

中小学家长教育焦虑的解释现象学分析

邓林园¹, 王婧怡¹, 唐逸文¹, 乔丹桔¹, 田宏杰²

1. 北京师范大学 教育学部, 北京 100875;
2. 中国青少年研究中心 少年儿童研究所, 北京 100089

作者简介: 田宏杰(通讯作者, E-mail: thj_psy@126.com), 中国青少年研究中心少年儿童研究所副教授。
基金项目: 北京市社会科学基金项目“小学生家长教育焦虑的心理机制及干预研究”(20JYB021)。

[摘要] 中小学家长教育焦虑是当前的社会热点和研究热点, 此领域鲜有采用解释现象学分析的质性研究。为了生动立体地刻画家长教育焦虑的共性心理特征, 本研究对 8 位处在教育焦虑状态的中小学家长进行半结构化个体访谈, 遵照解释现象学分析的步骤, 得到家长教育焦虑共性心理特征的 4 个高级主题: 失败的家长角色、高度的亲子一体化、僵化的思维模式、脆弱的应对机制, 以及对应的 10 个初级主题。研究结果有助于从心理学视角理解家长教育焦虑的症结原因, 找寻缓解家长教育焦虑的有效路径。

[关键词] 家长教育焦虑; 解释现象学分析; 质性研究

[中图分类号] B884 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1002-0209(2023)06-0141-11

一、引言

2022 年《家庭教育促进法》正式施行, 标志着家庭教育由传统的“家事”上升到“国事”。家长作为家庭教育的主体, 其心理状态也越来越受到重视, 尤其是家长教育焦虑作为一个社会热点话题备受关注。家长教育焦虑指中小学家长在教育其孩子的过程当中体验到的一系列多种表现形式的焦虑情绪^①, 这种焦虑是过度的、非正常范围内的^②。我国的家长教育焦虑现象非常普遍, 根据 2018 年的《中国家长教育焦虑指数调查报告》, 68% 的受访家长对孩子教育感到“焦虑”^③。尽管 2021 年《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》(即“双减”政策)实施之后, 家长教育焦虑的程度得以缓解, 但仍广泛存在且依旧处于高位^④。家长教育焦虑带来的影响是多层面的: 在宏观社会层面会引发教育内卷进而恶化教育生态并损害教育公平^⑤; 在中观家庭层面给家庭关系和家庭经济带来不利影响^⑥; 在微观个体层面也会对家长自身的身心状况和子女身心健康发展产生负面影响^⑦。

当前关于家长教育焦虑的实证研究还很有限, 大多通过问卷调查呈现这一现象的普遍性, 或对其

-
- ① 陈华仔、肖维:《中国家长“教育焦虑症”现象解读》,《国家教育行政学院学报》,2014 年第 2 期。
 - ② 徐晓晓:《现阶段我国家长教育焦虑的困境分析》,《教育观察》,2021 年第 10 期。
 - ③ 董辉:《大都市家长的教育焦虑:忧心所向与忧虑几何?——基于上海等城市调查数据的分析与思考》,《首都师范大学学报(社会科学版)》,2022 年第 5 期。
 - ④ 余雅凤、姚真:《“双减”背景下家长的教育焦虑及消解路径》,《新疆师范大学学报(哲学社会科学版)》,2022 年第 4 期。
 - ⑤ 耿羽:《莫比乌斯环:“鸡娃群”与教育焦虑》,《中国青年研究》,2021 年第 11 期。
 - ⑥ 高洁、赵双如、李杨等:《家长教育焦虑质性研究——以重庆市某学校为例》,《广西教育学院学报》,2022 年第 1 期。
 - ⑦ 许科威、严周锋、吴文婷等:《基于扎根理论的中小学家长教育焦虑的研究:内容及特征结构分析》,《江西广播电视大学学报》,2022 年第 3 期。

成因及缓解路径进行理论性、思辨性的探讨,很少对家长教育焦虑的心理特征和具体表现进行深入系统的阐释。因此有必要通过质性的实证研究对家长教育焦虑的典型特征进行深描。

质性研究是当代社会科学的重要研究方法,比量化研究更适合在微观层面进行细致动态分析和解释性理解,从而提出看问题的新视角^①。根据心理学质性研究的视角,家长教育焦虑还需要向内部进行深入挖掘——基于形形色色的焦虑内容和焦虑表现,深描刻画教育焦虑家长内心的完整、动态的过程体验,从而总结他们的共性心理特征,由此找到缓解家长教育焦虑的个体层面干预方向。为此,本研究选了解释现象学分析方法。解释现象学作为心理学质性研究取向之一,研究内容包括研究对象的意义生成和解释、身份、自我感受和生活经验中的躯体感等,这与本研究对家长教育焦虑共性心理特征的探求相契合。解释现象学分析的过程是双重诠释的过程,双重的“第一重”是研究对象设法理解自己的世界,“第二重”是研究者设法理解研究对象如何理解自己的世界。因此解释现象学分析强调研究对象和研究者的意义生成,也就是分析的关注点以认知为核心^②。

综上,本研究将采用解释现象学分析方法对家长教育焦虑进行深入探讨,从而回答:家长教育焦虑意味着什么?处在教育焦虑状态的家长有怎样的经历、想法,反映出哪些共性心理特征?通过回答这些问题梳理家长教育焦虑的共性心理特征,为探索调节家长心态、缓解家长教育焦虑、优化家庭教育生态的干预方向提供质性研究证据支持。

二、研究方法

(一)研究对象

依据解释现象学的取样原则,最终选定 8 位中小学生家长作为研究对象。这一数量比较恰当,既有足够的个案数用以考察研究对象之间的相似性和差异性,又不会因资料过多而难以着手分析^③。

选取研究对象的具体过程是:首先用电子问卷招募到 103 位有意愿参加教育焦虑主题访谈的中小学生家长作为抽样的总体,接着采用目的性抽样,从总体中选定 8 位研究对象。选择标准是:(1)家长处在教育焦虑状态,即在电子问卷中明显反映出对孩子学习习惯、学习成绩、升学、就业和未来发展、同辈比较、自己的教育能力、亲子关系等方面经常感到着急、紧张、担忧、发愁、困惑等;(2)家长能够清晰地表达自己关于教育焦虑的经历、感受、想法等。研究对象的基本信息见表 1。

表 1 研究对象基本信息

编号	孩子的爸爸/妈妈	职业	学历	孩子数量	孩子年级和性别
1 号	妈妈	公务员	本科	1	初二男孩
2 号	妈妈	高中教师	本科	1	初一男孩
3 号	妈妈	初中教师	本科	2	初二女孩, 四年级男孩
4 号	妈妈	全职妈妈	本科	2	四年级男孩, 幼儿园大班男孩
5 号	妈妈	公司职员	本科	2	四年级男孩, 一年级女孩
6 号	妈妈	公司职员	研究生	1	一年级女孩
7 号	妈妈	教师	本科	1	四年级女孩
8 号	爸爸	教育宣传人员	本科	1	初二男孩

① 陈向明:《质的研究方法与社会科学研究》,北京:教育科学出版社,2000年,第10页。

②③ [美]伊凡希雅·莱昂斯、阿德里安·考利:《心理学质性资料的分析》,毕重增译,重庆:重庆大学出版社,2010年,第24—25页。

(二) 研究工具

采用半结构化访谈收集访谈资料，通过简明的访谈提纲使访谈对象知道研究者关注的主题是家长教育焦虑并认识到自己有话可说，从而充分分享自己关于教育焦虑的真实经历、感受、想法、态度等，为研究提供大量的信息和资料。访谈提纲包括四个方面：(1)基本信息：家长受教育程度和职业、家庭类型和教育分工等；(2)家长教育焦虑的内容、表现、感受、行动：教育孩子方面有什么让您焦虑的事，可以详细说说当时是什么情况吗？您有什么感受？采取了什么行动？(3)对家长教育焦虑的理解：您怎么看待家长教育焦虑呢？它意味着什么？(4)补充：您还想补充些什么吗？

(三) 研究程序

研究程序包括访谈、转录、资料分析三个过程。访谈实施于2021年12月至2022年2月，是线上形式的个体访谈。每个访谈持续时长约为60—90分钟，在征得访谈对象同意后进行录音。访谈结束后将录音转录为文本作为研究资料，共计13万余字。资料分析遵循解释现象学的方法^①，主要经历了四个步骤：(1)严格而详尽地阅读所有访谈资料，从而获得整体感受，以保障后续解释始终基于研究对象的叙述；(2)识别初级主题，简洁地概括资料要点，并且参照资料进行核对；(3)通过建立初级主题之间的连接，并对其提炼、浓缩和核查，形成高级主题，制作出显示每个高级主题及其所包括主题的表格；(4)做出叙事性说明，呈现研究者的解释与研究对象对自身体验进行的描述之间的相互作用。在整合凝练主题的过程中，参考解释现象学研究的相关标准^②，样本量为8个时，单个主题下有不少于3位研究对象的摘录则可以被保留。

三、 结果与分析

经过识别、整理、凝练等分析步骤，研究获得了4个可以概括家长教育焦虑的共性心理特征的高级主题，以及其下所涵盖的10个初级主题，下文将分别进行详细介绍。表2总结了这些高级主题和相关初级主题。为了方便读者理解，还列举了每个初级主题对应的家长典型话语。

表2 主题和典型话语

高级主题	初级主题	典型话语
失败的家长角色	严苛的自我期待	“这样才是好家长”
	低下的教育效能	“不知道该怎么办”
高度的亲子一体化	强烈的控制欲和失控感	“我这都是为他好”
	错位的投入/回报计算	“为了孩子都值得”
僵化的思维模式	抗拒不确定性	“讨厌抓盲盒的感觉”
	惯于灾难化想象	“考不好就全都完了”
	极度崇尚努力	“走向成功的唯一秘诀”
脆弱的应对机制	情绪调节困难	“隐忍或者撒气”
	认知失调与合理化	“被现实打耳光”
	养育倦怠萌芽	“想逃又逃不掉”

① [美]伊凡希雅·莱昂斯、阿德里安·考利：《心理学质性资料的分析》，毕重增译，第36—41页。

② 侯力琪、唐信峰、何丽等：《解释现象学分析在中国的运用：系统评价及指南》，《心理科学进展》，2019年第11期。

(一)失败的家长角色

焦虑家长的逻辑认知始于觉得自己非常失败,不满意自己作为家长的角色表现。他们设定了严苛的自我期待,希望自己做强大而全能的家长,但低下的教育效能使得他们在教育场景中,不论是主动实施教育行动还是被动应对孩子成长中的状况,总是不知道该怎么办。

1. 严苛的自我期待

焦虑家长对“好家长”形象有着严格苛刻的标准,认为“好家长”需要努力把孩子的天赋发挥到极致(“我害怕的是她本可以做得更好,但是我没有让她变得更好”,5号家长),因此需要拥有强大甚至接近于全能的形象,要为了孩子的一切拼尽全力、尽己所能为孩子提供支持,包括当前不计成本的经济投入(“如果能帮助他,能提供让他向上向善的机会,我觉得花多少钱也都是值的”,8号家长),以及日常的以身作则和榜样示范(“首先自己有一些好的习惯,一些好的情绪”,2号家长),还有为孩子提供保驾护航的就业指导(“将来就业上我们俩都没有给他帮他择业的这种能力”,1号家长)。

“好家长”的标准,实际上是家长对于自己作为家长应当做什么的理解,是他们对自己的行动和目标导向的期待。焦虑家长希望自己做成功的家长,同时很害怕成为失败的家长,避免失败的动机水平很高(“万一他过得不好,你自己没有办法跟自己交代,还是过不了自己这关”,5号家长;“我觉得我没有那么强大,我没法确保我的孩子能够幸福、能够安全”,7号家长)。因而对于自己先前的“不达标”或未来可能会没有达到自我期待的情形,焦虑家长总是怀抱着强烈的懊悔、愧疚、自责(“在0到6岁期间,我陪伴的少,那时候工作也比较忙”,8号家长;“带我们家哥哥,我为什么就觉得很难,就是因为前面我没有管、没有插手”,5号家长)。

严苛的自我期待奠定了家长对自身角色理解的底色,影响着家长在教育活动中的各种行动倾向,但期待之严苛又注定了达成的难度极大,这种“可望而不可及”的落差使得扮演家长角色从最开始便注定困难重重,教育焦虑的出现和持续也便不足为奇。

2. 低下的教育效能

焦虑家长总会用“不知道该怎么办”来描述自己在教育孩子过程中遇到的种种困境,即他们所储备的教育知识和教育能力在教育孩子时并不够用、家长们对自己信心不足,教育效能水平整体偏低。

家长的教育效能低下,一方面体现在主动实施教育行动时不知所措、困惑重重,例如整体上认为做家长很有挑战和难度(“都是第一次当爸爸妈妈,谁也不知道怎么教育孩子。太难了”,1号家长;“我就觉得束手无策。看到很多东西你不知道你怎么样去插手”,5号家长);或者具体对某些内容深感困惑,有的是对于帮孩子选择学习内容感到迷茫(“我在想真的不知道未来是一个什么样子,我也不知道到底应该培养什么样的能力,才能让他能够应对将来的生活”,4号家长;“我们成长(过程中)没有这样丰富多彩的课外生活,所以也不知道怎么样去教导和引导孩子,让他能够在文体方向去做一些特长的发展”,6号家长),有的是面对手机依赖问题进退两难(“我还不肯断了它,他要用手机或平板听课,这个事我没想出好办法。因为我要是断了它,我想他会很恼怒的,他不是仅仅跟我吵架的问题”,1号家长)。另一方面,家长在与孩子沟通时颇感吃力(“沟通起来,这个运行起来,那么有的时候不是说孩子们都是百依百顺的,我就吃力。你这一句话说的他不爱听”,3号家长),自己的用语有限、“不知道该怎么说”(“你批评他还是总感觉是苍白无力的,就是这样的。每次都是那些话,对吧,你看你要是这样,你怎么考重点高中,每次都是这样,循环往复的”,2号家长),且收效甚微(“我发现无论是训斥还是讲道理,对他来讲好像都不是太管用,不太管用”,8号家长)。

(二)高度的亲子一体化

焦虑家长在与孩子的关系方面体现出高度的亲子一体化倾向,即把自己和孩子视为一个整体,而不是将孩子视为独立个体^①。他们不顾孩子意愿地设置各种学习目标和计划,渴望能掌握和控制孩子

^① 桑标、唐剑:《父母意识的结构与内涵初探》,《心理科学》,2000年第3期。

的一举一动，希望自己各方面的投入都能在孩子身上得到回报。而一旦孩子反抗或是没得到预期的回报，家长就会陷入更深的焦虑，将失败的责任强行揽到自己身上，并试图通过加强控制来达到目标，最后往往是两败俱伤。

1. 强烈的控制欲和失控感

“我这都是为他好”是焦虑家长的肺腑之言，但伴随的往往是强烈的控制欲望和行为，以“爱”的名义给孩子戴上了不必要的枷锁，既没有给孩子留出足够的成长空间，也让亲子间关系变得剑拔弩张。

焦虑家长对孩子的控制欲望和控制行为，体现在自作主张地为孩子设定学习目标、制定学习计划，想要介入孩子的一切学习行为，譬如设置无弹性的分数目标（“一二年级的时候，我就觉得他不能低于95分，低于95分我会认为他这个知识点是没有学透的”，4号家长）、额外增加任务计划（“我也试图给他制定什么计划，但是他不执行。我试图让他自己制定，那就更不现实了，他基本上也不遵循”，2号家长）、进行严密的状态把控（“我要知道他哪儿不足，他哪个知识点就是哪方面差，然后我要跟他谈，不然时间长了他成绩就下滑了”，1号家长）、甚至寸步不离地实时监视（“我可能就会突然的不打招呼就突然就进他房间了，进去以后我会观察他的表情和行为，从他微表情里捕捉到他是在学习还是没在学习”，8号家长；“我在忙我自己的事情的时候，我不可能一直盯着他”，2号家长）。

不同表现的控制存在同一个信念源头，即家长将孩子与自己视为一体、不认为孩子具有或逐渐具有独立性，即孩子没有属于自己的想法、家长的想法就是孩子的想法、孩子应该实现家长的想法。然而，随着孩子的独立性日益增强或家长的想法没有被实现，剧烈的失控感便骤然涌出（“现在我感觉他有比同龄人更强烈的独立意识，这就让我不知道该该怎么管了”，8号家长；“有些错误我是允许他犯的，比如说应用题可以不会，但计算题绝对不可以有错”，4号家长）。在失控感的驱动下，家长可能会采取更为严苛的方式“逼迫”孩子服从于自己的控制，比如发现出错便高强度加码（“如果我认为他没有学好，就会给他加学习任务，比如让他把课文再复习一遍，有时候生字不会写，会让他一个字写20遍，相当于惩罚”，4号家长；“算数练习老做不对，她在那边哭，我也着急，一是她没有做完，二是她做了的有一半是错的。所以我们不对就再做，会连着做一个小时”，5号家长），由此陷入恶性循环。

2. 错位的投入/回报计算

焦虑家长所说的“为了孩子都值得”的真正含义，并不是纯粹的牺牲付出，而是希望自己的教育投入能在孩子身上得到回报，哪怕这意味着对自身资源的压榨也在所不惜。关于投入，有的是压缩工作的时间（“孩子学习不行，我就得投入更多的精力，就是可能要舍弃一些自己的方面。比如说有一些可做可不做的工作就要舍弃了，就只能是这样”，2号家长），有的是自己节衣缩食（“原来我也挺爱美的，喜欢买衣服。但现在孩子上初中之后，我真的那些高档一点的衣服都不买了。要省下钱给孩子”，1号家长）。关于回报，比如孩子成绩达到自己的期待（“我给他把所有的资料都找上了，他学不好，我来补上，在一个这么好的条件下还考89分真不应该，我是不能接受的”，4号家长），学习自主性提升（“我是希望投入是有回报的，是有产出的。至少就是说我的投入对他来讲，他的内驱力也好、学习的其他方面也好，是有提升的。如果说没有提升，那我觉得就没有意义了”，8号家长），从兴趣班学到很多（“这些课外班的每一笔支出其实都不算小。而这些投入的背后，其实大家都是渴望回报的。这个回报到底能够带来什么，总是要讲究一个投入产出比”，6号家长）。

焦虑家长对投入和回报的计算思路亦源于亲子一体化，即孩子和自己是一个不可分割的整体，所以亲子荣辱与共，也就是说，孩子的成功标志着家长的成功，孩子的失败也意味着家长的失败（“还有一个我太不愿意承认的东西，那就是我是在用孩子的成功来证明自己教育的成功”，7号家长；“他考的不好，老师说他退步很多，我听到这话心里很火，觉得很没面子，就很讨厌他”，5号家长）。而当孩子学业表现不佳，家长则优先从自己身上而不是孩子身上找原因，觉得是自己没有做好才会导致孩子的失败（“因为他期中考得挺好，我这两个月就没怎么像之前似的叮嘱他，结果这次期末就考的就不好了”，1号家长；“如果她成绩比不过别人，我会觉得自己很不好，就反思自己还有哪方面没有做好，

或者哪一方面还可以改进”，7号家长)。错位的投入和回报计算使得家长时常背负着沉重的心理负担。

(三)僵化的思维模式

在认识世界的思维模式方面，焦虑家长普遍呈现出抗拒不确定性、惯于灾难化想象和极度崇尚努力的特征。他们对孩子学习和未来发展的不确定性难以容忍，只从风险的角度看待不确定性，还要加上以偏概全和糟糕至极的推演。他们紧攥着努力的秘诀给孩子安排大量的学习任务，尽管短期内有可能起到增大确定性的作用，但对“不够努力”的高度警惕和严格限定又会给自己和孩子带来无尽的负担。僵化的、紧绷的思维模式耗费着家长的精力和情感，持续加剧着家长的焦虑不适。

1. 抗拒不确定性

“盲盒”指的是装有不同款式玩具的、外包装没有提示信息的盒子，不到最后打开它就无法知道其中的具体款式，所以过程中充满不确定性^①。而焦虑家长用“抓盲盒”来比喻教育孩子，并直言效果不好、害怕(“大家不是戏称，现在养孩子就像开盲盒一样，你都不知道18年后这个孩子是什么样子”，6号家长；“原来大概一考试再让孩子适当的调整，咱知道孩子在一个什么位置上，大概有一个了解。现在不公布排名等于就没法了解，不知道自己孩子是个什么定位，我觉得这样最后出盲盒这个效果不好。以后不知道是一个怎么样的考核，这是一个未知数。咱也不能让他抓盲盒，咱也害怕”，3号家长)，可见焦虑家长非常抗拒不确定性。

焦虑家长抗拒的不确定性主要有三类，首先是受考试改革影响不确定孩子当前的排名(“我们要学习给孩子一定的反馈，他自己也会知道他哪里学好了哪里没学好，没有考试，老师和我都不知道什么情况”，4号家长)，其次是不确定孩子升学选拔的结果(“我觉得他如果没学会，我就很担心他后面跟不上，后面会很吃力。我觉得他初中应该去一个好一点的学校，他毕竟该收心学习了，就不是以玩为主了，我是这么想的，所以我很担心他考不上”，4号家长)，再有是不确定孩子未来发展的状况(“我担心就是这样走到最后，不知道他将来能不能养活自己。因为你不知道到时候等他成人了，面临的是什么。因为这个以后我们看不到，就是因为看不到，所以会比较担心”，5号家长；“这社会变化太快了，你根本不知道未来是什么样的社会，不知道他现在学的东西将来他有什么用或者说能不能用上，他将来能不能适应这个社会”，7号家长)。

2. 惯于灾难化想象

焦虑家长在解读孩子当前学习表现的含义时，先以学业至上作为基准(“如果他在这个社会上要想怎么样达到一定的程度，就必须得先是在学业上实现一个目标，否则她的人生路会走得非常艰难，其他路走得好的几率太小了”，2号家长)，然后根据错误的假设和想象，夸大当前表现不佳的消极后果，也就是存在灾难化思维^②。

最典型的，家长只注意到当前学业表现不佳潜在的风险，不自觉地想象孩子未来在考试和升学中越来越吃力的灾难场景(“如果他某一阶段的成绩出现下滑，那一定要焦虑的，因为这说明出问题了，这肯定就代表他的状态不行了”，2号家长；“我们孩子那次做数学计算题，做的我都看出来错的很多了，我说这哪行，这要考试就完了”，3号家长)，忽视了同样可能出现的机会，不能以进步的眼光看待孩子；以及不能真实评估潜在风险出现的可能性大小，将之全都判定为不可接受，将当前学习跟不上与以后考试考不好做迭代，进而害怕孩子的学业“一步落下、步步落下”(“要是不上一个好一点的高中，再往后再跳出这个圈子就很难了，很难考入一个好的大学，这不就是环环相扣了。这个阶段没到一个好的水平，下一个阶段就更吃力了，就离那个目标就越来越远了”，2号家长；“如果孩子不学的话，就感觉最后选拔选不上，咱孩子不就完了吗，咱就担心这个。所以说也很

① 王帝钧、周长城：《盲盒消费：当代青年消费生活方式的新现象》，《甘肃社会科学》，2021年第2期。

② 闫闯：《后疫情时代灾难化思维的教育干预——兼论新冠肺炎疫情下灾难化思维的发生与后果》，《中国教育政策评论2020》，上海：上海教育出版社，2021年，第268—285页。

焦虑”，3号家长；“如果中考还考不好，就要分流了对吧？他就失去上大学的机会了，这就可能我想就想就焦虑”，8号家长），对事态发展做以偏概全和糟糕至极的推演，这些都将他们牢牢地禁锢在焦虑之中。

3. 极度崇尚努力

焦虑家长崇尚努力的“极度”体现在把努力做事视为走向成功的不二法门。他们坚信一直努力就会收获成功，而将孩子学业表现没有达到自己期望的原因几乎全部解释为孩子努力不足，指责孩子没有成功就是因为懒，而不会从年龄特征等其他可能的影响因素考虑（“你要再不努力你会离同学越来越远了，我就这样说”，2号家长；“不是因为笨或者不是因为他不擅长学习，他不是，他就是懒，他就是那种懒就不想学”，8号家长）；并且将努力不足又意识不到当作一件亟需预警的事（“我其实不会觉得孩子学习不好是一件非常不得了的事情，但是我会觉得他如果不努力是一件非常不得了的事情”，6号家长；“孩子如果考的不好但意识到下次要努力，我觉得这个成绩都不重要，但是当他对这个东西表现说无所谓的这种时候，我就焦虑”，8号家长）。

焦虑家长极度崇尚努力的危险性在于，认知窄、弹性弱，将成功的结果和努力做了唯一对应的关联，忽视了影响结果的其他因素，给自己和孩子的情绪健康埋下了更大的隐患。对于讨厌不确定性的焦虑家长，努力作为内部的、可控的归因因素，比起外部的、不可控的因素是更加确定的和安全的，所以极度崇尚努力可以看作增大确定性的积极途径。问题在于，过分强调努力且没有关注到其他因素，一旦觉得孩子不够努力，这会让家长产生比归因于能力或其他因素更强烈的情绪体验。因为家长自己的努力没有激发孩子的努力并进而增加对结果的可控性，努力这一“秘诀”没有发挥作用，就像唯一紧绷的弦断了一样，进步的道路变得遥不可及，焦虑感升级为强烈的痛苦和无力（“你这样努力地去，他作为初二的孩子还不理解你这种付出，这时候你就很痛苦”，8号家长；“他每学期背的时候都跟没背过一样，然后我每次都会跟他讲解内容，他每次都跟没听过一样，压根不会在他脑子里留下印记。我当时觉得很无力，就是为什么我这么努力了，你在那一动不动的，很无力”，4号家长）。

（四）脆弱的应对机制

应对机制在这里指焦虑家长面对自己在教育孩子过程中产生的情绪进行的一系列应对的规律性方式。起初，家长在克制压抑和暴怒泄火之间游走，但无论怎么做效果都不好；然后，被迫“退而求其次”，设法通过合理化改变认知以减少认知失调，从而避免不愉快的情绪产生；最后，所有方法都收效甚微，家长完全挫败，教育焦虑泛化为养育倦怠，消极情绪从带孩子学习这一件事扩展到与孩子相关的方方面面，家长的脆弱尽显无遗。

1. 情绪调节困难

在教育孩子时产生了消极情绪，焦虑家长大多只会采取“隐忍或者撒气”这样极端的情绪调节策略，使得自己的焦虑在产生后不能得到有效的调节。

隐忍指的是有些家长担心自己的消极情绪可能给孩子带来不良影响，因而非常谨慎克制，避免将自己起伏的情绪暴露在孩子面前（“我觉得他受了我很多不好的影响，因为我就是一个比较敏感，然后比较情绪容易波动的人，然后那个这样，那我就是尽量自己平和一些，让他也少操心，少受我的负面的影响”，5号家长；“我尽量不在他面前过多的表现出来焦虑。所以说几乎不会给他造成什么影响，那只是我私底下的问题，轻易不会让他有切身体会说我妈妈焦虑了或什么的，不然就是对孩子影响不好”，1号家长；“我也很容易在这种情况下发火，虽然我尽量的克制，但是我还是总是失望这些负面的情绪要多一些”，4号家长）。家长将自己的消极情绪与孩子隔离开，看上去阻断了其消极影响，但刻意营造的愉快氛围并不真实（“我几乎不让孩子能体会到我的这种焦虑心情，只要他保持心情愉悦，好好学习就行”，4号家长），反而失去了给孩子示范调节消极情绪的机会；而且抑制情绪表达并不能

有效降低焦虑水平^①，因此也给未来的爆发埋下了隐患。

撒气指的是有些家长承认自己常常因为对孩子的表现不满意而生气愤怒，激动起来会口不择言，用带有羞辱性的话语向孩子宣泄怒火（“我可能训斥他比较多。他内心是很希望自己做得很好，我冷静下来知道，但生气的时候就不记得了”，“我有训他，我甚至说过很过分的话，就是说现在你都不好好学习，将来能干啥之类的”，4号家长）。这样爆发式的情绪表达，并不能帮助孩子找寻解决问题的途径或者激励孩子变得更好。家长喷发的怒火不仅会“烧”到孩子，传递焦虑、引发亲子冲突（“比如他错了一道题，我声音大了一点，其实不是特别大，他就会认为说你跟我吵什么吵。实际上我有严重情绪在里面，所以他的情绪也很焦躁”，2号家长）；也在“烧”自己，引起生理性的不适反应（“把自己气得够呛。目前还没有到段子上的搭个心脏支架，但是真的有气得自己浑身发抖这种感觉”，5号家长）。

2. 认知失调与合理化

焦虑家长经历的认知失调与合理化是指：一段时间里孩子的表现达不到家长的期待，并且家长的介入没有效果，情绪调节策略不能发挥作用，使得家长从现实中获得的信息与自己原有的认知信念不协调，那么家长就会体验到认知失调，继而感到难受，持续处在焦虑状态中；此时家长常常会无意识地调整自己原有的认知框架，找到一些难以立即改变的环境因素为失调的现状构建出合理的解释，从而寻求稳定的感受、缓解不适的情绪体验。

合理化的过程是漫长的，伴随着焦虑家长的多种情绪反应。家长最开始并不愿意接受现状、满怀抗拒和排斥（“我觉得你在一个这么好的条件下，你考了90分，考了89分真不应该，我是不能接受的”，4号家长；“你发现你所有做的努力对孩子来说都无效的时候，那就接受现状了”，6号家长），在这个过程中还会感受到强烈的痛苦甚至屈辱（“我可能是被现实狠狠的甩了耳光，我现在被他打醒了，我没办法，我得接受他现在就是这么个样子”，4号家长）。

合理化的方式是多样的，有些尚可理解，譬如看到手机的替代陪伴功能（“白天他自己一个人在家要待将近10个小时，特别孤独，我不敢不让他拿手机”，1号家长）、承认自己没有做好榜样（“现在爸爸也痴迷手机，我也痴迷，都离不开手机就给孩子造成这种影响”，1号家长）、猜想孩子学久了难免疲乏（“这么长时间在学校里面，我觉得可能也是会感到很枯燥的”，8号家长）；有些则显得胡乱联系、不讲依据（“比如说产程过长，孕期的那些对他的神经上的影响，就是说6岁之后我们已经没有办法。但是我了解到都是因为我跟我的孩子在课业上出现问题以后，我才去了解的，那已经有点晚了”，4号家长）。不过后者也恰恰反映出家长的绝望和无奈程度之高，亟待援助支持。

3. 养育倦怠萌芽

部分焦虑家长长期的高强度且难以调节的焦虑等消极情绪，逐渐泛化到抚养孩子的方方面面，萌生出养育倦怠，出现一系列负面症状^②。

养育倦怠的表现包括，长期无法从教育孩子的过程中获得成就感和愉悦感，养育子女的信心下降甚至开始自我怀疑（“我做全职妈妈是为了给孩子更好的陪伴和更好的教育。但是我觉得我反而在这方面做得不好，我还不如去上班。我会觉得说我们俩的关系已经糟糕到，我还不如去上班，别管他，可能对他还更好一点”，4号家长），对父母的角色感到极度疲惫、表露出逃避放弃等消极态度（“他总是把你消耗光。他这个特定的孩子对于特定的我来说，是一个比较困难型的孩子，比较有挑战。我做什么事情我可能都带着情绪，我都带着一种害怕、畏难”，4号家长），甚至会冒出刻意与孩子保持距离的想法（“我这段时间就想把他送哪个学校，专门收什么网瘾、什么叛逆这些孩子，就是能让很多孩子回归到正轨上，激发到孩子对学习的兴趣”，8号家长），以及抵触和回避家庭生活的想法（“我就特别

① S. G. Hofmann, S. Heering, A. T. Sawyer and A. Asnaani, “How to Handle Anxiety: The Effects of Reappraisal, Acceptance, and Suppression Strategies on Anxious Arousal”, *Behaviour Research and Therapy*, 2009, 47(5), pp. 389-394.

② 程华斌、刘霞、李艺敏等：《养育是一种幸福的体验吗？养育倦怠述评》，《心理发展与教育》，2021年第1期。

怕这个周末，一到周末，我觉得自然就会有一点焦虑，我就特别想上班”，8号家长)。最严重的，家长觉得父母的角色具有强制性，自己“想逃又逃不掉”，因而备受束缚、更加痛苦(“如果在单位没有反馈，我可以马上要采取措施对吧？但是我现在又采取不了，我又不能把他辞掉，对吧？因为这个是你儿子，你不能把他辞掉”，8号家长；“就恨不得这个孩子真正的能脱离你的手了，然后真正的让你放心了，可能会好一些，但是这个什么时候是个头就不好说了”，2号家长)。对于已经出现养育倦怠萌芽的焦虑家长，他们的心理状态亟需被照顾。

四、讨论与展望

(一)家长教育焦虑的共性心理特征与原因分析

本研究运用解释现象学这一心理学质性研究范式，对8位中小学生的访谈资料进行分析，总结提炼出家长教育焦虑共性心理特征的4个高级主题和对应的10个初级主题。

具体来讲，焦虑家长对自己“强大而全能”的严苛自我期待本就难以实现，而他们较低的教育效能更使得期待难以达成，故而深感自己是失败的家长；而教育孩子时所体现的强烈控制欲和失控感、错位的投入/回报计算，二者共同的源头在于焦虑家长眼中的亲子之间是高度一体化的，将孩子和自己视为一个整体，由自己来操控一切、亲子荣辱与共；基于对自己的严格要求和对孩子的严密把控，焦虑家长丝毫不能忍受孩子学业和未来发展的不确定性，会不自觉地进行灾难化想象，并把努力视为走向成功的不二法门，这样的思维模式反映出焦虑家长内心紧绷、僵化的状态，缺乏弹性和松弛感；自然地，他们的情绪应对显得非常脆弱，无论情绪调节过程中的困难，还是认知改变、合理化过程中的挣扎，都使得照顾自己情绪难上加难，最终甚至可能持续加剧、扩大到养育倦怠。

对照解释现象学分析的双重诠释过程和以认知为核心的关注点，结果部分既深描了研究对象的诸多教育焦虑故事，又从中提炼出家长教育焦虑的共性心理特征。接下来本文将结合焦虑相关的心理学理论——情绪ABC理论和效能感理论，对家长教育焦虑的共性心理特征的内部原因进一步剖析。

首先，根据情绪ABC理论，不合理信念是焦虑产生的源头，具有绝对化要求、过分概括化、糟糕至极这三大特征中的一个或几个^①。在本研究发现的主题中，绝对化要求特征表现为严苛的自我期待、强烈的控制欲和失控感等，家长对自己、对孩子，总是用“必须”、“一定”这样的词做要求；过分概括化特征表现为错位的投入/回报计算，家长仅用一时的学习表现就评判孩子不好，进而产生对孩子的责备和愤怒、对自己的怀疑等；糟糕至极特征表现为抗拒不确定性、惯于灾难化想象、极度崇尚努力等，家长将不能得到确定结果、孩子不够努力等看作非常可怕的事，因而深陷焦虑之中。

此外，基于效能感理论，应对效能在焦虑调节中起着核心作用^②，其影响焦虑体验性质和强度的方式有三种：思维定向、行动定向和情感定向^③。具体到本研究，在思维定向模式下，除了认知失调后的合理化，家长在其他大多数时候都坚持自己对孩子行为的解读，比如懒惰不努力、让自己的付出得不到回报等。这种固定的认知激化着不良情绪的发酵，使得焦虑无法得到调节；在行动定向模式下，家长的教育效能较低，不能以有效的行动过程促进或改变孩子的学业表现以达到自己的期望，所以焦虑情绪无法得到缓解；在情感定向模式下，家长的情绪调节困难注定了焦虑难以减轻，甚至程度加剧、滑向了严重的倦怠感。总之，高焦虑水平的家长因其不合理信念而极易产生低教育应对效能，而这种低效能感一旦产生又很难调节，由此呈现出持续且越来越强烈的状态。

① [美]阿尔伯特·埃利斯：《控制焦虑》，李卫娟译，北京：机械工业出版社，2014年，第43—49页。

② I. N. Sandler, J. Y. Tein, P. Mehta, et al., “Coping Efficacy and Psychological Problems of Children of Divorce”, *Child Development*, 2000, 71, pp. 1099—1118.

③ [美]A·班杜拉：《自我效能：控制的实施》，缪小春、李凌、井世洁等译，上海：华东师范大学出版社，2003年，第195—216页。

除了内部原因,家长教育焦虑的共性心理特征还存在外部原因,可以从纵向的时间演化和横向的社会氛围对其进行剖析。

从时间演化来看,本研究发现的焦虑家长所持有的众多教育观念,可以从中国古代传统的家庭样态和教育理念中窥见源头。中国古代认同和服从血缘宗法制度,家长在家中享有至尊的主宰地位^①。但曾经的“定海神针”在如今的家庭生活中已然“失灵”,家长需要学习和吸收当代的教育理念。譬如关于亲子互动,《全国家庭教育指导大纲(修订)》明确建议家长应“尊重儿童自主意愿,鼓励儿童独立思考与理性表达”等;《家庭教育促进法》也指明“应当贯彻科学的家庭教育理念和方法”、“父母与子女共同成长”等。故而帮助家长冲开传统限制、调整教育观念,是阻断教育焦虑源头的必然途径。

从社会氛围来看,当前的时代特征是家长教育焦虑的外部诱因。首先,焦虑已成为当前一种普遍的社会心态^②,而不再只是个体层面的偶尔心理不适或症状,身处其中的中小学生家长难以独善其身。其次,教育功利化倾向驱动着“教育落后”的恐慌心理在家长群体中大范围蔓延^③,加剧了家长对孩子未来能否成为教育竞争受益者的过度担忧。再者,父亲应该积极参与育儿成为新近的社会共识,但在实践中仍具有一定的阶层性^④,这可能会拉高母亲对父亲、父亲对自己、父母对家庭的期望,引起更大的心理落差,强化自己是失败家长的认识。因此,理性看待和应对社会氛围对家长心理的影响,亦是避免教育焦虑加剧的重要保障。

(二)缓解家长教育焦虑的干预建议

根据本研究的发现和分析,为缓解家长的教育焦虑,应当从情绪照顾、观念更新、效能提升三方面进行干预,降低焦虑情绪与提升教育能力并行。

关于情绪照顾,焦虑家长的自我关怀意识和能力需要加强。焦虑家长觉得自己失败,对自己批判苛责,他们的挫败、痛苦等多种长期积压的消极情绪需要得到排解。自我关怀意味着以开放、宽容的态度理解和接纳自身的缺点、失败、痛苦,客观完整地看待自己所处的情形,把自己的痛苦遭遇和消极情绪看作每个人所共有的体验,而且意识到每个人都是值得被关怀的^⑤，“爱自己更多一点”，正是焦虑家长需要补充的视角。研究表明,自我关怀能通过调节认知、行为及增强个体积极的心理品质等方式缓解个体的焦虑抑郁等消极情绪^⑥。社会力量应从自我关怀角度切入加大对家长情绪健康的支持,开展相关主题的家长讲座、家长工作坊等活动,向家长传播正念技术等实用的情绪调节方法。

关于理念更新,焦虑家长的教育理念需要从“这样才是好家长”向“进步即是好家长”转变;从“我这都是为他好”向“这样爱他刚刚好”转变;从“孩子就该听大人的”向“孩子可以有主见”转变;从“考不好就全都完了”向“成绩不是唯一标准”转变,也就是,适当地扩大思维的弹性,拓宽对“成功”、对“优秀”的认识,提升对自己、对孩子的错误的容忍度,与孩子拉开一定距离、探索合适的亲子界线。根据萨提亚家庭治疗流派观点,转变并不意味着全盘否定先前的状态,而是保留其中有益的部分、再增加一些新的部分^⑦,比如亲子关系保留亲密性的部分,增加一些灵活性和自主性的部分;思维模式保留对努力的看重,增加对其他因素的考虑,等等。至于如何实现家长理念更新,既要开展家长学校、家长课堂等大规模宣教活动,也要按需进行专业性和个体性的家庭教育指导。而且,理念更新并不是

① 王建军:《论中国古代家庭教育思想》,《华南师范大学学报(社会科学版)》,2001年第2期。

② 王小章:《论焦虑——不确定性时代的一种基本社会心态》,《浙江学刊》,2015年第1期。

③ 崔保师、邓友超、万作芳等:《扭转教育功利化倾向》,《教育研究》,2020年第8期。

④ 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》,《深圳大学学报(人文社会科学版)》,2021年第6期。

⑤ K. Bluth and K. D. Neff, “New Frontiers in Understanding the Benefits of Self-compassion”, *Self and Identity*, 2018, 17(6), pp. 605—608.

⑥ K. D. Neff, “Self-compassion: Theory, Method, Research, and Intervention”, *Annual Review of Psychology*, 2023, 74(1), pp. 193—218.

⑦ [美]维吉尼亚·萨提亚等:《萨提亚家庭治疗模式》,聂晶译,北京:世界图书出版公司,2019年,第91—92页。

一蹴而就的过程，需要一定的时间积累。

关于效能提升，让焦虑家长掌握教育孩子需具备的知识和能力，“觉得自己知道该怎么办”，则要靠多方分层合作。譬如政府部门推进规模化家庭教育指导，借鉴国外 P. E. T.、STEP 等家长效能提升课程本土化的经验^①，调动资源开展系统性家长效能提升培训；学校开展面向个性问题的家校合作，对联合行为咨询等新近发展的家校合作模式进行本土适应^②；社会建设针对家长心理健康的专业资源，从特殊儿童家长的社会支持体系中借鉴经验，建立互助小组，促进社区参与，提供专业信息等^③。

本研究在全过程严格遵守解释现象学方法的各个步骤要求，且遵守研究伦理。但尚存在两点不足：首先，研究对象的受教育程度偏高，最终纳入分析的 8 名家长均为本科或本科以上学历，这与本研究的方法取向关注研究对象本人对自己经历、感受、想法的充分表达有一定关系，未来可补充其他研究方法，关注不同学历层次家长的教育焦虑特征；其次，研究对象中男性较少，8 位家长中只有 1 位是父亲，其他都是母亲，后续可对家长教育焦虑的性别差异进行考察。未来可基于本研究开发有针对性的家长教育焦虑干预方案，尤其是从本研究发现的四大主题切入设计，并检验方案效果。

(责任编辑 侯珂 责任校对 侯珂 宋媛)

Education Anxiety among Parents of Primary and Secondary School Students: An Interpretive Phenomenological Analysis

DENG Linyuan¹, WANG Jingyi¹, TANG Yiwen¹, QIAO Danju¹, TIAN Hongjie²

(1. Faculty of Education, BNU, Beijing 100875; 2. Institute of Children and Adolescents, China Youth & Children Research Center, Beijing 100089, China)

Abstract: The education anxiety among parents of primary and secondary school students is a social and research hot issue now. In this field there are few qualitative studies using interpretive phenomenological analysis. In order to vividly and stereoscopically depict the common psychological characteristics of education anxiety of parents, this study conducted semi-structured individual interviews with 8 parents of primary and secondary school students in a state of educational anxiety. Following the steps of interpretive phenomenological analysis, four high-level themes of the common psychological characteristics of educational anxiety of those parents have been obtained: failed parental roles, high parent-child integration, rigid thinking patterns, fragile coping mechanisms, and corresponding 10 primary themes. The results help to understand the root causes of education anxiety of parents from a psychological perspective and find effective ways to alleviate their educational anxiety.

Keywords: the education anxiety of parents; interpretive phenomenological analysis; qualitative research

① 吴杰、郭本禹：《效能父母系统训练课程：基础、观点与实效研究》，《全球教育展望》，2015年第2期；刘洋、郭明春：《父母积极教养课程及其在中国的社会和文化适应》，《心理科学》，2020年第6期。

② 孔燕、朱芬、王少等：《国外学校心理学研究的进展——基于 WOS 数据库 1232 篇文献的分析》，《外国中小学教育》，2017年第9期。

③ 彭超华、曾铁英：《孤独症谱系障碍患儿家长心理健康干预策略的研究进展》，《护理学杂志》，2022年第7期。