

教育研究集刊

第五十一輯第二期 2005年6月 頁99-131

學生如何詮釋學校課程？

黃鴻文 湯仁燕

摘要

學生對學校課程的詮釋，對課程實施的成效有很大的影響。過去的課程研究與實務，很少考慮學生的觀點。本文選擇幾個學生文化的民族誌，由其豐富的文化誌資料中，描述不同類型學生對學校課程的詮釋。歸納與整理這些學生的詮釋後，本文發現學生會自行判斷課程的價值，將課程分類、定義，以自己認為合適的方式進行學習，以自己認定的標準，評量自己的表現。這種學生的文化創造，提供課程與教育實務工作者新的研究與思考方向。

關鍵詞：學生文化、學校課程、經驗課程

黃鴻文，國立臺灣師範大學教育學系教授

湯仁燕，國立臺灣師範大學教育學系講師

電子郵件為：hwen@cc.ntnu.edu.tw; rtang@cc.ntnu.edu.tw

投稿日期：2005年3月30日；修正日期：2005年4月10日；採用日期：2005年5月22日

How Do Students Interpret School Curricula ?

Horn-g-Wen Huang Ren-Yen Tang

Abstract

This article presents students' interpretations of school curricula as found in past ethnographic research. According to this research, students are learners with an active ability to interpret, instead of just passively following the curricula provided by educators. These students do what every curriculum designer will do: they assess the value of the curriculum, classify it into different categories, decide what they want/don't want to learn, decide the learning sequence and evaluation criteria. Yet most students interpret school curricula in a different, even an opposite way from that of educators do. According to past research we see that (1) English white boys defined the school curriculum as being "feminine"; (2) American black students viewed it as being a product of white culture; (3) American Punjabi students perceived it as a tool to help them accommodate American society; (4) Advanced math and science were thought to be worthless for Punjabi girls; (5) Math and English were thought to be useless for older Taiwanese adult students; (6) Kansas's medical students in the US studied what professors wanted them to know; (7) Students in a Taiwanese junior high school only studied specific subject content which they thought they had to perform well or get punished by teachers. This article then discusses the students' interpretation(s) of their

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/BER/?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>

Horng-Wen Huang, Ren-Yen Tang How Do Students Interpret School Curricula? 101

curricula in terms of Willis' notion of cultural production, and presents some implications for educational practice.

Keywords: student interpretations, school curricula, experiential curricula

Horng-Wen Huang, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

Ren-Yen Tang, Lecturer, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: huang@cc.ntnu.edu.tw; rtang@cc.ntnu.edu.tw

Manuscript received: Mar. 30, 2005; Modified: Apr. 10, 2005; Accepted: May 22, 2005

壹、前言

長期以來，在課程研究與教學實踐上，教師與學生雖然被視為是學校的主體，是課程的「共同要素」，但在課程觀點展現上，主體的消失由來已久；教師與學生的課程詮釋與決定不是隱沒不見，就是受到扭曲，儼然就是 Freire (1970) 直指的「沈默文化」(the cultural of silence)。尤其是學生的課程詮釋觀點，亟待發掘與探究。

從課程理論的發展來看，課程作為經驗的觀點，自 1930 年代末期即成為頗受重視的課程定義之一，1960 年代末期，課程研究的思潮更從傳統技術理性模式轉向「概念重建」(reconceptualizing) 的探究取向，極為強調課程中的生活經驗與生活意義。在此轉折中，課程探究的中心由學科轉向了個人，著重分析社會上不平等的權力結構和階級衝突，重視主觀和存在經驗的闡釋，更試圖理解教師和學生在課程經驗中的觀點與感受(黃政傑，2005；甄曉蘭，2004)。再就課程實務層面來看，教師和學生很早就被視為課程決定的重要層級(Goodlad, 1969, 1979)，教師、學生、內容、環境亦同列為課程的共同要素，並認為這四種要素不應是上下的從屬關係，而是同等重要(Schwab, 1969, 1983)。整體而言，在課程理論研究和革新理念上，學生經驗的課程雖逐漸受到重視，認為學生是課程的最終決定者，強調課程改革不能忽略學生的聲音，並應在課程研究中加以探究(黃政傑，1999；Erikson & Shultz, 1992；Klein, 1991；Pollard, Thiessen, & Filer, 1997)，但學校教育的課程實踐與改革方向，大多還是以基本能力的加強及社會需求的滿足為主要訴求，並未受到概念重建學派課程的影響而有所調整(甄曉蘭，2004)。在定義「課程是什麼」時，也往往基於「課程作為經驗」的概念較為模糊，含括的層面較為廣泛，且在實踐的層面更為困難，仍比較重視從課程設計、課程實施、課程發展等「具體」、「可運作」的概念與意義著眼(李子健、黃顯華，1996)，很容易就把學生的經驗課程排除在課程內涵之外。

由於課程研究和教學實務上忽略學生課程觀點的探究，教師也就很少去思考學生的課程思考和行動，甚至視之為理所當然而毋須探究的領域。在學生的課程詮釋不為教師所知的情況下，教師心目中的學生角色定位可能產生偏差，教師的

覺知課程與學生的經驗課程差距可能加大；一旦師生之間的課程觀點失去交集，學生不認為學校的課程在自我發展及未來生活有任何的意義和價值，課程實踐的結果也很難符合學校教育既定的目標。要在課程改革中真正改進學生的學習，勢必要先瞭解學生眼中的課程面貌。

雖然很少有研究直接探討學生的課程詮釋，但學生的課程詮釋實為學生文化的一部分，在學生文化的民族誌研究中，有這方面的相關資料。這些民族誌並非直接研究學生的課程詮釋，然其豐富的民族誌資料中，卻顯示學生對學校課程，有其獨特的看法。這些資料，對課程與教育實務，可能有重要的啟示，這也是本文撰寫的目的。本文首先選擇幾個重要的民族誌研究，包括國外勞工階級學生、弱勢族群學生、女性學生、醫學院學生以及國內國中與補校學生的研究，描述與分析這些學生對學校正式課程的詮釋。其後，整理與歸納這些研究結果，並指出其對課程探究與教學實務的啟示。此外，由於課程的範圍很廣，除了正式的課程外，還包括非正式課程與潛在課程等，為使討論能集中焦點，本文將鎖定學生對學校正式課程的詮釋。

貳、學生的課程詮釋

一、勞工階級學生的詮釋

Willis(1977)對英國勞工階級學生 lads 所做的研究，為學生文化的經典研究。lads 發展出與學校文化相對立的反文化，對抗教師的權威，對學校的課程¹也採取拒絕的態度。

第一，lads 認為學校課程不切實際。由他們對學校中所謂乖學生（ear'oles）的批判，即可瞭解其看法。乖學生服膺學校文化，認真學習學校提供的課程。lads 卻認為他們雖在數學、科學與英文等科目上超越自己，但是對實際生活的瞭解非常有限。一位 lads 就說（Willis, 1977: 95）：

¹ Willis 使用 school work 一詞，但所指涉的就是學校課業的部分。

他們可能多知道一點並不重要的數學與科學。對任何人都不重要。……當他們二十歲時，他們對生活的瞭解，才可能像我現在一樣。……他們可能在某方面比較聰明，他們在數學、科學與英文比較聰明，但他們在生活上並不聰明。對我來說，他們是鬥爭中的弱者。

第二，lads 認為學校課程所提供的知識對於未來的就業沒有幫助。無論學校生涯輔導課的老師以傳統的或進步主義的觀點進行輔導，lads 對老師們的說法都嗤之以鼻，並自認對就業市場的瞭解比老師更清楚。lads 說 (Willis, 1977: 92)：

他總是說：如果你去找工作的事，你必須這麼作，你必須那麼作。我已經這麼作。你不必作這些，只要找個地方，問問主管，就知道不像他所說的那回事。

lads 認為未來的工作輕而易舉，就業之後簡單地學習，即可應付自如，不需要學校課程所提供的知識。一位 lads (Willis, 1977: 94) 說：

……那很容易，那真的很容易，因為你所要作的，只是學習如何轉動車床，一旦你知道怎麼作，所有的一切，就變成稀鬆平常。

第三，lads 將學校課程中的心智活動 (mental activities) 視為女性化的活動。學校課程很重要的一部分是心智活動，但是對 lads 來說，心智活動沒什麼用處，而且是乖學生才會從事的女性化的活動。Willis (1977: 149) 指出：

……智力活動對 lads 只是「耍筆桿」(pen-pushing)，「未必真的有用」(not really doing things)，而更重要的，是「娘娘腔的」(cissy)：那些基本上不是男人的活動或男性行動的範疇。

lads 的課程詮釋，源自其家庭與社區的生活經驗。他們的父母在社區的工廠工作，其所發展的工廠文化，主要的特徵是輕理論、重實務。正如勞工在工廠所貼的標語：「一丁點的智慧勝過一籬筐的文憑」(Willis, 1977: 56)，實際操作具有最高的價值，理論若有助於實際操作才有價值，否則會被漠視、拒絕。

工廠文化對「理論」與 lads 對「學校課程」的觀點極為相似，Willis 並未直接論斷，卻暗示 lads 接受父母的工廠文化，因而對偏重智力活動的學校課程，也認為是沒有價值、不切實際。工廠文化另一特徵是男性沙文主義，強調氣力、強硬、男性支配。lads 似乎也接受工廠文化的男性沙文主義，強調主動、支配、氣力、強硬、男子氣概，將女性視為附屬品，繼而將學校課程中的智力活動詮釋為女性化的活動。

綜言之，lads 受其父母工廠文化的影響，將學校課程詮釋為沒有價值、不切實際、女性化，因而採取拒絕與排斥的態度。由於工廠文化為典型的勞工階級文化，因此 lads 對學校課程的觀點也是勞工階級的觀點。從 lads 的觀點來說，他們比學校教師更瞭解社會與勞工生活的實況，「洞察」（penetrate）學校課程的不切實際，也因而拒絕學校課程，無法獲得優異成績，畢業之後延續其上一代，仍然成為勞工。

二、弱勢族群學生的詮釋

在學校教育中，弱勢族群學生究竟如何看待學校的課程？不同類型的弱勢族群學生，對學校課程，是否有不同的詮釋？Ogbu 為研究弱勢族群學生非常重要的學者，其文化生態理論對於解釋弱勢族群學生的學校表現，有很重要的理論意義。他將弱勢族群的學生分為兩類：自願（voluntary）與非自願（involuntary）的弱勢族群的學生。兩者對學校教育的詮釋與在學校中的表現有很大的差異。

某些弱勢族群，在非自由意志的情況下，進入現在居住的國家，即所謂的非自願弱勢族群，例如非洲黑人以奴隸的身分被運送至美國。某些族群是自願進入目前所居住的國家，則為自願的弱勢族群，例如臺灣、韓國、印度等地的某些人民，並未受到任何脅迫，卻自願移居美國。

美國加州 Stockton 的黑人為典型的非自願弱勢族群，相關研究結果顯示，黑人學生將學校課程視為白人文化的產物，如果在學校中努力讀書，獲得優異成績，會被同儕視為屈從白人、背叛族群。在 Ogbu（1974, 1991）研究的 Stockton 中學

的黑人學生就是如此。Ogbu (1991: 281) 指出²：

學校課程等同於白人文化，完成學校要求，被某些學生詮釋為「從事白人的工作」，或服從白人的命令。某些學生相信學校知識為白人的知識，而非黑人的知識，因此，即使學習學校知識對獲得就業所需文憑是必要的，黑人卻不能真正的認同它。

Ogbu 與 Fordham (1986) 研究美國華盛頓特區中學的黑人學生，發現黑人學生將從事學校課業視為「扮演白人」(acting white)，是背叛族群的作為。當黑人學生「上圖書館」、「努力讀書」、「獲得優異的成績」，就會被認定是「扮演白人」³，成績好的學生被稱為 brainiacs，也是「扮演白人」的象徵。在這樣的文化氛圍裡，許多天資頗佳的黑人學生努力避免成為「扮演白人」的 brainiacs，課業表現遠低於其應有的水準。

Sidney 就是這樣低成就的黑人學生。他在標準化測驗表現很好，修讀某些高級課程，同儕雖然理解其決定，卻戲稱他為「高級部先生」(Mr. Advanced Placement)。他很清楚學業成績優異對未來的前途很重要，與他的黑人同儕一樣，他不認為學校所學習的內容有多高的價值，尤其是為避免被認定為 brainiac，他不怎麼讀書，通常只在早餐前花十五分鐘寫作業，卻很努力的參與許多課外活動。他的成績平均只有 C，卻是學校美式足球隊的成員。

² Ogbu (1974) 在其原始著作中，並未直接而明確地提出實證資料，證實黑人學生此種觀點，在後來的著作裡 (Ogbu, 1991)，亦未提出實證資料，只提出作者的分析。或可依此揣測，在最早的研究中，Ogbu 忽略這個部分，其後認為這個部分很重要，只能以作者分析來說明。雖然如此，但在 Ogbu 與 Fordham (1986) 的研究中，則以明確的實證資料作為佐證。

³ 黑人學生對「扮演白人」的定義包括以下各項：說標準英語、聽白人的音樂與收音機電台、觀賞歌劇或芭蕾舞、花很多時間在圖書館讀書、努力讀書、獲得優異的成績、參觀美國國立博物館、聽首都中心的 Rolling Stones 音樂會、從事志願服務工作、參加露營、健行或登山、喝雞尾酒或參加雞尾酒聚會、聽交響樂音樂會、聚會時沒有音樂、聽古典音樂、準時、讀詩或寫詩等 (Ogbu & Fordham, 1989: 186)。

學校課程的學科部分 (academics)，對這些黑人學生來說，就是白人的文化，努力於課業就是「扮演白人」，學科成績優異就是「聰明」 (smart) 而「愚蠢」 (jerk) 的 brainiac。學校中的課外活動，如運動、啦啦隊、樂隊等，就不是「扮演白人」的活動，不會受到同儕批判。

另一方面，這些黑人學生認為學校課程沒有價值。在上述 Ogbu (1991: 280) 的研究中，黑人學生認為，即使在學校努力讀書，獲得優異的成績，也無法讓他們獲得較好的工作。學校成功與未來工作的關係甚低。這種想法源於其家庭與社區的生活經驗。他們的父母雖然認為學校教育非常重要，也告訴子女讀書很重要，可是他們卻看到父母與社區長輩，因為白人的偏見與歧視，在工作與生活上挫折、失敗⁴，因而不相信學校教育會讓他們在未來獲得成功。

綜言之，無論學校課程的內容為何，都被黑人學生認定為白人文化，學習課程，就是背叛族群，即使學到這些課程內容，也無法協助他們獲得很好的工作，因為黑人在社會中始終遭遇到不公平的偏見與歧視。基於這樣的教育觀與課程觀，黑人學生對學校課程與學習，當然採取排斥與拒絕的態度。

由印度 Punjabi 移民至美國加州的 Sikh 教徒為典型的自願的弱勢族群，Gibson (1987) 對 Punjabi 中學生的研究指出，這些學生的課程詮釋與前述黑人學生不同。Punjabi 學生遵從父母的教誨，以「順應而不同化」 (accommodation without assimilation) 的策略，面對其學校教育。他們沒有「扮演白人」的顧慮，高度肯定學校教育與課程的價值。他們認為在學校習得的知識與技能，能提高未來升學與就業的競爭力。Gibson (1987: 294) 指出：

Punjabi 青少年不僅喜歡學校，他們很確定他們在學校中所學的東西，對他們的未來，是有價值的。他們相信，良好的英文能力，以及他們所習得的職業與學科能力，將使他們在就業市場，或者大學，更有競爭力。

在他們眼中，學校課業最重要。Punjabi 人希望學生們在學科方面有優異的表現，他們呼籲青少年，「將學校課業擺在第一位，超越家務、工作，尤其是社交活

⁴ 在 Ogbu 的理論中，以職業的瓶頸 (job ceiling) 說明黑人在工作上遭遇到的歧視。

動，包括學校所舉辦的活動在內。」（Gibson & Bhachu, 1991: 76）

在學校裡，Punjabi 學生當然會遭遇語言與學習上的難題，但是父母卻告訴他們，不可以用任何理由，包括族群歧視的問題，為自己學校表現較差開脫。他們必須為自己的課業表現負責。就 Punjabi 的觀點，「很少將小孩子的困難歸咎給教育系統或老師。學習的責任……是在個人。想學習的人就會去學。」（Gibson, 1987: 293）若學生學業表現不好，流言很快傳遍整個社區，讓父母、家庭與社區蒙羞，父母會很快讓他們去工作或結婚。因此，雖然很清楚未來仍會受到白人的歧視，但是他們對學校的課業，非常重視、認真。

在此種文化中，Punjabi 學生認為學校課業與族群歧視無關，卻與家庭的榮譽有密切關係。他們沒有「族群背叛」的問題，沒有「扮演白人」的問題，卻有「家庭榮辱」的問題。或許可以這麼說，學校課業被視為「光耀門楣」的工具，努力於學校課業是「順應」美國社會的重要策略。

另一方面，父母告誡他們不可「同化」於美國社會。因此，他們（尤其是女生）不能與美國學生交往過份密切，不能參與美國式的社會生活。雖然 Gibson 並未指出 Punjabi 學生不願或不敢參與學校或白人學生舉辦的社交活動，但由「順應而不同化」的觀點衍生，學生參與這些活動可能有被同化的顧慮。

綜上所述，弱勢族群學生的課程詮釋源自父母、家庭與社區的生活經驗，尤其是族群的社會文化適應，對學生的看法有很大的影響。由 Ogbu 文化生態理論架構分析，非自願弱勢族群，基於其過去族群適應的經驗與歷史，視學校課程為主流族群的文化，不相信學校教育體制能使他們獲得成功，因為畢業後仍會遭遇到偏見與歧視，遵循社會的體制與規則註定會失敗。自願的弱勢族群，在與他們的母國比較後，認為在移民社會雖會受到歧視，但仍有機會獲得更好的教育與工作機會。他們信任移民社會的教育體制，肯定學校課程的價值，相信唯有加倍的努力，才可以獲得學業與工作上的成功。

有趣的是，非自願的弱勢族群學生拒絕學校課程中的學科部分，因為那代表著「族群背叛」與「扮演白人」，其他學校活動則否；相反的，自願的弱勢族群則肯定與接受學科部分，認為可以提高其升學與就業的競爭力，其他學校活動卻可能導致「同化」於美國人。

三、女性學生的詮釋

在很多社會中，相對於男性，女性是居於弱勢的群體。女性學生對課程的詮釋也很特別。Holland 與 Eisenhart (1990) 研究美國南部兩所大學女生的文化。兩所大學女生的文化以男女之間的浪漫情愛 (romance) 為主軸，課業的重要性非常低。研究中的報導人很少提到上課的內容，至多是抱怨課程要求太多，教授不公平，或沒有足夠的時間準備考試。

無論如何，課業仍有某種程度的壓力。如果想待在學校，她們就必須花時間應付課業上的要求，她們必須在「書蟲」(bookworm) 與「玩樂」(have fun) 的衝突中求取折衷。女學生對學校課業有三種不同的詮釋。

第一，畢業就好 (getting over)。對這類女生而言，完成學校課程讓她們得以順利畢業，獲得學位，找到工作，卻不認為課程內容對未來實際工作會有幫助，因此她們不計較到底有沒有學到東西。在選課與學習上，只是敷衍應付，同學們會相互幫忙、共用教科書、交換筆記、購買報告。對成績的要求也不高，只要拿到學分即可。通常她們拿到 C 就覺得不錯，C+ 就覺得非常好了。

第二，追求優異 (doing well)。這類女生認為學校課程能肯定自己天賦的能力。科目成績是確認自己是否有天賦能力的指標，她們當然希望成績越高越好。若能「輕而易舉」，就獲得佳績，顯示自己擁有這方面的天賦，將來也能在該領域有良好的表現。相反地，若表現不佳，或需要「加倍努力」才能獲得佳績，就表示自己無此天賦，未來不適合在該領域發展。換言之，她們選擇適合自己天賦的科目或領域，以最輕易的方式，獲得最佳的成績。基於這個邏輯，她們讀書不會非常努力，而在選課時，她們設法避開困難而不易表現的科目，選擇那些「適合自己天賦」又能獲得優異成績的科目。若主修科目表現不好，她們會設法轉系 (或領域)。

第三，向專家學習 (learning from experts)。這類女生認為學校的知識對未來的工作非常重要，大學就應該提供「專家」協助學生獲得知識。她們通常很清楚自己的志向，設定特定的目標，選擇能學到所需知識的課程，若發現自己的領域學不到想要的知識，她們會轉系或選擇雙主修。她們追求最好的成績，因為成績

代表自己學到多少知識，能掌握這些知識就能擁有未來。

表 1 為這三種詮釋的摘要。第一類女生認為課程內容與未來無關，為能順利畢業，課程只有「通過與否」的問題；第二類女生則以為課程內容雖與未來有關，先決條件是自己要擁有某種天賦，課程只有「適不適合自己天賦」的問題；第三類女生認為課程知識與未來有密切關係，掌握知識即掌握未來，課程只有「能不能學到知識」的問題。由這三種課程的詮釋，衍生出其他相關的看法與行動。此種對大學課程的詮釋，必須放在其整體女生文化來分析，才能獲得完整的理解⁵。

表 1 美國南部兩所大學女生對學校課業的三種詮釋

	畢業就好 (getting over)	追求優異 (doing well)	向專家學習 (learning from experts)
學校課業的價值	順利畢業、獲得學位	肯定自己的天賦	學到專家的知識
選課與學習策略	敷衍應付：同學相互幫忙、共用書籍、交換筆記、購買報告	避重就輕：選擇能表現優異的科目、避開困難的科目；未獲得優異成績則轉系	選擇能學到東西的課程；未學到東西則轉系或雙主修
對成績的期望	過就好了（C：不錯／C+：很好）	越高越好（最好是 A、少數的 B）	越高越好
成績與未來	成績是教師主觀認定；成績與未來表現無關	成績代表在學術領域的天賦；成績代表未來是否適合該領域的工作	成績代表學到多少東西；成績與未來升學就業關係密切

由於女大學生的文化強調的不是課業，而是談戀愛、交男朋友，第一類女生對課業採取應付與敷衍的態度，第二類女生則是避重就輕，她們都設法讓花在課業上的時間少一些，花在談戀愛的時間多一些，使她們在同儕團體中，擁有較高的地位。就某個角度來說，她們是屈從於女生同儕文化的壓力。

其實這些女生在高中成績都很不錯，對未來也有某種程度的企圖心，但是進

⁵ Holland 與 Eisenhart 不稱此為學校課業 (school work) 的文化模式 (cultural model)，而稱之為詮釋 (interpretation)，最重要的原因正是，必須將此種課業的詮釋放在更廣大的背景 (context)，才比較適合稱之為文化模式。

大學之後，前兩類女生對課業的詮釋與同儕文化的交錯「對話」，不是降低自己對未來的期望，就是採取轉系的策略，使她們以後的學習、求職與工作中，形成所謂「邊緣化的工作者認同」(marginalization of worker identity)，畢業之後，不是嫁為人婦，依附於丈夫，就是降低工作的期望。最終的結果是回歸女性在社會中的弱勢地位。只有第三類女生，以知識的追求為依歸，她們在日後學習與工作中，形成強烈的工作者認同(strong worker identity)，有優異的表現。

其實，就第一類女生的觀點而言，課程與未來無關，課程內容與成績評量是主觀認定(arbitrary)，課程只具有工具性的價值，其策略則為居於弱勢女性的「生存策略」，借用 Willis (1977) 的說法，就是一種「洞察」。然而很諷刺的是，「洞察」的結果，與勞工階級學生完全相同，讓女性回歸弱勢。

前述關於 Punjabi 學生的研究中 (Gibson, 1987; Gibson & Bhachu, 1991)，也有部分描述女學生的課程觀點。雖然 Punjabi 學生對課業很積極，表現也不錯，卻有很大的性別差異，尤其在選修科目上。男生通常選修升大學的預備科目，以及引擎修理、汽車機械、鎔鋸課程等工廠科目。但即使是學術天賦極佳、想繼續升學的女生，卻幾乎都選修秘書課程。其實很少有女生對秘書課程感到興趣，但是對年輕的 Punjabi 女生而言，這似乎是最佳、最務實的選擇，理由是：「為什麼要選數學與科學這些升大學的預備科目……如果我們的父母不讓我們進大學？」(Gibson & Bhachu, 1991: 75)。

這種想法源自 Punjabi 的文化傳統。Punjabi 的父母雖然認為接受教育很有價值，可是「『太多』的教育將使女生的想法與行為過份獨立，因而玷辱其名譽，很可能使其婚姻的安排受到不良的影響。」(Gibson & Bhachu, 1991: 71) 身為父母，他們有義務為女兒找到合適、美滿的婚姻。極為明顯地，Punjabi 女生認為學校課程至少可區分為男性與女性課程。受到家庭與社區中，族群文化的影響，使得這群原本可能脫穎而出的女生，選擇適合女性的課程，最終邁向 Punjabi 文化中居於弱勢的女性角色。

四、醫學院學生的詮釋

Becker、Geer、Hughes 與 Strauss (1961) 由符號互動論的觀點，研究美國

Kansas 醫學院學生的文化，其中對於醫學院學生的課程詮釋有非常詳細而精彩的描述。1960 年代，醫生是美國醫學院學生眼中最棒的專業（the best of all professions）。他們認為醫學院課程提供的知識可以「戰勝疾病、挽救病人」。他們在第一年對課程的詮釋可分為以下三個階段：

（一）第一階段：學習所有的東西

醫學院的課業極為繁重，要學的東西很多，在開學之初，他們的觀點⁶是「學習所有的東西」（learn it all），具體而言包括以下幾項（Becker et al., 1961: 4）：

1. 我們想學所有成為醫生所需的知識。
2. 有太多東西需要學。
3. 我們必須很努力，花費很多時間。
4. 我們將盡可能增加努力的時間。

（二）第二階段：觀點的調整

在第一次考試之後，即學生所謂「震驚的事件」（traumatic event）之後，許多學生非常沮喪，因為學習所有的知識是不可能的任務。學生說（Becker et al., 1961: 111）：

但你不可能學習這所有的東西，把它們放到你腦子裡，而不會忘記。我想你必須為考試而讀書……我想我們第一年所學的這些科目不像我想的那麼重要。你只要學習這些，以後當必要時，回憶並且在書上查閱一下。考試後你會忘掉，東西太多了。這（次考試）對我真是個震撼。

學生們逐漸放棄剛開始「學習所有的東西」的觀點，開始檢討、修正。某些課程非常有組織，有具體的手冊與閱讀資料，採用「餵食式」（spoon-feeding）的教學方式。面對這種課程，學生很容易應付，不會有威脅感。另一類課程，學

⁶ Becker 及其同事認為學生文化其實就是學生的觀點（perspective）。他們所謂的學生的觀點是指學生面對問題發展出來的共同的想法與行動。他們的整個研究就是在描述醫學院學生面對哪些問題，在學校社會互動的過程中，發展出何種共同的想法與行動。當然，這也包括他們對課程的觀點。

生稱之為「大課」(big course)，包括成堆的資料、錯綜複雜的教科書、實驗室的大報告，除了上課教授的講述之外，還有太多學生必須研讀的內容與工作。面對「大課」，學生無法學習所有內容，必須善加選擇，並以最經濟、最有效的方式，才能應付得宜，通過考試。如何應付「大課」，成為學生的當務之急。面對「大課」的課程內容，有些學生會研讀與醫療實務有關的部分，有些學生會研讀他們認為教授希望他們知道的部分。詳細而言，學生的觀點如下(Becker et al., 1961: 111)：

1.雖然我們很努力，在可資運用的時間裡，無法學到所有知識。

2.我們仍如以往一樣努力，但是現在只以最有效、最經濟的方式，學那些重要的東西。

3.某些學生說：我們會依據對醫療實務是否重要，來判斷哪些東西是重要的。其他學生則說：我們會依據哪些是教授希望我們知道的東西，來判斷哪些東西是重要的。

此種觀點只是暫時的觀點，因為它是介於最初與最終的觀點之間。顯然，某些學生將課程內容分成兩類：與醫療實務有關、與醫療實務無關，或者是與教授期望有關、與教授期望無關，並依據這樣的分類，採取配合的行動。

(三) 第三階段：學習教授要我們知道什麼

第二個階段是暫時的階段，在互動與調整之後，學生邁向最後的階段，其基本觀點是「他們(教授)要我們知道什麼」(what do they want us to know)。那些依據醫療實務選擇讀書內容的學生開始調整、轉向，因為他們在考試中失利。逐漸地，大家試圖揣測，教授到底想要他們知道什麼，考試時教授會出什麼題目，如何答題比較好。學生最終的觀點如下(Becker et al., 1961: 163)：

1.我們設法發現教授要我們知道什麼，選擇重要內容研讀。這是通過考試、順利畢業的方法。

2.我們繼續以最經濟、最有效的方式努力讀書。

3.除了作弊，我們試圖以任何方法發現，什麼考題會出現在考試裡，應如何回答，並與班上其他同學分享這些資訊。

儘管揣測教授的想法，看似是為考試而讀書，學生認為他們並沒有違背當初讀醫學院的初衷，無論如何，那些知識也是醫學知識。

上述三個階段的觀點發生在學生入學的第一年。在與教授、同儕互動，經歷三個階段的轉變之後，醫學院學生將課程或課程內容作某種分類（如圖 1 所示）⁷，並依據這樣的分類，採取相對應的策略。

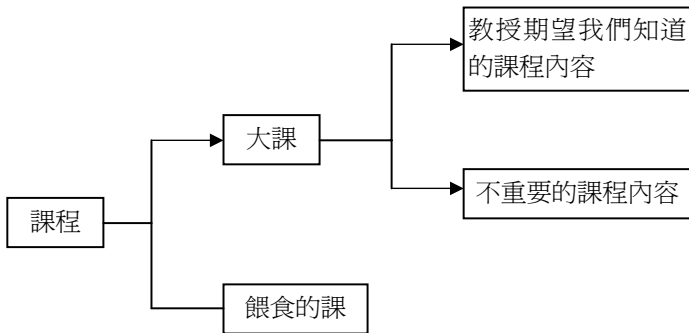


圖 1 醫學院學生對課程的分類

學生在進入醫院實習時，仍希望在有限的時間中，以最經濟、最有效的方式，學到最多的知識。學生會自行交換不同類型的病人，就是為了能學到不同的臨床知識。學生最不願碰到被稱為 Crock 的病人。Crock 是向醫生抱怨各種病痛卻找不到實際病兆的病人。這種病人碰到一次就夠了，老是碰到 Crock，只是浪費時間 (Becker, 1993)。依此推測，學生會將病人分類。他們應該最喜歡遇到能學到新知識、新經驗的病人。學生並不是被動地接受課程，而是在交換病人的同時，就已經在自行安排實習課程。

總結上述，醫學院學生對應該要學什麼，也就是課程研究者所謂的課程內容與設計，頗有自己的看法。學生進入醫學院，「長遠」的目標是成為醫生、協助病人，在學校生活的現實中，面臨繁重而無法全部學習的課程，以善加選擇的策略，解決「當前」問題。「當前」的策略與暫時蟄伏的「長遠」目標並不衝突。

Becker 等人 (1961) 並未呈現學生的父母、家庭、社區的影響，顯然未將此

⁷ Becker 等人 (1961) 並未明確指出學生對課程的分類，這個圖是本文作者將研究結果歸納後，認為學生有這樣的分類。

種課程觀點放在較大的社區或整體社會的脈絡來分析。他們從學校的脈絡——醫學院通常會出現的「繁重的課業」的脈絡——解析學生的課程觀點。無論如何，在某個程度上，學生「洞察」學校課業的現實，瞭解教授的權威與考試的現實，最後能順利畢業，結果相當令人滿意。

五、國內學生的課程詮釋

前述研究為國外研究，國內研究也有提及學生的課程詮釋。黃鴻文（2003）研究中的國中生，一部分是「普通班」學生，成績中下，另一部分是當時進行實驗的「自願就學班」學生，因採常態方式編班，各種成績的學生都有。

這些學生對學校課程有其獨特的看法。他們將當時升高中聯考所需要考的科目分為兩類：背科與主科。所謂背科，包括國文、歷史、地理、地球科學、公民。背科的學習，學生只需「劃重點」、「背重點」，即使上課「不聽也可以懂」。面對背科，學生只會說「不想背」、「有背」、「沒背」、「沒時間背」（黃鴻文，2003：61）。

主科則是指英文、數學、理化三科。主科雖然也需要「背」，但更需要「理解」。學生知道主科內容有延續性，以前「聽不懂」，現在再怎麼努力也聽不懂。幾乎每個學生都「聽不懂」某個主科，或更多主科。對那些「聽不懂」的主科，努力也沒有用，學生通常只能「放棄」。

對這些國中生來說，學校課程有價值嗎？其實，他們是相當矛盾的。在問卷調查中，有將近七成的學生認為課業對未來生活很重要，既然認為課業很重要，就應該努力讀書。雖然學生在觀念上認為課業很重要，但實際行為卻完全相反，學生只要有時間就玩遊戲、看漫畫、打球、打牌、打電動、聊天、搞笑。顯然學生的觀念與行為相互矛盾。

此種矛盾與學生的角色認定（role identity）有關。學生雖然認為課業對未來生活很重要，可是「掂掂」自己的斤兩，以自己過去成績作評估，畢業後能進入哪一種學校就讀，早就已經確定。例如，老師們經常呼籲學生努力讀書，未來可以進入更好的學校，可是學生認為依其學業程度，以後只能讀私立高職，而私立高職「只要繳錢就可以進去」（黃鴻文，2003：134），根本不需要讀書。某些學

生知道自己不可能考上公立高中，以後又不想繼續升學，這些想讀專科的學生很清楚只要考某種分數，就可以進入專科就讀，他們也不會太努力讀書⁸。

既然學校課業與未來升學無關，那麼如果課程內容頗有趣味，學生或許應該會認真研讀。可惜答案是否定的。大多數的學生只喜歡上體育課⁹，其他科目，尤其是聯考要考的主科與背科，學生普遍認為「枯燥乏味」。事實上，大多數學生國中畢業以後，根本不想再讀書，很多人不願讀普通高中，只想讀專科，因為專科畢業後，直接去工作，不用繼續升學。

對這些學生來說，努力於學校課業只有一個價值：避免老師處罰。學生的課程觀與他們對老師的看法有密切的關係。學校中，有些老師很嚴格¹⁰，考試考不好或作業未完成，學生會受到不同程度與方式的處罰。學生將學校課程或課程內容分為兩個部分：老師會處罰的、老師不會處罰的。老師會處罰的，學生就會讀，老師不處罰的就不讀了。一位學校的歷史老師，被稱為變態的、很嚴的老師，處罰學生非常嚴厲，為避免老師處罰，學生只有努力讀書。背科如此，主科也不例外。很多學生早就放棄某個或更多主科，很嚴格的主科老師也知道學生程度不佳，多要求也沒用，只針對課程的某個部分，要求學生一定要讀，否則給予處罰。例如，英文老師通常只要求單字一定要背，單字不背就會處罰。學生很清楚老師的要求，英文就只背單字，其他部分就不讀了。

綜合上述，在一個強調升學的教育制度與學校中，這些國中生認為學校課業枯燥乏味，對未來升學沒有用處，課業學習只是避免老師處罰。看來這些學生也有某種「洞察」，他們比老師們更能看清楚自己的未來。事實上，學生的「洞察」何止於此。學生知道學校將好的老師調到學生升學有望的「重點班」，也知道某些老師上課有差別待遇，上重點班就很認真教，上他們的課就很隨便。一位自願就學班成績很好的學生對考試題目很有意見，他認為考試題目完全針對「重點班」學生，只要有充份時間思考，那些題目他也會，但是題目太多，他寫不完，成績

⁸ 其實，該校會拼命努力讀書的是學校為提高升學率所編成的「重點班」。

⁹ 在所有的科目中，喜歡上體育課學生的人數比例最高，有 67% 的學生喜歡上體育課。

¹⁰ 關於學生對老師的看法，請見黃鴻文（2003）第五章。

當然不理想；而重點班學生，不斷訓練各種題型的解題方式，看到題目無需思考就會回答。這位學生說，這是「考速度而不是考實力」，真是一語驚人。可見，學生相當程度地「洞察」升學制度下學校課程實施的問題。

另一個國內研究則描述某國小補校某班成人學生對課程的看法（武曉梅，2004）。這班學生絕大多數是女性，只有一位男性。這些年紀老大的成人學生，早年失學，來到補校，其目的就是想學習認字、寫字。補校課程因而被區分為兩類：有字的課、沒字的課。學生對課程的詳細分類如圖 2 所示。

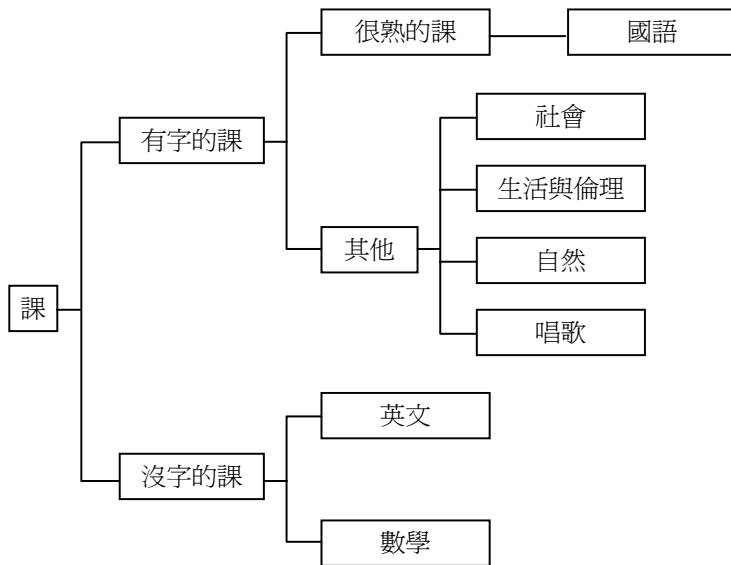


圖 2 國小補校成人學生對學校課程的分類

有字的課包括國語、社會、生倫¹¹、自然、唱歌¹²。就一般人的觀點，這些課的內容與屬性大不相同，但對想學習認字的成人學生來說，這些都是以國字配合注音書寫，以短篇文字呈現，都可以幫助他們認識更多字。比較特別的是唱歌，

¹¹ 即生活與倫理，學生簡稱之為生倫。

¹² 即音樂與體育，學生稱之為唱歌。

老師怕學生看不懂，幫學生加上注音，「唱歌念歌詞，也可以多認識一些字。」（武曉梅，2004：37）在這些有字的課中，國語被學生稱為「很熟的課」。所謂「很熟」是指非但能「唸出字音」、「瞭解字義」，也能把字「寫出來」（武曉梅，2004：39-40）。相對來說，國語是最重要的課。

沒字的課指的是英文與數學。英文是外國語文，固然無法學認字，數學有國字，但過度重視計算，他們學不會，也不能幫他們認識更多字。學生說：「數學都要我們算，那個數學我不大喜歡，那些什麼里、公分。」（武曉梅，2004：37）

學生認為有字的課，尤其是國語課，比較重要，對其日常生活，也很有幫助，學習態度比較好，而且儘量不缺席。沒字的課並不重要，對其日常生活沒有幫助，學習態度較差，也常有缺席的現象。

由上述的描述，這些成人學生將社會、自然、唱歌、生倫當成國語課來上，忽略數學與英文，事實上，這代表學生依據自己入學接受教育的目標，為自己安排與設計課程。學生成為課程安排與設計者。

識字為何如此重要？武曉梅（2004：82-97）以一個女性成人的生活史資料，說明識字對成人學生的價值。這位學生來自於經濟貧困的勞工階級家庭，家中五個小孩，父母接受社會的傳統，讓男生讀書，她與最聰明的姊姊未能入學讀書，成為她一生中的重大遺憾。不識字使其生活閉塞，限制其人際互動，窄化其生活視野。直到年紀老大，先生過世，與子女搬到臺北。生活與經濟穩定之後，在朋友的引介下，進入補校就讀，而且一讀就是兩次¹³。

補校中的識字彌補這位女性生命中的遺憾，拓展其生活空間與視野，敢於與他人互動，肯定自我的價值。補校的六年成為她口中「一生中最有意義的六年」（武曉梅，2004：84）。對她來說，補校教育與課程有極高的價值，但不是指學校安排的課程有此價值，而是她與同儕所認定與自行安排的課程有此價值。這個案例也顯示女性在傳統弱勢的情形下，如何到人生最後階段，才可能追求自我、肯定自我。由此，前述女性對學校課程的詮釋，在處於以男性為主的社會文化脈絡

¹³ 很多學生自認為還沒有學好，常會在畢業之後，重讀一次，或更多次，而補校也沒有法令或規定禁止學生重讀。

中，就顯得理所當然。

對這些成人學生來說，尤其是女性學生，補校教育等同於識字教育。學生對課程非但有自己的看法，而且以自己的方式學習，其判斷的標準只有一項：能否認字、寫字。處於男性為主的社會中，失學女性只能在年紀老大之後，才能在補校中，以一般人視為最基本的識字、寫字，追求某種自我肯定。

六、整理與歸納

學生是具有相對自主性的「主體」。在面對學校課程時，學生不是被動的接受，而是透過「主動」的詮釋，確認學校課程的價值，將其分類、定義，繼而採取特定的學習行動。此種主動的詮釋，無論是黑人將學校課程等同於白人文化，或補校學生將補校教育等同於識字教育，都是一種「意義」的創造，是「文化」的創造，是學生文化很重要的一部分。學生創造的，是具有獨特意義的文化符碼，是這些符碼相互關聯所形成的意義或文化系統。

學生的文化創造令人驚嘆。他們創造的文化符碼中¹⁴，與學校課程有關者，包含 lads 的「pen-pushing」、「cissy」，黑人學生的「brainiac」、「jerk」、「Mr. Advanced Placement」，醫學院學生的「Crock」、「big course」，女大學生的「bookworm」，國內國中生的「主科」、「背科」，補校學生的「有字的課」與「沒字的課」。

學生會自行確認課程的價值，lads 否定理論與心智活動的價值，黑人學生否定代表白人文化的正式課程的價值，醫學院學生認為診斷 Crock 沒有價值，Punjabi 女生認為秘書課程是有價值的，臺灣補校學生認為有字的課很有價值，臺灣的國中生認為讀老師會處罰的課程內容才有價值。

學生將課程及其內容分門別類，「背叛族群的」與「非背叛族群的」、「能學到知識的」與「浪費時間的」、「大課」與「餵食的課」、「教授期望的」與「不重要的」、「男生的課」與「女生的課」、「主科」與「背科」、「有字的課」與「沒字的課」。

¹⁴ 雖然他們運用的符碼有些在其所屬社會中早已存在，但他們在運用這些符碼時，卻賦予獨特的意義，就這個部分來說，他們創造的是符碼的文化意義。

學生會自行設計課程。他們自行決定要學什麼、不學什麼、先學什麼、後學什麼，黑人學生不讀背叛族群的學科，參與非背叛族群的課外活動；Punjabi 男生選讀汽車或機械課程，女生選讀秘書課程；補校學生努力於有字的課，不學沒字的課；國中生只讀老師處罰的部分；醫學院學生讀教授希望他們知道的內容。

學生會決定該如何學，國中生知道背科要劃重點、背誦，主科要理解，背誦沒有用；大學女生選課避重就輕、轉系或轉領域、共用書籍、交換筆記、購買報告。學生甚至自行決定評量標準，想要「畢業就好」的大學女生只要 C 或 C+，想要「追求優異」或「向專家學習」的大學女生則希望成績全部都是 A。

學生的課程詮釋其實就是一套課程的意義（或文化）系統。因為本文所選擇的研究並非直接研究學校課程，相關之民族誌資料雖不完整，但大致說來，已能概略呈現其意義系統。前述研究中，學生的課程意義系統列於表 2。其中某些部分，學生並未創造確定的符碼，但可由其他資料推測得知，另有某些部分，若有過度推論的疑慮，就不妄加揣測。

學生的課程詮釋有三個特徵。第一，學生的課程詮釋與他們的社會文化背景有關。學生不可能憑空創造一套課程的意義系統，必須以某種文化素材為基礎。他們的家庭與社區生活經驗，正提供這樣的文化素材，讓他們能創造這樣的文化詮釋。前述某些研究提供比較完整的社會文化背景資料，即可看出這個特色。美國黑人學生在家庭與社區的生活中，發現黑人在社會生活中被白人歧視，無法成功；Iads 在家庭與社區的生活中，體驗並接受勞工階級強調氣力、實際與男性的文化，對於重視理論與心智活動的學校課程，就很難接受與肯定其價值；Punjabi 女生也在家庭與社區生活中，瞭解 Punjabi 文化傳統認為女性不可以獲得太多的教育。

第二，學生的課程詮釋與他們對未來的看法有密切關係。他們傾向於從未來進入社會生活可能受到的待遇，評估學校課程的價值，繼而將課程分類，並採取合適的行動策略。若以為課業努力能獲得較好的工作與生活，學生會肯定課程的價值，若以為無論如何努力，未來從事何種工作、過何種生活早就確定，學生就會懷疑或否定課程的價值。

表 2 不同類型學生關於學校課程的意義系統

意義向度 學生	課程的價值	課程類別	要學的 課程	不學的 課程	評量標準	社會文化脈絡
英國勞工階級的 lads	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	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 Punjabi	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	越高越好	進入美國社會的機會
「畢業就好」的美國南部女大學生	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+	追求浪漫愛情的學生文化、來自父權社會的壓迫
「追求優異」的美國南部女大學生	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	
「向專家學習」的美國南部女大學生	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	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	越高越好	進入美國社會的機會、Punjabi 傳統中父權的壓迫
美國 Kansas 醫學院學生	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	越高越好	美國社會醫生的尊榮與機會
臺灣國中三年級學生	避免老師處罰	主科、背科、聽得懂的、聽不懂的、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	依據自己過去表現	臺灣社會的升學主義
臺灣國小補校高級部成人學生（女生）	彌補人生缺憾	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

黑人學生認為未來會受到白人的歧視，lads 認為未來還是從事勞力的工作，Punjabi 女生認為未來父母不太可能送她們進大學，國內國中生認為自己升學結果

早就決定了。這些都是社會文化弱勢的學生，認為未來已然命定，學校課程，尤其是升學相關科目，只對中上階級、白人、男性、重點班學生等有價值，對他們沒有價值。另有某些學生對未來則滿懷期望。同樣居於弱勢的 Punjabi 男生認為美國的體制可以讓他們擁有比印度更好的未來，相信美國的教育體制，肯定課程的價值。醫學院學生本來就是天之驕子，希望未來能成為社會地位很高的醫生，當然肯定課程的價值，只因課業太過繁重，因而調整對課程內容的定義。

學生以未來的評估判定課程的價值，充份顯示他們是未來取向的。學生評估的結果，某些學生發現未來已然命定，不可能有其他變化，只有專注於解決當前的問題，於是成為當前取向。某些學生則仍滿懷希望，但配合當前情境，稍作調整，他們同時是當前與未來取向。

第三，學生的課程詮釋是相當務實的（practical）。學生的務實在於不作沒意義的事，不作不可能的夢。這樣的務實正來自於他們對未來的看法。就 lads 而言，「未來」還是從事勞力工作，課程中的理論部分就顯得不切實際。對黑人來說，「未來」會因白人歧視難以出人頭地，課程就沒有價值。對 Punjabi 女生來說，她們必須接受傳統女性的角色，「未來」進入大學就成為不切實際的夢想。國內國中生認為「未來」已然確定，課業上的努力就沒有未來的價值，於是轉而成為避免老師處罰的方式，課程具有當前的價值。當「未來」已然命定，就不會有好高騖遠、不切實際的夢想。即使是醫學院學生，他們知道「未來」成為醫生的理想固然重要，但在繁重的課業壓力下，必須先行擱置，務實地解決繁重的課業才是當務之急。無論對未來懷抱何種想法，學生賦予課程「務實的意義」，卻如出一轍。

參、對課程與教學的啟示

由前述研究的整理與歸納中得知，儘管學生的課程詮釋，與教師及社會期望不盡相符，甚至大相逕庭，但這些都是學生真實的經驗課程。上述的結果對課程探究及教育實務有以下幾層特殊的意義。

一、重視學生經驗課程的探究

近年來，越來越多的課程研究，開始關注教師在課程與教學實務中的主體性角色，透過教師的教學經驗及生活故事，探究教師的「教學意像」，以理解教師如何覺知其生活世界與建構其專業角色，從而思考教師如何省察及拓展其內在視野，並產生新的理解、意像和行動，進而在課程與教學實踐上產生實質的改變（甄曉蘭，2003）。當教師的聲音與敘事已然躍上課程探究的舞臺時，從學生的觀點切入，思考其對課程的詮釋，仍然是一個尚待探究的領域。缺少學生的觀點，課程的圖像是不整全的，因此，學生經驗層次的課程決定與探究，必須更加受到重視，學生的課程詮釋在課程研究中，應佔有更重要的地位。

學生經驗課程之探究的零散、不全、缺漏，乃導因於學生一直居於課程要素中的弱勢地位；學生是教育過程中被安置、被指導的「對象」，是課程研究中被詮釋、被分析的「依變項」。或者說，學生在教育過程中總是居於受操弄的客體地位，有關學生課程詮釋的觀點和論述，亦多停留在「研究意像」之中，即使有聲音發出，也只是為了驗證其他教育因素的實施結果，而不是為了彰顯其主體思維，更不在恢復其課程決定的主體地位。在學生被客體化的研究思維下，難以陳顯學生的「學習意像」與「課程圖像」，遑論導引學生從自我的經驗課程與學習生活世界之詮釋覺察中，進一步採取轉化的課程行動。

為此，有關學生課程詮釋與文化意義創造的探究，不應在課程研究中繼續缺席，有學生觀點的加入，才能使課程理論更加完整和豐沛，更能掌握教育歷程的全貌。此一層面可研究的議題相當深廣，牢牢大者如：究竟學生眼中的課程何指？他們如何定義、分類及評斷課程的知識、價值和自我表現？在此基本問題瞭解後，將可試著建立探究學生的課程意義或文化創造系統的型模與架構。藉此架構，可進一步探究不同類型學生對學校課程詮釋的差異性，思考差異觀點的特質、來源、背景及結果，甚至去思考學生的課程觀點是否可區分成不同的取向？再來，就要更深入地探索學生的課程詮釋與其課程實踐行動的關聯，深究其他課程因素在此過程中的影響為何？學生的課程詮釋與學校文化及教師的課程觀有何差異？而這些相關的探究議題，以局內人的探究角度切入（Erikson & Shultz, 1992），從微觀

的師生互動、學生敘事或學生文化民族誌分析中，比較能夠顯現其意義，這也是探究學生課程詮釋的所應採取的方法取向，本文的探討、整理和歸納是從後設分析的角度切入，或許可作為一個開端，藉以引發更多研究的投入。

二、從文化創造的觀點理解學生和課程的關係

由於學生面對教師所教導的課程時，會以其獨一無二的課程詮釋，自己決定要重視、強調或忽視的內容，從而決定自己參與的程度（Klein, 1991; Rogers, 1989），本文亦發現，學生在課程的文化創造上，展現令人驚嘆的豐沛力量，並成為他們課程思考、決定和行動的依據。據此，課程理論和教育實務要從文化觀點，來看待學生與課程這兩個重要因素。

在文化的觀點下，我們必須重新建立對學生的看法，也必須重新調整對課程概念的理解。由於學生會從自己的詮釋角度，決定課程的意義、價值及重要性，面對學生，我們不能一味地將他們視為如空瓶一般的容器，把他們當成課程內容的被動接受者，而應將學生視為文化與意義的創造者，是課程發展上的要角；在思考課程的概念時，我們不宜將課程視為有待傳遞的真理知識，而應視課程為意義系統的衍生源，允許師生從不同的觀點來詮釋課程。

當學生與課程的交會理解為一種文化創造的關係，將課程與教學實踐視為分立而線性關係的思維必須改觀（Morgan-Fleming & Doyle, 1997），若一貫地把課程反鎖在封閉僵化的意義系統之中，終將使得課程領域失去活潑的動力。由於學生有其自行建構的課程觀點和生活世界，教師的任務就不只是傳遞其對美好未來、和諧社會、真理知識的一己觀點和遠景，教師應從學生所創造的課程符碼中，學習認識並尊重學生的課程詮釋及文化意義系統，進而展現課程的動態力量。

總之，在文化創造的思考下，教師和學生皆為學校的主體，對於「課程是什麼」的問題，就不是單面向的觀點可以界定。學校教育應重視並肯定學生文化創造的空間，如果學科專家、行政人員及教師是課程的決定者、詮釋者和實施者，學生也具有同樣的角色，師生的課程詮釋與決定應受到同樣的重視。為此，學生的課程詮釋與經驗應能真實地陳顯出來，並作為課程發展與教學實施的重要考量，關切到學生文化與觀點的課程，對學生才會產生意義，課程的潛在力量也才

會有實現的可能。

三、以差異的課程詮釋作為課程實踐的積極力量

從本文的分析中，顯示學生面對課程的相對自主性，並展現差異的意義系統，而且學生的課程詮釋是從務實的、未來的導向著眼，各有其形成的文化背景和脈絡，也產生各自差異的期許與結果。教育人員必須思考如何面對學生的課程詮釋所呈現的文化意義系統，俾能在教育實務中尋找新的出路。對此，本文提出三點看法，作為教育人員與教育實務之參考。

第一，接納學生課程詮釋的差異觀點。如同 Rogers (1989) 所指出，學生的經驗課程與老師所教導的課程往往是不一樣的。本文所分析的諸多研究中也發現，學生不僅展現其對課程的看法，且大多迥異於教師或家長的課程思考，尤其與正式課程目標和理想相去甚遠，亦可能與社會體系的期許背道而馳，而這些詮釋確實是其學習生活的依據，也充滿了其對未來的看法與憧憬；如果學生的課程詮釋被忽略或不被瞭解，他們就會認為學校課程枯燥、乏味、不切實際、沒有價值、對未來就業沒有幫助，因而採取選擇性的學習、不予接受或放棄學習等因應策略。

本文認為，學生帶著期許與價值來參與課程是必然的現象，其課程詮釋的創造性思維與意義系統，與正式課程的結構也必然是有差距的；但彰顯學生課程詮釋的文化創造力量，並不意味要一廂情願地加以讚揚，或無條件地認同其觀點和行動，從而要求課程的發展完全順應學生的主體性思維。反之，教育人員也未必要把學生的課程詮釋視為毒蛇猛獸，或不假思索地從負面的觀點來加以看待；若一味地視之為離經叛道的反文化，只會使主體的詮釋與既存的結構漸行漸遠而更加遙相對立。學生的課程詮釋，其實反映出他們日常生活與課堂學習的現實層面，正好提供一個窗口，讓學校教育人員看見他們的課程需求與價值取向，教育人員若能先以尊重、理解的態度予包容，再尋索其背景，思考差異的緣由，或許可以從中發掘積極而正面的轉化力量與行動。

第二，以相互調適的觀點從事課程實施。學生詮釋課程的主體性展現，是與整體結構互動的結果，而在整體課程及教育結構不重視學生課程觀點的情況下，

學生便獨自發展其意義系統，並轉化為具體的生存與適應策略。學生會採取與教育人員或體系截然不同的詮釋系統來看學校課程，很可能是課程本身的適配性出了問題；如果學生覺得學校的課程內容是「背叛族群的」、「不能學到知識的」、「浪費時間的」，學校課程便有必要尋求調適之道，釐清主觀感受與客觀事實之間的關係，如果是課程本身的問題，便應作適當的調整與處理，否則，有必要讓師生就此議題，針對課程內容做進一步的討論與價值澄清。

本文主張以辯證思考的觀點，重新界定師生在課程場域的互動歷程。在此觀點下，課程的實施不應是由上而下的被動接受過程，教學過程更不應是意義的強加與灌注，學校的課程實踐歷程應視為是不同意義系統的交會，是眾多差異文化的邂逅，是學生的經驗課程與教師運作課程的相遇。當課程實施的場域成爲一種教師、學生、內容、環境各種要素交互影響的動態歷程，將能藉著在教學場域的交流相遇，讓各種不同的觀點與意義盡皆展現、彼此尊重、相互調適，才能充份體現教師與學生的主體性。

第三，從實踐的觀點看待學生的課程詮釋，並作爲師生對話的課程內涵。本文的探討顯示，學生有他們自己的意義系統，據以決定課程的價值、課程的類別、要不要學、以及要學到什麼程度；而學生對課程的詮釋所建構的意義系統，是在其社會文化的背景脈絡下，從日常生活中體驗的結果，是從實踐的過程中得來的，這是他們觀看課程的視窗，也是其教室行動的基礎。在差異的文化經驗和實踐中，不同學生的課程詮釋顯現歧異的觀點，並形塑出不同的結果，教師不必因爲學生觀點的差異感到訝異，也毋須因學生的課程詮釋與自己認知的差距而感到震驚，更不宜急著以一己的「正確詮釋和觀點」取而代之，甚至以自我的意義系統強制一統學生的差異觀點。本文主張，差異觀點的呈現，不應成爲壓迫的來源，而應是師生相互理解的起點，更成爲相互激盪而超越既有認知的所在，如果教育人員能尊重學生所創造的文化意義與課程觀點，作爲對話的內容，「才能在學生的經驗與課程知識間，發展出一種辯證張力，提供互動創造和重寫意義的空間」（湯仁燕，2004）。申言之，教師先要肯定學生課程詮釋的權利，也才有權利主張自己課程觀點的正當性；教師能接納學生課程觀點的差異與多元，學生才能跳脫出一己的詮釋觀點，覺察到跨越既有經驗的可能性。

因此，爲了破除學生經驗課程與學校知識的隔閡，學生的課程詮釋應成爲開啓對話之鑰，學生對課程的實踐意義與文化建構應作爲課程發展的起點；當學生的課程觀點和實踐方式成爲課程建構的重要考量，也成爲師生對話的探究議題，教師的課程觀與學生的課程觀將能在課堂上相遇並進行互動。在此思考下，教師在面對學生的經驗課程時，不只要探討學校的課程內容在學生身上產生多少預期的學習結果，更要瞭解學生如何看待學校所提供的課程內容，以及隨之而採取的課程行動；「學生如何詮釋和經驗課程」的過程本身，就是重要的課程內容之一，學生如何面對課程而後又化爲自身的行動，這整個課程實踐的歷程所蘊涵的觀點、情感和對未來的期許，應作爲師生課堂對話的重要部分。換言之，學生經驗課程的再現與超越，必須成爲課程實踐的重要內涵，而此一課程實踐的過程，即成爲既有課程觀點的轉化歷程。

如本文的分析，某些群體的學生對課程的詮釋顯現出片面、悲觀與消極的特質，主體性的展現蘊涵著面對結構力量的退縮，即使是「務實的」、「未來導向的」，也易於淪爲一種自主性的劃地自限。如果教育人員能尋繹出學生的詮釋觀點，作爲批判性對話探究的內容，讓學生重新省思其面對課程與未來世界的態度與觀點，使消極退縮的觀點與積極進取的觀點有一良性的互動，學生將可進一步釐清自我與課程、教師、及其與未來世界的關係，重新構築教師、學生與課程之間動態互動的關係定位，進而消弭學生的課程詮釋中所蘊涵的宿命、悲觀與消極的抗拒等論調，這樣的課程才是真正能促使學生面對自我現實與思維的課程，這種關注到學生的觀點、行動與現實脈絡的課程，或許才是真正「務實」而切入其「未來導向」的課程。此外，學生詮釋課程的差異觀點，各有其形塑的文化背景與社會脈絡，理論的研究或許能提出簡單的架構，卻無法窮盡地加以探究和瞭解，也可很難歸結出特定的解釋與分析型模。教師必須從學生所在的學校、家庭、社區的生活脈絡中加以探索，瞭解其觀點形成的根源，並在教學過程中導引學生勇於發出自己的聲音，讓學生成爲敢於表達出自己的詮釋觀點與內在世界的主體，甚至將形塑其課程觀點的社會文化視爲可轉化與可改造的對象。

總之，在差異觀點相互調適的基礎下，「差異的所在即是相互學習的起點」（Freire & Faundez, 1989），學生多元差異課程觀點的展現，適足以成爲相互助長

的力量，相互的批判更成為彼此激勵的挑戰。教師應勇於激發與接納學生的課程詮釋，以相互調適的觀點看待彼此差異的思維，學生的文化創造若能在教育過程中發揮積極的作用，課程的實踐將會成為有生命的活水。在此思考下，教學是一種相互學習的探究歷程，也是一種辯證思考的反省過程，學生毋懼於展現自我的課程觀點，師生是在對話的探究中跨越既有的理解。當學生能以探究的態度面對自己的課程觀點，從事情境脈絡的分析，著眼於形塑其意義系統之社會背景和文化傳統的探討，學生將能在批判的反省中成為真正的行動主體，繼而重新建構既有的課程認知與詮釋，從事動態的文化創造與意義實踐；學生能以自己的經驗為根基，從事行動與反省的實踐過程，才是充份展現課程實踐所具有的轉化力量。

肆、結 語

學生主動詮釋學校課程，在他們自己的生活世界中，儼然成為課程的掌控者、設計者、實踐者。他們選擇對自己有價值的內容，以自己認為合適的方式進行學習，以自己認定合適的標準，評量自己的表現。嚴格來說，學生是意義的追求者與創造者，在學校生活中，在課程的要求中，尋找有意義的課程，善加學習。Punjabi 的父母說得好：「想學習的人就會去學。」（Gibson, 1987: 293）面對學校、教師的課程要求，本文提到的學生們可能有如下的說法：

英國的 lads：那些「耍筆桿」的東西，不要理它。

美國黑人：讀那些白人的東西，蠢蛋。

Punjabi 的女生：爸媽不可能讓我讀大學，升學科目根本沒有用。

美國大學女生 I：這老師的課不容易過，不要選它。

美國大學女生 II：這門課不適合我，我想選別的課。

美國大學女生 III：這個教授的課，又學不到東西，浪費我時間。

醫學院學生：教授不會考那些，讀了只是浪費時間。

國內國中生：我知道我根本考不上高中，讀書只是浪費時間。

國內國中生：這個部分老師又不打，不用讀了。

國內補校學生：外頭下雨了，今天上數學，反正學不到新字，不去了。

在學生眼中，學校、教師的很多想法與做法是荒謬的、無聊的、沒有意義的語句。試觀一位國內國中教師的話（黃鴻文，2003：132）：

你們現在最重要的目的就是聯考……可是我看你們一點都不緊張，到現在還在玩！你們一年級在玩，二年級也在玩，三年級還在玩！……現在只要努力這兩個月，聯考完可以好好規劃怎麼玩。

對那些知道未來聯考結果早已命定的學生來說，這些話不夠荒謬嗎？不夠無聊嗎？有意義嗎？但是，這樣的老師真的是「苦口婆心」，真的是「用心良苦」，值得豎起拇指讚揚與肯定，可是如果能更真切地瞭解學生的看法，或許他們會更清楚該說些什麼、作些什麼。

誌謝：本文第一位作者參與國北師課程所徐超聖教授指導之研究生陳淑玉小姐之論文計畫口試，獲得撰寫本文的靈感，謹此致謝。

參考文獻

- 李子健、黃顯華（1996）。課程：範式、取向和設計（第二版）。香港：中文大學出版社。
- 武曉梅（2004）。成人學生的補校教育觀：一個國小補校班級的民族誌研究。國立臺灣師範大學社會教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 湯仁燕（2004）。Paulo Freire 對話教學理念與實踐之研究。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 黃政傑（1999）。課程改革。臺北市：漢文。
- 黃政傑（2005）。課程理論。載於黃政傑（主編），課程思想（頁 1-24）。臺北縣：冠學文化。
- 黃鴻文（2003）。國民中學學生文化之民族誌研究。臺北市：學富。
- 甄曉蘭（2003）。教師的課程意識與教學實踐。教育研究集刊，49（1），63-94。
- 甄曉蘭（2004）。課程理論與實務—解構與重建。臺北市：高等教育。
- Becker, H. S. (1993). How I learned what a crock was? *Journal of Contemporary Ethnogra-*

phy, 22, 28-35.

- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C., & Strauss, A. L. (1961). *Boys in white: Student culture in medical school*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Erikson, F., & Shultz, J. (1992). Students' experience of the curriculum. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp. 465-485). New York: Macmillan.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). New York: Continuum.
- Freire, P., & Faundez, A. (1989). *Learning to question: A pedagogy of liberation* (T. Coates, Trans.). New York: Continuum.
- 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.
- Gibson, M., & Bhachu, P. K. (1991). The dynamics of educational decision Making: A comparative study of Sikhs in Britain and the United States. In M. A. Gibson & J. U. Ogbu (Eds.), *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities* (pp. 63-95). New York: Garland.
- 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.
- Holland, D. C., & Eisenhart, M. A. (1990). *Educated in romance: Women, achievement, and college culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Klein, M. F. (1991). A conceptual framework for curriculum decision making. In M. F. Klein (Ed.), *The politics of curriculum decision-making: Issues in centralizing the curriculum* (pp. 24-41). New York: SUNY Press.
- Morgan-Fleming, B., & Doyle, W. (1997). Children's Interpretations of Curriculum Events. *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 499-511.
- Ogbu, J. U. (1974). *The next generation*. New York: Academic.
- Ogbu, J. U. (1991). Low school performance as an adaptation: The case of blacks in Stockton, California. In M. A. Gibson & J. U. Ogbu (Eds.), *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities* (pp. 249-286). New York: Garland.
- Ogbu, J. U., & Fordham, S. (1986). Black students' school success: Coping with the "burden of

‘acting White’”。*The Urban Review*, 18(3), 177-206.

Pollard, A., Thiessen, D., & Filer, A. (1997). *Children and their curriculum: The perspectives of primary and elementary school children*. London: Framar.

Rogers, V. (1989). Assessing the curriculum experienced by children. *Phi Delta Kappan*, May, 714-717.

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.

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