

教育研究集刊

第五十七輯第三期 2011 年 9 月 頁 123-154

抗拒乎？拒絕乎？偏差乎？學生文化 研究中抗拒概念之誤用與澄清

黃鴻文

摘要

許多學生文化的研究中，誤將「拒絕」或「偏差」當成「抗拒」，疏於描述支配群體的壓迫，或只聚焦於特定層面的抗拒，使文化的描述不夠厚實，徒具抗拒理論的浪漫色彩，降低其理論效度與分析的效力，殊為可惜。本研究之主要目的即在澄清抗拒概念的意義，並提出研究抗拒時宜蒐集哪些資料、考量哪些議題、避免哪些問題。本研究並延伸討論過去在質性研究經常被忽略的理論效度，期盼後續的質性研究能對教育理論與實務，有更多的貢獻。

關鍵字：學生抗拒、理論效度、抗拒研究

黃鴻文，國立臺灣師範大學教育學系教授

電子郵件為：hwen@ntnu.edu.tw

投稿日期：2010 年 11 月 3 日；修改日期：2011 年 8 月 15 日；採用日期：2011 年 9 月 6 日

Bulletin of Educational Research
September, 2011, Vol. 57 No. 3 pp. 123-154

Is Resistance Different from Rejection or Deviance? Clarifying the Meaning of Resistance in Student Culture Research

Horng-Wen Huang

Abstract

This article clarifies the meaning of resistance and other related concepts employed in qualitative research of student cultures. In addition, it discusses the theoretical validity of resistance. Based on literature review and the author's ethnographic research, this article points out several mistakes in the research on student resistance culture such as 1) interpreting rejection or deviance as resistance; 2) focusing only on a particular life aspect of student resisters; 3) omitting to recount the concrete targets of student resistance. These mistakes make the description of student culture too "thin" to grasp the holistic picture of student life and produce some problems of theoretical validity. Critical issues of performing resistance research are also suggested.

Keywords: student resistance, theoretical validity, resistance research

壹、前言

在教育與社會科學研究中，不論量化研究或質性研究，都要求蒐集的資料具有所謂的「效度」。而效度就是指概念（或建構）與蒐集到的資料「名實相符」的程度，若想研究學生的自我概念，卻測量或蒐集學生偏差行為的資料，「名實不相符」，即使測量沒有誤差，也沒有效度。這種研究法最基本的概念，應該是人人皆知且不會違反的原則，但是，在學生文化的研究中卻發現，某些研究運用抗拒（resistance）概念時，犯了「名實不相符」的錯誤，將「拒絕」（rejection）或「偏差」（deviance）當成抗拒，或執著於特定層面的抗拒，使質性的描述不夠厚實（thick）與完整（holistic），使抗拒概念徒具政治的「浪漫」色彩，降低理論分析的效力，殊為可惜（Brown, 1996; Giroux, 1983; Ortner, 1995）。本研究擬為抗拒概念「正名」，首先簡述抗拒的理論背景，其次澄清抗拒與拒絕、偏差之不同，進而說明抗拒的意義，最後以作者最近進行的研究為例，延伸討論進行學生文化研究的理論效度。全文從質性研究的立場，分析在進行學生文化研究時，應如何確認學生的想法與行為屬於抗拒、如何進行理論與資料的辯證、宜蒐集哪些資料、考量哪些議題、避免哪些問題。由於以研究方法的討論為焦點，因此行文時，以 Ogbu（1974）與 Willis（1977）的研究為例進行說明。這兩個研究，在質性研究的方法上有其獨到之處，並分別代表教育社會學與教育人類學兩個領域，對之後的學者具有相當示範性的影響。

貳、理論背景：從再製到抗拒

過去，在功能論的影響下，學校教育被視為傳遞社會整體文化與協助學生社會化的重要機制，並能促進社會文化的變遷。然而，自 1970 年代以降，學校教育被視為維持社會現狀與社會文化再製的機構。Bowles 與 Gintis（1976）之《資本主義美國的學校教育》（*Schooling in Capitalist America*）認為，學校教育與階級結構相互符應（correspondence），透過 IQ 測驗與能力分班，將不同階級

的學生分配到不同能力層次的班級，接受不同類型的教育，其中，勞工階級的學生接受馴化的教育，最終成為認真、勤勞、守規矩的勞工，為資產階級服務。Bourdieu 與 Passeron（1977）提出文化再製理論，認為優勢階級背景的學生，在家庭長期培養下，擁有豐富的文化資本（cultural capital），並顯現於生活品味與優雅儀態，在學校受到老師的認可與讚揚，使其成績表現比較優異，升學與就業機會也較佳。而其他階級背景的學生，在家庭社會化的過程中，並未獲得這些文化資本，不但學校表現不佳，升學與就業機會也較差。

這類再製理論迥異於功能論觀點，質疑學校扮演的功能性角色，認定學校只能維持社會不平等，最終形成結構的再製。學校固然獲得掌聲與迴響，也招致批評。主要的批評是，教育系統全然符應階級結構的需求，勞工階級學生全然受到社會結構限制與形塑，階級結構亦無轉化的可能。

幾乎與上述理論同時，Willis（1977）出版《學習成為勞工》（*Learning to Labor*），扭轉再製理論忽略社會轉化可能性的問題。他描述勞工階級的男生在學校的動態過程，強調勞工階級學生的能動性。這些被稱為 lads 的男生，鄙視乖乖牌的學生，經常蹺課、搞笑、打架，顯現許多拒絕遵守校規的行為。而這些表面的拒絕行為，源自勞工階級的文化理念。lads 認為，學校傳授抽象知識，對未來工作毫無用處，社區工廠文化強調體力與實務經驗才有價值。他們拒絕學校主流文化，看似戰勝老師與乖乖牌的學生，最終仍選擇勞工階級的工作，成為新一代勞工。雖然最後的結果仍是階級結構的再製，卻是勞工階級學生自己理性的選擇，展現主體詮釋的能動性，與前述之再製理論截然不同。lads 不見容於學校的日常行為被認定為「抗拒」，並以此開展抗拒理論，做為轉化結構的基礎。以抗拒理論為基礎的批判教育能否成為轉化結構的機制，固然見仁見智，但抗拒理論引領某種學術研究的潮流卻是事實。若這些研究因為忽略對抗拒概念的深入認識，恐怕會導致錯誤的結論。標榜抗拒的研究者在研究現場發現學生蹺課、搞笑、打架等日常作為全都是抗拒行為嗎？抑或可以用其他概念，如偏差行為來解釋？

參、偏差乎？抗拒乎？

抗拒有時非常明顯與具體，例如勞工罷工向資產階級爭取權益，這種正面的對立與衝突，無庸置疑地，會被認定為階級抗拒。但當抗拒隱含在習以為常的日常生活中，成為「抗拒的日常形式」（everyday forms of resistance）時（Scott, 1986），例如勞工平日的遲到、蹺班、怠工等，是否為抗拒就很難斷定。學校生活亦然，我們很少看到學生集體罷課或包圍校長室等正面衝突，但學生平日遲到、早退、蹺課、打瞌睡、抄作業等行為是否為抗拒，也很難論斷。

由於 Willis 的研究中描述奇裝異服、蹺課、搞笑、打架等「拒絕」學校要求與期望的「違規」行為，而抗拒又具有對立與衝突的意涵，因此，許多研究通常聚焦於外顯而具體的學生違規行為，只要違規就認定是抗拒，但卻未說明違規的「象徵性意義」，亦即未將學生的違規「脈絡化」，如此一來，微觀的違規就無法與鉅觀的權力結構連結。即使這些違規真的是抗拒，也無法認定是抗拒誰。

Walker（1985: 65）即曾提醒：

很明顯地，lads 與學校與教師相互對立，他們對學校的主流價值觀展現不願順服的（recusant）態度，但他們是否抗拒學校所代表的支配—從屬系統，就不甚清楚，能否 改變系統再製的因果機制，就更不清楚。

Walker 使用 recusancy 這個比較不具政治色彩的字，就是想指出對教師與學校的不順服與抗拒支配群體的壓迫並不相同。即使發現不順服的事實，但是否與鉅觀的權力結構有關，並不清楚。

若暫時將抗拒概念擱置，有無其他概念能解釋這些違規行為呢？答案是肯定的。過去在社會學研究中，這類行為被稱作偏差。何謂偏差（deviance）？基本上，偏差是偏離社會規範的作為。Merton（1968: 131-194）認為，任何社會都會設定讓人們追求的文化目標，也會擬定追求這些目標的制度性規範，若接受文化目標並遵守規範就是順從（conformity），若拒絕接受文化目標就會產生創新（innovation）、形式主義（ritualism）、撤退（retreatism）、叛逆（rebellion）等數種不同類型的偏差模式（如表 1 所示）。其中，最特別的是「叛逆」，既不

表 1 面對社會結構個人的適應方式

適應方式	文化目標	制度化手段
順從	+	+
創新	+	—
形式主義	—	+
撤退	—	—
叛逆		

資料來源：出自 Merton (1968: 140).

認同文化目標，也不遵守規範，卻建構自己的文化目標，並以自己認定的方式，設法達成目標。

學校為小型的社會系統，也有特定的文化目標與規範，除了順從的學生外，其他類型的學生都是偏差。以臺灣的教育環境而言，學校主要的文化目標是升學，為達成升學的目標，學生必須認真上課、努力讀書、準備考試、聽從師長教導等。就此觀之，學生蹺課、搞笑、打架不正是典型的偏差嗎？若是如此，為何在許多抗拒的研究中被稱為抗拒？

研究者在解釋現象時，相當依賴研究理論。過去，以功能論為基礎的研究，將這些學生的行為稱為「偏差」；晚近，依據批判論的觀點，稱之為抗拒。問題是，相同的行為以前被稱為偏差，轉換了時空就被稱為抗拒？此種轉變是否合理？有需要做這樣的轉變嗎？這樣的轉變具有何種理論的意涵？此處想討論的是，學生的行為究竟在何種條件或脈絡下，才能被稱為抗拒？

肆、何謂抗拒？

許多研究將抗拒（resist）與拒絕（reject）交互混用，兩者儼然是同義詞，這其實並不妥當。就學生而言，面對學校或教師的要求時，不同意或反對這些要求就是拒絕。在研究現場，研究者「看到」這些行為或「聽到」此類說法，將這些「拒絕」的「客觀事實」記錄下來。但要認定這些拒絕的說法或行為是「抗拒」或「偏差」，就牽涉到研究者的「詮釋」。從功能論觀點而言，社會系統具有統

合的文化目標，並提供符合規範的方式，讓行動者可以依循這些規範追求目標。舉凡不認同目標或不遵守規範者皆為偏差。研究者必須蒐集文化目標與達成目標的規範的相關資料，才能認定學生的拒絕為偏差。此時，研究者係以功能論的觀點「詮釋」記錄下來的說法與行為。

從批判論的觀點分析，抗拒與壓迫如影隨形，有壓迫才有抗拒，沒有壓迫何來抗拒？更重要的是，誰在壓迫誰？誰在抗拒誰？以何種方式壓迫？壓迫作為有哪些？被壓迫者能否「洞悉」壓迫？採取何種策略進行抗拒？抗拒結果又為何？唯有回答這一連串的問題，才能將拒絕與支配群體（*dominant groups*）的壓迫連結起來，並將其詮釋為「抗拒」。這就是從批判論的觀點「詮釋」被壓迫者的「拒絕」。

在日常觀察中，研究者會「看到」或「聽到」學生「拒絕」學校或教師的要求，這些學生作為是微觀的社會互動層次。在進行社會學的想像時（*Mills, 1959*），研究者需將微觀的作為，以特定理論的觀點來詮釋，例如以功能論的觀點將其「詮釋」為偏差，以批判論的觀點將其「詮釋」為抗拒。此時，微觀的作為便與鉅觀的社會文化結構相關聯。「拒絕」、「偏差」與「抗拒」三個類似的詞彙，各有其描述或詮釋的意涵，對研究的實施與理論的建構有相當的幫助。既然抗拒與壓迫相互關聯，以下將先說明學生究竟受到誰的壓迫，又在抗拒誰。

一、誰壓迫誰？誰抗拒誰？

當研究者觀察到學生蹺課、抄作業、作弊、打架等拒絕的行為時，可能是勞工階級學生抗拒中高階級的壓迫，或女性抗拒男性父權體制的壓迫，或弱勢族群學生抗拒優勢族群的壓迫，甚至可能是青少年抗拒成人的壓迫，有太多的可能性。學生究竟是抗拒誰呢？最簡單的方法是確認學生的身分。若學生是勞工階級身分，自然是抗拒中上階級，若是女性，則是抗拒父權體制，其他身分依此類推。但問題是，學生不只擁有一種身分。若學生是勞工階級的女性黑人青少年，同時是勞工階級、女性、黑人、青少年，此時沒有其他的資料佐證，幾乎無法確認學生的拒絕究竟是屬於何種抗拒。若只研究背景單純的群體，例如研究美國勞工階級的白人男性，因為主流族群為白人、男性，因此，可以確認不是對白人與男性的抗拒，但仍然無法確認究竟是抗拒中上階級，抑或是抗拒年長的世代。

因為學生具有多重身分，研究者必須提供脈絡化的資料，才能確認抗拒的對象，絕對不是由研究者主觀認定。Anyon（1981）曾研究五所不同階級背景的小學，其中，父母為高層菁英（executive elites）的某些學生表現愛耍酷、不想讀書、使用街頭式語言、質疑愛國主義等作為。這些來自上層階級的學生拒絕學校主流文化的作為顯然不是階級的抗拒，而此種行為又該被詮釋為何種抗拒？有一種可能是「世代的抗拒」，青少年對成人或長輩的抗拒。然而，因為沒有脈絡化的資料佐證，因此，很難有結論。

研究者若能回溯學生在家庭或社區受到何種社會化的影響，亦即家庭或社區傳遞哪些文化價值與行為模式給學生，就比較容易確認學生抗拒的對象。Willis（1977）描述 lads 的反學校文化，並與勞工階級母文化做對照，結果發現兩種文化擁有相同的風格，如表 2 所示。

表 2 Willis（1983）研究中學生文化與工廠文化的平行對照

文化領域	學生之反學校文化	工廠文化
性別意識	男生主動、統治；女生是性對象、沒有用處	工廠工作強調氣力、強硬、男子氣概
非正式的控制	以搗亂、喧鬧、玩笑等取得教室的主控權	工人可以控制生產速度與人力調配
非正式的團體	形成非正式的內團體；敵視教師與乖學生	形成非正式的內團體；敵視領班與告密者
語言的形式	以玩笑、幽默為主；常取笑教師與學校措施	以尖銳、恐怖的笑話為主；以生產問題與老闆無能為主題
知識的價值	課業與知識無用論	輕理論、重實務

資料來源：出自黃鴻文（1994：174）。

此種對照似乎想說服讀者，lads 在家庭與社區中接受勞工階級文化的薰陶，在學校也會以相同的文化形式，展現勞工階級男生的文化。不過，工廠文化與學生文化具有相同的風格，並不能直接證明學生是受到工廠文化的影響，於是使用異質同形化（isomorphism）的概念來解釋此種現象（Carspecken, 1996: 183; Willis, 1983: 133）。異質同形化意指勞工階級不論是在工廠、學校或其他場域，

皆面對資產階級的壓迫，在這些場域發展的文化雖然內涵不同，卻具有相同的風格，都是抗拒資產階級的文化創造（cultural production）。在工廠發展的工人文化是抗拒資產階級的管理者與老闆，在學校發展的學生文化是抗拒代表資產階級的學校主流文化，兩者實質內涵有異，卻具有相同的文化風格（異質同形化之解釋，如圖 1-A 所示）。

異質同形化的概念似乎頗具說服力，至少為學生的拒絕「描繪」階級結構的脈絡。然此為連結學生文化與工廠文化的「假設性」概念，誰能保證在資本主義脈絡下，勞工階級的家庭、工廠、學生都會發展出相同風格的文化？但是藉著這個假設性的概念，研究者由微觀的作為直接跳到鉅觀的階級結構，忽略中間層次（meso-level）的脈絡，即組織或家庭內社會化的「動態」歷程。若能將勞工階級家庭如何教養其子女，使其內化勞工階級文化，逐漸建構其勞工階級的身分認同，在進入學校後，拒絕代表資產階級價值的學校主流文化，就更有實質證據力可以宣稱學生的拒絕是「階級抗拒」（使用社會化過程的資料進行推論，如圖 1-B 所示）。

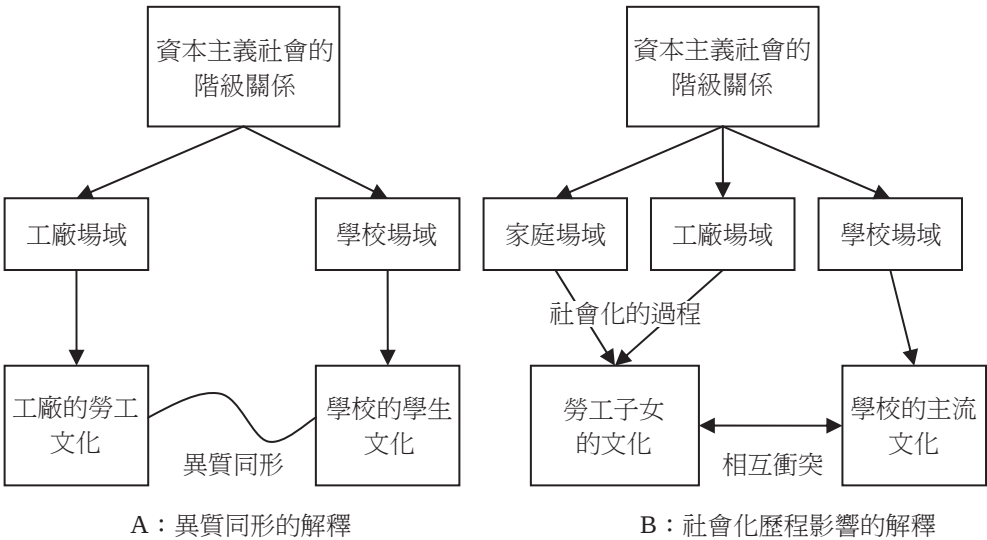


圖 1 異質同形化概念與社會化歷程資料推論之比較

Ogbu (1974) 研究美國黑人學生，除描述學生的拒絕外，更提供黑人家庭與社區的民族誌資料，特別是學生從父母與鄰居過去的經歷發現，努力讀書並無助於獲得更好的工作，並認為這是白人歧視的結果。此種觀點使黑人學生否定學校教育的功能，展現拒絕的反文化。Ogbu (1974) 未使用異質同形化的概念，他蒐集中間層次的脈絡資料，描述學生在家庭與社區中的社會化經驗，確認學生拒絕為「族群抗拒」。Willis 與 Ogbu 的研究皆將學生的拒絕脈絡化，雖然證據力有差別，卻試圖指出學生的拒絕究竟是「抗拒誰」。誰抗拒誰，並不是由研究者主觀認定，不能因為研究對象是勞工階級學生，就直接認定是勞工階級抗拒資產階級，而必須以民族誌資料加以確認才行。

另一個問題是，學生的抗拒不一定都與階級、性別與族群等鉅觀社會結構有關，學生可能只是單純地抗拒學校的校長或教師。如前所述，有壓迫就可能有抗拒。學生在學校地位低微，校長、主任、教師是相對有權力的人物，其權力運作可能對學生產生壓迫，而這牽涉到壓迫與抗拒的脈絡層次。換言之，學生面對的壓迫，可能與階級、性別或族群的鉅觀結構有關，也可能只是抗拒微觀層次的人物與事件 (Alpert, 1991)。若不同階級背景的學生都有拒絕的作為，就不能詮釋為階級抗拒，而可能與教室或學校層次的壓迫有關。無論如何，研究者必須提供民族誌資料進行論證，才能確認抗拒的對象。

過去，許多研究在發現學生的拒絕時，並未提供證據指出誰是壓迫者、壓迫者如何進行壓迫、被壓迫者是否有被壓迫的知覺，隨即認定學生的拒絕就是抗拒。例如，翁士勛 (2002) 將國中生的抗拒分為六種，其中並未指出大哥型、玩樂型、當前型、變臉型的學生究竟在抗拒誰。邱珮雯 (2007) 將高中生的抗拒分為五種：偏激反叛型、見機行事型、逃避放棄型、遊戲玩樂型、屈服順從型，都是為了抗拒升學主義。學生似乎有抗拒的對象，但升學主義究竟顯示何種社會文化意涵，背後是否有某種意識型態的操弄，則並未被適當的分析與討論。Kipnis (2001) 在研究中國大陸的學生時，發現有四類非反文化的抗拒型態：不尊敬老師、對考試制度的批判、排斥成績優異的同儕、考試作弊。雖然他曾提到此與社會流動有關，卻始終未明確指出學生抗拒的對象。

另外，有些研究幾乎完全聚焦於學生的拒絕作為，將鉅觀結構的壓迫當作「想當然耳」的「常識」或「共識」，例如 Anyon (1981) 與 McLaren (1985)

並沒有適當地描述優勢階級的壓迫，便直接指稱學生的拒絕為階級抗拒；Munns 與 McFadden（2000）則是沒有描述主流白人的壓迫，即指稱學生的拒絕為族群抗拒。甚至幾篇討論與批判 Willis 研究的文章，包括 Anyon（1983）、Giroux（1983）、Hargreaves（1982）、McFadden（1995）、Walker（1985）等，皆未提及描述壓迫與限制的重要性。這些研究似乎過度簡化抗拒概念。如前所述，若學生具有多重弱勢者的身分，或是當勞工階級學生同時具有女性與黑人身分，要如何確認其日常言行究竟是抗拒哪個主流群體？將抗拒對象過度單純化在研究上會有很大的問題，這個問題可能肇因於研究者在研究開始時，就已經事先設定了立場，亦即只討論某個特定議題（如階級），對其他議題就可能視而不見。

研究者想將微觀言行脈絡化，Ogbu（1981）建議採用「多層次」民族誌（multilevel ethnography）。Ogbu（1974）研究美國黑人學生時，即採用這種方法，蒐集不同脈絡層次的資料，包括學生在教室與學校生活中的拒絕行為、黑人父母過去在學校受到歧視的經歷、社區傳遞黑人無法成功的訊息、黑人族群以奴隸身分進入美國的歷史。於是，黑人學生的拒絕行為有了多層次的脈絡，因而可被合理地詮釋為抗拒美國主流白人。這些資料涵蓋學生、父母、族群的資料，包括教室、學校、家庭、社區、大社會場域的資料，使民族誌的描述更為完整與厚實。

二、如何壓迫？

只描述產生拒絕的家庭與社區脈絡還不夠，因為這只是被壓迫者的部分。如前所述，絕大多數的研究將支配群體的壓迫視為理所當然，幾乎看不到研究者試圖描述壓迫的對象、方式與類型。然而，「沒有壓迫、卻有抗拒」，正如「無的放矢」，非常不恰當。描述支配群體的壓迫，非僅指出抗拒的障礙，亦有助於了解抗拒為何成功或失敗。抗拒若能跨越具有成敗關鍵的壓迫，成功的機率就比較高。因此，壓迫的描述與分析，是絕對必要的。

在獨裁或威權的社會中，支配群體通常會以武力脅迫的方式進行壓迫。這類壓迫是外顯而具體的。在民主社會中，壓迫通常隱藏在表面平等的日常生活中，成為合法性的障礙，被壓迫者會認為無法跨越這些障礙，是因為自己的能力不足或運氣不佳，與支配群體的壓迫無關。

當支配群體在社會生活中「通行無阻」，而被壓迫者卻「窒礙難行」時，顯

然會造成機會或結果的不平等。這些難以跨越的障礙，通常有「外顯的」客觀事實，也可能透過社會化過程，成為代代相傳的「內在的」文化理念。其中，有關外顯的事實，研究者可以蒐集相關的統計資料，或在現場觀察記錄這些事實。至於內在的理念，因涉及社會化的體驗，唯有透過文件資料分析或深度訪談，才能獲得所需的資料。

在經典研究中，Ogbu（1974）描述黑人在學校與社區遭受不平等的待遇。黑人的父母小時候也曾認真讀書過，但在發現老師有歧視時，就會覺得努力沒有用。左鄰右舍的長輩，在就業與工作時，也受到歧視，尤其是與白人競爭時，因族群歧視而無法獲得升遷，以至於形成升遷瓶頸（job ceiling）。這些客觀事實，皆傳遞「讀書無用」的訊息，即使學生認為讀書很重要，父母也鼓勵要努力讀書，但卻認為美國的教育體制是為白人設計，教導的是白人文化，因此，拒絕學校要求就成為黑人學生合理的選擇。客觀的不平等待遇，透過社會化過程，進入黑人學生的心靈世界，並成為影響黑人學生言行的重要因素。這個研究完整地呈現了壓迫的外顯事實與內在理念，包括偏見與歧視的客觀事實、父母與長輩的體驗、不平等體驗傳遞給下一代、不信任教育體制等。

相較於 Ogbu（1974），Willis（1977）蒐集的資料就顯得薄弱許多。他並未描述勞工階級遭遇的限制與障礙，只呈現 lads 的反文化反映出勞工階級的母文化，強調陽剛、氣力、務實的文化理念，拒絕與鄙視強調抽象的、耍筆桿（pen-pushing）的學校主流文化，不認為讀書與升學是重要的，反而認定選擇勞力工作才是真正的男性，最終選擇勞力工作。

lads 接受「註定」成為勞工的想法，黑人學生則相信黑人「註定」無法像白人一樣成功。這種接近「命定」的觀念，使這些學生「自我設限」，在心裡對自己說：「我只能如此」、「我不可能贏」或「這是我最好的選擇」。自我設限的文化理念是民主社會中，階級或族群壓迫最隱匿的方式。因為完全看不到實質、具體、外顯的壓迫，只有被壓迫者的自我設限。自我設限使學生的抗拒變得「不完整」，這也就是 Willis（1977）所謂的「部分的洞悉」（partial penetration），最終仍形成階級再製。在學校中的抗拒似乎很成功，但最終仍維持原來的階級與族群的階層化結構。倘若研究者想要蒐集這些資料，獲得如此的結論，必須特別注意內在理念的障礙，以及形成此種內在理念的客觀環境。

三、如何抗拒？

大多數的研究在描述學生抗拒時，都集中在違反校規的偏差行為。違反校規確實是抗拒學校主流文化的方式，但不是全部。Merton（1968）的理論區別四類偏差，至於哪幾類屬於抗拒，則必須先比較功能論與批判論的差異。功能論強調社會系統有統合的文化目標，但是，批判論卻認為這些目標代表支配群體的價值觀，目的只是為了維護支配群體的利益，因而相對壓抑被壓迫群體的價值與利益。只要內在文化理念接受支配群體的文化目標，則無論外顯行為是遵守或違反規範，都是在支配群體的「文化邏輯」中運作，並未「拒絕」或「挑戰」支配群體的「壓迫」，皆非抗拒。在 Merton 的理論中，順從者認同支配群體的目標，遵守規範，既非偏差，亦非抗拒，而創新者認同目標，卻以偏離規範的方式達成目標，雖是偏差，卻非抗拒。

而形式主義則是一種抗拒，這類學生在外顯行為上，例如上學讀書、書寫作業、參加考試，幾乎與順從無異，但在內在理念上，拒絕學校的目標，缺乏課業認同的熱情，學業表現較差。另外，撤退也是抗拒，非但拒絕學校目標，而且外表顯現冷漠、疏離的模樣，成績表現更差。至於叛逆則屬於比較積極的抗拒，非僅拒絕學校的文化目標，被壓迫者更建構其認同的目標，並以其選定的策略，努力達成目標。

由上所述可知，偏差不一定是抗拒，抗拒代表拒絕支配群體的文化目標，必然是偏差。利用偏差理論說明抗拒，固能清楚區別偏差與抗拒，也能區別不同類型的抗拒，但仍有所不足。例如叛逆的抗拒結果可能轉化或再製不平等，這牽涉到學生建構其文化目標的內涵與達成目標的策略，亦即此類抗拒仍可細分為不同類型的抗拒。

Solorzano 與 Bernal（2001）曾以 Giroux（1983）的兩項標準，依受壓迫者是否批判社會不平等、是否追求社會正義，區別出四種不同類型的抗拒（如圖 2 所示）。「回應的行為」（reactional behavior）不是抗拒，因為學生的拒絕只是對教師或某些事物的不滿，並未察覺社會不公平，亦未追求社會正義。「自尋失敗」的抗拒（self-defeated resistance）是指學生察覺支配群體的壓迫，卻未追求社會正義，最終結果仍是再製，Willis（1977）研究中的 lads 就是如此。「轉化」

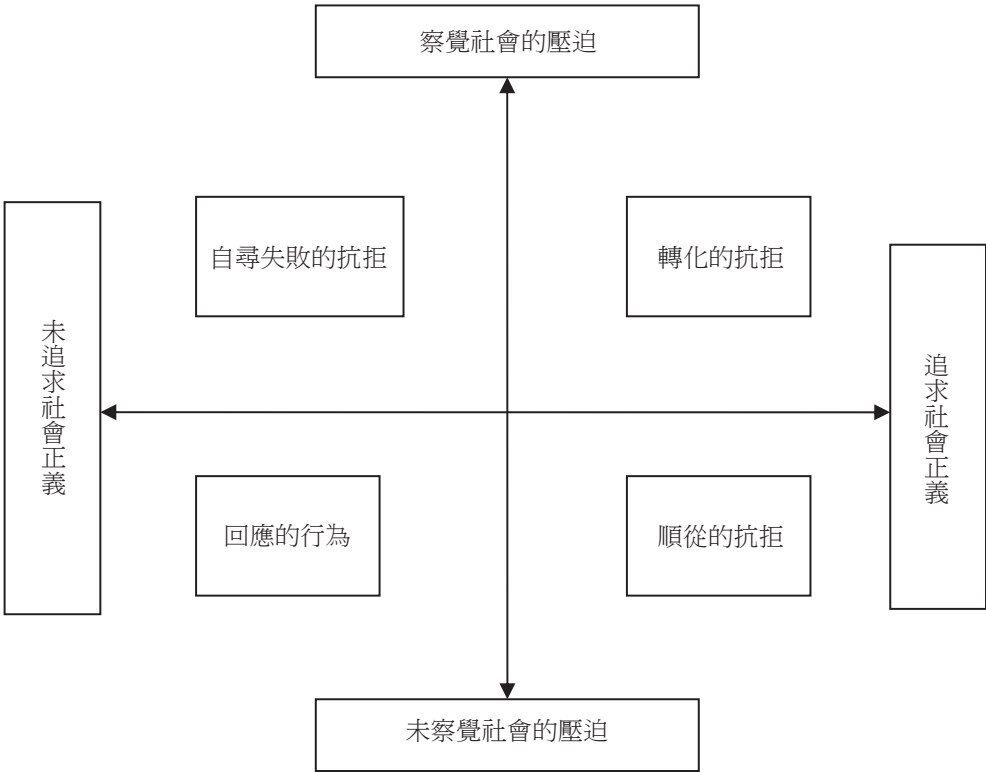


圖 2 Solorzano 與 Bernal 的抗拒分類

資料來源：出自 Solorzano & Bernal (2001: 318).

的抗拒（*transformational resistance*）非僅批判社會壓迫，亦追求社會正義，是積極的抗拒，也最可能促成結構的轉化。「順從」的抗拒（*conformist resistance*）是指被壓迫者渴望社會公平，期望獲得與支配群體相同的生活機會，但未能體察隱匿在社會生活中的壓迫，無法將自己的失敗與支配群體的壓迫予以連結，遂歸咎於個人努力不足或家庭資源欠缺。

最近的研究亦發現類似轉化的抗拒。例如 Fordham（1996）指出，美國非洲裔的黑人女生不願意被認為教育成就低落與經濟貧窮，遵從學校主流文化，認真讀書，成績表現優異。Brayboy（2005）的研究指出，幾位美國印地安人就讀

長春藤名校，獲得學位與優異的能力，為印地安社區服務，試圖改善社區與族人的地位。這些被壓迫群體的學生都察覺到或批判美國社會的壓迫，努力扭轉不公平的印象與結構，屬於轉化的抗拒。Cammarota（2004）的研究中，美國拉丁裔女生順從學校要求，努力追求優異成績，被認定是一種順從的抗拒，因為她們只想向上流動，並未批判與試圖改變結構。

即使如此，這個架構仍有缺點。在字面意義上，似乎未以社會正義為目的，抗拒就必然「自尋失敗」，只要為追求社會正義，抗拒就必然成功。但從實際現象觀察，並非如此。順從的抗拒雖渴望公平的生活機會，卻對支配群體的壓迫毫無察覺或批判，沒有文化上的拒絕，且以支配群體的文化詮釋自己的成敗，實在不宜稱為抗拒。嚴格來說，順從的抗拒只是被壓迫者的「文化順從」。

如前所述，「察覺或批判」社會不公平，亦即被壓迫群體的內在理念「拒絕」支配群體的文化詮釋，是抗拒的基本條件。若依據「是否建構自己的文化詮釋」與「採取順從或違反制度化規範的策略」，抗拒就會產生不同類型，如圖 3 所示。

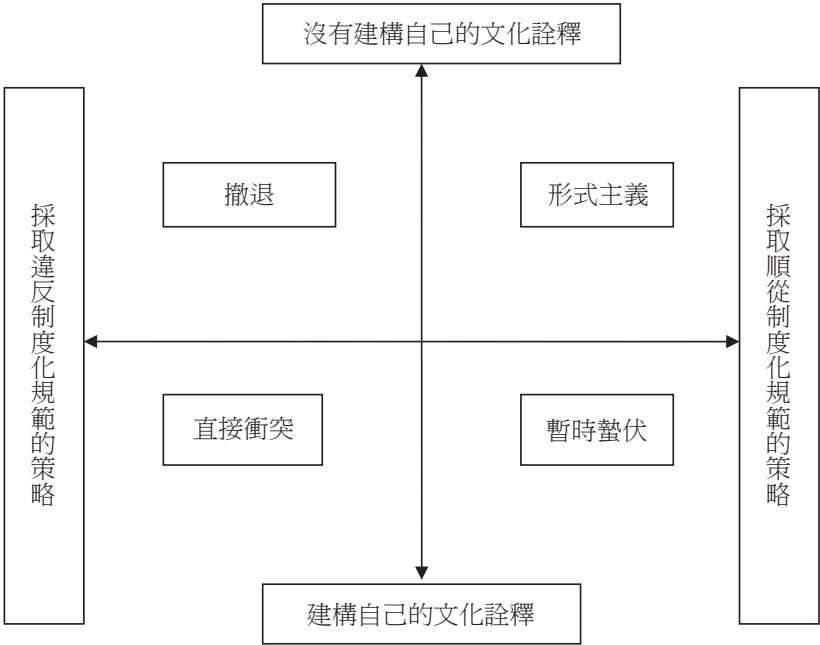


圖 3 以 Merton 偏差理論為基礎的抗拒分類

此四種抗拒的各種特徵相互比較，如表 3 所示。

表 3 四種抗拒型態的比較

	內在理念	外顯行為的策略	外顯行為的特徵	可能表現	可能結果
形式主義	察覺或批判 社會不公	拒絕優勢的文化詮釋 學校教育無用	對學校要求 消極接受	聽課、讀書、寫作業 (敷衍)	成績普通 畢業 再製 自尋失敗
撤退	察覺或批判 社會不公	拒絕優勢的文化詮釋 學校教育無用	對學校要求 不予理會	不聽課、不讀書、不寫作業	成績很差 中輟 再製 自尋失敗
直接衝突	察覺或批判 社會不公	拒絕優勢的文化詮釋 學校教育無用	對學校要求 不予理會 破壞體制	不聽課、不讀書、不寫作業、搗蛋、偷竊、幫派	成績很差 中輟 再製 自尋失敗
暫時蟄伏	察覺或批判 社會不公	拒絕優勢的文化詮釋 建構自己的文化詮釋 學校教育有用	對學校要求 積極努力 轉化體制	聽課、讀書、寫作業 (積極)	成績很好 升學 可能轉化

這個架構源於 Merton (1968) 的偏差理論，他的理論屬於功能論，但抗拒理論則以批判論為基礎，兩者是否相容？每個社會都有宰制與被壓迫的群體，但社會通常是在支配群體的文化邏輯下運作，當被壓迫群體「拒絕」支配群體的文化目標時，從支配群體的立場而言是偏差，從被壓迫群體的觀點而言則是某種形式的抗拒，亦即被壓迫群體以某種偏差方式抗拒支配群體。此亦可解釋為何抗拒必然是偏差，因此，以偏差理論說明被壓迫群體的抗拒是較適切的。

原本的偏差理論架構中，社會結構包括「文化目標」與達成目標的「制度化手段」。然而，文化目標只涵蓋行動者追求的有價值的事物，範圍比較狹窄，此處改為「文化詮釋」，意指行動者依據文化的內在邏輯詮釋各種事物，並據此產生行動，包含的文化範疇較廣。順從與革新「沒有拒絕」支配群體的文化詮釋不是抗拒，叛逆則太過籠統，可細分為「直接衝突」與「暫時蟄伏」。撤退與形式

主義雖拒絕支配群體的文化詮釋，並未建構自己的文化理想，但形式主義仍有順從支配群體文化規範的外顯行為，而撤退則無。這兩種屬於「迷失型」的抗拒，只有不滿、抱怨、批判，並未建構與追求自己的文化理想。相對地，叛逆非但拒絕，而且建構自己的文化詮釋，但某些叛逆則採取「直接衝突」的策略，以違反規範的體制外行動，例如社會運動、違法犯紀、革命等，直接與支配群體產生衝突，結果可能是「自尋失敗」或「革命成功」徹底瓦解壓迫性結構。另外，某些叛逆則「暫時」擱置其文化理想，「蟄伏」在支配群體的體制中，企圖在未來獲得改善生活與轉化結構的機會，其結果可能使個人向上流動，卻無力轉化結構不平等，也可能在長期的改變中，終能轉化壓迫性結構。就抗拒理論來說，最終能改變結構似乎是比較好的策略，但從文化相對論的觀點而言，每種策略皆宜由其文化脈絡來詮釋，不宜認定非要改變結構才是最佳的策略。

這個架構最重要的特色是區別「內在理念」與「外顯行為」。其中，抗拒者的「內在理念」必須察覺支配群體的壓迫，拒絕其文化詮釋；然而，「外顯行為」則可能因環境生態的因素，採取不同的策略，其結果亦有不同的可能性。

在許多研究中，可以發現後兩種抗拒。在 Ogbu (1974) 的研究中，黑人學生察覺與批判主流白人的偏見與歧視，拒絕代表主流白人文化的課程與學校體制，直接挑戰學校的權威人物，展現違反校規的行為，如此，「直接衝突」的結果是「自尋失敗」。Willis (1977) 的研究發現，勞工階級的學生雖未明顯察覺主流階級的壓迫，卻批判代表主流階級的學校文化，同時挑戰學校體制，違反各種校規，最終結果也是「自尋失敗」。Ogbu 與 Fordham (1986) 的研究則指出，某些黑人學生雖然以「內在理念」了解黑人會遭受偏見與歧視，卻認為必須先遵循主流白人的體制，方能改善未來的生活機會。因此，在讀書代表「背叛族群」與「學做白人」(acting white) 的同儕壓力下，暗地裡努力讀書，最終結果雖不得而知，但卻是拒絕主流白人的另類選擇，為典型的「暫時蟄伏」的抗拒。在 Ogbu 與 Simons (1998) 的文化生態理論架構中，移居美國的弱勢族群（如美籍亞裔、韓裔、印度裔）的學生知道會受到主流白人的歧視，但認為至少比原來母社會有更好的成功機會，因此，仍願意努力讀書與升學，期望未來能出人頭地。這些相關的研究案例皆為「暫時蟄伏」的抗拒，例如 Gibson (1987) 發現，印度裔的錫克族學生很清楚會受到白人的歧視，卻以「順應而不同化」的策略，維持

其文化認同與理想。即使是非移民的美國黑人，Akom（2003）也發現，信仰非傳統回教的某些美國黑人女生，在宗教組織文化的感召下，均認為獲得成功是神對教徒的應許，所以會勤奮向學，這些都屬於「暫時蟄伏」的抗拒。

前述幾個轉化抗拒的研究，弱勢族群的學生理解是只要努力讀書，未來就可能改變不公平的結構，在外顯行為上的順從，其實是務實的「暫時蟄伏」。至於形式主義與撤退的抗拒，則被一般研究忽略，值得深入探討。

壓迫隱藏於日常生活當中，某些類型的抗拒又何嘗不是。研究者在蒐集資料時，必須同時注意內在理念與外顯行為的資料，確認學生是否察覺與批判來自支配群體的壓迫，是否建構自己的文化詮釋，又採取何種策略。要特別注意的是，蹺課、打架、搞笑等違規行為並不必然是抗拒，努力讀書、遵守校規也不一定是非抗拒。

伍、質性研究的理論效度

以上的說明，目的在於澄清與解析抗拒及其相關概念的意涵。因為學生抗拒的研究幾乎都採用質性研究的取向，其資料的蒐集與分析都需要符合「抗拒理論」的效度。此處以學生抗拒的研究說明如何處理其理論的效度，對日後的研究者或許能有些幫助。

以往只有量化研究才講究研究效度，但當質性研究的數量愈來愈多時，效度也成為重要議題。社會學者 Denzin（1989）認為，質性研究必須使用「三角檢證法」（triangulation），將不同來源的資料（data）、不同觀察者（investigators）的立場、不同的理論（theories）的分析、不同方法（methodologies）的運作，經由這些不同「視角」的相互對照，以適當描述出社會實務（social reality）。人類學家 Sanjek（1990）也提出民族誌的效度規準：理論引導透明化、研究過程透明化、田野筆記的證據力，使民族誌更能取信於專業社群與社會大眾。

大多數的質性研究在說明其效度時，特別偏重資料效度，明顯忽略理論的檢證。但質性研究必須在理論與資料之間進行相互的辯證，理論與資料相互檢證的重要性遠超過其他效度規準。前文澄清抗拒概念的意涵，也建構一套抗拒理論，包括抗拒的意義、抗拒與其他概念的差異、抗拒的策略與類型等。研究抗拒時，

若能依據這些理論內涵，引導資料蒐集與分析，理論與資料將得以相互呼應，研究結果就能「名正言順」，此即「理論效度」。若只描述學生違規行為，卻不討論：誰抗拒誰？誰壓迫誰？支配群體如何壓迫？弱勢群體如何抗拒？抗拒有哪幾種類型？抗拒結果如何？亦即沒有以抗拒理論詮釋學生的違規行為，違規行為就不等於抗拒。

Denzin (1989: 239-241) 指出，理論的三角檢證，必須比較與對照各種理論的詮釋，並在研究的每個過程中，隨時修正與檢視。Sanjek (1990: 395-398) 則認為，不僅要說明使用何種理論 (which theory)，更要交代為何 (why)、何時 (when) 與何處 (where) 選定此種理論引導整個研究。若在研究開始時，就設定研究抗拒，未做理論檢證，就不具有研究效度。在社會生活中，壓迫與抗拒固然很重要，以批判論為基礎進行研究，似乎也相當合適，但抗拒觀點易使研究偏重勞工、黑人、女性等弱勢學生群體的言行，忽略支配群體的作為，偏重違規的言行，忽略合作與共識，甚至使研究的描述不夠厚實。Ortner (1995) 指出，只描述單一結構層面的抗拒，會使抗拒現象過度單純化。例如只分析農民對地主的抗拒，或勞工對資產階級的抗拒，描述的深度是不夠的。其實，農民的日常作為遠超乎對地主的抗拒，可能包括性別、世代、手足、宗派之間的摩擦與衝突。若只描述單一層面的抗拒，將會忽略其他內在的抗拒。Ortner (1995: 176-177) 說：

若我們能了解，抗拒者的作為遠超過與支配群體對立，遠超過機械式的回應，就必須擁有完整的觀點。他們（抗拒者）有他們自己的政治——不只是統治者與平民，或地主與農民，而且是在地場域中所有的摩擦與緊張的關係：男性與女性、父母與子女、長輩與晚輩；手足間為繼承權的衝突、酋長間征服性的戰爭與繼嗣的爭奪、宗教派系為主導權的爭奪等。

換言之，抗拒經常是多重而複雜的，階級、性別、族群及世代間的抗拒相互糾結，只有提供抗拒的整體圖像，方能使描述厚實而完整。Ortner 批評許多抗拒研究的描述都不夠厚實，卻認為 Willis (1977) 是少數的例外。然而，由前述對異質同形的批判中可發現，lads 在學校有階級抗拒，展現其主體性，但在家庭或社區中，就失去抗拒的主體性，全然接受勞工階級父母的價值觀，沒有任何「世代抗拒」。就這個部分而言，Willis 的文化描述仍然偏狹、單薄，正符合 Ortner

對其他抗拒研究的批判。先不談 Willis 是否有時間與機會蒐集學生在家庭與社區的社會化歷程的資料，在他心裡，只有階級抗拒，從未出現世代抗拒的概念；固然在階級理論獲得掌聲，但就研究來說，依然是相當失敗的。這就是下文提到 Connell（1987）所謂的範疇理論的陷阱。

此處並非呼籲放棄抗拒研究，卻想指出「獨沽一味」的後遺症。研究者必須熟稔各種理論，具備建構與修正理論的能力。在蒐集資料時，研究者試著以「多種」不同理論分析資料，選擇或修正詮釋資料的最佳理論，並隨著後續蒐集到的新資料，修正與調整詮釋資料的理論。如此在理論與資料之間反覆穿梭，研究者本身並不斷地反思及批判理論與資料的各種問題，這是對研究最誠懇的態度。下文以筆者最近進行的研究案例，說明理論效度的檢證。

數年前，筆者在研究國中生時，並未設定研究抗拒，亦未設定研究階級、族群與性別關係，只想描述學生面對學校體制的要求時，究竟在想什麼、做什麼。在研究過程中，筆者發現，低下階級的學生有拒絕的外顯行為與內在理念，若聚焦於階級壓迫與抗拒，似乎頗能符合階級抗拒的內涵。但筆者同時發現，頗多中高階級學生也有拒絕行為時，便開始懷疑以階級抗拒來解釋資料是否正確。後續的觀察發現，不論男生或女生，也都在某些層面拒絕學校的教學與升學文化。這讓筆者想起在 Anyon（1981）的研究中，不同階級的學生都有拒絕行為。她認為，這是階級內部小團體的反文化，是結構無法再製的部分。然而，若低下階級學生的拒絕是抗拒中高階級，則中高階級學生的拒絕又代表什麼呢？是否在抗拒自己的父母或長輩？仔細檢視資料後，筆者認為，不同階級與性別學生的拒絕稍有差異，但相同遠超過相異之處。此種普遍的拒絕，不適合以階級、性別或世代抗拒詮釋。

學生拒絕行為既然如此普遍，可能與整個學校氛圍有關。學生入學後，普遍覺得學校生活枯燥乏味，尤其與升學相關的課程，不論階級高低、男生或女生，大都覺得上學讀書很無聊，是為了升學不得不讀。從抗拒的觀點而言，學校體制對中高階級有利，在後續的田野資料裡又發現，學校體制不分貧富貴賤，對每個階級的學生都會產生限制。這說明學校體制有其「相對自主性」，不會全然受制於階級、性別或族群的結構。批判性理論著眼於學校會造成不公平的情形，幾乎無視於學校能促進公平的另一面。

筆者在陸續檢討過去的文獻中，認為學校體制有兩種不同形式的自主性：

一、學校體制能「發展個人潛能」，不論學生的身分背景為何，潛能較佳者，成績表現也較優異，能考入較佳的學校就讀。換言之，身分背景對學生成績與升學影響愈小，學校自主性程度愈高。以過去許多社會與文化再製研究的結果而論，身分背景會影響學生的表現，學校相當程度受制於社會階層化結構，自主性很低。

二、學校體制會「限制個人發展」，不論學生的身分背景為何，都會受到相同的限制。中小學是義務教育，學生被迫進入學校體制，想升學就必須讀書、參加考試，幾乎無人例外。每個階級的學生都必須進入學校接受教育，也必須接受學校生活的限制。每天在學校待 8、9 個小時，經歷早自習、上課、午餐、午休、清掃等活動，課程內容與進度相同，考試內容與時間相同，凡此種種都會在教師監督下完成。當此種對每位學生共同的限制超越因身分背景而產生的差別待遇時，學校就具有促進平等的功能。這兩種自主性顯示學校在某些層面不受階級結構的影響。

筆者找到很多資料，可以確認學校對學生的限制沒有貧富貴賤之分，例如在接近九年級下學期第二次段考後，所有課程皆已完成，上課大多為考試、檢討考卷或自習，部分成績很好的學生有點煩躁而不知所措。對他們來說，所有的課程內容都很熟悉，距離首次基測還有 3、4 週，卻已不知如何繼續讀書。但成績中等的學生反而比較沉穩，持續努力讀書。對他們來說，很多課程內容仍然不夠熟練，若在這段時間持續努力，成績將會有頗大的進步空間。這種現象讓筆者體會到，原來成績好的學生受到學校體制的「限制」，他們的進步被學校的日常規定給「拖住了」，正好讓成績較差的學生縮短彼此間的差距。試想，若無升學考試，學校擁有彈性化與個人化教學，成績優異的學生會利用將近一個月的時間，持續學到各種新知，更擴大與其他學生成績的差距。在現行的體制下，學校「負責」縮小或維持原本的差距。

其實，美國教育人類學者宿 Spindler (1976) 很早就提到教育對受教者的限制。他認為，教育是一種文化壓縮 (cultural compression) 的過程，學生本來就有多方面的學習潛能，進入學校之後，將時間與精力投注於學校要求學習的文化範疇，相對「壓縮」其他文化學習的可能性，通常在年紀較大的時期，人們比較

容易擺脫文化壓縮的限制，獲得文化解壓縮（cultural decompression）的機會。

上述結果也印證「夏季失落」研究的結論（Burkam, Ready, Lee, & Legerfo, 2004; Chin & Phillips, 2004; Downey, von Hippel, & Broh, 2004; Entwisle, Alexander, & Olson, 1997; Heyns, 1978）。這類研究認為，學校像「水龍頭一樣」。在學校開放期間，水龍頭打開，不同階級的學生雨露均霑，都能獲得好處，階級間的學業成就差異縮小；在暑假學校關閉期間，水龍頭關閉，中高階級的學生在家長的協助下繼續進步，低下階級的學生則否，兩類學生的學業表現將會擴大。綜言之，家庭使不同階級學生的成就差異擴大，學校則使其縮小，能促進教育機會均等。Downey、von Hippel 與 Broh（2004）提醒，因為教師集中精力於提高通過基本能力的比率，忽略了持續發展大多數來自中高階級成績優異學生的潛能，才能讓不同階級學生的成就差距縮小：

教師投注精力於提高學生通過基本能力的百分比，而非發揮優異能力學生的潛能。若學校促進平等是因為未能發揮優異能力學生的潛能，這就是促進平等付出的代價。

果真如此，這就是對成績優異學生的一種「限制」。這些文獻提醒筆者，學校體制的效能有相當程度是「限制學生的發展」，而且對成績好的學生限制較多。若成績好的學生大多是來自中高階級的家庭，則學校體制非但未被階級結構所宰制，反而有轉化的作用，學校體制似有其自主性。這樣的提醒，使筆者的研究產生很大的轉變。若當時筆者對各種理論與研究並不熟悉，在看到低下階級學生的拒絕行為時，就將研究聚焦於學生的抗拒，沒有進一步的理論效度檢證，將忽略學校自主性的議題。

在後續分析中，筆者又發現，即使在學校體制的限制下，個人或群體亦有其自主性。筆者從深度訪談中發現，雖然受到諸多限制，中高階級的家長與學生仍會以其他方式，例如選擇優良補習班或家教、以特殊方式進入師資較優的班級、聯合其他家長向學校要求更換優良師資等，以獲得更好的教導。就整體社會結構的限制來說，學校有其自主性；就學校體制的限制來說，家長與學生也有其自主性，這種雙重的自主性必須以某種形式的「拒絕」來呈現，皆隱含抗拒的象徵性意義，而這正是社會現象產生變異與轉化的機制。上述理論與資料之間的辯證，

如圖 4 所示。

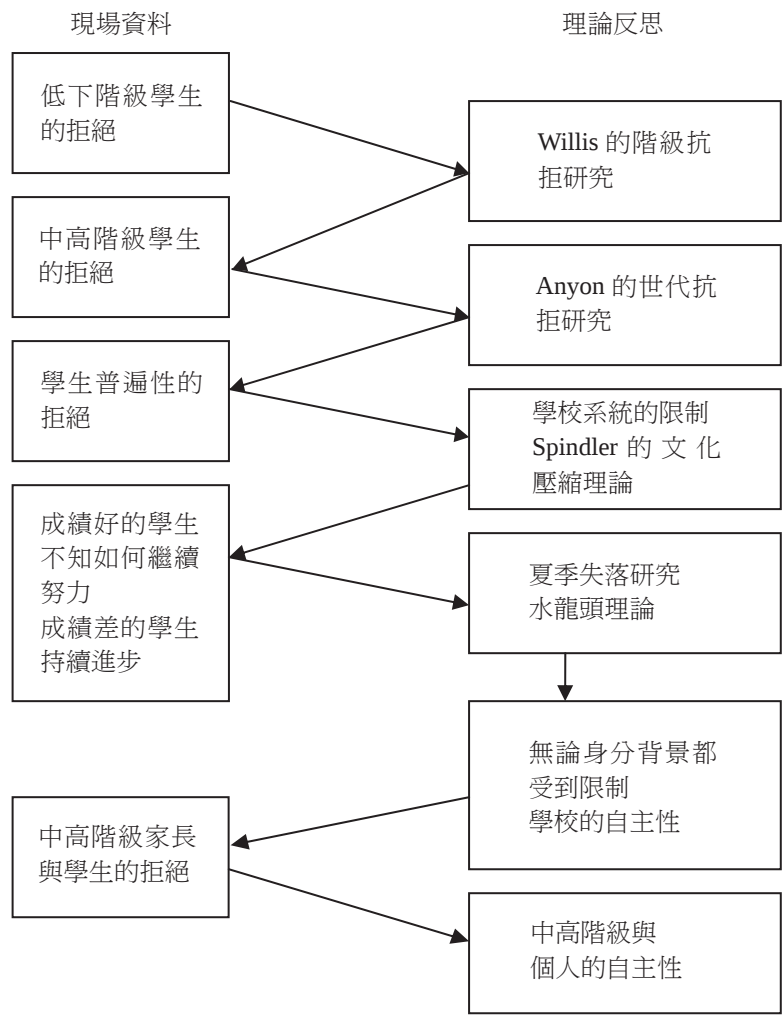


圖 4 理論與資料之間相互辯證歷程的案例解析

透過理論效度的檢證，可回應 Sanjek（1990）提出的理論效度的問題：為什麼、在何時、在何處選擇理論，並試圖建構與過去不同的抗拒理論。選擇理論議題的關鍵，就在接近基測時，發現成績好的學生不知如何讀書，筆者才體會到「限制」、「抗拒」、「自主性」之間的關聯。由此可見，理論效度的檢證，除了能

引導研究進行，也對議題與理論發展有所貢獻。

綜言之，就學生抗拒的研究而言，理論效度的檢證必須包括：

- 一、為何選擇抗拒理論？
- 二、在何時選擇抗拒理論？
- 三、在何處選擇抗拒理論？
- 四、誰在抗拒誰？誰在壓迫誰？
- 五、如何壓迫？壓迫有哪些方式？壓迫的結果為何？
- 六、如何抗拒？抗拒有哪些策略？抗拒的結果為何？

前三者是選擇理論觀點要問的問題，後三者則是蒐集資料要問的問題。在閱讀與抗拒的相關文獻研究時，亦可以這些問題檢視相關研究能否精確掌握抗拒理論的要點。以這些標準檢視過去的研究，若發現學生違規行為遂予認定為抗拒，是錯把「偏差」當作「抗拒」，名實並不相符；若沒有描述壓迫的來源與拒絕行為的形塑歷程，只因學生是勞工階級，即認定其拒絕行為是階級抗拒，則是誤把「拒絕」當作「階級抗拒」，名實亦不相符，都不具有良好的理論效度。

陸、學生抗拒之研究的關鍵

從事學生抗拒的研究至少有幾個關鍵：

一、檢視各種重要理論，特別是立場或方法相反的理論。抗拒屬於批判性理論，許多批判性研究對社會轉化抱持樂觀的態度，熱衷於探討社會轉化的可能性，研究導向自始至終都非常政治。在研究開始的階段，難免會因政治意圖而鎖定於拒絕、抗拒與轉化，戴著有色眼鏡去蒐集資料，研究結果雖非全然錯誤，卻難免偏頗（Hargreaves, 1982），或導致「不夠厚實」的描述（Brown, 1996; Ortner, 1995）。至少，研究者要說明現場資料如何引導研究者聚焦於學生的抗拒。

甚且，批判的研究，在回顧與引述文獻時，可能偏向認定學校教育會造成持續的不平等，忽略立場相反的理論。尤其因大多採用質性方法，而嚴重忽略量化研究之結果。儘管過去很多量化研究結果也認定，學校有再製不平等結構的效果，但夏季失落研究發現，學校能促進均等。其實，Heyns（1978）的研究很早就注意到學校的季節性效果，這幾乎與 Willis（1977）、Bowles 與 Gintis（1976）、

Boudieu 與 Passeron (1977) 等人的研究同時，卻幾乎未見過後續的批判性研究引述、討論或批判夏季失落的研究。究竟是無意忽略、刻意不予理會、或不屑評論，並不清楚，但卻嚴重影響研究方向與結果的分析。在研究過程中，每類研究的成果都可能對研究者有所啟發，產生新構想。研究者對於各種立場不同的理論，宜給予適度的關注。

二、積極描述支配群體的壓迫。審視絕大多數的批判性研究，均將支配群體的壓迫視為理所當然，未能適當描述，因而無法確認學生的拒絕為抗拒。壓迫不一定依照「眾所周知」的方式進行，尤其落實到日常生活時，在不同的脈絡下，往往會形成不同的「日常形式壓迫」。階級壓迫落在學校生活中，究竟以何種方式對學生產生壓迫？若沒有深入探索，根本無從得知。

尤其，壓迫若透過社會化過程，進入弱勢群體學生的心靈，使其自我設限，因而採取形式主義或撤退的抗拒，將造成不平等再製。若能發現此類壓迫，才可能採取適當的抗拒策略，也才有轉化的機會。描述壓迫非僅是抗拒研究的「必須」，也是能否找到轉化機制的關鍵。

三、分析學生行為的象徵性意義。「拒絕行為」是事實的、非政治的，必須從學生的觀點解析其象徵性意義，才能認定為階級、性別或族群抗拒。因此，研究的焦點不是行為本身，而是行為被賦予的象徵性意義。學生是行動者，面對社會文化情境中的人、事、物，我們會賦予特定的意義，作為行動的依據，此即學生主觀詮釋所創造的象徵性意義，是一種文化創造。

雖然象徵性意義為主體詮釋的結果，卻必然發生在社會文化脈絡之中。由於學生的拒絕行為可能發生在小團體、教室、學校、社區、社會等不同層次的脈絡，於是將產生不同層次的象徵性意義。以教室系統而言，學生的拒絕可能是不滿教師管教方式的回應；就學校系統來說，可能是對枯燥乏味的學校生活的憤懣；若涉及社會階級的脈絡，則可能是勞工階級的學生面對中高階級文化無法順應的回應。在這麼多的可能之下，究竟學生的拒絕具有何種象徵性意義，研究者就必須蒐集與分析不同脈絡層次的資料。唯有如此，才能適當描述學生拒絕的象徵性意義。

四、從學生觀點理解抗拒。顯然分析學生行為的象徵性意義，必須從學生觀點進行研究。而民族誌研究一向相當重視被研究者的觀點，以學生抗拒的研究而

言，研究者必須將學生視為被壓迫者，描述以下部分：

- (一) 學生是否知覺或批判到支配群體的壓迫？
- (二) 學生知覺的壓迫內容與方式有哪些？
- (三) 學生如何批判壓迫？
- (四) 學生在何種機緣下，形成此種知覺與批判？
- (五) 學生是否建構其文化理想？
- (六) 學生在何種機緣下建構此種文化理想？
- (七) 學生採取何種抗拒策略？為什麼？
- (八) 學生採取此種策略的結果為何？

在探究上述問題時，研究者通常能聽到學生的「聲音」，理解學生身為被壓迫者對社會文化環境要求的「詮釋」。

五、以學生日常作為為研究起點。Ortner (1995) 提醒，抗拒群體的日常作為非僅抗拒一個支配群體，也可能同時順應或抗拒其他支配群體，例如勞工階級的黑人女生，她們的拒絕可能是抗拒資產階級、白人、父權；若只描述一種特定的抗拒，將使描述變得單薄，甚至落入理論陷阱而不自知。

很多研究會事前設定研究特定群體的抗拒，而事前設定可說是研究的意圖與設計，並未違反研究基本規範，甚至被認為是理當如此。然而，質性研究本來就在整體生活現象之中，進行理論與資料的辯證，聚焦、描述與分析。Connell (1987: 45-64) 區分兩類理論：範疇理論 (category theory) 與日常作為理論 (practice-based theory)，其中，前者只選擇階級、性別或族群等單一結構層面的議題，至多處理這些結構層面間的交互關係。這類理論最能凸顯結構限制而忽略質疑、選擇、策略與轉化，也最能分析群體間的差異而忽略群體內的差異，但卻很難解釋同為勞工階級，為何部分選擇順服與再製，以及為何部分選擇抗拒與轉化。若是日常作為理論，以日常作為為研究標的，可檢視各種可能變異，較能分析群體內差異，發現部分弱勢群體如何詮釋與建構文化理想，並選擇適當達成的策略。

兩類理論似互有優劣，其實範疇理論不論是研究彈性和描述的「完整性」與「厚度」都相形見绌。在事先設定的範疇中，蒐集並分析資料，雖是自然情境的質性研究，對很多非範疇內的訊息「視而不見」，無法做廣泛的理論與資料的辯

證，分析與推論亦容易邁向研究者預設的方向。相對地，以日常作為為研究起點，以學生的詮釋與建構為主軸，更能傾聽學生的心聲，亦能隨時調整理論方向與資料蒐集的焦點。

六、蒐集與分析資料的反向思考。在質性研究的過程中，常會形成暫時性結論，研究者很可能繼續蒐集有利於這些結論的資料，這對研究是一種傷害。此時，朝著與暫時性結論相反的方向去思考，就顯得非常重要。在筆者的研究與前述某些轉化抗拒的研究裡，最令人震撼的是，發現「認真讀書」也是抗拒。若筆者依循過去的研究，專注於違規行為的抗拒，將錯失發現新的抗拒類型。另一個令人驚異的發現是，中高階級學生也受到「限制」。若筆者依然聚焦於低下階級學生所受到的限制，亦將錯失重大的發現。由此可見，反向思考是發現新事實與建構新理論的重要關鍵。

在學生抗拒的研究中，可以問幾個反向思考的問題：

- (一) 違規行為一定是抗拒嗎？
- (二) 沒有違規的行為一定不是抗拒嗎？
- (三) 除了抗拒理論，有沒有其他理論或議題亦能詮釋資料？
- (四) 弱勢群體是否一定會抗拒？
- (五) 支配群體是否都不會抗拒？

柒、結語

過去許多學生抗拒的研究，或因誤解抗拒概念的意義，或因方法上的瑕疵，對學生文化的詮釋有所偏頗或不夠深厚。本文回顧、引述與批判教育社會學與教育人類學的相關文獻，區別抗拒與其他概念的差異，提供實際案例說明如何處理理論效度的問題，使資料蒐集與分析能聚焦於抗拒，而非拒絕或偏差，並且讓學生文化的描述能更完整、更深厚。

過去有些研究只蒐集學生拒絕的觀念與行動，就輕率認定為抗拒，這是非常不適當的。只描述拒絕的觀念或行動，卻未指出壓迫的對象與來源，就不能確認為抗拒，也不知道是對哪一個群體的抗拒。根據本研究的分析指出，抗拒、拒絕、偏差的意義並不相同。「拒絕」是不接受或反對課程、教學、教師、校規的要求，

只是特定事實的描述。「偏差」也是拒絕，在理念上，拒絕學校的文化目標；在行動上，拒絕（或偏離）學校的規範。「抗拒」也是拒絕，在理念上，是弱勢群體拒絕支配群體的文化詮釋（或意識型態）；在行動上，採取某些行動策略，拒絕支配群體的壓迫，其結果可能順應、跨越或轉化這些結構性的壓迫。拒絕屬於事實的描述，偏差與抗拒則是研究者將這些描述的事實，放在不同理論或脈絡的架構中所做的文化詮釋。

有些研究只探討特定型態的抗拒，對其他類型的抗拒則視而不見。有些研究者聚焦於學生在外顯行動上拒絕學校要求的抗拒，如此將忽略內在理念的抗拒。因為某些學生雖然沒有拒絕的外顯行動，每天行禮如儀地上、下課，但內在的理念對學校所倡導的文化目標非常不屑，這也是一種抗拒。另外，有些研究耽溺於轉化的抗拒，忽略了非轉化的抗拒。簡言之，抗拒有不同的類型，偏執於特定類型的抗拒，就無法豐富抗拒理論的內涵。本文提出抗拒的四種類型，雖未必能獲得所有人的認同，但至少是可以提供後續研究的參考或修正的架構。在多重類型抗拒的引導下，較能避免研究者一廂情願式的研究。

另外，有些研究只從單一結構層面探討抗拒，忽略社會文化結構是複雜的整體，階級抗拒可能與性別、族群或世代的抗拒相互糾結。這些相互糾結的抗拒會落實在具體的學生生活世界中，研究者若只詮釋特定層面的抗拒，將使得研究結果過分純淨，造成文化描述的深度與完整性不足，甚至因此扭曲學生的真實想法。為避免這個問題，本研究認為，宜避免事先設定從某個結構層面進行研究，應直接從學生的日常作為進行描述，在理論與資料的對話中，逐漸梳理出比較整全的脈絡化詮釋，如此，方能使文化描述更為深入、厚實。

上述這些方法上的問題，或多或少皆因未能適當處理抗拒的理論效度。研究者在資料蒐集與分析時，要反問自己所看到的現象究竟是拒絕、偏差或抗拒，並且應該不斷地思考抗拒所牽涉到的支配群體、弱勢群體、壓迫與限制等相關概念，也就是經常反思學生究竟在抗拒誰、如何抗拒、誰在壓迫、如何壓迫、抗拒結果為何等問題，如此，研究結果或能更豐富抗拒理論的內涵。

最後特別一提的是，許多研究對於抗拒與轉化過度期待並非好事。多數人不會反對追求社會公平，不過，追求社會公平的研究，高舉著正義的大旗，總會受到某些支持與認可，但若有不慎，卻易使研究結果朝向研究者期盼的方向，成

為自行應驗的預言。雖然研究不可能維持絕對的價值中立，但研究者因個人偏好，或因學術時尚，限制研究的視野，研究將受到無形的重傷害。即使如 Willis（1977）這種經典研究，若未能嚴謹地處理理論效度的檢證，也會遭到嚴厲的批判。Walker（1985）即曾批評 Willis 已先有理論的立場，忽略其他的理論觀點。

本文雖以抗拒為主題，卻始終希望研究者能站在更寬廣的視野，在蒐集與分析資料的過程中，不斷地比較、調整與修正詮釋資料的理論觀點。若研究者始終戴著特定的「政治眼鏡」詮釋資料，其研究結果將「持續導向特定的論斷」，也缺少了發現新事實與建構新理論的可能性，甚且可能成為達成特定政治目標的「工具」，反而失去批判論最該堅持的「反思與批判」。

誌謝：感謝多位匿名審查者提供修改意見。本文理論效度案例之資料取材自國科會補助之專案研究（專案編號：94WFA0300211），感謝國科會提供經費補助。

DOI: 10.3966/102887082011095703004

參考文獻

- 邱珮雯（2007）。高中生抗拒型態之研究。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 【Chiou, P.-W. (2007). *A study of resistant forms of senior high school students*. Unpublished master's thesis, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.】
- 翁士助（2002）。國中學生抗拒型態之質性研究。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 【Weng, S.-S. (2002). *The qualitative study of resistant forms of junior high school students*. Unpublished master's thesis, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.】
- 黃鴻文（1994）。學生次文化：研究、理論與方法論之檢討。《社會教育學刊》，23，149-193。
- 【Huang, H.-W. (1994). Student subcultures: A critical review of researches, theories, and methodologies. *Bulletin of Social Education*, 23, 149-193.】
- Akom, A. A. (2003). Reexamining resistance as oppositional behavior: The nation of islam and

- the creation of a black achievement ideology. *Sociology of Education*, 76, 305-325.
- Alpert, B. (1991). Students' resistance in the classroom. *Anthropology and Education Quarterly*, 22, 350-366.
- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3-42.
- Anyon, J. (1983). Intersections of gender and class: Accommodation and resistance by working class and affluent females to contradictory sex-role ideologies. In S. Walker & L. Barton (Eds.), *Gender, class and education* (pp. 19-38). Sussex, UK: Falmer.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society, and culture*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Brayboy, B. M. J. (2005). Transformational resistance and social justice: American Indians in Ivy league universities. *Anthropology and Education Quarterly*, 36(3), 193-211.
- Brown, M. F. (1996). On resisting resistance. *American Anthropologist*, 98(4), 729-749.
- Burkam, D. T., Ready, D. D., Lee, V. E., & Logerfo, L. F. (2004). Social-class differences in summer learning between kindergarten and first grade: Model specification and estimation. *Sociology of Education*, 77, 1-31.
- Cammarota, J. (2004). The gendered and racialized pathways of Latina and Latino youth: Different struggles, different resistances in the urban context. *Anthropology and Education Quarterly*, 35(1), 53-74.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. New York: Routledge.
- Chin, T., & Phillips, M. (2004). Social reproduction and child-rearing practices: Social class, children's agency, and the summer activity gap. *Sociology of Education*, 77, 185-210.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Denzin, N. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Downey, D. B., von Hippel, P. T., & Broh, B. A. (2004). Are schools the great equalizer? Cognitive inequality during the summer months and the school year. *American Sociological Review*, 69, 613-635.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (1997). *Children, schools, & inequality*. Boulder, CO: Westview.

- Fordham, S. (1996). *Blacked out: Dilemmas of race, identity, and success at capital high*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gibson, M. A. (1987). Punjabi immigrants in an American high school. In G. B. Spindler & L. S. Spindler (Eds.), *Interpretive ethnography of education at home and abroad* (pp. 281-312). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Giroux, H. A. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293.
- Hargreaves, A. (1982). Resistance and relative autonomy theories: Problems of distortion in recent Marxist analyses of education. *British Journal of Sociology of Education*, 3(2), 107-126.
- Heyns, B. (1978). *Summer learning and the effects of schooling*. New York: Academic.
- Kipnis, A. (2001). Articulating school countercultures. *Anthropology and Education Quarterly*, 32(4), 472-492.
- McFadden, M. G. (1995). Resistance to schooling and educational outcomes: Questions of structure and agency. *British Journal of Sociology of Education*, 16(3), 293-308.
- McLaren, P. L. (1985). The ritual dimensions of resistance: Clowning and symbolic inversion. *Journal of Education*, 167(2), 84-97.
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. Glencoe, IL: Free.
- Mills, C. W. (1959). *Sociological imagination*. New York: Oxford University Press.
- Munns, G., & McFadden, M. G. (2000). First chance, second chance or last chance? Resistance and response to education. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 59-75.
- Ogbu, J. (1974). *The next generation*. New York: Academic.
- Ogbu, J. (1981). School ethnography: A multilevel approach. *Anthropology and Education Quarterly*, 12(1), 3-29.
- Ogbu, J. U., & Fordham, S. (1986). Black students' school success: Coping with the "burden of 'acting White'." *The Urban Review*, 18(3), 177-206.
- Ogbu, J. U., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology and Education Quarterly*, 29(2), 155-188.
- Ortner, S. B. (1995). Resistance and the problem of ethnographic refusal. *Comparative Studies in Society and History*, 37(1), 173-193.
- Sanjek, R. (1990). On ethnographic validity. In R. Sanjek (Ed.), *Fieldnotes: The makings of*

anthropology (pp. 385-418). Ithaca, NY: Cornell University Press.

Scott, J. (1986). Everyday forms of peasant resistance. *Journal of Peasant Studies*, 13(2), 5-35.

Solorzano, D. G., & Bernal, D. D. (2001). Examining transformational resistance through a critical race and latcrit theory framework: Chicana and Chicano students in an urban context. *Urban Education*, 36(3), 308-342.

Spindler, G. D. (1976). From omnibus to linkages: Cultural transmission models. In J. I. Roberts & S. K. Akinsanya (Eds.), *Educational patterns and cultural configurations* (pp. 177-183). New York: David McKay.

Walker, J. C. (1985). Rebels with our applause? A critique of resistance theory in Willis's ethnography of schooling. *Journal of Education*, 167(2), 63-83.

Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.

Willis, P. (1983). Cultural production and theories of reproduction. In L. Barton & S. Walker (Eds.), *Race, class and education* (pp. 107-138). London: Croom Helm.