

生产底层与底层的再生产

——从保罗·威利斯的《学做工》谈起

吕 鹏

同样是社会结构的再生产(the reproduction of social structure), 社会底层与社会中间阶层和权力精英之间是否存在差别? 直到保罗·威利斯的《学做工》(Wills, 1977)^① 于 1977 年出版之前, 大多数“再生产理论家”(reproduction theorists)对此并无清晰回答, 他们在对社会各个阶层分析时往往不加区别。与此不同, 在威利斯看来, 社会底层^② 再生产的逻辑、过程和机制与其他社会等级之间存在重要区别, 正因如此, 使得传统的“社会和文化再生产”理论和以问卷调查与统计分析为主要技术的定量研究方法对此失去基本的洞察力, 从而有必要开创一种新的理论和研究方法。本文试图从这个角度出发, 结合《学做工》初版 29 年来学界对它的发展和批评, 以及威利斯本人的回应和修正, 对该书做一个虽不全面但也许更有针对性的评介。

一、发现“反学校文化”

《学做工》一书的第一部分是民族志的深度描写, 第二部分则是理论分析。通过展现一个工业城镇里 12 个出身工人阶级家庭的男孩子从毕业前 18 个月直到工作半年这一期间的学习生活经历, 以及与参照

① 自 1978 年到 2001 年, 该书已重版数次。

② 关于底层, 威利斯一直使用的是经葛兰西“重新改造”过的 subaltern 一词或 subordinate groups 而不是社会学“阶层分析”中常用的 underclass, 这是个很重要的差别。按照他自己的解释, 那是因为 under 这个前缀暗含了一种工人阶级(工人阶级当然是底层的重要组成部分)因其不求上进、道德堕落而自陷底层的社会理论(Willis, 2000: 143), 这恰恰是他一直所反对的。事实上, subaltern 既强调了底层在经济上的地位, 也强调了它的政治和文化内涵, 使用这个词汇, 就意味着必须将“支配”、“精英”、“霸权”这类因素纳入自己的学术意识之中(Ludden, 2002); 在这一点上, 威利斯与以查克里巴蒂、查特吉等人为代表的南亚“底层研究学派”是相互呼应的。

群体的对比，威利斯描绘了两幅不同的图景：那些最终获得中产阶级甚至更高地位工作的孩子们，不管是否具有中产阶级的家庭背景，总是那些在学校里遵守纪律、刻苦读书的好学生；而那些出身工人阶级家庭、自己最终也成为工人阶级的男孩子们，不仅抽烟喝酒、逃学旷课、挑战教师权威、觉得学习无聊乏味却对打工挣零花钱兴趣盎然，而且崇拜“男子汉气质”（masculinity）、看不起“好学生”的“女生气”——他们把“好学生”称为“耳油”（the ear'oles），自己却被别人称为“小子”（the lads），虽各含不屑，倒也颇为传神。

在对上述经验现象的描述上，威利斯的确不惜笔墨，这显然不仅仅是出于民族志写作本身的需要，事实上，他是想通过对这一差异的描绘，“纠正”传统的“再生产理论家”（在后面将讨论这个称谓）对底层在社会和文化再生产中扮演的角色的一个“误识”，并以此为出发点阐明自己对这一问题的观点。

在“再生产理论家”看来，资本主义的学校教育不过是实现“阶层间相对关系再生产”的一个工具并加剧了社会的不平等，精英和底层各自所处的结构位置早已注定了他们各自的整体命运：那些在结构位置上处于优势的学生得以维系父辈的地位或实现向上流动，而处于弱势的学生则被淘汰出局，成为资本主义物质生产所需要的“简单一般劳动”（Bowles & Gintis, 1976）。虽然这一论断确实能够通过定量分析得以证实——威利斯也接受了这一事实，但那些数据本身却不能解释学校究竟是如何制造出与它声称的“平等与民主”这一目标相反的“社会不平等”的，换言之，学校成了一个“资本要求怎么做，它就怎么做”的场所，学生们成了仅仅受结构性因素决定的僵尸般的沉默者和被愚弄者，社会再生产的逻辑和过程则成了一个“黑箱”（Willis, 1977: 205）。

在威利斯看来，与阿尔都塞、鲍尔斯和金蒂斯相比，由于试图通过引入相对独立的文化层次来解释社会再生产的过程，布迪厄的分析有了明显的进步。布迪厄指出，对那些被“选中”成为国家栋梁的孩子们而言，以学校教育为中介的社会再生产过程，亦是一个他们将支配阶级的“文化专断”内化为自身的“惯习”的文化再生产的过程，在这一过程中，由于学校披着中立性的外衣，使得他们并不能领会到施加到他们身上的是一种暴力——布迪厄把这种建立在行动者本身合谋基础上的暴力称为符号暴力，反而接受了它；而那些被淘汰者则因为文化低下而受到惩罚，被迫承认主文化才是合法的文化并将其作为行动的准则

(Bourdieu & Passeron, 1977)。

然而,威利斯认为,虽然布迪厄提供了一系列关于支配文化的非常重要的论点,但这些论点在解释非支配群体的文化生产和社会再生产问题时会遇到经验和理论两方面的挑战(Willis, 1983: 121)。例如,如果说那些“耳油”们的是因为接受了支配阶级的文化霸权才得以在层层考试中不至于被淘汰出局的话,这一“遵从者”(conformist)的形象并不适合于那些“小子”;他们并不是一群只是被动地接受资本主义社会和文化再生产命运的“被淘汰者”,相反,他们对学校权威的抵制(resistance)——威利斯称之为“反学校文化”(counter-school culture)——表明他们倒更像是“自我放弃”了向上流动的资格(self-disqualification),自愿从事工人阶级的体力劳动。^①正是在这个意义上,《学做工》开篇第一句话就写道:“解释中产阶级的孩子们如何获得中产阶级的工作的困难在于为何别人让他们如此(why others let them)。解释工人阶级的孩子们如何获得工人阶级的工作的困难则在于为何他们自己要那样(why they let themselves)。”(Willis, 1977: 1)如果说威利斯大体上接受了再生产理论家,尤其是布迪厄关于支配群体内部文化传递与社会再生产之间的关系的学说从而暂时可以不理睬第一个“困难”的话(我在后面还将谈到这个问题),那么,能否有效破解第二个“困难”则成为他在《学做工》中要面对的首要难题。

二、从社会再生产的理论到文化生产的理论

威利斯的办法是“增加”一个质性的维度(qualitative dimension):把

^① 虽然这一“事实”显而易见,但在所谓“新教育社会学”领域,威利斯却是最早提出这一“发现”的学者之一,也正是因为此,《学做工》被公认为一个分水岭:它颠覆了传统的“社会和文化再生产理论”,并开启了“抵制理论”的先河(Fernandes 1988)。其实细细想来,“再生产理论家”之所以对这一“事实”视而不见,原因之一也许在于对此前的“教育进步理论”的矫枉过正:教育进步论者认为教育乃实现公平和自由之利器,而那些“失败者”们之所以被淘汰,则应该归结为他们的个人秉性(比如懒惰、愚笨);作为纠正,“再生产理论家”强调学校所迎合的根本不是“公平”的诉求而是“资本”的要求,底层作为一个整体无法摆脱被再生产的命运。当然,布迪厄也曾提到“自我淘汰”的现象,但是在他那里,这是因为那些受到客观机会制约(比如家庭困难)的人在主观上估计到他们通过学校获得升迁的机会渺茫而不得已做出的选择(Bourdieu & Passeron, 1977)),这显然与威利斯所要讨论的问题完全不同。

行动者带回来,去关注他们在结构中创造意义的过程。在后来的一篇重要论文中(Willis, 1981),威利斯进而把这一过程称之为“文化生产”(culture production),并明确指出,“文化生产”既不同于“文化再生产”(cultural reproduction),也不同于“社会再生产”(social reproduction),更不同于“再生产”(reproduction),^①它是“文化再生产”和“社会再生产”得以实现的具有相对独立逻辑的中心过程;将这一过程单独“剥离”出来,^②不仅可以破除传统社会再生产理论的结构主义倾向,而且可以打开再生产的黑箱,将其由一组静态的关系变成一个动态的过程。正是在这个意义上,他写道:“要想将再生产出来的社会关系建构成富于竞争的动态关系,我们就必须认清那个我称之为文化生产的东西所具有的相对独立的逻辑、它们介入社会关系时的不同意义,以及从文化生产中生产出文化再生产,并由此与社会再生产联系起来意识形态和限定性(limiting)的过程。”(Willis, 1981: 49)

那么,他又是如何通过对文化生产的讨论来回答他提出的“工人阶级的孩子们是如何获得工人阶级的工作的”这一问题的呢?

在威利斯看来,资本主义社会中的每一个阶级都发展出了一套与它在社会系统中的“位置”相关联的文化形式(culture form),然而,这些文化形式并不是和谐地共存着的,相反,在每一代人那里,支配和被支配阶级都会在文化层次(culture level)上发生争夺、抵制和妥协;而学校正是这样支配阶级和被支配阶级之间的文化形式产生冲突和竞争的场所之一:“教学范式”(teaching paradigm)将学生们区分为听话的“好学生”和不听话的“坏学生”,这种制度性的分化(differentiation)以及教师在课堂上对“小子”们的挖苦和惩罚也许并不是出于什么阴谋,但对处

① “文化再生产”是对统治阶级的文化霸权的再生产,而“社会再生产”指的是对既存的社会结构的再生产,包括最重要的对生产模式的再生产(即经济再生产);“再生产”指的是生育,即人类的再生产。

② 必须承认的是,将这一过程单独“剥离”出来并破解其生成机制和运作逻辑,是威利斯不同于其他任何一位“再生理论家”的原创性贡献;“文化生产”概念的提出,也绝不仅仅是添加了一笔“质性的维度”那么简单,事实上,威利斯已经将他的理论资源,从“社会和文化再生产理论”一脉,扩展到了伯明翰学派的“文化研究”的传统之内(威利斯本人就是在伯明翰当代文化研究中心获得博士学位的),而这也许正是威利斯并不认同自己是一个“再生理论家”的缘由所在,因为“虽然部分说来,《学做工》勾连上了‘再生产’的视角,并且充分讨论了教育的真实后果的重要性,但是它事实上更集中地讨论了文化生产的问题”(Willis, 1983: 123)。事实上,他更认同将自己视为处于这两个理论脉络边缘的“知识上的破坏者”(Willis, 2001),对《学做工》的理解,只有同时对这两个脉络进行建设性批判才可以实现。

于叛逆期的“小子”们而言,这只会把他们推向反面,亦即生产出一套“反学校”的文化来凸现个性、恢复自信并以此建构自己的身份认同。毫无疑问,无论在形式、内容还是气质(ethos)上,这套“反学校文化”都是对学校中的支配文化,亦即资产阶级文化(Bourgeois culture)的一个坚决抵制。然而,接下来的问题是,这样一种对支配阶级文化霸权的抵制何以仍然造成社会再生产的结局?

那是因为“反学校文化”本身就是一个充满悖论的矛盾组合。的确,一方面,“小子”们确实抵制了学校试图灌输给他们的一整套知识系统,而且也正是这一文化生产过程中的经历(尤其是打零工),使得他们认为他们已经“看穿”了学校教育的谎言甚至资本主义的本质——中学文凭不过是牺牲自由换来的一纸空文,对他们找工作没有实质的帮助,因为他们这些没有技术的体力劳动者来说,任何的工作都是一样的,只要愿意把自己当作商品一样卖出去,“在哪里都可以找到工作”——在威利斯看来,这种对资本主义本质的“洞察”(penetration)为他们打破资本主义的阶级关系、从而真正实现自身的解放提供了可能;但是,另一方面,他们却接受了体力和脑力分工以及性别分工的合法性并将其作为自身文化最重要的标志,他们认为,只有从事体力劳动的工人才可以称为真正的工人,只有富有阳刚之气的男人才是真正的男人,不符合这一形象的人,“文绉绉的”脑力劳动者、女孩或者“女里女气的”男孩,都会受到“歧视”并被排斥在他们的群体之外^①。这种文化上的“限制”(limitation)压抑和瓦解他们实现其全部潜力的能力,并阻碍了他们合理地表达自身的根本利益。

① 对“小子”而言,被排斥出自己所属的非正式群体是非常危险的事情,这正是为什么他们心里很清楚“耳油”会有更加光明的前途,但他们仍然宁可选择通过体力劳动确认自己的原因。事实上,也只有从阶级或群体利益的逻辑不同于个体利益的逻辑这一角度出发,才能够理解“反学校文化”产生的机理;就个体而言,在这个社会中的流动非常重要,一些工人阶级的孩子也确实实现了向上流动,甚至“小子”中的某一个特定个体也许也希望成为其中的一员;然而,对作为整体的工人阶级来说,这种流动根本没有实质意义,阶级或群体的内在冲动是去寻找一个与其自身客观层次相对应的文化特征来确认自身。这样,威利斯巧妙地回避了为什么同样是工人阶级家庭的孩子,有人就能形成中产阶级的身份认同这一问题,因为这种社会转变(social transformation)的现象属于个体性的例外,再生产理论可以合法地将其悬置。然而,正是这种将群体作为分析基本单位的做法给《学做工》带来了广泛的诟病,批评者认为,这种方法将使个体的意义形成过程变得无法解释(Bessett & Gualtieri, 2002),而且,“如果我们真的想致力于处理再生产理论家批评的不平等的话,我们就必须更好地理解社会再生产在微观层面的策略,就像我们必须去注意那些没有再生产自己所属阶级的人们的经历和实践一样”(Kaufman, 2003: 501)。

这样,接下来发生的事情似乎就显得顺理成章、平淡无奇:“小子”们那基于自身体验而自发生成的蕴含巨大潜力的文化洞察和抵制行动,在内部限制和外部意识形态的双重作用下,变成了一种至多可以称之为“部分洞察”(partial penetration)的被消解的过程,它并没有带来彻底的解放,却使得“小子”们很容易就实现了从学校到工作的转变,而在学校期间的经历则成为他们最终接受工人阶级“厂房文化”(shop-floor culture)——事实上,反学校文化也正是通过对厂房文化的“学习”才得以诞生^①——的“文化学徒期”(culture apprenticeship)。在这里,“小子”们对学校文化的抵制和底层文化生产的成功反而成了“社会再生产”的一个部分和环节,这不得不说是个悖论。

然而,正是这样一个悖论的存在构成了威利斯“关于社会再生产的文化生产理论”的核心。的确,如果我们在看到文化生产最终促成了再生产之后还说“小子”们的文化是“有改造作用的”(transformative),那听起来似乎十分矛盾,但是,威利斯恰恰是要摆脱那种非此即彼的模式,他想要说的是,“社会行动者并不是意识形态的被动承载者,而是积极的占有者,只有通过斗争、竞争以及对那些结构的部分洞察,他们才将现存结构再生产出来”(Willis, 1977: 175)。换言之,创造性与再生产可以在一个文化内部始终矛盾性地并存,一个方向的文化选择完全可以带来另一个方向的意外后果;只有承认和理解了存在于被支配群体文化生产过程中的这个内在张力,以及它们如何被牵涉到了再生产当中,我们才能真正理解底层再生产的真实逻辑和机制。

① 在威利斯看来,“反学校文化”自然反映了更广泛意义上的工人阶级的文化,但它并不是对后者的简单克隆,而是由小子们通过对他们所处具体的物质环境的斗争和改造而主动地生产出来的。然而,这里存在的一个问题是,既然代际之间的文化生产具有相对自主性,为什么小子们会学习工人阶级的文化而不是别的阶级的文化呢?这提醒我们注意到,虽然文化领域与物质世界相比具有相对自治,但它与结构因素之间乃是一种辩证的关系。事实上,后面我们将谈到,在宏观结构和具体的制度环境发生变化的情况下,小子并不必然学习工人阶级的文化——这也许正是《学做工》初版时隔25年之后,威利斯在一篇总结性文章中将方法论的讨论置于核心地位的原因所在,在那里,他进一步将其思考文化生产的步骤总结为三个阶段:关注经济位置和关系的前文化分析、关注作为行动者意义形成过程的文化特征、将结构和文化再次放入动态和相互关联的运动中(Willis, 2004)。

三、底层的再生产和精英的再生产

事实上,这也构成了底层再生产不同于精英再生产的关键所在。前面已经说过,精英的再生产乃是一个他们作为资产阶级文化的“继承者”并与之“合谋”的结果,而底层再生产的复杂性和悖论则在于它包含了斗争和反抗。

然而,这里似乎存在着一个认为那些后来成为精英的人是机械地接受支配文化灌输的危险。事实上,也的确有人以此为由对威利斯展开批判:“(在威利斯那里)工人阶级成了能动的行动者,统治阶级却被刻画成完全被现存结构所决定,工人阶级的文化生产看上去展现了文化层次上的自主性,统治阶级的文化生产却没有。这简直是一个威利斯批评布迪厄再生产理论一面倒向精英的讽刺性再现”。于是,“威利斯面临着一个悖论:要么工人阶级的文化内核与统治阶级的意识形态内核都是被结构性地决定的——这样的话,我们就必须放弃他关于工人阶级是自由行动者的论点,要么,统治阶级的文化也拥有一个潜在的行动力,这样,非工人阶级的人们也可以去反对再生产”(Walker, 1986: 70)。

但是,威利斯本人肯定不会认同这样的批评,因为在他看来,他对文化生产的强调事实上也是在强调一种研究的视角和方法,这种视角和方法同样适用于对其他任何群体,包括对“耳油”和女孩子的分析上(Willis, 1983: 138)。在晚近的一本著作中(Willis, 2000),威利斯正式将其命名为“民族志的想象力”(ethnographic imagination):民族志用来如实地展现“活生生的日常文化”,想象力则用来理解和意会社会行动者那不可言说的、身体化的体验和实践,通过将生活看作一种艺术,来展现芸芸众生那如诗的经历。

顺着这个思路再来看社会再生产过程中的底层和精英,我们就会发现他们之间区别的关键不在于说底层是能动的行动者而精英是被动的接受者。的确,“耳油”们在行为上是循规蹈矩的“遵从者”,但这并不表示他们没有自己的体验、情感和自我意识;相反,“资产阶级小孩之间的多样性和反抗并不能被布迪厄所说的文化专断和符号暴力所掩盖,他们的行为和情感也不能仅用惯习一词解释”(Willis, 1983: 118),我们“应该鼓励从类似的(文化生产的)视角入手对他们开展更加具体的研

究以揭露其社会生存的复杂性”(Willis, 1977: 207)。他们之间的真正差别在于, 支配阶级的能动力, 体现于他们在接受支配性文化形式的过程中如何努力做得“符合资产阶级的品味”(Bourdieu, 1984),^① 而不是相反, 这种潜力或创造性即使发挥到极至, 也不会导致对他们文化合法性的否定。而底层群体则不同, 他们不仅不用必须去相信支配性的意识形态, 而且可以去嘲笑它、抵制它, 并基于自身的经验生产出属于自己的文化形式, 但也恰恰是在这种抵制的过程中他们再生产了既存的社会关系和结构。总之, 精英必然是“接受的再生产”, 而底层则可以是“抵制的再生产”, 传统的再生产理论对结构因素的强调遮蔽了他们对这一差异的洞见, 是威利斯第一个把再生产过程中的行动者, 尤其是被支配者的“主体性”带了回来。

然而, 到底什么是抵制? 又该如何理解底层抵制的意义呢? 威利斯在《学做工》中刻画出了一个以“抵制”为核心的工人阶级男性的“反学校文化”, 但是, 并不是所有的被支配者都会采取这样的抵制方式: 布朗在威尔士三个学校的调查就表明, 那里绝大多数的工人阶级的孩子们虽不接受学校但也不反抗, 他们只是照办 (complied with it) (Brown, 1987)。更“糟糕”的是, 对学校文化的抵制并不会转化为对车间中各制度安排的激烈反抗, 相反, 通过对劳动过程的重新组织, 工人们反而自愿顺从了垄断资本主义所安排的秩序, 而不是采取对抗的态度 (布若威, 2005)。所有这一切似乎又把我们带回到了一个古老的议题之中, 那就是工人阶级能否和何以成为马克思意义上的那个“自为”的阶级, 具有超越现有体制的目标和行动的力量。

当然, 这并不是威利斯《学做工》所要回答的主要问题。在他那里, 与此相关的一个也许更直接的问题是, 既然“小子”们的抵制行为并没有改变再生产的命运, 这种抵制究竟还有多大的积极意义? 事实上, 在

① 即使不考虑布迪厄晚年的论著, 单就布迪厄所主张的场域是个争斗的场所、阶级结构是在再生产惯习的过程中实现自我再生产的等主张而言, 我们也可以判定威利斯对布迪厄的解读存在某种程度的简化和误解(可参见 Harker, 1984)。在布迪厄那里, 精英甚至比底层拥有更多的能动性, 因为精英所掌握的文化资本既可以累计, 也可以兑换别的资本类型用以实现工具性的目标。然而, 正如有人指出的那样, “上述假设对于有资本投入的中上层阶级集团无疑是适当的, 可是, 对于那些没有多少资本因而不能经由合乎理性地投入来再生自己的下层社会群体来说, 上述同一模式是否适用就大成问题了”(Swartz, 1977: 554)。事实也的确如此, 底层没有这种意义上的资本——这倒从一个侧面证明了布迪厄的某些概念在解释底层上的局限。

威利斯之后发展起来的“抵制理论”就认为,只有那种追求人的解放、能改善人类生活的对抗行为才是“真正的抵制”,而“小子”们的“反学校文化”只能算是粗野的和捣乱的行为(Giroux, 1983)。

但是,威利斯本人并不认同这样的判断。的确,由于忽视了学生的创造性,再生产理论家们对学校教育往往持一种悲观主义的态度,除非颠覆整个阶级社会,学校就是一个无处可逃的牢笼;但是,这并不意味着主体性的发现就可以将理论导向浪漫主义的“抵制范式”(Willis, 1983: 107)。事实上,不仅学校违背了它声称的目的不应被视为一场精心策划的“阴谋”——它也许更多地起源于具体制度环境中的教育者在面对日复一日的控制和管理问题时,缺乏从底层的视角和立场来思考教育原则和实践究竟意味着什么之后所采取的各种活动的意外后果;而且不能认为“小子”的抵制是无足轻重和毫无结果的,只有旨在拯救和解放的反抗才构成真正的反抗:正像别的学者所论述的那样,那些大量的微不足道的日常反抗形式的聚集就像成百上千万的珊瑚虫日积月累地造就的珊瑚礁,最终可能导致国家航船的搁浅或倾覆(Scott, 1985)。问题的关键在于,我们必须认识到,阶级关系社会再生产的制度性机制既存在于阶级关系的宏观背景中,也存在于社会的微观制度支持中,后者要求我们理解日常生活实践中(尤其是教育和劳动过程中)“甘愿”和“压迫”结合的方式,以及属于底层的、有着自身独特逻辑的“政治社会”(陈光兴, 2000)。于是,再一次地,问题回到了“民族志的想象力”所宣扬的立场上:通过对普通大众活生生的日常体验和实践的洞察,去发现他们创造性的火花。

四、“新底层”和再生产的新模式

在因资本向第三世界国家的流动而导致发达资本主义国家的去工业化与工人运动的衰退(Silver, 2003)的今天,对欧美国家来说,再来谈论“创造性的火花”是不是已经过时了呢?

事实上,威利斯从事田野调查的那个年代,“也许正赶上了充分就业的英国工人阶级最后一个黄金时期的尾巴。至少(我所调查的12个)小子都找到了工作”(Willis, 2000: 86)。可是,如今的情况已发生了深刻的变化,无论是英美还是其他发达资本主义国家都开始面对一个

“没有工作的工人阶级”(Weis, 1990)的新情况:随着去工业化进程的加速和全球范围内的资本转移,已再无充足的“工人阶级的工作”可提供给那些既无技术又无文凭的工人阶级的孩子们——虽然也许他们比以前更愿意从事车间里的体力劳动,加之他们又不愿意从事那些更为恶劣的、主要由移民及其子女从事的工作,这样,他们就只能处于长期失业或间断性失业(intermittent unemployment)的状况。

问题并不仅仅在于此。失业的青年——无论是白人还是有色人种,是非法移民、二代移民还是“土著”——和那些虽然仍有工作但地位已更加边缘化的年轻工人,已经形成了一个不同于传统工人阶级形象(汤普森,2001)的新底层群体。正如有论者所指出的,那些40岁上下的工人可以用一种连续的方式描述他们的生活和“工人阶级发生了什么”的感觉,而他们的下一代则做不到这一点;在年轻人当中,每个人过的是一种支离破碎的生活,他们没有在共同生活中形成的共同体验,工人阶级的生活方式和独有文化正在逐渐消失(Charlesworth, 1999)。接下来的问题是,这是否意味着一个新的阶级,或者说,一个“不成阶级”的群体正在形成?过去的阶级关系再生产的模式是否已经打破?

威利斯对这种新情况能否形成一个全新的、相对于工人阶级的“下层阶级”(underclass)持怀疑的态度,但毫无疑问的是,这些新情况的出现使得原先那个相对固定的社会和文化再生产模式出现了危机:对那些失业青年来说,失业不仅使他们没了经济收入,而且打断了他们从学校转向工作过程中那原本存在的文化、社会和政治学徒期(Willis, 1986: 159);对那些仍然有工作的青年来说,随着制造工业中男性劳工大量地被女工代替,被威利斯视为工人阶级文化形式之重要表现的“大男子气”陷入了危机,加之就业大军向服务行业的转移,工人阶级的阶级身份也变得模棱两可(Aronowitz, 2004)。^①曾经相对清晰的,存在于阶级位置、阶级文化和阶级身份之间的因果联系似乎消失了,再生产中一个重要的环节——“从文化生产中生产出文化再生产”——也似乎发生了断裂。面对这样的新情况,那些用以分析社会和文化再生产的理论和方法,比如威利斯所提倡的文化生产的理论和“民族志的想象力”的研究方法,是否依然有效呢?

^① 失业和工作之间并不是截然分开的,所以对一个青年人而言,失业的体验和劳动的体验是同时作用在他身上的。

其实,早在大规模的青年失业刚开始在英国重现的时候,威利斯就指出《学做工》中提出的分析视角仍然能有效针对移民子女和白人失业青年的再生产问题。问题的关键首先在于,要将关注的焦点从以学校为中心扩展到对更为广泛的社会空间内青年人的“整个生活方式”的探讨,由于年轻人越来越少地通过阶级和邻里,越来越多地通过大众文化带来的新关系来确认自己的身份,这就尤其需要关注商品化的文化形式在青年人认同建构过程中的中心作用(Willis, 1990、2000)。换言之,也许青年人并没有再生产工人阶级的文化,但这并不表示他们不会通过再生产别的底层群体的文化,或者生产出一套新的文化形式来再生产他们的社会位置。^①恰恰是在这一过程中,虽然新情况为文化生产提供了更多的素材,但新时期的学者所要面对的问题与《学做工》仍然是一样的:关于他们的结构位置和阶级关系,他们表达了、洞察了和再生产了什么?在再生产自己阶级位置的过程中,他们,以及他们所在的具体的制度环境究竟扮演了什么样的角色……

也正是在这个意义上,在这样一个社会排斥变得更加尖锐、社会舆论更加不友好的大气候中,《学做工》的意义不是变小了,而是变得更加重大。今天,学校所宣传的美好图景和学生切身感受到的恶劣的就业、生活环境之间的差距加剧了而不是减弱了他们对学校的抵制,他们——也许无论男女——的文化选择似乎更加极端或更加崇尚暴力,这为行政当局把责任推到这些“社会渣滓”身上、推行“零容忍”政策提供了口实,以至于一个激进的说法宣称,学校的功能已不再是把学生推向工作,而是直接把他们尤其是“有色青年”,送进监狱(Noland & Anyon, 2004)。

可是,2005年末那场震惊世界的法国骚乱,证明了这些年轻人除了进监狱或者碌碌无为之外,还有别的选择。如果那位放出狠话要用高压水枪“彻底清除”郊区“小流氓”的内政部长能够早点明白这些“暴

① 工人阶级显然不是唯一的底层,在曾有的福利制度下他们甚至不是最低层,移民就是“比白人工人阶级受到的剥削更加严重的下层阶级”。虽然在1977年的时候,威利斯还以为那些“在英国长大并接受教育,有了与他们的白人同学一样的体验”的第二代移民能够学习英国工人阶级的文化,但他同时也敏锐地注意到“当结构性失业成为这个社会的一个持久的特征时”,工人阶级的孩子反而有可能借用移民的文化发展出一套与“无报酬”(wagelessness)有关的白人种族文化(Willis, 1977: 153)后来他更是进一步承认“新情况”的出现产生了“一种与《学做工》所揭示的那些更固定化了的再生产形式非常不同的不成熟的和开放的再生产形式”(Willis, 2000: 91)

徒”的文化世界,也许骚乱不至于成为燎原之火;进一步地,如果法国政府能够更好地理解布迪厄晚年所说的普通人在日常生活中的“社会疾苦”(Bourdieu, 1999),而不是迷信那些通过所谓“调查”做出来的貌似客观的社会巫术,也许法国的教育就可以打破“制度的自欺”,成为一个文化生产的积极场域而不仅仅是再生产的工具。而所有这一切,为我们理解已经形成且正在不断再生产的中国底层群体,尤其是那些与“小子”们行为类似、但在宏观结构和个体体验上却存在颇多差异的中国城市失业青年提供了一个有力的分析工具和富有全球视野和历史纵深的比较平台。

参考文献:

- 布若威, 2005,《制造甘愿》,林宗弘等译,台北:群学出版有限公司。
- 汤普森, 2001,《英国工人阶级的形成》,钱乘旦等译,南京:译林出版社。
- 陈光兴, 2000,《发现政治社会》,台北:巨流图书公司。
- Althusser, Louis. 1972, “Ideology and Ideological State Apparatuses” in Cosin(ed)., *Education, Structure and Society*. Penguin.
- Aronowitz S. 2004. Foreword, in Dolby, Nadine & Greg Dimitriadis(eds.) *Learning to Labor in New Times*. New York: Routledge Falmer.
- Besseth Danielle & Kata Gualtieri, 2002, “Willis Paul and the Scientific Imperative: An Evaluation of Learning to Labour.” *Qualitative Sociology*, Vol. 25, 1.
- Bourdieu Pierre. & Passeron J. 1977, *Reproduction: In Education, Society and Culture*, Sage Publications.
- Bourdieu Pierre 1984, *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 1999 *The Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society*. London: Polity Press.
- Bowles, S & H. Gintis 1976, *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books
- Brown, P. 1987 *Schooling Ordinary Kids: Inequality Unemployment and the New Vocationalism*. London: Tavistock.
- Charlesworth Simon 1999, *A Phenomenology of Working Class Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernandes, J. 1988 “From the Theories of Social and Culture Reproduction to the Theory of Resistance.” *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 9, No. 2.
- Giroux, A. 1983, “Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education. A Critical Analysis.” *Harvard Educational Review*, Vol. 53, No. 3.
- Gordon, Liz 1984 “Willis, Paul-Education, Culture Production and Social Reproduction.” *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 5, No. 2
- Harker R. 1984, “On Reproduction, Habitus and Education.” *British Journal of Sociology of Education*,

Vol.5, No. 2

- Kaufman, Peter 2003, "Learning to Not Labor; How Working-Class Individuals Construct Middle-Class Identities." *The Sociological Quarterly*, Vol. 44, Issue 3.
- Ludden, David 2002, "Reading Subaltern Studies: Critical History." *Contested Meaning and the Globalization of South Asia*. London: Wimbledon Publishing Company.
- Noland, K & M. Anyon 2004, "Learning to Do Times: Willis' s Model of Culture Reproduction in an Era of Postindustrialism, Globalization and Mass Incarceration." in Dolby, Nadine & Greg Dimitriadis (eds.) *Learning to Labor in New Times*. New York: Routledge Falmer.
- Scott, James 1985, *Weapons of the Weak; Everyday Forms of Peasant Resistance*. New Haven: Yale University Press.
- Silver, Beverly 2003, *The Forces of Labor*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swartz, D. 1977, "Pierre Bourdieu: The Cultural Transmission of Social Inequality". *Harvard Education Review* 47.
- Walker, J. G. 1986, "Romanticising Resistance, Romanticising Culture; Problems in Willis' s Theory of Cultural Production." *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 7, No.1.
- Weis, L. 1990, *Working Class without Work; High School Students in a De-industrializing Economy*. London: Routledge.
- Willis, Paul 1977, *Learning to Labor; How Working Class Kids Get Working Class Work*. New York: Columbia University Press (Morningside Edition 1981).
- 1981, "Cultural Production Is Different from Cultural Reproduction Is Different from Social Reproduction Is Different from Reproduction." *Interchange* 2—3.
- 1983, "Cultural Production and Theories of Reproduction." in Barton, L. S. Walker(eds.) *Race, Class and Education*. London: Croon Helm.
- 1986, "Unemployment; The Final Inequality." *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 7, No.2.
- 1990 *Common Culture; Symbolic Work at Play in the Everyday Cultures of the Young*. Milton Keynes: Open University Press.
- 2000 *The Ethnographic Imagination*. London: Polity Press
- 2004, "Twenty-Five Years On; Old Books, New Times." in *Dolby*, Nadine & Greg Dimitriadis (eds.) *Learning to Labor in New Times*. New York: Routledge Falmer.

作者单位:清华大学社会学系
责任编辑:沈杰