

从分工到耦合：高校家校协同的路径重构与自我主导力培育

解启健, 吴宁宁*, 江茂欣

西交利物浦大学学生事务办公室, 江苏 苏州

收稿日期: 2026年7月15日; 录用日期: 2026年8月17日; 发布日期: 2026年8月24日

摘要

高校家校协同长期面临“责任模糊、协同低效、与学生发展需求脱节”的困境。本研究以自我主导力理论为敏化概念, 运用共识性质性研究方法, 对10例涵盖学业危机、心理困境与高风险行为的学生案例进行深度分析。研究发现, 困境的本质在于学生自我主导力发展受阻; 有效的家校协同遵循“评估-边界-激活”三阶段动态耦合路径: 评估阶段以自我主导力为核心进行系统诊断; 边界阶段针对“侵入型”或“缺位型”家庭边界, 采取“赋权式”或“结构化”调和策略, 协商建立动态的“支持性责任框架”; 激活阶段通过“创造负责任的选择”和“促进反思性对话”, 促成学生主体性回归。该模型推动家校协同实现从行为纠偏到发展赋能、从静态分工到动态耦合、从家校二元到学生-家校三元共生的范式转向, 为构建以学生内在成长为导向的协同育人体系提供了理论依据与实践指南。

关键词

自我主导力, 家校协同, 共识性质性研究, 耦合路径

From Division to Coupling: Reconstructing the Path of University-Home Collaboration for Fostering Self-Authorship

Qijian Xie, Ningning Wu*, Maoxin Jiang

Office of Student Affairs, Xi'an Jiaotong-Liverpool University, Suzhou Jiangsu

Received: July 15, 2026; accepted: August 17, 2026; published: August 24, 2026

Abstract

Home-School collaboration in higher education has long been plagued by ambiguous responsibilities,

*通讯作者。

文章引用: 解启健, 吴宁宁, 江茂欣. 从分工到耦合: 高校家校协同的路径重构与自我主导力培育[J]. 教育进展, 2026, 16(8): 1272-1281. DOI: 10.12677/ae.2026.1681755

inefficient coordination, and misalignment with students' developmental needs. Grounded in the theory of self-authorship as a sensitizing concept, this study employed a consensual qualitative research (CQR) approach to analyze ten student cases involving academic crises, psychological distress, and high-risk behaviors. The findings reveal that the core of these challenges lies in students' arrested development of self-authorship. Effective collaboration follows a dynamic three-stage coupling pathway of "assessment-boundary-activation." The assessment stage involves systematic diagnosis centered on students' self-authorship. The boundary stage addresses either "intrusive" or "absent" family boundaries through "empowerment-oriented" or "structural adjustment" strategies, negotiating a dynamic "supportive responsibility framework." The activation stage facilitates the return of student agency through "creating accountable choices" and "promoting reflective dialogue." This pathway model advances a paradigm shift in home-school collaboration—from behavior correction to developmental empowerment, from static division of labor to dynamic coupling, and from a home-school binary to a student-home-school trinity—offering both theoretical grounding and practical guidance for building a collaborative education system oriented toward students' inner growth.

Keywords

Self-Authorship, Home-School Collaboration, Consensual Qualitative Research, Coupling Pathway

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

协同教育被广泛认为是优化育人生态、促进学生全面发展的关键机制。Epstein 提出的“交叠影响域理论”(Overlapping Spheres of Influence)指出,家庭、学校与社区三个子系统彼此交叠、相互强化所产生的教育影响力,远大于各系统独立作用的总和[1]。这一理念在基础教育阶段已形成广泛共识,但在高等教育领域,家校协同的理论研究与实践探索长期处于边缘地位[2]。与 K-12 教育中高度制度化的家校合作相比,大学阶段的家校关系因学生法定成年、异地求学、自主性增强等因素而变得更为复杂、模糊且缺乏系统性架构[3][4]。过往研究多聚焦于“直升机父母”(helicopter parenting)等非典型干预现象,缺乏对常态化、建设性协同育人体系的深入探讨[5]。高校家校协同在实践中常陷入“责任模糊、协同低效、与学生发展需求脱节”的困境[6]。

探究其根源,既有研究在理论取向上存在明显局限。一类研究聚焦于本土的“模式与对策”,侧重于系统层面的权责划分,却相对忽视学生内在的心理发展逻辑;对家校资源如何精准对接、有效合作的内在机制也缺乏具体阐释。另一类研究致力于引介西方理论与政策,但常面临“水土不服”的挑战,难以有效指导中国高校独特的辅导员制度与学生工作体系下的实践[7][8]。上述理论缺口使得家校协同实践陷入“内卷化”困局:辅导员与家长虽投入大量时间与情感劳动,却因干预方向未能精准锚定学生心理发展的核心轨道而事倍功半。

这一困局需要一个能贯通个体发展与系统互动的新理论视角。自我主导力理论(Self-Authorship Theory)为此提供了关键途径。该理论由 Baxter Magolda 在 Kegan “结构-发展”理论的基础上创立,是美国较有影响力的学生发展理论之一。自我主导力指“个体能够定义自我信念、自我身份及社交关系的内在能力”[9],使个体不再盲目遵从外部权威,而能基于内在价值体系自主做出判断与选择。该理论包含三个相互交织的维度:认知维度——个体如何建构知识、形成判断;内在自我维度——个体如何形成稳定

的身份认同与价值体系；人际维度——个体如何在保持自我独立性的同时建立健康的人际联结[10]。在发展阶段上，个体从“遵循外部公式”（盲目遵从外部权威设定的目标与标准），经历“十字路口”（对外部公式产生质疑），最终走向“自我主导”——在三个维度上依据内在声音而非外部期望来主导自己的生活。Baxter Magolda 基于 17 年的纵向研究发现，大学阶段正是个体从依赖外部权威走向自我主导的关键期[9]，“学习伙伴模型”（Learning Partnerships Model）则为教育者促进学生的自我主导力发展提供了可操作的框架[11]。

除了自我主导的个体层面外，家庭系统理论(Family Systems Theory)从家庭结构、子系统边界和互动模式的角度，揭示了家庭功能失调如何导致个体心理症状的出现，特别是 Minuchin 的结构家庭治疗理论指出，清晰的代际边界是健康家庭功能的基础，纠缠与疏离两种边界失调形态分别对应着不同的病理心理学后果[12]。发展情境论(Developmental Contextualism)则强调个体发展嵌套于多层情境系统之中，宏观的文化价值观(如中国的孝道文化、学业成就导向)与微观的家庭互动模式共同塑造了学生的发展轨迹[13]。上述理论为理解高校家校协同困境提供了互补性的解释资源：自我主导力理论聚焦于学生内在心理结构的生成过程，家庭系统理论揭示了家庭互动模式如何成为这一过程的促进或阻碍性环境，发展情境论则将这一过程置于更广阔的文化与制度背景中加以审视。

近年来，自我主导力理论逐步被引入国内高等教育研究。学者们将其应用于学业困难学生的压力应对分析[14]、研究生个体发展质量评估[15]以及导生互动对硕士生发展的影响[16]等议题。然而，现有研究多将自我主导力视为个体层面的发展结果，极少考察其在家校互动这一关键中观系统中的培育机制。这为本研究提供了切入点。自我主导力理论在本研究中扮演 Blumer 所称“敏化概念”（sensitizing concept）的角色[17]。敏化概念不同于提供固定测量指标的“操作性概念”——后者“规定应该看到什么”，前者“提示应该往哪个方向看”，为研究者提供感知方向而不预先锁定结论。在本研究中，该理论帮助研究者在面对 10 个复杂案例时形成“学生困境是否与自主决策能力发展受阻有关”的初始提问方向。研究的具体发现——评估 - 边界 - 激活三阶段耦合路径及其各阶段的策略内容——完全遵循从案例材料到概念的归纳逻辑生成，而非从理论预设中演绎推导。

本研究的案例均来自中外合作办学高校。选择该情境具有以下理论依据：其一，中外合作办学高校的学生普遍家庭经济背景优渥、自主意识强、权利观念鲜明，亲子关系中的高期望与高控制并存，家校之间的边界摩擦更为频繁和激烈，为研究家校协同的困境与突破提供了“信息富集”的典型样本。其二，该类高校采用中西融合的学籍管理、学业评价与学生事务制度，既有体制与家长传统认知之间的落差时常引发认知冲突，加之学生学业适应压力突出，家校协同的介入场景更为多元和复杂。这些特征使得家校协同的张力得以充分显现，有助于揭示其深层运作机制。其三，从案例的可获取性和资料完整性来看，该校辅导员队伍长期接受系统化的案例督导训练，积累了丰富的案例记录与反思材料，为深度质性分析提供了条件。

需要特别指出的是，上述情境特征在增强案例信息密度的同时，也构成了本研究边界条件的内在限定。中外合作办学高校中家庭背景的优势具有两重性：优渥的经济资本和文化资本为干预提供了资源基础，但高控制型教养模式下的发展性困境可能在某些维度上(如经济压力引发的学业中断、留守经历造成的依恋创伤)与公办高校学生面临的问题形态存在差异。此外，中西融合的制度设计既创造了独特的协同张力，也使得本研究的结论不能简单推广至中国传统公办高校或职业院校情境。因此，本研究的模型应被视为一个需要在多元情境中接受检验与修正的初步框架，而非普适性结论。基于此，本研究以该校辅导员处理复杂家校案例的实践经验为分析对象，探究有效协同的行动逻辑与阶段特征，建构以学生内在成长为指向的协同路径模型。

2. 研究设计

2.1. 研究方法

本研究采用多案例研究法，通过多个案例的比较与整体分析，建构家校协同的不同样态与共性路径[18]。在具体分析方法上，采用共识性质性研究法(Consensual Qualitative Research, CQR)。该方法通过研究团队达成共识来分析资料，能有效降低单一研究者的主观偏差，适用于对复杂现象进行深度的描述性分析[19]。

2.2. 研究对象

从某中外合作办学高校辅导员学生案例督导库¹中选取 10 个典型案例。案例选择标准包括：1) 涉及深度的家校协同过程；2) 涵盖学业危机、心理困境、人际冲突、高风险行为等多种类型；3) 案例资料完整，包含学生背景、核心问题、家庭互动模式、辅导员与学生及家长的多轮沟通过程、多部门参与情况、督导记录及辅导员反思。所有案例均进行匿名化处理，基本信息见表 1。

Table 1. Summary of basic case information

表 1. 案例基本信息汇总表

编号	化名	核心问题与家庭互动特征	辅导员面临的主要协同挑战
01	小莫	母亲高控制、学生低自主性；家庭沟通失效	应对家长激烈情绪与对专业帮助的抗拒
02	小雪	“高控制 - 高期待”教养模式；自我身份单一	支持“脆皮”学生建立独立自我与应对系统
03	小蕾	父女情感高度融合(共生关系)；抑郁、社交回避	在过度融合关系中帮助学生建立心理边界
04	小伟	母亲强势打压、自我价值感低、习惯外归因	在高压控制家庭中引导学生自我发展
05	小孔	家庭“学业至上”偏执；高成就低自尊	与只重学业的家长沟通，争取身心康复空间
06	小枫	离异家庭情感忽视；自伤行为	回应缺位家庭的情感需求，建立有效支持
07	小黄	家庭沟通断裂；高风险行为及亲密关系问题	处理隐私告知的伦理困境，应对家庭否认
08	小明	父亲缺位、母亲情感疏离；沉迷网络、濒临退学	在情感荒芜中建立联结，调动“无力”的家庭系统
09	小焦	与母亲“焦虑共生”；中度抑郁、多门挂科	在支持与放手间寻找平衡
10	小文	父亲时刻监控、母亲缺位；自我伤害行为	在严厉却缺乏温暖的家庭中引导学生建立健康自我

2.3. 资料收集与分析

研究资料主要包括：1) 案例督导会议的录音转录稿；2) 辅导员工作记录与反思日志；3) 相关家校沟通文档。所有资料匿名化处理后形成约 1.5 万字的文本库。

研究团队由一位教育学博士(担任主持人兼审核者)和两位心理学背景的资深辅导员组成。所有成员

¹案例督导：围绕学生工作中的典型案例，邀请来自于高校长期从事一线学生事务的同行，具有心理学、管理学、社会学等不同专业背景的专家作为督导老师提供实践与理论指导，为辅导员的专业化、职业化发展赋能。在案例督导库中的案例一定程度上体现了案例的代表性。

在分析前接受了 CQR 方法培训，并预先陈述个人对家校协同及自我主导力的看法，以识别并搁置可能的研究偏见。

分析严格遵循 CQR 流程[19]：1) 划域：团队共同阅读材料，将与家校协同及学生发展相关的陈述划分到不同主题域；2) 提取核心观点：每位成员独立提取核心观点，团队讨论至达成一致；3) 交叉分析：汇集同域核心观点进行跨案例分类；4) 审核：送交未参与编码的教育心理学教授进行外部审核；5) 代表性评定：采用 Hill 等的标准[19]，代表性评定为“普遍”(9~10 例)、“典型”(6~8 例)、“变异”(2~5 例)，仅出现 1 例的类别归入“其他”不予报告。

通过资料三角验证(交叉比对不同来源资料)、参与者检验(将分析结果反馈给相关辅导员确认)、同行汇报及团队反身性思考等多种方式确保研究的信度与效度。研究严格遵守学术伦理规范²。

3. 发现与讨论

通过对案例进行共识性质性研究分析，发现有效破解家校协同困境的实践遵循一个动态的“评估 - 边界 - 激活”三阶段耦合路径(见图 1)。该模型揭示了有效协同如何从一个共同的元目标出发，经过关键的关系调和，最终指向学生主体的回归。

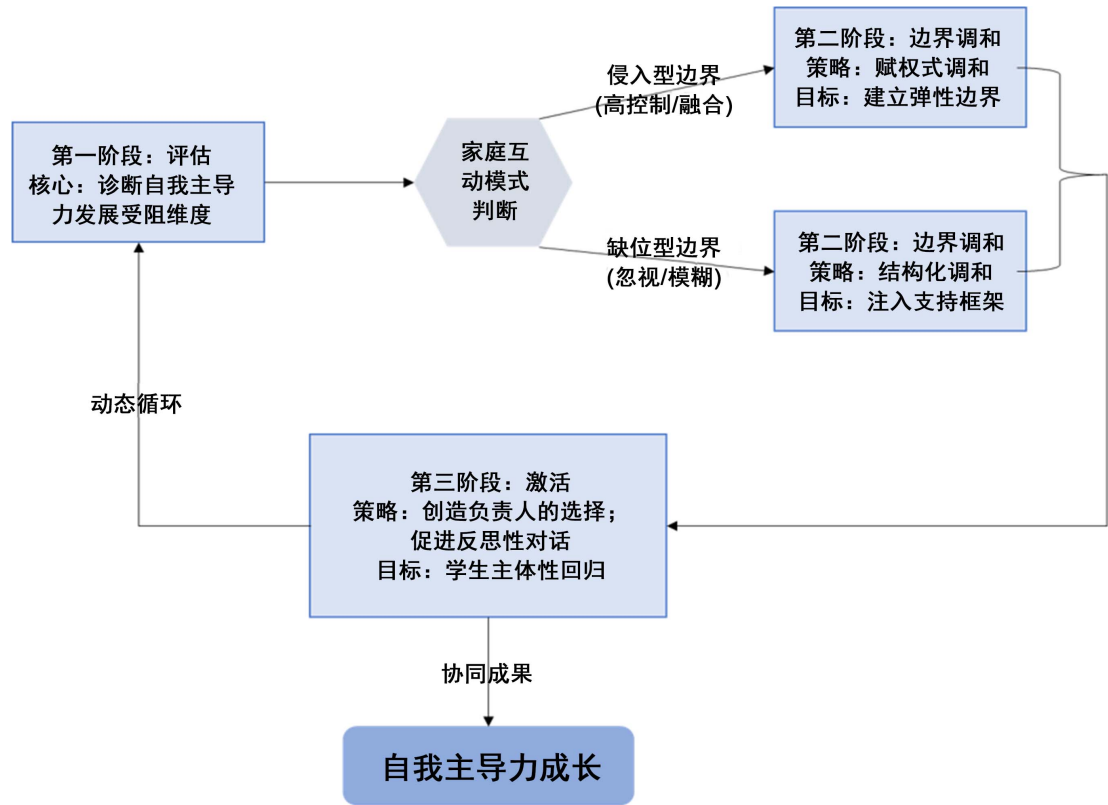


Figure 1. The coupling pathway model of home-school collaboration
图 1. 家校协作耦合模型图

在家校耦合的三个阶段中，以学生自我主导力的发展为核心目标，强调家校围绕学生需求进行动态调整与深度互动。各阶段核心范畴、类别及代表性见表 2。

²本文根据伦理与保密原则，对案例及其相关内容进行了脱敏与整合处理。

Table 2. Core categories and case correspondence of the “assessment-boundary-activation” coupling pathway, N = 10
表 2. “评估 - 边界 - 激活”耦合路径的核心范畴与案例对应(N = 10)

核心范畴与类别	代表性	描述案例共性、支持策略
一、评估阶段：以自我主导力为核心的系统诊断		
1.1 识别自我主导力发展受阻的具体维度	普遍	辅导员透过学业或行为表面问题，系统性地从认知、自我、人际关系三维度评估学生状态。
1.2 分析家庭互动模式对自我主导力的影响	普遍	家庭互动模式主要分为两种：“高控制侵入型”与“缺位/忽视型”。
二、边界阶段：协商动态的“支持性责任框架”		
2.1 针对“侵入型边界”的赋权式调和	典型	家长过度卷入学生决策与心理空间，辅导员需帮助家庭“松绑”。
对家长进行发展心理学教育	典型	向家长解释适度放手、允许体验挫折对发展内在力量的重要性。
协商角色转变：从“监控者”到“支持者”	典型	引导家长将关注点从“问题解决与指责”转向“情感接纳与信任”。
建立新的、更具弹性的互动规则	变异	协助家庭约定具体、可操作的新互动方式，减少控制频率。
2.2 针对“缺位/模糊型边界”的结构化调和*	典型	家庭支持缺失或角色功能不清，辅导员需主动注入结构，明确责任，或搭建沟通桥梁。
功能锚定：赋予缺失家庭具体、可执行的任务	典型	为情感忽视或功能缺位的家长设计明确、有限的职责。
搭建沟通桥梁，重建最低限度联系	变异	在家庭内部沟通断裂时，充当信息传递与意义澄清的中介。
资源补充：连接学校与社区支持系统	变异	当家庭支持严重不足时，主动为学生连接外部正式支持资源。
三、激活阶段：促成学生主体性回归与能力建构		
3.1 创造“负责任的选择”机会	典型	辅导员从“指令者”转变为“选项设计师”，支持学生自主决策并负责。
3.2 促进“反思性对话”	典型	通过开放式提问，引导学生对自身经历进行梳理与意义建构。
四、耦合路径的动态性特征		
支持策略并非线性固定	普遍	学生处于危机或低功能状态时，重心偏向“评估”与“边界”；状态稳定后，转向“激活”。

3.1. 评估阶段：以自我主导力为核心的系统诊断

准确地评估是有效耦合的逻辑起点。本研究发现，大部分陷入深度困境的学生，其背后存在功能失调的家庭系统，核心特征是“高控制”与“低自主滋养”。用自我主导力视角来看，即外部权威控制过强而内在自我力量弱小，进入大学面临挑战时便会产生冲突与障碍。

以小黄的案例为例，辅导员初次接触时，小黄呈现的是“亲密关系困扰”与“学业滑坡”的表面问题——他完全屈从于伴侣的意志，导致旷课、成绩下滑、情绪频繁崩溃。然而，辅导员的评估并未止步于

这一行为标签。通过对小黄成长史和家庭互动模式的深度梳理，评估揭示出三个关键层次：在认知维度上，小黄缺乏独立的信息分析与判断能力，在关系中完全将决策权交由男朋友；在人际维度上，其原生家庭长期采用回避型沟通模式，父母对他的心理世界缺乏关注，导致他既无法从家庭获得情感支持，也从未习得在亲密关系中维护个人边界的技能；在内在自我维度上，小黄的自我价值感完全捆绑于外部认可，一旦关系出现冲突便陷入自我否定。三个维度相互缠绕，共同构成了一幅“自我主导力全面受阻”的深层图景——他无法自主建构知识判断、缺乏稳固的内在价值坐标系、在重要关系中丧失边界感。

这一基于自我主导力理论的深度评估，使后续干预目标从“帮小黄解决感情问题”重新定义为“促进小黄在关系中建立自主决策能力与健康边界”，从“纠偏”走向“赋能”。这一发现与 Baxter Magolda 关于自我主导力发展受阻的论述高度一致[9]，但进一步揭示了受阻的具体路径：在本研究的案例中，家庭教养模式(无论是“高控制侵入型”还是“缺位/忽视型”)的作用机制是通过挤压认知探索空间、固化单一身份认同、限制健康人际联结来共同抑制自我主导力发展。这为评估阶段提供了精准的诊断维度(参见表 3)，超越了单纯的行为描述。

Table 3. Self-Authorship assessment framework and case representations
表 3. 自我主导力评估框架与案例表征

评估维度	核心问题	案例表征举例
自我认知与价值观	价值观是否清晰、自主、多元？ 是否过度依赖外部标准？	小孔：价值观仅有“学业成功”； 小伟：价值观被母亲贬低，无法形成自主判断。
认知决策与责任能力	面对复杂情境，能否自主分析、 权衡并做出负责任的选择？	小黄：在亲密关系中“言听计从”，丧失自主 决策； 小枫：用自伤被动抗议，无法用建设性方式表达 诉求。
人际关系互动与边界	能否在重要关系中保持情感联 结，同时维护健康的个人边界？	小蕾：与父亲边界模糊，被过度融合的关系窒息； 小莫：无法在母亲控制下建立心理独立性。

3.2. 边界阶段：协商动态的“支持性责任框架”

在明确问题本质后，家校需要共同建立一个动态的、富于弹性的“支持性责任框架”。研究发现家庭与学校之间的边界失调主要有两种典型形态，需要不同的调和策略。

侵入型边界的赋权式调和。在小莫、小雪、小伟等案例中，父母(多为母亲)的焦虑与高控制欲使其过度卷入孩子的心理与决策空间。辅导员的核心任务是进行“赋权式”调和：认知重构——向父母阐释“持续性环境”的重要性，即一个既能提供情感安全、又能允许个体体验必要挫折从而发展自我力量的环境[20]；角色协商——将父母角色从“监控者/问题解决者”转变为“情感容器/安全港湾”；行为调整——建立新的互动模式，减少控制频率。这一调和策略与家庭系统理论中“改变家庭互动模式”的核心干预原则一脉相承[12]，其本质是通过改变抑制自我主导力发展的关系“土壤”来释放学生的成长空间。

缺位/模糊型边界的结构化调和。小黄的家庭正是这一类型的典型代表。辅导员识别出其父母长期回避情感沟通，对孩子的心理困境既缺乏觉察也不知如何介入。据此，辅导员采取了系统的结构化调和策略：首先进行功能锚定——与小黄父母沟通后，明确赋予其一项具体任务：每周与小黄进行一次“非学业主题”的视频通话，内容仅限于生活分享与情感表达。这一设计将抽象的“关心孩子”转化为可操作的行为，同时规避了父母因焦虑而回归“审查学业”的旧模式。其次是搭建沟通桥梁——辅导员在小黄与父母之间进行了三次三方通话，每次通话前与双方分别沟通，厘清各自的期待与担忧，然后在通话中

充当“翻译者”，帮助双方将指责性语言转化为需求性表达，重建了最低限度的有效沟通。其他缺位型案例(如小枫、小明)则进一步补充了资源补充的策略——当家庭支持严重不足时，协助学生连接心理咨询中心等正式支持资源。这些策略的背后，是对社会支持理论的实践回应——当原生支持系统功能不足时，替代性支持系统的建立是维持个体心理功能的关键缓冲机制[21]。

两种调和策略的共同之处在于：它们不是简单地“划清责任边界”，而是以学生的自我主导力发展为判准，动态地协商“谁来支持、支持到什么程度、以什么方式支持”。这一发现扩展了 Clark 工作/家庭边界理论中的“边界管理”概念[22]——在组织-家庭边界之外，还存在“家庭内部-学校-学生”的三角互动边界，且这些边界不是固定可分割的，而是需要围绕学生发展需求持续协商的动态关系。

3.3. 激活阶段：促成学生主体性回归与能力建构

耦合路径的最终目标，是实现从“家校为学生工作”到“家校与学生共同工作”的根本转变，即激活学生主体性。本研究提炼出两大核心策略。

策略一：创造“负责任的选择”机会。辅导员从“指令下达者”转变为“选项设计师与后果澄清者”，呈现多个经过评估的可行方案，清晰阐述每种方案的潜在收益与风险，引导学生做出与自己价值观相符且能为之负责的选择。在小黄的案例中，辅导员发现他在亲密关系中完全丧失了自主决策能力，于是设计了一系列递进式的“选择情境”：首先从低风险的日常选择开始(如“今晚是去图书馆复习还是去操场跑步?”)，由辅导员提供选项框架，小黄做出选择并承担后果；待其决策信心增强后，再过渡到更高风险的议题。其中最具标志性的事件是：小黄因健康问题面临手术，而手术知情同意需要告知家长。辅导员与其探讨了三个选项：(A) 自行告知并协商照护方案；(B) 在辅导员陪同下告知；(C) 签署《自我照护承诺书》暂不告知。小黄最终选择了 A，主动拨通了父亲的电话，完整说明情况与照护计划，父亲的平静回应让他第一次感受到“被信任”。这一策略的操作逻辑与自我决定理论中“自主支持”的核心原则高度一致——为个体提供有意义的选择，并承认其选择的主体性[23]。

策略二：促进“反思性对话”。辅导员通过精心设计的开放式提问，引导学生对自身经历进行深度梳理与意义建构，将外部干预内化为个人经验与智慧。在小黄完成手术告知事件后，辅导员没有止步于“问题解决”层面的结束，而是通过一系列反思性提问引导其进行意义建构：“当你主动告诉父亲时，你最害怕的是什么？实际发生的和你的恐惧有什么不同？”“如果将来再遇到需要做艰难决定的时刻，这段经历给了你什么可以依靠的东西？”“你认为是什么让你从‘完全听从男朋友’走到了‘能够自己做决定’？”这些提问促使小黄将从边界阶段获得的家庭支持体验和激活阶段的自主决策体验整合为一种关于“我是谁”“我能够如何”的新的自我叙事，标志着外部干预被内化为稳定的个人能力。这一策略呼应了 Baxter Magolda 和 King “学习伙伴模型”中“促进意义建构”的核心原则[11]——引导学生在经验中反思，在反思中成长。

两大策略共同指向一个核心机制：通过提供结构化的自主支持，帮助学生从“外部规训”走向“内在主导”。小黄案例完整地呈现了三阶段耦合路径的运作：从评估阶段识别其自主决策能力缺失的本质，到边界阶段通过结构化调和重建家庭沟通与支持，再到激活阶段通过递进式选择机会和反思性对话促成其主体性回归。三个阶段的逐步推进使他从一个在亲密关系中完全丧失自我的被动个体，转变为一个能够独立做出重要决定并为其负责的自主行动者。

3.4. 从结果框架到干预透镜：自我主导力理论的拓展

上述三阶段路径的共同逻辑，是将自我主导力理论从“结果框架”拓展为“干预透镜”。既有研究多将自我主导力作为评估学生个体发展水平的工具[14][16]，本研究的“评估”阶段以自我主导力三维度为

诊断框架，“边界”阶段以改变抑制自我主导力发展的家庭关系为目标，“激活”阶段则直接指向学生自我主导力的建构。这使得自我主导力理论从静态评估工具转变为动态干预指导理论。这一转换回应了Baxter Magolda 和 King 关于“学习伙伴模型”的核心精神[11]——教育者的角色不是传授知识，而是创造促进学生自我发展的条件。

本研究的发现在以下两个方面拓展了边界理论的分析维度：其一，揭示了边界工作的文化情境性——边界协商不是个体在制度框架内的自主选择，而是在情理法文化约束中寻找动态平衡的过程；其二，揭示了边界动力的系统性——认知、情感、行为、利益四重动力以特定的层级结构和循环回路共同推动边界工作，而非简单的并列相加[22]-[24]。

家庭系统理论的引入为边界阶段的策略选择提供了重要的补充性解释框架。Minuchin 的结构家庭治疗理论认为，家庭问题的根源在于家庭结构的僵化与子系统边界的失调[12]。本研究中“侵入型边界”的赋权式调和本质上是将纠缠的亲子边界重新调整为清晰且富有弹性的代际边界，而“缺位型边界”的结构化调和则是在功能不足的家庭系统中重建必要的结构性支持。两种策略虽然方向相反，但其共同的干预逻辑是一致的——即通过调整家庭系统的结构性特征来释放学生自我发展的空间。这一发现表明，家校协同的边界工作不仅是教育管理层面的责任协商，更是深层家庭结构的学生发展意义的重构。

3.5. 实践启示与研究局限

本研究为高校家校协同工作提供了以下启示：专业能力重构——辅导员需具备运用发展心理学理论进行问题评估的能力，以及开展困难对话、调和家庭关系、引导深度反思的高阶干预技能[11]。高校的培训与考核应从事务工作的“量”转向发展性引导的“质”。工作模式升级——高校应建立制度化的案例督导与支持体系，为辅导员提供法律与伦理支持系统[4]。家校关系重塑——高校应主动传递大学生发展心理学知识，将家长期待从“学业监护”前置性调整为“情感支持”。

本研究存在两点局限：其一，案例取自中外合作办学高校，问题多集中于“高控制”下的发展性困境。这一情境特征使得本研究的发现存在边界调和和“赋权式调和”对家庭资源和文化资本的隐性依赖，研究结论在其他类型高校的适用性有待进一步检验。其二，主要聚焦辅导员视角，未来可引入学生声音及纵向追踪数据，以更多元案例、更全面地捕捉学生自我主导力发展的动态过程。

4. 结论

本研究以自我主导力理论为敏化概念，通过对典型案例的共识性质性分析，提出了家校协同的“评估-边界-激活”三阶段动态耦合路径。该模型揭示了评估阶段以自我主导力为核心的系统诊断、边界阶段针对“侵入型/缺位型”家庭边界的靶向调和、激活阶段通过“负责任的选择”和“反思性对话”促成学生主体性回归的三重机制转换。研究将自我主导力从“结果框架”拓展为“干预透镜”，并通过引入家庭系统理论和发展情境论，深化了对边界失调的结构性根源及其文化嵌入性的理解。当家庭与学校围绕“自我主导力发展”这一核心校准彼此的能量，从“纠偏者”转变为“赋能者”，从“掌控者”退位为“支持者”时，家校协同才能真正破解困境，为大学生构筑既有边界又有温度的成长空间。

基金项目

本文系 2024 年江苏省高等教育学会一般项目“专业化、去专业化的分离与融合：高校‘心理+’教育生态构建的研究与实践”(2024JSGJ54)的研究成果。

参考文献

- [1] Epstein, J.L. (2018) School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. 2nd

- Edition, Routledge.
- [2] 叶茂源, 魏论研. 家校协同育人的探索与思考[J]. 高校辅导员, 2025(90): 58-61.
 - [3] Ewart, S.M. (2022) Beyond Helicopter Parenting: Rethinking Family Engagement in Higher Education. *Review of Higher Education*, 45, 325-350.
 - [4] Wartman, K.L. and Savage, M. (2008) Parental Involvement in Higher Education: Understanding the Relationship Among Students, Parents, and the Institution. *ASHE Higher Education Report*, 33, 1-125.
 - [5] Schiffrin, H.H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K.A., Erchull, M.J. and Tashner, T. (2014) Helping or Hovering? The Effects of Helicopter Parenting on College Students' Well-Being. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 548-557. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9716-3>
 - [6] 张勇. 从“分工”到“协同”: 高校家校合作的范式转型[J]. 中国高等教育, 2022(12): 45-48.
 - [7] 吴重涵, 张俊, 王梅雾. 西方家校合作研究的新领域: 从角色分工到共同责任[J]. 教育研究, 2012, 33(12): 142-147.
 - [8] 孙晓红, 王琳, 李静. 高校辅导员在家校协同中的角色定位与实践路径[J]. 思想教育研究, 2023(5): 112-116.
 - [9] Baxter Magolda, M.B. (2001) *Making Their Own Way: Narratives for Transforming Higher Education to Promote Self-Development*. Stylus Publishing.
 - [10] Baxter Magolda, M.B. (2008) Three Elements of Self-Authorship. *Journal of College Student Development*, 49, 269-284. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0016>
 - [11] Baxter Magolda, M.B. and King, P.M. (2004) *Learning Partnerships: Theory and Models of Practice to Educate for Self-Authorship*. Stylus Publishing.
 - [12] Minuchin, S. (1974) *Families and Family Therapy*. Harvard University Press.
 - [13] Lerner, R.M. (2002) *Concepts and Theories of Human Development*. 3rd Edition, Lawrence Erlbaum Associates.
 - [14] 解启健. 学业困难学生自我主导力与压力应对关系的研究——以西交利物浦大学为例[J]. 江苏师范大学学报(哲学社会科学版), 2017, 43(4): 147-154.
 - [15] 于晨, 吴红斌, 吴美辰. 八年制医学博士的“弃医”选择——基于自我主导力理论的研究[J]. 中国高教研究, 2020(1): 71-77.
 - [16] 熊慧, 杨钊. 自我主导力视角下导生互动影响硕士生个体发展质量的实证研究[J]. 学位与研究生教育, 2023(4): 59-70.
 - [17] Blumer, H. (1954) What Is Wrong with Social Theory? *American Sociological Review*, 19, 3-10. <https://doi.org/10.2307/2088165>
 - [18] 刘志迎, 张悦, 陈洁. 管理案例研究的逻辑与方法[J]. 管理学报, 2018, 15(3): 330-338.
 - [19] Hill, C.E., Knox, S., Thompson, B.J., Williams, E.N., Hess, S.A. and Ladany, N. (2005) Consensual Qualitative Research: An Update. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 196-205. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.196>
 - [20] Winnicott, D.W. (1960) The Theory of the Parent-Infant Relationship. *International Journal of Psycho-Analysis*, 41, 585-595.
 - [21] Cohen, S. and Wills, T.A. (1985) Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
 - [22] Clark, S.C. (2000) Work/Family Border Theory: A New Theory of Work/Family Balance. *Human Relations*, 53, 747-770. <https://doi.org/10.1177/0018726700536001>
 - [23] Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>
 - [24] Ashforth, B.E., Kreiner, G.E. and Fugate, M. (2000) All in a Day's Work: Boundaries and Micro Role Transitions. *The Academy of Management Review*, 25, 472-491. <https://doi.org/10.2307/259305>