

學校在文化再製中的角色

—Bourdieu 觀點

魏宗明

國立中正大學教育學研究所博士生

摘 要

自 1970 年代起，學校教育成爲社會學家關注的焦點，他們重新檢視學校課程的內容，以及學校在階層化社會中所扮演的角色。其中法國社會學家 Pierre Bourdieu 從美術館、歌劇院、音樂會等消費結構分布情形，提出文化資產分配結構的再製機制，建立其文化再製理論 (Theories of Cultural Reproduction)，並以此賦予學校不同於以往的角色定位。

本文從 Bourdieu 文化再製理論中的場域 (field)、生存心態 (habitus)、文化資本 (cultural capital)、符號暴力 (symbolic violence) 等重要概念著手，分析教育中的文化再製機制與學校所扮演的角色。文化再製的機制主要是由教學實務 (pedagogic practice)、教學權威 (pedagogic authority)、教學工作 (pedagogic travail)、教育系統 (education system) 四方面所構成，而最後由教師地位、保存、選擇、淘汰四者來闡述學校在文化再製機制中所扮演的角色。

關鍵字：文化再製理論、學校教育、Pierre Bourdieu

壹、前言

在人類社會文明發展史中，「學校」的創立使人類的學習活動進入一個更為制度化、合法化的進程。如果教師是知識的專賣者、權威者，那學校無疑就是一個現代社會中主要的學習場域。早期關於學校的論述，多數在肯定其傳承人類文明之正面功能結構下，提出學校體制內之相關因應與興革做法。

然而，自 1960 年代起，社會學者對於社會結構的關注，使學校成為重要的議題之一。就實質面而言，教學活動是學校的主要功能。由結構功能論觀點視之，學生只要在學校教學活動中努力不輟，就有較高的成功機會。師生對於學校制度的遵守，是其基本前提。於是，對於在學校中失敗的學生，亦多抱持輸入／輸出的觀點來看待。認為失敗是因為學生自身能力不佳或教育機會的不均等所造成。於是教育優先區方案、文化不利補償等擴充教育機會政策興起。

1970 年代，有部份的社會學者投入教育社會學的研究工作，他們發現即使政府投入大量經費進行教育機會擴充，或補償教育，效果並不若預期。出身勞工階層的學生依舊沒有相等的成功機會。於是，前述那種基於學生受教育的可能性的觀點受到質疑。而這觸動了學者們對於學校所教的課程內容，以及學校在階層化社會中所扮演的角色重新進行檢視。

美國學者 Apple (1990) 歸納指出英國學者 Michael Young 探討了權力取得與合法化某些支配範圍，並使某些群體可以維護權力並控制其他人之間的問題。這其實點出了社會中不平等的權力是如何維持？再生？或以文化移轉方式進行？等問題。Young (1998) 認為當權者會企圖去定義什麼可以被當成知識、不同族群如何獲得知識、不同知識間的關係是什麼、取得知識的人之間的關係、使知識可以獲得等問題。義大利馬克思主義者 Antonio Gramsci 也點出社會中的不平等如何被合法化？它為何被接受？這種霸權如何被維持？等問題。由許多研究中都顯示出，其實，個體在這個社會秩序中不知不覺的被一種不中立的原則所內化。Apple (1990) 甚至明確認為學校課程與經濟文化的再製有密切關係。

換言之，傳統上將教育系統定義為文化傳承的角色顯然已經受到質疑。法國社會學家 Pierre Bourdieu 由法國劇院、音樂會、美術館的出席情形，發現這些藝術殿堂中的「文化的遺產」並沒有如想像中開放的傳承給每一個人，而是給了特定適合它們的人。這些文化符號上的利益似乎只給了擁有去闡明它們的符碼 (code) 的人。換句

話說，佔有這些利益也就預先擁有佔有的手段，而認為所謂的文化傳承已經被加到社會階級間分配文化資產的結構裡去了，並將分配取得社會文化符號資產的手段之結構設計成值得普羅大眾瘋狂追尋。Bourdieu 從美術館、歌劇院、音樂會等消費結構分布情形，提出文化資產分配結構的再製機制，並以此給予學校不同的定位。Bourdieu 對於學校角色的分析與傳統的觀點有極大差異，值此教育改革浪潮中，他的主張有助於教育人員重新省視學校與社會結構的關係，提供一個更為多元的面貌，因而實在值得吾人更深入了解。

本文由 Bourdieu 的文化再製理論進行分析，除了說明文化再製與社會結構再製的關係外，並特別針對學校內的文化再製機制，詮釋學校在其中所扮演的角色，期盼因此而對教師角色有所啟發。

貳、Bourdieu 文化再製理論的幾個重要概念

基於反對主體與客體爭議的二元論，Bourdieu 的理論與 Karl Marx、Max Weber、Levi-Strauss、Jean-Paul Sartre 等人有密切關連。當時主張社會客體的 Levi-Strauss 結構主義與強調個人自由、主體性的 Sartre 存在主義分別由主、客體兩端來解釋社會。Bourdieu 則認為強調客體的結構理論忽略個人作為行動主體的自主性，而強調主體性的存在主義則忽略社會結構對於個體行為所具有的約束力與影響性。於是 Bourdieu 認為應該同時顧及社會客體與行動主體兩者，化解主、客體論述的衝突。

在 Bourdieu 的理論中，以「文化再製論」最具代表性。而 Bourdieu 的文化再製論有別於 Marx 的機器經濟決定論。而對 Bourdieu 文化再製論之理解，應該先由場域 (field)、生存心態 (habitus)、文化資本 (cultural capital)、符號暴力 (symbolic violence，或譯為象徵暴力) 等重要概念著手，以下分別就前述概念加以說明。

一、場域 (field)

場域與機構不同，機構僅止於自身的靜態現象及物質化。而 Bourdieu 認為場域是一個權力分配場，是由各種職務和社會地位所建構出來的空間。洪鎌德 (民 87)、高宣揚 (民 87) 均認為場域可視為是行動者動用資源、爭取利益、展開鬥爭、相互競爭、比較與轉換的所在。而從 Bourdieu 的「反思社會學」觀點來看，較為接近場域

的概念是「社會空間」。具體的例子則包括「市場」、「遊戲」等。社會環境中的學校制度、國家、教堂、政治黨派等都可視為是不同的場域。Bourdieu 提出場域概念是因為他反對機械式決定論 (mechanistic determinism)，他強調行為主體應是在一個客觀的社會關係中運作的。Bourdieu 用遊戲來說明場域的概念，並且進一步區別出場域與「機構」的不同。以遊戲來比擬場域，遊戲的過程就有必要加以說明。首先，遊戲的參與者（行為主體）之間必須要遵守某一種「規則」，這種規則可能是經法律明定，也可能只是參與者之間的默契，這樣的默契使得遊戲得以在不須契約下來進行。在參與遊戲時，各自持有不同的股本或賭金，這就是資產，也就是遊戲勝負爭奪的標的，同時參與者也帶著各自的「生存心態 (habitus)」進場。而行為主體擁有生存心態是使他得以進入這個遊戲，成為玩家之一的「入場券」。

而每個參與者所持有的資產與生存心態可能各有不同，遊戲中的資本會形成一種「權力」的關係，這樣的權力關係可能修改遊戲的規則，並藉此控制這個遊戲的勝負，亦即資本所形成的權力控制了場域。在任何場域中，行為主體從事於多種可能的身分地位，甚至產生新身分來從事競爭，以控制利益或資源 (Johnson, 1993)。而場域中的利害關係（利益與資源）並非只是可計算測量的物質而已。在文化場域中，藝術品的價值可能是建立在神聖化、權威或名望上，學術資產則來自於學校的正規教育與公認的文憑或證書。

發生於場域中的宰制與被宰制的權力關係，影響著整個場域的運行。而行為人在場域中的角色則是為爭取更多的權力或較佳的地位。因此，資本的投入是為贏取或擁有更多的資本。在教育場域中，Bourdieu (1977) 就認為中上階級家庭通常對於教育有較高的投資，並以此佔取更多的文化資本，以致於在職業地位的流動方面，通常大約是在往上往下三個層次間流動，而且越高階級越不易向下流動。

場域的特性有三。第一，場域本身具有自主性，而這樣的自主性使其本身特定的規則或邏輯得以運作無礙。第二，不同的場域有其同源性，例如各自有自己的統治者或被統治者。第三，它們是一系列的關聯系統。基於 Bourdieu 對場域概念的說明，他甚至指出，社會科學研究的對象應該不是個體，而應該是以「場域」為研究的中心！

二、生存心態 (habitus)

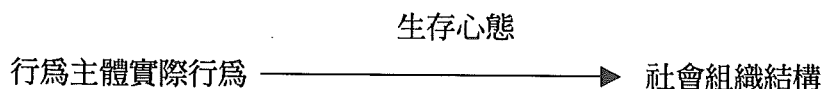
生存心態 (champ, habitus, 或譯為習性、習癖) 在 Bourdieu 的思想理論中佔有極重要的地位。對 Bourdieu 而言，生存心態是一套稟性 (disposition) 系統 (邱

天助，民 87)。這是人類藉以行動和知覺的一套基模，所有行為由此產生。具體言之，生存心態是個體在某個特定的歷史脈絡下，在無意識中將社會影響內化所造成的結果。尤其以在特定社會中，教育所帶來的「教化」結果是最明顯的例子。在化解主體、客體二元對立的理論上，Bourdieu 以生存心態來調和兩者，強調生存心態既受社會客觀環境所影響，也受行動主體的自由意志所牽動。

Bourdieu 定義生存心態是持久的 (durable)、可轉換的稟性、形成結構的預先結構性結構 (structured structures predisposed to function as structuring structures) 的一個系統 (Johnson, 1993)。而這種系統是產生、組織實務、再現的原則。確切的說，生存心態是一種對於場域的感覺或實務的感官，是一種提供個體對日常生活事物加以行動或反應的一種感覺 (Thompson, 1995)。

生存心態是由早期孩童時代就開始被長期教誨所產生的，可說是一種第二感官 (second sense) 或第二天性 (second nature)。因為生存心態是持久的，所以它存在於行為人的終身。可轉換的稟性則意味著它在多元、多樣的活動場域中運作著。而形成結構的預先結構則表示不能忽略行為人受教導的客觀社會條件。

生存心態可被視為是社會組織結構與行為主體的實際行為之間的媒介。其關係如下：



在這個中介的過程中，Bourdieu 認為是生存心態推動了策略實踐，而非行動者 (蘇峰山，民 90)。行為主體對於社會結構的反應是出自於一種無意識的模組，這個模組就是生存心態。而值得注意的是，生存心態是能夠在長時間的教化中習得的結構，而這個結構本身受社會文化制約，同時也在生產和改變，以符應各種不同的情境。然而，生存心態功能的發揮，係因為它是作為一種「行為的發生機制」(une grammaire generatrice de conduite) 所致 (高宣揚，民 80；高宣揚，民 87)。生存心態的形成與改變基礎分別是社會化機構、社會環境客觀條件與個體的歷史經驗 (邱天助，民 87)。其中社會化機構包括家庭、學校及教會等。在社會環境客觀條件方面，個體必須在不同的客觀空間條件中調適生存心態，生存心態會傾向複製這樣的客觀條件，惟在調適與複製的同時，生存心態本身也在改變之中。在歷史經驗方面，則凸顯生存心態是「歷史」的產物，是開放的，持續受影響的。

三、文化資本 (cultural capital)

資本 (capital) 原是經濟學的概念，是資本主義的中心。在商業行為中透過資本的交換，以獲取最大的利潤，並以此來化約複雜的社會關係。Bourdieu (包亞明 譯，1997) 在〈資本的形式〉一文中指出，就資本的形式而言，可以概略區分為經濟資本 (economic capital)、文化資本 (cultural capital) 及社會資本 (social capital)。資本存在於場域之中，而資本本身就是社會階級鬥爭中所爭取的標的，也是文化再製論中的動力之所在。

就經濟資本而言，與生產的機器、經濟的利益有關，在現實社會中轉換為金錢的能力最強。在 Marx 的經濟決定論中，經濟資本決定了社會的階級，掌握經濟收入、生產機器與利潤就是取得經濟資本的途徑，也因為其以貨幣金錢形式的可交換性高，最容易被察覺。社會資本則係取自持久的社會關係 (團體) 網絡中，而且經常是被公眾所認可、法治化或制度化，掌握社會資本即可透過「代理人」角色獲取資源與財富，而這樣的代理人角色是由最初的行為代理而逐漸質變為能力代理的，以致於擁有社會資本的團體代理人 (例如代議士、貴族) 可以在合法化的制度中謀取個人的利益。

Bourdieu 特別將文化視為是一種資產。而這樣的文化資產概念用來解釋為何出身不同階級的家庭子弟會有不同的成就時，是特別有用的。亦即用來說明不同階級出身的學生在學術方面所獲得的利益，如何對照在他們之間不同的文化資本差異。這個觀點與傳統教育學者及經濟學者的看法有很大的歧異性。Bourdieu 在《秀異》 (*Distinction*, 或譯為《傑出》、《區分》) 一書中，將文化資本定義為一種知識的形式，一種賦予行為主體能擬情接近 (empathy toward)、鑑賞或解釋文化關係和文化加工品能力的內在符碼或認知。

傳統的教育學者認為學生在學校所獲得的學術成就與學生個人的「能力」有關，能力好的學生自然有較佳的學習成就，成績差通常就與學生個人能力不好直接產生關聯。而經濟學者則著眼於經濟投入與產出之間的關係，認為在教育方面的較多資金投入，可以獲致更佳的學習成果。所以只要給予學校更多經費充實軟硬體設施，則教育產出應該相形提升。然而，Bourdieu 則明指這兩種看法是無法說明不同的階級間的結構性問題的，亦即，忽略了家庭給予的文化資產不同所造成的結構性問題。

在〈資本的形式〉(包亞明 譯，1997) 一文中，Bourdieu 認為文化資本以具體的、客觀的、體制的三種不同狀態存在。以下分別加以說明：

(一) 具體的狀態：

所謂文化資本的具體狀態，概指文化資本是以精神和身體的「持久秉性」之形式。其先決條件則是文化資本必須是被假定成一個「實體」，而這個實體的擁有或累積必須透過個人長時間親自的努力或耕耘才能獲得，無法如同金錢般及時給予及累積。在這期間，行為人必須付諸時間以及慾力 (libido) 兩種投資齊下。在時間的投資方面，因為這個「實體」並非一蹴可幾，所以行為人必須付出相當的時間以為未來之收益。在慾力的投資方面，意味著行為人明白追求這樣的「實體」有助於未來的學術收益，因此必須忍受眼前的種種孤寂與煎熬。就家庭的因素來說，早期學前家庭教養所輸送而來的文化資本往往容易被人所忽略。以藝術的學習而言，依據 Bourdieu 的主張，教育體系只有在這些小孩子在父母的教養中已經接觸藝術的情形下，才能發揮完全的功效。對來自不同社會階層的學生來說，學校教育的效果其實並不相等。學校只是不斷的製造大家對起始點不平等的認可而已。

(二) 客觀的狀態：

客觀的狀態即指文化資本在其具體化的關係中，經物質或媒體表現出來的文化商品形式呈現者，例如繪畫作品、圖片、紀念碑、書籍……等，可以進行物質性「法律所有權」的移轉。而這樣的移轉並不代表符號佔有的先決條件，例如，你可以買下一幅名畫，你擁有它的所有權，但是，你也許不懂欣賞畫中的美，就符號佔有的層次而言，你不懂它，你沒有相當的解碼能力，所以你不佔有它。亦即，物質的佔有可透過經濟資本迅速達成，但是符號佔有卻才真是文化資本的條件。在 Bourdieu 的論述中，在博物館的存在功能方面，對客觀狀態的文化資產有深刻的描繪。

(三) 體制的狀態：

或稱制度化的狀態，亦即經過法律、制度所保障的文化資本形式。最常見的就是學校所頒發的「學位證書」。而體制化的重要性在於區分「自學」得來的文化資本與「合法認定」的文化資本之間的差異性。因為經過體制化，所以這種文化資本具有某種程度的「中立性」，相較於其他文化資本，顯然具有較大的相對自主性，其價值經過約定俗成的認可，且有較高的經濟資產轉換率保障。以學位文憑而言，其價值不但是社會大眾認可，且有法律背書，另一方面，因為其稀少性因素，通常也代表其獲致較高經濟報酬的地位。因為如此，文憑市場成為人人競相爭逐的一個場域，而且不同的文憑，也對應不同的經濟資本。這種透過社會集體的力量形成體制化文化資本的過程，Bourdieu 稱之為「社會煉金術 (social alchemy)」。

要言之，文化資本的佔有，本身就是經由緩慢的熟習而得，而想要佔取文化資本

的傾向則是由教育所造成的 (Bourdieu, 1968)。一方面經由「教育」(不限於學校內的)來掌控佔取文化資本的手段,同時也製造所謂的「文化需求」。

四、符號暴力 (symbolic violence)

Bourdieu 在符號暴力所要談的,其實就是符號的力量 (symbolic power)。他不僅認為這是一種特殊的權力形態,而且是日常社會生活中例行性的一種權力形態。在日常生活中,權力的展現通常不以一種物理的形態出現或運作,而是轉變成爲一種符號形式,甚至是擁有合法化地位的符號形式。符號暴力就是社會主宰階級將其理念、符號、文化體系強加於其他階級身上,而不管對方是否同意。這種被偽裝的價值體系如果成功合法化,則一方面可以維持社會結構的穩定性,另一方面還可以反過來增強宰制階級的地位。

對於這種經由合法化的符號暴力, Bourdieu (1995) 認為它是一股不可見的 (invisible), 一種不易察覺而因此被認知合法化的力量。這種力量的行使是經由一種以共享的信念爲基礎的符號交換系統。也就是說,這種有效的符號暴力是預先假定有某種特定的認知或信念形式存在的。即使參與在這個權力遊戲中獲益最少的那些人,也是認為或默認其中這個權力或權力階級關係的合法性。以致於他們無法看穿這個獨斷的社會結構,事實上只提供部份人的利益而甚於其他人。要了解符號暴力的本質,關鍵在於隸屬於這個權力系統內的主動共謀 (active complicity)。即被宰制的個體不應該是消極被動的,應該主動揭發符號之所以成功,是因為在合法化的權力下揮舞其合法性罷了。

宰制的合法性與意識型態的建立關係密切。直言之,被宰制團體之所以甘於被宰制,主要還是因爲符號系統所建立的意識型態場域使然。而符號系統通常由少數的菁英或專業團體所把持,用來界定所謂的「正統」與「異端」。遵循其符號系統的規定是爲正統,反之,則將其貶抑爲異端。這種由符號系統所塑造出來的意識型態或信仰,建立在「合法化」的基礎上,而如同前面所述,是一種集體的煉金術,也是一種集體的共謀行爲,也因爲這樣,獨斷的符號暴力顯得不露痕跡、不易察覺。

Bourdieu 認為符號的交換過程其實就是一種權力的宰制文化,只是因爲其符號化,以致於多數人無法察覺。而符號系統本身經常只是爲了達成某種的政治宰制目的。主流宰制團體通常挾其優勢的資本 (經濟或政治),透過符號的生產事業 (辯論或者各種文字論述)來合法化其宰制地位。

Bourdieu 認為教育系統就是一個制度化、合法化的符號暴力系統。在這個符號暴力系統中主要進行的工作就是獨斷文化的再製。更進一步而言，學校教育是灌輸獨斷文化的制度化場域，而非大家所想像中的所謂「中立」、「客觀」。之所以稱為「獨斷文化」是因為這種文化或文化資產並非人人享有，而是某些宰制階級或專業團體所獨佔的，這是一種不具普遍化的「專斷」。在「體制化」方面，學校所頒發的學位文憑是經過政府背書所認定的，Bourdieu 甚至認為政府根本就是最大的符號暴力獨佔之擁有者。這是一種起始於身分的代理，卻質變為能力的代理問題，而在學校方面，因為其中立、客觀自主的外表，加深了人們對它的信任，愈發使其推行強制的專斷文化不易被人揭發。

綜合上述，在 Bourdieu 的理論中，這些重要概念之間的關係又是如何？就 Bourdieu 的觀點，場域是整個文化再製機制進行的「場所」，場域中的參與者各有不同的生存心態，生存心態同時受主、客體因素所影響。而帶著不同生存心態的參與者在場域中競相爭取的標的就是「資本」，在教育場域中則以「文化資本」為代表。符號暴力則是場域中所有玩家默認的一套遊戲規則，它使所有的遊戲規則「合法化」。Bourdieu 的論點在於提醒教育學者應該體驗擁有不同生存心態的學生在文化資本的獲取上，受制於符號暴力的影響，會由文化再製的現象導致階級的再製。

如果將整個社會比擬為一個「遊戲」(game)來說明這些概念可能更為清晰。首先，場域是這個社會「遊戲」進行的地方，玩家(個體)進入這個「遊戲」中所要競逐的就是「賭注」，這些賭注就是資本。每個玩家手中所擁有的賭注不見得相同，但是，擁有較多賭注籌碼的玩家通常有較高的勝算。而同一個遊戲中的玩家為使遊戲順利進行，彼此必須默認一套可以共同遵行的遊戲規則，不管手中持有的賭注多寡，所有的玩家都必須一體奉行這樣的規則。但是就 Bourdieu 的論述，這樣的一種遊戲規則常常是通過一種「符號暴力」的形式來訂定的，對於持有較少賭注的玩家常常是不利的。「遊戲」有了場所、賭注、規則，剩下的是玩家如何出牌的問題了，依 Bourdieu 的分析，玩家出牌的模式是取決於他的「生存心態」的，而不只是因於他擁有的賭注多寡。在這種狀況下，遊戲的輸贏成爲一種再製、再生產的過程。持有較少賭注的玩家，會因為他的出牌模式(生存心態)而在這一套遊戲規則中漸居劣勢，使再製的概念成爲一種實踐，而非只是理論的演繹。這也說明了 Bourdieu (1984) [(習性)(資本)] + 場域 = 實踐 這個有名的式子。

參、教育中的文化再製機制

如同其他形式的資本一樣，文化資本並非平均公平的分配給各社會階級。然而，學校是否把這種不公平的分配加以強化或合法化？教學行為是真的只在「啓發個體、製造流動」嗎？Bourdieu 從整個文化再製結構回答了這個問題。

在教學實務中，文化再製如何發生？Bourdieu 由教學實務、教學權威、教學工作三個階段的命題推演至最後的教育系統，在教育系統的討論實則進入符號暴力系統的分析。因而由最基本的單位到整個系統的運作，可以分別由教學實務、教學權威、教學工作、教育系統四方面來加以論述。

一、教學實務 (pedagogic practice)

教學實務並非僅指發生於學校中的教學實務而已，依 Bourdieu 的看法，凡帶有獨斷文化強制性的教導行為均屬教學實務。所謂的「獨斷文化強制性」係指這是一種權力的關係，而且具有強制的效果，是一種符號暴力的形式。因此，當教化者對受教化者如果是具有獨斷的權力，而這樣的權力是建立在社會階級關係上面，便具有符號暴力的形式。直言之，所有的教學實務其實都是一種符號暴力。符號暴力既然是以錯誤認知 (miscognition) 為基礎，那麼教學實務無疑是一個最佳的導致錯誤認知之行為。

既然客觀上認定教學實務是一種「符號暴力」，那麼這個符號暴力傳導了哪些符號系統？就是一個值得正視的問題。這可由獨斷強制的性質中來加以理解。因為教學實務的強制灌輸性質意味著某些「事實」被界定為「客觀」、「正確」的，其中也包括「再製」行為的本身。於是在這個循環的過程中，社會結構中的文化資產之不公平分配結構，透過教學實務不斷的再製。教學實務中的內容、形式本身就是代表宰制階級的利益或品味，即使這只是少數人的獨佔品，經由教學實務的塑造，往往成爲一種意識型態或信仰，一方面加強了這些品味的區別性，另一方面加以神聖化。

Bourdieu (1977) 認爲學校傳達的東西貼近主流文化，且灌輸的模式也與家庭相去不遠。因爲學校實際上的教學傳達方式，需要起先就熟悉主流文化，而這有助於文化成功的傳遞和灌輸。對於來自勞工階級家庭的學生而言，有些文化符碼並不是學校可以學得來的，以致於在學校中失敗的情形往往高於中產階級家庭學生。

二、教學權威 (pedagogic authority)

教學實務之所以能輕易的以「客觀公正」的形象服人，在於其本身所具有的「權威」。「一日為師，終身為父」就是教學權威的最佳寫照。因為在教學實務中，教化者與受教化者的地位並非平等的，而且這種權威是經過「合法化」的，即使這種合法化關係其實是錯誤認知的結果。教學權威可以說是教學實務運作的社會條件。

因為教學權威被合法化，所以在教學實務中，會傾向傳達某一種「權威」的思想，而且「權威」規範了教化者與被教化者的角色，以及教化傳授的「內容」，甚至權威使得灌輸具有強制性。於教學實務進行過程中，受教化者會因為教學權威的關係而被強制承認傳授內容的合法性。

在教學權威的支配之下，教學實務本身就會造成對於獨斷文化的強制性產生錯誤認知，以致於將獨斷文化認為是合法的、理所當然的。換言之，在教學權威的掩護之下，教學實務具有排他性，一方面保證所傳授的獨斷是有價值的，另一方面則以其合法性拒斥其他未經合法化的「異端」，維持傳授內容的「正統」性與排斥未經合法化的「異端」兩者實為一體兩面的關係。

此外，教學權威本身也是源自於「委託」的關係。因為委託的關係而產生權威，「學位文憑」就是一個最好的例子。因為權威委任的關係，「學位證書」的「權威性」價值是容易使人信服的，也因為如此，文憑成為人人必須爭相追求的標的。

三、教學工作 (pedagogic travail)

教學工作與教育實務的差異在於「時間性」。做為一種客觀的符號暴力，為了能成功的進行文化再製任務，教學實務應該要長時期的進行，而這種長時期的教學實務就是教學工作。「長時期進行」的意義在於持久的塑造「生存心態」，即使日後停止這種獨斷文化的灌輸，因為生存心態已然養成，所以能夠長期維持教學實務的成果。

這種長時期進行的教學工作，是教育與其他形式的符號暴力最為不同之處。因為教學工作在於長時期的進行，因此其性質類似遺傳基因般，是在於保存（邱天助，民87）。這種長期一貫的符號暴力形式，傾向於不改變現狀，也就是本身的功能是偏向再製或保存現狀的，如同基因代代相傳一樣。

教學工作之所以能扮演吃重的再製角色功能，主要在於其「長時間」累積的效果。

教學工作長時間產生的生存心態是令人驚訝的，因為它不僅塑造「獨斷文化」的一些「客體」來讓受教化者追求，同時也建構出受教化者對於獨斷文化的需要。所以教學工作中不但產生令人景仰、崇拜、尊敬的對象（客體），同時也產生諸如為了展現受教化氣質，必須要能鑑賞名畫、聆賞古典樂等需求，即使這種需求是社會煉金術下的產品，通過了長時期的教學工作，會內化成爲一種需求。另一個角度來看，當受教化者對這些宰制階級的文化產生景仰、崇拜、認同其合法地位時，同時貶抑自身，對於自己所擁有的稟性產生自我排斥效應，這就是生存心態改造的過程。

此外，Bourdieu 認爲學習本身是一種不可逆的過程，以學生的受教育歷程言之，家庭教育不應被忽視。因爲學習的不可逆性，所以兒童幼年受到的家庭教誨對於其進入學校後的學習有決定性的影響。也因爲如此，宰制階級子弟擁有較多的資源進入學校，所以在學校內的成功率自然較高。在藝術方面更是如此，宰制階級家庭學前長時間的教誨，確實使子弟更容易掌握更多的文化資產符碼，爲其日後在學校教學實務中埋下成功的種子。

四、教育系統 (education system)

綜合上述教學實務、教學權威、教學工作的作用，不禁要問的是，什麼使學校文化再製機制百年不墜？Bourdieu 的看法認爲這是因爲整個教育體系有一個經過設計 (design)、安排的「系統」在支持其運行不輟。這個體系的作用在於維持教育工作的「正統性」。爲了控制教學系統的純正性格，於是課程、教科書等工具應運而生，一方面持續保有「同質性」，一方面樹立一個「儀式化」的教學實務。

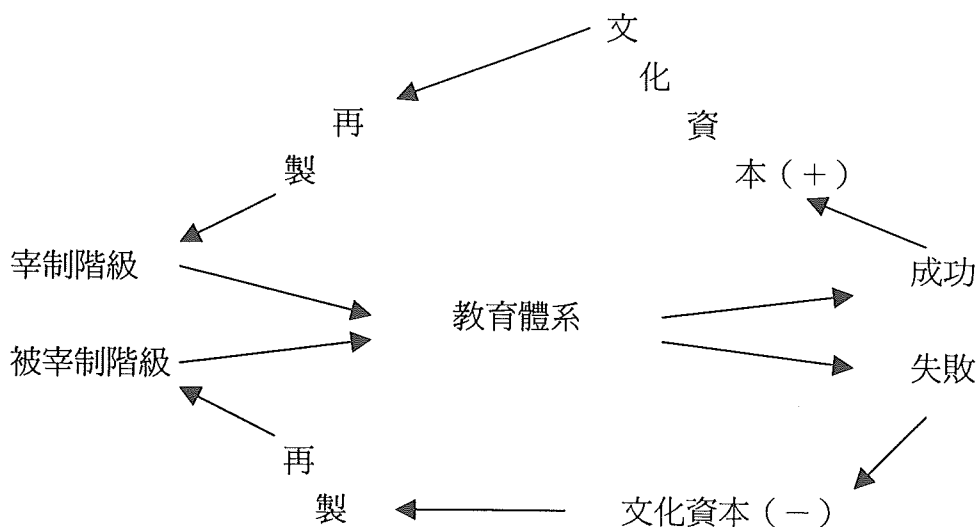
教育系統最迫切的任務在於製造出一種貼近再製文化的生存心態。因此，教育系統的運作會經營出一種利於再製的條件。而這種系統的運作方式之所以不易察覺，最主要在其「中立性」與「相對自主性」。認爲學校本身是中立的意識型態，通常源起於對階級、團體間勢力關係的錯誤認知。另一方面，教師並非直接向學生或家長支領薪津，於是這種權力委託關係如：

學生或家長 —————▶ 國家或法人 —————▶ 教師

這是一種二次委託的關係，教師的身分因爲二次委託的關係而更加具有公信力與神聖化，這種二次委託的關係形成教師是「中立的」假象，這種教育系統的「客觀

中立」實際上是一種錯誤認知 (misrecognition)、幻覺 (illusion)。而教師所進行的符號暴力，則在「中立性」的掩飾之下，隱然比較貼近國家 (符號暴力的最大獨佔者) 或宰制階級。宰制階級之所以能持續保有其地位，一方面是因為宰制階級的文化具排他性，對被宰制階級的文化進行排除。另一方面則是因為宰制階級擁有豐厚的社會資源，以此豐厚的社會資源對教育系統進行獨佔，尤其是以「知識」的控制來進行時，通常顯得光明正大而不露痕跡。

由前述之再製機制，在整個教育場域中，宰制階級傾向維持本身的宰制地位，與維持這種地位本身的穩定複製。因此，學校被設計成是一種文化資本傳遞與再製的機構。教育系統本身傳導的是宰制階級的獨斷文化，擁有文化資本的多或少成爲在學校教育系統中成敗的重要關鍵。宰制階級透過教學行爲這種符號暴力佔取較多的文化資本，而被宰制階級則因爲其生活心態與品味均和宰制階級有所差距，而無法在教育系統中取得文化資本，而成爲學校教育中失敗的一群。Harker、Mahar 與 Wilks (1990) 認爲階級再製與循環的模式就如下圖般建立了起來。



(引自 邱天助，民 87，頁 231)

肆、學校的角色

學校這個組織是否帶來預期的學習成效？答案可能不易釐清。Collins 在《文憑社會》一書中，提出一些美國 1920 年代以後的相關研究結果（劉慧珍、吳志功、朱旭東 譯，民 87，頁 23）。其中較為深刻的描述包括：

「對學習者而言，學校是一個非常沒有效率的場所」

「大多數學生在學校沒有學到很多知識」

「學校中首要注意的焦點一直集中在對非學術性問題的關注上」

「教師、教育管理人員和學生……尤其注重維持學校秩序的儀式作用」

而由 Bourdieu 的文化再製理論，則顯示學校教育是一個再製行為的重要場域，學校在整個再製機制中扮演何種角色，以及做為這個場域中的主要行為人——教師又扮演何種角色呢？以下先分析教師在文化再製中的地位，接著由保存、選擇、淘汰三方面來說明學校的角色。

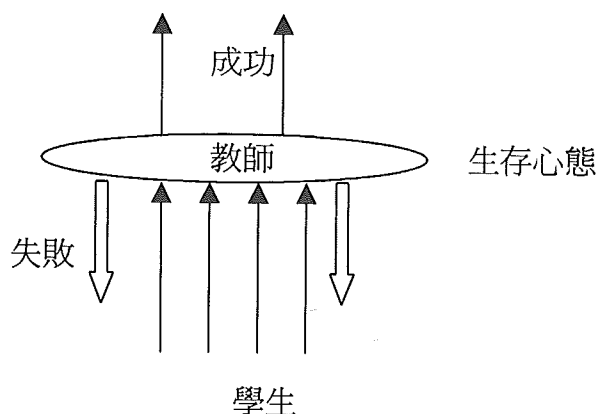
一、教師地位

教師是學校中進行教學活動的主要行為代理人。因此，討論學校的角色議題時如果忽略教師，那將難免忽略一些根本性的問題。教師的地位為何，其實中外學者並未有一致的看法。韓愈將教師定義為「傳道、授業、解惑」的角色，標榜教師正面的角色與地位，由古代中國的「天地君親師」觀念來看，教師的地位顯然崇高。而 Harris 從馬克思主義分析的觀點切入（唐宗清 譯，民 83），認為「處於現代資本主義社會關係中的教師，社會化的工作做得多，但在教育方面幾乎什麼也沒做」。並認為相對於擁有雄厚資本（資本家或國家）的上層階級以及受剝削的下層勞工階級而言，教師的地位可定義為社會的「中層階級」。

對於同樣是「教師」，甚至做的是相同的工作，但是切入角度不同，所獲致的結果也大異其趣。就 Bourdieu 在文化再製論中的主張，他從教師所擁有的生存心態著手，並由其結構性來分析教師在文化再製機制中所處的地位。他認為教師本身毋需建立自身的教學權威，而是透過合法化的學校權威來保障地位的，客觀的社會關係確定了教師地位的合法性。

首先，Bourdieu（1977）將教師與上層公務員、專家、工程師、經理人、工業巨

子、商業巨子等職業放在一起，均視為是宰制階級，並針對這些人員所擁有的文化資產、對教育的投資、閱讀習慣、經濟資產分配、階級流動等進行研究比較，並藉以強調文化與社會再製的概念。換句話說，教師在學校中所代表的是宰制階級的一份子，相對於出身勞工階級家庭的子弟而言，教師所擁有的生存心態與他們從勞工家庭帶來的生存心態是十分不同的。在 1945、1946 年間，一項針對北美地區 240 名雇主所作的調查中，雇主們就認為學校是選擇具有合乎需要的品質和行為者的過濾器（劉慧珍等人譯，民 87）。如果學校是一個過濾器（filter），那麼教師的地位就如下圖所示。



在上圖中，學生到了學校，如果他所具有的生存心態在學校中與教師接近，則他的表現較易獲得教師認同，於是他就有較高的成功機會。相對的，勞工階級子女因為其家庭所給予、潛移默化的生存心態與教師相差懸殊，於是乎就不易成功，往往是失敗或者是低學術成就的。

其次，Bourdieu 視知識分子為統治階級中的「被統治者」。學校中的教師無疑是知識專利的代表，在知識方面享有自主性與權威，但是當更高階的統治者透過經濟（薪津）或市場機制的手段來加以宰制時，教師卻又顯得無力反擊。因為教師是統治階級中的被統治者，所以在文化再製的過程中，教師扮演代表統治階級的守門員角色，使統治階級子弟挾其優勢生存心態與文化符碼佔有優勢的學習地位，而中下階級子弟則相對處於不利態勢，因此使再製成為可能。

二、保存

早在 1920 年代，Counts 就認為美國的學校定位並非更新、更好，而是維護、分

層現存的社會的條件而已 (Vadeboncoeur, 1997)。保存的概念與再製相似。亦即，每個人在不易察覺的狀況下，被控制著流動，小心選擇、修正以及個人往上流動，這些與永久的結構並不矛盾，甚至可以說是讓對以民主為基礎的社會更加穩固，並促使階級結構的關係更加穩固。教育的過程是促成這種再製現象的不可思議力量。亦即，學校在一種被承認、合法化的機制中進行著複製社會結構，以保存其結構之穩定性。

換言之，學校教導總是在做「合理化」的工作，實現其合理化的功能。因為在學校實務中，總是透過對某些作品或行為的讚賞，使得在某一時間、某一空間的特定文化資產的地位被合理化，甚至文化資產之間的尊卑順序也在學校中建立起來。於是學生的作品被自然而然的進行分類，「氣質佳」的得到認可，可以登上公告欄，成爲一種榮典的象徵，另外一些作品則可能僅被視爲是「不入流」的塗鴉，價值性不被認可。

另一方面，學校爲了維持其「正統」的地位，透過符號暴力來排斥「異端」。排斥異端的效果係在於保存宰制階級的合法性不受爭議，更確切的說，是在維護既得利益者的權力與利益。於是文化符碼、教學符碼對少數菁英份子而言是理所當然的獲得，對多數勞動階級卻是可望而不可及的夢想。

三、選擇

Bourdieu 不只一次指出，學校就像是一個過濾器。以一種有利於擁有較多文化資產的中產階級子弟的方式，進行篩選。使多數的勞工階級子弟無法在學校中「成功」。並以此合法化的方式，強化其對於「失敗」的認知。

學業成就表現最常被用來衡量學生的成功或失敗，這種「功績主義」(meritocratic theory) 的運作常被視爲理所當然。亦即，成績好的學生應該繼續往更高學術路線發展，取得更高的文憑證書，並以此獲得與其地位相稱的報酬。而成績差的則提前爲職業做準備，提早進入勞動市場，加入勞工階級，支領微薄的薪資。這種功績主義廣爲社會所接受，包括雇主 (唐宗清 譯，民 83)。但這種學術性向的選擇對於中上階級子弟有利，而對勞工階級子弟不利 (Young, 1998)。就 Bourdieu 的觀點而言，學校的「學術選擇」對於勞工階級子弟不利是導因於「學術性向」並非是一種廣泛、普遍化的法則。這種學術選擇就是他於《秀異》中所闡述的階級品味問題，學校的功績主義選擇出中上階級的品味，換言之，學校依照品味進行階級區分，以合乎中上階級的利益。中上階級因爲具有的品味與勞工階級原本就大不相同，越高階級

的品味脫離實際生活越遠 (Bourdieu, 1984)。這種現象導因於中上階級擁有較多的文化資本。文化資本被投資在品味的運作上，便會為其持有者產生出極高的效益與合法性的效益 (陳貽寶 譯，民 87)。

另外一個較為生動的比擬是學校與博物館。博物館的陳設與氣氛通常是肅穆的、只能觀看的、系統的檢視、固定的安排、拘束的、無價的美學、疏離的。Bourdieu 在其文化研究中，發現儘管博物館是「全民」的、是「自由入場」的，但是這種代表前人過往榮光的場域其實是「擇人入場」的，只有少數人被賦予佔取這些作品的權力。進入博物館的民眾並非人人都能象徵佔有其中的陳列品，博物館雖然對所有人「開放」，但是其陳設與氣氛卻在製造「疏離」，讓「無法欣賞」的民眾自動離開。這些對符號財貨的理解能力在「民主主義」的包裝下往往被認為就是「天縱英明」的合法表現。這種想法化約了那種完全屬於教育資源不平均分配所產生的性情傾向。因而，學校表面上是「自由入場」的，實際上也是「擇人入場」。因為學校的功績制度明顯化約了社會結構性的不公平，並將這種不公平的現實轉向「個人能力」方面，使「民主」的運作正常無礙。學校裡的學術選擇對中下階級而言是疏離的，公佈欄上所陳列的作品是主流宰制階級認可的「優異」作品，學校內的音樂比賽、模範生表揚等榮典也有類似的情形，對中下階級子弟而言，掌握這些文化品味的能力可能無法在學校中習得，這些能力與學前家庭社經背景及家庭教養有極大關連，中下階級子弟注定在學校裡遭遇更大的挫折、失敗。在 Bourdieu 的看法中，學校與博物館有極高的相似性，只「選擇」了部份的人「進場」。教育產生了「文化需求」，高宣揚 (民 87) 在分析 Bourdieu 的「生存心態」主張時，也認為教育為社會行動者培育出某種的「生存心態」，而這是一種進行分類系統的控制能力，使得在進行鑑賞活動的同時，既對自身進行自我分類，也對他者進行區分。

四、淘汰

學校在進行「篩選」工作的同時，也在進行「淘汰」的。在諸多淘汰形式中，Bourdieu 認為最為重要的影響就是「自我排除」(self-elimination)。亦即，學校透過被合法化但卻被隱而不見的不公平機制，以測驗或者其他方式，讓學生自己認為自己無力學習，承認自己的失敗是因為自己的(能力)因素，並遵守「功績主義」的法則。

學校的淘汰機制是符號暴力的極致。因為透過這種合法而強制性的規範，塑造了個人的生活，影響離開學校之後的人生。學校的淘汰制度一方面確保文憑的稀有性、

珍貴性，一方面也對階級做了區分。而在 Bourdieu 的主張中，較高比例的被宰制階級在學校中進入另一次的輪迴，子弟重回被宰制階級。

對於勞動階級的子弟而言，進入學校的感覺可能與勞動階級進入博物館類似。在那兒，他們容易受到排斥，或者說，學校的榮典並不屬於他們。學校傳授的知識與其生活經驗缺乏關連性、服從守紀被奉為上綱、學習成就代表個人能力的高低。而他們受到排斥的根本原因是階級品味與學校不相容，來自家庭的文化資產貧乏，缺少文化符碼。學校的淘汰功能使得社會階級再更進一步確認，穩固了「民主」制度的運作。

綜合前述四點分析，Bourdieu (1996) 認為社會空間是兩種基本分化原則—經濟資本與文化資本的產物，整個教育體制（或教育系統）則在文化資本的分配與再製中扮演極為關鍵的重要角色。因為教育系統的重要戰略地位，因為教育系統的影響深遠，所以它也成為人們在爭奪獨佔宰制位置時的利害關鍵之一。易言之，Bourdieu 對於教育系統在文化再製與分配中所扮演的角色之描繪，正與知識社會學所要探究的議題相呼應。

伍、結語

由建立學校教育的發展歷史過程中，可以發現對於學校教育進行改革，或者是重建學校能帶來更好的社會願景的假設始終沒有改變。然而，如果改革焦點全部聚焦於學校內部，卻忽略了更大的社會結構問題，則上述假設可能僅流為意識型態口號，動人而不實際。

對於學校的定位，社會學家由不同的關注點切入，對於學校教育多所批評。包括學校的制度與課程的內容等方面的批評，主要係認為學校為宰制階級服務，並延續、加強其合法性。Bernstein (1996) 認為文化再製理論實質上將教育（特別是學校）視為是一種社會的病態場所，且將教育視為是一種實質上的病態設施來診治。在 Bourdieu 的文化再製論中，學校無疑是再製社會階級的「民主聖地」。因為學校容易被誤認為是「中立的」，導致整個教育系統的運作機制不受質疑。

Bourdieu 由文化研究中提出階級品味的概念，在場域、生存心態、文化資本、象徵暴力等見解中描繪出學校教育的再製機制。學校是最為重要的教育場域，學生在場域中競爭、佔取文化資本。惟因為與其出身階級有密切關連的品味、文化資產與生存心態之差異，使得勞動階級子弟在學校中常導致失敗，再製上一代的階級地位，重

新回到勞動階級中。學校內文化再製的邏輯機制建立在教學實務、教學權威、教學工作、教育系統四方面，而總體進行著一種獨斷文化的符號暴力行爲。

整體而言，Bourdieu 的理論融合了主體與客體的爭端，給予現實社會一個更佳的描述。且獨特的將學校界定爲權力競逐的場域，以學校內權力動態關係來呼應社會宰制結構。惟其「建構的結構主義」社會理論觀點對於教育的再製定位，依舊會給人過度依賴結構決定論的批評，這導致個體主動爭取向上流動的可能性受到輕忽。儘管有如是批評，從積極面來看，Bourdieu 的文化再製理論對於教育工作者依舊有所警示。

首先，學校不應該像博物館，不應該只是宰制階級的榮典。學校常被形容爲「學術殿堂」，透過一種莊嚴氣氛的塑造，一方面加強了「專業壟斷」，一方面進行一種「排除」與「疏離」。將學校塑造成「高深學問的集中場」，不論「高深學問」是對誰而言，學校博物館化的結果，將學術「神祕化」，以造成專賣或壟斷是不爭的事實。「學術殿堂」日益深邃的結果，出身不利環境的學生在求學的路上將更爲坎坷。學校裡的榮典所標榜的中上階級價值取向，中下階級子弟往往在這種霸權形式中居於劣勢，甚至被排除。要求他們玩上流社會的「遊戲」，可能是一種獨斷、壓迫。在教育場域中，他們持有極少的賭注，站在不利的起點，在不利的遊戲規則中參加一場低勝算的「遊戲」。

其次，教師對於自身的角色定位應該重新再反思。除了傳統上的「傳道、授業、解惑」外，做爲教育機構的主要行動者，教師應該更進一步去省思本身在傳誰的道？授誰的業？解什麼惑？等更爲根本性的問題。教師應該將視野放在整個社會結構，而非只是班級內的微觀理解。在整個社會有機結構中，教師扮演的角色是改革行動的轉化者？或者是宰制階級的幫兇？透過 Bourdieu 的反思分析，可以發現由結構功能主義之社會階層觀點來看待教師的角色定位顯然有所不足，如果教師無意識（unconscious）於自身在文化再製中所扮演的角色，那麼民主教育理念所標榜的目標——公平與正義的追求將漸行漸遠。

最後，學校不應該以學術成就爲唯一成功指標，來對學生進行區分。換言之，學校應該以較爲多元的角度，與多元的評量方式，盡可能給予不同階級出身的學生相同的成功機會。不可否認的，在升學主義高漲的時代中，學術成就常常是用來形容學生「成功」或「失敗」的重要指標。傳統學科常被視爲是宰制階級的代言人，傳統學科成爲宰制階級主流文化的傳聲筒，對出身不利的學生來說，傳統學科刻畫出來的「遠景」往往只是一種錯誤的意識、一種不存在的神話。除了少數特例，再製的結果使得「向上流動」的希望雖存在，但實質上卻是一種幻滅，一方面更加鞏固了主流社會的既有控制權力，另一方面使無聲的壓迫以一種不斷再生產的霸權形式持續的進行。改

善之道在於如何重新定義學童在學校內的成功或失敗。是否傳統學科的重抽象、尚紙筆之內容或評量方式應該有所調整？透過課程統整規劃與多元評量方式的採行，或將有助於使學校提供更多的成功經驗，使學校教育所扮演的「排除」角色降低，緩解出身不利兒童再次失速掉落文化再製的漩渦。

參考書目

一、中文部份

- 包亞明 譯 (1997)。 *文化資本與社會煉金術—布爾迪厄訪談錄*。 上海： 人民出版社。
- 林明澤 譯，Bourdieu, P.著 (民 86)。 *藝術品味與文化資產*。 載於 J. C. Alexander & S. Seidman.主編，吳潛誠 總編校，*文化與社會：當代論辯*(頁 259-275)。 台北： 立緒文化。
- 邱天助 (民 87)。 *布爾迪厄文化再製理論*。 台北： 桂冠。
- 洪鎌德 (民 87)。 *社會學說與政治理論—當代尖端思想之介紹*。 台北： 揚智。
- 唐宗清 譯，Harris, K. 著 (民 83)。 *教師與階級*。 台北： 桂冠。
- 高宣揚 (民 80)。 *論布爾迪厄的生存心態概念*。 *思與言*，29 (3)，21-76。
- 高宣揚 (民 87)。 *當代社會理論 (下)*。 台北： 五南。
- 陳貽寶 譯，Sardar 著 (民 87)。 *文化研究*。 台北： 立緒文化。
- 劉慧珍、吳志功與朱旭東 譯，Collins, R. 著 (民 87)。 *文憑社會—教育與階層化的歷史社會學*。 台北： 桂冠。
- 蘇峰山 (民 90)。 *象徵暴力與文化再製—Bourdieu 之反思*。 發表於南華大學教育社會學研究所主辦「意識、權力與教育—教育社會學的觀點」研討會。

二、外文部份

- Apple, M. W. (1990). Ideology and cultural and economic reproduction. In M. W. Apple, *Ideology and Curriculum*(pp. 26-42). New York: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1996). Pedagogic Codes and their Modalities of Practice. In B. Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique* (pp. 17-38).

魏宗明

London: Taylor & Frances.

- Bourdieu, P. (1968). Outline of a Theory of Art Perception. *International Social Science Journal*, 2(4), 589-612.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel, & A. H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education*(pp. 487-511). New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Translated by R. Nice. Massachusetts: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*. Columbia University Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Language and Symbolic Power* (4th print). Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1996). *The state nobility*. Cambridge: Polity Press.
- Harker, R. , Mahar, C & Wilks, C. (1990). *An Introduction to the Work of Pierre Bourdieu*. London: Macmillan.
- Johnson, R. (1993). Editor's Introduction. In P. Bourdieu, *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*(p. 5). Columbia University Press.
- Thompson, J. B. (1995). Editor's Introduction. In P. Bourdieu, *Language and Symbolic Power*, (4th print), Massachusetts: Harvard University Press.
- Vadeboncoeur, J. A. (1997). Child Development and the Purpose of Education: A Historical Context for Constructivism in Teacher Education. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist Teacher Education: Building New Understanding* (pp. 15-37). London: The Falmer Press.
- Young, M. (1998). The Curriculum as Socially Organized Knowledge In M. Young, *The curriculum of the future: From the 'New sociology of education' to a critical theory of learning* (pp. 9-21). London: Falmer.

The Roles of Schools in Cultural Reproduction- on Pierre Bourdieu's View

Tzong-Ming Wey

Abstract

Since 1970, sociologists have concentrated their attention on schooling. School courses and roles in social hierarchy were thus examined. Pierre Bourdieu, a French sociologist, proposed the mechanism of reproduction to allocate culture resources by analyzing the distribution of consumers of art galleries, operas, and concerts. According to the mechanism, A Theory of Cultural Reproduction was established, which gave a new definition of schooling.

The purpose of this study is to explore the relationship between the mechanism of cultural reproduction and school roles by applying the key concepts of Field, Habitus, Cultural Capital, and Symbolic Violence proposed by P. Bourdieu in his theory. The mechanism of Cultural Reproduction combines pedagogic practice, authorities, travail, and education system. Finally, the roles of schools in this theory are expounded in terms of social status of teachers and preservation, choices, and elimination of education system.

Keywords : Theories of Cultural Reproduction 、 schooling 、 Pierre Bourdieu