

學校民族誌的擘手

——威利思之《學做工》(Learning to Labor) 導讀

台灣大學社會學研究所。曾凡慈、林文蘭。博士候選人

壹、背景簡介

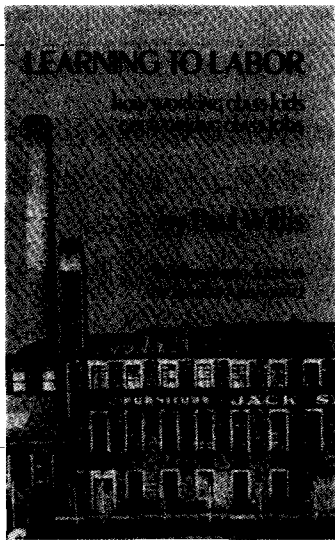
一、作者生平簡介

Paul Willis於1945年出生在英國伍爾佛漢普頓(Wolverhampton)。大學就讀劍橋大學英國文學系，受到文學批判論的洗禮¹。劍橋畢業後Willis自1969年至1972年到伯明罕大學「當代文化研究中心」(Centre for Contemporary Cultural Studies, CCCS)進修，CCCS的文化與傳播研究頗負盛名，提倡一種跨學科的整合研究視野，並且是在日常生活的脈絡去進行文化研究，他們反對再製理論的悲觀決定論，強調人類意志與行動在歷史當中的關鍵地位。從1972年取得伯明罕的文化研究博士學位一直到1981年，Willis都是該中心的研究人員。《學做工》這本教育民族誌的經典著作，即是在這個階段所完成²。

隨後Willis任職於伍爾佛漢普頓大學(Wolverhampton University)，自2003年起則到英國基爾大學(Keele University)服務，職銜為社會／文化

¹ 奠基於劍橋大學的基礎，Willis將所習得之文學批評分析和訓練運用在日常的社會分析。因此在《學做工》當中Willis運用文學分析來詮釋社會生活，且針對結構馬克思主義予以挑戰和回應。結構馬克思主義者認為人的階級位置決定了一切，人沒有什麼可能性。Willis藉此反駁結構決定論的論調。

² 《學做工》在1977年由英國Gower出版，迄今在英國已重新翻印九次，於1981年新增「後記」在美國由Columbia大學出版社出版，《學做工》目前已在德國、瑞典、芬蘭、日本、西班牙、葡萄牙、韓國出版發行。此外，由於《學做工》展現出對於不同研究領域的重要價值，更由相關學者撰文反思該書的新時代意義(Learning to labor in new times)，成為《學做工》發行二十五年的紀念版(Dolby & Dimitriadis, 2004)。



INFO

學做工

Learning to labor: How working class kids get working class jobs.

作者：威利思·Willis, P. (1981)

出版：New York: Columbia University Press



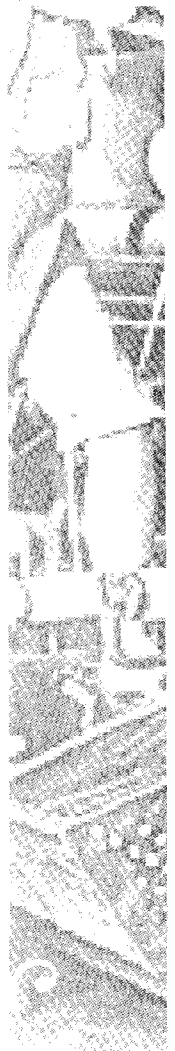
民族誌的教授。Willis除了熱心投入伍爾佛漢普頓青年事務部門的政策諮詢與公共服務之外，更長年從事《青少年研究》(Youth Studies)與《民族誌》(Ethnography)兩本期刊的編委與創辦工作。Willis的作品關注文化形式的民族誌研究，檢視非正式的文化生產之實踐如何有助於創生和建構文化世界。他主要的學術興趣在於：民族誌方法與相關的理論取徑、學校和工作的比較民族誌、勞工階級文化的形構與關係³。

二、成書背景與Willis的關懷

Stanley Aronowitz的序言為《學做工》在教育研究領域做出重要定位，他認為該書為「學校」這個教育黑箱 (black box)⁴開啟一道研究曙光。過去無論是左派和右派的教育研究者均長期忽略「學校」內部過程的研究：自由派的想法認為教育乃是彌平階級分隔的手段，是促進社會流動的等化器；但左派學者的想法則認為，學校課程安排主要是製造資本主義所需要的各種人才，反倒鞏固與強化了社會的階層化。前二者均看到教育的功能論面向，卻都嚴重忽略「教室裡面」發生什麼

³ Willis詳細的學術簡歷請參閱：<http://www.keele.ac.uk/depts/mn/staffresources/PWcv.doc>。

⁴ 傳統的量化實證研究，易將入學前的學生視為資料，畢業後則視為教育成品，不關心原料轉變為成品的實際過程為何，甚至把學校當作一個黑盒子存而不論。此種研究取徑雖顯示出教育成果的總體趨勢，卻無法透視具體運作機制。學校民族誌 (ethnography of schooling) 便發揮了透視黑盒子的特色，成為瞭解教育過程與學校經驗的重要研究方法。



事情。此種宏觀的教育分析所可能產生的盲點，在於他們均認為學生在學校裡和課堂上都是被動而制式化的接受師長所傳授的一切，忽略了學生作為行動者的主體能動性。

作為教育批判論發展歷史中的經典作品，《學做工》同時也是研究勞工文化的關鍵著作（McLaren & Scatamburlo-D'annibale, 2004）。在閱讀本書之前，首先，需理解相較於我們較熟知的美國與東亞，英國一直是個階級分化程度明顯且階級關係相對穩定的社會，並且早在前現代部門的工匠反抗傳統中，一種集體的工人文化與階級意識就已逐漸生成⁵。故Willis指出，「生產關係」是英國社會「人群分類」的起源，因此形成兩造對立的文化，學校教育則再生產了既有的社會關係與對立文化，而身在其中的小團體成員亦未能看穿物質結構的限制，從而社會階級結構得以生生不息。然而，即便未能達到顛覆結構的效果，Willis仍肯定研究對象在任何情境下的能動性，始終堅持在平凡的平凡生活中尋找人類的創造力。在他的〈訪談錄〉⁶中，他指出並非只有菁英文學家才有創造力，工人階級在日常生活中也有許多原創的表現。即使這種創造力經常被漠視、扭曲或異化，也往往會根據不同場所、機構與情境的形勢而受到壓抑。然而，創造力絕不會完全消失，永遠是可恢復的，而這正是他的核心關懷所在。Willis相信，在日常生活裡去發現創造力，本身就是一種政治的過程，我們在拒絕物化的同時，也就是在進行政治上的行動。換句話說，正因秉持一種「不忍人之心的不吐不快」，他認為：「在每個智識工作中，我們應努力去保護那個核心，那是一種推進力，一種下意識的趨向：為何而知道，為何而陳述，為何而論證」（Mills & Gibb, 2001: 399）。

這樣深刻的學術與政治關懷，可謂其來有自。Willis本身有著向上流動的教育過程，他出身工人階級家庭，但卻到劍橋大學就讀英國文學這種相當菁英的科系。這種來自底層卻進入高等學術圈的階級流動，因而能撞擊出不同的研究取徑和視野。使他得以結合個人傳記與公共關懷，完成《學做工》這本某種程度上算是回歸到解自己「身世之謎」的研究，兼具了獨到的提問、批判的視角與豐厚的分析，成為一部相當辛辣有力的學校民族誌。

此外，對於學術生產過程中研究者與研究對象之間的不平等關係，Willis更深刻感受到永恆的張力，這與他的研究策略有關。在《學做工》的田野中，Willis和研究對象發展出非常全面、深摯且長期的人際關係，這群小伙子們對他推心置腹，

⁵ 可參考E. P. Thompson《英國工人階級的形成》。

⁶ 在2001年《文化人類學》（*Cultural Anthropology*）期刊中曾刊載Willis的訪談紀錄（Mills & Gibb, 2001）徹底透顯出作為學術工作者的真情告白和生命情調。

甚至在步出校園之後Willis還持續追蹤他們的工作生活；這種關係不僅止於一對一的深厚，在廣度上還包含了這些小伙子們的家人、朋友、老師、工作上的同事與雇主也都與Willis建立聯繫。這樣的關係早已超越研究者與研究對象的學術研究連帶，彼此發展出的親密也絕非只是「給我一些經驗資料」(ibid: 414)而已。而人與人之間的「情份」，一旦被客體化與功利化，成為研究者取得學術成就的媒介，「情何以堪」？因此，Willis認為田野工作基本上是在「累積虧欠」，雖然宣稱與研究對象是平等關係，但事實上卻不可能是平等的。甚至當研究成書後在書市裡面販賣，與資本主義的剝削本質上是同一回事。

然而，我們可能或可以避開這樣的焦慮嗎？對Willis而言，田野倫理上的困境，乃是田野工作者所必然且應該遭遇、面對與承擔的宿命。這也令他自我督促應致力於深刻的田野工作與分析：「我對一些純理論家感到憤怒。我想要強迫他們出去外頭面對那些道德困境。抓住他們的脖子、告訴他們：『這就是你們正在高談闊論的』！他們不是學術上的『經驗資料』而已」(ibid: 413-414)。我們有可能從事社會研究，卻不與研究對象交談並賦予平等互動的人格嗎？我們如何能在最大程度上避免對他們的剝削？這種置身於道德風險下的承諾、回報與政治，乃是Willis認為所有社會研究者無可迴避的重要議題。

貳、《學做工》內容摘要及評述

《學做工》可作為一種厚實而細緻的民族誌(chunky ethnography)榜樣，同時結合最私密的日常生活與結構性論辯。本書的第一部分呈現豐富的學校民族誌田野資料，檢視校園文化的要素、師生對抗過程和職業諮詢的相關討論。第二部分則是分析「資本主義如何被繁衍」的歷程，以作為對第一部份的理論反思，也是關於民族誌在政治經濟學研究中具有價值的一項宣言。在第二部份的分析中，第五章以「看穿」來解釋這群小伙子何以致此，指出他們自以為「看穿」物質結構限制，但其實仍有其內在的弱點。第六章則用「限制」解釋為什麼這群小伙子如此具有創造力，能藉助父權轉化勞力工作的意義，但結果最後還是繁衍了資本主義的運作秩序。第七章提出「意識形態的角色」，討論整個社會的集體力量。第八章「文化形式和社會再製」，相對於「階級邏輯」、「結構邏輯」對個體總是持被動的看法，提出「文化形式」的討論架構，以呈現與肯定個體的能動性、創造性、看他們如何生產自己的意義和追求自己的價值。最後第九章「星期一早晨和千禧年」具備現實生活的關懷，很適合職業諮詢老師或導師閱讀。



一、蒐集資料：田野工作進校園

Willis將參與觀察法從初民社會帶入當代學校體制之內，成為學校民族誌的先驅⁷。他並不是像傳統民族誌一般只重視生活表象的分析，而是有意識地運用各種理論概念，來進行批判性的分析與詮釋。Willis主張民族誌是可為批判理論所用的方法論，因為「民族誌研究不只作為一種研究方法，還能某種程度允許其研究主題裡的活動、創造力和人類能動性進入分析與讀者的經驗中，這正是我想達到的目的：因為我認為文化不只是一組可轉換的內在結構（就一般社會化的觀點）、或是權威的意識形態宰制下的行動結果（如某種馬克思主義），而是至少有部分可使視為人類集體實踐（praxis）的產物」（1981: 3-4）。

《學做工》這本書的實踐關懷是為什麼大多數的工人階級孩子到最後還是會選擇從事藍領工作？他們為什麼主動且心甘情願的去做，並且覺得這是好工作？這個過程究竟是如何發生的？難道他們不會想要向上流動嗎？為了回答這個大哉問，Willis在1972年至1975年期間以典型工業小鎮——漢默城⁸（Hammer town）為田野，從該鎮的中學生當中選擇十二個出身工人階級的男學生（他稱之為「小伙子」（the lads））作為主要研究團體，從他們中學生涯倒數第二年的下學期開始，一直追蹤到他們畢業開始工作後六個月⁹。Willis主要的田野工作是透過課堂、學校附近和休閒活動中的參與觀察、正式記錄的團體討論，以及非正式訪談與日記，據此進行深入研究；另外也參與許多不同課程，特別是全程參與生涯諮詢的課

⁷ 雖然Boas、Malinowski和Redfield曾為文撰述過教育議題，但在1960年代之前罕見人類學家真正去研究正式教育。而Mead研究新幾內亞人的成長所進行的原始教育的比較研究雖頗負盛名。不過，Henry（1963）幾乎是少數被承認是真正研究過學校的人類學家（Ogbu, 1981: 7）。甚至當時在史丹佛大學的Spindler也曾被認為是人類學家開始研究正式學校教育的前鋒，他參與了一個跨學科的計畫，研究在學校和社區的自然環境中，教師和行政人員如何彼此互動以及如何和學生互動（Ogbu, 1994: 281）。然而，本文作者認為在學校民族誌作品當中，真正創下劃時代意義且影響深遠的研究者堪稱是Willis。

⁸ Willis為何選擇漢默城作為研究場域，主因在於它是典型的工業城鎮。它位於英格蘭中部，在十八世紀中葉，因運河開鑿與鑄造廠興起，改變了該城原有的景象，逐漸成為生產彈簧、自行車零件、玻璃、螺絲釘、螺帽的工業重鎮。更特別之處在於翰默城就業遠景相當良好，即便是在經濟衰退時期，該城鎮失業率仍低於全國平均數，維持在1%左右。在此種高就業率的環境下，意味著只要肯付出勞力，幾乎就能獲得工作，勞工階級就自然而然的將勞力工作視為輕易而理所當然的出路（Willis, 1981: 5-6）。

⁹ Willis除了與十二個小伙子（the lads）所組成的主要團體進行個案研究與團體訪談之外，還做了另外五個團體的比較個案研究：（1）就讀同校且同年的一群聽話的乖乖牌（the ear'oles）；（2）鄰近綜合中學裡的工人階級乖乖牌；（3）一群就讀單一性別的漢默城文法學校中的工人階級小伙子；（4）一群在較大城市中心的工人階級小伙子；（5）在一個高級文法學校中就讀的多元階級的小伙子。所有團體都就讀相同年級，且都是友伴團體（friendship groups）。Willis認為揀選這些團體可以提供階級、能力、學校區域和學校適應這些因素的比較面向（ibid: 4-5）。

程。他的田野身分並非教師或研究者，而是學校中的一名職員。再者，Willis也訪談了主要團體成員的父母、資深教師與負責生涯教育的人員，並加以錄音記錄。此外，當這群小伙子畢業後，他還造訪了他們工作單位的主管人員 (ibid: 4-5)。

在整個參與觀察過程中，Willis成功地打入這群小伙子團體中，被接納為團體的一份子。Willis在研究工作完成後，也曾將手稿拿給其中一些人閱讀，並做成討論記錄，以瞭解他們閱讀後的感受。有位小伙子告訴他：「你是我們可以掏心掏肺的人。……你只是傾聽和瞭解，但老師們只會說那是錯的！……主要的差別在於你會傾聽和理解我們想說什麼，而他們不是，一個都沒有……」 (ibid: 197)。成功的進入研究對象的生活世界，促使Willis的訪談和團體討論產生豐富的對話性資料。他所採用的是一種非正式的、無結構性的訪談，僅以少數問題去引導受訪者。在這種自然情境下，受訪者也較能吐露心聲、進而信任研究者。對Willis來說，他相信田野工作是唯一研究「文化形式」(cultural form) 的有效方式，因為它比起調查問卷更有足夠深度去報導及展現文化的創造力。而深度訪談的資料也是非常重要的分析文本，因為唯有受訪者自己所言說的觀點與詮釋，才能真實地闡明這群出身工人階級的小伙子們，如何有意識地創造一套反學校文化的動態過程。

二、以「文化形式」取代「結構決定論」

Willis欲回答資本主義的內在謎題：「為什麼會有人自願從事辛苦、報酬低且評價低的體力工作？」主要對話對象是結構馬克思主義，後者認為階級位置決定了一切，否認「人」主體意識的複雜性與能動性；這種粗糙的結構決定論觀點正是Willis試圖反駁的。Willis強調青少年次文化的反動和抵抗性格；青少年並非柔順地服從學校教育以完成社會化過程，而是充滿對立與衝突，有時甚至超越「再製」的循環，反過來影響學校教育的發展。Willis認為學校是戰場，是鬥爭的場域，透過矛盾和衝突而再生產社會分工和技術分工。正是作為階級衝突每日上演之地，使反叛的青少年得以批判性地發展他們的階級意識，並且在離開學校後，把這種意識和定位傾向帶到工廠中。正是在此，年輕人在學校裡為了抵制統治階級的灌輸而發展出的文化形式，卻成了使他們適應工廠生活的手段。Willis也駁斥了過去教育研究裡簡化的「教育再生產」理論，而是用一種更具說服力的方式來討論資本主義與教育的問題。雖然反抗的結果最終仍逃不了結構再製的命運，但我們仍從中看見人類具有創造文化的能力。Willis認為民族誌乃是結構主義的解毒劑，它對治了結構馬克思主義的視域中人類主體作用消失的危險 (ibid: xii)。

針對文化的具體過程，Willis特別重視行動者的主動性。Willis透過社會行動者的意志 (will) 來強調文化的發展。然而，文化是經由人類吸收其所熟悉的文



化主題來產生，他們之所以吸收這些主題，乃是為了回應制度環境，以及環境加諸於他們身上的限制。對這群工人子弟的小伙子們而言，他們創造出一套「反學校文化」，來使自己認同藍領工作是「好」工作，從而在畢業後主動選擇體力勞動。

這個過程究竟是如何運作的？Willis指出這些小伙子們透過反學校文化，先駁斥主流價值觀中對不同工作賦予層級性的評價標準（如勞心工作優於勞力工作），認定所有的工作都沒有本質上的差別，都只是沒有意義和標準化的工作，唯一的重要性就是賺錢，所以沒必要去區辨不同種類的工作，也毋須理會學校的生涯輔導教師的勸導與建議。接下來，提高體力勞動的正面意義和優越性。反學校的小伙子們從他們出身的工人階級文化中衍生出一種抵抗的文化，它延續了工人文化的重要主題，例如翻轉主流價值、看輕那些精通書本知識與順從權威的聽話乖乖牌，強調從反抗權威中得到相互的尊敬；更重要的是，對於男性氣概的推崇，使得他們願意接受危險與骯髒的藍領工作；因為勞動工作要求體力、技巧、敏捷與自信，正反映了某種男子氣概的沙文主義形式（a form of masculine chauvinism）（ibid: 52）。因此，對這群小伙子們來說，體力勞動不見得是「低等」的工作，而是成年男性具有男子氣概的必要證明。例如一個小伙子Joey說：「我無法成為一位教師，除非教橄欖球隊，但是我又不會打橄欖球。我全身充滿精力，無法從事辦公桌前的工作，除非等個十年或十五年，當我變胖和肌肉鬆弛了，或許我將擁有一份辦公桌前的工作」（ibid: 104）。反學校文化的成員相信白領階級與「坐辦公室」的人是柔弱的乖乖牌，他們只忙著準備考試，沒有任何社交生活的樂趣。他們是那種遵守規定的標準公務員，就像他們的女朋友和母親一樣，只是搖筆桿，不是真正在做事（not really doing things）的人，他們是缺乏男子氣概的娘娘腔（ibid: 149）。易言之，正是父權主義與資本主義的共謀，使得小伙子們的反學校文化與工人文化得以異形同構，從而使他們主動選擇藍領工作。

在本書結尾處，Willis以「風中哨聲或黑暗中的哨聲」自許，指出該書的目的「並非要作為英國反學校文化的詳細科學指引，而是要成為一種彈性與開放的文化分析案例」（ibid: 218）。因此，本書一方面試圖將文化形式的觀點引入社會結構的分析，另一方面也主張不應把學校教育視為可獨立切分開來的研究單位來研究，而應將其置放於更廣泛的社會結構與意義脈絡中來加以檢視。

三、反學校文化的創生

反學校文化最基本且明確的層面是——堅決地、全面性地且個人化地反對「權威」（ibid: 11）。這群小伙子們將學校老師認定為權威、專制和獨裁的，為了反抗，必須不斷進行各種游擊戰，例如曠課、奇裝異服、打架、藉機開玩笑、惡作

劇、顛覆、破壞，享受對抗權威的樂趣（ibid: 40）。他們認為正規、制式的學校生活是無聊的，只適合那些聽話的乖乖牌學生，而他們內心的渴望是成為擁有男性雄風的男子漢，所以經常仿倣成年工人階級的文化習慣，例如：抽煙、喝酒、打工賺錢。正因為抗拒權威，他們一併拒絕了課程所灌輸的社會流動與追求文憑的意識形態，最終使得這些小伙子們自願成為勞力階級（ibid: xi-xii）。Willis的研究也發現，他們認為學校所提供的知識與技能與將來的工作無關，因此，學校提供「不適合」的教材內容，無疑是與學生的生活經驗切分開，如此一來非但無法引起學生的興趣，也無法滿足他們的需求。面對這樣的期望落差，更加導致學生反抗行為的發生（ibid: 126-129）。

我們可以把Willis談工人子弟們所創造的反學校文化，視為一種指涉性實踐（signifying practice）。這群小伙子們並非被動適應支配性的威權文化，而是經過「看穿」後自主性的文化創生，他們嘲諷、拒絕與否定學校主流文化的價值觀，透過反抗行為來建立自我認同與價值，彰顯出我群（反學校成員）的優越性，形成一股與學校組織對抗的力量。在此，Willis強調的是這群小伙子們的次文化創造力和主動性，不再只是被動的受文化結構的宰制。

此外，Willis認為透過「看穿」（penetration）和「限制」（limitation）這二個概念有助於我們對反抗文化的深層理解。「看穿」意指「一種文化形式內的驅動力，促使對其中成員及其地位的生存狀況加以洞悉」（ibid: 119）。因此看穿是一種文化動力，在社會化的過程中，這種看穿的動能不斷地穿透，使得小伙子對於自身的地位，與其他外團體的成員有著截然不同的理解與看法。Willis同時也指出有一股力量在阻擋「看穿」。這股力量被稱為「限制」。限制指涉的是：「阻礙、轉移和意識形態的效果，混淆和阻礙這些驅動力的完全發展和表達」（ibid: 119）。藉由這兩個概念，Willis試圖建構一套資本主義的文化再生產理論。他提問：工人的小孩是否有機會看穿整個資本主義的機制，從而改變自己重製結構的行為？不可否認地，小伙子們的確洞察壓迫性的資本主義教育篩選機制，他們有意識地拒絕成為這套遊戲規則的共犯，不願以順從學校來換取未來較「理想」的勞動力市場位置。但他們的「看穿」仍有限制，因為即使他們顛倒了資本主義的價值，原有的物質結構仍存在。故意拒絕體面的白領工作、主動接受充滿男子氣概的體力勞動，並沒有真正威脅資本主義，反而使得體制能夠更順利繁衍。因此，是父權的意識形態，一方面培力（empower）他們，使得他們可以反抗學校的權威體制，但另一方面卻又限制（limit）他們，將反體制的能量導向特定的道路，讓體力勞動成為男性雄風的呈現，使資本主義的工作階序得以延續再製。

因此，我們只能說，這種反學校文化的結局「正巧」符合了資本社會的階級



再製邏輯，而不能簡化式地歸責於不利的階級結構位置，徹底決定他們的生命機會與封殺了向上流動的可能性。Willis再三強調，是由於意識形態的作用，它乃是學校之外整體社會的宏觀運作力量。它的重要機制就是成為小伙子的內在質詢者，無時無刻對外在發生的人事物進行質疑，只要與意識形態吻合的就予以肯證（confirmation），不一樣的就予以錯置（dislocation），從而揉合成他們的獨特信念，反學校文化於焉成型（ibid: 160-166）。故小伙子們並非無意識地成為勞工階級，而是經由主觀認知而做的自主決定。他們有效地抗拒了學校的威權體制，然而，由於挪用了父權的工人階級文化邏輯，卻使得他們陷入整個資本主義社會更大的權力宰制。

四、認識論：行動者的回歸

研究者對於研究對象的認識論預設，必然會影響到整個研究的論證脈絡。Willis翻轉了教育社會學過去對學生被動接受意識形態分派的假設，肯定了研究對象的認識與創造行動能力，因為「社會行動者並不是意識形態的被動承載者，而是積極的佔有者，透過鬥爭、衝突以及局部的看穿這些結構，他們才將現存結構再生產出來」（ibid: 175）。Willis的研究揭示出，正是在這群小伙子身上，而不是在知識分子當中，具現著對資本主義最有力的批判；而這在馬克思主義理論中乃是由他們的戰略地位所賦予的。Willis的民族誌試圖要解決馬克思主義中長期存在的一個尷尬的局面，即需要有激進的中產階級知識分子來做為工人階級群體意識的代言人。

在《學做工》當中，我們首先看到這群小伙子們能夠清楚看穿較大的制度結構的運作邏輯；其次，他們會採取行動試圖倒轉和顛覆這些主流價值，而這正展現在他們對學校制度權威的反抗上，以扭轉正規教育給定的價值階序。因此，這些小伙子們所從事的行動絕不是非理性的，並且是有創造力的。他們不像乖乖牌的學生只會一味順從教師的權威與社會的優勢價值，而是會去質疑、抵制，對學校教育形成另類看法，並產生反抗行動。並且，這群小伙子們所做的決定是有事實根據的，無論是反抗學校或放棄文憑都有其客觀基礎。他們有其本益比的分析，且吻合現實世界的狀況。例如，勞力工作在小伙子眼中都是差不多的，但是如果想要取得職業證照，在當學徒的訓練期間薪水反而很低，因此他們寧可先進入工廠，可以立刻賺到較好的薪水。一位小伙子Joey就說：「當學徒賺那麼一丁點兒錢，我實在活不下去，剛開始第一年和第二年的薪水每週才十英鎊，我沒辦法做這種工作」（ibid: 94）。另一個例子則是某次的團體討論，我們可以從中看見他們對整個大社會結構邏輯以及自己的不利位置，都有著犀利的看穿（ibid: 167-168）：

Spansky：我們住的這個世界是那些乖乖牌建造的，不是我們。

Fuzz：大部分的人都是乖乖牌……他們會讓世界一直運作。如果讓我們來管，事情就會亂七八糟，而且我們無法去應付。（PW：你們想要讓事情這樣嗎？）不是。因為你覺得你不能擁有任何東西，所以有人就會破壞一切。……

Joey：你不會讓它變亂七八糟的。很明顯地就是看你要不要去阻止它。（PW：那表示你要當乖乖牌嗎？）我不想當乖乖牌，我只想做我自己。……你說你不想聽老師的話，但是偶爾還是要聽。就好像地板上有一個大洞，如果掉下去的話會摔斷脖子，如果你不聽別人的話而繼續走的話，那只會害死你自己。……（PW：既然你夠聰明到能理解這一點，為什麼不聰明地去聽從老師的話呢？）因為沒有人會這樣，如此一來，我就無法好好的玩樂和喝酒，我現在已經是這個團體的一部分，我無法離開它。

Will：老師正嘗試想要讓我們變成乖乖牌……教我們這一大堆，可是我們不喜歡乖乖牌，如果我們變成像乖乖牌一樣，我們會不喜歡我們自己。

由此可見，這群小伙子們看穿了，反抗了，但最後還是臣服了。但這種「看穿」並非一種「錯誤意識」（指人們受矇蔽而誤認其利益），而是一種經過理性考慮評估之後，主動的價值選擇。小伙子們其實看穿了支配者的意識形態，但在反權威的文化形式之下，他們寧願選擇「反其道而行」，即便他們深知這樣做的後果，最終是會把自己送進受宰制的社會底層。

參、《學做工》的影響評述

從社會科學方法論角度來看，Willis較可被質疑的是在樣本選擇和從中概推出較一般化結論時所採取的自我實現和循環論證的方式。他首先將自己關注範圍明確限定在叛逆小伙子們的文化形式上，而未考察工人子弟中有些人循規蹈矩，有些人則對抗叛逆這種狀況的形成過程。故他所感興趣的是既定的反叛性，並將其視為工人階級意識和文化的核心，而非內部差異及其產生過程的問題。Willis並未清楚交代他是如何從一個十二人的小樣本、從他對那些乖乖牌和小伙子（被預設代表中產階級與工人階級）對學校做出不同反應的認識，據此推導出普遍性的推論。此外，Willis對於小伙子的描述，也可能有「過度社會化」的危險，意即把他們看做純粹的文化形式的產物，並由此成為分析時的用力點（Marcus, 1986）。然而，即便在方法論上有未盡之處，《學做工》仍舊為諸多領域開啟新的研究視野。



一、開啟學校民族誌研究大門

作為民族誌復興的重要推動者，Willis將參與觀察法從初民社會帶入當代學校體制之內，成為學校民族誌的先驅，並讓我們對學校教育與社會秩序的運作機制之間有更深入的瞭解。Willis認為民族誌的功能乃是要展示那些被壓迫者的文化觀點，他們「隱藏著的」知識和抵抗，以及那些「決定」產生的基礎，這些決定頗具誘騙性，它們看上去是自由選擇的結果，但卻幫助生產出了「結構」（1981: 203）。Aronowitz在本書序言稱許Willis對再製理論的機械論觀點提出犀利批判，並擁有敏銳的眼光得以觀察社會生活的另類面向。Aronowitz認為批判民族誌的豐富方法可整合進「再製理論」當中，如此一來便足以解釋Bowles、Gintis和Apple留下來的問題：勞工階級小孩為何會成為勞工階級？而這也是馬克思主義者所忽略的學校文化層次的討論（ibid: ix-xiii）。

二、教育社會學分水嶺：反思主體性

本書成為教育社會學研究上重要的分水嶺，Willis駁斥了原先粗糙的「教育再生產說」，以一種更具說服力的方式來討論資本主義與教育的問題。

不像之前的結構主義者，Willis強調文化結構的不斷創造，甚於結構對行動的決定力量。相較於結構馬克思主義學者的再製模式，他更看重行動者意志的重要性，並運用不同文化（學校、家庭、鄰居、工廠）間的異質同型現象，來解釋小伙子的反學校文化。從Willis的觀察中，我們可以看到社會再製在兩種情況中發生：一是受害者志願的順從行為；二是受害者主動的抗拒行為。《學做工》顯示了學校的功能不只是簡單的篩選機構、毫無反思地再製大社會中既存的勞力分層以及職業分化而已。學生不只是被動的受害者，相反地，他們也會積極主動地透過抗拒行為，以對抗主流文化的霸權宰制。但是，從對抗社會再製的意圖出發所產生的反抗行為，卻弔詭地促使他們排除掉一些得以讓他們向上流動以及逃脫出從屬階級地位的機會。

三、文化創生論

Willis試圖在本書第二部分反省資本主義的文化再生產理論。既然肯認了從屬地位的行動者有「看穿」的能力、有行動與創造的可能，那他們究竟有沒有機會看穿整個資本主義體制，從而改變自己的命運？Willis指出，這樣的「看穿」是有限制的，因為單就「看穿」、拒絕服從、改寫意義，並不足以撼動原有的階級結構體制。易言之，小伙子們貶抑白領工作的價值、將體力工作聯結到父權制度下的優位

價值，並沒有真正威脅資本主義的物質結構，反而使得這個體制能夠更順利運作。相較於機械式的意識形態理論，認為錯誤意識的存在會使得居從屬地位者受騙、麻痺，因而喪失行動與反抗的能力。Willis並非否認意識形態的作用，而是將行動者的共謀帶進來討論，進而提出一個更為精緻的文化支配理論，看行動者的主動選擇與反抗行動，如何在意識形態的作用下帶來「樂不思蜀，作繭自縛」的後果。

Willis強調抗拒行為不僅是一種對學校主流文化的反對，也具有文化創生的意涵。這樣的解釋架構，企圖突破「教育只是一種協助宰制階級傳遞霸權與意識形態的工具」的傳統批判理論觀點，將個人主體的抗拒現象加以突顯，視之為一種文化創生的形態。Willis強調學生次文化的創造力和主動性，不再只是被動的受文化結構的宰制。即便最終的結果並未能扭轉物質結構、也無法使自己脫離從屬地位，但他們仍有能力反抗權威、透過意義的挪用與改寫來創造出另類文化，從而建立群體的認同與存在的價值。

四、學術貢獻與實務啟發

《學做工》另闢蹊徑接合了教育社會學、勞動社會學與文化研究，開創出學校民族誌與抵抗理論的豐富視野(何明修, 2002)。這本書的學術影響更展現在下列三個層面中：(一)駁斥了原先粗糙的「教育再生產說」，以一種更具說服力的方式來討論資本主義與教育的問題，為教育社會學開啟新的研究典範。(二)過往的馬克思主義傳統，總習於將文化的問題置放在意識形態的脈絡下思考，《學做工》啟發我們在進行文化研究時需關注協商、衝突和顛覆等諸多可能性，而不是執溺於單面向的意識形態灌輸。(三)啟發勞動研究去關注行動者的主體性，行動者雖然採取抵抗行為，由於挪用了父權體制看重男子氣概的文化邏輯，卻使行動者陷入整個資本主義社會更大的階級權力宰制，恰好讓資本主義的秩序得以順利繁衍下去。

Willis認為，民族誌特別適用於批判主流意識形態，不但可以將抽象的理論具體化，並且能夠產生許多洞見。Willis的《學做工》可說是教育領域相關研究中批判民族誌作品的先驅¹⁰，他不僅指出學校中有反學校文化的存在，強調行動主體的反抗文化所可能展現的創意面向(不再只是被動的接受主流文化結構所宰制)，他的研究貢獻更在於：描述了意識形態如何從更廣大的社會脈絡滲透到校園內部，並在學校教育過程中，行動主體透過何種途徑，讓此種意識形態合法化地維繫與再製下去。

¹⁰更有學者以「後Willis」(post-Willis)來稱呼之後的批判民族誌作品，足以彰顯出《學做工》的劃時代意義(Carspecken, 1996)。



本書對於教育實務工作者的啟發在於，當學生接受完一個階段的學校教育之後，絕非僅是客觀的依據學業成就的表現或分數高低而被分派到下一個不同的教育階段。學生主觀的自我篩選、價值選擇以及家庭背景和社會文化的意識形態因素，也將形塑學生在學校之學習展現，繼而分派了未來的職涯徑路，甚至可能順利繁衍了社會階層化。根據批判教育學的理念，教育制度最潛在的功能乃是維繫社會既有的不平等。循此，教育工作者應有效的教導學生瞭解在一個主流真理政權下，社會中的權力關係究竟是如何運作的，又是如何充滿意識形態內涵的。甚至可以進一步利用學生在社區、家庭與街頭生命脈絡下的特定文化活動中，所展現的各種形式的象徵和表達來建構課程，跟學生一起來禮讚、肯定和批判性的質疑這些象徵性和表達性的文化形式。此外，教育工作者也可致力於去瞭解和重視學生對主流文化的抗拒行為背後所衍生的深層意義，而不是輕易地以偏差行為或非行少年來予以看待。

學校乃是一個「可能性的場所」(sites of possibility)，學校的教育提供學生得以自我賦權(self-empowerment)的環境。如果要讓批判教育學進駐學校，成為一種可能的存在，教育工作者就必須學習運用批判分析和懷抱理想的思考，甚至需要結合「批判的語言」(the language of critique)和「可能性的語言」(the language of possibility)(McLaren, 1994; 林文蘭 2007)。McLaren指出改革當代學校教育的二個重要方向，是將學校看成是民主的公共場域，將老師視為具有改革能力的知識分子。老師如果承擔「轉化型知識分子」的角色，會將學生視為批判性的媒介，質疑知識是如何生產和分配的，透過對話讓知識變得有意義和批判性，以及最終是解放的。如果學校的存在，乃是在於成就激進民主(radical democracy)和公民勇氣(civic courage)的目標，教育工作者就必須檢視學校本身如何再製大社會中的某些面向，導致社會中持續存在著性別、階級和種族的不平等。準此，無論對於學術研究和教育現場的實務工作者來說，《學做工》毋寧是一本值得閱讀與反思的重要經典。

謝詞：感謝審查人的寶貴建議，並由衷感激謝國雄老師在「田野工作：範例與實作」課堂上的思辨激盪和理論脈絡的引導，令我們深受啟發。

參考文獻

- 何明修(2002)。介紹：保羅·威利斯《學做工》。《教育社會學通訊》，41，3-7。
 林文蘭(2007)。校園生活——批判教育學導論。《北縣教育》，60，85-87。
 Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in education research-A theoretical and practical guide*. New York: Routledge.

- Henry, J. (1963). Attitude organization in elementary school classrooms. In George Spindler (ed.), *Education and culture: Anthropological approaches* (pp.192-214). Edited by. New York, Holt: Rinehart and Winston.
- Marcus G. E. (1986). Contemporary problems of ethnography in the modern world System. In Clifford, J. and G. E. Marcus (ed.), *Writing culture: The poetics and politics of ethnography* (pp.165-239). Berkeley: University of California Press.
- McLaren, P. (1994). *Life in school: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- McLaren P., and V. Scatamburlo-D'annibale (2004). Paul Willis, Class consciousness, and critical pedagogy: Toward a socialist future. In Dolby N. & G. Dimitriadis with P. Willis (ed.), *Learning to labor in new times* (pp.41-60). New York: RoutledgeFalmer.
- Mills, D., and R. Gibb (2001). "Center" and periphery - An interview with Paul Willis. *Cultural Anthropology*, 16(3), 388-414.
- Ogbu, J. U. (1981). School ethnography: A multilevel approach. *anthropology and Education Quarterly*, 12(1), 3-29.
- Ogbu, J. U. (1994). Anthropology of education. In Husén T. & T. Neville Postlethwaite (ed.), *The international encyclopedia of education* (pp.280-297). Oxford: Pergamon.
- Willis, P. (1981). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.

