

芬兰家庭支持立场下家庭教育改革实践的演变特征与体系架构

李 艳 李家成

【摘要】芬兰家庭支持立场下的家庭教育改革实践从家庭立场出发、围绕家庭教育需要而展开,形成于20世纪30年代后家庭教育实践“他人导向型”阶段,在发展演变中呈现出四个显著特征:以从实用主义下的“提供服务”到家庭主义下的“发展能力”为价值指向;以家长的积极教养保障完整儿童的发展为核心基础;以在强化个性化需求和群体性联结相结合中支持家长为实践立场;以性别中立基础上走向“去母职化”为角色分工。为了强化家庭支持立场下家庭教育改革在实践中的持续性发展,芬兰分别从文化认同、资源支撑、学校促进、社会协同等方面,通过教育内生动力与社会信任文化的系统建构、育儿时间投入和物质需求的同步保障、“成长型自我概念”的有效创生以及家长健康导向和育儿能力提升的双向驱动,系统开发了支持体系架构。

【关键词】芬兰;家庭教育;家庭支持立场;家庭教育能力;育儿焦虑治理

【作者简介】李艳,江南大学教育学院校聘副教授,华东师范大学上海终身教育研究院兼职研究员,教育学博士(江苏 无锡 214122);李家成,华东师范大学上海终身教育研究院执行副院长,华东师范大学教育学部教授,博士生导师(上海 200062)。

【原文出处】《外国教育研究》(长春),2024.9.3~19

【基金项目】中央高校基本科研业务费专项资助2022年度江苏高校哲学社会科学研究项目“教育‘双减’的家庭反应与影响研究”(项目批准号:2022SJYB0940)。

芬兰教育备受瞩目,形成了独特的“芬兰经验”,而其成功的家庭教育起着系统性助力作用。但是,关于“何为‘好的’教养行为”这一问题的科学化发展与复杂性讨论,一方面催生了芬兰社会对家庭教育的“完美主义”追求,^[1]另一方面促使关于家庭教育能力的质疑在芬兰增加。尤其面对世界日新月异的变化、全球化的发展以及芬兰信息技术的革新对个体建构持续性未来不断提出挑战的现实背景,^[2]进一步促使“如何支持家庭提升教育能力”这一问题成为芬兰改革实践破题的关键。然而,相较于学界对芬兰学校教育的关注程度,其家庭教育改革实践较少引起关注。在我国大力推进家庭教育发展和健全家校社协同育人机制的背景下,《家庭教育促进法》的顺利推行和构建覆盖城乡的家庭教育指导服务体系的深度开展,要求从宏观上明晰其改革特征的同时,必须注重实践支持体系的架构与完善。因此,探究芬兰家庭支持立场下家

庭教育改革实践的演变特征和体系架构,不仅有助于完整地理解芬兰教育,也能够为我国家庭教育促进机制的健全及如何从国家治理角度纾解育儿焦虑提供启示。本文结合20世纪30年代后芬兰家庭教育改革相关政策、实践及相关研究,尝试对这一问题进行全面解构。

一、芬兰家庭支持立场在家庭教育改革实践中的形成过程

在芬兰,家庭教育实践受到现代社会发展要求以及关于儿童成长认识变化的影响。根据社会性格分类理论以及不同历史时期人口变化,家长教养实践在改革的不同历史时期会呈现出典型的、稳定的“社会性格”,^[3]历史的心理冲突理论将亲子互动作为历史演进的核心动力和审视历史变革的来源。^[4]考察芬兰的改革,“传统导向型”“自我导向型”“他人导向型”可以概括为芬兰从前工业社会到目前后工业社会发展过程中家庭教育实践呈现的

“共享的那部分性格”。

在早期资本主义兴起前的西方中世纪时代,芬兰家长的教养行为受到传统礼仪和习俗、惯例以及宗教的严格限制与导向,儿童通过“被养育”或模仿走向社会化,此时的家长群体被嵌套在整体成人团体中,家庭教育尚未被国家进行整体持续干预。工业社会早期,伴随着工业化与城镇化的推进以及社会秩序的重构,儿童须首先进入到学校接受教育再过渡到劳动力市场,成为理解现代儿童发展的核心,^[5]学校场域在儿童和成人间进行了区隔,并获得了强制性发展。芬兰作为一个新成立的国家,其人口发展促使社会对家庭和儿童教养投入了更多关注。但是,一方面,芬兰家长自身的教养经验不能满足现代教育与社会期待的要求,学校的科学化与专业化发展相较于家庭更能高效率满足现代社会的教育期待;另一方面,家长教养行为问题频繁出现引发了芬兰社会对家庭卫生、儿童抚养与身体照护等的批判,在20世纪20年代,家庭对儿童心理问题产生的影响备受关注,这些儿童发展问题促使对家长教养实践提出诸多质疑。^[6]与此同时,伴随着社会转型,家长群体的心理机制发生变化,突出变化之一是,家长对工业社会塑造的竞争传统、社会惯例和生活习俗等集体符号的反应,开始呈现出具有自我反思与选择的个人特征,他们的家庭教育“顺承性来源于早年生活的内心目标”,能灵活适应现代社会不断变化的要求。上述问题与变化促使芬兰对“正确的”教养展开了丰富讨论,其中儿童心理和认知发展理论聚焦于儿童依恋和母性教养剥夺难题,特别强调儿童早期与母亲的情感联结和持续友爱关系的建立,母亲的持续在场被认为是儿童终身心理健康的重要基础,^[7]芬兰关于儿童的社会心理知识也逐渐积聚,社会心理机制成为理解家庭教育的新视角,并促使婴幼儿阶段成为芬兰家庭教育实践中最受关注的阶段。此外,上述知识积淀为芬兰家庭教育中“儿童中心”转向奠定了基础,“儿童中心”被芬兰家庭教育认为是根基与命脉,家长需要学习关于儿童发展的知识与技能。20世纪30年代后的芬兰社会,家庭教育逐渐从以家长内在信念为依据的“内在导向型”转变成以他人行为准则为依据的“他人导向型”,“其顺承性来源于对他人期望和喜爱的敏感”,因此,家庭教育的实践准则不能仅在家长教养行为的探寻中获得澄清,

学校、同伴群体、大众媒体、国家等都成为影响家长教养行为的重要因素,他人导向的家庭教育在一定程度上会造成家长行为在“彼此效仿”中陷入教养“焦虑”。

从上述芬兰家庭教育实践的发展可以看出,芬兰关于家长教养的担忧在20世纪已被广泛讨论,家庭教育逐渐被理解为是需要相关知识与技能才能完成任务,被认为是需要国家支持开发解决策略的难题。在1907年,芬兰家庭教养联盟(家长联盟的前身)就曾强调家庭应该为了儿童成长与学校建立紧密关系,家庭教育应与学校教育一致。1917年建国后,家庭教育焦虑主要聚焦在新生儿死亡率较高以及相关的家庭卫生不良与营养不良上。针对家长的社会支持和教育指导明确聚焦于劳动阶层的母亲,以期母亲的教养行为能与学校一致。此时的家庭和学校被认为都对儿童教养负有责任,家庭作为一种与学校教育目标一致并努力传播学校教育影响的机构,被尤为重视。芬兰社会事务和卫生部负责家庭相关政策出台以及家庭福利相关工作,特别关注家庭的社会和保健服务发展以及有子女家庭的收入保障。在20世纪30年代,芬兰社会事务和卫生部就开始探索满足家庭教育需要的支持体系建构,并逐渐建构了完善的家庭公共服务体系。其相关改革实践以三个支柱为基础:构建以儿童为中心的社会、促进有子女的家庭建设、防止社会排斥。^[8]

总的来说,芬兰家庭支持立场在家庭教育改革实践中形成于20世纪30年代后国家对家庭教育问题与需求的系统性介入,始于家庭教育实践的“他人导向型”阶段。在芬兰为家庭教育创建的服务中,自70年代以来,重点一直是为学前儿童开发儿童保育系统,强调协调家长工作和家庭生活的同时,增加父母双方与子女的相处时间和机会,并逐渐建立起了可靠、安全、价格合理的日托系统。在90年代,“育儿消失了”被大众用来形容家庭教育的消极影响,家庭教育被认为是儿童发展困境的来源,容易引起儿童抑郁,造成儿童无责任心的行为、被社会排斥的问题。需要特别注意的是,在芬兰尽管家庭教育受到诸多质疑,但是从家庭支持立场探寻解决家庭教育难题的策略是芬兰家庭教育改革的逻辑起点。^[9]在21世纪初期,家庭支持立场开始被系统地持续落实,成为家庭相关政策与改革实践的核心特征。

芬兰家庭支持立场下家庭教育改革实践从家庭立场出发,围绕家庭教育需要而展开,具有如下特征:第一,以加强家长与儿童的亲密关系与情感联结为实践的主要考虑因素,通过保障时间投入、提供科学知识等来提升家长教养知识与技能,在支持满足家长育儿的需要中降低育儿焦虑;^[10]第二,“家长教育项目”和“家庭支持计划”是重要实践举措,可以为家长提供有效协助,在提升家庭教育能力基础上精准提升孩子的学业成功和生活幸福,^[11]家庭教育能力是从代际角度讨论成人与未成年人关系的关键问题,^[12]是事关儿童与家长生活幸福的关键概念;第三,更倾向于认为家庭教育是具有包容性的社会活动以及生成性的文化建构,其可以被看作是学校教育责任的原型,^[13]与20世纪初家庭教育应与学校教育一致的认识发生了很大变化,因此,家庭教育在芬兰的讨论已超越将其看成家长角色的自然反应或权利视域,并为其留有充分的社会建构和协同讨论的支持性空间,以提升家庭教育能力,以此让芬兰家庭适应不确定性的未来,并确保芬兰社会在未来国际竞争中处于优势地位。

二、芬兰家庭支持立场下家庭教育改革实践的演变特征

(一)价值指向:从实用主义下的“提供服务”到家庭主义下的“发展能力”

自20世纪30年代起,政府提供的家庭帮助服务开始在芬兰发展。家庭帮助服务主要聚焦于为家庭提供以解决问题为导向的实用性育儿帮助,是一种典型的实用主义思路框架。实用主义教养学不是试图简化和确立一种正确的教养方式,^[14]其基于多样、复杂的情况提供了一种新立场与视角,涵盖了在特定时空中通过解决家庭教育问题促进儿童成长的所有实用方法。正如皮尔斯所说,实用主义话语具有明确指向性。^[15]到50年代,在地方政府组织下,芬兰已形成了广泛的家庭社会公共服务体系。发展至90年代,芬兰社会发生了两大改变:一是随着出生率降低、老年人口增加,针对儿童的家庭服务需求以及相应供应开始变少;^[16]二是随着对家庭教育指导以及家庭间互助的提倡,家庭社会公共服务的内容发生改变。此后,芬兰社会政策和实践发展呈现的典型特征之一,是基于对家庭教育可能出现的问题的反思,将破解路径转向通过支持发展家长自身的育儿能力来预防潜在的儿童发展问题。此种特征倾向于从家长决定论出发,通过假设

父母是潜在的不称职教养者来进行干预。

上述发展在一定程度上进一步提升了芬兰学界和社会对家庭教育的关注,并促进了相关政策逻辑从“提供服务”转向“激活与提升能力”。其核心内涵更加强调家庭对于儿童幸福的重要责任,主张公共福利政策通过家庭教育支持项目促成家庭责任实现,并推动改革政策趋向“家庭主义”。在组织层面,芬兰建立家长联盟,由其招募全国各地的家长和教育者成立家长协会。家长联盟向家长协会提供促进儿童和青少年福祉的计划,包括抵御校内欺凌、儿童交友技巧、安全使用网络、青少年业余爱好培养等多元主题的项目。^[17]此后,家庭支持立场下的社会政策在芬兰家庭教育实践中被持续采纳与实施,并将其作为芬兰社会政策体系的核心特色来贯彻。

需要注意的是,芬兰注重发展家庭教育能力并不以否定之前建立的家庭服务体系为基础。在芬兰,家庭教育支持项目的实施还引发了针对家长需求的“回应性”政策框架的建立。为此,政府不仅需要为家庭提供经济上与教育上的援助服务,还需要从社会层面为其提供育儿支持。因此,芬兰的家庭教育支持项目体系不仅包含具体的实用性生活帮助,还涵盖家长教养技能培训、压力和情绪管理、关于儿童发展的知识教育,家长的社会网络建构、心理支持、健康检查和基本保健服务、家长友好型儿童保育服务亦被纳入。^[18]

(二)核心基础:以家长的积极教养保障完整儿童的发展

在芬兰,从家庭所处的整体生态系统视角出发,重新组织家庭教育的意义和家长教养的行为,家长在平衡外部资源和教养需要的基础上利用环境系统中的发展机会,这一系列过程被认为可以使处于育儿焦虑下的家庭恢复其良好的教育功能。从这一过程中涉及的家长行为来看,芬兰家庭教育指向家长的积极教养行为,即父母通过非暴力、照护、承认、引导等来促进儿童的充分发展。^[19]在家长权威概念方面,更倾向于指向父母提供给儿童福利和保护儿童的责任。从积极教养的意蕴出发,增强处于弱势或困境的家庭的抗逆力是其内涵指向。家长教育能力的发展在芬兰被认为是家长实施积极教养的关键策略,强调通过政策、立法措施以及专门保障服务提供充分支持,以便家庭能够利用社会资源促进其能力提升。通过家访和团体介入等

干预形式,提升家长对自身教育角色的认识,增加家长的教养知识和技能,此种家庭支持的形式被认为最为有效。在家庭共享闲暇时间对家长进行干预,提高家长育儿技能,有利于提升家庭抗逆力和实施积极教养。^[20]

芬兰通过家庭支持立场实施家长积极教养不仅是国家层面的政治意愿表达,更是基于“什么对儿童发展有益”和儿童权利视角下保障完整儿童发展的社会决策。为了保障完整儿童的发展,芬兰改革者认为首先要通过保护儿童与父母双方相处的权利,为儿童成长建构一个完整的、具有安全性的家庭环境。其关于家庭教育的主张不是源于家长拥有对孩子进行教育的权利,而是在完整儿童发展视角下认为父亲与母亲都在儿童发展中起着至关重要的作用。为此,政府提倡“共享育儿”,认为其有利于保护儿童与离婚或分居的父母双方的关系,^[21]使儿童在一个健全的家庭教育环境中获得完整的成长体验。同时,为父亲提供九周陪产假,为了鼓励父亲们参与家庭教育,社会组织发起了名为“爸爸育儿时间到了”的专项活动,^[22]以此鼓励父亲更多参与儿童成长,为儿童成长建构完整的家庭生态环境。

除此之外,为保障完整儿童的发展,芬兰家庭政策还提倡以家校社融通视角为儿童创造一个融合完整生活的、连贯性的成长环境。首先,在安全的家庭环境建构方面,国家与社会要确保家庭有生育和抚养子女的物质资源,并做好心理准备,用形式多样的经济支持和儿童保育服务来平衡儿童给家庭带来的经济开支。其次,在家庭与社会组织关系的构建方面,地方政府建立了对话机制,将与家庭教育有关的计划、问题及决策通知家长,并搭建了家庭与社会组织之间的沟通交流机制,使得家长能够畅通地表达相关事项的问题和意见。再次,在家庭与教育机构关系的建构方面,让家长了解并理解儿童在学校中的真实生活经验及其感受,防止儿童在学校和在家庭经历冲突的价值影响。在进入小学之前,芬兰儿童要参与受政府支持的学前教育项目,此项目通常融合儿童护理、儿童养育和教育,也被称为“教育养护”(EduCare)模式。^[23]这一模式的建立和完善,可以协助家长更好地教养子女,促进儿童和父母的社会化,实现儿童的均衡发展 and 家长的自我提高,并且保障家庭教育高质量实施。近年来,芬兰政府强调家长应以更为全面的思维模式

参与儿童的学校生活,使儿童在家校合作中获得通用能力的发展。主张家长要强化培养孩子跨越单个学科、通用不同领域知识与技能的综合能力(如社会互动与自我表达,照顾自己与管理日常生活),^[24]认为家长参与学校活动、家长在家庭中参与学校教育有关的活动、家长主动建构的儿童学习活动或亲子交流,这三种家庭教育形式以儿童学习过程的连续性为基础,^[25]体现了完整个体的发展规律。

(三)实践立场:在强化个性化需求和群体性联结相结合中支持家长

芬兰家庭教育政策的实施由社会事务和卫生部集中统筹,并受中央政府监管,其服务理念不是通过家长去支持儿童成长,而是认为家长作为儿童安全成长环境的建构者,其角色本身需要被支持,^[26]因此,寻求家庭支持是芬兰家长的基本权利,也是社会保护政策体系的重要内容,并已在1984年的国家政策中确认。而且,芬兰强有力的社会保护系统能够充分缓冲家庭经济方面的危机对其育儿的影响,并维持育儿质量。

在政策内容中,芬兰家庭教育支持项目分为两类:一类主要以改善亲子关系为指向,更具个人化;另一类以帮助家长与其他家长建立联系为目的,家长群体以此获得教养孩子的经验、知识与能力,更偏向在群体性活动中发展个体能力,通过强化个体与社区的联结提升社会教养文化。为此,在个人化家庭教育支持中,强调家长自身内部隐含的资源和技能,相关专家和项目培训助力家长运用相关资源激活技能,以提升亲子关系,专家和服务项目作为支持资源在其中起基础性作用。在群体性家庭教育支持项目中,通过组织家长集体活动,促进家长与社区内其他家长建立联结,强化家长的社区认同感,增强处于相同人生阶段的家长间的情感联结。

在芬兰家庭教育政策中,通过直指亲子互动改善和诉诸育儿技能提升的两类项目,分别从家长个体层面、社会层面将家长定位为负有教养责任的且能够胜任家长角色的主体,^[27]并通过支持家庭教育能力发展、解决家庭教育问题来缓解家长的育儿焦虑。长程性的芬兰研究表明,母亲在教养儿童中的焦虑感易发生在三个阶段:孕期、第一个孩子在八九岁期间、十六七岁期间。^[28]实际上,对于家长来说,育儿焦虑的来源在一定程度上来自与他人的隔离,人们在教养儿童的时候容易陷入此种情况——

独自努力抚养孩子。这不仅对家长的心理健康有害,也不利于孩子健康成长。在芬兰,即使家长与他人分享儿童教养经历与体验,但是许多家长仍无法准确辨识育儿过程中出现的问题及其解决对策。^[29]因此,芬兰群体性家庭教育支持秉持养育子女是团队合作的理念,为从小被教育要学会独立、自我管理的芬兰父母提供了建立群体联结的机会与场景。在这个过程中,家长在社区中生成了积极的教育角色和社会形象,也在与同伴群体交往中被赋能,增强了其家庭教育的责任感。在强调家长自身内在能力和与群体共建家庭教育能力中,家庭降低了对公共机构和国家帮助的依赖性。

(四)角色分工:性别中立基础上走向“去母职化”

由于生物学基础,家庭作为一种性别化的存在组织,其内在的关系和实践会以多元的方式使其内部带有性别痕迹,因此,家庭教育实践并不是性别平等的现象。而且,通过社会政策引导、家庭内部惯习践行和家长自身认知强化等的作用,促使在家庭内部复制性别差异实践,^[30]形成了较为稳定的家庭教育性别秩序与实践传统。传统上,根据家庭角色任务分工,母亲更多地承担了照料儿童生活的责任;父亲主要被赋予赚钱养家者,并承担母亲的育儿助手和孩子玩伴的角色,父亲角色的传统任务局限在生育功能、保护儿童和赚钱养家。^[31]反思父亲与母亲的角色差异,二者存在相互塑造并自我强化的关系,母亲的育人实践会在一定程度上决定父亲的角色。

芬兰政府在反思上述角色分工存在的“固守母职”倾向中,认为此种角色认知通过母婴机构、儿童福利组织和家长政策等的作用,在赋予母亲角色实现内含社会责任的过程中,把父亲责任的讨论限制在私人个体选择的范围,并使“固守母职”在芬兰社会走向制度化,^[32]且一定程度上阻碍了父亲育儿技能的学习以及能力成长。在社会层面主张的且根植于文化倡导的家庭教育角色身份,在被赋予道德意蕴中获得强化,同时又在人们对自我身份内在的道德属性的认同中被固化。因此,在一定程度上可以推测,如果父亲角色从一开始就像母亲那样投入育儿活动,“母性思维”及其实践可能被父亲取代。^[33]

为了解决家庭教育中的性别分工不平等和身份固化现象,芬兰从20世纪70年代开始致力于家庭教育的“去母职化”,旨在将固化在母亲身份上过

度的育儿责任不同程度地转移到国家、祖辈、生活伴侣或者育儿机构身上。芬兰政府从支持生物学意义上的母亲承担教养责任,向促进生物学意义上的父亲参与发展,并最终转向为实际承担育儿责任的主体提供社会支持。^[34]这使芬兰政策体系能包容更多元的家长和儿童,使家庭教育公共政策在生物学意义上“去母职”走向社会心理意义上性别中立层面的“家长化”逻辑。在芬兰学术研究中,父亲角色是最受欢迎的主题;在社会领域,积极参与、关怀型父亲角色被作为主流形象传播;在政策领域,共享育儿被支持。因此,在芬兰,父亲积极主动参与家庭教育在社会层面被认为是“好的”父亲形象,十分注重父亲在情感上和物理空间上的综合参与。芬兰社会认为父亲应该在家庭教育中承担情感、社会和道德责任,父亲身份的获得至少应该包含四个方面——情感上的亲密、供给资源和发展机会、保护儿童和确保儿童禀赋实现。^[35]

三、芬兰家庭支持立场下家庭教育改革实践的体系架构

(一)文化认同:教育内生动力与社会信任文化的系统建构

在芬兰,教育改革的首要目标是增强发展教育的凝聚力,其大力弘扬的是一种合作与信任的教育文化,主张信任、专业化和共享责任。因此,芬兰形成了一种相对稳定的共识文化:政府赋予学校充分的专业自主,保护学校机构和主体的内部文化,减少政策制定者对学校实践的政治影响,据此建立了教育各方在政治上的信任,源于这种信任取向的政策文化衍生出另一个维度的信任关系——专业信任。芬兰正在力求发展一种对话式文化,努力促进不同部门和机构之间基于信任展开协作,生成以发展为导向的政策建构模式。

因此,芬兰家庭能够与政府的沟通对话中信任政府决策,也相信教育工作者能够在自己的专业空间内不断反思,作出科学的儿童发展决策。家庭教育相关政策亦主张芬兰家长可以在学校教育和孩子学习中发挥支持性的影响力,力图把家长的受教育程度、经济状况等家庭背景因素对芬兰学生成绩分布的影响程度降到最小。在芬兰学校教育中,当家长和学校教师发生冲突时,家长与教师能够建立起伙伴关系,以合作互惠共享为交往基础和行动规范,构建家校双向理解的实践共同体,在持续的沟通对话中,致力于教育的连贯性与可持续性发

展。比如,由大学研究人员、教师教育者、学前教育教师、图书馆和博物馆教育工作者以及家长合作开展的“促进幼儿多重识字战略”的研究,^[36]就是基于合作和信任的家庭与社会各方的协作项目。芬兰独立百年之际,世界上最大的家长教师会议成为芬兰探讨未来教育的重要项目之一。

芬兰教育政策中的一个重要方面是实现在家庭和公共服务机构之间共享教育的理念,学校教育机构的定位不是对家庭教育的一种替换,而是强调学校要在与家庭的对话中完善儿童人格,并促进儿童社会化。芬兰学校教育机构会为每一个儿童制定因材施教的教育计划,这构成了家校间持续合作的重要基础。芬兰社会的儿童组织通过各种服务也承担了儿童教育的责任,如芬兰的日托体系为儿童提供如同家庭般的照护,重视儿童的生活环境和营养饮食,为儿童正式入学提供充足准备,帮助提高家庭的总体生活质量,确保家长和儿童都能拥有最佳的社会保障。除此之外,芬兰社会对家庭教育实践达成了一定的共识:注重引导家庭培养儿童热爱阅读的习惯,注重品德教育和劳动教育;强调家长要鼓励儿童养成独立自主的创新精神、具有社会责任感和良好道德涵养,形成完善人格;倡导家长要注重游戏学习,崇尚快乐和健康的自然育儿方式,并培养孩子真正热爱学习。

(二)资源支撑:育儿时间投入和物质需求的同步保障

在芬兰,政府投入大量资源,支持家长实施家庭教育。芬兰儿童出生后,家长就能领到儿童福利金、未成年生活补助等福利。这些福利中的一部分被限定专用于儿童教育与文化活动。芬兰政府还建立了鼓励家长在家照顾孩子的制度,政府为父母发放儿童照顾津贴。除此之外,芬兰的社会机构或组织也为家庭提供了很多的教育优惠服务。

在芬兰,父母不必担心育儿相关的医疗费用,政府为孕妇提供了11~15次的免费医疗服务。芬兰社会根据性别平等原则组织儿童的家庭教养,出生后,医院为父母双方提供家庭房,母亲负责喂养孩子,父亲则负责孩子的卫生和起居等活动。婴儿出生后,芬兰提供给母亲大约四个月的带薪产假,父亲也有多于两个月的有薪产假。除此之外,家长还可以享受额外五个多月的带薪育儿假。即使在育儿假结束后,父母中的一方也有权在家教养孩子,每月领取一定的收入,直到孩子三岁,家长重返

工作岗位。国家还会提供全民日托,以消解家长重返工作后的育儿担忧。芬兰的家庭政策随时间不断变革。近年来,父亲拥有越来越长的育儿假是发展特征。除灵活照顾假、儿童家庭护理假,从2022年8月起,育儿假延长至14个月;在政策话语中使用了更中性的术语,用“父母”一词代替“母性”和“亲子关系”;增加了对家庭的包容性,以适应定义家庭的多元化发展趋势。^[37]在芬兰,育儿没有压力,社会对于父母的事业发展和教育角色都具有支持性。

除此之外,在孩子出生前,芬兰政府还向父母提供“婴儿盒子”,里面装满了新生儿必备品,包括睡袋、床垫、户外装备、洗漱用品和运动服,该服务被认为帮助芬兰实现了成为世界上婴儿死亡率最低的国家之一。

(三)学校促进:“成长型自我概念”的有效创生

家校合作实践在芬兰国家政策层面被引导,芬兰国家核心课程强调了学校在家校间构建对话关系、支持家庭教育的责任。芬兰家长参与家校合作的模式从学校场域为中心转向以儿童学习为中心,关注视角延伸至亲子互动和家庭教养方式。但是,有些学校不能用一种整体的视角理解家校合作,家庭中的影响并未引起学校与政策的足够重视。^[38]

芬兰的研究表明,积极的家长情感投入和亲子互动建构是最为有益的参与形式;教师认为家长促成孩子在家庭中的学习是家校合作最为普遍的方式。^[39]由于家庭教育受到家长自身动机、角色信念、教师要求及儿童个性的综合影响,因此芬兰教师在重视家庭教育的基础上,强调“成长型自我概念”的创生。此概念在芬兰基础教育政策中备受关注,在实践中一方面注重教师要创生长型自我概念的环境(如在教学中强调学习策略开发与努力坚持,注重挖掘挑战性问题内含着的对于自我发展的积极性价值)以激励学生学习;^[40]另一方面认同家庭环境与学生学习间的动力关系,认同家长在积极支持儿童的学习发生。因此,芬兰政府主张,教师应学习如何与来自不同文化背景的家长进行互动与合作,教师要尊重家庭文化优势,建构积极且具包容性的教室环境,鼓励儿童跨文化的能力发展,为移民家庭的儿童提供发展领导力的机会,为家庭提供系统性支持。芬兰政府还会为教师提供关于心理健康和家庭贫困方面的专业发展机会,^[41]认为其有利于对家庭教育的有效支持。

“成长型自我概念”的理论框架有助于教师对提升家长教育行动策略和与之相关联的情境的深度理解,并进而促使教师将家长的自我概念作为一项重要的因素,促进了家长在儿童生活过程中以良好的家庭学习环境和亲子关系支持儿童学习,家长角色被有效地建构与强化。研究表明,在突发的公共疫情事件中,成长型自我概念的有效创生使芬兰家长与教师能够在应对挑战性情境和不确定性生活时采用灵活的沟通与合作,通过在家远程教学的方式支持儿童有效学习,^[42]家长能够在调整压力性事件对其产生影响的过程中,具备持续性积极参与孩子教养过程的能力,而且能够具有让孩子在家中接受学校教育的适应协调组织能力,并对学校作出有效回应。

(四)社会协同:家长健康导向和育儿能力提升的双向驱动

芬兰非常重视在产后阶段对家长教养焦虑的预防。有研究利用准实验的方式从孕中期追踪调查家长产后的教养认知和实践,得出以信息技术为基础的家庭教养介入,包含教养信息库、同伴讨论论坛、专家意见指导,能够提升家长效能感和相关技能。^[43]专业医院也提供产后支持,为家庭指定护士,通过家访,有针对性地提供从孕期到孩子上小学期间的持续性追踪照护,同时了解儿童出生后家庭的情况变化以及教养状况;护士还接受专业培训,以警惕照护家庭中潜在的家庭暴力风险等。地方政府和教会为家长组织的家庭咖啡屋活动是社会支持的重要项目,该项目将新手妈妈和经验型妈妈组织起来,形成了庞大的家长社群。该活动由社区团体组织,由芬兰最大的非营利性儿童和家庭福利机构纳海姆儿童福利联盟(Mannerheim League for Child Welfare)统筹,在全国范围内每周开展一次。2018年,在655个家庭咖啡屋共举行了24235次活动,将近四十万家长 and 儿童参与其中。^[44]这项活动最早开始于1970年的瑞典,从2000年开始扩展至其他北欧国家。

在芬兰,家长教养儿童的最长假期是三年,对于父母来说,这是一段长时间单独与孩子在家的时间。在育儿早期,不间断地换尿布、哺乳等育儿活动易使父母出现抑郁、焦虑等有害健康的信号,孤独感、抑郁等不利于父母自身的身体与心理健康,进而影响到亲子联结,甚至对孩子的身心健康、未来认知发展产生严重消极影响。家庭咖啡屋便起

源于此,目的是给在家照看儿童的父母或者没工作的父母提供与其他家长面对面沟通交流的机会与场景。在活动中,儿童们也能够与年长的志愿者沟通交流,父母们还可以通过组织化的分享会或者活动,学习关于儿童成长的知识与技能,在分享育儿经历中提升母亲们的心理健康水平。家庭咖啡屋活动的志愿者,其中许多参与者本身就是父母或(外)祖父母,他们接受再培训,与其他父母一起主持有关主题的课程,包括儿童的发育阶段、睡眠、儿童保育以及如何平衡工作和家庭责任。培训内容包括介绍儿童福利联盟的价值观和实践原则、与儿童互动和收集家长反馈的所需课程,以及与当地政府和他非营利组织合作开展工作坊和招募新志愿者的研讨会。一些家庭咖啡屋由儿童福利联盟员工经营,他们普遍拥有教育、社会工作或医疗保健方面的学士或硕士学位。

在芬兰,大约有四分之一的母亲、五分之一的父亲在日夜轮班的岗位工作,芬兰是世界上唯一为灵活工作时间的家庭提供公共的昼夜儿童护理服务的国家。除此之外,芬兰还建立了基于网络介入的社会支持以保障家庭教育。芬兰社会的工作安排也非常灵活,父母通常会提前下班照顾孩子,然后在晚些时候继续工作。所有这些都形成了一种支持文化,在这种文化中,父母能够更好地教育子女。

四、芬兰家庭支持立场下家庭教育改革实践的问题反思与启示

(一)问题反思

总体来看,芬兰家庭教育改革通过个性化支持与群体性联结,在家庭内部“去母职化”中聚焦家长教育能力提升,以此来保障完整儿童的发展,并从文化认同、资源支撑、学校促进、社会协同等不同层面开发了支持体系架构。但是,芬兰的家庭教育在理论和实践方面仍存在诸多需要反思的问题,主要集中在以下四个方面。

一是家庭教育中父母责任共享和性别平等问题。在芬兰,尽管父母共同育儿在政策上受到重视,强调双方要兼顾工作与家庭,要为孩子提供情感关怀与生活照料,但在实践中,在家庭中照顾孩子由母亲完成,父亲提供经济保障仍较为普遍。这被认为是芬兰主流文化影响的结果,即在早期护理中,母亲优先。^[45]在父亲参与育儿中,活动又主要集中于带领孩子参加社区活动、建筑类活动、户外活

动、体育运动等,并将这些照料方式赋予性别化标签,在无意中强化了男性照料行为在一定程度上的独特与优越。^[46]因此,父亲参与育儿、共同育儿可能会在一定程度上改善家庭教育中分工结构的性别不平等问题,但需要警惕的是,在家庭教育性别分工重构与实践中出现更为复杂化、孰优孰劣性质的公众认识与评价。

二是家庭教育支持项目的持续介入与连贯发展问题。以家庭咖啡屋为例,因其运行开展秉持开放性原则,所以对父母参与次数无任何要求,不收集关于参与者的任何个人信息,这就会造成与参与者的沟通联系受阻,父母连续参与很难得到保障,家长之间很难建立持续深入的关系。且芬兰语的使用不能让全部真正需要帮助的家长参与进来。此外,家庭咖啡屋的持续发展依赖于有充足的新家长 and 新生孩子的加入,但是芬兰下降的出生率使其开展充满不确定性。而且,家长的使用率较低,因为相对于针对家长自身的服务或者活动,父母们更倾向于使用能够直接满足孩子需要的服务。^[47]处境不利的家长向专家寻求育儿意见时,感受更多的是思想上的压制,此种情境在否定家长教育自主中带有“消极支持”的意蕴。家庭支持项目服务应该具有充分的多样性以让家长选择,要以积极支持的方式唤醒家长主动自觉使用服务的意识,基于家长优势开发解决问题的综合性方法。^[48]

三是家庭教育改革中的儿童立场与父母立场问题。反思芬兰家庭教育的演变发展,牵引家庭支持立场家庭教育改革实践的基本逻辑之一是家庭与孩子成长间关系的“决定论”倾向。通过项目与相关专家介入激活家庭教育资源、履行教育责任、在与家长群体建立联结中提升家庭教育能力,对父母与家庭的认识倾向于家长专业化与家长主义。这种认识引导家庭内部实践走向“教育学化”“科学化”“普遍化”,对儿童的认识有脱离具体情境与关系的“被平均化”风险。这需要在专业化进程中反思儿童家庭教育和成长过程中充满的不确定性以及不可预知性,意味着应去探索、去研究其对儿童与家庭来说具备怎样的内在生命成长意义。

四是家庭教育治理中的家校关系问题。儿童在社会化的过程中,家校关系的形塑力量一直贯穿其中,通过在其不同成长阶段“家庭化”与“机构化”教育力量的塑造,儿童在走向“个体化”中习得必备素养和技能。^[49]以家庭为代表的私人领域和以

学校为代表的公共领域的边界不固定,家校关系可以认为是建构起场域特性的家校关系、家校权利、家校责任等基本问题的协商“场地”。家庭参与的过程起到建构与重构家校关系的作用,不仅与家校期待儿童为学校教育做好准备相关,也与他们想要确保自己的孩子在其中处于“领先地位”密切相关。^[50]尽管芬兰政府一再强调当地学校须确保提供给当地儿童以最好的学校教育,家长已经被提供了更多的参与学校决策的机会,但是家长选择学校的要求也已出现。^[51]从公正层面来说,家长教育选择的机会需要扩大,这就要求芬兰政府在平等和公正间做出平衡。

(二)对我国的启示

尽管存在问题,但是上述演进特征与体系架构为理解芬兰改革者为了纾解家长育儿焦虑做出的系统性、持续性的国家治理提供了双重逻辑路径,其中蕴含着家庭、学校、社会并举多重层面的治理架构,内含家庭支持立场下围绕家长教育能力发展为中心的愿景。这些与我国立法促进家庭教育发展、构建家庭教育指导服务体系、为有效缓解家长焦虑情绪而实施的“双减”等国家行动存在相契合的目标追求,可以为我国家庭教育治理提供以下可探讨的空间。

一是家庭支持立场下以促进家长教育能力发展为旨趣具有迫切的现实意义。我国在强调家庭、学校与社会融合教育的背景下,家庭这一视角并未脱离研究学校发展的背景,其自身内在的教育价值及话语表达并未受到真正重视,尤其考虑到中国家庭、国家与社会层层相扣以儿童成长为核心的教育传统以及家庭在儿童成长中的重要作用。我国“养儿防老”的传统强化了一代又一代国民把儿童视为家庭“私有财产”的思想,加之国家主义的治理逻辑,我国社会政策长期形成的减轻国家、社会及企业负担的“家庭化”养育责任分配路径依赖,使得为父母提供育儿支持的家庭立场在我国教育政策中明显缺失。^[52]这需从家庭视角出发为家校社合作提供支持条件,为解决家长面临的育儿难题与困境提供社会保障,关注家长参与在家庭场域内的价值取向与实践重点,在减轻家庭教育负担的同时促进家庭教育能力的提升,在保障家庭教育指导服务体系构建的同时为家庭提供个性化与群体性联结的家长教育能力提升项目,在发展教育能力中解决个体与社会层面中的育儿焦虑,以此重建家庭教育。

二是家庭教育改革需要国家治理的系统架构与持续行动。从我国当前家庭教育的发展来看,其工作开展在以治理的思路进行有机化、内在化和整体化的改进,家庭教育工作和家庭教育指导已经上升为国家战略高度,并纳入基本公共服务范畴。但是,在实践中,存在如下问题:在学校与社会关系层面,忽视了家庭教育在协同育人机制建设中的独立性,学校教育机构中存在家长立场缺失、对家长教育力忽视等问题;在“何为好的教养实践”这一方法论层面,存在家庭教育“技术”策略开发过程中缺少相关主体在观念、思想、立场与规律、原理、机制上的关照与互动,造成家长主体教育认知与行为上的失衡现象;在外部指导服务体系的建构方面,当前家庭教育指导服务站点建设仍有较多的空白点,^[53]忽略了对于最有需要的家庭的指导服务,服务过程与实践效果有待提升,专业人员或具备相关资质的工作者介入尚不充分。这说明家庭教育改革的系统性、整体性、协同性需要加强,家庭教育指导服务体系的构建要充分尊重我国城乡差异、内部现实状况,在创生新资源的同时,解决如何在有限资源下展开整合利用问题,而且,发展思路需要直面社会发展过程中家庭教育面临的独特问题。家庭教育能力提升还需要多方努力,且具有长期性。以往的公益性社会服务缺少对于家庭建设的整体性思考,较为忽视家庭成员全员参与,存在救助式、碎片化服务的现象,忽视思考家庭生命周期发展过程对家庭教育问题形成的影响,以及社会结构性因素对问题产生的影响,致使家庭问题的解决在忽视家庭建设中缺乏持续性机制。

三是家长育儿是情境性实践,需要于社会文化情境建构中消除焦虑。近年来,我国家庭教育研究注重用事实与数据评价家长投入及儿童发展。这种话语从实证主义的视角看家长育儿,相信通过发现普遍、稳定、可复制的规律就可以真实地理解家庭教育,通过测量以及控制或克服复杂性和情境等简化过程可以客观认识家长育儿。“协商”被彻底描述为好的、积极的,并成为教养模型建设中的重要内容,协商这一词语在相关心理学养育方式以及不同文化的教育学研究中成为支配性的存在,^[54]不仅被用来描述“好的家长以及教养方式”,而且被用来预测“孩子发展以及与孩子成人后行为的关系”。但是,跨文化的相关研究证明协商互动的作用需要视不同的社会文化情境而定,这个“教育规范”是一

种带有文化意味的社会建设。有研究发现,自我表现、自我语言表达以及协商等教育主张及实践实际上使特权群体的孩子处于更加优越的位置。^[55]而且从历史的发展来看,中产阶层家庭的教育价值观以及实践规范有被“去情境化”的发展倾向,甚至被认为是所有家庭都应提倡的、对所有孩子都是好的教育准则。^[56]这种倾向发生于多元主义的世界中,令人深思的是,人们往往主张多样性,却在这种主张中极易陷入自我矛盾之中,并在这个过程中可能被某一种教育主张的力量主导,陷入在不确定性中寻求“确定性”的焦虑中。家庭教育实践不应简单化为技术性科学化的实践,其改革应超越技术理性主义的表达话语,建构出具有我国社会与文化适宜性的机制体系。

参考文献:

- [1] Hewitt, L. & Flett, G. The Multidimensional Perfectionism Scale: Reliability, Validity, and Psychometric Properties in Psychiatric Sample[J]. *Psychological Assessment*, 1991, 3(3): 464-468.
- [2] 李艳, 李家成. 芬兰现象教学的外在特征与内在机理[J]. *比较教育研究*, 2022, 44(12): 62-70.
- [3] [美] 大卫·理斯曼, 等. 孤独的人群[M]. 王崑, 等, 译. 南京: 南京大学出版社, 2002: 4.
- [4] Demause, L. The History of Childhood: The Evolution of Parent-child Relationships as a Factor in History[M]. London: Souvenir Press, 1976: 213-214.
- [5] Faircloth, C. & Murray, M. Parenting: Kinship, Expertise, and Anxiety[J]. *Journal of Family Issues*, 2015, 36(9): 1115-1129.
- [6] Pirjo, M. Työläiskodin Synty: Tamperealaiset Työläisperheet ja Yhteiskunnallinen Kysymys 1870-luvulta 1910-luvulle[EB/OL]. [2021-08-12]. <https://jyu.fi/Record/jykdok.497255?lng=en-gb>.
- [7] Lee, E. Experts and Parenting Culture[M]//Lee, E., et al. Parenting Culture Studies. London: Palgrave Macmillan, 2014: 51-75.
- [8] Ministry of Social Affairs and Health. Finland's Family Policy[EB/OL]. [2021-08-12]. http://www.stm.fi/en/publications/publication/_julkaisu/1058023#en.
- [9] Lee, E., et al. Editorial: Risk, Health and Parenting[J]. *Health, Risk and Society*, 2010, 12(4): 293-300.
- [10] Gillies, V. From Function to Competence: Engaging with the New Politics of Family[J]. *Sociological Research Online*, 2011, 16(4): 109-119.
- [11] Boaz, S., Claire, O. L. & Hilary, T. Parenting

Education and Support Policies and Their Consequences in Selected OECD Countries[J]. *Children and Youth Services Review*, 2009, 31(5):526-532.

[12] Perala, S. . Children Need Their Parents More than a Pizza in the Fridge! Parental Responsibility in a Finnish Newspaper[J]. *Childhood*, 2008, 15:74-88.

[13] Hilel E. a, J. . Kasvatusvastuusta Tulosvastuuseen [J]. *Kasvatus*, 2004, 4:435-444.

[14] Duncan, R. . Pragmatics and Parenting[J]. *Journal of Pediatric Nursing*, 2018, 43:35-38.

[15] Murphy, J. . Pragmatism from Peirce to Davidson[M]. Colorado: West View Press, 1990:1-13.

[16] Sahlberg, P. . Finnish Lessons 3.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? [EB/OL]. [2023-08-12]. <https://pasisahlberg.com/finnish-lesson-3-what-can-we-learn-from-educational-change-in-finland/>.

[17] [32] Eerpla, P. . Nurturing, Breadwinning, and Upbringing: Paternal Responsibilities by Finnish Men in Early Fatherhood [J]. *Community, Work and Family*, 2014, 17(3):308-324.

[18] Shulruf, B. . Parent Support and Education Programmes: A Systematic Review [J]. *New Zealand Research in Early Childhood Education*, 2005, 8:81-102.

[19] Pastor, C. , et al. . Positive Parenting: Lessons from Research[J]. *Revista de Cercetare ie Social*, 2015, 51:227-239.

[20] Rodrigo, J. , et al. . Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial [J]. *Psychosocial Intervention*, 2009, 18(2):113-120.

[21] Hakovirta, M. & Rantalaiho, M. . Family Policy and Shared Parenting in Nordic Countries[J]. *European Journal of Social Security*, 2011, 13(2):247-266.

[22] Ministry of Social Affairs and Health. Father, Take Some Daddy Time! [EB/OL]. [2022-09-21]. <https://stm.fi/en/-/isa-kayta-perhevapaita-ota-isaakaa->.

[23] OECD. Country Note: Early Childhood Education and Care Policy in Finland[M]. Helsinki: Ministry of Social Affairs and Health, 2001:21-22.

[24] FNBE. National Core Curriculum for Basic Education 2014 [EB/OL]. [2023-08-12]. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/new-national-core-curriculum-for-basic-education.pdf>.

[25] Goodall, J. & Montgomery, C. . Parental Involvement to Parental Engagement: A Continuum [J]. *Educational Review*, 2014, 66:399-410.

[26] Ministry of Social Affairs and Health. Finnish Family Policy [EB/OL]. [2022-09-21]. <http://pre20031103.stm.fi/english/pao/publicat/familypol/fampol.htm#policy>.

[27] Sihvonen, E. . Parenting Support Policy in Finland: Responsibility and Competence as Key Attributes of Good Parenting

in Parenting Support Projects[J]. *Social Policy and Society*, 2018, 17:1-14.

[28] Ilona, L. , et al. . Maternal Loneliness: Concurrent and Longitudinal Associations with Depressive Symptoms and Child Adjustment[J]. *Psychology, Health & Medicine*, 2019, 24(6):667-679.

[29] Tuovi, H. & Taina, L. . Vanhemmuuden ja Parisuhteentuen Vahvistaminen[EB/OL]. [2023-08-12]. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138389/URN_ISBN_978-952-343-357-1.pdf.

[30] Fox, B. . When Couples become Parents: The Creation of Gender in the Transition to Parenthood[M]. Toronto: University of Toronto Press, 2009:6.

[31] Coltrane, S. . Household Labor and the Routine Production of Gender[J]. *Social Problems*, 1989, 36:473-490.

[33] Coltrane, S. . Household Labour and the Routine Production of Gender [M]//Kimmel, M. , Aronson, A. & Kaler, A. . The Gendered Society Reader (2nd Canadian Edition). Don Mills, ON: Oxford University Press, 2011:171-186.

[34] Moring, A. & Takkula, J. . Parental Leave Reforms in Finland 1977-2019 from a Diversity Perspective[J]. *Social Inclusion*, 2021, 9:338-349.

[35] Townsend, N. . Package Deal: Marriage, Work and Fatherhood in Men's Lives[M]. Philadelphia, PA: Temple University Press, 2002:50-80.

[36] 孙晓轲. 芬兰学前教育政策价值取向调整、推进举措及成效[J]. *外国教育研究*, 2020, 47(10):104-116.

[37] KELA. The Parental Allowance System was Reformed [EB/OL]. [2023-02-01]. <https://www.kela.fi/web/en/family-leave-reform-2022>.

[38] Goodall, J. . Learning-centred Parental Engagement: Freire Reimagined[J]. *Educational Review*, 2017, 70:603-621.

[39] Sevcan, P. , Paivi, P. & Heikki, S. . Parental Involvement in Finnish Day Care: What Do Early Childhood Educators Say? [J]. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2018, (26)2:258-273.

[40] Rissanen, I. , et al. . In Search of a Growth Mindset Pedagogy: A Case Study of One Teacher's Classroom Practices in a Finnish Elementary School[J]. *Teaching and Teacher Education*, 2019, 77:204-213.

[41] Ercan, Z. , et al. . Multidisciplinary Perspectives towards the Education of Young Low-income Immigrant Children [J]. *Early Child Development and Care*, 2017, 187(9):1413-1432.

[42] Koskela, T. , et al. . Parents' Views on Family Resiliency in Sustainable Remote Schooling during the COVID-19 Outbreak in Finland [EB/OL]. [2023-02-01]. <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/21/8844>.

[43] Salonen, H. , et al. . Effectiveness of an Internet-based

Intervention Enhancing Finnish Parents' Parenting Satisfaction and Parenting Self-efficacy during the Postpartum Period[J]. *Midwifery*, 2011, 27(6): 832-841.

[44] Timsit, A. . Finland's Family Cafes are Helping Solve One of Parenting's Biggest Problems[EB/OL]. [2023-02-01]. <https://qz.com/1755299/how-finlands-family-cafes-teach-lonely-new-parents-toraise-kids>.

[45] Repo, K. . Finnish Child Home Care Allowance: Users' Perspectives and Perceptions[M]//SipilaA, J. , Repo, K. & Rissanen, T. . *Cash-for-Childcare: The Consequences for Caring Mothers*. Cheltenham; Edward Elgar, 2010: 46-64.

[46] Stevens, E. . Understanding Discursive Barriers to Involved Fatherhood: The Case of Australian Stay-at-Home Fathers[J]. *Journal of Family Studies*, 2015, 21(1): 22-37.

[47] Johnson, K. , et al. . What Does "Supporting Parents" Mean?: Parents' Views[J]. *Practice*, 2005, 17: 3-14.

[48] Hate, D. & Hazel, N. . Parenting in Poor Environments Stress, Support and Coping[M]. London: Policy Research Bureau, 2004: 217-229.

[49] Edwards, R. . Introduction: Conceptualising Relationships between Home End School in Children's Lives[M]//Edwards, R. . *Children, Home and School: Regulation, Autonomy or Connection?*. London: Routledge, 2002: 1-23.

tion?. London: Routledge, 2002: 1-23.

[50] Vincent, C. & Ball, J. . A Market in Love? Choosing Pre-school Childcare[J]. *British Educational Research Journal*, 2001, 27: 633-651.

[51] Seppanen, P. . Koulunvalintapolitiikka Perusopetuksessa. Suomalaiskaupunkien Koulumarkkinat Kansainvälisessä Valossa[EB/OL]. [2023-02-01]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/74394?show=full>.

[52] 刘磊, 毕钰. 英国近 20 年学前教育政策中的家庭视角解析[J]. *学前教育研究*, 2017, (6): 3-12.

[53] 边玉芳, 袁柯曼, 张馨宇. 我国学校家庭教育指导服务体系现状、挑战与对策分析——基于我国 9 个省(市)的调查结果[J]. *中国教育学刊*, 2021, (12): 22-27.

[54] Villar, P. , et al. . Assessment of the Validity of Parenting Constructs Using the Multitrait-multimethod Model[J]. *European Journal of Psychological Assessment*, 2006, 22(1): 59-68.

[55] Tobin, J. . The Irony of Self-expression[J]. *American Journal of Education*, 1995, 103(3): 233-258.

[56] Vandenbroeck, M. . Children's Agency and Educational Norms: A Tensed Negotiation[J]. *Childhood*, 2006, 13(1): 127-143.

Evolution Characteristics and System Structure of Family Education Reform under the Family Support Position in Finland

Li Yan Li Jiacheng

Abstract: The practice of family education reform in Finland under the position of family support, which is centered on the needs of family education, was formed in the other-oriented stage of family education practice after the 1930s, and its development and evolution showed four significant characteristics: From providing services under pragmatism to developing ability under familism as the value orientation, from parents' active parenting to ensure the development of complete children as the core basis, supporting parents in the combination of strengthening individual needs and group connection as the practical position, and de-motherhood on the basis of gender neutrality as the role division. In order to strengthen the sustainable development of family education reform in practice under the position of family support, Finland has analyzed the aspects of cultural identity, resource support, school promotion and social coordination. Through the systematic construction of endogenous motivation of education and social trust culture, the synchronous guarantee of parenting time investment and material needs, the effective creation of "growth self-concept" and the two-way driving of parents' health orientation and parenting ability improvement, the support system architecture is systematically developed.

Key words: Finland; family education; family support position; family education ability; parenting anxiety governance