

从师生关系角度探讨教师心理健康的维护和促进

——基于心理动力学的视角

吴明霞

(西南大学心理学部,重庆400715)

摘要:师生关系是教师工作的起点和背景。从心理动力学视角来理解师生关系,不难发现:师生关系是一种依恋关系,教师是学生的重要他人;师生关系也是一种移情关系,学生或教师的某些过去内化的关系模型会在当下关系中再现。高质量的师生互动是修正学生的内部关系模型、矫正其关系体验的媒介和枢纽,也是教师价值感与效能感的体现。教师运用反移情来理解学生,涵容问题学生带来的负性情感,能帮助其保持理性与智慧。将心理动力学概念运用到教师工作中,开展教师工作讨论小组,可涵容教师的负面情感。

关键词:心理动力学;师生关系;认知信任;教师工作讨论小组;教师心理健康

中图分类号:G443

文献标识码:A

文章编号:2096-319X(2023)03-0012-07

作为专门职业,教师不同于其他职业的特点在于:其工作对象是发展中的人,工作的根本目的在于促进人的健康成长。为了达成这一目的而形成的基本人际关系——师生关系是教师职业活动的起点和背景。师生关系中蕴含着强烈、复杂而又深刻的情感,师生双方所有的互动,无一例外都需要通过这一富有情感的关系体验得以实施和达成。高质量的师生关系与师生心理健康水平密切相关,^[1]既能促进学生的学业成就,增进学生的适应和调节能力,提高学生的社会情感功能并减少内外化问题,^[2]也能增进教师的教学效能感和幸福感;^[3]糟糕的师生关系却使教师情感耗竭、去人性化、职业成就感降低,进而又影响学生的身心健康,^[4]导致恶性循环。可见,师生关系对师生双方的心理健康都至关重要。因此,有必要深入分析师生关系的内涵、互动机制以及改进策略,这是发挥师生关系积极作用、维护师生心理健康的前提。迄今已有很多研究探讨了师生关系对学生心理健康的影响,然而探究师生关系与教师心理健康之间关联的研究却相对较少;^[3]也有研究探讨教师个人特征及行为、外部环境因素以及内在情感联结等意识层面的因素在师生关系中的作

用机制,^[5-7]却鲜见对无意识因素的分析。

心理动力学是一门探究人的无意识心理如何影响其心理、行为、关系及生活的学科。心理动力学理论基于这样一个前提:早期经验和幻想结合在一起共同创造了人的内部世界。^[8]从心理动力学视角来理解师生关系,主要聚焦于关系中的情感体验、无意识含义及其理解、诠释,以增进对其的觉察(awareness)、反思功能(reflective functioning)和洞察(insight)等。这一视角可以为研究师生关系及教师心理健康提供有益的补充。本文基于心理动力学理论,从情感和关系体验的角度来理解师生关系及其对教师心理健康的影响,并以处理困难的师生关系的方法——教师工作讨论小组为例,探讨如何在小组中帮助教师理解师生关系并调节情绪,以达到维护和促进教师心理健康的目的。

一、从依恋关系和移情角度看师生关系

教学过程发生在师生关系之中,正是在关系之中,学生以及教师才能不断成长起来。自学生进入学校起,他们与教师相处的时间就远长于其与家人相处的时间,Sparks认为,“这足够建立一

种稳定长期的关系,点燃学生一生对学习的热爱,也足够让这一动力完全偏离轨道”^[9]。可以说,教师就是学生的重要他人,即对一个人的社会化及心理形成过程有重要影响的人。个体与重要他人之间的关系就是依恋关系。

最早期最原始的依恋关系是母婴关系(此处“母”指的是婴儿的主要照顾者)。婴儿呱呱落地、极度无助,绝对需要依赖周围人的身心照顾才能存活。婴儿先天的行为系统(哭、抓握、目光朝向等)让其可以去黏附周围人以获得照顾,而成年人也本能地会对婴儿的痛苦哭声产生强烈的身心应激反应(心率、血压、皮肤电阻提高,抓握力度更强)。由于每个婴儿及其主要照顾者的身心特征各不相同,在日复一日的互动之中,婴儿会形成内部工作模型,这是一套无意识的、关于自我和他人关系体验的模式,在日后与别的重要他人(如教师、同伴、伴侣、子女)的互动中,这些内隐的关系模式就会外化、泛化出来。

如果孩子在早期关系中反复体验到安全感、需求能得到满足,就会逐渐内化情绪调节能力和足够好的客体意象,同时,也会产生对人的认知信任——通过关系来学习时所需要的信任,指的是一种状态:作为学习者的一方对于“教授”的一方抱有信任感,相信“教的人”所提供的信息对自己的社会性成长有利,相信这些信息是有价值的、有意义的。^[10]有了基本的认知信任,他人的知识、技术才能被主体接纳和吸收,否则会被视为对己有害而遭拒斥。知识是经由教师传递给学生的,虽然会有越来越多跨时空虚拟环境下的教学过程,但本质上知识的传递依然依靠教师这个媒介。教师教授知识,不只关乎知识传递,更关乎学生对知识传递者的情感体验,这与学生对知识本身的感受是密不可分的。

教学场景是一个依恋激活的情境,师生关系是一种特殊的依恋关系。这意味着,学生需要教师的支持、帮助,让自己脱离“无知”状态、获得成长。不过,学生不是一张白纸,他们带着在其原生家庭中形成的无意识关系体验进入师生关系。也就是说,某个学生对教师的态度、期待,在教师的心中自己是谁、有没有价值、会不会得到支持等预期,早在跟教师见面之前就已存在。学生将过去的关系体验和互动模式转移到教师身上,按照

他们内在的关系脚本,对教师形成爱或恨、接纳或拒绝、信任或怀疑的态度。当然,教师同样也将自身的关系体验和模式转移到学生身上,二者的互动不只源自当下的场景,更源自于(或者说取决于)过去经历中的内部关系模型,这一转移的过程就是“移情”。

那些过去有着安全依恋内部关系模型的学生与教师共处时,会将内在好自体和好客体意象投射给教师,感到教师的言行是对自己的关爱,自己在教师眼中是有价值的、是好学生;而教师也感到自己被尊重、被认可、被喜欢,进而产生愉悦、温暖、高效能感,其主观幸福感提升,转而又能提升学生的学业效能、情感能力。双方加固和确认了各自内在的好自体与好客体,成为良性循环。而另一些学生,纵使教师有一箩筐的知识、技术、好意,可是他们心门紧闭,将教师移情体验为坏的客体意象,带着认知不信任与其互动。假如教师自身的内在关系模型也较为困难,比如,无意识地觉得自己不好、没有价值(坏的自体意象),他人会拒绝、忽视、否定或者苛责自己(坏的客体意象),那么当下的师生互动就更为棘手,教师和学生将在对方身上坐实各自内心的坏自体 and 坏客体意象,进一步加固内在有问题的关系模型,进而卡在“学生坏、我无能”的双向死循环中。

可见,由于移情,教师成了学生过去重要他人的“替身”,承接了学生对其主要养育者的爱恨情仇。但同时,因为移情,教师也有机会成为修改学生关系脚本的重要他人。师生相遇、长期的互动,不只教给学生知识,还会改变(恶化或改善)双方的内在关系模型。很多学生在多年后早已忘却所学知识,唯一记得的是当初教师的温暖关照,而教师在忆起某些学生时也会涌起暖意。不过前提是,教师要能觉察自己在关系中的负面体验,进而反思、运用这些体验来积极改善关系。这就需要教师有意识地视师生教学关系为一个理解学生关系信息的资源、窗口,一个改善关系模板的必不可少的枢纽、路径。去理解、体会、思考、优化互动过程,需要教师把目光从知识传递、行为矫正延伸到情感和关系的理解和构建上来。相较于知识传递,情感和关系构建更为复杂、耗时,有很多不确定性,但却是教师的创造性、建设性所在。

二、利用反移情来涵容问题学生带来的负性情感

现实中,每位教师都可能会遇到“问题学生”——他们在临床上的诊断多种多样,比如注意力缺陷多动症、抑郁、焦虑等内化问题,或者品行问题等。与这些学生互动会令教师产生负面情绪。教师在师生关系里被学生激发而产生的情感(排除教师自身移情的部分),就是反移情。那些以外化行为问题为主要特征的学生情绪不稳,烦躁易怒,具有攻击性,霸凌同学,破坏规矩,很难参与课堂,大多同时伴有学习困难,有的还有自伤自残的行为或自杀的想法或尝试。教师的热心帮助未必能带来期待的回应,这令教师挫败;而当教师尝试与这些学生的家长沟通时,往往也感到沮丧、无力。^[11]教师与这些学生互动过程中的所有体验,如困惑、焦虑、被贬低、工作低效、没有价值、想放弃或惩罚他们等,就是教师的反移情。这些学生的行为极具挑战性,带给教师很大的压力,易于诱发教师的职业倦怠。^[12]

遇到这样的学生,大多数教师都希望快速改变其不良行为,期待专家学者可以给出“锦囊妙计”,一步到位解决问题。实际上,这些举措往往是低效的、表面的。有些教师会思考这些学生不良行为的原因,会把不当行为视为寻求关注和赞赏,或者被什么刺激带来的反应。这样的思考有一定道理,但它忽略了学生的主体性,以及学生内在无意识关系模型为其构建出某种特定外部人际关系模式的必然性。

每位学生与教师都有自己的被养育史、家庭史。这些过去,包括代际传递的某些议题,在时间上已经过去了,但在内在无意识层面依然鲜活,以内部关系模型形式存在于无意识领域,成为一股强大的推动力,外化在当前人际关系之中,这就易于引发同伴冲突、师生冲突,这种情况在青春期尤为明显。以有霸凌行为的学生为例,在他们的内在世界中,往往有“强大的施害者-弱小的受害者”的关系原型,这来自于他们过去被养育的创伤经历。这些学生在某些关系中,有时是霸凌者,有时是受害者。教师与这些学生互动时,极易卷入其内部关系模式中去,按其关系脚本来“演出”——有时教师发现自己格外粗暴地对待这些

学生,过后为此感到内疚;有时教师觉得自己被学生霸凌、伤害,感到愤怒、委屈、无能和羞耻。

对于某些具有早期不良养育经历的学生来说,学校是一个“避难所”、一处“绿洲”,从中他们可以获得认可、维持自尊;然而对于那些早年(甚至持续到现在)依恋创伤太过严重、欠缺关系能力的学生来说,学校和教师的某些反应,比如正常的批评和惩罚,都可能会坐实其对人对己的负面看法,加剧其愤怒和受伤的感觉,因而学校对他们来说就是“地狱”“监狱”。他们在与人互动中过度敏感,会捕捉和放大被羞辱感,扭曲他人的意图,从而难以客观看待现实、理解他人。他们所有举动的最主要功能是把痛苦隔离并投射出去,让他人(同学或教师)体会到自己当下或曾经切身体验到的但因隔离而意识不到也无法表述的痛苦。这是非常原始、简单的无意识处理痛苦体验的方式——投射性认同(projective identification),指一个(群)人无意识地让他人来承载自己无法忍受的痛苦,是一种防御痛苦的方式,而接收方认同了这些情感,丧失了自己的观点或客观的立场,接收方所体验到的情感,就是对方的情感。^[13]学生的身心问题越严重,其组织和表达内在状态的能力越有限,就越倾向于使用投射性认同的方式与他人互动,通过不良的言行引发他人的负面感受和反应,而无法觉察并使用语言来直接表达这些感受。^[14]

教师与问题学生互动时,学生的内部关系模型外化在师生关系中,教师易被激起沮丧、恼怒或冷漠的反移情体验,易见诸行动(如惩戒、疏远、排斥等),师生互动可能会陷入负性循环。如果把学生内在痛苦状态视为其心里的一块“石头”,当学生把这块“痛苦之石”扔向教师,教师被激发产生了负面情绪,这块“痛苦之石”就在教师内心存在;若教师以坚硬的心灵之墙将其反弹回去,学生心里的“痛苦之石”不仅没有被软化去除,还增加了反弹回来的痛苦,而教师内心也处在高压之下,其负面情绪并未消失,双方都感到被对方攻击了。

这些学生的心理和行为背后往往有复杂的议题需要临床专业工作者来处理。但作为科任教师,如果能从心理动力学角度来思考和理解学生投射过来的“石头”,并能以某种学生能接受的方式“返回”给他们,那么这一过程便是运用反移情来工作的过程,也是容纳痛苦的情感之石,进行涵容的过

程。“涵容”这一心理动力学概念,指的是人际间无意识交流的过程,它通常涉及三个步骤:(1)A(学生)把无法忍受的心理内容投射给B(教师);(2)B开放地接收,消化理解这些内容,再用A能够承受和理解的方式返回给A;(3)A吸收原先自己无法忍受的心理内容,同时也内化B承受和理解负面情感的能力——反思能力。^[15]这个过程促进了A的成长,增进了A与B之间的良好关系,同时B也理解了A的行为,消除了负性情感,优化了情绪调节与关系构建。在具有挑战性的师生互动关系中,这意味着教师并不把学生的不良行为视为对自己的攻击而被激发产生防御性的反应,而是在采取行动之前,先停下来、慢下来,把学生的不良行为视为一种无意识的交流方式,一种用行为“告诉”教师自己体验的方式。然后,教师把自身视为容器,开放地容纳这些体验;处在“参与性的观察者”位置,觉察、体验、思考、理解学生带给自己的身心体验,一方面沉浸这些感受中去体验它们,另一方面又与这些感受拉开距离,站在自身之外去观察、思考这些体验以及师生互动的关系本质特征。最后,再以有益的方式将理解后的内容与学生交流,帮助学生忍受其内在痛苦,增进他们的情感调节能力,^[12]促进师生情感联结。与此同时,教师的压力也降低了,增加了积极情感。

三、教师工作讨论小组可涵容教师的负面情感

教师在工作中会遇到各种压力,会产生负面情绪,如果没有一个心理空间来思考和消化这些强烈的、令人不快的感受,教师可能会感到挫败和愤怒。当这些受伤的感觉变得过于强烈时,教师的心理就可能会变得脆弱不堪,或者在与学生、领导、同事及家人的互动面临挑战时,会见诸行动来改变自己的处境。而这些在未经思考的情绪推动下的行为,往往是自我中心的冲动“反应”,而非“反思”^[16]。因而,提供一个处理教师负面情绪的心理空间是完全必要的,可以使他们免受不断发酵的痛苦心态对自己和学生的伤害。这一空间,便是教师的情感“容器”,而教师工作讨论小组(work discussion group, WDG)便是这样一类容器。

WDG最初是心理动力学派为训练临床工作人员而开展的研讨会,由接受过系统心理动力学

训练的专业人员带领,以心理动力学原理为基础,针对参与者所报告的工作问题进行讨论。后来逐渐推广到卫生、教育、社会工作等助人行业,探讨的议题涉及医患冲突、群体职业倦怠、复杂棘手的管理问题、教师工作压力等。

WDG对于构建良好的师生关系、维护教师心理健康至关重要。它构建涵容情感的心理空间,鼓励教师谈论困难的人际互动和难以忍受的负面情感。带领者侧重于促进小组成员运用不同的视角和思维方式,对关系进行反思,理解不良行为背后的心理含义,^[17]促进觉察和洞察,^[13]增进情感涵容,解除误解,^[18]进而提高教师识别学生问题及管理学生和班级群体里复杂的、具有挑战性的行为的能力,降低职业压力和倦怠,提高工作效能感和满意度,并间接减少学生的心理行为问题,促进整个学校的良性发展。^[19]

下面的片段选自教师工作讨论小组的笔记,以此为例说明工作讨论小组如何运行,如何作为容器理解消化教师的负面情感并提高教师的工作效能感。出于伦理的考量,掩蔽、修饰了师生个人信息及小组讨论过程的部分内容。

刚开始,三年级班主任H老师便谈起一年前跟学生A的家长电话沟通不畅、家长扬言要上告H, H觉得A自那以后变得对自己很敌对的情况,她说得又快又急,很快开始自责。我觉察到自己在听的时候心里产生了困惑、烦躁、混乱和愤怒的感觉,也注意到别的老师也露出不解和焦躁的表情。H老师讲述的是事件,她没有使用任何情感词汇描述人物的心理状态。但她通过语气语调和诉说方式,下意识地将与此事事件相关的负面情感投射给了小组成员。我所体验到的那些感受来自于H的内心世界,小组承接了她未完全意识化的负面情感。为了帮助H老师与她自己的情感联结上,我温和地打断她,邀请她停下来体会一下身心状态,并说:“听得出来,H老师觉得是自己的错造成了这个局面,你感到困惑、烦躁和自责。”在这里,我将H老师因难以忍受而投射给小组容器的情感,消化理解之后用情感词汇命名,用共情的表情和语调返回给她。H老师慢下来,说:“我不愿放弃每一位学生,但是家长对我的态度

让我很心寒,我觉得很难做,我想鼓励他或者做点别的,比如叫A来辅导作业,但尝试过了,没有用,我有点无奈。”此刻H老师已经可以和自己内在的负面情感联结,并用语言表达出来了。跟随H老师的诉说,我试着在头脑里构建这个电话事件的脉络和相关人物的心理状态,发现很难形成一个完整、连贯的叙事。我想,或许在强烈的负面情绪冲击之下,H老师的思维变得碎片化了,因而提议H老师慢下来,先谈谈A及其家庭情况,也邀请其他老师自由发言。

这种情况在小组中并不罕见,一方面由于学校工作的时间紧迫性,老师们在日常教学互动中与学生及其家长交流时的负面事件以及压倒性的负面情绪只能快速压抑下去以便进行后续的课堂教学,没有机会表达出来获得消理解。另一方面,学校工作的常规思维方式是“问题解决”和“行为塑造”,更倾向于关注行为表现和解决策略,而非情绪体验和内心动力。这就使得事件和相关情感被压缩、碎片化、累积起来,不仅影响之后的师生关系,还影响了教师的心理健康。

随后,H老师慢下来整理这些内在的碎片,其他老师也参与其中,好奇询问一些细节和人物的内心感受,也提出不同的角度来理解H、A及其家庭。在小组的共同思考下,逐渐地,一个更有逻辑、完整连贯的叙述形成了。

A的父亲在工地工作,母亲打零工,家里有四个孩子:A的大姐(刚生了孩子,是一位老师)、哥哥(初中)、妹妹(幼儿园)和A。A成绩中下,此次事件发生后不再做作业,家长也不再在作业本上签字。H认为是家长故意引导孩子与自己敌对。另一位老师说A在她的课上也是如此。电话事件之后,H曾有事给A父母打过电话,但对方没有接也没有回。H觉得在意料之中无所谓,但还是感到有点扎心。自那以后,H没有跟A交流过作业的事,也没有再联系过其父母。H老师说:“之所以没有迈出这一步(与父母再沟通),是因为每次请家长来校提醒他们监督和教育孩子好好读书时,他们就会当场打骂A一顿。”H老师认为他们这样做是对自己有敌意,打孩子是演给自己看,是敷衍自己。H还

觉得,家长每次都是“回去管教孩子”这些说辞,但实际上A并没有改变,他们并没有真地听自己的话,谈了也没效果。H老师说:“不知道怎么接(父母说回去管教孩子)这个话,所以就不想再沟通了,或者说我没有找到更好的方法跟他们沟通,不知道怎么去打开他们的心门。”之前当H问A他父母是否会管他的作业时,他都很坚定地说父母会管,H认为A是在撒谎,是给自己设一个“我在好好学习,父母有管我学习”的假象。

H老师对A及其父母的行为有僵化的假设,认为他们是故意敌对、撒谎、敷衍。这些假设令H老师很受伤很愤怒,进而中断了与他们的沟通。基于投射性认同,A及其父母也可能以同样的角度来理解H老师不沟通的行为。这就使得双方都被各自内心想象中他人的恶意困住,关系产生了恶性循环。这些假设需要用反思的视角来加以挑战,才能得到修正。所幸,H老师也对自己这些想法的真实性产生了怀疑,她问大家:“我是不是有点想太多了?”这呈现出她能够从淹没性的负面情感中跳出来,站在自身之外观察和思考自己的内心。

我邀请H想象自己是A的父母,当看到老师的电话时,会有何感受和想法。H老师说:“那天后来问了A,他父母去哪儿了,怎么电话也不接,他说姐姐生孩子,他们去医院了。我就想他们去医院等着女儿生孩子,这个过程可能也比较着急,我猜他们当时没有心情接我的电话。”H对A的父母不接电话的理解有了更客观的角度。H说:“我在想家长对我的反应,刚好发生在这个时间节点上,可能是因为我刚好把这两件事情联系到了一起,所以可能由于我自己的偏见,我觉得A不学习,是因为我跟家长之间的这些事情,然后家长教他了一些什么,但或许他本身就是一个这样的学生,对学习不感兴趣的这类学生,学校还是能见到这样的学生,所以我就在想会不会是我强行把这两件事情联系到一起去了?”

H老师对此事有了新的反思,这一角度更具有客观性、现实性。我回应道:“你有这个思考,真的很好!你很有反思能力,你能看到这个情况不一定是他的对抗和父母引导,有可能是他没有学习兴趣。”H接着说道:“A脑

力是足够的,是那种可以学好的学生,只要把作业认真做了,他就能提高,但好像他的态度或者心理上有什么阻碍了他去学习。”

小组成员好奇的探询、共情性的理解让H老师感受到被理解和接纳,累积一年的负面情绪得以化解。她恢复了反思能力,能看清A行为背后的原因;并非对自己有意敌视,而可能是态度或者心理上的困难阻碍了他;也能够把A视为独立于自己而存在的、有心理需求的人,从心理的角度来理解人的行为,并基于现实来假设人的心理,这就是反思功能。H老师呈现了很好的反思能力,也有了跟A沟通的新思路,她感到轻松了很多,对A的好感也恢复了,她谈到A“特别喜欢运动,运动会上拿第一名,在班级里与同学关系还不错”。此刻,A在H老师的心里,不再是一边倒地对抗自己的坏学生,而是呈现了完整的人的状态——是个好学生,同时也有学业困难。H老师对自己的态度也发生了转变,从责备自己无能,到体验到自己是个有能力思考和处理这一师生关系僵局的好老师。小组也转而好奇A的内心世界,开始结合A的家庭背景、养育方式等角度来讨论A为何难以对学习感兴趣,以及H可以如何改善师生关系。

四、结 语

师生关系是一种移情关系,学生的某些过去内化的关系模型会在当下的师生关系中再现。师生关系也是一种依恋关系,教师是学生的重要他人,师生互动是修正学生的内部关系模型、矫正其关系体验的媒介和枢纽,在此过程中,教师的自我价值感、自我效能感也得以提升。如果教师能够把问题学生与自己的不良互动视为一种无意识交流即投射性认同,学生的不良行为所引发的情感体验,就是学生传递给教师的信息,教师反观自身对某个学生的反移情,将其视为对该学生内心类似情绪所产生的共鸣,传达的是学生的某些情感体验,教师就能运用反移情来理解学生不良行为背后的混乱情感,也能站在学生的主观立场去想象其经历及其体验。这一涵容的过程和反思的能力往往可以改变教师对学生的负面看法、感受和后续的行为反应,帮助教师保持理性,做出智慧的选择。诚然,这并不容易做到。

我们的学校体系主要以促进学生的认知成长

为目标,注重问题解决,较少有教师能抽出时间来思考如何成为容器,运用自身的感受来理解他人的体验,以促进情感成长;或许教师也缺乏相应的思维方法或者没有得到足够的支持。将心理动力学概念运用在教师工作中,组织教师工作讨论小组,小组便可以成为容器,教师可以停下来思考师生关系中的体验,并在小组中获得被接纳被理解的感受,小组反思并涵容教师痛苦情感,给予教师情感支持。研究发现,工作讨论小组可以帮助教师把那些工作经历中的痛苦心理事件视为一个机会,进而转化为有意义的心理内容,教师在师生互动中的挫败、倦怠和压力将转变为理解、共情、关切。^[18-20]这是教师对学生,亦是对自己的爱与关怀。这不仅给教师带来一系列情感体验及行为的改善,最重要的是一种新的能力被教师内化于心——对自我和他人的情绪体验敏感地接收,努力理解自己或他人的心理现实,洞察自己或他人的关系本质,这一能力的提高,会维护教师心理健康,并最终促进教师心理的整合与成长。

参考文献:

- [1]VELDMAN I,VAN-TARTWIJK J,BREKELMANS M,et al. Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies [J]. Teaching and Teacher Education,2013,32:55-65.
- [2]SABOL T J,PIANTA R C. Recent trends in research on teacher-child relationships [J]. Attachment & Human Development,2012,14(3):213-231.
- [3]PUGLIESE C. A study of the influence of bidirectional teacher-student relationships on teacher well-being [D]. Aston Pennsylvania:Neumann University,2018.
- [4]OBERLE E,SCHONERT-REICHL K A. Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students [J]. Social Science & Medicine,2016,159:30-37.
- [5]SEWELL A,GEORGE A S,CULLEN J. The distinctive features of joint participation in a community of learners [J]. Teaching & Teacher Education,2013,31:46-55.
- [6]LIANG C T H,ROCCHINO G H,GUTEKUNST M H C,et al. Perspectives of respect, teacher-student relationships, and school climate among boys of color: A multifocus group study [J]. Psychology of Men & Masculinities,2020,21(3):345-356.
- [7]丁玉婷,张畅,李冉冉,等. 积极共同经历促进师生关系的机

- 制:情感联结的中介作用[J].心理学报,2023(5):726-739.
- [8] 苏珊·霍华德.心理动力咨询和治疗技术[M].吴明霞,译.重庆:重庆大学出版社,2018:5.
- [9] ProQuest. Why Teacher – Student Relationships Matter: Newfindings shed light on best approaches[EB/OL]. (2019-04-25) [2023-03-01]. <https://www.proquest.com/trade-journals/why-teacher-student-relationships-matter/docview/2196525874/se-2?accountid=48841>.
- [10] FONAGY P, CAMPBELL C. Mentalizing, attachment and epistemic trust: how psychotherapy can promote resilience [J]. *Psychiatra Hungarica*, 2017, 32(3): 283-287.
- [11] FRIENDMAN I A. Student behavior patterns contributing to teacher burnout [J]. *The Journal of Educational Research*, 1995, 88(5): 281-289.
- [12] SAPOUNTZIS I. *The importance of play in early childhood education: psychoanalytic, attachment and developmental perspectives* [M]. London: Routledge, 2019: 160.
- [13] HULUSI H M, MAGGS P. Containing the containers: Work Discussion Group supervision for teachers—a psychodynamic approach [J]. *Educational & Child Psychology*, 2015, 32(3): 30-40.
- [14] ANTHONY E. Nonverbal and Verbal Systems of Communication—A Study in Complementarity [J]. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1977, 32: 307-325.
- [15] CARPY D. Tolerating the Countertransference: A Mutative Process [J]. *International Journal of Psychoanalysis*, 1989, 70: 287-294.
- [16] JACKSON E. Mental health in schools—what about the staff? Thinking about the impact of work discussion groups in school settings [J]. *Journal of Child Psychotherapy*, 2002 (2): 129-146.
- [17] MOORE M. Work discussion as a method for supporting peripatetic teachers of vulnerable children [J]. *Infant Observation*, 2018, 21(1): 88-97.
- [18] JACKSON E. Developing observation skills in school setting: The importance and impact of 'work discussion groups' for staff [J]. *Infant Observation*, 2005, 8(1): 5-17.
- [19] JACKSON E. The development of work discussion groups in educational settings [J]. *Journal of child psychotherapy*, 2008, 34: 62-82.
- [20] 赵岑秀. 学校工作讨论小组对小学教师职业倦怠及师生关系作用的效果研究[D]. 重庆: 西南大学, 2022.

(责任编辑:白锐琼)

An Exploration of the Maintenance and Promotion of Teachers' Mental Health from the Angle of Teacher-Student Relationship: Based on the Perspective of Psychodynamics

WU Mingxia

(Faculty of Psychology, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: The teacher-student relationship is the starting point and background of teachers' work. To understand the teacher-student relationship from the perspective of psychodynamics, it is not difficult to find that the teacher-student relationship is a kind of attachment relationship in which the teacher is the important other of the student; and that the teacher-student relationship is also a kind of empathic relationship, and some of the past internalized relationship models of the student or teacher are reproduced in the current relationship. High-quality teacher-student interaction is not only the medium and hub to correct students' internal relationship model and their relationship experience, but also the embodiment of teachers' sense of value and efficacy. Teachers use counter-transference to understand students and bear with the negative emotions brought by problematic students, which can help them maintain rationality and wisdom. Applying the concept of psychodynamics to teachers' work and organizing teacher work discussion groups can help to bear with teachers' negative emotions.

Key words: psychodynamics; teacher-student relationship; cognitive trust; work discussion group for teachers; teachers' mental health