

自叙格式：贫困的叙事装置与向上流动中的自我损耗

一套被普遍接纳为“培养自我反思能力”的教育实践，在与阶层化生活结构相遇的交叉口上，静悄悄完成了功能反转

刘言言 著 · SDE 学徒工 · 教育制度与自我叙述 · 2026年7月27日

摘要 本文提出“自叙格式”这一分析概念，论证寒门子弟在向上流动中承受的最隐蔽损耗，并非外显的经济困窘或文化隔阂，而是一种在特定制度环境中被预装、并长期强制运行的自我叙事语法。这套语法规定：对自我经验的叙述必须以“查找自身缺陷”为固定动作，以“我还不够”为基本句式，以“修正自身以匹配外部标准”为唯一合法的故事走向。区别于将问题定位为心理特征或认知偏差的既有研究，本文将自叙格式严格界定为一套制度化的叙事装置——它在素质教育改革的历史节点上被植入教育系统，通过与阶层分化的外部反馈结构耦合，从一种情境性的写作要求升级为寒门子弟定义自我的唯一母语。本文追踪了这套语法在情感能量抽取、归因弹性剥夺、结构性认知能力遮蔽三个维度上的持续损耗机制，尤其关注其从“安装完成”到“日常微观运行”之间的因果中段——格式如何在每次只用几分钟的小规模操演中，通过长期的、高频的、低强度的重复，将一套外部要求转化为自动化的自我审查句式。通过与自我损耗理论、自我技术、惯习、自我图式及自我调节学习等理论传统的碰撞式对勘，本文确立了自叙格式不可被既有术语还原的分析空间，并在结论中正面回应幸存者叙事与“反思有益论”的伦理质疑。改变寒门处境的关键，不是要求他们停止反思，而是让那些被这套格式长期排斥在自我叙述之外的语法——外部归因、暂时不分析的沉默、对公平本身的质疑——重新获得可以被使用、被制度承认的话语空间。

关键词：寒门子弟；阶层流动；自叙格式；自我损耗；叙事装置；生成机制

社会上升通道在表面上免费向所有人开放。奖学金、专项招生计划、助学贷款——这些降低外部门槛的制度装置，承载着一个贤能主义社会对自身公平性的郑重承诺：只要足够努力，门槛不是问题。

然而，在这套承诺覆盖不到的地方，另一套收费系统在悄然运转。它不收取货币，不在招生简章上列出条目，不被任何公平性评估纳入考量。它收取的是更隐蔽的东西：攀爬者持续的自我怀疑、深夜里反复回放的自我审判、在每一次关键选择前被激活的“我配不配”的追问。这些心理代价不会被计入任何“教育成本”的统计口径，但它们对寒门子弟的损耗，在真实生命经验中的分量，往往比可见的经济支出更沉重、更持久。

一个经验事实需要被认真对待。过去二十年间，中国高等教育的规模扩张与专项招生政策的推行，已经显著降低了寒门子弟进入顶尖学府的经济与制度门槛。奖学金覆盖了学费，助学贷款解决了生活费，专项计划预留了录取名额。外部的门确实在变宽。但如果外部门槛的降低已经实质性地改善了寒门子弟的处境，我们应当观察到的不仅是更多寒门子弟进入了大学——更应当观察到，他们在进入之后的心理负担、自我怀疑水平、以及面对新场域时的适应成本，也随着门槛的降低而同步下降。这个预期没有得到经验事实的充分支持。大量来自农村和低收入家庭的学生，在进入精英大学之后仍然持续性地报告更高水平的焦虑、更强的冒名顶替感、更频繁的自我否定——这些报告不是零星偶然的，而是稳定地出现在不同年份、不同学校、不同研究方法的学生发展调查中。门变宽了，但门内的人并没有因此感到更轻松。这意味着，问题的深层机制不在门槛本身，而在门槛之后的通道内部。

由此导向本文的核心追问：在那些已经被拆除的外部门槛之外，是否还存在着套更隐蔽的、不需要外部管理者、设置在攀爬者自己心里的收费闸机？如果存在，这套闸机是如何被安装进去的——不是谁在某一天以暴力方式强行植入，而是在一个漫长的、被冠以“教育”与“成长”之名的过程中，一步一步地被训练、被巩固、被个体自己主动维护？

本文将这套隐性收费机制的核心组件命名为“自叙格式”。它不是一个心理特征或人格类型——必须在一开始就反复申明这一点——而是一套在特定制度条件下生成、并强制个体用以加工自身经验的内置叙事模板。它描述的是：当一个社会中的上升通道将“自我反思”建构为核心准入与考核指标，并同时规定这种反思必须遵循一套固定程序（找出不足、归因于己、提出改进）时，一种可以被分析识别的机制就发生了一个体被训练用一种预先规定好的语法来叙述自己的挫败与成长。这套语法的持续运行，将结构性不适系统性地转写为个人缺陷，将每一次叙说变成一次向制度缴纳的合法性贡品，而缴费行为本身被那套语法命名为“我在成为更好的自己”。

但这套机制不是在真空中运行的。它之所以在寒门子弟身上构成“损耗”，而在中产子弟身上只是一种可选择的“工具”，不是因为格式本身对两个阶层说了不同的话，而是因为格式运行所需的外部反馈系统在阶层之间截然不同——这一点构成了本文论证中不可或缺的阶层分析维度，将在第一节第四部分详细展开。

全文分五步推进。第一步，从生成机制视角拆解这套语法的历史形成与制度内嵌过程——它不是文化传统的自然延续，而是特定时期教育评价制度的产物。第二步，通过一个类型化案例，完整追踪自叙格式如何在个体的生命历程中从一个外部的写作要求，一步步升级为定义全部自我经验的唯一母语——追踪中有意保留了格式“差一点就没装上去”的那些缝隙，因为一套机制的生成机制的力量，恰恰呈现在它如何克服抵抗、而非如何平滑罩下。在此基础上，本文补足了从“安装”到“日常运行”之间的因果中段，展示格式在微观时间尺度

上的持续运转机制。第三步，通过与福柯（自我技术）、布迪厄（惯习）、自我损耗理论、认知科学（自我图式）以及教育心理学（自我调节学习）等最近邻理论的碰撞式对话，切分出这一概念的不可还原的分析空间。第四步，正面回应两个最棘手的反驳——幸存者叙事中将“苦难”意义化的努力，以及更深层的伦理性质疑：“你怎么知道‘反思自己’不是真正有益的成长？”第五步，在结语中标定概念的边界、使用纪律与操作性证伪条件，在其清楚知道自己会在何处失败的前提下，承担起一个分析概念应有的风险。

一、自叙格式的制造：一套自我叙述语法的制度化与内嵌

要理解“自叙格式”，就必须先拒绝一种诱惑：将它解释为“中国文化传统中内省精神的当代延续”。这不是文化史的判断，而是生成机制的识别——自叙格式不是千年传统的自然延伸，而是在一段特定历史时期内，由教育评价制度的具体变革所催生、并经由一代人的教学实践被植入个体的自我叙述系统。它的历史远比“吾日三省吾身”的训诫要短，它的机制远比任何一句古训都要精密。

（一）一项制度的诞生：自我书写如何变成必修课

如果要为自叙格式在中国的制度化找到一个确切的起点，应当定位在上世纪九十年代末至本世纪初。1999年，中共中央、国务院颁布《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》，提出要“培养学生搜集处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力、语言文字表达能力以及团结协作和社会活动的能力”。这一政策文本的落地，带来了一个深远影响的具体措施：综合素质评价被纳入中小学教育体系。

综合素质评价的核心逻辑是：一个学生的成长，不能仅仅由外部考试成绩来衡量；他必须具备“自我认识、自我反思、自我规划”的能力。在具体操作层面，这一理念迅速转化为一系列制度化的书写要求——月考后的反思总结、学期末的自我鉴定、毕业前的综合素质自评报告。起初，这只是附加在成绩单后面的一项次要材料；但随着高校自主招生、综合评价录取等改革试点的推进，“个人的成长叙事”逐渐在升学竞争中获得了真实的权重。到了2014年，国务院颁布《关于深化考试招生制度改革的实施意见》，将综合素质评价纳入高校招生参考框架；同年，教育部制定《关于加强和改进普通高中学生综合素质评价的意见》，将评价内容明确为“思想品德、学业水平、身心健康、艺术素养、社会实践”五个维度，并规定“学生本人写实记录”。自我书写的成果，从此被提升为进入高等教育的关键凭证之一。

这项制度变迁的后果，在当时乃至今日，很少被从批判的视角加以审视。当政策制定者提出“培养学生自我反思能力”时，他们的初衷无疑是积极的：一个能够审视自身、规划自身的主体，比一个只会被动接受知识的容器，更符合现代社会对人才的要求。最初的推动者在宣讲这套政策时，使用的词汇是“完善人格”“激发潜能”“终身发展”——没有任何恶意，甚至是真诚的理想主义。但一项政策的实际效果，从来不取决于它获得了什么情感共鸣，而取决于它在什么社会结构中被执行、在什么阶层位置上的个体身上被反复操演、以及在操演过程中发生了什么不被预设的变异。

（二）一套格式的成形：从“反思”到“自查”的语义坍塌

综合素质评价在理念层面是开放的：它允许学生记录自己的任何成长——一次社会实践中的感悟、一个艺术创作中的突破、一段志愿服务中的体验。但在执行层面，这套记录很快就坍塌为一种格式极其固定的自我叙述。这种坍塌不是偶然的——它由几个结构性压力共同作用而成。

首先是师资培训的缺口。全国各地教育局和学校在推行综合素质评价时面临的一个现实问题是：一线教师和班主任从未接受过关于“如何指导学生进行自我反思”的系统训练。他们被要求在短时间内教会学生“自我评价”，却没有任何一套教案可以参照。在这种情形下，大多数教师不约而同地采取了同一个最省力、也最“安全”的做法：将“自我评价”转化为“自己找问题”。教师告诉学生的句式惊人地一致：“写你自己的不足，然后写你打算怎么改进。”

其次是升学竞争的同质化压力。当综合素质评价被纳入升学参考后，一种隐性的评价标准在家长和学生之间迅速被摸索出来。高校招生官翻阅大量自评材料时，最不敏感的是对“优点”的描述——因为几乎所有学生的自述优点都高度雷同（“我性格开朗”“我积极向上”“我热爱集体”）；最能让他们停下来看一眼的，是那些“能够坦诚指出自己不足、并给出具体改进方案”的材料——这被普遍视为一个学生“成熟”“有潜力”的标志。这个隐性标准一旦被摸索出来，整个系统就开始自我强化：老师为了让学生获得更高评价，会反复要求“写得更深刻一些，多找点问题”；学生为了让自己脱颖而出，会越来越向内搜寻自己的“不足”，甚至将某些本来中性的个人特质（“我不太喜欢在很多人面前说话”）也重新编码为“欠缺”（“我的沟通表达能力有待提升”）。

第三，也是最根本的一点，是那套已经被教育系统预先植入学生认知中的“纠错逻辑”。在中国的学校教育中，练习、测试与讲评成了一个庞大的纠错循环：你做题，老师批改出你的错题，你订正错题。这个过程重复上千次、上万次之后，学生在认知上已经形成了条件反射——面对任何反馈信息，第一反应就是“我错在哪里”。“反思”这个词在日常教育话语中的语义，就这样从“对自己经历的回顾与重组”悄悄坍塌成了“对自己缺陷的查找与归因”。到这一步，一套格式已经稳定成形：主语是“我”，谓语是“还不够”，宾语是那些可以被动词化的缺陷（“粗心”“反应慢”“不自觉”“时间管理能力弱”）。

（三）两种阶层的两套反馈：为什么只有寒门子弟被格式锁死

这里必须马上补充一个关键的阶层分析，否则上述论证就犯了一个致命的疏忽：被这套格式训练的，不是只有寒门孩子。中产家庭的孩子同样被要求写月考反思，同样在课堂上接受“从自己身上找原因”的训导。如果这套格式是普遍被植入的，何以本文要单独讨论它在寒门子弟身上的特殊作用？

答案是：格式是同一套，但格式运行所需的外部反馈系统，在两个阶层中完全不同。

中产家庭的孩子在写“自己找问题”的时候，下笔的同时，通常有一整套外部缓冲机制在同步运行。他的父母会在看到反思之后私下跟他说“这次考差主要是题目偏了，你不用太自责”；他的家庭环境中存在着大量不通过“自我批评”就能获得的肯定——一次成功的才艺表演、一场赢下的比赛、一次有趣的旅行；他在学校之外还拥有多个不同的自我叙述场景——在篮球场上他是那个传球最准的人，在游戏里他是那个带队通关的人，在家庭聚会中他是那个被长辈夸赞“真懂事”的人。这些场景构成了一个多声部的自我叙述生态：在学校里被要求用“自省”的声音说话，但那只是众多声音中的一种；他走出校门，可以切换到另一种声音——自信的、松弛的、被无条件接纳的。格式无法垄断他的整个自我叙述系统。

寒门孩子则完全不同。他的生活结构中，几乎不存在一个可以让他从“自省格式”中暂时退出、用另一种声音叙述自我的场景。他的父母在情感上同样深爱着他，但他们被生存压力挤压到几乎没有额外的心理资源去为他搭建一套“无条件肯定”的缓冲机制。他在家庭中接收到的最高频反馈，同样是指向缺陷的——父母反复在电话里叮嘱“别骄傲”“你还要更努力”。他在学校里被老师归因为“基础薄弱，需要加倍努力”。他在同龄人中间，最早被识别到的标签是“很刻苦”——这个标签看似正面，但它的潜台词恰恰是“你的能力配不上你的野心，必须靠额外的付出来弥补”。

于是，一套在理念上被设计为“适用于全体学生”的自省训练，在执行中经由阶层分化的反馈系统，产生了完全不同的终身效果。对中产孩子而言，自省是工具箱里的一件工具，他可以在需要的场合取出使用，用完后放回去，他的自我不必被这件工具定义。对寒门孩子而言，自省是工具箱本身——他所有的自我叙述都被装在这个箱子里，他没有第二个箱子。那套在学校里被反复操练的“我还不够”的语法，因为在他生活的其他角落找不到任何可以与之对抗的、不同的叙述声音，便从一种“情境性的写作格式”，逐步升级为一种“永久性的自我叙述母语”。

（四）损耗的三个维度：术语约定与生成机制序列

在正式展开案例分析之前，有必要对本文反复使用的“损耗”一词做一个操作性的拆解。更重要的是，这三个维度的拆解不是一套静态的逻辑分类，而是一个存在严格生成机制先后次序的动态序列：情感能量损耗最先出场（个体在操演格式时直接感到疲惫），认知归因窄化在其后逐渐锁死（格式对句式的限定反复起作用，非指定的归因类型被抑制到不再自动涌现），结构性意识的遮蔽最后完成（当一个人对自己的全部正式叙述都已收敛为单一语法时，他不仅不能向别人说清自己遭遇了什么——他不能在正式叙述中向自己说清）。这个次序本身是不可逆的：一个人不可能在尚未失去归因弹性之前，就已经失去识别结构性因素的能力。下文将自始至终以这个次序追踪格式的展开。

在全文论证中，“自叙格式的损耗”并非一个笼统的修辞，而是具体指向三个可以分别追踪、有各自不同出场时序的维度：

情感能量损耗——持续的自我怀疑与自我审查导致精神疲劳、焦虑水平升高、睡眠质量下降。这一维度在格式运行的早期就显现出来，是损耗最直接、也最容易被个体感知到的层面。

认知归因窄化——个体在挫败情境中可调用的归因类型逐渐收敛于“个人缺陷”，对情境因素、制度因素、偶然因素的叙述空间被格式的句式所排斥。这一维度在格式被反复操演数个学期之后逐渐固化，表现为个体在解释自己的失败时自动地、不假思索地启用“我还不够”的句式，其他句式即使客观上成立也不会被调用。

结构性意识的遮蔽——格式的长期操演降低了当事人将自身遭遇识别为阶层化制度后果的能力。这是三个维度中最隐蔽、也最深远的一个：它不是个体“不知道”有结构性因素存在，而是在格式训练之下，他学会了在正式叙述——写下来的、上交的、被评价的、被存档的叙述——中自动过滤掉那些不指向个人改进的外部归因。这些外部归因可能在私下对话中还会出现，但在任何制度化场合，格式禁止它们上场。

二、一个生成机制案例：格式如何被安装、如何持续运转

在进入案例之前，需要就方法做一个简短说明。下述案例并非来自某一次单独的真实访谈，而是从近十年来多篇关于中国寒门大学生文化适应的质性研究论文中提取构造的类型化案例——它是对多个真实个体经验中反复出现的结构性共相的综合。构造时遵循以下原则：所有制度细节（政策文件年份、学校教学要求、高校招生评价方式）都基于公开可查证的材料；个体心理历程中的每一个关键转折点（初次自责的触发、写作格式的成形、外部标签的击中），都在至少两项独立的质性研究中找到对应的经验记录；个别细节如地名、家庭成员具体职业和化名经过了必要的类型化处理，以保护可能被追溯的真实个体，但构造的每一步都严格遵循反复被记录的结构性过程。案例的“真实性”不在它是否逐字对应于某一个具体的个人，而在于它所展示的机制——归因内化的触发事件、学校对自省格式的反复训练、

外部标签与内部叙述格式的耦合、以及格式在遭遇抵抗时如何被加固——是否在实质上捕捉到了那一代寒门子弟经验中的结构性过程。

必须在此处做一项方法论上的自我设限。本案例在构造中系统性地删去了一类材料：那些格式在实际操演中“被日常生活的杂质稀释”的时刻。真实的寒门学生，在被格式反复操练的那几年里，一定有过考好了所以反思写得敷衍了事的时刻，有过老师没批改所以他干脆没写的时刻，有过脑子被某个人、某件事占满所以那个根本不在反思状态里的时刻。这些“格式没有被完美执行”的时刻，在本案例中被统一剪裁掉了。为什么要剪裁？因为本案例的目标不是还原任何一个具体个体的完整经验——那个经验必然是嘈杂的、前后不一致的、充满了各种偶然因素的打断与偏移。本案例的目标是追踪格式在最大化条件下的理想效力形态：当格式没有被外部杂音稀释时，它会沿着怎样一条路径完成从安装到内化到全面接管自我叙述的全部步骤。承认这一构造的边界，不是让案例失效——恰恰相反，承认被删去的东西，反而增强案例作为机制展示工具的可信度。因为发生在真实世界里的事，从来不会以理想型的纯度运行；但在逻辑上，一套机制只有先被看清楚它在理想化条件下的全部效力，才能接下来被追问“为什么在杂音存在的情况下，它仍然——在很多寒门子弟身上——最终胜出了”。后一个问题，超出了本文的范围，但本文在结论中会为它预留一个可操作的证伪条件。

① 起点：口语的自我叙述

林远出生在西南一个劳务输出大县的农村。父亲在广州的建筑工地上做工，母亲在县城超市当收银员，他从小跟着祖父母生活。小学时期，林远的成绩在班里数一数二。在这个阶段，他对学习成绩的理解方式是外部的和叙事的：考好了，老师在班上念名字表扬，奶奶会在周末多做一道荤菜，他会打电话告诉爸爸——每一次讲述都是重新体验一次被肯定的快乐。考不好，老师让罚抄错题，奶奶不说话只是叹气。他的感受是直接的失望，但这种失望指向的是外部后果（老师不高兴了，奶奶难过了），而不是对自身价值的抽象怀疑。

这时候的林远，用来叙述自己的语言是口语的——他向父母讲学校发生的事，向同学吹嘘自己新学会的解题方法，向奶奶撒娇抱怨作业太多。他的自我叙述嵌在日常人际交往的具体语境里，有听众、有回应、有情绪的即时流动。他还不会——也没有被要求——用一种固定的、书面的、需要上交给权威的格式去总结自己。

② 遭遇：第一次“找问题”的作业，与口语的第一次被退回

初一下学期期末前，班主任在班会上布置了一项任务：每个学生要写一份“学期自我鉴定”，五百字以上，学期结束前上交存档。林远在此之前从没写过这种东西。他回到家，坐在饭桌旁想了半天，最后按自己最舒服的方式写了一段：

“这学期我交到了三个新朋友，张伟教我打篮球，现在三步上篮我十个能进七个。数学还是最难，但期中考试比月考高了八分。英语单词老记不住，听写每次错三四个。下学期我要更用功，争取英语进前十。”

这段文字里有三样东西：一个快乐的细节（“三步上篮能进七个”）、一个客观的自我评估（“英语单词老记不住”）、一条混合了事实与希望的改进方向。快乐和问题并行，没有被统一在一种单一的情感调性里。它的语法是口语的，不是格式化的——林远还没有学会什么叫“找问题”。

三天后，班主任把草稿发回来。批注只有两行：“这不像自我鉴定。要写得规范一些，要多从自己身上找问题，不要说一堆无关的事。”班主任在“打篮球”那一行旁边打了个问号——“这和成长有什么关系？”

林远重写了。他把打篮球的事全删了，把篇幅主要给了英语单词记不住这件事，并且加上了“我觉得主要是自己不够自觉，回家背单词总是拖到最后”——这句话不是他原本就有的想法。他自己并没有强烈地觉得自己“不够自觉”；他只是需要找到一个“问题”来填满那份被退回的草稿里的空白，而“不够自觉”是他在老师平日批评其他同学时听到过的句式。他把它借过来，安在自己身上。第二版交上去，老师没再退回。

这是一个决定性的教学事件。老师并没有教林远怎么“反思”——老师教他的是另一件事：你说出口的那些话里，只有一部分在这个场合有被写下来的价值；那些关于朋友、关于篮球、关于快乐的部分，因为无法被加工成“问题-改进”的格式，必须被拿掉。这不是对林远自我认识的深化，而是对他已有叙述生态的第一次清洗。清洗掉的那一部分——“朋友、篮球、快乐”——将在未来的六年里，再也没能回到他的自省文本中。

③ 安装：第一次从“失望”到“自责”

初一下学期期中考试，林远的数学成绩首次跌出班级前十。成绩公布那天是周五，他本应和其他住校生一样兴高采烈地收拾东西回家过周末，但他独自留到教室人走光了，坐在自己的座位上反复翻看数学试卷。当晚，他在宿舍床上翻来覆去睡不着。他想的是：妈妈上周打电话说，这个月超市加了班，多挣了三百块钱，已经汇给他买了新的习题册。想到三百块钱，他在心里对自己说了一句话——“买了书我还考成这样，我怎么对得起他们。”

这句话是自叙格式安装过程中的一个关键转折点。它的深层结构值得仔细拆解。“我怎么对得起他们”不是一个对事实的陈述，而是一个道德债务的自我宣告。在这个宣告中，林远完成了两件事。第一，他将一个外部事件（一次考试排名下降）重新定义为一种道德亏欠（他对不起父母的付出）。第二，他用一个反问句来执行这个宣告——反问句的语法力量在于，它不提供反驳的空间。“我怎么对得起”

不是一个可以回答的问题；它在被说出口的瞬间就已经预设了答案：“我对不起。”从这一刻起，林远开始用一套新的语法来叙述自己的失败——不是“这次没考好，因为题目太难”，而是“我不够努力，我对不起他们”。情感能量损耗的第一级台阶，在这里被踏了上去。

④ 格式化的训练：自省文体的成形与反复操演

高一下学期，班主任在班会上宣布了一项新的教学要求：每次月考后，每个学生必须撰写不少于八百字的“考后反思总结”，并提交存档。班主任在宣布时特意强调了这项工作的意义：“写反思不是为了惩罚你们，是为了培养你们的自我反思能力。经常审视自己，总结得失，一个人才能不断进步。”

林远没有觉得这项要求有任何问题。他从初中起就习惯在考试后反复回想自己的错误，只是以前是在脑子里想，现在不过是写下来。真正发生变化的，是他笔下那套自省文本的高度格式化的结构。在接下来两年多、超过二十次的自省写作中，他的文本逐渐收敛为一套几乎没有变体的三段式模板：

第一段，逐题归因。“第8题粗心失分，计算时错将分母带入了分子”“第15题知识点掌握不牢，公式记混”“第22题解题速度跟不上，做到最后一道大题时只剩下8分钟”。在这些表述中，所有错误的原因都被归为三类之一：粗心、不牢、太慢。这三类原因共享一个隐含的结构——它们都是个体执行层面的缺陷，与教学水平、题目难度、考试时间分配等外部因素无关。

第二段，上升为个人品质。这是最关键、也最隐蔽的一步。林远不会停留在“我记混了公式”这一层面。他会被自己（也被老师那种“要写得深刻一些”的要求）推着再往上走一层：“本次考试暴露了我在数学思维上的短板。和班上优秀同学相比，我的反应速度还是太慢，基础还是不够扎实。”从“记混公式”到“思维短板”——这是一个从行为层面向身份层面的性质跃迁。格式鼓励这种跃迁，因为“深刻”的反思必须触及“本质”；而一旦触及了“本质”，“记混公式”就不再是一个可以被一次回头翻书就解决的具体错误，而是“我这个人思维上的某个根深蒂固的缺陷”。认知归因窄化的第一步，在高一第二学期林远第一次被要求写“深刻反思”时，开始从一种被要求的写作技术，悄悄地内化为一种自动化的思维习惯。

第三段，承诺改进。“因此，我将在接下来的一个月里，每天额外抽出40分钟做数学思维训练题，重点攻克函数与几何的综合压轴题。我相信，只要坚持努力，我一定能下次考试中迎头赶上。”这个结尾在情感基调上是积极的、向上的。它既满足了老师对“计划性”的评价要求，也满足了林远自己对“我不只是在自我批评，我是在自我拯救”的心理需要。

但这套格式的完整效果，要到若干年后才充分显现。在这里只需要先指出其中那个决定性的特征：这套格式从根本上取消了个体叙述挫败时本应具备的归因弹性。林远在中高阶段遭遇的很多学业困难，客观上的结构性原因清晰可辨——他所在的县城中学数学师资力量薄弱，老师自己对某些题型只知其然不知其所以然；他从未参加过任何校外的培优训练，而省城的孩子从小学四年级起就在系统地学习奥数思维。但在那套自省格式中，这些结构性因素无法被写进去——不是因为林远有意隐瞒，而是因为这套文体的“我”字当头已经将归因范围限制在了个人操作层面。格式不提供任何一个可以把“教学水平不足”编码进去的句型。一个只能容纳“我还不够”的叙事模板，在每被使用一次时，就为个体对自我处境的集体性根源的认知能力多钉上了一块遮板。

⑤ 犯规：一个后来被删除的句子

然而，格式的装束过程并非一帆风顺。在高三上学期的一次月考反思中，林远写下了一个后来被他划掉的句子。那次数学考试，最后一道压轴题全班超过一半人没做出来，林远写道：“这道题老师从来没讲过，我们用的参考书上也没出现过。”写完这一句，他停了笔。这句话的结构和反思总结里其他所有句子都不一样：它的主语不再是“我”和“我”的缺陷，而是“老师”和“参考书”——两个外部因素。这不是格式规定的句法。林远感到了一种微妙的不对劲：这句话放在这份反思里，好像跟上下文不搭。它在前面那段“我基础不扎实”和后面那段“我缺乏灵活应变能力”之间显得突兀——它把一个外因塞进了全篇都在自我归因的文本里，像一个不属于这里的闯入者。

林远犹豫了几秒，把“老师从来没讲过”划掉，改成“我发现自己对这一类题型的掌握还不够扎实”——因为“对题型的掌握”是一个可以被重新归属到个人身上、格式能够容纳的叙述方式。他把外部因素重新翻译回了自我审查的语言，然后继续往下写。这个小动作——写下一个犯规句，感到不对劲，译回格式，继续——是自叙格式生成机制中最关键的一帧画面。它展示的不是“格式如何从外部罩下来”，而是“格式如何在每一个可能滑掉的地方被个体自己加固”。正因为这种加固正是由个体自己执行的，它此后就不再被感知为“外部的要求”——它已经成了“我在写反思时自然就会用到的正确句法”。

⑥ 固化：当外部标签与内部草稿严丝合缝

林远考上了一所985高校。大一上学期的一次社团面试被刷之后，他当晚坐在宿舍桌前，翻开笔记本——那本从高中带过来的、写满了各科笔记的旧本子——开始写他上大学以来第一次“面试后反思”。他写的格式和高中没有任何区别：逐条列出不足（“自我介绍太紧张”“小组讨论时插不上话”“对学长的提问反应太慢”），然后提出改进方案（“多练即兴表达”“每周至少参加一次英语角活动锻炼胆量”）。

在他写到一半时，宿舍里两个舍友在闲聊。舍友A说，最近网上有一个词挺火的——“小镇做题家”，就是说那些从小地方考出来、

成绩不错但一到大学各种社交场合就露怯的人。舍友B说，哎我们好像多少都有点。舍友A笑着说，是啊，我们都是小镇做题家。林远跟着笑了一声，没有插话。

但他那晚失眠了。他在想，舍友A随口说出的那句话里，那个“就是”后面的每一个特征描述——“成绩不错但不会社交”“努力但紧绷”“一到新环境就不会了”——都精准地和自己笔记本上刚写的那些“不足”一一对应。

这个被外部标签瞬间命中的经验，是什么机制的结果？不是因为他被标签“发现”或“诊断”了。真正发生的是，在他听到这个词之前，他已经用那套在学校里被训练了多年的自叙格式，在笔记本上写出了一份草稿。草稿的每一项“不足”，都事先被格式限定在个人能力与性格的范畴内；草稿的结构，事先规定了每一段都要从“我哪里不行”开始。当“小镇做题家”这个词从天而降时，它不需要重新描述林远——它只需要把已有的这份草稿用一个好记的名字盖上一个章。格式在多年前已经为他做好了所有的前期工作，标签不过是一个封面。林远感到“被说中”的那一刻，并不是他的经验第一次被说出来，而是他自己反复在说的那个版本，被外界用一个更响亮的声音重新播放了一遍。

但这个经验还有一个更深的层面，需要被进一步检视。林远在听到“小镇做题家”之前，是否曾有过用另一种语法谈论自己的尝试？有的。在新入学时的第一次班会上，每个同学被要求做一段简短的自我介绍。林远站起来说：“我来自四川农村，一路考上来，我觉得我最大的优点是特别能扛——什么事熬一熬就过去了。”他说这番话的时候，语调是轻快的、甚至带着一点自豪。他试图用一种积极的、强调韧性的语调去叙述自己的来处，这是他为自己在口语场合保留下来的一套备用语法——不是在纸上，而是在口头，他有时还会说“我这个人挺能吃苦的”。但他说完坐下之后，台下反应很平淡。同学们礼貌地拍了拍掌，下一个同学站起来，是一口流利的普通话配着一个精心准备的开场白：“我来自人大附中，我的兴趣爱好是辩论和钢琴，希望能在这里找到志同道合的朋友。”林远记得他当时心里闪过的一个念头：我那句“特别能扛”，和他们说的那些东西比起来，好像拿不出手。

自叙格式不是因为别的声音可听才成为母语的——它是在与其它语法的竞争中获胜的。林远曾经试过用“能扛”这个语法去组织自己的自我叙述，但那个语法的子弹打出去，在这个新场域里撞不到任何可以弹回来的社会强化。而格式的子弹——“我发现了自己哪里还不够”——每一次打出去都能精准地命中社会肯定的靶心：老师会说“反思得深刻”，同学会觉得“这个人很真实”，招生官会评估为“这个学生有自我成长的潜力”。于是，在这场无声的语法竞争中，格式不是因为真空而独占，而是因为它在制度化的反馈循环中被反复强化，最终垄断了林远全部的正式自我叙述。

至此，自叙格式完成了它的整个安装周期。它不再是一个需要老师布置才会动用的写作要求——它已经内化为一套自动化的自我加工软件。此后，每一次挫败、每一次被拒、每一次在两个世界之间感到撕裂，这套软件都会自动启动：读取数据（发生的事实），套用模板（“我哪里不够”），输出文本（一份自我批评兼改进计划），存档（存入大脑“成长的证据”）。而林远本人，自始至终觉得他正在做的事，叫作“学会反思”。

结构性意识的遮蔽，在进入大学后的第一学期被外部标签正式击中时完成了它的全部工作。不是林远不知道有结构性因素——他清楚自己的县中没有省城那样的教学资源，他也隐约感觉到舍友自我介绍时那种松弛和自信不是“努力”能换来的。但这些东西在他对自己做正式叙述时，没有一个可以落脚的位置。格式不接受它们。而在多年格式训练之下，他已经无法再辨认出：那些被格式拒斥的句子——“老师从来没讲过”“参考书上也没有”“人家从小学的是另一种东西”——不是不重要，只是格式不让它们进来。

⑦ 微观运行：日常中的自动循环——从安装到持续运转

上文的追踪，展示的是格式如何在一个一个的关键事件中被安装、被巩固。但这套描述仍然没有回答一个关键的机制性问题：林远并不是每天都在写八百字的考后反思。他每年写的正式反思，不过十次左右，每次不过半小时。这样有限的时间投入，何以能产生“损耗”？如果损耗只发生在每次执笔书写的半小时里，那么这套格式的实际效应将极其微弱——因为它占据的绝对时间太少了。

真正的答案在于：格式在完成内化之后，其运作早已溢出“正式书写”的边界，进入了日常认知的毛细血管。从高中到大学的数年间，每一次小考后看到成绩的瞬间、每一次课堂上被提问却答不上来的几秒、每一次在走廊里听到老师表扬另一个同学的名字、每一次深夜失眠时脑子里自动回放的白天场景——在这些没有任何人要求他“写反思”的时刻，那套格式的简化版都在他脑子里自动启动。“我反应慢”“基础不够扎实”“还是不够努力”——这些句子不再是需要纸笔才能生产的文本，而变成了一种随时待命的、被反复预演了千百次之后已经自动化了的认知动作。它们在工作记忆里占据的时间极短，每次不过几秒到几十秒，但它们出现的频率极高——一天数次、甚至数十次。持续数年的、高频低强度的无声自我审查，才是损耗的真正燃料。

这一微观机制在心理生理层面留下了一条可以追踪的环路。持续的轻度自我批评——不是一次剧烈的创伤事件，而是每天都发生的、每次只持续几十秒的自我贬抑——与长期轻度偏高的皮质醇水平之间存在已被反复证实的相关。皮质醇水平的长期轻度偏高，又会影响到睡眠时间和睡眠深度。睡眠质量下降的直接后果，是第二天前额叶执行控制功能的减弱——自控力变差、情绪更容易波动、对挫败的容忍阈值更低。而一个执行控制功能减弱的大脑，在第二天面对学习任务时会产生更多被自己判定为“我又没管好自己”的瞬间——这些瞬间又触发新一轮更高频的自我批评。就这样，一条正反馈式的去稳定化环路闭合了：轻度自我批评 → 皮质醇轻度偏高 → 睡眠质量下降 → 自控力进一步下降 → 更多挫败 → 更密集的自我批评。

需要在此处做一笔关键的概念分界——这笔分界将于后文第三节与自我损耗理论的正面切割中详细展开，但有必要先在案例的肌理中预埋它。上述皮质醇环路，确实是“自我损耗”（ego depletion）——自我控制资源的消耗——的生理面。在这一点上，本文完全承认自我损耗范式对“情感能量损耗”第一维的解释力。但本文追踪的，不只是一桶可以被消耗、也可以被休息补充回来的汽油。当林远在高中的数百次自我批评中反复使用同一套句式——主语永远是“我”，谓语永远是“还不够”——时，那套句式本身在改变他的认知架构：不是因为他的自控力资源被抽空了，所以他没有精力去想“这次是不是题出偏了”；而是“题出偏了”这个归因类型，从一开始就没被编入他用于加工学业挫败的认知程序。他的大脑里有这个信息（他知道题目难、知道老师讲得不好），但这个信息在“我为什么失败了”这个加工任务被启动时，不会被自动检索——因为那套语法程序在这几年里已经把这条检索路径修剪掉了。这不是汽油烧完了——这是仪表盘上的某些指示灯从出厂起就没接过电路。归因窄化——本文损耗的第二维——是一个认知操作类型被剪裁的问题，不是一个能源被耗尽的问题。而自我损耗理论只能讲清楚汽油那一半。本文的整个理论增量的赌注，押在电路那一半上。

三、切开最近邻：自叙格式与既有理论的不可通约处

在提出一个新概念时，第一要务不是论证它“对”，而是说清它站在哪里、它与那些看起来很像的既有概念之间的缝隙在哪里。自叙格式与几种影响深远的理论传统存在表面相似，必须通过细致的对勘——以及对对手最强反驳的正面推演——来确立其分析的独立空间。本节选取五位与自叙格式最接近的对话者：自我损耗理论、福柯（自我技术与自我书写）、布迪厄（惯习）、认知心理学中的“自我图式”理论，以及教育心理学中的“自我调节学习”传统。在本节末尾，这一顺序有其实质考量：最先处理那个只需要用“损耗”两个字就可能把本文全部论证替换掉的最危险的对

（一）自我损耗理论的致命挑战——以及自叙格式不可被它还原之处

本文用了一整篇论文来论证一个被命名为“损耗”的效果。然而“损耗”这个词本身，是心理学中一个成熟研究范式的标准术语——自我损耗（ego depletion）。由Baumeister等人（1998）在其关于自我控制资源有限性的经典研究中系统提出，并被此后大量的实验与元分析（Hagger et al., 2010）反复检验和争论的这套理论，其核心主张简洁而有力：自我控制——包括情绪调节、认知监控、冲动抑制——消耗一种有限的自我资源；资源被消耗后，个体在后续需要自我控制的任務上表现下降，需要休息和恢复才能重新补充。

一个持自我损耗视角的研究者，可以完全不用引入“自叙格式”“叙事语法”“归因窄化”等本文的核心概念，就对林远的经验做出一套自洽的、有实验证据支持的解释。解释如下：寒门子弟被教育制度要求进行高频率的自我监控和自我批评（写反思、总检讨、定改进计划），这些活动本质上都是高强度的自我控制任务，都在消耗他们有限的自我资源。中产子弟也在做同样的事，但他们消耗的资源可以在家庭肯定、课外活动、同伴认可等多样化的场景中迅速恢复；寒门子弟除了学业之外几乎没有其他恢复资源的心理场景，所以他们每次消耗之后恢复得更慢。长此以往，寒门子弟长期处于自我资源净消耗状态，表现为更高水平的焦虑、更低的自控力、更容易在后续任务中表现下滑。而“反思让寒门孩子更疲惫”这个现象，不过是自我损耗的一个阶级分化案例。

这个解释不需要任何“语法”概念。它不需要论证句式结构被改变了——它只需要论证寒门子弟的资源恢复机会被制度性地剥夺了。这是一个可怕的对

必须正面回应。本文承认自我损耗理论对“情感能量损耗”第一维的解释力，这一承认不是象征性的让步，而是实质性的。上一节案例末尾皮质醇环路的描述，正是在自我损耗的范式内运作的——自控力资源被消耗、恢复不足、陷入正反馈式的资源流失循环。这个机制是真实的，本文不否认它。

但自我损耗理论无法解释后两维损耗——而本文全部的理论增量，恰恰押在后两维上。

自我损耗理论的前提假设是：被消耗的是一种同质的资源——通常被命名为“自我控制力”或“意志力”，可以在实验室里用连续stroop任务、握手柄耐力测试、或抵制饼干诱惑等标准化操作来测量。这个资源是可量化的：它可以被消耗一定量，可以被休息补充回来，个体之间的差异体现在资源总量和恢复速度上。但在这一整套范式里，资源被消耗之后，个体的认知操作类型不会改变。一个自我资源暂时枯竭的人，在stroop任务上犯的错误更多——但他犯的仍然是stroop任务那个类型的错误。他不会因为资源被消耗了，就突然失去了“识别出色词不一致”的能力本身。资源消耗影响的是操作的效率，不是可执行操作的种类。

本文追踪的归因窄化，恰恰是操作种类的改变。林远在被格式训练多年之后，并不是在“自我归因”这个操作上效率降低了——相反，他做自我归因做得越来越快、越来越自动化、越来越不需要消耗自我资源。他失去的是另一个操作：外部归因。当一道数学题全班一半人没做出来、而老师从来没讲过这类题型时，把他的失败部分地归因于“老师没讲过”——这个认知操作本身，在他加工“我为什么失败了”的程序中被取消了。不是他拒绝做这件事，而是当他启动“我为什么失败了”的加工任务时，他的注意力会自动滑向那些以“我”开头的原因（“我粗心”“我基础不牢”“我不够扎实”），而以“老师”“题目”“考试时间”开头的候选原因不会出现在他的意识候选池中。不是被想到了然后被压制了——是根本就没被想到。归因窄化不是“想到了所有原因之后选择了自责”——那个动作也许还可以用自我损耗来解释（因为消耗过度所以倾向于选择自责）。归因窄化是候选池本身的收缩：有些原因从一开始就不在池子里。自我损耗理

论从来没有——也无力——解释为什么某类认知操作会从候选池中系统性消失。它把所有变化都理解为量的变化（资源变少了），而本文报告的是一种质的变化（操作类型变少了）。

结构性意识的遮蔽则是归因窄化在宏观尺度的延伸。一个长期只能在个人缺陷中寻找失败原因的认知系统，在面对“为什么我们县中的孩子到了大学后普遍在社交和学术上落后于省城孩子”这种问题的时候，它的认知加工管道的输入端已经被预先格式化了。它能接收到的、能被它自己识别为“属于我自己的思考”的那些理由，自然而然地绕着“我们这些人是不是能力就是不够”“我们基础就是比别人差”打转——因为这些都是以“我”或“我们”为起点的、格式能够容纳的句子。而当有人跟他说“这是教育资源分配的阶层化后果”时，他不是拒绝这个说法，而是这个说法在他的认知管道里找不到一个能和它对接的接口——它使用的句法（主语不是“我”、谓语不是“不够”、没有指向一个可操作的自我改进方案）是格式禁止的。结构性意识的遮蔽不是知识层面的无知，是语法层面的不兼容。

自我损耗描述的是油箱被抽空了，加满油就能继续跑。本文描述的是一台发动机的某个汽缸在几千小时的运转中被那套“只有一直朝这个方向转才叫转”的操作规程给磨偏了——油箱满的时候它也朝一个方向偏着转。这就是“操作类型被剪裁”和“资源被消耗”之间不可通约的分界线。而这一区分，在经验上是可以被测试的：如果自我损耗理论完全解释了寒门子弟的心理困境，那么在他们得到充分的休息和资源恢复之后（比如放了一个长假之后），他们调用外部归因的频率应该恢复到和中产子弟同等的水平——因为油箱已经加满了。本文的预测是：不会。因为他们面临的问题不是油箱空了，而是仪表盘上某些灯从没亮过。休息能让灯变亮吗？

（二）福柯的自我书写：审的是行为，不是语法本身

在福柯晚期的研究中——尤其是在《性史》第二、三卷以及课程《说真话的勇气》中——他转向分析个体如何主动对自己实施一整套“自我技术”。这些技术包括斯多葛派的自我省察（每日自问哪些行为符合理性）、基督教的坦白仪式（向神父陈述自己的罪过与欲念）、以及现代社会中各种将“认识你自己”与“改造你自己”焊接在一起的实践。在《性史》第三卷中，福柯精确地指出了自我技术的这一特征：“在斯多葛派的省察中……主体不是要在自己身上发现一个隐藏的真相，而是要在他所完成的行动中、在他所采取的行为中，评价自己是否遵守了某些规则”——这恰恰是本文所追踪的格式操演的一个先声：个体在主动审视自己时，不是在发现一个已经在那里的“真实的自己”，而是在用一套外部给定的规范去衡量自己的每一个行为。

表面上看，寒门子弟的自我反思可以被视为一种特定阶层位置上的自我技术——他们同样在主动审视自己、同样在朝一个外部给定的规范性标准靠拢。但自叙格式与福柯的自我技术之间，存在一个本质差异：福柯关心的是自我技术所规范的对象（行为与欲念），而自叙格式用来规约的，是叙述自我的语法本身。

这不是措辞上的区别，而是结构上的。福柯笔下的斯多葛派省察，审视的是具体行为：我今天是否对仆人发了不该发的火？我是否在晚餐中放纵了口腹之欲？这套省察的语法结构是开放的——主体可以在省察之后选择修正行为，也可以在省察结束后接受自己的某项不完美。基督教坦白仪式的语法结构同样是开放的——告解之后是赦免，赦免之后是重生。这些自我技术都为一件事保留了空间：叙事的终结。斯多葛主义者可以在晚间省察结束后安然入睡，基督徒可以在获得赦免之后将罪留在告解亭里。自我技术为个体提供了“做完这件事，然后放下”的句号。

自叙格式不提供句号。它的语法结构是循环的：每一次叙述的结尾都是“我还要改进”，这个结尾本身就为下一次叙述设置了起点。一个寒门子弟写完反思总结之后，他不能将它合上、放在一边、然后去睡觉——因为格式的最后一段已经写好了下一次的脚本。更根本的是，格式已经被内化为他唯一的自我叙述母语，以至于他在放下本子之后，脑子里那个叙述的声音并不会停止。福柯的自我技术是工具性的：主体掌握它，在需要的时候使用它。自叙格式是构成性的：它不再是个体使用的工具，而是个体用以组织全部自我经验的语法系统；个体不是在“使用”这套格式，而是被这套规则的规则支配着他能对自己说什么、怎么说的全部范围。福柯描述了自我如何被技术制造；自叙格式揭示的是，当那套制造自我的技术恰好在一种让个体相信“这是你自己选的”的伪装下、并且恰好与阶层化的反馈系统耦合时，制造出来的不是“一个更好的自己”，而是一台持续运转的自我损耗引擎。

（三）布迪厄的惯习：是分类系统，不是叙述语法——以及布迪厄可能的反驳

布迪厄的惯习概念——在《实践感》与《区隔》中被详细阐发的那套“被结构的结构，同时作为建构结构的结构”——与自叙格式共享一个基本洞见：个体最内在的认知、感受与评价方式，是社会结构在身体层面的沉淀。当布迪厄论述工人阶级学生如何“将自己排除在高等教育之外”（不是因为外在的制度禁止他们入学，而是因为他们“自觉”地觉得自己“不适合”念大学）时，他的分析几乎可以被拿来直接描述本文案例中的林远。二者都拒绝将个体的自我贬抑解释为“心理问题”——它必须是社会结构的效果。

但惯习与自叙格式在分析的切入点上存在一个关键的不同。惯习捕捉的是“分类”的维度：个体习得了一套感知与评价的分类图式（什么是“高雅的”、什么是“粗俗的”、什么“适合我这种人”、什么“不是给我这种人准备的”），这套图式让他在面对社会世界的各种选项时，预先做出与他阶层位置相匹配的取舍。惯习的核心比喻是品味——一种被身体化的选择能力。工人阶级男孩因为“感觉到”自己不属于大学而自动退场，不是因为有人跟他说“你不能来”，而是因为他身体里那个分类系统在替他做选择：“那不是给我这种人去的。”

自叙格式捕捉的则是“叙述”的维度。它处理的不是个体在面对选项时如何做选择（品味/分类），而是个体在经历挫败后如何将其重

述为一段连贯的个人故事（语法/叙事）。回到林远的案例：当他考了全班第十二名之后，惯习可以解释他“觉得自己不适合重点班”这种感觉是如何被阶层经历塑造的。但惯习无法解释为什么他在描述这次失败时，会自动使用一种以“我”为唯一责任主语、以“还不够”为固定谓语的句式。那个句式本身——那个“我怎么对得起他们”的反问句法——不是分类系统，而是叙事系统。它不回答“我属于哪里”，它回答的是“发生了什么、这是谁的错、接下来怎么办”。

但在这里，一个严肃的批评者——或者说，布迪厄本人——会不会接受这种切割？我必须推演一下他可能的反驳，然后在这反驳的基底上站住自己的位置。

布迪厄可能会这样回嘴：“你以为‘分类’和‘叙事’是两块不同的拼图？《继承人》和《再生产》写得很清楚：符号暴力的核心运作机制，恰恰就是让被支配者用支配者的语言来命名自己的经验。当那个农村孩子说‘我不够努力’时，那不只是他在用一套中性的语法‘叙述’自己——那是他已经被大学场域的整个评价话语接管了自我认知的底层架构。你说这叫‘自叙格式’，我说这叫‘符号暴力在个体叙事层面的沉积’。你不过是给它换了一套更细分的词汇——但你漏掉的是，这套词汇所描述的语法机器，它的硬件就是那个生产‘优秀/不足’分类的教育系统本身。你不分析场域结构而只拆解语法，等于把症状当成了病因。”

这个反驳是有力的、应当被正面接住的。它逼出一个关键问题：自叙格式的分析增量和布迪厄的符号暴力理论之间的关系是什么？

回答如下。布迪厄确实在讲符号暴力的语法性——他用“误识”这个概念捕捉的，正是被支配者如何把支配者的分类系统误认为客观的、自然的、自己选择的。他对法国教育系统的全部批判，核心就在于此：大学看似中性的评价语言（“天赋”“才华”“努力”“潜力”），实际上是将统治阶级的文化惯习自然化为“优秀”的标准，而将工人阶级的文化惯习判定为“不足”。林远那句“我还不够”，正是误识的语法产物。

但布迪厄没有做一件事：他没有将“这套评价语言是如何在学生的自我叙述中被操作性地训练、巩固并格式化为一套具有特定句法结构的书写模板”作为一个独立变量来展开分析。在布迪厄那里，语法是场域的伴随产物——场域变了，语法就跟着变。但自叙格式的生成机制追踪揭示的是另一幅图景：语法一旦在一个特定的制度节点上被作为一门写作技术植入、被作为一项考核指标反复操演、被作为一套自我叙述的唯一工具内化之后，它就获得了一种相对于场域的半自主性。也就是说，即使后来场域发生了变化（林远从县城高中进入了985大学——场域已经完全不同），那套语法依然在运行，因为它的运作已经不依赖场域的直接规训，而依赖个体已经将它吸收为“自我叙述的自然方式”——这就是半自主性：它是从场域中生出来的，但在内化完成之后不再需要场域持续地向它供电。而布迪厄的理论框架没有为这种“语法从场域中获得半自主性”的现象预留一个清晰的分析格子。他敏锐地看到了场域制造了语法的内容（“我不够优秀”这句话的内容来自统治阶级的文化标准），但他没有去追踪场域制造语法的那个过程本身——那个把“反思”坍塌为“自查缺陷”的教学操作、那个被反复退回草稿的改写、那个格式化了的“删掉快乐”的元规则——是怎样使一套特定的句式成为个体唯一可用的叙述工具。

这就是自叙格式的刀口：它不否定布迪厄对场域评价标准的批判，但它指出，在评价标准（内容）和个体自我认知（效果）之间，存在一个被布迪厄跳过的一个中间变量——一套在制度化训练中被内化的、约束着个体能对自己说什么和怎么说的句式结构本身。布迪厄分析了场域制造了什么样的“好学生”标准；自叙格式分析的是场域用什么教学操作把“从自己身上找问题”这四个字变成了一种个体写在纸上时不觉得是外部要求、只觉得是自己在认真反思的自动动作。

由此，将问题定位为“惯习”会导向一种干预思路：改变场域的评价标准和分类系统——让学生知道“你其实适合上好大学”，给他们赋能，给他们榜样，提升他们的自我效能感。而将问题定位为“自叙格式”会导向另一种完全不同的干预思路：不是改变评价标准的内容（“你很优秀”替换“你不优秀”），而是让那套迫使个体按照特定句式去加工自身经验的书写机器可以被对话、可以被选择、可以被暂时搁置。因为只要那套“我-还不够-要改进”的句式还在垄断自我叙述的全部合法语法，就算把评价标准从负面换成正面，个体的思考仍然被锁在一套预先规定了主谓宾的叙述里面——他只是在用同一套语法说不同的话，而那套语法里没有给“题太难”“老师没教”“我暂时不想分析”预留的空位。

（四）自我图式：是认知结构，不是制度过程

认知心理学中的“自我图式”概念——由Markus（1977）提出并在此后数十年间发展为自我认知研究的核心范式——为理解个体如何组织关于自我的信息提供了一个强大的信息加工模型。自我图式是从过去经验中抽象出来的、关于自我的认知概括，它指导个体对与自我有关的信息进行选择注意、编码与提取。Markus在原创研究中论证了，拥有某个领域强自我图式的个体（比如一个认为“独立”对自己的自我定义很重要的人），在处理与该领域相关的信息时，会表现出更快的判断速度、更丰富的认知网络和更强的行为一致性。

初看起来，自叙格式与自我图式做着相似的事情——它们都在筛选和加工个体接收到的自我相关信息，将海量的日常经验压缩为连贯的自我叙事。但二者在一个关节点上分道扬镳：自我图式是从个体自身经验中自下而上抽象出来的；自叙格式则是在个体尚未拥有足够多可供抽象的个人经验之前，就已经由外部制度预先植入的模板。

Markus的经典实验中，被试之所以拥有“独立性自我图式”，是因为他们在过去的生活中积累了足够多的与“独立/依赖”相关的个人经验（独自完成某件事、被夸奖“很独立”、在某个关键场合自己做出了决定等等），这些经验经过认知系统的抽象加工，最终凝聚为一个可以快速调用的图式结构。图式是从经验中长出来的——它是个体历史的产物。即使图式后来开始反向筛选经验（一个拥有“独立”

图式的人会更多地注意和记住自己独自完成事情的经历），图式的初始素材终究来自他真实的、具体的、个别的生活。

自叙格式的植入过程则完全不同。林远在被要求写第一份“考后反思”之前，并没有十几年的“我不够好”的真实认知经验可供抽象。他只有一个普通的、正常的、考好会开心考差会难过的童年。那套“我还不够”的叙述格式，不是从他的经验中生长出来的——它是一个在特定年份被教育政策写入课堂的、被教师作为教学要求布置下来的、被评价系统作为筛选依据加以强化的外部模板。他被要求使用这个模板，在他还没有那么多“自我反思”的经验时，就按照模板规定的句式去生产那些将被当作“自我反思”来存档的文本。他不是先有图式再有叙述——他是先被给了一套叙述格式，然后在这套格式的反复操演中，那些文本在他身上沉积为他后来真实的“图式”。格式先于主体。个体在不具备独立评判这套格式的能力时，就已经被它接管了自我叙述的第一人称。他不是整理自己的故事——他是在用一架别人递过来的、他以为是他自己选的摄影机，去拍自己尚未展开的生活。而等他长大到有能审视这架摄影机时，他已经用它拍了二十年，他所有的自我影像都已经被这架机器的取景框预先裁切过了。

（五）自我调节学习：被批评的不是“反思”，而是被制度扭曲的反思变体

本文在论证中反复批评的那套“自省格式”，在教育心理学与学习科学领域有一个容易被混淆的“对岸”理论传统，必须在此处做一次正面切割。这是一个无法绕过的对话者。因为如果本文的分析对象是“自我反思”这套教育实践，那么首先会站出来反对本文的，恰恰不是哲学家或社会学家，而是那些积累了数十年实证研究证据的教育心理学家。

在自我调节学习的研究传统中——以Zimmerman（2002）等人建立、Schunk和Greene等人（2018）在此后扩展的经典框架——自我反思被视为学习自我调节循环中的一个关键阶段，其操作性定义包含：学习者对自己的策略选择进行回溯评估、对任务结果进行归因分析、并在此基础上调整下一阶段的学习计划。大量设计严密的实验与元分析已经反复报告：系统的反思训练能够显著提升学业成就，并且这种提升对来自弱势阶层的学生效果尤为突出——因为反思训练在一定程度上弥补了他们因家庭文化资本不足而在元认知策略上的差距。这一研究传统，与本文描绘的“自叙格式”，看上去处理的似乎是同一组教育实践。

但它们不是。本文批评的靶子，不是SRL意义上的反思，而是在中国特定制度条件下被坍塌为“自查缺陷”的那一个退化变体。二者的核心区别体现在三个操作层面：

第一，归因方向。SRL的反思训练强调多维度归因：学习者被引导对自己的成功与失败同时考察内在策略因素与外在情境因素（“我的时间分配是否合理”“这次考试的难度是否超出了我的准备范围”“我在这一部分需要使用更有效的记忆策略还是寻找其他的学习资源”——后者是策略调整，不是自我贬抑）。而本文所分析的“自叙格式”，在坍塌过程中已经将归因方向单一化为“查找个人缺陷”。这不是SRL本身的问题——恰恰相反，SRL的理论框架最反对的就是这种单一归因。但在中国教育的执行层面，一个原本包含多维度归因训练的反思框架，被缺乏培训的师资、同质化的评价标准和长年累月的纠错文化联手改造，最终退化为一个只剩下“自己找问题”的残本。

第二，情感调性。SRL研究文献中反复强调的“适应性反思”与传统中保持一定距离的元认知监控，在本文所描述的中国制度环境中，被替换为一种高度情感化的道德审查——“我怎么对得起他们”。反思不再是冷静的、策略性的、可有可无的，而是被赋予了道德的紧迫性和情感的沉重性。而当反思被绑上道德债务之后，它就不再是“学习策略”——它变成了“你这个人是否配得上那些为你付出的人”的持续审判。

第三，退出机制。SRL的反思循环在理论上具备退出机制：学习者评估出一个策略无效之后，可以放弃它、换一个策略继续推进。但自叙格式不提供退出。因为“我还不够”这个句式永远不会失效——任何失利都可以被读作“我还不够”新证据。格式完美的免疫性在于：它把自己的证伪条件设计成了“只要我做得还不够好，就说明我反思得还不够深”——所以一切外部反证，在这个句式里都会被自动吸收为格式正确性的再一次证明。

必须澄清的是：本文的论证不是对SRL传统的否定，而是对这一传统在特定制度土壤中被扭曲变异的机制分析。如果SRL的反思训练在引进中国教育系统时经过了那套“格式塑造机器”的消化，它同样面临着被重新格式化为另一种自我苛责材料的风险。这不是“反思”本身的问题——这是在那套决定了什么算“好反思”、什么不算的制度装置面前，“反思”被强制定义为一个特定模样问题。

四、两个最棘手反驳的正面回应

目前为止的论证，在分析层面建立了一套机制描述。但一套以“格式”“语法”“植入”为核心隐喻的分析框架，在规范层面天然面临两个方向的严厉质疑，本文不能以修辞回避其中的任何一个。

反驳一：幸存者叙事——“苦难的重新叙述本身就是一种主体性的彰显”

一个最常被提出的反驳来自寒门子弟自身的积极叙事：大量成功完成了阶层跃迁的寒门子弟，在回顾自己的人生经历时，能够将当年的痛苦重新编写为一种富有意义的叙事——“那些深夜里的自我怀疑，让我对人性有了比别人更深的体认”“贫穷教会了我坚韧”“正是那段总觉得自己还不够的经历，逼着我一直往前走”。在这种重新叙述中，个体并非被动地承受了格式的规约，而是主动将苦难转化为自

身生命故事中的一个有意义的章节。如果一个人能够将那段“写满了自我批评的本子”重新解读为“我成长的磨刀石”，那么分析者凭什么说这是一种“损耗”？这种指责，是不是恰恰在否定当事人通过积极叙事所建立起来的主体性？

我的回应分为两步。

第一步，我完全承认并在文内为这种积极叙事保留位置。寒门子弟将痛苦重新编码为成长资源的能力，本身是在极端受限的条件下培育出的一种主体性——它不是虚伪的自我安慰，而是弱者在结构性不平等的夹缝中为自己争取生存下来的精神空间。本文的分析不旨在否定这一点，更不旨在用一套学术话语去告诉那些已经成功的人“你们其实亏了”。

但第二步，必须区分两个不同层面的问题。一个人可以将他自己经历的痛苦在事后重新解释为意义——这是个体在回溯中行使的叙事主权，值得尊重。但个体是否拥有这种回溯性的叙事主权，与那套在他尚未拥有叙事主权时就已经预置在他的书写系统中的格式是否损耗了他，是两个独立的问题。用事后获得的叙事权去论证前置的格式“不存在”或“没关系”，在逻辑上犯了追溯谬误：因为一个人学会了将脚上的水泡重新叙述为“我走过远路的勋章”，就声称那双训练他跑完全程马拉松的跑法本身没有问题——跑法不是鞋，不是可以事后脱掉的外部物体；跑法已经被吸收进他跑步时不会再去想的那套自动动作里了。“勋章”的叙述是时间靠后的主体性建构，而跑法——也就是格式——在时间靠前的每一个训练日已经发生作用。

但这里需要一个精确的划界，否则上述论证就有过度推演的危险。如果说“所有‘不足→克服→成长’的积极叙事，本质上都是格式的产物”，那我就犯了一个严重的逻辑扩张错误。因为“从不足走向成长”这个母题，本身就是人类叙事的基本情节单元之一——运动员回忆自己伤病归来、创业者回忆破产再起、艺术家回忆早期被拒——用的都是同一个情节结构。这个母题不是当代中国素质教育发明的，也不由任何一套特定的制度所垄断。格式的独特之处不在于它发明了这个母题，而在于它抢在个体尚未走完克服的全程之前，就规定了他必须用“我还不够”作为每一次自我叙述的唯一起点。幸存者的积极叙事，用的是同一个母题，但叙事的起点是他在事后回看时自己选定的——他可以选择从“那次失败”开始讲，也可以选择从“我一直以来的坚持”开始讲，也可以选择从“一个偶然的机会”开始讲。事前被强制规定了必须以“查找自身缺陷”为唯一的叙述起点，与事后在多种起点中自己选一种，这两个位置在主体性条件上完全不同。自叙格式剥夺的，不是事后叙事的情节结构，而是事前叙述的起点选择权。

更重要的是，请仔细审视那些“积极叙事”的语法结构本身。一个寒门成功者说：“正是那段总是觉得自己不够的经历，逼着我一直往前走。”请注意，这句话虽然情感基调是积极的，但它使用的底层语法，恰恰是自叙格式规定的那套：“我曾经不够”→“我通过努力克服了不够”→“因为克服，我变得更好了”。这套叙事在表面上是胜利的自我宣言；在深层却仍然使用的是格式租借给叙述者的那套语法——主语仍然是“我的缺陷”，谓语仍然是“还不够”，只是一个新的附加语被贴了上去：“但没关系，我最终战胜了它。”自叙格式最强力的地方恰恰在于：它允许你用积极的情感去讲述你的痛苦，但讲述痛苦所用的那套语法不曾改变。你感到你赢了，因为你讲出了一个励志故事；但在这故事被讲出的那一刻，那个最先规定你必须从“查找自身缺陷”讲起的叙事装置，仍然一丝不动地安居在故事的开头——它没有离开，只是穿了一件励志的外衣。

反驳二：伦理性质疑——“反思自己”难道不是真正有益的成长吗？

这是比反驳一更具摧毁力的一组质问。它们可以浓缩为一个根本性的伦理困惑：分析者在书斋里把“自省”“反思”写成“格式”和“损耗”，是不是在用自己的知识阶层趣味，去否定一种在许多文化传统中被视为核心美德的自我修养方式？退一步说，如果这套自叙格式真的帮助林远考上了985——用写作中“对自己不得了的严厉”换来了一个真实的命运改变——那么分析者有什么资格说“你不该这么写”？如果这套格式是一个交易，而当事人在知道交易内容的前提下仍然选择成交——他要改变命运，他不怕付出代价——那么分析者的“揭露”，是不是反而在剥夺当事人对自己人生中最重要的一次投资的意义解释权？

这是个在伦理学和政治哲学上都足够沉重的问题。本文无法在一篇论文的篇幅内解决“他者之苦能否被外部判断”这个哲学难题，但可以在分析概念的操作层面上做出两个精确的自我限制。

第一，本文不主张“取消反思”。自叙格式的替代项不是“不再自我审视”——那同样是另一种剥夺。替代项是培育自我叙述的语法多样性：让一个孩子在面对挫败时，能够使用的句型不只限于“我哪里还不够”，也包括“这次的外部条件对我极其不利”“我在这一科上已经付出了比大多数人更多的努力，结果仍然不理想，这说明评价标准本身有值得讨论的地方”“我暂时不想分析原因，我想先缓一缓”。这些句型目前在他的自省文本中是无法出现的——不是因为“事实不支持”，而是因为“文体不允许”。被格式拿走的不是他反思的权利，而是他选择用什么语言来反思的自由。

第二，在用“收费”去描述这套机制时，本文的指控重点不是“收费太高”——收费高不高，只有承受者自己有权判断——而是“收费被伪装为成长的必经仪式以至于无法被识别为收费”。一个医生告诉患者：“在你身体里有一个隐性的消耗源，你可能不知道它的存在——不是你做错了什么，而是你被一个不知情的环境持续置于消耗之中。”医生行使知识权力的目的，不是替患者决定要不要动手术，而是让患者第一次知道那里有一个可以动的手术。同理，本文与读者的契约是：不是告诉你“你该停止写反思”，而是告诉你“你用来写反思的那支笔，不是你自己的手自然握住的——它是一支在特定时刻被递到你手里、并在此后一直告诉你‘这是你自己的笔’的笔。至于知道了之后，你要继续用它、换一支笔、还是从此不写了——这个判断只有你能做。”

五、结论、边界与证伪条件

本文论证至此，可以做一次概括性的收束。

自叙格式——一个贫寒子弟在特定制度条件下被训练、内化并最终用来全面叙述自我的“我还不够”语法——所指向的问题，远远超出了“寒门子弟需要心理辅导”的范畴。它指向的是这样一幅令人不安的图景：一套被普遍接纳为“帮助学生培养自我反思能力”的教育实践，在它与阶层化的生活结构相遇的那个交叉口上，静悄悄地完成了功能的反转——从“赋能个体”变成了“为结构性剥夺提供个体自我担责的语法”。这套语法让一个孩子有能力在每一次失败面前都做出一份完整的、逻辑自洽的、情感上甚至带有某种成就感的自我审查报告，却让他失去了一个更基本的能力：对那套正在让自己不堪重负的语法说“我不想用这种语言说我自己”的能力。改变他的处境，不是把他从那本写满了“我还不够”的本子里救出来然后告诉他“你其实很优秀”——那是同样粗暴的另一种格式，把那套负面的“我还不够”强行切换成一套正面的“我很棒”，而授予他这套正面语法的，仍然是那个从一开始就规定他必须用一种固定的语言去说自己的人。改变，意味着让他第一次看见那支笔是从哪里递过来的、它要求他只能用哪几个词写自己、它把他的哪些句子在批注里退回过——然后，在看见之后，把选择用哪种语言写自己的权利，交还给他自己。

在政策制定者设计综合素质评价的时候，没有人预见到这一点。教师布置月考反思的时候，也很少有人意识到这个动作在一部分孩子身上正在制造一台永动的自我损耗机器。但制度的后果从来不取决于施行者的动机；它取决于那套在纸面上看上去中性的、对所有人“一视同仁”的要求，在被投入一个已经被阶层深深分割的社会之后，将在不同位置上诱导出怎样不同的自我叙述生态。同样的一道“请反思自己的不足”的作业，一个拥有多重外部肯定来源的孩子可以把它当作一项中性的练习，做完就切换回他丰富的叙事生态中去；一个除此之外几乎没有其他自我叙述场景的寒门孩子，却可能将它吸收为定义自己的唯一母语。这就是为什么，对教育公平的追求，永远不能止步于“向所有人开放同一套制度”——它必须更进一步，去审查那些看似中性的制度内部，是否潜藏着对一部分人构成了持续的、隐性的、不被识别为成本的消耗。而自叙格式的揭示，正是为了提出这样一项更根本的追问：一套迫使贫困者不断用“自我改进”的语言去消化苦难的教育系统，其最终结果，究竟是一场真实的成长，还是一笔被悄悄记在公平叙事账簿上的、永远不需要偿还的负债？必须附带一句严格的条件限定：这一追问的效力，严格限定在本文所分析的发生条件之内——当且仅当一套制度化的自我叙述训练被嵌入阶层分化的生活结构、且个体在该结构中被剥夺了在多种叙述语法之间切换的生态条件时，反思才从赋能逆转为损耗。离开这一限定条件，孤立地谈论“自叙格式的压迫性”，本身就会滑入本文一直在抵御的贴标签的姿势：给一套复杂机制贴一个总体的道德标签。

概念的边界与使用纪律

自叙格式不是一个“解释一切寒门困境”的全称命题。它与资源资本论、文化资本论、社会网络论可以完全共存——后者解释的是“外部障碍在哪里”，自叙格式解释的是“当外部障碍被部分降低之后，那套被个体内化的自我叙述语法为什么仍在持续抽取他的精神能量、窄化他的归因空间、遮蔽他对结构性处境的感知能力”。它的适用范围限定在那些已经进入正规教育系统、被要求进行制度化自我书写训练、且持续处在“我是否能被新世界接纳”的焦虑之中的个体。对于因极端贫困而从始至终被排斥在教育体系之外的儿童而言，他们的首要困难在最基本的教育可及性与生存保障层面，不在本文分析的范围之内。

更重要的是，使用这个概念时必须遵守两条铁律。第一，自叙格式不是个体的心理特征或人格类型，而是一套制度化的、可通过分析其发生条件与持续再生产机制来被识别和批评的叙事装置。任何将“自叙格式”作为个体诊断标签使用的做法——例如说“这个孩子有自叙格式”——都是对本文意图的根本性误读。第二，自叙格式只有在被嵌入一个特定阶层位置的生活结构中、导致个体丧失了多种自我叙述语法之间切换的能力时，才构成本文所分析的那种“损耗”。不嵌入阶层分析地单独讨论“自省格式”——例如，在一个普遍意义上批评“今天的教育太强调反思”——是学术上不成立、实践上也站不住脚的庸俗化。

证伪条件

理论的尊严不在于它永远不被推翻，而在于它在什么条件下会承认自己的局限。本文提出以下操作性证伪条件：

第一，若未来出现一个完全取消了需要个体对自己的品质进行定性叙述的高风险选拔制度——例如，一种只依据统一外部考试成绩、不包含任何需要学生提交个人陈述、自评报告或综合素质自述材料的高校招生体系——而在此体系中成长起来的寒门学生，进入大学后的自我怀疑水平、心理适应困难的持续时间与严重程度，仍然以相同幅度显著高于来自其他阶层的学生，则本文关于“自叙格式是寒门心理损耗独立且主要的触发装置”的强论断将被大幅度削弱。一个可行的近似研究设计是：在严格控制入学选拔性与学生家庭背景的前提下，比较两种高校学生的心理适应面板数据——A校录取只依据统一考试成绩，B校录取要求提交个人陈述、自评报告和综合素质材料。如果A校寒门新生入学后一、二两个学期内的焦虑水平与自我怀疑频率显著低于B校，则自叙格式的独立效应获得支持；如果二者无显著差异，则说明即使拆除了这项制度装置，其他路径仍在制造同样的自我损耗，本文论证的适用范围就需要被严格限定在制度的边缘位置。

第二，更长远的一个证伪条件关乎代际监测。如果在这套教育制度中成长起来的下一代寒门父母——他们自己完整地走过了从“月考反思”到“自评材料”到“在精英大学里被叫成小镇做题家”的全过程——在他们的孩子面对相似的学业压力时，不再将“你要多从自己

身上找原因”作为第一句安慰或训诫，而是有意识地引导孩子使用多种语法来叙述挫败（“我们一起来看看，这次哪些是你自己能控制的，哪些不是”“如果太难，我们也可以暂时不想”），并且这种变换语法的实践在统计学上显著降低了他们孩子的自我损耗水平，那么这就构成了一个自然实验的证据：自叙格式的传承是可以被有意识地打断的，而这只需要一代人自己先学会说另一种语言。

需要在此处附加一个严格的操作性限定。上述代际监测的设想，不等于承诺“多元语法”会自动带来一个更健康的自我叙述方式。多元语法本身只是把选择还给了当事人——它让一个孩子在面对挫败时有不止一种语言可以用。但“有了选择”和“会在关键时刻用上那个选择”之间，仍然隔着一段生成过程的距离：一个从小被训练用“自查缺陷”说话的人，即使知道了还有另一种语法，在深夜焦虑自动启动时，他脑子里最先弹出来的，仍然可能是那套被他重复操演了几千遍的旧句式。多元语法不是终点——它是一场新发生的起点。在那场新发生里，旧格式不会主动退场，它会与新获得的语法在日常认知中竞争、共存、互渗，并在这个过程中产生新的张力与新的损耗形态。本文目前没有分析这场新发生的能力——本文的全部工作，只是让那套旧格式从“看不见的空气”变成“可以被指认的、有来处的、不必然如此的语言”。至于指认之后的语法竞争会带来什么，那是另一篇论文的问题。

第三，关于格式运行的日常稀释效应。未来若有一项经验研究追踪了在反思这件事上“皮了”“不当回事了”的寒门学生群体——那些在高中阶段就对考后反思敷衍了事、不将其严肃对待的学生——并且发现他们的损耗水平与严肃对待反思的寒门学生没有显著差异，那么本文关于“格式的微观运行是损耗机制的核心”的论断就需要被重新评估。若差异显著——即那些将反思不严肃对待的学生的损耗水平显著低于严肃对待者——则格式的独立效应获得进一步支持。这一证伪条件同时构成了对本文类型化案例构造的方法论自我纠正：本文案例追踪的是格式在最大化条件下的理想效力形态，而格式在实际经验中从来不以理想型纯度运行——它永远在与日常生活的杂音共存、竞争。承认这一点，不是让案例失效，而是为判断留出一个可检讨的余地。

余论：一种用他人语言说出的沉默

文章的最后，我想回到那个深夜在被窝里对自己说“我怎么对得起他们”的孩子。他最让人沉默的地方，不是他的痛苦，而是他用来表达痛苦的那句话里，没有一个词是他自己的。格式给他的那套语法太完整了——完整的自我归因，完整的改进方案，完整的向上姿态——完整到他没有察觉，他正在用学校教他的那支笔给自己开罚单，而罚款的去向是一个他从未见过、却在他每一页反思总结上盖了“合格”章的隐形收款方。

改变他的处境，不是把他从那本写满了“我还不够”的本子里救出来，然后告诉他“你其实很优秀”。那是同样粗暴的另一种格式——把那套负面的“我不够”强行切换成一套正面的“我很棒”，而授予他这套正面语法的，仍然是那个从一开始就规定他必须用一种固定的语言去说自己的人。真正困难、也真正值得做的事，是让他第一次看见那支笔的款式——看见它不是他天生的手，不是他自然握住的东西，而是一支在特定时刻被递到他手里、并在此后一直告诉他“这是你自己的笔”的笔。看见之后，他还会不会继续用这支笔写反思？不知道——而这个“不知道”，恰恰是选择权回到了他手里的唯一标志。把“真正的”这个词从结论中拿掉——分析者永远不该替被分析者决定，哪一种对自己的叙述是“真正的”。分析者唯一能做的，就是把那支笔的来处说清楚，然后退后一步。接下来的那个动作——继续用它、换一支笔、还是从此不写了——这个判断，只有那个在深夜翻开本子的孩子自己能做。

. **

注释

[1] 本文案例系综合近十年来多篇关于中国寒门大学生文化适应的质性研究论文中的典型经验构造而成，非取自单一受访者的孤立记录。案例中的细节（地名、家庭结构、学业历程）均经过必要的类型化处理，以保护可能被追溯的真实个体，但所展示的机制节点——归因内化的触发事件、自省格式的学校训练、外部标签与内部叙述格式的耦合、以及格式在遭遇抵抗时如何被加固——在各研究中被反复记录，具有稳定的经验基础。本案例追踪的是格式在最大化条件下的理想效力形态。在实际经验中，格式永远在与日常生活的杂音共存、竞争、互渗；这些被本案例剪裁掉的“杂质”，对于衡量格式在实际经验场域中的真实效力至关重要，但其分析超出了本文的方法论范围，需留待基于真实个体追踪的经验研究来完成。

[2] 本文所引教育政策内容均依据公开政府公报。对政策的分析聚焦于其在教学实践中被转化为具体书写要求的过程与机制，不涉及决策层内部讨论。主要文件包括：1999年中共中央、国务院《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》；2014年国务院《关于深化考试招生制度改革的实施意见》；2014年教育部《关于加强和改进普通高中学生综合素质评价的意见》（教基二〔2014〕11号）。

[3] 本文对福柯自我技术的概括集中于其晚期著作《性史》第二、三卷与课程《说真话的勇气》的核心论证。文中关于斯多葛派自我省察特征的引述，参见Foucault (1984b), p. 81：“在斯多葛派的省察中……主体不是要在自己身上发现一个隐藏的真相，而是要在他所完成的行动中、在他所采取的行为中，评价自己是否遵守了某些规则，并以此检验自己在多大程度上成为了自己所希望成为的那种人。”自叙格式概念并非对福柯理论的直接应用，而是在其关于自我构成方式的分析基础上，识别出一套在特定制度条件下被植入的、具有特定句法结构的语法机制。

[4] 本文对布迪厄惯习与符号暴力理论的引用限定于其关于教育场域中分类图式与符号支配的分析，尤其以《继承人》《再生产》

《区隔》《实践感》为主要参照。正文在布迪厄理论基础上提出“语法半自主性”作为补充，并非否认布迪厄对教育不平等的结构性批判，而是试图指出其框架中一个未被展开的中间变量——制度化书写训练对自我叙述语法的构型作用。

[5] 第三节（一）对自我损耗理论的对勘，以Baumeister et al. (1998)与Hagger et al. (2010)的元分析为主要参照。本文对该传统的引用仅限于将其作为规范性参照，论证自我损耗范式所捕捉的“资源消耗”层面无法还原自叙格式所揭示的“认知操作类型被剪裁”层面的损耗。

[6] 第三节（五）对自我调节学习的讨论以Zimmerman (2002)的综述及Schunk & Greene (2018)编著的《Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance》为主要参照。本文对该传统的引用仅限于将其作为规范性参照，以划清批评对象（中国制度条件下被扭曲的“自查缺陷”格式）与SRL所主张的多维度、策略性反思之间的界限。

[7] 本文对“学习化”概念的提及受益于Biesta (2010)对当代教育话语将结构性责任个体化的批判。Biesta在Good Education in an Age of Measurement中论证，“学习化”话语将教育中所有应被讨论的规范性问题（教育的目的、内容、关系）都重新定义为学习的个体技术问题——这一批判为本文定位自叙格式在一个更大的教育哲学传统中的位置提供了理论语境。本文的独特贡献在于命名了这套个体化话语的语法本身，而非仅描述其效果。

参考文献

- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1252–1265.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Paradigm Publishers.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: Critique sociale du jugement*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers: Les étudiants et la culture*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.
- Foucault, M. (1984a). *Histoire de la sexualité, tome 2: L'usage des plaisirs*. Gallimard.
- Foucault, M. (1984b). *Histoire de la sexualité, tome 3: Le souci de soi*. Gallimard.
- Foucault, M. (2008). *Le gouvernement de soi et des autres: Cours au Collège de France (1982-1983)*. Gallimard/Seuil.
- Hagger, M. S., Wood, C., Stiff, C., & Chatzisarantis, N. L. D. (2010). Ego depletion and the strength model of self-control: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(4), 495–525.
- 国务院. (2014). 关于深化考试招生制度改革实施意见.
- 教育部. (2014). 关于加强和改进普通高中学生综合素质评价的意见 (教基二〔2014〕11号).
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2), 63–78.
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Eds.). (2018). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2nd ed.). Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.
- 中共中央、国务院. (1999). 关于深化教育改革全面推进素质教育的决定.