

情绪地理学视域下体育教师“第三种劳动”的审视与调适

刘艳妮¹, 赵犇², 熊文¹

(1.华东师范大学 体育与健康学院, 上海 200241; 2.新疆师范大学 体育学院, 新疆 乌鲁木齐 830054)

摘要: 情绪劳动是体育教师的第三种职业属性, 以情绪地理学为理论透视镜, 运用访谈、文献资料、思辨分析等方法剖析我国体育教师情绪劳动的概念、结构与困境, 并提出相应的调适策略。研究认为: (1)体育教师为了迎合专业目标和职业角色期待而对自身情绪进行管理的实践过程称为情绪劳动。(2)情绪地理学是理解体育教师情绪劳动的重要框架, 以此建构出由社会文化、道德、专业、政治与物理地理组成的体育教师情绪劳动图景。(3)体育教师面临着5种情绪劳动的地理困境, 包括社会文化对体育教师身份的“污名化”损伤; 舆论关于教师“圣贤”道德形象与体育教师的世俗需求间的矛盾; 体育教师专业化过程中关怀伦理不足, 使师生间情绪疏离; 体育课程改革中基层教师的情绪表达空间受挤压; 体育的“家校合作”中互动边界不清晰, 触发教师的情绪隔阂。(4)针对体育教师的情绪劳动困境, 从社会、组织与个人层面提出“共创尊师重体风气”“巩固情感联络纽带”与“提高情绪整饰能力”三大突围策略。

关 键 词: 学校体育; 体育教师; 情绪劳动; 情绪地理学

中图分类号: G807 文献标志码: A 文章编号: 1006-7116(2025)04-0008-08

Review and adjustment of the "third type of labor" for physical education teachers under the perspective of emotional geography

LIU Yanni¹, ZHAO Ben², XIONG Wen¹

(1.School of Physical Education and Health, East China Normal University, Shanghai 200241, China;

2.School of Physical Education, Xinjiang Normal University, Urumqi 830054, China)

Abstract: Emotional labor will be the third professional attribute for physical education teachers. Taking emotional geography as the theoretical perspective, this paper analyzes the concept, structure and dilemma of emotional labor of physical education teachers in China and also proposes corresponding adjustment strategies through the methods of interview, literature, and speculative analysis. It is concluded that: (1) The emotional labor of physical education teachers refers to the practical process in which they manage their own emotions to meet professional goals and the expectations of their occupational roles. (2) Emotion geography is an important path to understanding the emotional labor of physical education teachers, through which a picture of the emotional labor of physical education teachers composed of social culture, morality, profession, politics and physical geography is constructed. (3) Physical education teachers are presently confronted with five geographical predicaments of emotional labor, including the "stigmatization" of the identity of physical education teachers by social culture causes them to fall into emotional loss; the moral image of teachers as "sages" in public opinion conflicts with the secular needs of physical education teachers; the insufficient development of care ethics in the professionalization process of physical education teachers leads to emotional estrangement between teachers and students; the emotional expression space of grassroots physical education teachers is squeezed by power in the process of curriculum reform; and the unclear interaction boundaries in the "home-school cooperation" of physical education trigger emotional isolation of teachers. (4) In response to the

收稿日期: 2024-11-26

基金项目: 国家社会科学基金西部项目(24CTY016); 新疆自治区社科基金项目(2024BTY160)。

作者简介: 刘艳妮(1995-), 女, 博士, 研究方向: 体育教师专业发展。E-mail: yennyliu@163.com 通信作者: 熊文

predicaments of emotional labor for physical education teachers, three breakthrough strategies are proposed from the social, organizational and individual levels, including "co-creating a respectful atmosphere for teachers and physical education", "consolidating organizational emotional bonds", and also "improving emotional regulation ability".

Keywords: school physical education; physical education teachers; emotional labor; emotional geography

教师职业具有情感高度卷入与高情绪工作的特征^[1]。过去普遍认为社会的劳动形式主要是体力劳动、脑力劳动两类,外界对体育教师劳动属性的判断也未能超越这种二分限制,致使情绪工作一直未被看见。1983年霍克希尔德^[2]发现社会中还存在以人际互动为核心的第三种劳动方式——“emotional labor(译情绪或情感劳动)”“即为实现组织的商业目标和获取报酬,员工对情绪予以整饰而创造出一种公开可见的面部或身体展演”。20世纪90年代后期,哈格里夫斯、赞比拉斯等一批学者将情绪劳动概念应用至教育领域,教学被解读为一种专业目标下的情绪实践活动^[3],“情绪劳动”也继体力、脑力劳动之后成为教师第三种职业属性。根据学者们的观点,情绪劳动从业者经常与他人进行互动交往,而且其情绪表达受组织逻辑和规则支配,体育教师职业符合该特性。学校是复杂的情感空间,教师在从事体育教学、训练等活动中需要与学生、管理者、家长和同事等进行互动,并且其中的情绪输出都遵循着一定的规则。

由此出发,情绪劳动对体育教师专业发展的价值意义得到显现。体育教师释放的情感能量向外关联着日常教学活动乃至体育课程改革,向内对自身心理健康产生负向或正向影响,影响个体职业发展。另一方面,体育教师情绪劳动有充裕研究空间。现有研究中不乏关于体育教师某种情绪的考察,但尚未有研究站在劳动角度去解读体育教师情绪。因情绪劳动难以直接识别评价,部分研究只是简单地将其纳入师德师风或专业能力范畴,这造成对体育教师情绪简单化和片面化理解,也忽视了体育教师职业蕴含的生动情感意涵。哈格里夫斯(Hargreaves A)首创情绪地理学(emotional geographies)以剖析个体的情绪劳动过程著称,该理论目前被初步引入教师情绪研究中,为揭示体育教师“第三种劳动”提供了一条契合的分析路径。基于此,本研究先从体育教师情绪劳动“是什么”出发,再以情绪地理学为理论“脚手架”搭建体育教师情绪劳动结构,并借助访谈法导出当下情绪困境及生成过程,最后在“怎么办”层面给出困境突围策略。

1 体育教师情绪劳动的概念、形式与特征

1.1 体育教师情绪劳动概念诠释

概念是研究的逻辑起点。上位概念“教师的情绪

劳动指教师根据职业规范和要求,努力抑制、引发或管理自身情绪、感受及表达行为的过程,包含表层表演、深层表演与自然行为三个维度^[4]。同时,“教师的情绪不能被简单归结为心理或生理层面的体验,其更是一种‘文化构件’,在理解情绪劳动的内涵时应超越内在感受的视域,融入教师所处的政治、社会、文化等背景”^[5]。因此,“体育教师的情绪劳动”指体育教师为了迎合专业目标和职业角色期待而对自身情绪进行管理的实践过程,该种劳动在联结个体性自我和社会性自我的基础上产生,借助语言、表情、动作、声音等实现,属于价值、意义范畴下的非物质劳动(即人类生产非物质信息内容与文化内容的活动)。

1.2 体育教师情绪劳动表现形式

关于情绪劳动具体形式,不同学者各有看法,目前应用较广的一种识别标准是从劳动策略角度划分。根据Yin^[6]对我国教师情绪劳动的策略分类,不同策略关联着特定表达形式。(1)当体育教师的真实感受与情感规则产生冲突从而进行表层表演时,其往往以伪装或抑制的形式表达符合工作需求的外在情绪,并不会改变内心感受。(2)深层表演指体育教师通过重新聚焦、认知重构和隔离方式去调节情绪的内部过程,使内在感知、外在表达与情绪规则之间达成一致。比如,当课堂中体育教师感到烦躁、焦虑时,其通过自我暗示或转移注意力等方法抵消内心负面情绪,保持冷静克制的言行举止。(3)自然行为是深层行为的进阶状态,指体育教师表现出的情绪与组织规则要求相符,无需其进行额外调节和努力,释放和宣泄是主要劳动形式。

1.3 体育教师情绪劳动基本特征

1)非功利性。教师情绪劳动具有显著的教育和利他色彩,不以盈利和获取报酬为主要目的,即便劳动过程中有价值交换,也都以“情感酬劳”(认可、赞许、尊重或鼓励)形式出现。同时情绪劳动动机有商业型(pecuniary)和规范型(prescriptive)之分^[7],而体育教师情绪劳动实践是为体现自身专业性,基于专业规范或职业道德进行情绪管理,因而不具有商业性。

2)多面性。情绪劳动实践既关联着劳动者自我内部制造心理冲突,也体现为主体间关系生产,这意味着该过程是复杂多面的,“既有打破边界、制造亲密的一面,又有划分边界、相互区别的一面”^[8]。教师在情绪劳动中需要面对的主体间关系更为复杂,如学生、家长、管

理者和同事等,这意味着体育教师工作也会受到各方力量的影响,对情绪劳动边界的打破与建立交替存在。

3)情动性。“情动”本是一种身体影响与被影响的能力,德勒兹将其进一步解读为“身体或物体在接触与互动过程中,不断地产生联系、接合、共鸣或共振的过程”^[9]。正因情绪来自人的生物性本能,体育教师才能在情绪劳动中不断获得具有差异性的、新的感性经验,进而产生相应职业态度与行为。

4)社会性。由于体育教师情绪劳动发生在真实生活情境中,而情境又嵌入特定的道德伦理、传统或文化共同体,意味着相关情绪劳动规则也由历史、传统和文化共同塑造。如在中国文化体系下,教师情绪劳动体现为“操心”“严慈相济”等本土概念,相应的情感规则包括要有激情、隐藏消极情绪、表现积极情绪以及利用情绪实现教学目标等^[10]。

5)隐蔽性。情绪劳动过程难以被直接观察,需要以语言、表情、声音和肢体动作等进行二次转化,即便体育教师自身也容易忽视它的存在,这是其曾长期未获得研究者关注的原因之一。

2 体育教师情绪劳动的地理学分析框架

情绪地理学起源于20世纪50年代,其致力探索人的情绪与空间的关系,强调个体在不同空间中的情绪体验及影响因素^[11]。哈格里夫斯^[12]主张将教师置于

“情绪地理”理论空间中进行观察,剖析教师情绪劳动形成过程,“情绪地理指人类互动过程中亲密或疏远的空间与体验模式,这些模式塑造了我们对自己、对他人以及周遭世界的感受和情绪”,包含社会文化、政治、专业、道德和物理地理5个共同作用的维度。基于此,得到体育教师情绪劳动的地理学分析框架。

2.1 体育教师的社会文化地理

社会文化地理是“指出于文化、阶级的差异,易导致教师和他人难以互相理解”^[13]。体育教师所处的社会文化环境同样对情绪劳动产生深远影响,当教师个体处于不同文化背景时,其面对的情绪期望和规则可能是截然不同的。在某些特定文化或历史时期中,其被期望展现出更加严厉和果断的情绪,如“劳卫制”和“三基”目标时期,体育教师通常扮演着权威型“知识传递者”角色,严格的情绪表达方式更能维护课堂秩序和提高学习效率;在最近的素质教育和核心素养时代语境下,更强调体育教师亲和力和包容性,讲求以学生为中心、师生平等,体育教师要以柔情去营造和谐师生关系。

2.2 体育教师的道德地理

道德地理是“指当教师的道德目标受到威胁或与

他人产生矛盾时,教师在不同表达机制下会产生不同的情绪体验”^[13]。换言之,外界社会道德目标与教师现实目标的契合度会左右教师情绪。当体育教师现实目标与外部道德目标相一致时,其更容易产生满足感、成就感和幸福感等积极情绪;反之则形成所谓的道德距离,其往往会陷入焦虑、沮丧或烦闷等负性情绪。目前体育课程要求体育教师成为“研究型教师”“专家型教师”,但大部分在职教师缺乏进行研究的能力或意愿,难以跨越从教育实践经验到理论的天堑,便产生了道德距离。

2.3 体育教师的专业地理

专业地理是“指教师专业规训标准会影响到教师作为专业人员的情绪体验”^[13]。19世纪中叶以来,科学主义及实证主义思潮对教育造成深刻影响,教师专业发展也为技术理性所主宰,专门化知识-技能体系与长时间专业训练成为教师培养依据,体育教师专业发展被视作一种普遍性过程,非理性精神、关怀与情感等人文价值则遭到压抑。因此,教师专业化程度一再提高,所塑造的教师形象也愈发呈现出“理性人”

“教学技术员”“技术熟练者”取向^[14]。这导致体育教师情绪劳动也被高度理性化——通过与他人保持着较远的专业距离,防止自身在教学中因过于感性、共情而显得“不专业”。

2.4 体育教师的政治地理

政治地理是“指科层制权力关系渗透至教师和他交往中,影响双方的情绪理解”^[13]。权力关系无处不在,其支配教师情绪领域后,“情绪便成为最细微、局部的社会实践和庞大权力组织的联系之处”^[15]。当人际交往中主体间权力与地位存在差异时,政治地理距离便产生了,教师与管理层、行政部门正处于这种权力关系中。“作为权力结构中的弱势方,教师的情绪劳动以违背自身价值观的方式去掩盖、出卖自己的情绪,以换取一定的回报”^[11]。体育教师话语权在一定程度左右其情绪表达方式和空间,尤其课程改革中,他们的情绪对权力结构张力变化会更敏感。若此时其得到更大话语权,情绪表达也会相对积极;若话语权或社会地位下降,失落、沮丧等负面情绪会更频繁出现。

2.5 体育教师的物理地理

物理地理是“指物理意义上的时空距离会影响教师与他人的互动,进而影响教师与他人的情绪关系”^[13]。学校作为相对封闭独立社会组织,过去体育教师开展教学、训练等各项工作时与家长等校外人士的互动频率并不高,存在明显的“家校”情绪隔离。不过因近些年青少年体育协同治理成为大势,各界开始提倡“家校社”合作,并在义务教育阶段推行课后延时服务和

体育家庭作业制度,这些举措间接促进体育教师与家长进行更高频交流互动。再者,通讯技术发展使得人与人交流更方便快捷,体育教师与家长间的物理距离被进一步缩短,教师情绪劳动负担亦有所增多。

3 情绪困境: 体育教师情绪劳动的地理学审视

基于目的性抽样与滚雪球抽样,于2024年10—11月对31位不同年龄、学段和性别被访者开展半结构化访谈,包括体育教师T1~T18、学生S1~S6、家长J1~J4以及管理者G1~G3,访谈主题涉及体育教师工作的情绪体验、师生关系、家校关系等。再根据体育教师情绪劳动的地理学结构对访谈资料进行分析,发现该群体正面临着一系列情绪失调困境。

3.1 情绪失落: 社会对体育教师身份的污名损伤

学科社会地位或多或少决定了教师的身份层次,进而影响其情绪劳动状态。学校管理层对体育学科的重视程度,家长对学校体育的态度及大众对体育教师的印象等都是外部影响因素。当这些因素与体育教师个人价值观、目标不一致时,他们可能出现焦虑、自我贬低和失落等负面情绪。从现实来看,在社会心理、文化传统、社会制度及伦理道德共同作用下^[16],我国学校体育一直是边缘学科,体育教师亦成为教师群体中的“次等公民”。这投射在该群体职业地位与待遇中,表现为工作量计算中不平等的“学科系数”、职称晋升缓慢等。以G2所在的学校为例,语数外教师课时系数在1~1.2之间,而体育教师系数仅为0.7,存在同工不同酬问题。与此类似,学校把教师工资分为A、B、C、D四档,每档匹配对应系数,体育学科属于最低的D档,“高三老师的系数是2,其他年级的主科老师是1.5,副科是零点几,而且主科老师的课时奖、考试奖等都更多,我们的收入已经是低人三等了,有时候觉得挺没意思的”(T16)。

更甚问题是,体育老师长期面临着身份“污名化”。自近代学堂中设置“体操科”后,外界对体育教师的非议就从未停止,至今仍存在“你的**学科是体育老师教的”“四肢发达”等戏谑,而且超过2/3的被访教师认为相比于来自校外的质疑,同事们无意间透露出的轻视或误解更令人不悦。“单位一个2002年从师大体院本科毕业的老教师被一个数学老师侮辱,后者认为他考不及格六年级数学试卷,底气仅是自己在教数学,有种主科老师的莫名优越感”(T7);“一位英语组同事知道我是硕士学历后表示惊讶,她说没想到体育居然还有研究生,以为我们只需要每天跑跑跳跳,不用看书做研究”(T17)。这些非议的影响久远,因为“污名化不仅有施污者对受污者的施污,更有受污者自身

对污名的默认和内化”^[17],其不但对体育教师群体职业认同和职业声望造成损伤,还会给个体情绪造成深刻消极影响。当体育教师默认并内化相关污名标签后,会表现出明显自卑、失落以及人际交往障碍、缺乏安全感和易情绪波动等不自主性情绪,存在继续发展成“人格缺陷”的风险^[16]。另外,相比其他学科教师,背负污名身份的体育教师在人际互动中可能要付出更多努力去调节情绪。“入行以来这种话听过太多,刚开始我会生气然后拼命解释,后来发现没什么用,改变不了别人的想法只能多开导自己,做好手头的事,看开就好”(T10)。

3.2 情绪矛盾: 圣贤化师德形象与现实分裂

道德权威是教师施教的前提条件,而社会舆论会直接影响教师的道德形象和道德权威^[18]。当下社会中逐渐形成了一股“重教”但未必“尊师”的风气,这种“高期待”与“低评价”两极化的教育舆情间接给体育教师施加沉重的外部情绪压力。

具体来看,舆论报道对(体育)教师“师德形象”与“一般道德形象”采用明显分裂的描述范式:一方面,主流媒体对教师理想“师德形象”的“圣贤化”建构。一直以来,政策与舆论为突显教师“为人师表”的形象,致力于构筑起“道德高塔”,教师被描述成神圣的社会价值维护者、高尚的道德示范者,常见有“红烛”“园丁”“桃李”和“春蚕”等比喻。另一方面,又对教师“一般道德形象”采用“负面化”表达,造成教师主体在理想与现实中的情绪体验落差。部分媒体为博取公众关注,通过“道德审判主义”去检视、放大教师的一切行为,动辄将极少部分教师的道德失范行为上升至整个群体,甚至引导公众对教师随意施加网络暴力和宣泄情绪,体育教师污名化也与此相关。徐浩指出,“中小学教师负面的一般道德形象通常由恶性事件曝光诱发,公共话语中有明确批判导向;正面师德形象则通常由教师个人或家庭的悲剧事件诱发,公共话语中存在偏态赞扬”^[19]。本次调查中,亦有被访教师(T8)表示一旦有教师处置学生不当的新闻,学校和学区就会轮番开展师德培训。在校园安全高度敏感背景下,“由于体育教育的身体教育属性,体育教师不能屏蔽体育课施加给学生的身体运动负荷与技术动作教学权责,也无法回避体育教学本身所带有的身体性惩戒规制和规劝风险”^[20],导致体育老师更容易陷入体罚和变相体罚争议。为规避这种被曲解和被投诉的风险,他们往往启用“明哲保身”的情绪调节策略,正如不少被访教师表示在学生管理中经常会担忧是否踩红线、惹麻烦,“不求有功但求无过”成为缄默规则。

此外,应看到外界为教师设立的“圣贤”形象不

仅为其带来较大的情绪包袱，还在一定程度上拘泥了他们作为普通人的某些世俗需要，譬如谋求更高经济收入、福利待遇和减少额外负担等。一旦有人尝试越出道德边界去争取更多现实权益，就容易招致外界质询和指摘。“有时我网络上发表体育老师也需要减负的看法，就会有一大堆人跳出来质疑我，说我们不是经常生病，又不用改作业，应该很清闲”(T6)；“老师们想提高待遇，比如发高温补贴，网民就会说享受寒暑假了还不知足，晒太阳而已，农民工岂不是更辛苦，这就是你的命。每次听到就觉得难受，体育老师也是人，一定要比谁惨才能有需求吗”(T15)，这些不解使得体育教师反复挣扎于现实生活与理想形象的情绪矛盾中。

3.3 情绪疏离：师生关系中公正与关怀伦理失衡

知识与伦理为教育的两翼，教师在传授学科知识之外还肩负着培养“有德性的人”，而专业伦理规定了体育教师作为专业教育者的伦理法则，包含公正伦理和关怀伦理两方面。公正伦理把道德划归到理智及义务的范围，强调事物的认知价值、普遍性和非个人性，并将情感看做不可信任、与道德无关、要受男性理性支配的低等领域^[21]。关怀伦理是“建立在对关怀劳动和关怀实践所包含的价值的认识之上的伦理”^[22]。因为“关怀作为一种劳动，具有不可简化的社会本性，它属于指向他人的利他性活动”^[23]，所以关怀伦理肯定和推崇教师关怀、宽容、同情等女性道德价值，更加强调关系、特殊性和情感偏好。

通常体育教师与学生在互动中会自然地产生情感交流。但自20世纪掀起教师专业化的浪潮后，公正伦理背后的理性法则一直支配着体育教师的情绪劳动，冷静、中立、客观等被赞誉为教师“专业”的标志。因此，教师进入一种教育“旁观者”立场中——“从我上学到工作这么多年，不管是师傅还是我自己，都经常强调情绪管理的重要性。老师一定要与学生保持适当的距离，才能做到无冷静、不教育，即便面对冒犯的学生，也不能夹带私人情绪去教导”(T9)；“看一个体育老师是否有水平，一条标准是看他能不能让情绪收放自如，课堂中尽量表现的热情才能带动学生，其他时间最好是严肃和有距离感些会更好”(T18)。教师的非理性精神遭到不断压抑，关怀伦理式微最终导致师生之间缺乏必要情感共鸣，造成人际交往中的情绪疏离。再者，受绩效主义影响，应试教育系统不断压制着教师和学生的生命力，教师“教”与学生“学”异化为控制与被控制的主客体关系。体育教学实践中，教师被督促优先考量学生对体育知识的获取、运动技能发展和生物健康促进等方面，“学生成为按照教师指令操练运动技能的工具，致使师生间未能形成积极交

互关系”^[24]，师生间情感交流受到阻隔。“我的体育老师平时都不苟言笑的，我们班大多数同学比较怵他，私下不会有太多交流”(S2)。

3.4 情绪紧张：课程改革中基层教师话语权缺失

课程改革是一个巨大权力关系网络。每当启动一轮体育课程改革，高校体育学者代表的理论工作者、教育部门人员代表的管理者以及中小学体育教研员代表的实践工作者共同参与决策。基于长期以来的突变主义改革逻辑，我国八次体育课程改革均采用“自上而下”的决策模式和命令式推进^[25]，基层教师处于权力体系末端，情绪表达空间狭隘。改革决策时上下层基本处于“假沟通”状态，一线体育教师实质性参与非常有限，缺乏话语权的他们在实践中只能被动执行上层制定的课程标准。面对新课程在教学理念、目标、内容和组织形式方面的变化，体育教师需要打破原有教学方式和思维惯性，“而课改又未能从体育教师角度真正理解、关注其所处现实环境，使他们在新场景中的自我重构未能得到有效完成”^[26]。当面对更多不确定性，体育教师情绪劳动的强度将大幅增加，紧张、迷茫、惶恐等负性情绪也变多了。

虽然新一轮课程改革提及要赋予基层教师更多的体育课堂自主权，但现实中“条件性认同”和“情绪标签化”问题仍旧普遍。其一，关于“条件性认同”，

“当外部社会限制过度及外在话语多元时，教师会倾向于选择一种能增强个人表现的脚本”^[27]。在强大的制度力量面前，体育教师为获得外部认可与更多心理资本(如安全感等)，通常会选择压抑自己真实想法和情绪，去顺从改革要求。为强化新课程模式落地性，通常课程开发者会定期举办教师培训、研修班、比赛和入校指导等，并在此过程中直接或间接植入某些特定流程和要求。如15位被访教师都提到了对一些课改概念的不解，“这几年出现了一批像大单元、大概念、跨学科、结构化和情境化的新名词，上面要求我们把这些体现到教案和教学中，其实很多时候我并不明白它们具体是什么，只能照猫画虎，否则会担心落伍了，显得不合群”(T11)。其二，体育教师“情绪标签化”，指为了防止教师情绪越轨，通过人为地分类情绪，为其贴上正面或负面标签。即当体育教师表达出顺从和接受规训的情绪，就被认为是合法和正常；个体表现出不愿或拒绝规训的情绪，可能被视为不合群，并受到一定批评、训诫。不可否认，在权力允许范围内，体育教师个人在改革中有表达困惑、忧虑或不解等情绪的余地，但这种表达需以严格监管和限制为前提，并可能被认为在发牢骚、抱怨和博眼球等，甚至存在“违背国家意志”的潜在风险。

3.5 情绪隔阂: 家校合作中互动边界模糊

学校体育的“家校合作”已成趋势, 尤其体育家庭作业制度和课后延时服务使得部分学段的体育教师与家长交流增多, 情感互动随之增加, 这意味着二者物理距离在整体被拉近。在合作过程中, 边界的确立尤为重要, 因为“边界是事物得以确立的基础, 也是一个事物同其他事物发生联系的中介环节”^[28]。根据交叠影响域理论, 家校之间并不存在隶属关系, 而教师与家长都以促进学生发展为共同目标, 一旦二者之间边界过远或过近就会使权责缺位或越位, 并进一步引发双方不良情绪。正如调查指出, “学校与家庭互动不良, 二者间争执和对抗现象频发, 作为最重要利益相关者, 教师和家长也多有抱怨和不满”^[29]。就本次调研来看, 相关困境也存在于学校体育的“家校合作”中, 并进一步投射为两种典型现象。

其一, 部分家长消极参与引起体育教师的情绪隔阂。“体育教师对于家长的合作程度表示满意的只占16.4%, 超过80%的家长认为促进学生体质健康是学校体育的工作职责, 以工作忙、没时间等借口拒绝参与活动, 或偷工减料地完成体育课后作业”^[30]。本研究被访体育教师中有5位也提及到了类似现象。“本市要求体育老师必须每周布置体育家庭作业, 寒暑假也要安排。有些家长就比较忧心, 认为孩子纸面作业已经很多了, 大人也很忙, 这属于额外负担, 不太愿意配合, 交作业比较拖沓和有怨气”(T2)。被访家长J4曾传递出类似想法, “我觉得娃的体育活动应该白天在学校里完成, 带回家当作业是对家长的捆绑, 没有场地时在家跳绳也干扰邻居”。上述行为无疑阻碍了体育教师与家长间的良性情绪交往, 如果教师在“家校合作”中的情绪投入长期得不到家长积极回应, 难免会增厚二者间的情绪壁垒, 并损害教师自我效能感。

其二, 部分家长对学校体育过度干涉、控制和监视, 逾越关系边界, 导致体育教师情绪负荷过载。受新家庭中心主义影响, “信任危机”是目前家校关系中最突出的问题, 家长往往因过度关注和过高期待而对教师采取苛责态度^[18]。相当一部分家长高度参与进学校体育“家校合作”, 尤其在体育中考这种“分分必争”的升学阶段, 存在家长意志入侵体育教师工作的潜在风险。在本研究访谈中有11位体育教师提及这一困惑, “学生放学后有点咳嗽、肚子疼, 家长就怀疑是体育课引起的, 跳绳时孩子不小心甩了一条印记, 也是投诉不断, 我觉得心很累”(T3)。同时, 由于通讯和媒介技术普及使家校互动便捷性大大提升, 沟通时间和频率增多也将扩展体育教师的情绪管理时空, 这一定程度上加重其情绪劳动负担。尤其微信、电话等线上沟

上沟通方式又具有碎片、偶发与流动特质, 更容易侵蚀体育教师公私界限, 造成更多额外情绪负担。“我下班后经常会收到家长的消息, 特别是初三学生的家长会经常咨询体育中考的事宜, 回复多了有时会有点疲乏, 感觉自己还没下班”(T14)。

此外, 家校沟通中情绪传递通常以单方面规制教师为前提, 当二者之间出现情绪冲突时, 学校通常会要求体育教师退让。“某次课我正组织学生热身, 发现一位男生脱离队伍任意行动遂提醒他归队, 结果他居然朝我竖中指, 所以我让他站在原地, 准备教导一番, 他直接走过来往我肚子上踹了一脚, 我都气懵了”(T5)。事发后T5迅速联系领导处理此事, 希望能够报警, 但学校以学生有抑郁症为由不敢逼的太紧拒绝了她, 最后以将学生调离她所在的班级, 并让家长口头致歉结尾, 对此她感到不满。

4 情绪调适: 体育教师情绪劳动的地理学突围

针对体育教师在情绪劳动中的失调困境, 结合哈格里夫斯指出影响教师“情绪地理”的个人、学校和社会因素^[31]提出调适策略, 旨在建构信任、开放、共享的体育教师情绪劳动图景。

4.1 共创社会尊师重体风气, 引导情绪正向发育

社会各界共同创造“尊师重体”良好风气, 即“尊重教师职业、重视体育教育”的外部共识是体育教师情绪正向发育的前提条件, 具体要弘扬全面发展的社会价值观以及规制新闻媒体的传播行为。

1)弘扬全面发展的社会价值观, 营造尊师重体的共识基础。毫无疑问, 在社会大力倡导“尊师”文化将利好所有学科教师的情绪健康。但体育教师情绪劳动困境生成又有着特异性条件, 即长期“重智轻体”文化取向, 一般“尊师”文化只能有限地缓解体育教师困境, 故还要叠加“重体”的社会价值观。本举措重点是引导大众认识到体育对人之全面发展的重要性, 促进体育与生命、生产和生活的全方位融合, 拔高学校体育育人格局。同时以《“健康中国2030”规划纲要》《体育强国建设纲要》《关于全面加强和改进新时代学校体育工作的意见》等政策为引领, 通过“制度赋权”的方式调整体育教师的工作特征, 包括“合理界定体育教师基本工作量、额外工作量、职务评聘、福利待遇、评优表彰、晋级晋升等方面的工作性质, 并配置相应的服务资源与专项资金等”^[32]。

2)规制新闻媒体的传播行为, 澄清教育领域的舆论环境。在网络时代极致流量化压力下, 构筑一个健康舆论环境对重塑体育教师形象, 助其走出情绪困境至关重要, 关键在加强对平台的监管及治理, 实现体

育教师与社会公众双向情绪对话。一是以硬性约束与柔性督导相结合的监管方式，强化新闻媒体行业的“他律”。目前我国已有《民法典》《网络安全法》《网络信息内容生态治理规定》《网络暴力信息治理规定》等，基于相关法律规章，督促各平台统一实行严格的信息过滤、审核机制，选择性地公开惩戒一些较为典型的违规行为，从源头上杜绝不实报道、过分讴歌、戏谑化或故意抹黑体育教师的现象。二是对教育舆情实行全过程、精准化治理，构建教育舆情事前预防、事中应对及事后救济的法治路径，在最大程度上为体育教师祛除“污名”提供助力。

4.2 巩固组织情感联络纽带，助力情绪有效转化

巩固学校和体育教师共同体的情感纽带是个体转化情绪劳动压力的外在支持，建议优化学校管理风格以及打通情绪疏导渠道。

1)优化学校管理方式，形成友好劳动氛围。学校是容纳体育教师情绪劳动的主要空间，学校工作氛围在很大程度决定了体育教师与他人情绪互动状态，在充满信任、乐于合作的氛围里，主体之间更容易产生积极情绪交流。对此，学校管理者应采用适当的管理方式，特别是校长领导倾向和领导能力会影响教师情绪劳动。“如果教师在专制主义校长手下工作，容易出现生气、失望、焦虑、不满等情绪和有较强的离职倾向”^[33]。校长领导有结构、象征和政治3种框架。“结构框架”下领导人把个体理性置于个人需求之前，认为教师应以达成组织目标为优先事项；“象征框架”下领导人习惯以神话、仪式和故事等象征价值引导组织成员产生共同心态；“政治框架”下领导人则将组织定义为受权力竞争及联合团体影响的政治领域。其中，象征框架和政治框架下的教师偏好深层表演和自然行为的劳动策略，一定程度上能够减少体育教师负性情绪与工作退缩行为。

2)打通情绪疏导渠道，赋能教师情绪管理。解决体育教师情绪困境的治本之策在“疏”不在“堵”，教师个体之间会发生情绪扩散、传导，为避免负性情绪在组织内部蔓延，打通情绪疏导渠道甚有必要。一方面，为体育教师创造情绪疏导的外部条件或机制。比如，鼓励教师们定期撰写情绪日志，开展心理状态评估以及提供常态化心理咨询服务；给基层体育教师提供更好福利待遇，制定学科平等的绩效核算与职称晋升规则；为体育教师情感付出给予适当物质或精神补偿。另一方面，从内部赋能教师进行自我疏导。如在体育教师培训中增设专门的情绪调节专题，增强其情绪管理能力，广西南宁市某区教育局就曾请医生为区内小学体育教师进行“情绪管理及心理调适”的团体辅导。

4.3 提高个人情绪整饰能力，实现情绪健康调控

提高体育教师个人的情绪整饰能力，助其实现对情绪健康调控，具体涉及提高教师情绪智力与建立广泛人际互助网络等。

1)修习情绪调控技巧，提高自身情绪智力。“情绪智力”是体育教师从事情绪劳动的能力基础，其指“影响个体应对环境需要和压力的一系列情绪、人格和人际能力的总和”，包括：认识、理解、表达情绪和感受；理解他人感受和与他人相处；管理和控制情绪；管理变化、适应、解决个人和人际问题；产生积极情绪和进行自我激励^[34]。研究表明，情绪智力较高的人更善于使用情绪劳动策略，工作效率更高，情绪衰竭更少^[35]，这对体育教师的情绪调控具有参考性。如体育教师既可以通过呼吸训练、冥想、撰写日志等方式提高对情绪的认识、感知与调控能力，也宜在日常工作中养成好的情绪劳动习惯，善于利用情绪劳动规则，以此减少真实情绪与外在情绪间的冲突。鉴于不同策略的特性，建议体育教师们以深层表演与自然行为策略为主，减少表层表演运用，并保持对自我的关怀。

2)建立广泛人际互助网络，主动寻求外部情感支持。除了获得来自私人领域中家人、朋友的情感支持，体育教师还可以在工作场合中发展紧密合作的同侪关系、上下级关系乃至家校关系，形成更大人际互助网络，便于自身保持与外界的情绪对话。例如，加入教师成长小组、开展阅读工作坊和三方会议等，在合作学习与经验交流中披露自己的感受，倾听他人的教育理解和生活体验，减轻因专业地理距离和物理地理距离等带来的情绪隔阂和孤独感。

“情绪劳动”是尚未获得学界重视的体育教师第三种劳动属性，情绪地理学则宜作为探讨该属性的理论路径。通过考察我国体育教师情绪劳动图景，发现该群体在社会文化地理、道德地理、专业地理、政治地理和物理地理上存在不同的情绪困境，表现出失落、疏离、矛盾、紧张、隔离与耗竭等负性情绪，为体育教师的专业发展及至体育教学、课程改革造成潜在妨害。对此，建议未来同时从社会、组织与个人层面入手，帮助体育教师突围情绪地理困局。再者，学界和教育管理部门后续有必要进一步关照体育教师情绪劳动，利用教育叙事等质性研究方法深入观测情绪劳动过程和发生机制等。

参考文献：

- [1] 李海燕. 教师情绪工作策略适用性的实验研究[J]. 教师教育研究, 2020, 32(1): 41-49.

- [2] HOCHSCHILD A R. *The managed heart : Commercialization of human feeling*[M]. Berkley : University of California Press, 1983: 56.
- [3] HARGREAVES A. *The emotion of teaching and educational change*[M]. London : Kluwer Academic Publishers, 1998: 558.
- [4] YIN H B. Adaptation and validation of the Teacher Emotional Labour Straegy Seale in China[J] *Educational Psychology*, 2012, 32(4): 451-465.
- [5] 李西顺. 教师情感劳动概念界定的三个误区[J]. *教育学报*, 2024, 20(2): 54-63.
- [6] YIN H B. Knife-like mouth and tofu-like heart: Emotion regulation by Chinese teachers in classroom teaching[J]. *Social Psychology of Education*, 2016, 19(1): 1-22.
- [7] GRANDEY A. *Emotional labor in the 21st century: Diverse perspectives on emotional regulation at work*[M]. New York: Routledge, 2013: 185.
- [8] 毋利军, 李诗琦. 劳动控制与边界生产: 民办幼师情感劳动过程研究[J]. *学前教育研究*, 2024(2): 54-64.
- [9] 林磊. 从感性直观到情动感性: “情感劳动”的哲学谱系研究[J]. *现代传播(中国传媒大学学报)*, 2020, 42(10): 71-75.
- [10] 尹弘飚. 教育实证研究的一般路径: 以教师情绪劳动研究为例[J]. *华东师范大学学报(教育科学版)*, 2017(3): 47-56.
- [11] 钟景迅, 钟怡清. “双减”背景下教师的情绪剖析与减负突围——基于情绪地理学的审视[J]. *苏州大学学报(教育科学版)*, 2022, 10(2): 25-37.
- [12] HARGREAVES A. *Emotional geographies of teaching*[J]. *Teachers College Record*, 2001(6): 1056-1080.
- [13] 尹弘飚. 教师情绪研究: 发展脉络与概念框架[J]. *全球教育展望*, 2008(4): 77-82.
- [14] 魏建培. *话语与教师专业建构*[M]. 天津: 天津科学技术出版社, 2019: 16.
- [15] LUTZ C A. *Unnatural emotions: Everyday sentiments on a Micronesian Atoll and their challenge to western theory*[M]. Chicago: The University of Chicago Press, 1988: 6-7.
- [16] 徐正旭, 龚正伟. 当代我国体育教师“污名化”现象分析[J]. *体育学刊*, 2018, 25(5): 89-94.
- [17] 欧文·戈夫曼. *污名: 受损身份管理札记*[M]. 宋立宏, 译. 北京: 商务印书馆, 2009: 69.
- [18] 蔡辰梅. 社会转型进程中专业伦理关系对教师道德的影响研究[J]. *教育科学研究*, 2022(10): 91-96.
- [19] 徐浩. 中国当代公共话语中的中小学教师形象研究[J]. *全球教育展望*, 2020(11): 118-128.
- [20] 任雅琴, 龙秋生. 维度与尺度: 学校体育惩戒“度”的审视[J]. *体育学刊*, 2022, 29(2): 100-106.
- [21] 何锡蓉. 另一片天地 女性伦理新探索[M]. 武汉: 湖北教育出版社, 2001: 195.
- [22] DIEMUT B. *Care, gender, and justice*[M]. Oxford: Clarendon Press, 1995: 129-130.
- [23] VIRGINIA H. *The ethics of care: Personal, political, and global*[M]. New York: Oxford University Press, 2006: 31-32.
- [24] 叶松东, 贾晨, Koh Koon Teck. 具身德育视域下学校体育实现立德树人根本任务的学理阐释、实践困境与推进路径[J]. *体育学刊*, 2024, 31(6): 8-16.
- [25] 吕珂, 唐炎. 我国体育课程改革参照的历史考察[J]. *体育科学*, 2024, 44(2): 88-97.
- [26] 张丽军, 孙有平. 课程改革语境下体育教师赋权增能行动困境的表现、成因与出路[J]. *体育学刊*, 2022, 29(1): 130-137.
- [27] CLEMNET R, NOELS K. Towards a situated approach to ethnolinguistic identity: The effects of status on individuals and groups[J]. *Journal of Language and Social Psychology*, 1992(11): 203-232.
- [28] 吴克勇. 论教师的边界意识[J]. *教育科学研究*, 2011(5): 78-79.
- [29] 饶舒琪. 家校合作中的冲突: 功能、起因及应对[J]. *教育科学*, 2022, 38(6): 21-27.
- [30] 孙洪涛, 颜亮, 张强峰. 家校合作: 学生体质健康促进的实然与应然[J]. *体育学刊*, 2018, 25(6): 91-95.
- [31] 王嘉毅, 程岭. 安迪·哈格里夫斯的教师观与教学观[J]. *全球教育展望*, 2011, 40(8): 15-21.
- [32] 何萍, 陶玉流, 吴相雷, 等. 赋权增能理论视域下体育教师工作重塑的机理阐释与实现机制[J]. *体育学刊*, 2024, 31(5): 122-130.
- [33] BLASÉ J, ANDERSON G. *The micropolitics of educational leadership*[M]. New York: Teachers College Press, 1995: 34.
- [34] BAR-ON R. The Bar-On model of emotional-social intelligence(ESI)[J]. *Psicothema*, 2006(18): 13-25.
- [35] 余凤燕, 郑富兴. 因果机制与管理路径——国外教师情绪劳动研究综述[J]. *比较教育学报*, 2021(6): 101-115.