

# “双减”政策背景下小学教师情绪管理的现实困境与改进策略

靳玉乐<sup>1</sup>, 李敏<sup>2</sup>

(1. 深圳大学 教育学部, 广东 深圳 518060; 2. 西南大学 教育学部, 重庆 400715)

**摘要:**“双减”政策作为我国教育“减负提质”的重要举措,在深化基础教育改革的同时,给教育领域带来新变化,也对教师情绪管理提出了新要求。在“双减”政策背景下,小学教师由于自身要求、学校规范和社会期望进而产生情绪压力,表现为积极情绪、消极情绪和抵抗情绪3种基本类型,其情绪管理具有时间的长期性、对象的多元性、情境的复杂性和方法的灵活性等特点。本研究针对情绪感知、情绪内化和情绪表现3个阶段小学教师不同的情绪状态进行成因探析,据此将“双减”政策背景下小学教师情绪管理困境分为8类,旨在进一步寻找有效的情绪管理策略。“双减”政策背景下小学教师情绪管理既要注重内部调节,又要加强外部支持,其改进策略主要包括:辨析情绪压力来源、构建应然表达情绪、选择合适的表达方式等内部调节策略,建立教师情绪管理激励机制和协调机制等外部支持策略。

**关键词:**“双减”政策;情绪压力;情绪困境;小学教师;情绪管理

**中图分类号:**G625 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2023)04-0040-11

**基金项目:**国家社会科学基金“十四五”规划2021年度教育学重点课题“我国义务教育学业负担综合治理研究”(AHA210009),项目负责人:靳玉乐。

**作者简介:**靳玉乐,教育学博士,深圳大学教育学部教授,博士生导师;李敏,西南大学教育学部硕士研究生。

教育在“人”与“人”的交流中生发,教师的作用也在“人”与“人”的交流和互动中体现。交流和互动必然伴随着情绪的感知、交换和交融。同时,教育作为培育人的事业,重视情感体验和情感关怀是题中应有之义。近年来,情绪在教师发展和教育改革中的重要性与日俱增<sup>[1]</sup>。小学作为落实“双减”政策的关键主体,先后采取了课后延时服务和“五项管理”(手机管理、睡眠管理、读物管理、作业管理、体质管理)以及评价方式改革等多项措施。诸多变革使小学教师身处的教育场域、工作任务和要求、面临的问题和困境不断变化。在“双减”政策背景下,小学教师既需要打破固有的思维模式、提高思想认识,又需要把关教学质量、坚守底线,其情绪波动难以避免,教学倦怠现象也

难以消除。因此,本文主要通过分析小学教师在“双减”政策背景下遭遇的情绪压力和情绪管理困境,积极寻找和探究符合教育新生态发展要求的情绪管理有效策略,以期推动“双减”政策的进一步落实。

## 一、“双减”政策背景下小学教师的情绪压力

情绪压力(emotional stress)指“情绪应激”,即个体在焦虑或恐惧等情绪的作用下形成的心理紧张反应状态。小学教师的情绪压力,指小学教师需要表现的情绪与其内心真实的情绪之间存在差距,需要小学教师调动相应资源自我调节以消除因差距而产生的压力。“双减”政策颁布后,小学教师作为落实政策的

主力军奋战在教育改革第一线,其承受的情绪压力较大,其遭遇的情绪管理困境较之以往更为严重。在“双减”政策背景下,小学教师自身情绪和所处场域发生的变化成为小学教师情绪压力的主要来源。

### (一)自身要求:情绪范式的调整

自身要求,即小学教师对自己应该表达的情绪有一定的规划。一方面,小学教师作为育人者,应遵循小学生独有的身心发展规律和特点,构建自己应该表达的情绪范式。然而,“双减”政策提出了在减负的前提下提质、将作业纳入课堂等新要求,导致小学教师原有的教学计划、教学节奏被打断。在重新调整和规划课程教学相关安排时,情绪作为影响育人实效性的关键要素,是否需要调整、如何调整以适应教育改革新要求,给小学教师带来了压力。另一方面,“双减”政策颁布后,学科教育类培训机构被整顿,大量的相关培训机构失业人员寻求工作机会、试图进入学校的现实增大了小学教师的竞争压力,增加其工作的不稳定性。同时,受当前市场化形势的影响,学校、家长和社会从各自的角度对教师工作提出建议、作出评价,迫使小学教师不断审视自身,这同样为教师增添了大量情绪压力。在“双减”政策背景下,诸多改革措施给小学教师原有情绪范式带来冲击。小学教师必须在“变”与“不变”之间寻求平衡,这成为“双减”政策背景下小学教师情绪压力的主要来源之一。

### (二)学校规范:制度规则的约束

学校规范即学校对小学教师应该表达的情绪有其规定性描述。小学教师作为专业技术人员,有着自身的行业规范,当其身处工作场域时,理应遵守相应的制度规范。而“双减”政策颁布后,海南、北京、上海、重庆、吉林、成都、长沙等地教育行政部门密集出台“双减”工作实施方案和实施意见<sup>[2]</sup>,各地小学积极响应,在校内接连颁布了“五项管理”、课后延时服务等多种措施,积极推进“双减”政策的落地。因此,小学教师承担了比“双减”政策实施前更多的工作任务。一是在作业管理层面,“双减”政

策对小学各年级作业作了定量规定,例如明确要求“小学一、二年级不布置家庭书面作业”,以及“小学三至六年级书面作业平均完成时间不超过60分钟”<sup>[3]</sup>。因此,小学教师需要将作业纳入课堂、“留”在学校。相较以往,教学时间更紧、教学任务更重。二是在课后延时服务层面,大部分学校推出课后延时服务,以重庆为例,小学放学时间从15:30推迟到17:30,使小学教师在校工作时间延长了。三是在非教学事务层面,各地小学为了教师能够更好地理解“双减”政策,经常组织教师集体学习相关政策要点,同时“双减”政策实施后“不必要”的表格和任务进一步增多,使小学教师填写不必要的表格既耗时又费力。学校对教师情绪的规定性描述与“双减”政策实施后高强度的工作冲突成为“双减”政策背景下小学教师情绪压力产生的主要来源之一。

### (三)社会期望:情感文化的掣肘

社会期望即社会大众对小学教师应该表达的情绪提出的希望。中国传统社会文化一向强调尊师重道,歌颂教师、赞美教师从来都是主流。社会公众心中理想的教师德才兼备,似乎遇到任何事情都能够冷静应对、从容化解。“双减”政策颁布后,一部分家长“心急如焚”。他们已经无法用课外辅导等形式对孩子学习加以实质性“干预”,因而选择将全部希望寄托于学校教育,对教师过度期待。另一部分家长则“放任自流”。“双减”似乎“减掉”了他们的教育责任。当各地小学遵照“双减”政策进行大刀阔斧的改革后,小学教师成为舞台上的绝对主角,其一言一行都受到大众的关注和监督。大众对教师寄予厚望,更有甚者将“双减”成败和学生成才与否直接与教师能力挂钩。在这样的社会舆论压力下,小学教师表现出任何情绪上的示弱、懈怠或放纵,都将引发大众的激烈讨论,而大众则“乐此不疲”地对小学教师的一言一行乃至细微情绪流露作主观解读。对此,小学教师必须调适自身情绪,打起精神来应对,不得有任何纰漏,做大众心里无所不能的好教师。在“双减”政策背景下,社会大众

对小学教师的过度期待将其推向舆论的风口浪尖,成为小学教师情绪压力的主要来源之一。

## 二、“双减”政策背景下小学教师的情绪表现

在“双减”政策背景下,小学教师因自身要求、学校规范和社会期望进而产生情绪压力。由于个体差异,不同小学教师在感知到情绪压力后,其情绪表现各异,可分为积极情绪、消极情绪和抵抗情绪3种基本类型。

### (一)积极情绪及其表现

积极情绪指积极的心理状态,是个体对待自身、他人或事物的积极、正向、稳定的心理倾向,当情绪压力来临时,能够主动采取相应措施消解情绪压力。呈现积极情绪的小学教师的共同点在于主动采取相应的措施积极应对情绪压力。因为这一类小学教师采取了相应措施应对压力,呈现积极的情绪状态,故本研究将其情绪状态定义为“积极情绪”。根据采取措施的差别,积极情绪表现可分为2类。一类小学教师面对情绪压力,会采取有针对性的措施消解情绪压力,例如当他们面临自身情绪范式的调整时主动学习新知识、受到学校规范约束时寻求压力疏解的通道、因过度的社会期待而产生情绪压力时寻求亲友帮助等。这一类型的小学教师虽然采取了不同措施应对情绪压力,但结果也许不尽如人意。另一类小学教师面对袭来的情绪压力,也会采取相应措施消解情绪压力,例如部分教师始终“微笑”应对伴随“双减”而来的诸多情绪压力,以此呈现良好的外在情绪状态。这两类小学教师的区别在于虽然两者均采取措施应对,但后者的措施总是显得千篇一律。后者更倾向于选择保守不易出错的措施(如压制自身真实情绪)来消解情绪压力。

### (二)消极情绪及其表现

消极情绪是指个体在感知到情绪压力的存在后不会主动寻求路径加以消解,表现出负面情绪和消极的心理状态。呈现消极情绪的小学教师共同点是没有采取相应的措施来应对情绪压力。因为这类小学教师没有采取任何措施应对情绪压力,呈现消极的情绪状态,

故本研究将其情绪状态定义为“消极情绪”。这一类型的小学教师面对袭来的情绪压力,选择以不变应万变。例如:当他们面临自身情绪范式的调整时,在“变”与“不变”之间总是主动选择不变;当他们面对学校规范约束和工作负担加重时,一边怨声载道一边对所有任务照单全收。概言之,面对情绪压力,他们任由情绪影响自身而不采取任何应对措施。这与呈现积极情绪状态的小学教师用“微笑”面对一切不同。呈现消极情绪状态的小学教师的“不变”是从心理到身体全方位维持原状,选择让情绪“放任自流”,没有采取任何措施来应对情绪压力。

### (三)抵抗情绪及其表现

抵抗情绪是指个体感知到情绪压力后虽然会采取措施应对,但是其目的在于情绪压力的释放、发泄而非消解。呈现抵抗情绪的小学教师的共同点是采取抵抗措施应对情绪压力。因为采取的措施偏向发泄情绪而非消除压力,呈现抵抗的情绪状态,所以本研究将其情绪状态定义为抵抗情绪。这类小学教师面对袭来的情绪压力,在实际行为上表现为“迁怒”“撒气”“破罐子破摔”等,将情绪发泄在无辜对象身上。例如部分教师面对繁重的工作压力时深感疲累,在教学中始终“板着脸”,对出现错漏的学生大发雷霆。这样的行为不仅无法消解教师自身情绪压力,而且容易损伤孩子心灵。又如“双减”政策实施后,小学教师既要帮助家长理解“双减”政策,促进“家校共育”,又要打消家长对“双减”会“减掉”孩子未来的顾虑,难免会迁怒家长,对家长不耐烦,不愿作出相关解释。这样的行为不仅无法舒缓教师自身压力,而且容易损害家校关系。

## 三、“双减”政策背景下小学教师情绪管理特点与路径

在“双减”政策背景下,小学教师的情绪管理具有时间的长期性、对象的多元性、情境的复杂性和方法的灵活性4个特点。遵循从情绪感知到情绪内化再到情绪表现的情绪管理路径,结合小学教师不同的情绪表现类型,本研究将“双减”政策背景下小学教师遭遇的情绪

管理困境细分为 8 类。

### (一)“双减”政策背景下小学教师情绪管理特点

在“双减”政策背景下,小学教师的情绪管理是指小学教师调动资源、运用策略对情绪压力进行消解,以期在公众面前呈现良好工作面貌、在内心保持良好精神状态的行为。博尔顿(Bolton)将情绪管理分为“金钱的(pecuniary)、规定的(prescriptive)、展演的(presentational)和博爱的(philanthropic)”4 种类型<sup>[4]</sup>,其中:“金钱的情绪管理”,指以商业利益和价值为目的的情绪管理;“规定的情绪管理”,指根据组织或职业的行为准则进行的情绪管理;“展演的和博爱的的情绪管理”,指根据通常的社会行为规范而进行的情绪管理<sup>[1]</sup>。在“双减”政策背景下,小学教师要应对来源各异的情绪压力。首先,其情绪管理具有“规定”的一面,即为消解来自于自我要求和学校规范的情绪压力而进行情绪管理;其次,其情绪管理具有“博爱”的一面,即为消解来自于社会期望的情绪压力而进行情绪管理。“双减”政策背景下小学教师情绪管理具有以下特点:

#### 1. 时间的长期性

时间的长期性是指在“双减”政策背景下,小学教师的情绪压力来源于自身要求、学校规范和社会期望,并非短时间内就可彻底化解。因此,在“双减”政策背景下,小学教师情绪管理策略的选择切忌目标速成化,而应稳扎稳打、滴水穿石。

#### 2. 对象的多元性

对象的多元性是指在“双减”政策背景下,小学教师情绪压力来源的异质性和情绪管理内容的多样性决定了小学教师情绪管理指向的对象不应局限于教师自身,而应包括同事、学生、家长乃至社会公众。小学教师面对不同的对象所需要的情绪不尽相同,对应的情绪管理策略也就各有所异。因此,在“双减”政策背景下,小学教师在情绪管理策略的选择方面切忌对象同质化,而应对症下药、区别对待。

#### 3. 情境的复杂性

情境的复杂性是指在“双减”政策背景下,情绪事件中的各种情绪压力总是交织呈现,每

个情绪事件都可能带来多种情绪压力。同样,一种情绪压力也可能牵扯了多个情绪事件。在真实的生活情境中,情绪事件与情绪压力之间并非严格的一一对应关系。因此,在“双减”政策背景下,小学教师情绪策略的选择切忌情境简单化,而应仔细推敲、悉心甄别。

#### 4. 方法的灵活性

方法的灵活性是指在“双减”政策背景下,情绪管理内容的多样化决定了情绪管理困境的差异化,并没有所谓“普适”的方法,需要教师依据不同情绪管理困境灵活选择不同的方法。因此,在“双减”政策背景下,小学教师情绪管理策略的选择切忌方法模板化,而应准确把握、用心选择。

### (二)“双减”政策背景下小学教师情绪管理路径

詹姆斯·格罗斯(James J.Gross)提出的情绪调节过程理论将情绪调节视为一个从输入到输出的过程,其中输入环节重在探索情绪诱因,输出环节侧重分析情绪结果,中间环节体现的是情绪反应倾向<sup>[5]</sup>。田国秀提出教师情绪管理要点在于妥善处理需要的情绪、感受的情绪和表现的情绪之间的关系,其中:组织所期望的情绪,被称为“需要的情绪”;个体因外界刺激而产生的内在情绪,被称为“感受的情绪”;个体经过调整后表现出来的情绪,被称为“表现的情绪”。这三者之间的相互冲突或者彼此分歧会导致情绪失调<sup>[6]</sup>。据此,本研究从情绪管理“是什么”“做什么”“怎么做”3 个基本问题出发,将“双减”政策背景下小学教师情绪管理分为情绪感知、情绪内化和情绪表现 3 个阶段。

情绪感知,即在“双减”政策背景下小学教师在感知到情绪压力后能够厘清情绪压力的来源和具体内容,其重点在于理解情绪管理“是什么”的问题。情绪内化,即小学教师在辨析情绪压力来源和内容后在内心构建自己需要表现的情绪,其重点在于把握情绪管理“做什么”的问题。情绪表现,即小学教师在面对情绪压力时实际表现的对该事件的处理态度和处理方式,其重点在于解决情绪管理“怎么做”的问题。具体而言,面对“双减”政策背景

下的情绪压力,小学教师情绪管理遵循从情绪感知到情绪内化再到情绪表现的路径。情绪感知阶段、情绪内化阶段、情绪表现阶段互相独立又相互影响。因此,在“双减”政策背景下,小学教师的情绪管理应遵循情绪感知—情绪内化—情绪表现这一路径(见图1)。

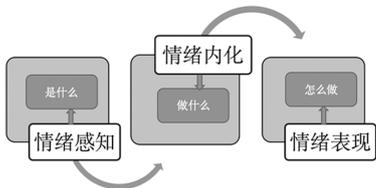


图1 “双减”政策背景下小学教师情绪管理路径

#### 四、“双减”政策背景下小学教师情绪管理问题与困境

如前所述,在“双减”政策背景下,小学教师面对来源各异的情绪压力呈现不同的情绪

状态。结合“双减”政策背景下小学教师情绪管理路径分析其情绪管理困境,是探寻更具针对性情绪管理策略的必由之路。

呈现积极情绪状态的小学教师采取了相应措施应对情绪压力。对此,本研究结合“双减”政策背景下小学教师情绪管理路径分析其面临的情绪管理困境及成因,根据困境成因将情绪管理困境类型细分为1A、1B、1C(见图2)。

面临1A困境的小学教师虽然明白情绪管理“是什么”和“做什么”,能够在实际行动中由于存在表达方法不当的问题而陷入实际收效甚微的情绪管理困境。对他们而言,其情绪管理困境的突破点在于明确情绪管理应该“怎么做”,即选择合适的情绪表达方式。

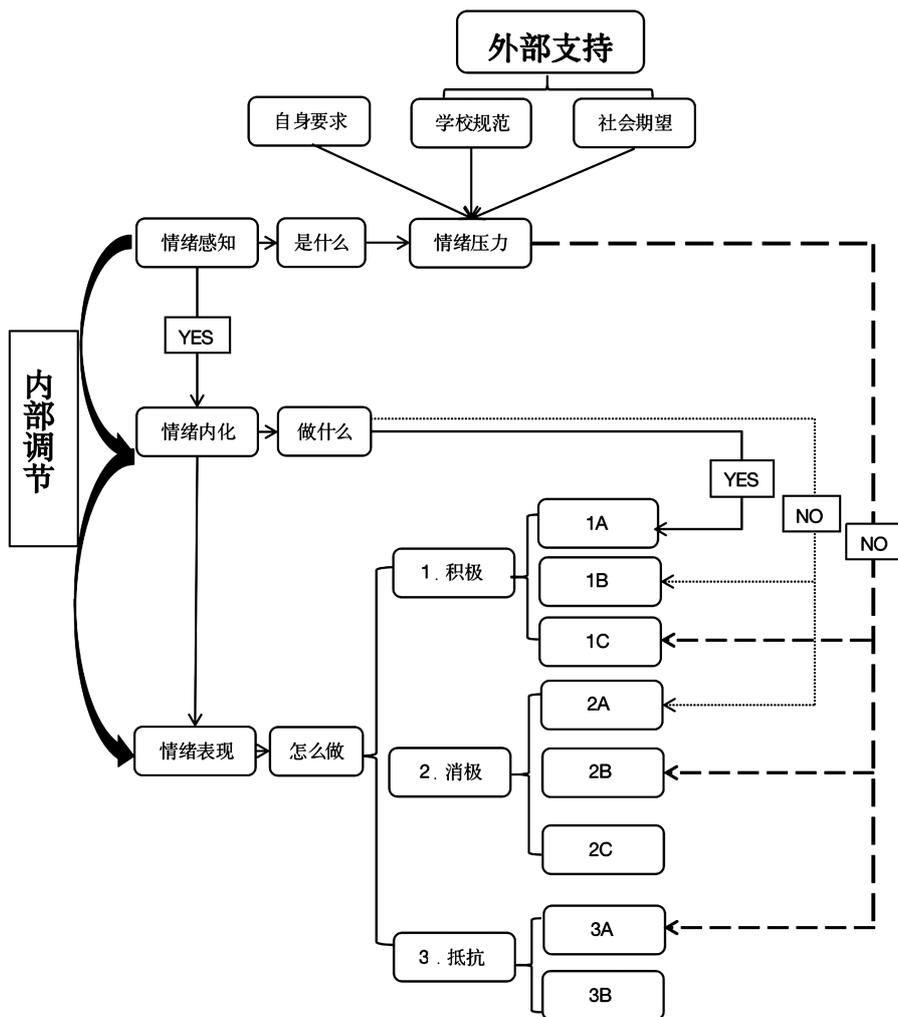


图2 “双减”政策背景下小学教师情绪管理困境类型

面临 1B 困境的小学教师对不同来源的情绪压力应以何种心态和方法应对心存困惑,倾向于选择不易出错的保守措施,因而陷入措施针对性不强的情绪管理困境。于他们而言,“对不同来源的情绪压力采用同一种保守措施”显然是行不通的,其情绪管理困境的突破点在于明确情绪管理应该“做什么”,即构建应然表达情绪。

面临 1C 困境的小学教师无法正确辨析情绪压力的来源而选择所谓“普适性”措施。然而,这类“万金油”措施治标不治本,无法消解情绪压力,导致针对性不强的情绪管理困境依然存在。于他们而言,其情绪管理困境的突破点在于明确情绪管理“是什么”,即厘清情绪压力来源。

呈现消极情绪状态的小学教师“没有采取相应措施”应对情绪压力。对此,本研究结合“双减”政策背景下小学教师情绪管理路径分析其面临的情绪管理困境及成因,根据困境成因将情绪管理困境类型细分为 2A、2B、2C(见图 2)。

面临 2A 困境的小学教师,面对“双减”政策实施后的情绪压力,能够厘清情绪压力的来源,知道自身的情绪压力来源于何处,但是对“应该以什么样的态度和方法去应对情绪压力”不甚明白,因为不知道应该做什么而选择维持现状,陷入“不知从何入手”的情绪管理困境。于他们而言,“守株待兔”并非他们本意,其情绪管理困境的突破点在于明确情绪管理应该“做什么”,即构建应然表达情绪。

面临 2B 困境的小学教师,选择不采取任何措施应对情绪压力,是由于他们无法辨析自身情绪压力的来源,更遑论从何入手。因此,于他们而言,其情绪管理困境的突破点在于明确情绪管理“是什么”,即首先要厘清情绪压力的来源,然后再考虑采取具体行动去应对情绪压力。

面临 2C 类困境的小学教师,主动选择消极应对,也许他们知道应该做什么,但是却依然选择不采取任何措施而消极应对,陷入不愿行动的情绪管理困境。因此,于他们而言,其情绪管理困境的突破点在于调动他们的积极性,发挥其情绪管理能动性,避免因长期承受情绪压力而导致“情绪衰竭”。

呈现抵抗情绪的小学教师采取抵抗措施应对情绪压力。对此,本研究结合“双减”政策背景下小学教师情绪管理路径分析其面临的情绪管理困境及成因,根据困境成因将情绪管理困境类型细分为 3A、3B(见图 2)。

面临 3A 困境的小学教师在感知到情绪压力后无法对情绪压力进行正确归因,无法区分情绪压力的来源,陷入判断失误的情绪管理困境。因此,于他们而言,其情绪管理困境的突破点在于明确情绪管理“是什么”,即正确辨析情绪压力的来源。

面临 3B 困境的小学教师,面对袭来的情绪压力,主动选择抵抗。他们也许知道自己应该采取正确的行动应对情绪压力,但是却依然选择将情绪宣泄于无辜之人,发泄自身情绪压力,陷入情绪失控的情绪管理困境。因此,对他们而言,其情绪管理困境的突破点在于调动其情绪管理能动性,主动进行情绪管理,避免情绪失控。

## 五、“双减”政策背景下小学教师情绪管理改进策略

化解“双减”政策背景下小学教师遭遇的情绪管理困境以提升其幸福感、消除其情绪压力,是增强“双减”政策实效性的重要途径。针对“双减”政策背景下小学教师遭遇的不同情绪管理困境类型,小学教师情绪管理既要注重内部管理,又要加强外部支持,其情绪管理策略详见表 1。

表 1 “双减”政策背景下小学教师情绪管理策略

情绪管理策略	小学教师情绪管理困境类型			
	1C、2B、3A	1B、2A	1A	2C、3B
内部管理策略	辨析情绪压力来源	构建应然表达情绪	选择合适的表达方式	调动情绪管理能动性
外部支持策略	建立小学教师情绪管理激励与协调机制			

## (一) 内部管理策略

### 1. 辨析情绪压力来源

在“双减”政策背景下,陷入 1C、2B、3A 情绪管理困境的小学教师面对袭来的情绪压力,无法对其压力来源正确归因。虽然其情绪表现有所差异,但对于他们而言,正确辨析情绪压力来源是破除其情绪管理困境的首要任务,然后再根据其情绪表现判断其是否能够构建应然表达情绪,以便进一步化解压力,摆脱情绪管理困境。

首先,陷入 1C、2B、3A 情绪管理困境的小学教师,当他们无法辨析情绪压力来源时,可采用预防策略进行“前段情绪调节”,降低“迁怒”行为带来的情绪事件失控风险。格兰迪(Alicia A. Grandey)基于过程视角对情绪劳动策略进行分段研究,将情绪调节分为前段和后段,其中前段是入口,针对情境因素提前进行调整称为“前情调节策略”(antecedent-focused regulation strategies)<sup>[7]</sup>。有研究者提出 4 个前情调节策略:情境选择、情境修正、注意转移和认知改变<sup>[8]</sup>。“双减”政策实施后,小学教师情绪压力来源复杂。因此,小学教师感知情绪压力后倘若一时无法辨析其来源,可先采取注意转移策略,将自身的注意力由情绪事件本身转向其他事物,例如投入教学工作、享受生活乐趣、专注于个人兴趣爱好等;在自身情绪进入冷静阶段后,再采取认知改变策略,主动辨析情绪压力来源,抽丝剥茧,分析情绪事件带来的情绪压力,逐一击破,主动适应“双减”政策带来的新变化。

其次,陷入 1C、2B、3A 情绪管理困境的小学教师需要正确归因,避免因混淆情绪压力的来源而造成情绪事件。例如陷入 3A 困境的教师将所有情绪压力归因于学生,导致教师对学生态度不佳,既伤害学生心灵,又无法真正消解自身情绪。因此,这部分小学教师的情绪管理应注重 3 个方面:其一,应该强化认知,要认识到“双减”政策背景下的情绪压力来源于自身要求、学校规范和社会期望等主要方面,了

解每方面的具体内容;其二,应该加强辨别,分析“双减”下小学教师情绪管理的复杂性,了解一个情绪事件可能包含多种压力来源,通过仔细琢磨逐一辨别压力来源,对情绪事件进行仔细分析,在了解情绪事件的起因、经过之后,耐心分辨,找到自身情绪压力的真正来源;其三,应该注重调节,在对情绪压力来源进行正确归因后,对症下药,进一步构建应然表达情绪。

### 2. 构建应然表达情绪

情绪内化关涉小学教师认知层面。让·皮亚杰(Jean Piaget)在论及认知时指出:认识既非源于客体刺激,也非源于固有的先验范畴,而是一个在实践活动中的建构过程,换言之,身体与心智并非两个性质不同的存在,认识的发展是身体与环境互动的结果<sup>[9]</sup>。皮亚杰关于认知的解释与具身认知理论相关观点不谋而合。具身认知理论的核心观点强调认知具有“具身性”,身体是嵌入环境的,认知、身体和环境组成一个动态的统一体<sup>[10]</sup>。威廉·詹姆斯(William James)的情绪理论同样强调一个心理状态不是由另一个心理状态立即引发的,身体反应变化是情绪发生非常基础和必要的条件<sup>[11]</sup>。基于此,本研究认为在情绪内化阶段,小学教师身处因“双减”政策实施而变化的教学环境之中,应运用自身的经验进行“应然表达情绪”的构建。身体、环境和经验三者相互作用,共同构成并影响“双减”政策背景下小学教师情绪内化过程(见图 3)。

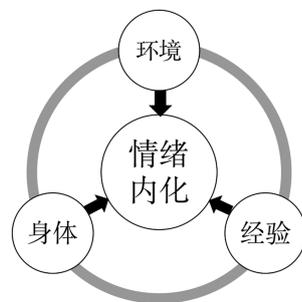


图 3 “双减”政策背景下小学教师情绪内化过程

在“双减”政策背景下,陷入 1B、2A 情绪管理困境的小学教师面对袭来的情绪压力,无法构建应然表达情绪。虽然其情绪表现有所差

异,但是对于这部分小学教师而言,正确构建应然表达情绪是破除其情绪管理困境的首要任务,在其能够正确构建应然表达情绪后,再判断其能否正确表达情绪,以便进一步化解其情绪管理困境。

首先,小学教师在情绪内化过程中应注重环境和身体的决定作用。认知无法脱离身体独立存在。小学教师身处的环境和真实的身体感受既提供情绪内化的内容,又决定情绪内化的结果。在“双减”政策背景下,小学教师身处因政策变化而变动的新环境中,新旧教学环境的交替会对小学教师的情绪内化过程产生影响。同时,小学教师的身体感知运动系统收集的各类信息为小学教师的情绪内化过程提供内容。因此,情绪内化过程不是单纯诞生、发展于心智层面的独立产物,身体和环境同样是小学教师构建应然表达情绪时不可或缺的一部分。具体而言,一方面,小学教师要注意身体的真实反馈,避免追求过于理想化以至于脱离自身实际而无法达到的情绪状态。例如“双减”政策对小学教师情绪管理提出了新的要求,而小学教师不能要求自己始终以最完美的形象面对大众。压制自身情绪仅在短期内见效,而长期压制则极易造成教师情绪倦怠。“双减”政策背景下小学教师情绪管理具有时间的长期性特点。因此,急功近利的行为不可取,过于理想化的情绪构建实际上是无法到达的“海市蜃楼”,反而会适得其反,造成情绪倦怠。小学教师应依据自身的真实感受、身体反馈和限度构建符合当前自身实际的应然表达情绪。另一方面,小学教师在构建应然表达情绪时要注意将其置于整体环境中进行把握。“双减”政策背景下小学教师情绪管理具有情境的复杂性的特点。因此,在构建应然表达情绪的过程中,小学教师要及时捕捉“双减”政策实施后自身所处环境的变化,把握其特殊性和可变性。把握特殊性,指结合当前所处环境进行构建,不可因循守旧。把握可变性,则强调预留部分余地以应对变化,切忌套用机械化公

式进行构建。

其次,小学教师在情绪内化过程中应注重教师工作经验的积累。在“双减”政策背景下,小学教师已有的经验为其构建应然表达情绪提供参考范式。因此,小学教师需要不断丰富自身经验,为构建应然表达情绪提供指导。在“双减”政策背景下,小学教师需要增加的经验不仅是“历时性经验”,而且是“共时性经验”。一方面,历时性经验指经验不是直接植入小学教师的脑海中,而是从此前真实情境中和解决问题的过程中抽象而成,是可迁移运用的经验。“双减”政策背景下小学教师情绪管理具有对象的多元性和情境的复杂性特征。一个情绪事件往往由多因素导致,若是小学教师仅仅参照教师行为守则行事,对真实情境和具体问题缺乏具体分析,就无法真正针对真实情境构建适切的应然表达情绪。在“双减”政策背景下,小学教师应当善于从以往的教学实践之中抽象、总结构建应然表达情绪的相关经验,而非限于学校和书本上对情绪规范的规定性描述。另一方面,共时性经验是指经验并非单纯来源于过去,而是扎根于现实,并且指向未来的经验。在“双减”政策背景下,小学教师面临来源复杂的情绪压力,其情绪管理具有方法的灵活性和时间的长期性特点。因此,在构建应然表达情绪的过程中,小学教师既需要借助此前同类或者相似情绪事件中的历时性经验,又需要联系“双减”政策实施后的教育生态新变化,从真实情境出发,突破固有思维模式,不断丰富自身经验,积极构建应然表达情绪。

### 3. 选择合适的表达方式

在“双减”政策背景下,陷入 1A 情绪管理困境的小学教师面对袭来的情绪压力,不知如何表达应然情绪。虽然其情绪表现各不相同,但是对于这部分小学教师而言,选择合适的方式表达应然情绪是破除其情绪管理困境的关键所在。为破解这部分小学教师所面临的虽采取措施却收效甚微的情绪管理困境,其情绪管理可采用“深层扮演”策略。霍赫希尔德

(Hochschild)提出了表层扮演和深层扮演 2 种情绪调节方式<sup>[6]</sup>。深层扮演和表层扮演的区别就在于深层扮演改变内心感受使其与规范一致,而表层扮演则通过压迫内心使其趋同。表层扮演比深层扮演情绪损耗更多,因而采用深层扮演策略更能够避免教师情绪衰竭。教师应然表达情绪与实际表达情绪必然有所差异,如果强行压制真实情绪使其与内心趋同,就会导致小学教师情绪疲劳,进而导致情绪管理收效甚微。因此,采用深层扮演策略来表现应然情绪能够在有效缓解小学教师情绪疲倦的同时提升情绪管理的有效性。

尹弘飏在深入考察中国国情后针对中国教师专门总结出 3 种深层扮演策略,即重新聚焦、重新结构与情感分离<sup>[12]</sup>。“双减”政策背景下小学教师情绪管理具有灵活性的特点,因此,小学教师可根据不同的情境灵活选择策略。例如“双减”政策实施后,小学教师因平衡学校规范和工作压力而产生情绪压力时可采用重新结构的策略进行情绪表达。重新结构是指教师通过重新认识周边情境,营造一种适合工作需要的情绪氛围<sup>[8]</sup>。“双减”政策实施后,小学教师可重新审视自身所处的环境及其变化,通过与同事交流准确定位自身角色,与学校领导沟通,增强责任意识,进而能够以积极主动的心态应对工作中的种种需求,化被动为主动,真正认可并表达应然情绪。情感分离是指教师明确区分“工作情绪”与“私人情绪”,严格控制二者的边界,绝不相互混淆<sup>[8]</sup>。例如“双减”政策实施后,小学教师因大众过度的期待而产生情绪压力时能够及时控制,公私分明,不将其情绪压力转移到教学过程中或者学生、家长身上,主动表现当前情境下的应然情绪。

## (二)外部支持策略

1. 建立教师情绪管理激励机制,调动小学教师情绪管理能动性

在“双减”政策背景下,陷入 2C、3B 情绪管理困境的小学教师面对袭来的情绪压力,缺乏

进行情绪管理的主动性和迫切性。因此,对于这部分小学教师而言,首先应唤醒主体意识,调动其能动性,帮助其实现由“要我做”到“我要做”的转型,是破除其情绪管理困境的主要任务;其次,在其主动进行情绪管理后,再根据其表现判断情绪管理困境类型,以便进一步化解其情绪管理困境。

“双减”政策背景下小学教师情绪管理应注重建立和完善分层多向渗透路径,帮助小学教师认识到“双减”政策实施过程中情绪管理的重要性。“分层”是指多阶段强化情绪管理。目前,我国教师培训虽然已经关注到教师的情绪调节与管理,但其纵深性仍有待增强<sup>[13]</sup>,可通过多阶段渗透强化其纵深性。例如,入职前对教师进行情绪管理的相关培训,入职后将教师情绪管理纳入教师的主题学习与活动之中。“多向”是指多途径渗透,以校内资源(例如大小教研会议)、校际资源(例如学校之间的交流会)、社会资源(例如名师讲座)等为契机,合理选择情绪管理相关主题进行研讨,例如探讨“双减”政策实施过程中小学教师如何设计和实施新课程教学,就可引入课堂情绪管理主题进行研讨,以此方式加深教师对于“双减”政策实施过程中情绪管理重要性的认知,促使教师主动进行情绪管理。

“双减”政策背景下小学教师情绪管理应注重加强学校与社会的互动,构建教师情绪管理激励机制,将情绪管理与教师专业发展和福利待遇挂钩,促使小学教师主动提升情绪管理能力。教师作为教育的第一资源,是建设高质量教育体系、实施高质量教育的根本力量<sup>[14]</sup>。因此,提升教师情绪管理内生动力,是教师情绪管理的基本前提。基于此,一方面,学校需要完善教师专业发展渠道,将教师情绪管理作为教师专业发展的重要部分进行考察,并为教师提供相应资源和渠道进行学习和实践;另一方面,学校要注重构建教师情绪管理激励机制,例如将教师情绪管理与教师福利、职称评定挂钩,通过物质奖励调动教师情绪管理积极

性。此外,社会需要建立教师情绪管理支持系统,充分发挥社会第三方的力量。例如,联合传统媒体和新媒体开展小学教师情绪管理重要性的宣传工作,还可通过资源互换的形式为小学教师提供情绪管理相关支持,联合周边学校举办小学教师情绪管理讲座,帮助小学教师就“情绪管理”在校际之间展开充分探讨。

## 2. 建立教师情绪管理协调机制,化解小学教师情绪压力

在“双减”政策背景下,小学教师情绪问题不可忽视。资源保存理论(conservation of resources theory)指出,教师在情绪压力下会调动大量资源进行情绪调节,同时会寻求身旁其他资源的支持,以此弥补自己损耗的资源<sup>[15]</sup>。“双减”政策实施后,情绪压力伴随骤然变化的教育生态而来。小学教师在进行内部情绪管理的同时,学校和社会应为其提供相应资源保障,使小学教师情绪管理更具实效性。

首先,学校作为小学教师进行情绪管理的主阵地,理应帮助教师化解情绪压力、走出困境。其要点如下:其一,要完善“双减”政策背景下教师教学负担缓解机制。“双减”后,针对小学教师“下班难”的现状,教育部基础教育司司长吕玉刚提出可统筹安排教师实行“弹性上下班”<sup>[16]</sup>,以此减轻教师教学负担。学校应切实落实相关政策,减轻小学教师教学负担。同时学校应合理调配资源,尽量减轻小学教师的非教学负担,少一些“不必要”的表格,将时间“还”给小学教师。例如,在推进课后延时服务工作中,学校一方面可通过“聘请退休教师、具备资质的社会专业人员或志愿者提供延时服务”等形式完善课后延时服务工作,落实“双减”政策<sup>[3]</sup>;另一方面应充分了解小学教师的个人和家庭情况,在不对其造成较大负担的前提下进行合理的工作分配和安排。其二,要完善“双减”政策实施过程中学校环境配套设施。一方面,学校心理咨询室应设立专题项目应对“双减”政策实施过程中小学教师情绪失调问题,为小学教师提供沟通和咨询的途径。在

“双减”政策背景下,学校更应注重教师心理和情绪变化,及时帮助教师发现并化解情绪问题,以多种形式定期调查教师的心理状况,以便及时诊断和解决。另一方面,学校要注重营造和维持良好的校园文化氛围。“双减”政策的实施引发了教育生态场域的变化,而一个让教师能舒心、安心工作的校园文化环境,能够最大程度地减少环境变化带给小学教师的不安全感,能够帮助小学教师更主动、更有效地进行情绪管理。

其次,社会过度期待是“双减”政策背景下小学教师情绪压力的主要来源之一。因此,从社会角度出发,提供“双减”政策背景下教师情绪管理的支持措施同样不可或缺。其一,营造良好社会氛围。如前文所述,小学教师因社会大众过度期待而产生情绪压力。对此,学校应该联合传统媒体和新媒体平台进行宣传,帮助社会大众正确理解教师,消除对教师形象的完美化、圣人化幻想,以此纾解小学教师情绪压力。其二,正确引导“双减”政策相关舆论。相关媒体应配合“双减”政策进行正确且合理的宣传,引导社会大众正确理解“双减”政策,不要将教育责任全部扔给教师,真正支持和配合教师工作,有效减轻小学教师情绪压力。

## 参考文献:

- [1] 潘冬冬,曾国权. 情绪管理视角下的教师工作[J]. 北京社会科学,2022(2):64-73.
- [2] 黄明涛,吴绀萍.“双减”政策研究现状与深化拓展[J]. 继续教育研究,2022(10):93-99.
- [3] 中共中央办公厅 国务院办公厅印发《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》[EB/OL]. (2021-07-24)[2023-05-15]. [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xxgk/moe\\_1777/moe\\_1778/202107/t20210724\\_546576.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202107/t20210724_546576.html).
- [4] BOLTON S C. Emotion management in the workplace [M]. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005:10.
- [5] GROSS J J. Antecedent- and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology[J]. Journal of Personality and Social Psychology, 1998,74(1):224-237.

- [6] 田国秀,刘忠晖. 教师情绪劳动:三类情绪的区分与关系协调[J]. 比较教育研究,2021(4):3-10.
- [7] GRANDEY A A. Emotional regulation in the workplace;a new way to conceptualize emotional labor[J]. Journal of Occupational Health Psychology,2000,5(1):95-110.
- [8] 田国秀,余宏亮. 教师情绪劳动策略的分段、分层与分类[J]. 全球教育展望,2021(8):93-102.
- [9] 叶浩生. 身心二元论的困境与具身认知研究的兴起[J]. 心理科学,2011(4):999-1005.
- [10] 叶浩生. 具身认知:认知心理学的新取向[J]. 心理科学进展,2010(5):705-710.
- [11] 吴瑶瑶. 对身体变化的感知就是情绪——詹姆斯情绪理论探究[J]. 学术交流,2021(3):32-41.
- [12] YIN H B. Adaptation and validation of the teacher emotional labour strategy scale in China[J]. Educational Psychology,2012,32(4):451-465.
- [13] 杨柳叶,陈时见. 美国提升教师社会情绪能力的路径与经验[J]. 教师教育学报,2021(3):70-80.
- [14] 周琴,陈思雨,向中秋. “双减”背景下中小学教师工作压力水平及特征——基于云贵川渝的调查[J]. 教师教育学报,2023(3):102-112.
- [15] 程红玲,陈维政. 情绪调节对工作倦怠的影响作用分析[J]. 心理科学进展,2010(6):971-979.
- [16] 教育部. 可统筹安排教师实行“弹性上下班”[EB/OL]. (2021-08-30) [2023-05-15]. [http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2021/53659/mtbd/202108/t20210830\\_555868.html](http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2021/53659/mtbd/202108/t20210830_555868.html).

## The Realistic Dilemma and Improvement Strategies of Emotional Management for Primary School Teachers in the Context of the “Double Reduction” Policy

JIN Yule<sup>1</sup>, LI Min<sup>2</sup>

(1. Faculty of Education, Shenzhen University, Shenzhen 518060, China;

2. Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

**Abstract:** The “Double Reduction” Policy, as an important measure to reduce the burden and improve the quality of education in China, not only deepens the reform of basic education, but also brings new changes to the education field and puts forward new requirements for teacher emotional management. Under the background of the “Double Reduction” Policy, primary school teachers experience emotional pressure due to their own requirements, school norms and social expectations, which is manifested in three basic types: positive emotions, negative emotions, and resistance emotions. Their emotional management has four characteristics: long-term time, diversity of objects, complexity of situations, and flexibility of methods. This study explores the causes of different emotional expressions among primary school teachers in three stages: emotional perception, emotional internalization, and emotional expression. Based on this, the emotional management difficulties of primary school teachers under the background of the “Double Reduction” Policy are divided into eight categories, with the aim of further searching for effective emotional management strategies. Under the background of the “Double Reduction” Policy, the emotional management of primary school teachers should not only focus on internal regulation, but also strengthen external support. Its improvement strategies mainly include: identifying the sources of emotional pressure, constructing the appropriate expression of emotions, selecting appropriate expression methods for internal regulation strategies, mobilizing teachers’ emotional management initiative, and constructing external support strategies for the school and society joint security mechanism.

**Key words:** “Double Reduction” Policy; emotional stress; emotional dilemma; primary school teachers; emotional management

责任编辑 秦 俭