

第一章 緒論

第一節 研究緣起

壹、茫然的尋覓..

研究所一年級下學期時，我還沒有特定的研究方向，總覺得修過很多的課，卻好像一點都掌握不到自己將要走的方向。於是在一個午後，我與指導老師有了對話。那時，我恣意的傾倒自己的情緒，而老師的建議也給了我現在的研究方向。老師鼓勵毫無教學經驗的我無論如何都先到現場走一走！因此，期初我開始就到人文社會科學資優班的教室進行觀察。

一開始，我進行了幾次教室觀察。在那一段時間，我深深的覺得，在選擇進入研究領域的範疇時，一個人如果沒有關注的核心議題，就像是在大海裡撒網般，茫茫地在到處收網。一開始進入現場的我，除了例行課堂的紀錄之外，大部分的時間，我望著老師、看著學生的背影，心裡還是茫茫然的找不到方向。所以，老實說，我是在決定要研究這群學生之後，才開始一一檢視網上無意捕撈的種種，慢慢思考我為什麼要作這個題目的。

而題目的誕生，就在我進入現場五個月後。還記得剛進入現場時，對這個班級學生的失望情緒，一直影響著我對他們的評價與觀察態度。但慢慢的，我發現我或許可以從這群學生的身上發現些什麼，才回過頭再次觀看與回想過去幾個對於這群學生的想法。

我想謝謝指導老師給我的這個建議，使我有一個重新省思的開端。而關於省思，就從我進入研究現場—建中人文社會科學資優班開始談起吧。

貳、關於人文及社會科學資優班

人文社會科學資優班是由教育部與台灣大學共同合作，以「導正同學及家長對於人文社會科學的刻板印象，彰顯人文社會科學的價值和理想」為目標所推動的教學改進計畫。從民國九十三年七月開始協助建國中學、中山女中從高一起成立人文及社會科學資優班，而在同一年北一女中亦成立了人文及社會科學資優班。人文社會科學資優班的成立，除了導正社會的刻板印象之外，也在於培養高中學生對於人文及社會科學領域的興趣與能力。

而人文及社會科學資優課程主要可以分為三個階段，依照學生自高一至高三年安排不同階段的學習課程，包括高一的充實課程、高二的專題研究以及高三的獨立研究。三個階段的課程將按照學生學習狀況來加深加廣，而授課教師則由大學教授、中研院研究員、博士班學生以及校內教師共和合作負責。關於人文社會科學資優班的詳細課程內容，將在第四章研究發現部分呈現，故在此不贅述。

而就在指導教授的協助下，我進入了建中人文社會科學資優班。

貳、來自現場的省思

很長的一段時間，我所觀察到的都是站在台前的老師。

觀察的期間，我一直都坐在教室最後面的位置，觀察老師們與學生之間的互動，觀看著、聆聽著師生之間的對話與交流，記下老師在黑板上留下的板書、老師的動作等等。後來我才發現，在那個位置上，我看不見學生的表情，一直以來學生的背影對我來說，比他們的臉更讓我覺得熟悉。

而在每次的觀察結束，錄音資料的轉錄總是免不了的手續。而對我來說，整個教學活動中，老師說話的時間佔了大半部份，是我相當樂見的情

形。因為老師所說的話總是音量大而清楚的，而老師連續不斷的講述，也能省去我許多必須重複聆聽錄音帶的工作，同時，也讓我不必困在繁複的插話記號裡，而使我的轉錄工作能夠進行的更順利；然而，偶而會出現的眾聲喧嘩場面，卻往往要讓我皺起眉頭，因為這除了表示我必須花好長一段時間埋首於錄音機和電腦鍵盤之間，也代表我必須在那些重疊的聲音裡，仔細的找出聲音的來源，因為在大部分的時間裡，我的記憶裡能看見的是一群學生的背影。

撇開龐雜不談，整個轉譯過程帶給我的，是一種極為複雜的感受。我一方面是希望老師的一大片話語，讓自己省些轉譯的力氣；一方面卻又不解：為什麼總是老師在說話？而有時候，學生按耐不住興奮，在台下此起彼落地討論著，老師也只要一句：「你們在說什麼？跟大家分享一下」教室裡又會立刻被一大片靜默所覆蓋。

這種複雜的感受，確實是那樣紮紮實實地存在。這促使我開始思考，如果我們的課程標榜以學生為主體，那為什麼在教室中，說話的總是老師？而學生在老師詢問之下，為什麼又不願意說出同學間討論的話？於是，我開始對這群學生產生好奇，我想聽聽那時候的他們悄悄地在討論什麼？我想知道在他們興奮的表情下藏著什麼？我想去探究這群學生對這門課程的想法為何？

參、覺察學生課程詮釋的重要

從 Tyler 的工學模式到概念重建學派，課程的意義不斷被修正，但即使在課程理論上，已經逐漸推翻了系統化課程發展的思維，但在課程改革上，課程的發展仍然以傳統的型態存在著。儘管高呼著「以學生為主體」的口號，但在實際的課程改革過程中，課程是國家達成政治理想的工具，是各個知識場域爭奪「符號控制權的角力場」（周淑卿，2004），而在這樣

的權力競逐之下，學生僅是課程計畫中的客體，他們被要求去作所謂課程專家認為他們「應該」要去作的事、完成他們被認為「應該」完成的任務。因此，一直以來，學生主體總是在課程中缺席。這樣的忽略導致原本應該是課程主體的學生淪為相對於課程知識的客體，而其主動性、意識與意義創造的可能性亦被有待學習、記憶與背誦的課程知識所消滅，學生處於一種「被決定」的地位。

對再概念主義者而言，課程之於主體不應該是事先規畫的既定目標與流程，或是某些有待學習的靜態且客觀性之知識論述。相反的，課程應該是一種整體性的生命經驗，是一段由個體自行規畫生命路徑以成為有自我意識之主體的旅程(Slattery, 1995)。換言之，課程應以主體而不是客體（知識論述）為重心，該具備的是關乎主體意義、意識與倫理價值的性質（黃俊儒，2003）。依據這樣的觀點，學生才應該是課程中的主體，而非知識論述。因此，我們應該關注的，不應是「什麼知識最有價值？」，而是「學生究竟需要什麼樣的課程？」。而答案亦不應該由課程專家來給，而是讓學生自己來回答，我們需要去傾聽學生們對於課程究竟有怎樣的看法？是故，學生課程詮釋確有其重要性。

其次，從目前的課程改革來看，雖然九年一貫課程綱要中所標榜的「以學生為主體」的理念已廣為流傳，但如此單純的宣稱「學習者是教育的主體」，並不能為教育改革帶來進一步的實踐（馮朝霖、薛化元，1997）。我們對於課程規畫與教學中的「成人權威」意識型態，總是缺乏檢視與反省，以至於「以學生為主體」的課程，成人卻反客為主地全盤主宰與規劃，而學生這個偽主體，也只能在這個由成人操盤的課程體制中噤聲。無怪乎有人稱九年一貫課程是「成人世界的大拼盤、大人眼中的大雜燴」（余安邦，1998）。然而，這樣成人權威的誤用，不僅出現在課程改革過程中，也能從我們都經歷過的學校教育中看出端倪。

回顧求學歷程，學校一直以來教導我們的，是服從，是秩序。即使是在教室裡--說話，這個教室裡最常見的活動。在大部分時間裡，我們也都是在聽老師說話。在教室裡，老師除了有優先發言權，同時也掌握著誰能發言的權力，有時爲了配合教材進度，甚至會抑制學生的發言機會（Jackson, 1968）。顯然的，在學校裡、教室裡，學生的相對弱勢都顯示其屈於老師與教材之後的位置。

朱少麟（1996）在《傷心咖啡店之歌》一書中，有過這樣的一段描述：「這個世界像是一場大合唱，這個樂譜有至高無上的權威，要不你就加入合唱，乖乖地唱你所分配到的音律，要不你就大膽唱出你自己要的聲音，可是那必須忍受別人責難的眼光，因爲他們覺得你唱得不一樣就是荒腔走板」。我想，用來描述我們的學校教育也許再適合不過。《魔鏡》導演丁曉菁曾說，有時讓我想到學生就像果菜、雞鴨市場的商品，得被篩選通過認證，以便將來能爲學校爭光。的確，在我們的學校教育裡，沒有讓學生自己選擇的機會，他不是一個有主體意識的人，不是一個自主的人，更遑論傾聽學生的聲音。

批判教育學認爲人具有行爲動能，因此若教育能啓發人對於自我成長過程與社會處境的批判意識，進而培養其抗拒文化與再製的能力，就有可能促進個體成長與改變。而 Grover 也提到在針對兒童所進行的正是社會研究中，如果可以在研究的關係裡給予兒童權力和發聲的機會，我們就能夠有機會洞察他們的主觀世界，在這樣的研究中兒童不再被視爲客體，而被視爲研究的主體和研究的參與者（引自林姿君，2004）。因此，要真正落實「以學生爲主體」課程的第一步，即是去反省和檢視，課程是透過怎樣的過程決定的？而在這個決定的過程中，學生是否機會去表達他們的想法和需求？如果我們真誠的視學生爲「對話的主體」，學生就不應該是懵懂

無知的、等著被動接受的；對於學校教育的過程和內容，學生也有需求，也有他們自己的話要說，有屬於他們自己的課程詮釋。

另外，從過去的相關研究結果中可以發現，成人想要教給孩子的「理想課程」，和孩子真實生活世界中的運作邏輯，有時是甚少交集的兩個世界，如 Rogers(1989)在研究中即發現，學生的經驗課程與老師所教導的課程往往是不一樣的。當學生面臨老師所教導的課程時，他們會決定自己要重視、強調或忽略哪些內容，再透過個人的詮釋，成為自己的經驗課程。據此，學生做為學習的主體，在進行學習時，他即已擁有自己的知識、價值態度和行動能力，並據此對學習內容進行詮釋、建構、轉化。如果忽視學生對於學校課程的觀感，教師覺知課程與學生的經驗課程差距可能加大，而學生也可能因此降低在課程中的投入程度，那麼課程實踐的結果也很難符合學校教育既定的目標（黃鴻文、湯仁燕，2005）。因此，要在課程改革中真正改進學生的學習，勢必要先了解學生眼中課程面貌，誠如歐用生（2004）所說：「教師應覺知學生生活故事和歷史中的矛盾及其可能性，更要提供教學的條件讓學生發聲，以瞭解過去和現在的經驗如何將他們置於既有的壓制和抗拒的關係中」。也因此，傾聽學生對於課程的詮釋是刻不容緩的。

伍、文獻中學生課程詮釋的缺乏

既然瞭解學生課程詮釋確有其重要性，也許接下來我們應該關心的是過去的相關研究如何？近年來，隨著教師主體性議題的關注，許多關於教師在課程中扮演角色的相關論文也紛紛出現，透過教師本身的教學經驗或生命故事，探究教師教學的教學意向與其課程意識與教學實踐的連結。但是，在這些蓬勃發展的教育研究中，通常只報導或集中於教師、行政人員、觀察員以及其他成人的看法。課程中的另一個主體—學生，他們的聲音往

往是被忽略的。缺少學生的觀點，課程的圖像是不整全的（黃鴻文、湯仁燕，2005）。因此，對於學生的課程詮釋，還需要更多的重視與探討。

過去以學生課程詮釋為名的研究僅有一篇，繼而搜尋文獻中與幼兒對學校、學校生活或課程的觀點、詮釋、知覺、看法及態度、感受、經驗等有關的研究，發現國外對學生課程詮釋的相關研究從一九八〇年代就開始陸續進行，可見國外教育學術對於學生課程詮釋的重視很早就開始了。而國內關於學生課程詮釋的相關研究，目前僅只有九篇（蕭昭君，1996；黃月嬋，1998；莊采珂，1999；邱惠群，2000；許智英，2001；鄭青青，2002；李昭瑩，2003；鄭又嘉，2003）。從過去的相關研究中可以發現，這些研究多但是以學生經驗課程為題進行研究，且在研究焦點上也可以大致歸類為以下幾種：

第一類研究主要是將研究焦點置於「學生對課程知識的概念」：關於這方面的研究相當多，這是從知識中心的角度來看學生經驗課程，著重在學生知識概念的建立，然而關於這類的研究並非在理解學生是如何知覺和經驗課程，而是在改善教學方法，如 Erikson & Shultz(1992)針對學生在自然或數學科方面的迷思概念或是替代的概念進行研究；第二種是關於「學生對自我與他人的知覺」的研究：這類研究是以學生對於課程中所遭遇的人所產生的知覺為主題。如邱惠群（2001）是從學生對課程內的人、事、物的看法作為分析架構，其中人的層面包含對教師和自己的想法，藉由學生對課程的看法指出生命教育課程實施上的問題；第三類研究關注的是「學生對課程的知覺和感受」：關於這類的研究多半針對學生對特定學科的態度或看法進行探討，如 Rogers(1989)以長達十七年的時間蒐集關於學生的資料，包括學生的圖畫、素描作文和作業等作品、教室活動的錄影帶，以及教師的觀察筆記等方法，透過學生的自我詮釋來探討學生如合理解及對課程的感受性問題。另外，Klein(1989)則以問卷調查的方式，探究學生課程

經驗與其對教室滿意度的關係。在 Klein 的研究中將學生的課程經驗分為幾個不同的面向，而其中兩個面向即是以知覺和態度為主題，包含對於課程與教學的知覺以及學生對學校與課程的態度等。而鄭青青（2002）主要是針對幼兒在幼兒園的生活進行探討，因此分析的架構事幼兒如何知覺和經驗不同的課程，並且另外分述了被遺忘的「等待」時間和喜歡與不喜歡兩項幼兒知覺的特點加以探討。李昭瑩（2003）探討主題課程下的幼兒經驗為主，著重在幼兒對學習活動的歷程知覺與感受，以及學習成就的影響。該研究特別著墨探討幼兒學習歷程與情境所產生的影響，以了解幼兒如何經驗課程。

從以上的研究結果可以發現，過去的研究多半偏重探究學生對課程的觀感的概況，如學生對於老師運作的課程大概記得哪些、學生在課程進行之後的所獲得的知識及感受與教師「運作課程」的差異、大概比較喜歡或不喜歡哪些課程以及理由的類別，但這些研究侷限於學生對某學科課程進行過程中的經驗，與本研究對學生課程詮釋的定義不同。同時，也未顧及課程中最強調的學生對於課程的主體性及特殊性。黃鴻文、湯仁燕（2005）認為過去學生一直居於課程要素中的弱勢地位，有關學生課程詮釋的觀點和論述，亦多停留在「研究意象」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「學習意象」與「課程圖像」。本研究因此希望能回歸到學生課程詮釋中學生主體的本質，嘗試以學生的角度來理解學生對於課程的想法與觀點。另外，Giroux 認為所謂批判、肯定的教學，必須建構在人們所訴說的故事中，建構在學生和老師賦予意義的方式中，以及建構在形塑他們的觀點所植基的經驗的各種可能性中。一個真正的教與學的理論，只有在「發聲」的概念下，才有可能出現（蕭昭君、陳巨擘合譯，2003）。因此，本研究將以「讓

學生發聲」的概念出發，期盼能協助學生說出他們對課程的想法，並循著這樣想法而產生了以下的研究目的。

- 一、 了解學生在「人文社會科學資優課程」的課程經驗。
- 二、 了解學生對「人文社會科學資優課程」之看法與想法。
- 三、 從學生的課程詮釋中探討人文社會科學資優課程的實施對學生的意義。

第二節 研究範圍與限制

壹、研究範圍

本研究主要探討學生對人文社會科學資優課程的理解與看待。研究以台北市實施人文社會科學資優課程的建國中學為研究場域，研究對象則以該班學生為主，而導師與協助該課程的教師的意見也是需要理解與參考的部份。研究中的主要研究焦點為學生對於課程的詮釋與想法。而研究方法則以訪談為主軸，觀察與文件資料則作為輔助訪談資料的不足，希望能透過研究來呈現學生在課程中的發聲。

貳、研究限制

一、研究場域上的限制

人文社會科學資優課程在研究學校的實施，分為四組分別進行不同學門的課程，因此，所挑選的研究對象散佈在不同地點，而需要我分次進入不同教室進行觀察，而可能影響教室觀察的資料蒐集。因此，在選擇研究對象時，儘量選擇參與不同組別課程的學生，以對課程進行有較整全的理解。

二、研究者自身的限制

我過去未有相關教學經驗，雖然已經進入現場一段時間，但對教學現場的敏銳度仍稍嫌不足，故在教室觀察上所得資料可能有所限制。另外，在資料解釋上，距離我高中生活已有一段時間，且從未有過類似的學習經驗，因此，在解釋學生詮釋課程方面，也可能受到影響。針對此點限制，我透過三角檢正的方式，讓學生檢視研究資料的正確性，並藉由與同儕討論的過程不斷修正。

第三節 名詞解釋

壹、人文社會科學資優課程

自九十三學年度起，台北市教育局開放建國中學、北一女中以及中山女中等三校設立「人文社會科學資優班」。其設班目的在於消除高中生對人文社會科學的刻板印象，並藉由課程開展學生的視野，激發學生對於人文社會科學的興趣，進而引領他們投入人文社會科學研究的行列（建中人文及社會科學資優班籌備小組，2004）。本研究之研究對象為建國中學所設立之人文社會科學資優班。其課程主要包含高一的人文及社會科學導論、人文及社會科學經典閱讀，以及高二、高三的專題研究，而整個課程規劃在高三上學期結束，但本研究由於時間上的限制，因此研究範圍限於高一的充實課程。