

# “逃离文化”视角下校园欺凌治理研究

◆ 蔡连玉

[摘要] 与传统的“反学校文化”理论不同,“逃离文化”视角启发我们以包容关怀的心态,去审视校园欺凌者群体产生的机理。“逃离文化”中的学生,因跟不上学校教育的运作,被过早地抛出教育生产流水线,不能从学校教育中得到应有的愉悦,往往会逃进自我构建的天堂。这样,当其自我中心式生存时,往往易于深陷“逃离文化”,形成欺凌个性。治理校园欺凌的长效机制在于构建包容性教育,即淡化教育竞争,落实教育目标的包容性;破除公平假象,尊重学生发展的多样性;遵循教育节律,追求教育受益的终身性。

[关键词] “逃离文化”; 校园欺凌; 包容性; 欺凌治理

[中图分类号] G415

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808 (2016) 11-0024-05

校园欺凌现象受到社会重视是教育回归人本的体现。校园欺凌在理论上可以标识为“反学校文化”,在治理上,“零容忍”<sup>[1]</sup>和“严格法治”<sup>[2]</sup>成了当下强势话语。这一治理路径具有合理性,是依法治校的体现。但是校园欺凌治理的长效机制以及校园欺凌者作为正接受教育的未成年人的特殊性,也应得到充分考量。因此,治理校园欺凌需要对学校教育自身进行深刻反思。

## 一、从“反学校文化”到“逃离文化”

### (一) “反学校文化”范畴的局限性

学生在学校场域里的活动是纷繁复杂的。从社会学的角度看,学生行为有亲社会行为,也有少部分是反社会行为。20世纪60年代,西方学者开始用“反学校文化”来标识后者,并且围绕这一概念形成了不同的理论派别,这些理论整体呈现出强调阶级冲突的特点。<sup>[3]</sup>“反学校文化”是由保罗·威利斯(Paul Willis)提出来的,他认为反学校文化是整个工人阶级文化的表征,是工人阶级的价值和态度的表现,其最明显和最基本的特征,就是以个人形式坚定而广泛地反对权威。拥有反学校文化的学生,因未能进入学校“主流文化”,毕业后常常进入低端行业就业。<sup>[4]</sup>国内有学者认为,反学校文化的学生,其精神层面的特征有“价值主体自我化”“价值取向世俗化”和“价值目标短期化”。<sup>[5]</sup>不可否认的是,校园欺凌现

象可以纳入反学校文化范畴内,甚至学校欺凌事件的发生可以从反学校文化方面来归因。但可以看出,反学校文化研究范式更多使用的是一种社会学的视角,这个概念明显地受到了“反社会行为”社会学范畴的影响,而这一发生在校园内部、事关教育现象,更需要从教育本身来反思它为什么会发生。从“反社会行为”到“反学校文化”,“反”的意味是我们居高临下地从社会、从全局的角度来审视,这些现象都是不好的、消极的,要被彻底消除。这本身并没有错,但是因为这些事件发生的主体是“人”,是“受教育中的”“未成年人”,所以,我们需要俯下身去探究:这些学生经历了些什么,又在想什么?因为所谓的“差生”,其教育和学业失败的后果最终是由他们自己承担,所以他们又是“受害者”,这样学校教育也应考虑怎样去干预救助他们。简言之,我们需要有更“温暖”的视角,从学校教育角度来审视校园欺凌现象。

### (二) “逃离文化”的包容关怀意识

渊源于英国伯明翰传统的西方文化研究学派,对如上学生群体有长期而深入的关注,其中代表人物有亨利·吉鲁(Henry A. Giroux)。与“反学校文化”相反,吉鲁用“逃离文化”来界定这类现象,认为其根植于工人阶级青年文化中,具有流动性和不确定性,是一系列充满活力而又相互冲突的年轻人的经历。而这些经历,因为家境贫穷,通

蔡连玉/浙江师范大学田家炳教育科学研究院副教授,博士(浙江金华 321004)。

常是受人轻视的、受压迫的，是充满抵制、让人担惊受怕，但又充满冒险精神的。这些年轻人迷失在街角、体育馆、废弃汽车场等场所，这些空间为他们提供了“逃离的天堂”。“逃离文化”意味着他们处在生活的边缘，但这并不是他们自己的选择。<sup>[6]</sup>吉鲁的“逃离文化”理论具有文化研究根深蒂固的“底层”特色，它对这样一个青年和学生群体充满了接纳与包容的情感，具有一种哲学家贺麟所谓的“同情之理解”<sup>[7]</sup>。

把“逃离文化”应用到处于学校教育边缘地带的这群学生身上，首先是要有一种同情（共情）心。他们往往是学业的失败者，当下不能跟上教师的教学，将来甚至进不了大学门槛，然后是做着社会上通常认为低端的工作。他们自身并不想成为这样，但是早期贫乏的家庭教育和单向度的学校教育使之如此。他们在学校里受人轻视，往往成为教师批评的对象，或者经常坐在教室的边缘地带，在家庭和社会里往往也不受待见。所以从这种意义上看，他们成为学校教育的弱势群体，并无受益于学校教育，甚至不得不过早地走上社会。他们经常是在复制上一辈的底层生活，甚至可能会有越轨行为，即使如此，他们也不应被简单地视为“施暴者”，关键是他们也不想这样，他们理应获得同情之理解。更何况，他们本身是受教育者、未成年人，如果学校教育或者社会只是简单地“严格法治”，那么，他们所应获得的教育救济并没有出现在其应出现的地方。

其次，“逃离文化”给了我们一个全新的、内涵丰富的意象来认识他们。这样一些所谓的“差生”，在学校学习中体验不到愉悦，于是只有自我构建一个“逃离的天堂”，如教室的后排角落、校园里的僻静区域，他们在这里用自己的规则生活，逃离了教师的视线，在这些地方和这种生活中自娱自乐。他们在自我构建的生活里，或嘲笑成绩好的学生、或相互作弄、或抽烟喝酒、或欺侮他人，甚至打架施暴。在这里，他们似乎乐此不疲，直到在选择性教育系统中流失。“逃离文化”理论让我们俯下身段，去包容与关怀他们、观察他们、研究他们，这是我们思考他们为什么会这样的开始。

## 二、“逃离文化”与校园欺凌的形成

### （一）学校场域的“逃离文化”

可以看出，“逃离文化”逃离的是当前学校教

育的“运作”。在当前我国基础教育语境下，学业成绩的好坏，实际上成了判断学校和学生好坏的核心标准，在有些地区甚至成了唯一标准。学生学业成绩的好坏则是以考试，特别是中考和高考的结果为标杆。这是一个我们不愿意承认，但社会甚至教育系统都默认了的，并以此为运作逻辑的事实。选择性强的教育体系必然带来如此结果。一方面，学校追求高分的运作往往不会给学生带来生活的愉悦感。人的内驱力中存在一个“趋利避害”的本性，作为受教育者的未成年人，他们的这一本性较成年人来说更为凸显。因为在一定程度上，人类的文明教化其实就是人对自身欲望的节制，而未成年学生的文明教化尚处在一个积累形成惯习的过程中，所以追求短期的甚至是无原则标准的快感和愉悦，事实上是其行为举止的主要动因。另一方面，学校教育为追求高分的运作，就是反复的题海训练。而这种训练非常枯燥，它要求服从精细。这种主流的学校教育运作模式本身并不有趣，虽然不排除它能给部分成绩好的学生带来乐趣，因为这一少数群体从学校教育运作中因成绩好而广受褒奖并获得内心的成就感。但这一群体往往只是少数，大多数学生在此种学校教育运作中要么麻木跟随，要么被甩出“生产线”，因在学习中得不到乐趣，干脆有意识或者无意识地逃离。在教育者少有关注的情形下，“逃离文化”就此在校园里、教室里成为一种或大或小的氛围。

学校“逃离文化”分为两种，一种是“静默性逃离”，另一种是“攻击性逃离”。“静默性逃离”是指学生融入不了学校的教育运作，不爱学习，甚至持有学校“逃离文化”的诸多负面价值观。但是，这类学生往往以一种静默的方式来构建自己的逃离天堂，他们不会去攻击伤害，甚至影响他人，只是以敷衍和各种“游击战术”来应对学校教育要求。“静默性逃离”的学生往往个性比较内向而懦弱，或者是其自身家教严格。这个群体人数并不多，更多的是“攻击性逃离”的学生。“攻击性逃离”的学生群体，同样在学习中难以找到乐趣和认同，而且他们往往拥有一种攻击性、欺凌性个性。其表现形式多种多样，如嘲笑同学，给他人取外号，用各种方式作弄他人，并以此为乐；再如，在教室里、操场上推挤同学；再极端的就是结成帮派，打架斗殴，给他人带来心理或身体上的伤害。可以看出，“攻击性逃离”者所呈现的其实就是校园欺凌。尤其较为极端的

是，他们往往形成一个非正式组织，这个非正式组织的文化逃离了学校教育的运作。在这个非正式组织内，他们可能会嘲笑学业优秀者，而且在这个非正式组织内，那些试图努力学习跟上学校教育运作的人，往往会成为他们嘲笑和作弄的对象。他们会认为，这种嘲笑、作弄和欺凌是一种正常的生存方式，如果自己不能融入这种文化，就不能很好地在班级和学校里生存。所以在“攻击性逃离文化”里，一切逃离学校教育运作的做法都是一种理所当然，当事情发展到更深程度时，欺凌，特别是同学间的暴力欺凌也就成了合理的存在。他们在这种文化里、在自己所构建的“逃离天堂”里获得了存在感和愉悦，所以乐此不疲。

## （二）“攻击性逃离”催生欺凌

在校园“逃离文化”中，“静默性逃离”往往只是少数，作为主体的“攻击性逃离”则演化为实实在在的校园欺凌。对校园欺凌中的“欺凌”，英国政府教育与技能部将其界定为三种情形：反复故意的伤害行为（偶发事件在某些特定情况下也可被认为是欺凌）；力量失衡使受伤者感觉无助的伤害行为；有目的的伤害行为。<sup>[8]</sup>如上所界定的欺凌行为发生在校园里，显然在学生“攻击性逃离”行为范畴之内。据观察所知，这些“逃离”和校园欺凌行为，可以是语言的，也可以是身体的，还可以是电子的；给受欺凌者带来的伤害可能是显性的，也可能是隐性的。这些行为可能是违背道德的，也可能是违法的。但是无论是哪种形式，只要是“攻击性逃离”的校园欺凌事件，其实施主体都是人与人之间关系的失范和越轨。校园欺凌从本质上看就是学生在人与人相处的规范上犯了错误。追溯起来看，学生最初送到学校时并不是一张白纸，教师不是想在上面画什么就能够画什么。尤其在我国近40年实施计划生育政策所形成的“少子化”社会里，独生子女或少子家庭中“规范”的教育总是缺失的，特别是在留守儿童大量涌现，年轻父母为生计奔波，隔代教育普遍存在的情形下，“规范教育”尤显贫乏。个体刚出生时，动物性欲望和低层次的需求，如吃喝和玩耍等占着主导地位，并支配其行为。而随着个体年龄的增长及教化的积累，理应带来的是动物性欲望和低层次需求的自我节制，而需要懂得礼让和分享，懂得自己行为对他人的影响等，这些都是教化的结果，而这本质上是一种自我控制能力的提高。然而，在少子化社会、隔代

教育等情形下长大的孩子，在送入学校时经常是规范意识尚未建立，他们以自我为中心，以自己的欲望直接驱动行为，而无视对他人的影响和伤害。这一大量存在的群体进入学校后，由于学校教育运作的重心主要在于追求更好的成绩，学生个体品德成长难以得到应有滋养。学生从学校教育的运作中找不到存在感和愉悦，理所当然地逃离进自己的天堂，而在教室和学校的边缘地带，自我中心、无规则意识、简单的低层次欲望驱动和同伴影响等因素就导致了“攻击性逃离”和校园欺凌。学生的学校生涯是漫长的，长期的“逃离文化”影响校园欺凌行为，最终在无意识中形成了学生欺凌个性。拥有欺凌个性的学生，缺乏友善待人的意识，欺凌成了生活的惯习，不仅伤害他人，最终自身也成为“逃离文化”的受害者。

## 三、“逃离文化”与教育的包容性缺失

### （一）教育包容性缺失带来“逃离文化”

学校场域里的“逃离文化”往往会滋生校园欺凌事件，甚至形成学生欺凌性人格。正如上文所揭示的逻辑，学校里“逃离文化”的形成既有家庭和社会的因素，更是学校教育缺失的后果。而这个缺失概括起来，就是学校教育被单向度化，主要为选拔考试服务，而应具有的包容性不足。

具体来看，一般可以认为，当前我国学校教育的运作是由事实上存在的、狭隘的教学目标所引导的。培养德、智、体等全面发展的人才，这是学校教育的“意识形态”，而事实上由高考向下传导的整体学校运作逻辑就是追求好的学业成绩，学业成绩的好坏又由考试分数所表征。“分数面前人人平等”，成为社会公平在教育领域里的代言词。而且可以看出，为了更好的考试分数，当前的学校以主科高强度训练为特征的教育运作是最为有效的。这样的学校教育把育人这一世上最为复杂的事业简单化了，学校教育就是一台现代机器，学校根据学生年龄将其分为不同的年级，从而形成了不同的生产流水线，一间间教室成为生产车间，生产车间里的劳作（教与学）则主要是为了中考和高考成绩。这一生产流水线极其精致高效，学生从入学开始，就一直裹挟在学校教育生产线上，与其一道高负荷地运转着。而现代信息技术提供了建立不同信息群的可能，把家庭与学校教育流水线更紧密地捆绑在一起，从而使家

长能够更多地贡献于学校教育生产。这就是当前学校教育的事实存在和运行逻辑。在这个过程中,有的学生从小就能服从,也聪慧有佳,一直能够跟上教育流水线往前走,甚至是不停地受到教师和学校的表彰,在学习过程中伴随着愉悦幸福。而另有群体,由于种种原因,跟不上教育生产的流水线,早早地被流水线抛在了一边。这个群体的学生,会因为一些“正当的”原因,坐在教室的角落里,常常进入不了教师上课的情境,以至于只能在“逃离文化”中自娱自乐。而且整体来看,当前国内学校班级规模过大,教师则总是把有限的注意力放在能够带来教学业绩提升的学生身上。班级里的“逃离文化”具有相当的自由空间,因为其经常逃离出了教师的注意范围。“逃离文化”就这样滋生,并且日复一日地扩张或者强化,在道德和“人我规范”没有得到应有重视的情况下,带来的就是不同程度、不同形式的校园欺凌。

## (二) 抑制“逃离文化”吁求教育包容

校园内“逃离文化”的形成是多方“合力”的结果,但是对学校自身而言,抑制“逃离文化”,则要努力增强教育的包容性。我国当前基础教育学校的教育目标,基本可以概括为使将来能够考上更好的大学,如按照当前的制度设计,要考上更好的大学,则需要中考,接着是高考中考出优异的成绩。学校教育的参与者,包括学校领导、教师、学生和家長等都是经济学和管理学中所谓的“经济人”,理性地追求各自利益最大化是其行为决策的基本考量,如此,则狭隘的“应试教育”就会在现有的制度安排下“坚硬”地存在着。<sup>[9]</sup>相反地,如果我们基础教育的目标是多元的,既具有一定的选拔性,又切实关注学生智能的多样性发展;大学录取考核制度摆脱单一的考试比拼,而全面考察学生各个方面的潜能,这样在学校教育实践中,教师就能冲破高考“指挥棒”的视野,会有更多的可能和兴趣来观察每一位学生的各种智能发展状况。每位学生的不同智能组合都更可能得到教师的尊重、欣赏,进而得到细致的培养。再从纵向来看,如果教育目标具有了包容性,那么学生智能发展的敏感期以及个体智能敏感期的差异性就更有可能得到尊重与关注,而不只是像当前这样,在学校教育里过度推崇高难度的题海训练,用同样的标准来规训所有的学生。这样也会为教师真正的因材施教创造

出空间;对学生而言,则是每一个个体都拥有更多的机会和可能来“卷入”学习,而不是被教育的流水线所抛离。学生能够从学习中得到尊重,得到乐趣,得到发展。这样自然而然地,学校教育的包容性就抑制了“逃离文化”的滋生。我们观察学校教育实践可以发现,如果一位教师能够更多地接纳教育包容性这一理念,那么在他的教学活动中,学生会体会到更多的乐趣,会更多地“卷入”到学习中来,班级中各个学生的发展也会更加地均衡,而不是两极分化。于是,在这样的班级里,就会较少地存在所谓的“逃离文化”。如上可以看出,抑制学校里的“逃离文化”,吁求建构学校教育的包容性。

统而言之,反思学校教育,一定程度上可以认为,其包容性的缺失带来了“逃离文化”的滋生与蔓延,进而导致校园欺凌的产生。这是从学校教育角度来审视校园欺凌现象的产生机理,反过来,这里也蕴藏着长效治理校园欺凌的科学逻辑。

## 四、构建包容性教育以治理校园欺凌

校园欺凌无论是显性还是隐性的,无论是言语的还是身体或者电子的,对学生的身心发展都会带来负面影响,甚至严重伤害。校园欺凌治理强调“严格法治”具有必要性。然而,校园欺凌治理牵涉面广且复杂,是一项系统工程,需要社会的联动。对学校教育而言,当然要接纳这些未成年的孩子,而事实是,“少子化”社会、“隔代教育”等因素所带来的是一代学生规范教育的缺失,的确地给学校教育带来了挑战。从整体上看,我国学校教育应该更具包容性,这样才有可能抑制和消除“逃离文化”,使校园欺凌丧失文化土壤,从而长效地得到治理。

### (一) 淡化教育竞争,落实教育目标的包容性

首先,教育行政部门和学校需要通过持续的改革,使学校教育的目标切实更具包容性。学校教育目标的包容性,指的是学校教育不能只是为了追求学生的高分数而存在。其关注的应是学生身心的全面成长,而不只是学业成绩。要达成这一点,需要有学校外部的教育行政部门的制度供给,使学校教育的选拔性减弱,让基础教育回到教育的本质上来。其次,在学校内部,教育工作者应有更科学的教育目标观。教育经验完全可以告知从业者,只是强调学业成绩提升的教育,使学生连基本的人与人相处之道都不能遵行,即使

这种教育的结果是学生成绩优秀，往往也只是一种“没有灵魂的卓越”。如此，教师理应树立更全面的教育目的观。当教师把注意力真正拓展到学生的身心全面发展时，就会更多地关注学生的非学业方面的成长，例如，学生遵守规范素养的养成，学生人与人之间尊重意识的建立等。这样教师也才更有可能真正去关注道德教育和班级里的学生亚文化，特别是警惕“逃离文化”的形成及其负面影响。教师在这些方面的关注与引导教育，是抑制校园“逃离文化”，治理校园欺凌的重要路径之一。

## (二) 破除公平假象，尊重学生发展的多样性

学校教育需要尊重学生的多样性，注重弱势补偿，实现真正公平，这是基础教育的横向包容性。当前学校教育以“分数面前人人平等”的方式给人示以公平假象。基础教育阶段的学校教育要使所有的受教育者获益，这是一种真正的包容性。当前学校教育运作使许多学生过早地失去学习兴趣，过早地被抛出教育的生产流水线，他们被动地滑入“逃离文化”的深渊，进而成为校园欺凌者，他们也是受害者。学校教育不应让一部分人的学业成绩优秀，成为“孤独的狂欢”，而应让更多的学生受益其中，这样教师应关注到每一位学生，哪怕这位学生学业成绩不优秀，甚至沉陷于“逃离文化”，成了校园欺凌者，也应得到学校教育的干预救济。这是比“分数面前人人平等”层次更高的弱势补偿式公平。而使“逃离文化”中的学生得到应有的教育救济，以实现教育公平，需要学校教育者有这种强烈的意识，当然也需要政府和整个社会提供资源，使当前基础教育学校超大班级和学校规模的现象得到改变。只有更小规模的班级和学校，才能使精致公平的学校教育得以实现。另一方面，使学校教育者能够公平地关注每一位学生，需要培育其尊重学生多样性的意识。学生多样性早就得到了“多元智能”理论等的支持，也就是不同学生拥有智力与非智力的不同组合，而且这些智能在不同学生身上的发展并不相同。对整个学生群体而言，多样性是客观事实，学校教育的力量则体现在通过多样性的教育，引导拥有不同潜能的学生通过各自努力去发挥潜能。单一的学生观，使学校教育缺乏多样性，不能因材施教，致使我们难以培养创新性人才，也使我们更容易放弃不应该放弃的各具智能特色的学生。由上可知，尊重学生的多样性，

公平地关注每一个学生，能够使教师更可能多地抑制学校里的“逃离文化”，从而减少校园欺凌现象。

## (三) 遵循教育节律，追求教育受益的终身性

学校教育也应具有纵向的包容性，也就是学校教育让学生受益的不应只是当下，而应该具有终身性。当前学校教育更多强调的是统一的智能训练，但是科学告诉我们，学生不只具有不同的智能组合，而且其智能发展时机也具有差异性。当学校教育最为经济地、步调统一地进行模式化训练时，势必有一些学生因为自身智能发展的延后性，而跟不上学校教育的进度和节奏。而另有学生，即使早期能够跟上学校教育的节奏，但相对于他们年龄而言，过难过多，而且长期的不实用的高强度题海训练，使他们失去了学业兴趣，被抛出学校教育的生产线。这样的基础教育难以使受教育者终身受益，而且如上述群体学生往往会因为学业上得不到愉悦，而滑入“逃离文化”，进而带来校园欺凌。所以，学校教育应切实考虑学生教育受益的终身性，根据教育节律，即学生智能发展的敏感期及其个体差异性来开展，使教育差异化，避免揠苗助长，以更好地抑制“逃离文化”，长效治理校园欺凌。

## [参考文献]

- [1]李锋,史东芳.挪威反校园欺凌“零容忍方案”研究述评[J].教育导刊,2015(2):91-95.
- [2]熊丙奇.治理校园欺凌关键要靠“法治”[N].中国教育报,2016-5-11(2).
- [3]赵小段.西方反学校文化研究述评[J].上海教育科研,2004(10):18-21.
- [4]石明兰.反学校文化:学业失败的一种社会动因[D].上海:华东师范大学,2007.
- [5]彭小虎.反学校文化现象的思考[J].上海师范大学学报:哲学社会科学版,1998(3):90-95.
- [6]GIROUX A HENRY. Fugitive Cultures: Race, Violence and Youth[M]. New York & London: Routledge, 1996: 8-9.
- [7]彭华.“同情的理解”略说:以陈寅恪、贺麟为考察中心[G]//陈勇,谢维扬.中国传统学术的近代转型.上海:上海人民出版社,2011:333-346.
- [8]HOUSE OF COMMONS EDUCATION AND SKILLS COMMITTEE. Bullying: Third Report of Session 2006-07[R]. London: The Stationery Office Limited, 2007: 17.
- [9]蔡连玉.论基础教育的“囚徒困境”与制度需求[J].当代教育科学,2010(6):7-9.

(责任编辑 付燕)