

第四章 研究發現與討論

本章主要整理研究中的發現以及對於研究發現而產生的相關討論，總共分為三節，首先說明人文社科學資優課程的相關內涵，其次呈現學生對於課程的詮釋，第三節則針對學生的課程詮釋探討學生在課程中的位置，並且從學生的課程詮釋探討人文社會科學課程的內涵。

第一節 建中人文社會資優課程的設計理念與內涵

近年來，鑑於科技的快速發展，對於社會文化與個人生命所造成的衝擊，台灣社會逐漸將焦點置於社會與文化公共議題之上，如民國八十五年教改會總諮議報告書中所提出「建立多元化的制度、營造人本化的環境」之教育願景，以及自九十二年度起推動人文社會科學教育改造計畫等，皆從發展人文關懷，開展社會視野等角度出發。而自八十九學年度所開辦之高中生人文及社會科學營（建國高中人文社會科學資優班實施計畫，2004）更是深受各界好評。因此，當建國高中得悉臺北市開辦學術性向資賦優異班設置申請時，基於強化學生的人文社會學識素養，創造全人的學習環境，給予資優人才更深廣的發展空間，開始積極籌設人文社會資優班。

壹、建中人文社會資優班的設立動機

建國高中在正式設立人文社會科學資優班前，校內以萌生發展人文社會科學的風氣對於人文社會科學教育的推廣相當重視，除了設立紅樓文學獎，以發展學生文學素養之外，自民國八十八年起，亦開辦紅樓文藝營，為校園散下文學的種子；而在社會科學方面近年也開始辦理校內社會科展、歷史週活動與公民學科法治講座等活動，同時參與國際地理奧林匹亞科展，讓社會科學走入校園（建國高中人文社會科學資優班實施計畫，2004），而九十學年度則更進一步開辦國文資優資源班，協助學生發展國文

專長。從上述活動以及語文資優資源班的設立，可發現建中人文社會科學資優班的設立受到校園內的人文風氣的影響。此外，從建中人文社會資優班的設置由教師主動規劃這點，也可以看出教師成立人文社會資優班的主動性、積極態度與設班熱忱（張瑜真，2007）。因此，人文社會科學資優班在建國高中的設立絕非偶然。校園中的人文氛圍也在這些行動下逐漸形成，而建國中學成立人文社會科學資優班的動機，大約可分為以下幾點：

一、 人文社會科學的涵養須及早奠基

過去資優教育的發展較偏重於數理，而人文社會科學領域是否具有資優人才，亦為備受爭議之問題。然而，許多人文社會科學領域的資深研究者，咸認為人文社會科學的涵養必須及早奠基，並廣泛地加以充實，日後方能有所成效（建中人文及社會科學資優班籌備小組，2004）。而小安老師也認為不論人文社會科學有沒有資優生，但透過人文社會科學資優課程的學習，能夠幫助有志朝人文社會科學領域發展的學生及早奠基（**小安師—960212**）。因此，不論是否真有人文社會資優生的存在，只是要成就人文社會科學人才，必定需要專業的訓練與漫長的培育過程，才能成就專精於人文社會科學領域的學術人才（張瑜真，2007）。是故，成立人文社會科學資優班確有其必要性。藉由人文社會科學資優班的設立，以開展學生在人文社會科學領域的相關知識，進而培育人文社會科學人才。

二、 提供學生發展人文社會學習興趣的可能

過去在資優教育的發展上，一直偏重於數理與自然科學資優的發掘與培養，因此，對於在人文社會科學領域有志學習的學生來說，普遍缺乏發展興趣與知能的機會。然而，人文社會科學的研究可以促進人類對「人」與「社會」的認識，透過對「社會」的了解，我們得以對各類社會問題尋求周延解決之道，經由「人文」的薰陶，才能豐富、充實個人的生活與國家社會的整體發展（行政院國家科學委員會，1990；引自張瑜真，2007）。

因此，成立人文社會科學資優班，不僅有助於數理與人文領域的均衡發展，也能幫助對於人文社會科學有興趣的學習獲得學習的機會。

學者賈馥茗（1981）認為，資優教育的發展重點在於假定學生具有某種潛能，並提供學生發展此種潛能的機會，讓學生有機會在某個專門領域中嘗試並尋求發展，而小安老師亦認為不論人文社會科學是否具有資優，人文社會科學班的成立意義在於「讓有興趣的學生有學習的機會，讓本來沒有興趣的學生對人文社會科學產生興趣（小安師—960212）」，而建國高中自民國七十二年即開辦「數理科資優實驗班」，至今亦成功帶起校園內數理科學研究風氣的活絡。因此，為多方發展學生興趣，讓學生有更多探索未來志向的機會，並透過系統化的學習，培養人文社會科學知能，因此，設立人文社會科學資優班為勢在必行。

三、扭轉社會價值觀與性別角色刻板印象

過去人文社會教育在女校中一直有持續而穩定的發展，然而，對於男性學生未來發展方向的選擇，卻往往受到社會傳統價值觀念，以及性別角色刻板印象的影響，造成男性學生對人文社會科學卻步，即使是在人文學科表現優異的學生，在選擇就讀類組或科系時，仍以理工或醫農類科系為主要考量，忽略擅長的人文學科。因此，在男校設立人文社會科學資優班，能提供男性學生外在的支援系統，好讓有志於人文社會科學的男性學生能突破傳統僵化偏頗的價值觀，跨過性別角色的歧視，並說服家長親友的反對，以回應個人內心世界最深處的渴望，踏入人文社會科學研究之途（建中人文及社會科學資優班籌備小組，2004），進而透過人文社會科學資優班在建中的設立，扭轉目前社會對於男性學生選擇人文社會科學的偏見與迷思。儘管扭轉社會觀念需要透過長時間的累積才能達成，但透過人文社會科學資優班的成立，能夠初步提升人文社會科學領域在一般普世價值中的地位，也能鼓勵並支持具有人文社會傾向的學生勇敢投向人文社會科學

領域。

除了上述三項動機之外，建中教師認為高中階段學生已具有抽象思考的能力學習人社科學領域的各項知能，亦是成立人文社會科學資優班的動機（張瑜真，2007）。由於學生思考能力與素質上的配合，因此人文社會科學資優課程並非過渡提早的學習嘗試，而是能切合學生心智發展的學習計畫。

然而，建國高中人文社會科學資優班的設立，除了來自內部的動力之外，也受到學校外的社會資源的支持。人文社會科學資優班部分的課程計畫由教育部委託台灣大學執行，因此除了由雙方共同規劃課程外，台灣大學亦邀請國內大專請國內大專院校及研究機構中的優秀學者、研究員、與博士生，在兩所高中開設相關人文社會課程，帶領人文社會科學資優班學生學習（張瑜真，2007）。藉由台灣大學與教育部的支援，讓建國高中人社班的發展更加順遂。

貳、建中人文社會資優班的規劃藍圖

一、課程規劃

建中人文社會資優班的課程規劃可分為規劃理念、規劃目標、與教學活動設計理念三方面說明，分述如下：

（一）規劃理念

從圖 4-1 中可以發現，在建中人文社會科學資優班的課程規劃中，依照循序漸進之原則安排人文社會課程。在高一階段，主要透過廣泛閱讀以及團體討論等方式，建立學生對於人文社會科學領域的初步認識，進而培養學生對於生活的關切；而高二與高三階段，則強調學生問題解決、創造思考、批判思考、價值判斷等能力的發展，此時期透過個人或小組研究的方式讓學生能夠獨立研究，同時具備做決定能力，並且期待未來學生能成為主動學習、獨立思考並具備人文關懷的行動者。其課程規劃理念可簡要

歸為以下兩點（建中人文及社會科學資優班籌備小組，2004）：

1. 透過各學科知識的傳授，豐富學生文化內涵，建立多元思想體系，潛移默化學生價值觀念，進而培養具有人文關懷的問題解決者。
2. 經由人文社會科學研究方法的教導與實務練習，增進學生的問題解決、創造思考、批判思考、價值判斷與作決定的能力，培養具獨立思考與自我監督的行動者。

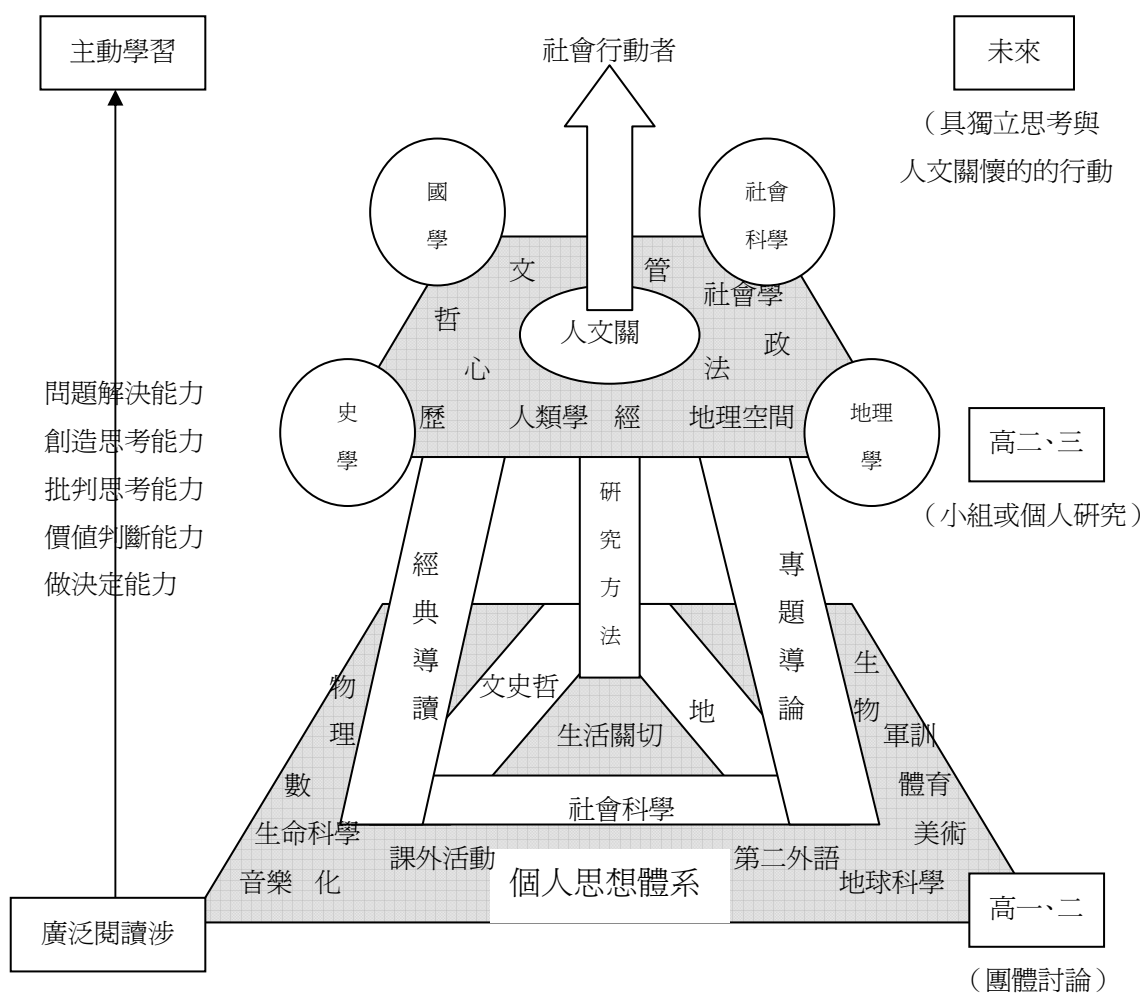


圖4-1 建中人文社會資優班的課程規劃理念

資料來源：建中人文及社會科學資優班籌備小組（2004）。

(二) 規劃目標

而依據上述之課程規劃理念，發展出以下之課程規劃目標（建中人

文及社會科學資優班籌備小組，2004）：

1. 增廣學生各領域知識的涉獵，豐富知識體系。
2. 促進學科或學門間合作，實施協同或主題教學。
3. 增進學生的思考能力和研究方法，奠定未來學術研究的基礎。
4. 設計多元化的教學活動，誘發學生的潛能，發掘學生的興趣。
5. 培養學生的表達、溝通能力，架設同儕或校際學術交流平臺。
6. 落實資優學生縮短修業年限辦法，因應資優生的個別差異。
7. 增進學生的人事智能與情緒智能，發展良好的人際關係。
8. 培養學生成爲具人文關懷的社會行動者。
9. 生涯與情意教育理念融入學科教學。

從以上的課程規劃目標可以發現，人文社會資優課程雖立意於培養學生人文社會科學之相關知能，但亦能兼顧學生在情意方面的發展，同時不侷限於學生在高中三年當中的成長，而重視學生的未來發展。

（三）教學活動理念

在人文社會科學資優課程方案中，針對不同課程設計，有其獨特之教學活動理念，分述如下（根據建中人文及社會科學資優班籌備小組，2004）：

1. 階段性專題研究課程：

高一課程偏重於豐富學生各領域的知識背景，以團體教學爲主，由教師逐步引導學生歸結出研究主題；高二專題研究課程，則讓學生以個人或小組方式，針對自身有興趣的主題進行深入研究；高三課程則延續高二的專題研究模式，進行更深層的研究學習，此時期爲個人化的獨立研究。

2. 專題研究課程採學科統整方式進行：

專題研究以時間爲縱軸，以各人文社會學科爲橫軸，期能從各學科的專業角度中建構出特定知識或社會發展面貌。

3. 良師典範制：

依照學生研究主題，鼓勵學生尋求相關領域專家學者的協助，藉由學

生親近典範的方式，潛移默化學生的研究態度。

4. 各項充實活動的安排：

除課堂講授外，亦安排演講、參觀活動、校際學術座談、研討會等多樣性充實活動，以增廣學生視野、激發學生潛能。

人文社會科學資優班的規劃與實施，由校內教師以「由下而上」的方式推動，故人文社會科學資優課程的設計，主要由八位校內教師共同研擬，其成員包含國文科呂老師、王老師與朱老師、歷史科黃老師與賈老師（第二屆人文社會資優班導師）、地理科王老師、公民科的徐老師、以及特教組沈老師（張瑜真，2007）。

二、建中人文社會科學資優課程之課程預期成效：

人文社會科學資優課程之課程預期成效包含近程目標與中長程目標，說明如下（建中人文及社會科學資優班籌備小組，2004）：

（一）近程目標

1. 提供相關專長知能訓練，期能強化高中生人文素養。
2. 建構統整性的知識體系，期能提昇高中生思考的周延性與系統性。
3. 設計多元化的教學內容，期能發掘人文社會科學性向專才。
4. 漸進的專題研究課程規劃，期能增加學生的研究技能與問題解決能力。
5. 從與人互動、討論的學習經驗中，期能增強高中生的學習毅力與溝通技能。
6. 經由人文社會資優班的經營，期能建立此類資優生的正向自我觀念。

（二）中長程目標

1. 提昇建中人的文化涵養，打造建中的人文校園。
2. 為國家社會培養具人文素養、生命關切的領導人才與研究社群。

從建中人文社會科學資優課程預期成效中可以發現，其重視提升學生

在人文社會科學領域的興趣與能力，除了強調學生要具備人文社會科學的相關知能外，也重視學生內在的文化與人文涵養，而最終則期望學生能成爲人文社會科學之研究人才。但就短程與中長程目標而言，建國高中較著重於近程目標的達成，將焦點至於高中階段的學習成果，而對於長程目標部分多半僅有觀念上的引導與典範的介紹，而無具體的課程實施細目（張瑜真，2007）。因此，人文社會科學資優課程較傾向以學生爲學習主體，而非以國家或社會需要作爲課程成效的優先考量。

參、課程設計

人文社會科學資優課程依照學生發展可以分成三個階段，包括高一的充實課程、高二的專題研究以及高三的個人獨立研究：

一、高一的充實課程

高一的充實課程可分爲兩個部分，包括上學期的人文社會科學導論以及下學期的人文社會科學經典閱讀，茲分別說明如下：

（一）人文社會科學導論：

高一上學期的人文社會科學導論，由教授群設計切合高中程度的學習內容，使學生認識學科的基本概念、主張與精神，了解各學門不同的思考方式，藉以培養學生多角度的思考能力，並由大學教授或中央研究院之研究學者授課，介紹各學科的概括性精神與理念，讓學生對於人文社會科學領域有初步的認識，並且建立學生在人文社會科學領域的基本概念。其課程內容如表4-1所示：

日期	學科	授課教師	上課地點
9/ 5	介紹	陳東升教授	臺大社會系 101 教室
9/12、 9/19	心理學	林以正教授	中山女高
9/26、10/ 3	政治學	黃長玲教授	
10/17、10/24	文學	蔡 瑜教授	
10/31、11/ 7	歷史學	傅大為教授	
11/14、11/21	社會學	吳嘉苓教授	建國高中
11/28、12/ 5	經濟學	曹添旺教授	
12/19、12/26	哲學	鄧育仁教授	
1/ 2、 1/ 9	人類學	林開世教授	

表4-1 建中人文社會資優班人文及社會科學導論課程

資料來源：小安師文—960212。

課程規劃團隊希望透過上學期的導論課程使學生對人文及社會科學的學科領域具有基礎性的了解，培養學生對於此類學科議題的敏感度；而下學期進行的經典閱讀課程，則在導論課程的基礎知識上，帶領高中生較深入地進行經典文獻的閱讀、思考與討論（張瑜真，2007）。

人社導論課程的上課時間為每週一下午兩點至五點，課程內容涵蓋心理學、政治學、文學、歷史學、社會學、經濟學、哲學與人類學等八大領域，而每學門進行為期兩週六小時的課程。在上學期人文社會科學導論課程中，建國中學與中山女高合班上課。除第一堂課在台灣大學授課外，心理學、文學、政治學與歷史學等四門課程在中山女高進行課程，其餘四門課程則在建國中學。課程進行主要以教授演講為主，每堂課課前教授會發

下授課大綱，並依據授課大綱進行課程。而在課程進行過程中，教授也會不時拋出問題讓學生進行思考與討論（961024—文學導論觀）。在每週課程結束之後，會由建中的小安老師依據上課內容設計相關問題作為學生的回家作業，並針對學生的作業內容進行回饋。透過書寫作業的歷程，能幫助學生重新思考學習內容，進而深化學生的學習（小安師—960212）。而對於學生所撰寫的作業內容，小安老師認為如果從內容來看，學生的作業大部分比較膚淺、不夠深入的，「看得出來有認真在寫的就是那幾個…但是有想想他們還要兼顧學校的課業，也是很不容易，這樣想就會覺得他們的作業完成度也經算很高了」（小安師—960212）。小安老師的話其實也點出了人文社會科學資優班學生在學習上所遭遇的困境與問題，同時，也由於批改作業非由導論授課教師負責，因此，除了課堂間討論之外，教授與學生的互動是較少的。

（二）人文社會科學導讀課程：

在一年級的下學期，人文社會科學資優課程安排「經典閱讀」，由博士班學生帶領人社班學生閱讀八本人文社會科學領域的經典著作，讓學生能以導論課程中的學習為基礎，更深入的瞭解人文社會科領域。而經典閱讀課程包含空間研究、社會學、哲學、政治學、歷史學、經濟學、人類學與心理學等領域，分為四個時段進行，每門課程進行四週的經典閱讀，學生可依照自己的興趣選擇。其課程規劃如下：

	日期	課程組別	選讀著作
第一期	2/20 2/27 3/6 3/13	政治學	Robert A. Dahl (李柏光, 林猛譯), 1999,《論民主》(On Democracy), 台北: 聯經
		心理學	斯金納 (Skinner, B. F, 王映橋、栗愛平譯), 1990,《超越自由與尊嚴》, 遠流。
		歷史學	《重尋胡適歷程》余英時/台北: 聯經

		人類學	瑪格麗特·米德 (Margaret Meed, 周曉虹等譯), 1990, 《薩摩亞人的成年》, 遠流
第二期	3/27 4/3 4/10 4/17	哲學	作為公平的正義：正義新論, 約翰·羅爾斯 (John Rawls) 著, 姚大志譯, 左岸文化, 2002
		社會學	波茲曼 Neil Postman, 1994, 《童年的消逝》, 遠流
		空間研究	Edward Relph 著 (謝慶達譯), 1998, 《現代都市地景》, 田園城市
		經濟學	陶德·布希霍茲著, 吳四明譯, 《經濟學的第一堂課》, 先覺出版社
第三期	4/24 5/1 5/15 5/22	政治學	洛克 (John Locke) (葉啟芳、瞿菊農譯), 1986, 《政府論次講》 (Second Treatise on Civil Government), 台北：唐山出版社。
		心理學	西格蒙德·弗洛伊德 (Sigmund Freud, 孫名之譯), 2000, 《夢的解析》, 貓頭鷹
		歷史學	畢克斯, 《裕仁天皇》 (台北：時報)
		人類學	奈吉爾·巴利著, 何穎怡譯 2001 (1928) 《天真的人類學家—小泥屋筆記》。台北：商周
第四期	5/29 6/5 6/12 6/29	哲學	科學革命的結構, 孔恩 (Thomas S. Kuhn) 著, 程樹德等譯, 遠流, 1994
		社會學	紀登思 (Anthony Giddens) 著, 2003, 《親密關係的轉變—現代社會的性、愛、慾》, 巨流出版
		空間研究	Edward Relph 著 (謝慶達譯), 1998, 《現代都市地景》, 田園城市
		經濟學	陶德·布希霍茲著, 吳四明譯, 《經濟學的第一堂課》, 先覺出版社

表4-2 建中人文社會資優班人文及社會科學經典閱讀課程

資料來源：小安師文—960212

由上表可以發現，經典閱讀課程中所選讀的教材皆為中文書籍，但多為翻譯書籍。而經典閱讀課程的進行方式為小班教學模式，學生在分組之

後於不同組別進行課程。負責帶領學生閱讀經典的博士班學生認為，學生在課堂上的收穫與否，與學生閱讀進度的完成度有很大的關係，若學生能夠確實完成該次課程的閱讀範圍，那麼在課堂上的討論內容也能較為深入，進而帶出更多延伸內容；反之，該組內大部分的學生無法完成閱讀進度，則該次課程的進行也會較為困難，而這種情形尤其是在段考前後最為明顯（政經典師—960515；哲經典師—960612；歷經典師—960522）。然而，透過這樣的小班教學方式，學生能更充分的提出問題與意見與博士班學生討論，也希望透過透過博士生的良師典範，促成了學生對於學術研究產生憧憬，使學生了解人文社會科學領域未來的相關走向與發展方式；或者讓某些原先已有心朝向學術研究發展的學生，透過博士生的典範強化其往學術之路前進的可能性，使學生更了解學術研究的未來發展實況。

三、高二專題研究課程

在進入高二之後，學生可以依據一年級的學習以及個人興趣來決定研究主題與方向，而校內教師也會依照學生的研究主題進行指導。「專題研究課程」，是個一連串的學習歷程。一年級的課程使學生獲得基本的背景知識，主要在接受與吸收老師的授課內容，而二年級的專題課程則讓學生將過去所學實際加以應用與操作，學生必須開始產出知識，親自體驗蒐集資料、文獻分析與整理、以及思辨與撰寫的研究過程。如同 Tyler(1949)所提出課程組織的「程序性」，強調每一個繼起的學習經驗，皆應當建立於先前的學習經驗之上，但對於教材必須更深入、更廣泛地加以處理（歐用生，2001）。從一年級上學期的人社科學導論，到下學期的人社科學經典導讀，再到高二的專題研究課程，可以發現人社科學資優課程的規劃是由淺至深，層層深入的，讓學生從一開始的廣泛瞭解，發展到逐步聚焦，進而進行獨立研究，讓學生能在一年級的學習基礎上，逐步深化人文社會科學領域的知能。

除了具有程序性的特色之外，高二的專題研究課程亦具有彈性。專題研究的進行時間同樣為週一下午兩點至五點，將學生分為五組，並由五位教師採分組方式進行指導，而學生可自由安排與指導教師面談、報告進度或是自行前往校內外圖書館進行資料的蒐集。因此，學生能夠自主學習，主導自己的學習進程，也能培養學生對於學習計畫的管理能力。

在學生專題研究撰寫的要求上，指導教師希望學生能掌握研究主題中最基本的資料，在專題的論述上能具備邏輯性，透過最基礎的訓練過程使學生的專題具有論文的基本規矩與樣貌。對教師而言，專題研究主要是研究方法的練習，而學生是否必須提出新發現與創見，或者達到高水準的作品層次，則是其次，因為專題研究課程的主要目的，在於訓練學生的研究方法與態度，使學生在研究歷程中學會自己找答案、自己解決問題，學生經由專題研究過程所獲致的學習心得，自非課本知識所能比擬。故課程重點在於求知方法與研究能力的習得，而非知識的傳授，透過專題研究課程在於提供學生一個較高層次的學習機會，因此評量學生專題研究的重點在於過程而非結果，重視學生在專題過程中的學習歷程（張瑜真，2007）。

學生的專題研究會在二年級上學期的期末進行專題研究計畫的期中發表，以口頭發表方式呈現計畫內容；而下學期則完成整篇專題研究，並舉辦成果發表會。

人社課程在學生發表專題研究之後，在高三上學期結束，讓學生能專心準備升學考試。而本研究的研究範圍僅限於高一的充實課程。

第二節 學生的課程經驗

從文獻探討中可以發現，學生的課程詮釋之內涵包括對課程材料、教學的知覺與感受與社會關係等層面。故本節擬就這些層面分析人文社會科學資優班學生的課程詮釋。

壹、 學生對「人文社會科學」的理解與詮釋

高一的人文社會科學資優課程共包含心理學、哲學、社會學、政治學、文學、經濟學、人類學、歷史學等八個領域，本部分將針對人社班學生入班前後對於「人文社會科學」之理解加以分析呈現。

一、關於「人文社會科學」的先備知識

學生進入人文社會科學資優班前對於人文社會科學資優課程的理解與認識，大多經由父母、教師與學長的說明，或者是個人常識性的猜測。

(一) 父母、教師與學長的說明：

在研究對象中，多半是因為當時的老師，才得知人文社會科學資優班的設立，進而申請進入此班。而多半也是因為學生在國中時，就對人文社會學科較有興趣，例如，阿瑯、阿包和阿綠就是這樣的例子：

有老師說，有學長在念這個班，就有大概跟我們講一下，我還蠻有興趣的，國中的時候，就覺得國文蠻有趣的！然後會自己找書來看，所以，就我可能蠻適合進這個班的（包—951115）

是那時候的補習班老師說的，而且就是我以前還蠻愛唸書的，就是一些閒書，沒事就會去書店翻一些書來看，不過我想說我對這個還蠻有興趣的啊，（瑯—951003）

當初，是我們班上的導師告訴我，說建中現在有一個人文社會科學資優班。可能老師覺得還蠻適合我的，因為我以前就對人文有興趣了，（綠—951031）

由於缺乏對人文社會科學課程的認識，教師的引介多半是學生接觸人社班的契機，而教師的推薦之外，學生本身對於人文類科的興趣，也是促使他們選擇就讀人社班的原因。然而，在訪談過程中也發現，即使是推薦學生入班的教師，對於人社班實際課程的瞭解亦相當有限，多半認為人社

班偏重人文類科的培養。而除了教師之外，父母的鼓勵也影響了學生進入學生人文社會科學資優班的選擇，但父母親對於人社班課程亦僅有初步的概念，「**老師的推薦**」以及學生對於人文類科的興趣才是最大原因（綠---951031）。

由上述可知，學生在國中階段面對升學的抉擇，多半還是受到父母、教師的影響，而因為這些原因而進入了人文社會科學資優班的學生，一開始對於該班的課程安排，內容等的瞭解是非常貧乏的。在正式入班之前，也僅能透過父母、教師、同儕或學長們的說明來理解課程內容。

（二）個人的推測與想像

除了父母、師長，還有自己的興趣之外，同儕的影響以及人文社會科學資優班不需要考理科的甄選方式，也是吸引了在物理、化學上較缺乏學習興趣的學生報名的原因。

我們老師到不建議我來，是我同學跟我說，有這個機會，然後我第一次知道，有考試不用考物理化學，我就來了，我太高興了，聽到有一次考試竟然不用考物理化學，生物我還好，居然不用考物理化學是不是？我想太棒了，天下怎麼有這麼好的考試（鈿---950919）

另外，進入人文社會科學資優班所帶來的附加價值，也讓教師和學生心動。阿旬就是這樣的例子：

因為我那時候的成績。就是可能很危險，可能就不一定可以上建中啦，然後，老師有建議我可以試試看這個，所以我就想說報報看（旬---951219）

可是老師慫恿他要進資優班，這是國中的一種虛榮吧。我們的學生念了建中的資優班，這是非常非常有可能的事情。校長大概就是說，數學好的就去考自然，數學不好的就去考人文。反正大家都有那個機會去考資優班（鈿---950919）

在訪談的過程中，小安老師曾經談到，對於部分第二屆人社班學生入班動機的疑慮（訪小安師---960212），而從訪談學生的過程中，似乎也驗證了這樣的情形。第二屆人社班招生方式的改變，確實吸引部分學生報考，

但從學生的回應裡也可以看到這樣的情形其實深受師長的影響。而由於這類原因入班的學生，對於人社班的認識更加貧乏，幾乎只能透過字面上的意義去理解整個課程。

不瞭解，應該很多人都這樣吧！那時候我知道自己考上了以後，就出國了，然後也沒有想很多，因為說明會在暑假，那時候我出國了，所以沒辦法去（瑋—951003）

人文社會科學課程的內涵是相當廣泛的。而學生一開始無法抓住其核心概念，似乎也是理所當然。此外，學生也談到了他們一開始對於「人文社會科學資優課程」的臆測：

我當初進來，我只知道這個班是就是作為那個數理資優班的比對，就好像數理資優班他們，是特別加強數學物理生物之類的，然後我們可能是特別加強文科。這是僅僅我所知道的，所以我當初覺得人文社會科學大概就只是國文，英文，歷史這些，然後會特別加強。我是有參加一個說明會，就聽了之後，才知道好像跟之前想的不太一樣（鈺—950919）

很少很少，只是想說可能是有很多國文課和英文課，可能整天都在上國文英文，就都是不太瞭解，然後進來之後才知道完全不是這樣（旬—951219）

從上例中，可以看出學生對於「人文社會科學」一詞的解釋是國文、英文、社會科的總和，進而認為人文社會科學資優課程僅為此三學科的加強與培養，而對於簡章上的說明似乎也是一知半解（綠—951107）。另外，雖然人社班曾舉辦說明會介紹課程內容，但也是在學生確定入班之後才舉行，因此，對於人文社會科學資優課程幾乎不瞭解的學生，就這樣懵懵懂懂得升上了高一，走進了人文社會科學資優課程。

二、 一年之後，對於「人文社會科學」的理解與看法

在進入人社班一年之後，學生對於「人文社會科學」的認識與入班之前相較，已有很大的不同，並且對於「人文社會科學」也有了自己了看法與見解。

(一) 人文社會科學的豐富內涵

高一的人文社會科學資優課程，在一年級上學期安排了一週一次的人文社會科學導論課程，邀請了大學教授到校演講，讓學生們對於人文社會科學領域有初步的認識和理解。就人文社會科學導論的課程內容而言，學生大致上認為導論課程的內容安排，有助自身在人文社會科學領域的瞭解，也有學生認為自己對人文社會科學的認識「就是從這個課程之後，才慢慢知道什麼叫做人文社會科學」（綠---951031）。

開始上課之後，就覺得之前自己的想法太窄了，太可笑了！大概對人文社會科學有一個比較大致的瞭解吧，就大概知道是指哪些科吧，就覺得蠻有趣的，那時候有一種眼界大開的感覺（甸—951219）

國中就是讀書讀書讀書。那就是把每個知識，應該說是知識，不能說是智慧，就把那些知識和常識全部記下來，就是硬生生的把他記下來，就這樣，現在才慢慢，開始啟蒙吧（鈍---950919）

原本人文社會科學領域，根本就是很陌生的新學科，但是現在，雖然稱不上是深入，但或多或少，也得到一些基本的概念（塘--951003）

在上完了一學年的人文社會科學資優課程後，幾乎所有研究參與的學生都認為人文社會科學即為包含政治學、心理學、文學、經濟學、哲學、歷史學、社會學等八大領域的一門學問（塘--951003；甸—951121；綠—951031），這很可能是受到高一課程規劃的影響¹。雖然學生認為課程內容已相當豐富，但也有學生提出疑問，認為人文社會科學不只包含上述類別，而建議應該將範圍加廣。

人文社會科學，我覺得應該沒有這麼窄吧，不知道為什麼學校選的都是比較冷門的科目，人文社會科學應該，不只包含這些吧？比如說像法律啊，不是也是社會科學裡面的嗎？可是不知道

¹ 高一上學期之人文社會科學導論將人文社會科學領域分為八大範疇；而高一下學期則分為空間研究、歷史學、人類學、心理學、哲學、政治學、社會學、經濟學等領域

為什麼都沒有排進去？（包—951122）

可以再加入新聞學吧，因為我本來就對新聞這個還蠻有興趣的，也很想要瞭解看看（綠—951107）

法學和新聞學等學科被排除在人文社會科學課程之外，雖然讓學生能針對課程中所選的八個領域作深入的了解，但這樣的選擇似乎也侷限了學生對於人文社會科學課程的想像。

（二）重要而不可缺少的一門學科

在經過一年的人文社會科學課程之後，學生除了對於「人文社會科學」有更深的認識之外，學生也能用自己的觀點去解釋人文社會科學的內涵：

我想社會學科學和自然科學最大不同，大概在於目標，自然科學的目標在於研發，社會科學在解釋一些社會上的現象，然後解決人類社會裡的問題（鈍---950919）

學生認為人文社會科學和自然科學的最大不同在於人文社會科學解決的是人的問題，也因為解決的是人類的問題，因此，學生也認為人文社會科學是重要的，而對人類社會「不可缺少」的一門學科（綠---951031），學習人文社會科學能讓他們既「有科學邏輯的理性，也有人文情懷的感性」（甸—951219）。

（三）人文社會科學裡沒有標準答案

學生對於「人文社會科學」除了上述的兩種詮釋之外，學生也認為人文社會科學是沒有標準答案的，而這樣的詮釋是源自於教學過程中，教師不斷提醒學生在人文社會科學中價值的相對性，如阿甸就談到：「之前在上政治學的時候，教授就已經告訴我們人文社會裡是沒有標準答案的，後來文學課裡教授也要我們去想『如何解釋』的問題」（甸--951227），就是因為這樣的教學讓學生逐漸打破過去唯一真理的信念，而接受多元價值並存的可能。

貳、對課程材料的詮釋與看法

學生對於課程材料的看法，主要針對課程教材本身的選擇與安排。以下將分別針對上學期的人社科學導論，以及下學期的經典閱讀課程中的課程材料，呈現學生的想法。

一、人文社會科學導論課程

在高一上學期的人文社會科學導論課程中，包含文學、史學、哲學、人類學、政治學、經濟學、社會學和心理學等八大領域，而在參與研究的學生中，最喜歡的課程依序是心理學、社會學、政治學以及經濟學三門課程；在在下學期的人文社會科學經典閱讀課程中，學生在八週的課程中閱讀四本人文社會科學的經典著作。而學生喜愛這些課程內容的原因，大概可以分為以下三點：

(一) 與經驗的連結：

學生喜愛課程材料的原因，多半由於課程材料能夠引發或引入學生的經驗，此處所指的經驗包含學生過去的經驗，以及學生目前生活的經驗。

首先，個人的學習都帶有不同的過去經驗、信念、態度和意識型態，因此，每個人的起點都是不同的，而個人在學習有關外在世界的知識時，也導入有關自我的知識，因此，若課程教材中能導入學生的舊經驗，較能引發學生學習動機，如阿包在談到社會學導論課程教材時說：

《見樹又見林》裡面有寫到大富翁，可是他把它用社會學的角度來講，說你在玩大富翁的時候，其實受到遊戲規則的限制，這種說法真的，以前小時候在玩的時候從來沒想過這個問題，就覺得沒想到大富翁裡也有這麼大的學問。(包—951205)

藉由童年的遊戲引發學生對於社會學的思考，學生對於學習內容產生

興趣，其課程經驗才能被賦予意義而形成課程詮釋，同時，學生的學習也才能真正建立。

教授把心理學講得很生活，好像這種知識是可以在生活中運用的一樣（包--951115）。

政治學的內涵感覺很艱深，但是教授舉了很多例子，我印象最深的是「肉色」這個例子，我才發現我們一般人的歧見有多深（鈍--950919）。

從學生的反應中可以發現，教師所提出的概念對他們而言並不陌生，是來自於他們生活經驗的知識，因此，當這些熟悉的名詞出現在課堂上時，學生立即產生聯想，進而能對教師後來提出的解釋產生概念的連結與比較，並能加深印象。

而除了課程材料與經驗的連結使學生產生學習之外，學生也能透過這些課程材料去進一步理解自己生活經驗的知識；而相對的，在某些課程中較偏離學生生活經驗的課程材料，對於學生來說亦缺乏吸引力，如在文學課程中，教師雖然準備了很豐富的書面教材，讓學生感覺到「**教授很認真啦**」（綠--951031），但是由於課程內容和他們的生活較差距大，無法有效引起學生學習動機。

看得出來不過教授講的內容，我覺得可能不是很吸引我吧！可能跟我們現在想理解的文學有一段差距吧！如果老師談九把刀，我可能會比較想聽（綠--951031）

從教師所準備的學習講義看來，可以發現當次文學課程的主要內容已經考慮到學生的先備知識²，因此，課堂上學生的反應不佳³，除了教材無法與生活連結之外，有部分也是由於學生認為教師準備的教材內容在國中階段就已經學過，所以得到的收穫也有限，如阿包認為：「**陶淵明在國文課上就有了不是嗎？那上國文課就好啦，我是希望能聽到一些老師對現在的作家或**

² 當次的文學課程內容，授課教師以「陶潛之田園詩」為主題，且內容多半淺顯，課後學生也反應課程內容並不艱難（旬--951219；塘--951003）

³ 老師雖然很努力想要鼓勵學生發言，但是回應她的學生大概只有前兩、三排的學生，靠近後排的學生有的拿出補習班講義，有的就聊起來了（**文學導論觀--941017**）。

者是有代表性的書做一些評論，而且我不覺得教授的解釋和國文老師有什麼不同」(包--951205)；而阿瑋談到：「陶淵明離我們好遠，不是覺得他的詩沒有價值，只是本來期待更不一樣的內容」(瑋—951003)。

學習的真諦在於學習者是否發生了概念改變(郭金美，1999)。透過課程材料與生活的連結，學生在學習的過程中重組了知識概念，建構了新知識，亦重組了自我；相反地，若課程材料缺乏生活性的連結，學生即使乖乖坐在教室中，可能也並未獲得真正的學習。

(二) 具有「衝突」的課程材料

學生對於重複性較高的課程內容，學生缺乏學習動機，相對的，課程中若出現具有「衝突」的教材，能夠提供學生更多歧異、衝突與多元觀點的論述，使學生對權力與知識的關係有更為深入的體悟。如社會學導論課程中，選擇《見樹又見林》一書作為課程材料，學生針對此書談到：

差異被用來成為特權的基礎，甚至可以決定誰該死誰該活，這種解釋還蠻特別的，第一次看到的時候覺得很衝擊(鈺---950919)

以前覺得配合大家行動是合群，以前不都要我們合群嗎？結果裡面說選擇從眾是因為這是最容易的選擇，這句話讓我印象很深，好像完全打破以前相信的東西，我覺得這是我開始喜歡社會學的開始吧(鈺--950926)。

學生認為從社會學的課程材料中，發現社會其實充滿矛盾和衝突，而課程更帶領他們從更寬廣、更多元的角度去理解整個社會中的人事物；讓原本看似理所當然的事理變得不平凡，而發現「其實在事情的反面總有著社會力量所造成的巨大影響」(甸—951219)。而除了社會學之外，學生也提到政治學課程中，教授討論的議題挑戰了他們過去深信不疑的真理，並引導學生認知到政治社會、政治行為背後的權力運作，進而「在社會中找到自己的定位」(綠—951107)。而空間研究中的《現代都市地景》一書，則讓阿包發

現「過去都覺得現代化大樓就是進步，但是現在再看到這些科技大樓，我覺得覺得有種被連根拔起的感覺」（包--951115）

在訪談學生的過程中發現，課程內容若能兼顧支持性與挑戰性，讓學生在平衡—失衡—平衡的循環狀態下，自發地從事內在的重組，能幫助學生主動的進行學習。對於人社班學生而言，具有衝突性的材料才能引發學生的興趣與進一步的思考，也促使他們開始反思自己的生活世界。

（三）興趣與未來發展的考量

除了上述兩個原因之外，參與研究的學生幾乎都喜愛「經濟學」這門課程，而喜愛的原因則與課程本身的授課內容較無關係，而是考量到未來科系選擇與出路（包—951115）。

相較一開始對於其他課程的茫然，學生在進入課程之前就認定經濟學有助於將來的發展，因此選採取的學習態度也是不同的，如阿塘就談到：「我大學大概就是唸商學，當然經濟學也會比較有動力去了解」（塘—951003）。對學生而言，知識學習的實用性與功能性也是影響學習動機的因素之一，學生會藉由自行判斷的知識價值來衡量自己要投入課程的程度，而這樣的選擇當然也影響到學生對於課程的想法與詮釋。

而在人文社會科學導論課程中，雖然大致分為八個領域來進行課程，但在教室層次的課程實施中，教師會依據自身的專長而有所偏好，而對於由教師個人專長領域而主導的課程內容，學生有自己的看法，如政治學課程，有些學生認為，課程內容太偏向女性議題，以致於無法對政治學有較為整全的瞭解。

老師一直講性別，一直講女性被壓迫，後來不是還講說男女生廁所數量的差別也是一種歧視嗎？聽到後來真的就覺得好像什麼都可以拿來說是歧視，我覺得不用這樣（包—951115）

我本來還蠻期待政治學的，可是還是覺得太偏了，可能老師

的專長也有關吧！老師那時候也有說，他是研究女性政治的，可是，兩個星期都在談女性政治的話，可能就會有點乏味吧！
(塘—951003)

談的是女性，比較不能感受到，而且女性真的有這麼弱勢嗎？我覺得這跟女生的企圖心也有關吧，想要當上高官的女生還是少數啊(包--951205)

除了政治學之外，前述之文學導論課程，也出現這樣的情形，雖然這堂課可以讓學生對於人文社會科學有更深刻的理解，但學生對於這個單元並沒有太大的興趣。

此外，對學生而言，相較於其他升學主科，上學期的人社導論課程是屬於比較軟性的知識，阿綠就覺得人社課程較沒有知識學習的負擔：「比較輕鬆的吧，不會像別的課壓力很大，就是一到人社課裡，就覺得好像還不錯，可以比較輕鬆的學到一些東西吧！」(綠—951107)，而阿鈍則覺得人社課為沒有考試壓力的一門課：「當成不用考試就好了。因為每一科都要考試啊，我就當成那一節不用考試，減少壓力」(鈍—950926)。甚至在問到人社導論課程的上課情形時，阿甸直接說道：「因為不是主科啊，所以大家就比較不在意，應該說比較放鬆」(甸--951227)，對於這種重視升學主科而輕忽人社課程的態度，學生認為是受到家長觀念的影響，阿塘就說人社課程的成績是：「我爸媽比較不會看這種，都只會看那些數學啊，英文啊。」(塘--951101)

但是到了下學期的經典閱讀課程，學生則明顯感到「負擔變重了」(包—951205)，大部分的原因來自經典的閱讀，由於下學期的經典大部分是翻譯書籍，對此學生認為有些書籍「翻譯的很爛，但是內容又很吸引我，讀起來有點痛苦」(塘--951101)，而阿綠也認為「如果沒有老師的講解，有時候我還真的看不太懂」(綠—951107)，除了閱讀上的困難，也有學生思考到「文學導論的時候，老師說作者已死，那我們讀這些翻譯的書，到底是在念翻譯的人的想法，還是作者的原意」(鈍—950926)，從這點也可以看出學生會將新概念和先前概念自動作比較，產生不同的思考。

貳、 學生對課程活動的詮釋與看法

在瞭解了學生對於「人文社會科學」一詞的理解與認知之後，我們再進一步探求學生對於課程安排以及課程進行方式的詮釋與看法，才能對學生的課程詮釋有較整全的理解。而課程活動包含了教師的教學活動以及作業報告。以下將分別敘述學生對課程進行、作業的詮釋與看法。

一、 學生對教學活動的詮釋與看法

學生對課程進行的詮釋與看法將分成兩個部分來探討。首先，將呈現學生對於教學活動的詮釋與看法；其次，針對高一上下學期之課程安排方式呈獻學生的看法。

(一) 人文社會科學導讀課程

高一的人文社會科學資優課程，在一年級上學期安排了一週一次的人文社會科學導論課程，邀請了大學教授到校演講，讓學生們對於人文社會科學領域有初步的認識和理解。然而，由於人社導論課程是由中山和建中兩校合班上課，因此教師在講述課程時，與學生的互動類型是以「講解-提問-學生反應」的模式最為頻繁（省--941121），教師雖然能以較為開放的問題，企圖引起學生參與課堂討論，但在無法有效管理班級秩序的狀況下，常常導致「老師丟出了好幾個問題要讓學生討論，但是每次的討論，幾乎都是由老師點名幾位同學起來發表，沒有機會發表的學生，就開始自己互相討論起來，於是上課秩序又開始亂了起來」（政治導論觀--940926），最後往往是由老師匆匆做結，再進行到下一個單元，學生並沒有充分討論的時間和機會，因此，也有學生認為「其實最後都是教授在講啊，然後大家鬧烘烘的又浪費了一堆時間。」（鈍—950925）。阿瑋則認為「有時候我還覺得我們自己討論的比較有用，教授作的結論其實很籠統，感覺只不過是繞了一大圈之後又回到起點」（瑋—951101）。

明顯地，這種「單向」的講述教學，容易使整節課呈現出發言權集中在老師身上的情形，學生大多時間也就只能當「聽眾」而少有參與課堂的機會。而在這樣的教學過程中，學生很自然的發展出自己一套的學習策略，如阿包就談到「舉手舉好久教授都沒有點，後來我就不想舉了，也沒什麼在聽了。」(包—951205)，認為自己受到教師忽略的學生選擇在後來的課堂中沈默，甚至是不參與課程，阿甸也提到類似的經驗：「像我第一節課回去之後就查一大堆資料，但是後來都沒有用到，就認為說，好像是白費了，好像為了這節課查的東西都沒有用！」(甸—951227)，老師的忽視態度除了立即降低學生上課意願之外，也讓他有努力付諸流水的感受。而對於發言全集中在教師身上的情形，學生也發展出一套自己的應變之道，如在詢問阿綠在課程中的發聲狀況時，阿綠說道：「我覺得教授想聽到的就是這個答案啊，所以我降說」(綠—951107)。顯然，阿綠在瞭解自己必須藉由教師獲得發言權後，藉由臆測教師心意，進而回答出教師想要的答案來獲得在課堂中的發聲權，而談到他的動機，阿綠說：「不然都沒有人要回答啊，這樣又會拖很久」(綠—951107)。爲了讓課程更順暢的進行下去，而迎合教師，這是學生爲了讓課程照自己的想法進行下去而採取的手段，也是我在訪談過程中的一個奇妙的發現。

而就教師的教學而言，訪談的過程中發現，對學生而言，在導論課程收穫豐富與否，授課教師的教學方式展有相當大的影響力。如心理學課程，研究參與學生多半認為教授能透過較活潑的方式介紹心理學理論，讓心理學變得更生活化(包—951115；塘—951003；甸—951219)，而阿鈍也認為「教授唱作俱佳，上課的感覺比較像是在看表演，這種知識是很生動的，不只是講義上的幾個字而已」(鈍—950919)。相反地，在文學導論課程中，阿塘談到：

教授講得小小聲的，聲音又很溫柔，我就沒辦法很專心的聽。就算是專心聽，也要聽得很仔細，班上又很吵，然後慢慢整

理這節課到底在上什麼，大概要差不多一節課之後才能慢慢進入狀況。(瑋—951003)

從阿瑋的談話中，大概可以瞭解學生對於教師教學方式的看法。此外，有學生認為教師在教學過程中無法顧及全班同學，而造成某些想上課的學生受到干擾而無法學習：

有時候那個氣氛蠻怪的，只有幾個在參與，然後很多人就在旁邊作自己的事情，有的就在聊天，看到這種情形你會想好好上課嗎?(包—951115)

因此，對於學生來說，教師對於班級的掌控能力也是十分重要的，除了營造良好的上課氣氛，學生也認為教師應該掌握班上同學的上課情況，以避免影響到想學習的學生。

然而，學生雖然對課程的訴求中，認為有趣、活潑是相當重要的因素，可是卻也認為活潑的教學如果沒有學習，或者對自己沒有產生意義或實用的價值，這樣的教學活動是沒有意義的。如哲學導論課程中，學生認為在同樣的問題上花費過多的時間，反而使課程的充實度降低。

我覺得沒什麼用，是很熱烈啊！但是是因為教授一直丟問題阿，就是同學們互相在那邊講吧！為了一個蛋生雞，還是雞生蛋的問題，花了那麼多時間討論，而且討論了半天還是不知道到底什麼是哲學啊，感覺上就是可以隨便講都是吧！(鈍---950919)

從這裡可以反映出學生並不是只會選擇有趣、輕鬆的活動而已，對學習價值的訴求也是相當重要的，空洞無內涵的課程還是會受到學生的反彈，學生對學習仍有一定的要求，而非僅追求玩樂的表象價值而已。另外，從學生對於哲學課程中討論活動的看法也可以發現，學生能夠判斷課程內容和主題之間的關連，並且提出質疑。

整體而言，對於安排在一年級上學期的導論課程，雖然學生都表示可以從中獲得對人文社會科學的初步認識（**瑋--951003；旬—951121；綠—951031**）。然而，也有學生認為高一上的導論，無法深入的認識人文社會科學領域的內容，因此，建議將導論課程的時數縮短，讓課程更紮實。

因為高一上的導論，每一科大概都會上兩個星期，我覺得蠻沒有必要的，而且上了一學期，感覺一切都來去匆匆，什麼都還沒有好好得弄清楚就結束了！（瑋—951024）

從學生的訪談資料中，或許可以更進一步的思考，人社班的學生在進入人社課程時，只是剛脫離國三的高一學生，或許在高中生活上都無法完全適應，就必須直接聆聽大學教授或是學者講授，是否可能造成學生適應不良，而造成學習效果不彰的情況呢？

（二）人文及社會科學經典導讀課程：

學生在上過一學期的人文社會科學導論課程後，對於人文社會科學領域已經具備初步的認識，下學期的人社經典導讀，設計了一連串的經典導讀課程，學生在一學期的課程中，可以閱讀四本人文社會科學領域的經典書籍，並且在博士班學生的指導下，進行分組討論。

1. 經典閱讀的分組

學生在下學期的經典閱讀的選擇上，普遍受到上學期導論的影響，例如心理學以及哲學，即是由於導論課程中充實、有趣的學習經驗，成為學生們最熱門的選擇（瑋—951003；包—951115；鈺—950919）。除此之外，學生未來科系的選擇也影響到經典閱讀課程的選擇。

經濟學是我本來就有興趣啦，因為我之後也是想念商的，就是上學期的導讀，對經濟學大概有一點瞭解（包—951115）

但是，在分組時卻發生有些組別人數不足，有些則過多的情況，於是只能用抽籤方式決定學生的組別。對於這樣的情形，學生大多認為「**抽籤是最公平的**」（瑋—951101；甸—951121；鈺—950926），而不會質疑自己在課程中權利的喪失。而這樣的結果對於不能自由選擇組別的部分學生而言，在進入課程之前，就已經設定好要用什麼樣的態度進入課程，而這樣的態度對於學生的課程詮釋也造成影響：

不能分到自己想去的組，還是有影響吧！就對那些課（抽籤

分配到的組別)比較不期待了吧(包—951115)

從阿包的談話中可以發現，以抽籤的方式分配學生，雖然有助於課程的順利進行，但是也影響到學生對於繼續學習的動機和態度。或許像阿包這樣的學生只是少數，我們也無法確定這樣的分組方式，是否是導致阿包選擇轉班的遠因，但這樣的情形似乎與當初人社課程期望協助學生主動、獨立學習的初衷是有所差異的。

2. 教師的教學引導

而在教學上，在受訪學生的經驗中，大多認為小組討論的上課方式，增加讓許多與博士班學生互動以及討論的機會，而這樣的討論，除了能增加學生參與課程的機會之外，也讓學生體會到與過去學習經驗中從未體驗過的上課氣氛。

我很喜歡大家一起討論的氣氛，應該說還蠻享受的，感覺就跟平常，還有跟一上的課程不太一樣(綠---951031)

除此之外，學生也認為透過經典的閱讀能讓自己對於人文社會科學的全貌有更深入的了解；即使閱讀發現問題，或者是由於時間緊迫，無法立刻消化書中的概念，也能藉由討論的過程，消除疑慮。

我覺得有討論的話，幫助很大，有時候因為讀得很趕，所以就算讀完了，也不太知道裡面在講什麼，那時候有的老師會幫我們抓重點，那就會覺得有學到東西，很充實(包—951115)

很大部分是翻譯書，所以有些地方如果自己念，就會不太瞭解，像心理學的那本，其實我自己一開始看得不是很懂，不過就上課跟老師討論了之後，就好像可以掌握到一點觀念，而且瞭解之後就會越念越有興趣，所以那本我覺得還讀得蠻有心得的。(塘—951003)

而經典閱讀開放的上課氣氛，也幫助原本較不敢發表意見的學生，逐漸改變學習的態度，進而勇敢提出自己的見解。

哲學課的老師都會蠻鼓勵我們，提出自己的想法的，在寫作業的時候，或是上課也都是，然後也會告訴我們，書本上寫的不

一直都是對的，就覺得自己的想法好像是有價值的(甸—951219)

另外，學生也提到在人文社會科學課程中，教師在教學過程中都會不斷提醒學生人文社會科學沒有標準答案，如阿綠也說道：「上了幾堂人文社會科學之後，大概就可以抓到教授們不斷強調的就是『沒有確切答案』」

(綠—951107)，而到了下學期的經典導讀課程，學生藉由閱讀經典的過程，來深化對於人文社會科學的理解。Giroux 認為透過深刻的閱讀，找出文本潛藏的利益、歷史境況、假涉及閱讀本身的愉悅，能夠讓學生結合當代議題來批判和質疑文本，從人文社會科學資優課程本身的立意來看，似乎符合這樣的主張。教科書中的知識是權威的、客觀的，而總是被當成真理為學生所接受，然而它卻往往蘊含了許多偏頗的、單方面的意識型態，講一種可疑的、甚至顯然錯誤的特殊觀點合法化，而在經典閱讀課程中，能引導學生做不同的思考，鼓勵學生「試著去推翻作者」(鈿—950926)。

綜上所述，學生大多認為這學期的收穫比上一個學期的導論課程來的更多(塘—951024；包—951115)。而從前面的敘述中，也可以發現，學生在課程中所得到的收穫往往受到帶班老師(博士班學生)的影響；若老師能針對當次閱讀進度進行問題討論與引導的話，學生大多都認為夠幫助對經典的認識與理解。相反地，如果老師帶領學生討論的議題與經典內容較缺乏連結，也會讓學生覺得這樣的討論「比較缺乏意義」(綠—951031)。

老師上課大部分談得都是期貨，股票，這些我就算現在懂了，也沒什麼意義，我現在又不能買股票，所以，就覺得上完之後我還是不太瞭解到底那本書裡在講什麼(塘—951003)

有點空虛，我只記得，我們大部分的時間，都是在自我介紹以及聆聽老師的人生大道理，雖然他說的都對，但我對此蠻不以為然的，因為他所開放的自我介紹時間，還有他的人生大道理時間，嚴重影響到我們放學的時間，讓我覺得有點不太爽(包—951115)

對於阿塘與阿包來說，由於教師的上課方式，較缺乏與經典內容的連結，因而影響到他們在課程中的學習；而這樣的情形似乎也與前述課程材

料的難度有關，由於學生無法自行消化經典中的內容，因此，教師的引導就顯得格外重要。

3. 學習環境

從上學期的人社導論課程到下學期的經典閱讀課程，都是在教室內進行課程。人社班的學生每天的課程，除了藝能科可以到戶外上課之外，大部分的時間都是坐在教室裡上課。因此，參與研究的學生中，對上課環境學生提出了自己的看法：

如果一學期可以有一兩節課到外面去活動，每次上這個課就是坐在教室裡，可以改一改，人文社會科學卻都沒有實際走入人群不是很怪嗎？（鈍--950926）。

去外面介紹一些和人文社會有關的，也許是看看展覽，或者是真正去做些什麼（包—951205）。

學生傾向戶外課程，並不是將人社課程當作逃離正式課程的出口，而是希望藉由「體驗學習」的機會，從實際操作獲得學習。對於學生來說，學習與「人」的知識更應該走入人群，從學生的想法中，也可以發現顯然傳統的教室知識傳習已經無法滿足學生。

整體而言，受訪學生中大多認為一年級下學期的經典導讀課程，讓他們受益不少，也認為導讀課程讓他們真正進入人文社會科學領域。因此，希望下學期的經典導讀課程能夠拉長，或是提早到上學期開始，以提高學習的深度與廣度。

二、 學生對作業的看法

學生對作業的詮釋與看法可以分為寫作態度和寫作內容兩個層面：

（一） 寫作態度

在上學期的人社導論課程中，學生總共有九份作業；而下學期的經典導讀課程中，則依教師而有不同的規定，原則上除了依照每週的閱讀進度

提出問題單之外，在閱讀完一本經典之後必須提出專題報告。對於人文班的作業份量，學生認為「人社班的報告很多耶！」（鈍--950926）、「常常為了要寫作業熬夜」（綠--951107），而造成學生認為作業份量過多，甚至必須犧牲睡眠時間完成的原因則大多是因為「每一科的老師幾乎都會出報告，而且，可能...老師對我們都有特別的期待吧！然後，每一科加起來份量就變得很重，有時候真的不想再做額外的報告」（塘--951101）。由於教師們對於人社班學生的期待，不僅是特殊課程，就算是校內的正式課程對於這群學生的要求也更高，而這樣的要求和期待正反映在作業的質量上。

我早就知道念資優班很辛苦，但我覺得教授和學校老師可能在把我們當神看待，雖然我這麼稱呼自己，但我並不是！光是作業量以及閱讀量我都難以接受（鈍--950926）。

除了大量的作業讓學生不堪負荷之外，學校正式課程的考試和課後的補習也都是造成學生負擔的來源（鈍--950926；旬--951227）。此外，從人社課程作業被視為「額外」的作業來看，學生似乎是比較重視其他學科而漠視了人文社會科學資優課程。這或許也導致部分學生對於人社課程作業的寫作態度並不是很認真：

有些同學做報告的真的要改進，有些都是前一天晚上才趕快弄一弄就過去了，成果當然也可以想像（塘--951101）

然而，這樣的寫作態度或許是受到父母的影響。在升學主科優先的前提之下，家長干涉了學生寫人社課程作業的時間。阿鈍就坦承：「我有時候在家弄人社班的作業，我媽就覺得那不是主要科目，學校的才是最重要的，就叫我不要花太多時間在這上面，隨便寫一寫就好了，要趕快念學校的」（鈍--950926），而阿綠也有類似的情況：「每次我在寫的時候，我媽就說，你寫什麼？書讀完了嗎？還有要先把學校的完成。」（綠--951107）

（二）寫作內容

第一學期的人社課程作業，是由小安老師針對每次課程的內容出題，

內容大多為「課程內容的延伸，或課堂心得的寫作」（小安師—960212）。針對上學期人社導論的作業內容，學生認為小安老師出的不同題目可以刺激他們思考不同的問題，並試著觀察事物的不同面向，而在書寫的同時，也能讓原先紊亂的想法被歸類整理，把文本中的或是自己的主張、論證及思想轉折過渡，準確而可理解地表達出來（甸—951227；包--961205）。但也有學生對於作業的回饋方式提出疑問，認為：「明明上課的是教授，但是給我們作業回饋的卻是小安老師，降不是怪怪的嗎？」（塘--961101）這樣的情形在下學期的經典閱讀課程得到了改善，教師能針對學生所提出的問題在課堂上給予回饋，或是提出讓學生們共同討論，因此阿塘認為：

如果從一上就開始有經典導讀的話，可能會比較好吧！比較起來，下學期的經典導讀還比較能學到東西有跟老師討論啊，而且寫作業老師也都會給我們一些回饋，就感覺可以學得比較深，也瞭解比較多！（塘—951024）

此外，針對人社課程的作業形式，學生提出了不同的建議：「除了文字之外，回家作業可以更多元，可能負擔更重，但也可能獲益更多吧！」（鈍—950926），多元的作業形式除了能讓學生更廣泛的應用課堂上所學之外，也能因應學生不同的學習需求。而對於人文社會科學課程之間的關連性，學生也認為應該強化領域之間的連結，讓學習有更完整的圖像：

四堂課每次回去都有作業、大報告做起來真的很辛苦，如果說這四堂課可以聯合起來做一個大報告，這樣比較不累吧，而且又能把學過的東西，就是有一個綜合練習的機會吧！（包--961205）

整體而言，學生肯定人社作業的幫助，認為「要花蠻多時間去寫的，不過花下去的時間，是蠻值得的啦！有時候課堂上聽不懂的，反而因為寫作業慢慢瞭解了」（甸—951219），進而「更瞭解每堂課程的意義」（塘—951003）：

第一堂文學課程難度頗高，像教授在講「興于詩和涵泳文化」那段的時候，我有點抓不到重點，後來寫了小安老師出的作業，才大概有一點瞭解其中的意義（綠—961107）

值得注意的是，在訪談過程中，我發覺有部分的學生爲了爭取成績，即使是心得作業的形式也非常講究，如阿瑋就認爲「**如果是寫心得的話，大概都有一定的模式，反正寫到受益良多啊，很充實啊，這類的，盡量寫得感性，這樣老師會比較喜歡，分數就會比較高。**」(瑋—951101)。爲了得到漂亮的成績，學生從過去的經驗中找出教師喜愛的模式，並且依照這樣的模式完成作業。而除了寫作格式之外，有些學生則追求內容的份量，阿包就說：「**像文學導論那個作業，其實我上完整個很茫啊，其實不太瞭解到底在上什麼，可是我就盡量寫長啊，老師看到還是會給基本分吧。**」(包—951205)，從這點看來，學生在寫作業的過程中，除了針對自身的學習再度思考之外，也不斷的揣度教師想看到什麼樣的作業形式和內容，以求在作業中獲得高分，如阿鈍也提到：「**有時候真的想不出來也沒辦法，總之把A4打滿就對了。**」(鈍—950926)。

參、 學生對課程中重要他人的看法

一、 學生對教師的看法

明顯的，學生對於授課教師的印象，是影響學生學習的關鍵因素，而這也反映出授課教師在人文社會科學資優課程中的重要性。因此，我們必須瞭解學生如何看待授課教師。而學生與教師的互動關係，主要是反映在學生對教師態度的知覺、師生互動的情況等兩個方面：

(一) 喜愛教師以親切的態度教學

在人社課程中，由於上下學期的課程進行方式不同，也影響到學生眼中教師的形象。但對學生而言，不論是導論或是經典閱讀課程，教師的親切態度都是影響他們投入課程程度的原因之一。

在上學期的導論課程中，由於課程進行採大班教學，因此，在大部分的課程中，學生與教師直接接觸或對話的機會也較爲缺乏，因此，學生覺知到的師生關係也較爲疏離，甚至認爲教師「**可以說是和陌生人沒兩樣**」(鈍

--950926)。

教授的角色對我來說就很單純啊，就教我們書裡的東西啊，其他就沒什麼影響啊（包--951205）

儘管如此，但對於較具有親切感的老師，較有興趣聽課，對於老師的上課內容印象也比較深刻。如心理學的教授曾經在課堂上提及失戀的經驗，來解釋「可控制感」和「可預測性」，因為教授自身經驗的分享，讓學生「突然覺得（教授和）我們很近，可能是因為這樣吸引我吧！」（瑋--951101）

到了下學期的經典閱讀課程，由於教學型態的改變，學生與教師的接觸也較上學期更為深入、頻繁，學生對於師生關係的看法，也產生改變。如…就談到：

跟老師的互動真的是從國小到現在最多的，老師給的建議也是最多的，雖然有時候未必都是有幫助的，但是基本上跟老師的相處變成是一種對等的感覺，不是說像以前那些老師他們自己說了就算，經典的老師感覺就像是一個可以一起討論，然後一起完成任務的小隊長，而且也可以從老師身上學到一些人生觀啊之類的見解（鈍--950926）

下學期的經典導讀課程，課程進行主要為教師與學生之間的討論，在這樣的課程設計下，學生不僅能增加與教師互動的機會，也藉由這樣的互動機會感受到自己和教師之間地位上的轉變，這樣的轉變除了讓學生能更從課堂討論中獲得更多主動性之外，也讓學生覺察到自己在課程中是具有發聲位置的：

「感覺是真正在討論，我和老師的意見不同是可以被討論的」（旬--951227）。

而在經典閱讀課程中教師的教學態度同樣是影響學生的重要因素，如阿瑋和阿包就認為，雖然歷史學經典導讀的作業很多，但是老師的準備課程的用心，總是讓他們覺得感動，而願意投入更多心思在經典導讀課程中（瑋--961101；包--961205）；阿鈍也提到自己對於心理學經典課程感受最深

刻的原因在於：「老師常常稱讚我心得寫得好，真的給我不少正強化」（鈍---950926）。除了教師的教學態度影響學生的課程經驗之外，教師的專業素養也是關鍵之一。

（二） 注重教師的專業素養

教師的專業素養同樣也影響到學生投入課程的程度，如阿甸因為家人的推薦，而更有興趣向授課老師學習：

因為教授剛好是我姐的老師啦，有聽我姐講過教授，所以就覺得可以上到教授的課很棒（甸—951219）

除了親友的推薦讓學生更相信教師的專業而投入課程之外，學生也會透過教師專業的判斷來抉擇投入課程的程度，如阿鈍談到文學導論課程中，由於他認為教師的發音不正確，而拒絕上課：

文學我根本不想聽，那一堂課因為我們比較晚到，然後那時候那個教授就說，各位同學姍姍來遲，什麼姍姍來遲，那個字要念ㄊ一ㄎ，我一聽我就決定不上這堂課了，（鈍---950919）

阿鈍因為文學導論的教師發音上的錯誤，而拒上整堂課，或許這樣的情形在人社班中並不多見，但是他對教師的反彈中，也可以發現學生對於教師的專業素養有一套自己衡量的標準，而衡量的結果也影響到學生的學習動機與態度。

（三） 對不同教師的班級經營方式的不同應對

在訪談學生的過程中，我發現學生在掌握教師的班級經營模式之後，會採取不同的應對方式。以文學導論課為例，學生認為文學導論的教授是一位相當溫柔的女老師。然而，或許是因為教授太過於溫柔，而使得聲音的音量略顯不足，加上教授的授課風格較為「溫和」，對於班級秩序的管理也採取較為放任的方式，因此，課程進行到後半段時，整個班級已經亂成

一團⁴，針對這樣的情形，阿塘坦承在文學導論課程的後半部，他大部分的時間在完成補習班的作業，但他也說到「**我還是有在聽啊，只是可以比較輕鬆的聽，聽到我覺得有用的我還是會抬頭**」(塘—951003)，阿甸也談到「**很多人都沒有在聽，都只顧著跟旁邊的人講話。後面的最誇張了，我看他們根本沒在聽**」(甸--951227)，阿綠也認為：「**大家就覺得教授很好啊，就會很吵，都不願意好好聽，就在台下一直講**」(綠—961107)，從學生的訪談裡，文學導論課程的上課態度可見一斑；然而，在政治學導論課程中，學生的上課態度卻和文學導論課程有著很大的不同⁵，學生對於政治學與文學上課情形的差異，表示因為授課的教師「**比較有威嚴**」(塘—951003)，而且「**比較能掌握(上課)狀況，所以大家也不敢造次**」(鈍--950926)。從資料中可以發現，學生會在掌握了教師的班級經營方式後表現出不同的上課態度，在不同的課堂中，學生會有不同的生存方式。

二、 學生對同儕關係的看法

課程中的重要他人，除了教師之外，同儕亦為重要的影響因素，因此以下試從課程中的同儕互動，以及班級上課態度進行分析，以探討同儕關係對於學生課程詮釋之影響。

人文社會科學導論的課程是和中山女高共同合作進行，因此，在課程的前半，學生必須到中山女高上課，而後半部的課程則在建中進行。學生對於這樣的課程進行方式，認為除了花費交通時間之外，不瞭解和中山女中一同上課的目的為何。

⁴ 中間後排的學生已經非常混亂，有的直接趴下來睡覺，有的開始形成小團體聊天，更誇張的是有的建中學生已經開始和中山的學生丟紙條，場面非常混亂，在聽課的學生也只剩下前兩三排，而教授的聲音我已經漸漸要聽不到了...對於老師丟出來的問題，只有極少數學生回應，大部分學生都在發呆、看其他書、寫補習單作業，或是打瞌睡(文學導論觀--941017)

⁵ 政治學導論的課堂中，雖然在後面幾排還是出現了學生沒在上課的情形，但是交談時會用竊竊私語的方式小聲的交談，這可能跟老師不時會說：「後面的同學在講什麼？跟我們分享一下」有關(省—941003)。

光搭車、集合就要花很多時間，而且有些人上課還會一直跟中山的玩啊，傳紙條那些，如果是這樣，就不知道一起上課的意義是什麼（塘—951003）

人社課程中安排兩校合班上課，除了考量到教師授課時間的因素之外，也有讓學生體會到另一種不同的人與人的接觸、成長的美意（小安師—960212），但通車的過程，除了耗費時間，也較容易讓學生感到疲累，而無法在導論課程中集中精神上課，同時學生也認為「其實我們和中山也是分開坐，所以也沒有什麼互動的機會吧，那留在學校裡上課好像精神還會比較好」（塘—951003），從阿塘的話可以發現，學生認為既然已兩校合班上課，應該增進兩校互動的機會：

政治學談到性別政治的時候，我就覺得可以讓我們和中山一起討論，聽聽看異性的看法，或許會有更多的瞭解（包—961205）

從學生的訪談中也發現，學生認為部分人社課程的內容並不是那麼容易就能理解，而阿綠也覺得在人社課程的學習，並非只是單純聽教授們講述而已（綠—961107）；換句話說，他們都認為上人社課程是需要多一點的思考與探討。

雖然在上學期的人社導論課程缺乏和中山學生的互動讓學生感到失望，但參與研究的學生多半肯定在人社班中同儕一同努力的力量，認為比起從前，有更多與自己有相同喜好的人聚在一起，「彼此之間能夠聊的話題比和以前的同學多了，不管是多冷僻的書、多默默無名的電影，都能夠有一群支持者」（鈍—950926）。

學生在人社班找到了志同道合的夥伴，有共同的興趣當然為學習加分不少。然而，同儕團體雖然具有推動學生學習的正面力量，但也不能忽視其負面的影響。在人社課程中，學生同儕的上課心態與課程參與的狀況同樣也影響到學生的課程經驗。如對於上學期的人社導論課程，阿綠就說出同學們的上課心態：

像有的人根本，我是說很少數啦，他們不把這堂課當一回事啊，像之前就是隔天要考數學，然後…就跟我說：人社課我要拿來算數學（綠—961107）

而對於部分學生消極的上課態度，學生認為對於自己的上課心情多少還是會受到影響，如阿包認為「有時候看到大家個做個的事，不上課，真的會提不起勁」（包—961205）。雖然部分學生面對人社課程的上課態度較為消極，但仍然有學生是全心的投入課程，如阿甸就說道：「基本上來說，上人社課我是絕對都很專心的，可能是因為位置蠻前面的吧，而且我是不會做其他事的，我知道後面是有點混亂啦！」（甸—951227），阿綠也認為「我們進人社班不就主要是上人社課嗎？如果還不好好上，不是很對不起自己的決定？」（綠—961107）。但問到對於上課態度消極學生的看法，阿綠認為「每個人都有自己的學習方式啊，我覺得我自己做好就好」（綠—961107），阿瑋也認為「想上課就做前面一點就好」（瑋—951003），而阿鈍更用蛋盒來比喻班上同學的關係：

就像超市裡蛋一樣，一個一個在蛋盒裡被裝的好好的，每一個都是一個完整的蛋，大家沒有互相撞擊的機會，大家只要自己好就好了，班上要做什麼事最好都不要讓我負責，也不要耽誤到我唸書的時間（鈍—950919）

從前面的訪談資料可以發現，雖然不想上課的學生確實影響到其他想上課學生的學習，但是面對這樣的情形學生認為只要自己做好就好，同儕的規範力量在人社班中似乎較不明顯的。

而學生對於導致同學的消極上課態度的原因，也有不同看法。阿甸覺得是因為「他們心裡就只是想說人社課不是主科啊，考試不會考啊，然後教授，其實也都不認識，所以也不用怕」（甸—951227），阿鈍則認為這其實是老師的默許所致：「教授也不會管，所以大家就會很光明正大的開始看其他書。因為只要沒有吵鬧的太誇張，教授其實也不會管啊。」（鈍—950926）。

綜上所述，學生基本上肯定同儕學習所帶來的正面力量，認為透過同儕之

間的相互討論與激勵能夠幫助自身的學習；但對於同儕團體可能造成的負面影響，學生則認為只要做好自己的本分就好，而較不會透過團體的力量去改善。最後，在學生的回應中也可以看到社會傳統價值以及教師對於學生觀念的影響。

肆、 學生的學習心得

從前面的討論與資料呈現中，可以瞭解學生對於人社課程大致上抱持正面的看法，而除此之外，學生認為人社課程也有助於個人能力的提升，以下試分幾點論述之。

一、觀念的改變

1. 發現人文社會科學的價值

從人社課程中，學生漸漸發現人文社會科學的價值，認為人社課程確實有助於自身對於人文社會科學領域的瞭解，如阿塘就認為「**原本人文社會科學領域，根本就是很陌生的新學科，但是現在，雖然稱不上是深入，但或多或少，也得到一些基本的概念**」(塘—951003)，除了對於獲得人文社會科學的基本概念之外，阿塘也認為在進入人社課程之後發現「**我們知道的東西還很少，還有很多值得我們去注意，或是閱讀來瞭解的一些東西**」(塘—951003)。此外，人社課程似乎也改變了學生對人文社會科學的刻板印象：「**以前對於心理學，大概就是想到心理測驗吧！上完課才發現完全不是這樣**」(鈺—950919)，阿甸也覺得：「**原來，哲學不是只有怪人才會投入，一輩子用不到的東西，很多的重要的理論都和他息息相關**」(甸—951219)。顯然，學生經由人文社會科學課程，除了對於人文社會科學有更深的瞭解之外，也對人文社會科學甚至是學習產生了更大的興趣。而除了扭轉過去對於人文社會科學的偏見，學生也認為人文社會科學是重要的，而對人類社會「**不可缺少**」的一門學科(綠—951031)，學習人文

社會科學能讓他們既「有科學邏輯的理性，也有人文情懷的感性」
(旬—951219)。

2. 更看重自己的想法

在國小、國中階段的學習，學生只被要求接受教師傳授的知識和觀念，他們沒有機會提出自己的想法和意見，但在人社課程中，尤其是下學期的經典閱讀課程，授課教師鼓勵學生提出看法，甚至推翻經典中的觀念。這樣的教學引導方式讓學生逐漸學會去看重自己的想法，如阿綠就認為在人社課程中的訓練讓他逐漸「找到自己的評論觀點」(綠---951031)，而阿旬也提到經典閱讀開放的上課氣氛，也幫助原本較不敢發表意見的學生，逐漸改變學習的態度，進而勇敢提出自己的見解(旬—951219)。

在人社課程中，學生改變了過去的想法，而更加看重自己的意見，認同自身意見的價值，而這樣的轉變，也促使他們開始覺察到生活世界的不同面向。

3. 覺察事物的不同面向

除了發現人文社會科學的價值之外，學生也認為人文社會科學課程能幫助他們覺察事物的不同面向，更懂得從不同的角度去思考問題，並且發現「事情沒有絕對的是非」(鈍—950926；旬--951227)：

可能以前我只會注意到全球化讓我們能有更多的選擇，卻忘了對某些人而言，全球化簡直是剝奪了他們賴以生存的工具，還有，以前我也一直相信京都議定書限制每個國家的二氧化碳排放量能夠減緩地球的溫室效應是一件很好的事情，但是我卻沒想到對那些低開發國家來說，減少會排放二氧化碳的產業就等於是減少基礎工業的機會(鈍—950926)。

學生在人社班的學習中，發現社會其實充滿矛盾和衝突，進而懂得他們從更寬廣、更多元的角度去理解整個社會中的人事物；讓原本看似理所當然的事理變得不平凡，而發現「**其實在事情的反面總有著社會力量所造成的巨大影響**」

(旬--951219)。學生能思考事物的不同面向，也逐漸在學習中推翻自己過去的想法，如阿包就說道：「**過去都覺得現代化大樓就是進步，但是現在再看到這些科技大樓，我覺得覺得有種被連根拔起的感覺**」(包--951115)，學生從人文社會科學課程中學習到用不同的角度與思考生活周遭的人事物，而自己也能察覺這樣的成長。

4. 接受差異

學生在人社課程中也學習到不用主流的觀點去評斷一切價值，對於書上的觀點也能抱持著懷疑的態度，而不是像過去全盤接受，學生「**開始學著對接收到的訊息抱持著一點懷疑。課本寫的不一定得全盤接收，理論的一、二、三也可以是理論一、二、三、四，個人的見解不同，答案就不一定一樣**」(塘--951101)，學生懂得去接收差異觀點，也懂得去尊重這些不同的想法，如阿包就認為「**那些被過濾掉的思維，我相信也有他存在的價值**」(包--951205)。除了對於課本上的知識能加以質疑外，學生對於周遭同學的不同想法也能予以尊重，能把與自己不同的觀點當作課程中的意外收穫(鈺--950926)。

學生在人社課程中逐漸改變過去的想法和觀點，而除此之外，從前面的討論中，也可以發現學生除了上述三種想法的改變外，學生也更能看重自己想法的價值。

學生對於「人文社會科學」除了上述的兩種詮釋之外，學生也認為人文社會科學是沒有標準答案的，而這樣的詮釋是源自於教學過程中，教師不斷提醒學生在人文社會科學中價值的相對性(旬--951227)，就是因為這

樣的教學讓學生逐漸打破過去唯一真理的信念，而接受多元價值並存的可能。

二、能力的提升

除了觀念的改變，學生也察覺自己在能力上的提升，包括發聲能力以及統整能力。

1. 發聲能力

過去在國中和國小階段，學生在課堂中幾乎沒有發聲的機會，然而在人社課程的經典閱讀課程中，學生藉由參與課堂討論也逐漸找回自己的發聲能力，如阿旬談到：「平常發表意見的機會可說是少之又少，如果不是參加了這個課程，我笨拙的口才也不可能在短時間內有如此大的進步」

（旬—951227），學生應是課程中的主體，但過去的教育方式限制了學生的聲音，也讓學生逐漸喪失了發聲能力，而人社課程則幫助學生重新尋回，也增加學生主體在課程中開展的機會。

2. 統整能力

除了發聲能力，學生認為人社課程中的課堂訓練以及作業撰寫都幫助他們提升了知識的統整能力，而能以更具系統的方式來消化知識，如阿旬就認為人社班的課程讓他「養成聽演講做筆記的習慣，也比較能條理清晰得歸納教授講的（內容）」（旬—951227），而阿綠也認為「各式各樣的報告，不斷訓練著我們，從一開始的生澀、毫無頭緒，到現在的駕輕就熟，人社班的同學現在都是箇中好手」（綠—961107）。而轉班的阿包也談到：「到現在這個班上去之後就覺得，自己做報告的能力，就是比別同學好一點，然後可能因為之前在人社班有上台阿，

所以上台也比較穩吧…(包—951122)，即使選擇離開人社班，阿包還是肯定在人社課程中的學習過程，從學生的回應中，我們看到人社課程中的各種訓練確實幫助學生逐步奠定了治學應有的態度與基礎。

3. 時間管理能力

除了在人社課程中學習到統整能力及找回發聲能力之外，學生也認為在學習的過程中，由於要兼顧人社班的課程以及學校課業，讓他們漸漸學會時間管理的方法，也比以前更懂得珍惜時間，如阿綠就談到「**到後來就慢慢知道要怎麼分配時間**」(綠—951031)，而阿甸也認為進入人社班而接觸了其他班級同學所沒有的課程，讓他「**比較知道要怎麼去管理自己的時間，就比較不會浪費不必要的時間，或者是在一樣作業上就花很多時間**」(甸—951227)。

三、發現興趣、發揮興趣：

學生認為在人文社會資優課程的學習，由於各個學門的教授們用深入淺出的方式介紹了人文及社會科學，有了系統的完整入門，讓他們在知識的學習之外，更堅定了自己的志趣能讓他們朝自己的有興趣方向努力，因此，即使過程中有不少挫折和困難，他們還是願意努力去克服(綠—961107；塘—951101)。除了本來就對人社班有興趣的學生，經由人社課程得以發揮自己的興趣之外，如阿甸就說道：「**發現自己的興趣在哪吧，國中的時候，唸書就是感覺比較像一種我應該去做的工作吧，就是一直唸，不會想太多，也沒什麼感覺吧，現在作的研究是自己想做的，覺得還蠻開心的**」(甸—951227)也表示，在人社班的學習，讓他找到自己興趣的所在，也發現自己真正想做的事，除了阿甸，阿鈍談到：「**因為上了這堂課，才對各個社會人文領域有了更深的了解，而且也讓我開始對這些科目有了更濃厚的興趣**」(鈍—950926)。

在訪談學生的過程中，我發現雖然第二屆人社班招生方式的改變，確

實讓許多學生受到附加價值的影響而選擇進入人社班。但這些學生在進入人社班接觸到人社課程之後，卻也開始對人文社會科學領域產生興趣，而這點也與當初規劃課程的教師群的想法不謀而合，因此，人文社會科學是否真存在資優也許已經不再重要，重要的是在人文社會科學資優課程中，確實幫助學生有勇氣發展自己的興趣，也幫助原本對人文社會科學領域不甚瞭解的學生開始認識人文社會科學，進而喜愛與投入這塊領域。

四、獲得志同道合的伙伴：

在人文社會科學資優課程中，學生除了前述的幾項收穫，更重要的是他們在這裡找到了志同道合的好伙伴，認為比起從前，有更多與自己有相同喜好的人聚在一起，「彼此之間能夠聊的話題比和以前的同學多了，不管是多冷僻的書、多默默無名的電影，都能夠有一群支持者」（鈍--950926）。而同儕中的不同想法更激發學生的思考與學習，如阿瑋就說道：

班上同學雖然有共同的特質，但是也有很多差異很大的部份……即使讀同一本書，聽同一場演講，大家的感受也會很不一樣，所以能聽到很多與自己不一樣，甚至從來沒想過的觀點……對我來說是一個非常珍貴的體驗（瑋--951101）。

除了在課業上能共同合作，相互指導之外，同學們相互鼓勵度過壓力的回憶，讓他們印象最深刻。

即使是只有同班一年的，我覺得我們一起做過的這些事，不管是一起爆肝寫作業，或者是在上課的時候，互相爭論的過程，這些都是很難忘的回憶（綠--951107）

因為人社班學生本身的高度同質性，讓他們能相互支持、共同努力；但也因為他們的相異性，使得每個人的獨特氣味，能夠被清楚地欣賞，並且獲得交流的機會。而他們也在別人身上找到自己最需要的鼓勵和勇氣，難怪阿綠會說：「在人社班，我得到的感動比過去前十六年加起來的還要多」（綠--951107）。

第三節 學生課程詮釋之相關討論

在瞭解學生對於人文社會科學資優課程的詮釋之後，本節試以學生的課程詮釋為基礎，並結合相關資料進行討論，共分為三個部分。首先，從學生的課程詮釋探討學生在人社課程中的發聲情形以及主體能動性的展現；其次，從學生的課程詮釋出發來檢視人文社會資優課程的內涵；最後，提出影響學生課程詮釋的各項因素，以作為本章小節。

壹、從課程詮釋看學生發聲、主體能動性

一、從課程詮釋看學生發聲

聲音具有使個體表述自我，與他人形成關係，進而找到自我定位的功能。而聲音對於學生來說，更具有彰顯學生主體性的意義。Hooks 認為重視學生聲音可以解構過去在課程中握有有權力的聲音，從人社班學生對於課程的詮釋來看，學生發聲的行動可以分為上下兩學期來談。

在上學期的人社導論課程中，課程採取大班制以演講方式進行課程。在課程進行的過程中，主要還是由授課的教師以講授方式進行教學，雖然有發問的機會，但是能夠在課堂中發聲的學習還是少數，且這樣的發聲機會「幾乎都是由老師點名幾位同學起來發表」（政治導論觀--940926），因此，學生也認為「其實最後都是教授在講」（鈍--950925）。學生在課堂中的發聲機會的缺乏，甚至造成學生在往後的課程中選擇當個沈默者，「舉手舉好久老師都沒有點，後來我就不想舉了」（包--951205）。而在觀察課程指的過程中，我也發現教師會選擇性的接受學生的回應，而並非全盤接受（社會學導論觀--941121）由此看來，在導論課程中，學生仍是處於被動接受課程的位置，學生的聲音還是在課程中隱沒。

而下學期的經典閱讀課程，由於課程進行方式的改變，學生開始能參

與課程討論，提出自己的見解，而在發聲的過程中，學生也能檢視自身的經驗和過去的學習，而產生不同的思考，進而認為「**自己的想法好像是有價值的**」(甸—951219)。Giroux(1988)認為透過發聲，人們能夠瞭解自己、傾聽自己，並在世界中找到自己的位置，而透過經典導讀課程的發聲機會，學生的主體性也獲得提升。

經典閱讀的發聲機會除了讓學生認可自身價值外，也幫助學生學習批判的去檢視課程文本，學習從自己的經驗去發言。如阿鈍就認為：「**從這些討論中，慢慢就會發現，雖然是經典，但是裡面的內容好像也不是絕對的，是可以去挑戰的**」(鈍—950926)。

過去的國中課程以及高中的正式課程中，學生無法以對立的閱讀方式來參與和改變文本，只能被動的接受某種合法化的文本權威，這使得他們自己的聲音變得沈默，無法從自己的歷史、經驗、社會位置發言。而從學生的課程詮釋中可以發現，下學期的經典閱讀課程中，學生能藉由課堂中的發聲機會，學習批判地學習，批判的去檢視自身的生活。在這樣的課程中，班級不再是充滿聲明和斷言的空間，而是一個可以重寫、生產和建構意義的空間。學生不再侷限於尋找真實的認同，而是瞭解自身立場和社會形構的建構本質，分析歷史上的權力關係如何影響他們建構自身認同和人際關係的敘事、經驗和立場。

然而，在訪問學生的過程中，也可以發現學生有時的發聲是為順應教師，在臆測了教師的心意之後才發聲，如阿綠談到的：「**因為我覺得老師想聽到的就是這個答案啊，所以我降說**」(綠—951107)」不論學生的動機為何，迎合教師心意而發出的聲音或許可以視為另一種能動性的展現。

從學生的訪談資料中可以發現，人社資優課程中的部分課程似乎確實能幫助學生在課程中融入自身的經驗與反省，也讓學生的主體性在課程中更加凸顯，然

而在人社課程中，學生的發聲仍然是較微弱的，且學生的發聲權還是掌握在課程設計者，或是教師的手中。

二、從課程詮釋看學生主體能動性

Foucault認為權力是無所不在的，是動態而廣泛的分佈在每個主體中，只要有權力關係，就有主體抗拒的可能，可見主體並非是無助而被動的犧牲品，而是有實際抗拒權力的逆轉動力。在上學期的人社導論中，課程採取講述式的教學，然而即使在課堂中是由教師掌握課程的進行，但學生還是會透過自己的方式或積極或消極地來干涉課程。從積極的抗拒來看，在政治學課堂中，「學生因為一直舉手都沒有獲得教師點名起來發言的機會，於是**直接在課堂上向教師反應『老師，你是故意不叫他的嗎？』**」（政治學導論觀--940926），學生藉由言語的權力來抗議教師的忽視，即可視為積極的干涉方式。

而所謂消極的抗拒，則可以解釋為學生本身對於課堂中學習的抗拒，雖然這種抗拒無法對課程的進行產生明顯的影響，但可以可視為學生的一種能動性的展現。如在人社導論課程中，教師因為無法顧及所有學生的興趣或需求，因此有些學生會覺得自己完全沒有參與，對勉強學習的事物也會形成抗拒的心理和反應，如阿包因為「**舉手舉好久老師都沒有點，後來我就不想舉了，也沒什麼在聽了。**」（包--951205），而阿甸也因為沒有參與課堂的機會，而抗拒課堂上的學習（甸--951227）。從以上的例子，可以看出人社班學生在課程中所展現的主體能動性。除上述例子之外，前面所述的阿綠在面對課堂中無人回答教師時，採用自己認知到的可行方法來左右課程的進行（綠--951107）。這樣的能動性展現是阿綠有自覺且有意識地藉由迎合教師來獲取自己想獲致的結果。除了上述偏向外顯行為的抗拒表現之

外，我們可以再從學生的內在知識建構觀察學生主體能動性在課程中的展現。

從Foucault的觀點來看，課程的性質既然是非客觀的、非價值中立且是真理政權的競逐場。那麼，身處於其中的主體若缺乏相關的覺察意識，便容易淪為權力與知識的「殖民地」。從訪談資料和觀察過程中可以發現，學生在上學期的人社導論課程中，對於課程內容較缺乏對於課程文本的批判思考。如對於文學導論課程，**「學生詢問老師對於哈利波特和魔戒這兩本書的看法，老師則反問學生的想法，但是後來學生還是不斷追問這個問題，希望老師能講出對於這兩本書的評斷」**（文學導論觀--941017），從課程進行的過程中可以發現，學生還是期待從老師口中講出一個權威性的、單一性的答案來統合，而在阿包的訪談中也發現，他希望在人文社會科學資優課程中，聽到更多教授對於**「現在的作家或者是有代表性的書做一些評論」**（包--951205）。

在過去國小與國中的課程中，學校並沒有教給學生批判思考課程文本的能力；學生只要熟記課本的內容就能在考試中獲得高分，因此，初進入人社課程的學生，對於知識還是追求最終的答案，期待從權威的口中獲得價值的判準，接受既定世界的真實性，沒有質疑它的傳遞過程或追溯他們在社會中決定性來源，也完全沒有想到這樣的知識是從一位有權力的教授手中傳遞到一個沒有權力的學生的權威和宰制的模式（Freire, 1989）；從這裡也可以發現學生在此時還未能看重自身想法，也未能覺察自己在價值與知識建構上的主動角色。然而，隨著課程的進行，學生的想法也漸漸產生改變，如阿瑋談到接觸到人文社會科學資優課程之後，他開始學著對接收到的訊息抱持懷疑，推翻過去全盤接收的想法（瑋--951101），而阿鈍也談到：

我更懂得從另一個角度思考問題，還有事情沒有絕對的是非。可能以前我只會注意到全球化讓我們能有更多的選擇，卻忘

了對某些人而言，全球化簡直是剝奪了他們賴以生存的工具，還有，以前我也一直相信京都議定書限制每個國家的二氧排放量能夠減緩地球的溫室效應是一件很好的事情，但是我卻沒想到對那些低開發國家來說，減少會排放二氧化碳的產業就等於是減少基礎工業的機會（鈍—950926）。

上學期的課程中教授拋出問題後，學生仍在追求單一的真實答案，直到下學期的課堂討論才開始覺察任何真理都能被重寫，認知到知識多元並存的可能性，認為就算是「那些被過濾掉的思維，我相信也有他存在的價值」（包--951205）。而對於學生觀點的改變，授課教師具有極大的影響力，除了阿旬談到「人文社會裡是沒有標準答案的」（旬--951227）之外，阿綠也有相同的看法（綠—951107）。

教師在課程中扮演關鍵的角色，他可能是再製霸權支配的共犯結構，也可能是重建理想社會的主體。而在人文社會科學課程中，教師們在課程讓學生學習到知識的相對性，也讓學生學習到對於差異文化應有的尊重，甚至讓學生體悟到「我們應該接觸更多的文化，走出原本文化給我們的限制」（旬--951227）。換言之，在教學的過程中學生的批判意識也獲得覺醒。而除了認知到事物的多面向，「教授都不斷的提醒，要多思考，要討論，要想辦法推翻自己的論點」（包--951205），也讓學生認知到自己才是建構知識的主體（旬—951219）。

Doll(1998)認為「課程中無形的控制穿梭在每日的課程實踐活動中，主體們除了被直接告知什麼不可做、不可思與不可說之外，還在鐘聲與教室中受到時間與空間的區隔；在巡堂與點名中使自己為權力而存在；在你問我答與正/誤答案中體會知識的（真理）性…諸如此類，使主體們在其中接受指導、服從管理，並在一連串的監視與考核中不斷的轉變自己，使自己成為符合（社會）期望的產品」（引自黃俊儒，2003），並非所有學生都能明白自身的權能，但經由教師的鼓勵和提醒，學生似乎也漸漸尋回自己在

課程中的主體性。而這樣主體性的重新掌握也讓學生對於課堂中的知識學生漸漸能進行反思，而不是盲目的接受，如對於政治學教授的課程內容，阿包認為女性並非社會上全然的弱勢者，其社會地位與職業與女性本身的企圖心也有關係（包--951205），而對於哲學導論的課堂討論，阿鈍更認為「沒什麼用」（鈍---950919），因為即使花了許多時間討論，最後「天還是不知道到底什麼是哲學」（鈍---950919），由此可知，學生能夠批判的去思考課程內容，並且判斷課堂活動與課程主題的關連性。學生對於課程知識是採取Parkin所謂的「偏好」閱讀立場與協商立場，學生主體會根據自身的個殊性與生活經驗對論述進行協商式的閱讀，在論述意義的認同上有所保留。因此，學生並非完全受制於課程論述中的權力意志，而是保有自身意識與意義的相對自主性。

然而，即使在人社課程中，學生的主體能動性確實獲得開展並且以各種形式展現在課程中，但學生似乎並沒有因此而脫離了結構的影響，這點可以從人社學生對作業的詮釋來觀察，如阿塘認為心得報告的寫作具有一定的模式，而且只要掌握此模式，就可以得到老師的高分（塘--951101），而阿包與阿鈍也提到，遇到沒有心得或想法的題目，就會以份量取得基本分（包—951205；鈍—950926）。

從上述的訪談資料中可以發現，學生是受到分數牽制的，教師的評分標準影響學生的課程行爲，學生判斷教師的評分標準後再決定作業撰寫的方式與內容，而在一開始在作業中無法獲得高分的學生，則是在經由不斷地「學習」漸漸內化了「規範」形成「好行爲」，如阿綠說到：「**其實寫個幾次就大概可以抓到老師的評分標準**」（綠—951107）。即使是作業的批改過程，其實也存在規範或形塑個體行爲的目的，使學生能適應管理與秩序的社會化行爲。除了評量分數的過程，教師的評價對學生亦具有重大的意義，影響學生對學習的動力（鈍—950926）。

除了分數對學生行為的形塑之外，前述關於學生在課堂中的發聲中可以發現，在教室中學生雖然有發聲的機會，但這樣的機會還是掌握在教師手中。換言之，在教室中，教師仍具有較大的決定權，能夠選擇或指定特定學生發聲，因此，學生參與課程的權力一部份也掌握在教師手上：

雖然在這幾堂的導讀課裡，學生跟上學期比較明顯有比較多的發言機會，但是學生發言的方式還是由教師一點名，跟我想像中的學生爭相發表自己意見的場面還是有段差距（省—950417）。

而課堂中教師就個人專長對課程內容的偏重，如政治學偏向女性政治，文學課程講陶淵明等情形，都可以發現學生在課程中並非和教師站在同等的位置上，兩者所享受的權力也是有差別的。教師從自身的專業出發進行教學，可能帶給學生課程選擇上的限制；課程本身的目的在於開展學生潛能，卻也在無意中馴化學生行為。如學生對於經典導讀課程不能選擇自己想學習的領域，而必須以抽籤分組來進行課程這種方式的認同

（塘—951101；甸—951121；鈍—950926），不質疑自己在課程中權利的喪失。從這一點也可以看出學生對於自身在課程中的權利並沒有深切的認知，更遑論運用這些權利了。

無疑地，行動者具有主動理解世界的的能力，他們確實建構自己的世界觀點，但是，這個建構是在結構的束縛下所實現的。學生生活在社會世界不免受制於社會集體意識的束縛，但是，學生的主觀意識仍是不能漠視的，他可以積極地、主動地接受或拒絕。

貳、從學生課程詮釋看人社課程的規劃與實施

從學生的課程詮釋中可以看出學生在課程中的發聲狀況以及主體能動性的變化。但除了了解學生在課程中主體的位置之外，這部分要進一步從學生的課程詮釋來看人文社會科學資優課程的內涵。以下試分別就課程

目的、課程組織與選擇、教師角色與學習評量等四個層面分析之。

一、從課程詮釋看課程材料的選擇與組織

從前面的討論中可以發現，學生大多認為在人文社會科學資優課程中學習到以多元的眼光看待世界、尊重多元，然而學生對於課程的選擇也同樣多元嗎？

人社導論	人社經典閱讀
心理學	政治學
政治學	心理學
文學	歷史學
歷史學	人類學
社會學	哲學
經濟學	社會學
哲學	空間研究
人類學	經濟學

表4-3 建中人文社會資優班人文及社會科學經典閱讀課程

資料來源：小安師文—960212

從表4-2可以看出上學期的「人文社會科學導論」課程涵蓋涵蓋文學、社會學、哲學、政治學、歷史學、經濟學、人類學與心理學八大範疇，而下學期的「人文及社會科學經典閱讀」的課程，則包含空間研究、社會學、哲學、政治學、歷史學、經濟學、人類學與心理學等領域，而對於這樣的課程內容，學生大多認為從人社課程中能更瞭解人文社會科學的內涵，但也有部分學生提到人文社會科學的範疇應該更廣，而非僅限於學校所選擇

的八個學門（包—951122；綠—951107）。

從人文與社會科學的內涵來看，人文科學係指以人類文化中義理的統攝、意義的詮釋、情感的抒發等相關主題之探討的學科；而社會科學則包含應用科學方法，研究社會現象的各種學科。若從這樣的定義看來，人文社會科學的內涵必定超出人社課程中所選擇的八大領域，而這八大領域的選擇則是由課程計畫人員所決定，學生在人社課程的內容上，沒有選擇的權力；而下學期的經典閱讀課程雖然設計讓學生能夠選擇自己喜愛的領域學習，但最後學生還是必須因為人數考量的問題，被迫進入自己不感興趣的組別，不論學生最後在經典閱讀課程中是否獲得學習，在課程選擇上學生還是缺乏自己決定的空間。

而除了課程計畫中所抉擇的領域非學生所能決定之外，在課堂中教師實際運作的課程內容，也因教師專長或個人興趣而有所偏重。如阿瑋在談到政治學導論課程時說道：「**兩個星期都在談女性政治的話，可能就會有點乏味吧**」（瑋—951003），而在談到下學期的經濟學經典閱讀課程時，阿瑋也認為「**老師上課大部分談得都是期貨啊，股票啊，這些我就算現在懂了，上完之後我還是不太瞭解到底那本書裡在講什麼**」（瑋—951003）。由上述資料中可以發現，教師在實際運作課程時，可能因為各種因素而選擇偏重在某一部份，但對於學生而言，教師的課程選擇也可能造成學生在該領域無法獲得完整的課程圖像。

Apple(1996)認為教育和文化的政治意涵深切相關，課程絕不只是出現於教室或教材內中立知識的總合，它總是某些人或某些團體從眾多傳統裏所選擇出來的一部份，並使之成為合法化知識。換言之，課程的知識乃源自文化、政治、經濟衝突，因此，不論我們喜不喜歡，各種權力總會滲入課程、教學與評鑑之中。既然課程本來就一個權力關係充佈的場域、是權力與知識競逐的場域，那麼是否也該給予學生參與課程選擇的機會呢？在

人文社會科學資優課程中，從課程計畫中八大領域的選擇，到課堂中教師專長領域的偏重，都是在成人價值觀下的選擇結果，在這樣的課程前提下，學生已經成為課程中的客體；那些經由選擇而被淘汰並排除在課程內容之外的空無課程，不僅造成學生主體在知識上的匱乏，同時也剝奪了學生主體在思想與行動上的其他可能。據此，在帶領學生進入課程時，是否也應該提供學生對課程進行批判思考的機會呢？

而就人社課程的課程材料來看，從前述的學生課程詮釋可以發現和學生經驗相關的學習材料，較能引發學生的學習動機與興趣，如阿包就提到社會學導論的教材讓他回想起小時候玩大富翁的回憶，而對於課程內容產生更大的體會（包—951205）。學生是學習的主體，所以最能反映學生心理的就是他們真實的生活經驗，因此，在教學的歷程中，如果能將學生的生活經驗，融入到知識之中，讓學生感受學習與自身的關係，並且藉由這樣的過程，讓學生學習表達自己真實的生活經驗，學生就會發覺學習的意義。

除了與學生經驗相關的課程材料容易引發學生學習興趣之外，在課程中具有「衝突性」的課程材料，也容易獲得學生的注意。如阿鈍在談到社會學的教材時說道：「好像完全打破以前相信的東西，我覺得這是我開始喜歡社會學的開始吧」（鈍--950926）。而這樣的課程材料除了讓學生感興趣之外，也能讓學生對權力與知識的關係有更為深入的體悟，如在政治學課程中，教師從學生生活層面，探討性別不平等的觀念如何成為人們習以為常的現象，並且鼓勵學生發揮力量從事改變，進而「**在社會中找到自己的定位**」（綠—951107）。因此，在人社課程中，學生藉由對權力與知識關係的體悟，使得在面對各種論述內容時能更主動地採取偏好、協商或對立的閱聽立場，避免受到霸權的直接主導，也在採取這些閱聽立場的同時，便能夠對各種論述所形成的邊界有所省思、批判與踰越。

再就課程組織而言，從縱向來看，人社班的課程主題由導論到經典閱

讀，課程前後主題具有繼續性與銜接性，課程組織結構是較為緊密的，但相對的，課程本身的彈性空間也較小；從橫向來看，不論是人社導論或是經典閱讀課程，各領域之間界線明確，缺乏統整性，而學生對於人文社會科學也較難具備完整的概念與圖像，也較難掌握各領域之間的關連。這樣的課程組織方式雖然有助於進行系統化的教學，但學生所習得的知識卻是較為零碎而片段式的，而認為「**課程好像彼此沒什麼關連**」(塘—951101)。在後現代課程理論中，主張課程並不是朝著既定目標所構成的線性進程，而是圍繞著具有各種可能性的主體而展開的歷程。這樣的課程是能隨著學生的發展和需求而轉變的課程，是能經由學生衡量自身發展與環境脈絡之後，來決定課程發展方向的課程。若以此觀點來檢視人社課程，那麼在課程組織上似乎較缺乏彈性及統整性，以致於學生無法洞察其中蘊涵的關係所產生的多樣性連結。

二、從課程詮釋看教學活動

Giroux認為課程文本是政治權力鬥爭的場所，因此閱聽人對文本的態度不應該是獨尊文本的地位。在下學期的經典閱讀課程中，學生能透過課堂的討論，重新檢視經典知識的正當性，並且有機會反省自身的觀點，進而重新書寫文本。

學生在人文社會科學資優課程中，能學習批判地閱讀，並且透過意義參與的活動來化解文本中各種不當意識型態對主體的控制支配。雖然從前一部分的討論中發現，學生參與課程的權力仍受到課程設計以及教師的壓抑，但藉由課程的進行，學生仍是跨出喚起主體批判意識的第一步。

而除了下學期的經典閱讀的課程提供學生重寫文本的機會之外，上學期的人文社會科學導論課程中，教師們也會在教學過程中，不斷提醒學生「**任何真理都能被挑戰**」(塘—951101)的可能。

在過去的課程中強調的是團體的和諧，這樣的普遍性將各具差異的個人置於同一定義下，而不臣屬於該定義者則被主流中心矮化成為弱勢邊緣。而在人文社會科學課程中，學生能逐漸學習去質疑與超越現代政治裏的各種線性歷史、封閉敘事等觀點，進而瞭解不同觀點並陳的可能，並懂得尊重他人的觀點（包--951205）。

然而，在前面的討論中也可以發現，在人文社會科學資優課程中，雖然能加入學生的生活經驗，但卻缺乏更積極地喚起學生主體批判意識的意義。Giroux認為學校課程應鼓勵主體「回憶」自己的歷史，以日常生活中的個殊事件做為起點，對於學校所傳遞的「官方歷史記憶」進行詮釋與批判。而在這樣的過程中，能讓學生主體了解「官方歷史」以什麼樣的立場去重建過去發生的事情而成為歷史，並且理解這些過去的事件如何影響現在的自己，進而體會權力如何以知識的真理形象讓某些人消音或失去地位。

另外，在學生的課程詮釋中也發現，學生期待在傳統教室教學以外的其他學習方式，如阿鈍和阿包都提到人文社會科學課程踏出教室真正走入社會的重要性（鈍—950926；包—951205）。在傳統的教學活動中，學生的其主動性、意識都被有待學習、記憶與背誦的課程知識所消抹，而人社課程既以「培養學生成為具人文關懷的社會行動者」為課程目標（建中人文及社會科學資優班籌備小組，2004），則更應讓學生走入社會、走進真實情境，從體驗中學習，從實際的情境中學習解決問題的能力。

最後，我們也可以從學生的課程詮釋中發現在教學活動的安排中，學生也學到了非課程預期下的潛在課程。如學生在下學期經典閱讀課程的分組過程：

雖然對抽籤分組這件事情很不能認同，但是因為「大家都是這樣」，所以為了不破壞和諧，所以選擇服從這樣的分組方式

(省—951121)

在考量到分組人數的狀況下，學生不得不接受抽籤分組的方式，而學生也大多認為「**抽籤是最公平的**」的決定方式（塘—951101；甸—951121；鈍—950926）。在社會中人們總是被描述為易於團結並樂於接受決定的人，那些製造衝突與持異議者總是被視為不良的，學生因此而視妥協與一致（相對於衝突、差異）有著較高的價值（Giroux, 1997）。和諧、妥協與一致，成了一種理想社會「應然」態度，且是「理性」主體應有的「道德」，而即使在人社課程中著重學生主體性的發展，但在其潛在課程中卻教給學生合群與服從。

三、從課程詮釋看教師角色

從人文社會科學資優班的實施計畫中可以發現，在人社課程中教師除了講授課程，還扮演者良師典範的角色，期望學生透過親近典範的方式，潛移默化學生的研究態度。針對這樣的角色，學生認為在上學期的人社導論課程中，授課的教師除了教授課程內容之外，「**可以說是和陌生人沒兩樣**」（鈍—950926；包—951205），在人社導論課程中，因為課程設計的關係，教師和學生的關係也較疏離，而下學期的經典閱讀課程由博士班學生來帶領，針對「良師典範」的影響，阿塘認為「**可能有吧，不知道耶**」（塘—951101），從學生的課程詮釋中來看，由大學教授、學者或是博士班學生來授課所可能造成的「典範」影響可能還有待評估。然而，雖然對於良師典範的教師角色與學生所經驗到的可能有所差異，但在學生的課程詮釋中，可以發現在人社班學生課程經驗中的幾種教師角色。

首先，在學生的課程詮釋中可以發現，在人社課程中教師的引導，讓學生學習到知識的相對性，也讓學生學習到對於差異文化應有的尊重，甚至讓學生體悟到「**我們應該接觸更多的文化，走出原本文化給我們的限制**」

（綠—951107）。教師在課程中扮演關鍵的角色，他可能是再製霸權支配的

共犯結構，也可能是重建理想社會的主體，而在人文社會科學課程中，教師們藉由教學的過程讓學生的批判意識覺醒，而這樣的教育過程就有可能形成社會轉化的力量。

其次，在人社課程中，學生也逐漸找回自己的發聲權力，如阿甸就認為在人社課程中，他「**覺得自己的想法好像是有價值的**」(甸--951219)，而在認同自身聲音的價值之後，學生也逐漸找回自己在課程中的發聲地位，如阿甸在談到下學期的經典閱讀課程時，說道：「**感覺是真正在討論，我和老師的意見不同是可以被討論的**」(甸--951227)。Hooks(1994)曾經提出「學生增能」的觀念，主張教師在教學歷程中，可透過建立學習社群，讓學生主動參與團體討論和分享，並且進一步在教學內容上，結合學生的學習或生活經驗，使學生能在這樣的過程中獲得增能，進而建立自信，成為學習的意義創造者。過去的教育強調有秩序、有規矩的教室文化，所以教室成為一個靜悄悄的空間，只有教師的聲音，而學生的聲音則是受壓抑和禁止的，但是在人社課程中，教師藉由鼓勵學生發聲，讓學生逐漸找回在課程中的主體地位。

而在人社課程中，學生之所以能夠逐漸找回發聲位置，並且學習到尊重差異與多元，與教師所營造的學習環境有相當大的關係。在學生的課程詮釋中提到，教師能否以親切的態度與學生進行互動與教學，是影響學生投入課程程度的重要因素之一，如阿瑋提到心理學導論課程「**覺得（教授和）我們很近**」，而對課程產生興趣（瑋--951101），阿鈍也提到在經典閱讀課程中，「**跟老師的互動真的是從國小到現在最多的**」，教師從過去權威的角色變成了可以「**一起完成任務的小隊長**」(鈍--950926)，這樣的師生關係的改變讓他更願意主動參與課程。Hooks(1994)在其交融教育學中主張學習確實應有其嚴謹性，但也認為學習不應缺乏快樂。讓學習者在快樂的氣氛下學習，能促進學生的學習動機。在傳統的教學觀念中，強調學習氣氛的嚴

謹，但這樣的教學對學生而言，是無法激發學習興趣與熱情的，即使能達成學習成效也只是暫時的。而在人社課程中，由於教師能主動瞭解學生的感受、需求與生活，建立和學生間的尊重與信任關係，進而協助學習者成長，因此，學生也逐漸改變了過去參與課程的方式，轉而主動加入課程。

綜上所述，我們可以發現在人社課程中，教師角色傾向關懷主體的批判實踐者。在這樣的教師角色下，學校成爲師生共同建立意義的場所，教師能鼓勵學生從不同角度來觀照其面對的環境，尊重學生的「抉擇」，和培養其批判和反省的能力（陳伯璋，1983）。這樣的師生關係是相互尊重的，在這個過程中個體不再視他們自己爲專家知識的積極接受者，而是去思考與製造意義以及了解自己(Kincheloe, 1998)。而在下學期的經典閱讀課程中，師生之間似乎更建立了共同面對主體危機並抵抗權力意志橫行的互賴夥伴關係。

然而，除了是關懷主體的批判實踐者之外，我們還是必須注意到在課程進行過程中教師所呈現出的另一種教師角色。如在人文社會科學導論以及經典閱讀課程中，授課教師雖是依照事先計畫的課程來進行課程，但卻能針對個人專長等因素對課程進行選擇，如政治學偏向女性政治，文學只講陶淵明，空間研究經典閱讀偏重城市建築，然而，學生卻沒有這樣的課程選擇權，在課堂中，教師是唯一可以進行課程選擇的人。即使學生不感興趣，課程仍然會按照計畫進行：

老師引導學生針對「同樣行為在不同場合受到不同程度的規範」進行舉例，建中生裡有人說「公娼」，老師向他們示意說「好，等一下！」，然後對中山生講的「早婚」表示「對，講得很好。這就是值得我們去討論的地方」接著，同樣一個建中生又再說了一次「公娼」，老師點頭說「好，剛剛有同學講到早婚…」然後就開始引導學生討論早婚在過去和現在社會的不同看法。（社會學導論觀—941121）

學生在課堂中提出的議題並未受到老師的重視，教師繼續進行課程，學生的選擇結果，教師並未納入主題課程中，這個被遺漏的課程選擇方式

值得玩味。而從這些部分中也可以看出，教師在課堂中也扮演課程權力掌握者的角色。

參、學生課程詮釋是脈絡、文本與主體三者互動的產物

Waxler(1982)認為主體對於脈絡與結構的抗拒，也是受限於結構之下的抗拒，主體是無法從結構中逃脫的，無論其行動為何，都受到結構、文本的影響與牽制。而在前面的資料中也可以發現，學生的課程詮釋是由環境脈絡、課程文本與學生主體三者互動之下的產物，因此，對於學生課程經驗可能造成影響的因素可以歸結為環境脈絡、課程文本以及學生本身的因素三層面來探討。

首先就環境脈絡來看，可分成社會環境以及教室層次的環境脈絡兩個部分。在社會環境方面，可能影響學生的主要因素是社會中的普世價值，如智育至上、文憑至上的觀念，多多少少都會影響到學生對課程的看法。張文黛認為（1998）在今日的台灣社會，文憑幾乎已成為個人另一種身份的表徵.....顯示了我們社會非常重視文憑的情況。另外，社會重視文憑的程度也受社會價值觀的影響，而在人社班裡大部分的家長還是會希望學生考慮到未來的升學方向，而不是鼓勵學生發展興趣，如阿鈍與阿綠的作業表現就受到父母態度的影響。在父母眼中，人社課程並非升學主要科目，為避免學生影響到學校正式課程的準備，而要求學生「**不要花太多時間在這（作業）上面**」（鈍--950926），或是要求「**要先把學校的（作業）完成**」（綠—951107）在進行人社課程的作業。

而教室層次的環境脈絡，包含正式課程的影響、教師課程實施的態度、班級經營的風格、教學方法的呈現，以及同儕間的互動等因素。大部分的學習者在求學過程中，會發現自己對學習越來越感到無力，這可能與課業壓力有關，但教師對學生的態度也能產生重大的影響，在正式課程的影響上，除

了兼顧人社課程和正式課程讓學生倍感壓力之外，在正式課程中教師對於學生的期待更加重了學生的負擔：

教授和學校老師可能在把我們當神看待，雖然我這麼稱呼自己，但我並不是！光是作業量以及閱讀量我都難以接受（鈍—950926）。

除了正式課程的影響之外，教師的教學和同儕文化也是影響學生課程詮釋的因素之一。在第二章文獻探討部分曾經提到，教師與同儕為課程重要的他人，兩者與課程，以及學生的關係，都會影響到學生對於課程的觀感與詮釋。

首先，就教師方面來說，教師的運作課程對於學生投入課程的程度，以及對課程的看法都有相當的影響。如研究中，心理學導論課程的教授能夠以生活化、生動的方式進行教學，故學生對於該門課程的印象較深，也認為從該堂課程獲得較豐富的學習；而對於文學課程，由於教授的教學方式不能引起學生學習興趣，同時教授本身教學的音調、音量，也都是影響學生學習的因素之一。而教師的專業素養，以及投入課程的程度也影響到學生對於課程的看法。除了教學方式之外，學生與教師的關係也影響到學生的課程詮釋，如在一年級下學期的經典導讀課程中，因為學生與教師有較多互動的機會，師生關係也較上學期來得密切，進而影響到學生的學習態度。而就同儕而言，研究中也發現同儕對於課程的評價，以及同儕面對課程的態度也影響到學生的課程經驗。

其次，就課程文本本身來看，課程材料能否與學生經驗連結，以及是否具有衝突性，都是影響學生投入課程程度因素。但除此之外，在訪談的過程中也發現，課程材料的難易度同樣影響到學生的課程詮釋。如對於上學期的人社導論課程內容，阿旬就認為「**以我孤陋寡聞的程度，要聽懂教授的一些專有名詞實在有些困難**」（旬--951227），而參與研究的學生中，也談到

下學期的經典閱讀的課程材料閱讀不易，這些教材由於幾乎為翻譯書籍，因此造成學生閱讀上的困難，如阿瑋就談到「**翻譯的很爛，但是內容又很吸引我，讀起來有點痛苦**」(瑋--951101)，因此，人社課程的課程材料或許應該再從學生的學習發展成熟度上考量，學生的收穫可能更多。

最後，學生個人因素也影響到學生的課程詮釋，包括學生本身的學習特質、能力、性別以及對於未來的看法等等，其中性別因素所造成的影響，與社會文化脈絡又具有密切的關連。而學生對於未來的看法，如未來科系的選擇，升學方向都是影響學生課程詮釋的因素，而此因素同樣也受到社會文化脈絡，以及家庭的影響。

從上述的影響因素可以發現，課程的主體看似學生主導，親自參與，但是其中來自學校、教師或家長的影響亦不容小覷，三者皆可能成為學生課程詮釋背後的形塑者。