

# 空间、性别与秩序：对智障青少年教育的反思<sup>①</sup>

胡艳华

**摘要：**本文以南京市某智障青少年教育机构为例，从文化人类学的角度对其教育空间做了田野调查。研究认为，主流社会群体的话语建构了智障青少年的社会地位，使其在城市空间中处于被排斥的位置；为了便于教育者的管理，智障青少年在教育中被去性别化，他们青春期的情感表达习焉不察的被忽视，其身体作为场域成为第三空间隐喻式的文化表达；教育中的秩序通过学习和生活的空间来呈现，教育秩序是“师生关系”博弈的结果，而由此构成的全新秩序使得培训成为不可能。对智障青少年的教育应该在关注其真正需要和现实需求上来反思，让政治权力的运作与它的空间表达之间不再有直接的关系是值得期待的社会实践。

**关键词：**智障青少年 教育 空间 性别 秩序

## 一、研究的缘起与理论回顾

智障青少年是指智力水平明显低于同龄平均水平，并显示出适应行为障碍的青少年。本研究以江苏省南京市某智障青少年庇护中心为田野调查点，研究对象是14岁以上的在校智障青少年群体，该机构是专为智障人士服务的大型非盈利机构，其目的是帮助他们提高生活能力，更好的融入社会。目前该机构学生在16-32岁之间，是具有中度适应障碍的青少年。智障青少年是青少年中的弱势群体，他们生理上的缺陷是既定的，我们无法改变也无力消除；但他们由此可能遭受的各种社会偏见和排斥、受教育中的不平等和被忽视，则是需要我们力图改变或消除的现象。本文将通过对智障青少年教育空间的深度观察，考察其在城市社会空间中的社会位置，以及教育者和智障青少年在教育空间中的互动关系，并试图探讨他们的社会融入何以可能。

对于空间的研究，国外社会科学学者曾经做过不同形式的探讨。经典社会科学对空间的理论研究发端于20世纪70年代，在此之前空间一直被视作一种客观的物质环境存在，马克思(Karl Marx, 1995)、韦伯(Max Weber, 2010)对空间的研究就是如此；从涂尔干(Emile Durkheim)开始意识到空间划分的社会差异性，他的理论对于空间的社会性研究无疑具有重要的启发意义(涂尔干, 1999: 22)；齐美尔(Simmel, G)从心灵与互动的角度探讨了空间的社会性(Simmel, 1997: 143)；戈夫曼(Goffman, E)的剧场模型所包含的空间视角为我们呈现出空间化的社会学思想，是一种将空间贯穿于其综合人格、互动与社会结构的理论尝试(Goffman, 1959: 251)。20世纪70年代后，在列斐伏尔(Lefebvre, H, 1991)、福柯(Michel Foucault, 1999)、索佳(Edward Soja, 1989)、霍米·巴巴(Homi K Bhabha, 2000)等一批社会科学家的共同推动下，空间研究开始进入西方主流社会学的核心领域(郑震, 2010)。列斐伏尔强调空间的社会属性，关注空间的社会与政治意涵(列斐伏尔, 2008)；与列斐伏尔不同的是，福柯将视角集中于现代空间中的权力—知识与身体和主体性的关系，以及这一关系对于资本主义社会生产和统治所具有的意义(福柯, 1999)，他的思想无疑为我们研究学校、监狱等

<sup>①</sup> 本研究得到南京大学人文社会科学重点学科研究基地项目基金资助，感谢南京大学社会学院人类学所范可教授对本文所做的指导。田野点的选择来源于南京大学社会学院人类学所杨德睿老师的田野调查方法课，感谢调查过程中杨老师的悉心指导。本文初稿曾在2011年11月间华中科技大学社会学系承办的“博士生交叉学科创新论坛——组织案例研讨会”上宣读，与会的李路路教授、于显洋教授、台湾学者徐世荣教授对本文提出了修改意见，在此一并致以诚挚谢意。但文责自负。

具有规训性质的空间提供了理论支持。霍米·巴巴(Homik Bhabha,2000)与爱德华·索佳(Soja,2009)都是“第三空间”理论的主要创立者,他们将空间研究推向了更为广阔视野。国内学者目前多限于对国外经典空间理论的介绍和回顾。包亚明系统的介绍了福柯的后现代地理学思想(包亚明,2001);郑震从社会思想史的角度分析了空间概念在西方社会学发展过程中的境遇及变迁(郑震,2010)。他们从经典社会学的空间研究到空间社会学的转向等理论梳理都为许多经验研究提供了理论参考。李强研究了城市社会空间领域的社会公平和社会公正问题(李强,2012);王华从边缘的视角探讨了农民工群体在城市生活中的空间(王华,2011);魏伟从空间生产的视角讨论了在中国都市消费革命的推动下,作为新的“差异空间”的“同志”空间的生产和发展(魏伟,2009);潘泽泉关注农民工在城市空间中的社会融入问题(潘泽泉,2008);任焰、潘毅研究了工厂宿舍空间中劳动控制与集体抗争的辩证关系(任焰、潘毅,2006);戴利朝通过对茶馆的观察探讨了农村公共空间与基层社会整合的关联(戴利朝,2005)。从已有的经验研究来看,尽管都有着对弱势群体生存状态的独到见解和学术关怀,但几乎很少涉及“第三空间”的讨论。“第三空间”概念的提出在空间研究史上是一次“空间转向”,通过这种转向打破了二元对立空间观的禁锢,这对于理解民族、种族、社群、性别、社会空间等社会问题非常重要。女性主义学者蓓尔就曾采用第三空间的概念,以此来分析在反抗白人和男性霸权秩序行动中黑人女性主体性的建构过程(Hooks Bell,1990)。而本文也是借鉴第三空间这一概念对智障青少年教育空间中的性别和秩序问题做探讨。如果说第一空间是“真实的世界”,而第二空间是“象征的”或“想象的世界”,第三空间则是一个开放的结构,同时也是一个包容性结构,把“封闭的非此即彼逻辑转化为辩证意义上的两者或双方的开放逻辑”(Soja,1989:126)。第三空间理论的创立者也告诫我们不要把第三空间简单理解为二元空间之外的另一个空间场域,而应看作包含并超越原有二元空间的一个空间概念,更重要的是,“他者性”被作为一个重要的差异特质引入进来,因为“他者是永恒的存在”(Soja,1989:144)。第三空间的研究拓宽了空间社会学的思路,有利于我们对空间的划分,本文在智障青少年性别和秩序研究中将涉及“第三空间”的讨论,以期对空间问题的理论和经验研究形成补充。

## 二、走进田野:空间建构之被排斥的他者

智障青少年教育机构作为一种社会建构的空间,不仅弥漫着社会关系、隐蔽的社会秩序与规范,而且有其自身的特性与功能,并对生活于其中的人产生着显性与隐性的控制与影响。走进“阳光庇护中心”(化名),我们看到了空间内部和外部不一样的呈现。以下,本文试就何者决定了“阳光庇护中心”在城市中的空间构建,以及内部空间布局的功能和意义进行讨论。

庇护中心位于某区北面一个偏僻破旧的居民区,是一个三层小楼。附近有一些杂货店和修理铺,所在地旁边的居民大多数是外来人口和农民工。据中心老师反映,该机构并不是一直在这里,而是经过三次搬迁,最初在秦淮区,周边居住的大多是南京本地人,嫌智障青少年太吵,不希望这个机构在那里,后来拗不过只好搬走。然后辗转到玄武区,也遇到类似的情况,最后没办法才到了现在这个地方。目前这个小楼是归属民政局,周边住的居民比较复杂,流动性也很大,在逢年过节时,中心工作人员还会将爱心人士赠送给智障青少年的部分礼品分发给附近的邻居,以此来搞好周边关系,暂时看来附近居民还算能接受他们。

打开庇护中心厚重的铁门,看到的是一楼的两间房,靠近大门的是接待室,放有一张桌子和一个长凳,墙上挂满了“某自律和诚信建设先进单位”、“某青年志愿者服务基地”等牌匾;往里面走是一间教室,教室有30平米左右,有一块移动黑板,没有讲台,角落有一架钢琴和挂钟,沿着狭窄的楼梯往上,到达二楼。二楼被分割成了一个独立的小房间,有个训室、手工坊、艺术调理室、档案室、电脑室、休息室,还有两间办公室,一间是教师的,一间是经理的,每间房大约都在8平米左右。除老师的办公室、个训室、手工坊、艺术调理室开放,其他房间的门都锁

着。二楼设有女厕所和洗漱室,大约只有5平方米左右。在二楼的过道上有一个书架,上面写着“快乐书吧”几个字,里面陈列着几本布满灰尘的书。三楼的房间设置和二楼是一样的,紧挨着男厕所的是储藏室、杂物房。厨房在三楼最南面,大概3平方米左右;餐厅大约7平方米左右,桌子和椅子紧靠墙壁摆放。再往上是顶楼的阳台,平常都锁着门,四面架有高高的铁丝网和护栏。

空间的布局往往是依据空间的功能和意义来安排的,空间呈现的意义即为第二空间。居住空间塑造认知世界的方式,小楼紧闭的铁门和顶楼高高的铁丝网似乎正在提醒人们它是一个具有边界的空间,也是自我排斥的象征。从参与观察来看,在这个空间中教室、餐厅和厕所学生利用得最多。众所周知,在学校空间的布局中,讲台与课桌的对立是教室空间的“标志性设计”,但在智障青少年的教室是没有讲台的,负责人表示这样设置是为了拉近中心老师和学生的距离,更好的与智障青少年交流;餐厅靠墙摆放的饭桌让人想起街边的小吃摊,完全是“离心式”的,老师解释是想“让他们好好吃饭,免得围着桌子吃饭吵闹,不好管理”;男女厕所按楼层分开是“怕他们搞混淆”;布满灰尘的书以及电脑室、休息室紧锁的大门意味着这类空间很少发挥自己的功能;二楼与三楼一字摆开的小房间让人想到“区隔”,据工作人员反映是为了随时控制智障青少年可能出现的暴力,也就意味着此类空间发挥其显功能的弱化。但这些隔离过程并未在机构中直接和完全实现,这不是因为现实从来就不完全模仿理想类型,而是因为智障青少年有一些“反抗过程”以及其它的“策略”可以运用,这在教育秩序中会讨论。我们随处可见的是几乎所有的空间设计都体现了教育者对智障青少年日常生活的思考,他们的活动对空间的利用相当有限,更多的是在教育者的引导下发挥规训和控制的功能。对智障青少年的规训借助于他们学习和生活的空间,在特定的社会和政治环境中,他们的空间狭小而封闭,呈现出普遍的被压抑和被排斥。

我们可以将庇护中心的搬迁看成是政府行动者、主流群体、边缘群体三者博弈的过程:如果“南京本地人”代表的是主流社会群体,那么“外来人口和农民工”代表的就是边缘群体。前两次博弈发生在“庇护中心”与“南京本地人”之间,从周边居民对该机构的态度来看,是夹杂着排斥和偏见的,结果是“庇护中心必须搬迁”;第三次发生在“庇护中心”与“外来人口和农民工”之间,该庇护中心选择的是南京城相对偏僻的地带,结果是“中心落户”;而这种博弈也投射到了“主流群体”与“边缘群体”身上,同属于边缘的智障教育机构不得不远离主流群体,与“外来人口和农民工”一起形成了一个城市的边缘圈,在这个边缘圈中周边的居民相比智障青少年成为“边缘中的中心”,而智障青少年自成一个边缘群体中的边缘即“少数群落”,正如霍米·巴巴告诫少数群落,要想在“中心统治权力的边缘”获得自我表达的权力不能仅靠对“传统的坚守,而是要在传统力量的支持下”,经由对现实发生的种种状况进行认知后才能“重新获得”这一权力(Bhabha, 2000: 765)。从机构工作人员与周边居民的关系来看,他们是通过“赠礼”来建立彼此关系的,并希望由此获得一种自我表达和身份认同。这样做可能是基于搬迁的“教训”而对周边关系重新获得的认知,这也正体现了智障群体被排斥的弱势地位。

主流群体的话语无疑构建了智障青少年在空间中的社会地位,主流群体构思的空间是一个自为的空间,在那里等级秩序和功能秩序都能建立。这让笔者想到古典时期法国城市计划所规划的双重矩形空间,最大的街道,在那里生活的是最有声望、最有权利和最富裕的人们,沿着这个街道的主干线被定位为这个城市的中心,在城市周边的街道是小手工业者居住的。建筑也是按照不同的功能和特点来定位的,不同阶层和群体所居住的房屋在空间上的分类由此被建构,很好的体现了权力的差异。同样,正是这种人造的、封闭的和秩序化的空间表达了一种可见的权力类型,许多个人和群体被固定在这一个大的空间秩序中,这种权力类型不仅造成了一个等级秩序,同时保证了商品和权力的有效流通,而在这个流通场域里,智障人士的空间略显得不合时宜,可能从美学上看,把他们放在主流群体中也略显突兀。不同群体之间的博弈重构了城市空间的阶层化布局,对智障青少年本身而言,通过群体之间这种“恰当的定位”,主流群体实现了空间分布的目标,也构建了智障青少年“他者”的社会地位。

### 三、智障青少年的性别：第三空间的隐喻

20世纪70年代,性与性别之间的差异在社会科学领域内确定,真正在人们头脑中形成性与性别概念,随后被所有的人文社科领域所掌握。性别是性在文化上的定义,而性是生物学意义上的(Morre, Hennietta L., 1999)。性别所导致的空间建构,我们称之为“第三空间”。处于青春期的智障青少年如何表达和建构这一空间?请见以下案例:

小楚(化名),男,22岁,在该机构已经待了两年,他几乎对自己所见到的每一位年轻女性(以志愿者为主)说姐姐我爱你,同时不断做飞吻的动作;小红,女,18岁,她声称喜欢志愿者中的一位男同学,说想要哥哥陪他玩,想要嫁给哥哥;另外一个叫小帅的16岁男生不断在笔者面前用手将自己的胸部挤压出乳房的样子;笔者观察到他们中间也有一对男女表现出明显恋爱关系,有两个男生表现出极为亲密的表情,以及相互拥抱的特殊动作……

从智障青少年的穿着来看,性别区分不是很明显,很多女生是小平头,穿着中性的衣服,老师解释“免得女生穿得太漂亮引人注目,在男女之间产生麻烦,如果他们都穿得差不多就好管理”。老师几乎对每一个找他说话的学生都称呼为“宝宝”,当笔者问及为什么这么称呼时,老师解释“我们学校老师一般都这样叫他们,主要是让他们感觉亲切,老师就像妈妈一样,再说在我们眼里,他们都是小孩子”。对于智障青少年的这些举动,机构老师甲对笔者说“你只要问他你拿什么来爱我,他便会自动离开,或者干脆不要理会他们”;老师乙给笔者的建议是“你要及时的制止,直接对他喊停便可以,他经常这样的”;当笔者问及老师丙小帅是否属于青春期的行为,老师声称“小帅只是一个小孩子,还不懂”。对于智障青少年青春期的行为,机构负责人表示,“我们一般先与家长沟通,很少涉及性教育相关的知识,家长一般都当他们是小孩子,也不愿意和我们谈这个话题,认为他们不懂恋爱和性倾向之类的问题,我们老师也就不好管了。”

智障青少年青春期的举动和行为无疑是“性倾向”的一种表达,他们甚至表现的比其他人更直白更纯粹更无所顾忌。从该教育机构空间的利用上来看,无论是男女厕所的刻意分层抑或午休空间的性别区分,都意味着教育者在空间的布局上对智障青少年性别的考虑,在空间上清晰地划分智障青少年的性别,是因为他们的身体先验了其性别的存在,这种存在是智障青少年用身体表达的。教育者对智障青少年穿着上的模糊建构了他们性别的不确定性,“宝宝”的称呼透露出教育者对待智障青少年的心态——将智障青少年在行为和心理上视为“幼儿”,对智障青少年的去性别化或许是为了在一定程度上“抹杀”智障青少年的“性”,从而便于教育者在有限的空间内对智障青少年的管理。这种管理体现了教育者在规训技术实施中的权利地位,也决定了智障青少年身体和个人在空间秩序中的控制和分布,通过这个秩序实现规训的功能,从而智障青少年的顺从行为更容易获得,由此提高教育者对其规训的效率。如果将智障青少年的身体看成一个包含了性与性别空间,那么在他们身上“青春期的发生”与“性别模糊”同时存在;教育者忽视“智障青少年的性”与划分“智障青少年性别”的不确定性同时存在,并以教化的眼光投射到智障青少年身上。当教育者与智障青少年“相遇”,不可避免的产生两种文化相交的“间隙”,或者叫做文化的“疆界”(查日新, 2011),这个“间隙”是非传统空间即第三空间,而且这个“疆界”不是区隔彼此的鸿沟,而是彼此竞相进入、纠缠不休、空间竞争的所在,这个空间中充斥着教育者、家长对智障青少年性别和性意识的建构。一方面教育者和家长习焉不察的忽视智障青少年青春期“性表达”的存在;另一方面智障青少年用身体语言对此做了本真的“性表达”,但由于智力上的缺陷和日常生活中的去性别化,在身体这个场域中智障青少年原本清晰的性别和自我在这里发生了改变,模糊了起来。

#### 四、教育秩序:关系博弈和可能的结果

从该机构的行为主体来看,主要有三种行动者即“智障青少年”、“老师”、“服务人员”,各行动主体之间的相互关系及其所呈现的一致行动能力是构成教育秩序的基础。其中“老师”“服务人员”都处于教育者的位置,“智障青少年”是唯一的被教育者,当两者在同一个空间活动、两种“文化”相遇时产生的真实状态是怎样的呢?难道只是“教育者文化”对“被教育者”施加影响,而被教育者只是接受?谁决定了这个空间的秩序?来看以下的材料:

上午的9:49分,学生正在上“主题分享”课,上课的形式为老师提问学生回答,教室里的学生共有18名,其中有6名学生上台发言。最先上去的是小王(化名),男,18岁,刚上台很紧张,结结巴巴的说:“在假期期学会了接接待客人,收拾拾桌子,拖地地。”他说话节奏很慢,老师一直微笑地看着他,不断重复小王的话,小王则一边思考一边回答老师的问题,在老师的引导和鼓励下他能基本表达自己的想法,整个过程大约5分钟,下面互动热烈,有同学不断地在鼓掌,也有学生自由进出喝水、上厕所等等。上课期间有两个老师站在教室后面不断地制止学生讲话和小动作……11:05分上午所有课程结束,学生统一到三楼用餐,老师则在一楼铺床,男女分开各一排,为学生午休做准备;11:28分大部分学生吃完饭下楼,老师为他们分发水果,但也有4个男生一直在楼上各个教室徘徊,其中个性训练室有3个男生在那里说话,时而又追着找我们(志愿者)说话,在手工作坊有一个男生一直在玩积木,11:50左右一楼大部分学生开始安静下来睡觉,有两位老师一起陪同。

下午1:30学生起床。下午的课程是体能训练,方式是户外活动。1:40老师到场组织学生,两分钟后学生排队出发,5分钟后到达街边的一个小公园。老师先组织学生慢跑4圈,在跑到半圈后队形基本散开,多数学生按照自己的方式和路线在跑……2:04分正式开始训练,方式是端乒乓球,目的是训练他们的平衡能力,两人一组开始比赛,大约走10米的距离,在开始了有组织的比赛仅进行了三组,此后秩序混乱,学生开始自行活动,有的打篮球,有的跳绳。3:15户外活动结束,老师组织学生排队回学校。

在该机构老师办公室笔者发现了两张课表和作息时间安排表。结合课堂上看到的情况对老师做了访谈:

“老师,我看到你们办公室有两张课表,学生分了两个班,这是怎么分的啊?”

“哦,是的!一班呢,是针对活泼好动,坐不住,爱好音乐、艺术的孩子开设的;二班呢,主要是针对安静、内向、喜欢认字的孩子。”

“那你们还分得蛮细致的,但我今天好像只看到一个班啊?”

“我们也只是那么一分,大多数时候其实学生是在一起上的,没蛮大区别。”

“我看课表的时间是9点上学,学生都能按时来吗?不能来怎么办呢?”

“我们课表规定的到校时间是上午9点,但实际上他们一般在8:15左右都能来,如果有事情、生病之类的啦,家长就会打电话给我们。放学是4点一定要离开学校的,我们放的早,是考虑到要避开下班的高峰期,尤其是自己单独回家的孩子,怕放的太晚天黑了找不到回家的路,安全是我们很担心的。”

“是的,安全第一啊,我刚看到课间有老师一直在教室,是陪学生吗?休息时间都是10分钟吧?”

“课间休息是有老师在场的,大致10分钟,有时候也会延长休息时间,比如天气不好时,学生心情不好,可能就会调整休息时间。”

“你们老师上课的课表制定好以后会不会变化啊?”

“我们的课表是一个月换一次,教育学生生活自理和体能训练是我们的主要目标。但上课内容也是经常调整的,比如中秋节、聋哑日等会变化主题。也会根据学生的进度调整上课的深度。”

“平时对他们的技能培训多不多?”

“很少,主要是组织不起来,他们能力都不一样,也有部分优秀的学生能到庇护工厂做简单的手工,但大部分都只能自理。”

上述材料体现了教育空间中的两对博弈关系:真实的时间与制度安排时间之间的博弈;教育者与智障青少年之间的博弈关系。就第一个关系来看,制度性安排的课表构成时间协商的平台,从课堂来看,整个集体以教育者为中心呈现教育秩序,因为智障青少年的智商,他们无法用语言为自己言说,而身体成为他们言说的阵地,以不断的在各个空间中进出和小动作做出策略性的表现,尽管老师决定学生在不同的时间对空间的利用,但学生都有自主的节律,几乎每个智障青少年都不一样,而每个不一样智障青少年的节律使得课表几乎没有意义。教育者与智障青少年之间的关系是一种权力关系,而权力关系排除了“协商”的态度,但并没有消除“博弈”在现实中发生的可能。教育中的秩序通过学习和生活的空间来表达,秩序呈现的愿望是教育者单向的,以“自我”为中心的,从上课老师对时间的控制来看老师的大部分时间和精力都在活动的空间中实施规训,但效果并不明显,老师与学生大部分时间都在博弈,教育秩序是教育者与智障青少年博弈的结果:教育者决定了其教育秩序,而智障青少年享有更大的空间。在这种情况下,可能的结果就是培训几乎成为不可能,这是因为二者存在一个文化交流的问题,这种交流发生在“教育者的想法”和“智障青少年的需求之间”。就目前来看,二者彼此交流的区域存在相互区隔的界限,更是一个“间隙”的第三空间,二者彼此交织、碰撞的结果产生新的文化意义,教育者对教育内容有单的安排与想法,智障青少年或许也有自己的喜好,当它们同时在一个空间中呈现已经不是原来的任何一方,而是经过博弈后形成的全新的东西,构成一种全新的教育秩序。在这种全新的教育秩序下,对智障青少年能力的培养只能是一种美好的愿望,而其能否融入社会则是需要我们共同思考的。

## 五、结论与思考

有调查显示,大部分智障者从出生到现在,一直待在家中。他们的生存、教育、就业、托养、服务等一系列问题,成为家庭和社会的一个重大而沉重的责任<sup>①</sup>。家长缺乏相应的专业培训知识和能力,凭一己之力,很难负担,而多数智障青少年教育机构也只是起着托管的职能。对于所有智障者的家庭来说,面临的不仅是孩子青春期遭遇的性问题、情绪异常等此类相对简单的困苦,更有其逐渐长大成人,如何融入社会,乃至教育、就业以及缓解家庭和社会压力的复杂困境。现实社会中存在的这些问题让我们不得不思考:

第一,现实情境中的智障青少年是“活着”还是“生活”。从目前的社会现实来看,无论是农村还是城市,适合智障青少年生存的“空间”太少了。这让我们不得不追问:为什么普通幼儿园、小学、中学在很多地方都受欢迎,甚至人们在购买房屋的时候还特别关注居住地周边是否有此类教育机构,以一种近乎渴求的开放姿态要求此类空间的存在,而“智障教育机构”却像一只“过街老鼠”,仅仅是因为智障青少年的智商吗?还是因为他们“真的”太吵?所以在当下智障青少年打扰了我们生活的安宁,而“让他们搬家”是主流社会群体做出的选择;如果我们不能保证普通学校的学生都是安静、沉默抑或无声的人,那么我们有什么理由认定智障青少年是“吵闹”的?这其实联系到普通大众对智障青少年的社会心态——试想当我们在路上遇到一个“智障青少年傻傻的对你笑”,是否常

<sup>①</sup> 《他们的青春:西安智障青少年生活现状调查》,《华商网》([http://news.hsw.cn/system/2010/12/29/050741066\\_01.shtml](http://news.hsw.cn/system/2010/12/29/050741066_01.shtml))2011年8月25日访问。

有人漠然的称呼他们“傻子”,于是对他们“敬而远之”。现实让承受了一二十年煎熬的智障青少年的家长们焦灼万分,“我们的孩子不能冻在冰箱里不活呀!眼看着他们从孩童到少年,少年变青年、中年、老年……真是不敢想!”<sup>①</sup>“活着”似乎是家长和智障人士最高的目标,而社会大众对待智障青少年如果连起码的同情都做不到,何来尊重,现实是智障青少年离融入社会和“有尊严的生活”真的还很远。

第二,对待智障青少年青春期特殊的情感问题是“忽视”还是“重视”。对智障青少年来说,在性与性别之间的界限可能是模糊的,但这并不意味着可以将二者混为一谈,我们或许能够用多种方式去建构性别和性倾向,我们或许也能够操纵我们的性别认同和性实践,并且试图阻止社会建构的主宰,但是我们不应该拒绝两性关系表达上的多元性和不确定性,正如我们在社会、实践、象征和身体上所熟知的。智障青少年表达“青春期情感倾向”的方式大胆直白,甚至在很大程度上冲破了世俗的禁忌。尽管可能被大众所“忽视”,但它仍然不可避免的存在,也在提醒教育者要“重视”。智障青少年“青春期情感表达”的意义不在于“性”本身,而在于表现真实,他们的情感实践或许会改变“性”文化的单一性,使性别和性在同一个空间中与现实的人身经验互动,为人类性别身份提供了更复杂、更完整的图景。“台湾特殊的‘夫妻房’里,有对智障青年,女生指挥着男生干这干那,男生一点脾气也没有,还很开心的模样。大家都说,他是全世界脾气最好的老公——他(她)是智障者,但也有爱的权利。”<sup>②</sup>只是,这看上去很美的相亲相爱的画面,似乎离我们熟知的智障人士的现实生活有点远。要真正去重视智障青少年的“性”问题,了解并理解他们的情感需求不是简单的你情我愿的事情,更需要一个融入、包容的社会氛围。笔者在香港的学术交流中了解到,对智障青少年去性别化是目前此类社工机构的普遍做法,但这种做法所带来的社会后果是否积极,是需要我们共同去反思的。

第三,对智障青少年的教育重在“规训”还是“培训”。这涉及到智障青少年教育机构的社会身份问题。“学校”的身份是社会制度设计的空间(唐小俊,2009),是有组织的规训的空间,从田野调查中我们从“师生关系”来看,机构仍然重在对智障青少年的规训;“中心”是许多职业技术类教育机构的称呼,旨在培养学生技能,从该教育机构自称“某庇护中心”的实践来看,其负责人和主管部门有培训的想法。不同的社会身份履行不同的社会功能,而现实中智障青少年教育机构社会身份的复杂性和不确定性导致了其定位的困难性,这就出现了我们在很多城市看到的“某某培智学校”“某某庇护中心”等,而定位的混乱目前在此类教育机构中已经屡见不鲜。真正实现从规训到培训,从转变智障青少年的教育模式开始可能会有更好的效果,如何改革是社会工作在教育实践中应思考的问题。田野调查看到的与制度化模式完全不同,课堂、集体与老师为中心呈现教育秩序的显功能,要实现教育秩序需要很多人力,只有人力多,空间的意义才会有变化,才会有启发的作用,而不仅仅是规训、控制暴力等等。在当下的智障青少年教育机构,无论其目的是规训抑或培训,都是社会工作者在负责实践,这是我们看到的常态。由于专业社会工作者的实践方式在大众眼里代表着“专业知识+权威”,因此很少有人去质疑这种实践方式的合理性。在这个过程中,专业人士的语言和研究在被权威话语的影响下,容易形成我与他者的统治关系,认为被教育者接受专业知识是必然的选择,何况对于“智障的他们”,而不去理会智障青少年的真正需要和现实需求,是我们要反思和避免的。只有在这样的前提下去思考“什么样的服务才是适合智障青少年的”,才是有意义和可行的。

在这里我们还需要反思政治权力与空间的关系。今天的任何事情,无论是城市规划还是整个生态空间的再运作,只要涉及到社会关系的平衡,关系到经济和社会的导向和影响,都联系到政治权力的运作,包含对空间维度的再建构。事实上,今天我们将要面对的问题已经从良好的空间秩序

<sup>①</sup> 《他们的青春:西安智障青少年生活现状调查》《华商网》([http://news.hsw.cn/system/2010/12/29/050741066\\_01.shtml](http://news.hsw.cn/system/2010/12/29/050741066_01.shtml))2011年8月25日访问。

<sup>②</sup> 同上。

转移到空间的合理规划:如何在一个多样和可变的空间中给出一系列元素,并将所有元素组合在一起,在所有的可能性中,让所有的群体以一个有序的、高效的、一致的方式共存,而不是以他者的眼光定位智障青少年的“空间”。但这不是一蹴而就的事情,对城市空间规划的一种较好的处理方式就是在城市设计中加入一些综合的、令人印象深刻的元素——那些结合了政治、社会和文化多元化的元素。我相信,在那里空间和政治实践能被找到,未来将出现一种新的权力和城市空间关系的尝试,即让政治权力的运作与它的空间表达之间不再有直接的关系。当然,智障青少年的教育是需要公众去共同关注和支持的,对他们的教育在借鉴全球特殊群体教育经验的同时要联系本土实际,只有认识他们、走进他们,才能更好地关心和帮助他们融入社会,使他们也能有流动的生活空间。

#### 参考文献:

- 包亚明,2001,《后现代性与地理学的政治》,上海教育出版社。
- 查日新,2011,《空间转向、文化协商与身份重构——霍米·巴巴后殖民文化批评思想述评》,《国外理论状态》第31期。
- 戴利朝,2005,《茶馆观察:农村公共空间的复兴与基层社会整合》,《社会》第5期。
- 福柯·米歇尔,1999,《必须保卫社会》,钱翰译,上海人民出版社。
- 亨利列斐伏尔,2008,《空间与政治》,李春译,上海人民出版社。
- 李强,2012,《社会分层与社会空间领域的公平、公正》,《中国人民大学学报》第1期。
- 马克思·卡尔,1995,《马克思恩格斯全集第三十卷》,北京人民出版社。
- 马克斯·韦伯,2010,《新教伦理与资本主义精神》,郑志勇译,江西人民出版社。
- 潘泽泉,2008,《农民工融入城市的困境:共有的空间何以可能》,《中州学刊》第5期。
- 任焰、潘毅,2006,《宿舍劳动体制:劳动控制与抗争的另类空间》,《开放时代》第3期。
- 唐小俊,2009,《空间社会学:透视学校“生活德育”的新视角》,《教育学术月刊》第12期。
- 涂尔干·爱弥尔,1999,《宗教生活的基本形式》,渠东、汲喆译,上海人民出版社。
- 王华,2011,《空间的底边与底边的空间——对南京安德门民工就业市场的研究》,《江苏行政学院学报》第5期。
- 魏伟,2009,《消费主义和“同志”空间:都市生活的另类欲望地图》,《社会》第4期。
- 郑震,2010,《空间:一个社会学的概念》,《社会学研究》第5期。
- Bell, Hooks 1990, *Yearning: race, gender, and cultural politics*. Boston, MA: South End Press.
- Bhabha, Homi K, 2000, *The Postcolonial and the Postmodern - The Question of Agency (from the Location of Culture)*, in Charles Kaplan and William Davis Anderson, eds, *Criticism: Major Statements*, Boston & New York: Bedford/St. Martins, Fourth Edition.
- Goffman, E. 1959, *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday.
- Lefebvre, 1991, *The Production of Space*. Trans. By Donald Nicholson-Smith. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing Ltd.
- Moore, Henrietta L. 1999, *Whatever Happened to Women and Men? Gender and Other Crises in Anthropology, Anthropological Theory Today*, Cambridge: Polity Press. Simmel, G. 1997, *The Sociology of Space*. Trans. by Mark Ritter & David Frisby. In David Frisby & Mike Featherstone (eds.), *Simmel on Culture*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publication.
- Soja, E. W. 1989, *Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory*. London & New York: Verso.
- Soja, E. W. 2009, *Third Space: Toward a New Consciousness of Space and Spatiality*, in Karin Ikas and Gerhard Wagner, eds., *Communicating in the Third Space*, New York: Routledge.

作者单位:南京大学社会学院人类学研究所、长江大学  
责任编辑:李春玲