

教師情緒政治之探究： 台灣一所國民中學之個案研究

陳幸仁

國立中正大學課程研究所暨師資培育中心

許惠茹

台南市立善化國民中學

教師是學校組織成員，不論在處理工作任務或與人互動時，都會產生各種情緒經驗，情緒於是成為教師學校組織生活的一部分。過往，在有關教育組織的研究中，甚少探討學校組織情緒這面向，但它卻值得關注。本文以台灣一所國民中學為個案，探討學校組織情緒，以及教師面對組織情緒會呈現甚麼情緒政治。為了深入了解教師在學校組織內的情緒，本研究採用深度訪談及觀察等質性研究方法蒐集資料。研究結果顯示，學校組織文化與學校組織情緒規則，往往規範學校成員的情緒，形成教師情緒勞務與情緒疏離；再者，教師反思其情緒能使他們覺醒其意識，並能把意識轉化為行動而替情緒發聲；最後，學校教師會為追求教師專業自主，能推翻舊有學校情緒政體，建構同僚專業互享機制，並累積正面的情緒知識。領導者若能適當重視教師組織情緒，可增強教師對組織的歸屬感。

關鍵詞：情緒政治；情緒勞務；組織文化；組織情緒規則

探尋情緒呼吸的窗——前言

近年，全球化教育改革風潮不斷衝擊台灣教育界，教師要面對更大的工作挑戰（陳幸仁，2005）；而台灣一波接一波的教育改革浪潮，亦加重了教師的工作負擔（楊巧玲，2007；Hargreaves, 1994）。其中，教育改革對於需否重塑學校組織文化有相當大的影響（鍾添騰，2004）。陳幸仁（2005）指出全球化教育改革風潮所及，學校組織的權力結構逐漸從金字塔式轉為扁平式，其中教師會得以在學校成立，能與以校長為首的行政人員協商，有助教師參與校務決策，大大提升教師在學校組織裏的權力。

相關文獻亦指出（江文慈，2003；陳清溪，2004；廖居治，1999），近年的教育改革的确對教師職場中的情緒管理造成很大衝擊。然而，在改革浪潮下，教師會否因學校組織文化因素而影響其情緒？影響在哪方面？這是本研究要探究的議題。

組織成員不論是處理工作任務或與人互動，都會產生各種情緒經驗，情緒於是成為他們組織生活中不可或缺的一部分（吳宗祐、鄭伯壘，2003）。然而，有關教師的研究甚少探討教師情緒這面向，但它卻常為人提及，既重要又值得關注（Zembylas, 2005）。國外有關學校組織情緒的研究（Putnam & Mumby, 1993; Winograd, 2003）以教師為主要研究對象，結果顯示，教師每日在學校組織中面對不同的利害關係者（例如同僚、行政人員、學生和家長等），在多方互動下，教師給期許要符合學校組織文化，其行為要符合一定的價值、規範、信約、守則等，尤其是必須控制自身情緒，一方面不會因情緒「失控」而有損身分，另一方面則透過壓抑情緒，儘可能以理性行為塑造教師的權威形象。簡言之，教師在學校組織文化約束下，逐漸習得以「合宜的」方式來表達情緒。

企業管理學的文獻指出，企業組織文化是一股不小的約束與規範力量，例如有些學者認為企業組織文化會形塑組織情緒規則（于家琳，2000；吳宗祐，1995；陳怡安，1998；Van Maanen & Kunda, 1989）。而研究者所感興趣之處在於，若把企業管理學界的研究發現轉換於學校組織場域，是否亦可從教師身上發現學校組織文化同樣能形塑組織情緒規則？這些學校組織情緒規則對教師情緒有甚麼影響？會否對教師形成強大的約制力量？再者，假如教師受組織情緒規則約制，教師組織情緒是否有可能集體發聲並轉化為變革行動？這些均是學校組織情緒研究的「缺口」，有待進一步探究。

根據上述研究動機，為了探討學校組織文化是否與教師情緒波動有關，以下列出本研究的主要目的：

1. 研究個案學校的組織文化形塑了甚麼組織情緒規則；
2. 了解個案學校中教師情緒勞務的情況；
3. 探討個案教師情緒的發聲與行動；
4. 分析個案教師尋找情緒自由空間的經驗；
5. 描繪個案學校教師情緒政治的圖像。

情緒的積累——文獻探討

本節主要綜合多位學者對於情緒議題的相關研究與論述，首先探討情緒的功能與情緒勞務的相關研究，繼而探討學校組織文化與情緒規則，最後討論教師情緒發聲的行動。

教師情緒的功能

在探討情緒的功能前，先要了解情緒產生的途徑。Winograd (2003) 認為社會或環境因素引發生物反應，導致情緒出現。Lazarus (1991, 2001) 則認為情緒有助個體行動，令個體能不斷評價活動目標，包括決定該如何處理在不同情況下情緒的表現，因此情緒能反映個人品格、動機，以及社會結構和文化。綜合而言，情緒是人與環境在社會互動下的產物。

情緒猶如朋友，隨時圍繞我們身邊。毋庸置疑，正面情緒能促進更積極的行動，但負面情緒亦非全無正向功能，因為它可促進個人對問題的覺知，進一步思考解決的行動與策略。以下將分別論述情緒的正向功能與負向功能。

正向功能

歸納多位學者的意見，情緒的正向功能包括以下三方面：

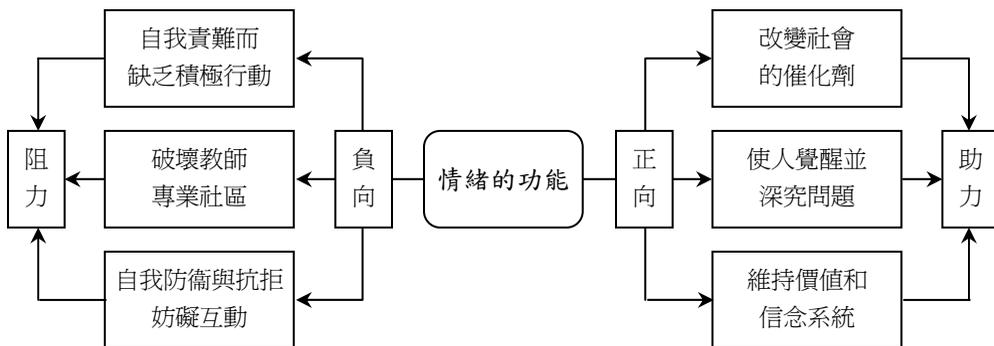
1. 是改變社會的催化劑——Winograd (2003) 提出，檢視集體的意見和情緒，能讓教師學習接受和了解教學的負面情緒，明白情緒和社會結構的關係，並嘗試把情緒用作社會行動和改變的催化劑；因此，情緒可用於維持統治現狀、階級制度和資本主義系統，亦可用來瓦解這些系統。Harrison (1985) 認為憤怒情緒可以是改變社會的動力。Barrows (1996) 則認為義憤 (outrage) 如同面對不公平時的憤怒，可引起抵制及導致社會行動。
2. 使人覺醒並深究問題——Winograd (2003) 認為情緒能提醒教師注意問題，使他們能有效採取行動解決問題。Jaggar (1989) 發現情緒和權力之間有很強的關聯；雖然失控的情緒不合常規、令人無法接受，但卻能讓人覺醒，並了解自身正受壓迫或不公平對待，又或處於殘酷或危險的情況之中。江文慈 (2003) 亦提到教師對教育改革的抗拒情緒，他們可能接納和推動改革，亦可能抗拒改革。學校教師的抗拒反應並非全然是惡的，因為抗拒可能是變革錯誤所造成，因此抗拒可令人深究過程中所發生的問題。
3. 維持價值和信念系統——江文慈 (2003) 認為，情緒是教育的一部分，讓人們的行為聚焦在有限範圍內，藉由價值和偏好引導選擇、判斷和行動。社會互動學家則認為，表達情緒可用作保衛社會規準和信念，例如 Armon-Jones (1986) 相信情緒的社會功能是維持所構成的價值和信念系統，並反映個性、社會結構和角色。

負向功能

情緒亦有負向功能。歸納文獻所得，情緒的負向功能有三方面：

1. **導致自我責難而缺乏積極行動**——Winograd (2003) 提出，教師自我責難的負向情緒會令他們忽視工作情況的結構性問題，而把焦點放在個體的不適任上。教師的情緒障礙會反映其情緒狀況，尤其是負面情緒（如生氣和厭惡）更無法引導出積極正向的行動，反而導致自我責難，或責備學生、家長或學校系統。
2. **破壞教師專業社區**——Harrison (1985) 指出，教師壓抑情緒會破壞其專業社區，令他們採取保守政治的立場。所謂保守政治，是指教師抑制情緒（特別是憤怒和厭惡），令他們產生情緒障礙，制止他們採取更直接的政治性行動來回應受壓迫的工作情況或學生的學習情況（Winograd, 2003）。江文慈 (2001) 進一步提到，教師面對外在變化，假如在學識、能力、態度上無法符合教育改革的需求，而社會對教師的期望又十分殷切，教師面對理想與現實的落差便會產生情緒困擾，再加上團隊與個人因理念不合而造成教師疏離，這些均可能令教師專業效能低落。
3. **導致自我防衛或抗拒而妨礙互動**——江文慈 (2003) 提到負向情緒會妨礙互動順利進行，令人把對事情的不滿變質為對人的攻擊、厭惡、譏諷與輕蔑，因而出現自我防衛、逃避責任及冷戰情況。假如自覺受到不公平待遇，情緒壓倒理性決策，發動消極抵抗，這時團隊工作或整體計畫便可能受影響。

圖一：情緒的功能



圖一展示了情緒的功能。綜合上述，正向功能方面，它可以是學校組織運作的「助力」，是改變的催化劑，能提醒組織深究問題癥結，亦可維持組織既有的價值與信念系統；相反，負向功能方面，它亦可形成「阻力」，令組織成員產生防衛、抗拒心態，缺乏積極行動與互動，破壞專業社區。由此可知，審慎處理教師情緒既必須又重要。因此組織領導者要有敏覺力，能洞察和疏通教師的負向情緒，並積極引發教師的正向情緒與動機，讓學校組織的運作更有效率。

情緒勞務的相關探討

本節首先探究情緒勞務的意涵，繼而論述情緒勞務可以是令人滿意的經驗，最後討論情緒勞務與情緒失調。

情緒勞務的意涵

Hochschild (1983) 是第一位將情緒議題放在組織框架中探討的學者，並提出情緒勞務這概念。情緒勞務是指「控制情緒並運用語言與肢體動作，刻意製造出足以讓顧客產生備受關懷以及安全、愉快心情的一種工作表現」（吳清山、林天祐，2005）。Hochschild 認為，情緒勞務是個人對情緒的控制，並根據工作情感規則，努力偽裝情緒，使顧客快樂；這種努力即是情緒勞務，它具有交換價值，可以出售來換取工資。表面看來，情緒勞務可以使組織和諧、運作有效率，藉以博取顧客好感；但員工長期從事情緒勞務，會令表層偽裝（surface acting）與內在真實感受出現異化現象，導致情緒耗竭與工作倦怠（吳宗祐、鄭伯壘，2003）。

組織成員的服務對象同時包含顧客（組織外）和其他成員（組織內），在情緒表達上，不僅要對顧客彬彬有禮，亦要對其他同事親切和善。因此，組織中的情緒勞務無處不在，不論成員擔當何種職務或角色，面對內、外部顧客，都需要某程度的情緒勞務（吳宗祐、鄭伯壘，2003）。吳宗祐、鄭伯壘（2003）用三個簡單的問題來區分與情緒相關的概念，包括「我真正的感受為何？」（指個人內在的真實感受）、「我應該如何感受？」（指情感規則）和「我嘗試如何感受？」（指個人為遵循情感規則所做的情緒勞務）（頁 142）。

江文慈（2001，2003）、蔡進雄（2005）及吳嘉澤（2006）均認為教師是情緒勞務工作者。Hochschild (1983) 提出情緒勞務的三個共通點，包括：需要與公眾直接接觸、需要工作人員製造他人的情緒狀態、允許僱主監督與控制員工的情緒活動。顯然，教學的確是情緒勞務工作：就前兩項標準，教師需要直接與家長（即學校服務的顧客）接觸，又需要關照並在意家長及其他教師的情緒；至於第三項標準，則是學校組織領導者（通常指校長）透過組織文化控制教師情緒（Winograd, 2003），這點將於「學校組織文化與情緒規則」一節深入探討。

在學校組織中，教師與行政人員、同僚、學生的互動頻繁，加上學校開放校務讓家長參與，教師與家長接觸的機會增加，在多方互動下，教師既要符合學校組織文化，自我規範，控制情緒，又要製造合理、溫馨的情緒。於此，教師的情緒勞務展露無遺。

情緒勞務可因個人認同而產生令人滿意的經驗

情緒勞務可以是個令人滿意甚或解放、自由的經驗，因為它可令員工增加對有意義活動的參與。例如，Tolich（1993）研究食物市場店員時發現，原本由僱主管理的情緒勞務若改由僱員管理和控制，僱員便會對情緒勞務工作有更深的感情，工作起來更感滿意。情緒勞務若得到個人或社會認同，而且有意義地傳達開去，則僱員便容易內化工作角色中既定的規準或價值，帶來較佳的個人幸福感（Ashforth & Humphrey, 1993）。

情緒勞務的負向功能會導致情緒失調

Winograd（2003）提到若因為結構性限制（如身體或資源的限制），個人對展現特殊情緒的期待無法發生，或當個人無法依照情況所要求展現情緒，則會出現情緒勞務的負向功能，而情緒失調（如沮喪、沒有自信、焦慮、絕望、疏離）又會令工作失調。Hochschild（1983）亦警告，如果表層偽裝的規則與個人真正的情緒之間沒有聯結是危險的，它可能會導致工作生活和自我的異化，使人從工作中自我疏離、自我封閉。然而，從相關研究發現，學校和師資培育的文化很少強調將情緒勞務視為教師工作的特點（蔡玉青，1999；Nias, 1996）。

學校組織文化與情緒規則

自 20 世紀 80 年代起，組織中的情緒漸受研究者重視，這主要是源於學術界對工作滿意度、壓力及領導的研究，使組織行為學者開始體認情緒在組織中是不容忽視的現象。研究組織情緒有五大取向，包括：情緒是主觀感受，情緒是潛在特徵，情緒是人際互動的一環，情緒是工作的一部分，以及情緒是文化的內涵之一（吳宗祐、鄭伯壘，2003）。由此可見，組織、文化、情緒、工作彼此之間交織的關係，需要以微觀的角度進一步探究。以下先探討學校文化與組織情緒政體（emotional regimes），再論述學校形塑的組織情緒規則，最後討論教師情緒發聲與行動的可能性。

組織文化與組織情緒政體

Reddy（2001）認為，情緒不只是經驗，它亦可受監控；組織文化創造出組織政體，個體生活在組織政體當中，受其管理並左右情緒，但個體亦有可能把政體改變。易言之，在組織中，組織文化塑造了成員的情緒，包括如何去感受、表達及管理情緒；而情緒的感受、表達或管理乃在成員的權力關係之間，交織於組織的各個部門，使組織形成一情緒政體（Schein, 1992; Trice & Beyer, 1993）。政體一詞是指成員權力關係

所形構的組織，而情緒政體則指成員的權力和情緒是相互影響與作用的。Markus & Kitayama (1991) 提出，在華人社會，人們認為自己與社會脈絡彼此連結，個人要不斷調整和限制自己的言行舉止，以維持與社會環境的和諧關係。吳宗祐、鄭伯璫 (2003) 提出，華人社會的集體主義重視群體的和諧更勝於個人內在狀態的揭露，將表裏不一視為常態，表現於日常生活與職場上。

此外，組織領導風格與部屬情緒反應有密切關係。例如，吳宗祐、徐瑋伶、鄭伯璫 (2002) 研究華人主管威權領導與部屬情緒反應的關係，結果發現主管愈展現威權領導作風，部屬會產生愈多憤怒情緒，但亦愈會壓抑憤怒情緒表現。由此觀之，組織文化似乎是透過情緒的力量來塑造成員的情緒。Van Maanen & Kunda (1989) 發現，組織透過文化力量來塑造、促進、維持、影響員工的情緒，而傳遞或監控的媒介包括組織本身（如正式的規章制度或非正式的溝通管理）、同僚、顧客，甚至自己。組織文化能在個人與組織之間建立強大的情緒束縛，以維持組織秩序。組織文化亦可促進成員互相監督提醒，並透過羞愧、罪惡感、害怕等情緒力量，讓人不敢偏離規範。

學校組織文化形塑組織情緒規則

一、組織文化反映「合理」價值，邊緣化情緒經驗

關於學校組織文化與組織情緒規則的糾結關係，Ferguson (1984) 認為組織會反映階層和科層體制的合理價值論述，因而局限情緒的自由表達。Putnam & Mumby (1993) 進一步分析現代化組織中情緒的呈現，它們大多強調情緒是否合理，對情緒的觀點普遍植根於「合理性的神話」，合理是好的，情緒化是不好的，科層體制交結於尊重「合理」這特權和忽視情緒經驗的雙元系統中 (p. 36)。公立學校的文化甚至反映出現代的男性組織文化，傾向於「無感情」的特權、單調的情緒，以及合理的論述 (Boler, 1999; Putnam & Mumby, 1993)。由此可知，組織文化反映「合理」價值，邊緣化情緒經驗。

二、組織文化把組織情緒規則社會化，並禁止自由表達情緒

吳宗祐 (1995) 探究組織情緒規則及其社會化過程，發現在情緒規則的社會化歷程中，社會化技術（如訓練課程、師徒制）、社會化媒介（同儕、上司和資深同事）和社會化管道（主動詢問、被動告知、監控學習）均對習得情緒規則有所影響，產生出具規範性的前台與後台¹ 組織情緒規則。再者，組織情緒規則禁止自由表達情緒，特別是憤怒的情緒。例如，Winograd (2003) 發現，教師的教學文化傾向於壓制表達憤怒，並於工作時壓抑或改變對教學問題的情緒回應；同時，情緒行為的規則會特別反映在學校和教學的一般文化中，毋須刻意教授給老師、學生、校長、家長和師資培育者。比如，教師給認定是喜愛孩童，喜愛他們的工作，能保持耐心和表現仁慈，

不常對孩子生氣等等。在階級制度中，教師的憤怒總是備受限制和監視，反映出理想化的教師圖像是仁慈、溫和且有教養的（Rousmaniere, 1994）。由此可知，學校不僅反映組織文化，亦把組織情緒規則社會化，禁制表達情緒的自由，並認為情緒的表達要有規則。

三、學校控制教師情緒行為，教師情緒經驗反映學校文化規範

除了組織對情緒表達的上述規則外，學校更進而設定規則控制教師於學校的情緒行為，而教師則以情緒勞務回應學校情緒規則（Winograd, 2003）。即使教師知道憤怒行為可以反映不公平現象，他們仍然會擔心那些有權勢者以不適任或無法自我控制等「罪名」而把他們解僱（Campbell, 1994）。在公立學校的文化和歷史裏，缺乏任何組織回應憤怒情緒的情況十分普遍（Boler, 1999; Grumet, 1988）。學校組織的情緒規則反映出父權制度和科層體制的典型傳統，禁止教師以情緒為爭取社會公平正義的動力。更甚者是，教師的情緒經驗要符合學校文化規範。Lortie（1975）發現，教師的情緒經驗沒有引發積極行動，反而令他們自我責難，反映出學校的兩種文化規範，包括教師的孤立主義及政治的順從。Lortie 所指的教師孤立，意思是教師的工作主要和孩子一起，跟其他成年人隔離，而且教師傾向避免詳細討論和檢視教學的情緒經驗。至於 Lortie 所謂的政治順從，是指教師傾向於避免明確及有組織地對結構層面或有影響力的個體（如行政者、立法者、政策制定者）表達憤怒及採取行動。Lortie 進一步指出，教師情緒（特別是憤怒和厭惡）的抑制是會阻礙教師採取更直接的政治性行動來回應受壓迫的工作情況或學生的學習情況。

教師情緒的發聲

基本上，任何一種情緒都是促使我們採取某種行動的動力和能源。情緒可以引發尋求目標的感覺，點燃動機，動機再激發知覺，塑造行動（江文慈，2003）。教師情緒的發聲可以藉兩個途徑達成：情緒的覺醒轉化成動力，以及真誠分享情緒經驗。

情緒的覺醒轉化為動力

Reddy（2001）提到，發聲（utterances）的產生，是個體知覺情境脈絡中所編織的符碼與個體的不符而產生轉換的知覺與行動力，藉以批判無法和個體相應的符碼，包括知覺的符碼（sensory code）與程序的符碼（procedural code），從而讓成員獲得情緒自由。在學校組織文化中，情緒符碼有相當多變化，教師的情緒回應似乎亦受學校組織所深植的文化決定，很難看見教師積極形塑他們在學校組織內的情緒生活；或者說，教師的學校生活很難看到歷史的改變，只是陷入於學校組織情緒政體中封閉與

自我再製的情緒結構。然而，江文慈（2003）提到，認知反省亦會引導、調節我們的情緒，有時甚至把我們推向另一種情緒狀態，因此假如教師在學校組織情緒政體下能反思教育目的，成功控制情緒，教師情緒的覺醒與發聲則能變為個體權力的來源，而教師便可透過行為來改變學校組織文化所架構的情緒政體。

沒有保密，真誠分享情緒經驗

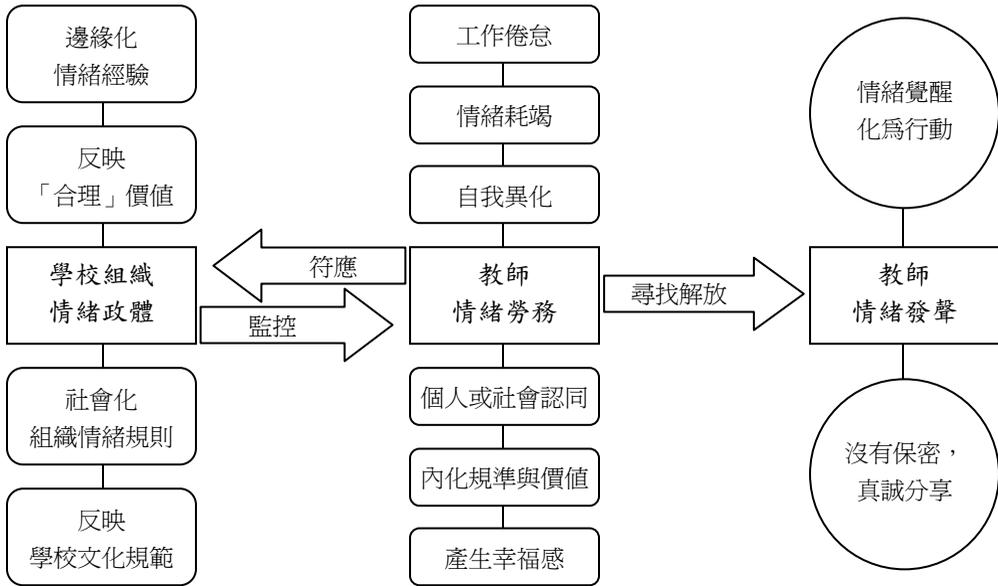
Winograd（2003）指出，教師有憤怒或負向情緒，表示他們相當清楚自己的感覺。按 Harrison（1985）所言，道德性的問題不是我「感覺到甚麼」，而是「對我所感覺到的，我做了甚麼」（p. 14）。因此，教師基於學校文化所產生的情緒感受與衝擊，若能發揮其正向功能，就可讓他們檢驗這些情緒的目的，並試圖為情緒發聲，例如，有些學校正視教師的憤怒，會以政治性的組織令學校和社區更民主和平等（Crocco, Munro, & Weiler, 1999）。再者，若教師不把情緒保密，而是公開、真誠、明確地分享在教學或互動時所感受的情緒經驗，亦有助情緒發聲（Winograd, 2003）。

教師會是讓教師集體發聲的社會力量

如果在學校成立的教師會能得到正向發展，不僅符合教育鬆綁的理念，更能體現教師彰權益能（empowerment）的實踐，建構讓教師參與校務決策的平台，扭轉長久以來科層體制的支配，促進學校組織邁向民主參與的途徑（陳幸仁，2008）。Bascia（2000）強調教師組織能匯集教師的聲音，而且它更是一種社會力量，令教師不僅是教室裏的專業人士，亦進一步能參與校務決策，逐漸走入社會，關懷教育改革。

歸納學者對組織文化與情緒的觀點，圖二展示了學校組織情緒政體與教師情緒勞務的關係。學校組織情緒政體所形塑的組織情緒規則包括：學校組織文化反映「合理」價值，邊緣化情緒經驗；把組織情緒規則社會化，禁止自由表達情緒；學校控制教師情緒行為，而教師情緒經驗亦反映學校文化規範。學校組織文化形塑組織情緒規則，並創造出組織情緒政體，用於監控教師情緒，助長某類型的情緒表達。例如，當個體成功實踐理想中的情緒，他們會受鼓勵和讚揚。因此，教師在學校組織的情緒是受學校組織文化建構和限制的，他們會控制或壓抑自己的情緒，以符合學校組織情緒政體，因而產生負向情緒勞務回應，如自我異化、情緒耗竭或工作倦怠。相反，教師亦可透過個人或社會認同，內化某些工作規準或價值，而產生具幸福感的正向情緒勞務。據此，教師如何在學校組織文化所建構的情緒政體中尋求解放，獲得情緒自由，並將情緒勞務轉化為具能動性的變革行動，則有賴教師對情緒的知覺與轉換。而組織情緒政體、教師情緒發聲與行動所形塑的網絡為何，則有待進一步深究教師於學校組織生活的情緒經驗。

圖二：學校組織情緒政體與教師情緒勞務的關係



綜上所述，為了深入理解並描繪學校組織情緒形塑的網絡，本研究透過一所個案國民中學的實地訪查，探討學校組織文化如何形塑組織情緒規則和教師在日常教學中的情緒勞務情形，並進一步探究教師在學校組織的情緒政治面向、情緒發聲，以及如何採取集體行動重構組織情緒規則。希望本研究所得能讓教育者重視教師情緒知識的政治面，推翻學校社會化的組織情緒規則，轉而顯現並重視教師微觀情緒政治的感受。

開啟情緒窗口的鑰匙——研究方法

研究背景

本研究的場景為台灣南部一所中型國民中學，全校有 30 班。多年來，學校均採用特殊專長分班，目前每年級各有 3 班特殊專長班級（數理、語文、表演藝術），即全校共有 9 班特殊專長班，其餘 21 班為普通班。學校建築物排列成口字型，特殊專長班和一年級班級位於南棟大樓，其餘班級位於北棟大樓，中央則為行政大樓及特殊教室。

個案學校前任校長陽光校長〔按：本文中所提校長及教師名字均為化名〕於 2006 年 8 月正好服務該校八年屆滿，受聘至另一所更大型學校，新到任校長為藍天校長。根據研究者於校內的觀察和教師訪談得知，兩位校長領導風格不同，前任校長採取威權領導，做事注重目標，講求效率；而現任校長藍天校長則較注重道德領導，平易近人，因此所形塑的學校組織文化亦有差異，這會在研究結果中詳加討論。

為何個案學校的教師會是在現任校長到任後才成立的呢？根據研究者的非正式訪談，前任校長到任時，學校的升學狀況不甚理想，教師流動亦很頻繁，因此前任校長便想積極提高學校的升學率，對學校成員（包括教師及學生）的要求均甚嚴格。雖然經過三、四年積極經營，學校開始逐年增班，亦加入了多位新進年輕教師，但許多年輕教師多視學校為跳板，待一兩年便會申請調動；加上為了追求學校升學率，以符合行政要求與家長期望，教師的工作量相當重。例如，全校教師於「早自修」課節和週六都必須為學生額外做課業加強，甚至月考前一週的週日，還會要求學生到校自修，因此教師當時並無餘力再組織或加入教師會。此外，有些教師甚至有某種偏見或意識形態，認為加入教師會即是跟行政人員和校長對立，他們都不願意冒這個風險而被貼上標籤。這是學校當時的文化，校長或行政人員如何決定或指示，他們就如何做。再者，曾經有教師向前任校長表達欲組織教師會，事先與前任校長討論並要求提供一間可供教師會聚會、討論的辦公室，但前任校長以當時學校逐年增班、校內無閒置空間為由，說要留待新校舍大樓蓋好後再議。基於上述教師流動、教學勞務、個人偏見等原因，教師參與的意願不高，而且校長及行政部門亦沒有支持之意，因此每年調查欲參加教師會的人數時均未達法定標準而未能籌組學校教師會。到了現任藍天校長，他對個案學校能成立教師會抱持樂觀其成的態度，使得欲籌組教師會的部分教師感受到其誠意，又因為新大樓完工，有空餘教室可用作教師會辦公處所，復以學校升學率已大大提高等因素，教師會取得現任校長同意，且有超過 30 位教師支持，合乎法例規定，遂得以成立。

教師會成立後，積極展開與校長和行政部門的協商。為了向校長和行政部門展示教師會是匯集教師聲音的重要機制，教師會經常設計問卷，徵詢學校教師對於校慶活動、運動會舉辦方式、是否容許教師組織社團等的意見。此外，教師會亦定期舉辦會員大會，開放討論校務運作、教師需求和專業發展活動（例如舉行讀書會）等，使得教師能透過會議中民主討論的方式，逐漸形成校園民主發聲的機制，亦讓教師反思在學校日常運作中，教師、校長、行政人員、家長、學生之間的權力關係、協商管道等議題。

研究參與者

本研究徵得前任校長和現任校長同意，讓研究者進入現場，並於校務會議中說明研究目的和徵求自願參與者，最後有四位研究參與者。其中有一位參與者曾與研究者（指本文第二作者）共事於同一所學校（並非個案學校），研究者主要便是藉這位參與者幫忙，再徵得其他三位教師協助本研究進行；研究者並積極與參與者互動，建立感情。研究者體認到，華人社會中講求人情關係的重要性（余伯泉、黃光國，1991；Wong & Chan, 1999）。套上一句俗語：「沒關係要找關係，找到關係則好辦事。」

本研究便由於認識部分參與者，借於曾共事的情誼，方能順利進行後續質化研究。表一列出研究參與者的資料。

表一：研究參與者的基本資料

研究參與者	年齡	在校年資	最高學歷	任教班別	任教科目
容容老師	26	1	學士	普通班導師，只任教普通班	國文
宏宏老師	44	13	大學畢業	普通班導師，同時任教普通班	數學
易易老師	37	12	碩士	與特殊專長班 特殊專長班導師，同時任教	數學
菱菱老師	39	8	碩士	特殊專長班與普通班 特殊專長班導師，同時任教	英文
				特殊專長班與普通班	

資料蒐集方法與分析

本研究採質性研究方法，以觀察與訪談蒐集資料。研究者從 2006 年 2 月 6 日開始進入研究場域進行第一次觀察，至 2006 年 12 月 31 日做最後一次觀察。觀察次數方面，在寒假和暑假大約平均每週一次，學期其餘開課時間平均每週兩次；每次觀察時間約半天。

訪談包括平時互動時的談話與個別深度訪談，每次深度訪談時間約 1-2 小時。本研究均與每位參與者安排兩次個別深度訪談，第一次於陽光校長卸任前，第二次則於藍天校長到任後，主要向受訪者分接了解在陽光校長和藍天校長領導下，他們所感受的組織文化與情緒規則等。另外，前後兩次訪談的問題亦包括請參與者回溯他們在學校情境脈絡下與學校成員或學生及家長之間的互動中，所產生的愉快和不愉快工作經驗，並述說其內心感受，以及如何應對。

在資料分析部分，觀察資料和訪談資料會輸入成逐字稿並編碼，I 代表訪談資料，O 代表觀察資料；例如，I060518 即代表 2006 年 5 月 18 日的訪談資料，O060723 即代表 2006 年 7 月 23 日的觀察資料。接着便進行資料分析，主要以觀察資料和個別訪談資料為分析單位，然後再從不同受訪者之間或觀察資料中找出共通主題，例如多數受訪者肯定學校組織文化會對教師產生一定影響。但研究者亦須注意不同受訪者之間的歧異觀點，例如不同教師對同一校長的領導作風可能有不同的知覺。

在研究倫理的考量上，本研究考慮到參與者會否因揭露自我情緒而產生不安全感，因此承諾對所揭露的內容作匿名保護，不揭露個人基本資料，希望能緩解參與者的顧慮，使他們能衷誠合作。此外，研究者亦對受觀察的個案學校及當中提及的所有相關人物均匿名處理。

跨越彩虹那一端的喜悅——研究發現與討論

本研究以一所國民中學的教師發聲為個案研究，探究學校組織情緒，以及教師於此所呈現的情緒政治。本節將分幾部分論述研究發現，包括學校組織文化與情緒規則、教師情緒勞務、教師情緒的發聲與表達，以及教師尋找情緒自由空間。

學校組織文化與情緒規則

由先前文獻探討可知，學校組織文化與情緒規則有一定關連，因此下文首先分析這國民中學的學校組織文化，以及個案學校組織文化所形塑的學校組織情緒規則。

學校文化重視升學率，造成教師互相競爭

在組織中，組織文化塑造成員的情緒，包括情緒感受、情緒表達與情緒管理（Schein, 1992; Trice & Beyer, 1993）。學校組織文化亦具有相同功能，可能透過羞愧、罪惡感、害怕等情緒力量，促進組織成員互相監督，使不敢偏離規範；組織文化亦能在個人與組織之間建立強大的情緒束縛，使組織秩序得以維持（吳宗祐、鄭伯壘，2003）。宏宏老師這樣描述十多年來學校組織文化的變遷及其個人情緒感受：

我們學校長久以來就相當重視升學率，也一直採行特殊專長分班……。在十多年前，學校原本有四十幾班，後來因為升學率太差，學生多外流去讀私中〔私立中學〕，學校只能招到普通的學生，還有很多都是不願學習的學生；學校那時陸續減班，學校風評在社區中很不好。我那時候都覺得在這所學校教書很丟臉，因為出去常會聽到人家議論學校的學生……（I060612，宏宏老師）

後來，陽光校長到任採取積極措施，設置分班制，整頓學校，但卻讓教師產生情緒上的衝突。易易老師回憶當時的感受：

後來陽光校長〔前任校長〕來到學校，開始用心的整頓學校，首先將學生依照成績徹底的分班，有大A班、小A班、大B班、小B班、大C班、小C班，分班分得很細，相對任教的老師似乎因為所任教的班級，感覺也像被加以分類，……對學生的管理採取嚴厲的手段，犯錯就處罰，……老師之間開始變得會互相比較成績與互相競爭，因為害怕帶班帶不好就會被分去當壞班的導師，那是很丟臉的事……（I060619，易易老師）

從上述訪談顯示，個案學校組織文化所形塑重視升學率、以特殊專長分班的具體措施，造成教師之間因為分配班別而有所競爭，尤其是被分到後段班的教師，經常

產生負向情緒（如丟臉）。此外，這種教師之間的競爭心態亦影響教師對待學生的學業要求和管教態度，對師生關係造成相當衝擊。

強勢領導形塑監督文化，教師遵從行事因而抑制情緒表達

從與老師的訪談透露，陽光校長因為重視學校辦學績效並期望整頓學校文化，均嚴密監控學校行政與教師教學，並特別重視教師的教學效率和學生成績。校長採取積極且強勢的領導作為，建立監督文化，讓當時的教師大多出現負向的情緒感受：

我那時候一打鐘就會趕快到教室，因為若不快一點，校長〔陽光校長〕就會在教室後面等你，雖然校長沒說甚麼，但是你就是會覺得有點丟臉……（I060626，菱菱老師）

校長〔陽光校長〕每次段考都會拿成績去看，我們班有兩次都是全年級最後一名，我就被叫去校長室詢問「為甚麼會如此」……，當然心中就很難過，……覺得壓力很大……（I060612，宏宏老師）

校長常常會利用下課時間，到班上檢查學生的上課筆記，因此我們上課都很謹慎，不敢亂說笑話，怕班上秩序會亂，上課也不管學生是不是聽懂，就是要學生一直抄筆記，否則被校長抽查到……，雖然有時心中會對學生覺得抱歉，但是也沒辦法……（I060626，菱菱老師）

此外，學校行政人員當時便因為陽光校長的授權而呈現強勢的行政作為，學校組織完全以追求高升學率為目標，講求教師的教學效率與教學效能，學生成績成為行政人員評鑑教師教學效能的依據。舉凡教師的排課、班級的安排，教師均遵從學校調配；學校會議中更是只有行政部門一言堂，教師只是安靜地聽命行事。研究者觀察當時開會的狀況以及教師呈現的情緒：

前任校長開會很簡短，講求效率，行政報告都是簡短扼要，……會議最後則由行政處室一一報告各班級的學習成績或整潔秩序成績，每位老師手中也都有一份統計表。報告當中，你可以看見，有些老師是愁眉苦臉的，因為他們可能是年級秩序最糟、或是班級成績排名較後面的……（O060306，導師會報）

由上述教師言談資料可見，學校不僅反映出組織文化，並視組織的表達是具規則性的（Winograd, 2003）。學校在校長強勢領導所塑造的組織文化下，確實讓升學率得以提升，但無形中亦形塑學校組織文化的情緒規則為：行政主導教學，成績反映教師教學效能與效率，教師之間以競爭取代合作，行政人員與教師以監督取代信賴，並壓抑自由表達情緒。教師的情緒勞務與情緒感受，便受制於學校組織的情緒規則。

教師情緒勞務

Moorman (1993) 發現情緒感受與工作滿意度有關，而吳宗祐、徐瑋伶、鄭伯壘 (2002) 探究威權領導與部屬情緒反應的關係，發現主管愈展現威權領導作風，部屬會產生愈多憤怒感受。在本個案中，教師呈現的是馴服於學校組織的權威，壓抑自我自由表達情緒，在教學與互動上表現的是情緒勞務。在本研究中，學校重視升學率，教師因為與學生、家長及行政部門的協調與互動，而產生包括教學和與學生互動的情緒勞務。

教師個人教學情緒勞務

如 Hargreaves (1998) 所言，教學需要大量情緒勞務，教師基於教學工作的需要，在很多情況下都必須控制或掩飾自己的情緒。易易老師是前段班老師，他描述其教學工作時，對教學問題的情緒回應是：

我也知道有些學生可能因為我講太快，會聽不懂，但是沒辦法，學校前段班就是有進度的壓力，有成績的壓力，我也不能只為了照顧那些少數學生，而放慢進度……，只能對那些少數學生說抱歉了…… (I060619, 易易老師)

菱菱老師亦敘說她自身受制於回應行政人員與家長的需求所產生的教學情緒勞務：

學校為了和私立學校競爭，要求我們要讓學生聽大英 [坊間英語教學雜誌]，上課用全英文教學、外聘國外英語教師額外授課……，學生常抱怨聽不懂……，家長會介入建議教師該如何教……，我自己也教得很累，每天要準備許多補充講義……這不是我理想中的教學情境…… (I060626, 菱菱老師)

教師與親、師、生互動的情緒勞務

江文慈 (2003) 提出，一般來說，大眾都會要求教師懂得控制自己情緒，冷靜面對家長批評，或耐心面對有行為問題的學生；但當教師遇到講不聽的學生時，常會產生挫折感。在個案學校裏，教後段班的老師所呈現的情緒勞務多半是對於學生常規與整潔的要求，教師常會和學生處於對立情況，處理學生遲到、行為不良、不尊重教師的問題，有些老師常會因此而憤怒或沮喪，甚至是焦慮和沒有自信：

我常會表現憤怒來控制我們班，但相對的，我和班上的學生就無法建立感情，每天就像是在和班上學生打戰一樣，很累…… (I060612, 宏宏老師)

我覺得我好像無能力擔任教職的工作，我常會很焦慮，擔心等一下學務處又要通知你，你們班上誰誰誰又出了問題……，我也不知該向誰請教，因為看每個老師好像都很忙……，有的老師建議我用打的……但是體罰好像不行，我也怕會破壞和學生之間的感情……（I060605，容容老師）

教師與教師之間亦常常會因班級成績而明爭暗鬥、相互較勁，造成教師之間的不和諧：

每次月考後，教務處就會公布全校各班、各科平均……老師之間就會比較成績，甚至有些導師會怪哪位專任教師不認真教，拖垮全班成績……，有些老師會去向行政〔行政部門〕抱怨哪些老師沒有確實批改成績、放水……（I060619，易易老師）

甚至老師與家長之間的互動亦會因學生成績不理想而產生不信賴的關係：

我們會考英文聽力，有些家長因為小孩子考不好，就抱怨、質疑老師不會教，要求學校換老師……，學校還真的照做！你看老師臉擺哪裏？……我懷疑有些家長到底有沒有在關心孩子？不簽聯絡簿，放任孩子成績亂七八糟……（I060626，菱菱老師）

教師情緒的發聲與表達

教師在重視升學率、校長威權領導的學校文化中，主體性與專業自主受到忽略，情緒亦常受行政人員和家長的影響而呈現情緒勞務與負面情緒。教師的價值和信念呈現於其決定和行爲，但在學校文化脈絡中，教師可能受到行政權力介入而產生不同於本身道德目的之目標、方法和教學意義（Zembylas, 2005）。Boler（1999）結合文化、道德倫理、政治、多元文化和女性主義分析，探究情緒於教育界如何受規訓、壓迫和忽視。以下將分析教師受組織文化影響所呈現的情緒。

負向情緒引導教師反思

在校長威權領導的結構制度下，個案學校教師於學校組織的情緒表達是沉默的，但沉默並不代表沒有聲音。教師所呈現的負向情緒亦不代表沒有功能，它可以讓教師更加意識到問題所在而思考解決策略。菱菱老師這樣描述其負向情緒的功能：

常常因為行政〔行政部門〕的作為，或家長的無理要求或不配合，會讓我有無力感或生氣。但有時候我會思考，為甚麼大家對行政的安排都沒意見呢？難道我們都要時時配合家長的要求嗎？星期六日也是我們休息的時候，或許學生也需要休息丫，只是行政和家長強制的要求我們出來上課，我們就一定要配合嗎？有誰為學生和教師的角度想想，我們也有家庭要照顧啊？（I060626，菱菱老師）

反思觸動教師表達情緒感受

個案學校教師情緒的發聲契機，就在陽光校長八年任期屆滿而藍天校長繼任，新任校長不同的領導風格讓教師的情緒開始有了發聲與表達的機會。幾位老師描述當時新校長到任第一次開校務會議，老師發言表達情緒的情景，易易老師首先起身發言：

我想讓新任校長了解，我們學校長久以來，重視升學，將學生分為兩群，教師也似乎因此被分類，好班的老師用心於提升學生成就，同時要面對行政〔行政部門〕、家長的壓力和期望，而壞班的老師則是要努力維持學生秩序，協助家長解決學生問題，勞心又勞力……沒有人願意帶壞班，老師彼此之間各做各的事，沒有甚麼交集〔交流〕……，甚至教師之間不斷的競爭，讓學生不能做他自己……，成績不好要加強，秩序不好要處罰，我覺得很難過，這就是老師教學的目標嗎？（I061120，易易老師）

菱菱老師亦回憶她當時的發言：

我那時聽了也有所感，我也站起來針對我們教師的專業發言，我抱怨我們只是行政〔行政部門〕利用的工具，而不是引導學生成長的良師，因為我們都受制於行政，對學生學習成績監督，老師只是養鴨〔意指填鴨式教育〕的工人……，那時我就問在場的老師，你們覺得這樣的生活對學生有意義嗎？對老師有意義嗎？難道學生的學習只是每天紙筆的考試與成績，老師的教學也只是一直趕進度、考試嗎？……（I061127，菱菱老師）

宏宏老師是學校現任教師會會長，他描述他當天的發言：

那天校務會議，許多老師都踴躍發言，表達這些年來的感受，以及受到行政〔行政部門〕控制的無奈，那時我心理就決定，我們何不來組織一個學校教師會呢？這麼大規模的學校，應該要有一個屬於教師的團體能夠為教師發聲，爭取權益的團體，而不是讓學校行政如「東廠錦衣衛」一樣的監控……。所以我就站起來提議教師組織學校教師會……。之後，我們學校的教師會就在多位老師情緒的發聲下展開招募成員的活動，新到任的藍天校長也釋出善意，主動要行政配合空出一間教室做為教師會的聯誼聚會場所，校長也當場在校務會議中宣導教師應重視學生的適性發展，更鼓勵教師做多元化的教學……（I061113，宏宏老師）

校長變革領導展現組織文化轉換契機

個案學校因為校長更替，新任校長有不同領導風格，對學校發展與組織文化亦有不同目標與願景，為學校組織文化的轉換帶來契機。容容老師描述對現任藍天校長的感覺：

這位新來的校長感覺很和藹。當天校務會議，他也提及他在之前的學校，他就推展一人一社團，有學術性的也有活動性的社團；他也希望學校可以朝這個目標邁進，讓每個學生都有多元發揮的空間。（I061106，容容老師）

學校教師會就在幾位教師推動下，開始招募會員，教師亦開始有互動與交流，更進而建立互相信賴與專業互享的教師學習社群，彼此協助，因而產生正向積極的情緒。學校組織文化因校長不同的領導風格而變革，然而學校行政部門因長期掌握權力，還不大適應與教師會共同協商事務。在教師積極發聲的過程中，教師的主體地位由被動轉為主動，教師會與行政部門的互動次數逐漸增加，彼此競逐權力，學校成爲權力的競技場（陳幸仁，2007）。

教師尋找情緒自由空間

情緒規則如同情緒控制的契約模式，剝奪情緒的形塑，並由權力和政治取代其意義，而情緒控制則是權力運作的場所（Reddy, 2001）。個案學校教師在學校行政主導教學的過程中，其主體性與情緒遭受壓迫，價值觀、信念和道德目的在脈絡關係中被迫更改或與家長和行政部門協調，教師因而產生負面情緒。

教師向學校爭取專業自主權

教師反思情緒之後，讓情緒領航勝於情緒管理。情緒可能因爲產生逆火而導致不可預知的結果（例如改變或修正方向），但要有選擇這目標是不變的（Reddy, 2001）。幾位受訪教師談論到他們和行政部門協調的溝通，以及爲爭取教學專業自主的積極行動：

自從成立學校教師會後，我們開始透過學校教師會和行政〔行政部門〕協商，希望學校可以讓教師與學生成立社團活動，並利用星期一隔週的班週會上社團活動課，教師可以發揮專長，學生也能在無壓力的情況下，學習課業外的另一種知識與經驗，……雖然學校行政方面還沒完全答應，但是已經同意我們教師自行先規劃要開的社團，並着手調查教師的專長……（I061113，宏宏教師）

我這學期就要求學校固定幫我排一節課，可以讓我帶學生到電腦教室使用電腦教學，我也設計了一些資訊融入主題教學的課程，例如感恩節的由來、國家之光王建民的國際報導……等，目的是要讓學生學習英文更有國際觀也更有趣，……我還預計寒、暑假要帶學生做專題研究，這也是現在教育局推行的重點及常態性目標，只是以往我們因爲重視升學而忽略了……，這對學生以後很有幫助的……（I061127，菱菱教師）

我們也透過教師會要求學校能夠重視校慶，先前的校慶多是採用靜態展覽，學生與教師也只是例行性於操場升旗集會以示慶祝，半天就放學，升學班則繼續讀書……。這次，我們就要求學校能舉辦校慶和校運會，讓學生的主體性有展現的機會……（I061120，易易教師）

學校教師會是教師情緒的庇護所，亦能促進教師專業互享

學校教師會不僅為教師情緒發聲，爭取教師專業自主權，同時更成為教師情緒的庇護所；教師於教師會辦公室的對談或教師會聚會中的互動與交流，更間接促進教師之間的專業互享。以下為研究者觀察紀錄學校教師於教師會辦公室聚會的情境：

學校教師會辦公室，一進入便可聽見柔和的音樂，桌上擺着幾盤水果和小點心，數位教師圍繞在茶桌旁，談論着學生與家長，看見研究者，便熱心招呼一起喝茶，也有教師彼此相互請教教學心得，更有教師虛心請教研究者如何創新教學……，下課鐘聲響了，又看見幾位教師陸續進入教師會辦公室……，大家的臉上是洋溢喜悅的表情……（O061229，教師會辦公室）

容容教師提到學校成立教師會之後，她個人情緒的改變：

學校成立教師會之後，教師們有一個共同聚會的場所，當初大家也是因為理念相契合，對學校與學生有一份承諾與感情，才會加入教師會，而不是如有些教師或行政人員所想的，是為了對抗他們才成立教師會的……，我也因為加入教師會，對一些教師有更加深入的認識，這些教師在我的教學、班級經營方面，幫助很大，我也相當感謝他們……，現在只要有甚麼問題，我只要來這裏〔學校教師會辦公室〕，就一定可以找得到教師幫我……（I061106，容容教師）

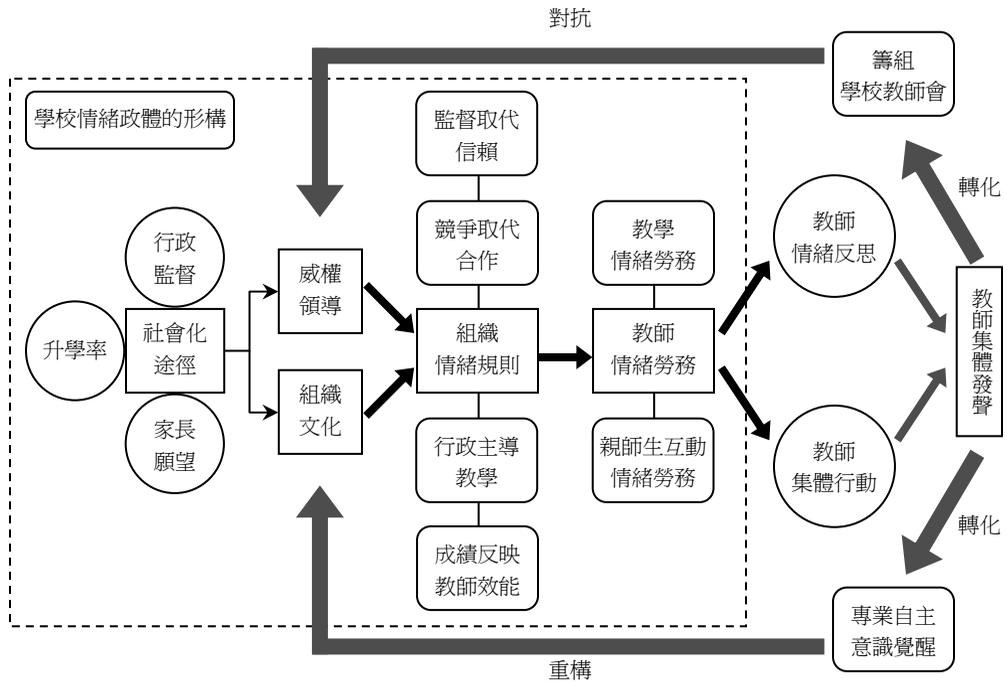
由上述分析可知，教師對情緒有所知覺而產生具體行動，籌組學校教師會，並開始積極向學校爭取包括排課、任教內容、課程進度等的教師專業自主權。學校教師會的成立更成為教師情緒的庇護所，並促進教師的專業互享（陳幸仁，2008）。個案學校教師的積極行動，為自己於學校組織中尋找到情緒自由的空間。

教師情緒發聲與行動模式之圖像：綜合討論

綜合本研究發現，可描繪出個案學校教師情緒發聲與行動的模式（見圖三）。圖三顯示，學校情緒政體的形構始於對學校升學率、家長期望與行政監督的重視，它們猶如社會化技術、媒介與管道，形成組織情緒的社會化途徑，並形塑出個案學校

前任校長（陽光校長）的強勢威權領導與組織文化，而這兩者又催生出組織情緒規則，包括競爭取代合作、監督取代信賴、行政主導教學和成績反映教師效能；組織情緒規則的約制造成教師於教學與親師生互動的情緒勞務，而學校情緒政體多方壓抑教師表達情緒形成教師的情緒勞務，這些較壓抑、負向的情緒勞務乃回應學校較具父權取向的情緒規則（Boler, 1999; Winograd, 2003）。然而，學校領導繼任人藍天校長較民主的領導風格，使得教師意識到集體發聲可以重塑組織文化，促進教師專業自主意識的覺醒，並進一步集體行動，籌組學校教師會，集體為教師情緒發聲以對抗威權行政。學校教師會為教師帶來情緒發聲的轉機，亦同時發揮建構教師情緒的正向功能，為了捍衛教師專業自主權，集結教師會成員集體發聲，與行政部門協商；學校教師會辦公室猶如教師情緒的底護所，教師在此得以互相聯絡，分享與紓解情緒，並累積正向情緒。教師會匯集教師的情緒與聲音，形成一股足以抗衡科層控制的反制力道（陳幸仁，2008），重塑學校組織文化與組織情緒規則，亦因而重構學校組織情緒政體的樣貌。

圖三：教師情緒政治網絡



結論與建議

本研究主要以一所國民中學為個案，探究學校組織情緒與教師情緒政治的呈現，根據研究目的與發現，有以下結論和建議。

結 論

學校情緒規則規範學校成員情緒，形成教師情緒勞務與情緒疏離

個案學校教師之前因為教學目標和學校目標互相衝突，引發抗拒行為，但亦使教師陷於情緒困境中。教師屈服於學校目標並加以配合，雖然可結束衝突，但卻犧牲教師原有的「道德」與「理想」，教師的情緒勞務亦隱現於學校組織文化的前台中，習焉未察。學校組織文化與學校政權構成學校情緒規則的系統，規範學校教師的教學實踐；假如教師抗拒、發聲，可能會受到處罰，因此個案學校教師選擇「隱藏情緒聲音」亦「隱藏熱誠」的情緒疏離，而傾向於傳統填鴨式的教學實踐，以符合學校行政部門與家長的期望。教師的情緒規則被偽裝成如同道德倫理的符碼、專業技巧和專門化的教育學知識。

教師的情緒反思具有正向功能，可轉化為行動替教師情緒發聲

教師的情緒感受可能於多方互動中因情緒勞務與道德目的之差異而產生衝突，進而讓教師反思情緒，並轉化為行動。個案學校教師透過負向情緒引導反思，產生正向行動，並藉由學校教師會集結行動力量，主動發聲，挑戰學校的情緒規則；教師亦為其道德目的與對學生的承諾而努力表現於課程設計與教學方面，並努力建構讓情緒得到自由的學校生活與教學空間。

學校教師會建構教師專業自主與互享，並累積正向情緒知識

在學校教師會中，教師因為有共同的專業承諾而集結一起，建構專業互享，取代互相排斥與孤立，使彼此的情緒有所共鳴，從而產生情緒聯盟，累積正向情緒知識，感受更自由且專業自主的情緒，讓教師的專業化學校生活具有意義。

領導者重視教師組織情緒可增強教師對組織的歸屬感

教師抗拒變革的情緒顯示教師為維護自尊及專業自主權所作的努力。如果其努力獲組織或領導者重視，亦可增強其對學校的歸屬感及工作滿意度，因此學校組織、學校領導和教師情緒的互動是值得深究的議題。

本研究呈現個案學校教師情緒發聲與行動的情緒政治分析，發現若要類推為其他學校教師皆有相似的情緒政治行為，則須累積更多個案資料。如同 Hargreaves (1998) 所言，情緒的引發是與情境脈絡相依存的。不同學校場域有不同組織情緒規則，便有不同的情緒政治現象。雖然如此，但從研究發現，可以推定教師在學校組織中確實受

組織情緒規則影響，讓教育者與領導者能更深層思索與理解學校場域中，左右教師情緒政治行爲的組織脈絡因素與社會互動關係。

建議

根據上述研究發現與研究結論，研究者分別對教師、學校教師會與學校領導者提出建議，期望對改善學校經營有所裨益。

對教師的建議

教師應與學校領導者、行政人員、家長、同僚建立良性互動，並創造理想化的教學與學習情境，讓彼此能移除監督和規範性的評斷。再者，教師應認清教學工作的道德目的，正視教學爲專業與良心的事業，培養教師自我的情緒調適能力，爲受科層體制壓迫而呈現的情緒勇於發聲並採取變革行動。

對學校教師會的建議

雖然本個案研究發現學校教師會能建構教師情緒，爲教師集體發聲，並成爲教師情緒的庇護所，又能促進教師專業互享，但學校教師會亦應以不違反道德倫理和專業目的爲前提，以尊敬和專業的態度與學校行政部門協商，更審慎地爲教師發聲、爭取權益，避免落入另一個情緒政體的建構當中。

對學校領導者的建議

學校領導者要能隨時關心教師教學狀況並敏覺教師情緒，除了積極運用策略引發教師教學的正向情緒與動機外，更應適時提供必要的支持與協助，激勵教師的創意教學與回應，讓課堂教學與學校組織運作更有效能。

註釋

1. 「前台」與「後台」乃 Goffman (1959) 戲劇論的觀點。Goffman 認爲，個人在組織中有前台表演的效果，亦即個人扮演組織的角色。就教師而言，在公眾領域（如教室或辦公室）會展現特定的組織情緒規則，經常調整情緒來與同事或學生互動（如刻意壓制不悅和憤怒情緒、不對孩子生氣等）。至於後台而言，通常是指個體在私人領域會有隱私行爲，比如假若沒有學生在場，教師可能會有自言自語等私人行爲。因此，在情緒表達與行爲上，前台與後台行爲會有殊異。

參考文獻

- 于家琳（2000）。《中介性職務之情緒勞務、情緒規則及其社會化：以廣告業務（account）人員為例》（未出版碩士論文）。國立中山大學人力資源管理研究所，高雄，台灣。
- 江文慈（2001）。〈透視教學中的關鍵張力——教師情緒〉。《師友》，第 408 期，頁 43-47。
- 江文慈（2003）。〈教育改革中的教師情緒〉。《師友》，第 436 期，頁 1-5。
- 余伯泉、黃光國（1991）。〈形式主義與人情關係對台灣地區國營企業發展的影響〉。《研究彙刊》，第 1 卷第 1 期，頁 1-13。
- 吳宗祐（1995）。《組織中的情緒規則及其社會化》（未出版碩士論文）。國立台灣大學心理學研究所，台北，台灣。
- 吳宗祐、徐瑋伶、鄭伯壘（2002）。〈怒不可遏或忍氣吞聲：華人企業主管威權領導與部屬憤怒反應〉。《本土心理學研究》，第 18 期，頁 3-49。
- 吳宗祐、鄭伯壘（2003）。〈組織情緒研究之回顧與前瞻〉。《應用心理研究》，第 19 期，頁 137-173。
- 吳清山、林天祐（2005）。〈情緒勞務〉。《教育資料與研究》，第 65 期，頁 136。
- 吳嘉澤（2006）。〈從教師的情緒勞務談對學校人力資源管理的啓示〉。《學校行政》，第 41 期，頁 127-136。
- 陳幸仁（2005）。〈從全球化教改風潮論校長的因應策略：Giddens「結構—行動」理論之觀點〉。《教育政策論壇》，第 8 卷第 2 期，頁 143-174。
- 陳幸仁（2007）。〈微觀政治學：一個學校行政的新興研究領域〉。《教育行政與評鑑學刊》，第 3 期，頁 67-86。
- 陳幸仁（2008）。〈學校教師會運作之微觀政治分析：一所小學之個案研究〉。《屏東教育大學學報—教育類》，第 30 期，頁 23-54。
- 陳怡安（1998）。《遊樂事業高情緒勞務工作者情緒規則與社會化歷程之研究——以劍湖山世界為例》（未出版碩士論文）。國立雲林科技大學企業管理研究所，雲林，台灣。
- 陳清溪（2004）。〈從教育改革談教師的情緒管理〉。《研習資訊》，第 21 卷第 2 期，頁 30-36。
- 楊巧玲（2007）。〈教育改革與教師工作：台灣南部一所國中之個案研究〉。《教育政策論壇》，第 10 卷第 3 期，頁 143-181。
- 廖居治（1999）。〈從現代教師壓力看教師情緒管理〉。《中等教育》，第 50 卷第 1 期，頁 29-33。
- 蔡玉青（1999）。《情緒勞務之負荷、因應策略、社會支持與情緒耗竭之相關研究——以休閒、旅館業為例》（未出版碩士論文）。國立雲林科技大學企業管理技術研究所，雲林，台灣。
- 蔡進雄（2005）。〈勞心、勞力、勞情？論中小學教師的情緒勞務〉。《師友》，第 455 期，頁 42-44。
- 鍾添騰（2004）。〈面對課程改革談校園文化的再生〉。《台灣教育》，第 626 期，頁 44-46。

- Armon-Jones, C. (1986). The social functions of emotion. In R. Harre (Ed.), *The social construction of emotions* (pp. 57–82). Oxford, England: Basil Blackwell.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, *18*(1), 88–115. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/258824>
- Barrows, A. (1996). The light of outrage: Women, anger, and Buddhist practice. In M. Dresser (Ed.), *Buddhist women on the edge: Contemporary perspectives from the Western frontier* (pp. 51–56). Berkeley, CA: North Atlantic Books.
- Bascia, N. (2000). The other side of the equation: Professional development and the organizational capacity of teacher unions. *Educational Policy*, *14*(3), 385–404. doi: 10.1177/0895904800014003003
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. New York, NY: Routledge.
- Campbell, S. (1994). Being dismissed: The politics of emotional experience. *Hypatia*, *9*(3), 46–65. doi: 10.1111/j.1527-2001.1994.tb00449.x
- Crocco, M. S., Munro, P., & Weiler, K. (1999). *Pedagogies of resistance: Women educator activists, 1880–1960*. New York, NY: Teachers College Press.
- Ferguson, K. E. (1984). *The feminist case against bureaucracy*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday.
- Grumet, M. R. (1988). *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *14*(8), 835–854.
- Harrison, B. W. (1985). *Making the connections: Essays in feminist social ethics*. Boston, MA: Beacon Press.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Jaggar, A. M. (1989). Love and knowledge: Emotion in feminist epistemology. In A. M. Jaggar & S. R. Bordo (Eds.), *Gender/body/knowledge: Feminist reconstructions of being and knowing* (pp. 145–171). New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (2001). Relational meaning and discrete emotions. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotions: Theory, methods, research* (pp. 37–67). New York, NY: Oxford University Press.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253. doi: 10.1037/0033-295X.98.2.224
- Moorman, R. H. (1993). The influence of cognitive and affective based job satisfaction measures on the relationship between satisfaction and organizational citizenship behavior. *Human Relations*, 46(6), 759–776. doi: 10.1177/001872679304600604
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293–306. doi: 10.1080/0305764960260301
- Putnam, L. L., & Mumby, D. K. (1993). Organizations, emotion and the myth of rationality. In S. Fineman (Ed.), *Emotion in organizations* (pp. 36–57). London, England: Sage.
- Reddy, W. M. (2001). *The navigation of feeling: A framework for the history of emotions*. Cambridge, England; New York, NY: Cambridge University Press.
- Rousmaniere, K. (1994). Losing patience and staying professional: Women teachers and the problem of classroom discipline in New York City schools in the 1920s. *History of Education Quarterly*, 34(1), 49–68. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/369228>
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tolich, M. B. (1993). Alienating and liberating emotions at work: Supermarket clerks' performance of customer service. *Journal of Contemporary Ethnography*, 22(3), 361–381. doi: 10.1177/089124193022003004
- Trice, H. M., & Beyer, J. M. (1993). *The cultures of work organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Van Maanen, J., & Kunda, G. (1989). “Real feelings”: Emotional expression and organizational culture. In L. L. Cummings & B. M. Staw (Eds.), *Research in organizational behavior* (Vol. 11, pp. 43–103). Greenwich, CT: JAI Press.
- Winograd, K. (2003). The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record*, 105(9), 1641–1673.
- Wong, Y. H., & Chan, R. Y.-K. (1999). Relationship marketing in China: Guanxi, favouritism and adaptation. *Journal of Business Ethics*, 22(2), 107–118. doi: 10.1023/A:1006077210425
- Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: The value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(4), 465–487. doi: 10.1080/09518390500137642

**An Inquiry of Teachers' Emotional Politics:
A Case Study of a Junior High School in Taiwan**

Hsin-Jen CHEN & Hui-Ju HSU

Abstract

Teachers are members of the school organization. No matter facing the challenge from task demands or interacting with people, they would have various emotional experiences. Emotions, therefore, become part of teachers' school life. In spite of a great deal of studies focusing on teachers' lives, few have paid attention to teacher emotions. This study aims to explore organizational emotions and teachers' emotional politics in a junior high school in Taiwan, and adopts qualitative research methods (i.e., in-depth interviews and observation) to collect data for gaining deeper understanding of teacher emotions in the case school. Research findings include: (a) emotional rules embedded in both organizational culture and organization's emotional regime regulate teacher emotions, bringing about emotional labor and emotional alienation of teachers; (b) teachers' emotional reflection has a positive function of provoking teachers' agency and voices; (c) for the pursuit of professional autonomy, the teacher association in the case school overturns organization's emotional regime, constructs collegiality, and accumulates positive emotional knowledge. Finally, if school leaders value teacher emotions, teachers may in turn enhance their sense of belonging.

Keywords: emotional politics; emotional labor; organizational culture; emotional rules in organizations