

教育研究集刊

第六十六輯第三期 2020年9月 頁1-36

做勞工？做公民？一所私立高職 汽車科學生的公民養成探究

陳素秋



摘要

許多研究指出，高職教育重視工作者培育，因此相對忽略民主公民之養成。另外，研究亦顯示，職業教育學生畢業後的公民參與行為偏低。有鑑於此，本研究嘗試探究高職學生在學校的公民教育經驗，以及理解學生的公民身分實踐。透過參與觀察和深度訪談，本研究發現，學生公民養成教育成效不彰，主要原因有三：一、學生將自己視為升學主義體系中的他者，此他者認同引領其對高職課程中的公民養成科目採取疏離態度；二、師徒文化下的工作者養成教育，相對不利於現代公民養成；三、學校雖有學生自治組織，但缺乏運作參與技能的訓練，因此成效有限。綜合言之，以上不利因素使得學生未能實踐參與型公民，但學生亦未認同實踐遵守規範的公民身分內涵。學生所開展的是持續發展抗拒權力之策略，但卻未嘗試批判性挑戰規範權力結構的諷諷型公民。

關鍵詞：公民養成、師徒文化、諷諷型公民、職業教育

陳素秋，國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系教授

電子郵件：susuchen@ntnu.edu.tw

投稿日期：2019年10月16日；修改日期：2020年04月13日；採用日期：2020年09月06日

Learning to “Labor”? Learning to “Citizen”? A Case Study on the Citizenship Cultivation of Auto Mechanics Students at a Private Vocational High School

Su-Chiu Chen

Abstract

Current literature indicates that vocational high school places primary importance on cultivating workers at the expense of cultivating citizenship. The literature on political participation additionally shows that vocational high school students engage less in civic participation than those at academic schools. This article examines students' experiences of citizenship education at vocational high schools and explore how students at these schools practice citizenship. Through participant observation and in-depth interviews, three determinants are identified as contributing to current low performance in citizenship education at vocational high schools. First, students at vocational high schools are perceived as “others” as opposed to mainstream advancement culture in education, alienating themselves from citizenship education curricula. Second, a master-apprentice culture at vocational high schools put more emphasis on the process of worker

Su-Chiu Chen, Professor, Department of Civic Education and Leadership, National Taiwan Normal University

Email: susuchen@ntnu.edu.tw

Manuscript received: Oct. 16, 2019; Modified: Apr. 13, 2020; Accepted: Sep. 06, 2020.

cultivation more than on democratic citizen cultivation. Third, student self-governance organizations are lack of appropriate training in civic participation skills, which fails to develop students' competency in democratic participation. These three factors are argued to be responsible for students failing to fully engage as democratic participatory citizens. This does not mean, however, that students practice submissive citizenship, constantly complying with community norms. By contrast, students practice citizenship as cynical citizens, who aim to resist and elude governing power while failing to critically challenge power structures.

Keywords: citizen cultivation, master-apprentice culture, cynical citizen, vocational education

壹、前言

民主公民教育被視為重要的公民培力管道，亦為培養積極公民的重要基礎，但晚近國外研究卻指出，學校教育在青少年公民養成上，往往出現公民培力¹差距（civic empowerment gap）的不平等現象。此公民培力的不平等軸線，除了貼著階級、族群軸線衍生，英國與北歐的研究顯示，此不平等亦與高中職的分流管道密切相關，這意味著原本僅是適性發展的教育分流，竟伴隨公民養成的不平等實踐。

公民培力不平等的研究文獻（Hoskins & Janmaat, 2016; Lappalainen & Lahelma, 2016; Torney-Purta, 2002）引領我們檢視在國內高職公民教育學習資源相對缺乏，以及側重工作者養成的雙重脈絡下，高職學生在學校所經歷的公民教育課程經驗為何？亦即，包括教室裡的正式課程，以及如班會、學生自治組織等非正式公民養成課程等，是否且如何體現公民養成差距？高職訴求的工作者養成（worker education）又如何牽動高職學生的公民養成？目前國內既有高職研究鮮少關注公民養成議題，前述問題的討論，將有助於補足既有研究缺口、釐清臺灣高職教育是否且如何形成公民養成不平等，對於落實高職教育之教育正義有重要意義。本研究發現，經濟資源結構的不利影響、學生主體認同建構下的學習偏好，以及勞動者養成下的師傅文化等，皆框架且限縮了高職學生的公民養成，此凸顯如何在我國高職落實民主公民教育亟需更多的關注與作為。

本研究嘗試探究高職生的公民養成，但分析上並未如同許多國際研究評估公民教育成效般，以既有理想公民之模式與尺度來衡量、評估學生在公民知識、認同及參與各面向的表現，而是選擇從學生主體性出發，重視探問在特定社會身分下，學生如何詮釋、看待學校公民養成經驗，又如何在校園生活裡發展並實踐其公民身分？

¹ 公民養成一般指培養民主政治之公民，其包含公民知識、公民認同與公民德行，以及公民參與行動（Levinson, 2010），有些學者認為民主社會仰賴主動參與之公民，因此在檢視公民養成上，特別重視衡量公民能否肯定自我參與效能並因此主動參與公共事務（Hoskins & Janmaat, 2016; Levinson, 2010），此即為公民培力（civic empowerment）。

貳、在工作者養成教育中受擠壓的高職公民養成教育

民主政治運作有賴民主公民，因此，如何培育青少年成為民主公民遂成為重要議題。檢視過去數十年文獻可發現，相關研究從質疑學校教育無助於公民培育，轉而肯定其效益，然而，在肯定學校教育助益時，也開始注意到此助益並非一均質現象，而是呈現階層化不平等。正是在此關注公民養成不平等的問題意識下，高職公民教育成為分析焦點。

一、學校公民教育與青少年公民養成：從質疑到肯定

在民主政治與政治社會化研究裡，很早便出現「學校教育的公民養成課程是否真有助於培育民主公民？」這樣的探問。民主公民教育研究巨擘Galston（2001）在回顧相關文獻對此議題的回答時指出，在1960至1990年代中期的30年裡，多數研究都主張正式公民課程對提升公民知識無助益，對提升學生關切並參與政治事務的效果也有限。但1990年代中期後，愈來愈多研究開始質疑，過往批評公民課程無所助益之研究在測量題目設計、學生受測年級上，都明顯有所缺失，也未納入非正式課程以及課程討論的影響。因此，晚近許多研究修正前述不足，重新探究公民教育影響，而研究結果漸轉為肯定學校課程對民主公民養成有正面影響。

上述對學校公民教育的肯定，之後持續為相關研究確立。哈佛教育學者Levinson（2010）認為，培育青少年的公民參與，對民主社會維持和改良有重要價值，而各國公民教育的培育重點，包括公民知識、社會信任、政治效能感、公民認同以及公民責任感等，對提升青少年公民參與都有直接關聯。國際教育成就評鑑協會（International Association for Evaluation of Educational Achievement, IEA）在2009年國際公民教育與素養調查裡，強調公民教育對培養學生發展與理解公民知識、形成積極公民態度有重要影響（Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010），在2016年的調查亦顯示學生認為學校的公民課程對其培養關切社會與政治議題之態度以及獲得公民知識等有正面助益（Schulz et al., 2018）。

國內也有不少研究指出，公民教育對青少年公民培力及公民／國民認同建構的發展有重要影響。蔡璧煌（1994）以高中職學生為對象進行調查，發現學生若感覺學校公民教育對其政治知能的幫助愈大，則其對於政治及公共事務感興趣的程度和政治效能感也愈高。李書怡（2010）運用2005至2008年臺灣選舉與民主化調查資料進行次級資料分析，受教育程度代表公民教育的接受程度，檢視公民教育對臺灣民眾政治效能感的解釋，結果發現教育程度愈高的民眾其政治效能感愈高。

綜合前述國內外研究發現，學校公民教育的功效可謂從受質疑轉為正面肯定。也因為肯定其功效，更凸顯出檢視是否所有青少年皆得以接近民主公民養成教育資源的重要性。

二、青少年公民培力差距透顯出的公民學習機會不平等

如前所述，晚近研究關切公民養成的公民培力差距現象，亦即，某些學生透過學校公民教育所發展的公民參與動機和參與行為較某些學生來得高。歸納來說，群體身分是解釋青少年公民培力差距的核心因素，包括社經地位、性別、學校類型等。Torney-Purta（2002）即指出，相較於高社經家庭，低社經地位家庭學生不僅公民知識較低、投票意願偏低，也較少有機會參與公共事務的討論。IEA在2009年、2016年兩次的國際公民教育與素養調查結果指出，女學生的公民知識明顯高於男學生，但在政治效能感和未來預期的積極政治參與上，卻都明顯低於男學生（Schulz et al., 2010; Schulz et al., 2018）。除了階級和性別外，學校類別的影響也漸受重視。Van de Werfhorst（2007）針對17個國家的研究發現，接受職業教育對公民參與有負向影響。Hoskins與Janmaat（2016）透過對英國14至19歲青年的長期調查資料進行分析，亦指出職業學校學生，無論在如投票等傳統政治參與行為，或是如社會運動、抗議等非傳統參與行為面向上，其參與動機都低於一般高中。儘管一般認為此差距極可能來自於教育分流所伴隨的階級現象，亦即，真正影響因素可能是父母親社經背景，但該研究顯示，在控制了社經背景相關因素後，此差異仍存在。這意味著職業學校的教育確實對青少年的公民培力有不利影響。

前述公民培力差距意味著除了教育社會學向來關注之階級與性別結構因素可

能導致學習機會不平等外，學校類別竟也影響學生公民培力機會的不平等，故引發學者進一步探究哪些因素和機制不利於職業學校之公民養成。

三、職業學校的公民養成課程：工作者養成目標下的特定公民主體想像

為了探究職業教育中不利公民培育之可能因素，學者著手分析高職公民課程內涵。新加坡的研究發現，高職課程在介紹民主政治內涵時，相對未著墨討論如何透過民主政治確保人權，反而較強調民主的有限性，如當公民太過彰顯個人意見，可能會危害國家安全等（Ho, Alviar-Martin, Sim, & Yap, 2011）。新加坡的既有威權政治脈絡或許讓人對上述結果不意外，但即便是在英國，研究者亦批評英國高職教育課程設計存在一項核心誤解，亦即，在職業教育強調實務能力的框架下，錯誤地將實務能力（practical ability）等同訓練和技術（training and skills），因此，課程內容多為操作訓練，嚴重缺乏通識課程與公民教育的相關內容（Winch, 2012）。

此外，研究也發現，即便是過往高職課程相當重視社群正義以及公民權的芬蘭與瑞典，在進入二十一世紀進行的課程改革裡，皆明顯受新自由主義影響，導致課程內涵出現顯著轉變。其中，芬蘭轉為重視傳遞工作者公民（worker citizen）角色，培養學生如何成為工作場域的負責公民，以及如何作為經濟主體的公民權利，公民課程重點因此偏向討論參與勞動社群、實現效率與技能，而非重視正義與平等（Isopahkala-Bouret, Lappalainen, & Lahelma, 2014; Lappalainen & Lahelma, 2016）；瑞典的2011年教育改革報告，亦訴求高職課程應轉為回應僱用者需求。後續研究發現，此新教育取向已影響教學現場，使得高職教學傾向於將課程轉化為實務知識內容，相對不再強調社會議題批判、論辯的公民身分培養（Ledman, 2015; Nylund & Rosvall, 2016）。

國內研究雖已指出高職之教育資源相對缺乏（廖年淼、劉孟珊，2004）、高職的教育分流潛藏階級再製問題（施祐吉、黃毅志，2009；黃銘福、黃毅志，2014），但鮮少關注高職公民養成是否存在不利機制。僅有少部分研究指出，相較於普通高中，國內高職的公民與社會教科書透過忽略國家權力節制與積極公民參與之特定主題、排除結構分析與規範反思的論述模式，以及偏重記憶的提問型

態，傳遞了遵循規範而非承擔改良社會的公民意象（陳素秋，2018）。

四、高職的學生文化與公民主體建構經驗

除了課程內容外，另有少數研究者指出，職業學校中的同儕社會化也可能影響學生公民參與。由於高職學生高比例來自低社經地位家庭，而此特定社經背景同儕的組成，使得青少年發展出特定生活風格和特定規範與價值，包含學生對政治事務之態度，而此文化取向亦牽引其公民參與（Janmaat, Mostafa, & Hoskins, 2014）。

此一討論取向引領我們關注高職學生社會身分所伴隨之文化特色，對公民參與所可能產生的影響。正如Willis（1977）點出校園中低社經背景的學生次文化，不僅抗拒學校教育所欲傳遞的成功模式，同時也促使其接受藍領勞動者社會身分。承接Willis所點出青少年學生文化如何影響其校園學習與社會主體建構的分析，分析高職生是否存在特定文化風格，且此文化風格又如何影響學生看待學校公民課程與其公民實踐，便成為目前研究文獻尚未著力的重要議題。

當我們在高職學生之公民養成中帶入對學生文化風格的關注時，並不僅是分析課題的改變，同時也意味著方法論的翻轉。亦即，將分析視角轉為肯定學生在建構公民身分歷程中的主體性，具體來說，此代表有必要探問學生對公民養成教育的回應，同時也避免以單一理想公民模式來衡量、評斷學生的公民身分實踐。正如Nicoli、Fejes、Olson、Dahlstedt與Biesta（2013）在反思公民教育成效研究時所強調，關於公民養成的論述應避免落入檢視誰是合格、理想公民？誰又不是？而應將公民養成視為開放的建構過程，肯定青少年不斷地在日常生活中適應、持續建構其公民身分。在此探問的轉向下，進入校園田野、理解學生的公民身分詮釋與實踐，便顯得更為重要。

根據前述文獻分析可發現，在探究高職學生公民培力不平等議題上，教學現場的公民養成相關課程面貌，以及學生的主體經驗，形同一研究缺口，這樣的缺口正體現高職公民養成教育的邊緣處境。本文嘗試補足此研究面向與研究取徑上之缺口，具體來說，所欲探詢的研究問題如下：

（一）探究以養成工作者為核心目標的高職教育脈絡下，所開展的公民教育實踐樣貌為何？課程裡的教與學，如何受高職教育的工作者養成取向所影響？

（二）高職學生如何詮釋學校的公民養成經驗，又如何實踐其公民身分？其詮釋與實踐與學生的社會身分有何關聯？

參、研究方法和研究場域

本研究採參與觀察法及深度訪談法。由於本研究欲瞭解高職在既有資源限制，以及「工作者」培養教育取向向下實作出的公民教育面貌，因此避開資源較充足、以升學為取向的公立高職，而選擇多數高職生就讀之私立高職作為研究場域。詳細說明如下。

一、研究場域及參與觀察之進行

本文研究場域為私立高職T的汽車科。選擇私立高職的原因有二：一是由於國家投入高職教育的經費偏低，導致公立高職較少，超過六成學生就讀教育資源明顯偏低的私立高職（林凱衡、陳俊宏，2018）；二是自從國家廣設大學以來，高中職學生升學比例明顯走高，其中，公立高職明顯轉為升學取向，而私立高職則相對不重視輔導升學，工作者養成取向相當明確。選擇汽車科是因汽車科是T校最具歷史傳統的科別，證照通過率高，且具技術聲望。此背景可推論為學校在此科別投入較完整的教育資源，以培育市場勞動者。

進入田野是透過研究者主動拜訪T校校長，並透過校長進一步接觸導師和所有參與觀察課程之授課教師，說明研究主旨並徵求同意。在教師同意後，研究者請導師協助安排於開學第一次班會中，向學生自我介紹並說明研究目的。說明時邀請學生提問，並強調任何時候感到疑慮皆可反應。在此次說明後，開始一學年之課程參與。

具體來說，研究者固定參與T校汽車科A、B二班的公民相關課程，包括歷史、地理、公民與社會、國防、健康與護理、班會、生涯規劃等，每週七堂課程。²此外，每週亦參與一至兩次的學生放學集合與打掃。

² T校的這些公民相關課程，除了國防教育外，都是一學期一堂課，上一年，2學分。但這些課分散在不同年級，因此，參與觀察的班級有兩個。

觀察過程裡，研究者逐次撰寫觀察紀錄及反思筆記，相關紀錄與反思不僅作為後續觀察的聚焦指引，亦是後續訪談提問的重要參考依據，讓研究者得以檢視觀察與訪談的結果能否交互佐證。

二、深度訪談

在經過上學期與學生建立一定關係後，下學期陸續邀請學生進行訪談。主要依據參與觀察筆記，分別邀請積極參與課程者、班級幹部、小團體非正式領導者，以及班上較為沉默者等不同類型共17位學生。由於導師帶班與公民養成密切相關，因此亦訪談兩位導師。訪談時間一至兩小時不等。

肆、社會身分與工作者教育交錯下 開展的公民教育經驗

綜合觀察與訪談，本研究發現社會身分與工作者取向的教育脈絡分別以不同方式不利於學生的公民養成。以下從三大面向呈現研究結果：首先，描繪本研究場域中學生的社會身分特色，³因為在後續討論會看到社會身分如何框架其公民養成；其次，分析學生在公民養成之正式課程與非正式課程經驗；最後，討論學生於勞動場域中所經歷的公民身分。

一、框架高職學生公民養成的社會身分與認同

批判教育學取向的學生校園生活經驗研究指出，學生在學校裡的學習往往關聯校園外的社會結構（La Belle & Ward, 1994）。進入田野一段時間後，很快就注意到多數學生的經濟不利處境，以及體會到升學主義文化下學生的他者認同：

（一）經濟不利處境下的受僱勞動者身分

在踏入校園前，已從既有研究中瞭解高職學生多數屬經濟不利處境群體（施祐吉、黃毅志，2009；黃銘福、黃毅志，2014），但唯有透過實際接觸學生的生

³ 社會身分在此指社會結構中的特定位置，如經濟資源多寡、教育程度高低、族群與婚姻狀態等。

活，才能清楚意識到此統計數字顯示的社會結構如何在日常生活中牽引其學校生活經驗。

經濟不利處境使多數學生同時都有受僱勞動者身分，亦即，學生在下課後密集地打工。對T校學生來說，打工是生活中很重要的一環，且打工項目非常多樣，從最為常見的餐飲，到少見的賭場、男公關夜店等皆有。雖然這當中有人是打工增加零用錢，但多數人是為了生計。學生其實很清楚打工這件事與高職生之間的結構性關聯，許多學生在訪談中提及「會來念高職的，很多都是經濟狀況不好的」。打工如何影響學生的學校生活，有兩點值得注意：

1. 打工是學生的生活重心

一般人聽到學生打工，可能會產生的圖像是，打工占據學生課後時間。然而，從學生的生活詮釋與安排來說，與其說打工是學校後活動，更精確地說，毋寧是學生對學校生活的態度深受打工所影響。亦即，學生當然覺得有必要取得文憑，但打工更是眼前的生計維持。

學生看重打工，最明顯表現在學生對教師懲罰的反應。這群汽車科學生在學校常有說話吵鬧、遲到等行為，對此，導師費心想了許多懲罰方式，試圖規範學生，包括罰抄寫課文、與教師一起體能訓練等。對於這些處罰，學生一致的說法是，大家最不喜歡的就是放學後留下來，因為會影響打工。所以，雖然多數學生對於彼此的違規之舉不在意，可是，一旦有特定違規可能導致全班被留下時，此時往往不用幹部出面，同學們就會相互制止、喝斥。導師也很清楚這是學生的在意之處，因為：

他想要賺錢。我們抓準他的心態，你想要打工賺錢，我偏不讓你去，讓你今天沒辦法上班，就把你留下。（訪20180326）

由此可看出維持打工順利對學生的重要性。⁴也因為如此，學生常會以打工為核心的衡量尺度來看待學校生活與學習內容，包括時間的運用、調配，甚至包括對

⁴ 不過，這並不意味導師可無限上綱採用全班留下的方式約束大家，因為過於頻繁地以此處罰，會引發學生反彈，如同B導師告訴我，他一開始常罰學生留下來，「結果好幾個抗議、吵著要休學。我也慢慢調整」（訪20180326）。所以如何拿捏鬆緊是導師的挑戰。

於什麼是有用的知識之認定等，故若教師上課內容涉及打工內容，常能引發學生回應。

2. 打工的勞動強度過高，不利學生學習

雖說是打工，但多位學生的勞動強度都高於想像，例如，T28在粥店工作，每天放學後工作到凌晨一點多，月薪二萬六，這樣才足以應付每個月給媽媽一萬元，同時支付自己開銷的經濟需求。但下班回家梳洗好睡覺，大多已凌晨兩、三點。而通勤上學需花一個多小時，所以6點初就必須起床。這意味著T28幾乎每天都只睡四小時。T11放學後去摩托車店當學徒，不過，當學徒是為了長遠工作生涯，但學徒薪水很低，所以車店下班後，他還另外兼職男公關夜店服務生。這個工作的時間不固定，若當天純粹當服務生，也沒有客人包場party，那大約凌晨兩點結束。但若被客人指定陪酒，則必須工作到四、五點。我第一次聽到他說工作到四、五點時，忍不住問他：「那隔天怎麼上課？」，他說：「回家沖個澡，就到學校啊」（訪20180506）。

當打工成為學生生活的重要面向，且勞動強度又如此高，不難想像這些學生上課時間會感到體力不支，加上汽車科實習課常常耗費大量體力，於是實習課外的一般科目課，包含公民教育課程，也就難免成為學生的休息時間。

（二）升學主義文化下的他者認同

國中畢業後選擇高中或高職，是臺灣學生普遍經歷的第一次分流選擇。理論上，此分流目的在於適性發展，是一種發現、肯定自身能力的展現。然而，不難想像升學主義將此分流體系扭曲為「誰適合升學」的篩選。「高職」在臺灣文化脈絡裡，多被界定為學業成就不夠好時所做的選擇，T校學生在國中階段也確實普遍學業成績不好，是所謂「低成就學生」。檢視國內低成就學生相關研究，主要包括兩類：一是分析低成就歸因，探究心理特質或探討家庭環境因素之影響，另一則是分析如何改善低成就，故有分析如閱讀理解、合作學習等各項創新教學方法，如何提升低成就學生學習（吳怡靜、林素華，2010；孟瑛如、吳東光、陳虹君，2014；林建平，2010；郭生玉，1973）。這些研究分析成因，亦提出解決方式，可謂具重要意義。但值得注意的是，這些研究卻似乎不曾探問學生如何看待自己的學業低成就身分？因此建立起什麼樣的認同？而此身分認同又如何影響學生的學習？這個過往被忽略的連結，正說明T校學生的公民養成學習經驗。

幾乎所有學生被問到為什麼選擇高職時，都想也不想地立即回答：「不喜歡念書啊」。⁵這個不斷出現的說法，乍聽之下，不令人訝異，但透過與學生一起上課、瞭解學生如何詮釋自身學習時，才逐漸理解，不喜歡念書並不只是一個原因或現象描述，更是一種自我定義。學生從否定自身的某項特質、認定自己不是讀書的料來建構自我，亦即，從一種界定自身「缺乏」的狀態來建構自我認同。儘管從知識階層化的觀點來看，所謂學業成績不佳，更精準地說，毋寧是未能掌握學校體系推崇的文化資本，但這個區分對學生來說並不顯見，透過以往學校生活，高職學生意識到的是，學生被區分為兩種：一種是會念書、去念高中，是厲害的，也是較受社會肯定的；另一種則是前述類別的對立面。而學生便在此升學主流文化支配下形成的高中／高職對比中，建立自我認同。

此自我認同之性質與Fanon（1952/2007）筆下，因白人文化殖民，黑人所形成具缺乏性質、感受被排拒、屬外圈者的他者認同，有相似之處，亦即，都以優勢群體為常模而界定出自身之不足。但如以下討論所顯示，不同於Fanon指出黑人因此焦慮而渴望成為白人，學生的他者認同則雖指涉某種缺乏，但並不全然自我棄絕。幾位學生都在訪談中強調，念高中的人是會念書，但他們有的是技術，而技術有它的重要性，因為：

那我今天問你一句，你今天需不需要騎摩托車？你就不要開到車，對啊，你就保佑你這一輩子都不用，都不用換機油，都不用什麼，都不需要汽修科的人，每一個行業都有它需要的意義在。（訪20180729）

不過，儘管學生以掌握技術肯定自己，但這種論述也呼應Winch（2012）對英國高職教育所抱持之潛藏預設，亦即，將念書與技術予以對立，進而強化學生自己認定自身在念書上的缺乏。這種透過對比於會念書的學生，將自己界定為有著某種缺乏（lack）的自我認同，本文稱之為「升學主義下的他者認同」。⁶

⁵ 但幾乎所有受訪者在後續談話中，也都會補充道，念高職可以學個技術。

⁶ 學校教育對升學成績評比的重視，明顯在學生身上刻劃出印記，高職學生便在此文化體制下，建構出他者認同。依循此觀察，可以進一步探問的是，那麼學業成績良好的

在日常互動裡，可以看出此一他者認同如何牽引學生對人、事、物的辨識。學生在討論作業時，常互相自嘲「國中畢業證書有沒有拿到啊」（觀20180523），而某次朝會我聽到學生唱校歌，問了學生校歌歌詞，當我回應說：「好文雅啊」，旁邊的學生立刻回說：「那就不適合我們啊」（觀20180502）。甚至當學生辨識、定義我的身分與存在時，我也逐漸瞭解到，學生將我辨識為他們的對立面。有一次跟著學生一起參與班會時間的全校演講活動，所有學生集合坐在籃球場地上聽生命教育演講，在等待的時間裡，有同學拿出國文考卷搵風，我出於好奇向同學借來卷子想瞭解其課程內容。拿到卷子，裡面有好幾則古文閱讀測驗，我那長年被學校教育調教出來的慣習，看到卷子便無意識地嘗試畫重點，以快速回答接續問題。這時，聽到班上同學在後面小聲說：

「你看到沒，他就是知道要先畫哪裡是重點，然後等一下很快就知道怎麼樣選答案了，我就是怎麼都不會，找不到重點，幹。（觀20180314）」

其實我並不確定到底有沒有畫到古文的重點，但學生的這番觀察，卻讓我瞭解，原來我是學生他者認同中，他們所缺乏之元素的意符（signifier）。此認同引領著學生辨識與界定事物，而在以下的討論將會看到這個分辨如何影響學生的公民養成。

在進一步討論學生的公民養成經驗前，關於學生這種以「缺乏」為核心的他者認同，有幾點特質必須澄清：

1. 此認同累積形成於過去學校生活經驗，但過程當然有個別差異。訪談者中，少數幾位早在小學就意識到自己「不愛念書」，好多位在國中時，就「幾乎都沒在上課」，但也有一些受訪者曾經為成績努力，嘗試成為掌握文化資本者，但後來因不同因素未能達成目標而放棄。

2. 學生雖自我界定為不喜歡念書，但並不意味學生都不喜歡閱讀。幾位學生

學生，在升學主義文化支配脈絡下，又會形成什麼樣的自我認同？其認同又會如何影響學生的自我發展選擇？不過，本文的田野資料無法回答這些問題，後續研究或可著墨於此。

有看小說，或看網路評論的習慣。這更說明，不喜歡念書指涉的是對於學校要求之升學相關課程的排斥。

3. 雖然有著不喜歡念書的認同，但不同於Willis（1977）筆下貶抑成績良好學生的小伙子，研究中，學生在臺灣文化脈絡下，儘管偶有嘲諷，卻並不貶抑或敵對會念書的人。即便是社會歷練多，曾透過經營賭局與幫派有密切接觸而獲得高收入，且修車技術也頗在行的T6，在談到學歷時，也會說：「人家（指學業高成就者）有人家厲害的地方，要我去考，我應該也考不上」（訪20180408）。

二、學生的公民身分養成經驗

在描繪學生的受僱勞動身分與升學主義文化下的他者認同後，以下要從三面向來談學生的公民養成經驗，包括公民教育相關研究重視的正式課程與非正式課程。除此之外，由於打工生活為學生的生活重心，因此也分析學生在勞動場域中的公民身分經驗：

（一）正式課程：公民教育相關課程之學科化形成的疏離效果

我與學生一起上的六門科目在高職課程架構裡被稱為「一般科目」。⁷整體來說，學生在這些課程的學習狀況並不理想，因為多數時候學生幾乎都無心於上課。乍看此現象，很容易將其詮釋為學習動機低落。但進一步去理解學生對課程的詮釋，會發現學生的學習狀況與前述他者認同密切相關。

1. 升學主義文化與他者認同框架下對課程的篩選與抗拒

汽車科的教室與我熟悉的中學教室樣貌有著極大落差。學生在教室裡許多時候都處於吵鬧或睡著狀態。學生究竟如何看待這些被安排好的課程？成為我在教室裡常浮現的疑問。學生比較喜歡上什麼課？對於這個問題，幾乎所有T校學生的答案都是實習課，一般科目幾乎從來不會在學生第一次的直覺回答中出現。學生對這些課程的疏離，顯而易見的原因在於多數學生因為打工，來到學校時，往往處於疲累狀態，因此在實地操作實習課後，一般科目課程常被視為是休息時段。如T19在回答最喜歡實習課時，我追問是否會建議增加更多實習課，減少一般科目時數，他馬上說：「那不行啊，會操死專業老師，而且學生也需要放鬆一

⁷ 一般科目還包括國文、英文、數學、自然科課程等。

下啊」(訪20180619)。

除了疲累外，學生對這些公民養成課程的排斥還有一個重要原因，在於學生如何界定、詮釋這些課程與自身的關聯性：當談到一般科目時(我並未使用一般科目此名稱)，T16脫口說：「你是說正常的念書的那種課程嗎？」(訪20180617)，而問到為什麼不喜歡一般科目的這些課時，學生常說：「我就不喜歡念書，怎麼還要叫我念書！」(訪20180617)。

學生的回答，要從升學主義文化他者認同加以理解。如前所述，他者認同引領學生將學校的所學和事物區分為「跟念書有關的、學科的、高中的」vs.「不是念書的、技術的、高職的」這兩類，進而將屬於念書相關的事物排除在自身學習之外。於是，具有學科符號性質的事物便被學生的潛在意義體系詮釋為與自身對立面的事物，也因此予以排斥。而公民養成相關科目，如公民與社會、歷史、地理等，儘管核心在於培育學生成為公民，與學生現在和未來生活高度相關，但在學生詮釋體系裡，這些科目卻因為被賦予學科化意義，亦即屬於自身對立面之事物，因此學生一開始便採取與這些課程疏離的位置。

或許有人會主張，學生對這些學科的缺乏動機，可能來自於過往的學習低成就，也就是教育理論指稱的習得無助(learned helplessness)。不過，儘管T校學生自國中以來學科成績都不佳，但學生的此一疏離，確切來說，並不是這個東西我又學不好，就別學了，而毋寧更是：這一類事物就是我不想要的。再者、學生的疏離排斥，也並非僅止於對課程學習的拒斥，更是廣泛對具有「高中、念書」符號性質之事物，皆採取對立的意味。T校新校長相關政策所引發學生的反彈，意外地反映、說明了學生的此一詮釋體系。

我進入T校時，學校正好換校長。開學約兩個月後，在學生日常對話及學校網站論壇匿名留言裡，開始一再出現對校長不滿的聲音。學生宣稱校長想把T校變成高中，並強調自己是要念高職，對學校走向高中化頗為反彈。詢問學生不滿原因，其實有著具體事由，就是這位曾在高中擔任校長的新校長，陸續取消過去盛大舉辦的迎新、送舊，以及軍歌比賽等活動，學生於是依據校長任職高中的背景，大肆批評校長要將學校高中化。

學生對取消活動感到不滿，容易理解，但為何將此不滿名之為「想把學校變成高中」，卻令人困惑，因為表面上並看不出這些政策與「高中」有何關聯性。

若說活動舉辦，許多高中更常有多樣貌活動，且學生也並非對高中無所理解，因為許多學生都清楚普通高中有更蓬勃發展的社團或成果發表會，但還是把校長的各種新制度稱之為高中化，除取消活動外，還包括校長朝會時一再強調非實習課也要好好上，並建立上課必須將手機交出集中的養雞場制度等。反彈耳語不斷擴大，甚至在學生自製廣播節目裡，學生主持人訪問學校副校長時，都提出：「是不是我們的校長、副校長，想把我們T工商變成T高中？」（觀20171207）這樣的問題。學生的這一詮釋，無關乎誤解，也並非偶然，而是反映出前述學生將「高中化」視為一個與己身相對立之事物的詮釋傾向。因此，當學生對校長政策有所不滿、抱持對立態度時，校長曾有的高中背景，便成了相符的理由。所以，政策內容與普通高中有無關聯並不重要，此高中化的詮釋，意義在於重述學生對自身位置的確立，也就是他們與高中化事物的對立性。而這樣的詮釋與界定傾向，也影響著學生對教師教學的偏好。

2. 他者認同框架下對教學的篩選與抗拒

與學生討論對課程的偏好時，教師的教學是另一常被提及之因素，而在學生詮釋教師教學時，會再次看到前述他者認同之詮釋傾向對學生的影響。提到學生排斥的教學，學生多描繪「大家不太喜歡上課本內容」（訪20180209），而受肯定的教學則是「會跟我們講一些，就是比較偏向想法、人生道理跟故事」（訪20180429），或「解釋課文裡面內容在講什麼意思，但是是以講故事的方式來告訴我們」（訪20180617）。

最常被拿來舉例為不受歡迎教學的是A班國文課。有一次因為臨時調課的關係，我意外參與了一次國文課，體會了被學生排斥的教學樣貌。當時，教師一進教室，全班上課氛圍便不同於平常地沉悶，後排幾位同學甚至偷偷戴上了汽車科實習課獨有的隱密耳塞。開始上課後，我發現這位教師的教學方式其實非常吻合我對國文教師的想像：

老師仔細地解說課文中每個段落的所有註釋、字義，也要求學生必須做筆記，過程中不時叮囑學生要確切掌握教科書內容。（觀20171113）

但對於我這種在臺灣考試長大的學生所熟悉，也就是有助於升學考試的教學風

格，卻讓這群汽車科學生非常排斥。學生對國文教師的不滿，時不時就會在日常對話中出現。如上生涯規劃課，教師在發放問卷時指出，有些學生可能會因為是學校問卷，就產生排斥心理，學生立刻說：「至少不是國文課的東西就好」（觀20171208）；另有一次，學生正在發放批改好的作業，拿到國文作業的學生隨口便跟我說：「XX（我的名字），你只要會唸課文，就可以當國文老師了，反正他也只會講課文而已」（觀20180510）。甚至在訪談裡，T12下的結論是：「他其實講簡單一點，他什麼都不會，他只會上課文上的東西，就是講義打天下」（訪20180513）。事實上，不僅是A班，在我最後參加學生謝師宴，當教師和學生一起聊到這位國文教師時：

學校輔導老師提及：「好奇怪，這個老師到底怎麼了，好像他教的班都跟他氣場不合，一堆學生在抱怨！」，旁邊另一位老師立刻附和說：「我教的班級，幾乎每一個都會罵，學生都會嫌」，這時坐在我旁邊的學務主任轉頭對我說：「他（指國文老師）就是不瞭解那種不會念書的小孩子啦」。（觀20180604）

從前述學生的詮釋傾向來看，儘管這位教師教學認真且用心，但充滿定義概念、解釋概念的取向，使其教學充滿高中化、升學化風格，也因此為學生之意義體系所排斥。這也說明，為什麼學生在稱讚另一位國文教師的教學被大家喜愛時，會說道：「他教課的方式並不會像普通高中一樣」（訪20180425）。

3. 公民教育課程裡的不學與學

前述討論點出學生的詮釋傾向將公民相關課程界定為具學科化性質，因而產生排斥，而此界定效果是否確立也同時受到教師教學風格影響。此一作用牽引著學生在公民教育課程裡的學習。

一般而言，學生對於具學科化色彩的公民教育科目普遍不感興趣，因為不愛念書。但學生的「不愛念書」，並不理所當然等於「不喜歡思考」。因為當教師不再只是解釋課文概念，而是進一步藉以帶出議題讓學生討論、思考時，反而較能引發學生的學習興趣。例如，全民國防教育的授課教師採用非傳統教學方式，常設計學習單、要求學生針對課程主題之具體事例進行討論，雖然教官態度嚴

格，但在訪談討論喜歡的課程時，除了實習課外，學生大多選擇這位教師的課，因為：

有互動……可以深層瞭解，我覺得比較好……這個單元在教什麼，請我們討論，這樣比較有目的在上課。（訪20180619）

這顯示學生較樂於接受議題思考的任務，但對於單純接受教科書概念介紹則興趣缺缺。

傳遞公民教育最核心的公民與社會課程，經歷不同授課教師，而由不同的教學方式更可看出學生對教學風格的接納與否，如何影響學生學習。第一位教師上課的起頭大多嘗試解說課本上如公民參與、媒體識讀概念等定義，但這樣的上課內容，通常很快就失去學生的注意力，當學生快落入集體沉睡或吵鬧時，教師往往會立刻以分享自身故事的方式來吸引學生。於是，故事說了，也通常受學生注意，但原先嘗試解說的課程主題也因此落空。第二位教師，是只來一個半月的代課老師，這位教師重視思辨，但也嘗試平衡考試需求：某次課程，這位教師用哈佛大學政治哲學課的正義思辨題材討論公益與私益之衡量，提問「火車司機要不要撞死一個人以拯救全車旅客？」之倫理議題，進而連結樂生療養院拆除議題的討論。那堂課的討論，吸引不少學生注意，紛紛表達自己想法，甚至因為老師聲音較小，常被同學各自討論的吵雜聲音壓過，於是原本坐在後排的學生還主動跑到前面去聽課，由此可見同學之投入。有趣的是：

課程時間約莫一半時，老師看看手錶，結束了這個主題討論並說道：「下星期要月考了，我跟你們講一下很可能會考的題目」。接著一一講述課本上不同的選舉投票制度與政黨制度，並直接點出哪個段落會成為考題。沒想到這種在一般高中教室裡，因為直接關係到考試利害，通常會吸引學生專注畫重點的解說與複習，竟讓全班超過三分之二的人都睡著了，甚至包括特別跑去前面聽課的學生。（觀20180323）

前述課程裡展現的學與不學，具體而微地展現出這群學生特有的學習與抗拒

模式。雖然本研究中學生與Willis（1977）筆下的小子們有著類似的社會身分，但不同於小子們抗拒學校課程之學習，研究中的學生們有其不學，但也有其學。而這樣的現象，也更加說明學生的不學習狀態難以用缺乏學習動機或是抗拒學校之次文化完全說明，更毋寧是學生基於認同產生的篩選機制，會讓學生排除特定教學內容。⁸

（二）非正式課程：缺乏民主技能培養機制與師傳文化取向

Galston（2001）在回顧、檢視學校公民教育是否有助於培養民主公民之相關研究時已指出，除正式課程外，非正式課程也是相關研究應分析的重要面向。以下針對學生自治組織以及班級導師班級經營加以討論：

1. 學生自治組織：班聯會與班會

高中階段的主要學生自治組織有班聯會（或學生會）與班會二者。基於法規要求，T校也設有班聯會，每班有一個班代可反應學生對校園事務的意見，同時也傳遞學校意見給同學。此外，T校每週也有固定班會課，但輔導處若有生命教育、性平教育或勞動教育等講座活動，亦會安排在此時段，若無，則各班各自進行班會，學校規定必須繳交班會紀錄，包括各幹部報告工作事項與臨時動議討論事項。

但在二者的運作裡，學生都面對同樣的問題。由於缺乏運作自治組織的相關能力訓練培養，包括很重要的形成提案、表達意見，如何在不同意見中協商討論等能力，因此，兩種自治組織幾乎都淪為形式。以班聯會而言，學生都知道班上有班代，但對於此機制發揮的學生自治功能，卻幾乎都否定或無所察覺。除少數學生記得班聯會曾成功使得學校開放穿黑襪外，學生的印象多是「班代就是會回

⁸ 值得釐清說明的是，此處嘗試論證指出，學生的他者認同使得學生排斥純粹以升學為目的之教學，於此同時，本研究也發現，學生並未如Willis（1977）筆下的小子們般，普遍性地不學。概要來說，研究中學生們偏好與具體生活情境脈絡相關的學習內容，無論此學習內容是以講述生活故事（如文中受歡迎的國文老師）、小組討論（如教官），或是兩難議題思辨（如公民代課老師）等教學方式進行，在研究場域裡都受學生喜好。學生為何偏好此類型之學習內容的原因，超出本文能回答之範圍，但此初步研究結果的意義在於，此顯示對高職公民課程教學而言，帶入具體生活情境以引領學生學習，或許更具迫切性。這一點也將在文末結語中提出。

來說學校決定的事情啊」，也認為許多學生常提出的「天氣冷不能自行視個人感受加外套」、「制服外套非常不保暖又很不舒服」等事項，講過了，沒有用，都不會改」。連擔任班代的同學T18也說自己從不曾曾在會議中發言，印象中歷次的班聯會會議裡也少有討論（訪20180619）。

至於班會也同樣鮮少出現討論的場景。第一次參與A班班會時，由於導師忙於其他行政事務不在班上，請隔壁班老師偶爾過來注意一下。因為不用上課，全班處於聊天、玩鬧狀態：

班長站在最前面，在同學太吵鬧時，偶爾喝斥「ㄟ，小聲一點啦」。我問同學：「你們怎麼不開班會？」同學告訴我：「我們班沒辦法開班會啦。」「為什麼？」，我問。「一開班會就會吵架啊，一講事情，然後意見不一樣，就吵架了……以前一年級就試過了。想說，來開班會好了，還有學姐帶我們，結果每次講沒幾句，就吵架了。我們班就知道我們不能開班會啦」。（觀20171030）

這個答案，很具有一致性，一直到下學期，這個班倒數第二次的班會，代導師進來班上，問說：「你們怎麼沒在開班會？」，學生也回答：「開會講不到5分鐘，就會吵架了啦」（觀20180530）。

有趣的是，學生雖不開會，但很清楚「班會紀錄喔，學藝掰一掰就好了，學校也不會認真看啦」（觀20180530）。B班的狀況不大相同，導師重視讓幹部上去逐一講話，儘管學生一上台總是顯得拘謹，就連調皮學生亦如此，但導師堅持至少要講出兩項重點，才讓幹部下台。在與導師的訪談裡，導師告訴我，他之所以訓練學生表達，是因為這對職場很重要，然而，也正因為重點在於口語表達練習，因此幾乎未見學生得到對公共事務提出意見並加以討論的訓練。

在校園民主化浪潮下，學生自治愈趨受到重視，國內部分案例研究指出，自治組織確實得以提升學生的法治素養、參與公共事務能力等公民資質，然而，研究同時也提醒，自治組織運作可能流於形式（李彥慧，2004；黃淑華，2017）。呼應既有研究，前述討論正顯示在提升高職教育的公民養成上，如何提升學生自治組織運作，值得更多著力。

2. 導師班級經營：師傅文化的主導

對學生來說，導師毫無置疑是學校生活的關鍵人物。兩位導師十分盡責，不僅關注學生證照取得，重視讓學生順利連結職場，更致力於讓學生遵循常規。兩位導師對學生至為用心用力，週間在學校工作到晚上10點後，假日到校，都是家常便飯。

導師對學生影響很深，我於學年快結束時，詢問學生回顧在學校主要學到什麼？幾乎所有學生第一個回答都是「態度」。而要求學生態度正是兩位導師在訪談中不斷強調的教育理念。對態度的要求有多內化於學生心中呢？某次生涯輔導課，教師解說心智圖聯想，第一個列出的詞彙是汽A班，教師問：「講到你們汽A班，你會想到什麼」，好多人立刻異口同聲說「回去、回來」，然後全班都笑了，接著才有人立刻說「態度」（觀20170915）。當時，我才剛進田野，對於「回去、回來」這個答案，一頭霧水。後來才知道，因為導師重視態度，所以跟學生談話完畢時，會跟學生說「回去」，但只要學生沒有表達出適當的禮貌離開方式，老師會立刻說「回來」，如此重複數次，直到學生完全做好。學生心智聯想直覺地回答「回去、回來」，正反映導師要求態度的深刻影響。值得一提的是，學生並非僅籠統地回答我「態度」，而是清楚地向我說明，態度為何重要，甚至比技術重要。B班的T23就說：「你如果沒有想學的態度，出去，人家也不會教你」（訪20180630）。

兩位導師在訪談中都向我解釋，他們之所以重視態度，乃基於將高職教育視為是培養職場工作者。但需進一步深究的是，究竟導師重視態度的具體內涵為何？在一次導師暴怒飆罵事件裡，我對重視態度有更明確的理解。當天班會課導師未出現，大家一如往常聊天、鬥嘴。那時距離畢業已不到一個月，班上氣氛相當浮躁，玩鬧聲愈來愈大，就在快下課前，導師突然從後門出現，班上瞬間噤聲。生氣的導師怒罵學生不知節制近10分鐘，接著指責幹部，痛斥班長未能盡責，因此要依照慣例處罰班長，其中一項處罰包括放學後留下。班長在聽了導師的處罰後，試著向導師爭辯管理班級的困難，表示處罰應略有折扣，接著也說自己因為家裡發生要事，所以無法放學後留下。我心裡想著，學生能嘗試說明自己的看法與難處，或許值得肯定。但沒想到，班長的辯解引發導師更大怒氣。

導師怒斥明說：「你現在在說什麼？就算你有難處，也要事後私底下跟我說，你現在這樣，是要給我難看嗎？你不給我面子，那我何必給你面子！」接著一陣狂罵，並說道既然全班吵鬧，幹部就是有錯，任何人想要有例外，也必須私下來說明尋求諒解，有什麼資格公然要求例外？痛斥這種舉止是把老師當成什麼？責罵終於趨緩，導師再次告誡大家畢業前不可心浮氣躁，然後跟班長說：「你自己知道現在要做什麼！」。班長於是走到講台前，把右手向上舉直，全班顯然已十分熟悉此儀式，也同時都把右手舉直。我從未遇過此情形，因此低聲詢問左邊同學，要舉手喔？同學緊張地向我丟一句：「跟著舉就對了」，旋即緊閉嘴。我於是趕快跟著舉手。這時，班長開始在講台上高聲唸，類似「對不起，我沒把班上管理好，是我沒盡責任」這樣的句子。句子重複約10次後，班長轉頭向老師鞠躬、回座，全班才放下手。這場導師的訓斥也才落幕。（觀20180510）

導師的訓斥點出了所欲訓練學生態度的重點，不在於勤奮，不在於努力，而在於對師輩的尊重，更精準地說，是要在台面上做面子。所以，要在規範體系裡有例外、要豁免，不是不行，但台面上絕不能減損其威信，也就是導師訓斥中的「不給面子」。最後，班長必須公開宣示自身錯誤，且由全班一起認錯的儀式，更有著導正逾越、強化導師台面上威信的效果。而在B班班會裡，雖未曾遇見強烈訓斥，但互動中也常見到導師強化學生應重視師輩顏面、不得冒犯其權威，例如：

某次一名幹部報告工作事項時，口誤而遭同學訕笑，受譏笑而微怒的學生口快回嘴時說了「老二」（指性器官）一詞。導師當場發出「ㄟ」的指責聲，接著半慍半笑地說：「你在我面前這樣說話啊！現在要怎麼處理？」。這個小失誤後來以學生自己掌嘴、並大聲唸出「我以後不會亂說話」快速收場。（觀20180620）

上述互動方式，與其說師生關係，更毋寧是職場的師傅與學徒。兩位導師過

去的汽車技術學習歷程，都是跟著師傅、受師傅琢磨，才得以修練一身技術。A導師回憶學習過程時說，雖是老師跟學生，但其實是「師徒制的那種感覺……很操，要求很變態啦……只要做不好，師傅都是用罵的」（訪20180330）。這樣的訓練過程，深刻地影響兩位導師如何與學生互動。兩位不約而同地表示，他們對待學生的方式就是要讓學生提前習慣以後進入汽機車職場的互動方式：

A導師說：「有時候故意罵給他（指學生）聽，就是要讓他習慣，因為他接下來進去職場的時候，師傅也是用罵的」，甚至告誡學生以後去職場要能吃苦，不要覺得被壓榨，因為「人家會壓榨你，還是好事，沒有壓榨你，表示你沒有利用價值」。（訪20180330）

B導師說：「我在職場形形色色看多了……以後進車廠……會出問題大多是在態度上……所以我的要求基本的第一個是他們（指學生）要服從」。（訪20180326）

這種在技術傳承之師徒制中形成師傅對徒弟的特定互動模式，本文稱之為「師傅文化」。而正如同德國之師徒制有其歷史脈絡（張源泉，2019），要辨明此師傅文化內涵，也有必要從臺灣的師徒制說起。臺灣過去在工業化過程裡普遍採師徒制傳授技術（謝嘉心，2014），包括傳統工藝、裁縫、美髮、汽機車等各行業，都存在師徒制。不過，關於師徒制中師傅與學徒互動關係文化的研究相當少，僅有少數幾篇討論各行業師傅之勞僱關係、工作意識與認同、社會流動等文章（王麒愷，2019；李哲宇，2008；侯念祖，2004；謝嘉心，2014），部分觸及到此主題。概要來說，臺灣早期師徒制要求長時間學習，常要求學徒入住雇主家中，甚至必須擔負雇主之家務勞動，因此具有一種家父長制意味的人身依附關係。儘管後來的師徒制不再有這般強烈依附意味，但相關研究仍指出，由於師傅控制著技術，且往往伴隨決定學徒薪資，因此在師傅與學徒互動關係上，師傅仍顯露如父權威（王麒愷，2019）。此權威具體展現於互動方式上，包含師傅並不一定總是展現樂於教導態度，而是必須看學徒的態度是否讓師傅願意出手指導（謝嘉心，

2014），對學徒態度的要求也就成為互動關鍵。⁹與前述研究呼應，本研究中兩位導師對學生的教導取向，也同樣展現出強調學生恭順態度之家父長權威的師傅文化。但不同於既有研究的是，本研究田野資料顯示，此師傅文化同時亦十分重視給師傅做排場、做面子的特性。

臺灣教育民主化改革中，強調建立民主平等師生關係，但此訴求在重視技術傳遞的高職場域中，似乎未普遍體現。¹⁰也由於此場域中的師生互動強調態度良好、做面子給對方的師傅文化，所以公民養成裡重視的是公民德行與態度，如批判反思社群規範、關注公共事務等，在班級經營裡相對不受重視。

巧妙的是，即便是公民德行所強調（如尊重），在此師傅文化下，往往也被轉化其內涵。例如上課中，若有學生睡覺或吵鬧，常有學生會說，「ㄟ尊重老師啦，ㄟ尊重一下他啦」。此一尊重訴求會出現在兩種情形下，一是學生吵鬧，有人出來維持秩序時，要求吵鬧者尊重老師不要吵，但維持秩序的人在說完尊重後，常會轉頭跟授課教師說：「你看，我有挺你喔！」（觀20171106）。

另一種情形是學生上課趴著睡覺，這時候，同學提出尊重老師，後面接著會說的是「坐著睡啦」，也就是：想睡，這沒辦法，但應該要坐著睡，至少給老師面子，不要趴著睡。我去上幾次課後，便常聽學生說「坐著睡啦」、「坐著睡啦」。相處久了，才知道「坐著睡」的道理（觀20171218）。

這種師傅文化下對特定個人「相挺」與給面子的尊重，高度地依附在個別私人關係維持上，而這與西方公民身分哲學所提出之公民德行，訴求所有理性公民皆應被平等看待其價值的尊重（respect），已然有著實質意義上的不同。

（三）勞動場域中的公民身分經驗

勞動場域的勞動條件與勞資關係，是政治社群中公民身分保障的重要一環，

⁹ 但若進一步區分，研究顯示不同行業的師傅文化仍有其差異，例如，木工師傅與學徒的互動裡，雖強調嚴格教導，但卻也同時強調對學徒品格、德行的教育（侯念祖，2004），而在拖車與汽機車的相關維修技術行業裡，既有研究則皆偏重描繪，師傅如何透過擁有技術，因而在與學徒互動中展現權力支配（李哲宇，2008；謝嘉心，2014）。

¹⁰ 值得一提的是，此趨勢或許仍有鬆動的可能，因為B導師訪談中也曾提及，今年有一、兩位新生提出一些學生人權的主張，他「聽了，心裡其實是有受到刺激的」（訪20180326）。

學生在勞動場域所能獲得的權益保障，無形中也形塑學生對公民身分內涵的詮釋與理解。

學生的打工主要有兩大類：一是與汽機車修護相關，另一則是餐飲或超商等服務業。較令我意外的是，選擇前者的打工人數明顯少於後者，其中重要原因在於當學徒的薪資非常低。根據T10的說法：「因為我現在進去做是學徒，學徒時薪好像60塊吧！……算是隱藏的定價吧！」（訪20180504）。甚至T6說的：

我一開始沒有薪水，只有吃飯而已，對啊，是到後面，幫他就是大件的
事情，做的時候他才會給我錢。（訪20180408）

讓我印象深刻的是，仍選擇此一打工的學生，對這個遠低於基本工資的薪資，並不覺得不合理，因為學生認為自己只是學徒，不算一般勞動者。於此同時，談到其勞動經驗時，學生常常談起，汽機車修護學到的並不只是技術，還包括與師傅的相處之道，亦即，學生會分析跟著師傅要想學到東西，就要會看臉色，看師傅心情。至於如何界定與師傅的關係呢？T25便說：

也有很多師傅說……我們雖然是師傅，但是我們沒有那個義務一定要教你，你要的話，你就只是自己……也就是有些你要自己先去看、自己先去學，並不是每一個都是用問的。（訪20180729）

「沒有義務教你」這樣的關係界定，對習於從權利義務角度看待勞動關係而言的我，可謂十分陌生，因為若說拿較低薪資之所以合理，是因為其型態具有建教班意味，那麼，確保學生獲得技能訓練便應該是學生權益，也是師傅義務，但這樣的觀點對學生來說顯然並不適用。當我聽到學生的前述回應，忍不住詢問：「這樣的道理說得通嗎？怎麼我聽起來……」，T25馬上回應：「說不說得通喔？說不說得通，人家就是比你技術啊，今天他就是比你大，對啊，你怎麼……就是他今天不教你，你也沒有辦法啊」，我追問「那怎麼辦呢？」（訪20180729），他倒是已然從多次經驗中發展出回應方式：

你問了，他不回答你，你就不要再問了，可能現在這個時間他不想講，可是，你之後再去問他，他可能就會回答你了。（訪20180729）

另一種則是學生打工最大宗的餐飲或零售服務業。學生在這一類的打工經驗便相當異質，有的高於基本時薪，職場環境也算良好。但也有非常多的勞動權益受損情形，最常見的是雖有基本工資，但雇主要求超時工作，或任意拆散工時，導致無法好好休息。最誇張的例子莫過於T23的超商打工，因為常常在結帳時發現短少金額，所以兩名員工必須平分負擔不足金額。雖然每次短少金額都很小，可能不到100或100元出頭，但兩個月下來，也賠了三千多元，且他多次提議對帳，老闆都不肯。他不堪賠償，只能滿懷怒氣離職（訪20180618）。

從前述經驗看來，從事汽機車修護工作，與其說勞資關係，但更像是師傅體制，而此師傅體制，明顯有著把現代化過程中由國家介入勞資權利義務關係界定，翻轉回過往傳統社會私人化的師傅、學徒關係之意味。在這樣的私人關係裡，國家作用力被排除，公民權益也無從被彰顯。至於在餐飲零售服務業的學生，當遭遇職場的不當對待時，採用的回應方式明顯都是：趕快離職、儘速找到下一個工作。這一方面是因為職場環境中大量的餐飲業、零售業的鐘點人力短缺，讓學生可以快速轉換工作，更重要的是，學生的實際生計需求也讓他們必須盡快找到下一份工作。在這樣的經驗裡，學校勞動權益教育裡所談的權益保障、申訴管道，對學生來說，都難以浮現為實踐選項。公民身分為基礎的勞動權益保障，也就僅成為理論上存在的事項，鮮少出現在學生的經驗敘說中。

伍、抗拒規範但不挑戰規範體系的諷謔型公民

參與型公民的養成是臺灣晚近高職教育變革的重要目標之一（陳素秋，2018），此目標原不應與高職的工作者養成衝突，然而，如前述文獻指出，許多國家之高職體系因偏重工作者養成，導致忽視公民教育。在本研究裡，我們同樣看到工作者養成取向並未能與公民養成目標相互支持，甚至反而遮蔽公民角色，而學生的勞工經驗，不僅在時間與體力上不利於學校學習，學生如何回應勞資權力關係，更呼應學校公民養成的空白。不過，研究中學生的公民身分實踐，也並

非一味地遵循學校規範，毫無批判思考。

許多學生都對學校規範的缺失有所批判，T3在談到制服校規時精準指出：

學校說穿制服就一定要配皮鞋，那我想說就困擾到我們汽車科啊！我們穿皮鞋，皮鞋會滑嘛，我們搬東西那些，我們會滑耶（指工廠實習課），而且萬一裡面有鐵屑那些，卡在裡面，然後刺到怎麼辦？（訪20180327）

T20也批評沒有運動短褲的規定，要制定相關規定的人「來體驗夏天一個月體育課穿長褲」（訪20180628）。

除了批判校規外，多數學生甚至常習慣性地對抗校規。如前所述，學校要求學生上課時間交出手機集中放置，幾位學生私底下告訴我，他們就拿手機的展示機蒙混。對此，學生會說：「我阿公自己一個人在家，他如果臨時有事情要找我，電話沒接到怎麼辦」（觀20180427）？學校會不定期搜查學生機車置物箱，看看有沒有違禁品，學生就會把機車停在校外，找到距離適合、車子也不會受損的地方，口耳相傳互相告知，好繼續帶著違禁品到校（訪20180619）；學校禁止學生抽菸，學生就能找到校外固定可抽菸的隱密之處（訪20180523）。對學校在集合時不斷強調學生抽菸的不當，T4的看法是：「抽菸是對身體不好，穿校服抽菸也很不對，可是你不能說得好像抽菸就是壞人」（訪20180328）。學生的違規理由，有的具批判性，有的顯得禁不起檢驗，但重點是，學生會持續想出各種方法迴避規範的約束。這些學生當中，有多位在過去成長經驗裡，就是不斷地在抗拒規範，甚至戲弄規範，例如T6在訪談裡，就得意地說：

國中時，學校說不准抽菸，於是他就把奶茶鋁箔包的吸管洞擴大，把菸藏在吸管裡，然後大刺刺地以假裝用吸管喝飲料的樣子，在校園裡抽菸。（訪20180408）

然而，弔詭的是，雖然學生抗拒著規範約束，¹¹但若問他們是否應該修正校規，除少數的短褲、外套等規定外，大體而言，學生又幾乎都認為沒有必要。不同學生對校規的反應確實有所差異，少數學生向來遵守校規，會強調你不犯錯，校規就不會來找你，而許多不想被校規約束的學生，則是不斷在日常實作中閃躲校規。但二者的共同點在於，即便是經常違規的多數學生，當被問及是否需要修正校規時，也幾乎都回答不需要，因為「校規會這樣定，也算正常啦」（訪20180209）或是「校規既然這樣定，應該有他的理由吧」（訪20180327）。

或許因為規範如何並不重要，學生總是能找到縫隙閃躲規範。然而，學生並不嘗試採取公民參與行動以修正規範體制的傾向，更可能與前述公民教育的成效不彰相關。正如Galston（2001）指出，愈不具備公民知識，愈可能以非結構性觀點分析公共事務，而學生們因未能從學校正式課程中獲得相關概念，也因此無法從權力運作正當性的角度提出論述，拆解校規的正當性。甚至因為學生未在非正式課程中，見證、經驗如何透過討論建構群體規範，因此學生並無挑戰、修正規範體系的效能感。於是，學生的閃躲本事，加上思辨挑戰公共事務規範養成的不足，使得學生習於接受規範與實際生活運作的落差，也反向地促使他們對於群體公共事務的參與治理失去動力與效能感。

這種缺乏動力與效能感的現象，不意外地同時表現在對政治社群之公共事務參與上，所以當與學生談到政治事務、談到未來投票年齡的可能降低至18歲，以及談到是否會去投票時，有非常高的比例都是回答「沒有必要降到18歲吧」、「不會去投吧，不差我這一票啦」，甚至儘管有特定喜歡、欣賞的政治人物，也還是覺得「誰當選，其實都是差不多啦」。

學生在校園裡抗拒、閃躲、甚至戲弄著規範，但並不認為規範體系應該被改變，這意味的是一種對結構的疏離感。這樣的疏離，乍看之下，似乎與古希臘的

¹¹ 小至服儀違規，或者抽菸、無照駕駛，甚至大至參與非法賭場經營，某種程度地違反校規，幾乎是研究場域中多數學生的日常。關於青少年為何違抗校規，以及其與青少年自我認同建構和同儕文化之間的關聯性，已受到研究所關注。然而，本文在此並不嘗試回答此一重要提問，而是從反思、關注公共體制之合理性與修正的民主公民身分實踐角度出發，聚焦分析當學生批判校規之不合理時，能否且如何嘗試改變相關規範。

犬儒（cynicism）有所相似，但不同於犬儒對一切慣俗規範以及體制抱持懷疑，且因而漠然，研究中的學生並未對公共體制抱持懷疑，而是在個人言說和行動層次上抗拒、閃躲規範，卻又弔詭地不否定體制，也不認為體制應有所改變。這種從個體層次回應結構性、制度性議題的取向，使得學生對社群之公共事務抱持有所批評，但卻又保持距離的諷諷態度，這樣的公民實踐或許可以名之為諷諷型公民（cynical citizen）。

陸、結語

校園裡各項教學與課程的開展，與校外的社會結構和文化體制往往有所關聯，本研究嘗試理解研究高職學生的公民教育經驗，特別關注工作者養成的教育目標與此經驗有何關聯。

研究發現，要理解學生在職校中的公民教育經驗，有必要先理解學生在經濟資源結構中的位置，以及學生從過往校園升學主義主流文化中所建構的他者認同。此經濟資源不利處境與他者認同，深刻牽引著學生在高職的公民教育之正式課程經驗：打工的高度勞動，讓學生傾向將非實習課程的一般科目（包含公民養成課程）視為休息課程；他者認同則導致學生形成特定的學習文化，不僅將公民養成所屬之一般科目詮釋為與自身認同對立之事物，因此採取排斥態度，對於教師針對公民教材裡各項相關概念的內涵解說，也高度疏離，嚴重缺乏學習動力。整體來說，除了部分課程片段，教師引領學生進行生活中實際議題思考，並鼓勵學生討論、形成想法外，正式課程的公民教育成效十分有限。

其次，在公民教育的非正式課程上，學校雖基於學生自治法規，設有相關機制，但卻因缺乏自治技能培養，使得成效不彰。至於導師的班級管理，由於導師自身的技術養成背景，使導師之管教具強調互動中輩分規則的師傅文化特色，亦即傳遞的是傳統職場之私人化師徒關係重視的價值與規範，在這套規範裡，面子、相挺是重要元素，而非以公民身分為基礎的勞動權益與合理勞資關係規範。

最後，學生在職場的經驗，要不就是同樣面對師傅文化，抑或雖不強調師傅文化，但學生缺乏勞動權益維護之制度理解，以及更重要的，因其經濟資源不利位置，在面對勞動權益受損時，也傾向以自己離職、盡快找到下一份工作為解決

方式。在前述非正式課程養成與勞動經驗裡，公民的角色被忽略、遮掩，替代的是學徒或個人生計者的私人角色。

本研究從描繪學生經驗切入，指出高職學生所處的經濟位置與特定自我認同，形成不利學生公民養成的特定框架，而工作者養成取向下的師傅文化脈絡，以及學生的勞動經驗，雖發展了職業技能與職場應對能力，但卻不利公民參與能力的培育。批判教育學強調教育應培力學生改變結構壓迫，因此，分析為何教育無法引領學生採取改變行動，則成為批判教育學開啟的重要提問。同樣地，民主公民教育重視的公民參與，也旨在促使學生具備批判、改變不當公共體制之能力，從這個角度來看，公民養成與批判教育有著共同訴求。本研究發現，除經濟資源缺乏所形成的限制外，學生的文化處境，亦即對立於升學主義的他者認同以及師傅文化，亦為不利公民養成的重要因素。此說明批判教育在相關議題的探究上，或許應更加著力於分析特定教育制度下所形成之學生文化處境。

高職的公民養成教育長期以來備受忽視，如何回應本研究所指出的各項不利因素，已超出本研究所能處理之範圍，但我仍期待這樣的討論，可以為高職學生的公民培力提供一些實務政策與後續研究的參考方向，包括：正式課程部分，教師如何回應學生的他者認同，發展出避免以名詞概念解釋為核心之課程內容，代之以具情境導向、問題解決導向的教學方式；非正式課程部分，強化高職校園自治的推動，培育學生形成、表達意見能力，並引領學生從公民參與角度，關注校園公共事務，討論校園規範體制，進而採取行動加以修正。除此之外，目前勞動部已於高職推動勞動教育，但常僅止於辦理一場演講，未來勞動教育教材或許可考慮與職校專業技術教師合作，以真實職場經驗作為教材設計依據，除有助於教師與學生發展勞動意識外，也讓學生的工作者教育與公民教育之間有更好的銜接。

研究中的學生，雖抗拒著各項體制，但卻對檢視體制和修正體制缺乏動機和興趣，這種效能感和行動的缺乏，讓學生遠離了參與公民之實踐，而這正是本文開頭所指出Levinson（2012）關切的公民培力不平等議題。如何透過適切教育措施，扭轉學生此一諷諷型公民取向之發展，將學生的批判力聚焦於對體制修正的思辨，讓學生學習重新定位自身和公共體制的關係，發展公民行動能力，將是未來民主公民養成教育的重要課題。

致謝：感謝科技部經費支持（計畫編號：106-2410-H-003-089），讓我有機會與研究場域的同學們相遇與相處。我嘗試說得節制：謝謝你們。

DOI: 10.3966/102887082020096603001

參考文獻

- 王麒愷（2019）。鹿港木工岫：家族企業頭家與木工師傅的關係生產（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學，臺北市。
- [Wang, C.-K. (2019). *Siū of furniture industry in Lukang: The production of the relationship between the bosses of family businesses and the carpentry craftsmen* (Unpublished master's thesis). National Taiwan University, Taipei, Taiwan.]
- 吳怡靜、林素華（2010）。合作式實驗活動對七年級低成就學生科學過程技能影響之個案研究。《生物科學》，52（2），71-88。
- [Wu, Y.-J., & Lin, S.-H. (2010). Case study of cooperative laboratory learning on low-achievement students. *Chinese Bioscience*, 52(2), 71-88.]
- 李哲宇（2008）。一技之長真能黑手變頭家嗎？——機車修理師傅的維修技術、社會關係與工作意識（未出版之碩士論文）。世新大學，臺北市。
- [Lee, J.-Y. (2008). *Can a skill make you a boss?: Skill, social relations & work consciousness of motorcycle mechanics* (Unpublished master's thesis). Shih Hsin University, Taipei, Taiwan.]
- 李書怡（2010）。探索台灣民眾政治效能感的源起：學校公民教育的解釋（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- [Li, S.-Y. (2010). *Exploring the origins of political efficacy in Taiwan: The exploration of civic education in school* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 李彥慧（2004）。由學生自治論學生法庭之建制與功能——以台大學生法庭為例。《師大公民訓育學報》，15，169-189。
- [Lee, Y.-H. (2004). A discussion on the establishment, system and functions of student court-based on NTU student court. *Bulletin of Civic and Moral Education*, 15, 169-189.]
- 孟瑛如、吳東光、陳虹君（2014）。RTI理念融入多媒體閱讀理解教材以提升一般生及閱

- 讀低成就學生在閱讀及識字成效之教學研究。臺中教育大學學報，28（1），1-23。
- [Meng, Y.-R., Wu, T.-K., & Chen, H.-C. (2014). Integrate the principals of RTI into courseware in order to improve the reading and literacy quality of general and reading low-achieving students. *Journal of National Taichung University*, 28(1), 1-23.]
- 林建平（2010）。低成就學童的心理特徵與原因之探討。國教新知，57（1），43-51。
- [Lin, J.-P. (2010). The exploration of psychological characteristics and causes of underachieving students. *The Elementary Education Journal*, 57(1), 43-51.]
- 林凱衡、陳俊宏（2018）。邁向民主化的技職教育？——與民間教育改革人本主義的對話。臺灣教育社會學研究，18（2），45-87。
- [Lin, K.-H., & Chen, C.-H. (2018). Toward a democratic vocational education? Revisiting humanism in Taiwan's education reform. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 18(2), 45-87.]
- 侯念祖（2004）。確當的勞動、教育與文化：工匠勞動的意義。思與言：人文與社會科學期刊，42（1），65-119。
- [Hou, N.-T. (2004). The right kind of labour, education and culture: The significances of craftsmen's labour. *Thought and Words: Journal of the Humanities and Social Science*, 42(1), 65-119.]
- 施祐吉、黃毅志（2009）。從教育社會學的觀點檢視十二年國民基本教育政策。教育政策論壇，12（3），35-64。
- [Shih, Y.-C., & Hwang, Y.-J. (2009). Exploring the twelve-year public education program from the perspective of sociology of education. *Educational Policy Forum*, 12(3), 35-64.]
- 郭生玉（1973）。國中低成就學生心理特質之分析研究。國立臺灣師範大學教育研究所集刊，15，451-534。
- [Kuo, S.-Y. (1973). Analysis on psychological characteristics of underachievement students in public junior high schools. *Bulletin of Educational Research*, 15, 451-534.]
- 陳素秋（2018）。呼喚民主公民？高職教科書中公民養成內涵之探究。臺灣教育社會學研究，18（2），1-43。
- [Chen, S.-C. (2018). Calling for democratic citizens? An exploration of citizenship cultivation embedded in Taiwanese vocational high school textbooks. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 18(2), 1-43.]
- 黃銘福、黃毅志（2014）。臺灣地區出身背景、中學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.]

黃淑華（2017）。從學生自治組織運作探討軍校生法治素養之形塑：以南部某軍事院校為例。《通識學刊：理念與實務》，5（1），77-110。

[Huang, S.-H. (2017). A case study exploring how the law-related education shapes cadets based on the operation of the student council in the Taiwan southern military academy. *Journal of General Education: Concept & Practice*, 5(1), 77-110.]

張源泉（2019）。德國師徒制之現代化轉型及其社會建構。《教育研究集刊》，65（2），39-76。

[Chang, Y.-C. (2019). The modern transformation and social construction of the German apprenticeship. *Bulletin of Educational Research*, 65(2), 39-76.]

廖年森、劉孟珊（2004）。高中職教育資源投入之比較分析。《教育政策論壇》，7（1），41-58。

[Lyau, N.-M., & Liu, M.-S. (2004). A comparative analysis of the input of educational resources in Taiwan's academic and vocational education. *Educational Policy Forum*, 7(1), 41-58.]

蔡璧煌（1994）。學校與學生政治社會化——高中職學生政治社會化的教育社會學分析。臺北市：師大書苑。

[Cai, B.-H. (1994). *School and student political socialization: Educational sociology analysis of general and vocational high school student political socialization*. Taipei, Taiwan: Lucky Bookstore.]

謝嘉心（2014）。「做師傅就好」：港都黑手師傅的生命、工作與社會流動（未出版之碩士論文）。國立清華大學，新竹市。

[Hsieh, C.-H. (2014). *Being a craftsman: Life, work and social mobility of trailer markers in Kaohsiung* (Unpublished master's thesis). National Tsing Hua University, Hsinchu, Taiwan.]

Fanon, F. (2007)。黑皮膚，白面具（陳瑞樺，譯）。臺北市：心靈工坊。（原著出版於1952）

[Fanon, F. (2007). *Peau noire, masques blancs* (J.-H. Chen, Trans.). Taipei, Taiwan: PsyGarden. (Original work published 1952)]

Galston, W. A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4(1), 217-234.

- Ho, L. C., Alviar-Martin, T., Sim, J. B. Y., & Yap, P. S. (2011). Civic disparities: Exploring students' perceptions of citizenship within Singapore's academic tracks. *Theory & Research in Social Education*, 39(2), 203-237.
- Hoskins, B., & Janmaat, J. G. (2016). Educational trajectories and inequalities of political engagement among adolescents in England. *Social Science Research*, 56, 73-89.
- Isopahkala-Bouret, U., Lappalainen, S., & Lahelma, E. (2014). Educating worker-citizens: Visions and divisions in curriculum texts. *Journal of Education and Work*, 27(1), 92-109.
- Janmaat, J. G., Mostafa, T., & Hoskins, B. (2014). Widening the participation gap: The effect of educational track on reported voting in England. *Journal of Adolescence*, 37(4), 473-482.
- La Belle, T. J., & Ward, C. R. (1994). *Multiculturalism and education: Diversity and its impact on schools and society*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Lappalainen, S., & Lahelma, E. (2016). Subtle discourses on equality in the Finnish curricula of upper secondary education: Reflections of the imagined society. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 650-670.
- Ledman, K. (2015). Navigating historical thinking in a vocational setting: Teachers interpreting a history curriculum for students in vocational secondary education. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 77-93.
- Levinson, M. (2010). The civic empowerment gap: Defining the problem and locating solution. In L. R. Sherrod, J. Torney-Purta, & C. A. Flanagan (Eds.), *Handbook of research on civic engagement in youth* (pp. 23-41). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Levinson, M. (2012). *No citizen left behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicoli, K., Fejes, A., Olson, M., Dahlstedt, M., & Biesta, G. (2013). Opening discourses of citizenship education: A theorization with Foucault. *Journal of Education Policy*, 28(6), 828-846.
- Nylund, M., & Rosvall, P. Å. (2016). A curriculum tailored for workers? Knowledge organization and possible transitions in Swedish VET. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 692-710.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 international report. civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. Amsterdam, Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world: IEA international civic and citizenship education study 2016*

international report. Amsterdam, Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203-212.

Van de Werfhorst, H. G. (2007). *Vocational education and active citizenship behavior in cross-national perspective*. Amsterdam, Netherlands: University of Amsterdam.

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

Winch, C. (2012). Vocational and civic education: Whither British policy? *Journal of Philosophy of Education*, 46(4), 603-618.