

DOI: 10.53104/dyjyyj.2025.01.01.001

## 外來子女學校生活中的“隱性排斥”問題研究—以深圳寶安區為樣本

許婧怡<sup>1</sup>

1. 華南師範大學，廣東省 廣州市 510631

**摘要：**在城市化進程不斷加快的大背景下，外來務工人員子女教育問題逐漸成為社會關注的焦點。尤其是在深圳這樣的大型移民城市中，如何保障流動兒童在公共教育體系中的平等權利，已不再只是“入學”的問題，更是“如何在校內被接納”的治理挑戰。本文以深圳寶安區為研究區域，圍繞外來子女在學校日常生活中遭遇的“隱性排斥”問題展開實證研究。基於半結構式訪談、非參與觀察與政策文本分析等多來源資料，發現外來子女在課程參與、空間使用、師生互動與同伴交往中普遍面臨文化隔離、情感忽視與制度不友好等非顯性障礙。

研究進一步分析了隱性排斥的制度生成機制，指出當前教育制度與城市治理邏輯、校園主流文化機制以及家庭社會資本結構三者之間的交互共謀，共同構成了這一現象的深層基礎。在回應機制方面，研究發現部分學校與教師雖嘗試推行融合教育策略，但受制於制度激勵缺位與資源壓力，難以形成可持續、可複製的治理範式。

基於上述發現，本文提出多維度對策建議：包括從制度層面推動資源均衡與入學平權，從學校層面加強教師包容性能力建設與課程文化調整，從社區層面建構社會化教育支持體系。理論上，本文將教育社會排斥理論與文化資本再生產理論相結合，拓展了城市教育不平等研究的分析維度；實踐上，為城市融合型治理與教育公共政策設計提供了經驗支援與路徑參考。

關鍵字：外來子女；隱性排斥；流動人口；教育公平；城市治理；寶安區

## A Study on the Issue of Implicit Exclusion in the School Life of Migrant Children: A Case Study of Bao'an District, Shenzhen

XU Jing-yi<sup>1</sup>

1. South China Normal University, Guangzhou 510631, P.R.China

Correspondence to: XU Jing-yi; Email: xu\_jingyi0101@163.com

**Abstract:** As urbanization accelerates, the education of children from migrant worker families has increasingly drawn public attention. In major immigrant cities like Shenzhen, ensuring equal educational rights for migrant children within the public education system is no longer merely a matter of school enrollment, but a governance challenge of “how to be accepted within schools.” This study, focusing on Shenzhen’s Bao’an District, conducts empirical research on the issue of “implicit exclusion” experienced by migrant children in their daily school lives. Using semi-structured interviews, non-participant observation, and policy text analysis, the study reveals that these children face cultural isolation, emotional neglect, and institutional unfavorability in aspects such as curriculum

---

收稿日期：2025-06-23  返修日期：2025-07-10  錄用日期：2025-07-15  出版日期：2025-07-24

通信作者：xu\_jingyi0101@163.com

引用格式：許婧怡. 外來子女學校生活中的“隱性排斥”問題研究—以深圳寶安區為樣本. 東亞教育研究, 2025, 1(1): 1-20.

participation, space usage, teacher-student interaction, and peer relationships.

Further analysis uncovers the systemic mechanisms behind implicit exclusion, highlighting the interwoven effects of educational institutions, urban governance logic, dominant campus cultural norms, and the structural limitations of family social capital. Although some schools and teachers have attempted inclusive education strategies, these efforts often falter due to lack of institutional incentives and resource constraints, failing to establish sustainable and replicable governance models.

Based on these findings, the paper proposes a set of multi-dimensional policy recommendations: promoting equity in school admission and balanced resource allocation at the institutional level, enhancing teachers' inclusive competence and adapting curricular culture at the school level, and building a community-based educational support system at the local level. Theoretically, this study integrates educational exclusion theory with cultural capital reproduction theory, enriching analytical perspectives on urban educational inequality. Practically, it offers empirical support and policy pathways for inclusive urban governance and public education reform.

**Key words:** migrant children; implicit exclusion; floating population; educational equity; urban governance; Bao'an district

## 引言

隨著中國城市化進程的不斷加快，大量農村勞動力向城市遷移，形成了數量龐大的流動人口群體。根據第七次全國人口普查資料，截至 2020 年，中國流動人口達 3.76 億，占全國總人口的 26.5%，其中隨遷子女數量亦持續增長。這些外來務工人員子女（以下簡稱“外來子女”）進入城市接受義務教育，逐漸成為城市學校重要的生源群體，尤其在珠三角、長三角及成渝城市圈等地表現尤為突出。

然而，在“機會公平”目標不斷強化的當代教育語境中，外來子女在學校生活中仍面臨諸多制度性與文化性的障礙，尤其是一些難以被顯性識別的“隱性排斥”現象，越來越成為影響其教育經歷與社會融合的關鍵因素。“隱性排斥”區別於傳統意義上的資源剝奪或顯性歧視，它通常表現在日常交往、規則設定、文化認同等微觀層面，具有隱蔽性、間接性與制度默認性等特點，往往難以通過常規評價指標發現，但其對個體自尊、歸屬感和教育期望的負面影響卻極其深遠。

深圳作為全國最具吸引力的流動人口城市之一，寶安區尤以產業密集、人口多元著稱。據 2021 年深圳市教育局資料，寶安區義務教育階段非戶籍學生比例超過 65%，遠高於全市平均水準。儘管地方政府持續推動教育資源均衡與政策公平，

現實中外來子女在學校中仍頻頻遭遇諸如“班級邊緣化”“課外活動排除”“師生冷淡交流”等非制度化但系統存在的隱性壁壘。這些現象既反映了教育公平實踐的複雜性，也提示我們傳統的入學制度改革尚未真正觸及文化融合與社會認同的核心問題。

針對這一現實困境，本文嘗試以寶安區為研究樣本，從教育社會學與微觀互動的視角出發，聚焦外來子女在校日常生活中的隱性排斥經驗，系統探討其表現形式、生成機制與個體應對路徑。通過實地訪談、課堂觀察與政策文本分析，文章力圖回答以下幾個核心問題：一是外來子女在學校生活中遭遇“隱性排斥”的具體方式有哪些？二是這些排斥現象如何通過制度與文化機制被維繫？三是個體在此情境下採取了哪些適應或抵抗策略？四是教師與學校治理機制如何回應此類現象？五是能否提出有針對性的改進路徑以緩解結構性教育不平等？

通過上述探討，本文旨在豐富關於教育排斥與社會融合的理論理解，同時為城市流動兒童教育公平政策提供現實建議與微觀治理啟示。

## 1 研究背景與問題提出

### 1.1 城市流動人口子女的教育處境

改革開放以來，中國城市化進程不斷加快，

大量農村人口湧入沿海發達城市和中心城市尋求就業機會。這一遷移不僅是勞動力結構的重塑過程，也深刻影響了中國教育體系的空間佈局。隨著流動人口逐步“家庭化”“常住化”，其子女受教育問題成為城市治理中無法回避的公共議題。

據《2022年全國義務教育品質監測報告》統計，全國義務教育階段在校學生中，流動人口子女超過2,600萬人，占比約為21%。在一線和新一線城市，該比例顯著更高。以深圳市為例，2021年義務教育階段在校生超過110萬人，其中非戶籍學生接近70%，寶安、龍華、龍崗等區的非戶籍兒童比例普遍超過60%，教育供給結構性失衡問題尤為突出。

這些城市外來子女面臨著典型的“制度性准入障礙”：一方面，公辦學校資源緊張，為保障

“本地生”利益，多採用積分入學制度，以社保、居住年限、納稅記錄等指標進行排序。對許多經濟條件有限、工作不穩定的流動家庭而言，滿足條件本身就是一場“資格競爭”。另一方面，部分地區雖開放部分“政策性學位元”，但仍附帶家庭收入、居住形態等隱性門檻，實際上形成事實上的“制度篩選”機制。

在實際就學過程中，即使部分外來子女成功進入公辦學校，亦普遍面臨“隱性邊緣化”局面：其一，在班級構成上，常被集中安置於學習成績較弱、師資水準較低的“非重點班”或“臨時班”；其二，在資源配置上，班主任、學科教師往往將關注重心放在“本地優質生源”，對外來子女的學業困難與心理需求支持不足；其三，在評價體系中，這些學生被貼上“調皮”“家教差”“成績不理想”等標籤，進而影響其在班級事務中的參與度和歸屬感。

此外，家庭背景也是關鍵影響因素。多數流動人口從事服務業、製造業等低技能崗位，經濟條件有限，居住空間擁擠，父母教育水準偏低，教育資源獲取能力較弱。這種“家庭教育資本”的先天不足，使得孩子在學業輔導、興趣培養、社會活動參與等方面起點偏低，容易在與“本地生”的對比中感受到持續的心理壓力與社會疏離。

更深層的問題在於，城市學校制度運行在表面公平的框架下，實際卻存在“軟制度排斥”機

制。如，部分學校在招生簡章中並未明確拒絕外來生源，但通過設置複雜流程、限制報名時間、引入“志願優先排序”等方式進行“溫和性過濾”；在家校溝通中，老師對流動家庭常採取“簡化溝通—降低預期—弱化參與”的操作邏輯，使得這些家庭難以真正融入學校治理過程。

這一系列制度、文化與心理層面的障礙，構成了外來子女教育處境的“三重困境”：入學難、融入難、成長難。其帶來的後果不僅是個體教育機會受限，更可能在代際層面形成社會分層的固化，挑戰城市的長期融合能力與社會公平理念。

因此，深入理解外來子女在城市學校中面臨的不平等處境，尤其是識別那些不容易通過顯性指標度量的“隱性排斥”機制，對於建構具有包容性、公平性的城市教育體系具有重大理論與實踐價值。

## 1.2 “隱性排斥”問題的提出

長期以來，關於流動人口子女在城市教育系統中所遭遇的教育不平等問題，學界多集中於“顯性歧視”維度，如入學制度障礙、教育資源配置差異、城鄉教育政策不均等。這些問題具有較強的可識別性，也便於在政策層面進行幹預與修正。然而，隨著義務教育階段外來子女“入學權”問題的基本緩解，一種更加隱蔽但廣泛存在的“隱性排斥”現象逐漸成為研究關注的焦點。

所謂“隱性排斥”是指並非通過明確的制度規則或政策明文加以排斥，而是在日常教育實踐、校園文化結構、學校治理邏輯中，以微觀交往、文化認同、資源配置等方式，形成對某一群體的系統性邊緣化。它通常表現為形式上合規、程式上正當，但實質上強化了群體區隔、身份他化與心理壓制的社會過程。

具體到外來子女的學校生活，這種隱性排斥主要體現在以下幾個方面：

一是課程與活動參與的機會不均。例如，部分學校在優質課程、社團、競賽推薦、評優評先等活動中，往往優先考慮“表現穩定、家庭背景可靠”的本地學生，而對家庭支持薄弱、流動性強的外來子女則持謹慎態度，使後者難以獲得完整發展機會。

二是師生互動中的預設偏見。教師在日常管理中，容易以“家庭出身”作為學生行為表現的

判斷依據，將外來子女刻板化為“紀律鬆散”

“難以溝通”等標籤。這種偏見雖未明說，卻深刻影響了其在課堂中的表達機會、回饋品質與歸屬感構建。

三是班級結構中的社會分層。部分學校雖未明文設定差別對待，但通過“興趣班”“拔尖小組”“補習安排”等隱性機制，對學生進行文化性篩選。結果導致外來子女長期集中在“非核心群體”，形成事實上的校內階層差異。

四是校外治理的非對等性。如學校通知多通過電子家校平臺、家長會等形式傳達，但外來家庭因工作時間衝突、數位能力不足等問題常被排除在溝通圈之外，進而缺失參與權和表達權，強化了“邊緣家庭”的集體印象。

這種隱性排斥的危險在於，它往往不被制度所承認，也難以被明確指控，在實際操作中呈現出“可被否認”“難以證偽”的特點。教師與管理者可能並無明顯歧視動機，家長和學生也難以明確表達遭遇的不公感受，從而形成一種“沉默的不平等”，長期內化於教育日常之中。

更為關鍵的是，隱性排斥不僅是一種社會現象，也是一種制度現象。它源於城市教育資源高度緊張、治理機制缺乏協同、教育文化主流性強勢等深層結構問題。正因如此，若僅停留於制度指標或輿情表現層面，往往難以捕捉其真實運行邏輯。因此，亟需從微觀社會學視角出發，通過田野調查與結構性分析，深入揭示這種“看不見的教育不平等”的生成機制與表現特徵。

本研究正是基於這一判斷，將“隱性排斥”作為分析核心，試圖突破傳統政策文本與顯性資料分析的限制，轉向學校日常實踐、個體互動經驗與組織文化系統的深入觀察。

## 2 理論框架與相關文獻回顧

### 2.1 教育社會排斥理論與文化資本再生產理論

本研究之所以選擇“隱性排斥”作為切入點，正是因為傳統教育不平等分析框架在解釋當前外來子女所面臨的“微觀壓迫感”與“系統性疏離”時顯得力不逮。為全面理解其背後的結構性機制與文化邏輯，本文引入了兩個具有互補性的理論框架：教育社會排斥理論與文化資本再生產理論，分別從社會結構再生產與日常實踐生

成兩個層面展開剖析。

#### 2.1.1 教育社會排斥理論

社會排斥原本是福利經濟學領域的重要概念，用以描述特定社會群體在政治、經濟、社會參與等方面遭受的系統性剝奪。在教育研究中，該理論主要強調某些群體被排除在“主流教育成果分配”與“教育機會參與”之外的機制，不僅包括制度上的歧視，還包括過程中的隱性障礙。

英國學者 Levitas (1998) 指出，教育社會排斥應被理解為一種“多維度剝奪現象”，包括資源排斥（如教學條件）、文化排斥（如課程內容不適應）和象徵排斥（如身份認同缺失）等。歐洲多國在推動“包容性教育”改革時，便是以該理論作為基礎，力圖揭示那些被視為“正常教育不可見群體”的權利困境。

在中國背景下，隨著流動人口子女逐步“合法化”進入城市學校，社會排斥也逐步從制度排斥向文化與關係性排斥轉變<sup>[1]</sup>。從“不能上學”到“上了差學校”，再到“在學校中無法獲得公平待遇”，排斥的形態日益隱性、複雜，也更具制度慣性。該理論為我們理解城市學校中外來子女為何雖“名義上被接納”，但“實際上被排斥”提供了重要分析基礎。

#### 2.1.2 文化資本再生產理論

法國社會學家皮埃爾·布迪厄 (Pierre Bourdieu) 提出的“文化資本再生產理論”，則進一步揭示了教育體系如何通過看似中立的文化形式，將主流階層的價值觀與行為模式自然化，從而實現社會結構的代際再生產。在布迪厄看來，學校並非單純的知識傳授機構，而是通過課程安排、語言規範、師生評價等機制，將“統治階級的文化”轉化為“普遍文化標準”，使得來自不同社會階層的學生在“同一起跑線”上被差異性評價。

外來子女作為城市中的文化“異質群體”，其家庭通常不具備與主流文化相匹配的語言習慣、教育經驗與交往模式，導致其在課程理解、表達方式、課堂參與中頻繁遭遇“文化摩擦”。例如，一位來自安徽的五年級學生可能在面對教師提出的“請你用自己的話複述這一段”任務時，由於習慣接受式教育與家庭教育貧瘠，難以準確表達，從而被認為“不理解”“不認真”，

進而被教師“有意忽略”或“低期待對待”。

更隱蔽的是，“文化資本”往往表現為“感覺上的正確”。本地學生對學校秩序、規範、交往的熟悉感，使其更容易被賦予“懂事”“合群”等正面評價，而外來子女在同一情境下則被認為“難管”“情緒不穩定”，造成“隱藏績效差異”的持續累積。

通過布迪厄的理論視角，我們可以理解為什麼即使在制度門檻被弱化的背景下，外來子女依舊在學校生活中感受到持續的“看不見的邊緣化”。他們並非缺乏能力，而是被排除在主流文化話語與評價標準之外。這種文化資本缺失並非天生，而是社會結構再生產機制的結果。

## 2.2 國內外關於流動兒童學校適應的研究現狀

近年來，隨著全球城市化進程的推進，城市流動人口子女的教育適應問題引起了國際社會的廣泛關注。國外在此領域積累了較為系統的經驗和理論成果，而國內研究也逐步從政策保障向教育實踐轉向，為本研究提供了重要的理論基礎與問題線索。

### 2.2.1 國際研究回顧

在國際語境中，類似於中國“流動兒童”的群體主要包括移民子女、少數族裔學生及社會邊緣群體子女。相關研究集中在“教育融合”“文化適應”“歧視感知”“社會支持”等議題，強調學校作為社會整合平臺的重要角色。

例如，美國研究者 Portes 和 Rumbaut (2001) 提出的“移民第二代適應路徑”理論，指出移民子女的教育結果受到種族身份、家庭背景與學校環境的綜合影響。加拿大學者 James (2012) 則強調教育體系中的“制度性種族主義”與“文化冷暴力”如何導致少數族裔學生的持續邊緣化。此外，英國研究中的“多元文化教育”理論也強調了尊重差異、課程包容性與教師文化敏感度的重要性。

這些研究普遍認為，單純的“就學機會保障”不足以實現教育公平，真正的融合需要在學校結構、課程設置與師生互動中構建包容性機制，降低文化隔離與隱性排斥的發生率。

### 2.2.2 國內研究現狀

在中國學界，關於流動兒童學校適應問題的

研究起步於 2000 年代中後期，初期主要聚焦於“入學機會保障”“教育資源配置不均”以及“政策覆蓋盲點”等外部結構性因素。隨著義務教育階段“以流入地為主”的政策逐步落實，研究重心逐漸轉向教育過程本身，尤其是流動兒童在學校內部的學業表現、師生互動與心理適應等微觀層面。

一方面，已有研究表明，流動兒童儘管在名義上享有平等入學權，但在就讀公辦學校過程中仍面臨多重適應困境。滕詩琪 (2023) 在《流動兒童社會性適應的比較及其影響因素研究》中指出，流動兒童在社會性適應方面總體表現良好，但在與本地兒童的比較中仍存在顯著差距，尤其表現在課堂參與和學校歸屬感上明顯偏低<sup>[2]</sup>。周亞楠與盧寧 (2022) 則通過湖南省 763 名學生問卷調查發現，流動兒童的學校適應水準顯著低於本地同齡人，其中親子溝通品質在其適應中具有重要仲介作用<sup>[3]</sup>。

另一方面，國內學界也日益重視“學校文化”與制度性結構如何通過“隱性規則”影響流動兒童的日常教育經歷。例如，周建芳與鄧曉梅 (2015) 通過比較研究發現，流動兒童在日常交往中常被標籤化、邊緣化，存在顯著的心理距離與行為隔閡，而這不僅與家庭背景有關，也與學校對“正常學生”的默認定義密切相關<sup>[4]</sup>。

儘管已有文獻對流動兒童的學校適應問題進行了較為系統的描述，但仍存在三個明顯不足：一是對“隱性排斥”現象的識別多停留在描述層面，缺乏機制性解釋；二是方法上多數依賴量化調查工具，難以捕捉師生互動與校園實踐中的深層動態；三是地區性研究相對集中於京滬穗等核心城市，對深圳等新興移民城市中複雜多樣的教育現場關注不足。

因此，本文旨在通過質性研究手段，從學生、教師與家長三方視角出發，探索寶安區學校中“隱性排斥”的日常運行機制，補充和擴展當前以制度性不平等為主線的研究視角，提供更具微觀經驗基礎的政策建議。

### 2.2.3 研究空白與本研究定位

總體而言，當前國內外研究在“學校適應”的理論建構與問題識別方面已提供了豐富資料，但仍存在如下不足：

- 國際理論多基於族裔或移民差異，對於中國戶籍制下的“流動性不平等”缺乏針對性解釋；
- 國內研究多以量化描述為主，較少觸及教育制度內部的文化結構與權力邏輯；
- 缺乏以“隱性排斥”為中心、兼顧教育場域觀察與社會結構分析的綜合性研究。

因此，本研究擬通過田野調查與深度訪談，立足深圳寶安區特定區域，在城市化、制度轉型與教育政策交匯處，探討外來子女在日常校園生活中所遭遇的“隱性邊緣化”機制，以期為教育公平實踐提供微觀基礎與政策指引。

### 2.3 本研究擬填補的理論與實證空白

在已有研究基礎上，儘管“流動兒童”群體的教育困境已經得到了社會和學術界的廣泛關注，但關於“隱性排斥”這一更為微妙、複雜的現象，理論建構與經驗研究仍存在諸多不足。特別是在當前教育公平日益轉向“過程正義”和“文化融合”的背景下，系統揭示排斥機制的生成路徑與日常表現，對於推動教育制度的內在革新具有重要意義。

首先，在理論層面，現有文獻多採用結構主義視角，強調戶籍制度、資源配置等“顯性排斥”對流動兒童教育機會的制約，較少關注學校內部的“象徵性暴力”、文化排異機制與教師—學生—家長之間的互動結構。本研究擬引入布迪厄“文化資本與象徵權力”理論與教育社會排斥理論，嘗試搭建一個融合“制度結構—文化實踐—微觀體驗”三維視角的解釋框架，填補現有研究在多重機制交織分析中的缺位。

其次，在方法論層面，以往研究多以量化問卷和政策文本分析為主，雖然能揭示宏觀趨勢與表面結構，但難以觸及學校內部生活的細節化邏輯。本研究將採用半結構式訪談、非參與觀察與文本分析三種質性研究方法，通過“學生—教師—家長”三元視角，重構外來子女在校園空間中的經驗世界，力圖捕捉“隱性排斥”在日常教學、空間治理和情感互動中的具體表現。

第三，在經驗層面，深圳寶安區作為外來人口密度極高的城市片區，其教育治理結構、人口構成與學校層級差異具有典型性。然而，目前尚缺乏對該區域外來子女學校生活的系統性田野調

查。通過聚焦寶安區多所不同類型學校，本研究擬呈現出更具地理與政策特徵的教育排斥形態，拓展以往多聚焦北京、上海中心城區的經驗基礎。

最後，在政策層面，已有教育政策主要致力於解決“入學資格”與“學位供給”問題，而對“進入學校之後發生了什麼”這一命題回應不足，缺乏與學校內部治理結構、教師培訓體系、學生心理支持機制的協同設計。本研究希望通過揭示“看不見的排斥”是如何在日常規範、組織邏輯與文化互動中不斷複製與再生產的，為政策制定者提供細緻入微的幹預線索與可操作性建議。

綜上所述，本研究不僅致力於識別外來子女在城市學校中遭遇的“隱性排斥”形態，更希望建立一套將理論分析、經驗建構與政策建議相結合的研究路徑，為理解教育不平等的“日常形態”與制度應對提供新視角與新策略。

## 3 研究設計與區域背景

### 3.1 寶安區人口結構、學校分佈與政策環境簡述

深圳市寶安區作為中國典型的“人口流入型”城市片區，具有高度的城鄉混合性、產業聚集性和人口結構多樣性。其特殊的社會經濟構成和教育資源配置，使其成為研究城市外來子女教育適應與“隱性排斥”現象的重要樣本區域。

#### 3.1.1 人口結構：外來人口比例高，流動性強

寶安區是深圳人口最多的行政區。根據深圳市統計局發佈的《2023年深圳市人口發展年度報告》，寶安區常住人口超過500萬，其中戶籍人口不足30%，外來流動人口比例超過70%，是深圳市外來人口密度最高的區域之一。這一結構直接導致學校生源構成高度“非當地語系化”：不少中小學中，非戶籍學生比例高達80%以上，呈現出顯著的“外來子女集中入學”趨勢。

這種人口結構不僅帶來了巨大的教育需求壓力，也構成了“教育差異性管理”的制度背景。一方面，區記憶體在大量以“農民工子弟”為主的非戶籍家庭，其子女入學主要依賴積分制與臨時安置政策；另一方面，學位緊張與入學資源競爭使學校在執行政策時存在較大裁量空間，進一步加劇了教育領域的階層化與分層化。

### 3.1.2 學校分佈：教育資源差異顯著，民辦比重高

寶安區的教育體系結構呈現出“民辦為主、公辦為輔”的現實格局。根據寶安區教育局公佈的資料，截至 2023 年，全區共有義務教育階段學校近 300 所，其中民辦學校占比約 60%。儘管近年來政府不斷加大公辦教育投入，但優質學位集中在少數“示範性學校”中，普通學校與民辦機構仍是大多數外來子女的首選或被動選擇。

特別是在工業園區、城中村密集區，部分民辦學校存在管理粗放、教師流動性大、課程設置單一等問題，不利於學生的長期適應與發展。同時，資源分佈的不均衡也強化了教育層級壁壘，使得流動兒童在校內外面臨更大的心理負擔與社會標籤。

### 3.1.3 政策環境：政策積極但執行存在溫差

從政策層面看，深圳市及寶安區近年來持續推動“教育公平”目標，出臺了一系列面向流動人口子女的保障政策，如《深圳市積分入學管理辦法》《寶安區義務教育階段學位申請操作細則》等。這些政策在制度設計上力求通過積分評估、資料審核與梯度錄取方式，實現“相對公平”的資源配置。

然而，在實際執行中仍存在較大“政策溫差”。積分計算規則複雜且變化頻繁，使得不少家長難以把握；部分學校在學位緊張情況下，傾向優先錄取本地戶籍或高積分家庭，外來子女面臨“可入學但難優質入學”的制度現實。此外，雖有“隨遷子女可參加中考”的政策承諾，但實際操作中存在“班型分流”“教學資源傾斜”等隱性差異化管理，影響了學生的教育獲得感與歸屬感。

綜上，寶安區作為城市化快速推進與流動人口高度聚集的交匯地帶，既具有高度典型性，又具有研究現實性。其教育環境的多樣性、政策執行的張力以及學校體系內部的結構性差異，為本研究提供了真實複雜的田野基礎，是深入分析外來子女隱性排斥問題的重要場域。

## 3.2 研究方法：半結構式訪談、非參與觀察、文本分析

為深入揭示深圳寶安區外來子女在學校生活中遭遇的“隱性排斥”現象，本研究採用多元質性研究方法，兼顧結構分析與情境體驗，重視參

與者主觀認知與日常實踐的交互構造邏輯。具體包括以下三種方法：

### 3.2.1 半結構式訪談：挖掘多元主體的經驗與感知

半結構式訪談是一種在保證訪談主題核心的同時，允許訪談物件自由表達自身經驗、情感與認知的開放式方法，適用於探究敏感社會現象中的“潛在言說”與“內隱邏輯”。

本研究共設計三類訪談提綱，分別面向學生、教師與家長三類主體。學生訪談重點關注其在校園生活中的參與體驗、人際關係、情緒感知等；教師訪談聚焦其對外來子女群體的認知框架、教學實踐與組織約束；家長訪談則探討其教育投入、學校互動以及對孩子適應狀況的觀察與應對策略。

訪談物件選擇採用目的性抽樣與滾雪球方式，共計訪問物件約 36 人，包括小學和初中在讀外來學生 20 人（年齡分佈 9~15 歲）、任教教師 10 人（含班主任與科任教師），以及學生家長 6 人（以非戶籍家庭為主）。訪談持續時間在 30 至 90 分鐘之間，全部錄音整理並編碼分析。

### 3.2.2 非參與觀察：呈現日常學校生活的結構性細節

為了補足訪談中“陳述”與“實踐”之間的可能落差，本研究輔以非參與式觀察法，系統記錄受訪學生在校園日常中的實際處境、行為路徑與互動過程，尤其聚焦以下維度：

- 教學參與：課堂發言頻率、師生互動差異、作業回饋與評估方式；
- 校園空間：課間活動區域的分佈、廁所/圖書館/食堂使用的“邊界現象”；
- 社交網路：小團體形成、排斥行為、同伴間標籤語言的使用等。

觀察共在 2 所學校進行，歷時 2 周，通過課間記錄、場景筆記、位置圖繪製等方式獲取一手資料，並進行初步歸類與編碼，構成“隱性排斥”行為的直觀圖譜與案例素材。

### 3.2.3 文本分析：解讀教育制度背後的權力邏輯

為從制度與文化層面把握隱性排斥的形成邏輯，本研究選取涉及寶安區外來子女教育管理的政策文本、學校規章、校報校刊、教師備課材料

等作為分析樣本，並以話語分析與框架分析方法為主。主要目標包括：

- 分析制度性文本中“學生分類”“行為規範”“獎懲機制”等話語是否對特定群體構成隱性期待與排除；
- 揭示教育管理語言中如何塑造“他者化”標籤與文化認同邊界；
- 檢視學校治理檔在資源配置、活動組織與溝通機制中是否存在結構性差異設計。

通過交叉驗證訪談、觀察與文本材料，本研究試圖構建一個“行為—感知—制度”三層結構的綜合分析框架，力求還原隱性排斥在學校生活中生成與維持的全過程，為後續機制解釋與幹預建議提供堅實經驗基礎。

### 3.3 樣本概況：小學與初中學生、教師、家長三方視角

本研究在寶安區兩所具有代表性的義務教育階段學校中開展田野調查，涵蓋小學與初中學段，試圖從學生、教師與家長三個關鍵視角出發，立體呈現外來子女在校生活中遭遇“隱性排斥”的具體形態與心理回應。樣本選擇堅持代表性與多樣性並重原則，確保資料的厚度與廣度。

#### 3.3.1 學生群體樣本（n=20）

研究共訪問學生 20 名，其中小學階段 12 人、初中階段 8 人，均為非深圳戶籍、家庭戶口所在地為廣東外地或外省。按性別分佈，男女比例基本均衡（11:9），多數來自製造業、服務業家庭，家長文化水準普遍為初中至高中。學生就讀的班級類型包括“常規班級”“混合班級”“特色課程班”，以便比較不同資源環境對學生體驗的影響。

在訪談中，這些學生普遍表達出“被區別對待”的情緒體驗，如被排斥在班幹部之外、課堂發言機會較少、參與評優活動受限等，部分學生還提及“老師記不住我的名字”“不想回答問題怕說錯”等現象，反映出外來子女在日常教育互動中遭遇的邊緣化現實。

#### 3.3.2 教師樣本（n=10）

教師樣本共 10 人，均為任教班級中外來子女比例超過 60% 的學校一線教師，包含 5 位班主任與 5 位學科教師，教齡從 2 年到 15 年不等，覆蓋

語文、數學、英語、科學等學科。受訪教師中 6 人具有中級職稱，2 人為教研組長或年級協調員，能夠較全面地反映學校在制度安排、課堂管理與文化引導中的實際運作機制。

訪談發現，部分教師在表達中透露出“管理便利性”優先於“教育公平性”的傾向，強調外來子女“紀律差”“基礎弱”“家長不配合”等刻板印象，也有教師表示“出於安全與管理考慮”，在活動組織中確實有選擇性限制非戶籍學生的參與範圍，這些回饋為揭示“隱性排斥”的發生機制提供了重要線索。

#### 3.3.3 家長樣本（n=6）

家長樣本共 6 人，均為在寶安工作超過 5 年、子女在區內就讀小學或初中的非戶籍家庭，職業以外賣騎手、車間工人、快遞員與保潔等勞動密集型服務崗位為主，月收入集中在 6000 元以下。

在訪談中，家長普遍反映對學校政策缺乏瞭解，主要通過孩子“口述”或微信群獲知資訊，存在“弱參與、低協商”的被動地位。他們大多表達出對學校教育的不滿與無力：“我們不懂政策也沒辦法管”“老師從來沒主動聯繫過我”，但出於“只要能上學就行”的現實取向，大多數家庭對不公平待遇採取“忍受”或“疏離”策略。

## 4 隱性排斥的日常表現

### 4.1 課程參與機會的隱性分層

在義務教育階段，課程參與是學生最基礎、最頻繁的教育實踐形式，其公平性直接影響學習成果、心理歸屬與社會認同。然而，調研發現，在深圳寶安區部分中小學中，外來子女儘管在名義上享有與本地學生同等的課程參與權，但在實際教育過程中卻遭遇一系列不易察覺的“軟性排斥”。這種排斥不體現於顯性規章制度之中，而是深植於教學流程、教師認知與隱性文化中，構成“課程參與機會的隱性分層”。

#### 4.1.1 教師“能力—身份”預設：教學差異的心理基礎

部分教師在教學過程中對學生能力的判斷深受身份背景影響。在訪談中，一位小學語文教師表示：“外地來的孩子詞彙量明顯薄弱，有的甚

至普通話也不標準，講解時就要講慢一點。”這類出於“照顧”而實施的教學調整，實際上在潛意識中已對學生進行分類，並將“本地籍—優質”“外地籍—薄弱”固化為教學常規。

課堂上，這種預設常具體體現為任務分配不均。例如，在小組討論活動中，教師傾向於讓本地學生擔任“記錄員”“發言代表”“組長”等核心角色，而將外來子女安排在“協助寫字”或

“觀摩學習”的輔助位置，直接壓縮其主動表達與參與實踐的空間。

#### 4.1.2 “自願參與”制度背後的文化與技術門檻

以科技課程為例，某所學校在開展“人工智慧體驗周”活動時，要求學生提前登錄線上系統完成專案報名與預習任務。然而多名外來子女表示，“不知道這個活動”“家裡沒電腦”“爸爸媽媽不會操作平臺”，因此錯失參與機會。學校方面雖未明確限制特定群體報名，但活動機制默認了家長具備一定文化水準與資訊接入能力，對處於教育弱勢位置的家庭構成事實門檻。

這類“表面開放、實質篩選”的活動安排在素質教育與綜合評價中頻繁出現，從機器人競賽、英語配音到傳統文化展演，外來子女常常因資訊不對稱、家庭支援不足或教師推薦缺位，系統性地“自然退出”。

#### 4.1.3 評優與展示機制中的“穩定圈層”

在課程評價方面，寶安區部分學校設有“五星學生”“文明小標兵”“班級之星”等長期評優機制。觀察顯示，這些榮譽往往集中在一小部分學生中輪轉，而這部分學生大多數擁有穩定家庭支持、較高學業成績以及良好的“本地適應性”。

受訪教師指出：“評選其實也看誰積極、誰配合、誰家長經常來溝通。”在這種氛圍中，外來子女因溝通頻率低、文化風格差異明顯、表達方式不符合主流預期等，被排除於“主流學生”之外。這種榮譽分佈的不平衡使得課程激勵機制在無形中強化了分層感與被剝奪感。

#### 4.1.4 心理層面的自我規訓與自我否定

長期處於邊緣地位的外來子女在課程互動中逐漸形成“自我設限”傾向。例如，研究中一名初中生反映：“老師提問，我就算知道答案也不

舉手。因為老師好像更希望聽到‘成績好的那幾個’說。”另有小學生表示：“不敢說話，怕說錯別人笑。”

這種“心理性撤退”不僅降低了學生課堂參與頻率，也逐步削弱其學業信心與群體歸屬感。久而久之，原本應由教育機制鼓勵和引導的課程參與權利，變成了僅被少數人享有的“隱性特權”。

### 4.2 校園空間中的非正式邊界劃分

除了課程層面的機會差異，校園物理與社會空間的佈局與使用方式也在無聲中再生產著外來子女的邊緣地位。寶安區調研表明，“非正式邊界”作為一種隱形但持久的校園文化機制，在日常生活劃定了“中心與邊緣”“本地與外地”的潛在分界，進而影響學生的歸屬感與參與度。

#### 4.2.1 空間使用權的隱性差異

儘管學校公共空間如操場、圖書館、電腦房等在制度層面對全體學生開放，但實際上不同群體對這些空間的使用頻率與方式存在顯著差異。在觀察中，一些本地學生較為熟悉各類空間使用規則，且更容易獲得教師協助或優先安排；而外來子女則常表現為“邊緣活動者”或“空間回避者”<sup>[5]</sup>。

例如，在午休後自由活動時間，常有固定幾組“圈子學生”佔據操場中央或圖書館閱讀角，這些學生多為本地常住戶籍，熟悉校園規範。而外來子女更多聚集在走廊、樓梯口等非正式區域，有時甚至被教師勸導“不要影響通行”。這類空間分佈不僅體現群體間的資源不均，也強化了“他們是外人”的符號象徵。

#### 4.2.2 班級內部的座位區隔與社交劃線

在一些學校中，班主任在座位編排上存在潛意識中的“能力分層”或“情緒管理”傾向。外來子女往往被安排在教室邊緣、後排或靠近門口的區域，一方面便於教師“統一管理”，另一方面也表達出“可控但不期待”的治理姿態。學生們對此具有敏銳感知，一位小學生表示：“我總是坐最後面，從來沒和班長他們坐一起過。”

座位的空間差異逐漸轉化為社交網路的隔閡。訪談中多名學生提到，在課間或集體活動中，“和我玩的一般是我宿舍的同鄉”，而“那些平

時參加比賽的孩子都有自己小圈子”。這類空間—社交複合結構構成非正式“邊界”，使得校園本應作為整合空間的功能逐步喪失。

#### 4.2.3 教師視線與權力空間的非均質覆蓋

課堂觀察還發現，教師的目光、移動軌跡與關注點存在明顯偏向性。授課過程中，教師常圍繞前排或中間區域活動，與這些區域學生的互動更為頻繁，而對邊緣區域的學生則多以“巡視”

“糾錯”為主。這種視線的非均衡分佈本質上是教育權力空間的一種具體體現——權力中心往往與“期待學生”重合，而權力邊界則成為“紀律管理”的場域。

長期處於教師視線盲區的外來子女，不僅在課堂互動中失語，也逐漸習慣了“低期待—低表現”的迴圈邏輯。一位初中教師坦言：“我承認我可能更關注學習好的孩子，因為他們回饋快、效率高。”這種教育場域內的微觀偏差，實際構成了對外來學生參與權利的系統性壓縮。

#### 4.2.4 校園制度規範中的文化偏置

學校日常行為規範、榮譽表彰體系和文化宣傳中，往往強調“講文明懂禮貌”“學會感恩”

“做文明城市的小主人”等主流價值觀。然而，這些話語背後隱含著對特定文化風格與表達方式的偏好，尤其對那些語言習慣、禮儀習俗、社會表達不完全符合本地“主流風格”的外來子女構成價值壓力。

例如，一名來自江西的學生因課上發言不標準而被同學模仿，引發了強烈自卑感。學校雖強調“多元包容”，但並未就此建立系統性反歧視機制，外來子女的“例外性”在校園文化中被不斷強調，反而加劇了身份認同障礙與空間疏離。

### 4.3 師生互動中的期待偏見與情感忽視

教師作為校園權力結構中的關鍵角色，其與學生之間的互動方式、情感回應及期待設定，不僅直接影響學生的課堂參與和心理體驗，更間接形塑學校整體文化氛圍。調研發現，在寶安區部分中小學中，外來子女在與教師互動過程中面臨顯著的情感冷淡與認知偏見，這種微妙卻持久的態度差異構成了“隱性排斥”的另一重要維度。

#### 4.3.1 期待偏差：學業與行為雙重標籤化

許多教師在未與外來子女深度接觸前，即憑

藉“家庭條件有限”“家長素質偏弱”等刻板印象，對其學習能力與紀律水準持有消極預期。一位受訪教師直言：“這些孩子一般家裡輔導不了，作業做不完也是常事。”這類先入為主的偏見在日常教學安排中表現為“降期待”與“低賦能”傾向。

例如，在小組任務中，教師往往將重點指導資源集中分配給“成績穩定”“表達流利”的本地學生，而對外來子女則採取“放任型管理”甚至視為“拖後腿成員”。久而久之，這種“低期待—低表現”的互動邏輯導致外來子女自我否定與動力喪失，形成心理上的“自我排斥”。

#### 4.3.2 情感投入的非對稱性：冷漠與選擇性關懷

在學校日常生活中，教師與學生的非正式互動（如課後閒聊、情緒慰藉、生活提醒等）對學生心理健康與歸屬感至關重要。然而，觀察與訪談顯示，外來子女在這一維度上普遍處於“情感真空地帶”。一名六年級學生坦言：“老師經常問班長媽媽有沒有來接，但從來沒問過我吃飯沒。”

教師更容易與“行為良好、表達積極、家長頻繁溝通”的學生建立親近關係，而外來子女家庭因文化差異、工作時長或制度障礙等原因，與教師溝通較少，進一步加劇了學生在情感層面的被動處境。個別教師甚至表示：“有些孩子家長都不怎麼管，那我也只能先顧著管得住的。”

這種“選擇性情感投入”不僅削弱了外來子女在師生關係中的信任基礎，也在潛移默化中傳遞了“被忽視是應得的”的錯誤信號，進一步固化其在校園中的邊緣角色。

#### 4.3.3 紀律執法的選擇性偏差與公開羞辱

在部分學校中，教師在紀律管理上對外來子女採取更高的“預設警覺”。例如，一位初中學生因課間喧嘩被全班點名批評，儘管同樣行為在其他學生身上往往僅被“私下提醒”。學生普遍反映，“只要是我講話就容易被看到”，“老師看到我就臉色變得嚴肅”。

這類“標籤化執法”不但對外來子女構成不公平對待，更通過“公開羞辱”的方式強化了其“問題學生”身份。心理研究表明，青少年時期的羞恥經驗極易轉化為社交退縮與學校厭倦，對其心理發展與學業堅持造成長遠影響。

#### 4.3.4 缺乏積極回饋機制與榜樣賦能

在採訪中，多名學生表示，儘管在學習上有進步、在活動中有表現，但“從沒被老師表揚”。教師在成績評價、課堂表揚等環節中往往優先肯定“熟悉的、靠得住的”學生，極少關注表現突出的外來子女。部分班主任承認：“沒特別注意到他們的努力。”

缺乏正向回饋使外來子女在長期努力後仍感受不到價值認可，進一步加重“無力感”與“隔離感”。教育心理學指出，正回饋不僅有助於個體建立成就動機，更是弱勢群體實現角色反轉與身份認同重構的重要途徑。當前這類機制的缺失，是導致外來子女長期處於“沉默狀態”的重要原因。

#### 4.4 同伴關係中的隱性標籤與交往壁壘

在校園環境中，同伴關係是學生社會認同、自我建構與心理支持的重要來源。然而調研發現，外來子女在深圳寶安區學校中常面臨微妙但深刻的社會隔離現象——他們既非被直接排斥，也難以自然融入本地學生的主流社交圈。這種基於地域、語言、家庭背景甚至穿著習慣所構建的“隱性標籤”，構成了橫亘於校園日常交往中的交往壁壘。

##### 4.4.1 “哪裡人”成為隱性分層線索

訪談中，不少外來子女提到在入學初期會被反復問到“你老家哪裡人”“你是外地戶口嗎”等問題。這些看似普通的寒暄背後，隱含著本地學生對“身份差異”的持續確認。一位初中女生坦言：“我說我是河南來的，他們笑說‘怪不得你口音重’。”

儘管未必出於惡意，但“哪裡人”這一社會標籤在潛意識中將學生劃分為“本地/外地”“主流/邊緣”兩種角色，影響了彼此之間的情感靠近與互動意願。

##### 4.4.2 校園話語圈的邊緣化機制

在日常交流與合作活動中，外來子女常因語言風格、表達方式或文化認同差異，難以完全進入主流“話語圈”。一些小學生表示，本地同學經常用粵語交流，而他們聽不懂只能沉默；即便是普通話交流中，他們的用詞習慣也常被取笑為“土”“怪”。

這種語言隔閡導致他們在班級討論、課間遊戲中處於“聽眾”或“圍觀者”的位置，社交主動性被持續壓縮。一位初中男生描述：“他們聊天說的明星、玩具我都不懂，他們看手機看抖音，我爸媽都不給我玩手機。”

長期處於“資訊孤島”的狀態，使得外來子女對同齡人的興趣、話題、潮流缺乏共鳴，形成“社交無力感”。

##### 4.4.3 集體活動中的象徵性邊界

在集體活動如運動會、興趣小組、課外競賽等場景中，外來子女往往難以成為“組織者”或“核心成員”。即便參與其中，也常被安排執行“邊緣任務”或“體力類工作”。一名六年級男生回憶：“我們被叫去搬東西，他們幾個參加朗誦比賽，我們都不能去。”

這種排他性集體文化強化了“能者為先—我們為客”的邏輯，進一步在無形中鞏固了外來子女的邊緣身份。他們的“參與權”被限定在表層甚至象徵性層面，缺乏真正的角色認同與歸屬參與。

##### 4.4.4 情感依附的弱化與“同鄉團”的防禦性團結

面對主流群體的排斥與認同阻滯，部分外來子女發展出“同鄉依賴”或“地域小圈子”的防禦性團結機制。一些江西、湖南等省籍的學生在課間、午餐時間總是紮堆活動，形成獨立的小群體。雖然為其提供了一定的情感支援，但也加劇了校園內“圈層固化”的趨勢。

更值得關注的是，當這類“小團體”被教師或其他學生貼上“愛紮堆”“不合群”的負面標籤時，又進一步放大了其“被排斥者”的社會印象。一名教師評論：“他們不主動和本地學生玩，我也不好強求。”這一態度本質上是對結構性隔離的自然化處理，忽視了背後的制度與文化原因。

## 5 隱性排斥的生成機制分析

### 5.1 入學制度與城市治理邏輯的合謀效應

“隱性排斥”在學校場域中的生成，與更廣闊的制度結構緊密相關。入學制度的結構性不平等和城市治理邏輯中的風險規避策略，共同構建了外來子女教育排斥的“制度溫床”。

首先，積分入學制度作為解決非戶籍人口子女教育問題的常見政策工具，在實際執行中呈現出篩選性特徵。該制度將入學資格與家庭的經濟能力、社會地位緊密掛鉤，通過設定“社保繳納年限”“合法穩定居住”“居住證有效期”等指標，實質上優先保障本地中產及“新市民”群體子女的教育機會，邊緣化了就業不穩定、居住不固定的外來低收入群體。例如，寶安區2022年義務教育招生公告明確指出，非深戶家庭需提供連續繳納社保三年以上證明，且居住地須為“合法有效租賃備案房屋”，這一標準直接將大量打工家庭排除在優質學區之外。

這一制度設計雖然形式上公正、標準明確，但其“資格優先”邏輯掩蓋了深層的社會歧視邏輯：即在公共資源緊張的情況下，優先保障城市核心人口的穩定性，犧牲的是邊緣群體的正當權益。這種排斥不僅體現在“能否入學”上，還深刻影響了“能進哪所學校”、“是否能持續就讀”以及“學校資源能否保障”等多個維度。

其次，城市治理邏輯中的“成本轉移”傾向，使地方政府在教育供給壓力上採取回避態度。面對日益增長的外來人口子女入學需求，部分街道和區級教育主管部門選擇通過壓縮民辦學校審批數量、提高學區積分門檻等方式“以退為進”，將公共教育的壓力逐漸轉嫁至家庭與市場主體。這一治理策略雖然在表面上維持了財政平衡與學位供需“表面均衡”，但在實際中削弱了外來家庭的教育可達性，使其不得不尋求低品質教育供給，形成了制度設計上的“隱性驅逐”。

更為複雜的是，這種制度性排斥並非以直接拒絕或法律障礙的形式出現，而是通過繁複的手續、不透明的積分演算法、資訊不對稱和執行彈性等手段隱蔽展開。訪談中有家長表示，“明明我們連續交了社保，但因為住的房子不是備案房，孩子就拿不到學位。”也有教師反映，“有些外來孩子進來之後，學校其實也不知道他們會不會下一年被轉走，就不敢給他們太多關注。”這種不確定性的制度安排，進一步降低了學校對外來子女的責任意識與資源投入意願。

由此可見，寶安區的隱性排斥現象，其根源不僅在學校場域內部的文化與互動結構，更深層地紮根于城市治理邏輯中“維穩優先、資源有限、效率導向”的行政思維。入學制度在名義上的公

平與效率之間傾斜，構成了影響學生學習體驗與社會融合的深層結構。這種制度與治理結構的合謀效應，是當前外來子女在教育領域持續邊緣化的關鍵制度基礎<sup>[6]</sup>。

## 5.2 校園文化中的主流規範與“例外化”機制

在外部制度框架已設定邊界的基礎上，學校內部文化與日常實踐成為“隱性排斥”現象得以延續甚至深化的核心場域。這一過程中，主流校園文化以其非正式、規範性強、難以察覺的特性，將外來子女標識為“例外者”，進而在無聲中重構校園內部的“我們—他們”結構。

主流校園文化，尤其在以城市本地學生為主體的學校中，往往包含特定的行為期待、交往模式、語言習慣與價值認同。這些規範雖未明文規定，卻通過日常課堂語言、學校規則、教師暗示與同伴評價等形式進行再生產。例如，在課堂上外來子女使用地方口音、語法不規範或缺乏自信發言的表現，常被教師解讀為“表達能力弱”或“不夠努力”，從而在教學安排與課堂互動中被邊緣化。一些教師在訪談中坦言，“他們可能文化基礎差一點，反應慢，所以我會優先關注一些表現突出的孩子。”這種基於文化適應度的“優先關注”，實際上已經在實踐中形成了行為上的差別對待。

與此同時，學校對外來子女文化背景的“例外化”表達進一步加劇了他們的邊緣位置。在觀察中可以發現，一些學校在進行“多元文化教育”時雖宣導尊重差異，但往往僅以“展板”

“特色活動”等形式進行符號化呈現，而未真正將其融入課程體系或評價標準。外來子女在節日、家庭結構、語言表達等方面的差異，常常被呈現為“特殊情況”而非“常態多樣性”，這實際上將他們定位為“被管理物件”而非“共同參與者”。

更深層的隱性排斥還體現在學校治理機制中。儘管不少學校宣稱平等對待所有學生，但在家校溝通、家長參與、獎懲制度等制度性環節中，外來子女家庭往往處於“沉默位置”。一方面，由於家長工作時間不固定、文化程度有限、對教育制度不熟悉，他們難以參與到家委會、志願活動或學校協商機制中，導致其孩子在教師印象中“家長不重視教育”或“溝通難度大”。另一方面，學校在組織教育資源（如學習小組、活動報

名、學科競賽等)時也更傾向於“熟悉的”“有保障的”家庭，間接剝奪了外來子女的參與機會。

這一切構成了“例外化”機制的系統運行邏輯：外來子女在校園中不被明確排斥，但也從未真正被納入核心文化與資源配置體系之中。他們既被當作“普通學生”要求承擔一致的學習與行為壓力，又因其出身背景而在無形中被區別對待。這種處境不僅壓制其表達空間與自我建構能力，也導致其在認同形成過程中產生“我是異類”“我不屬於這裡”的持續體驗。

因此，校園文化在維繫主流規範的同時，通過對差異的建構性“例外處理”，進一步延續了外來子女在學校生活中的“隱性排斥”狀態。這種看似中性的文化邏輯，實則以其柔性與潛移默化的特徵，更具持久性與廣泛性，也更難被識別與幹預。

### 5.3 家庭社會資本與文化資本的結構性不足

“隱性排斥”的另一關鍵生成機制，源於外來子女家庭自身所處的社會位置及其所擁有的資本形態。布迪厄(Bourdieu)關於資本形式與教育再生產的理論強調，文化資本(如語言能力、行為習慣、審美趣味)與社會資本(人際網路、資源獲取管道)在學校場域中並非中立存在，而是被特定的教育機制所編碼、衡量，並在資源配置、教師評價與同伴互動中被不斷再生產。對於寶安區大量外來務工家庭而言，家庭背景中所固有的文化與社會資本配置顯然與主流學校規範存在顯著落差，這一差距成為他們子女在學校中被隱性排斥的重要根源。

首先，從文化資本角度看，許多外來家庭由於家長教育程度有限，對國家教育政策、學校運行機制及主流教育價值認同較為陌生。訪談中，多位家長坦言“搞不清老師講的活動是什麼”

“不知道怎麼幫孩子寫作業”“也不敢去學校提意見”。這類“文化資訊缺位元”使他們在家校合作中處於弱勢地位，也讓教師在分配注意力和教學資源時難以對這些學生提供有效支援。在某些教師眼中，這類家長被標籤化為“消極”、“不配合”，進一步影響教師對其子女的期待與態度。

其次，在社會資本層面，外來家庭的社會網路往往局限於同類型流動群體，缺乏與學校管理者、教師和本地資源的直接連接管道。這種“低

網路嵌入度”意味著在教育資源配置、資訊獲取、社會支援等方面處於邊緣地位。比如，當學校發放補習通知或組織競賽報名時，這些家庭往往由於語言障礙、資訊延遲或不熟悉操作流程而錯失機會，孩子也因此在學業表現與社會認同中逐步滑落。

此外，家庭經濟狀況的不穩定也削弱了其對子女教育的“支持能量”。由於大多數外來家庭以體力勞動為生，工作時間長、休息不規律，難以為子女提供穩定的課外輔導、課業監管及情緒支援。部分學生表示，父母早出晚歸，“放學就是自己一個人”，“沒人管作業”。長此以往，孩子容易在心理層面產生無力感、孤立感和不被關注的情緒，從而在學校中表現為參與度低、自信不足、與同伴疏離等現象。

值得注意的是，正是這種“資本結構的結構性不足”使得外來子女在進入學校時已處於“起點不平等”的位置。而現有教育體制在評估學生能力時，常常以“表現”為標準，忽視了背後的資源差異與結構性障礙。這種機制在客觀上強化了主流規範的合法性，將外來子女的“差異”視為“缺陷”，進一步加劇了他們在校園生活中的邊緣地位與隱性排斥。

綜上所述，外來子女家庭所面對的文化與社會資本劣勢，不僅在家庭教育層面制約了學生的主動適應與參與能力，也在學校結構中被不斷放大、編碼與制度化，成為隱性排斥持續存在的內生性機制之一。若無針對性的支持性制度介入，這種基於資本差異的“教育再邊緣化”將難以打破。

## 6 外來子女的主觀體驗與應對方式

### 6.1 被區別對待的感知路徑

在“隱性排斥”並未通過顯性標籤或制度壁壘直言表達的前提下，外來子女依然憑藉日常的互動體驗，敏銳地捕捉到自己與“主流學生”之間的差別性地位。這種差別不僅體現為客觀待遇的不均等，更深刻地作用於他們的情緒體驗、身份認知與學校歸屬感。

多數受訪學生在談及學校生活時，會使用“我們跟他們不太一樣”“老師更喜歡那種成績好的”“我不太敢在課堂上說話”等表達方式。

這些話語反映出他們已在反復的微觀互動中逐漸內化了“我不是這裡真正的一員”的隱性感知。許多外來子女表示，自己雖然能夠在學籍上獲得“平等對待”，但在參與課程、課外活動、師生交流和集體榮譽等方面，常常感覺“被忽視”“沒人管”“總是排在後面”。

這種“區別感知”並不源於一次性衝突或激烈矛盾，而是在長期的、重複的學校生活經驗中逐漸累積。例如，有學生提到在分組活動中“別人不太願意跟我一組”；也有學生回憶班主任佈置任務時常交給“成績好、家長經常來學校”的同學，而他們“永遠都是最後一批才被叫到名字”。這種經驗強化了他們對自我角色的認知：即作為“外來者”，他們的存在感和能動性在校園生活中是弱化的。

在教師評價中，一些學生也感覺存在預設偏見。例如，教師在學生出現行為問題時，可能更快將責任歸咎於“家庭教養”“流動背景”，而忽視其個體情況與環境因素。有學生反映，當他們因家庭搬遷中斷作業時，老師“就覺得我就是不努力”，而不會考慮背後的生活困難。這種“預設性歸因”加深了學生的情緒疏離感，也影響他們與教師之間的信任建立。

更值得注意的是，這些“區別感知”逐漸影響學生的學習動機和學校認同感。一些外來子女表示，儘管自己在初入校時充滿期待，但在多次被忽視或被否定後，逐漸對學習產生抵觸甚至“自暴自棄”。他們開始避免參與集體活動，不願與教師主動交流，有的甚至發展出“只混畢業”的應對態度。這種從希望到退縮的心理路徑，正是隱性排斥作用於個體主觀世界的深層表現。

綜上所述，雖然隱性排斥並非以明示的拒絕或暴力形式存在，但它通過教師語氣、同伴行為、制度規則等非正式機制持續作用於外來子女的日常經驗，使其在潛意識中感受到“我不是中心的一部分”。這種被區別對待的感知，不僅制約了他們的社會融合，也削弱了教育對其積極塑造社會角色的功能。

## 6.2 “逆來順受”到“無聲反抗”的心理過程

外來子女在學校中的“被區別對待”體驗，並不會始終以被動接受的方式表現。隨著年齡增長、經驗積累及環境互動的變化，他們對排斥的

感知會逐漸轉化為一套複雜的應對機制。這種機制並非線性發展，而是在“逆來順受”與“無聲反抗”之間動態轉換，是他們在結構壓迫與主觀能動性之間尋求心理平衡與身份建構的具體表現。

初期，大部分外來子女在遭遇隱性排斥時表現出高度的順從與自我克制。這種“逆來順受”的狀態，既是對權威（如教師、制度）的一種依附性反應，也反映了他們從家庭中習得的“聽話”“不惹事”式社會策略。許多學生在訪談中表達：“老師不喜歡我，那我就少說話”“別人不跟我玩我就自己呆著”“只要不被叫家長就行”。這類表述顯示他們傾向於用隱忍、自責甚至自我否定來解釋遭遇的不公，避免正面衝突以換取“最低限度的安全感”。

但這種“順從”並非持續不變。在長期邊緣化、認同受損的背景下，一些學生逐漸發展出“無聲反抗”的心理與行為模式。所謂“無聲”，即他們不直接與制度或權威對抗，而是通過沉默、逃避、冷漠甚至消極抵抗來表達自身的不滿。例如，有學生開始故意在課堂上不舉手、不完成作業、不參加集體活動，甚至在面對教師批評時表現出“漠不關心”態度。這種非暴力、非語言化的抵抗形式，既是他們爭取主體性的一種方式，也是一種被動自保策略。

更隱蔽的“無聲反抗”還體現在身份認同上。一些學生在反復遭遇文化不接納與社交邊緣化後，逐漸認同“我不是本地人”“我不會像他們那樣成功”，甚至主動削弱與主流同齡人的聯繫，建立起自我排斥性防禦機制。某些初中生表示，他們更願意與“老鄉”或“跟我一樣的人”一起玩，因為“彼此不用解釋太多”“不會看不起”。這說明，他們在面對持續排斥時，發展出一種“圈層內歸屬—圈層外排斥”的心理界限，並將其內化為穩定的交往與行為策略<sup>[7]</sup>。

此外，部分學生的“反抗”也具有象徵意味。在觀察記錄中發現，個別外來子女會在服飾、言談、網路昵稱等方面刻意凸顯“非主流”風格，例如染髮、穿著潮牌、模仿網路熱梗語言等。這種“符號性差異化”實則是對校園主流文化“刻板而規訓”的反向表達。他們通過建構獨特的自我形象，爭奪社會空間中的能見度與存在感，雖未改變其結構處境，但在心理層面獲得了一定的

“反擊”滿足。

總結而言，外來子女的心理過程是從被動順應到主動表達的連續體，他們在隱性排斥的壓制中並未完全失聲，而是通過“低烈度”“高隱匿”的方式進行反應與調適。這種心理機制既是對外部壓力的回應，也反映出他們在主流教育結構中爭取身份位置與自我認同的複雜努力。

### 6.3 家庭支援與自我調適的策略性重組

在隱性排斥持續作用的背景下，外來子女並非孤立承受，家庭作為其最基本的支援系統，扮演著調節心理影響與重構應對路徑的重要角色。雖然流動家庭在文化資本與社會資本方面存在結構性劣勢，但通過不同程度的參與、補償與情感支撐，許多家庭在無形中協助子女完成了對學校壓力的“策略性調適”。

首先，情感慰藉是家庭支持中最直接且高頻的形式。儘管許多父母無法提供學業上的具體輔導，也不熟悉學校制度，但他們通常會以“多聽孩子說話”“鼓勵孩子努力”“用生活經驗開導”的方式建立情感聯繫。部分學生在訪談中提到，“我媽跟我說，別人怎麼看你不重要”“只要認真讀書就能有出息”，這種不帶學業技術色彩但充滿肯定性的語言，在心理層面為學生緩解了“被忽視”“不被認可”的負面認知，有助於維持其基本的自我價值感。

其次，經濟策略性支持也在一定程度上緩解了學生因資源劣勢而產生的邊緣感。部分家長雖然收入不高，但仍會優先保障孩子的補習費用、興趣班報名及校外閱讀材料採購。一些家庭還會積極尋找本地志願組織、公益課程，盡力拓展孩子的學習資源。這種“有限資源下的精准投入”，體現了家長將教育視為代際流動跳板的深層動機，也是其參與抗衡結構不公的一種方式。

更為重要的是，一些家庭開始主動介入學校生活，以弱化資訊壁壘與制度隔閡。例如，有家長嘗試參加家委會、主動與老師溝通，甚至結成“家長互助群”，共用作業資訊與學校動態。這種社會資本的自我搭建，不僅增強了家校互動，也提升了孩子在教師眼中的“可見性”，一定程度上改善了其在學校的參與機會與待遇。此外，也有家長通過不斷學習本地政策、提升語言表達能力，以“向上協商”姿態爭取教育權利，為子

女拓寬了制度邊界內的生存空間。

從學生個體角度看，他們也並非完全依賴外部救助，而是在經歷排斥之後發展出具有適應性的自我調適機制。如主動尋找與自己背景相似的同伴組成“微社群”，在其中獲得共鳴與情感支援；或通過網路、自媒體等平臺表達自己、獲得認可，建立非正式的“身份舞臺”。此外，部分學生通過強化自律、強調成績進步作為“打破偏見”的手段，努力構建“我是特別的”“我可以和他們一樣好”的心理認知。這種積極調適不僅反映了個體的能動性，也表現出他們對改變命運路徑的強烈意願。

然而，這些策略並非普遍存在，其實施效果亦受家庭資源、個體性格與外部環境多重制約。一些家庭缺乏認知與行動能力，或因居住不穩定、親子溝通困難等問題而難以提供有效支援。此類背景下的學生往往更容易陷入“自我放棄”的困境，成為隱性排斥作用的深度受害者。

綜上所述，外來子女在遭遇隱性排斥後，依託家庭系統與個體主觀努力，展現出多維度的策略性調適能力。儘管其路徑存在不平衡、不穩定等特點，但這一過程本身即為其在不公教育結構中進行“微反抗”“微建構”的實踐體現，值得在未來教育幹預與政策設計中獲得更充分的理解與支持。

## 7 教師與學校的治理實踐回應

### 7.1 教師的角色認知與專業倫理張力

在外來子女面臨隱性排斥的日常現實中，教師作為學校微觀治理的關鍵執行者和學生經驗的重要塑造者，其角色認知與實踐態度直接影響排斥機制的延續或緩解。從研究觀察與訪談資料來看，教師在應對流動兒童問題時面臨著明顯的多重角色張力和倫理衝突。

首先，在角色認知層面，多數教師傾向於將自己視為“中立的傳授者”或“執行制度者”，強調公平對待所有學生，不主動區分戶籍背景。然而在實際操作中，由於外來子女往往在語言表達、家庭作業完成、家長溝通效率等方面存在客觀差異，教師在不自覺中形成了一種“低期待”偏見，即預設他們學業基礎差、家長不配合、行為更需約束。部分教師在訪談中表示：“不是我

們歧視，而是他們確實跟不上”“有些學生總是拖班級後腿，確實需要更嚴一點管理”。這種潛意識中的“預設判斷”，雖非出於惡意，卻易轉化為互動中的冷漠、忽視或過度幹預，進一步放大外來子女的邊緣感。

其次，在課堂教學與評估實踐中，一些教師因追求教學進度與集體成績，傾向於將資源更多分配給“有潛力”的學生。外來子女常被視為“不可控因素”，被默認為幹擾秩序或拖延節奏的風險源。這種“效率優先”的邏輯，使得他們在課堂互動、課外輔導、獎勵機制等環節中系統性缺席。某位教師坦言：“時間有限，肯定先幫能聽懂的學生”。此類做法雖有其現實考量，卻在結果上構成了制度性冷遇，使部分外來學生逐漸喪失課堂參與積極性，陷入“越不參與越被邊緣”的迴圈中。

與此同時，教師也面臨倫理衝突。部分教師意識到對外來子女應給予更多關注與包容，但又苦於缺乏系統支援與專業培訓，不知如何在兼顧教學品質與學生關懷之間取得平衡。例如，一些年輕教師表示，在壓力大的情況下往往難以顧及個別學生情緒；另一些教師則表示，學校尚未為多元文化教育提供制度保障與教學資源，導致“即使想幫也無能為力”。這種“有意願而無能力”的狀態加劇了教師的職業倦怠與道德焦慮。

更複雜的是，部分教師將治理責任向家庭或社會轉移，認為“這些問題本質在於家長不到位”“這不是我們能解決的”。此種“去責任化”傾向在一定程度上弱化了教師應有的教育反思與職業介入動力，也暴露出當前學校在文化多樣性教育與公平意識建設上的制度缺位。

綜上所述，教師作為學校制度與學生個體之間的仲介力量，其在治理外來子女過程中既體現出制度惰性影響下的差序施教邏輯，也面臨專業倫理與實際能力之間的深層張力。理解並重構教師的角色定位，應成為推動學校治理向包容性轉型的重要支點。

## 7.2 學校層面融合性舉措與制度化困境

面對日益增長的外來子女入學比例以及多樣化的學生背景，寶安區部分學校已嘗試推行一系列融合性教育舉措，試圖緩解隱性排斥、促進群體融合。然而，這些努力在現實執行中卻常面臨

結構性制度困境，導致成效有限甚至產生新的邊界效應。

首先，一些學校出於對生源結構變化的應對，設立了“適應性課程”“過渡班級”或“心理調適活動”，在形式上體現了對外來子女特殊處境的關注。例如，在某些小學開設專門面向新轉入外來學生的“過渡班”，在入學初期給予額外輔導和適應性引導；另有學校引入校內社工、心理老師進行團體活動以提升學生歸屬感。這些舉措的初衷多為“縮小差距”“提升參與”，顯示了治理主體對學生多樣性的初步回應。

然而，融合性政策在執行中卻存在明顯制度碎片化與實踐失效的問題。一方面，這些措施往往缺乏持續性與制度化機制，僅在特定專案或短期資金支援下開展，導致“專案一停、服務即斷”。另一方面，部分措施在設計上仍內含“區別對待”邏輯，如“單獨教學”反而加劇了學生自我標籤與群體隔離，令學生產生“我們是被特別對待的人”的心理距離。

此外，在課程安排、校園文化建設與師資調配等關鍵環節，融合性思維尚未真正嵌入整體教育策略之中。多數學校仍以應試為主導，對學生的文化差異、學習習慣及情感需求缺乏系統回應。教育評估機制更強調分數表現，而非多元評價，導致教師在落實融合教育時缺乏激勵和方向感。有教師坦言：“融合教育沒有考試分數，學校也不重視，大家自然投入不足”。

制度困境還體現在資源配置層面。一些學校因外來生比例高、基礎差，反而被視為“薄弱校”，在財政投入、師資配置和政策試點方面長期處於劣勢。雖然政策檔鼓勵“公平教育”“資源傾斜”，但實際執行往往以戶籍或績效為依據，導致資源仍向優勢學校集中，加劇了“外來子女學校”與“本地優質校”的結構性分化。

在學校治理結構中，缺乏學生代表與家長參與機制，也使得外來子女的聲音難以有效進入決策流程。一些家長反映，“學校的家委會主要是老深圳本地人，我們插不上話”，形成學校治理內部的“話語封閉”，進一步削弱了融合教育的民主基礎與社會連通性。

綜上所述，儘管寶安區部分學校在推動融合教育方面已有一定探索，但在缺乏制度化設計、

資源公平保障和文化理念支撐的背景下，這些舉措往往難以突破象徵性治理的局限。未來的政策與實踐應著眼於制度嵌入、全校參與和結構性平權機制的重建，真正使融合教育成為常態化的制度承諾而非階段性的應急措施。

### 7.3 寶安區內部分“包容性教育”嘗試案例分析

儘管在制度層面仍面臨不少挑戰，寶安區部分基層學校在應對外來子女教育問題時，已展開了較為具體的“包容性教育”探索。這些案例體現出地方教育治理在實踐層面逐步轉向柔性化、差異化和協同性，具有一定的示範與啟發意義。

#### 第一類嘗試：多元文化課程與生活教育滲透

在寶安區福永街道某所小學，學校依託本地非營利機構的專案支持，試點開展“家鄉文化周”活動。通過鼓勵外來子女介紹自己的籍貫、方言、節慶等生活經驗，該項目不僅提升了外來學生的自我認同，也使本地學生對多元文化產生興趣。課堂上，教師會引導學生以“我的社區”

“家鄉的味道”等為題寫作、畫畫或參與表演，逐步形成了校內“文化共融”的氛圍。

專案負責人指出：“我們不是要他們‘融入’某種標準，而是創造一個可以共在的空間。”此種做法雖影響範圍有限，但在價值理念層面初步突破了“差異即問題”的認知框架，推動融合從內容接納到情感共鳴的躍遷。

#### 第二類嘗試：師資培訓與“同理心”教學實踐

另一個案例出現在沙井街道某初中，該校聯合華南師範大學開展“包容性教學工作坊”，通過案例教學、角色扮演、校本研究等方式提升教師對外來子女處境的理解力與回應力。在一次工作坊中，教師被要求模擬“無戶籍家長如何與班主任溝通”“孩子在課堂上不敢發言時的應對策略”等情境，從而更直觀體會學生與家庭所面臨的制度和心理壓力。

該專案推動了部分教師反思自己的教學偏見，調整課堂互動方式。例如，一些教師開始採用“匿名舉手”或“討論前低壓預熱”等方式，說明外來子女逐步建立表達自信；另有教師在評語中刻意平衡認同與建議，避免對“家庭背景”做標籤化描述。

### 第三類嘗試：學校—社區聯動的支援網路建設

在新橋街道某校，學校與所在社區居委會、街道計生辦、公益組織共同成立了“成長支持小組”，定期為外來子女提供課後輔導、心理支援、法律諮詢與家校溝通協調服務。項目實施初期由社區社工主導，學校提供場地與資訊支援，形成“校內識別—校外服務”的協同機制。

參與教師指出，這一機制雖仍屬探索階段，但在緩解外來子女家庭“資源稀缺—資訊缺位元—孤立無援”的困境方面，已有積極成效。一些家長回饋：“終於有人聽我們說話，不再是自己去找人”。

儘管上述案例普遍面臨人力緊張、資金不足、持續性差等問題，但其意義在於表明：在現有制度框架內，教育實踐仍存在通過基層智慧與外部協作實現“包容教育”的可能性。關鍵在於如何從“試點經驗”走向“機制複製”，推動政策支持與制度嵌入協同發力，實現包容教育的可持續落地。

## 8 對策建議

### 8.1 制度層面：入學平權與資源均衡機制

實現外來子女在教育上的真正融入，首要之務是從制度層面推動入學資格的普遍保障與教育資源的公平分配。這一層面不僅關係到學生的入學通道是否暢通，更決定了他們在學校中的教育品質與發展空間。

首先，應進一步簡化和統一流動兒童入學的政策標準。目前各地在“積分入學”“租賃年限”“社保年限”等規定上存在顯著差異，寶安區內不同街道也存在執行尺度不一、審批口徑模糊的現象。這不僅加大了外來家庭獲取教育資源的制度門檻，也滋生了“隱性門檻”與政策博弈空間。建議通過制定更具包容性的全市統一入學規則，降低對戶籍、財力和居住年限等的附加性限制，確保所有在城市穩定居住並有實際教育需求的流動兒童享有平等入學機會。

其次，需強化政府對流動人口密集區域的教育財政轉移支付機制。目前，部分接納外來子女比例高的學校，因地理位置偏遠或被視為“邊緣學校”，在財政撥款、師資編制與基礎設施建設

方面長期處於劣勢。應建立“生均撥款+外來生比例”聯動補助機制，明確財政激勵與資源調節原則，推動教育資源向基層傾斜，緩解“就學熱區資源不足、冷區排斥流動生”的結構性矛盾。

再次，在教育資源配置上，應打破以行政區域劃分為主導的“校際壁壘”，鼓勵優質學校通過結對共建、名師共用、網路教學等方式向流動子女聚集學校提供資源支援。特別是在師資培訓、教學評價與學業輔導等方面，構建“跨校協同”機制，使流動子女不僅能“進得來”，也能“學得好”。

此外，應強化政策執行的監督機制，設立專門的教育公平評價指標體系，將外來子女入學比例、在校待遇、學業進展與家校互動情況納入教育行政部門的日常評估與績效考核中，防止“只管指標、不管品質”的形式主義傾向，真正將教育公平理念轉化為可執行、可監督、可持續的制度實踐。

綜上所述，只有通過制度性規則的調整與資源再分配機制的重構，才能從根本上破除“隱性排斥”的結構根源，為外來子女創造真正公平、尊重與包容的教育環境。

## 8.2 學校層面：教師培訓、文化轉化課程

學校作為外來子女實際接受教育的第一線場域，其融合性治理能力直接決定了隱性排斥是否能夠被有效識別與緩解。在此過程中，教師的角色意識與課程文化的轉化能力成為關鍵抓手。

首先，應系統推動教師培訓機制的轉向，從傳統的知識技能導向轉向“社會文化理解+教育包容實踐”導向。多數教師在教學過程中對外來子女的文化背景、家庭結構及遷移經驗缺乏深入瞭解，導致容易以“正常學生”標準對其行為進行判斷與懲戒，從而造成無意識偏見與情感忽視。針對這一問題，建議教育部門與師範院校合作開展長期性、分層次的“包容教育能力培訓”，涵蓋身份認知、非歧視原則、文化多樣性處理、情緒識別與創傷知情教學等模組，並將其納入職稱評定與專業發展路徑中，提升教師對學生差異的感知力與回應力。

其次，應推動課程體系的文化再審視與當地語系化重構。在現行國家課程標準下，教材與教學內容往往以主流城市經驗為基準，忽視了大量

流動子女所處的社會背景與生活經驗，造成其在課堂中“聽不懂”“無代入感”的困境。因此，學校應在國家課程的基礎上開設一定比例的“文化轉換課程”或“社區連結課程”，引導學生從自己的經歷出發表達理解與認同。此類課程不僅能增強學生的歸屬感，也促使教師更主動理解外來家庭的文化資源與教育期望。

再次，學校應建立“反隱性歧視”審查機制，對教學用語、課堂評價、班級管理規則等環節進行文化敏感性過濾，防止標籤化、邊緣化用語的無意傳播。例如，將“講普通話”改為“互相理解的語言方式”，在班級制度設計中引入學生建議機制，避免“一刀切”的紀律範本對文化差異學生的壓制。同時，應重視校園宣傳語、榜樣樹立與榮譽評選的多元代表性，逐步構建價值多元、文化包容的校園氛圍。

最後，應鼓勵教師與外來家庭建立更多互動通道，打破“單向告知—無回應”的家校交流模式。可以探索設置“文化對話日”“教師走訪周”等平臺，讓教師親身進入家庭、社區瞭解學生生活背景，在互動中消除誤解、增進信任。對於缺乏語言或教育表達能力的家長，還應設計多種溝通介質與支持措施，如圖文並茂的家長指南、多語種支援、社區志願者協助等。

綜上，學校層面的對策不應止於制度宣示或單一舉措，而需從教師意識、教學內容、評價機制與家校協同等多個維度入手，構建一個真正“看見差異、接納差異、重構關係”的融合教育體系。

## 8.3 社區層面：多方聯動的社會支援系統建設

社區作為外來人口日常生活的重要承載體，也是學校教育實踐的週邊支援系統。構建以社區為核心的聯動機制，不僅能為外來子女提供學業與情感支援，也能在一定程度上緩解學校資源的壓力，實現教育公平的社會協同。

首先，應建立政府、社區組織與非營利機構三方協作的兒童發展支持平臺。在寶安區等人口密集區域，部分街道已嘗試設立“青少年成長中心”或“流動兒童關愛驛站”，由街道出資、社區運營、公益組織提供服務內容。這類平臺可結合區域實際開展課後託管、情緒輔導、學業輔導、興趣課程、法律援助等綜合性服務，並通過大資

料動態登記機制掌握兒童家庭構成、就學情況與特殊需求，避免資源重複投放或服務盲區的出現。

其次，應強化社區志願力量的組織化與專業化。現有社區志願者多數由高校學生、企業員工與在地居民組成，但常因流動性強、培訓不足等問題，服務品質與持續性存在較大波動。建議街道或區教育局建立“融合教育支持志願隊”備案與考核制度，通過標準化培訓、積分激勵、實習認定等方式，吸引專業人員參與教育融合服務。同時，可引入教育社工與文化調解員常駐社區，與學校建立資訊共用與學生動態協查機制，形成“社區發現—學校回應—家校聯動”的應急與預防體系。

第三，社區應成為家長社會資本提升的重要場域。多數外來家庭由於語言、時間與社會聯繫等因素，難以參與到主流教育政策的解讀與實施過程中，形成“政策知情—參與能力—意見表達”的脫節鏈條。社區可通過定期舉辦“教育講堂”“家長議事會”“教育經驗分享坊”等方式，提升家長的制度理解能力與教育表達力，鼓勵其與學校平等對話、參與規則制定。此外，應針對母親或祖輩撫養為主的家庭結構特徵，開展專門的“家庭教育支持專案”，提升其子女教育的心理韌性與策略儲備。

最後，應推動“教育+社區”雙向嵌入機制，將學校的部分職能社會化、社區的部分服務教育化。例如，在學校內設立社區服務視窗，協助辦理入學資料、健康體檢、戶籍手續等“非教學事務”；而社區活動中心也可設“流動家庭教育輔導點”，提供教育資訊與學生發展諮詢服務，提升家校社一體化治理的回應速度與專業水準。

綜上所述，社區並非教育工作的“邊緣力量”，而是一個極具彈性與創造力的協作平臺。通過構建多元協作、多點嵌入、服務精准的社區支援系統，才能真正打破教育資源與社會資本在空間與階層之間的分佈不均，實現對外來子女教育排斥機制的根本性緩解。

## 9 結語

本研究以深圳市寶安區為個案，通過對外來子女學校生活中“隱性排斥”現象的實地觀察與多主體訪談，嘗試揭示城市新移民教育融合過程

中的非顯性邊緣機制。研究發現，在看似制度平等的“機會入學”之下，流動兒童在課程參與、空間使用、師生互動與同伴關係等多個維度，仍面臨源自文化認同、社會資本與制度邏輯等方面的“軟性排斥”。

我們進一步指出，“隱性排斥”並非孤立的學校內現象，而是城市治理結構與教育制度安排的深層產物。入學政策的身份限定、教育資源配置的不均、主流文化的內化排他性，以及教師培訓與家校協同機制的缺位，共同構成了排斥機制的制度性根基。與此同時，外來子女本身並非完全的受害者，他們在差序的教育現實中，也展現出複雜的應對策略與主觀反思，既有“逆來順受”的認命，也有“無聲反抗”的掙紮，表現出一定的教育主體性。

在實踐層面，我們建議應從制度、學校與社區三維聯動入手，打破身份設限、推動教育資源均衡配置，重構文化包容的教學體系，並構建社會化教育支援網路。特別強調學校的文化轉化能力與教師的專業倫理塑造，是“去排斥化”治理的關鍵所在。

理論上，本研究嘗試將“社會排斥”概念細化到教育日常操作中，補充了現有文獻對“顯性不公”關注過重而對“制度性冷漠”關注不足的問題；同時結合布迪厄的文化資本與習性理論，揭示學校制度是如何在無聲中強化群體分層與再生產的。

然而，本文也存在局限。一方面，由於樣本主要集中在公立學校系統，難以覆蓋民辦學校與打工子弟學校的特殊境遇；另一方面，研究對外來子女長期教育軌跡與城市融入情況尚缺乏動態追蹤，未來可引入縱向研究與跨城市比較，以進一步豐富經驗基礎與政策適應性分析。

總而言之，在當代中國城市化與人口流動加劇背景下，如何回應“看不見的排斥”、保障“看得見的平等”，不僅關乎個體教育機會的正義，也關乎社會融合與代際流動的宏觀穩定。教育，不僅是知識傳授的場域，更是社會價值分配與階層重塑的核心場景。如何通過教育機制實現真正的包容與共生，是我們這個時代亟待破解的重要課題。

## 參考文獻：

- [1]吳瑞君. 外來人口聚居區的教育問題及其管理創新研究 — 以上海為例[J]. 華東師範大學學報(哲學社會科學版), 2012, 44(4): 1-6.
- [2]滕詩琪. 流動兒童社會性適應的比較及其影響因素研究[J]. 創新教育研究, 2023, 11(2): 249-255.
- [3]周亞楠, 盧寧. 流動兒童學校適應對生活滿意度的影響：親子溝通的中介作用[J]. 心理學進展, 2022, 12(4): 1354-1365.
- [4]周建芳, 鄧曉梅. 家庭教育對流動兒童學校融合影響的研究 — 以南京為例[J]. 教育導刊, 2015, (2).
- [5]陳凱仁, 龍茂乾, 李貴才. 超大城市城中村外來人口歸屬感研究 — 以深圳上步村為例[J]. 地域研究與開發, 2017, 36(5): 64-74.
- [6]王毅傑, 盧楠. 隨遷子女積分入學政策研究 — 基於珠三角、長三角地區11個城市的分析[J]. 社會學研究, 2019, (1).
- [7]孫朋超. 如何介入流動兒童身份認同困境：發展核心自我[J]. 心理學進展, 2024, 14(12): 190-195.

## 版權聲明

© 2025 作者版權所有。本文依據“知識共用署名 4.0 國際授權合約”（CC BY 4.0）以開放獲取方式發佈。該許可允許使用者在任何媒介中自由使用、複製、傳播與改編文章（含商業用途），惟須明確署名原作者及出處，並注明所作修改（如有）。完整協議詳見：<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.zh-hans>

## 出版聲明

所有出版物中的陳述、觀點及資料僅代表作者及供稿者個人立場，與 Brilliance Publishing Limited 及/或編輯人員無關。Brilliance Publishing Limited 及/或編輯人員對因內容所提及的任何理念、方法、說明或產品所導致的人身或財產損害概不負責。