

# “双减”背景下教师情绪劳动的异化风险与调适路径

何泓蓉, 吕双燕

重庆师范大学教育科学学院, 重庆

收稿日期: 2025年12月26日; 录用日期: 2026年1月29日; 发布日期: 2026年2月10日

## 摘 要

研究教师情绪劳动, 以明晰其异化风险, 推动“双减”深化实行, 促进教师职业幸福感, 进而释放教师情绪劳动新活力、构筑教师情绪劳动新生态、重塑教师情绪劳动新认知。本文以文献分析为主, 并对既有实证研究与政策文本进行综合梳理, 基于马克思的异化劳动理论与教师情绪劳动理论, 指出“双减”政策深化背景下教师情绪劳动异化的风险具体为情绪劳动产品的物象化、情绪劳动活动的持续化、情绪劳动主体的利他化、情绪劳动关系的扭曲化。究其教师情绪劳动异化风险的成因, 主要源于宏观政策与制度的结构性压力、中观组织与学校的支持性缺位、微观个人与互动的高压性消耗。为化解教师情绪劳动的异化风险, 从社会、学校及个人提出保障教师基本权益、优化教育教学管理、调整内在情绪感受的调适路径, 进而补充了教师情绪劳动的相关理论, 为优化教师情绪劳动、增加教师职业幸福感及促进“双减”的深化执行等建言献策。

## 关键词

“双减”, 教师情绪劳动, 异化风险, 调适路径

# Alienation Risks and Adaptation Paths of Teacher Emotional Labor against the Background of the “Double Reduction” Policy

Hongrong He, Shuangyan Lyu

School of Educational Sciences, Chongqing Normal University, Chongqing

Received: December 26, 2025; accepted: January 29, 2026; published: February 10, 2026

## Abstract

Studying teachers' emotional labor aims to identify risks of alienation, facilitate the deeper implementation of the "Double Reduction" policy, enhance teachers' professional well-being, and thereby unleash new vitality in teachers' emotional labor, construct a new ecology for it, and reshape understanding of it. Using literature analysis and based on Marx's theory of alienated labor and theories of teachers' emotional labor, the study identifies specific risks of alienation in teachers' emotional labor under the deepening "Double Reduction" policy: the reification of emotional labor products, the perpetuation of emotional labor activities, the altruistic orientation of emotional labor subjects, and the distortion of emotional labor relations. The causes of these alienation risks primarily stem from structural pressures at the macro level of policies and institutions, supportive gaps at the meso level of organizations and schools, and high-pressure depletion at the micro level of individuals and interactions. To mitigate these risks, recommendations are proposed at the societal, school, and individual levels, including safeguarding teachers' fundamental rights, optimizing educational management, and adjusting internal emotional experiences. This contributes to the theoretical framework of teachers' emotional labor and offers insights for optimizing such labor, enhancing teachers' professional well-being, and promoting the deepened implementation of the "Double Reduction" policy.

## Keywords

"Double Reduction", Teacher Emotional Labor, Alienation Risk, Adaptation Path

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

## 1. 引言

2021年,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》,文件明确提出“对有特殊需要的学生,学校应提供延时托管服务”“提升课后服务质量”“做强做优免费线上学习服务”等内容[1]。然而,“双减”政策下,教师课后服务导致劳动时间延长,工作负担加重,其心理压力不断攀升,陷入多重情绪困境[2]。美国社会学家霍赫希尔德在《情感整饰:人类情感的商业化》中指出,情绪劳动是劳动者需要根据组织的规则进行情绪管理,来创造出某种公开可见的面部表情和身体动作,以在他人身上产生一种合适的情绪状态,从而获得工资报酬[3]。因此,教师情绪劳动即教师根据学校提出的情绪规则,在教育教学工作时为产生适宜的情绪管理、表达而付出努力的过程。

最早对教师情绪进行研究的哈格里夫斯认为,情绪是教学的中心,教学是一种情绪劳动,教师工作中需要积极情绪劳动[4]。教师作为高情绪劳动者的代表,在日常工作中依从学校要求的情绪规则,展现出正面、积极的情绪,抑制负面、消极情绪,从而实现自己的情绪表达。已有研究表示政策环境带来的结构性压力极其突出,例如以高考升学率为核心的评价导向等是导致教师长期、高强度情绪压力的主要外因[5]。因此,“双减”政策下学校和社会对教师产生更高期待,义务教育阶段教师情绪劳动的频次、范围陡然增加,使其情绪劳动面临着不确定的异化风险。霍赫希尔德的情绪劳动体现的主要是劳动产品的异化和劳动过程的异化[6]。本研究基于马克思的异化劳动理论,立足于“双减”背景,探讨其对教师

情绪劳动带来的多重异化风险, 并深入探寻其中的成因, 通过调适路径来缓解教师情绪压力、提高教师职业幸福感和满意度, 推动“双减”政策的深化落实。

本文借鉴马克思“异化劳动”理论作为分析框架, 旨在揭示教师情绪劳动在专业价值追求与制度执行要求之间可能出现的偏离、割裂与耗竭等风险, 并不等同于对“双减”政策初衷或我国公立教育体系的整体否定; 相关讨论重在区分政策目标与执行过程中的资源供给、管理方式及评价机制之间的落差。方法上, 本文以文献分析为主, 综合政策文本与既有调查研究成果进行二次分析, 并在文末提出后续将通过问卷与访谈补充实证证据, 以增强论证的经验支撑与情境解释力。

## 2. “双减”背景下教师情绪劳动异化的风险表征

马克思认为, 资本主义社会工业生产的异化主要表现在劳动产品的异化、劳动活动和过程的异化、劳动者同其类本质的异化、劳动者之间关系的异化四个方面[7]。因此, 参考相关研究理论并结合实情, 将“双减”背景下教师情绪劳动异化的风险主要细化为情绪劳动产品的物象化、情绪劳动活动的持续化、情绪劳动主体的利他化、情绪劳动关系的扭曲化四个方面。

### 2.1. 工具理性: 情绪劳动产品的物象化

教师处于“双减”政策深化的漩涡中, 需要承受校内课后服务的组织与校外家校合作的搭建“双重偏向力”的挤压。随着工具理性逐渐凌驾于价值理性之上, 接踵而来的是教师情绪劳动本应产生的动态和谐“育人关系”等被物象化为一系列冷冰冰的考评数据。

教师情绪劳动被量化为“服务满意度”指标。学校在“双减”贯彻下提出减少课后作业的同时也要要求教师提供课后延时服务, 这样的新要求导致教师工作量非减反增, 工作负担进一步加大。例如, 课后服务中教师对学生的服务态度、教师获得的学生及家长满意度均成为衡量教师工作的评判标准。针对新要求和外在评价的量化, 教师被迫投入无可奈何的“情绪表演”, 情绪劳动策略的表层扮演方式极大地伤害教师的身心健康, 也难以产生积极情绪。

教师育人成果被窄化为“可视化的数据产品”。如今, 在工具理性的推崇下, 学生以学业成绩为考量的标准, 教师以教学成绩为衡量的指标, 这都是教师情绪劳动的异化表现, 其中劳动产品的物象化明显表征为教师的育人成果直接被定义为“可视化的数据产品”, 这是价值理性被抛之脑后的风险。“双减”深化期中, 教师面对新的工作环境, 因而只能通过提供丰富的情绪劳动来稳固自己的“地位”。

### 2.2. 职业剥离: 情绪劳动活动的持续化

在“双减”政策背景下, 作为高情绪劳动者的中小学教师承受着诸多情绪压力和挑战[8], 为此, 教师为了高质量的教育教学而展现出积极情绪需付诸努力, 逐渐地脱离本职工作, 陷入情绪劳动的持续消耗之中, 产生一种职业剥离感。

课后服务等活动擦除了教师情绪劳动的时间界限。教师完成基础教育任务的同时, 仍需接手各种“杂事”。工作量的增加无形中让教师的工作时长由“法定”蔓延至“全天候”, 每日24小时待命常态化。学校余留任务比如备课、学情反馈等被迫带回家里, 进行深夜“隐形加班”。家校沟通在数字时代下要求教师须随时关注微信群、钉钉等即时通讯软件, 以达到家长、学校期待的“关爱学生”的要求, 如此一来教师被动承担起家长了解学生在校状态的“信息反馈窗口”。这些抹掉教师情绪劳动时间界限的事件使许多教师感到职业与本愿相偏离, 逐渐产生职业剥离。

学校新规等要求混淆了教师情绪劳动的空间界限。“双减”政策下, 教师的物理空间和心理空间都被职业所侵占, 物理空间上, 教师回家里、通勤路上完成被交代的任务, 以及长时间的在校服务, 办公

室这一方天地的固化让教师被“捆绑”在学校的围墙内；心理空间上，工作持续化抹掉了非工作小憩的间隙，就连教师休息时也会被琐事所填满，没有自我思考真正放空的环境，无法抽脱出教师这个角色。无论是物理空间上的固化，还是心理空间上的侵占，都让教师笼罩在学校情绪规则的阴影之下。

### 2.3. 情感表演：情绪劳动主体的利他化

马克思指出劳动者与其劳动产品相异化导致劳动者不能在其所创造的劳动产品中实现其本质。因此，劳动便降低为劳动者维持基本生存的动物式的手段，劳动者与其类本质存在着异化[9]。人的类本质应是自由创造劳动，实现劳动意义和幸福，但是实现劳动幸福的最大障碍就是异化劳动与人的类本质的分离[10]。

需要进一步辨析的是，教师职业具有天然的公共性与利他性：教师出于专业伦理主动投入情感关怀，属于积极的职业奉献；本文所称“利他化”风险主要指在资源供给不足、责任边界模糊和绩效考核单一等情境下，利他要求被制度化地无限扩张，教师被动承担超出合理范围的情绪劳动，从而出现“付出-回报”失衡、主体性受损与职业倦怠等问题。

教师主体性削弱，被迫成为各种情绪的“容器”。“双减”中明确规定要“构建教育良好生态，有效缓解家长焦虑情绪，促进学生全面发展、健康成长”[1]，政策更多关注的是家长的情绪焦虑和学生的情绪自主，而教师在两类情绪的转移下催生出各种负面情绪。并且学校以提升自身竞争力、提高升学率来巩固学校地位，大肆比拼人力物力财力，对教师也提出更高的要求。教师作为情绪劳动的主体，只能在高压环境下控制自己的负面情绪，展现积极状态，最终沦为“情感的工具”。且逐渐丧失情绪劳动的主体性，产生主体性迷失，最后通过情感表演，甚至“浅层表演”来应对情绪回应，与此同时导致了教师身份认同模糊。

教师创造性骤减，被动进行各种活动的“职业操演”。人类的本质意义在于人能自由劳动并创造自我价值。“双减”执行中，学校存在教师忽视课堂教学丰富性和创造性，照抄照搬书本教材的现象，为了过度追求政策执行效果使课堂丧失了原有的风度。教师作为情绪劳动的主体迷失在学校的情绪规则中，情绪劳动也成为一种利他化的服务于外部目标的工具资源。随着教师情绪劳动的广度、深度和频次急剧加强，他们会感到情感疏离、“深层表演”失效，陷入情绪耗竭以及职业倦怠。

### 2.4. 期待压力：情绪劳动关系的扭曲化

基于西方“情绪地理学”在教学研究中的应用，表明教师情绪劳动实际上是多维人际互动的产物[11]。教师在情绪劳动过程中，接触面向的对象有学生、家长、社会公众等人群，形成重要的师生互动关系、家校协同关系。

师生关系中情感需要的索求导致教师隐藏内在情绪感受。尽管学校没有明确规定情绪规则，但实际上教师早已被社会、学校、学生和自身设定的潜在情绪劳动规则所裹挟，他们宰制着教师的情绪表达[12]。教师在学校付出情绪劳动却无形中被学生认为是教师“无限关怀”的印证，无论校内校外，教师仍需面对学生过度的情感需要，导致教师在一件件情绪事件中承受道德期待压力，极力隐藏内在情绪感受，力行学校宗旨。教师的情绪劳动，本应该收获学生的发展与进步，形成师生和谐的融洽氛围，追求公平且可持续的关系互换，而非为了应对“双减”背景下的新挑战和不被投诉等消极影响的扩散而积极“表演”情绪劳动。

家校协同中家长情绪焦虑的过度导致教师难以达到情绪要求。“双减”政策中“教师要认真批改作业，及时做好反馈，加强面批讲解，认真分析学情，做好答疑辅导”[1]。这是政策对教师的应然要求，却导致教师工作处于被监督之下也不能明显舒缓情绪不安的实然现实。教师既要在“双减”的号召下与



家长达成共育合力,也要随时关注家长和应对家长政策不理解而产生的疑惑不满等情绪。教师总是被要求无条件满足家长的情绪需求,而家长始终将教师置于较高的道德期待之下。教师的情绪劳动关系在道德期待压力下逐渐扭曲,教师也难以找到与家长和学生相处的平衡点,呈现出情绪劳动的异化。

### 3. “双减”背景下教师情绪劳动异化的成因剖析

教师情绪劳动异化的风险背后,各种力量都起着推波助澜的作用,立足于宏观到微观的视角剖析其成因,揭示出宏观政策与制度的结构性压力、中观组织与学校的支持性缺位、微观个人与互动的高压性消耗均与教师情绪劳动的异化产生深刻链接。

#### 3.1. 宏观政策与制度的结构性压力

《意见》提出“对有特殊需要的学生,学校应提供延时托管服务”“提高课后服务质量”以及“做强做优免费在线学习服务”等条目[1],意在通过校内供给增加与作业减量相配套的公共服务,缓解家长接送与看护压力并促进学生全面发展。然而在执行层面,当课后服务师资与经费供给不足、工作量核算与补偿机制不完善时,延时服务容易被转化为教师日常工作的刚性延长;同时,作业管理条目中关于“认真批改作业、及时做好反馈、加强面批讲解、认真分析学情、做好答疑辅导”等要求,在数字化家校沟通环境中又进一步强化了“即时回应”的期待,叠加形成持续性的情绪劳动压力。政策文本中关于“严格执行”“强化”等表述体现了制度落实的刚性要求,也意味着社会公众对执行效果的高度关注;当目标要求与学校支持条件之间存在落差时,教师更易感到“完成任务”与“专业育人价值”之间的张力,从而诱发情绪劳动异化风险。

“双减”政策强调素质教育,重视学生全面发展,但在现实社会中,家长、学校等过于注重结果性评价,而忽视过程性评价。在工具理性的凌驾之上,教师也陷入了价值理性的迷失中。应当随波逐流还是坚定初心成为当代教师焦虑的中心,从而难以管控自身情绪。“双减”政策的推行下,教师既要思虑如何给学生减负,又要思虑如何回应公众对学校应试表现的期待[13]。因此,在政策与制度的结构性压力之下,社会对教师逐渐形成“高期待、弱包容”的舆论环境。当社会期望过高成为一种社会压力,超出教师承受范围时,便会使他们产生诸多消极情绪体验[14]。此外,“双减”政策要求教师承担课后服务工作以减轻家长负担,但付出与回报的不对等导致教师产生巨大的心理落差,从而引发情绪失调,对家校沟通、作业设计、课后服务等“双减”任务也让教师感到心力交瘁,成为当前研究值得关注的焦点。

#### 3.2. 中观组织与学校的支持性缺位

在宏观政策与制度的影响下,各方组织都在积极动员落实“双减”政策,校内校外组织群体都在积极响应,但是学校组织的软硬件支持的缺失却导致教师情绪劳动权益丧失保障。学校和管理层面对教师情绪规则精细把控生成的错位及将情绪管理工具化,致使教师情绪劳动异化、产生评判偏差。“教师是万能的”等偏差评判,使得教师劳动面临着主体错位、事由失当、形态泛化等风险,易造成教师情绪劳动过度[15]。学校中硬性支持除了管理制度和评价体系的不合时宜,还有物质资源、技术平台支持不够带来的教师负担增大。由于学校以显性的教师技能水平、教师职业操守考核评定为主,而缺乏对教师情绪劳动进行公平考量的资源和技术,无法实时记录课后服务教师关心程度、家校沟通教师耐心程度、讲解作业时教师微笑程度等,这些均难以被量化,因此即使有情绪规则也使教师情绪劳动被忽视甚至无视,这样负担过重的隐形劳动导致教师情绪面临崩溃。

学校硬性支持缺失的同时,软性支持也在逐渐缺位。除教学外,教师通常还需承担文书工作、学生管理、家校沟通、学校的临时性事务等[16]。这是大多数学校教师工作的常态,特别是在师资不足的乡村

偏远学校尤为突出, 繁琐的事务导致教师无法获得学校的时间支持。较“双减”前, 教师工作时长呈现结构化增加的态势, 始终稳居高位[17]。“双减”的减负却一定程度上使教师“增负”, 这样的不平衡状态实质性地延长了教师工作时长, 导致教师无法及时恢复能量, 产生情绪耗竭。学校以“升学率”作为金字招牌, 绩效至上的组织文化也导致教师长期处于焦虑情绪, 而针对这样的负面情绪少有学校设置教师心理咨询服务, 心理疏导缺乏、领导关怀无存等情感支持的缺失让教师当下处境无法得到共情。内部教职人员之间出于压力大、任务重等指标而自顾不暇, 也让个别教师孤立无援, 情绪诉求无处可寻。

### 3.3. 微观个人与互动的高压性消耗

“双减”之后, 学生学习回归学校和课外负担减轻, 使得教师工作负担加重并对教师教学效能提出更高要求[18]。教师的自我要求也随之提高, 但现实是教师的专业素质和身体素质都被理想化, 特别是新手教师初任教学工作时其期待与现实产生的心理落差和挫败感带给教师致命打击, 从而导致情绪倦怠或者情绪麻木。尽管教师会采用情绪劳动策略进行自我调节, 但因为面临的矛盾更加频繁、承受的工作量加剧增长、时间的挤压等问题, 情绪管理逐渐由身心内外协调的“深层表演”转变为在外强颜欢笑的“浅层表演”。在教师职责内部情感规则的裹挟下, 他们所要进行的情绪劳动会更加频繁, 其广度、深度都将呈现指数级上涨。

“双减”政策背景下小学教师情绪管理的特征是对象的多元性和情境的复杂性[19]。对象多元主要包括领导、家长、学生等。家校沟通期间教师时常需要“全天候”回答家长的各种问题, 包括对“双减”政策的解释、对学生学情反馈的报告等。高频率的家校沟通让家长产生一种优越感, 特别是在如今教育消费主义盛行的时代, 家长自顾自地认为自己作为“顾客”, 教师就应当事无巨细地“服务”于孩子和家长们。教师不仅会感到家长的压迫感, 甚至会产生自我道德束缚, 形成一种“协作困境”与沟通两难: 既担心回应不足引发误解与投诉, 又担心过度回应侵蚀休息与专业成长时间, 从而进入情绪劳动过度的状态。古斯塔沃等人认为引发教师体验情绪的情境包括学生的成就行为、学生的学习情况以及家长和监管者的支持与认可等[20]。研究表明学生的各项发展与教师情绪息息相关, “双减”背景下, 课后服务使学生与教师物理距离缩小, 而长期下去心理距离便会增大, 教师情绪劳动过负, 学生也会产生厌烦情绪。根据资源保存理论可知, 教师的情绪资源消耗过大, 而外在的投入并没有及时给予教师能量资源的补给, 会导致教师在付出与回报不匹配下情绪枯竭, 产生情绪劳动的异化。

## 4. “双减”背景下教师情绪劳动异化的调适路径

当下, 我国正处于“双减”深化期, 教师情绪劳动的异化问题不断激增, 教育领域中教师始终处于劣势地位, 因此仍需警惕潜在风险, 积极为解决教师情绪劳动的异化问题提出调适路径, 以下将从社会层面保障教师基本权益、学校层面优化教育教学管理、个人层面调整内在情绪感受三方面展开。

### 4.1. 社会层面: 保障教师基本权益, 释放教师情绪劳动新活力

“双减”背景下, 我们需要通过社会多方合作来减缓政策制度带给教师的情绪劳动压力。

首先, 加强教师对话自主权, 提升教师社会地位。在“双减”政策执行之前, 应注重政策解读, 并及时与中小学教师群体进行情感交流和心理疏导[21]。教师参与政策对话的过程中, 无形中提升了教师的社会地位, 也很大程度倾听了教师内在的声音, 教师不再只是政策的“执行者”, 而是能够参与政策制定、执行全过程, 以更“柔性”的方式实现教师与政策的对话, 从而实现教师情绪表达和政策的稳步实行。其次, 完善情绪劳动法律法规, 保障教师基本权益。教师情绪劳动减负的政策文件相继出台, 但如今教师情绪压力依旧很大。相关法律部门在制定教育教学政策的同时, 应当充分关注教师的情绪心理状态,

出台相应疏导政策,比如建立心理疏导机构,保障教师心理健康。另外,不仅要在法规文件上明确标注教师薪酬,还应在执行中严格监督地区落实,以立法形式保障教师基本权益。最后,引导社会舆论理性发展,提供教师情绪支持。社会群体出于“望子成龙”的心态对孩子给予厚望,将教学压力转嫁到教师身上,特别在“双减”政策出台后,家长将忧虑情绪投射于教师。因此,相关部门应当进行社区宣讲、媒体宣传等活动,正确引导社会舆论,摒弃“唯分数、唯升学”的评价观念,不过度苛责教师,减轻教师的情绪劳动压力。还可以通过招募专业志愿者、离退休教职人员来完成社区托管服务,灵活调动社会资源形成支持网络,守护教师教学的一方净土,找到教师情绪劳动的真正价值与意义。

此外,在课后服务供给侧可探索“政府购买服务+第三方专业机构入校”机制:由教育行政部门制定准入资质、课程安全与评价规范,学校与第三方签订服务协议并明确权责边界;教师以专业指导与教学把关为主,社团活动、兴趣拓展与部分看护工作由第三方分担,从源头减少教师非核心事务与情绪劳动负担。

## 4.2. 学校层面:优化教育教学管理,构筑教师情绪劳动新生态

学校承载着学生的梦想,承载着家长的期望,是家校沟通、师生互动的纽带,更是教师情绪劳动的重要载体。

首先,优化教育教学管理,净化教师工作环境。学校管理层要做到学校整体发展和教师个体发展二者兼顾。然而,教师情绪劳动的隐蔽性、情境的复杂性和对象的多元化,学校在管理上需要积极转变传统认知,更新自身的管理理念。学校在制定制度来规范教师情绪规则的同时,要充分考量教师情绪劳动的特点,采取积极措施予以教师个体情绪关怀和情感支持[22]。在教师评价上,杜绝将目光只聚焦于教师教学绩效,要全面重视教师情绪劳动的付出与价值,让其情绪劳动成果与教师内心认同建立连接,感到真正的归属感。在福利待遇上,实行评价激励制度,提高教师职业幸福感。其次,加强家校沟通理解,缓解教师劳动压力。家校协同育人是充满理解与对话的过程,家校双方应充分盘活育人资源与优势,为学生减负助力[23]。学校要加强与家长深度沟通,充分感知家长心中诉求,针对性地提出解决措施,缓解家长焦虑情绪,避免负面情绪向教师转移。与此同时,学校应合理解释“双减”政策具体内涵,并明晰工作缘由,精简教师工作,减少教师情绪劳动的负担,实现家校社协同育人。最后,建立心理咨询机制,关怀教师情绪负担。如建设教师心灵驿站、定期评估心理健康等关怀机制。引进专家对教师进行培训,提升教师的情绪劳动能力。教师的深层情绪价值来自于学校氛围、组织认同,也来自于分布式领导风格,构筑教师享受教育教学活动的生态成为必要[24]。因此,校内努力营造利于教师情绪劳动发展氛围的同时,加强教师主体地位的提升,权责明晰也至关重要。

根据以上讨论,具体可细化为建立“弹性工时+轮岗补偿”的延时服务组织流程、明确家校沟通的时间与渠道边界、引入教师心理支持系统的建设标准、优化评价导向与过程性记录等措施,有利于构筑教师情绪劳动新生态。建立“弹性工时+轮岗补偿”的延时服务组织流程,比如以年级或学科组为单位制定轮岗表,明确每周延时服务上限与“绩效补偿”的对应规则;对承担延时服务的教师在教研、值班等任务分配上实行等量减免,避免“叠加式增负”。明确家校沟通的时间与渠道边界,比如由学校统一设置家校沟通“集中回复时段”,将政策解读、学情反馈与作业答疑归口到年级统一平台,减少多头沟通与即时消息带来的情绪消耗。引入教师心理支持系统的建设标准,比如形成“预防-识别-干预-复盘”闭环,例如每学期开展心理健康筛查与压力评估,建立保密的心理咨询与同伴支持小组,设置危机干预转介机制,并将参与培训与咨询纳入教师发展学时。优化评价导向与过程性记录,比如在课后服务与作业管理的考核中减少单一“满意度”指标比重,增加过程性证据与改进性反馈,避免评价工具化进一步放大教师情绪劳动的异化风险。



### 4.3. 个人层面：调整内在情绪感受，重塑教师情绪劳动新认知

教师作为高情绪劳动者，在进行教育教学工作的同时，还需要不断调整自己的情绪，通过学习来应对一切新事物。

首先，加强情绪劳动认知，重塑教师职业角色。教师在对自我的认知上，从师范生转变为实习教师，再到正式教师的过程中经历了许多蜕变，比如从最开始“关注生存”到“关注情境”，再到“关注学生”，这都反映了教师的情绪劳动有着巨大的转变。因而教师需要加强自身对情绪劳动的觉察，提升利他的同时也要满足利己的诉求，不能只顾社会伦理价值的实现而忽视自身个人价值。其次，调整情绪劳动策略，提升教师教学技能。教师应重视情绪劳动的双刃剑效应，在教育教学中避免使用表层行为，适度使用深层行为，努力达成自然行为[25]。师生互动中教师应侧重于“深层扮演”与“自然表达”的情绪劳动策略，而谨慎使用“浅层扮演”。教师要合理使用技能调整自身情绪，还能进一步深入理解家长、学生内心的真实感受，拓宽自我认知与体察视角，减少不必要的情绪消耗。最后，学习榜样标杆人物，实现教师个人成长。教师应当积极参加校内外的各种关于心理健康的讲座和培训，学会如何进行正确的情绪调节，来抵抗外在一切对内心的情绪侵蚀。校内可以向优秀的老教师看齐，主动探听应对职业倦怠等问题如何保持初心，也要积极向同事取经，面对未知事件抱团取暖。除此之外，教师还可以通过日常学习关于情绪调节的知识，例如正念冥想、压力管理等调整内心感受。综上，教师不断向外汲取情绪能量，获得能量补给，向内实现课题分离，建立心灵空间，面对情绪劳动的异化风险时也能站在高处巍然不动，实现个人持续的发展。

受限于研究条件，本文主要采用文献分析与政策文本梳理，经验材料仍相对不足。后续研究可在不同地区、不同学段开展问卷调查，收集教师在“双减”前后工作时长、情绪状态与工作满意度的变化；并结合半结构访谈或情境叙事，记录教师在课后服务、作业反馈与家校沟通中的真实“情绪管理”案例，以进一步检验本文关于情绪劳动异化风险的解释路径，并更细致地区分“主动的职业奉献”与“被动的情绪劳动过载”。

总之，唯有通过社会、学校、个人的协同努力，构建一个支持性的生态系统，才能有效化解“双减”背景下教师情绪劳动的异化风险，让教师的情绪劳动重归育人本真，从而驱动“双减”下师生共促愿景的实现。

### 参考文献

- [1] 新华社. 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]. [https://www.gov.cn/zhengce/2021-07/24/content\\_5627132.htm](https://www.gov.cn/zhengce/2021-07/24/content_5627132.htm), 2021-07-24.
- [2] 高巍, 杨根博, 龚欣. “双减”深化期如何提升教师参与课后服务的积极性?——基于四省中小学教师调查的实证研究[J]. 教育与经济, 2023, 39(5): 36-44.
- [3] 霍赫希尔德. 心灵的整饰: 人类情感的商业化[M]. 成伯清, 淡卫军, 王佳鹏, 译. 上海: 上海三联书店, 2020.
- [4] 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.
- [5] 廖辉, 张希. 普通高中教师社会情感能力的特征与建构机制[J]. 中国教育学报, 2025(9): 87-93.
- [6] 潘冬冬, 曾国权. 理解情绪劳动: 从异化到治理术[J]. 探索与争鸣, 2020(5): 132-141+160.
- [7] 卡尔·马克思. 1844 年经济学哲学手稿[M]. 第三版. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译, 北京: 人民出版社, 2000: 55-59.
- [8] 胡莹莹, 杨一鸣, 张翠平, 等. 中小学教师情绪劳动、师生关系与工作投入的纵向作用机制——基于变量中心和个体中心的视角[J]. 教育学报, 2024, 20(2): 92-105.
- [9] 朱丹. 马克思异化劳动理论的新解释: 基于劳动正义的视角[J]. 海派经济学, 2024, 22(3): 15-29.
- [10] 何云峰. 从劳动作为人的类本质的视角看劳动幸福问题[J]. 江汉论坛, 2017(8): 49-53.



- 
- [11] 高巍, 蔡亚男. 教师情绪劳动: 问题检视与价值实现[J]. 教育与教学研究, 2025, 39(1): 64-77.
- [12] 成欣欣, 宋萑. 简析中小学教师情绪劳动[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2020, 22(5): 99-103.
- [13] 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.
- [14] 辛晓玲, 魏宏聚. 乡村初任教师情绪劳动的影响因素及调节策略[J]. 教育科学研究, 2022(9): 85-90+96.
- [15] 苏旭东. 中小学教师情绪劳动的调节——基于归因视角[J]. 教育与教学研究, 2024, 38(5): 55-65.
- [16] 朱秀红, 刘善槐. 我国乡村教师工作负担的问题表征、不利影响与调适策略: 基于全国 18 省 35 县的调查研究[J]. 中国教育学刊, 2020(1): 88-94.
- [17] 蒋帆, 虞梓钰, 冯杰. 谁能胜任“双减”后的工作?——基于教师工作表现群体差异的视角[J]. 基础教育, 2024, 21(5): 85-97.
- [18] 赵平, 胡咏梅. “双减”背景下中小学教师减负: 问题、成因与对策[J]. 首都师范大学学报(社会科学版), 2023(5): 151-161.
- [19] 靳玉乐, 李敏. “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[J]. 教师教育学报, 2023, 10(4): 40-50.
- [20] Martínez-Sierra, G., Arellano-García, Y. and Hernández-Moreno, A. (2022) Which Situations Trigger Emotions of Secondary School Mathematics Teachers? *International Journal of Science and Mathematics Education*, **20**, 575-595. <https://doi.org/10.1007/s10763-021-10158-1>
- [21] 丁煌, 王巍熹. 中小学教师执行“双减”政策的多重困境、动力阻滞与纾解之道[J]. 全球教育展望, 2025, 54(4): 90-104.
- [22] 李虹, 邢朝国, 孙通, 等. 近 20 年来教师情绪劳动研究: 核心议题与研究启示[J]. 教育学报, 2024, 20(2): 77-91.
- [23] 岳伟, 余乐. 从“权责博弈”到“均衡相容”: “双减”政策下家校协同育人的再思考[J]. 教育学术月刊, 2023(9): 90-96.
- [24] 刘莉莉, 李庆豪. 分布式领导对教师深层情绪劳动的作用机制研究[J]. 教师教育研究, 2025, 37(2): 79-87.
- [25] 胡莹莹, 杨一鸣, 王文静. 中小学教师情绪劳动与职业倦怠的纵向联系: 情绪弹性和师生关系的链式中介作用[J]. 心理发展与教育, 2025, 41(3): 357-367.