

城市青少年的逃学与拒学研究： 一个群体社会化的解释框架^①

——以广州市的个案研究为例

刘录护

摘要：本文以群体社会化理论的解释视角，运用个案研究方法，研究了广州市的23例拒学与逃学个案。本文有下述发现：一是拒学和逃学分别是群体社会化不足与过度的表现，家庭文化传递不足与家庭-社会边界的宽松或严格，分别导致了逃学、拒学的发生。二是影响家庭文化传递的因素主要有家长的职业时间规则和教育方式，而影响家庭-社会边界严格或是宽松的因素有家长控制、社区管理、重大事件等。三是逃学与拒学学生的个人因素难以成立，学校是恶化因素但非最初因素。

关键词：城市中小学 逃学 拒学 群体社会化 个案研究

逃学(truancy)和拒学(school refusal)行为是指学生在注册却间歇性不上学的现象，因其巨大的负面影响而受到西方学界、社会与政府的长期关注。逃学和拒学对于个人、家庭、学校、社会均具有严重的负面影响：其导致学生个体的教育失败与成年后的不良行为，促使家庭处于抑郁与焦虑之中且伴随巨大的经济负担，并对学校管理也造成极大的压力与障碍，进而会提高社区管理的监控和服务成本，甚至形成具有反社会倾向乃至是犯罪的底层群体(Jones and Francip, 1995)。由此转化而成的辍学，使经济高度发达的西方国家也无法实现义务教育的普及。目前，美国教育部也把逃学和拒学现象列为美国的十大教育问题之一(Heaviside et al., 1998:45-67)，英国教育部门连续发布与逃学、拒学有关的报告和政策(Orr - Munro, 2002)。西方发达国家对此具有丰富的研究积累，学科视角也不断转换，核心是成因中的非经济因素分析。

相比之下，中国学术界更多关注厌学、辍学等问题，对于逃学和拒学的研究则较为薄弱，且较多地关注经济因素。有关本土非经济因素的影响已经显现，如部分研究已经发现在城市区域(魏莉莉、董小苹, 2010)和农村经济发达地区(欧贤才、王凯, 2007)，依然具有为数不少的辍学现象，但因研究稀少，没有引起学术界和社会的足够重视。随着我国经济的进一步发展，非经济因素导致的逃学、拒学必将是教育研究领域的一个重要问题，由长期逃学和拒学转换而成的辍学也将会是我国义务教育进一步普及所要面临的一个难题。

一、文献述评与群体社会化理论的解释

西方发达国家的逃学与拒学研究经历了合-分-合的研究历程，当前因二者在诸多方面的趋同性而被整合为旷课(Absenteeism)研究，并将其研究核心置于成因分析方面。旷课的成因分析可以分为个人、家庭、群体和学校四个方面。西方学术界对于逃学的研究具有丰富的积累，但亦有不足。

(一)逃学与拒学的研究历程

西方学术界对于逃学和拒学的研究经历了“合一分一合”三个发展阶段，并在学科视野上不断

^① 本文系广东省哲学社会科学规划项目“学校对于学生的偏好机制研究”(编号GD10YJY02)的阶段性成果。

丰富。第一阶段从19世纪中期到20世纪中叶,人们关注逃学现象(因表现为旷课而囊括了拒学现象),并认为经济贫困是旷课的主要成因,这一阶段的研究以教育学为主(Reynolds and Murgatroyd, 1974)。第二阶段从20世纪40年代初到90年代,西方国家经济日益发达,非经济因素对于旷课的影响日益明显,不少学者发现虽然同为旷课行为,但拒学与逃学具有巨大的行为差异,强调个人心理特征的拒学研究开始浮现(Johnson et al., 1941),之后心理学研究拒学与教育学研究逃学开始分离。旺达(Wanda, 2003)认为拒学与逃学具有两个方面的核心差异:一是拒学学生经常待在家里而逃学学生是在学校外的社会里,二是拒学学生没有群体归属而逃学学生具有。这一阶段的研究总体上认为,逃学是一种品行不良的障碍问题,而拒学则是一种心理神经的紊乱所致。第三阶段从20世纪90年代中期开始持续至今,学术界逐渐认识到拒学和逃学虽然具有行为差异,但都表现为不适应学校且不上学的状态,两种学生对学校都具有厌恶、恐惧等趋同的负面情感体验,因此将两种现象整合为旷课研究(Reid and Kendall, 1982)。

(二)逃学与拒学的成因

将逃学与拒学整合而成的旷课研究(Bos et al., 1992),其核心依据是两者在个人、家庭、群体和学校四个方面具有高度趋同的成因。相对于西方研究,国内的研究还极为薄弱。

个人成因方面的研究(Reynolds and Murgatroyd, 1974)强调拒学和逃学是个人特征影响的结果,这种个人特征即个体的行为与心理表现,如自我否定、学生更低的智力与技能、愤愤不平、暴躁、学业成就低下、社会交往能力不足以及青春期的独立与反叛等。

家庭成因方面的研究(Carroll, 1977:67-83)主张家庭及其外围环境对于学生行为的重要影响。家庭及其外围环境包括家庭结构(如单亲家庭、破碎家庭、大规模的家庭与未婚妈妈家庭等)、家长的职业特征(如职业的经常流动导致孩子不断转学,带来孩子的不适应)、家庭地位(如阶层地位、种族、少数民族群体)、家庭沟通、家长教育能力与家庭的社区环境(如贫困社区)。

同伴群体的影响,侧重于心理学。群体社会化理论强调同伴群体与家长一代的代际差异,以及同伴群体对于学生具有不可替代的重要影响。无论是将群体活动置于校外社会中的逃学群体,还是没有获得群体归属而滞留于家庭中的拒学学生,都表明与学校中同伴的缺失有关。同伴群体可以在需要的时候给予学生支持,并帮助学生强化个人价值,消除恐惧、回避敌对,确立自我认同与自我身份等;学校中同伴群体的缺失,会导致学生的胆怯、情绪暴躁与侵略性行为,这会进一步恶化其学校处境(Brown et al., 1986)。

学校研究的视野,主要侧重于教育管理,涉及师生互动、标签效应、课程设置和学校行为管理等内容(Elizabeth et al., 2007)。师生互动主要是指教师对于学生的关注不够,甚至对于学生持有负面评价和态度,促使学生排斥学校;标签效应认为学生旷课是因为学生被冠之以“坏学生、差学生”等标签所致;课程设置的研究主张标准化的课程安排无法满足广大学生的多样化需要,导致部分学生拒斥某些课程后转变为旷课行为;学校行为管理主要是指教师在行为管理中对于差生的惩罚性和隔离性措施,导致这些学生日益脱离学校。

此外,一些研究(Reynolds et al., 1980)将上述成因视为制度性因素之后,补充了旷课研究中的非制度性因素分析,即偶发性因素,如学生的偶发性疾病、失恋、重大事件影响等。

二、群体社会化理论的解释框架与个案研究方法的选择

通过上述研究回顾和评论,本研究采用跨越社会学和心理学两个学科的群体社会化理论作为核心的分析框架,将逃学与拒学分别界定为群体社会化过度与群体社会化不足。延循这一分析框架以及反思已有文献中的研究方法争论,本研究采用了对此可以进行深入、全面和动态分析的个案研究方法。

(一)解释框架

将群体社会化理论的分析与相关的经验研究整合起来,就可以概括出一个逃学与拒学现象的分析框架:首先,按照上述群体社会化的理论分析,逃学、拒学分别是群体社会化不足与过度的表现,其本质都是不适应学校生活,核心特质都是缺乏活动中心在学校中的群体归属;其次,逃学和拒学诸多行为表现与心理特征都是群体社会化影响的结果;再次,影响学生群体社会化过度或不足的核心因素在于家庭影响;最后,学校对于逃学与拒学的影响,不是导致其发生的成因,而是加剧或恶化性因素。

已有的社会化理论和经验研究表明,社会化的不当会导致各种与逃学、拒学相同的行为与心理特征。埃里克森的理论(Erikson, 1968:103-121)认为个体不适当的社会化过程会引发诸如自卑、缺乏安全感、焦躁、疲劳、空虚、沮丧、神经质、焦虑、孤独、郁闷等行为与心理表现。其他学者的经验研究显示,群体为青少年学习多种行为与态度提供了重要的社会情境(Eder and Nenga, 2003:157-182);群体社会化会影响到青少年的自我评价、集体认同、偏见、反社会行为,如破坏、攻击性行为、早期性行为乃至是青少年犯罪等诸多方面(Potrat, 2007)。上述社会化理论与经验研究中所展示的行为心理表现与逃学、拒学学生的个人特征具有高度的一致性。因此,逃学和拒学行为的行为与心理表现则是青少年群体社会化不当(不足或过度)的结果。

社会化理论强调社会化的连续性与继承性,并以此为基础来解释个人成长中的问题。弗洛伊德和埃里克森的社会化理论都认为某一阶段中的个人问题都与前一阶段社会化的某种不足或是失败相联系。社会化理论的阶段性分析,将家庭置于基础性的地位,群体社会化、学校阶段都在家庭这一阶段之后。逃学与拒学学生不能适应学校生活的表现,且都没有建立于学校中的群体归属或群体活动,其必然与之前家庭中的社会化相联系,即家庭文化传递存在障碍。研究据此认为,不能在学校中获得群体归属的逃学与拒学行为都是家庭文化继承不足所致。

本研究将通过具体的个案研究和分析对此框架进行实证和深化,并将分析核心置于家庭的文化传递方面。

(二)扩展性个案研究法方法的选取

本研究采用个案研究方法,并运用民族志观察与深度访谈两种资料收集方式。民族志观察集中于为期皆为一年多的广州市的一所完中和一所小学,主要收集学生在学校的行为表现、群体互动、师生互动与学校管理方面的资料。深度访谈是研究者对学生、家庭和教师进行了时间不低于2个小时的访谈。

研究收集的案例有23例,其中逃学11例,拒学12例。文中所有的编码暗含了性别、年级两个信息。编码中前面大写字母部分为个案姓名缩写,后面的字母编码B、G分别代表了男生、女生,最后的数字由1-12组成,分表表示从小学一年级到高三的12个年级。由于逃学和拒学的学生比例并不高,且经常不在学校而难以寻找,研究的案例数量不多,但这已经是研究者从2008-2012年4年间研究累计的案例数量。

三、学生的家庭文化传递、家庭—社会边界与群体社会化

(一)逃学与拒学的分析框架

研究依据社会化研究的阶段性特征推测,学校适应性问题源于前一个社会化阶段,即家庭文化传递不足。从差异的角度分析,逃学学生具有建构群体的能力,但其群体活动的中心在社会之中,预示出社会影响的过度;拒学学生不具有建构群体的能力,并退缩到家庭之中,显示出社会影响的缺失。在未成年的中学生阶段,学生能够接受多大的社会影响,依赖于家长对于社会影响的控制;所以,家庭会是学生获得社会影响的一个重要途经。至此可以看出,逃学和拒学学生都有家庭文化传递不足,而区别在于逃学学生获得了社会影响,拒学学生则没有。因此,逃学与拒学学生在获得

社会影响方面的不同,核心在于家庭控制,即家庭与社会的边界宽松还是严格,宽松预示出学生可以轻易跨越家庭而获得社会影响,严格则表明学生难以跨越家庭获得社会影响。

研究将逃学和拒学分别等同于群体社会化过度或不足,并将家庭作为其成因的核心,兼及社会影响的分析。研究分析逃学和拒学的成因就是一个集中于家庭的二维类型化分析:一是家庭文化传递的充分与不足,二是家庭—社会边界的宽松与严格;将二者整合起来就出现四种类型化的结果,如下图1。

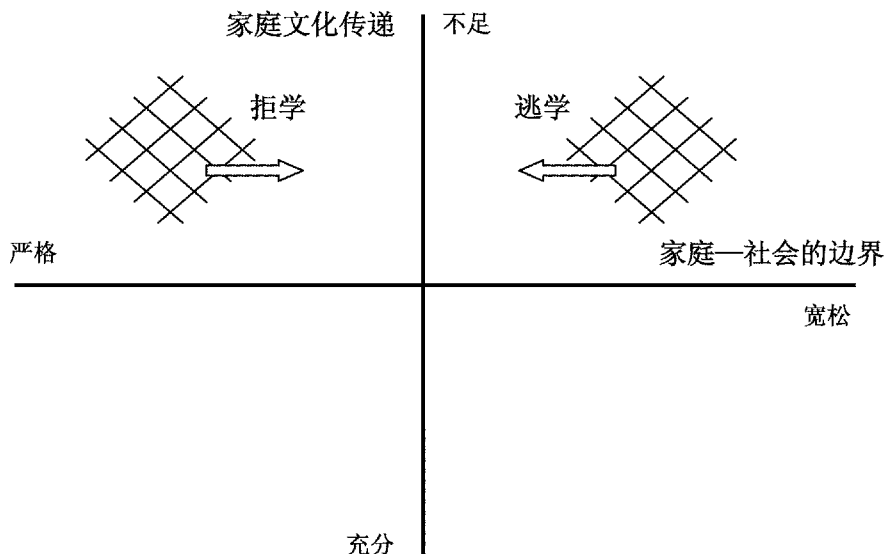


图1 家庭文化传递、家庭—社会边界与逃学、拒学的交互分类图

图1表明:家庭文化传递不足与家庭—社会边界的宽松与严格分别导致逃学与拒学,处于家庭文化传递充分的学生则属于正常学生。对于图1显示的两个分析维度,研究选择了不同的指标进行观察。在家庭文化传递方面,研究选择了以代际沟通时间作为观察指标,家庭代际沟通与家庭文化传递息息相关。在家庭—社会边界方面,研究以学生跨越家庭接触社会的机会作为观察指标。

(二)家庭文化传递不足

研究中的观察发现,所有逃学和拒学学生的家庭代际沟通时间高度趋同,并都表现为严重匮乏的状态,这直接导致家庭文化传递的不足。这种家庭沟通的匮乏主要来自于两个方面,一是家长职业时间的影响,二是家庭不良的教育方式。

家长职业时间决定了其家庭生活时间,家长职业时间与孩子上学时间则差异较大,导致家庭代际沟通的时间极为不足。如逃学 ZXN - G10 的母亲就说:“孩子现在经常逃学。这个肯定与我们的职业有关系。我们是开门面的个体户。孩子上学的时候人们大都也在上班,逛街的人不多;孩子下午放学后,人们都下班了,逛街的人也就很多,这恰是我们经营的高峰期。我们上班时间和孩子上学时间是颠倒的。孩子下午4、5点放学的时候,我们忙于经营店面;等到我们晚上11点左右打烊回家,孩子就已经睡着了;第二天早上7点孩子起床上学的时候,我们还在睡觉,广州的店面如果不是卖早餐的一般都是早上9、10点才开门营业的。我们和孩子在家的共同时间大都是睡觉的时候,交流很少。”同样,拒学 SXH - M11 的母亲说:“孩子从初二到高一经常不上学而待在家里,孩子小时候我们的职业影响很大,孩子的爸爸是铁路上的列车员,跟着列车经常不在家;我是做护士的,经常要值夜班,很多时候孩子放学以后我们都不在家,孩子甚至有时候都是一个人在家睡觉的,想起来我也觉得愧疚。”现代社会的职业分工日益复杂,导致职业在时间规则上的高度分化,部分职业的时间规则与学校的时间管理规则极不一致,进而带来沟通不足与家庭文化传递的障碍。在研究的

23 例个案中,8 例个案的父母都存在家长职业时间规则与孩子上学时间规则的不一致,其中既有上述个体户、列车员,还有频繁出差的专业人员、应酬繁忙的党政领导与企业管理人员等。现代社会的城市生存压力与职业流动,也会导致部分家庭生存与生活压力巨大,而无暇顾及对孩子的沟通与教育:如研究中的单亲家庭 3 例,一方家长长期在外地工作的有 6 例。

二是家庭的不良教育方式,家长过于重视孩子的学习而忽略了和孩子的沟通,或是家长认识不当而与孩子沟通不足,这一方面具有 9 例。逃学的 YXX—B11 就说:“我妈妈做医生,在外地工作,我和爸爸在一起,爸爸是包工头,事情很多,和我很少交流,要么只是关注我的学习,觉得与学习无关的交流都是无用的浪费。我有时候很想和他交流学习以外的东西,甚至努力地取悦他,比如突然礼貌地向爸爸问候早上好等,他就说我变化大不正常,或是我晚上要和他沟通,他就问我是不是睡不着,睡不着就吃一点安眠性药物辅助睡眠。”同样,如拒学 LJM—B7 的母亲就说:“孩子爸爸做销售工作,每周都出差,周末才回来一两天。我上班也比较忙,回家以后就非常疲劳了,吃饭的时候,我们也不大交流,我最多问问孩子在学校的状况,他不大说,我们就看着电视吃饭了。我觉得我做财务工作,孩子还小,我职业中的事情不适合跟他讲。饭后我就督促孩子做作业,他做作业时候我们不能沟通。孩子做完作业,我也很疲倦的不得了,于是大家就休息了。总体上说,我和孩子的沟通很少。”研究中的所有案例家庭,都不同程度的显示代际沟通时间的缺乏,且集中于孩子的学校学习与生活,家长自身职业经历与生活的交流和沟通极为少见。研究访谈和接触的很多家长,尽管他们每天都询问孩子在学校的经历,但几乎都没有每天给孩子讲述自身职业经历的意识与习惯,这显示出中国城市父母在家庭教育中文化与信息传递意识的淡漠。

(三)家庭—社会边界的严格与宽松

研究从家庭—社会边界方面对此进行了观察,逃学学生的家庭—社会边界较为宽松,学生获得社会影响非常容易且较大;而拒学学生则相反较为严格,学生获得社会影响较难且小。这种严格或是宽松的产生,受到以下三方面因素的影响:一是家庭教育中对于社会影响的控制;二是家庭居住小区的管理状况;三是一些重大家庭事件的影响。

1. 家庭社会影响控制的严格与宽松

家庭教育几乎都有对于社会影响的控制,但是这种控制严格程度因家庭而异。在研究中,所有的拒学学生几乎在获得社会影响方面都极为欠缺,而逃学的学生在获得影响方面则较为过度,这与研究推论相一致。

研究中的大部分拒学学生,其家庭生活都显示出生活单调以及缺乏接触家庭以外社会的机会。如拒学 LGL—B3 的母亲说:“孩子爸爸做建筑设计,我自从做了妈妈,就为了孩子全职在家,孩子一放学我就把他接回家,孩子爸爸喜欢清静,平时和孩子的交流不多,我为教育孩子减少社交活动,加之孩子爸爸的社交活动也不多,因此我们的社交活动很少。我们周末的活动,大部分是到人少的自然风景区去游玩,孩子几乎和社会没有什么接触,我也是除了买菜外,大部分时间都是在家,给孩子也没有什么社会见闻讲。我觉得孩子很小,现在的社会很复杂,负面现象也很多,也有意识的不让他接触。”由此可见,拒学孩子家庭对于孩子接触社会或是获得社会影响方面,都进行了严格的控制。

但是,逃学的孩子在接触社会和获得社会影响方面比较丰富乃至是过度。如 LZ Y—G10 的妈妈说:“我在省委工作,孩子上小学的时候,爸爸在外地工作。我工作中的社交机会和各种活动很多,我也有意识的让孩子历练,能参加都让参加。甚至有一次拍电影缺少一个配角,剧组负责人我也认识,于是我让孩子请假去了。孩子现在经常逃学的,我都管不住,我都怀疑自己是不是对孩子太宽松了。”

由此看出,孩子在家庭中成长,离不开父母的管教,孩子接触社会机会乃至获得社会影响的大小,极大程度上受制于家长对社会影响控制的严格与否。

2. 家庭居住小区的管理状况

虽然家长控制孩子社会影响的态度和观念差异极大,但大部分家长的社会影响控制都较为适中,在这种情况下,家庭小区的管理状况则会影响到孩子接受社会影响的机会和大小。研究中典型的两个极端则是高档住宅小区与城中村。

高档住宅小区的典型特点是人均住房面积大,小区人口稀少,且管理严格,这导致孩子接触社会影响乃至是获得同伴互动的机会匮乏。如LJM-B7的妈妈就说:“我们住的这个小区比较高档,都是别墅。小区的人口比较稀少,孩子在小区里几乎没有同龄的朋友,小区里虽然也有活动区,但大部分都是成人的,加之大家都是做生意的,很忙,活动也很少。小区管理很严格的,有客来访,保安会向业主电话询问,如果证实才能进来的。访客即使进来,保安也会跟随,直到访客进入主人家里才会离开的。孩子在小学乃至以前的时候,没有家长的陪同,保安是不会让孩子出去的。加之小区外面也是很幽静的风景区,孩子能够接受到的社会影响很少。我觉得这个小区太静了,小朋友也很少,似乎不适合孩子成长。孩子现在经常恐惧上学,应该与这个小区环境是有关的。”

相反,城中村住宅小区则是人均住房面积小,人口密度大,且管理松懈。HLN-G11的妈妈叹气说:“我们以前都是农民,城市化以后我们村的集体土地都被征用或是出租,我和孩子爸爸都是开家庭工厂,做一些为大企业生产配套的小部件,家里这幢6层高的住房,用不完都给别人出租。孩子现在经常逃学的,回家也不做作业,在家里吃完饭就出去玩了,她在外面的朋友很多,也有一些乱七八糟的人。这是城中村,出了门什么人都可以见到,小区里面的工厂和商店也很多,城中村外围也都是商业区,繁华热闹。孩子现在经常逃学,我们也管不住。”

这种住宅小区管理上的严格与宽松,已经超出了家庭对于社会影响的控制能力,也决定着孩子接触社会机会的多少与影响大小。

3. 重大家庭事件的影响

在家庭支持方面,所有逃学和拒学孩子都显示出家庭文化传递的不足,进而也预示出家庭教育的潜在风险,这种风险在家庭遇到重大家庭事件之后,则会进一步恶化孩子的成长的环境,导致逃学和拒学行为的发生。研究中三个典型案例都展示了家庭重大事件对于孩子教育的负面影响。

如逃学LYY-G11的妈妈就痛苦地说:“我以前是在银行上班,非常忙;孩子爸爸带孩子的机会多一些,他是局级领导,活动也多,经常也带孩子参加。孩子爸爸在孩子五年级的时候出车祸去世了,这个对我打击很大,我一度都是精神恍惚,经常看佛经来排遣,这个时间持续有两年左右,直到孩子出了问题我才醒悟过来。爸爸不在对孩子打击也很大,加之我精神恍惚没有精力照顾孩子,于是孩子通过经常上网聊天来排解,认识了很多网友,初一的时候孩子和网友去会面,结果被轮奸了,孩子一度就不正常了。此时我才意识到,失去亲人的时候,孩子也同样痛苦、脆弱,需要关怀。我就赶快地醒悟过来,后来听了别人介绍的方法,让孩子的心理逐渐恢复了。但之后孩子和我的距离还是很大,依然结交很多社会上的朋友。到现在,她是经常不在家,也不上学,住在一个吸毒的男朋友家里。”

拒学GLY-G10抑郁地谈到:“我妈妈是空姐,我爸爸是做机票销售生意的。自从我爸爸生意做起来了,我妈妈就不上班了。后来在我上初一的时候,我爸爸因为业务扩大,把公司中心迁到另外一个大城市,回来的时间就非常少,几乎一个月只有一两天。我爸爸就在外边养了别的女人,我妈妈就经常在爸爸回来的时候吵架。平时心情不好,就骂我。我和妈妈现在都没有交流的。我需要什么生活费,都是对和我们一起生活的外婆说,外婆问妈妈要了之后给我。我经常抑郁,也一直在吃药治疗。”同样,逃学案例中,还有XT-B10、HYL-B10都处于单亲家庭。这种重大事件的影响往往导致家庭结构的破裂或是家庭教育环境的极大恶化,在家长面临自身的问题都难以解决的时候,教育孩子需要的文化传承更是无从谈起,孩子逃学和拒学行为出现的几率大大提高。

四、群体社会化过度和不足分别导致的逃学与拒学行为

(一)拒学;群体建构的能力不足与学生面临的巨大压力

所有拒学的学生在学校都没有群体归属,研究中的个案和已有研究具有一致性。拒学学生因没有获得有效的文化传递,在学校中表现各种异常行为而无法获得群体归属,并因此面临巨大的压力。在拒学的学生中,其中4例具有长期的药物治疗,但都没有获得有效的矫正效果,这说明学生的群体性压力无法通过针对生理的药物治疗来解决。

TWW - G11 是研究者进行长期观察并辅导的一个个案,其与人交往的技能以及对于具体情境的把握能力,显示出极其匮乏的状态。如她话语非常少,但很少的话语往往一针见血且不乏深度,而内容所指却是别人的缺点或不足,几乎没有习惯性礼貌用语的使用;与别人交流经常不正视别人的眼睛而把头偏向一边;与人交流容易激动,激动时会用手指或是物品指着别人;开严肃的会议要吃爆米花;过于关注自己的权利,而忽略别人的处境乃至感受,因此经常与别人发生争执;穿着邋遢,既无青春气息,亦无女性形象等。正是这些简单常识与基本能力的欠缺,导致其拒学行为。其母亲在最初接受研究者访谈时说:“孩子现在很不正常,关键是学校一个朋友都没有,一个星期和别人一句话都说不上。”

同样,其他的拒学个案亦表现出各种不同程度的异常意识与行为。如某访谈对象的班主任就说:“我们班的 LZM - G10 很不正常,我想起就害怕。有一次我和她谈话,她说到利用班里的一个同学而和那位同学经常在一起,我就说‘那你今天和我谈话是不是也想利用我了’。她毫不犹豫地就说‘我就是为了利用你’。把我吓了一跳。事后我找家长沟通了解到,孩子上高中之前在每个学校都没有好朋友的。孩子现在还尿床,为此已经看了7个心理医生了,药物治疗也有,但没有效果。后来这个女生和班里的同学经常发生争执,甚至说‘我要杀了你’,把别的女生吓的都来找我问怎么办。”这一案例在群体关系上的缺失,促使其具有巨大的压力,甚至在高一时还具有尿床行为。

(二)逃学:群体意识过于成熟而倾向于脱离学校

学生的逃学行为源于学校中群体互动的缺失,但其因过于成熟的意识和行为而具有社会中的群体归属。

群体归属对于学生滞留在学校具有极为重要的影响,学校中的群体归属缺失会直接导致逃学行为。在研究访谈的诸多学生中,大部分正常上学的学生处于喜欢上学而不喜欢学习的状态中,有学生就此典型的表示:学校要是没有考试就跟天堂一样。但是部分家长不能认识到学校群体归属对于孩子的重要影响,一味追求教育目标而忽略、甚至是隔离孩子的群体交往,进而引发学生的逃学行为。如个案 ZM - G7 的母亲哭诉道:“孩子上了初中。她的成绩有些下滑,而且还和班里那些爱打扮不爱学习的学生一起玩,我就很担心,并阻止她在放学后和那些女同学有任何交往;后来我觉得不行,于是就到学校里找班主任来配合我的教育,班主任答应后就通过座位安排、分组、眼神乃至是批评把她和那些女同学隔离开。我觉得孩子要是不和那些学习差、爱打扮的女生在一起玩就好了,结果孩子现在反而经常逃学了,在学校外面结交了很多社会上的朋友,甚至长达半个月的彻夜不归了。”这则案例明确地展示了学校群体归属被进行严格隔离而缺失后导致的逃学。

学生因接受过多的社会影响而表现过于成熟的社会意识行为,如强烈进入社会的愿望、职业规划意识以及成人化打扮等,这导致其与学校中同学的交往与沟通出现巨大的差异,并逐渐将交往活动转向社会之中。如 YXX - B11 就苦闷地说:“我和爸爸沟通很少,爸爸是包工头,我就趁他不在的时候经常和他手下的工人交流。我很多时候也和社会上的闲散人员交流。我现在对学习没兴趣,很想挣钱,到社会上去闯荡,最好就是爸爸给我一些资助,我和社会上的那些朋友开个网站,肯定能挣钱,我的那些朋友都经常上网的,甚至都有网瘾的。”而其父亲也说:“我觉得孩子很成熟,讲什么道理都是多余的,他知道的比我还多,给我那些工人讲的那些社会道理比我说的还好看。他总是觉得他的同学幼稚也不喜欢和他们在一起。”对于正常学生还在想着如何考上大学的愿望来说,YXX - B11 更急切的期望进入社会,并进行简单的职业规划,成熟的社会阅历促使其缺失了学校中的群体互动。

HLN - G11 的妈妈也心烦地说:“女儿现在长大了,在学校中都待不住了,经常不上学的,上学

的时候是从来不做作业。她现在的开销每月都在2000元以上,三天两头的买衣服,还要使用高档的化妆品,像什么SK II之类的。有时我控制的紧,她不够花了,就去酒吧坐台服务挣些钱自己花。她和班里的女同学都没有什么话题,同学之间的交往很少。他们的同学都还在看韩剧、关注影视、服装时尚,甚至看黄色漫画等,也经常就此交流。但是她似乎对这些都不感兴趣,话语里总是社会上什么样的女人更吃香等。为了花钱经常和我吵架,我不给都没有办法的。我问她不学习以后做什么呢,她就说“我们城中村到处都是工厂,我也开工厂呀,你看我在外边的朋友很多,肯定能成的。”这些职业取向与打扮意识的成熟,明确的反映了逃学学生的成人化,其与同学的兴趣差异与距离导致其无意于学校中同学之间的沟通和交往。

在行为方面,逃学学生都具有不同程度的成人行为,且与社会边缘人员的行为类似。在逃学个案中,具有吸烟习惯的有6例,吸毒的2例,具有帮派意识和行为的有7例,具有固定异性朋友并频繁发生性行为的有5例,几乎所有的逃学学生都具有规则的群体聚餐与饮酒活动。

五、逃学与拒学行为的学校负面回应与强化

逃学与拒学行为,由于给学校的教学与管理带来巨大的困难与压力,招致了学校的负面回应,进而进一步恶化了学生的逃学与拒学行为。让人遗憾的是,本土城市中的学校没有任何针对逃学和拒学的制度性安排,社会中也无明确的矫正机构。学校针对逃学与拒学的措施就是劝退、转校与休学等。

(一)学校对于逃学和拒学学生的消极回应

逃学与拒学行为对于学校的教学和管理都带来巨大的障碍和压力,因此无论是专职教师、班主任乃至是教导主任与校长都对逃学和拒学学生持有厌烦的态度。

逃学学生的行为往往被教师归结为行为不良,班主任对此进行矫正的努力失败之后便是批评、斥责乃至谩骂。如YML-B8爸爸痛心的说:“我是司法系统的干部,孩子妈妈是医生,孩子上小学的时候,我几乎每个晚上都有应酬,孩子妈妈也经常上夜班,孩子回到家很多时候都没有人,自己就跑出去结交社会人员,从初一开始就经常逃学。孩子上小学的时候,就经常在学校里和同学打架,老师开始时还和孩子私下沟通、教育,无效之后便开始当着全班的面批评、斥责,现在有时候忍不住都要骂的。我们每个星期都能接到班主任的投诉,甚至不止一次。我们也没有办法的,孩子甚至跟我在家里都打架呢。”同样,研究中6例逃学个案的家长明确地向笔者提到学校的教师非常厌恶乃至是痛恨他们的孩子。

同样,拒学学生虽然没有显著攻击性行为,但也因与人交往的基本能力欠缺而经常与学生发生争执,同样给班主任带来压力。班主任对此采取了忽略、冷漠乃至是排斥的态度。如LZM-G10的爸爸甚至带着气愤说:“孩子不但在学校里没有一个好朋友,而且还经常与同学发生争执,使用的语言都非常激烈,甚至肢体冲突。老师经常投诉,后来老师觉察和了解到孩子有拒学行为和心理问题,就不大投诉了,也会告诫别的同学不要去招惹我的孩子,老师也尽量避免接触我的孩子,后来为了避免孩子与其他同学发生争执,就把孩子放在最后一排一个人坐。”研究中所有的拒学个案,家长都不同程度的表示教师对待他们的孩子都持有忽略、漠视的态度,甚至置之不理。

这些逃学与拒学学生在校也会因自身的行为异常而被贴上负面标签,如LFM-G11因女性气质不充分而被称之为“傻大姐”,LZC-B11因身体高大而认知幼稚被称之为“大头虾”等。因此,学校对于逃学和拒学学生的负面回应,有教师,亦有学生。

(二)逃学与拒学行为的进一步恶化

逃学和拒学行为在引发了学校的负面回应之后,会进一步恶化学生的学校处境,并会进一步强化学生的这一行为趋向。由于本土矫正制度和机构的匮乏,学校对于逃学和拒学的应对就是漠视

和躲避的策略。

学校的负面回应,会进一步恶化学生在学校的处境,如逃学 LYY - G11 的妈妈就说:“孩子在学校里没有一个好朋友,经常逃学、不完成作业,长发披肩、涂指甲油,迟到、早退、逃学,经常违纪的,老师怎么会喜欢呢。老师对他的批评很多,没有办法就报告到教导主任和校长那儿,孩子糟糕到了全校知名的程度,校长有一次都骂她‘你这个德行要是能考上高中,这个世界都没有天理了。’现在,我有时在孩子逃学期间劝她上学,她就说‘还上什么学呢,学生和老师都不喜欢我,我去了只会让人烦。我也知道他们希望我不上学的,这样他们就轻松了’。她现在是更不愿意上学了。”事实上,研究的诸多个案家庭和学生也都认识到:学校里的教师和学生都将逃学和拒学学生视为麻烦制造者,默默的希望逃学和拒学学生不要来上学,国外的研究对此也有相同的发现(Elizabeth et al., 2007)。

拒学 CJ - G4 的母亲同样说到:“孩子经常不上学呆在家里,也不出去。我们想了各种办法,都不顶用,老师们都认为我们把孩子娇惯坏了,认为孩子就是过于娇气而厌学的,对待孩子就严格很多。孩子上周去上学,老师不但批评了,而且还把她留堂,要求她把几天没有来上学的课程作业做完。孩子回来之后第二天就又不去了,说感觉学校很可怕。孩子现在不想上学倾向就更严重了。我们都不知道怎么办了。”这一段话不但表明教师不但恶化了拒学学生的学校处境,而且还表明一般教师对于拒学所知甚少。国外没有的厌学概念,在国内则是家喻户晓,很多教师都将拒学行为等同于一般的厌学现象,而忽略了拒学的复杂性、特殊性与矫正的艰难性,这种认知下的教育措施不但不能解决而且还会加剧学生的拒学行为。

在逃学、拒学的应对方面,本土的学校教育几乎没有任何相应的制度性措施,社会中的矫正机构也极为匮乏,这让很多家庭对此非常痛苦且一筹莫展。在没有办法的情况下,学校最后一般会持有放弃的态度,并给与劝退、转学和休学等建议。如拒学 TWW - G11 的妈妈在初次接受笔者的访谈时抑郁的说:“孩子上高一的时候在学校里一个朋友都没有,到了高二实在上不下去了,学校建议休学,我们也就同意了。让孩子在家里休养,也带孩子去看过心理医生,医生开了百忧解类的一些药物,但是吃着并不见效,孩子也坚持认为自己没病也不大吃。孩子到现在呆在家里也有一年的时间了,最近不止一次的给我们说她觉得活着没有意思自杀,我们夫妻两人都没有心思上班了。孩子这个样子,我们对于工作、生活都没有一点兴趣了,因为孩子还经常吵架。我们也四处打听,也没有了解到可以找谁来解决孩子的问题。我们的家庭生活非常抑郁,很长时间都没有一个笑容了。”同样,逃学 LZY - G10 的母亲也说到:“孩子经常逃学,甚至是住在男朋友家里半个月都不回来,学校为此对孩子进行劝退。我们没有办法就带孩子和她的男朋友一块去看心理医生,那个心理医生没有一点职业道德,一点也不理解我们家长的心理痛苦和压力,竟然和我吵了起来说‘孩子逃学是教育问题,不是心理问题,这是你们父母教育的失职,不要把这些家庭教育的责任推卸给我们医生。’连心理医生都不愿解决。我们现在都不知道怎么办了,家庭生活也一团糟。”研究中 4 例个案具有休学经历,6 个案例具有转学经历,3 个案例具有劝退经历,其余案例则是在学校老师的忽略与漠视中维持原状。

由此可以看出,逃学和拒学引发了学校的负面回应,并因此而被加剧和强化,这不但源于逃学和拒学引发的教育与管理压力所致,也与其矫正的艰难性以及矫正制度、机构的缺失有关。很多家庭因此处于困苦不堪且孤立无援的境地。

六、研究讨论

研究的讨论主要集中在三个方面,即逃学与拒学的形成路径、家庭的基础性作用与群体社会化的核心影响三个方面。

(一)逃学与拒学的形成路径

借助于群体社会化理论,本研究响应了西方这一研究领域的整合性呼吁,旨在已有研究的基础

上拓展一个解释性的整体框架,即逃学与拒学形成的路径:家庭文化传递不足影响了学生不适当的群体社会化,并导致学生的逃学与拒学,进而引发了学校的负面回应,学生逃学和拒学也因此被加剧。与已有研究相比较,研究认为在逃学和拒学形成路径中:个人因素难以成立;学校影响因素是其引发的结果,并加剧了这种行为;家庭影响是逃学和拒学形成的基础性因素;群体影响则是逃学和拒学形成的核心所在。

本研究与社会化理论和群体社会化的部分经验结论相一致,认为逃学和拒学学生的心理与行为特征,如自卑、抑郁、焦虑、冷漠等,是群体社会化影响的结果,不能构成逃学和拒学形成的个人因素。范和罗森堡(Fine and Rosenberg, 1983)也认为将个人特征视为原因来解释逃学与拒学是不合适的。本研究案例中的诸多异常心理与行为特征,都是不适当的群体社会化所致,拒学学生受到群体归属与互动缺失的影响,逃学群体则是受到学校外群体互动的影响。逃学被归结品行不良,社会学主张人的心理与行为特征是在长期的社会环境与活动影响下而建立的。西方针对逃学和拒学的矫正策略,也以学生社会环境与关系的改善、调整作为主要方法。尽管在拒学的矫正中,西方非常强调心理乃至是生理特征,并主张进行药物治疗,但是药物治疗却不能发挥单独的治疗效果,而必须和其它社会技能训练等相结合。本研究中所有进行药物治疗的案例也都没有发挥矫正作用,这也说明忽略社会环境的影响而过分强调心理因素的心理分析还有较大的不足。

同时,学校方面的成因难以成立。已有研究(Elizabeth et al., 2007)强调了师生互动、标签效应、学校行为管理和课程设置等四方面的因素,但是从本研究的分析来看,前三者都是逃学与拒学行为特征引发的结果;而课程设置引起标准化的普遍性特征,也无法构成逃学和拒学的成因。本研究的案例分析表明,学生在学校的表现是与其接受的家庭社会化为基础,逃学和拒学的诸多负面行为特征,引发学校中负面的师生互动以及标签效应,学校因矫正的束手无策,进而采取了恶化这种行为的管理策略。

(二)家庭的基础性作用

逃学和拒学学生的群体建构或活动受到家庭的明显影响。这种家庭影响一是来自家庭中的文化传递,二是经家庭控制而获得的社会文化。逃学和拒学学生都没有充足的家庭文化传递,但不同的是:拒学学生还无法获得社会影响,因而缺乏建构群体的能力,并退缩到家庭之中;逃学的学生则相反的具有大量社会影响,并获得了群体建构的能力,但是其意识过于成熟,并将群体活动较多地置于学校之外的社会中。

一是家庭中的文化传递,主要集中于家长的职业时间规则和家长的教养方式两个因素。生产决定生活,家长职业时间也决定了家庭生活时间,其与孩子的家庭生活时间是否吻合,是决定家庭文化传递的客观基础。现代社会的流动性在职业、时空等方面都不断增强,这预示出现代社会流动性对于家庭教育中文化传递的负面影响。有研究(Rumberger, 1995)曾经将逃学与拒学深刻的归结为现代城市复杂生态影响的结果,本研究延循这一认识进一步推论:逃学与拒学问题的形成,是现代城市社会流动性打断家庭文化传递的结果,因为家长与孩子的时空分离就意味着家庭文化传递的中断。同时,在家长的教育方式方面,在中国过于重视应试教育的影响下,部分家长较多的关注孩子的学习成绩,而忽略了健康成长的心理、信息和社会技能需要,也是家庭文化传递不足的一个主观原因,这还需要通过提高家长教育认识和能力予以改善。

二是在家庭对于外部社会影响的控制,即家庭—社会边界的宽松与严格,决定了孩子接受社会影响的机会与大小,这在本研究中体现为三个方面,即家庭控制的严格与否、家庭小区的居住状况以及重大事件的影响。已有研究(Mize and Ladd, 1990)表明,孩子成长并适应社会的社会化过程,需要大量的社会信息与技能训练,因此这也是孩子成长不可或缺的内容。孩子不能从家庭获得充足的文化传播则只能从社会获得,两者都无法获得或是家庭文化不足而社会文化获得过度,分别会出现孩子拒学与逃学。其次,家庭居住小区的管理状况,则是家庭—社会边界严格与宽松的客观条件,并以高档住宅小区与城中村为典型代表。再次,社会结构的不断分化与复杂化将现代社会塑造

成一个风险社会(乌尔里希·贝克,2004),学生社会化的家庭环境基础也面临着日益增大的风险,如离婚率的上升、交通事故、职业流动等重大事件都对家庭的稳定带来各种风险,无疑也刺激了家庭教育环境和功能的紊乱。

七、研究结论

本研究在系统回顾西方逃学与拒学研究的基础上,以群体社会化理论为视角,通过个案研究方法,研究了广州市的23个逃学与拒学案例。研究的核心不在于证实逃学和拒学的已有成因分析,而在于为丰富而凌乱的已有研究提供一个整合性的解释路径与框架,并在部分内容方面进行了尝试性的深入探索。因此,研究结论可以明确的分为文献评论、形成路径、解释框架等几个方面。但研究尚有不足,需进一步的拓展和深入。

首先,在研究评论方面,西方研究的丰富积累,是本土研究借鉴的坚实基础,但其缺乏一个的整体性的解释框架;这也是本研究采用个案研究,探究逃学与拒学现象的整合性解释框架的意图与价值所在。

其次在逃学与拒学现象的解释性框架方面,研究表明:家庭文化传递不足与家庭—社会的边界过于严格(即家庭文化传递与社会文化皆不足)导致学生的建构群体能力不足,这种群体社会化不足形成拒学现象;家庭文化传递不足与家庭—社会边界过于宽松,导致学生的群体意识过于成熟,学生将群体活动置于社会之中而形成群体社会化过度的逃学现象;逃学和拒学学生因在行为和心理方面的诸多异常表现,招致了学校的负面回应,逃学和拒学行为因此而加剧。所以,逃学和拒学的个人成因难以成立,学校因素更多是逃学和拒学行为引发的结果而非最初的成因。总体来讲,逃学和拒学的本质都是不适应学校教育的行为,其核心机制在于群体社会化的影响,而学生群体社会化的重要基础则是家庭环境,即家庭内部的文化传递与家庭控制下社会影响的相互作用。

再次,就逃学和拒学形成的家庭教育基础进行分析发现:家庭文化传递不足和家庭—社会边界的严格程度分别具有不同的影响因素。影响前者的有家长职业时间规则与家长家庭教育方式。影响后者的因素包括家长对于社会影响的主观控制,以及家庭住宅小区管理状况与重大事件影响等客观条件。研究据此推论:现代社会的风险威胁并损害着部分学生的家庭教育环境,是逃学和拒学的一个重要社会成因。

最后,研究虽在逃学与拒学方面提出了一个整合性的解释框架,并进行部分内容的深入探究,但是还需要在研究方法和研究内容上做进一步拓展。在研究方法方面,个案研究具有一定的深入性,但亦有研究结论代表性的不足,还需要研究区域的扩大(如对于农村青少年)和量化统计研究的证实与拓展。在研究内容方面,研究推测逃学和拒学形成的一个客观社会成因是现代社会的流动性(如职业流动)和风险性(如重大家庭事件);尽管这两个领域的理论与经验研究都极为丰富,但其对于教育现象的影响研究还极为鲜见,这将是未来教育研究中极具价值与趣味的一个拓展方向。

参考文献:

- 欧贤才、王凯,2007,《自愿性辍学:新时期农村初中教育的一个新问题》,《中国青年研究》第5期。
- 魏莉莉、董小苹,2010,《日本“不登校”研究对我国城市辍学研究的启示》,《青年研究》第1期。
- 乌尔里希·贝克,2004,《风险社会》,何博闻译,译林出版社。
- Bos, K. Tj., Ruljters, A. M. and Visscher, A. J. 1992, “Absenteeism in Secondary Education”. *British Educational Research Journal*. Vol. 18 (4).
- Eder, D. and Nenga, S. K. 2003, “Socialization in adolescence”, in J. Delamater (Eds.), *Handbook of social psychology*. New York: Kluwer Academic.
- Elizabeth Stearns, Stephanie Moller, Judith Blau, Stephanie Potochnick. 2007, “Staying Back and Dropping out: The Relationship between Grade Retention and School Dropout”, *Sociology of Education*, Vol. 80(3).

- Erikson, E H. 1968, *Identity. Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Fine , M. and Rosenberg. 1983, “Dropping out of high school: the ideology of school and work”, *Journal of Education*, Vol. 165(3).
- Heaviside, S. , Rowland. C. , Williams. C. , and Farris. E. 1998, *Violence and discipline problems in U. S. public schools: 1996 –97*. Washington, DC: U. S. Department of Education.
- Jones, Susan H. and Francip, Leslie J. 1995, “The relationship between Eysenck’s personality factors and attitude towards truancy among 13 – 45 year olds in England and Wales”. *Personality and individual Differences*, Vol. 19 (2).
- Mize , J. and Ladd, G. A. 1990, “cognitive – social learning approach to social skill training with low – status preschool children”, *Developmental Psychology*, Vol. 26, (3).
- Orr – Munro, T. 2002, “Back to school”, *Police Review*, Vol. 14 (6).
- Poteat, V. Paul. 2007, “Peer Group Socialization of Homophobic Attitudes and Behavior During Adolescence”, *Child Development*, Vol. 78(6).
- Reid , Ken and Kendall, Linda. 1982, “A Review of Some Recent Research into Persistent School Absenteeism”, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 30 (3).
- Reynolds, David and Murgatroyd ,Stephen. 1974, “Being Absent from School”, *British Journal of Law and Society*, Vol. 1 (1).
- Rumberger, R. W. 1995, “Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools”, *American Educational Research Journal*, Vol. 32(3).
- Wanda, P Fremont. 2003, “School refusal in children and adolescents”, *American Family Physician*, Vol. 68 (8).
- Johnson AM, Falstein EI, Szurek SA, Svendsen M. 1941, “School Phobia”, *American Journal of Orthopsychiatry*. Vol. 11 (4).
- Carroll. H. C. M. 1977, “The Problem of Absenteeism”, in Faculty of Educational department(Eds.). *Research Studies Past and Present in Absenteeism in South Wales*. University College of Swansea,
- Reynolds. , D. Jones, S. St. Leger and Murgatroyd, S. 1980, “School Factors and Truancy”. in L. Hersov and I. Berg (eds), *Out of School* , Chi Chester: John Wiley.
- Brown,P. , Eicher, S. A. and Petrie, S. 1986, “The importance of peer group (‘crowd’) affiliation in adolescence”, *Journal of Adolescence*, Vol. 9(1).

作者单位:华南师范大学教育科学学院
责任编辑:李春玲