

臺灣教育社會學研究 十六卷一期

2016年6月，頁127～152



為何不傾聽學生的聲音？ 學生課程觀及其對課程研究的啟示

黃鴻文、鄭英傑、王俐蘋

摘 要

過去的課程研究忽略學生的觀點，本文認為學生課程觀可以引領新的課程研究議題，對課程實務亦有諸多啟示。第一借用符號互動論對觀點的定義，提出學生課程觀的意義，第二說明描述學生課程觀的方法與架構，第三從學生觀點出發，可以開展幾個課程研究的重要範疇，包括非學校場域的課程運作、課堂中的未經驗課程、課程科層體制化、課程實務的運用等。本文認為，課程運作是跨越學校內與學校外，其主要關鍵在非學校場域的部分，課程為階級再製工具的思維過度簡化需要重新檢討。

關鍵詞：學生、課程觀、課程的科層體制化、未經驗課程

- 本文作者：黃鴻文 國立臺灣師範大學教育學系教授。
鄭英傑 國立體育大學師資培育中心助理教授。（通訊作者）
王俐蘋 國立臺灣師範大學教育學系研究生。
- 投稿日期：104年12月6日，修改日期：105年6月2日，接受刊登日期：105年6月6日
- DOI：10.3966/168020042016061601004

Why not Listen to Students? Student Perspectives on School Curriculum and Their Implications for Curriculum Research

Horng-Wen Huang

Professor

Education Department

National Taiwan Normal
University

Ying-Jie Jheng

Assistant Professor

Center for Teacher Education

National Taiwan Sport University

Li-Ping Wang

Graduate Student

Education Department

National Taiwan Normal University

Abstract

Curriculum research has ignored students' perspectives for more than 50 years. This article sets out to fill this gap and consider the implications for curriculum practice. Based on ethnographic data, several new research issues are outlined, including out-of-school curriculum practice, the "non-experienced curriculum" in classroom settings, curriculum bureaucratization, and new ideas for curriculum practice. This article argues that curriculum implementation takes place both within and outside of school settings, with the most critical parts being those occurring outside of the classroom, increasing the achievement gap between students of high and low social status. In school, curriculum bureaucratization limits the development of high achieving students, who come mainly from families of high social status. The notion of curriculum, or schooling, as a mechanism for social reproduction should be reexamined.

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/TJSE/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>

黃鴻文、鄭英傑、王俐蘋 為何不傾聽學生的聲音？學生課程觀及其對課程研究的啓示 129

Keywords: students, curriculum perspectives, curriculum bureaucratization, non-experienced curriculum

壹、前言

臺灣的教育與課程改革持續進行，從九年國教、九年一貫到十二年國教，從高中聯考、自願就學班、國中基測到畢業會考，從統一考試到多元入學方案，改革的步調是愈來愈快，可是這些改革幾乎從未考量過學生的觀點。以二十年前實施的自願就學班為例，在黃鴻文（2003：181）的田野研究中，發現很多學生相當認同自願就學班，可惜自願就學班早就在社會各界的抨擊下，消失在教育改革的洪流中。如果學生在改革中真的被當成實驗的白老鼠，為何不聆聽學生的聲音！理解學生的觀點無法保證改革一定會成功，但是不瞭解、不考慮學生的觀點，卻沒有任何成功的機會。

以往對課程的看法侷限於「學校與教師」、「科目與知識」的範疇，課程活動始終是在學校裡，課程內容始終是在課程大綱裡、教科書裡、教師腦海裡。然而，真正的學習者是學生，沒有學生的主觀意願，設計再棒、組織再好的課程都沒有用，學生的觀點才是課程成功絕對必要的條件。從學生觀點來說，「課程是會移動的」。課程跟著學生，在家庭、學校、教室、同儕團體、圖書館、補習班等社會文化場域，「到處旅行」、「持續運作」。課程的研究必須探究這樣的動態運作層面，將學校課程與學生的生活世界關聯起來，才有成功的可能性。

本文不是個別研究結果的陳述，卻試圖從幾個學校田野的研究資料中，以學生觀點為核心，試圖開發新的課程的議題。以下首先說明過去課程研究對學生課程觀的忽視，其次說明理解學生課程觀的基本構想，後半部則以幾個田野研究所蒐集到的初步資料，指出學生課程觀的研究可能衍生的幾個課程研究的重要議題。

貳、失落的拼圖：學生的觀點

在課程研究的學術領域中，極少看到從學生的觀點進行的研究，似乎學生對於課程的實施與運作，不具有任何重要性，事實剛好相反，學生是課程活動中的學習者，是課程活動的關鍵人物。課程活動究竟傳遞給學生哪些內容、是否達成課程的目標，都需要從學生身上獲得印證。問題是，從過去到現在，課程理論與研究極少探究學生的觀點。

學生觀點非常重要，在黃鴻文（2003）國中生的研究中，學生在考試前，會依照課程內容中每個部分的重要程度，決定準備的先後順序，準備的時間如何分配，考試結果獲得幾分才算滿意或成功。有些學生會放棄數學或理化，因為再怎麼準備都考不好；有些英文好的學生從來不準備英文，因為隨便考都接近滿分，於是將時間全部用來準備他們認為比較困難的科目；有些學生每天都在教室發呆，因為只想畢業後去學自己最有興趣的烘焙。這些皆顯示學生擁有自己的課程觀，其課程目標與學校或教師的主導的課程可能有相當的差異，不瞭解學生的課程觀，任何課程的努力都將大打折扣，甚至徒勞無功。

自1950年代以後，課程理論從傳統的課程發展（curriculum development）的技術典範轉向理解課程（understanding curriculum）的典範，個體主觀詮釋的現象學取向也受到相當程度地重視（Pinar, 2008）。稍早時期，也有部分學者留意到學生在課程運作的重要性，如Goodlad（1969, 1979）認為學生在課程的決定上應有其地位；Schwab（1969, 1983）則將學生與教師、內容、環境列為課程的要素，並認為學生與其他課程要素不應是上下從屬的關係，而是具有同等的重要性。然而，唯一能將學生與學校課程連結起來的「經驗課程」（experiential curriculum）的研究還是被相當程度地忽略。

經驗課程係指學生從學校課程活動中所獲得的體驗。二十幾年前，

Erickson與Shultz（1992）曾討論所謂的學生課程經驗（students' experience of school curriculum），指出學生課程經驗的研究非常少，最近Erickson等人（2008）在回顧文獻時仍然認為此類研究及其成果依然有限。他們說：

十五年前，在美國教育研究學會支持的課程手冊中，我和Jeffrey Schultz指出，過去三十年在教育研究中，學生參與有系統的教學情境的主觀經驗的議題，尚未受到適當的重視。如果從整體教育研究來說，目前依然如此。

統算起來，五十多年來，學生課程經驗的研究始終沒有受到應有的重視。然而，Erickson等也發現從1990年開始，逐漸有學者開始注意這方面的研究。Thiessen與Cook-Sather（2007）編輯的一本學生課程經驗的書，彙集許多相關的研究。在該書的序論中，他們指出該書的研究環繞著三個主題：1)學生如何理解與參與教室與學校生活；2)學生的認同及其在教室與學校的發展；3)學生如何主動形塑其學習經驗並提升其學校生活品質。然而全書只聚焦於前面兩個主題，第三個主題則付之闕如。

這類學生課程經驗的研究，探究學生在教室與學校的課程活動中究竟「經驗到」、「學習到」哪些內容，仍然有三個問題：1)雖然這些研究認為學生是「主動參與」課程活動，卻沒有確認學生建構課程的「能動性」。在實際的課程運作中，學生不是「被動地」習得或未習得某些課程，也不僅是「主動參與」學校課程而已，而是能「主動建構」其課程觀；2)將學生的課程經驗限縮在教室與學校中。事實上，學生會將學校課程帶離學校，進入其他社會場域進行課程運作，學生的課程思維與運作遠大於教室與學校；3)這些研究過度依賴敘事研究，忽略其他研究方式的可能性。敘事研究以學生的故事為主要分析的文本，固然強調主體經驗的重要性，卻可能忽略教室與學校中實際互動與結構的層面。學生課程經驗的觀點已經重視學生在課程活動中的重要性，卻只是跨出學生觀點的課程研究的「一小步」，仍未試圖理解

學生如何詮釋學校課程，建構何種自己的課程觀。

Erickson等人雖然回顧過去學生課程經驗的很多文獻（Erickson et al., 2008; Erickson & Shultz, 1992），卻遺漏許多重要的研究。許多民族誌研究雖然沒有直接標明研究學生課程經驗或課程觀，卻相當詳細地描述學生對學校課程的觀念（ideas）與行動（actions）。黃鴻文（2005）曾回顧與整理過去相關研究闡述學生如何詮釋學校課程如表1所示。

表1 重要學生文化研究中學生對學校課程的觀點

研究對象	課程的價值	課程類別	要學的課程	不學的課程	評量標準	主要社會文化脈絡
美國醫學院學生 （Becker, Geer, Hughes, & Strauss, 1961）	留在學校、學習醫生所需的知識	大課、餵食的課、教授期望的、不重要的	大課、教授期望的	不重要的	愈高愈好	醫學院繁重的課業要求
臺灣國中學生 （黃鴻文，2003）	避免老師處罰	主科、背科、聽得懂、聽不懂、老師會處罰的、老師不會處罰的	老師會處罰的	老師不會處罰的	依據自己過去的表現	學校與教育體制中的升學競爭
英國勞工階級學生 （Willis, 1977）	不切實際	心智活動的、非心智活動的	—	心智活動的	—	資本主義社會裡中上階級的壓迫
美國黑人學生 （Ogbu & Fordham, 1986）	沒有價值	背叛族群的、非背叛族群的	課外活動	學科課程	—	美國社會白人的偏見與歧視
美國加州印度裔學生 （Gibson, 1987）	學科課程能協助順應美國社會	能順應的、會同化的	能順應的（學科課程）	會同化的	愈高愈好	進入美國社會的機會

表1 重要學生文化研究中學生對學校課程的觀點（續）

研究對象	課程的價值	課程類別	要學的課程	不學的課程	評量標準	主要社會文化脈絡
「畢業就好」黑人女大學生 (Holland & Eisenhart, 1990)	讓她們畢業	容易通過的、不容易通過的	容易通過的	不容易通過的	C或C+	追求浪漫的學生文化、來自父權社會的壓迫
「追求優異」黑人女大學生 (Holland & Eisenhart, 1990)	肯定自己的能力	能表現優異的、不能表現優異的	能表現優異的	不能表現優異的	A	迫
「向專家學習」黑人女大學生 (Holland & Eisenhart, 1990)	獲得職業生涯	能學到知識的、不能學到知識的	能學到知識的	不能學到知識的	A	
美國加州 Punjabi 女生 (Gibson, 1987)	學科課程能協助順應美國社會	男性的、女性的	女性的	男性的	愈高愈好	進入美國社會的機會、傳統父權的壓迫
臺灣國小補校成人女學生 (黃鴻文、武曉梅, 2007)	彌補人缺憾	有字的、沒字的	有字的	沒字的	能寫、能讀、能唸	臺灣傳統父權的壓迫

註：修改自黃鴻文（2005）。

上述研究結果的彙整顯示，學生對於什麼知識是有價值的，在學校裡究竟要學什麼、不學什麼，甚至評量的期望與標準，都有自己的看法。不同性別、階級、族群學生，因其社會文化背景的差異，各有其獨特形塑的課程觀。學生確實能「主動」建構其課程觀。

綜言之，課程研究雖然已經注意到學生在課程運作中的重要性，但是過去的理論與研究一直忽略學生的觀點，即使是學生課程經驗的研究，都未能彰顯學生如何理解與運作學校課程，學生課程觀的研究仍在草創時期！

參、如何理解學生的課程觀？

何謂學生的課程觀（curriculum perspective）？首先必須瞭解何謂課程。從教師的觀點，課程是指「教什麼？」（what to teach），若從學生的角度，則是指「學什麼？」（what to learn）。此處借用Becker等人（1961）研究醫學院學生使用的「觀點」（perspective）概念，學生課程觀就是學生認為在學校場域中，究竟要「學什麼」的想法與相關聯的行動。

學生的課程觀有兩個層次。第一，學生在學校裡，「遭遇」教師提供的學校課程，對這些課程會有自己的知覺、理解與評價，可能喜愛或討厭、認同或否定，這些想法搭配相關聯的日常學習行動，就成為學生的課程觀。第二，基於過去的社會化與進入學校與教師互動的經驗，某些學生甚至有自己想要學習的目標與內容。前者是學生對學校既定課程的「詮釋」；後者則是學生「建構」學習的目標與內容。

如何理解學生課程觀？第一，將學生課程觀放在「過去、現在、未來」的生命史來理解。學生課程觀與學生「過去」的社會化經驗有密切的關係。學生來自特定的家庭、鄰里、社區，曾經在之前的學校學習，擁有複雜的社會化經驗。進入學校之後，面對學校的課程活動，過去社會化經驗開始發酵，影響學生對學校課程活動的看法與參與策略。在Willis（1977）的研究中，英國勞工階級學生在勞工社區的工廠文化中薰陶，形成輕視抽象、強調具體的觀念，因而否定學校課程。黃鴻文與武曉梅（2007：69）的研究中，一位國小補校成人婦女學生曾說：

我是沒讀過書，但不代表我不知道自己要什麼，像我賣魚算錢比誰都快，我不需要上數學，我們主要是要來學認識字的，有些東西我不要，塞給我幹嘛？

學生的課程觀也與學生對「未來」的期望有關。許多弱勢背景的學生對自己的未來不抱太大的希望。Willis (1977) 的研究中，英國勞工階級學生認定自己將來還是會當勞工，認為學校提供的抽象知識沒有實際運用的價值；Ogbu (1974) 指出，美國黑人學生認定無論自己多麼努力，將來就業還是會受到白人的歧視，在他們眼中學校課程對其未來的就業與工作沒有任何價值；Gibson (1987) 則發現，美國印度裔女生認為父母不會讓她們讀大學，只選擇對將來就業有幫助的秘書或商業課程。顯然，對未來的期望影響學生對學校課程的看法。但是，未來觀是隨著年齡的增長，在家長、教師與其他社會化機制的影響下，逐漸建構成形。在建構過程中，與學校課程如何「遭遇」，如何相互糾結，是探討課程觀相當重要的議題。

第二，將學生課程觀放在當前的生活世界中來理解。從學生「當前、過去、未來」相互串連的方式理解其課程觀，是「生命縱貫面」的理解。從另一個角度說，在學生的生活世界中，課業生活與生活世界其他部分相互關聯，這是「生活橫斷面」的理解。課程活動是學生生活世界的一部分，可能很重要，也可能不重要，可能很核心，也可能很邊陲。在Morgan-Fleming與Doyle (1997) 研究中，小學生將數學視為無足輕重的「遠景」(background)，同儕的生活則是比較重要的「近景」(foreground)。在Holland與Eisenhart (1990) 的研究中，大學黑人女生認為大學生活最重要的是談戀愛，課程的學習只是次要的。這兩個研究都顯示，學校課程在學生活世界中是相當不重要、相當邊陲的。此時，無論教師如何鼓舞學習動機與士氣，效果非常有限。

學生的生活世界中，除了教師與學校之外，還有家庭、鄰里、社區、補習班、同儕團體等場域。若以學生為課程的核心，就必須處裡學生在學校之外的其他場域如何運作其課程。雖然有探討這些與學校教育相關的議題之研究，但很少從學生整體生活世界的觀點來處理。或許可以從學生在這些場域中，如何進行與學校課程相關聯的活動，如撰寫作業、準備考試、在補習班上課等活動，發現這些經驗如何與學校內的課程經驗串連。

綜上所述，理解學生課程觀時，必須串連學生「過去、當前、未來」的生命史，放在「家庭、社區、學校、同儕」的整體生活世界中，才能真切地描述學生的課程觀（如圖1所示）。過去課程研究忽略學生的觀點，更遑論思考如何理解學生的課程觀。

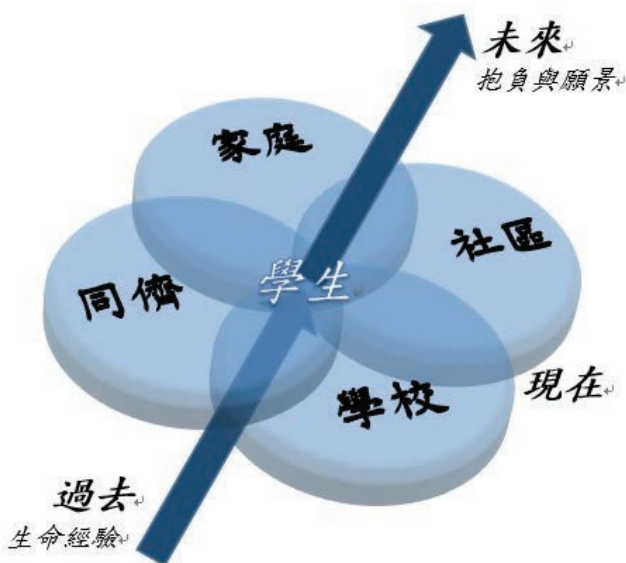


圖1 學生課程觀資料蒐集的範疇

肆、衍伸的課程研究議題

若暫時擱置學校與教師為核心的課程觀點，將學生放在課程活動的核心位置，可以衍伸出許多重要、有趣的研究議題。在說明這些議題時，以目前仍正在進行資料分析與撰寫報告的幾個民族誌研究的資料為佐證。此處不會詳陳個別研究的完整結果，而是彙集這些研究的部分結果，目的在揭示幾個重要的課程研究議題。

第一項研究，以大臺北地區兩班八年級國中生為對象，於2008年開始，進行兩年的田野觀察，試圖描述其課程觀（下文若有引述相關證據以「臺北國中生課程觀研究」表示）¹。第二項研究，則是近期的研究，以臺北與臺中地區的國小學生為對象，進行三年的田野觀察，研究標的也是學生的課程觀，其中臺中的研究，聚焦於家庭作業的部分（下文若引述臺北小學生之證據以「臺北小學生課程觀研究」表示，若是臺中小學生則以「臺中小學生課程觀研究」表示）²。第三項研究，以幾位臺北國中小學生為對象，進行深度與長期的個案研究。在2012年研究開始時，其中一位為國小二年級，二位為國小四年級，一位為國中二年級。研究持續至今，年紀最大的已經是高中生（下文若引述此研究的資料，以「臺北小個案研究」表示）。由於本文是綜合各項研究的部分成果，目的在揭示學生課程觀可以衍伸的研究議題，此處不對個別研究的場域與對象做詳細的描述。以下分別說明學生觀點可行伸的各項研究議題：

一、非學校場域的課程運作

課程不只在學校內運作，也在學校外的場域中運作，包括放學後的課程、率先起跑的課程、影子教育的課程。這三類課程，表面上都是在放學後才進行，但因為課程的起點不見得是學校，此處稱為非學校場域的課程（non-school-site curriculum practice）。

（一）放學後的課程

在一般人眼中，課程是在學校進行的，學生離開學校，在學校以外的地方，課程活動似乎就停止了。事實不然，放學以後，學生帶著老師的課程要求，主要包括回家作業、考試準備，回到家裡，或進入安親班、補習班。這類課程的起始點是學校教師，其運作可稱為放學後的課程（after-school

¹ 這項研究的部分資料，由蔡碧峯（2010）撰寫為碩士論文。

² 臺中國小的資料由李昆翰（2014）寫成其博士論文。

curriculum)。

以寫作業為例，我們在國小的研究中，發現小四學生不會寫作業時，「依賴」家長與安親班老師的協助，形成等待「救援」的心態；作業成爲學生與家長、老師的共同成品。中上階級家長，自己或透過安親班老師，在協助小孩從「不會」到「完成」、從「錯誤」到「正確」的過程中，試圖提升作業的品質。勞工階級家長，只是抱持著「完成就好」的態度。由此推論，當作業愈難，學生愈是不懂、不會，階級的差異愈大。

當作業數量太多，爲了爭取玩樂的時間，小四生回應的策略是，在學校偷寫作業、漏抄聯絡簿、漏帶作業、避免罰寫。作業量多，對中上階級學生影響很大，除了寫作業，他們還要參與家長安排的其他學習活動。家長也質疑、抱怨爲何有那麼多背誦與罰寫作業，影響小孩的其他課後活動。依此而論，作業數量愈多，占用放學後時間愈多，愈能減少中上階級家長安排涵養文化資本或強化學習的課後活動。

準備考試通常會寫在聯絡簿上，成爲另類的家庭作業。無論小考或大考，小學生通常不太知道如何準備，家長與安親班老師的協助成爲重要關鍵，如同寫作業一樣，階級背景會有很大的影響，占用放學後的時間亦然。在臺北的個案研究中，幾位小學生都相當程度地依賴其中上階級家長的協助，每到大考前，更是影響到整個家庭晚間時間的運用，不僅被禁止看電視、玩電腦，在之前考試成績不佳的情形下，例行的鋼琴練習也停掉，家長督導小孩寫自修、考卷，複習考試範圍（臺中小學生課程觀研究）。

(二)率先起跑的課程

課程的起始點，不一定是學校。很多家長與學生，爲了「不輸在起跑點」，在家庭、安親班、補習班中，在學期開始之前，早已率先開跑。學生帶著這些「率先起跑的課程」，進入學校與教室，影響課堂教學。這些課程通常有兩種，第一種是和學校課程比較無直接關係的課程，卻會占用學生放學後時間的「才藝課程」。第二種則是與學校正式課程幾乎完全相同的「影

子教育」(shadow education)(Stevenson & Baker, 1992)³。影子教育通常在補習班進行。雖然補習班也會處理前述的「放學後的課程」，然其課程進度通常會領先學校，就多數學生來說，補習班才是課程運作的起點，學校課程才是「影子」。這種「反客為主」的課程運作，對學校課堂教學可能產生相當的影響。

安親班除了協助學生寫作業、準備考試的放學後課程，也會提前教學校的課業內容，甚至一併提供各種才藝課程。在我們的小學生個案研究中，放學時學生就讀學校的門外，早就有安親班老師在等待，確認學生到齊，整隊後一起帶到學校附近的安親班，直到傍晚父母來接。聽學生說，過去安親班還用大遊覽車接駁至安親班。可見安親班普遍的程度。因為「率先習得」，小學生會說：「這些太簡單了，他在XX已經學過了」，或「上課很無聊，在外面補習班都上過了」。幾個個案小學生日晚上有兩天要上英文，週六上圍棋、美術、自然，週日則有鋼琴老師到家中教鋼琴。他們說，爸媽本來還要他們去學心算，因為時間不夠而作罷（臺北小學生個案研究）。

在我們的國中學生研究中，絕大多數學生都有補習，有些學生在下課時寫補習班的作業；有些學生每天放學，到7-11買晚餐，進入補習班，幾乎沒有休閒時間，在學校就找機會睡覺、看漫畫、打球。因為補習班已經學過了，有些學生在學校課堂中選擇性地聽講。因為補習班已經學過了，想聽課就當作複習，不想聽課就自己做想做的事，包括玩樂、寫作業、準備考試，聽到補習班沒講的，才會仔細聽。這些學生的腦袋裡好像有個聽課的開關，想聽課就自動打開，不想聽課就自動關掉（臺北國中課程觀研究）。

學期當中，放學後課程持續運作，寒假與暑假也不例外。在許多「夏季失落」(summer loss)的研究中，發現暑假學校關閉時，較高階級背景的家長仍為子女安排各種教育相關的活動，較低階級背景的學生卻沒有持續學

³ 當代社會中，影子教育不只是臺灣或東亞的國家盛行，這是一種世界性的趨勢(Bakar, Akiba, LeTendre, & Wiseman, 2001)。

習，在暑假結束時，不同階級背景學生的成就表現差距增加（Downey, von Hippel, & Broh, 2004; Entwisle, Alexander, & Olson, 1997）。在我們的幾個研究中，寒暑假的課程，學校固然也有作業，但學生學習的重心還是上述的才藝課程與影子教育。

綜上所述，學生課程學習的場域不限於學校，不一定始於學校，也不一定以學校為主。對國中與小學生來說，學校課程只是學生整體課程的一部分，甚至較小的部分。學生帶著家庭、補習班、安親班與才藝班獲得的課程經驗，進入學校與教室。在學生的生活世界中，放學後、例假日、寒假、暑假的時間，可能是課程運作的主要時間，在學校的時間裡，學生比較在乎與同學的玩樂，課堂教學就沒那麼重要。在非學校上課的時間中，學生想要玩樂，必須與家長、學校老師、安親班或補習班老師，爭奪有限的時間資源。

二、課堂中的未經驗課程

在諸多課程的概念中，與學生本身直接相關的，就是「經驗課程」（experienced curriculum）。經驗課程是學生在課程活動中「經驗到」的所有內容，可能與課程本身直接或間接相關，也可能與課程內容完全無關。例如，學生雖然習得如何解數學方程式，卻可能同時經驗到數學與日常生活無關，或自己不是學數學的料。

然而，我們在課堂觀察中，從學生的角度思考，卻發現一種「未經驗課程」（non-experienced curriculum in classroom）。照理說，課堂中老師的教學，學生應該都會「經驗到」，卻可能因諸多不同的理由，「未經驗」到這些老師有意傳遞的課程，這就是此處所謂的「未經驗課程」。課堂中的未經驗課程至少有以下三種：

（一）老師沒教的

學生認為老師在課堂中沒有教，卻要他們回家寫作業，或出現在考試中。在我們國小的研究中，每當學生碰到小記、作文的作業時，總是非常頭痛，回家跟爸媽求救，請安親班老師幫忙（小記其實也是作文，只是字數比

較少），問他們為什麼不會寫，答案竟是老師沒教。再細問之下，有時老師真的沒教，有時老師簡短說幾句可以寫些什麼，學生聽了還是不會寫。無論如何，學生不會寫是事實，沒有在教室中習得如何寫作，換句話說，在課堂中，從老師的教學中，學生沒有經驗到如何寫。回到家，進入安親班，父母與安親班老師成了作文老師。學生會說，爸媽常抱怨，為什麼老師不教，小記與作文成了爸媽的作業，作品大多數是親子共同合作的結果（臺北小學生個案研究）。

在我們國中的研究中，除了作文之外，國文也有一部分是老師沒教的。段考有所謂的「手寫題」，都在教科書範圍內，包括字音、注釋、改錯等，大多以背誦的方式學習，學生通常能拿到不錯的分數。學生比較怕的是測驗題與閱讀測驗，因為經常出現老師沒有教過的內容，特別是文言文的閱讀測驗。其實，在學生眼中，國文沒有固定範圍，考試時很難準備（臺北國中生課程觀研究）。

（二）老師不必教的

學校正式課程範圍之外，學生有自己想經驗的內容，老師當然不必教，學生在某些人的協助下，或者從網路上，習得這些內容。在我們研究的國小學生中，有些學生認為有價值、有興趣、想要學的部分，超過老師教學的內容，自己會想辦法多學一些。在我們國小的研究中，有人喜歡歷史，自己會去看這方面的書；有人喜歡生物，在家長協助下，閱讀許多課外讀物，認識許多生物；有人看過印度數學的書，覺得解數學題目很好玩；也有人覺得老師「健康」教的性知識太少，利用在圖書館的時間，自己找書來看。換言之，學生的課程範圍比學校課程內容更廣，課堂教學無法提供這些學習機會，學生只有自己設法學習⁴（臺北小學生課程觀研究）。

⁴ Eisner（2002）曾將社會認定有價值卻未列入學校課程的目標或內容為「空無課程」（null curriculum），就這個定義來說，學生認為有價值卻未列入學校課程的部分，也算是一種空無的課程。不過為了與前者有所區別，或可稱為「準空無課程」（quasi null curriculum）。

(三)課堂外經驗過的

前述的影子教育課程，已經率先起跑，學生早就在安親班或補習班已經經驗到那些課程，老師在課堂中不必教他們也都會。

未經驗課程其實就是老師教學與學生經驗之間的落差（如圖2所示）。老師沒教的部分，需要家長、安親班與補習班的協助，家庭的階級背景就會產生影響力，老師沒教的這個部分愈多，學業成就的差異愈大，愈可能產生階級再製。已經經驗過的部分，屬於率先起跑的課程，也與家長的涉入有關，階級背景就會產生影響。老師不必教的部分，也需要家長的協助，一方面可能增加學生的文化資本，一方面也會強化學生的學習習慣、態度與技能，對於學校的學習有一定程度的幫助。

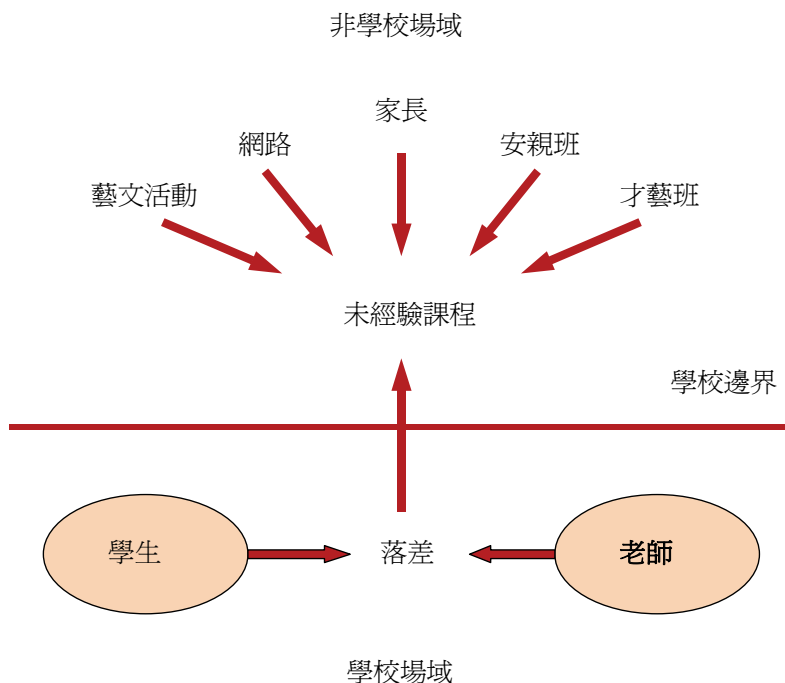


圖2 未經驗課程

三、課程的科層體制化（curriculum bureaucratization）

學生是行動者，必須面對外在的社會文化環境，特別是學校科層體制。課程是一種理念或內容，無論是課程綱要或目標，都必須進入學校科層體制，才能實際運作，傳遞給學生。爲了達成課程目標，需要依賴穩定的運作機制與規則，如學校的科目表、課程表、進度表、上課與下課的時間表、小考、段考、模擬考、升高中的會考、升大學的學測與指定考、教學研討會的課程協調、學生的分流、分組與分班等，凡此種種都有固定的運作規則，學校課程被科層體制化了。

問題是，學生如何理解與面對被科層體制化的課程呢？過去許多學者認爲學校教育提供不同階級學生不同類型的課程（Anyon, 1981; Bowles & Gintis, 1976），學校課程中隱藏著對較高社會階級有利的意識型態（Anyon, 1979; Apple, 1979）。即使是抗拒理論，也只描述低下階級拒絕學校課程與文化的觀念與作爲（Willis, 1977）。學校教育與課程一面倒地有利於中高階級學生，不利於低下階級學生。果真如此，則較高階級背景的學生在學校裡，理應愜意無怨。然而，學校科層體制是個「鐵籠」（iron cage）（Weber, 1952, 1968），鐵籠並不會放過任何學生，無論其性別、族群或階級背景。

在臺北的國中研究中，我們發現無論何種階級背景的學生，相當程度地知覺到科層體制的限制。在科層體制化的課程運作下，每天上課、下課、讀書、考試，也每天玩樂、打球、搞笑，或者發呆、作白日夢，放學後還要寫作業、準備考試、補習，等待基測的來臨與畢業後的解放。他們或許有不太相同的課程觀，卻同樣受到課程科層體制的限制。當我們看到中上階級背景的學生，抱怨上學讀書很無聊，上課在睡覺、看漫畫，下課打球、玩樂，放學之後，補習、讀書到深夜，實在無法認同學校或課程獨厚他們，只看到課程科層體制化造成「一視同仁」的限制。

S型混合分班規則所造成的限制更爲強大，學生無法選擇老師，碰到不

喜歡、教不好的老師，學生都只能接受。幾個來自中產階級家庭的學生，成績非常優異，與其他階級背景學生一樣，都在抱怨數學老師教得不好、之前的導師帶班方式不當，大家實在受不了。這些學生中，少數選擇轉學，其他則默默承受，直到八年級，換了導師，但數學老師還是沒換（臺北國中生課程觀研究）。

公立學校課程如此地科層體制化，較高階級背景學生試圖擺脫公立學校的限制，「選擇」符合其課程觀的補習班，轉入私立小學，「選擇」另一種課程的科層體制，或「選擇」到其他國家求學，擺脫本國課程科層體制的限制。無論到何處就讀，課程的科層體制化都會存在，只是程度、面向的不同。這種「選擇」顯示，「單軌制」的學校制度，其實是「隱形」的雙軌或多軌制，包括公立中小學、私立中小學、臺灣的美國學校、留學國外等。

我們曾非正式地調查兩所臺北地區的私立中學，其課程運作大致符合教育行政單位的要求，至少課程的進度超前公立學校，甚至超前影子教育的補習班。這些私立中學，寒、暑假也會上正課，很早就上完國中的課程，並鼓勵學生直升該校的高中部，針對想考入明星高中的學生，複習基測的內容；針對直升高中的學生，則直接上高中的課程。換言之，私立中學是「一條鞭式」地，目標直指頂尖的大學與科系，其課程運作持續「加速」。

在課程科層體制的限制下，較高階級背景學生比較有「選擇」的能力與資本。有幾個相關的議題值得探究：1)究竟是課程意識型態造成教育機會不均等的效果較大，抑或課程科層體制的限制造就的機會均等的效果比較大？2)不同階級背景學生與家長的「選擇」源自於何種階級的地位文化（*status culture*）（Weber, 1968）或「生存心態」（*habitus*）（Bourdieu, 1972/1977, 1979/1984）。3)課程的科層體制化的哪個部分能縮短不同階級背景學生學業成就差距？其效果有多大？

四、涵融於實務運作

以上所述都是理論上的議題，然而瞭解學生課程觀不只爲了建構基礎理

論，如何有助於課程與教學的實務運作，才是教育實務工作者的期望。課程的發展與運作有很多不同的層次，若將學生課程觀的研究涵融於最高層次的課程政策與目標，勢必改變目前整個學校體制，牽涉的改革工程浩大，很難獲得支持。

學生課程觀研究成果的運用，最可能涵融於學校與教室層次的課程運作。因此，很重要的議題是，如何將學生在家庭、社區、補習班中所進行的課程活動，與學校與教師的課程運作相互調整與配合。以老師沒教的課程為例，教師沒教過卻要求學生完成作業，考試出現學生未曾經驗的題目，將使學生求助於父母或補習班，易造成教育機會的不均等。在實務上要檢討的至少有兩方面：1)教師提交的家庭作業類型、完成方式、評鑑方式是否要有所調整；2)檢討在努力讓考題靈活、有深度時，是否考到某些超越課程範圍的其他內容？3)為何學生認為教師沒有教？是教師真的沒有教，或教師教的太簡略，或因客觀因素使教師沒有時間或精力教？4)如何進行課程管理，讓目標、內容、教學能夠和學生經驗獲得聯繫？

這些課程與教學實務上的問題，需要先深入理解學生課程觀的內涵，才能有系統地擬定合適的課程與教學策略。課程研究者必須與學校實務工作人員相互配合，進行相關的課程調整的實驗，才能改善上述提到的問題。

伍、結語：跨越學校圍牆的課程運作

學生的生活世界是一個整體，他們的課程學習跨越學校的圍牆，沒有學校內外的區別。有時候，從學校內帶著課程到學校外，有時則從學校外帶著習得的經驗進入學校內。從教育人員的觀點，學校內的課程運是最重要的，關乎教育與課程目標的達成與否，但對學生來說，那只是整體課程學習的一小部分，他們的日常生活可忙碌得很。

他們一天只有二十四小時，除了吃飯、睡覺，必須穿梭在學校、才藝班、安親班、補習班、補習班、網際網路之間，努力符合父母與老師的期

待，一方面調整自己學習的目標與標準，一方面也要爭取自己玩樂的時間，這毋寧是一種課程的學習管理⁵。

從學生課程觀的角度分析，學校外場域的課程運作似乎比學校內更為重要。從非經驗課程的研究證據顯示，當老師沒有教或上課聽不懂，學生將非經驗課程帶回家，由家長、補習班或其他機構來協助。課程科層體制化的研究證據顯示，階級背景較高的學生，在校外的各類課程運作，進度先於學校，目標與範圍更為多元。但是進到學校內，課程的科層體制化，限制這些學生的持續發展，迫使他們無法加速進步，讓較低階級背景學生有機會跟上來，一旦放學離開學校，一旦放寒、暑假，家長的教育安排又讓兩者的差距擴大。較高階級的家長甚至會選擇私立學校或國外留學，避開公立學校的科層化限制。

如此看來，升學競爭或階級的競爭，真正的戰場是在家庭、安親班與補習班，而非學校內。家長通常是這個競爭的主導者，當家長涉入程度愈高，教育結果愈不公平，因為家長涉入程度低的學生將處於不利的地位。既然問題在學校外，則學校究竟是社會文化再製的工具，抑或能促進教育平等？學校課程是意識形態傳遞的工具，抑或縮小階級差異的機制？這些問題並不是「非此及彼」的「是非題」，以往過度簡化的思維似乎應該重新檢討。

學校課程隱涵某種意識形態，可能形塑特定社會的不平等。然而，當課程落實到學校與教室場域時，其「再脈絡化」(recontextualization)的過程中，會產生某種程度地「落差」(gap)⁶(Bernstein, 1990)，社會不平等的因子在這個過程中被「重新建構」。學校科層、教師、家長、學生都參與了這個不平等「重新建構」的過程。本文將學生放在這個「重新建構」的核心位置，發現諸多有趣而重要的研究議題，尚待未來更多深入的研究與探

⁵ 課程管理是指課程相關人員，在現實的條件與情境中，將有限的人力、時間與資源，做適當的安排，以期達成課程目標。從學生觀點言，學生也在做課程管理，因為學生是學習者，因此才稱之為課程的學習管理。

⁶ 卯靜儒(2002)將“discursive gap”翻譯成「論述縫隙」。

討。

誌謝：本文使用之資料包括下列三項研究：國中學生學校課程詮釋之民族誌研究（95-2413-H-003-049-MY2）、國小學生課程觀之民族誌研究（101-2410-H-003-041-MY3）、學生課程觀：批判性分析及其在課程理論與實務之啟示（103-2918-I-003-010）。感謝科技部經費補助這三項計畫與幾位匿名審查者之修正意見。

參考文獻

(一)中文部分

卯靜儒 (2002)。認同政治與課程改革——以鄉土課程為例的課程社會學分析。臺灣教育社會學研究，2 (2)，1-26。

李昆翰 (2014)。跟著家庭作業去旅行：階級、時間資源與教育機會均等的分析。國立臺灣師範大學博士論文。未出版，臺北市。

黃鴻文 (2003)。國民中學學生文化之民族誌研究。臺北市：學富。

黃鴻文 (2005，5月)。學生如何詮釋學校課程？論文發表於「第十二屆課程與教學論壇：社會重建課程的理念與實踐」國際研討會，臺北市。

黃鴻文、武曉梅 (2007)。我們要識字：一群國小補校中高齡婦女學生的課程觀。臺灣教育社會學研究，7 (1)，69-110。

蔡碧峯 (2010)。升學氛圍下國中學生的課程觀：一個班級的民族誌研究。國立臺灣師範大學碩士論文。未出版，臺北市。

(二)英文部分

Anyon, J. (1979). Ideology and United States history textbooks. *Harvard Educational Review*, 49(3), 361-386.

Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3-42.

Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge K. and Paul.

Bakar, D. P., Akiba, M., LeTendre, G. K., & Wiseman, A. W. (2001). Worldwide shadow education: Outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(1), 1-17.

Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C., & Strauss, A. L. (1961). *Boys in white: Student culture in medical school*. New Brunswick: Transaction.

Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control, volume IV: The structuring of*

- pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (R. Nice, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press. (Original work published 1972)
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste* (R. Nice, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1979)
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basics.
- Downey, D. B., von Hippel, P. T., & Broh, B. A. (2004). Are schools the great equalizer? Cognitive inequality during the summer months and the school year. *American Sociological Review*, 69, 613-635.
- Eisner, E. W. (2002). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (1997). *Children, schools, & inequality*. Boulder, CO: Westview.
- Erickson, F., Bagrodia, R., Cook-Sather, A., Espinoza, M., Jurow, S., Shultz, J., & Spencer, J. (2008). Students' experience of school curriculum: The everyday circumstances of granting and withholding assent to learn. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *The sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 198-218). Los Angeles: Sage.
- Erickson, F., & Shultz, J. (1992). Students' experience of school curriculum. In P. W. Jackson (Ed.), *The handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp. 465-485). New York: Macmillan.
- Gibson, M. A. (1987). Punjabi immigrants in an American high school. In G. B. Spindler & L. S. Spindler (Eds.), *Interpretive ethnography of education at home and abroad* (pp. 281-312). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Goodlad, J. I. (1969). Curriculum: The state of the field. *Review of educational research*, 39(3), 367-375.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gibson, M. A. (1987). Punjabi immigrants in an American high school. In G. B. Spindler & L. S. Spindler (Eds.), *Interpretive ethnography of education at home and abroad* (pp. 281-312). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Holland, D. C., & Eisenhart, M. A. (1990). *Educated in romance: Women, achievement, and college culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Morgan-Fleming, B., & Doyle, W. (1997). Children's interpretations of curriculum events. *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 499-511.
- Pinar, W. (2008). Curriculum theory since 1950: Crisis, reconceptualization, internationalization. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *The sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 491-513). Los Angeles: Sage.
- Ogbu, J. U. (1974). *The next generation*. New York: Academic.
- Ogbu, J. U., & Fordham, S. (1986). Black students' school success: Coping with the "burden of 'acting White'". *The Urban Review*, 18(3), 177-206.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 79, 493-542.
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to University in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639-1657.
- Thiessen, D., & Cook-Sather, A. (Eds.). (2007). *International handbook of*

student experience in elementary and secondary school. New York: Springer Verlag.

Weber, M. (1952). *The protestant ethic and the spirit of capitalism*. New York: Scribner.

Weber, M. (1968). *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. New York: Scribner.

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