

■ 学前教育专业发展

情感社会学视域下学前教育教师专业发展的情感支持

曹雁飞¹, 刘江娜¹, 侯洁²

(1. 浙江师范大学杭州幼儿师范学院, 浙江杭州 311231; 2. 郑州大学教育学院, 河南郑州 450001)

摘要:教师情感是教师专业实践的重要内容,同时也是教师专业发展的必然中介。学前教育教师情感研究是基于学前教育阶段教师专业发展过程中的情感体验、情感规则、情感表达和情感反思,剖析其情感互动的文化机理,进而为教师专业成长提供支持性的情感关怀。只有在情感承认、情感管理和情感支持的语境下才能真正解决学前教育教师情感输出与汲取失衡的现实困境,实现学前教育教师的情感自适、发展自觉,规避教师主体的“异化”与专业发展的工具化。

关键词:情感文化;学前教育;情感自主

中图分类号: G615

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2021)08-0078-07

PDF获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2021.08.010

Emotional Support for Early Childhood Education Teachers' Professional Development from a Perspective of Sociology of Emotions

CAO Yan-fei¹, LIU Jiang-na¹, HOU Jie²

(1. Zhejiang Normal University, Hangzhou 311231, China; Zhengzhou University, Zhengzhou 450001, China)

Abstract: Teacher's emotion is an important part of teacher's professional practice, and also an inevitable intermediary of professional development. This study of teachers about early childhood education tends to clarify cultural mechanism in emotional interaction and provides supportive humanity care through discussing emotional experience, rules, expressions and reflectivity in the process of professional development. Only in the context of emotional recognition, emotional management and emotional support, can we truly remove the realistic dilemma of the imbalance between emotional output and compensation of early childhood education teachers, promote emotional adaptation and development consciousness, and avoid the "alienation" of teachers and instrumentalization of their professional development.

Key words: emotional culture, early childhood education, emotional autonomy

传统关于“情感”(emotion)的理解通常与“理性”(reason)相对,且是居于理性之下的人的消极的本能属性,包括非理性、不可控的、不成熟等负面含义。启蒙时期以来,被普遍推崇的现代化、现代性,其基本内核便是理性,也就意味着对理性思维方式的崇拜和对情感的摒弃。以戈夫曼

(Erving Goffman)、特纳(Ralph Turner)、戈登(Sтивен Gordon)、霍赫希尔德(Arlie Hochschild)为代表的情感文化理论研究者试图从情感的社会发生机制、社会文化制约等方面架构情感研究的社会学框架。情感文化理论从“人”的基本立场出发,反思理性主导下情感关怀缺失的现实困境,

收稿日期: 2021-06-01; 修回日期: 2021-06-18

基金项目: 教育部人文社会科学研究项目(20YJC880001)

作者简介: 曹雁飞,女,浙江嘉兴人,浙江师范大学杭州幼儿师范学院讲师,硕士生导师,主要研究方向:学前教育政策,教师专业发展;刘江娜,女,江西抚州人,浙江师范大学杭州幼儿师范学院硕士研究生;侯洁,女,黑龙江哈尔滨人,郑州大学教育学院讲师,主要研究方向:德育原理。

重申社会关系中幸福感的不可取代性与可能性。

教师情感研究始于20世纪90年代,伴随着跨学科情感研究的发展及教师专业化研究的进程不断推进。诸多学者从心理学的视角探究教师情感能力、情感劳动、情感管理、情感枯竭等方面的问题,试图阐明教师情感与学生学业成绩、教师专业认同、教师行为之间的关系。既有教师情感研究大多是基于中小学教师群体,且缺乏社会文化视域的观照,而相较于中小学教育阶段,学前教育阶段的教师专业理论和实践都面临更为复杂的教师情感问题,其专业实践对象、内容、方式的特殊性,专业角色的多重性都对教师情感提出了更深层的考验。借鉴情感社会学的分析框架,本文在深入分析学前教育教师情感自主性式微的现实困境及专业实践的情感机制的基础上,提出了教师专业发展的情感支持策略。

一、学前教育教师情感自主性式微

学前教育发展的历史进程亦是儿童发现的过程,历经宗教“迷雾”中把儿童作为原罪之躯、到成人附庸、到发现儿童的独立价值,儿童研究的科学化,至当下多学科视域下的儿童研究的蓬勃发展。学前教育中的“儿童中心”已然成为基本共识,同时,也是理性和情感的共同旨趣。然而,就学前教育中的教师群体而言,其集体主体性在专业化进程中日渐隐于儿童主体性之下,且在实践中的受动性也较其他教育阶段的教师更为显著。基于情感维度的教师主体性体现在教师情感的自主自持,即教师情感意识的自由、情感规则的自适以及情感表达的自觉。学前教育专业实践的标准化在规范教师职业、提升教师胜任力等方面具有突破性的现实意义,但专业理性和情感之间的暂时性失衡也带来了教师情感自主性的衰微。

(一)教师情感意识的抑制

教师情感意识的抑制是教师情感自主性弱化的重要方面。长期以来“情感”与“劣势”同日而语,且通常被视为女性化的特质。赞彼勒斯(Michalinos Zembylas)指出,情感是个体心理倾向和过程,具有个体性;更是由个体所处的组织、社会、政治经历所建构的、具有社会性^[1]。教师情感不仅仅属于教师的私人领域,同时,也是更为广

泛的社会文化场域下的公共问题。当前学前教育场域中教师的情感因受制于专业理性而困于失语的境地;同时,教育实践中作为情感给予者的教师缺乏及时的、支持性的情感补给。

首先,教育话语中教师情感的掩蔽。阿奎那(Thomas Aquinas)在伦理学体系下论述了理性与情感的关系,在他看来理性是人类的高级功能,情感则是低级功能,情感应以理性为目的,且服从理性。情感本质上是与理性相背离的,非理性的,而主动服务于理性的情感即是情感的理性化^{[2]103}。由此可见,在阿奎纳的情感理论体系中情感唯有依从于理性才是人之为人的必然。教师专业化被视为“职业专业化的一种类型”^{[3]553},是科学理性主导的教师发展价值取向,它将教师复杂的情感诉求从教师专业素养结构中剥离,而以专业情感作为情感之维的标准,实质上是赋予理性化的情感以话语权,而将非理性的情感置于隐匿的黑匣。大众对学前教育教师角色的描述通常是活泼友爱,具有亲和力的,似乎这便是教师们真实的情感表达。幼儿园教师在教育教学工作中进行情绪劳动,即当教师个体的情感与专业要求不符合时,教师通过浅层或深层表演来压制不适宜的情感表达,进而满足专业要求和社会的角色期待。

其次,教育实践中教育情感的输出与补给失衡。教育情感是一切教育的基础,是“类母爱”的情感^[4],应与“父母之爱”有所区分。教师对于学生的情感是基于教师这一专业身份的教育情感,具有职业性、教育性、公众性的特征^[5]。学前教育的对象是学龄前儿童,相较于学龄儿童,这个阶段的幼儿对爱和安全感的需要更为基础与强烈,因此,学前教育教师需要输出更多的教育情感来支持儿童的成长。美国埃德娜·贝内特·皮尔斯预防研究中心(The Edna Bennett Pierce Prevention Research Center)发布的《教师压力和健康对教师、学生和学校的影响》(Teacher stress and health: Effects on teachers, students, and schools, 2016)报告指出,在对5000多名教师的情感调查中,有70%的情感描述是消极的,主要体现为挫败感、精疲力竭、压力,并伴随着教师的健康状况下降和离职意愿升高^[6]。可见,教师情感长期缺乏补给会对教师个体健康和职业幸福感产生重大影响。教师需要获得

与其情感劳动所等同的情感回报,才能达成内在情绪感受与外在规范的平衡。

(二)教师情感规则的外铄

教师内在真实感受到的情感通过外在情感规则的认同或拒斥形成具体的语言、态度和行为。特纳认为,情感或寄居于组织的规则行为之中(组织定向),或寄居于冲动性的行为之中(冲动定向)。在组织定向中,人们的感受由不断累积的组织规范所定义;而在冲动定向中,个体会遵从内在自发的感受^{[7]27}。情感规则与其他规则相似,它划定了情感的判断依据,“被允许”与“不允许”、“偏离”与“正常”、“适当”与“不适当”,教师专业化的提出是理性主导下教育的必然选择,它为教师制定了情感表达的规则,要求教师依据情感规则审视教育教学活动中的情感,并且学会情感自我调节。这些自我调节的技巧存在于教师专业发展主体化的全过程中,教师掌握了遵循这些规则的不同方式,根据这些规则来定义和规范自己,建立指导和判断其职业生活的原则,学前教育教师情感始终受制于社会对儿童的理解、专业规范和职业伦理^[8],缺乏对内在规则的养成和反思。学前教育关乎儿童观、学习观、游戏观,教师不仅仅是接受既有研究共识及专业标准的规范,更需要结合个体的经历和经验,形成自己的理解,并建立理解与情感之间的联系。幼儿园教师虐童事件的发生,在很大程度上是在于教师内在情感规则未建立,而对外在情感规则缺乏认同。

第一,情感规则的内在建制缺失。学前教育的始点是对学龄前儿童的认识,这是学前教育专业学生及专业从业者都必须回答的核心问题。答案有“儿童是主动学习者”“创造性的存在”“以游戏为生活方式”等,即便如此,教师陈述背后真实的儿童观,对儿童的情感却大相径庭。由此,需要给予准教师、教师个体真正理解儿童的时间和空间,去完成内在对儿童和教育的情感建制。布劳纳(Robert Blauner)在《异化与自由》中提出了“异化”的关键维度,包括无力感、无意义感、疏离感、自我疏远等^{[9]67},学前教育教师情感规则必然是内部和外部平衡的状态,从而避免教师在外在规则形塑下的发展无力和职业倦怠。

第二,外在规则的现实自反匮乏。研究者博勒(Megan Boler)将文化语境的差异纳入教师情感

的外部规则考察之中,他在对教师情感的研究中批判了教育体制中“专业”的情感行为,认为这是西方理性宰制下的白人标准。就构成我国教师情感外部规则重要内容的儿童观、专业标准、伦理规范而言,需要反思规则背后所秉承的文化价值是否符合我国的历史与现实,是否符合人主体发展和专业发展的文化底色。学前教育教师在较长时期内被看作“阿姨”、“保姆”,其专业身份缺乏社会,甚至个体的认同,缺乏对现实处境和文化基底观照的外部规则必然造成教师情感内在冲突。

(三)教师情感表达的标准化

我国的文化历史根基、国家对教育发展的顶层设计、社会与教育关系的认识变迁以及家长对孩子的期待从政策、观念、实践等方面塑造着学前教育阶段的教师身份与价值,规定了教师的感受、表达,决定了教师的情感行为。公众对教师形象的通识观念大抵是严慈相济,端正朴实的,具有知识权威性的;而对于学前教育教师的形象观念则有所不同,通常是母亲般温柔、细致的。由此可见,对于学前教育教师的角色期待是母爱的延伸,期待教师能够如家长般呵护儿童、教育儿童。这也就造成了学前教育中家庭和社会教育参与的观念偏差,即教师与社区、家长、公众对“教师”这一身份认识的不一致。家长期待教师能够成为儿童教育中的家长,而教师的身份认同是关乎专业身份的认同。观念分歧越显著,教师唤醒标准化情感表达所需要的个体努力越大。

在对情感的深入研究中,罗森博格(Rosenberg Morris)提出了情感表达管理的工具有语言、面部表情和肢体的运用。语言是最为直接的情感表达工具,个体通过使用明喻、隐喻或标准化的语言来传递情感信息;面部表情既有特定的情感意指,但每种表情背后又可能包含复杂的情感体验,个体有目的的通过管理面部肌肉来释放特定的情感;肢体的运用主要是通过对通过服饰、妆容等对肢体的整饰来传递希望公众掌握的情感意义^[10]。学前教育教师在专业实践过程中倾向于通过情感表达的管理工具和策略来达成家长、社会、公众的角色期待。教师情感表达的标准化强化了对教师内在情感的压抑,与教师专业发展所追求的教师生命价值的实现相背离。

二、专业实践中教师情感的发生机制

戈登认为情感有四个要素构成:身体感觉、表达姿态、社会情境或社会关系、社会情感文化。索伊特(Peggy Thoits)在戈登的基础上进一步把情感体验的要素解释为情境刺激评估、身体感觉的改变、表达姿态的演绎和文化意义的呈现。他认为,“身体感觉”(bodily sensation)是机体的变化和感觉的唤醒,这种感觉的唤醒是模糊的,且为不同的情感所共用。个体单纯通过身体感觉不足以完成情感的标签化;而真正定义情感的是文化^[11]114-134。赞彼勒斯从女性主义和后结构主义的视角把情感作为一种话语实践,是被生产的。情感生产机制把个体变成了复杂权力关系中具有特定社会性和文化性的人。学前教育教师情感在教育专业实践过程中不断进行着生产与再生产,从而达成外在文化要求、专业标准与自身内在情感的平衡。借鉴霍赫希尔德基于框架规则和感受规则建构的情感研究的解释性框架,教师专业实践的情感发生机制可归结为由感觉的唤醒、文化的调节、深层表演、情感记忆的累积四个持续推进的环节构成的情感生产路径。

(一)教师个体感觉的唤醒

内在情感的体验可解释为当具体的教育情境发生时,教师体验到的情感。这种情感可能是模糊的,也可能是强烈和明确的,是教师应对外部环境刺激产生的内在情绪感受。教师最初的内在情感体验不一定符合外在专业标准或职业规范,但它符合教师个体的经历、经验和认知模式。由此,在应对相同的情境时,不同的教师所体验到的情感不尽相同,教师平衡内在情感和外在规则所耗费的情感劳动也存在差异。由于内在情感体验是内隐的,它并不在现实的社会规范中受到约束,教师内在情感体验具有自我服务性,屈从于教师个体既有的内在需求。重新反思近些年发生的虐童事件,违背师德规范的施虐者被谴责为缺乏对儿童的同情和关爱,缺乏对教师责任和义务的认识,从其内在情感体验的角度来看,施虐者是依据个人与儿童交往关系的当下感受,并将情感外化为对待儿童的言语和行为,对儿童身心造成伤害。

(二)基于社会文化标准的情感调节

教师内在情感体验是教师情感实践过程的原点,它构成了教师情感劳动的基础。教师个体具有私己的情感诉求,但并不是每一种诉求都会被表达,原因在于内在情感会受到社会习俗、规则、传统观念等文化要素的影响。文化在很大程度上限制了个体情感,个体情感的生物冲动受制于文化的外在规范。情感意识、情感规则和表达规则都受到文化脚本的支配^[7]30。

首先,情感调节以教师的社会化为前提。社会情感认知包含三个要素:因果假定、社会共识和文化情境。个体通过社会化来获得社会情感的认知框架,并将之运用于日常生活与专业实践之中。成为教师意味着获取在一般社会身份之外承担特定社会职能的专业身份,教师情感的文化调节在个体情感社会化的基础上才具意义,换言之,情感社会化障碍的个体不能完成教师情感的生产过程,亦很难在自我价值和社会价值中确立“自我”,形成自我认同和专业认同。近年来伴随着我国教师教育规范化进程的不断推进,学前教育教师职前教育、在职培训体系得以建立,这一过程便是学前教育教师社会化的进程。

其次,文化调节以主体激发为动因。文化的情感调节作用具体化为两个主体的动因:道德性和策略性,即个体表现出与既有规范一致,或是达成一定的现实目标。工业革命以来,家的私域性和生产劳动的公共性之间的分界不断凸显,家被看作是情感自由的空间;而工作情境则是被职业或专业标准支配的空间。在职业设定中,个体通常被要求表现出专业所要求的标准情感,扮演好职业角色,否则便违背了职业道德^[12]。因此,学前教育教师在专业成长过程中,对标准和普遍规则的遵从被赋予了道德意义,且帮助教师规避不必要的风险,保障现实的权益。

再次,文化的调节以制度为媒介。学前教育是制度化教育体系中的基础阶段,在宏观政策、中观管理和微观社会交往各个方面都有相应的规范制度。就宏观政策层面而言,国家政策明确了学前教育教师的专业身份和职能要求。《幼儿园教师专业标准(试行)》规定:“幼儿园教师是履行幼儿园教育教学工作职责的专业人员,需要经过严格的培养与培训,具有良好的职业道德,掌

握系统的专业知识和专业技能。”^[13]同时,也明确提出了幼儿园教师应该具备的专业理念、师德规范、专业知识与能力;就中观管理而言,学前教育教师的编制管理、职称评定、待遇提升都在较大程度上影响着教师的专业实践及职业幸福感;就微观社会交往而言,同伴在情感塑造中扮演着重要的角色,通常在具有支持性的同伴交往关系中教师个体更容易适应外在的情感要求。

最后,情感调节随着时间推演而改变。文化对教师情感的调节并非静止的,而是伴随着社会变迁不断发生变化。对学前教育教师或婴幼儿照护者的观念经历了历史变迁,从非经常到专门地、职业化地从事婴幼儿照护工作;从个体随意选择到系统培养;从简单保育到科学化养育,教师的社会观念不断发生变化,这就决定了学前教育教师要依据外在期待的改变不断自反情感规则及表达的社会适宜性。

(三)教师情感的实践演绎

萨默-伊佛勒(Erika Summers-Effler)有关情感能量的研究指出,当个体处于情感被动状态时可能采取三种策略:抵制、规避、内部情感调试和管理^[14]。一般而言,学前教育教师在面临教师角色的外部观念和内在观念冲突时,往往采取第三种策略,并试图通过情感管理使自身的情感、行为表达符合规范。情感的表达是继内在情感的生理唤醒和社会文化情境下情感标签化之后的情感生产的第三个阶段,是个体情感反思后采取的情感策略。相较于前两个阶段偏重于内在情感过程,情感表达是一个外化的社会交往过程。霍克希尔德把情感调试和管理中个体采用的技术概括为“表层表演”(surface acting)和“深层表演”(deep acting)两种。表层表演是指个体为减少与外部环境的冲突而改变面部表情和肢体行为;深层表演是指通过个体的想象能产生适宜的情感的情境,从而重构对现实事件和情境的情感,并表现出符合标准的合适行为^{[15]58}。

学前教育教师在专业实践中的情感困境主要出现在几个重要场景:师幼互动、教师评价、家园沟通、同事关系等,其中教师对现有评价方式带来的情感压力感受较为强烈。教师在日常教学活动、游戏、一日生活、家长育儿指导等工作中的情感劳动被认为是理所当然的职责而没有获得及时

的评价。很多教师在感受到失落的内在情绪体验后会采用深层表演的情感管理策略来进行自我调节。通过想象跟幼儿互动中获得的幼儿的爱,回忆家长的支持,同事间的相互勉励等能够诱发积极情感的事件来回归到情感的平衡点。

(四)教师情感的记忆累积

教师情感的实践演绎是教师通过呈现情感的文化意义,达成对“自我”的肯定,以及社会交往关系中他者(同事、组织等)的认同。一旦教师的深层表演达成了期待的目标,教师的情感管理策略便作为有效的情感记忆保留下来,成为下一个类似事件发生时的情感唤醒。如果教师的情感表达并没有收获到理想结果,教师对外在情感规则的理解会被重构,或者教师会持续产生新的与规则相冲突的情感,这便需要调动进一步的情感管理来应对。

三、学前教育教师专业发展的情感支持

教师情感的发生机制维系着教师情感的生产与再生产,同时,也记录着教师专业发展和个人生命价值实现的程度。反观当前学前教育教师情感关怀现状,唯有基于情感发生机制提供尊重、弹性、支持性的情感支持才能真正帮助教师走出专业发展的情感困局,走向情感的自主支持、教师文化的自适和教育生命的自觉。

(一)基于教师情感价值承认与尊重的身份反思

承认教师情感的客观性是学前教育教师身份重构的前提。情感是个体关于自己如何被他人、社会和环境所对待的感受及其表达。霍耐特(Axel Honneth)在他的理论体系中强调了“承认”的社会道德意义,其中首要的是对情感的承认。他指出个体消极情感的出现源于其被承认的需求没有得到应有的正视,继而产生认知和行动层面对不公正的抵抗。只有“承认”才能消除个体因不公正感而产生的紧张^{[16]138}。教育的本质关乎人,学前教育之于儿童而言,是生命养成的起始点;之于学前教育教师而言,是生命成长的中间阶段。教师在学前教育专业发展过程中的情感诉求、情感表达是其儿童观、教育方式、环境、管理等方面产生的困惑,这种困惑或源于教师自身的某方面缺失,亟待外部支持;或是对制度不完

善的情感表达。教师在专业实践中的情感问题通常由多重原因造成,这也就决定了教师情感研究的复杂性。

尊重教师情感的价值性是学前教育教师身份认同的重要表征。情感与理性的二元对立让情感长期处于受动的位置,情感的受动性并不等同于受动地位,而在于情感本身所具有的张力,是激情,抑或理性化的情感,同时,情感有其自主性和价值性。利安娜(Leanne Fried)、卡罗林(Caroline Mansfield)等研究者总结了情感的五种功能:提供建立关系所需要的信息、赋予个体的体验以意义、影响个体认知、管理内在和外在的表达、激发个体和共同体的动机^[17]。教师情感是教师身份认同的基础,教师的身份认同意味着教师反身地、情感性地与主体性进行谈判,情感影响并决定了身份认同的形成过程。学前教育教师情感是其作为生命个体和教育者不可或缺的专业本能。《幼儿园教师专业标准(试行)》中提出的教师应该“以幼儿为本”、“关爱幼儿”等关于教师专业情感的基本规定,是以教师个体情感为基础的,这意味着通过专业学习、实践将个体的情感与专业情感整合、重构,达成内在与外在的情感一致性。教师情感能够起到警示和调节的作用,预警教师个体内在与外在可能面临的失衡,以及自主地调节教师与他人、社会和体制之间的关系。

(二)基于教师情感规则确定性与弹性的专业评价

教师情感规则是由专业标准、社会文化等多方面共同建构的。教师情感的自主、自觉并非导向内在情感规则和外在情感规则的对立,而是通过内在规则的自反和外部规则及其保障机制的完善,实现教师主体情感与社会、文化的沟通。马克斯·韦伯呼吁要警惕理性化带来的危机,对效率 and 技术的偏执会造成人文关怀的缺失,使人陷于被外力宰制的无奈,使社会沦为“铁一般坚硬的牢笼”^{[9]26}。情感规则是社会公序的组成部分,是公共理性和集体意识的重要体现,除此之外,情感规则应该为主体真实情感诉求的表达提供路径,避免专业理性之下人的“异化”。学前教育教师情感规则应该明确专业情感和个体情感之间的边界。有幼儿园教师提出幼教工作的困难在于“在幼儿园中用尽了所有的耐心、细心和

爱,回到家面对自己的孩子反而很急躁”,这一问题的关键就在于当前的教师情感规则要求教师调动个体本性中的情感成分,如,母爱,去帮助自己完成专业情感的深层表达。教师专业情感应该给予个体情感以一定的空间,而不是成为专业情感的介质。

第一,寻求学前教育教师评价标准与内在秩序的契合点。教与学是社会性实践,深植于教师情感体验之中。教师评价应该包含教师的情感维度。当前幼儿园教育阶段的教师评价主要依据是《幼儿园教师专业标准(试行)》、《幼儿园教育指导纲要(试行)》、《幼儿园工作规程》等相关政策文本,聚焦于学前教育教师的师德、工作态度、业务能力、家长工作、对幼儿的发展性评价等方面对教师进行评定。从目前采用的各类评价指标体系来看,教师评价基于职业胜任力、专业价值实现的维度,而缺乏对教师专业发展的主体价值实现维度,教师评价应该增加教师的主体情感维度,通过教师对内在情感的表达和情感机制的自我反思支持教师专业成长。

第二,保持专业情感和个体情感的持续互动。个体内在真实情感体验和外在情感标准存在着必然的、可弥合的鸿沟,是相互渗透又相互抑制的关系。诚如阿奎纳所言,不自主的行为中可能包含着自主的情感^{[2]129};而自主行为中可能包含着不自主的情感成分。教师情感规则在学前教育领域中的价值不在于教师专业标准的合法化,而在于使学前教育教师的情感劳动真正被认识、理解和承认。学前教育需要在坚持“儿童中心”内核的同时兼顾教师作为个体身份和专业身份的情感诉求。

(三)基于教师情感补偿及时性与有效性的机制保障

研究学前教育教师的真实情感样态必然要将问题置于学前教育的“实践关系”之中,从一日生活、环境创设、主题活动、家园共育等常态化专业活动中把握教师的情感困境,并予以支持。纵观教师角色的历史演进,不难发现对教师的界定日趋呈现“去情感化”的特质,但教师的专业实践是情感劳动,需要不断的情感输出,这便造成了教师情感的透支。对此,给予教师及时的、具有支持性的情感回馈是缓解教师情感失衡的重要路径,而

制度关怀和保障是教师情感补偿的重要举措。

首先,建立教师情感评估的常态化机制。国家和教育行政部门通过法律、政策、管理机制等手段提出对教师的专业要求,同时,予以一定的权益保障。但当前并没有将教师情感的保障纳入其中,即强调个人的目标服从于系统的目标,从而边缘化和压制个人的信念和经验。由此,学前教育教师培养体系、教育评价和管理的各个过程和环节应将教师情感作为考察的指标。

其次,预置教师情感管理的个体空间。伍尔夫(Virginia Woolf)提出了建立属于个人的“创造性过程”。教育亦是一个创造性的过程,教师在其所属的空间中自由地创造关于个体情感、认知和教育实践的思考。学前教育教师几乎所有在岗时间都与幼儿处于同一空间之中,当教师感受到情感不能自适时需要一个可以进行个体情感梳理和排解的独立空间。

第三,建立教师情感共同体。当个体处于良好的友谊和亲密关系时,通常会进行“合作性情感管理”,在这一过程中,彼此相互会确认、否认或重构对情感本身的感受和陈述。学前教育教师情感共同体的功能可以是在既有的专业发展共同体中发挥情感沟通和支持的功能,也可以由教师自主形成一个新的社群。其目的在于帮助教师在情感体验的陈述过程中重新理顺个人的情感经验和规则,反思专业发展的图景与当下内在情感的关系,获得情感理解和支持。

最后,完善家长教育参与制度。教师情感的补偿来自儿童、家长、社会的认同,这种认同具有传统文化中“尊师重教”的延伸意义,是教师个体情感和专业身份联结的催化剂。我国学前教育的发展较其他教育阶段而言,规范化程度相对较低,受到市场的影响更为显著。商业化模式运作的学前教育机构占据了一定比例,这些机构以提供满足家长需求的教育产品为生存方式,教师和家长的关系实际上演变为服务提供者和购买者的关系。公众将教育的用户满意度凌驾于教师的伦理和情感质量之上,这与教师的专业期待背道而驰。教师期待建立在情感和身份认同基础上的关系,而不是基于商业化的学前教育运营模式。强化家长的教育认识,提升家长教育参与的专业性,改进公众关于学前教育教师身份和价值

的公共理解是教师情感支持的重要前提。

[参考文献]

- [1] Zembylas M. The Emotional Characteristics of Teaching: An Ethnographic Study of one Teacher [J]. Teaching and Teacher Education, 2004, 20(2): 185-201.
- [2] 黄超. 托马斯·阿奎那情感理论研究[M]. 北京: 人民出版社, 2016.
- [3] 邓金. 培格曼最新国际教师百科全书[M]. 北京: 学苑出版社, 1989.
- [4] 高德胜. 论爱与教育爱[J]. 中国教育学刊, 2018(12): 49-55.
- [5] 熊川武. 教育情感论[J]. 教育研究, 2009(12): 53-58.
- [6] Greenberg M T, Brown J L & Abenavoli R M. Teacher Stress and Health: Effects on Teachers, Students, and Schools [EB/OL]. <https://www.rwjf.org/en/library/research/2016/07/teacher-stress-and-health.html>
- [7] 乔纳森·特纳, 简·斯戴兹. 情感社会学[M]. 孙俊才, 文军, 译. 上海: 上海人民出版社, 2007.
- [8] 尹弘飏. 教师专业实践中的情绪劳动[J]. 教育发展研究, 2009(10): 18-22.
- [9] 安东尼·吉登斯, 菲利普·萨顿. 社会学基本概念[M]. 王修晓, 译. 北京: 北京大学出版社, 2019.
- [10] Rosenberg M. Reflexivity and Emotions [J]. Social Psychology Quarterly, 1990, 53(1): 3-12.
- [11] Peterson G. Cultural Theory and Emotions [C]. New York: Springer Science+Business Media, 2006.
- [12] Lively K J & Weed E A. Emotion management: Sociological insight into what, how, why, and to what end? [J]. Emotion Review, 2014, 6(3): 202-207.
- [13] 教育部. 关于印发《幼儿园教师专业标准(试行)》《小学教师专业标准(试行)》和《中学教师专业标准(试行)》的通知 [EB/OL]. http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6991/201212/xxgk_145603.html, [2020-07-15].
- [14] Summers-Effler E. The Micro Potential for Social Change: Emotion, Consciousness, and Social Movement Formation [J]. Sociological Theory, 2002(20): 41-60.
- [15] 阿莉·拉塞尔·霍克希尔德. 心灵的整饰: 人类情感的商业化[M]. 成伯清, 淡卫军, 等译. 上海: 上海三联书店, 2020.
- [16] Honneth A. The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts (translated by Joel Anderson) [M]. Cambridge: Polity Press, 1995.
- [17] Fried L, Mansfield C & Dobozy E. Teacher Emotion Research Introducing a Conceptual Model to Guide Future Research Introduction [J]. Issues in Educational Research, 2015, 25(4): 415-441.

[责任编辑 张雁影]