

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
教育心理學報，民 98，40 卷，4 期，553-576 頁

「和顏悅色」與「忍氣吞聲」的背後： 國小教師情緒勞動的心理歷程分析*

江文慈

世新大學
社會心理系

教學工作涉及大量的情緒勞動，但在教育研究中卻鮮少探討教師情緒勞動的議題。本研究旨在探索國小教師情緒勞動的心理歷程，以瞭解情緒勞動在教師工作中的意涵。具體而言，本研究的主要目的有二：(一) 瞭解國小教師正向情緒深淺展現的原因；(二) 分析國小教師負向情緒調整的歷程。為達成研究目的，本研究採取質化研究方法，使用紮根理論作為資料分析的策略。研究對象為台北縣市 18 位國小教師，實施深度訪談，以蒐集研究資料。研究發現：(一) 在正向情緒表達方面，國小教師表層展現的原因是「禮貌客套，印象整飾」、「狀況不佳，強顏歡笑」等，而深層展現的原因則為「教學需要，努力營造」、「專業認同，由衷而發」、「個性使然，自然流露」等。(二) 在負向情緒調整方面，國小教師有時採抑制、有時是爆發，許多是介於兩者之間，以各種間接或委婉的情緒表達方式呈現。負向情緒抑制的原因，可能涉及「避免懊悔」、「考量後果」、「遵守倫理」、「同理體諒」、「個性修養」與「專業成熟」等；而負向情緒的爆發主要為「超過忍限」與「策略運用」。其中，將負向情緒展現做為溝通策略者，其意圖有「色厲辭嚴，明示錯誤」、「表達立場，防止再犯」、「預警作用，避免內傷」。顯然，國小教師情緒勞動的心理歷程相當複雜，無論是正向情緒的展現或負向情緒的調整，都涉及多種方式及多重原因，映照了教師教學工作的心勞。最後，本研究也說明教師情緒勞動對教學實務工作的意涵，並針對研究限制提出後續研究的相關建議。

關鍵詞：教師情緒、情緒勞動

一、研究動機與目的

身為教師，每天得面對許多教學上的挑戰，情緒的波動時刻進行著。Hargreaves (1998) 曾指出，教學不僅是認知或技術的工作，也是情緒實施的工作。教師工作中有許多的情緒，然而，在 1990 年之前，教師情緒的探討卻很少出現在教育研究中，原因之一是大部分的教育社群採取認知理性模式來檢視教師的工作 (Jeffrey & Woods, 1996)。直到 1990 年左右，情緒智力的概念受到了關注，將情緒對社會生活的影響推向另一高峰，學校組織管理才開始注意到情緒議題的重要性 (Hargreaves, 2000,

* 本文係國科會編號 NSC93-2413-H-128-002 專題研究計畫成果報告之部分內容，特向國科會的經費提供致謝。

2001)。考察台灣的教育變遷，現在的教學工作和過去相較，教師所需面對的人際互動更是頻繁與多樣。九年一貫課程改革將中小學教師的專業大門打開，使得教師所經營的教學園地有越來越多的人員得以造訪。親師間的互動增加、同事間的交流愈益頻繁，還有與學校行政長官之間的往來協商，都是教師們無法迴避的人際互動。複雜的人際互動，也帶來更多的情緒波動。

一般而言，工作的勞動包涵了勞力與勞心兩部份。勞力部份可視為「身體勞動」(physical labor)，此種勞動需要付出體力與汗水，才能有效完成工作。至於勞心部分又可以區分成兩種：一種是「認知勞動」(cognitive labor)，另一種是「情緒勞動」(emotional labor)。認知勞動須運用個人的心智複雜度與訊息處理能力，方能達成工作目標，例如：程式設計師。而情緒勞動則有賴個人調整自己的內在情緒感受與外在情緒表達，進而影響他人的情緒感受，以利工作目標的達成。以櫃檯服務人員為例，不論內心實際感受如何，都必須向客戶展現笑容，才能搏得客戶的好感，增加下次光顧的可能性(吳宗祐，民92)。「情緒勞動」的概念是由 A. R. Hochschild 在1983年所提出，她認為情緒表達是可以商品化的，與人高度接觸的工作者在工作時必須控制自己的情緒，以創造出一種合於組織所要求的工作氣氛，達成工作目標。

與人互動的職業，在許多狀況下都必須控制或掩飾自己的情緒。例如：有禮貌的服務員、熱心的推銷員。而教師工作不僅是教導知識的工作，更是關懷學生的行業，Hargreaves (1998) 指出教學工作涉及許多的情緒勞動，教師不僅得向外表現情緒，例如：表達失望或驚訝，有時也必須真實地經驗自己的感受，例如：生氣、挫折或高興等。教師一般被期待要「和顏悅色」，常常面帶微笑，要顯得朝氣有活力，有時則需控制自己的情緒，以冷靜地面對家長的批評，或耐心地面對有行為問題的學生等等。當教師與學生互動獲得成就感時，他們會喜悅於這種情緒勞動；遇到不講理的學生或家長時，會使他們產生挫折。教師則必須掩飾管理自己的情緒甚或「忍氣吞聲」，以保護自己的利益，免於受到敵意的批評。

關於情緒勞動的探討，近來在企業管理領域中受到相當多的矚目，並且對各種服務業者進行諸多的實徵調查，包括有房屋仲介經紀者、保險業務員、遊樂園服務生、餐廳服務生、秘書、法律助理、社工人員、護理人員、醫師、諮商輔導人員、銀行人員、信用卡收帳人員、航空服務人員、警察……等等(吳宗祐，民92；簡建忠，民87；Ashforth & Humphrey, 1993; Grandey & Brauburger, 2002)。但以教師情緒勞動為主題，進行系統性的研究並不多，以致於我們對教師情緒勞動的瞭解相當有限。本研究以國小教師為對象，國小教師每天和三十多位學生進行高密度高頻率的互動，管教耗費心力，有時也必須與家長、同事、學校行政人員往來，在不同的時空與情境中，必須表達多種情緒，情緒轉換多樣，情緒勞動的負荷不小。教師情緒勞動的探討，有助於我們對教師工作世界的理解。

關於情緒勞動內涵因著工作屬性的不同，而有些差異，但最主要的內容不外乎是「表達正向情緒」與「克制負向情緒」這兩項。在正向情緒表達部份，教師基於人際互動的需要，往往得表現得和顏悅色。但同樣是展現親切和善，有人做得很表面淺層，好像只是戴上一張面具，但有的人卻表現得很真誠，彷彿由衷而發。這類似 Hochschild (1983) 所提到的「表層展現」(surface acting) 和「深層展現」(deep acting)。究竟在怎樣的情況下，教師會做出深層展現，在什麼狀況下，只進行表層展現呢？這是本研究所要探討的第一個議題。

另外，有關教師調整負向情緒的心理歷程，當教師面對不愉快的人際事件時，心中感覺非常憤怒想要爆發，但職責卻要求個人必須平和以對時，此時教師該如何是好？到底是要「忍氣吞聲」，還是任其「怒氣沖沖」呢？是選擇克制還是爆發，其背後的原因為何？特別是教師工作，一般人總賦予為人師者更多的期許，教師是學生之表率，更需謹言慎行。因此，當教師與學生、家長、同事或學校行政人員互動時，若遭遇到不愉快的互動時，究竟是如何調整自己的情緒，這是本研究所要探討的第二個議題。

綜上，本研究旨在探討國小教師情緒勞動的心理歷程，焦點放在國小教師在教學工作中展現正向情緒的原因，以及調整負向情緒的心路歷程。具體而言，本研究的目的有二：

- (一) 探討國小教師正向情緒表層展現與深層展現的原因。
- (二) 探討國小教師調整負向情緒的心路歷程。

二、文獻探討

(一) 情緒勞動研究的起源與開展

「情緒勞動」一詞係由 A. R. Hochschild 在 1983 年正式提出，並將情緒勞動界定為「個人致力於情感的控制，以便製造一個大家可以看到臉部的表情及身體動作；情緒勞動是被出售用來取得工資的，所以它具有交易價值」。情緒勞動要求一個人為了維持其臉上的笑容而必須引出或壓抑他的情緒，只為了製造別人一種覺得被關懷且身處於一個歡樂安全的地方之心情。要說明的是，情緒勞動是指人們為了工作需要所做的情緒管理，通常發生在職場中；而不是私人生活中所做的情緒管理。

又 Hochschild (1993) 為《組織中的情緒》一書所寫的序言中，又重新對情緒勞動提出了新的見解。她指出情緒勞動橫跨各行各業，情緒勞動的對象除了外部顧客（例如：消費者）以外，也包含了內部顧客（例如：同事、上司、下屬），甚至包括自己。因而將情緒勞動界定為：「理解、評估和管理自己與他人的情緒」。由這裡可瞭解到，Hochschild 將情緒勞動的界定擴大了。早期她將情緒勞動界定在個人致力於情緒管理以便對公眾創造出情緒表現，而 1993 年的定義認為舉凡了解情緒、評估情緒及管理情緒，都涵括在情緒勞動的定義之中。而且情緒勞動橫跨不同的行業、階層、及職務，舉凡任何職務角色，只要在 interpersonal 互動你來我往的過程中，都有可能需要進行情緒勞動。

繼 Hochschild 之後，許多學者也分別提出了對情緒勞動的界定。其中，Ashforth 和 Humphrey (1993) 將情緒勞動界定為：「展現適當的情緒行為」。他們認為情緒勞動是一種印象整飾，可以使工作者針對他人而有目的地引導自己的行為，以促使他人對自己形成特定的社會知覺，並促進特定的人際氣氛。

而 Morris 與 Feldman (1996) 從人際互動的角度出發，認為情緒的產生很大程度決定於社會情境，他們將情緒勞動界定為：「在人際互動中，個體表達組織所期望的情緒時，所需付出的心力、計畫及控制」。在這個定義中，提出了四個界定：第一、情緒的互動模式：社會環境會決定個人該如何展現或感受情緒，而個人也會根據自身對社會環境的瞭解，來理解情緒。第二、情緒勞動需要某種程度的心力付出。第三、情緒勞動的概念已成為一種市場商品，將情緒表達視為服務的一部份。第四、情緒勞動必須有一套展示規則，來指引情緒應該在何時表達以及如何表達。

另外，Grandey (2000) 則從「情緒調整」(emotional regulation) 的觀點來說明情緒勞動，她將情緒勞動界定為：「為了組織目標，而調整情緒感受與情緒表現的歷程。其中調整可觀察的情緒表達是為表層展現，而調整內在情緒感受是為深層展現」。而 Zapf (2002) 在綜覽相關文獻後，提出情緒勞動是個人根據組織制定的情緒行為管理目標所進行的情緒調整行為。也就是說，情緒勞動的核心是情緒調整，其中包含「調整內在情緒感受」，著重在處理個人內在的焦慮、緊張、憤怒等感受，使心情變好。還有「調整情緒的外在表現」，亦即個人為了組織目標而展現出符合要求的情緒表現。

而 Glomb 和 Tews (2004) 從情緒的「外在展現」與「內在感受」這兩向度來思索情緒勞動的內涵。他們以展現為橫軸，以感受為縱軸，列出四個象限分別表示：感受到情緒，但沒有表現（壓抑表現）；既感受到也表現出來（真實表現）；沒有感受但需要表現（假裝表現）；既沒有感受到也無需表現負向情緒。剔除既沒有感受到也無需表現情緒之後，Glomb 和 Tews 將情緒勞動內容界定在「真實情緒展現」、「假裝情緒展現」以及「情緒壓抑」等三個部份。

在國內，吳宗祐 (民 92) 分析不同研究者的觀點後，將情緒勞動定義為：「個人在工作中與人互

動時，基於工作考量，對情緒調整所付出的心力」。他將情緒勞動的背景界定在工作中與人互動時，並且界定為是一種心力付出，並非單純的工作任務。另外，情緒勞動最主要的原因是基於工作考量，主要的核心是為情緒調整。

從上述的探索可瞭解，不同研究者對情緒勞動內涵的界定有所分歧，Ashforth 和 Humphrey (1993) 與 Morris 和 Feldman (1996) 等強調情緒勞動中的「外在情緒表現的調整」，這比較容易觀察與研究。而 Grandey (2000)、Zapf (2002)、Glomb & Tews (2004) 則有不同的看法，他們認為情緒勞動不僅調整外在情緒表現，也包含調整內在情緒感受。關於情緒勞動的界定雖然紛雜，但亦有些共通之處，多數的研究者認為情緒勞動是一種個人為了工作需要對情緒調整所付出的心力，情緒勞動的脈絡乃發生在工作過程的人際互動中。

(二) 教師情緒勞動的意義與內涵

情緒是教學工作的一部份，老師在不同的時空中，有時憂慮、挫折、懷疑，有時感到希望、喜悅與榮耀。教學活動需要教師表達個人情感，其情感經常隱藏在行動中。Hargreaves (1998) 曾指出，教學不僅是技術或認知的工作，也是情緒實施的工作。教師工作中有著許多的情緒，然而在1990年之前，教師情緒的探討卻很少出現在研究中，原因之一是大部分的教育社群採取認知理性模式來檢視教師的工作，他們所關心的議題大多是知識、技巧、標準、表現、策略、計劃、管理、反省、批判……等 (Jeffrey & Woods, 1996; Zembylas, 2005)。在教師專業發展的論著中，也大多強調理性、認知和策略，即使有注意到教師的情緒，也大多隱含在教師壓力的研究中探討，並且認為要加以理性管控 (Carlyle & Woods, 2002; Sutton & Wheatley, 2003)。直到情緒智力的觀點受到了關注，將情緒對社會生活的影響程度推向另一高峰，學校組織管理開始注意到情緒此議題的重要性 (Hargreaves, 2000, 2001)，近十年來，教師情緒的研究在台灣逐漸受到了重視，相關的實徵研究也陸續地展開來 (林蔚芳, 民95)。

與人互動的工作，在許多狀況下都必須控制或者掩飾自己的情緒。例如：有禮貌的服務員、熱心的推銷員。通常我們期待老師要「和顏悅色」、「笑臉迎人」。有時候，基於教學工作的需要，往往需要進行情緒的演出或偽裝，時而戴上親切和善的面具，時而扳起撲克牌的面孔。特別是，教師在面臨學生秩序的管理問題，須收起笑臉，扳起黑臉，威嚴以示，甚至動怒以示警訓。有時則需控制自己的情緒，冷靜地面對家長的批評、耐心的面對有行為問題的學生。當教師與學生互動獲得成就感時，他們會喜悅於這種情緒勞動；遇到不講理的家長，會使他們產生挫折。老師們必須掩飾或控制自己的情緒，即使心中不悅，還得「忍氣吞聲」、「強顏歡笑」，不能急躁魯莽，以免受到敵意的批評。教師在每個工作天必須與許多的孩子和成人互動，常常使用情緒，在調整情緒上耗費相當大的心力，從這兒可知教師這一行充滿著情緒勞動。

另外，在一些教師倫理的守則中，也可看出教師所進行的情緒勞動。舉花蓮海星中小學的2006年的教師日誌中的教師守則為例，第一條「要有一顆快樂的心來上課，不可有鬱卒皺眉之行爲」；第三條「要看起來誠懇、善良，不會騙人的樣子」；第七條「要親切，不可有冷酷無情之行爲」；第九條「要幽默開朗有笑容，不可有悲情懊面之行爲」；第十四條「要充分表達溫暖、體諒、關懷的情意，不可有虛情假意之行爲」。另外，第六條指出「要有度量及強壯的心，肯接受別人的批評」；第八條「要堅強樂觀積極熱情」；第十條「要有自信又兼具虛心，不可有自卑又愛臭屁之行爲」。從這些教師守則中指出了教師情緒的展現規則，外在在情緒表達方面，要親切誠懇，面帶笑容，讓學生易於接近；而在內在情緒調整方面，則要有堅強樂觀，熱情積極，肯接受別人的批評，能控制心中的憤怒與挫折，看來教師得能適切地展現正向情緒與調整負向情緒。

教學的對象是人，教學不只是知識傳遞的工作，教師工作應以關懷學生為要旨。Nel Noddings 倡導關懷倫理學，對於教育的主張，認為教育工作首重情感的接受與回應，因此對於師生之間「關

係」的覺知與經營，是教師專業的必要要求。Noddings (1992) 指出，面對學生的成長需求，教師就是關懷者。教學專業，不應由學科專業來宰制學生學習的內容和價值。教學除了知識傳授外，也應突顯對人的關懷，更要對學生有敏銳的觀察和細膩的感受。

教師工作涉及對人的關愛，誠如 Hargreaves (1998) 所言，教學是一種「愛的勞動」，對學生要關心，偶而還得犧牲奉獻。Isenbarger & Zembylas (2006) 也指出，關懷是教學中情緒勞動的來源，教師與學生互動時，要改變自己的感受或情緒表現方式，有時需要隱藏生氣與失望，或藉著微笑與幽默來呈現他的關心。老師為了適切表達符合社會可接受的情緒，努力去修正和控制這些負向情緒，這就成了情緒勞動。

綜上所述，本研究將教師情緒勞動界定為：「教師在教學工作中與人互動時，基於教學工作的需要，對情緒調整所付出的心力」。進一步說明，本研究將教師情緒勞動的發生背景界定在教師於教學工作中與人互動時，互動的對象包括學生、家長、同事與學校行政人員，又情緒勞動的核心本質是為對情緒調整所付出的心力。

(三) 教師情緒勞動的心理歷程

雖然教師工作亦屬於高情緒勞動者，但對教師情緒勞動做深入探討者，卻很少。因此關於教師如何進行情緒勞動，又為何做情緒勞動等議題，則有待釐清。過去有關情緒勞動的內涵研究，主要是以「正向情緒的表達」與「負向情緒的克制」為主。本研究也將聚焦在這兩項，探討教師正向情緒的展現與負向情緒調整的心路歷程。

1. 正向情緒的深淺展現

Hochschild (1983) 認為情緒勞動的策略，可以分為「表層展現」(surface acting) 與「深層展現」(deep acting) 兩種。「表層展現」是指擺上去的偽裝，透過改變外在的情緒表現來達到情緒偽裝的目的，而非改變內在的情緒感受。而「深層展現」是一種發自內心的工作，由內而外地影響外在情緒表達，透過改變內在情緒感受來達成情緒偽裝的目的，而不僅是外在的情緒表達。亦即「表層展現」是指一種「放上去」的表情，它導引了外在情緒表現的變化；「深層展現」則是「由內而外」的情緒表現，它導引了內在情緒感受的變化。

針對深層展現，Hochschild (1983) 又認為有兩種形態，一種是個人需要耗費內在資源，主動地偽裝內在的情緒感受，以成為他們被要求扮演的職務角色，這可稱為「主動的深層展現」。另外是個人不需要耗費太多內在資源，而是自然而然地根據工作要求，讓情感表露出來，這可稱為「被動的深層展現」。吳宗祐 (民92) 進一步舉例說明，當一個服務員心中並無快樂的感覺，卻要設法讓內心快樂起來，以笑容來迎接顧客，這便是「主動的深層展現」；倘若這位服務員遇到忠誠的熟客，順理成章地將按照工作的要求，讓愉悅的心情流露出來，這便是「被動的深層展現」。「被動的深層展現」，其實就是自然真實的情緒流露，一般的研究通常忽略了它。而 Diefendorff, Croyle 和 Gosserand (2005) 認為情緒真實展現也是情緒勞動策略之一，他們進而發展三向度結構的情緒勞動策略量表，包括表層展現、深層展現與真實流露等。在本研究中，將正向情緒的真實展現歸併在深層展現中。

在情緒表達部份，教師基於教學工作的需要，往往得進行正向情緒的展現，戴上一張親切和善的面具。同樣是表現得「和顏悅色」，有的人做得很表面淺層，彷彿戴上一張面具？但是有人卻表現得很真誠和善，彷彿是由衷而發。究竟在怎樣的情況下，教師會進行表層展現呢？何時教師會做深層展現呢？這是本研究所感到關心的議題。

2. 負向情緒調整的心理歷程

在情緒勞動的研究中，除正向情緒的表達，負向情緒的克制與調整更是受到高度的關注。關於教師的負向情緒調整，錢清泓 (民94) 在探討國小師生互動情緒的研究中提出一個現象，就是國小教師對於自己出現的負面情緒一直處在踩煞車，極力避免失控的狀態；即使是心生不滿，也會以一

種壓抑的方式來處理。為何老師會有這樣的情緒壓抑，其中一個原因是「前車之鑑：悔悟經驗的喚起」，由於教師一時情緒失控可能做出傷害或體罰學生的衝動，造成難以彌補的傷害，為了避免重蹈覆轍，他們選擇壓抑，減少事後的悔恨。

在華人文化中總是希望個體要能理性克制情緒，不要隨意表露情緒，以免導致人際關係的緊張或破裂。當個人與互動對象感受到不愉快情緒時，應試圖加以克制，忍氣吞聲，才是較合宜的做法，否則壞了社會關係，可能會造成嚴重的後果。吳宗祐（民92）研究工作中的情緒勞動發現，個體在工作的人際互動中表達怒氣後，就個人內在歷程而言，可能要付出更多的心力來處理自己不減反增的憤怒感；就人際歷程，他不僅要為接下來的人際後果感到憂心忡忡，有時更要為自己一時衝動所造成的社會關係破裂進行修補。

情緒表達的抑制在華人文化中似乎被鼓勵，也常被視為是情緒成熟的表現，但與在西方文化鼓勵情緒表達似乎有所差異。一些研究指出情緒表達壓抑有害身心健康（Butler & Gross, 2004; Gross & John, 2002）。但在華人文化中卻鼓勵忍讓，或許我們必須重新看待表達壓抑，可能有不同的社會考量。表達壓抑可能在避免負面的後果，例如：對別人表達憤怒，可能對人際關係有破壞作用。且隨意地表達憤怒，會增加攻擊行為。因此在強烈的情緒下，表達壓抑有助於緩和與人際間負向情緒的劍拔弩張，有助於達到較好的建設性反應。而且憤怒的壓抑，反而有助於增加親睦關係，因為人們不喜歡強烈憤怒的宣洩者（Tiedens, 2001）。因此，壓抑並不全是壞的，可能要調整者的目的了。雖然壓抑情緒要付出個人健康代價，但是也可能有重要的社會功能。

當國小教師與學生、家長、同事或學校行政人員互動時，若遭遇到不愉快的互動時，心中感覺非常憤怒而想要爆發，此時教師該如何是好？他們是如何調整自己的負向情緒，其中的原因為何，是有待探索的。

綜上，本研究欲探討教師情緒勞動的心理歷程，將焦點放在正向情緒的展現與負向情緒的調整歷程。要特別說明的是，正向情緒的展現與負向情緒的調整二者是相互交織、相互關聯的。教師有時為了展現和顏悅色，必須努力抑制心中的不悅，需要忍氣吞聲、強顏歡笑。但為了清楚瞭解正向情緒的外顯展現，以及負向情緒的內在調整，在本研究中將分別探討與敘述之。

研究方法

本研究採取質化研究來探討教師情緒勞動的心理歷程。以訪談法來蒐集研究資料，並採用紮根理論研究法的若干概念與做法，做為導引研究進行與資料分析的策略。

一、研究對象

本研究的對象是為任教於台北縣市的國小教師，共訪談18位教師。其中女性教師有12人，男性教師則有6人。在任教年資上：1-10年者有9位、11-20年有5位、21-30年有4位。這些國小教師的學歷背景分別為：一般大學教育學程有6位、學士後教育學分班有2位、師院有4位、師院（師大）研究所所有6位。

訪談對象的尋求主要是透過下列方式：一是研究者所熟識的國小教師，研究者曾在師資培育中心服務，因此開始安排訪談行程，以這些熟識的國小教師為對象，因為彼此關係良好，在穩固的信任基礎下他們較能夠暢所欲言，並忠實反映出他們對本研究的想法（例如：研究問題是否適切、是否有未曾考慮過的問題……等等），以利研究問題的聚焦及修正。二是透過研究者的友人介紹，或藉由滾雪球的方式，由受訪者再推薦其他受訪者。

二、研究工具

在本研究中，研究者試圖捕捉受訪教師在教學工作中進行人際互動時的情緒勞動經驗，並找出共通的主題及其彼此間關聯性。鑒於這些經驗往往涉及個人對事件的主觀詮釋與感受，這並非透過單純的觀察可得，而需仰賴訪談的技術才能一窺究竟。基於上述因素的考量，本研究以訪談做為資料蒐集的主要方法。

研究者編製訪談大綱作為訪談的依據，訪談大綱主要有三大部份。第一部份先請受訪者簡介自己投入教師工作的年資與歷程。第二部份請受訪教師描述自己在教學中與人互動接觸時（包括學生、家長、同事、學校行政人員），如何與對方相處互動，又被期待以何種方式與之互動。特別是在正向情緒表達部份，例如：「一般而言，當有家長來找您時，你會怎麼和他打招呼？」

第三部份是有關教師在工作中與人互動時產生負向情緒的特殊經驗，以及調整負向情緒的心路歷程。在詢問過程中，研究者儘量要求具體化，並請受訪者儘可能的舉例說明。例如：「在實際教學經驗中，有沒有遇到讓你生氣或難過的事件？事情的發生經過為何？」、「與學生、家長或同事互動中，有沒有跟他們發生過不愉快的衝突事件？事情發生的經過為何？」對於事例的描述，主要以下列的問句引導之：（1）請受訪者具體描述當時的情境，包括事情是怎麼開始的？整個事件發生的過程為何？（2）請受訪者進一步描述當時的內心感受，如果有什麼特殊的生理或身體反應，也可以說明。（3）請受訪者接著描述他做了什麼（或說了什麼），來因應這種情境，特別偏重情緒調整的做法（例如：壓抑怒氣）。（4）請受訪者描述結果如何。

訪談時，訪談員儘量以回溯的方式，引導受訪者去分享自己投入教學工作以來，所進行情緒勞動的點點滴滴。在分享事例時，請受訪教師從與學生、家長、同事與學校行政人員之間的互動，分別闡述互動事件。必要時，訪談員會引述其他受訪者所提出的議題或觀點，請受訪者表達自己的想法。

三、研究程序

研究程序分別為設計訪談大綱、邀請受訪者、進行訪談、資料整理和分析等。

（一）設計訪談大綱

研究者根據研究問題設計訪談大綱初稿，並進行試探性訪問，以瞭解依據此大綱進行訪談蒐集到的資料與研究所欲探討的內容是否切合。根據試探性訪談的意見修正訪談大綱，使所蒐集到的資料更聚焦；隨著研究過程的進展，持續調整訪談大綱的內容，以蒐集研究所需資料。

（二）訪談員的訓練

本研究的訪談員有三位，一位是研究者本人，另二位是本研究的研究助理。二位研究助理都是修讀師資培育課程的學生，受過社會科學研究方法、質性研究等課程的訓練。在訪談前，研究者對於訪談大綱內容予以說明，並討論訪談過程需注意的事項。並在正式訪談前，訪談員彼此之間做預備訪談練習，瞭解訪談可能產生的狀況和問題，以讓正式訪談過程更為順暢。

（三）邀請受訪者

研究者先以電話與受訪者取得聯繫，說明本研究的目的、訪談內容、訪談時間，並回答受訪者的疑慮。同時，也告知一些研究倫理，包括研究資料保密與匿名的處理，所有訪談內容僅供學術研究使用而不會對外公開，以及告知受訪者有權退出訪問等事宜。在受訪者同意後，約定正式訪談時間與地點。

（四）進行訪談

訪談對象確定後，在訪談前將訪談大綱寄給受訪者，讓受訪者可以瞭解受訪內容並預作心理準備，並請受訪者在訪談之前先行思考若干事例。每次訪談時間約以兩小時為原則，訪談過程則全

程錄音。視訪談情形而定，若有資料不足之處，則再進行第二次訪談。

(五) 資料整理與分析

將每一次的訪談錄音，謄寫成逐字稿，以進行資料的整理與分析。

四、研究倫理

研究者在訪談之前，會先與訪談的教師磋商訪談約定事項，除了徵請同意外，更重要的是說明訪談者所接受的專業訓練，並願意承諾遵守研究倫理，以避免對受訪教師造成傷害。研究訪談約定事項要點包括下列幾項：(一) 錄音資料處理：為了記錄上的方便，將在徵得受訪教師的同意下，進行錄音。(二) 隱私權保護：訪問所得資料只做為研究使用，不會對第三者透露，而在呈現研究資料時，將採取化名(匿名)方式，以避免無謂的傷害。(三) 初稿的檢核：逐字稿謄寫完成後傳送給受訪者本人，請他們檢核敘寫稿並無扭曲其意，同時，請他們指出某些需要刪除或小心處理的細節。

五、資料分析

在每一次訪談結束之後，即開始進行資料的整理與分析。為求客觀分析，研究者主要參考 Strauss 與 Corbin 於1998年提的紮根理論研究法的資料分析程序來進行(吳芝儀和廖梅花譯，民90)。以下說明本研究資料分析的程序：

(一) 資料編碼：首先將訪談錄音謄寫成訪談逐字稿，並予以編碼，每位受訪者的資料分別給予3個碼，前二碼為編號01~18，第三碼為性別，男性為 M，女性為 F，而所節錄訪談內容，在後面會加上訪談年月，以06F-9401為例，其意是指第6位受訪教師，女性，此段訪談內容是於94年1月所訪談的資料。

(二) 分段分類註記：閱讀逐字稿，根據原始資料內容，將與研究有關部份資料加以選出，依照事件發展的意義與主題進行分段並將每個小段落加上類別註記。

(三) 形成自然類別：進行開放性譯碼，將性質與內容相近的段落聚集在一起，形成一個自然的類別，舉凡與研究議題無關的類別，先予以刪除。倘若有不明顯或無法形成自然類別的段落，而這個內容對研究議題是很重要的，則研究者會重新檢討歸類系統的合理性，必要時做適度的調整；或者是進行補問，以檢視以前沒有提及此一觀點的受訪者，是否會做補充。

(四) 將不同類別置於相應的議題中：研究者根據研究議題，將不同的類別歸類在相對應的議題之下，然後參酌主軸譯碼方式，做進一步的分類、比較與歸納，並將屬性相近的歸類，發展出第二層次的類別，並加以命名，依關係屬性再加以組織分類，致力於發展有系統的核心類別，以連結類別與次類別。

(五) 研究結果的撰寫：根據最後分析的結果，撰寫研究結果。將所發現的意涵歸納整理成幾個主題架構，使資料更為清晰與有系統的呈現。並依據所分析資料的內容，應照主題架構，交互呈現解釋。

(六) 效度驗證：研究者除了反覆閱讀訪談文本與對照相關文獻外，也不斷省思研究問題與歸類命名的關聯性與適切性，為了確保研究結果切合實際狀況，採取三種方式進行效度驗證。一是先與研究助理討論撰寫內容，並做資料的交叉檢核工作，以確保研究資料摘述與論釋的正確性；二是將研究結果交由部分受訪者閱讀，受訪者除了檢查研究中所引用的訪談資料有無刪修之外，也視研究結果是否切合他本人的實際狀況。三是將研究結果交由一位在教育大學任教的教師閱讀，他的研究領域在師資培育與教師專業發展，也長期進行國小教師的研究。請他先瀏覽訪談稿，再閱讀研究者所撰寫出的結果，以檢視研究結果是否言之成理，是否回答了研究議題。並且針對分類架構，不

斷磋商討論是否適切合理，以避免囿限於研究者的個人觀點與偏見。最後，研究者再根據他們所給的回饋，對研究結果進行修改。

研究結果

本研究試圖透過質化研究取向，採紮根理論的分析策略，運用深度訪談進行資料的蒐集，來探討國小教師情緒勞動的心理歷程，包括（一）教師正向情緒的展現：表層或深層？（二）教師負向情緒的調整：爆發或抑制？其原因為何？以下分別呈現研究結果。

一、教師正向情緒的展現：表層展現與深層展現

與人互動時，通常需要展現正向的情緒，最好能和顏悅色，笑口常開。對教師而言，學生都希望老師能夠面帶笑容，不要太嚴肅。訪談中的教師多提到，微笑是基本的禮貌，與人互動時展現笑容，比較容易親近（03F；06F；07M；08F；09F；13F；15F；18F）。以下舉兩個訪談中的內容為例：

「以前在師專讀書的時候，老師們都會告訴我們這些以後要當老師的人，要多微笑，這樣比較親切。不可常常擺著一張臭臉，小朋友喜歡你的親切呀，同事也是希望這樣呀！想想，我們不是也喜歡這樣的老師……」（06F-9401）

「同事希望你是一個很好相處的人，可以溝通的人，不要太霸道或太傲慢。記得不要板著一張臉孔，因為人家會說你自以為是，怎麼說，有的老師脾氣不好、很衝，很情緒化，這樣子人家不會和他往來，不好逗陣，……」（03F-9405）

從上述這兩個例子中可知，我們都希望和一個親善的人來往，不希望和一個臭臉或怪脾氣的人打交道。然而，在正向情緒的展現方面，有些人做起表面功夫，只是戴上一張笑臉面具（表層展現），有些人做起來卻是發自內心的真誠和親切（深層展現）。對教師而言，這種深淺之別是如何造成的？

（一）正向情緒表層展現的原因

究竟什麼狀況下，教師只會勉強戴上一張笑臉，進行正向情緒的表層展現，其原因主要可歸納為「禮貌客套，印象整飾」和「狀況不佳，強顏歡笑」。

1. 禮貌客套，印象整飾

和學校的同仁、長官（校長、主任）或家長等，總是要禮貌地打招呼與問候（01F；02F；04F；05M；07M；11F；12M；13M；17F；18F）。以下舉個例子：

「看到校長或是主任走過來，說實在有時候也不知道要怎麼辦，但是只好笑笑跟他說校長好！點個頭打個招呼。等他們走過去後，就鬆了一口氣！好險……！勉強就說好、好…，應付過去」（02F-9312）

而同事之間的相處，若彼此關係不佳，有時為了維持台面上的表面客套，也會表現出較虛假的應對，有教師提及類似的經驗（02F；10M；11F；16M）。

「學校裡有一個我很討厭的同事，說實在的我不太想見到他，因為以前有過一些衝突！但是碰到了，也不能怎樣，轉頭調頭走，這樣好像我很沒風度。所以就點頭一下，說實在的，心裡是很不願意，有點尷尬，講白的就是很假！」（11F-9404）

再者，也有老師提及，人際相處要廣結善緣，先行釋出善意，給對方好印象以建立良好關係。即使心裡不見得很願意，也得勉強打招呼，不想得罪人。工作場上多一份人脈總比樹敵好的多。

「遇到家長或是校長、主任……等等，即使心裡不是很愉快，也要勉強擠出一點笑容來，原因很複雜啦！主要是想和他們建立好的關係，人與人相處笑臉相向，人家就把你當朋友！如果常臭著

臉，沒有人會願意和你往來；如果你不理人，那麼有可能無形中會樹立敵人，人家背後捅你一刀，你也不知道；和人家示好，建立關係，是需要的，以後要做事，也比較好辦事。人在江湖，不要樹敵」(17F-9409)

2. 狀況不佳，強顏歡笑

有時候身體不是很舒服，或是精神不佳、心情不太好時，如果遇到同事或家長，也得禮貌性打招呼，這時候的笑容就不怎麼好了(04F, 05M, 13M, 17F)。

「有一次感冒身體很不舒服，精神也不太好，那一天要開課程會議，我要主持，說實在很不舒服，但還是要打起精神來討論，那一次就有點楞楞的，傻笑的撐著」(13M-9407)

「那一陣子家裡有事，其實心裡也很煩，所以上課也無精打采，遇到有趣的事也笑不太出來，遇到同事，頂多打個招呼，勉強微笑，這時候就這樣子，比較心不在焉啦」(05M-9406)

另外，不同的場合，有時候需要轉換心情，但在變臉之際，有時候尚未轉過來，這時候就顯得有些刻意。有老師提及，進入教室前總得收拾起不愉快的心情，迅速將黑臉收起，戴起白臉，當怒氣沖沖時，要轉換成笑臉，這時有點強人所難，笑容就不怎麼親切了，明眼人一看就覺得是在苦中作樂。(04F; 07M; 11F; 16M)

「剛剛才訓了學生一頓，情緒還在激動中。但是上課了，自己又得打起精神來，總不能怒氣沖沖地到教室。說起來心情是很複雜的，但為了好好上課，還是得擠出笑容來，有點累，有一點假假的啦！……有時候，上課剛罵完學生，下課了，遇到同事，這時候又要擠出笑容，就很怪啦！」(16M-9408)

(二) 正向情緒深層展現的原因

有些教師能行如所感，真情流露，由裡而外的表現愉快、高興的情感。有些教師即使心中沒有愉快的感受，也儘量調整內心情緒，表現得相當真誠。主要的原因有「教學需要，努力營造」、「專業認同，由衷而發」以及「特質使然，自然流露」。

1. 教學需要，努力營造

有些教師提及，為了教學效果的需要，他們有時候得努力營造教學氣氛，即使當時候沒有那樣的情緒，但為了製造高潮迭起的氣氛，吸引學生注意與好奇，當看到學生很開心，臉上的笑容就自然而起(1F; 06F; 11F; 13M; 16M; 17F)。

「有時候為了課堂上教學的需要，我還是會努力打起精神來製作開心的氣氛，雖然那時候並沒有很開心，但是進教室前就快點保持鎮靜，努力讓學生注意，引起學習動機。那一次說故事給學生聽，我認真的變化口氣，看到學生聽得很高興，笑得很誇張，自己也覺得很高興，覺得自己教得很不錯。……教學過程中，我覺得老師有時候就是得刻意做一些改變，不能自己不高興，就把不愉快帶到教室，這樣學生也很倒楣，所以有時候老師也要用心表演，不是嗎？」(01F-9312)

2. 專業認同，由衷而發

有的老師認為教師的工作就是帶給大家快樂，要有朝氣活動，所以要開心，笑臉迎人，做這份工作就要盡力去營造好的教學效果(02F; 08F; 09F; 16M)。有位王老師表示，看到小朋友這麼天真，是很高興的事！其訪談內容摘錄如下：

「當老師的就是要有熱忱，要熱心，我覺得要帶給學生快樂，所以自己也要高興，希望小朋友每天都很有朝氣，就要打起精神來呀！我覺得剛開始教書因為沒經驗啦，所以比較會煩，但是久了有經驗，你漸漸就摸出方法來，也比較不會生氣，而且覺得教學工作很好，很幸福，小朋友有進步，就很開心！當學生的時候，我們也是喜歡老師對我們很好呀！我們會很喜歡這樣的老师！現在我是老師了，就要認真地做好這個工作！不要常埋怨……」(09F-9403)

3.特質使然，自然流露

有人不用假裝演出，就自然而發，這些老師提到他們本來的個性特質就是如此，笑臉常開，也不需要特別的表現（14F；17F）。

「我比較常笑,哈哈……，我的個性就比較開朗，常有人說我好相處，臉笑笑的，其實我也沒有假裝呀！我本來就這樣子！遇到人就打招呼，我喜歡大家都開開心心的，這樣精神好，學生也高興，家長也高興，不是很好嗎？」（14F-9408）

二、教師負向情緒調整的心路歷程

當教師在人際互動中感受到負向情緒時，究竟要爆發或是抑制？面對這種內心衝突，教師是如何調整的呢？在什麼因素下，教師會將負向情緒抑制下來？在什麼因素下，教師會傾向將負向情緒表達出來呢？

（一）負向情緒調整的面貌：抑制或爆發

負向情緒的調整，若從兩端來分析，一端是偏向抑制，而另一端則偏向爆發。在訪談中所蒐集到的資料也發現，有不少事例是介在「抑制」與「爆發」的中間地帶，亦即以各種委婉或間接的方式來呈現。研究結果發現，在負向情緒的調整裡，有著「負向情緒的抑制」、「負向情緒的爆發—真實表現」，以及「負向情緒的偽裝演出」。

1.抑制

偏向抑制，是指教師在面對負向人際事件，心中感受到不愉快，卻仍努力掩飾自己的負向情緒，盡量讓互動對象看不出來，這便是「氣在心裡」或「忍氣吞聲」（01F；02F；04F；06F；07M；10M；11F；12M；18F）。舉二個例子來說：

「一個家長來找他的孩子，當著我的面對我無理的咆哮，我沒有對他生氣，我只是不吭聲，努力保持鎮靜，但是我很受傷。我很生氣，但只能氣在心裡，當他走了之後，我就跑到廁所就掉眼淚了，我覺得實在太氣了太委屈，但是我沒有表現出來。」（01F-9312）

「有時候也會很挫折，怎麼講都講不聽，真是吵死了！有時候也會氣到想罵人，但是還是要忍一下，不能亂罵人、亂發脾氣！我一直告訴自己，要冷靜。氣在內心，快發火了，算了，想一想等一下就下課了。」（07M-9401）

2.爆發

抑制的另外一端是爆發，較極端的爆發，乃是直接宣洩出負向情緒，幾乎不加以掩飾。（例如：07M；13M）。訪談中的一位蔡老師表示：

「對學生我不會抑制，生氣就是生氣，生氣就是罵人，看到他們很不聽話當然就是開始開罵，對學生我覺得比較不會刻意去控制，或去刻意壓抑不要生氣，生氣了就大聲罵，讓他們知道他們太不聽話了。」（07M-9401）

有的是大發雷霆，有的是淚水潰堤，淚水中可能混合著委屈、難過和憤怒等情緒。訪談中有位老師是教評會委員，被一位不被評為長聘的教師當面指責而委屈落淚：

「…我們就評他不是長聘，然後他知道了，就很生氣呀，看到我們就罵呀，他指著我大罵：『你是什麼東西呀，你憑什麼把我評為不是長聘那樣，你才幾歲呀？』那時候我就很生氣，然後就哭了。當場哭……，我也很生氣的告訴他，這不是我一個人能決定的，不要冤枉我。」（06F-9401）

3.介於爆發與抑制之間擺盪

教師在面對負向人際事件時，並非每一次都是忍氣吞聲，也並非每一次都是如此極端爆發出怒氣。許多情況經常是在兩極間擺盪拿捏，而呈現出各式各樣的面貌。

(1) 及時滅火，中斷溝通

意指教師覺察到自己開始怒氣沖沖，因此及時中斷溝通，避免怒火延燒而難以收拾（09F；12M；17F）。以下舉一個例子：

「…我本來很客氣喔，後來可能口氣、語氣啦就是覺得你在生氣什麼，當然比較不會跟人家講太多話，就簡單講兩句這樣，就走了。走了當然就有情緒喔，我是覺得說要有警覺性，知道自己在生氣，就是趕快離開現場。當氣氛越來越僵的時候，自己有警覺的時候，就會避開火爆場，靜靜想一下，然後再處理」！（12M-9407）

(2) 不滿口氣，力求鎮定

用冷靜但不滿的口氣，表達出自己內心的不悅，雖然口氣平穩，但是有不高興的味道。（02F；06F；09F；16M；17F），以下舉一位教師與家長溝通的例子：

「有一位學生明明有學習障礙，行為也有問題，我和家長溝通，家長卻認為我對孩子有偏見，不理會我的建議，甚至認為我不會教。剛開始我很委婉說明，但家長總是認為我的錯，到後來我實在很生氣，就很不客氣地跟他說我們老師都很認真努力的在幫這個孩子，你實在是誤會我們了，我們在想要怎麼幫忙這個孩子改善他的學習困難……，你這樣子讓我們覺得好心沒好報。…」（06F-9401）。

(3) 冷漠以對，保持距離

冷漠以對的做法，是透過不回應、減少互動頻率，阻斷彼此往來以表達不滿，這也是一種間接表達怒氣的方式。這種方式雖然不會導致雙方爆發衝突，但至少會讓一方感到不舒服（02F；05M；07M）。

「我就說你們家長要配合老師，你不配合我，又要我把你的孩子教好，我怎麼做？我就說，現在只靠你一句話，你要不要我教，因為我情緒已經上來，因為我覺得他們從之前的找麻煩，到最後一點也都沒感激，對付這種家長，我就保持距離，他講什麼就冷冷以對，讓他自己看著辦！其實我自己心裡有數啦！」（05M-9406）

(4) 旁人調解，化解危機

火爆場面有時候難以處理，這時候可以委請中間人協調處理，化解危機（02F；18F），這也是處理怒氣的方式之一，避開衝突場面。

「那時候她爺爺在那裡吵的時候，我就說這件事我已經報告給學務處了。這件事我覺得我沒有錯不需要道歉，如果你們覺得有問題，可以請學務主任出來。那天我就請家長會長出來評理，我不想理他，就去開會了，後來把全部的事情交給會長處理。會長扮演角色就是比較中間委婉，他委婉的跟家長說，老師本來沒有錯，叫老師道歉當然老師不肯，老師也會生氣，事情就是這樣結束，由會長去解決。」（02F-9312）

(二) 抑制或爆發的原因

1. 抑制—忍氣吞聲的原因與事例

教師在工作中，為什麼會努力抑制自己的負向情緒感受，主要歸納有「避免懊悔」、「考量後果」、「遵守倫理」、「同理體諒」、「個性使然」，以及「專業成熟」等原因。

(1) 避免懊悔

不少教師提及，在憤怒時，會提醒自己要冷靜下來，避免失控，主要的原因是為了避免造成傷害，有些老師在盛怒之下，處罰了學生，導致事後的懊悔與難以補救。有了前車之鑑，因此會努力的抑制情緒（01F，08F，10M，14F，16M）。

「那時候剛教書不久，很想努力把班級秩序管好，可是那時候不太有經驗，學生不是那麼好管，很吵，有一次被吵到氣死了，就全班罰站，然後有三位小朋友很不服，就頂嘴，我氣到叫他們半蹲，

就狠狠地打了他們手心，一氣之下又罰他們不准下課……，之後這些學生對你態度很差有些敵對。……後來，想想自己可能失控沒處理好，也很後悔自責，也對自己的情緒失控，有些難堪，怎麼那麼兇的打學生。後來再有類似情況發生，我會告訴自己一定要冷靜，千萬不要氣到打學生，免得後悔難過。」(14F-9408)

(2) 考量後果

老師之所以克制負向情緒，其實有許多的後果考量，他們擔心「壞消息上報」、「惹來訴訟」、「破壞關係」以及「背後流言」等等。以親師互動為例，若有衝突或糾紛，一旦惡口相向，壞消息若上報，可能惹來訴訟，常常搞得兩敗俱傷。若同事之間有衝突，可能破壞關係，背後流言就不斷(04F；06F；07M；14M；17F；18F)。以下舉一些例子：

「儘量還是不要跟家長起衝突。你跟家長起衝突，受傷害會遲早是自己。當你遇到很麻煩的家長，我覺得要花很多很多的心思解決它！有時候當然會很難過，我覺得我們社會有點奇怪，就是說家長在跟你溝通，他發現你這老師不好溝通，他就直接告到校長那去，或者是告到媒體，電視上都是最錯誤的示範，因為你看嘛，譬如說什麼告到媒體，老師就要道歉怎麼樣」(07M-9401)

「如果有一些家長，我覺得他很無理，但是你又不可能就是說當場指出他的無理，還是要用委婉的方式來跟他說明，要稍微壓抑一下自己的情緒啦，因為校長常說不要跟家長衝起來，因為那樣到最後受傷的還是老師，現在家長動不動就告到教育局或哪邊？等一下要寫報告就是老師自己！所以對家長要特別小心。」(06F-9401)

與同事之間的關係因為較長久，一旦有衝突，在同一學校則會尷尬，所以最好不要產生不良關係。再者，教育圈子小，一旦有衝突，現在爭一時氣，但未來總是難保別人在你後面說壞話，扯你後腿，考量長遠後果，那麼就為自己留一條後退的路。以下舉訪談中的兩個實例，說明他們對後果的擔憂：

「如果說，就是你得罪某一個人啦。或者跟某一個人吵架，那你可能就大概二、三十年，這個同事你永遠不會跟他講話。所以，無論如何你千萬不要打壞你跟你同事之間的關係。」(04F-9405)

「我覺得我是過度壓抑，我想離開那個學校是做太多行政工作了，來者不敢拒，已經到達極限了。當時我的約聘到7月底，到7月底的最後那幾天學校還找我回去做事情，都是行政的事情，我很生氣，甚至於他們說8月初要給他們成果，我覺得說已經有點過頭了，可是我還是沒撕破臉，我還是做完。老實說我心裡很不高興、很氣，但我沒有表現出來，哎，想想要離開，忍一時氣，就算了！教育圈子小，少得罪人，一有事，別人就把你說得傳得好像我們是很差勁的人」(01F-9312)

(3) 遵守倫理

有些老師堅持工作倫理，對於年長老師會比較尊重禮讓，不會去據理力爭。而對於學生，有些老師認為為人師表就是要成為好榜樣，不要動怒生氣。以下舉兩個例子：

「那時候比較年輕，剛畢業，那時候比較重視倫理，就是新進老師進了學校要尊重比較年紀大的老師，如果那時候表現出很踐那個的態度呀，大家會覺得說你很奇怪呀。因此，對於學校同事，我們都會比較忍讓」(06F-9401)

「老師的工作就是要當學生的示範，所以不要亂生氣，因為你亂發脾氣，學生也會有樣學樣，我們要成為他們的模範！還有，老師的工作是良心工作，老師對學生要有愛心，所以我覺得要會克制自己的情緒，好好教導學生！」(15F-9406)

(4) 同理體諒

也有教師認為互動對象情有可原，若站在同理的立場，儘管互動對象做出令人惱怒的作為，教師仍能保持較寬容的態度，體諒對方。以下舉一例說明：

「我覺得行政人員跟班級的導師，會有一些磨擦，是在所難免的。你會發覺因為兩面是站在不

同立場的。當能同理對方的處境，就比較會體諒他們！」(12M-9407)

(5) 個性修養

有的老師個性較溫和，不喜歡和人有衝突，因此會克制自己的負向情緒，儘量不爆發情緒(06F；08F)。其中一位老師說：

「我不太喜歡和別人吵架，個性就是如此。潛意識裡面覺得說在外面不要跟人家有很激烈的衝突或是跟人家有口角。如果我不喜歡他，就不要跟他講話，不要跟他有任何交集就好了，當成不認識他，那就不喜歡的就這樣對待，那喜歡的就會聊呀，互動，這樣。所以呢，也不會說也很大的衝突。」(06F-9401)

(6) 專業成熟

有些教師對於如何與互動對象應對進退，已經累積了豐富的經驗，或者掌握了專業上的竅門，因此不會輕易動怒(08F；13M；14F；15F)。舉例而言，一位有豐富教學經驗的袁老師，會演出生氣，但不是真的動怒。

「學生打架吵鬧，我會請他站在後面，上完這堂課我就會叫他下課來找我，然後跟他好好講。因為那個時候你也比較不生氣了，一方面也讓自己緩和一下，不然在氣頭上可能會說了一些不該說的話，或是一些不應該做的事。請他先站著，他也先接收到一些輕微的處罰。下課再來解釋清楚到底是怎麼一回事。因為有時候氣頭上，雖然我們不會故意去打小朋友，但是有時候你說出來的話，也許不太適當，可以已經說了或做了，後悔也來不及了，所以給自己一點時間，緩衝一下，也不會那麼氣。你甚至可以用旁觀者的角度去問他，到底是怎麼樣、怎麼會這樣，小朋友可能也會沉澱一下，他現在來講的時候，就沒有當初那麼氣憤。」(08F-9402)

2. 爆發：情緒爆發的原因與事例

在教學工作中，大部分的教師被期待與人互動時，應克制住自己的怒氣。但是，在很多因素的促動下，教師有時還是會將負向情緒展現出來，而爆發因素包括了：「超過忍限」，還有「策略運用」等。

(1) 超過忍限

在工作中，教師對於負向情緒的爆發與否，有一定限度存在，當負向人際事件的衝擊力或嚴重程度，超出了界限，教師的情緒反應就很容易展現出來。在訪談中發現，大部份教師會爆發負向情緒的原因，都是「忍無可忍」(01F；02F；05M；10M；11F；18F)。特別是老師已經很嚴肅的告誡，仍有學生依然故我，或者一而再、再而三的犯規，這時超過忍耐極限，於是怒氣爆發。

「當我很嚴肅認真的告訴他們，居然那個小朋友在底下碎碎念。老師在台上講話的時候，學生還會很白目地講話時，通常這個最容易激發老師生氣，當我在台上已經快要發火了，學生還繼續講話時。我就忍無可忍，我就罵人了，很火大」(05M-9406)

「一個學生一直犯規，就是說一直跟人家打架，然後講不聽，就是跟他說過，處理過很多次了，還是再犯，再犯到有一次可能傷害到同學很嚴重，那時候就會很生氣，就覺得真是無可救藥，狠狠打他一頓」。(10M-9404)」

有些老師則是因為遭受到互動對象的批評與指責，深感到不受尊重，而爆發情緒。舉例來說：

「我教書來第一次在公開場合裡面生氣、擺臉色，那一次會這樣，是因為已經連續好幾次！我那時候覺得心裡很不舒服，主任都是用命令的口氣或者說：『你呀！你年輕嘛！你本來就應該去做』，然後我心裡想什麼叫做『本來』，沒有人天生就本來吧！已經好幾次，那一次我就覺得為什麼一個很努力，很配合大家的老師，結果到最後(被壓榨)。我覺得是被壓榨，我覺得那種感覺好差勁，很生氣，我覺得沒有得到尊重，因此我就直接表達不滿」。(02F-9312)

(2) 策略運用

有些情況，教師雖然表達出負向情緒，但並非在失控或忍無可忍的情況下爆發情緒，而是有計畫的透過負向情緒表達，策略性的達到想要的目的，以促使互動對象能與之配合，避免對方軟土深掘，得寸進尺。特別是班級秩序的管理，是許多教師感到棘手的事，也耗費大量的情緒調整心力。為了使學生上課能夠安靜守秩序，老師時而得板起臉孔，明示錯誤，要學生收心。另外，也得適時視情況的展現負向情緒，以收警告效果，以免真的動怒後而內傷（02F；03F；06F；07M；08F；11F；13M；17F）。教師們將負向情緒的展現做為人際互動中的一種溝通策略，其意圖如下：

A. 色厲辭嚴，明示錯誤

教師表現生氣，主要在向學生傳遞他們做錯的訊息，如果他們好好表現，老師是不會生氣的，反之，老師生氣了，是你們做錯了（02F；03F；05M；18F）。例如：

「我會讓孩子知道，如果你們做好，表現好，老師是不會發脾氣的；可是如果做不好，不守秩序，搗亂的話，其實老師是會生氣的；所以有時候看到他們又再調皮吵鬧，我就會把臉拉下來，用很兇的聲音，告訴孩子們，你們不乖。」（18F-9410）

「一進教室學生亂成一團，為了讓他們安靜…，我都得拉下臉來，不苟言笑的，讓他們收心，不要太放肆。當我生氣或拉下臉來時，就是在告訴他們做錯事了」（05M-9406）

B. 表達立場，防止再犯

在親師溝通或班級管理中，有時要適度表現出自己的不滿，表達自己的立場，否則家長會軟土深掘，而學生也會得寸進尺。為防止不希望出現的事情再犯，必須義正詞嚴的表達立場。例如：

「一個小朋友的媽媽打電話來的時候，態度非常不好。這幾年來我覺得有時候老師愈讓步，家長愈得逞。你必須適時的讓家長知道，老師我也是有情緒。如果你不表達出來，家長也不知道。講難聽一點，家長還怕你幾分。現在家長就是這樣子，為了保護孩子，不惜傷害老師。而且大部份都是來自於家長個人的偏見。所以，我通常會選擇說，我會表達出來。我一定會讓家長知道說，你這樣做老師很不高興。我不見得言語跟你衝突，但是我就是會讓你我知道，我很不高興。」（09F-9403）

「你必須要讓學生他們知道說，老師也是會生氣。因為，他們其實一直在試探你的底線。譬如說，剛剛你沒有注意他們，他們就開始講話了。然後，等到你站起來，罵一罵、吼一吼，才安靜。再過一回兒又開始吵鬧，你又得罵一罵、吼一吼。主要的用意，是希望他們可以做好一點。能好好上課，不要再鬧，不要再犯」（07M-9401）

C. 預警作用，避免內傷

另外在班級管理中，教師展現生氣的原因，通常是希望學生能夠警覺，遵守教室規矩，以利上課能順利進行。因此，有些老師表示寧願先下馬威，先嚴後鬆，使其收心，以免秩序大亂，真得動怒，而元氣大傷，得不償失。許多老師都有這樣的想法（例如：02F；03F；05M；08F；07M；12M；14F；15F）。以下舉兩個例子，一位老師認為：

「上課學生一直講話干擾，我提醒他們不要吵了，他們仍然不理！我只好板起臉孔，大聲的警告他們不要再吵了！好好的跟學生講有時候他們都不聽，所以就拉下臉來，兇一下他們才會安靜。其實，我實在不喜歡這樣子，但是管理秩序有必要嚴格一點，不然他們都不甩你，就很慘。所以需要下馬威，以示警告，避免自己搞得灰頭土臉，而元氣大傷」（02F-9312）

另一位老師認為若要讓學生明白規範，寧可在表情上動怒就好，不要大動肝火，以免傷身與傷心。

「有些老師都會跟我說，學生吵鬧到讓他們好生氣喔！我就會跟他們說，我們假裝很生氣，但是不要氣到自己。我每次都假裝很生氣，但是沒有傷到自己這樣！就是表情很嚴肅（臉部是不笑、嚴肅的、雙唇緊閉），然後他們就會知道老師可能真的生氣啦！有人會氣到發抖這樣，我沒有呀，反正就用一些技巧去跟他們說老師生氣，然後停個幾秒鐘不講話。盡量用這樣的方式呀，不要讓自己

氣到說氣消不下去。氣壞了，那樣很划不來。而且我習慣說，反正放學了，氣就停了。」(08F-9402)

許多新手老師剛開始教學時，常感嘆自己常被氣炸，不然就是快被氣死了。因此學習如何運用生氣情緒來溝通所要的訊息，而不會真的氣壞自己，是需要學習的。以下是一位教師的心聲。

「教書第一年小朋友做不好，妳生氣就是真的對他們很生氣，可是第二年之後我就知道我生氣是假裝給他們看的，是要讓他們知道你現在做錯事情。可是妳自己其實沒有很生氣，只是要做個樣子讓他們知道。表面上感覺起來很兇，但是你心裡沒有很憤怒。我覺得那是經驗累積，因為一開始妳不能控制妳的情緒，妳也不會轉換那種東西，這不一定完全是妳的責任，慢慢的我覺得需要時間、需要學習的」(03F-9405)

綜合上述研究結果可知，教師為展現教育者關懷的角色，必須和顏悅色，甚至得使出渾身解數，用熱情來激發學生的學習動機，以達成教學所需的效果。當與家長和同事互動時，為了人際關係的建立，必須適時展現親切的笑容以示社交禮貌。在人際衝突的情境中，教師有時得壓抑情緒以避免失控所帶來的不當後果和懊悔，不僅要忍氣吞聲，有時還得強顏歡笑。特別是管教學生大不易，這常使得國小老師挫折與生氣，教師必須因時制宜地扮起黑臉以達到班級秩序管理的效用，白臉與黑臉之間的交替更迭，也讓情緒的動盪大增。從這兒可看出為人師表者的心勞，教師情緒勞動的負荷真不少。

討 論

本研究在探討國小教師的情緒勞動，包括正向情緒展現與負向情緒調整的心理歷程，以理解教師和顏悅色與忍氣吞聲背後的真相與考量為何。以下進一步針對研究結果進行綜合討論。

一、和顏悅色的背後：教師正向情緒深淺展現的原因為何？

教師為何要和顏悅色呢？從研究結果中可知，與學生互動時，教師的和顏悅色主要在展現「關懷」的角色。而與學校的同仁、行政人員（校長、主任）、家長往來時，正向情緒的展現乃為了維持人際互動的基本禮貌，以營造好印象，建立好關係。

究竟什麼狀況下，教師只會勉強戴上一張笑臉，進行正向情緒的表層展現。進一步分析，主要有個人因素，亦即當事人本身的身心狀況不佳，勉強力撐；或者是情境因素，場合轉換倉促，調適不順；有時來自與互動對象的熟悉度，若往來的對象較不熟或關係較淺者，則微笑就沒那麼真誠自然了。另外，也有老師提及人際相處要廣結善緣，先行釋出善意，即使心裡不見得很願意，但為了台面上的客套，有時也會虛假應對、強顏歡笑，因為工作場上多一份人脈總比樹敵好的多。這或許與華人社會重視人際關係有所關聯，陸洛（民96）研究華人的自我觀時提及，華人傾向關係取向，強調人際情感，社會規範也要求個人表現合禮合宜的行為，運用各種面子功夫來維持人際和諧。

至於教師何時會進行深層展現呢？部份是人格特質使然，有的老師本身就較熱心開朗，笑容自然和藹可親。有些老師則是有強烈的教師專業認同感，基於教學需要，竭盡心力的展現熱誠，彷彿由衷而發。這也映照到 Hochschild（1983）對情緒深層展現的闡釋，不僅運作於壓抑或引發情緒，還能因社會目的去塑造情緒。教師在教學過程中為了引起學生的學習動機與興趣，使之如沐春風，有時得渾身解術地製造教學氣氛，久而久之則內化為真誠的情感流露。

二、和顏悅色的國小教師：理想與現實的掙扎？

從教師倫理守則或一般人對國小教師的期待，都希望他們能和顏悅色、和藹可親。但訪談中發

現，這是頗難為的，誠懇親切的面部表情，並無法常常掛在臉上。相較於一般服務業多要展現正向情緒，扮演白臉，但教師則是白臉與黑臉皆要同時扮演，甚至扮演黑臉的機會更多。主要原因是教師同時面對三十多位天真活潑的兒童，上課必須維持一定的秩序，要有適當的行為管教，每天密集且頻繁的互動中，隨時有狀況，動不動就出現許多的挫折、氣憤與無奈，這是讓教師們感到筋疲力倦的一部份。特別是教室的秩序管理，常常得扳起臉孔展現生氣。在國小教室中常常可以聽到這樣的話語「你們再不安靜……，老師要生氣了！」。一些老師也提及，不是他們不微笑，而是為了班級秩序管理，若太和善了，學生常常爬到頭上來，管也管不動，一旦秩序失控，便無法上課了。對於一些個性溫和的教師而言，剛開始難以適應，有教師提及，其實他們也不想兇，但學生個別差異很大，常規的管理迫使他們得擺出黑臉。對老師來說，既要親切又要嚴肅，既是嚴父又是慈母，是頗難為的。

另外，隨著情境與對象的不同，必須迅速更換「面具」，有時候，面對一個調皮搗蛋的學生，義正辭言的訓斥一頓，馬上又得收拾起情緒，營造教學氣氛。有時候上課憤憤不平，下課碰到同事，又得迅速擺出微笑的臉來打招呼。能迅速在黑臉與白臉之間轉換調適，是頗費心力的情緒勞動。綜上可知，大部份的服務業者用笑臉來迎得業績，但在教師的情緒勞動世界裡，似乎在抑制負向情緒衝動以及生氣情緒的演出上耗費較多心力，因為學生的管教工作著實不易。「和顏悅色」的國小教師，可能得在理想與現實之間掙扎。

三、忍氣吞聲的真相：教師抑制負向情緒的考量為何？

教師在工作的人際互動中感受到負向情緒時，有時採抑制，有時爆發，也有許多時候是介於爆發與抑制中間，以間接方式來表達負向情緒。從研究結果中得知，教師抑制情緒的原因，主要有「避免懊悔」、「考量後果」、「遵守倫理」、「同理體諒」、「個性修養」、「專業成熟」等，而情緒爆發的原因主要有「超過忍限」與「策略運用」。

教師之所以忍氣吞聲，克制自己的負向情緒，其背後的考量雖有對正向結果的預期，例如：好回饋、好聲譽，以及建立關係，但有更多的負向後果考量，包括：避免「破壞關係」、「背後流言」、「惹來訴訟」以及「壞消息上報」等。或許可用華人在人際互動中強調忍讓，以忍做為化解衝突、獲致和諧的方法來解釋。黃曬莉（民88）在研究中國人的人際和諧與衝突中指出，人際衝突中需要忍言與忍氣，抑制住憤怒情緒，不要表達或說出來。「忍一時氣，免日後憂」、「忍一句禍根從此無處生」，因為怒氣通常伴隨著厲聲、遽色及疾言，而疾言大多欠缺思量，覆水難收，事後經常懊悔不已，這也意謂者不忍，會有許多負面的後果隨之而來。

特別在親師溝通部份，目前強調家長參與校務，家長進入校園後有些帶來正向的協助力量，但也有不少是負面干預的例子。因此，不少教師將親師溝通視為畏途，遇上難溝通或是不明究理的家長，常常搞得心情惡劣。加上，有些家長善於運用媒體，是教師最擔心之事，一旦上報或是惹來訴訟，不管有理無理，常常弄得兩敗俱傷，這也讓教師必要時得忍氣吞聲，謹慎地與家長保持適度的距離。

除了後果考量，對教師個人內在而言，「避免懊悔」是克制負向情緒的一個重要因素。我們常說教師工作是個良心事業，為人師表者對自己的期許較高，一旦有所疏失，也常會自責與懊悔，甚至有罪惡感產生。Zembylas（2005）與錢清泓（民94）的研究也指出，國小教師對於自己出現的負面情緒一直極力避免失控的狀態，乃為了減少情緒失控導致懲罰學生所帶來的事後悔恨與罪惡感。另外，對於負向情緒的克制，與教師個人的人格特質和專業成熟度有關，有些教師個性溫和，不習慣面對衝突情境，有些教師則因專業成熟，較能處理人際的負向情緒。

至於為何爆發，主要為「超過忍限」和「策略運用」，通常教師被激怒後，導致忍無可忍就會爆

發，這是本能的反應。不過也有許多負向情緒的展現是「策略運用」，有老師提及有些人會軟土深掘，得寸進尺，若太和諧會被吃定，所以，適度的展現怒氣，是需要的。另外在班級經營部份，許多教師都認為要先嚴後寬，上課時不能太和諧，否則秩序大亂。因此，負面情緒的展現，有一些是策略運用的考量。

四、負向情緒的爆發和抑制：何者情緒勞動較大？

那麼到底負向情緒的爆發與抑制，那一種比較耗費心力呢？從理論來看，當情緒勞動愈大時，意謂著工作者在情緒調整上所花費的心力也就愈大。那麼是否抑制就比較勞心，爆發出來就比較不用勞心呢？事實上，也不盡然如此。儘管一般人總認為宣洩怒氣可以使情緒得到釋放，讓心情寬鬆不少，一些情緒與健康的研究也指出，當個體愈傾向壓抑怒氣，愈容易出現健康的問題。在有關情緒表達壓抑的研究中（Butler, et al. 2003; Gross & John, 2002）都指出，表達的壓抑會增加負向情緒經驗，導致人際疏離，降低人際滿意度與親密感。

情緒表達壓抑若那麼不好，為何人們還要使用呢？如同前述所提及人際互動中的忍氣吞聲，乃為了避免人際衝突的負面後果。在華人的「人際互動」裡，因為和諧關係是重要的，所以較會節制情緒避免破壞關係。王叢桂、羅國英（民96）在其研究中曾提及，華人不善於自我肯定，不敢表達自己的感覺與慾望，加上比較重視他人的觀點，希望表現出穩重成熟的特質，因而較會壓抑自我情緒，以避免人際衝突。另外，也有研究指出，表達怒氣不見得一定是減緩怒氣，反而會增加憤怒情緒的強度。Tavris（1989）曾指出，表達怒氣可以緩和憤怒感受的狀況，是在表達怒氣後，對方不會報復；以及表達怒氣後，有助於問題解決或可以改變互動對象的行為。但是，在實際的人際互動中，並不是全然如此的，人際間爆發了怒氣時，若僵持不下，會有怒火愈燒愈烈的風險存在。

當教師在工作的人際互動中表達怒氣後，就個人而言，可能要耗費更多的心力來處理自己不減反增的憤怒感；就人際部份，與同事或家長間有衝突，不僅要為接下來的人際後果感到憂心忡忡，有時要為自己一時衝動所造成的社會關係破裂進行補償，耗費心力來收拾殘局；師生間的情緒爆發，若未能適時克制而導致體罰學生，可能產生訴訟或者內心的悔恨，這種心力的耗費，不見得小於克制負向情緒所需付出的心力。

當然，一個值得關注的議題是，在維持人際和諧之際，也不能一味地委屈壓抑，進而忽略與危害教師的心理健康。某些時刻，在要求教師忍氣吞聲之餘，也別忘了提供教師一個可以紓發情緒的空間。若教師需要表達情緒，則鼓勵他們儘量以傷害性較低的方式來表達怒氣，例如：暫時中斷溝通、保持冷靜口吻等。並學習建設性的情緒調整，轉化內心的不悅，如此才能有益教師的身心健康。

結論與建議

一、結論

本研究旨在探討國小教師情緒勞動的心理歷程，以瞭解教師工作的另一種意義。研究內涵是以教師正向情緒展現與負向情緒調整為兩大主軸，並採取質性研究方法進行描述、分析與詮釋。要特別說明的是，正向情緒的展現與負向情緒的調整是彼此關聯的，教師有時為了展現和顏悅色，當下必須忍氣吞聲。然而，為了清楚分析正向情緒的外顯展現原因與負向情緒的內在調整歷程，行文上呼應兩個主要研究問題，因而分立呈現與討論和顏悅色與忍氣吞聲二者的研究結果。以下是本研究的主要發現：

（一）教師正向情緒的展現：表層與深層展現各有其原因

教師在正向情緒的深淺展現方面，採用表層展現的原因主要有二：1.「禮貌客套、印象整飾」：為了維持基本與人來往的禮貌，和學校的同仁、行政人員（校長、主任）、家長見面等，需要禮貌性的打招呼或客套的問候，以營造好印象，建立好關係。2.「狀況不佳，強顏歡笑」：有時候身體不是很舒服，或是心情不太好時，如果遇到家長或是學校同事，也得打招呼；或者在不同的場合，有時候需要轉換心情，當前一刻是黑臉，下一刻要轉換成白臉，這時候的笑容就不怎麼親切了，一看也知在強顏歡笑。

教師正向情緒深層展現的原因有三：1.「教學需要，努力營造」：有時為了營造教學氣氛，教師會努力製造情緒效果，引發學生學習動機。2.「專業認同，由衷而發」：有些老師認為教師的工作就是關懷學生，啟發學習，因此本身要有朝氣活力，努力展現熱誠。3.「個性使然，自然流露」：有些老師個性開朗熱心，自然的展現笑容。

（二）教師負向情緒的調整：多種方式及多種考量

當教師在工作的人際互動中感受到負向情緒時，有時會爆發，有時採抑制，也有許多時候，是介在爆發與抑制中間，以多種間接方式來表達負向情緒，包括：1.「及時滅火、中斷溝通」：教師發現怒火已經燃燒起來了，此時及時中斷溝通，暫緩情緒，以免怒火閃燃，一發不可收拾。2.「拉下臉來，不滿口氣」：教師告訴自己保持冷靜，拉下臉來，使用不滿的語言，表達出心中的不悅。3.「冷漠以對、保持距離」：遇到討厭的人，用不理睬的冷漠態度來回應，以阻斷彼此互動往來。4.「旁人調解、化解危機」：在火爆場面，各說各話的同時，由第三者來協調，化解衝突危機。

教師將負向情緒壓抑下來，忍氣吞聲的主要因素有下列幾項：1.「避免懊悔」：避免衝動行事帶來難以彌補的傷害和悔恨。2.「考量後果」：情緒爆發後所引來的衝突，可能有不良的後果，包括：惹來訴訟、破壞關係、壞消息上報、背後流言之危機。3.「遵守倫理」：教師遵守教師倫理規範，包括要有雅量，容忍別人的過錯；要有寬闊的胸襟，不要與人計較。4.「同理體諒」：若能站在對方立場思考，體諒其處境，就比較能釋懷。5.「個性修養」：有的教師個性較為溫和，不喜歡與人有所爭吵，即使有衝突，也會忍讓；他們寧願忍一時氣，退一步海闊天空。6.「專業成熟」：有些教師有較多的歷練，專業成熟度夠，能適時化解衝突，不會輕易流露怒氣。

基於教學工作需要，大部分的教師在人際互動中都會克制自己的怒氣。然而，有時候教師還會將負向情緒表現出來，促成負向情緒展現的原因有：1.「超過忍限」：教師遭受的衝擊，超出忍耐程度，實在忍無可忍，因此爆發怒氣。2.「策略運用」：怒氣爆發出來並非失控，而是試圖透過負向情緒的表達，讓對方知道他的不對與不合理，以免軟土深掘。適度的展現怒氣，會讓對方收斂些，這也是一種溝通策略的運用。進一步分析其意圖有：(1)「色厲辭嚴，明示錯誤」：透過辭嚴色厲，讓學生知道他的行為錯了。(2)「表達立場，防止再犯」：適度表現自己的不滿，清楚告知自己的立場，讓對方不會得寸進尺。(3)「預警作用，避免內傷」：教師展現生氣，特別是在班級秩序管理時，多是為了防範未然，寧可即早因應，避免真得動怒後元氣大傷，而得不償失。

綜上可知，國小教師情緒勞動的心理歷程相當複雜，無論是正向情緒的展現或是負向情緒的調整，皆涉及多種方式及多重原因，映照了教師工作的心勞。

二、建議

國小教師工作中存有許多的情緒勞動，這對教學實務具有一定程度的意涵及啟示，以下分別就教師個人層面與學校組織層面提出建議，並針對研究限制提出後續研究的建議。

（一）對教學實務的建議

1.教師個人層面：如同前述提及，我們期待教師要和顏悅色，但是理想與現實之間是頗難為的，

特別是班級的秩序管理，常迫使國小教師得扳起黑臉展現生氣，對於一些個性溫和的教師而言，剛開始是難以適應的。如何教學而不生氣，似乎是個很平常卻很重要課題。教師需要學習如何生氣而不會真的氣壞身體，亦即能運用生氣情緒的表層展現策略，扮起黑臉，卻不含怒於心，如同《論語·季氏篇》中所提「溫而厲、威而不猛」的情緒展現策略。再者，課程改革後，親師間與同事間的互動愈益頻繁，家長參與校務有些帶來正向的協助，但也有不少負面的例子，加上部份家長善用媒體，若親師之間有衝突，一旦上報或惹來訴訟，常常弄得身心俱疲，兩敗俱傷，這也使得教師需謹慎地與家長互動。教師在校園的人際互動中若有負向情緒，往往爲了顧及人際和諧而努力地忍氣吞聲，有時又在忍無可忍的情況下而直接爆發，如此非此即彼的兩極做法，不僅傷己也傷人。華人社會裡重視人與人之間的「關係」，在以和爲貴的信念下，於是有較多的忍讓與壓抑；西方社會裡較屬個人主義，強調理性溝通，表達較爲直接。其實在情緒爆發與壓抑之間，表達與不表達之間的光譜中，存有許許多多情緒表達與調整的做法，若能尋求避免傷人傷己的方式，又能達成問題解決或想要的溝通效果，是較爲理想的型態。未來有關教師情緒管理的課程，建議可針對此部份來加強。總之，若要減輕教師情緒勞動的負荷，有關情緒調整、班級管理、親師溝通、人際衝突處理等能力的加強，都是教師個人需要不斷學習與成長的課題。

2.學校組織層面：過去對於教師情緒的解釋總是過於個人化與道德化，而未考量到教師的工作情境與性質，使得教師在教學工作中面臨不順遂時，增加了許多的罪惡感與倦怠感。影響教師情緒勞動大小，除了與教師個人的情緒調整能力有關，在研究中可發現，教師工作的結構內涵與學校組織的氣氛，亦是造成情緒勞動的主要來源。國小教師工作採包班制，每天必須與三十多位學生處於高頻率與高密度的互動，教室裡幾乎天天都會發生令教師感到煩心的事，要和顏悅色的確大不易。例如：班級秩序的要求、學生細瑣事件的處理、學校行政事務的配合。加上家長參與校務後，親師溝通的頻率增加，課程改革後，課程會議召開的頻繁等等。這些過重的工作負荷集教師於一身，「煩」是教師常有的情緒，若常常處於爆發的臨界點，一旦人際互動有些不愉快，很容易就引爆開來。另外，教師所處學校的組織文化亦會影響情緒勞動的程度，訪談中部份教師談到所在的校園氣氛緊張，教師與行政長官間有所猜忌，導致人人自危，彼此不信任，背後潛藏著一股不滿的情緒，台面上風平浪靜，台面下卻暗潮洶湧，教師表面忍氣吞聲，但情緒動盪卻很大，若沒有抒解，則對學校組織產生怨懟與疏離。因此，在討論如何減緩教師的情緒勞動時，除了關注個人層面，提昇教師的情緒調整能力外，亦應考量組織因素，包括改善教師的工作結構內涵，以及營造互信與支持的校園組織文化等。

（二）研究限制與建議

1.採用多種資料蒐集方法：本研究以訪談法做爲資料蒐集的方式，儘管採取謹慎的資料分析程序，但畢竟只是單一資料，缺乏其它資料來源可供交叉驗證。訪談要求受訪教師以回溯的方法來陳述自己過去的經驗，也可能有扭曲與失真的狀況。加上，訪談內容涉及教師人際情緒調整的衝突面向，特別是正向情緒的偽裝整飾以及負向情緒失控的叫囂面貌（例如：盛怒下對學生莫明失控的怒罵、同事間衝突的激烈爭吵等），受訪者可能在形象的顧忌下有所保留，無法真實呈現。另外，在訪談時間與次數的限制下，要與每位教師建立穩固信任關係，讓教師皆能真實流露而無所保留，實際上也是有困難的。除了涉及訪談員的訪談技術外，也與不同受訪者願意自我揭露的程度有關。鑒於這樣的限制，在未來研究中，不妨可考慮蒐集多重資料來源，例如：採取參與觀察法或者情緒日誌技術來蒐集資料，以彌補訪談法的不足。

2.深化研究結果的鋪陳：本研究所蒐集的訪談原始資料相當的豐富龐雜，由於分類架構不斷的修正精簡，還有篇幅的限制，有時難以呈現資料的完整性。在歸類命名與詮釋的過程中，有可能困限於自己的觀點與偏見，研究者除了反覆閱讀訪談文本與對照相關文獻外，也經常省思研究問題與歸

類命名的關聯性與適切性。並與部份受訪者和一位長期研究國小教師專業成長的大學教師，就研究內容進行討論與修正。其中，較大困境是爲了對應所歸納的分類架構，而將訪談的內容分割片斷，導致無法完整呈現個別事件發展的心路轉折歷程。由於，本研究採紮根理論的分析策略，在理論飽合的考量下，爲了讓多數及不同訪談個體資料皆有現身的機會，只好忍痛切割上下連續脈絡，以精簡突顯案例的重點。爲顧全多數橫向的廣度，卻損及單一縱貫的深度，導致無法得兼的兩難。未來研究或可採行敘事研究取向，重視事件的脈絡意義，完整表述教師的情緒經驗。

3.擴展研究對象與研究內容：本研究的訪問對象是台北縣市的18位國小教師，囿於受訪者的熟悉度和地利之便，受訪者多爲台北縣市的教師，其代表性有限，未來研究的對象應可更加多元，地域更爲廣濶。另外，教師情緒勞動的內涵除了正向情緒的展現、負向情緒的調整外，亦包括處理他人負向情緒，與激勵他人正向情緒等，特別是輔導與關懷學生所須付出之「愛的勞動」。未來研究，可針對教師情緒勞動內涵的其他面向及情緒勞動所產生的影響做進一步的探討。

參 考 文 獻

- 王叢桂、羅國英（民96）：華人管理者與情緒智能講師對情緒智能之認知差異。本土心理學研究，27期，231-298頁。
- 林蔚芳（民95）：從情緒勞務的觀點談教師的人際情緒管理。教育研究月刊，150期，25-37頁。
- 吳宗祐（民92）：工作中的情緒勞動—概念發展、相關變項分析、心理歷程議題探討。國立台灣大學心理學研究所博士論文。
- 陸洛（民96）：個人取向與社會取向的自我觀：概念分析與實徵測量。美中教育評論，4卷，2期，1-24頁。
- 黃曬莉（民88）：人際和諧與衝突：本土化的理論與研究。台北：桂冠。
- 簡建忠（民87）：情緒勞動之研究：以護理人員爲例。人力資源學報，3期，142-219頁。
- 錢清泓（民94）：師生互動情緒/議題的重讀與改寫：一群國小教師網路書寫教學日誌之研究。國立台北教育大學教育政策與管理研究所博士論文。
- 吳芝儀、廖梅花譯（民90）：質性研究入門—紮根理論研究方法。嘉義：濤石。Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. N. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18, 88-115.
- Butler, E. A., Egloff, B., Wilhelm, F. H., Smith, N. C., Erickson, E. A., & Gross, J. J. (2003). The social consequences of expressive suppression. *Emotion*, 3(1), 48-67.
- Butler, E. A. & Gross, J. J. (2004). Hiding feeling in social contexts: Out of sight is not out of mind. In P. Philippot & R. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* (pp.101-126). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlyle, D., & Woods, P. (2002). *Emotions of teacher stress*. London: Trentham Books Limited.
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., & Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 339-357.
- Glomb, T. M., & Tews, M. J. (2004). Emotional labor: A conceptualization and scale development. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 1-23.

- Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology, 5*(1), 95-110.
- Grandey, A. A., & Brauburger, A. L. (2002). The emotion regulation behind the customer service smile. In R. G. Lord, R. J. Klimoski, & R. Kanfer (Eds.), *Emotions in the workplace: Understanding the structure and role of emotions in organizational behavior* (pp.260-294). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gross, J. J. & John, O. P. (2002). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348-362.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart : Commercialization of human feeling*. Berkley, CA: University of California Press.
- Hochschild, A. R. (1993). Preface. In S. Fineman (Ed.), *Emotion in organizations* (pp.36-57). London: Sage.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*(2000), 811-826.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record, 103*(6), 1056-1080.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labor of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education, 22*,120-134.
- Jeffrey, B., & Woods, P. (1996). Feeling deprofessionalized: The social construction of emotions during and OFSTED inspection. *Cambridge Journal of Education, 26*(3), 325-343.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review, 21*, 986-1010.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools —An alternative approach to education*. NY: Teachers College Press.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 15*(4), 327-358.
- Tavris, C. (1989). *Anger: The misunderstand emotion*. NY: Simon & Schuster.
- Tiedens, L. Z. (2001). Anger and advancement versus sadness and subjugation: The effect of negative emotion expressions on social status conferral. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 86-94.
- Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review, 12*, 237-268.
- Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion: A postmodern enactment*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

收稿日期：2007年11月29日

一稿修訂日期：2008年07月09日

接受刊登日期：2008年07月10日

Bulletin of Educational Psychology, 2009, 40 (4), 553-576
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

Behind Smiling and Suppressing: Psychological Processes in Emotional Labor of Elementary School Teachers

Wen-Tzu Chiang

Department of Social Psychology
Shih Hsin University

Teaching involves immense amounts of emotional labor. However, there is a lack of research on teachers' emotional labor. The primary purpose of this study was to explore the psychological processes in emotional labor of elementary school teachers, including their interactions with students, parents, administrators, and colleagues. Specific goals of the study included : (1) to analyze the causes of positive emotional expression through surface acting and deep acting, and (2) to understand the psychological processes of how teachers regulate their negative emotion. A qualitative approach using grounded theory strategy was used to explore the research question, through in-depth interviews with 18 elementary school teachers. Results showed that teachers expressed positive emotions by surface acting, mainly because of the courtesy exchange and personal status, whereas positive emotions display by deep acting, were mainly due to teaching needs, professional identity, and personal trait. The suppression of negative emotion was for many reasons, including avoiding regret, considering consequences, ethical compliance, empathy, personality cultivation, and professional maturity. The outbreaks of negative emotions were due to exceeding tolerance limit and using strategies. Teachers expressed negative emotions in classroom management for the purposes of warning, and avoiding hurt. Implications for future research are discussed.

KEY WORDS: emotional labor, teachers' emotions

