國立台灣師範大學社會教育學系

碩士論文

指導教授：陳雪雲　博士

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

研究生：吳怡慧　撰

中華民國　九十七年　七月

謝誌

終於畢業了!!口試老師宣佈通過考試的那一剎那，一瞬間這半年來幾乎天天熬夜的辛勞都有了代價了，心中的大石終於可以放下了。內心真的有無限的感激與無比的歡欣。花了四年終於畢業了，期間因帶班壓力，為了拼升學率暫時擱下自己學業休學，其後為了能圓自己求學的夢想毅然決然留職停薪，復職後懷孕過程的接連不順利到後來出血，緊急進入台大安胎一個月的折騰與辛酸至今仍令我膽顫心驚，雖然這些事件與經歷延誤了論文撰寫的時間與進度，好在求學過程裡母親與父親一路的支持與鼓勵，母親與先生在安胎那段期間幾乎天天擠在病床旁的椅子上陪我住院，尤其是母親跟我夜半三更睡到一半常因幾度子宮收縮被醫生拉了幾次警報把我跟母親嚇得半死，因為擔憂孩子健康與否忐忑不安的情緒加上注射安胎針強大的副作用造成身體上的極度不舒服，常常躲在被窩裡偷偷哭泣怕母親擔心，卻無意發現堅強的母親也因為心疼我受折騰偷偷掩面拭淚，那段日子的煎熬，我想我一輩子都忘不了。

感謝先生的相挺，於論文撰寫期間陪我一同熬夜，宜蘭、桃園兩地互相以電話或網路聯繫，幫我排版、製圖、校稿節省了我很多的時間，並且還要忍耐我工作與論文撰寫壓力下不穩定的情緒，仍然對我十分疼愛與憐惜；感謝公婆住院期間對我的關心、照顧及對我的體諒，讓我可以身兼「為人母」、「為母妻」、「為人師」、「為人女」、「為人媳」等多重身份的同時可以繼續進修，讓我在困境中無後顧之憂的堅持下去。每逢夜深人靜，撰寫論文心煩氣躁、苦無思緒時，看看兒子健康天真活潑的照片又讓我充滿活力，讓我有繼續堅持下去的動力。

感謝論文裡兩位受訪教師這段期間不厭其煩的接受我的騷擾(哈)，在工作繁忙之際還要撥出時間接受我的訪談，對我的支持與信

任真的讓我非常感激，希望這本論文的呈現可以讓您們不論在教養態度、方式或信念上有所助益、對您們教養與教職的衝擊上有所改善、並紓解您們的困境，閱讀後如有任何想法希望也提供給我作為日後研究的建議與參考。

最要感謝的是我的指導教授雪雲老師從我 2007 年 9 月安胎到坐月子期間生心理上的耗弱，對我的體貼與論文上的全力協助與指導，常常夜深人靜還在辦公室處理我的論文，甚至體貼的考量我宜蘭台北兩地奔波，以網路方式省去我舟車勞頓與耗費的時間，抒解我教職與母職角色的衝擊!

還要特別感謝兩位口試老師對我的肯定與認同，馨慧老師與美貴老師寶貴的建議與指導，因為您們的耐心與用心讓我的論文可以更豐富、也讓我從中獲得經驗、成長與進步。

最後，感謝我愛及愛我的所有人，更感謝這段期間包容我的家人、朋友與同事，是你們成就了我的理想，對於你們，我始終感激與感謝!!

2008 年 6 月畢業了

師大社教所　怡慧謹上

國 立 臺 灣 師 範 大 學 學 位 論 文 授 權 書

本授權書所授權之論文為授權人在國立臺灣師範大學 社會教育學系 研究所 96 學年度第 二 學期取得 碩 士學位之論文。

論文題目：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

指導教授：陳雪雲 博士

授權事項：

一、 授權人 ☑同意 ☐不同意 非專屬**無償授權本校及國家圖書館**將上列論文資料以微縮、數位化或其他方式進行重製，並可上載網路收錄於本校博碩士論文系統、國家圖書館全國博碩士論文資訊網及臺灣師範校院聯合博碩士論文系統，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、瀏覽、下載、傳輸、列印或複印等利用。

二、 論文全文電子檔上載網路公開時間：【第一項勾選同意者，以下須擇一勾選】

☑ 即時公開

☐自_____年_____月_____日始公開。

授權人姓名： （請親筆正楷簽名）

學　　號：

693020095

註：1. 本授權書須列印並簽署兩份，一份裝訂於紙本論文書名頁，一份繳至圖書館辦理離校手續。2. 授權事項未勾選者，分別視同「同意」與「即時公開」。

中　華　民　國　96　年　7　月　21　日

中文摘要

本研究欲探討中年女教師教職與母職角色在教養子女行為時的滲透與反思，瞭解中年女教師子女教養行為裡教職與母職角色重疊下、其相互滲透與流動的情形。因此，本研究之主要目的旨在探究女教師中年生命階段在工作與家庭上的任務，進而分析教職與母職角色夾雜下的親子互動意涵與教養衝突的自我反思情況與因應之道。藉此研究呈現中年女教師的教養歷程、教養經驗、衝擊及其自我反思歷程。研究問題為：一、探究中年女教師子女教養問題及其教養方式為何？如何運用家庭與社會支持系統？二、分析中年女教師在子女教養過程中，教職與母職經驗如何相互滲透？ 三、分析中年女教師如何反思其子女教養經驗及其影響因素為何？ 四、比較中年女教師子女教養方式及反思類型之異同。

研究取向以質性研究深度訪談為主要研究方法，根據研究題意以立意抽樣選取兩位北部中年女教師為研究對象。資料分析採生命史深度詮釋與紮根理論譯碼概念交互分析、歸納中年女教師與子女教養間之完整關係以形成最終的架構與理論。

根據本研究結論歸納出中年女教師教職與母職經驗滲透有四種共同的現象：一、社會對教師的期待滲透母職角色。二、母職與教職均具移情、回應等關懷特性。三、回歸家庭母職角色突顯，教職退位。四、中年女性在關係中擴展有限的自主性。

最後根據本研究之發現與結論，提供建議給中年女教師在面臨教養困境時得以獲得協助管道，主動積極反思、調適自我與周遭的關係，進而改進教養策略，積極樂觀的面對困境、達到自我成長、終身學習的終極目的，更進一步提供未來後續研究之參考。

〈關鍵字〉

中年女教師、教職、母職、滲透、教養、反思

A Study on Parenting for Middle –Aged Female Teachers ~The Experiences Permeation and Reflection of Motherhood and Teaching

Abstract

The purpose of the study is to explore the permeation of the motherhood and teaching and reflection of middle-aged female teachers on parenting, understand how to inter-permeate and mobile under the overlapping between the motherhood and teaching on children cultivation. Therefore, the study aims to explore middle-aged female teachers whose tasks of their jobs and families on the stage of midlife and analyze the meaning of interaction on parenting, the self-reflection and the coping strategies when female teachers with double roles of motherhood and teaching face the conflict of parenting.

Four main questions of the study are as follows: (1) What are the problems and parental ways for middle-aged female teachers on parenting? How to apply family and social support system? (2) Analyzing how the mutual permeation of teaching and motherhood is when middle-aged female teachers are on parenting. (3) Analyzing the middle-aged female teachers how to reflect, and what the affect factors for the parental experiences are. (4) Comparing the parental ways of middle-aged female teachers and differences of reflection.

Qualitative research that includes in-depth interview is chosen as the main study method. A purposive sample of two middle-aged female teachers who teach in northern school are selected and deploy the in-depth interviews is used here according to the thesis. All data results will be analyzed by in-depth interpretation of life history and the coding concepts of grounded theory and resulted in forming the frame and final

theory by inducing the complete relationship between a middle-aged female teacher and children's cultivation.

Based on the results, some conclusions and findings could be obtained as follows: (1) Female teachers feel they have been over-expected while rearing children. (2) Empathy, sympathy, concern and response are the same characteristics on motherhood and teaching. (3) The obtrusive role of motherhood when returning home without the role of teaching. (4) A middle-aged female teacher enlarges her limited independence in connecting herself and others' relationship.

According to above conclusions and findings, provide proper suggestions for middle-aged female teachers who face parenting dilemma to instruct them how to obtain strategies, have active and positive reflection and self-adjustment to improve parental ways and strategies in dealing with parenting dilemma and these suggestions listed above are as the references for the follow-up researches.

<Key words> Middle-aged female teacher, parenting/children's cultivation, motherhood, teaching, permeation, reflection

目次

第一章 緒論 5

第一節 研究背景 5
第二節 研究動機 7
第三節 研究目的與研究問題 10
第四節 相關名詞釋義 11

第二章 文獻探討 15

第一節 中年期女性之生命發展 15
壹、 中年期之生命階段 15
貳、 中年女性之生命階段發展 24
第二節 子女教養與教職母職經驗 33
壹、 子女教養 33
貳、 教師的職業角色與母職角色 37
第三節 國內女性教師親職相關之實徵性研究 41
壹、 女性教師生命階段 41
貳、 女性教師子女教養 42
第四節 子女教養之自我覺察、反思與轉化學習 45
壹、 子女教養行為下的自我覺察 45
貳、 反思為轉化學習裡的核心價值 46
參、 轉化學習對成人學習上的意義 49

第三章 研究設計與實施 53

第一節 研究架構 53
第二節 研究取向 55
壹、 質性研究 55
貳、 研究對象選取 56
參、 研究對象的描述 58
第三節 研究設計與研究工具 60
壹、 生命史研究詮釋設計 60
貳、 資料收集方法 60
第四節 研究倫理 65
壹、 關於被研究者 65
貳、 關於資料呈現 65
第五節 資料分析與信效度 67
壹、 資料整理分析 67
貳、 資料的信效度 69

第四章 小筑老師的母職教職經驗分析 71

第一節 小筑老師教養與教學經驗之源起 71
壹、 小筑原生家庭的教養經驗 71
貳、 遷就子女的「教職」與「母職」角色 72
參、 小筑教學經驗發展 73
第二節 小筑教師「居家」教養經驗分析 75
壹、 子女教養中之教師特質 75

貳、 家庭關係中子女教養之折衝.....82
第三節 小筑子女「在校」之教養經驗分析.....87
壹、 社會對「教師」期許造成教養壓力.....87
貳、 教師身份造成子女在校壓力.....88
第四節 小筑老師中年生命任務反思.....94
壹、 家庭關係中的「母職」反思.....94
貳、 關係中活出自己.....98

第五章 阿霖老師的母職和教職經驗分析.....107

第一節 阿霖老師教養與教學經驗之源起.....107
壹、 阿霖原生家庭的教養模式.....107
貳、 牽就子女的「教職」和「母職」角色.....108
參、 阿霖教學經驗發展.....111
第二節 阿霖老師「居家」教養經驗分析.....115
壹、 子女教養中之教師特質.....115
貳、 家庭關係中子女教養之折衝.....120
第三節 阿霖老師「在校」之子女教養經驗分析.....126
壹、 與子女同課室的行為表現.....126
貳、 「子女」與同學衝突之處理.....126
參、 辦公室中的母親角色.....130
第四節 阿霖老師中年生命任務反思分析.....132
壹、 教職反思.....132
貳、 家庭關係中的「母職」反思.....133
參、 關係中活出自己.....135

第六章 研究發現與建議.....139

第一節 研究發現.....139
壹、 中年女教師教養子女之共同性.....140
貳、 中年女教師子女教養的差異性.....145
第二節 結論.....152
壹、 社會對老師的期待滲透母職角色.....152
貳、 母職與教職均具移情、回應等關懷特性.....153
參、 回歸家庭母職角色突顯，教職退位.....154
肆、 中年女性在關係中拓展有限的自主性.....154
第三節 建議.....156
壹、 給中年女教師在教養子女上之建議.....156
貳、 給另一半與子女的建議.....158
參、 後續研究之建議.....159

參考文獻.....161

中文部分.....161
網際網路部分.....166
英文部分.....167

附錄一.....171
附錄二.....173

圖表目次

表 2-1-1　成人男女性陽剛陰柔特質比較表..... 18
圖 2-1-2　Hopson &Adam(1977)成人轉型之七種反應階段模式..... 22
表 2-1-3　Hopson生命轉化階段..... 23
表 2-1-4　女性生命歷程研究..... 24
圖 2-1-5　性別鑽石幾何圖表..... 32
表 2-2-1　Baumrind (1971)、Maccoby 和Martin(1983)管教類型.. 33
表 2-4-1　Mezirow(1995)轉化學習反思類型表..... 47
圖 2-4-2　Mezirow (1995) 反思架構..... 48
表 2-4-3　Mezirow (1995) 轉換學習階段..... 51
圖 3-1-1　教師教養子女行為反思設計圖..... 54

第一章 緒論

第一節 研究背景

社會文化結構隨著時代的轉變，女性意識抬頭、傳統女性與現代女性時代演進與轉型，加上性別工作結構的逐漸瓦解，女性就業的普遍化、雙薪家庭結構的成型與趨勢，衝擊著以往傳統家庭結構。雙薪家庭代表打破傳統「男主外，女主內」的性別角色與家庭分工的意識型態（高淑青，2000a）。隨之促成替代性親職教育的蓬勃發展（保母托育機構），親職互動的減少造成兩代的衝擊。雖社會親職結構改變，但傳統對母職角色的定位仍以女性為主，隨著女性就業的趨勢，職業婦女在教養子女上的母職角色更顯吃重。

即便傳統性別結構表面上看似瓦解，實際上兩性意識與角色傳統觀念卻仍普遍存在於社會。例如某些職業被認為適合女性的工作，如老師、護士、秘書等。無形中也塑造教師職業屬於女性特質的職業特色。以教師人數比例根據行政院主計處資料統計顯示，全台灣國中小教師人數佔多達十萬人左右。以民國九十到九十四年這五年間，台灣地區公立國民中小學教師女男人員統計人數由 65%（32207）對 35%（17111）、67%（102218）對 33%（49487）、67%（101611）對 33%（49348）、68%（101362）對 32%（48304）、68%（100852）對 32%（47678）來看，可見女性教師佔男性教師比例多了兩倍之多。

再根據教育部全球資訊網有關 2004 年各級教育教師女性所佔比例顯示，幼稚園女性教師約佔總數的 98.4％，國小老師約 67.9％，國中老師約 67.3％，高中老師約 58.4％，高職老師約 49.1％，專科老師約 61.1％，大專院校老師約 33.5％。實際上，早年林美和（1995）所做研究也是如此，幼稚園女性教師約佔總數 98.8％，中小學女教師約佔 61％，高中老師男女各佔一半，高職女性教師佔 44％，看出越高層級女性比例減少的現象（林美

和，2006），此種現象不但凸顯性別職業隔離，女性較少就讀非傳統性的職業科系之外（林美和，2006），而且女性高度集中在中小學教師的比例確實比起男性教師比例高出許多，顯示女性教師族群在社會職業上的確普遍與普及。

然而，傳統社會上對女性教師職業光環又具有刻板印象，認為教師具備專業能力、高道德標準的一般社會觀感以及高人一等的形象，而「教師」一職在一般人印象中常被以為和女性與母職角色有關（Casey，1990），女教師與母職經常被聯想在一起，也往往造成女教師在教養子女上有過度的期望。這些經常被視為具有母職照顧他人特質的角色及刻板印象等等社會觀感，在在顯示出社會將傳統母職角色及高道德標準加諸在教師這個職業上的過多期待。而性別角色和刻板印象在自我概念、心理、安適感和身體健康上，也會造成種種不良的後果，人們甚至會依性別角色期待來調整自己的行為。

已婚女性在這樣身負就業與傳統家庭婦女角色重疊與教師框架的束縛下，面對排山倒海而來的無形壓力可想而知，甚至在教養子女時也承受著社會高標準檢視的負荷與焦慮。於是乎女教師自身如何主動積極調適與因應也成了許多研究關注的焦點。

第二節 研究動機

性別議題隨著時代變遷逐漸廣泛的為大眾所注意與討論，女性教師在社會結構與社會期待下所佔比例的普遍與普及，值得研究人員的關注。現代女性在教育水準提升、知識水準提高、就業與婚姻家庭多面向的趨勢下，女性生命階段與週期已有所改變，包括女性晚婚、生育年齡的延遲等因素使女性在生命階段中面臨職業、婚姻、母職、生心理發展轉變時或多或少受限於家庭因素的限制較男性劇烈且複雜。

行政院主計處 2003 年婚育與就業調查統計資料顯示，民國九十二年十一月臺灣地區婦女婚育與就業調查結果的一項裡發現,就十五至六十四歲已婚女性之工作情形觀察，婚前曾經工作之女性初婚年齡為 23.78 歲，較婚前未曾工作女性晚了 2.42 歲；而此差距亦隨教育程度之提升而加大，顯示**教育程度愈高且婚前有工作之女性，其愈有晚婚之傾向。**

因此，晚婚及高齡生產的現象是普遍現代女性的一項特質，女性教師也不外乎。其子女教育程度進入小學階段時，女性教師年齡幾乎已步入中年時期，此時中年婦女的生命發展階段（依個人生裡情況，生理上或許有更年期的危機，伴隨著心理症狀、單親、離婚）與職業危機的出現，加深女性在教職工作與教養交互過程裡多重任務的負荷與焦慮。

女教師經常被認為有母職的特性，雖然性別意識抬頭，但傳統教養觀念仍以女性為主，而教育又是種關懷的角色，教育有很多特質與母職特性相似。以教師子女組成的家庭結構更是十分普遍，社會大眾對這樣家庭的親職教養關注甚多，甚至連教師自己也以社會大眾的高度期待在教養小孩，無形中讓親子兩代彼此雙方都感到無形的沈重與壓迫。有些女教師身處多重壓力無法跳脫，造成親子關係緊張，甚至間接引起工作表現不佳、家庭氣氛不順遂、精神耗損的狀態；有些女教師反而在面對壓力能逐漸調適找出因應之道，突破重圍，處之泰然，成功扮演教師與母職的角色（陳

思穎，2002）。引起這些差異的原因與類型，背後是否與女教師個人反思模式有關是研究者這篇論文比較想探索的面向。

研究者來自於一個雙親教師家庭，除了在台灣師範大學修讀社會教育研究所碩士班之外，目前也是宜蘭某所國中的教師。研究者成長於雙親教師家庭中，自小對於身為雙親教師子女的壓力有切身的經歷，加上周遭同事也以自身教師身份對教養子女認知上有極度的困擾、親子之間常有緊張的衝突，這是一開始引起研究者興趣想去探討這類同是教師在教養子女上遭遇相同狀況時的因應與調適方式。

研究者對這個議題著手以來，從原先單純的教師身份到自己懷孕後成為母親的過程倍感艱辛裡，研究者的心境由一個教師身份到重疊母職角色，更能切身體會身為母職教師在教養上所遇到的困境與衝擊。本研究者自 2007 年二月懷孕以來倍受煎熬，其中歷經兩三次出血乃至於到台大安胎到十一月產下一子後，其中照養過程歷經波折，對新手媽媽而言照顧一個孩子不但令我感到徬徨無助，長遠來說更讓我焦慮未來成為女性教師母親的我極有可能在教養子女時面臨到與同事相同的困境。尤其整個教育生態的急速轉變下，親子的互動方式已不再如昔日一般全面權威式的禁止或命令的親子關係，未來的女教師在親子關係上將有另一番新的互動模式。這興起研究者對這個議題的動機，希望未來對研究者自己本身及其他同行女教師在教養子女上有實際的幫助。

大部分相關論文對於教師親職教育壓力、多重角色扮演、工作家庭生活調適等研究不少，但研究者想將研究重心放在探討這類女教師在面臨多重角色、任務、社會期待、危機衝擊，教職與母職滲透下，女教師在個人自我成人學習上如何反思與成長，其出發點起於反思對成人而言是個有意義的終身學習歷程。

Dewey（1969）、Cross（1982）、Mezirow（1995）、Jarvis（2001）都提過反思對成人的意義。反思指當個體學習到新的事物、價值觀、態度與信

念與其原先所處環境或是舊有價值觀有所不同且牴觸時，便會透過自身的覺察，進而修正、調整或放棄先前所持的信念，此種歷程中包含覺察與反思(reflection)的階段，也就是說個體必須先有覺察的過程進而反思並去修正、調整或放棄舊有的信念或觀念。Giddens (1990, 1991)指反思性是構成自我認同最重要的成分，描繪自我如何透過不斷重組自我的敘說來構成自我認同，再根據知識或理性思考而進行自我調節或自我修正。Beck, Giddens and Lash (1994) 提出反思現代化(reflective modernization)觀點，即是重新檢視既有的價值理念以及工業化社會所產生的副作用；重新認識周遭環境以及重新認識我們自身的過程。這些反思過程偏重對周遭環境的重新組合與再造，與成人終身學習強調成人主動積極學習的內在動力不謀而合。還有Mezirow（1995）論述轉換學習理論時，強調成人陷入困境時會修正原有認知背景，以適應新情境。這種情境中反思概念與Beck, Giddens and Lash等人之觀點，亦有頗多相似的立足點。所以，生活情境中，反思性學習是成人終身學習的重要本質核心概念，不論理論與實質上對蓬勃的成人教育應是十分有意義性的。

因此，研究者希望藉著中年女教師所面臨的生命關鍵事件，如子女教養問題及其因應之道所呈現主題背後的深層涵義，分析她們的自我反思的動態過程，及其與教職、社會支援系統間之辨證關係，並詮釋中年女性教師子女教養所突顯之社會意涵。並希冀未來對這樣一類普及化的群體在面對同樣困境時，能結合理論、實務並給予實質上的協助。

第三節 研究目的與研究問題

透過研究背景與相關的女性教師論述，可得知既有的社會期待對性別、教職、母職的束縛與多元壓力確實造成女性教師認知心理調適上的困擾。本研究以此為基礎點出發，**旨在探究女性教師中年生命階段在工作與家庭上的任務，進而分析教職與母職角色夾雜下的親子互動意涵與教養衝突的自我反思情況與因應之道。**藉此研究呈現中年女性教師的教養歷程和教養感受與經驗，以及自我反思情形，研究結果建議國中小學校校內研習課程設計之參考，讓女性教師在面臨教養困境時，得以獲得協助管道，主動積極反思、解決問題與調適，並可以積極樂觀的面對困境、達到自我成長、終身學習的終極目的。

具體而言，本研究想要探索的問題為：

一、 探究中年女教師之子女教養問題及其教養方式為何？如何運用家庭與社會支持系統？

二、 分析中年女教師在子女教養過程中，她們的教職與母職經驗如何相互滲透？

三、 分析中年女性教師如何反思其子女教養經驗及其影響因素為何？

四、 比較中年女性教師子女教養方式及反思類型之異同。

第四節 相關名詞釋義

一、中年女性教師（Middle-aged female teacher）

根據Levinson（1996）、Lachman（2004）、Havighurst（1953）、Grabinski（1986）等不同學者對中年期劃分與界定都各不相同，簡言之，中年階段可以是 30-55、40-65、50-60 等，因本研究主題以中年女教師教養青春期子女為研究對象，將參照Levinson為主，其他學者為輔，將中年定為 40-55 歲以符合本研究主題對象。

Crozier(1999)、陳雪雲（2001）、簡成熙（2002）皆指出，中年期在平衡自我與他人關懷，中年期對女性而言除自我肯定之外，也面婚姻、子女養育、工作、中年轉變、空巢期、及老年將至的危機等。對女性教師而言，中年是一個複雜且統整的階段，女教師肩負教職與母職角色的扮演，期許自己能兼顧工作與家庭，這其間勢必面對許多任務與挑戰，而且工作上教職與家庭中母職角色的互相流動與滲透對女教師造成的衝擊，引發女教師重新反思檢討自我、重新建構自己的生活模式、教養態度與意義。

二、教養（parenting/children’s cultivation）

教養即是教育與養育，Chao(1994)指出，中國父母教養內涵包含教訓與管，教訓又包含訓練或教導孩子符合社會規範的行為，管則有照顧或甚至愛的意義。母親為了教養孩子符合社會規範行為及邁向社會化過程中所持的信念和價值體系，期達到其教養目標所形成的教養方式與教養策略。陳雅琴（2003）、邱書璇、林秀慧、謝依蓉、林敏宜、車薇（1998）指出管教方式包含態度及方法，前者指的是父母在管教子女時所持的看法、想法、情緒和行為上的行為表現；後者指的是父母所採取的實際行動與作法。楊國樞（1986）則指出教養方式內涵包括態度和行為兩個層次，所謂「教養態度」指父母在訓練或教導子女方面所持有的認知（知識或信念）、情感（或情緒）、及行為意圖（或傾向），而「教養行為」是指父母在訓練或

教導子女方面所實際表現出來的行為和做法。

三、母職（motherhood）

母職是指個人成為母親之後所扮演的角色（指親職角色），指一切與母親角色有關的工作，除了生育，還包括教育、養育等工作。母職的意涵通常被認為是自然的、普遍的、不會改變的（Crosbie, Kelly & Glenn, 1994）。 通常母職被認為是女性的天職、本能，其代表的社會意涵是為了執行照顧、養育、服務與安撫孩童等相關任務，而產生一連串普遍被社會認可之行為、規範與意識形態。母職角色泛指個體對於母親角色所擔負之親職責任時所所表現而出的態度、思想及行為，相對地，此態度、思想及行為往往會左右母親角色的扮演。

「教師」一職在一般人印象中常被以為和女性與母職角色有關（Casey，1990)，女教師與母職經常被聯想在一起，也往往造成女教師在教養子女上有過度的期望。這些經常被視為具有母職照顧他人特質的角色及刻板印象等等社會觀感，在在顯示出社會將傳統母職角色及高道德標準加諸在教師這個職業上的過多期待。

四、教職（teaching）

教職指個人成為教師後所扮演的角色，與教師有關的工作、對象與場域，教職角色包含扮演管教、教育學生、處裡行政事務、教學、班級經營等，而教職角色因具有教育學生、管教學生的特質，因此常被人視為母職角色的化身。角色功能上，教師既是啟發著、誘導著、施愛者更是各方面的協助者（台灣省政府教育廳，1989；桂冠前瞻教育叢書編譯組，1999)。

職業角色期待與多重角色身份常讓教師在面對學生、家長的心理壓力日益加重；學校行政單位又受到中央（教育部、教育局）與九年一貫政策種種改革的壓迫下，對老師無限上綱的要求，讓教師角色倍感壓力、無所適從，且不同角色任務導致教師角色期望間的衝突及不協調（張玉成，

1973；林煌耀，1978；涂燕玲，2003）。凡此種種，均使現代教師感受更多的角色壓力衝擊。雖然教職有助於提昇親子管教技巧、配合子女生活作息，但容易讓女性教師將「好老師」和「好媽媽」的期望放在自身與自己孩子身上，而形成教養自己孩子的壓力。另一方面，教職猶如母職的延續，其中透露著發人深省的性別訊息，然而她們以愛與關懷來照顧學生，將學生當成自己的孩子，從師生相處中獲得回饋。

五、滲透（permeation）

滲透概念最初為科學概念上的使用，本研究以滲透的概念來描述中年女教師教職與母職行為與角色在空間上的互相流動，亦即是母職與教職角色會有意識或無意識地在學校管教學生與家庭子女教養間互相地流動與出現。由於教職與母職同樣具有同理、移情、關懷、傾聽等相類似的特質與特性，因此，一般認為，女教師具有母性的天職，女性的關懷、純真的道德特質等使女性能夠恰如其分地扮演教師的角色。Casey（1990，1993）、Xin & MacMillan（1993）、Boulton & Coldron（1998）指出，女教師被認為就是具有關懷他人、照顧者角色的母職特性。**女性教師的教職工作被認為是「母職」的延續，女教師在學校中扮演著「好媽媽」的角色，好老師應該像母親一般，以愛心與耐心去呵護、照顧學生**，因此社會上常將女性教職性質與內容與母職連結在一塊。因此往往造成在**親職方面被過度期望**。即使時代變遷，教職的女性化刻板印象仍存於文化脈絡中，陳怡錚（2000）也提到女教師角色是「母職」的延續，使得女教師陷入傳統性別角色的束縛中。因此，女性的職業自然而然的也與母職角色相連結，而常有職業刻板化的現象。其次，女教師對子女在家的行為要求如何對應到學校課業、行為的表現上，當子女校內發生衝突事件時，女教師又是如何介入校內教師管教自身子女行為上。再者，女教師與子女在校的互動情況，雖師生關係，其實仍隱藏不了母女關係的互動，以及兩者公共空間私密化行為的表現，在在顯現出公私領域、公私關係的互相滲透。

六、反思（reflection）

「反思」照字面解釋為「反省與思考」，先反省後才會去思考。人透過反思，才能徹底思考自己先前舊有的生命價值或信念有無扭曲或錯誤，進而幫助個人成長與轉變。在當今社會裡，成人學習被認為具有「自願的」、「學習導向」、「自我導向」、「問題中心」、「情境化」、「學習準備度」、「發展任務」的特質，所以成人學習者也被認為對於有立即性需求或解決需求的相關內容與議題有高度的動機與興趣，因為成人必須先意識到需要改變或調整，才能進一步去反思，任何情境或事件下都有可能促進個人投入學習的行列（Cross，1992；Knowles, Holton & Swanson，1998；Mezirow，1995)。

Mezirow(1995)在轉化理論裡對反思的定義為：「對於我們所努力詮釋的和賦予意義的某一經驗之內容、過程或前提賦予批判性評估的過程」。反思的功能主要是讓人可以去匡正信念裡的扭曲跟解決問題發生時的錯誤。Mezirow (1991，1995)指出當一個人反省其生命中所經歷事件背後的期待或假設時，當發現這些假設或期待有錯誤、不周延或與先前舊有的價值觀有所牴觸而去修訂它們，或是當一個人發現其原先意義觀念被扭曲或未發展，而必須對自己的信念系統不斷提出質疑，這樣的反思過程中若能產生真正的成長及改變，即產生所謂的轉化學習。Mezirow (1991，1995)指出有效的學習並不是來自正向、積極的學習，而是來自有效的反省，反省也是一種認知的過程。 因此，個人要進入觀點轉化的階段，最重要的一步即是進行反省和批判思考。

第二章 文獻探討

本研究欲瞭解中年女教師在面臨中年生命階段任務與特性、子女教養上教職與母職交互的經驗滲透、反思的因素與歷程。因此，本章將（1）介紹中年女性之生命發展階段、特性、任務與危機、影響生命階段發展的因素與關鍵事件等（2）教養行為與影響教養類型的因素、教師的子女教養、以及女教師職業與母職角色重疊的正向效應與負向效應；(3）探討國內女教師親職相關之實徵性研究在子女教養這部分的發現，並從中探究其不足與可繼續延伸之方向；(4）以及自我覺察、反思與轉化學習對女教師在子女教養上的意義與影響。

第一節 中年期女性之生命發展

壹、中年期之生命階段

一、生命階段發展和關鍵事件

Erikson從人格特徵發展探究生涯且較強調個人內在的發展，Levinson, et al.(1978)較重視個人發展和社會的關係，以四季或旅程比喻個體之生命結構發展，如春天為青年期，夏天為早成年期，秋天為中年期，冬天為成年晚期，而每個時期亦有重要的發展任務。Levinson(1996)以成年早期，成年中期以及成年晚期為其分期。成年早期為28-40歲;成年中期則從50-60歲；以及成年晚期從65歲以後至最後階段止。每一個時期皆有轉換期，在28歲以前（成年早期之前）是成年早期轉換期；**到了40-45歲為中年轉換期**；至65歲則為成年晚期轉換期。Levinson(1996) 並指出，每個階段的轉換期大約為期4-5年之久。

影響生命階段發展因素包括個人、社會結構與歷史發展等面向。Schlossberg(1984)認為，影響成人生命轉換因素包括：(1）轉換期本身的張力(如角色變化、時機、開端、持續期間與壓力)。(2）個人身心特性(生

理成熟、健康狀況、價值導向、心理上的能力、年齡、性別、背景、年齡等)。(3) 轉換期前後的支持體系 (如家庭、人際關係、物理環境等等)。但是Super(1957)認為，應加入不可預知因素，這包括偶發的重要事件或疾病，重要他人的亡故、意外遭遇等等。Levinson(1986)、Schlossberg(1984)、Merriam (2005) 認為，生命事件 (life event) 是生命週期中重要的標的，突顯轉換期本身的張力，是探究生命結構轉換的重要議題。

Merriam(2005)認為，事件可以分為預期事件 (anticipated event) 、非預期事件(unanticipated event)、非事件和眠者轉換(sleeper event)。所謂預期事件指生命中可以預期的事件，如畢業、結婚、工作、生育等。非預期事件指無預警解聘、失業或成為受難者等。而非事件又分 (1) 未獲升遷等個人非事件 (personal non-event) (2) 如重要關係人未獲得升遷機會等波及的非事件 (ripple non-event) (3) 如子女不生小孩，讓自己無法當成祖父母等結果非事件 (resultant non-event) (4) 如放棄嘗試生育，卻發現懷孕等延宕事件 (the delayed nonevent) 。而眠者轉換指生命階段中未被察覺之事件，卻逐漸在發生與發酵。這些生命中足以引起成人生命階段轉變的關鍵事件受到轉換本身的張力、個人身力特性、轉換期前後之支援體系交互影響著，進而促使個體採取因應之道。Schlossberg(1984)也將生命事件轉換類型分為四類，分別為：(1) 預期型 (Anticipated events): 對大多數人而言會預期發生在生命週期的事件，也是一般人常會遇到的事。例如：畢業、結婚、開始工作、退休。(2) 非預期型 (Unanticipated transitions): 意料外、無法預期的事件。例如：家庭成員的過世、開除、調任工作。(3) 長期困擾型 (Chronic hassles)：工作地點的往返耗時過久、不可理喻的長官、工作期限壓力的擔憂、身體體能不適。(4) 非事件型 (Nonevents)：個體期望發生卻未能發生的事件。例如：對晉升或是被居調到某社區的工作環境有所期待，卻未能實現。女

性經常發生這類困境，無法順利進入或離開工作場域。一些女性為了想多留時間給家庭或家人，但多因為經濟因素而無法實踐。甚至有些是當小孩長大後想進入職場卻因為家庭責任的牽掛或缺乏信心而猶豫不決（Sharf，2006）。

由上述可知，個人生命結構是由許多複雜的多重階段及多重理論觀點組織而成。在生命連續發展階段中，成人在中年期面臨許多轉變和挑戰，尤其交雜著高度不可預測性的生命事件，例如：個人、家庭與社會，甚至是自然環境的變化，容易促成個體生命結構的轉變與生活模式的創新。藉由內心和外在世界的交互作用，及自我對生命事件的再評估，而引發個體產生身理上、心理上以及生活領域結構的重構與改變。

二、中年生命階轉換及特性

中年期是不易界定的生命階段。Levinson, et al.（1978）將中年期定為 45-65 歲。**40-45 歲是中年轉換期**，此時期的成人除了身體機能衰退外，個人也開始對工作進行評估。通常會發現早年的希望無法達成，因此，對價值、信仰、婚姻與工作等進行檢討與修正，以便讓自我與實際社會間趨向平衡。同時，由於再次做選擇，使得生活結構產生變化，如離婚、重婚、工作改變、遷居等事件皆會產生相當大的影響。中年轉換期的危機解除，會使得生活滿意度增加。其中，55-60 是中年的高峰期，在此時期，個人之心智能力提升，如睿智、慎思熟慮、關懷憐憫等特徵出現，許多人呈現正面成長；但有些人則呈現停滯與衰退現象。

(一) 個人特性

依A. H. Maslow的生長需求論，成年期受到「愛與隸屬」的驅使，唯有當此階段得到滿足才能進一步發展成「成功和自尊」，而Erikson觀點則對應於他理論中「親密和生產力」的需要。對那些能成功迎合認同和親密性挑戰的人，將可順利進展到「生產力」的任務上，而朝向家庭、工作、

社會和未來的世代上。若未能成功度過將會產生不安全感（游恆山編譯，1999：146）。持相似觀點，Havighurst (1953)在發展階段中，個人生理、心裡和社會要求必須獲得滿足，才能成為一個理想、快樂和成功的人。否則，失敗會產生不快樂、退化，違背社會期許，妨礙後期生命發展。

Lachman(2004)認為，中年期（30-55 歲）較為權威性、自主性高、成熟穩重、目標達成導向等。同時，此時期追求自我肯定、人際安全、建立自己風格、愛與被愛、高峰經驗等。Levinson（1978）指出男性與女性在社會、心理和文化上的差異，他歸類出在男性與女性身上觀察到的陽剛與陰柔特質的差異表示男女性成人進入中年期特質發展任務裡即包含了此二元特質的整合，對於成人而言若能留意到性別特質的變化與調和更有助於成人在中年轉換期或危機的處裡與調適（見表 2-1-1）。

表 2-1-1　　成人男女性陽剛陰柔特質比較表

男性	女性
陽剛	陰柔
異性戀	同性戀
強壯、英勇、冒險	柔弱、莊嚴、婉約
成就與企圖	母性特質、不與男性競爭
控制慾望的領導人特質	柔弱順從、不武斷
理性、邏輯	情緒、直覺、感性
獨立自主思考、自我設計理念 例如：從原物料誕生新成品	懷孕、養育子女撫養長大

資料來源：譯自Campbell（2003）Adult Developmental Theory at Midlife and the Implication for Women: p.4.

Levinson（1978）推斷在中年期裡，男女性陽剛與陰柔特質並非是二

元消長而是二元整合，也就是說發展任務是要去整合這兩種二元特質。男性與女性應該都是兼具陽剛與陰柔多元化的輪廓。作為一個男性應該提升具女性化的洞察力這類陰柔特質，對男性成為領導著和增進個人家庭關係而言是比較容易的；身為女性應該調和女性化陰柔與男性化陽剛的特質，對女性在工作與家人關係上是有助益的。

Levinson定義這些階段三個關鍵任務：(1) 建立與調整生命結構；(2) 與生命結構要素共同成長；(3) 藉由整合兩極相對（青春對年老、毀滅對創造、陽剛對陰柔）使個人更具個體化（Campbell，2003: 6)。Levinson指出當代制度多半是設計給成年早期而且侷限於男性，他企圖從歷史脈絡中去理解當代的生命週期以顛覆傳統思考方式。

Gisela Labouvie-Veif擷取一部份Levinson整合陽剛與陰柔特質的理論，她尤其著重在兩性認知發展，她認為成人應是理性的自我而非想像的自我。中年期是成人開始探究理性與感性整合的轉折點，女性與男性在這轉折的經驗上是不同的（Campbell，2003: 6)。中年男性開始探究女性化能力，女性開始探究男性化能力，陰柔與陽剛特質應該是互補的過程，兩者缺一不可（見表 2-1-1)。

生命改變的重大意義對某些人而言是生命發展階段的提升，有些人則是生命發展的低潮，更有一些人僅僅小幅度調整生命結構找到適當的頻率，就Levinson來說生命週期其實是一連串的失落與獲得，每個階段的每個任務都是進化的過程。

(二) 中年家庭與社會任務

中年期裡生產力是這時期的一項議題，Erikson心理發展階段任務裡就提到在成人中年期，生產力對停滯在發展階段裡佔了很大的重要性（Campbell，2003:5)。這個影響使得男性在中年期被迫要調整自己個人夢想與雄心。傳統社會裡對男性而言，婚姻伴侶扮演了很重要的角色，太太是藉由丈夫的夢想與雄心雕刻出對自己的認同，女性在此時的角色主要是

太太與母親，父權社會觀點底下定義了太太的興趣與人生，一旦孩子成長後漸漸減少媽媽的注意，太太可能就會形成另一種對自己相當不同的自我認同感，開始有自己的夢想與雄心而不再以丈夫為主要的重心。在女性中年期裡，傳統與解放不停的糾葛與糾纏著傳統與現代女性。

從社會和個人角度，Harvighurst (1953)認為，中年期的發展任務包括：(1) 公民社會責任；(2) 保持經濟能力；(3) 建立夫妻親密關係，教育小孩；照顧年老父母；(4) 發展休閒活動；(5) 接受生理及社會文化改變等。又以公私領域來歸納中年轉換期(35-45 歲)至中年後期(45-57 歲)的發展任務。**中年轉換期在私領域重視重新調整與家人關係以及個體觀念的改變；公領域則為修改工作計畫。至於中年後期的特徵在私領域部分為重視身體生理的變化、重建與家人的關係；在公領域部分，維持原有工作或發展新工作並盡到公民責任**。因此，Havighurst(1953)認為生命階段呈現有順序的變化，而此變化整合了多重生活領域，亦即個人生理、人格、社會事件以及文化生活等多面向發展軌跡交互影響的結果。**並說明中年期的發展任務包含公私領域的重新調整與適應(林詩敏，2007)。**

(三) 中年危機

中年轉化是一種發展危機的經驗歷程，起因於成人無法完成他在此階段裡所欲達成之任務時所引起的生命階段危機。Levinson(1978)以研究男性生命階段來類推女性生命階段也有雷同的生命經驗，他指出在男性中年期裡若無法順利的前進到下一個生命階梯，即沒有辦法在孤單與年老裡獲得肯定，無法在他所處的生命結構裡找到自我。此時，中年期被定義為一個衰落的階段。**中年期轉變起始於 40 歲且持續五年時間，這是一個重新檢視自我的階段**，會有一些重大的改變，諸如：離婚、職場轉換、生活類型的轉變，有些會做少部分的調適以適應現存的生活結構。這些改變或許是內在的，足以影響一個人的思考和改變生活目的，必須重新評估個人價值、修正自己的立場與行為，為自己的生活注入新的意義。在Levinson (1978)

的研究比例裡有百分之八十的男性經驗到中年轉變是一種發展危機，這種危機會興起個人與外在世界的漣漪與混亂，而且多半牽涉更多情緒上的波動，通常會使得原先舊有的生活類型有所改變，甚至可以提升未來生活類型，**但一旦過渡不順利將會造成個人生活停滯**。Levinson也指出一小部分的男性僅能繼續在不穩定的生活結構下過著自己習慣熟悉的生活，沒有能力去改變或調適他們未來的生活模式。Levinson認為女性也有跟男性相類似的生命經驗，女性也會因中年危機引起生理、心理及情緒的波動，順利過渡者將可以提升生活類型，不順利者將造成生活停滯。

Levinson（1978: 198）提到中年期的生命週期轉變階段裡是一種個體化的過程，這個體化過程包含四種兩極相對的結果：(1）青春對年老；(2）毀滅對創造；(3）陽剛對陰柔；(4）隸屬對分離。換言之，成人的發展任務在於在這四種兩極相對裡透過個人整合創造出新的意義使人生再次浴火重生，**這些掙扎都必須放在生命脈絡底下去重新定義自我與外在世界的新關係**。因此，從男性生命階段裡去理解女性在生命階段中的掙扎與男性是相同的。

三、生命階段轉化與自我反思

生命階段轉化，自我扮演了舉足輕重的角色，成人生命歷程裡有許多任務也有許多危機，當危機威脅到成人時，成人採取因應轉型的方式依據個人當時轉型的情形有所不同。Hopson與Adams（1977）提出七種成人處理生涯危機與轉型的模式，指成人一開始的情緒反應和當時轉型的本質有關，接下來的其他狀態則和沮喪或正面情緒的程度有關。這七種模式分別為：(1）按兵不動（immobilization)：一開始的震驚無法做任何計畫，說不出話來，可能持續幾分鐘或是長達幾個月。持續多久取決於事件的性質內容、以及個人心理結構；(2）減低損害（minimization)：想讓變動看起來比實際產生的變化輕微一點，通常當事者會否認變動、告訴自己真的沒關係，事情會好轉的；(3）自我懷疑（self-doubt)：產生很多感受、對自

己及自己的能力感到懷疑。另一個常見反應為焦慮，不知道未來會發生什麼事，對未來感到恐懼、悲傷和憤怒；(4) 不再深究 (letting go)：當事者開始拋開憤怒、緊張和挫敗，終於接受事實，開始將自己從原來的狀態中抽離開，重新眺望未來；(5) 試驗 (testing out)：發展出一股力量，覺得可以自己處理了。可能會對有相同遭遇的人提供意見甚至和其他人連成一氣，再向前衝；(6) 尋找意義 (search for meaning)：當事者不只是瞭解事件的不同差異，也想知道為什麼？是個覺察過程，不僅要試著瞭解別人感受，也要瞭解自己的感受。重新考慮自己的興趣、能力與價值觀；(7) 內化 (internalization)：價值觀與生活形態的改變，當事者發展出新的因應技巧，並在這場危機後獲得心靈、情緒與認知上的成長(Sharf，2006)。

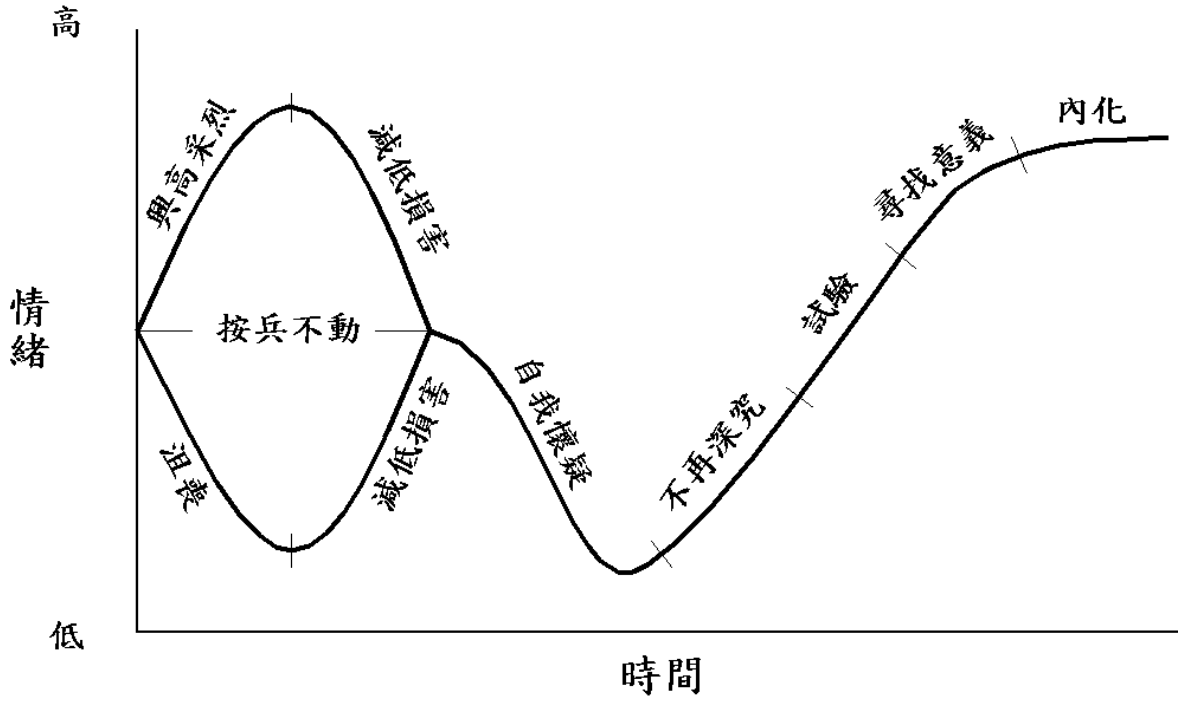

圖 2-1-2 Hopson &Adam(1977)成人轉型之七種反應階段模式

資料來源：譯自Sharf.R.S (2006).Applying Career Development Theory to Counseling, p.242

Hopson（1981）於 1981 年又將轉型模式整理歸納，指出生命轉化具週期性，循環始於「固著與震撼期」、「滅縮期」、「自我懷疑期」、「放任期」、「試驗選擇期」、「意義尋找期」到「統整及更新期」等。此生命階段轉換分為幾個階段：(1）自我知覺階段；(2）積極反思階段；(3）自我實驗階段；(4）價值澄清階段。每個轉換階段裡遇到轉換期出現的正向反應與負向反應會影響下一個階段的進展與停滯（見表 2-1-3)。

表 2-1-3　Hopson生命轉化階段

生命轉化階段	轉換期	反應與因應
自我知覺階段	固著期	固著與震撼期指個人面對新轉變時、產生的震撼反應，視該事件性質、內容、個人心理結構等為何來決定這階段持續多久。此階段的變動是正向時個人會覺得舒適，質疑以往扮演的角色，但個人有時也會有抗拒的情緒出現
	震撼期	
積極反思階段	自我懷疑期	個人會產生自我懷疑、恐懼、憤怒、悲傷的情緒
	放任期	自我懷疑後，個人抽離負面情緒，接受事實、展望未來
自我實驗階段	試驗選擇期	個人準備調適改變時思索的未來方向
	意義尋找期	個人思索事件差異與成因，經過慎思後，個人可能改變固有的價值觀
價值澄清階段	統整期	統整及更新期指的是價值澄清和生活形態改變，個人於此時可能會發展出新的因應方式，確定新的目標與方向，使得情緒與心靈獲得成長
	更新期	

資料來源：整理自Hopson（1981)；林詩敏（2007：22-23)。

綜上所述，生命階段轉化深受個人內外在世界、社會制度與文化因素

之影響，且具有週期性，歷經個人覺知、反思、實驗至價值澄清四階段，個人在生命階段中重新評估現有的生活結構與價值觀，從中獲取反思機會與建構新的生活型態。

貳、中年女性之生命階段發展

一、女性生命階段發展與關鍵事件

論述女性生命發展階段，分別有幾位學者針對女性生命歷程做了階段的劃分，依表 2-1-4 顯示，女性生命階段是變動的，各年齡層皆有不同的角色和任務。20-30 歲的共同點都在於是個人轉型轉換的關鍵期，這個階段裡女性可能面臨職業選擇、婚姻、家庭、甚至有可能是轉業。這中間除了有很多不同的任務之外，更有多重角色扮演上的複雜與衝突，雖說現代女性地位已提昇，但還是難保傳統固有思想的牽絆與僵化會去左右女性職業的選擇與方向。其中，Sale（1978）的八階段論，更顯示女性生命發展雖有其自主性，但通常離不開私領域（指得是家庭）與親密關係，如結婚、母職角色和職業生涯。

表 2-1-4　女性生命歷程研究

理論模式	提出者	論述重點
四階段論	吳慎慎（1990）	女性生命週期可分為：成年期、養育期、脫離養育期與退休期等四階段論；強調多數女性成年後期之生命歷程將以婚姻、家庭與生育為主軸。

表 2-1-4　女性生命歷程研究

六階段論	Sheehy (1976)	一般中產階級之成年女性之發展可分為： a.離家階段（18-20 歲）：嘗試脫離原生家庭，尋求自我發展。 b.嘗試階段（20-29 歲）：追求價值認同並盡義務以建立社會地位。 c.轉變階段（30 歲起）：確定自己真正想做的事，並對前階段作反思，此階段有轉變與抉擇的危機。 d.建立與拓展階段（30-35 歲）：做認知中「對的事情」並學習表達自我。 **e.維持階段（35-40 歲）：對現有生活模式有延續或護衛的行為，開始有時間的壓力。** **f.更新或辭職階段（50 歲後）：思考人生的價值，追求自我實現與轉變。**
八階段論	Sales (1978)	Sales認為女性一生中的角色變遷較複雜，所以將之分為： a.早成年期（18-21 歲）：嘗試角色轉變與追求獨立，依個人興趣與能力選擇求學或就業；相較於男性其社會壓力與期許較低，且能目標明確者亦較少。 b.選擇生活角色期（22-24 歲）：自原生家庭離開

		並自行負責生活所需及選擇配偶；開始面臨職業目標與傳統角色的衝突。 c.角色完成期（25-29 歲）：多數女性將開始面臨工作、妻子、母親等多重角色的衝突，並試圖尋找角色定位與生涯方向。 d.轉型適應期（30-34 歲）：此時期無論男女多以自我實現與社會肯定為目標，但女性在追求自我的同時亦欲兼顧家庭角色扮演，進而產生罪惡感。 **e.自我肯定期（35-43 歲）：追求自尊與理想生活，對自我價值的肯定與對後期的發展至為重要。** **f.中年危機期（44-47 歲）：面臨更年期青春不再與空巢期母性角色轉變的危機，並開始對健康與衰老產生不安；前期發展順利與否對此期的調適產生極大的關聯。** g.圓熟期（48-60 歲）：此時女性多已完成社會期望與養育任務，將可恣意發展新的生涯領域；但也面臨衰老、死亡的問題。 h.晚年期（61-死亡）：角色衝突減低，此時期最大的問題為退休與喪偶所造成社交空白，人際關係對老年女性佔有重要地位。

資料來源：引自鄭美玲（2001），女性創業家創業經驗與生命歷程之研究，頁 21-22

女性中年期面臨婚姻、子女、養育、工作、生活形態、空巢期、以及老年期將至預期危機，諸多可預期、非預期的生命關鍵事件使女性意識到「危機」與「轉變」，促使生命歷程轉變。女性若能完成各階段的任務，即能促使自我的發展及人格的成熟，使生命更加豐富。

Acker（1994）的研究中也提到，中年期遇到無法預期的「意外」，諸如： 懷孕、生產、家人生病或去世、離婚等，或者生活中的重大事件， 如生病不適、親人過世、搬家、子女教養問題等，對於教師生涯產生影響，使他們因此離職或調職。Sikes 等人（1985）亦指出，諸如結婚、離婚、生產、喪偶等突發事件都會對生活產生衝擊， 並且影響到工作(陳怡錚，2000)。同時，這些家庭、家人相關之事件亦對中年女性職業生涯產生影響。

綜上所述，中年生命階段之不易界定，因此依不同學者觀點不同也有相異的劃分。文獻中可以發現中年生命階段各有其特性與任務，尤其**中年期是個關鍵的轉換期與危機期，是個人重新評估、修正自我行為的階段，從中獲取反思機會與建構新的生活型態**。在這個轉變的過程中，有些人可以正面成長進到下一個階段；但有些人則呈現停滯與衰退的現象。而女性除了與男性有相似的發展特性外，女性生命生命階段是變動的且是多重角色的整合。其生命發展雖有其自主性，**卻通常離不開私領域與親密關係，因此其生命發展又比男性更顯複雜與多元，因此更值得研究與探討。**

二、中年女性生命階段轉換與特徵

中年期一般定義為 40 到 50 歲晚期甚或有的延伸至六十歲早期。研究者採納多位學者，將中年期定為 40-55 歲之間。Levinson（1978: 9）認為，男女基本上生命發展是相同階段，但是女性與男性在某部分上反映出生理及社會環境的差異性與男性是不一樣的，而女性在這個部分的差異更值得探索與研究。許多學者諸如Gail Sheehy、Gisela Labouvie-Vief也都以此為前提，視女性生命與經驗將是生命階段發展的研究重心，如身體、心靈和社會角色等面向（Campbell，2003)。

(一) 中年期人格特徵

女性生命階段改變必須在社會系統下被研究。Pratt早期女性發展和傳統社會化經常壓制女性的智力、個體化、性慾與憤怒，Pratt回歸到讓女性表達自己的憤怒而不是壓抑自己的情緒，如此反抗社會與傳統文化便是一種**女性對自我和她所處環境裡意識覺醒的結果**。Pratt推論女性再生的旅程即是創造轉型、陰陽調和、具生命力的人類性格（Campbell，2003: 8)。

Helson在自己的研究中裡檢視具大學畢業教育的女性發展改變的類型介於 27 到 43 歲之間，43 歲時女性特質開始下滑，反之對自我增加了社會自信、自我獨立與敏銳感知。43 歲到 52 歲在情緒穩定度、陽剛特質、認知度多有增加，此時陰柔特質反有減少的情況來看女性在這時期有更深遠的變化。Helson推論這些認知和道德性質支持了Jung陽性整合的觀念，在所有女性裡呈現出在他們 40 歲早期多半充滿著疑問與動亂的困擾，**一旦重新建立和平衡後，女性多半在後期能有更大的彈性與滿足**（Campbell，2003: 8)。

在Labouvie-Vief引述Kitchner and King（1981）的參考文獻裡發現隨著年紀的增長，個體傾向從青澀到更加成熟的（單純到反思）處境，在研究中指出**中年是一個透過反思的進化發展**，辨證思考方式勝於二元對立思考模式，亦即是有能力去理解對立裡較美好的那部分勝於衝突對立的關係（Campell，2003: 9)。換言之，我們應該避免過去的那些以相對論代替整體論、片斷代替整合的錯誤。以往二元對立與兩極價值都應該被重新評估與檢視，亦即是**融合理性與感性，產生出一種批判、反思的過程**，這意味著女性比男性在中年的發展上是一段多元選擇的過程。

(二) 中年女性角色與自我轉化

在過去女性發展多半著重在女性更年期的影響以及為人母的晚期過程（Campbell，2003)。但是更多當代的研究強調女性經驗的多樣性並理解文化、種族跟階級在歷史脈絡下對女性的影響，以及性別角色的差異在個別

研究檢視上所具有的價值性。性別角色和價值的差異決定一個人如何檢視自我、自信和發展過程。

Sheehy(1976)指出，中年轉換期同時也提供成長的機會，當個體放棄原有安全與熟悉的生活階段，而進入另一階段時，改變意願是處理轉換期的正面態度，也提供機會使自己深刻的瞭解自己。雖然，**中年期女性意識「危機」與「轉機」的概念將促使女性生命歷程的轉變，生活因此更為豐富**。然而，在現實層面上，某些女性的確可以解決期間的掙扎並開拓自己的權威，反之仍有其他女性無法過渡這個階段的掙扎與困境，對這些無法過渡的女性來說，要在文化上超越固有性別偏見、經濟、家族界線是很艱辛的過程。Labouvie-Vief認為中年是一個與意識知識抗爭，轉變以往固有階級對女性認知的機會（Campbell，2003）。Sheehy（1995）研究指出，四十歲正是女性對自身抉擇的質疑，因而再次反思自己所錯失的東西（蕭德蘭譯，1997: 71）。此時離婚、失職、甚至是死亡可能會觸動這樣子的危機，而這個觸發的事件對於生命階段具有很關鍵的轉換意義，是十分有價值性的，關係到是否順利過渡到人生二度青春期（Campbell，2003）。對女性而言，這些關鍵性的事件會觸發女性做出決定性的改變，他們會變得比較敢開口說話、相信自己的判斷、能夠自我支持。換言之，女性宣稱他們是以超越「我」的概念，朝向自我中心與內心的和諧。

對許多女性在整個四十歲期間，要進入二度青春期一開始是充滿驚恐與混亂的，通常都要慌亂一陣子，才會再度釐清自己未來的方向。這是進入中年必須經歷的陣痛期，然而也有一部份女性拒絕接受這樣子的轉換，Sheehy（1995）指出，這樣的現象為永久的中年期（蕭德蘭譯，1997: 71）。

除了生命事件外，女性在四十歲面對年老色衰、身材走樣，更年期出現可能會引起女性低潮與沮喪，因為過去的女性害怕一旦確認自己進入更年期後，會被人視為無力、不性感、以及毫無價值的。但在Sheehy（1995）的調查裡，大約五十歲的女性可以對抗傳統枷鎖，擺脫這些困境，突破舊

日女性一貫的行為模式，重新找到自信與滿足。在七千位的女性中，平均四十七歲是人生的低潮，但平均五十三歲便會步上人生的高潮（Sheehy，1995: 180）。

五十歲的女性，擺脫了孩子的生活，傾向自由與情感上的解放，女性變得更加外放，她們會主動找尋生命裡新的意義與價值、找回熱情、追求活力，女性中年期可說是重回年輕的愉快轉變，在此時開始關注自身成就與個人發展，中年危機成了女性生命中的重要課題。

中年期是成人革命的時期，是必須**重新評估跟重新認知的一連串得與失的過程**（Sheehy，1995:138）。在四十到六十歲的二十年歲月裡，女性決定處於下坡或是爬上高峰的階段。對女性而言，家庭義務的責任漸漸解除，她們可以有機會去追尋獨立自主生活，像是回到學校、學習新技術、轉換職場、挑戰傳統女性角色等，此時的女性重新找到新的方向過著與以往不同的生活模式。女性此時的任務是生理與心靈的交合—更貼近自我及找到與外在世界相容的階段，進入Sheehy所定義的「優勢的歲月」—腦袋與智慧的成長。這階段女性的角色與任務影響到轉換下一階段的順利與否，因此需重新評估與重新思考。

結合Levinson和Labourvie-Vief，以及Sheehy等人均指出整合陽剛與陰柔特質的重要性（Campbell，2003：15）。女性傾向於由內往外發展的模式，發展理性思考功能和擴展自己的視野；反之，男性此時傾向由外往內的模式，從理性思考到感性感情。在社會上，男性多半被認為需承擔更多的責任，他們可以為了自己的團隊犧牲奉獻自己，女性也有類似情境，為了家庭無私的奉獻。時至中年，**四十歲無疑是通往新開始的入口，也是重新整合的時刻，成人有機會突破前半生各種角色與規矩的限制，將自己各種風貌、性格加以統整，走向全新的未來**。

在Sheehy（1995）「性別鑽石幾何圖表」提到男女兩性在生命的前十年當中並無太大的差別，隨著年齡增長男女兩性開始分道揚鑣，到了三十歲

晚期男女進入對立狀態。大約五十歲後，男女之間逐步邁進，展現許多本屬於異性的特質(Sheehy,1995:318；蕭德蘭譯，1997: 373)。隨著年紀的增長，性別的截然分野逐漸轉型，女性變得心智集中，對事業成就大感興趣；男性反倒渴望照顧他人，以及與人發展和諧關係。兩性分別獲得異性在第一成人期中的各種特質，女性越顯獨立與自我肯定，男性變得較擅長表達以及適當的流露心中情感。六十歲之後，男女幾乎換了角色，年老後不應再強調男女應有的分際，因為角色差異早已模糊，如同Levinson和Labourvie所述，男女兩性對立的調和已然呈現，普遍存在於各個文化當中。

男女兩性越來越能適應彼此陽剛與陰柔的特質，當緊張關係解除後，兩性甚至可能在婚姻關係中彼此轉換角色。**直到我們時至中年，這種男女特質的拉力才有可能出現調和**，也就是男女均能自由展現陽剛與陰柔特質，男女將隨著這樣的轉變產生新的對應方式，接納自身不同的風貌，抵達兩性的融合點－化解男女差異衝突（Campbell，2003: 18)。Sheehy宣稱這種改變雖說自然但也不僅是社會與心理層面的影響，賀爾蒙的反應可以改變人類大腦的結構影響行為的表現。尤其女性在青春期之前卵巢尚未開始大量分泌雌激素時，女性與男性是大同小異的，性格特質主要是受到腎上腺分泌的睪丸脂酮影響，到了中年之際，漸行漸遠的兩性特質逐漸靠攏，回到孩提時代男女不分彼此的中性世界。男性中年之後開始培養其他興趣、熱中烹飪、音樂，超越我們對男性特質固有的僵化刻板印象，他們的性格獲得了重整；反之，女性呈現出冒險、獨立與堅定的特性（Campell，2003: 18)。這幫助兩性逐漸靠攏的現象來自於賀爾蒙日漸低落減少所致。

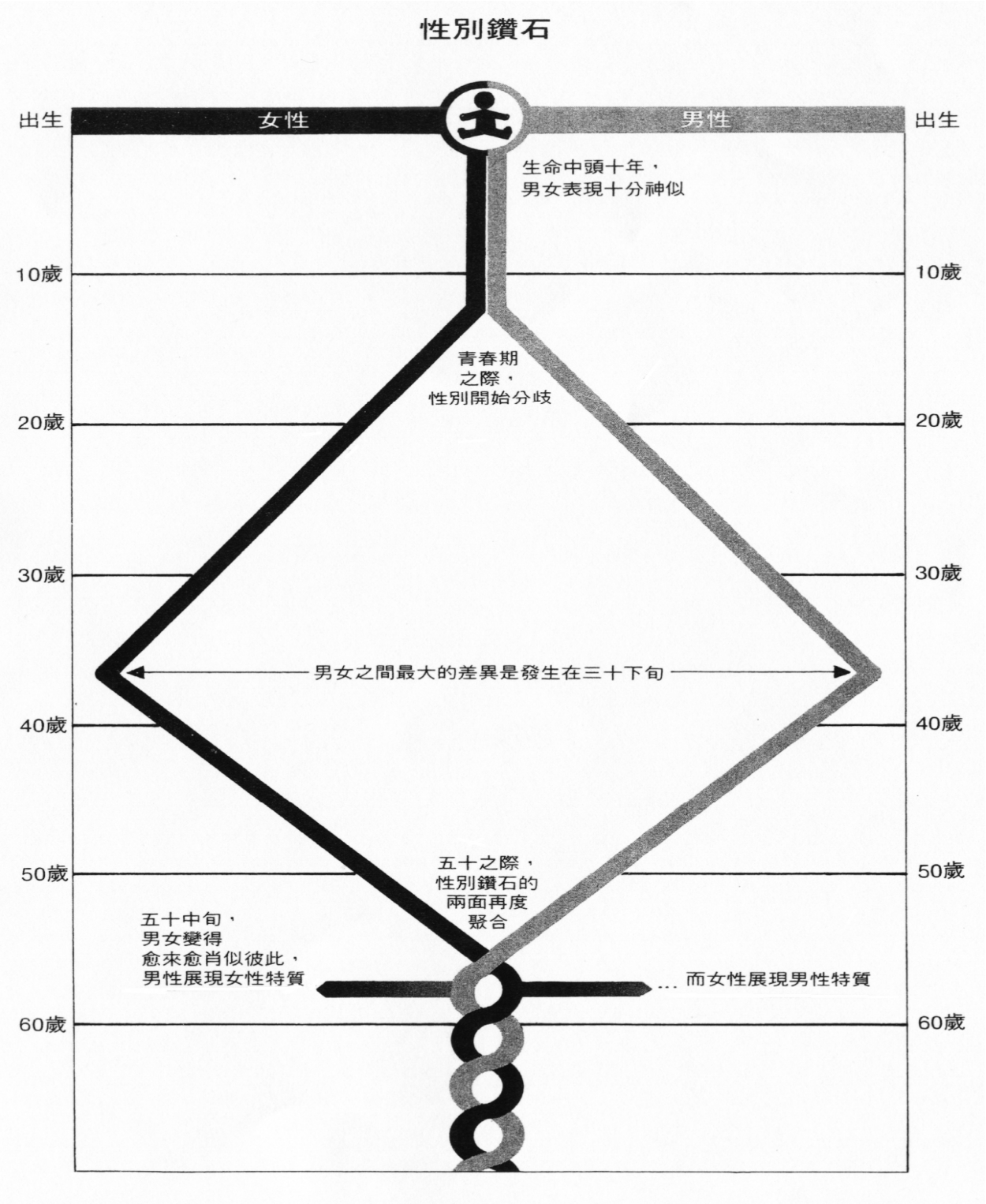

圖 2-1-5　性別鑽石幾何圖表

資料來源：引自蕭德蘭譯（1997）新中年主張：頁 375

總之，中年生命是一轉變且成長的階段，是一系列失落與獲得、低潮與高潮的過程，將性別幾何鑽石變成中年生命的寶石。

第二節 子女教養與教職母職經驗

壹、子女教養

父母親的教育程度及社經地位，對於孩子的管教方式上會有許多的差異性。尤其是近年來，社會文化的多元，教育普及後，父母親的教育程度明顯提昇，社經地位階層化的抬頭，對於孩子的管教上，有一定程度的影響。

一、華人社會子女教養方式

呂俊甫認為，華人父母行為確實會影響子女行為及性格，研究中把父母親視為聯合的角色，探討雙親同時將子女社會化的影響。他將華人子女教養歸類為七種，分別為 (1)父嚴母慈(2)父慈母嚴(3)父母均嚴(4)父母均慈(5)父母幾乎剛剛好(6)父親為主要社會化者(7)母親為主要社會化者（洪蘭等譯，2001：41）。

不同於呂俊甫之父母角色扮演，Baumrind (1971)、Maccoby 和 Martin(1983)等從親子關係角度，將父母親管教方式分為四種類型(黃琪媚，2004)：

表 2-2-1　　Baumrind (1971)、Maccoby 和Martin(1983)管教類型

管教方式四類型	父母親的管教行為與反應
民主型 (高期望、高指導)	父母親期望子女有成熟的行為表現，願意與子女雙向溝通，聆聽子女的意見並且給予明確的引導，但是由子女作最後的決定；另外，對於子女合理的需求和觀點會接納與給予適當之反應
專制型 (低期望、高指導)	專制的父母會單方面的規定子女的行為準則， 不容許子女反抗其權威，如果子女們反抗將立即受到處罰

表 2-2-1　　Baumrind (1971)、Maccoby 和Martin(1983)管教類型

放任型 (高期望、低指導)	父母讓子女調整、規劃自己的行為和生活或做決定，並且給予子女最大的情感支持，卻缺乏對子女的任何指導與要求，比如：孩子可以隨意看電視，愛看多久就看多久，父母不會加以限制或制止
不干涉型 (低期望、低指導)	不干涉型的父母非常重視自己的社交生活， 勝於參與子女的活動，較少花時間與注意力在子女身上。例如：父母親會因為要和朋友聚餐，而不去參加班親會

資料來源：引自黃琪媚(2004)，國中生的父母親管教方式、制握信念、學習壓力與學習成就之研究。

二、影響父母教養子女方式之因素

兒童早期接觸的初級團體或是重要他人—父母及生長誕生的地方—家庭，也是兒童長期學習及人格培養的重要環境。不可否認，除了父母家庭的影響之外子女仍有其他社會化的因素包含學校、同儕會影響子女的人格塑造。所接觸和參與的團體逐漸擴大、增加，如鄰居及親友玩伴群、學校班級等；而且都會以相同或不同的行為方式在各個團體中尋求這種心理需求的滿足。

(一) 傳統文化、社會團體價值觀

呂俊甫（2001）認為，價值觀是個人或團體喜好或偏好的導向，它是群體與社會變遷互動過程中，後天內化形成的無意識概念（引自洪蘭等譯，2001：31）。他將華人之價值觀念歸納出多種項目，包含受他人尊重、超越他人成就（假如孩子在學業成績或事業成就落後他人，那會是一件很丟臉的事）、面子或臉（面子是華人文化非常著名的一項價值觀）、名氣、高社經地位、偏好老么、子女的成功、重男輕女（雖然社會變遷女男強調平等，但重男輕女仍是個常見的心態）、權威、教育、知識、學位或文憑。

華人社會的父母有一些特質受到社會文化價值觀的影響塑造出來，而這特質又將影響到在管教子女的態度與方式上，而父母雙親與子女的互動過程中又包含心理上的認知轉變及社會化模仿學習，這交互影響下形成特有的華人社會性格。

除了族群價值觀外，社會團體也是影響父母教養的因素之一。例如，Harris認為，在團體裡一個文化或次文化的成員，對教養子女的方式或對孩子的態度是很相同的（引自洪蘭譯，2000：261）。也就是說，父母不喜歡在教養孩子上與他的朋友或鄰居相差太遠。**父母會以自己所處的環境文化中習得價值觀、文化、態度並以此內化的觀念來教養子女，子女亦會受到父母同儕團體的影響漸向類似的同儕團體靠近。**

(二) 原生家庭因素之影響

原生家庭（Family －of －Origin）顧名思義指的是自己誕生、生長的家庭。家庭是塑造培養一個人個性、態度、價值觀的重要生活場所，而影響力無遠弗及的人物當首推家庭中的重要他人—父母。蘇建文（1997）、簡志娟（1996）提到對當父母的成人而言，對子女的管教態度方式往往流露出過去生活經驗，小時候父母如何對待我們，我們也會受其影響對待自己的子女，也就是說父母的管教方式會發生代間傳遞現象。

(三) 夫妻關係、個性、性別角色的影響

Coleman 等人(1989)、簡志娟(1996)指出父母在管教上的差異發現，父親方面傾向重視子女的智能發展，而母親較重視子女的社會性發展。從身教觀點，黃堅厚（1990）指出，相處和諧的夫妻，能以愛與關懷接納子女們所具有的特質。因此，夫妻之間對於子女的管教一定要溝通，並維護良好的夫妻關係，否則在子女的管教上必有所障礙。

從夫妻關係、夫妻個性、性別角色與子女均會導致對教養子女上的不同與差異。中國有句諺語「有其父必有其子，有其母必有其女」亦可以說

明應證這之間的關係及其重要性。

(四) 家庭社經地位

文獻中得知，社經地位較高的父母，基於所處背景及價值觀念，對子女的教養態度比較重視子女背後的原因。而社經地位較低的父母則正好相反（高慧中，1984；王珮玲，1992；簡志娟，1996；李雪禎，1996；樊聯仁，1999；周金木，2005）。例如，Mc Gillicuddy-DeLisi（1982）、周金木（2005）指出父母教育程度會影響對孩子的教養信念。高教育程度的父母親在面對孩子管教上，所採取的是比較積極主動的方式，給孩子較多的情感上溫暖。而低教育程度的父母親則採取比較被動消極的方式，甚至以權威的方式來控制孩子。

關於不同的父母親社經地位在孩子教養方式上的差異上，中高社經地位的父母親，因為生活穩定，對於孩子採取積極關懷、開明權威的管教方式，給予孩子較多溫暖及鼓勵，低社經地位的父母親，因為整日要為生活忙碌，沒有多餘的時間可以來關照孩子，因此對於孩子的管教比較忽視冷漠，缺乏愛的關懷及表達，親子互動關係也比較不良（高慧中，1984；王以燕，1991；王珮玲，1992；李雪禎，1996；樊聯仁，1999；周金木，2005）。

(五) 子女特質與職場的影響

父母常會因子女性別差異而有不同的教養方式。呂俊甫的調查中顯示，父母都希望兒子獨立自主聰明努力；對女兒則是和善、可愛、有禮貌等。而中國父母對長子或長女的要求比較嚴格，而且期望較高，並要求他們作弟妹的榜樣（洪蘭等譯，2001）。

社會變遷下雙薪家庭增多，父母外出就業時會因為職業，以及職業時間的不同，而形成認知、教養方式上的改變，這些改變是父母經由觀察、體認或受職場價值觀所影響（簡志娟，1996）。

綜上所述，呂俊甫與Baumrind 、Maccoby 和Martin分別以父母親角色

與親子關係所做的分類以及影響父母教養子女的因素可以得知，父母的教養態度與方式不僅與個性、性別角色有關，包括像是家庭、社經地位、社會團體價值觀都會直接或間接的影響其教養方式。其中，父母的職業與社經地位高者多半給孩子能採取較積極、關懷、開明的態度，能給予孩子許多的溫暖與鼓勵，然而以教師這行業的女性而言，自是對子女的管教有正面的意涵。然而，卻不乏有許多女教師仍然在教養子女上有許多的衝擊與困擾，其中必然隱藏著更多層面值得去探索與發掘。

貳、教師的職業角色與母職角色

一、教師專業角色

教師的職責，任重而道遠，不僅要教學生知識，做人道理，生活的常規，輔導學生正確人格發展，並要教學生自己發現知識的能力。近年來教育生態的轉變使得教師角色與任務變得更加多元與複雜。

(一) 教師角色的多元化與複雜化

傳統教師為「傳道、授業、解惑」者，然而，今日社會變遷，發展多元化的型態，教師角色變得複雜且多元，教師在整個社會系統中，可能同時扮演數個角色，例如 父母、兒女、行政工作…等。例如 校方希望教師多花時間在學校教學工作上；而家庭中的成員希望能多花時間在照顧家人身上；兼任行政工作者，學校則希望盡力推展校務工作。這些不同的角色任務，而導致教師角色期望間的衝突及不協調。（張玉成，1973；林煌耀，1978；涂燕玲，2003）

角色功能上教師既是啟發者、誘導者、施愛者更是各方面的協助者（台灣省政府教育廳，1989；桂冠前瞻教育叢書編譯組，1999）。職業角色期待與多重角色身份常讓教師在面對學生、家長的心理壓力日益加重；學校行政單位又受到中央（教育部、教育局）與九年一貫政策種種改革的壓迫下，

對老師無限上綱的要求，讓教師角色倍感壓力、無所適從。凡此種種，均使現代教師感受更多的角色壓力衝擊。

(二) 社會期待與職業聲望落差

根據林清江（1977）「教師職業聲望與專業形象之調查研究」顯示：大眾對中小學教師的職業聲望評定與教師自評的有所差異，而前者高於後者。探究其中原因，可能是因為社會大眾受到傳統尊師重道的影響，而認為中小學教師擁有較高的職業聲望。但中小學教師認為社會並未給予高職業聲望相對的權利與影響力（涂燕玲，2003：36）。因近年來社會環境的變遷，使得傳統對於教師的角色期待，已不符合現代社會的要求。教育改革的需求使得教師身兼多項重任，角色日趨多樣化，教師與學校、學生及家長之間的關係也在轉變中。尤其是近幾年來師生衝突事件不斷上演，師生關係的惡化、尊師重道已不復見。

(三) 教師專業角色衝突

教師有時候可能會同時扮演多個角色任務，如果調適不當就可能引起角色衝突。王秋絨（1982）定義角色衝突為教師面對不一致的合理期望，感到無所適從的狀況。鄭世仁（1984)指出「角色衡突」是內心壓力與情緒的緊張或是二種以上無法調適期待所形成。鄭彩鳳（1992）分教師衝突有四：1.教師扮演多元角色 2.教師角色期望不一致 3.角色--人格衝突，他人期望與教師自我個人特質期望不同 4.現實--理想衝突，教師對教育實然與應然的差距。童錦麗（1991）分教師角色衝突為 1.教育理想與教育現實的衝突 2.教師多重角色的衝突 3.不同參照團體角色期望的衝突，教育當局、學校行政、家長期望等 4.教師有高道德的角色期待與自己內心動機有衝突 5.人格特質與角色期望的衝突，個人內外向特質、領導特質均不同。可見教師在學校中，常有必須達成若干的學校目標所遭遇到「魚與熊掌不可兼得」的雙趨衝突，而造成教師角色衝突。

二、教職與母職交錯之女性教師

一般認為，女性具有母性的天職，有養育小孩長大成人，成為良好公民，女性的關懷、純真的道德特質等使女性能夠恰如其分地扮演教師的角色。例如，Boulton＆Coldron（1998）、Casey（1990）、Xin＆MacMillan（1993）、陳思穎（2002）指出教職與母職經常被聯想在一起，教師工作也常被以為是適合女性的職業，即使時代變遷，社會對教師印象很多仍停留在傳統刻板觀念中；也有教師對於男女性格特質仍持有刻板印象。

女人代表著「女性化」(feminine)的符碼，因此，出現了「女性教師就是母親」的表徵（Casey，1990，1993)，被認為具有關懷他人、照顧者角色的母職特性。換言之，**女性教師的教職工作被認為是「母職」的延續，女教師應該像母親一般，以愛心與耐心去呵護、照顧學生**，因此社會上常將女性教職性質與內容與母職連結在一塊。

女教師企圖兼顧工作與家庭兩者身份的重責大任，加上傳統的性別觀念使她們成為家務的主要負擔者。但就在家庭與工作的多重負擔之下，也發展出她們的因應之道。已婚女教師的職業與母職角色所面臨之重疊與社會刻板印象有關，女教師與母職容易被聯想，因此往往造成在**親子教養方面被過度期望**。即使時代變遷，教職的女性化刻板印象仍存於文化脈絡中，陳怡錚（2000）也提到女教師角色是「母職」的延續，使得女教師陷入傳統性別角色的束縛中。因此，女性的職業自然而然的也與母職角色相連結，而常有職業刻板化的現象。

(一) 教師職業對母職的正向效應

根據Parsons（1959）所言教職是母職的延續，教職對母職有三項正面的影響：1.母職與教職同樣強調對孩子需要有耐心、愛心的人格特質，才適合擔任，尤其在有了自己孩子之後，更容易將學生當成自己的孩子，以包容的心去接納、關懷學生，也更了解孩子的心理發展，易覺知自己孩子的發展階程，而提供必要的協助。2. 教師之工作專業知能及資源管道有助

於教養自己子女，加上長期接觸學生，透過對學生的觀察與學生文化的內容，有助於輔導子女。3. 從事教職工作者有著較一般人較多的教育理論與政策概念，協助孩子成長。

(二) 教師職業對母職的負向效應

相對的，教職對母職也有五項負面影響：1.對教育失敗的恐懼：教職工作被社會大眾以高道德標準檢視，易造成女教師教養子女時的強大壓力。子女亦感到較大的責任與壓力。2.工作負荷大，上下班都兼負輔導學生之責，影響和家人的相處。3.追求完美主義：教師在長期培育下，養成嚴以律己的習性，社會期望與輿論的壓力下，迫使老師朝「完美主義」前進，對家人及孩子有著高標準的要求。4. 角色轉化的失衡，游移於母職與教職之間，**讓家人有著被管教，訓示的不良感受**，嚴重影響家人關係與家庭氣氛。5. 工作壓力亦有可能引發家庭的衝突，且造成家務管理的負擔。

綜上得知，教師是學生成長過程中的「重要他人」(importment other)，也是學生認同與模仿的對象。「女教師」由於工作性質之故，身兼母職與教職的角色重疊。隨著社會大眾對於教師職業道德的高標準看待，老師們對於自己的行為也都相當謹慎，進而對於自己子女的管教態度，也是以高標準的姿態來看待，女教師的親子關係受到社會道德放大鏡似的檢視，不容有一絲瑕疵，對於教師來說，這也是造成她們教養子女困境的最大因素。而在社會刻板印象下，女教師如何調整對自己孩子期待，破除「老師孩子一定最好」的母職迷思，讓許多女教師在生活中面臨更多掙扎與抉擇。尤其在親職方面，更可能遭遇職業婦女與教師角色的雙重壓力。對凡是育有學齡子女的女教師而言，正是家庭負擔及責任最重要的時期，因為教師的職業特性對子女教養產生正負效應，如何去除負面因子，發揮其正面優勢，值得身為女教師注意與警惕。

第三節 國內女性教師親職相關之實徵性研究

壹、女性教師生命階段

國內王碧瑤（2005）、卓韋瑩（2003）、廖淑珍（2002）、陳怡錚（2000）、高秀蓉（2000）等皆以女性教師為研究對象，探討關於女性教師生命階段、生涯議題的相關實證研究。研究顯示在女性教師的生命階段、生涯發展裡個人、家庭、學校、社會文化因素皆會影響女性教師的生涯發展與生命階段的變化。其中家庭因素包括婚姻狀況、社經背景、家人支持、子女人數與年齡、家庭責任等，而社會文化因素包括教師行業中的各種信念、價值、規範、行為、重要他人影響等都會影響女教師整個生命歷程的轉變。

女教師生命發展的轉變可能源於**偶然、關鍵事件或過去的經驗，轉換歷程裡的支持來源大多是家庭支持系統，以及重要他人也會影響其個性、態度價值觀的建立。**高秀蓉（2000）引Schlossberg(1984)所述，生命轉變(career transition)包括危機轉折和改變，其中也包括「中年危機」，轉換意指預期與非預期的事件導致個人及世界觀的假定產生改變，個體為求一致性，以引發個人行為、關係之改變。O'Neil 和Fishman(1982)提出轉換是人生命的一部份，包含著價值觀、世界觀及個人外在的改變，**有的人會逃避，有的人會歷經痛苦而適應，或許在個人的毅力、生活架構及夢想上會有得有失。**

中年女性的生命發展研究顯示，中年女性時遇青春期子女成長感到的衝擊以及子女成長離家帶來的空巢期，使得女性有更多的自由或孤單尚無定論。此時的中年女性亦可能因為面臨失婚、離婚、喪偶需重新調整與配偶的相處模式以及照養父母的責任感到壓力沈重。

在羅寶鳳（1993）提到女性在生命階段發展過程裡與男性最大的不同在於社會價值、規範及扮演角色的差異，包括妻子、母親、工作者等多重角色以及女性的因應模式與支持系統；生活中的重要事件的差異包括生理

健康事件、家庭週期事件、工作生涯事件等與男性相較之下更為複雜與多元。

綜上所述，轉換為個人生命中不斷經歷著改變、並與社會環境的交互作用。不管轉換是突發的、戲劇性的或是漸進謹慎的，或許在轉換內容與範疇的不同，卻一再的對個人的生活經驗造成衝擊。

而中年是一整合自我的時期，對女性母職這部分而言大半歷程都在照顧他人、以他人為主軸，在中年生命階段的轉換過程裡勢必對自己有一番新的檢討與認識。中年女性教師在面對許多生命發展任務與教養歷程時，更是交雜了許多教職與母職的滲透與交互作用所帶來的衝擊，並需重新自我檢視與調適。

貳、女性教師子女教養

陳怡君（2006）、周金木（2005）、張美智（2005）、黃琪媚（2004）、陳思穎（2002）、何淑楨（2002）等皆是以女教師職業與母職教養議題為主的相關研究。研究發現歸納為：1. 女性教師子女們親子互動的衝擊；2.女教師本身的衝擊等兩部分。研究顯示在女性教師子女親子互動上以中高社經地位的父母親，因生活穩定，對於孩子採取積極關懷、開明權威的管教方式，給予孩子較多溫暖及鼓勵，低社經地位的父母親，因為整日要為生活忙碌，比較沒有多餘的時間可以來關照孩子，因此對於孩子的管教比較忽視冷漠，缺乏愛的關懷及表達，親子的互動關係也比較不良。

簡志娟（1996）發現影響教養方式之因素，仍具有獨特的傳統性，受著中國固有的傳統觀念，以及各種價值標準根深蒂固的影響；但同時也展現著時代性的特徵。社會風氣轉變、價值觀念的影響，也隨著時代的不同，呈現與上一代父母相異的觀念與方式。

林昭溶（1996）發現親子衝突時孩子面對父母主導權掌控的管教行為，有著愛恨交加的矛盾心理。一方面認為父母的管教是代表父母的關愛；另一方面，他們期望父母在管教方式上能有所改變。多數孩子在衝突時的因

應方式是「抑己」和「陽奉陰違」，大體而言是一種『順親』的表現，其出發點大多數是為了避免父母的懲罰和打罵，或者是為了報恩。另外，由於孩子感受到父親和母親的管教方式有些不同，所以孩子的因應方式也會隨著衝突的對象而有所不同。簡言之，女性教師易因游移於母職與教職之間，常易因角色的僵化，不易抽離，而將教師的角色帶入家庭生活之中，而讓家人有著被管教，訓示的不良感受，嚴重影響家人關係與家庭氣氛。

女教師本身衝擊的部分在於女性教師因身兼許多角色，在家庭角色中，子女教養問題常是很大的壓力源，使得女教師在面臨工作與親職等方面的多重角色，難免產生極大的衝突、矛盾與壓力。因為女性分擔較多家事與教養小孩任務，因此可能感受到比男性更重的負荷。這樣的職業角色反映在母職教養上便會引起壓力與教養衝突危機。尤其是女性教師與母職的重疊與社會刻板印象有關，特別是義務教育階段，女教師與母職更容易被聯想，因此往往造成在親職方面被過度期望。老師們對於自己的行為都是相當謹慎，進而對於自己子女的管教態度，也是以高標準的姿態來看待，受到社會價值觀最嚴格的對待。

教師所擔任的社會角色，往往有比其他行業的人士，有更多的機會接觸到親職教育的相關課題，一般人總認為教師的親職教育一定是相當成功的，教師的小孩一定是相當幸福的，因為，功課不會有爸媽可以教。其實，老師也是在有小孩之後，才開始學習做父母的，只是教師擁有比較多的資源可以來支援，在普世的價值觀中，往往認為最乖、最聽話、最服從的就是最好的，因此，當教師的子女出問題時，往往也是父母親最難接受的一刻。

綜上所述，國內針對女教師在親職教育的探討上皆顯示女教師因受到教職與母職的聯想而有許多社會刻板印象，使得女教師在教養子女困境上比一般職業婦女教養資料上更加豐富。以張美智（2005）已婚職業婦女的角度來看女性在婚姻、家庭、工作、婆媳之間的關係，用已婚女教師套用

在職業婦女上顯得區別度不足。職業的不同，所影響的程度與狀況也會有所差異，能否全盤類推還有待進一步的比較研究。

而陳思穎（2002）著重在已婚女性教師在面臨親職壓力時的感受，以及感受到壓力時的調適方式與因應策略，但是本研究者論文研究方向將比較鎖定在女師在感受到親職教育的衝擊下，是否有透過反思來試圖改變自己的親職教養態度，抑或是以放鬆、不理會的消極態度，來化解這樣的認知不協調，而非僅只是壓力的釋放或排除。本研究者希望在面對教養有狀況的子女過程中能以比較積極的方式來改善並達到自我成長。

何淑楨（2002）著重在生活各面向的探討，生活各項度上的繁忙與困擾，婚姻另一半的協助與搭配，似乎成為女性教師在面對各種困擾下的直接的求援者。何淑楨（2002）比較強調女教師面對家務瑣碎的事務，對於教養部分僅佔一部分且簡單帶過。抒壓的部分多數都是先將自身暫時抽離現場，遠離工作與家人，然後善待自己，如買東西犒賞自己，找三五好友吐一吐苦水，或者是獨自到圖書館看些自己感興趣的報章書籍，但卻未點出女教師在處理有問題子女時的因應方式以及如何尋求管道（如：支持系統）修正自己原先的教養態度與模式。

以上這些研究論文比較偏向教師的親職教育壓力與角色扮演、或是一般性的教養模式，對於教師群族本身如何處理遇到教養有問題或狀況的子女卻是較少著墨。因此，研究者本人希望透過這篇論文點出中年女性教師在面臨教職、母職多重角色以及生命階段的交互影響底下如何處理教養有問題子女時的衝擊、關鍵事件對女教師本人的反思以及女教師透過什麼策略來調適與因應，達到自我成長的終身目的。

第四節 子女教養之自我覺察、反思與轉化學習

壹、子女教養行為下的自我覺察

張春興（1980）在其心理學辭典中將自我覺察（self-awareness）界定為：「個人對自己的個性、能力、慾望等方面的了解」。陳金燕（2001）認為自我覺察是：「自我思考、了解、反省自己的情緒、行為、想法、人我的關係及個人特質等方面的狀況、變化、影響及發生的原因」。因此自我覺察包含他人及自我，所有靜態與動態的變化與影響。

李茂興、余伯泉譯（1995）指出自我覺察就是個體覺察自己的狀態，具有自己看自己的特質，同時有層次、階段之分別，主要發生在當下時機，是一種前後連貫的連續過程。社會心理學家提出的「自我覺察理論（self-awareness theory)」中，覺察指當個體集中注意力於自己時，個體會依自己內在的標準與價值觀來評鑑自己的過程。從上述的定義研究中，可以得知覺察是觀察與注意且特別強調專注力於自己的過程。自我覺察不僅是看自己此時此刻的「狀態」而已，更加需要涉及一個人在其文化背景、社會變遷、家庭結構、家人互動模式、個人特質等各方面因素的交互影響結果，亦是一種重新省思的前提過程。

實際上，每個個體都各自擁有一套價值觀與信念，價值觀是關於是非對錯的信念，是個人或團體喜好或偏好的導向（Zavalloni , 1980)。價值觀也是一群團體與社會變遷互動過程中，後天內化形成的無意識概念。價值觀可能也意味著某種社會文化或某性格的需求或缺乏（洪蘭等譯，2001)。人與人的價值觀是會互相影響的，而人無法脫離社會文化脈絡獨自生存，因此，一個人的價值觀來源甚多，包括父母家人等原生家庭、朋友、師長、同儕團體、職場文化、書報雜誌、媒體等，甚至是自己所學習或經驗得來。由自己所身處的經驗背景得來的價值觀更是不容易被改變的。雖然這些根深蒂固的價值觀不易被改變但也不代表是不能被改變或調整的。

覺察既然是改變的開始，於覺察中進行的反思可以促使個人產生改變，過去自己在生活中發生的某些事件（包括像是管教子女的態度與方式）與經驗可能一再地影響自己的行為與價值觀、情緒、態度、方式等等，一再地重複著、承襲著原生家庭或所處社會文化背景的方式教養下一代子女，亦可視為是一種「文化複製」。Meziorw(1995)提到社會上大部分的人對於自己的方式、信念與感受都是一味的承襲與同化。每個人都習得一套自己觀看世界的方式與價值觀，個體習得這樣的價值觀或信念，持續的應用至實際經驗中，當個體發覺與先前的經驗或信念有所衝突，造成矛盾或兩難時，先前的學習就必須被重新檢驗，進而採取行動。

在個案選取的中年女性教師中，分別各自擁有教養子女的看法與價值觀，但是當個案遭遇到與以往價值觀或信念有所衝擊或是覺察到自己原先的價值觀不再適用或受到挑戰與質疑時，也會開始去反思、調整、修正或放棄所持的信念與觀念，因此價值觀、態度與方式才會有所改變。簡言之，從個人價值、態度及信念來看，父母教養子女的歷程，其實就是在重新檢驗並整合自己過去價值態度的機會與行動。

貳、反思為轉化學習裡的核心價值

「反思」照字面解釋為「反省與思考」，先反省後才會去思考。人要經常的去反思，才能徹底思考自己先前舊有的生命價值或信念有無扭曲或錯誤，進而幫助個人成長與轉變。當個體學習到新的事物、價值觀、態度與信念與其原先所處環境或是舊有價值觀有所不同且牴觸時，便會透過自身的覺察，進而修正、調整或放棄先前所持的信念，此種歷程中包含覺察與反思(reflection)的階段，也就是說個體必須先有覺察的過程進而反思並去修正、調整或放棄舊有的信念或觀念。而成人學習通常被認為具有「自願的」、「學習導向」、「自我導向」、「問題中心」、「情境化」、「學習準備度」、「發展任務」的特質，所以成人學習者也被認為對於有立即性需求或解決

需求的相關內容與議題有高度的動機與興趣，因為成人必須先意識到需要改變或調整，才能進一步去反思(Cross，1982；Knowles, Holton & Swanson，1998；Mezirow，1995)。

基於成人有這樣自願的特性，相對的，「反思」對成人來說變得至為重要就在於(1)反思是學習的開始：反思性的學習必須個人能退一步、做決定、評鑑和重新學習，才會有創新；(２)反思可增進修練：無論品德修養、道德操守、價值觀、信念等，都需經過不斷的反思歷練才能成長與精進，有助於人際之間的交往。在成人社會世界裡，要時時體會別人的感受才能讓雙方互動更良好；(３)反思是人際關係的基礎：良好的人際關係可以讓人際互動密切、方式更和諧，透過反省思考，作為檢討、學習的依據；(４)反思能提昇效能與效率：不論是工作績效、人際關係、親子互動、親師溝通等人際之間的來往都需經常做反思、檢討，在工作與生活上期能提高效能與效率，讓生活、親子、工作等都有較高的生活品質(東區社教第 46 期)。

Mezirow(1991:104；1995)在轉化理論裡對反思的定義為：「以知性和感性行動，解釋、分析、展演、討論、判斷，導致新理解的歷程。換句話說，努力詮釋的和賦予意義的某一經驗之內容、過程或前提賦予批判性評估的過程」。相對地，非反思是一種習慣性行動，即是未經思考之行動。反思的功能主要是讓人可以去匡正信念裡的扭曲跟解決問題發生時的錯誤。Mezirow(1995)還將反思分為三種類型（如表 2-4-1）及反思架構（如圖 2-4-2)：

表 2-4-1　　Mezirow(1995)轉化學習反思類型表

反思類型	反思內涵
內容反思 (content reflection)	評估行動的內涵。對某一陳述或問題的內容進行檢驗，亦即對於知覺到什麼、思考到什麼、做了什麼行動所進行的反思，也就是反省我們理解、思考、感覺和正在做的事是什麼

過程反思(process reflection)	特殊環境中，依循意義基模進行反思，評估行動的策略、戰術和理論，並反省自己的感覺和角色。個人對於自身如何解決問題的策略進行檢核的過程，也就是檢測我們 “如何進行”理解、思考、感覺和行動和評估如何有效地執行它們。
前提反思(premise reflection)	依意義觀點(抽象理論)反思行動原由和結果，又稱批判反思。我們意識到 “為何”我們得去理解、思考、感覺和執行我們所做的事。也就是對問題本身的質疑，也就是察覺到為何知覺、思考、感受和行動。前提反思是一種 “理論反思性”(theoretical reflectivity)過程，可促使我們對認識的社會做批判性的傾向

資料來源：整理自Mezirow（1995）；陳淑樺（2005）；陳奕曄（2006）

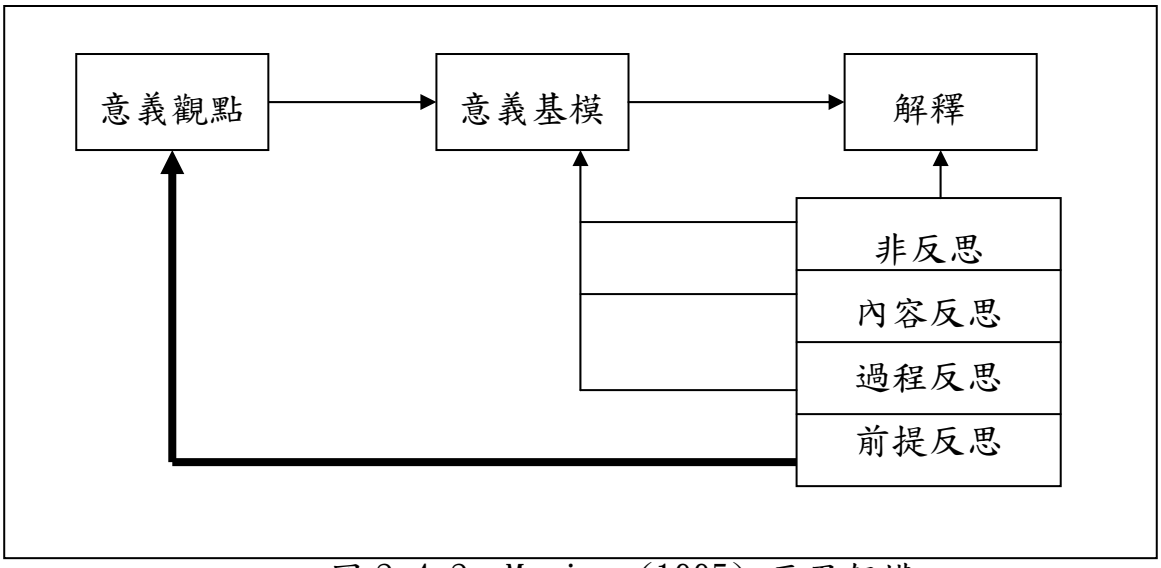

圖 2-4-2 Mezirow(1995) 反思架構

資料來源：整理自 Mezirow(1995).Transformation theory of adult learning ,p.47.

Dewey(1969)則認為反思(reflective thinking)是：1.積極而理性的心理歷程；2.在人與環境互動過程中，能夠質疑與探索看到、聽到、接觸

到的事務，例如：觀察、收集和檢驗證據以決定各種觀念的順序。反思又分為(1)提議(suggestion)：遇到不確定的狀態，藉由提議導引出可能的解決方案；(2)智性化(intellectualization)：意識到困難，感覺到有問題需要解決；(3)導引性觀念或假說(the guiding idea,hypothesis)：根據前導概念、假說、提出意見，進行觀察和收集真實性的資料；(4)推理(reasoning)：思辯和推論假說；(5)行動考驗假說(testing the hypothesis by action)：以外顯行為或想像行動考驗假說等五階段。

Jarvis (2001)則認為反思性學習是一種生活的方式，因此反思性的發展正是社會中每一個人的終身學習。Giddens (1990,1991)指出反思性是構成自我認同最重要的成分，反思的過程描繪了自我如何透過不斷重組自我的敘說來構成自我認同，再根據知識或理性思考而進行自我調節或自我修正。Beck(1994)、Giddens(1990)、Lash (1994)、吳慎慎(2002)提出反思性的現代化(reflective modernization)。反思性的現代化是重新評定既有的價值理念以及制度的過程；重新認識我們生存的環境以及重新認識我們自身的過程。

綜言之，成人具有自我學習的特質，成人必須時時透過反思來檢視自我行為、經驗、信念、價值觀有無錯誤或扭曲，進而促使個人自我成長或生活形態的轉變。

參、轉化學習對成人學習上的意義

延續反思概念， Clark(1993)將轉化學習廣泛定義為：學習結果促使學習者產生影響未來經驗有重大變化的歷程。Clark認為轉化學習對個人有形塑作用，這些改變有可能是在一般的生活情境、是生活的一部分亦可能發生在結構性的教育情境中，可能是逐漸發生，也可能是突然的改變，這些都與個人發展密切連結，也是成人教育所關切的，是一種學習認知的過程。**換句話說如果不是導致學習者在個人發展上有重要改變的，該學習即不屬於轉化學習（Merriam & Caffarella，1999）**。張靜文（1999）指出

轉化學習即是指學習過程產生改變，這些改變較一般學習久遠，顯著影響個人未來的經驗。 Crantion(1994)認為一個人必須不斷的質疑自己既存的假設、信念和價值，才能真正的改變和成長。李素卿(1996) 、蔡秀媛(2002)認為當人們進入成年期的時候，已經習得一種觀看世界的方式，一種詮釋自身經驗以及一套價值觀。雖然成人會透過不斷地獲取新知識與技能來整合先前的學習中，當整合過程裡發生矛盾與兩難困境時，先前的學習經驗與知識便會被重新檢視，進行調整，個人可以拒絕或修正自己先前的看法，此即是反省及轉化學習的意涵。

Clark(1993)指出觀點轉化學習來自弗雷勒(Frire)的影響：是從弗雷勒的自覺(conscientization) 概念衍生「觀點轉化」的概念；自弗雷勒「解放教育」主張發展「解放學習」等， Mezirow 認為Frire所提及之「對話」是分享、交流且產生意識覺醒的方法之一（Merriam＆Caffarella, 1999)，此兩個理論對「轉化」的觀點，皆認為是個體對原始先前的潛在假設、信念和價值，產生批判反思的一種過程。 Clark (1993) 指出「轉化」和「改變」有關，故「轉化學習」與「學習的改變過程」有關。

Crantion(1994)提出批判思考是轉化學習的核心過程，也是一種解放的學習（emancipatory learning）歷程，個體覺察到與以往不同的思考方式或另類思考與選擇，擺脫與過去認為理所當然或超越個人能掌控的種種限制。因此，個人要進入觀點轉化的階段，即要進行反省和批判思考；許多成人教育者建議Mezirow將批判思考與轉化學習加以結合，運用批判思考的技巧促進成人進行轉化學習。

Mezirow (1991，1995)在轉化學習理論中指出經驗學習為「轉化學習」之基礎，強調「學習」是社會歷史文化條件下，主體意義重構歷程。從自我、個人生命史、社會關係、歷史文化等經驗脈絡性、認知架構(詮釋架構)、指得是期望、態度和感覺組成的意義基模(meaning scheme)，如原因結果、關係類型和事件順序等習慣性的隱性規則，到意義觀點(meaningful

perspective)指理論、信仰、假說、原型、目標導向和評價等抽象程度較高的解釋原則等先備經驗出發，經由有意向之批判反思(critical reflection)(如知性感性心智活動)，轉化既存之觀點(被扭曲之經驗)，以引導未來行動。

個人因原有經驗觀點或是價值觀無法解釋或消化新經驗時，可能陷入一種矛盾或兩難(兩難困境：是促使轉換學習的重要觸媒）的情境中，如欲從此困境中解放出來，就必須反省其生命事件背後的期待或假設，當發現這些假設或期待有錯誤、不周延或與先前舊有的價值觀有所牴觸便會去反思進而修訂它們；或是發現其原先意義觀念被扭曲或未發展，而必須對信念提出質疑，修正自己原有的世界觀或是價值觀以適應新的情境，這樣的反思過程中若能產生真正的成長及改變，即是觀點轉化學習（Mezirow ，1991，1995；黃富順主編，2002；陳奕曄，2005；陳淑樺，2005；侯佳惠&張仁家&吳弘翔，2007）。而轉化學習理論裡又可分為十個階段，針對個體在轉化學習歷程裡的階段與反應，茲將Mezirow轉換學習階段分述如下：

表 2-4-3　　Mezirow（1995）轉換學習階段

轉換學習階段	轉換學習時的反應
1	失去方向感的兩難困境
2	重新檢驗自己原有的價值信念是否感到羞愧或內咎
3	對認識的、社會文化的或是心理的假設進行批判性的思考評估
4	認知到個人的不滿和轉化的過程和他人相比照有類似歷經相同的經驗和感受，進而與他人分享這轉化的過程
5	探索、開創新的角色、關係並產生新的行動
6	開始規劃行動的計畫
7	為了執行計畫去獲取所需的知識與技能
8	盡力嘗試新的角色
9	重新調整舊關係，在新的角色和關係中建立能力和自信
10	以新的觀點作為重建個人生活方式的基礎並融入自己生活中

資料來源：Mezirow(1995)；黃富順主編（2002）；陳奕曄（2005)；陳淑樺（2005)；侯佳惠&張仁家&吳弘翔（2007）

在Mezirow的轉化階段裡，指出轉化學習是提問、反思與實踐的過程，而轉化學習的核心，均在於解決問題，每一問題解決的歷程都受到個體意義觀點的影響，是一種反思性過程，換言之，**問題解決歷程又可視為是反思性學習，但並不一定產生轉化性學習**，僅有個體發現自己原有的先備經驗是扭曲、不真實或是不公正時，此學習才具有轉化性(Mezirow ，1991，1995；Merriam & Caffarella，1999；蔡秀媛，2002；陳淑樺，2005；陳奕曄，2006；侯佳惠&張仁家&吳弘翔，2007)。在探討轉換學習歷程時，Mezirow一直強調批判反省能力是促使個體能有效的進行意義觀點轉換的關鍵所在，不過Coffman等人認為批判反省並非是促使轉化學習的為一途徑，學習者本身的直覺、情緒狀態、以及學習者所擁有的社會支持系統的多少都是影響學習者能否成功的進行轉換學習的重要因素。

Merriam&Caffarella (1999)統整J.Mezirow、P.Freire以及各家學者對轉化學習的論述和研究，分成三個關鍵概念：以生活經驗為中心、批判性反省的過程、轉化學習與成人發展之間的關連。此三個概念亦為轉化學習歷程的核心。也就是說轉化學習是一種以生活經驗為中心來進行批判反省的過程，並運用先前的學習經驗及新的知識、看法，轉換的必要條件需經過一連串的批判思考，重新修正或調整內在觀點，重新整合出新的自我觀點，最後去引領行動的過程，進而促使個人成長提升和生活改變。

簡言之，生活在多元多變的社會裡，覺察與反思是十分重要的，除了自我覺察仍不足以改變個體的信念、態度、價值，必須對事件有所反思、探究與質疑才能促成改變，而這些改變對學習者後續的經驗皆有重大的影響。是故，轉化學習比一般性的學習能產生更長遠性的改變與影響，因此，「轉化學習」視為是一種有意或無意的影響個體內在心智或外在行為改變之延續性活動歷程，反思與轉化學習對中年女教師在子女教養應用與實踐上具有重大意義，唯有透過不斷的反思學習以達到終身學習的最終目的。

第三章 研究設計與實施

本研究旨在分析中年女教師在教職與母職滲透下的子女教養行為，中年生命任務、原生家庭、職場特性、子女關鍵事件、對其教養策略的影響，以及女教師如何反思的歷程作一歸納與分析，本章根據研究題意分為研究架構、研究取向、研究設計與工具、研究倫理、以及資料分析與信效度等面向。

第一節 研究架構

本研究以中年女性教師為研究對象，欲瞭解女性教師中年生命階段任務對女教師教養子女上的影響、女教師教職身份與母職角色重疊下、其交互滲透與流動的情形。當中年生命階段重疊到青春期子女教養時所發生的衝擊事件時，對女教師本身的反思歷程與因應之道為何？當女教師在尋找管道的途徑裡，是如何尋找家庭與社會的支持？反思後的決策是採取教養策略？或是以子女為主體性，順從子女的行為、或從子女身上反思自己；亦或是遇到衝突的關鍵事件仍堅持己見，不予理會的因應措施。

本研究試圖探究女教師生命階段任務、教職與母職滲透情形子女教養關鍵事件與反思歷程的關連，並期望對未來身為教師工作者在教養子女時提出具體與積極性的建議。茲將本研究之研究設計架構圖列如下：

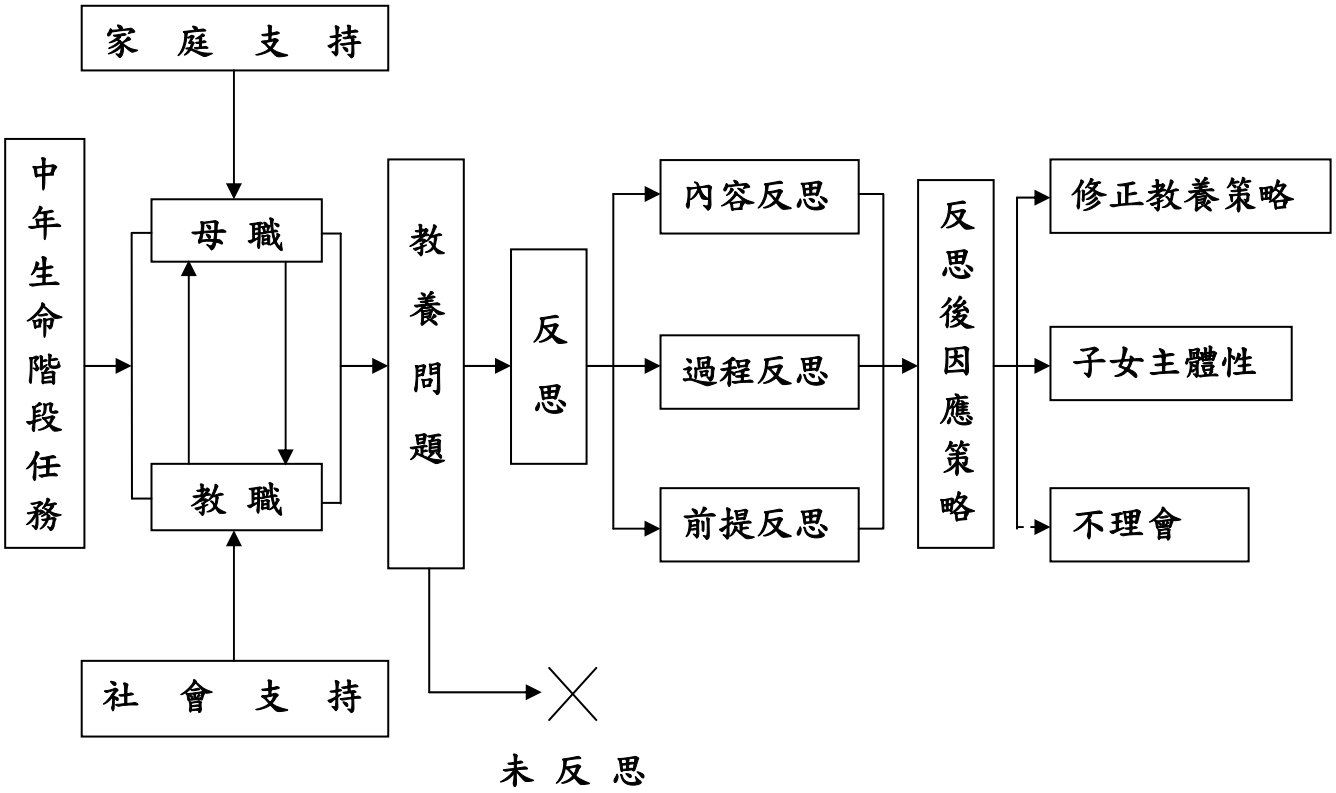

圖 3-1-1　教師教養子女行為反思設計圖

資料來源：研究者設計

教師教養子女行為反思設計圖中，女教師在中年生命階段任務裡，母職與教職角色的扮演上經常是互相滲透與流動，家庭與社會對女教師的支持對其在教養子女上的影響，當遇到教養青春期子女困境時，在母職與教職的相互滲透下如何進行反思的歷程，其反思的類型及反思後採取的因應方式與教養策略。

第二節 研究取向

本研究在於探索中年女性教師子女教養行為，探討中年女性教師**在生命發展階段、教職、母職角色夾雜下面臨的教養危機，對其母職角色造成的困境，其反思過程以及因應策略。**因此希望透過國內外相關文獻的檢視作為對本研究的先前理解；再以質性研究深度訪談的方式，重視受訪者的主觀感受與認知，蒐集受訪者的實際教養策略和調適經驗與感受，呈現出中年女性教師反思的過程與因應之道，最後研究者與受訪者進行訪談，透過互為主體的對話之歷程，透過受訪者經驗世界點點滴滴的呈現，逐步剖析，澄清並詮釋中年女性教師生活經驗以及反思歷程中所隱涵的深層意義，以求貼近本來面貌。

壹、質性研究

質性研究與量化研究有所不同，在於質性研究並非變項的操弄，或假設的驗證，以及問題的回答，而是在討論問題在脈絡中的複雜性，以研究對象本身的架構來了解行為（歐用生，1994）。因此，必須先進入研究對象的世界，透過參與觀察、訪談蒐集文本資料等方式，對其所表達的語言與行為加以詮釋。研究者必須採開放的態度進行研究，進入受訪者所處的生活情境之中，以他們的概念、語言和習俗，去探尋和體驗，並了解他們日常生活事件中所建構的意義（黃瑞琴，1998）。訪談是質性研究收集資料的重要策略與方法，是以開放式反應性的問題，進行深入地溝通交談。

Jacobs & Razavith（2002）質性研究是一種從整體觀點對社會現象進行全方位圖像（holistic picture）的建構和深度的瞭解（depth of understanding）的過程（引自潘淑滿，2004）。鄒川雄（2005）認為，詮釋學觀點之質性研究取向，最適宜用來探究生活世界中民眾之實作經驗及其轉換歷程。換言之，每日生活中之實際行動，是人與情境互動的結果，

人之思維和行動經驗不能跳脫當下之情境、語言規範和社會制度，因此，唯有透過全面性理解，方能深入詮釋個人行動的意義、類型及其突顯的社會意涵。因此，質性研究者必須在自然情境中，透過親臨、在場並與被研究者密切互動過程，以多種資料收集方法，如觀察、訪談和文件等，對所研究社會現象或行為，進行全面的、深入的理解和詮釋。

由於質性研究的特性在於詮釋背後的意義，且將研究結果置於社會、歷史、特殊的情境脈絡中來理解，並透過研究者個人經驗和洞察與歸納，來瞭解及詮釋現象後的意涵。因此，質的研究裡每個個案都是獨一無二的。因此，質性研究也就是對所欲研究的事件經驗和情境做一全面性及統整性的描述與詮釋，以深入瞭解現象背後的豐富意義。而本研究探討女性教師在中年生命歷程中實際面臨的教養問題，包括母職和教職，及其解決策略和反思。具體觀察現象有：(1)中年女性之生命結構、子女教養之關鍵事件必須從受訪女教師之真實生活經驗中找尋，透過訪談與詮釋使行為背後的意義再現；(2)教養問題產生的原因、解決之道必須座落於受訪女教師實際生活實踐上；(3) 女教師教養反思歷程必須透過受訪女教師實際生活中搜尋、解決的管道（如：找尋支持系統、對原先教養的態度的動搖等）來理解詮釋她們歷經此過程裡的反思類型及意涵。唯有透過受訪者在敘述教養問題中的關鍵事件之處理態度與方式及生命經驗的反思裡去歸納與分析，理解什麼樣的情況下及事件裡，母職的教養態度與方式是如何與教師角色這兩者經驗之間的互相滲透。

貳、研究對象選取

量化研究強調樣本的代表性與隨機性，但質性研究為深入受訪者的生活經驗。質性研究取樣方法，根據Patton（1990）、LeCompte and Preissle（1993）提出深度的立意抽樣（purposeful sampling）方式來選取研究對象（吳芝儀、李奉儒譯，1994）。所謂立意抽樣是研究者使用專業判斷來

選擇個案，或是以特定的目的來選擇個案，希望深入理解所欲研究之個案（Neuman，1997；朱柔若譯，2002）。Patton 認為質性研究的抽樣重點是：「樣本一般都很少、甚至只有一個個案，但需要有深度的『立意』抽樣。」所以，質性研究的樣本必須是能提供「深度」與「多元社會實狀之廣度」，於是乎選取重點在於樣本可以提供豐富的資訊與內涵為準（高敬文，1998；胡幼慧，1996），而「非」量化研究中，以能代表人口並推論到人口母群體的樣本為抽樣原則。立意抽樣著重資訊的豐富內涵（information-richness），也就是指樣本中含有大量對研究目的至關重要問題的資訊，以便能說明研究主題（吳芝儀、李奉儒譯，1994）。因此研究者選擇提供豐富資訊的樣本來做深度的研究。

本研究之個案選取北部中年女性教師且撫育青春期子女（十到十七歲）有困擾者兩位為研究對象，以深入瞭解過去教養子女的經驗與衝突，以及反思與因應過程。由於研究者工作場域的同事時常提及在教養子女上的困擾與衝突，以及研究者觀察到同事與其子女在學校互動時衝突的事件等，皆十分符合研究者欲尋找的研究對象。因此，研究對象的選取便以受訪中年女教師曾提及有教養困擾且積極尋求管道解決以及教師子女都曾認為母親教職身份帶給他們很大壓力的這類女性教師族群為主要的受訪對象。而女性教師在步入中年的生命階段、生涯發展裡多半遇到子女時值青春期階段，也會遇到較多的教養行為問題與困擾，加上這階段的中年女性在工作與家庭兩者的拉扯下如何去兼顧與調整將是研究者欲鎖定的對象。所以研究中也將會以中年女性教師育有青春期（十到十五歲）子女為主要選取範圍。一開始對象選取有四位，其中兩位後來因為家庭及個人本身狀況不佳等因素而流失，鑑於立意抽樣必須符合本研究裡個案須兼具教師及母職身份且具有教養問題等代表性的條件下，最後研究對象鎖定為北部的兩位教師。

參、研究對象的描述

為了保護受訪者的隱私，研究者將以化名來稱呼這兩位受訪者。以下概述受訪者的生活情況以及相關資料：

1. 小筑是一所北部的中學女教師，年紀四十三歲，家中有兩個孩子，老大目前就讀中學，老么就讀小學。小筑的丈夫也是教師，但兩夫妻在不同學校服務。先前舊家中除了夫妻與兩個小孩外，還與公公婆婆同住，夫妻以及公婆在教養小孩的態度上都相當不同，常為此教養問題起爭執，因此另小筑感到十分困擾。小筑覺得在工作場域上十分得心應手，對工作環境的熟悉度以及教學情形都相當滿意，只是自己工作場域的學習環境較偏遠且文化背景較不利自己孩子學習發展，小筑表示為了讓孩子上中學後有更好的就學環境並就近照顧小孩，因此在小孩進入中學時即考量調離工作地點並搬離舊家，進駐離小孩學校較近的學區居住。一開始公婆為了幫忙接送孫女上下學還與小筑他們同住了一陣子，後來因不適應以及其他因素又搬回了舊家，雖然名義上暫時少了公婆在教養的干擾，實際上小筑與孩子的衝突事件仍然不斷，尤其是老大，不知是個性使然還是青春期的叛逆，加上先生與小筑教養態度與認知上的不一致及差距，讓小筑感到十分無奈。小筑先生的教養態度屬於樂天派，而且受到自己原生家庭結構的影響，先生也認為教養者應該是母親的責任而不是父親，所以對於孩子管教常採取自由發展，不主動介入孩子的教養問題；而小筑個性十分嚴謹，對待小孩也比較嚴格，常主動積極的介入指導，當親子雙方產生教養衝突事件與困擾時，常使小筑感覺在教養上的孤立無援且不知所措，尤其是教師的身分讓小筑在教養子女時，常感到他人對教師的高標準期待，無形中讓自己與她的子女在各方面都備感壓力。

2. 阿霖也是一所北部的中學教師，四十五歲，家中有三個孩子，分別

就讀大學、高中與中學，先生在公家單位上班。夫妻、小孩四人之外，還與公婆同住。在成為教師前阿霖曾經在私人公司上班，後來因為結婚生了小孩，為了就近照顧小孩後來才投身進入教師行業。阿霖表示結婚頭幾年與婆婆常因管教小孩有許多的不適應，但礙於長輩關係，教養上常有綁手綁腳的顧慮，不過公公遇到管教問題時倒是挺支持阿霖，傾向讓阿霖用自己的方式管教而不插手。後來，公公過世後先生也調回故鄉服務，之後的管教衝突發生時先生也會支持阿霖，與阿霖的管教態度口徑一致。在這部分讓阿霖深深感覺先生對她的支持，因此夫妻間在管教認知上較少發生很大的衝突。阿霖的三個小孩進入中學時都就讀於她工作服務的學校，因為同所學校的關係，另阿霖以及她自己的子女在教養上備受他人關懷的壓力，身為學校教師及母親的雙重角色，在學校角色及態度的拿捏上阿霖都謹守分際並與孩子保持一定的默契，不論在學校、課室內就是維持教師與學生的關係，讓導師擁有充分的管理權，不主動插手孩子在學校被處分的事件，一旦孩子在學校受到委屈時也會適時適度的進行消毒與輔導，阿霖認為與子女在同一所學校裡，身為她的子女勢必會有許多同學對她子女身份投以異樣眼光與無端的聯想與推測，因此為了降低這樣的情形發生，也為了讓自己子女能更自在的在學校盡情發揮，所以她盡量避免不必要的介入與干涉，但是在同所學校內難免還是會發生一些事件衝擊到阿霖。

第三節 研究設計與研究工具

壹、生命史研究詮釋設計

自傳/傳記/生命史研究受到重視，首先是對主體的重視，社會科學界如符號互動論者，認為社會科學的焦點應該是人類的主體性，相信人類是根據事件對其主觀的意義而行動的。生命史（life history）主要將生命故事放置在歷史發展和社會脈絡中，這是一種「生命書寫」，主要說明人的生命經驗內容與意義（王麗雲，2003）。

生命歷程研究具有四大要素（Denzin，1989；引自王麗雲，2003）：（1）時間與空間的位置（歷史文化背景）；（2）生命的關連性（社會關係整合向度）；（3）個人力量（個人意圖和目標導向）；（4）各生命階段特性知交會（策略適應）。因此，個人的主觀生活經驗，應該成為研究的對象。對於生命故事的蒐集重點，不光是在了解個人的生命歷程，更在了解個人結構性的自我意識(structured self-images)。

具體言之，生命史是對個人或團體生命的紀錄，方便他人理解。就實質內容來看，生命史研究除了重視個人力量外，也是重視歷史精神、社會脈絡、個人適應策略。資料方式包括對話、訪談，或其他相關文件資料等，經由資料交叉對比，作成生命歷程記錄。

基於此，本研究採取生命史研究設計，透過多重資料收集途徑，以收集女性教師之個人教養經驗，教養策略實施之家庭、職場脈絡，以及家庭、社會支援系統下，教養經驗之個人適應及反思等生命經驗。

貳、資料收集方法

本研究採取質性研究及生命史設計，並以深度訪談和文件資料，並輔以觀察等方法，收集豐富資料，對中年女性教師子女教養行為進行深度的詮釋。

一、深度訪談

深度訪談是質性研究收集資料的重要策略與方法，是研究者與受訪者在自然環境下以開放式反應性問題，進行雙向互動的溝通歷程，收集口語與非口語的訊息，以深入了解並詮釋被研究者的行為與現象。深度訪談並非「訪問者」去挖掘「受訪者」已經存在於其個人腦海中的想法與情緒，而是透過雙方互動的過程，共同去「經歷」「選取」與「感染」，經此過程重新建構受訪者的情緒與意見（Mishler，1986；引自胡幼慧，1996）。因此，深度訪談是研究者與受訪者在一種平等的關係底下，透過傾聽與融入，與受訪者的生命經驗產生互動關係，是「受」「訪」雙方經由持續的互動（即深度訪談的歷程）共同營造出來，也是透過這樣的互動過程才能深入理解受訪者的現象與行為(潘淑滿，2003)。為配合研究的目的以及讓研究結果更具豐富性，因此將採質性研究的深度訪談，讓受訪者在較為彈性的狀態之下，抒發其真實感受，並以錄音方式，再以逐字稿將語言轉換成文字資料加以編碼分析，找尋其中之脈絡，另外記錄受訪者的非口語線索，檢視是否與口語表達一致，進一步與受訪者再做確認，以求得真實的線索。

訪談內容設計欲瞭解受訪者之中年生命階段發展、教養子女困境、關鍵事件的發生、教職與母職的交互滲透等歷程與內在思維。藉著中年女教師的經驗敘說，瞭解中年女性的中年任務、工作與家庭的角色扮演、過去教養經驗及教養關鍵事件的反思與尋找支持系統的因應之道為何?由於女教師的教養態度與方式以及尋找支援系統皆與所處的情境脈絡有關，無法抽離與其所屬的社會文化、原生家庭、工作性質的交互影響，故訪談過程牽涉更多的變動性，因此訪談主題與內容將依訪談情境與受訪者的互動情況做彈性的調整。

(一) 接受訪談同意書

為顧及研究倫理，邀請參與者接受訪談的同時，向其解釋本研究之主要目的及進行方式，並在參與者同意後填寫接受訪談同意書（如附錄一）。

接受訪談同意書中載明研究者詳列錄音的原因及需求，作為學術研究之用，錄音帶事後處理方式以便事後資料分析。研究者資料保密承諾於訪談同意表中，並取得研究參與者之同意，訪談研究進行中，若參與者想終止其參與時，研究者亦同意中止參與。

(二) 訪談大綱的編制與修訂

訪談大綱提供了主題或話題範圍，讓對話的焦點能夠集中，使訪談的進行能將有限的時間作最佳的利用（吳芝儀、李奉儒譯，1995)，本研究訪談大綱（如附錄二）內容主要依據相關之文獻探討、研究目的與問題，以及生命史設計來編寫，重視中年女教師在生命發展階段的過程、教養子女有衝突的關鍵事件及其反思因應之道。訪談項目包括原生家庭之教養經驗、與子女教養相關之關鍵事件、各關鍵事件之歷程、教養態度、策略和解決之道、資源網絡等。在實際進行訪談時，並不一定依序發問，而是視實際情況加以調整。

(三) 訪談前的訓練與準備工作

訪談的成功與否，訪問者扮演著極重要的角色。本研究之訪問員由研究者本人擔任，因此，研究者首先閱讀相關理論與實徵研究，以形成研究主題與概念，並閱讀質性研究相關資料以及深度訪談為主要方法的相關研究，瞭解訪談的原則、方法與技巧。再者，研究者本身也是中學教師，於去年十一月正式升格當母親，本身兼具教師與母親身份讓我更能感同身受此研究主題的意義性。

在正式訪談進行之前，研究者在工作職場上瞭解受訪者的背景經歷，作為訪談時的參考。其次，研究者曾告知受訪者本研究之目的、內容與進行方式，並表明研究者做此研究的意義使其瞭解此研究的貢獻與應用價值等。

(四) 進行正式訪談

就訪談技術而言，訪談需與受訪者建立良好關係，取得受訪者的信任。因此，在訪談過程中，除誠懇且真實表明身份，說明訪談目的及方向外，在訪談過程中，適時給予受訪者積極的回饋，並且營造彼此互動的愉快氣氛（吳明清，2002)。訪談過程偶遇研究參與者有不克繼續或欲保留自我隱私之處，研究者亦予以尊重。研究者並參考第一次訪談資料之完整性以為下次訪談內容做彈性調整。另為顧及研究參與者的個人隱私，並營造輕鬆舒適的訪談情境，訪談過程採一對一方式進行深入訪談，再與研究參與者建立信任關係，使訪談過程更加順利。

本研究半結構的深入訪問方式，以一種自然地問話引領受訪者交談，讓受訪者在較為彈性且自在的狀態之下，抒發其內在世界的真實感受與觀感。其優點在於不似非結構式的鬆散又不似結構式的訪談來的那麼嚴肅與正式。訪談策略採用「順結構發問」與「逆結構發問」方式(鄒川雄，2005)。著重「順結構發問」，找尋受訪者認為重要的事件與問題，例如訪談大綱中的「基本資料」「教養困擾等」；另採用「逆結構發問」以獲取與理論相關之論點，如「教養方式的態度」「家庭社會支持與否」等，交叉檢證受訪者言談意義的真實性，並以錄音方式，再以逐字稿將語言轉換成文字資料加以編碼分析，找尋其中之脈絡，另外並記錄受訪者的非口語線索，檢視其是否與口語表達一致，並進一步與受訪者再做確認，以求得真實的線索，進一步進行歸納分析找尋其中之關連。

本研究之訪談進行情形陳述如下：

（1）訪談時間：本研究目前訪談期間從 2005 年 10 月~2006 年 2 月，(2006~2007 研究者休學，2007~2008 研究者懷孕、住院安胎、生產，其間陸陸續續進行非正式訪談)並持續至 2008 年 5 月。

（2）訪談形式：每次訪談約 1 小時至兩小時不等，歷時五到七次。研究歷程中，研究者也收集受訪者的非正式訪談，透過受訪者與他

人課餘期間之觀察與交談之非正式訪談次數不等。

（3）為了考量訪談對象的便利性與舒適性，並避免訪談過程受到太多的干擾。正式訪談地點分別受訪者工作地點較無人干擾的空間及時間或是以受訪者決定的場所為主，如：保健室、教師休息室或輔導室（這些場所比較安靜且較隱密）。

第四節 研究倫理

研究者在研究過程裡需遵守研究社群對研究行為的規範與要求，亦即是「研究倫理」。這些倫理規範說明研究行為的合法性和適切性（Neuman，1997；朱柔若譯，2002）。這些倫理規範是每一位研究生進行研究和撰寫學術論文時所必須保有的道德良知，茲列出本研究所涉及的倫理考量並分述如下：

壹、關於被研究者

一、預先知會研究內容與目的

於訪談前充分告知受訪者研究目的與程序，包括研究目的、研究項目、研究進行方法、執行期限以及希望配合的事項，讓受訪者明確瞭解欲進行的研究方向與範圍。

二、研究對象自願參與

尋求中年女性教師為受訪對象，本研究在訪問前徵詢受訪者意願，並尊重參與意願，且徵詢受訪者同意於訪談過程中全程錄音，以確保資料收集的完整性和真實性，並有利於整理和檢視比對。

貳、關於資料呈現

一、資料的保密與隱私

進行訪談時，研究者確保受訪者資料的隱密與保密，告知受訪者研究將以匿名方式處裡，以保護其隱私權。資料呈現與引用避免暗示性的語句，受訪著職場所在地也以地區性取代，避免讀者對號入座。

其次，本研究的逐字稿均由研究者親自轉謄，且對於研究對象的訪談資料、個人資訊等皆做好完善的保密工作，不與他人公開討論資料內容，

受訪者提供的資訊、事件及訪談內容撰寫也盡量留意文字上的描述與修飾，使受訪者在訪談過程裡獲得被尊重與保護的安全感，而更能暢所欲言，挖掘出行動背後的深層意義。

二、資料分析客觀呈現

將所蒐集之文獻與資料，以及與受訪者訪談的雙向溝通過程作資料整理分析與歸類，進而將受訪者的現象與行動透過研究者概念化編碼後，加以詮釋與分析的過程，將被研究的現象與行動還原再現，此過程可避免研究者個人主觀臆測與過度推論。

三、訪談過程保持中立

訪談場所尊重受訪者意願選擇於熟悉安全的情境中進行，基於時間與空間方便因素，於工作場所中進行雙向式的溝通。研究者問題發問時，以開放式的訪談方式讓受訪者不受限制地暢所欲言，訪談本著開放與彈性的原則，不刻意作暗示性引導受訪著朝自己要的目標或方向回答問題，保持中立，不參雜具有情緒性的字眼，也不做價值性評斷，讓受訪者能夠針對研究議題，彈性自在地充分表達自己的想法與感受。

第五節 資料分析與信效度

本研究之資料分析以紮根理論資料譯碼的方式，將資料概念化，將主題與資料內容命名，找出概念，再發展出具體的範疇，進而比較、對照、歸納、連結範疇與範疇之間的關係，作為理論建構之基礎。茲將研究資料分析過程敘述如下：

壹、資料整理分析

將收集來的資料加以分類整理，錄音帶轉成逐字稿後，進行資料分析。

一、整理謄寫逐字稿

研究者於每次訪談前後，詳實紀錄準備情形、訪談過程省思、研究參與者與研究者的互動情形及非語言訊息、重要偶發事件及研究者心得感受等， 以做為資料分析之重要參考。將訪談錄音帶之內容謄寫成逐字稿，真實記述受訪者所使用之語言習慣、聲音、表情與說話語氣等。此外，重複閱讀訪談逐字稿， 使自己熟悉所有內容，並且產生整體感（ Rallis & Rossman，1998，陳怡錚，2000）。為了使文字較為緊實，研究者將訪談引文修飾但沒有違反受訪者之意思，以獲得最真實的原始資料。逐字稿初步繕寫完成後，研究者再重複聽訪談錄音帶以校對錯誤及疏漏之處。

吳芝儀、李奉儒譯(1995)在資料檢核上遵循三角檢測(triangulation)的原則，資料來源的三角檢測中所用的交叉檢驗(cross-checking)在不同時間藉由不同方法所得到言論、資料的一致性。並確認研究參與者訪談前後陳述內容的不一致之處，若有發現不一致性，研究者將與受訪者進一步討論澄清。或與研究參與者聯繫，再次確認其真正欲表達之內容意義，以進行修改、刪除不一致之處，Patton 指出如此有助於避免研究者個人的偏見（吳芝儀、李奉儒譯，1995；陳怡錚，2000；高秀蓉，2000）。

最後，對照訪談日誌中研究參與者的表現以補足相關意義訊息，反覆

聽取錄音帶的訪談內容加以對照、檢驗。受訪者訪談資料上標明訪談日期、次數、時間、對象。本研究訪談資料標註為訪談對象、日期、次數，例如：小筑 051016/1。

二、生命史詮釋與紮根理論分析

本研究資料的分析採用生命史與紮根理論質化研究資料交互分析模式，紮根理論是一種資料譯碼（coding）過程，將資料分解、概念化，然後再以一個嶄新的方式把概念重新組合的操作過程。

徐宗國（1996）將譯碼程序分三部分：首先進行（1）開放式編碼（open coding），找出概念與類別，也就是研究者根據訪談逐字稿及觀察資料和研究主題相關的敘述、現象、段落予以分解，命名的概念化過程。例如：研究者歸納中年女教師的生命階段任務與性質、影響子女教養的因素、原生家庭、職場特性、社會對教職的期待、母職與教職的滲透、子女教養衝突關鍵事件、支持系統、教養策略、社會脈絡、女教師的反思等概念；（2）再進行主軸編碼(axial coding)，比較概念與類別間的關係：**將意義單元接近的敘述句做進一步歸類，成為一概念類別**(conceptual categories)。也就是將前項開放性編碼所形成的概念範疇再聯繫起來，也就是探討主範疇與副範疇連結起來的關係，重新整合的過程。例如：探討原生家庭對教養策略的影響、教職特質對教養子女的影響、支持系統與策略的關係等。此種找尋概念與概念的關係即是主軸譯碼的功能，做法上比選擇性譯碼更為目標導向，目的在於發掘範疇與連結範疇；（3）最後進行選擇性編碼(selective coding)，找出核心範疇：**依概念範疇之間的關係進行探索， 形成一完整的概念與理論關係架構**，也就是在完成概念類別的分類之後，研究者選擇核心範疇，有系統地與其他範疇予以聯繫，驗證期間的關係，接著對類別與範疇之間的關係做統整與修潤，使資料獲得客觀的分析，而成一完整的概念與理論架構。例如：在本研究中藉由開放性譯碼從訪談和文件中，進行比較、分析，歸納出教養子女行為為其核心範疇，生命任務、

原生家庭、母職、教職特性、關鍵事件、反思為其他範疇，透過主軸譯碼找出核心範疇與其他範疇的關連性後，最後再比較兩位女教師在教養子女、反思歷程因應之道的相同與相異處，並輔以生命史詮釋方式，針對兩位女教師生命經歷、教養經驗為其故事線並與女教師的社會脈絡週遭人事物做深度連結與詮釋，藉以歸納、統整出中年女教師與教養子女間的完整關係以形成理論。

貳、資料的信效度

一、信度方面

質的研究信度是指研究者的互動形式、資料記錄、資料分析、以及資料中詮釋研究參與者的一致性。所謂的信度，指得是對同一受試者重複測量結果一致的可信賴程度（朱柔若譯，Neuman著，2002）。就質性研究而言，信度隱含雙重意涵，外在和內在信度（高敬文，1996）。所謂「外在信度」（external reliability）是指研究者在研究過程中，能精確地適當地選擇方式研究、研究對象、運用適當之資料蒐集與分析方法、妥善處理自身進出入研究場域與保持中立立場與地位，以提高研究的信度。「內在信度」（internal reliability）又稱被為可靠性（dependability），指研究者在研究進行中針對同一現象或行為，運用三角檢測方式以提高研究結果的一致性，以數位不同觀察員的方式，達到相同的研究現象或研究結果（高敬文，1996）。而數位觀察員進行觀察的方式，亦可稱之為編碼員或工作人員信度（intercoder or interworker reliability)(朱柔若譯，Neuman著，2002)。因此，基於紮根理論，為了進行檢驗與評估，研究之內外在信度才能使研究結果是值得信賴的。研究者在資料來源上，使用三角檢測（triangulation）中的交叉檢驗(cross-checking)方式，也就是不同時間藉由訪談、觀察法所得到言論、資料的一致性、並運用客觀的工具（錄音機）來提升資料客觀性，並在資料分析過程融入研究者資料蒐集

與分析結果，以增加研究的內在信度(Stake, 1998:241)。王文科（2000）指出，三角交叉(triangulation)裡的「資料的三角交叉」，以訪談方法來說，可以透過多次訪談以提供多種資料來源來檢驗。本研究雖無法經由多位觀察員進行觀察，但研究者透過對研究對象的場域觀察與多次訪談並將訪談逐字稿做多次閱讀，反覆聽取錄音內容並從個案的描述中，尋找敘說的一致性以檢核研究對象敘說內容符合的程度以使內容呈現出整體感(a sense of wholeness)(Polkinghorne, 1988)。

二、效度方面

Goetz與LeCompt等人（1984）認為，提升質性研究的品質必須兼顧研究的內在和外在效度（高敬文，1996：222-232）。內在效度（internal validity）指研究計畫設計沒有內部錯誤或錯誤很少（朱柔若譯，Neuman著，2002）。從紮根理論的觀點，「內在效度」又被稱為「確實性」（credibility）也就是研究過程裡蒐集到資料的真實程度，及研究者是否真正觀察到所希望觀察到的(胡幼慧等，1996；徐宗國譯，1997)。

外在效度（external validity）指研究結果可以通則化到真實世界或普遍化到範圍極廣的情境與人群（朱柔若譯，Neuman著，2002）。外在效度又被稱為「可轉換性」（transferability)(胡幼慧等，1996；徐宗國譯，1997)，指的是研究者能有效、謹慎地將受訪者所陳述的感受與經驗透過厚實描述（thick description）與詮釋過程轉譯成文本資料，增加資料可轉換性。本研究透過深度訪談輔以觀察、錄音機等多元方法來蒐集資料，對研究情境脈絡做一完整描述並予相互檢核印證。

本研究也注重解釋效度，也就是研究者在研究報告中，準確瞭解與報導個案的觀點、想法、意向與經驗的程度(王文科，2000)。為了達成解釋效度，本研究採用訪談逐字記錄，反覆聽取錄音機的與記錄的同時，盡量引用個案使用的語言來描述，讓讀者體會個案真正使用語言背後與個人的意義。

第四章 小筑老師的母職教職經驗分析

中年對女教師而言是個變動與轉折的階段，此時，工作與家庭是女教師最主要的生命任務，教師與母職的兩種身份經常無意識地在女教師教養子女之間互相流動與滲透。本章探討與分析個案小筑老師教養與教學經驗之源起、小筑教師「居家」教養經驗分析、小筑子女「在校」之教養經驗分析、小筑老師中年生命任務反思等四部分。

第一節小筑老師教養與教學經驗之源起

本節將探討小筑原生家庭、職場學生教學經驗、子女教養來看小筑教職與母職經驗在學生與子女間互相滲透的情形，從原生家庭教養經驗的延伸到與學生的互動管教模式及子女教養經驗來論述分析小筑教養與教學經驗之緣起。

壹、小筑原生家庭的教養經驗

個人行為、態度、價值觀、信念深受所處的社會文化環境脈絡影響，個人在社會脈絡底下學習各種不同的價值觀念、信念與態度和行為模式。家庭是最早接受社會化的單位，家庭裡的父母親便是社會化功能的代理者，透過父母親的教養，將自己所屬的價值觀、社會規範、在無形中傳遞給下一代的子女，影響子女的人格發展、社會規範、價值信念等。

小筑認為自己的價值觀、言行舉止與教養模式來自於原生家庭，她認為自己的原生家庭教養者是父親而且佔整個教養過程裡很重要的地位，也就是因為這樣，她覺得父親應該在教養上付出很多責任。而小筑也因為受到原生家庭嚴格的教養態度影響，對自己子女也是延續原生家庭而來的教養觀念。

「我在家排行老三，爸爸從商，媽媽主要操持家務，家中的教養者為父親，爸爸受日本教育的影響，對子女的教養十分嚴格，我自己原生家庭的兄弟姊

妹對子女教養也是十分嚴格且相似，職業多半靜態且類似，結婚後我就與兄弟姊妹聯絡較少。因為自己的原生家庭教養者主要是父親，所以我自己也認為父親在整個教養過程上占很重要的地位。」（小筑 051016/1）

貳、遷就子女的「教職」與「母職」角色

一、小孩波及的職場遷移

小筑表示長期教師身份所具備的教育理念，十分注意孩子教育的學習環境，猶如「孟母三遷」，注重孩子周遭的生活與教育品質，即使小筑盡力想透過遷居來改善親子關係，可是仍遇到許多挫折與非預期的結果。

「……因為孩子念國小無人接送，曾經為了孩子的教育想盡辦法調離工作地點，那段時間非常的茫然(起伏、哽咽)，那時候以為工作地點換到孩子身邊比較容易管教孩子，雖然的確有改善一些，可是……(欲言又止、嘆氣)。當教師的人都知道時空對親子關係與教育是很大的殺傷力。我為了孩子教養問題，中間幾經波折，而我先生在原工作地點服務很多年了，很適應那裡的生活，沒有意願調校。我感覺在教養上總是我自己一個人在承受與付出，感覺先生沒有花心思負起孩子教養責任。」（小筑 051120/2）

「我之所以會搬家的主要原因就是希望孩子能有更好的教育環境，加上原工作場域的距離讓我在接送小孩上有很大的困擾，因此為了自己孩子未來教育問題，便決定搬離並選擇最適合自己孩子未來學習環境的學區。如果不是為了孩子，當初我是不會選擇離開原工作地，因為那是我熟悉的環境，教學情形也很愉快啊！」（小筑 080403/3）

二、溫情接送、關懷焦慮交錯

身為導師與一般教師不同的地方在於早上必須七點多到校，但是因為小筑教師身份與理念擔心孩子青春期的變化，因此在面對孩子的教養與教育上格外用心與注意，時時刻刻注意孩子每個階段的變化與改變，試圖降低這些會讓孩子出軌的風險，但也因過度的考量與擔心，亦喪失讓孩子自我獨立、成長的機會，對小筑來說也造成她更多時間上的工作焦慮。

「當導師的我因為早上都要比較早到校，可是自己又要接送小孩上學，我常常很難兼顧到時間，也不敢太早送小孩到學校去，擔心學校會有不良少年出沒，孩子自己曾經因為騎腳踏車遇到不好的經驗後，我只好自己親自接送。先生也沒辦法接送小孩，所以小孩接送一向都是我自己親自來，時常讓我有孤立無援、十分無力的感覺，尤其是下雨、颱風、出太陽都是我自己載著小孩上下學……。」（小筑 080410/4）

參、小筑教學經驗發展

一、視學生為子女不輕言放棄

小筑對學生的情感猶如自己子女一般，視學生如己出，因為對工作與學生具高度的使命感、期許與責任。對學生一頭熱的當下並沒有察覺到家人也需要她的關懷與照顧，但是她又苦於無法在學生與家人之間作二選一的抉擇，矛盾於如何平衡工作與家庭之間。但是儘管進退於學生與子女之間，她仍然不輕易放棄任何一位學生。

「我的處理之道並不會因此完全放棄學生，我會覺得應該多注意自己的家庭（語氣且堅定的表示），我認為這些學生就像我的孩子一般，可是也常因學校工作及學生而忽略到我自己的家庭，這是我認為當老師很難去違背自己的良知，因為老師的角色就是在照顧每一位學生啊!我怎麼有辦法放棄掉這些孩子……可是我卻常常忽略掉家裡還有三個需要我的照顧(包括我的老公)！我沒有放棄學生也沒有放棄孩子，我自己仍然試圖平衡，所以一直一來情緒與精神都相當的緊繃與焦慮(一直點頭……)，一直到三年級畢業後心情才放鬆才有心力去照顧到自己的家庭。」(小筑 051016/1)

「研：你覺不覺得這樣矛盾的情緒是一種教師角色內化及使命感？」

「小筑：『對!對!』（一直說點頭）」。(小筑 051016/1)」

二、營造家庭、連帶情理併用

研究者發現小筑對學生的行為要求相當嚴格，包括衣服穿著、言行舉止都與她要求自己的孩子一樣，在學校裡學生對這位老師都是相當敬畏，但也與這位老師的感情相當好，教學上與學生相處沒有太大的困擾。

小筑與學生的互動情況良好，與學生的關係就像親子關係一樣，因為建立感情，所以學生任何偏差行為即使是被小筑糾正和安撫後，師生都仍保持一定的和諧關係。

「與學生的相處與行為管教上，我覺得沒有太大的衝突，可是一旦學生有偏差行為，我一定會先處罰，但是之後一定會安撫，不過先決條件是我必須先與孩子建立感情，視學生為自己的家人，所以一旦處罰學生時，學生不會有太多的怨言……」（小筑 080410/4）

三、反思研發教學方法

教學十多年的經驗累積以及外在世界的刺激讓小筑覺得中年對她在教學上的意義是要不斷的進步與改進，尤其是教育是不斷的在變化與更新，身為教師者也得隨著社會變化而改進。小筑期望在教學上有變化，讓教學可以更活潑、更有趣。這種教學的想法來自與她與子女互動的啟發。

「我一直有各想法，進入中年後，我很希望有些教學上的變化，有動靜都有的情境的教學方式，我會有這種想法其實也是來自我的女兒，長期下來孩子時常接觸新事物，跟她的交流發覺自己可以在教學上有更多元的變化……」（小筑 080505/6）

小筑對於工作上仍有許多的熱情，也懂得反省自己的教學，期能在教學上有所突破。另一方面她也擔心多元教學，尤其是戶外教學需要帶學生外出活動具有一定的風險，「有種吃力不討好」、「好心給雷親」的疑慮，令她十分猶豫該不該做這樣的變化與調整。

「在以前我會比較著重在學生的課業上，我覺得其他活動的薰陶也很好。可是我們又很擔心，帶學生出去要是發生意外，家長一定都會責怪老師……」（小筑 080505/6）

從工作上可以發現小筑有自覺的意識，進而能反思自己的教學模式，但又不斷地焦慮與擔心；教養子女上小筑也有這樣的傾向，一方面她急於尋求教養策略，另一方面她又不斷地預測與擔心教養策略的不可行性。

第二節 小筑教師「居家」教養經驗分析

教師身份在教養子女上負面滲透效應大於正面滲透效應，教師與母職角色轉化過程裡會有失衡的狀況，小筑雖然對自己教師工作勝任愉快，與學生互動良好，但應用在自己子女身上時卻屢遭挫敗；小筑在家的親子教養遭遇夫妻不同調與公婆介入的干擾，讓小筑居家的教養關係變得複雜與困難。

壹、子女教養中之教師特質

小筑教養子女受到自己教師特質的滲透與干擾，一方面小筑矛盾掙扎於照顧子女與學生之間，卻遭子女意識到母親的愛被學生剝奪的不平衡感受，因此，造成親子的摩擦與衝突；另一方面，小筑職場教育理念的延伸，重視子女各項能力的培養及身心理的發展；不過教師身份的小筑亦容易將教師管教學生的特質應用在子女身上，常使子女有被訓斥與制止的不良感受。研究發現，小筑的教師特質對子女教養上負面效應大於正面效應

一、被教職綁架的母職角色

小筑是個十分有責任感的教師，常會花很多時間陪伴學生，卻忽略親子相處的時間，造成親子關係惡化，這期間還因為過度投入工作使得婚姻與親子關係上發生很大的衝擊，最後她自己衡量結果仍選擇婚姻及家庭，先前之所以將家庭擺到學生帶畢業是因為她當時認為家庭問題還可以有彈性空間可以解決。從中看出小筑的價值觀其實還是很重家庭孩子，只是職業的社會期待和任務讓她暫時擱下家庭，並不代表她不重視家人，因為對她來說這群學生等同於她的孩子，哪個母親會放棄自己的孩子呢！

「……有一度花了很長的時間在學生升學上，老大在那段時間出了很多狀況，家庭也出了很多事情，我根本無暇顧及自己的家庭，與孩子發生很大很大的衝突，教書十幾年裡前半期把時間放在學生身上，卻失去與孩子教育的

黃金時期，老大進入小學的那段青春期裡卻沒有足夠時間去參與孩子的生命經驗，老大也為此對我表達她極度的不滿。孩子老師曾經跟我表示孩子有很偏差的行為與觀念，此事一度讓我陷入非常痛苦的情緒(一直不斷的嘆氣)，因為我根本沒辦法去顧及自己的小孩……」(小筑 051016/1)

因為長期投入工作、學生中，雖然得到學生的敬佩卻失去與孩子互動相處的時光。孩子在小時候沒有建立足夠的感情在先，其後孩子又感覺母親的愛被學生剝奪，因此，錯失與孩子相處的黃金期，相對的造成親子關係更大的摩擦與衝突。

「孩子在小學時也曾經與我發生過很多次的衝突，當時孩子表示因為我長期投入學校教學，似乎與學生相處的時間多於與親子相處的時間，這讓我自己的孩子十分不諒解。覺得我這個母親的愛被學生剝奪了。」（小筑 080403/3）

「老大表示我們父母親都沒有參與她的童年，老大一直覺得我虧欠她很多，學校又受到很多委屈沒人關心。後來學生畢業後，我在那年暑假才得以與老大溝通並取得先生的諒解，雙方努力下才化解危機……)」。(小筑 051016/1)

除了忙於教職，剝奪與家人共處的時間外，小筑嚴謹的工作態度與工作壓力所產生的焦慮和情緒，牽動子女在家的一舉一動，感染家庭氣氛，小筑的女兒經常會以試探性的方式測試母親小筑在校的情緒來決定是否該有怎樣的行為表現。

「我想起來了，好幾次老大都會問我今天心情好不好啊，學校學生乖不乖啊之類的。」
「研：那你女兒問你這些話時，她們的行為反應表現如何？」
「小筑：我倒是沒有特別留意耶！」
「研：或許日後你可以再做觀察看看。或許那是孩子們在試探你的工作情緒，才能適度表現她們在家的行為」
「小筑：喔！！（忽然領悟什麼東西的表情）或許我真的將工作情緒帶回家中造成孩子很大的壓力。」（小筑 051120/2）

小筑內心仍覺得家人是最重要的，但是又處於矛盾複雜的情緒中，因為身為教師的教育理念正是在教化下一代，將母職角色發揮至教職工作裡，但十分掙扎於母職與教職角色的轉換，仍試圖平衡教職與母職的角色。

「教學經歷到現在將近二十年的時間，帶班無數，各種性質的班級都有接觸過，曾經有一度為了班級造成親子與家人關係惡化，因為那時候耗盡了太多心力在學生及班級上，也因此與自己的先生與孩子有了相當大的磨擦……」（小筑 080410/4）

「還有一次夫妻很嚴重的爭吵也是來自於先生認為我太過度投身學校，嚴重忽略孩子的教育，雙方吵到不可開交，我後來突然驚覺為了學生犧牲自己的孩子與家庭是十分得不償失的(情緒有些激動)，因此後來極度的去調整並挽救自己的家庭。……」（小筑 080410/4）

二、教職理念深化入輔導子女課業及應有之行為

小筑表示因為長期教職工作的接觸，讓她很重視孩子的教育，她意識到親子互動時間的重要，所以盡量花很多時間與孩子相處，可是一旦她將這個時間劃分給學生時，孩子便會覺得母親的愛被剝奪，親子關係也產生微妙的變化。

「我覺得自己教師身分讓我覺知教育小孩上的重要性，因此我常犧牲自己的娛樂將心思放在與小孩相處，無形中似乎也造成小孩佔有慾相當的強烈，一旦孩子覺察到我的重心有所轉移時便覺得不被重視。」（小筑 080403/3）

小筑認為身為教師長期深入瞭解學生背景，讓她深感家庭功能的重要，或許也是因為小筑教養子女的重擔，關注子女行徑，加上嚴格的教養模式，經常採取訓斥、立即糾正、直接嚴肅的命令口氣，使得子女互動關係緊繃，孩子因而比較疏離與懼怕母親。

「我從事教職以來一直擔任導師的職務，長期跟學生相處下，體會了解很多學生的問題及狀況多半是跟父母有很大的關係，所以對自己孩子的行為一直都很謹慎小心，孩子有錯誤或不恰當的行為我會立即制止、訓斥，而且與學生長期接觸下，我能預知自己孩子下一步會發生的情況及行為，所以當孩子有偏差行為時我是很焦慮的。」（小筑 051120/2）

雖然小筑表示對於孩子的課業並沒有很刻意的要求，但是其實言談中，還是看得出小筑相當注意孩子的外在表現，除了正式課程教育外也十

分重視孩子課外的教育，尤其是英文，她認為國際語言學習，有助於拓展國際觀。

「對於課業方面，小筑表示孩子的英語語言能力是從小就開始在外面補習，甚至另外幫孩子請家教到家裡個別口語對話，訓練孩子的英語對話能力。」（小筑 080403/3）

小筑表示對於兩個孩子從小皆沒有刻意栽培，音樂素養的薰陶是依據醫生的建議，為了治療平衡感所採取的音樂療法。雖然小筑表示沒有刻意栽培孩子，但可以發現小筑很在意孩子健全的身心發展。

「造成兩個女兒個性上的差異或許是小時候老大的身體比較差，所以那時候常將注意力及心力放在老大身上，很多事情也都先幫老大做好好的，無形中造成老大的依賴性及習慣性。」（小筑 080410/4）

「對兩個小孩從小到大就會閱讀一些比較艱深的書籍並沒有刻意的特別栽培與訓練，老二應該是受到老大的影響，從小兩姊妹的感情就相當不錯，雖然兩個也會打架跟吵架，但是兩個會互相討論音樂與書籍。小時後她平衡感相當差，後來據說音樂可以治療平衡感。所以那時候才開始給老大學琴。小女兒後來是因為姊姊學琴，所以妹妹後來也跟著去學，到目前仍然繼續學習中。我對兩個女兒真的沒有刻意要去栽培成什麼樣子，只是希望她們的品行一定要端正。」（小筑 080410/4）

三、被子女出生序與成長階段牽制的管教方式

(一) 出生序子女的差別教養

小筑對傳統性別的刻板印象感到懷疑，雖表示不因子女性別順序有不同管教差別，然從事件不同的處理方式得知教養上仍有差異。

「如果我有兒子應該可以中和。很多人跟我說女兒比較好教，我不覺得耶！」（小筑 080505/6）

「我自己不會因為對兒子或女兒有不同的差別，原因是我自己的父親在要求哥哥與我的方式上都是一樣，所以我自己也有這樣的認知，我絕對不予許子女有粗俗的舉動與言行。可是我先生會對不同性別的子女有不同的差異喔！」（小筑 051016/1）

雖然小筑一直覺得她並沒有因不同子女有不同差別處理，兩個孩子的反應表現給小筑兩樣情的感受，也因為不同差異的付出跟得到不同對待感受，讓小筑無形中對兩個子女行為表現產生比較心態。

「老大也沒有意識到我對她的付出，她已經習慣我對她的付出了，我卻覺得老大的舉動跟我的期望落差太大了……」。（小筑 080505/6）

「我倒是認為老二常被我忽略，因為老大小時候身體比較差所以我將注意力都放在老大身上，有時候老二跟我要求東西，我時常沒放在心上、常常忘記。隔壁鄰居的老師常提醒我，這樣對老二教養上來說長期的被忽略有可能上了國中後會開始不平。我雖然覺得常忽略老二，但是每次生病時都是老二在照顧我，讓我覺得十分貼心。」（小筑 080410/4）

「有時候我多關心老大時，老二還會跟我說：『妳真的把我照豬養耶，妳為什麼完全忽視我的存在！』我說：『不是！，我實在是沒辦法同時兼顧兩個』」。（小筑 080505/6）

小筑對不同子女處理相同事件時有不同的作法與反應可以得知對不同出生序的孩子教養上仍有差異，只是小筑沒有察覺到。

「……有一次姊妹吵架，我當場聽到妹妹一直叫姊姊「豬頭」「白目」之類的話，其實在我自己的教養態度及價值觀裡是不被容許的，但是在那個當下我也沒有當場制止，只是覺得驚訝。」（小筑 051016/1）

其實訪談中期，小筑開始動搖初次訪談時對子女教養沒有差異的說法，但小筑仍不認為是教養有差異只是認為太過關注大女兒而忽略小女兒。

(二)意識到青春期子女的行為

與孩子相處時間短暫，親子教養上常遇到困擾，後來孩子進入青春期後有更多叛逆行為的出現是小筑無法解釋也無法理解更無法與之溝通的，這更讓小筑意識到孩子的無法駕馭，擔憂親子關係與教養問題。

「老大進入青春期後改變很多，與我們關係上的衝突其實有很多複雜的因素，例如孩子與阿媽的關係雖然看來變壞，其實孩子心中還是很愛阿媽，只是藉由刻意的表現來表達她無言的抗議。」（小筑 080505/6）

「我很擔心以後老么可能也會遇到青春期的問題，會擔心跟姊姊一樣的困擾。」（小筑 080505/6）

小筑對於子女日常一般行為表現都有一定的要求與約束，包括是子女的交友情形、行為衣著，尤其對青春期階段有可能發生的行為問題都戰戰兢兢的小心對應，也因為過度的擔心讓孩子有不被信任的感受，間接也造成衝突的引爆。

「孩子也曾表示其他同學放學後可以去逛街，可是她卻不行，我說那是因為我不知道放學後你會跟誰去了哪裡去做什麼事。孩子上了國二後與我的衝突點變得相當的頻繁。包括像是襪子的穿著也必須依照我的要求來穿、連上即時通我也都要求坐在孩子的旁邊監看，孩子也常感到無法與我抗拒的無奈。我自己也覺得身為教師在教養子女上的衝擊，這些生活中的衝突事件另我常感心力交瘁。」（小筑 080403/3）

(三) 對抗青春期的叛逆

青春期子女的快速變化，性格由依賴父母到獨立自主的轉變，剎時讓小筑感覺不再被需要的受傷感受；子女與母親價值觀的不同造成親子衝突。

「孩子進入國中二年級時與我的衝突情形又與小學時不一樣，感覺是叛逆期的問題，包括像是青春期對異性的好奇、愛漂亮，以前我買任何東西孩子都可以接受，現在孩子很有自主性不願接受我買的東西。」（小筑 080403/3）

「我覺得最近常感孩子過度崇尚名牌，讓我十分不舒服，因為我認為所有的行為舉止都應該從基本樸實做起，而非一步登天。」（小筑 080403/3）

「最近一次的衝突起因孩子想要買壹台萬元的IPOD 播放器遭到我的拒絕，我跟孩子說除非是她自己存零用錢或獎學金購買，我認為孩子向父母要求購買這麼貴的東西是一種愛慕虛榮的表現，孩子表示她只是想要一台可以聽音樂的播放器罷了。因為先前其他事情多次的要求一直未曾得過我的許可，這次又要求被拒，可能就是這樣促使孩子與我發生很大的爭吵，我為此還大哭一場。親子雙方都不願意妥協，目前為止親子關係仍然很緊繃。」（小筑 080403/3）

青春期子女新潮的思考邏輯與模式呈現兩代之間思維方式的大不同，

親子兩代「雞同鴨講」的說話方式猶如兩條平行線無法交集。然子女對自己有其目標與要求，但又再抗拒某些傳統枷鎖。

「孩子很有自己的想法，甚至覺得我們父母親趕不上自己的腳步，覺得我們是老古板。我覺得孩子心裡的結當下沒有打開，變成後來結越打越大，變成死結。我們親子關係變得很緊張。」（小筑 080403/3）

「因為孩子在英語方面已有很長一段時間的學習，我也很想瞭解測試孩子是否有能力可以考英語中級考試，但是在我詢問補習班老師時被孩子聽到，孩子相當憤怒表示為什麼要讓補習班老師知道要去考中級，這樣會讓老師覺得你很無知，連中級是高中的課程都不曉得。我們雙方又為此大吵一架。我一直認為這是孩子國中時期的叛逆行為，感覺上故意唱反調。」（小筑 080404/3）

(四) 尊重關懷與期許交雜操煩與焦慮

小筑任教十幾年的年資，在教學與教育上都具備一定的教育理念，十分重視孩子自尊心與心靈的感受，並以身作則，教導自己子女也要尊重他人。

「我在公開場合為了顧及孩子的自尊盡量少責備孩子，這樣的模式跟自己教師的職業與教育理念有關，讓孩子保有尊嚴，不傷及自尊心，但回到家裡就會嚴格的要求。」（小筑 051120/2）

「……<u>尤其平日教養孩子也是告訴他們對他人要留尊嚴</u>，所以顧慮身教跟言教的一致性，所以在外也就少責備孩子。」（小筑 051120/2）

小筑在校不論是管教或輔導學生都有她嚴格卻不失愛心的原則，不論學生素質多麼參差不齊，她仍常常鼓勵、支持學生，不吝誇獎讚美，即便是學生一點點的進步或成功都會給予最大的掌聲；但是對於自己的子女的理想與抱負卻吝於讚美與鼓勵，在小筑眼裡腳踏實地的模式是她的教養信念，她希望孩子可以更踏實，而非只有夢想，**但是她卻沒有意識到，她對孩子的這些反話背後其實隱藏著自己內心對子女有更高的期望。**

「孩子曾經表示她認為她可以念得上哈佛但卻被我澆冷水一事感到母親對她的沒信心。我其實是希望導正孩子要一步一腳印的踏實基礎，而非一步登天、好高騖遠。孩子認為她有能力可以而且會作給我看。」（小筑 080403/3）

小筑對於孩子的教育與學習環境都相當注意與講究，原先千辛萬苦舉家遷移，目的無非是希望孩子有比較好的學習環境，也認為自己尋尋覓覓幫孩子尋找的環境應該是對孩子比較有利的。後來發現因為她過度的期望，造成與事實上的差距，結果與期望的不吻合，反而讓小筑越來越操心，越來越煩惱。

「在課業方面，孩子似乎不是很重視自己課業，可是對課外讀物卻相當有興趣。我為此又與孩子發生衝突，我認為國二的課業已經越來越沉重了，孩子應該多花一些時間在課業上。我也曾經幫孩子複習課業，孩子的態度也不是很積極，後來也就不了了之。其實因為衝突的事件太多，我已經無力去管孩子的課業複習。」080403/3

貳、家庭關係中子女教養之折衝

小筑的親子教養受到夫妻認知與態度不一致，常有教養落差的困擾，造成小筑背負著重大的教養責任，且遇到教養衝突時常無法得到先生的共鳴與認同，加上公婆介入教養的干擾，讓小筑時常覺得為難與不知所措。

一、夫妻不同調的親子教養

(一) 教養定位為母親的責任

小筑覺得原生家庭的教育方式對她教養自己子女上有很大的影響，而且主要承襲自父親的教養觀念，小筑對子女的態度也都十分嚴謹與小心；反之，先生的原生家庭裡主要是母親為教養者，因此先生也比較受到他原生家庭母親的影響居多，管教模式也比較傾向她婆婆的教養態度，先生原生家庭裡兄弟姊妹很多，婆婆從小對子女的教養屬於比較隨性且讓子女自由發展的方式，因此先生也承襲這樣的態度，對自己子女的態度也比較樂觀且被動的管教模式。

「我先生雖然在家也排行第三，先生原生家庭的兄弟姊妹的家庭狀況背景很類似，職業多半從商居多……，而且對孩子教養也比較自由與隨性……。先生家裡的經濟來源是母親，父親因脊椎受傷暫時無法工作，教養者主要為母親，也因為這樣先生認為教養應該是母親的責任而不是父親的責任，而且因為先生的教育觀念來自母親，比較慈愛且樂天，不會主動要求孩子。所以我們夫妻兩人在教養認知上有很大的差距。我認為造成夫妻這樣教養差距跟原生家庭有很大的關係(語氣堅定)。」（小筑 051016/1）

「我自己的教養態度雖然也受到自己職業的影響但是仍覺得多半是受到原生家庭的影響居多。」（小筑 051120/2）

夫妻教養觀念與態度不同，先生認為教養應該是母親的責任，所以也不太管孩子的事情，造成小筑在教養上很大的負荷。

「雖然我與先生都是教師身分，可是夫妻雙方教養態度仍不同，我自己原生家庭的父親受日本教育，所以我對待自己的子女也像自己父親要求我一樣相當嚴格，我常告訴自己子女因為你是教師的子女所以你的行為不能有任何的錯誤（此時小筑對自己子女說出的話也感到有些疑慮），但是因為老大常抗拒我的管教，加上先生教養觀念的大不同，<u>我就更覺得我應該在教養上負起更多責任，不然誰要管？</u>因此我也就更加強調孩子在品行上的嚴謹。」（小筑 051016/1）

(二) 母親是先生與子女的橋樑

先生因教職時間長，親子機會互動不多，造成關係越來越疏遠。當孩子越大越獨立思考的能力，孩子感覺父親並沒有用心在經營親子關係。

「先生下班回到家都差不多六點多了，孩子也比較少跟父親有相處的機會跟時間，小時候還不那麼感覺孩子與父親的關係，現在孩子漸漸大了，明顯感覺出孩子對父親的感情漸行漸遠，也因為越來越沒有相處，親子關係也就越來越疏遠。」（小筑 080410/4）

小筑試圖透過與先生的溝通得到教養共識，但先生無法感同身受，仍站在居高點看子女的各種行為，因此不但無法達到共識，對子女互動上沒有任何改善。因此，小筑除了自身的教養責任外，還肩負父子間的橋樑。

「我也曾經跟先生溝通過與子女相處的問題，可是因為父親與孩子一開始就沒有建立足夠的關係與感情，所以先生後來即使想跟孩子講話，孩子已經不願意聽也不願意講了。孩子曾經跟我表示，她希望爸爸能夠多關心她，而不是只有給她補習這些東西。孩子與父親的溝通似乎只透過我來間接傳話，我也會幫孩子傳話，不過當我先生聽到孩子抱怨時的反應竟然只是：「現在的小孩太好命了」，所以後來我覺得既然沒辦法溝通那就算了……」（小筑 080410/4）

(三) 教養落差的無力感

小筑認為就是因為夫妻雙方原生家庭教養的落差造成夫妻在管教自己子女時教養態度也相當不同，夫妻教養模式的不一致令她在管教子女時有種施展不開的感覺，她自己有很深的感慨與無奈，對她的子女而言父母親對她們的要求不同也讓她們相當無所適從與疑惑，不但令孩子感到無所適從，小筑自己面對管教問題時也感到進退兩難。

「先生雖然也是教師，不過對學生和孩子的教養是有差異的，把孩子跟學生的教育分開。而且對孩子的教養態度上希望女孩子要能反擊回去，像個女強人，對孩子的種種行為都很樂觀，甚至認為老大的各種行為不過是過渡期，過了就會好。為此，夫妻發生過最大的教養衝突是老大在學校被一位男生打(突然喔了一聲想到這件事情……)我當時希望老大可以主動告知老師讓老師處理，偏偏先生卻告訴孩子你不能被欺負，應該要打回去，結果老大真的找了一群人(相當無奈又強調的說了一次找了一群人)打回去(感嘆的笑了一聲)，因為我希望我的孩子是個文雅且懂禮貌的孩子，偏偏先生卻這樣教育她的孩子，夫妻雙方為此相當不愉快。後來是公公婆婆出面解決夫妻的爭吵(一直無奈的笑)。」（小筑 051016/1）

「與親子有衝突時，夫妻教養認知不同很難溝通達到共識，我擔心未來遇到類似狀況時，我自己與孩子都會進退兩難。」（小筑 051120/2）

小筑子女從小與父親的互動就比較少，親子感情比較薄弱，進入青春期的孩子在思想與情緒上的敏感，因父親一句無心的話，自尊心靈受到創傷，孩子負向的反應沒有讓父親反思，反倒加深父親的負向權控，親子關係非但沒有改善，反是僵持局面。

「先生與子女的關係其實變得很不好，老大因為一場與她父爸爸的衝突，現在孩子已經將近兩個月未曾跟爸爸講過話了。孩子一向很喜歡看書，有一次在全家族的聚會裡，當大家都在聊天、看電視的同時，只有孩子坐在一旁看書被她爸爸當著大家的面嘲笑，孩子覺得自尊心受損後就沒再與她爸爸講過話了。現在連我先生都覺得懶得與孩子溝通了。」（小筑 080403/3）

「我記得孩子小學有一段時間跟先生的互動情形蠻好的，後來就是因為先生在公眾場合罵了老大之後，到現在就沒有跟父親有什麼互動了。但是與老二的互動情形還可以，可能是老二還沒有像老大一樣意識到這樣的危機吧！」（小筑 080505/6）

當親子教養發生衝突時，因為夫妻教養觀念不一致，導致教養上有孤立無援的感受。

「……也因為這種種夫妻之間教養觀念的不一致性、以及父親在孩子的生命中時常的缺席，我在管教子女上有很大的無奈與衝擊，永遠都是我一個人在面對孩子的各種問題，我無法在與子女發生衝突時從先生那邊得到支持的力量。」（小筑 080410/4）

二、公婆介入的無奈與兩難

小筑覺得她在教養子女時，常會受到公婆的干擾，有時候她自己覺得在教養子女上她是孤立無援，一方面是公婆是長輩，二方面先生也傾向尊重公婆，可是她自己十分堅持自己的管教模式，所以這種情形常讓小筑覺得進退兩難。

「公婆的影響也會衝擊到我自己，當在教養子女時，婆婆會介入，後來我自己也會思考自己是不是對子女太嚴格，婆婆也覺得我對子女太嚴苛導致孩子後來有心事會找阿媽不會找我這個母親。我雖然也覺得孩子找阿媽的行為會動搖我原先的管教態度，雖然心裡很想對孩子寬容一些，但是實際上卻不想這麼做(笑了好幾聲)。」（小筑 051120/2）

「……與子女的衝突事件常因為與我公婆的態度前後不一造成自己在管教孩子時有很矛盾的心情掙扎。使得孩子常覺得衝突點發生時阿公阿嬤是可以依靠與親近的。而我先生的態度也比較傾向在公婆面前不要處罰小孩。我因為

自己教師的身分所以對公婆也要保持恭敬的心、不能反駁，常有陪笑臉的感觸但心裡常感不舒坦。」(小筑 080403/3)

從小筑老師家庭關係裡子女教養之折衝中發現，小筑夫妻教養認知的差異導致她必須承擔所有的教養重擔，不但如此，她還得經常性充當先生與子女的橋樑，讓她奔波於子女與先生之間又要管教子女的行為，加上公婆的介入更是讓她進退維谷。縱上得知，小筑在整個教養關係充滿了許多無奈與無力，當與子女發生衝突時，感受到的是無人支持的無助與徬徨。

第三節 小筑子女「在校」之教養經驗分析

社會大眾對於教師職業道德、社經地位一直都有著高標準的評價與要求，因此對於教師子女的教育，也有著更高的期待與看法。由於教師的角色是樹人的工作，在社會大眾的印象中，教師的行為都是社會大眾的模範，如果有任何超出社會期待時，往往會受到社會最嚴厲的批判，因此小筑對於自己的行為也都是相當謹慎，也常灌輸子女這樣的觀念，對於自己子女的管教態度，也是以高標準的姿態來看待。然這種方式不但沒有達到小筑要的教養期待，反而造成子女的質疑與反抗、學校同儕對子女的排擠效應，教師身份對她與子女造成的阻力大於助力、感嘆自己無力化解自己教師身份所帶給子女的困擾，不斷掙扎於教職與母職角色之間，讓小筑在教養子女上倍感困擾與無力。

壹、社會對「教師」期許造成教養壓力

教師雖然受到社會大眾的期待，在親職方面常被過度期望，在教育子女時常感到壓力，必須面臨工作與親職平衡的困境，但是教師實際教養時，無形之中也在複製社會文化，無意識依循社會大眾對教師教育子女的認知，因此教育子女時教師教學行為會滲透到親職教育中，教師的權威教育常讓孩子有被訓斥的不良感受；有時候孩子在實際觀察到課室同學行為時，也會對母親教師至高無上的教養約束感到存疑與否定。

小筑非常在意他人對教師教養子女的看法，所以她在教養上的態度與信念也都受到他人社會期待的限制與束縛，雖然她表示很多教養行為受到社會期待的影響，但是實際上小筑自己也在複製社會大眾對教師教養子女的高標準期待

「……我自己覺得我對孩子的要求與職業有關，而這樣嚴格的要求多半也是來自於親友對教師的高標準期待……」（小筑 051120/2）

「我在教養孩子的行為舉止上相當嚴謹，包括服裝儀容要求都相當的嚴謹(上衣不可外拉)，孩子曾經多次抗議為啥別的同學都可以將衣服拉出來她卻不行難道只是因為她是教師的子女嗎？我就斬釘截鐵的回答：「沒錯」就是因為你是教師的子女就應該要遵守教師子女該有的行為，甚至連小孩的交友行為都要經過我的過濾，不過這階段小孩進入青春期似乎也不太願意與家人一同出遊，這些生活規定也常促使孩子與我的衝突。」（小筑 080403/3）

教師完美形象常要接受社會輿論的評論，小筑對於他人對教師教養子女過度期望的眼光，常使她感到無奈有時候感到氣憤。對於身為教師的她而言，她真的相當矛盾與尷尬，因為她知道自己身為教師可是自己在教養子女上也遇到困境與挫折。

「我覺得我們教師的身分常給外界刻板印象(社會對教師高標準的看待)，覺得老師的小孩該有怎樣的表現，甚至親戚也表示為啥當教師沒把小孩教好…..。我不是沒有教導小孩耶！是小孩已經完全不願接受也不願表達內心的想法，我自己也覺得很難進入孩子的世界。」（小筑 080403/3）

貳、教師身份造成子女在校壓力

身為教師子女受到社會高道德標準的期待，承受著比一般人更多想像不到的壓力，對她們而言，身為教師子女不是一種榮耀，加諸在身上的是更多束縛與限制，她們很想跳脫這樣的約束，跟一般人一樣。

一、子女跳脫母親的管控

(一) 故意表現差掩飾身份

小筑不止一次表示教師的身份不但讓她自己也讓她的子女倍感壓力與困擾。子女因為父母是老師，在學校學習時，同學將其優異表現視為理所當然，否定其努力，之後，小筑子女就時常刻意表現差、甚至還刻意在學校裝作不認識自己的母親等種種跡象就是為了掩飾自己是教師子女的身份。

「老大以前小學時我到學校接送她，她會很開心，但是後來在學校她會裝作不認識，老大還曾表示會去學校的家長都是自己小孩打架鬧事才會去。(在安親班有來自很多不同國小的學生，知道母親是老師的沒幾人，可是在學校同學幾乎都知道她母親的職業是教師)。在學校同學認為她成績好都是因為她父母親是老師，後來老大考試還故意考不好，同學才不會認為是她的父母親教的。老么的同學知道父母親是教師的人數不多，所以似乎沒這類問題。」(小筑 051120/2)

教師子女不僅要學習高道德標準，同時，會因為在學校實踐這些要求，而無法待融入同學團體，或符應學校次級文化，對她們而言，身為教師子女一舉一動都受到她人高標準的期待與監視，這些無形的束縛與限制對他們在校的日常生活造成很大的困擾，甚至還因此引起子女與母親的敵意與衝突。

「我的孩子很討厭人家知道她是教師的孩子，上國中時她都跟其他同學說爸媽是服務業，後來因為校內有其他老師知道她的背景才因此透露出她不想說出來的事實。因為我會一直不停告訴孩子，因為教師的子女會被人以高道德、高標準來看待，所以孩子還蠻排斥這樣的現象，她希望自己能像一般人一樣，有時候可以使壞一下。我的孩子曾對我表示：「我只能把衣服穿好、我只能乖乖的下課後站在那裡等你，都不能跟其他同學一樣下課後能去其他地方……。」(小筑 080410/4)

「我自己孩子的個性我很清楚，其實我不考慮把她帶在身邊跟我同一個學校就是擔心以她的個性連平常都這麼敏感了，如果我把她帶在身邊的話，她的壓力會更大，甚至會抓狂。」(小筑 080422/5)

(二) 為融入同儕質疑母親「老師式」的教誨

小筑多次表示在子女管教時的約束與限制上常被子女班上同學挑戰與破壞時，自己子女開始對小筑的管教限制感到存疑，覺得母親的嚴謹要求在實際上並不是這樣，那些不守規矩、繼續作亂的同學並沒有因為這樣受到處罰或生存不下去，因此孩子不再認為母親講的話是「王道」，孩子為此感到疑惑、不知所措。

「有一次孩子問我:『為啥別的同學都可以罵三字經，我卻不行』,我回答:『因為你是教師的子女當然不可以罵三字經』,孩子似乎覺得不論做任何事都有很多限制只因她是教師的子女，我對孩子說因為你的母親在從事教育工作，如果允許這些我看來極度不妥的行為，我可以預見孩子未來的變化。因此這樣的教師家庭背景下給孩子很沉重負荷與限制。(小筑 080403/3)

「孩子似乎也因為我們是教師的因素,促使孩子行為有些奇怪的轉變。例如:『我以前常教導她們不可以講三字經跟打架，可是她看到班上同學髒話照講、架照打，還不是過的好好的，開始對我要求她的行為感到存疑。』」(小筑 080403/3)

小筑在平常與學生教學互動過程裡相處都相當融洽與和諧、表現也都是相當的堅強與堅毅，可是教師權威神聖的形象在與自己子女的互動過程裡被徹底瓦解且被子女質疑時，卻是充滿許多無奈與無能為力的感觸。

「……為了這些事情一直不斷地與孩子衝突，甚至常常為此掉眼淚，也因為這些對孩子的限制與束縛,造成孩子的不開心,也間接拉遠孩子與我的距離，因為孩子覺得溝通無效，很多心事也漸漸不再與我談了。」(小筑 080403/3)

「孩子在這部分或許也對身為教師身份的母親有很大的存疑，因為她覺得以前媽媽告訴她的那些仁義道德在真實課堂及現實裡根本是有衝突且是違背良心的。從孩子平日的生活舉止談吐發現，以往孩子會回家跟我談論有關班上一些問題學生的事，現在她幾乎不談，從中可以感覺孩子根本無法從我這得到表裡如一的答案……。」(小筑 080403/3)

二、子女學校作為牽動母親生活與思緒

雖然身為母親，小筑更感嘆，自己卻無力化解因自己教師身份所帶給子女的困擾。

「孩子在學校的挫敗感源自於爸爸媽媽是教師的身份，在學校成績的好壞同學都會認為是應該的，否定孩子的努力，我覺得這應該是身為母親來紓解孩子的壓力，可是當時因為我太過投入學校而無暇及時替孩子解決她的疑惑與焦慮。」(小筑 051016/1)

(一) 被動接受子女在校之困境

小筑一直堅信她自己的教養信念，偏偏自己的規矩被子女班上同學完全瓦解，小筑自己相當困惑，因為她認為她的教養信念不可以被挑戰與破壞，可是她的子女卻因為班上同儕力量有時候不得不同流合污，讓她感到相當無力與無奈，雖然明知某些行為在她的觀念裡是不被允許的，但不希望子女被班上同學排擠，對於孩子一些在她看來極為不恰當的行為最後也只能睜一隻眼閉一隻眼，實際上她內心真的十分矛盾與進退兩難。

「……我對孩子的要求不會隨著時間改變，可是我想到孩子在學校發生的事時又感到十分無奈與兩難。兩個孩子都在小學時都曾經跟我說：「媽媽妳要求我不能講髒話，可是學校很多同學都講啊!我告訴他們不可以講髒話可是她們都說我是怪物是怪胎，我到底該怎麼辦」。我雖然告訴孩子不需要理會她們，就遵照媽媽的方式就對了，可是學校同學因此不跟她玩，所以孩子曾經試圖同流合汙，這個問題讓當教師的我也開始疑惑與無助該怎麼繼續要求這樣E世代的孩子，我覺得成人的力量竟然敵不過同儕對孩子的影響力。同儕的力量會否定且挑戰我對自己子女的教養態度，我也不希望自己的子女在學校被她人排擠。我自己的教養觀念嚴重的被子女學校的同學挑戰(相當無助與徬徨)。」（小筑 051120/2）

「研：如果未來研究結果有什麼發現與結論將可以提供建議給妳做參考。」
「小筑：好地。(表情顯得相當的愉快與開心)。」（小筑 051120/2）

身為教師的小筑無法理解孩子內心的世界，更無法獲悉孩子班上的學習狀況，同儕團體大於母親的影響力，孩子其實也可以分辨善惡，只是實際上是非善惡禁不起同儕團體的壓迫，為了不招惹麻煩與不必要的困擾，孩子也選擇隨波逐流。小筑覺得這些外在的拉力造成孩子個性改變上很大的主因，她企圖想找尋辦法卻深深感到不知所措。

「孩子班上的讀書氣氛不是很好而且小團體的現象相當嚴重，有些同學還會出現排擠某些人的效應，變成孩子與其他同學之間言談都相當的小心。我其實也很疑惑，因為我無法透過其他管道瞭解孩子班上的真實情況，因為孩子也沒有特別交情的同學，去接送孩子時也很少碰到其他家長。而且我認為孩

子的個性大變與這段時間班上的種種事情有很大的關係與影響。」（小筑 080422/5）

「班上常有強欺弱的現象，但是班上同學不會去阻止，孩子雖然想去安慰被欺負的同學，但是又害怕被其他同學排擠，想去報告老師又被其他同學阻止，感覺上同學之間都很冷漠。我實在很無助，我完全無法親自得知任何真實的訊息。」（小筑 080422/5）

「孩子看到班上太多強欺弱卻無可奈何，心裡應該是有很大的衝擊，所以我覺得這些事情是孩子個性上有很大改變的主因。以前孩子在小學時是個很熱心的孩子，表現也很突出。我覺得孩子班上的同學素質不是很齊，因此一直以來就很少讓孩子跟同學出門也不會讓同學到家裡來，所以就沒有任何管道可以得知任何實際狀況。但是孩子比較在意的是同儕之間的無形力量，在意自己的人際關係。」（小筑 080422/5）

(二) 想介入又怕受傷害

回想當時，小筑覺得孩子班上學習狀況不如她預期，又正逢升學關鍵時刻，她開始找尋介入方法，或與老師連繫，或想透過轉學方式讓孩子跳脫這樣的環境，但是她自己又擔心萬一轉學過去的班級有可能比現在還要差時，她開始猶豫不決，又開始焦慮起來，不斷地為了子女反覆的在反思與尋求方法，但又害怕自己的方法是否對孩子合適。

「（一開始進入訪談小筑便詢問研究者...）我想知道你對於孩子轉學的意見，我認為孩子以前很在意成績，現在都不太在意，成績一直起起落落，我又無法與她們老師溝通（……搖搖頭），有一次我打電話給導師，他十分不悅隔天責怪我的孩子跟我說了什麼。我想替孩子轉學的原因在於我覺得孩子班上的讀書氣氛跟班級氣氛很糟，令我十分擔心，我覺得孩子快要進入國三，可是卻沒有積極在課業上。我也很擔心轉學過去的班級是否會比現在的班級好（又嘆了口氣），我很為難，很傷腦筋。」（小筑 080422/5）

「我希望轉學後可以讓孩子升上三年級後可以在一個班級氣氛較好的環境裡安心的唸書。我覺得孩子若是繼續在那個班級有可能會讓我相當擔心而且孩子也無法安心唸書。」（小筑 080422/5）

從老大目前就學環境與氣氛來看，小筑也很擔憂未來老二進入中學時

有可能會遇到與老大相同的情況。

「我現在還遇到一個問題，老么就讀的學區已經超額，所以日後我還是要考量將孩子轉回原學區。其實當初我經由他人的建議將孩子轉到另一個辦學較好的學區就讀，後來發覺孩子班上的風氣跟我當初的期望有很大的差距，感覺人算不如天算，相當的後悔。我也會擔心未來老二進入中學時，會不會又遇到跟老大同樣的問題，會不會遇到一個氣氛不好的班級。」（小筑 080422/5）

第四節 小筑老師中年生命任務反思

中年對女教師而言是個變動與轉折的階段，此時，工作與家庭是女教師最主要的生命任務，教師與母職的兩種身份經常無意識地在女教師教養子女之間互相流動與滲透。中年對女性而言除了可能遇到生命事件的衝擊之外，在四十歲以後面對年老色衰、身材走樣、以及更年期引起女性的低潮與沮喪等生理問題。中年也是一段健康受到威脅的階段，女性長期歷經工作、婚姻、家庭、母職多重角色的負荷造成心理與生理的交互影響。小筑在中年階段裡一直苦於身體健康的困擾，加上工作使命感與長期肩負主要教養的任務，因工作與家庭蠟燭兩頭燒的情形下，讓小筑對於常常奔波於工作與家庭之間感到疲累，不但影響身體狀況、親子教養上更是衝突不斷。這樣疲於奔命的勞累常使得她個人身體狀況時好時壞，也因為身體上的不舒適，影響了她在工作與教養子女上的困擾。

壹、家庭關係中的「母職」反思

小筑肯定自己的教養觀念與模式並篤信自己的教養信念，然在每次衝突事件發生時，她對於自己的教養觀念產生很大的衝擊、矛盾與進退兩難的局面，一方面她堅信自己的教養方式，另一方面她又不得不臣服且接受自己子女與她不斷的衝突事件所造成的困擾與沮喪。然這些親子關鍵事件之對小筑有很大的意義，在於她能覺察到自身教養經驗，並對教養經驗與實踐有所反思，從中去檢討其後的原因與解決方式，期間歷經衝突、矛盾、疑惑、無奈種種情緒，最後小筑仍試圖找出其他支持方法來教養她的子女，對她個人產生修正與再學習的正面意義。

小筑在幾次教養經驗中發生衝突事件中，由於自己本身具有的教養經驗與信念，在衝突與衝擊發生的一開始時，小筑是相當的挫折與沮喪，之後小筑開始從中去反思，檢討與發現這些衝突事件造成的背後原因與對她的啟發與意涵。小筑反思這些衝突事件，歸因出孩子與她相處時間的不足、

孩子本身的個性與叛逆、以及孩子學校同儕力量與同學之間互相牽制作用的影響有關。

(一) 教職剝奪母職時間

小筑對工作的投入與責任感，剝奪了母職時間，親子互動相處時間的不足引起小筑在管教上的困難度。

「我教書十幾年，老大五歲之前的重心放在學生，造成與老大的疏離與空窗期，親子關係一直處於無法交集的狀況。」（小筑 051120/2）

「我覺得會造成親子關係的緊張除了我先生的教養態度與我的落差之外，與孩子相處時間的短暫是主要的原因。老么一直都帶在身邊，所以與我們夫妻的關係很好。當我在要求或糾正老大時，老大會抗拒，可是老么不但不抗拒甚至是言聽計從，我覺得這樣的原因就是來自於沒有長時間與孩子相處的理由)。」（小筑 051016/1）

(二) 教養權轉移淡化親子關係

小筑在幾次教養衝突事件裡，深深感覺這些衝突事件除了與子女相處時間不夠外，小時候教養權轉移也是重要因素。例如老大因而無法接納母親對她的管教；相對於老二來說，小筑認為老二與她們夫妻兩人相處時間較多，因此老二比較能體諒小筑，跟老大比較之下似乎比較懂事，也幾乎沒有衝突。

「我的老大五歲之前二十四小時都與爺爺奶奶相處，當時我因工作地點關係只有假日才會與小孩見面，因此我認為這也是造成我與老大感情疏遠的原因(態度無奈)，爺爺奶奶非常寵愛老大，因此小四之前幾乎無法駕馭老大，老大會覺得我這個母親根本沒有參與她的童年，她曾經一再表示我對不起她(語氣相當無奈且困擾的表示從孩子的言行舉止明顯感覺出孩子的不滿意)。」(小筑 051016/1）

與子女相處過程裡發生的事件與互動情形常另小筑有很深的感慨，所謂「母子連心，心靈相契」，但是小筑卻覺得她跟子女的親子關係中有著一份陌生的尷尬，沒辦法貼近。

「我覺得與老大的關係總有種親人之間又多了一份客套的關係，而且沒有默契。我覺得老大就是因為小時候沒有跟著我們有很大的關係，我甚至覺得老大跟她叔叔嬸嬸的感情比跟我們還要好。」（小筑 080505/6）

「老大上次音樂會，居然邀請叔叔嬸嬸一定要去看，而不是說爸爸媽媽一定要去看，我跟她說媽媽買花去獻花好嗎？孩子跟我回答：「不好，可是妳如果叫叔叔嬸嬸來獻花我就願意！！」我感覺真的……蠻難過，我先生還說：「我們兩個算什麼！」可是我先生不會刻意表現出來，我常覺得孩子與媽媽的關係與感情是無法改變的，但是我總覺得老大與我們夫妻的關係似乎很有距離。那種感覺……我不知道ㄟ…..後來她叔叔嬸嬸沒辦法去，我只好上去獻花，可是我們兩人感覺真的超怪、超尷尬的，我不知道……孩子整個人變得好多。」（小筑 080505/6）

小筑將親子教養關係的不睦導因於與孩子相處時間過少的因素，因此她認為每個身為母親者，要把握與孩子相處的時間，儘量要自己帶小孩。

「因為那時候工作地點的關係假日才回去公婆家，所以老大都是公婆二十四小時帶著，小的後來都自己帶，一大早再抱去阿媽那，老大將近有七八年都跟著阿媽，那時候老大對阿媽的感情相當緊密，連看醫生都要阿媽跟著，我一直覺得因為小的一直都帶在我自己身邊，感覺比較貼心。我覺得小孩睡跟我們同張床，就真的覺得跟我們夫妻兩人感情很好，心靈相通。」（小筑 080505/6）

「我自己有很深的感慨覺得孩子從一出生就要自己帶不要二十四小時給保母帶(嘆氣且語氣與動作都深深表達出感慨)。」（小筑 051016/1）

(三) 不對稱之教養責任

因為先生認為教養是母親的責任，所以小筑便肩負起所有教養的責任。但是也因為她無時無刻都在擔心子女的各種行為表現，無形中，自己的空間變少了，健康也出了狀況，同時與子女的關係也越來越緊繃。

「我自己也花了很多時間在老大身上，以前雖然也有衝突可是沒有那麼嚴重ㄋㄟ，而且我自己也覺得我們的家庭功能有問題，孩子與先生的關係最近變得很差……，所以我常覺得先生不關心孩子也不採取適當的方式與孩子互動，所以我真的不知道該怎麼辦。」（小筑 080505/6）

小筑在教養中與親子的教養衝突固然是她很大的困擾，但是實際上讓她最灰心的地方在於當教養子女發生衝突時，沒有辦法得到先生的任何支持，因此，在教養過程裡小筑感到格外艱辛與身負重責大任。

「因為夫妻之間教養觀念的不一致性、以及先生在孩子的生命中時常的缺席，另我在管教子女上有很大的無奈與衝擊，永遠都是我一個人在面對孩子的各種問題，我無法在與子女發生衝突時從先生那邊得到支持的力量。」（小筑 080410/4）

長期單獨肩負教養任務與責任，讓小筑覺得筋疲力盡，失去自我也失去自己的生活空間。

「我有時候心中會有怨，覺得先生應該也要出一點力，不要讓管教孩子都落在我身上，我先生還說：『反正孩子也不聽我的話』，我說你是不是應該想個辦法，可是他還是都沒有……搞得我真的也覺得很累。」（小筑 080505/6）

「以前她們還小時我可以一次載兩個，現在她們都大了，也塞不進去，我現在也不敢開車，以前曾經發生意外，覺得那個經驗很嚇人。我有時候在教養上真的非常累，自己沒辦法休息。」（小筑 080505/6）

(四) 肯定也懷疑自身教養方式

小筑在教養方式上因循自己的信念與想法，受到身為教師的堅持以及原生家庭教養模式的影響，小筑在訪談過程裡認為她的教養態度不會因事件或時間有所改變。小筑掙扎於實際教養事件與自我教養原則之間，不肯妥協。

「我對孩子教養態度前後一直保持一致性，所以即便是心裡感到困擾與疑惑，檯面上也不會因為遇到衝突事件而放棄或妥協(附和著說堅持原則)。」（小筑 051016/2）

小筑在教養子女的模式上有她自己的原則與標準，但是教養信念與教育子女行為時受到子女班上同學的挑戰卻無法反抗，雖然不能認同那些看來不被允許的行為，但是身為母親為了讓子女不被同儕排擠，選擇讓孩子自己決定是非善惡。

「兩個孩子都在小學時都曾經跟我說:「媽媽妳要求我不能講髒話，可是學校很多同學都講啊!我告訴他們不可以講髒話可是她們都說我是怪物是怪胎，我到底該怎麼辦」。我雖然告訴孩子不需要理會她們，就遵照媽媽的方式就對了，可是學校同學因此不跟她玩，所以孩子曾經試圖同流合汙，這個問題讓當教師的我也開始疑惑與無助該怎麼繼續要求這樣E世代的孩子，我覺得成人的力量竟然敵不過同儕對孩子的影響力。」（小筑 051120/2）

「有一次孩子曾表示對於班上同學打架一事已經變得很冷漠，以前孩子會願意幫忙那個被欺負的同學、把同學拉開或報告老師，但是現在她沒有勇氣做這些事的原因在於老師會因此會連坐法處罰全班而且班上同學會因此圍攻、排斥她，因為同學會認為她就是那個告密者。孩子此時覺得很矛盾很掙扎，其實我自己也覺得無所適從，因為我不希望自己的孩子因為見義勇為而受到排擠，等於間接的傷害到自己的孩子，這點我也相當的無助，因為本來路見不平就該拔刀相助，可是現在我相當迷惑，該不該為了拔刀相助而傷到自己的孩子，我最後選擇讓孩子自己去做決定。」（小筑 080403/3）

貳、關係中活出自己

女教師透過覺察自我經驗，並對生命經驗與教養模式產生反思，中年遇到的生理狀況也間接影響工作與家庭的兼顧，中年生命階段對小筑來說必須兼顧家庭子女教養問題、工作壓力、身體狀況等因素，這些因素對小筑造成許多焦慮與煩惱，造成小筑在中年階段的不順利與停滯，引發對自我在教養上的懷疑與否定，進而對既有教養方式或思維產生批判思考後，透過尋找家庭與社會支持系統後，以便進一步試圖改變原先的教養方式或態度，亦或是重新調整自己，轉換另一種教養方式，企圖改善親子關係。

一、身體狀況對中年女性之困擾

中年對小筑而言是個健康威脅的階段，健康問題困擾了她好幾年，身體上的不舒服與干擾，讓她在教學上以及思緒上也變得比較緩慢，感覺上也沒有以前那麼有衝勁，常有「心有餘而力不足的感慨」。

「有時候真的不得不保護自己，可是因為受到身體的影響，讓我無法有衝勁去教學，甚至影響到我的思緒，尤其服藥後思緒會便慢，以前學生的事情我

會很積極，可是現在被身體因素所困擾，而且我的身體狀況有問題也是因為有一陣子我在工作上的壓力過大造成的。情緒一直累積，卻沒發現我自己身體已經出現警訊了。」（小筑 080505/6）

由於長期工作上的過度焦慮及教養子女的衝擊，造成健康情況時好時壞，小筑發現當她工作壓力解除時，健康情況就會比較好一些，一旦這個因子又再度出現時，健康狀況又會再度亮起紅燈。

小筑表示工作與孩子之間常常很難兼顧，上班時間也很難配合，但是因為擔心子女安危，堅持要接送子女上下學，導致她在上班時間與接送孩子時間上的重疊，因此小筑一直都處於很緊張的情緒，這樣緊張、焦慮的情緒不但威脅到她自己的身體也連帶影響到子女。

「……整天都擔心上班會遲到，又擔心孩子太早送去學校會有危險，如果孩子今天是男生我就不會顧慮那麼多，就是因為她是女生我才會顧慮很多，所以我一直都很緊張。」（小筑 080505/6）

小筑子女亦感受到媽媽過度焦慮與緊張的情緒，因此媽媽焦慮的情緒已經滲透到孩子的日常生活中了。

「工作壓力與焦慮長期下來也都影響到我跟孩子的情緒。孩子還跟我說：『媽媽你這麼緊張真的影響到我了』。」（小筑 080505/6）

小筑自己感覺當她休息放假時身體狀況就會比較好，一旦上班以及照養小孩的時間重疊時，她心理狀況一直處於長期緊繃焦慮的情緒底下，也連帶影響到她自己的身體健康。

「我發現休息放假身體狀況就比較好，可是一開學，身體又變差，我後來有一度時間一直不停的看醫生。我覺得就是因為上班時間我又要趕著載小孩去上學，我一直有時間上趕不及的壓力。」（小筑 080505/6）

生理健康與心理上的變化，讓小筑在中年階段飽受身體健康的困擾，身為母職與教職角色的重疊加上青春期子女的行為、情緒問題等多項不確定因素的互相牽引下，導致中年發展上的危機，而且多半牽涉到更多情緒

上的波動與混亂，也會使得原先舊有的生活模式有所改變。**小筑很明顯在中年後逐漸將重心擺到家庭與子女身上，因為她越在意子女的情形下，造成她的中年生活變得十分的緊張與緊繃也阻礙了她中年階段的發展。**

中年階段對小筑來說是個很煩惱且不愉快的階段，一方面是她一直苦於健康問題，二方面她一直在教養青春期子女上有很大的困擾與衝突，加上周遭朋友也有類似的情形更加增強小筑的信念，認為女教師進入中年會遇到教養子女困擾事件是很普遍的現象，中年對小筑來說正處於轉換適應期，**如果她可以轉化完成就可以贏得自己、肯定自我。**

「我這個年齡受到健康、家庭的影響，孩子的課業、子女青春期的轉變會影響孩子的課業，我覺得中年對我來說更加緊繃，我看到很多朋友進入中年反而變得更加緊張與緊繃。因為中年之前孩子都還小比較好控制，但是等到大一點進入青春期有很多教養問題層出不窮。」（小筑 080505/6）

「我覺得目前沒有令我滿意的事，因為生活中一直不停的在煩惱孩子的事。」（小筑 080505/6）

二、嘗試找尋資訊網絡並學習放手

小筑在遇到教養衝突時會主動尋找親朋好友的建議來解決問題，雖然她很渴望可以透過其他方式來改善親子教養關係，但仍不免還是有許多擔心與憂慮，因為她不確定採用其他方式是否對自己子女恰當或適合，甚至孩子是否真有能力可以獨立。

「……為了這些衝突事件我曾經與一位與我有類似衝突經驗的教師進行交流，對方教師建議我盡量放開孩子，讓孩子自己去探索，家長僅在旁注意安全即可。我其實也有慢慢在某方面進行嘗試，例如：我會嘗試放手讓孩子自己騎腳踏車去書局……」（小筑 080403/3）

「儘管從其他同性質老師的身上交流到一些改變的方式，可是實際上我真的不知道該如何放手讓孩子自己處理，因為根本無從知道孩子有沒有能力自己處理。」（小筑 080403/3）

由於小筑仍不敢放手讓孩子獨立去做，因此她又攬起許多事情，週而

復始，把她自己弄得很累。

「我也不太敢讓孩子自己騎車去上學，因為我也擔心這個階段的孩子在離開我的視線後容易誤入歧途，所以寧可自己辛苦點接送。」（小筑 080410/4）

小筑認為透過其他關係人間接與孩子溝通似乎可以暫時化解她與孩子親子緊張的關係，也暫時讓她不會一直陷入親子衝突的焦慮情緒中，但是這些關係人對她的支持也都只是暫時性的，甚至有時候受限於其他因素，基本上她還是有大多數時間與機會必須自己處理她與孩子的問題。

「我曾經試圖從和我同業的鄰居老師身上獲得一些解決的方式。這個隔壁老師也會直接與我的孩子談天，之後就會覺得孩子這陣子又變的很乖了。有一次帶孩子回去娘家，因為小舅媽跟我的子女互動一項很好，所以小舅媽也就藉著家庭聚會的方式跟孩子聊天互動，這樣的方式的確讓我的子女言行舉止有很大的改善，我覺得這樣的方式似乎暫時有助於改善孩子的叛逆行為。可是我又沒辦法常常回去，因為先生要求我假日就是要在婆家煮飯，不然會被認為不孝……」（小筑 080410/4）

小筑有時也會從透過同事發生的事件中警惕自己，避免自身發生類似相同的情境。

「我上次看到同事孩子發生的事情，我真的更加覺得要避免孩子跟我們同校的原因。這樣對孩子真的不太好，孩子壓力太大了。我不知道耶……我雖然知道我自己孩子那邊學校的狀況不如我預期的好，但是我就是不敢讓我的孩子跟我同校就讀，像我孩子現在，問什麼也不答……」（小筑 080505/6）

因為身為教師身份，周遭的朋友也幾乎都是教育人員，工作性質與頻率相同的因素，小筑也會詢問教育人員朋友們的建議，甚至從這些朋友中找到相同的共鳴事件。有時，小筑也會透過閱讀書籍的方式找尋教養方法與親子相處之道，雖然小筑都嘗試使用過，但是結果都無疾而終，沒有太大的效果。

「我自己的朋友圈多半也是教育人員，也常與這些教育圈的朋友交流，教育界的老師朋友們也多半會遇到類似的狀況，她們也感到莫可奈何!我自己因為也十分關心教養問題，也想透過一些方式幫助我解決衝突，我也會去閱讀親

子相關資訊的雜誌與報紙，也曾經試圖用過但是對小孩都沒有效果，我也覺得那些方法因人而異，我老大的想法非常特殊，即使想透過與他人交流的方式獲得解決方法但是都沒有辦法得到有效的訊息。」（小筑 051120/2）

三、停滯中採取行動策略

(一) 順應孩子，學會有限度鬆綁

親子衝突事件裡除了歸納為孩子青春期行為的反叛、夫妻教養態度不一致之外，孩子很多行為表現受到父母親教師身份的社會期待影響，讓孩子故意有異常的表現，挑戰傳統大眾對教師子女的刻板印象，小筑感於這種結果的危險，因此表示順應孩子、讓孩子活得更自在，她也認同自己教師身份不應輕易被公開。

「因為我們夫妻的職業不但困擾孩子也困擾我，孩子因此挫敗感很大，大家都會以高成就的孩子來看待我及我的小孩，我對孩子在學校受的壓力及挫折感到很強的認知衝突，我覺得孩子上了國中後，我會在父母職業欄填寫自由業或服務業，不會填寫教師，以避免日後類似的困擾發生。」（小筑 051120/2）

(二) 洞燭先機事先預防

因過度關注孩子，對孩子的預期心理自然比較高，但當孩子的反應表現不如預期時便感到不知所措與挫折。

「我覺得會造成兩個孩子個性上的差異或許是因為小時候老大的身體比較差，所以那時候常將注意力及心力放在老大身上，很多事情也都先幫老大做好好的，無形中造成老大的依賴性及習慣性，讓她覺得這些事情都是媽媽應該會幫她做好的，所以一旦媽媽沒有做好或忘記提醒她，反倒會被她認為是我的不對。」（小筑 080410/4）

「老大也沒有意識到我對她的付出，她已經習慣我對她的付出了。」（小筑 080505/6）

「我在老大的注意力上其實大於小的，可是我卻覺得老大的舉動跟我的期望落差太大了……」（小筑 080505/6）

忽視孩子，對孩子的預期心理比較低，當孩子的反應表現超過預期時，

反感到體貼與窩心。

「我倒是認為老二常被我忽略，因為老大小時候身體比較差所以我將注意力都放在老大身上，有時候老二跟我要求東西，我時常沒放在心上、常常忘記。隔壁鄰居的老師常提醒我，這樣對老二教養上來說長期的被忽略有可能上了國中後會開始不平。我雖然覺得常忽略老二，但是每次生病時都是老二在照顧我，讓我覺得十分貼心。因為大多心力都放在老大身上，也就比較少注意到老二，可是老二的個性相當獨立，都可以自己照顧好自己的事情。（小筑 080410/4）

小筑從與老大的親子衝突事件裡反思學習，因此對老二的教養上具有「危機意識」，能預見老二未來懂事後有可能也會開始去比較與計較。因此，有感於差別對待可能帶來的結果，為了避免可能發生的結果，小筑也開始調整自己的方式，以順應子女。

「我在老大的注意力上其實大於小的，可是我卻覺得老大的舉動跟我的期望落差太大了，可是小的不怎麼重視她，但是她的表現出於我的預期。我現在有「危機意識」擔心小的以後會跟姊姊一樣，甚至大一點之後她懂事後應該也會計較媽媽對她付出比較少。<u>害我現在買東西都要買兩份，就是擔心兩個姊妹以後有藉口去互相計較。</u>」（小筑 080505/6）

(三) 反思親子關係、調整重心比例

小筑以前常將重心放在工作與學生上，但孩子進入青春期的反叛行為與衝突事件後，小筑也開始反思，重新調整重心比例，顯示小筑雖然重視工作與學生，但是她也從孩子的反應中適度調整自己重心比例，重建親子關係。

「……以工作跟家庭的比重上來說，以前（老大上國中前）我會將重心放在工作學校為主，老大上國中後更是常常向我提出抗議，因為孩子的抗議與不斷的衝突後，<u>現在我也調整自己，將工作與家庭的比重調整到一半一半的比例。</u>」（小筑 080410/4）

(四) 參與孩子活動、拉近距離

小筑雖然很堅持自己的原則與態度，但是教師身份無法掩蓋母職的天

性，小筑仍然很重視很在意與孩子的互動關係，儘可能尋找合適的方式改善與孩子的感情，但是青春期子女的各種行為不是一蹴可幾，無法操之過及，小筑還是感覺與孩子的關係還是很生疏。

「……我為了拉近我跟她的關係，騎著車載著她去晃了一大圈，那時候就覺得我們關係好像又拉近了一些，可是隔天距離又拉遠了…..（唉！）」。（小筑 080505/6）

小筑認為擁抱是一種很好的肢體動作，但是在子女身上似乎發揮不了作用。

「我會使用肢體語言跟孩子互動，像是擁抱，不過老大卻會排斥這樣的方式覺得十分不自在。先生與孩子的互動方式會一起唱歌跟跳舞，孩子會覺得爸爸比較沒有距離感，老大經常會跟阿嬤親膩的擁抱，可是對我的擁抱經常閃躲逃開，相當排斥跟我擁抱，這令我十分傷心。其實身為教師都知道擁抱是一種很好的肢體語言，可是老大卻不接受、完全發揮不了作用。」（小筑 051120/2）

參與孩子班親會的目的與動機仍是希望從中瞭解更多孩子的事情與狀況，有時候小筑也會想辦法參與孩子的活動，建立與孩子的感情，但是小筑仍有很強的自我意識，覺得這樣的方式似乎在迎合孩子，**其實小筑心裡放不下教師權威的身段，會覺得那是一種對孩子低頭的表現**。不過小筑積極想改善親子衝突的緊張關係，十分在意孩子的情緒與行為而積極尋找解決之道的過程裡才是小筑反思的最大意義。

「班親會多半是父親去參加，參與的動機多半是想要了解孩子，也會與孩子一起使用電腦軟體、電腦遊戲，可是我覺得這個行為很像是在迎合孩子，可是說實在的這樣的方式還是想拉近、緩和與孩子緊張的關係與氣氛。但是因為身為教師，在工作職場上看到學生沈迷於電腦世界的警惕，也會限制孩子玩電腦的時間，甚至是遊戲」

「研：是否會藉此加入學習電腦遊戲培養與孩子相處模式？」

「小筑：表示如果時間許可倒是很願意學習。」(小筑 051120/2)

綜合以上分析發現，中年女教師小筑教養子女主要受到原生家庭、職業、夫妻雙方教養信念等影響。

小筑在教養子女時出現轉化角色的失衡，工作上小筑自主性高、追求自我的肯定，在親子互動歷程裡對子女具絕對的權威性與主宰性，屬於支配性很強的教養信念，對子女想擁有絕對的決策權與掌控權，卻始終捉摸不定子女的想法，也無法全面管控子女的行為，反而讓子女有著被管訓、被監視的不良感受。另一方面，雖然小筑自主性強，但仍深受傳統對女性母職的壓抑與刻板印象，小筑有一陣子教養上常受到長輩的干擾，又得不到先生的支持，如此工作上雖獨立自主但教養子女的壓抑卻令小筑進退兩難。而在反思過程與採取的策略中發現，小筑對於子女教養衝突常感到困擾與掙扎，她積極反思與尋找可以解除與子女衝突的方法與管道，試圖改變對子女的教養策略，但是卻仍然矛盾與掙扎，堅持自己教養原則的同時，又懷疑自己的教養策略是否對子女合適，可見得她雖然具有反思能力，仍處於教養危機，停滯不前，這樣的處境與工作、家庭兩者的壓力下，更影響到她自己，時時感到不安全感，身體也呈現衰退的警訊現象。在尋找支持系統上，教師身份的她仍是以教師團體的標準來檢視自己教養子女的方式，遇到教養衝突時，仍然傾向尋找教師朋友來解決她自己的教養衝突問題。由此可知，中年女教師小筑在面對教養子女產生的負效應大於正效應，這是研究者希望透過研究，發揮教師的正面優勢，進而改善這類女教師與子女的教養困境，讓中年女教師能贏得自我，活得自信又燦爛。

第五章 阿霖老師的母職和教職經驗分析

本章在於探討女教師阿霖在中年生命階段工作與家庭的抉擇、教職與母職經驗滲透與反思情形、子女互動的象徵意義以及尋求支持系統的因應管道。藉由訪談內容及相關資料分析，針對阿霖在教養與教學經驗緣起、「居家」教養經驗分析、「在校」之子女教養經驗分析、中年生命反思任務等四部分分析說明。

第一節 阿霖老師教養與教學經驗之源起

本節即在分析教師阿霖在中年生命階段裡如何兼顧工作、照養同校子女，轉換工作所做的重大決定和子女在校的衝擊事件、教學經驗發展在管教學生經驗對阿霖的反思歷程、其中不乏透露出阿霖**關懷與焦慮交錯之管教經驗**。

壹、阿霖原生家庭的教養模式

阿霖自小生長在一個大家庭中，在那個年代裡，重男輕女的觀念仍然很重，偏偏的父母親生的都是女兒，讓她從小在大家庭裡就一直感覺到不被重視，且遭受他人不平等的待遇以及異樣眼光的不良感受。她自己最深的體會其實是她的父母親，當其他人都以重男輕女的眼光品頭論足她的父母親時，她的父母親卻沒有因為這樣放棄過她們任何一位孩子，不過那個年代的輿論壓力對她後來生小孩時情緒上也有影響，很擔心她自己也生不出兒子。因為那時候父母親承受的壓力，讓身為大姊的她，更加有一份對父母親以及妹妹們的使命感與責任感，從那時候開始，她學習獨立、堅強與爭氣，這或許是她後來在事業以及學位上得以一路過關斬將、不認輸所培養出來的性格。

「我的父親主要工作為農作，有時候會兼差一些建築的工作，媽媽會家管，幫忙做些農作。爸爸是長子，下面有三個弟弟，一個妹妹，我自己也是長女，

下面有五個妹妹，其實爸爸對於只有生女兒一直覺得是種遺憾，在重男輕女的大家庭裡長大，阿公阿媽對於爸爸媽媽沒有生男有很大的不同差異，受到不平等的對待，從小就立志長大後一定要比別人更有成就，不要讓其他人看不起（因為在那樣重男輕女的年代下被他人注目異樣的眼光），從小這樣的生長處境讓我後來結了婚也很擔心第一胎生女兒的壓力，不希望爸爸媽媽再承受這樣的壓力。身為大姊的我會覺得要照顧這些妹妹不要讓其他人欺負她們，因此只要家裡有任何事，我都會先去承擔。而且其實我很感恩我的父母親並沒有因為我們都是女兒而減少對我們的愛。」（阿霖 080415/3）

「父親對我們子女的管教相當嚴格，有時候事情沒做好就會挨一頓打；媽媽的管教方式比較屬於嘮叨型，雖然我的父親學歷不高，但是對子女的教育上仍有一定的要求……」（阿霖 080415/3）

貳、牽就子女的「教職」和「母職」角色

一、為了子女轉進教師工作

阿霖出自一個傳統父權主義的大家庭裡，自小感染到母職角色在教養子女上的任務，甚至延伸至她日後為人母的角色。大學畢業後的阿霖先是在一家私人公司上班，婚後為了能與小孩有更多時間上的相處以及考慮教養小孩的問題，因此，毅然決然轉換工作跑道，進入教師的行業。

「我小時候的原生家庭是個大家庭，叔叔嬸嬸都住在一起，因為是女生的關係，叔叔們曾經阻擋我繼續升學，有一年剛好分家有機會搬出來後，爸媽為了讓這些子女有機會繼續升高中，夫婦兩人想盡辦法供給我們唸書。我自己知道父母親的用心，為了父母，努力爭氣，那年考上高中的榜首。後來我大學畢業後的工作在一間私人公司工作了五年，後來婚後生了小孩想回故鄉就近照顧小孩，才半路出家轉入了教師的行業。」（阿霖 080415/3）

二、子女自己同校的兩難

(一) 考量彼此有共同話題

由於阿霖自己身為教師，又在中學服務，經常面對許多家長與學生對學校的批評與質疑，她身為學校的一份子，理當站在學校立場為學校爭取

更多正面的評價。身為為人母親，她也應當為子女選擇更好的學習環境，雖然她也曾經思考過，讓孩子就讀於自己任職的學校對自己以及孩子的壓力都會很大，經過評估與考量後，她認為與子女同所學校不完全都是壞處，或許她與孩子將會有更多共同空間的人、事、物可以互相分享，她也可以更清楚瞭解孩子在學校發生的一切。

「……其實一開始我曾經想過要越區就讀，這樣可以避免掉很多問題，可是後來我考量到學校的未來，如果連學校自己本身教師的子女都越區就讀，那對學校未來的殺傷力是很強的，所以我後來選擇讓孩子進入跟自己同學校就讀。其實後來意外地讓孩子與我之間有更多共通的話題可以聊天談心，因為這些相處的人事物是我們彼此都熟悉且瞭解的。」（阿霖 080408/2）

(二) 適性便於補強子女學習

阿霖認為很多教師父親或母親都覺得為孩子選擇明星學校或明星教師對孩子是最安全且最好的，其實她認為孩子應該要自己適應與調整他所處的環境，爸爸媽媽不可能一輩子跟在孩子的身邊，選擇出來的老師也未必對孩子是最好的，適時適度讓孩子自己去學習與成長，而非一味依賴老師能給於孩子多少，萬一孩子真的無法獨自處裡時，也會適時介入補強。

「遷學籍、跨學區就讀對我的意義上來說，我覺得孩子要自己去學習各種環境，你不見得一輩子都得要幫孩子安排他所處的環境，這樣豈不是要擔心一輩子。孩子遇到不同的老師有不同的學習，未必好的老師會帶給他好的學習，不同的老師會帶給孩子不同的學習。當我們公認優質的老師幫孩子設想很周到，就是最好的嗎？我從來不刻意去安排學生的老師，我也從不介入，因為我認為孩子要去適應與學習，如果我認為老師在教學上如果真的比較弱時，我就會選擇另外做補強的動作。」（阿霖 080423/4）

不過阿霖也不是一味的放任與不在意，當她覺得孩子班上的狀況與導師班級管理不佳直接影響到孩子，且孩子也無法掌控與處理時，她就會適時的補救與補強，包括像是瞭解孩子交友情形、班級狀況，一旦孩子真的無從解決且嚴重影響孩子學習、情緒有無法排解時，她會選擇轉學。

「萬一這個老師班級經營真的很弱、課室常常烏煙瘴氣時，孩子在班級裡受到影響而且這也不是家長可以外力干涉或補強時，我就會先找自己孩子的朋友，理解交友情形，萬一真的無法解決，而且也無法轉班時，我就會選擇轉學。」（阿霖 080423/4）

三、女適應不順挑戰母職

阿霖當初讓子女進入與她服務的學校就讀時的美意是希望可以兼顧學校發展又可以與孩子生命中有更多共同的話題可以分享，前兩個孩子在同校裡雖然也有許多衝擊，但也不致於讓阿霖感到太多困擾。三個子女的性格相差懸殊，其中老么的性格比較嚴謹，易受傷，因此阿霖對於老么總有著一份寬容與憐憫之心，遇到關於老三的要求總會不自覺的心軟。

「在三個小孩裡，或許是對老么比較寵愛與疼惜吧！不管是在語言或是行動上，對老么都有著一份憐憫之心，老么的性格對自我要求高可能是因為上面有哥哥姊姊的因素，常常對於沒達到標準而自責，這樣的舉動另我十分疼惜。記得剛開學那陣子，孩子因為不太適應班級上的一些狀況，曾經向我表示要轉學……，我其實也有考慮過是不是乾脆讓她轉學好了……」(阿霖 071020/1)

老三自我要求高以及自我壓力的性格，加上在家裡得到許多家人的疼愛，相對地，在學校的抗壓性比較低，讓阿霖感到十分心疼，甚至曾經還想過讓孩子換個學習環境。這與當初阿霖向研究者表示將孩子帶到與她同個學校的用意有所違背，因為當初她就是認為自己身為學校一份子，理當站在學校立場為學校爭取更多正面的評價才沒將孩子遷戶籍，如今因為老三的要求轉而改變當初同校的用意。

「我那個老三性格對自我要求高的原因可能是因為上面有哥哥姊姊的因素，常常對於沒達到標準而自責。記得剛開學那陣子，孩子因為不太適應班級上的一些狀況，曾經向我表示要轉學，她那陣子常覺得自己表現不好，常常在家哭泣，我真的也蠻心疼的，也的確想過讓孩子轉學，後來在導師的協助下才得以緩和孩子的情緒。」（阿霖 071020/1）

參、阿霖教學經驗發展

一、權威與關懷並重的學生管教經驗

阿霖表示任教前幾年的學校生態裡，年資、教學經驗的不足加上學生的惡劣，經常發生師生衝突事件。

「在任教那幾年的教學經驗不足，教學上會比較慌亂跟急躁，學生也會故意激怒老師，常常發生師生衝突的場面，甚至還有學生對我扔過椅子，那時候每天上課簡直像在作戰，每天都要比學生還要大聲吼叫。後來也有請其他組長及老師幫忙處理，不過之後進入教室時，學生還是沒有多大的改善.....」（阿霖 080415/3）

(一) 建立教師權威，但尊重學生

隨著教學經驗以及年齡的增長，她開始學習與學生相處，但是她也表示教師權威與威望不能被踐踏，只是管教學生必須注意一些原則與界線，態度嚴正但不傷學生自尊，更不要去咒罵學生家長，才不會弄巧成拙。

「我覺得教師要維持教師的形象，不能讓學生沒有規矩，即使學生再亂，我也堅持要維持課室及教師的威望，如果一開始就讓學生鬧習慣，以後我教師權威盡掃於地，以後學生會得寸進尺，也會習慣性的欺負老師.....」（阿霖 080415/3）

「我曾經遇到課堂上學生罵過我三字經，我當時處理方式是對學生義正辭嚴的說：『你的三字經傷不了我，我相信你的父母親也希望把你教好，是你自己不成材，我也不會因為這樣用校規處罰你，今天是你幸運遇到我，如果在社會上遇到別人你可能會遭來殺身之禍。』後來又發生過一次，我就非常大聲且明確跟學生表示，課聽不懂沒關係，但是不能干擾我上課，如果你覺得老師這樣的要求不合理，老師可以跟你道歉，如果老師沒錯請你立刻閉嘴，後來學生就不再干擾我上課。」（阿霖 080415/3）

(二) 「擒賊擒王」、「曉以大義」

隨著教學經驗，阿霖思考並修正管教策略，採用降服「大尾」的策略，管教態度需嚴正明確，且管訓學生是非黑白對錯的同時仍不傷害學生自尊

心為前提，師生關係才能在管訓後繼續維持師生良好的互動關係。

「我覺得一旦能把班級裡最大尾的問題學生降服，其他的就沒有太大的問題了。教師管教學生講道理時必須義正辭嚴，尤其在罵學生時千萬不要傷害到學生的自尊，否則學生的反彈會更大。身為老師的每一個人真的都要調整自己的教學方式，培養學生喜歡上課，教學互動上才會和諧。」（阿霖 080415/3）

阿霖從教學經驗中去反思自我及改變自我、尋求更好的解決之道，運用「個個擊破」，以及「搏感情」的技巧，建立師生情感。

「隨著教學經驗及年資的增長，我開始去摸索調整自己的教學態度與方式，我反思並改變自己的教學態度，覺得對學生管教必須要個個擊破且跟他們「搏感情」，我覺得隨著年齡及年資跟經驗，跟學生的相處越來越好。」（阿霖 0804015/3）

阿霖發現學生的惡劣行為不乏是對教師權威的挑戰，其實運用「同理」、「關懷學生」、「搏感情」的技巧，讓她與學生的互動上更加得心應手、游刃有餘。

「我常常反思當我與學生發生衝突時，如果改變其他管教方式會不會有更好的結果，下次遇到類似狀況時，怎麼做會更好。我會尋找學生個別談話，或透過其他學生去瞭解問題學生的狀況，從建立情感來改善學生的行為。我記得那時候的學生甚至還故意氣走其他任課老師，其中不乏含有挑戰教師權威勝利的意味。其實從同理心去瞭解學生、去關懷學生、鼓勵學生對師生關係會更好。」（阿霖 0804015/3）

二、關懷與焦慮交錯之管教經驗

(一) 去除冷漠釋出關懷

許多教師在教學生涯裡或多或少會遇到一些惡劣學生，當下教師的情緒都是很激動與高亢，也有許多教師甚至覺得教育無望，寧可採取消極態度，放棄學生。阿霖認為教師若對教育失去熱情時，對生活其他事情也不會有太多熱情，冷漠是會吞噬人與人的信任，對師生關係一點幫助都沒有。

「在教學的生涯裡，多多少少會遇到很惡劣或很難管教的學生，可是教師自己本身必須要有所調整與調適，否則放棄學生對自己並沒有好處，只會讓自己變得更冷漠，一旦當教書失去熱情時會比被學生氣還要糟糕。」（阿霖 080415/3）

阿霖認為對很多從事教師的工作者來說，教育工作是長遠且永續的，身為教師工作者在無法改變教育生態環境時，有必要調整自己的心態與教學方式，時時表達對學生的正面肯定，師生教學氣氛才會和樂、融洽。

「教師要常常釋放出喜歡學生的訊息，其實字裡行間都可以流露出對孩子的關懷與鼓勵，久而久之學生真的就會感受到老師的關懷，就算某些科真的聽不懂也可以讀其他科目啊！」（阿霖 080415/3）

阿霖在教學歷程裡也曾因為過度使用喉嚨發脾氣，造成身體一度欠安，後來經過調養成功，讓她重新反思師生互動與教學方法的改進、進而調整自己、修正自己的教學模式，現在的她不但對教育仍懷抱熱情，在經過修正後的教學模式讓她更是活出自信。

「……一開始管教學生時也是經常在發脾氣，甚至一度還因為過度的發脾氣，喉嚨出了問題，後來透過民俗療法治好了我的病。學生素質後來幾年比較改善後，加上自己教學經驗、心境的調整、與學生互動的修正後，就很少發脾氣了。我覺得自己必須重視內在生命的調整而不是老是在意學生怎樣怎樣……，我年輕時會覺得這些問題學生另我很頭痛，現在已經不擔心惡劣的學生問題，因為我自己在教學過程裡調適自我後找出了自信。」（阿霖 080415/3）

(二) 輕鬆自在隱藏焦慮

阿霖嘴上常掛著放輕鬆，放寬心，但是觀察阿霖在校時的行為舉止表現與情緒起伏發現阿霖並非如她自己陳述那樣的輕鬆自在。在幾次訪談裡，阿霖一直不停告訴研究者該怎麼樣去放鬆與卸下焦慮，要研究者凡事要多放寬心。因為焦慮是沒有任何幫助的，而且還告訴研究者還沒發生的事用不著太過擔心。實際上發現阿霖遇到她在意的事情時表現出來的焦慮，甚至焦慮到說話都很急躁，心情也很浮動。尤其學校業務眾多時，一

項秉持「放寬心」的阿霖，在無意中透露出自己緊張的情緒。在在顯示她並非完全地那麼不在意與不焦慮，**只是她的經歷與職場特性讓她懂得如何去掩飾自己的焦慮與不安**

「我真的會急死，時間快到了還有這麼多事沒做喔！我看又要加班才有辦法把東西做完，我這幾天晚上作夢都夢到我有好多事沒做.....要不是時間這麼趕，應該不會這麼急，也不會做到手忙腳亂.....（阿霖/080429 觀察）。」

第二節 阿霖老師「居家」教養經驗分析

中年女教師教養經驗與態度主要來自原生家庭的影響以及工作職能特性的訓練與轉移，社會對女教師高標準的期待，間接造成子女教養上的阻礙，讓阿霖更加留意教養子女的策略與技巧。居家教養策略與手段仍隱含某些權力掌控與約束，家庭中夫妻雙方一致的教養態度讓女教師教養子女上有很大的支持點。本節將探究中年女教師子女教養中之教師特質、家庭關係中夫妻與婆媳在子女教養上之折衝等兩大部分加以分析

壹、子女教養中之教師特質

因教職身份經常與母職角色牽連在一起，在親子互動的母職角色扮演上也會滲透入教師的特質與特性。尤其具有專業教育理念與素養下的教師，對於子女的課業與一般行為也有一定的要求與標準，阿霖偏重適性、關懷的教養型態，重視傾聽、同理心策略使用時仍難避免與一般母親一樣對子女們權力掌控的慾望與企圖。

一、子女課業之輔導

(一) 對子女課業仍有一定要求

身為教師身份對於子女課業上的要求多多少少都有壓力與期許，阿霖也不例外，她也會擔心孩子的課業，只是與一般教師最大不同的地方在於阿霖與子女們都在同一所學校，對她以及她的子女來說，承受的壓力更是其他人的好幾倍。阿霖表示一開始她就有這樣的認知，因此，打從孩子跟她同一間學校開始，她就預先想到有可能會發生的狀況，所以她也盡量留不要讓孩子有過度的壓力。

「……難免教師的子女多少家長與子女都會有課業上的壓力，擔心自己這樣的身份表現會不夠好。我的孩子也會擔心與自己的母親在同一個學校如果表現不好是不是會給母親沒面子。雖然我也有壓力但是我自己會去調適自己的

心情。我的孩子並不是一定都很強，只要表現出他該有的程度就可以了。因為我自己也可以理解子女與我同一個學校時會有的壓力與焦慮，因此在這部分我很少給孩子在課業上的壓力，甚至沒有刻意加強孩子的課業，選擇讓孩子自己去管理自己的課業，我只是在旁邊注意孩子成績不要差太多。所以孩子如果真的有壓力應該是自己給自己的，而不是我們父母親的要求。」（阿霖 080408/2）

阿霖雖然口頭上說不是那麼在意孩子的成績，可是從某些她與子女的互動上可以發現她還是在意孩子的成績。例如，孩子成績一出來時就會急著詢問孩子考得如何？當她知道孩子成績不是很理想時，第一個反應會擔心孩子會因為不理想而難過時，孩子的情緒反應她都會特別注意，就表示她並不是如她所說的那麼不在意孩子的表現，甚至阿霖還會要求任課老師對於子女課業表現不理想時，就該給予適度的處罰。

「有一次學校段考，數學老師批改成績後告知阿霖她的女兒這次數學成績不甚理想，阿霖聽到消息時第一個反應是：「啊！她一定會哭死！」接著孩子也進來瞭解自己的成績，與數學老師展開一陣激辯，數學老師認為不應該考不好的，後來阿霖詢問之下，便對自己女兒說：「考不好就罰寫吧！……」（阿霖 080509 觀察）

(二) 培養行為表現與才藝能力

教師對子女的行為表現要求來自於於教師身份及教育理念，培養孩子修身養性的同時隱藏母親對子女的期許。對子女行為要求及其他才藝能力的培養與時間管理的安排都有一定的期許與栽培。提供優良學習環境，並培養子女良好興趣，雖然她說尊重孩子的學習意願，不過還是看得出阿霖對子女在其他部分的期許與表現。

「當初給孩子學習樂器是認為對孩子沒有壞處，也不會影響孩子的課業，所以三個小孩是從小就會彈琴與樂器。給孩子多學一些東西對孩子是好的，我認為音樂與課業是可以同時並存的，老三甚至還有學習書法等才藝，不過學習書法不是為了比賽，是為了修身養性。我覺得孩子如果有興趣又不會耗費掉太多時間與體力時，我是不會為了課業停掉孩子的興趣。我覺得學習時間

是孩子要自己找的，不一定做了什麼事情就會影響到什麼，但如果這些才藝與興趣會消耗孩子體力與精力的，我就比較不建議……」（阿霖 080423/4）

二、適性關懷之管教方式

(一) 養兒育女大不同

阿霖採取大方向的教養原則，對孩子給予絕對的空間去學習與成長，但是會針對個別子女採取不同的教養策略。阿霖認為男女性別自生來就有所差異，應該用不同的策略去教養每個孩子，因性別特性不同做個別差異的調整。

「阿霖：我對自己小孩的教養觀念裡認為孩子到了一定年紀就該試著去訓練他。我記得曾經要求老大在高中時從台北自己坐車回家。」

「研：你放心讓孩子從一個他完全不熟悉的地方坐車回去？難道不擔心嗎？」

「阿霖：我就給他一千塊，看他要怎麼搭車回家，如果真的不行他再打電話求救爸媽就行了啊！」

「研：如果今天是你女兒呢？」

「阿霖：……嗯……如果是女兒的話肯定不行，因為女兒個性內斂，不像兒子愛冒險，我就不敢給女兒做這樣的嘗試。」（阿霖 080428/5）

「阿霖：……我很推薦你一本書叫做「養兒育女大不同」……我要是在早幾年看到這本書我會更高興，因為書裡面載明兒子與女兒本來就有不同的管教方式，我也十分認同這樣的說法。以我兒子來說，小時候犯錯就是需要有很明確的處罰，告訴他這樣的行為是不適當的。可是這樣的方式用在女兒身上就會引起很大反彈，對我而言，男女生的性格與特質生來就不同，不同孩子與性別會有不同的教養方式與態度，因為男生比較需要強硬且立即的糾正，女生需要比較陰柔的方式來管教。我也認為這樣的方式有助於我與孩子的教養關係，因人而異，因材施教，無法用一律的態度或方式來對待不同的孩子。」（阿霖 080428/5）

阿霖的先生對子女的教養態度亦隨著子女性別有所不同，阿霖表示，先生與兒子跟女兒的互動方式上有很明顯的差異。

「昨天我先生去學校接孩子放學，父女互動的情形就像朋友一樣，我很喜歡她們父女這樣的互動方式。可是我就覺得我先生跟兒子就沒辦法像女兒這麼

的親暱，我先生對兒子總是有一種很深的期許吧！那是一種對男孩子剛的訓練、鐵的紀律的要求，相對地，兒子也會感受到這樣的氛圍，因此父子關係始終比較嚴肅。其實對兒子來說我覺得不是那麼公平，因為我先生對女兒的要求就沒有這麼高，其實那樣子是不對的……」（阿霖 080428/5）

(二) 循循善誘之「凸搥」行為處理

阿霖三個子女裡也曾經發生過另阿霖內心衝擊的事件，在每次子女出了狀況時，她都能以比較平靜的心情來看待與子女的關係及後續處理的方式，並且在每次事件裡都能反思自己、冷靜與子女溝通，達成親子關係裡對「愛」的共識，調整自我，改變教養方式與策略，讓親子關係更加和諧與圓滿。

「曾經最大一次的衝擊事件應該是老二曾經在小學時偷錢，後來我去追究原因發現，老二常覺得阿媽比較疼哥哥，爸媽又比較疼妹妹，內心裡常有無法滿足的感受，偷錢的原因不外乎只是想買禮物買給同學。我當下發現時一開始很生氣她為什麼要做這樣的事，後來想一想又覺得很心疼，因為我自己也感覺到老二似乎認為自己是不被重視的小孩。當老二再偷第二次錢時，她就被我打了一頓。其實我也曾經擔心會有老二情節的問題，我也有在留意這樣的狀況，不過孩子還是有這樣不被重視的感覺，因此那次後我也注意到自己應該再多加重留意一下老二的感覺（教養態度的轉變），也對老二進行輔導，跟老二說明其實爸爸媽媽對三個孩子都是一樣的，孩子有這樣的情緒也難免，因為阿媽的確是比較疼哥哥，那妹妹是因為年紀比較小。後來我們夫妻兩人雙方買東西回來第一個先叫的一定是老二的名字，讓她覺得我們是很重視她的，後來老二情節也漸漸的改善，長大後幾乎沒有這個問題了」。（阿霖 080408/2）

阿霖進修那段期間的忙碌，無暇有多餘時間去管教子女，在那時候孩子因此脫離軌道，為了跑去網咖，以補習一事欺騙父母，後來事件被發現之後，阿霖選擇以書信方式跟孩子深度溝通，讓孩子知道阿霖對她們子女的愛不會因為進修減少，如果孩子的感受希望母親可以多陪她們，她也可以選擇放棄繼續進修，親子互動關係順暢和諧。阿霖先生對兒子有很深的期許，孩子也很清楚，因此，當孩子瞭解父親知道後有可能會發生的狀況，

從母親的陰柔規勸及父親剛烈手段的運用下，孩子果然浪子回頭。

「老大欺騙我們要多補一節課，結果跑去網咖，我知道時，跟孩子溝通的方式除了跟他深談之外，我還寫了一封信給自己的兒子，書信方式是我常與孩子溝通的其中一種方式，信裡內容道出我真實的感覺，我跟兒子表達說如果媽媽不進修的話你會變的更好，那媽媽隨時可以終止，由你決定，媽媽絕對以你為主。而且這件事情後來被他爸爸知道後，孩子也知道嚴重性……平時的爸爸是不拘小節的人，但是當孩子大原則出錯時，也是真的會揍人。在父母親以愛同時呼喚的號召下，孩子也知道繼續下去的嚴重性，此後孩子真的就沒再去過網咖了。」（阿霖 080408/2）

三、同理與掌控交錯

(一) 同理、對話與關係連結

身為教師最大的優點不外乎長期且經常與各種各類的學生相處之下，對於各種學生的素質與個性多有接觸與掌握，也因為如此，**教師經常性會不經意的將職場身份與母職身份互相滲透而沒有意識到**，有時候是正面積極的，也有時候是負面消極的。阿霖經常從管教學生的事件中去反思，進而應用到子女身上，諸如同理心、傾聽、關懷等管教策略的應用。相對地，她也會將教養子女的經驗應用在管教學生身上，她經常的自我反思、積極思考，對她在教養子女與管教學生上都有很大的心得。

「對學生與對自己小孩都是一樣的，善待她們、肯定她們，即使是大人也一樣，尤其是身為長官更是要適度、適時的誇獎、肯定下屬。多去看待孩子的優點，當同理到孩子的心情時，孩子會喜歡並接納老師，與教師的互動就會更良好。與自己孩子互動時也是同樣的道理，當你隨時隨地都能同理孩子的心情與情緒時，雙方才有可能可以互相對話，彼此的互動好關係才會好，相對地，建立好關係互動就會更好。」（阿霖 080415/3）

(二) 放寬心與權力掌控

阿霖一再表示對子女的教養態度採開放自由的模式，強調她對子女獨立自我學習的訓練，實際上多次觀察裡發現阿霖並非每件事都如她所言對

子女那麼信任與放心，其實阿霖對子女們仍有程度上的掌控。

「研：大學生活對很多男孩子來說是個很自由的時期，很容易受他人影響，不易掌控，甚至到後來都不太回家的……。」

「阿霖：我就叫他每個禮拜都回來領零用錢，就不用擔心他不回家，看他怎麼在外面亂亂揮（台語）……」（阿霖 071020/1）

阿霖雖然強調子女應自我獨立、甚至表現不在意的態度，實際上很在意自己的孩子，閒聊時提到她每天早上都起來幫孩子做早餐，這麼堅持自己每天做早餐的背後，隱含著她十分在意孩子、對孩子的疼愛與放不下，只是阿霖解釋這樣的舉動解釋為「一種對家人付出的幸福」。

「研：為什麼不讓孩子自己去買早餐？」

「阿霖：我覺得每天做早餐給孩子吃是一種幸福」

「同事：你這樣小孩會被你寵壞，變成習慣……」

「阿霖：ㄅ……我覺得作早餐給孩子吃是種幸福耶……」（阿霖 080505）。

貳、家庭關係中子女教養之折衝

一、夫妻雙方的教養態度

(一) 兩性差異主動溝通

夫妻來自不同原生家庭，性別差異對信念與觀念都有差異，阿霖結婚頭幾年很難理解與適應先生思考上的不同差異。阿霖表示在婚姻關係裡，她也經常反思夫妻教養方式態度、價值觀等等，先生以前會當眾指出阿霖的缺點，常讓阿霖感到難過與難堪。

「男性與女性有很不同的價值觀，男人有心事是不太喜歡與她人分享，但是女性的情感是建立在面對面的溝通、聚會、聊天。但是男人會為了興趣、活動而彼此認識，並非如女性那般的分享。剛開始，先生有心事不知道是不會表達，還是沒有習慣把心事分享出來，一開始我很不習慣，甚至先生還會反駁說反正講什麼你也不懂，剛開始我會故意用「挖心事」的方式卻得到反效果。<u>後來才發現男人與女人情緒的處理方式是很不同時</u>，我選擇尊重他，後

來先生也會在事情發生兩三天後才會說，慢慢地，先生也會漸漸釋放，講出他的情緒與心事。」（阿霖 080423/4）

她開始體會男女性不同的思考邏輯與方式，經過不斷的磨合，開始調整自己的腳步與模式，主動採取溝通方式，以維繫和諧的夫妻關係

事後阿霖私下與先生溝通，表達她的感受，先生亦接受阿霖的想法，修正他自己的態度與方式。

「我會反思很多事情，剛結婚時夫妻雙方因價值觀不同，情緒表達的不同起爭執。例如：先生會在公開場合點出我的缺點，甚至我先生會在我婆婆面前這樣數落我，這讓我相當的不舒服，後來我與先生爭辯，這樣會讓我十分沒面子。我跟他說，你要我成長我接受，可是我不喜歡你這樣直接點出我的缺點，我希望你私底下再告訴我，當面戳破會讓我很難過、很痛。 人都怕面對缺點，但是直接用針當面戳破時，修正與轉化會比較快，但是沒有人願意是這樣的方式被戳破。而且這種方式沒有處理好的話，夫妻之間會磨擦越大，本來是要勇於面對，但是會害怕而逃避，最後會變成討厭，看個人調整的幅度有多大……」（阿霖 080423/4）

(二) 溝通時尊重對方、給予適度空間

阿霖表示夫妻關係應該建立在對等的位置上、溝通方式應該和緩委婉，越強硬的態度對待對方反而會造成反效果。越多的操心與焦慮，反而讓對方窒息。人都需要適度的空間，太多限制與控制反而會弄巧成拙。學習放寬心，去除焦慮，事情自然迎刃而解。

「用不同的方式，如果是很兇、不體諒的方式，老公會越逃越遠，很多老公就是因為老婆太過嘮叨，所以不太願意回家。我有時後會跟他抱怨為啥不早點回來讓我獨自面對你母親的嘮叨。很多人無形中會去操控他人，希望孩子與老公能在掌控中，大家都設一個框框給對方，可是哪個人喜歡被匡住，當你設一個框框時，老公與孩子的反彈一定就很大，當你把放心、擔心去除時，親子的關係就會很順暢……」（阿霖 080423/4）

(三) 家務、職場經驗交流

夫妻之間容易為了生活瑣事起爭執，阿霖與先生也不例外，以前阿霖

的先生受到原生家庭的影響，認為家務事是女性的事，跟男性無關，阿霖認為在兩性平等社會裡，家務事是兩性共同分擔，甚至是照養小孩也應該是夫妻共同分享，阿霖不斷地灌輸先生兩性尊重的觀念，慢慢地夫妻之間最後也達成共識。

「……先生叫我做的事，我如果不喜歡也不會妥協。例如：先生一開始認為家務事是女人的事，但是我就不這麼認為，我認為家事、帶小孩應該是夫妻一起分工合作，而不是女性承擔，我的婆婆也認為家事應該是我要做，兒子不該做，<u>但是我就是不妥協</u>。當然我先生也願意改變，<u>所以後來我不斷地灌輸先生這樣的觀念，</u>因此我們現在都是一起分擔家務。因為先生也願意配合，所以才能這麼順利達到共識，要是以前先生報紙看完就會亂丟，我就會說：「報紙看完要放好，我為啥要幫你撿……」。（阿霖 080423/4）

阿霖覺得夫妻之間要能互相體會與體諒並達到共識，越能瞭解雙方的工作環境，彼此生命才能有所重疊，雙方溝通情形會更順暢良好，生活中才有共同話題可以互相分享，更有利於雙方關係與感情。

「夫妻雙方從一開始不熟悉對方的工作環境到後來雙方漸漸去瞭解去觀察對方的工作場域，同仁有人結婚時其實是最好讓對方去熟悉瞭解對方的工作伙伴……」（阿霖 080408/2）

阿霖堅守溝通策略，傾聽與分享的原則，利用生活共處時間，如開車、接送子女上下學時溝通教養子女方式的理念等等，多次下來阿霖先生已從原先的大男人主義改變為兩性共生的生活模式中，夫妻感情更好，甚至先生還鼓勵阿霖繼續進修與升遷，在工作上對阿霖的支持。

「先生對我的任何一切幾乎都是一律的支持與配合，包括從進修到升遷，甚至加班，先生也都是一律支持，沒有抱怨。我們夫妻在教養及夫妻相處模式上，是比較傾向輕鬆愉快的溝通方式，而且夫妻很有共識。夫妻常常會一起開車去接孩子放學，路上就會開始閒聊彼此工作環境發生的事情、同事發生什麼事等種種，雙方彼此都會互相聆聽，甚至給建議，夫妻雙方無話不談。」（阿霖 080408/2）

(四) 夫妻教養態度趨向一致

夫妻兩人同時進修，身為職業婦女，阿霖一邊工作一邊照顧家庭，仍要一邊讀書的艱苦過程都有先生在旁支持與鼓勵。期間因為夫妻兩人注意力分散，疏忽子女教養。阿霖及時意識到「教養危機」，她運用教養溝通策略表達她對子女的愛與關懷，挽回子女脫軌行為。

「進修過程裡，先生參與許多，幫我找了許多資料。不過也就是進修那段時間的奔波，老大功課一落千丈。當我知道時，我跟孩子溝通的方式除了跟他深談之外，還寫了一封信給兒子，書信方式是我常跟孩子溝通的其中一種方式，給兒子的書信內容裡道出我的感覺，我說如果媽媽不念研究所你會變的更好，那媽媽隨時可以休學，由你決定，媽媽絕對以你為主。後來我兒子告訴我希望我繼續進修，也因為這件事情，我更加重視孩子在交友部分的情形，以期能從中獲得蛛絲馬跡。」（阿霖 080408/2）

阿霖之所以能在教養上較少困擾絕大多數原因在於先生全力的支持與配合，兩人教養態度相當一致，因此每當遇到教養問題時，阿霖始終覺得有人支持她，在教養過程裡也比較不會過度的焦慮與不安。

「公公過世後，先生沒多久就回故鄉服務了，後來我跟婆婆管教發生摩擦時，先生會跳出來挺我，先生在這部分很支持我，讓我無後顧之憂。所以凡是我的教養方式與態度，先生都會盡量支持與配合，孩子也不會因為父母因不同的教養態度感到不知所措。」（阿霖 080408/2）

夫妻雙方教養態度一致的步伐，讓阿霖在處理孩子事件時比較得心應手，而且夫妻雙方溝通好任何管教子女上的問題都先由母親出面調解，當事件無法處理時，再請先生一同進入場域。教養過程裡，夫妻一個扮白臉一個扮黑臉，口徑一致時教養問題就會比較少。

「……我那兒子欺騙我要多補一節課，結果跑去網咖一事，我先跟先生溝通好要採取怎樣的教養方式，然後知會先生先不動聲色，讓我先處理，如果沒辦法處理時，先生再進來處理。我與先生在教養態度上相當一致，教養問題就會比較少。」（阿霖 080408/2）

二、婆媳之間衍生的管教衝突

在教養子女的事件裡，阿霖表示教養上常常受到婆婆的干擾有所衝突，對那個世代裡的長輩而言，婆媳對子女掌控的角力是一種威信的挑戰，**但婆媳之間權力的掌控常造成親子之間的尷尬窘境**，不過還好在每次教養衝突裡公公會支持她的教養方式。

「阿媽比較疼老大原因來自於是長孫，在教養子女上婆婆長一輩的人總有種權力的掌控慾，這是一種女人的爭奪戰，婆婆會認為子孫都是她帶大的啊！剛嫁過去那幾年婆婆在教養上干涉很多，且與婆婆的衝突很大，例如：我叫老大罰跪，婆婆就叫他站起來，可是老大不敢起來，婆婆就很不高興說『為啥媽媽叫你跪你就跪，阿媽叫你起來你就不敢起來』。那時候我是小媳婦，敢怒不敢言，加上先生在外地上班好幾年，家裡是我在獨撐。那時候的公公會支持我，告訴婆婆讓我自己管教就好，所以那時候我感覺到有人在支持我。」（阿霖 080408/2）

與婆婆教養觀念的不同，常常因此發生衝突。雖然阿霖曾經表示在與子女的相處關係上傾向聆聽孩子的想法，對子女的管教上也比較陰柔婉約，不過提到婆婆涉入教養事件時的態度卻是十分強硬，認為婆婆不應該干涉太多，她自己也不會因為反駁婆婆而在意他人的看法。**從阿霖言談中可以發現她與婆婆長期在教養與相處上有很大的衝突與不協調**，更突顯出阿霖小女人中大女人的潛藏特質。

「很多家長反對與功課無關的任何才藝，包括我自己的婆婆也是這麼認為，當初婆婆也反對自己的孫子孫女去學習才藝。」
「研：你怎麼解決與婆婆意見相左？」
「阿霖：那是我的事，與她無關（語氣強烈）。我自己是個大女人，該是我決定的事我根本不在乎他人的看法，我是軟中帶硬的人，不會妥協就不會妥協。這個特質是從小到大都是這樣……」（阿霖 080423/4）

隨著阿霖子女的成長，婆婆對子女的掌控力越來越小，阿霖有種如釋重負的釋放感覺，她不再需要跟婆婆權力鬥爭，婆婆也越來越難介入管教問題。

「目前婆婆對子孫的掌控影響力越來越小，一方面是孩子也都大了，二方面婆婆的嘮叨令孩子感厭煩，所以也很難介入孩子的教養問題。」（阿霖 080408/2）

第三節 阿霖老師「在校」之子女教養經驗分析

本節探討女教師子女在校的關鍵事件、與子女的雙重關係如何影響親子雙方在校的互動行為，以及女教師與同校子女於公共空間（例如：辦公室與同課室）裡，雙方是如何互動的，將對雙方行動表現與母職扮演上產生重要的意涵。本節分為女教師與子女同課室的行為表現、「子女」與同學衝突之處理、辦公室母親的角色等三部分加以分析說明。

壹、與子女同課室的行為表現

阿霖選擇讓三個子女分別在中學時期就讀於她自己服務的學校，不但與阿霖是親子關係更是師生的雙重關係，在學校她與子女的關係往往造成同事與學生之間的疑慮與過度關注，曾讓阿霖與她的子女為此雙重關係導致心靈上受到衝擊。

「研：當您的小孩與您在教學上處於同一個課室，而學校學生也都知道這樣的關係時，您的教學方式是怎麼樣的？」

「阿霖：我與小孩存在著一種默契，在課室上孩子就是學生與其他學生並無兩樣，不會刻意注意孩子，也不會刻意忽略，保持一般師生的互動。不過一開始同學們對她都有疑慮，同學會排擠她，會認為學校老師比較照顧她，孩子自己也認為同學會排擠她。」（阿霖 080404/2）

貳、「子女」與同學衝突之處理

子女與母親同校造成雙方不少困擾，子女的同學常會因為阿霖與子女的親子關係有不必要的聯想，在校經常受到同學異樣與懷疑的眼光，對子女來說承受無比的壓力。不過阿霖與子女的老師都有意識到子女在這部分的壓力，因此教師與阿霖都積極且巧妙的處理孩子這樣微妙且複雜的關係以及排解同學這種疑惑的情緒，讓孩子與同學的心靈得到釋放的出口，才不致於讓情況越來越惡化。

「研：學生在這件事裡到底怎麼啦？

阿霖：發洩情緒就好啦！這個學生跟○○○在班上有摩擦，阿因為○○○在班上屬於自我要求高且是教師正義的代言者，這個學生屬於專門與老師唱反調的，所以○○○與這個學生就常常為此發生衝突，我是○○○的母親又是這個班的任課老師，所以這個學生就把討厭的情緒轉移到我身上，常常背後批評我，甚至在課堂上公然批評我，當然造成我女兒極度的不爽，雙方造成衝突……（阿霖 080501/7）

阿霖與子女同校因為他們的親子關係，對其子女來說造成很大的壓力，同學與其他老師都會以較高的期許看待她的各項表現，當同學對自己母親有所批評時，她更是很難抽離憤怒的情緒，也為此與同學有所摩擦。

「導師：其實一開始○○○進到跟阿霖同一個學校時壓力是很大的，尤其她的母親跟她在同一個學校裡，不但是她自己對自己的課業有所高要求，當其他同學批評她的母親時，她更是很難抽離在學校裡那是老師不是母親的血緣關係，因此她沒辦法不起來捍衛自己的母親，也因為這樣才會跟同學起衝突……」（阿霖子女導師 080505）

一、 公私曖昧之「洩題疑慮」事件處理

因為阿霖是子女班上的任課教師，同學很容易懷疑阿霖對自己子女有洩題的疑慮，這讓阿霖子女在學校相當沮喪與委屈，也表示心疼，發現阿霖在這部分在壓抑自己不愉快的情緒，當她情緒到達頂端時，她也是會發飆。

「……尤其是學生最在意的是考卷問題，學生會疑慮有洩題的問題，但是通常導師會做消毒的工作，我自己也會與其他學生做消毒的工作。當孩子知道同學有這樣的疑慮時，一開始的感覺是很生氣，覺得同學為什麼要誤會她，因為她認為她的母親並沒有對她洩題，導師或其他老師也沒有在公開場合特別照顧她，反而覺得很委屈。打從一開始學校老師知道有這樣的親子關係也都會盡量避嫌、孩子本身自己也得要避嫌。」（阿霖 080408/2）

「……因為同學懷疑我在學校有洩題之嫌，讓我的孩子在學校心情蠻低落……

「阿霖：「你們有什麼問題來找我，這跟我們○○○有什麼關係（態度十分不悅）！」

「研：可見阿霖相當在意孩子在學校的情緒，但是她自己描述，事後都有做消毒工作，因此後來孩子與其他同學互動上的關係似乎有轉好的趨勢。」（阿霖 071020/1）

(一) 公開勸服學生尋求和解

因為同儕與阿霖子女爭執進而遷怒阿霖的事件裡，**阿霖必須維護自己教師公平正義的態度，又要發揮慈母特性，因為她的歷練跟經歷可以控制自己的情緒、心平靜氣的看待這件事。**阿霖在處理這個學生時，表面上沒有不高興的情緒，反而一直鼓勵這個學生要勇於跟她的子女去溝通協調，甚至願意做他傾聽的對象。

以下為阿霖、導師與學生的對話：

「導師:我叫學生來跟你道歉,但是這個學生要是有什麼委屈我會去找○○○算帳……」

「阿霖：你可以說明發生什麼事了嗎？」

「學生：(搖搖頭不講話)….（哭）…..」

「阿霖：○○○雖然是我的子女，但是我不會因此袒護她，你也不用擔心我是她的母親而不敢表達你的想法….我更不會因為你罵了我什麼而對你有偏見，你要說說看嗎？」

「學生：我不喜歡○○○…..她總是愛找我麻煩……我也不喜歡上你的課….」

「 阿霖：為什麼？因為你討厭○○○，所以就討厭我的課….」

「學生：(點點頭)」

「阿霖：你不覺得這樣對你自己一點好處都沒有嗎？你跟○○○也不能一直這樣下去，你要不要找她解開心結？」

「學生：不要（搖搖頭）…..」

「 阿霖：你內心世界得不到媽媽的關懷，(尤其是母親角色的那一塊)，你可以把我當成你母親，以後有什麼事可以寫 E-mail 給我，我可以當你吐苦水的對象。我也會寄東西給你看，我還是希望你可以跟○○○再談談看，好嗎？ 」

「學生：(沒講話)……（掉眼淚）……」（阿霖 080501 觀察）

阿霖認為，每個學生都像她的孩子，孩子之間爭吵是難免的，可是要自己想辦法去解決這樣的處境，她「不介入處理」只是要告訴學生，學校就是個小社會，你現在不勇於面對這樣的尷尬，不去面對，以後出了社會

有類似情況時只會越來越糟。兩者的互動裡，**阿霖發揮她職業本能、巧妙使用輔導技巧，將母職角色滲透到教職角色裡，然而，她忘了這個事件牽涉到學生與自己及自己子女之「衝突」。**

(二) 私下要求子女勇於化解

當阿霖在與學生談到與子女這層親子關係時可以看見她的母職角色滲透入了教師要公平公正的職責，必須顧及到每個學生的感受與想法，就像母親也要顧及每個孩子的感受與想法一樣。弔詭的是，對自己的子女，除關懷疼惜外，卻無法顧及自己子女的感受與想法，此處透露出束手無策、無可奈何的無奈，她必須眼睜睜看著自己子女在校受到委屈卻無力也無立場介入，深怕這樣的介入反而對傷了子女的同儕關係，寧可讓子女自己去面對與解決。

「研：你對這件事，事後的處理態度？」

「阿霖：我還是選擇不介入，讓我的孩子跟這個學生去溝通，我挺多會跟自己的孩子講跟這個學生一樣的話，希望她們彼此要勇於面對雙方化解誤會、解開心結。不論如何都要讓孩子跟學生試著去成長，當然成長是很痛苦的，也就是有痛苦才會成長的更快。」（阿霖 080501/7）

從處裡子女與同儕衝突事件裡發現，阿霖與子女的特殊關係常引起校內同仁與同學不必要的聯想與揣測，造成親子雙方的困擾與壓力，阿霖有感於這樣的困境，積極且巧妙的處理同學與子女的情緒，雖然阿霖強調她的公平公正，但在處理過程裡仍看得出阿霖對子女的不捨與心疼，也點出阿霖矛盾又複雜的情緒。

二、安撫子女示意同事之受罰事件處理

(一) 私下安撫子女情緒

阿霖對於子女在校發生事情時的處理多半還是以尊重教師處理模式為原則，對子女僅處理情緒上的問題，以傾聽、疏導、安撫孩子情緒為主，不做任何主動介入性的處理，讓孩子自我適應與調適。阿霖認為不論孩子

今天在學校發生任何摩擦與衝突都要學習自己去處理與解決，因為她身為教師身份本來就很尷尬，她更不想讓孩子與導師因為這層關係變得更加緊張與焦慮。

「研：當你自己的孩子被學校老師處罰時，你的處理方式跟態度為何？」

「阿霖：我從不過問，除非是導師自己告訴我或是孩子回家會自己講給我聽。通常我選擇尊重老師，因為我也擔心老師會因為這樣的關係造成很多的壓力。不過孩子被老師處罰時大多數的情緒都是十分不滿跟氣憤，這時候我先採取傾聽、讓孩子發洩情緒，有時候孩子也會認為我都站在跟老師一國，不過我會盡量安撫並告訴孩子老師有老師的立場，老師有很多的同學要照顧……」（阿霖 080408/2）

(二) 委婉向老師示意

阿霖表示她不主動也不干涉介入孩子班上的任何事情，但是她還是會去瞭解孩子周遭環境的朋友與同學，雖然她也會心疼孩子在班上受到的委屈，不過她還是覺得應該讓孩子去學習調適與成長。

「我很少去干預老師教導，除非這個老師是我很熟識的，才會稍微給建議，而且如果老師的帶班方式不會有太大差錯時，我通常都不會主動介入。如果太多干預會造成老師對於教導同事小孩有很多顧忌與限制，對孩子未必是好事……」（阿霖 080423/4）

參、辦公室中的母親角色

一、媽媽關心子女成績

阿霖子女在辦公室與其他老師的互動情形跟其他學生沒有太大的不同，一樣會到辦公室找其他任課老師詢問課業問題，表示阿霖的孩子很在乎自己的成績表現。阿霖子女在公共空間與任課老師互辯，似乎不受教師子女身份需尊師重道的壓力，仍企圖為自己的不理想成績找出口。而阿霖在辦公室的態度可以發現她還是在意、在乎子女成績上要有一定的表現。

「有天學校段考，數學老師批改成績後告知阿霖她的女兒這次數學成績不甚理想……」

「阿霖：「啊！她一定會哭死！」

「阿霖女：進入辦公室瞭解自己的成績，與數學老師展開一陣激辯……」

「數師：你看看你真的很可惡喔！這些題目我哪裡沒講過？還錯了一堆……」

「阿霖女：就很多題都不會啊！至少我有幾道題都作對了……」

「數師：這個題目是不是寒假的時候也講過，上課也講過……」

「阿霖女：……嗯……阿可是……」

「阿霖：「考不好就罰寫啊！……」（阿霖 080509 觀察）

二、母親與子女的互動模式

阿霖與子女兩人在辦公室裡互動，就如同是自己家裡，他們之間的談話不像是「老師與學生」，比較像是母親與女兒的日常對話，透露著**公共領域私密化**的意涵。研究者觀察到阿霖雖然是任課老師，但出現「一個母親管女兒課業，被女兒回嘴的畫面」。

「阿霖：……孩子在辦公室跟阿霖爭吵了起來，因為阿霖說考不好就看怎麼處罰吧！

「孩子回嘴：你看你◯◯盯的那麼緊，班上同學成績很好的有幾個，考得還是很爛！……」（阿霖 080509 觀察）

研究者發現，雖然阿霖是任課教師，但是她的子女很少在學校找阿霖問課業方面的問題。在學校阿霖仍然被視為是母親而不是「老師」。

阿霖對子女有「既期待又怕受傷害的矛盾情緒」，阿霖其實對子女從小相當疼愛有加，幫孩子打點一切，所以孩子剛開學時幾乎無法與同學相處。

「導師：阿霖對她的孩子相當的寵愛，家裡人人都疼，所以孩子的脾氣與個性相對比較嬌，而且在家裡家人都幫她做好好的，她也不懂得去體會他人的感受，有時候說話的態度也比較直接，不會考慮太多……開學到現在她的個性已經改了許多，在之前，孩子在班上幾乎沒有朋友，因為大家都覺得她老愛打小報告，也不懂得跟她人相處……」（阿霖導師 080505）

雖然這與阿霖所言放手讓孩子去學習和成長似乎不太吻合，其實她心裡非常掙扎，對於子女在校「因為是老師女兒」的身份所遭受到的委屈，感到相當不捨，但礙於教師身份，卻又不能干涉太多子女在校的事情。

第四節 阿霖老師中年生命任務反思分析

中年是工作與家庭都進入另一階段的開始，就阿霖的中年特性來說，不論是歷練、經歷都有一定的成熟度，就成人發展特性上具有自我覺察與積極反思的特質在，阿霖遇到子女教養衝擊時，能積極反思與回顧自己生命歷程的一切，發覺自己可以改變生活方式與教養模式讓自己、夫妻、子女關係得到進一步的改善。本節分為對教職、母職的反思，最後在中年生命階段裡贏得自我、活出自己等三部分加以說明解釋。

壹、教職反思

一、平淡看待教職帶來之名利

阿霖對自己生涯發展沒有太大的野心，在她四十歲時她就有不同與以往的思考模式，發現這個階段與家人在一起還是最重要的，至於工作上的名與利對她而言隨遇而安即可。

> *「對工作的期望，我覺得不論站在哪個位置，隨遇而安就好，沒有太大的野心。我會重視家庭情感的價值觀念來自於我看了很多書籍，我常模擬一些生命終點的情境，在幾年前我就自問自己，如果生命到八十，再回頭看名與利對自己的意義，這些東西對我根本不重要。我在四十歲時就開始有別與以往的思考，站在至高點回頭看十年二十年，工作環境若需要鬥爭根本不是我要的生活。」（阿霖 080423/4）*

二、教師專業滋長子女教養經驗

阿霖身為教師在學校經常會接觸到許多有關親子議題的研習活動，每次的研習活動都能獲得許多啟發與心得，透過這些輔導的研習對自己教養子女的態度上有很大的幫助，親子的關係也比較和諧、即使有衝突，阿霖也會採取一些輔導技巧與方式來調整這樣的衝突事件。

「在諮商方面我從諮商老師的身上、不論是談話、對談的態度等，學到許多。因為從諮商老師身上我學到要多去賞識他人的優點。利用敘述療法、透過講故事方式來告訴對方，很在意對方的感受。我也會去學習其他老師在處理學生問題時的優點與該注意的地方……」（阿霖 080415/3）

與諮商教師的身上她學習到要多去賞識他人，而不是想要掌控對方成為自己要的形象。尊重每個個體有其優點，表達出自己的感受，讓對方真心感動。**當母親可以接受子女、賞識子女的優點，子女後續亦能繼續接受母親的教養，反之。當母親持續不斷負向處罰或控制子女時，子女亦會拒絕接受母親後續的教養，親子之間將會不斷的摩擦與衝突。**阿霖有感於這點，也能把握住與親子互動時的關鍵，並且仍然不斷地在從其他老師身上學習優點，進而改善自己的盲點。

「我自己的教養態度其實有很多經驗是來自於從事教職工作多年經驗滲透、能量的累積、對自己內在生命的探索（工作性質的緣故），因為經常參與研習的需求讓我比其他老師多了很多十分有意義的經驗。有幾年裡參與許多輔導學生的研習，研習議題甚至有的進階到個人內在生命的問題、小時候的傷痕、情緒的掌控、正向賞識等等，這些東西對我的影響很多，我覺得在教養子女上選擇去抒發、聽孩子的聲音，而不是去當完美的媽媽或完美的孩子。所以我比較可以接受孩子的不完美，當孩子受傷時，我也比較會去支持孩子，很少作打壓孩子的動作，我永遠是孩子背後的支持者，所以親子衝突上也比較少。（阿霖 080408/2）

貳、家庭關係中的「母職」反思

一、夫妻關係滋長教職工作發展

阿霖也反思夫妻之間的相處之道，她的先生會經常地反思自我，尊重彼此，雙方互動與情感才可以這麼愉快，阿霖也表示先生是她人生課題裡值得學習的對象，**阿霖在整個教養過程裡最難得的在於她意識到危機**並能夠放下身段反思自我，廣泛吸取他人成功的經驗，進而修正自己的缺點。

「……付出是甘甜的，我從不認為長期在工作上的付出是一種負擔，以前年輕時會認為為什麼其他人都不用努力的付出，但是現在我不會這麼覺得。我的孩子也不會因為媽媽花了很多時間在學生身上而有怨言。可以一直支持我一路這樣走來始終無怨無悔的重要他人其實就是我的老公。只要我工作上有需要，我老公也會盡可能的幫忙，我們夫妻婚姻會維持得這麼愉快，在於我先生的心胸寬大，甚至「愛屋及屋」，包括我的家人等等，我把先生當成是學習的對象，夫妻之間無話不談，很多事情互相分享、互相扶持。」（阿霖 080415/3）

工作職場的機遇與機緣讓阿霖無意中接觸到升遷管道，先生在她工作期間也不斷地鼓勵她繼續進修與升遷，夫妻兩人還一同進修、同時成長，阿霖可以這麼無後顧之憂的最大支柱來自於她先生對她的肯定與支持。

「從進入教師行業以來，中間晉升過程是種機緣，在某種機緣下我接觸到晉升管道，開始另一種不同於導師的工作性質。後來的進修計畫主要推手也是我老公幫我報名，他相當鼓勵與支持我繼續進修，並不會擔心自己的太太成就比自己高，甚至先生反而覺得驕傲……」（阿霖 080408/2）

二、家庭和諧是自己營造出來的

阿霖表示她與先生曾多年分離兩地，讓她十分珍惜人與人的相處，更珍惜夫妻相處的時光；在婚姻關係裡，她跟先生兩人認知上都覺得夫妻情感營造需要彼此的努力與用心，時時表達對對方的在意與關心，對夫妻關係及親子互動都有加溫效果。

「婚姻是要經營的，不能隨隨便便，生日時要記得對方，重點不在於生日禮物的價值，背後的意義是很在乎對方。我們夫妻甚至常常會製造一些小浪漫，利用中午時間或下午時間去外面吃吃飯，那個即時的 surprise 的經營與投資對夫妻雙方的感情與關係有加溫的效果。」（阿霖 080423/4）

「我會那麼珍惜夫妻的相處時間在於我們曾經分離過好長一段時間，所以我現在很珍惜與先生相處的時間，因為人生很短暫，很多意外事都是突然的，要珍惜當下的，讓對方知道你很在乎在意他，而且感動無處不在，無形與有形的小舉動都會讓彼此感動萬分……」（阿霖 080423/4）

阿霖覺得生命進入中年對她來說是個很滿意的階段，孩子長大歷程裡雖然有衝擊、但工作穩定、夫妻關係和諧，與家人相聚的時光常是她最在意的事，讓孩子開開心心也是她最樂意見到的「天倫之樂」，她也瞭解孩子長大有自己的生活空間，所以這個階段的她也更重視夫妻兩人關係的經營，建立和諧的夫妻情感，阿霖甚至認為夫妻關係和諧與否對親子關係有相當大的影響力。

「我認為中年對我的意義是享受生命，漸漸在享受，只是先生的時間比較難配合，我們會利用時間一起運動，甚至假日會帶全家一起去玩。那現在因為孩子也大了，孩子也要唸書，所以中年會比較著重在夫妻兩人的生活。有時候還會趁晚上吃完飯、洗完澡一起散步享受當下及時的幸福。」（阿霖 080423/4）

參、關係中活出自己

對阿霖而言，45 年來的生命歷練讓她體悟，任何事情急沒有用，也不會對人性灰心，很多時候生命會找到出口，她只是盡自己教師與母親的本分，用心過生活，透過自我省思不斷的成長。

(一) 身體變化對中年女性之威脅

阿霖有感於中年階段在生理上對女性的威脅，因此她很早就做準備，對於自己未來可能產生的徵狀提早做預防，保持心情愉快以迎接燦爛的中年生活。

「對於中年會有的狀況我已經在預先做準備，例如：女性的更年期來臨時可能的不舒服，更年期是一定會到來，提早做準備，順其自然的生理變化，所以我預先吃保健食品，四十歲以上女性的綜合維他命。女性的身體狀況變化比男性明顯太多，當不能改變時，就預先做準備與調整。」（阿霖 080423/4）

二、學習活出自己

(一) 學習自我覺察

就阿霖的中年生命歷程與歷練讓她體悟，瞭解接納與尊重對方並不是那麼容易做得到的，因為人通常都是選擇性做事，所以一個人有意識到自己的缺點並且願意反思是很不容易的事，當人知道這點時就不會急於改變對方照自己的步伐走，只有自己有覺知且能自我省思的才能從挫折中成長。阿霖雖然也有這樣的覺知，但並非每次都做的到，她與婆婆還是會常常摩擦，但是她還是會時時提醒自己要學習修練與修養，但是談到婆婆情緒還是比較激動。

> *「接納與尊重都不是隨便講講的，不管好或不好都要接納，我們通常都只接納符合自己的特質，很多事情都可以理解。改變一個人很難，當他沒有覺知、覺察到自己是不對或不好時，你根本很難改變他。我們若也能覺知道這點，就不會急於想改變他。我跟婆婆不合來自於我婆婆的價值觀，我現在只能盡我能做的，但我也不希望婆婆干涉到我。生命過程裡的修養與修練，計較是很痛苦的。」（阿霖 080423/4）*

(二) 善用媒介經驗

阿霖不論在教養子女或夫妻相處上一直不斷在反思自我以求改善的空間，至於反思的管道來自書籍的啟發為最大的收穫，而且閱讀的主題也以心靈、親子互動、心理輔導居多，這類書籍給她在教養子女上有很多的啟示，對親子關係有很大的突破。有時候生活中親人的生離死別等重大事件也會給她很深的體會，讓她重新修正自己的觀念與態度。

> *「我從閱讀很多書籍尤其是心靈、親子互動、待人處事、輔導類科方面讓我在賞識孩子上幫助許多，當嘗試做了之後，有了一些回饋時，就會發現與孩子相處不是那麼難，就會越相處越好。」（阿霖 080415/3）*

> *「我從書籍上得到很多心靈上的啟發，有時候周遭親友的生離死別、同學結婚離婚的都給我很深的反思。」（阿霖 080423/4）*

阿霖雖然也有一些教養困擾與衝擊，可是她自己常會透過書籍來幫助

自己反思與調整自己的步伐，她認為每個人都需要反思與調整自己的信念與態度，這些反思與改變也不是一朝一夕，是需要生命經歷，時間與空間的配合與體會，從書中她瞭解每個人都有自己的信念與態度，每個人也都有個別差異，我們無法強加自己的標準在他人身上，這也是阿霖在教養子女上可以暫時比較釋懷的主因。

「研：你會怎麼建議有教養困擾的女教師要如何放下對教養的焦慮？」

「阿霖：…..我建議多看書…..，很多書籍閱讀完可能只會領悟與擷取到其中的一部份，但是只要任何一本書帶給你任何啟示，幫助你去調整心態或價值那就是很好的方式，而且你就會不斷的調整，而且這些反思的過程與生命歷程有很大的關係，絕不是一年兩年就做到，每次都調整一點一點，當你放下時會發現世界多麼的美好。每個人都有個別差異，不能把自己的標準套在別人身上，無形中我們沒有覺察、覺知時，很容易就有摩擦與衝突。(阿霖 080423/4）

阿霖表示透過管道去改變困境是因為意識到改變與改善的需求，才會進一步去尋求管道，積極反思，從書籍中學習去管理、控制自己的情緒，放下焦慮的心情，瞭解每個個體都是獨立特別的，需要尊重每個個體的想法，不要當下立即就想解決任何事情，或要求每件事都照自己的規劃走。這樣才能在每次發生事件時先讓自己冷靜下來去看待處理衝突的事情。

「我今天能這樣，不是別人教我，那是因為我自己有需求，所以我透過書籍去幫助、調整自己，在婚姻與親子關係裡學習去放心，不要焦慮不要擔憂，尊重每個孩子與老公都是獨立的個體。不要過於擔心與焦慮，因為那是多餘的，當她在擔心時，他會告訴自己這沒有意義，尤其當你擔心焦慮孩子時，脾氣無形中就會爆炸起來無法冷靜去處理，跟老公也一樣，當你帶著焦慮與憤怒時，關係就會破壞。」(阿霖 080423/4）

阿霖認為在工作、心靈、家庭、夫妻各方面雖有壓力，但是她覺得還蠻自在與滿足，至於與婆婆的不愉快就當作自己修練還不夠，需要繼續的學習與磨練。

「工作一定有壓力，可是我覺得對下屬與同事都能時時心懷感激與感恩阿……走到這個階段，我覺得自己心靈一直都在不斷的成長、追求自在快樂

的生活、自在踏實的滿足感。家庭生活也很圓融，如果說還有一點點與婆婆相處的不平衡，我就當作功課還沒學好。在工作與同事的人際關係以及處理事情上我個人覺得很滿意、很充實、平安。」（阿霖 080415/3）

綜合以上分析發現，阿霖教養子女一樣受到原生家庭、職業、夫妻雙方教養信念等影響。不過阿霖教養經驗與態度來自職場技巧的影響多於原生家庭的影響。子女性別與個性亦影響阿霖的教養策略與方式。遇到教養衝擊事件時，阿霖看似輕鬆豁達的表現，實際上三角檢測發現只是阿霖善用職場技巧掩飾內心的焦慮與不安，親子雙向互動關係仍然隱藏著上對下的權力掌控。

阿霖教養同校子女行為過程中不時會出現教職與母職的互相滲透的現象，遇到教養衝擊事件時阿霖總是能運用媒體經驗與支持管道來反思與因應。尤其是夫妻情感與教養態度的一致讓阿霖在教養上可以更順利且圓滿的解決，不至於有孤立無緣的感受。

而職場上的經驗與學習讓阿霖在教養子女上獲得許多刺激與啟發，因為知覺到教養子女的重要性，因此經常性的反思自我，當她發覺自己原先的教養策略不適用時，進而改變與調適自我，對親子教養互動上有很大改善。

第六章 研究發現與建議

本研究旨在分析中年女教師教職與母職角色夾雜下的親子互動意涵與教養衝突的自我反思情況與因應之道。本章研究根據前兩章個別分析與對照結果，剖析兩者教養子女上的異同性。最後提供研究結論與建議給這類有教養困擾的中年女教師們在教養子女上有更深的瞭解與助益，進而反思自我達成親子和諧的互動關係。

第一節 研究發現

Havighurst(1953)認為生命階段是有順序的變化，即個人生理、人格、社會事件以及文化生活等多面向發展軌跡交互影響的結果。中年期的發展任務是公私領域的重新調整與適應。私領域部分在於重新調整與家人關係以及個體適應改變；公領域則為修改工作計畫。至於中年後期的特徵在私領域部分為重視身體生理的變化、重建與家人的關係；在公領域部分，維持原有工作或發展新工作並盡到公民責任。

中年女性的生命發展任務裡通常離不開結婚、母職角色和職業生涯，生命事件亦是造成個人重新評估內外在世界，引發生命轉換的驅動力，進而引發個人產生身心理上及生活領域結構層面的重構與改變，亦即是進入Sheehy（1976）所謂的「優勢歲月」，此時考驗中年女性智慧的重要生命階段。中年女性生命階段轉化深受個人內外在世界、社會制度與文化因素之影響且具有週期性，歷經個人覺知、反思、實驗至價值澄清四階段，中年女教師在整個生命歷程裡不斷地進行自我評估、自我反思，最後「贏得自我」(winning a self)，並重新建構新的生活形態。

本研究個案正值四十至四十五歲中年生命階段的轉換期，根據Harvighurst（1953）、Levinson, et al（1978）的觀點，中年期的重要任務包括職業、母職和公民責任等。對本研究兩個個案的女教師而言，工作與家庭是她們很在乎的任務，兩位教師的工作內容在於教育學生有教無

類、因材施教的精神；在家庭關係裡又必須扮演稱職的母職角色，對兩位中年女教師來說，教師責任與母職角色是生命歷程裡相當重要的兩個部分。

因為晚婚及高齡生產的普遍現象，發現教育程度越高且婚前有工作之女性，越有晚婚之傾向；許多女教師也有這種晚婚傾向，對於想要兼顧工作與家庭的中年女教師，在母職上因為多重任務過度負荷且時值子女進入青春期的叛逆階段，比較容易造成親子關係的緊張與緊繃。當女教師過度承擔或無力兼顧工作與家庭裡的母職角色時，就會出現無法處理壓力的表象，甚至影響到身體健康。子女亦感受到母親的壓力與緊張，緊張與緊繃的情緒容易在管教上引起親子的衝突。小筑因為工作與家庭無法面面兼顧的情形下，出現親子衝突甚至威脅到身體健康。阿霖也因為工作升遷進修與照養子女之不易兼顧，子女在青春期時行為有所偏差，自己也因為工作性質引起身體的警訊。種種跡象突顯中年女教師在工作與家庭兼顧上之不易。

壹、中年女教師教養子女之共同性

一、受子女波及的職場轉進

Lachman（2004）、Merriam（2005）都曾提出關鍵事件導向之生命發展，亦即是生命中的關鍵事件對生命結構轉換的驅動力。Merriam（2005）又將生命事件分成預期事件、非預期事件、非事件與眠者轉換，這些生命事件包括：畢業、結婚、生子、職場轉換、子女成長離家等等，其中女性生命發展多半受到子女事件的波及進而帶動整個生命的轉化。在小筑與阿霖的個案裡發現，兩位女教師都是為了子女照養問題轉換個人職場性質與場地，其生命歷程深受子女的牽動與羈絆。

(一) 轉換職業性質

為了照養孩子轉而進入教師行業，職業選擇主要以私領域，「家庭」或

「子女」為考量主軸(Harvighurst，1953；Lachman，2004；Merriam，2005)，中年女性重視親密領域之重要他人為其個人生命階段的重要考量依據。阿霖有鑑於工作性質會影響照料子女與家庭生活，而且有感於夫妻長期的兩地相隔對親子關係的威脅，因此選擇轉換工作，就近照顧教養子女。此處可以間接得知在性別關係裡，女性仍然自然地將教養子女視為是自己生命裡的重責大任。

(二) 轉換職業場地

由於工作場域拉遠家庭生活及子女情感的距離，造成親子情感聯繫的薄弱，為了重新建立與子女的情感及照養子女，選擇轉換工作場域地點，就近照料子女。小筑因為多年工作地影響照養子女及家庭生活，為了兼顧家庭與子女因而決定轉換工作地點，不過轉換工作地點並沒有讓小筑原先想拉攏與子女情感的目的達到最大的效果，親子衝突事件仍然不斷。

由此可知小筑與阿霖的生命歷程轉換如同Lachman與Merriam所言，皆與生命關鍵事件有密不可分的關連與牽動，只是女性強烈的母職的力量號召下，子女關鍵事件就成了女教師生命轉化最主要的考量依據。

二、性別角色複製與雙向教養互動關係

研究發現，阿霖對兒子與女兒有不同的教養策略；小筑雖然只有女兒，儘管小筑教養態度十分強硬，但是仍然會對女兒有比較軟性的教養方式，對於不同個性的孩子也會有不同的教養態度，甚至同一個事件在不同子女上也有不同的處理方式與態度，依不同子女接受母親教養的反應差別而有所不同。小筑與阿霖親子關係裡的子女是主動的，也就是說孩子對父母教養有其影響力，不單單只有父母親對子女有其影響，實際上親子教養關係是一種雙向的社會化互動過程，亦即孩子有其主體性，不會全面接受父母親的管教，子女的反應與態度會影響父母教養態度的差異，親子關係是雙向互動的教養取向（林惠雅、劉惠琴、王叢桂，2000)。

雙向取向駁斥以往父母親對子女的直線單向親子關係，重視的是子女對父母親教養的影響，呂俊甫(2001)、Baumrind(1971）、Maccoby＆Martin（1983）、蘇建文（1997）、黃堅厚（1990）均指出父母的教養態度與方式不僅與個性、性別角色有關，包括像是家庭、社經地位、社會團體價值觀都會直接或間接的影響其教養方式。反之，孩子條件也會影響父母教養態度。Bell（1968)、林惠雅（2000）提及孩子對父母親在社會化過程中扮演的重要角色，例如孩子的年齡、性別、吸引力、個性、發展階段等對父母教養行為的影響，所以孩子因素或管教孩子行為的情境因素均會影響父母採用的教養行為。

(一) 對兒子採取明確、直接的要求

阿霖對於不同性別子女會有不同的管教態度與方式，大抵來說阿霖對兒子的教養態度比較嚴肅，行為糾正與表現多以明確、立即、直接的要求為主要教養方式。糾正兒子的衣服穿著與行為表現時經常是立即、嚴肅、明確的口吻，她也認為男生的性格就是冒險犯難、積極向外的個性，所以她必須要清楚下達指令，兒子才能清楚接收到她要傳達的訊息。

(二) 對女兒採取婉約、間接的要求

阿霖對於女兒的教養態度會比較嚴謹、婉約、間接的方式，有時候必須是私下且不公開的。她認為女生的個性比較內斂、擔心、煩惱的，因此她在教養女兒時的策略就會偏向間接、溫柔、軟性的方式。小筑在教養不同子女時的態度也會根據個性與子女排行順序有所差異，不過小筑自己並沒有意識到對不同子女序的教養差別，僅表示子女身體狀況差異造成她不同的關懷程度。

三、社會期待對教師子女管教的壓力

研究發現，兩位女教師因為工作性質的緣故，社會期待及自我期許甚高，擔心自己在教養上失敗的恐懼(Boulton＆Colden，1998；Casey，1990；

陳思穎，2002；陳怡君，2006)，對子女的行為及課業等各方面的過度要求，不但造成自己在教養上有很大的壓力，在子女眼中的母親成了掌控一切與吹毛求疵的母親。小筑很明顯對子女的期許與要求都在她認知的掌控範圍裡，社會期待固然給她許多壓力，她自己一方面擔心失敗的恐懼，一方面出自她控制子女的慾望，對子女過度要求讓雙方都備受壓力。阿霖雖然也曾經表示社會期待給她跟子女有很大的壓力，不過她自己經過反思與透過社會支持方式讓她在親子緊張關係上有比較大的改善。

(一) 課業要求與才藝學習

兩位女教師都表示對於子女課業及才藝表現的培養都沒有刻意要求與栽培，純粹希望子女可以得到該有的學習，不過種種跡象顯示，兩者都是為人母「求好心切」、「望子成龍」、「望女成鳳」的期望。以小筑為例，她十分在意孩子未來的發展，才會在語言方面給予孩子更多的刺激與學習，甚至表示孩子考九十幾分並不算好成績，可見她自己對孩子還是有頗高的要求；阿霖雖然也認為自己並沒有很在意孩子的各項表現，實際上當孩子成績一公布或還沒公布時，阿霖便會急著想知道孩子的成績表現好壞，由此可知，阿霖內心仍然在乎子女的表現，或許表面上的不在乎是為了掩飾自己的焦慮與在意。

(二) 教育理念與專業移植

研究發現，因為教師具有專業的教育理念，有足夠且完整的教學資源可以應用在子女身上。小筑十分注意孩子的語言訓練與國際觀的培養，從小給子女英語的培養與練習。工作上的教育理念應用在子女管教時，會留意哪些是教養子女時特別要約束或約束時該注意的技巧與策略，誤傷子女的自尊心。小筑表示會在公開場合給予子女足夠的面子，不會公開場合訓示子女。阿霖也因為工作上的訓練，在與子女互動上多能應用輔導技巧與教學策略做雙向溝通。

四、教養經驗之反思和自我轉變

研究發現，以兩位個案子女互動的教養衝突事件與教養經驗做一對照與連結，發現兩位個案對自我價值觀、教養信念都有所覺察與反思；在親子互動過程裡，都能透過教養事件經驗的反思、認知、理解與詮釋，統整自己的教養經驗，與Mezirow(1995)指出，個體遇到衝突或兩難困境時，會去反思舊經驗，整合出新的經驗的理論有相似的現象。又與陳雪雲（2000）指出個體的反思過程裡象徵著具有個體自主性（兩個案都有強烈的教養信念），一方面個體必須與自己內在世界對話（反思自己的教養方式），一方面個體必須又必須與他人對話（與子女的教養衝突事件）。當阿霖與小筑將所習得的原生家庭教養認知與自我教養經驗相連結時，發現個人教養態度、價值觀、言行舉止、教養信念，在無形之中沿襲過去被教養的經驗（簡志娟，1996；蘇建文，1997；陳淑樺，2005）。

(一) 承襲自原生家庭的教養經驗

小筑常以管訓的方式教養子女，她自己很明確瞭解這樣的教養方式來自原生家庭。她將父親管教她們的教養態度延續至她對自己子女的教養上，並且篤信她的教養方式對子女的正面意義。

(二) 社會文化脈絡與自我經驗的連結

因為女性經常被社會大眾認為具有母性的天職，而教職與母職更是被聯想在一起，指出女教師具「關懷他人」、「移情、照顧」的特質與母職特性相似與吻合，因為女教師的職業與母職角色之重疊與社會刻板印象有關，女教師與母職容易被聯想，因此往往造成在**親職方面被過度期望**（Casey，1990；Casey，1990，1993；Xin & MacMillan，1993；Boulton & Coldron，1998；陳怡錚，2000；陳思穎，2002），即使時代變遷，透過社會大眾文化建構出來「教職女性化」與「聖人形象」等刻板印象，仍存在於文化脈絡中，社會文化對女教師的母職印象以及教養子女與管教學生經

驗的互相連結，讓女教師自己無形中複製社會文化對她們教養子女的期待。這些社會文化對女教師建構出來的母職內涵帶來的負面效應使得親子關係變得緊張，女教師易焦慮教養的失敗。

小筑與阿霖都面臨到社會大眾對其親職方面過度期待的困擾與焦慮，當小筑覺察到親子關係衝突、緊張與對立，欲改善其親子緊張關係時，會因為受到教師身份卻仍有親子緊張關係常令她覺得尷尬與不安（因社會的過度期待)，但是她透過反思、嘗試改採他人的教養建議與策略以修正自我教養態度與信念，進而改進親子溝通方式，並透過第三者間接溝通暫時化解親子衝突與親子尷尬，小筑發現這樣的方式對於親子互動與溝通有進一步的改善。阿霖一樣有教育子女的焦慮，遇到教養子女衝擊時經常會反思自身，透過她自己的認知以及與他人的對話，重新統整自己的教養方式與策略，尤其工作場域以及書籍、工作研習習得的知識與技巧，讓她在教養子女上有很大的助益。

貳、中年女教師子女教養的差異性

一、中年女教師陽剛陰柔特質融合的差異性

研究發現小筑與阿霖個人的教養特質與學者Levinson和Labourvie-Vief，以及Sheehy等人指出陽剛與陰柔特質的整合有疊同之處（Campbell，2003)。女性傾向於由內往外發展的模式，反之，男性傾向由外往內的模式。Sheehy（1995:318)「性別鑽石幾何圖表」提出男女性格特質隨著年紀增長，性別截然分野逐漸轉型，走向融合(蕭德蘭譯，1997:373)。此時，女性變得心智集中，具冒險、獨立與堅定的特性、對事業成就大感興趣，說明男女兩性對立的調和。

中年男女特性的調適與整合在阿霖身上特別明顯，在第五章分析裡，阿霖對於進修、升遷，事業成就的規劃裡發現，這些具冒險、獨立、明確、積極的企圖心等較具男性特質與Sheehy的鑽石圖表有相符之處，其特徵屬

於鑽石幾何圖形的下半層，男女特質的調和已然呈現，此時的阿霖重新評估整合自己的性格、教養態度、價值觀與信念以求更和諧的狀態與關係。第四章分析裡的小筑仍傾向女性特質，將家庭與子女視為女性該肩負起的責任，卻一直苦於無法順利找到解決教養子女的策略，無法自在舒適的走出教養低潮，無法突破前半生各種角色的限制，尚處於鑽石幾何圖形的上層，男女特質尚未整合。

二、女教師子女管教認知與權責的異質性

(一) 上對下的負向權控關係

小筑與阿霖兩位教師雖遭遇親子衝突事件時都產生焦慮與恐懼，生養子女對兩位教師而言雖然能獲得許多滿足，但卻比一般母親多了教師身份這層教養壓力，在教養上都曾造成焦慮、悲傷、罪惡、憤怒、嫉妒，擔心教師母職角色上無法稱職的恐懼，實際上兩位教師的教養認知與權責仍是有差異的，尤其小筑對子女有高標準的要求與期許，加上子女進入青春期的叛逆、反抗，親子間衝突不斷。因為擔心子女在青春期會變壞、行為偏差，當子女不符合小筑的期待與要求時，就會出現焦慮控制的行為，無意識地使用上對下權責命令式的負向權控教養方式，讓子女感到壓迫，覺得母親在掌控她的一切，規劃她的人生。劉惠琴（2000）、林惠雅（2000）都指出這種教養模式，子女比較難感受到母親的關心，親子之間也比較容易發生衝突，越發衝突，就越另母親焦慮，急於控制解決親子衝突，造成惡性循環；加上沒有另一半的支持，不但造成親子關係的惡化，挫敗感也會升至最高。小筑認為自己背負教養子女的重責大任，無意識地強加自己的信念與期待在子女身上；使用負向的直接教導、對子女也不習慣讚美與鼓勵，例如：澆子女冷水，直接命令式的管教方式反而拉遠與子女的親子距離。反之，阿霖在教養的認知與體會比小筑來得深，她知道負向反應的操控對子女不但不會有正向效果，更可能導致自身的焦慮與緊張，親子關係

只會惡化，她經常表示對子女的鼓勵與讚美，親子關係自在輕鬆、沒有負擔。余德慧（1992）指出中國父母普遍對子女具有無條件的控制權、負有規範和訓練子女行為的權力與責任，親子關係仍存在著上下從屬的關係。林惠雅（2000）的研究也顯示親子互動歷程裡，母親在親子互動歷程中扮演比較積極、主導、強勢的社會化代理者角色，其教養行為具有主導、單向、直接指導、負向的特色，母親通常使用制止與處罰兩種教養行為以其糾正子女的行為，卻不習慣或忽略以讚美、鼓勵或與子女共同商量討論的方式。研究發現小筑具有中國父母教養子女的特色，也就是包含教訓、教導子女符合社會規範、以及管理、照顧、愛護子女的內涵與特色。

(二)認知教養方式對子女的意義，積極思考、「因材施教」的應用。

阿霖能體認認知教養對子女的意義，判斷分析「因材施教」的實際應用效果。研究發現阿霖透過工作場域習得的知識與管教策略應用在子女身上，自覺親子衝突後，採取不強制介入子女的生活事件，讓子女獨立學習與成長，且時時檢視自身的教養態度與方式，比起小筑教養事件裡的挫折與掙扎，阿霖在親子衝突時較能掌控、管理自己的情緒，對自己的教養方式覺得自信與自在。阿霖在教養認知歷程中與Knowles（1975，1976）；Mezirow（1985；1995）指出成人因具有較成熟的自我概念有相似之處，較能主動積極的思考與判斷、自我評估能力、自我決定與規劃，選擇適當的策略與方法，屬自我導向且具反思的學習特性。

(三)負向交互作用的親子教養關係

小筑與子女的互動過程裡具負向交互作用，尤其是小筑子女不接受其教導與管教，以忽略、反抗的回應時，小筑多半採取更高壓與直接管教的方式來處裡子女問題，親子雙方互不相讓，反而衝突不斷。林惠雅（2000）就指出母親會使用高壓、負向的方式來處理子女忽略其母親的行為，當子女越不理會母親，母親就會有更多的高壓制止或直接命令的行為反應。在

小筑的例子裡就可以解釋母親對於子女忽略或拒絕行為（不受教）會讓母親主導教養子女角色之重大任務無法完成，認為是對母親權威極大的挑戰，因此母親才會以更負向的權控方式來回應。這可以解釋女教師與子女親子互動關係裡任何一方具有善意，另一方也會以善意回應，反之，一方不具善意，另一方也會以負向的方式回應，而親子衝突發生極有可能是雙方均不具有善意的後果。小筑雖然會以高壓的權控方式教養子女，但有時也會與子女協商討論，甚至透過子女反思自己。林惠雅（2000）指出母親對子女的鼓勵、讚美、協商討論有助於親子之間的關係，減少子女拒絕與忽略母親的行為，此種接受子女、協商討論、讚美鼓勵屬於比較偏向子女為主體性或正向的行為，也反應子女本身具有主體性，不會完全接受或屈服於母親的負向處罰行為。為人母親執行或扮演此種角色時，需注意子女扮演的角色具有其主體性，對母親的要求不會照單全收，尤其更不要以負向反應來操控子女的正向行為，反之以正向、讚美鼓勵、協商討論或以其子女主體的教養行為比較容易為子女所接受，而且比起負向處罰造成親子關係惡性循環的策略要來得更有助於子女接受其母親之教導。

三、家庭支持與社會系統異質性

研究者發現，教育程度與家庭社經程度高的婦女並不一定有較高的社會支持，其親子關係仍有許多衝突，這與**高教育程度與高家庭社經程度的婦女**，親職角色負荷的支持較多，也就是**擁有較高的社會支持並非完全吻合**(高慧中，1984；王珮玲，1992；簡志娟，1996；李雪禎，1996；樊聯仁，1999；劉惠琴，2000；周金木，2005)。研究中發現母職負荷受到工作職場、同事、另一半的支持與否及自身反思階段是否順利過渡會影響母職角色的扮演。研究中的小筑雖然處於高社經地位，然社會期待導致小筑對子女的各項要求具有高標準與高道德的掌控關係，加上夫妻教養認知的不一致，又得不到先生支持，常感到挫折與掙扎。反之，阿霖教養子女上一路有先生的支持與配合、子女在校教師的配合、工作進修的圓滿順利，讓阿霖在

母職與教職扮演上都無後顧之憂，每次親子衝突事件都能平靜且圓滿的處理，她自身主動積極的反思也讓她母職角色扮演的更順利，親子關係更圓滿。由此發現，母職角色扮演較稱職，職業角色負荷較得以分擔。

(一) 教養認知落差影響夫妻情感，工作與家庭分配不協調間接影響親子互動關係

小筑處於夫妻教養認知一直不一致的狀態，先生又較少分擔，夫妻雙方無法達到教養共識，教養責任便落在小筑身上，小筑常感覺自己孤軍奮戰，親子夫妻之間爭執不斷。小筑夫妻雙方教養認知不一致與落差甚大，不但影響夫妻情感，進而破壞親子互動的關係。Coleman（1989）、黃堅厚（1990）、Spence（1993）、簡志娟（1996）指出親子關係裡的父母親是有性別教養差異的，相對於「父親」而言，「母親」似乎在教養子女上承載著更多的期望與情感。尤其小筑的先生認定「私」領域的家庭子女教養功能是母親小筑的責任，子女管教的重責大任幾乎全落在母親身上，很容易過度責備小筑，二度傷害夫妻情感。

(二) 工作場域同事的配合以及教養認知一致與和諧融洽的夫妻情感

雖然社會期待對阿霖教養子女有所阻礙，然子女所處班級之導師班級經營的成功以及在校教師的理解與配合，讓阿霖在同校子女教養上較感放心與安心。此外，阿霖夫妻雙方教養認知一致，互相獲得支持與肯定，教養關係是夫妻一同面對與處理。因為夫妻雙方教養責任的分擔，讓阿霖可以不用承擔所有教養的成敗，自身比較能感到愉悅與自信。夫妻教養的一致性不但促進夫妻情感，更有助於親子教養的目的與效果。

四、當學校老師是母親時

阿霖與子女受到社會關懷與期待，雙方自覺外在行為表現都需格外留意與小心的。阿霖與子女同校雖然經常受到許多其他同事與他人的關注，親子雙方互感壓力，親子雙方的一舉一動與成績表現都受到他人的檢視。

但是從子女與阿霖在辦公室裡唇槍舌戰的互動情形看來，**卻有種公領域私密化的行動意義在**。孩子與阿霖在公領域的互動關係反而像在家裡面母親與女兒的正常對話，雙方似乎都把辦公室這種公眾場合視為自己私人的生活空間，此種既在意他人眼光努力表現好成績，卻又不在乎他人眼光，公開場合私密化的行動表現中顯示同校師生互動關係實際上仍無法擺脫與劃清親子關係的界限。也就是說阿霖雖然是子女的任課教師，可是在學校裡孩子並沒有將阿霖視為教師，反而仍把阿霖當成母親。

五、生命階段教養經驗之自我反思異質性

研究發現小筑與阿霖分別處於Hopson（1981）轉型模式裡的積極反思與價值澄清階段，反思類型為Mezirow（1995）的內容反思與過程反思，Mezirow(1995)的內容反思(content reflection)指得是反省自我、理解、思考、感覺和正在做的事；過程反思(process reflection)指個人對自身如何解決問題的策略進行檢核的過程(陳奕曄，2006；陳淑樺，2005)。 兩位女教師都經歷自我知覺階段：也就是當教養衝突事件發生時個人產生的震撼反應，此階段的變動是正向時個人會覺得舒適，質疑以往扮演的角色，但個人有時也會有抗拒的情緒出現。小筑在遇到衝突時曾有抗拒的情緒出現，不太願意接受子女的叛逆與頂撞。阿霖能經常性的自我覺知，隨時隨地意識到不對勁與異狀並從中反思試圖改變固有的教養觀，發展出新的因應技巧與方式。

Hopson & Adams（1977）將生命轉化劃分由早年的七種生涯轉型模式：（1）按兵不動（immobilization)；(2）減低損害（minimization)；(3）自我懷疑（self-doubt)；(4）不再深究（letting go)；(5）試驗（testing out)；(6）尋找意義（search for meaning)；(7）內化（internalization)。到 1981 年將轉型模式整理歸納為自我知覺、積極反思、自我實驗、價值澄清等四期。自我知覺即是按兵不動、積極反思即自我懷疑、自我實驗即尋找意義、價值澄清即內化反省。小筑與阿霖的教養歷程兼具反思類型與轉

化階段，茲分析如下：

(一) 處於積極反思階段裡自我懷疑期的女教師

小筑屬於內容反思類型，意識到教養環境與子女的異常，能反思採取的教養行動對子女關係的改善與否；惟教養衝突事件反映出小筑仍處於積極反思階段，根據Hopson(1981)指出積極反思階段裡會先出現對自我教養的懷疑，自身會恐懼、憤怒、悲傷，到了放任期個人會抽離負面情緒，接受事實，展望未來。小筑目前仍處於自我懷疑期，內心經常對親子衝突感到恐懼、懷疑、憤怒與悲傷，沒有順利過渡到放任期，雖然小筑也曾試圖尋求意義，思索衝突事件的成因與差異，但是拋不開固有的教養價值觀。小筑於子女衝突事件裡所感到的挫敗，使得生命階段產生退化、停滯的現象就如同Havighurst (1953)指出發展階段中，個人生理、心裡和社會要求失敗所產生的不快樂、退化，將會妨礙後期生命發展。

(二) 進入價值澄清反思階段的女教師

阿霖屬於過程反思類型，產生行動以改變情境，能來回地檢核自己採取的教養策略對子女的適用性。至於反思階段已進入價值澄清階段，Hopson(1981)指出價值澄清階段裡的統整及更新期是價值澄清和生活形態的改變，個人於此時可能會發展出新的因應方式，確定新的目標與方向，使得情緒與心靈獲得成長。阿霖面對教養衝擊事件時，從一開始的懷疑、憤怒情緒，過渡到思索衝擊事件的成因與差異，進而改變自己原有的教養觀念；到了價值澄清期，阿霖從其他支援系統裡找尋解決之道，確定教養新目標、重新整合教養策略，最後不但改善親子關係也贏得自己、贏得自信，這也有助於阿霖於中年時可以順利過渡到下一個生命階段。

第二節 結論

從研究發現比較裡可以得知，工作身份與多重生命任務與角色讓中年女教師在整個生命歷程裡有感於平衡這些任務與角色的困難與矛盾。針對兩位中年女教師子女教養行為裡教職與母職經驗滲透現象可歸納如下：

壹、社會對老師的期待滲透母職角色

根據Mc Gillicuddy-DeLisi(1982)、王秋絨（1982)、李雪禎（1996)、簡志娟（1996)、呂俊甫（2001)、周金木（2005）指出父母親的教養態度與方式會受到家庭、職場、夫妻個性子女特質等等影響，尤其是教師的身份及專業素養帶給社會大眾的印象與期待，對於教師在行使母職角色時，會不自覺地滲透教師的特質。本研究發現，兩位女教師因受到職場訓練與影響，將教師專業理念與專業教育滲透入母職角色的執行，行使母職角色時易將教師職場經驗帶入教養子女上，對於子女教養上有其益處與弊處。由於教師身份給社會大眾崇高的印象，使得社會大眾對教師有職業刻板化的印象且容易與母職角色連結，因此社會對教師親職方面也有過度的社會期望，認為教師的子女一定都是最優秀與最成功的。對中年女教師與子女而言社會的高度期待造成親子雙方的過度壓力，一方面女教師易焦慮教養失敗，另一方面出自中國華人社會裡母職角色習慣於掌控子女，對子女過度要求讓雙方備受壓力，沒有意識到子女本身具有獨特性與主體性，親子互動模式是雙向互動關係而非單向權控關係。而子女擔心其表現不如母親與他人的期待，無奈各種行為受限於母親教師身份而難以施展，更受到他人無時不刻的關注與期望。

貳、母職與教職均具移情、回應等關懷特性

一、關懷是教職與母職的基礎

根據Boulton & Coldron（1998）、Casey（1990）、Xin & MacMillan（1993）、陳思穎（2002）指出教職與母職經常被聯想在一起的原因多半基於大眾認為教職與母職具有相同特質。女人代表著「女性化」(feminine)的符碼，因此，出現了「女性教師就是母親」的表徵(Casey，1990，1993)，被認為具有關懷他人、照顧者角色的母職特性。換言之，女性教師的教職工作被認為是「母職」的延續，女教師應該像母親一般，以愛心與耐心去呵護、照顧學生，因此社會上常將女性教職性質與內容與母職連結在一塊。

本研究發現，兩位女教師同時具有教師職場訓練的特質，具同理、移情、關懷、傾聽等特性，與職場同事互動時也會採取移情、關懷、傾聽策略，同樣遇到教養子女衝擊時會尋求另一半的支持、亦會傾聽、尋求同事的建議與方式，皆具有尋求家庭或社會支持的解決管道。阿霖教師遇到子女在校行為衝擊時，雖然盡量給子女學校老師足夠的管教權力，但有時也會依情節輕重或事件特質，選擇性介入學校教師、同事的處理方式，可以發現滲透行為在中年女教師教職與母職其間的流動與呈現。

二、教師因母職挪用教職資源

同理、移情、關懷、傾聽等特性在學生與子女身上的不同呈現，兩位女教師最大的不同在於阿霖老師的子女就在她服務學校就讀，與小筑老師做對照發現，對於處理自身子女與學生衝突事件時，阿霖老師對學生雖然仍以關懷、傾聽為出發點，但實際上發現阿霖老師基於教師身份對學生的處理方式較傾向公平正義的角度；對自身子女處理時，母職身份大過教職身份，免不了母親對子女的心疼與關照，不忍心讓子女與學生當面對質與協調，保護子女意味較重。與子女在辦公室公領域唇槍舌戰的互動情形又隱含著公領域私密化的行動意義，說明阿霖教師對子女的愛護與疼愛的母

職身份在某些時候勝於教師身份。

參、回歸家庭母職角色突顯，教職退位

中年生命階段具家庭、職場和公民等多重生命任務（Levinson，1978；Harvighurst，1953；Campbell，2003）。研究發現，兩位女教師亦是如此，但是就其家庭生活私領域看來，仍著重在重新調整與家人關係以及個體的改變上，也就是說女教師回歸家庭時，與家人關係的重建與調和為主要的任務。根據Harvighurst（1953）指出，在工作職場公領域部分則以維持原有工作或發展新工作為其任務，針對研究中的阿霖教師而言，除了工作職場的任務之外，還包含對其同校子女的行為管教，教養任務裡包含教職及母職雙重角色的負荷，一旦回歸家庭時，其實教師身份已然退位，剩下的只是女性母職身份。在家庭裡母職角色的扮演仍受制於配偶、子女與公婆的交互影響。而子女年齡、性別、吸引力、個性、發展階段或事件情境亦會影響父母親的教養行為（Bell，1968；林惠雅，2000；洪蘭，2001）。研究發現，兩位女教師在教養子女上皆受到子女特性、性別、出生序的差異而有不同的教養策略與方式；甚至夫妻個性特質、價值觀的不同、對教養子女態度的差異也影響女教師母職角色的扮演，夫妻雙方教養態度一致時，有益於親子教養互動模式，反之，夫妻雙方教養態度的不一致將造成教養子女的阻力；尤其公婆對孫子、孫女過度疼愛與過度介入的教養落差造成女教師教養子女上有很大的困擾與阻礙。中年女教師在家教養方式受限於配偶、子女與公婆，但其本身有既定的教養信念，故容易因此感到困擾與挫折。

肆、中年女性在關係中拓展有限的自主性

簡言之，在人生階段中，中年是行動最強，也是女性回歸自主的階段，此階段是兩性特質融合、統整的黃金期，女性在中年階段面臨困境而必須

自我抉擇的關鍵，生命中許多事件會觸發女性積極反思，對生命階段具關鍵的轉換意義（Sheehy，1995；Lachman，1978，2004）。中年對女性而言是充滿混亂與慌張的階段，更是進入中年必須經歷的陣痛期，女性若能成功跳脫轉換，化危機為轉機，便能順利過渡到人生二度青春期，如同Sheehy所言，進入「優勢歲月」—腦袋與智慧的成長，找到自我與外在世界相容的階段。此時期的中年女性在回歸獨立自主，強調自我抉擇的同時，仍具某種程度上受限於外界環境的有限自主性。

從研究裡發現，女教師在面臨子女教養時，其自主性呈現出教職與母職的雙重身份仍受到原生家庭延伸出來的教養態度、職場特性、職場同事、家人、子女特性與性別、配偶、公婆、周遭的人事物、社會期待的互相影響造成角色扮演上的滲透與流動。相對的，當女教師發覺周遭環境或人員與其教養方式有所影響時，亦會尋求解決管道或改變策略以化解或因應教養衝擊，十分具有成人教育提倡成人具備主動積極的反思歷程與能力。由此可見女教師在獨立自主決策的行使上仍須與所處的脈絡處境及周遭人事物有所聯繫，於關係中擴展有限的自主性，尤其教養關係是牽一髮動全身的，與周遭人事物的關連與互動牽涉到女教師面臨教養子女困境及中年生命階段任務時能否順利轉化成功的關鍵要素。

第三節 建議

根據本研究之結論與發現，提出下列建議，提供中年女教師教養子女的建議與策略及未來進一步研究之參考。

壹、給中年女教師在教養子女上之建議

一、廣泛接觸多元親子溝通管道，刺激自覺反思的機會

(一) 分享同事教養經驗

雖然研究對象為中年女教師教養子女行為困擾與反思，但仍不乏有教養子女遭遇困擾且最後成功經營親子溝通的案例，建議這類女教師可以分享同事教養策略與方式，遇到有類似教養困擾的教師同儕們可透過彼此互相分享經驗，從中反思、辨識與瞭解何種教養方式對子女是有益、適用的。

(二) 閱讀、參與有關親子教育資訊、研習或座談會

經常性的大量閱讀，可以刺激個人思考、反思機會，從中擷取親子互動的精華與策略；亦或參與校內、校外舉辦的親子教育研習，由具實地經驗的講師或是教育輔導團等專業人員或研究員，經過實地觀察與研究結果將女教師教養子女容易發生衝突原因與特性進行說明，讓女教師瞭解自己教養子女的盲點與應該改進的策略。此外，參與子女親子座談會，與導師進行親師溝通，藉以瞭解青春期子女的交友行為、及可能有的叛逆行為與思考邏輯，親師共同合作，以期協助女教師在母職角色上能順利與青春期子女保持暢通溝通管道，一方面女教師順利完成教職與母職任務的同時又能有效的達成管教原則與策略。

二、改進教養策略，尋求與周遭環境的關連以增進親子溝通

(一) 尋找生命重疊經驗，建立親子情感

親子雙方共同的生命經驗將有助於親子關係與子女教養順利與否，因此，尋找親子生命重疊經驗，包括子女的交友圈、傾聽子女述說學校生活、親子共同娛樂時間等等以建立親子情感，促進親子良好關係。

(二) 重視每個子女的主體性與獨特性

Baumarind(1971)、Maccoby、Martin(1983)管教四類型裡得知，小筑老師屬於低期望、高指導的管教類型，單方面的規定子女行為準則，容易讓子女反抗其權威，尤其教育程度高有專業教育知能之女教師，容易篤信自己的教養方式，不自覺地視子女為其教育專業成就表現的延伸，小心翼翼替子女設定高標準的行為表現與成就要求。職業特性加上母職角色容易以強制、命令方式去管教子女，當子女不符合要求時就會出現焦慮與衝突。女教師扮演母職角色時必須特別注意子女所扮演的角色，瞭解每個孩子都是獨立且具主體性的個體，然對母親來說要放下身段，察覺到子女的主體性仍屬不易，需女教師母親透過課程的學習與體驗，經常性的檢視親子關係與反思自我，就不會把每個孩子的行為表現視為自己成就的延伸。

(三) 關懷、鼓勵讚美的和諧互動協商取代負向高壓制止與單向掌控

瞭解子女具有獨特主體性，對母親的教養不會照單全收，母親若能以子女為主體的教養行為比較容易為子女所接受，因此，女教師在扮演母職角色時，應注意教養策略的改變，以關懷、鼓勵讚美取代負向處罰、權威制止，才能增進親子的正向互動關係。

(四) 瞭解個人特質與家庭其他成員之間的關係

瞭解每個教師都有其個人特質及教養態度與方式，在行使教養權力時也要留意與家庭其他成員的互動關係，從研究發現裡得知，當女教師回歸家庭時，其實教師身份的已然退位，對母職角色的行使與其他母親沒有兩

樣，女教師應該學習理解家庭其他成員（包括丈夫或公婆）的特性與特質，依每個人特質的不同做調整，建立凹凸關係的配合，才不置於因教養態度或信念的不同而產生摩擦與衝突。建議與小筑與阿霖老師同樣具教養困境的教師們，應該學習瞭解每個人教養特質的不同對子女以及家人的適用性。

(五) 瞭解個人特質與學校同事與同校子女的互動

瞭解個人教養特質與學校同事或同校子女互動模式的適用性，從本研究結論裡發現阿霖老師處理同校子女衝突事件時採取的方式、雖然盡量以尊重在校導師的處理方式為指導原則，但還是會選擇性介入學校導師，不過由於阿霖老師經常能傾聽子女、反思自我、調整自己、給予導師足夠管教空間，故尚能與同校子女保持和諧的相處關係。建議人格特質主觀性太強者，其子女應該移班移校，以免造成親子關係的尷尬與困擾。同時建議學校同事子女之導師，處理同事子女衝突事件時應避免先入為主的主觀意識，以溝通協商達到雙方共識。

貳、給另一半與子女的建議

一、夫妻雙方共同分擔教養責任，破除傳統母職迷思

根深蒂固的父權主義運作下，認為女性是主要負擔教養任務的人，現代職業婦女承受「為人母」、「為人妻」、「為人師」、「為人媳」等多重角色的負荷與壓力遠比男性更為複雜。夫妻關係裡的丈夫也應該透過親子課程學習，瞭解體貼妻子多重角色的壓力與焦慮，夫妻雙方共同分擔教養責任，破除傳統認定女性為其主要母職的任務，夫妻雙方教養認知態度一致將有助於減低親子教養衝突事件。因此本研究小筑老師的先生應該學習自我反思訓練，理解小筑老師在整個家庭與社會脈絡底下的掙扎與困境，首要改善夫妻教養態度認知差異，達成教養共識，促進夫妻及親子關係。建議所有女教師的丈夫們可以學習阿霖夫妻相處模式，瞭解夫妻是建立整個家庭

情感的生命共同體，親子關係建立在夫妻良好互動關係上，親子教養即是是夫妻共同需分擔的責任與任務。

二、瞭解母親的脈絡處境，朝向人性化的互動模式

青春期的子女自覺能力尚無法如成人一般，因此親子衝突多半發生在生活瑣事上，無法理解母親對子女的情感與管教方式。子女若能瞭解母親的脈絡處境，彼此將朝人性化的互動模式，便不會對母親的要求有過度責備與過度的責難。子女會隨著年紀增長、觀察與反思的成熟，逐漸加深對母親脈絡與情境的理解與揣摩。促使子女能深度理解母親的前提仍是在親子情感的建立上，深厚的親子情感彼此才能從衝突事件中去反思，進而改善親子關係。

參、後續研究之建議

本研究在研究歷程裡受限時間與精力下，盡可能的閱讀相關文獻，然進行研究過程中遭遇到時間與被訪談者受過高度訓練不易進入內心等因素下，仍有不周延與亟待改進之處，提出進一步研究建議供未來後續研究之參考。

一、研究主題延伸

本研究在探討中年女教師子女教養上教職與母職經驗滲透與反思並分析其親子互動行為的特性與意義，採質性深度訪談方式，輔以生命史研究與部分觀察法來探討育有教養子女困擾的中年女教師，其生命階段任務與教養子女的特性，以及教養困擾歷程中如何反思與轉化，進而採取策略因應。本研究以中年女教師教養青春期子女為研究主題，未來研究可以針對教養歷程做進一步的分析與討論，例如：從不同成長階段子女其特性的不同（小學→中學→大學）來理解母親教養是否也有階段性的改變與差異。以及女教師母親如何知覺子女在校教師的管教方式，如何介入與干擾學校

教師對其子女的管教。亦可以分析女教師子女對其母親教養方式的認知，理解子女如何覺察與認知母親的教養態度、揣摩母親的教養情境與反應。最後，亦也可分析教師如何知覺社會對其子女教養之期望等。

本研究採質性研究深度訪談較能涵蓋背後意義與切合題意，然深度訪談需要長時間投入，研究資料龐大，加上被訪談者個人本身意願和時間配合上的考量，僅選取具題意代表性的兩位北部中年女教師為研究對象， 建議未來研究可以擴展到中部、東部、南部等不同地區，未來訪談對象可以子女為出發，分析對母親的教養想法，甚至其他年齡層的教師，以瞭解不同地區、不同年齡層在教養子女上有無不同的特性、反思情形有無異同，如此才能對教師教養子女行為上有更全面且深入的認識。

二、研究方法反思

在研究過程中，研究者發現深度訪談不僅對研究者的主觀意識和訪談技巧是一大考驗，同時，當受訪者受高度職業訓練，及深具輔導諮商技巧時，不易進入其內心世界，訪談的內容的真實性，須經過審慎查證。建議未來研究除深度訪談外，宜輔以實地觀察，進行三角交叉檢視，期能發現更多內心深層的經驗、情緒與互動意涵。

參考文獻

中文部分

王碧瑤（2005）。**現職非師範體系國中教師生涯轉換之敘事分析研究**。國立台灣師範大學教育心理與輔導學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，台北市。

王嬋媚（2004）。**高中職轉型為綜合高中組織變革、教師角色壓力與工作倦怠相關之研究—以社會支持為干擾變項**。國立中山大學大陸研究所碩士論文，未出版，高雄市。

王文科（2000）。**質的研究的問題與趨勢**。中正大學教育研究所編（2000），質的研究方法，頁1-24。高雄：麗文文化。

王麗雲（2000）。**質的研究方法：自傳/傳記/生命史研究在教育上的應用**。正大學教研所主編。高雄：麗文文化。

心理學導論(游恆山編譯)（1999）。台北市：五南。（Philip G. Zimbardo & Richard J.Gerrig出版年 1998）

王珮玲（1992）：**兒童氣質、父母教養方式與兒童社會能力關係之研究**。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。

王以燕(1991)。**我國台灣地區社會環境與家庭結構變遷之探討—自台灣光復至今**。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

王秋絨（1982）。學校組織結構與教師角色壓力的關係。**社教月刊，10**，130-135。

田秀蘭（2000）。紮根理論在諮商心理學研究中的應用。**輔導季刊，36(4)**，35-40。

台灣省教師精神修養專輯（1989）。**變遷與調適--社會變遷中的教師角色**。台灣省政府教育廳。

成人的對話與反思。**東區社教，46**

米高・奎因・巴頓（1995）。**質的評鑑與研究。**（吳芝儀、李奉儒譯）。台北：桂冠。（原著出版年：1980）

社會研究方法：質化與量化取向（朱柔若譯）（2002）。臺北市：揚智。（Neuman, W. Lawrence ：1997）

李雪禎(1996)。**青少年的情緒經驗與父母教養方式之分析研究**。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，高雄市。

何淑楨（2002）。**職業婦女工作與家庭生活調適之研究:以已婚國小女教師為例**。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。

呂俊甫(2001)。**華人性格研究**。(洪蘭，梁若瑜譯)。台北市：遠流。(出版年 1998)

社會心理學（李茂興、余伯泉譯）(1995)。台北：揚智。(Elliot Aronson, Timothy D.Wilson&Robin M.Akert）

卓韋瑩（2003）。**國小教師的生涯發展－已婚女性教師的觀點**。東海大學教育研究所碩士論文，未出版，台中市。

吳慎慎（2002）。全球化，自我與成人學習。中華民國成人教育學會主編，**全球化與成人教育**(123-153頁)。台北：師大書苑。

吳明清（2002）。**教育研究-基本觀念與方法分析**。台北市：五南。

林美和（2006）。**成人發展、性別與學習**。台北市：五南

林惠雅(2006)。母親與幼兒互動中之教養行為分析。**應用心理研究季刊，6**，75-96。

林詩敏（2006）。**中年女性職場轉換之經驗與學習研究—以兒童補教業為例**。台灣師範大學社會教育學系碩士論文，台北市。

林昭溶（1996）。**國中生親子衝突歷程之研究**。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版，台北市。

林煌耀（1978）。國小教師角色之探討。**師友，137**，36-39。

邱書璇、林秀慧、謝依蓉、林敏宜、車薇（1998）。**親職教育**。臺北縣: 啟英文化。

胡幼慧編著（1996）。**質性研究：理論、方法及本土女性主義研究實例**。台北：巨流

侯佳惠、張仁家、吳弘翔（2007）。**發聲、敘說到轉化學習—部落格的內在革命。**

高秀蓉（2000）。**生涯轉換之質性分析研究：以學士後教育學分班結業之教師為例**。屏東師範教育學院教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，屏東市。

高淑清（2000a）。雙薪家庭：角色分擔的開始。中華民國家庭教育學會編，**家庭教育學**。台北市：師大書苑。

高敬文（1998）。**質化研究方法論**。台北市：師大書苑。

高慧中(1984)。影響國中學生自我概念的家庭因素。**測驗與輔導，63**，1121-1124。

教師角色(桂冠前瞻教育叢書編譯組)(1999)。台北：桂冠。(Shirley F. Heck& C.Ray

Williams，The Complex Roles of the Teacher.出版年 1984）

涂燕玲（2003）。**國民小學教師角色衝突之研究**。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。

莊雪芳（2004）。**台中市母親母職角色信念與教養方式之相關研究**。國立嘉義大學，家庭教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。

許雅卿（2005）。**高雄縣市護理人員母職角色信念與教養方式之關係研究**。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。

陳淑樺（2005）。**社區大學學員參與親職教育課程之學習歷程研究**。國立台灣師範大學社會教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

陳奕曄（2005）。**從社會控制的代理人到社會轉化的施為者？ 健康專業人員與基層公務員參與「公衛教育在社大」的社會學分析**。國立成功大學公共衛生所碩士論文，未出版，台南市。

陳雅琴(2003)。**「溝通分析親職團體」對國小母親親子溝通及管教方式之成效」**。屏東教育學院心理輔導教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。

陳向明（2002）。**社會科學質的研究**。台北：五南。

陳思穎（2002）。**已婚國中女教師親職壓力與因應策略之研究**。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。

陳金燕（2001）。自我覺察督導模式初探。**輔導季刊，37 (2)**，1-10。

陳雪雲（2001）。自我認識與婦女學習。**社會教育學刊，30**，47-80。

陳雪雲（2000）。經驗、自我與學習。**社會教育學刊，37(2)**，1-10

陳怡錚（2000）。**國中女教師生涯之研究**。國立台灣師範大學公訓所碩士論文，未出版，台北市。

陳小娥、蘇建文（1977）。父母教養態度與青少年生活適應。***師大教育心理學報，10***，91-106。

梁福鎮（2000）。**質的研究方法：詮釋學方法及其在教育研究上的應用**。中正大學教研所主編，高雄：麗文

黃琪媚（2004）。**國中生的父母親管教方式、制握信念、學習壓力與學習成就之研究**。大葉大學教育專業發展研究所碩士論文，未出版，彰化縣。

黃富順主編（2002）。**成人學習**（黃富順、王錦玲等著）。台北市：五南。

黃儀娟（2000）。**跨文化母職倫理與教養態度之質性研究-以移居美國之台裔女性知識份子為例。**南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。

黃瑞琴（1998）。**質的教育研究方法**。台北：心理。

黃堅厚（1990），**青年的心理健康**。臺北：心理。

張美智（2005）。**已婚國小女教師多重角色衝突與調適之探究**。靜宜大學青少年兒童福利學系碩士班碩士論文，未出版，台中縣。

張靜文（1999）。**參與讀書會之成人女性其母職角色認同與轉換歷程之研究**。國立台灣師範大學社會教育系碩士論文，未出版，台北市。

張春興（1980）。**張氏心裡學辭典**。台北：東華。

張玉成（1972）。教師角色在國中。**師友，60**，25-26。

童錦麗（1991）。談教師角色衝突。**國立教育資料館館訊，8**，71-73。

腦內乾坤 (洪蘭譯)（2000）。台北：遠流。(Ann Moir & David Jessel出版年 1992)

新中年主張(蕭德蘭譯)（1997）。台北：天下。（Gail Sheehy出版年 1995）。

楊國樞（1986）。家庭因素與子女行為：台灣研究的評析。**中華心理學刊，28**（1），7-28。

鄒川雄（2005）。生活世界與默會知識：詮釋學觀點的質性研究。(齊力、林本炫編)。**質性研究方法與資料分析**(37 頁)。嘉義：南華大學教社所。

蔡秀媛(2002)。轉化學習之理論與應用。**台北市立師範學院學報，33**，389-404。

廖淑珍（2002）。**教育改革中的教師生涯承諾之質化研究**。屏東師範教育學院教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，屏東市。

劉惠琴（2006）。母女關係的社會建構。**應用心理研究季刊，6**，97-130。

鄭美玲（2001）。**女性創業家創業經驗與生命歷程之研究**。國立中正大學企管研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。

質性研究概論(徐宗國譯)（1997）。台北：巨流。（A. Strauss and J. Corbin(1990). Basics of Qualitative Research.）

鄭彩鳳（1992）。高級中等學校校長領導行為取向、教師角色衝突與學校組織氣氛關係之研究。**研考雙月刊，171**，55-62。

鄭世仁（1984），國民中小學教師角色衝突調查研究，國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

樊聯仁（1999）。**不同年齡子女對父母教養方式之比較**。高雄醫學院行為科學研究所，未出版，高雄市。

潘淑滿（2004）。**質性研究：理論與應用**。台北：心理。

潘淑滿（2003）。**質性研究:理論與應用**。台北:心理。

歐用生（1994）。**質的研究**。台北：師大書苑。

簡成熙（2002）。**女性主義教育的哲學建構：以關懷倫理學為例**。高雄市：復文。

簡志娟（1996）。**影響父母教養方式之因素--生態系統理論之研究**。國立台灣師範大學家政教育學系碩士論文，未出版，台北市。

瞭解與促進轉化學習—成人教育者指南(李素卿譯)（1996）。台北市：五南。（Patrica Cranton）

蘇建文 (1997)。**家庭與個體發展**。台北市：心理。

羅寶鳳（1993）。**成年婦女生涯轉變之相關因素研究**。國立師範大學社會教育學系碩士論文，未出版，台北市。

嚴祥鸞（1996）。參與觀察法。(胡幼慧編)。**質性研究：理論、方法及本土女性研究實例—參與觀察法(195-222 頁)**。台北：巨流。

網際網路部分

陳怡君（2006）。淺談育有學齡子女之女教師的母職壓力。**網路社會學通訊期刊，53**。2007 年 3 月 7 日取自：http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/53/53-56.htm

周金木（2005）。「老師的孩子真倒楣」~淺談教師父母的親職管教。**網路社會學通訊期刊，49**。2007 年 3 月 7 日取自：http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/49/49-46.htm

行政院主計處。九十二年台灣地區婦女婚育與就業調查報告。2007 年 1 月 12 號取自：http://www.dgbas.gov.tw/ct.asp?xItem=8875&CtNode=3302

教育部全球資訊網。各級學校女性教師人數及所占比率。2007 年 1 月 12 號取自：http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/ebooks/edusta/32-41.XLS

行政院主計處。**各級學校校數、班級數、學生及畢業生人數、教師人數及生師比** 2007 年 1 月 12 號取自：http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/data/serial/b.xls?open

英文部分

Acker, S. (1994). *Gendered education: Sociological reflections on women, teaching and feminism.* Philadelphia: Open University Press.

Beck, U.(1994). *The reinvention of politics: Towards a theory of reflexive modernization*, in Beck,U.,Giddens,A.,& Lash,S. (1994). p. 1-55. Cambridge: Polity Press.

Beck, U., Giddens, A.,&Lash, S. (1994). *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press.

Boulton, P. & Coldron, J. (1998). Why women teachers say `stuff it' to promotion: A failure of equal opportunities? *Gender & Education, 10*, 149-161.

Campbell, N (2003).*Adult Development Theory at Midlife and the Implications for Women.* Durango, CO : incite learning

Casey, K. (1990). Teacher as mother: Curriculum theorizing in the life histories of contemporary women teachers. *Cambridge Journal of Education, 20*, 301-320

Chao, R.K.(1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style:Understand Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development, 65*, 1111-1119.

Clark,M. C.(1993) *Transformation Learning* .In S. B. Merriam (Ed), An update on adult learning theory. San Francisco:Jossey-Bass.47-56.

Cranton, P. (1994). *Transformative learning.* San Francisco: Jossey-BASS.

Crozier, S. D. (1999). Women's career development in a "relational context". *International Journal for the Advancement of Counseling, 21 (3)*, 231-247.

Crosbie, John. , Kelly, & Glenn. (1994). Effects of imposed postfeedback delays in programmed instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27(3)*, 483-491.

Cross, K.P.(1982). *Adult as learners*. Washington: Jossey-Bass.

Denzin, N. K. (1989). *Interpretive Interactionism*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Dewey, J.(1969). What is thinking? In Van Cleve Morris(Ed.) *Modern movements in educational philosophy*, 21-38. Boston:Houghton Miffin Company.

Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. California: Stanford University

Press.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self- identity: Self and society in the late modern age*. California: Stanford University Press.

Grabinski,C.J.(1998).Cohorts of the Future. *New Directions for Adult and Continuing Education, 77,* 73-84.

Havighurst, R.J.(1953).*Human development and education.* New York: David Mckay Company, Inc.

Hopson, B.and M. Scally(1981). *Life-skill teaching*. United Kingdom: McGraw-Hill Book Company Limited.13.

Jarvis, P. (2001). *University and corporate universities: The higher learning industry in global society.* London: Kogan Page Limitd

Jarvis,P.(2001). *Twentieth century thinkers in adult and continuing education.* London: Kogan Page Limitd

Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of learning: On becoming an individual in society.* San Francisco: Jossey-Bass.

Knowles, S., Holton, E.F. & R.A.Swamson (1998). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. 5th edition, Houston, TX: Gulf Publishing Company.

Knowles, M.S.(1976). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. New York: Association Press.

Knowles, M.S.(1975). *Self-directed learning*. New York: Association Press.

Lachman,M.E.(2004).Development in midlife. *Annual Review of Psychology, 55,* 305-331.

Labourvie-Vief, G. (1994). *Psyche and Eros: Mind and Gender in the Life Course*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.

Lash(1994).*Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*., pp. 1-55. Cambridge: Polity Press.

Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*. *4(1）*，3-13

Levinson, D. J. (1996).*The seasons of a woman life*. New York: Ballantine Books.

LeCompte, M. & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research (2nd Ed.).* San Diego: Academic Press.

Lytton,H.(1982). Two-way influence processes between parents and child_when. Where, and how? *Canadian journal of behavioural science, 14*,259-275.

Lytton,H.(1980). *Parent-child interaction:The socialization process observed in twin and singleton families*. N.Y.:Plenum press

Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H., & McKee, B. (1978). *The Seasons of A Man's Life*. New York: Alfred A. Knopf.

McGillcaddy – DeLisi, A.V. (1982).The relationship between parent's beliefs about development and family constellation, Socioeconomic status and parent's teaching strategies. In Luis M. Laosa & Iring E. Sigel., *Family as Learning Environments for Children.* New York: Plenum.467-489.

Merriam, S.B. (2005). How adult life transitions foster learning and development. *New directions for Adult and Continuing Education, 108*, 3-13

Merriam, S. B.＆Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco：Jossey-Bass.

Merriam,S.B.&Caffarella,R.S.(1999). Transformational Learning. *Learning in Adulthood*, 318-339.

Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. In S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning: from theory to practice,17-30.* Washington:Jossey-Bass Inc.

Mezirow, J.(1995). Transformation theory of adult learning. In M.R.Welton (Ed.) *In defense of the lifeword: Critical perspective on adult learning*,37-70. New York: State University of New York, Jossey-Bass.

Mezirow,J.（1991）*Transformative Dimensions of Adult Learning.* San Francison: Jossey-Bass.

Mezirow,J.（1991）Transformation theory and Cultural Context: A Reply to Clark and Wilson. *Adult Education Quarterly, 41(3),* 188-192.

Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing: Context and narrative*. Cambridge, MA:

Harvard University Press.

Neuman, W. L.（2002）. *Social research methods : Qualitative and quantitative approaches (3E)* . California: Wadsworth Publishing.

Parsons, T.(1959).The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review, 24*, 297-318.

Patton, M.Q. (1990).*Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA:SAGE.

Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and human sciences*. Albany: SUNY Press.

Rallis, S. F. & Rossman, G. B. (1998). *Learning in the field: An introduction to Qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Schlossberg, N.K.(1984). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory.* New York: Springer Publishing Company.

Sharf, R. S. (2006). *Applying career development theory to counseling*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 236-255

Sheehy, G. (1995). *New Passages: Mapping Your Life Across Time*. New York: Ballantine Publishing Group.

Spence, J.T.(1993). Gender-related traits and gender ideology: evidence for a multifactorial theory. *Journal of personality and Social Psychology, 64(4)*, 624-635.

Stake, R. E. (1998). Case studies. In Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln(eds.), *Strategies of qualitative inquiry*, 86-109, SAGE Publications.

Super, D. E. et al.(1957). *Vocational development: A framework for research*. New York: Teachers College Press.

Xin, M. & MacMillan, R. B. (1993). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Research, 93*, 39-47.

Zavalloni, M. (1980). Values. In H.C.Triandis and J.W. Berry, *Handbook of Cross-Cultural Psychology: Social Psychology Vol. 5*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

附錄一

訪談同意書

感謝您首肯參與本研究，在您分享寶貴經驗之前，請仔細閱讀以下內容，同時於正式參與本研究之前，您可以詢問任何相關的問題。研究者是國立師範大學社會教育研究所的學生，本研究主題為「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」。本研究的目的乃是在於深入了解中年女性教師教養子女的歷程及因應方式，研究者秉持誠摯的心，藉由訪談方式分享您在工作與子女教養上最深刻的感受、教養經驗的描述及情感、意義的揭露。

在您接受訪談的歷程中，您可重新檢視並反思此經驗對您個人的意義，也可能從中激起某些的感動，您可能會有意想不到的收穫！當然，參與這次的訪談，您也可能冒一些風險，如揭露您個人內心深處所不願觸及的事件，或是一些尷尬、不適的感覺等，您可以隨時選擇退出本研究，但正因為您的投入，才有可能真實的呈現此教師教養經驗的本質及其背後隱藏的意涵，研究者不勝感激，再次誠懇的邀請您參與本研究的訪談。以下為訪談同意的內容項目：

一、 在本研究中，我將接受研究者五到七次不等且為時兩小時左右的訪談，探討女性教師教養子女的相關問題，在訪談中的問題將包括親子關係、價值觀念、教養態度、教師角色的期待，我願意就我所知及經驗配合研究者的問題作為研究價值之參考。

二、 本研究需要時，我願意接受訪談錄音作為書面正確校對紀 錄，提供研究者分析資料用途並盡可能的回答研究者的問題。

三、 訪談過程中若有任何令我覺得不舒服的問題，我可以拒絕回答並終止訪談。

四、　研究內容針對研究議題部分可被部分引用，但有關個人隱私及個人私人資料必須確保不公開以確保私人權益。未來研究論文的撰寫與研究報告有公開發表機會時，需討論或引用這些資料時，研究者也都會將我的基本資料(包括姓名與住址)保密，並以匿名方式呈現。

五、　訪談期間除非有不可抗拒因素造成訪談中斷，除此之外，我將盡力配合研究者完成研究。

受訪者：_____(簽名)

研究者：_____(簽名)

日　期：_____

最後再次致上研究者最高的謝意，誠摯的感謝您對本研究的貢獻。

研究過程中如有任何疑慮，請隨時與研究者 吳怡慧 0911243863 聯繫

附錄二

訪談大綱

感謝您在百忙之中撥冗接受我的訪談，成為我研究報告的對象，我的研究報告題目是「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」，本研究主要想瞭解中年女性教師的教職與母職對子女教養上的困境，探究其交互影響以及女教師的因應之道，以此做為女教師成人教育的反思與成長。因此在您回答問題之前，請先仔細回想您現今與過去的教養方式及曾經遇到的親子衝突事件是什麼？希望透過您的述說，協助此報告研究獲得更有力的證據與寶貴的資料。

1. 個人背景資料

（1）請描述您目前的家庭狀況（包括家庭成員、年齡、工作性質、子女年齡做一概述）

（2）請描述您的出生地、出生背景、父母職業、家庭結構。

2.原生家庭的教養態度

（1）請您描述一下您的原生家庭背景。

（2）您認為原生家庭父母親對您的教養態度為何？對您日後教養子女態度與觀念之影響？

3.教養子女方式與態度（包括與小孩的相處模式、課業學習、才藝能力方面的安排等）

（1）請問您的親子關係如何？與子女每日相處的時間多長？與子女互動的形式（請具體描述）？

（2）您對子女品格行為與課業上的要求為何？課業輔導的加強情形？才

藝能力的培養情形？

(3)從孩子小學到中學這段時間內您如何帶領子女在各方面的表現？親子關係的轉變為何？

(4) 到目前為止您對子女的發展與表現覺得如何?

4. 教職與母職的滲透(「教師角色對家庭生活、親子互動有何影響，母職角色在教職上如何的滲透」)

(1) 您對管教學生的教育理念為何？

(2)從事教師行業有幾年經驗(教書年資的增長對管教學生教學態度上的影響？)

(3)請問教書生涯裡，工作上的甘苦？與學生互動情形？您遇過最糟糕的學生問題為何？處理的策略為何(與教師特質的關係)？

(4) 工作職場與子女家庭互動上的分配與比重？

(5)照顧、管教學生與子女的異同？管教學生最困難的部分？教養孩子最困擾的部分？

(6) 對孩子的教養，在家裡、教室課堂內有何不同(在課室內如何扮演教師與母職的角色？特別留意或刻意忽略？如何拿捏？)

(7)自己小孩在同學校裡遇到有行為問題或犯錯時，您的處裡反應與態度為何？

(8) 當孩子在學校有危機時(例如：遇到同學排擠)，如何處理？

(9)在您任教及教養子女多年經驗中，教養上最難突破的事情是什麼？(教師身份在管教子女上的落差？還是沒有差異？)

5. 夫妻教養態度

(1) 請您分別論述夫妻雙方教養態度為何？有何差異？

（2）先生親子參與程度為何？你的感受是？

（3）夫妻發生過的教養衝突與爭執為何？最後是如何解決衝突（透過何種方式解決？）

6.社會期望

（1）您覺得他人（包括先生、公婆、親友等等）對您（身為女教師）教養子女有何特別的期望？（或「您察覺他人對您小孩各項表現抱持何種看法」）？

（2）您會因社會對教師職業期待的角色任務使命感而更嚴加管教子女的態度嗎？（舉例曾真正因為這個因素而影響管教子女的具體例子，例如成績、外在行為等）

（3）在外與在內的不同場合中，您教養孩子的模式與態度情形？（因不同場合顧及自己與孩子的面子？）

（4）您認為曾經因為社會文化與價值觀念左右了您教養方式嗎？（例如：專業背景、傳統社會文化、原生家庭、職場特性等因素？如果可以請具體說明。）

7.支持系統與親子溝通管道

（1）您的同儕團體(交友圈)屬於怎樣特質的？

（2）您曾跟他人交換教養心得或是曾有什麼特殊事件改變了您的教養方式或是態度？（例如媒體、鄰居、公婆、子女的突發事件等）

（3）請問您會透過媒體（例如：教育電視節目、親子教育書籍、親職研習等）來增進您教養子女的方式嗎？（請您說出您曾經試過且對您教養方式影響的情形為何？藉此瞭解如何透過其他支持系統尋求解決方式。）

（4）當您與子女發生衝突事件後，先生的支持與反應？您解決的方式為何？（尋求支持系統？）

（5）在與孩子互動過程中，您會使用電腦與子女互動嗎？曾因為哪件事興起您與孩子一起參與的動機？

8.教養關鍵事件反思與因應調適之道

（1）您與孩子互動過程如何？曾與孩子發生衝突嗎？

（2）在您的教養經驗中，發生過那些重大衝突事件足以改變您原先的教養模式或態度？

（3） 在這些足以改變您教養態度的事件中，您認為衝突原因為何？其間，您如何調適面對與因應方式為何？（請舉例說明什麼事件或因子促使自己改變或是根本無法改變？）

（4）隨著子女增長您的教養方式產生了什麼變化？（子女年齡越大，管教的方式與態度有所轉變？）

9.中年生命階段任務反思

（1）請您回顧前面十幾年的生涯發展裡，在工作上、有小孩前與有小孩後以及你個人特質上的轉變（變得比較獨立？或是工作特質哪部分對教養子女有幫助或困擾？）

（2）您覺得中年階段對您的意義為何（工作與家庭進入另一個生命階段任務）？

（3）您目前擔心的事為何？滿意的事為何？

（4）教職工作對您的中年生命意義為何？

（5）母職角色對中年生命的意義為何（中年特質對母職角色的反思）？

（6）教職對母職角色互相滲透對子女教養的影響為何？

（7）您任教頭幾年與現在比較下，您教學態度與方式的變化為何？工作重心的比重？（因教學經驗較豐富後轉移自己的生活重心？）

（8）您對自己現在任教階段與剛開始任教時的教學態度差異為何？隨年紀的變化而有何不同的轉變？（重新評估與重新認知生命的意義與價值）、

（9）中年任務與多重角色的扮演對您的影響與效應？（家庭與工作的拉扯？）

（10）中年工作與家庭任務兩者間最大的衝擊為何？工作與家庭如何兼顧與滲透？又是如何調合這兩者？