

从“无用”到“共生”： 心智障碍儿童家长教育观念转变的质性研究*

刘菁菁^{1**} 陈瑛华² 关文军^{1***}

(1. 新疆师范大学教育科学学院, 乌鲁木齐, 830017;

2. 北京教育科学研究院特殊教育研究指导中心, 北京, 100036)

摘要 本研究基于对8名心智障碍儿童家长的深度访谈,采用质性研究方法探究了心智障碍儿童家长教育观念转变的动态过程及内在机制。研究发现,心智障碍儿童家长的教育观念转变经历了“无用—无望—有限—新用—共生”五个阶段。这一转变受制度、文化、实践三重结构性因素的交互作用影响。制度层面,资源稀缺与政策执行不畅使家长质疑教育体系,催生教育“无用”感;文化层面,污名化标签与社会对“正常”的刻板认知形成冲突,导致家长陷入“无望”困境;实践层面,家长在生存理性与教育理想间徘徊,从“有限”功能主义逐步转向“新用”的生命性重构,最终在“共生”阶段实现教育叙事的终身延展。基于此,建议优化特殊教育治理体系,消解污名化叙事,构建家校社协同支持模式,推动特殊教育从“缺陷补偿”向“权利实现”转型,为心智障碍儿童营造更具包容性的教育生态。

关键词 心智障碍儿童家长 教育观念 质性研究

分类号 G760

1 问题提出

当前,我国特殊教育正加速迈向高质量内涵式发展的新阶段。《“十四五”特殊教育发展提升行动计划》明确提出,到2025年实现适龄残疾儿童义务教育入学率达到97%、非义务教育阶段入学机会显著增加、融合教育全面推进的目标^[1]。这一战略部署为我国构建更加完善的特殊教育体系提供了关键支撑,更是社会文明进步在保障特殊儿童教育权益方面的深刻体现。家长是儿童教育的首要责任主体,其教育观念是政策落地的关键纽带。他们对教育价值的认知深度,直接关乎特殊教育政策的实施效能与儿童成长的路径选择。在“教育改变命运”的主流叙事下,传统教育体系往往将“成功”单一地定义为较高的学业成就、社会地位或社会竞争力。许多家长深受此观念影响,将学业成绩和获取稳定职业等视为衡量个体价值的核心标准。然而,当特殊儿童因自身局限难以达到这些标准时,家长便容易陷入认知困境,或因此否定教育

的整体价值(认为“读书无用”),或将特殊教育窄化为单纯的“生存技能训练”,从而忽视其在促进社会融合、主体性建构等方面的深层意义^[2]。这种消极认知不仅加剧了家庭教养焦虑,更遮蔽了特殊儿童作为生命主体的多元发展可能和独特价值。当教育被简化为“缺陷修复”的工具时,儿童独特的生命节律与发展潜能往往容易被视作制度性标准的附庸。

针对这一观念困境,现有研究已形成功能主义和结构主义两种解释路径。其中,功能主义解释路径指出,家长对特殊教育工具化的理解和功能的窄化是导致教育目标认知偏差的核心原因。该路径认为,当特殊教育被窄化为“习得生存技能”的功利性训练,其承载的文化传播、社会融入等深层价值就会被忽视^[3];结构主义解释路径则将矛盾归因于制度化教育的排斥^[4]。该路径指出,经济贫困、资源配置失衡及融合教育实践断裂等结构性困境,迫使家长在“教育投入低效”与“生存压力”的双重挤压下形成实用主义思想。他们更倾向于选择短期可见的生存技能训练,而非长

* 本文系2023年度国家社会科学基金教育学西部项目课题“乡村振兴背景下边疆民族地区农村特殊教育普惠发展的机制与路径研究”(项目批准号:BMX230345)、北京市教育科学“十三五”规划2020年度重点课题“普通中小学特殊需要儿童数量、教育现状及影响因素研究”(课题批准号:BEAA2020031)的研究成果。

** 刘菁菁,博士研究生,研究方向:特殊儿童心理与教育。Email:liujing916@com。

*** 通讯作者:关文军,博士,教授,研究方向:特殊儿童心理与教育、融合教育理论与实践。E-mail:guanwj1985@163.com。

期社会融合导向的教育投入^[5]。两种解释路径共同指向残疾群体在现代化进程中的文化冲突困境:一方面,家长渴望通过教育实现儿童的社会融入与主体性建构^[6],这是现代教育公平理念的内在要求;另一方面,支持保障方面的局限(如融合教育支持体系不足)使得家长倾向于退守生存底线,形成“教育工具化”的认知妥协^[7]。这种“价值理想”与“现实生存”的持续博弈,构成特殊儿童家长教育观念转变的核心矛盾点。

教育观念是内化的价值判断和实践导向体系,其形成与演变涉及认知、情感和行为的复杂交互。质性研究是当代社会科学的重要方法,相较于量化研究,质性研究更适合在微观层面捕捉某一现象的细节动态演变,能通过解释性理解提出新视角。特殊儿童家长的教育观念转变亦呈现显著的动态演变特征。许多家长初期受传统观念束缚,将教育简单等同于知识传授,甚至秉持“读书无用”的消极认知;但随着进入教育系统、见证儿童发展进步及自身认知的重构,其教育观念逐渐向“生命成长”导向转变,形成具有潜能开发、社会适应与情感发展的综合认知体系^[8]。这种转变不仅关乎儿童教育机会的获取,更关乎特殊儿童家庭生活质量的提升。然而,当前研究尚未深入系统地阐释特殊儿童家长教育观念转变的内在机制与主体经验。现有解释多聚焦家长教育观念转变的外部因素(如政策执行、资源配置)或静态结果,而忽视了这一转变的动态性、情境性与主体性建构过程^[9-10]。因此,有必要通过质性研究对家长认知重构的典型特征与心理历程进行深描,以揭示教育观念转变的深层逻辑。生命叙事作为聚焦个体生命经验的研究范式,其独特故事结构与情境化叙事能力,可以深度还原特殊儿童家长教育实践中制度性困境、文化性冲突与主体性觉醒的动态过程。这种基于生命全程视角的研究,能有效拓展特殊教育研究方法,推动学界突破传统学业标准束缚,从支持系统动态发展维度重新审视特殊儿童的教育价值。

据此,本研究立足生命叙事视角,选择心智障碍儿童(以智力障碍和孤独症为主)父母为研究对象,运用解释现象学分析方法,旨在系统回答以下问题:心智障碍儿童家长的教育观念转变呈现哪些阶段性特征?每个阶段中,生命意义的重构(如对“教育成功”的重新定义)、教育认知的转向(如从医学化视角到生态化视角的转变)与观念转变机制(如结构性互动、文化性调适、实践性融合)如何相互作用?通过回答上述问题,旨在系统把握心智障碍儿童家长教育观念转变的内在规律,为构建更具支持性的家校社协同育人机制、完善特

殊教育支持体系、促进教育公平与社会包容提供理论依据与实践路径。

2 研究设计

2.1 研究方法

解释现象学分析(Interpretative Phenomenological Analysis, IPA)是J. A. 史密斯(J. A. Smith)等学者2009年提出的质性研究方法,它融合现象学对“生活体验”的关注、诠释学对“意义建构”的阐释以及个案研究对“个体深度理解”的追求,从而形成独特的方法论框架^[11]。基于心理学质性研究视角,心智障碍儿童家长的教育观念转变本质上是主体在制度压力、文化冲突与实践反思中进行意义重构的心理过程,其核心特征在于个体内在体验的复杂性与动态性,既包含对教育价值的认知转型,也涉及情感体验的转化,更暗含外部资源限制与主体诉求之间的持续调适。这些维度共同构成了一个完整的心理适应过程,可以通过IPA方法进行细致刻画。本研究采用IPA方法,聚焦心智障碍儿童家长教育观念转变的主观解释与意义建构,强调从“第一人称视角”还原其生命体验的内在逻辑。

2.2 研究对象

依据解释现象学的取样原则,综合目的性取样、最大变异性取样、典型案例取样及关键信息提供者取样,最终选定8位心智障碍儿童家长为研究对象^[12]。选择该群体家长的核心原因在于:相较于其他障碍类型家长,心智障碍儿童因障碍本身的复杂性、症状表现的动态性及伴随行为问题的严重性,成为融合教育推进过程中争议最突出、挑战最集中的群体^[13],这一特质直接导致家长在教育安置模式转变过程中所面临的核心冲突及由此引发的教育观念转变具有高度代表性和内在可比性^[14]。基于此,样本选择遵循以下同质性标准:(1)所有儿童均属于心智障碍(如智力障碍、孤独症以及核心特征为智力落后的脑瘫和唐氏综合征等),确保教育挑战与观念转变的核心体验具有可比性;(2)所有儿童均经历过从普通教育环境(如普通小学、幼儿园)或康复机构转向特殊教育学校的过程,聚焦家长在过渡期的决策动因与适应体验;(3)受访家长均为直接参与儿童教育规划的主要监护人(父亲或母亲),反映核心照顾者的真实经历。此外,在观念转变的效度保证上,建立了严格的样本筛选机制:先通过预访谈筛选能清晰描述教育观念转变事件的参与者;再通过叙事连贯性验证家长在子女不同教育阶段的决策叙事;最后用成员检验法^[15]将初步分析结果反馈给参与者确认与修正。研究对象具体信息如表1所示。

表1 访谈对象基本情况

序号	与儿童关系	儿童障碍类型	职业	儿童年龄	受教育水平	心智障碍儿童教育经历
F1	母亲	智力障碍	无	15岁	高中	7~12岁:普通小学;12岁至今:特殊教育学校
F2	母亲	智力障碍(脑瘫)	中学老师	14岁	本科	3~8岁:普通幼儿园、康复机构;8~13岁:普通小学;13岁至今:特殊教育学校
F3	母亲	孤独症	售货员	7岁	大专	3~6岁:康复机构;7岁至今:特殊教育学校
F4	母亲	智力障碍	高校教师	12岁	硕士	7~8岁:普通小学;8岁至今:特殊教育学校
F5	父亲	智力障碍	个体经营	14岁	中专	3~6岁:康复机构;7~8岁:居家休学;9岁至今:特殊教育学校
F6	父亲	智力障碍	个体经营	15岁	高中	4~6岁:康复机构;7岁:短暂居家;8岁至今:特殊教育学校
F7	父亲	孤独症	个体经营	6岁	中专	4~6岁:康复机构;6岁至今:特殊教育学校
F8	母亲	孤独症	无	7岁	本科	3~6岁:康复机构、普通幼儿园;7岁至今:特殊教育学校

2.3 资料的收集与分析

本研究采用半开放式访谈收集资料,分为正式访谈与非正式访谈,单次访谈时长为60~90分钟,整个过程历时5周。正式访谈聚焦心智障碍儿童家长教育观念的形成与转变、面临的问题及应对策略、特殊教育领域的典型事件、对特殊教育体系的认知与期望。为避免资料单薄、缺乏情境性,非正式访谈作为补充与完善手段,与正式访谈同步开展。具体实施方式为:在每次正式访谈结束后,针对受访者未充分表达的细节进行及时追问;在不同场次正式访谈的间隔期,结合前期资料分析结果,对需补充的信息进行跟进访谈,以此实现对正式访谈资料的动态补充与完善。资料分析遵循解释现象学方法^[16],步骤如下:首先,仔细阅读访谈资料以获得整体感受,确保后续解释基于研究对象的叙述;其次,识别初级主题,概括要点并核对;再次,建立初级主题连接,提炼、浓缩、核查形成高级主题,制作

包含高级主题及其所涵盖主题的表格;最后,进行叙事性说明。整合凝练主题时参考相关标准,样本量为8个时,单个主题下有不少于3位研究对象的摘录可保留^[17]。

3 研究结果

总的来看,心智障碍儿童家长教育观念从“无用”到“共生”的转变与他们在长期教育实践中积淀的焦虑、困惑等主观心理状态,以及制度性资源匮乏、文化性污名压力等客观现实紧密相关。综合分析访谈文本发现,8位心智障碍儿童家长教育观念从否定、怀疑到重构、升华的叙事,呈现了“教育认知从异化到重构”的演进历程,为揭示其家庭教育观念转变的深层次原因奠定基础。表2总结了核心主题及对应的典型话语。

表2 主题和典型话语

核心主题	子维度	典型话语示例
读书“无用”	制度性资源匮乏;认知、文化污名内化	“他基因检测异常,教育改变不了什么。” “‘这样的孩子读书有啥用’听得多了,连我们自己都怀疑。”
读书“无望”	教育—就业链条断裂;保护性放弃心理	“特校教的东西太简单,毕业后连职校都不收,只能回家待着。”“与其花钱让他读书,不如给他办个残疾证,将来还能领补贴。”
读书“有限”	工具理性务实化;低期待—低投入循环	“能学会自己穿衣服、吃饭,我就很欣慰了,不期待他上学,找工作。”“能认几个字、会用手机打电话就够了,学再多也找不到工作。”
读书“新用”	优势视角觉醒;社会化功能拓展	“学校教他认公交站牌、过马路,这些技能让他更安全地融入社会。”“孩子对音乐特别敏感,学校带他学打鼓,现在能在社区活动上表演了。”
读书“共生”	终身性发展视角;生态化支持网络	“教育不是修复孩子,而是创造一个包容他的世界。”“用十年、二十年看成长,每个孩子都有自己的生命节奏。”

3.1 读书“无用”:教育意义的结构性制约

在对特殊教育认知的初始阶段,家长群体容易将特殊教育体系简化为“看护服务”,这一系统性误判源于多重结构性矛盾,体现为两个层面的否定逻辑。一是对专业教育的价值消解。当受访家长断言“特殊教育就是‘看孩子’,不如在家照顾”(F3)时,其认知偏差往往包含双重维度:一方面折射出对特殊教育专业性的根本性质疑,如“一个老师教七八个娃娃,能教出啥样子?”(F5);另一方面则暴露出对教育效能的不信任,这种怀疑在资源匮乏情境中被不断强化,“学校连感统教室都没有,更别说其他的专业支持了”(F5)。二是关于发展可能性的预设偏差。部分家长借助生物决定论的话语逻辑,否定教育投入的实际意义。例如,有家长认为“他记不住就是生理上的问题,连专家都表示没办法”(F3),或“孩子的基因检测结果显示异常,教育根本改变不了什么”(F8)。这种将发展困境简单归因于个体先天缺陷的认知模式,实际上遮蔽了教育作为社会补偿机制的功能价值。而这种否定性认知框架的形成,正是多重结构性矛盾相互交织、共同作用的结果。从特殊教育资源来看,专业师资流动性问题、混龄混班班级建制问题、硬件缺失问题等使部分特殊教育学校教育教学质量难以保障,家长在特殊教育资源获取过程中产生的挫败感很容易转化为对教育体系的整体质疑,“读书又不能改变他的命运,何必折腾?”(F8)。从文化冲突层面来看,传统教育观念中根深蒂固的“正常化”标准与特殊儿童发展规律存在客观差异,当现实的照护压力与文化期待产生矛盾时,家长更倾向于选择符合主流认知的在家照顾方式,以规避社会评价风险。这种文化冲突加剧了家长对特殊教育的误解与疏离,使其在资源匮乏和社会文化压力下形成读书“无用”的认知。

3.2 读书“无望”:教育效能的社会性困境

随着教育参与的不断深入,家长群体的价值认知呈现矛盾:既承认“学一点东西有用”(F1),又陷入“看不到希望”(F1)的发展焦虑。这种认知矛盾的形成机制包含三重递进逻辑:首先,文化妥协机制会促使家长采取保护性策略,如选择特殊教育学校以规避主流教育体系的排斥,“孩子在普校被同学叫‘傻子’,心理压力,特校至少没有这种歧视”(F4),或是“选择特殊教育学校是因为他在普校坐不住、总干扰课堂纪律,会影响其他孩子”(F1)。然而这种选择往往导致新的困境,如学校课程设置与未来职业需求脱节,“特殊学校教的东西太简单,对孩子未来帮助不大”(F5)。家长因此产生“再怎么教,也比不上普通孩子,最终还是要靠家人”

(F6)的“保护性放弃”心理。这种对教育效果的怀疑进一步被教育资源供给存在的结构性缺失所强化。例如,多数特殊教育学校学生都面临义务教育阶段结束后难以进入高中阶段学习的问题,导致家长对教育的延续性失去信心。“残疾人职业中专说了只要肢体残疾和听障,智力障碍和孤独症他们就不收”(F6);“九年级毕业后如果没有高中部,我只能带他回家”(F1)。更深层次的问题在于,当前特殊教育体系未能建立起与就业市场的有效衔接。部分家长反映“企业宁愿交残保金也不愿雇用特殊孩子”(F5),“孩子初中毕业后只能在家待着”(F1)。这种教育与就业的脱节,使家长看不到教育投入的长期价值,进而陷入读书“无望”的认知困境。

3.3 读书“有限”:教育功能的生存性转向

经历长期投入与发展成效缓慢的心理冲突后,家长对教育目标的认知开始转向务实的工具理性导向,从追求“正常化”转变为强调功能性生存能力的培养。“读书不一定能让他‘正常’,但至少能让他更好照顾自己”(F1)。这种转向源于双重现实压力。一是医学干预效果有局限。经过高成本干预(如赴北京、青岛等地接受每小时500元的BCBA课程),家长逐渐发现,多数特殊儿童由于神经发育缺陷,“接近正常”的目标很难实现,“100个孤独症孩子有100个症状,即便是科学干预也很难接近正常”(F7)。二是随班就读失败带来的社会排斥创伤体验。孩子在融合环境中的不适应或遭遇的歧视与孤立,使家长亲历了深刻的排斥感与挫折感,这种创伤性体验直接迫使他们重新审视并调整教育目标,从追求融入普通环境转向在特殊教育学校接受更务实的生存能力培养。然而,尽管家长逐渐认识到特殊教育的部分价值,但他们对教育能否促成孩子更深层次的发展或根本性改变普遍持保留态度。其教育期望高度聚焦于满足即时生活需求与基础技能习得(如自理能力),而非长远规划。“他不愿学就算了,快乐最重要,学会 $1 \times 1 = 1$ 又怎样?他能自己穿衣、吃饭,我就很欣慰了。不敢想未来,只希望他现在每天开心,走一步看一步。不期待他上大学,只希望他能自理生活”(F3)。此外,家长同样将特殊儿童职业教育的功能窄化为“基本生存保障”,而非实现社会融合与自主发展的途径。“我们只能希望她能学会一些简单的技能,以后能自己赚点生活费就行”(F3)。总的来看,教育功能的生存性转向体现了家长对特殊教育价值的认知重构,家长将教育期望高度聚焦于满足即时需求与基础技能训练,职业教育亦被窄化为生存工具,折射出对儿童发展潜能与社会融合可能性的悲观预判。

3.4 读书“新用”:教育价值的生命性重构

在长期教育实践中,部分家长突破传统认知,实现了从“生存能力培养”向“生命意义赋能”的价值跃迁,将教育视为唤醒特殊儿童主体性、尊严感与存在意义的过程。首先,教育目标与价值的重构。他们开始注重从追求标准化矫正转向对生命独特性的发现。家长认识到“读书不是为了‘矫正’孩子,而是帮他找到适合自己的生活方式”(F4)、“教育目标应是让他成为自己,而非复制别人”(F1)。其次,教育功能更关注特殊儿童社会化能力的拓展。家长开始认识到,学校教育的目标在于培育特殊儿童作为社会成员的主体性互动能力与公共生活参与感,而非被动适应或生存技能的单向度训练。“我意识到,教会他保护自己、适应社会规则,比会算乘法口诀重要一万倍。原来教育是让孩子能在真实世界‘活下去’”(F7)。最后,教育评价开始注重儿童独特优势的挖掘。家长认识到,教育评价的内容应从单一的缺陷矫正转向对其个体特质、兴趣潜能与发展节奏的尊重和激发。他们开始注重从优势视角推动教育评价从“补短”转向“扬长”。“当我们不再用普通孩子的标准来衡量自己的孩子,反而看到了更多可能性”(F1)。值得注意的是,家长们对教育意义的重新定义过程是渐进式的,其本质是将教育重新定义为唤醒特殊儿童主体尊严与存在意义的过程,从而在“扬长”视角下看见特殊儿童发展的多元可能性。

3.5 读书“共生”:教育叙事的终身性延展

在经历了制度性约束突破、文化污名祛魅与实践理性重构后,家长教育观发生质的飞跃,形成“教育即共生”的认知范式。这一认知突破体现在三个互构层面。首先是时间共生,重新定义教育的时间维度。家长突破标准化教育周期局限,将教育重构为适配生命自然节律的共生过程,“特校老师说‘特殊孩子的成长是蜗牛散步’,起初不懂,看到女儿三年学会系鞋带,如今能独立穿脱衣服,才明白教育是等待生命按自身节奏展开”(F4)。这种长期视角让家长珍视孩子的微小进步,如家长记录孩子五年内从“无法握笔”到“独立完成简单算术”的变化,深刻体会到“哪怕每天只学会一个数字,积累终将带来改变”(F2)。其次是尊严共生,教育价值从工具理性转向尊严互认的共生伦理。家长开始关注个体成长与环境包容的共生滋养,“看着他因掌握生活技能而自信,我明白教育最珍贵的不是结果,而是过程赋予的尊严感”(F2)。最后是关系共生,教育主体关系从“修复缺陷”转向“差异共生”的生态化建构。家长不再将教育视为单向矫正,而是转向双向适应的生态化思维。“我们需要的不仅是改变孩子,更要改变看待差异的眼光”(F4)。教育不仅塑造个体,更具

有深刻的社会功能,其核心在于培育社会成员的包容态度与接纳行为,从而营造更具包容的社会环境。“当超市收银员学会等待我的孩子慢慢数钱时,我看到了教育最深刻的力量”(F4)。这种认知与学校配套的成长档案系统形成呼应,教育的过程性价值被具象化呈现。“学校现在用‘成长树’记录进步,哪怕只是学会说‘谢谢’也会挂上果实。翻看这三年的记录,才发现那些被忽视的进步原来如此珍贵”(F2)。总的来看,家长在时间维度的延展中开始重构教育意义,从阶段性目标到终身发展视角,从单向矫正到双向适应。由此,教育被重新定义为支持生命与环境相互滋养、持续共生的过程。当社区环境为差异让渡空间的同时,个体也在为环境注入包容的温度,教育的终极目标不再是“修复孩子”,而是“创造包容世界”。

4 讨论与分析

4.1 从读书“无用”到读书“共生”:教育观念转变的阶段与路径

表3呈现了心智障碍儿童家长教育观念转变的过程,是生命意义觉醒驱动教育认知重构的动态渐变过程。在结构性资源困境与主流文化语境的双重影响下,家长起初将生命价值简化为“基因决定论”下的生物存在,将教育异化为“安全看护”工具(遮蔽阶段)。随着教育实践推进,职业教育断裂与社会排斥使家长在“保护性退出”中重构生命意义,教育沦为生存防御手段(断裂阶段)。当家长突破生存理性束缚,通过社会互动发现孩子的独特优势时,教育意义从“功能训练”转向“社会联结”,生命叙事融入尊严感与主体性(赋能阶段)。最终,在终身发展的生态化视野中,家长完成从“修复缺陷”到“差异共生”的认知转变,教育成为支持生命绽放的包容性力量(超越阶段)。这一路径表明,特殊教育观念转变不仅是教育认知迭代,更是生命意义从“遮蔽”到“觉醒”、从“工具化”到“生态化”的叙事重构,核心是通过“家—校—社”协同实践,将结构性困境转化为教育赋能资源。

4.2 制度—文化—实践:教育观念转变机制的三维动因分析

心智障碍儿童家长教育观念的阶段性演变,本质上是教育权利博弈与主体性重构的外在体现,其深层动因在于教育体系的结构性资源限制与家长群体主体性觉醒之间的持续较量。在特殊教育领域的话语体系中,分类化教育长期占据主导地位,其构建的规则与标准(如基于障碍类型的等级化评估、课程适配度指标、服务供给模式),在很大程度上塑造了特殊教育的实施方式和价值取向,将特殊儿童教育简化为“诊断—分

表3 心智障碍儿童家长教育观念转变的阶段与路径

阶段特征	生命意义重构	教育意义转向	关键转变路径	观念转变机制
“无用” 遮蔽与觉醒	生命价值被制度性遮蔽 (基因决定论、安全托管)	教育异化为工具性看护 “看护服务”认知	危机触发→被动接纳 (基因诊断、医疗标签)	否定教育价值 “缺陷不可教”的认知闭环
“无望” 断裂与突围	生命发展遭遇社会性阻滞 (职业壁垒与社会歧视)	教育效能陷入结构性困境 “低端技能培训”	冲突觉醒→抗争尝试 (职业歧视、社交排斥)	被动妥协策略 “保护性退出”的生存防御
“有限” 矮化与重构	生命潜能被生存理性化 (生存基础优先)	教育目标转化为功能训练 “扫地、叠衣”	现实妥协→功能化适应 (经济压力、资源匮乏)	工具理性主导 “低期待—低投入”循环固化
“新用” 赋能与联结	生命主体性重新发现 (优势发展与社会互动)	教育功能拓展至社会融合 “过马路、认站牌”	能力发现→主动联结 (优势评估、同伴互动)	主体性觉醒 从“缺陷补偿”到“潜能开发”
“共生” 延展与互构	生命意义向共生性延展 (适配生命自然节律的持续成长)	教育升华为生态化支持 “包容共生的社会生态”	意义重构→共生性实践 (发展性视角、社会包容)	生态化思维形成从“修复个体” 到“差异共生”的认知跨越

类一干预”的技术流程。而家长作为特殊教育的关键利益相关者,却长期处于被动接受的边缘地位。家长对孩子教育的独特理解、期望与诉求,难以在现有的教育体系中得到充分表达。这一矛盾推动下的多层面互动通过三重机制,深刻地塑造着家长教育观念的转型轨迹。

4.2.1 制度性根源:支持系统的局限与家长行动的能动性调适

制度性因素是心智障碍儿童家长教育观念形成的深层背景与牵制条件,本质上是外部支持系统的有限性与家长主体能动性之间的调适过程。这一过程既体现为支持系统的有限性对家长教育选择的制约,也是家长积极识别、利用乃至创造性拓展有限支持资源的能力与策略,从而推动教育观念从“被动适应”转变为“能动性调适”。现行教育治理体系对特殊教育的支持存在资源配置不足与学段衔接不畅的双重困境。一方面,特殊教育资源的区域配置不均衡,农村甚至部分县市特殊教育资源依旧匮乏。同时体系衔接不畅也构成显著障碍,如职业教育缺乏有效接纳机制,导致学生在完成义务教育后面临升学断档问题。另一方面是融合教育的实践性博弈。尽管国家《“十四五”特殊教育发展提升行动计划》明确融合教育的核心地位与推进路径,但普通学校以“教学秩序维护”“师资能力不足”为由的隐性排斥,使家长陷入“政策赋予的平等权利”与“学校实际拒收”的困境^[18]。初期博弈中,家长多采取防御性策略,要么选特殊教育学校规避融合教育中的可能排斥,要么因资源匮乏默认“特殊儿童教育只能依赖外部支持”的既定概念。这些选择并非完全被动,而是家庭在现实条件约束下基于实际考量所做出的策略性选择。当持续的外部压力不断压缩家庭教育决策空

间时,家长的教育观念开始从“策略性妥协”转向“适应性调适”。一方面,家长会分析现有体系中的规则边界,发展出针对性策略,如以“家校合作分担教育责任”的方式拓展支持渠道。这种调适并非对现有体系的简单否定,而是通过在既有框架内进行创新来重构教育资源获取路径。另一方面,家长自发形成“互助教育共同体”,通过共享特殊教育知识、开发生活化课程等方式,在体制外构建“微型教育支持系统”。这一实践本质是家长从“制度依赖者”转变为“教育生态共建者”,催生“多元主体协同”的教育观念。他们既承认结构性排斥的客观存在,又通过持续的策略性调适,在既有结构的有限空间中为特殊儿童开拓更多的教育发展机会。

4.2.2 文化认知根源:污名化规训与主体性建构的张力与重构

心智障碍儿童家长教育观念的形成与转变深嵌于文化认知的结构性张力中,表现为污名化标签所隐含的社会规训与主体性建构之间的持续互动。这一动态过程不仅体现于社会符号系统对家长认知框架的塑造,也反映为主体通过认知重构实现话语更新与意义重塑的实践。具体而言,污名化规训的压力主要源于社会对心智障碍儿童的标签化与污名化^[19],社会以“正常—异常”二元对立框架,将心智障碍儿童视为“家庭的负担”或“教育体系的例外”^[20]。这种污名化规训使家长陷入双重困境:一方面,在结构性压力下采取隔离式教育策略以规避身份污名;另一方面,在文化规训中形成自我审查机制,限制儿童社会参与,造成“去社会化”困境^[21-22]。比如,孤独症儿童父母常因孩子行为被贴“教养失败者”标签,从而感到孤立、隐秘和羞耻^[23]。总的来看,当结构性压力与主体能动性碰撞

时,家长教育观念转变呈现三层递进式博弈:首先,认知解构阶段。家长初期被动内化“缺陷家长”标签,在“孩子是否正常”的自我怀疑中承受身份割裂。社会污名化机制将其标定为“教育失败的承担者”,迫使他们采取防御性策略,如选择隔离式教育。在与孩子日常接触中,家长逐渐发现孩子作为生命主体的独特价值,制度规训认同与真实体验的冲突催生观念转变萌芽。其次,话语抗争阶段。家长通过“反话语生产”挑战污名化符号系统,如拒绝将“孤独症”“智力障碍”等同于不可逾越的缺陷,转而援引多元智能理论,将差异特征转化为教育场域的独特资源^[24]。最后,范式重构阶段。家长教育观念实现质的飞跃,不再局限于传统“缺陷矫正”视角,而是致力于构建包容、多元的教育环境。社群互助使家长形成支持网络,政策参与为其提供改变现状的途径。在此过程中,家长教育观念从关注孩子“缺陷”转向重视“多元发展”,这既是对孩子个体价值的尊重,也是对教育本质的深刻领悟。

4.2.3 实践性根源:生存理性与教育理想的冲突与融合

特殊教育实践中家长教育观念的形塑过程,本质是生存理性与教育理想辩证重构的认知转型。首先,生物医学化范式以临床诊断话语规训家长认知,使其陷入生理决定论,将儿童发展简化为基因主导的线性因果模型^[25]。这种医学化思维催生“诊断—治疗”技术理性框架,使教育实践沦为病理中心主义附庸,忽视了社会文化环境对儿童发展的建构作用^[26]。其次,家校互动中的认知断裂进一步激化矛盾。一方面,部分家长认为教育是学校和康复机构的责任,忽视了家庭教育的作用。这种“教养分离”的观念导致家长在参与学校教育时缺乏主动性和责任感^[27];另一方面,部分家长对融合教育的怀疑态度同样加剧了家校冲突。如普通学校教育场域中的“标准化”教学逻辑与特殊儿童的异质性需求存在矛盾,导致家长在面对普适性教育评价体系时陷入认知困惑^[28]。在持续的实践张力与认知博弈中,家长的理念呈现出从冲突对抗到辩证融合的演进轨迹。具体而言,一是认知角度从单一的医学视角转向生态化,关注孩子与各层级系统的互动,教育目标也从“弥补缺陷”转向“发展潜能”。这让家长不再只盯着“诊断—治疗”,而是注重改造教育环境。如部分家长参与个别化教育计划制订时,不再局限于“弥补缺陷”,而是提出以孩子兴趣为导向的方案,把课堂参与形式、社交支持策略等都纳入教育支持过程。这种从“病理干预”到“生态适配”的思维转变,本质上是生存理性对教育理想的实践回应——既承认现实制度的约束,又通过微观层面的制度创新(如推动弹性

评估标准、创设差异化教学场景),为教育理想的落地创造现实条件。二是家校互动方式的改变。当家长深刻认识到“教养分离”与“标准化教学”困境后,其角色从“旁观者”转为“共建者”,如参与个别化教育计划制订、课程开发等实践。至此,家长教育观念完成从冲突到融合的认知重构:生存理性成为推动教育理想落地的实践杠杆,教育理想通过制度改良与教育创新具身化。家长在承认结构性约束的前提下,通过实践博弈拓展教育可能性边界,让特殊教育既扎根现实又追求理想价值。

5 建议和对策

从本研究结果来看,心智障碍儿童家长教育观念的转变,本质上是“制度赋权—文化祛魅—实践创生”协同作用的结果。这一过程不仅需要政府的顶层制度设计,更依赖家长、学校、社区、企业等多元主体的持续合作。当每个心智障碍儿童的教育需求都能在制度框架中找到适配方案,当差异价值被社会文化真正接纳,当教育实践成为连接现实与理想的桥梁,家长的教育观念才能完成从被动适应到主动建构的根本性转变。未来,可以从以下三个方面做出努力:一是在制度层面,构建参与式治理体系,破解结构性排斥困境。例如,在政策制定端,将心智障碍儿童家长代表纳入县(区)特殊教育专家委员会,参与特殊教育资源分配方案与教育政策审议,确保心智障碍儿童的差异化需求在制度设计源头就能获得响应;在教育安置端,建立“全学段转衔支持中心”,打通义务教育向高中或职业教育转衔的通道,消除家长对“毕业即断崖”的焦虑。二是在文化层面,积极营造包容氛围,扭转对残疾儿童的污名印象,消除心智障碍儿童家长社会排斥性创伤。例如,在媒体宣传上,鼓励自媒体平台推广残疾儿童“潜能叙事”等积极话语;在日常活动中,构建社区支持网络,成立家长互助小组、社区融合活动中心等,提供信息交流、经验分享平台,促进心智障碍儿童与同龄人互动,提高普通公众的理解与接纳。三是在实践层面,建立健全家校沟通机制,构建“家—校—社”协同育人模式。例如,在沟通渠道上,搭建数字化家校互动平台。通过家校留言板、视频家长会等功能模块确保家校教育信息实时互通;在课程设计上,推行家校共研课程开发计划,携手为心智障碍儿童制定个性化的教育方案;在社会支持上,联合残联、公益组织建立特殊教育资源数据库,为家长提供精准资源匹配服务。联动企业、社区打造心智障碍儿童实践基地,为心智障碍儿童提供职业体验、社会交往等实践机会,让家庭在获取资源支持的过程中增强教育信心。

参考文献

- 1 教育部. 国务院办公厅关于转发教育部等部门“十四五”特殊教育发展提升行动计划的通知. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202201/t20220125_596312.html. 2021-01-25
- 2 Yatim N A M, Ali M M. Parental Advocacy for Students with Special Needs: A Systematic Review Study. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2022, 11 (2):62-73
- 3 李楠楠,汪红桦,刘玮,等. 我国特殊儿童家庭社会支持的研究现状及建议. *乐山师范学院学报*, 2020,35(7):146-151
- 4 冯雅静. 我国县级特殊教育资源中心建设和运作:政策演进、现实困境与对策. *中国特殊教育*, 2020,(7):19-23,43
- 5 Arif A, Ashraf F, Nusrat A. Stress and coping strategies in parents of children with special needs. *JPMA. The Journal of the Pakistan Medical Association*, 2021,71(5):1369-1372
- 6 Turnbull R, Turnbull A. Looking backward and framing the future for parents' aspirations for their children with disabilities. *Remedial and Special Education*, 2015,36(1):52-57
- 7 Banks L M, Zuurmond M, Monteath-Van Dok A, et al. Perspectives of children with disabilities and their guardians on factors affecting inclusion in education in rural Nepal: "I feel sad that I can't go to school". *Oxford Development Studies*, 2019,47(3):289-303
- 8 Stevens L, Wurf G. Perceptions of inclusive education: A mixed methods investigation of parental attitudes in three Australian primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 2020, 24 (4) : 351-365
- 9 戴健雨,葛新斌. 特殊学生家长融合教育满意度影响因素的模型建构与阐释——基于扎根理论的视角. *中国特殊教育*, 2021,(2):18-25
- 10 王红霞. 普通学校特殊学生家庭教育现状及家校社协同育人策略的探究. *教学月刊小学版(综合)*, 2023,(12):60-64
- 11 12 Smith J A, Flowers P, Larkin M. *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: SAGE, 2009
- 13 袁维,刘梅梅. 融合学校特殊学生的学校适应类别及影响因素:基于潜在剖面分析. *中国特殊教育*, 2025,(4):32-40
- 14 关文军,刘菁菁,李鑫. 融合之殇:孤独症儿童家长教育安置选择的质性研究. *中国特殊教育*, 2022,(1):75-82
- 15 Birt L, Scott S, Cavers D, et al. Member Checking: A tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? *Qualitative Health Research*, 2016, 26 (13):1802-1811
- 16 17 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*, 2019,27(11):1826-1841
- 18 王杨,白硕. 新时代融合教育嬗变的现实困境与发展方向——基于结构功能主义视角. *华南师范大学学报(社会科学版)*, 2024,(6):93-104,200-201
- 19 张长莉,胡健. 污名对自闭症谱系障碍儿童的影响与消解路径. *基础教育研究*, 2022,(17):70-73
- 20 高宏,郭志云. 对我国学前融合教育发展困境的文化反思. *学前教育研究*, 2020,(5):80-84
- 21 Kuznetsova I, Garapshina L, Mukharyamova L. Between withdrawal and resistance: Parents' strategies in navigating preschool education in Russia for children with developmental disabilities and autism. *Journal of Children's Services*, 2021,16(4):304-317
- 22 董秀艳,曾丽银,王滔. 残疾污名的家庭代际传递研究进展. *中国特殊教育*, 2024,(8):30-36
- 23 黄翠萍,韩晓燕. 孤独症儿童父母连带污名的生成过程及其应对策略. *社会建设*, 2022,9(6):57-68
- 24 尹江倩,董培. 多元智能理论视野下孤独症儿童智能的培养探究. *当代教育实践与教学研究*, 2019,(15):204-205
- 25 Pedrozo G O. Possíveis implicações da produção diagnóstica nas práticas de educação especial. 2019, 1-14
- 26 赵旺来,程晓莉. 教育作为一种“治疗术”:困境及超越. *现代大学教育*, 2023,39(4):1-19
- 27 贾兆娜,兰继军. 学校、家庭、社会协同开展残疾儿童家庭教育的现状、问题及路径. *中华家教*, 2023,(2):24-31
- 28 Gresch C, Kocaj A, Külker L, et al. Der Umfang an eingeschätzten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen und Kompetenzunterschiede an Förderschulen und allgemeinen Schulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2025, 1-23

(下转第66页)

The Impact of Threat Anticipation on Dual-Category Task Performance in Deaf University Students

GONG Wenxiao¹ QIU Xinyue¹ WANG Diandian¹ CHEN Lihan²

(1. Special Education College, Beijing Union University, Beijing, 100075;

2. School of Psychological and Cognitive Sciences, Peking University, Beijing, 100871)

Abstract To explore the influence of threat anticipation on information processing in deaf/hard-of-hearing (DHH), this study employed a dual-category task paradigm to compare performance between deaf and hearing college students under three conditions: certain threat anticipation, uncertain threat anticipation, and no threat anticipation. Results revealed that: (1) DHH participants demonstrated significantly lower accuracy rates than typically hearing (TH) controls on dual-category task; (2) DHH participants achieved significantly higher accuracy rates under both certain and uncertain threat anticipation conditions compared to no threat anticipation; (3) TH participants showed no significant differences in accuracy rates across the three threat anticipation conditions. The study indicates that threat anticipation differentially modulates information processing performance between DHH and TH students: it produces a facilitative effect for deaf college students but has no impact on hearing college students.

Key words threat anticipation hearing impairment dual-category task

(责任编辑:侯金芹)

(上接第37页)

From “Uselessness” to “Symbiosis”: A Qualitative Study on the Transformation of Educational Concepts among Parents of Children with Intellectual Disabilities

LIU Jingjing¹ CHEN Yinghua² GUAN Wenjun¹

(1. College of Educational Science, Xinjiang Normal University, Urumqi, 830017;

2. Beijing Academy of Educational Sciences Beijing, 100036)

Abstract Based on in-depth interviews with 8 parents of children with intellectual disabilities, this study employed qualitative research methods to explore the dynamic process and internal mechanisms of transformation in educational concepts among these parents. The findings reveal that parents of children with intellectual disabilities undergo five stages of transformation in their educational concepts: “uselessness—hopelessness—limited functionality—redefined purpose—symbiosis.” This transformation is influenced by the interactive effects of three structural factors: institutional, cultural, and practical. At the institutional level, resource scarcity and ineffective policy implementation lead parents to question the education system, generating a sense of educational “uselessness.” At the cultural level, stigmatizing labels and society’s rigid perceptions of “normality” create conflicts, resulting in parents falling into a state of “hopelessness.” At the practical level, parents oscillate between survival rationality and educational ideals, gradually shifting from a “limited” functionalist approach toward a “redefined purpose” of life-oriented reconstruction, ultimately achieving lifelong extension of educational narratives in the “symbiosis” stage. Based on these findings, the study recommends optimizing special education governance systems, dismantling stigmatizing narratives, and establishing a collaborative support model involving families, schools, and communities, driving the transformation of special education from “deficit compensation” to “rights realization,” thus creating a more inclusive educational ecology for children with intellectual disabilities.

Key words parents of children with intellectual disabilities educational concepts qualitative research

(责任编辑:冯雅静)