

茧中寻光：拒学少年的自我叙事与心路重构

王榕枫^{1,2} 何丽^{1,2} 阮琳燕^{1,2}

1. 北京联合大学师范学院, 北京;

2. 北京联合大学儿童及青少年学习与心理发展研究所, 北京

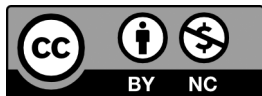
摘要 | 青少年拒学行为是多重因素交互作用的结果, 既反映了家庭和学校教育系统存在多方面的不足和挑战, 也体现了部分个体出现自我价值感缺失。本文以研究者的自我叙事为线索, 结合教育学、心理学与社会学理论, 剖析了从高中到大学阶段的拒学经历及其心理转变过程。研究发现, 学校通过成绩排名、学科等级化等手段, 将学生价值量化为数字化指标, 加剧了竞争焦虑与自我否定; 家庭教养方式中的过度保护与阶层惯习代际传递, 强化了依赖型人格, 削弱了心理抗逆力; 学校与家庭的外部压力使个体自我价值感降低, 从而出现拒学行为。研究提出, 青少年需培养成长型思维与内在动机, 学校应推动多元化评价与弹性学习路径, 家庭需要向支持型教养方式转变, 共同构建多元的生态系统。本文通过个体经验与理论对话, 为拒学现象提供了新的阐释维度, 并为教育实践与家庭干预提供了启示。

关键词 | 拒学; 自我价值感; 自我叙事

Copyright © 2025 by author (s) and SciScan Publishing Limited

This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



1 引言

教育不仅是社会发展的基石, 也与个人的成长和完

善紧密相连。近年来, 随着教育竞争的日益激烈和社会对学业成就的普遍重视, 拒学现象逐渐成为了教育领域备受关注的问题。

青少年长期拒学将带来一系列严重后果。许多拒学的青少年逐渐与社会脱节, 无法正常进行社交活动, 长期的拒学不仅使他们隔离于社会之外, 还可能导致他们的精神负担加重, 增加罹患精神疾病的风险 (Berg I, 1997)。因此, 拒学不仅对学生的学业发展构成威胁, 更对其心理健康和未来生活产生了深远的影响。

本文通过自我叙事的方式, 深入探讨研究者从高中到大学的拒学经历及其心理转变过程。研究发现, 拒学行为不仅是学业压力的结果, 更是自我价值感缺失和心理未实现独立的体现。本文为理解拒学现象提供了新的

视角, 并为教育实践和家庭教育提供了有益的启示。

2 文献综述

2.1 拒学概念

国外的研究历史显示, 早在1932年, 布罗德温 (Broadwin) 便指出, 儿童不上学的行为主要由逃学所引发, 并将此类问题归类为神经症的一种 (Broadwin E, 1932)。在1941年, 约翰逊 (Johnson) 引入了“学校恐惧症”, 用以描述那些因对学校环境产生病理性恐惧而强烈拒绝上学的孩子 (Johnson A et al., 1941)。然而, 1957年约翰逊又指出学校恐怖症用词不恰当, 认为实际上是由于儿童与父母分离焦虑导致其回避上学, 应该叫作分离焦虑 (Keamey CA, 2003)。伯格 (Berg) 将拒绝上学的青少年定义为: 由于情绪障碍, 在父母和校方知情的情况下拒绝进入学校, 不能维持在学校整

通讯作者: 阮琳燕, 北京联合大学师范学院讲师, 研究方向: 教师教育、家校协同育人、教育社会学、社会情感能力、青少年拒学问题等。

文章引用: 王榕枫, 何丽, 阮琳燕. (2025). 茧中寻光: 拒学少年的自我叙事与心路重构. *中国心理学前沿*, 7(6), 707-714.

<https://doi.org/10.35534/pc.0706113>

天的学习生活，不上学期期间逗留在家中 (Bergl, 1997)。

我国对青少年不上学问题的研究始于厌学。对厌学的研究主要集中在概念界定、现状调查、成因分析、厌学机制和厌学干预等几个方面 (刘天月, 2016)。近年来, 也有部分学者将视角转向了拒学, 阮琳燕等人将拒学行为分为, 主动拒学与被动拒学。其中主动拒学是指学生没有拒绝学习, 而是通过出国留学等其他形式进行学习; 被动拒学是学生因受到压力而出现内化或外化问题, 拒绝去学校且拒绝学习。并且, 他们对于解决青少年学校出勤问题构想了一个以学校和家庭为核心、社会和医院提供辅助支持的联合识别和预防模型 (阮琳燕等, 2023)。目前, 我国对青少年拒学的研究仍处于初级阶段, 对于拒学概念的研究以及相关的干预举措探索尚显不足。

2.2 拒学影响因素

2.2.1 主观层面的拒学缘由

巴哈利 (Bahali · K) 等人曾对55名拒绝上学的儿童及青少年进行研究, 其中高达75%的患儿符合分离性焦虑障碍的诊断标准, 这一比例在所有相关的精神与心理障碍诊断中占据首位 (静进, 2007)。这些患儿普遍对父母或其他抚养者有较强的依赖性, 因担心自己离开他们后会遭遇不幸事件, 由此拒绝去上学。

2.2.2 客观层面的拒学成因

在学校环境中发生的一些经历或者应激事件, 如学习困难、管教方式严厉、僵化的规章制度等, 成为诱发学校恐惧症的重要因素 (Bahali K et al., 2011)。这些负面事件会导致儿童产生强烈的情绪反应, 害怕这些事件再次降临, 进而表现出焦虑、恐惧或攻击性行为。

家长会从自己的实践经验出发, 形成个人对孩子的教育期望。虽然期望并不会对一个人未来的发展产生决定性的影响, 但教育期望被证明是有效的预测教育获得的指标, 教育期望的差异一定程度上可以反映教育获得的差异 (Bozick R et al., 2010)。

2.3 自我价值感

在国外, 詹姆斯 (James) 认为自我价值感与个体的成就与抱负密切相关, 并提出了著名的公式即自我价值感是成功和抱负的比率 (林小英, 2023)。因此个体可以通过降低个人期许和提高成功的概率两种方式提升自我价值感。

在我国, 黄希庭立足于我国社会背景, 将自我价值感定义为个人认知和评价作为客体的自我对社会主体以及作为主体的自我的正向的自我情感体验 (Markus H R & Kitayama S, 1991)。该概念界定较为系统全面, 当前我国大多数研究多建立于此。

3 研究方法

3.1 教育叙事研究

叙事研究关注人类的经验, 追寻的是对个人经验及

意义建构的解释 (黄希庭, 杨雄, 1998)。教育叙事研究是研究者通过描述个体教育生活, 搜集和讲述个体教育故事, 在解构和重构教育叙事材料过程中对个体行为和经验建构获得解释性理解的一种活动 (陈向明, 2001)。

3.2 自我叙事

自我叙事是一种个人叙述, 可以帮助个体自我认识。通过自我反思, 揭示自我的心路历程, 促成对自我的更好建构, 以期回应更多的教育问题。

自我叙事属于教育叙事研究。只不过在多数教育叙事研究中, 研究对象一般是述说故事的主体, 研究者是书写故事的主体。而自我叙事一定程度上突破了研究对象只作为言说者的局面, 赋予了研究对象自我书写的可能 (傅敏, 田慧生, 2008)。

3.3 资料收集

3.3.1 资料收集范围

本研究以自我叙事研究法为主, 访谈法为辅, 以更全面地获取与拒学相关的资料。由于自传内容偏重高中时拒学的经历, 对大学时期的心路历程描述以及重要他人的评价较少涉及, 为了弥补在自传方面的缺憾, 研究还采用了实物收集资料法和访谈法。

3.3.2 资料收集过程

首先, 研究者通过第一人称叙事方法记录自我拒学及复学过程的经历, 写出了三篇自述文本。在将自述撰写成研究资料的阶段, 研究对象采用“我”作为第一人称的写作方式, 按照成长的时间维度, 结合拒学经历、过渡期心路历程与复学体验, 撰写每一阶段的重要经历、重要事件、重要他人。其次, 研究者与该研究的合研究者进行对话, 针对研究资料进行情境分析, 找寻理论切口。最后, 研究者会以“研究者”的身份, 通过对“我的拒学心路历程”的梳理与分析, 剖析自身的拒学历程, 探寻影响自身拒学的主要因素, 反思不同主体应调整的策略方法, 以达到研究目的。

3.4 资料整理与分析

3.4.1 资料编码

表 1 研究资料编码说明

Table 1 Explanation of research data coding

编码	编码说明
J	教育自传
T-20241008	2024年10月8日研讨记录1
T-20241014	2024年10月14日研讨记录2
F-T-20241103	2024年11月3日对M的访谈记录
R	本科阶段日记资料

3.4.2 资料分析

本研究的资料分析以研究者的自传资料为主, 其他资料为辅, 本研究进行资料分析的具体过程如下。

首先，研究者将所收集的资料进行编号，便于论文撰写时的引用查找。其次，对原始资料进行阅读，根据研究问题对文本进行初步分解，识别出基本的主题、概念或现象。并对这些现象进行一级编码。再次，在反复阅读出现较为频繁的一级编码之后，将一级编码

中识别出的主题进行分类和关联，找出它们之间的联系。最后，在上一步的基础上，确定核心主题，将二级编码中形成的主题进一步提炼和整合。如表2和表3所示，以学校评价体系“偏航”的编码分析为例。

表 2 一级编码示例

Table 2 Example of primary code

原始材料	一级编码
在高中，所有人约定俗成的概念是，你的成绩决定了你在班级中的地位，决定了你的价值。而在成绩，这一单一指标的约束下，数学成绩成了文科班的中中之重。而数学是我的弱项，当时学习的思维比较死板，加之知识量较大，学习很吃力，所以在一次次的考试中，被在及格边缘线徘徊的数学成绩痛击。当时最明显的感受是自我否定，在这样的情绪影响下，当时担任班长的那位同学下意识说了一句话，大概是对我做不出数学题比较讽刺的话吧	学生价值用单一的数字指标（成绩）呈现 数学的重要性 数学考试失利，打击加重
之后我害怕上数学课，害怕被单拎到黑板上写题，因为我会有一种羞耻感和恐惧感，很害怕同学和老师知道我的水平，害怕别人会向班长一样嘲讽我做不出题	同学的否定加深对我价值的否定 羞耻与恐惧 害怕被他人发现
每月一次的考试就好像一次判决。成绩倒退的几门课使我感受到自己的价值在一点点削弱	将成绩与自我价值绑定，陷入不断地自我否定中 成绩可视化，让学生对教育目标产生错误认知
与此同时学校为了激励大家学习使用的一些方式也使我更加自卑。会按照成绩排座位，成绩优先会有优先选座位的权利。相当于把成绩可视化	

表 3 多级编码示例

Table 3 Multi-level coding example

一级编码	二级编码	三级编码
学生价值用单一的数字指标（成绩）呈现 数学考试失利，打击加重 将成绩与自我价值绑定，陷入不断地自我否定中 成绩可视化，让学生对教育目标产生错误认知	成绩决定论 数学学科地位碾压式凸显 外部评价决定自我价值 成绩决定论	学校评价体系出现“偏航”

4 拒学历程分析

本部分将以研究者高中至大学的经历为主线，深度剖析拒学行为背后的原因与探索自愈路径的方式。拒学复学时间脉络如图1所示。

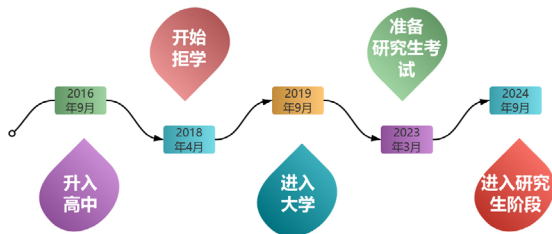


图 1 拒学复学时间脉络图

Figure 1 Timeline chart of school refusal and re-enrollment

4.1 破碎的自我：拒学原因分析

4.1.1 学校：学校评价体系出现偏航

学校通过成绩排名、座位分配等制度，将学生的价值简化为数字化的指标，形成了一种“成绩决定地位”

的隐性规则。在高中，所有人约定俗成的观念是，你的成绩决定了你在班级中的地位，决定了你的价值。学校通过成绩排名、座位分配等方式，将社会中的竞争逻辑制度化，同时按照成绩排座位，成绩优异者拥有优先选座位的权利。相当于把成绩可视化。

布迪厄强调，符号暴力是一种社会行动者在某种程度上共同参与并施于自身的暴力（程猛，2018）。教育系统倾向于复制既存的社会不平等，使学生在学校环境中不自觉地遵循这一不平等的社会结构。

当教育沦为工具化手段时，学生容易将自我价值与外部评价绑定，价值感被削弱，从而产生自我否定。每月一次的考试就如同一次判决。成绩倒退的几门课程使我感受到自己的价值在一点点消解。

当时的课程设置具有功利性倾向，将数学学科放在了极为重要的位置，这忽视了学生的多元智能与兴趣差异。在成绩，这一单一指标的约束下，数学成绩成了文科班的中中之重。研究者因数学成绩劣势被边缘化，实质上是文化资本分配不均的体现——擅长数学的学生占据优势地位，而文科生的多元能力被贬低。数学是我的弱项，当时学习的思维比较死板，学习很吃力，所以在一次次的考试中，被在及格边缘线徘徊的数学成绩痛

击。这种单一评价体系不仅强化了学科之间明显的等级化区分，还导致研究者因数学成绩不佳而陷入自我否定。

4.1.2 认知偏差：数学挫败下的“全或无”自尊模式

研究者在数学挫败后形成了“全或无”的自尊模式（Bourdieu P & Passeron J C, 1977）：将数学成绩好的同学视为崇拜对象，同时通过贬低成绩更差的学生来获得短暂安慰。我陷入了自卑。并且有些走向极端，那就是把数学成绩好的同学的地位看得非常高，对他们很崇拜，把自己在班级中的地位看得非常低，甚至会低于我成绩的学生当作安慰。这种思维符合全或无的自尊模式，它是一种极端的自尊表现模式，即将事物或个体划分为“全好”或“全坏”，“有价值”或“无价值”的两个极端。这种模式加剧了研究者的自卑感，并导致对自身能力的全面否定。

研究者出现愧疚的心理倾向反映了社会集体主义惯习的影响，即在遭遇困境时，首要考虑的不是个人利益，而是家庭责任。我的成绩不断倒退，随之而来的是强烈的内疚感，觉得对不起父母的付出，愧对他们之前的辛勤养育。梁漱溟先生观察到，中国社会存在一种重视整体利益的现象，其特点是以家庭家族为本位，相对轻视个人（王瑞，2022）。因此，中国人在思考问题和采取行动时，更多地考虑如何对得起父母、亲人（梁漱溟，2005）。

4.1.3 生命脆弱性引发的存在性困惑

爷爷的去世触发了研究者对生命意义的深层思考，开始重新审视生命的脆弱性和有限性。高二时我的爷爷去世。由于对爷爷的感情比较深，而爷爷去世是我真正意义上的亲近的亲人离世，让我没有任何思想上的准备。这对研究者原有的世界观和价值观产生了冲击，引发了存在主义危机。

死亡意识的觉醒使研究者开始质疑学业竞争的意义。当这件事真实地发生后，我才清晰地意识到每一个人都会走到生命的尽头，那么我们在学生时代拼命地为了成绩，排名努力学习，上班后熬夜加班，疯狂赚钱，有什么意义呢？并产生了疑惑，最后走的时候什么都带不走，甚至连身体都不属于自己，开始怀疑之前所追求的一切是否值得。这种意义感的缺失使研究者感到空虚和迷茫，这与弗兰克尔的“意义疗法”理论（李强，张莹，2015）相呼应——他认为人生的意义是一个健康人的精神支柱，他把缺乏生活意义的状态称之为“意向性神经病”（Frankl V E, 1959）。当研究者陷入了对人生意义的困惑中时，对未来产生了怀疑与退缩。

4.1.4 家庭惯习与教养方式

（1）家庭阶层惯习

研究者的家庭属于典型的“工人阶层教养模式”。

作为家里的独生女，爸妈对我爱护有加，不允许我尝试独立做事，做事前必须向他们汇报，经他们同意后才能行动。科尔曼强调社会资本在个体成长和教育获得中的重要性，工人阶层父母的社会资本相对有限，因此更依赖于学校教育，将学业成绩视为子女向上流动的关键因素（刘宣文，毛华配，2000）。作为普通的工薪阶层，父母通过强调服从与学业成就来实现阶层跃迁。爸妈常对我说的话就是“你要安心学习，只有学习才能帮助你在这个社会中生存下去。”这种教养方式忽视综合素质培养，导致研究者内化了“成绩即价值”的社会规训。

惯习源于特定阶级所形成的一系列客观规范，它能够催生出一系列符合这些规范、被视为“合理”且顺应常识的行为（Coleman J S, 1988）。已形成的惯习会反作用于个人对这些经历的诠释方式。具体而言，那些与既有惯习相一致的阶层经历更容易被个体所接受并融入自身。研究者的父母对其严格的教育方式并非出于本意，而是父母在日常的工作与生活中形成的惯习。由此在教育过程中产生了所谓的“下意识的想法”。在我做事过程中遇到困难，也没有及时教育我去寻找解决问题的方法，而是会指责我，并非他们不爱我，而是下意识的想法就是这样。

（2）家庭教养方式

父母的过度保护阻碍了研究者心理独立的形成。鲍尔比的依恋理论认为，依恋是人类与特定个体形成的持久联结（Bourdieu P, 1990）。过度控制的教养方式容易导致孩子形成“焦虑型依恋”，表现为对外界评价高度敏感、缺乏自主决策能力。[37]当我做一些事情的时候，爸妈总会在旁边指导，告诉我怎样做才是正确的。所以心理不是特别独立，自我意志很容易受到他人影响。焦虑型依恋风格的母亲在面临幼儿出现的行为问题时，更容易体验到紧张和焦虑，同时对焦虑情绪的控制能力也较差（Bowlby J, 1969）。此外，母亲对失败的指责进一步强化了研究者的“失败恐惧”，使其在学业挫败后选择逃避而非主动解决问题。比如我小时候走路不小心摔倒，裤子沾了灰尘，妈妈会很生气（她有些洁癖），说：“你看看你，不能好好走路吗？”

4.2 过渡期：认知重构

4.2.1 歌词中的意义重构

研究者通过音乐歌词重构生命意义，这与弗兰克尔的意义疗法高度契合（朱晶晶等，2018）。意义疗法理论的一个观点是意志的自由（Frankl V E, 1985）。研究者死亡意识的觉醒促使其从“为成绩而活”转向“为意义而活”，这种认知重构缓解了虚无感，并为学习行为注入内在动机。一句歌词触动了我麻木的内心：“我想只有死亡不会死亡，然而也只有生命造就生命。”这时我开始重新思考生命的意义。既然走向死亡是每个人无

法逃避的既定结局，那么我们拥有的几十年生命历程该如何度过呢？是肆意荒废，还是振作起来，将自己的人生重新经营好呢？

弗兰克尔指出，人类拥有一种悲剧性乐观的心态，能够促使我们将艰辛和痛苦转化为成就的动力以及对成熟幸福的不懈追求（杜建政，夏冰丽，2008）。研究者在感受到生命的价值与意义后，明白了痛苦的源头，从而赋予自我价值另一种存在的意义。在重新思考生命的价值后，我能够很坦然的提及死亡，这不是对于死亡的漠视，而是因为懂得了死亡的真正含义，才会更加珍惜生命，不愿虚度光阴。

4.2.2 多重心理动因

(1) 社会排斥与回避行为

研究者对返校产生了羞耻感。我认为回到学校有一种羞耻感，感觉自己当了几个月的“逃兵”，害怕被人嘲笑。社会排斥是指由于被某一社会团体或他人所排斥，一个人的归属需求受到阻碍的现象（Bourdieu P, 1984）。研究者担心回到学校后会遭遇同学的排斥，从而产生羞耻感和逃避心理，从而引发回避行为。

(2) 家庭对青春期叛逆的工具化解读

母亲最初将拒学归因为“青春期叛逆”，反映了工人阶层家庭对情感问题的工具化解读（凌斌等，2010）。这种教养方式强调行为矫正，与研究者的情感需求产生冲突。孩子之前还好好的，怎么突然说不上去学校就不去了，可能就是青春期叛逆吧。（研究者母亲）

(3) 冲突与共情：建立安全的心理基地

研究者与母亲的冲突与矛盾，反映了高敏感个体在低共情环境中的适应困境。我做事非常有原则，有时候只要结果是不符合我的标准的，那我就批评她。也是为了她养成好的习惯。她心思又比较细，我只是单纯讲道理，她就感到委屈。（研究者母亲）

母亲逐渐尝试共情的过程，使研究者产生了心理安全感。心理安全感指的是个体表现自我时，相信其形象和地位不会受到负面评价的影响（Dweck C S, 2006）。[31]通过彼此的情感联结重建心理安全感，为研究者后续重拾学习的行为提供了精神层面的支持。但在我和她沟通过后，妈妈也有在逐渐转变，开始尝试共情我的情绪，我也在家人的陪伴下慢慢走出了之前的情绪困境。

4.3 二次成长：破茧重生

4.3.1 差异化教学与渐进式成功：大学数学学习中的自我价值重塑

研究者在大学期间通过数学课程的重新学习实现了自我价值重塑。与高中时期高压的数学教育不同，大学教师降低了对学生的考核压力，采用“掌握课本题型”的教学策略。升入大学后，我被调剂到财务管理专业，在数学学习上，老师只要求我们掌握好课本中的题目类型。宽松的教育环境缓解了研究者对数学的创伤性记

忆，使其能够通过渐进式成功积累自信，当学习任务与能力匹配时，学生更易实现学习突破。

4.3.2 与数学和解：从“巨石”到“垫脚石”的蜕变

研究者通过“与数学和解”实现了认知重构，从“数学是失败的象征”转变为“数学是能力成长的见证”。在按部就班的学习中，我好像找到了学数学的方法，这是让我感到自我价值存在的第一件事，也是最关键的事。研究者逐渐开始接纳过去的不完美，标志着思想从“全或无思维”向“成长型思维”的转变。成长型思维认为智力是可塑的，可以通过后天的努力来培养和发展（Erikson E H, 1968）。研究者的转变体现了成长型思维的发展。在在大一，大二两年的数学学习中，我与数学和解了，之前压在心上得那块沉重巨石好像在这段时间里被慢慢消磨掉了。

4.3.3 离家远行，心灵蜕变：自我同一性的探索与成长

离家生活迫使研究者脱离父母的“安全网”，进入心理独立阶段。在离家300公里的城市学习生活，也让我学会了心理独立。上大学是我第一次离家，遇到事情时，必须靠自己解决所有问题。

根据埃里克森的心理社会发展理论，青年期的核心任务是青年期的重要发展课题——自我同一性的确立（刘佳，2010）。个体能认同和接纳自己，从而使个体自我的理想和现实生活结合成为一个有机的整体（毕芙蓉，2015）。

而此刻研究者正是需要完成这个重要课题的阶段，所以开始摆脱父母搭建的“脚手架”，自己独立解决问题，并开始逐渐建立“自我同一性”。在学校中，所有的言行带来的结果都需要自己承担，所以我逐渐学会了忍让和包容。（研究者日记）

4.3.4 心灵孤岛：大学中的文化分层与自我探寻

研究者与同学在话题偏好上的差异，揭示了大学场域内的文化分层。我觉得周围的同学和自己的想法不在一个频道。她们聊的家长里短让我很难共鸣，而我关注的热点事件，大家又很难与我实现深度交流。（研究者日记）感到“与同学格格不入”，实质上是价值观分化的体现。此外，擅长学术的群体往往占据符号权利优势，权力主体通过争夺文化资本，来提升自己的符号权利，进而社会空间中占据更有利的地位（朱伟珏，2005）。而研究者通过考研选择试图进入更高层级的学术圈层，实质上是争夺文化资本的话语权。我有一种孤独感，在这样的环境中我格格不入。为了调整内心的不平衡，我便投入学习，想通过考研换一种学习环境。

4.3.5 考研之路：从被动承受到主动追寻的蜕变之旅

考研作为研究者自主选择的目标，体现了从“被动

接受教育”到“主动规划学习”的转变。认为学习不仅是竞争工具，更是自我实现的路径。如果说高考是在社会和家人的压力下被迫去做的事，那么考研就是我完全发挥主观能动性的行为。

研究者主动选择考研的决策，旨在将文化资本实现“身体化”。所谓“文化资本”的身体化形态，是指那些通过家庭及学校教育所获得的，并内化为行动者精神与身体一部分的知识、教养、审美等文化成果（丛中，安莉娟，2004）。研究者期望通过攻读研究生，将所学知识深度融入自己的日常生活，同时也用这些知识服务社会。我也在不断打磨自己，能够更加包容地看待所经历的一切。接受自己的普通，但不要止步于此。（研究者日记）

5 研究结论

研究者产生拒学行为是多重因素综合作用的结果。

在学校环境中，“唯成绩论”的评价方式将学生的价值简化为分数，形成一种符号暴力。这种单一的评价体系导致研究者内化了“成绩即价值”的观念，从而陷入自我否定的困境，最终造成自我价值感的崩塌。

家庭通过权威型的教养方式和对研究者情感的工具化解读进一步强化了外部压力。这种教养方式使得研究者形成焦虑型依恋，产生过度依赖他人评价的情感取向，这进一步削弱了研究者的自我价值感。

自我价值感是连接外部压力与拒学行为的关键枢纽。当研究者的自我价值感崩塌后，很容易陷入“全或无”的自尊模式，并对生命的意义产生存在性困惑，由此引发退缩行为。最终，研究者选择拒学作为逃避现实的方式。

综上所述，拒学行为是外界压迫（学校和家庭共同作用）→自我价值崩塌→行为退缩的链式反应。拒学影响因素、自我价值感与拒学行为的关系分析如图2所示。

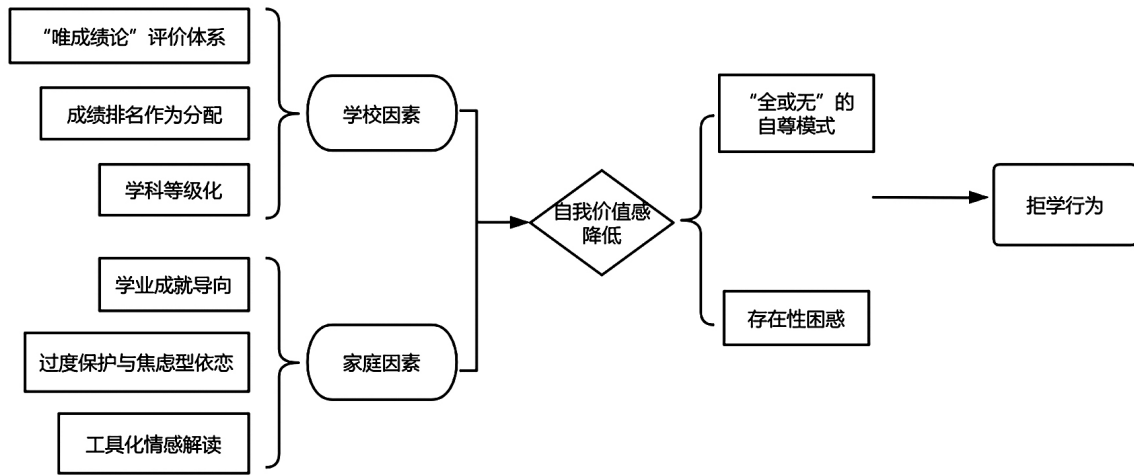


图2 拒学影响因素，自我价值感与拒学行为的关系

Figure 2 The relationship among influences on the influencing factors of school refusal, self-esteem, and school refusal behavior

6 启示与建议

6.1 青少年自身：从自我否定到价值重构

(1) 接纳不完美，塑造坚韧品格

通过研究者的经历，可以发现失败和挫折实际上是成长中不可或缺的一部分。接纳自己的不完美，包括学习上的短板，是摆脱自我否定、建立积极心态的重要一步。可以尝试记录成长轨迹，记录自己在学习、生活等方面的微小进步和感受。这样会鼓励个体在遇到困难时积极寻找解决问题的方法和途径，以实现自我成长和进步。

(2) 构建内在生命意义，抵御虚无感

寻找内在动机，明确个人的兴趣和价值观，是激发学习热情、抵御虚无感的关键。可尝试进行深度阅读与思考，以更广阔的视角审视世界，理解人生的意义；积极参与志愿服务与社会实践，将个人兴趣与社会需求相结合，体验自身价值和贡献，关注到当下的实践体验过程，而非结果。

(3) 培养心理独立与责任意识

心理独立和责任意识是青少年成长中不可或缺的品质，有助于个体在面对挑战时保持冷静和坚定。在日常生活中，青少年应尽量自主决策，如选择课程、安排活

动等，并在决策后进行反思和总结，提高自己的决策能力和责任感。

6.2 学校：从竞争高压到包容性教育

(1) 推动多元化评价体系建立

传统的单一成绩评价体系往往忽视了学生的个性和差异，容易导致自卑感和挫败感。因此除了教师评价外，可引入同伴评价和自我反思，让学生更全面地了解自己的学习和表现；为每个学生建立个性化档案，记录他们在不同领域的兴趣、特长和成就，帮助他们发掘自身优势和潜力。

(2) 设计弹性学习路径

灵活多样的学习途径赋予学生更大的选择权与适应性，使他们能够依据个人步调及兴趣导向来规划学习进程。可借助当代信息技术，构建线上学习社群，让学生在在家中也能轻松获取多元化的学习资源与必要的辅助支持。

6.3 家庭：构建孩子自主成长与心理安全的环境

(1) 从控制型教养向支持型教养转变

赋予孩子自主权并培养其心理独立性是帮助他们健康成长的关键。家长可通过逐步放手，让孩子尝试独立解决问题，例如在生活决策和学习规划方面，避免过度干预或替代完成。同时，家长应转变自身认知，鼓励孩子关注自身进步和持续学习，而非仅仅追求分数和排名。孩子认识到自身的多样化价值，从而更好地适应未来的社会环境。

(2) 家长与孩子建立情感联结

心理安全感是指个体对可能出现的危险或风险的预感，以及能否有效应对的感觉。建立心理安全感需要家长与孩子建立情感联结。家长可以安排固定时间，与孩子进行无外界干扰的深度对话，探讨他们的内心世界和未来规划。由于拒学行为往往源于学生的心理压力和困境，家长也应给予理解和支持，共同营造一个和谐、包容的家庭环境。

7 结语与反思

青少年拒学是个人、家庭、学校与社会系统交互作用的结果。通过青少年的自我接纳、学校的包容性改革、家庭的意识转变，构建一个支持多元成长路径的生态系统，能够帮助更多“破碎的自我”完成“破茧重生”。

本文以研究者的拒学经历为线索，通过自我与理论对话，为拒学现象提供了新的研究维度。尽管研究者竭力做到客观真实，但受自身能力所限，仍留有诸多遗憾。首先，研究者试图在叙事过程中阐释某些行为、事件背后的意义，但由于自身理论基础有限，对拒学行为背后的理论探讨较为浅显。其次，研究者承担着研究者和研究对象双重身份，在资料分析过程中，难免受到自

身主观倾向的影响。此外，由于本研究以研究者个体为研究对象，研究结论缺乏较强的推广性，不过，叙事研究并非以提供标准答案为目的，而是通过某一个体或群体的故事叙说来引起人们内在情感的共鸣，这也是叙事研究的魅力所在。

参考文献

- [1] Berg, I. (1997). School refusal and truancy. *Archives of Disease in Childhood*, 76(2), 90-91.
- [2] Broadwin, E. (1932). A contribution to the study of truancy. *American Journal of Psychiatry*, 89(2), 253-259.
- [3] Johnson, A., Flastein, E., Szurek, S., & Svendsen, M. (1941). School phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 11(4), 701-711.
- [4] Kearney, C. A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 57-65.
- [5] Berg, I. (1997). School refusal and truancy. *Archives of Disease in Childhood*, 76(2), 90-91.
- [6] 刘天月. (2016). 国内厌学研究的现状、问题及建议. *未来与发展*, 40(8), 38-41.
- [7] 阮琳燕, 任彦名, 师艳荣, 等. (2023). 青少年拒学研究的历史沿革与我国解决学校出勤问题的干预模型建构. *北京教育学院学报*, 37(4), 61-74.
- [8] 静进. (2007). 儿童青少年厌学和拒绝上学的诊断与治疗. *中国实用儿科杂志*, 22(3), 172-174.
- [9] Bahali, K., Tahiroglu, A. Y., Avcı, A., et al. (2011). Parental psychological symptoms and familial risk factors of children and adolescents who exhibit school refusal. *East Asian Archives of Psychiatry*, 21(4), 164-169.
- [10] Bozick, R., Karl, A. E., Susan, C., et al. (2010). Framing the future: Revisiting the place of educational expectations in status attainment. *Social Forces*, 88(5), 2027-2051.
- [11] 林小英. (2023). *县中的孩子：中国县域教育生态*. 上海人民出版社.
- [12] Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- [13] 黄希庭, 杨雄. (1998). 青年学生自我价值感量表的编制. *心理科学*, 21(4), 289-292, 382.
- [14] 陈向明. (2001). *教师如何做质的研究*. 教育科学出版社.
- [15] 傅敏, 田慧生. (2008). 教育叙事研究：本质、特征与方法. *教育研究*, (5), 46-50.
- [16] 程猛. (2018). “读书的料”及其文化生产 (p. 43). *中国社会科学出版社*.
- [17] Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Trans.). Sage

- Publications.
- [18] 王瑞. (2022). *二次成长*. 中国水利水电出版社.
- [19] 梁漱溟. (2005). *中国文化要义*. 上海人民出版社.
- [20] 李强, 张莹. (2015). 社会运行视角与社会学的本土化. *社会学研究*, 30(5), 24–35, 242–243.
- [21] Frankl, V. E. (1959). *Man's search for meaning*. Unitarian Universalist Association of Congregations.
- [22] 刘宣文, 毛华配. (2000). 意义的追索——谈弗兰克尔的意义疗法. *青年研究*, (5), 36–40.
- [23] Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, (94), S95–S120.
- [24] Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice* (R. Nice, Trans.). Stanford University Press.
- [25] Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Hogarth.
- [26] 朱晶晶, 张云, 李燕, 等. (2018). 母亲依恋风格和幼儿焦虑：亲子依恋的中介作用. *中国临床心理学杂志*, 26(4), 763–766.
- [27] Frankl, V. E. (1985). *Man's search for meaning*. Washington Square Press.
- [28] 杜建政, 夏冰丽. (2008). 心理学视野中的社会排斥. *心理科学进展*, 16(6), 981–986.
- [29] Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Harvard University Press.
- [30] 凌斌, 段锦云, 朱月龙. (2010). 工作场所中的心理安全：概念构思、影响因素和结果. *心理科学进展*, 18(10), 1580–1589.
- [31] Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Incorporated.
- [32] Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- [33] 刘佳. (2010). 用埃里克森自我同一性理论透视大学生自我意识的形成过程. *高教发展与评估*, 26(1), 100–105, 112.
- [34] 毕芙蓉. (2015). 文化资本与符号暴力——论布迪厄的知识社会学. *理论探讨*, (1), 53–56.
- [35] 朱伟珏. (2005). “资本”的一种非经济学解读——布迪厄“文化资本”概念. *社会科学*, (6), 117–123.
- [36] 丛中, 安莉娟. (2004). 安全感量表的初步编制及信度、效度检验. *中国心理卫生杂志*, 18(2), 97–99.

Seeking Light from the Cocoon: Self-narratives and Psychological Reconstruction of School Refusal Adolescents

Wang Rongfeng^{1,2} He Li^{1,2} Ruan Linyan^{1,2}

1. Beijing Union University, School of Education, Beijing;

2. Beijing Union University, Institute of Children and Adolescent Learning and Psychological Development, Beijing

Abstract: School refusal among adolescents is a result of multiple interacting factors. It reflects deficiencies in family and school education systems and indicates some individuals' lack of self-esteem. Using the researcher's self-narrative as a thread and combining educational, psychological, and sociological theories, this paper analyzes school refusal experiences and psychological changes from high school to college. The study reveals that schools, through academic rankings and subject hierarchies, quantify student value into digital indicators, intensifying competitive anxiety and self-denial. Overprotective parenting and the intergenerational transmission of class habitus foster dependent personalities and reduce psychological resilience. External pressure from schools and families lowers self-esteem, leading to school refusal. The paper suggests adolescents cultivate a growth mindset and intrinsic motivation. Schools should adopt diverse evaluation methods and flexible learning paths, and families should shift to a supportive parenting style. Together, they should build a diverse ecosystem. Through individual experiences and theoretical dialogue, this study offers new interpretations of school refusal and provides insights for educational practice and family intervention.

Key words: School Refusal; Self-esteem; Self-narrative