

教育研究集刊  
第六十八輯第四期 2022年12月 頁41-77

# 傾聽學生的聲音：中國大陸南方 某小學五年級學生的課程詮釋

詹雨欣、宋明娟



## 摘要

學生課程詮釋的研究能揭示「瞭解學生」這項探討教育理論與實務的前提，惟相關研究在教育領域中仍顯不足。本研究之目的旨在探究過往未被重視的勞工階級小學生的課程詮釋，以質性研究方法傾聽學生的聲音，探討中國大陸南方一所小學五年級某班學生對課程意義的建構。研究發現，學生們對於科目內容和文憑的詮釋抱持實用導向，重視對考試及出路有用的、日常實用的課程，並以教師權威及教學能力區隔課堂。此外，「循規生」看重文憑的交換價值，「男生小團體」雖有洞察文憑貶值的念頭，卻因內在與外在的限制，其洞察僅為「局部的洞察」。學生所創生的課程詮釋，可見其如何理解自身的生存處境；研究中的勞工階級學生受限於學校傳達考試為社會公平機制之意識型態，而未能看透階級的結構。教育能發揚人性、能協助低社經地位背景學生突破階層壁壘的作用，尚待彰顯。

關鍵詞：低社經地位背景學生、洞察、限制、課程詮釋、學生的聲音

---

詹雨欣，澳門大學教育學院課程與教學碩士

宋明娟，澳門大學教育學院助理教授（通訊作者）

電子郵件：mcsung@um.edu.mo

本文為碩、博士論文改寫，指導教授：宋明娟教授

投稿日期：2022年08月18日；修改日期：2022年11月15日；採用日期：2022年12月22日

# **Listening to Students' Voices: Curriculum Interpretations of Fifth-grade Students in an Elementary School in South China**

Yuxin Zhan, Min-Chuan Sung

## **Abstract**

Research on students' curriculum interpretations reveals issues regarding understanding students, which serve as a prerequisite for discussing educational theory and practice. This qualitative research investigates the issue ignored in previous studies – the curriculum interpretations of elementary school students from working class families. The students of a fifth-grade class in an elementary school in south China were invited as participants. Firstly, the findings indicate that students' practical orientation toward curriculum were manifested in viewing curriculum as useful for taking examinations, finding future jobs, and being applicable to daily life. School subjects were also classified according to the teacher's authority and abilities for

---

Yuxin Zhan, Master of Philosophy in Curriculum and Instruction, Faculty of Education, University of Macau

Min-Chuan Sung, Assistant Professor, Faculty of Education, University of Macau (Corresponding Author)

Email: [mcsung@um.edu.mo](mailto:mcsung@um.edu.mo)

This paper is a rewritten version of my master's/doctoral thesis. Advisor: Professor Min-Chuan Sung

Manuscript received: Aug. 18, 2022; Modified: Nov. 15, 2022; Accepted: Dec. 22, 2022.

teaching. Secondly, the group of boys did not believe that diploma has its function for educational exchange as strongly as the conformists do. Internal and external limitations have been argued to cause their “partial penetration”. Moreover, students’ curriculum interpretations reflect how they perceive their living situation. The students from working class families were not able to deeply penetrate the structure of social class due to the limitation caused by the school ideology which regards the examination as a mechanism for social equality. The final part of the article proposed that education could serve for promoting humanity in that students with low socioeconomic status could overcome the social class barriers.

**Keywords: low socioeconomic status students, penetration, limitation, curriculum interpretation, student voice**

## 壹、緒論

關於學生課程詮釋的研究，在學理上可將之放在以課程作為經驗的探討脈絡中（黃鴻文、湯仁燕，2005；Doyle, 1997）。較早關注學生經驗的重要論述可溯至Dewey，Dewey（1963）認為最好的教育應是從生活中、從經驗中學習。課程領域的學者Goodlad（1979）從課程決定的各種層次及其關係著眼，兼顧微觀的課程運作，區分了理想課程、正式課程、知覺課程、運作課程與經驗課程（experienced curriculum）來指涉課程的概念體系；其中，「經驗課程」乃學生在課堂中真正體會的課程，可決定課程設計是否真的奏效。而Jackson（1968）則更微觀地聚焦於特定學習情境中學生所經驗到的課程，提出學生在學校學習之課程除了校方明文規定的正式課程，還包括看不見的教室規則，他並將後者稱為「潛在課程」（hidden curriculum），認為學生若想要在學校中生存，不僅須學習正式課程所傳授的內容，亦須領悟潛在課程中的行為規範要求。可謂學生經驗的課程不僅具認知性，亦帶有社會性與情意性（黃政傑，1983；Jackson, 1968），其意涵豐富；教育研究應關注學生經驗的課程或學生的課程經驗，其重要性不言而喻。

學生經驗的課程或學生的課程經驗有怎樣的深層或內隱意義？若不傾聽學生的聲音，將學生視為詮釋之主體，則難以深入探究。每一個體對於自己的日常經驗都有其獨特的解釋，在班級中，學生們的課程詮釋內涵並非全如教師所傳授的那樣，學生對於課程意義的掌握有其自己的觀點（黃鴻文、湯仁燕，2005；Rogers, 1989），據以判斷學校課程的價值。「學生的課程詮釋」可界定為學生經驗了課程而產生的課程意義系統；過往研究指出，學生的課程經驗中，含有他們獨特的課程詮釋（students' curriculum interpretation），他們會發展一套有關課程的意義系統，其中包括學生對既定課程的主觀感知，也含有因應課程的文化創造（白瑩潔，2008；黃鴻文、湯仁燕，2005；黃鴻文等，2016）。

課程詮釋的相關研究中，以社會上相對弱勢或文化不利之學生為探究對象者（如關注學業成績落後、女性、流動兒童或位處偏遠鄉村的學生），凸顯了對於教育公平與正義的關注（詳見後文探討）（如周瀟，2011；黃鴻文，2003；黃鴻

文、王心怡，2010；黃鴻文、武曉梅，2007；熊春文等，2014）。這些研究揭示了學生的課程詮釋中所呈現的不同觀點，或其認知與行動之間所蘊含的矛盾；此類研究之對象以中學生或成年人為主，然而，小學教育階段學生可能的課程詮釋為何？若探究學生的課程詮釋能夠揭露教育公平的議題，則關注的年齡向下延伸，亦有其重要的啟示意義與價值。緣此，本研究以中國大陸南方某所城鄉交界的小學為研究場域（該小學的學生幾乎全部來自勞工階級的家庭），並以該小學五年級某班的學生為研究參與者，採用質性研究的取徑，旨在探究學生的課程詮釋及其教育意義。具體的研究問題包括：學生對科目／學科知識和文憑的意義建構為何？其課程詮釋有什麼特點？能帶來什麼啟示？

## 貳、文獻探討

對於課程經驗與課程詮釋的意涵、課程詮釋的相關研究以及與其有關的學理視角茲探討如後。

### 一、課程、課程經驗與課程詮釋

#### （一）課程的意涵

一般而言，學者對課程定義的討論不外乎將之界定為學科（教材）、經驗、目標與計畫等：以課程為學科（教材）者，認為課程乃某一學科或教材之內容，其研究重心往往在於對教科書或課程標準等的分析；以課程為經驗者，則將課程定義為學習者在接受學校課程後所獲得的教育經驗，關心學生實際所學為何，以及其經教學活動後真正體悟的經驗；以課程為目標者，視課程為學生經教育活動後所應達成之既定目標，其關注的焦點乃課程目標的訂定及課程結果之評量；以課程為計畫者，則將課程界定為學校為學生所提供之可令學生達成某一目標的學校計畫（李子建、黃顯華，1996；施良方，1994；黃光雄、蔡清田，2000；黃政傑，1983）。本研究從課程即經驗的角度，探究學生主體的課程詮釋，為使學生課程詮釋之呈現，能有具體的指涉焦點，將著重學生的課程經驗中，其對學科（科目）以及文憑（可視之為一種在計畫中的、經教育活動後所達致的目標）的詮釋。

就課程作為一個研究領域而言，課程之概念也因課程領域的發展而不斷擴展。至1970年代以後，課程研究領域的論述，由課程發展典範延伸到課程理解（understanding）的典範，使課程研究之功能在理解個體的經驗意義方面更獲得彰顯（甄曉蘭，2004；Pinar et al., 1995）。本研究關注學生主體的經驗，探究學生在課程學習中所產生的獨特詮釋，亦是一種對課程研究之理解典範的實踐。

## （二）課程經驗與課程詮釋

「經驗」的意涵非常豐富，其可以包含認知、情感、社會等多重面向（林秀珍，2007）。而「學生課程經驗」（student curriculum experience）一詞至少涵蓋以下三種意涵（卯靜儒，2015；黃政傑，1983，1991；廖鳳瑞、李昭瑩，2004）：第一是強調「課程即經驗」（curriculum as experience），即重視學生在學校環境內與有關人、事、物互動後所產生的主觀體驗與感受；第二是所謂的「經驗課程」（experienced curriculum），指的是課程決定層級中，最後學生所真正體驗到的課程內涵；第三則是課程設計意義上的「經驗課程」，指的是在課程的內容中加入學生的生活經驗，在教學活動設計上以學生為主體。本研究指涉的「課程經驗」著重上述「課程即經驗」之觀點，就此而言，關注學生對於課程的感知，如Erikson與Shultz（1992）就將課程定義為：「對於學校及其內的人員所刻意執行以教導學生的內容以及學習的內容，學生所主觀見到與感受到的（as seen and felt by students）」（p. 465）。而本研究所謂學生的「課程詮釋」，即是指學生在課程經驗的感知當中，以語言和行動來表達對於課程意義的建構，其為一種學生的文化生產與創造，能反映出課程經驗的重要內涵。<sup>1</sup>

## 二、課程詮釋的相關研究

有關學生課程詮釋的相關研究，並不一定皆明確使用「課程詮釋」為主要關鍵詞，然而，以課程詮釋可作為一種學生的文化創造而言，學生文化之相關研究

<sup>1</sup> 黃鴻文等人（2016）以學生的「課程觀」概念涵蓋課程詮釋；依其所見，學生的課程觀有兩個層次，其一是對既定課程的知覺、理解和評價，並據以採取日常學習行動，其二是學生對學習目標和內容的建構，即學生會綜合校內外之經驗，生成自己的學習目標與內容。據此，本研究所指的「課程詮釋」可視為「課程觀」的一部分，而不包括上述的第二項範圍。

中，涉及有關學生對科目和文憑的看法等內容，實已涉及對於課程的詮釋（黃鴻文、湯仁燕，2005；黃鴻文等，2016）。較為早期的研究，例如黃鴻文與湯仁燕（2005）提及1961年Becker等人發表的研究中，白人男性醫學生依「應付考試」及「習得知識」的標準，將學校科目劃分為「糧食的課」及「大課」，並據此採取不同的學習方法；而1990年Holland與Eisenhart的研究中指出，美國南部女大學生們對於是否追求優異成績，以及取得文憑後要相夫教子或是追求自己的事業，均有其看法。其他的國外研究則如Wood等人（2009）的研究發現，學生將自己的課程感受分為三個二分主題：有趣的與無聊的、有價值的與浪費時間的，以及容易理解的與令人困惑的；依學生的見解，課程並非能提供對未來生活的有效準備，而是一種「需要處理的事務」（something to be dealt with），而課程知識則是一系列必須經歷的「關卡」。

另有研究則直接聚焦於學生對某一學校科目的看法，如Osborne與Collins（2001）研究16歲學生如何看待「科學」，研究指出學生一方面認為科學乃是智慧與權威的化身，另一方面，他們又會根據自身經驗去判斷科學對自己是否「有用」，即若科學能夠幫助自己找到合適的工作，或與自己的日常生活充滿關聯，那麼科學無疑是有用的；反之，則無用且無趣。Haydn與Harris（2010）的研究則旨在探討高中學生對於歷史的看法，結果發現學生雖然認可歷史科目的重要性和有效性，但卻無法說出據以判斷的理由。

臺灣和中國大陸的學生課程詮釋研究，也揭示了學生所建構的課程意義。其一，學生會依據科目是否對升學有所助益來區分不同的課程或判定課程的價值（白瑩潔，2008；黃鴻文、王心怡，2010；蔡碧峯，2008；劉國兆，2013），例如劉國兆（2013）對七年級國中生的研究中，學生以基測要考與否作為課程分類的依據。其二，學生會以課程是否需要「理解」來劃分科目，例如黃鴻文（2003）對非重點班國中生的研究發現，學生將需要「理解」的科目劃分為「主科」，否則為「背科」，並使用不同的學習策略來學習不同類別的科目，而黃鴻文與王心怡（2010）的研究發現，高中文理組中段的女生認為「理科」需要理解，「文科」則依賴背誦。其三，學生會依據授課教師的權威來決定其課堂表現（黃鴻文，2003；蔡碧峯，2008；熊春文等，2014），例如熊春文等人（2014）的研究發現，初中三年級的農民工子弟以對教師實際權威的認同來區分課程，他



們將課程分為主課、副課和支教課，並採用不同的方式應對不同的課堂。其四，在黃鴻文與武曉梅（2007）的研究中，提及國小補校高齡女學生以識字求學為主要目的，將課程分為「有字」的課與「沒字」的課。

相關研究亦指出，對於處在文化不利境況的學生而言，其課程詮釋常帶有矛盾複雜之處，例如在黃鴻文（2003）的研究中，非重點班國中生從認知層面皆認可課程的價值，然基於對自己現狀的認識，他們在行動上則表現出消極怠學，不思進取。而周瀟（2011）以北京市農民工子弟為研究對象，其深入剖析了農民工子弟們雖然內心渴望升讀高等教育，但迫於情勢無法實現，因之在行動上表現出「自我放棄」。這些複雜矛盾可源自學生課程詮釋中的「洞察」（penetration）與「限制」（limitation）（李濤，2016；黃鴻文、王心怡，2010；Willis, 1977）。有些研究深入分析了學生課程詮釋中的認知與行動所蘊含的矛盾，係導因於其課程詮釋需仰賴一定的社會文化背景，例如黃鴻文與王心怡（2010）針對高中文組與理組中段班級女生的民族誌研究發現，雖然文理組女生都在一定程度上「洞察」了「男理工，女人文」的社會刻板印象，但因其傳統性別觀念的內化、學校正式制度的阻礙，以及非正式學生文化的束縛，仍無法跨越性別的藩籬。而熊春文等人（2014）的研究發現，農民工子弟學生在一定程度上「洞察」到教育及文憑無法幫助他們實現社會流動的真相，但受傳統升學價值的影響，他們仍會故意迎合父母對「好學生」的要求及對高學歷的期待。李濤（2016）則研究四川社會底層鄉村學校的少年們「洞察」了知識難以改變底層的命運，看見作為知識代言者之農村教師的收入甚至不如勞工的處境，而主動地放棄了求知。

### 三、Willis論學生文化中的「洞察」與「限制」

上述「洞察」與「限制」的概念工具，是出自Willis（1977）的民族誌研究：「洞察」指的是有助於某一文化群體成員深入認識其在社會整體中所處地位的一些起心動念（impulses），其方式並不是抱持中間立場的，也不是本質主義或個人主義的；而「限制」則是混淆和妨礙這些起心動念全面發展和表達的一些阻礙、偏失和意識型態之影響（p. 119）。Willis（1977, p. 119）又提到「局部的洞察」（partial penetration）這個術語，用以指涉「洞察」與「限制」這兩個概念「在一個具體文化範疇內的交互作用」；在其分析的工人階級青少年的抗拒文



化中，即存在「局部的洞察」，即洞察中存在著錯誤的、妨礙洞察全面發展的限制，最終導致該文化中的成員不能掙脫社會結構的束縛，重新陷入困境。Willis 批評社會再製（或譯「再生產」）理論（social reproduction theory）將學生視為受結構性因素決定的沉默者，最終再製父輩的階級，而未重視學生的主體性，他主張應將行動者帶回情境脈絡，從工人階級子弟的日常學校生活中，揭開社會再製過程的「黑箱」。

Willis（1977）挖掘勞工階級子弟「小子們」（the lads）在學校日常生活中的真實課程經歷，探究其在結構中創造意義的過程；他解釋勞工階級孩子們對學校課程和權威文化的抗拒（resistance），當中的反學校文化（counter-school culture）源自對學校教育的洞察，即洞察了文憑能促進社會流動之說法的虛幻；他們認為證書和考試只會造成資格氾濫，而不可能提高整體勞工階級的地位。Willis指出小子們的「洞察」亦存在「限制」，即將體力勞動視為能彰顯男性陽剛特質（將體力與腦力之分工與性別之分工相聯繫），這巧妙地隱藏了資本主義社會的剝削本質，嚴重妨礙了「小子們」真正的意識覺醒，從而使其自願獲得勞工階級的工作，再製了父輩的階級；即「部分的洞察」無法指引他們真正走向對社會公義的追尋之路。

前述課程詮釋的相關研究中，以社會上較為弱勢的學生群體為對象者，亦不乏借鑑Willis的研究思路，使用「洞察」與「限制」對學生的課程詮釋進行剖析（李濤，2016；黃鴻文、王心怡，2010；熊春文等，2014），本研究探討的學生群體主要為勞工階級背景的學生，亦將視實際蒐集之研究資料的內容，使用上述的分析架構。

## 參、研究方法

本研究採取質性研究方法，在自然情境下，採取多種資料蒐集方法，以期對於研究參與者的語言、行為和意義建構獲得理解（陳向明，2002）。

### 一、研究場域與參與者

本研究的研究場域為中國南方某城市一所公立小學，化名為FS小學。學校

位於城郊，共設有20餘個教學班，幾乎所有學生皆來自勞工階級的家庭背景。考慮到學生的語言表達能力與思維發展水平，本研究選取了五年級學生作為研究對象，又因五年C班的班主任（班級導師）恰巧需要一名實習教師進班幫忙，本研究作者之一即擔任該班實習教師，邀請C班學生成為研究參與者。該班學生有女生23人、男生25人，共48名學生，其中47名學生的父母都從事社會地位與聲譽較低、收入待遇較差的工作，如經營小本生意、開計程車、進行器物的維修工作等；學歷一般為中學畢業，有的甚至只有小學的學歷。學生中有一名學生家庭為中產階級背景，雙親為執業醫生。

## 二、資料蒐集

在2021年8月徵得校長與班級導師（班主任）的同意後，研究者之一以自然探究及長時間浸入的方式瞭解研究現場，因疫情緣故，<sup>2</sup>集中在現場進行觀察的時間為2021年11月初至2022年1月底，訪談時間則持續到2022年5月中旬。研究資料來自現場觀察、訪談及文件蒐集，並以之相互印證來加以檢驗。

在觀察方式上，現場觀察研究者的定位是「作為參與者的觀察者」（participant-as-observer），其以實習語文教師兼實習班主任的身分進入現場，負責處理班上的各種事務。「作為參與者的觀察者」的優點在於相較於完全的參與者，能夠在一定程度上維持觀察的客觀性；而對比僅是觀察而未參與的「局外人」，又更易於為參與對象所接納，以聆聽其想法、體會其感受（Johnson & Cristensen, 2012）。在觀察過程中，除了關注學生於學校日常生活中的行為細節，也注意捕捉學生對偶發事件的思想表露與情緒反應。

至於觀察的時程與進行方式，為研究期間內每週五次進入研究現場，觀察時間從上午的第一節課（8：10）到下午課後服務<sup>3</sup>結束（18：05）。大部分時間，現場觀察研究者都坐在教室的最後一桌，與學生們一起聽課，觀察其言語與行為表現，此外，還負責帶領學生於課間下樓做操、參加各種活動，而每週一晚上的

<sup>2</sup> 因新冠肺炎疫情原因，學校在9月至10月停止線下授課，改採網課方式進行。

<sup>3</sup> 學校於下午第三節課下課後，會安排學生再繼續上兩節自習課，這兩節課是由學生自願參加，不過，就C班的情況而言，班上除極少數學生外，基本上全班學生都選擇參加課後服務。

課後服務也負責看管班級，另亦於各科教師有事時，充當臨時教師的職責。現場觀察研究者也積極地參與學校組織的各項活動，例如每週四下午的語文組例會、學校開設的教師教研活動及家長會等。對於學校生活的多方參與，不僅可與學校師生們建立更加信任的關係，且有助於更加深入瞭解該校的文化氛圍、蒐集豐富的研究資料。上述做法冀以強度較為密集的田野調查，來確保對現場有較完整而深入的瞭解（陳向明，2002；Fraenkel et al., 2019/2021; Maxwell, 2013）。

另外，就訪談而言，本研究同時使用了正式訪談與非正式訪談。就訪談的對象而言，在進入觀察現場，瞭解學生的特質後，將所有學生分為「循規生」與「男生小團體」；「循規生」基本上認同學校主流文化和紀律，「男生小團體」則是讓教師頭疼的「搗亂分子」，固定會聚在一起，擁有共同的文化活動（如相約在自習時偷跑到樓下打球、自製繪畫遊戲一起玩等），他們並以自己作為男性而自豪，如他們提到作為男人就應當承擔起養家餬口的責任，且提到如果是男教師，他們就會很快地熟悉，馬上成為「兄弟」，而對於女教師則有一定的距離感。本研究的重點訪談對象為「男生小團體」的所有六位學生，以及七位「循規生」；考量本研究擬蒐集到學生以言語和行動來詮釋課程的資料，循規生的邀請對象為表達能力較佳的學生。循規生中的Z（化名）為班上唯一的中產階級背景學生，探究其課程詮釋，可為瞭解該班級勞工階級背景學生之課程詮釋提供參照作用。受訪學生基本資料如表1。本研究中所涉及的研究參者、地名、校名與班級等，皆遵循研究的倫理規範，採用化名或匿名的方式（Neuman, 2014）。

表1  
受訪學生的基本資料

類別	學生（化名）	特質
循規生	F、Y、L、X、H、A、Z	除X之外皆擔任班幹部。平時在校表現良好。A和Z是男生，其他為女生
男生小團體	J、S、C、K、M、Q	在校表現不良，時常給教師添亂。除M之外，成績較差，位於班級末流

依學生的特質，訪談工作主要分為對上述兩個小組進行焦點訪談，訪談問題圍繞著學生對科目、課程內容和文憑的看法。其中，對於需要深度瞭解的問題，

又進行了對學生的個人訪談。<sup>4</sup>所有的正式訪談都採用半結構訪談的形式進行，同時，為瞭解更全面的資訊，亦邀請了任教不同科目的教師進行個人訪談；表3為受訪教師的基本資訊。此外，文件分析的文件來源主要為學生的課堂筆記與課後作業。

表2  
受訪教師資訊

職務	性別	基本情況
班主任		
語文教師	女	大學畢業後在重點小學任教，後來調動至FS小學，具有豐富的教學經驗
數學教師	男	五年級年段長
英語教師	女	自學期初才剛剛任教C班
書法教師	男	學校唯一的書法教師
科學教師	女	C班學生自三年級起的科學課都由她帶班，因此她熟悉班上每位學生
體育實習教師	男	一所學院大四學生，由學校安排到FS小學實習，負責所有五年級班級的體育課
辦公室主任	女	兼任五年段的綜合實踐課教師
教導主任	女	有多年教學經驗，負責管理學校所有的教學實務

### 三、資料整理與分析

在本研究中，資料整理的方式係依照資料記錄類別、對象、日期做編號，例如「訪20211130Y」即表示引用2021年11月30日對Y的訪談逐字稿，詳見表3的說明。

<sup>4</sup> 上述學生中，Y是循規生中的核心人物，因她不僅在年級擔任大隊長，同時兼任班級的副班長，能夠提供許多有關教師或班級其他同學的訊息。而J性格較為成熟，在男生中具有一定的地位，能幫忙組織男生們參與訪談，是以，基本上每次焦點訪談都會邀請他們，並分別對他們進行了一次深入的個人訪談。

表3  
資料編號之說明

資料類型	資料編號舉例	意義說明
觀察筆記	觀202□□□□□	202□年□□月□□日的觀察筆記
訪談逐字稿	訪202□□□□□Y	202□年□□月□□日對學生Y的訪談逐字稿
	訪202□□□□□科目	202□年□□月□□日對某科任教師的訪談逐字稿
文件資料	文202□□□□□	202□年□□月□□日的文件資料

質性研究的資料分析中，「概念化」是將某段文字資料賦予某個概念，亦即進行編碼（coding）（張芬芬，2010）。概念化的具體步驟可細分為以下：第一是初步編碼，即在劃分出的意義段落的文稿上標示開放的、能夠想到的代碼類別（codes），其次是將所寫出的代碼整理為清單，整合部分類別為特定範疇（categories），以便後續的查閱、比對，之後再根據代碼清單，尋找主旨代碼（themes），並藉由主旨代碼，建立更為抽象統整的代碼系統；最後則是對所建立的代碼系統進行修改，直到其合用為止（張芬芬，2010；Neuman, 2014）。本研究的編碼示例如表4。

表4  
資料編碼實例

訪談編號	訪談內容	類別	範疇	主旨代碼
訪20211228 JSCK	C：我覺得就數學……只要學，計算會啊，那些面積會算就可以了，其他是手機都能解決的事情。語文課我覺得會認字，會認字就行了。	數學—會計 算就好 語文—會認 字就好	科目的價值 在於日常生活 中的作用	「實用」是 判斷科目是 否有價值的 標準
訪20211228 JSCK	J：學數學出路比較多。	數學—於就 業有益	科目的價值 在於對就業 有幫助	
訪20220104 JSCKM	C：……那個書法老師不是說，高 考中考會考（書法）嘛，然後 我去問她（C表姐），……書 法，毛筆字，關於書法的都沒 有。	書法不考— 沒有用	科目的價值 關乎考試與 否	

此外，本研究亦採用Willis（1977）為深度瞭解學生文化而採用的分析要素——「洞察」與「限制」，作為資料的分析架構。

## 肆、研究發現：學生對科目、知識與文憑的詮釋

本研究中FS小學五年級C班的勞工階級學生，包括循規生和男生小團體，整體來說，對於科目和課程內容的價值判斷，其依據之一是以實際效用來判定課程是否具有學習的價值；二是以教師的權威及個人魅力來決定在課堂上的應對行動。而對於文憑的觀點，「循規生」和「男生小團體」的看法殊異。此外，五年C班之「循規生」中的學生Z，是唯一的中產階級學生，其課程詮釋相較於同儕群體而言，存在鮮明的差異。茲分述如後。

### 一、以實用與否區分科目與課程內容：「有用」或「沒用」的課

過去的研究發現，學生在面對學校課程時，並非單純地全盤接納，而是會以自己的價值判斷，將科目進行分類，並賦予其不同的價值（黃鴻文、王心怡，2010；黃鴻文、武曉梅，2007；黃鴻文等，2016）。FS小學五年級C班學生也有自己的課程分類，以「需不需要考試」、「學了是否有出路」，以及「在日常生活中是否用得上」等標準，將學校課程分為「有用」與「沒用」兩類，並據以判定課程是否有價值。

#### （一）對考試及出路有用的課程有其價值

學生指出，若某科目為升學考試的科目，則有學習之必要；反之，則沒有必要學習。例如在男生小團體的訪談中，學生判斷「書法」課沒有價值：

C：書法老師不是說，高考中考會考（書法）嗎？（S：考個屁！）然後我就去問她（C的表姐，剛考完高考），（考試）有沒考什麼書法，（她回答說），書法、毛筆字，關於書法的都沒有（考）。

（訪20220104JSCKM）

另外，學生們評判科目價值的重要標準就是學了該科目後，是否「有出路」、「能不能賺錢」：

K：我覺得數學是比較重要的，因為數學老師經常說——

J：（學）數學（以後）出路比較多。（訪20211228JSCKM）

對此，循規生也持有類似的看法，例如：

他（數學老師）有一次說，學文科不如學理科。……學文科，雖然考上了清華北大，但工作不好找，也是三千塊錢一個月。（訪20220106Y）

另有學生回應學數學的目的，是解決生活中的問題和提升自己的工作能力：「（學）數學就是解決一些生活中的問題，就比如說你去做什麼工作之類的……你就可以計算」（訪20211231F），而學美術的則是可以當畫家，賣「幾萬塊錢一幅」的畫（訪20220106Y）。

此外，學校開設書法課、綜合實踐課<sup>5</sup>的本意是培養學生多元的能力，陶冶其情操，但這些課程無一例外地被學生認定為「沒用」。首先是綜合實踐課，學生認為在課堂上學習發調查問卷就只是為了培養「社交牛逼症<sup>6</sup>」（訪20211230LHX）；而書法教師提及書法課之目的，大則是恢復、體悟傳統文化，小則是可讓學生感受漢字的魅力，潛移默化地陶養性情：「比如像漢字的筆劃之間的伸展、避讓啊，這一些就是我們生活當中，一種相互禮讓的體現……」（訪20220111書），但這一切，孩子們都不以為然，認為是沒有用處的。

<sup>5</sup> 學校的綜合實踐課為研究方法的學習課，教師會將學生分組，布置給每個組一個研究主題（如「中國傳統文化」），讓學生們撰寫想要研究的問題，並據此列出研究計畫，製作問卷、蒐集數據，最終分析整合出結論，再與全班分享。

<sup>6</sup> 「社交牛逼症」是中國大陸網絡近期所流行的一個詞語，主要用於形容一個人非常擅長社交，在社交方面不膽怯、不怕生、不擔心被人嘲笑，在任何情境中都能游刃有餘地溝通。



## （二）日常生活中用得上的課程內容有其價值

學生們也以「在日常生活中是否用得到」來評斷課程的價值；如果這門課所學的知識在現實生活中毫無用處，那麼該科目學來便不過是虛度時光、浪費生命。例如數學教師在教授「解方程」這一課時，教科書上列舉了「成績單一角被墨水弄髒，需要利用解方程來知道被掩蓋的分數」這一問題來幫助學生認識到學習解方程的重要性，但學生們卻對此不屑一顧，感覺此事根本無須用到解方程這樣複雜的辦法：

其實我覺得學（解方程）根本沒用，因為以後的話我也不需要拿到成績單了，就算是什麼報表的話，我桌上又沒有墨水，不會（被墨水）弄髒掉。（就算真的被墨水弄）髒掉的話，我電腦（裡）有備份啊！可以（再）打（印）出來啊！（訪20211230LHX）

學生實在想不明白，明明有更便捷的方法，可以輕鬆解決問題，為何要如此化簡為繁？是以，他們甚至認為：「其實數學我覺得會算術就差不多了」（訪20211230LHX），甚至算術也不需學得太深入，畢竟大部分問題「用手機都能解決」；至於語文，那就是「會認字就行了」（訪20211228JSCK）。學生之所以產生如此看似「荒謬」的想法，一部分原因可歸咎於課本沒有隨著時代演進而做因應的改變，若在資通訊技術不夠發達的時代，成績單被墨水弄髒了，也許解方程的方法確有其妙用，學習數學之重要性亦可透過此課本案例有效凸顯，然現今科技先進，類似的問題早已有更簡捷的解決辦法，與現實生活產生「斷層」的課本內容，自然無法令學生感知到知識的實際效用。

## （三）同時「有用」又「沒用」的科目：數學

過往研究中，學生依據某種標準劃分科目，或能做到「自圓其說」，例如黃鴻文（2003）提到國中生依據是否需要「理解」將科目分為「主科」與「背科」，劉國兆（2013）所述之學生會根據「基測是否要考」的標準區分重要的課與無關緊要的科目，但對於五年級C班勞工階級學生而言，卻出現了一種特別的現象，即學生雖然有明確的判定科目內容價值之標準，但卻存在著認為某一科目同時「有用」卻又「沒用」的情況。

例如，對「數學」這一科目的分類，若以數學能夠帶來出路，應當要被歸為「有用」的範疇，然而，無論是循規生或男生小團體皆認為，數學是一部分「有用」、一部分「沒用」，例如算術等知識是需要學習的，因為能夠在生活中發揮較大的作用，但像解方程的內容則是又難懂又沒用，不知為何要學（訪20211230LHX；訪20220111JSCKM）。此外，學生認為數學中的「圖形面積計算」是能夠賺錢的：

我覺得，數學它圖形的面積（計算）的話，這個學一下還是有用的……  
我的美術老師是，在新開發的街道（過程中），他有參與設計，然後那就很多要算什麼面積啊、繪圖啊什麼鬼的，我覺得，真的可以，數學是用得上的。（訪20211230LHX）

而那些偏向抽象的知識，他們則嗤之以鼻：「買菜又用不到，幹嘛要學！」（訪20220106Y）、「學了微積分，生活中用得到嗎？」（訪20220111JSCKM）。

## 二、以教師的權威、個人魅力和教學能力區隔課堂

除對科目有自己的分類外，在不同教師的課堂上，學生的表現也是千姿百態，因「師」而異。

### （一）違規會被「罰得很重」的語文課：夾著尾巴做人

在班主任的語文課上，他們一個個都表現得服服貼貼，小心地收起調皮的爪牙。C形容上班主任的課的感受是：「負擔非常大，有一種度日如年的感覺」（訪20211203JSC），甚至是下課時，若看到班主任經過教室，學生們都會自覺地回到座位上，把與學習無關的雜物收進抽屜，拿出語文課本並開始裝模作樣地讀書；上課時，更是大氣不敢出，個個身體坐得筆直，手規規矩矩地放在桌面，從不敢輕舉妄動。學生之所以那麼害怕班主任，一是他們覺得班主任十分具有「威懾力」（20211203JSC）。此種「威懾力」第一體現在班主任所執掌的「賞罰大權」。在班主任這裡，若是犯錯，可不是簡單的「小懲大戒」，除了常見的抄課文、罰掃地等懲罰，她還有一個特殊的懲罰方式，那就是讓犯錯的學生當眾朗讀自己的檢討書。此一舉措在課室的運用同樣也有其功效，能夠有效地震懾其

他學生。而若想要成為班級幹部、獲得某種榮譽，那必然也需經班主任的首肯：「孩子很看人的，他們知道班主任要負責他們在班上的所有事情」（訪20220515教導主任）。是以，無論是想要免於懲罰，還是獲得拔擢，都需要服從班主任的指揮。第二則源自班主任與家長的緊密聯繫。因為教師並不能真的體罰學生，而學生被班主任告狀後，回家受家長的懲罰往往非常嚴峻：「……幾個罵（班主任的告狀）加起來，被罰跪了一小時」（訪20211228JSCKM）。孩子們也明言，自己最害怕的就是被在通訊軟體的「家長群」裡點名批評，Y特別提到，因自己身為副班長，若被直接點名，是一件十分「沒面子」的事情，這會讓性格要強的她在班級無法立足：「被點名了，特別沒面子，加上我是副班長，這以後怎麼管其他同學呢？」（訪20220106Y）。

若說在語文課上，學生是頂著極大的壓力，「夾著尾巴做人」，那麼在數學課上，他們就顯得輕鬆、愉悅多了。

## （二）精彩不斷的數學課：察言觀色，隨機應變

學生們非常清楚，數學教師並沒有那麼在意班級的紀律：「他可能相對別人來說管得寬鬆一點，因為對於他來說，他不想管那麼多，教好幹好自己的職務就可以了」（訪20211208YLHZ）。大部分時間，數學教師只關心如何教好本節課的內容，在他的課堂上，J、C、M等男生的氣焰相當囂張，頂嘴、插話，樣樣都來。J甚至明確表示了自己在數學課上搗亂的無所顧忌：「我上數學老師的課，經常講話，老師也不會說我」（訪20211220JSC）。不過，相較於語文課，學生們都表示自己更加喜歡上數學課，因為數學教師說話非常地幽默、風趣，在他們枯燥無聊的學校生活中顯得多姿多彩。數學教師信手拈來的妙語給他們帶來了無盡的快樂，像「他考上了北大，她考上了清華，而你卻烤上了地瓜」（文20211208J作文《漫話老師》）。又如在上「乘法分配律」時，許多學生在數字進行交換後，就變得不知所措，開始胡亂計算，數學教師的一句：「你爸爸換上西裝，你叫叔叔」（觀20211118），也令他們捧腹大笑；上述這個例子，結合了學生的日常生活，將加上括號、調換位置等巧妙地形容為「換了件衣服」，從而幫助學生掌握計算結果不改變的法則精髓。數學教師這種獨特的個人魅力與教學能力，讓學生覺得「服氣」，願意聽課。

### （三）能夠成為「學霸」的科學課：憑高興配合

除了數學課，科學課也廣受學生的喜愛，其課堂紀律甚至比數學課還要好。學生們毫不吝惜地表達對科學教師的喜愛，以及坦白自己乖乖聽話的原因：「科學老師每次都捧我們，所以我們也不敢讓她不開心」（訪20211208YLHZ）。科學教師收服人心的方式主要有二：第一是表達真誠的讚美：「我們班的紀律一直是四個班中最好的」、「C班真的和實驗班一樣，又愛思考」（觀20211207教）。這讓很少得到表揚的孩子們感到通體舒暢、身心愉悅，他們也十分願意扮演科學教師口中的「學霸」。第二是恰到好處的小獎勵：科學教師在每次期末考前，都會讓學生們為自己制定一個小目標，達成後便可得到相應的獎勵：

期末的時候我也會給他們按照學習能力制定一個目標……一般（學生如果能夠）達到目標以後，期末的話，都會花一點點小錢，給他們小獎勵。

這些獎勵雖只是小小的棒棒糖，但科學教師卻為其賦予了豐富的意涵：「我說這棒棒糖有特殊的意義……也就是說你學習很棒的意思」（訪20211217科）。物質和精神獎勵讓學生們根本無力招架，因此，科學課堂上他們大都嚴守紀律，甚至非常踴躍地舉手發言（在班主任的課堂中，他們一般都是沉默地坐著）。不過，這種課堂管理方法也存在「失效」之時。在某些課堂上，仍會出現課堂紀律紊亂的情況，例如在上「身體的構造」這一課時，教師告訴學生們要好好記住骨骼的構造，並強調期末考試一定會考相關試題，J突然亂叫起來：「老師，『期末考』考卷你出的啊？」，教師沒有理睬他，而是繼續講課，但每次教師講一句話，他都會出來唱反調（觀20211224教）。學生們在科學課上放肆的原因有二：一即科學教師並非班主任，與其家長之聯繫並不密切，基本不存在向家長「告狀」的情況，二則是科學教師的懲罰非常輕微，一般就是讓他們上課站起來「冷靜一會」，最嚴重的抄書，也只需要抄短短的幾句話而已。

### （四）教師權威蕩然無存的體育課：近乎瘋狂

課堂紀律最亂的當屬體育課，主要因為該課由實習教師負責。學生們對實習教師根本不存在任何敬畏之心，體育課的紀律基本上是一塌糊塗：跑步時從

不存在隊形，走路的走路，打鬧的打鬧；教師示範動作時，基本上沒有人認真在學，不是沒骨頭似地軟成一團，就是在和班上的同伴嬉戲；甚至還會直接出言頂撞教師。學生們之所以這樣，是因為他們心裡非常清楚什麼課是可以吵鬧的、什麼課是不能搗亂的；他們察言觀色的本領早已練就得「出神入化」。他們明確地表示，正式教師具有「威懾力」，而實習教師則比較「善良<sup>7</sup>」（訪20211220JSC）。而決定是否要在某一教師的課上搗亂，則需先試探新教師的「深淺」：「新來的一般就第一節課表現不好，先試探一下」，當追問他們如何試探時，他們表示是會利用故意違規的方式：「就比如說故意講話，如果發現你很兇的話，然後後面就安靜了。如果不兇，就照樣講……」（訪20211220JSC）。

### 三、循規生和男生小團體對文憑的看法殊異

學生會根據未來可能獲得的工作及報酬來判定課程所具有的價值（黃鴻文、湯仁燕，2005）。「上學」的最終目的是獲得「文憑」；「文憑」乃一種制度化的文化資本，其作用在於設定與經濟報酬間的轉換比率，以確保持有者能夠在勞動力市場獲取等值的物質報酬（周新富，2005）。

五年級C班學生對文憑持有兩種截然相反之意見。對於「循規生」而言，文憑是相當重要的；他們認為文憑能夠幫助他們獲得具有較高社會地位的工作，以及可觀的經濟報酬。學歷愈高，就愈容易找到心儀的工作：

那你出去找工作的話，那個老闆肯定是要看學歷的，你如果是大學的畢業的話，你有那個（畢業）證書，然後他／她（老闆）就會說，這個工作適合你……然後工資也會比較高。但是如果，就是那種，只有初中或高中畢業的話，出去找工作是非常難的。（訪20211231F）

而如果沒有文憑，那結局便會淪落去從事那些社會聲譽差、收入微薄的工作，比如去工廠「擰螺絲」、「送外賣」、「掃大街」等，做了這樣的工作，是會「一

<sup>7</sup> 在這裡，他們所使用的「善良」應該是經過斟酌後的用詞，原因是訪談者在現場的身分也是實習教師。

輩子叫人看不起」的（訪20220106Y）。基於此認識，好好學習知識十分必要，如不學習，就可能在嚴酷的分流考試中慘遭淘汰：

數學老師經常說（中考分流的事情）。就什麼，初考啊（初中升學考試），要截掉我們班一半的人，只有23個人能考上高中！就比如說（考試成績在）八十分以下的……你就要去準備好擰螺絲了！（訪20220106Y）

然而，以J為首的男生小團體對文憑的價值卻別有一番「高見」，他們懷疑文憑價值，認為就算擁有高學歷也不能保證未來出路的處境，可謂萌發了「洞察」的念頭。首先，學生覺得無需追求優渥的生活條件，只要能達致溫飽便足矣：「我一個月我有五百（元），（就）夠我吃（飽飯）了」（訪20220104JSCKM），是以，送快遞、在奶茶店打工等工作也並非不可；其次，他們認為高學歷亦非找到合適工作之充要條件，J在訪談中，直接大言不慚地說：「就算我學歷只有小學，我錢也很能賺啊」，依他們的生活觀察經驗，從親戚朋友中的例子來看，目前的勞動力市場中，從事體力勞動所獲取的收益並未輸給從事腦力工作的報酬：「現在體力活他媽多好賺（錢）咧」（訪20220104JSCKM）。基於這樣的看法，小團體成員並不如循規生那樣認可文憑的價值，在他們看來，憑藉自己的聰明才智，哪怕無法考上高中，也能闖出一番天地：「很多米其林廚師，學歷都低得跟狗屎一樣，照樣很能賺錢」（訪20220111JSCKM）。在訪談中，他們還討論到即使具有研究生的文憑，也可能去「送外賣」，這還不如初中畢業就直接投入這樣的工作：

C：我們電腦課好像有上過那個，好像是百分之二十的大學生……

M：是研究生！百分之八的研究生去送外賣。

……

J：研究生和初中差多少年咧！人家初中出來就去送外賣，研究生（也去送外賣）差那麼多年，這已經形成了經濟上的正比！

S：還不如初中畢業直接去（送外賣）呢！（能賺更多錢）



J：就是！（訪20220111JSCKM）

#### 四、游離於同儕群體之外：一位中產階級學生的課程詮釋

學生Z為五年C班唯一中產階級的學生，與其他循規生同儕相較，雖然其課程詮釋也看重文憑：「（如果沒有文憑）掃地、鎖螺絲也不一定輪得到你。到時候都用機器人了，機器人的智商比你高」（訪2021222Z），且亦重視學校科目在升學方面的實用導向，例如談到科目的價值，「是所有（科目）都有用，因為萬一我有一科掛科，那豈不是連高中都上不了？」（訪2021129Z），然而，Z用更寬廣的角度來看待「有用」的科目和知識，例如著眼於學科的相互聯繫作用；他提及語文閱讀理解與數學題目的理解之關聯：「我有時候為什麼數學題會『死』（做不出來）呢？是不理解題目啊，數學題『死』在了語文那邊」（訪2021129Z），而且他相當認可抽象之深奧知識的價值，即使不是在日常生活中立即有用的知識，例如數學的次方概念，他認為也仍需要學習，這出於學術知識對Z而言符合其求知興趣，而較為抽象的知識「說不定以後有用」（訪2021129Z）。

Z以較為寬廣的視野看待科目和知識的價值，這樣的課程詮釋游離於其同儕之外，源於其家庭的培育有助於文化資本的積累；相較於同學在閒暇時間都是閒散度過，Z的週末時光有父母妥為安排，包括就讀補習班，以及提供許多學習資源，使他在自學時能盡情探索感興趣的知識。他對自然科學有著強烈的好奇心：「我比較喜歡看科學類的書……一般會看有關於科學的紀錄片。這幾天我都是在看那個《門捷列夫》」（訪20211222Z），非常願意在閒暇時徜徉知識的海洋。這種喜愛看課外書以擴大自身知識面的行為，也是學校所積極倡導的，所以每次不管是語文教師想要拿學生的作文作為範例來展示，或者是數學教師想要讓學生解答比較困難的題目，都會指明邀請他。在不少教師眼中，Z是一個聰明、優秀的「好學生」，他的作文語言生動、修辭多樣，在班上也擔任著班長的職務，其知識面更是遠超過其他學生，在與研究者的日常交流中，也會探討有關「人工智能」、「封建帝制為何無法在中國延續」（觀20211222）等需要較多知識積累的問題。



## 伍、綜合討論

基於上述研究發現，茲梳理勞工階級學生實用導向的課程詮釋，並探討男生小團體之課程詮釋中，所寓含的反學校文化及其「洞察」與「限制」。

### 一、勞工階級學生實用導向的課程詮釋：看重實用知識及教師的影響力

過往相關研究發現，學生具有實用取向的價值判斷，以在日常生活中的使用機會、進入社會可能得到的待遇，來評估學校所安排科目的價值（白瑩潔，2008；李濤，2014；黃鴻文、武曉梅，2007）。FS小學五年級C班的勞工階級學生也體現了這種實用導向的判斷標準，他們肯定「數學」、「計算機」等科目具有價值，原因在於其能夠幫助他們在未來找工作時有更多的「出路」；肯定「科學」具有價值，乃是科學需要考試，同時可用於解決日常生活中的具體問題；而「美術」、「音樂」等科目的價值則在於未來可能從事的相關工作，能獲得可觀的經濟報酬。惟如前所述，與相關研究不同的是，他們會判定某一科目同時「有用」又「沒用」，端視科目之內的知識是否實用。

學生課程詮釋的實用導向，還展露在他們以實際效果來評斷某些教師的課應該如何應對；他們會透過教師的態度來決定是否需要認真學習某一科目，例如判斷教師是否具有實際的權威，來採用不同的課堂表現（黃鴻文，2003；熊春文等，2014）。除黃鴻文（2003）所提到的「懲罰」，熊春文等人（2014）指出，教師的個人魅力同樣能夠使學生「服氣」、願意聽課。不過，熊春文等人提到的教師個人魅力，實質所指的意涵近乎教師權威，即是否具有陽剛氣質、是否敢「打」學生。然而，從五年C班學生的表述中，可以見到教師的權威、個人魅力與教學能力皆能夠使學生折服；學生雖然懼怕班主任的威懾，但在他們看來，語文課最有意思的地方是，教師會和學生分享自己的生活經歷（訪20211216YLHX）。這也體現在他們對數學課的喜愛：「數學老師上課有意思」（訪20211119FYLA）；數學教師常是一下子就能引發孩子們的興趣，讓他們發自內心地感到「服氣」：「我還是比較服數學老師的……數學

老師那是相當聰明，他上課都不要備課，直接講的……那是即興發揮」（訪20220111JSCKM）。他們也很喜歡科學課，科學教師除了善於誇獎，有時還會做有趣的小實驗來吸引孩子們的注意力，創設與日常生活相關的奇妙情境，深深地吸引孩子們的學習興趣。

另有相關研究指出，學生的科目分類也有依據學習的難度和科目的學術聲望。黃鴻文（2003）研究中的國中生會以是否需要「理解」來區隔「背科」和「主科」；而黃鴻文與王心怡（2010）的研究中，高中中段女生們的科目分類則更為複雜，在以「難度」區分「重課」與「非重課」的同時，其科目區分還隱含潛在的性別意識型態宰制，即認為「適合男生修讀的」、需要理解的理科「生來」就比只需背誦、「適合女生修讀」的文科來得高貴；這體現在學理工的學生更易就業，以及傳統文化背景下，男性地位高於女性的社會現實。Osborne與Collins（2001）探討學生如何看待科學的學科價值，發現學生雖肯定科學具有學術聲譽，但他們認為科學所具有的價值是一種抽象的價值，即對於整個社會、人類的發展有巨大的作用，卻對於學生個人來說不具價值，因該學科與生活實際相去甚遠，又無法直接幫助他們獲得心儀的工作。FS小學五年C班學生在學校文化崇尚儒家的致仕文化，以及教師教學過程中強調求知與升學之重要的背景下，他們潛移默化地生成了「進入普通高中、進入學術領域、從事腦力工作才是正途」的想法：「我們音樂老師有說過……如果長笛吹得好，就算你學習成績不那麼好，以後也是可以進清華北大的」（訪20211231F），即使是男生小團體，也說出：「如果成績實在不行，考不上普通高中，那學體育可以去體校」（訪20211228JSCKM）、「（理想的未來是）考上高中，以後大學畢業就去坐辦公室，當公務員，工資高又輕鬆」（訪20220104JSCKM）。然而，科目的學術「濾鏡」在他們那兒，還是比不上可見的、實實在在的好處。他們認為「最有用」的科目知識大多與日常生活相關，具有較強的情境依賴性，能用以解決日常生活問題，而認為的「難學」、「無用」的知識則具有較強的情境獨立性；他們未能正視抽象知識的價值。

## 二、男生小團體的課程詮釋：反學校文化中的「洞察」與「限制」

文憑是個人經由接受某種教育或培訓後，其學習成就獲得肯定的一種合法「證明」，為個人是否擁有某知識與能力或從事某一職業資格的認證（陳清檳等，2015）。相信文憑具有交換價值者，認為個人可藉由文憑換取適宜的工作，繼而取得合理的報酬（Willis, 1977）。而如前所述，男生小團體懷疑文憑的價值，對此進一步探討如下。

### （一）男生小團體的「洞察」念頭及其反學校文化

男生小團體「洞察」到文憑的交換功能在日益減弱。確實有研究指出（張明等，2016；張宜君、林宗弘，2015），在高等教育大眾化過程中，急遽增加的高學歷畢業生已在勞動力市場上供過於求，高等教育所帶來的教育回報在不斷降低，其社會流動功能也在日漸弱化，甚至由過往的垂直篩選性轉變為更加隱性的水平分流。而由於人口結構、勞動力供給結構的變化，中國大陸已經出現了「招工難」的問題，體力勞動者已經成為勞動力市場上的稀缺商品（文東茅，2000，2005；洪豔，2009）。難以擠入主要勞動力市場的高學歷者開始默默放下身段，進入次要勞動力市場，以擺脫「畢業即失業」的命運。學校所提供的「文憑」，不過是進入勞動力市場的一張准入證明，並不能保證學生取得預計的回報。

基於上述男生小團體懷疑文憑價值的洞見，他們產出的課程詮釋，帶有反學校文化的特質——除了時常在課堂和課後違規、表現不雅的言行舉止，以及在枯燥的學校生活中找樂子等的抗拒文化，他們也挑戰學校的教學典範（teaching paradigm）。Willis（1977, p. 64）指出，學校的教學典範就是要求學生順從教師，這當中的合理論述是認為，學校的教學提供了學生所需的知識，教學工作能「用知識獲得尊敬，用指導換取控制」，而由於知識是稀有的，所以教師也就擁有了道德上的優越性。接著，Willis對「教育交換」（educational exchange）進行了論述：

這種主導的教學典範獨立於個體教師之外，但使得教師能夠合法地對學生施加控制。這之所以具有普遍合法性，是因為它為後續的交換提供了

等價物……當然，其中最重要的交換鏈是用知識換取文憑，用需要文憑的工作換取高報酬，用報酬換取商品和服務。（Willis, 1977, p. 64）

教育交換是教學典範能夠維持的核心，而學校又透過教學典範來強化教育交換。為維護教學典範，學校裡每件事都以公平交換為主題來控制學生；最能體現這點的，就是期末考試發成績單時班主任的表現：

如果是考得好的學生，班主任會親切地稱呼學生的名字，並將成績單遞給該學生；若是考得不好的學生，則會用嚴厲的聲音「連名帶姓」稱呼學生，並且給成績單也不會用「遞」的動作，而是直接「擲」在講台上，讓該學生自己去撿。（觀20220120）

男生小團體挑戰了教師的優越性，例如即便他們佩服數學教師，但認為數學教師「在跟我們同年級的時候」也不會比較聰明（訪20220111JSCKM）；而對語文教師（班主任）則不客氣地評論道（20220111JSCKM）：

J：你看看語文老師，是吧，她上課基本上都是需要那個教參（教師參考用書）。

M：教材書！她沒教材書，基本不會上的喔。

K：對。

S：對，她講的那個內容幾乎都是跟教材書裡面一樣的。

男生小團體懷疑文憑作用，認為擁有高的學歷文憑不能保證未來的光明坦途，這想法具有洞察自身處境的念頭，可視為洞察的起點，則若其洞見能更進一步發展，則深度的洞察（更深入地認識其在社會所處的地位）將會是什麼？實則更全面的「洞察」應能瞭解：其一，所有文憑並非等價，學歷高低與未來出路的討論不能一概而論；「含金量」較高的文憑寓含大量的抽象知識。其二，社會階級結構的壁壘，以及不同階級間文化資本的鴻溝是難以跨越的；底層階級處於社會的被壓迫處境，勞工階級的地位難以翻轉。若能瞭解得更透徹，按理說，更完

全的洞察，或能有助於探索更公平、更合理的出路（Willis, 1977）。然而，針對上述兩項可能的深度洞察，存在著遮蔽學生進一步洞察的「限制」。茲探討如下。

## （二）阻礙全面洞察的「限制」

Willis (1977, p. 119) 將「小子們」文化洞察的「限制」區分為「內在限制」與「外在限制」（internal and external limitations），後者指涉學校所傳遞的意識型態對反學校文化造成的影響。循此，以下也分析男生小團體的內在與外在限制。

阻礙男生小團體深入洞察文憑並非等價的「內在限制」，主要是他們任意將抽象知識解為無用；而漠視抽象的知識，將難以獲取高等教育當中較備受重視的重點校院的文憑。就中國大陸的情形而言，高等教育的大眾化並沒有使重點與非重點院校間的差異消失，當前甚至出現高等教育內部分流（區分為不同等級的重點與非重點校院）所造成的收入回報差異，遠超過整體上不同學習階段之學歷間的收入回報差異，即如重點院校與非重點院校畢業生的收入差距已超過了一般大學畢業生與高中畢業生的收入差距（田豐，2015；周揚、謝宇，2020）。若僅將所有文憑都視為等價物，就此認定文憑已因「貶值」而無用，實為以偏概全的判斷。

男生小團體成員們認為，抽象知識沒有價值，已到了難以自圓其說的地步。例如他們都堅定地表示，英語是一個學來毫無「用處」的科目，因為其在生活中沒有任何運用機會。

J：我原來才和同學說，說學英語在咱中國也就純粹只是說，不是有國際談判嗎，那中間就需要有個翻譯的，不就這個（用處）而已嘛……那有什麼用。（訪20211228JSCKM）

然而，這種「沒用」的看法實則與他們所持有的「是否需要考試」的標準存在矛盾（男生小團體也在乎考試成績，詳後述）。英語在小學也許沒有那麼重要，但學生也知道，到了中學，英語將變成與中文、數學地位相當的主科，滿足了「需要考試」這一標準，但他們為何依舊堅定地抱持「英語沒用」的想

法呢？從學生們的日常課堂行為與英語教師的話語中，可以找到答案的線索。男生小團體提到英語，最多的形容詞就是「聽不懂」，「聽天書一樣」（訪20211208JSC），他們在英語課上表現出極大的痛苦與不耐：

一開始J根本沒有拿出與英語課本，而是不斷地轉回頭看時鐘，計算距離下課還有多長時間，並試圖自己去找點「樂子」以消磨時光：他對S進行造謠，其謠言內容從S每天去打遊戲、吃垃圾食品、再到S每天都帶不同的女朋友回家……終於，J這節課在與S的拌嘴中結束了，J的臉上立刻出現肉眼可見的歡樂，他從座位上一躍而起，衝出教室，享受這久違的自由。（觀20211207教）

英語教師對於學生們的不肯配合也非常無奈，她明白此種情狀根源於學生沒有學習英語的興趣和信心，她甚至自責地表示：

學生們不想學，學不好英語，主要是沒有信心了，我覺得小學英語如果說把孩子的信心打壓掉了……到初中，他／她不愛了，真的我們都是有罪過的。（訪20211221英）

為此，英語教師試圖喚起學生學習英語的興趣，例如組建英語朗讀打卡群，請家長們配合督促學生每日讀課文，並評選出「朗讀之星」以激發孩子們開口讀書的意願（訪20211221英）。教師的初衷是好的，也已花費心思教學，但收穫的效果卻不佳。從與學生的對話中，能瞭解到他們非常討厭之前的英語教師，因此也不願聽課，久而久之，英語就愈來愈聽不明白，到了五年級，甚至連「字母都寫不清楚」（訪20211221英）。雖然現在的英語教師性格溫柔，在課堂上也常常與他們一起做遊戲，但學生仍聽不懂英語；發現落後的課時太多，根本趕不上的情況，最簡單的辦法就是主動放棄。他們的父母也不認為學習英語有多麼重要，「家長覺得，反正（英語在小學）就是技能課，以後到初中再學」（訪20211221英），在家長們的影響下，學生也自我麻痹，不斷地強化「英語無用」的意識，甚至透過想像自己是教育部門領導，可以用廢除英語科的方式去否定英語的價



值：「要是我是教育局局長，我就把英語廢了」（訪20220111JSCKM），藉以維護自身的看法與尊嚴。這是由於英語所具有的固定表達模式、特殊用法和生活實際間存有巨大的鴻溝；艱澀的發音、彎曲的字母、複雜的語法都讓這些孩子望而卻步。

男生小團體的「內在限制」還體現在於其高度肯定自己所有具有的男性氣概；他們在班上特別喜歡做體力勞動，例如科學教師要他們去整理植物園、實驗室，他們都特別積極。<sup>8</sup> J提到外型健壯的自己「這種身材，不去做點體力活不是可惜了？」（訪20211228JSCKM），進一步強化體力勞動的優越性，為自願選擇體力工作的可能未來埋下伏筆。

此外，防礙勞工階級學生（不僅是男生小團體）深入洞察社會結構而瞭解自身勞工階級處於難以翻轉之境地的「外在限制」，主要是學校的意識型態，營造出考試具有公平性的公正的社會秩序觀，這影響了即便是懷疑文憑價值的男生小團體成員，也重視考試成績；有回J考了90分以後非常得意，來找當時在場的研究者說：「你看我這裡非常不應該，不然就都對了，我也可以考九十多」，而且他到處去問別人幾分，聽到S同學74分以後，立刻發出「咦」的嘲諷聲，還積極把考卷借給旁邊的同學更正試卷答案（觀20220107）。

學校意識型態宣揚考試所具有的公平性，即任何人都能夠透過自身的努力，透過標準化考試而升學，從而實現向上流動，在這一點上，掩蓋了階級之間所存在的不平等以及階層固化的現實，將擾亂勞工階級學生「洞察」社會不平等的真相，進而阻礙他們探索追求社會公平與正義的道路；正是認為考試具有「絕對」的公平性，任何在標準化考試中的失敗者都能解釋為「能力不足」或「努力不夠」，從這一點上也讓學生默認接受社會必然存在階級的劃分，同時，學校內部以考試成績所形成的班級地位鏈條（C班成績好的學生擔任班級幹部），也潛在地告訴學生，社會必然有管理者與被管理者，而能力強者必然成為管理者，能力弱者除服從命運，別無他法。由此，階級分化的現實，被掩蓋地解讀為能力差異的結果；擁有美好未來的途徑，仍是被理解為遵循現有的框架，努力提升能力。

<sup>8</sup> 一般循規生都不太喜歡去做這些體力勞動，如F、Y、A等比較喜歡去做登記成績的「細活」，而Z則是經常在輪到他打掃值日時，提前混進放學回家的隊伍裡「偷跑」。



這一「限制」也阻礙了對勞工階級處境徹底「洞察」的全面發展。

出於上述「限制」——男生小團體主動放棄抽象知識、肯定體力勞動的價值，並接受學校傳遞考試為公平機制的意識型態，其課程詮釋之「洞察」——懷疑文憑的價值——僅為「局部的洞察」，亦相當程度地預示了勞工階級的再製。

## 陸、結論與啟示

學生課程詮釋的研究在教育研究領域中向來為數甚少（黃鴻文、湯仁燕，2005；黃鴻文等，2016），然而，學生課程詮釋的研究，能揭示「瞭解學生」這項教育理論與實務的前提。本研究以中國大陸南方以勞工階級背景為主之FS小學五年級C班學生為研究參與者，傾聽學生的聲音，探究學生經驗課程而產生的課程詮釋，研究結論如下。

首先，就學生對科目、學科內容的分類以及對文憑的看法而言，整體來說，學生們具有實用導向的課程詮釋，重視對考試、未來求職和加薪有所助益的「有用」課程，這樣的觀點鑲嵌在社會情境脈絡中，與傳統以來社會上勞心工作與勞力工作的職業聲望、薪酬與福利待遇等方面存在巨大差異的現實境況，有著千絲萬縷的連結。實用導向的課程詮釋，與前述一些相關研究的發現若合符節，然而，五年C班學生實用導向的課程詮釋之獨特性，在於勞工階級學生對於某一科目之分類存在模糊性，例如，對於數學，有認為其既「有用」又「沒用」的說法，「有用」的是用於解決日常生活問題的數學知識，而「沒用」的是較為抽象的學術性的數學知識；據此，瞭解學生對「知識」而不僅是「科目」的看法，或可較為精確地理解其課程詮釋。

其次，學生課程詮釋的實用導向，不僅如相關研究指出，與教師權威有關聯，且五年C班學生更折服於教師正向的個人魅力與教學能力，例如數學教師的幽默以及靈活轉化知識的能力、科學教師的高關懷，都讓學生津津樂道，從中樂於學習，近用知識。教師是課程發揮效用的靈魂人物，其在教學現場的舉措是學生能直接體驗到的，是學生經驗課程之不可或缺的一環；課程的意涵遠不只教科書和教材內容直接涉及的範圍。

面對學生實用導向的課程詮釋，教育可以做到什麼？本研究中的勞工階級學

生和一位中產階級學生都有實用導向的課程詮釋，然而，其間對「有用」的界定大異其趣；後者對於有用知識的界定範圍包括抽象知識。如順勢而為，藉著學生偏好「實用」導向的課程詮釋，如何讓更多學生體會課程之「有用」？實則五年C班勞工階級學生界定「有用」課程的範圍是較為狹窄的、切近當下自身的實利取向；教育的相關舉措或可思考：有無可能引領學生把「有用」的界定範圍擴大，將智識的開展亦視為「有用」？藉以拓廣視野，視學習多方面的知識與課程為可能深具意義與價值。

最後，本研究中的循規生認可文憑的交換價值，男生小團體則有洞察「文憑貶值」的念頭，然而，即使萌發了「洞察」，仍存在內、外在的「限制」，而未能看透階級的結構。Willis曾為其著作的中文版撰寫給中文讀者的前言，其中提到文化的特性，是表現在社會能動者創造意義的積極過程，尤其是在其理解自身生存處境的方面，這包括了「經濟地位、社會關係以及為維護尊嚴、尋求發展和成為真正的人」（Willis, 1977/2013, p. 2）。透過傾聽學生的聲音，可發現本研究中的勞工階級學生創造性地生產實用取向的課程詮釋，當中可見到其理解自身的生存處境，例如企盼經濟與社會地位的提升，以及為維護尊嚴，而試圖展現自己的能力或者否定抽象知識的價值。然而，在「尋求發展和成為真正的人」方面仍大有侷限。尤其是學校宣揚考試之公平的意識型態，成為循規生與男生小團體的潛在課程，阻礙了他們更進一步看透自身的處境；如果「發展和成為真正的人」意味著人性的解放，則這些學生尚未開展深度洞察的潛能。教育或能或否、或如何更大程度地幫助低社經地位背景的學生超越階級既定的結構，以更大程度地達致社會公平與正義？這是值得深思和投注心力關懷的課題。

致謝：感謝匿名審查委員與集刊編委會惠賜高見，以使本文的分析層次能有所提升，特此致上誠摯的敬意與謝意。

DOI: 10.53106/102887082022126804002

## 參考文獻

文東茅（2000）。高等教育規模擴展與畢業生就業。高教探索，4，30-33。

- [Weng, D. (2000). Higher education expansion and graduate employment. *Higher Education Exploration*, 4, 30-33.]
- 文東茅（2005）。家庭背景對我國高等教育機會及畢業生就業的影響。北京大學教育評論，3，58-63。
- [Weng, D. (2005). The impacts of SES on higher education opportunity and graduate employment in China. *Peking University Education Review*, 3, 58-63.]
- 田豐（2015）。高等教育體系與菁英階層再生產——基於12所高校調查數據。社會發展研究，1，37-63+243-244。
- [Tian, F. (2015). Higher education system and elites reproduction: The survey data of 12 universities and colleges. *Journal of Social Development*, 1, 37-63+243-244.]
- 白瑩潔（2008）。學生的課程詮釋——以建中人文社會科學資優班學生為例[未出版碩士論文]。國立臺灣師範大學。
- [Pai, Y.-C. (2008). *Students' interpretations of curriculum: Taipei Municipal Chien Kuo High School as an example* [Unpublished master's thesis]. National Taiwan Normal University.]
- 卯靜儒（2015）。學生課程經驗：問題意識與案例發微。教育學術月刊，8，93-106。
- [Mao, C.-J. (2015). An inquiry into students' experience of curricula: Literature and issues and examples. *Education Research Monthly*, 8, 93-106.]
- 李子建、黃顯華（1996）。課程：範式、取向和設計。香港中文大學。
- [Lee, C.-K., & Wong, H.-W. (1996). *Curriculum: Paradigms, orientations and design*. The Chinese University of Hong Kong Press.]
- 李濤（2014）。底層社會與教育——一個中國西部農業縣的底層教育真相[未出版博士論文]。東北師範大學。
- [Li, T. (2014). *Underclass of society and education— The truth of underclass's education in an agricultural country of western China* [Unpublished doctoral dissertation]. Northeast Normal University.]
- 李濤（2016）。底層的「少年們」：中國西部鄉校階層再生產的隱性預演。社會科學，1，82-92。
- [Li, T. (2016). Juveniles from lower class: A microsocial research on class reproduction in rural school in west China. *Journal of Social Sciences*, 1, 82-92.]
- 林秀珍（2007）。經驗與教育探微——杜威（J. Dewey）教育哲學之詮釋。師大書苑。
- [Lin, S.-J. (2007). *An exploration of experience and education— Interpretations of J. Dewey's philosophy of education*. Lucky Bookstore.]

- 周揚、謝宇（2020）。從大學到菁英大學：高等教育擴張下的異質性收入回報與社會歸類機制。《教育研究》，5，86-98。
- [Zhou, Y., & Xie, Y. (2020). From universities to elite universities: Heterogeneous returns to higher education and the sorting mechanism in the context of higher education expansion in China. *Educational Research*, 5, 86-98.]
- 周新富（2005）。布爾迪厄論學校教育與文化再製。心理。
- [Chou, H.-F. (2005). *Bourdieu on school education and cultural reproduction*. Psychological.]
- 周瀟（2011）。反學校文化與階級再生產：「小子」與「子弟」之比較。《社會》，5，70-92。
- [Zhou, X. (2011). Counter-school culture: A comparative study of “Lads” and “Zidi”. *Chinese Journal of Sociology*, 5, 70-92.]
- 施良方（1994）。課程定義辨析。《教育評論》，3，44-47。
- [Shi, L. (1994). Analysis on the definition of curriculum. *Education Review*, 3, 44-47.]
- 洪豔（2009）。我國「就業難」與「用工荒」現象並存的原因探究——以經濟和社會角度為研究點。《知識經濟》，10，61-62。
- [Hong, Y. (2009). An investigation into the reasons for the coexistence of “employment difficulties” and “labor shortage” in China: An economic and social perspective. *Knowledge Economy*, 10, 61-62.]
- 陳向明（2002）。《社會科學質的研究》。五南。
- [Chen, X. (2002). *Qualitative research in social sciences*. Wu-Nan Book.]
- 陳清檳、鄭博文、賴慧敏、蕭錫錡（2015）。大學畢業生取得證照與薪資所得：傾向分數配對法之分析。《當代教育研究季刊》，23（1），71-111。https://doi.org/10.6151/CERQ.2015.2301.03
- [Chen, C.-P., Cheng, P.-W., Lai, H.-M., & Hsiao, H.-C. (2015). Exploring the relationship between certifications and wages among university graduate students: A propensity score-matched analysis. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 23(1), 71-111. https://doi.org/10.6151/CERQ.2015.2301.03]
- 張芬芬（2010）。質性資料分析的五步驟：在抽象階梯上爬升。《初等教育學刊》，35，87-120。
- [Chang, F.-F. (2010). The five steps of qualitative data analysis: Climbing up a ladder of abstraction. *Journal of Elementary Education*, 35, 87-120.]
- 張明、張學敏、涂先進（2016）。高等教育能打破階層固化嗎？——基於有序probit半參

數估計及夏普里分解的實證分析。《財經研究》，8，15-26。

[Zhang, M., Zhang, X., & Tu, X. (2016). Does higher education break down social solidification? An empirical study based on ordered-probit semi-parameter estimation and shapely value decomposition. *Journal of Finance and Economics*, 8, 15-26.]

張宜君、林宗弘（2015）。臺灣的高等教育擴張與階級複製：混合效應連續的不平等。《臺灣教育社會學研究》，15（2），85-129。https://doi.org/10.3966/168020042015121502003

[Chang, Y.-C., & Lin, T.-H. (2015). How does the expansion of higher education reproduce class inequality? The case of Taiwan. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 15(2), 85-129. https://doi.org/10.3966/168020042015121502003]

黃光雄、蔡清田（2000）。《課程發展與設計：理念與實作》。師大書苑。

[Huang, K.-H., & Tsai, C.-T. (2000). *Curriculum development and design: Theory and practice*. Lucky Bookstore.]

黃政傑（1983）。《課程概念剖析》。《教育研究集刊》，6，149-178。

[Hwang, J.-J. (1983). The conceptions of the curriculum. *Bulletin of Educational Research*, 6, 149-178.]

黃政傑（1991）。《課程設計》。東華。

[Huang, Z.-J. (1991). *Curriculum design*. Tung Hua.]

黃鴻文（2003）。《國民中學學生文化之民族誌研究》。學富。

[Huang, H.-W. (2003). *Ethnography of junior high school students' culture*. 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). Tracking and student cultures: An Ethnographic research of two classes of senior high school girls in north 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. *Journal of Sociology of Education*, 7(1), 69-110.]

黃鴻文、湯仁燕（2005）。《學生如何詮釋課程？》。《教育研究集刊》，51（2），99-131。https://doi.org/10.6910/BER.200506\_(51-2).0004

- [Huang, H.-W., & Tang, R.-Y. (2005). How do students interpret school curriculum? *Bulletin of Educational Research*, 51(2), 99-131. [https://doi.org/10.6910/BER.200506\\_\(51-2\).0004](https://doi.org/10.6910/BER.200506_(51-2).0004)]
- 黃鴻文、鄭英傑、王俐蘋（2016）。為何不傾聽學生的聲音？學生課程觀及對課程研究的啟示。《臺灣教育社會學研究》，16（1），127-152。 <https://doi.org/10.3966/168020042016061601004>
- [Huang, H.-W., Jheng, Y.-J., & Wang, L.-P. (2016). Why not listen to students? Students perspectives on school curriculum and their implications for curriculum research. *Journal of Sociology of Education*, 16(1), 127-152. <https://doi.org/10.3966/168020042016061601004>]
- 甄曉蘭（2004）。課程理論與實務——解構與重建。高等教育。
- [Chen, H.-L. (2004). *Curriculum theory and practice: From deconstructing to reconstructing*. Higher Education.]
- 蔡碧峰（2008）。升學氛圍下國中學生的課程觀[未出版碩士論文]。國立臺灣師範大學。
- [Tsai, P.-F. (2007). *Junior high school students' perspectives of curriculum under the atmosphere of diplomaism* [Unpublished master's thesis]. National Taiwan Normal University.]
- 廖鳳瑞、李昭瑩（2004）。當孩子與老師運作的課程相遇——幼兒經驗課程的個案研究。《師大學報：教育類》，49（2），89-112。 <https://doi.org/10.29882/JTNUE.200410.0005>
- [Liaw, F.-R., & Lee, C.-Y. (2004). When children encounter teacher's manifest curriculum: A case study of young children's experiential curriculum. *Journal of Taiwan Normal University: Education*, 49(2), 89-112. <https://doi.org/10.29882/JTNUE.200410.0005>]
- 熊春文、王毅、折曦（2014）。「混日子」：對農民工子弟就學文化的一種理解。《南京工業大學學報（社會科學版）》，13（2），108-117。
- [Xiong, C. W., Wang, Y., & Zhe, X. (2014). "Goofing off": An understanding of schooling among children of migrant workers. *Journal of Nanjing Tech University (Social Science Edition)*, 13(2), 108-117.]
- 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。《臺灣教育社會學研究》，16（1），127-152。 <https://doi.org/10.3966/199044282013104702004>
- [Liu K.-C. (2013). Diplomaism, school campus life, and cram schooling: A group of seventh grade student's curriculum perspectives. *Journal of Sociology of Education*, 16(1), 127-152. <https://doi.org/10.3966/199044282013104702004>]
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. Simon & Schuster.
- Doyle, W. (1997). Children's interpretations of curriculum events. *Teaching and Teacher*



- Education*, 13(5), 499-511. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00054-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00054-6)
- Erikson, F., & Shultz, J. (1992). Students' experience of the curriculum. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp. 465-485). Macmillan.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2021)。教育研究法：研究設計實務（楊孟麗、謝水南，譯）。心理。（原著出版於2019）
- [Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2021). *How to design and evaluate research in education* (10th ed.) (M.-L. Yang & S.-N. Hsieh, Trans.). Psychological.]
- Willis, P. (2013)。學做工：工人階級子弟為何繼承父業（秘舒、凌旻華，譯）。譯林。（原著出版於1977）
- [Willis, P. (2013). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs* (S. Mi & M. Ling, Trans.). Yi Lin. (Original work published 1977)]
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Haydn, T., & Harris, R. (2010). Pupil perspectives on the purposes and benefits of studying history in high school: A view from the UK. *Journal of Curriculum Studies*, 42(2), 241-261. <https://doi.org/10.1080/00220270903403189>
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classroom*. Holt, Rinehart, and Winston.
- Johnson, B., & Cristensen, L. (2012). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Sage.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Pearson Education.
- Osborne, J., & Collins, S. (2001). Pupils' views of the role and value of the science curriculum: A focus-group study. *International Journal of Science Education*, 23(5), 441-467. <https://doi.org/10.1080/09500690010006518>
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Peter Lang.
- Rogers, V. (1989). Assessing the curriculum experienced by children. *Phi Delta Kappan*, May, 714-717.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Columbia University Press.



Wood, N. B., Lawrenz, F., & Haroldson, R. (2009). A judicial presentation of evidence of a student culture of “dealing”. *Journal of Research in Science teaching*, 46(4), 421-441. <https://doi.org/10.1002/tea.20272>

