

农民工子弟适应行为与群体亚文化*

——北京市W农民工子弟学校学生亚文化的一个解释框架

高雪莲

(中国农业大学人文与发展学院, 北京 100193)

[摘要]通过对“W校”班级日常的调查,总结了在学校规训权力下,学生亚文化的表现形式,包括作为“抵抗”的“反学习、反规范文化”、实现个人归属感的“小集团文化”和被主流制度“收编”的“积分交换文化”。社会和学校为学生设定了“分数至上”的目标,但并未在制度上为其提供实现该目标的有效手段。在默顿的紧张理论视域下,这种目标与手段的结构断裂导致了学生的认同危机。学生通过建构一系列适应行为(遵从、敷衍、抵制、对抗)以缓解焦虑,进而形成了独特的群体亚文化。学校教师通过“素质评价”对“子弟们”加以标签化,加剧了“既定目标”与“实现手段”的背离。为改善农民工子弟的受教育情况,实现教育公平,需要社会各界共同努力,协作完成。

[关键词] 农民工子弟学校 结构性断裂 适应行为 学生亚文化

[中图分类号] G40-052.2 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 2096-983X(2023)03-0099-09

中国人历来崇尚知识,“知识改变命运”的理念深入人心。高考的确让众多出身寒微的人实现了从先赋性社会地位向获得性社会地位的向上流动。然而,有量化研究表明,改革开放以来,重点大学农家学子的录取比例在逐渐减少,^[1]“寒门再难出贵子”的言论让教育公平的议题再次进入公众视野,甚至导致“读书无用论”的观念再度抬头。^[2]随着中国社会结构的日渐固化,教育是实现阶层跃升的重要渠道的说法变得模棱两可。但也有学者认为,教育作为人力资本投资可以让农村的有志青年获得更好的就业机会。^[3]虽然,在法国社会学家布迪厄看来,教育已然成为一种“社会炼金术”,具有固化社会阶层、实现阶层再生产的负面功能,^{[4](P126-135)}但是,他所探讨的阶层再生产是以群体为单位的,

未必符合个体的具体情况。作为学生个体,即便来自平凡的农村家庭,只要刻苦努力、勤奋自律,同样可以通过参加中考、高考实现跨越阶层的向上流动。因此,在家庭社会资源允许的条件下,尽父辈一切所能让子女接受良好的学校教育,仍是社会各阶层的普遍共识。

农村流动人口的子女受教育问题一直备受社会各界关注。社会学领域对该话题的研究主要聚焦在社会分层与社会流动、社会排斥与社会适应、社会支持与社会融入等方面,进而从宏观视角分析社会结构与教育机会不等的关系。美国社会学家保罗·威利斯(Paul Willis)从抵制理论^[5]的独特视角运用“反学校文化”这一核心概念,建构了关于群体亚文化生产的代际继替理论,突破了传统结构主义的阶层再生产

收稿日期:2022-07-20;修回日期:2023-03-05

*基金项目:北京市社会科学基金一般项目“农民工子弟学校亚文化与阶层再生产研究”(16SRB017)

作者简介:高雪莲,博士,副教授,主要从事教育社会学、农村社会学研究。

研究范式,将工人阶级子女看作是能动的社会行动执行者,认为他们在社会文化结构中创设了群体行动的价值与意义系统,并积极主动地实现了阶层再生产的社会过程。

国内学者沿循保罗·威利斯的研究理路,深入学校场域进行社会学观察,注重把握农民工子弟的社会能动性,探索其社会行为对其亚文化的建构过程以及与阶层再生产的关系,取得了许多颇有洞见的研究成果。这些研究的结论主要集中在以下几个方面:就读于普通民办子弟学校的随迁子女践行的“反学校文化”使他们无心学习,进而成为次级劳动力市场的后备力量,而就读于公办学校的农民工随迁子女则由于遭遇未来发展的“天花板效应”,选择性地放弃学业;^[6]农民工子弟自我放弃式的“反学校文化”与农民工劳动力再生产的低成本现实密不可分;^[7]由于农民工子弟学校无法为学生提供优质的教育资源,加上学生在学业上的自我放弃,导致了学生对他们父辈社会地位的阶层继替;^[8]但是,也有学者认为,农民工子弟创设的群体亚文化并非一味消极被动,也有着自成一体且积极平等的义气伦理和价值意义系统,这些都有助于实现其完整的社会化过程,也有益于理解农民工子弟亚文化自主性和能动性的来源。^[9]

北京市W农民工子弟学校(以下简称“W校”)是一所普通的民办九年制义务教育学校,在同类校中颇具代表性。研究者通过对“W校”A班学生的适应行为和群体亚文化的考察,发现“反学校文化”的概念并不适合描述他们的行为特征。因此,本文试图从默顿的紧张理论(Strain Theory)视角理解其行为背后的逻辑,并对农民工子弟为缓和紧张感、无力感和挫折感做出的适应性行为进行解读,进而思索在教师对学生的“素质评价”语境中学生亚文化与其阶层再生产之间的内在联系。

一、空间劣势:偏安城乡边缘的“W校”

20世纪90年代,为解决随迁女子的受教育问题,流动人口众多的一线大城市出现了大量的打工子弟学校。为避免形成城市教育洼地及保障城乡社会结构变迁的稳步推进,流入地政府对这些学校大多采取了取缔关闭的做法。随着社会流动人口迁移的家庭化,流动儿童的求学问题受到社会各界广泛关注,2001年国务院出台了“两为主”政策^①,体现了社会对流动儿童教育措施从“封堵政策”到“疏导政策”的转变。但是,“两为主”政策在流入地却很难落实,^[10]城市教育资源很难向外来人口倾斜,所以其背后难免渗透着“封堵政策”的底色。“两为主”核心内容还有一个重要前提是“农民工子弟大部分应在户籍所在地接受义务教育”,因为只有弱化留守儿童的外迁趋势,才能实现在现有城乡教育格局下人口的平稳迁移,以确保顺利推动城乡二元社会结构的变迁。可见,流入地政府对随迁子女的入学问题持有“欲迎还拒”的矛盾心态,国家在全局和战略层面对城乡教育布局始终采取“围堵(contain)机制”。^[11]尤其北京、上海这样的一线超大城市,入学和落户政策则更为严苛。例如,北京的外来人口子女在高等教育阶段只可报考高职高专,且须满足下列条件:随迁人员在北京有合法稳定的职业和住所满6年,缴纳社保满6年,随迁子女有北京市学籍且完成高中阶段教育满3年。^[12]

尽管“两为主”政策的实施,为农民工子弟平等接受义务教育提供了教育政策倾斜,^[13]但因各种条件限制(如“五证”^②不全),仍有很多农民工子女无法进入全日制公办学校和优质民办学校,所以,不得不选择在农民工子弟学校就读。2020年北京市义务教育学生人数为132.55万人,其中非京籍学生达31.28万人,占

①以流入地政府管理为主,以全日制公立学校接收为主的政策。

②五证”包括:适龄儿童少年父母或其他法定监护人本人在京务工就业证明、在京实际住所居住证明、全家户口簿、在京暂住证、户籍所在地街道办事处或乡镇人民政府出具的在当地没有监护条件的证明等。

受教育学生总数的23.6%。2013年以来北京义务教育阶段非京籍学生的占比持续下降,即从2013年的43.01%降到了2020年的23.6%,^[14]期间不少民办农民工子弟学校因办学资格问题被取缔。“W校”就是在此背景下,艰难办学的一所民办全日制农民工子弟学校。该校于2003年创办,招收义务教育阶段随迁子女,而后一直处于教育管理的灰色地带,直至2014年才办齐各类手续正式挂牌。学校在办学期间经历了从地下、半地下到公开,由政府限制到政府默许的一系列过程。

二、“管理”与“反抗管理”的学校日常

(一)“W校”基本情况

笔者通过深入“W校”实地,以班级事务助理的身份对A班八年级下和九年级上的学校生活日常进行了调查,通过深入访谈、参与式观察等研究方法跟踪了农民工子弟(以下简称“子弟们”)的日常学习和生活。

“W校”现有教职员工49人,学生人数由建校之初的186名增加到了1043名。如前文所述,由于北京中考和高考制度基本不变,即以户籍和学籍“双籍认定”为原则,只对外来随迁人口子女开放中职教育资源,所以,“W校”初中部不想选择中职教育的学生会提前回老家就读,继续留在学校的学生(尤其初三)多半打算选择北京的中职学校或初中毕业后直接进入次级劳动力市场。“W校”老师会在中考前带学生参观一些职业学校,职业学校也会到“W校”进行宣传,并对有意向进入该校的学生提前收取军训、校服、住宿等费用,以免学生毁约。

“W校”地处M村内,仅有一栋二层教学楼,共16个教学班。教室陈设简陋,尚未配备多媒体、住宿等设施,有不少学生家就租住在M村。本文调研的A班,初二下学期时共65名学生,后因户籍与升学问题,转走18名,到初三上学期共47名学生,男生28名,女生19名。

(二)A班的班级日常

福柯认为学校是典型的规训化时间和空间并行的场域。^[15]A班从入校晨读开始,意味着学生被“管理”的一天就此开启。“管理”学生最具执行力和影响力的工具为家长微信群,早读时班主任常发小视频到家长群,供家长查看。有些家长不时提出疑问:“某某进教室了吗?”“某某交作业了吗?”学生在遵守班级规定的同时,也时常表现出“反监视”行为,譬如在校外聚集闲聊、吃零食、甚至抽烟。总体而言,除了班主任的课,其他课堂秩序混乱,学生睡觉、玩手机、交头接耳的现象司空见惯,有的学生甚至公然与老师顶撞。科任老师以放任自流的态度为主,仅在忍无可忍之时,才高声喝止或是拍打讲桌、对学生扔粉笔以镇住课堂。

由于学校食堂空间有限,无法容纳所有学生同时就餐,初中部学生吃完饭需拿回教室食用。学生的抵抗行为也体现在学生对学校逐利行为的厌恶心理。“食堂太贵了,学校就是收款机。”尽管学校劝导学生在食堂买饭,但大多数初中部学生都在校外小摊、小卖店买午餐。学校为避免学生在校外逗留时间过长引起安全隐患,所以规定的午餐时间非常短,加剧学生的逆反心理。

在课业方面,学生完成作业的质量十分堪忧,大多通过用手机软件拍题完成的方式蒙混过关。“基础差,学不懂,无法独立完成,写作业不是为了巩固所学知识,而是避免受罚。”同时,科任老师对学生的学习状况采取放任自流的态度,明知学生完成作业的虚假性,依然应教育要求形式上批改学生作业。

(三)以“积分制”为基础的班级规训

积分制是A班独创的班级正式管理制度,A班班主任创设积分制的初衷可谓用心良苦,“积分制”让学生发现自身在学习方面的优势与不足外,更重要的是,以培养学生全面发展为目标,让一些无法在学业上获得积分的学生,通过为班级服务、参与集体活动等途径得到加分,增强其自信心和自尊感。

积分制的具体规则是:每门学科的课前预

习、课上回答问题、课后作业完成等各项内容均有不同积分；学生在好人好事、助人为乐、为班级做贡献等受到表扬时会获得积分；同时，对违反班规、校规的学生也会相应扣分。每周统计前一周各科加分情况并按照积分周排名、月排名给予相应奖励，以此来激励学生。

（四）规训权力下学生亚文化的表现

从A班的课堂日常情况来看，这里显然不是“子弟们”能安静下来潜心读书的地方，而是他们正式走入社会工作岗位前的演练场所。A班学生在学校日常教学管理的“管理”中，能动地建构了如下“反管理”符号和价值意义体系，体现了学生在学校微观规训权力制度下的“抵抗”“归属”与“收编”。

第一，“反学习文化”和“反规范文化”。学生在班级日常生活中并未表现出明显的“反学校文化”，而是主要体现为“反学习文化”。学校囿于客观条件的限制，无法提供给学生与非农民工子弟学校学生同等的优质教育资源；此外，“子弟们”受家庭迁移的影响，教育环境不稳定；加上学业基础薄弱，时常在学习上表现出逃避行为和逆反心理，进而与社会主流学习观进行对抗。“反规范文化”是学生在班级日常生活方面表现的不遵守学校纪律的行为，比如不写作业、上课开小差、打架斗殴、顶撞老师等。

第二，“小集团文化”。学生在班级日常交往中自发形成了诸多非正式群体，如“兄弟连”“闺蜜群”“男女生同盟”“师徒帮”“情侣营”等。这些群体是学生依各自的情感诉求、日常互动情况和教室座位空间分布等进行选择的结果，也是他们在学校实现自我认同感、精神归属感、价值存在感的方式。“和好朋友相处，是我来学校上学的主要动力。因为她们，让我感觉在学校的生活很有趣。”“子弟们”建构的具有情感价值的非正式同辈群体，组成了独有且完整的“行动—意义”文化系统，是他们完成社会化进而步入社会、走向工作生涯的预演。

第三，“积分交换文化”。作为学校规训权力执行主体的班集体，通过“积分制”这一班级

日常仪式化、规范化、程序化正式制度对学生行为进行着“奖励与惩罚”。而学生也在班级规训中践行着管理与反管理的博弈。他们虽然反感学校的日常规训制度，但并不讨厌能够改变命运的知识，在对抗学校权威的同时，也通过“积分交换文化”被“规训”为符合班级日常规范的“合格学生”。“积分交换”的行为，实现了班级规训权力对学生亚文化的集体“收编”，同时也将学生的“反管理”行为转化为对班级正式制度的集体认同。

三、农民工子弟的适应行为与群体亚文化建构

（一）农民工子弟适应行为的表现

“W校”的“子弟们”虽然漠视学校规范，但他们内心崇拜知识权威，尊重有学问的人，认同“勤奋决定论”，却难以将学习目标通过身体力行的方式付诸实践。“我知道学习很重要，可以让我有好的前途。但是我做不到努力学习，因为努力了也没什么效果，还是学不会。只能混个初中毕业证，勉强上个职高，毕业后出去打工。”面对内卷严重的升学竞争，“子弟们”只能无奈地接受学业失败的现实。他们对未来出路意见表达和压制问题的象征性解决，没有真正践行“反学校文化”，更没有形成对社会结构和文化霸权的反思意识。这种没有主体意识支撑的抵抗行为是一种“片面抵抗”（partial resistance），仅止步于表征层面，常常表现为自我挫败型抵抗（self-defeating resistance）。^[16]

默顿在考察社会结构性断裂与越轨行为之间的关系时，提出了具有较强解释力的“紧张理论”。依据该理论的“目标—手段”经典解释框架，默顿认为学生之所以会产生对抗学校的抵制行为，在于文化目标与制度性手段的背离。^{[17](P213-242)}从该分析视角可以看出，虽然社会和学校为学生设定了主流文化认可的明确目标，却没有在制度上提供相应的手段加以实现，一旦两者出现结构性断裂和文化失衡，就会造成

个体的紧张感、压力感和无助感,思想不够成熟的青少年可能会通过否认、堕落、抵抗等叛逆性失范行为来缓解这些压力和紧张感,从而产生了“反学习”和“反规范”现象。默顿深入阐释了由制度文化所激发的目标高预期与妨碍目标实现的结构断裂之间的矛盾与冲突,提出了当人们处于两难境地时可能采取的适应策略。^[18]从本文的案例来,当A班的“子弟们”在面对主流价值观所推崇的“分数至上”目标与实现该目标的手段之间存在结构性断裂时,为缓解学业压力和紧张情绪,“子弟们”通常表现为以下四种适应行为。

第一,“遵从”行为。他们认同学校管理制度的规范和倡导的目标,并运用积极的方法进行配合这些规范和目标,是学校管理制度对学生的“收编”。A班学生虽然反感学习,但是面对学校微观权力的规训,会配合学校的各项要求,控制自己的反管理行为。例如,按时到校、吃完午餐后及时返回教室、参与“积分制”的评定过程、承认老师的权威等。

第二,“敷衍”行为。他们虽然表面上接受了学校和班级的既定目标,但态度消极、行为懒散、敷衍了事,拒绝采取规范化的手段完成规定的目标。例如,虽然大部分学生会完成课后作业,但缺少主动思考、举一反三的过程,通常用手机软件拍照直接搜索答案;尽管A班学生能够遵守班级“积分制”的规定,但在分数分配过程中,经常私下秘密商议,擅自给关系好的同学加分。

第三,“抵制”行为。学生漠视、淡化或回避学校、班级、老师制定的基本目标,表现出不主动配合、消极抵抗的行为。例如有的学生上课不听讲、精神涣散、交头接耳、插科打诨、偷偷玩手机、拒绝在食堂就餐、开小差、吃零食、睡觉等。

第四,“对抗”行为。学生表现为故意破坏学校和班级提倡的既定目标的越轨行为,该行为是比较严重的违反校规、班规的行为。例如,A班一些同学会背着老师在教室外偷偷抽烟、喝酒、谈恋爱,甚至聚众斗殴、辱骂老师、欺凌弱小。

(二) 群体亚文化的建构路径

为应对“目标与手段”的断裂与矛盾,“子弟们”表现出了上述四种适应行为,进而逐渐形成了属于他们自己的群体亚文化。本文将“子弟们”的四种适应行为归纳为两大类:第一大类是对学校规训权力的“遵从”与“敷衍”,可总结为“妥协行为”;第二大类是“子弟们”违背学校既定目标的“抵制”与“对抗”,可界定为“放弃行为”,这两大类行为均为“子弟们”在学校规训权力下创设的“变通策略”。他们的行为选择是对学校制度化规训的消解和对抗,因为他们不能理解自身所处困境背后的深层结构性原因,更难以洞察位处边缘化、资源匮乏的农民工子弟学校教育的阶层再生产本质。从这些“变通策略”发生的本质上来看,是个体遭遇结构性断裂且囿于自身的资源劣势而无法解决时,不得不做出的能动性“文化调适”反应,也是他们自我保护的心理慰藉。

“子弟们”为抵制学校规训权力而表现出的“妥协与放弃”既是缺乏理性思考的反压制行为,也是没有教育公平意识支撑的细碎化、原子化、盲从化行为。他们对“教育炼金术”和教育不平等所导致的自身阶层再生产事实一无所知。与之相反,看似学无所成的他们,其实内心仍然深切认同“知识改变命运”的传统社会价值观,并不赞成“读书无用论”^[19]的错误观念。他们也曾怀揣着学有所成的向往,但理想破灭后仍然对严谨负责的老教师心怀敬重,同时也对学校的“唯利是图”和“庸俗功利”充满怨怼。他们在不得不遵守学校规范秩序与对抗老师、逃避学习的夹缝中不断游离。从反抗学校权威到对自我实现的放弃,表现了他们对学校主流价值目标的无视与嘲讽,同时也暴露出对其自身处境的不满和未来前途的迷茫。他们内心敏感而自卑,排斥其原生家庭的农民工身份,^[20]然而,囿于自身资源的羁绊和学业失败的现实,他们只能身陷底层生活的桎梏之中,在理想与现实的巨大鸿沟面前放弃努力,转而将注意力投入非学业领域,通过对抗学校规范、放弃学业等方式

化解既定目标与实现手段的结构性矛盾。

保罗·威利斯在《学做工》中描述的“小子们”的抵抗行为，主要基于他们对自身工人阶级身份的认可和习得的阶层文化的认同，这些认知导致他们主动放弃向上流动并顺其自然地继承了父辈的阶层地位。而本文关注的“子弟们”并不以他们的阶层身份为荣，由于他们无法依靠自身能力实现向上流动的夙愿，所以只能在无奈的自我否定和内心冲突中选择自暴自弃。

“子弟们”表现出的“妥协与放弃”是在“认同危机”的驱使下，为缓解冲突和压力做出的适应性反应。这些适应行为表达了他们无力冲破阶层桎梏的绝望与愤懑，也注定了他们毕业后快速进入次级劳动力市场的命运与结局，进而导致他们与通过升学实现阶层跃升的愿望愈发渐行渐远。

总的来说，由于“既定目标”与“实现手段”的不匹配，使“子弟们”的学校日常充满了矛盾的紧张感、压力感和挫折感，这些问题日积月累难以解决进而引发“子弟们”否定自我、对抗学业的“认同危机”，^{[21](P50)}为缓解“认同危机”相应地表现为四种适应行为，并以此为基础形成了他们独特的群体亚文化。该建构路径可表述为：目标与手段的断裂→紧张感→认同危机→适应行为（遵从/敷衍/抵制/对抗）→群体亚文化。

四、“素质评价”：阶层定位的标签

农民工子弟学校存在的现实合理性，并不能掩盖其负面隐患因素。例如，几乎所有农民工子弟学校都存在办学资金不足问题，而政府部门有限的扶持，难免导致经费拨款不均。来自社会各界、媒体的质疑声音不绝于耳，即便家长也对学校心存怨怼，认为学校只顾营利，轻视育人。受北京城市建设规划、地方办学政策调整等因素影响，“W校”历经周折，不断搬迁校址，艰难办学。即便校方在创办之初满含着一腔投身教育事业的热情，最后也在与教育行

政部门不断周旋的角力中渐渐消磨。加上社会、媒体及家长对学校营利底色的“看透”和办学“情怀”的质疑，使学校的生存环境愈发恶劣。校方在提高学生素质方面，难有足够的精力投入。毕竟，生存下去才是学校的第一要义。

子弟学生亚文化的形成，除了受外部宏观环境和群体内部成员行为的影响，还与学校、教师对他们的负面标签化评价相关。这种消极的评价和教师放任的态度进一步加剧了“既定目标”与“实现手段”的背离。“W校”基础设施薄弱，教师队伍参差不齐，人员流动频繁，很多教师抱着“得过且过”的态度，导致稳定的专业化教师队伍缺位，直接后果便是“教育公平的异化”。学生在此条件下学习，难以得到应有的支持与帮助，导致学习成绩不断滑落，学习氛围躁动不安。

学校管理者和授课老师对学生的评价基本以负面为主，譬如“素质低”“朽木难雕”“没法教”等。其中“素质低”是学校老师对“子弟们”的普遍性标签化评价。社会意义上的“素质”通常指一个人文化水平的高低、身体的健康程度，以及家族遗传于自己的惯性思维能力、对事物的洞察能力、管理能力和智商情商层次高低以及与职业技能所达级别的综合体现。教育学意义上的“素质”，是指一个人在先天生理的基础上后天通过环境影响和教育训练所获得的、内在的、相对稳定的、长期发挥作用的身心特征及其基本品质结构。^[22]Anagnost从素质的身体政治学视角，敏锐地指出“在高度竞争和到处充斥着不平等的中国社会，‘素质’成为了衡量个体全部能力的评价指标，也为社会阶层的分化、重组和整合提供了衡量标准。”^[23]有研究表明，教师对学生的评判与学生的社会出身密切相关。^{[24](P79)}在“W校”老师眼里，“子弟们”既不如城市学生“素质高”“多才多艺”，也不像农村学生那样勤奋刻苦、知足感恩。既然他们基础差、底子薄、不想学，老师便顺水推舟采取了宽松式甚至放任式的教学策略。有些老师甚至在考试前直接将考题透露给学生，对考试作

弊行为也视而不见。有个相对“好看”的分数，不仅让学生免受家长责罚，也让家长觉得孩子在学校学到了知识，学费没有白交。

“W校”的“子弟们”大多家庭条件欠佳，父母多为社会底层的体力劳动者，也有少数经营小本生意经济条件稍好些的家庭。家长多半无暇顾及子女学习，加上就业地点不固定，导致子女频繁转学，在一定程度上影响了子女的学业。此外，多数家长文化水平不高，没有辅导子女功课的能力，加上学生自律性不强，导致成绩不佳，升学存在问题。在老师眼里，家长同样“素质不高”，教育方式简单粗暴，不懂得如何与子女进行有效的沟通，要么放任不管，要么非打即骂。

在学生眼里，除了颇有权威的班主任，其他大部分老师都是“敷衍”和“不够负责的”。

“W校”老师对学生否定性的“素质评价”，“子弟们”自然心知肚明。课堂上，被贴上“素质低”标签的“子弟们”听惯了老师的负面评价，难免让“子弟们”感到自尊心受挫，内心深处对自我价值产生了质疑，同时也加深了对学校和老师的反感。于是，他们便通过捣乱课堂、低声回骂等方式表达内心的不满。然而，课堂上纪律是必要的，惩罚并不能达到想要的目的，反而让学生感到屈辱。^[25]当“有素质”“考大学”的目标难以实现时，“子弟们”索性“破罐子破摔”，进而完成了“自我淘汰”过程。“素质评价”作为一种衡量学生能力的工具，使社会流动日益僵化，令社会阶层更加固化，也让社会对农民工子弟的阶层定位找到了依据，并且无可辩驳、合情合理。^[26]可见，学校不仅难以提供有效的“手段”使学生向着“好成绩”的“目标”靠近，学生因为底子薄、基础差、社会支持少，很难通过知识改变命运。

五、理论探讨与建议

(一) 理论探讨

农民工子弟亚文化的形成既是目标与手段结构性断裂的客观后果，也是“子弟们”自我建

构的主观生成。在学校微观权力的规训中，每天都上演着管理与反管理的生活日常实践。学生通过“反学习”“反规范”对学校微观权力进行着“抵抗”，在“小集团”的日常交往中寻找着归属感和价值感，班集体通过“积分交换”方式对“子弟们”实现了策略性“收编”。“子弟们”通过“反压制”行为建构了缓解内心焦虑的符号和意义体系，但这些问题的象征性解决，并未形成具有反思性和积极正向功能的群体亚文化，也没有真正践行保罗·威利斯笔下“小子们”崇尚的“反学校文化”，更没有在意识形态层面形成教育权利平等意识。这种缺乏自主意识支撑的反压制行为，仅停留在行为的表层，是一种“自我挫败型抵抗”。

Ogbu通过对美国弱势黑人学生群体的调查研究，解释他们低学业成就的原因、状况、问题和后果，^{[27](P58-72)}是集微观行为探究和宏观制度解析于一身的多元化解释框架^[28]。Ogbu认为，“文化”是黑人学生群体审视自身状况和日常行为的方式，“生态”是他们所处的生活环境。^[29]该群体的低学业成就主要有三个方面的原因：一是职业天花板效应(job ceiling)导致美国弱势群体只能获取处于社会底层的工作；二是教育系统是基于白人阶级意识设置的，没有体现弱势群体的教育需求；三是弱势群体的低学业成就是他们对现有“文化—生态”结构的抵抗，也是他们基于有限的社会资本做出的适应性选择^[30]。可见，学生抵制行为的形成机制是整体性、综合性的，不局限于校园之内，还受到外界宏观城乡二元结构、户籍制度、教育政策的深刻影响。如城市教育制度中严苛的升学政策、限制性的高考制度、边缘化的农民工子弟学校教育、弱势的家庭社会资本与“自然散养”的教养模式^[31]等。

默顿认为，“子弟们”在阶层跃升的渴望与阶层固化的现实中不断承受着矛盾的煎熬和受挫的压力，进而呈现出“遵从”“敷衍”“抵制”“对抗”等适应性行为。创造性的抵抗与继替性的阶层再生产可以悖论式地并存，当一

个既定目标的选择因为实现手段的缺失而无法企及时,完全可能带来事与愿违的结果。只有看清上述两者间的内在结构张力,才能理解阶层再生产的形成机制及其传递逻辑。^[32]“子弟们”亚文化的生成路径,并非一种主动的制度性反抗,而是为了缓解压力、解决“认同危机”不得不采取的适应行为。“子弟们”在“妥协与放弃”中,不知不觉地、隐蔽且温和地实现了阶层再生产。这种阶层再生产,在表征层面,是学生对抗学校规范、混日子的“反学习”与教师标签化的“负面评价”协同作用“共谋”的再生产;在深层次的“制度-过程-行动”层面,是诸多宏观、中观与微观的主客观因素,譬如城乡户籍制度、流动人口政策、城市教育政策、学校教育资源和教育理念、家庭教养模式及个人的学习态度与行为模式等结构性、政策性、现实性、灵活性要素综合作用的结果。因此,为实现教育公平,改善农民工子弟的受教育情况,需要宏观教育政策、学校内部环境和农民工家庭教育等多方面的协同。

(二) 政策建议

1. 社会层面

针对农民工子弟的教育政策从“围堵”到“疏导”再到“明疏暗堵”,从“免费义务教育”到“两为主”,都是“城市中心主义”的制度安排。因此,教育政策的制定应以教育公平为原则,在人口压力较小的城市逐步放开现有户籍制度,建立流动儿童教育经费保障机制,修正不合理的中考和高考政策,放宽对流动学生“学籍”年限的要求,弱化对学生家长缴纳社保、有长期固定住所等制度性限制,提高随迁子女公平受教育的机会。

流入地城市政府应提高针对农民工的公共服务支持力度,为随迁子女教育提供相对优质的教育资源,在社区和街道等基层治理体系中加入教育服务功能,提供家长学校、课程辅导等社工服务。对教育资金压力较大的流入地政府,探索设置专项教育补助金的方式为随迁子女教育提供制度保障。

2. 学校层面

学校教师的引导和评价,不仅能够强化学生的自我认知,也会加深社会阶层出身在学生身上的印记。被教育选拔机制淘汰的学生因为文化资源劣势而被边缘化,常常将“学业失败”的原因归咎于个体努力不够。学校应当加强师资队伍建设和对学生的学业指导,实施积极正向的激励教育,减少对学生的标签化、污名化。农民工子弟为缓解学业焦虑形成的群体亚文化,学校只有改善自身“实现手段”匮乏的现状,关注学生的身心健康,为学生提供良好的学习环境和浓厚的学习氛围,才能缓解学生的紧张情绪,提升学生在校幸福感,逐步使学生树立正确的价值观,形成积极向上的群体亚文化。

3. 家庭教育层面

在家庭教育方面,父母是孩子的第一任老师,身教大于言教,农民工家长应努力将“子弟们”养成符合社会主流价值观认可的生活习惯,改变“子弟们”对现有处境持有的负面和否定态度。社区应为农民工提供心理讲座、育儿支持、亲子关系等指导性公共服务,普及青少年心理发展的特征。倡导建立和谐有序的亲子关系,为“子弟们”营造和睦的家庭环境,提供稳定的家庭支持。

因此,为了让农民工子弟拥有更多优质教育资源进而实现向上流动,仅凭他们自身的努力和家庭有限的支持必然远远不够,需要社会各界诸多宏观、中观、微观等因素协同合作,才能逐步实现教育公平和均衡发展。

参考文献:

- [1]应星,刘云杉.“无声的革命”:被夸大的修辞——与梁晨、李中清等的商榷[J].社会,2015(5):81-93.
- [2]杨东平.教育蓝皮书:中国教育发展报告(2015)[M].北京:社会科学文献出版社,2015.
- [3]朱月季,张颖,陈新锋.教育、社会资本对中国农村家庭代际流动的影响——基于CHIP数据的实证分析[J].华中农业大学学报(社会科学版),2020(1):75-83,165-166.
- [4]P. 布尔迪厄 J., C. 帕斯隆. 再生产:一种教育系统理

- 论的要点[M]. 邢克超, 译. 北京: 商务印书馆, 2002.
- [5] 保罗·威利斯. 学做工: 工人阶级子弟为何继承父业[M]. 秘舒, 等, 译. 南京: 译林出版社, 2013.
- [6] 熊易寒. 底层、学校与阶级再生产[J]. 开放时代, 2010(1): 94-110.
- [7] 周潇. 反学校文化与阶级再生产: “小子”与“子弟”之比较[J]. 社会, 2011(5): 70-92.
- [8] 石长慧. 学校教育如何生产底层——一项关于北京市农民工子弟学校的考察[J]. 人文杂志, 2015(11): 117-122.
- [9] 熊春文, 丁键. 迈向积极的流动儿童群体文化研究[J]. 青年研究, 2019(3): 1-12, 94.
- [10] 徐建平, 于林夫. 关于流动人口子女教育两为主政策的再思考[J]. 教育与经济, 2008(1): 31-34, 39.
- [11] 邵书龙. 社会分层与农民工子弟教育: “两为主”政策博弈的教育社会学分析[J]. 教育发展研究, 2010, 30(11): 6-11.
- [12] 熊春文. 两极化: 流动儿童群体文化背后的教育制度结构[J]. 探索与争鸣, 2021(5): 31-34.
- [13] 李强. 试分析国家政策影响社会分层结构的具体机制[J]. 社会, 2008(3): 54-64.
- [14] 北京市统计局. 北京统计年鉴2021 [EB/OL]. (2021-03-26) [2023-03-02] http://nj.tjj.beijing.gov.cn/nj/main/2021-tjnj/zk/ind_exch.htm
- [15] 米歇尔·福柯. 规训与惩罚[M]. 刘北成, 杨远婴, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2013.
- [16] SOLORZANO D G, BERNAL D D. Examining transformational resistance through a critical race and later theory framework: Chicana and chicano students in an urban context[J]. Urban Education, 2001(5): 308-342.
- [17] MERTON, ROBERT K. Anomie, anomia, and social interaction: Contexts of deviant behavior[G]. Marshall B. Clinard. Anomie and Deviant Behavior. New York: The Free Press, 1964.
- [18] FEATHERSTONE R, DEFLEM M. Anomie and Strain: Context and consequences of Merton's two theories[J]. Sociological Inquiry, 2003, 73(4): 471-489.
- [19] 杨东平. 教育蓝皮书: 中国教育发展报告(2015)[M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2015.
- [20] 李涛. 底层的“少年们”: 中国西部乡校阶层再生产的隐性预演[J]. 社会科学, 2006(1): 82-92.
- [21] 安东尼·吉登斯. 现代性与自我认同[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1998.
- [22] 王道义. 素质教育: 回顾与反思[J]. 北京大学教育评论, 2019(04): 58-74, 185-186.
- [23] ANAGNOST A. The corporeal politics of quality[J]. Public Culture, 2004, 16(2): 189-208.
- [24] BOURDIEU, PIERRE, PASSERON J. The inheritors: French students and their relation to culture[M]. Chicago: The University of Chicago Press, 1979.
- [25] 阿尔贝·雅卡尔, 皮埃尔·玛南, 阿兰·雷诺. 没有权威和惩罚的教育? [M]. 张伦, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2005.
- [26] 李森. 在顺从与抗拒之间: 流动青少年的学校教育和权利意识[J]. 文化纵横, 2016(3): 94-101.
- [27] OGBU John. U. Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective[M]. New York: Academic Press, 1978.
- [28] 袁同凯. Ogbu及其对弱势群体学校教育的研究[J]. 西北民族研究, 2004(3): 78-87.
- [29] 丁百仁, 王毅杰. 公立学校农民工子弟“自弃文化”研究[J]. 青年研究, 2017(2): 29-37, 95.
- [30] OGBU J U, SIMONS H D. Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education[J]. Anthropology & Education Quarterly, 1998(2): 155-188.
- [31] 高雪莲. 区隔的童年: 城市儿童与乡村流动儿童的课余世界[J]. 北京社会科学, 2017(9): 24-33.
- [32] 吕鹏. 生产底层与底层的再生产——从保罗·威利斯的《学做工》谈起[J]. 社会学研究, 2006(2): 230-242.
- [33] BOURDIEU, PIERRE, PASSERON J. Reproduction in education, society and culture (Second edition)[M]. London: Sage Publications Ltd, 1990.

【责任编辑 史敏】

On the Adaptive Behavior and Group Subculture of Migrant Children —An Interpretive Framework of Migrant Children Subculture in Beijing W School

GAO Xuelian

Abstract: Through investigation of class daily life, the manifestation of students' subculture under W School discipline power had been summarized in this paper. The students' daily performances were as following: “anti-learning, anti-normative culture” as resistance, “clique culture” for realizing personal

(下转第119页)