

# 公立学校农民工子女“自弃文化”研究\*

丁百仁 王毅杰

**摘要:**已有打工子弟学校研究揭示了农民工子女反学校文化与阶级再生产的底层叙事。然而,当前不断开放的公办学校对他们意味着什么?借鉴威利斯的研究范式,通过田野调查,本文发现:学校类型影响农民工子女的文化生产。相比之下,在薄弱型公办学校就学的他们更符合“自弃文化”:价值目标上呈现推崇与淡漠并举的矛盾情结;在校行为上演绎学习之时的应付之混和学习之余的娱乐之混,但无故意挑战、刁难与抗拒。他们绝非甘愿如此,自我放弃是其对当前制度结构下的多重劣势消极调试的一种体现。因此,期待包容性发展以改善农民工子女的就学处境。

**关键词:**农民工子女 文化生产 自弃文化 多重劣势

## 一、聚焦公办学校的农民工子女

再生产理论是分析底层子弟学校教育与社会流动的经典理论工具。然而,无论是鲍尔斯和金蒂斯(Bowles & Gintis)的经济再生产,还是布迪厄(Bourdieu)的文化再生产,均将理论重心置于教育制度之上。因而,在他们的体系中,学校往往被假定为一个完整变量,忽视了内部的过程、关系和行为(史秋霞、王毅杰,2015:23)。<sup>①</sup>直到威利斯的《学做工》(Learning to labor)问世,才扭转了漠视学校文化层面的研究取向。威利斯强调,学校不只是教育机构,更是文化生产的领地,需要考虑学校的文化层次,观察那些日常生活中最微小的细节,打开学校教育“黑箱”,理解其中学生的不同命运(Willis,1977)。威利斯的研究进路为我们展现底层子弟学校文化开辟了一扇大门。

农民工子女是转型中国的一个庞大社会底层,他们在学校的真实情况怎样?近年来,已有学者开始进入农民工子女,主要是打工子弟学校开展研究。他们的共同发现是,打工子弟学校盛行反学校文化。熊易寒发现,农民工子女否定学校的价值系统,认为知识无用;蔑视校长和教师权威;早恋、打架现象普遍。但他们并未生成一套独立的文化,只是创造了一个学校意识形态的简单对立面(熊易寒,2010)。周潇发现,农民工子女不追求学业进步;拒绝学校的知识;以上网、看小说、打闹为乐。但他们认同知识的价值,向往“坐办公室”的工作,且因现实境遇而充斥自卑感(周潇,2011)。熊春文等指出,这种文化不仅在非正式群体中占主导地位,在整个学校文化也起引领作用;其形成依托于以“义”为核心的同辈群体及活动(熊春文、史晓晰、王毅,2013;熊春文、王毅、折曦,2014)。

然而,随着“两为主”政策的提出,借读费的取消,以及流入地具体措施的落实,农民工子女逐步被纳入城市教育体系,公办学校取代打工子弟学校成为其就学的主要渠道。截止2013年底,义务教育阶段进入公办学校的达80.4%(张婷,2014)。公办学校和打工子弟学校不仅在办学动机与目标、资金投入、师资设备、日常管理方面相去甚远,还拥有不同的文化、价值观和社会支持,构成两种社会心理环境(王毅杰、高燕,2010)。在此情景下,我们需要继续思考:当城市教育体系开始接纳农民工子女,其学校生活与文化变得怎样,不断开放的公办学校对农民工子女意味着什么?这是本文将要回答的问题。本研究对进一步审视底层教育和社会公平具有重要意义。

\* 本研究为国家社会科学基金项目“农民工随迁子女城市融入研究”(12CSH015)、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。

① 威利斯称它们为学校的文化层面(Willis, 1977)。

## 二、文化生产：洞察学校生活的理论工具

文化生产(culture production)理论最早由英国学者威利斯提出,蕴含在其关于反学校文化的论述中。1977年,威利斯通过对英国一所中等学校12名工人阶级男孩所做的民族志发现,面对资本主义学校教育,被称为“家伙们”的男孩生产了一套自己的文化:抵制权威,瞧不起顺从的“耳油们”;无视纪律、穿着异服、经常逃课;迷恋乐子,以偷盗、打架、酗酒方式寻求刺激;充满种族主义和大男子主义,欺侮少数民族学生和女生。此外,“家伙们”表现出反智主义倾向,拒斥知识型工作,推崇以力量为特征的工厂劳动(Willis,1977)。威利斯将之概括为反学校文化,认为其形成并非是他们自身的失败或无法适应学校,而是因为受到工人文化的影响,怀着劳工阶级的价值去洞察、去行动,进而形成一股与学校对抗的力量。同时,威利斯强调“家伙们”的文化不仅是一种对学校主流文化的反对,还具有文化生产的意涵。因为,在他看来,反学校文化反映了广泛意义上的工人文化,但它并不是对后者的简单克隆,它是由“家伙们”通过对他们所处环境的斗争和改造而主动生产出来的(吕鹏,2006;张盈莹,2009)。

可见,文化是人们在特定环境中创造意义的各种实践,而不能被简化为对事物的反映,如个体心理或话语,其特性在于行动者“意义创造”的积极过程(Willis,1977)。威利斯指出,如同劳动过程中的物质生产,文化层面也有生产过程。在此过程中,人们从事各种实践形式,寻求意义和表达。该理论范式把行动者带回来,关注他们在结构中创造意义的过程。它既不同于文化再生产,也不同于社会再生产,而是文化再生产和社会再生产得以实现的具有相对独立逻辑的中心过程。它标志着威利斯已将其理论范式从社会和文化再生产理论一脉,扩展到了伯明翰学派的文化研究传统之内(Willis,1981)。正如《学做工》传递的观点一样,相较于再生产理论,它至少有几点贡献:一是找回了长期忽略的学校内部过程研究,二来把文化作为相对自主的层次加以研究,三是由于强调主体性而成就了对再生产理论的修正与发展(Willis,1977)。

文化生产不仅是一种正在形成的理论,更是一种重要的研究视角与方法,同样适用于对其他群体的分析。《学做工》初版25年之后,威利斯在一篇总结性文章中将方法论的讨论置于核心地位,将其思考文化生产的步骤总结为三个阶段:关注经济位置和关系的前文化分析、关注作为行动者意义形成过程的文化特征、将结构和文化再次放入动态和相互关联的运动中(Willis,2004)。该研究视角和方法强调从行动者出发,从学校的日常运作和学生的校园生活入手,考察底层再生产的逻辑、过程和机制,破除再生产理论的结构主义倾向,从而展示学校真相(Willis,1981)。后来,威利斯将其命名为“民族志的想象力”(ethnographic imagination):民族志用来如实地展现“活生生的日常文化”,想象力用来理解和意会行动者那不可言说的、身体化的体验和实践(史秋霞、王毅杰,2015)。因此,威利斯的文化生产理论可以帮助我们对农民工子女进行研究,展现他们在公办学校的丰富文化形式,进而揭露其社会生存的复杂性。

## 三、底层、学校与隐性排斥

农民工子女所处的就学场域及心理社会环境是观察他们学校文化的必要背景。

户籍制度深刻影响城乡教育的机会壁垒,尽管2001年“两为主”政策以来,农民工子女就学状况有了较大的改善,但与“国民同待遇政策”仍有一段距离。笔者所在的N市规定:“农民工子女到公办中小学就读,应在我市居住满一年,并由父母或法定监护人持“五证”向暂住地教育部门提出申请,待N市户籍生义务教育学位派定后,由区教育行政部门统筹安排。对不能完全提供“五证”的,应在本区义务教育学位可接收范围内给予统筹安排。”Q区进一步明确“暂住在我区的农民工子女,依据N市教育局通知要求,待我区符合入学条件的学生学位派定后,统筹安排进入指定公办初中接受义务教育。”总体来看,农民工是城市的弱势群体,经济、文化、社会资本均处于劣势。所以,大多

数无力取得当地户籍或择校,只能任凭市/区教育政策安排子女入学。

笔者调研的育人中学是N市Q区指定招收农民工子女的公办学校之一,拥有初中和高中部,坐落于城乡结合处。学校占地9万多平方米,硬件设施较齐全,有标准化教室、容纳千人就餐的食堂、近500人住宿的宿舍及体育馆等。相比高中部,学校初中部明显逊色,是区内薄弱学校,位于基础教育的边缘。据悉,育人中学每年考取普高约50人,达线率仅为23.8%,其中平行班每班约2-3人,特色班稍多一些。这也可以从学区内家长的择校意愿与行为中得到体现,正如校长所言,“条件稍微好一点的本地家长,都会择校”。

虽说整体排名靠后,育人中学内部也在分化。为提升初中部教学质量,学校从2000年秋季起开始开设“特色班”,随后又与N市某知名私立学校联手,引人民办优质资源。就此,育人中学初中班级设置划为等级分明的两类:特色班和平行班。学校初三年级有8个班(其中2个特色班),每个班约30人。特色班单独招生,无论班级氛围、师资力量,还是学生基础,都明显好于平行班,但由于招生条件较严,农民工子女很少达到要求。因此,平行班几乎吸纳了所有在校农民工子女,他们入班时是随机分配的,班级间相差不大。在平行班,农民工子女占很大比例,约40%,有的班级高达三分之二,校长表示“学校农民工子女很多,服务他们的导向明显,且该比例在未来会上升”。调查涉及的初三(3)班是一个典型的平行班,共25名学生,其中学区生7名、跨区择校4名、跨市流动5名、跨省流动9名。按严格定义,农民工子女14名,若包括跨区流动,比例更大。

相比打工子弟学校,育人中学在资金保障、硬件设施、师资配备和校园氛围等方面均占优势,而且在“一个也不放弃”的校长理念引领下,教学管理更加严格,制有《一日文明规则》、《日常规范管理若干规定》等,形成“校领导巡视、班主任主抓、科任老师反馈”的监督体系。但这些并不能掩盖其教育边缘的处境。在这里,农民工子女除了遭遇来自教育政策的隐性排斥外,育人中学教师的主观认知、态度和行为也不容忽视。笔者发现,在教师群体中,弥散着对农民工子女较为消极的素质评价和刻板印象。

W主任:“我认为农民工子女极少数是好的,大部分是不好的。‘好’是说习惯好,成绩也好,‘不好’是成绩不好,习惯更差,包括学习和生活习惯。学习习惯差如不爱学习、学习兴趣没有培养起来,生活习惯差如散漫、山区农村习惯和自卑心强。”(20131014)<sup>①</sup>

C老师:“这些孩子(农民工子女)缺乏管制,的确给我们上课、教学带来些负面影响,而且缺乏理想,没有长远想法,以为不上学就跟父母卖菜、打工去,不知道想干啥,所以很散漫,如作业晚交,字迹随意,要求不高,初一、二成绩不好,到初三就破罐子破摔。”(20131014)

W主任和C老师道出了该校大部分教师的主体感受与态度,这在很大程度上指导着他们的课堂教学、日常管理和师生互动等。

#### 四、自我放弃:农民工子女的主体表达

此场域中,农民工子女的学校生活会怎样?在文化生产理论下,他们从事各种意义创造的文化实践,彰显自主、鲜活与变化并存的具体形象,最终以知识观、权威观、目标计划、课堂学习、课间活动等文化元素外显出来。按照它们的形式特征,本文类型化为观念和和行为两个方面。

##### (一)观念的主体性表达

就观念层面来说,教育认知、文凭与权威观、学习计划与目标等构成学校文化的重要组成部分(Willis,1977)。在育人中学,农民工子女的观念表达是一个矛盾综合体:他们在知识和权威观上显

<sup>①</sup> 括号内数字为访谈日期,下同。

示出肯定与积极的推崇,但在学习计划和目标上却表征出茫然与低下的淡漠。

据我们的调查,农民工子女多对学校教育表示肯定,秉持有用的知识观,认为课堂能学到一些东西,增加考试和升学的砝码,更期望通过学习实现心中愿望。随班跟读时,笔者常常亲历他们对课程知识的价值表示赞同。一次物理课上,老师讲授电能表时说道,“学好电能表就掌握了一门手艺,会抄电表,谋个活计”,学生议论一番后表示“这样看来也不错”,并纷纷投入到电能表的学习和实验中。(20131219)在私下访谈和日记阅览中也能清晰地找到诸如“立志好好学习,补习某某科目,将来考取某某学校”之类的口头(或文本)陈述。伴随这样的认知和信仰,多数农民工子女向往高文凭。记得刚进(3)班,当Z老师提及笔者的研究生身份,大家立刻瞪大眼睛,透露出羡慕的表情。Z老师走后,许多学生好奇笔者的学历与来意。笔者问他们是否想读大学或研究生,他们的回答是肯定的,但都埋怨自己学习不好,担心考不上。

正因为对知识、文凭的认同和肯定,作为教育权威代表的老师鲜有受到农民工子女的挑战,偶尔的顶撞也显得轻微乏力。相反,每次走进育人中学,笔者总看到他们在老师面前表现出尊敬、礼貌和顺从的形象,甚至有些胆怯。如果说课间的猫鼠游戏<sup>①</sup>是具有说服力的反面典型,那么办公室前的敲门喊报告、课间相遇时的微笑问好、课堂上的谨慎“回嘴”则是很好的正面例子。

然而,这并没有让农民工子女形成如何实践(指追求知识与文凭)的观念,尤其体现在学习计划与目标上。正如G老师所言:“他们(农民工子女)对知识的渴望是有的,但总自我感觉良好,心里想得很好,行为不实施,缺乏计划,有时间就去上网、打游戏。”(20131024)在协助批阅学生日志时笔者也发现老师们的类似指责,比如“你们都初三了,一点计划也没有?”(20131024)笔者的私下询问更加证实了这一点。可见,在他们那里,听之任之是一种常态。育人中学初三第一次期中考试后的“树目标、定标准、抓成绩”运动也难以有效唤起其计划意识。以调研的(3)班为例,分数目标方面,期望中考分数<sup>②</sup>在500以上的仅占22.72%,400-500之间的占40.91%,其余的占36.36%;升学目标方面,希望考取高中的仅占27.27%,大专的占18.18%,其余的定位于中专或技校。然而笔者知晓后再次询问,多数回答仍和之前一致,皆为“没有想过之类”的不确定性答复。

## (二)行动的主体性表达

在这一矛盾观念的引领下,农民工子女在校行为可以用“混”来勾画。在这里,“混”是一个反映特定行动与生活状态的本土概念,且伴随语境变化,带有不同的社会与文化意涵(张龙、孟玲,2015)。按照学习与否这一时空属性,本文区分了学习之时和学习之余。

### 1. 学习之时的“应付之混”

在城里人眼里,农民工子女被赋予勤奋、吃苦、朴素的形象,且由于亲历父母赚钱艰辛和求学机会不易,因而倍加珍惜,实践“穷则学、学则变”的教育梦(吕绍青、张守礼,2001)。然而,他们在育人中学的学习行为令人诧异,“得过且过”现象盛行于课堂、作业和考试环节。

课堂是学校教育的主要方式,面对学生基础差、接受力弱的现状,老师普遍采取反复灌输,甚至放慢教学速度的做法。尽管如此,老师的用心多换来学生的无心。随班跟读时,笔者总能看到类似的画面:授课时,前排零星的几个同学盯着黑板,跟着老师节奏,偶尔回应一下,但也难以完全合拍,而大多同学游离于学习之外,有走神、打盹、装模作样等静的表现,也有起哄、打趣、自娱自乐等动的表现。作业和考试是课堂的重要补充,作业使学生通过自主练习以巩固知识,考试则衡量学生对知识的掌握程度(熊春文等,2014:108-117)。避免惩罚,而非温习功课是大多数同学选择完成作业的出发点,他们不交作业的情况少见,但大多采取多元策略“高效”应付,多笔赶工、拿来主义和网络

<sup>①</sup> “猫鼠游戏”指老师缺场时,个别学生从事学习休息类活动,而其他或聚众闲聊,或追逐打闹,或把玩讲台电脑。老师过来时,欢腾局面顿时消停下来,学生迅速回到座位,或翻阅书本,或写点什么。

<sup>②</sup> 2014年N市分数线:300分以下,不能毕业;300-400分,技校;420分,中专;480分,大专;560分,高中。

互助是惯用技巧。<sup>①</sup>对考试,他们有一定的分数期望,为降低考试风险,他们往往随机应变,小抄、偷瞄、拖延和向老师求助等屡试不爽。

可见,农民工子女在学习之时秉持“应付之混”,遵循得过且过的原则。但也并非毫无要求,而是在某种程度上满足家长、老师和同伴等身边他人的低度期待,维持基本尊严。

## 2. 学习之余的“娱乐之混”

学习之余指学生主动或被动地参与到学习之外的其他场景,这取决于学校赋予、老师干预和学生争取。学校是一个充满规训的处所,分割为课堂、课间、餐饮和午休等几个部分。通常,课堂是学习之时,其他场景是学校赋予的学习之余,但学习之余可能因老师的“挤占”、“监管”而减少,也可能因学生的“规避”、“游离”而增加。

据我们的调查,学习之余的张力充斥于育人中学。任课老师时常拖延课堂或占用午休,而农民工子女往往将课堂等学习场景转向学习之外,策略性、情谊性地进行不同形式的娱乐活动:在课堂上,会偶尔起哄,但更多的是趁老师不关注或无暇顾及时自娱自乐(如玩手指、折卷纸)、小打小闹(如与周边同学互掐、传递纸条);在课间,会经常闹腾:自娱自乐减少,小打小闹变得多元和激烈,如摩擦凳子、掰手腕、追打等,有时发展为跨班性活动,如男生谈论游戏话题。午餐前后,把玩电脑成为男生专属,如播放流行歌曲和浏览网页游戏等,将教室带入狂欢;午休之时,即便值日生在场也难得安宁,闲聊和打闹此起彼伏。

相比学习之时的应付了事,大多数农民工子女迷恋于学习之余。他们在学习之余鲜有谈论学习或休憩,而是盛行“娱乐之混”,以游戏为中心,且远离老师的在场与巡视。它旨在打发时间、寻求欢乐,而非有意抗拒、刁难、捣蛋或不满。

### (三) 自弃文化

学校文化的诸要素从不同角度描绘了育人中学农民工子女某种共同的经历和特征,其在整体上呈现出什么风格,表达了何种性质的主体回应?美国学者索洛萨诺和伯纳尔(Solorzan & Bernal)归纳了教育场域中弱势群体学生的四种反应类型,即反动行为、顺从型抗拒、自食其果型抗拒和变革型抗拒,成为国内外学者进行类似研究的重要参考框架(转引自李森,2016)。在国内,分析流动青少年(特别是农民工子女)的行为特征时,学者们几乎将其归入自食其果型抗拒,认为他们建构了类似于《学做工》中“家伙们”的反学校文化(熊易寒,2010;周潇,2011;熊春文等,2013)。

同为底层的育人中学农民工子女也属于自食其果型抗拒吗?回答是否定的。首先,简单套用西方概念往往有所不妥,因为索洛萨诺和伯纳尔的行为类型学判断需要考察是否洞悉教育的再生产本质和是否为了改善所属群体的边缘化境遇两个前提(转引自李森,2016)。育人中学农民工子女对这两个条件的满足显然是不完全的,他们学习虽差但不拒斥教育、知识与文凭,且关注个体的未来。其次,索洛萨诺和伯纳尔的四种行为类型有限,且以抗拒型居多,也比较理想化,不足以概括所有流动青少年的行为特征。再次,从主体动机来看,育人中学农民工子女的行为反应既没有故意挑战、刁难、破坏的意涵,也不是为了表达另类、高级、成熟或赢得优越感,因而抗拒之说未免言过其实,他们更多的是为了打发时间、自娱自乐,甚至伴有畏惧。最后,从思想状态和在校行为来看,育人中学农民工子女更符合“自弃文化”,展现出自我放弃而非抗拒的风格特征,其外显形式为观念上的错综矛盾、似是而非,推崇学校教育、知识与权威,而淡漠学习计划与目标;行为上无意进取、得过且过,无异于隐性辍学,转而投身于学习之余的娱乐之混。在身边他人看来,也是如此,“这个放弃,那个也放弃,怎么行?”、“不要放弃,还是有希望的”等是老师告诫他们的高频话语;同伴们常用“自暴自弃”、“糊啊糊”等来点评他们的惯用行为;而“不上心”、“不想学”等则是家长责怪他们的常见言语。

<sup>①</sup> 多笔赶工指用多支笔同时作业;拿来主义指抄袭或复制别人作业;网络互助指从互联网检索或相互转载方式获取作业答案。

农民工子女在育人中学的文化实践显示了该群体由打工子弟学校进入到薄弱型公办学校后的变化。通过与打工子弟学校的反学校文化(熊易寒,2010;周潇,2011;熊春文等,2013,2014)进行比较,我们发现,两者存在诸多相似之处:从思想观念来看,他们都从内心认可知识的价值和意义,渴求体面工作,却没有计划意识;从行为表现来看,他们不认真学习,将更多的时间和精力转向学习之余,开发各种乐子。但另一方面,二者又有显著不同:在思想观念方面,打工子弟学校的农民工子女对高文凭的看法差异较大,并因校长和老师的营利办学而对其权威不认同,充满挑战和冲突,而育人中学的农民工子女大多对高文凭羡慕不已,并因制度保障和严厉关照而对老师权威大体认同,鲜有挑衅;从行为表现来看,在学习之时,打工子弟学校的农民工子女纪律败坏,拒绝学习,且不以成绩差为耻,而育人中学的他们维持一般秩序,应付学习,且主动迎合身边他人的要求和期待,顾及因受成绩而受影响的面子和尊严;在学习之余,打工子弟学校的农民工子女有着争夺学习之余的更大张力,无视老师的监管,其实践更加叛逆和反抗,而育人中学的他们将学习之余定位于老师的视野范围之外,其实践讲究策略性和情谊性,因学校场景不同而变化。

本文发现,无论是从思想观念还是从行为表现来看,打工子弟学校的农民工子女都更加接近威利斯所描述的反学校文化,充斥着否定、对立、暴力的气氛及男性气概的鲜明内涵,以致于国内学者将其纳入自食其果型抗拒。而进入公办学校,由于教学管理地更好,文化价值灌输更成功,农民工子女学校文化有所好转。

## 五、多重劣势与“内固”的形成

至此,尚待回答的是,当可以与城市儿童一样就读公办学校时,农民工子女为何盛行自弃文化这一消极的适应性策略,而不是珍惜机会、刻苦学习?有学者指出,这是因为公办学校的农民工子女在其成长过程中存在显著的“天花板效应”(熊易寒,2010)。笔者认为,该解释主要关注外在制度结构,忽视了对学校内部的师生交流、期望效应和自我调试的微观把握。将“宏观-微观”、“校外-校内”和“结构-能动”有机结合的“文化-生态理论”将有助于整体性地把握该群体的学校教育、生活和文化。

### (一)“文化-生态理论”

“文化-生态理论”(cultural-ecological theory)是美国学者奥格布(Ogbu)在20世纪80年代以后提出的一种试图理解少数民族和弱势群体学校生活处境的理论,是集微观和宏观学校民族志于一体的多层次的理论架构。微观学校民族志关注学校、课堂和家庭所发生的事情,忽视了结构性问题,缺少传统民族志的整体分析;而宏观学校民族志强调在社会、经济、文化及政治权力机制等宏观系统下探讨学校教育问题,同时注重历史性分析,关注少数民族和弱势群体的历史经历、从属地位、不公待遇等因素(袁同凯,2004:79-85)。

“文化-生态理论”不仅关注历史、社会和学校各种因素,而且也注重少数民族和弱势群体社区内部因素。按照奥格布的解释,“生态”是少数民族和弱势群体生活的环境,“文化”是他们观察自己世界和行为的方式。因此,该理论包括两层涵义:一是被称为制度的关于少数民族和弱势群体在教育政策、教学管理以及教育回报等方面所遭受的不公正待遇;二是被称为社区力量的关于少数民族和弱势群体对待学校教育的认识、态度和行为反应。要理解制度的影响,就需要检视少数民族和弱势群体在学校教育中所面临的各种障碍;而要理解他们对学校教育的调试,则需要检视他们的历史传统、过往经验以及对自身处境的理解(Ogbu & Simons, 1998)。

总之,“文化-生态理论”启示我们,要理解弱势群体的学校教育,应把制度结构性因素和他们的主体性结合起来,尤其需要关注他们面对制度结构性障碍时的社会文化调试行为。因为正是这种调试把制度结构性因素转化为行动者内在的思想观念和行为方式。本文认为,农民工子女在薄弱公办学校的自弃文化正是其对所处环境调试后的一种体现。

## (二) 制度性障碍与多重劣势

农民工子女学校文化虽见诸于校园,但正如“文化-生态理论”所示,其生成机制是整体性的,不只局限于学校,还有赖于更为广泛的生态环境。受城乡二元结构和全球化、市场化的深刻影响,育人中学农民工子女及其父母面临来自户籍制度、城乡公共政策和全球资本主义等多方面的制度性障碍,并与他们的城市处境和学校教育紧密相联。正因为如此,育人中学农民工子女处于多重劣势地位,主要表现在以下三个方面:

### 1. 限制性的升学政策

异地升学关乎农民工子女教育流动的通道。江苏省2012年底出台了《关于做好来苏务工就业人员随迁子女参加升学考试工作意见的通知》,指出“从2013年起,凡具有江苏省义务教育阶段学籍的应届初中毕业随迁子女,均可参加当地中考和普通高中、中等职业学校录取,具体办法由各省辖市制定;凡在江苏省取得普通高中学籍并有完整的普通高中学习经历,其监护人在我省有合法稳定职业、合法稳定住所(含租赁)的随迁子女,均可在就读地报名参加江苏普通高考和本、专科层次录取。”随后,N市教育局指示“在N市就读初中并取得学籍的非N市户籍的农民工子女,如在N市继续升学,报名、考试、录取与所在区的N市户籍考生相同。”从N市的异地升学政策来看,中考仅对本人学籍设置了一定的门槛,而高考则对父母职业、住所及本人学习经历有更多的规定。据笔者的调查,农民工子女几乎都能满足中考的要求,但高考报名条件存在风险和挑战,因为农民工就业的不稳定性和高流动性背离了对其子女学习经历的要求。

### 2. 边缘化的学校教育

比异地升学更关键的是异地教育。2001年的“两为主”政策虽然赋予农民工子女在流入地公办学校受义务教育的公平权利,但法理上的号召未必等于实践中的完善。育人中学虽然是区内一所指定招收农民工子女的公办中学,但该校在区教育结构的地位偏低,教学质量不好。不仅如此,因其边缘地位和服务农民工子女的政策安排,育人中学还能获得上级教育部门的“特别照顾”,教学和升学考核宽松。如L老师所言,“我们学校本来就这样,普高指标倒没有,主要控制差等生比例,不要过大就行。”(20131212)这在很大程度上弱化了学校和老师对学生教育的要求和管控,相比中上学校的“抓成绩和升学”导向,它只求不太差即可,学校把精力更多地投入到其他方面,比如育人中学努力打造区广播操的观摩学校。

### 3. 有欠缺的家庭条件与儿童抚养

此外,家庭及所隐含的阶层特质也是影响其子女就学的重要社会力量。由于户籍制度的延续和全球资本的扩展,农民工成为转型中国规模庞大的新工人阶级,且因经济、消费能力不足而被称为新穷人。调查所涉及的农民工子女家长大多就职于次级劳动力市场,从事卖菜、修配、送快递等。工时长、收入低、福利差,致使家庭条件匮乏,是典型的城市底层。这一处境制约了儿童的抚养选择。首先,他们无力支付高昂的择校成本,只能接受薄弱公办学校的制度安排;其次,他们难以提供一个相对稳定、安静的生活和学习环境,多居住在价格低廉、环境嘈杂的城乡结合部,且租房面积较小、设施简陋;最后,由于资本不足和工作特点,他们很少能做到协同培养,大多顺其自然。根据老师的描述,“5+2=0现象”<sup>①</sup>在育人中学农民工子女中十分普遍。

## (三) “内固”的形成与自我放弃

不仅是外在的制度性障碍,学校参与者(包括学生)根据历史经历、从属地位和生存处境对他们在学校教育过程中遭遇的瓶颈的自我调试也是决定其学校文化的关键性因素(Ogbu & Simons, 1998: 155-188)。据笔者的调查,农民工子女对制度性障碍下的多重劣势是一种选择性注意:在他们,包括老师的眼中,限制性升学政策是无形的、未思考的,主要聚焦于边缘化的学校教育和家庭

<sup>①</sup> “5+2=0现象”指周一至周五在学校老师监督下,能够学得一些知识。但由于周末回到家,缺乏家庭监督或教育,所学知识非但没有消化,反而遗忘了。

环境。因为,他们几乎不存在中考障碍,高考还比较遥远,而对其他劣势则有着切身体会。在审视学习、生活经历和当前表现之后,他们经历了努力,但收效甚微,感觉相信自己所面临的学习困难是巨大的,无法克服。因而普遍采取消极性的调试,将感知到的多重劣势转换并固化为内在的负性思维方式和行为倾向。最终走向了自我放弃,难以自拔。

首先,农民工子女共享了“我是一个差生”的身份认同。身份认同回答的是“我是谁”、“我与周围关系如何”等问题,它在很大程度上影响人们的社会行为和心理。育人中学农民工子女自我评估很不理想,无论班级成绩如何,“差生”是其共同的身份归属。在他们看来,就读学校是比较差的,在校排名也就不具有实际价值,即便是名次稍好的同学也不会以此为荣,常以“我们班排前几,在别的学校都是排不上名次的”而自我否定,存在自卑感。

其次,农民工子女盛行着“我还是一个无法改变的差生”的未来预期。人是在现实与希望的统一体中,以现实为基地,以希望为动力,在人生的道路上向着未来而奋战前行的,希望构成个体持续努力奋斗的动力机制(张世英,2001:7)。然而,我们发现定位于“差生”的农民工子女普遍缺乏希望,对其课堂、考试、升学的前景不看好。每当询问为何“上课开小差”、“不好好巩固复习”时,多数回答均是“努力也没用,学不会”、“都一个样,复习也考不上”之类的话语。

最后,在希望感不断消解的过程中,农民工子女大多走向了自我放弃。托马斯(Thomas)写道“如果人们把某种情境规定为真实,结果它们就是真实的”,一种身份或心态若能规定一种情境,就会影响在该情境的实际行为(转引自张人杰,2009:454)。对于农民工子女,多次努力后的心理落差和差生归属让他们放弃了奔头,即使面对糟糕的校园表现,也显得较为平淡,不上进、不尽力、不作为,甚至对老师们精心策划的辅导项目也毫无兴趣。他们把积极性转向非学习领域,步入了混日子的行列。

## 六、小结与讨论

研究他者文化,就是弄明白他们认为自己是谁,自己在做什么、为什么这么做,即明白对方身体力行的意义框架是什么(格尔茨,2014:8)。本文在文化生产理论指导下,走进田野,探讨进入公办学校农民工子女的学校文化。研究发现,在“两为主”政策下,农民工子女大多被安置于薄弱型公办学校,在此环境中,他们盛行“自弃文化”,但较之于打工子弟学校的“反学校文化”有明显改善。他们绝非甘愿放弃,而是对诸如户籍制度、城乡公共政策和全球资本主义等制度障碍下的多重劣势消极调试的一种体现。本研究还发现,不同于已有学者关于升学的制度性瓶颈的强调,“自弃文化”更多地取决于影响具体教育过程的方方面面,如校际、群体教育差距等。

当前,我国大多数农民工及其子女面临相似的境遇,“自弃文化”可能是薄弱公办学校农民工子女中的一种普遍现象。笔者及团队成员在N市其他学校也有类似发现(王刘飞、王毅杰,2016)。但必须意识到公办学校也是有区别的,已有部分农民工子女就读于条件较好的公办学校,他们的学校生活与文化有待深入研究。这会丰富学校类型与文化生产之间的关联。

此外,从本研究来看,关于农民工子女的“自弃文化”,需要厘清以下几点:

首先,自我放弃构成抗拒吗?“社会行动可能是以其他人过去的、当前的或未来所期待的举止为取向。”而理解社会行动关键在于把握两点:一是行动者赋予行动意义,具有意图性;二是行动者以别人作为行动取向,具有对象性(韦伯,1997:54)。在“自弃文化”下,农民工子女大多是习惯性、无意识地投身到每天的日常生活,如“娱乐之混”,既无挑战、刁难或寻求优越感之意,也未明确指向代表权威的老师。因而很难纳入抗拒型范畴。

其次,自我放弃是主动,还是被动?奥格布指出,对学校参与者(包括学生)的行为洞察应该是整体性的,即关注自身、学校教育以及更为广泛的社会之间的联系(袁同凯,2004:83)。作为城市底层的农民工子女,面对来自户籍制度、城乡公共政策、全球资本主义等的多重劣势,他们结合自身处境作了相应调试,只是在希望感消解后才走向自我放弃。因而兼具主动与被动的成分,且后者力量更为强大。

最后,自我放弃必然走向再生产吗?尽管大多学者在教育流动框架下揭示了农民工子女学业

失败后的再生产漩涡。然而,农民工子女虽然在接受学校教育的过程中放弃了升学努力,但获得了另一种就学经历的体验和社会能力的锻炼,比如非正式群体关系的建立与维系,义气、协作、共享等精神品质的习得。通过这些锻炼,他们能更好地应付各种事情、适应社会要求。更何况相比父辈,他们已不再定位于农民工,有强烈的流动愿景。因而需要关注其“非农民工化”<sup>①</sup>现象。

### 参考文献:

- 格尔茨,2014,《地方知识:阐释人类学论文集》,杨德睿译,北京:商务印书馆。
- 李森,2016,《在顺从与抗拒之间:流动青少年的学校教育和权利意识》,《文化纵横》第3期。
- 吕鹏,2006,《生产的底层与底层再生产——从保罗威利斯的〈学做工〉谈起》,《社会学研究》第2期。
- 吕绍青、张守礼,2001,《城乡差别下的流动儿童教育——关于北京打工子弟学校的调查》,《战略与管理》第4期。
- 史秋霞、王毅杰,2015,《片面洞察下的“反学校”生存——关于教育与阶层再生产的探讨》,《华东师范大学学报(教育科学版)》第3期。
- 王刘飞、王毅杰,2016,《后排男孩:空间社会学视角下的群体塑造》,《青年研究》第1期。
- 王毅杰、高燕,2010,《流动儿童与城市社会融合》,北京:社会科学文献出版社。
- 韦伯,马克斯,1997,《经济与社会(上)》,林荣远译,北京:商务印书馆。
- 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。
- 熊春文、王毅、折曦,2014,《“混日子”:对农民工子弟就学文化的一种理解》,《南京工业大学学报(社会科学版)》第2期。
- 熊易寒,2010,《底层、学校与阶级再生产》,《开放时代》第1期。
- 袁同凯,2004,《Ogbu 及其对弱势群体学校教育的研究》,《西北民族研究》第3期。
- 张龙、孟玲,2015,《“混”:一个本土概念的社会学探索》,《青年研究》第3期。
- 张人杰,2009,《国外教育社会学基本文选(修订版)》,上海:华东师范大学出版社。
- 张婷,2014,《全国超八成随迁子女就读公办校》,《中国教育报》2月21日第001版。
- 张世英,2001,《希望哲学》,《学海》第3期。
- 张盈莹,2009,《童年的凝视——儿童的文化研究选集》,台湾:屏东教育大学出版社。
- 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。
- Ogbu, J. U. & H. D. Simons 1998, “Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education.” *Anthropology & Education Quarterly* 29 (2).
- Willis, P. E. 1977, *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.
- 1981, “Cultural Production is Different from Cultural Reproduction is Different from Social Reproduction is Different from Reproduction.” *Interchange* 12 (2).
- 2004, “Twenty Five Years on, Old Books, New Times.” In N. Dolby, G. Dimitriadis & P. Willis (eds.), *Learning to Labour in New Times*. New York: Routledge.

作者单位:河海大学社会学系  
责任编辑:石金群

<sup>①</sup> 非农民工是相对于从事体力型、经验型劳动的父辈农民工而言的,指无论在未来职业定位还是实际职业发展中都朝着技能型、创业型的体面劳动发展,尽管大多位于社会中下层。