

后排男孩:空间社会学视角下的群体塑造^{*}

王刘飞 王毅杰

摘要:本文描述了教室后排男孩与多数学生不同的学习生活状态,从空间社会学的视角分析了处于教室后排的空间特性在后排学生成为亚群体过程中的重要作用。研究发现,教师对教室空间进行了不同安排,他们往往将不守纪律、喜欢顶撞教师的男孩调到教室后排,从而形成了与主流空间不同的后排空间。在不同情景下,位于后排空间的男孩展示出与位于前排空间的学生不同的三种状态:蛰伏、强调存在、追求认同。他们同时也塑造了后排空间的意义,形成了可能发展出反学校文化的同辈群体。对这些问题的分析将有助于我们进一步理解反学校文化的形成。

关键词:后排 男孩 空间 反学校文化 班级教育

一、问题的提出

20世纪90年代中叶,随着大批农民工以“举家迁移”的方式流动到城市,农民工随迁子女在城市中接受教育的现象也日趋普遍。已有研究发现,农民工随迁子女在学校的学习热情不高、不守纪律、成绩较差;与父辈相比,他们很难改变自己在社会中的阶层地位,从而实现向上流动(熊易寒,2010;王进、陈晓思,2013;张亚星、梁文艳,2013)。

针对这一问题,同时借鉴保罗·威利斯(Paul Willis,2013)的文化生产理论,国内一些学者认为,农民工随迁子女群体中存在着类似于威利斯所提出的“反学校文化”的现象,因而实现了社会和文化的再生产(周潇,2013;熊春文、史晓晰、王毅,2013;熊春文、刘慧娟,2014)。在有关农民工随迁子女的研究中,对此类文化现象的解释成为了分析重点。一般来说,国内学者对这些问题的分析起点往往始于同辈群体的共同活动产生了反学校文化,但他们对同辈群体的形成过程却很少涉及;同时,他们的关注点往往集中于课堂之外的活动和事件,但对作为学校生活重心的正式课堂却往往忽略掉了。

据此,我们提出自己的一些观点。首先,同辈群体的类型多种多样,那么何种同辈群体的形成更可能导致学生产生反学校文化?一般来说,在某些方面能够对行动者产生社会化影响的“同辈群体”通常源于某种选择,那么行动者是如何对此做出选择的呢?不论这种选择是出于主动还是被动,我们都需要对此加以界定和厘清。其次,在学校生活中,教室是最主要的活动空间,正式课堂是最主要的情景;因此,在研究同辈群体和反学校文化的形成问题时,我们需要把分析的中心重新回归到教室和课堂上来。

基于上述问题和考虑,我们以南京一所公办学校(在此称之为白露中学)初三年级的一个班作为个案,并展开相关问题的探讨。白露中学始建于1965年,2004年被区教育局指定为招收外来工子女的唯一一所公办学校,该校农民工随迁子女的比例达到90%以上。该校所在的周边地区既有棚户区,也有农民工聚集区;大部分住户来自河南、安徽,从事个体经营(小商贩、废品回收、运输等),是典型的城郊结合部社区。

自2006年以来,白露中学就是国家社科基金项目“流动儿童与城市社会的融合”(2006-

^{*} 本文为国家社会科学基金青年项目“农民工随迁子女城市融入研究”(12CSH015)和中央高校基本科研业务费“义务教育后农民工随迁子女社会分化研究”(2013B11914)的阶段性成果。

2009)与“农民工随迁子女城市融入研究”(2012-2015)的田野调查选点。在课题进行过程中,课题组与白露中学的领导和老师一直保持着良好的合作关系。这种关系不仅有利于调查员“进场”,同时也保证了获取资料的便利性与真实性。

2012年9月至2013年7月,课题组的三名成员在该校进行了约一年时间的田野调查。在此期间,经与校方沟通,我们以实习老师的身份分别被安排进初三的三个班级,并每周随堂听课半天,在此过程中,我们和学生一起上课、参加课外活动和班会、放学。刚开始我们以观察与聊天为主,一方面能保证观察所具有的日常效果;另一方面随着时间的推移,学生对起初产生的“惊奇”会逐渐平复,最终使得我们能成为班级中的“日常存在”。随着与学生关系的建立,我们的观察也延伸到学校之外,比如同学生一起爬山、QQ聊天、带他们来我们学校参观等。正是通过正式场合与非正式场合的交流,课题组收集了丰富的第一手资料。同时,针对本次研究,本文第一作者还访谈了负责教学的领导、班级班主任以及部分授课教师。

在这所随迁子女占绝大多数的学校中,我们发现,班内有些学生因自身特点被教师安排到教室后排,由此形成了特殊的前排空间,这对班级中同辈群体的形成和发展产生了重要影响。基于此,借助空间社会学的理论视角,我们分析了教师权力在教室中的空间安排以及所形成的空间分化;同时,我们试图进一步阐释在这种尝试分化空间的过程中,前排学生是如何通过自主性从而表达构造出新的空间的。

二、空间结构与权力关系

自社会学诞生以来,空间就一直以各种方式隐含在社会学的理论之中。在一些早期社会学家的经典论述中,经常包含着对空间的分析,这些分析虽简短但却极其富有洞见。例如,马克思就曾提出,空间是资本主义生产方式进行扩张时需要克服的物理距离;而在资本主义的工业时代,城市与农村的差异、工人的集中而产生的集体反抗资本主义的活动,都无不与空间有关(Soja,1989)。涂尔干(Durkheim,1999)也曾对空间的方位划分进行过社会学的分析。他认为,正是人们的集体情感价值才使得这种划分方式具有意义;人们在不同的空间内安排不同的事情,这事实上是由社会的组织方式所决定的。不同于涂尔干的社会决定论,齐美尔(Simmel,2002)关心的是空间的意义在心灵上的划分;也就是说,个人自身的情感和认知赋予了空间意义,从而又影响着个人的活动。

实际上,在关于空间的论述中,上述所提到的三位经典社会学家已经分别包含了日后空间社会学理论中所包含的物质环境、社会结构、行动者这三大基本要素。遗憾的是,长时间以来,这些关于空间的充满智慧的论述一直为后来的学者所忽视。在很长一段时间内,空间仍被人们看成只是客观的物质环境,虽不可缺少但并非社会生活的本质。反映在经验研究中,这种认识论最具代表性的便是芝加哥学派的学者所提出的古典城市生态学。这些学者将生态竞争引入到城市研究中。他们认为,经济竞争是决定城市规划和空间分布的唯一因素,空间中所蕴含的经济资源影响了生产的组织和分布(Hawley,1950)。

空间并不仅仅只是物理意义上的背景,其作为社会建构产物的特点终会被人们所重新发现。在这方面,福柯(Foucault,2003)将空间的社会结构属性诠释得淋漓尽致。在他的笔下,空间镶嵌于权力关系之中,空间的功能来源于权力对它的安排。在其著名的“全景敞视主义”的视角下,整个社会处于监狱一样的空间中,无处不在的权力规训着其中的每个人。但是,当人们将空间镶嵌于社会结构之中时,他们却往往忽视了活动于其中的行动者;行动者对于空间的意义赋予和改造等一系列过程并没有获得应有的关注。

借鉴当代空间社会学的分析范式,本文将分析对象聚焦于教室这一微观空间。沿着福柯的思路,笔者将教室看作是国家权力对学生生产性规训的主要空间。虽然福柯事实上是一个反结构主义者,他的早期学术研究路径是重在揭示或者批判权力和结构对于人性和自由的禁锢。也正

是由于这个原因,福柯在文本中过于强调权力和结构的作用,而没有体现出人作为行动者在结构下的能动性。体现在学术文本中,便是对抽象权力的制度化论证,以及原子化的被规训的身体的假设。在这个分析的过程中,权力似乎不会经由个体的行为来实行,而被权力规训的大众身体的特点也是不重要的,似乎权力无所不能,无论何种特点的人都要被权力规训,也就没有必要涉及被施加权力改造的人的特点和区别了。

但是一切社会过程的发生都离不开行动者的行动。具体到对课堂教学活动的分析上,教师和学生都是拥有意识和观念的行动者。因此,在微观层面上,我们要回答的问题是,老师和学生是如何在互动中进行社会教化的,这种社会教化又会产生何种结果?

既然是作为一个具体的人来分析,那么,他们自身的行为逻辑便是我们需要关注的重点。作为个体的行动者,教师并非仅仅是国家权力操纵的傀儡,他们对自己行动的意义有着自身的认识 and 解读;同样,学生也拥有自身的行为逻辑和意义建构。关键在于,老师和学生的行为逻辑分别是什么?

在这方面,赫希曼(Hirschman,2003)关于“利益”与“欲望”的区分,给笔者很大启发。赫希曼认为,人的欲望(如情感、不切实际的荣誉、理想等)是不稳定的、难以预计的;在资本主义社会这个社会体系结构愈发精细复杂的现实下,社会也相当脆弱,很容易被不理性的难以预计的欲望所破坏。然而欲望是先存的,是每个人天生所拥有的。因此,国家采用的治理方式需要从意识上强调以利益作为欲望追求的主要目标,以制衡其他的欲望(如人们的权力欲望、希望受到他人尊敬的欲望都要通过物质利益的追逐得到满足)。因而,可计算的、稳定利益对欲望的制约能够避免很多突发的、不可预测的人类行为,从而保证了社会的稳定有序。借鉴赫希曼的思路,我们可以将“利益”和“欲望”纳入到对个体的意识解释中。追逐利益的行为逻辑代表了可预期的、理性的以长远物质收获为目标的行为模式;而释放欲望的行为逻辑则可看做不可预期的、非理性的以满足当下生理心理的需求为目标的行为模式。

从这个分析框架来看,学校作为国家对社会新成员进行社会化的组织,其灌输的行为模式是有利于维持社会稳定的追逐利益的行为模式;而学生作为被灌输的对象,则在一定程度上偏向于释放欲望的行为模式;而教师作为已接受过规范化、经过国家挑选之后、规范学生意识行为的任务执行者,其本身的行为模式也是追逐利益的。因此,我们可以对这两种模式互动下的教室中的行为进行分析。

如此一来,我们对空间的解读,又加入了对行动者主体的强调。我们认为,在教室空间中,虽然本质上老师是作为国家权力的施行者;但是,作为个体的行动者,教师并非仅仅是国家权力操纵的傀儡,他们对自己行动的意义有着自身的认识 and 解读。同样,学生也拥有自身的行为逻辑和意义。在两类主体的互动过程中,教室中空间的物理性质作为重要因素会影响教师与学生的互动;此外,空间本身所蕴含的社会权力关系结构也是作用机制之一。也正是在这个过程中,教室空间的意义得以重新塑造。

在下文,我们将展现在教室这一空间中,教师是如何通过对空间的安排以规训学生的;而处于后排边缘空间的学生又是如何以自身的行动改变空间的意义,释放自身的欲望,从而在此空间中塑造了同辈群体。

三、后排:特殊身体的聚集地

(一)前排与后排

笔者所观察的教室空间,是处于南京市典型的公办中学格局样式。前后黑板之间的距离约十二米,南北窗户之间的距离约九米,教室前方正中离黑板一米五的位置是多媒体讲台,离讲台一米处逐次放置六排八列、共四十八张单人课桌。其中,每两列课桌紧挨,形成一组,各组之间留了宽约一米的走道,左右靠墙的两列课桌与墙壁之间也空出宽约半米的走道。最后一排并未坐满八人,留

下了两个空座位,最后一排与后墙黑板间隔约近三米。

空间上的距离导致教师与后排学生之间的互动较少。从时间上看,每节课时长四十五分钟,在这段时间内教师要讲授具体内容,还要通过互动得到学生的反馈,以评测教学的效果。因此,每节课的时间安排很紧凑,拖堂的情况时常出现。由于时间上的限制,一些教师和学生有一些近距离接触(如翻看课堂笔记、确认学生是否认真听课等),但这些互动大多发生在离讲台较近的前排和中间座位,而后排则相对较少。尽管从讲台走到后排仅需十几秒钟,但是一节课频繁穿梭于教室两端也会花费教师大量时间。

此外,除了空间与时间受限,教师精力也不允许。在学校师资方面,据2012年上半年统计,白露中学有12个教学班,445名学生,57名教职工,其中在岗教师52名,师资力量并非雄厚,外加即将面临中考,初三老师压力更大,任务量也相应加大。以班主任李老师为例,她平均每天要上四节课左右,外加两节自习课,除了课堂教学,还有大量作业要批改,还需要时不时进班辅导,检查留给学生的背诵默写等任务。一天下来,身体与精神上都会感觉到疲倦。李老师曾向本文第一作者提及,她每天讲到下午的后两节课就没什么精神了,每周四、五就感觉非常疲劳,有点吃不消。

若是我们将教师的讲课和互动视为分配教育资源的一种方式,那么老师作为知识资源的输出者,其提供资源的能力在使用讲台、黑板和各种教学设备的情况下得到最大化。因此,讲台成为教室中知识资源分配的中心。如果不考虑学生之间的差异,假设每个学生的学习能力(即他们对教育资源的转化能力)相同,那么从教师与学生互动的频率来看,距讲台较近的前排和中排学生所能获得的教育资源要多于后排的学生。如此,处于后排的学生在学习就会处于天然的劣势。这样看来,上述前排、后排的空间差异实质上影响到学生能否公平地享有教育资源。

既然教室中不同空间的位置影响教育资源获得的效果,那么,如何布置与管理空间就显得极为重要了。

(二)身体的安排

在这种情况下,我们不得不回答的问题是,哪些学生会被教师安置到后排空间?笔者所在的班级虽然座位调动比较频繁,但处于最后两排中的七、八名男生几乎从未前移,后排似乎成了他们的宿命。

通过访谈,调查员了解到,班里起初是根据身高安排座位的,直到班主任发现几个男生很调皮、好动、喜欢表现自己,因此陆续将他们调到后排。

像他们这些孩子正值青春期,调皮捣蛋是正常的。但是这几个孩子在上课时也经常捣蛋,要么抢老师话,要么和周围同学说话,老师怎么说他都不听……不好好学习,自己成绩当然好不了,自己成绩不好,总不能让他们影响其他人啊……他们在后面只要不是太过分,爱怎么都行,反正上课大家也看不见他们……(20130603)

对于自己的调皮捣蛋,后排学生还非常反感被老师批评。小阳告诉调查员:

前两天我回家了,没有来上学……班主任让我回家反省两天,都是语文老师,天天上课在那里嘟嘟,烦得要死,我就跟她顶了几句,她就去班主任那里告状了……(20130621)

为何会有这种空间安排?无疑,平行班成绩评比与教师考核成为主因。白露中学作为区指定接收随迁子女的学校,重点是解决随迁子女入学问题。对于区教育局而言,白露中学的接纳不仅能节省治理成本,更能获得极高的社会道义。因此作为“回馈”,区每年下达的任务指标并不高。升学率实际上是处于保底而非高压状态,正如教务处管教学老师所言:“虽然每次都是区倒数一名,但

是不能和倒数第二名相差太远。”(20121104)但是保底并非不需要考虑成绩,当与倒数第二名成绩差距出现太远时,就会撤销一位班主任头衔以示惩罚。因此,在这种环境下,不管是班主任还是其他授课教师,都还是会重点抓一些同学的成绩,以保证优分率。其次,目前教师的绩效考核是以班级考试成绩为标准的,评职称和向管理层升迁等机会均与教学成绩相关。此外,提高本班学生的成绩,也能够让教师感受到自身价值、获得成就感。但是,不可否认,这些目标的达成都需要以良好的课堂秩序作为保证。

当学生过于活泼、调皮,扰乱课堂秩序,同时不理睬教师的管束时,班主任便会为了避免不良影响,将他们安排在教室后排。这是因为,班级座位呈“秧田式”排布,每个同学都面向讲台,目光集中在教师身上。因此,在上课时,越靠前的学生视野中其他学生的身影便越少,亦更少受到其他因素的干扰;反之,越靠后排的同学,虽然视野中的其他同学较多,但是即使出现违纪行为,也不会影响到前排。

同时,学生们扰乱课堂秩序,势必会形成对教师权威的挑战。而教师为了维护自己的权威,必然会对这些不守纪律的同学进行制裁。但是,处于“以学生为中心”的教育大环境下,教师既不能将他们赶出教室,彻底排除在其他学生的视线之外;也不能对其实施肉体惩罚,以强制手段快速制服他们。并且,对于一个班多达四十多名学生的大班教学,教师也没有足够的时间和精力慢慢地改变他们。因此教师只能睁一只眼闭一只眼,将其“流放”到教室后排,通过对破坏秩序者的遮蔽,尽最大可能消解他们行为的影响,从而实现班级秩序的维持。

在上文的分析中,我们已经指出,中间和前排更有利于接受教育资源。在座位调整过程中,将成绩相对较好的学生安排到前排或者中间,可以优化资源分配,提高班级的平均成绩。在教师看来,那些捣乱的学生即使坐在前排或中间也不会好好学习,只会浪费“好位置”。所以,将他们调到后排亦无不可。

由此可见,教师对学生教室位置的安排,遵循着效率第一的理性化逻辑。这种逻辑与权力对身体的生产性规训目的相一致,致力于生产出更多符合当代社会权力关系的、有效率的身体。但在福柯的描述中,无所不能的权力根据不同的身体特点,合理地利用各种空间和身体技术,准确地驯服每一具身体(福柯,2003)。但是,这显然是理想化的论述。在现实中,教师作为个人仍然会受到各种现实条件的限制;他们无法对所有的学生进行完美的规训。在这个过程中,空间既是工具也是限制,这就给处于后排男孩表现其自身的欲望留下了一定的可能。

四、后排空间的身体

列斐伏尔(Lefebvre,1991)认为,在生活世界中,人们的行为一方面受到充满权力的空间的制约;另一方面也在努力试图突破权力的控制,从而赋予空间以新的意义。在日常生活中,空间是各种权力关系互动的场所。因此,在教室中,后排男孩的身体在特定空间中表现自身的同时,也是在回应和体现教室中的权力关系。

在本文,根据教师权力实施的特点,我们可以发现,后排学生的身体呈现出蛰伏、强调存在和寻求认同这三种主要状态。

(一)蛰伏

课堂上,后排男生兴致不高,对授课内容缺乏兴趣。教师心知肚明,仅要求他们不要影响别人就可以了。对此,后排男生默契回应。他们尽可能低调行事。因此,虽然很多活动受到限制,但他们仍然发明了各种方法以期度过“漫长”的课堂时光:有的偷偷看课外书,有的抠手指或别的东西,有的睡觉,有的和同桌轻声聊天……总之,除非教师提问,否则课堂上看不到他们与教师的交流。似乎在這些课上,教师只是意识上的存在,而较少实际意义。比如,在一次数学课上,我们就观察到如下情景:

小顺在看《读者文摘》校园版；小双在努力地抄作业；小东座位紧临南窗，他背向窗外，侧视讲台，双腿伸直放在同桌的椅子上，手里捧了一杯热水，眯着眼睛一边喝着水一边享受着冬天的阳光；小驰在抠自己的手指甲；小丁更是与“餐巾纸”为乐，一上课，他便拿出一张餐巾纸，一会儿折成各式各样的形状，一会儿在桌上擦来擦去，一会儿在上面写起字来，来回不停地“折腾”着它。（20121206）

除了“自娱自乐、弄点动静”之外，有些课上大家表现出“悄无声息”。中午本来有时间休息，但是面临初三中考，各科教师都会在中午抢时间给班级同学补课辅导，因此休息时间非常少，直接影响到下午学生听课的状态。对于后排学生来说，下午第一节课是最好的补觉时间，有的老师较“宽容”，但是有的教师会点名，他们会暂时抬起头坐正，但是不到几分钟又趴下了。有时甚至无视教师的存在：

课上了一半，英语老师来布置口语背诵，小昆仍在继续睡觉。小东打了一下他，示意英语老师来了。小昆抬头看了看，说：“烦死了，不管她！”就接着睡了，而英语老师也没有走到后排这边……（20130417）

在教师管理较宽松的后排空间中，几个男孩的表现与前面同学大不相同。如果前面同学身体表现的是权力所要求的，他们按照教师期望，认真学习，在这个过程中自身享乐、贪图安逸的欲望被教师的管制压抑；而在后排的男孩，因为较少感受到权力对自身的干预，他们则按照自己身体的自然感觉行事：当他们感到疲劳时便休息，感到学习是一件费力又难受的事情，便找些轻松的事情来做以打发时间。

因此，上课的时候，前排和后排表现出了不同的氛围：前面多数同学都专心听课，积极回答问题，认真作笔记，表现出紧张积极的氛围；而后排男孩则睡觉的睡觉，抠手指的抠手指，发呆的发呆，展现了一副悠闲懒散的景象。调查员甚至在某天下午第二节课上到一半时，看到了“最后两排同学都趴在桌上酣睡，而老师仍讲得自得其乐”的奇景。

（二）强调存在

由于后排的男孩们坐在教室的角落里，处于大家视线的边缘，自身的存在难以获得众人的反馈。因此，他们寻求各种时机，来强调自己的存在。

本文第一作者所观察的班级，教化学课的老师和学生的关系很好，能够容忍许多与课堂无关的行为。在她的课上，后排男生们表现出与其它课程中完全不同的身体状态：

课堂上化学老师提到自制净水器的结构，鼓励大家按照书上的介绍自己动手制作简易净水器。在讲到纱布的替代品时，同学们提出毛巾、棉布等物品，但效果会打折扣。这时小双喊：“老师，用丝袜可不可以？”班里同学都哈哈大笑。“对啊，丝袜！用丝袜非常好！”化学老师说：“小双真是了不起，女同学都没想到丝袜，你竟然能想到，哼哼。”这时小双的“师傅”开始拉小双的裤腿，要看看小双有没有穿丝袜。班里又是一阵大笑。（20121205）

在笔者问小双“最喜欢上哪门课”时，他回答：

最喜欢上化学课了，上化学课的时候化学老师经常提问，我们能回答老师的问题，回答对了还能给我们组加分呢，我上课回答问题可积极了，现在我们组的分数是班里最高的呢……（20130621）

与之相类似的是他们在自习课上的表现。自习课是大家自由安排学习的时间,在这个时间段,抄作业成为后排男孩的主旋律。抄作业是班里的普遍现象,自习课时,如果离得较远,坐在中间的同学会弯着腰小跑过去,到别的同学的座位上借作业,拿了作业再弯着腰回到自己座位上。而后排这几个男生要借谁的作业,便直接喊出来,只不过声音小一点。出借作业的同学一般坐得在班里中间偏后,在班里成绩属于中游;被叫到名字的同学听到后便示意他过来拿作业,如果离得不远,这些男生就让坐在中间的同学传递过去;若是离得较远,一些男生多数会比划个扔过来的手势,然后作业本便在空中“哗啦啦”地飞过去,惹得班里原本低头学习的同学都抬头看发生了什么。

可以看出,当有些教师对他们的要求放松,让他们有一定的空间展示自己时,后排男孩们欲望的表现与多数课堂上大相径庭:从被遮蔽的后排空间中的自娱自乐、消磨时间,变成了在大家面前努力表现以强调身体存在。同时,后排从悠闲懒散变为教室中最积极热烈的地方。这时,他们是全班师生目光的焦点。

在学校中,学习成绩是个人能力的体现,在班里学习好的学生总是能得到大家的赞赏。而对于这些后排男生来说,在学习上没有办法得到教师和同学的认可,只能寻找别的方式以加强自己的存在感。他们便以在课堂上说惊人之语或者做出反常的行为来吸引他人的目光。这时,说的正确与否是次要的,重要的是别人看到自己,听到自己的话,并做出反应。一般来说,大家的笑声便是理想的反馈,这像极了儿童以哭闹或者打碎东西来吸引父母注意的行为。

(三)寻求认同

在班级的评价话语中,考试取得好成绩才是一个学生得到认同和尊重的条件。因此这些被教师“流放”到教室后排、被赋予“差学生”印象的男孩难以通过学习的途径得到尊重,他们便会从其他方面努力寻求突破,以博得他人的认同。初中的孩子们正处于青春期,身体快速的成长使他们感受到了自己身体的力量,相对于其他学生,后排的男孩因为处于规训权力的边缘,身体力量有着更为自由的表达空间,他们平时的交流对象大多是后排的这些人;而在这个过程中,取得小集体内部的认同,对身体力量的展示成为他们小圈子内追求认同的重要方式。

第一种方式是掰手腕。它是后排男生下课经常进行的活动,两个人坐到课桌前后,手肘支在桌面,两手虎口相错,握紧对方的拳头,发力向手掌心的方向压,将对方手背压到桌面上算赢。比的时候后面会围着很多人鼓劲加油,气氛十分热烈。

第二种是打闹,比掰手腕更激烈。开始的时候一般是在两个人之间,但会造成很大的“放大效应”,引得其他人也参与进来,扭到一起打着玩,场面十分热闹。两个人的打闹可能源于言语上的小冲突,然后双方言语上互不相让,中间伴随着推搡,接着推搡变为摔跤。他们一般很少用拳打或者脚踢等能对他人产生实质伤害的方式,即使用也是较轻的力道,因此相互抓住角力是打闹的普遍方式,这样摔倒了也不会有太大的伤害。打闹时,班里很多同学都会旁观,并起哄叫好。他们的打闹一般持续到一方被压制无反抗之力或到上课铃响结束,很多时候也被老师看到而制止。

这种对力量的尊崇,所产生的影响不仅仅在教室中塑造着后排男孩的身体和思想;在学校之外更是以最激烈的形式表现出来。他们放学后经常一起回家,在这段时间里,他们经常和其他班的同学或者社会青年打架斗殴。

一次小的矛盾,可能会引起一连串的斗殴事件。我们在调研期间便了解到一例。后排的小顺在初二时和当时初三的男生(笔者在白露中学做调查时他已经毕业)同时喜欢一位女生,因此两人就结下了仇,打了一架。后来在路上只要双方碰到,便要打上一架,一般人少的那方会吃亏,被打得很惨。因此,有时远远看到,便打电话叫人过来。这样牵扯的人就越来越多,曾出现过几十人群殴的事件。有时,原本结仇的两个人之间的矛盾解决了,但是双方帮架的人却结了新仇。因此班里后排男孩几乎每个月都会有一两次严重的斗殴事件。后排的小丁曾因此右手骨折住院一个多月。针对打架,小丁告诉调查员:

我也不是喜欢打架,但是有些人(指以前打过架的)你碰上了,不能装作没看见啊,那就算你怂了,就是得上去搞他才行,不要让他以为你怕他了。

当接着追问那是不是每次见面都会打架时,小丁解释到:

要是对方没看见你,你也就装作没看见,过去了也就没事了。但小昆就是喜欢装逼,平时看到人家,就非要上去打,显得自己多牛逼,人家叫的人来了他也不走,就知道逞英雄,我也没办法了,兄弟嘛,能怎么办,不能不讲义气吧,只能上了。(20130421)

小丁的话表现出,他们对于自身所拥有的施暴能力成为衡量自身地位的重要标准,要在别人面前表现出拥有强大力量,不怕他人暴力的状态,谁拥有的力量越强,越能为兄弟出头,在他们内部评价中占很大比重,这也是他们获得尊重的最重要方式之一。

通过上述描述,我们可以发现,在下课时间,由于教师不在场,这时是后排空间最为自由的时候,后排的男孩能够尽情宣泄身体的力量,而这些同时隐含了他们对暴力的尊崇,使得他们小圈子内形成了追求身体力量以得到认同的行为倾向。而这一认同倾向不仅影响到了他们在班级内的行为方式,而且沉淀在身体之中,延伸至后排空间之外。

教师将捣乱的男孩安排到后排时,后排在一定程度上被赋予了一定的符号意义。由于具有相同特质的一群孩子处于同一空间中,他们的联系和互动更为紧密,青春期的孩子为了寻找自身的心理认同,而采用另外的方式来表现自身的心理需求。在老师和多数学生眼中,这反而在一定程度上加强了后排是“差生的位置”的空间符号意义。同时,心理需求体现的过程也是自我认同和群体认同产生的过程,他们通过对身体基本的在场和彰显身体力量的方式,以有别于学校主流的方式构造出自我的认同和对于处于后排空间群体的认同。

五、结论

本文描述了教室后排男生与多数学生不同的学习生活状态;同时,以空间社会学的视角切入,分析了处于教室后排的空间特性在后排的学生成为一个亚群体过程中的重要作用。在这个过程中,教师由于面对大量学生,为了能够尽量使自身的教学效果最大化,将不好好学习、调皮捣乱的学生安排至后排。这样,教室空间被划分为前排和中间的主流空间和后排空间。

在主流空间中的学生身体较多地体现了被驯服的身体特点:安静、守规矩、服从。后排男生在这个相对自由的空间中,其处于青春期的躁动身体得到了展现。在不同的情景下,依据教师权威的由强到弱,他们展示出蛰伏、强调存在和寻求认同三种状态。在他们表达自身的同时,其行为也对后排的空间产生了影响,塑造出了不同于教室主流的空间意义,进而塑造着后排男孩的自我认同。在分析时,我们试图在空间与行动这相互塑造的逻辑框架下,通过考察教室中的一群“差生”的形成过程,从更加微观的身体层面来探讨某些孩子是如何在教育中形成同辈群体的。从他们所表现出的行动和意识中,我们似乎看到了许多同反学校文化相似的特点。

社会现实中的教育过程会受到无数复杂因素的影响,生物性因素、阶层、偶然因素等都在发挥作用。如果在分析时顾全上述所有因素,将使分析过于复杂而无法显现清晰的逻辑。在分析资本主义的产生时,韦伯(2012)也面对类似的问题。他的分析策略是在承认地理、经济等因素的前提下,集中阐述新教伦理观对资本主义生成的作用。借鉴韦伯在阐述文化对资本主义形成时所采取的行文策略,本文将行文的重点放在分析空间安排的过程,这样可以使分析更为简洁。

同时,这样的分析策略有助于我们认识某一社会现象的复杂性,避免了为保持某一宏大理论逻辑的自洽性而对社会事实所进行的阐释。威利斯(2013)对反学校文化的分析便是放置于阶层再生产的宏观逻辑下,将工人子弟学生看作是能够洞察资本主义社会阶级再生产本质的反抗者,这同阶

级分析的理论逻辑确实相契合。但是,从现实来说,对一个青春期的孩子来说,这种预设似乎偏离了现实。初中教室中的后排男孩,他们所处的独特年龄段,来自身体本能的需要,是他们在潜意识里有着突出自我、不愿被忽视的倾向;而后排男孩的这种倾向性更强。这里,男孩的行动并非是理性了解所处情景而为长期利益谋划的最优选择,他们只是根据当时所处情景,以释放自身生理及心理的欲望而做出行动,从身体的本能需求出发,来影响自身的行为。

最后,不得不提及的是,本文所呈现的逻辑链条,存在着与社会和文化再生产的逻辑相契合的可能性。比如,家庭条件差的学生因其家庭文化,可能表现出对教学的排斥,而经历像本文描述的过程,从而成为后排男孩中的一员。

参考文献:

- 福柯,2003,《规训与惩罚:监狱的诞生》,刘北成、杨远婴译,北京:三联书店。
- 赫希曼,2003,《欲望和利益:资本主义走向胜利前的政治争论》,李新华、朱进东译,上海:上海文艺出版社。
- 齐美尔,2002,《社会学——关于社会化形式的研究》,林荣远译,北京:华夏出版社。
- 涂尔干,1999,《宗教生活的基本形式》,渠东、汲喆译,上海:上海人民出版社。
- 威利斯,2013,《学做工:工人阶级子弟为何继承父业》,秘舒等译,江苏:译林出版社。
- 王进、陈晓思,2013,《学校环境与学生成绩的性别差异——一个基于广州市七所初中的实证研究》,《社会》第5期。
- 韦伯,2012,《新教伦理与资本主义精神》,苏国勋译,北京:社会科学文献出版社。
- 熊春文、刘慧娟,2014,《制度性自我选择与自我放弃的历程:对农民工子弟学校文化的个案研究》,《北京大学教育评论》第4期。
- 熊春文、史晓晰、王毅,2013,《“义”的双重体验——农民工子弟的群体文化及其社会意义》,《北京大学教育评论》第1期。
- 熊易寒,2010,《底层、学校与阶级再生产》,《开放时代》第1期。
- 张亚星、梁文艳,2013,《流动儿童与本地儿童学习行为差异:基于倾向得分配对模型的估计》,《教育科学》第6期。
- 周潇,2011,《反学校文化与阶级再生产:“小子”与“子弟”之比较》,《社会》第5期。
- Hawley, Amos H. 1986, *Human Ecology: A Theoretical Essay*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lefebvre, Henri 1991, *The Production of Space*. Blackwell: Oxford.
- Soja, Edward W. 1989, *Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory*. London: Verso.

作者单位:河海大学社会学系

责任编辑:王 兵