

臺灣教育社會學研究 二十二卷二期

2022年12月，93~137



108課綱實施後一所普通高中學生的 課程觀

曾碩彥、黃鴻文、謝艾芸

摘 要

本研究植基於《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（簡稱108課綱）實施的脈絡中，訪談一所社區型高中學生，描述學校課程及升學考招制度運作下的學生觀點。研究發現，在規則化的學校運作機制下，學生的「當前作為」連結於「未來期望」，進而建構課程觀點並以行動策略因應未來升學需求。「自由」與「營養」是學生看待課程的重要價值，前者關乎有無選課的自由；後者則是能否提高在校成績並有助於未來升學。當學生意識到規範性的學校課程有利於升學時，選擇順從及主動尋找自由運用的時間來完成課程學習目標。植基於上述研究發現，本研究一則揭示108課綱實施下的學生觀點供課程改革作參考；二則透過學生課程觀回應課程論述落實到學校組織時的相關問題。

關鍵詞：108課綱、課程觀、高中生、課程改革

- 本文作者：曾碩彥 新北市立海山高級中學教師。
黃鴻文 國立臺灣師範大學教育系退休教授。
謝艾芸 臺北市立長安國民中學教師。
- 投稿日期：111年8月28日，修改日期：111年11月28日，接受刊登日期：

111年12月10日

• DOI : 10.53106/168020042022122202003

*Senior High School Student Perspectives on the
School Curriculum After the Implementation of
2019 Curriculum Guidelines for 12-Year Basic
Education*

Shou-Yen Tseng

Teacher

New Taipei Municipal Hai-Shan
High School

Hornng-Wen Huang

Retired Professor

Department of Education
National Taiwan Normal
University

Ai-Yun Hsieh

Teacher

Taipei Municipal Chang-An
Junior High School

Abstract

This study is rooted in the context of the 2019 Curriculum Guidelines for 12-Year Basic Education. Interviews were conducted with students in one community high school and students' perspectives toward the curriculum context were analyzed. The results show that, students can actively construct curriculum perspectives in a regularized school life, and their current behavior is linked to future expectations. Students make use of different operating mechanisms to deeply link their time allocation to diverse entrance programs, including the Multi-Star Project, Individual Application, and the Advanced Subjects Test. The freedom of course selection and its benefits in improving grades are important values for students. They can follow the school curriculum norms and find free time to achieve learning goals. This

study, based on the above research findings serves as a commentary on the implementation of the 2019 Curriculum Guidelines. It also responds to the topic of implementing curriculum discourse into school organizations using students' perspectives on the curriculum.

Keywords: 2019 Curriculum Guidelines, curriculum perspective, high school student, curriculum reform

壹、前言

《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（教育部，2014）（以下簡稱108課綱）於2019年8月1日上路，接受「108課綱」首屆的學生已於2022年6月從學校畢業。此波教育改革以「成就每一個孩子——適性揚才、終身學習」為願景，學生成為了學習的主體，然而，無論課程是目標、科目或內容，或者隱含何種價值觀或意識形態，都必須透過課程「放進」學校的日常運作中，成為真正的教學活動，與學生「相遇」，目標才能達成，內容才能學習，價值觀與意識形態才可能被形塑。因此，讓課程落實成為日常就顯得重要，而學校如何運作就扮演極其重要的角色。

學校組織因具有科層體制（bureaucracy）的若干特徵，當課程進入學校後，也可能被科層體制化（bureaucratization）（黃鴻文等，2016），包括學校行政與課程教學之運作有明確的規章（課程綱要）必須依法行事，教師及職員以專業任用（需具教師或公務人員資格）依個人專長分工等，而且學校的正式組織架構上也有權力階層的存在，由此，科層體制為各級學校組織運作的基本模式（張明輝，1997）。再者，學校的日常運作具有類似全控機構（total institution）之樣貌，最重要的特徵就是將其成員與外在「隔離」（separation），如寄宿學校、軍隊、精神病院等（Goffman, 1961）。一般中小學雖然不像寄宿學校，但學生們每天進入學校至少六小時以上，似乎也進入某種型態的全控機構，與校外的世界「隔離」，只能在學校裡接受固定的課程與教學。當課程落實到學校，必須符應科層化的規則與類似全控機構的隔離，勢必受到相當程度的影響。

然而，過去許多研究都低估甚至忽略學校層次的影響。許多探討學校功能的研究，認為學校教育有利於特定的群體（中上階級、男性、主流族群），認為學校透過智力測驗、能力分班（Bowles & Gintis, 1976），或者對社會或文化資本的偏愛（Bourdieu, 1977; Coleman, 1990），最終會再製不

平等的階級結構。課程社會學的研究則認為學校課程傳遞階級不平等的意識形態（Anyon, 1979; Apple, 1990），甚至教導不同階級學生不同類型的課程內容（Anyon, 1981），形成階級再製。

這類理論與研究似乎認定學校受階級結構的箝制，是社會文化再製的機制，忽略學校本身可能具有相對的自主性（Hargreaves, 1982）。而向來的研究常聚焦於家庭與社會階級結構的關聯，忽視學校是驗證而非減少不平等的場域，並成為階級再製的關鍵（Ball & Collet-Sabé, 2022），如果學校或課程有階級壓迫，則低下階級學生不喜愛或不願意學習，在學校裡透過各種策略「花時間」的上課、下課、放學或畢業似乎是理所當然。處於有利地位的中上階級學生是否喜愛學校、渴望學習？果真如此，學校與課程顯然有階級不公平，促成階級的再製；若並非如此，就不是前述理論可以解釋清楚，值得深入探究。時值於108新課綱即將邁入第5年之際，教育社會學界似仍少針對當前高中學生如何經驗學校課程做討論。

據此，本研究主要目的是嘗試在108課綱實施的學校中，以一所普通高中高二學生為對象進行訪談，說明普通高中學生如何看待學校課程，描述學生的課程觀，並探討形成此種高中學生課程觀的學校脈絡，進而反思我國學校課程改革的相關問題。

貳、文獻探討

一、學校的課程運作

課程的訂定最終都必須在學校中實施，而學校卻會影響到課程的實際運作。從課程目標、理念到內容的轉化及實務運作的過程，能否依照預設的方向及內涵運作，過程當中在師生的作用下，面臨可能的調整、變形或扭曲，在在與學校的性質與運作有密切的關係，以下便透過幾位學者的論述，說明學校的體制與內涵。

Weber (1978) 所謂的科層體制，是一種理性化的組織，具有階層式權威系統，在專門化的分工下，要求成員依照規則與規章，以理性的決策與判斷，從事其日常工作，冀能有效率地達成目標。學校組織所蘊含的科層體制特徵包括學校師生的職責與關係有明確的劃分，讓權責職守有別、規章細則可依據且教師的專長被分類分層，文件檔案課程計畫、學生成績與開會紀錄均被記錄（秦夢群，2021）。而Ball（2010）則指出，當今科層體制的行政體系，在面對全球性的問題時逐漸轉變以多層次的治理網絡（heterarchy）從跨部門組織與公私協力，擴大了政策制定與參與者的範圍，讓學校及其成員有更多自主及選擇性，並且與不同單位或非政府組織合作來完成教育政策目標。

社會學家Goffman（1961）所提出的全控機構（total institution），是一種特定的機構，為達成特定的目標，在單一權威系統下，將人們隔離在某個特定的場所，遵守活動時間表，進行所有的生活，如精神病院、監獄、軍營、寄宿學校等。同時，全控機構通常也具有科層體制的特徵，但最重要的特徵則是隔離，Davis（1989）以隔離與科層的程度，區分各種不同型態的全控機構，更廣泛地運用在各種形式的社會系統中。其實，科層體制為了有效率地達到目標，對成員有許多限制，曾被形容為現代社會的鐵籠（iron cage），與全控機構類似，將成員「禁錮」在科層體制中。「隔離」或「禁錮」對系統的成員會產生某種程度的影響，愈嚴密的隔離與禁錮，影響也愈大。Webb與Sherman（1989）便指出學校有很多特徵非常符合全控機構的特徵。首先，學生每天在學校大概都過著超過八小時以上的集體生活，每週5天，每年大約40週，學校能夠訂定制度區隔各年紀、能力與態度甚至不同階級族群的學生。再者，學生被規範在學校圍牆內，必須遵守所有的規則，依照時間表從事所有的活動，直到鐘響才能離開。第三，學校裡有某種程度的階層式權威系統，也有專門化的分工，各式各樣的標準與規則，規範在學校裡生活的教師、職員與學生。

此外，Owens（1991）亦指出學校是由行政與教學所組成之雙重系統，

學校行政事務層面具有科層體制的特徵，但在教學系統方面則有鬆散結合與獨立自主的特性。就如同當教育主管機關發布課程綱要中，學校必須依法定規章實施，但教師在執行課程的過程中，卻可能因應學生多樣化的個別差異，教師仍具有教學專業自主權未必全然受到同僚或行政的監控。教師雖受僱於學校，卻能成立專業社群，在課程教學上則強調同儕團體的認同而非完全服從於權威層級，透過教學研究會教師能夠進行有限度的決策與自治並自訂行事的規準而非嚴守紀律或對組織永遠忠誠，並且能夠適時的追求個人特質與目標而並非以組織目標為圭臬，教師在教學上仍保有相當的專業自主權。

而本研究主要聚焦於學校的課程運作，暫不就教師組成之鬆散結合的教學系統做深究。整體而言，就以上的學校運作特徵而論，學校或可稱為「類」全控機構（total-institution-like system）或科層體制，此一特徵對於學校在課程時間與空間安排之規範是明顯的。

當課程在「類」全控機構或科層體制特徵的學校中，其運作需要做何種處理？首先，課程的運作需要時間。一般而言，課程的進行，每天大約7、8個小時，每週大約5天，每個學期大約20週。小學、國中、高中各有規定的修業年限。第二，課程的運作需要場地，場地要配合老師與學生的人數來安排。在國民教育實施後，學生人數大量增加，於是形成相當大規模的學校，並將學生編入特定的班級中。配合學校的規模，必須興建能容納所有師生與相關人員的學校與教室的建築，學生則被要求待在學校建築裡直到放學，被要求待在教室的建築裡，直到特定的課程結束。第三，課程有明確的規則，課程要分為哪些科目，哪些人可以上哪一種課程，如何選擇教科書、講義、作業本，教師教學與評量的運用時間與採用方式，哪些學生可以入學，依據何種方式將學生分班，都有相當明確的規定。學校裡的教務或學務規則非常清楚，修讀哪些科目或學分，成績評量如何，才能畢業，哪些與課程運作有關的行為在學校裡是被容許的，哪些則不是，都白紙黑字寫在適當的文書中，若從科層體制的角度來說，這樣的課程運作被科層體制化。由於學校具

有多元異質之特性，本研究便能夠進一步探究學校課程若是某種論述（discourse），當課程於學校內實施，論述是否產生質變？

Bernstein（1990）將這種課程進入學校實務的過程稱為再脈絡化（recontextualization），他認為再脈絡化之後，課程的論述會產生落差，就是論述的縫隙（discursive gap）。Popkewitz（2010）認為課程進入學校時，煉金術（alchemy）讓課程「表裡不如一」，並造成差異的認同。就像鉛或其他金屬，經過煉金術的處理後，雖然表面上像金子，其實只是各種金屬的合金。課程必須經由煉金術的轉化，才能在學校裡運用，將「形構」（fabricated）的理想學生形象，銘刻（inscribe）到學生身上。這種「形構」（fabrication）具有分類、區別、鄙視學生的作用，成為接受／排斥（inclusion/exclusion）的基準，差異的身分認同也於焉形成。他以數學科為例，說明學校的煉金術將數學透過教學心理學（pedagogical psychology）所建構的教學模式，「形構」的理想學生是具有問題解決能力，與具有相同觀念的學生共同學習，成為學習社區（community of learning）的一員。在此同時，卻產生兩種效應：（一）將科學家與科學神聖化，窄化學生的視野與批判能力；（二）在追求平等的美國教育政策下，這種教學模式卻排斥「非我族類」（難以適應這套教學模式）的學生參與學習。

關於課程內容之轉化，煉金術只處理教學模式，沒有提及學校組織的層次。其實，課程的實際運作非僅於此，其他包括分配各科時間、設定課程進度、安排教室與教師、進行學生編班等，或許這些都是所謂的「煉金術」的一部分，也可能產生實質的影響。當課程進入學校進行運作與學校的特質息息相關。學校類似全控機構或科層體制，很可能使課程的方向與內涵產生調整，甚至變形或扭曲，就以學校編班為例，即使學校已從能力分班調整為常態編班，以往所謂的前段班與後端班之分別，在現今仍就出現了班前段與班後段之分。因此，若能瞭解學校如何進行課程運作，或許就能一探學生如何受到學校課程運作的影響。

二、學校中的學生課程觀

當學生在校內面對學校課程，會產生何種觀念與行動？本研究採用 Becker 等人（1961）之觀點，將學生的課程觀（curriculum perspective）視為學生所使用的觀點（perspective），也就是學生如何認知在學校場域中學什麼內容、如何分配學習時間的想法及其行動。學生的課程觀會除了受到身分背景等家庭或社區的社會化歷程影響之外，在學校內所受的影響也應該被正視。尤其是學校內有關評量、分組、必選修等課程運作的機制，對學生課程觀可能有不可忽視的影響力，以下列舉幾個相關研究來說明。

（一）考試與評量

課程評量有許多方式，但紙筆測驗所獲得的分數經常是最主要的，學生的生活模式通常會跟著考試調整。美國 Kansas 醫學院的課業非常繁重，想在每種課程中獲得理想的分數，難度相當高。為了能通過醫學院的各種課程規定，特別是考試，學生調整入學時的想法，將懸壺濟世的理想暫時延擱，發展順應考試的策略（Becker et al., 1961）。

在臺灣，課程的實施必須符合升學考試的要求，以國中學生為對象的主要有黃鴻文（2003）的研究，成績中下的國中生認為，以自己的成績水準，未來進入何種高中職讀書早就確定了，而配合升學的課程大多聽不懂，上課枯燥、乏味又無聊。學生最常說的話，就是學校生活「好無聊」，因此發展策略，逃避讀書、追求玩樂。曾碩彥（2022）研究學生的考試觀便發現國中學生面對考試發展出背、理解、猜和作弊的行動策略，有些學生把考試分數視為監控，也有學生視為督促自我進步的動力。上述研究顯示出國中義務教育階段，多元且常態分布下的學生組成所顯示出來的學生經驗。有關高中學生課程學習經驗則有茅雅媛（2019）對高中學生的國文科課程經驗進行研究，其發現學生認為部分評量考試無法真實反映國文能力，特別是許多「課外」的評量，讓學生對考試的意義目的感到困惑，因而讓學生感到困難且憂慮。由此可知，雖然課程內容進度相應的考試範圍受到課程綱要的規範，有

時候考題會遊走在課本內容的灰色地帶，考試考的可能是「老師沒有教」、「課本沒有寫」的內容，學生是否因此感到困惑，抑或是為取得好成績順利升學而願意自主加深加廣的學習？

若能瞭解學生的課程觀點與學習經驗，就能夠理解學校課程的安排是教育主管機關「一廂情願」的好意，學生卻感到困惑或負擔沉重？還是能夠「兩情相悅」的讓學生願意學習且能達成課程目標？因此，掌握學生的課程觀點就顯得重要。

(二)適性分組與自由選課

在108課綱實施後的課程運作中，必須適才適性依照學生潛能進行適性分組、分班或分群。首先，過去臺灣的高中生在高二時，必須選擇進入社會組或自然組，接受不同課程，成為未來學習分化的基礎。在黃鴻文與王心怡（2010）的研究中，臺灣高中的女生在選組後，若覺得無法適應，想要轉組時，卻面臨進退維谷的局面。原來選擇社會組的學生如果想轉自然組，因為自然組的數學與理化比較難，必須「降轉」，亦即降低一個年級。這種轉組的規定，讓學生不願轉組。原來選自然組的學生則不必降轉，但直接轉組，卻會面臨遭到原班同學質疑或嘲笑，被視為是能力不足才選擇轉組，致使自然組的學生對轉組也很猶豫，此研究揭示了原擬適才適性的分組與轉組的課程設計，成為一堵很難跨越的高牆。儘管如此，該研究可能忽略了自然組的學生在轉組後的表現，亦有可能較社會組強，若發展出良善的互動機制，亦可能發展成互補的同儕互助關係。而社會組選擇法商科系的學生，可能較維持在文科的學生有更好的發展，此與整替大社會的發展與大學的擴充，有密切的關係。

崔治中（2012）的研究發現，在面對升學考試時，明星高中某些女生選擇第三類組，但她們稱之為「假三」，也就是假的第三類組。所有學生都必須遵守升學的規則，選擇適合的類組。學生知道第三類組的課程可以學得更多、更廣，較其他各組更有優勢，若學習興趣仍不明確，想要轉組也很容易，成為延緩分流的重要策略。

再者，在課程運作上，課程會分為必修與選修。此種課程機制不只運用於高等教育，臺灣的高中與國中也都有選修課，國小課程都是必修課。國小補校所有課程性質上也屬於必修課，補校學生若要取得畢業資格或證書，必須修讀通過所有課程。這樣的課程規則，即使是女性的高齡學生也要遵守。黃鴻文與武曉梅（2007）的研究中，這些女性高齡學生早年失學，在先生邁向高齡與子女長大後，到學校裡只想學識字，然而國語、數學、英語、社會、自然等課程都要學習。她們的策略是將自然、社會等其他課程都當作國語課來學習。她們認為數學課是不必要的，因為在日常生活中，早就學會這些基本的計算能力。

108課綱實施後，學校會根據學生的組成設立不同的「班群」，而臺灣的高中生在二年級時，就必須選擇一個班群作為升大學的軌道，這種課程規劃是配合升大學的要求。過去的研究植基於舊課綱的範疇，因學校課程具有同質性，當學生選擇類組後，在課程選擇的自由受到限制，若不適應只能走上「轉組」一途。而108課綱上路後，相較過去，學生在安排課程學分數有更大的彈性，高中學生是如何看待課程的彈性？給予學生的課程彈性，是否代表著學生在學校內就更具「自由」？學生產生什麼樣的課程觀？都是在108課綱實施之後，待瞭解的問題。

108課綱強調以「學習者為中心」、「自發、互動、共好」的課程理念（教育部，2014），在重視學習者為主體、學生自動自發的核心概念下，學校的課程以什麼樣的形式進行運作？在強調各高中需發展特色校訂與多元課程的政策目標下，學校課程的實施是否均符合學生的需求？學校課程與升學制度是如何影響學生的課程觀？本研究將108課綱實施後的課程規範、學校課程運作與學生所面臨的考招制度視為形塑學生課程觀的背景脈絡，進而描述與分析學生課程觀的相關內涵。

參、研究方法

一、以實地觀察與訪談為探究

本研究採取質性研究取徑為主，透過「半結構式訪談」蒐集田野資料，採取主位（emic）的研究取向，以描述性資料掌握學生於學校學習的脈絡、觀點與行動。此概念源自於民族誌（ethnography），透過當事者及參與者的觀點來看事物，藉以瞭解團隊成員背後的意義（Fetterman, 1989）。

研究者的實地訪談與觀察於2022年2月開始至2022年9月結束，其中包含2022年7~8月間的暑期輔導課，其中也包含6週的線上課程。每週進行2次的觀察，每次約2小時，共4堂課，分別選定部定必修、校訂必修、多元選修與彈性學習課程的自主學習時間，其中，包括下課與教師和學生的閒聊以及正式上課的觀察紀錄。在觀察過程中，研究者隨機進行非正式訪談，並於2022年3~5月間進行了7位報導人每位各4次的正式訪談，每次訪談約1小時。實際訪談大綱及觀察記錄表如表1與表2所示。

表1 訪談大綱

訪談面向	訪談問題
學校生活規劃	<ol style="list-style-type: none"> 1.你每天從早到晚都在做什麼？ 2.你們班一整天的作息是如何？ 3.如果讓你設計學校時間表，你會有什麼想法？
時間運用	<ol style="list-style-type: none"> 1.你最喜歡學校裡的哪段時間？ 2.學校有哪些時間是屬於你自己的？你都怎麼運用？ 3.你在學校花最多的時間是在做什麼？
課程類型	<ol style="list-style-type: none"> 1.你最喜歡／不喜歡哪些課程？ 2.你在學校上課時都在做什麼？ 3.學校老師都怎麼上課？
未來升學	<ol style="list-style-type: none"> 1.你預期未來自己選擇的升大學管道是什麼？ 2.關於你可能選擇的升學管道，你怎麼規劃現在各種不同類型的課堂時間？ 3.你都怎麼安排課後的時間？

表2 觀察記錄表

觀察地點	蘭城高中 天晴班	觀察對象	班級學生、 授課教師	紀錄人	○○○
觀察時間		觀察課程	觀察紀錄		備註
111年5月5日		多元選修	○○○……。		

二、研究場域和研究參與者

蘭城高中位於北部的文教區內，屬於社區型高中，於基北區入學成績的PR值大約為70~75之間，學校人數約1,500餘人，所在社區為工、商及住宅混合區，工商業包括了印刷廠、鐵工廠、食品加工廠等中小企業，學校離銀行、郵局與醫院大約1~2公里內均可到達。多半學生都是因為成績沒有頂尖到能夠進入基北區傳統前幾志願學校，因此選擇了離家比較近的高中就讀。

本研究以北部蘭城高中天晴班7位高二學生為研究對象，以化名S1~S7作為代稱，性別組成為3男4女。之所以選擇在高二下學期進行，是由於學生在高一至高二下學期已經完整的修習過各類型的課程，即將升上高三，對於未來的升學選擇與規劃已有初步的輪廓。

因研究者過去曾擔任該校課程發展會委員，會議上多位委員常提到天晴班學生對於新課綱之課程諮詢輔導的看法與建議，均值得學校參考。而天晴班於該校分屬於生醫班群，研究者便透過該校教務主任協助引薦班級報導人，在導師、課諮老師及生涯輔導科老師的引薦下，推薦S1~S7共7位同學，他們於高一至高二上學期期間，為該班主動進行課程諮詢輔導及生涯進路諮詢次數最多且針對所修習的課程及未來的升學進路均有清楚的想法與方向。表3為研究對象個人基本資料，呈現訪談代號、性別、110學年度第二學期（含考科、非考科）之修課成績表現的班級名次，以及學生目前預期未來可能選擇的升學管道，此為學生於訪談時預期的想法，並不代表以後就一定只能選擇此管道。

表3 研究對象基本資料

訪談代號	性別	班級成績表現（全班共36名同學）	預期未來升學管道
S1	男	前段（1~10名）	繁星推薦／申請入學
S2	女	後段（20~36名）	申請入學
S3	男	中段（10~20名）	申請入學／分科測驗
S4	男	前段（1~10名）	申請入學
S5	女	中段（10~20名）	分科測驗
S6	女	前段（1~10名）	繁星推薦
S7	女	中段（10~20名）	申請入學

三、資料分析與處理

而研究者在資料蒐集的過程中，透過資料分析、編碼與歸類，以108課綱實施下高中學生的課程觀點為核心，歸納出與本研究主題有相關意義及脈絡性的主題與範疇。不僅藉由現場資料為自己陳述，也讓資料分析展現出研究者在構思本研究架構之思考邏輯。透過訪談資料之整理，將逐字稿之關鍵字透過分類，將主題編定關鍵碼，進而透過資料的逐步累積，將主題碼歸納出範疇（categories），當範疇的積累形成模式之後，再將模式、範疇以及關鍵碼匯聚整理而成研究結果，進而將學生看法的類型分類與分級（Blackledge & Hunt, 1985），本研究於後續資料分析時，將描述學生的課程觀點及其相對應的行動策略。此外，田野工作的訪談編號，以訪談當時的日期呈現，例如「1110425S1訪」即代表111年4月25日進行學生S1的訪談，有關文中呈現的學校名、班級名等可辨識的田野與身分資料，為顧及研究倫理，以在不影響研究資料呈現的狀況下進行適切的改寫。

四、研究倫理

在班導師的協助下，研究者分別向7位學生的父母親以電話說明研究用意以及取得班級導師、學生及家長的同意後便進行訪談。而研究過程中的訪談逐字稿、研究結果與結論，均讓學生進行審視，以確保研究訪談資料內容

無訛誤和詮釋錯誤的情況，同時研究過程也透過與其他學術同儕的討論，讓研究結果更形客觀。而研究者在蘭城高中扮演參與者一如觀察者的角色，藉由參與研究場域的活動過程，但也對研究參與者表明研究身分（潘淑滿，2003），班級學生皆能瞭解研究者的身分與來意而自然的身處於班級中。

肆、學校的課程與升學機制

在臺灣的高中裡，幾乎所有活動的進行都循著特定的標準化規則。就課程而言，最重要的就是課程的科目與內容，依照本研究對象高二學生所面對的108課綱而言，課程主要分為部定必修、選修、校定必修與彈性學習時間。部定必修為118學分，由教育部統一律定課綱；選修課包含了加深加廣、補強性與多元選修課程，學分為54~58學分由學校規劃，其中加深加廣課程為有固定課綱之課程，補強性與多元選修課程為授課教師自訂課程大綱；校定必修為4~8學分，供學校自訂課綱發展學校特色；彈性學習時間排入課程但不計畢業學分，主要供學生自主學習、選手培訓等活動；團體活動2~3節，合計每週35節課。而各高中必須根據課綱所規範各課程的學分數，排入每天7節，一週共計35節的課表中。蘭城高中編訂定了每週的課程時間表，以天晴班高二第二學期的課程為例，課程與時間表如表4所示。

學生在該學期21週的日子裡，每週、每天都遵循著這個時間表來進行。從這個表可看出學校透過時間表來引導教師與學生的學習，各高中必須在課綱的規範下，安排學生三年的學習時間表，每節課為50分鐘，中間下課10分鐘，午餐及午休時間共休息70分鐘，14點50分至15點10分為打掃時間共20分鐘。在課程類別上，包括部定必修（國文、英語、數學A、歷史、物理、化學、體育、健護、資訊科技）、多元選修、校訂必修、彈性學習／自主學習，以及班級與社團活動。

表4 天晴班110學年度第二學期班級課表

節次	星期	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
第1節 8:00~8:50		健護	國文	體育	多元選修	校訂必修
第2節 9:00~9:50		數學A	國文	英語	多元選修	校訂必修
第3節 10:00~10:50		歷史	彈性學習/ 自主學習	自然探究與 實作	物理	體育
第4節 11:00~11:50		國文	彈性學習/ 自主學習	自然探究與 實作	化學	歷史
				用餐—午休		
第5節 13:00~13:50		化學	資訊科技	彈性學習/ 自主學習	數學A	國文
第6節 14:00~14:50		數學A	資訊科技	班級活動	英語	物理
第7節 15:10~16:00		英語	數學A	社團活動	英語	健護

再者，學校課程的安排與升學規則息息相關，升學規則引領了高中課程教學。在108課綱實施後，招生管道區分成甄選入學及考試分發管道，甄選入學分成繁星推薦（採計校內在學成績）及個人申請（採計學測及綜合學習表現），考試分發管道則以分科測驗（Y）為主。繁星推薦管道不採計學測成績及綜合學習表現資料，透過在校成績比序作為校內推薦之依據。個人申請是透過多資料參採的模式，結合學科能力測驗（X）、學生學習歷程（P1）及校系自辦甄試項目（P2）作為入學依據。其中，學科能力測驗（X）代表高中學生應具備的基本核心能力，科目包括國文、英文、數學A、數學B、社會、自然等六科。分科測驗（Y）代表為升學大學應有的關鍵學科能力，包括物理、化學、數學甲、生物、歷史、地理、公民與社會共七科，成績則更改為級分制。綜合學習表現（P）所呈現的是學生的學習歷程或其他非學術性向的潛質，是大學發掘學生、學生展現實力的另一類型參採資料（大學招生委員會聯合會，2021）。

對於學生而言，採計「校內成績」的入學管道為繁星推薦，參採「大學入學考試成績」（包括學測、分科測驗與術科測驗）的為申請入學與考試分發，而「綜合學習表現」包括學生學習歷程與校系自辦甄試項目，則為申請入學時使用。表5呈現多元入學方案下不同入學管道之參採資料。

表5 多元入學方案下不同入學管道參採資料

大學入學考試成績	綜合學習表現 (P)
學科能力測驗 (X) 評量基本核心能力，以部定必修為測驗範圍	學生學習歷程 (P1) 包括學生基本資料、修課紀錄、課程學習成果、多元表現、學習歷程自述，以及其他與學習歷程有關之資料
分科測驗 (Y) 評量關鍵學科能力，以部定必修及加深加廣選修為測驗範圍	校系自辦甄試項目 (P2) 如：面試、筆試、實作、其他等
術科測驗 評量音樂／美術／體育專長	

註：入學考試另有「高中英語聽力測驗」，成績使用方式另訂。

資料來源：引自多元入學方案（111學年度起適用）——大學考招架構，大學招生委員會聯合會，2021。http://www.jbcrc.edu.tw/multi3.html

整體而言，大學入學方案具有明確與規則化的特徵，其清楚架構了「考試成績」的學測 (X)、分科測驗 (Y)、術科測驗以及綜合學習表現 (非考試成績) 的綜合學習表現 (P)。學校在安排課程時，就必須顧及學生在考試成績及綜合學習表現之升學需求。

而本研究將選取實施於學校內的部定必修、校訂必修、多元選修與彈性學習時間的自主學習課程作為資料分析之依據。主要理由如下：首先，部定必修具備集體規範的特徵並且課程內容為升學考試的核心範疇。再者，校訂必修、多元選修、彈性學習時間之課程為108課綱實施後所新增，其中校定必修兼含了學校自主研發及學生被迫集體修習的雙重特徵；多元選修則提供學生自主選修作為充實綜合學習表現所用；彈性學習時間給予學生最大的自由，課程不計學分（無評分）且教師不需授課，學生需要提出自主學習計畫供學校審核，自主學習成果可作為綜合學習表現的資料。根據上述課程類別

之分析，便可區別出108課綱下，必修與選修、考試評量與綜合學習表現、學生自主規劃等之區別。在瞭解學校的課程架構後，就必須進一步探究學生對於這些課程所產生的觀點。

伍、108課綱實施下的學生課程觀

每間教室外都懸掛著課表是學生一週的行程，日復一日，此為學校所制定的課程運作規則，是師生必須共同遵守的。就比例上來看，學生在校時間九個小時，上課時間就有六個小時，扣掉早自習和午休、打掃時間的兩小時，剩下下課可休息的時間只有一個小時。如此精確計算之後著實令人驚訝，若是一個凡事循規蹈矩、不敢違逆的學生，這樣一天下來的學校生活已被清楚的規範和限制。正常來說，學校的鐘聲嚴明區分了上課時間與下課時間，上課鐘聲響起時，學校教官就開始在走廊上巡邏，催促同學進教室上課，學生也能乖乖遵從（1110420觀）。而下課鐘聲響起時，學生就擁有自由的時間，可以放鬆玩樂、自由移動或是專心準備下一堂考試。上了高中適逢108課綱實施之際，有部分的學習時間，已經迥異於國中「一票玩到底」（指全部學習時間都在同一個班上，高中開始有跑班選修機制），以下分別從「沒自由又很硬的課：部定必修」、「沒自由卻很營養的課：校訂必修」、「有自由卻很營養的課：多元選修」、「完全自由的課：彈性學習」來說明學生的課程觀點與行動策略。

一、沒自由又很硬的課：「部定必修」

(一)課業繁重時間不夠

部定必修時數下修的原意在於希望學生能夠擁有更多自主學選擇的時間與空間，對於學生而言，部定必修之壓力源自於「要升學考試」的科目，學生常覺得這些部定必修考科課程內容繁重導致學習時間不夠。

從國中到高中就是一個坎，課業難度難很多，老師講課的時間其實不太夠，很多時間都是在拚進度，特別是這些（要考試的）必修課，整個就是在趕時間。（1110423S1訪）

對我們而言，其實考試還是有一定的壓力，這個就影響了時間的運用，時間不夠是一定的，這麼多的內容要塞在這幾堂課，真的很有壓迫感，你知道我們都在搶時間嗎？在一些不重要的課（部定必修考科以外的課），趕快把（部定必修考科）筆記做好、或是寫題目，只能這樣才跟得上。（1110425S2訪）

部定必修的考科，讓學生有學習的時間壓迫感，學生要學習和消化課程內容，超過了課表所提供的時間，因此學生就必須找尋該課程以外的時間來補足未能完成的課業。

(二)規畫自己想做的事

即便同學對於部定必修的課業感到繁重，實際在課堂上，學生也未必就是完全按照講臺上的進度聽課，他們會透過利用時間來規畫自己想做的事，以讓課堂的時間發揮最大的效益。

部定必修的課業很繁重也沒辦法做選擇，排了就是要上，而且學校時間安排得很滿，所以我們只能在比較有自由的課做自己想做的事。就像多選課如果沒選到自己要的，那就拿來寫學科的作業或習題。（1110501S6訪）

部定必修的課大概還是占大多數，但是課分配的時間和進度內容不一定成正比，例如，像物理、化學需求量超大的，就那一點課，我是覺得國文就還好，但是課很多。所以我就會在國文課上，自己安排複習自然科，就要學會自己找時間，不然根本應付不過來。……我們都不想被當啊！如果重補修科目一多，暑假就沒了。（1110501S3訪）

雖然學校安排了固定的課表，而課表的時間均相同，對學生而言，不同類別的課程「份量」並不相同，除了必須消化課程內容，也害怕課程不及格需要花額外的時間重補修，因此，他們就必須根據自身學習需求做時間的分配。

(三)面對部定必修課的策略與行動

1. 搶時間課堂抄筆記和課後練習題

面對進度與份量繁重的部定必修要學會搶時間，搶時間就是要在有限的上課時間內，弄懂老師所教授的內容及課後練習題，唯有這樣才能快速地跟上進度，也在下一次上課時，能夠跟上老師的上課內容。

高中跟國中比，真的難很多，部定必修一定要搶時間，課堂抄筆記弄懂老師講的，下課就是趕快寫題目，不然真的就是讀不完。每次段考看到範圍都是厚厚的一疊，份量超多的，只好努力搶時間來消化。

(1110505S7訪)

當我們發現多數(部定必修考科)老師上課時間都不太夠時，我們就知道要多靠自己了。特別是時間的運用上，老師幾乎沒時間就是一直講下去，大家都努力的搶時間啊！把(部定必修考科)筆記寫好、不懂的趕快問，不然時間真的不等人。這可能就是我們這代學生的寫照吧！要快、東西多、自己要懂的分配(時間)。(1110505S5訪)

由此可知，學生均能從課堂上辨別老師授課時間緊迫、課程份量多的情況，為了能有效的學習，搶來的時間必須用來抄筆記和寫課後練習題，雖名為「搶」，實則是一種「學習時間的有效分配」。

2. 要找時間學老師沒教完的

另一種行動策略為找時間，目的是為了學習老師在課堂上沒教完的進度，學生所遇到的課程內容，如果老師要讓學生都跟上且聽懂，

時間勢必是不夠的。所以，很常老師都只能很快地講過去或是選擇他認為重要的講。作為學生，就是要自己找時間去學老師沒教完的內容。

部定必修有一種情況就是老師的課上不完，就時間真的超緊的。那我們就只好自己找時間去學，有時候就是要用下課啊！靠補習，或是這一年也常常用線上的自學影片，去看一些不會的內容。（1110510S4訪）

我是都跟得蠻辛苦的，老師大部分都在趕進度，聽說以前有第八節課可以補，但是漸漸的現在都沒開課了。課本雖然份量都還好，但老師為了讓我們觀念可以聽懂，都要補充很多，有時候覺得「吃」（理解）不下，真的就要自己找時間去補或是去處理。（1110505S2訪）

S4屬於班級成績前段的學生，他感受到學習進度與時間龐大的壓力，而需要利用課外的時間來補足，而反觀S2為班級成績後段的學生，他則是感受到追上課進度和充分理解課程內容是極為辛苦的。可見，份量重、時間不夠是學生共同面對到的問題，即便課本的份量減少了，但授課老師為了顧及學生在知識點的銜接，仍舊會補充相對應的內容，迫使學生必須額外找其他時間理解、準備或是補充，透過補習或是線上自學的方式來補齊內容。

二、沒自由卻很營養的課：「校訂必修」

校訂必修的設定是延伸各領域和科目的學習，重點在強調知識應用與跨領域課程。學校便根據校內學生圖像及發展特色開設校訂必修課程，因此學生會因就讀的學校，經驗到不同的校訂必修課程，而政策的原意是希望學生在選填學校時，就應當先瞭解選擇學校的課程地圖，進而做出升學選校的選擇。

(一)沒有自由時間的特色課程

校訂必修是無從選擇的，學校安排好每個課程的時間，學生不需要做選擇，校訂必修是在原班上課，上課前有大約十位同學仍在討論前一節的英文小考考卷，其他同學桌上都是空的，等著上課老師發講義（1110429觀）。學生能意識到這門課只要聽從老師的指令和做好作業，就能獲得不錯的分數，學生將之視為沒有自由卻營養的特色課程。

校訂必修應該算是能夠最無腦度過的，反正沒得選都排好的，不僅不用花腦筋選，段考也不考，如果要走繁星大概要注意成績，或是剛好可以拿來當學習歷程。這種課是學校框架且設定好的！（1110501S3訪）

像我就會覺得校訂必修很無聊，我覺得這兩個課我都沒需求，都不是我之後想走的方向。學習歷程我是不太在意，我是想拼分科（分科測驗）的人，所以這些非考科，我都覺得還好。大概就是拓展自己的學習視野吧！然後知道一下原來學校有這個特色這樣。（1110511S5訪）

學生會評估自身未來升學的可能需求，而對校訂必修產生不同的觀點，他們均能認同課程是具特色的，卻因未來升學方向的區別，而未必「有用」。

(二)需要精準計較效益的課程

校訂必修課程即使稱之為必修，學生也能很清楚的區辨出「使用的方式與價值」。由於本課程若拿來做學習歷程檔案就在申請入學時會用到，走繁星管道者，上課分數會納入繁星比序；而走分科測驗者，校訂必修課程就沒有幫助，學生認為是在浪費時間。此門課雖然為必修，目的與功能卻很多元，故學生會精準的根據自己的需求考量行動策略，以達最大效益。

校訂必修很常都是在浪費時間，雖然說是學校特色，但我和同學討論過，是不是真的用得到？我們都很懷疑。大概就是剛好你的科系有對上，不然全校都一樣的課，要做出很獨特的東西真的是很難的一件事。（1110503S3訪）

我對校訂必修的看法大概就是，可以勇敢的搶分數。老師基本上不會要求的太多，因為老師大概也有提到這是新課綱第一次有的東西，沒有課本，就好像沒有框架，況且又不用考試，所以就很好拿分數。要繁星的同學都會希望這科拿到90分以上，超補的！（1110503S4訪）

校訂必修的目標雖然在彰顯學校特色，對學生而言，他們對校訂必修時間運用的方式，就在於當成學習歷程檔案、獲取高分以利繁星推薦，否則他們會覺得這是在浪費時間，是比較難凸顯特色的課程。

(三)面對校訂必修課的策略與行動

1. 認真繳作業和發表來搶分數

校訂必修課程不會納入段考，也不會納入學測與分科測驗的內容，但修課成績會納入繁星採計的標準，致使學生仍會以取得「好成績」為修校訂必修的目的之一。而取得好成績的方式，學生會努力在作業的繳交和上課發表求好的表現。

校訂必修就是用時間來換取分數的！如果是要繁星的人，在意校排的話，就會好好利用校訂必修來衝成績。作法其實很簡單，就是認真交作業，上課多發表意見和老師討論，這樣老師印象就會好，分數就會高！校訂必修其實就是如此而已。（1110505S1訪）

衝繁星校排的人一般來說都會好好把握校訂必修和多元選修這種不用考試，只要做好作業，讓老師印象好就能得分的課。如果認真在這門課，大概就是鑽研一下老師交代的作業要怎樣才能獲得高分，然後花時間做得完整一點，就能夠達到目的了。（1110505S2訪）

S1即屬於班級成績表現前段的學生並以繁星為升學管道，而S2雖然成績為後段且不以繁星為目標，但他們均能普遍的認知到修習校訂必修課程時，只要把時間投入在做好作業以及力求在課堂上展現突出的表現，便能夠提升學期平均成績。

2. 充實學習歷程檔案

學生的另一種策略就是利用校訂必修來充實學習歷程檔案，前提是自己準備的方向要剛好符應學校的校訂必修特色。以該校而言，校訂必修是以國際課程和科學實作為主軸，用得上的學生就可利用學校此課程特色濃厚學習歷程檔案。

像我就是很喜歡校訂必修和多元選修，因為我就是要拼申請入學。我就會抓緊校訂必修的課，努力做課堂作業甚至自己探究，然後做歷程檔案的一部分。我反而就沒有太在意當下的修課分數。（1110425S4訪）

以我看來，校訂必修大概就是衝分數和做歷程檔案，我是會花時間在整理歷程檔案。原因在於，我覺得只要把作業做好，然後再多花一點點時間轉化一下，歷程檔案也就會處理好。這樣分數也不會太低，也就能得到自己想要的成果，挺好的！（1110410S7訪）

S4為班級成績前段，S7則屬成績中段，但他們主要都以申請入學為目標，因而懂得利用校訂必修課作為充實學習歷程檔案的來源。由此可見，取得好的在校成績爭取繁星入學以及做好學習歷程檔案進行申請入學，是學生在修習校訂必修的主要目標。其策略會以做好作業、爭取課堂發表機會，並將時間應用在學習歷程檔案的製作上。

三、有自由卻很營養的課：「多元選修」

高中的多元選修課是由各科老師提出後，再由學校課程發展委員會所決

定，在固定的時間內，會以「班群」的方式開設課程，根據課綱的規定，學校可開設1~1.5倍的課程數。意即同一時段，可以有數個班打散進行跑班，因此，多元選修課也常被稱為「跑班選修」，學生在該時段內，可以根據學校開設的課程進行選課。

(一)被設定的自由時間

顧名思義，多元選修學生可以擁有選擇的自由，實際上就學生端的感覺而言，可選擇性並不多，仍然是「被設定好的時間」，只能在被設定好的情況下進行選課。

一開始聽到可以自由選時，我們都很興奮，上課第一次能夠自由選課。但實際要選時發現，在同一個時間大概就是三或四個班，然後有四到五門課可以選，但這其中又有重複的課，所以其實大概只有二、三種課。這就像是被設定的自由時間，看似自由，其實都是學校配好、設定好的。（1110425S2訪）

實際操作時，學校可能在多元選修的課程中，開出來的課雖然安排了不同老師，卻可能開設相同類型的課程讓學生選，這讓學生在選擇時，並沒有真正完全的自由選擇，多元選修課前一節下課，有些學生急忙拿著下一節數學課要交的作業、有人帶著英文單字，有些人則是在趕等等多元選修課要交的作業（1110428觀）。每個學生在此堂課的目標均不相同，學生似乎也能意識到此課程時間及內容，其實也是被設定過的。

(二)爭取時間湊學習歷程和搶分數

除了根據學習需求與興趣進行多元選修的課程修習外，學生也將之視為充實學習歷程檔案及提高分數的重要來源，而這兩者都是為了高三時申請入學和繁星入學用。

選修課就很營養，很輕鬆啊！沒有考試的壓力，大概就是把作業做

好，上課專心聽，老師的作業要認真做。就像我修的「國際政治」這門課，對我以後想唸法商群的校系就可能會用到吧！（1110425S4訪）

選修課就分數好，可以搶高分。我跟別人不太一樣，我就是要顧繁星，因為我覺得我不會做那些有的沒的（學習歷程檔案），所以我就是靠多元選修來衝成績，這樣校排就會提高啦！（1110501S6訪）

多元選修課讓學生有選擇的自由，但他們也意識到這是被「設定」的結果。即便如此，學生仍能洞悉多元選修課能夠獲得申請入學學習歷程之所需，以及得到高的分數有利於繁星入學，此一歷程顯現出學生在被設定的時間歷程中，展現出適應的學習策略。

(三)面對多元選修課的策略與行動

1. 花時間找題材豐富學習歷程檔案

學生會根據自己的需求與興趣進行課程的選擇，而多元選修課便成為學生豐富學習歷程檔案的主要管道，學生會盡可能選擇跟未來申請入學相關的課程，以藉由修課的過程，努力花時間找題材內容，藉以累積課程學習成果。

我在多元選修時大概就是努力找題材，老師都會補充很多課程資料，或是叫我們做作業的過程，我整理一下，就當成學習歷程檔案來處理。不過這很花時間，因為老師上課大概就是很快地講過去，我都是用假日把題材整理好變成短短的報告，後來就當成檔案上傳。（1110425S4訪）

學生能夠透過多元選修課題材的選取，轉換為學習歷程檔案的素材，就成為學生修習多元選修課的策略之一。

2. 用來讀書的時間

多元選修課也成為一些學生的「讀書」時間，上課的內容是學生不感興趣的，由於該課程多半不用考試，也沒有太嚴謹的進度問題，加上學生認為與自己的未來發展無關，因此該堂課就成為學生讀書、複習其他科課業的好時間。

多元選修課是讀書的好時間啊～沒進度也沒什麼考試，只要顧好作業上課不要耍廢、不要被當掉，我都會帶一些數學習題或是英文單字去背，尤其是同學發表的時候，那個時間真的很凝結，也學不到什麼，就是趕快唸自己的書，衝高考科的成績比較實在。（1110505S1訪）

S1屬於班級成績前段的學生，若非感興趣或是跟學習歷程檔案有關，他會選擇彈性運用多元選修課的時間來處理考科的作業，並將其視為讀書的好時間。

3. 交朋友的時間

多元選修又被稱為跑班選修，有別於其他課程，多元選修是數個班開設在同一時段，學生有跨班修課的機會。此一開課方式，讓學生能認識其他班的同學，學生便將這段時間詮釋為「交朋友」的時間。

多元選修還有一個很重要的功能，就是可以交朋友！因為跑班啊！以前上課都是原班一路上課上三年，這堂課讓我們有機會「逃出」原來教室，除了課業啊、分數之外，而有更自由的交友時間。（1110416S4訪）

多元選修，我都會努力去交朋友，不能錯過跨班的機會啊！然後又可以認識不同班級的人，像是分組我最喜歡跟其他班的一組。我的目標是，上完多元選修之後，每班都有認識的人，一起做功課啊、討論，我覺得都很好。（1110418S6訪）

由此可知，學生會判斷多元選修課的課程特性，不考試、沒有太嚴謹的進度，便利用課堂上的諸多空檔時間，進行其他考科的習題複習。而多元選修的跨班選課性質，跨班交朋友也成為學生的策略之一。

四、完全自由的課：「彈性學習」

108課綱實施後，高中可規劃每週有2~3節的彈性學習時間，主要是讓學生和學校能夠彈性運用，學校可規劃自主學習、選手培訓、充實增廣及補強性教學和學校特色活動。此2~3節課是沒有學分的（教師不打分數），而學生必修利用彈性學習課程，規劃自主學習時段至少18節課，並提出自主學習計畫，此計畫將作為申請大學各校系參採的項目之一。

（一）自由無框架的自主學習時間

彈性學習時間中，屬「自主學習」最讓學生由自由、無框架的感受。自主學習前的下課時間全班氣氛都很HIGH（1110419觀），對學生而言，自主學習是學習生涯首次面對不用管分數、自由且不需選課的學習樣態。

彈性學習時間是我們第一次感到有自由的感覺，你有修過課是不用打成績的嗎？而且自主學習時間還能讓自己規劃和運用，我覺得這應該是這個國家的創舉吧！毫無框架！（1110425S4訪）

彈性學習，就像它的名字很彈性，但是我們就是要學。特別是其中的自主學習，我們要學著在沒有分數和老師帶的時候，也能知道自己要去做什麼事。不然空給你時間，你在虛耗，也是枉然和可惜。（1110427S5訪）

「老師不授課、課程無學分、不打分數」是學生進行自主學習最主要的特色，學生能夠感受到自由且無框架之感受，但如何規劃運用是學生首要面對的課題。

(二)自主、自制與自由的抉擇

學生在彈性學習時間中的「自主學習」時段，必須做自主學習的計畫，並且產出自主學習成果。在此期間，學生自覺必須要有很強的自制力，才不會讓自由及自主的學習時段淪為放空及漫無目的。

我是比較沒什麼自制力的人，每次到自主學習我就很想放空，應該說我們沒有學過，當時間沒有被安排時，應該怎麼把時間用到對的地方。所以我也在學，就好好的做一下規劃，按照自主學習計畫查資料、整理出一個自己做的報告。(1110415S3訪)

我很喜歡自主學習時段，終於讓我們可以鬆一口氣。可以好好安排自己的時間，像我是七分做自主學習計畫、一分放空耍廢、兩分複習課業。雖然我沒有全部乖乖做自主的東西，但我可以自己規劃時間就是一種自主。(1110417S2訪)

透過彈性學習時間，學生發現「自主」是需要學習的，但是學習的前提是也需要學會「自制」，進而才能真正享受到「自由」的感覺。

(三)面對彈性學習課的策略與行動

1. 自主是衝成績的時間

彈性學習課程的自主學習時間，學生能夠選擇完整且不受限制的完整時間，這段課程的時間所有的表現，不需要再遷就課堂老師所打的「成績」，而能真正的找到自己想要的「成績」標的。

自主學習是我第一次覺得有自由呼吸的感覺，其他課堂都會擔心老師給的成績，有了自主學習時段後，我都在自己「衝成績」，讀考試的科目。這真的是第一次在課堂上不用擔心成績，可以好好「用時間」。(1110417S4訪)

我喜歡自主學習時段，這就像是自習課，現在說的厲害一點就是「自

主學習課」。我覺得加上自主兩個字很好，其實真的自主啊！包括時間和成績都自主了，時間自由運用，成績不用顧那個課堂（自主學習課），而是可以衝（複習）其他考科的時間！（1110501S6訪）

S4和S6屬於班級成績前段的同學，透過自主學習時段準備考試的科目，在這段時間裡，他們能夠自主決定時間運用的方式與標的，也體會到這是首次自己不用顧及授課老師「決定成績」的權力而能夠自行運用與掌握。

2. 自主是衝歷程檔案的時間

彈性課程自主學習時段，主要提供時間讓學生自主探究，規劃自主學習計畫。高中三年依課綱規定，自主學習只要修習18小時，此學習時間卻成為開啟學生學會規劃、設計、執行屬於自己的計畫的「金鑰」，學生便將此時間運用在撰寫自主學習計畫、完備自己的學習歷程檔案。

自主學習時段我都是拿來做檔案，一開始是自主學習計畫，蒐集資料、寫計畫等等，後來就變成也把歷程檔案的課程學習成果也再修一修。這門課主要讓我們學會「怎麼用時間」，算是一種「金鑰」吧！第一次學會原來有空白時間，可以做自己要做的。（1110417S2訪）

我的很多檔案都是在自主學習做的，像自主學習計畫和做出報告，然後學校也幫我們分好指導的老師，老師是不會百分之百的指導，但是他大概就是會告訴你怎麼找資料，資料怎麼放這樣。所以我會覺得自主學習時段就是衝歷程檔案的時間。（1110501S1訪）

S1和S2是分屬班級成績最前段和後段但均懂得善用自主學習時段的學生，能夠利用此自主的時間進行資料蒐集、完成報告，再輔以教師的指導，他們的時間運用策略，符合了此課程設置的政策旨意。

3. 自主是自我放生的時間

由於學生從未接受過自主學習的訓練，也有一部分學生則「享受」這樣的自由，所採取的策略便為放空、發呆、與朋友聊天聯絡情感。

放空啦！哈哈，我很常這樣跟同學說，自主學習就是要好好休息一下，小歇一下或是跟同學瞎聊啊！分享一下心事或是社群（網路）看到的影片，就很療癒、很好笑。那些喔（自主學習計畫、學習歷程檔案）！我看就先緩緩吧！自我放生有時候也是一種自主。
（1110415S3訪）

S3為班級成績中段，和S1、S2不同，他認為其他課就很累了，自主學習時段是好不容易有自由的時間，因此所有行動策略內容，均脫離學校課業、未來升學等面向。

可見學生在本課程時間自主的情況下，便會依照自己的需求與選擇，展現出相對應的行動策略。由自主學習時間中，能夠看出學生主體的回應是多元、自主且變動的，此一過程凸顯了彈性學習課程的多元自主性。

陸、研究發現與討論

根據上述的資料，有幾項值得討論的問題：

一、108課綱實施之後，普通高中學生產生什麼樣的課程觀點？黃鴻文與湯仁燕（2005）曾指出學生會透過將課程的分類與定義產生獨特的詮釋，並會選擇合適自己的方式進行學習，並建立起分類系統。過去黃鴻文（2003）國中學生課程觀的研究裡，有學生肯認課程價值是為了避免教師處罰而把課程分為聽得懂與聽不懂、教師會罰與不會罰；王心怡（2007）研究

高中文理組女學生的課程觀時，透過區別理科要理解、文科要背誦，並將認為國、英、數都是「重課」；Holland與Eisenhart（1990）發現黑人女學生為了學得工作知能，而把學校的課程內容區分為對工作有用與無用。

上述國內外及各教育階段的研究顯示，學生均能夠判斷課程學習之目的，「主動建構」自我的課程觀點。而本研究也有同樣的發現，在108課綱實施下，高中學生也對學校所經驗的課程做分類，被規定、不能選且課程內容繁重的是部定必修屬於「沒自由又很硬的課」；同樣被規定卻不必考試的校訂必修是「沒自由卻很營養的課」，不僅能提升在校成績還有助於學習歷程檔案的準備；多元選修是「有自由卻很營養的課」，能在學校的規範內自由選修、能依自己的生涯興趣選擇、容易拿分數有助於提升在校成績且能夠補足學習歷程檔案；彈性學習課程的自主學習是「完全自由的課」，學生能夠自由的規劃與安排時間。

學生在面對部定必修課程時，意識到其有關於考試的課程內容與未來升學（學測、分科測驗）有密切的關聯。不論是班級成績前段或是後段的同學，均感受到課程內容繁重、進度是緊迫的。校訂必修、多元選修及彈性學習的課程展現出教師自主研發（校訂、多元）、學生自由選修（多元）、學生自主規劃（彈性），讓課程可以不再受到學科領綱的限制，依學生的觀點可歸納為提高在校成績與充實學習歷程檔案所用。第一，在校成績方面，校訂必修、多元選修課程均能透過認真配合課程繳交作業，彈性課程的自主學習有時間能夠複習課業，進而取得好成績而有利於繁星入學。而班級成績前段的同學便會透過校訂必修及多元選修課，做好作業或爭取時間複習考科的課業，取得好成績而有利於繁星入學，而成績後段的同學也能夠意識到這些課程只要好好上、乖乖交作業也會有提升學期平均成績之功能；第二，充實學習歷程檔案而言，多元選修讓學生在班群的架構下做有限度的自由選擇，不論屬於班級成績的各區段，只要是以申請入學為目標的同學，相較固定的校訂必修課程，多元選修課程能夠滿足較大範圍的學生需求。而彈性課程使學生獲得了最大的自由能夠自主探索，各成績區段的學生，不論是規劃唸考

科衝成績、充實學習歷程檔案或選擇放空，學生能清楚的意識到，「自由」需要搭配「自制」才能達成自己的目標。

由此掌握了學生課程觀的分類系統後，我們便需要持續的探究：學生何以會主動建構課程觀點？若以學生生命縱貫面來理解課程觀（黃鴻文等，2016），本研究所聚焦的學生課程觀大致可分為兩種取向，第一種是「當前取向」包括在教室內是否受到處罰、能否有效學習課程和及格過關，目標在應付當下的情境並解決當下所遭遇的問題；第二種是連結「未來取向」關乎於畢業及升學、對未來工作是否有利。

本研究中的學生在當前的課堂上必須適應不同的課程要求，找時間來學習繁重的課業內容、把握可以拿分數的營養課獲取高分、選擇有利於豐厚學習歷程的營養課等作為，他們能清楚地洞悉課程類型而做出相對應的行動策略以因應未來不同的升學需求，「當前作為」有效的連結於「未來期望」，或許這跟學生們都能肯認自己來唸普通高中就是要繼續「升學」有關。課程觀能有效連結當前與未來取向，此一發現與Holland與Eisenhart（1990）研究黑人女大學生的課程觀相似，在學校學生只學習容易通過的課、拒絕不容易通過的課，目的就是為了要能夠順利畢業。

二、108課綱實施後，學校的課程運作具有哪些類全控機構與科層體制的特質？本研究發現108課綱實施後，教育行政組織仍必須藉由課綱與制度，學校透過課表的實施及鐘聲讓組織更加客觀與專業，透過降低系統中特殊且不可測的因素，讓組織及成員行為變成可預測的機器（Weber, 2001），教師還是必須如同教室的守門員，有效的管控班級，並讓學校圍牆發生作用，以進行有效的集體管理（Webb & Sherman, 1989），我們可以由以下幾個部分，來印證說明學校仍具有類全控機構與科層體制的特徵。

首先，108課綱實施的特色之一在於彰顯學生的主體性、肯認個別差異（教育部，2014），學校有彈性自主的空間能根據學生需求安排校訂必修、多元選修及彈性學習的課程。但本研究發現，此彈性空間只讓各校的課程安排有所差異，在學校內的每節課仍舊只能被安排在固定的課程時段內實施，

學生實際可自由選擇的限度，僅止於一週35節內的4堂課（多元選修2堂、自主學習1堂、社團活動1堂）。再者，就108課綱新的升學制度而言，各類型的課程設計都能符應升學機制，不論是課程規範性最高的部定必修到自由度最大的彈性學習課程，均能連結至「考試」或「在校成績」，部定必修與學測、分科測驗的連結；多元選修、校訂必修、彈性學習時間的學習歷程與申請入學連結；凡事有「學分數」的科目之校內成績都與繁星入學連結。第三，學習歷程檔案便是108課綱實施後考招制度新增項目之一，此牽涉到學校課程的安排、學生的課程修習以及學習資料的綜整。本研究便發現有志於走申請入學管道的學生，除了部定必修的考科是基本條件外，在校訂必修、多元選修及自主學習時間等有機會豐厚學習歷程檔案的課程中，他們也必須找尋可對應未來升大學校系的主題，充實學習歷程檔案。就如同Paulson等人（1991）指出考試能夠即時的取得學生學習成果，而學習歷程檔案提供了歷程性的資料，提供了另一種不同於傳統評估學生的方式。透過多資料參採的模式，包括了學科能力測驗、綜合學習表現（學生學習歷程和校系自辦甄試項目）（大學招生委員會聯合會，2021），學生必須在學習過程，養成記錄、反思與調整規劃的能力。本研究也發現，預計走申請入學管道的學生，必須積極的運用學校所安排的課程，因為學生必須透過部定必修的課程來提升學測（X）的成績，同時也要在其他課堂找題材、轉化課程所學為學習歷程檔案（P1）。

依現行臺灣的高中課程實施方式，當課程綱要落實到學校層次，學校很難兼顧學生主體性的課程選擇或自主個別差異性，學生必須被規範在固定的地點學習，只能在最小限度的範圍內讓學生選擇，為顧及實務運作，即便是多元選修也只是套餐式的讓固定的班群有相對應的課程。此目的就是要確保教師能順利進入課堂教學、學生修習完課程順利畢業且升學，學校在課程的安排上為了讓學生能夠準備升學考試，就必須如Goffman（1961）所述的全控機構般，成員被要求一致且必須做同樣的事，課程規範相同的進度，進行統一的定期考試，教師必須準時繳交成績等。由此觀之，108課綱實施後，

臺灣的高中仍保有類科層體制與全控機構的特質，不因教育改革而有太大的改變。

因此，當課程進入學校運作之後，便可能產生變與不變，原本想要改變的卻可能因為「以不變應萬變」而沒變，不想改變的卻因學校運作方式殊異而產生變形或扭曲。就如同卯靜儒（2002）檢視臺灣課程中的臺灣論述，原擬強化對臺灣的認同，在再脈絡化到制定與實施臺灣鄉土課程時，發現這樣的轉化產生落差，也就是「論述縫隙」，反而產生國家認同的矛盾，歷史意識的搖擺，使鄉土課程與原本的臺灣認同論述脫鉤。這樣的結果，可以發現學校不是忠實地展現意識形態的論述，在實際執行課程時教師與學生具有某種程度地「相對的自主性」。於此，本研究揭示108課綱實施下，課程運作落實到學校時，並非所有課程都如預期產生改變，仍應重視學校運作機制對課程論述的影響，包括科目時間的分配、學生所經驗的課程進度、學校課程的安排、考招制度的安排與學生選課，這些都應該被視為課程內容轉化的一部分。再者，學校具備了類科層體制（*hierarchy*）及多層次治理網絡（*heterarchy*）同步或互構的組織文化現象，在執行課綱架構時強調照章辦事且有效率地達成目標，但在課程教學面卻能展現相對的自主性。

三、學生的課程觀如何回應學校作為類全控機構與科層體制？黃鴻文等人（2016）指出，學生課程觀需要涵融於學校與教室層次的課程運作，並將其放在當前的生活世界中加以理解，本研究將108課綱實施後學校的課綱規範、課程運作及考招制度內涵，作為形塑學生課程觀的背景脈絡，進而瞭解課程觀是如何在學校場域中建構、遭遇與糾結之過程。透過檢視蘭城高中110學年度下學期高二學生的課表及考招制度，有關學生修課學分數、教師教學時數均由全國統一定並由課程綱要加以規範，無非是要確保學校能落實課程綱要理念與目標，學生能在學校規範的時間內修習完課程並取得畢業資格繼續升學，在課程運作制度上展現出類全控機構與科層體制的特徵。學生是否就完全順從學校的安排？他們產生什麼樣的觀點？

本研究發現，雖然蘭城高中具有類全控機構的特徵，但學生並非總是依

循學校規範，當他們意識到被要求制度化的課程能有利於自己未來升學進路時，即便過程需要被追蹤、列管（要進行平時考、定時考），學生需求與學校給予的課程學習目標在一致的情況下，學生不但順從了學校的課程安排，甚至還會主動尋找能「自由運用」的時間完成課程學習目標。即使全校的課表時間均相同，學生仍必須在既有的課堂內自己重新分配學習時間，完成落後或是有需求的科目，讓課堂的時間發揮最大的效益，在學校類全控機構與科層體制的統一時間安排下，課程運作的過程中，學生便產生一套自己的學習時間分配方式。即便如此，此個人時間分配方式的運作目標並未脫離學校規範，而是符應學校及教育主管機關的所設下的最後運作目標，他們關心課程是否「營養」，關心課程能不能有利於提高在校成績以及有助於未來升學之準備。

周桂楨（2009）曾針對國中生校園生活學習規範的研究指出，無論是哪種學校規範，都無法改變學生免受師長懲罰而讀書的無奈態度，而學生選擇依循著學校規範而採取合宜的行動，在不知覺中他們已成為了支撐學校規範的一份子。108課綱實施後，高中學生開始能認知到自己修習的課程並非完全由學校所決定，學生將「自由」作為課程的分類依據之一，「自由」就是關乎學生自己意識到有無選課的自由。學生能明確的區別沒有自由（部定必修、校訂必修）、有限度的自由（多元選修）及完全的自由（自主學習時間）。在沒有自由的課堂學生會利用時間來規劃想做的事（複習考科、準備學習歷程檔案），就如同部定必修有清楚的規範與限制，為配合考試而有完整的教學進度安排、考試時間與成績計算方式，學生因意識到該科目與未來升學、科系選擇甚至是工作職涯相關，認同並遷就大學入學所需，相信投入時間就會在學測成績和學習歷程檔案上獲得相對應的成果，他們願意花更多的時間在準備課業，包括抄筆記、課後練習題。在有自由的課，學生能意識到是被設定的自由，並非能夠完全依照自由意識選擇，就如同自由的多元選修課有些學生判斷自己被「分配」到的課與興趣和未來無關，就用來讀考科。

當前，高中學生的學校生活是忙碌且必須遵守規範的，他們必須適應學校的作息，遵守學校訂定的規範，在規定的時間內到固定的教室進行學習。但是，他們卻能夠在不同的課程類型之間尋求自由且安全的空間，調整標準並追尋學習目標。本研究透過刻劃學校內的課程運作，描述108課綱實施下學校課程以及升學考招制度如何在學校運作，再呈現學生的課程觀點，最後再分析學生課程觀點與學校課程運作的交互作用，藉以刻劃出當課程綱要運作到學校層級，再透過教室落實到學生學習生活時的整體樣貌。

我們必須要接受的事實是「升學」對普通高中的學生有強大的控制力。劉國兆（2013）發現國中七年級學生的課程觀在重視考試的影響下，「基測」成為學生課程分類與詮釋的依據，而本研究的高中學生則是在考試之外，同時重視能否具有選課的「自由」，他們清楚的洞悉各類的課程如何與未來升學管道的連結，無論是讓學科考試能力提升、在校成績提高還是豐厚學習歷程檔案，以及在課堂中要如何「生存」才能達到自己的目的，當然也包括單純的追求自由和自主放空的空白時間。鄭又嘉（2004）在研究國中學生的課程經驗時，發現當時國中的學校本位課程方案便受到升學制度的影響，讓學生感受到課程很好玩且有趣、不用抄筆記和考試，這樣就不用一直上「正課」（需要學科考試的課），因而讓學校本位課程變成了逃離正式課程的出口。本研究同樣在臺灣重視升學的脈絡下，學生必須經驗學校獨有的特色課程（校訂必修、多元選修），在同樣不會納入學科考試的情況下，本研究中108課綱下的高中學生沒辦法如國中學生簡單的「享受」逃離正式課程，他們為了因應考招制度，利用這些具「學校特色」的課堂，充實學習歷程檔案、獲取高分甚至運用課堂時間準備考科。有別於過去相關研究的國中學生，本研究的高中學生在108課綱的脈絡下，已逐漸具有自主選課的意識，選課不只單純的為「考試」而是擴大到整個「升學」需求，包括是否有助於學習歷程檔案的製作、是否符合未來大學科系之志向等。

柒、結論與建議

在分析完研究資料後，本研究也必須反思，能否回答社會大眾最關心的問題：「108課綱政策在高中端是否有達成預期的目標？」從本研究的資料及分析來看，普通高中的課程在108課綱實施後，降低部定必修學分數、選修學分數能根據學生需求彈性安排、新增自由規劃的校定必修學分，以及新增彈性學習時間得以不採計成績，學生能自主規劃安排學習時間。學校相較於舊課綱（99課綱）時期，擁有更多課程安排的自由，就如同「校訂必修」與「多元選修」課程，讓學生課程選擇的幅度較過去增加，成為了學生身處於該學校場域獨有的學習經驗。但沒有改變的是，學校為了讓學生能順利在既定的時間和空間內順利畢業，仍必須保有類全控機構與科層體制的運作機制，而學生雖能意識到課程修習的自由度不足，卻未因此抵抗或背離學校的統一規範，而是根據目標時而追求自由、時而主動放棄多元，也可能不管課程特色，因為他們已洞悉什麼課程是有助於未來和升學。可見，108課綱升大學考招制度的軌跡，烙印在學生課程觀點中。

就此而論，108課綱只規範學校層級的課程運作規則，並沒有明確的在課綱及課程架構內直接鏈結大學考招制度，學生在各式課程上就彷彿化身為大學考招的「辨別器」，他們需要精準的辨別課程類型並根據自己的未來升學需求做出相對應的行動策略。整體而言，108課綱實施後，學校有了更多元的課程風景，高中學生也獲得更多的自主性，而學生在規則化的學校運作機制中，清楚的洞悉升學管道的遊戲規則與自身需求，他們會以不同的策略從學校課程中厚實學科考試能力及豐厚學習歷程檔案，以在學校課程規範與升學制度下占得最有利的位罝。

然而，學校課程對學生真正產生的影響為何？受限於篇幅，本研究將學生的課程觀聚焦於學校層級做討論。學校的課程實施是否蘊涵著特定意識形態而促動社會的不平等，又學校的運作是否促成此一不平等，學生是否意識

到此一不平等？或是學校的課程運作能縮小不同階級背景學生的成就差距，則是後續研究必須關注的焦點。

參考文獻

(一)中文部分

大學招生委員會聯合會（2021，10月13日）。多元入學方案（111學年度起適用）——大學考招架構。http://www.jbcrc.edu.tw/multi3.html

[Joint Board of College Recruitment Commission. (2021, October 13). *The multi-phase high. school entrance program (2022 academic year applicable) – The frame of joint college entrance examination and recruitment*. http://www.jbcrc.edu.tw/multi3.html]

王心怡（2007）。女孩們的課業生活：高中女學生文化之民族誌研究（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學。

[Wang, H.-Y. (2007). *An ethnographic study of student culture in a girls' senior high school* [Unpublished master's thesis]. National Taiwan Normal University.]

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。

[Mao, C.-J. (2002). Identity politics and educational reform: A sociological study on indigenization curriculum. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 2(2), 1-26.]

茅雅媛（2019）。高中學生的國文科課程經驗（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學。

[Mao, Y.-Y. (2019). *High school students' experience for Chinese curriculum* [Unpublished master's thesis]. National Taipei University of Education.]

周桂楨（2009）。國中生校園生活學習規範之探討（未出版碩士論文）。國立清華大學。

[Zhou, G.-D. (2009). *A study on the standards of campus life and study for junior high school students* [Unpublished master's thesis]. National Tsing

Hua University.]

教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。作者。

[Ministry of Education. (2014). *2019 curriculum guidelines of 12-year basic education*. Author.]

秦夢群（2021）。教育行政理論與模式。臺北市：五南。

[Chin, M.-Q. (2021). *Educational administration theory and model*. Wu-Nan.]

崔治中（2012）。人生十八才開始？明星高中的青少女文化（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學。

[Tsui, C.-C. (2012). The culture of adolescent girls in the academic senior high school [Unpublished master's thesis]. National Taiwan Normal University.]

張明輝（1997）。學校組織的變個及其因應策略。教育研究集刊，38，1-21。

[Chang, M.-H. (1997). The changes in school organization and practical strategies. *Bulletin of Educational Research*, 38, 1-21.]

黃鴻文（2003）。國民中學學生文化之民族誌研究。學富。

[Huang, H.-W. (2003). *An ethnographic study on the culture of junior high school students*. Pro-Ed.]

黃鴻文、王心怡（2010）。教育分流與性別再製：二班高中女生學生文化之民族誌研究。臺灣教育社會學研究，10（1），127-174。

[Huang, H.-W., & Wang, H.-Y. (2010). Student cultures: An ethnographic research of two classes of senior high school girls in North Taiwan. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 10(1), 127-174.]

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。

[Huang, H.-W., & Wu, H.-M. (2007). We want to become literate: Senior women students' perspectives of supplementary school curriculum. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 7(1), 69-110.]

黃鴻文、湯仁燕（2005）。學生如何詮釋學校課程？*教育研究集刊*，51（2），99-131。

[Huang, H.-W., & Tang, R.-Y. (2005). How do students interpret school curricula? *Bulletin of Educational Research*, 51(2), 99-131.]

黃鴻文、鄭英傑、王俐蘋（2016）。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。*臺灣教育社會學研究*，16（1），127-152。

[Huang, H.-W., Jheng, Y.-J., & Wang, L.-P. (2016). Why not listen to students? Student perspectives on school curriculum and their implications for curriculum research. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 16(1), 127-152.]

曾碩彥（2022）。國中學生考試觀之研究（未出版博士論文）。國立臺灣師範大學。

[Tseng, S.-Y. (2022). *A study of the junior high student's perspective on examination* [Unpublished doctoral dissertation]. National Taiwan Normal University.]

劉國兆（2013）。升學主義、學校生活與課後補習：一群七年級國中生的課程觀。*教育研究學報*，47（2），73-98。

[Liu, K.-C. (2013). Diplomaism, school campus life, and cram schooling: A group of seventh grade students' curriculum perspectives. *Journal of Education Studies*, 47(2), 73-98.]

鄭又嘉（2004）。學校本位課程發展教室層次課程實施之經驗課程研究（未出版碩士論文）。國立中正大學。

[Cheng, Y.-C. (2004). *A research on experiential curriculum of classroom curriculum implementation in school-based curriculum development* [Unpublished master's thesis]. National Chung Cheng University.]

潘淑滿（2003）。質性研究：理論與應用。心理。

[Pan, S.-M. (2003). *Qualitative research: Theory and applications*.

Psychological.]

(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. <https://doi.org/10.1080/03626784>

Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum* (2nd ed.). Routledge.

Ball, S. J. (2010). New states, new governance and new education policy. In M. W. Apple, S. J. Ball, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 155-166). Routledge.

Ball, S. J., & Collet-Sabé, J. (2022). Against school: An epistemological critique. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(6), 985-999. <https://doi.org/10.1080/01596306.2021.1947780>

Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C., & Strauss, A. L. (1961). *Boys in white: Student culture in medical school*. The University of Chicago Press.

Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control (vol. 4): The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.

Blackledge, D., & Hunt, B. (1985). *Sociological interpretations of education*. Routledge & Kegan Paul.

Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Basic Books.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.

Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge University Press.

Davis, C. (1989). Goffman's concept of total institution: Criticisms and

- Revisions. *Human Studies*, 12, 77-95. <https://doi.org/10.1007/2FBF00142840?>
- Fetterman, D. (1989). *Ethnography: Step by step*. Sage.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Anchor.
- Hargreaves, A. (1982). Resistance and relative autonomy theories: Problems of distortion and incoherence in recent Marxist analyses of education. *British Journal of Sociology of Education*, 3(2), 107-126.
- Holland, D. C., & Eisenhart, M. A. (1990). *Educated in romance: Women, achievement, and college culture*. The University of Chicago Press.
- Owens, R. G. (1991). *Organizational behavior in education* (4th ed.). Prentice-Hall.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Popkewitz, T. (2010). The limits of teacher education reforms: School subjects, alchemies, and an alternative possibility. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 413-421. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487110375247>
- Webb, R. B., & Sherman, R. R. (1989). *Schooling and society* (2nd ed.). Macmillan.
- Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology* (G. Roth & C. Wittich, Eds.). University of California Press.
- Weber, M. (2001). *The protestant ethic and the spirit of capitalism*. Routledge.

