

【家校合作】

“双减”中的父母教育焦虑： 表征、原因及其应对

罗 阳 刘雨航

【摘要】“双减”政策实施初期,父母的教育焦虑呈现出新的特征:一是在主体性层面从普遍焦虑向特殊焦虑转变;二是在实践性层面,经济焦虑减少,教养焦虑增加;三是在价值性层面,应试焦虑与成长焦虑并存。之所以产生这些新变化,既与教育政策变迁所引发的新的不确定性因素有关,也与协同育人模式的深化转型相联,同时是家长教育观念内在张力作用的结果。对此,亟需从主体性、实践性和价值性层面“三管齐下”:加强政府主导,落实政策配套与实践衔接;加强学校引导,提升家庭、学校和社会协同育人能力;加强社会倡导,推动教育观念的整体变迁。

【关键词】“双减”;教育焦虑;家庭教育

【作者简介】罗阳,男,陕西师范大学教育学部助理研究员,博士,主要研究方向为教育政策、教育社会学(西安 710062);刘雨航,男,华东师范大学中国现代城市研究中心暨社会发展学院博士生,研究方向为应用社会学、教育社会学(上海 200241)。

【原文出处】《教育与经济》(武汉),2022.5.67~73,96

【基金项目】本文系国家社科基金重点项目“不确定性研究的社会学转向及其体系建构”(项目编号:22ASH002)和陕西省社会科学基金项目“‘双减’下陕西省父母教育焦虑的‘家校社’协同治理研究”(项目编号:2022P161)的阶段性成果。

《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》(以下简称“双减”政策)旨在大力推进校内外的教育减负,以此推动基础教育领域的深化转型和高质量发展,其中家庭教育具体实践和行为方式的转变至关重要。但是,长期以来优质的教育资源都是有限的,如何应对日益加剧的教育竞争是每个家庭都需要直面的关键问题。^[1]父母在子女教育策略和教育方案的制定中,自然而然受到基于竞争和基于教养的两种制度逻辑的深刻影响,自身的责任、行动和认知常常徘徊在一种不确定性的教育风险之下。^[2]其中,既有儿童价值神圣化背景下的父母职责压力,也有资本介入和消费主义影响下被制造的焦虑,^[3]左右着中国家长的教育选择,建构着中国父母的子女教育困境。在此背景下,“双

减”政策于2021年7月应运而生。

“双减”政策剑指教育领域的“结构性压力”,旨在减轻学生学业负担的同时,减少家庭的教育支出和减轻父母的教育负担。有调查显示,^①“双减”政策在执行初期,一定程度上起到了缓解父母教育焦虑的作用(虽然21.6%的受访家长表示没有缓解或更焦虑,但72.7%的受访家长表示教育焦虑有所缓解)。但父母教育焦虑仍然存在,87.0%的受访家长表示自己仍然焦虑,73.2%的受访家长表示焦虑来源于自己能力不足,很难辅导好孩子;36.8%的受访家长选择对“双减”政策保持观望等等。不过,除个别学者已经关注到“双减”政策与教育焦虑现象的关系外,^{[4][5]}学术界主要围绕“双减”政策本身及课后服务、作业改进等政策落地的焦点、难点与对策建议展开相关

研究。“教育焦虑”是一种阶层焦虑,与机会公平紧密相关。^[6]同时,“教育焦虑”也是被建构的,^[7]十分具体和微观。^[8]因此,本文旨在厘清“双减”政策实施初期父母教育焦虑具体表征的基础上,深入剖析更为深层的内在机理,并对其应对策略进行尝试性探讨,希冀以此助力“双减”政策的贯彻落实和新时代基础教育领域的转型发展。

一、“双减”中父母教育焦虑的具体表征

“双减”政策作为以国家权力为保障的规制性教育制度,直接推动着中国基础教育领域的转型发展,学校、家庭和社会多层面的教育实践正在回归公共性,^[9]由注重学业成绩的高压力模式转向一种以学生为主体的素质教育模式,以此推动教育实践回归“人之本真”。“双减”政策的实施过程,同样也是新旧制度的更替过程。在政策实施初期,“双减”在政策文本与具体规定层面进行着大刀阔斧的制度变革,但相关的教育惯习和隐匿于制度深层的教育观念变革尚待时日。多种制度要素间的错位更替使政策实施变得复杂化,其直接后果是虽然校内作业负担明显减轻,校外培训机构也得到有效治理,但以素质教育为核心的家校育人行动模式却尚处于建构之中。父母对政策效果的信心存在差异,部分家长对减负后学生如何应对未来的教育竞争心存怀疑,继而表现为教育行动上的迷茫,使“双减”政策实施初期部分父母的教育焦虑问题复杂化,并在存在形态上发生了诸多新变化,具体表征如下:

(一)主体性层面:从普遍焦虑转向特殊焦虑

父母的普遍焦虑,是指一种主体范围上普遍存在,焦虑对象较为单一,成因、表现和应对方式高度相似的焦虑类型。在中国教育场域,这种普遍焦虑主要与当前应试选拔制度下的子女应试压力有关。以考试检验学生学业水平并分配升学机会,被视为是一种相对公平的选拔制度,因此,长期以来“应试”都是中国人实现阶层流动,占有教育资源和获取发展空间的重要上升渠道。这种具有竞争性的制度安排,作为一种结构性压力,使父母的教育焦虑普遍存在。从此意义上来看,教育焦虑所具有的这种普遍焦虑的特质,不仅指主体范围上焦虑的普遍存在,同样还指父母教育焦虑在成因、表现以及应对方式的

高度相似性,即一种普遍存在的,源自应试教育体制的结构性压力、以担心子女成绩为表现形式、以持续加大教育投入(通常是课后补习)为应对方式的教育焦虑。

但在“双减”政策之下,应试教育的结构性压力有所缓解,普遍教育焦虑正在向特殊教育焦虑转型,父母的教育焦虑来源、焦虑对象和应对方式更加多样。调查显示,“双减”后父母教育焦虑主要来自家庭教育能力不足、课外培训压力、教育投资不足、升学压力、教育竞争、择校压力、校内教学质量不高、课后服务水平有限等多个方面。^[10]中国教育体系中“应试教育”与“素质教育”的张力在规制层面迸发而出,^[11]“双减”政策与教育评价改革共同推动教育制度变迁,使教育评价体系和人才选拔标准更加多元化,实践中,除常见的学科成绩外,学生综合素质的权重占比不断提升。“双减”政策所指向的教育减负,在减轻家长压力的同时,使家长角色在基础教育领域中的主体性作用增强,家长将承担更多的主体性义务和责任。

在当前教育改革的驱动下,“成绩本位”应试教育体系的结构性压力将有所松动,家长们在基础教育领域享有更大的弹性空间,可以根据自身的教育理念、家庭条件和子女情况选择更具个性化的教育方式,这也使得应试教育体系下的普遍教育焦虑向新型的特殊焦虑演变。特殊焦虑的产生根源更多来自家长的主体性意识,同时,其表现形式也更加多元化。但必须承认的是,虽然“双减”政策旨在通过教育减负拓展素质教育的实践空间,但“应试教育”的成绩压力却并未消失,甚至仍将长期存在,升学机会仍然有限,教育竞争依旧激烈。因此,普遍焦虑与特殊焦虑共同构成了“双减”政策下父母焦虑演化的“复合叙事”。

(二)实践性层面:经济焦虑减少与教养焦虑增加

“双减”之前,大多数家长会针对性地通过“课外补习”的方式弥补子女学习短板,提高学业成绩,^[12]作为影子教育的课外补习成为家长们应对心理层面教育焦虑的工具。^[13]但日益盛行的消费主义策略以及周围熟人网络或小团体内部的影响,这种原初旨在提升子女成绩而进行的选择性行为,甚至演变为

一种盲从或不假思索的跟风行为或习惯性行为。“补课行为”成为一种工具理性主导的行为模式,但随着主体非理性因素的蔓延,这种教育方式只能为家长提供一种“虚假的确定性”和另类的本体性安全感^②。虽然表面看似阻止了教育焦虑的蔓延,但实际上不仅未能有效解决甚至“人为制造”了更多情感负担。

“双减”政策的一个重要内容,在于对校外培训机构所进行的治理。在“双减”政策之下,减负行动不仅在学校教育中进行,也对校外培训行业展开了大力整顿,大批校外培训机构面临倒闭或转型,学校教师课余营利性的个人补课行为更是被明令禁止。对于学生而言,这种大力度的查处是对儿童身心健康的保障,是教育回归常态的必然举措,同时,也减轻了父母的教育经济压力和随之而来的焦虑。有调查显示,被访家长普遍认同,在“双减”政策实施之后,“课外教育支出减少,家长经济负担减轻”。^[14]但与此同时,虽然后续各种规范化、制度化的补课方式陆续上线,但显然无法满足中国家庭原先庞大的补课需求,一贯热衷于各类校外补习的家长在“双减”政策中遭遇了新的教育行动选择困境。对于父母而言,在子女教育上将从一种“外包式”的市场化路径转向一种“内生式”的主体化路径,需要在子女教育中承担更多新任务、新角色,也将面临更多新挑战。调查显示,在子女教育问题上,73.2%的受访家长表示焦虑来源于自己很难辅导好孩子。^[15]因此,“双减”政策的出台,使家长们在子女教育实践中的经济焦虑有所缓解,但对于父母家庭教育能力和人力资本投入提出了更高要求,“养育焦虑”在短期内明显增长。

(三)价值性层面:应试焦虑与成长焦虑并存

在中国长期存在的应试教育体系中,考试结果以数字或等级进行排名,成为衡量学生学业水平的主要甚至唯一标准。^[16]因此,中国的教育体系的设置和发展长期以来都以考试作为指挥棒,无论是教师、学生还是家长,都普遍将“成绩”视作教育和学习过程中的首要追求。对于“望子成龙”的家长而言,成绩直接关乎子女未来,牵引着基础教育实践中各行动主体的主要注意力^[17]。这种“成绩本位”的评价体系也形塑着家长群体的教育理念和价值观念,

家长通常将子女成绩作为首要的评价标准。在“成绩本位”的教育理念下,父母教育焦虑体现为一种“成绩焦虑”,即因担心子女成绩无法通过应试教育达成预期目标的焦虑,子女的心理情感、综合素质等因素甚至由此遭受忽视^[18]。

“双减”政策既表现在规制性的政策本文中,也同样体现着重要的文化—认知性制度要素,^[19]蕴含着以学生为主体的政策理念和价值追求。调查显示,“双减”政策实施后,应试焦虑仍然存在,48.2%的受访家长担心升学考试所带来的学业分流。^[20]“成绩为本”的应试教育观念和“双减”政策中“学生本位”的素质教育观念之间存在着矛盾和冲突。尤其在经济全球化的影响下,国内人才竞争程度不断加剧,同时,文化全球化也使越来越个体化的中国社会所追求的价值更加多元。这不仅使我们追问教育最为本真的问题,即如何定义“好”的教育,如何定义教育的“成功”。值得反思的是,在长期的高压力教育实践中,很多学生不仅未能“成龙”,甚至因此丧失了正常的成长空间而难以“成人”。

“双减”政策的出台则在这种结构性压力中打开了一个缺口,教育不能只看成绩高低,而要回归教育的育人本质。校内外的减负措施,为促进家庭教育的发展提供了前所未有的空间,家庭教育的责任和重要性不断凸显。在规制转变和观念变迁之中,热衷于名校教育和校外补习的中国父母们逐渐在教育理念上有所反思,应试焦虑已然无法涵盖当前父母教育焦虑的全部,传统的应试焦虑逐渐与成长焦虑并存,共同在价值性层面影响着父母的教育选择。

二、“双减”中父母教育焦虑的原因分析

“本体性安全”与“存在性焦虑”是英国社会学家安东尼·吉登斯(Anthony Giddens)在分析现代性后果时所提出的一对概念范畴,他指出焦虑是对自我认同连续性以及他们行动的社会与物质环境之恒常性缺乏信心。^[21]据此我们认为,家长产生教育焦虑的原因,主要来自教育政策环境、自身教育行为和父母自我价值三个层面。以此作为理论依据,我们构建了“政策—行动—观念”的分析框架,以分析“双减”政策实施初期,父母教育焦虑产生新变化并呈现上述表征的原因。具体而言,其内在机理主要包括以

下三个方面:一是教育政策变迁的不确定性,父母们试图寻求却又暂时无法确定“双减”政策下的“最优解”。二是协同育人能力相对欠缺,在学校教育的模式转型、教辅领域的行业转型以及社会教育和家庭教育方式转型的同时,学校、社会和父母的协同育人能力和具体机制建构尚待提升和完善。三是父母教育理念的内在张力。不同教育理念的张力不仅存在于教育制度本身和教师、家长等群体之中,同样存在于更广的社会文化氛围之中,家长群体时常面临价值选择上的两难。

(一)教育政策变迁的不确定性

在组织社会学视域中,政策目标和政策实践之间存在偏差是由于制度既要追求合法性,又要维持效率水平,^[22]因此“上有政策,下有对策”的现象并不稀奇,同样也将个体在制度面前的能动性和理性选择过程直观呈现而出,中国家长们在各项直接关乎下一代未来的教育政策面前,根源于应试教育的结构性压力迫使家长群体处于超乎日常生活的“理性人”状态,习惯于在熟知政策后通过工具理性思维主导的性价比计算,寻求行动上的最优解。在“双减”政策之前,通过在教辅领域追加教育投入,以增加子女在教育竞争中的优势,是大部分家长理性选择后的“最优解”。这种行为模式虽然未必符合韦伯意义上价值理性的要求,但是以工具理性为驱动的选择结果。

“双减”政策的出台虽然在给予家长群体更为宽松的制度环境的同时,使得根源于制度刚性的普遍

焦虑有所衰弱,但根源于主体性的特殊焦虑却日益增多,这也意味着家长群体在逐渐失去制度确定性倚靠的同时,将更加依赖于自身的“理性选择”。“双减”政策的出台在客观上属于教育政策变迁的范畴,对于大部分家长而言,现阶段“理性选择”过程正在遭遇教育政策变迁的“不确定性”挑战:一是政策本身具有不确定性,“双减”作为新出台的教育政策,家长们对“双减”政策内涵、目标和具体措施的认识和理解需要过程。此外,“双减”政策的各地方行动方案更是尚在建构之中且不同区域之间的异质性程度较强。对于大部分家长而言,对“双减”政策的理解不够深入甚至有所误解,这限制着“理性选择”的认知基础。二是父母对政策的认识也具有不确定性,现实情境中的自主判断能力参差不齐,政策理解上的个体分化加剧。“双减”政策下,家长的主体性地位和责任有所增强,但教育实践是复杂的,需要根据子女的具体情况量体裁衣,有针对性地引导和帮助他们学习进步,但父母在具体情境中做出自主判断的能力受地域差异、文化程度以及主观意愿等因素影响而参差不齐,对“双减”政策下所做出的认知反应、情绪感知和行动选择也不尽相同。三是政策结果的不确定性客观存在,对政策效果的判断缺乏充足的经验支撑。最为关键的是,理性选择不仅有赖于个体认知能力,同样有赖于主体间的经验分享与传递。各类实践经验,尤其是与政策效果和行动后果相关的实践经验构成了理性选择的判断依据,在政策实施初期,这种对政策后果的经验认知显然是缺乏的。在上述因素的阻碍之下,“双减”是什么?怎么减?效果如何?这一系列问题给家长群体带来不同程度的困扰,影响着家长教育决策。调查显示,在“双减”政策实施后,36.8%的受访家长选择对政策保持观望,认为需要根据后续配套措施进一步判断政策实效。^[23]因此,教育政策变迁所带来的不确定性是父母教育焦虑产生新变化的原因之一,教育政策自身的不确定性因素与家长主体认知的不确定性在子女教育的现实情境中交织,使得父母教育焦虑的主体分化不断加剧,特殊焦虑大量滋生。

(二)协同育人模式的转型困境

“双减”政策实施后,各类补课现象尤其是校外

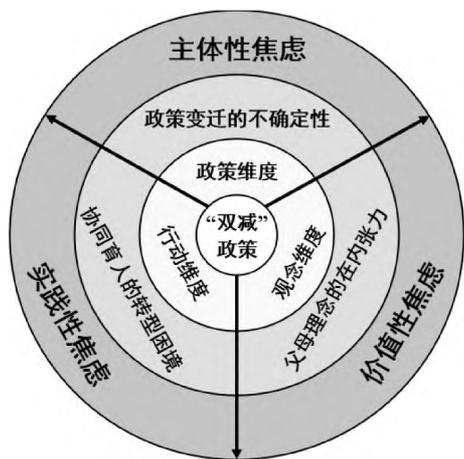


图1 “双减”中父母教育焦虑内在机理的分析框架

补习乱象得到了集中整治,教辅行业的过度市场化趋势得到了极大遏制。无论家长在主观意愿上是否认同,但客观上能够从持续追加教辅投入的“内卷”中脱身,父母的教育经济焦虑有所缓解。但在教辅行业集中整顿的同时,也意味着学校、家庭和社会等多元教育主体需要承担更多的教育责任,以满足学生日益多样化的课后学习需求。^[24]“双减”中学校正在努力提升自身的教学水平并提供各类课后服务,相关调查显示,家长对此也抱有较高期望,86.8%受访家长支持提高校内教学质量。但是同时,家长也存在不同程度的担忧,如68.3%受访家长担心课后服务内容安排是否充实,63.3%受访家长担心课后服务能否高效利用。^[25]学校教育模式的转变需要时间,很多习惯于传统教学模式的教师群体自身的胜任力也可能暂时无法跟上“双减”政策的具体要求,学校短时间内难以为教辅行业的大量退出提供替代性方案。

而相比学校一方的转型困境,社会层面的教育参与则更加有限。长期以来,除各类市场化的教育培训机构以外,家庭教育机构和社会工作等专业性机构的发展状况严重滞后,与这类机构的社会需求不相符合。无论在大中小城市,还是在中国的乡镇农村,培训机构转型所留下的行业空白都亟待相关组织和专业人员予以填充。同时,开展家庭教育的社区空间和形式十分有限。“双减”政策对课外补习行业的整顿其实也是为了扭转教育的过度市场化趋势,防止教育竞争的过度,同时对社会教育提出了要求,通过推动社区教育发展为家庭教育开展提供空间。但在传统教育模式中,教育资源主要集中在学校和教培行业,社区教育功能长期处于欠发育状态,尤其是城市社会不断加剧的陌生化趋势,也在客观上打破了传统社会守望相助的社区共同体,作为社区教育载体的社区公共空间和公共生活大大衰弱。其结果是,在“双减”政策实施初期,社区难以为家庭教育的开展提供有力的社会支撑,社区教育功能的培育也非一朝一夕。

而在家庭教育层面,虽然长期以来的中国家庭教育都是父母本位的,即多是受家庭文化氛围和父母个体因素驱动。但随着社会分工的加剧和专家系

统的产生,很多原本应当需要父母承担的子女教养任务通过市场化的方式大量外包,“双减”政策则要求父母重新回归家庭教育中的主体性地位。但父母自身的教育水平和家庭教育胜任力参差不齐的问题也在“双减”政策下暴露而出,很多家长甚至普遍缺乏对自身家庭教育能力的信心。

虽然“家—校—社”协同育人常被倡导,但在传统教育体系中,本该紧密相连的三个层面却经常相互分离或松散耦合在一起。“双减”政策初期,如何根据政策要求开展能够与学校教育、社会教育相匹配的家庭教育,是摆在绝大部分家长面前的问题。学校教育与家庭教育的脱节,家庭教育的过度外部化、市场化,社会教育方式的不健全等长期以来积攒在中国基础教育领域的诸多问题都在“双减”政策的实施初期同时显现,共同塑造着父母实践性层面的教养焦虑。

(三)父母教育理念的内在张力

“双减”政策实施初期,在了解和感知制度政策和教育模式转变的同时,父母们也历经着对自身教育理念和教养方式的反思。但是,这种价值转变的经验基础是十分薄弱的,父母们似乎需要勇敢尝试一种并不陌生,但是对他们而言是未曾尝试的教育理念。相较于前两种转变所呈现出的外部客体取向,后者更加深层和指向自我,转变期间部分家长中不仅存在“自我怀疑”的认知焦虑同样面临教育理念上的价值选择困境。“望子成人”还是“望子成龙”,成为对这种价值选择困境的直观描绘,前者指代一种更具韧性的“以人为本”的教养方式,而后者则是长期以来占据主导的“成绩为本”的教养方式。

这种价值选择上的“两难”不仅是个体性的,同样也是结构性的,不仅存在于中国的教育制度之中,同样存在于更广范围的文化认知环境之中。父母教育理念内在张力的持续主要受到三方面的影响:一是重要他人的影响。很多情况下,即使父母在价值理念层面已经完成了观念上的转变,但考虑到周围熟人网络和同辈群体的情况,从众的心态与转变的心态相互矛盾。同时,部分学校和教师为了追求基于学业成绩而产生的合法性,维持学校组织和教师职业的行内声誉,一边推行“双减”政策,另一边却或

明或暗地向父母传递教育竞争中所存在的压力,使父母的教育文化惯习难以在短时间内有所改变,为了尽量规避自己子女“掉队”的潜在风险,而继续遵从长期以来的教育理念和方式。二是考试制度的影响。“双减”政策的出台并未从根本上改变当前的选拔机制,考试选拔下的“成绩压力”仍然持续存在,应试教育仍然吸引着部分家长的注意力,限制着家长教育理念和方式的转变。三是教育绩效文化的影响。受数字和数据支配的教育意识,在学校管理、教师评价、学业成绩等多个方面都影响深远。^[26]“成绩本位”“一考定终身”“唯分数论”等观念虽然是当前教育治理的重点对象,但其已嵌入到制度的文化与认知性要素之中,作为一种结构性力量限制着家长群体教育理念和教养方式的转变,这也造成了“双减”初期父母价值性层面应试焦虑与成长焦虑并存的复杂局面。

三、“双减”中父母教育焦虑的应对策略

在这个“焦虑的时代”,^[27]教育焦虑作为一种主观心理状态,不仅会投射到父母的教育行动情境之中,也通常需要多主体多举措予以系统应对。就“双减”政策实施初期的父母教育焦虑而言更是如此,当前亟须建构与“双减”政策相匹配的父母教育焦虑的应对策略,以此为家长群体提供行动层面的“确定性”,进而在获得教育本体性安全的同时减缓教育焦虑。具体而言,可以从以下三个层面推进。

(一)政府主导,提供政策落地的配套措施

“双减”政策实施初期,在制度性结构压力略微松散的同时,家长的主体性责任和义务得到增强,但新的“弹性压力”和理性选择困境却也随之而来,这在一定程度上是由政策文本与政策实践中家长的主体性相脱节所导致的。由此而言,需要对政策实践中家长的主体性地位予以重视,具体可以从以下两方面着手:

一方面,在后续教育政策制定方面,进一步重视地方性立法和规范性文件的规制作用。教育水平和教育资源配置的地区差异、城乡差异在我国客观存在,甚至在社会的流动性、个体化趋势之下不断加剧。“双减”政策作为一项相对宏观的教育政策,其中虽然也提出了很多颇具操作性的实践建议,但也仍

需结合地方实际。因此,各级教育管理部门需要在做好调查研究工作的基础上,进一步广泛征求家长意见,把握当地家长群体的“真问题”“真需求”,制定具有针对性和可操作性的政策配套措施,在政策内容层面推进规制性制度与行动者主体性之间的结合,以推动“双减”政策落地。

另一方面,要加强政策的宣讲工作,尤其是借助学校、社区等组织平台,通过开展讲座、培训等各种形式的宣讲活动,让家长群体能够更好地了解“双减”政策的文本内容、价值意蕴、实践做法、政策目标以及预期成效等,以帮助家长形成对“双减”政策相对稳定和清晰的认知,尽量避免因对政策不确定性的误解、误读所引发次生风险。考虑到当前家长群体内部不断彰显的主体性差异,教育管理部门和学校在开展普遍性宣讲活动的同时,也要充分借助网络信息技术的优势,推动教育咨询平台建设,为有需要的家长群体提供相对稳定的教育咨询服务,以兼顾家长的个性化诉求。

其中最为关键的是,教育政策的频繁更替虽有利于制度转型的推进,但有损治理对象的本体性安全感,影响着家长们的信心和心态。在推进政策落实与实践衔接的关键时期,加强以教育管理部门和学校为代言人的公共信任建设十分关键,将直接影响到政策实践能否达成政策目标。在“双减”政策实践中,教育管理部门和学校应当通过制度创设、机制创新、政策宣讲、家校沟通等形式,增强各方主体间的教育信任,以此为家长群体提供教育制度转型期应对教育焦虑的本体性安全。

(二)学校引导,增强家校社协同育人能力

教育政策改革可以推进家庭学校社会协同育人机制的建立健全,但家庭、学校、社会协同育人能力的提升是真正落实机制实效,应对教育焦虑的保障。其中,需要进一步发挥中小学校和幼儿园的引导作用,具体包括以下三个方面:

一是学校要进一步带动专业性组织发展,拓宽应对教育焦虑的社会空间。科教文卫部门、社区以及部分社会组织尤其是社会工作机构实际上都承担着社会教育的功能,是指导家庭教育,应对教育焦虑的重要场域和方式。但当前社会层面的教育功能相

较于经济功能、政治功能是较为不足的,专业性组织的建设和作用都亟须改进。我们可以部分借鉴日本在应对教育焦虑时的类似经验,加强学校与校外专业机构的日常合作,共同合力为学生和家长创造和提供优质的教育资源和教育服务。^[28]学校可以根据实际情况,引入第三方社会工作机构或家庭教育指导机构,以建立家长学校等方式,根据不同阶段学生的心理特点和存在问题,定期组织相应的讲座或工作坊,以实践活动和家庭教育指导服务,在进一步推动“双减”政策的同时,帮助父母应对多元化的教育焦虑。

二是学校要进一步加强家校合作,共同应对教育焦虑。^[29]中小学校和幼儿园要有意识地将应对教育焦虑纳入家庭教育指导服务的工作计划,作为重要内容对教师进行培训,并且及时了解家长的实际需求,特别是家庭经济社会背景处于弱势的群体。可以借鉴韩国的相关经验,公办学校可选择联合政府、企业或者社区等各方力量,尤其关注低收入人群子女的课后服务和教育补偿机制。^[30]同时,鼓励家长“能人”对学校治理的参与,一方面加强了家校沟通,一方面共享了个体应对教育焦虑的有效策略。

三是发挥学校的纽带作用,推进“家—校—社”协同应对。无论如何,学校都是教育最重要的组织单位和空间场域,不仅与家长之间的联系最为紧密,也可以代表家庭群体与其他组织单位开展协作。因此需要充分发挥学校的组织优势,推进学校教育、家庭教育和社会教育之间的结合。要拓展思路,创新工作方法,例如可以成立协同育人志愿者协会,以学校为依托,以社会力量为主体,使“家—校—社”协同育人机制的建立健全落在实处,为“迷茫”中的家长们提供新的行动模式,走出育人模式的转型困境,以此缓解实践层面的教育行动焦虑。

(三)社会倡导,推动教育观念整体变迁

“双减”政策的出台不仅意味着教育制度规制层面的变革,也在文化—认知层面推动着学生和家长的观念发生不同程度的变迁。家庭教育的自主性空间扩大,家长教育理念对家庭教育实践的影响作用也随之增强。此时,更加需要加强社会倡导,推动教育观念的整体变迁,充斥着较大张力的不同教

育观念之间,需要进一步调合和更新。^[31]

一方面,要坚持以立德树人为根本任务,进一步树立正确的教育观念。纵观各国教育治理实践,教育观念的更新是推进教育改革工作的根本。例如,新加坡以“为生活而学习”定义了基础教育领域的改革方向,并提出学校、家庭和社会共同参与教育评价体制改革,以推进教育观念的变迁。^[32]我国的教育观念更新,既要植根中华民族优秀传统文化和社会主义核心价值观,也要结合我国社会发展的现实情况。实践中,应当将立德树人的育人目标与学生成长和社会发展紧密联系,避免教育观念的“符号化”和“仪式化”,使宣教工作深入人心。

另一方面,要发挥公共文化机构的宣讲作用,进一步推广素质教育观念。在全球化和数字化的驱动之下,社会的个体化程度不断加深,价值观念越来越趋于多元。在该背景下,各类公共文化机构的重要作用更加凸显,图书馆、文化馆、博物馆、青少年宫等公共文化服务机构应进一步加强与家庭教育专业性机构的合作,通过政策宣讲、价值倡导、知识讲座等形式,向家长传递正确的教育理念,鼓励和支持家长们在理念碰撞中实现自我观念革新。并与媒体机构一道,从文化层面入手,共同倡导素质教育实践,推动良好教育文化环境的形成,从个体化、功利性的“利益文化”转向存公心、重发展的“素质文化”。^[33]价值转变较之制度层面和主体层面的变革更为漫长,需要为此付出更为长久的努力。此外,上述转变也并非相互独立发生,而是处于紧密交织与相互影响之中。

回归到“双减”政策本身而言,上述三个层面实际上也对应着制度的规制层面、规范层面和文化与认知层面,旨在通过制度要素的“三管齐下”,缩小制度更替过程中规制过程、规范过程和文化—认知过程间的差距,^[34]以此促进三大制度要素之间的松散耦合,保证“双减”政策的顺利实施。

注释:

①黄冲.“双减”会加重家长的教育焦虑吗? [N]. 中国青年报,2021-09-16(10).

②在社会学家安东尼·吉登斯(Anthony Giddens)看来,确

定性会带来本体性安全感(ontological security),本体安全感是一种延续感和秩序感,包括那些不直接为个体所感知的部分,是一种个体通过自我认知而获得的心理感受和主观状态,源自个体对自我以及所处环境的“确定性”认知,同时也是减轻焦虑的来源。参见:安东尼·吉登斯.现代性与自我认同:晚期现代中的自我与社会[M].北京:中国人民大学出版社,2016:36.

参考文献:

- [1]王红,陈陟.“内卷化”视域下“双减”政策的“破卷”逻辑与路径[J].教育与经济,2021(6):38-43,61.
- [2]文军,刘雨航.不确定性:一个概念的社会学考评——兼及构建“不确定性社会学”的初步思考[J].天津社会科学,2021(6):73-83.
- [3]安格蒙特·鲍曼.流动的现代社会[M].欧阳景根,译.北京:中国人民大学出版社,2018:187.
- [4]司晓宏,王桐.“双减”之下:教育焦虑现象的纾解与治理[J].中小学管理,2021(10):39-41.
- [5]余雅风,姚真.“双减”背景下家长的教育焦虑及消解路径[J].新疆师范大学学报(哲学社会科学版),2022(4):39-49,2.
- [6]张济洲.“高考工厂”背后的阶层焦虑与机会公平[J].中国高教研究,2015(9):33-36.
- [7]唐咏.被建构的焦虑母职和参与父职:基于深圳中产阶层家庭教育的质性研究[J].深圳大学学报(人文社会科学版),2021,38(6):101-113.
- [8]张智林.“排座位”中的空间等级与父母焦虑——基于N市M中学的人类学考察[J].湖北社会科学,2021(10):54-62.
- [9]余晖.“双减”时代基础教育的公共性回归与公平性隐忧[J].南京社会科学,2021(12):145-153,170.
- [10][14][15][20][23][25]黄冲.“双减”会加重家长的教育焦虑吗? [N].中国青年报,2021-09-16(10).
- [11]杨东平.重新认识应试教育[J].北京大学教育评论,2016,14(2):2-7,187.
- [12]耿羽.莫比乌斯环:“鸡娃群”与教育焦虑[J].中国青年研究,2021(11):80-87.
- [13]巩阅瑄,陈涛,薛海平.爱的边界:家庭教育焦虑是否会增加课外补习投入? [J].教育发展研究,2021,41(15/16):82-92.
- [16]周作宇.教育、社会分层与社会流动[J].北京师范大学学报(人文社会科学版),2001(5):85-91.
- [17]昌成明.当前我国家庭教育存在的问题、根源及建议——对《我国家庭教育状况调查报告(2018)》的初步分析[J].现代教育论丛,2020(2):46-50.
- [18]罗阳,刘雨航.学校情感治理机制探究:现实诉求与行动逻辑[J].中国电化教育,2020(11):30-38.
- [19]科特.制度与组织:思想观念、利益偏好与身份认同[M].姚伟,等,译.北京:中国人民大学出版社,2020:165.
- [21]安东尼·吉登斯.现代性的后果[M].田禾,译.南京:译林出版社,2000:80.
- [22]MEYER J W, ROWAN B. Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony[J]. American Journal of Sociology, 1977(2): 340-363.
- [24]刘钧燕.家庭校外培训需求动因及对落实“双减”政策的启示[J].全球教育展望,2021,50(11):85-98.
- [26]HARDY I, LEWIS S. The ‘doublethink’ of data: Educational performativity and the field of schooling practices[J]. British Journal of Sociology of Education, 2017(5): 671-685.
- [27]罗洛·梅.焦虑的意义[M].朱侃如,译.桂林:广西师范大学出版社,2010:173.
- [28]YAMATO Y, ZHANG W. Changing schooling, changing shadow: Shapes and functions of juku in Japan[J]. Asia Pacific Journal of Education, 2017(3): 329-343.
- [29]李彦荣.学区化办学中的家校社合作治理[J].教育研究,2021,42(1):26-30.
- [30]马早明,胡雅婷.国际校外培训治理:政策逻辑与功能定位[J].教育研究与实验,2021(6):69-75.
- [31]孙薇,郁钰.应试教育与素质教育并非水火不容[J].中国教育学报,2016(5):23-25.
- [32]陈雷芬,蔡瑞琼.为生活而学习:新加坡基础教育改革新动向[J].比较教育研究,2021(5):45-51.
- [33]王小明,吕智敏.减负:从“利益文化”走向“素质文化”[J].现代基础教育研究,2015,17(1):48-52.
- [34]朱益明.“双减”:认知更新、制度创新与改革行动[J].南京社会科学,2021(11):141-148.