

教育研究集刊
第六十三輯第四期 2017年12月 頁37-63

P. Willis的《學做工》：概念、方法 與研究方向



黃庭康

摘要

Willis的《學做工》把文化及行動者主體性重新引入批判教育研究，建立了一個能夠兼顧結構與行動、客觀與主觀因素的分析架構，也超越了當時的再生產理論，觀察到學生並不只是被動地接受學校的洗腦，並指出學校教育與經濟體系的斷裂，單靠學校不足以延續不平等的階級關係。Willis以實證資料證明階級子弟因為抗拒學校的「教學典範」——而非服從學校的教導——而繼承勞動階層的位置；而「小子」們反抗有部分是因為從學校以外場域而來的風格、意義及實踐替「反學校文化」提供了資源。筆者認為，應在Willis的基礎上繼續探討教育與社會再生產的關係。具體的做法包括：一、把階級文化的意義擴大至涵蓋個人層面；二、嚴謹地定義「反抗」及「反學校文化」等關鍵概念；三、利用Willis的洞見對不同學生群體、階級及社會進行比較研究。

關鍵詞：反學校文化、學校組織、歷史比較方法、競逐性再生產

黃庭康，中央研究院社會學研究所副研究員

電子郵件：thwong@gate.sinica.edu.tw

投稿日期：2017年09月16日；修改日期：2017年11月09日；採用日期：2017年12月04日

P. Willis's Learning to Labor: Concepts, Method, and Research Direction

Ting-Hong Wong

Abstract

Paul Willis' Learning to Labor is a classic in critical education studies. By bringing agencies and culture back to the discussion in sociology of education, it developed an analytical framework that synthesized structure and action as well as objectivity and subjectivity. Willis also went beyond conventional reproduction theory. He discovered that students were by no means passive recipients of the dominant ideology, that class domination was perpetuated because working-class students resisted-but not accepted-schools' teaching, and that anti-school culture was formed at least partly by meanings, styles and practices from spheres outside schools. This article encourages scholars to use insights from Learning to Labor to further explore the connections between school education and social reproduction. It also urges that researchers go beyond Willis by extending cultural analysis to the individual level and private domain, adopting more rigorous and theory-guided definitions of "resistance" and "anti-school culture" and employing comparative method to investigate student cultures among different social groups and in diverse social settings.

Ting-Hong Wong, Associate Research Fellow, Institute of Sociolog, Academia Sinica

Email: thwong@gate.sinica.edu.tw

Manuscript received: Sep. 16, 2017; Modified: Nov. 09, 2017; Accepted: Dec. 04, 2017.

Keywords: anti-school culture, school organization, historical-comparative method, contested reproduction

壹、前言

P. Willis的《學做工》（*Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*）是教育社會學的經典作品，該書於1977年面世，由美國哥倫比亞大學出版社出版，之後被翻譯成多種語文版本，它對階級研究、青少年文化研究及教育社會學等多國領域都產生了重大而持久的影響。要討論《學做工》的重要性，就必須先了解「批判教育研究」（critical education studies）的發展脈絡。傳統上教育研究都非常實務取向，關心的都是如何管理學校、經營班級以及有效進行教室教學之類的問題。二次世界大戰後，教育社會學在西方興起，人們開始較關注學校教育於宏觀社會結構的關係。然而，當時結構功能學派（Structural Functionalism）的影響力如日中天，功能學派學者認為教育作為社會整體一部分，必然對整體社會發揮正面的作用，他們對社會分化、利益矛盾及階級剝削等問題視若無睹。但是，到了1970年代，學界的氛圍出現重大改變，因為經過戰後二、三十年帶有重新分配（redistribution）及福利國家（welfare state）色彩的教育政策後，英、美社會不平等的情況沒有明顯改變，教育機會的擴張看來沒有帶來更平等的社會，加上民權及反越戰運動的衝擊，社會呈現明顯的矛盾衝突，功能學派的霸權地位受到挑戰，社會學者開始關心教育與社會權力的關係。

1976年S. Bowles與H. Gintis出版《資本主義美國的學校教育》（*Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradiction of Economic Life*），為批判教育研究掀起了帷幕。該書提出了「符應理論」（correspondence theory），指出美國學校的功能是幫助鞏固資本主義、學校教育與經濟體系存有符應關係。資本主義的經濟生產存在等級性的剝削關係，愈是在生產分工底層的，愈是要從事異化勞動，愈是要服從權威。因為學校的作用就是再生產資本主義不平等的社會關係，預備孩子們進入經濟分工體系；工人階級子弟就讀的學校致力培養孩子服從權威，養成從事異化勞動的人格特質（Bowles & Gintis, 1976）。《資本主義美國的學校教育》刺激許多學者思考教育與權力的關係。然而，學者們批評該書採用機械式的馬克思主義「上下層建築」（base and

superstructure) 分析架構，視學校為完全被經濟生產決定，忽略了教育體系的相對自主性 (relative autonomy) 以及行動者的主觀能動性。學界又抨擊Bowles與Gintis把社會權力的再生產視為平順的、必然會成功的過程；他們又批評兩位作者沒有真正進入教育現場觀察教師與學生的互動，了解學校如何運作，把學校視為單純被外在經濟結構影響的「黑箱」 (black box)。最後，批判取向的學者也抱怨Bowles與Gintis的經濟及結構決定論觀點容易衍生出教育實踐的悲觀主義，導致理論無法指導如何透過行動改變社會社會不平等 (黃庭康，2002，頁245-246；Hargreaves, 1982, pp. 110-111; Karabel & Halsey, 1977)。

Willis的《學做工》試圖突破「符應理論」帶來的困境，該書從工人階級文化的角度切入解釋無產階級子弟如何繼承工人階級的位置。Willis認為，勞動階層階級再生產是一個重要課題，因為在英國及美國等自由民主的國度 (liberal democratic settings)，人們有選擇職業的自由，工人階級孩子為何會甘願從事又髒、又辛苦、又無趣、社會地位又低下的體力勞動工作是一個需要被探究的問題。Willis相信這個問題需要從「文化」入手，探討無產階級背景的行動者如何理解勞動，從事體力勞動對他們具有什麼意義，導致他們調整成為願意投入從事體力勞動者的工作 (Willis, 1977, pp. 1-3)。「文化」領域受經濟結構影響，但同時具有一定的自主性，它由具有一定連貫性 (coherence) 的實踐及符號系統所組成。「文化」與行動者存有辯證的 (dialectical) 關係，它一方面提供意義、實踐、論述及可能性，它讓人們可以集體、緊扣生活經驗的方式理解所處的環境，並以有創意的方式做回應，但文化亦會因應行動者的實踐而不斷被調整改造 (Willis, 1981, p. 58)。為了探索工人階級文化與階級再生產的關係，Willis走進學校進行實地的民俗誌學研究 (ethnographic studies)。

貳、《學做工》內容重點

一、「小子」的反抗文化

《學做工》的田野資料主要來自Willis在英格蘭中部一個工業城市的漢墨頓 (Hammerton) 男生中學進行六個月的訪談及觀察。該校是一所對入學學生沒

有進行嚴格篩選的「現代中學」(modern secondary school)，其大部分學生來自勞動階層、住在附近的社會住宅(council estates)。¹《學做工》的研究主要針對該學校12名無心向學、整天打架鬧事的反叛男生，Willis稱他們為「小子」(the lads)。為了提供比較對照的角度，Willis也觀察及訪談了同校的一群順從學校權威、被「小子」們謔稱為「耳洞」(the ear'oles)——意思是聽話的孩子——的乖小孩，以及就讀附近「文法中學」及入學選拔較嚴格的「現代中學」的工人階級背景學生(Willis, 1977, p. 4)。

「小子」們明顯表現出對學校權威的反抗。例如學校期待學生束短髮、衣著中規中矩，他們卻故意留長頭髮、穿著時尚的喇叭褲及高跟鞋。校規禁止抽菸及喝酒，他們在學校大刺刺地當眾抽菸，又在課後流連酒把，故意藉靠攏外面及成人世界的方式反抗學校。他們聯群結黨，設法打造一個學校權威所不能及的、可以「找樂子」(having a laff)的空間。「小子」們形成「反學校文化」(anti-school culture)，在學校破壞、偷竊、在課堂上搗蛋、到處惹事打架、隨意使用語言及身體暴力以展現男性雄風(masculinity)。

「小子」們又抗拒學校的「核心價值」，他們對老師們宣導「好好讀書、將來有機會從事社會地位更高更有意義的工作」的一套嗤之以鼻。他們不會把時間多花在課業上，課餘的時間大都花在打零工，賺錢買菸、買酒及泡妞上。打零工的經驗影響孩子對「工作」的看法，使他們把工作視為只是一種賺錢的手段，而非為了實現理想及自我，而這也導致他們認定自己比一輩子都待在學校的老師更優越、更認識真實的外在世界。「反學校文化」意味著孩子們藉非正式(informal)的小圈子挑戰學校的正規權威(formal authorities)(Willis, 1977, pp. 28-39)。

除了抗拒學校的權威，「小子」們也攻擊校內順從學校教導的「耳洞」。「耳洞」是「小子」們建構自我身分認同的另一個重要的「他者」(the

¹戰後英國實行「三軌制」(tripartite system)，小學畢業生參加「升中考試」(Eleven Plus Examination)，成績最優異的升讀「文法中學」(grammar schools)，次等的入讀「技術中學」(technical schools)，成績最差的進入「現代中學」(modern schools)。「現代中學」收容缺乏學業能力、將來從事的工作不必具備學歷及太多技術能力的學生(Rubinstein & Simon, 1969, pp. 33-36)。

Others），他們自覺比乖孩子們優越，視聽話的「耳洞」缺乏個性、不懂得找樂子、又壓抑自己的性需要。「小子」們的文化充滿了性別主義及種族主義色彩，他們把女性視為發洩肉慾的工具，又欺凌比自己更弱勢的亞裔、印度裔及巴基斯坦裔同學（Willis, 1977, pp. 17-18, 43-51）。

「反學校文化」跟勞動階級生活世界緊密相連、跟工人階級的文化（shop-floor culture）非常相似。²「小子」們的父兄輩在工作場所跟孩子們在學校一樣身處被控管的環境，但他們還是致力打造一個管工所不能及的、可以「找樂子」的非正式自主空間；作坊文化跟「反學校文化」一樣強調男性雄風，同樣譏笑正規的規範及掌權者、對它們陽奉陰違；工廠的勞動者跟「小子」們一樣，自信勝過比他們地位更高的管控者，他們認為自己懂得實際動手做事，比管工及空談理論的上司優勝（Willis, 1977, p. 52）。「小子」們的「非正式群體」是「反學校文化」形成的物質條件，因為小圈子社群讓反叛的孩子形成可以彼此支援的集體，也讓工人階級子弟可以汲取從父輩而來的作坊文化的風格、意義及可能性，運用它們對所處的學校環境賦予意義。Willis（1977, pp. 57-60）還發現因為不同學校物質條件的差異，「反學校文化」出現的可能性也不一樣。例如在附近一所文法中學也有一群出身工人階級、像「小子」般的反叛少年，然而因為文法中學的學生學業程度遠較現代中學優勝，大部分學生都很認真地讀書、準備參加升學考試，該校叛逆孩子的人數較少、形成的小圈子規模也有限。³漢墨頓與附近文法中學的例子顯示工人階級文化沒有所謂唯一的、必然的模式，因為它受到具有相對自主性的區域性（regional）因素——例如學校整體學生的學業程度、反叛的工人階級學生的人數比例等等——所影響。

二、整合、分化、重新整合

Willis發現階級文化的具體形式因為工人階級在特定的條件下與其他群體、

² 「作坊文化」是指工人在工廠及工地等從事生產活動衍生的風格、意義、符號與實踐。有學者把“shop floor culture”翻譯為「車間文化」。

³ 該所文法中學「反學校文化」不大成氣候的另一個原因，可能是他們的學生都是「升中考試」的優勝者，順從師表的學生學業能力遠比漢墨頓的「耳洞」強，他們將來藉由學業成就取得更佳社會地位的機會不低，校內的反叛學生不太敢看不起他們。

制度及趨勢的互動及對抗而出現，它建基於讓對「官方」及「正規」權威不滿的行動者可以重新詮釋自己處境的論述資源——包括大量從錯綜複雜的經驗而來的風格、意義及可能性。以《學做工》為例，Willis以「分化」(differentiation)概念解釋「反學校文化」的形成。他認為學校秩序的基礎是「教學典範」(teaching paradigm)——一個界定教師與學生的交換關係的模式。按照這典範，教師應該向學生提供知識與教導(guidance)，以換取學生的尊敬及服從。這典範假設教師具備權威，因為他們提供的「服務」可以幫助學生取得學歷文憑——一種背後有國家力量(state power)做背書、可帶來物質及符號回報的有價值文化資本。學校的秩序有賴學生們因為認同這師生關係的典範而遵守學校的規範，然而，學校中有部分學生可能無法認同學校的這一套「核心價值」。例如成績差勁的學生自知能力有限，就算乖乖聽話也沒有機會取得好成績及學歷文憑，他們可能出現「分化」——發展出有異於、甚至否定制度期待的意義及行為模式(Willis, 1977, pp. 63-64)。工人階級子弟的家庭、父兄輩的勞動場所、社區等生活世界有大量的文化資源可以支援這種「分化」。遇到這情況，校方必須設法藉調整交換關係把有反叛傾向的學生重新整合(re-integrate)回學校的道德秩序。Willis發現學校的重新整合策略可分為兩大類，一是從原本強調功利的知識交換的「教學典範」轉為強調道德品質。例如學校會明示、暗示過往有部分學業表現不突出的學生因為誠實有禮貌、懂得規矩並處事認真而在畢業後獲得雇主賞識、找到不錯的工作；師表們也可能不斷在宣揚「做人比知識更重要」、「讀書不成不重要但至少要懂得守規矩尊重人」之類的道理，以說服學生要乖乖聽話。其次，有部分學校引入「進步主義教育」(progressive education)、「與生活相關教育」(life-relevant education)等教育改革理念調整與學生的交換關係。「進步主義教育」讓校方可以因應學生程度調整教學進度及深度，不強求一定要完成整個課程，願意以較活潑及貼近學生生活的方式進行教學等。學校管理層採用這些「前衛」的教育理念，只是為了降低學生在學校的疏離感，換取他們不要公然與師長對抗，他們關心是學校的管理問題，而不是幫助跟不上的學生(Willis, 1977, pp. 62-72)。然而，學校無法保證這兩種「重新整合」策略一定可以成功杜絕「反學校文化」。

Willis相信勞動階層的學生有較大機會從官方的「教學典範」分化。因為儘

管有部分工人階級亦非常重視學校教育，勞動階層家庭的父母確實有較高比例對子女的學校生活漠不關心，甚至對學校採敵視態度。另外，工人階級的家庭確實提供較多可供孩子們建構反抗學校權威的風格、意義及實踐。例如，工人階級父母會在家中談論在車間的事情；他們對待工作及管工的態度可能影響子女對學校權威的看法。另外，勞動階層的家庭父權主義色彩較濃厚，較強調男性雄風及詆貶女性特質（*femininity*），父權主義的文化影響孩子們如何看待「體力」及「腦力」勞動，以及男性的社會角色。此外，從事體力勞動者的親子關係較具威權色彩，他們的子女較易傾向對權威採對立疏離的態度。相反地，中產階級家庭的權威關係與學校的「教學模式」較接近，父母利用知識及經驗引導子女、換取孩子的尊敬及服從；加上大部分父母都憑學歷文憑取得較優越的社會位置，他們不會縱容子女質疑教育的價值及挑戰學校權威。中產階層的階級文化沒有提供孩子太多反抗學校的文化資源（Willis, 1977, p. 76）。

「反學校文化」對階級再生產產生極大的作用，因為它為「小子」們賦予勞動的意義，在主觀（*subjectivity*）的層面上預備他們日後「自願」從事勞力工作。例如英國在1970年代有針對學術能力稍遜、升讀大學機會不大的學生提供就業輔導，輔導內容鼓勵學生尋找适合自己、有助實現自我的職業。漢墨頓中學亦對學生提供就業輔導。因為大部分學生的學業能力有限、學校調整輔導內容，強調年輕人的外觀、舉止及態度對未來就業的重要性，告訴同學們儀容整潔、態度認真及舉止端正有禮的學生將來就業的前景也較佳。學校對工作的官方論述標榜學校與工作世界的連續性，致力說服學生在品德上合乎師長要求的將來也容易在工作上取得成就（Willis, 1977, pp. 91-92）。然而，認為自己才真正懂得外面工作世界的「小子」們否定學校的論述。他們不相信有所謂「适合自己」的工作，因為在「小子」眼中，所有的工作都差別不大——都是無趣的，目的都只是為了賺錢。小子們把「工作」視為與「自我」割裂，認定勞動本身不會帶來「自我實現」，工作最能帶來滿足感的是可以在非正式群體中「找樂子」的部分。「小子」們把「工作」完全侷限於「體力勞動」，他們的工作觀其實也是「反學校文化」的一部分，因為學校重視智性勞動（*mental works*），把智性勞動排除於工作之外其實就是在排斥學校權威。另外，在「小子」心中，體力勞動的過程充滿攻擊性、粗獷性及亢奮性，是自由奔放男子氣概的絕佳展現；這跟學校期望整

潔、溫文爾雅的好學生形象剛好相反。「小子」們的反抗文化為他們未來從事勞動工作做預備 (Willis, 1977, pp. 95-101)。

三、洞察、侷限、局部洞察

然而，為什麼「小子」們要從學校的「官方」論述分化出來？為什麼他們排斥學校試圖灌輸關於「學習」、「文憑」及「工作」的意識型態？為什麼他們抗拒校方把他們重新整合於學校道德秩序？《學做工》藉由「洞察」(penetration) 及「侷限」(limitation) 概念剖釋這些問題。「洞察」是指在文化中一股看穿了群體成員在社會整體真實處境的、具創意及理性的集體（而不是個人）力量。「限制」是對「洞察」的障礙；它可以藉阻擋 (block)、轉移視線 (diversion) 或混淆視聽 (confuse) 的方式運作。「反學校文化」因為「洞察」受到「侷限」的阻擋，「洞察」無法充分發展而形成；「局部洞察」導致集體成員無法擺脫壓迫性的社會關係。Willis (1977, pp. 119-120) 認為「洞察」及「限制」的交互作用讓不平等階級關係在自由民主社會得以繼續存在。

「小子」們的「洞察」表現在好幾個方面。首先，學校宣揚教育與文憑可以換取往上流動的機會，藉此爭取工人階級孩子的服從。但「小子」們對這套講法抱持懷疑，他們認為即使服從學校權威，換取得到的文憑價值也不會太高，不值得為此犧牲即時的快樂。學校宣揚階級向上流動是個人努力的結果；但「小子」們認為經濟景氣、中上層位置增加才是階級往上流動的真正原因。孩子們又認定即使機會變多，工人階級能夠搶到好位置的機會仍比別人低。學校不斷鼓勵學生用功讀書、將來做更有意義的工作，但「小子」們相信工業社會大部分工作早已被「去技術化」(deskilled)，有沒有文憑都是從事無趣的工作。「反學校文化」又質疑學校的「官方」論述混淆了個人階級位置及階級結構的再生產，因為努力讀書最多只是有機會帶來個人的階級流動，但對改變整體工人階級的從屬地位全無幫助 (Willis, 1977, pp. 126-130)。

其次，「小子」們對學校課業要求的態度顯示他們「洞察」勞動力 (labor power) 的特性。勞動力是資本主義生產中一種最主要的投入，然而因為勞動力的發揮充滿不穩定性——因為勞動者可以很拼命工作，也可以偷懶，但求「交差」——資本家必須想辦法威迫利誘，要勞動者多付出。學校教師以文憑及教育

的工具價值激勵學生更投入課業跟資本家試圖壓榨勞動者的做法十分相似。然而，「小子」們卻具創意地用最少的時間及心力應付課業，大部分時間則退回學校正規權威管不到的非正式群體「找樂子」。「反學校文化」讓他們日後懂得如何在作坊生存，不致完全被資本主義生產體系吸收及剝削（Willis, 1977, pp. 130-132）。

此外，小子們「洞察」資本主義社會勞動力的抽象及一般性的（abstract and generalized）特性。如上文所言，學校的老師及輔導人員不斷地強調不同的工作有不同的需求，學生要依據個人興趣選擇不同類型的工作。然而，小子們認為在資本主義體系下，不管從事什麼工作，勞動者的處境都一樣——都被資本家剝削，而且隨著去技術化的大趨勢，許多白領及服務業從業員亦在出賣一般性勞動（generalized labor），都是在擔任人人可做、不需要特殊技能的勞動（Willis, 1977, pp. 133-137）。Willis（1977）確信「小子」們對文憑、工作及勞動的看法比學校的主導論述來得優勝。然而，為什麼「反學校文化」的「洞察」沒有被充分發展？為什麼抗拒學校意識型態的小子沒有帶來社會的改變？Willis（1977）認為關鍵是「洞察」受到「限制」的阻擋。

「體力／腦力」（manual/mental）及性別兩大社會分類是阻擋「洞察」充分發展的「限制」。首先，「小子」們以二元對立的觀點看待「體力」及「腦力」；他們否定學校權威所代表及推崇的智性活動，結果維持了「勞心」及「勞力」兩類型工人階級的分裂。其次，如上文所言，「小子」們從家庭及社區感染了父權主義的意識型態，他們的文化把「體力／腦力勞動」及「男性雄風／女性特質」做連結（articulate），視體力勞動為代表優越的男子氣概、把從事腦力勞動的視為是「像女人般」的弱者，他們認為愈能忍受勞動的辛苦、作坊的壓力及差劣環境的就愈是「真男人」。勞動者把體力勞動與男性雄風連結，多少為擔任低下層工作的自己掙回一點自尊心，卻也導致他們更甘願忍受辛苦及充滿壓迫性的作坊生活，更不容易發展出質疑資本主義的意識型態。此外，「小子」們因為性別主義而擁抱體力勞動、否定智性活動，結果他們更沒有機會藉教育改變階級位置，更遑論在知識上裝備自己，更有效地思考如何改變不平等的社會。父權主義導致「反學校文化」逆轉在一般人心中「勞心」優於「勞力」的看法，讓「小子」們樂於——或至少不抗拒——成為低下層的體力勞動者。

學校及工人階級生活世界以外的宏觀結構因素對「小子」們的文化生產具有重大影響力。為了證明這一點，《學做工》剖析意識型態因素對「反學校文化」的作用。意識型態主要透過「確認」（confirmation）、「擾亂」（dislocation）及維持「非正式（informality）的次等地位」幫助壓抑「洞察」。「確認」是指意識型態藉鞏固對維持現狀最有利的文化而阻擋「洞察」。例如上文曾指出「小子」們把「腦力勞動」視為不夠男子氣概而加以排斥，結果反叛的孩子們甘願從事社會地位低下的體力勞動、父權主義對「洞察」構成限制。Willis觀察到小子們的重視男性雄風、輕視女性的想法不但來自家庭及社區生活，因為學校職業輔導背後的意識型態亦充滿性別主義色彩，亦在強化對男性及女性角色的刻板印象。例如職業輔導播放的影片中的主管都是男性，擔任照顧者角色——例如幼稚園及小學教師、護士等——都是女性；職業輔導員又以男生將來要扮演一家之主之類的說話激勵學生認真看待未來就業前景等。學校職業輔導散播的性別意識型態強化了阻擋「洞察」的父權主義思想（Willis, 1977, pp. 161-163）。

「擾亂」是指意識型態藉模糊「洞察」的批判焦點而達到「限制」的效果。例如小子們「洞察」去技術化已導致大部分工作變得都一樣無趣、學校講的「好好讀書、將來從事更有意義的工作」的講法只是一派胡言。然而，主流的意識型態可能引導小子們視去技術化是社會發展導致分工愈來愈精細的「必然」後果，轉移了「小子」們的視線，使他們不會深究去技術化的原因，以致無法「洞察」資本集中、資本家要控制勞動者可能是愈來愈多工作變得都一樣重複無趣的真正罪魁禍首（Willis, 1977, pp. 163-166）。

此外，主流意識型態把「正式」視為比「非正式」來得重要的想法也有助於「隔離」「反學校文化」、減輕它對資本主義社會的衝擊。儘管「小子」們對學歷及工作的重要洞見，但因為它們的「根據地」是學校「非正式」群體、衍生自「個人」的生活經驗，它們在面對「正式」的制度、正規的權威時往往顯得缺乏「公共性」，是只屬於代表個別人士主觀經驗的特殊案例。主流意識型態對「正式」及「非正式」的價值判斷導致「小子」們的「洞察」被侷限在「文化」的範疇，不容易發展成為對資本主義具有殺傷力的「政治」議題（Willis, 1977, pp. 166-169）。

參、《學做工》對批判教育研究的貢獻

《學做工》無疑是批判教育研究中一部極具影響力、極有貢獻的經典作品。首先，如上文所言，自1970年代開始，西方教育社會學者開始對結構功能學派做出挑戰，指出學校教育的真正功能是延續階級不平等、維護主導階層的利益。然而早期的批判教育研究作品帶有極濃厚的結構決定論色彩、忽略行動者的主體性，它們沒有真正進入教育現場了解師生互動及學校的運作，又假設階級再生產是一個平順的、必然會成功的過程。Willis（1977）採用民俗誌學方法實際考察學生的主觀意識，觀察學校權威及不同群體的互動如何打造孩子們的身分認同，進而探討「工人階級文化」如何把工人階級子弟型塑成為「自願」的新一代的勞動者。《學做工》把反抗、文化、行動者的主體性重新導回批判教育研究，讓學者們在機械的再生產理論以外有另一個理論的選擇。《學做工》又指出社會權力往往弔詭地透過具主體性行動者的反抗而得以鞏固，它的理論觀點啟發了後來很多民俗誌學研究，學者們不單運用Willis觀點研究階級及青少年文化，也探討行動者的反抗如何幫助延續不平等的階級及性別關係（Everhart, 1979, 1983; Holland & Eisenhart, 1988, 1990; Macleod, 1987; McLaren, 1986; McRobbie, 1978, 1981; Weis, 1990）。

其次，儘管《學做工》著重探索行動者的主體性，它也能夠兼顧結構因素，沒有矯枉過正地犯上「去結構」的毛病。Willis（1977）在書中藉把漢墨頓中學與其他學校（包括學生成績本來就比較好的「文法學校」及入學篩選較嚴格的「現代中學」）的勞動階層背景學生做比較，顯示學校整體學業水平、反叛學生的人數，以及他們所形成小圈子的規模等結構因素對「反學校文化」形成的影響。他又強調學生家庭生活、父母的作坊文化如何替孩子在學校的反叛文化提供支援。Willis又在該書較後部分指出宏觀結構因素對孩子們身分形構的作用，並以意識型態為例，解釋外在社會的概念如何藉「確認」及「擾亂」等方式幫助阻擋「洞察」的發展。此外，Willis研究文化及主體性的最終目的是解釋階級再生產宏觀的問題；他的理論沒有過度偏重微觀層面的毛病，他的分析為批判教育

研究提供了一個兼顧到宏觀結構及行動者主體性的分析架構。⁴ Willis能夠兼顧結構及行動者主觀意識這一點非常重要，因為當時批判教育研究出現了兩個不同的發展趨勢，一個是本文前言所提到結構取向的研究方法，另一個則是英國的「新教育社會學」（The New Sociology of Education）。新教育社會學者因為不滿戰後英國教育社會學過度結構取向而出現「知識社會學的轉向」（Sociology of Knowledge turn），他們採用「現象學」（Phenomenology）、「符號互動論」（Symbolic Interactionism）及「俗民方法學」（Ethnomethodology）等理論工具研究學校課程、學生的主觀意識、師生的人際互動等議題。但「新教育社會學」被批判為矯枉過正，愈來愈缺乏結構分析。《學做工》調和了上述兩大重要的理論傳統，替批判教育學者提供另一種分析架構的選擇。

此外，《學做工》對學校組織（school institution）與社會再生產的討論亦具有重大的理論意涵。也許因為急於證明學校教育與社會權力的關係，早期的批判教育研究學者——例如Bowles與Gintis，甚至《再生產：教育、社會、文化》（*Reproduction: Education, Society, Culture*）的法國教育社會學大師P. Bourdieu及把學校視為「意識型態國家機器」（state ideological apparatus）的法國結構馬克思主義代表人物L. Althusser等——都非常強調學校的再生產功能，彷彿掌權階層單靠學校就足以令被壓迫階層乖乖地繼續接受被宰制的命運（Althusser, 1972; Bourdieu & Passeron, 1990）。Willis（1977）認為，批判教育研究對學校與經濟生產及社會階級的關係看得過於簡單。在《學做工》出版後數年，他抨擊Bowles、Gintis、Bourdieu、Althusser等學者天真地以為資本主義社會單靠學校便得以延續。相反地，Willis公開讚揚英國教育社會學大師B. Bernstein洞察到階級及教育體系的矛盾及斷裂。Bernstein在《階級、符碼與控制，第三卷》（*Class, Code, and Control, Vol. III*）中指出學校與經濟分工體系出現嚴重的落差，因為將來在經濟生產擔任統籌及協調者、需要獨立做判斷、角色屬「弱分類、弱架構」的中產階級子弟在學校接受的是以學科為本（subject-based）、目的為準備參加公開考試及報考大學的「強分類、強架構」的「顯性教學法」（visible

⁴ 關於英國「新教育社會學」的起源、理論、方法及所受到的批判，讀者可參閱Karabel與Halsey（1976, 1977, pp. 44-61）。

pedagogy)；反而將來在經濟生產擔任被動執行者角色的工人階級子弟接受的是「弱分類、弱架構」的「隱性教學法」(invisible pedagogy)。⁵學校課程與未來就業角色的斷裂，意味著經濟體制無法單靠學校再生產階級社會(Willis, 1981, pp. 51-57)。《學做工》的其中一個重要貢獻就是論證學校以外因素——例如勞動階層的家庭、社區、父兄的作坊生活，以及社會意識型態等而來的複雜因素形成的「反學校文化」——的再生產作用，指出無產階級子弟對學校意識型態的反抗——而不是他們接受學校灌輸的意識型態——才是勞動者階級再生產的原因。

因應上述的這一點，Willis(1977)在《學做工》後面章節理論反思的部分提出了研究學校組織的重要分析架構。他提醒學者們他的民俗誌學研究顯示學校組織並非鐵板一塊，因為學校的運作至少涉及「官方」(official)、「務實」(pragmatic)及「文化」(cultural)三個對階級再生產產生不同作用的層面。學校都會宣示自己的目標及理念，然而，「官方」的理念不太可能原封不動地貫徹到學校的每一個環節，學校宣示的目標很可能與實際的運作存在極大的落差。另外，「官方」理念的落實不見得一定對社會再生產帶來正面的效果。舉例來說，1960、1970年代許多英國學校都標榜自己支持「進步主義教育」理念，「進步主義」強調要尊重學生的個人特性，認為教學應以學生為中心，幫助他們實現自我，讓他們可以自由地探索、學習獨立思考。然而，「進步主義」的落實可能導致學生們日後難以適應層級性的職場，拒絕從事沒有意義的異化勞動。其次，學校組織運作亦涉及「務實」(pragmatic)的層面。例如學校可能以崇高的教育理想為理由宣示支持「進步主義教育」，然而在實際運用時學校可能只會對升學無望的「放牛班」學生施行較活潑、較有彈性及較緊貼生活的「前衛」教學法，對具備學業能力及學習動機的學生依舊採用傳統的教學法。學校組織推行「進步主義教育」實際上只是為了解決現實的管理問題，跟崇高的「官方」理念完全

⁵ 「顯性教學法」是指科目界線壁壘分明，學生按照被規定的方法、進度及順序學習被規定的知識內容的課程。「隱性教學法」課程內容較有彈性，學生的特性較被尊重，教學者讓學習者對學習內容、方法及進度等有較大決定權。對Bernstein「分類」、「架構」及「顯性」與「隱性」教學法理論感興趣的讀者，可參閱Bernstein(1977, pp. 85-156)及黃庭康(2017, 頁80-87)。關於Bernstein對教育體系與經濟生產的斷裂關係，讀者可參閱Bernstein(1977, pp. 174-200)及黃庭康(2017, 頁85-86)。

脫節。此外，學校因「務實」而衍生的「進步主義」教育實踐可能會損害學校的再生產功能，因為它會如Bernstein所說的導致更多勞動階層子弟在學校接受「弱分類、弱架構」教學法，將來不容易適應在職場「強分類、強架構」的角色。第三，「文化」層面是指學校內部成員從生活世界而來的階級經驗與學校生活經驗互動而衍生的意義、身分認同及實踐。學生們在非正式群體因為「洞察」及「限制」而形成的、對抗官方「意識型態」的意義及實踐可能才是導致階級再生產能夠成功的最重要原因。Willis (1977, pp. 176-179) 「官方」、「務實」及「文化」三個層面的分類幫助我們探究學校組織與社會再生產複雜而微妙的關係。

肆、批評與爭議

儘管《學做工》對批判教育研究有重要貢獻，但該部作品也引發了極多的批評及爭議，許多學者可能對它有極多的誤解、甚至誤用該書的理論與概念。例如學界批評該書所謂「反抗」的意義含混不清，導致後來理論的濫用、把學生所有不服從的行為都一概稱為「反抗」。學界又抨擊Willis (1977) 把「反學校文化」過度浪漫化 (romanticized)，將學生的「反抗」都視為具有正面政治意涵。又有學者指《學做工》只注意到文化的集體性，以致誇大了「小子」們反抗文化的「雄性特質」。也有學者認為Willis缺乏歷史比較分析，無法幫助讀者們理解不同社會「反學校文化」的差異。這幾個批評涉及「反抗是什麼？」、「反抗是否都有機會帶來轉化、是否都應該被肯定？」以及「如何入手研究文化？」等幾個批判教育研究基本的概念及方法問題，它們都是關心教育與社會再生產的學者必須正視的核心課題。為了更深入了解Willis的理論觀點與其限制，以助於思考如何在《學做工》的基礎上發展更進一步的研究，下文將提出幾項議題進行討論。

一、關於「反抗」的定義

如上文所言，《學做工》啟發了許多研究，該書出版後教育社會學者更注意到行動者的主體性，湧現了許多探索學生「反抗」學校權威及意識型態的研究，導致「反抗理論」 (resistance theory) 蔚然成風 (Giroux, 1983)。然而，有學

者批評「反抗理論」對所謂「反抗」的定義混淆不清，幾乎把學生一切不順從的行為都歸為「反抗」，學生的「反抗」變得無處不在。概念定義含糊不清的結果是把許多成因、影響及政治意涵不一樣的行為都混為一談（Hargreaves, 1982, p. 112）。為了避免理論的濫用及誤用，筆者認為我們應該回到《學做工》的原文看看Willis的「反抗」及「反學校文化」究竟所指為何，然後對學生的反叛行為做更細緻的分類。

Willis（1977）在《學做工》指出「小子」們反抗文化針對的對象是學校的「教學典範」。「教學典範」界定「理想的」學校與學生的交換關係——老師提供知識與引導，幫助學生取得學歷文憑、日後從事「更好」的工作，以換取同學們的尊敬。學校的典範要發揮作用，孩子們必須相信階級往上流動的機會確實存在、學歷文憑確實有助爭取更優越的工作，而且他們有公平的機會爭取更佳的教育及就業前景。Willis特別強調「反學校文化」的成因是「小子」們對校方「教學典範」的否定——因為他們具有「洞察」，他們不相信教育可以幫助取得不一樣的工作及往上流動機會，因而抗拒與學校合作、拒絕服從學校權威（Willis, 1977, pp. 63-64）。從這個標準出發，一切並非基於反抗學校關於教育與文憑價值的教導，也非源於「好意識」——對學校再生產功能的「洞察」——的不順從行為都不能被歸類為Willis所認定的「反學校文化」，或者至少不可以跟《學做工》「小子」們的反抗相提並論。基於Willis的定義，單純因為青春叛逆、沒有針對明確對象的反叛行為都不應該被認為「反學校文化」。

另外，澳洲學者Kipnis（2001a）按照《學做工》的標準指出下列數種學生不順從行為並不一定屬於「反學校文化」：

第一是不尊重師長、對老師無禮。因為這種行為可能只是針對個別的老師，而不是否定學校教育的價值。相反地，學生反抗個別教師，也有可能是因為他們對學校「教學模式」的認同——他們相信學歷及文憑對未來十分重要，因而對個別不用心教學或者教學表現不理想的教師發出怨言，甚至挑戰他們的權威。換句話說，學生們的反抗可能是因為教師無法以知識換取學生的尊重、教與學雙方無法進行對等的交換。

第二類是對教育制度的批判。學生對教育體系不滿，可能是因為他們認為既有的體系讓他們在升學競賽處於不利的位置，他們的批評是為了把制度變得對自

己更有利。這一類「反抗」的原因是對學歷文憑價值的重視——而不是否定，它跟「小子」們的「反學校文化」風馬牛不相及。

第三類是對校內認真及學業表現出色同儕的敵意行為。這一類行為的成因是有部分學生自己知道資質不如人，或者不願意跟別人一樣吃苦用功，害怕成為升學競賽的失敗者而衍生的挫敗及焦慮。例如Kipnis（2001b）研究中國山東省鄒平縣的數所高中，發現不少在學校反叛的學生都是在城市長大、來自背景不錯的家庭。這群叛逆少年的特徵是自小嬌生慣養、不能吃苦、缺乏拼搏精神。他們在學校搗亂，因為看到班上許多來自農村、家庭環境普通的同儕讀書非常用功，學業成績也遠比他們優勝；⁶他們擔心日後會被弱勢背景的孩子「逆轉勝」。換言之，這群孩子出現叛逆行為並非因為他們否定教育及文憑的價值，也不是因為他們「洞察」學校只是延續既得利益的工具，不會帶來真正的階級流動；他們「反抗」是因為相信並害怕教育確實會促成階級流動，擔心學校不保護優勢階級子弟的既得利益。鄒平縣學生「反抗」文化的成因及政治意涵絕不可以跟漢墨頓中學工人階級學生的相提並論。

第四種是「考試作弊」。學生的作弊行為意味著他們非常在意學業成績、並相信學校教育與文憑的價值；他們的「反叛」只是因為不願意（或者沒有能力）以合法手段爭取學業表現（Kipnis, 2001a, pp. 486-487, 2011）。Kipnis的觀點提醒我們挖掘反叛文化時，必須注意行為的真正成因，剖析學生叛逆行為與教育體系主流價值的關係，並把成因、政治意涵及再生產後果不一樣的「反抗」行為做適當的分類。

二、關於「反學校文化」過度浪漫化的爭議

Willis（1977）指出儘管小子們的反抗結果是階級再生產，但他們的「洞察」意味著被壓迫者所處的不公平處境並非一無所知，他們至少有機會反抗。美國教育社會學大師M. W. Apple認同Willis的講法，他引用義大利新馬克思主義A. Gramsci的概念，指小子們看穿了學校至於文憑、教育及工作的教育都是謊言，

⁶ Kipnis（2001b）發現山東鄒平農村背景的孩子在學業上非常進取，因為他們非常希望取得城市戶籍以擺脫農民的身分，而考上大學，日後到城市工作是達到這目的的最有效手段。

他們的「洞察」屬於Gramsci所講的「好意識」（good sense）。「小子」組成非正式的小圈子並抗拒學校「努力讀書可以取得向上流動機會」背後的個人主義；Willis及Apple都相信「反學校文化」呈現的集體意識對資本主義可能構成威脅，因此社會轉化還是存有希望（Apple, 1985）。

然而，有學者批評《學做工》——及後來許多受該書啟發的「反抗理論」及相關研究——把「反抗」浪漫化，以致毫無原則地把學生的不順從行為賦予正面的政治意涵，忽略了「反學校文化」的黑暗一面（Davies, 1995b; Walker, 1986）。他們指出，「小子」的反抗文化充滿著種族歧視及父權主義的元素。他們又提醒我們，不要天真地把工人階級子弟的反叛行為跟左派的抗爭做過度的聯想，因為早在1960年代就有研究指出不少讀書不成、很早便離開學校的工人階級青少年被新法西斯主義運動吸收。許多研究又發現中產階級背景的學生遠比工人階級更具政治意識，大部分左傾的政治活躍份子都出身於社會經濟條件相對優越的家庭、就讀於不錯的（甚至是菁英的）學校、在學時認真學習，並積極參與學校活動。他們對學校有相當的依附，絕非「反學校文化」的熱衷參與者（Davies, 1995a, p. 1466; Paulsen, 1991; Tanner, 1988）。另外，「小子」們反抗文化呈現的集體主義代表「好意識」的講法也備受質疑，因為許多民俗誌研究都發現反叛青年的同儕關係亦充滿了層級性及競爭性，他們會相互比較，最會打架及性經驗愈豐富的青少年在同儕中的地位也最高（黃庭康，2017，頁44；Davies, 1995a, p. 1468）。

面對這些批評，筆者認為Willis（1977）大概會回應說他們從來沒有認為「反學校文化」的全都是「好意識」。相反地，《學做工》的田野資料就清楚顯示勞動階層孩子的同儕、家庭生活以及父兄輩的作坊都充滿父權主義及種族主義色彩，形成了反抗文化中阻擋「洞察」的「侷限」。Willis也可能會澄清他的意思只是說弱勢孩子們察覺到身處被壓迫的處境、並看穿學校「績效主義」（meritocracy）的謊言，「小子」們的「洞察」意味著轉化還是有希望。關於中產階級出身的孩子比無產階層的有更高的政治意識、更會投入左派抗爭運動一點，Willis可能會回應說《學做工》的目的是解釋為什麼無產階級子弟會願意繼承勞動者的階級位置，而不是要探討中產階級年輕人的政治參與。因此，即使中產背景孩子確實比工人階級有更高的政治覺醒，也不會對《學做工》的論點構成

挑戰。Willis甚至可能會鼓勵學者們運用《學做工》的洞見發展出有助於探討中產階級子弟政治意識與參與的研究假設。例如中產子弟政治意識較工人階級高，可能是因為他們家庭的兩性關係較平等、中產階級文化的父權色彩較淡。另外，中產階層也比較不會偏重以身體力量（physicality）界定「男性雄風」。他們可能把熱心關心社會並以實際行動幫助弱勢者、積極在知識學問上進取也視為是「真男人」的確據——前者可稱為「社會的男性雄風」（social masculinity），後者是「智性的男性雄風」（intellectual masculinity）。「社會的男性雄風」可能引導孩子們把目光投放在更寬廣的生活世界，導致他們對社會不平等有所「洞察」。另外，受「智性的男性雄風」觀念影響的孩子們不會把智性活動等同女性化並加以否定，因此他們有機會在知識上進一步做裝備。因為沒有把「男性雄風」狹隘地等同展現粗獷的身體力量，中產階級的孩子的「洞察」得到更充分的發展，結果比工人階級更具備政治意識，更積極地參與政治抗爭。當然，這些都只是筆者根據《學做工》的分析而發展出來的假設，它們是否正確，還需進一步實證研究的驗證。

三、關於文化的集體性

如上文所言，Willis（1981, p. 58）一直強調文化的集體性，他相信工人階級文化是無產階級所創造，並讓勞動者可以以集體的方式理解所處的環境並作出回應。在《學做工》出版後一年，Willis（1978, p. 193）重申社會群體生產、再生產、共同維護及共享的文化有異於飄浮不定（free-floating）的個體意識，並強調集體形成的文化應該是研究的主要焦點。因為認定階級文化的集體性，《學做工》以集體為研究焦點。

然而，Willis專注於文化的集體性引來批評，有學者批評他的處理手法忽略了個人對文化及意義生產的作用，又批評「文化純由集體創造」只是一個有待驗證的假設。學者們相信倘若Willis願意承認文化也有個體性、個人在文化及意義生產也發揮重大的作用，《學做工》一定能夠呈現工人階級文化更豐富及複雜的面貌（Bessett & Gualtieri, 2002, p. 76）。另外，女性主義文化學者也抨擊Willis專注於文化集體性可能貶抑「私領域」（private sphere）的重要性，誇大了青少年文化的雄性特徵（masculinity）。因為強調文化的集體性格，《學做工》的資

料蒐集以「群體」——例如「小子」、「耳洞」——為對象、觀察孩子們在群體的行為表現。然而，身處同儕的青少年很可能為了要保存面子，抬高自己的地位而故意虛張聲勢地表現得很勇猛，掩藏自己的自卑、畏縮及挫敗，故意顯示自己對異性很有辦法，吹噓自己性經驗豐富。他們在同儕小圈子群體表現出來的可能跟在「私領域」的有很大落差。單單專注於集體性很可能扭曲了我們對青少年文化的認知。女性主義學者又強調創造性、主體性、「洞察」及「限制」等不可能只在集體層面運作，不加批判地高舉文化的集體性只會阻礙我們觀察群體內成員的差異性以及個人與文化的關係（Bessett & Gualtieri, 2002, pp. 75-76; McRobbie, 1991, pp. 21-22）。

四、關於缺乏比較分析

有學者批評《學做工》只是單一個案研究，缺乏比較分析的角度。例如儘管Willis也訪談及觀察了「耳洞」及附近文法及現代中學的工人階級學生，他的焦點主要集中在「小子」，對其他類型學生資料蒐集所投入的時間非常有限；《學做工》也沒有投入太多著墨討論「小子」與其他工人階級背景學生的差別（Bessett & Gualtieri, 2002, pp. 68-69, 75）。另外，Willis只把同校的「耳洞」視為「小子」們的「他者」——影響漢墨頓中學反叛孩子身分建構的其中一個群體——他從來沒有把兩者做比較，更遑論分析兩個就讀同一所學校、出身同一階層的孩子為什麼會形成不一樣的身分，對學校抱持不一樣的態度。

Willis也沒有比較「小子」及「耳洞」後來階級地位的差異。因為缺乏漢墨頓中學的反叛孩子與其他群體的比較，《學做工》可能無法判斷文化因素對工人階級階級再生產的決定作用（Bessett & Gualtieri, 2002, p. 74）。針對《學做工》研究設計的這缺點，J. MacLeod在1980年代於美國一個化名Clarendon Heights的工人階級社區進行研究，比較了兩組勞動階層出身、類似《學做工》的「小子」及「耳洞」的學生，追蹤他們從就學到就業一段生命歷程的遭遇。MacLeod（1987）發現反叛及聽話的兩組孩子後來大部分都還是停留在原來的出身階層，他們畢業後多年依舊住在原來的社區，從事錢少辛苦社會地位低的工作。在校時順從學校權威的一組學生比反叛的學生只有稍微多一點點的往上流動案例。MacLeod的研究結果似乎在挑戰《學做工》的結論，證明了孩子們所處的結構條

件比文化更影響他們未來的階級位置，「反學校文化」對勞動階層階級再製不具決定性作用。

另外，也有學者批評《學做工》缺乏跨社會比較的角度，因此無法解釋英國的特殊歷史及社會狀況對學生反抗文化的影響。儘管不同社會都有青少年抗拒權威，「反學校文化」看似具有普遍性，但因為不同社會的階級、文化及教育體系的差異，反抗文化的成因、規模及影響都可能不盡相同。例如Downes與Rock（1989）就指出因為美國文化非常鼓勵爭取個人成就，孩子們不管出身背景為何，都被灌輸追求成功的觀念，弱勢家庭出身的孩子反叛可能是因為學業成績欠理想，抱負無法達成的恥辱及挫敗感。⁷相反地，英國階級社會具有較悠久的歷史，工人子弟對自己的身分及文化有一定的自豪感，再加上英國文化沒有像美國般重視個人成就，英國的孩子沒有被普遍灌輸「成功的倫理」（*success ethic*），因此，《學做工》的「小子」才會對學校鼓勵學生「努力讀書，將來取得更高學歷後可以爭取更高的社會地位」的一套嗤之以鼻，英國工人階級的家庭及社區才會如Willis所說般為「反學校文化」的形成供應資源。此外，美國的教育體系具有相當的開放性，學校不斷對已經中斷學業的學生提供重新入學、重新開始的機會，它不像英國的體系般，一旦考試落榜或其他原因離校後便與學校「永別」。英國學校傳統上不願意給學生「第二次機會」（*second chance*），也可能導致容易考試失敗、中輟率特別高的工人階級與學校存在更大的隔閡，導致勞工階層文化具有敵視學校的DNA（Davies, 1995b, p. 628）。Downes等學者的觀點提醒我們要運用《學做工》的分析架構探討不同社會的「反學校文化」，以掌握教育、文化及階級再生產的跨社會差異。

最後，《學做工》於1977年面世，過去40年世界的政治、經濟及教育經歷了極多的變化，我們在從理論經典汲取智慧時必須具備歷史的比較視野、掌握不同時期學校再生產作用的差異，以避免機械化套用已經與時代脫節的理論。例如Willis（1977）在書中一再強調「反學校文化」的對象是學校的「教學典範」，該典範界定學校與學生的交換關係——學校傳授知識，讓學生有階級往上流動的

⁷我們甚至可以說按照《學做工》的標準這類型的反抗行為並不屬於「反學校文化」，因為學業表現欠佳導致羞恥及挫敗感意味著當事人對教育及學歷的強烈認同。

機會，以換取學生的順從。「教學典範」之所以能夠順利運作的重要基礎是學生們相信階級流動的機會確實存在，而且低下階層跟其他背景的孩子有近乎平等的成功機會。《學做工》成書於在1970年代中期，當時Thatcher夫人尚未上台，英國還保留了二次大戰後的福利國家制度，人民享有住屋、醫療、失業救濟等多種福利保障，學校（包括高等教育院校）基本上都免收費、清貧子弟考上大學後可以申請助學金（grant）及免息就學貸款。在這背景下孩子們可能較容易相信教育可提供往上流動的機會，比較願意成為「耳洞」、接受學校的「教學典範」。但從1980年代開始，英國走上新自由主義的道路，經歷三十多年的新右派霸權，福利國家早已被一波接著一波的市場化及私營化攻勢所瓦解。相較於上一代，今日英國的工人階級孩子更不容易在學業上贏過中產階級子弟，加上大學學費不斷上漲，政府又早已取消助學金及免息就學貸款，考上大學後要負擔沉重的學費及生活費的壓力。此外，過去三十多年高等教育急速擴張，擁有高學歷已經不能保證取得高社經地位（甚至不能保證取得就業機會）。因為這些改變，人們可能愈來愈不相信「教育可以促成階級流動」的神話。因此，在二十一世紀的今天，學校如何繼續藉「教育典範」換取學生的順從是教育社會學者必須探索的重要課題。

此外，在《學做工》成書時，經濟體系全球化的程度有限，生產外移的情況遠遠不如今日。也許是因為這個緣故，「小子」們知道即使讀書不成，離開學校後還是有工作在等著他們，加上國家福利政策提供的保障，即使從事勞動者的生活也還「過得去」，因此，他們有恃無恐，並不把學校當一回事。但在二十一世紀的今天，許多西方的生產工序已經轉移到亞洲等海外地區，工人階級失業情況愈來愈嚴重，再加上教育普及導致學歷文憑愈來愈氾濫，許多底層服務性的工作也要求申請人具備一定的學歷。過去四十多年這些變化會否壓抑了「反學校文化」，導致當代的工人階級子弟不敢像《學做工》的「小子」般魯莽地反抗學校權威以及否定學歷文憑的價值？這也是一個值得教育社會學者進一步探討的歷史比較課題。

伍、小結

Willis的《學做工》是教育社會學的經典作品，該書把文化及行動者主體性

重新引入批判教育研究，建立了一個能夠兼顧結構與行動、客觀與主觀因素的分析架構，為學者們在新馬克思主義符應理論及英國新教育社會學以外另一個理論選擇。Willis又超越了當時Bowles、Gintis、Bourdieu、Althusser的再生產理論。他觀察到學生並不會只是被動地接受學校的洗腦、學校灌輸的意識型態對社會再生產不一定有正面的幫助，學校教育與資本主義經濟體系的斷裂，單靠學校不足以延續不平等的階級關係。Willis並以實證資料支持這論點，指出在漢墨頓中學的無產階級子弟因為抗拒學校的「教學典範」——而非服從學校的教導——而繼承勞動階層的位置；而「小子」們反抗學校有部分是因為從學校以外場域——例如家庭、父兄輩的作坊及社會的意識型態——而來的風格、意義及實踐替「反學校文化」提供了資源。因為《學做工》比其他許多理論更能呈現學校教育及社會再生產的複雜、微妙及弔詭關係，該書在過去40年啟發了一代又一代的批判教育研究學者，即使在今天，它還是一部值得每一位教育社會學學者再三細讀的作品。

筆者認為，我們應該在Willis的基礎上繼續探討階級、反抗文化及社會再生產的關係。具體的做法包括三方面：首先，我們應該把階級文化的意義擴大至涵蓋個人層面，避免如《學做工》般只注意到文化的集體性，以致誇大了階級及青少年文化的「雄性特徵」，以及忽略了文化與個人行動者的關係及「私領域」對階級文化生產的作用。另外，我們也應該嚴謹地定義「反抗」及「反學校文化」等關鍵概念，對成因、政治意涵及影響不一樣的學生不順從行為做清晰的概念區分。最後，學者們應該把威利斯的洞見配合比較方法，把不同學生群體、階級及社會進行比較。筆者相信結合比較方法與《學做工》有助我們挖掘階級、文化、教育與社會權力的微妙關係，以及不同歷史條件下學校再生產功能的變化，從而發展出更具解釋力的批判教育社會學理論。

DOI: 10.3966/102887082017126304003

參考文獻

黃庭康（2002）。艾波：《教育與權力》導讀。載於蘇峰山（主編），*意識、權力與教育——教育社會學理論論文集*（頁245-255）。嘉義縣：南華大學教育社會研究所。

- [Wong, T.-H. (2002). Michael Apple's "Education and Power": A review. In F.-S. Su (Ed.), *Consciousness, power and education* (pp. 245-255). Chia-Yi, Taiwan: Institute of Sociology of Education, Nan Hua University.]
- 黃庭康 (2007)。批判教育社會學九講。北京市：社會科學文獻。
- [Wong, T.-H. (2017). *Nine lectures on critical sociology of education*. Beijing, China: Social Sciences Academic Press.]
- Althusser, L. (1972). Ideology and ideological state apparatuses. In B. Cosin (Ed.), *Education: Structure and society* (pp. 242-280). Harmondsworth, UK: Penguin.
- Apple, M. W. (1985). *Education and power*. Boston, MA: ARK Paperbacks.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control, Vol. 3: Towards a theory of educational transmissions* (2nd ed.). London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Bessett, D., & Gualtieri, K. (2002). Paul Willis and the scientific imperative: An evaluation of learning to labour. *Qualitative Sociology*, 25(1), 67-82.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society, and culture*. London, UK: Sage.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradict of economic life*. New York, NY: Basic Books.
- Davies, S. (1995a). Leaps of faith: Shifting currents in critical sociology of education. *The American Journal of Sociology*, 100(6), 1448-78.
- Davies, S. (1995b). Reproduction and resistance in Canadian high schools: An empirical examination of the Willis thesis. *The British Journal of Sociology*, 46(4), 662-687.
- Downes, D., & Rock, P. (1989). *Understanding deviance: A guide to the sociology of crime and rule breaking* (2nd ed.). Oxford, UK: Clarendon Press.
- Everhart, R. (1979). *The in-between years: Student life in a junior high school*. Santa Barbara, CA: Graduate School of Education, University of California.
- Everhart, R. B. (1983). Classroom management, student opposition, and the labor process. In M. Apple & L. Weis (Eds.), *Ideology & practice in schooling* (pp. 169-192). Philadelphia: Temple University Press.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. London, UK: Heinemann Educational Books.
- Hargreaves, A. (1982). Resistance and relative autonomy theories: Problems of distortion and incoherence in recent marxist analyses of education. *British Journal of Sociology of*

Education, 3(2), 107-126.

- Holland, D. C., & Eisenhart, M. A. (1988). Women's ways of going to school: Cultural reproduction of women's identities as workers. In L. Weis (Ed.), *Class, race & gender in American education* (pp. 266-301). New York, NY: State University of New York Press.
- Holland, D. C., & Eisenhart, M. A. (1990). *Educated in romance: Women, achievement, and college culture*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Karabel, J., & Halsey, A. H. (1976). The new sociology of education. *Theory and Society*, 3(4), 529-552.
- Karabel, J., & Halsey, A. H. (1977). Educational research: A review and an interpretation. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 1-85). New York, NY: Oxford University Press.
- Kipnis, A. B. (2001a). Articulating school countercultures. *Anthropology and Education Quarterly*, 32(4), 472-492.
- Kipnis, A. B. (2001b). The disturbing educational discipline of "Peasants". *The China Journal*, 46, 1-24.
- Kipnis, A. B. (2011). *Governing educational desire: Culture, politics, and schooling in China*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- MacLeod, J. (1987). *Ain't no makin' it: Aspirations and attainment in a low-income*. Boulder, CO: Westview Press.
- McLaren, P. (1986). *Schooling as a ritual performance*. London, UK: Routledge and Kegan Paul.
- McRobbie, A. (1978). Working class girls and the culture of femininity. In Women's Studies Group (Ed.), *Women take issue: Aspects of women's subordination* (pp. 96-108). London, UK: Routledge.
- McRobbie, A. (1981). Settling accounts with subcultures: A feminist critique. In T. Bennett, G. Martin, C. Mercer, & J. Woolacott (Eds.), *Culture, ideology, and social process* (pp. 111-24). London, UK: Open University Press.
- McRobbie, A. (1991). Settling accounts with subculture: A feminist critique. In A. McRobbie (Ed.), *Feminism and youth culture: From "Jackie" to "Just Seventeen"* (pp. 16-34). Boston, MA: Unwin Hyman.
- Paulsen, R. (1991). Education, social class, and participation in collective action. *Sociology of Education*, 64(2), 96-110.

- Rubinstein, D., & Simon, B. (1969). *The evolution of the comprehensive school, 1926-1972*. London, UK: Routledge.
- Tanner, J. (1988). Youthful deviance. In V. Sacco (Ed.), *Deviance: Conformity and control in Canadian society* (pp. 23-359). Scarborough, Canada: Prentice-Hall.
- Walker, J. C. (1986). Romanticising resistance, romanticising culture: Problem in Willis's theory of cultural production. *British Journal of Sociology of Education*, 7(1), 59-80.
- Weis, L. (1990). *Working class without work: High school students in a de-industrializing economy*. New York, NY: Routledge.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor*. New York, NY: Columbia University Press.
- Willis, P. (1978). *Profane culture*. Boston, MA: Routledge and Kegan Paul.
- Willis, P. (1981). Cultural production is different from cultural reproduction is different from social reproduction is different from reproduction. *Interchange*, 12(2-3), 48-67.

