

教育研究集刊
第六十三輯第四期 2017年12月 頁1-36

學習做勞工，同時做男人： 反學校文化中階級與性別的交織之 民族誌研究



楊巧玲

摘要

P. Willis的*Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*出版至今已40年，促使後來的研究者視學校為一政治、社會、文化鬥爭的場域，並能了解青少年的身分認同如何在學校中形構而成，影響深遠，經典地位無庸置疑。本文著眼於其主要發現與論證，即反學校文化中階級與性別如何交織共構而成勞工子弟的身分認同，首先從四位一體的角度，分別針對其基本議題、技法、認識論、存在論進行評析，以期形成較為全面的理解；其次將焦點置於教育的範疇，探討這樣的經典著作對教育研究以及實務有何啟示，前者包括基本議題的深化與開創、民族誌研究法的貢獻與侷限，後者包括教育政策與學校改革、教師角色與師資培育；最後提出二點反思：教育研究應多著眼於教育政策的可能弔詭、教育機會均等既是基本議題也是終極關懷。

關鍵詞：反學校文化、交織性、批判民族誌、性別、階級

楊巧玲，國立高雄師範大學教育學系教授兼系主任

電子郵件：yangcl@mail.nknu.edu.tw

投稿日期：2016年10月17日；修改日期：2017年04月06日；採用日期：2017年11月29日

Learning to Labor While Learning to be a Man: An Ethnographic Study of the Intersectionality of Class and Gender in the Counter-School Culture

Chiao-Ling Yang

Abstract

It has been forty years since P. Willis published his seminal work, *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Two contributions stand out. One is to convincingly make it explicit that schooling serves as a site for political, social and cultural struggle. The other is to vividly analyze how youth identity is constituting and constructed in schools. This paper focuses on its major finding and argument, which is that class and gender intersect in a complicated way to form the identity of white working-class boys via the counter-school culture. To establish a more comprehensive understanding, this paper considers this influential study first in terms of four interrelated aspects, the basic issue, the technique, epistemology and ontology, and then its implications for educational research and practice. For educational research, two points are addressed: deepening and creating basic issues and the contribution

Chiao-Ling Yang, Professor & Chairperson, Department of Education, National Kaohsiung
Normal University

Email: yangel@mail.nknu.edu.tw

Manuscript received: Oct. 17, 2016; Modified: Apr. 06, 2017; Accepted: Nov. 29, 2017.

and limitation of ethnographic studies; for educational practice, educational policy and school reform are discussed as well as teachers' role and teacher education. This paper concludes with two reflections: educational research should inquire more into potential paradoxes in educational policy; equality of educational opportunity should be fundamental issues and ultimate concern.

Keywords: counter-school culture, intersectionality, critical ethnography, gender, class

壹、前言

英國學者P. Willis於1977年¹所出版的*Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*（以下簡稱*Learning to Labour*），距今已40載，儘管他並不立基於單一學門，而是秉持多重學門或後學門（multi- or postdisciplinarity）的精神所撰寫（Willis, 2004），但對教育領域影響深遠，最主要的貢獻在於促使後來的研究者將學校視為一個政治、社會、文化鬥爭的場域，以及了解青少年的身分認同如何在學校中形構而成；儘管該書是聚焦於英國一所高中一群勞工階級白人男孩所做的民族誌研究，但後續出版跨越英國的疆界，除1981年在美國出版之外，也被譯成多國語言，包括德文、瑞典文、芬蘭文、日文、西班牙文、葡萄牙文、韓文（Dolby & Dimitriadis, 2004）。²

除了跨學門、跨國界的影響與譯介，該書也引發諸多評論並帶動後續研究的發展，其經典地位應無庸置疑。本文透過「四位一體」（謝國雄，2007）的評析，以期對該書的主要發現與論證形成更為全面的理解，聚焦於教育領域，亦即反學校文化中階級與性別如何交織共構而成勞工子弟的身分認同，據以探究批判民族誌的貢獻及侷限，討論該經典著作對教育研究與實務之啟示，最後提出反思。

貳、四位一體進行評析

Willis採行民族誌的研究取徑，國內社會學學者謝國雄（2007）稱為「四位一體」，「四位」包括基本議題、技法、認識論、存在論，「一體」則指四者緊密連結成為一個整體，他進一步解釋道：

¹ 本文所根據的是1997年版本（Willis, 1997）。

² 簡體中文版由大陸譯林出版社於2013年發行，譯者是秘舒與凌旻華，書名譯為《學做工：工人階級子弟為何繼承父業》。

田野工作不僅僅蒐集與創造資料，同時也切磋與創新理論、反省社會學知識的認識論以及呈現各種生命情調相互激盪的存在論。（謝國雄，2007，頁4）

雖然*Learning to Labour*一書耳熟能詳，但國內既有的教育文獻似乎仍較欠缺對全書的完整評述，而且相較於其他取徑，教育民族誌為數有限，Willis（2000, 2004）晚近則仍倡議該研究取徑之重要，筆者認為「四位一體」的架構有助於對該書形成更為整全的理解，進而可望從中獲得豐富啟發並加以反思，因此嘗試據以進行評析，希望能兼顧廣度與深度，並作為後文探討對教育研究與實務有何啟示之依據。

一、基本議題

基本議題即一般所稱的理論，謝國雄（2007）指出雖然田野工作的目的在於回答研究者的原始謎題，但是研究者的理論告白方能使原始謎題產生意義。至於理論告白來自何處？他建議的來源之一乃是浸淫於心儀的大師之中。對照來看，Willis（1997）在*Learning to Labour*中的確開門見山地提出他的原始謎題：為何勞工階級的孩子讓自己從事勞工階級工作，即使明知這類工作報酬微薄、聲望低落、愈來愈欠缺內在的意義？至於理論告白部分，就沒那麼直接了當了。儘管如此，Willis往往被視為新馬克思主義者，而*Learning to Labour*則被視為抗拒理論³的代表（Au & Apple, 2009），但Willis認為若研究者堅信特定思想或急於加入特定學派，那就不需進入田野（Mills & Gibb, 2004; Willis, 2004）。然而這並不表示Willis要摒棄理論，他曾在*Ethnography*的創刊號中發表宣言，⁴指出民族誌是經由理論引導的方法論（Theoretically Informed Methodology for Ethnography, TIME），但是反對固著於特定的理論、學派（Mills & Gibb, 2004），相信TIME的研究能生產讓讀者有aha之感的知識，主張當研究者以植基於田野資料、具有召喚力的民族誌作品打動讀者的經驗、身體與情緒時，就是開啟新的理解與視

³ 黃鴻文（2011）曾為文針對抗拒概念詳加探討。

⁴ 這份宣言最初於2000年刊登於*Ethnography*的創刊號，後來被收錄在本文所引述的出處：*Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 2(3), 394-402。

野之際，同時可望解構並重塑被視為理所當然的社會秩序（Willis & Trondman, 2002）。那麼*Learning to Labour*生產了什麼令人有aha之感的知識呢？以教育領域為焦點，分成二點說明如下：

（一）學校文化、反學校文化與勞工階級文化

Willis的研究結果最廣為人知且津津樂道的，莫過於勞工階級自己選擇或決定當勞工，而且是在學校期間就已形成，Willis（1997）稱為勞工階級的反學校文化，並對此極感驚訝，他的推論是：在資本主義社會中，勞心勞力涇渭分明，勞心者往往擁有合理化的權利，享有較優渥的物質與文化條件，因此勞心的工作被視為值得追求也就無可厚非，學校教育的認證則是取得勞心工作的保證，因此學生在學校中表現順服也就不難理解，那麼需要解釋的反而是並非所有人都渴求勞心工作的獎勵與滿足、在學校裡追求學業成就這個事實。

*Learning to Labour*的主要報導人，12位就讀高中、自稱lads的勞工階級白人男孩正是一群這樣的人，他們在學校裡反抗權威、拒絕順服、自成團體，透過一起無所事事、蹺課逃學，贏得自主的空間與時間，製造笑話（having a laff）則是成為lads的辨識特徵之一，他們很懂「笑」所具有的重要性，包括擊敗單調和恐懼、克服困境與問題，其中一位名為Joey、居領導地位的lad在一次討論中就表示：「如果你能笑，如果你能讓你自己笑，我是指打從心裡真正的笑，你就能脫離成千上萬的事情」（Willis, 1997, p. 29）。而當他們愈成功地把玩體制，無聊感卻愈是提升，於是藉由更極端的活動尋求刺激，例如打架滋事，而這些更極端的活動使這群lads與「乖乖牌」⁵（ear'oles）和學校徹底區隔。同樣顯著的勞工階級白人男孩反學校文化元素，還包括性別歧視（sexism）和種族歧視（racism）（Willis, 1997），尤以前者為甚，無論在該書的第一部分「民族誌」或第二部分「分析」，⁶陽剛氣質（masculinity）、男子氣概（machismo）、性別歧視貫穿其間。

在厚描反學校文化形式之後，Willis（1997）逐步將之與勞工階級以及教育制度的文化形式連結。首先是關乎反學校文化如何浮現，Willis發現，雖然這群

⁵ 沿用曾凡慈與林文蘭（2007）及黃鴻文（2011）譯語。

⁶ 全書除了「導論」（Introduction），共分為二部分：「民族誌」（Ethnography）三章，「分析」（Analysis）五章（Willis, 1997）。

lads能栩栩如生地交代自己如何現身為lads的一員，並視為個人的成就，卻鮮少指認真正造成改變的原因，他們大多都歸因於需要朋友，或是純屬意外，而學校師長也注意到他們的顯著變化，只是大多歸因於個人人格缺陷或家庭功能不彰。對Willis而言，上述歸因流於將行為表象個人化，未把文化因素納入考慮，而文化的分析正是Willis（2004）所念茲在茲的，他主張若要了解結構與能動性的關係，文化的分析不可或缺。*Learning to Labour*正是指向文化的階級形式與制度形式如何與反學校文化相互構連（articulation），前者是勞工階級的「廠房文化」⁷（shopfloor culture），後者是資本主義的公立學校文化。

1. 勞工階級的廠房文化是lads反學校文化的有力資源：廠房文化最核心的是勞工企圖從工作中尋求意義、享受樂趣，儘管勞動條件嚴苛而且往往受制於人，這與學校中的lads並無二致，最顯著的就是男性沙文主義，勞工階級以自己能從事艱困的體力工作，尤其是能把它做好甚至以之聞名，而感到驕傲，就像lads以敢挑戰權威為榮，做乖乖牌不敢做的事情，諸如違反服儀規定、抽菸、喝酒、有性行為；另一個顯著的主題則是在勞動過程中贏得非正式的控制，例如裝病、放慢生產速度、背地裡偷懶不工作，而這是有組織的，洩密者的懲罰是被排擠或被放逐，就像lads想方設法地打斷課堂的進行、打破學校的規矩，用非正式的時間表取代正式的進度表，通風報信則是一大禁忌（Willis, 1997）。

2. 公立學校文化助長lads的反學校文化：Willis（1997）直指教學的本質，他稱「基本的教學典範」（basic teaching paradigm），並不因諸多教育改革而有太大的改變。簡而言之，教學是一種交換關係，教師以知識換取尊重、以輔導取得控制，尤其是知識給了教師道德上的優越性，因為知識得以換得資格、資格換得高薪、高薪換得優渥生活，學校教育變成許多其他交換物的關鍵，教師因而具有控制學生的正當性。然而這群lads在學校所反抗的權威也包含知識，在他們的眼裡，學校教師是一群不懂得真實世界如何運作的人，所謂真實世界是指他們所接觸的各種工作，諸如小商店清潔員、牛奶配送人員、冰淇淋販售者、超商倉儲人員，有的lads同時身兼數職，向學校請假去工作則是常有的事，他們賺的現金不僅供自己裝扮、抽菸、喝酒、夜晚外出之所需，甚至能幫忙支付家裡的生活

⁷ 援引何明修（2002）的譯法。

開銷，這種應付真實世界的的能力強化了他們的自信及優於學校和教師的感受。事實上，lads對學校知識的輕忽與勞工階級文化中的「重實際、輕理論」如出一轍，勞工階級文化成為lads認同的知識來源，反學校文化得到滋養並得以茁壯（Willis, 1997）。

（二）階級文化與性別的交織、認同與再製

*Learning to Labour*的主要貢獻之一便是理論化文化與階級的關係，Willis（2004）指出资本主義社會中的勞工階級不只是從事物質的生產，也參與文化的生產，促使勞工對所處的經濟位置與關係形成合理的解釋。這個看法翻轉了正統馬克思主義者的論點，亦即主體性未必需由意識型態所召喚（interpellation），相反地，被壓制的主體能透過其位置，以其文化形式尋找意識型態中的矛盾，或從下屬的觀點以不同的方式再賦予意義，Willis（1997, p. 2）曾明言：「階級認同無法真正再製，直到它恰當地透過個人與團體，在看似個人與集體的意志之脈絡中已被重新創造」。Arnot（2004）認為*Learning to Labour*把身分認同、能動性與結構加以連結的努力與成果值得肯定，尤其是在1970年代已經以複雜而細緻的方式把階級、性別、種族關係的研究放在一起，殊屬難得。Connell（1995）也持類似看法，指出Willis能在分析教育中的勞工階級文化之際精準地置放性別研究，具開創性，尤其是有效地揭露陽剛氣質的多樣性，彰顯特定的霸權陽剛氣質形式如何在同一所學校中被創造、規範與再製。

相較於種族關係的探討，Wills（1997）對勞工階級文化中的性別關係的確更有所著墨。前文曾提及陽剛氣質、男子氣概、性別歧視等主題貫穿全書的描述與分析，Willis一針見血地點出這些主題正是勞工階級文化形式的底蘊，並使階級得以再製。詳而言之，*Learning to Labour*中的lads會承繼父業做勞工，一方面是因為看穿學校教育的認證與就業市場的現實相牴觸，他們拒絕學校、反抗教師，自認所從出的勞工階級文化比學校、比教師還清楚勞動市場的真實狀況，愈來愈多的工作被去技術化、標準化、密集化，年輕人失業率居高不下，向上流動的可能性顯得不切實際以致失去意義；另一方面則是因為視勞力工作為真男人的展現而瞧不起勞心工作，對他們而言，人類的社會主要包含勞力／勞心之分（manual/mental）、男女之別（male/female），而這二種結構在資本主義社會中被巧妙地交叉構連，勞力工作與男性的社會優越性相連結，勞心工作則與女性

的社會低劣性相連結。於是勞力工作被視為一種男性的而非剝削的邏輯，陽剛氣質本身就是權力，透過勞力工作立即彰顯，在為勞工帶來自尊與尊嚴的同時，也擊退了工作所帶來的疲憊及對其意義之質疑，甚至被重新詮釋為男人的英勇與健壯。

Willis (1997) 主張唯有理解性別與勞動分工的巧妙構連，才可能開始去回答他的原始謎題：為什麼會有一群年輕人自願，甚至帶著某種熱忱，從事社會認定為最不可欲的工作？對這群lads以及更廣大的勞工階級男性而言，勞力工作的汙名變成正向的展示，體力勞動象徵陽剛氣質，也代表與權威對立，如果父權形式支持勞力與勞心的分工，那麼後者也會回過頭來強化並再製性別分工與壓迫。前文曾經述及男性的驕傲充斥在lads的反學校文化，反學校文化則以許多方式受廠房文化支持，例如男性的驕傲在求愛的過程中既展露也增強，毫無保留地表達意圖、直接坦率地滿足慾望，都被lads視為男性與生俱來的優越性，在家庭的場域亦然，從lads的言談不難發現，儘管他們很愛母親，但是母親的地位比較低下，無庸置疑 (Willis, 1997)。這種具有連續性的文化提供了lads對未來工作的想像與期待，即必須有男性精神 (masculine ethos)，工作場所不能有娘娘腔、順服者、洩密者、可以公開表達慾望與性需求、瞧不起拿筆的、偏好真正做事的人，基本上就是跟一群共享文化認同的人工作，類似在學校裡所形成的次級團體，使他們與乖乖牌明顯地劃界。在一次團體討論中，Joey表示：「我們想的是現在，而且是好玩的現在，他們想的是未來」 (Willis, 1997, p. 98)。

這種著眼當下的態度常被視為勞工階級的不利文化，歸咎於家庭、友朋，甚至是人格特質，使lads無法接受學校的就業輔導並做出理性的職業選擇。但是Willis (1997) 批評這種看法並不能解釋該態度何以生成。對他來說，*Learning to Labour*的重大發現之一就是性別類屬覆蓋並改變了資本主義類屬，特別是勞力／勞心的區分，而後者又制約了性別形式的意義。也就是說，陽剛氣質在階級的脈絡中被動員，它不僅能幫忙lads解決所面對的當務之急，也具體化了抗拒學校的力量，不只在性別關係中占女性的上風，也強化了優於較不成功的男性的感覺，包括教師和乖乖牌 (Willis, 2004)。論及當務之急，莫過打架，許多重要的文化價值透過它而被表達，諸如男性的傲慢、團體成員的團結、快速且不太道德的思緒；打架讓人必須專注地聚焦於當下，下幾秒怎麼過才是最重要的，而一旦有了

經驗通常會上癮，享受從事前的恐懼轉為安然無事後的興奮（Willis, 1997）。另一種看重眼前的生活經驗是金錢短缺的壓力，要當一名lad意味著夜生活，舉凡購買流行服飾、菸、酒、帶女孩子出門、上舞廳、去夜店，在在需要現金，於是除了從餐費裡攢錢之外，也勒索乖乖牌，甚至偷竊；某種程度而言，偷竊不只是為了錢，就像打架，既是刺激的來源，也是對權威的挑戰（Willis, 1997）。事實上，這種現金驅力（drive for cash）多少影響了lads為未來的工作所設下的條件；男人的工資袋不只是能快速拿錢來養家活口，而且是以一種男性的方式掙來的（Willis, 1997）。

二、技法

Willis（1997）如何生產出這樣的經典著作？技法相當重要。謝國雄（2007）所稱的田野工作，意指在日常的脈絡中研究人類社會的某個面向，又可分為民族誌與參與觀察，Willis在*Learning to Labour*中的說法是，他採行質性的方法，使用參與觀察進行研究，並以民族誌的形式呈現，而這一切都是因為他的主要興趣在於文化。他進一步宣稱：

這些技法（techniques）適合記錄這個層次，它們對意義與價值有敏感度，同時也能再現與詮釋文化生產的符號構連、實踐與形式。特別是民族誌的紀錄，容許研究對象的活動、創意與動能進入研究者的分析及讀者的經驗。（Willis, 1997, p. 3）

換句話說，技法本身是中性的，其選擇端視研究的目的而定（Lewis, 2003; Merriam, 2002），前文曾提及文化的分析是Willis念茲在茲的，田野工作是適配的選擇。

（一）研究對象與場域的決定

為了解勞工階級子弟為何選擇繼續從事勞工階級工作，Willis（1997）以一個由12位非學術傾向的勞工階級白人lads所組成的團體為主要研究對象，因為他們是當時英國工業地區勞工階級的典型。至於這群lads的選擇，則是基於友誼連帶或反學校文化中的成員身分，他們就讀Hammertown Boys，是一所座落在工業

區的男校，屬於非菁英的現代中學。選擇該校是因為它位於典型的勞工階級住宅區，學生大多來自該區，而且頗有口碑，似乎也意味著學校嚴格執行言行舉止和服裝儀容之規範。另一個考量則是這所學校有一棟嶄新又設備整全的大樓供年輕人使用，學生踴躍出席，讓Willis有機會從一開始就得以用非正式的方式進入（Willis, 1997）。

除了這群lads，Willis（1997）在同一期間也做了五個比較個案研究，包括一群同所學校的乖乖牌、鄰近一所同類型男女合校一群勞工階級乖乖牌、一所單一性別文法中學中的一群勞工階級lads、一所綜合中學中的一群勞工階級lads、一群就讀一所地位崇高的文法中學階級混合的lads。所有的團體都就讀同一年級，彼此都是朋友，被選擇為研究對象的原因是他們都可能在法定最低離校年齡（16歲）離開學校。這五個個案的選擇旨在與主要的研究對象進行比較，Willis在書中稱為Hammertown個案研究，因為這些學校都位於同一個工業城鎮，居英格蘭中部，隸屬更大的都會區，在工業革命的時代，人口暴增且極具重要性，1950年代人口開始下滑，到1970年，共計約60,000人，基本上堪稱勞工階級的城鎮，絕大多數居民從事某種形式的體力工，只有8%的居民從事專業與管理的職業。

（二）資料的蒐集與創造

從這群lads在高中生涯倒數第二年的第二學期開始，Willis就與他們接觸，並一直跟著他們直到進入職場的前六個月，大約是從1972到1975年。Willis密集地進行觀察或參與觀察，包括在課堂中、在學校裡及lads的休閒活動時間，同時也做訪談，包括團體討論以及個別的非正式談話，另外還請lads寫日記，主要是記錄「在一天中所發生的主要事情」（Willis, 1997）。除了這群lads，Willis（1997）也和與他們關係密切的人們展開很多對談，包括所有lads的家長、學校所有的資深教師、與這群lads有所接觸的資淺教師、在學校進行生涯輔導的人員。⁸至於職場部分，Willis投身於每一位lad所從事的工作，進行參與觀察，最後則與每位lad個別訪談，也訪談了領班、經理、工廠代表。

⁸ 生涯輔導人員分兩類，其一是學校中的生涯教師（career teachers），比較關心為職業做準備，另一類是生涯官員（career officer），比較著重職業安置（Willis, 1997）。

三、認識論

任何基本議題與技法的背後都有一套認識論，只是前二者往往是討論的焦點，認識論卻很少被正面處理，而謝國雄（2007）所稱的認識論是指行動者與研究者如何知道與認識社會生活。

（一）以行動者的認識論而言

當Willis（1997, p. 3）說：「民族誌的紀錄，容許研究對象的活動、創意與動能進入研究者的分析及讀者的經驗」，就透露了其認識論，亦即著眼於lads的活動，相信他們的創意與動能。如上所述，*Learning to Labour*致力於呈現一群白人勞工階級青少男的反學校文化，藉由深描其在校生活、課後活動及職場經驗，彰顯其能動性與洞識，透過深入而長期的聽其言、觀其行、悟其感，甚至與他們並肩工作，肯認其文化的創造力和延續性，一反過去這個族群不是被視為個人有缺陷就是被歸咎於文化剝奪。事實上，Willis正是以「這群lads具創造力」為前提從事研究的，而且就在日常生活中找尋創造力（Mills & Gibb, 2004），這也就是何以需要觀察，誠如Willis所言：「文化的形式無法說他們所知道的，也無法知道他們所說的，但是卻意指著所作所為」（pp. 125-126）。若要了解行動者認識世界的方式，必須挖掘潛藏在文化背後未被言說的假設，探討基於什麼理由而形成特定的態度，追究什麼樣的脈絡使其行動有理，因為親身體驗的感覺（embodied sense）通常不是用語言表達的（Willis, 2000）。舉例而言，Willis認為他的主要研究對象表現的反學校文化，是因為他們局部看穿學校教育體系的矛盾，亦即「不是所有人都可以成功，沒有理由要求不成功的人遵循成功的守則，努力、勤奮、順服、視知識等同真實的價值」（Willis, 1997, p. 129）。但是，「看穿」這個語彙並不是出自社會行動者之口，而是在文化中有具體的參照點及其集體性。

值得注意的是，反學校文化中的語言並不比順服者的貧乏，甚至更為單刀直入、充滿活力（Willis, 1997）；例如這群lads稱乖乖牌為ear'oles，⁹這個語彙意味著乖乖牌的被動性與荒謬，在lads的眼中，他們總是聽、從不做，就像人體最不具表達性的器官之一的耳朵一樣，因而成為除了教師之外lads所極力排拒的對象

⁹ 何明修（2002）直譯為「耳洞」。

(Willis, 1997)，這種聽從也被視為陰柔，而使lads自覺比他們還優越。另一方面，lads則以對立的行為表現、風格鮮明的表徵，抗拒學校體制中受到中產階級支配的語言，對勞工階級而言，某種程度上來說，文化的真正意義就是一場語言的戰爭 (Willis, 1997)。正是在文化的層次上，Willis (1997) 見證lads的創造力，而且是展現在每個新世代的活動與鬥爭中。

(二) 以研究者的認識論而言

Willis (2004) 指出看穿的是社會行動者而非學術工作者，後者永遠無法提出充分的外來的解釋，若對次文化的民族誌感興趣，研究者必須做出某種認識論上的斷裂 (epistemological break)，再度顯示在場 (being there) 的高度重要性，民族誌的見證和與其關聯的理論敏感度都同等重要。由此可見，基本議題、技法與認識論環環相扣。所謂研究者必須做出認識論上的斷裂，大抵可分兩個層次：

1. 反思主流的研究典範：即Anderson (1989) 所稱的認識論運動 (the epistemological movement)。就像在其他的社會科學學門一樣，質性研究在教育研究中很長一段時間位處邊緣，當然也包括民族誌研究。其實早就有一群人類學家進行學校民族誌研究，但是到了1960年代末、1970年代初，教育領域才興起民族誌運動 (the ethnography movement) (Anderson, 1989; Erickson, 1984)。LeCompte (2002) 也指出，1970年代前民族誌的研究設計不為人知，因為教育研究本來獨尊實證主義的認識論以及實驗設計，但是愈來愈多的教育民族誌研究者深入教育現場，彰顯教育現象的複雜性，顛覆傳統的用來解釋學習與教學的概念與模式，促使人們開始覺察，探究教育不能侷限於心理學的觀點，更需要社會文化的視角。換句話說，在眾多質性研究傳統之中，民族誌最符合教育研究者的想像 (Jacob, 1987)。而一份研究之所以成為民族誌，不只在於它把任何規模大小的社會單位視為一個整體，也在於研究者會從參與事件的行動者的觀點描繪事件 (Erickson, 1984)。因此一如Willis所言，容許研究對象的活動、創意與動能不只進入研究者的分析，也能進入讀者的經驗。

2. 承認自我與研究的侷限：研究者須自我挑戰，意識到所蒐集的資料和理論上的進展，都是研究問題和起始的理論取向之結果。換言之，研究者並非直接觀察這個世界，而是從一個特定的關懷領域出發，就像行動者一樣，研究者當然也

身處於特定的情境脈絡之中。對Willis（2004）而言，民族誌學者的責任涉及採取某種程度的認識論上的實在主義（epistemological realism），以描繪文化如何被具體放置。他反對完全反思的立場，因為田野工作中的關係絕對是不對稱的，對此不對稱關係的倫理認知與回應不應是虛假的平等主義，也不能作為個人的懺悔，比較負責的作為是設法處理研究者帶來的各種資源，諸如優勢、學術訓練、理論觀點。由此看來，研究者無可避免地在認識論上與行動者的有所斷裂，畢竟帶著基本議題與終極關懷進入田野的是研究者。

四、存在論

作為*Learning to Labour*的研究者的Willis又處於怎樣的情境脈絡中？若說認識論鮮少被正面處理，存在論就更加隱晦，所涉及的是研究者的終極關懷（謝國雄，2007）。Willis的終極關懷是什麼？在前述的基本議題曾經論及，勞工階級子弟何以選擇繼續從事體力勞動是他的心之所繫，成書四分之一世紀之後，Willis（2004）仍堅持優位化階級。對他來說，儘管基本的社會分類如性別、種族非常重要，在某種意義上甚至比階級還重要，但是階級對它們的影響大於它們對階級的影響，而且資本主義世界體系的組織驅力主要還是來自階級的規則，如果要更了解性別和種族的形構，或更精準掌握其改變的方向與內部的張力，就要把它們置放在更動態的階級關係，洞悉階級如何透過它們運作。另一方面，這個心之所繫，可能也關乎Willis的勞工階級身分認同及身為白人男性的生命經驗，加上文化研究學術訓練背景，在在影響其認識社會生活的方式及技法的選擇。

（一）勞工階級身分認同及白人男性的生命經驗

在一次受訪時，Willis自陳並不以學界中的一份子自居，即使算，也位居邊緣；他來自勞工階級的文化背景，1945年出生於一個離英國中部Birmingham不遠的工業城——Wolverhampton，後來一直未曾離開。論及家庭，他提到九歲時經歷母喪，從事木匠工作的父親獨力扶養他和長他四歲的哥哥，形成一種男性的氛圍與緊密的連結，後來父親成為領班，繼而到地方的公務部門任職建築檢查人員，最後自己經營小本生意，晉升為小資產階級。在他眼裡，父親對家庭極負責任、對未來極為樂觀，深信透過科學與勞動可以使生活愈來愈好，即使對兩個兒子的學業成就都很有企圖心，但在母親過世不久，就強迫他們一起到工地工作。

Willis進一步解釋道，與其說強迫，不如說期望，這種期望在當時算是普遍的，亦即控制自然、控制世界、控制你的未來，所有的活動都是理性的、實際的、科學的，他們被鼓勵對每件事都努力以赴，包括學校。當Willis選擇就讀相對菁英的文法學校，¹⁰父親全力支持，後來他成為該校唯一繼續就讀劍橋大學的男孩（Mills & Gibb, 2004）。

然而這種向上的渴望與成就並非毫無掙扎；一方面雖然無論在家或在學校的成就與表現備受重視，另一方面那所文法學校絕大部分都是勞工階級子女，有粗暴的文化，Willis自述在學校裡常感驚恐，後來逐漸適應，部分原因是加入了橄欖球隊，且被選為第一隊的球員，因為體型壯碩、善於運動，儘管當時年僅十五，顯然比同年齡甚至較年長的男孩還有分量，也因而得以既免於當乖乖牌，又不危及他在學業上的地位。另一種矛盾的處境在於雖然他的學科表現以科學為優，尤其是物理，卻意外喜歡上詩和戲劇，對正值青少年階段的他，身分認同備感困擾，其中正交織著性別與階級的面向：是當一位陽剛的橄欖球員科學家？還是走向被視為屬於女性的領域？或是仍得在週末與父親外出上工的年輕創業者？經過很多諮詢，Willis選了第二條路——文學、歷史、地理，並獲得極佳的成績，很順利地進入劍橋大學主修文學，但是也很快就飽受挫折。以後見之明而論，他欠缺文化資本，事實上勞工階級的背景使他顯得格格不入，加上還是比較喜歡家鄉，暑假之後就未再回劍橋，但其自信受到打擊，於是申請曼徹斯特商學院，被錄取並獲得獎學金，成績再度名列前茅，讓他開始覺得在社會科學中找到長處，之後甚至獲得繼續深造博士學位的補助金，但他選擇倫敦經濟學院，因為當時的女友正在倫敦上大學，且倫敦經濟學院提供獎學金讓他主修工業關係（Industrial Relations）（Mills & Gibb, 2004）。

（二）文化研究學術訓練背景

眾所周知，Willis最後落腳在Birmingham University的當代文化研究中心（Centre for Contemporary Cultural Studies, CCCS），於1968年正式成為那裡的博士班學生，因為他開始對文化感到高度興趣，雖也喜歡社會科學，但他卻覺得

¹⁰ 當時英國的教育體系是在學生滿11歲時必須參加一場考試（11+ exam），大約只有15%的學生得以進入文法學校就讀（Mills & Gibb, 2004）。

社會科學基本上是在教老闆如何以比較複雜而聰明的方法剝削員工，他希望把重新找回的學術能力對準真正的興趣。然而經濟壓力一直如影隨形，CCCS當時才剛成立不久，Willis未獲經費資助，只能成為兼職學生，必須自行負擔學費。在CCCS那段期間的前半，Willis已在四所學校兼課，也利用週末、假日、暑假兜售冰淇淋，尤其是到CCCS的第二年，他已婚、有小孩，壓力更大，仍得用辛苦賺來的現金繳交學費，而後半的時間，他成為研究員（Research Fellow），也是在那個階段，他開始著手*Learning to Labour*的田野工作，同時在Wolverhampton過著一般的生活。

經常開車往返於Wolverhampton與Birmingham之間的Willis，在當時的CCCS算是特例，無法像其他全職生有充裕的時間待在CCCS，且須有效且務實地安排行程，以期兼顧不同地方的教學工作以及到田野蒐集資料。而正是這樣的境況支持著他的另類主體性，使他維持某種人道主義（humanism）以及對田野實務的興趣，也有助於做出某種認識論上的斷裂。另一方面，對Willis而言，一個人的身分認同總是超越性別、階級或族群，涉及整個生活方式、認識的人、複雜的個人與家庭關係等，所以一位好的田野工作者不應該受限於特定的理論，而CCCS提供了相當的自主空間，又不失主要的集體目的，即使因為無法在理論上達成共識，而分成不同取向的工作圈（Work Groups），仍致力於異中求同，亦即批判的、文化研究的取徑，最後那些報告很多都出版成書或專輯，*Learning to Labour*就是其中之一（Mills & Gibb, 2004; Willis, 2000）。

參、對教育研究與實務之啟示

作為跨學門的經典研究，後人當然可以從*Learning to Labour*汲取不同的養分。奠基於上述四位一體之評析，本節仍將焦點置於教育的範疇，探討這樣的經典著作對教育研究以及實務有何啟示。

一、對教育研究之啟示

四位一體乃指基本議題、技法、認識論、存在論緊密連結成為一個整體，無法分割，可以衍生諸多啟示，為了呼應前文，以下聚焦於基本議題及民族誌研究

法兩個向度：

（一）基本議題的深化與開創

如何解釋勞工階級青少年反學校文化？*Learning to Labour*的厚描與詮釋以文化研究的視野深化了我們的理解。美國知名教育人類學家Ogbu（1974）指出，大量文獻都把貧窮的少數民族的低學業成就歸咎於「文化剝奪」（culturally deprived），或是委婉修辭後的「文化不利」（culturally disadvantaged）、「文化差異」（culturally different）。無論何者，皆意指家庭環境無法提供有益於學生心理與社會發展的「刺激」，未能養成未來取向、追求成功、具主動性、勤勉等中產階級價值與態度，因而導致失敗。Willis的研究參與者雖非少數民族，但其勞工階級背景也被學校以及教師視為「缺陷」，然而Willis（1997）主張不能預設文化的形式被鉅觀的因素諸如階級位置、所在區域、教育背景所決定，這些因素固然重要，但是它們如何影響行為、語言、態度才是需要去理解的，這些所謂的鉅觀因素並不意味著人們將會全盤接受、徹底順服。

Willis的主張對教育研究深具啟發，尤其是青少年次文化的研究。*Learning to Labour*中的lads的「反學校文化」在許多研究中就被視為「偏差行為」，事實上，青少年次文化與青少年偏差行為有某種程度的選擇性親和關係，相關論述多數具有預設立場，視青少年次文化為「異端」、視青少年為「導正」之對象，往往急於為青少年的行為貼標籤，鮮少傾聽青少年的心聲、進入青少年的世界（張盈堃，1999；Thorne, 1993）。檢索臺灣相關文獻可以發現，這個現象至今依舊，「青少年次文化」的文獻遠遠少於「青少年偏差行為」，¹¹即使關注「青少年次文化」，也未必以學校為主要研究場域，即使是教育領域的研究，也多與偏差行為、中輟學生、校園危機等問題進行相關性討論，較少以青少年的經驗為探究核心。

除了深化基本議題，勇於開創同樣重要。Willis積極肯認青少年文化的創造力與延續性，使其看見青少年經驗的多重性。致力於青少年文化研究的英國學者Cohen（1997）曾批評，不管是馬克思主義者著眼於階級或女性主義者著眼於性

¹¹ 進入臺灣期刊論文索引系統，分別輸入「青少年次文化」、「青少年偏差行為」在「篇名」、「關鍵詞」、「摘要」等欄位進行檢索，各為52、94筆（檢索日期：2017年3月30日）。

別，對青少年文化的描述、理解與詮釋都流於片面、偏頗，呼籲視青少年為處於多重分化的社會中多重分化之主體（multiply divided subjects in a multiply divided society）。儘管Willis優位化階級的關懷，但是他的田野發現精準捕捉階級與性別的複雜交織，指出作為滋養反學校文化的勞工階級文化同時是陽剛的，這個發現引發了後續的、更為多元的研究與論述，例如對性別文化中的陽剛氣質之多重定義（如Abbey, 2001; Connell, 1996），檢視學校教育如何強化霸權陽剛氣質（hegemonic masculinity）（如Price, 1999），探討陽剛氣質與男學生同儕團體中的恐同（homophobia）、性文化（sexual culture）、暴力之間的關係（如Kenway & Fitzclarence, 1997; Nayak & Kehily, 1996; Redman, 1996），國內也有學者以高中男生為對象，探究他們如何透過學校教育的過程及同儕關係發展出不同形式的陽剛氣質（如楊巧玲，2007；楊幸真，2012）。然而如何避免只著眼於性別面向，以致可能流於片面、偏頗，則仍亟待努力。

另一方面，Willis的聚焦於青少男也引發批評。女性主義者譴責Willis耽溺於1970年代中的批判理論大敘事，過度浪漫化勞工階級lads的觀點，再製而非解構性別歧視的傳統，最終維繫了社會壓迫與宰制的男性凝視（Arnot, 2004; Mills & Gibb, 2004）。與他同在CCCS當研究生的McRobbie（1991）¹²就指出，當時既有的青少年次文化之作品，幾乎很少出現女孩，即使出現，不是強化女性刻板印象，就是相當短暫。*Learning to Labour*一書的確鮮少出現青少年少女的身影，即使出現，亦多從男性的觀點進行分析與詮釋。例如Willis（1997）觀察指出，在性別混合的團體互動中，總是lads掌握話語權，女孩的回應多為私下竊笑或彼此交談，他進而如此評論道：「女孩明顯地受宰制，但是她們共謀其中」（Willis, 1997, p. 46）。McRobbie則反問，當一位男性研究者以男孩為研究焦點，是不是就很難不從男孩的觀點看待與評價女孩？McRobbie進而轉向勞工階級女孩，聆聽她們如何認知學校、家庭的生活世界，以及各自如何要求女孩符應性別與階級的規範與期望。McRobbie自陳她的研究促使其他女性社會學者、社會心理學家展開對青少年少女的系列性探究。臺灣也有研究者開始關注青少年少女的主體觀點與

¹² 此乃McRobbie論文選集，所收錄的多為1970至1980年代出版之作，於2000年由Routledge發行第二版。

生活經驗，探究其獨特的文化形式，發現其身分認同之形構乃一動態過程，並與階級、種族緊密交織（如林昱瑄，2007）。某種程度而言，這也算間接受到 *Learning to Labour* 的啟發。

（二）民族誌研究法的貢獻與侷限

民族誌不只是一種技法，也承載著特定的認識論與存在論，適用來探究某些基本議題，如Willis所念茲在茲的文化之分析。致力於青少女次文化研究的McRobbie（1991）曾經表示，社會學領域中最經典、最廣為引用的著作大多都採取像民族誌這種互動式的研究取徑，如果缺乏這類研究，社會學就變得枯燥乏味，對她而言，1960年代末到1970年代中對「活生生的經驗」（lived experiences）所進行的研究，使社會學成為令人期待並投入其中的學門，那些研究創造洞察、生產典範，代表了重要卻容易被忽略的傳統，其中包括Willis的 *Learning to Labour*。McRobbie進一步自省道，早期只急於提出女性主義的批評，也許沒有提醒讀者Willis的 *Learning to Labour* 之重要，以及該書對她形成自己的見解與觀點之影響與幫助。

McRobbie（1991）所言，大致也適用於教育領域。前文曾提及教育領域於1970年代左右出現了民族誌運動，算是整個社會科學認識論運動的一環。Willis就把 *Learning to Labour* 所得到的迴響，歸因於時間點；從學術史來看，剛好在馬克思主義、在文化研究、在教育社會學的特定時期，從教育的層面來看，綜合中學機會均等的理想幻滅已逐漸浮現（Mills & Gibb, 2004），而且二者密切相關。前者是指1960年代政治上與知識上的騷動，前一代的主要理論與正統的方法論在在受到挑戰，詮釋典範逐漸形成，彰顯個體能動性的重要，將個別的行動者及其詮釋與協商的能力置於分析的中心（Anderson, 1989）；後者是指1970年代之後，理論與方法論上的轉變影響教育論述，有些教育社會學家汲取馬克思主義和女性主義，開始對學校教育提出嚴厲的批判，質疑學校對社會階級、性別角色、種族與族群偏見進行社會與文化的再製，而民族誌的研究被認為可以幫忙掀開學校這黑盒子，從微觀的層次見證學校教育如何與資本主義社會的剝削形成共謀關係，有人稱之為批判民族誌（critical ethnography），其關鍵要素為將

對抗權力與壓迫置於中心，Willis的*Learning to Labour*既是先驅，也是代表¹³（何明修，2002；Anderson, 1989; Apple, Au, & Gandin, 2009; Arnot, 2004; Carspecken, 1996）。

然而批判民族誌結合批判的社會理論與詮釋典範的認識論並非天衣無縫。Anderson（1989）就指出教育領域裡的批判民族誌來自一種辯證：批判理論者雖然視民族誌研究可望突破結構決定論的僵局，但卻不滿傳統的民族誌研究流於非理論的與中立的研究取徑，而民族誌研究者則認為批判理論者在研究中過度受理論驅使，甚至形成偏見，有失客觀。Willis曾感慨地指陳，他自始至終都覺得他的田野工作被視為不科學、人道主義、而且相當主觀。至於受理論驅使的指責也來自後結構主義、後現代主義陣營，Lather（1991）對Willis的研究頗有微詞，對她而言，Willis已經帶著新馬克思主義觀點進入田野，不可能因為蒐集所得的資料而有所改變，於是無法容許相反模式或另類解釋的浮現。然而Willis（2004）表示，雖然他的起心動念是處理以階級為基礎的社會關係，但是由於嘗試以具體的細節，描繪在當時的經濟條件與社會關係裡，男性的勞動力如何被置放在工廠的生產中，以理解資本主義的運作，因而「發現」了勞工階級的身分認同如何被高度性別化，並未完全受制於新馬克思的觀點。無論如何，Willis的研究的確啟發了後繼研究者更關注階級與性別、種族的交織性，如Weis（1990, 2004）致力於探究美國白人勞工階級男女中學生的認同形構，如何與學校、經濟、家庭複雜地相互糾結。

某種程度而言，此等理論取向爭議幾乎無解，那也就是何以在CCCS時分成不同的工作圈，就像Willis所言，人們就是無法找到共識。況且研究方法也像社會理論，會以新典範的方式重組而成「常規科學」（normal science），但是持續一段時間之後，就會顯露典範背後的預設的問題，於是出現典範論爭甚至轉移，Noblit（2004）就曾以批判民族誌為例加以說明，表示自己從1970年代就讀研究所期間就深受馬克思主義的分析所吸引，也寫過一些批判民族誌，但批判民族誌只是眾多類型（genre）之一，而且是知識建構的一種形式，既然如

¹³ McRobbie（1991）表示遺憾，因為像*Learning to Labour*這種開放式的經驗性研究（experiential research）傳統，在整個社會科學研究經費刪減的情況之下，也瀕臨消失之險境。

此，也就有其侷限；例如後現代主義與後結構主義學者質疑批判民族誌本身就是霸權的一種形式——父權的、歐洲中心的及白人的，藉由挑戰其認識論提出後批判民族誌（postcritical ethnography）的可能性，主張重新關注四項議題：位置性（positionality）、反身性（reflexivity）、客觀性（objectivity）、再現（representation）（Adkins & Gunzenhauser, 1999; Noblit, 2004）。平心而論，*Learning to Labour*並未充分涉獵此等議題，只有在書末的附錄置放一段研究參與者的團體對話（Willis, 1997），大致呈現這些lads與Willis的關係。不過在後來受訪時，Willis坦承田野研究就是一種不平等的交換，就像資本主義式的交換，看似平等，其實很不平等，例如*Learning to Labour*在學術市場的價值一直令他感到罪惡。儘管如此，他仍堅持具體的互動是了解創造力、敏銳度、明確性的不二法門（Mills & Gibb, 2004），而且在該書出版25年後，Willis（2004）仍希望批判民族誌是*Learning to Labour*留下的珍貴資產，視其為理解並解放社會與文化之利器。

二、對教育實務之啟示

社會科學研究除了企圖對社會理論的發展有益，也力求對政策實務有所貢獻（Have, 2004; Lewis, 2003）。雖然Willis關心的是文化，但*Learning to Labour*揭露了學校教育在文化與社會再製的過程中所扮演的角色，對教育實務可以衍生出不少啟示，此處聚焦教育政策與學校改革、教師角色與師資培育兩個向度。

（一）教育政策的檢視與學校改革的困境

1970年代的英國正推動諸項教育改革政策，且都具現在Willis的田野，他指出在研究期間，個案學校由原先的分流（streaming）改為混合能力分組、成立一個資源中心、進行協同教學與課程發展的實驗方案、為RSLA¹⁴那一年的學生發展一系列新的課程選擇（Willis, 1997）。此等施為乃植基於進步主義教育理論，雖然此等理論對小學的影響最深，但也逐漸往上擴及中學（Willis, 1997），核心目標在於實現機會均等。弔詭的是，透過在地與非正式文化的習慣性互動模式，立

¹⁴ RSLA是Raising the School Leaving Age的英文縮寫，是1972年9月在英格蘭實施的法令，將結束義務教育的年齡從15歲提升到16歲（Willis, 1997）。

意良善的教育政策卻經常形成意想不到且往往不被看見的後果，所以需要加以檢視（Willis, 1997）。

進步主義教育的訴求是什麼？基本上是以學生為中心，最成功的中等學校要能提供多種課程讓學生做選擇，並輔以適當的引導，使學生感受到被給予平等且切實際的人生機會，生涯輔導便是具體作為之一（Willis, 1997）。但是Willis（1997）的研究發現勞工階級的lads除了輕視學校所教導的知識，也拒絕學校提供的職業輔導，儘管Hammertown Boys對生涯輔導的課程極為重視，而且授課者可能是全校最努力的教師，然而lads總是或拒絕、或忽略、或取笑、或轉化其在生涯課裡所接受的訊息；例如課堂上放映的教學影片，就有lads質疑影片中呈現的孩子都跟他們不同，有的lads甚至認為那些孩子是一群按照腳本演出的演員。事實上，所謂的工作或生涯選擇，本質上是中產階級的構念，對lads而言，工作就是指體力工，而所有的體力工都一樣，要快速賺錢、是不愉快的、展現陽剛的，即便如此，金錢、成為真男人的一員和想逃離學校，都使他們迫不及待地進入職場。

*Learning to Labour*專注於從學校過渡到工作（transition from school to work）的階段，所以Willis蒐集了大量有關生涯輔導的資料，包括上述教學影片。結果發現雖然lads封鎖或重新詮釋那些生涯教學與建議，但是其隱含的意義卻仍發揮巨大影響，諸如將社會分工、性別歧視以及某些工作種類的無可避免視為理所當然，儘管教學過程並未有意傳遞此等訊息，然而許多教學影片、課程安排強化勞力與勞心工作的分野、刻板化性別的分工，lads很快就捕捉到這些言外之意，強化其原有的文化信念。其實「以學生為中心」的主張放在非學術取向勞工階級學生身上，意味著以興趣為出發點，而且男女有別，男孩的課程大約可包含鄰里社區、工作、洽公、報稅，至於持家、居家生活、養育小孩則保留給女孩。這正是意識型態最重要的功能之一，讓不確定且脆弱的文化產物顯得天經地義，也限制了lads對主流文化的完全看穿，即使他們能辨識不公平、不正義，也經驗了剝削、矛盾，卻仍未能歸結出共通的肇因。尤其愈是接近離開學校、急於尋找工作之際，職業輔導愈是強調未來的威脅、職場的競爭，因而趨向個人主義，分裂團結，最後只能以個人的機運、命運、幸運進入體制，玩主流社會的遊戲規則（Willis, 1997）。

放在*Learning to Labour*成書40年之後的今日來看，資本主義體制又有不同於1970年代的發展。其實Willis在進行田野工作時就已察覺到英國失業率攀升的問題，尤其是青年族群，但自1970年代末、1980年代初，情況愈來愈糟，經濟結構大幅改變，從初級和次級產業轉移到以服務業為主的三級產業，過去提供給勞工階級的勞力工作大量流失。這個趨勢後來蔓延到其他諸多工業化國家，勞工階級的經濟處境、物質條件都劇烈惡化，而這戲劇化的改變摧毀了，或說弱化了勞工階級原先的從學校過渡到廠房的路徑，學校教育與職業訓練的關係不再理所當然（Kenway & Kraack, 2004; Willis, 2004）。2008年爆發的世界金融危機，更使整個勞動市場大幅萎縮，對包含英國在內的經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）國家的青少年就業機會影響重大，對沒有就讀大學者尤甚；以英國而言，18至24歲的青少年失業率占總體失業率的比例從1999年的21.7%到2008年的31.4%，更令人擔心的則是「不在教育、就業、訓練」（Not in Employment, Education and Training, NEET）的年輕人比例居高不下，就整個OECD國家而言，在離開學校後最難找到工作的青少年多半處於多重劣勢，稱為「落後的青少年」（youth left behind）：欠缺文憑、具移民或少數族裔背景、居住於不利或偏遠地區（Bell & Blanchflower, 2010; Scarpetta, Sonnet, & Manfredi, 2010）。事實上，階級與種族的交織壓迫已愈形彰顯。以美國為例，在學校中展現的反學校行為，尤其若由貧窮地區的都市黑人青少男展現，通常不是導向廠房，而是進入司法系統，Nolan與Anyon（2004）稱為大量監禁（mass incarceration）。對比起來，Willis筆下的勞工階級白人男孩至少有廠房作為離校後的去處，難怪批判教育學者呼籲教育改革必須超越學校，包括提高最低工資、調整稅賦制度、增加就業機會、投資職業訓練、提供基金給付不起完成大學的人、訂定終結種族隔離的住宅政策與僱用政策（Anyon, 2005）。

（二）教師角色的轉化與師資培育的改變

儘管學校教育並非社會改革的萬靈丹，但是批判的教育學傳統都對學校教育寄予厚望，即使不遺餘力地加以批判，卻仍視之為轉化社會的契機（Apple et al., 2009）。Willis的*Learning to Labour*雖然發現學校教育系統與資本主義體制有共謀關係，但也指出這並非必然，如果實務工作者不知道可以做些什麼，就是陷於純粹結構主義者的套套邏輯：除非社會的基本結構改變，否則我們無法做任何事

情，但是結構又阻礙我們做任何改變（Willis, 1997）。在成書四分之一世紀後，Willis（2004）並未改變立場，主張雖然我們永遠不能低估學校運作的複雜性、造福了誰、為了什麼目的，但是學校仍是習得勞動市場必要技能的主要來源，也是學生取得適當工作的主要管道，因而必須持續提供勞工階級學生最好的機會與最高的期望，忽略各種來自學生的挑釁與抗拒。事實上，根據最近的OECD專題研究報告，學歷對於就業仍然至關重大，經濟愈不景氣，對處於劣勢者愈是不利，包括沒有高中或大學的文憑、從事低技術工作者（Scarpetta et al., 2010）。

Willis（1997）所指稱的教育實務工作者包含課堂教學者與職業輔導者，根據研究結果，他針對上述二類教育人員提出原則性建議：理解反學校文化是來自有些勞工階級孩子，據其整體的階級文化經驗與位置，對學校結構與主流的教學典範之回應，而比較不是針對個別教師的風格及教育的內容。基於這樣的理解，教育實務工作者應該致力於辨識lads態度與行為背後潛在或隱藏的意義，並試著去了解文化層次所成就的可能伴隨著怎樣的再製功能，進而去揭露文化的過程。對課堂教學者而言，雖然教育要處理的問題來自於社會的結構安排，因而無法只在教育範疇之內尋求解決，但是教師仍有可能為社會改變提供重要的先決條件，例如敏覺於教學過程中對學生的回應被學生解（誤）讀為對社會階級與身分認同的羞辱，策略性地避免與反學校文化正面衝突，但是既不能流於單純的表達同情，也得維持某種程度的制度性權威，多使用小班級或小組討論的技法，破除個人主義式的教學典範，將文化的形式、社會的態度作為課堂教學的文本，諸如帶領學生探究為什麼勞力工作與陽剛氣質連結、勞心工作則與女性氣質連結，並討論性別歧視的代價為何等。相對而言，職業輔導者的行動範圍更為寬廣，因為他們較不受教學典範所限制，事實上他們對lads的確比教學者還抱持同情的態度，所以常用不同於教學者的方式去適應勞工階級文化的形變，反學校文化，而這也是輔導者與教學者之間常有的緊張關係之來源。然而Willis也提醒輔導者要對無所不在的個人主義意識型態保持警醒，覺察功績主義社會與學校教育體制的矛盾，協助lads更看清文化形式的邏輯最終如何導致文化與社會的再製。

其實批判教育學傳統對教育工作者一向都有所期待。例如Giroux（1985）早已倡議視教師為轉化型知識份子，認為其工作涉及教育學生成為有思想、能行動的公民，領導未來年輕世代智識與道德的發展，因而主張教師必須負起責任，對

所教、如何教、為何而教持續提問、不斷自省，一如學校並非中立的場域，教師也不能以中立的姿態自居，畢竟教學絕不僅止於傳遞客觀的知識與共通的價值。值此之際，再次對照Willis（1997）的民族誌研究結果，發人深省；他指出當學校的知識被視為沒有價值，欠缺教育正當性的教師權威就顯得殘酷而赤裸，很多教師因基本的教學典範被打破而憤怒，視之為學生的公然侮辱，於是就以睥睨與嘲諷的態度加以回應，而lads對這樣的回應極其敏感，最令他們難以接受的就是Willis所稱的班級／階級羞辱（class insult），這些羞辱發生在班級中，但所指涉的是社會階級，至少lads是如此解讀的，因為難堪，lads就把握每個可能的機會予以反擊，形成恆常的游擊戰（permanent guerrilla war）（Willis, 1997）。值得注意的是，Willis並不認為教師有意錯教或是壓迫勞工階級子弟，事實上他發現Hammertown Boys的教師，尤其是資深教師，都致力於以耐心和人性化的方式執行工作，他們對學生的正式控制是來自國家的授權，但是他們對控制的行使是透過教育的而非階級的典範。然而即使已經推動諸多改革，學校的物質結構、社會組織、日常運作的邏輯仍然維持，師生間的交換關係、學校以社會控制為目的，並未改變。

不過誠如前述，若因結構沒有改變就不能有任何作為，那就掉入套套邏輯，而若要教師承擔起轉化型知識份子的責任，師資培育的重要性不言可喻。Giroux（1985）主張深刻檢討既有的技術導向之師資培育課程，讓師資生與在職教師探究學校問題的根本性質，省思教室生活與日常實務的運作原則。而成為轉化型知識份子是一種過程，就像Wink（2010）所言，即使每位教育工作者都讀過進步主義、再製理論及其對教育的影響，但是可能遺忘或是認為那些只存在歷史中，所以直接以社會正義為訴求的師資教育就有其必要。Zeichner（2009）指出社會正義師資培育（social justice teacher education, SJTE）已在二十一世紀成為社會重建主義取向（social reconstructionist-oriented）師資培育方案的新標語，其所欲養成的教師要能具現的理想之一是：「對來自歧異性背景的學生抱持肯定的看法，將差異視為所有學生的學習資源，而不是視為需要克服的問題」（Zeichner & Flessner, 2009, p. 296）。這樣的理想與Giroux（1992）所主張的邊界教育學（border pedagogy）有異曲同工之妙，亦即重劃知識與權力、自我與他人、中心與邊緣之間的疆界，而這對教師的所在位置以及可能作為深具啟發，他說：

作為教師，我們永遠無法無所不包地以他者（the Other）的身分發言，雖然我們可能在種族、階級或性別的議題方面就是他者；但是我們當然能與各式各樣的他者一起工作，以深化我們以及學生對他們帶到學校的傳統、歷史、知識與政治之複雜性的理解。更明確地說，雖然教師無法以與其經驗不同的他者之姿發言，但是他們一定能夠談論有關種族主義、性別主義、階級歧視，以及其他影響公共生活的議題。（Giroux, 1992, p. 35）。

Willis（1997）也提出類似的建議，認為教師可以把反學校文化置於適切的脈絡，思考其對成員的未來之意涵，而不是只在意反學校文化對課堂的中斷與破壞。雖然他並未在*Learning to Labour*直接針對師資培育提出建言，但是在成書四分之一世紀後，Willis（2004）的提問也值得師資培育者深切自省：在教育制度整個陷入資本主義泥沼的當今，在所謂功績的學術階梯愈底層的，往下重墜的風險就愈大，雖然這個高度風險對閱讀該書的專業讀者及其下一代的現在與未來都影響不大，但是我們對別人的小孩的責任難道就比較小嗎？

肆、反思

本文從四位一體的角度，對Willis的經典著作*Learning to Labour*進行評析，以期引發新的思考與行動。就像所有作品，*Learning to Labour*的形成與出版有其時空背景，歷經40年後，放在臺灣的教育社會學領域，可以帶來哪些反思？

一、教育研究應多著眼於教育政策的可能弔詭

Willis的研究提醒我們注意文化的影響既深且遠，立意良善的教育政策可能產生意想不到且不被看見的矛盾後果，例如英國當時進步主義教育的訴求是以學生為中心，在中學階段提供學生各種選擇並予以輔導，但是lads所從出的文化輕視學校所教導的知識，拒絕學校所提供的職業輔導，視「生涯選擇」只適合中產階級。反觀臺灣，自上個世紀末的九年一貫課程改革，就已標榜「以學生為中心」，到本世紀十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）的推動，「適性揚

才」更是主要理念之一，意指「透過適性輔導，引導學生了解自我的性向與興趣，以及社會職場和就業結構的基本型態」（教育部，無日期）。這看似中性的理念陳述似乎預設個體的性向與興趣與生俱來，所謂「社會職場和就業結構」的說法則迴避了階級差異這個事實，若政策制定者與教育工作者欠缺文化敏感度，忽略學生所從出的階級文化對其性向與興趣所發揮之作用，「成就每一個孩子」會不會弔詭地複製了社會階級？目前與生涯教育相關的研究，多從心理學的觀點切入（如吳武典、簡茂發、洪冬桂、舒琮慧、鄒小蘭、張芝萱、吳道愉，2010；金樹人、許宏彬，2003），鮮少著眼於階級文化的差異。十二年國教理想的實現，有賴更細緻的生涯發展教育，實際推動的情形則有待更多教育社會學者投入研究，尤其是從學校過渡到職場的長期田野工作，以期檢視生涯教育相關課程是否有其階級預設、如何破除或是強化階級再製。

相對於Willis筆下的lads，臺灣的勞工階級高中生樣貌較不清晰，尤其是非學術傾向族群，既有的研究大多針對國中生。已有研究指出，高中職的分流實際上不利於社經地位弱勢學生，造成實質的教育機會不均等。具體而言，家庭社經地位愈高、兄弟姊妹數愈少，其國中學業成績愈好者，有較高的比例升上出路較佳的公立高中（李然堯，2006；黃銘福、黃毅志，2014）。其實臺灣對國中生進行生涯輔導已經行之有年，從1983年在國中設置「輔導活動」科，就包含了職業輔導，九年一貫課程推動後則由綜合活動領域的輔導課程實施，且將生涯教育納入重大議題融入各學習領域中，但在升學主義之下，一直沒有受到重視。若就技職教育體系而言，更是從1974年就頒布「加強國民中學技藝教育辦法」，1993年提出「發展與改進國中技藝教育方案：邁向十年國教」，2001年公布「技藝教育改革方案」，2008年頒訂「加強國民中學技藝教育辦法」，而教育部也曾於1996學年起試辦綜合高中，試圖延後高中職分流，愈來愈重視中學階段的生涯發展教育、職業性向探索。但高中職雙軌體制由來已久，國中端仍可能輔導學業成就低落或行為表現不佳的學生選擇技藝教育路徑（吳天元、洪兆南，2004；吳明振、游玉英，2014）。另一方面，根據統計顯示，臺灣青少年失業率自2001年起超過10%，遠高於一般失業率，其中15~19歲組高於20~24歲組，高中職程度者高於大專以上（郭振昌，2003）。凡此種種，在十二年國教已全面實施後，是否有所改變？整個中學階段都需要更多批判民族誌研究，脈絡性地理解青少年次文化，

分析中等學校教育對不同社會屬性的年輕人的意義為何，探究標榜功績原則的學校教育是否及如何自相矛盾。

二、教育機會均等既是基本議題也是終極關懷

基本議題還是最基本的，階級不平等一直是教育社會學領域的核心關懷，對貧富差距持續擴大而且快速惡化的當代臺灣來說（朱敬一，2014；林安妮，2015；張翔一、吳挺鋒、熊毅晰，2014），更是值得重視。儘管歷來諸多政策企圖改善弱勢者的教育，如1994年的「教育優先區計畫」、2002年的「國小學童課後照顧支持系統推動計畫」、2004年的「弱勢跨國家庭子女教育處境與改進策略」與「退休菁英風華再現計畫」、2006年的「攜手計畫，課後扶助」、2008年的「夜光天使點燈計畫」，然而無論何者，都未見弱勢根源被徹底檢討，呈現了弱勢議題愈被論述，弱勢學童愈顯弱勢的弔詭（李玉蘭，2011）。Willis的研究發現學校師長往往把勞工階級學生反學校文化的出現，歸因於個人品行問題或家庭功能不彰，流於將行為表象個人化，有學者稱之為「缺陷思維」（deficit thinking），不只充斥於教育政策與實務，也瀰漫在教育的思想與研究（Valencia, 1997）。臺灣也不例外，常見者如證成學生家庭社經背景與其學業成就息息相關，低社經背景，尤其是原住民，對教育的期望普遍較低，學習態度不佳，父母參與學校事務的能力與動機較低（如陳順利，2001；楊肅棟，2001），於是學業成績落後似乎就此得到解釋，卻忽略學校本身的分流措施常使在學校外擁有最少的學生，在學校裡往往也得到最少，而與日俱增的負面自我覺知影響甚巨，除了行為表現，更擴及對未來的企圖與教育的計畫，或謂「階級的潛在傷害」（hidden injuries of class）（林郡雯、張建成，2008；Oakes, 2005; Sennett & Cobb, 1972; Weis, 1990）。民族誌研究有助於研究者與主流的認識論斷裂，階級需要理解，而非視為變項。

另一方面，對階級的關懷如何不流於無視其他的壓迫，*Learning to Labour* 值得借鏡。儘管遭到女性主義陣營、後結構主義的批評、質疑，Willis筆下的lads所展現的男性認同及性別歧視極為凸顯。事實上後續的陽剛氣質研究大多奠基其上。儘管全球化的經濟結構劇變，勞工階級男孩很難從學校直接到廠房，打斷了勞工階級男性文化的再製，但並不代表傳統的男性觀已消失，甚至可能仍然

穩固，*Learning to Labour*所揭示的階級與性別的複雜交織，提醒教育社會學者在關注階級議題的同時，張開性別之眼，也提醒性別教育工作者在致力於喚醒性別意識之際，階級至關重大。其實種族議題同樣值得重視，晚近「白種性研究」（Whiteness Studies）¹⁵已形成，把「白種性」（whiteness）變成批判與轉化的中心（如Ignatiev, 1997; Roediger, 1994），40年前Willis的研究已指認「白人」，也曾論及種族主義，只是陽剛氣質相對更受注目。值得一提的是，階級方面也已出現「向上研究」，研究者把目光轉向中產（上）階級的子女如何在教育體系獲取優勢，而不只是聚焦在勞工（或低下）階級的子女何以無法在學校成功，亦即針對中產（上）階級如何透過學校教育建構社會位置、富者如何保護其階級利益並維持對教育過程的控制，進行更多研究（如王雅玄、陳靜盈，2012；許殷宏，2006a，2006b；Demerath, Lynch, Milner IV, Peters, & Davidson, 2010; Whitty, 2001）。此等發展趨勢反映了反思之重要，提醒我們深刻檢視教育研究與實務的缺陷思維，以深化並開創教育研究，以轉化並改變教育實務。

DOI: 10.3966/102887082017126304001

參考文獻

- 王雅玄、陳靜盈（2012）。多元升學制度下的菁英生產：貴族習尚之學校實踐。《臺灣教育社會學研究》，12（2），85-122。
- [Wang, Y.-H., & Chen, C.-Y. (2012). The elite production of the multiple enrollment program: Nobility practice in an elite private school. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 12(2), 85-122.]
- 朱敬一（2014）。台灣所得分配惡化，隱藏不了。取自<http://opinion.cw.com.tw/blog/profile/261/article/1554>
- [Zhu, J.-Y. (2014). *tai wan suo de fen pei e hua, yin cang bu le*. Retrieved from <http://opinion.cw.com.tw/blog/profile/261/article/1554>]

¹⁵ 根據國家教育研究院雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網（<http://terms.naer.edu.tw/detail/1234333/>），whiteness可譯為「白種性」、「白人優越性」，本文選擇「白種性」的譯法。

- 李玉蘭（2011）。夜光天使點燈計畫專案政策分析：以傳科考古學、系譜學批判觀點。
學校行政，73，184-199。
- [Li, Y.-L. (2011). A policy analysis of the project of angel lightening up in the dark: A critical perspective of Foucaudian archaeology and genealogy. *School Administration*, 73, 184-199.]
- 李然堯（2006）。我國後期中等教育分流機制與生涯輔導之檢討。*中等教育*，57（6），4-22。
- [Li, R.-Y. (2006). A review of Taiwan's secondary school career guidance and tracking mechanisms. *Secondary Education*, 57(6), 4-22.]
- 何明修（2002）。介紹：保羅·威利斯《學作工》。*教育社會通訊*，41，3-7。
- [He, M.-X. (2002). Introduction: Paul Willis's "Learning to Labor". *Newsletter of Sociology of Education*, 41, 3-7.]
- 林安妮（2015，7月5日）。貧富差距大，5%富人佔總所得25%。*聯合新聞網*。取自<http://udn.com/news/story/7238/1035803>。
- [Lin, A.-N. (2015, July 5). pin fu cha ju da, 5% fu ren zhan zong suo de 25%. *Lian He Xin Wen Wang*. Retrieved from <http://udn.com/news/story/7238/1035803>]
- 林昱瑄（2007）。來自邊緣的雜音：兩位青少年哪吒的性別認同形構。*臺灣教育社會學研究*，7（2），83-122。
- [Lin, Y.-H. (2007). Voices from marginality: The construction of gender identity on two "bad" girls. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 7(2), 83-122.]
- 林郡雯、張建成（2008）。不同階級國中生之文憑意象的探究。*當代教育研究季刊*，16（4），199-235。
- [Lin, C.-W., & Chang, J.-C. (2008). Credential images of students from different social classes. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 16(4), 199-235.]
- 吳天元、洪兆南（2004）。九年一貫課程下的國中技藝教育學程之規劃與實施模式。*中等教育*，55（3），60-70。
- [Wu., T.-Y., & Hong, Z.-N. (2004). A study of the practical arts education programs planning and implementation model in junior high schools under the grade 1-9 curriculum guidelines. *Secondary Education*, 55(3), 60-70.]
- 吳明振、游玉英（2014）。國民中學技藝教育學程現況分析與探討。*中等教育*，65（2），86-109。
- [Wu, M.-Z., & You, Y.-Y. (2014). Analysis and exploration of vocational education program in

junior high schools. *Secondary Education*, 65(2), 86-109.]

吳武典、簡茂發、洪冬桂、舒琮慧、鄒小蘭、張芝萱、吳道愉（2010）。高中學生生涯發展組型建構及其在升學與生涯輔導上的意義。《教育科學研究期刊》，55（2），29-72。

[Wu, W.-T., Chien, M.-F., Hung, T.-K., Shu, T.-H., Chau, H.-L., Chang, C.-H., & Wu, T.-Y. (2010). The construction of career development patterns and its applications to academic and career counseling. *Journal of Research in Education Sciences*, 55(2), 29-72.]

金樹人、許宏彬（2003）。生涯諮商介入策略對國中學生認知複雜度與生涯自我效能的影響。《教育心理學報》，35（2），99-120。

[Jin, S.-R., & Sheu, H.-B. (2003). The effects of career intervention strategies for improving cognitive complexity and career self-efficacy of junior-high students. *Bulletin of Educational Psychology*, 35(2), 99-120.]

教育部（無日期）。十二年國民基本教育實施計畫：理念與目標。2016年10月13日，取自<http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=43>

[Ministry of Education. (n.d.). *shi er nian guo min ji ben jiao yu shi shi ji hua: li nian yu mu biao*. Retrieved October 13, 2016, from <http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=43>]

陳順利（2001）。原、漢青少年飲酒行為與學業成就之追蹤調查以臺東縣關山地區為例。《教育與心理研究》，24，67-98。

[Chen, S.-L. (2001). A follow up survey study on factors causing differences between aborigine's and Han's secondary school students' drinking behavior and academic achievement: An example from the Qau-san area of Taitung County. *Journal of Education and Psychology*, 24, 67-98.]

郭振昌（2003）。青少年失業問題與就業展望。《社區發展季刊》，103，112-124。

[Guo, Z.-C. (2003). Unemployment problem and employment outlook for the youth. *Community Development Quarterly*, 103, 112-124.]

許殷宏（2006a）。能力分班中的階級問題。《課程與教學季刊》，9（4），101-118。

[Hsu, Y.-H. (2006a). Class problems in ability grouping. *Curriculum and Instruction Quarterly*, 9(4), 101-118.]

許殷宏（2006b）。教學實踐與學生身分認同：國中美術班與普通班的比較。《教育研究集刊》，52（2），125-153。

[Hsu, Y.-H. (2006b). Pedagogical practice and student identity: The comparison of an art class and a regular class in a junior high school. *Bulletin of Educational Research*, 52(2), 125-

153.]

張盈堃（1999）。「青少年偏差行為」的問題陳顯：從批判教育學的角度探討。《社區發展季刊》，88，240-253。

[Chang, Y.-K. (1999). Posing the problem of “youth delinquent behaviors”: A discussion of critical pedagogy. *Community Development Quarterly*, 88, 240-253.]

張翔一、吳挺鋒、熊毅晰（2014）。台灣貧富差距創新高！1%比99%的戰爭。取自 <http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5058705>

[Zhang, X.-Y., Wu, T.-F., & Xiong, Y.-X. (2014). *tai wan pin fu cha ju chuang xin gao! 1%bi99%de zhan zheng*. Retrieved from <http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5058705>]

黃鴻文（2011）。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。《教育研究集刊》，57（3），123-154。

[Huang, H.-W. (2011). Is resistance different from rejection and deviance? Clarifying the meaning of resistance in student culture research. *Bulletin of Educational Research*, 57(3), 123-154.]

黃銘福、黃毅志（2014）。台灣地區出身背景、國中學業成績與高中階段教育分流之關聯。《教育實踐與研究》，27（2），67-98。

[Huang, M.-F., & Hwang, Y.-J. (2014). Correlation among students' family background, academic performance in junior high school, and senior high school tracking in Taiwan. *Journal of Educational Practice and Research*, 27(2), 67-98.]

曾凡慈、林文蘭（2007）。學校民族誌的擘手：威利思之《學做工》（Learning to Labor）導讀。《中等教育》，58（4），146-159。

[Ceng, F.-C., & Lin, W.-L. (2007). A pioneer of school ethnography: Introducing Willis's Learning to Labor. *Secondary Education*, 58(4), 146-159.]

楊巧玲（2007）。從性別關係取徑看同儕互動：以一所高中學生的校園經驗為例。《當代教育研究季刊》，15（2），79-112。

[Yang, C.-L. (2007). Examining peer interaction via a gender relation approach: Taking high school students as an example. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 15(2), 79-112.]

楊幸真（2012）。高中男生陽剛特質學習與實踐之民族誌研究。載於臺灣女性學學會、張盈堃、吳嘉麗（主編），《陽剛氣質：國外論述與臺灣經驗》（頁67-108）。臺北市：巨流。

- [Yang, X.-Z. (2012). Gao zhong nan sheng yang gang te zhi xue xi yu shi jian zhi min zu zhi yan jiu. In Taiwanese Feminist Scholars Association, Y.-K. Chang, & J.-L. Wu (Eds.), *yang gang qi zhi: guo wai lun shu yu tai wan jing yan* (pp. 67-108). Taipei, Taiwan: Chuliu.]
- 楊肅棟 (2001)。學校、教師、家長與學生特質對原漢學業成就的影響；以臺東縣國小為例。臺灣教育社會學研究，1，209-247。
- [Yang, S.-D. (2001). The effects of schools, teachers, parents, and students' characteristics on students' achievement: The case of Taitung County. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 1, 209-247.]
- 謝國雄 (2007)。以身為度、如是我做：田野工作的教與學。載於謝國雄 (主編)，以身為度、如是我做：田野工作的教與學 (頁3-35)。臺北市：群學。
- [Xie, G.-X. (2010). Yi shen wei du, ru shi wo zuo: tian ye gong zuo de jiao yu xue. In G.-X. Xie (Ed.), *Yi Shen Wei Du, Ru Shi Wo Zuo: Tian Ye Gong Zuo De Jiao Yu Xue* (pp. 3-35). Taipei, Taiwan: Socio.]
- Abbey, S. (2001). Feminist academic mothers' influences on their sons' masculinity. In A. O'Reilly (Ed.), *Mothers & sons: Feminism, masculinity, and the struggle to raise our sons* (pp. 141-156). New York, NY: Routledge.
- Adkins, A., & Gunzenhauser, M. G. (1999). Knowledge construction in critical ethnographies. *Educational Foundations*, 13(1), 61-76.
- Anderson, G. L. (1989). Critical ethnography in education: Origins, current status, and new directions. *Review of Educational Research*, 59(3), 249-270.
- Anyon, J. (2005). *Radical possibilities: Public policies, urban education, and a new social movement*. New York, NY: Routledge.
- Apple, M. W., Au, W., & Gandin, L. A. (2009). Mapping critical education. In M. W. Apple, W. Au, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of critical education* (pp. 3-19). New York, NY: Routledge.
- Arnot, M. (2004). Male working-class identities and social justice: A reconsideration of Paul Willis's learning to labor in light of contemporary research. In N. Dolby & G. Dimitriadis (Eds.), *Learning to labor in new times* (pp. 17-40). New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Au, W., & Apple, M. W. (2009). Rethinking reproduction: Neo-Marxism in critical education theory. In M. W. Apple, W. Au, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of critical education* (pp. 83-95). New York, NY: Routledge.
- Bell, D., & Blanchflower, D. (2010). *Youth unemployment: Déjà Vu? IZA Discussion Paper No.*

4705. Retrieved from <https://ssrn.com/abstract=1545132>
- Carspecken, P. (1996). *Critical ethnography in educational research*. New York, NY: Routledge.
- Cohen, P. (1997). *Rethinking the youth question: Education, labour and cultural studies*. London, UK: Macmillan.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Connell, R. W. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, 98(2), 206-238.
- Demerath, P., Lynch, J., Milner IV, H. R., Peters, A., & Davidson, M. (2010). Decoding success: A middle-class logic of individual advancement in a U.S. suburb and high school. *Teacher College Record*, 112(12), 2935-2987.
- Dolby, N., & Dimitriadis, G. (2004). Learning to labor in new time: An introduction. In N. Dolby & G. Dimitriadis (Eds.), *Learning to labor in new times* (pp. 1-14). New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Erickson, F. (1984). What makes school ethnography “ethnographic”? *Anthropology and Education Quarterly*, 15, 51-66.
- Giroux, H. (1985). Teachers as transformative intellectuals. *Social Education*, 49(5), 376-379.
- Giroux, H. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York, NY: Routledge.
- Have, P. (2004). *Understanding qualitative research and ethnomethodology*. London, UK: Sage.
- Ignatiev, N. (1997). *The point is not to interpret whiteness but to abolish it*. Talk given at the Conference on “The making and unmaking of Whiteness.” Retrieved from <http://racetractor.org/abolishthepoint.pdf>
- Jacob, E. (1987). Qualitative research traditions: A review. *Review of Educational Research*, 57(1), 1-50.
- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist psychology and pedagogy in the postmodern*. London, UK: Routledge.
- LeCompte, M. D. (2002). The transformation of ethnographic practices: Past and current challenges. *Qualitative Research*, 2(3), 283-299.
- Lewis, J. (2003). Design issues. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 47-76). London, UK: Sage.
- Kenway, J., & Fitzclarence, L. (1997). Masculinity, violence and schooling: Challenging “poisonous pedagogies”. *Gender & Education*, 9(1), 117.

- Kenway, J., & Kraack, A. (2004). Reordering work and destabilizing masculinity. In N. Dolby & G. Dimitriadis (Eds.), *Learning to labor in new times* (pp. 95-109). New York, NY: RoutledgeFalmer.
- McRobbie, A. (1991). *Feminism and youth culture: From "Jackie" to "Just Seventeen"*. London, UK: Macmillan.
- Merriam, S. (2002). Assessing and evaluating qualitative research. In S. B. Merriam (Ed.), *Qualitative research in practice: Examples for discussion and Analysis* (pp. 18-33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mills, D., & Gibb, R. (2004). "Centre" and periphery: An interview with Paul Willis. In N. Dolby & G. Dimitriadis (Eds.), *Learning to labor in new times* (pp. 197-226). New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Nayak, A., & Kehily, M. J. (1996). Playing it straight: Masculinities, homophobias and schooling. *Journal of Gender Studies*, 5(2), 211.
- Noblit, G. W. (2004). Reinscribing critique in educational ethnography: Critical and postcritical ethnography. In K. deMarrais & S. D. Lapan (Eds.), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* (pp. 181-215). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nolan, K., & Anyon, J. (2004). Learning to do time: Willis's model of cultural reproduction an era of postindustrialism, globalization, and mass incarceration. In N. Dolby & G. Dimitriadis (Eds.), *Learning to labor in new times* (pp. 133-149). New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Oakes, J. (2005). *Keeping track: How schools structure inequality* (2nd ed.). New Haven, CT: Yale University Press.
- Ogbu, J. (1974). *The next generation: An ethnography of education in an urban neighborhood*. New York, NY: Academic Press.
- Price, J. (1999). Schooling and racialized masculinities: The diploma, teachers, and peers in the lives of young, African American men. *Youth & Society*, 31(2), 224.
- Redman, P. (1996). Curtis loves Ranjit: Heterosexual masculinities, schooling and pupils' sexual cultures. *Educational Review*, 48(2), 175-183.
- Roediger, D. (1994). *Towards the abolition of whiteness*. New York, NY: Verso.
- Scarpetta, S., Sonnet, A., & Manfredi, T. (2010). *Rising youth unemployment during the crisis: How to prevent negative long-term consequences on a generation?* Retrieved from <http://>

dx.doi.org/10.1787/5kmh79zb2mmv-en

- Sennett, R., & Cobb, J. (1972). *The hidden injuries of class*. New York, NY: Norton & Company.
- Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Valencia, R. (Ed.). (1997). *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice*. London, UK: Falmer.
- Weis, L. (1990). *Working class without work: High school students in a de-industrializing economy*. New York, NY: Routledge.
- Weis, L. (2004). Revisiting a 1980s “moment of critique”: Class, gender and the new economy. In N. Dolby & G. Dimitriadis (Eds.), *Learning to labor in new times* (pp. 111-132). New York, NY: RutledgeFalmer.
- Whitty, G. (2001). Education, social class and social exclusion. *Journal of Education Policy*, 16(4), 287-295.
- Willis, P. (1997). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Aldershot, UK: Ashgate.
- Willis, P. (2000). *Ethnographic imagination*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Willis, P. (2004). Twenty-five years on: Old books, new times. In N. Dolby & G. Dimitriadis (Eds.), *Learning to labor in new times* (pp. 167-196). New York, NY: RutledgeFalmer.
- Willis, P., & Trondman, M. (2002). Manifesto for ethnography. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 2(3), 394-402.
- Wink, J. (2010). *Critical pedagogy: Notes from the real world* (4th ed.). Cambridge, UK: Pearson.
- Zeichner, K. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. New York, NY: Routledge.
- Zeichner, K., & Flessner, R. (2009). Educating teachers for critical education. In M. Apple, W. Au, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of critical education* (pp. 296-311). New York, NY: Routledge.