幼教工作者生活世界的探究——朝向文化研究取向的可能性

張盈堃 *

摘 要

本文主要探討幼教工作者的生活世界。相較於其他層級的教育工作者而言，幼教工作的本質就是一種情緒勞動，除了必須承擔超長的工作時間、勞心勞力的班級經營與自行設計的課程教學，以及低報酬的勞動條件之外，幼教老師隨時面臨人際間的衝突與壓力，包括帶班同事間主教與輔教的立場衝突、與家長教育理念的迥異，以及來自園方主管的壓力等等。但目前相關研究常見的手法就是呈現幾個幼教老師的生命故事，但這樣的研究方式無法系統性地看到文化的集體性與普遍性，容易有去脈絡化的問題。本文以幼教老師生活世界的衝突與情緒勞務作為例子，強調需要貼近現場的脈絡，看見不同文化脈絡下的文化建構。

關鍵詞：幼教場域、生活世界、文化研究

---

* 張盈堃，國立政治大學幼兒教育研究所副教授

電子信箱：ykchang@nccu.edu.tw

來稿日期：2013年7月12日；修訂日期：2013年8月1日；採用日期：
2013年10月14日

An Investigation of the Life-World of Early Childhood Education Teachers – Towards an Approach of Cultural Studies

Yin-Kun Chang*

Abstract

This paper discusses the concept of life world of preschool teachers, whose conflict with colleagues and parents is the central issue. First, the author argues that educational study is not pure macro-oriented only such as policy analysis and ideological formation, but rather synchronic with actually socio-historical process and daily-life baseline in the micro level. Consequently, this paper is in favor of the view that culture-in-interaction and the cultural construction of emotion may be the window for an investigation of the schoolteachers' life world. To argue for this view, a focus on the narratives of teachers' life is insufficient. We have to systematically analyze the logic of practice behind cooperation and conflict in certain context via cultural studies.

Keywords: the field of early childhood education, life world, cultural studies

---

* Yin-Kun Chang, Associate Professor, Institute of Early Childhood Education,
National ChengChi University

E-mail: ykchang@nccu.edu.tw

Manuscript received: July 12, 2013; Modified: August 1, 2013; Accepted:
October 14, 2013

壹、前言

近二十多年來臺灣幼教發展的重要趨勢就是幼托制度的整合，從民國 89 年教育部與內政部共同提出「幼兒托育與教育整合方案（草案）」起，到民國 90 年教育部與內政部共同成立的「幼托整合推動委員會」，進行「幼托整合方案」專案研究，「幼托整合」之詞才成爲政策推動的正式用詞。民國 96 年「幼托整合」的議題開始進入具體政策之規劃，然此該政策之母法「兒童教育及照顧法草案」因牽涉層面廣泛，各界人士爭議不斷。幾經各界協商與論辯，於民國 100 年 6 月 10 日立法院三讀通過「幼兒教育及照顧法（以下簡稱 幼照法）」，並奉總統於 100 年 6 月 29 日公布及自 101 年 1 月 1 日施行。自此「幼稚園」及「托兒所」的名稱走入歷史，由「幼兒園」代之。依《幼兒教育及照顧法》其涵蓋的層面，包括幼兒園的教保服務內容、人力資源配置、幼兒權益、家長權利及義務、與組織管理等，並據此發展各相關配套措施，如師資培育、課程綱要、評鑑規範、人事管理、與幼兒就學協助等。該政策的目的是之一就是爲解決現行幼托體系分流所衍生之問題，並符應幼兒教育及保育制度整合之國際趨勢。

雖然幼托整合政策表面上解決幼稚園與托兒所之間的分野，但幼教師與教保員的職稱還是存在著階層不對等的關係。過去同時並存幼稚園教師及保育人員兩大系統，執行類似的業務，二者主要以 6 歲以下的兒童爲主，除提供安全照護之外，托兒工作也兼辦兒童教育事項，在我們的日常生活中也習慣稱兩大系統的工作人員爲老師。從這群幼教工作者的相關敘事中，總是透露著對社會分類不滿或是鄙視的事實，諸如幼教系學生表達被其他學系的人瞧不起，認爲騙小孩的工作不需要太多的訓練，而幼教系畢業的學院派幼教老師總是瞧不起這群未經正規學院訓練的幼教工作者（參加保姆訓練 80 小時者），而幼教師與保育員之間也存在著差異的關係。原先幼教場域就存在教育與保育的不對等，但幼托整合之後值得關注的議題是教師與教育保員之間的階層化。舉例來說，在幼稚教育法中規定 1 班 2 師，到幼照法卻變爲 1 師 1 教保，同樣的工作薪水卻至少了 5 千元（大學學歷的教

保員起薪 3 萬 4 千元，而幼兒園教師起薪近 3 萬 9 千元），大部分的教保員也擁有教師證，卻擠不進教甄窄門的夥伴，難道就因為這群夥伴在筆試部分比較弱，就應該要領比較低的薪水嗎？這樣上下高低的分類體系對於幼教場域實務工作者的生活世界，所造成的影響都很值得分析。

雖然許多研究從實務面提出相關的討論，但文本最後擬轉向文化研究的觀點來討論幼教場域工作者的生活世界，特別是知名幼教學者 N. Yelland（2005）在她所編輯的《幼兒教育的批判議題（Critical issues in early childhood education）》專書中，一開始就提到幼兒教育研究的未來趨勢必須走向文化層面的探討。一般而言，文化是個複雜的概念，文化包含社會的概念以及具體的社會制度，並且受到明確的行為原則、控制或是權力的形式等等所駕馭著。此外，文化——意識形態的實行就像是一般的社會實行一樣，其中有著知識／權力的關係、有著宰制／屈從的關係、有著融入／排除的關係，進而塑造特定的文化以及規範制度性的方式，因此文化勢必影響到我們的信念、解釋以及從經驗中學習到的東西。於是，Hannerz（1992, p.3）總結地提到：

文化已經被視為意義的事務。研究文化也就是研究想法、經驗、感受，以及外在的形式……文化之所以有所意義在於這是整體社會中的成員所創造出來的，因此文化是一種集體的方式（Hannerz, 1992, p.3）。

因此，在鉅觀層次，文化視為在生活世界中一套包含各種價值、權力等等的系統；在微觀層次，此文化系統影響了在其中運作的施行者。簡言之，文化指稱的是一群人或一個社會共同持有的風俗、價值、信仰、規範、知識和表達符號。這個共同持有的特質使生活在相同文化地域的成員，在社會經驗、文化認同和行為思考上，呈現一種相知或相似。但本文主要針對相關的概念進行概念式的討論與引介，並不涉及實際的田野訪談與觀察。

貳、教師的生活世界

何謂生活世界 (life world)？為什麼要對教師的生活世界進行探討？現象學派的 Husserl (1936/1970) 主張每一個人的「生活世界」，就是他對其日常生活經驗的反應、認識、解釋、以及統合。日常生活最重要的原始特質，即所謂的「習常性」(sameness)。對於圍繞著我們的習常世界，我們認為每一個經驗都是從「平常的」生活中產生，並且和我們過去的經驗連續成一體。當我們知覺到某一對象時，我們知道：這個「當下呈現」的物件是一個「回顧」(retentions)的連續體，在它後面，有一個找不到始端的「過去」。同時，它也是一個「前瞻」(preentions)的連續體，在它前面，還有一個沒有終端的「未來」。在生活世界內素樸地生活的個人，都隱約知道：他的世界是一個與他人共有的實在世界。他知道：他和那些與他共處的其他的人實際或潛在地生活在一起，能夠進入時而實際、時而潛在的接觸。在他們的實際接觸中，他們知道：每個個人都有不同的視域，但他們所指涉的東西確是取自同一個多樣性的整體。生活世界的概念提醒我們：作為研究者所面對的施為者或受訪者，乃是質性研究的「表層對象」；至於施為者背後的生活世界，才是質性研究的「深層對象」。簡言之，生活世界是意義的根源，作為理解之所以可能的前提條件，而生活世界是語言為核心所建構出來的意義世界，它是以背景共識、情境定義的方式預先存在人類象徵互動的過程中，成為人與人互動、溝通、交往的前提，因此對生活世界意義的掌握，也能因而掌握文化集體性的意義。

對教師生活世界的探討，從 Wilson 發表《教師的角色：一種社會學的分析》一文以來，教師的角色衝突與異化逐漸變成重要的研究對象。Philip Jackson (1968) 出版的《教室中的生活 (Life in Classroom)》是一本極為經典的書籍，他提到老師的工作具有「此時此刻的急迫性」，老師的行動必須依賴來自學生的「浮動的行為提示」，以便調整演出，繼續前進。Jackson 比較非正式的層面，包括了現實性、投入感和比較喜歡的教學風格，這與教師自主有很大的關

係，因為老師最怕的正是毫無彈性的課程安排和行政干擾，這足以破壞專業性的判斷與現實性。此外，Dan Lortie 於 1975 出版的《學校教師：社會學研究 (Schoolteachers: A Sociological Study)》也算是教師社會學的重要經典著作之一，其分析研究的資料雖為 1960—1970 年代，但所討論的教師工作本質內涵的問題，現今依然存在，故其對於長久以來始終爭論不休的教師究竟是否是專業的問題，仍具有相當程度的解釋力。Lortie 指出教師具有現實性 (presentism) 的傾向，並且老師低落的社會地位，以及這項專業所面臨的許多問題，特別是是一種對自我的否定，也就是自我責怪，而非自我接受。間隔十年後，Pollard (1985) 延續 Lortie 的論點，認為孤立的教學環境空間明顯的阻礙教師間的交流活動，因而降低彼此交換心得、意見與價值的機會，在此種情況下教學變成一種單調與重複性的工作，教師在其班級教室的國度中往往轉向保守性而非創造性。

批判教育學也算是教師生活世界探究的重要參照理論，這個立場的研究者主要根據馬克思主義的論述，類比學校教師為工廠的勞工，也就是分析「去技術化」(deskilling) 的教書匠。去技術這個概念源自 Braverman 的討論，Braverman (1974) 主張在寡占的資本主義下，勞動的過程也就是去技術化的過程，因為資本主義最首要的勞動控制在於打破工人對於生產技術的掌握，用新的科學管理來重新組織勞動過程，因此勞動過程的長期趨勢即是去技術化：用簡單的機械操作來取代熟練的技藝，造成構想與執行的分離。如此一來，工人喪失任何抵抗的籌碼，成為純粹依賴資本的附庸。換句話說，透過受薪勞動的機制（即馬克思所謂的客觀社會條件的異化），資本主義剝奪任何人實現他們自己的機會（即馬克思所謂的疏離的主觀個人感受），以致異化的過程有意識地被理解，或是超越個體的控制。不過，Braverman 的論點也存在若干的問題，例如其勞動控制的論點並不會涉及到工人意識，因為只憑著技術優勢，資本家可以不斷地讓工人的謀生技能貶值，因此，在這種分析勞動過程的分析中，工人的現場文化是闕如的，這也使得批判教育學同時汲取英國文化研究學派 Paul Willis 等人有關抗拒 (resistance) 的論點。批判教育學者 Apple (1995, p.140-141) 曾指出去技術化的特色包括「規則導向」、「強烈的依賴

性」以及「內化企業的目標與價值」：規則導向乃是規則與流程的覺察，並且習慣性地遵循這些規則與流程；強烈的依賴性指的是操作工作在相對一致的層次上，逐漸地依賴並且把工作完成，甚至規則會逐日逐日地調整以符合每天的狀況；至於內化企業的目標與價值指的是衝突是極小化的，並且在管理者與受雇者之間的外在利益朝向和諧的趨勢。

Scheff (1994) 觀察到教師經常與其他老師一起忙著無關教學緊要的雜事，因而把學生單獨留在教室裡面，Scheff 指稱這種為雙重型態的異化 (bimodal alienation)，不只是教師的異化，連學生也異化了。此外，LeCompte 與 Dworkin 使用精疲力盡來指涉教師的日常生活。精疲力盡的老師陷入泥淖，即教師沒有目標，相反地學生沒有目的，他們是異化的卻又無法逃離這種處境。LeCompte 與 Dworkin 定義精疲力盡為一種角色異化的極端形式，也就是一個人的工作是無意義的，而且無力去影響改變。這種無意義感與無力感之所以強化是藉由連結至角色的規範，以及教師工作性質的本身是單獨或是孤立的 (LeCompte & Dworkin, 1991, p.94)。換句話說，學校教師很難彼此交流互動或是分享教學上的意見。有一個很主要的原因來自蜂窩狀的學校空間配置，即學校的運作幾乎完全以班級為基本單位。這種設計意味著每個老師都被指派一個負責的特定區域，並且預期教導學生規定的知識與技巧，而不需要來自其他人的協助，更不要說有相互碰撞的火花與攜手同行的想像。換句話說，這種蜂窩狀的組織延緩彼此的互動，而非增強相互的交流。教師在工作場合無法組織起來去提升探究或是建立這份職業的知識資本。就像 Lortie (1975, p.159) 所言：「教師似乎是寂寞的。他們是單兵作戰，並且他們的意識經常地流失。」

教師被安置於特定的社會位置，遵循特定的角色規範，建構其學校生活的運作邏輯，這反應了 Bourdieu (1990) 所強調的「結構的雙元性」。這種結構的雙元性原則下，學校每日活動中教室活動是教師的、是個別的；教室之外的全校性活動是屬於行政人員的範疇，是學校的、行政的與整體性，也因此在這種分類的原則下，教師只屬於教室內的活動，面對校務活動泰半採取被動、消極的態度，不然就是保

持緘默。也因為生活於物理與社會空間二元分立的學校脈絡，這也不意外教師習慣將教室看成是自己的天地，教室是個人的私領域，也就是說，教室不僅是各分割的物理空間，同時教室的設計也分割了教師專業空間和交流、互動的方式。吳康寧（1998：214）也提出結構雙元性的說法，他認為教師確實比其他社會成員更易形成雙重人格（即在學生面前更多地表現為「作為教師的人」，而在其他教師面前則更多地呈現為「作為人的教師」），這種雙重人格主要是在學校生活中形成的，並主要是社會代表者與同事這兩種社會學特徵幾乎完全相背的角色頻繁轉換與衝突的結果。也就是說，教師對學生的談話更多地體現社會要求，而教師與同事的談話則是更多地反應個體的需求。

參、幼教老師的生活世界

如果我們把範疇縮小到幼教老師的話，不得不提到 William Ayers（1989）的《幼教典範，六個傑出的幼教老師（The Good Preschool Teachers: Six Teachers Reflect on Their Lives）》一書。Ayers 長期探訪 6 位傑出幼稚園教師的生活與工作的成果，目的藉由深入訪視幾位傑出教師的工作成果，為她們的幼教生涯做出有意義的詮釋，並測知他們對自己的認識，以及她們的態度對教育工作有什麼影響。在美國，幼稚園教師常被視為另類教師、教師的附屬品，甚至是不屬於教育這一行業，因此她們常是相關教育改革或報導中刻意被忽略的缺席者，但事實上，由社會對此行業迫切的需求與幼教師們在此領域中努力的成果而言，有關幼教師研究的重要性不僅不應被忽略，且更應當受到高度的重視。這種現象當然也如實反應本地的現況，但 Ayers（1989, p.5）強調幼教老師的重要性：「在幼稚園裡，一些人們向來視為理所當然的教學方式，會在教育界產生一些啓示作用。有些觀察者曾經注意到，幼稚園的生活中，有些簡單的事實——例如，要求公平、將物品歸回原位、清理自己製造出來的混亂等等，就是解決目前我們社會問題的一個合理的開始」。

另外，Ayers 也提到美國晚近的教育改革提案經常都是基於狹隘

的教育模式，這些模式忽略了情感、價值觀、意圖、及態度的重要性，在這群專家眼中，只看見一些偏狹的學術概念。因此，在教育的相關報導當中，老師們（當然也包括家長及學生）都常被標示為非人化、反智的，也沒有有任何改變的力量。要改變這種情形，只有當老師們的生活受到重視，他／她們真正而多樣化的經驗有人看到，獨特的狀況和教學的歷程有人理解時，老師們的聲音才算是真正的發聲。如同 Ayers 所言，想要有意義地改善教育，想讓這些改革真正深入所有老師和學童的生活，就必須仰賴那些身處其中的人，就必須真正了解教室世界裡的主體。也惟有如此，老師們才真的能像是一個「人」。

在一般的社會印象裡，精力耗竭大概是幼教場域工作者再熟悉不過的癥狀，其中之一的原因是職業的性質使然——典型的幼教工作為低薪、工作時間長、責任繁重；除了工作環境內實際的壓力，幼兒教育獨特而不同於其他教育階段的工作本質也常帶給教師精神上無比的壓力。特別是臺灣幼兒教育與照顧「市場化」的比例相當驚人，包括學費漫天開價、教學品質缺乏保障、城鄉階級差異極大、幼托專業不受重視，影響所及，連帶地教保人員的薪資偏低、工時拉長、且人才大量流失，這些惡果皆來自於資本主義自由市場競爭下的成品。

勞動力可視為一種勞動潛力，資本家為了獲得最大的利潤和最多的剩餘價值，盡可能將勞動力的最大產值發揮到極致。資本家如何獲得剩餘價值呢？每個工作日的勞動可分為兩個部分：必要勞動和剩餘勞動。在資本主義生產關係下，必要勞動的產品，以工資的形式歸工人所得；而剩餘勞動的產品，則以剩餘價值的形式為資本家所併吞。資本家從勞動力獲得剩餘價值後，會把剩餘價值轉化為追加資本的方法。因此，這些擴大化的資本，使他得以獲得更多的剩餘價值，接著他又把這個剩餘價值轉化為追加資本以再一次獲得更多的剩餘價值，如此就構成資本積累的過程，這個積累的過程也構成了資本主義發展源源不絕的推動力。在資本主義積累的欲望驅使下，資本家會不斷的相互競爭，為了就是要比別人獲得更多的剩餘價值、更多的額外利潤（何琇伊，2003）。為了得到更多的剩餘價值，難怪部分私立的幼托園所如此競爭，他們採行的是將「資本經濟中的達爾文主義」推廣到教育體系，並確信會創造更優質的教育。他們常自誇營利性園所會優

於公立園所，學校願意配合家長需求，提供高標準的教學內涵。實際上，私立業者所謂優質的教育內涵，外顯的是家長一眼就能望穿與比較的「門面」，忽視幼兒教育的本質；內含的是家長所關心的才藝教學、英語教育，捨棄全人教育、遊戲教學；執行的是高薪禮聘的外籍教師，放棄高成本的專業師資。

資本主義的最高極致是隨時將自身的利益置於他人之上，幼兒教育市場化的悲哀只是捨幼兒的福祉、棄專業人員的尊重，而求取幼教機構經營者的最大利益。超高度的營利化幼兒教育，導致價格昂貴，且使「追求利潤」成爲我國學前兒童照顧和教育制度最普遍的準則（劉毓秀，2002）。在以市場機制爲導向的幼托教育市場中，「生存」變成是所有人要面對的根本課題。「獲取利潤、創造利益」成爲經營者生存的藉口。當然，資本的創造邏輯本就是憑藉著多數人的生產來維持資產階級的鞏固，讓這些少數人卻擁有多數人所產出的利益或價值。所以不變的生存法則——壓低成本支出，提高資產所得，是其中運作的一個簡單的原理。營利事業（幼托園所）若想壓低成本，即是將矛頭對準第一線勞動者（教保人員）的人事支出，最常見的就是薪資付出的最小化，也又是縮減薪資以節省人事成本。他們可能在盡力討好市場消費者（家長）的同時，卻給予勞動者（教保人員）最嚴格的對待。他們所使用的招式可能要求他們更多的工作時間、百般忍耐經營者或家長的無理需求而只賺取微薄的薪資。這樣的思考邏輯是以市場的消費者（家長）爲主，以價格來促進消費，但又在獲取最大利益的考量下（低薪），剝削、犧牲了底層的工作者（翁倖惠，2003）。因此，園所的教保人員除了與幼兒相關的教學活動之外，園所爲了節省人事成本，常要求教保人員兼任過多的行政事務，嚴重的影響教師的教學品質，例如兼任園所長、主任或組長教師（簡楚瑛，1997a）。同時，兼職的工作包括教材購買、秘書、清潔人員或文書整理工作等雜務，有時爲了應付招生窘境，尙須於招生期間以電話、家庭拜訪或前往公共場所（市場、小學等）廣爲招攬幼兒，提振入學率，這種額外的行政工作往往使得教師顧此失彼，無形中降低了教學品質（孫立葳，2000）。

薪資福利的不合理，一直是教保人員長期以來的傷痛，他們的薪

資普遍低於其他的行業。教保人員被剝削的事實，當然就涉及到社會普遍看待專業與否的分類意向。幼教工作者又因為被視同為「和孩子玩樂」的工作，所以很少被認同為具有教師專業知能的工作，導致教師流失率嚴重（孫立葳，2000）。同時，簡楚瑛（1997b）提出教師的在職進修其內涵往往脫離教師的教學生涯，專家與進修人員缺乏互動，提供的知識不切實際或呈現片斷的學習樣態。再加上某些園所認為教師進修乃屬個人成長，不僅不支持進修，還會擅加抵制或刁難，這種在工作定位上的不確定感，都是教保人員的壓力主要來源。

綜合言之，「工作壓力和薪水不成比例」一直是幼教工作者生活世界最重要的問題。因此，武藍蕙（2006）從幼兒教育的政策、課程規劃、幼兒園教師的工作現況以及幼兒教育研究等四個層面，來呈現幼兒教師當前複雜且弱勢的處境：

一、在政府的幼兒教育政策方面，幼兒園教師在臺灣教育界的處境長期以來處於弱勢，在薪資、福利、專業自主等匱乏的情況之下，讓許多優秀的幼兒教師紛紛求去。

二、在師資培育的課程架構方面，幼兒園教師與社會之間的關係受到相當的漠視，目前幼兒教師的培育機構為教育大學的幼兒教育系以及大學幼兒保育、兒童福利與生活應用科系，基本上仍以實務能力的培養為主，但已開始正視幼兒教師的研究發展潛力，如「潛在課程研究」與「批判思考教學研究」等課程都有可能為幼兒教師在思考學校課程與更大的政治文化因素的關係奠定基礎。但多數的課程似乎不脫心理學與人類發展課程的傳統，而輕忽哲學與社會學的探討。

三、在幼兒教師的工作與生活方面，臺灣的幼兒園大致以私人機構為主，而私立園所的商業化傾向更顯示了工具理性的科學思維控制了園所的課程，促使各類才藝與美語充斥在幼兒的課程之中，幼兒教師只是執行標準化評量與認知訓練的工具而已。至於公立園所的教師在薪資福利方面普遍都優於私立幼兒園教師，但同樣因為師生比例過大，而工作內容又非常瑣碎，一天工作的時間常被切割成許多零星的片段。

四、在幼教課程探究的現況方面，在課程決定與教材選擇的方向上，幼兒園教師似乎比國中小教師享有更多自主權，但是市場化的趨

勢卻使得資本主義的商業氣息（美語化、才藝化）充斥於幼兒教育現場之中，而不同的課程模式（蒙特梭利、華德福、高瞻、方案、多元智能）之間似也存在門戶之見，彼此鮮少交流與互動，因此不管公立或私立的幼兒教師，面對幼兒教育改革的種種議題與方向，似乎是沒有論述、沒有聲音、也沒有主體性。

綜合上述文獻，我們不得不承認幼教老師處於艱苦的工作環境之中，其生活世界充滿著極度的工作壓力，包括人際壓力、工作負擔時間支配、班級教學、報酬與心理需求等層面。因此，幼教老師也需要正式組織及非正式團體，對個體所提供支持，好比情緒支持、社會網路的支持、自尊的支持、實質的協助、訊息支持等，以下就幼教工作者其生活世界的表層與深層兩個面向進行討論。

肆、幼教老師生活世界的表層探究：人際的合作與衝突

幼教老師日常生活所面臨最核心的議題就是人際間的衝突（interpersonal conflict）。何謂人際衝突？不同的學者有不同的看法與定義，國內學者張春興（1992：334）定義為「人與人之間因意見不合或感情不睦而起爭執的情形」。至於外國學者對衝突所下的定義也不同，舉例來說，Weber（1992）認為人際衝突是一種緊張的經驗，起源於兩個或兩個以上的個人或團體之間目標的不協調。而 Walton（1987）定義人際衝突為：互動雙方在有關工作上與情感的事件上，彼此需求、利益、目標與意見產生不一致或無法配合的情形。簡言之，就是「兩造不合」。

鍾育琦（2001）歸納出下列四種「人際衝突」的原因有：（1）價值觀或目標之差異：每個人的生活環境不盡相同，再加上後天的經驗累積，對人、事、物的看法自然有所差異，往往有不同價值觀或目標。這些認知上的差異，有時便成為衝突的來源。（2）溝通不良：我們生活在世界上，每天都會遇到溝通的問題，但要達成有效的溝通並非意事，當溝通態度、方式不佳時，許多的誤解與衝突就因而產生。（3）資源的競爭：若資源有限，雙方都要爭取的情況下可能會因此

產生衝突。這也是許多專家學者認為引起衝突的重要根源。(4) 責任歸屬的問題：每個人有一定的角色責任，也認為他人該有一定的角色責任。當個體推卸應負的責任時，或因責任範圍分割不清楚，使得問題責任歸屬不明時，衝突或現象自然發生。

在幼教老師的生活世界裡，發生人際衝突的來源主要包括與同事教學理念的衝突與親師之間溝通上的衝突這兩大類：

在同事間教學理念的衝突部分，歐姿秀（1998）曾將幼稚園老師的合作情形分為三種拍檔：第一種是「最佳拍檔」：這是一間默契十足的教室，老師們理念相同、目標一致，討論、決定意見時經常不謀而合。教室有任何狀況都能馬上補位主動處理。老師們彼此互相欣賞、互相支持、同心協力，同班共處、合作共事時，「相見恨晚」的心情油然而生，而園所對此現象也會感到慶幸不已。在這個教室的家長及幼兒則最為輕鬆愉快，得以享受和諧氣氛下的學習與成長。就像一個家庭和樂、父母共同關心，且在高度共識的教養下，孩子得以獲得全面均衡的發展一樣。第二種是「夢魘組合」：有些教室中的共同夥伴，彼此互不以為然明爭暗鬥，甚至分門別派互不相讓。更有甚者，當同事間情感交惡、理念相闕的情況嚴重到公開化的程序時，孩子與家長更會有草木皆兵、無所適從的困擾。曾有孩子回家「轉播」老師在教室吵架的盛況，相信對於老師們、園方、親子間都是不樂見的景況。第三種是雖不盡滿意但可以接受或調適的工作團隊：相對於以上兩種兩極化的互動模式，老師們同班相處較常見的情形大多是：平時相安無事，但偶爾偶件不同意見、習慣或衝突事件時，就是彼此關係變化與否的關鍵時刻。

在親師溝通衝突部分，家長和教師在互動過程中，彼此在思想、意見或作法上不同或互相抵觸，而這種現象經過醞釀發展後，產生從潛在對立發展到行為反應等不同程度的衝突現象。Katz（1980）歸納幼稚園老師最常見與家長碰到的衝突有幾方面：（1）價值觀不同：幼稚園教師常會將自己所屬的社會團體的價值觀或傳統的行為模式當作正確的行為標準，因而引起家長與老師觀念上的衝突。（2）教育觀點不同：幼稚園教師大都喜歡非正式、開放式或以幼兒為中心的課程目標或教學方式，但多數家長卻喜歡以老師為中心的傳統形式課程

及教學方法。(3) 行為參考基準不同：在幼兒的行為中，因著家長與幼稚園教師的「參考基準線」(referent baseline)不同，而產生無數的爭執與衝突。有時幼稚園教師的專業經驗不能被家長全盤接受，就會面臨既要顧及專業理念又要整合家長要求的矛盾和衝突中。4. 隱私權的維護：家長常會將幼稚園教師捲入個人的家庭問題內，或是有時家長所談論的問題超出幼教教師的專業範圍，而必須轉介到其他專業機構輔導時，會因侵犯家長的隱私權而引起衝突。

關於衝突後的處理方式，Thomas (1976) 提出衝突處理方式有五種策略：(1) 競爭 (Competing)：當事者只求自己的利益或需求的滿足，而不顧他人的反應，為求勝過對方，不擇手段，所採取的支配性行為。為了得到成功，會運用各種權力為籌碼，而展開一場輸贏之間沒有和局的遊戲，是一種「我贏你輸」的策略。(2) 合作 (Collaborating)：面對問題，個體與對方試圖一起合作，找出對彼此雙方最為有利的解決問題方式，期使雙方都能獲得最滿意的結果，以求兩全其美「雙贏」策略。(3) 妥協 (Compromising)：當事者與對方彼此經由溝通、談判、折衷，平衡彼此不同的意見以滿足自己和對方的部分利益，藉此謀得和平共處，各自「互有輸贏」的局面，使雙方獲致雖不是很滿意，但可接受的共識。(4) 逃避 (Avoiding)：當事者既不再乎自己的權益也不在乎別人對事情的看法，不願正面去面對衝突，採取退縮或壓抑的方式，使自己和別人保持適當距離，並拒絕公開的表達自己的意見，以為如此就可以避免衝突的產生，是駝鳥的心態，呈現「雙輸」的局面。(5) 順應 (Accommodating)：當事者並不在乎自己的權益，寧可犧牲自己成就他人，以忍讓順應他人的需求，採取息事寧人，消極屈從，是一種「我輸你贏」的策略。相似地，本地學者林欽榮 (2001) 也提出人際衝突的處理方式有以下的幾項：(1) 消極抵制：人際間較溫和的衝突方式是採取消極抵制的措施，其方式乃是故意採取延誤的行動或是提供錯誤的資訊，企圖去阻擾或妨礙對方的行動。此種潛在的衝突態度相當持久，且不容易顯現出來，以致形成衝突意識，衍生對立情緒的發展。(2) 仇視鬥爭：乃指敵對雙方採取仇視態度，彼此想盡辦法駁倒對方，以求取更大的利益。不過衝突兩方多方多半表現於態度的顯現，較少採取明顯的外

線行動。(3) 口角爭辯：此為最常見的衝突方式。口角爭辯不僅止於知覺衝突而已，且包含激動的情緒，如：壓力、緊張、焦慮與仇恨，並於付諸口語，顯現於外顯行為上。此種行為可能迫使個人發展出激烈的情緒狀態，並採取與敵對個人的分裂行動，破壞彼此的和諧關係。(4) 攻擊行動：此為最激烈的衝突方式。強烈的攻擊行動是所有社會所禁止的，極易造成社會秩序的嚴重破壞。

不管是同事間教學理念的衝突或是親師衝突部分，二者均反應出溝通的重要性，然而在生活世界中對於溝通或互動規則的掌握卻是相當地不容易。Goffman (1963) 認為不論語言溝通或是非語言溝通，情境規則都是主導互動過程的因素之一。人們多半只能隱約地意識到那些非語言化的情境規則，然而就是這種微妙的規則維持了社會互動的常態模式，使得人們或多或少可以預測對方的行為軌跡，順利地進行社會互動。然而規則情境的理解是複雜的，Goffman (1959) 區分給予 (give) 與散發 (give off) 的區別。前者包括他所明確使用的口頭符號及其替代物，其唯一目的在於傳遞訊息。後者則包括一系列被其他人被視為可以表現某人特徵的行為：人們知道這種行為的真正目的，並不是表達以這種方式傳遞的訊息。Goffman 認為個體無疑會通過這兩種交往類型—前者包含欺騙，後者包含者偽裝—來有意識地傳遞某種虛假的訊息 (Goffman, 1959, p.2)。

伍、幼教老師生活世界的深層探究：情緒勞務

一般人在日常生活即需要處理情緒和衝突，更不見說身為教師或是教保員他們更須妥善地處理情緒勞務。幼教老師這份工作的本質像是 Hochschild (1983) 所提出情緒勞務的概念 (emotional labor)，這意味著一個人為了組織的規範和要求而必須製造或壓抑自身的情緒。雖然 Hochschild 的研究並沒有談到幼教老師，但卻很值得用這樣的觀點加以檢視本研究的對象與其生活世界。

情緒勞務的概念是從 Hochschild (1983) 在《被管控的心靈 (The Managed Heart)》一書提出，認為在企業中員工必須根據制度所允許

的方式—情感規則，努力偽裝情感或表達情感，使顧客感到快樂，這種努力便稱作爲情緒勞務。在最早的討論是以空服員爲例，空服員如何控制情感並展現出符合工作要求的情緒，因而提出該詞來描述說明員工有意圖的努力表現工作中特定的情緒。除 Hochschild 的定義外，Putnam 與 Mumby（1993）定義爲情緒表現受到無形或有形的控制工作和角色，以及 Ashforth 與 Humphery（1993）認爲這是勞工提供服務時應該表現的預期情緒，Morris 與 Feldman（1996）基於情緒交互模式將情緒勞務定義爲處理人際勞務時，爲表現企業規範的情緒，勞工在規劃和控制個人情緒上的努力。簡言之，情緒勞務是一種在與人接觸頻繁的工作場域中，遵守情緒表達規則，修飾控制自我情緒的表層行動，以控制內在思考感受展現合乎專業需要的深層行動等情緒種種面向的調節，控制與表達的心力付出。

依據 Goffman（1959）的理論，可以再區分爲前台的情緒規則與後台的情緒規則，前台可以包括 Hochschild 的研究所指出組織中的情緒規則，包括（1）組織成員對待顧客的情緒規則；（2）組織中同事相處的情緒規則、（3）下屬對上司的情緒規則；至於後台的情緒規則係情緒勞務的失衡與平衡。Hochschild（1983）提出兩種偽裝方式，一種是表面功夫（surface acting），即試著去改變外在的表現，即使外在的表現不一定誠實的反映內在的情感，另一種是行如所感（deep acting），即致力於改變情感，使行爲因情感的指引而自然流露。表面功夫係指我們試著去改變自己外在的表現、動作與行爲，這些舉動是外顯在肢體語言中，如偽裝出來的微笑、裝模作樣的控制表情等等。相反地，行如所感這是致力改變情感的一種自然結果，並不是試著表現出一個特定的樣子，而是發自內心自然而然流露出來。但是表層與深層之間存在著情緒協調、情緒失衡與情緒偏差的問題，第一種是工作者所表達的情緒符合他人對該角色的期待，相反地失衡是表層與內在產生衝突、偏差的是只表達出自己的感受卻不顧情緒規則的遵守。

吳宗祐（2003）綜合 Hochschild 前後期的論述，把情緒勞務分爲（1）壓抑與表達、（2）深淺的策略，以及（3）對待自己與對待他人這三個面向。Hochschild 指出情緒勞務包括引發情緒（evocation）

與克制情緒 (suppression) 兩種，而表面功夫就是放上去的偽裝，人們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。行如所感就是一種發自內心的偽裝工作，不過按照馬克思主義的看法，這也是極端異化的狀態。最後，情緒勞務同時可以是自己對待自己，也可以是自己與他人間的互動。然而有意義的研究除探索情緒規則外，同時也需要探討社會化技術與社會化管道與媒介。

在企業管理的領域裡，多數採用此概念進行的研究都是以量化問卷進行資料蒐集，如國內學者林尙平 (2000) 參考 Hochschild 與 Adelman 等人對情緒勞務的定義，以及 Morris 與 Feldman 所提出情緒勞務的四個面向，進行量化的實徵研究，並發展出五個構面：(1) 基本的情緒表達、(2) 表達的情緒控制、(3) 深層的情緒偽裝、(4) 情緒多樣性程度，以及 (5) 互動程度。這些量化研究探討的個人背景變項包括性別、年齡、服務年資、教育程度、現任職務等，而環境背景變項主要探討單位規模。多數的研究結果包括 (1) 教師是一項高情緒勞務的工作、(2) 情緒勞務是一種程度上的問題，並不是有與無的二分法。(3) 情緒勞務之實施會受服務經驗、服務者心態和勞務特質的影響。

相關的教育應用包括江文慈 (2003) 提出教師於工作情境中即使負面的情緒被引發，教師仍必須費心地控制自我的情緒，以免影響教學工作，也就是說教師情緒勞務指在工作環境中控制自己的情緒的勞務。以幼教場域工作者為對象，李新民與陳蜜桃 (2006) 針對 377 位幼兒教師進行研究，結果發現幼兒教師情緒勞務知覺與心力付出程度越大，則工作倦怠感則越強烈，由此可知教師的情緒勞務對工作倦怠有相當的影響力。該研究結果顯示，幼兒教師情緒勞務係屬於一個二因素直交的概念，也就是幼兒教師情緒勞務可分為工作焦點與員工焦點兩種情緒勞務：工作焦點包含情緒表達、情緒多樣化程度、互動程度 3 種；而員工焦點的情緒勞務的基本因素為表層的情緒控制與深層情緒偽裝兩種。張純子與洪志成 (2008) 以質性研究的觀點探討 8 位公私立幼兒教師的情緒勞務，指出表層情緒演出採取控制負面情緒、妥協因應／委曲求全、負面情緒忍讓等等，而深層情緒演出為情緒轉化／情緒回饋、認同組織／達成任務、情緒理解／同理關懷等。

陸、轉向文化研究的可能性：看見不同脈絡中的文化建構

雖然可以從實務面向探討幼教老師生活世界的衝突與情緒勞務，這也是一個值得長期觀察與分析的好題材，衝突絕非僅僅目前文獻回顧中這些原則性的看法而已，未來的研究需要貼近現場的脈絡，看見不同文化脈絡下的文化建構。如果我們分析人際衝突與合作的文化的話，那麼我們就必須知道團體中的成員，如何在生活世界中的情境裡面，展現與使用屬於團體風格（group style）的行為舉止，因為在微觀互動中所展現的儀式乃是意義運作的形式，儀式形成於生活例行事務，並且這些儀式附著在私有與建制的生活框架之中。換句話說，微觀的互動過程體現了特定團體風格的文化。Eliasoph 與 Lichterman（2003）質問文化如何在日常生活的設置中運作？因為目前的社會研究通常將文化理論化為一種集體的表徵（collective representations），諸如字彙、符碼或符號，建構著人類思考與行動的能力。他們批評這樣的說法忽略了團體如何使用集體的表徵於日常生活的互動中。在文化社會學的傳統裡面，大多數的看法把文化視為可以公開分享的符號或演出的劇目，建構人們思考與分享理念的能力。為發現人們如何使用集體的表徵，以便可以在日常生活中一起產生意義，但 Eliasoph 與 Lichterman 認為我們需要從象徵互動論者、認知社會學者以及實用主義的社會哲學者的論點中萃取出其重要的洞見。人們總是在特定的社會處境下製造意義，不管是在大團體、小團體或是面對面或虛擬的狀態，並且他們所製造的這些意義是彼此關聯。行動者隨著集體的表徵來製造意義，並且他們這樣子做，通常是在執行著有意義的、有著分享基礎的互動。Eliasoph 與 Lichterman 把這種分享的基礎視為團體風格（group style）。他們主張這樣的風格過濾集體的表徵，並且這樣的結果稱之為互動中的文化（culture in interaction）。團體的風格並非只是為了溝通交往意義的中立媒介，在其實行的制定之前已經形成。團體的風格，就像是集體的表徵，是文化的元素之一。日常生活的經驗使得團體風格這個概念，直覺地看似有理。當人們走進特定的團體設置裡面時，他們通常也能夠感知到這樣風格的展現。按照這樣

的論點，顯然不同的園所有著不同的團體風格，而現階段的分類往往忽略的不同團體中的互動文化。

此外，不只是概括性地引介情緒勞務而已，情緒的文化建構也是重要的概念。在西方學界，早先心理學研究情緒時，主要將情緒置於個人化的心理層面，而非社會與象徵的範疇，心理學晚近發展的文化心理學（Bruner, 1990），才以情緒與文化為研究主題，著重於探索形塑情感、情緒的文化因素。人類學界雖然在較早期的文化與人格研究中便對於情緒現象有相當的碰觸，但一直到 1980 年代的詮釋人類學（interpretive anthropology）興起後，才開始產生越來越多具有深度的民族誌，探討非西方文化裡的情緒的意涵。Lutz（1988）在麥克羅尼西亞（Micronesia）的 Ifaluk 島做的研究便將情緒從過度自然化的觀念解構，轉向將情緒視為思想的實踐（ideological practice）。Lutz 的情緒研究是文化建構論，亦即認為情緒的基本上是由特殊的文化體系、特殊社會與物質環境所建構。

人類學者在討論情緒的時候，尤其是探討情緒與自我的關係，將情緒視為文化建構的產物，特定的文化有其獨特的表達情緒的語言和行動，並建構出不同的情緒範疇與意義，以及強調情緒的文化力量（Geertz, 1973; Lutz, 1988）。舉例來說，Lutz（1988）著重於從日常生活的互動行為、事件、社會情景（social scenarios）中理解 Ifaluk 的情感語彙的意義，然後和研究者自身文化中情緒語彙做比較。例如在 Ifaluk 社會的日常生活中，fago（愛；憐憫和悲傷）的意義在強調家戶間集體性的關懷照顧和食物分享，這和中產階級的美國人對愛、憐憫；悲傷趨於個人化的解釋很不相同。Lutz 發現情緒和文化價值是有關聯的，亦即日常生活的情緒經驗是由文化所建構，例如特殊的歷史經驗、語言傳統，政經及生態情況等都可能影響到情感的建構。在每一個文化社會群也會有一些社會情景（social scenes）最能夠展現出某種情緒，成為研究者觀察的目標。

針對社會文化因素如何影響個人情緒的表現（包括認知態度以及行為反應），Ekman（1972）曾用表達規則（display rule）的概念來做說明。他認為不同社會的人在成長的過程中，透過不同的社會化經驗，自然學到如何知覺，表現以及處理人際互動中情緒行為的不同模

式與法則。此外，Markus & Kitayama (1994) 也認為文化與情緒的表現，彼此是相輔相成、相互影響的。他們認為在特定文化環境下，自有特定的文化架構 (cultural framework) 來規範導引人們的情緒與行為表現。在特定的情境脈絡下，這些文化架構會鼓勵、孕育社會認可與接受的情緒表現，而排拒、懲罰不被接受的情緒表現；當這些社會認可或接受的情緒確實展現時，它們也會回過頭來強化延續這些既有的文化架構。Markus 等人更進一步指出，在文化與情緒展現相互影響的過程中，自我實則扮演一個關鍵的中介角色。也就是說，文化架構所蘊涵的價值或風土民情要能發揮作用，它必須透過文化規範對自我的形塑或自我對文化規範的認同過程後，社會所認可與接受的情緒表現行為，才能成為個體行為反應的目錄 (repertory of behavior)。這正是為什麼同一個文化社會下的不同個體，在同一個情境脈絡下，由於自我認同文化規範的程度不同，因而常會出現不同的情緒反應模式。文化可以滲透到情緒過程的每個成分中發揮作用，日常生活中有許多的情緒事件，包括引發情緒的前置情境、對這些事件的認知評價、身體的生理反應、心理的主觀經驗感受和行為的傾向等等，構成了整個情緒的角本 (Abelson, 1981)。以 Markus & Kitayama (1994) 的觀點，情緒也就是生活在同一文化中的成員共同分享的劇本 (socially shared script)。強調情緒的文化差異性，並非忽略情緒的基本成分，而文化的重要性應可以在情緒體驗中顯現。

文化研究有趣的是強調這樣的潛在共識並非一成不變，隨著不同的社會、文化、政治或是空間的條件底下，因此概念的形成與轉變直接或間接地涉及文化協商的過程，並且超越任何單一個體的理念 (Harre, 1984)。文化不只是脈絡而已，文化更是活動與實行：文化世界是差異性的，因為這是個製造意義的持續過程，人們扮演主動的角色來製造文化，並且人們的行為舉止也是受到文化而組織起來。換句話說，在文化中的實行有兩種意涵：行動形塑著文化，同時也被文化所形塑。如果依這樣的架構來進行田野研究，相信可以找到更多豐饒的個案資料。未來的研究應該扣緊臺灣特定的文化脈絡，豐厚目前相關研究的限制，缺乏臺灣特定脈絡的細節描述正也是本文的限制之一。

〔感謝審查委員提供寶貴的修改意見，本文部分內容來自國科會研究案「幼教老師日常生活世界的合作與衝突」（97-2410-H-153-015-），同時也感謝國科會的補助〕

參考文獻

- 江文慈（2003）。教育改革中的教師情緒。師友月刊，10月號，1-5。
〔Chiang, W. T. (2003). The study of teachers' emotion in educational reform. *The Educator Monthly, October*, 1-5.〕
- 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（教育與社會科學類），20，67-90。
〔Lee, H. M., & Chen, M. T. (2006). The factorial structure of preschool teachers' emotional labor and its influence on job burnout. *Kaohsiung Normal University Journal (Education and Social Sciences)*, 20, 67-90.〕
- 林尚平（2000）。情緒勞務負擔量表之發展。中山管理評論，8（3），427-447。
〔Lin, S. P. (2000). A study of the development of emotional labor loading scale. *Sun Yat-Sen Management Review*, 8(3), 427-447.〕
- 林欽榮（2001）。人際關係與溝通。臺北市：揚智文化。〔Lin, C. R. (2001). *Interpersonal relations and communication*. Taipei: Yang Chih Books.〕
- 何琇伊（2003）。勞動彈性化的性別批判：以部分工時為例（未出版之碩士論文）。國立政治大學勞工研究所，臺北市。〔Ho, S. I. (2003). *A criticism on the labor force flexibility from gender perspective* (Unpublished master's thesis). Institute of Labor Research, National Cheng Chi University, Taipei.〕
- 吳宗祐（2003）。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（未出版之博士論文）。國立臺灣大學心理學研究所，臺北市。〔Wu, T. Y. (2003). *Emotional labor at*

- work: *Development of concept, analysis of related variables, and exploration of psychological process issues* (Unpublished doctoral dissertation). Institute of Psychology, National Taiwan University, Taipei.]
- 吳康寧 (1998)。教育社會學。高雄市：復文。〔Wu, K. N. (1998). *Sociology of education*. Kaohsiung: Fu Hwen Books.]
- 孫立葳 (2000)。幼兒教師工作壓力之研究。新竹師院學報, 13, 265-279。〔Sun, L. W. (2000). A study of early childhood teachers' stress. *Journal of National Hsin Chu Teachers College*, 13, 265-279.]
- 翁倖惠 (2003)。私領域的性別突圍：彭婉如基金會之社區照顧福利互助支持系統 (未出版之碩士論文)。國立花蓮師範學院多元文化研究所，花蓮市。〔Weng, H. H. (2003). *Gender and the politics of care-giving: A study of PWR Foundation's community welfare policy* (Unpublished master's thesis). Institute of Multicultural Education, National Hualien Teacher College, Hualien.]
- 張春興 (1992)。現代心理學。臺北市：東華。〔Chang, C. H. (1992). *Modern psychology*. Taipei: Dong Hwa.]
- 張純子、洪志成 (2008)。幼兒教師之情緒勞務—勞心勞力的脈絡情境分析。國立臺南大學教育研究學報, 42 (2), 45-66。〔Chang, C. T., & Hung, C. C. (2008). Preschool teachers' emotional labor: Context and features. *Journal of National University Tainan (Education)*, 42(2), 45-66.]
- 武藍蕙 (2006年3月)。從批判教育學的觀點檢視幼兒園教師的專業自主。學校教師的日常生活世界：批判教育學的理論與實務研討會。淡江大學課程與教學研究中心，淡水鎮。〔Wu, L. H. (2006, March). The study of professional autonomy in kindergarten teachers: Perspective from critical pedagogy. *Conference of the life world in schoolteachers: Theory and practice of critical pedagogy*. Center of Curriculum and Instruction, Tam kang University, Tamsui.]
- 歐姿秀 (1998)。幼教老師同班共處問題面面觀。成長幼教季刊,

- 34, 18-21. [Ou, C. H. (1998). The discussion of interpersonal relationship between the early childhood education teachers in the same classroom. *The Quarterly of Healthy Grow Early Childhood Education*, 34, 18-21.]
- 簡楚瑛 (1997a)。幼教老師在職進修的現況與展望。新幼教, 14, 16-19. [Chein, C. Y. (1997a). The situation and prospects of teacher's advanced training for professionals in early childhood education. *The Journal of New Early Childhood Education*, 14, 16-19.]
- 簡楚瑛 (1997b)。幼稚園班級經營。臺北市：文景。[Chien, C. Y. (1997b). *Classroom management in kindergartens*. Taipei: Win Join Books.]
- 鍾育琦 (2001)。國民小學教師對親師衝突的觀點及處理方式之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東師院國民教育研究所，屏東市。[Chung, Y. C. (2001). *The study of conflicts between schoolteachers and parents: Viewpoints from the elementary schoolteachers* (Unpublished master's thesis). Institute of Education, National Pingtung Teachers College, Pingtung.]
- 劉毓秀 (2002)。後現代性產業的慾望機制，及其與後現代論述及後期資本主義的關聯。中外文學, 31 (2), 39-67. [Liu, Y. H. (2002). The mechanism of postmodern desire: Sex industry, postmodern discourse, and late capitalism. *Chung-Wai Literary Monthly*, 31(2), 39-67.]
- Abelson, R. P. (1981). Psychological status of the script concept. *American Psychologist*, 36, 715-729.
- Apple, M.W. (1995). *Education and power, 2nd edition*. New York: Routledge.
- Ashforth, B. E., & Humphery, R. N. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1), 88-115.
- Ayers, W. (1989). *The hood preschool teachers: Six teachers reflect on*

- their lives*. New York: Teachers College Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Braverman, H. (1974). *Labor and monopoly capital: The degradation of work in the twentieth century*. New York: Monthly Review Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. In J. K. Cole (Ed.), *Nebraska Symposium of Motivation*, 19 (pp.207-283). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Eliasoph, N., & Lichterman, P. (2003). Culture in interaction. *American Journal of Sociology*, 108(4), 735-794.
- Geertz, C. (1973). "Person, time and conduct in Bali." In *the interpretation of cultures: Selected Essays*. New York: Basic.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday.
- Goffman, E. (1963). *Behaviors in public places*. Glencoe, IL: Free Press.
- Harre, R. (1984). Some reflections on the concept of social representation, *Social Research*, 51(4), 927-938.
- Hannerz, U. (1992). *Cultural complexity: Studies in the social organization of meaning*. New York: Columbia University Press.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Husserl, E. (1936/1970). *The Crisis of European Sciences and the Transcendental Phenomenology*. Evanston, IL : Northwestern University Press.
- Jackson, P. (1968). *Life in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Katz, L. G. (1980). *Mothering and teaching-some significant distinctions: Current topics in early childhood education*. Norwood , NJ : Ablex.
- LeCompte, M. D., & Dworkin, A. G. (1991). *Giving up on school: Student*

- dropouts and teacher burnouts*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lutz, C. A. (1988). *Unnatural emotions: Everyday sentiments on a Micronesian Atoll and their challenge to western theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1994). The Cultural construction of self and emotion: Implications for Social Behavior. In S. Kitayama & H.R. Markus (Eds.), *Emotion and Culture: Empirical Studies of Mutual Influence* (pp.89-130.) D.C.: American Psychological Association.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010.
- Pollard, A. (1985). *The social world of the primary school*. London: Holt.
- Putnam, L. L., & Mumby, D. K. (1993). Organization, emotion, and the myth of rationality. In S. Fineman (Ed.), *Emotion in Organization* (pp.36-57). Newbury Park, CA: Sage.
- Scheff, T. J. (1994). *Blood revenge: Emotions, nationalism and War*. Boulder, CO: Westview.
- Thomas, K. W. (1976). Conflict and conflict management. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp.889-935). Chicago: Rand McNally.
- Walton, R. E. (1987). *Managing conflict: Interpersonal dialogue and third-party roles*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Weber, A. L. (1992). *Social psychology*. New York: Harper Collins.
- Yelland, N. (Ed.). (2005). *Critical issues in early childhood education*. New York: Open University Press.