

座次、身份认同与职业选择

——中国西部底层乡校再生产的日常研究^{*1}

李涛 邬志辉

【摘要】：在中国西部地区的某偏远农村学校——四川芥县云乡学校中，教室内的座位安排并不是随意的：八年级以“榜样塑造”为目标，按照“中心-边缘”规则进行座次编排；九年级依据毕业升学预期能力和职业选择倾向，进行“前排-后排”相区隔的“功能分区型”座次编排。个体在教室场域中不断确证自我的身份认同、形成不同的学习体验、趋向不同的群体聚合、内化不同的行为塑造，进而达成学校对不同学生职业选择的主体性分流和机制性筛选。通过座次的筛选与分流，事实上提早将教育轨道内部的筛选与个体身份认同、职业选择相互勾连，从而使隐藏在底层学校中的教育再生产逻辑得以展开。

【关键词】：座次；身份认同；职业选择；底层再生产

【中图分类号】：C913 **【文献标识码】**：A **【文献标识码】**：0257- 5833(2017)09- 0077- 14

自20世纪70年代以来，“教育获得”研究因为忽视“教育过程”的深度展示而引起了国际教育社会学界的广泛批判，进而迫使教育社会学开始由“教育获得”研究向“学校教育过程”研究转变。教育社会学的经验研究也开始从对“教育入学机会”的研究逐步过渡到“学校教育组织和过程”的研究，进而达至对“教育效应”的研究。其中，“教育入学机会”的核心是研究各级各类学校的入学机会；“学校教育组织和过程”的核心是研究学校组织的结构、功能、运转、学业分流与教学分组；“教育效应”的核心是研究个体社会化的结果和教育的社会效果。三个层面依次递进且逐层深入，即：第一个层面在起点意义上探索教育的机会公平问题，进而过渡到对学校组织和过程的研究；第二个层面是教育现象之间影响机制的呈现和分析；第三个层面是根据经验研究材料所积累的成果来构建理论和形成解释^②。

显然，“起点”层面的入学机会，尤其是基础教育段入学机会逐步被中国公众满足的当下，以“教育公平”为核心研究主旨的中国教育社会学研究需要过渡到对“学校教育过程”和“教育效应”的研究之中。事实上，中国教育更为隐秘和深刻的不公平也恰恰内隐于学校组织的日常过程之中，学校日常化运作中的每一个分解过程以其看似平常的合理惯性勾连起了中国教育公平的危險内环，进而再生产出更为复杂的社会不公平。本文尝试以“座次”、“身份认同”与“职业选择”为互动和递进的三层理论观察点，试图呈现城镇化背景下中国西部农村寄宿学校中隐秘的、微观的再生产发生机制，并在细致探讨“学校教育

¹ 收稿日期：2017- 07- 11

*本文系国家社会科学基金项目“中国城镇化进程中西部底层孩子们阶层再生产发生的日常机制及策略干预研究”（项目编号：15CSH012）、吉林省社会科学基金项目“县域内统筹城乡教育发展的制度设计与对策研究”（项目编号：2012BS10）的阶段性成果。

作者简介：李涛，东北师范大学中国农村教育发展研究院特聘教授；邬志辉，东北师范大学中国农村教育发展研究院院长、长江学者特聘教授、博士生导师（吉林长春 130024）

² ①引自：《科尔曼、教育社会学与经验研究——〈教育社会学手册〉及其中译本评述》，《北京大学教育评论》2012年第4期。

组织和过程”与“教育效应”的经验研究材料基础上构建理论，形成解释性的机制分析。

一、中国农村学校中的政治:再生产隐性机制

在中国农业人口大量流入城镇并实现向二三产业转移的过程中，农村学校和城镇学校面临着完全迥异的教育现象：一方面，农村学龄人口不断下降，致使农村学校规模逐步缩小。2001年以来，强烈的政治和经济利益刺激，使地方政府采取了大规模的农村学校布局调整政策，大量镶嵌在村落空间中的“乡校”被行政权力直接剥离出来，而重心上移至城镇。尽管如此，在“就近入学”的大原则下，部分位于乡村的学校为满足当地农家子弟读书需求依然得以保留。因为学龄人口不断萎缩，这批被保留下来的农村学校必须应对小规模办学的局面。而另一方面，人口大量向中心城镇集聚，城镇学龄人口出现结构性大规模增长，使得城镇教育压力重重，学校规模扩大和学校中的大班额现象日益凸出，尽管政府采取了新建、分流、限制等多种措施，但这些城镇学校依然面临大规模办学的教育承载能力方面的复杂挑战。

在城镇，特别是大城市中，面对不断涌入的外来流动人口子女的就读洪流，学校管理者往往会采取“编班”的政治策略——将本地户籍人口子女与外来流动人口子女通过空间区隔开来：一方面，防止外地和本地户籍两个不同学生群体相互冲突；另一方面，则方便学校教学与日常管理。这种“编班”事实上使阶层认同提前发生在个体社会化的预期习得阶段，即在尚没有真正进入到社会之前的学校内部，就通过“编班”的空间区隔策略让个体从不自觉到自觉、从被动到主动地形成了明确的社会阶层认同意向，城镇学校在履行促进个体“阶级上升流动”的筛选功能同时，也发挥着促进“阶级再生产”的循环功能。

在中国农村学校中，通过“编班”而进行阶级区隔的政治策略显然并不具备现实基础，适龄人口数萎缩使诸多农村学校多个年级只能进行小班额教学，每个年级仅仅只有1个班的尴尬现实使“编班”的政治策略不得不让位于一种更微小的政治艺术——“编座”。如果说“编班”事实上是城镇学校产生不平等和进行阶层再生产的主要发生机制，那么“编座”则是农村小规模学校内部组织产生不平等和进行阶层再生产的主要发生机制。学校根据其自身被期许的社会需求，在下一代身上再生产出上一代在权利和资源分布上的不平等，同时也生产出不同层次学校主流性的价值期许。在笔者对中国中西部若干农村地区的数次田野调查中，发现在主要生源是留守儿童的小规模底层乡校内部中，每个年级仅有一个班的客观事实往往只能通过“编座”的方式来凸显学校管理者们的主流教育价值选择：一是确保在校学生稳定不出事；二是尽量使本校学生能考上被社会普遍认为更有前途的普通高中，而不是入读前途渺茫的职业学校。

本文的田野观察点是中国西南地区某留守儿童为主体的偏远农村学校——四川芥县“云乡学校”^③。云乡学校空间中最常见的、必不可少的当然是教室，教室是达成学校系统正式目标最正式的基本单元，在这个单元中，一切公共行为都或隐或显的传递着社会意志和学校目标，诸多底层孩子们终其一生的个体动机和行为选择多发端于此。乡校教师，作为国家公共符号和学校官方主流文化的代表，与这些孩子共享教室内的空间。该空间的意义通过教室内复杂的秩序博弈而凸显出来：空间内的景观布局、座次的公开安排、区域的功能性划分、学生群体的空间分异、空间距离基础上符号意义与关系意义的构造等等，不同位置的空间有不同的期待，空间拥有者日渐形成与被期待扮演的角色相一致的思维与身份认同，并最终形成教室内公共活动所需的秩序，进而实现复杂的目标达成：因为服务对象的同质性，底层乡校较之于城市学校，会更重视村落集体舆论评价下的成功和与城市学校比较下的标准化成绩。日常多功能的目标实践在云乡学校最后更多演变成为了“集中资源将期待置于少数成绩优秀的学生身上”，主角效应被不断夸大，学校最终通过个别优秀学生达成在“消费”意义上所需的学校成绩。云乡学校校长在每周全校教师工作例会上如数家珍般询问每个年级“苗子”的学习近况，并叮嘱班主任一定要给为数不多的几个“苗子”创造最优的条件和环境，以保证普高的升学率（主要是害怕被其他同学影响或带坏），此时，学校内部的再生产格局其实已经明晰可见。

按照教育管理者们所认定的优劣显规则，较低年级主要通过以“榜样塑造”为目标的“中心-边缘”规则来编排座次，即：

³ ① 有关本文调研地点“云乡学校”的相关信息，敬请参阅李涛《底层的“少年们”：中国西部乡校阶层再生产的隐性预演》，《社会科学》2016年第1期。

教室四列座次的中间两列是班上“成绩优异”和“表现良好”的孩子，两侧的两列座次则属于“成绩不好”和“表现不佳”的孩子。中间两列的“好学生”分别对应帮助旁边两列的“差学生”，形成所谓的“一对一”帮扶小组。座次每周轮换一次，但仅仅局限于纵向的列内轮换，不作横向的行间调整。这种“中心-边缘”型的座次编排的合法性是基于榜样塑造和管理方便的角度，显性化地区隔学业体系中的“强者”和“弱者”。即将毕业的高年级则根据毕业升学预期能力和职业选择倾向性进行编座，这是一种“前排-后排”编排策略：最后一排是所谓“升学无望，连进入不用升学考试的职业中学都动力不足”的孩子；倒数第二、三排则清一色是“没有希望升入普通高中，处于隐性辍学状态下，毕业就进入职业中学”的孩子；第一排则是“成绩处于班级中等偏上水平，有升入较差一点乡镇普通高中的潜力，但学习主动性不强，需要时刻处于老师眼皮底下被监督和关注”的孩子；第二三排则是“成绩处于上等或中上等，有冲击高中能力”的孩子，这批孩子的座次被理所当然地置于整个教室空间内的中心位置。

这种寓于座次编排中的“功能性区隔”和“意义性赋值”，事实上是竞争主义逻辑下，用一种空间形态上的隐性话语策略，在学生群体内部形塑“主流与次流”、“正统与异端”、“中心与边缘”、“优等和劣等”的分层化认同意识结构，这种意识结构与国家教育轨道内的筛选性规则，与社会结构的阶层再生产逻辑上一一匹配。座次编排的艺术就在于此：一方面，区隔的座次赋予了教师进行区隔的、针对性的分流教学以合理性；另一方面，座次分化是促进个体社会化的重要环节。大部分学生在座次的空间确认中不得不提早明确自我定位，为初中毕业后的劳动就业做好准备，显然，他们中的大多数客观上都将被考试淘汰，滑出主流教育轨道，像他们的父母一样成为“世界工厂”中的新一代中国农民工。

二、从“编班”的政治策略到“编座”的政治艺术

涂尔干将学校理解为“家庭情感道德和社会生活的严谨道德两者之间的媒介”^④。学校以正规教育的形式合法进行个体社会化和教育筛选，在这个微观场所内部，通过各种显性或隐性的方式决定了谁应该入读普通高中进而升入大学，谁入读职业中学进而成为技术工人，谁直接进入社会从此与学校再无瓜葛，这是一种通过“惩戒与规训”、“奖励与诱导”、“抵抗与认同”，而在事实层面上进行底层再生产的隐性机制。当毕业的学生做出实际上的职业选择决定时，这个本应重大的决定在他们看起来却显得那么轻松和自然，似乎根本没有激起云乡学校孩子们太多的犹豫。这一选择是教师期待、同辈标签和个体认同交互作用的积淀结果。在帕森斯(Talcott Parsons)所研究的美国波士顿学校中，从小学即开始而在初中阶段被贴上封条的“学校操行记录”在起作用^⑤，而在云乡学校，则是通过座次编排来展开。这种通过座次编排而建构起来的身份与职业选择勾连的过程正是名副其实的阶层分类预演过程，更是底层学校内部阶层再生产过程，因此我们有必要走进学校内部，深入班级之中，以座次为纽带，探寻在不同学生“身份寻找”与“职业选择”中，底层再生产究竟是如何发生的。

(一) 八年级“中心-边缘”座次编排中的政治艺术

1. 以“榜样塑造”为目标的“中心-边缘”座次编排

在四川芥县云乡的九年一贯制学校中，八年级仅有19个人，但这19个人的座位却仍然如同城镇大班额教室一样被编排为四列，这使得整个教室空间显得“头重脚轻”——前边紧凑而后边空旷。这样设计的目的是要使四列座位紧密围绕着讲台。讲台比学生的座位高出约30厘米，被座位簇拥着，这种空间设计无疑可以使教师的神圣性、权威性隐喻得以全面凸显和表达。座次编排绝非是随意和自由的，它事实上是按教师们所认定的优劣显规则而形塑成的一种“中心-边缘”结构，具体表现为：中间两列是成绩优异和表现良好的孩子，而两侧是成绩不好和表现不佳的孩子，“好差学生”对应着，形成所谓的“一对一”帮扶小组。座次每周轮换一次，但仅仅局限于纵向的列内轮换，不作横向的行间调整。另外，为了体现老师的意志、实施公开惩戒，

⁴ ①[美]珍妮·H·巴兰坦：《教育社会学：一种系统分析法》，朱志勇等译，凤凰出版传媒集团、江苏教育出版社2005年版，第7页。

⁵ ②[美]塔尔科特·帕森斯：《作为一种社会体系的班级：它在美国社会中的某些功能》，载张人杰《国外教育社会学基本文选》，华东师范大学出版社1989年版，第506-530页。

教室内还预留了“特殊座位”。在这种座次设计中，“差学生”很难进入到中间两列，除非他们得到了教师们的认可，这种认可并不简单依赖于某一次的成绩排名，而是依赖于班主任和科任教师们的集体评判。

2. 座次编排后被规训的学习

14岁的雍村女孩王龄是八年级的体育委员，成绩位居班级的第6名。显然，这样的成绩和班干部经历使她的座次理所当然被编排在“好学生”才可享有的中间两列。她需要帮扶的侧列“差学生”则是来自于蜈村的13岁女孩刘桔。全班排名倒数第5的刘桔在座次编排之后，经常陷入到对未来职业的迷茫抉择之中，她知道云乡学校2008年后考入县高中学生属于凤毛麟角——运气好的年份也至多能上1-2人。另外，云乡学校每年都会有3-5人考入芥县的另外一所乡镇普通高中——寿镇中学。刘桔自己显然没有这样的自信，普通高中之路似乎离她过于遥远，这条道路甚至对于刘桔的帮扶者——“好学生”王龄而言，也是一个巨大的挑战。基于此，刘桔在内心隐隐有了毕业后的职业发展打算，即到县职业中学就读，尽管这样的想法还仅仅是深藏于内心的秘密。刘桔告诉笔者，她一直不敢公开自己的毕业打算，一方面是因为怕被老师请去“谈话”，另一方面则怕被集体“鄙视”。

正如刘桔所言，如果在八年级班上公开谈自己将来目标就是入读职中，会被班主任老师理解为“政治不正确”而请进办公室谈话，哪怕班主任在内心甚至比这个孩子更清楚其未来发展方向就是职业中学，但班主任也还是会鼓励他们上普通高中。在班主任的劝诫中，孩子们达成心照不宣的“默契”——在教室里绝不允许公开谈论职中。作为在云乡学校中拥有12年教学经历的班主任王老师比谁都清楚，此时在云乡这样的底层学校中允许学生公开谈论考职中会意味着什么：

那些现在在班上开始公开谈论要考职中的学生无非是两个目的：一是明确告诉你我不想读书了，这是对老师和同学公开表达放弃学习的节奏，其暗合的要求是希望老师和帮扶的同学不要再管自己了——管也是白管，反正读职中又不用考试；二是表达对“知识改变命运”的反叛，他们是在反向挑战我们从七年级开始至今就一贯主张的“以中考为核心”的班级文化和竞争规则。

最让她担心的还是这种公开表达考职中的议论可能导致“多米诺骨牌效应”——在日渐困难的学习面前，越来越多尚未放弃中考的孩子可能去效仿考职中的孩子，从而通过“鄙视学习”以瓦解老师们所期待的优良学风。

王老师为此采取了两项公开策略：一是公开地集体污名化和妖魔化。在班主任和科任老师们公开的话语表达中，职中中被指认为是缺乏战胜困难勇气的懦夫和失败者们所热衷的天堂：“你们如果不好好学习，将来就只能像你们父母一样去修补地球、去伺候别人”；“职中就是一群不用功学习的烂学生们混吃、混喝、混长大后当农民工的集中营”；“你们现在这个学习状态，将来就只能去职中那种学校，学‘补地球’、‘当佣人’专业”；“公安局每年应该给职中一笔管理费，否则职中大部分学生都会成为社会犯罪的生力军，你们要不好好学习就可以加入进去，还不要钱”。二是公开的“谈话”。班级里如果有人公开宣传读普高没用，还不如考职中，就会被班主任以“破坏学风”的名义请进办公室“谈话”。经过劝诫后，大部分被谈话者都“被挽救”而继续学习，而少部分无法“被挽救”的孩子则被调换到“特殊位置”（即教室最后面两侧的单独位置）就座。在这样的公开策略处置下，八年级班内公开谈论要考职中的学生确实迅速减少，至少从表面上看，似乎已经销声匿迹。当然，像刘桔这样在内心将目标锁定为职中的隐性选择者却似乎在增多。刘桔悄悄地告诉笔者：

编座前……我也没有考虑过毕业后的打算，老师在班上对大家都说要参加中考上普高才是正统，所以，我也没有考虑，反正就随老师的意见吧！但编座位后，我才突然感觉到原来我没有自己感觉的那么良好，所以才开始模模糊糊思考毕业后的打算了。

显然是“中心-边缘”化的座次被确定以后，才刺激刘桔开始意识到自己在班里的边缘性身份定位，而这种边缘性的身份给予也促使她开始认真地思考自己毕业后的打算。尽管这种打算最开始时还很模糊，也极不甘愿。但是，在两侧的边缘座次坐了

一学期以后，渐渐地，刘桔就习惯了这种状态了。职中虽然在班上被大家公开“鄙视”，并视为边缘，但班上绝大多数同学如果初中毕业后还要想再继续读书，最后也只能去职中了，只是大家在老师的控制下不好意思公开承认罢了。刘桔说：

像我自己也和你们（同学）一样，口头上虽然鄙视读职中，但内心还是很清楚职中和自己在班上的身份是相符合的，因此也没有觉得有多丢人，只是大家都相互装要考中考、读普高而已。

显然，刘桔是在座次编排后，才逐步开始形成自己在群体和老师结构化视角下的位置感的，而这样的位置感确认很容易与教育系统中“中心-边缘”的“普高-职高”学校体系相连接，从而学生在高度的顺畅性与认同感中确定与自我身份相一致的目标，加速了个体的职业选择分化。通过座次设计，老师们的预期中的成功是“榜样模型的积极塑造”，但在无意识中加速了班级内部不同目标的选择与分化。

3 “中心-边缘”座次编排中的当事人：“我们”与“他们”的各自想象

如果说成绩排序仅仅使差学生成为隐匿的失败者，那么座次设计和帮扶制度安排则使他们成为了公开的失败者。“中心-边缘”座次编排的艺术在城乡学校教师中口耳相传，成为历届八年级中固定的、经典的教室空间设计，“差学生”们则在集体外部确认下循环着从“被动顺从”到“主动完成”阶层再生产的积累，并在即将到来的九年级时通过“职业分化”——目的性更明确的座次编排完成“外在赋值”向“内在认同”的过渡。

对于被编座中的当事人——学生们来说，“榜样塑造”实现了吗？显然，八年级孩子更多表达了对这种座次区隔制度的抗争与挑衅。“好学生”王龄告诉笔者：

刚开始的时候会有优越感，觉得自己比两排的同学优秀，但久而久之就变成了一种负担，现在座次对我们中间两列的“好学生”来说简直就是一种心理压力。因为你需要努力学习才可以继续保持在中间，否则就有可能因为成绩下滑后而被放逐到两侧，那是很没有“面子”的事情。同时你还被强制地附加了一份需要帮助两侧同学的责任，所以有时候就会很纠结，如果认真帮扶两侧同学，他们成绩好起来了而自己被“甩”下去，就会沦落到两侧，这是要被他们鄙视的。同时（帮扶）还会很耽误自己的时间，给他们讲了老是不懂，如果不帮扶又觉得不厚道，所以我自己经常采取的策略是“消极帮扶”，就是她愿意来问我就讲，不愿意问我也不主动去帮她，她想抄作业我也给她抄，就那样子吧。

显然王龄对座次编排的态度经历了从“认同”到“排斥”的心路历程，中心位置的优越感带来的并不是正向意义上的榜样辐射，反而被套上了心理负担和压力。一方面，以成绩为基础确立的“中心-边缘”座次安排似乎更像是一场公开化的优劣筛选竞标赛，优与劣之间的开放式转化机制往往是作为管理者的教师们形塑榜样的核心环节，但对于当事学生们来讲，这意味着需要对稀缺性资源展开激烈的公开性争抢。教师希冀“好学生”对“差学生”的指令式“帮扶”并没有在学生那里演化为柔情脉脉的关切与温情，反而进一步激发了学生群体内部赤裸裸的分裂，“我们”与“他们”话语边界的生成也正与座位“中心-边缘”的界定线相吻合，“消极帮扶”不可避免地成为了“好学生”在规则体系下权衡利弊、平衡各方诉求的最优选择。另一方面，作为“好学生”的“我们”并没有在与作为“差学生”的“他们”符号性地相互区隔中形成真正集体性的榜样力量，相反，“好学生”仅仅是“马铃薯”状一般相互激烈格斗的原子化个体，他们或许仅仅只是学业成绩上的优秀者和老师们“升学中心主义”逻辑下的符号化模型，远远无法真正成为同辈心中的榜样。因此，座次编排不仅诱导着“好学生”成为分数主义下的纯粹竞争工具，同时还进一步催生和形塑着“差学生”对于这种所谓学校正统制度文化的反讽与反抗。出乎意料地，反而是被标榜为“差学生”的孩子们普遍接受了这种座次编排的规则，王龄的帮扶者刘桔告诉笔者：

其实刚开始编座位的时候把我们成绩不太好的学生都分到两侧，我确实感觉到有一种被歧视和被忽视的感觉，自己也觉得和一群自己以前都鄙视的“差学生”为伍挺丢人的，在随机编位的时候自己心理上一直倾向于（自己）是和“好学生”一类的人。虽然我基础差，但还是会努力地让自己变成“好学生”。但后来慢慢也就习惯了，因为被编到两侧座位，所以我和以前鄙

视的那些差学生彼此之间关系也更亲密了。他们（好学生）有时候很假，虽然老师指定让他们帮助我们，但其实我们去问问题的时候，他们总会应付了事，显得很不耐烦，他们好学生之间的竞争压力比我们大多了，所以会怕在我们身上浪费了时间，最后帮助就直接变成了把作业本借给我们抄。两侧的差学生以前找好学生借作业本抄还要苦苦央求，并承诺报答，现在则正好将借抄作业当成了好学生们理所当然的“帮助”，他们也乐意用这种不浪费时间的方式“帮助”我们……和他们（好学生）相比，我们没有什么太大压力，成绩再烂也都到底了，老师再编座位也不可能把我们编到教室外边去吧？我们有时候会集体鄙视他们（好学生），因为他们除了会读书成绩好以外其他一点都不好玩，而我们在一起的时候比他们乐子多多了，也更团结更真诚。

显然，相比王龄而言，刘桔对于座次安排则正好经历了相反的心路历程，即从“排斥”到“认同”，八年级编座的政治艺术本是要形成榜样力量，通过“中心-边缘”的方式来确定一种等级化和主流性的序列，以形成所谓的正激励和意识诱导，但“差学生”最后发现，游戏中规则指标的单一性和困难度设定固化了开始的分层，榜样效应不仅没有形成，反而使像刘桔一样自我身份定位模糊但内心好学的孩子，在座次固化中逐步形成了清晰的身份群体认同。从最开始被歧视和被忽视的受挫感，到确认自己与曾经鄙视的差学生为伍后的自我抗争感，到渐渐认同自己是两侧座次中“差学生”群体一员——顺畅使用“我们”这一指称的群体归属感，再到和“好学生”群体作横向比较后反向鄙视“好学生”的群体优越感，编座背后教师们所希冀的正向激励作用意外刺激和催生了反学校文化的形成。

一方面，边缘座次为反学校文化次生群体的成型与确认提供了现实的组织资源，与“好学生”所组成的“我们”不一样，“差学生”所组成的“我们”因为被老师们的集体忽视、“他们”（好学生）的共同歧视以及“我们”内部更少的相互竞争、更多的“乐子”而形成一个真实的“共同体”，以集体对抗外在的忽视与歧视，生成内在的意义和认同，而这种意义和认同事实上明晰地导向了另一个层面上的问题，即“反学校文化”和“阶层再生产”——表面是看似差学生接受了对座次的安排，态度上顺从、行动上沉默，但实质上却地助长了次文化的生成。在被外界边缘化设定的同时，“差学生”需要创生出另一种抵抗文化与意义话语，以否定在官方轨道中被固化边缘、次流、异端与劣等群体的标签化认定。另一方面，反学校文化的形成是边缘座次的孩子们在同辈群体中“开玩笑”与“找乐子”中相互确认的结果，“差学生”们对“好学生”们的集体鄙视总体还只是在社会正向舆论体系内寻找比较性资源，如“我们”群体比“他们”群体更团结、更真诚，乐子也更多。两侧位置就坐的“差学生”杨彦还告诉笔者：“我们从周一到周五的主要任务就是研究（网络）游戏战术，处于蛰伏状态，到周末的时候才开始真正的工作（网络游戏），他们从周一到周五都在工作（学习），周末则蛰伏。”显然，从“差学生们”用诸如网络游戏之类的生活事件解构了教师所希冀座次编排形成的榜样性刺激。

4 “中心-边缘”座次编排中的设计者真相：一维化教室的创设

在一维化的教室里，“学业秩序和同伴地位秩序”的形塑建基于“作业-评价实践”^⑥之上，学生之间的不平等关系通过互动性和可视化的“作业-评价实践”建立起来，老师对“学习作业”这一单一尺度的公开评价（分数、奖惩）往往成为学生之间确定地位秩序的客观依据。罗森浩兹（Susan J. Rosenholtz）和辛普森（Carl Simpson）认为正是一维的教学组织过程确立了推动“能力编队”的条件。^⑦在云乡学校封闭性的教室环境中，无差别的学习作业结构相比于赤裸裸的考试竞争确实暗示了一种理所当然的日常性比较，这种日常性比较的前提是一维教室中明显的能力分组教学和明晰的一维评价，而座次的“中心-边缘”化安排则显然是对一维化能力分组教学和一维化评价的配套性设计。在以“中考”成绩为首要评价标准的云乡学校，多维度、多样化的教室设计与作业安排几乎是不可想象的奢望：一方面，这对已经习惯于模仿城市学校教学和遵循升学本位主义的农村教师来讲，是一次“无心”更“无力”的挑战；另一方面，对于那些尚未被宣判从就读普通高中这条“正规轨道”出局的八年级孩子来说，进行多维度评判同样过于奢侈，尽管八年级班主任向笔者表达了对学生分化严重性的无可奈何：

⁶ ①[美]G·科恩：《变革社会中的平等教室》，载莫琳·T·哈里楠《教育社会学手册》，傅松涛等译，华东师范大学出版社2004年版，第271页。

⁷ ②Susan J. Rosenholtz, Carl Simpson, “The Formation of Ability Conception: Developmental Trend or Social Construction”, *Review of Educational Research*, 54, 1984, pp. 31-63.

同样的课堂教学，拿数学为例，有的孩子考试分数就能得90多分，但有的孩子就只能得10多分，全班总是有10个左右的孩子老师怎么教都教不会，他们觉得教学进度跟不上，而其他9个孩子却又总是嫌老师教学进度太慢，讲的太啰嗦，所以老师也很难平衡。座次的“中心-边缘”化安排的初衷，一方面是考虑可以让中间的孩子帮助两侧的孩子，形成榜样力量，有所竞争；另一方面则是科任老师强烈要求的结果，他们上课很难把握教学进度的适宜性，于是才建议把好成绩排在中间，差成绩排在两边，这样就好有重点地去展开教学，主要按照大多数好成绩的学习效率来控制教学进度和课堂安排，差学生如果没有听懂的就去找定点帮扶的好学生询问。其实，这样编座也可以省略老师很多干涉课堂纪律的环节，两侧的学生只要不添乱，老师其实也就睁一只眼闭一只眼了。

如上所言，“编座”是小规模学校内部组织产生不平等和进行再生产的主要发生机制。学校根据其自身被期许的社会需求，再生产出上一代在权利和资源分布上的不平等，同时也生产出不同层次的价值期许。作为底层社会中的学校，云乡学校内部的每个年级仅有一个班，只能通过“编座”来凸显管理者们的主流教育价值选择：一是确保在校学生稳定不出事，二是尽量有学生能考上普通高中，其他学生能入读职业中学。由此，一方面，区隔的座次赋予了教师区隔化、针对性分流教学的合理性，另一方面，座次分化是促进个体社会化的一个环节，不同学生在座次的空间确认中能够提早明确自我定位，为实现初中后的职业选择做准备。

当然，正如加莫兰（Adam Gamoran）在研究学校分层和学业成绩之间关系时所提出的：“分组本身并没有制造成绩，而是教学制造了成绩”⁸，云乡学校编座本身并不是造成学生成绩失败的原因，而基于不同学业水平的能力分组导致教师将课业分配上的“平等化”与“普遍性”合理性转换为“精英化”和“针对性”。从班主任王老师的谈话中也可以看出，与其说座次的区隔是为了形成榜样效应和鼓励竞争，不如更准确地说是为了方便教师有重点地进行一维化教学和评价，同时让身处两侧座位的差学生在空间的政治隐喻中自然而然地形成配角心理认同。

当然，底层的农村学校管理者无法将一维化的教室改革为多维化的教室，这需要更多样化的技术手段和方法，需要鼓励更高层次的学术自主，采用更加个人化的作业和实施更加多样性、个性化的分组评价模式，而不是简单依赖于等级化和区隔化的分级制度让差学生形成边缘心态。云乡的差学生们在无法获得来自官方的多维化平等教室设定时，只有通过自己在其他日常生活世界中寻找项目来对抗官方通过“作业-评价实践”所建构的“学业秩序和同伴地位秩序”，以形成隐匿的“多维化”，“找乐子”、“网络游戏打得好”等日常生活实践显然是这样一个对抗的渠道。

（二）九年级“前排-后排”座次编排中的政治艺术

1. 以“功能分区型”为目标的“前排-后排”座次编排

如果说八年级“中心-边缘”化编排表层的合法性还主要是基于榜样塑造和管理方便的角度，显性化区隔微观学业体系中的“强者”和“弱者”的话，那么由38个孩子组成的九年级则直接根据升学预期能力大小和职业选择倾向性而固化地确定了区隔性的座次分区，这是一种“前排-后排”座次编排策略：最后一排全是所谓升学无望、连升入职业中学都动力不足的孩子；倒数二、三排则是没有希望升入普通高中、处于隐性辍学状态下、等待毕业进入职业中学就读的孩子；第一排则是成绩处于中等偏上水平、但学习主动性不强，需要时刻处于老师眼皮底下被监督和关注的孩子；随后则是成绩处于上等或中上等，有冲击县高中或者另一所乡镇高中（寿镇中学）的孩子，这批孩子的座次处于整个教室空间的中心位置。

这种座次编排，用一种空间形态上的隐性话语策略，在学生群体内部形塑了“主流与次流”、“正统与异端”、“中心与边缘”、“优等和劣等”的分层化认同意识结构，当然，这种意识结构在学生中形成内在合法性主动认同的诱导逻辑显然是“他

⁸ ③Adam Gamoran, “Measuring Curriculum Differentiation”, *American Journal of Education*, 97, 1989, pp. 29- 43; Adam Gamoran, Mark Berends, “The Effects of Stratification in Secondary School: Synthesis of Survey and Ethnographic Research”, *Review of Educational Research*, 57, 1987, pp. 415-435.

者”和“外在”的，与国家教育轨道内的筛选性逻辑、外在社会分层结构再生产逻辑相匹配。升普通高中被视为最具有合法性和教育正确性的事情，农村子弟只有通过入读普通高中进而完整接受高等教育才有机会进入主要劳动力市场，进而跻身社会主流，因此有希望升入普通高中的学生会被安排到班级中心，寓意着他们是所在同辈群体中的正统与主流。

而入读职业中学被视为没有办法的事情，一旦进入到职业中学，即意味着他们多数只能作为技术工人而进入到次要劳动力市场，在社会分层结构中也只能处于中下层——职业教育对于个体社会阶层上升流动的促进功能相对较小，且促使阶层向上流动的绝对距离也相对较短。因此这一群体理所当然地被安排在距离中心较远的边缘位置，这寓意着他们也是同辈群体中的异端与次流。初中毕业即结束学业的群体理所当然地被预定成为社会底层，因此他们的座次也被安排到最后一排：一方面远离“意义建构者”和“话语权者”——老师们的视野；另一方面也尽量远离象征意义上作为主流和正统的同辈群体，以防止对他们的干扰。可见，班内座次的编排艺术也同样可以起到与城镇学校中编班一样的政治社会学功效。

2. 对座次的抗争

九年级编位显然更强化了现实的职业选择和阶层生产，不同学生被教师赋予了完全不一样的责任和期待，学生在这种期待中形成有关自我预期与阶层定位。显然，相对于八年级孩子对座次的抗争与挑衅，九年级大多数孩子更多表达了沉默与无语，正如班长齐磊告诉笔者的：

我们已经疲惫和麻木了，以前八年级的时候按成绩分，现在按初中后升入学校或者进入社会的可能性来编排，都无所谓了，老师怎么编我们就按什么坐，我们反正也在这种老师编座的意图中通过观察和自己差不多的同学，明确了自己的水平和定位。

这是毕业年级中实现个体教育筛选和职业定位的重要环节，座次的固定化和隐喻性使不同层次的学生在对镜像他者般共存的同座次群体审视时反观自己，在相互评价和认定同辈他者的预期合理发展过程中事实上也正是在向内理性确证自己，从而使外在的教师期待、公共诱导和同辈评价内化到为身份认同。当然，座次的设计会与学校管理者的日常劝诫与规训结合在一起，从九年级上学期入学开始，班主任刘阳老师就与孩子一一展开单独谈话，并在谈话中根据不同孩子的学业成绩表达了不同的期待。

14岁的男孩黄平成绩一直处于25名开外，他八年级开始就一直被安排坐在边缘的两侧位置，被老师和同学毫无悬念地确定为只可能上职业中学，要知道云乡学校近8年来升入普通高中的人数最多的时候只有8人，而且还是毕业人数达53人时所创下的优秀业绩。随着生源萎缩和质量下滑，这样的成就或许只能属于渐行渐远的“光辉岁月”了，而一向被标签化为“差学生”的黄平居然将自己的目标定位为升入普通高中，这显然出乎了所有人的意料，因此也就不难理解班主任为何会给他贴上“好高骛远”的新标签。班主任刘老师告诉笔者：

黄平这孩子的成绩根本就不可能考上普通高中，去年（2013年）县高中的统招分数线是572，调招分数线是559（“调招”是指没有正规考上统招分数线的学生可以通过缴调价费来入读，但分数一般不低于调招分数线，调整分数线与统招分数线之间的距离与所缴纳的调价费高低成正比），寿镇中学去年统招分数线是532，调招分数线是500，黄平的成绩顶天了也就只能在350分左右，他考普通高中根本一点都不现实，典型的“好高骛远”，还不如自己提早做好准备到底读哪所职业中学，想学什么专业，等下学期开学，就要提早到职业中学预读，把他座位安排到后几排去，也好让他明确自己定位，省得他胡思乱想，也免得他打乱其他要去上职业中学的同学想法。

班主任显然是从全班总体利益最大化的角度来考虑座次设计的，一方面要保证已经没有升入普通高中希望的“差学生”不会带坏学风，不能影响到其他学生正常的学习秩序；另一方面，又要保证没有升入普通高中希望的学生能够安全顺利毕业，同时尽量动员这批学生能够入读职业中学，尽快形成清晰的职业意识。基于这两个因素，功能分区取向的座次安排显然不仅可以不断强化不同区域学生群体不同的集体目标性，同时还能在目标性的相互确认中形成自身的合法性认同。事实上，动员没有希

望升入普通高中的“差学生”入读职业中学，也是农村学校在教育局指标任务分解下被逼无奈的事情。云乡学校校长对笔者诉苦道：

教育局每年下达了“任务”，为了“普职比例一致”（普通中学和职业中学生均规模大体一致）目标，学校被下放指标任务必须要有多少人去读职业中学，我们这种农村学校绝大部分都是无法升入普通高中的，因此县教育局分管职教的副局长对我们抓得很紧，所以我们需要从九年级上学期就开始初步培育、灌输和分流，这时候我们的教育导向和策略和八年级时候就不一样了，八年级主要还是要给学生塑造升普通高中为正途和首选的价值取向，九年级就会给这批升学无望的学生公开讲成才的路有很多，选择职业中学将来也可以发展得很好。

座次的安排显然不只寓意了班主任的双重期望，还寓意了学校、教育局和未来社会层化需要，对于不同层次学生有不同的制度期许和预先设定，学校会在毕业年级中采取各种方法，一方面完成教育局的分流指标任务，另一方面又尽量争取更多的孩子能入读普通高中，以形成“可视化”和“可信服”的教学业绩。同时，还要让学生在主导的舆论话语和认同体系下自然和顺畅地完成初中之于他们的不同社会意义和功能：阶层再生产抑或阶层上升流动。可见，相比于八年级而言，九年级教室中无疑蕴藏了更多的异质性目标，表面上看这种不断增多的异质性会加大创造平等教室的可能性难度，但实际上这种困难却在教室巧妙的座位功能分区确认中得到了平衡与解构，不同区域中的学生在被安排到不同功能区就座之前，即被劝导和规训着明确了自我目标定位，而这种目标定位与八年级以来所不断强化的座次“中心-边缘性”结构一脉相承，只是到了九年级，作为官方符号出场的教师更多地对不同的功能区目标选择表达了认同、支持与鼓励。

八年级的时候，老师告诉我们说读职业中学没有前途，只有努力学习考普通高中才是唯一正当的选择，那时候我们“差学生”的目标也只能是普通高中，虽然我们自己都知道根本考不上，但也不敢公开说自己以后上职业中学，怕被鄙视。但到了九年级，开学时老师就和我们单独谈话，讲毕业打算，之后就按照我们的毕业目标重新编排了座位，然后老师好像一下子突然忘了以前八年级时说过的话一样，开始在班上公开给我们说职业中学多好多好，以前的哪个毕业生读职中后现在混的多有前途，其实我们也都知道老师是故意在给职中拉生源，但老师的这些话对我们而言最大的改变是，现在在班上谈读职业高中和选什么专业突然开始“正大光明”起来，我们这个区域座位的同学目标全部都是职业中学，所以大家也都不觉得有什么丢人的，和他们前排（目标为入读普通高中的学生）谈论我们也开始理直气壮地谈。

2013年12月2日笔者对九年级“差学生”黄从的采访。

以前八年级最开始的时候和老师说自己初中毕业要去职业中学学烹饪，他们都批评和嘲笑我，说我不务正业，后来我也只能跟风说要去考普通高中。九年级以后，再试探着和老师说要去职中读，他们开始支持和鼓励我。其他同学也是，以前大家都不好意思谈读职中，是要被鄙视的，觉得那就是很烂的学生去的地方，现在我们教室里一大片区域就座的全是毕业要去读职中的，数量要比去普高的还多，所以现在他们前排那些没有十足把握升入普高的同学也都不好意思说要考普高，以前爱学习的反而要故意装不爱学习了，我们差学生突然有一种“翻身农奴做主人”的感觉了。

2013年12月2日笔者对九年级“差学生”严阳的采访。

九年级座次的编排显然赋予了学校官方对“差学生”的一种不同于传统一维化评价的公开性承认，但这种承认一方面来自于农村学校客观上的升学尴尬，此类学校学生很难在中考中有所突破；另一方面则是学校必须无可奈何地完成来自于教育局设定的入读职业中学的指标任务，这些社会性的多层次目标设定确实使九年级“差学生”享受到了更多维化的理解与宽容，甚至在某种意义上使参加中考以升普高成为了前排同学一种“藏藏掖掖”的目标。

3. 编座后九年级“好学生”群体的内部分化

“好学生”群体内部按照“是否打算考普通高中”和“是否继续认真学习”为标尺，可以分化为四种类型：

一是被迫放弃型。作为“好学生”中的一员，全班排名第3的郭芸却面临着现实的痛苦抉择，父亲早逝，而母亲又患有慢性疾病不能劳作，使得郭芸家庭十分贫困。面对普通高中巨大的经济开支，郭芸感觉无能为力，模拟考试测验让她也自我预期不可能上县高中，只能上寿镇中学，寿镇中学是一所农村高中，其常规统考中的高考升学率较低。与之相对的职业中学则能够提供各项经济资助，而3年学习后即可推荐就业。郭芸最后选择了职业中学，显然这是老师们在座次编排前意料之外的事情，他们坚信按照郭芸的成绩肯定会主动选择入读普通高中，或者在老师的劝诫下也会选择中考。2014年1月，也即座位重新编排的半年后，笔者再次回访班主任郭老师时，他告诉我郭芸现在几乎已经不学习了，因为一学习就会被周围其他考职中的孩子笑话——说她“屌丝命”却偏偏还要保持一颗“女神心”。确实，群体中有单独个体一旦要学习就意味着是想中考，而背叛这个群体共同的功能目标和群体规则，自然就会被这个区域的孩子排斥，因此学习在这个区域显得毫无意义，而不学却反而能获得认同。

二是假意放弃型。当九年级编座以后，全班明确表达要参加中考的人越来越少，八年级时大约还有15个孩子真正的目标是普高，但到了九年级上学期末，明确表达要考普高的仅剩4人，模棱两可但被老师编在普通高中区的孩子有4个，排名第6的张清也是其中之一。尽管老师们还是会维护学习至上的价值观，但现实是追求学业成绩已然成为了被大多数同学所排斥的事情。与教师主流观念保持一致、而无法成为“小子”们群体成员的孩子在威利斯笔下的英国汉默镇学校中叫“耳油(ear oil)”，而在云乡学校中则被“差学生”们(职中目标群体)称为“肉球”，最容易成为“肉球”的不是班上成绩数一数二的学生，因为数一数二的学生考普通高中被差学生们认为是正当的，而那些成绩并不十分好也不差，在普通高中升学轨道中可上可下，在课堂上与老师教学积极密切互动，在课堂下奉老师话语为主桌的学生最容易成为“肉球”。被定格为“肉球”意味着此人成为同辈群体中共同的隐性敌人——老师们在教室里的“代言人”或“告密者”。显然张清如果赤裸裸地展开普通高中追求就并不讨喜，书呆子般的学习模样和老师极力维护的典型只会让其他孩子更多予以排斥。一方面，“好学生”因为被鼓励竞争而始终没有结成一个团结的同辈群体，且该群体的人数在九年级日渐衰弱，另一方面，“差学生”结成的同辈群体在符号暴力下日益紧密，并在学校官方对职业中学的支持与鼓励下变得更为活跃。再加上以前的“好学生”加入到考职中的座次分区团队之中，从而使传统以学习成绩分区的座次所具有的标签式的符号意义被稀释，因此，九年级班上逐渐出现了一种“适应但不认同”⁹的文化现象。张清采取的个人策略则是假装不爱学习，她在同学面前表示不想读普通高中，但在与老师的单独谈话中表达了相反的想法。在老师不在场的自习课上，张清会刻意与后排的孩子保持一致，看小说、递纸条、讲小话、叠纸卡，但在课堂上，张清认真学习，周末回到家中更是加倍刻苦。张清所采取的双面策略正是通过显性的公开叛逆表达自己与同辈群体的一致性，从而确立起融入班级同辈群体的合法性身份，否则就要被日益强大的职中同辈群体集体排斥。

三是主动放弃型。从八年级起杨行就一直处于中间座次，属于“好学生”群体中的后列，全班排名第7，还是具有冲击普通高中的潜力，最终杨行选择了主动放弃中考，而进入职业中学座次区。一方面，正处于青春叛逆期的他早恋上了班上的女孩子赵丹，在与赵丹的交往中，杨行内心越来越对学习产生厌倦感；另一方面则是其家庭的突然暴富，其外公在外打工时意外去世，家里获得了巨额赔偿款，班上同学戏谑地称其为“富二代”。杨行的父亲常年在外打工，母亲对他基本采取放任的态度，一切由杨行自己做主。无论老师采取什么办法，杨行最后都成为了主动放弃型的“好学生”之一。

四是永不放弃型。全班排名第1的女孩廖娟、第2的女孩张微以及排名第4、第5的女孩杨霞和男孩叶强都是属于此类。事实上，他们也正是作为底层的云乡学校为数极少的核心“好学生”——尖子生，当然云乡学校的这些所谓的尖子生在全县的学业测评中成绩也仅仅处于中等稍好水平而已，但这并不妨碍他们在云乡学校内部座次安排中的绝对主角地位。从八年级开始，学校一系列座次的设计与安排都是为了保证这几个尖子生最后能够在中考中取得好成绩，最好能在县高中统招硬上线上有所突破，如此学校就会在地方社会中获得不错的口碑。如前文所言，尽管校长预测九年级可能一个县高中都上不了，但他又必须小心翼翼地叮嘱老师，必须为这几个参加中考的尖子生提供各种便利，座次刻意安排所赋予这些尖子生的“政治任务”意义，远

⁹ ①熊春文、史晓晰、王毅：《“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》2013年第1期。

远大于其本身的“教育任务”意义。

三、作为隐性课程的座次社会功能：一种再生产的意义

座次安排的政治艺术事实上正是学校隐性课程（潜课程）的一种可视化表达，作为学校给予学生的物理空间，桌子、椅子以及不足一平米的狭窄空间所承载的意义绝不仅仅是工具性的、单纯的学习环境，更包涵了丰富的符号意义和社会导向意义。通过座次所不断内在建构形成的主体在场、身份认同、学习体验、群体聚合以及行为塑造功效甚至在某种程度上比公开化的隐性课程还要重要。

（一）物理性的座次空间使个体在学校场域中明晰自我的主体在场

座次使原子化的个体学生首先在学校内部确定起“家”的熟悉感，通过教室“座次”与“家”的一致性类比衍生逻辑，最初在学校作为陌生人而出场的学生逐渐形成“我”的主体性学校体验，并在座次的纵横交错关系中，确立起“我”与“他人”从陌生到熟悉的同辈性关系，同时为自我在学校中漫长的社会化和学习体验过程做好准备。

（二）物理性的座次空间使个体在教室场域内确证自我的身份认同

在班级授课制占绝对优势的日常教学状态下，传统的“秧田型”座次形式无疑较之“圆型”、“马蹄型”座次设计更便于教师的讲授与控制，因此毫无争议地会成为包括云乡学校在内的绝大多数中国学校教室设计的首选。在“秧田型”座次形式中，座位与讲台、教室外墙、黑板、门窗的距离等所共同形塑的物理关系，无疑使学生个体与班级组织之间的结构性关联被不言自明地建立起来：以讲台中心，座位紧密面向和平行围绕的层次性彰显了不同座次的优劣，这为座次关系场和意义场的建构提供了可能空间；座位通过外墙与外界形成的隔离，也从空间上明晰“我”与墙外其他班级“他人”的相互区隔，并以此确证起班级边界，“我”与墙内“他人”的结构性关系也以“我们班级”的形式而被确认；座次与黑板、门窗之间的距离通过集体认同的舒适度、方便性建立起个体与中心、主流、官方之间的亲疏关系，进而确立起个体在班级中的结构性位置，这种结构性位置上所附带的身份确认往往与捆绑在不同座次上的等级化象征符号、意义差异、生存状态和权力关系相伴随。

（三）物理性的座次空间使个体在教室场域内形成不同的学习体验

尽管面对同样的一维化的教学模式，但处于不同座次中的孩子却有不一样的学习体验：一方面来自于信息流体验上的差异，另一方面则来自于期待层面上的差异。信息流体验上的差异包括信息获取方式和内容上的体验差异。前者主要体现在听觉和视觉上，处于前排和中间座次的学生显然更容易正确捕获来自于讲台和黑板上的信息流，而后排和两侧座次的学生则更容易因为“声音小”、“黑板反光”等因素而体验较差；后者主要体现在教师期待层面上，老师们在课堂上眼神、表情、举止、语调密集辐射的前排区域显然会使学生更易于产生被关注感，师生之间的互动也更为积极和正向，而处于被老师眼皮底下的“全景敞视”也使前排学生更缺少小秘密集体形成的基础，而更趋向原子化，因此也更符合所谓的官方学习之上的主流期待，后排的学生则更容易被忽视，而形成对抗主流学习期待的次文化和小团体。

（四）物理性的座次空间使个体在教室场域内趋向不同的群体聚合

班级内座次总体设计上被教师们划分为几个大的功能区或意义区，最开始群体边界还并不十分显著和封闭，但通过日常生活中更为频繁的互动和确认（同辈群体中最为频繁发展关系的结构往往是以主体为中心，向四周扩散而形成的“差序格局”式紧凑型同辈关系，即往往是前后排同学与左右排的同桌在对个体的同辈影响最甚），宏观层面自上而下的官方座次区隔性设计意义才在更为微观的同辈群体交互确认、强化，彰显出其与意义设定相一致的独特性，同时群体边界也逐趋清晰和封闭，而个体则在这种被刻意制造的群体分界中形塑起与其群体总体特征相类似的气质特征，这正是一种被预期制造的再生产与个体社会

化。

(五)物理性的座次空间使个体在教室场域内内化不同的行为塑造

不同座次所携带的象征符号意义作为一种隐性课程会形成隐匿的观念教化，这种观念教化事实上会产生直接而现实的行动力。例如，不同座次的学生对成功的理解就折射出了这种象征符号背后的行动力：在前排和中间座次的学生更易于将成功理解为与学校主流文化相一致的学业成功，中心化的座次使他们更容易成为学校中心文化的遵循者，他们有清晰和明确的学业规划和升学计划，其话语表达、行为表现、情感态度都与学校正统的隐性期待相一致，成为社会等级体系中的精英分子与脑力劳动者是他们具体的行动指针与目标，在行动上故更会显得亲和、文质彬彬与顺从。而后排和两侧座次的学生更易于将成功理解为与学校主流文化相对抗的反学校文化式成功，边缘化的座次使他们更容易成为学校边缘文化的创造者，他们对体力劳动从个体拒斥到群体接受进而到个体认同的发展轨迹，使他们在同功能座次区组成的同辈群体中相互获得力量感，在底层学校不断清晰化的升学困境预期下更乐于公开化地表达“读书无用”，也更倾向于及时行乐，隐性辍学、起哄、异常行动与暴力往往构成他们作为勇敢者和成功者的行动表达。这正如威利斯所言：“在实际选择工作方面，是‘小子们’的文化，而不是官方职业指导资料，为未来提供了最具影响力的指引。因为个体加入违规生群体之后会经历一整套态度和观点上的变化，这些变化亦会或多或少提供一些稳定的看法：想和什么样的人一起工作、什么样的情形能使正在发展中的文化技巧得以充分发挥。”^⑩

云乡学校从八年级开始就通过座次隔离而不断内化和巩固着隐性的再生产微观规则，而该微观规则的建构实质上正是学校自治场域内实施“符号暴力”的结果：一方面学校在组织内部确认了社会不平等的功能性意义，并将社会等级制度合法化，通过座次编排这一班级内部微观的强迫筛选行为，将微观个体与社会分工体系相一致的价值等级和分类标准隐喻地结合起来，从而促使底层学校中的学生成为不同社会岗位中的生产者；另一方面，学校内部发生的微观再生产机制运行是一个柔情脉脉的缓慢过程，与社会中已经完成个体社会化的普通成年人对社会分类等级体系的成熟认同不同，学校中的未成年学生还必须通过学校完成初步的个体社会化和社会整合的训练，因此座次的渐进式筛选隔离并非从一而终。在七年级时，座次完全依据随机原则进行，同时还定期实施区域性的大轮换，每个个体都无法成为座次编排中的主角或配角，而这种去中心化的座次编排显然是以促进班级“团结”和“融合”为“整合性”主线设计的，毕竟刚步入初中的七年级学生更多地需要强调个体之于集体的规范一致性，强化初步的个体社会化和群体整合。八年级作为过渡，座次的编排开始依据学业成绩区隔性的形成“中心-边缘”化等级序列设计，“榜样”和“帮助”不仅会强化学业成绩这一维化的专制性价值，而且还有益于教师形成基于“好学生”学习进度一维化教学的合法性认同，同时学校内部顺畅地将社会中的不平等转换为基于学业成就基础上的能力不平等，并通过座次安排将这种能力不平等与社会不平等的关联合法性地建构起来——“静悄悄发生的阴谋”，以学业成绩上的差异为名，使个体在进入社会之前即通过座次的空间政治学实践而被驯化，从而使学生对基于社会不平等基础上的个体分化逐渐达成内化和认同，进而形成理解的惯习。八年级座次安排无疑是使七年级时的班级内群体整合逐渐隐匿化动摇，并形成初步个体社会化工意向的过渡期。如果说八年级座次的座次编排总体上还是服务于一维化的成绩本位，其主要的显性表达和诱致功能还是形成“中考主义”本位的升学竞争，而九年级座次的编排则总体上是服务于筛选性的多元功能分区，使不同的学生个体根据自我目标而分化，从而为毕业后进入社会不同等级序列，成为不同层次的劳动者或准劳动者做直接准备。无疑，九年级的座次设计比七八年级时更强调群体普遍整合的价值目标不同，更导向群体的普遍性分化，这种分化从八年级的隐匿和萌芽状态走到了九年级的公开和成熟状态，部分个体从被同辈群体所“鄙视”，走到了被有效承认和积极鼓励，甚至逐渐逆袭，成为反“中考主义”的班级主流文化。

座次编排事实上暗合了空间政治社会学研究的成果，“物理空间”与“社会空间”是空间研究中的两大核心维度，二者共同构成了权力统治的运转场，并在微观层面上维持着权力体系的正常运转与再生产。正如列斐伏尔（Henri Lefebvre）所言：“空间是人们建构出来的产品，和其他商品一样，空间具有政治性和社会性，是建构者思想意志的产物。”^⑪在不断促成个体社会化的学校微观内部，座次编排是折射了官方建构者思想意志的产物，通过座次的筛选与分流，事实上提早将教育轨道内部

^⑩ ①[英]保罗·威利斯：《学做工——工人阶级子弟为何继承父业》，秘舒等译，译林出版社2013年版，第124页。

^⑪ ②Henri Lefebvre, *The Production of Space*, Oxford: Blackwell, 1991, p. 30.

的筛选与个体身份认同、职业选择相互勾连，从而使隐藏在底层学校中的教育再生产逻辑得以舒展，个体在具象化的空间标签化捆绑和群体性聚合中得以更清晰地完成自我复杂的社会化塑形。如同福柯在权力谱系学理论中所言：“当全景敞视的规训方式被广泛应用在学校之时，规训便不再仅仅是一种机制或组织了，显然，它已经演化成了一种包括技术手段和目标层次的权力类型，并成为多种组织机构御用的权力手段，或强化组织机构权威的权谋术。”^{①2}座次编排中的空间艺术设计正如同时刻处于全景敞视主义（Panopticism）状态下密闭化的学校空间建筑布局、故意高出学生座次的讲台、一览无余的走廊、随处可见的名人图像与励志名言、经“话语策略”巧妙加工后的光荣榜单和榜词等等一样，共同构成了学校内部进行权力意志渗透的载体，成为一种实现官方对底层个体不断筛选和分流控制的技术手段与工具，成为一种内隐的“权谋术”。

¹² ①[法]米歇尔·福柯：《规训与惩罚》，刘北成等译，生活·读书·新知三联书店1999年版，第232页。