“打杂的”还是“导航者”?

——香港中小学教师身份冲突与情绪调节的个案研究

黄莹莹 尹弘飚

摘 要: 身份的多元性与双重性让身份冲突成为教师普遍具有的心理感受,影响着教师的情绪体验与自我的身份认同。本文通过对 13 位香港中小学教师的访谈数据进行分析,归纳出五类教师,即濒临崩溃的转校者、“百足多爪”的挣扎者、“慢慢被煲熟”的习惯者、心中之“火”的追求者和易于调节的乐观者。这五类教师面对着不同程度的身份失衡和专业身份内个人期望与环境要求之间的矛盾,体验到了复杂的情绪感受并影响着自身的专业发展和身心健康。在这一过程中,教师的情绪调节发挥着重要作用。总的来说,教师有“向内”和“向外”两条情绪调节的途径,而身份协同是教师情绪调节的一个有利条件。

关键词: 身份冲突;身份协同;情绪;情绪调节;教师
中图分类号:G44 **文献标识码:**A **文章编号:**1004-9142(2025)01-0180-11

一、问题的提出

对于每位教师的专业发展和整个教师队伍的素质提升而言,对“作为教师意味着什么、教师是谁、教师的行为边界在哪儿”以及“教师和他人的关系”等关乎教师身份问题的认识是至关重要的[①]。当前,在有关教学与教师教育的研究中,教师身份日益受到重视,[②]学者们将教师身份与影响教师发展的重要因素一起进行研究,而情绪与教师身份、教师发展密切相关。作为教师教学和改变的核心,[③]情绪与教

作者简介:黄莹莹,香港中文大学教育学院兼任助理研究员;尹弘飚(通讯作者),香港中文大学教育学院课程与教学系教授,西南大学教育学部“长江学者”讲座教授。

基金项目:本文系香港研究资助局一般研究拨款项目“幼儿园教师情绪劳动及其前因与结果的工作要求——资源分析:三城记”(CUHK 14608922)的阶段性成果。

① 王彩霞:《加强教师队伍建设需提高教师身份认同》,《中国教育学刊》2018 年第 11 期。

② 裴丽、李琼、张素蕙:《教师身份认同研究的国际前沿与知识基础——基于 2000—2016 年国际核心期刊的文献计量分析》,《比较教育研究》2017 年第 8 期。

③ Amanda Datnow, “Time for Change? The Emotions of Teacher Collaboration and Reform,” *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 3, no. 3, 2018, pp. 157-172.

师身份相互联系，尤其是当教师感受到明显的身份冲突与紧张时，情绪会影响教师身份的建构。同时，情绪的产生也依赖于教师对身份的感知[①]。虽然教师身份与情绪的关系已经得到研究者的关注，但学者仍需要对身份冲突（Identity Conflict）与教师情绪之间的作用过程进行较为细致、具体、深入的研究。

本世纪以来的二十余年中，香港进行着许多大大小小的教育改革，这些改革必然会在一定程度上冲击着教师原本的身份认知与形象，也会让教师产生情绪上的波动。本研究以香港中小学教师为研究对象，探究香港中小学教师所经历的身份冲突与这一过程中的情绪体验。具体包括，探究香港中小学教师感受到了哪些身份冲突，这些身份冲突如何体现在教师的情绪体验及其变化之中？而这些情绪又如何影响着教师的身份认同与建构。

二、理论基础

已有研究表明，教师不仅只有“教师”这一专业身份，而是同时具备多元的身份。多元的身份认同与不同的角色期望共同影响着教师对于身份冲突和情绪波动的感知。因此，要对教师的身份冲突与情绪体验进行研究，需要梳理过往有关教师身份、身份冲突及教师情绪的理论和相关实证研究。

（一）教师身份

教师身份是一个涵盖了“成为教师”（becoming a teacher）和“做教师”（being a teacher）的复杂概念。在过去三十年中，由于教师越来越被视为“专业人士”，是能动的社会主体[②]，教师身份已经成为了一个重要的研究主题。作为认识个体外在行为、内在感受并理解个体意义[③]的一个重要切入点，关于身份的讨论在已有文献中主要呈现出三种取向：一种是以埃里克森（E. Erikson）为代表的从个体选择的角度来认识身份，这种认识将身份看作统一的、连续的、个人的事情；一种是以维果斯基（L. Vygotsky）的社会文化取向来认识身份，即身份的形成不仅有关个人选择，还受到特定制度中的文化工具的影响，身份是关系、情绪、身份能力等因素的有序总和[④]；还有一种是较晚出现的后结构主义取向，主张身份具有流动性，随着时间和情境不断变动，且情绪在身份形成中有着重要作用，是探究身份是如何形成和为何如此形成的必要方面[⑤]。在对教师身份的研究上，后结构主义取向受到了比较多的关注，但后结构主义将教师身份概念化为“变动的、多样的”，与身份的连续性、完整性之间不是一种互斥的关系。尽管身份不是单一的和固定的，但对个体来说，身份建构的目的是整合多元身份，[⑥]如整合现在、过去的经历与未来的目标，整合个人和外在情境，整合多样的且往往是相冲突的要求。这是因为，对个人的心理健康和社会性的发展而言，对自我身份有一个相对连贯、整全的认识是十分重要的。[⑦]

在对教师身份的研究中，教师专业身份（Professional Identities）占据了一个核心位置，并在过去的二十多年间形成了一个专门的研究领域。[⑧] 教师的专业身份与“教师”这样一个社会角色有关。它是教师

① Aubrey Scheopner Torres, “Emotions, Identity, and Commitment among Early Leavers in the United States of America,” *Teachers and Teaching*, vol. 26, 2020, pp. 508-521.

② 王海燕：《走向专业化：近年来我国教师发展研究述评》，《首都师范大学学报（社会科学版）》2009 年第 4 期。

③ Douwe Beijaard, “Teachers’ Prior Experiences and Actual Perceptions of Professional Identity,” *Teachers and Teaching*, vol. 1, no. 2, 1995, pp. 281-294.

④ Michalinos Zembylas, “Emotions and Teacher Identity: A Poststructural Perspective,” *Teachers and Teaching*, vol. 9, no. 3, 2003, pp. 213-238.

⑤ Michalinos Zembylas, “Interrogating ‘Teacher Identity’: Emotion, Resistance, and Self-formation,” *Educational Theory*, vol. 53, no. 1, 2003, pp. 107-127.

⑥ Daryl Dugas, “The Identity Triangle: Toward a Unified Framework for Teacher Identity,” *Teacher Development*, vol. 25, no. 3, 2021, pp. 243-262.

⑦ Sanne Akkerman and Paulien Meijer, “A Dialogical Approach to Conceptualizing Teacher Identity,” *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, no. 2, 2011, pp. 308-319.

⑧ Douwe Beijaard, Paulien Meijer and Nico Verloop, “Reconsidering Research on Teachers’ Professional Identity,” *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, no. 2, 2004, pp. 107-128.

信念、价值和实践的中心，为教师建构“怎样成为、怎么行动和如何理解他们的工作及其在社会中的位置”提供了一个指示框架①，指导着教师在教室内和教室外的行为②。对于教师专业身份，虽然目前尚未形成一个统一的定义，但总的来说专业身份不是固定的，而是教师对其专业经验持续的解释和再解释的过程，其中包含了个人维度和社会维度，是个人能动地对由社会定义的专业身份进行协商和重新定义③。

除了专业身份之外，教师作为复杂社会中的个体还要在不同领域（如家庭生活、个人闲暇生活）中承担多种角色，并将这些不同的角色转化为不同的身份，这体现了个体的身份具有多元性，多元的身份共同塑造了教师对自身的认识。除了身份的多元性外，双重性也是教师身份的一个重要性质，即身份认同受到了教师个人特征（内部性）和外部因素（外部性）的共同影响④。在已有文献中，身份冲突是教师身份研究的一个主要内容。一方面，由于身份具有多元性和双重性，身份冲突是难免的，即不同身份和对于同一身份的内、外部认识之间常常会有相互冲突的要求和规范，对个体有限的时间、精力、金钱等资源构成竞争，从而给个体带来压力。另一方面，身份冲突对于教师个人成长来说是一个契机，有助于加深对教师专业性的认识。虽然身份冲突在所难免，但不同身份之间也会有相互支援的作用，产生身份协同（Identity Synergy），表现为不同身份带来的社会资源、认知资源、情感资源之间的协调⑤。在身份协同中，个体的一种身份可以给另一种身份提供支持和便利⑥，从而给个体带来积极的心理体验，如积极的自我评价、自我满足⑦。

（二）身份冲突与教师情绪

作为多元身份交互作用的结果，不管是身份冲突还是身份协同都会表现在教师的情绪体验及其变化之中。后结构主义与社会文化取向对于教师身份的认识也都强调了情绪对于身份研究的重要意义。在现有关于教师专业身份冲突的研究中，对新手教师、语言教师、处于变革背景下教师的身份冲突研究较多。这些研究聚焦于不同的情境中教师个人和外在环境对教师身份的认识与规范之间的矛盾、教师的情绪以及由此带来的教师身份的重构。例如，当初次进入学校，面对超出预期的各方面要求，新手教师对于专业身份的认识会与现实的期望之间产生冲突，这些冲突会让新手教师感到生气、沮丧、愧疚和无力，并引发他们对于能否胜任教师这一职业的担忧⑧。持续的身份冲突与负面情绪会成为新手教师离职的导火索⑨；而成功地弥合现实和期望之间的差距，不仅会发展新手教师对于教师身份的认识、丰

① Ariela Popper-Giveon and Bruria Shayshon, “Educator versus Subject Matter Teacher: The Conflict between Two Sub-identities in Becoming a Teacher,” *Teachers and Teaching*, vol. 23, no. 5, 2017, pp. 532-548.

② Louise Sutherland, Sarah Howard and Lina Markauskaite, “Professional Identity Creation: Examining the Development of Beginning Preservice Teachers’ Understanding of Their Work as Teachers,” *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, no. 3, 2010, pp. 455-465.

③ Douwe Beijaard, Paulien Meijer and Nico Verloop, “Reconsidering Research on Teachers’ Professional Identity,” *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, no. 2, 2004, pp. 107-128.

④ Hui Chen, Jie Jiao, Ning Yang and Xiao-Hua Wang, “How Identity Conflict and Identity Synergy Influence Innovative Performance of Employees with Multiple Team Membership,” *Psychological Reports*, vol. 124, no2, pp. 792-808.

⑤ Hui Chen, Jie Jiao, Ning Yang and Xiao-Hua Wang, “How Identity Conflict and Identity Synergy Influence Innovative Performance of Employees with Multiple Team Membership,” *Psychological Reports*, vol. 124, no2, pp. 792-808.

⑥ Jinhee Jun and Gerard Kyle, “The Effect of Identity Conflict/Facilitation on the Experience of Constraints to Leisure and Constraint Negotiation,” *Journal of Leisure Research*, vol. 43, no. 2, 2011, pp. 176-204.

⑦ Sam Sieber, “Toward a Theory of Role Accumulation,” *American Sociological Review*, vol. 39, no. 4, 1974, pp. 567-578.

⑧ Marieke Pillen, Douwe Beijaard and Perry den Brok, “Tensions in Beginning Teachers’ Professional Identity Development, Accompanying Feelings and Coping Strategies,” *European Journal of Teacher Education*, vol. 36, no. 3, 2013, pp. 240-260.

⑨ Aubrey Scheopner Torres, “Emotions, Identity, and Commitment among Early Leavers in the United States of America,” *Teachers and Teaching*, vol. 26, 2020, pp. 508-521.

富教师的教学应对策略，而且会给教师带来成功感、满足感等积极情绪[①]。对语言教师这个群体来说，由于语言是价值、文化的载体，因此语言教学往往充满了教师对不同语言、文化与价值观之间的权衡，语言教师的身份也往往容易成为多种文化和价值观之间权衡和竞争的场所。有研究发现，不仅英语教师个人的信念与学校、国家政策的期望之间的冲突会带来身份重构，[②]而且教师与实践共同体中其他成员的关系、教师先前经验也是影响语言教师身份的重要因素[③]。在强调科学、数字和频繁测量的时代里，还有学者研究了新的管理主义文化对教师身份的影响。其研究结果显示，学校对教师的期望与教师将自己定位于一位充满感情的“母亲”角色不一致，并以微观管理削减了教师的自主权，这让一些教师感到困扰、失望和压力倍增，最后选择了离职。[④] 除了专业身份冲突，也有研究者对教师不同身份之间的冲突进行研究。他们将教师的身份分为三部分：专业身份、个人身份和情境身份。最普遍的情况是专业身份在三种身份中占据主导地位，这会给教师的其他身份带来压力：工作侵占了教师的家庭生活，不仅教师个人很疲惫，而且超额的工作量也会带来家庭纷争，从而影响了教师的幸福感。[⑤]

三、研究方法

（一）研究对象

通过目的性抽样，本研究最后的参与者包括来自四所学校的 13 位香港中小学教师，其中，6 位教师来自中学，7 位教师来自小学；6 位教师为女性，7 位教师为男性。他们的任教学科包括语文、英文、数学、通识、视觉艺术，教龄在 4-24 年之间。

（二）数据收集

本研究主要通过半结构访谈法进行数据收集，访谈使用广东话，以一对一的方式进行。研究者对每位教师进行了持续约 40-50 分钟的访谈，在征求教师同意后进行录音，访谈地点均为受访教师所在学校。访谈问题主要包括教师在工作中的情绪、教师对于心中理想教师的认识、教师的工作或情绪压力、教师的情绪调节等方面。数据收集结束后，研究者根据访谈录音进行逐字全文转录。

（三）数据分析

本研究的数据分析包括演绎编码和归纳编码两个过程。首先，在演绎编码上，通过回顾已有研究与相关理论，研究者将与本研究密切相关的概念及关系作为数据分析的框架，并得出“身份冲突”“影响身份冲突的因素”和“教师情绪”三个主题。其次，在归纳编码上，两位研究者从数据本身出发，分别进行了一次开放编码。这一过程尽量保留受访教师的本土概念。编码前，两位研究者就编码规则和有关概念进行了澄清；编码结束后，两位研究者就两次开放编码所获得的主题进行讨论与修正，最终一个新的主题“情绪调节”浮现。最后，研究者们将演绎编码和归纳编码所得主题进行整合，得出最后的编码主题，即“身份冲突”“影响身份冲突的因素”和“情绪调节”。

为保证研究可信度，本研究采用研究者三角互证的方式，由两位研究者以相对独立的方式进行数据

---

① Di Wu, Lawrence Jun Zhang and Lan Wei, “Becoming a Translation Teacher: A Longitudinal Case Study of a Novice Teacher's Identity and Emotions,” *Revista Española De Lingüística Aplicada*, vol. 34, no. 1, 2021, pp. 311-338.

② Samaneh Eslamdoost, Kendall King and Zia Tajeddin, “Professional Identity Conflict and (Re) construction among English Teachers in Iran,” *Journal of Language, Identity, and Education*, vol. 19, no. 5, 2020, pp. 327-341.

③ Mohammad Nabi Karimi and Mahdieh Mofidi, “L2 Teacher Identity Development: An Activity Theoretic Perspective,” *System*, vol. 81, 2019, pp. 122-134.

④ Stacy Olitsky, “Teaching as Emotional Practice or Exercise in Measurement? School Structures, Identity Conflict, and the Retention of Black Women Science Teachers,” *Education and Urban Society*, vol. 52, no. 4, 2020, pp. 590-618.

⑤ Christopher Day, Pam Sammons, Gordon Stobart, Alison Kington, and Qing Gu, *Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness*, Maidenhead: Open University Press, 2007, pp. 102-103.

编码和初步分析，并就不一致、模糊的地方进行讨论、澄清、修改，并进一步形成共同认可的对于数据编码的解释。表 1 呈现了本研究最终使用的编码表。

表 1　教师身份冲突与教师情绪编码表

主题	类别	子类别
身份冲突	濒临崩溃的转校者	职业身份与家庭身份的冲突；专业身份内，领导身份与同事关系身份的冲突
	“百足多爪”的挣扎者	职业身份与家庭身份的冲突；职业身份与个人休闲身份的冲突；专业身份内，学校安排与教师期望的冲突；家长诉求与教师期望的冲突；教改要求与教师期望的冲突
	“慢慢被煲熟”的习惯者	学校安排与教师期望的冲突；职业身份与个人休闲身份的冲突
	心中之“火”的追求者	学校安排与教师期望的冲突；教学环境与教师期望的冲突
	易于调节的乐观者	学校安排与教师期望的冲突；职业身份与个人休闲身份的冲突
影响身份冲突的因素	个人因素	先前学习、工作经验，内在的教育信念
	环境因素	微观：师生互动，与同事、领导沟通，与家长的互动 中观：学校管理制度，学校氛围 宏观：社会舆论环境，教育变革动向
情绪调节	向内	个人性格、改善生活（如睡眠、饮食、兴趣）、宗教信仰、教育信念、个人反省、教育经验
	向外	与同事、领导倾诉，与家人、朋友沟通，与学生互动，行政调动

四、研究结果

通过分析教师的访谈资料，本研究发现，身份冲突是香港中小学教师普遍感受到的一种紧张、矛盾的心理状态，同时在生理与心理两个方面影响着教师的健康。根据身份冲突的主要特征、教师的情绪调节以及二者作用后身份认同表现出的状态，本研究将这些教师归为五个类别。

（一）濒临崩溃的转校者

“濒临崩溃的转校者”是受访教师提到的较为极端的案例。这些教师都承受着情绪上的高压所带来的严重的身体问题，而不可调解的身份冲突是导致教师情绪濒临崩溃的一个重要原因。例如，被迫转校的 ZR22 教师是一位新手爸爸，同时也是家里唯一的经济支柱。作为一名合同制教师，ZR22 教师有着过往几次合同到期而不被续约的经历，这让他对工作前景并不乐观。在教师这一职业身份无法满足其作为家庭经济支柱要养家糊口的身份期望，并且二者同时竞争着他有限的时间与精力时，ZR22 教师承受着很大的精神压力，而且在工作中控制不好自身的负面情绪。最终，ZR22 教师还是被辞退了。和 ZR22 教师不同的是，ZR09 教师所面对的是职业身份之下，学科领导身份与作为同事的关系性身份之间的冲突。ZR09 教师曾经任教于一所规模较大的小学，学校尤其重视数据和学生成绩这一指标。作为主要学科的负责人，ZR09 教师需要担负学科发展与提高学生成绩的责任，但学生的成绩不是一个人努力的结果。在与同事的相处中，大家的工作理念发生了冲突。在 ZR09 教师看来，同事不仅不肯努力，而且反对自己的做法。在追赶指标的学校氛围下，作为学科主任的 ZR09 教师感受到了巨大压力，情绪过度紧张，并被诊断为“思觉失调症”，最后离开了那所学校。

（二）“百足多爪”的挣扎者

相比于转校者，“百足多爪”的挣扎者要应对的身份冲突的来源更多，但并非是完全不可协调的。因此，这类教师在身份冲突之中苦苦挣扎。虽然他们能通过一些方式舒缓因身份冲突带来的紧张情绪，但负面情绪仍给教师的生活带来了消极影响，并挑战着他们对于“教师”的认识。

无法“兼顾”是 R25、R22、R03 和 R01 等 4 位挣扎中的教师的共同处境。首先，教师无法兼顾学校对教师的工作安排与教师的内在期望。学校对教师的安排让教师陷入一种“打杂的”身份之中。教师不仅要进行教学、备课、批改作业、处理学生的问题这些被教师称为“主业”的事情，而且还要处理学校安排的行政工作。行政工作的种类很多，开会、日常工作的电子化、数据的记录、文件的准备，甚至包括了对学校的宣传和推广。对教师们来说，这些主业之外的活动占据了他们很多时间，甚至要先忙完行政工作才能处理教学工作，这种本末倒置让教师感到精力分散，而自己的教学能力却没有进步，从而让教师们产生了自我怀疑。

其次，教师无法兼顾个人的家庭、休闲身份和职业身份对教师的期望。作为教师，不仅要处理学校多方面的工作安排，放学后甚至周末还要带学生进行课外活动。教师留给家人们的时间越来越少，教师个人的闲暇时间也变得十分宝贵。需要留意的是，超额的工作量和工作时长让教师容易紧张、焦虑，影响了教师的睡眠质量。除此之外，“无法兼顾”还体现在新的个人身份对教师身份的挑战。对于女性教师来说，怀孕和新手妈妈时期具有很大的挑战性。R01 教师在怀孕前情绪都是很平静的，孕期的变化让她很容易不在状态，影响到自己的工作效率继而感受到心情沉重，而新手妈妈的身份更是让她觉得难以应付。“教师”和“新手妈妈”两种身份时时纠缠在一起：除了要有更多的时间和精力留给家庭之外，面对学生时一种“自己的小朋友都教不到”的“新手妈妈”身份的浮现让 R01 教师感到泄气。

除了上述两种直接的身份冲突之外，外在环境对教师的要求进一步加剧了教师的矛盾与压力。外在环境主要包括两部分，其一是不断推陈出新的教育改革对教师在短时间内学习新内容（如照顾具有特殊教育需要的学生）提出了要求。在频繁改革的同时，教育部门对于改革本身情况的模棱两可与相应支援、培训的不到位更让教师感到吃力与疑惑。在时间有限、工作内容繁杂的情况下，这些改革进一步加重了教师的教学压力，加剧了行政工作与教学工作之间的紧张，也挤占了教师的私人时间。其二，学生的家庭问题以及家长的要求增加了教师工作难度。恶化的亲子关系与拉大的学生差距是教师感到教学越来越困难的一个原因。受访教师提到，与之前相比，家长对教师和学校的要求变高了。在要求学校运行透明度的同时，家长对教师的投诉也越来越多。应付这些投诉给教师带来了额外的压力，教师在工作时只能更加小心翼翼。

为了应对这些冲突，教师们尝试了不同的情绪调节方式，如有的教师采取自我调适的方式，为自己争取时间补充睡眠；有的教师向学校领导、同事倾诉，争取行政上的调动来缓解压力。但是对一些教师来说，上述方式的效果是有限的，此时，教师的宗教信仰成为他们调节情绪的一个出路。

（三）“慢慢被煲熟”的习惯者

“慢慢被煲熟”的习惯者同样需要应对多方面的工作要求和长时间的工作需要，但他们的情绪更为平稳，情绪调节的状况相对更好。身份冲突在教师个人的努力及其环境的支持下得到了一定程度的化解，可以说，他们已经更加适应目前的工作状态，有的教师甚至处于一种“工作狂”的状态：当假期不工作的时候，教师会感到不安。R20、R02、R06 和 R19 等 4 位教师便属于此类，他们进行情绪调节的方式主要包括个人调节、学生回应和学校支持三种。首先，在个人调节方面，教师的性格、教学经验十分重要，个人认知、目标和爱好也发挥了积极作用。如作为“习惯者”的教师，他们的性格特点往往是不会将不开心的事情放在心上，有着较为轻松和宽容的心态。在教学经验上，4 位教师均走出了新手教师行列，教龄在 4 至 22 年之间。相对丰富的教学经验带给他们的不仅是处理问题时的从容，他们在课堂情绪的表达上也找到了具有积极意义的方式。例如，R06 教师认为在课堂上适量的负面情绪的真实表露是对教师和学生都有益的方式，不仅释放了教师的部分负面情绪，更重要的是向学生传递了什么是不当

的行为。R19 教师的策略略有不同，他更倾向于在课堂上“调高”自己的情绪状态，不单单是将课堂看作课堂本身，更是将课堂当作“一台剧”——这种兴致高昂的情绪状态也会感染学生，从而让课堂教学更加顺利，教师也更加享受课堂。在面对家长的期待时，相对丰富的教学经验也会让这些教师摸索出更多化解冲突的方式。其次，在学生回应方面，不管是在校生还是毕业生都是这些教师体验积极情绪的来源。与学生保持良好的关系、学生的在校表现良好以及毕业生回校看望教师都被认为是体现自身价值和保障工作顺利进行的重要因素。最后，在学校支持上，学校氛围和同事关系也影响着教师情绪调节的方式。如有受访教师表示，同事之间对不开心的事情的互相吐露并不会以一种歇斯底里或指控他人的方式进行，他认为这与本校的一种相对内敛的表达氛围是有关系的。

相比于刚入职的教师来说，这些习惯者就像是温水中慢慢被煲熟的青蛙，但是行为上的适应与情绪调控的得当并不意味着他们完全没有消极情绪，如感到烦躁、沮丧、对学生有亏欠感，导致这些负面情绪的原因是教师感到自己对教师身份的期望在现实中无法实现。“教师最基本的事情是处理学生的事，最重要的职责是教导学生”是 R20、R02、R06、R19 等 4 位教师所共同认可的工作原则，然而在现实中，很多形式上的行政工作却成为了教师要优先处理的事情，最重要的教学事务反而要最后去做，这被教师们认为是“本末倒置”“不务正业”，“数字、文件”类的事务增加了教师的工作压力，也否定着他们心中“真正的教师”的样子。

（四）心中之“火”的追求者

与“习惯者”相同，追求心中之“火”的教师也是较为资深、教龄较长的教师，但他们没有停留在对现状的适应，其突出特点在于对入职时初心的坚持和追求。有的教师将它形容为心中的那团“火”。有了心中之“火”，教师就不甘于停留在表面上的情绪平稳状态，而是能够抵抗各种外部期望给自己带来的压力和对心中理想的教师身份的冲击。在教学环境频繁变动的时代，心中之“火”的追求者不愿随波逐流，不甘心仅仅成为由外在环境定义的教师。

追求并实现心中理想的教师形象不是一件容易的事情，特别是当各种外部要求、期望和教师内在的信念不一致时。R15、R26、R24 等 3 位教师心中模范教师的品质是对教学工作的投入和对学生的用心与关爱。R15 教师认为，教学首先应该是教师本人有很愉快、很开心的情绪表达，让学生感受到教师对他所教的内容很感兴趣。教师的投入和情绪进而会带动、感染他们的学生，这种投入包含了关爱下一代的心，把学生当成自己的子女一样看待。相似的是，在 R26 教师眼里，好的教师对工作是一种投入状态，在与学生的相处中要用“心”。对于教师长期的职业发展来说，这是教师数十年如一日保持对教学工作的热情的必需，而学生在行为或学习表现上的成长是教师继续投入的原动力，也是他们正面情绪的来源。同样，在 R24 教师看来，教师最重要的是对学生有爱，有爱就会有怜悯心和更多的包容，有抵抗外在压力的力量，同时也会让教师更加理智地对待自己的教学工作。

近些年来，随着香港教育政策和教学环境的变化，外部对教师工作的要求和期待在不断重构着教师的身份，界定着新的教师专业形象。对 R15、R26、R24 等 3 位教师来说，过去的教师状态和教学环境才是教师们所认可的。如 R15 教师认为以前的教师扮演的是“导航者”的角色，他们的精力一直很充沛、对学生的投入更多、很喜欢所教的学科，又和学生的关系很好，这些特质都让以前的教师的生命更加健康，而现在的教师好像和学生的关系比较疏远。带来这种改变的原因主要是教学工作变得商业化，扭曲了教师所做“人的工作”的性质。R26 教师认为当下教学环境中有太多“旁骛”。其一是教师工作的合约制度。在 R26 教师看来，现在做教师是为了生计，他之所以从私校、直资学校离开，投身到津贴学校，所要摆脱的就是年年需要与学校续约的压力。然而，在现实环境中，合约制教师仍占有不少的比例，教师的“价值”甚至被有的媒体明码标价。其二是家长和媒体对教师工作的干涉。有的家长的录音行为和无理取闹让教学工作变得更复杂，影响了教师对工作的投入，让教师感到担心和不安。而外界对教学环境的影响也在改变着学校或办学团体的作风，让学校管理者变得畏手畏脚，维护学校的“口碑”成为一件十分重要的事情。在媒体报道造势、家长权利攀升、学生成为教师的“顾客”的时代，“批评学生”这

种教师的基本管理行为成为了需要教师和学校管理者耗费精力、再三考量的一件事情。

能够看出，教师自身所追求的对教学、学生的投入，用心和关爱的教师形象很多时候并不能获得外部环境的支持，因而，要追求心中之“火”，教师必然会有所牺牲。如教师对家庭的亏欠——教师将大部分负面情绪不知不觉地带回了家里。教师工作内容本身就事无巨细，而更加投入、认真地对待工作更是加重了教师工作负担，挤占了教师本该承担家庭责任的时间和精力。在内外各方对教师角色要求相冲突时，身份的冲突会给这些教师带来了负面的情绪体验。对此，这些教师们采取了多种方式来调节情绪，例如通过自我反省、诉诸自身的信仰来帮助恢复平静，与教育理念相似的同事倾诉，与学校领导沟通等。但对于追求心中之“火”的教师来说，更为重要且直接的是学校管理的优化和社会对教师评价的正常化，包括对学校内部问责进行简化、以内在动机激励教师发展以及社会对教师的认可和珍视——“看得见”教师的付出。

（五）易于调节的乐观者

易于调节的乐观者是教师中少部分幸运儿——R09 与 R23 教师即属此类。在他们看来，自己的乐观更多来自于自身开朗的性格特征，不过同时也感受到来自其周围环境的支持。尽管在工作中也遇到了身份冲突，但这些教师总会很快从负面情绪中走出来。在易于调节的乐观者身上，能够看到不同身份之间的协同效应。例如，R09 教师形容自己是一个很容易开心的人，对自己要求不高。她对社会上对教师言行举止的高要求表示理解，在工作遇到烦恼时，学校同事、家庭成员、个人的宗教信仰是她缓解不良情绪的有效支持。R23 教师同样认为自己有很快忘记不开心、“不会放心里”的性格特征。不过，她也同样需要调节因一些其他的工作安排与教学工作之间的冲突以及工作对私人时间的侵占所带来的压力。在这种情况下，朋友、家人和同事为她舒缓负面情绪提供了社会支持。

五、讨论

通过对上述五类香港中小学教师感受到的身份冲突、情绪体验及情绪调节进行分析，本研究发现，不管是职业与个人身份之间的冲突，还是“教师”这一专业身份之内的冲突，身份冲突普遍存在于教师群体之中。由于身份具有内部性与外部性（双重性），并且教师往往会面对不同的角色期望（多元性），作为身份认同的积极建构者，教师不可避免地会遭遇社会文化、制度规范等外部因素与个人的信念、态度、价值等内部因素之间的冲突以及不同的角色期望带来的紧张。身份冲突给教师带来诸如苦恼、压力、焦虑等负面感受，这些负面情绪又会影响教师的身心健康及其对自身重新定位。因此，对于经历身份冲突的教师来说，情绪调节显得格外重要，而多元身份之间可能产生的协同效应是教师调节负面情绪时的一个有利条件，它为教师的情绪调节提供了社会支持，有助于教师体验到更少的身份冲突，更有效地调节身份冲突带来的负面影响。图 1 为本研究根据研究发现形成的概念模型。

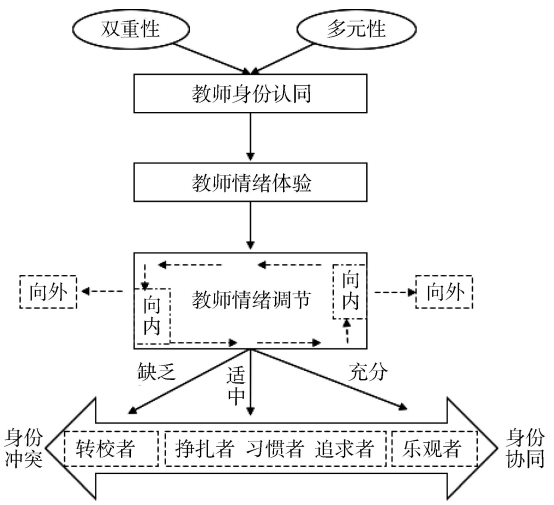


图 1　教师身份冲突与情绪调节概念模型

（一）多元身份的失衡带来教师的身份冲突

当个体具有一个以上的身份，而这些身份带来了不同的承诺、规范、价值、目标时，身份冲突就会出现。身份冲突之所以产生，不仅由于身份在数量上的累积与要求上的冲突，而且还与身份的重要程度有

着密切关系。不同身份的重要性影响着个体感受到的冲突程度①。越是重要的身份之间产生冲突，个体越容易产生不利于身心康宁的情绪，如沮丧、焦虑、感到压力②。濒临崩溃的转校者所经历的身份冲突鲜明地体现出这一点：短时间内无法调和的重要身份之间的冲突给教师的身心带来了消极影响，如情绪上的高压、紧张与濒临失控以及教师的健康问题。而不管是情绪上还是生理上的问题，都可能导致教师的离职。

身份冲突是教师普遍面对的挑战。职业-家庭之间的身份冲突和教师专业身份内的冲突是最常见的。与已有研究结果一致③，本研究中教师之所以感受到了职业身份与家庭角色身份之间的冲突，主要在于工作时间对家庭时间的挤占。教师的工作时间不仅延伸到了下班回家后，而且由工作日延伸到周末。这让教师产生了亏欠家庭的情绪，但与此同时，牺牲与家人相处的时间又是大多数教师不得不做出的选择。除了工作对家庭的影响外，教师家庭角色也会对工作产生影响④，尤其对于刚刚进入新身份的教师来说，身份的适应与责任的承担不仅会减少教师可以投入在工作上的时间和精力，而且新身份所带来的期望也可能影响着教师的工作状态。除了职业-家庭身份冲突之外，工作与个人休闲身份的冲突也是教师要应对的。处于休闲状态时，个体优先满足自身的需求，而不是社会、家庭等其他角色的需求，因此休闲身份经常与其他身份产生冲突⑤。在本研究中，教师工作限制了教师个体的休闲放松活动，如教师缺少休闲时间与精力，进行休闲活动时感到焦虑，逐渐对休闲活动不感兴趣。对于教师而言，缺少自己的休闲时间既是工作上的无奈，同时也是一种主动选择。不管是牺牲家庭时间还是个人休闲时间，其中都包含着教师对教师专业身份的承诺。如研究者指出的那样，对于“教师”这一身份而言，牺牲与关爱一样，都被看成是一种缄默的教师伦理。教师是关爱与牺牲的榜样⑥，牺牲是对学生强烈的关爱⑦。在本研究中，对教学的投入、帮助学生成长是教师“牺牲”行为的出发点。但无论是出于无奈还是主动牺牲，长期处于工作状态、缺少休闲活动的教师十分容易感到紧张、焦虑与压力，影响了教师的睡眠质量。然而，睡眠不仅是一个基本的身体需求，更是教师调节工作产生的负面情绪的一个重要方式。⑧

（二）个人与环境无法调和的期望带来教师的身份冲突

在“教师”这一专业身份之内，身份冲突来自于教师身份形成所具有的持续性，且身份建构亦有双重性，来自内、外多个方面的要求导致教师产生某种程度上互相矛盾的角色期待⑨。在本研究中，不同类型的教师均感受到了个人的理解与学校管理、整个教学环境对教师期望的不一致，特别是教师以教学工作为本与学校管理对教师的行政工作安排之间的冲突，现实中“打杂的”身份让教师心中“导航者”的

① Isis Settles, “When Multiple Identities Interfere: The Role of Identity Centrality,” *Personality & Social Psychology Bulletin*, vol. 30, no. 4, 2004, pp. 487-500.

② Amara Brook, Julie Garcia and Monique Fleming, “The Effects of Multiple Identities on Psychological Well-being,” *Personality & Social Psychology Bulletin*, vol. 34, no. 12, 2008, pp. 1588-1600.

③ Natalia Rajendran, Helen Watt and Paul Richardson, “Teacher Burnout and Turnover Intent,” *Australian Educational Researcher*, vol. 47, no. 3, 2020, pp. 477-500.

④ Rachel Gali Cinamon and Yisrael Rich, “Work-family Conflict among Female Teachers,” *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, no. 4, 2005, pp. 365-378.

⑤ Jinhee Jun and Gerard Kyle, “The Effect of Identity Conflict/Facilitation on the Experience of Constraints to Leisure and Constraint Negotiation,” *Journal of Leisure Research*, vol. 43, no. 2, 2011, pp. 176-204.

⑥ Talat Aytan, “An Investigation of Metaphors on the Concept of Teacher among Preservice Turkish Teachers,” *Revista De Cercetare şi Intervenţie Socială*, vol. 46, 2014, pp. 65-84.

⑦ Wangbei Ye, Pingyi Wu, Miaomiao Zhang, Yushan Ji, and Jiachen Zou, “Pre-service Teachers’ Ethical Role Construction in China,” *Journal of Beliefs and Values*, vol. 43, no. 4, 2021, pp. 498-511.

⑧ Maria Kottwitz, Christin Gerhardt, Diana Pereira, Lionel Iseli and Achim Elfering, “Teacher’s Sleep Quality: Linked to Social Job Characteristics,” *Industrial Health*, vol. 56, no. 1, 2018, pp. 53-61.

⑨ Ji Hong, Barbara Greene and Jennifer Lowery, “Multiple Dimensions of Teacher Identity Development from Pre-service to Early Years of Teaching: A Longitudinal Study,” *Journal of Education for Teaching: JET*, vol. 43, no. 1, pp. 84-98.

角色无法完全施展。来自多方面的相冲突的身份期望给教师带来了负面情绪。和以往研究相比[①],本研究没有发现明显的专业身份冲突给教师带来的积极感受以及促进教师更深入地认识教师身份的正面作用,本研究中的受访教师更多地处于身份冲突带来的负面情绪的旋涡以及协调内外部期望的努力之中。之所以如此,或许在于本研究中的教师普遍已走出新手教师的阶段,已经形成了自身对于教育、教学和教师的相对稳定的信念或认识。同时,外部环境对于教师的期望所传达的管理主义、表现文化逻辑[②]倾向于将教师塑造为“去专业化的技术人员”[③]的形象,这与教师本人所认可的“自主的专业人士”形象之间存在着质的差别,这是本研究中五类教师所共同面对的身份冲突的困境。对教师们来说,整个教学环境日益呈现出一种商业化、准市场化(semi-marketization)的特点[④]——学校间对于生源的竞争越来越激烈,学校的“口碑”成为办学团体竞争的资源;社会媒体、家长对教师教学的干涉越来越频繁,家长与学生被视为学校的“顾客”;教师工作合约制的流行让教师工作变得越来越不稳定;教师的自主权被大大压缩,数据、排名、会议等形式的问责给教师增添了许多教学以外的工作,这让教师感受到了沮丧、困扰与不适的情绪[⑤]。教学环境的上述改变反映的正是自 20 世纪 90 年代以来,香港通过引入管理主义来进行教育改革的种种举措,这也是全球范围内新自由主义影响学校教育的一个缩影。在新自由主义教育政策的影响下,“教师”的身份被重构,以市场价值为取向的后专业主义(post-professionalism)[⑥]将教师看作对外部要求和特定目标进行简单反应并以公式化的方法加以回应,容易被替换的人员[⑦]。在此时代背景下,本研究中不少教师个人的基于传统的专业价值,以对学生、教学的投入为主业的专业身份自然与外在的定义产生冲突。

(三)教师“向内”与“向外”的情绪调节途径

当身份冲突发生时,一方面教师原有的对于教师身份的理解会受到冲击,另一方面,教师也在能动地寻求身份的连贯性和个人特征[⑧]。因为身份关乎教师对教学行为的意义建构,身份冲突和不连续难以让教师形成相对稳定的意义系统从而进行行为的选择。因此,教师需要对多元身份和身份的内外部期望进行协调。通过协调,教师身份不断得以调整并有可能重新形成一个连贯的自我。[⑨] 本研究发现,情绪调节的过程体现着教师为身份协调所做的努力,不同的情绪调节会影响教师对自身身份的感知和再定位,这也是本研究中教师呈现出不同类别的一个重要原因。总的来看,依据情绪调节的有效性,教师的情绪调节可分为缺乏、适中和充分三个程度。首先,缺乏情绪调节的教师在身心健康上有着相对严重的问题,最终离开了所在的学校;其次,对于“适中”和“充分”二者来说,向内和向外寻求支持是这些教师进行情绪调节的两条主要途径。相比于其他教师,挣扎者拥有的有效调节方式相对较少,以内在的

---

① Haozhe Jiang, Ke Wang, Xiaoqin Wang, Xiaohui Lei and Ziyi Huang, “Understanding a STEM Teacher's Emotions and Professional Identities: A Three-year Longitudinal Case Study,” *International Journal of STEM Education*, vol. 8, no. 1, 2021, pp. 1-22.

② Kwok Kuen Tsang and Tsun Lok Kwong, “Teachers' Emotions in the Context of Education Reform: Labor Process Theory and Social Constructionism,” *British Journal of Sociology of Education*, vol. 38, no. 6, 2017, pp. 841-855.

③ Stacy Olitsky, “Teaching as Emotional Practice or Exercise in Measurement? School Structures, Identity Conflict, and the Retention of Black Women Science Teachers,” *Education and Urban Society*, vol. 52, no. 4, 2020, pp. 590-618.

④ Si-wai Chan, *Using Habermas's Theory of Communicative Action to Analyze the Changing Nature of School Education in Hong Kong* (1945—2008) (1*st ed.*), Hong Kong: Red Publish, 2012.

⑤ Kwok Kuen Tsang and Tsun Lok Kwong, “Teachers' Emotions in the Context of Education Reform: Labor Process Theory and Social Constructionism,” *British Journal of Sociology of Education*, vol. 38, no. 6, 2017, pp. 841-855.

⑥ Stephen Ball, *Education Policy and Social Class: The Selected Works of Stephen J. Ball*, New York: Routledge, 2006, p. 125.

⑦ Stephen Ball, *Education for Sale! The Commodification of Everything? King's Annual Education Lecture*, London: University of London, 2004.

⑧ Sanne Akkerman and Paulien Meijer, “A Dialogical Approach to Conceptualizing Teacher Identity,” *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, no. 2, 2011, pp. 308-319.

⑨ Ji Hong, Barbara Greene and Jennifer Lowery, “Multiple Dimensions of Teacher Identity Development from Pre-service to Early Years of Teaching: A Longitudinal Study,” *Journal of Education for Teaching: JET*, vol. 43, no. 1, pp. 84-98.

调节为主，压力和紧张的情绪是他们要经常面对的；习惯者和追求者具有多种内在、外在的情绪调节方式，但追求者更加倾向于诉诸内在的调节，他们个人的教育信念、对教育理想的追求不仅影响着自身的情绪体验，而且也是他们调节情绪的一个力量来源。教师们认为他们所追求的情绪上的投入、关爱不是非理智的，而恰恰是理智的前提，因为有爱，有包容和怜悯，就会用理智控制自己的负面情绪和行为。这一方面印证了情感与理性的相互依存关系①，积极情绪有助于教师更客观地应对教学中出现的情形②；另一方面也体现了作为心中之“火”的追求者的积极性、能动性的一面，教师努力用内在的理解、意愿和需求去影响教师身份的发展③。对推动教师的专业成长来说，教师自身的能动性扮演着重要的角色。能够实践并发挥其能动性的教师会更倾向于将自己所做的视为一项有意义的事业而不是一份简单的工作④。在本研究中，与习惯者较为平稳的情绪体验不同，追求者一方面主动追求火一样的热情与爱的力量，另一方面也感受着疲惫、不安和压力。最后，作为乐观者的教师有着充分的情绪调节，其善于进行自我说服的性格特点是保障其情绪调节有效性的主要原因。

在向外寻求支持的途径上，不管是“适中”还是“充分”的情绪调节，对本研究中的受访教师们来说，多元身份除了带来身份冲突外，也具有形成身份协同的潜在可能。教师专业身份之外的多元身份（如家庭身份、朋友身份）所带来的丰富经历，一方面有助于教师缓解工作上的负面情绪，另一方面也有助于他们更全面地理解教育的意义。而在学校内，关系身份所体现的社会支持对教师十分重要，同事的理解、领导的支持有利于促进教师身份的持续发展⑤。

（责任编辑：子聿）

① Kate Eliza O’Connor, “‘You Choose to Care’: Teachers, Emotions and Professional Identity,” *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, no. 1, 2008, pp. 117-126.

② Rosemary Sutton and Karl Wheatley, “Teachers’ Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research,” *Educational Psychology Review*, vol. 15, no. 4, 2003, pp. 327-358.

③ Maria Ruohotie-Lyhty and Josephine Moate, “Who and How? Preservice Teachers as Active Agents Developing Professional Identities,” *Teaching and Teacher Education*, vol. 55, 2016, pp. 318-327.

④ Mark Priestley, Gert Biesta and Sarah Robinson, *Teacher Agency: An Ecological Approach*, New York, NY: Bloomsbury Academic, 2015.

⑤ Stacy Olitsky, “Teaching as Emotional Practice or Exercise in Measurement? School Structures, Identity Conflict, and the Retention of Black Women Science Teachers,” *Education and Urban Society*, vol. 52, no. 4, 2020, pp. 590-618.