

第二章 文獻探討

第一節 學生課程詮釋的意義及其價值

在進行任何故事的敘寫前，對於相關文獻的了解是迫切而必要的。因為有了這些背景知識，才能讓我從開始的一無所知，找尋到故事該走的方向，以及研究中該注意的焦點。因此，在這一章裡，我將透過三個部份來呈現。在第一節中，我認為首先應該釐清關於「學生課程詮釋」的意義與價值，進而在第二節中，討論有關學生課程詮釋中的兩個重要元素－「聲音」與「主體能動性」，協助我自己聚焦研究重點，最後再透過第三節「學生課程詮釋之影響因素」的探討，讓我從過去前人研究的成果中，歸納出研究中可能需要關注的面向。

壹、學生課程詮釋的意義

Freire 認為每一個人都持續地詮釋這個世界，並賦予意義（引自湯仁燕，2005）。而 Rogers (1989)則發現，學生的經驗課程與教師的運作課程存在差異，學生在課程進行過程中，會選擇自己要重視、強調或忽略的部分，並且透過自身的詮釋，來成為自己的經驗課程。因此，Rogers (1989)認為我們應該要瞭解學生的經驗與學生的真正想法，並且以學生的角度來探討學生所學習的內容。據此，學生的課程詮釋在課程中應該佔有重要位置，但過去文獻中並沒有關於學生課程詮釋的相關定義，因此在這部分將先瞭解課程詮釋的意義，再進一步去瞭解「學生」的課程詮釋是什麼？

一、詮釋的意義

在瞭解課程詮釋的意義之前，我們必須先問「什麼是詮釋」？在李維倫（2004）的研究中提到，Heidegger 曾說：「詮釋並非把一種「含義」拋

到赤裸裸的現成事物上，也不是給它貼上一種價值；而是，當在世界中的某物如此這般被遭遇，此物早已有了一個涉入狀態(involvement)，後者並且是展開於我們對世界的理解之中，而這個涉入狀態即是詮釋所解明的東西」。李維倫（2004）認為，所謂的詮釋(interpretation)是去看到「某事作為某事(something as something)而呈現」，且在同時開展出那個人與物如此遭逢的涉入狀態；同時，理解與詮釋的所得意義都在論述(discourse)中呈現。Heidegger 認為在語言中人們與事物之間的關聯得以出現，並因此一個涉入整體得以給出。根據這個解析，在言說中人們展現他們所理解的事物以及他們理解這些事物的方式（李維倫，2004）。Geertz 則將詮釋或解釋視為是對發生的事或一般現象所作的說明，通過指出該事件或現象的原因、性質和相互關係等使之能被人理解（廖千惠、蘇羿如，2005）。因此，我們可以瞭解「詮釋」是個體對處境有感同身受的接觸，也能對意義的整體性把握後，透過自己以價值的抉擇，將這些大家共同的境遇感、共通的理解、自己的專業判斷將之言表於外，並加以理解，並賦予意義，這就是詮釋。而此中有歷史、社會的共同性，也有個人價值創造的表現（陳伯璋，2000）。據此，我們可以將課程詮釋定義為課程中的個體，在其所處脈絡中，針對所遭遇的課程賦予意義的過程，並且在這個過程中個體會展現出其對於課程的理解以及他們理解課程的方式。

此外，詮釋學主張詮釋是由作者、文本、讀者三方面所構成的事件。詮釋基本上是自由的，但哲學詮釋學基本上認為解釋並非自由任意的活動，而是解釋者與文本的對話性互動，該互動透過二者相互參與於一個共同的歷史與語言的媒介才成為可能（Hamula, 1984；引自張漢章，2004）。因此，詮釋對於理解文本是不可或缺的，它能從文本中找出隱藏在話語後面的意義。Hirsch（1967）認為，詮釋的目的主要並不在於尋找文本對現在的我們有什麼樣的「含義(significance)，而是在於闡明其口語意義(verbal

meaning) (引自張漢章，2004)。從上述觀點可以發現文本、作者與讀者的處境三者「詮釋」中具有緊密的關係。因此，課程詮釋不僅只是個體對課程現象賦予意義的單向過程，它更應該是文本與個體進行互動的過程，而在這個意義產生的過程中，個體扮演主動的角色，與課程文本共同交織出課程詮釋的內涵與意義。

二、課程詮釋的意義

現象學者主張瞭解人們如何建構和解釋他們日常生活經驗的意義，並將人們所說的和所做的行為，看作是人們如何定義和解釋他們的經驗世界的結果(Moran, 1999/2005)。因此，詮釋即是人們對於自身經驗的解釋。而Heidegger認為要理解人的存在不單靠純粹描述，更需要經由詮釋的過程來理解人類「寓居於世」(being-in-the-world)的存在(引自高淑清，2001)。也就是說，人類和其他存在者最大的不同，是他有生命、能反思，而個人所理解與經驗的，唯有透過重整、歸納、選擇顯著的部分，賦予意義，如此才能被理解，也才能探問自己存在的意義(黃光國，1996)。據此，一個人如何對待其處境與生活經驗，如何在脈絡中將事實轉化為一種意義，此乃是因為人在其所處脈絡中自有一套意義的轉化系統。而本研究是由研究對象述說自己的課程經驗，並對自身角色及經驗作意義詮釋，因此，學生的課程詮釋乃是學生在其所處脈絡中對於自身課程經驗所做的定義，在這樣的過程中，經驗不僅是活在當下的感覺，更是種經由對過去經驗的反思、沈澱所得到的覺知，從學生的課程詮釋中，我們可以瞭解學生如何對待他自己的處境，以及在脈絡中，學生如何將事實轉化為意義。

綜上所述，學生課程詮釋即是由課程設計者、文本與學生間不斷循環的互動過程，而不是單向的、直線式的。學生不僅從文本中發現意義，同時也在創造意義，因而課程詮釋的內涵會因為學生所採取的不同姿態而有

所差異，因此，課程對每個學生的意義是不同的。

貳、為何要談學生課程詮釋？

在了解了學生課程詮釋的意義之後，我們可能會想問的是，為什麼要談學生課程詮釋？以下針對四個部份進行說明。

一、學生課程詮釋與經驗課程的關係

前一部份已課程詮釋的意義進行探討，但或許有人會質疑，學生課程詮釋與經驗課程在研究焦點和內涵上似乎非常類似，那又為何不直接談經驗課程，而是學生課程詮釋呢？這兩者究竟有何差別呢？以下我將先說明經驗課程的三種定義，之後再進一步釐清學生課程詮釋與經驗課程的異同。

在課程設計理論中的經驗課程中，強調學生的經驗才是課程中的主體，主張依學生的興趣與需求選擇並與組織學習內容，而學習資源則應以學生生活中的第一手經驗為主(黃政傑,1999);在這樣定義下的經驗課程，特點在於課程內容統整而非分科，且教學以活動的方式進行(高敬文,1987)。因此，我們可以發現課程設計中的經驗課程是從教學準備的角度出發，也就是說，這樣的「經驗課程」即是由老師所規劃，內容符合學生生活經驗的課程(黃政傑,1991)。

課程即經驗的定義是源於一九三〇年代以後課程概念的轉變(鄭又嘉,2004)。傳統的課程概念多半將課程狹義地界定為學科或教材，但一九三〇年代以後，課程的界定範圍開始逐漸擴大，從知識中心轉變成開始注重學生的興趣、需求和整體發展，也因此，課程包含的就不僅僅是學科或教材了，更進一步包含了學生的課程經驗。最早將課程視為經驗的是 Caswell 和 Campbell，他們曾在其著作《課程發展》一書中，主張學校課程

是兒童在教師指導下的所有經驗（引自黃政傑，1999）。自此之後，不少學者採用課程即經驗的定義。

黃光雄、蔡清田（1999）認為此種「課程即經驗」的課程觀點，重視的是學習者以個別的學習經驗及其所產生的學習歷程與學習成果。其課程的基本假設是以學生為學習的中心，主張學校課程應該適應個別學生，而非學生適應學校課程，強調學生個人的學習經驗之意義理解，以學生興趣、需要等，作為學校教育課程設計之依據。

在「課程即經驗」的定義下，學生是學習的中心，由於每個學生在學習過程中的經歷不同，所以每個個體所得到的經驗課程也各不相同。因此，課程不只是事先規劃好的事物，而且不是固定不變的，而會因為老師、學生、環境等等因素的不同而產生不同的課程。因此，課程對每個學生而言都是不同的。

最後是課程決定理論中的「經驗課程」。此種定義係由 Klein 和 Goodlad 所提出。Klein 和 Goodlad(1978)主張課程不是由某一個團體或是組織所決定的，並且提出五個課程決策的層級，即「理想課程」、「正式課程」、「知覺課程」、「運作課程」、「經驗課程」。他們認為上述的五個層級都代表著一個不同的觀點，且每個層級的內涵各由不同的人決定，因此其所形成的課程也互有差異，但這五個層級的課程決定又是緊密地相互影響。是故，Klein 和 Goodlad 主張研究課程必須要同時考慮到這五種不同課程決定層級。此時，所謂「經驗課程」即是「學生從教室中實際經驗到的」。Klein and Goodlad(1978)認為經驗課程的內涵，可以包含兩部分，即「學生知覺到課程提供了什麼？」以及「他們在教室中真正學習到什麼？」。

稍後，Klein(1991)則進一步將先前所提出之課程決定層級擴展為七個層級，分別為學術層級、社會層級、正式層級、機構層級、教學層級、運

作層級以及經驗層級；而其中的「經驗層級」課程係指「學習者在學習環境中的期望、知覺與成就」。Klein 強調學生在學習過程中是主動探索的個體，會以自己獨特的興趣與需求，在各種學習活動中主動尋找自己的意義，從而建構屬於自己的經驗。因此，每一位學生即使接受了同一位老師的教導或經歷相同的經驗，他們也會依個人興趣、特質與先前的經驗來決定自己參與課程的程度、決定自己要在課程中扮演什麼樣的角色，繼而對課程有不同的經歷，因此每一位學生都有自己特殊的經驗課程。在 Klein 的心中，學生才是課程最終的決定者。而 Klein(1991)在提出課程決定的七個層級時，也曾經提到所謂的經驗層級強調的是課程的內容與學生的舊經驗結合之後，學生個人所產生的觀點與態度，其中，包含了學生個人的期望、知覺與成就。

總括來說，上述三種經驗課程的定義在本質上都有相似之處，他們都強調學生才是學習的主體。而在本研究中，學生課程詮釋的意義則傾向課程決定理論所提出的「經驗課程」與主張「課程是經驗」的定義，即重視學生與學習環境內人事物的互動歷程與結果，並且相信所有的課程都會經由學生的詮釋而產生不同的意義，進而引發不同的學習歷程和結果。但這樣的定義並不是學生課程詮釋意義的全部，在學生課程詮釋中，課程決定理論所提出的「經驗課程」與主張「課程是經驗」的定義僅是學生課程詮釋意義的一部份。那麼本研究中的學生課程詮釋與經驗課程又有何差異呢？

如前所述，「學生課程詮釋」更重視的是學生所處的脈絡與情境，強調學生進行課程詮釋時，所採取的姿態與視角。況且，在學生課程詮釋中，著重學生對於課程進行理解的主動性，我認為，在課程實施過程中，學生並不是被動地去「經驗」到什麼，而是主動地去選擇課程內容、去詮釋課程。因此，我選擇以學生課程詮釋為題，而非經驗課程。除此之外，前面

曾經提到 Klein(1991)認為學生會依個人興趣、特質與先前的經驗來決定自己參與課程的程度、決定自己要在課程中扮演什麼樣的角色，繼而對課程有不同的經歷，來決定自己在課程中所扮演的角色。據此，我認為課程詮釋是影響學生經驗課程的重要因素，了解學生課程詮釋有助於澄清經驗課程的形成，因此，若要了解學生的經驗課程，我認為應該先探求的是學生如何詮釋課程。

在了解學生課程詮釋的意義以及課程詮釋與經驗課程的關係之後，我們可以瞭解光是去研究學生經驗到什麼課程，可能是不足的。若我們視學生為課程主體，那麼除了經驗課程之外，還應該要關心學生對於課程的想法與觀點。那麼除了補經驗課程之不足之外，還有什麼理由促使我們要關注學生的課程詮釋呢？

二、課程中學生主體性的重新彰顯

關於學生主體性的重新彰顯，我們可以從「成人權威」與「文本權威」兩方面來看。我們的課程一直以來都是由成人所主導，由成人決定學生該學什麼，但在我們以為課程是以學生為中心進行規劃和設計的同時，卻忘了檢視課程與教學中的「成人權威」的意識型態，只是單方面的宣稱課程是「以學生為主體」，卻在過程中完全只是由成人來主宰與規畫。在成人思維運作的社會中，學生的聲音和經驗是被排除在外的。在社會、在學校中，學生被要求接受成人所設計的課程，被要求去順應既有的權威和權力（歐用生，2004）。

而這種權威對學生主體性的壓迫，還能從課程中知識論述反客為主的情形中發現。歐用生（2004）即認為：「在主流的課程理論中，文本與讀者參與的脈絡是無關的。這種課程理論引導個體服膺既有的文化，否認其有表達聲音和興趣的權利，模糊了社會的不平等。而這樣的課程，造成學生

的沉默，學生被再製成社會建構中消極的、而非批判的參與者；學生被否認有參與建構文本的機會，而不能利用聲音建構歷史、經驗和意義的脈絡」。因此，在這樣的課程脈絡中，文本權威拒絕了學生的聲音，學生無法從自己的經驗來說話，也因此，學生的課程詮釋總是不受重視的。

我相信「以學生為主體」不只是符應世界潮流而一時興起的口號，只是如果我們要真正讓學生成為課程中的主體，或許除了口號之外，還應該建立一種「互為主體」的平等對話關係，並透過經驗的分享、理解與詮釋，了解學生生活經驗的真實面貌和運作邏輯；與學生一起注視和面對他們實際生活世界裡的經驗，傾聽他們對於學校課程發出的心聲，卸下無謂的「成人權威」，從學生的課程理解獲得課程改革的新方向。

三、破除學生的「沉默文化」

Freire 認為，被壓迫者在受到的壓迫之後，會漸漸對壓迫者形成服從、忠誠的順民態度，最終，被壓迫者的特色便是沉默、宿命、自貶（引自楊巧玲，2001）。而從楊巧玲（2001）針對「學生沉默文化」所進行的研究中，我正目睹這樣的景象；在楊巧玲的研究中，大多數的學生都表示自己是教學情境中的沉默者。至於他們保持沉默的原因大略有四種：學生本身、教師本身、文化傳統、教育制度。以下試就幾個層面探討學生選擇在教育場域中沉默的原因：

（一）學生本身的因素

Erickson and Schultz(1992)認為學生的沉默是由學校傳統的權威結構以及教學方法上對於實證取向的偏好所造成的。在楊巧玲（2001）的研究中，學生本身導致沉默的因素，包括心理狀態、能力問題、個性使然、上課情形等，其中最普遍的原因是學生的心理狀態因素，一種心理狀態是恐懼、

擔憂，例如：害怕出錯而在全班面前丟臉、擔心發表的不好或有人比自己的見解高明、擔心同學嘲笑或遭同學排擠、害怕老師指責或引起老師注意、以往曾有過不好的發言經驗等。因此，楊巧玲（2001）指出，如果恐懼、擔憂的心理呈現被壓迫者自卑、自貶的心理特質，那麼冷漠、抗議的心理則展現沉默文化的另一意涵。

研究中學生所呈現的另外一種心理狀態即是冷漠、抗議，例如：不想或不願表達、真的沒話可說、發言是別人的事、不喜歡課程或討厭任課老師。能力問題則包括不了解老師所言或課程太難、不擅長表達、不會思考。個性原因包括不專心、精神不好或體力不繼。若是課程未能引起學生興趣或不夠切身，師生間的互動不夠頻繁，那麼學生的冷眼旁觀也是可以預期的。

(二)教師的因素

研究中關於教師本身的因素包括教師的填鴨式教學，教師的權威感很重、顯得嚴肅、缺乏雅量，教師要求或期望安靜，教師對學生有差別待遇等等。

在教師的權威感方面，學生從小習慣「老師講、學生聽」的教學模式，將老師的話奉為圭臬，任何思考不敢違背教師所傳授的知識。因此，老師的權威感壓迫到學生，保持沉默是一種無聲的抗議，發表意見或許會引起教師的反彈甚至報復。歐用生（2004）認為在權威階層的教室裡，教師的聲音因傳遞知識而特權化，貶低學生個人經驗，認為經驗在班級討論中沒有意義，在辨證的意見交換中沒有價值，因此，學生不覺得自己是有發聲價值的說話主體，他們不會認真地去聽和說，因為他們已習慣於教師的聲音，而即使是學生發聲了，往往也要經過教師的認可，他們才會認為自己的聲音是正確的，因此，到了最後我們只會聽到教師的聲音。

Freire(1970)曾經描述：「學生是貯藏庫，教師是貯存者。教師不用溝通，而代之以喋喋不休，然後學生即小心翼翼的吸收、記憶與反覆練習。……知識是由自認博學多聞的人贈與懵懂無知者的禮物。」(引自張銀富譯，1989)，或許是這篇研究的最佳寫照。在一般的教室中，教師選擇的課程以自己為主，甚至將目標訂得太高，學生望而卻步，認為無法達成，只好放棄發言的機會，選擇沉默。

雖然這篇研究的進行，距離現在已有一段時間，或許有人會認為，在標榜「以學生為主體」的課程改革實施之後，情況或許會有所改善，但從范信賢與謝小岑(1999)針對九年一貫課程改革進行實驗課程的結果發現，在現行的課程中，學生的主體依然無法展現在課程中，相反的，「成人權威」在課程中對於學生經驗的壓迫仍是處處可見，學生依舊是被動的個體，任由成人構築的課程體制操弄。

(三)教育制度的影響

在教育制度的因素方面，學生所提及的原因有：大班制及其形成的班級風氣、升學主義、聯考和一般評量方式等等。另外，教師認為學生安靜的接受教師的教學，是達成有效教學的重要因素，也影響學生沉默文化的形成。Jackson(1968)也認為「大體上，教室是一個安靜的地方，保持教室安靜是教師分內的工作。因此儘管教學年級不同，教師都要設法努力維持較是安靜的秩序」在這樣的教師文化中，我們不難想像為何學生會在教室保持或選擇沉默。

然而，教師之所以追求安靜的教室，或許也是由於教師本身也受到結構與大環境的限制。在學校行政的壓力以及同儕間的默會下，「保持教室安靜」成為教師教室管理能力的重要指標，而教師也只能選擇認同這樣的指標，而壓抑學生的聲音。

(四)文化傳統的束縛

在文化傳統方面，家庭教育、尊師重道的傳統觀念、民族性格等三個因素最常被提及。尤其是尊師重道的文化傳統，可能影響學生誤將沉默是為對老師的尊重，而在不自覺中放棄自己的權力。

以上所描述的因素，都是可能造成學生沉默文化形成的因素。學生的沉默不指是言語上的，還包含行動上的沉默；言語上的沉默者主要起因於自決卑微而倚賴（服從）權威，行動上的沉默則肇因於自知無力對抗而忍氣吞聲。學生在教學環境中扮演被壓迫者的角色昭然若揭（引自楊巧玲，2001）。

因此，若要讓學生擺脫被壓迫者的角色，我們必須讓學生瞭解自己是有權也有能捍衛自己聲音的主體，而讓學生說出自己對課程的想法和詮釋正是我們需要去努力的第一步，進而傾聽學生在課程中的聲音，將過去被忽視的被消音的成為我們理解課程的一部份，讓學生的沈默文化不再出現，讓學生自己從課程中站起來，觀看自己的處境與位置；與學生共同確認對學習具有意義的問題，並尋求不同的解答。我們必須理解，沒有學生課程詮釋的課程圖像，是不完整的。

四、給予課程中的主體同等的重視

近年來，教師在課程中的主體性地位漸漸受到重視，許多學者開始強調對於教師主體的重視，而這樣的呼聲也帶起了相關研究的研究熱潮。而和教師相關研究的提倡相比，學生在研究中的位置常常是隱而不見的。黃鴻文、湯仁燕（2005）認為，這樣的情況導因於學生一直居於課程要素的弱勢地位；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」，因而，造成學生主體遭客體化，而無法陳

顯其「學習意向」與「課程圖像」。因此，對於教師和學生應給予同等的重視。誠如周淑卿（2004）所說：「課程實際的問題總是起於獨特的環境，而這些環境是具有歷史性、脈絡性的，無法以科學操弄的角度來看待問題。直到教師與學生成為課程的真正主體，其經驗與知識成為建構課程的主要內涵，我們才算有一個真正的課程改革」。

總的來說，過去學生在課程中一直不斷遭到矮化的，學生的主體和聲音常常是被忽略的，但畢竟課程是為學生而存在的，瞭解學生對於課程的詮釋才能更周全地瞭解課程實施的良窳。因此，唯有透過學生的解釋與知覺，我們才能了解學生的自我認同與角色定位，並從而深刻地刻畫出學生眼中的學校世界。就像老師不全然是壓迫者，學生也不會只是被動的坐在那裡，完全不抗拒的全部吸收主流文化（蕭昭君，陳巨擘合譯，2003），因此，我們應該主動去察覺學生的抗拒、經驗，了解他們為什麼抗拒，以及他們在學校遭遇了什麼。

第二節 發聲、主體能動性與學生課程詮釋

要關心學生課程詮釋，除了是讓我們掃除以往對學生課程觀點的忽視之外，更重要的是，我們應該覺知到學生在課程中所扮演的主動性角色。而我們在關注學生課程詮釋的同時，以必須瞭解到在學生課程詮釋中很重要的兩個元素，即發聲與主體能動性，因此在本節將論述發聲與主體能動性之於學生課程詮釋的意義，以進一步澄清我對於學生課程詮釋所持有的觀點以及立場。

壹、發聲之於學生課程詮釋的意義

一、發聲的意義

傳統的教育觀點通常將「知識」視為菁英成員活動的整體，是從野蠻到高度文明的演化過程。其中蘊含了知識是絕對的、普遍的特質。在此脈絡之下，學生的個人經驗受到貶低，學生被視為是一種單一的、一致的個體，忽略學生的主體性與個殊性。但近年來，批判教育學論者開始提倡聲音的「政略」與「教學」，也就是強調師生的聲音不僅要被聽到、被讀到、還要被記錄、被使用（Aronowitz, Giroux, 1991; Giroux, 1991；引自歐用生，2004）。在批判教育學理論中，人不是被動接受事物的客體，而是能夠主動探索週遭的主體（楊巧玲，2001），故在學生的課程詮釋中，重視學生「發聲」的意義，我們不只應該關注學生在課程中「經驗」到了什麼，還應該重視學生在經驗過課程之後，他們想要說什麼。故在從經驗課程看課程詮釋意義之後，我們還要再進一步去從學生的發聲來探討課程詮釋的意義。然而，發聲的概念是複雜而多元的，無法僅從單一層面來進行理解，因此，我擬從發聲之於個人的意義開始談起，再推及發聲在個人與群體關係上扮演的角色。

從個人層面看來，聲音，存在於個體，透過聲音，個人尋求真正的自我，獲得自我知識，也能抒發個人情感，同時也可以使個人的或社會集體性的內在「壓抑」，經由與他人理性的溝通，或是互為主體性的擬情理解重新獲得理性的轉移或舒緩（陳美玉，1996）。根據 Diamond(1992)的分析，Bakhtin 將聲音視為一種「說的人格」（speaking personality）或「說的意識」（speaking consciousness），認為它隱含著個人的目的與特定的絃外之音，是人類意向及對「自我意識」所有覺知的表現（引自陳美玉，1996）。

Gilligan(1992)認為聲音是一種語言，包含了心靈和文化，透過聲音研究者

與研究對象之間有了聯繫的管道，使個體能夠與他人溝通與傳達自己的感覺、思想。因此，說話者所說的話，代表他的世界觀；而語言也協助人們決定其所處的世界，此經驗變得更為具體明確（曾慶豹，1994）。同時，人們也在這樣的自我表述過程中，與他人建立了關係，Connelly & Clandlinan 即認為，發聲也顯示「關係」的存在，個體與他人的意義關係，存在於敘述或探究歷程的開始，而所有參與者在彼此的關係中擁有聲音是極為重要的（蔡敏玲、余曉雯譯，2003）。因而，我們可以說，發聲除了是個人的，也是關係的、社會的，在聲音的傳達與交流的過程中，個人表達了自我，也藉由這樣的發聲，與社會中的其他個體，產生了聯繫與關係。

從批判教育學的角度來看，發聲也是一種人們藉以自我定位，並在社會中採取行動、在關係中獲取權力的象徵。如 Giroux(1988)即指出：「有時發聲意味著傾聽與注意，相互對話過程的主要原則，是人們能在特殊的社會情境中去發音、去扮演，而發聲的內涵指涉著人們參與辯論的想法，人們能藉之瞭解自己、傾聽自己，並在世界中找到自己的位置，而決定參與的行動」。從 Giroux 的說法來看，透過發聲的過程，人們也能以從中獲得對自我的認同，並且進行自我的定位；同時，發聲也象徵著人們行動力的展現，在這一點上，Hooks(1994)也支持 Giroux 的論點，其認為：「發聲代表由沉默到說話，是革命的表態，尋找一個人的聲音，表示論述、書寫和行動的優先性，只有主體才能說話，客體是無聲的，只能被他者定義和解釋。」（歐用生，2004）。因此，當個體發出聲音的同時，其主體位置顯現了，同時也獲得權力，而個體本身對於自身所具有的行動力與能力也是可以覺察的，並且他會依恃著這樣的能力，去要求他人的傾聽與注意，去幫助自己獲取在社會中站立的位置。而關於主體能動性與發聲的關連，將在後面進行探討，這裡就暫且擱著了。

綜上所述，「發聲」是個人的，透過發聲的過程，我們能確切的表達自我、與他人溝通，並且此獲得對自我的認同，也從中獲得權力與他人的尊重。同時，「發聲」也是主體的，藉著發聲，我們得以在歷史與社會中定位自己，使自身成爲歷史與社會中的主體。另外，發聲更是一種對主流的質疑與壓迫的反動，從發聲的過程中，非主流與弱勢群體獲得爲自己辯護的管道與權力。

二、發聲之於學生課程詮釋的意義

瞭解發聲的意義與力量之後，我們要進一步去探討的是學生可以怎樣去運用聲音爲自己爭取課程中的位置，且課程詮釋在其中又居於怎樣的位置呢？

Delamont(1989)認爲學校知識有著霸權式支配形式，代表著支配團體的聲音，而被支配團體的聲音在學校教育活動裡是聽不到的，他們是一群啞團體，因爲「支配團體的思想覆蓋了日常生活的表層，使得啞團體常常發現，他們本身表層思想的發育受到這個覆蓋的抑制」（引自王瑞賢，2001）的確，在標準化的課程下，學生一直被假設「應該」可以做些什麼，或「應該」完成什麼，雖然學生是學校教育的中心，但卻極少參與課程的決定，有關學校課程的規畫與設計是由課程、教學與測驗專家負責，教師則負責執行已經制定好的教學內容和教法，而來自不同背景、經驗語言習慣、文化與天賦的學生，在管理教育學理論的邏輯與可靠性中被策略性的忽略了，學生被簡化成一長串無生命的數字與成績，而成爲學校或教師達成某種教學績效的工具，或課程專家評量「基本能力」的指標。因此，不僅是在學校中、在課程中，學生都被迫消音；即使我們都瞭解發聲所代表的意義與象徵，大部分的人們還是不願意去相信，學生也可以有自己的聲音，並運用這股力量去做些什麼；而所謂的「學生主體性」也只是課程改革中，

慣例該出現的裝飾。但我們必須相信聲音是多元的、多層面的，並沒有那一種語言優於另一種語言，每一個聲音都是獨特的、有價值的，沒有一種聲音能壓抑其他聲音（歐用生，2004）。因此，即使是兒童、學生的聲音也應該受到重視。然而，在這樣的限制下，我們又能做些什麼呢？因此，若要彰顯課程中學生的主體性，那麼我們應該給予學生發言的權利，但傾聽學生聲音又與學生課程詮釋有何關係呢？

Giroux 認為，課程的目標不只要培養學生成為遵守規則的「好公民」，更要培養他們成為批判和解放的公民，增進學生的批判知識、習慣和技巧，挑戰和轉變現行社會和政治形式，而要達到這種目標，在課程實施的過程中，首先應重視學生主動的「聲音」（引自周珮儀，1999）。據此，課程實施的首要步驟應該是協助學生去找回自己消失已久的聲音，讓學生得以說出自己的記憶與故事，並進而去挑戰那些企圖使他們沈默的權力結構。而探求學生課程詮釋正可以協助學生去尋找他們已經遺忘的聲音。

然而，理解學生課程詮釋，除了可以回應課程中需要學生發聲的需求之外，從前面對於發聲的探討中，我們可以發現發聲可以協助個體表達自我，讓個體心中的壓抑得以獲得解放；同時還能協助個體獲得自我認同與自我定位，進而對抗社會中的壓迫與束縛；同樣的，透過學生的發聲，我們可以理解學生本身對於課程的想法與困惑，協助學生在課程中獲得成長；協助學生在社會中逐步建構自身的意義，建立自我認同，尋求自我定位，進而覺察與分析課程中的不公與壓迫。透過學生聲音，我們能理解其課程詮釋；而藉由敘說課程詮釋的過程，學生也得以發聲，並獲得在課程中塑造自身歷史的權力。

綜上所述，學生課程詮釋的理解，可以協助學生去發現自己的聲音，也能進而幫助學生成為批判和解放的公民；其次，從學生聲音的角度來看，瞭解學生課程詮釋，能讓學生更真實的在課程中呈現自己，讓學生成

爲自己命運的創造者（歐用生，2000／2004）。Rodriguez(1995)曾說：「雖然聲音具有多重的本質，但在每一個人的心底，那種奇妙、富想像力的聲音不會失去，且擁有自由；也絕不會無力，而是獲救；決不是平庸，而是人類連結的軸心」，因此，即使是學生，我們也該相信他們所具有的聲音的力量，唯有從學生的聲音裡，也才能了解學生—這群真正與課程相遇的個體，他們所看見的課程是什麼？然而，在傾聽學生聲音的同時，我們也應該批判地進行分析與解釋，才能讓學生的聲音成爲一種抗拒與自我轉化的行動（歐用生，2003）。

貳、主體能動性之於學生課程詮釋的意義

課程的性質既然不是全然客觀中立的且是權力的競逐場。那麼，深處於其中的主體若缺乏相關的覺察意識，便容易淪爲權力與知識的「殖民地」。面對這樣的觀點與主體的可能危機，實際遭遇課程的學生又會以怎樣的姿態與方式來面對呢？這一點是在瞭解學生對於課程的詮釋之前，必須要先釐清的部分，以下將先探討主體能動性的意義，再進一步論述主體能動性在課程詮釋中的意義

一、主體能動性的相關論述

Foucault(1977)曾說：「知識總是暗示了一種政治上的順從，就從歷史課程來說…人民起義（popular movements）總是被描述成基於飢荒、稅賦或失業，但從未被描述成一種爭取權力的事件與結果。彷彿告訴人們，人們只會夢想著填飽肚皮，而不是運作權力」（引自黃俊儒，2003）。確實，在傳統的馬克思經濟決定論或是結構主義中，提出機械決定論式的觀點，認爲在結構中的個體只能完全爲結構的意識型態主導、支配；在這樣的理論下，個體是被動而毫無行動力的。這樣的主張遭到後來學者的駁斥與修正，而主體能動性的概念也開始被提出與討論。

Gramsci 所提出的文化霸權(hegemonic struggle)理論，即是開啓人具有「主動性」概念的濫觴。與過去學者不同的是，Gramsci 認為被統治階級不會永遠處於從屬的地位，他們會透過各種反抗力量的結合，並且透過文化的吸納而擴大反抗力量，進而經由意識形態的轉換，來更新原有社會的生活方式、習俗、概念、文明與文化的形式與層次（引自黃庭康，2002）。因此，Gramsci 肯定人們是具有主動性的，個體不是完全而被動的接受既有的意識型態，而是能主動運用自身所擁有的結構資源來進行意義的建構，進而在意識形態場域上相互競爭，以創造個體自身的歷史（張錦華，2002）。在 Gramsci 之後，人的主體能動性也開始受到注意，即使是 Foucault 在其理論中也透露出對主體能動性所抱持的希望。

Foucault 認為權力是流動的，權力並非全面壓制性的，而是具有生產性及反作用力等性質，因此，對於權力的作用，主體會產生一種反作用力來加以抗拒；同時，也由於權力是流動的，因此，主體也可能透過鬥爭或對抗等方式來改變自身的位置，而這或許也可以作為 Foucault 對主體具有能動性的一種解釋。同時，Foucault 在其生存美學的概念中，也認肯主體具有抵抗支配與自我創造的天份（黃俊儒，2003）。因此，若從 Foucault 的權利觀與生存美學的觀點來看，主體是動態的、權力是流動的，因而主體總是有機會去抵抗並且有機會去創造自我。

除了從 Gramsci 等人的理論中，可以窺知確有主體能動性的存在，Morely 也曾說過：「文本意義將會根據這些讀者帶給文本的論述（知識、歧見或抵抗），而產生不同的建構。而在閱聽者/主體與文本之間最關鍵的因素在於，閱聽人所採取的論述立場」（引自唐維敏譯，1998）。因此，我們也可以嘗試從閱聽立場的相關理論進一步探究主體能動性的存在。

在閱聽立場的理論中，我們可以以 Parkin 所提出的閱聽立場作為主體能動性的進一步解釋。Parkin 將閱聽立場分為：主導－霸權立場、「偏好」

閱聽立場、協商立場，以及反對立場等。所謂的主導－霸權立場表示的是主體對論述採取無意識的接納，使自己完全籠罩在符號的隱含或聯想意義之中；而偏好與協商立場相仿，意味著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；最後的反對立場，則是主體以另類的、對立的或批判的態度詮釋論述意義（唐維敏譯，1998）。從 Parkin 的理論中，我們可以發現，主體在面對文本的論述時，可以選擇自己所要採取的閱聽立場，而影響其所建構出來的文本意義，因此，即是在結構的限制下，主體仍有其自我意識與意義的相對自主性。

綜上所述，不管行動者能建構結構的說法是否過於樂觀，我們必須肯定是主體本身是具有無限可能的，他們是可以抵抗支配、爭取權力，甚至是改變社會結構的。即使是在結構的限制下，主體仍能有選擇的權利，而能保有其相對自主性。

二、主體能動性之於學生課程詮釋

從較激進的社會理論來看，學校是一個傳輸意識型態的國家機器，更是社會結構與階級再製的主要場域，教育完全沒有相對的自主性，教師是受制於繩線的傀儡，學生則是無知、任人揉捏的泥偶。行動者與結構被視為是一種二元對立的關係，一般人無法改變結構，更深受結構之控制（許美華，2004）。但從前面對於主體能動性的相關論述探討之後，可以瞭解行動主體並非完全受制於結構，若從更積極的角度來看，行動主體還能修正、改變結構。基於這樣的觀點，我們須將學生回歸到一個「人」的本質－他會呼吸、會思考、會行動，是個有生命力的、主動的、創造歷史的個體（蔡其綦，2000）。因此，學生在課程中，也不是全然被動的客體，而應是有自我決定能力的主體、行動者。那麼，我要進一步問的是，我們要如何覺察學生所具有的主體能動性呢？而學生的主體能動性又要如何獲得

彰顯呢？

從 Gramsci 之主體具有能動性的觀點出發，並將這個概念投射在課程中來看，學生也不會是完全受限於課程文本中的個體，而是會以其行動力來參與課程，並運用自身的資源來進行課程意義的建構，以創造屬於自己的歷史，那麼學生對於課程必定也會有一套自己的詮釋。是故，若我們要去挖掘課程中學生的主體能動性，應從理解學生如何建構課程意義作為起點。從這樣學生課程意義的探究過程中，學生的主體能動性自然會逐漸顯露出來。再者，若從 Foucault 的角度來看，權力是流動的，學生對於課程文本權威的壓制並非完全接受，而是藉由對壓制的反作用力對於文本權威進行抵抗，來改變自身在課程中的位置；同時，學生也應是具有自我創造天份的主體，即使身在課程文本中，學生也有能力在課程文本中創造自身的意義。因此，從學生課程詮釋的理解過程中，透過學生課堂參與以及學習表現的觀察，我們可以看見學生在課程中，如何對抗文本權威，抑或是如何在課程中，創造與定位自我的意義。

若從更積極的角度來看，理解學生的課程詮釋，也是讓學生主體能動性獲得彰顯的方式之一。許美華（2004）嘗試從 Giddens 的結構行動理論中，所主張的一行動者具有能力、知識與動機三者來看學生的主體能動性，並且發現學生的主體能動性可以在學生對學習活動與文本的解釋中體現出來。其認為在結構行動理論中，行動者是具有主動改變能力的，同時也會運用自身所擁有的資源來改變結構，因此，學生在課程中也會運用自身的知識與能力等資源來進行學習，同時，學生也有能力來對教師的教學及教科書來加以主動的詮釋，而學生在詮釋的過程中，會融入自身的生活經驗，去創造他對學習活動與教科書的意義，並發出自己的聲音去挑戰單向傳遞的文本權威或宰制力量，也挑戰那些企圖使他們沉默的權力結構（周佩儀，1999）。據此，藉由學生課程詮釋的了解，能突顯學生主體能動

性在課程中的位置，也能幫助我們進一步去理解學生是如何在課程中展現其能動性，進而影響課程的實施結果。

總的而言，學生對於自己過去受到壓迫的學習經驗，是可以清楚的覺知的，學生對於課程並不是一昧的接收，他們了解自身在課程環境裡所受到的待遇與自身的處境，因此，學生主體的能動性是不容小覷的，而藉由學生課程詮釋的表達，其實踐行動也得以在課程中展現。

參、學生即課程詮釋的發聲主體

從前面的說明中，可以發現在學生課程詮釋中，發聲和主體能動性佔有重要的位置，但發聲與主體能動性不僅與學生課程詮釋有密切的關係，兩者之間也是相互表露與存有的，以下將針對兩者的關係進行說明，進一步探討發聲主體與學生課程詮釋之間的關係。

一、發聲與主體能動性的關係

如前所述，發聲除了是個體表達自我的一種途徑，也是串起個體與社會的重要媒介，同時，發聲也是主體表達行動力、爭取權力的象徵。但個體的聲音並不是憑空形成的，而是個體透過他們在社會中可能接觸的各種主體立場，自我建構意義，因而才能形成了自己的聲音（周珮儀，1999），也就是說，經由主體能動性，個體在結構中產生行動，進而建構自我的意義，才造就了主體個人的聲音，因此，個體的聲音必須在主體能動性的意義之下才能體現。

對於主體能動性來說，發聲是展現行動的重要工具。Gintis(1990)即指出：聲音是一種具有政治行動的形式，它包含了個人的批意見和抗議，這種抗議不僅僅只是發牢騷，還是一種對主流和壓迫的質疑和反動（引自洪塘忻，2004）。確實，個體是具有能動性的，在社會結構中會積極的去爭

取利益與位置，但若個體不能說出自己的故事，不能讓自己的聲音被聽見，又能如何為例與擴充自身的權利呢？因此，唯有透過發聲，主體的能動性才能得以發揮與展現。

總的來說，發聲與主體能動性是相互體現的，兩者都是對方的存在意義的前提。有發聲，主體能動性才能產生實質上的行動；有了主體能動性，發聲才是屬於個人的、才是主體的。因此，發聲與主體能動性具有密不可分的關係，故在接下來的討論中，我擬將兩個概念結合，探討「發聲主體」與學生課程詮釋的關係。

二、發聲主體與學生課程詮釋的關係

聲音與主體能動性是解釋學生課程詮釋中的兩個重要元素，在了解聲音與主體能動性之間的關係後，我們還需要進一步瞭解發聲主體在學生課程詮釋中會發揮怎樣的效果與作用？

發聲主體的意義係如聲音與主體能動性的融合，係指能夠發聲，並願意在結構中有所行動的主體。然而，發聲主體若是缺乏自己的見解或是想法，無法在結構中創造自己的意義，那麼並不能算是發聲主體，只能算是發聲機器，因而發聲主體應是了解自身的權利與能力的，同時也了解可以運用這些權能來捍衛自己的位置，如此，發聲主體的意義才能完備。

在課程中的發聲主體可以是教師、可以是學生，本研究企圖以學生為課程中的發聲主體，但並不是所有的學生都明白自身的權能，在過去的課程控制下，有些學生可能已經遺忘了自己的聲音，習慣了沉默，或者可能連學生自己都否定自己在課程中出現的可能。但即使學生在課程中一直處於受壓迫的狀態，學生對於其所遭遇的課程與其在課程中的處境，並非無知，學生是有意識的在經歷這些課程，也從自己的視角來看待這些課程，並進而選擇自己要在課程中所扮演的角色。因此，在課程詮釋中，藉由讓

學生發聲，我們可以看見學生本身的能動性，除了在課程中重新尋回主體的位置，避免被物化的命運之外，也能讓學生覺知到自己在課程中應有的姿態與參與，化被動為主動，讓課程真正為學生而存在。

然而，由於發聲主體在結構中能夠自我創發，同時，也能自行選擇所欲採取的閱聽立場，因此，每個發聲主體都是獨立而特殊的。在課程中，學生也能創造自我的意義，並且由於每個學生選擇閱聽立場的不同，也會產生不同的課程詮釋。再者，既然學生可以透過聲音，表達自己並為自身爭取權力，那麼學生所說出的課程詮釋也象徵著學生如何透過其聲音的傳達來索取他們想獲得的權力，也就是說，學生運用的聲音方式也會因為每個學生在課程中所欲站立位置的不同，而產生差異。因此，對學生而言，聲音是一個有利的工具，學生用以呈現他們自身，並將自己定義為它們世界的積極的行動者（Giroux, 1991；引自歐用生，2000）。

綜上所述，學生課程詮釋與發聲主體的關係，並不是上位對下位的概念，也並非單向的影響關係，而是一種雙向的、交互影響的循環，而這樣的循環關係，可以協助學生在課程中站穩自己位置。而基於這樣的觀點，我們也不應再將學生看成傳統學校定位中的學生，我們應看見學生身心靈的整體，瞭解其感受、困惑和期待，瞭解學生身為一個「人」的意義、身為一個「人」的權利。這樣的課程不僅將視學生為有意向性的主體，也重視學生在社會結構下的生活過程。因此，我們必須對當前的學生角色重新詮釋。

第三節 影響學生課程詮釋的因素

瞭解了學生課程詮釋的意義及其價值後，我們針對學生課程詮釋中的兩個重要概念加以澄清，但在研究中，我們不僅要去了解學生對於課程的詮釋為何，要還進一步去探求，這樣的課程詮釋是如何形成？又受到什麼

因素的影響？因此，接下來我將繼續探討有哪些因素可能會影響到學生對於課程所持有的觀點與看法。

壹、社會文化脈絡的影響

在學生課程詮釋的相關研究中發現，學生所處的社會文化脈絡是影響學生課程經驗與感受的最大因素。所謂的社會文化脈絡包含了：學生的家庭經驗與成長背景、學生過去的求學經驗，以及學生文化等因素。試說明如下：

湯仁燕（2005）認為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。他們的家庭和社區生活經驗，正提供這樣的文化素材，讓他們能創造這樣得文化詮釋。如美國黑人學生在家庭與社區生活中，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。從相關研究中也發現，在社會文化脈絡中，對於學生課程詮釋影響最大的，莫過於學生的家庭經驗與成長背景。李昭瑩（2004）在探討兩位幼兒對課程的知覺和感受時發現，幼兒先前之家庭經驗與個人特質會影響她對於課程的詮釋與感受，而因為每位幼兒的家庭經驗與特質各不相同，因而產生不同的課程好惡。而邱惠群（2000）針對學生生命教育課程的課程經驗所進行的研究中，也發現學生的家庭生活經驗對於學生如何看待學校課程有很大的影響力，此點與莊采珂（1998）的研究發現亦相同。蕭昭君（1996）以長期觀察的方式，進行二位小學學生經驗課程的個案研究。該研究以教室中兩位極端個案為研究對象，一位是極為優秀的學生W、另一位則是什麼都不會，幾乎被放棄的

學生H。該研究除了現場觀察及訪談之外，也蒐集其他文件資料，例如：個案的日記作文、聯絡簿、成績單等，也實際到個案的家庭進行家庭訪問，瞭解個案家庭背景、家庭生活狀況，藉此更進一步瞭解個案的狀況。W生長在一個非常重視孩子教育的家庭中，各方面的表現都很優異，是班上的風雲人物，常獲得老師及同儕的誇讚，成為班上師生目光的共同焦點。H生長在資源貧瘠的家庭中，父母學歷都不高，家中除了H還有其他三個孩子，父母的所得連養活家人都不容易，更不用說多花心思在孩子的教育上，他們甚至連孩子最基本的生活衛生都忽略了；H在學校表現出退縮、被動、消極的學習態度，也因為衛生習慣不好，而造成H與同學的疏離以及老師的嫌棄；也由於老師與同儕對H的態度，使他在班上更加被動、退縮；如此的惡性循環，使H幾乎成為被班級遺棄的學生。從蕭昭君的研究結果中可以瞭解，二位學生在同一間教室中，接受同樣的運作課程，但卻因為學生個人的家庭背景、基本能力以及生活習慣等影響而有完全不同的經驗課程產生。因此，在了解學生課程詮釋的形成時首要注意的是學生的成長背景與家庭經驗。

除了家庭因素之外，學生文化也會影響到學生的課程詮釋。如黃月嬋在了解師院生經驗中的體育課程及其感受的研究中，以八八級師院初教系體育組學生十人為對象，經過深度訪談，輔以參與觀察及文件分析及問卷等資料的分析之後，發現同儕對於課程的評價與學習態度。另外，邱惠群的研究結果還發現在升學壓力的影響之下，家長、班導師以及學生個人對於非主科課程的態度，也會影響到學生學習的意願以及態度。

貳、學生個人因素的影響

除了學生所處的社會文化脈絡會對學生的課程詮釋產生影響之外，學生的個人因素也是影響學生課程詮釋的重要元素。而個人因素包括了學生

本身的學習特質、既有觀念、對他人的知覺以及學生對於未來的看法等等。

鄭又嘉（2004）對學校本位課程發展的教室層次課程實施下形成的國中生經驗課程之研究發現，影響學生課程經驗的影響因素即包含學生個人的學習特性。黃月嬋（1998）針對十位師院生，研就學生經驗中的體育課程及其感受，發現學習者本身的性別、能力及個人特質等因素，會造成學生對於課程的不同想法與看待。而莊采珂（2000）與邱惠群（1998）都採用旁觀者式的現場觀察以及小組訪談的方式進行資料蒐集，瞭解學生對於實驗課程實施後的成就及感受，他們研究的結果也都發現影響學生經驗課程的因素包含學生既有的觀念。

另外，在對未來的看法上，湯仁燕（2005）認為學生的課程詮釋與他們對未來的想法有密切關係。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，進而將課程分類，進而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，徐生會肯定課程的價值，若以為無論如何努力，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。如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工作，Punjabi 女生認為未來父母不太可能送他們進大學，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，認為未來早已命定，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。同樣居由於弱勢的 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。

參、與課程中重要他人的關係的影響

學生經驗課程時是透過互動而產生意義的，而在互動中關係的組成就是相當必要的條件了。學生所知覺到的與他人的關係，將會影響其對課程的知覺、感受與詮釋，其中又以課程中的重要他人--教師與同儕對學生課程詮釋影響最大。

首先，就教師而言，在莊采珂（1998）與邱惠群（2000）都採用旁觀者式的現場觀察以及小組訪談的方式進行資料蒐集，瞭解學生對於實驗課程實施後的成就及感受，研究中都發現影響學生課程詮釋的因素包含老師上課的態度、上課的方法，如邱惠群發現教師的個人特質與肢體語言影響了學生的上課情緒與學習態度，而教師如何看待課程，也會影響到學生學習的意願以及態度；而莊采珂則發現教師的教學策略影響學生的學習動機，而教學態度則影響學生的發言情況。因此，從上述研究可以發現，教師的運作課程影響學生的學習情形，進而影響學生課程詮釋。

其次，就同儕因素而言，在課程詮釋的相關研究中可以發現，學生受到同儕的影響而對課程有不同的詮釋。如在蕭昭君（1996）的研究中，就將學生與同儕的人際關係歸納為影響學生經驗的重要因素。同儕對於學生課程詮釋的影響除了影響課程的進行外，也影響學生對於課程的看法。如莊采珂發現學生次級團體影響了課程中小組活動的進行，而黃月嬋（1998）的研究則發現同儕對於課程的評價及學習態度，直接影響了學生對於課程的看法及投入課程的程度，學生對於同儕評價較低的課程也較缺乏學習動機。

綜上所述，在教室層次中，教師與同儕與學生關係最為密切。鄭又嘉（2004）即發現教室運作體系將會影響到學生在學校本位課程發展的教室層次課程實施下形成的經驗課程。因此，在探求學生課程詮釋的同時，我

們也必須注意到學生在教室中所形成的社會關係。

肆、教師運作課程的影響

在課程實施的過程中，教師是真正與學生在課程文本之上進行互動的關鍵人物。因此，在學生對於課程的感受與詮釋上，教師如何運作課程也會影響到學生如何詮釋課程。在黃月嬋（1998）的研究中也指出，教師的素質、教學與評量方法及態度等都對學生所知覺到的課程經驗有很大的影響。而莊采珂（1998）在探討接受多元文化課程方案教學的多族群班級學生的經驗課程時，也都發現影響學生經驗課程的因素包含老師上課的態度、上課的方法，與邱惠群（2000）的研究發現相同。

另外，劉美慧（2000）研究在三所不同文化背景（分別為甲班—大部分漢族學生，乙班—全部原住民學生，丙班—一半漢族，一半原住民）的學校中，實施「多元文化教學」時「運作課程」與「經驗課程」之差異。他發現老師的「運作課程」對學生「經驗課程」的影響關鍵在於老師是否能使用多元文化課程的教學策略（包括提供學生高層級思考的機會，及注重平等教學）、老師詮釋課程的能力以及對學生背景的理解。在在高層級的思考教學方面，甲班學習情形最佳因為他們從低年級起就接受「高層級的思考教學法」；而丙班的進步最多，學生在學校中雖然很少接觸「高層級的思考教學」法，但因為參與實驗教學的過程中，一直都保持著高度的興趣，因此很快就適應多元、多參與及真實性的教學模式，也能適時表達自己的意見；但是乙班的學生，因為該班老師相當權威式的教學方式，而學生的文化刺激不足、基本常識的缺乏、以及學習動機低落等等因素影響了「高層級思考教學」活動的進行與發展。在「注重平等教學」方面，劉美慧發現老師在教學進行中，注意力多半被成績好的學生所吸引，而這些學生通常是屬於中上階層的背景，他們在課堂上會主動發言，老師自然的

給予較多的回應，而老師這種特別的關注通常是老師無意識下的產物，但是也對學生的經驗課程造成重大的影響。有關「經驗課程」方面，他則發現甲班和丙班對於多元文化課程的接受程度明顯的比乙班好，乙班因為實驗教學導致學生的課業壓力增加，而有排斥的心裡，學習結果不如預期。因此推斷，學生之經驗課程主要受老師的運作課程影響。

除上述的因素之外，還有些研究發現現行的教育制度對於學生的課程詮釋也會產生影響，如鄭又嘉（2004）即發現升學制度與正式課程等層面對於學生的校本課程經驗有所影像。而在黃月嬋（1998）的研究中則發現環境中的場地、器材、天候，學習氣氛和安全問題，都會影響體育經驗課程。

