

# 跨組織共學社群之實踐： 關照幼兒園課程轉型之教保人員情緒

吳秀笑

國立台中教育大學教育學系博士生

胡秀瑜

台灣首府大學幼兒教育學系兼任講師

洪志成<sup>1</sup>

國立中正大學課程研究所教授

## 中文摘要

教保人員（含教師、教保員、助理教保員）因課程轉型之負向情緒是幼兒園經營之一大挑戰，特別是面臨少子女化社會變遷，為提升競爭力而踐行課程轉型之際，教保人員情緒勞務負荷倍增而致使問題浮現。較少有關共學的研究從情緒層面著手，尤其涉及知識管理。本文以實施課程轉型之四所幼兒園為場域，探索其如何以跨組織共學社群關照教保人員面對課程變革之負向情緒，協助其成員提升情緒調節能力，採多重個案研究取向，參與人員含園長及教保人員共計 30 人和跨組織共學社群領導者 2 人。蒐集資料包括共學社群成員互動與交流紀錄、省思日誌、訪談、參與觀察等。初步研究結果：(1) 關照教保人員情緒之教師專業發展採跨組織共學社群模式運作，有助於因應幼兒園課程轉型之教保人員情緒勞務；(2) 跨組織社群緊密連結各園內部教學實踐，有助於園長持續關照教保人員之負向情緒，是教保人員情緒轉化的推手；(3) 上述園長形塑組織正向情緒的持續發展成現三種不同類型。

關鍵字：共學社群、幼兒園課程、轉型、情緒勞務、組織情緒

---

<sup>1</sup> 通訊作者

## 壹、緒論

教保人員(含教師、教保員、助理教保員)之負向情緒是幼兒園課程轉型經營之一大挑戰。相關研究指出,教師工作不僅需要專業知能,更必須承受大量的情緒勞務負荷(江文慈,2009;李新民、陳蜜桃,2006),這都需要正向的情緒調節能力來處理。Winograd(2003)提醒,關照教師負面情緒要讓教師有能力覺察情緒勞務中的「表層演出」(surface acting)和「深層演出」(deep acting)異化現象策略。但個人能力有限,勞務也往往來自組織規則。由於私立幼兒園教保人員角色和待遇與一般公立幼兒園不同,加上面臨少子女化社會變遷及高度市場化競爭,為因應生存而來的課程變革,往往使園長及其教保人員情緒勞務負荷更顯明顯(張純子、洪志成,2008,2009)。因此,本文作者假定:透過跨組織社群共學力量,藉由外部資源之挹注,或許可進一步協助園長和教保人員有效因應此一困境。

關於教保人員情緒勞務之相關議題,素來學界即有所關注(如:李新民、陳蜜桃,2006;張純子、洪志成,2008,2009;Lee, Cho, & Min, 2012; Cheung, & Lun, 2015等),但幼教課程領導者致力將情緒教育議題置於教學現場集體實踐,並以跨組織之實際行動關照教保人員負面情緒,同步協助園長與教保人員增進情緒調節能力之實徵研究則未見其例。研究者於輔導四所私立幼兒園課程轉型歷程發現,園長及其教保人員能否同步調節個人負面情緒並共創組織和諧情緒,是其課程轉型成功與否的重要因素(吳秀笑、胡秀瑜、洪志成,2012)。

基於此,本文以因應幼兒園課程轉型的教保人員負向情緒為起點,探究四所幼兒園透過跨組織「共學社群」(Co-learning Community)(Curry & Cunningham, 2000; Worswick, Little, Ryan, & Carr, 2015)之實踐,促發其園長和教保人員從情緒勞務的「表層演出」轉化為「深層演出」之發展歷程,及其情緒轉化之情境脈絡,目的在探究:一、關照教保人員情緒的跨組織共學社群運作,如何因應幼兒園課程轉型之教保人員負面情緒?二、跨組織共學社群促發各園長及教保人員負面情緒調節轉化之情境脈絡何在?

## 貳、文獻探討

### 一、幼兒園課程轉型之教保人員負面情緒

探討幼兒園轉型的相關研究指出,幼兒園課程轉型牽涉到系統性的變革,其成敗除了受到教師專業發展、轉型領導、支援系統及整體組織的成長等面向之影響,對於課程轉型中的教師情緒也應予以關注(簡楚瑛、林麗卿,1998;Evans,1982)。

幼兒園課程轉型中的教保人員面對整體課程模式的改變,除了舊有的習慣與經驗受到衝擊,原有的教學知能也面臨前所未有的挑戰,其中,新課程賦予全新的教保人員角色期待如:改變既有的「以教師為中心」的教學為「以幼兒為中心」的統整教學,即造成教保人員情緒勞務負荷倍增,江文慈(2003)探討「教育改革中的教師情緒」指出:情緒是教育的一部分,向來教育改革通常被認為是「理性認知」過程,強調的是教師的思考和行動,往往忽略精神層面的「教師情緒和感受」;而幼兒園課程轉型的主要執行者

是園長和教保人員，課程轉型的領導者和教保人員是否均具熱忱和實踐意願，以及雙方是否能在課程轉型過程形成課程經營團隊，共同負起課程轉型經營責任，不僅影響課程轉型，也會左右改革成效（張嘉育，2002；簡楚瑛、林麗卿，1998）。因此，Evans(1982)認為，教育變革必須考慮人文面向，重視執行者的真實生活，以及他們面對變革的情緒。可見「情緒」是促使教師採取某種行動的「趨力」與「能源」，而課程改革中的教師情緒可能是改革的助力，也可能是阻力（江文慈，2003），因此，幼兒園課程轉型的領導者若有效化解其教保人員在課程革新實踐中衍生的負面情緒和阻力，就有必要深入認識課程轉型中的教保人員情緒勞務。

Hochschild<sup>2</sup>(1983)指出，情緒勞務(emotional labor)是個體管理自我的情緒以符合大眾要求，而表達出適當的面部表情與肢體語言，其表達策略分為「表層演出」和「深層演出」兩個面向：「表層演出」的展現是一種「偽裝」，也就是個體刻意改變其外在的情緒表現來達到情緒偽裝的目的，而不是改變內在的情緒感受；而情緒表達的「深層演出」則是「由內而外的情緒表現，是自然而真實的情緒流露」。

探討教師情緒勞務的相關研究也顯示，一般社會文化賦予教師的形象是不能任意表達負面情緒，也就是說，教師在工作情境中即使負面情緒被引發，仍必須費心控制自我的情緒，表現出和顏悅色的樣子，或展現符合社會期待之教師角色印象，這種刻意隱藏或控制個人情緒的「表層演出」，或因教學工作需求而調節自我情緒所付出的心力，都會造成教師的情緒勞務負荷（江文慈，2009；張乃文，2005；賴英娟、巫博瀚、張盈霏，2008）。

而教保人員必須長時間面對語言情緒表達不成熟的幼兒，其在處理幼兒的情緒，面對家長的焦慮和自身負面情緒的調節等方面，需要付出的情緒勞務相較於一般教師尤為繁重（張純子、洪志成，2008）。再則私立幼兒園教保人員工作時間偏長，角色也較為多樣，既要肩負教師、保母雙重角色，又要面對家長的批評與額外要求（例如，要求教保人員在下班時間打電話到家裡勸孩子乖乖吃飯或吃藥等等），如今面對少子女化社會及幼教業高度市場化競爭，為因應社會變遷與永續經營而來的課程革新，以及強調教保人員專業自主、合作學習、以幼兒為中心等等課程轉型的教保人員角色期待，不僅使園長和教保人員的緊張關係升高，也使得教保人員的情緒勞務負荷更為繁重（張純子、洪志成，2008，2009），亟需具體的關照與因應。

## 二、關照教保人員情緒的必要

Hargreaves(1998)指出，教學是一種情緒勞務，它包含教師正向情緒表現如：愛、信賴與關懷，也包含其負向情緒表現如：憤怒、嫉妒與羞愧等情緒。相關研究發現，教保人員主要心理負荷來自於組織規範中的「情緒表達要求」及「情緒多樣性」，而這種強

<sup>2</sup> Hochschild等雖多以勞動者被異化觀點，但在教育領域教育專業人員（非勞動者）之研究也逐漸不著重異化或情緒規則，而轉向「解放取向」也就是如何改善此一異化現象，如Winograd（2003）的論點，就提醒關照教師的情緒要讓教師有能力覺察並超越情緒勞務中的「表層演出」和「深層演出」的異化現象策略。

烈的情緒勞務負荷，除了易於造成工作倦怠感，其負向情緒若未獲適當調節，久之將導致個人情緒失調(emotional dissonance)，進而感染整體組織情緒，成為幼兒情緒教育之負面示範，不容忽視(李新民、陳蜜桃，2006；吳宗祐、鄭伯壘，2003；Winograd, 2003)。

情緒是組織文化的一環，而團隊情緒是個人情緒組合而成。個人情緒經驗難以從他人關係中抽離，而教保人員情緒乃鑲嵌在其所屬的組織之中。因此，教保人員在工作職場上與幼兒、家長、同事、主管的整體互動關係，會構成其工作上的正向情緒如：支持、安全與認同，也會構成其負向情緒如：焦慮、內疚、挫折與疏離；這顯示組織文化可以塑造其組織成員的正向情緒，包括從中學習如何去感受、表達、調節和管理情緒，同時也可以「形塑其組織整體的情緒」，包括共創關懷、支持、合作的組織情緒(吳宗祐、鄭伯壘，2003；張純子、洪志成，2009；Kelly & Barsade, 2001；Saarni, 2000；Schein, 1992)，綜合上述論點，則教保人員負面情緒既建構於其個人與組織的社會互動，同樣的，教保人員之負面情緒問題亦可經由個人與組織的社會互動來調節轉化。因此，結合跨組織社群力量來關照教保人員負面情緒，協助教保人員提升情緒調節能力，就有其正面意義。

### 三、以跨組織共學社群關照幼兒園課程轉型之教保人員負面情緒

雖然，課程轉型領導理論強調課程經營領導乃集體而非個人的事，但國內私立幼兒園園長與教保人員之間往往兼有「課程實踐夥伴、勞資及主從直屬關係」，在情緒勞務方面長期存在「行政要求」與「教師需要」的衝突因子，以及「上對下的垂直宰制」情緒(江文慈，2009；陳奎熹，2001；Curry & Cunningham, 2000)，因此，若要課程領導的園長與其教保人員發展為「合作的領導者與學習者」(何慧群、林政逸，2008；歐用生，2004)，有必要以跨組織活動協助其進行「橫向交流」，促成其「與具共同實務的組織」形成「跨組織共學社群」，透過跨組織成員「集體參與、平等共學、真誠對話，以及無宰制的溝通互動，反思與實踐」等歷程，促成園長與教保人員屏除以往的垂直權威關係，發展水平的對等關係，而經由跨組織成員交互鷹架之作用與交流，相互切磋專業經驗，檢證自己的實踐和行動，與跨組織社群共創知識、發展價值經驗(方雅慧、何青蓉，2011；李文富，2009；蔡秀美，1998)，建立其各組織成員的共識和認同感、歸屬感。

然而跨組織共學社群之組成有多元型態，國內跨組織共學社群相關研究並不多見(如方雅慧、何青蓉，2011；李文富，2009)，而「以跨組織全體成員長時間集體參與」之共學社群模式則未見實例。基於個人情緒乃鑲嵌於組織之中，關照教保人員負面情緒採跨組織共學社群模式具開創性與挑戰性，因而有必要透過具體課程方案，協助園長和教保人員經由跨組織社群互動，進行「無宰制的溝通對話」，「探索自我生命特質和情緒本質」，「重塑教育實踐信念與價值觀」等，促發園長和教保人員從情緒策略的「負面情緒」轉化為「正向情緒」，共構正向的組織情緒如：信賴感、歸屬感和專業自信，其在情意層面可創造的學習成果，可能是單一組織孤軍奮鬥難以達成的(柳雅梅譯，2006；張純子、洪志成，2008；黃維譯，2003；賴英娟、巫博瀚、張盈霏，2008；蔡進雄，2009)。故而以跨組織共學社群之實踐因應課程轉型之園長與教保人員負面情緒，值得置於教學現場具體實踐，並檢證其是否具適當效益。

## 參、研究設計與實施

### 一、研究場域及實踐社群背景

本文採多個案研究(multiple-case study)(Robson, 2002; Yin, 2004)，場域包括台灣中南部四所幼兒園（化名為 D 園、B 園、T 園、L 園）。進入研究場域之歷程如下：作者（以下稱 R1）於 2004 年因擔任政府教育單位主辦的幼托主管研習營講師，結識 H 園長（協同研究者，以下簡稱 R2）和 D 園長，因彼此教育理念契合而將 R1 研發的「多元智能光譜課程」（以下稱本課程）以非正式課程方式在 D、H 園進行前導實驗。2006 年本課程前導實驗因家長反應良好而獲得 D、H 園採用為「正式課程」，R1 同時在中部接手經營 T 園（擔任負責人），並將其全美語教學轉型實施本課程。

2008 年，R2 因其負責人堅持市場導向之理念不同而退出 H 園經營，2009 及 2011 年同區的 B 園長和 L 園長先後爭取加入轉型。本課程發展至此有二位跨組織領導者（R1、R2）協同 D、T、B、L 四位園長課程轉型領導（表 1）；由於四所幼兒園具共同課程實務，經常討論共同問題，無意中形成其課程領導者跨組織共學的事實。此期間 R1 與 R2 因協同四位園長領導本課程轉型之教師專業發展需求，先後進入教育相關研究所進修，經由研究發現：四所幼兒園課程轉型難以突破的共同問題主要在園長與教保人員情緒勞務負荷的調節（吳秀笑，2009；胡秀瑜，2011），因而規劃建構「關照教師情緒之教師專業發展課程」（吳秀笑、胡秀瑜、洪志成，2012），協助園長和教保人員負向情緒覺察與紓解，是為本研究之前導。

### 二、研究發展時程與研究參與者

#### （一）發展時程

本文為在職教師專業發展之長期實踐歷程（表 1），其前導研究原以教師專業發展與課程轉型同步運作，初期以增進教師專業認知與技能為重點，而歷經兩年（2008-2009）發現，教師情緒乃教師專業發展難以突破的課題，遂將重點轉為「關照教師情緒」的教師專業發展課程建構（2010-2011）（吳秀笑、胡秀瑜、洪志成，2012），並從中察覺教保人員負面情緒的來源，在於課程轉型實踐之情緒勞務負荷，因此，協助教保人員調節情緒勞務負荷（例如 R1、R2 以外外部領導者的客觀角色進入各園，和園長與教保人員進行傾聽瞭解、同理與分享，協助其紓解負面情緒），促發其從負面情緒的「表層演出」轉化為「深層演出」，才是解決問題的根本（表 1）。

表 1

本文前導研究與後續發展時程

研究重點	時程		
發展項目	2008-2009	2010-2011	2012-2013
教師專業發展	增進教師專業知能	關照教師情緒的教師專業發展課程建構	跨組織共學社群協助教保人員調節負面情緒
課程轉型— 光譜取向課程模式	課程轉型與發展	課程外推 新課綱融合	形成課程模式 課程評鑑
實施園所	T、D、B 園	T、D、B、L 園	T、D、B、L 園

## (二) 研究參與者

本文作者 (R1、R2) 為共學社群之外部領導者，規劃並提供各園課程轉型實施所需之教保人員培訓及教學現場諮詢輔導，R3 為本研究合作專家之一，提供課程相關理論及研究方法之指導。本社群另有合作專家數人，為社群成員提供「自我生命特質探索」等相關課程。參與之四所幼兒園全體成員共 30 人，基本資料如表 2。

表 2

跨組織共學社群個案資料

個案名稱及代碼	D 園	T 園	B 園	L 園
所在地	台灣南部	台灣中部	台灣南部	台灣南部
教保人員數	10 人	8 人	5 人	3 人
代碼	(DT1- DT 10)	(TT1- TT8)	(BT1- BT 5)	(LT1- LT 3)
園長資歷	大專幼教系 D 園長 26 年	高職幼保科 T 園長 10 年	大學幼保系 B 園長 14 年	大學幼保系 L 園長 14 年
轉型實踐時間	7 年	7 年	4 年	2 年
幼兒人數	68-100 人	48-85 人	62-85 人	25-45 人
轉型前課程模式	蒙特梭利	全美語	直接教學	直接教學

## 三、研究架構

本文跨組織領導者 (R1、R2) 負責共學社群之協調整合和現場視導，並針對教保人員實踐課程轉型的情緒勞務負荷之調節，協助尋求合作專家，提供相關資源，推動跨組織社群共學課程，並探究其成員從負面情緒的「表層演出」轉化為「深層演出」的心理歷程及情境脈絡，形成研究架構 (圖 1)。

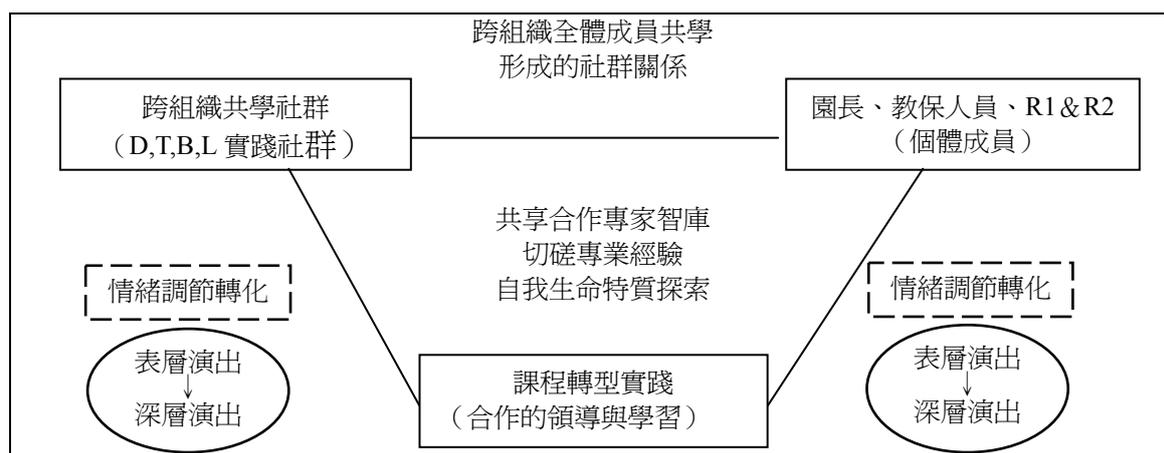


圖 1 研究架構

#### 四、資料蒐集與分析

##### (一) 資料蒐集與分類

##### 1. 參與人員編號

各幼兒園園長代號與其園所代號相同，教保人員代號以園所代碼依序編號(見表 2)。

##### 2. 資料分類編號

(1) 省思回饋(簡稱「省思」): 包含教保人員、園長、研究者省思日誌及互動式回饋資料，(2) 訪談(簡稱訪): 以非正式訪談為主，包含自然情境中之互動交談及個別晤談，(3) 團體討論與分享紀錄(分別稱為「團討」或「共學團討」): 各園教保人員團討分類編號為「團討 D、T、B、L」; 共學社群討論分類編號為「共學團討」。上述資料均以現場錄音(如: 團討、訪談)，或影像建檔(如: 共學活動、教室觀察與研討)，並隨時整理成逐字稿或作成歷程檔案留存參考，再依其文本資料性質、代號和日期分類編碼，例如: 2012 年 1 月 21 日 D 園教保人員社群討論，其分類編碼為: 團討 D120121，同日訪問 D 園教保人員 T5 則編碼為: 訪 DT5 120121，以此類推。

##### (二) 資料分析

資料蒐集主要為園長、教保人員的省思日誌和研究者參與觀察、訪談。參與觀察部分，R1與R2每次進入各園均至少停留四小時以上，實地參與觀察園內日常活動。訪談多以無結構式，在自然情境中隨機傾聽研究對象敘說；而依據研究目的，著重於探索跨組織社群運作及其關係之發展，以及其園長教保人員之情緒勞務策略從「表層演出」轉化為「深層演出」之異化現象。經梳理核心主軸發現，園長、教保人員情緒牽動其整體組織、課程及人事運作，而各幼兒園課程革新實踐的情緒勞務展現及轉化脈絡也經由各階段資料分析浮現。透過閱讀文獻資料，研究者釐清本文關照教保人員情緒的跨組織共學課程緊密連結園內教學實踐，經由長期來回運作的行動循環(圖2)，園長與教保人員改變了以往垂直宰制的關係，發展出平行對等的關係，彼此能夠覺察、關照並適當紓解負向情緒，進而能適當調整情緒勞務表現，從「表層演出」轉化為「深層演出」。資料分析樣本如表3：

表 3

資料編碼樣本 V

逐字稿	編碼		詮釋
	主類目	次類目	
新學年接新班，覺得好亂，家長又一大堆要求，我發現自己變得容易發怒，也試著努力控制自己的情緒，但還是覺得隨時會爆炸，……，幸好，我把這種心情寫在省思日記，園長和 H 老師（跨組織領導 R2）都安慰我，叫我不著急，有甚麼困難他們會幫我，讓我的壓力減輕好多…。	情緒關照	園長和外部領導的情緒關照和回饋，旨在回應教師情緒勞務。	轉型課程的教保人員角色期望使得教保人員求好心切，而面對新班幼兒情緒及其家長的過度干涉，情緒表現上又得展現出和顏悅色（表層演出），常使教保人員覺得情緒隨時會失控，透過書寫省思，讓領導者與教保人員有了雙向的溝通機制有助於教保人員情緒勞務負荷紓解。

## 肆、結果與討論

本文以因應幼兒園實施課程轉型產生之教保人員負面情緒為起點，歷經「關照教師情緒的教師專業發展課程建構」（吳秀笑、胡秀瑜、洪志成，2012），實踐社群前導運作三年（2009-2011）及其後續發展兩年（2011-2013），主要目的在以跨園共學社群之實踐，同步關照其內部社群成員情緒，因應幼兒園轉型經營之教保人員情緒勞務課題。綜合實踐歷程資料探究結果，分為：一、關照教保人員情緒的跨組織共學社群運作及其關係之發展；二、跨組織共學社群促發園長與教保人員情緒轉化之脈絡情境，兩個面向進行討論。

### 一、關照教保人員情緒的跨組織共學社群運作及其關係之發展

#### （一）跨組織共學社群緊密連結園內教學實踐的運作模式

向來教保人員專業發展多以個體參與校外研習或相關單位承辦的教保人員在職進修，以及園內自辦研習為主，學習方式多採權威式垂直傳授，內容多以認知、技能為主，缺乏情意層面的關照和互為主體的（即平行的、對等的）深層互動與交流，也少有跨組織橫向協作，共享資源以及專業經驗的切磋，致使教保人員奔走各處研習卻無法將習得知識與實踐行動充分連結，教保人員情緒勞務負荷未能減輕而其負面情緒反因此而增生。基於此，本文規劃的跨組織共學課程以同步關照園長與教保人員負面情緒為重點，緊密連結各園內的轉型課程實踐（做中學），形成跨組織共學與園內教學實踐緊密連結之運作模式（圖2）：

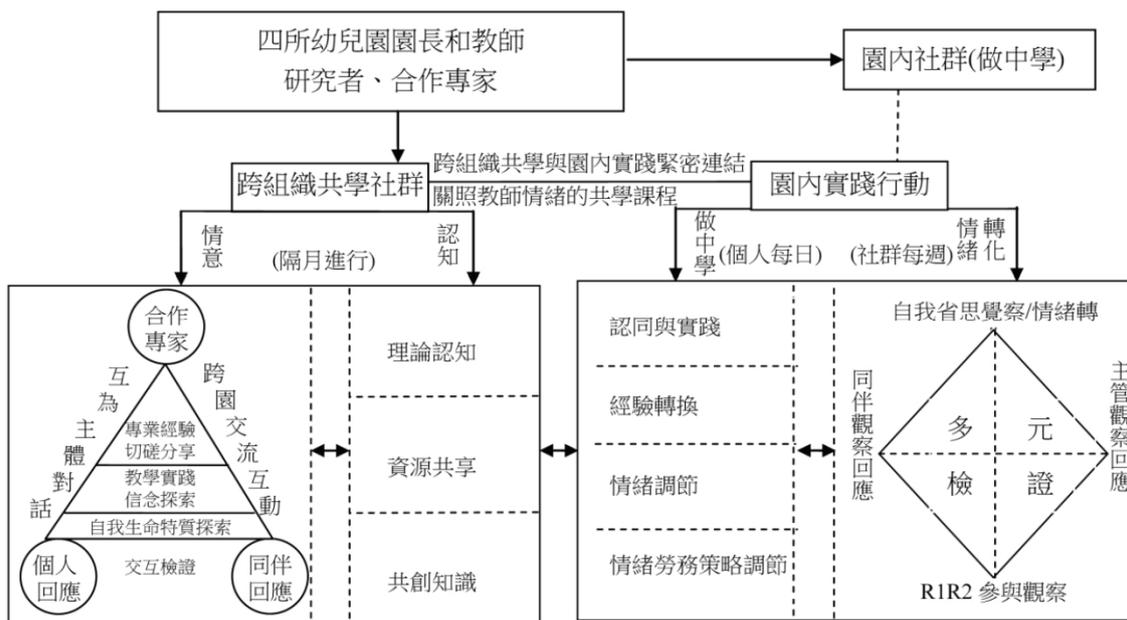


圖 2 跨組織共學課程與園內教學實踐緊密連結運作模式

(二) 同步關照園長、教保人員情緒的「自我生命特質探索」

上圖2跨園共學課程由左而右交互運作，除了深化新課程理念（理論認知、資源共享、共創知識）和切磋實踐經驗之外，主要在同步關照園長、教保人員的負面情緒，協助其情緒調節；其中，跨園共學課程在情意方面的「自我生命特質探索」，是由合作專家引導共學成員，透過自我生命圖像的創作與詮釋活動，探索個體成員自我生命特質(蘇振明，2009；Buck, 1987)。例如：「線條的表情與審美思辯」創作與詮釋活動，主要在協助學員透過線畫創作的思辯，以及共學夥伴對彼此作品的交互詮釋，覺察其自我好惡及價值觀念與他人之異同，學習尊重差異，調節人際關係；而「生命之樹的創作與對話」體驗課程，則緊密連結跨園共學與園內教學實踐，協助學員從「個體創作自我生命圖像」到「集體創作組織生命圖像」，經由「跨園社群-園內社群」之來回互動的體驗、對話、詮釋意義之歷程，幫助學員從覺察自我生命特質開始，進而與其組織成員集體創作組織生命圖像，共創學校願景，而後進一步將所學所悟應用於教學現場，這也是園長與外部領導者特別關注的：R1、R2協同各園長帶領教保人員在課程轉型實踐過程，同步檢證情緒勞務負荷的調節和轉化（吳秀笑，2009、胡秀瑜，2011）。此處之「情緒轉化」指的是教師是否察覺到其課程實踐中產生之負向情緒，且覺察到如何將情緒勞務的表層行為轉化為深層行為，展現「表裡一致的情緒」(Grandey, 2003)，減輕情緒勞務負荷。

(三) 以關照情緒為主軸的跨組織共學社群關係之發展

1. 外部領導以跨組織共學搭構「同步關懷園長、教保人員負面情緒」的協作平台  
兩位外部領導者原本基於各幼兒園課程轉型之教保人員專業發展需求而推動教保

人員研習，但四所幼兒園組織成員均在 10 人以下，個別進行教保人員專業發展成本偏高，為增進群際互動，協助教保人員拓展視野、切磋專業經驗，初期採「跨園聯合研習」方式，然而實踐歷程發現，研習所學並無法落實於課程轉型實踐之中。

「研習都上那麼多次了，有些老師還是經常對孩子吼吼叫叫、拉拉扯扯，不知道要怎麼說她們...。」(園長團討 T 090927)

「那我是覺得我們新老師，...其實也來快兩年了，...一直還不認同(轉型課程)，認為我們的教學是在寵壞孩子，厚！我都快失去耐性了！...」(園長團討 D 090927)

園長在初期團討中反映，教保人員參與聯合研習的意願和效能都不高，其關鍵因素在教保人員對轉型課程之認同與實踐態度，其實也就是「教師面對變革的情緒」問題(江文慈，2003；Evans, 1982)，因而R1、R2邀請合作專家和園長共同研議，規劃設計關照教保人員情緒的共學課程，並特別著重在「跨組織共學與園內教學實踐緊密連結」(圖1)，R1、R2則扮演關懷園長、教保人員負面情緒的中介角色，搭構「跨組織共學社群同步關懷園長、教保人員負面情緒」之平台，以開展跨組織共學社群關係。

## 2. 跨組織社群促成園長與教保人員平等共學的平行關係

私立幼兒園園長與教保人員之間因兼有勞資或主從之直屬關係(圖2)，在情緒勞務方面經常存在著「行政要求」與「教師需要」的衝突因子，以及上對下的垂直、宰制關係(陳奎熹，2001；江文慈，2009；Curry & Cunningham, 2000)，透過園長、教保人員一起參與跨組織共學，共同分享自我生命特質的歷程，促成園長與教師平等共學的情誼，搭構起彼此的平行關係。

「以前總覺得園長很嚴格，那經過這一段時間(共學活動)，我看到園長跟我一樣在參加這個課程，而且她很快的在成長、在改變，變得很關心我們快不快樂，讓我覺得我也要努力改變，也要跟她一起進步才行。」(訪DT3 120825)

跨組織共學社群的運作除了同步關懷園長、教保人員負面情緒，也讓園長和教保人員有機會成為同窗，一起參與自我生命圖像創作，平行對話，並延伸到園內實踐社群團討分享，讓園長和教保人員能夠看見彼此的改變和進步，而透過跨組織成員集體參與、平等共學、真誠對話，以及無宰制的溝通互動、反思與實踐等歷程，園長與教保人員逐漸屏除以往的垂直權威關係，發展出水平的對等關係，成為「合作的領導者與學習者」和課程轉型的協作夥伴(何慧群、林政逸，2008；歐用生，2004)。

## 3. 園長主動推展跨組織社群相互成就互惠共生的深層互動關係

國內幼兒園多數為小型經營，人員編制及設備並不充裕，辦理大型活動常有捉襟見肘現象，因此，本文的個案園長之間，除了共享合作專家智庫，久之也主動發展出設備

與資源共享的互助關係。

「像上一次親師座談，投影設備發生問題，B 園長大老遠開車三十幾公里，帶著她的投影設備來支援，真的好感動。」(訪 L 園長 120504)

「真的，所有的事物都傾囊相授、毫不藏私，就是我們這個團體（共學社群）跟別人最不一樣的地方（意思是我們的特色），這是我的感覺啦。」(訪 B 園長 130628)

本文共學社群之間無條件相互支持的夥伴協作關係，同樣也呈現在教學演示、情境布置、畢業典禮觀摩、家長經營等等層面，這種無私的夥伴協作和相互支持，形成了社群之間「相互成就」與「互惠共生」的深層互動關係。

## 二、跨組織共學社群促發各園內部成員情緒轉化之脈絡情境

情緒是組織文化的一環，而團隊情緒乃個人情緒組合而成，教保人員情緒則鑲嵌在其所屬的組織之中。教保人員在工作職場上與幼兒、家長、同事、主管的整體互動關係，會構成其工作上的正向情緒，也會構成其負向情緒。相對的，組織文化可以塑造其組織成員的正負向情緒，也可以形塑其組織整體的正負向情緒（吳宗祐、鄭伯壘，2003；張純子、洪志成，2009；Kelly & Barsade, 2001；Saarni, 2000），而教保人員負面情緒既然建構於其個人與組織的社會互動，同樣的，其負面情緒亦可透過個人與組織的社會互動獲得調節和轉化。綜合本文共學社群實踐資料分析，探究共學社群實踐促發園長與教保人員情緒策略從「表層演出」轉化為「深層演出」之脈絡情境，可分為三個面向：（一）外部支持系統脈絡，（二）內部課程領導脈絡，（三）持續實踐發展脈絡。

### （一）外部支持系統脈絡

#### 1. 共學社群同步關照園長與教保人員負面情緒，協助其情緒覺察與調節

本文共學社群運作初期R1與R2以旁觀身分進入各園，傾聽關懷園長和教保人員面對課程轉型實踐的情緒勞務，同步關照園長教師情緒勞務負荷，雖然教保人員一時難以打開心防表達情緒感受，但隨著R1與R2正式協同園長領導，共學社群支持系統形成，緊密連結園內實踐社群團討分享之後，個案園長和教保人員開始能覺察到自己的情緒，感受並認知他人的情緒。例如B園的T4老師自我剖析：「以前的我比較容易動怒，我也試著提醒自己，只是效果不大」然而在後續發展階段則自覺有明顯改變：「如果要說我到底從接觸（共學社群）到現在有什麼感想，神奇一點的說：有魔法——就是它讓我的想法變正面了」，顯示其已經開始能運用共學時所強調之「正向思考」，並逐漸落實於實踐中。而T4老師認為自己改變的契機在於長期持續的團討活動：「後來在團討中我發現，R1與R2（外部領導者）對事情的看法總是正面的，讓我印象最深刻的是笑聲，...爽朗、豁達又充滿朝氣與熱忱，我終於了解，這是充滿著投入、出於真心真意而且不偽裝的情感和態度（即「表裡如一」的深層情緒表現）」(省思BT4 120823)

B 園長也提到，參與共學社群的自我生命特質探索，才驚覺到以前自己常常生悶

氣，「老師不合我的意我就生悶氣、擺臭臉...」，並反思自己的情緒勞務策略流於「表層演出」：「以前的我都是亂無章法的忙，一味地忍氣吞聲，經常感覺陷入困境出不來...」，而改變的契機在共學社群能夠同步關照園長和教保人員負面情緒，「還好 R1 與 R2 扮演著我跟老師之間協調溝通的角色，時常到園關心老師，讓我們覺得很有安全感」，而她也開始嘗試，當自己又要「擺臭臉」時，先轉念自我調節情緒，並關照教保人員的感受，「老師的回應出奇的正面，我也覺得很放心。」（訪 B 園長 120728）老師的正向回饋是園長情緒勞務策略轉化的另一契機。

## 2. 從消極的忍受轉化為真正的接納

例如 T 園 T2 老師則在訪談中自我反思對園長角色期待的失落，及其與園長發生衝突前後的情緒轉化，「你知道，我曾經因為一起帶晨間活動的老師經常遲到，園長避不處理而與她發生衝突，那因為 W 老師（即 R1）有介入關心我，讓我感覺到她的誠意，我才沒有離開（離職）。」（訪 TT2 130517）外部領導者關懷教保人員負面情緒，適時留住了優秀的教保人員，也帶動教保人員從「忍受」的負面情緒轉化為真正的接納：「其實你現在看到我跟園長和和氣氣，不是因為我會包容，是因為我在這段時間終於領悟了我們課程強調的：每個人都有他的長處。...我學會了看別人的長處，諒解別人的短處，所以心就平和了。」（訪 TT2 130517），可見 T2 老師情緒的轉化除了共學社群關懷教保人員情緒，也來自於轉型課程實踐中的領悟，而從她每週在省思中分享的閱讀心得，也可看見她是一位勤於求知的教保人員。

幼兒園教師在教導幼兒或與其組織成員互動時，往往得遵照組織的「情緒規則」（emotional rule）（張純子、洪志成，2009；Winograd, 2003），表現符合教師身份之和顏悅色或假扮兇惡以維持常規，此種違背個人真實情緒感受的「表層演出」，其負面情緒往往難以紓解。本文發現，透過關照教保人員情緒的共學課程活動，園長與教保人員開始自我覺察深埋心中的負向情緒，而經由在共學團討分享的友善氣氛中自我揭露，外部專家的接納與關照，園長與教保人員開始深度省思並調節自我情緒，有助於情緒勞務負荷適度紓解。

## 3. 跨組織共學與園內教學實踐緊密連結，組織成員情緒行為從表層轉為深層

本文之共學社群運作，以探索自我生命特質和深化教育信念為課程核心，每次共學之後回到園內，須將共學知能和個人教學實踐結合應用，實地體驗，以做為下一次共學團討分享。個案成員提到，這種認知與實踐連結的歷程，確實能幫助她們在實踐和體驗中默會，學習調節自己的情緒，認知同理他人的情緒；而園內實踐社群每週團討重點聚焦於個人如何將共學知識和實踐行動結合，及其情緒勞務策略轉化的心理歷程，使園長與教保人員的情緒行為逐漸從表層轉為深層，而其組織成員彼此也能感受到那種真誠。例如 B 園 T5 老師說「那以前的她（指 B 園長），只要我們向她反應家長或小朋友的問題，她的臉就會馬上『唰！』的拉下來，很嚇人！...現在她會心平氣和聽我們把問題講完，然後問我們的想法...。」（訪 BT5 120721）

園長能落實情緒轉化，教保人員也會跟著展現情緒轉化能力，D 園的 T5 老師提到「我覺得我真的太急躁了，急著要求孩子有好表現，常常就會對他們大吼大叫...」，改變的歷程就在共學之後應用於實踐的體驗：「那每次（共學）回來，我都試著調整心情，

一再的提醒自己要放慢步調，...改變真的很難，但我發現，我變快樂孩子也會變快樂，所以我就更願意去做。」她把這樣的改變歸功於教學夥伴和園長：「那我急躁的毛病又犯的時候，我的協同老師會提醒我，幫我踩剎車...。」而 D 園長也改變過去直接糾正的方式轉為細聲開導，「她（指 D 園長）說我太認真了，可以再放輕鬆一點...。」（訪 DT5 110723），良性的社群互動，讓 T5 老師覺得更願意在教學中進行自我情緒調節。

四所幼兒園全體成員參與跨園共學，透過內外部社群緊密連結運作，使園長和教保人員經由了解自己的生命特質，肯定自己的優勢，覺察自己的弱點，同時也延伸學習賞識別人的優點、接納他人的弱點。而以自我生命特質探索為核心的共學課程，強調成員要能從實踐中體驗、默會，學習情緒調節，園長與教保人員的情緒行為因而得以從表層轉為深層，進而「表裡合一」。

## （二）內部實踐社群經營領導脈絡

### 1. 園長率先調節自我的情緒

本文發現，領導課程轉型成效較高的園長，關鍵在其具備高內省能力，能敦促自我覺察反思，認清自己的角色不僅只是例行事務的行政主管或資方，課程轉型領導的核心，更是「教保人員情緒穩定的中心」。領導本課程轉型極具成果的 D 園長，在她的省思日誌中就坦誠剖析其面對負向情緒成功轉化的心境脈絡：「我以前非常沒有安全感而欠缺自信，所以，對一些無法掌握的事物深感恐懼。」她最常介入的就是當教保人員還沿用舊有教學模式中強調的紀律與規矩時，總是急於要求其執行「以幼兒為中心」的新課程教學方式，「尤其對老師的教學和作法常常會急著介入，經常讓老師覺得心裡不舒服。」；經過關照教師情緒的跨組織共學歷程，她覺察到過去 D 園的進步緩慢都是自己操之過急，忽略了老師要改變舊有的教學習慣需要時間，「現在 D 園的成長，其實是因為我的改變，其中最重要的是我自己的想法改變了。我改變了我對自己的看法；我看到自己的優勢，肯定了我自己，我也接納我自己的弱點」她知道不需要急於向教保人員展現她是轉型課程的專家，也不必刻意顯示身為園長的尊榮感，「在這個過程我學會更敏銳的覺察和省思，也學習勇敢面對自己的情緒，思索負面情緒的由來，跟自己不斷的對話，肯定自己生命的價值。這樣的改變成為善的循環，老師自然也跟著改變了。」（省思 D 園長 110512）

### 2. 園長持續關照教師情負面情緒，是教師情緒轉化的推手

個案園長改變以往的糾正心，轉為關照教師負面情緒並持續實踐，是激發教保人員情緒轉化的重要關鍵。本文以園長與教保人員全體參與共學社群，目的在促成園長與教保人員同窗共學，使其成員跨越主管與部屬界域，與具共同實務的組織進行橫向交流，促發園長屏除其舊有的垂直權威關係，敞開心扉與教保人員平行對話溝通，發展互為主體的平等關係。然而，園長、教保人員既存的上對下情緒規則緊張狀態難以去除，常使彼此相互關照的水平關係難以開展。例如 B 園長就分享她加入共學社群之初，如何從自己一個人參與，到全園參與的心路歷程：

「記得剛開始的時候，根本沒有人要跟我去（參與跨組織共學社群），那

因為有老師（即 R1 與 R2）常進來觀察，那我就想，自己先改變吧，就是開始先改掉自己愛生悶氣的習慣，還有主動先關心老師，...那真的很難...，但是後來她們還是都參加了，...我覺得，讓老師感覺到你的真心誠意（即展現「深層演出」的情緒行為），真的很重要...。」（訪 B 園長 111205）

相關研究指出，園長是幼兒園課程轉型經營的重心，而教師的課程革新實踐動機，深受園長課程領導態度所影響（簡楚瑛、林麗卿，1998）。B 園長在實施轉型之初就意識到「改變老師必須從改變自己開始」，努力內化共學知能並放下身段主動關照教師負面情緒，終能帶動其教師團隊參與意願，促成教師情緒勞務策略轉為「深層演出」；而 D 園長則除了率先調節自己的情緒，共學全程能夠和教保人員一起行動，並善用社群資源，如：邀請合作專家到園辦理親師講座，閱讀專書強化自我情緒調適與衝突管理能力等，促成其整體學園快速成長，本跨組織社群運轉期間，D 園不僅榮獲政府教育單位評鑑績優，幼兒人數年年額滿，成為當地家長排隊等候孩子入學的幼兒園。

### （三）實踐社群持續發展脈絡

R1 與 R2 於協同各園長轉型領導兩年之鷹架移除後，至少每月進入各園一天，在自然的情境中參與觀察其持續實踐狀況，綜合此階段蒐集之相關資料發現，各幼兒園持續實踐發展之脈絡情境因其背景而有差異，主要在兩方面：

#### 1. 內部實踐社群的持續發展

四位園長經營其實踐社群的持續度，因其個人及組織發展背景而呈現不同類型：

(1)主題延伸型：當外部領導者鷹架移除，不再介入輔導時，個案園所有的能夠自訂定主題，持續經營園內實踐社群：例如 D 園長就有計畫的設計每週團討主題，先以談心的方式跟教保人員分享自己閱讀文章或書籍的心得，再引導實踐社群進入團討分享情境。此一類型乃因其組織文化對於情緒表達趨於含蓄之特質：

「你也知道嘛，我們老師每次團討都要有人先開口才會進入狀況，那我就，乾脆針對每個禮拜園裡面發生的事或是說，我發現的需要討論的事（主題），自己先找有關的文章來讀，那就在每週團討就把我的感動和心得先跟她們分享，然後帶入主題，這樣還滿能帶動她們的...。」（訪 D 園長 111203）

(2)札記中介型：第二種類型是每週寫省思日誌自我反省，再利用實踐社群團討時間，園長帶領教保人員分享或敘說他們的優點（如 B 園），此一策略也是園長自我情緒覺察的運用。

「我知道自己比較容易情緒化，所以就要求自己每個禮拜寫省思，自我反省...，那每個禮拜團討分享我就先把老師做得好的部分先拿出來講，因為我覺得，園長對老師（角色）有期待，那老師對你園長（角色）也有期待

啊！...其實最感謝的還是 R1 與 R2 的支持，我覺得（共學）團體的支持很重要。...」（訪 B 園長 111205）

(3)事務布達型：將社群團討回復為傳統例行事務的布達（如 T 園），情緒調節變成個別努力方向，社群支持力量減緩。T 園長於外部領導鷹架移除之後，隨即將每週的團討分享改為園務會議形態，以例行事務布達為主，其理由是：「團討分享很費時間，而且老師都覺得很有負擔。」R1、R2 則秉持尊重其主體性而予以尊重並靜觀其演變。

## 2. 形塑組織正向情緒的持續發展

四所幼兒園教保團隊接受共學社群情緒關照，其所建立的團隊意識和歸屬感，能否內化於其成員心中並持續擴散，形塑和諧的組織情緒，在持續實踐期間也呈現三種型態：

(1)善用典範教師帶動組織情緒和諧：如，D 園長有感於私立幼兒園園長與教保人員大多兼具多重關係，易於造成溝通互動之複雜情緒，在外部領導鷹架移除之後，隨即商請園內情緒穩定成熟的教保人員扮演中間角色，就近傾聽同理教保人員情緒，自己再擇適當時機介入關照教保人員，成功形塑組織的和諧情緒。

(2)運用省思回饋持續關懷教保人員情緒：如，B 園成立時間十四年，而真正發展是近五年之事，加上轉型初期人事不穩定，要形塑和諧的組織氣氛理當更為費力，然意外的是，B 園在鷹架移除後組織人事持續穩定，而且還有轉型初期負氣離職的 BT2 回任。

「我們在這麼鄉下，又不是什麼大企業附設的，哪敢對老師有要求？...·幸好參加這個課程（共學社群），可以跟老師一起學習，那我就利用寫回饋省思，就把握機會給老師關心，我覺得最重要的是讓老師感覺到我的真心誠意啦（園長情緒率先展現「深層演出」）。」（訪 B 園長 111215）

(3)盡力而為、順其自然：T 園長是 T 園經營權轉手前之業者所聘，轉手之前實施全美語教學，轉手之後歷經家長、教保人事動盪長達三年之久，直到跨組織共學社群運作期間才趨於穩定，然而外部領導鷹架移除之後隨即陷入組織情緒不和諧狀態，R1 曾目擊老師 TT2 對園長拍桌理論之衝突，此期間 T 園長曾於園長團討時抱怨：「我真不懂，老師都是大人啊，教師成長都上那麼久了，道理也都講了，還要我怎麼做呢？」（園長團討 T110803）而 R2 曾以關懷角色介入了解 T 園長，T 園長表示：「我也知道我領導能力比較不夠啦，可是我已經盡心盡力了，別人要怎麼想我也沒辦法。」（訪 T 園長 111012）

由於與 T 園長多次溝通未見改善，經 R1 與 R2 與合作專家審慎評估後，由 R1 再度介入 T 園之課程領導與經營，包括：重啟內部實踐社群運作，以互動式省思回饋關懷教保人員負面情緒等等，歷經一年，教保人員情緒逐步穩定，但鷹架移除時程則尚待評估。

Goleman（1995）指出，影響團體發展的最重要因素在於成員是否能塑造和諧的組織氣氛，是所謂的「團體 EQ」，而組織情緒是否和諧則是成員情緒穩定的基礎。本文從四所幼兒園持續實踐之發展脈絡中發現，園長對實踐社群經營的持續與深化程度，及其

是否帶動教保人員形塑和諧的組織情緒，差異的因素在其是否將習得的新知識內化並持續付諸實現，及個人專業自信和實踐熱忱，尤其是能否將個人情緒行為的「表層演出」轉化為「深層演出」。而從各項研究資料明顯看見：D 園長具備專業自信和行動力，B 園長擁有時時自我激勵與實踐之熱忱，顯示兩人已將情緒勞務策略的「表層演出」轉化為「深層演出」，展現「表裡如一」的情緒行為，而 T 園長則常存抱怨：「我從早忙到晚，做牛做馬還讓大家不滿意，...」（訪 T 園長 130625），似乎停滯在情緒勞務的表層演出之中難以掙脫，而課程轉型資歷最淺的 L 園長則表示：「我以前都沒有做計畫的習慣，每天都又忙又亂，後來兩位老師（即 R1、R2）嚴格的要求我，就是按時做週計畫，還有寫省思，真的...整個就順暢多了，而且對自己就更有自信，...那很感恩，我的老師都很穩定，我覺得最重要的...，就是在你自己怎麼想怎麼做啦。」（訪 L 園長 130628）

## 伍、結論

本文以幼兒園課程轉型中的教保人員負面情緒為起點，探索四所幼兒園透過跨組織共學社群與內部實踐社群連結，促發其成員從情緒勞務策略的表層演出轉化為深層演出的心理歷程及其發展脈絡，歷經前導實踐期三年及持續發展期兩年。其策略之形成與運作以關照教師情緒勞務的跨組織共學課程為核心，緊密連結園內實踐社群運作，並隨時進行三角檢證。研究發現「共學社群運作」、「課程革新實踐中的情緒調節」、「實踐社群組織情緒之形塑」，三者間呈現相互依存的集體性協作關係。課程轉型實踐衍生之負面情緒包括教保人員對課程理念的缺乏認同與實踐熱忱，市場導向的經營競爭、既存的園長與教保人員情緒中潛規則等，均嚴重挑戰實踐社群成員之情緒。四所幼兒園共學社群透過外部領導者協同園長課程領導、同步關懷園長教保人員情緒、發展園長與教師之平行關係，並將共學知識與園內實踐緊密連結，有助於因應幼兒園革新經營之教保人員負面情緒，形塑正向的組織情緒。

而綜合本實踐行動促成園長與教保人員從表層情緒行為轉化為深層情緒行為之主要脈絡情境各有功能：一、外部共學社群同步關照園長和教師負面情緒，形塑了各組織成員個人的正向情緒。二、跨組織共學社群與園內實踐社群緊密連結，促使園長率先從情緒勞務的表層演出轉化為深層演出，讓教保人員感受到園長的誠意，成功形塑正向的組織情緒。三、園長能夠主導並善用共學社群資源，持續關照教保人員負面其負，是啟發教保人員從表層情緒策略演出轉化為深層演出的推手，四、各園實踐社群持續發展的關鍵，在園長能持續其情緒之深層演出，深化社群活動形式，感染並激勵教保人員的正向情緒，持續維持其內部實踐社群情緒的和諧。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 方雅慧、何青蓉（2011）。共學社群中女性社區工作者的經驗與實踐。**教育研究集刊**，57（1），63-100。
- 江文慈（2003）。教育改革中的教師情緒，**師友月刊**，10月號，1-5。

- 江文慈 (2009)。「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。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系，**教育心理學報**，4 (40)，553-576。
- 李文富 (2009)。課程改革的橋樑：課程與教學輔導體系重建的理論與實踐。**教育學術彙刊**，2 (2)，65-91。
- 李新民、陳蜜桃 (2006)。幼兒教師的情緒勞務因素結構及其對工作倦怠之影響。**高雄師大學報**，20，67-90。
- 何慧群、林政逸 (2008)。J.G. Henderson 轉型課程領導的領導意涵研究。**教育科學期刊**，7 (2)，32-44。
- 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**，19(3)，137-173。
- 吳秀笑 (2009)。**點亮多元智能光譜—三所幼托學園形塑光譜取向教師專業成長之歷程研究**。靜宜大學教育研究所碩士論文，未出版，臺中。
- 吳秀笑、胡秀瑜、洪志成 (2012)。關照教師情緒導向之幼兒教師專業發展模式建構。載於國家將育研究院〈主編〉**2012 國際學術研討會全球教育論壇課程及教學論文集**〈頁 225-250〉。新北市：國家教育研究院。
- 胡秀瑜 (2011)。**幼兒園園長課程轉型領導歷程研究—以一所實施光譜取向課程轉型之幼兒園為例**。台灣首府大學幼兒教育學系研究所碩士論文，未出版，臺南。
- 柳雅梅譯 (2006)。S.M. Robert & E.Z. Pruitt 合著。**學校是專業的學習社群—專業發展的合作活動與策略**。台北：心理。
- 陳奎熹 (2001)。**教育社會學導論**。台北：師大書苑。
- 張嘉育 (2002)。**學校本位課程改革**。台北：冠學文化。
- 張純子、洪志成 (2008)。幼兒教師之情緒勞務—勞心勞力的特性與脈絡分析，**教育研究學報**，42 (2)，45-66。
- 張純子、洪志成 (2009)。私立幼兒園教師情緒規則：社會建構觀點。**台中教育大學學報：教育類**，23 (2)，91-115。
- 張乃文 (2009)。教師情緒素養建立之研究：情緒勞務負荷的觀點。**台中教育大學學報：教育類**，23 (1)，75-98。
- 黃維譯 (2003)。E.Wenger,R.McDermott,&W.M.Snyder 合著。**實踐社群：推動學習組織之輪**。台北市：天下文化。
- 賴英娟、巫博瀚、張盈霏 (2008)。教師情緒勞務的概念分析與理論應用。**研習資訊**，25 (4)，123-130。
- 歐用生 (2004)。**課程領導：議題與展望**。台北市：高等教育。
- 蔡秀美 (1998)。學習社會的概念內涵與學習能力的探討。載於中華民國成人教育學會，(主編)**學習社會**。臺北：師大書苑。
- 蔡進雄 (2009)。學校經營的新典範：論教師學習社群的建立與發展。**教育研究月刊**，188，48-59。
- 簡楚瑛、林麗卿 (1998)。幼稚園課程轉型之相關因素探討。**教育與心理研究**，21，251-274。
- 蘇振明 (2009)。「圖像性格分析與潛能開發」講義系列，台北市立教育大學視覺藝術研究所。

## 二、英文部分

- Buck, J. N. (1987) *The House-Tree-Person Technique: Revised Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Cheung, F., & Lun, V. M. C. (2015). Emotional Labor and Occupational Well-Being. *Journal of Individual Differences*, 36(1), 30-37.
- Curry, R. M., & Cunningham, P. (2000). Co-learning in the community. *New Directions for Adult and Cunningham Education*, 87, 73-81.
- Evans, E. D. (1982), Curriculum Models and Early Childhood Education., In B. Spodek (Eds.), *Handbook of Research in Early Childhood Education*, 107-134, New York: The Free Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: New York*. NY: Bantam Books.
- Grandey, A. A. (2003), When “the show must go on”: Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal*, 46(1), 86-96.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2001), Emotional geographies of teaching, *Teacher College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Kelly, J. R., & Barsade, S. G. (2001). Mood and emotions in small groups and work teams. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(1): 99-130.
- Lee, J. Y., Cho, S. J., & Min, H. Y. (2012). The influence of the resilience on the organizational commitment of kindergarten and childcare teachers: Social support as a mediating variable. *Journal of Korean Home Management Association*, 30(3), 59-67.
- Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers (2nd ed.)*. Oxford, UK: Blackwell.
- Saarni, C. (2000), The social context of emotional development, In M. Lewis, & J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed .) (pp306-322). New York: The Guilford Press.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership* (2nd ed) .San Francisco: Jossey-Bass.
- Winograd, K. (2003). *The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly*. Teachers College Record, 105(9): 1641-1673.
- Worswick, L., Little, C., Ryan, K., & Carr, E. (2015). Interprofessional learning in primary care: An exploration of the service user experience leads to a new model for co-learning. *Nurse education today*, 35(1).
- Yin, R. K. (Ed.) (2004). *The case study anthology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

投稿日期：2014年04月15日  
修正日期：2014年09月26日  
接受日期：2015年03月20日

# **The Practice of a Co-learning Community: Dealing with Preschool Staff Emotions During Curriculum Reform**

Hsiu-Hsiao Wu

Doctoral Student, Graduate Institute of Education, National Taichung University  
of Education

Hsiu-Yu Hu

Adjunct Instructor, Department of Early Childhood Education, Taiwan Shoufu  
University

Chih-Cheng Hung

Professor, Department of Curriculum, National Chung-Cheng University

## **ABSTRACT**

Kindergarten supervisors face great challenges when dealing with the negative emotions felt by preschool staff during curriculum restructuring, as changes implemented to deal with the declining birth rate and resultant social change increase the staff workload. Few studies of co-learning communities have focused on emotional aspects, particularly on knowledge management. This study aimed to explore how teachers' negative emotional responses were transformed through a co-learning community of four kindergartens during the process of innovational curriculum reform. Thirty participants were involved in this study, including 26 teachers, 4 principals and 2 external leaders. The data collected over a three and half year period included community interactions, teachers' reflection notes, interviews, participant observations, etc. The main findings are: (1) The co-learning community across the four preschools, in conjunction with the community within each preschool enhanced the emotional awareness of both the principals and the teachers, and their capability to reduce negative emotions, (2) The broader co-learning community, drawing on the teaching practices of each staff, helped enhance the principal's ability to

care for the teachers' negative emotions and thus played a major role in the staff's ability to transform their emotions. (3) Three different models were identified during the process by which principals could foster positive emotions in their organizations.

**Key words :** co-learning community, curriculum transference, emotional labor, emotion in organization

