

學生參與的社會階級差異：以教育部課審會學生代表為例

廖浩翔*

多倫多大學社會正義教育學系碩士

摘要

自《兒童權利公約》內國法化以來，台灣陸續建立各式兒少參與機制，提供兒少直接參與中央及地方政策決議的機會。過往研究指出，現行機制中成人與兒少間的權力差距，仍使兒少在參與決策時感到重重困境。然而，不同社會階級背景的兒少在這些機制中，是否享有平等的參與機會，卻鮮有研究深入探討。本文以教育部高級中等以下課程審議會為研究案例，透過訪談 11 位橫跨兩任期之學生代表，探討課審會學生代表參與課綱制定的現況與過程，深入分析不同社會階級的學生如何解讀自己的處境，並據以研擬倡議策略，以影響會議決策。

研究發現，學生代表試圖藉由「回顧過往」與「密集觀察」發展其倡議策略，和課審會所映現的成人主義「討價還價」。本研究也發現倡議策略的社會階級差異。中產階級學生傾向認為，積極的倡議行動將帶來更多發聲機會，因此願意挑戰權威以表達自己的觀點；勞工階級學生則傾向認為，積極的倡議行動可能帶來負面觀感，因此傾向限縮發聲行動來符合成人委員的期望，以維繫信任。其結果為，中產階級學生在參與過程中，發展許多影響會議決策的務實行動，勞工階級學生則受制於成人期待，而自我抑制倡議行動。藉由研究學生對其參與經驗的解讀如何塑造倡議策略，我們可見在參與過程中，學生並非被動接收成人所提供的機會與管道，而是根據自己的情境理解主動協商發聲機

* 作者信箱：howard.h.liao@gmail.com。

會。如此提問取徑，也讓我們得以充分釐清特定情境中，學生的能動性、社會位置與制度脈絡間的互動。

關鍵字

參與、受傾聽的權利、發聲、社會階級、成人主義、課審會

壹、前言

自聯合國通過《兒童權利公約》(Convention on the Rights of the Child, 簡稱 UNCRC) 以來, 世界各國紛紛建立機制以促進兒少在相關事務決策中的實質參與 (Maclure, 2011)。台灣近年亦在各縣市培力兒少諮詢代表, 參與地方和中央政府的兒童及少年福利促進委員會, 並於 2016 年修訂《高級中等教育法》, 將「學生代表」納入教育部高級中等以下的課程審議會 (簡稱「課審會」), 提供學生直接參與國家層面的課程修訂之機會。然而, 來自不同社會背景的兒少是否能在這些機制中, 享有平等的參與機會, 亟待深入研究探討。

過往有關兒少參與之研究, 多聚焦探討兒少對參與機制的感受, 評估其成效與是否合乎實質參與, 並反思兒少與成人之間的權力關係 (林沛君, 2022; 張弘潔等, 2022)。雖然《UNCRC》第 12 條強調政府在兒童相關的立法和政策領域, 應該促進「成人與兒童之間基於相互尊重的緊密對話與資訊交流」(United Nations Committee on the Rights of the Child, 2009: para. 3), 但目前的制度設計往往將兒少參與視為成人決策機制的「附加」, 或延續政府官僚的決策模式, 賦予成人較多的主導性和決策權, 導致兒少在決策過程中處於邊緣地位 (張弘潔等, 2022; Thomas & O' Kane, 1999; Wyness, 2006)。此外, 儘管這些場域聲稱重視兒少意見, 成人卻常基於他們慣習的表意模式, 預設兒少缺乏提案和論述能力, 而忽略他們的意見 (張弘潔等, 2022; Perry-Hazan, 2016)。這種以成人習慣和文化為中心的參與機制體現了「成人主義」(adultism), 即基於「成人優越於兒童」的態度、文化和實踐 (Bell, 1995: 1), 不僅限制了兒少的參與機會, 使他們感到無力 (powerless; Love & Phillips,

1997)，還可能導致他們不再相信，透過參與能夠創造有意義的改變，而對未來的參與機會感到冷漠（Lewis, 2010; O' Connor, 2013）。

除了制度設計使兒少在決策過程中處於邊緣地位外，前述研究同時強調，目前的參與機制還透過「隱性課程」（hidden curriculum），將有助於維繫成人和兒童間不平等權力關係的觀念與習性滲透至兒少的意識中（Hart, 1992; Robinson, 2011）。有關學生參與教育決策的研究指出，教師常根據學生的年齡及其言行舉止衡量其發言成熟度，進而決定是否給予正面回應。例如，口齒伶俐、沈穩世故、言之有物的學生，或發表與教師觀點一致意見的學生，在發言時較能獲得支持與回應（Hall, 2017; Mager & Nowak, 2012; Mitra, 2008; Rudduck, 2007）。反之，若學生未達教師的期望，其發言常被視為不夠成熟、無能或叛逆，而被忽視（Alderson, 2000; Graham et al., 2018; Shevlin & Rose, 2008）。在這過程中，學生逐漸認識教師如何衡量其意見表達，領會到「表現成熟世故」為必要，且「語句正式獨到」為獲得傾聽的前提。潛移默化下，學生將表現出 Jerusha O. Conner 等人（2016）所稱之「內化成人主義」（internalized adultism），即內化成人的評價標準與文化慣習，以調整自身的言行表現，相信藉此方能於參與場域中發揮影響力（Mason et al., 2002; Mayes et al., 2019），甚至可能因此承襲成人主義式的年齡歧視態度，貶低年紀較小兒童的意見（Robinson, 2011）。

儘管上述研究並未明確強調「文化慣習」的作用，但他們一致提出，遵循成人的期待將帶來參與機會和實質回應。近期便有研究由此出發，探討兒少之不同社會背景，如何形塑不同的參與經驗與機會。這些研究多借鑑 Pierre Bourdieu（1977、1986）的文化資本理論（cultural capital theory）來解釋兒少發聲的社會階級差異。例如，關於學生發聲的研究認為，不同社會階級的學生具有不同的意見表達習慣和公共參與能力。然而，教育機構往往期待學生展現符合中產階級文化的言行舉止，重視那些遵從期待的學生的發聲（Morimoto & Friedland, 2013; Robinson & Taylor, 2007），並邊緣化未能精通「學校語言」（language of the school; Rudduck, 2007: 591）的學生，導致學生不平等的參與機會及學生參與的菁英化（Hall, 2017）。循此，兒少參與和受傾聽的機會源

於 Jessica M. Calarco (2018: 186) 所稱之「文化符應過程」(cultural matching process)，即當兒少基於其社會階級文化慣習所習得之知識、技能和態度符合參與機制所預設的「機構評估標準」(institutional standards of evaluation; Lareau & Weininger, 2003: 569) 時，方能作為一種資本，供他們在表達意見和參與時轉化為優勢與機會。而當該標準僅有利於特定群體的兒少時，則將產生機會的不平等。

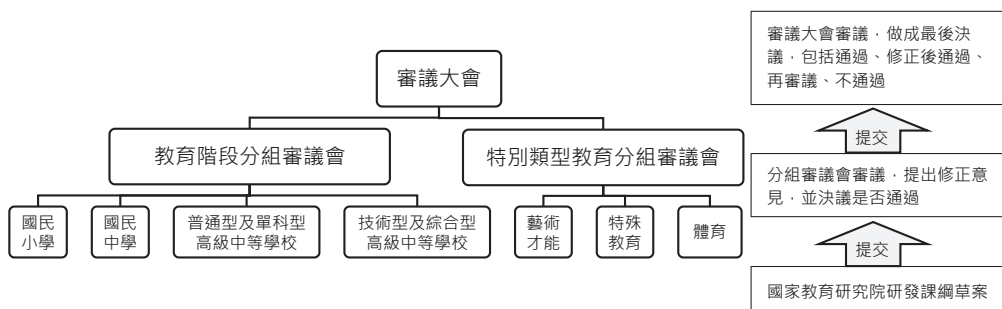
前述研究雖然有助於我們理解影響兒少發聲機會的原因，並指出導致不平等參與機會的因素，但它們的分析存在侷限。這些研究認為，只有在兒少的言行表現符合成人期待時，他們的意見才有可能獲得重視；而未能符合成人期待的兒少則會被邊緣化。這個觀點預設，兒童與成人之間存在一種「戲劇化的權力不對等」(a dramatic form of asymmetry; Mitra, 2008: 227)，而在這關係下，兒少只能被動接受成人所創造的參與機會。亦即，只有當成人放下權威時，兒少的聲音才有可能被聽見。然而，事實上，兒少可能扮演了更為積極主動的角色。從過去的報導可見，兒少其實常在參與過程中，主動觀察和思考，並策略性地迎合或反抗成人的期待，以協商發聲機會(黃靜盈，2020)。此外，他們也會在成人授予的參與空間之外，藉由陳情、抗議等方式創造發聲的空間，確保自己的聲音能在決策過程中獲得考量(許若茵，2022)。因此，成人與兒少間的關係並不僅是「成人排除兒童」或「成人單方面決定是否容納兒童」的對立面相，而是一個複雜的互動和協商過程。Bronwyn Wood 等人(2018)即指出，兒少在參與過程中並不總是被動接受成人的期待和回應，而是會積極與不同利害關係人溝通協調，以創建或維繫自己的發聲機會。

為更全面理解不同社會背景兒少的參與機會，我們不僅需要理解他們的知能和參與機制期待間的差異，還需要進一步探問兒少採用了什麼策略，來與成人協商發聲的空間和影響決策的機會。同時，我們也需要了解，兒少的社會背景與對於參與機制的理解，如何形塑他們的策略選擇。綜上，本文擬以課審會為案例，以「學生代表如何發聲」為核心提問，探討課審會學生代表參與課綱制定的過程，並著重理解他們的倡議策略。藉由訪談兩任期之學生代表，我不僅探究學生所面對的參與困境，也深入分析不同社會階級的學生，如何解讀自

己的處境，以及他們所據以採取的策略，如何挑戰或維繫阻撓學生發聲的權力結構。

貳、課審會學生代表制度脈絡與運作

課審會於 2013 年由教育部成立，為課綱制定程序的最後一個環節。課綱由國家教育研究院研發，在正式實施前經課審會審查和通過。由於課綱是教育政策實施的基礎和準則，牽涉到教科書編撰、學校課程發展、教師教學實施以及入學考試等範疇，因此課審會在國家教育決策中扮演著重要角色（許育典、許文耀，2018）。本節簡介課審會之組成及運作，並敘述學生代表的產生及參與方式。



圖一、課審會組織架構及運作簡圖（作者自繪）

有關課審會之組織架構與運作如上圖一所示。課審會分為「審議大會」和「分組審議會」，後者依據不同教育階段和特別類型教育，設有七個分組審議會。¹ 課綱草案先送至所負責的分組審議會進行審議，其得作成通過或不通過之決議，並提出修正意見。接著，課綱草案連同分組審議會之決議與修正意見，再提交審議大會進行最終審議，並作成通過、修正通過、再審議或不通過四種決議。分組審議會的決議，須有全體委員二分之一以上出席，且出席委員過半數同意；審議大會決議，則須有三分之二以上委員出席，且出席委員過半數同

1 依據教育階段，設有國民小學、國民中學、普通型及單科型高級中等學校，以及技術型及綜合型高級中等學校 4 個分組審議會；而依據特別類型教育，設有特殊教育、體育，以及藝術才能 3 個分組審議會。若有審議其他特殊類型課綱的需要，得再設立其他分組（高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法，2021）。

意。依據〈高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法〉第六條第二項，課審會的審議範圍包括：(一) 程序審議，即課綱草案的研擬過程「是否遵守意見蒐集、公共討論、專業審查之程序」；(二) 實質審議，即課綱草案內容之「縱向連貫、橫向統整或妥當性等，是否符合『教育部』公告之學校課程修訂原則、教育專業及民主法治原則」。

成員組成方面，審議大會由 41 至 49 位委員組成，其中包括四位學生代表，12 位政府代表，其餘委員為教師代表、專家學者、家長代表、教育團體代表等身分。分組審議會的組成與審議大會相似，但未設有政府代表。其中，教育階段之分組審議會由 43 位委員組成，設有三位學生代表，特別類型教育之分組審議會則有 23 位委員，包括兩位學生代表²。每位委員任期皆為四年。學生代表與其他委員在職權上無異，同享發言、提案與決議之權。針對課綱草案有疑慮或認為需修改處，得於會前或會議中提案，獲得出席委員過半數同意後，成為決議。

學生代表由學生所組成的「教育部課程審議會學生代表遴選委員會」（以下簡稱「遴選會」）選舉產生。遴選會由教育部公開徵求在學或離校未滿一年之學生報名組成。報名參與的學生為遴選委員會的當然委員，具有選舉權。此外，學生在報名時，也可以同時登記為分組審議會或審議大會學生代表之候選人。遴選結果由全體遴選會委員投票決定，按得票數高低順序與各審議會所需學生代表數，依序決定為當選人或候補人。

納入學生代表參與的變革，實際上係由 2015 年反黑箱課綱運動的參與者所提出。該運動由學生、教師和民間團體聯合發起，旨在要求時任政府停止實施 103 年微調課綱草案，因該草案的研擬過程中存在程序黑箱之爭議，且內容恐有不當強化「一中架構」的疑慮。他們也要求改革課綱制定機制，使其符合公開透明的原則，並納入公民社會的參與（周馥儀，2017）。儘管學生於同年八月結束於教育部前廣場的抗爭，相關倡議行動並未停止。一些學生和民間團體共組研究小組，起草相關修法草案並進行政黨遊說（公民與法治教育基金

2 詳見〈高級中等教育法〉第 43-1 條與〈高級中等以下學校課程審議會組成及運作辦法〉第 6 條及第 7 條。

會，2015）。該草案後來成為 2016 年〈高級中等教育法〉修法法案的雛型，除明定政府必須確保課綱制定過程符合正當程序、公開透明與民主參與等原則外³，亦正式將學生和其他非政府代表納入課審會之組成。

參、研究方法

本文旨在探討課審會學生代表的參與過程，以及他們的自身處境和倡議策略選擇間的互動。我透過半結構式的深度訪談（intensive interviewing），了解學生代表參與課審會的經驗、策略與感受，並側重理解他們如何解釋倡議手段背後的考量和所欲回應的處境。在 2022 年 11 月獲多倫多大學社會科學、人文與教育研究倫理委員會⁴ 審查通過後（編號：43570），我一共訪談 11 位學生代表，包括六位任期介於 2016 至 2019 年、五位任期介於 2020 至 2023 年的學生代表。每次訪談時間二至三小時不等，並有事先提供訪談大綱與知情同意書，以利受訪者理解本研究之目的、過程與相關權益。徵得受訪者同意後，訪談全程錄音紀錄並轉錄為逐字稿，以利後續編碼分析（coding）。因疫情影響，訪談皆透過 Google Meet 線上會議平台進行。

受訪者係透過立意抽樣（purposive sampling）招募，即由研究者主動找尋合適的研究參與者（Yin, 2016）。為確保研究結果能深入掌握學生代表對課審會制度的參與經驗與反思，我選擇至少出席過三分之二場次會議的學生代表為受訪者，並盡可能兼顧其性別、所屬審議會類別，以及當選時學生身分之多元性。其中，半數（n=5）受訪者於當選學生代表時為大學生，四位為高中生，並另有研究生兩位。就性別而言，大部分受訪者為男性（n=8），其餘三位為女性。儘管男性受訪者比例較高，卻實與學生代表候選人與當選名單的性別比例相當（林依瑾、葉念祖，2019）。

有關階級位置的定義，我採用先前研究者的界定方式，即根據受訪者家長的職業管理權和學歷要求進行區分（藍佩嘉，2018）。「中產階級」指家中至

3 立法者修法時，係著眼回應反黑箱課綱運動對於當時課綱制定程序黑箱作業之質疑。如第 43-1 條之立法理由第 2 項載明：「為了強化課程綱要審議之公正性、嚴謹性及公開透明，應設立專業、客觀的『課程審議會』。」

4 其英文全稱為：Social Sciences, Humanities and Education Research Ethics Board。

少一位家長在其職場中擁有重要的管理權，或是該職位通常要求具備大專院校學歷。而「勞工階級」則是指家長均不具備中產階級的職業地位，亦即家中任一位家長的職位屬於事務性質或非技術性體力勞動工作，且通常不要求大專院校學歷。在此定義下，本研究有五位受訪者屬中產階級背景，其餘六位為勞工階級。為保護受訪者的匿名性，除不以表列形式，同時羅列個別受訪者的基本資料外，在呈現訪談內容時亦使用化名代稱，並省略可能揭露受訪者身分的資訊，包括他們所屬的審議會類別與獲當選的年份。

本研究採用逐步比較分析法（constant comparative analysis），在資料收集過程中同步且反覆進行資料分析，以逐步發展忠於資料的理論概念和解釋（朱美娟，2021；Charmaz, 2014; Thornberg & Charmaz, 2014）。首先，我將訪談錄音整理為逐字稿，逐字逐句閱讀，指認出其中重要的行動（action）和歷程（process），以及潛藏的理論線索（theoretical cues），並給予初步編碼（initial code）。接著，我借助 NVivo 質性資料分析軟體，進行聚焦編碼（focus coding），深入比較分析初步編碼與不同受訪者的訪談內容，找出其中的共性與差異，並指認出最能凸顯研究現象的主題範疇，以建立更為集中的類型與概念。最後，透過整理分析歷程中的編碼與備忘錄（memo），彙整聚焦編碼間的關係，並將之理論化。

肆、研究發現

一、學生發聲的屈從性

儘管時任教育部長潘文忠為學生參與課綱審議表達支持，認為其展現「學生作為教育的核心和主體」之民主教育精神（林曉雲，2016），受訪者卻深刻感受，他們的發聲常屈從於成人委員的觀點和經驗。學生發聲於課審會場域中的屈從性，為橫跨社會階級、學習階段的共通經驗，尤其展現於受訪者對於參與困境的描述，主要可以歸納為：（一）普遍忽視學生發聲、（二）貶抑學生經驗為隨機個案，以及（三）懸殊的會議席次比例。前兩項困境映現課審會的成人主義文化，將成人的表意模式和思維邏輯視為標準，傾向重視成人委員（尤其教師和專家學者）的意見，同時邊緣學生代表的發言。在會議席次比例懸殊的情況下，學生代表相信需要依賴成人支持，方能有效發聲。

（一）學生身分導致意見受普遍忽視

所有受訪者都提及發言或提案受到成人委員質疑、忽視或貶低的經驗。敘事中，他們傾向將成人委員（多數為教師、專家學者）視為以自身經驗為判斷，來評價他們言行可信度的「他者」。例如，五位來自不同分組審議會的受訪者表示，有教師曾針對他們的發言回應，「（學生代表）年紀較輕、經驗不足，所以未必了解現場狀況」（宜君，大學生，勞工階級）。這類將學生視為缺乏經驗與能力不足的預設，反映了將成人視角視為標準的成人主義文化。尤其，「學生身分」得用來標記為「能力與經驗不足」，損害他們意見與提議的可信度，讓他們感到意見屢受忽視與質疑，而無法產生影響力。隨著參與越多會議，部分學生逐漸產生「習得無力感」（learned-powerlessness），如上述的宜君所說：「久了就會覺得無力吧」。

事實上，預設學生經驗與能力不足，不僅體現於成人委員的發言，更普遍在公眾媒體放送，而為學生代表解讀與成人委員間互動的素材。自從立法院通過《高級中等教育法》修正草案，將學生代表納入課程審議會以來，媒體輿論普遍質疑學生的能力和成熟度（黃國鈞，2016）：

我們聽到許多輿論都在說：「學生太年輕，所以他們的言行舉止都未經深思熟慮。」當社會有這些看法，當然就會想像，會議中的成人可能不會認真看待我們的想法，甚至可能因此拒絕溝通。（宥廷，中產階級，高中生）

如宥廷指出，這些評論不僅展現社會對學生進行公共參與的不信任，還形塑了學生代表們對於參與課審會過程中，將受到怎樣對待的預期。因此，除了遇見明顯質疑學生意見的發言，學生代表也敏銳地解讀與成人委員間的互動，試圖理解其意見如何被評價。例如，三位受訪者藉由其向成人委員私底下所表達的想法是否「是他們的優先事項」，以及互動的熱絡度，以理解他們是否「在乎我們的想法」（宇翔，中產階級，高中生）。另有四位學生表示，他們曾遇到成人委員讚美學生的發言與提案，卻未給予實質回應，而認為他們的意見受到忽視：

當我舉出課綱應該怎樣修改才能反應學生的需求，有些老師會說，

「哇，你的發言很棒！」但他們其實對我們的想法不感興趣，只是想打發我們。因為，如果是其他老師舉出類似的觀點，他們會直接說，「對！課綱真的要這樣改，學校才能順利執行。」（志明，中產階級，研究生）

經過幾次會議參與，志明逐漸察覺到課審會委員並未平等看待他和教師的意見。教師的意見較容易獲得實質回應，納為議程討論的一部分，而當學生代表發言的內涵或所展現的氣質獲得讚賞後，卻鮮少被納入後續討論，會議決議也因此仍以教師觀點為主。這差異讓他明白，教師的讚美實際上並不真正代表支持他的觀點，而是成人主義的體現，不僅暗示學生能力有限，更在無形中忽視學生發聲的內容（張弘潔等，2022；Perry-Hazan, 2016）。

（二）貶抑學生發聲為不具代表性的個人經驗

除了將學生視為能力不足，受訪者們（n=4）還表示，成人常藉由質疑學生意見的代表性來否定其可信度。例如，宜君觀察到，學生的觀點常被教師視為「少數個案」：

當我們舉出學生所遇到的困難，常聽到老師回應：「真的嗎？但那會不會只是少數學生？我們學校學生沒有遇到這問題啊。」好像只要我們講的，跟老師看過的不一樣，我們提的就只是不重要的少數個案。而當他們這樣說，你可以從其他委員的眼神感覺到，他們是疑惑的、不認同的，覺得我們只是在無理取鬧。

儘管學生代表努力整理他們過去的學習經驗，或利用有限資源廣泛向在校學生收集意見，他們的提案和發言仍常被教師，和教師經驗有所差距為由，被評判為無法反映現實情況。在這氛圍下，教師的觀點被默認為標準，而與其相左的學生經驗，則因此被認定為值得懷疑的例外，而非視角不同而致的觀點差異。雖然教師並未直接質疑學生代表的能力或成熟度，這類言詞仍能削弱學生代表的可信度，因為它將舉證責任轉移至學生身上，要求學生自證其觀點的正當性，方能獲得成人考量。

然而，儘管成人委員有時也會以個人經驗為基礎發言，或直接代言學生的

學習經驗（如：這樣學生才聽得懂），卻較少遇見類似質疑：

教師常在發言時先說「我教學幾年來的經驗」或是「我之前參與過教育部的研習」好像想強調他們是有經驗的、有內容的，所以講的東西是可信的。但如果我們說「我們學生一樣在學校，所以知道教育是怎麼一回事，我們的意見也值得被參考」，好像不見得有用。（冠廷，勞工階級，大學生）

冠廷注意到，教師經常利用「基於教學專業」和「基於實務經驗」等表述，以強調在教育領域的知識和經驗，藉此在會議中獲得認同並發揮影響力。在教師經驗和觀點被視為標準的空間中，這類對於教育專業的展現可視為一種論述資源，用以聲稱具有「專業性的象徵資本」（symbolic capital of professionalism; Schinkel & Noordegraaf, 2011: 91），從而合理化他們的觀點、經驗和論據。然而，就如冠廷所發現，學生並不具備這項資本，無法利用這類論述支持發言的正當性，因此常感到需要過度努力，學習並運用教師互動過程中所展現的象徵和概念，來塑造自己的專業形象，以獲取與教師相等的認可，如宗翰（勞工階級，高中生）所言：「我們必須讓自己變得比較有知識一點。講出來的話也要能讓他們認同。這樣我們在會議中的發言，比較不會被他們打折。」

（三）懸殊會議席次比例致學生代表依賴成人支持

如前述，課審會係透過投票決議；任何有關課綱的修改、通過與否之決議，皆須獲得全體委員過半數的同意。由於學生代表在會議中為少數，而教師與教育領域專家學者為會議的主要組成，學生代表往往感覺需要尋求在場成人委員的認同和支持，方能有效影響會議決定，但這也讓他們力不從心。例如，承翰（勞工階級，高中生）選上學生代表前，對課綱改革已有許多想法，但參與幾次會議後，他逐漸懷疑自己是否真能發揮影響力：

剛進到課審會時有很多想做的事情（指修改課綱內容），但後來發現，課審會還是用投票來做決定，就覺得有點無力。我只有一個人，只有一票。就算學生代表立場都一樣好了，也只有三個人，就三張票。怎麼打得過他們？

承翰口中的「他們」係指教師與專家學者們。眼見學生代表僅有三席，對上佔了大部分席次的教師，承翰覺得很難在會議中「打得過」他們，意見獲得重視。當我請承翰解釋他所提到的「無力」時，他回想媒體對學生代表的負面描述、過去與師長溝通的經驗，讓他進入會議室前就已經預設「沒有人要聽我們學生的聲音」。顯然，讓學生代表感到無力的因素，並不單來自於席次比例；學生代表能否有效與成人委員溝通，讓自己的聲音被聽見，並成為會議決議的考量，方為主要因素。

此外，受訪者在參與過程逐漸意識到，學生和成人關注的議題往往不同，看待問題的角度也有所差異（Fielding, 2001），如宇翔觀察：

我明顯感受到，他們（指教師、家長委員）的角度比較偏向教育，像是要傳遞什麼想法給學生。但是，學生學習遇到的狀況、學生對課綱實施的感受，很少被他們反應。我很在乎這一塊，所以就是一直反映這些事情。

當成人委員所關注的議題與學生的處境常有差異時，「提出學生的真實需求」並「說服成人理解」的責任便落在學生代表的肩上。尤其，課審會在投票表決前，依賴密集的意見交流過程（林依瑾，2020），學生代表需要爭取成人委員的支持，讓他們理解並認同學生的觀點，以影響最終的會議決定。不過，就如受訪者所提及，在不信任學生的社會氛圍下，學生代表面對懸殊的會議席次時往往產生「習得無助感」（Conner et al., 2016: 24），認為懸殊的席次比例確保成人得以掌控議程與會議進度；學生能否有效發揮影響力，屈從於成人委員對學生的認同和偏好。

二、參與作為爭取認同的歷程：回顧過往／密集觀察

關於學生代表的參與，受訪者遇見相互矛盾的論述。一方面，學生參與被認為對於確保課綱品質和深化民主教育至關重要（林曉雲，2016）。不過，實際參與歷程中，受訪者卻發現，成人委員常質疑他們的成熟度與能力，而忽視，甚至抵制他們的發聲。鑒於成人委員在會議中佔多數，而會議決議仰賴多數決，受訪者常將成人委員視為學生發聲的守門人（gatekeeper）；亦即，學生代表能否獲取發聲的機會並促成影響，取決於成人委員的偏好。

然而，前一節受訪者對於「參與困境」的敘事並未停留於此。我們還能

觀察到，他們努力解讀和釐清成人如何看待他們的發聲，期待從中尋得可依循的標準，並將其轉譯為可能突破限制的策略（如：展現專業形象，以滿足成人委員的期望）。透過這些「反思敘事」（*reflexive narrative*; Johns, 2020），受訪者將參與課審會的經驗片段當成反省的對象，以定位自己在課審會的角色和處境，解釋當時面對困境所採用的策略。我稱這些策略為「爭取認同策略」（*acceptance-seeking strategies*），即透過釐清並符應成人的期待，來獲取成人的支持，以利自己的意見納入決議。我發現，在發展爭取認同策略前，受訪者主要藉由「回顧過往」來汲取相關經驗，以及「密集觀察」來解讀當前情境。交互使用這兩種方式，受訪者得以理解眼前情境所隱含的規範與期待，以發展相應策略。

描述最初參與課審會的經驗時，受訪者常使用「回顧過往」的敘事。亦即，他們反覆回顧過去參與公共事務或學生自治組織的經歷，來想像並對照課審會中的互動模式，理解他們所面臨的陌生情境。例如，宗翰（勞工階級，高中生）在加入課審會以前，曾參與國家層級的兒少參與機制，並積極投身學生自治。他認為，這些經驗幫助他能自在地與成人互動，熟悉官僚機制的運作，為參與課審會做好了準備：

第一次參與會議有許多要摸索的，會不太清楚怎樣提案、怎樣讓它通過。但我覺得可能跟過去經驗（指參與兒少代表）有關，因為我常常要寫提案，要跟公部門互動。所以，我好像比較敢在會議上發言，也熟悉課審會的各種程序。或許因為這樣，我相對其他學生代表，在課審會裡自在一些。

儘管參與之初，學生代表對於課審會的運作與規範感到陌生，但他們藉由回顧並整合過往經驗所獲得的知能，來應對眼前的不確定性。這策略讓宗翰在面對成人委員時充滿信心。對於建豪（勞工階級，大學生）而言，過去的經驗也讓他具備策略評估的能力。會議前，建豪會先在腦海中推演，找出最有可能使他的提案通過的倡議方法：

我做判斷時會提取過去經驗，一部分是對政府體制的了解，畢竟跟政府單位互動久了，你會理解他們在意的東西，以及比較有可能答應的

事。這些累積的經驗，都會讓我心中有個底，就是我提出的東西有沒有機會達成、要怎麼達成。若比較困難，有沒有其他手段可以處理。

借鑒過去經驗，受訪者建立了應對不確定性的信心和知能。然而，對於部分受訪者而言，課審會的制度安排和他們熟悉的參與模式不同，使他們的過往經驗無法提供即時協助。對此，受訪者還分享了「密集觀察」的敘事，即他們密集觀察並解讀成人委員之間的互動、成人對他們發聲的回應，以釐清成人委員的偏好，讓自己的倡議策略能迎合成人的期待。例如，子晴（中產階級，大學生）注意到成人委員偏好傳統的教育實踐，因此嘗試以符合成人期待的方式，呈現自己的想法：

我從老師表達的意見學到，大家對於創新的理念會有反彈，但對於傳統，卻覺得比較安全。我想要把課綱草案改得更好，但我知道大家不喜歡新點子。所以，我就去找看看，有沒有過去已經實踐過的方法，而能支持我的點子。然後，我會在會議上提出：「過去的方法才是好的，我們應該遵循古例，所以課綱草案採用的新理念，應該要修回來。」但其實，我提出的是新的事情，只是把它包裝為舊的東西。

藉由密集觀察教師的表意模式，包括「他們如何呈現自己的想法、不同身分的委員如何看待彼此的發言、怎樣的論述方式才顯得有說服力」等，子晴努力辨識成人的期待，調整她的論述方式。儘管受訪者似乎將成人期待詮釋為會議的潛規則，他們對成人的期待卻非照單全收，而是策略性地迎合或反抗，試圖藉此賺取會議中的影響力。受訪者們交互運用「回顧過往」與「密集觀察」來辨識成人委員的期待，將其視為供其挑選、重組、發展爭取認同策略的「原料」（raw materials; Youniss et al., 2002: 133），並因此在成人主義所佈下的多重限制中，保有「討價還價」的能動性。

三、發聲策略的社會階級差異

面對課審會的參與困境，受訪者透過反思過去經驗，和密集觀察課審會委員間的互動，發展出不同的爭取認同策略，來維護和擴張他們的發聲機會和影響力。這項發現不僅揭示學生代表在參與課審會時所面對的阻礙和應對方式，還提示我們：學生如何詮釋他們的處境，形塑了他們的參與方式。資料分析進

一步顯示，儘管受訪者皆同意釐清成人期待之重要，他們對此的詮釋卻存在社會階級差異，並因此影響發聲策略的目標和取徑。

如下表一所示，中產階級學生普遍相信他們的積極倡議將帶來機會與影響力，因此傾向採用「促進影響」之策略取徑，將成人委員的期望詮釋為發展務實策略的「資源」，以找尋不同可能促成影響的策略，面對阻礙時亦敢於持續推進。勞工階級學生則擔心，為自己的觀點積極倡議將消滅成人委員對學生代表的信任，進而導致學生代表被排除於議程討論之外。因此，他們傾向採用「維繫信任」的策略取徑，將成人委員的期望視為固定的規範界線，並努力符應，以維護成人對其發聲的認同。

表一、受訪者發聲策略之比較（作者自製）

	發聲策略	
	中產階級促進影響	勞工階級維繫信任
核心要素	藉由密集觀察成人委員期待以發展務實且有效的發聲策略	藉由限縮發聲行動來維持好形象，以維繫成人委員的信任
預期	積極的倡議行動將帶來發聲的機會與影響力	積極的倡議行動將帶來負面效果
對困境與成人委員反對的解讀	可以克服的挑戰 修改發聲策略的資源	破壞可信度的威脅 約束倡議行動的界線
優先目標	確保學生的聲音能影響政策與課綱	避免破壞學生發聲的可信度而造成學生被排除於決策機制外
發聲可能結果	促成影響的務實行動	受制於成人期待而自我抑制倡議行動

（一）中產階級學生：促進影響

中產階級的受訪者普遍相信，學生的獨特視角對於課綱制定具有價值，而他們的積極倡議，將有助於確保學生觀點受到重視並納入決議。因此，談及倡議策略，他們聚焦分享如何說服成人委員接受他們的觀點。例如，當我詢問宥廷（中產階級，高中生）如何處理教師對他提案的異議時，他回應：

因為我高中是打辯論的，所以我就當作在辯論場上，逐項回應對方所

說的內容。他們可能會提出研究，提出一些權威性的見解。那作為學生代表，我也會積極尋找證據或資料來強化我的主張，這樣就可以增加一點說服力。

儘管意識到學生往往被視為能力有限，宥廷借鑑過往參加辯論比賽的經驗，與對於教師們回應彼此意見方式之觀察，逐漸建立面對異議的信心。即便在這情境中，他的提案獲得多數教師的明確反對，他仍相信，調整自己的意見表達，以符應成人委員對於「有憑有據」論點的隱性期待，將讓他獲得重視。本研究的中產階級學生皆積極觀察並識別成人委員的隱性期待，並依此發展有效面對眼前困難的策略，而逐漸建立一種「得以克服挑戰」的踏實感。因此，儘管面臨異議，中產階級學生的信心與目標導向態度，讓他們能將其視為改善策略以獲取影響力的機會。志明（中產階級，研究生）面對異議的態度，也展現了將其視為「可克服的挑戰」的自信：

我們一開始遇到蠻多批評。像是發言時，我常聽到其他老師咬耳朵，說我們愛找麻煩。當下聽到會不舒服、很生氣，發現我們的提案只有個位數的票數，也會很挫折。但我們學生代表常開玩笑說，那我們來研究「老師心理學」，把目標放在可以溝通的老師，慢慢去說服他們，看看有沒有合作的機會。同時也從老師的反應，去想如何調整我們說話的方式。

如志明所分享，中產階級學生即使遇見來自成人委員的異議或不認同，仍然堅持尋求施展影響力的機會。為實現這目標，他們敏銳關注教師對學生代表發聲的回饋，尤其留意自己的發聲如何被詮釋。同時，他們密集觀察成人委員的互動模式和對特定教育議題的態度，以找出可依循的隱性標準、更有效的發聲策略。志明進一步補充，當發現教師對他的意見展現防衛態度時，他會採取較尊敬的語氣，使他能獲得傾聽而不妥協自己立場。這顯示了志明應對不同情境時的適應能力；他願意調整自己的言行態度以符合所感知的隱性期待，但對於自己的立場和目標，仍然保有堅持和信心。

如其他中產階級學生，志明也常主動邀請老師一同合作倡議，將成人委員視為能協助學生代表克服眼前挑戰的資源，特別是當他發現自己的意見普遍不

被成人委員認同時：

有次我們希望地理科多放一點性別議題，但在場許多老師覺得地理科跟性別無關，所以我們寫了一堆提案，但大家已經覺得我們意見太多，不耐煩了，那怎麼辦？於是，我們私底下找可以溝通的地理老師，把提案內容給他們，請他們代我們提出。然後，我們再私底下找其他老師，請他們講一兩句話，支持這些提案。我們在會議中也發言，「我覺得老師講得很好，我們很支持他的想法。」但其實，那老師的提案內容都是我們寫的，我們只是試著將符合我們價值的東西落實在課綱中。

儘管發現教師對學生代表的提案表現出不耐煩，志明並未選擇順應教師的期待（如：放棄提案），而是尋求其他可能方式，繼續推進他們的提案。像志明的中產階級學生相信，堅持他們的聲音有助於開創發揮影響力的機會，即使發現違背成人委員的期待，他們仍願意嘗試協商各式推進倡議的可能性。因此，面對挑戰時，志明積極接觸潛在能接受他們意見的教師，尋求他們的支持、提出合作方案，以便在會議中順利呈現自己的提案，並確保其被納入議程討論。敢於尋求不同倡議策略，讓志明及其他中產階級學生在面對困難時，仍保有一定程度的影響力。至少，他們的聲音不會因遇見困難，而消失於議程討論中。

（二）勞工階級學生：維繫信任

勞工階級的受訪者普遍相信，他們的積極倡議將招致負面效果。當談及倡議策略時，他們專注於如何維持成人委員對他們的信任與認同，認為這對確保他們的聲音受到重視至關重要。因此，儘管他們和中產階級學生一樣，關注自己的發聲如何被成人委員理解，但與中產階級學生不同，他們並未建立起「得以克服挑戰」的踏實感。相反地，他們將所感知到的隱性期待視為僵固的規範界線，擔心任何不符合這些期望的言行都將削弱他們發聲的可信度，而無法發揮影響力。因此，對於成人委員的密集觀察並未帶來確信，反而加強了遭受成人委員負面評價的擔憂。例如，國華（勞工階級，大學生）以自己的求學經驗為基礎形塑提案，希望讓體育班學生能獲得合乎需求的課程設計，但他擔心被

視為吹毛求疵而抑制發聲的動機：

我會用之前的經驗，去想體育班的訓練應該怎樣比較好，但這可能跟其他委員關心的不一樣，會變成很像我個人想法。我怕今天我提出來，萬一沒有獲得支持，大家會不會覺得我只是造成他們的困擾，是來鬧事的，可能會對接下來的討論造成危險。可能大家對我之後的提案，會比較不信任吧。所以，對於那些可能比較不可行或是大家比較不著重的議題，我會去避免掉。

當我進一步詢問國華，被成人委員視為「來鬧事的」擔憂源自何處時，他回溯過往求學時聲音不被教師重視的挫折。這些經驗，讓他預設學生的聲音，不會在以教師為組成主體的課審會中被視為貢獻。雖然中產階級學生也有同樣的預期，但這並未阻止他們持續倡議自己的意見，反而如前述的志明和宥廷，不友善的氛圍提醒著他們密切觀察成人委員的反饋，並將其視為發展倡議策略的資源。

勞工階級學生則不然。聲音不被視為貢獻的預設，讓他們常感到擔憂。他們擔心，表達與成人委員不同的意見將被視為「麻煩製造者」，或無需重視的「個人觀點」，而損害他們發聲的可信度，最終導致被排除在議程討論之外。尤其，對他們來說，聲音要能被傾聽並發揮影響力，必須先取得成人委員的認同和信任。因此，相較於中產階級學生，勞工階級學生更加敏感於成人委員的情緒反應。他們試圖藉由密集觀察，識別任何可能引起成人委員不悅的因素，並將其視為應該避免的、可能威脅其發聲機會的失誤。當與成人委員意見存在分歧時，他們也更傾向於順從成人的期望、保持沈默，而不積極主張自己的觀點，以維護成人對其之信任。宜君（勞工階級，大學生）試圖從成人委員的反饋定位自己的歷程，凸顯了勞工階級學生自我抑制的傾向：

宜君：在會議上，總感覺我們講出來的東西在老師們眼裡是不成熟的。有時感覺委員會覺得：「你到底在講什麼？這根本不合現場狀況！」

浩翔：你從哪裡感受到他們這些反應呀？

宜君：眼神。就是，當我發言時，有些委員會看著我，但表情是疑惑

的。好像我們會被特別注意，大家會就我們講出來的話，去看合不合理。這是為什麼我在發言時會特別焦慮，會希望自己講出的東西是ok的。尤其，我其實對課綱沒有很熟悉。當聽到老師的發言比我還具體，可行性又很高，會非常擔心自己講出的話不夠完整、成熟。所以上任到現在，其實我只有發言過兩三次，其他時間我都是私底下跟其他學生代表討論。

學生代表被視為不成熟或能力不足的刻板印象，每位受訪者都非常熟悉。然而，與中產階級學生相比，勞工階級學生更傾向將這樣的印象，視為可能損害他們發聲機會與影響力的威脅。因此，他們透過密集觀察教師的反饋來確認隱性期待，並努力符應、避免被貼上這類標籤。然而，在這觀察與自我定位的過程中，他們卻常因此有著受到密切監視的感受，彷彿一舉一動都為成人委員所「特別注意」，而任何一項不符隱性期待的言行，都將自證「學生代表為不成熟」的印象而招致負面觀感。於是，他們傾向採用保守謹慎的發聲策略，即使有時意味著不採取任何行動，以維繫成人委員的認同，維繫既有發聲的機會。

然而，這並不意味著勞工階級學生對教師懷有「天真的信任」(naïve trust; Thornberg & Elvstrand, 2012: 47)，即毫無反思地信任教師的觀點和期待。事實上，我所訪談的勞工階級學生，對於教育體制和教師所表達的意見仍保持批判態度。如中產階級學生，他們同樣敏感於學生與教師觀點的異同，並期待能透過參與，反映學生的需求以促成改變。然而，如宜君擔心自己的發言「不夠完整、成熟」，勞工階級學生普遍對倡議感到不自信。在無法確定自己的發聲能否獲得認可的情況下，宜君鮮少主動發言，而是努力觀察教師對於學生代表提案的反饋，並分享給其他較自在於發言的學生代表，協助他們調整提案內容與陳述方式。承翰（勞工階級，高中生）也有同樣傾向。擔心主動發聲將招致負面回應，他傾向發表觀點之前尋求其他學生代表的認可：

我會問他們（同組的學生代表）：「我這樣想，你們覺得呢？」如果無法獲得支持，我會覺得，可能是我的想法不太OK，那就算了，沒必要講出來了。不過我不是要跟他們確認我所說的話的正確性，而是想

確認會不會得到支持。

勞工階級學生通常不願意主動採取行動，除非他們有把握獲得積極回應。這種謹慎態度，源於他們不確定所表達的意見能否獲得認可，以及若因此讓成人委員感到不受尊重、不悅，恐怕削弱他們發聲的機會與影響力。因此，他們常向所信任的人確認其發聲內容與策略的合適性，或是以較隱蔽的方式發聲（如宜君協助學生代表調整提案內容，但不主動發言）。不過，在這過程中，他們因此使自己處於「被動的處境」（*position of passivity*; Hooks, 1994: 183），即他們將眼前的隱性期待視為無可挑戰的僵固界線，要不接受但放棄主動發聲的機會，或是拒絕符應但面臨潛在的負面結果。而這般非此即彼的想像，讓他們對這段參與歷程感到失落。

伍、不平等的發聲機會

受訪者基於階級經驗發展的不同策略可能衍伸發聲機會的不平等。受訪者經常提及，課審會步調迅速，每一份課綱的討論過程中，每位委員僅有極短時間可以提問、撰寫並說明提案、遊說他人支持等。如子晴提到，「我們必須積極發言才能爭取更多時間，不然他們可能就到下一個議案，就忽略我們的疑慮了。」由於會議時間有限，傾向主動發聲並堅持學生之聲的中產階級學生，將更有機會汲取現場委員的注意力，而獲得成人委員的積極回應。

相比之下，採取較為隱蔽與尊重成人委員的倡議策略的勞工階級學生，則容易被忽略。我在訪談過程中，常聽見受訪者讚賞在會議中經常發言的學生代表，將他們描繪為認真參與會議，有助於學生之聲獲得重視；安靜沈默則在此語境下，被解讀為缺乏貢獻（Lewis, 2010）。如部分受訪者提及與傾向保持「安靜」的勞工階級學生代表的互動狀態時，他們常說「他很安靜，我不知道他在想些什麼」（子晴，中產階級，大學生）。這類評論顯見，勞工階級學生儘管為了維繫發聲的機會付諸同等努力，以沈默觀察為策略與成人保持良好關係，並默默支持同儕學生代表的努力，卻鮮少獲得認可，甚至使其聲音受到忽視。

循此，中產階級學生的策略取徑，因其啟用時能汲取成人委員的重視，並

換取為會議中的優勢與影響力，得被視為一種文化資本（Calarco, 2011, 2018; Lareau & Weininger, 2003），然本研究之發現卻與過往「文化符應論」之解釋有些微出入。過往研究認為，勞工階級學生未能獲得發聲機會，係因其階級所習得之能力，未能符合參與空間中成人的隱性期待（Morimoto & Friedland, 2013; Robinson & Taylor, 2007; Rudduck, 2007）。然而，本研究發現，受訪者並不總是從符應隱性期待中獲益，尤其在奉行成人主義文化的課審會中，僅僅解讀並符應期待並不足以有效換取影響力。例如，勞動階級的受訪者努力從成人委員的態度和反饋中理解隱性期待，並從中辨識自己倡議策略的潛在錯誤。儘管如此能避免與成人委員產生衝突以保持和諧關係，卻使他們傾向自我抑制倡議行動，導致其貢獻常受忽視。相反地，中產階級學生傾向堅持讓他們的觀點納入議程討論。儘管有時他們必須挑戰教師的意見與期待，卻因為主動發聲、持續倡議，他們擁有了「協商而得的優勢」（negotiated advantage；Calarco, 2018），相較勞工階級學生，更能汲取現場委員有限的注意力與時間，讓他們的聲音獲得傾聽。

由此，中產階級學生的策略取徑之所以為能換取優勢的文化資本，並不單是因為其所展現的技能符合成人委員的隱性期待，更是因為這項策略有助於創造並擴張發聲的機會。這研究發現表明，成人於參與機制中所構築的隱性期待或許比過往研究所預設的更為彈性。即使某些行為與這些期待相矛盾，卻仍能獲得制度上的回報。本研究中產階級受訪者的積極、堅持發聲，以向成人委員爭取他們的影響力，便是一例。

陸、結論與建議

儘管課審會為學生提供了參與決議國家教育政策的機會，它並未建立一個包容且賦權的空間，讓學生與教育工作者能平等對話課綱的知識內涵與教學實踐（Cook-Sather, 2007; Kincheloe, 2005; Lundy, 2007; Mitra, 2009）。相反地，它依循官僚主義取徑建立了「受限民主式」的參與機制（constrained democracy; Taft & Gordon, 2013），將民主決策窄化為一系列的程序要求，而未考量不同利害關係人的權力關係與資源差距，創建出利於成人卻邊緣化學生的參與機制（Thomas & O' Kane, 1999; Wyness, 2006）。

在這空間中，學生代表常遇見成人委員先入為主的質疑或忽視。尤其，當表達與教師不同的觀點時，教師傾向強調他們的專業經驗，或否定學生言行表現所展現的成熟度，來貶抑學生為課綱審議做出有意義貢獻的能力。學生既感覺無法被看見，又同時不斷經歷被他者化的感受（Orner, 1992; Young, 1990）。如受訪者指出，他們與教師相左的意見常被忽視，而未能影響議程討論；但於此同時，當發言內容、表達方式未能符合教師期待，常被指明為不成熟、無禮、表達不清、或未能反映實務現場。懸殊的會議席次比例則確保成人得以掌控會議進度與規範，讓學生必須依賴成人的支持，方能影響會議決策。這種互動模式將教師的經驗與文化慣習奉為常規，不僅鞏固了「成人優於兒少」之成人主義意識形態（Bell, 1995; Conner et al., 2016; Love & Phillips, 1997），更體現了 Iris Marion Young（1990）所稱「文化帝國主義」（cultural imperialism）壓迫，即學生觀點受到尊重的程度（respectability）係由教育者所主導的文化規範和經驗所決定。

過往兒少參與相關研究，多聚焦兒少於參與機制中的困境與挫折感受，並預設該挫折將導致兒少感到無力而不願持續參與（Lewis, 2010; O'Connor, 2013; Robinson, 2011; Rudduck & Fielding, 2006; Taft & Gordon, 2013）。然而，本研究發現，受訪者的敘事並非單面向的失落，我們仍能從中看見他們向成人主義討價還價的能動性。當意識到獲得多數成人委員支持方有機會影響決議時，他們發展了各式爭取成人委員認同的策略，以協商發聲的機會與影響力。我運用「回顧過往」與「密集觀察」兩個概念，來描述受訪者如何解讀成人委員所構築的隱性期待，並將其轉化為發展適用於特定情境發聲策略的文化與知識資源，以應對課審會中的不確定性，並施展影響力。這展現了青年在塑造其政治知識、知能，以協商發聲機會的積極角色（Andolina et al., 2003; Earl et al., 2013; Thornberg & Elvstrand, 2012; Youniss et al., 2002），而非如部分兒少參與研究者所述，青年僅能被動接受成人的認可與授權，以獲取發聲機會（Morimoto & Friedland, 2013; Robinson & Taylor, 2007; Mitra, 2008）。

此外，學生並非同質的群體，他們的參與受到社會背景所影響。這些背景形塑了學生解讀眼前處境的不同傾向，賦予他們面對困境與風險的不同情緒

感受，而引導其發展不同的倡議策略（Cook-Sather, 2007; Ormer, 1992）。本研究即發現，受訪者對於成人委員期待的詮釋存在社會階級差異。中產階級受訪者普遍相信積極倡議能帶來影響力，而傾向將眼前困境視為調整倡議策略的機會。因此，他們藉由衡平「符應成人期待」與「堅持自己意見」和成人委員積極協商。如此取徑，讓中產階級學生更能汲取成人委員的注意力，確保自己的聲音能持續影響會議討論。勞工階級受訪者則擔憂積極倡議將招致責罰，而將成人委員的偏好視為規範界線。他們傾向努力符應成人委員的隱性期待，維繫成人的認同與信任，卻常因此自我抑制，成了會議中的「隱形人」。

過往有關兒少參與社會階級差異之研究，多預設中產階級學生因擁有符合參與機制所期待之知識、秉性與能力，而較勞工階級學生更容易獲得重視。循此邏輯，有責單位常藉由培力過程，確保每一位兒少、學生與青年具備相等的公共參與技能，以應對參與過程中的各式任務。然而，「能力培養」式的培力過程，或許可以幫助每位參與者擁有相等文化與知識資源，以助其「符應」參與機制的隱性期待，卻無法確保每一位參與者在施展該資源時，具備相等的自在感，以及對於參與情境有同樣的解讀。如本研究發現，中產階級與勞工階級學生其實都具備一定程度的參與能力，但不同的情境理解，以及對於「積極倡議」不同的舒適程度，讓他們決定不同的參與策略，使中產階級學生被視為「積極發聲」，勞工階級則被看作「被動安靜」。

當討論支持兒童參與公共事務時，僅強調提供相同的能力培養機會，並無法解決勞工階級所遇見的挑戰。這類想像將問題歸咎於個人，認為問題核心在於兒少個人能力不足，卻忽略了他們所處的社會階級及其他交織因素下的生活經驗，如何塑造了不同的情境理解和情緒感受，進而影響了他們對參與的看法和實踐。當培力過程忽略了被培力者的社會位置和文化背景，其實只是將習以為常的隱性期待視為規準，期待他們迎合、符應，無助於挑戰現有的壓迫結構。要解決發聲機會不平等，除了應訴求更為友善的參與機制，我們也需要學習「聆聽我們並不知道如何理解的聲音」（Cook-Sather, 2007: 394）。這意味著，我們需要從和兒少互動的過程中，辨識心中存在的隱性期待如何影響我們解讀兒少的發聲，並看見不同的社會身分與當下情境，如何交織形塑兒少的

參與方式與經驗。以此為基礎，我們將能發展「能力培養」以外的支持模式，讓培力工作更為貼近個別兒少的獨特處境，實質支持他們具備發聲的力量和確信。

參考文獻

- 朱美娟。2021。〈紮根理論研究方法：不同陣營之間的比較與選擇〉。《市北教育學刊》68：1-22。
- 周馥儀。2017。《記憶的戰爭：反「微調課綱」紀實（2013-2016）》。台北：財團法人青平台基金會。
- 林沛君。2022。〈「有意義」的兒少參與：以我國地方兒少代表制度為例〉。《臺大社會工作學刊》45：1-44。
- 林依瑾、葉念祖。2019。〈贏了面子、輸了裡子？反思課審會學生代表遴選會議的性別比例原則〉。《中等教育》71，2：66-81。
- 林依瑾。2020。〈從審議民主觀點探討 108 課綱審議之經驗〉。國立中山大學公共事務管理研究所碩士論文。
- 林曉雲。2016。〈課審會學生代表 教長：展現民主素養〉。《自由時報》2016/11/30。https://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/1902883。2024/6/10。
- 張弘潔、吳柏萱、廖書荷。2022。〈兒少「表意參與權」之分析：台灣少代在兒促會提案之觀點〉。《台灣人權學刊》6，4：67-96。
- 許育典、許文耀。2018。〈論十二年國教課綱審議程序的正當行政程序要求〉。《當代教育研究季刊》26，2：1-24。
- 許若茵。2022。〈兒少出 3 點訴求：心健司長道歉下台〉。《NOWnews 今日新聞》2022/11/18。https://reurl.cc/4QO7RD。2024/6/10。
- 黃國鈞。2016。〈課綱審議代表遴選 李家同批「我都不敢審了」〉。《TVBS 新聞網》2016/07/25。https://news.tvbs.com.tw/politics/665595。
- 黃靜盈。2020。〈我的兒少代表經驗：以學習之名要求青少年表現「專業」，只是你們成人的傲慢〉。《Right Plus 多多益善》2020/12/17。https://rightplus.org/2020/12/17/crc/。
- 藍佩嘉。2018。《拼教養：全球化、親職焦慮與不平等童年》。臺北：春山。
- Alderson, P. 2000. "School Students' Views on School Councils and Daily Life At School." *Children and Society* 14, 2: 121-134.
- Andolina, M. W., Jenkins, K., Zukin, C., & Keeter, S. 2003. "Habits From Home, Lessons From School: Influences on Youth Civic Engagement." *Ps - Political Science and Politics* 36, 2: 275-280.
- Bell, J. 1995. *Understanding Adulthood: A Key to Developing Positive Youth-Adult Relationships. the Freechild Project.*

- Bourdieu, P. 1977. "Cultural Reproduction and Social Reproduction." J. Karabel, & A. H. Halsey eds. *Power and Ideology in Education* 487-511. Oxford University Press.
- Bourdieu, P. 1986. "The Forms of Capital." J. G. Richardson ed. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* 241-258. Greenwood.
- Calarco, J. M. 2018. *Negotiating Opportunities: How the Middle Class Secures Advantages in School*. Oxford University Press.
- Charmaz, K. 2014. *Constructing Grounded Theory*. SAGE Publications.
- Conner, J. O., Nathan Ober, C., & Brown, A. S. 2016. "The Politics of Paternalism: Adult and Youth Perspectives on Youth Voice in Public Policy." *Teachers College Record* 118, 8. doi: 10.1177/016146811611800805
- Cook-Sather, A. 2007. "Resisting the Impositional Potential of Student Voice Work: Lessons for Liberatory Educational Research From Poststructuralist Feminist Critiques of Critical Pedagogy." *Discourse* 28, 3: 389-403.
- Earl, J., Maher, T. V., & Elliott, T. 2017. "Youth, Activism, and Social Movements." *Sociology Compass* 11, 4: 1-14.
- Fielding, M. 2001. "Students as Radical Agents of Change." *Journal of Educational Change* 2: 123-141.
- Graham, A., Truscott, J., Simmons, C., Anderson, D., & Thomas, N. 2018. "Exploring Student Participation Across Different Arenas of School Life." *British Educational Research Journal* 44, 6: 1029-1046.
- Hall, V. 2017. "A Tale of Two Narratives: Student Voice-What Lies Before Us?" *Oxford Review of Education* 43, 2: 180-193.
- Hart, R. A. 1992. *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.
- Hooks, Bell. 1994. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Johns, C. 2020. *Reflexive Narrative: Self-Inquiry toward Self-Realization and Its Performance*. 1st ed. SAGE Publications.
- Kincheloe, J. L. 2005. *Critical Pedagogy Primer*. Peter Lang.
- Lareau, A., & Weininger, E. B. 2003. "Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment." *Theory and Society* 32, 5: 567-606.
- Lewis, A. 2010. "Silence in the Context of 'Child Voice'." *Children and Society* 24, 1: 14-23.
- Love, B. J., & Phillips, K. J. 1997. "Ageism and Adultism Curriculum Design." M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin eds. *Teaching for Diversity and Social Justice* 359-377. Routledge.
- Lundy, L. 2007. "Voice Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child." *British Educational Research Journal* 33, 6: 927-942.
- Maclure, R. 2011. "The Dynamics of Youth Participation: Insights From Research Fieldwork With

- Female Youth in Senegal.” M. Denov, R. Maclure, & K. Campbell eds. *Children’s Rights and International Development: Lessons and Challenges From the Field* 155-173. Palgrave Macmillan.
- Mager, U., & Nowak, P. 2012. “Effects of Student Participation in Decision Making At School: A Systematic Review and Synthesis of Empirical Research.” *Educational Research Review* 7, 1: 38-61.
- Mason, C. Y., Mogahee-Kovac, M., Johnson, L., & Stillerman, S. 2002. “Implementing Student-Led IEPs: Student Participation and Student and Teacher Reactions.” *Career Development for Exceptional Individuals* 25, 2: 171-192.
- Mayes, E., Finneran, R., & Black, R. 2019. “The Challenges of Student Voice in Primary Schools: Students ‘Having a Voice’ and ‘Speaking For’ Others.” *Australian Journal of Education* 63, 2: 157-172.
- Mitra, D. L. 2008. “Balancing Power in Communities of Practice: An Examination of Increasing Student Voice Through School-Based Youth-Adult Partnerships.” *Journal of Educational Change* 9, 3: 221-242.
- Mitra, D. L. 2009. “Student Voice and Student Roles in Education Policy and Policy Reform.” G. Sykes, B. Schneider, & D. N. Plank eds. *Handbook of Education Policy Research* 819-830. Routledge.
- Morimoto, S. A., & Friedland, L. A. 2013. “Cultivating Success: Youth Achievement, Capital and Civic Engagement in the Contemporary United States.” *Sociological Perspectives* 56, 4: 523-546.
- O’connor, C. D. 2013. “Engaging Young People? the Experiences, Challenges, and Successes of Canadian Youth Advisory Councils.” *Sociological Studies of Children and Youth* 16: 73-96.
- Omer, M. 1992. “Interrupting the Calls for Student Voice in “Liberatory” Education: A Feminist Poststructuralist Perspective.” C. Luke, & J. Gore eds. *Feminisms and Critical Pedagogy* 74-89. Taylor & Francis.
- Perry-Hazan, L. 2016. “Children’s Participation in National Policymaking: “You’re So Adorable, Adorable, Adorable! I’m Speechless; So Much Fun!”” *Children and Youth Services Review* 67: 105-113.
- Robinson, C. 2011. “Children’s Rights in Student Voice Projects: Where Does the Power Lie?” *Education Inquiry* 2, 3: 437-451.
- Robinson, C., & Taylor, C. 2007. “Theorizing Student Voice: Values and Perspectives.” *Improving Schools* 10, 1: 5-17.
- Rudduck, J. 2007. “Student Voice, Student Engagement, and School Reform.” D. Thiessen & A. Cook-Sather eds. *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* 587-610. Springer.
- Schinkel, W., & Noordegraaf, M. 2011. “Professionalism as Symbolic Capital: Materials for a

- Bourdieuian Theory of Professionalism.” *Comparative Sociology* 10, 1: 67-96.
- Shevlin, M., & Rose, R. 2008. “Pupils as Partners in Education Decision-Making: Responding to the Legislation in England and Ireland.” *European Journal of Special Needs Education* 23, 4: 423-430.
- Taft, J. K., & Gordon, H. R. 2013. “Youth Activists, Youth Councils, and Constrained Democracy.” *Education, Citizenship and Social Justice* 8, 1: 87-100.
- Thomas, N., & O’kane, C. 1999. “Experiences of Decision-Making in Middle Childhood: the Example of Children “Looked After” By Local Authorities.” *Childhood* 6, 3: 369-387.
- Thornberg, R., & Charmaz, K. 2014. “Grounded Theory and Theoretical Coding Grounded Theory and Theoretical Coding.” U. Flick ed. *the Sage Handbook of Qualitative Data Analysis* 153-169. Sage Publications.
- Thornberg, R., & Elvstrand, H. 2012. “Children’s Experiences of Democracy, Participation, and Trust in School.” *International Journal of Educational Research*, 53: 44-54.
- United Nations Committee on the Right of the Child. 2009. General Comment No. 12 (2009) the Right of the Child to be Heard. United Nations.
- Wood, B., Taylor, R., & Atkins, R. 2018. “Student Voice, Citizenship and Regulated Spaces.” R. Bourke & J. Loveridge eds. *Radical Collegiality Through Student Voice: Educational Experience, Policy and Practice* 179-196. Springer.
- Wyness, M. 2006. “Children, Young People and Civic Participation: Regulation and Local Diversity.” *Educational Review* 58, 2: 209-218.
- Yin, R. K. 2016. “Qualitative Research From Start to Finish: 2nd Edition.” the Guilford Press.
- Young, I. M. 1990. *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press.
- Youniss, J., Bales, S., Christmas-Best, V., Diversi, M., McLaughlin, M., & Silbereisen, R. 2002. “Youth Civic Engagement in the Twenty-First Century.” *Journal of Research on Adolescence* 12, 1: 121-148.

Student Advocacy Tactics in National Curriculum Decision-Making: A Case Study of the National K-12 Curriculum Review Committee in Taiwan

Howard Liao**

Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto
Department of Social Justice Education

This study uses a constructivist grounded theory approach to explore how students advocate for their voices in national curriculum decision-making, focusing on Taiwan's National K-12 Curriculum Review Committee. Data were collected from 11 current and former student representatives. The findings reveal that students developed 'acceptance-seeking strategies' to assert their voices within a space that prioritized adults' perspectives. Seeking acceptance and aiming to create change, students were constantly evaluating how their talk would be received by teachers and peers. The study highlights class-based variations in students' advocacy styles, with middle-class students more willing to challenge authority and assert their perspectives, resulting in stronger and more positive responses from adults. In contrast, working-class students may be marginalized due to their reluctance to assert themselves. The study provides a nuanced understanding of student voice and underscores the critical role of students in shaping their space, knowledge, and confidence in participating in educational decision-making.

Keywords

student voice, participation, educational decision-making, adultism, social class

** Email: howard.h.liao@gmail.com.