

學生沒學會的課程： 一所國中學生觀點建構的空無課程之研究

曾碩彥*、黃鴻文

本文以 Eisner 空無課程理論為基礎，透過學生觀點呈現其「未經驗」與「沒學會」的課程，刻劃臺灣社會文化脈絡國中學生觀點的空無課程。依此，本研究植基於臺灣社會文化脈絡，訪談北部一所國中的國三學生及師長。研究發現，學生觀點的空無課程是來自於學校教師教學、考試、學生的家庭條件及學習意願，類型可以歸納為「學校和教師建構的空無課程」和「學生自己和家庭建構的空無課程」。植基於研究發現，本研究一則提出課程是動態、運作和移動的之解釋，二則強調放學後課程與影子教育及時間對學生學習的關鍵影響，並指出影子教育是造成課程動態化辯證的主要關鍵。結論則透過反思教育實務上教師教學、考試引導教學及課程運作落差的問題，關注學生的真實學習經驗，試圖透過有限的學生觀點，為臺灣的國中學生所經驗的空無課程找到可能的原因和理由，讓學校教育發揮應有的價值。

關鍵詞：空無課程、國中學生、經驗課程、課程觀點

*曾碩彥：國立臺南大學教育學系助理教授

（通訊作者：shouyen@gm2.nutn.edu.tw）

黃鴻文：國立臺灣師範大學教育學系兼任教授

A Study on the Construction of Null Curriculum from the Perspectives of Junior High School Students: Unlearned Curriculums

Shou-Yen Tseng* & Horng-Wen Huang

The study is based on Eisner's theory of null curriculum and presents the "non-experienced" and "non-learned" curriculum from the perspective of students, depicting the null curriculum in the context of Taiwanese society from junior high school students' perspectives. In this regard, the study, interviews ninth-grade students and teachers from a junior high school in the northern region. The results show that the null curriculum from the students' perspective arises from factors such as teachers' instruction, exams, students' family, and their willingness to study. These factors can be categorized into two types: "school and teacher constructed" and "students and family constructed" null curriculum. Based on the research findings, this study proposes two explanations: first, curriculum is dynamic, operational, and evolving; second, it emphasizes the critical influence of after-school curriculum, shadow education, and students' learning time. It is noted that shadow education is a primary key factor that leads to the dynamic and dialectical characteristics of the curriculum. The conclusion reflects on the issues of teaching, teaching to the test, and curriculum implementation, focusing on students' actual learning experiences. Through a limited student perspective, the study identifies possible reasons and explanations for the null curriculum experienced by junior high school students in Taiwan, aiming to enable school education to fulfill its inherent value.

Keywords: *curriculum perspective, experienced curriculum, junior high school student, null curriculum*

* Shou-Yen Tseng: Assistant Professor, Department of Education, National University of Tainan (corresponding author: shouyen@gm2.nutn.edu.tw)

Horng-Wen Huang: Adjunct Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

學生沒學會的課程： 一所國中學生觀點建構的空無課程之研究

曾碩彥、黃鴻文

壹、前言

十二年國民基本教育課程綱要（108 課綱）的實施，強調以「成就每一個孩子」為願景（教育部，2014），強調課程設計跳脫既定科目領域的範疇，使學生成為教育活動中主要的學習者而非被動的接收者。即便教育者將課程做如何神奇的安排，如果學生認定讀書與未來沒有關係、認為學校提供的課程沒有價值、認為自己怎麼努力都沒有用，抑或是認為學校教的都是學過且不需要學，這些以學生為出發點的觀念與行動，都可能讓教育推動與執行者的努力徒然無功。

過去學生課程觀點的相關研究，主要關注於學生在教室與學校「經驗」和「學習到」的課程內容，學生不僅能「主動參與」學校課程，亦能發揮「能动性」主動建構課程觀點（黃鴻文等人，2016）。在課程理論也能找到相關的概念，其中，「經驗課程」（*experienced curriculum*）是學生直接相關且經驗到的，然而，在教育場域中學校課程作為主要的教育內容，因受到課程時間的限制，能放進教科書的內容是有限的，當學生無法經驗到學校或教師有意傳遞的課程，就產生了學生「未經驗課程」（*unexperienced curriculum in classroom*）。Eisner（1979）於「教育的想像」一書中提出「空無課程」（*null curriculum*）的概念，指的是學校應該教卻沒有教的課程。他提到幾種學校該教未教的內容，包括思考的歷程、某些有價值的課程內容、還有價值、態度、情緒等。這些空無課程是從誰的觀點來看的呢？通常是從社會或成人的觀點來看的，社會、成人認為有價值、應該教的，卻沒有教的。因此，若能將學生未經驗的課程加以延伸，涵蓋在更廣泛的空無課程概念，便能釐清和發現學生如何發現「未經驗」和「沒學會」的課程。

學生作為課程教學的主體，與教師、同儕互動的過程中將發展出對於課程的基本

想法及其他行動。學生如何看待此未經驗課程是為本研究所謂學生觀點的空無課程。臺灣國中教育階段的課程改革在歷經了九年國民義務教育、九年一貫課程到近年來的十二年國民教育課程綱要的實施，考試制度由高中聯考、國中基測到教育會考，國中學生是如何經驗及發覺自己未經驗的課程？過去黃鴻文（2003）曾研究國中學生在自願就學班的時代脈絡下，主動建構其所經驗的課程。在當今實施 108 課綱宣稱以學生為學習主體的課程改革方案將邁入第四年之際，本研究將以學生的課程觀點為主題，以四位國中三年級學生為主要對象，輔以三位國中的師長進行深度訪談。從學生的立場探討國中學生如何主動建構其未經驗的課程，描述在學校及家庭的影響下，從「有限的」學生觀點探討空無課程建構之方式，以彌補傳統上從課程政策、學校教師角度對於空無課程的討論，讓學生的觀點被聽見、被瞭解，讓未來的教育及課程改革更貼近學校及學生真實的需求。

貳、文獻探討

一、空無課程的概念

空無課程是由課程學者 Eisner 於 1979 年所創，其概念指涉了學校中不存在或是缺乏管道學習的課程，並指出學校應教而未教的，其實正教育著我們。根據其所提出的學說，學校提供了三種課程的面向，包括了學校正在教與學的外顯課程（overt curriculum），以及學校沒教學生卻有所學習的潛在課程（hidden curriculum）（Eisner, 1979），而空無課程（null curriculum）是屬於學校應教而未教且學生未學的。空無課程之所以產生，並非教育系統或學校中立性的缺乏（neutral void），其所遺漏、忽略或選擇性未教的內容，都可能隱含了對於學習者的思量與假設，甚至試圖從學習者的視角來看待課程應具備的內容（Eisner, 2002），關注空無課程就能從教育歷程中，發現可能遺失的部分或是彌補不周全的課程地圖。

就空無課程的內涵而言，Eisner 歸納出心智運作歷程（intellectual process）是關乎如何學習、內容及學科領域（content or subject areas）是關於學什麼等面向（Eisner, 1985）。晚近，在空無課程的面向內涵上諸多學者也做了後續的補充，Walsh（1993）提出屬於精神性的「學習經驗」也可能在課程中被忽視，其認為「情感」應獨立成為

空無課程的面向之一。White (2004) 與 Gottlieb (2017) 主張原同屬心智運作的認知應與情意做區分，因而將價值觀、愉悅、快樂和態度等情感面向獨立。此外，有些概念是心智歷程與內容面向錯綜交雜的，Provenzo et al. (2009) 發現當課程關乎政治與文化的認知，例如學校所教授的族群文化與性別歷史，若只強調事實與規則的教導而非以探究的形式進行教學，就排除了某些族群或是展現了特定性別的歷史偏好，此一現象則是交織了空無課程概念中的心智歷程與內容面向。

由於學校無法教授一切內容，課程設計者必須使用有限的學校資源來達成教育目的，空無課程的概念能夠精確分析並尋找遺漏或是忽略的內容，也能重新檢視課程是否啟發學生應有的教育潛力。然而，課程必須「運作」及落實到學校裡，需要經過不同層級的設計與制定，最後才會成為學生的經驗課程。因此，我們必須進一步疑問，學校該教未教的內容，包括思考的歷程、某些有價值的課程內容、態度及情緒等，這些空無課程是從誰的觀點來看呢？在成為學生的經驗課程以前，空無課程通常是社會權威階層、學校等成的觀點，從社會、成人的觀點，空無課程是“*What schools do not teach?*” 回到學生經驗上，空無課程就是“*What students do not learn at school?*” 學生沒學會的課程，由學習者的視角來看就是學生觀點的空無課程。

二、學生觀點的空無課程理論及其相關研究

(一) 學生觀點的空無課程理論

學生觀點的空無課程與過去的課程理論有什麼樣的關係？回顧課程理論，1950年代後課程理論開始著重理解課程的典範，現象學取向的個體主觀詮釋開始受到重視 (Pinar, 2008)。而 1960 年代末期「概念重建」的探究取向興起，教師和學生主觀的生活經驗與意義就成為課程的重點，課程探究從原本的學科導向到開始關注個人，並著重分析社會不平等的權力結構與階級衝突 (甄曉蘭, 2004)。學生、教師、課程內容與學習環境都是組成課程的共同要素，四者具有同等的重要性 (Schwab, 1969, 1983)。在此概念下，學生雖然作為學習者，在課程的決定上並非只是向上的隸屬，學生在課程決定上應該有其地位 (Goodlad, 1969, 1979)，而學生在學校課程中所經歷與體驗的「經驗課程」(experiential curriculum) 就成為學校課程與學生之間的重要連結。

對於空無課程必須藉由層級式的理解，課程的實施需透過人為的選擇，從決策、

執行到學習的各層級，均會受到成員及環境因素而影響課程的形成、理解與實踐，當擁有不同權力的人從課程中排除某些內容時，空無課程就因此而產生。Goodlad(1979)曾以理想課程、正式課程、知覺課程、實施課程與經驗課程，標舉出從中央政府及學者專家、學校等教育機構、教師理解到落實，最後再到學生的實際經驗，當中便顯示出各層級在課程落實間的差異。課程必須藉由學校組織落實到教室，而學校行政與課程教學遵循明確的規章（課程綱要）依法行事進行運作，教師及職員以專業任用（需具教師或公務人員資格）、依個人專長分工等，因而使學校具備了科層體制的特徵（張明輝，1997），當課程進入學校之後也可能被科層體制化（bureaucratization）（黃鴻文等人，2016），才進一步於學校的體制內運作。換言之，課程從科目訂定到學生經驗的，每個環節的運作都可能產生落差，此落差就可能形成空無課程的關鍵因素。

Gholami et al. (2016) 曾描述空無課程發生的兩個層級，第一個層級是由政府團體或教育系統為了服務或符合某一方的利益而產生了預期性（intended）空無課程；第二個層級是當教師或是教育當局為了配合教學需求或是學生興趣而移除部分的課程，此時便產生了實施性（implemented）的空無課程，而 Assemi 與 Sheikhzade(2013) 與 Adib et al. (2014) 在其基礎上增加了第三個層級是學生自己所引發的經驗性（experiential）空無課程，此源自於學生認為自己的能力與興趣不足以學習此課程內容，因而忽視或是遺漏了他們應該學習的能力或是課程內容。因此，除了教育系統及教師所遺漏或是移除的課程之外，源自於學生學習經驗也可能會忽視或是遺漏某些課程，而產生以學生經驗為出發點的空無課程。

由此，本研究在 Eisner 探討空無課程內容的基礎上，歸納並延伸以下三個層次：第一個層次，沒有包含在學校課程裡面的，是社會認為學校該教卻沒有包括在課程裡（Eisner, 1985），這是過去所謂的空無課程，也是 Eisner 所指稱的空無課程，探討的是空無課程的內容；第二個層次，是已經包括在學校課程裡，但是在課程運作的過程中，因為學校體制、教學環境或是老師個人的選擇而讓老師該教卻沒有教；第三個層次，是包含在課程裡，在課程運作的過程當中，老師也教了，可是學生在學校裡沒經驗到或是沒有學會。

若從學生的觀點進一步探究，第二個層次「老師應教而未教」指向了學校及教師所建構的空無課程；第三個層次「學生沒學會」是指向學習者／家庭所建構的空無課程。有關學生主動建構其課程經驗的議題，在過往的研究中是有跡可循的。Thiessen 與 Cook-Sather (2007) 曾提及學生如何主動形塑其學習經驗且提升其學校生活品質，此

概念認為學生能夠「主動參與」課程，卻未提及學生是否具有建構課程的「能動性」。而黃鴻文等人（2016）卻認為，在課程實際運作的過程中，學生並非被動習得或未習得某些課程。基於此，過去研究強調了學生在課程學習經驗上主動參與及建構的能動性，並提到「學生非被動地未習得某些課程」，換言之，學生是具有主動建構未習得課程的可能性，目前卻少有實徵資料證明此論述。因此，本研究將從第二與第三個層次，從學生觀點探討其空無課程的建構方式，並從被遺漏的科目教材出發，以補足和延伸屬於臺灣社會文化脈絡下的空無課程理論。

（二）學生觀點的空無課程相關研究

近年來，植基於臺灣社會文化脈絡下的空無課程的相關研究，大多是以「重要但缺乏」的角度來關注空無課程內容上的缺乏，探討了國中教科書、幼兒園活動課程、教育研究所課程、大學通識教育課程及師資培育課程（陳欣羽，2021；楊智穎，2016；蔡炫，2018；蔡晨雨，2016），杜宜芝（2010）雖然以大學生觀點來檢視空無課程，先探究學生對通識課程的定義再進一步呈現學生認為重要但缺乏的內容，卻未進一步探究學生是在什麼樣的脈絡下對課程有此定義，以及學生所認知的缺乏，是學校沒安排、老師未教還是學生不學？只以概括性的以課程內容的不足與缺乏做總結，學生如何建構空無課程的觀點，亦缺乏系統性的討論。而國外的相關研究中，Burniske（2005）發現教師運用科技進行教學時，因受限於特定的教學環境或事件，而產生了應教而未教的課程，此一研究彰顯出空無課程的產生是源自於教師本身的選擇與偏頗。而其餘的相關研究，多是透過某個視角或是觀點來指稱特定課程在該事件或情境脈絡的缺乏，內容則涵蓋了族群、文化、政治等議題（Ahwee et al., 2004；Moy, 2000）。而Ogbu與Fordham（1986）發現美國加州的黑人學生不願意學習學校的課程，因為他們把學校的課程定義成白人的文化，如果學習學校的課程就是向白人投降、背叛黑人族群，因而形成一種不願意學習的學生文化，此可用文化抗拒來解釋之。而英國的Willis（1977）發現英國某些勞工階級學生也不願意學習，是因為受到勞工階級社區工廠文化的影響，強調肌肉、力氣，學校教的是抽象的知識。學校文化與社區文化不同，讓學生覺得學校裡的學習是沒有用的。此外，勞工文化是陽剛且對女性有偏見，學生認為學習學校的課程就是像女孩一樣的娘娘腔（sissy），身為男性，這些學生面對學校的課業是不願意學習的。由此可知，學生不願意學習不僅只是學生自覺「需要或實用與否」，如黃鴻文與武曉梅（2007）研究補校的國小學生認為自己賣菜算錢比誰都快，

因而質疑學校為何還要上數學課，也可能是一種「文化的抗拒」，在這些情況下，學生們沒有學到全部或某些他們認為沒有價值的學校課程。

整體而論，上述研究大多集中在第一個層次認為學校該教卻沒有包括在課程裡的懸缺，過去研究均未深入探究在學生觀點中，學校、教師、學習者本身及家庭所建構的空無課程。本研究認為若能從學生觀點出發，便能窺見其不同層次的空無課程概念。在臺灣社會文化脈絡下，有關空無課程的研究仍鑲嵌在源自於課程權力階層所設計的預期性空無課程，即便從學生觀點或是調查學生意見的研究，也忽略了造成空無課程是源自於學校及教師之選擇而產生的實施性空無課程？抑或是學生自己因能力、興趣或是時間運用而引發的經驗性空無課程？再者，過往研究對象主要集中於大學專科以上（包含大學、研究所及師培課程），中學階段特別是國中階段的空無課程學生觀點，似很少受到討論。

由此，本研究試圖在臺灣的社會文化脈絡中，呈現從學生觀點出發的空無課程樣態，以從國外的理論及研究框架中找出屬於臺灣情境的現況及解釋因素。

參、研究方法

一、研究場域和研究參與者

本研究以臺灣北部一所公立國中（天空國中）為研究場域，選擇國三學生為研究對象。天空國中位於北部都會的商業區內，學校位於主幹道的巷弄內，而主幹道上銀行、公司及大型商業大樓林立。學生來源為學區內的學生，少數為他縣市因父母工作的緣故跨區至該校就讀，學校總人數大約 1500 餘人屬於中型學校。國中新生來源方面，該校為非額滿學校，學生在校及升學成績表現呈常態分佈，一年考上基北區第一志願學生數約十餘人。教務主任提到該校較有特色的課程為閱讀、國際教育與英語課程，天空國中將閱讀類課視為該校發展的主軸，課程內容並非國文課的延伸，而是融入各科的閱讀理解內容，目的是希望提升學生的閱讀能力（20220909 教主）。

本研究以天空國中國三的四位同學為研究對象，之所以選擇國三學生是由於學生於國一至國二已完整的修習過學校兩年的部定課程（領域學習課程）及校訂課程（彈性學習課程），國三同學為在校生中課程經驗最為豐富。當今國中班級均為常態編班，

因此本研究欲從不同的班級選取研究參與者。研究者因過去擔任相關教育專案訪視，結識該校教務主任及幾個領域的老師，在表明研究意圖之後，由該校教務主任推薦下，找到符合研究旨趣，經導師推薦並願意接受訪談的同學：阿新、阿義、小愛與小媛（化名）。此四位學生均為該班校訂閱讀課程分組討論的小組長，常常代表小組發表意見，也在國一、國二均擔任過校訂閱讀課的小老師，口語表達佳。此外，雖然學生階級背景並非本研究的分析焦點，但考量學生避免來集中來自於特定家庭背景之觀點，在上述導師推薦、口語表達佳、能發表意見的條件下，所挑選的此四位學生的父母親工作別，約含括了中產階級與勞工階級背景。此外也考量了受訪學生的成績表現，為呈現國中常態化且普遍性的觀點，所選取的四位學生的在校成績表現分別分佈於該年級的前 100 名至 400 名之間。表 1 為研究對象個人基本資料，呈現訪談代號、性別、國一及國二學業總成績之年級排名區段，同時呈現該生是否參與課後校外補習及父母親工作別，以作為訪談的背景資料。

表 1
研究對象基本資料

訪談代號	性別	在校成績排名區段 (全校共約 500 位同學)	課後校外補習情況	父母親工作別
阿新	男	50—100 名	有(英、數)	父親：銀行經理 母親：小學老師
阿義	男	200—280 名	有(全科)	父親：房仲業務 母親：房仲業務
小愛	女	120—190 名	無	父親：餐廳廚師 母親：家管
小媛	女	320—370 名	有(英、數、理化)	父親：印刷廠員工 母親：公司秘書

二、資料蒐集與訪談實施

本研究透過質性研究的取徑，以「半結構式的訪談」蒐集田野資料，訪談對象包括學生、其任課老師及教務主任。研究時間由 2022 年 9 月開始至 2023 年 3 月結束，每位學生共進行了六次的個別訪談，學生訪談大綱以表 2 呈現。學生訪談問題主要衍生自研究者研擬學生產生課程觀點與經驗的可能來源，可分為個人、學校、教室、考

試與家庭等部分，依此設計出五大面向的問題，架構包含「個人學習過程」、「對學校學習的看法」、「對課堂老師的看法」、「對考試的看法」和「家庭生活」之五大範疇。

訪談的地點是借用學校的團輔教室，並選在學生三點五十分放學後，每次訪談含對話寒暄大約 80 分鐘，部分利用週末時間進行訪談，地點則為鄰近學生住處的早餐店及便利商店座席區進行。初次訪談在以建立關係的目的下，多以整體性學校課堂生活及個人成長和學習過程的全面性了解為主，而後五次訪談則聚焦學校學習經驗及家庭生活。

表 2
學生訪談大綱

訪談面向	訪談問題
個人學習過程	1. 你們家的生活情況如何？ 2. 你過去的讀書情況如何？ 3. 你都怎麼安排課後的時間？ 4. 你有補習嗎？在補習班都學些什麼內容？
對學校學習的看法	1. 你覺得來學校最重要的事為何？ 2. 你最喜歡／不喜歡的學校課程有哪些？為什麼？ 3. 你在最喜歡／不喜歡的課堂上都在做什麼？
對課堂老師的看法	1. 你最喜歡／不喜歡的哪個科目的老師？為什麼？ 2. 這些科目老師的上課方式為何？ 3. 你有沒有發現哪些課程內容是你想學，老師卻沒有教的？ 4. 你認為有些課程內容老師沒有教的原因為何？
對考試的看法	1. 你都怎麼準備學校考試？ 2. 你認為最好及最難準備的考試科目為何？為什麼？ 3. 你有沒有發現哪些考試內容是老師沒教，考試卻要考的？
家庭生活	1. 爸爸媽媽（或家中長輩）平常都怎麼要求你的功課？ 2. 爸爸媽媽（或家中長輩）對你學業表現的期望是什麼？

此外，在校長的同意下，也訪談了教務主任一次、國文和數學老師各一位且各訪談兩次，此二位老師為四位研究參與學生共同的授課老師。教師及教務主任訪談大綱如表 3，教師訪談問題的設計是基於瞭解學校的課程規劃與實施的情況，教師訪談部分設計「課程安排」、「學科教學」兩大範疇；教務主任訪談則以「學校課程教學」為主要範疇。本研究訪談日期如表 4 所示。上述學校師長訪談的地點於學校團輔室進行，進行的時間約 90 分鐘。

表 3

任課老師及教務主任訪談大綱

訪談面向	訪談問題
課程安排（任課老師）	<ol style="list-style-type: none"> 108 課綱實施後，你在課程教學上有沒有改變？為什麼？ 你認為你任教的科目要教給學生的核心觀念與能力為何？ 在你進行課程規劃的過程中，遇到最大的困難為何？你有辦法克服嗎？
學科教學（任課老師）	<ol style="list-style-type: none"> 你任教班級的學生學習情況如何？ 你都怎麼安排教學進度？ 你都怎麼安排考試？學生的表現如何？ 在你進行課堂教學的過程中，遇到最大的困難為何？你有辦法克服嗎？
學校課程教學（教務主任）	<ol style="list-style-type: none"> 學校這幾年的學生表現和教師教學情況大致如何？ 學校在 108 課綱實施前後，學校課程教學是否有什麼樣的改變？ 學校怎麼安排各科的課程和考試進度？ 學校在執行課程計畫和辦理考試時，有沒有遇到過什麼困難？都怎麼克服？

表 4

學生/老師/訪談日期

次數 日 期 化名/身分	一	二	三	四	五	六
阿新/學生	2022/9/14	2022/10/4	2022/11/1	2022/12/3	2022/12/29	2023/3/2
阿義/學生	2022/9/16	2022/10/7	2022/11/10	2022/12/6	2023/1/5	2023/3/7
小愛/學生	2022/9/24	2022/10/14	2022/11/12	2022/12/12	2023/1/7	2023/3/11
小媛/學生	2022/9/26	2022/10/18	2022/11/18	2022/12/19	2023/1/10	2023/3/13
教主/教務主任	2022/9/9					
國師/國文老師	2022/10/25	2023/1/16				
數師/數學老師	2022/10/26	2023/1/17				

關於訪談的順序與時間，在第一輪學生訪談前先對教務主任進行訪談，主要在了
解全校課程的規劃與發展方向及學校實施課程的近況，而教師的第一次訪談是安排在

學生的第一次和第二次訪談之後，目的是在初步了解學生的經驗與想法後，與任課老師訪談便能根據學生的訪談內容適時的釐清或做比較；同理，任課老師的第一次訪談結果，也可以作為研究者進行學生第三次訪談時之參考。然而，任課老師及教務主任的第二次訪談，也是依此意而安排於學生的第五次訪談結束之後進行。

三、資料處理與分析

研究過程皆徵詢訪談對象同意後錄音並做成逐字稿以進行後續的分析。資料分析和編碼後，每批資料均加以編號，以便於管理和資料分析時使用。本研究的資料編號與呈現方式如表 5。於資料分析策略上，本研究將訪談資料先進行逐字稿的撰寫，反覆的閱讀後先初步劃分文稿的意義段主題，再按主題標記關鍵碼，進而將各關鍵碼清單整合為特定範疇，範疇經由累積而形成模式，最後再將模式、範疇與關鍵碼整理為研究成果（Blackledge & Hunt, 1985），匯聚成本研究結果的主題。研究中如表 5 所涉及的研究參與者包含學生、教師和教務主任，以及校名、班級等皆採用化名或匿名的方式呈現，以遵循研究的倫理規範。

表 5
資料編號與呈現方式

資料類型	資料編號方式	內容說明
教師訪談	20230116 國師(2)	2023 年 1 月 16 日對國文老師進行第 2 次訪談的紀錄
教務主任訪談	20220909 教主(1)	2022 年 9 月 9 日對教務主任進行第 1 次訪談的紀錄
學生訪談	20221229 阿新(5)	2022 年 12 月 29 日對阿新同學進行第 5 次訪談的紀錄

四、研究資料的檢證與倫理

為了讓研究結果具有信、效度，Denzin（1989）認為質性研究可採用三角檢證（triangulation）的方式，以確保資料的可信性、可靠性、可轉移性與可驗證性，實際做法上包括了資料來源的多元、方法的多元及研究者的多元等。本研究在蒐集資料的過程中，蒐集不同學生對學校課程的觀點之外，由於學校師長對於學生的課程經驗，會產生一定程度的影響，故蒐集任課老師、教務主任的想法，亦進行學校課程相關文

件的蒐集，包括會議紀錄、課本、學生作文及補習班講義，並將上述資料予以交叉驗證，文件內容如表 6。同時將研究過程中的想法與結果與學術同儕討論，學術同儕含研究者共 3 位，第一次於 2023 年 2 月 5 日執行，主要考量為教師訪談及學生進行完第 5 次訪談後，針對學生觀點的不足或是待釐清之處，於學生第 6 次訪談時蒐集；第二次於 2023 年 3 月 30 日執行，主要在釐清與聚焦訪談資料主題，第三次則於 2023 年 6 月底完稿前，以期讓研究成果更具客觀性。在研究過程中的逐字稿與暫時的研究結果及最終結論，均請學生、任課老師及教務主任檢視，以確保研究者無刻意扭曲或過度詮釋。

表 6

檢證文件資料一覽表

類型	內容名稱	資料形式
會議記錄	109 至 111 學年度學校課程發展委員會會議紀錄、國文及數學領域會議紀錄（109 學年度 6 次、110 學年度 6 次、111 學年度 3 次）	電子檔
課本	國文（1-5 冊）、數學（1-5 冊）	紙本
作文	訪談學生作文作品（每位學生國一 6 篇、國二 6 篇、國三 4 篇）	紙本
補習班講義	補習科目講義（國、英、數、理化各 2 本）	紙本

肆、學生觀點之學校空無課程的建構

以下將從四個面向從學生觀點來描述空無課程的建構，從學校及教師的建構，包括「課堂老師形成的空無課程」、「學校考試產生的空無課程」；從學習者和家庭的建構，則有「家庭條件形成的空無課程」與「學生學習意願產生的空無課程」，最後則輔以討論。

一、課堂老師形成的空無課程

（一）老師省略未教：「學生之前已學過」及「這不是重點」

由於教學是一個動態的歷程，課堂老師除了依照課本授課外，同時必須以自身的經驗和學生現場的學習情況來決定教學的方式與內容，此時，課綱怎麼規定、老師怎

麼教和學生有沒有學到，這三者之間就產生了落差。對學生而言，他們遭遇到老師省略未教的經驗是「老師認為學生之前已學過」：

講解國文詞選的時候，應該要複習一下古體詩、律詩、絕句等等，比較一下。但老師就說這你們之前都學過了，我就不講了喔。但老師當下並沒有問我們，是他自己覺得我們都學過了我們就會很混亂，考卷或作業上又看到這種比較題的時候，就很疑惑為什麼老師當時要省略這塊。(20221101 阿新(3))

然而，研究者進一步追問學生當下為何沒有向老師反應有關省略未教的部分，這樣可以讓老師及時的教授，學生回答道：

課堂老師講課都節奏很快，除非老師漏講課本內容，有老師如果說，「之前你們都學過了」，然後我們作學生的跟老師說，「其實我們不會、可以再講一次嗎？」會變成我們學生的問題，好像自己之前不認真、不聰明，學過的都不記得。(20221110 阿義(3))

當學生發現老師省略未教或沒教到的其中一種情況就是老師認為「之前你們（學生）都學過了」，學生在不懂的情況不見得能夠直接發問，即便發問，老師也可能以專業性的判斷「是否為（課程內容）重點」來回應。

另一種情況是「學生想學」而老師省略未教，當課程內談到流行文化、男女情感等學生感興趣但考試不會考的內容時，老師常以要趕課或是偏離課程主題為由而沒有繼續深入介紹或說明。小愛就說到：

像國二時國文課在上徐志摩再別康橋這課時，一堆同學覺得志摩根本是渣男，愛了這麼多人又還一直換。但是老師還是有點正經的把他跟張幼儀和陸小曼兩個太太和情人林徽音的故事講一講，我們很希望討論看看渣男這個主題，老師大概就說，這是時代背景脈絡和他的選擇，好像就被帶過忽略了。(20221112 小愛(3))

就授課老師而言，則是需要拿捏課程進度、內容並有效的引導學生思考。國文老師提到說：現在學生訊息來源廣泛，我們就是盡量引導，但不可能每個主題都深入討論，有進度壓力、是不是符合課程主題等，都需要考慮，就等於說在有限的時間裡，只能有目標的教。不可能學生想學、希望我們教的，我們都完全符合他們。(20230116

國師(2))

(二) 老師講的不清楚：「沒聽懂」

學生未經驗到的課程，除了老師省略未教之外，另一種情況是「老師講的不清楚」而使學生「沒聽懂」上課的內容。例如，小媛就提到：

我是理化課最聽不懂、數學課其次，一方面可能是我數理比較差。但是老師的上課速度我實在沒辦法，太快就變成講的不清楚，觀念又跳來跳去。很難說一直打斷老師，我如果問下去，全班光等我一個人就夠了。(20221118 小媛(3))

阿新也提到：

數理比較多人不行，英文也是屬於老師容易講不清楚的課，文法全部都擠在一起要考的時候，只要一沒聽懂，就全部「糊」在一起，太常發問又顯得自己「很有事」。(20221203 阿新(4))

在課堂教學的進程中，若老師無立即的發現或請學生反饋，老師發現學生聽不懂的情況通常是根據過去經驗或是學生有疑惑的表情出現，不然就是改卷時，發現多數或部分同學都錯某一個觀念。數學老師提到說：數學大概是最容易讓同學聽不懂的，坦白說，一班大概三十幾個，假設我講一題我一眼看下去，大概六到七成學生沒有疑惑我就繼續教下去，有問題的就看學生自己的主動性了(20230117 數師(2))。而國文老師則說：國文聽不懂的地方應該就是文言文的文章邏輯，有時候講課都沒事就講過去了，結果一改卷，一堆人都錯同一題或是混淆相同的語意概念，考了才知道哪個地方沒搞懂(20230116 國師(2))。

(三) 老師只想拚進度：「來不及學會」

對學生而言，舉凡課本內容、測驗都是依照老師所安排的進度講解，學生小愛就提到：課堂老師最常說我們來「拚進度」、「來趕進度」，尤其是數學、社會科和理化，時數比較不夠的科目最容易這樣(20221014 愛(2))。然而，學生也發現，在追課程進度的過程中最容易產生太快而來不及學會的情況，阿義就提到說：

理化課的時間和進度最趕，一週不算彈性課程只有3節課，光做一個實驗就要花2節課，那老師沒辦法啊，只會跟我們說時間不夠了，我要加速了。那就變

成我們來不及學會啊，就劈里啪拉講過去了。我覺得做實驗很好，可以體驗操作，但做完實驗就變成課本上的很趕或是上不完。(20221007 阿義(2))

除了課程時數不足之外，另一種情況是老師習慣性拚命趕課要把進度教完，希望留多一點時間讓同學複習，就變成當下來不及學會，到段考前的複習才慢慢弄懂。阿新說：

數學課最常趕課吧，老師說數學重理解也重練習，拚進度毫不手軟，大概段考前一到兩週就會把進度拚完，留時間給我們考試和複習。老師拚進度時其實我有點來不及學，先快速聽，我知道我沒聽懂，到了複習的時候慢慢弄懂。後來就習慣了，反正段考前學會就好。(20221229 阿新(5))

因此，學生能意識到在老師拚進度的教學過程中自己來不及學會的情況，此時學生必須自己再另找時間補齊未學會的部分。數學老師也提到說：我都會告知班上同學，我一定會提前教完留時間複習，速度一定比較快，我看班上同學跟上的狀況，沒差太多時我就要繼續往前走（教）了，現在教育氛圍就是這樣，「先教完沒事，但沒教完一定有事。」(20221026 數師(1))。

二、學校考試產生的空無課程

此部分所指的考試，主要可以分成課堂的小考、學校的段考、模擬考和教育會考。學校進行的小考是各任課老師平時在課堂不定期、不固定範圍的考試，段考和模擬考是固定範圍且定期的考試；此外，小考與段考的成績皆列入學生畢業成績計算，模擬考則是供學生練習與參照，不列入畢業成績(20220909 教主(1))。

(一)「教的都會考」到「教的都不會考」

依學生的經驗，發現了從剛進國中時考試的內容是「教的都會考」到國三的模擬考變成了「教的都不會考」。「教的都會考」所指的是小考和段考內容，有固定的範圍和內容，平日課本和習題都能事先練習到相對應的考題。阿新說：

小考和段考跟國小其實差不多，只是國中次數變多了，也變得比較難一些些。但這個模式我們大概都很習慣，老師教的就是考試會考的，不會差太多，大概就是看有沒有認真複習功課。(20221229 阿新(5))

任課老師也提到，小考和段考就是在看同學的認真和努力度，只要認真複習和上課認真，就能在小考和段考取得不錯的成績（20230117 數師(2)）。然而，升學考試均為「考綱不考本」，內容不只是考單一版本的課本內容，對於學生而言，考題內容就可能成為未經驗的課程，學生便經驗了「教的都不會考」之歷程，小愛說：

還記得（2022年9月）第一次模考時，我考完國文時超傻眼的，大概只有某幾題裡面的幾個選項是過去學過的課本內容，我在國一、國二時都不知道會這樣，以前段考都考課本老師複習的重點都有考，結果……模考和會考變成不知道這些考題到底是從哪裡來的。（20221212 小愛(4)）

國文老師提到，升學取向的模擬考和會考，像閱讀測驗通常學生不會見過，課本是不會有的，課綱交付給國文老師的任務大概就是平常要教會學生學會閱讀理解，培養舉一反三的能力吧（20230116 國師(2)）。而自然科也出現過類似的情況，小媛說：

段考題目都比較短，到了考模擬考要準備會考的時候，題目就變成比較「模糊」。模糊大概就是指考試題目都變得很長，文字大概都不是課本敘述的文字，就是很吃（著重）你有沒有看懂題目，準備會考就有一種教過都不會考的感覺（20221219 小媛(4)）。

（二）考「速度」而不是考「能力」

考試的內容有固定的範圍，學生經驗的各種考試也都會有「時間」的限制。任課老師說：班級的小考，都是讓同學寫一段時間後，我們就會問同學完成的情況，大家差不多都寫完了我們就會收卷和檢討，上課時間有限也沒辦法完全等到大家都（寫）好，段考和模擬考就是按表訂的時間收發卷（20230117 數師(2)）。然而，對學生來說，考試考的不僅是內容，速度也成為考試的一部分，小愛提到說：

考試是要拚速度的，像英文，閱測有時候爆長，時間真的不夠，光要回頭找正確的句子和答案就要超久。速度的練習我就覺得自己比較欠缺、沒有學到，如果速度快一點就可以從 B++ 進步到 A 了。（20230110 小愛(5)）

學生在經歷過考試後，愈能夠感受到「作答速度」的重要性。本研究發現，精熟性的考題速度可以練，但需要閱讀、理解與連通觀念的問題，就是練不出來的，學生

便產生了考試是考速度而不是考會不會（能力）的看法。例如，阿義提到說：

以前以為文科（國文、英文、社會）才吃速度，現在就連自然（理化、生物、地科）也很重寫的速度。有時候學過的還是需要想一下才連得起來。這樣就變成在考速度，只要再多給我一點時間我就會，但是當下沒辦法在時間內答對就會很無辜。(20230105 阿義(5))

數學老師說：速度當然也是考試的一部分，只要觀念對、夠熟練，一定可以在時間內寫完考卷。(20230117 數師(2))。顯然，學生對於考試速度的觀念和任課老師是有落差的：學生認為作答速度與自己的學科能力並不相關，任課老師則認為，作答速度就是對於學科能力的展現。

三、家庭條件形成的空無課程

本研究發現任課老師不可能百分之百的教授所有內容，在有限的授課時間內只能選擇重點或是關鍵處講解並引導學生練習，正如同教務主任也提到過：學校也很難真正去規範每一科老師的教學進度，都是交給各領域會議自主決定，尊重各科老師的專業(20220909 教主(1))。很多時候課堂外的包括家庭、課後的學習也是影響學習成功與否的關鍵。就如國文老師所說：我們都會看學生在課堂上的反應，國中常態編班落差大，一班三十人像我教的難易度大概就是取一個中間(20230116 國師(2))。家庭背景也是造成自己未經驗課程的來源之一，包括了「家庭無法提供幫助」使學生「學不會」，以及「透過補習先學會」讓學生覺得自己到學校「不用學」等兩種情況：

(一) 家庭無法提供幫助而學不會

學生在課程中沒有學到和經驗到的，可能是因為學生的潛能不夠而無法學會，或是源自於學校課程的懸缺。此時，家庭扮演關鍵的角色，學生能夠意識到在學校的課程中自己落後、無法學會，而當自己的家庭也無法提供幫助時，就無法順利的學會課程內容。當課堂沒學好或學不會的內容時，就顯得無依靠。小愛說：

我們家經濟條件不允許我付幾萬塊去補習，像英文，我國一才開始背單字，我們班比較前面的同學，上英文課我看他們都不用聽，很自然就會了！那種差距就是追不上。像英文老師很自然講出的單字或句子，我根本沒學過，這時我就

被忽略了，有時就得過且過，想說如果有機會多聽幾次或許就懂了。(20230107 小愛(5))

此種情況也出現在小媛的經驗中，她說：

家裡願意花錢就會輕鬆！我就說作文好了，班上這麼多同學老師不可能一個個仔細教，同學們都知道「作文靠自己」。自己就是天生聰明吧，或是家裏有幫忙教。像我家是沒有讓我去作文班或營隊，每次作文發回來就是一個2或3級分。就很慘啊，習慣了。(20230313 小媛(6))

國文老師就提到：作文很吃時間，我大概都是告訴他們要寫什麼，然後就開始寫。老實說，很少看到在國中一開始（作文）寫不好而後來進步很多的，國小的基礎和家裏有沒有培養差很多（20230116 國師(2)）。在學生的學習經驗中，有些課程不是在學校就能馬上學會，受限於時間與空間，學校老師無法花太多時間教，也無法教的很仔細，作文即是很明顯的例子，不僅需要有良好的基礎外，也需要家庭長時間的培養。小愛就提到：

我作文算是不錯的，國小我爸媽就叫我要投稿國語日報，我幾乎一到兩個月會投一次。然後我媽再幫我修稿，修久了就發現自己越寫越好。學校的話幾乎都是沒時間教，老師告訴我們題目後，寫幾段的大綱後，就叫我們自己寫了。我看班上不太會寫的還是不會寫，應該都是要靠家裡吧！（20230311 小愛(6)）

可以得知在學生的觀點中，家庭條件所形成的空無課程，受限於學生個人的能力或是學校課程時間與空間的限制，有部分可能來自於學校課程的懸缺。

（二）在校外先學會到學校就不用學

在學校還沒教或是學生進入學校前，若家庭條件能夠支持，學生就能夠在家庭、補習班或是校外的教育機構先習得學校的課程內容。原因在於，家長會認為只要多學、早學，就會對孩子有所幫助。阿新就提到說：

像國小時的數學我爸都會先教我超前進度，到了國中就是去補習班，補習班都會教比較快，等於說希望我們可以在學校聽第二次……我爸媽從小就是灌輸我這種反正多學、早學就有用的觀念。但實際上，我們不會認真聽第二次。應該

說不用聽了，變成說累了就放空反正都會了，不然就是做自己的事，都學過了沒什麼好學的。(20230302 阿新(6))

事實上，「早學」的結果未必能夠「多學」，因為學生在校外提早學，進到學校後反而讓學生覺得「不用學」了。學生並沒有因為學過而反覆學習，在課堂上反而是在「等」，等待下課、等待老師發出新的任務。阿新提到說：

補習班都超進度的，我就都學過了。進度大概至少快兩到三週，到學校上課其實我是很輕鬆，就寫寫作業，然後玩自己的，來學校變得很像交朋友和寫老師給的作業。變成說上課大部分時間好像都在「等」。等下課或是等老師發出指令看看有沒有我還沒做到的。(20220914 阿新(1))

此時，學生就提到自己的腦袋就像有個切換器，為了避免浪費時間，就必須要能夠隨時意識到上課內容是未學過的「想學」或是已學過的「不想學」，隨時做切換。他說：

我上課比較是看老師，只要老師沒什麼管，我就做自己的事，有時候寫補習班的作業不然就是準備其他考試，不要浪費時間，有時候再切回來老師講的。有些已經學過的就不想學不用聽了，真的沒學過想學的時候就再聽。(20221004 阿新(2))

老師在上課的時候，也了解有些同學早已學會而需要賦予這些學生額外的學習任務，數學老師便說：有時候為了這些同學無所事事，我們就要另外派給這些學生一些作業，變得好像有一點差異化教學，但是這麼一大班的學生，不太可能差太多，多數學生還是沒學過要重頭來(20230117 數師(2))

家庭的條件會決定能否給予課業上的支持，家長為了讓孩子贏在起跑點或是不落人後，放學後所前往的補習班或安親班所習得的課程，多半是源自於學校正式課程的預修、延伸或加廣，此讓學生在學校課堂產生「想學時聽課」與「不想學時做其他事」的時間運用機制。此情況下，當學生認為學校的課程不用學時，也成為學校中另一種形式的空無課程。

四、學生不願意學而產生的空無課程

學生不願意學習也是產生空無課程的原因，此現象跟學生怎麼看課程有很大的關聯。當學生發現在某些課堂上，上課聽不懂且學不會的時候，便開始放棄學習。就如同數學老師說的：任教班都會有幾位同學是因為國小上來，就跟不太上大家，很勉強才學會一些，基本上就呈現半放棄的狀態（20221026 數師(1)）。本研究便發現，學生不願意學而產生空無課程的現象，主要是源自於學生發現「課業習得無助」及「不用學也能繼續升學」等原因。

（一）習得無助而放棄學習

當學生發現老師上課的內容怎麼學都學不會，幾次考試都沒辦法獲得好成績，就逐漸失去了學習的興趣和熱情，為了不要讓自己陷入情緒的低潮，他們會透過放棄課堂老師所教授的課程，透過「不學」、「不聽」，就不會有學習能力低落的問題。久而久之，變成「我不想學、不願意學」而不是「我學不會」，小媛說到：

數學大概七下開始吧，我就不行了，還有國文的文言文閱測也是。一開始想說學看看，後來是真的很慘，數學老師開始解題我就沒辦法懂，考試也很慘，文言文是沒有翻譯就看不懂。那我就乾脆放棄，數學就空白，國文就練習寫ABC（亂猜），反正我不學總可以吧，不學就不會有我學不會的問題，這樣我才不會懷疑自己的價值，也比較不會難過。（20221018 小媛(2)）

阿義也說：

我是覺得理化最難，我還不至於全部放棄，我只是部分放棄。就是學不會的，克服不了的，就會變的躲避、不想學。反正，「沒學就沒事」，老師上課當作沒聽到，考卷真的出了那個部分就猜一猜或是祈禱不要考出來，就讓自己好過一點。（20221206 阿義(4)）

（二）認為不用學也能繼續升學

國中屬於義務教育而高中在缺額多於畢業學生數的情況下，只要學生願意填志願選學校便能繼續升學，教務主任也提到說，學校在指導學生選填志願時，也常會跟同學提到，填志願要把志願填滿，一定會有學校可以念，少子化真的讓很多學校都缺學

生(20220909 教主(1))。因此，有部分學生發現學校的課程不用認真學，甚至不用學也能繼續升學，過一天算一天，而升高中的會考也不是題題計分，運氣好一點就不會考出沒學過的部分。小愛說：

我們都知道會考用級距的方式算分，不用題題計分，高中又一定有得唸，有時候就可以(在課業上)得過且過，不會的就跳過，賭一個運氣吧！希望沒有學或是不想學的內容不會考出來！(20230107 小愛(5))

另一種情況是，學生發現學校的部分課程是與現實生活脫節的，即便不用學或是學不好，仍然能夠過得好好的，除了考試成績差一點之外，其餘幾乎沒什麼影響。就如同小媛所說：

有些學的是用不到的東西，至少我現在不知道為何而學。像國二下理化學反應的原子量和分子量，還要算莫耳數，我就很不明白為什麼要學這個？很虛無，然後一堆很難看懂的反應式，我大概就只能知道課本標題，內容的學習我是放棄了。我是覺得我沒有學還是過得好好的可以繼續讀下去，就是考試成績差一點而已。(20230313 小媛(6))

數學老師也提到：像數學、理化這些比較抽象的學科，不僅需要學生累積的程度，很多學生確實跟不上，我們當老師就是盡量彌補或是舉實際的例子講解(20221026 數師(1))。即便課本有寫、老師有教，看似按表操課的課堂，學生因意識到自己程度不夠、不影響未來升學或是無益於當下的生活而不願意學習，原本正式課程卻在學生的選擇下，成為了作用在學生身上的空無課程。

伍、綜合討論

根據訪談資料，本研究將學生觀點的空無課程歸納為「學校／老師建構」和「學習者／家庭建構」兩種類型，以延伸和補足臺灣教育脈絡下學生觀點的空無課程相關概念，並拓展其理論層次。

一、臺灣教育脈絡下學生觀點的空無課程

(一) 學校／老師建構的空無課程

本研究發現在學生的觀點中，由學校／老師建構的空無課程，是源自於「老師的教學」和「學校的考試」。首先，由於課程是動態的（dynamic），隨著教育參與者在移動（moving），當課程進入學校實務再脈絡化的過程中，課程論述便會產生落差（Bernstein, 1990）。蔡清田（2008）認為生活、課程、教學、評量之間不連貫的缺口斷裂脫節現象，產生了「課程落差」（curriculum gap）。而課程從理想層次到實踐現場的過程中，均需要透過轉換，在轉化的環節均會面臨衝擊與挑戰（吳俊憲、黃政傑，2010）。Brophy（1982）便提到美國各層次的課程轉化時造成的落差，從州政府提出的官方正式課程到學生的經驗課程，在轉化過程中便會發生刪減、排除或加廣，使教師實施與學生所經驗的課程偏離正式課程。本研究認為「正式課程」、「知覺課程」、「實施課程」與「經驗課程」實施層級間不僅產生課程落差，此落差更成為了學生觀點空無課程的重要來源。正如本研究中的學生認為學校老師應教而未教，學校老師上課並不會故意讓學生聽不懂，而是學生在主觀經驗上，認為老師沒教好或是考試都超過課本範圍等。學生產生此空無課程的觀點，主要是源自於學校教師教學、實施的考試所建構而成。

過去李昆翰（2014）發現「作文」成為國小課堂老師沒有教的空無課程，學生在課堂上只接收到老師簡單說幾句話就把作文當回家作業，對學生來說，老師的簡單交代等於沒有教，在學校沒有學的只好依賴回家後的安親班或是家長幫忙。此研究發現和以往學校所遺漏的空無課程不同之處在於，老師認為已完成被規定的教學任務，但就學生的觀點和經驗而言，學生原先以為老師會教的部分，卻因為老師個人的判斷或選擇等原因，導致「學生認為老師應教而未教」或「學生想學而老師未教」的課程落差，老師認為不需要教或遺漏的內容，對學生卻可能是需要釐清或希望學習之處。就如同本研究中的國文課，學生對於文學家徐志摩的感情世界想學且有興趣，但任課老師基於進度、考試及主題的符合性而省略不教，此與 Woloschuk et al.（2004）研究醫學院的課程相似，當學生發現課堂教師有意或無意遺漏且忽略的內容時，就學生觀點而言，空無課程就此產生。

本研究更進一步發現，學生觀點的空無課程會因課程轉化的落差產生，此落差源

自於兩個部分。首先是學生經驗課程與教師知覺課程的落差，在老師的知覺課程中，認為學生已有舊經驗不需重複教授或是該內容並非課程的重點，但學生卻認為課堂老師是省略而未教，導致自己學不到「應學」和「想學」的內容，就像本研究中學生所提及老師省略未教的國文詞選與數學觀念。再者是正式課程與實施課程的落差，此從學生經驗的考試與考題能夠看出，正式課程規範了科目與時數及升學考試的內容，而實施課程則是以課本作為主要的考試內容，導致小考、段考的內容是完全依照課本內容而升學會考的內容卻不直接考課本內容，考的是正式課程所規範的「綱要」內容，考題可能是課程以外的、老師教授以外的知識或態度，而成為學生沒有經驗過的空無課程。

再者，學生在課堂上發現「老師講的不清楚、只拚進度」，讓學生意識到自己學不會，沒有順利產生學習遷移，此空無課程的觀點是源自於學校老師的課堂教學。「老師講的不清楚」和「老師只想拚進度」造成學生學不會或來不及學會，讓教學資源沒辦法完整落實在學生身上。學生為何會「學不好」？從學生經驗課程的角度來看，「學不到」是學生認為學校或老師「應教而未教」，「學不好」則是教師有教而學生認為自己沒有達到預期的目標，進而覺得自己沒學會。我們可以進一步探究，為何老師不在課堂上把課程內容教授清楚？或是學生為何不在課堂上把課程內容學會？當前教室授課為集體性教學，當學生沒有立即反饋問題，教師未必能夠馬上得知，再者也可能是上課時學生沒發現自己沒學會，而是要透過課間或課後評量，教師才能得知教學成效，學生因而產生後設認知來檢視自己的學習成效。為何老師需要拚進度？教師必須執行學校統一律定的課程進度，在形式上把進度教完為前提，過程中只能盡量兼顧學生的學習需求，當學生的學習需求未被滿足，無法運用習得知識解決新問題，也無法順利學習新知識來完成學習遷移時（Schwartz et al., 2005），便產生學生所經驗的空無課程。

（二）學習者／家庭建構的空無課程

本研究發現由學習者及家庭建構的空無課程，源自於學生學不會和不願意學。首先，空無課程觀點源自於兩種情況，第一是源自於學生意識到自己聽不懂或跟不上教師的教學如上述第一部分的討論，另一則是學生意識到自己學不會是因「家庭無法提供幫助」。學校老師如何教授課程是由學校建構而成，學生自己學不會可能是自己學習程度或潛能不足、也可能是源自於家庭無法提供幫助，此是由學習者及家庭建構而

成。此兩種情況的結果均導致學生沒學會學校安排的課程內容，形成學生觀點的空無課程。有關家庭參與與介入對於學生學習過程所扮演的角色，本研究與過去諸多研究結果相似，均指出家長參與子女的教育會影響其教育成就（詹勳育、許博雅，2023；謝志龍，2021），而本研究同時也發現，家庭若無法彌補課程運作落差的「救援」功能，會延續學校沒學會的課程，讓學生所經驗的空無課程在學校與家庭中來來回回。

再者，「學生不願意學」是學習者自身評估學習經驗與環境後，學生自主選擇的結果，是由學習者和其身處的家庭環境所建構。有關學生因課業習得無助而不願意學的情況，與黃鴻文（2003）在研究一所國中學生文化相似，該研究指出學生最常講的就是：數學我放棄，因為學生自覺自己學不會、太難而且沒有興趣，甚至他們會認為抽象的數學實用性低，因而不願意學習。華慶璋（2022）研究大學生學習微積分課程時發現許多學生在練習時遭遇困難就放棄，甚至教學者本身也會因學生放棄而產生挫折。本研究的國中學生則是選擇不學、不聽來避免自己陷入「學不會」的情緒低潮與懷疑自我能力價值的困境，其中，學生認為部分科目內容「不用學也能繼續升學」的現象與曾碩彥等人（2022）研究 108 課綱實施後普通高中學生的課程觀有所相似，當高中學生以分科測驗為升學目標時，他們會認為依學校特色所開設的校訂必修是浪費時間的，也未必跟未來升學的科系有直接的關係。因此，本研究的學生認為不需要、不實用，並且與自己未來升學或是當下沒有直接關係而不願意學習。

學生進入學校以前就已經學會學校的課程，透過補習班等教育機構或是「重要他人」的家長在家裡教會了。為什麼會先學會？是誰的主意讓他要先學會？這可能源自於家長認為要自己先教或是到補習班先學，而補習班的進度通常是超前學校進度，學生如果已經學過了，就會嚴重影響學生的學習意願與學校課程的運作。此與曾碩彥（2022）在研究國中學生考試觀的研究中發現相似，有國中學生在家庭安排家教的情況下，課業的準備總是超前於學校、考試能預先準備，因而在課堂上唸自己想唸的書、寫跟課堂無關的作業，在學生眼中，學校課堂就是浪費時間的過程，原因在於學生認為自己在校外學會，在課堂上就不學了。而謝艾芸（2022）描述了國中學生透過學校學習時間上的「技術性犯規」，以身體不舒服為理由請假去追隨補習班教師學習，並且在週末犧牲休息時間超前學校進度，在課堂上就能夠寫自己的作業同時規劃自己的學習進度，課堂上老師教的內容對學生來說並非重要也非必須。這些都是學生「在學校裡」沒有學到的，因為已在學校外面學完了。即使補習班進度比較慢，學生也可能因為在補習班會上同樣的內容，就在學校裡「放空」、「玩樂」，在學校的圍牆裡，對學

生來說，也成為了學生沒有學到的「空無課程」。

二、學生觀點的空無課程再思考

(一) 課程是動態的 (dynamic)、運作的 (operational)、移動的 (moving)

學校課程對於學生而言具有動態的特性，文字、目標、內容、教科書或教案都是持續運作的，跟著行政人員、老師、學生、家長在移動著，並且不斷地在正式課程與學生觀點的空無課程之間不斷地辯證。正如同本研究的國中學生，若有良好的家庭條件支持，讓學生能夠帶著在學校外已經驗的知識或技能，超前進度的學習再進入學校，使學生認為學校課程不需要學且不願意學。反觀，沒有良好家庭條件支持的學生，學校成為習得課程的主要場所，若在學校沒學好，把課程帶回家是毫無幫助的，並不會改變沒有學會的狀態。其中，家庭提供資源讓學生事先習得學校課程，讓課程很明顯的被學生「帶著移動」且學生歷經了學習心態及行為上的變化。因為家庭資源的介入，課程從校外被帶到校內，學生對於課程學習的觀點也從校外的未學過而「願意開始學」，進到校內因學過而「不願意學」。

原先，家庭會認為出自於善意提供孩子資源超前學習，讓孩子能夠到學校後反覆精熟學校正式課程內容，事實上，學生到學校後帶著「已學過」的學習狀態，反而在學校課堂上變成「不願意學」。然而，即便家庭得知孩子到學校有可能有這種狀態，也不會停止家庭事先提供資源而欲超前學習的安排。家庭條件所提供的課程也並非無中生有，也是隨著學校正式課程而產生，此時學生就彷彿課程移動的「載體」，帶著學校正式課程的需求回到家裏，家庭再根據學校正式課程的需求提供學生所需的資源。

就如同研究中阿新同學提到，他的父母堅信，提早學習、給額外的學習，最後一定會比別人有更好的效果。在家庭條件的支持下，學生的學習過程產生了學習動機和表現上的不一致：「學校外的願意超前學習」和「學校內的不願意學習」；但是就學生學習效果而言，習得課程內容是時間和空間場域上的差別，最終學生還是順利習得了課程內容。不過，校內這段正式課程的時間，就如同研究中阿新所提到的，學生具備學習上的時間「轉換器」，讓他們自己決定了什麼時間需要學、什麼時間不需要學。學生經歷了學校、家庭和學習者本身建構這段不需要且不願意學的歷程，即為本研究所關注之學生觀點的空無課程。

整體而言，在課程運作的過程中，學生經驗或完全沒有經驗到學校提供的課程，然後又帶著這些課程經驗回到家裡，進入補習班或安親班來來回回。如同李昆翰（2014）從學生的觀點，探討小學生帶著家庭作業，認為很難、很不容易做的作業都需要在安親班老師、家長的幫助下才能完成。在家長與安親班不同程度的介入情況下，潛藏著教育不均等的可能性，學校的課程不斷地跟著學生在移動，進出學校、家庭、補習班或安親班。

（二）放學後（課後）課程（after-school curriculum）與影子教育（shadow education）對空無課程的重要性

在學生離開學校之後，課程依然在運作，便成為放學後的課程，包括準備隔天的考試、寫作業等，當學生不會、難以完成或能否超前進度，其他人的介入就很關鍵。放學後的課程是學校圍牆外的學習（learning beyond school walls），包括了家庭本身、補習教育或是公立學校提供超出正式課程的學術導向之課後課程（Park et al., 2016）。

本研究中的學生碰到聽不懂的課程，老師沒教的課程，面對升學考試需要的知識，就需要家庭或補習班的幫忙，學生年級越高，家長自己能教的部分越少，越需要依賴安親或補習班。此時，影子教育就扮演關鍵角色，其仿效正規教育系統或是作為正規教育系統的投射，具有補充性、私有性及學科導向的特性，並且能夠映照正規教育的風貌與不足（Bray & Lykins, 2012）。本研究討論的影子教育立基於「私有化」和「補充性」的特性：私有化意即中上階級能夠靈活的運用其資源，判斷子女所需而投資孩子進入補習班，強化學業成績而提升升學績效；補充性則是強調其補充學校正規教育的不足。

在臺灣的補習班，進度大都比學校快，這個時候學校課程的運作反而是補習班的「影子」，正如同本研究中學校老師上課的內容，有些同學已在補習班或家裡都聽過，只要上課老師沒管制，學生會利用課堂時間，做自己想做的事，寫補習班的作業、考卷，準備下一節的考試，有時候覺得講的東西很重要，想重聽一次，就會放下手邊的事仔細聽講，覺得不重要就繼續做自己的事，學生的腦袋裡好像裝了個「轉換器」（switch）可以隨時轉換。

由此，便需要進一步探究本研究中影子教育與空無課程是如何交互作用。首先，影子教育建構了學生觀點的空無課程，因為家庭條件的支持，學生在校外就先學會了學校的正式課程內容，本研究卻發現，學生在校外已學過的情況下，反而認為學校的

正式課程是不需要重複學而不想學，因而形成學生觀點中的空無課程。過去有研究指出，補習代表了利用體制外的外力來獲取勝利，是一種能力不足、為考試而讀書與接受填鴨式教育的墮落行為（林忠正、黃瑾娟，2009）。本研究顯示，影子教育、補習班等非學校的教育，讓學生必須要善用且切換課堂時間，在某種程度上反而讓學生成為學習的主人，甚至是操弄課程運作的主人，由此而論，從學生觀點的空無課程及課程運作的落差而言，影子教育建構了學生所經驗的空無課程，也讓學生創造了自身的空無課程。

再者，本研究的學生認為影子教育具有補足學校空無課程的功能，此發現與 Bray（2021）的研究類似，其認為影子教育的大量出現是由於學校教育及正式課程的不足，藉由檢視影子教育便能改善學校正規教育來降低社會的不均等現象。本研究中，受限於學校課程實施時間與教師授課時間及師生比的限制，英文與國文作文便成為學生所經歷的空無課程。就像小媛意識到自己的作文及英文能力，受限於學習起步時間的落差，加上缺乏家庭及校外教育資源的支持，而無法有突出的表現；反觀小愛能意識到自己的作文程度，因為有家庭的教導和協助修稿，就讓自己的表現越來越好。過去研究均提及了影子教育中的學科補習有助於學生的學業表現（林大森、陳憶芬，2006；關秉寅、李敦義，2008），本研究則透過學生觀點的角度發現：學生能明顯意識到，影子教育具有補足學校空無課程的功能。因此，若能從學生觀點的空無課程與影子教育的關係，進一步去探討學校課程規劃、上課時間、考試制度等內涵，讓學校教育的政策目標與學生意識到想要學習的內容找到平衡的支點。

（三）「時間」對學生的學習有關鍵影響

課程運作的過程中，時間是很關鍵的。本研究中具有豐富家庭資源的學生，能夠掌握時間超前進度或是把老師未教、自己沒學會的課程內容在學校之外的地方可以「補」起來，缺乏家庭支持的學生就比較困難。就如同課餘或寒暑假期間，當學校停止教育資源的供應時，學生就必須要透過學校外的活動來延續學習的歷程，家長如何安排子女的學習與教育活動就產生重要的影響（Covay & William, 2010）。在教育社會學的研究中，有所謂「夏季失落」（summer loss）、「水龍頭理論」（faucet theory）的研究，探討暑期活動學生學業成就下滑，指出學校教育能減少來自不同家庭社經地位學生的學業成就差異（王麗雲、游錦雲，2005；張宜君，2014；Entwisle et al., 1997；Heyns, 1978）。這類研究顯示，真正的關鍵是學校開放的時間，也就是學校課程運作

的時間，學校開放的時間多，課程運作的時間多，教育會比較均等，開放的時間少，課程運作的時間少，教育就比較不均等。Cooper（2004）便指出在學校行事曆無法彈性改變的情況下，在課後、寒暑假時間另外提供學生相關課程與活動，以盡可能的解決寒暑假或是課後的落差。換言之，延伸夏季失落與水龍頭理論的研究重點就不能夠只區別暑假或非暑假學習，而是學校之內、學校之外的學習，也就是放學後的、學校圍牆外的學習，也就是「放學後失落」（after school loss）的效應。學生如果在放學後及夏季均面臨學習失落的情況下，在進入學校之後，是否仍會繼續拉大學習的差距？本研究發現，學校課程的運作反而可能「卡」住事先學習、超前進度的學生，當學生進學校之前已經學會了既有的課程進度，依規定還是要上他們已經學會的課程，還是得待到放學才能回家，於是他們被「卡」在學校裡，無法學習新的內容、新的進度，而那些沒有在上學之前、寒暑假就學會的學生，在學校裡，按照規定的進度學習，或多或少有些進步，於是二者就縮短彼此程度上的差距。也就是說，跑在前面的學生，反而被限制了新的學習。

（四）涵融「學生觀點與經驗」的空無課程

過去，Eisner 將空無課程定義為「學校未教且學生未學」的課程。但從本研究發現來看，便可針對原空無課程的定義提出質疑：只要「學校有教而學生有學」，空無課程就不存在嗎？按照定義的邏輯，一但學校有教就代表學生有學，便屬於外顯課程，此時空無課程按理就不該存在。但本研究卻發現幾個論點，能夠補充或延伸 Eisner 空無課程的理論：第一，學生能主動覺知自己應該及真正學會哪些內容，當學生在真實經驗學校課程後，發生「學校有教」但「學生沒學會」、「學生不願學」的情況時，就變成「形式上」是學校有教、學生有學，但在「學生觀點與經驗」中卻是學校教了也等於未教且學生未學。第二，學生「帶著課程」穿梭於校內與校外，課程變成「移動、動態的」，由學生觀點所產生的空無課程可能學生的學習過程中來來回回的反覆出現。第三，教師角色與任務複雜多元，受到學生學習動機、家庭教育及教育環境等多重因素的影響，使教師無法百分百的實踐學校預設的課程與教學目標，從學生的觀點來看，空無課程仍有可能出現。

綜合以上，學生的主動覺知突破過往 Eisner 對於空無課程的定義只單由社會或成人觀點出發的限制，課程是移動的及教師未必能有效的執行課程目標，也修正了課程在學校實施就不是空無課程的概念。因此，若能將學校課程涵融「學生觀點與經驗」，

正視課程具移動的特性並考量學生真實學習經驗、課後課程與影子教育等作用，就能讓空無課程的定義不單只是憑「學校有教與學生有學與否」來認定，在空無課程的認定上突破了形式上的單一歸因（學校有教與否）。

陸、結語與建議

本研究延伸了 Eisner 空無課程的內涵，從臺灣社會文化脈絡下一所國中學生的觀點歸納其空無課程建構的方式，進而提出「課程是移動、動態的」且在「學校和教師建構的空無課程」和「學習者和家庭建構的空無課程」之間形塑而成，使得課程不斷地在學校正式課程和學習者建構的空無課程間不斷地辯證。最後提出影子教育建構了學生經驗的空無課程，而學生也能意識到影子教育具有補足學校空無課程的功能。

透過研究資料分析，從不同類型學生觀點的空無課程中，能夠提供教育實務一些思考及問題的解方。首先，應確保課程的實施有足夠的時間：在教學現場因為課程時間的限制，導致教師無法詳細教授所有內容，如學生想學教師無法教或學生沒學會教師需要更多時間教等情況，此時就有賴於教師專業判斷或優化課程內容與安排。第二，考試的範圍與內容應與學校教授的內容具相當程度的連結性：課程內容、教師課堂教學和學生經歷的考試，包括平時考、段考及升學考，應該有相當的連結性，避免讓學生覺得學校教的未來考試都不會考，否則學生學習成就之間的較量，就變會成課後課程及影子教育作用的結果。第三，針對學生的背景並進行差異化教學：不同的學生在學習的起點與過程中會產生差異，特別是在校外或是家中已經學過相關的內容，導致他們會對學校的課程會產生多元殊異的觀點，故教師的教學仍應努力朝差異化教學實踐，提供兼具挑戰與適性的教學方式與內容。第四，找到激發學生學習興趣與熱情的教學元素：當學生不願意學或是學不會，教師在瞭解學生過往的學習經驗與表現後，應能發展出激發學生學習興趣與熱情的教學方式，提供更吸睛且具教學效能的方式並建立良善的師生互動模式。最後，回到本研究的初衷，若能發掘課程運作落差的來源以及理解學生觀點中的空無課程是如何建構的，增加學生學到課程的比率，彌平教育機會均等才有契機，學校教育才能發揮其應有的價值。

本研究在蒐集與分析學生觀點的空無課程建構的過程中，發現了諸多議題也涉及了學生經驗的外顯課程、潛在課程和學校時空的深層結構，以及從學生的角度直接發

掘學生想學的能力、科目或情意而學校卻沒教的等相關議題，限於研究範圍及篇幅，可能是本研究所未及之處。特別是學生明顯的感受到任課老師趕進度、學校以考試主導的學習思維以及家庭或同在以補習作為提前學習的優勢等，均可能超過學生空無課程探討之範疇，有待後續研究更進一步深究。

致 謝

感謝編輯與審查委員所提供重要之修訂建議。

參考文獻

- 王麗雲、游錦雲（2005）。學童社經背景與暑期經驗對暑期學習成就進展影響之研究。
教育研究集刊，51（4），1-41。
- [Wang, L. -Y., & Yuo, J. -Y. (2005). The influence of children's socioeconomic status and summer experiences on their achievement progress in the summer. *Bulletin of Educational Research*, 51(4), 1-41.]
- 杜宜芝（2010）。大學通識教育之懸缺課程研究：以政大學生觀點為例〔碩士論文。國立政治大學〕臺灣博碩士論文知識加值系統。取自 <https://hdl.handle.net/11296/q6ztbx>
- [Tu, Y. -C. (2010). *A study of null curriculum in general education: the perspective of nccu seniors a study of null curriculum in general education: The perspective of NCCU seniors* (Master's thesis. National Chengchi University) National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan. Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/q6ztbx>]
- 李昆翰（2014）。跟著家庭作業去旅行：階級、時間資源與教育機會均等的分析〔博士論文。國立臺灣師範大學〕臺灣博碩士論文知識加值系統。取自 <https://hdl.handle.net/11296/5f4mbe>

- [Lee, K. -H. (2014). *Traveling with homework: An analysis of class, time resources and equal educational opportunities* (Doctoral dissertation. National Taiwan Normal University) National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan. Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/5f4mbe>]
- 吳俊憲、黃政傑 (2010)。中小學課程政策改革之研究：九年一貫課程的回顧與前瞻。《課程研究》，5 (2)，47-62。
- [Wu, C. -H., & Huang, J. -J. (2010). A study on curriculum reform policies of elementary and secondary school: Focusing on the grade 1-9 curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, 5(2), 47-62.]
- 林大森、陳憶芬 (2006)。臺灣高中生參加補習之效益分析。《教育研究集刊》，52 (4)，35-70。
- [Lin, D. -S., & Chen, Y. -F. (2006). Cram school attendance and college entrance exam scores of senior high school students in Taiwan. *Bulletin of Educational Research*, 52(4), 35-70.]
- 林忠正、黃瑋娟 (2009)。補習文化。《人文及社會科學集刊》，21 (4)，587-643。
- [Lin, C. -C., & Huang, T. -C. (2009). Cram school. *Journal of Social Sciences and Philosophy*, 21(4), 587-643.]
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。作者。
- [Ministry of Education. (2014). *Curriculum guidelines of 12-year basic education*. Author.]
- 陳欣羽 (2021)。臺灣國中教科書文本之性傾向認同懸缺課程探究 [碩士論文。臺北市立大學]臺灣博碩士論文知識加值系統。取自 <https://hdl.handle.net/11296/udz652>
- [Chen, H. -Y. (2021). *About sexual orientation identity, the study of the null curriculum of junior high school textbooks in Taiwan* (Master's thesis. University of Taipei) National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan. Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/udz652>]
- 張宜君 (2014)。不能停的競賽：暑期活動對中學生學業成就的影響。《人文及社會科學集刊》，26 (1)，63-102。
- [Chang, Y. -C. (2014). A non-stopping competition: The effects of summer activities on high school students' educational achievements. *Journal of Social Sciences and Philosophy*, 26(1), 63-102.]
- 張明輝 (1997)。學校組織的變革及其因應策略。《教育研究集刊》，38，1-21。

- [Chang, M. -H. (1997). The changes in school organization and practical strategies. *Bulletin of Educational Research*, 38, 1-21.]
- 曾碩彥 (2022)。國中學生考試觀之研究〔未出版博士論文〕。國立臺灣師範大學。
- [Tseng, S. -Y. (2022). *A study of the junior high student's perspective on examination* (Unpublished doctoral dissertation). National Taiwan Normal University.]
- 曾碩彥、黃鴻文、謝艾芸 (2022)。108 課綱實施後一所普通高中學生的課程觀。臺灣教育社會學研究，22 (2)，93-137。
- [Tseng, S. -Y., Huang, H. -W., & Hsieh, A. -Y. (2022). Senior high school student perspectives on the school curriculum after the implementation of 2019 curriculum guidelines for 12-year basic education. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 22(2), 93-137.]
- 華慶璋 (2022)。學習單融入課程對學生學習成效之影響：以微積分課程為例〔碩士論文。國立宜蘭大學〕臺灣博碩士論文知識加值系統。取自 <https://hdl.handle.net/11296/8acu2v>
- [Hua, C. -C. (2022). *The improvement of college students' study performance - adding worksheets in calculus course* (Master's thesis. National Ilan University) National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan. Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/8acu2v>]
- 黃鴻文 (2003)。國民中學學生文化之民族誌研究。學富。
- [Huang, H. -W. (2003). *An ethnographic study on the culture of junior high school students*. Pro-Ed.]
- 黃鴻文、武曉梅 (2007)。我們要識字：一群國小補校中高齡婦女學生的課程觀。臺灣教育社會學研究，7 (1)，69-110。
- [Huang, H. -W., & Wu, H. -M. (2007). We want to become literate: Senior women students' perspectives of supplementary school curriculum. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 7(1), 69-110.]
- 黃鴻文、鄭英傑、王俐蘋 (2016)。為何不傾聽學生的聲音？學生課程觀及其對課程研究的啟示。臺灣教育社會學研究，16 (1)，127-152。
- [Huang, H. -W., Jheng, Y. -J., & Wang, L. -P. (2016). Why not listen to students? Student perspectives on school curriculum and their implications for curriculum research. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 16(1), 127-152.]

- 楊智穎 (2016)。從懸缺課程的觀點探討師資培育課程的革新。《課程研究》，11 (2)，1-17。
- [Yang, J. -Y. (2016). The study of teacher education curriculum reform from the perspective of null curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 11(2), 1-17.]
- 詹勳育、許博雅 (2023)。家長參與青少年子女教育與大學入學之關聯。《臺灣教育研究期刊》，4 (2)，307-329。
- [Chan, H. -Y., & Hsu, B. -Y. (2023). The relationship between parental involvement and college attendance among secondary school students in Taiwan. *Journal of Taiwan Education Studies*, 4(2), 307-329.]
- 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 Press.]
- 蔡炫 (2018)。《幼兒園教保活動課程大綱之懸缺課程研究》〔碩士論文。國立政治大學〕臺灣博碩士論文知識加值系統。取自 <https://hdl.handle.net/11296/sk3use>
- [Tsai, H. (2018). *Null curriculum of preschool curriculum outlines - The view of kindergarten teachers* (Master's thesis. National Chengchi University) National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan. Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/sk3use>]
- 蔡清田 (2008)。《課程學》。五南。
- [Tsai, C. -T. (2008). *Curriculum studies*. Wu-Nan.]
- 蔡晨雨 (2016)。《教育研究所懸缺課程研究：政大教研所觀點》〔碩士論文。國立政治大學〕臺灣博碩士論文知識加值系統。取自 <https://hdl.handle.net/11296/576vyg>
- [Cai, C. -Y. (2016). *The study of null curriculum in institute of education: Perspectives from graduate student in department of education in NCCU* (Master's thesis. National Chengchi University) National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan. Retrieved from <https://hdl.handle.net/11296/576vyg>]
- 謝艾芸 (2022)。《穿越學校時間框架？國中學生學校時間表與時間運用之研究》〔未出版博士論文〕。國立臺灣師範大學。
- [Hsieh, A. -Y. (2022). *Single frame, multiple interpretations school time frame and time use strategies of junior high school students* (Unpublished doctoral dissertation). National Taiwan Normal University.]

- 謝志龍 (2021)。家長參與學校教育作為文化資本對臺灣國中學生教育成就之影響。
教育與多元文化研究, 23, 1-45。
- [Hsieh, C. -L. (2021). Effects of parental involvement on educational achievement among Taiwanese junior high school students from the perspective of cultural capital. *Journal of Educational and Multicultural Research*, 23, 1-45.]
- 關秉寅、李敦義 (2008)。補習數學有用嗎？一個「反事實」的分析。**臺灣社會學刊**, 41, 97-148。
- [Kuan, P. -Y., & Lee, D. -Y. (2008). Effects of cram schooling on Math performance: A counterfactual analysis. *Taiwanese Journal of Sociology*, 41, 97-148.]
- Adib, Y., Pourbaghbani, S., Sardaric, M., Shahabid, S., & Soleymani, L. R. (2014). Null curriculum review in university education system in Islamic Republic of Iran. *Indian Journal of Science Research*, 4(3), 415-421.
- Ahwee, S., Chiappone, L., Cuevas, P., Galloway, F., Hart Barnett, J., Lones, J., Medina, A., Menendez, R., Pilonieta, P., Jr, E., Shook, A., Stephens, P., Syrquin, A., & Tate, B. (2004). The hidden and null curriculums: An experiment in collective educational biography. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, 35, 25-43.
- Assemi, A., & Sheikhzade, M. (2013). Intended, implemented and experiential null curriculum. *Life Science Journal*, 10(1), 82-85.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control (vol. 4): The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Blackledge, D., & Hunt, B. (1985). *Sociological interpretations of education*. Routledge & Kegan Paul.
- Bray, M. (2021). Shadow education in Europe: Growing prevalence, underlying forces, and policy implications. *ECNU Review of Education*, 4(3), 442-475.
- Bray, M., & Lykins, C. (2012). *Shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in Asia*. Hong Kong, China: Comparative Education Research Center (CERC) and Asian Development Bank.
- Brophy, J. E. (1982). How teachers influence what is taught and learned in classrooms. *The Elementary School Journal*, 83(1), 1-13.
- Burniske, R. W. (2005). Sharing the sacred fire: Integrating educational technology without annihilating nature. *TechTrends*, 49, 50-52.

- Cooper, H. (2004). Is the school calendar dated? Education, economics, and the politics of time. In G. D. Borman & M. Boulay (Eds.), *Summer learning: Research, policies, and programs* (pp. 3-23). Lawrence.
- Covay, E., & William, C. (2010). After the bell: Participation in extracurricular activities, classroom behavior, and academic achievement. *Sociology of Education*, 83(1), 20-45.
- Denzin, N. (1989). *The research act: Atheoretical introduction to sociological methods*. Prentice Hall.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Macmillan.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (2nd ed.). Macmillan Publishing Co.
- Eisner, E. W. (2002). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Prentice Hall.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (1997). *Children, schools, and inequality*. Westview Press.
- Gholami, M., Rahimi, A., Ghahramani, O., & Dorri, E. (2016). A reflection on null curriculum. *Institute of Integrative Omics and Applied Biotechnology Journal*, 7(1), 218-223.
- Goodlad, J. I. (1969). Curriculum: The state of the field. *Review of educational research*, 39(3), 367-375.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Gottlieb, O. (2017). Time travel, labour history, and the null curriculum: New design knowledge for mobile augmented reality history games. *International Journal of Heritage Studies*, 24(3), 287-299.
- Heyns, B. (1978). *Summer learning and the effects of schooling*. Academic Press.
- Moy, R. G. (2000). American racism: The null curriculum in religious education. *Religious Education*, 95(2), 119-133.
- Ogbu, J. U., & Fordham, S. (1986). Black students' school success: Coping with the "burden of 'acting White'". *The Urban Review*, 18(3), 177-206.
- Park, H., Buchmann, C., Choi, J., & Merry, J. J. (2016). Learning beyond the school walls: Trends and implications. *Review of Sociology*, 42, 231-252.

- Pinar, W. (2008). Curriculum theory since 1950: Crisis, reconceptualization, internationalization. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *The sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 491-513). Sage.
- Provenzo, E. F., Renaud, J. P., & Provenzo, A. B. (2009). *Null curriculum*. In *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*. Sage.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School review*, 79, 493-542.
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.
- Schwartz, D., Bransford, J., & Sears, D. (2005). Efficiency and innovation in transfer. In J. Mestre (Ed.), *Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective* (pp. 1-51). Information Age Publishing.
- Thiessen, D., & Cook-Sather, A. (Eds.). (2007). *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. Springer.
- Walsh, P. (1993). *Education and meaning: Philosophy in practice*. Cassell.
- White, J. (2004). *Rethinking the school curriculum: Values, aims and purposes*. Routledge & Falmer.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working-class kids get working class jobs*. Columbia University Press.
- Woloschuk, W., Harasym, P., & Temple, W. (2004). Attitude change during medical school: A cohort study. *Medical Education*, 38, 522-534.

投稿收件日：2023 年 07 月 18 日

第 1 次修改日期：2023 年 09 月 06 日

第 2 次修改日期：2024 年 03 月 23 日

接受日：2024 年 06 月 19 日

