

課程改革中教師的情緒地景

尹弘飈

香港中文大學課程與教學學系

自 20 世紀 90 年代以來，教師情緒愈來愈受教育學者們關注。借鑑情緒勞動、教學的情緒地理以及教育變革的社會地理等概念，本研究運用個案研究方法，分析了教師在中國內地高中課程改革初期經歷的情緒衝擊，辨析了其中蘊涵的不同類型的社會性影響因素。研究結果表明，情緒是課程改革的一個基本維度。在課程改革中，教師身處一種十分複雜的情緒地景之中，要為管理自身的情緒付出很大的努力。這為高中課程改革的管理和實施帶來了一些啟示。

We live in exhilarating and terrifying times.

— Andy Hargreaves (1995, p. 14)

今天看來，Hargreaves（1995）的這句話至少傳遞出兩個信息：其一，世紀之交的這十餘年來，社會處於一種長期、持續乃至劇烈的變革狀態；其二，社會劇變給身處其中的人們帶來了巨大而複雜的情緒衝擊，既令人興奮，又使人害怕。於是，情緒與變革聯繫起來，成為社會變革的一個伴生現象。事實上，正是在世紀之交的這十餘年間，在包括教育在內的社會科學領域中，情緒正逐漸成為一個頗受矚目且令人耳目一新的研究主題。有鑑於此，本研究擬在一項特定的教育變革——中國內地的高中新課程改革中，探討教師情緒這一變革的伴生現象。

文獻回顧

身為情緒勞動者的教師

20 世紀 90 年代，教師情緒 (teacher emotion) 成為教育研究的一個正式議題，愈來愈受學者關注。儘管在此之前，教育領域也有許多關於教師壓力與倦怠 (stress and burnout)、關注階段 (stage of concern) 的研究，但它們大都傾向於視情緒為一種個體心理現象，考慮的都是一些支離破碎的情緒片段 (fragments) 而非更加複雜的、整體性的情緒本身，並且未能照顧教師情緒與社會文化和政治脈絡之間的互動，因此受到學者的很多批評 (Fineman, 1993; Zembylas, 2002)。於是，20 世紀 90 年代中期以來的教師情緒研究出現了顯著的理論轉向，即「將教師放置在社會互動的世界中理解他們的情緒表現和體驗」(Carlyle & Woods, 2002, p. xiv)。在這些學者看來，雖然情緒具有明顯的生理和心理學基礎，但情緒主要是一種社會文化建構 (sociocultural construction) (Jenkins, 1994; Zembylas, 2002)，因為「儘管個體是情緒的所在地 (locus)——我們只能在個體中測量情緒，但社會脈絡決定了誰在何時何地、以何種基礎、為何種原因、以何種表達模式體驗到何種情緒」(Kemper, 1993, p. 41)。這種轉向帶來的後果之一就是讓我們發現了「身為情緒勞動者的教師」(teacher as emotional worker)。

情緒勞動 (emotional labor) 是 Hochschild (1983) 提出的一個概念。她指出，隨着以人際互動為基礎的服務業在當代社會的普及，許多行業的僱員不僅要做傳統的體力勞動和腦力勞動，還要做大量的情緒勞動。所謂情緒勞動，是指個體管理自身的感受以產生公共可見的、符合行業或顧客期望的表情或體態展示 (Hochschild, 1983, p. 7)。需要僱員從事情緒勞動的工作通常具有三個特徵：(1) 它們需要和公眾進行面對面、聲音對聲音的接觸；(2) 它們要求僱員使他人產生某種情緒狀態，如感謝或恐懼等；(3) 它們允許僱主通過培訓和監督對僱員的情緒活動施加某種程度的控制 (Hochschild, 1983, p. 147)。在這些行業中，情緒不再是個體的私人感受，而是走進了公共領域，接受盈利目的、商

業邏輯或其他社會規則的支配。雖然從事情緒勞動的人通常是服務行業的僱員，如空勤人員或債務公司的職員，但許多在專業序列中排位頗高的行業的從業員亦包括在內，如護理人員、社會工作者和教師。

近來的研究表明，對同樣以人際互動為基礎的教學工作來說，情緒是教學的核心，教與學本質上是情緒性（emotionality）的（Hargreaves, 1998a, 1998b; Jeffrey & Woods, 1996）。教學涉及大量的情緒理解（emotional understanding），要求教師能夠設身處地理解他人的情緒活動（Hargreaves, 2000），抑制和防範不利於教學的情緒因素的干擾，並且調動和維持他人某種合意的情緒狀態。雖然教師在工作中看似沒有直接的情緒監督者，但對他們的情緒控制卻來自隱性的專業規範、社會期望及由此導致的自我審查。因此，教師在日常教學中需要從事繁重的情緒勞動（尹弘飈，2009；Hargreaves, 1998b, 2000; Isenbarger & Zembylas, 2006; Price, 2001; Winograd, 2003）。更有甚者，當學校教育同時面臨政府設立的變革標準和市場化提出的競爭要求時，教師及學校領導者為提供「令人滿意的教育服務」，就需要嚴格管理自己的情緒感受和情緒表達，付出更多的情緒勞動（Blackmore, 2004; Constanti & Gibbs, 2004）。

教育變革的社會地理與教學的情緒地理

20 世紀 80 年代以來，社會學和地理學研究開始表現出愈來愈多的共同興趣，展現出相互交叉與融合的趨勢（Gregory & Urry, 1985）。一方面，社會理論呈現出一種「空間轉向」的趨勢。社會學者開始檢視空間與社會的互動關係對研究社會結構和過程的重要性，借助一系列的地理學術語或隱喻來探索日益分化的世界（何雪松，2006）。另一方面，地理學亦正在進行一次「文化轉向」，其顯著標誌便是以社會空間取代物理空間，研究具有種種價值屬性的各類社會群體的空間特徵（唐曉峰，2005）。在這些走向融合的社會與地理研究中，空間性（spatiality）成為「一種社會產物，亦同時是社會行動與關係的中介與結果、前提與體現」（Soja, 1989, p. 129），其研究重點亦變為對蘊涵在各種空間中的社會關係進行社會、政治與文化的分析。

正是在這種背景下，教育社會學近年來開始逐漸關注空間及其蘊涵的社會意義在教育變革中扮演的角色。「教育變革的社會地理」(social geographies of educational change)就是這種探索之一(Hernández & Goodson, 2004)。簡言之，社會地理是指對物理空間和人際互動之脈絡與結果的空間性的人為建構、感知和再現的研究(Hargreaves, 2002, p. 193)。若從社會地理的視角審視教育變革，不難發現，變革所依託的情境並不只是由學校、教室、運動場等構成的物理空間，其中還蘊涵着由人員以及事物或事件之間的關係構成的社會空間。正是由於參與者在社會空間中所處的不同位置，他們對教育變革便產生了不同的詮釋和反應。因此，將社會地理引入變革研究並非空穴來風，而恰恰是因為「變革過程及其人文地景(human landscapes)是由在特定社會脈絡或結構中行事的行動者創造的。社會結構與行動者之間的關係受到了一系列推動或妨礙人類行動的制度安排的調節」(Dear & Flusty, 2002, p. 2)。對教育變革進行的社會地理分析有助於發現物理與社會空間在理解人們如何發起和回應變革過程中的重要性(Hernández & Goodson, 2004, p. xi)，以及變革從空間上的此處被移往彼處時得以坐落、分布、重新界定和構造的方式(Hargreaves, 2002, p. 193)。通過這些分析，我們能夠更好地理解教育變革具有的獨特空間性和情境依賴性，以及變革參與者賦予教育變革的主觀意義。

事實上，教育變革不僅影響學校的空間結構和制度安排，還對教師的整個內心世界帶來衝擊。教師對自己與他人(如與學生、家長或同事)的交往中傾注了大量情感，而教育變革不僅影響教師的知識、技能和問題解決能力，還影響學校的整個人際關係網絡，從而牽動教師的情緒及其變化(Hargreaves, 1998b, 2000)。「教學的情緒地理」(emotional geographies of teaching)是Hargreaves(2000, 2001b)提出的一個富啟發性的概念。他首先將教學視作一種情緒實踐和情緒勞動，而情緒則是一種社會文化建構，且教師情緒在不同的文化和社會脈絡中有着不同的表現與涵義。然後，他借鑑象徵互動論和強調空間之社會屬性的後現代地理學的一些思想，把由人際關係構成的社會空間引入對教師情緒活動的分析之中，從而提出了教學的情緒地理這一概念框架。在Hargreaves

(2001b) 看來，情緒地理是指「人際互動和人際關係中的接近和／或疏遠的空間和體驗模式，這種模式有助於創造、形成和調節 (color) 我們對自己、世界以及相互之間的感受和情緒」(p. 1061)。通過分析人際互動中的情緒事件，Hargreaves (2000, 2001b) 歸納了影響教師情緒及教師與他人之間情緒理解的五種情緒地理，即社會文化 (sociocultural) 地理、道德 (moral) 地理、專業 (professional) 地理、政治 (political) 地理與物理 (physical) 地理。近年來，台灣學者江文慈 (2004) 曾運用這一概念框架分析了實習教師在教育實習中的情緒事件，描繪了實習教師的情緒地圖。

為幫助人們把握「情緒」與「地理」之間的聯繫，Hargreaves (2001b) 提醒我們理解這一概念時應注意以下三點：首先，教學的情緒地理中沒有所謂「普適」的自然法則；其次，人際互動的情緒地理不僅是物理現象，還是主觀現象；第三，接近和疏遠不僅是塑造人際互動的結構或文化條件，還是人際互動的產物 (pp. 1061-1062)。

研究背景與設計

世紀之交，中國內地發起了一場規模宏大、旨在更新整個基礎教育體系的課程改革。2001 年 6 月，教育部頒布《基礎教育課程改革綱要（試行）》，並於同年 9 月開始實施義務教育階段的課程改革。2003 年 4 月，教育部又頒布了《普通高中課程方案（實驗）》和 15 個學科的《課程標準（實驗）》。2004 年 9 月，高中課程改革首先在山東、廣東、海南、寧夏四個省區試行，然後逐步擴展至其他省區。到 2008 年 9 月，全國已有 19 個省、直轄市和自治區採用了新的高中課程方案。

在課程目標上，新的高中課程繼承了素質教育的一貫宗旨，試圖為學生的終身發展奠定基礎。在課程內容上，新課程提倡以時代性、基礎性和選擇性為選擇內容的基本原則。與這些原則相適應，新課程採用了由學習領域、科目、模塊三個層次構成的課程結構，主張引入選修課和學分制，並要求教師在課堂教學中採用更多自主、合作、探究的學習方

式。與原有的高中課程相比，這次改革可說是一次全面而深刻的變革。對山東省高中課程改革準備情況的調查表明，高中教師的態度和行爲是相當矛盾和複雜的：一方面是對新課程的較高認同，另一方面又對課程改革的成功缺乏信心；一方面急切期待新課程的到來，另一方面又在行動上表現出相對遲疑；一方面對教材教法與評價制度的改革表示了極大關注，另一方面又對新課程的價值理念和目標要求等問題表現得十分漠然（課題組，2004）。這可謂高中課程改革之初教師處境的一個縮影。

基於上述理論與實踐背景，本研究擬對高中課程改革中的教師情緒作出分析，了解自上而下的大規模課程改革對教師情緒的影響。在理論基礎上，本研究主要視情緒爲一種社會文化建構，借鑑情緒勞動、教學的情緒地理和教育變革的社會地理等概念，透過分析課程改革中教師的人際互動及其所處的社會空間，揭示影響教師情緒的因素，進而勾勒高中課程改革中教師所處的情緒地景（emotional landscape）。

在研究設計方面，本研究以質化的個案研究方式進行，運用訪談、觀察與文件收集等手段收集關於教師情緒經歷的資料。選擇質化取向，不僅是因爲它符合教師情緒研究理論轉向以來的的方法論軌迹，更是因爲考慮到情緒自身的特殊性質。對情緒這種複雜、抽象、依附於文化並且爲人們提供豐富社會信息的現象來說，研究重點在於把握人們對情緒的感受、詮釋以及賦予的意義，而質化研究則對鋪陳細緻複雜的現象、揭露並解釋一些鮮爲人知的深層現象頗爲得心應手（Strauss & Corbin, 1998）。況且，Denzin（1984, pp. 11-12）亦指出在研究情緒時要注意下列各點：

- 必須以情緒爲生活體驗，在互動個體的現象學和互動流中進行研究；
- 必須把有關情緒的自然科學態度懸置；
- 情緒研究必須盡可能把握其整體性；
- 情緒的現象學理解不是因果性的，而是描述的、詮釋的和過程性的。

廣東省是首批進入高中課程改革的實驗省區之一，該省教育廳於 2004 年 9 月在全省範圍內確定了 54 所「樣本校」，鼓勵這些學校「探索行之有效的學校推進新課程實施辦法，總結經驗，輻射推廣」。換言之，省教育廳期望這些學校成爲實施高中課程改革的模範，進而帶動和影響臨近學校的課程改革。在挑選這些學校時，省教育廳以「自願基礎上推薦」爲原則，即先下文邀請全省高中自願報名參加「樣本校」的遴選，然後考慮各地區（如粵北、粵西、粵東等）、市、縣／區內高中的分布情況及學校背景，確定最終的「樣本校」名單。此外，在中國內地，「重點學校」亦是一種根據學校升學成績劃分學校水準的傳統分類方法，各省、市均將本地區內的少數學校確定爲「重點學校」，它們一般在生源選擇、師資力量、資源配置等方面都有明顯優勢。

爲增加個案學校的多樣性，本研究在個案選擇上，以「樣本校」與「重點學校」兩個維度形成矩陣，選擇了廣東省某市的四所高中爲個案學校。選擇對廣東省的高中課程改革進行研究，除了因爲它最先實施高中課程改革之外，還考慮到它與香港同屬粵方言文化區，因而可能對香港課程改革的規劃和實施更有借鑑價值。然後，本研究在四所學校內部選高二年級 6 至 9 位不同性別、科目的科任教師，由此形成嵌入式多個案的研究設計（Yin, 2003）。四所學校中受訪教師的背景資料見表一。由於有關華人文化情境中教師情緒的研究尚不多見，這種擴大樣本多樣性的取樣方法有助研究者了解教師在課程改革中所受情緒衝擊的一般情況。

本研究於 2005 年 10 月至 12 月進行，接受訪談的教師均已經歷了第一年的高中課程改革，對課程改革的感受相對來說更加豐富具體而且印象深刻。訪談問題主要集中在高中課程改革以來教師經歷的主要事件以及教師在這些事件中的情緒和感受。在文件收集部分，除學校和教師關於高中課程改革而設計的政策或出版的文獻之外，本研究還收集了受訪教師中個別人員在博客（blog）或網絡論壇（online forum）上發表的相關言論或文章。在編碼和分析階段，本研究使用質化數據分析軟件 N-Vivo 協助對這些文件及訪談轉錄資料加以整理和分類。

表一：個案學校與受訪教師的背景資料

學校	教師代碼	性別	教齡	任教科目
S1 樣本校 重點學校	TF-1	女	4	化學
	TF-2		2	政治
	TF-3		21	語文
	TF-4		19	歷史
S2 非樣本校 重點學校	TM-1	男	10	化學
	TM-2		15	數學
	TM-3		10	政治
	TM-4		7	語文
	TM-5*		33	語文
S3 非樣本校 非重點學校	TF-1	女	2	英語
	TF-2		12	語文
	TM-1		6	地理
	TM-2		12	數學
	TM-3*		35	物理
S4 樣本校 非重點學校	TM-4	男	34	語文
	TM-5		17	英語
	TF-1		22	化學
	TF-2		14	政治
	TF-3		16	政治
	TF-4		32	數學
	TM-1		4	物理
TM-2	4	語文		
S4 樣本校 非重點學校	TM-3	男	8	歷史
	TM-4		5	語文
	TF-1		15	英語
S4 樣本校 非重點學校	TF-2	女	17	英語
	TF-3		10	語文
	TM-1		9	政治
S4 非重點學校	TM-2	男	21	數學
	TM-3		16	化學

* 指擁有「特級教師」稱號者。

研究結果

情緒是人際互動的產物（Denzin, 1984; Hargreaves, 2000, 2001b; Zembylas, 2002）。在本研究中，教師提到的大量情緒事件都是與他人的互動有關的，其中涉及高中教師在與學生、同事以及各類改革促進者的交往中產生的積極或消極情緒。

政治地理

情緒與人們所處的權力和地位狀況密切相關。在政治地理中，Hargreaves（2000）指出等級性的權力關係會影響教師與他人交往中的情緒理解和情緒關係。這意味着教師在與那些擁有更多權力和更高地位的他人交往時容易產生情緒波動，因為這些人對自己的權力和地位狀況有更大的潛在影響能力。那麼，對這場高中課程改革來說，在眾多利益相關者（stakeholders）當中，教師所處的權力和地位狀況如何呢？

課程改革是一個很宏大的工程。但是，現在大家擡起的支點是甚麼？是這個體系裏面最薄弱的環節，就是教師。因為在這個教育的體制裏面，例如官方的、教材編寫的、教育部的、家長的、社會的、學生的、學校的、教師的……這麼多環節裏面，它選擇了甚麼？選擇了這個體系裏面最脆弱的、最沒有力度的一個環節，就是課堂和教師。課堂或教師雖然是最活躍的因素，可是它是最脆弱的因素，因為它沒有力度去改變其他東西。（I-S1-TF-4）¹

正是由於在這個等級性的權力關係中所處的弱勢地位，教師在與那些身居高位者互動時所處的政治地理空間就顯得十分局限。

教師對教材編寫者的不滿

教材的更替是課程改革首先作出的變革。教師在課程實施中發現新教材存在很多問題，然而當他們向教材編寫者提出意見時，教師感受到了彼此之間的距離：

像我們對教材不合理的東西，在培訓的時候，我們直接就對教材主編說：「這個新教材很難處理。」他說：「教材編出來，要貼近生活。你要改變舊的觀念，不能用舊教材的思想，還是要適應新教材。」那我們只能適應了，你能怎麼樣？（I-S1-TM-3）

由於部分編寫者對高中教學的實際情況缺乏了解，新教材難免在實施上會出現疏漏。然而，借助自身的權力和地位優勢，教材編寫者卻能夠把這些責任推給高中教師。伴隨着教材出版權力的放開，加之一些教材又編寫得十分倉促，教材市場變得魚龍混雜、良莠不齊。爲此，教師對某些出版社趕製的質量低劣教材感到非常氣憤：

一個沒有在中小學待過五、六年的老師，我覺得就沒有甚麼資格去制定中小學的課程標準。這個很重要！……這個版本的教材啊——反正我不知道他們有沒有搞過中小學教材，沒有搞過就不要亂來！不要這樣子亂來！隨隨便便因爲你廣東要參加新課程實驗，把一幫人組織起來編一個教材，他一點都不負責任！（I-S3-TM-4）

令人氣憤的教師培訓者

爲更新教師的觀念、知識和技能，高中課程改革在教師培訓這個環節上着力甚多。在各種教師培訓項目中，大學教師成爲其中的主力軍。由於權力和地位上的差異，高中教師對這些培訓者往往持有十分複雜的情緒：一方面，教師羨慕這些培訓者擁有的社會地位；另一方面，他們又不屑於這些教師培訓者們流於空泛的「指導」。一位教師在網絡論壇中講述了這樣一件事：

最近我們的備課組長去某大學參加培訓……他回來的反映，培訓非常應付了事。那些培訓人員在上面前言不搭後語，一位教授還說：「你們是被抓來培訓的，我們是被抓來授課的。講得不對路，你們不要找我，去找我們領導」……「我所講的一切是我個人研究的成果，與決策不相關，你們有甚麼實質性問題不要問我們，去問領導。」這次培

訓我沒有參加，本來盼着組長回來給我們傳達新精神，但就只是聽這些，就已經讓人心灰意冷。（D-S1-TF-4）

憑藉自身的優勢地位，這位教師培訓者拒絕了他與教師之間的溝通，並且把所有責任推卸給一個虛幻的、距離教師更遠、擁有更多權力的「領導」。培訓者的敷衍塞責讓教師感到十分生氣，而且對改革也「心灰意冷」：

你說這氣不氣人呢？你說這是怎麼樣進行培訓？這搞得是甚麼樣子？我說這樣培訓下去，大家都心灰意冷了。搞得甚麼名堂嘛？！這不是糊弄人嘛！不是糊弄一線老師嘛！……你說這讓大家的情緒會走向哪個角度？（I-S1-TF-4）

教師在參與決策中的無權體驗

增加教師的擁有感（ownership）、使教師廣泛參與決策是影響課程實施的一個重要因素（Fullan, 2001）。然而，等級性的權力關係往往會對教師參與改革決策構成阻礙。高中課程改革即是如此。教師認為，改革實施之後，決策者和教師之間並未建立暢通的信息反饋機制，教師感到他們似乎被排除在課程改革的決策圈之外。身為實施者的教師卻對這項改革沒有發言權，這種無權體驗令教師十分憤慨：

現在有一個很大的矛盾是甚麼呢？就是我們老師想關心教育改革，但是我們沒法關心……那你要我們參與改革，就得要讓我們明白、讓我們支持你、要讓我們心服口服，對不對？……〔但問題是〕我們不能參與！我們無法參與改革！（敲桌子）表面上是我們參與，其實根本沒有！我覺得現在最失敗的地方，我們的改革我們卻無法參與。（I-S2-TM-3）

專業地理

教師在人際互動中的情緒狀態和情緒理解會受到專業規範或特性的影

響。主流的專業議論假定情緒會侵害專業判斷，專業人士在工作中應保持冷靜和理性（Noddings, 1996; Zembylas, 2002）。因此教師在專業化道路上的不斷邁進不僅意味着自身知識、技能和素養的提高，還意味着能夠謹慎對待自己與他人的情感聯繫。Hargreaves（2001b）提醒我們，專業主義（professionalism）的定義和規範既可以使從業人員與他人產生疏離，又可以為他們之間共同探討專業問題打開契機。對教師來說，當自己的知識素養、教學技藝和專業判斷得到他人的肯定時，教師就會產生積極情緒；反之，當自己的專業能力受到他人的挑戰或質疑時，教師就會產生消極情緒。高中課程改革的實施要求教師接受新的專業規範，原本曾經廣為教師群體所接受的專業行為在今天可能已經失去了合法性。於是，教師業已具備的專業能力開始處於險境。這對教師情緒會產生怎樣的影響呢？

受到認可

「公開課」是內地常見的一種教師專業發展形式。在課程改革中，公開課又一次凸顯了它的作用，因為同行的檢驗是衡量教師是否具有合格的專業能力、是否能夠體現課程改革精神的可靠途徑。亦正是由於它的評價功能，原本旨在促進教師專業發展的公開課也給教師們帶來了巨大的痛苦：

公開課是甚麼東西？對很多人來說，公開課是一種痛苦。我提前一個月告訴你〔上公開課〕，你得痛苦一個月；我提前一個星期，你就得煎熬一個星期。按照女同志的話，上一次公開課就好像生一次孩子啊！生孩子要十月懷胎，上一次公開課也會痛苦很長時間的，甚至很多老師下了公開課就打吊針、生病的。（I-S3-TM-4）

然而，當教師在公開課中受到同行的肯定、鞏固了自己的專業地位時，教師會產生許多積極的情緒體驗：

特別是那個全國公開課……覺得就是那個課吧，還是受到他們的認

同。我覺得這種經歷讓我把甚麼樣的人都見過、甚麼樣的場面都見過了，所以我就覺得以後遇到甚麼我都不怕。（I-S1-TF-1）

受到校外同行的認同固然重要，得到校內同事的支持和幫助亦不可或缺。而且，改革的挑戰和知識的統整要求教師突破封閉的蛋箱式組織文化的外壁，在相互合作和學習中共同發展，這種情況在既為「樣本校」又是「重點學校」的 S1 中更為突出。教師感到，這種專業合作氛圍讓他們十分欣慰：

我不只是和我們科組接觸嘛，還有甚麼化學科、語文科啊，都有。一個年級組的，他們都願意告訴我。這也是很欣慰的，就是我們老師相互之間合作得特別愉快。（I-S1-TF-2）

出現這麼一種積極向上的氛圍，真的，我覺得這個是非常可貴啊！老師們之間的關係好得不得了，非常融洽……老教師把機會給新教師……老教師你問他甚麼，他毫無保留，他全盤給你端出來。非常好的關係！在這樣的環境裏，我覺得很快樂！（I-S1-TM-4）

遭到質疑

課堂教學原本是教師最有信心的領域，然而，由於改革提倡新的專業標準、教學理念、教學行爲，教師的專業能力是否合格又變成了一個有待檢驗的問題。面對課程實施中出現的種種問題，改革者往往把原因歸咎於教師的專業能力不足。教師在與教材編寫者的交往中就體會到了他們對教師專業能力的不信任：

我們以前也參加過這樣的活動，跟那些教材編寫者有過直接的交流。他們就覺得：「你們老師怎麼做成這樣啦？」我覺得他們和我們老師之間有隔閡。他們對老師好像有些不信任的感覺一樣。（I-S1-TM-1）

一方面，編寫教材的專家（指由出版社聘請的編寫教材人員，其來源可能包括大學教師、各省市的教研人員，以及少數享有盛譽的中小學

教師)和教師之間存在着權力差異;另一方面,教師最爲自信的專業能力又受到了他們的質疑。於是,政治地理和專業地理結合起來發揮了負面效應。專家與教師彼此之間的情緒理解中斷了,他們根本無法理解對方的感受:

專家只要是跟老師、有思想的一線老師對話,就是吵架!為甚麼呢?專家根本不能答覆一線老師所提出的問題。他們最後得出的結論就是:「這一線老師怎麼是這樣子的?不積極努力地配合我們,不積極努力地推進教學,淨提一些千奇百怪的問題。」(I-S1-TF-4)

道德地理

情緒與道德密切相關。情緒是人們順從或違背某種外在的或內心的道德規範的產物(Kemper, 1993),而道德則反映了人們所持的價值判斷。對個體而言,這種價值判斷主要體現在他所追求的目的(purpose)之中。因此,目的上的分歧或一致反映了人們在道德判斷上的差異與接近。在道德地理中,Hargreaves(2000, 2001b)指出,當教師和他人爲追求共同目的而一起努力時,積極情緒就會產生;反之,消極情緒的產生則是由於教師發現自己的目的受到威脅,並且缺乏解決這種目的衝突的機制。以常理喻之,「志同道合」使人們產生積極情緒,「孤軍作戰」則導致消極情緒。

目的一致

所謂目的一致,是指教師與他人產生共鳴,使人們感到他們在追求共同的道德目標。這通常會使得不同群體之間保持密切的情感聯繫。許多教師在改革之初都感到興奮、喜悅和期待,這是因爲他們從改革方案中看到了改革者與教師所追求的目的是一致的,都是「爲了中華民族的復興,爲了每位學生的發展」(鍾啓泉、崔允瀾、吳剛平,2003)。改革目的上的共鳴使教師產生了積極的情緒體驗,並且也給這些積極情緒賦

予了濃重的責任意識和道德色彩。教師在訪談中表示，改革的理念符合教師內心的價值觀，這讓教師感到十分振奮：

新課程的一些想法，我們聽了之後，真的感覺非常好。這個理念啊，符合老師的內心的想法，所以說，新課程，我從內心裏是非常喜歡的！覺得這種教育模式對我們國家將來的發展都很有好處……剛開始一接觸，老師聽了以後振奮人心，覺得要大幹一場。（I-S1-TM-3）

目的背離

既然目的一致，改革者在課程實施中就應該和教師攜手並肩，共同承擔改革的風險，共同解決實施中出現的問題。因此，在教師出現困惑和疑慮時，以各級教育行政部門為代表的改革決策者就應該向教師施以援手。然而，教師在實施中感到並沒有從決策者那裏得到多少幫助，反而是他們給教師增加了更多檢查、監督的壓力。於是，改革者雖然在啓動改革時和教師志向相同，但在實施改革的道路上卻對教師袖手旁觀：

大家共同努力，有問題就解決，然後不停地去糾正我們的方向、明確我們的目標，這樣做的話就是一件好事。但現在變成，你們定下了政策，然後呢，你就是檢查、監督，就是這個樣子！我覺得你們決策者就變成一個旁觀者。（I-S2-TF-2）

課程改革是一項社會的公共事務，要成功實施實有賴所有參與者同心協力。課程實施把教師推到了改革的前沿，然而，當教師向他人求助時，他們忽然發現自己處於赤手空拳、孤立無援的境地。這些參與者對改革同盟的背叛怎能不讓教師受到情緒上的傷害呢？

我們的思想本身就是在這個僵化的體制裏面成長起來的，我們拿甚麼武器去打破這個僵化的體系？我們更多的是希望新課程給我們以武器，但是現在等我們真正去面臨它的時候，他們就對我們說：「你們不要在這裏『等、靠、要』，你們要去創造、你們要去發明、你們要

自己去實踐。在實踐中你們積累起武器」。我們就發現，我們在這個時候是赤手空拳！（I-S1-TF-4）

這位教師所說的「他們」涵義甚廣，包括了改革決策者以及教材編寫者、教師培訓者等各類「專家」。憑藉自身的地位優勢，這些利益相關者們在課程實施出現問題時可以輕鬆地超然事外。Kelchtermans（1996）指出，教師情緒的脆弱性有着深刻的政治和道德根源。在這裏，政治地理和道德地理交織起來，給教師情緒造成了巨大的消極影響。一位教師在訪談中回憶起了在實施初期教育部官員前來調研時的那段經歷：

在培訓的時候，當時我就想「要真是這樣，那就好了」。但是後來，去年課改的9月份，教育部的官員來我們學校調研，然後就找高一的老師座談。……老師是比較關注高考的。有老師就問：「你那高考怎麼考？模塊認定我們到時候該怎麼做？」我認為你既然是改革的決策人員，那麼來調研的話，就應該預計到老師會問的一些問題，但是那個官員的解釋就是「哎呀，你先別管那個考試，你先管這些就行了」。給我的感覺就是他們那就是滑西瓜皮，滑到那裏算那裏，那我們下面的不就照滑了？……而且這改革又是自上而下的，你們上面的給我傳遞信息都是這樣，那我有甚麼好愁的？我才不愁呢！（I-S3-TF-3）

決策者本應趁這次調研的機會給教師提供幫助，或者至少讓教師感覺到決策者在和他們並肩前行。然而，適得其反，這次調研讓教師感到決策者對改革目標的背離：他們只是在「滑西瓜皮」，並沒有打算真正推動這場改革。決策者發起改革時原本已經取得了教師的信任，但在實施中卻背叛了他們和教師達成的改革同盟。既然如此，教師也就對課程實施處之漠然、聽之任之了。

物理地理

情緒理解和情緒關係的建立要求個體和他人保持一定程度的密切、頻繁

與持續的互動（Hargreaves, 2001b）。當這種人際互動的強度和持續性受到侵擾時，雙方都會產生消極情緒；雙方的時空距離超出這些人際互動之閾限的容忍範圍時，兩者之間的情緒理解將難以甚至無法建立。課程改革中的高中教師與學生在人際互動方面的物理地理是一個極具特色的主題。恰如受訪教師所說，教師與學生之間的情緒理解需要師生保持相對密切的交流：

我覺得這也是要看平時和學生的交流吧，我想。你平時和學生交流得多了，學生知道你的性格、了解你，那他上你的課就不會添亂了。

（I-S4-TF-1）

當然，無論是否實施高中課程改革，師生間的交往都會廣泛存在，它們構成了教師情緒之物理地理的背景。可是，當師生之間的交往在課程改革中受阻而變得疏遠時，教師會感到失去了以往的樂趣、熱情與價值。高中課程改革改變了原有高中教學的學科組合，在課程設置上增加了一些新的學習領域、科目和活動，如技術、綜合實踐活動、藝術、選修課等，這必然使得要重新分配各個學科的教學時間。結果是，有些學科的每週學時比課程改革之前大為減少。課時的銳減必然減少了教師和學生之間的互動機會。然而，教學是「心的教育」，師生交流是「心的投入」（I-S1-TM-1）。與學生的交流讓教師感到教學工作的樂趣，而現在，教師和學生之間已經沒有甚麼深層的、密切的交流。繁重的工作負擔再加上剝奪了師生交流的機會，這讓教師失去了往日的快樂：

最讓人高興的還是跟學生進行交流，但現在少多了。我身為老師，我寧願帶兩個班，每個班十節課。我不願帶五個班，每個班兩節課。這樣你教師的樂趣在哪裏？現在樂趣少多了。（I-S1-TM-1）

失去了師生之間的深層交流，教師就失去了教學的樂趣，同時，教學專業的關愛倫理也難以為繼，這導致教師對教學工作的目的和自我價值的懷疑。教學工作由為了「培養人」蛻變成「為了生計」，教師也從「辛勤的園丁」降格為「賺錢的工具」（I-S1-TM-1）。在這裏，物理

地理和道德地理交織起來，阻斷了師生之間的情緒理解，也使教師在課程實施中失去了熱情：

純粹是為了功利！現在這種感覺非常明顯。和我以前的教學比的話，現在就是為了所謂的生計，就是為了生計！以前和學生在一起有很多樂趣，但是你現在教的學生，他和你沒有甚麼深的交流……現在真的很累呀，我感覺到真的很累。我雖然在做，但是沒有以前我做的那樣有熱情。（I-S1-TM-1）

社會文化地理

在情緒的社會文化地理中，Hargreaves（2001b）提醒我們，若互動雙方享有相似的社會文化背景，他們就更容易建立積極的情緒關係；反之，相互之間會感到陌生和難以理解，且容易形成刻板印象（stereotype）。教師與學生之間的文化差異在本研究中顯得極為有趣。在這個快速變化的變革時代，教師和學生由於年齡的差距，他們各自歸屬的文化之間的距離也愈來愈遠：

我總是很懷念我們那個年代吧！老師很少檢查我們的作業，但是我們總是做……但現在的學生，他麻木了。他覺得老師逼，「沒關係啊！從小到大就是這樣子的」……我們很無力！很無奈！我們的言行很多時候影響不了學生！特別在現代社會裏，網絡、社會、家庭對他的影響是很大的。老師可能是真的是迂腐的、刻板的，然後是要求過於完美的。可能這一代的年輕人追求休閒、放鬆，但是在學習上他們寧願接受被動。其實他們已經在很麻木地接受被動了。（I-S1-TF-1）

教師感到，今天的學生與當年的自己似乎截然不同了。這種差異已經強烈得讓他們對彼此都產生了刻板印象：在學生眼裏，老師是迂腐的、刻板的；在教師看來，學生麻木了，追求休閒、放鬆，在學習上寧願接受被動。兩相比較，教師對過去那個業已逝去的年代產生了濃重的

懷舊情緒。然而，這種懷舊情緒恰恰是課程改革的大敵（Hargeaves, 2001a）。

在社會因素對學生的影響增強的情況下，教學變成了教師和其他力量角逐學生注意力的競技場。與教師相比，新課程的設計者與學生之間的距離更遠。如果新課程設計得過於高遠、不切實際的話，無疑會給教師的這場「學生注意力爭奪戰」帶來更多困難：

現在分散學生注意力的東西太多了，學習吸引不了多少學生。學生的學習能力很差，但他們打遊戲的能力很強。現在所有的東西都在搶。那些網遊〔網絡遊戲〕的公司也都在儘量的吸引客戶，我們就儘量地搶學生，搶他們的注意力。更何況那個課標設計者，他離學生又更遠。我們只是盡力地把學生的注意力拉回來，我們只是在做這一步。
(I-S3-TM-2)

一方面，搶奪學生的注意力並非易事；另一方面，教師和學生之間的文化差異又讓教師難以捉摸今天的學生究竟對甚麼有興趣。於是，教師難免會在競技場上受到挫折。開設選修課就是如此。和舊的課程體系相比，選修課及其結伴而行的學分制原本是這次高中課程改革最為引人注目的一個亮點，但實施時卻遇到了意想不到的麻煩。廣東省規定在學校為學生列出的選修課功能表中，只要有不少於 15 人選修，這門選修課就可以開設。平心而論，這是一個相當寬鬆的人數要求。雖然學校和教師對某些選修課寄予厚望，希望通過這些選修課拓寬學生的知識範圍，然而由於師生在社會文化背景上的差異，有些被教師事先看好的選修課反而因為選報人數過少而被取消了。教師在開設選修課之前的滿腔熱情遭到學生的冷遇，難免讓他們感到有些驚訝和失望：

我們開設校本選修，第一是受我們老師的能力所限，第二個也是有時候真是琢磨不透學生究竟喜歡甚麼。因為我們畢竟跟學生有一定的年齡差異啊，他想啥你是不知道的。你滿腔的熱情，以為很好的東西，就像我剛才所講的，但是他不一定領你的情啊！這樣教師肯定會失望了。(I-S2-TM-5)

討論與結論

課程改革的情緒側面

情緒曾是教育變革中最受忽視的一個側面。長期以來，大多數教師、家長、管理者以及研究者都低估了變革的複雜性，關注的幾乎只是變革過程中理性的和技術的元素，認為變革會遵循一種線性的、理性的模式，卻對人們在變革中的情緒體驗視而不見，忽視了教育變革的情緒側面（Marshak, 1996; Norman, 2001）。「即使情緒得到承認，它也只是被當作人際關係或者背景氛圍……學習、教學和領導中那些更難以預測的情緒通常被排除在變革圖景之外」（Hargreaves, 1998b, p. 558）。

然而，課程改革是關於人的事業，若缺乏對其參與者之情緒的關注，變革就會失去人性，變革理論就會顯得殘缺不全。究其實質，本研究便是旨在發現與恢復課程改革之情緒側面的一次嘗試。研究結果顯示，課程改革中的教師情緒並非一種純粹的個體心理現象，同時更是教師基於特定情境中的人際互動而形成的社會文化建構。透過在人際互動所處的社會空間中探尋教師情緒的緣起與成因，本研究揭示了宏大的課程改革與細微的教師情緒之間的密切關聯。

事實上，本研究所做的這些努力與變革研究近來的發展是一脈相承的。近年來，不少研究都指出情緒在包括課程與教學在內的各類教育變革中扮演着不容忽視的角色。例如，Harris（2004）指出，教育變革是一項高度情緒性的事務，而成功變革的基本要素恰恰是參與者人際及情緒能量的充分發展。在教育變革中，教師在情緒上必須要有安全空間進行學習和作自我改變，從而與學校及變革領導者共同成長（Beatty, 2007）；需要從他人那裏獲得足夠的情緒支援，而不必顧慮在變革中作出的合理冒險所可能招致的不良後果（Schmidt & Datnow, 2005）。因此，教育變革必然蘊涵着一個「情緒側面」（emotional side）（尹弘飈，2007；Leithwood, 2007）。

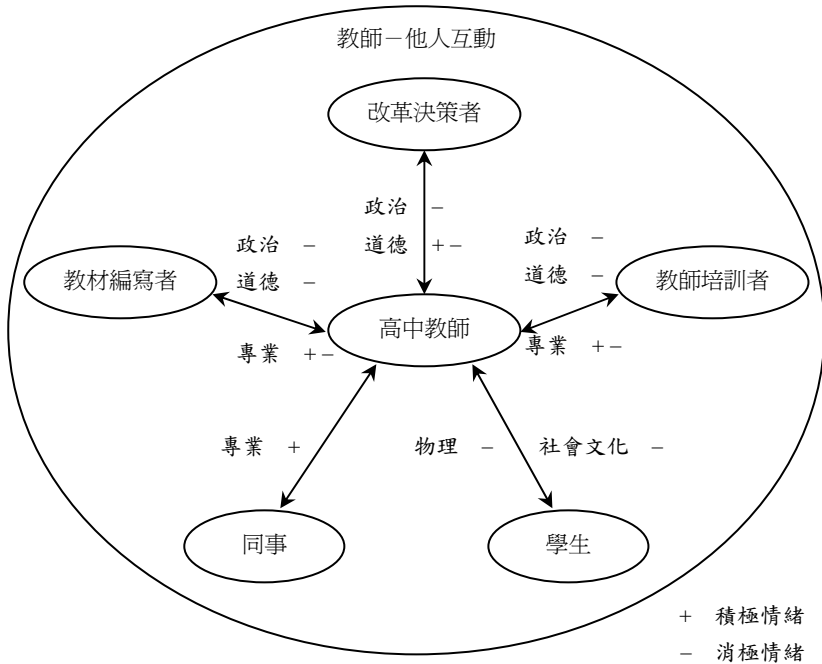
為理解情緒在教育及課程改革中扮演的重要角色，在此有必要重申 Hargreaves（1998a）對變革領導者的警醒：

- 教育變革和學校領導必須承認情緒在教學、學習、領導中的核心地位；
- 教育政策必須承認和關注教師情緒；
- 在變革的內容方面，政府和管理者必須把情緒維度納入學習標準、課程目標、專業準則之中；
- 變革決策者、管理者和教師之間需要更好的情緒理解；
- 變革過程不要過於理性；
- 改革者、領導者和教師要確保變革日程中的「理性」方面會考慮到教師對學生的關愛，並和他們自身的情緒相聯繫；
- 學校領導和改革者要為教師提供條件，使他們與學生建立情緒聯繫和情緒理解；
- 領導者要在風險和安全之間作出權衡，為教師提供適當的壓力和支持；
- 關注領導者自身的情緒要求，尤其是當情緒勞動威脅到他們的身心健康的時候。

教師在課程改革中的情緒地景與情緒勞動

本研究的結果表明，「情緒地理」（Hargreaves, 2000, 2001b）是理解課程改革中教師情緒的一個有效的概念框架。透過檢視課程改革中教師與他人之間的人際關係及社會互動，我們能夠更加清楚地把握教師在改革中經歷的情緒衝擊，進而能辨析其中蘊含的社會性影響因素。具體來說，由「教師－他人互動」形成的社會空間模式激發或影響着教師情緒，而這種社會空間包括了政治、專業、道德、物理和社會文化五個維度，它們均會給教師情緒帶來衝擊。在很多時候，這些維度之間也會相互交織起來，共同影響教師情緒。本研究所呈現的政治地理與專業地理、政治地理與道德地理、物理地理與道德地理之間的相互作用，便是當中的例子。圖一以直觀的方式呈現了高中教師在實施課程改革時所處情緒地理的樣貌。

圖一：高中課程改革中教師的情緒地景



如果把這種分析再稍稍擴展一步，即考慮課程改革中「教師-他人互動」所處的情境，那麼我們將會發現，教師在課程改革中的情緒地理其實是坐落於特定的社會空間之中的。尹弘飈、李子建（2008）對中國內地高中課程改革的探討表明，由於課程改革試圖改變既有的學校情境和教育傳統，因此它與既有情境之間形成了一個包括文化、制度、專業和資源四個維度的張力結構，即學校受考試文化限制而產生的文化張力、地方政策與課程改革政策失調帶來的制度張力、新教材品質不足和教師專業發展滯後導致的專業張力，以及資源要求和學校既有的設施匱乏而形成的資源張力。這個張力結構塑造了高中課程改革本身所處的「社會地理」。

若將上述兩種關於社會空間的分析，即教師的「情緒地理」和改革的「社會地理」結合起來，我們就可以簡要地勾勒出高中課程改革中教師的情緒地景：一方面，在高中課程改革中，教師在與他人的人際互動中經常遭受一些情緒上的消極影響——儘管有時亦會得到他人的情緒支援；另一方面，教師亦不得不同時面對高中課程改革與既有學校情境之間的各種張力，而各種張力的強度和性質會進一步對改革參與者之間的人際互動產生限制，從而增強或緩解教師在改革中經歷的情緒衝擊。因此，教師在實施高中課程改革時不可避免地身處一種十分複雜的情緒地景之中。

由於教師在等級性的權力關係中所處的劣勢位置（I-S1-TF-4）以及教學專業蘊涵的道德要求，如「心的投入」、要求教師成為「辛勤的園丁」而非「賺錢的工具」等（I-S1-TM-1），情緒勞動成為鑲嵌在這幅情緒地景中的一個隱性維度。換言之，管理自身的情緒體驗及其表達，以滿足社會、專業及他人對教師的期望，成為教師在課程改革中必須時時處理而又默而不宣的日常工作。正如受訪教師所說的那樣，當教師面對學生時，他們必須避免自身的消極情緒對學生的不良影響，以勝任「教師」這一身分；當教師面臨那些佔據優勢地位的各類「專家」時，他們又要謹慎控制自身的言行，以免流露內心的不滿而給自己帶來不利影響；只有當教師面對和自己處境相似的同事時，他們才可以發一些於事無補的牢騷，而這也正是他們緩解自身情緒緊張的有限途徑之一：

很少會有老師把這種情緒轉嫁給同學們，說「哎呀，這個新課程毛病太多」。這種情緒肯定不能給學生感染到，是不是？那肯定不能這樣。（I-S1-TM-4）

現在這些領導，你說反對的話，他是聽不進去的。因為在大潮流下，你不去改革，你就是保守，就是不思進取，好像就是你這個老師陳舊了、落伍了。（I-S2-TM-4）

私下裏跟同行可以發發牢騷，但你沒有辦法可以解決啊！（I-S4-TM-2）

高中課程改革的管理與實施

看似玄遠的、沉溺於細枝末節的理論分析事實上總包含着深切的實踐關懷。對高中課程改革來說，本研究為我們思考如何緩解教師的情緒壓力，改善教師在改革中的處境，進而推動課程改革的實施帶來了一些啓示。

一方面，Thoits（2004）在分析人際互動對個體情緒管理的影響時指出：「當導致個體產生不良情緒的結構限制反覆或持續出現，或者當個體缺乏他人對自己情緒管理的援助時，個體的情緒管理就可能失敗」（p. 372）。這意味着，我們要同時從教師的人際互動同伴和互動情境兩方面入手，改善課程改革中教師的處境：前者要求各類變革促進者了解情緒地理的原則，注意自己與教師之間在政治、專業、道德、社會文化等方面的差異對教師情緒的影響；後者要求人們在課程改革中共同努力，實現改革與原有情境在文化、制度、專業和資源方面的同步發展，從而緩解教師面臨的困境。當教師在人際互動的上述兩個方面遭遇嚴重挫折時，教師就會重新思考現有的常規，重新做出改變自我的決策。它們就成為教師改變和課程實施中的一些「關鍵事件」——這些事件通常會帶來教師情緒的強烈變化（Kelchtermans, 1996）。它們會加劇教師面臨的困境，惡化教師在課程改革中的情緒地景，並且導致個體或群體教師的情緒與行為的消極轉變。因此，保持教師在課程改革中面臨的壓力與獲得的情緒支援之間的平衡是十分重要的。

另一方面，課程改革，尤其是大規模的課程改革，在實施過程中必須妥善管理改革的步伐（pace），使教師的改變能與改革的要求配合起來，從而實現良好的實施效果。步伐具有兩層涵義：一是指步幅，即改革要求教師作出改變的幅度；二是指頻率，即人們期望教師實施改革的速度（尹弘飈、李子建，2007）。當這兩方面因素能夠和教師改變互相配合時，教師就會勇敢地跨出舒適地帶，擁抱改革帶來的不確定；相反，當它們遠遠超出教師承受的範圍，或者改革步伐甚微時，教師就會在實施中顯得氣餒或者自滿，而在行為上都會表現得消極懈怠。例如，有教師將高中課程改革比喻為「沒有施工圖的外觀效果圖」（I-S3-TM-2），

這應該引起我們的深思。事實上，對於這樣的大規模課程改革，「小步快跑」是一條比「跨越前進」更為可取的實施途徑：將宏偉的改革藍圖轉化為一系列小幅度的、更實際的階段性目標，讓教師在實施中能夠逐步而迅速地實現改革目標。在高中課程改革的後續實施中，如何調整改革步伐，使其與教師個人的改變配合起來應該是改革者重點關注的一項工作。

總括而言，本研究在中國內地的高中課程改革中，借助「情緒地理」這一概念架構分析了教師在與他人互動中所受的情緒衝擊。在進行這一分析時，本研究亦建議將分析範圍稍加擴展，進一步考慮教師的人際互動所處的特定情境（即改革與學校情境之間的張力結構），以及其中蘊含的「情緒勞動」這個隱性維度對教師情緒提出的要求和限制。與已有的關於教師情緒地理的研究（如 Hargreaves, 1998b, 2000, 2001b）相比，這算是一個新的嘗試。不過，本研究雖然在取樣時考慮到應擴大樣本的多樣性，注意到學校類型與任教學科等差異，但並未留意這種差異對教師情緒的影響，因此沒有清晰的證據顯示不同的學校類型與任教科目的教師在情緒經歷方面的分別，這不可不謂本研究的一個限制，尚待未來的研究逐步完善。

註釋

1. 代號分為三部分：I 代表通過訪談所獲取的資料；S1 是學校代碼；TF-4 是教師代碼。若第一部分是 D，則代表通過檔案收集所獲取的資料。

鳴謝

作者衷心感謝李子建教授對開展本研究所作的指導，以及兩位匿名評審者的意見。

參考文獻

- 尹弘飈 (2007)。〈教師情緒：課程改革中亟待正視的一個議題〉。《教育發展研究》，第 6 期，頁 44–48。
- 尹弘飈 (2009)。〈教師專業實踐中的情緒勞動〉。《教育發展研究》，第 10 期，頁 18–22。
- 尹弘飈、李子建 (2007)。〈論課程改革中的教師改變〉。《教育研究》，第 28 卷第 3 期，頁 23–29。
- 尹弘飈、李子建 (2008)。〈課程改革的張力分析：根源、類型與消解〉。《教育發展研究》，第 24 期，頁 49–54。
- 江文慈 (2004)。〈實習教師的情緒地圖：社會建構的觀點〉。《教育心理學報》，第 36 卷第 1 期，頁 59–83。
- 何雪松 (2006)。〈社會理論的空間轉向〉。《社會》，第 26 卷第 2 期，頁 34–48。
- 唐曉峰 (2005)。〈文化轉向與地理學〉。《讀書》，第 6 期，頁 72–79。
- 課題組 (2004)。〈高中教師：在期待中徘徊——山東省普通高中新課程實施準備情況調查報告〉。《當代教育科學》，第 20 期，頁 17–20。
- 鍾啓泉、崔允灝、吳剛平 (2003)。《普通高中新課程方案導讀》。上海：華東師範大學出版社。
- Beatty, B. (2007). Going through the emotions: Leadership that gets to the heart of school renewal. *Australian Journal of Education*, 51(3), 328–340.
- Blackmore, J. (2004). Leading as emotional management work in high risk times: The counterintuitive impulses of performativity and passion. *School Leadership and Management*, 24(4), 439–459.
- Carlyle, D., & Woods, P. (2002). *The emotions of teacher stress*. Stoke-on-Trent, U.K.: Trentham.
- Constanti, P., & Gibbs, P. (2004). Higher education teachers and emotional labour. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 243–249.
- Dear, M., & Flusty, S. (2002). *The space of postmodernity: Readings in human geography*. Oxford: Blackwell.
- Denzin, N. K. (1984). *On understanding emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fineman, S. (1993). An emotion agenda. In S. Fineman (Ed.), *Emotion in organizations* (pp. 216–224). London: Sage.

- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Gregory, D., & Urry, J. (1985). *Social relations and spatial structures*. London: Palgrave Macmillan.
- Hargreaves, A. (1995). Renewal in the age of paradox. *Educational Leadership*, 52(7), 14–19.
- Hargreaves, A. (1998a). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 1(4), 315–336.
- Hargreaves, A. (1998b). The emotions of teaching and educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 558–575). Dordrecht, the Netherlands; Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826.
- Hargreaves, A. (2001a). Beyond anxiety and nostalgia: Building a social movement for educational change. *Phi Delta Kappan*, 82(5), 373–377.
- Hargreaves, A. (2001b). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080.
- Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: The role of social geographies. *Journal of Educational Change*, 3(3–4), 189–214.
- Harris, B. (2004). Leading by heart. *School Leadership and Management*, 24(4), 391–404.
- Hernández, F., & Goodson, I. F. (2004). Social geographies of educational change: Drawing map for curious and dissatisfied travellers. In F. Hernández & I. F. Goodson (Eds.), *Social geographies of educational change* (pp. xi–xxi). Dordrecht, the Netherlands; Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120–134.

- Jeffrey, B., & Woods, P. (1996). Feeling deprofessionalised: The social construction of emotions during an OFSTED inspection. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 325–343.
- Jenkins, J. H. (1994). Culture, emotion, and psychopathology. In S. Kitayama & H. R. Markus (Eds.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* (pp. 307–335). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307–323.
- Kemper, T. D. (1993). Sociological models in the explanation of emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 41–51). New York: Guilford Press.
- Leithwood, K. (2007). The emotional side of emotional improvement: A leadership perspective. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 615–634). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Marshak, D. (1996). The emotional experience of school change: Resistance, loss, and grief. *NASSP Bulletin*, 80(577), 72–77.
- Noddings, N. (1996). Stories and affect in teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 435–447.
- Norman, S. J. (2001). The human face of school reform. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 18E(4). Retrieved December 31, 2008 from <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Norman,%20Sharron%20Jenkins%20The%20Human%20Face%20of%20School%20Reform.pdf>
- Price, H. (2001). Emotional labour in the classroom: A psychoanalytic perspective. *Journal of Social Work Practice*, 15(2), 161–180.
- Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 949–965.
- Soja, E. W. (1989). *Postmodern geographies: The reassertion of space in critical social theory*. London: Verso.

- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thoits, P. A. (2004). Emotion norms, emotion work, and social order. In A. S. R. Manstead, N. Frijda, & A. Fischer (Eds.), *Feelings and emotions: The Amsterdam symposium* (pp. 359–378). Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Winograd, K. (2003). The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record*, 105(9), 1641–1673.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zembylas, M. (2002). “Structures of feeling” in curriculum and teaching: Theorizing the emotional rules. *Educational Theory*, 52(2), 187–208.

Teachers’ Emotional Landscape in Curriculum Reform

Hongbiao YIN

Abstract

Teacher emotion has been received more and more attention in educational research since the 1990s. Based on the concepts of emotional labor, emotional geographies of teaching, and social geographies of educational change, this study used the case study method to examine the emotional impacts that teachers experienced during the initial implementation of the senior secondary school curriculum reform in the Chinese mainland, and to identify the various social influencing factors of teacher emotion. The results of the study indicated that emotion is an essential dimension of curriculum reform. Teachers were placed in highly complex emotional landscape in the curriculum reform, and they had to pay lots of effort to manage their feelings and emotions, which gave some implications for the management and implementation of the senior secondary school curriculum reform.