

教师专业发展中情感的现实样态与价值意蕴

张 珊^{1,2}

(1.华东师范大学教育学部,上海,200062;2.西安市经开区第五学校,西安,710018)

摘 要 情感的产生与发展嵌套于社会文化背景中,情感地理理论和情感困境有助于诠释教师专业发展的情感之维。前者关注人际互动中的“他者”,后者聚焦于“社会情境”中面临的情感困境,基于自我、他者和社会情境三维,能够勾勒出教师专业发展的情感样态,洞察情感表达中表层扮演与深层扮演、真实的情感表达、抑制的情感表达三重空间中的实然与应然。教师情感的价值意蕴最终落在以人为导向的教师专业发展上,具体表现为知识外显与情感内融呼唤教师育人本质的回归;感性经验与审慎反思意在唤醒教师的自我主体性觉知;真实的温情与质朴的良心建构出情感—人文导向的教师专业发展模式。

关键词 教师专业发展 教师情感 情感地理理论 情感困境 情感—人文导向

引用格式 张珊.教师专业发展中情感的现实样态与价值意蕴[J].教学与管理,2022(27):50-54.

教师专业发展始终是学界关注的重点,人们在关注教学知识和技能的同时,却忽视了教师情感样态在专业发展道路上所起到的助益作用。教师的情感状态并非游离于教学环节的外围,而是浸润于教师专业发展的整个过程。更重要的是,教师专业发展具备在道德空间内生长的潜力,其中必然会涉及价值观的传递、情感的体验、情感的管理与表达。因此,情感作为教师专业发展中的重要维度,正日益成为令人瞩目的重要议题。

一、自我、他者、社会情境:教师专业发展的情感样态

情感地理理论与情感困境概念能够很好诠释处于社会关系中的教师情感样态,前者关注的是人际互动中“他人”对教师情感产生的影响,后者聚焦的是特定“社会情境”下教师人际互动所面临的情感困扰。

1.自我与他者:情感地理中人际互动的空间再构

哈格里夫斯从社会—政治角度指出,教师专业发展中涉及大量的情感理解和情感劳动,且他们都与“道德目的”密切相关。情感地理理论注重对物理层面的空间属性以及人际互动结果与境脉的空间性进行建构、感知和再现^[1]。其中,教学是一种情感实践和情感劳动,从某种意义上来说,作为社会文化建构要素的教师情感,在不同的文化情境和文化话语体系中有表现出不同的内涵^[2]。

鉴于教师与他人的情感交往状态影响着彼此间的情感理解,进而牵制或促发双方的互动频率,哈格里夫斯从社会文化、道德、专业、政治和物理五个维度建构了教师的情感地理。社会文化地理是指教师在与他人相处的过程中之所以感到难以理解、陌生疏离,是源于嵌套在交往模式中的阶级与社会文化差异,由此便产生了消极的情感体验^[3]。教师之间的相互关系处于一种不健康的状态,整个学校教师分属若干个团体或派别,每个教师只忠于自己的团体,而与其他团体教师不相往来,甚至为了自己团体的利益,敌视其他团体中的教师^[4]。这是因为教师情感的生发并非只局限于学校场域内,而是弥散在与教育相关的各个领域,但这种经后天加工、掩饰的情感是微妙隐蔽的,在教师与他人的交往中不自觉地流露出来,阻隔了教师与他人之间的情感理解。道德地理涉及更多的专业和价值判断。在人际理解层面可以看到,“志同道合感”会激发出教师极大的教学热情,也会随之收获更多的专业认可。与之相反,“众叛亲离感”则会让教师陷入情感泥沼中,损耗专业热情。也就是说,当教师个人的教育理念与组织的教育理念产生矛盾时,教师便面临着“应为”与“能为”之间的道德困境,这使教师的情感劳动具备了专业和道德的双重属性,进而在内心的情感冲动与外在机制间形成了张力,教师面临着“掩饰情感”和表达“真实情感”间的选择。专业地理是指教学的专业标准背后暗含典型的“男性主义”

思维模式,认为教师作为专业人员,应该保持理性,在与学生或同事、学校领导的交往过程中有意识地保持距离,并规避情感的“牵制”。这一偏见消解了教学活动中女性主义的“关爱伦理”^[5]。需要予以明确的是,教师这一职业充满“师爱”,对应着相关的教学伦理。教学是一项倡导并充满“关爱伦理”的工作,教师必须对自己的工作充满感情,教学活动要求教师能够理解学生,真诚的尊重和接纳学生,并给予学生更多的鼓励和赞扬。事实上,女性主义的柔情可以化解技术理性所裹挟着的冷漠和疏远,使教师有机会给予他人更多的情感理解,同时抑制和防范负面因素对教学的情感干扰。政治地理强调情感与教师的权力状态的关系。对学生来说,教师在课堂上拥有相对自由的支配权,这使得教师能够更加强烈的体验到满意、享受、愤怒或是焦虑的情感。与之相对应,师生间的情感理解就更容易建立。对家长来说,教师在等级性权力关系中处于尴尬地位,其权力强弱与家的教育观念、受教育程度,教师自身的专业能力相关。对同事来说,专业个人主义造成的人际疏离,知识和技术共享所要求的人际合作使得教师和同事之间的权力关系充满张力。阶梯状的等级关系影响了教师与他人交往中的情感理解和情感联结^[6]。一些教师表现出“精神虚无”和“情感耗竭”的状态,但在权力空间内,教师无法合理地表达情感诉求,教学中的负面情感被掩盖,只能以“强颜欢笑”的表演状态在权力空间内生存。物理地理是指物理距离增加了师生间情感理解的风险,使得情感交流陷入困境。当教师与学生、家长、同事间的互动强度过大,互动频率过于密集时,个体间的边界就会被打破,人际互动所产生的情感支持就变为了情感困扰,双方都会产生心理不适^[7]。与之相反,在时间、空间、互动强度和密度上保持适当距离,预留弹性空间,双方的人际理解更不容易受到侵害。二者之间的偏差使得在课堂物理环境中学生主动漠视甚至拒绝教师的情感流露。

2.自我与社会情境:情感困境中的“应为”与“能为”

所谓情感困境,是指当互动情境中出现了与教师以往认知相悖的局面,促使教师不得不额外耗费精力去控制、调节、平衡自己的情感表达,以消除不对称信息带来的情感困扰的现象。在这一过程中,教师面临着“本应该能”却“不得不”的两难选择,感受着从“应为”到“能为”的情感落差,其中,物理情境的改变和符号系统的重组是困境产生的重

要原因。

(1)物理情境改变

情感困境源于情感的缺失或异化,一方面在互动情境中,教学设施的改变会影响教师头脑中原有知识的提取和表达,例如在人工智能+教育的大背景下,一些习惯使用板书和纸质资料进行教学的老教师开始学习信息化的媒体技术设备,这种由教学设施改变引发的认知系统冲突使他们仿佛丧失了教学能力,原本充满互动的课堂开始失语和沉默。另一方面,教学场地的变化也改变了人际互动的物理情境。多数教师认为,教室这一物理环境是情感表达或产生情感冲突的主要场所。在教室场域中,教师常常感到难以与学生进行有效的情感互动,而在课堂之外,教师与学生反而能够获得具有突破性和洞察力的积极关系。这也可以解释为何一些教师在课下能与与学生相谈甚欢,但在课堂上却屡次发生不愉快事件的缘由。当教师的不良情感无法释放且长期累积时,教师便会将更多的注意力放在抵御和管理外在消极情感上,甚少花精力打造属于自己课堂的正面情感。在这一过程中教师与情感竟是对抗关系,教师无时无刻不在警惕消极情感对课堂的破坏,而忽视了自身正面情感对课堂的支持。

(2)符号系统重组

社会结构提供既定的、稳定的符号系统让个体解释自己所处的社会情境,从而稳定情感。当教师个人的符号系统与社会情境中原有的符号系统存在较大偏差时,人际交往所赖以生存的一套编码系统便需要进行重组和改造。符号互动是“一种基于符号和语言的相互作用过程”,作为生物的个体需要以自身姿态的唤醒来从他者身上唤起相应的反应,以便激起相应的直觉与感受,如此才能借助于他人的反应来支配自己的下一环行为链^[8]。在情感表达上,教师能够用自身的情感姿态唤起处于同一教育场域内其他个体的情感反应,并在得到他人反馈的基础上控制自己的情感呈现方式。在这种情况下,教师与学生、家长、同伴、学校管理者所依据的符号系统可能存在差异,彼此间对行为的解释和情感理解也可能完全不同。进一步来说,社会情境作为人际互动赖以生存的条件,其变革速度,变化背景都会带来符号系统的波动,不同符号系统间的差距和冲突影响着处于这种张力结构之中的人们,加剧(也可能在某些方面减缓)了他们相互之间在政治、专业、道德和社会文化方面的原有差异,进而影响到教师情感劳动的性质与强度^[9]。

二、扮演、真实与抑制:专业发展中情感表达的三重空间

从“自我”“他者”和“社会文化情境”三个层面分析教师专业发展的情感样态,有助于对教师在教学活动中隐匿的情感维度进行全景式勾勒。在此基础上,尚可进一步洞察情感表达中表层扮演与深层扮演、真实的情感表达、抑制的情感表达这三重空间的实然与应然,从而搭建出教师专业发展的情感分析框架。

1.表层扮演与深层扮演

个体需要在特定情况下做出特定的情感行为和表现,以避免被认为是情感不正常者。在不同情境中,教师通常会采用表层扮演和深层扮演这两种策略来调节和表达自己的情感。无论是表层扮演还是深层扮演,都需要个体对真实自我进行压抑产生一种虚假自我,个体在此过程中会产生自我异化、情感失调等问题^[10]。

表层扮演是指个体仅仅改变自己外部的情感表现,伪装出适当的情感。当个体感受到的情感与外界要求感受的情感存在偏差时,教师便会有意识的掩盖自身真实情感,表演出与外部要求相一致的情感特征。因为在人际互动中,教师通常无法完全了解交往对象的教育经历、性格特质、成长背景等社会文化信息。因此出于规避风险得到他人认同的考虑,教师会隐藏自己真实的情感,而采用一种更符合大众认知,不易引起冲突的方式来呈现情感。在这一过程中,教师是被动迎合外界要求来改变自身情感表现的,因此态度也较为消极,往往表现出“不得不做”的消极顺从。

深层扮演是指当个体觉察到自身实际感受到的情感与外界要求存在偏差时,能够自觉地通过调适内部心理状态,进行自我调整,来产生适当的情绪表达。在这种情况下,情感是改变了的内在情感的自然流露和表达。教师通过认知冲突—认知调节—认知重构—自我接纳进行心理调适,从而展现出与外界期待相一致的情感行为。在这一过程中,教师主动调节自我与外界的冲突,表现出“我愿意”的积极配合,能够进行自我悦纳与说服。

2.抑制的情感表达

“学高为师,身正为范”的理想化要求已成为大众默认的教师形象。然而随着社会的快速转型,教师正经历着个人与集体、无私奉献与保全自我、保持温饱与提高待遇间的冲突磨合,教学管理与师生

关系日益复杂,教师压力陡然上升。在此境况下,教师往往倾向于压制负面情绪,以正向而理性的情感状态向外界传递“专业化”的身份特征。

但从情感赖以生存的社会人际关系来看,外部对教师角色“应该是什么样”的理想化期待与教师自身“实际是什么样”的现实状态存在弥合空间,学生成绩、家长要求、职称评定、检查评估等都在不同程度的消耗着教师的从教意愿,长期压制情感表达的欲望使教师在课堂上冷漠麻木、在教研活动中静默旁观,情感衰竭使教师在面对“本可以”表达积极情感的教学环境中却依然呈现出“无奈”的沉默与疲惫。

必须予以明确的是,教师被抑制的情感表达并非通常意义上所说的愤怒、失望、沮丧等负面情感,而是指与教育情境的要求存在偏差,不允许表露、不合理或是不方便呈现的情感。换句话说,抑制情感表达,是在教师不被信任且外界问责制频率很高的教育系统中所表现出来的。如果教师被视为专业人士,在教学方面具有高度自主权,能够决定自己教学实践的发展方向,而教育场域之外的个体对教师的指责较少,那么教师更有可能具备强烈的职业认同感和高度的责任感^[11]。否则,教师在精神、情感、体验等层面与其他主客体疏远、分离与隔阂,便会丧失本然和谐共在的存在状态^[12]。

3.真实的情感表达

真实是一种未经雕饰、原始的自然状态。教师真实的情感表达是指在学校教育环境内,教师的情感流露能够发自内心而不受外界干扰,这种情感是未加掩饰的,不虚伪造作,以最自然的状态呈现在大众面前。此时,教师与他人能够实现对等的交流,能够切身体会到情感自由表达的愉悦。

教师是“高情绪劳动”的职业,教学中大量频繁的人际互动很容易让教师倦怠,这使一些教师真实的情感表达是负面的。例如,教师常常谈论学生不听话,作业潦草;家长对学生疏于管教,出了问题只知道找老师;学校管理规则不合理,待遇过低等。这些情感常通过抱怨、发牢骚等负面情绪表现出来。

但是,在教学过程中,教师并不总是能够进行真实的情感表达,难免面临着需要掩饰真实情感,调适情感表达以符合社会文化期待的情况。因为教师是社会关系网中的个体,在自我生存、人际交往、社会互动过程中会不可避免的产生冲突,而这些冲突又会在心理上产生不同程度的映射。因此,在表达自身真实情感时,教师往往会反复思忖,一方面,在学校科层组织架构中教师处于弱势地位,教师不

敢、也不便表达真实的情感诉求,需要呈现正向的情感状态;另一方面,受到“既无过,也无不过”的中庸思想影响,一些教师抱有“多一事不如少一事”的心态,为避免流露真实情感而给自己带来困扰,他们会选择隐藏真实感受修饰自身情感以表现出符合大众期待的情感样态。

三、专业发展中的情感法则:在规训与释放中寻求调和

情感表达的三重空间搭建出教师专业发展的情感分析框架,其中暗含着一定的情感法则,该法则是文化、社会或组织情境中那些界定或重构情感的准则和规范体系,通过建立管理情感交换的权利和义务,能够逐层引导情感活动^[13]。因此,有必要在暗含权力关系的学校组织架构中,洞察隐匿于教师情感活动背后的权力关系,明晰教师情感活动在学校体系中的运行脉络。

1.情感的规训:在沉默不语中遵循秩序

规训使肉体运作的微妙控制成为可能,并使肉体的各种力量永远服从,同时施力于这些力量一种温驯而有用的关系方法,因此规训不断地造就着个人,成为了一种把人视为操练对象又视为操练工具的权力的特殊技术^[14]。可以看到,规训作为一种嵌入式的微观权力,与学校场域中的各种社会关系交织融合。

规训为权力提供了运行框架,它制约着教师的情感表达,起到强制性的情感规训作用。如果教师情感活动的延伸方向与规训体系的运行规则相同,其专业实践便会被认为是正当合理的,教师便能够感受到来自学校管理层的信任和认可,同时也会被外界认为是“富有理性的、可靠的、专业的”教师。与之相反,如果教师背离相关规则,并呈现出富有个人情感特征的行为和语言表达,就会被指责是“情感用事、不负责任”,此时教师便会背负着“不靠谱”和“难以信任”的标签,这对教师个体发展不利。因此,为了规避风险,教师展示的情感常常带有“表演”性质,有意识地管理和筛选自己所呈现的情感状态,以满足大众期待或选择在沉默不语中遵循秩序,以换得专业身份的认同。

2.情感的释放:在自由表达中追寻自我

教师情感释放可以表现在:对学生发自内心的认同;在学生流露出骄傲自满、自卑怯弱、欢呼雀跃、自信大胆等情感时能够提供关心和支持;对同事和学校管理者友善谦逊、在合作中寻求进步、面

对冲突时及时表达自己的正面情感、避免极端情感对教学实践的干扰;对所教的学科充满学习热情、能及时补充知识、更新专业能力;具备过硬的学科教学胜任力、能挖掘知识中的情感因素并产生共鸣,打造出充盈着情感张力的课堂等。当个体的真实情感与所属组织希望呈现出的情感更加贴合时,个体所能够获得的社会支持也就越多,所感受到的心理压力和职业失落感就越少,个体便会更加欣然的呈现情感以寻求社会的进一步认可。

不同于理性驱动下修正过的虚幻情感,教师情感的释放更强调一种纯粹、真实、真心的人际互动。正所谓“没有不受情绪法则限制的纯粹自由,自由是对拒绝压迫性情绪法则的呼唤,这是通往其它可能性之门”^[15]。破除了权力结构的限制,教师表达合理情感的意识被随之唤醒,能够主动质疑情绪法则的不合理并大胆表达想法。进一步说,沉默是悲剧的开始,而释放则意味着自由的到来。

四、教师情感的价值意蕴:呼唤以人为导向的教师专业发展

1.知识的外显与情感的内融,回归教师的育人本质

教师除了向学生传授人类社会赖以延续的文化精髓外,还担负着表达关爱,引导其成人的专业职责,即“关爱伦理”。作为特殊的职业伦理规范,关爱伦理既是对教师提出的道德要求,又是衡量教师能力是否合格的专业标准之一^[16]。情感具有主观特质,能够凸显一个人的价值理念和人文素养。换句话说,情感的感知渗透于日常生活中,以内融的方式抵达人脑,经思维加工产生后产生一定的情感记忆因子,从而对人的外显行为产生调控作用。关注教师的情感劳动既有生理层面上的“育人”价值,也有教育层面上的“育人”意涵。

2.感性的经验与审慎的反思,唤醒教师的自我主体性觉知

主体的存在首先表现为一种有意识的行为,而主体性的浮现则体现为主体的意向性表达^[17]。教师自我主体性的觉知体现在两个层面。首先,教师对教育场景中的自我经验进行辨别和反思,审视经验与学科知识融合的合理性,以及自我经验在教育场景中的适切度,从而对教学实践进行改进。其次,教师在意识监控下主动运用自我经验解释教育场域内的人际互动及社会关系,并通过刻意练习将经过改造的自我经验投射到教育实践中,这一觉知过程

倾注了大量的有意注意,使得教师的自我经验与专业实践连接起来,是教师专业素养的体现。教师自我主体性的觉知意味着自由意志的浮现以及自主行动的凸显,在学校文化情境中,表现为教师能够主动选择对自身专业发展有益的教学活动;能够主动践行自己承担的教学事务;有勇气在制度环境下做出自己的选择。同时教师的主体性在实践中不断涌现、转化和进步,通过与环境 and 结构性因素、支持性资源以及社会景观的互动得到发展^[18]。

3.真实的温情与质朴的良心:建构情感—人文导向的教师专业发展模式

情感—人文导向的教师专业发展模式将关注点从学习学科教学知识、课堂管理策略等转移到了教师自我主体性的发展上。即教师作为独立个体,拥有自主选择、自主决策、自主承担责任的意识,更加注重个人德性和情感在内的人格品质的提升。之所以要倡导情感—人文导向的教师专业发展模式,是因为情感不仅是受人当下的感受、价值判断与理解、调适行为共同影响的主观体验与表达,也是人在整全生活历史中积累的客观的感觉经验、情感定势与价值倾向。这些主观体验与客观存在以一种模糊和捉摸不定的形式弥散到人的整个生命领域中,成为包含理智、价值观、品性、行为能力等素养发展的生命材料^[19]。更重要的是,提升教师的生命品质,赋予教师生命成长的自由是保持教育具有鲜活生命力的关键。在充满情感的课堂中,教师作为课堂的创设者和引导者,是真实的个体,这种真实性体现在能识别、接纳自己真实的情绪和身心状态,不伪装、不掩饰;心智开放而不固化;在教学中葆有专业热情和专业学科素养,并通过教学向学生传递^[20]。情感—人文导向的专业发展模式将个体置于情感理解的中心,以“真实的温情”和“质朴的良心”为教师的成长披上情感面纱,使得置身于学校场域内的个体因情感关系的获得而体会到教育之美。

物质充沛并不意味着精神生活的饱满与知足,情感是个体获得精神力量的主要来源。教师是一个“操心”的职业,教师的专业身份属性中本就蕴含着良心、耐心、爱心的情感维度。忽视情感会造成教育的冷漠;割裂教师情感与育德能力则会陷入道德说教的迷局。因此,教师应以情感作为专业发展的底色,在专业实践中将充盈着的情感从幕后转向台前,唯有如此,教师职业才会充满人性的理解与尊重,才会感受到生命的炽热与真诚。

参考文献

- [1] Andy Hargreaves. Sustainability of educational change: The role of social geographies[J]. Journal of Educational Change, 2002, 3(3-4).
- [2] Andy Hargreaves. The emotional geographies of teachers' relations with colleagues [J]. International Journal of Educational Research, 2001, 35(5).
- [3] Bernhard, J. (1999). What is my child learning in elementary schools: Culturally contested issues between teachers and Latin American families. Paper submitted to the Canadian Ethnic Studies Journal.
- [4] 邓涛, 鲍传友. 教师文化的重新理解与建构——哈格里夫斯的教师文化观述评[J]. 外国教育研究, 2005(08): 6-10.
- [5] 尹弘飏. 教师情绪研究: 发展脉络与概念框架[J]. 全球教育展望, 2008(04): 77-82.
- [6] Blase J, Anderson G L. The Micropolitics of Educational Leadership: From Control to Empowerment[J]. British Journal of Educational Studies, 1995, 11(3).
- [7] Sue Lasky. The cultural and emotional politics of teacher parent interactions[J]. Teaching and Teacher Education, 2000, 16(8).
- [8] 米德. 心灵、自我和社会[M]. 霍桂恒, 译. 北京联合出版公司, 2014: 132
- [9] 尹弘飏. 教师情绪劳动: 一个象征互动论的解读[J]. 全球教育展望, 2011, 40(08): 27-33.
- [10] Hochschild, Arlie Russell. The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling[M]. University of California Press. 2012: 147
- [11] Marom Lilach. [Not] speaking truth to power: Ethical dilemmas of teacher candidates during practicum[J]. Teaching and Teacher Education, 2020, 89.
- [12] 张培. 生命的背离: 现代教师的生存状态透视[J]. 教师教育研究, 2009, 21(01): 50-55.
- [13] Hochschild, Arlie Russell. The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling[M]. University of California Press. 2012: 56
- [14] 福柯. 规训与惩罚——监狱的诞生. [M]. 刘北成, 杨远婴, 译. 生活·读书·新知三联书店, 2019: 242
- [15] Zembylas M. Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching[J]. Teaching & Teacher Education, 2005, 21(8): 935-948.
- [16] 尹弘飏. 教师专业实践中的情绪劳动[J]. 教育发展研究, 2009, 28(10): 18-22.
- [17] 魏戈, 陈向明. 主体性的浮现: 教师实践性知识的教育性意义[J]. 教育学报, 2019, 15(04): 72-79.
- [18] Biesta G, Tedder M. Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective [J]. Studies in the Education of Adults, 2007, 39(2): 132-149.
- [19] 朱小蔓, 王坤. “情感—交往”型课堂: 课程育人的一种人文主义探索路径[J]. 课程·教材·教法, 2018, 38(05): 17-25.
- [20] 张华军, 朱小蔓. “看见”学生: 情感人文取向的课堂教学研究[J]. 教育科学研究, 2019(03): 10-15.

[作者: 张珊(1995-), 女, 甘肃酒泉人, 华东师范大学教育学部, 硕士生, 西安市经开区第五学校, 教师。]

【责任编辑 武磊磊】