽剛

特質」(hegemonically masculine qualities)³ (Mills et al., 2008)。事實上，男性的陽剛特質或氣概常被「單一化」，被理解為積極、冒險、情緒中立和強悍，是男教師扮演的角色楷模應具備與展現的特徵 (Smith, 2004)。男教師應該體現男性的 (macho) 行為方式 (Seidler, 2007)，若是表現軟弱的、情緒的、依賴的特質，會受到質疑 (Skelton, 2007)。由此不難瞭解，即使男教師想挑戰性別刻板印象，展現「關懷陽剛特質」(caring masculinity)，男性對學生的關愛與照顧可能被懷疑，因此疑慮或不敢和女老師一樣去接觸或安撫孩子 (Cruickshank, 2019)。害怕被貼上「怪異的」、「反常的」、「戀童癖」、「不是真男人」等負面的標籤，也讓男性猶豫或刻意遠離教低年級孩子的職務 (Haase, 2010; Li, 2018; Skelton, 2003)。

二、角色期望方面

Sargent (2000) 強調少有家長要求男教師扮演孩子養育和情感的角色。相對於女教師，男教師更適合或偏好具有權威／力的角色與工作，例如教導年紀大或較難管教的學生、擔任訓誡的工作、教數學、體育、自然「男性的課程」(male subjects) (Skelton, 2012)，或者擔任有助升遷的管理職位 (李曉蓉, 2014; 陳佑任, 2003)，這些是所謂「男人的工作」(men's work) (Li, 2016; Luk-Fong & Brennan, 2010)。男教師做「男人的工作」，不僅符合社會化期望 (Haase, 2008)，也因角色期待與影響，男教師比女教師更容易獲得認同或擁有權威／力 (Salis et al., 2019)，以及在職位升遷時，享有優勢與受到偏愛 (Haase, 2010)。值得注意的是，同樣是教小學的職務，教年幼孩子工作常受到貶抑，被視為是容易的、智力要求較低的、半專業的 (Bolton, 2007; Mills et al., 2008)。相較之下，男性教導較高年級的學生，需要提升學生知識，是智力和專業知識要求較高以及需要更專業教學技能的工作與角色 (Haase, 2010)。

此外，研究指出社會大眾與學校管理階層、同事期望男教師有不同於女教師的表現 (Hjalmarssona & Löfdahla, 2014)。男教師在「女性化的」小學職場做「男人的工作」，誠如 Haase (2008) 所言，男性可以讓自己與女教師有所區別。而且通過這些「性別特定的」(gender-specific) 任務，男教師能夠定義「他們的貢

³ 依據 Connell (2005) 主張，陽剛特質 (masculinities) 與陰柔特質 (femininities) 有多種類型，男女性的關係可能符合社會整體的性別秩序，但也可能因組織或職場當時的情形，以不同的方式展現。Connell 提出陽剛特質可定位為霸權的 (hegemonic)、同盟的 (complicit) 與從屬的 (subordinated)，且聲稱這些陽剛特質或多或少存在於不同的環境脈絡中，也可能在上述三種特質之間游移不定。其中，霸權的陽剛特質 (hegemonic masculinity) 是「常見的」(normal)。Haase (2010) 也提醒，霸權陽剛特質作為一個概念，並非毫無爭論。本研究的陽剛特質係指霸權的陽剛特質，常涵蓋權威／力、體力、公共知識、工具性技能、情緒中立、訓戒、控制、冒險、競爭力、自信和理性等等。

獻與女教師不同或更好」（Skelton, 2003: 206）。有如 Mills 等人（2008）的論點，符合「想像的男教師」（imaginary male teacher）的理想或期望，能減少男性的挫折與負面的感受以及離開小學職場的情形。然而，有學者提醒並非男性都比較強悍或適合訓誡、管理的角色，男教師也可能不樂意擔任這些工作，或者為此產生負面的感受與困擾（李曉蓉，2014；陳佑任，2003）。

三、情感表達方面

研究指出男教師在教學工作中會與學生維持特定的情感距離，不會有過多的情感互動（Mills et al., 2008），較少顯露出個人的感情和情緒，甚至避免親密的關係與害怕情緒的表達（Connell, 2005）。Rice 與 Goessling（2005）以及 Salis 等人（2019）的研究證實，展現如女教師的關懷與親切時，男性會覺得不自在。或許如 Seidler（2007）所強調，因為情感流露是男性認同的威脅與軟弱的表現。另一方面，男教師也可能不願意或冒險去挑戰既有的性別角色與期待（Haase, 2010）。低年級教學的師生之間需要較多情感互動，或者需要教師更多感情的傳遞或投入，如此而論，低年級教學與男性的陽剛特質、性別角色與工作定位似乎是扞格不入。

四、孤立的環境與感受

男教師可能處於孤立的環境，也是受到關注的議題。根據 Holgersson（2013）的闡述，同性情誼（homosociality）描述男性喜歡與其他男性一起工作或陪伴以及男性間關係的概念。在非傳統的職業領域（nontraditional occupation）（如小學、秘書、照護）工作的男性，研究指明他（們）需要同性同伴、友誼與進行男性間共同話題或活動（Allan, 1993; Kauppinen-Toropainen & Lammi, 1993; Simpson, 2005）。以小學職場為研究主題，Allan（1993）進而提出「性別同盟」（gender alliances），凸顯男教師需要男性同伴、互動以及相互支持與鼓勵的重要性。Simpson（2005: 373）則論述這些領域的男性會以強調「工作中陽剛的部分」（the masculine components of the job）做為策略，如運動方面。易言之，男教師能接受以女性為主的教學環境，但是他們會尋求或建立校園內外與其他男性的關係，參與更男性化活動，包括成為運動或參與體育活動的成員、酒吧飲酒，藉此能和其他男性互動成為他們社會生活的一部分。Palmer 等人（2020）也贊同小學男教師似乎很重視這些男性的活動，因為研究發現男教師在較男性化的環境更容易建立正向的關係，平衡工作上孤立的感受，有益心理健康。與此同時，男

教師參與這些互動或活動，亦可視為是對符合霸權的陽剛特質的追求（ibid）。否則，縱使能與女同事相處或者受到她們的鼓勵支持，男性仍可能產生孤立感甚至離職（郭諭陵，2009；Martino & Rezai-Rashti, 2010）。擔任小學低年級教學的男性人數稀少，更容易處於缺少同性同伴與互動的環境，男導師的孤立感也是應重視的現象。

然而，Kehler 與 Greig（2005: 360）提醒要理解陽剛特質在不同的社會情境脈絡中展現的方式，是比我們覺知「更加錯綜與複雜的」過程。展現特定的性別特質，也潛藏著簡化陽剛特質的可能性（Haase, 2010）。因性別、陽剛特質和男性角色的期望，可能讓男教師覺得有壓力，而不是感到受重視或有重要性（Haase, 2010; Mills et al., 2008; Palmer et al., 2020）。也有研究結果指出男性並非天生就比較兇悍，也不一定喜歡被期望表現出或執行「嚴厲的陽剛特質」（hard masculinities）（Francis & Skelton, 2001: 13），這些特質與角色的期待可能導致男教師焦慮、壓力等負面的情緒與感受（李曉蓉，2014；陳佑任，2003；Cushman, 2010；Francis & Skelton, 2001; King, 1998）。據此，學者也提出男教師以及他們工作角色與認同，似乎也在改變中。例如，在 Osgood（2005）的研究報導男教師積極的觀點，認為自己能夠抗拒根深蒂固的性別成見以及社會對陽剛特質的期待。此外，男性也可以不認同或拒絕社會認定如權威、理性就是陽剛氣概（Pullen & Simpson, 2009）。或者男教師同樣具有表現關愛／懷的能力（Haase, 2010），如 Cushman（2008: 132）指出男性改變中的角色，是男性能擁有溫柔、關懷、同情以及談論感受與表達情緒「陰柔的一面」（feminine side）。對於臺灣小學教育職場與教師角色，這些論述值得探討與深思。基於本文的研究主旨，應用上述文獻與男導師訪談資料，本文提出父職經驗的影響與裨益、特質的重要性、孤立環境的影響、合宜的班務處理方式以及男性留任與鼓勵，分述如下。

參、研究方法

半結構式訪談做為收集資料的方法，可讓受訪者感覺處於自在的環境，開放與誠實地反映己見（Norton, 2009）。半結構式訪談對於特定議題所獲得或提供的資料，能深入瞭解受訪者的觀點與意見，進而收集到豐富的資料（Burton et al., 2014）。因而本研究的研究方法應用半結構式訪談，藉由訪談 4 位小學男教師，收集與分析男教師們擔任低年級導師的教學經驗、觀點與期許，探究男性因性別在小學低年級教學領域可能面臨的困難、阻礙、處理方式與教學工作的期許，嘗

試探討與詮釋教師性別與小學低年級教學的相互關係。此外，亦有助於瞭解為何任教低年級男教師人數稀少，且難以增加。

一、研究參與者

考量男導師人數、研究目的與資料獲取，本研究訪談樣本的選取採用立意取樣（Patton, 2015），應用立意取樣中的滾雪球抽樣（snowball sampling）方式，幫助本研究找到擁有豐富資訊的主要報導人（key informants）（劉世閔，2004）。參與本研究共有 4 位男教師，皆是現任公立國民小學正式合格教師，且訪談時擔任低年級導師的職務。表 1 說明 4 位參與研究男教師的基本資料，包括婚姻狀況、孩子人數、教學年資、導師年資、低年級導師年資、任教年級、第一、二次訪談日期與訪談地點。4 位男教師都有 10 年以上任教小學與擔任導師的經歷，目前任教涵蓋一與二年級，任低年級導師的時間約 1-3 年。如上所述，小學男教師人數不多，表 1 顯示 4 位男教師擔任低年級導師職務的時間顯然少於其他年級導師的時間，凸顯任教低年級男導師人數的稀少。找尋願意參與本研究的男教師著實不易，某個程度上，尋找受訪者的困難也反映出教師性別與小學教學的相互關係，值得深入探究與瞭解。

表 1
研究參與者之基本資料

研究參與者（化名）	Sun 老師	Moon 老師	Star 老師	Earth 老師
婚姻狀況	已婚	已婚	未婚	已婚
孩子人數	1 個	1 個	0 個	2 個
教學年資	16-20 年	11-15 年	11-15 年	21-25 年
導師年資	16-20 年	11-15 年	11-15 年	21-25 年
低年級導師年資	3 年	2 年	2 年	1 年
任教年級	二年級	一年級	一年級	一年級
第一次訪談日期	2018/12/08	2019/01/22	2019/01/23	2019/04/10
第二次訪談日期	2019/01/24	2019/03/17	2019/03/16	2019/04/21
訪談地點	受訪者教室	受訪者教室	受訪者教室	受訪者教室

資料來源：研究者自行整理。

二、訪談進行與資料分析

本研究於徵得受訪者同意與簽署知情同意書後，進行訪談。訪談主要是依據訪談大綱進行，同時顧及主要報導人（即受訪教師）敘說的脈絡，過程中研究

者傾聽、適時提問、回饋，以確認受訪者欲表達的內容。訪談過程全程錄音，並於訪談現場與之後做觀察筆記。訪談完成之後，研究者即著手繕打逐字稿，對訪談內容進行初步整理與檢視。值得一提，梳理逐字稿中若有受訪者說明不清楚或研究者不確定或疑惑之處，研究者與受訪者約定進行第二次訪談，請他（們）更深入說明或聚焦特定的問題，以澄清疑問與收集更清楚、完備的資料。4 位男教師皆有 2 次的訪談，大致而言，第一次訪談時間約為 1 小時，第二次訪談約 30 分鐘。劉世閔（2007）建議訪談實施時，應讓受訪者能在自願、不受脅迫情形下參與研究。訪談逐字稿完成後，由受訪教師檢視內容，若覺得其中有疑慮、涉及隱私或不同意使用研究部份，研究者進行刪除，以尊重受訪者與研究倫理。此外，陳向明（2000）指出研究參與者的非語言行為（如肢體動作、面部表情、說話速度與語氣、沉默時間等），皆能為研究者提供重要的訊息。因此，本研究的觀察筆記紀錄訪談情境、受訪者談話語氣、表情與肢體、訪談時互動情形、研究者的感受與訪談反思，裨益研究者獲得或瞭解受訪者更多或不經意流露的訊息。

為了有效地整理、組織與分析資料，本研究使用 NVivo R 1.6.1 軟體對訪談資料進行處理，分析受訪者重複或強調的概念或想法、訪談資料重要的字詞、查找重要編碼概念、兩概念間的質性分析等。通過軟體的應用，使訪談資料所傳達的主題逐步浮現，幫助研究者瀏覽和組織資料，進而發展較完整的思路（劉世閔，2017）。本文皆以化名處理研究參與者，以遵守資料保密原則與顧及參與者個人隱私。

肆、研究發現與討論

應用與結合相關文獻，整理、分析與闡釋上述 4 位低年級男導師的訪談資料，茲將本研究發現分述如下：

一、父職經驗影響任教動機，也可應用於低年級教學

參與 Jones（2006）研究的女教師重覆提及年幼學生需要照顧與關懷，如果男教師有自己的孩子，可以提升這方面能力。參與本研究 4 位男導師，已婚育有子女與未婚男教師們在訪談中都曾提及父職經驗，影響自己／男性任教低年級的決定或裨益教學的觀點，呼應 Jones（2006）的研究結果。當訪談提問為何選擇或接受低年級導師職務，已婚男教師們回答教養子女的父職經驗是促發自己任教動機之一。Moon 老師提出「家庭的因素」讓他選擇當低年級導師：「小孩子

剛好也上小學一年級，……想說跟小孩子一起學習、成長，就剛好趁著這個機會下來。」Sun 老師的解釋是：「我剛帶一年級時，小孩正好是二年級。」Earth 老師說自己決定教低年級第二個原因：「就是我小孩剛好也在一年級，所以我自認為應該還負荷得來，就好像教自己小孩一樣。」

除了任教動機之外，男教師強調教養子女的父職經驗可應用且有助自己／男性教低年級孩子。雖然未婚，對父職經驗 Star 老師表示：「我認為每個孩子的狀況不一樣，但以自己教育孩子的方式來套用，當然是可以當作參考。」已婚男教師們相關的敘述更為詳細，例如 Sun 老師提到就讀二年級孩子的影響：

我的小孩很獨立，因為我覺得他的能力夠，因此許多事情，例如家事、課業，都會讓他自己來，並提升了他的信心，所以在帶班時，會以我的小孩為例，告訴學生要勇敢，相信自己能做很多事。

這樣的情形讓他決定「也授權給班上幹部處理事情的空間，無形之中大家的能力也提升了」。無獨有偶，在兩次訪談 Moon 老師重複敘述自己成功的育兒經驗與低年級教學是相輔相成。Moon 老師如此分析父職經驗的影響：

因為我自己有帶小孩，而且小孩都是我親自照顧的時間比較多，……這樣一路帶下來也是一種慢慢學習的歷程，我的小孩是剛好從一歲帶到幼兒園畢業，他的行為歷程我都瞭解，所以在帶低年級的時候會比較好一點、會比較得心應手。

事實上，他一再強調已有的育兒經驗，以證明自己適合低年級教學：

我認為適合啦！因為像我自己帶小孩，一開始也是從很多不懂的地方慢慢學習，我每次都說，當爸爸之後才開始學習當爸爸。在這幾年當家長的歷程中，從小孩子不會的階段到慢慢摸索到會，這個歷程都點滴在心頭，如果你把它運用來教低年級小朋友，我想是非常恰當，也是得心應手，因為他們的需求跟你在帶自己的小朋友的需求跟歷程是一樣的，比如可能生理上的需求、或心理上的需求、或是說要即時的反應、或是我們要訓練他上課的班級秩序，以前有帶小孩的經驗的話現在來帶低年級，我覺得是相得益彰，是可以相互配合的。所以我覺得我來帶低年級是適合的。

因為帶孩子學習與經驗以及瞭解孩子的發展歷程與行為，Moon 老師形容自己對低年級教學「適合啦」、「是非常恰當」、「是得心應手」、「是相得益彰」與「可以相互配合的」，詳細地闡釋養育孩子的父職經驗可以應用且裨益男性的教學工作，也以此印證男性可以勝任低年級導師職務。

值得重視的是，有教師則是著眼於有無教養孩子經驗，對男、女教師是否適合低年級教學皆有影響。從已婚男性的立場，Sun 老師贊同育兒經驗對男性的影響：「我覺得有沒有結過婚、帶過小孩也許有點關聯。」他深入解釋：「假設你是已婚然後帶過小孩，因為小孩子你已經從幼稚園長到一、二年級，你也知道他的狀況會是怎樣，有些幫助。」Earth 老師也表示：「我覺得有，幫助很大，真的。我也講說，因為我小孩在一年級，在心態上我覺得我應該負荷得了。」令人驚訝的是，他轉而指出養育孩子經驗同樣會影響女教師，他說：「有些女老師她沒有生養小孩，我舉個例，我老大怎麼被處罰，你知道嗎？……說穿了，她沒有小孩子」，以及有些女老師「也是很硬，比男老師還硬，因為她沒有小孩子，她對小孩零容忍」。結束之前，Earth 老師又簡短地補充：「對！我覺得有差。」藉此，他再次強調女教師不會因性別一定適合低年級教學的想法。

剖析教師們的觀點，可以發現男教師們不約而同提到自己／男性教養孩子的父職經驗，影響且支持男性任教低年級或者有助於班級教學。此外，如 Earth 老師主張親職經驗同樣會影響女教師教年幼的孩子，反映性別不是決定或影響教師是否適合任教低年級的主要因素。再者，傳統父權社會男性的家庭與工作領域是分離的，因為男性是主要的養家糊口者（bread-winner），其作用是工作和賺取家庭收入，極少或沒有參與家務責任（Chan, 2004）。然而，呼應學者們（李曉蓉，2014；Jones, 2008）的研究發現，本研究結果揭示父職經驗影響男教師的決定與教學，也印證男性參與子女教養與家庭生活，呈現男性重視父職角色與家庭生活的聲音。郭諭陵（2006: 247）建議改變教師工作的性別垂直隔離，男教師應培養溫柔、同理心、喜愛小孩與承擔「均等親職」（equal parenting）。也就是說，本研究男教師選擇低年級班級教學，不僅顯示他們迥異只重視工作與升遷的傳統父權男性，同時也顛覆學校及家務的性別分工。

二、任教低年級重要的是教師的特質或性格，而非性別

根據受訪男教師的觀點，能否勝任低年級導師職務不是取決於教師的性別，重要的是教師個人的特質或個性。對於是否鼓勵男性當低年級導師，Moon 老師的想法是：

會耶，但基本上我會看男老師的特質耶。……如果這位男老師的心思會比較細膩、就是想得比較周到的話，我會建議他下來低年級試一試。

他接著簡短補充：「還是總歸一句：要取決於這位老師的特質。」抱持類似觀點的 Sun 老師認同個性的 중요，也提醒外在影響力：

我覺得主要是個性。至於性別……我真的覺得有點是刻板印象，應該是看這個人的性質適不適合帶低年級。只要他的個性溫和。男性有時候因為外界的看法受到壓力，認為自己不適合帶（低年級），可能就把自己的個性轉變為適合帶中、高年級，有可能是受到外面的影響。

他甚至例舉男性要如何調整自己：「你把中年級教學的音量或強度稍為降低，不管你兇學生的樣子或表情都降低個一到兩級，就可以到低年級。」

男老師也將焦點放在教師性別，據此質疑女教師適任低年級的刻板印象。舉例來說，Sun 老師認為男教師也可能更適合的理由：

甚至我覺得有些女老師反而不適合帶低年級，因為她過兇，例如會摔學生書包、丟本子等等，反而比較適合中、高年級。其實我們學校有點倒過來，……他們（男老師們）都比女老師還溫和，罵人的比例都偏低。

Star 老師覺得「本來就沒有分說低年級只適合女生帶」，提出：「一、二年級就一定由女老師來帶，我覺得這是一個很奇怪的想法。」藉此，他抒發自己支持低年級教學沒有特定性別的信念，同時呼應上述 Sun 老師質疑女教師一定適合帶低年級的論點。換言之，女教師也可能因為性格或特質，比男性更不適合帶低年級學生。

除此之外，男教師提出特質是可以後天培養的見解。認為自己並非完全符合低年級教師所需的特質，Earth 老師說：「因為我覺得我做得不是很好了，我就是盡本分。」他回憶：

剛開始的一個月我覺得很痛苦，大概一天只吃一餐而已。我早餐沒有時間吃，午餐也吃不太下，回到家之後發現：「欸！我好像今天沒有吃什麼東西！」才意識到肚子餓了，才找東西吃！

即使面對班級家長諸多的不放心或質疑，Earth 老師強調自己是透過學習和培養，努力將低年級班級帶好，既然如此，他相信其他男教師也能勝任低年級導師。另一位老師，Star 老師，同樣提到自己開始時候的辛苦：「我在接低年級的時候，其實我很不適應，就是一剛開始的前大概半年，我覺得每天都過得很辛苦。我發現：『欸……為什麼好像跟我想的不太一樣？』」他抱持的理由是：

因為每個人的特質基本上有時候是經過訓練出來的，就是說你在某個地方待久了，你會覺得事情就應該要那樣做，可是如果你換一個角度，你會發現做法可以再調整。

類似 Earth 老師的見解，他支持教師適合性是可以學習與培養：「必須提醒自己要學、去處理、去適應，原本沒有那個特質的，其實經過適應、經過學習，就會產生那個特質，只是看你要不要學。」

敖俊梅與林玲（2020: 60）評述：「社會多樣性、多元化發展的表現，不能將男女氣質簡單類化」，抨擊將男女特質或氣概截然二分以及認定女性是溫柔的、有親和力、適合教年幼孩子的論點。本研究結果建議教師特質與性格的重要性，年幼孩子的教學是沒有特定性別的，男性通過努力和學習同樣能勝任或適合低年級導師的工作。

三、孤立的教學環境，可能影響男性選擇低年級的意願

研究文獻指出男教師在職業中感到孤立（isolation）（Skelton, 2009），因為男性（們）學校同事多是女性，男校長極可能是他（們）唯一的同性同伴（Allan, 1993）。在如此的環境，男教師可能「很難完全融入女性主導的工作團隊，而且他們錯失男性夥伴」（Kauppinen-Toropainen & Lammi, 1993: 101）。如上所述，臺灣小學是女性化的職場，男教師的人數少（郭諭陵，2006；楊巧玲，2007；Li, 2014），擔任低年級導師的男性更少。對此情形，類似李曉蓉（2020）研究發現，一段有趣的比喻出現在 Sun 老師的解釋：「像校長，就很多當校長的人說，教學的最大夢魘就是來教低年級，這個校長現在也是一樣，教過一次後再也不敢了。」除了社會與家長的刻板印象，Star 老師也著眼於學校行政「比較質疑男老師是否可以勝任低年級導師的工作」：

有一些學校他們的學校的教務處，假如說男老師想要去填低年級，他們就會覺得說不適合，他們會認為男老師應該上高年級或中年級，或是不讓你填低年級，會有這樣的狀況。

上述說明有助於我們略窺低年級男導師人數少之端倪，同時反映出學校環境形塑符合「想像的男教師」（imaginary male teacher）（Mills et al., 2008），男性需要或被期望展現「『已有的』霸權陽剛特質」（‘ready-made’ hegemonically masculine qualities）（ibid: 72），既影響男性任教低年級的意願與人數，也可能導致男性的孤立感。

對於男導師的孤立感受，受訪教師們表示來自低年級環境缺乏同性同伴與男性間的互動，令人印象深刻的例子莫過於 Earth 老師。當被問到是否與為何鼓勵其他男同事教低年級時，他坦承：「有一部分是自私的想法，我一個男的也很無聊！」他具體指出男性同伴的重要性：

對啊，男生的伴也很好，這是我的想法。就像男生有時候打招呼是用粗話的：「你還沒死喔？」很好的朋友才會講這種話，「對啊，我就是要活著給你看。」類似像這種，就不用太忌諱、開開黃腔什麼都難免，因為男生嘛，但女生不行，那叫性騷擾，所以就很無聊。

因為覺得「這個職場幾乎都女的，這也不能聊，就只能一個人在這邊」，他說自己的處理方式：「所以我經常往辦公室跑，那邊男生比較多。」另一位老師，Sun 老師，形容自己「現在還滿能融入」低年級女同事圈子：「就每天都跟她們去外面吃飯。我們都開玩笑，今天我跟她是一家人，明天我跟她是一家人。」即使如此，訪談中 Sun 老師主動建議訪談者要深入瞭解男教師與女同事的相處以及男性可能有孤立感。他說：

你看，其實我覺得也是你可以探討的重點，你跟同儕怎麼相處，不是只有在班級經營，也許這個男老師反而是在跟同儕之間怎麼相處產生了很大的困擾，要是別人排擠他，或是融入不了，每天都孤孤單單的，你看這個學年這四年還不是只有我一個男老師而已。

Earth 老師說自己「很無聊」、「只能一個人在這邊」與 Sun 老師覺得「每天都孤孤單單的」、「還不是只有我一個男老師而已」的情形，道出低年級男導師的孤立感與需要同性友伴的心情（Martino & Rezai-Rashti, 2010）。

男導師需要與尋求同性同伴或情誼（Allan, 1993; Simpson, 2005; Williams, 1992），Kauppinen-Toropainen 與 Lammi（1993）研究進一步指出，許多男教師表示寧願獨自在教室或與學生在操場一起渡過休息時間，也不願和女同事一起。縱使其他男性並未特別言明不喜歡或排斥全是女同事的環境，訪談 Earth 老師重

複說希望同年級有男性同伴，需要男性之間友誼與共同語言，他的陳述不僅說明男導師的孤立感，同時指出與女同事往來需要保持謹慎態度，和男性彼此相處方式有所差別。本研究結果印證男性之間可以用「更方便、更直接」的方式相處與溝通，也可能是男性「逃避」女性化的職業環境與困擾的方式（劉強、孫哈丹，2019）。依據 Warwick 等人（2012）的分析，男教師在女性主導的環境，可能產生如 Sun 老師所言「面臨別人排擠他，或是融入不了」的人際問題。也可能因缺乏友伴，男性容易產生孤立感或受傷害的問題，因而其研究建議男教師參加都是男成員或者增加以男性為主的團體，讓男性們有更多面對面的接觸或溝通的機會（ibid）。否則，難以提升男性任教低年級的意願與人數。

四、有性別顧慮，男教師找出合宜的方式處理班務

檢視本研究資料，男教師們不約而同地提到因學生年紀小，需要更多的照顧與協助，影響男性任教意願。特別是有關身體碰／接觸，更是男導師的性別困擾與壓力來源，男性必須找出合宜的方式處理班級事務，也嘗試改變似母親般的照顧方式。第一次訪談時，Moon 老師如此描述低年級學生：

因為他們是幼兒園畢業直接上來，所以他們的基本生活能力比較不足，所以這一方面心態就要有點像媽媽或是保母的心態，對於他們的生活需求這方面要給予比較多協助與幫助，課業就是其次。

因為「不像是在中年級或是高年級老師都已經教好了，所以很多事都可以主動去做」，Star 老師細說：

小朋友的生活上面可能有很多細節需要處理，然後有些老師覺得很麻煩，像上廁所要教、吃飯要教，什麼都要教，……低年級很多的生活常規要全部重教，而且很像保母、他們會覺得這個很像是媽媽的工作。

言談中老師們也說出男性的心態，Sun 老師直說：「可能不敢嘗試，可能覺得當低年級的老師就要像媽媽一般去照顧他的一切。」Star 老師簡短地表達：「很多男老師就不太想下來。」其中，有老師將焦點放於性別相異處做為對照。Moon 老師重複提到「男生的特質」：

低年級的學生比較需要老師全方面的生活的照顧跟指導，基本上男生的特質可能需要比較大而化之或是說……大方向的領導，並不會像女生婆婆媽媽或是管得很細微、很周全、周到，這跟男生的特質會有一點相反，所以這會造成男老師比較不會去帶低年級小朋友原因就是這樣。

也以家庭父母的角色為比喻，他從而解釋：

比如說綁頭髮、上廁所、褲子穿好、鞋帶綁好這些會去找媽媽，媽媽比較注重這些，爸爸可能就是陪小孩子玩。那其實低年級小朋友就是需要媽媽這些方面的協助，所以我覺得男老師比較不會去選擇低年級的原因就是，他比較沒辦法去做到這麼周全的照顧。

Earth 老師分析男性不任教的原因，包括「一個就是心態、面子問題」。他接著說：「第二個可能覺得沒有什麼挑戰性，感覺上像保母，把屎把尿這樣。」他回憶有人告訴他：「男老師為什麼要下來低年級，男老師就是要到高年級去啊！」他解釋：

他們會有那種觀念就是說：男老師就是要上高年級，他們說這樣子男老師會比較有成就感，他們可能覺得帶低年級小朋友好像沒有什麼事情可以做，主要是教他生活常規，然後課業也沒有說很難、沒有難到說讓人覺得很有挑戰性，所以他們會覺得說男老師就應該要上高年級。

檢視男教師們對低年級教學的看法，傳達出值得注意的觀點。首先，貫穿教師們對低年級教學的描述是「有點像媽媽或是保母」、「很像保母」、「很像是媽媽的工作」、「要像媽媽一般」、「需要媽媽這些方面的協助」與「感覺上像保母」。對照之下，男性或男性特質是「大而化之」、「大方向的領導」、「並不會像女生婆婆媽媽」或「沒辦法去做到這麼周全的照顧」。由男教師談論性別特質與低年級教學的適合性，顯示男性似乎無法完全跳脫教低年級孩子與似母親、保母般工作的聯結（李曉蓉，2020；Bolton, 2007; James, 2010; Li, 2018）。其次，呼應先前研究論點（Haase, 2010; Li, 2016; Skelton, 2003），男導師說出「給予比較多協助與幫助，課業就是其次」、「帶低年級小朋友好像沒有什麼事情可以做」、「課業也沒有說很難」與「沒有難到說讓人覺得很有挑戰性」的答案，男性有意或不自知地指出另一意涵：低年級教學被貶抑為較容易、不需要專業知識與教學技巧（Mills et al., 2008）。如此的答案附和小學教學形塑且複製「性別

化角色區隔」(gendered role segregation) (Haase, 2008: 600)，專業能力的性別化區隔與價值也浮現其中 (Bolton, 2007; Rice & Goessling, 2005)。

花費較多時間在學生的照顧與處理瑣事之外，受訪男教師也表達自己與學生性別的考量與顧慮，處理班級事務更需謹慎小心，已婚有育兒經驗的 Earth 老師就表示：「因為畢竟男女有別，尤其我是男老師。」如此一來，男性需要找出合宜的方式處理學生事務。以學生如廁為例，Star 老師說低年級孩子「上廁所要教」，Sun 老師也贊同：「小朋友上廁所的問題，……低年級學生常會遇到這種狀況。」他清楚敘述自己的處理方式：

低年級學生常會遇到這種，但其實我都用中年級的模式解決了這個問題，因為班上一定有優秀的學生，就是行為能力比較好的學生，你可以派學生協助。假設女生發生這樣的事情，你就派幾個精明能幹的幫他處理。

他最後還加上：「男學生就更方便了，因為這個一定適用。」Moon 老師也坦承：「如果是女生我就沒辦法。」也有教師表示可以求助隔壁班女同事，或如 Earth 老師說：「可能就尋求辦公室，反正辦公室女老師很多。」男教師言談中顯露學生如廁對低年級導師都是要處理的情形，即使有育兒經驗的男教師，言下之意也認為照顧與碰觸（女）學生要謹慎留意或者儘量避免。誠如 Cruickshank (2019: 257) 提出學童身體接觸存在著「性別化的雙重標準」(gendered double standard)，係指與女教師不同，男性忌憚碰／接觸孩子身體，傳達的是男教師比較不值得信任，如其研究中某位老師的解釋：「他們傾向先看到男人，然後才是教師」(they tend to see a man first and the teacher second) (ibid: 261)。

值得強調的是，男教師可以應用補償性活動 (compensatory activities)，即「嘗試彌補教室中缺乏接觸和親密感的策略」(Sargent, 2000: 427)，以不同的方式補償教學中缺乏「母性」(mothering) 的部分。本研究有例子顯示男導師嘗試在低年級教學現場，以自己的方式改變教年幼學生需要似母親般的照顧 (Haase, 2010)。Sun 老師分享班級事務時笑答：「刻板印象，認為低年級什麼都不會做，但事實上他們也什麼都會做，只是看老師怎麼訓練。」主張「其實他的年齡層我覺得沒有差距很大」，他例舉自己如何將「中年級的模式用在低年級」：

像我們班上的這種所謂的小老師或幹部其實非常的多，大概有有一半的學生都在擔任幹部或小老師，每一個人都專司其職，就像每一個排都有愛心小老師、副愛心小老師，愛心小

老師負責檢查同學的作業有沒有訂正，副愛心小老師下課的時候檢查同學的座位、置物籃有沒有整理、桌面有沒有整理乾淨等等。

他認為重要的是「讓每一個小朋友都有事情做的時候，他就會認為他的價值是存在，然後也會發現其實他們很多事都會做」、「每一個人其實都有工作做，而且你會發現他們在選這些幹部的時候會非常熱情，就是大家都要爭這些工作」。訪談者好奇地問 Sun 老師：「有小朋友會突然叫你爸爸嗎？」Sun 老師回答：「有啊，會叫錯。偶爾啦，可是比例很低，突然就叫爸爸，他就真的是突然叫錯。」之後，他毫不猶豫地強調：「但是還要避免，不能因為他年紀小來抱你，還是要拒絕、避免。不要以為你真是他爸爸，因為你不是他爸爸。」除了展現自己不是爸爸的論點或避免身體接觸的誤解之外，Sun 老師進而以學童打預防針為例，強調自己的角色或工作可以不似母親或保母。他先說：「我覺得有一個很怪的現象，那些學生都要有一個義工媽媽抱在身上，他才可以打預防針。」如此引言之後，Sun 老師繼而自豪地解說自己如何讓班上的學生「完全不用」義工媽媽的照顧或幫忙：

可是像我們班就是完全不用，大家都是抱著愉快的心情，而且打完都是微笑的狀態，也沒有任何人哭，那為什麼老師要去塑造那種氣氛，打完你一定會哭得很嚴重，就是一定要義工抱，我覺得有些小孩子的行為模式都是大人的觀念給他套在身上，不然在我們班打預防針真的是笑著出去笑著回來，而且老師就已經期望你笑著回來，其實大家就會符合這個形態，只是痛一下，後來也真的覺得只是痛一下，根本也沒什麼。回來笑的學生還給他蓋一個章。

審視 Sun 老師的話，透露出男性認為自己不是、也不願意扮演「爸爸」（母親）的心態，主張「訓練」和培養成就感，低年級學生不一定需要似母親的照顧，教學現場的教師與家庭的爸爸（媽媽）角色或工作，是不能等同視之。Sun 老師例子也呼應 Haase(2008)研究發現，男教師會強調自己「不做母親的角色」(don't do the mothering role)，藉此在女性化教育職場區隔自己與女教師的不同。與此同時，也許部分反映教導年幼孩子需要情感表露、關注與肢體接觸，男性可能感到不自在 (Palmer et al., 2020; Salis et al., 2019)，以及師生關係上保持情感距離 (Mills et al., 2008)。

五、男性願意留任低年級，並以自身經歷鼓勵男同事任教

可貴的是，訪談中提問男教師未來是否還擔任低年級導師時，他們異口同聲給出肯定的答案。Star 老師說：「願意啊。」Moon 老師也給出相似的回答：「願意，因為去年帶第一屆的時候也帶得滿順利的，那我覺得也不錯，所以想說繼續帶低年級下去。」Sun 老師甚至開玩笑地說：「擔任兩輪（四年）還不太過癮。」Earth 老師說當有同事問他是否繼續教一年級，自己毫不猶豫答覆：「對，我就會啊，不然呢？是因為本來是封閉式（選填），今年開始新的年度改成開放式，所以可能下一輪有機會輪到，我還是會帶。」男性們言談中透露持續留任低年級的意願，也肯定自己的選擇與努力。

除此之外，4 位受訪者都表示會以自身的經歷，不遺餘力地鼓勵其他男性嘗試任教低年級。例如，Sun 老師直言：「會啊，我都有在拉人。」Moon 老師也說：「我會建議他下來低年級試一試」，只要「男老師的心思會比較細膩、就是想得比較周到的話。」歸之於「本來就沒有分說低年級只適合女生帶」，Star 老師贊同：「男老師都可以下來帶低年級。」

至於為何鼓勵其他男性嘗試低年級教學，老師們的想法如下。Sun 老師說自己是任教小學第一位當低年級導師的男性，他選擇以事實證明男教師能帶好低年級，實際行動把班級教好，不僅消除家長和校方的疑慮，也破除性別刻板印象。Sun 老師驕傲地表示：「在我們學校再也不會有人討論男生適不適合帶低年級這個問題，因為其實自從我下來後，也沒有人討論過適不適合，因為事實就擺在眼前。」他也深信：「如果男老師證明在低年級這一塊可以做得更好，那又顛覆了人家的刻板印象。」值得一提，訪談時是 Earth 老師先提及推薦男教師帶低年級的話題。他所抱持原因，一方面是讓總被安排教中高年級的男性體會和瞭解「不一樣的視野，就你看到的就不太一樣的」教學生態，以及希望低年級有個男同伴。另一方面，他主張需要鼓勵男老師任教，以更積極行動消弭「只有女生可以做」的刻板印象：

我覺得每一個學校都應該要鼓勵男老師下來低年級，因為我覺得這其實是一種性別刻板印象，而且我覺得這實在太嚴重了。臺灣人雖然都說、也都覺得自己很開放，但坦白講，其實一點都沒有，其實是封閉的。……他們覺得：「欸，男老師教低年級，不錯不錯喔。」可是私底下的反應卻不是這樣。我覺得臺灣人性別刻板印象非常嚴重，應該要鼓勵男老師下

來或是去當幼兒園老師，讓大家知道其實男生也是可以做一些比較細膩的事情，而不是只有女生可以做。

就此情形，Star 老師也呼籲要達到真正的「觀念開放」，不能只停留在口號而已，必須以任教的實際行動，讓大眾瞭解與相信男性同樣可以勝任細緻的工作，教年幼孩子不是女性的或女性特質的專利。

以女性為主的小學職場，Williams（1992）提出因為「透明的電梯」（glass escalator）或「被踢向上」（kicked upstairs）（ibid: 256），男性能有更多職位升遷的機會。另一方面，男教師也面對需要升遷的刻板印象與壓力（李曉蓉，2014；陳佑任，2003；楊巧玲，2007；Haase, 2010）。不同的是，本研究資料顯示男教師不僅願意繼續擔任低年級導師，肯定自己在此領域的付出與努力，也鼓勵男同事嘗試與選擇低年級與體驗不同教學情境。與此同時，男教師也認同從男性自身做起，以實際行動改變社會既定性別角色與分工的觀感與情形，既逾越性別的藩籬，也可消弭刻板印象。

伍、結論

本研究應用 4 位小學低年級男導師的經驗、看法與期許，自男導師的觀點，探究在擔任低年級導師工作時，男性因性別面臨的困難、阻礙以及處理方式，藉以重新審視與詮釋小學低年級教職的性別化。本研究男教師指出養育子女的父職經驗，既是促發他（們）任教低年級的動機，也能做為班級教學與經營之參考。此外，有無教養孩子的親職經驗對男女教師皆有影響，迥異於認定教年幼孩子是適合女性工作的刻板印象，同時呼應男教師們觀點，適合低年級導師職務的主要考量在於教師的特質或個性，而非性別，男性可以透過後天培養與自我努力，勝任教導年幼孩子的工作。本研究也發現因為男教師人數稀少，低年級男導師更容易處於孤獨的環境，縱然與女同事相處融洽，還是會產生孤立及需要同性同伴的感受。此結果呼應先前研究提出在非傳統職業工作的男性，需要男性同伴與友誼，進行男性有興趣的話題或活動（如運動），建立相互支持網絡的重要性（劉強、孫晗丹，2019；Allan, 1993；Cruickshank, 2019; Kauppinen-Toropainen & Lammi, 1993）。更甚者，孤立或缺乏同伴的工作環境，可能影響男性任教低年級或留任小學的意願，導致小學男教師人數的不足與招募男性進入小學的需求

(Allan, 1993; Allison et al., 2014)。母可否認，受訪教師也指出因學生年紀小，不免需要更細微的照顧與關懷，論述中仍透露出低年級教學工作摻雜似母親或保母工作、角色延伸之意味(Allan, 1993; Bolton, 2007; Li, 2018; Salis et al., 2019)，可能複製或符應傳統的性別角色與能力分工。呼應 Cruickshank (2019) 的研究，因性別與社會觀感的考量，男導師們也提及學生身體碰／接觸與照顧的顧慮，因此必須找出合宜的方式處理學生事務。另一方面，男教師嘗試不同於母親般照顧或關愛的帶班方式。研究中的 Sun 老師否認自己是「爸爸」，主張可以「訓練」低年級學生不需要母(父)親般照顧，也就是低年級導師或教學不一定要像母親或保母的角色或方式。就此而言，雖不能全然避免性別意識形態的影響，卻可印證男教師們嘗試以實際行動，弱化低年級導師工作與似母職之間的聯結。前曾論及，男教師強調父職的重要性以及有意區隔與女同事不一樣帶班方式。例如男性指出父職經驗幫助自己／男性瞭解低年級孩子與帶班，遇到如廁、身體碰觸(特別是小女孩)相關的班級事務，此時男性並未力爭或證明自己的父親角色或經驗，無需避嫌，而是轉向學生或求助女同事。嘗試讓自己的工作不同於「女性所做」(what women do)(Allan, 1993: 123)，男教師的「刻意為之」似乎反映他們的焦慮與需要克服的心態，同樣地透露出男性具有突破教職刻板印象的性別意識，卻自覺或不自知地受到性別意識形態的框限與影響，改變仍需持續的努力，也值得深思。可貴的是，受訪男教師們皆表願意繼續任教低年級，也以親身經歷鼓勵男同事打破性別框架，嘗試選擇低年級教學，可以體會和瞭解不同的教學情境。約而言之，男導師的困擾、阻礙、處理方式與期待呈現教師性別與小學職場文化相互的影響，本研究建議性別並非決定教師是否適合擔任低年級導師的主要或唯一因素，缺乏育兒經驗、個人特質的女教師可能未必適合教年幼學生。簡言之，養育孩子的經驗、教師個人的特質或個性、男性任教意願、後天學習與努力、找出合宜的帶班方式、較多男性同伴與支持的工作環境，皆是重要的影響因素。

更值得重視的是，本研究訪談資料也呈現顛覆性別刻板觀念與性別分工之意涵，據此本文嘗試提出數個層面，期能藉由不同視角，重新詮釋與理解教師性別與小學教學的相互關係。其一，Connell (2005) 主張陽剛(或陰柔)特質並非固定不變，男性也不一定建立或符合性別秩序(gender order)⁴。受訪男教師們毫不羞赧分享育兒的父職經驗與其如何裨益自己的教學，說明男性參與及分擔

⁴ 性別秩序(gender order)係指在社會層面男女性關係的模式，主導的性別秩序是建立在男女性的區別(Hjalmarsson & Löfdahla, 2014)。

養育孩子的家務與責任，顯示男性在家庭責任和事業間尋求更好的平衡（楊巧玲，2007），以及意味教師的家庭可能有更平等的家務性別分工與權力（Crompton, 1997）。其二，剖析男教師們的論點，可以得知教師性別並非決定任教低年級適合度的唯一因素。除了上述論及女教師也可能不適合帶低年級，訪談過程中 Sun 老師曾主張：「因為男老師已經被標籤化了，你教得不好人家更會用放大鏡來看你。」他進一步分析根源在於性別差異：女教師因為性別關係，即便教不好低年級，其他人不會怪罪性別，認為是個人問題。對照之下，如果是男教師沒把低年級教好，問題會歸咎於性別，卻不考量原因是否在教師個人。他的觀點呼應 King（1998: 104）提出的「悖論（paradox）」：「女教師面對的悖論是被當作天生的照顧者，而男教師是天生的訓戒者。」

其三，Hjalmarssona 與 Löfdahla（2014: 287）的研究呼籲，小學低年級教學所重視的關懷需要「重新概念化」（reconceptualise），或者「更廣泛定義關懷的概念」（broader definition of the concept of care）（ibid: 290）。研究中 Sun 老師在班級打預防針之前，教導孩子以微笑方式去接受，事後給予鼓勵獎章。男教師關懷學生方式，展現的是更廣泛定義、非特定性別的關懷（ibid），迥異於母親般的呵護與照顧。或許也如 Pulsford（2014）的論述，男性可改變陽剛氣概，展現結合陽剛和關懷的替代性模式。其四，男教師們努力改變教學的性別角色與工作區隔之外，某個程度，本研究資料也傳達出小學職場與性別觀念的改變。訪談時，Star 老師曾說：

行政一剛開始當然會比較質疑男老師是否可以勝任低年級導師的工作，但這幾年來可能也是因為學校有低年級男老師帶得不錯，所以疑慮就減少。再加上職場上的性別觀念也比較開放，所以阻礙也跟著降低。

他歸功於男前輩的努力以及性別觀念的改變，選擇任教低年級時來自學校行政的質疑與阻礙比較少。因此，對於目前男性教低年級的情形，Star 老師的感受是：「就是很開放，所以我覺得還 OK。」具體而言，他的這些話在一定程度上反映臺灣小學職場變化中的性別秩序與分工，深具意義。

因為對性別與教學工作、教育職場的持續關注與興趣，本研究以 4 位擔任低年級導師的男性為訪談對象，傾聽男性的聲音，期能藉由不同視角，檢視與瞭解教師性別與小學教學之相互關係。母可否認，本研究參與者只有 4 位男性，研究結果可能無法推論於其他的男教師，是本研究的限制。此外，本研究尚有其他力

有未逮之處，例如前曾提及男性有意讓自己教學迥異於女教師，或者 Sargent（2001）與其他研究（e.g. Cushman, 2008, 2010; Hjalmarssona & Löfdahla, 2014; Salis et al., 2019）主張在女性化教學環境學生需要男性角色楷模（male role model），如何鼓勵更多男性接受低年級導師職務以及男導師與（不同性別）家長的互動等議題，皆是需要未來更多元與深入的研究與探討。因為性別不只是研究中的一個變項，而是一種社會關係（楊巧玲，2007），本研究探究 4 位低年級男導師的教學經驗、困難、處理與教學期許，希望喚起以女性為主小學職場對於男教師性別與教學、職場文化之間關係予以更多重視、深入瞭解與省思，既可增添性別研究的多樣風貌，也藉此呼籲與關注小學教學與性別友善（gender-friendly）職場之議題。

參考文獻

- 尤偉安（2019）。四名國民小學男性教師擔任低年級導師的動機與遭遇的阻礙之探究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學教育學系研究所。
- 李曉蓉（2014）。男性的優勢？：小學職場的男性教師與其角色。性別平等教育季刊，**69**，111-117。
- 李曉蓉（2020）。國小教育職場的性別化的關係：談男教師的困境。性別平等教育季刊，**89**，101-105。
- 師資培育及藝術司（2022）。95-101 年度師資培育統計年報。
https://depart.moe.edu.tw/ED2600/News_Content.aspx?n=C6A181E8F32C2BBA&sms=EA1FA0326D3BA142&s=5CE9EA1EB5285BF6
- 敖俊梅、林玲（2020）。中小學教師性別結構”女性化”的現狀、成因與對策。民族教育研究，**31**（2），54-63。
- 教育部統計處（2019）。性別統計指標彙總性資料：教職員。<https://depart.moe.edu.tw/ED4500/cp.aspx?n=C1EE66D2D9BD36A5>
- 莊宗憲（1998，11）。教師大調查：隻手難撐教改藍天。天下雜誌，**210**，84-92。
- 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**（12），225-254。
- 郭諭陵（2009）。國小教職女性化之研究：以臺北市為例。學富文化。
- 陳向明（2000）。質的研究方法與社會科學研究。教育科學。
- 陳佑任（2003）。父權意識型態下的男性經驗探究：以三位國小教育人員為例。應用心理研究，**17**，121-156。
- 楊巧玲（2007）。學校中的性別政權：學生校園生活與教師工作文化之性別分析。高等。
- 劉世閔（2004）。教育研究法：主要報導人。教育研究月刊，**126**，139-140。
- 劉世閔（2007）。質性研究與研究倫理。載於劉世閔（主編），質性研究 e 點通（頁 333-371）。麗文。
- 劉世閔（主編）（2017）。NVivo 11 與網路質性研究方法論。五南。
- 劉強、孫晗丹（2019）。教師職業女性化背景下一位學前教育專業男性職業認同的敘事研究。兵團教育學院學報，**29**（4），31-35。
- 蔡璧煌（1989）。國民中小學教師壓力之研究。師大學報，**35**，74-114。

- Allan, J. (1993). Male elementary teachers: Experiences and perspectives. In C. L. Williams (Ed.), *Doing 'women's work': Men in nontraditional occupations* (pp. 113-127). Sage.
- Allison, J., Gosse, D., & Parr, M. (2014). "If you hit, you sit": Implications of a pilot case study of the retired male primary teacher. *New Male Studies: An International Journal*, 3(1), 78-97.
- Bolton, S. (2007). Emotion work as human connection: Gendered emotion codes in teaching primary children with emotional and behavioural difficulties. In P. Lewis & R. Simpson (Eds.), *Gendering emotions in organisations* (pp. 17-34). Palgrave.
- Burton, N., Brundrett, M., & Jones, M. (2014). *Doing your research project*. Sage.
- Chan, A. K. W. (2004). Gender, school management and educational reforms: A case study of a primary school in Hong Kong. *Gender and Education*, 16(4), 491-510.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities*. Polity Press.
- Crompton, R. (1997). *Women and work in modern Britain*. Oxford University Press.
- Cruickshank, V. (2019). Male primary teachers' fear and uncertainty surrounding physical contact. *Education 3-13*, 47(2), 247-257.
- Cushman, P. (2008). So what exactly do you want? What principals mean when they say "male role model". *Gender and Education*, 20(2), 123-136.
- Cushman, P. (2010). Male primary school teachers: Helping or hindering a move to gender equity?. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1211-1218.
- Francis, B., & Skelton, C. (2001). Men teachers and construction of heterosexual masculinity in the Classroom. *Sex and Education*, 1(1), 9-21.
- Haase, M. (2008). 'I don't do themothering role that lots of female teachers do': Male teachers, gender, power and social organisation. *British Journal of Sociology of Education*, 29(6), 597-608.
- Haase, M. (2010). Fearfully powerful: Male teachers, social power and the primary school. *Pedagogy, Culture and Society*, 18(2), 173-190.
- Hjalmarssona, M., & Löfdahla, A. (2014). Being caring and disciplinary : Male primary school teachers on expectations from others. *Gender and Education*, 26(3), 280-292.
- Holgersson, C. (2013). Recruiting managing directors: Doing homosociality. *Gender, Work and Organization*, 20(4), 454-466.

- Ingersoll, R. M. (2003). *Is there really a teacher shortage?* Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- James, J. H. (2010). Teachers as mothers in the elementary classroom: Negotiating the needs of self and other. *Gender and Education*, 22(5), 521-534.
- Jones, D. (2006). The 'right kind of man': The ambiguities of regendering the key stage one environment. *Sex Education*, 6(1), 61-76.
- Jones, D. (2008). Constructing identities: Perceptions and experiences of male primary headteachers. *Early Child Development and Care*, 178, 689-702.
- Kauppinen-Toropainen, K., & Lammi, J. (1993). Men in female-dominated occupations: A cross-cultural comparison. In C. L. Williams (Ed.), *Doing women's work: Men in non-traditional occupations* (pp. 91-112). Sage.
- Kehler, M., & Greig, C. (2005). Reading masculinities: Exploring the socially literate practices of high school young men. *International Journal of Inclusive Education*, 9(4), 351-70.
- King, J. R. (1998). *Uncommon caring: Learning from men who teach young children*. Teacher College, Columbia University.
- Li, H. J. (2014). The feminisation of primary teaching in Taiwan. *Asian Women*, 30(1), 53-80.
- Li, H. J. (2016). Doing men's work?: Discipline, power and the primary school in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(4), 518-532.
- Li, H. J. (2018). Caring and beyond "motherly" caring in primary teaching: A case study of a Taiwanese primary school. *Education Journal*, 46(2), 43-65.
- Luk-Fong, Y. Y., & Brennan, M. (2010). Women teachers in Hong Kong: Stories of changing gendered identities. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(2), 213-229.
- Martino, W., & Rezai-Rashti, G. M. (2010). Male teacher shortage: Black teachers' perspectives. *Gender and Education*, 22(3), 247-262.
- Michel, R. E., Hays, D. G., & Runyan, H. I. (2015). Faculty member attitudes and behaviors toward male counselors in training: A social cognitive career theory perspective. *Sex Roles*, 72, 308-320.
- Mills, M., Haase, M., & Charlton, E. (2008). Being the 'right' kind of male teacher: The disciplining of John. *Pedagogy, Culture and Society*, 16(1), 71-84.

- Moosa S., & Bhana, D. (2018). "They won't take you as a man, as a real man" why men can't teach young children in foundation phase. *International Journal of Inclusive Education*, 22(6), 577-593.
- Norton, L. S. (2009). *Action research in teaching and learning*. Routledge.
- Osgood, J. (2005). Who cares? The classed nature of childcare. *Gender and Education*, 17(3), 289-303.
- Palmer, C., Cruikshank, V., Drummond, M., & Rei, D. (2020). Male primary school teachers, masculinity and identity work in regional Australia. *Sport, Education and Society*, 25(3), 261-273.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Pullen, A., & Simpson, R. (2009). Managing difference in feminized work: Men, otherness and social practice. *Human Relations*, 62(4), 561-587.
- Pulsford, M. (2014). Constructing men who teach: Research into care and gender as productive of the male primary teacher. *Gender and Education*, 26(3), 215-231.
- Rice, C. J., & Goessling, D. P. (2005). Recruiting and retaining male special education teachers. *Remedial and Special Education*, 26(6), 347-356.
- Salis, C. A., Rowley A., Stokell, K., & Brundrett, M. (2019). Do we need more male primary teachers?: Tensions and contradictions in the perspectives of male and female trainees. *Education 3-13*, 47(4), 475-489.
- Sargent, P. (2000). Real men or real teachers: Contradictions in the lives of men elementary teachers. *Men and Management*, 2(4), 410-433.
- Sargent, P. (2001). *Real men or real teachers?* Merriman, TN: Men's Studies Press.
- Seidler, J. V. (2007). Masculinities, bodies, and emotional life. *Men and Masculinities*, 10(1), 9-21.
- Simpson, R. (2005). Men in non-traditional occupations: Career entry, career orientation and experience of role strain. *Gender, Work and Organization*, 12(4), 363-380.
- Skelton, C. (2003). Male primary teachers and perceptions of masculinity. *Educational Review*, 55(2), 195-209.
- Skelton, C. (2007). Gender, policy and initial teacher education. *Gender and Education*, 19(6), 677-690.

- Skelton, C. (2009). Failing to get men into primary teaching: A feminist critique. *Journal of Education Policy*, 24(1), 39-54.
- Skelton, C. (2012). Men teachers and the “feminised” primary school: A review of the literature. *Educational Review*, 64(1), 1-19.
- Smith, J. (2004, November 29-December 2). *Male primary teacher: disadvantaged or advantaged?* [Paper presentation] at the Australian Association for Research in Education Conference, Melbourne.
- Warin, J., & Gannerud, E. (2014). Gender, teaching and care: A comparative global conversation. *Gender and Education*, 26(3), 193-199.
- Warwick, J., Warwick, P., & Hopper, B. (2012). Primary teacher trainee perspectives on a male-only support group: Moving male trainee teachers beyond the ‘freak show’. *Teacher Development*, 16(1), 55-76.
- Williams, C. L. (1992). The glass escalator: Hidden advantages for men in the “female” professions. *Social Problems*, 39(3), 253-267.
- Wylie, C. (2000). *Trends in feminization of the teaching profession in OECD countries 1980-1995* (A10020499999). Geneva: International Labour Office. <http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/papers/feminize/wp151.htm>

Teachers' Gender and Primary Teaching: From Male Homeroom Teachers' Perspectives

Hsiao-Jung Li¹ Shih-Min Liu² Wei-An Yu³

Abstract

By drawing on the data from semi-structured interviews conducted with four male Low Year homeroom teachers through an exploration of men's difficulties, obstacles, dealing strategies and teaching expectations, this article attempts to re-examine and deconstruct the gendering of Low Year teaching in primary schools. The findings suggest that child-rearing fatherhood motivated men to teach younger children and benefited their teaching practices. Male teachers argued that rather than teachers' gender, teachers' attributes and personalities mattered; thus, teaching abilities can be acquired by means of intentional training and learning. Male homeroom teachers felt isolated because of the rarity of male colleagues in the Low Year teaching contexts. Moreover, due to their gender and stereotypes, male teachers attempted to find suitable ways so as to deal with classroom practices and disassociate the work of Low Year homeroom teacher with an extension of motherhood. Male teachers not only expressed their willing to go on teaching Low Years' pupils but also encouraged other men to try the work of teaching Low Year.

Keywords: Male Teacher, Gendering, Primary Teaching, Teachers' Gender

¹ Assistant Professor, Department of Education, National Kaohsiung Normal University

² Associate Professor, Department of Education, National Kaohsiung Normal University

³ Teacher, Juguang Elementary School (Banquao District, New Taipei City)

Corresponding Author: Hsiao-Jung Li, E-mail: hjevieli@yahoo.com.tw

Received: 2021/06/10; Accepted: 2023/02/01

