

# 性別與專業交織的照顧工作： 特殊教育助理員的建制民族誌分析

黃綉雯（台南市政府社會局）

張恒豪（台北大學社會學系）

唐文慧（中山大學通識教育中心暨社會學系）

---

本文探討台灣特殊教育體制中，擔負著重要照顧工作的助理員之工作內容與角色地位。我們採建制民族誌取徑，從助理員的經驗出發，收集助理員的工作知識，探討以女性為多數的助理員，做為密集接觸障礙學生身體照顧的第一線工作者，在台灣特教體制下所呈現的勞動處境。研究發現台灣建制化的特教職場存在著專業主義與性別交織的階層化分工，透過法規與工作評量表等文本，助理員被組織編派專事學生的照顧工作；以專業為名的身心二分照顧邏輯，透過性別化分工，使助理員面臨特教資源不足的制度困境，形成特教職場中不合理的統治關係。

**關鍵詞：**特教助理員、照顧工作、建制民族誌、性別、專業主義

---

收稿日期：2016 年 3 月 10 日；接受日期：2016 年 9 月 29 日。

## 一、問題意識

在一份田野筆記中，我們這樣記載著：

今天一早來到這所特殊教育學校，我跟麗香約好見面。這是一所提供身心障礙學生就讀的公立學校，麗香是學校的特教助理員。早上六點多便出門的她，跟另一位男性助理員一起搭上校車接送學生上學。到校後，忙著協助學生下車安頓他們進教室，交給老師後麗香這時才得以坐下來喘口氣。但是她仍需隨時待命，因為老師經常會需要他們把有狀況的學生帶離，以免影響上課秩序。說著說著，剛好十點整的下課鐘聲響起，麗香迅速地起身前往高職部 D 班，將坐在輪椅上的學生一個個分別推出，送往另一間教室，之後立刻又回到原教室，我看到那裡還有 3 名坐在輪椅上的學生，麗香俐落地拿起水壺一一餵他們喝水，再迅速將他們推到另一間教室。通常她會一次推兩個學生，我上前表示願意幫忙，便一人各推著一名學生，她邊推邊說道，十點的這個下課是助理員的重點時間，也是最為忙碌的時刻，因為必須幫較為重度的學生換尿布。我們到達辦公室時，已有 5、6 名學生在一間狹窄的房間前排隊，小房間沒有門，只用一塊布垂掛遮掩，裡面有一名男學生正倚著床半蹲，另一位女助理員正幫他擦拭臀部，再換上乾淨的尿布。之後我們終於順利把所有學生都送進教室，但

---

**致謝辭：**本文作者最為感謝在特教領域奉獻的照顧工作者們，感謝他們願意無私分享寶貴的實務經驗。同時我們感謝吳嘉苓、陳美華教授在碩士論文口試時給予的寶貴意見，也感謝在投稿過程中，許多審查者給予建設性的建議，最後感謝助理詹狹彥與李欣祐協助本文的校稿工作。

接下來等待麗香的，是更為忙碌的午餐時間，麗香說，有些重度學生需餵食，飯後還要清潔口腔，協助大小便，甚至清理排泄物與傷口。我問說，助理員這麼忙碌，老師會幫忙嗎？麗香聳聳肩無奈表示，依照規定，這些都是需助理員來做。

特殊教育學校現場除了特教老師以外，「助理員」可說是非常重要的工作團隊成員。我們難以想像，如果沒有這些助理員，學校如何能夠順利運作。目前學校的特教助理員多數為女性，因為低薪且缺乏工作保障，流動率相當高，且經常受到社會大眾質疑。例如 2010 年 5 月間，桃園縣發生了一名肌肉萎縮症男學生在學校受傷的事件，當時媒體大肆抨擊，認為原因出在助理員「不夠專業」。然而，透過田野觀察，我們很好奇，對於擔負如此沈重照顧工作的助理員，這樣的批評是否公允，是否應該同時檢視助理員制度有無缺失？另外，由於障礙者權益運動日漸興起，助理員的重要性也逐漸被看見，在 2012 年 11 月「千障權益行動聯盟」發起的「教育平權」遊行中，有上千名身心障礙者、家屬及民眾走上街頭，呼籲政府將過去的「教師助理員」正名為「特教學生在學助理員」。他們強調，助理員應該協助的是學生，而不是老師，可見助理員的工作逐漸引起重視。我們質疑助理員在特教組織中的工作，究竟該如何編派才合理。綜合以上，本研究主要的研究問題為：特教助理員做為障礙學生的主要身體照顧者，其工作內容與組織編派原則為何？其職場工作所形成的社會關係背後的意義為何？

本文作者進入特教學校進行田野觀察與訪談，讓助理員過去較少被重視的經驗能夠發聲。採「建制民族誌」(institutional ethnography)的視角，我們將揭露助理員在學校中的照顧實作，探討助理員如何與

組織中的他人協調，使工作得以順利完成。進而探討特教系統的組織編派原則如何影響特教工作，現有的法令規章與評量表格做為文本依據，如何形成性別與專業交織的階層化統治關係。最後，我們提出特教體系中助理員制度改進的可能建議。

## 二、文獻回顧

為了理解「助理員」的工作內容與角色地位，我們回顧三方面的相關文獻：第一為「照顧工作」，其次是「性別」與照顧工作，最後討論「專業」與性別二者的交織，如何影響助理員的工作內容與角色地位。從這三個角度，我們首先討論「照顧工作」之本質與「照顧他人」的意義變遷，指出建制民族誌者如何重新看待助理員這類「女人的工作」，強調其「工作知識」應該被看見與重視。接著我們探討以女性為多數的助理員職場，性別如何影響照顧實作，當男性加入女性為主的照顧職場時，所可能產生的影響與背後的意義。最後，我們分析「專業主義」與照顧工作的關係，討論專業主義如何導致助理員的照顧工作被貶抑，造成工作成員之間，即老師與助理員、助理員與助理員間權力地位的高低差異。我們指出建制民族誌的視角，如何有效地幫助我們揭露助理員制度背後的建制權力與社會關係的運作邏輯，及其產生的問題。

### （一）照顧工作

關於「照顧工作」(carework)，有的學者將其翻譯為「照護工作」(藍佩嘉，2009)，根據定義，它是一種有償或無償照顧他人的

勞動內容，對象可能是孩童、老人、病患或身心障礙者，勞動形式則包含勞心和勞力。長期以來，它經常被看做女性天生具有的本能，是一種「愛的勞務」，因此不應過於計較報酬。然而，這卻同時造成了照顧工作的貶值，及其專業地位無法提升的困境。

首先從「照顧」概念的變遷來探討照顧工作的歷史發展脈絡。過去照顧工作經常發生在家庭或社區內，多是家人或親友之間互助的無償勞動。「照顧」會變成支薪的「有給工作」，事實上是資本主義與福利國家發展下的產物。因為在國家形成與社會變遷的過程中，個人工作形態改變，家庭成員面臨照顧不足的問題，特別是幼兒、老人與障礙者等需要高度依賴他人照顧的族群；照顧責任的歸屬，從此便成為當代國家面臨的新挑戰，也使得「被照顧者」逐漸被當做「依賴者」看待。Nancy Fraser 和 Linda Gordon (1994) 從「依賴」(dependency) 的概念系譜學指出，人類的社群原來就是相互依賴的，且「依賴」一詞起初並沒有任何負面意涵，而是在當代福利國家的形成過程中，因為個人主義的思維與國家福利體制的統治技術，才使得有被照顧需求的個人變成家庭或國家的「依賴者」，而「依賴」也同時開始變成一種負面的標籤，例如「福利依賴」被認為是個人無法獨立自主的同義詞。在這樣的轉變過程中，照顧他人的勞務逐漸成為資本主義社會下的有薪工作，特別是指那些對家人以外的照顧工作。而在資本主義市場經濟的發展下，需要的是強壯且有工作能力的身體，這也使得「被照顧者」的地位日漸下降，甚至被污名。因為社會大眾認為「失能者／障礙者」(disabled people)<sup>1</sup> 的身體沒有生產價值，導致照顧這些人的「照顧者」也不受重視，其工作被視為不具

1 在障礙研究領域，disabled people 翻譯成「障礙者」，老年研究則譯為「失能者」，且障礙研究者並不認為身體功能的損傷一定會導致能力喪失。

價值與重要性。

從特殊教育在台灣的發展過程看來，目前有專業執照的特教老師，專門負責「教育」障礙程度較輕、可在教室正常學習的學生，而那些重度障礙的學生，便由被認為專業程度低的助理員，以低薪資的勞力密集工作方式來進行照顧，替代學生的「身體自理」工作。但由於特教資源不足，助理員的照顧品質經常受到質疑，這背後其實隱含著對障礙學生的輕忽，助理員與障礙學生同樣成為制度下的犧牲者。直至障礙運動興起，障礙者人權開始受到重視之後，助理員工作的社會性編派才開始被注意，助理員工作／制度也進一步被檢視。

針對照顧工作的實質內涵，Julia Twigg (2000) 指出，許多照顧工作其實就是一種「身體工作」(bodywork)，特別是針對幼小或失能者，如孩童、老人或障礙者、病人的照顧。這類工作的照顧者與被照顧者之間，經常需進行親密的身體接觸，照顧者甚至需為被照顧者清理排泄物，因此常被大眾視為一種「骯髒工作」(dirty work)。Twigg 以老人照顧的第一線工作者為研究對象，發現這類工作往往由女性執行，因其低薪並經常欠缺專業訓練，成為勞動市場的邊緣性工作，雖然重要，但其貢獻與價值卻長期被漠視。她也認為這與西方資本主義現代化過程中個人主義的興起有關，因為老化／失能的身體不被正面看待，連帶造成照顧者得不到認同。我們認為，台灣特教體系中這群助理員所擔負的工作，正是 Twigg 所謂的身體照顧「骯髒工作」，也是台灣現代化過程中發展出的「社會照顧」福利政策建制體系下的一環，與社會福利專業發展、相關社會政策和立法皆脫離不了關係。

本文主要從建制民族誌的角度來探討助理員的照顧工作，研究者將透過經驗對話，向助理員請教他們的工作知識，做為研究的主要資

料來源。需要收集的資料包括兩個不同面向：一個是關於助理員自身的工作經驗與感受——他們日日夜夜做了哪些事，如何進行這些事，在工作過程中的情緒經驗為何？另一個面向則是，助理員自身的工作與組織中其他人的工作之間，如何透過隱微或明確的協調方式，讓工作順利完成，背後的社會關係如何組織，權力運作的原則為何？我們在這裡要強調的是，建制民族誌者看待「工作」是採取一種較為「寬厚的」(generous) 定義，認為那些「隱形的」(invisible) 工作，如情感勞動，都應該被包含在工作的定義內 (Smith, 2005: 151)。正如本研究中特教助理員的工作，除了明顯可見的付出「勞力」外，對學生的關懷與情感投入的「勞心」，也應該被視為一種「工作」，因為照顧工作經常牽涉到照顧者與被照顧者的身體／心理互動，無法簡單地身／心二分。

## (二)「性別化」的照顧工作

為何擔任繁重照顧工作的特教助理員多為女性？針對台灣教育職場中的女性比例，根據教育部統計處公布的資料，民國 39 學年度以降，幼稚園女性教師一直都在九成以上。特殊教育學校則是自 49 學年度起，女性開始以超過半數的比例增加，直至 98 學年度，女性教師甚至達到 73.3%，為十年內最高。因此，特殊教育界本身可說是個相當性別化的職場，高達七成的特教老師皆為女性，女老師的比例僅次於幼教老師 (楊巧玲, 2007)。這個性別化的現象該如何解釋？

事實上，「性別」是在日常生活的互動中形成的，Candace West 與 Don H. Zimmerman (1987) 提出「做性別」(doing gender) 的概念，指出女性和男性間的差異並非自然的、本質的和生物決定的，而



是在特定的時空互動情境下產生。人類社會並非一開始就用性別來區分人們所從事的活動，George P. Murdock 與 Catarina Provost（1973）針對 50 項工作在 185 個社會中的性別分工情形做分析，發現除了生育以外，還有一些體力工作其實也完全由女性擔負，因此女性適合從事哪些活動或工作，是社會所建構，而非天生自然。

學者從「勞動性別區隔」（sexual division of labor）的觀點，認為區分性別原是為了分辨屬性，但在階層化的社會，區分則往往是為了區別「服從群體」和「主控群體」，性別的假設經常過度被誇大，社會性的區分延伸成為社會性的「性別隔離」，造成差別待遇與不平等的結果（Epstein, 1985; MacKinnon, 1989; Dunne et al., 2003）。許多女性被困於較低下地位的原因，多源於女性在家庭與工作的雙重角色：已婚女性大多在經濟上依賴男人，因為她們往往在家庭中擔負著無償勞動的照顧角色，若外出擔任有酬勞工作，也多為職場上的次要角色（Reskin, 1991; Hochschild, 1983）。R. D. Barron 與 G. M. Norris（1976）解釋英國勞動市場中女性的地位，認為女性多構成次要工作之勞動力，以「職業區隔」來解釋女人為何集中在低薪與半技術性的工作。Joan Acker（1991）進一步指出，「組織」本身往往就是性別化的過程，參與有給勞動市場者在權威與責任的要求下，處於低階層者必須聽命於上層，階層化的工作制度是來自傳統對工作評估標準背後的價值判斷，其目的在複製性別階層化的工作分工。

女性之所以總是負責照顧，主要是因為無論有薪或無酬的照顧工作，往往都被看成「愛的勞務」，在有薪的照顧市場中，則成為越來越失去價值的工作，且往往是女性高度集中的行業，呈現女性在照顧工作中的困境。「貶值理論」（devaluation theory）指出女性占多數的職業通常是低薪工作，因為決定薪資的人受到社會文化影響，賦予男



性較高的價值，而與女性相關的事務或特質則遭到貶抑，因而造成低薪窘境（Wharton, 2005）。學者檢視照顧工作的實踐，認為其再度鞏固了性別的不平等，回顧美國、英國與德國照顧工作給薪的情況，都呈現如此現象（England, 2005）。

相較於女性，男性選擇有給照顧工作做為終生職志的人數少了許多（Nelsen, Carlson, and West, 2006），Sarah-Eve Farquhar 等學者（2006）指出，傳統上幼童照顧與教育被視為母親的任務，男性從事則可能遭到不是「真男人」的懷疑，甚至被認為有性騷擾或性侵犯的潛在危險性。然而，支持男性擔任照顧工作的聲音仍然存在（Farquhar, 1997），許多男性跨入快速擴張的服務業，勞動市場的改變也導致過去性別職業隔離的界線逐漸模糊（Bagilhole and Cross, 2010）。但是當男性出現在照顧職場中，真的代表性別平權嗎？學者提出，驅使男性進入女性主導職業的可能解釋，包括：1. 工作內涵的轉變——男性在女性主導的職業中，可能仍被認為是較專業的角色，女性仍被排除；2. 勞動市場結構變化——少部分男性因個人選擇，也會一點一滴地滲透進入女性主導的職業中（Bradley and Lawrence, 1993）。

本研究所關注的特殊教育助理員職場，也有少數男性投入。學者以台灣的男護士為例，探討「拓邊」的概念（徐宗國，2001），亦即少數男性的加入，雖然不足以影響女性在該行業人數上的優勢，卻可能實際影響工作內涵與分工方式，並可能將傳統性別刻板印象再度體現於職場的勞動分工上。另外，當男性進入非傳統職業，代表其勇於挑戰傳統陽剛價值，他們是時代潮流下的新好男人嗎？Raewyn W. Connell（2005）討論陽剛氣質，認為它是一個性別關係的場所，是男性與女性在其中互動的性別實踐，以及這些實踐在肉體經驗、

人格特質交織下的結果。陽剛／陰柔特質的指認是一種「性別方案」(gender projects)，不外於權力關係、生產關係與情感關係間的相互形構。另外，儘管性別是一種普遍構築社會實踐的方式，卻也無可避免地涉入其他社會結構與族群、階級的交互作用，Connell (2005) 提出「複數的陽剛氣質」，分析其如何在西方的性別秩序中被建構，而不再只是單一的、本質的樣貌。

「照顧」做為一項女性工作或所謂「性別化」的職業，例如幼兒園老師通常以女性為多數 (Sargent, 2005)。過去以男性為主的工作，薪資和社會地位相對較高，女性能進入傳統以男性為主的職業，代表有可能獲得較高的薪資與地位 (Roth, 2004)，部分以女性為主的工作，薪資或地位都較低，但當男性加入後，他們卻往往能很快占有較高的位置，女性依舊處於低薪與次要地位。也就是說，男性的加入不一定能改變職場的性別不平等結構 (Cognard-Black, 2004)，然此說法還有深入討論的必要。

研究者指出女性無法突破至職場高位，是因為女性面臨「玻璃天花板」(glass ceiling)，Christine Williams (1992) 則以「玻璃手扶梯」(glass escalator) 來形容男性進入傳統女性為主的職場時擁有的優勢。一方面，他以美國的護士、社工員、圖書館員與小學老師四種工作者為研究對象，發現進入這些職場的少數男性，不僅在晉用或升遷上未遭歧視或打壓，甚至因為性別因素，反而能得到同為男性的上司特別賞識，猶如搭乘玻璃手扶梯般快速升遷。另一方面，他強調這些男性受到的偏見與歧視並非來自專業內部，而是來自職場外部的挑戰，例如家長經常質疑男老師比較沒有能力做好照顧學童的工作，擔心他們不夠細心，甚至可能有戀童或性侵的危險。這些外在於職場的偏見，才是阻礙男性進入照顧職場之重要因素，因此，協助男性進入

女性為多數的職場的做法，便應與鼓勵女性進入男性為主的職場有所不同，因為女性面臨的挑戰多來自職場內部，而男性則須面對外部的壓力。

### （三）專業與性別交織下的照顧工作

身處特殊教育職場中的「助理員」從事繁重的身體照顧工作，是否該被當做一種「專業」，並致力提升其專業水準？如果特教體系的制度並沒有將其當做專業角色來看待，而僅視之為老師的「助理」，為何又在障礙學生發生事故時，嚴厲譴責他們不夠專業？究竟是「制度」並未設計他們該如何取得專業，還是他們不專業？我們認為在制度的設計上，助理員專業資格的取得並未受到重視與討論，這與特殊教育本身專業化的發展有必然關聯，制度的因素應該被認真考量，而不是單方面怪罪助理員不專業。我們認為目前第一線的特教助理員在惡劣的職場條件下，由經驗累積而具備的工作知識相當豐富，只是其付出並不被看見或重視。

專門職業的出現源於歐洲前工業社會，隨著資本主義工業社會的發展，專業成為各職業競相追求的理想。功能論（functionalism）觀點認為，當社會的形式由簡單演變為複雜，專門化的分工就會出現，藉以維持穩定社會秩序。根據 Talcott Parsons（1954）提出的專業特性，職業的專業與否以二分法區分：情感中立或富於情感、普同主義或特定主義、重視集體或自我、成就或先賦、明確或擴散。

若依據此二分法，學者認為，學校教育與照顧學童至多只能稱「半專業」（semi-profession）（Etzioni, 1969；沈姍姍，1996；楊巧玲，2007）。然而，當專業指標是根據從業人員經過以專業知識

為基礎的專業教育訓練，並在工作中享有自主權，據此來探究教職的專業地位，學者認為，台灣的教學確實正朝向專業化發展（郭玉霞，1996）。儘管受到一些阻礙，台灣仍致力將中小學教職推向專業化，尤其在1994年通過師資培育法，並將教育專業科目與學程定位之後，這個過程更趨明顯。然而，如果學校教育正努力爭取進入「專業」，從事特殊教育工作的老師在此過程中，是否也看見同為團隊成員的助理員的重要性，攜手一起邁向專業化地位？又，做為女性占多數的中小學老師，她們爭取專業化的過程，主要的阻力在哪裡？助理員的阻力又在哪裡？

楊巧玲（2007）分析中、小學教學現場，發現老師帶班中有所謂「不被看見」的工作；她認為在義務教育發展專業化的過程中，教職的「女性化」可能是專業化的阻力來源。教學工作中有許多照顧的「不可見性」（invisibility），容易被認為不夠專業、可取代程度高，她歸因這是教學工作中有無法避免的照顧工作與母職特性，符合了貶值理論，也就是學者所提出「女人工作」的可取代性與去技術性所導致（England, 2005）。因此，站在女性主義社會學的立場，本文努力呈現特教職場中助理員的工作內容，並企圖揭露這群人的「不可見性」，以便讓社會看見、聽見這些照顧工作者的心聲及重要性。

文獻也指出，教職專業化與女性化的效應不只影響社會大眾的看法，甚至也會出現在女性教師的自我認同與內化上，並可能透過「母職天性」的實踐，再度鞏固性別階層化的現象。例如女性教師會根據自身性別，主動選擇帶低年級的班級，因為她們認為年幼的學童由女老師來照顧較為合適（楊巧玲，2007）。在女性教師比例僅次於學前階段的特教學校，照顧身心障礙學童的工作，則外包給更為低階的助理員，有別於普通教育中教師將照顧工作全包的現象。因此，特殊

教育職場不僅出現性別階層化的現象，更以專業做為劃分職責的說辭，形成主控／服從群體。換言之，在特殊教育領域中，助理員從事的「身體照顧」等同簡單，主控群體老師們所從事的「教學」才是專業，形成二者間的地位區別。照顧與教學工作在特教場域中被明確劃分，除了性別，專業程度也成為分工的階層化原則。特殊教育教師與助理員之間的專業分工所形成的統治關係，相當類似幼兒教育中，教師與保育員之間的分工與專業地位的差異。

例如媒體披露教保員的低工資問題（吳江泉，2015/11/7），報導指出，教保員的工時為每日上午七點半到下午五點半，還要跟娃娃車，薪資兩萬零八元，甚至不如外傭。但政府的說辭卻是，這些是過去政府臨時聘用的人員，福利待遇才會與正式人員不同，因此工作酬勞依據的是聘用方式，而不是工作內容與重要性。再者，從幼托整合後所發生的教師與教保員戰爭（羅德水，2014/10/9）可發現，政府立法與政策關鍵地影響著教育體系中的照顧分工與專業地位。本研究的結果正可對未來特殊教育體制中，教師與助理員的專業地位與工作分工提供研議，並做出可能的政策建議。

然而我們也質疑，「專業化」是改善助理員職場地位的唯一有效良方嗎？學者針對台灣社會工作的發展，挑戰「專業化」的迷思（王增勇、陶蕃瀛，2006），發現台灣社會工作提升專業的途徑，主要是透過國家立法，以考試授與證照的方式來進行，但這種做法反而造成專業自主性的喪失，社工的工作內容被國家意識形態所控制，社工師執照考試主導了社工專業教育，且導致另一種危機：社工界的成員被簡單劃分為「有照／無照」兩種階級，非但未能提升專業，反而造成更多不平等的問題。

學者主張特殊教育界、障礙者權益運動，障礙社會學與照顧研

究者之間應展開多方對話（Kröger, 2009），例如張恒豪（2007）從障礙社會學的觀點回溯特殊教育制度的形成，指出特殊教育是保障身心障礙學生受教權的一環，但並不是價值中立的社會機制，該體制本身也是個值得研究的社會制度和政治場域。本文關心特殊教育助理員的工作，從建制民族誌的觀點來看，特教「建制化」的不僅是身心障礙者權利逐漸受到重視的現代化過程，也可能是一個將障礙醫療化、特殊化、偏差化、他者化的過程。因此，「專業」對障礙者可能造成的「控制」，一直是研究者批判反省的議題（張恒豪、蘇峰山，2012）。在這裡我們也同樣要問，「專業」是否也對助理員造成控制或污名的負面效果。正如建制民族誌者強調，許多女人的「工作」都是「不被看見」的隱形工作，被認為不夠專業、沒有價值，不值得社會重視，因此助理員制度做為特教制度下的一環，需重新檢視其背後的運作機制，以便理解問題所在。以上皆能讓我們反思，未來特教助理員制度面的改善方向為何，從建制民族誌的角度，我們希望研究成果能貢獻於未來特教制度的修正，若要提升特教體系中助理員的地位，如何做才不會導致與社工專業發展相同的問題，如何更細緻地設計專業化路徑，絕對不會是一個簡單的答案。

另外，本文與障礙研究之不同在於，障礙研究關注的主要是障礙者的公民權益，本文則從做為「照顧者」的助理員角度切入，因為女性為多數的助理員可說是特殊教育建制中極為重要的成員，與障礙學生一樣，都在此建制中處於相對弱勢地位，二者都可能在特教專業的「建制化」過程中承受污名，喪失主體性。因此我們主張，特教助理員與障礙者的聲音應同時被聽見被重視，此即本文作者們的初衷與最核心的社會關懷。



### 三、建制民族誌與分析資料

建制民族誌為社會學家 Dorothy E. Smith (2005) 所創建，她稱這是「女性主義社會學」(feminist Sociology)，也是「為人民的社會學」(Sociology for people)。建制民族誌者主張，研究者可以弱勢者日常生活中的經驗「斷裂」(disjuncture) 為出發點，從「文本媒介」(text mediated) 的角度勾勒其工作圖像，並分析個人在工作組織和社會建制中所面臨的「統治關係」(或「支配關係」)。建制民族誌者強調，研究者最好的起點，是進入田野仔細傾聽常民的生活經驗和工作知識，而非以理論先行，導致研究者的觀點被限縮在過去的理論，且一再重申建構理論並不是知識生產的唯一途徑。

著重探究人們日日夜夜真實的活動和經驗，建制民族誌者需了解組織中各個成員如何協作，使工作得以完成，明瞭其背後組織性的社會編派原則，並需進一步探討，這樣的組織運作原則如何影響特定個人的在地經驗，又如何能跨時跨地，達到統治關係下的組織或機構的治理目標(王增勇，2012)。

做為「女性主義照顧工作研究者」(feminist researchers of carework)，我們進入特教現場與助理員一起工作，觀察其日常生活，與他們對話，從聆聽其敘說來向他們請教與學習，得以理解其工作的相關知識，這是我們研究的起點，雖然我們之中有一位是特殊教育背景出身，一位十分關心殘障福利運動，另一位是社會政策學者，但我們完全沒有照顧身心障礙者的第一線經驗，因此，謙虛地向助理員請教其照顧工作細節，是我們踏出研究的第一步。

建制民族誌研究者的最終目的是協助弱勢者掙脫統治關係和建制論述，從常民描述其工作內容的過程，我們披露他們如何與組織中的



其他人協調，使得工作能夠完成。接著，做為研究者的我們，便能進一步去分析，常民在組織的建制中為何會感到苦惱或受壓迫？建制民族誌者的貢獻在於發現助理員工作的背後，那一整套性別與專業交織的因素，如何導致制度運作的種種不合理現象與問題。

首先我們回顧以建制民族誌為主的照顧研究成果，做為進行助理員研究的學習與準備工作。以「外籍居家看護聘僱評估研究」為例，學者（Liang, 2015）指出，建制民族誌對社會生活的理解不是要去分類、詮釋或建立理論；藉由描述與分析台灣政府所規定的外勞聘僱評估過程，該文清楚地指出，政府如何以「專業」為名，採醫療模式的「巴氏量表」做為所謂「客觀」的評估依據，建立專家認可的標準，來決定個別家庭是否能夠聘僱外勞，進入家戶中照顧老人。然而，與照顧需求直接相關的當事人，例如被照顧的老人或家屬，其經驗、心聲與感受，卻在評估過程與政策制訂時，很少被仔細考量。國家透過醫療專業霸權，滲透至常民的日常照顧實踐中而不自覺，也缺乏政策實施後的回饋與反思。該研究分析以「巴氏量表」做為「文本媒介」所進行的動態聘僱過程，是如何透過文本進行跨地跨時的運作，讓台灣老人照顧「建制」下的支配關係，一再反覆形塑著照顧者與被照顧者、家屬們的在地照顧經驗「斷裂」；整套評估標準背後的意識形態與治理邏輯，又如何被社會性地組織起來，具體地影響了老人照顧的工作知識與日常實作；而這一套評估過程，如何困擾被照顧者與家屬，導致常民感受這是「有問題的」（problematic）評估方式，也導致其生活真實（actualities）中的諸多困擾。我們從助理員的敘說中，同樣發現他們透露了照顧經驗的「斷裂」，而特殊教育法做為文本媒介，從建制民族誌的角度來看，同樣形成助理員在特教體系中受壓迫的「統治關係」，我們在之後的研究結果分析中會更詳

細說明。

以特殊教育學校做為田野場域，研究者於 2009 年 11 月至 2010 年 8 月間訪談教師助理員 15 人（見表一），男性 3 人、女性 12 人，以教助員的訪談為主要文本，同時參考教師與行政人員的觀察和說法。訪談和觀察含括 5 所特殊教育學校，4 種收容障礙類型，包括啟智類、啟明類、不分類與融合學校。由於學校類型與學生障礙別不盡相同，照顧者在教學現場的工作情況與勞動經驗也有差異。

表一：「教師助理員」個人資料

| 男性「教師助理員」，共3人                |    |       |          |           |       |    |            |                |             |
|------------------------------|----|-------|----------|-----------|-------|----|------------|----------------|-------------|
| 編號                           | 假名 | 年齡    | 學校<br>類型 | 聘僱類<br>型  | 特教年資  | 學歷 | 專 業 背<br>景 | 過去曾任職<br>業     | 婚姻與子女       |
| M1                           | 阿國 | 31~35 | 啟智<br>類  | 教師助<br>理員 | 0~1年  | 碩士 | 教育         | 普通學校代<br>理教師   | 未婚          |
| M2                           | 小林 | 26~30 | 不分<br>類  | 教師助<br>理員 | 4~6年  | 大學 | 企 業 管<br>理 | 工廠品管           | 未婚          |
| M3                           | 阿陳 | 36~40 | 不分<br>類  | 教師助<br>理員 | 4~6年  | 大學 | 土 木 工<br>程 | 電腦工程師          | 已婚，一女       |
| 女性「教師助理員」，共12人（其中4人為「生活輔導員」） |    |       |          |           |       |    |            |                |             |
| 編號                           | 名字 | 年齡    | 學校<br>類型 | 聘僱類<br>型  | 特教年資  | 學歷 | 專業背景       | 過去曾任職<br>業     | 婚姻與子女       |
| W1                           | 小琪 | 26~30 | 啟智<br>類  | 教師助<br>理員 | 0~1年  | 專科 | 護理         | 護士、國中<br>教師助理員 | 已婚          |
| W2                           | 美蓮 | 41~45 | 啟智<br>類  | 生活輔<br>導員 | 10年以上 | 專科 | 護理         | 護士             | 已婚，二子<br>一女 |
| W3                           | 芳芳 | 41~45 | 啟智<br>類  | 生活輔<br>導員 | 10年以上 | 大學 | 幼教、護<br>理  | 護士             | 已婚，一子       |
| W4                           | 玲玉 | 36~40 | 啟智<br>類  | 生活輔<br>導員 | 10年以上 | 大學 | 電子、幼<br>保  | 一般行政           | 已婚          |

|     |    |       |     |       |       |     |      |            |         |
|-----|----|-------|-----|-------|-------|-----|------|------------|---------|
| W5  | 麗香 | 31~35 | 融合  | 教師助理員 | 4~6年  | 專科  | 護理   | 護士         | 已婚，一子   |
| W6  | 秀華 | 51~55 | 啟智類 | 生活輔導員 | 10年以上 | 專科  | 教育   | 代理教師、圖書館員  | 已婚      |
| W7  | 美君 | 36~40 | 不分類 | 教師助理員 | 7~9年  | 大學  | 社工   | 醫院職員、宿舍管理員 | 已婚，一子一女 |
| W8  | 明姐 | 46~50 | 不分類 | 教師助理員 | 7~9年  | 專科  | 護理助產 | 護士、家庭主婦    | 已婚，兩女   |
| W9  | 清清 | 46~50 | 不分類 | 教師助理員 | 7~9年  | 高職畢 | 金融   | 行政助理、教師助理員 | 已婚，兩子   |
| W10 | 靜恩 | 41~45 | 不分類 | 教師助理員 | 7~9年  | 高中  | N/A  | 代書助理、保姆    | 已婚，一女   |
| W11 | 文蘭 | 41~45 | 不分類 | 教師助理員 | 7~9年  | 高職  | 家政   | 機構保育員      | 未婚      |
| W12 | 大玉 | 26~30 | 啟明類 | 教師助理員 | 0~1年  | 大學  | N/A  | 補習班行政      | 未婚      |

另外，自 2011 年 3 月開始，作者之一以公開身分在某縣市特殊教育學校同意下，擔任國中部的志工，至研究結束依然維持此身分。擔任志工的頻率為每星期兩天，一天 1 至 3 小時，在校協助重度障礙學生的餵食工作，並協助教師進行知動能力訓練，從中獲得許多照顧經驗的敘說，並寫成田野筆記。

#### 四、研究發現與分析

若沒有進行深入的田野觀察和訪談，一般人可能難以體會，這群助理員所擔負的照顧工作，是如何瑣碎、勞力密集且充滿壓力，因而時常有「耗盡」(burnout) 的感受。許多人認為，為了確保照顧工作者是出於愛心或自願，他們不應計較薪資，否則就不能做好「愛的

勞務」，但我們認為，低報酬不僅破壞了照顧動機，也導致照顧品質低落。而且照顧工作做為一種「愛的勞務」，一定包含了精神層面的「愛」與身體層面的「勞務」，兩者嵌合而無法分割，因此我們反對特教現場將教育當做勞心工作，而視身體照顧為勞力來簡單看待。

回顧教助員制度的出現，主要是因為特教師資流動性高，人力不足，但政府卻不是透過增加教師員額來解決，反採用增加教師助理的方式，以規避人事經費支出。我們發現，在這樣的制度設計下，進入此領域成為教助員者，多數仍為職場上的弱勢女性，形成「弱勢協助弱勢」的雙重壓迫處境。在專業與性別兩者交織下，特教助理員成為女性占多數、且相對沒有工作保障的邊陲繁重勞務，其從事的多為第一線直接與特教學生身體接觸的骯髒工作。

### （一）助理員工作的社會性編派：文本媒介的統治關係

從建制民族誌的角度，我們首先檢視「特殊教育法」立法的歷史變遷，並分析法令規章做為跨地域的文本，如何定義了助理員的工作內容與團隊中的分工，又如何導致我們從助理員的敘說中感受到的一種「經驗斷裂」與「有問題」的工作安排。我們探討助理員在整個特教組織中的照顧實作與協作，如何透露出特教學校的團隊成員在性別與專業交織的階層化結構中，形成其特有的統治關係。

因循著特殊教育立法與修法的變革，「助理員」在各個歷史階段有不同的稱謂，從最早的「生活輔導員」，到「助理員」、「教師助理員」，最後在 2004 年區分為「教師助理員」與「學生助理員」，他們主要執行的就是障礙學生身體照顧的「骯髒」工作。在還沒有助理員制度前，障礙學生的照顧是家庭與家長的責任，國家介入程度低，直

至殘障福利運動興起，障礙者權益才逐漸改善。檢視台灣特殊教育的制度性發展，主要奠定於 1984 年特殊教育法立法，當時的法令中並沒有所謂「助理員」，而是以「生活輔導員」稱之，是國家考試合格取得身分者，因此也被認為是特教現場中，除了老師以外，工作最有保障的一群，但之後政府並未繼續增補這類人事，生活輔導員逐漸減少。「助理員」一詞則要到 1997 年特殊教育法修法時，才首次出現，主要目的在補充特教職場嚴重不足的照顧人力。<sup>2</sup> 因為當時身心障礙福利運動興起，特教照顧品質不斷受到各界抨擊，但是立委們認為，其原因並非師資供給量不足，而在於特教老師的流動率非常高；換言之，老師不願意繼續留在特教職場，因為壓力太大。當時立法院便修法，以設置「助理人員」的方式來支援老師的「教學」需要，希望能留住特教第一線的師資。因此，「助理員」的出現是為了解決特教老師不願長期從事特教工作的一個制度性補救辦法。2009 年，法規中更出現「教師助理員」一詞（簡稱「教助員」），助理員做為「教師助理」之工作角色從此更加確立。

「教助員」正名後，以專職或兼任方式，開始受聘於各種形態的特殊教育教學現場，工作內容亦被進一步規範。根據「特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法」規定，他們需在特殊教育教師的督導下，從事協助評量、教學、生活輔導、學生上下學及與家長聯繫等事宜。<sup>3</sup> 之後助理員的問題更加受到社會矚目，主因長期以來特教職場人力短缺，對個別學生提供的照顧品質一直讓家長感到不滿，而助理

---

2 早期的「生活輔導員」多由醫療單位之正式公務員轉任，工作條件與保障優於特教助理員，本研究受訪的女性教助員中，有三分之一為此類型工作者。

3 參見特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法：<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080040>

員應該協助教師還是障礙學生的議題，也進一步被民間團體挑戰。

2012 年 11 月 10 日，「千障權益行動聯盟」發起「教育平權」遊行，上千名身心障礙者、家屬及民眾走上街頭，強調政府需正名「特教學生在學助理員」之法源。該聯盟認為，「助理人員」應該是來協助身心障礙的學生，卻長期被窄化為教師助理，反以「協助教師教學」為主，因此主張將特教法第 14 條規定的「教師助理人員」修訂為「特教學生在學助理人員」（張心華，2012/11/11）。2014 年修法後，才出現所謂的「學生助理員」制度。本研究進行訪談時，還沒有「學生助理員」，因此，我們的樣本主要是「教師助理人員」，包含過去所稱的「生活輔導員」，本文皆以「助理員／教助員」通稱之。事實上特教教師和學生家長對於「助理員」都有高度需求，因為特教場域的學生多為具不同程度的「身體照顧」需求者，長期以來，助理員可說是特教照顧工作的主要勞動力來源，其照顧品質與成效，影響著無數身心障礙學童的權益，重要性不言而喻，然其重要性和工作內涵過去卻很少討論。

特教學生的身體照顧與骯髒工作為何完全歸由助理員負責？這其實是當代資本主義社會福利「建制化」的後果。正如許多助理員告訴我們的：「依照規定就是這樣啊」，雖然心生不平，他們卻沒有想過為何會有這樣規定，這樣規定背後的理由與合理性在哪裡？以某國立特殊教育學校 104 學年度的「臨時契約僱用教師助理員甄選簡章」為例，其清楚表明招募「鐘點制教師助理 2 名」，條件：高中職學歷之資格，男、女不拘。工作項目：（一）協助照顧身心障礙學生生活自理清理排泄物；（二）協助教師教學；（三）學生上下學交通協助；（四）其他交辦事項。薪資：鐘點制為一小時 120 元（無年終獎金）。從這份文件可清楚看出，助理員是不穩定、低薪沒有保障的臨

時性工作。其中「協助照顧身心障礙學生生活自理」與「清理排泄物」這兩項最繁重／骯髒的工作內容，也明訂在簡章中。聘僱後在職場的評量與考核，便根據簡章內容，更加詳盡地列舉工作事項與考核標準。以某縣市特殊教育教師助理員「平時工作評量表」與特殊教育助理人員「年度成績考核表」為例，可以清楚看到助理員的工作項目如何繁重，並且須定期接受學校之校長、老師，學生家長與校外專家對其工作表現之評量，據以決定新學年度是否繼續聘用（見附錄一、附錄二）。

在一間特殊學校的辦公室，我們訪談了年輕未婚的新進助理員玲玉，她說：

我第一次幫學生擦屁股，他大便下去，我幫他擦屁股就吐了啊，那時候這兩個（指著身旁兩個同事）一起處理的啊，她們就說，你去旁邊吐，我們來做就好，因為你不習慣啊，那種味道那個，大便下去你幫他處理的時候，那個味道很臭啊，對啊，你以前從來都沒有接觸過啊，對啊，所以是做到吐，吐完之後再繼續做啊，嘿啊，這樣子啊，繼續做……<sup>4</sup>

玲玉以感激的表情，描述其他兩位先進的女同事，如何在她最初尚未能適應這個工作時，給予她許多幫助。除此之外，玲玉還仔細說明了一套她長久習得、幫學生清理大小便的方式：

因為便下去的話你一定都要擦、前面後面都要擦啊，對不對？女

---

4 本篇引文除特別註明為田野筆記者，皆取自研究者之訪談紀錄。



生你肛門擦乾淨了你陰道那邊也是要擦，因為會沾到啊，會沾到，所以一定要擦啊，啊如果是男生的話，肛門那邊擦乾淨之後，你前面小鳥那邊也是要給他拉、拉，拉起來，小鳥跟那個睪丸、該邊（台語）也要擦乾淨哪，這樣才不會有味道啊，才不會臭啊，所以會碰到他的生殖器那是一定的，所以我們都會戴手套，你一定要把他擦乾淨啊。

一位男性助理員也跟我們分享這份工作對他的挑戰。他說，剛開始擔任這份工作時，最不習慣的是要處理學生的大小便。例如有一次，幫忙一位學生處理褲子上的大便，那時看到拉出的是沒消化的一粒粒黃色玉米，之後好久一段時間，他都不敢再吃玉米。

另外，一份「特殊教育助理人員角色功能調查」顯示，學校教師、行政人員、相關專業人員及學生家長對特教助理員期待最高的五類工作為：隨交通車接送學生、大小便的照顧、找尋上課未進教室之學生、午餐之安排與照顧、情緒障礙學生的照顧（王儀嘉，1998；張乃心，2008）。也就是說，根據公文文本或組織上層的期待，教助員無可避免地必須時常接觸學生的身體，甚至包辦所有的「骯髒工作」。在眾人的期待下，進入該職場的助理員可說背負著強大的照顧任務，這樣的壓力正如社會對女人與母親的期待，很少有人反省它有何不合理，又對母親／助理員造成何種精神壓迫與心力剝削，或質疑她們的無償或低薪是否合理。

目前台灣多數實施特殊教育的地方，都可看見「教助員」的身影。以特殊教育相關法規規定為例，教助員人數依學校身心障礙學生

人數，以 15 名學生配置 1 位教助員為原則。<sup>5</sup> 工作內容則明訂，教助員是看顧學生身體的重要勞動力，其工作重點是「照顧」，而不是「教學」，導致當學生出現安全上的問題時，他們往往成為社會大眾譴責的對象，因為身體照顧責任有白紙黑字明文規定，是由助理員而非老師來擔負。

2010 年 5 月間，桃園縣發生了一名肌肉萎縮症男學生在校受傷的事件，媒體抨擊這是因為教助員「不夠專業」所致。事實上，該縣的特教助理員除了由學校常態性約僱以外，近半數為勞委會「黎明專案」所招募半年一期的助理員，<sup>6</sup> 這顯示教助員經常是臨時性的照顧人力，而非長期穩定的工作，故經常受到大眾批評其「專業能力不足」。然而我們認為，教助員的角色定位和功能備受爭議，背後所隱藏的，其實是特教人力資源不足與分工不均的問題，歸罪助理員個人不夠專業，其實是遮蔽了國家資源之配置不足，與特殊教育照顧制度之設計不當。

## （二）助理員的性別化分工與不被看見的工作知識

誰會被編派至特教體系中擔任特教生主要的身體照顧工作？性別無疑是個相當重要的因素。我們採用建制民族誌的「經驗斷裂」來說明特殊教育體制的設計，如何導致男／女助理員都感受到「有問題」，令他們感到不愉快。工作編派與職場環境中，女性助理員覺得

---

5 參見特殊教育學校設立變更停辦合併及人員編制標準：<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080034>

6 吳佩玲（2010/5/4）在報導中強烈批判特教助理員的人數和專業度都不足的現象。

她們比男性助理員更累的地方在於，男性助理員因性別因素而免除了許多需要接觸女學生身體的工作，也經常被學校主管選派擔任行政職務，因而有較大的辦公室空間與自由時間，這些都讓女性助理員感到不平。男性助理員則抱怨，身為男性，很容易就會被學校派去做許多令人不悅的體力工作，例如在大太陽底下除草、搬運重物或學生的身體，或是扮演嚴厲的角色來嚇阻不聽話的學生，縱使他們自己完全不喜歡這樣的身分。另外，面對青春期的女學生時，需經常提醒自己，任何動作都要非常謹慎，才不至產生困擾，而外界質疑的眼光時常造成巨大的壓力，使他們工作時緊張不自在。

建制民族誌者除了重視常民的經驗，認為他們才是自己生活的專家，主張研究者必須跟他們學習外，也重視常民在工作領域中所具備的工作知識，認為研究者需仔細探究常民日常生活中之工作細節與流程，並不斷追問：「工作者如何與他人協調，以便讓事情順利完成？」換言之，建制民族誌者不僅探究工作者個人的工作如何進行，個人如何感受他的工作，更重視他如何與他人協調，得以順利把事情完成（Smith, 2005: 145, 151）。因此，從助理員的立場出發，我們傾聽他們描述自己的工作，做為研究的開始，正因為助理員的工作過去較少為社會大眾所看見，我們認為他們的經驗敘說十分具有研究上的分析價值。

根據我們觀察，本研究的對象「助理員」可說處於教育體系「邊陲中的邊陲」：特殊教育是台灣教育體制中的邊陲，而他們又是特殊教育團隊成員中的邊陲；許多助理員在訪談中提到：「我們是最下層的！」其弱勢地位可見一般。雖然他們不是擁有專業證照的老師，但我們知道，特教學校沒有他們是絕對無法順利運作的。在田野中跟他們一起工作，透過他們描述自己的工作經驗與感受，我們發現不管

男、女助理員，個人在體制中的經驗斷裂正說明了助理員制度的問題所在，那是特殊教育體系與更大的社會中之「種種不被重視的問題」。許多助理員其實擁有豐富的經驗與能力，然其工作內容因缺乏專業認證制度而不受重視，制度上也沒有提供他們在職訓練的機會，其在建制中雖擁有獨特的工作知識與各種照顧技能，卻很少被正視。正如許多助理員是有執照的護理人員，或是有照顧孩童經驗的媽媽，她們擁有一定的照顧知識，只是特教體制不認可其能力為「專業」，認為有證照的特教老師的教書工作才是專業。他們有些人靠著邊做邊學累積工作經驗，如文中提到的清潔身體、餵飯、安撫學生情緒、協助上下車、進教室等，但這些技能的累積並不被特教體制承認，社會各界反而以「不專業」來簡化他們的工作，成為其職場地位無法提升的理由，造成助理員的士氣低落，特教學生的照顧品質也間接受到影響。一般人探究助理員的問題時，其實忽視了背後的制度缺失才是更需要檢討的核心。

以下探討助理員進入特教職場的原因，與其在職場中所面臨的種種問題與感受。我們發現許多女性是為了家庭與工作的平衡而進入特教職場，這是台灣的父權體制下，兒童照顧支持系統不足，造成女性就業困擾的普遍現象，我們很難怪罪女性個人。男性助理員人數非常少，主要因為照顧被看做傳統的女性工作，不符合男性陽剛氣質角色，少數男性助理員進入該職場，經常是過渡性質的短暫安排，並會以「在學校工作」的對外說辭，企圖逃避社會壓力與職業污名。在特教學校同事之間，則刻意以「老師」互稱，企圖掩飾助理員與老師之間敏感的「權力位階」與工作分配的階層化關係。

我們的研究中，具有護理背景的已婚婦女大量占據著這個職位，她們敘說自己因為具有愛心、耐心，也為了家庭照顧需求，逃離夜班

的護理工作，而來到可正常上下班的特教學校工作，與許多其他階層或職場的女性一樣，她們都想兼顧工作與家庭，尤其是對孩子的妥善照顧。許多人表示，在進入職場前，其實並不清楚實際將從事的工作內容，有些人在得知這是一份骯髒又費力的工作後便選擇離去，因此助理員的流動性跟特教老師一樣非常高，留下來的，則往往必須歷經一段適應期，跟著前輩邊做邊學。少數男性在進入該職場後，多將此視為未來工作的過渡或跳板，男性教助員不僅人數少，流動率也比女性更高。

受訪的 12 名女性助理員中，近半數過去曾經從事護理或助產工作，為扮演好職業婦女的家庭角色，而從醫院體系不穩定的排班時間逃脫，轉換至她們認為相對穩定的學校環境。除了嚮往「正常」的上下班時間，她們也為了實踐理想母職而從這個工作中感到滿足，因為這樣下班後仍可以接送孩子補習、煮晚餐等，這是過去在醫院工作輪三班時所無法做到的，換言之，這是一份適合已婚媽媽的工作。正如受訪者美蓮說：

因為我們這個工作（指助理員）就是，嗯，正常班，啊，護理工作就是要輪班哪，（研究者：護理工作比較累是不是？）對，要三班制，對，然後這個就是工作正常，上班時間正常……我們來這邊都覺得很滿意啊，因為，覺得跟護理人員比起來實在輕鬆多了。

另一位助理員芳芳說：

我們兩個前身都是護理人員，嘿，都是市立醫院的護理人員，啊

考慮到輪班的問題啊，就選擇這個不用輪班。

由此看來，相較於護理輪班工作，特教助理員反而是已婚女性，尤其是媽媽，一個較能平衡工作與家庭的職場。

經過幾年的工作歷練，漸漸能夠冷靜自若地處理大小便，玲玉認為自己越來越勝任教助員這個被外界認為「骯髒」的身體照顧工作了，尤其是需要面對學生裸露的身體時，如何能夠不會不自在？相較於尚未結婚的年輕女同事，她認為自己的已婚身份是很重要的因素，因為已經「見過世面」了。玲玉說：

你結過婚後，你就看過男人、男人的下體了啊，對不對？本來就是了啊，你一開始接觸到，因為我們的孩子都是國中、高中生，都到青春期了啊，差不多都發育完全了嘛，啊你看到他們的下體當然會比較驚嚇一點，可是你還是要克服啦。

婚姻與育兒被認為是女性克服身體照顧的親密與骯髒工作不可或缺的經驗，很多女性受訪者表示，因為照顧過幼兒，已經有把屎把尿的經驗了。已婚與母親角色被認為是成為「完美照顧者」的必要條件，卻也同時形塑著照顧者的自我規訓和認同，強化女性與照顧工作之間的「自然」聯結。

由於照顧工作與女性角色的「自然」聯結，使得照顧工作在父權價值體系中被視為不需技巧，只憑女性的婚育經驗便可達成，並且因為被認為專業程度不高而陷入低薪困境（England, 2005）。事實上，看似骯髒與繁瑣的照顧工作，沒有一項不需要專門技術與長期的經驗累積，才能習得與受照顧對象最適當的互動方式，其工作內容與婚

姻、母職並不一定有直接關聯。除了處理學生大小便、換尿布與餵食之外，助理員甚至需接觸學生的傷口，這種照顧是無微不至且投入情感的，往往會超越工作領域，滲透到助理員的私領域中，因為照顧任務從來不是下班了就沒事，許多照顧者也會將受照顧者的「身體」內化為自己的責任。過去擔任護士的麗香就為我們說明了這個例子：她的同事為了照顧一位臀部嚴重潰爛的學生，不惜在假日也到學校宿舍為她的傷口擦藥。這也顯示助理員的工作並非上下班那麼簡單的工時制，而是類似專業人士的「責任制」，他們通常必須全力以赴來完成組織交代和期待完成的任務。麗香說：

之前像我們高職部有一個金門來的同學，她下肢都沒感覺，所以她屁股是破的，就是已經爛到骨頭，甚至敗血……，就是坐著還是會破啊，就算家裡都顧好了，來到這裡就不行就對了，那時候接她，大家都壓力很大。

後來這名同事離職，由她接手，麗香擔心自己會被拿來與前任助理員做比較，因此也「不得不」沿襲前者，在假日一樣到學校照顧這個學生。進一步檢視教助員所從事的這些「骯髒工作」，不但是傳統上被認為的「女人的工作」，同時也是建構女人「自我認同」的工作（Ashforth and Kreiner, 1999; Bolton, 2005; Duffy, 2007）。

男性助理員則表示，在特殊學校工作時，親友多半都認為他們是在「當老師」，因此是相當具有社會聲望的好職業，雖然在此表象之後，其實有許多不為人知的辛勞和壓力。尤其是來自家長和外界質疑的眼光，例如懷疑男性助理員可能會性騷擾與性侵害女學生，這樣的刻板印象與媒體的過度渲染經常讓他們心生壓力。在特教職場中身為



少數的男性教助員，透露出許多值得探討的性別化現象：做為特殊教育場域內提供照顧的工作者，教師助理員必然得時時接觸學生身體，而當男性擔負此照顧責任時，往往需服膺這個女性化職場的規則，並經常成為被「監視」的對象。我們發現，學校做為一個性別化的組織，為了協助和維持男性工作者的清白，會刻意在職務安排上將男教助員與女性做區隔，選擇較專業也較符合傳統陽剛特質的工作內容，讓男性們在此職務中有所安頓，並維持傳統性別秩序。

與異性學生之間的身體接觸，是男性教助員在照顧工作中如履薄冰的實踐，他們無不提心吊膽地避免僭越身體界線。他們也發展出一套維持自身「清白」的策略，透過與環境的互動經驗，慢慢發展出自己的「工作知識」，對學生進行選擇性的身體照顧內容，藉此保護自己不受懷疑和指責。學校的刻意安排也會加劇刻板化的性別分工，致使大部分的照顧重擔仍落在女性照顧者身上。當本研究三名男性助理員被問及協助女學生生活自理的內容時，他們都特別強調自己在進行照顧時，絕對會主動避開接觸女學生身體的機會。女性助理員因沒有這種顧忌，便多了更多的學生需要她們照顧，造成勞役不均的現象。

未婚的小林分享他如何主動迴避與女學生之間的碰觸，如學生於上課途中「落跑」、必須將其抓回來時，他會小心處理：

比如說女學生亂跑啊，你也是要去找她啊，就把她抓回來這樣，對啊，不過我們抓是不會用牽手的方式，我們會用抓手臂的方式，對對，不可能牽手啦。（研究者：「因為怕太親密是不是？」）對，基本上會不太好啦，因為我覺得有一些喔，而且如果又碰到比較是青春期的學生，怕她們會亂想，所以盡量不要去 touch 到她。

在融合學校服務的女助理員麗香觀察到，當男助理員協助女學生做復健時，通常會再找一名女同事陪伴，以避免兩人單獨相處，被他人認為構成「有機可乘」的情境。在阿陳待過的某縣市啟智學校，主任鑑於新聞案例，擔憂男性助理員與學生間的身體接觸會引發問題，耳提面命地告誡他千萬不要碰觸到女學生，以至於他在與女學生互動時經常提心吊膽。

學校也會主動介入男、女教助員之間的分工，形成特教建制的性別化工作編派。例如阿陳所在的某縣市不分類學校，就試圖以「性別」做為學生分班的依據，以此策略來維持照顧者與學生間的界線。阿陳說：

我們稍微粗略的有分國中 A 班是男生班，國中 B 班是女生班，但不是完全啦，因為他怕說有一些問題，男生去弄女生就有問題，女生去弄男生就還好。就是說他如果集中的話，男生有一些大便小便的時候，男生可以直接去處理，我們不可能去弄女生的部分，那會出現很多問題，所以我們那時候就不去處理女生的問題，就還好我們班有一個女老師會幫忙女學生的問題。

學校介入照顧分工，目的是維持男性照顧者與女學生的界線，避免發生「意外」。然而，在無法完全劃分界線的情況下，男性助理員就必須與女同事協調，以確保他們在餵飯或大小便處理上，僅限於服務男學生。若班級有其他女學生需要協助，他們也只能向女性教師求援，或請求他班女性助理員幫助。女性助理員包辦了所有男、女學生的照顧工作，男助理員則必須時時刻刻注意學校及家長的懷疑眼光。

然而有趣的是，以女性為多數的特殊學校職場，少數男性教助

員的出現，的確使他們得到相當多關注，並且受到學生歡迎與刻意親近。儘管盡量避免接觸女學生，小林和阿陳卻都時常受到女學生注意，並且有被示好的經驗。阿陳認為儘管自己故意避開她們，卻仍然無法消除女學生對他的興趣。阿國也認為，有些女學生會主動找他、而非女助理員聊天，但主任曾經警告過他，在與女學生的互動上一定要小心，所以他也選擇盡量避開，劃清界線就是男助理員在照顧工作中，保持自身清白的生存之道。

特殊教育場域中的男性照顧者，也受到學校體制的高度「凝視」，其生物性別被預設為具有侵略性，可能讓身心功能「異於正常」的學生陷入危險。再者，當男性進入傳統由女性主導的職業中，除了在實踐上必須小心翼翼外，學校也會找尋傳統上被認為適合男性的職務，來維護男性照顧者「受損的」陽剛氣質，這些職務可能包括被認為專業程度較高的行政任務。以某縣市啟智學校的田野場景為例，教師助理員的辦公室在校園一隅，大約十坪左右的室內，擠了將近 10 名女性助理員，這是她們輪值與可稍事休息的地方。在拜訪完秀華後，她領我與學校唯一的男助理員見面。她帶著我來到教務處，原來這名男性助理員的辦公位置，被隔離於其他女助理員所在的辦公室之外。我感到好奇而發問，他給了我以下答案：

因為那時候，可能我是男生嘛，主任的意思是說，就是請我額外來這邊幫忙一些行政上的工作，比如說，體育組，體育組有一位組長，那可能他業務量比較多啊，我較可能協助他，所以主任就把我找來這裡。（摘自 2009/12/25 研究者田野筆記，於某縣市啟智類學校）

這名辦公室位置特殊的男性教助員，受到同為男性的教務主任徵召，在眾多女性助理員中被抽調出來，接下體育組的行政業務，避免了許多直接照顧學生的骯髒工作。對照之下，這是其他女助理員所沒有的「特殊待遇」。這不僅是地理空間上的隔離，也是勞動實踐內涵的區別，反映出刻板化的性別分工仍在特殊教育場域的照顧工作中運作。

在勞動實踐內涵的部分，所有助理員一致認為，男性通常接受較「重」的工作，若非當個貢獻體力的「強壯男」角色，就是嚇阻學生時必須扮演「黑臉男」。助理員的工作，通常在開學前一、二個月就會由學校主任、教師開會協調定案，助理員並未參與這個分配過程，必須完全聽從編派，難有協商的餘地。以小林和阿陳服務的學校為例，在上層編派下，他們除了例行的照顧工作外，還得兼做校園的整理工作。大部分的女性助理員被分配室內的清潔工作，只有小林和阿陳被分至體力負擔最重的除草工作，其他女性同事或工友則得以豁免，這也引起男性教助員反彈，跟我們抱怨在大太陽下除草並不是一件愉悅的事，流露男人真命苦的表情。再如女性助理員對於重度或多重障礙學生常常需要抱上抱下感到吃力，因而期望「男子軍」支援。小琪說：

力氣大是他們的優點啊，像我們要抱學生什麼的，女老師要兩個人抱，男老師就一個人就好，或是力氣很大的學生，我們一個人是拉不住。

其實，就連男助理員自己也認同學校依性別刻板印象的分工方式。被問及自身相較於女助理員的優勢時，阿國、小林和阿陳都認為已婚女

性的育兒經驗在助理員一職中相當有幫助，自己就只能以體力彌補不足。當研究者問：「你覺得你的優勢是什麼？」阿國回答：

如果單純以這個工作的話，當然男生可能是體力這方面，但是缺點可能就是不夠細心、不夠細膩。（研究者：真的嗎？）因為如果你出點力的話，喔，出點力可能就會，學生各方面就是，可能會造成一些不舒服，那當然，而且我也覺得第二個可能是其他都是女性嘛，她們可能有家庭的經驗，那因為我沒有家庭經驗，而且，她們大部分也都是生過小孩的，對這一方面可能比較熟，所以我所謂的不夠細心是這方面，對於學生他的一些，該怎樣的動作有沒有、他的拿捏不是很好，所以可能優勢也是一種缺點，如果這樣來看，可能我力量大嘛，可以搬、負重這樣子，但是，用力過頭的話可能會造成學生……

男助理員在特殊教育學校中，無論是學校教師或同事，對他們都充滿傳統陽剛男性的期待。這群男人在職場中有了自己的新天地，去做一些出力的事情、處理「難搞」的學生，並且掌控突發狀況的現場。儘管在學生生活方面的照顧是他們的最大障礙，但也構成與女助理員之間工作區分的因素，並得以維持自身的陽剛氣質，協助他們維繫自己的男性形象。

### （三）專業與性別的交織：助理員的「建制」困境

在對台灣的特殊教育學校進行民族誌研究後，我們探討特殊教育法的內容與實作，發現在特教學校工作環境中，經常以「專業」為

名，透過法律制度與政策規定，形成一種特殊教育的「身／心二分」迷思，一方面鞏固團隊成員在性別與專業交織下既有的權力關係，一方面可能造成障礙學生的權益受損。

為什麼骯髒的身體照顧工作多由女性助理員負責，而男性助理員則相對較容易逃脫令人在情緒上難以接受、容易感到不悅的工作內容？當一群被認為「較專業」的女人和另一群「較不專業」的女人在同一個工作場域相遇，這個由社會所建構，屬於女人的、受到社會低下評價的身體照顧工作，究竟如何在被組織編派的過程中，顯現出專業權力在教育現場中統治關係的權力運作痕跡？助理員所屬班級的教師們，常是指派工作的直接來源，他們有權指定助理員協助看顧、照料學生，尤其是障礙情況較為嚴重的孩子，包括處理排泄或突然的嘔吐等。受訪的助理員們認為，長時間下來，教師習慣將班級內特定幾位「情況不佳」的孩子交由他們全權負責，他們因而包辦了更多「骯髒工作」。教師將助理員與自己從例行工作中劃分界線，骯髒工作幾乎全屬助理員的工作，教師則得以維持自身乾淨，因為「根據法令」，教師的工作為教學，助理員明訂的工作項目有「協助學生身體自理，處理大小便等等」。然而事實上特殊教育學校的學生，尤其是重度身體障礙的學生，在學校最重的責任，往往就是身體照顧的骯髒工作，從資源的分配來看，他們反而最需要專業照顧與更多資源投入。資源的不足或錯置，經常導致障礙權益運動者和照顧者，如眾多助理員心生不滿。

學者認為，從事骯髒工作的後果會以各種方式呈現，包括使人在生理、社會與道德上受到污染，呈現出個人地位較低的象徵，進而傷害個人的尊嚴。事實上，骯髒工作的認定並非源於工作或工作者本身，而是根據界線的劃清，與乾淨的客觀標準如何被社會所建構。因

此，承受污名的職業為何會被人們厭惡，其實並不能歸因於職業本身（Ashforth and Kreiner, 1999）。例如 Sharon Bolton（2005）分析婦產科護理人員的工作實踐，因必須接觸社會所認定的「困難」工作，如流產、畸胎等，是「社會性不愉快」的工作，所以才變成可能受到生理污染與社會污名的工作項目，但這些工作卻同時是「再生產」健康的身體之必經歷程，其重要性不言可喻。本文分析的特教助理工作，也同樣為特殊教育組織所不可或缺，然其在台灣教育界、社會福利體系中，不受重視和遭受污名的程度卻非常嚴重，低薪且地位不被肯定的現象明顯可見。

除了需處理排泄物，並與學生的身體親密接觸以外，助理員和特教老師之間的照顧分工，是令助理員感到困擾的地方。我們問一位資深助理員：「你在協助障礙學生做生活自理，例如大小便什麼的，都是你，全部由你來做，還是老師也會一起做？」教助員：「我們這邊都是我們要自己做啦！」研究者：「那老師都不用做嗎？」教助員：

會幫忙的只有很少數幾個老師……，如果說是小便，他們可能會順手叫學生自己換一換，但那可能就是老師自己本身的特質，就是那種比較願意幫忙的。如果是大便的話，大多數老師都一定是會叫我們去處理的。

雖然教助員覺得這樣的分工好像有問題，但是他們說不出問題在哪裡，只知道這是學校的規定。

助理員秀華較能夠明確地跟我們分享老師編派給他們工作，究竟如何讓他們感到不適，而且她認為，這樣的安排對孩子不一定是最好的。秀華說：



她們（指特教教師）也會稱我們老師，啊！老師，我們哪一個學生喔，他今天不乖，請你把他帶出去。我們帶出去了，他在過程中有什麼行為表現，有什麼動作，有什麼意見，我們用了什麼方法來讓他情緒平穩下來，老師你都不知道，一節課下來，他情緒平穩，我們帶回教室去，老師只說，啊，老師，謝謝你唷。唉，沒關係啦，各行各業各自把自己的角色扮演好就好，那不是我們能夠強求的。

秀華無奈地敘說著自己長期以來在工作上的感受。我們發現這就是許多助理員在工作中很難有成就感的原因：他們「勞心」的「工作」不被看見，導致士氣低落，認為自己在職場不受重視，地位無法提升。若非建制民族誌的分析視角提醒我們，應該重新定義何謂「工作」，尤其是那些專屬女性的邊陲工作，做為研究者的我們便很難與這些助理員對話，回應並分析她們認為自己身為學校「最下層」的負面感受。

骯髒工作的處理是教師與助理員之間的責任劃界，大部分教師通常聲稱為了「教育」班上功能較佳的學生，因此無法分身「照顧」障礙程度較高者。因此，助理員服務的對象往往是那些被視為最難處理的、高障礙類型的學生。教師可能會要求助理員進班協助教學，但事實上是將障礙程度較重的學生交付助理員在一旁「照顧」，儘管有些教師有意讓其協助教學，但情形總是不甚理想。如一名助理員所言：「以前是有進班（到教室），教國英數這種，但我們的學生比較重度，教了也不懂，所以那些老師就沒有那麼堅持要我們跟。」針對助理員被邊緣化的情況，以及教師或教授常以專業自居、下達指令的態度，秀華提出了意見，並悲觀地認為，自己身在「底層」，聲音是不可能

被聽見的：

講了有用嗎？沒用啊，我們是低層的，我們是最下層的，講那個也沒什麼意思啦，跟學校講也沒用啦對不對？……對啊，你來看看，你們講的怎麼樣，講道理這麼多，都騙人的，反正你去上課，一堆統統是道理，你實際有沒有碰過那個孩子？對不對？你有沒有碰過嘛？……現實啊、事實啊，沒法度改變啦，理想跟那個差很多啦…我們的不平，不平也沒用啦，對不對？我們講那麼多也沒意義啊，我們講的意見也沒人會聽，沒效啦，我們是最下層的，所以講那麼多也是多講，要教育部的人來講卡有效啦。

另一個田野中的事件，針對學生突發問題的處理方法，凸顯教師與助理專業權威的高低與職場上的統治關係，助理員擁有的「工作知識」並不被認可，也經常未得到應有的尊重。根據我們某次的觀察：

班級午休時間小樹突然放聲大哭起來，睡在小樹身旁的其他學生因被吵醒而睜開眼睛。助理員小惠見狀，將自己正在吃的芋頭蛋糕剝了一片塞進小樹嘴裡，試圖轉移他的注意力。後來女導師到她們身邊看到情況，發現小樹嘴裡有食物，便生氣地對助理員小惠大喊，你幹嘛還給她吃東西？她已經刷過牙了！之後女導師立即拿來水杯和牙刷替小樹清潔口腔。小惠愧疚地連連向老師道歉，表示下次會注意。（摘自 2011/04/14 研究者田野筆記，於某縣市特教學校）

在助理員跟老師的互動過程中，我們發現助理員處於非常弱勢的地

位，當下該如何處理學生的哭泣，或許沒有正確答案，但是助理員卻容易成為老師責難的對象。

另外一個例子是秀華，她一直跟我們強調，其實她最想探索的是身心障礙孩子的「內心世界」，但老師卻總是只期待她去做學生的「身體照顧」工作，這種情況最明顯地反應在所謂「個別化教育計畫」（Individualized Educational Program，簡稱 IEP）的會議上。她說，明明自己做的是與學生最親密的身體照顧，卻無法在針對孩子「個別需要」的會議上參與討論，表達意見。她說：「我也很心酸啦，真的，我們最貼近學生，但是我們的意見完全不被聽見……。」這問題也出在「文本統治」的合法性在執行上不夠徹底。例如，雖然助理員的評量表申明訂協助擬定與執行 IEP（見附錄一），但在會議上，助理員卻未感受到自己有表達意見的機會，或意見並未在團隊中受到重視，而在另一個學校的評量表中，則未出現參與 IEP 的工作項目（見附錄二）。

「個別化教育計畫」的法源依據為特殊教育法第 28 條：「高級中等以下各教育階段學校，應以團隊合作方式對身心障礙學生訂定個別化教育計畫，定時應邀請身心障礙學生家長參與，必要時家長得邀請相關人員陪同參與。」特殊教育法施行細則第 28 條第 3 項更詳細規定：「參與訂定個別化教育計畫之人員，應包括學校行政人員、特殊教育及相關教師、學生家長；必要時，得邀請相關專業人員及學生本人參與，學生家長亦得邀請相關人員陪同。」根據以上，要了解個別障礙學生，為其訂定學習目標、設計適合的教育計畫，往往需參考不同領域專家的意見，如教師、醫師、治療師、諮商心理師，或特殊教育學者。然而，助理員與學生朝夕相處、勞力勞心，卻被排拒在會議之外，體現助理員做為繁重的身體照顧者，卻在特教建制中不具地

位，也影響了助理員的職場自我認同與成就感。

總之我們發現，助理員的感受與聲音，在整個特殊教育體制中是被輕忽的，原因就在於特殊教育法的條文中，並沒有把助理員納為重要成員之一。在講究「文本媒介」的現代化社會，看似一切「合法」的特教現場，助理員做為主要照顧者，其重要性卻被嚴重忽視，導致其地位低落。

照顧與教學兩者的簡單二分，經常造成教師與助理員之間的衝突與心結，影響團隊的和諧與工作效率，這就是在「建制論述」的過程中，助理員被「客體化」，其工作中的真實感受長期被壓抑，過勞的助理員們終於無法繼續忍耐，最後採取集體行動，爭取較為合理與人性化的工作條件。這種現象相信不在少數，「午休班事件」就發生於助理員芳芳所服務的某縣市啟智類學校。

該校教師將班級內較難控制、多重情緒行為障礙的學生，於午休時間集中至某一間教室，統一由兩名助理員看管，目的是將容易干擾班級秩序的學生從教室抽離，以維持教室安靜。一個午休班通常有7、8位來自不同班級的學生，兩名助理員通常一個負責看學生，另一個要守住門口。午休班制度維持了十多年，直到兩年前，助理員開始意識到此制度帶給她們的不平與壓迫，決定向主任投訴。芳芳稱之為助理員的「謀略」：

我們是知道自己的工作職責，但是有時候我們也有謀略啊。因為要跟交通車接送學生，我們早上5點多就得起床來校，然後又工作到下午，最遠的那個人回到家就6點了，這樣等於一天是工作了12、13個小時，這樣子回家真的很累啊……那當然是因為我們的這位主任他比較有 guts，他覺得說，你特教老師，你中午

也是有領津貼有什麼的，那你也應該要照顧學生才對啊，要不然，那些會吵的、會叫的、會鬧的，都丟給我們教助員，丟給我們……那吵到都還沒躺平，就打鐘了……這樣我們太累了啊。

這名「有膽識」的男主任提出解散午休班之初，曾引起部分教師反彈。後來助理員們透過精確計算上班時間，提出維護自身權益的訴求，終於解除午休班帶給她們的惡夢。在這個爭議中，同樣身為女性的教師與助理員，為了照顧責任歸屬而發生衝突。特殊教育場域中，刻意以教學專業／照顧非專業，即勞心／勞力來區分工作，等同在專業程度上區別教師與助理員的高低，當「越權」情況發生，如進入班級協助教學、學生是遵守教師訂定的規則或依助理員指示等，都可以看到「專業主義」在女性之間造成的階層化現象。工作十幾年的助理員秀華，就透露她對老師將「難搞」的學生丟給她處理、又不關心她如何安撫學生，對特教教師專業至上、照顧「無價」的態度大感不滿。

我們發現，在整個學校體制中，學生往往被區分為該用「心」或用「力」對待兩種類別，教師負責前者的學科教育，助理員則負責看管重度障礙學生的身體，後者通常即是那些不受歡迎、可能破壞教室秩序的學生。在專業主義的凝視下，學生的身心也被二分對待，「勞心」的部分交給教師專業負責，「勞力」的部分則劃歸助理員包辦處置。專業主義下特教工作成為勞心／勞力二分的工作，除了維繫教室秩序與教師權威，並保障照顧人力資源匱乏的特教體制能繼續其「表面」的虛假運作。但學生究竟是否得到合理公平的對待，則值得深入探討，尤其是那些重度障礙的學生與直接照顧他們的助理員，其受教權與工作權益在目前的特教建制中，受到輕忽對待。

特殊教育一向講求「不分障礙類別與程度」、「絕不放棄任何一個學生」的教育精神，但是教育現場的勞心／勞力之分，是否反而造成了重度障礙學生的地位低下？他們常常被分派給助理員全權照顧與看管，教師則只對那些被認為「可教」的學生進行教學；這樣的邏輯是否複製了特教學生之間的階級不平等？換言之，障礙程度越高者，受到老師「教育」的機會越少，或者被認為「可教」的程度低，因而不受重視？在研究者擔任志工的班級，助理員清清以將近9年的照顧經驗，跟我們分享她的心得：無論照顧技巧純熟或笨拙，最重要的原則就是「怙怙做」，別想要踰越教師的專業。顯示助理員認為其工作知識與經驗完全不受老師們認可。但是，我們或許該反省，特教的「專業理念」是否造成更大的階級不平等，包括服務團隊中老師和教助員之間的不平等，以及學生之間的不平等？

若再從性別與專業交織下的統治關係來看，女性為主的特殊教育教師們，誰是性別化特教照顧結構中的壓迫者？我們認為性別操弄教學現場的照顧分工，其影響有時更甚於專業。其實除了教助員，特教教師有時也難免會接觸和執行照顧工作，因為照顧與教學畢竟有很多重疊而模糊的地帶。我們發現一些骯髒工作通常會落在「沒得選擇」的女性教師、而非男性教師身上。例如女教助員清清所服務的班級即配有女導師和男副導各一名，中午用餐或下課時間若助理員正好不在教室，這兩名老師也不得不給予學生照顧上的協助。跟男助理員的狀況一樣，男副導通常只與男學生有身體上的碰觸，對女學生敬而遠之。女導師則是不分男女學生，只要有需求就會提供照顧。例如該班級有名女學生在午休後都必須到教室內的廁所坐馬桶，這時女導師就負責帶她進廁所、脫褲子，在廁所等待，以進行後續的擦拭與清潔工作。又如班上有一名腦性麻痺的小男生，當他想上廁所，而助理員

又剛好不在時，女導師就必須戴上手套，拿出尿壺，協助男孩完成小便的動作。她們與女性助理員在照顧實踐上的差別在於，相較於「怙怙」工作的女性助理員，教師可以運用其專業形象與權威來做「選擇式照顧」。

以餵飯而言，助理員通常以湯匙協助學生就口，一次餵好，教師卻是不分障礙程度，盡量提供輔具或調整餐具的使用方式，因為他們偏好讓學生自主進食。女性教助員對學生的餵食是履行其照顧的工作角色和責任，而教師偏好讓學生自主進食，則是以專業理由和權威來做為「教育」工作的展現。但究竟這樣的劃分意義為何，值得更深入探討。女性特教助理員的照顧方式是否呈現了「密集母職」的傳統性別角色模式？未來特教體制中「照顧與教學」二分的問題，值得更多的研究。特教的日常生活中，「教育」學生之終極目標又是什麼？如果強行二分「照顧」與「教育」，是否更形成照顧貶值與性別化的現象？照顧資源不足的問題，或許才是目前特教照顧工作困境之核心，值得未來修定殘障福利政策時審慎考量。

## 五、結論

照顧工作是特殊教育中相當重要的一部分，攸關身心障礙學生身體的健康與安全，特殊教育體制因而依法編制相當數量的人力，以期能隨時照顧到學生的需求。過去討論這群照顧工作者，通常是以特教教師的輔助角色「助理員」的名稱來呈現，其勞動內涵被化約為同質的工作圖像，然而本文發現事實並非如此。本研究以這群助理員的照顧經驗為分析重點，指出照顧做為特教體制工作的一環，女性照顧工作者（教助員）的技術與專業卻被忽視，男性照顧者則受到來自各



界的監視，必須隨時保持與身心障礙學童的身體距離，以維持自身清白。在組織的建制與安排下，男性教助員一方面得以從大量的骯髒工作中逃脫，另一方面卻被交付以相對繁重的體力工作，與女性助理員的職責分工有性別化的現象。

做為維繫特殊教育體制運作不可或缺的照顧角色和勞動力，男、女教助員的聲音與經驗在過去幾乎被忽視，本研究試圖蒐集並展現其各自真實的心聲與照顧勞動內容。他們照顧相對弱勢並且被污名的身心障礙學生，自己也被編排為特殊教育體制內邊緣的低階工作者。我們審視女性經驗與特殊教育照顧體制間的掛連，發現教助員自己往往也藉由勞力密集與滲透私人日常生活的勞動實踐，來尋求社會認可，期待被形塑為負責任的「好女人」；她們與女性教師相較，則因在專業程度上被認為較低下，而有不同的勞動實踐，造成階層化的分工；她們被困在低社會聲望與低收入工作的原因，主要來自女性照顧角色與照顧工作的貶值。

研究者刻意聚焦於這些「教助員」，呈現照顧勞動的性別與專業交織的特殊性，主旨並不在於分化同在特殊教育場域付出的工作者，也不企圖比較何者對身心障礙學童的貢獻較重要，而是試圖藉由呈現特殊教育中照顧勞動的真實情況，顯現其構築的性別和權力關係，以期提升特殊教育中的照顧工作價值，並正視一向被輕忽的若干盲點。我們不但從微觀層面指出這群以女性為主的照顧工作者，在照顧身心障礙學童的骯髒工作過程中的繁重壓力與可能遭遇的困境，也指出教助員的工作角色如何被建構在性別與專業交織下的弱勢處境。我們企圖凸顯特教的照顧工作和教學密不可分，呼籲應重視並積極改善台灣特殊教育體制照顧人力和資源不足的現況。

我們主張，未來特殊教育法修法與政策制訂時，應該參考第一

線助理員的工作經驗，也呼籲障礙研究與照顧研究學者間更積極的合作與對話（Kröger, 2009）。我們認為重度障礙學生的照顧需求是國家責任，應該從立法與資源分配來改善，而不是簡單怪罪助理員「不夠專業」；障礙運動在積極爭取助理員照顧個別重度障礙學生的需求時，也應同時看見特殊教育法對助理員的輕忽與漠視，因為在目前的特教建制中，重度障礙學生與助理員皆為處境極度弱勢者，應該看見彼此都受到資本主義生產邏輯的壓迫，攜手合作倡議照顧者（助理員）與被照顧者（障礙學生）應擁有的合法就業／公民權益，共同爭取在特教建制中地位的改善。

我們認為，特教體制過度強調「表面的」專業分工，結果不僅使照顧工作性別化，障礙學生的「全人需求」也被切割。根據特教法第一條，特教的目的是「為使身心障礙及資賦優異之國民，均有接受適性教育之權利，充分發展身心潛能，培養健全人格，增進服務社會能力」，目前強調助理員與特教老師的「專業分工」下，特教體制的教學也被切割，形成學術、生活分流，障礙生的全人樣貌被簡單劃分成「身體照顧」與「功課表現」，反而失去特教體制開發學生潛能的企圖。「學生助理員」制度的修訂，對於整個特教體制的運作會有什麼影響，未來更值得進一步研究。

**附錄一：××縣××國民小學××年度  
特殊教育教師助理員平時工作評量表**  
**班級類別：**☐集中式特教班☐資源班☐學前融合班

|      |      |                                                                                                                                                                                                  |      |                                                            |
|------|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------------------------------------------------------------|
| 人員資料 | 姓名   |                                                                                                                                                                                                  | 性別   |                                                            |
|      | 初雇日期 |                                                                                                                                                                                                  | 人員性質 | <input type="checkbox"/> 專任<br><input type="checkbox"/> 兼任 |
|      | 工作時間 | 自上午 時 分至下午 時 分                                                                                                                                                                                   |      |                                                            |
|      | 獎懲紀錄 | 嘉獎 次，小功 次 其他                                                                                                                                                                                     |      |                                                            |
|      | 勤惰紀錄 | <input type="checkbox"/> 事假 日 時 <input type="checkbox"/> 病假 日 時<br><input type="checkbox"/> 婚假 日 <input type="checkbox"/> 產假 日 時<br><input type="checkbox"/> 喪假 日 <input type="checkbox"/> 慰勞假 日 |      |                                                            |
|      | 進修紀錄 | 特教研習 小時・其他研習 小時                                                                                                                                                                                  |      |                                                            |

| 評量向度            |                | 評量項目                               | 評量結果 |   |     |   | 備註<br>1. 無此項評量項目時請註明無<br>2. 評量劣時請述明具體事實 |
|-----------------|----------------|------------------------------------|------|---|-----|---|-----------------------------------------|
|                 |                |                                    | 優    | 良 | 待改進 | 劣 |                                         |
| 一、工作品質<br>(60%) | 1、協助處理學生生活自理事宜 | 1-1 協助特教班處理學生之生活自理事宜               |      |   |     |   |                                         |
|                 |                | 1-2 協助並指導學生按作息進行活動                 |      |   |     |   |                                         |
|                 |                | 1-3 協助學生於非上課時間之活動                  |      |   |     |   |                                         |
|                 |                | 1-4 協助特教交通車接送特教學生事宜                |      |   |     |   |                                         |
|                 | 2、協助處理教學有關事項   | 2-1 協助維持班級常規管理並注意學生安全              |      |   |     |   |                                         |
|                 |                | 2-2 協助特教班教師進行教學準備、評量與文書處理          |      |   |     |   |                                         |
|                 |                | 2-3 協助擬定與執行IEP                     |      |   |     |   |                                         |
|                 |                | 2-4 協助擬定與執行特教學生行為改變技術              |      |   |     |   |                                         |
|                 |                | 2-5 協助特教班教師製作輔助教材和教具               |      |   |     |   |                                         |
|                 |                | 2-6 協助管理特教班教室與知動教室之教材與設備並維護教學環境之整潔 |      |   |     |   |                                         |

|                 |                       |                         |  |  |  |  |  |
|-----------------|-----------------------|-------------------------|--|--|--|--|--|
|                 | 3、協助處理學生偶發事件<br>(10%) | 3-1 協助教師處理學生突發行為        |  |  |  |  |  |
|                 |                       | 3-2 協助找尋上課未進教室之學生       |  |  |  |  |  |
|                 |                       | 3-3 協助照顧情緒障礙或發生特殊狀況之學生  |  |  |  |  |  |
|                 | 4、協助處理特教行政事宜<br>(5%)  | 4-1 協助處理特教相關行政工作        |  |  |  |  |  |
|                 |                       | 4-2 協助處理特教班學生回歸普通班之聯繫事宜 |  |  |  |  |  |
|                 |                       | 4-3 協助學校其他行政工作          |  |  |  |  |  |
| 二、服務態度<br>(20%) | 5、服務態度                | 5-1 能夠虛心接受指導及指揮處理公務     |  |  |  |  |  |
|                 |                       | 5-2 能夠堅守崗位認真執行公務        |  |  |  |  |  |
|                 |                       | 5-3 能夠以熱心、耐心、愛心處理學生相關事務 |  |  |  |  |  |
|                 |                       | 5-4 聯繫時能注意禮貌            |  |  |  |  |  |
|                 |                       | 5-5 能夠主動協助特教教師處理教學相關事務  |  |  |  |  |  |

|                         |            |                                                                   |  |  |  |  |  |
|-------------------------|------------|-------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 三、<br>差勤<br>管理<br>(20%) | 6、差勤管<br>理 | 6-1 能準時上班<br>(包含寒暑假期間)，並於出、<br>退勤時應告知特<br>教班老師；並執<br>行簽到、簽退記<br>錄 |  |  |  |  |  |
|                         |            | 6-2 能依行政主<br>管指派核實出差<br>執行任務，差畢<br>即返校處理公務                        |  |  |  |  |  |
|                         |            | 6-3 經行政主管<br>核准指派加班處<br>理公務時，能勇<br>於負責                            |  |  |  |  |  |
|                         |            | 6-4 上班時間因<br>公務之需，須臨<br>時外出洽公者，<br>能事先經單位主<br>管同意                 |  |  |  |  |  |
|                         |            | 6-5 休假能於二<br>個工作天前提<br>出，並取得特教<br>班老師及相關行<br>政主管核准                |  |  |  |  |  |
|                         |            | 6-6 參加校內研<br>習應以特教相關<br>主題為主，能事<br>先經相關行政主<br>管核准                 |  |  |  |  |  |

|                                       |    |    |    |
|---------------------------------------|----|----|----|
| 評量紀錄                                  |    |    |    |
| 評量期間：自    年    月    日至    年    月    日 |    |    |    |
| 評量日期：    年    月    日                  |    |    |    |
| 平時工作評量會議紀錄：                           |    |    |    |
|                                       |    |    |    |
| 評量人員：                                 |    |    |    |
| 職稱                                    | 簽名 | 職稱 | 簽名 |
|                                       |    |    |    |
|                                       |    |    |    |
|                                       |    |    |    |
|                                       |    |    |    |
|                                       |    |    |    |

備註：1. 本表於每年11月底前完成。

2. 本校可依評量向度之實際工作性質，酌增評量項目。
3. 評量小組由學校校長召集，小組成員應至少包含特教業務主管、特教業務承辦人、特教教師代表、普通班教師代表、家長代表（其子女接受教師助理員服務者），可視需要外聘特教專業人員參與。



## 附錄二：×× 縣特殊教育助理人員 ×× 年度成績考核表

|        |                                |      |    |         |    |     |   |        |   |   |   |
|--------|--------------------------------|------|----|---------|----|-----|---|--------|---|---|---|
| 姓名     |                                | 出勤紀錄 | 項目 | 日數      | 項目 | 日數  |   |        |   |   |   |
|        | 公假                             |      |    | 娩假      |    |     |   |        |   |   |   |
|        | 事假                             |      |    | 早退      |    |     |   |        |   |   |   |
| 到職日    | 病假                             |      |    | 遲到      |    |     |   |        |   |   |   |
|        | 喪假                             |      |    | 曠職      |    |     |   |        |   |   |   |
|        | 婚假                             |      |    |         |    |     |   |        |   |   |   |
| 項次     | 項 目                            | 評 分  |    |         |    |     |   |        |   |   |   |
|        |                                | 10   | 9  | 8       | 7  | 6   | 5 | 4      | 3 | 2 | 1 |
| 1      | 協助教師處理身心障礙學生生活自理。              |      |    |         |    |     |   |        |   |   |   |
| 2      | 協助教師整理教室內外環境。                  |      |    |         |    |     |   |        |   |   |   |
| 3      | 協助教師教具製作、陳設及整理。                |      |    |         |    |     |   |        |   |   |   |
| 4      | 協助教師身心障礙學生家長聯繫及溝通事宜。           |      |    |         |    |     |   |        |   |   |   |
| 5      | 協助教師進行課程評量。                    |      |    |         |    |     |   |        |   |   |   |
| 6      | 協助專業人員進行直接或間接服務。               |      |    |         |    |     |   |        |   |   |   |
| 7      | 校外教學時協助老師照顧學生安全。               |      |    |         |    |     |   |        |   |   |   |
| 8      | 參與特殊教育專業知能研習達每年18小時。           |      |    |         |    |     |   |        |   |   |   |
| 9      | 學生搭乘交通車時協助教師照顧學生安全。            |      |    |         |    |     |   |        |   |   |   |
| 10     | 協助教師評估過動及有攻擊行為之學生或進行行為改變技術之訓練。 |      |    |         |    |     |   |        |   |   |   |
| 總 評    | 評語                             | 校長核定 |    | 輔導室主管初評 |    |     |   | 所屬班級初評 |   |   |   |
|        |                                |      |    |         |    |     |   |        |   |   |   |
|        | 評分                             |      |    |         |    |     |   |        |   |   |   |
| 重大優劣事蹟 |                                |      |    |         |    | 人事室 |   |        |   |   |   |

## 參考文獻

- 王增勇、陶蕃瀛（2006）〈專業化＝證照＝專業自主〉，《應用心理研究》，30: 201-224。
- 王增勇（2012）〈建制民族誌：為弱勢者發聲的研究取徑〉，瞿海源等編《社會及行為科學研究法：質性研究法》，313-343。台灣：東華。
- 王儀嘉（1998）〈特殊教育助理人員角色功能之調查研究〉，台灣師範大學特殊教育學系碩士論文。
- 沈姍姍（1996）〈專業主義、教師權力與教育行政體制關係：教師權力消長的動態研究〉，《新竹師院學報》，9: 103-128。
- 吳江泉（2015年11月7日）〈血汗！教保員20K不如外傭〉，《中時電子報》。〔online〕. 2015/11/7.  
Available: <http://www.chinatimes.com/newspapers/20151107000460-260107>
- 吳佩玲（2010年5月4日）〈學校特教助理員1人顧23人 肌萎男童摔成重傷……人力已不足，替代人力竟變打雜工！〉，《聯合報》，A7。
- 徐宗國（2001）〈拓邊照顧工作：男護士在女人工作世界中得其所存在〉，《台灣社會學刊》，26: 163-209。
- 郭玉霞（1996）〈教育專業地位的維護與師資素質的提高〉，《初等教育學報》，9: 479-486。
- 張乃心（2008）《國小普通班教師對特殊教育教師助理員入班協助需求及服務滿意度之研究》，台北教育大學特殊教育學系碩士論文。
- 張心華（2012年11月11日）〈教育平權 校園無礙 千人上街 為權利而走〉，《苦勞網》。〔online〕. 2015/11/7.  
Available: <http://www.cooloud.org.tw/node/71451>
- 張恒豪（2007）〈特殊教育與障礙社會學：一個理論的反省〉，《教育與社會研

究》，13: 71-94。

張恒豪、蘇峰山（2012）〈第一章：西方社會障礙歷史與文化〉，王國羽、林昭吟、張恒豪編《障礙研究：理論與政策應用》，11-41。台北：巨流。

楊巧玲（2007）《學校中的性別政權：學生校園生活與教師工作文化之性別分析》。台北：高等教育。

藍佩嘉（2009）〈照護工作：文化觀點的考察〉，《社會科學論叢》，3(2): 1-28。

羅德水（2014年10月9日）〈幼托整合不該成為教師與教保員的戰爭〉，《天下雜誌》。〔online〕. 2015/11/7.

Available: <http://opinion.cw.com.tw/blog/profile/266/article/1956>

Acker, J. (1991) Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. In J. Lorber and S. A. Farrell (Eds.), *The social construction of gender* (pp. 162-179). Newbury: Sage.

Ashforth, B. and Kreiner, G. (1999) How can you do it? Dirty work and the challenge of constructing a positive identity. *Academy of Management Review*, 24(2): 413-434. doi: 10.5465/AMR.1999.2202129

Bagilhole, B. and Cross, S. (2010) "It never struck me as female": Investigating men's entry into female-dominated occupations. *Journal of Gender Studies*, 15(1): 35-48. doi: 10.1080/09589230500486900

Barron, R. D. and Norris, G. M. (1976) Sexual divisions and the dual labor market. In D. Barker and S. Allen (Eds.), *Dependence and exploitation in work and marriage* (pp. 47-69). London: Longman.

Bolton, S. (2005) Women's work, dirty work: The gynecology nurse as "other". *Gender, Work and Organization*, 12(2): 169-186. doi: 10.1111/

j.1468-0432.2005.00268.x

Bradley, C. and Lawrence, U. D. (1993) Gender differences in careers. *Anthropology News*, 34: 35. doi: 10.1111/an.1993.34.7.35.1

Cognard-Black, A. J. (2004) Will they stay, or will they go? Sex-atypical work among token men who teach. *The Sociological Quarterly*, 45(1): 113-139. doi: 10.1525/tsq.2004.45.1.113

Connell, R. W. (2005) *Masculinities* (2nd ed.). Cambridge: Polity.

Duffy, M. (2007) Doing the dirty work: Gender, race, and reproductive labor in historical perspective. *Gender and Society*, 21(3): 313-336. doi: 10.1177/0891243207300764

Dunne, M., Leach, F., Chilesa, B., Maundeni, T., Tabulawa, R., Kutor, N., Forde, D., and Assamoah, A. (2003) *Gendered experiences: The impact on retention and achievement*. London: DFID.

England, P. (2005) Emerging theories of care work. *Annual Review of Sociology*, 31(1): 381-99. doi: 10.1146/annurev.soc.31.041304.122317

Epstein, C. F. (1985) Ideal roles and real roles or the fallacy of the misplaced dichotomy. *Research in Social Stratification and Mobility*, 4: 29-51.

Etzioni, A. (1969) *The semi-professions and their organization*. New York: Free Press. doi: 10.3102/00028312007004646

Farquhar, S. (1997) *A few good men or a few too many? A study of male teachers*. Palmerstone North: Department of Educational Psychology, Massey University.

Farquhar, S., Cablk, L., Buckingham, A., Butler, D., and Ballantyne, R. (2006) *Men at work: Sexism in early childhood education*. Porirua: Child Forum Research Network.

- Fraser, N. and Gordon, L. (1994) A genealogy of dependency: Tracing a keyword of the U.S. welfare state. *Signs*, 19(2): 309-336. doi: 10.1086/495088
- Hochschild, A. R. (1983) *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press. doi: 10.1093/sf/64.1.223
- Kröger, T. (2009) Care research and disability studies: Nothing in common? *Critical Social Policy*, 29(3): 398-420.
- Liang, L. (2015) The distortion of care needs and medical professionalism: The ruling practices of migrant labor policy in Taiwan. *Journal of Aging Studies*, 34: 29-37. doi: 10.1016/j.jaging.2015.04.001
- MacKinnon, C. (1989) *Feminism unmodified*. Cambridge: Harvard Press.
- Murdock, G. P. and Provost, C. (1973) Factors in the division of labor by sex: A cross-cultural analysis. *Ethnology*, 12: 203-252. doi: 10.2307/3773347
- Nelsen, B. G., Carlson, F. M., and West, R. Sr. (2006) Men in early childhood: An update. *Young Children*, 61(5): 34-36.
- Parsons, T. (1954) The professions and social structure. In T. Parsons (Ed.), *Essays in sociological theory* (rev. ed., pp. 34-49). New York: The Free Press. doi: 10.2307/2570695
- Reskin, B. (1991) Bringing the men back in: Sex differentiation and devaluation of women's work. In J. Lorber and S. A. Farrell (Eds.), *The social construction of gender* (pp. 141-161). Newbury: Sage.
- Roth, L. M. (2004) Engendering inequality: Processes of sex-segregation on Wall Street. *Sociological Forum*, 19(2): 203-228. doi: 10.1023/B:SOFO.0000031980.82004.d7
- Sargent, P. (2005) The gendering of men in early childhood education. *Sex Roles*, 52(3/4): 251-259. doi: 10.1007/s11199-005-1300-x

- Smith, D. E. (2005) *Institutional ethnography: A sociology for people*. Oxford: AltaMira Press. doi: 10.5860/CHOICE.43-4983
- Twigg, J. (2000) Care work as a form of body work. *Aging and Society*, 20: 389-411.
- West, C. and Zimmerman, D. H. (1987) Doing gender. *Gender and Society*, 1(2): 125-121. doi: 10.1177/0891243287001002002
- Wharton, A. (2005) *The sociology of gender: An introduction to theory and research*. Malden: Blackwell.
- Williams, C. L. (1992) The glass escalator: Hidden advantages for men in the “female” professions. *Social Problems*, 39(3): 253-267. doi: 10.1525/sp.1992.39.3.03x0034h

◎作者簡介

黃綉雯，台南市政府社會局身心障礙福利科科員。

張恒豪，台北大學社會學系教授。教授課程：障礙與社會、社會運動、健康社會學、研究設計。

唐文慧（通訊作者），中山大學通識教育中心暨社會學系教授。教授課程：性別與社會、性別社會學，社會調查與研究。

〈聯絡方式〉

Email: wenhuianna@gmail.com

## Carework in the Division of Labor of Gender and Professionalism: An Institutional Ethnography of Teachers' Assistants in Special Education in Taiwan

*Xiu-wen Huang*

Bureau of Social Affairs  
Tainan City Government

*Heng-hao Chang*

Department of Sociology  
National Taipei University

*Wen-hui Anna Tang*

Department of Sociology, and Center for General  
Education  
National Sun Yat-sen University

---

This paper discusses the carework of teachers' assistants in Taiwan's special education system. Adopting an institutional ethnographic perspective and starting from these assistants' experiences, we have analyzed their work knowledge and presented their working conditions and professional status as teachers' assistants in intimate contact with their handicapped students. Our study found that Taiwan's special education system has a unique position in the government of the institutions, one which is intertwined with a division of labor according to gender and professionalism. In the name of professionalism, with the special education law and regulations as guides and mediation in the division of labor between "mind" and "body" work, the teachers' assistants are assigned to care for the students' bodies and to do the "dirty work." Teachers' assistants thus compensate for the deficit of care to support students with



disabilities; and they form the lower ranks in the stratified structure of the special education system in Taiwan.

**Keywords:** special education assistants in Taiwan, carework, institutional ethnography, gender, professionalism