教育學誌

（原初等教育學報）

第二十六期

國立臺南大學教育學系　編印

中華民國一〇〇年十一月

教育學誌第26期

（原名初等教育學報，民國93年改名為教育學誌）

出 版 者：國立臺南大學教育學系
地　　址：臺南市樹林街二段33號
網　　址：http://web.nutn.edu.tw/gac610/
電　　話：(06)2133111#610-613

編　　審：教育學誌編審委員會（任期自99年1月至100年12月）
主　　編：姜添輝
編審委員：于富雲　尹玫君　方德隆　李奉儒　李新鄉　郭丁熒
　　程炳林　黃月純　溫嘉榮　鄒慧英　劉信雄　蔡榮貴
執行編輯：張正平
執行秘書：張秋蓉
封面設計：紀育廷
承 印 者：泰成印刷廠

出版年月：民國100年11月
創刊年月：民國77年6月
刊期頻率：半年刊

本刊同時登載於臺南大學教育學系網站，網址為http://www.edu.nutn.edu.tw/
工 本 費：新台幣250元
GPN：2009304583
ISSN：2071-3126

教 育 學 誌

（原南師初等教育學報）

第 二 十 六 期

目　次

詩性道德：Richard Rorty的道德想像及其德育啟示
..... 許誌庭..... 1

現代化衝擊下高雄市客家族群文化認同發展及其教育省思
..... 李榮豐..... 33

創造力的教育實踐及其限制
..... 黃柏叡..... 79

德國與台灣在新住民潮流下幼教工作者培育課程之比較研究
..... 謝斐敦..... 101

民國40到90年代國小國語教科書中學生角色之分析
..... 郭丁熒..... 131

被錯置的莫札特？——國中音樂班學生能力觀之探究
..... 許殷宏、謝艾芸..... 171

Contents

Poetic Moral: Richard Rorty's Imagination of Moral Program and Its Implications of Moral Education in Taiwan
.....Chih-Ting Hsu..... 1

The Development of Kaohsiung Hakka Cultural Identity under the Impact of Modernity and the edification about it
.....Jung-Fung, Lee..... 33

On Practices and Limits of Creativity in Education
.....Bo-Ruey Huang..... 79

A comparison between the Taiwanese and German curriculum of teacher education for early childhood care and education at the tide of immigration
..... Fe-Duen Hsieh..... 101

The Student Role Described in the Language Textbooks of Elementary School with the Versions from 1950's to 2010's
.....Ding-Ying Guo..... 131

Displaced Mozart ?－The perception of ability among gifted students in music of a junior high school
.....Yin-Hung Hsu　Ai-Yun Hsieh..... 171

教育學誌　第二十六期
2011年11月，頁1～32

詩性道德：Richard Rorty的道德想像及其德育啟示

許誌庭
國立臺南大學教育學系副教授

摘　要

藉由批判傳統以理性及語言為基礎的鏡式哲學，Rorty建立起獨樹一格的無鏡哲學，主張傳統哲學所引起的認識論爭論，並無益於哲學的發展，進而主張應以行動的結果做為檢視知識有效性的準則，這種觀點係繼踵Peirce, James以及Dewey之後，因而被稱為新實用主義。

除了對傳統哲學基礎的批判外，Rorty 更致力於發展後現代境況下的道德方案，主張道德並不具有超越歷史的有效性，只是人們在偶然的情形下所得到的暫時共識，因而能提升人們團結感的不是那些宣稱對上帝意旨，或更為了解永恆人性為何的哲學論集，而是那些能描述人們情感的詩性文學作品。

藉由闡述Rorty的哲學論點及所構作的詩性道德方案，本文試圖從中推演出對我國當前道德教育的可能啟示。文分五段，除前言外，將首先探討實用主義的思想傳統及Rorty在新實用主義上的轉折，繼而探討Rorty對傳統道德哲學的批判及其主張，進而提出對當前臺灣道德教育的可能啟示，包括「正視道德教育過程中個人情感的滿足」、「重視弱勢群體的道德議題」及「從文以載道到以文詠情」等，最後則是結論。

關鍵詞：Rorty、新實用主義、詩性道德、後現代倫理學

Poetic Moral: Richard Rorty 's Imagination of Moral Program and Its Implications of Moral Education in Taiwan

Chih-Ting Hsu
Associate Professor, Department of Education, National University of Tainan

Abstract

R. Rorty constructed the neo-pragmatism philosophy by criticizing the traditional mirror philosophy based on the fundamental of human reasoning and language. In Rorty's arguments, there is no foundation constructs the criterion of morale. The moral rules we decided to obey are just the contingency temporary consensus derived from the daily life. The aim of this paper is to explore the characters of Rorty's moral program and its implications in Taiwan's moral education. Three conclusions are made as follows: (1)the emotional desire should be included and be respected in the process of moral education; (2)the identity of minority should not be hooked on moral significance; and (3)the moral teaching with literature texts is to express the feelings about lived experiences instead of putting burden on the ideal cognition of morality.

Keywords: Richard Rorty, Poetic moral, Postmodern ethics, Neo-pragmatism

人，不管是多麼的自私，在他的人性中，都有一些原理，促使他關心他人的命運，視他人的幸福為自己幸福的條件，儘管除了看到他人幸福，他自己也覺得快樂外，他從他人的幸福中得不到任何的好處。

- Adam Smith《The theory of moral sentiments》

人類團結的根本，不在於人人都共享一個普遍的真理或目標，而是共有一個自私的願望，希望自己的世界-能放入自己終極語彙的瑣碎事物-不會被毀壞。

-Richard Rorty《Contingency, irony and solidarity》

壹、前言

當後現代風潮以其提倡多元、尊重差異的強勢論述，對由普遍理性而建立起的現代性進行批判時，後現代的道德境況也墜入令人憂慮的局面，人們失去了往日據以做為行為規範的普遍基礎，而是強調道德規範的自我建構。

但顯然地，後現代社會並不是一個前衛或倒退到不需要道德規範的社會型態，相反地，做為規範人們社會互動準則的道德，在全球化的浪潮之下，人們的交往比之以往更加地跨越了種族、國家、地域的限制，而有更為緊密與頻繁的互動，因此更需要的是符合後現代社會境況的道德方案，來填補失去理性支撐之後的人類團結意識，而不是否棄不用，否則強調歧異性、多元性的後現代社會，在極度擴張的個人主義催化之下，當缺乏行為規範的合理標準時，後現代強調多元、尊重差異的觀點，將成為「只要我喜歡有什麼不可以」的「道德相對主義」或「道德虛無主義」的藉口。

R. Rorty是美國當今重要的哲學家之一，在承襲美國本土實用主義的傳統之下，結合當代的後現代論述產生了新實用主義（neo-pragmatism），對後現代境況的道德議題，進行了廣泛的思索與反省，他強調歷史脈絡對知識的形成與道德規範的重要性，反對存在著某種足以做為知識和人類團結意識的普遍人性特質。然而在高舉反基礎主義（anti-foundationalism）、反權威主義及強調多元差異的後現代社會特徵之下，Rorty並非只是像F. R. Nietzsche或M. Foucault等人，意欲否棄道德的可能性，而是更精心地擘劃了道德的偶然性質（contingency），來符合後現代的境況。他認為道德規範之所以為人們珍視，只是因為社會在那個時候，碰巧獲得那樣的道德共識，不是因為有某種記錄著人性本質為何的裝載單（lading-list）來供人們發現(Rorty, 1989)，因而人類道德意識的提昇，並不是因為哲學的教化，讓人們對上帝的意旨或人性有更多了解，而是能讓人們對他人所受到的痛苦與侮辱，有更高想像力的詩性文學作品。

Rorty從感性認識發出的道德理論，對以理性為團結核心的傳統道德觀點頗具啟發性，特別是在當今臺灣社會對立嚴重，由政治意識散發出的不同陣營，往往以各自堅持的理念為由，視不同聲音者為缺乏道德堅持的他者，因而缺乏彼此傾聽與相互感受的能力；另一方面，教育體系在新課程架構取消道德設科之後，亟需重建可能的道德教學模式之際，Rorty從否棄傳統鏡式哲學所構作的道德方案，對臺灣當前的社會與教育情境，將具有一定的參考價值。

本文將以先實用主義(Pragmatism)的理論為出發點，闡述一種有別於傳統以理性為基礎的哲學思想；繼而探討Rorty對傳統道德教育方案的批判，及其以文學感受力為德育核心所提出的詩性道德方案；最後則是指出對我國道德教育的可能啟示。

貳、實用主義與新實用主義

一、實用主義的思想脈絡

不同於歐陸哲學致力於探討觀念的起源，發源於美國的實用主義，將思考的重點擺在觀念的效用上。Charles S. Peirce認為觀念並非起源於先驗上的直觀，亦非來自非經反省的感官知覺，而是在於該觀念產生行動之後對所獲得實際效果的知覺，因此對Peirce來說要回答「什麼是觀念（idea）的意義？」，便是去考量這些觀念在我們經驗中所得出的結果為何？亦即那些因觀念所產生行為的結果總和，就是這個觀念的意義。從這個角度看來，Peirce的實用主義亦是一種意義的理論（the theory of signs），用以澄清概念的普遍原則為何的理論，只不過是從觀念實行之後的結果，來決定其意義為何，而不是從概念的內在意義來探索(Peirce, 1997)。

Peirce(1997)亦進一步認為，追求真理的動力不在於冥思，而在於行為後所產生的困惑，但是這種懷疑全然不同於Rene Descartes以理性為基礎的懷疑主義，而是要實際的去進行探究行動，從行動過程中來釋疑，亦即唯有觀察那些採用科學方法的探究行動所產生的結果，才能據以判定知識是否有效，也才能解決因之而起的困惑。而此種哲學取徑，嗣後被Williams James稱之為實際的（硬心腸的）哲學家（tough-minded philosophers），他們是經驗主義者，相信硬事實和感官經驗，與之相反的是空想的（軟心腸的）哲學家（tender-minded philosophers），他們相信有普遍的原則和先驗的智慧，易成為宗教的、自由意志論者、唯心論者和樂觀主義者。實用主義便是要用實際哲學家所用的方法，從激進經驗論（radical empiricism）的行動，來抵抗觀念論者的信念（Mounce, 1997: 85）。

至於John Dewey則是將實用主義的理論與應用，往社會學的領域推進，落實了實用主義在社會中的實用性，他指出James對人類心靈發展的關注，忽視了社會脈絡的影響。Dewey認為存在於心靈運作中的刺激物不應只是原因，而反應行為也不應僅為效果，而是目的性的與功能性的關係組合（Mounce, 1997：130）。以小孩子碰觸蠟燭為例，當小孩子初見蠟燭時，新奇感對他而言即構成了一個心靈情境，而以手去碰觸則是為了解決這個問題所採取的手段，最後當小孩子被火燒痛而縮手的反應產生時，即是這個問題探索之後所得到的結果，之後再看到蠟燭時，小孩子的反應不會再是去碰觸而是縮手。在此原本僅做為引發好奇的刺激物-蠟燭，已獲得了特殊的意義-會燙人，而這一意義的獲取將進而產生特定的行為。這一連串的歷程都將納入往後遇到類似情境可茲援引的經驗之中。

歸結而言，透過檢視知識行動後的效果，實用主義發展出有別於強調內在邏輯一致性，和外在經驗符應說的傳統哲學真理觀，將知識視為解決問題的工具，而非觀念的冥想或僅為對實在界的反映。

儘管這種重視實用性的知識論，相當程度上不同於引發現代性的理性主義，然而在實用主義的知識論假定中，仍然保有強調客觀知識成份的現代性特徵，例如在Dewey的問題解決方案中，即預設有一個最佳的解決方法，因此蘇永明（2000）即認為，實用主義的思想特徵，應介於現代與後現代之間，並未真正符合後現代強調多元、尊重差異的思想浪潮，在此即顯現了Rorty對實用主義進行改造的空間，以真正符合後現代的境況。

二、新實用主義的轉折

隨著邏輯實證論從歐洲引入美國後，實用主義便沉寂了下來，而在Rorty投入哲學研究的1950年代，分析哲學又以後起之秀批判邏輯實證

論，搶佔了英美哲學的主流。在這種哲學發展脈絡下，Rorty也曾是分析哲學陣營的主要成員之一，並且編輯了總結分析哲學重要文獻的《語言的轉向》（The Linguistic Turn: Recent Essays in Philosophical Method）一書(Rorty, 1967)，然而在Rorty為這本書所做的長篇序言中，事實上也預告了Rorty從「語言的轉向」中再度轉向，邁入徹底否棄傳統鏡式哲學的無鏡哲學之路，重拾不談本體論、不談認識論的「非哲學的實用主義哲學」，Rorty指出：「實用主義要說的是，哲學（philosophy）的最佳希望，就是不要去從事哲學(Philosophy)」、「一個人只有成為反哲學的（anti-Philosophy），才能成為哲學家(philosopher)」(Rorty, 1982: xvii)。

(一)從語言轉向的再轉向

傳統哲學的認識論是根基於再現的理論觀點，認為人類的心靈能如鏡子般的反映出實在界的客觀事物，而這些心靈所得的意象再經由同樣具備鏡式能力的語言，就能再現出客觀事物。換言之，在分析哲學的觀點中，語言居於再現過程的一個重要地位，因此分析哲學樂觀地認為，透過對語言使用精確度的解析，將能解決哲學界長久以來的爭議。

然而分析哲學企圖透過對語言的分析來取代心靈的地位，以重新建立哲學傳統的努力，在Rorty看來將是徒勞無功的，為進行這個論證Rorty區別了「世界存在在那裡」和「真理存在在那裡」之間的不同，

> 「世界存在在那裡，不是我們的創造物，是說空間和時間中的大部分事物，是由外在於人們心靈狀態的原因所造成的；真理不存在在那裡，是說沒有語句就沒有真理，語句是人類的語言的元素，是人類的創造物。真理不存在在那裡，不能獨立於人類的心靈而存在，因為語句也不能獨立於人類的心

> 靈而存在。世界在那裡，但對世界描述則否，只有對世界的描述才有真或假，世界就它自己而言-若非藉助人們的描述-則沒有真或假的問題。」（Rorty, 1989: 4-5）

從上述引文可以發現，Rorty完全否定語言能取代心靈進而再現世界的可能性，因為世界原本就是存在在那裡，它本來就沒有屬性、對錯的問題，而我們對世界的認識是透過心靈去認識到的，並且再用我們所「選擇的語言」，去描繪我們所認識到世界，並將之稱為「真理」，那麼我們所謂的真理，事實上只是語言或語句的一個性質而已，語言所能再現的充其量也只是心靈對世界的感受而已，並非是世界的原樣，因此不管是如何地對語言進行分析，對與錯的仍然只是語言本身的對與錯，根本無涉於實在界的對與錯。再者，語言的使用也並非僅是依循著客觀的字彙與文法的運用，而是更複雜地包含著言說者的主觀意圖，甚至是出於某種社會目的的建構（Hall, 1997)，因此僅僅只是對語言進行客觀的分析，仍然無法排除言說者所加諸於語言的雜質。換言之，分析哲學即使能找出精準使用語言的方法與模式，其結果仍然與實在界無關。

亦即如果分析哲學欲藉由批評心靈不足以做為真理的普遍基礎，那麼做為人為構造物的語言又如何能夠呢？換言之，做為語言分析學派的Rorty，在此並不認為分析學派所帶來的語言轉向，足以做為哲學的新方向，因為分析哲學只不過是企圖對語言的使用進行嚴格的分析，以廓清因語言使用所造成的哲學問題，目的在以語言結構，來取代傳統哲學的心靈結構，做為再現世界本質的一種普遍基礎，究其根本仍然是傳統鏡式哲學的遺緒，只是將哲學問題轉換成為語言問題，但是語言就是語言，並非其他實在物的再現與反映：

> 「人們不可能超越語言。亦即人們無法在語言架構之外再發現某些觀點，因為這個世界正是在這個架構之中如其所是地顯現出來的。如果不是在某種語言之中思索，人們根本就不可能進行任何思索。」（Rorty, 1962: 310）

歸結而言，在批判了傳統以心靈及分析哲學以語言做為再現基礎之後，Rorty走向徹底否棄鏡像本質的知識論，甚至是更激進的提倡一種沒有認識論的無鏡哲學。

(二)無鏡哲學

在批判了傳統的再現觀以及分析學派語言學的轉向之後，Rorty重新審視傳統哲學認識論的假定，並逐一予以拆解，以建立起沒有心靈與語言做為鏡像作用的「哲學」。

Rorty首先將解構的對象指向構成傳統哲學重要成分的「心」的概念。Rorty指出，不管是理性主義者如Descartes，或經驗主義者如John Locke，都使用了鏡式的隱喻來理解人類的心靈與意識，認為人們的心靈如同鏡子一般，而所謂的意識或知識的形成，都是實在界在這面如鏡子般的心靈上所留下的映像。這樣的觀點事實上是將心靈與外在事物視為分離的兩個實體，知識就是客體映照在主體上的圖式再現，而知識的真假與否則可藉由此些圖式再現與客觀世界間的對應與否來判定，Rorty (1979)稱之為「鏡式哲學」，也正是這種假定心物分離的鏡式隱喻，使後代哲學陷入如何調和心、物之間的難題而爭論不休。

為進一步證明將心物分離是不必要的作法，Rorty運用了如同Ryle(2002)的物理主義來闡述取消身心問題、心物分離是可行的。Rorty假設在一個星球上住著一群沒有「心」「物」差別這一概念的Antipodean人，在他們的語彙中沒有用來描述起源於「心」所產

生的感覺，例如，他們不說我「感到」疼痛，而說「我的C型纖維被刺激了」，藉以闡述即使沒有「心」「物」區別的概念也不影響認知的發生，因為那只是說法上的不同，而不是真的有什麼事實上的差別。亦即傳統哲學塑造的鏡式認識論，除了造成了心物二元論的困境之外，事實上並未提出足以判斷知識真假與否的有效準則。Rorty再以Locke為例指出，Locke認為知識是物體將它的印象留在心靈上所產生的，這種說法是將「解釋」（explanation）和「證立」(justification)混在一起，「解釋」取向關心的是信念在心靈上發生的方式，而「證立」關心的則是這些信念的有效性，但是傳統哲學的理論內涵，充其量只是以人心的自然之鏡，說明了知識產生的方式，並不足以判斷知識為真與否。因此Rorty認為，哲學從事的應是「證立」的工作，是要從人們的社會實踐中來證立知識的有效性，而非陷於抽象語彙的爭辯（Rorty，1979：139-148），在此Rorty重新回到實用主義的理路，將傳統哲學上的論辯，導向以實踐的結果做為真假的判定，正如同James所指出的，

> 「當你把很多哲學上的辯論，放到這種探索其具體結果的簡單試驗中，就立即變得無足輕重。沒有任何一個地方的差別，不會使另一個地方也發生差別、沒有一種抽象真理的差別，不會在具體事實中表現出差別，以及因而迫使某人在某時、某地、以某種方式在行動的差別上，表現出這個真理本身。」（劉宏信譯，2007： 50）

亦即James認為解決哲學歧異、判斷論辯優劣的最好方式，就是透過實踐的結果加以檢視，那些導引人們走向更好社會與境

遇的哲學思維才是值得珍視的。至此Rorty確認了尋找所謂事物的本質或基礎是徒然的行動，真正有意義是人們如何去親身體驗知識行動後所產生的實效。因而Rorty認為人的「肉體」比之於人的「心」與「語言」更接近現實，亦即在認識實在的過程中，「肉體」經驗所產生的「情感感受」，比之於「心」的「理性感受」，與「語言」的「邏輯結構」更為真實與可信，因此除非有某種的社會實踐被採行，否則不存在著真或假的問題。Rorty的這種認識論，十足的體現了實用主義的觀點，亦即實踐先於理論、行動先於認識，強調人們是在社會的互動中來形成知識的，而所謂的客觀真理，只不過是群體在共同行動中所形成的共識，只是那種適合我們去相信的東西而已。換言之，自Plato以降以追尋現象背後絕對存在為目的的西方哲學傳統，在Rorty的新實用主義的轉向中，已步入了後哲學時期，重新建立起「不涉及與實在界對應的真理論」（Rorty, 1993）。

然而Rorty的論點是否能徹底取消心靈概念，仍有待進一步探討，例如以生理的觀點-「我的C型神經被刺激了」來說明感受而言，儘管Rorty在語句上避免使用「我感覺」到的字眼，以證明不必然有「心靈」的概念，也可以表達感官的感受，然而這樣的說法，仍然必須有一個能夠統合眾多生理系統的「感覺者」－我－的存在，以超越個別生理作用，而這樣一個具心理作用的「我」，即使不以心靈之名相稱，亦必然具備原有心靈概念之下所具備的某種功能。

(三)教化哲學

從批判傳統的鏡式哲學、語言的轉向到無鏡哲學，Rorty可說是徹底毀壞了傳統哲學的基礎，然而Rorty 對哲學的改造，正如對「再描述」（re-describe）功能的說明，目的不在於創造新的語彙

以取代舊有的，而在於對事物進行重新描寫，使之更適合於當下的情況，甚至為了表示比之舊有的更具解釋力，它不會放棄與舊有語彙的聯繫。因之Rorty之意並不在於消滅哲學而是改造哲學，將原本置哲學於後設科學（meta-science）的傳統哲學，重新改隸於社會文化的分支，以找到哲學新的功能與用途，因此Rorty指出「哲學不可能終結，除非社會文化終結了」（Rorty, 1995: 198）。

Rorty將傳統的主流哲學重新宣稱為「系統哲學家」，而將Dewey、Ludwig Wittgenstein和Martin Heidegger等視為外圍的「教化哲學家」(edificational philosopher)。系統哲學家像是科學家一樣，企圖在科學的大道上為世界提供論證，以建立永世不墜的基礎，其目的在哲學本身；而教化哲學家則提供反諷的、對話、遊戲和偶然的語彙，是以治療性為特點的哲學，目的在使讀者對自己的哲學思維產生質疑，而不是提供一套新的哲學綱領。這是一種私人化哲學，只成就個體自身，而不成就對象或他人 (Rorty, 1979: 367-369)。

亦即對Rorty而言，摧毀傳統哲學基礎「心的概念」或批判分析學派語言基礎的目的，並不是要建立起另一套新的哲學論述，或有關終極問題的另類解答，而是基於一種治療性的動機，讓人們能夠深刻的反省在傳統哲學長期的薰陶下，自己所持有的終極語彙，是如何的過時與陳舊，以致於限縮了人們的想像力；這樣的哲學是要「幫助讀者或整體社會，從迂腐的語彙和態度中解放出來，而不在於為現代人的直覺和習慣奠立基礎」（Rorty, 1979: 11-12）；這種哲學不僅放棄尋找本質的想法，事實上亦放棄實在與表象的區別，轉而從社會互動的實踐中來看待知識的形成，強調的是人與人彼此間的關係，要讓哲學從那些爭論不休的抽象問題上，重新走入社會回歸人們的生活，而不再執著形上學、

認識論上爭論不休的哲學活動，因為這些活動充其量只是以「愛爭論」(the love of argument)，混淆了哲學的「愛智」(the love of wisdom)(Rorty, 1982: 91)，對於人的行為與社會實踐產生不了任何作用。

總結而言，Rorty的新實用主義，強烈地質問哲學的傳統任務-尋找事物的本質是否有完成的可能性？如果此種行動無法完成，那麼哲學的新任務應該為何呢？Rorty指出「如果你只對知識論和言語哲學感興趣，而無心於道德和社會哲學，那麼閱讀尼采或古典實用主義，對你往後的行為不會有什麼太大的影響。」（轉引自徐文瑞，1998：12），亦即在Rorty的構想中，推翻傳統鏡式哲學和分析哲學的知識論，只是做為對後現代境況反省的一個開端，其目的不在於建立起一種新的哲學認識論，而在於重新賦予哲學新的任務，其中之一的關注焦點，便自然而然的轉移到後現代境況的道德論述應如何開展的問題上了。

參、Rorty對道德方案的想像

承順著知識論的反基礎主義，Rorty後現代道德論述的重點，便在於回答如果否棄了理性做為人類團結意識的基礎，那麼在後現代境況中的道德論述要如何形成？Rorty從批判以理性做為基礎的傳統道德論述做為開端。

一、變動的哲學，變動的道德基礎

從以上各段落的論述中顯示，「變動性的適應」可說是Rorty承襲實用主義傳統的主要特徵，而這種特徵也顯現在實用主義的道德主張，Dewey在《民主主義與教育》(Democracy and Education)一書中，即曾指

出這種變動的適應性，可在道德方案中形成三項提綱契領的發展原則（林寶山譯，1989）。

首先，實用主義認為，人性是在與環境不斷互動調整的過程中所形鑄而成的，因而用以規範人性外在表徵的行為規範，亦應隨著時代改變而調整，因此並沒有來自以人性為依據，而能發展出固定且普遍有效的道德原則。亦即在不同社會型態之下，將產生不同的道德規範，以對該社會產生實質的效用。

第二，個人與社會雖是部分與整體的關係，卻不應以從屬的觀點視之，因而道德非僅為個人的修養或喜好，也不能只是從社會或國家的利益出發，提出有違個人利益的要求。道德規範除應重視個人的獨特目的而非他人的工具外，同時也要兼顧社會的整體幸福，亦即二者是相互獨立卻又必須共同完成。

第三，對道德與否的判斷，無論是從動機或結果，都必須落實在實際生活中來觀察，不應只是動機的問題，也不可僅重視行為結果，二者都是完整道德行為歷程的二端不可偏廢。

上述這三項實用主義的道德方案基本特徵，亦成為Rorty開展後現代倫理學的基本理路。Beck(1995)即曾從Rorty的著作中，歸結出後現代倫理學的三大特徵：反基礎主義(anti-foundationalism)、多元主義(pluralism)以及反權威主義(anti-authoritarianism)。

首先，「人同此心，心同此理」的普遍認定，一直是人們道德認知的基礎，然而後現代倫理學家共同認為，價值是文化的建構，是隨時都在改變的，且文化與文化之間亦有所差異，因此道德方案並非寫在天堂的某處，而是在人間生活中形成的。因此道德方案的價值在於協助我們解決社會生活所遭遇難題的實用效益，而非符合人性基礎的合宜行為；因此在後現代主義者的信念中，生活裡並不存在著終極的基礎，他們鼓勵百花齊放，接受並慶賀多元性，認為知識（包括道德知識）是隨著人

們的興趣和傳統而改變的。在這個道德的多元主義認知之上，Rorty（1989： 38）以「獨特的理想性」（peculiar ideality）來詮釋S. Freud對性倒置、強迫性觀念等案例的介紹，這些在我們看來似乎是離經叛道的行徑，其實和我們每個人的行為都一樣，只是一首私人所做成的獨特詩歌；第三反權威主義，後現代主義者抨擊家父長制（paternalism）一再地把自己的利益，置於受他們照顧之下的人的身上，強迫以他們認同的價值為圭臬要求一體奉行，這種觀點是接續對抗道德的理性哲學之後，再一次揭示對抗社會性的威權主義，因而關於道德的探究，必須以民主、非權威性的方式來進行，如此不同群體的利益才能儘可能地被納入考量。

上述無論是傳統實用主義，或Rorty新實用主義論點下的倫理學論述，均強調一種去中心、反對具權威性的固定基礎，重視的是如何在變動的社會境況中，形成為大家所共同承認的暫時性協議。

二、正視公共利益與私人語彙的衝突性

尋找人類社會如何可能的原因，一直存在著不少爭議而引發學者持續的討論，這個問題之所以吸引人的地方在於，儘管形成社會是人類生存的必然型態，但是社會集體的利益，最終仍必須回歸到有益於個人的生存，其集體形態才得以獲得長久的支持，但假若凡事均以個人的利益為依歸，社會的整體性又要如何延續？此處所顯現的即是問題的癥結所在：私人的利益如何在公共的形式中獲得實踐；而在以公共利益為前提下，社會又如何說服個人放棄部分的慾望，而願停留在社會的規範之中。因此如何將公共利益與個人慾望結合，是倫理學中的重要議題。對此一議題，Rorty從哲學的角度將之歸納為二種取徑：傳統上，希望在理論上將公共利益與個人慾望結合，而將僅是個人利益的追求視為是自私的行為；以及Rorty個人的觀點，認為當個人欲望恰巧符合社會需求時，

即是人類團結之時，如此而已。

首先，傳統隨處可見的道德說服形式，即是抱持著第一種觀點，諸如「助人為快樂之本」、「正義符合個人利益」、「人生以服務為目的」等，此些從公共利益出發而又回到滿足個人慾望的說詞，將公共的團結和私人的實現融為一體。並且為了讓這些看似相互衝突的道德教條更具說服力，便必須努力去尋找所謂人類「共同的」特質，讓所有個別利益的實現，都是其他人類共同利益的同位縮影，亦即讓每個人對他人的幸福負有責任，如此將終能導向人類的團結，因此這項尋找第一原則(First Principle)的企圖，乃成為西方傳統道德哲學主要的探索活動。並且這項尋找第一原則的企圖，在康德以降獲致了初步的結論，是「理性」讓人類能有別於其他物種而得以持續發展。

基於此種觀點康德認為，我們對某人的義務，並不是出於任何世俗所形成的關係，例如親屬或同胞，而是因為他同我們一樣是理性的存有，因此當我們對一個人做出善行時，若是出自於其他私人情感的認定，而不是將之視為理性存有時，那麼該行為並不能算是道德的。

然而Rorty認為，傳統以理性為基礎的道德哲學，一方訴諸強烈的義務感，要求人們遵從道德的無上命令，另一方面又視人性中親疏有別的情感為罪惡，是硬生生地將人推落衝突、矛盾的道德兩難之中。忽視從私人層面出發的自我與情感，形成對自我的迷思（the myth of self），是將自我視為非關係性的、關心自我獨立存在的能力，以及需要被強迫才能去考慮他人需求的冰冷心理病態。理性與情感的分離，進而形成具價值意涵的二極區分，亦即具普遍理性的與僅為個人的，或無私的與自私的之間的對立（Rorty, 1999: 77）。然而Rorty引述Dewey和Baier對此的質疑指出，如果自我是自私的、是冰冷的，那麼關於「我們為什麼要有德行？」的問題，這個答案只有在神聖的命令，或如康德純粹實踐理性的裁決之前，我們必須自虐的以因受到義務心所趨使而感受到的畏懼，來

懲罰自己時才能獲得，否則這個問題將永遠沒有解答。就如同基督教的道德完美觀，將每一個人都一視同仁地視為背負伊甸園原罪的罪人，因此對於基督徒而言，只要他覺得自己對某一個上帝之子，比起另一個上帝之子，具有更強烈的義務感，那麼他就尚未臻聖潔之境。

儘管Rorty指出以理性做為道德的基礎，並無法成功地結合私人情感與公共團結，然而他亦不認為如S. Freud或Nietzsche等人，以「權力意志」或「原欲衝動」，做為人類的共同本性，繼而認為否棄道德可能的做法是可行的，因為Freud所強調的原欲衝動等私人情慾層面的心理特質，並非以人類的團結為出發點，其最後結果亦不必然導向人類團結的意識，而僅是個人慾望不滿足所產生的潛意識行為，因此亦不適合做為道德的基礎。

歸結上述有關道德的理性或情慾基礎的爭論，事實上涉及的是傳統哲學中有關人性本質為何的不同見解，對於此種爭論，Rorty明白的指出，「自我創造的語言必然是私人的、無法分享的，也不適合於論證，而正義的語彙必然是公共的、可共享的，也可以做為論證交換的媒介」（Rorty, 1989: xiv），因此要在具邏輯的理論上，將自我創造與正義統一起來是不可能的。Rorty的這種見解，放棄了以追求人性本質做為道德基礎的進路--無論是理性或情慾，同時亦放棄了私人語言必然與公共的語言相衝突的立場，而是轉而認為人類的團結意識並不是透過「反省」人性為何而得來的，而是去敏銳的感受到他人的痛苦，與所遭受的侮辱而「創造」出來的，這種團結意識創造的可能性，必然必須從真實的社會實際中去找尋，是人們對社會生活所產生的偶然共識，並樂意以此種方式共處，而不存在於抽象人性的理論之中。

在批判了道德的理性與心理基礎之後，Rorty乃另闢蹊徑提出合適於後現代境況下的道德方案，自由主義的反諷者即是他基於調合理性主義與心理主義的成果。

三、自由主義的反諷者

Rorty首先描述了曾經做為自由主義文化肇始的啟蒙理性所使用的語彙，現在已成為民主社會進步的障礙，因此他認為必須把圍繞在真理、理性和道德責任的語彙換成隱喻、自我創造的概念，而後者主要是由Nietzsche、Freud等人所創造出來的，Rorty稱之為反諷主義者（ironist），有三個特徵：1.因對其他人或書籍所使用的終極語彙（final vocabulary）的感動，因而對自己目前所使用的終極語彙抱著徹底與持續不斷的質疑。2她了解由她目前使用的終極語彙所形成的論證，既無法支持也不能消解上述的質疑。3.在她對她的處境做哲學性思考的範圍之內，她不認為她的語彙比之其他人的語彙更接近實有，或接觸到了在她之外的任何力量（Rorty, 1989: 73）。根據對反諷主義者的這三個設定，Rorty塑造了一位文化英雄-強健詩人（strong poet），以將整個文化由「理性文化」或「科學文化」轉向為「詩化文化」（poeticized culture），而哲學的基礎也由「驚異」轉而為「恐懼」。前者是Aristotle式的哲學起源，在於尋求人類的本質，進而驚異地發現「自己處在一個比自己更大、更強壯、更高貴的世界之中」，而後者是Nietzsche式的，「害怕自己只是一個複製品或仿造品，而世界並非自己所創造的，而只是繼承前人」，（Rorty, 1979: 29），因而強健詩人的任務不再是企求在人生的彩牆背後找到真實的牆，而在於創造更多不同的、多彩多姿的文化建構、在於發現自己的獨特性，以及發現自己的裝載單和他人之間的差異。

換言之，反諷主義者的主要特徵是，能時時考量到個人所使用的終極語彙，僅僅只是個人的，如此而已，而不是代表普遍的真理，或成為他人必須效法學習的對象，也無需批判與我不同者。終極語彙指的是，每一個人所持有的一組語詞，用以正當化他們的行動、信念和生命，我們用這些字詞來形成對朋友的讚美、對敵人的譴責、我們的長期規畫、

最深層的自我懷疑和最高的期望等（Rorty, 1989: 73）。由此看來，終極語彙可說是構成個人內心信仰或基本信念的語言表達，例如，民主社會強調的語詞是「個人」、「法律」，極權國家則是「國家」、「領袖」等等。

然而取消自由主義所使用的語彙，並不是要放棄建構自由主義社會的想法，也不是要以反諷的語言做為建造民主社會的基礎，而是要以非理性主義、非普遍主義的方式，對其自由主義社會的哲學思想進行重構。Rorty指出，「自由主義社會的核心概念是：尊重語言，反對行動，尊重說服，反對暴力，則一切都行」（Rorty, 1989:51-52），也就說自由主義事實上仍預設了若干課題或行為是可以/不可以採行，或若干特定問題優先於其他特定問題的手法。Rorty認為這種想法是承襲了啟蒙以來的遺緒，而使得自由主義文化必須有基礎，其結果是使得對自然秩序的尊崇，凌駕了其他可能的終極語言。這種批評亦如Foucault所指出的，理性的判斷標準，最終將因缺乏具體客觀的標準以決定何人具有最高的理性成分，而只得淪為依權力位階的高低進行裁決（許誌庭，2005）。因此Rorty認為必須從「自由主義的形上學家」，轉換成「自由主義的反諷主義者」，將整個文化重新描述，以轉向詩化（poeticized）的社會，而不是如啟蒙運動那般，將社會描述為「理性化」或「科學化」（Rorty, 1989: 53）。並且這項再描述行動的目的，在於企圖以「激情」或「幻想」取代「理性」，讓個人的獨特性得以在真正的自由主義社會中，獲得公平的實現機會，而非僅能在訴諸普遍「理性」的襯影下才能獲得，更重要的目的在於可以擴大我們慈悲的機會(chances of being kind)，亦即當我們能將每一個人視為獨特的個體，在獨特的情境生活時，我們才能真正體察到他人的痛苦，減少我們對別人可能產生的侮辱。

就在批判傳統自由主義的社會哲學基礎、吸收反諷主義的精神之後，Rorty指出，自由主義反諷者相信人不可能回答「人性是什麼」的普

遍問題，重要的是你想成為什麼樣的人？這一問題指向必須思索認同於何種樣態的社會，因此必須將道德問題引導至社會場域中進行實踐，而非坐思冥想才有可以獲得答案。因此自由主義的反諷者，對團結意義的理解有別於傳統的道德哲學。以傳統哲學的陳述方式來說，所謂人類團結的意思就是在我們每個人之中，都存在著某些東西—我們的基本人性，而這東西呼應著其他人所表現出的某種同樣的東西。然而對於自由主義的反諷者而言，人類的團結在於相互想像地認同他人生命的細節，而不在於認知到某些原先即共有的東西（Rorty, 1989）。

因此，自由主義的反諷者，認為團結不是來自體認到自我與他人是同樣的理性存有者而得來的，而是能夠對其他不熟悉的人，所承受的苦痛和侮辱的詳細原委，更具有敏感度，那麼我們便可以創造出團結，一旦我們提昇了這種敏感度，我們就很難把他人邊陲化。而能提昇這種敏感度的不是理論（哲學），而是民俗學、記者的報導、漫畫書、紀錄片，尤其是小說。在此Rorty指出詩化道德與哲學道德的區別，「詩」是自我創造的隱喻，「哲學」是發現的隱喻，當詩戰勝了哲學，即表明了我們終於不再堅持真理必須在「那裡」等著被發現，而是在日常生活中共識性的創造。

四、道德的進步是對他人苦痛更具想像力

「進步」一詞，意指隨著時間的推進，事物的性質會益趨精良與完善（呂文江譯， 2003），然而這種鑲崁在時間流序中的進步概念，似乎並不適用於道德性質，我們可以很肯定現代的科技、人民的生活比之人類過往的任何一個時期都還要「進步」，但是現代人們的道德感及行為表現，是否比之以前更為進步，卻往往令人存疑，「世風日下，人心不古」即是道德崇古主義的最佳詮釋。

就Rorty而言，道德的進步並不是因為是對上帝意旨有更多的了解，

或漸增的理性等道德知識的增加，使得偏見和迷信的影響日趨減少，也不是如Dewey所說的因為獲得更多知識，而得以發明出能夠同時滿足更多對立要求的行為方案，而是因為對更多各種人們和事物的要求更具敏感度與責任感，因而更能回應那些被排除在外的人們的需求(Rorty, 1999)。換言之道德的進步不是越來越接近真理、上帝或正義，而是增加感受與想像他人生活困境的力量，是一種「同情心的進步」，透過這種對文化演進之後所切割出來的尖銳邊緣（the cutting edge of cultural evolution）的同理感受力，以及能夠給予和平和繁榮的力量的想像力，讓人們能夠對那些在文化形成過程中，被視為界限之外的他者，有更多的理解與同情，才能夠確保人類的未來會比過去更為美好。

亦即基於贊同像想力量對道德進步的作用，Rorty認為足以喚起人們這種團結意識不是哲學，因為哲學所具有高度思辨性，只會將人擺置在空中樓閣，而是對那些各式各樣痛苦與侮辱進行詳細描述的小說或民俗誌，透過這些充滿悲天憫人情懷的描寫，人們將會發現那些存在於種族的、宗教的，和風俗習慣上的差異，和人們在痛苦與受辱的共同感受上，其實是微不足道的。

換言之，Rorty不認為人類具有所謂足以促使團結的某種本質的存在，不管是理性的或私人的強迫性觀念。相反地，他認為標示人類道德進步的團結感，乃是來自於我們能夠了解到傳統上用以區分我們-你們之間的差異，比起人們在痛苦和侮辱方面的相似性，其實是微不足道。

歸結而言就Rorty來說，能對他人的痛苦具有想像力，是人們團結意識的來源。然而人們如何能對他人的苦痛擁有感同身受的想像力？亦即人們是否都具備這種感受的想像力，而能感受到他人的痛苦？再者若人人都具有這種感受的想像力，那麼是否可將之視為是人們的本質或至少是共同的組成成分之一？若如此，Rorty還需強調道德沒有基礎嗎？

肯定想像力於道德發展過程中具重要性者，除了Rorty外尚可見諸於

Adam Smith的《道德情操論》（The theory of moral sentiments）（Smith, 2007），然而不同於Rorty將之視為只是社會生活中偶然形成的共識，Smith顯然認為這種對他人「同情」的特質是與生俱來的，

> 「人，不管是多麼的自私，在他的人性中，都有一些原理，促使他關心他人的命運，視他人的幸福為自己幸福的條件，儘管除了看到他人幸福，他自己也覺得快樂外，他從他人的幸福中得不到任何的好處。」（Smith, 2007：1）

Smith（2007）進一步闡述這種人與人之間情感的一致性，是增加彼此認同的重要過程，可以讓人們發現與他人的連結處，因而具有活化喜悅減緩悲傷的作用。亦即就Smith而言，發現與他人同具某種情感的特徵，並不見得會產生如Rorty所言的「仿造品的恐懼」而是喜悅。亦即，即使Rorty以情感的感受力取代理性，作為道德的核心內涵，然而這種從道德情感出發，藉以批駁西方以理性為核心哲學傳統，是否必須以否定道德沒有基礎為代價，甚至冒著落入道德相對主義的危險？或許只要從以理性為唯一基礎的傳統道德觀，走向肯定多元道德核心的轉變即可達成。

肆、Rorty道德想像對德育的啟示

從上述各節的探討顯示，在反對以人類具有某種共同特質做為團結意識的基礎之下，Rorty認為「我們之一」的認同感，仍然是引起強烈團結感的重要因素之一（Rorty, 1989: 191），只是這一感受是讓我們能夠認同他人在生命中遭受痛苦和侮辱的可能性，和我們有多麼的相似的想像力，而不是認為所有的人都具有相同的理性特質。換言之，能夠把他者

視為或拒絕是「我們之一」的可能性，不在於是否具有某種共同的特質，而是所有人都和我一樣，會在生活的枝節末葉中遭受痛苦與侮辱。這感受力在「當代社會」中益發變得可貴，正如Bauman(1993)所論及的科技技術，儘管溝通變得容易，卻也使得人們失去了相互感受情緒的機會，例如現代戰爭中使用的武器，可以不必在面對面的情形下殺死對方，在這種遠距殺人的戰爭型態下，人們將無從感受那些受害者垂死前的掙扎，或流離失所者的痛苦，使得勝利者與失敗者都失去的道德上的意義，而純粹只是武器技術上的優劣而已。

以下將以Rorty的道德構想，針對我國道德教育的現象提出可能的啟示，以做為實施道德教育的參考與反思。

一、正視道德教育過程中個人情感的滿足

禮教吃人[1]是對我國傳統道德教育最為沈痛的控訴，這個現象來自於傳統觀念認為道德是先驗的存在於人與人的關係之中，稱之為「人倫」，而使得個人的慾望與理想，淹沒在各種錯綜複雜的人際網絡之中，亦即在道德的情境中，愈是以犧牲個人情感與利益而能成就他人者，其道德成份越高。但昭偉（1999）便指出我國傳統儒家道德觀裡的此種缺陷，包括儒家道德觀和人做為社會動物有內在目標之間的衝突緊張；儒家道德觀過於沉重，很難為一般人所履行；奉行儒家道德觀的人容易受困於人倫的束縛等。例如在早期做為道德教學主軸的中心德目及其案例的說明中，便十足顯現出此種視個人為達成群體目的的工具，而缺乏描述個人社會願望的私人語彙的特徵。

[1] 這句話來自魯迅《狂人日記》的敘述：「古來時常吃人，我也還記得，可是不甚清楚。我翻開歷史一查，這歷史沒有年代，歪歪斜斜的每頁上都寫著『仁義道德』幾個字。我橫豎睡不著，仔細看了半夜，才從字縫裡看出字來，滿本都寫著兩個字是『吃人』」！

除了傳統儒家以人倫關係為道德核心所形成的缺陷外，由於大陸的失陷政府遷台後，將政治軍事上失敗的主因歸因於教育，因而將政治意識型態滲入教育的各個層面，學校中的道德教育，轉而以國家的需求來界定其內涵及實施方式（李琪明，2001），具體而言指的是愛國教育，亦使得道德教育的內涵與行為的準則，被窄化至服從領袖與政府的領導。

歸結而言，我國傳統道德教育的實施目的，在於將個人聯結至人倫網絡或國家社會意識之中，至於個人慾望的實現則不在考慮之中，而是必須予以揚棄的部分，然而正如Rorty所指出的：

> 「在個人的終極語彙中區分核心的、分享的、義務的部分與邊緣的、個別的、任意的部分，都是反諷主義者所要拒絕的。……在自由主義反諷者看來，人類團結感根本不在於人人都共享一個普遍的真理或目標，而是共有一個自私的願望，希望自己的世界-能放入自己終極語彙的瑣碎事物-不會被毀壞。」(Rorty, 1989：92)

亦即就Rorty而言，人倫階序、國家目標等，皆不應獨佔道德教育的全部，因此在指引我們於社會應如何做為的語詞中，公共集體的理想與個別私人的慾望同等的重要，只有在尊重與接納個人於生活中實現小小願望的合法性，社會的團結感才會建立起來。

所幸這種重視個人情感的慾望實現，在九年一貫課程中已獲得初步的重視，在課程綱要的「基本理念」、「課程目標」及「基本能力」中，已將「瞭解自我與發展潛能」等「人與自己」的層面，視為完整個體發展的基礎，以進而擴展為「人與社會」、「人與自然」等具倫理議題的面向，於此更重要的是，應將對私人情感需求的尊重，落實在品格

教學的過程之中，而非完全以集體的角度來要求個人的言行。

二、重視弱勢群體的道德議題

基於社會能正常與持續的運作，分工體系分化出許多享有不同報酬與社會地位的職位，以供社會成員選擇，並且當這種職業分派的機制，是以個人的資質與努力做為依據時，將被視為具功績主義(meritocracy)的特徵。這種觀點的盛行，促使人們以個人主義式的角度，來解讀我們的成功與他人的失敗，這種觀點認為我們的成功是因為資質優異且努力勤奮所致，而失敗者則是導因於個人的資質不佳與付出不足。然而在社會場域的鬥爭過程中，可歸咎於社會因素者，其實多過個人因素（Bourdieu, 1984），但粗略的功績主義觀點，卻往往將階級的社會處境，滑動至具道德意涵的心理狀態（Sayer, 2005: 199），進而形成成功者是有道德者，而失敗者則是道德瑕疵者的結論。

弱勢階級被賦予道德意涵的可能性，在我國財富分配不均持續惡化，而弱勢階級學生數量增加的情況下，如何避免此些需要協助的學生，不被視為道德缺陷者，而其他學生亦能提升對社會困境的感受力，將是品格教育應予以關注的重要課題。

除了階級外，性別是另一個易因身分認同而被牽連至道德意涵的議題，特別在我國「男有分，女有別」的傳統文化中，性別之間的分際顯得十分的僵固，那些在性別認同界線的踰越者，往往被歸納為社會的「他者」，而遭受到道德的貶抑，玫瑰少年的故事即是令人遺憾的事例（畢恆達，2000）。甚至在道德認知的發展過程中，亦顯現性別的差異現象，例如在Kohlberg (1981)以正義為核心的道德認知理論中，亦可直接得出女性的道德意識明顯低於男性的結論。這種具性別區別的道德發展理論，使得性別的道德議題成為值得關注的議題，進而發展出以關懷為核心的倫理學(Gilligan, 1997; Noddings, 1995)，這一理論取向說明了道德

推理的核心價值，並非僅有公平與正義一端，亦不應以男性的角度做為道德判斷的全部，而此種多元的道德教育理論，亦正足以提供教師做為品格教學的參考依據。

上述各種弱勢群體所可能遭遇到的困境，就Rorty的理論觀點而言，不管是階級或是身份、性別的認同，都是個人在各自所處情境之下，所做出的偶然選擇，其實都是私人的語彙，只要不妨害他人都具有相同的價值。然而優勢階級卻往往藉由所擁有的強勢再描述權力，將此些弱勢者所珍視的語彙，予以羞辱地再描述為無價值性的瑣碎事物，然而正如Rorty（1989： 86）引用James的「人之盲目」（a certain blindness）的概念，「人們往往以自己的境況來描述他人的行為，因此我們每一個人對他人的再描述，必不可犯同樣的錯誤，每個人的語彙都是一首和我們一樣的私人的詩歌」。

在上述階級與身分認同被賦予的道德意涵的過程中，學校教育扮演著重要的關鍵角色，特別是在教室層級的師生互動中，教師具有建構學生身分認同以及再描述學生所珍視價值的權力，教師須清楚地的知覺到社會位置、身份認同的結果，並非道德規範的表徵，因此在使用再描述權力對學生進行評價時，應對學生私人的語彙予以最大的尊重。

三、從文以載道到為文以詠情

自唐朝大文豪韓愈提倡「文以載道」以來，上承堯舜道統，下行格物致理，便成為評斷文學成就高低的主要標準。因此即使是要在日常生活中實踐的道德，也往往以論理的形式出現，訴諸普遍性質的人倫義理，至於那些描述庶民生活情感與苦難的文學作品，往往被視為雕蟲小技的雜文難登大雅之堂。

Rorty在論證哲學與文學的差異已指出，傳統哲學出於對後設理論的尊崇，偏好進行一種抽象性、統一性的及邏輯性的語言，儘管這種文本

的內在自成體系，但是缺乏與外在社會的聯繫，而難以引導出社會實踐。但是Rorty也不贊成Derrida對文本解構與延異（difference）的態度，認為如此將導向虛無與相對主義，亦即不論是封閉形式的哲學文本，抑或缺乏主題的文學文本，都難以對人們日常生活中的道德踐行有任何的助益，Rorty指出「一種文學如果與一切均無聯繫，沒有主題也沒有題材，沒有有效的寓境，欠缺一種辯證的語境，那麼它只不過是胡言亂語而已。你不可能有無形象的基礎，無書頁的頁邊。」（李幼蒸譯，1994： 416-417），因此就道德教學文本而言，做為提升人類社會團結感的來源，具主題式的開放性文學文本，應更優於封閉性的哲學文本。

在上述的觀點下，Rorty認為提升人們對他人痛苦的感受力，可視為是道德進步的象徵，而能引起這一感受能力的，不是傳統倫理哲學對先驗規律與義務感的介紹，而是用以描繪人們生活際遇的文學作品，因為這些作品可以讓我們變得比較不殘酷，可以幫助我們看到社會實務與制度，以及我們是如何漠視自己對他人所造成的痛苦及侮辱，激發我們這些富裕的人的同情心，從而逐漸停止以再描述壓迫他者，或停止支持強者壓迫他者。因此，道德教育的目的不在於回答「為何我應該是道德的」，而在於回答「我為何需要關心一個陌生人？一個與我沒有任何關係的人，甚至我對其感到厭惡的人？」，甚至為何需要從我們自己或小孩有餘裕的食物中分送給飢餓的人們？（Rorty, 1994），Rorty給出的答案不再是「他們和我們同樣是人類」，而是更為狹隘、更具地方性意涵的關係，「他是我們之一」（Rorty, 1989: 191），無論是宗教上的教友，或血緣上的親屬、或工作上的夥伴、或鄰居，甚至是一個離鄉背井、或在門外挨餓的陌生人，都因為這個陌生人有可能成為我們的親戚或朋友的想像，而成為我們團結感發揮的對象。

上述Rorty以文學做為提升道德情感文本的論點，在九年一貫課程取消道德科目之後，以故事做為品格教學的文本，已是我國小學校園中常

見的作法，例如學校通常利用每週教師晨會的空檔時間，由志工團協助擔任「品格故事志工」，到教室宣講與道德有關的故事，藉以協助實施品格教學等，然而以故事文本進行品格教學的作法，仍有必須注意之處，例如此些被援引為教材的故事文本，多為市場上已標定為特定道德主題的繪本，當教師缺乏足夠的品格教學專業能力時，往往只能依照繪本既定的主題與脈絡發展來進行詮釋，特別是在缺乏系統性的規劃之下，更易流於點狀及即興式的故事宣講或照本宣科，而缺乏品格教學所需要的論辯與反思的討論過程，對此李奉儒（2005）即曾提醒我們，這些承載著人們生活境況的故事，通常只是由教師進行敘說，著重單面的議題和價值，致使灌輸成為品格教學中的例行事務，而有害於學生的自由意志，因此「故事的教學最好是能質疑某些倫理決定，或是引發學生擬情的想像、同情的理解和批判的思維等，藉以展現道德感受能力，啟發學生尊重與關懷的態度。」（李奉儒， 2005： 22）。

歸結而言，在去除了學校課程中的道德設科教學之後，教師將擁有更大的品格教學自主空間，可用於嘗試實踐Rorty詩性道德的理念，然而在選擇品格教學的教材文本時，除了應慎選具有社會脈絡性的文本敘述，而非說理教條的道德戒律宣導外，更應注意在文本的敘說過程中，尊重學生對道德認知的建構，而非只是單向的詮釋或教師個人感受的灌輸。

伍、結語

現代和後現代之間並非完全的隔離或斷裂，而是一種全新的自我理解，因此道德方案在後現代境況下，亦不應完全的捨棄不用，而是要有不同的詮釋與作為。在歷經對傳統哲學以及分析哲學進行批判，Rorty已

成為當今重要的哲學家之一，主張將哲學重新帶回社會實踐，對後現代境況下的道德觀點亦多所著墨。儘管臺灣是否已進入所謂的後現代社會或許仍待檢驗，然而當今社會道德狀況每況愈下，則是有士之識的共同憂慮。值此教育當局又重新注重品德教育之際，如何對當今社會的結構形態、未來發展走向及其適合的道德教育方案予以重新評估，而非沿襲傳統的道德教育舊思維，亦非僅視為課堂中教師教學自主權的展現，顯然是重新開展道德教育的首要工作。

在Rorty構作後現代倫理學道德方案的啟示下，本文認為正視私人願望在道德行動中的合法性，及其社會行動過程中所可能遭遇苦痛的感受力，是彌補我國傳統道德教育過於傾向集體利益應有的作法。

然而即使道德規範能重新被理解為當下社會的偶然共識，或道德課程能重新轉向文學與詩的敘述，其實都只是紙本所構造出的想像，讓人們誤以為道德教育將有所改善，但是真正具關鍵的影響因素，仍在如何落實於日常社會行動之中加以體現，讓紙面的改善成為真正的改善。若以學校教育場域而言，教師在教室教學的過程中，具備發揮引導學生形成對自我及他人身份建構的能力，因而如何在此一引導的過程中，形成有益於提升學生尊重、關懷的感受力，特別是能敏銳地察覺到，勿將弱勢者的不利情境，視為道德缺損的結果，進而還能去反省那些用以區隔、排除的語言，是如何地對這些群體造成重大的侮辱，在本文看來這將是臺灣重整學校道德教育方案中極為重要的一部分。

參考文獻

但昭偉（1999）。道德典範的轉移與台灣教育及文化應努力的方向。**教育研究雙月刊，66**，頁21-35。

呂文江譯（2003）。**進步的幻象**。G. Sorel原著。上海：人民出版社。

李幼蒸譯（1994）。解構和迴避-論德里達。收錄於李幼蒸譯，**哲學和自然之鏡（附錄二）**，頁405-438。台北：桂冠。

李奉儒（2005）。尊重與關懷作為學校品格教育的核心。**國教天地，159**, 頁20-29。

李琪明（2001）。**兩岸德育與意識型態**。台北：五南。

林寶山譯（1989）。**民主主義與教育**。J. Dewey原著。台北：五南。

徐文瑞(1998)。新實用主義者Rorty。載於徐文瑞譯，**偶然、反諷與團結（導言）**，頁11-19。台北：麥田。

畢恆達（2000）。從兩性平等到性別平等：記葉永鋕。**兩性平等教育季刊，13**， 頁125-132。

許誌庭（2005）。教育改革論述的後設分析：「理性與進步」蘊義的批判。**國民教育研究集刊，13**, 頁111-125。

劉宏信譯（2007）。**實用主義**。W. James 原著。台北：立緒。

蘇永明（2000）。杜威的教育理論有多"實用"？。**初等教育學報(新竹師院)，7**，頁167-184。

Bauman, Z.（1993）. *Postmodern ethics*. Oxford: Blackwell

Beck, C. (1995). Postmodernism, ethics, and moral education. In W. Kohi(ed.), *Critical conversations in Philosophy of Education* (pp. 127-236). London: Routledge

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. London: Routledge.

Gilligan, C. (1997). In a different voice: Women’s conceptions of self and of morality. In D. T. Meyers. (eds.). *Feminist social thought: A reader.* (pp. 549-582). New York and London: Routledge.

Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices.* London: Sage Publications.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: The philosophy of moral development(vol. 1).* New York: Harper Collins.

Mounce, H. O. (1997).*The Two Pragmatisms: Form Peirce to Rorty.* London and New York: Routledge.

Noddings, N. (1995). Care and moral education. In W. Kohli (ed.), *Critical conversations in philosophy of education,* (pp. 137-148). London: Routledge.

Peirce, C. S. (1997). *Pragmatism as a principle and method of right thinking: the 1903 Harvard lectures on pragmatism.* New York: Albany State University.NO.3. 1-25.

Rorty, R. (1962). Realism, Categories, and the Linguistic turn. *International Philosophical Quarterly, 2*,307-322.

Rorty, R.(ed.) (1967). *The Linguistic Turn: Recent Essays in Philosophical Method.* Chicago: University of Chicago Press.

Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature.* New Jersey: Princeton University Press.

Rorty, R. (1982). *Consequences of pragmatism.* Minneapolis: University of Minnesota.

Rorty, R. (1989). *Contingency, irony and solidarity.* New York: Cambridge University Press.

Rorty, R. （1993）. Truth without correspondence to reality. *EURAMERICA, 23*（3）. 1-25.

Rorty, R.（1994）. Ethics without principles. *EURAMERICA, 24*（1）. 1-19。

Rorty, R. (1995). Philosopher and future. In Herman J. Saatkamp (eds.), *Rorty and pragmatism: The philosopher responds to his critics.* (pp.196-205). Nashville: Vanderbilt University Press.

Rorty, R. (1999). *Philosophy and Social Hope.* England: Penguin Books. Ryle, G.(2002). *The concept of mind.* Chicago : University of Chicago Press.

Sayer, A. (2005). *The moral signifiance of class*. New York: Cambridge University Press.

Smith, A. (2007). *The theory of moral sentiments.* Saint Louis Park, N. M. : Filiquarian Pub.

教育學誌　第二十六期
2011年11月，頁33～78

現代化衝擊下高雄市客家族群文化認同發展及其教育省思

李榮豐
樹德科技大學兼任講師

摘　要

在生活理性俗世化的衝擊下，傳統文化的整體性瀕臨瓦解，引發了現代文化認同的危機。本研究聚焦於俗世理性對於傳統客家文化發展的衝擊，以及在其引導下現代客家文化認同發展的特徵。研究方法採取深度訪談、田野觀察、參與觀察訪談等質性研究資料搜集策略，並經內容分析技術和三角交叉檢視。研究結果顯示，在俗世理性系統性的衝擊下，資本主義商品化導致傳統客家集體文化的消融、多元合理化的規範導致現代離心性的認同政治，研究並據此提出語言文化教育政策相關的建議。

關鍵詞：文化認同、族群認同、現代性、教育政策

The Development of Kaohsiung Hakka Cultural Identity under the Impact of Modernity and the edification about it

Jung-Fung, Lee

Part-time Lecturer of Shu-Te University

Abstract

As crises of modern cultural identity the traditional culture has been broken up under the impact of secular reason. This study therefore focused on the resulting impact on the traditional Hakka cultural development as well as its correlations with the characteristics of a representational collective culture. The qualitative research methods included in-depth interview, field investigation, participatory observation. The collective data were analyzed by content analysis and triangulation; the results show that due to commodity market capitalization, the traditional Hakka collective culture is disappearing due to the concomitant secular rational impact. Because of the diverse rational norms, an identifiable political situation and the core culture cannot be precisely identified. Based on the policies of cultural education learning, related proposals can be referred to and explicated.

Keywords: Cultural Identity, the Hakka, Modernity, Educational policies.

壹、研究緣起

Crystal(2000)在Language Death一書中悲觀的估計，有96%正逐漸邁向滅亡的(extinct)進程，100年後人類的語言將有50%將會死亡。除了自然死亡的因素，Crystal指出，隨著全球性的現代化進程，「文化同化(cultural assimilation)」逐漸成為導致全球96%非主流族群語言文化邁向滅亡的主要因素。如殖民文化、支配文化、西方消費文化、都市化趨勢，透過支配語言的加碼(國家機器、出版品、商品化、政策配合尤其是電視)，逐漸取得語言正式與高階地位，從而原族群母語價值及活動力被替代，族群語言因而消失宣告死亡(周蔚譯，2001)。

根據行政院客家委員會96年、97年全國客家民眾客語使用狀況調查的結果，發現在觀察固定世代的客語能力差異後，發現39歲以下的各個客家世代(5年一個世代)客語說的能力傳承率，呈現快速下滑的現象：

> 在沒有政府及民間積極推動的情況下，整體客家民眾的客語說的能力，自2006年的39.9%下滑至2026年的17.9%，20年間下滑22個百分點，平均每年流失1.10個百分點，也就是說在沒有政府及民間積極推動，且各項假設成立情形下，大約40年以後，客語使用人口可能為0%，也就是客語將會死亡。(行政院客家委員會，2006:105)

相關研究顯示，大眾媒體、學校教育和語言習性的轉變是影響客家母語流失的主要因素(鍾秋妹，2008；曹逢甫，1997；黃宣範，1993)。誠如前述，「現代化」過程中所造成的「文化同化」現象，深刻地體現在國家語言傳播與教育政策之上，對客家母語流失具有顯著的負面影響。

從教育社會學的角度，族群文化教育顯然應置於社會文化的脈絡

下，將家庭、學校、社會視為現代化整體作用下的對象，從而審視現代化衝擊下客家族群文化與認同發展的現況；據此，省思學校教育政策之擬定與實施。

為探討現代化衝擊下客家族群的文化認同發展變遷，研究核心場域以新興的現代化城市為優選，俾利於觀察現代化衝擊下傳統農耕生活的變遷及現代化發展下族群文化認同的發展，同時也必須有足夠的客家族裔樣本數；據此，高雄市的研究條件顯然更優於現在台灣其他城市。主要考量其為1970年代以後新興的現代化城市，並且自1920年代起便有大量自新桃苗及東勢地區南遷，大量定居於今日高雄火車站以北的地區，並向東西延伸形成「高雄市傳統客家四大庄頭」，目前仍可尋得部分客家伙房及因限建而保留尚稱完整的龍子里聚落。初步調查發現目前仍有不少耆老世代，擁有1920年代迄今的移民經驗、20~40年的傳統農耕生活經歷、20~40年的都市現代化的生活經歷。此外，移居的第二、三代的客家族裔和後來的六堆客家移民，也都具有跨越傳統客家生活與現代化的生活經驗；上述的資料，高雄市政府客家事務委員業已委請專家學者，進行過『高雄市客家族群開拓史』的調查研究並已出版至第三冊，有著完整的研究背景資料。

貳、文獻探討

認同危機(identity crisis)乃現代經濟與文化因素的交互作用影響下，隨著全球化不斷廣延的文化同質性(cultural homogenity)，所導致現代人們的認同脫離了社群與既有文化身分而獨自存在的現象。此外，全球性的現代化也蘊含著某種程度的反思性(reflexivity)，並做為本土化與自我認同(self identity)發展的對話基礎。據此，文獻探討將分述「現代化社會的特徵」、「現代文化認同的發展」和「我國語言教育之發展」

一、現代化(Modernization)社會的特徵

現代性的核心用法，顯然是指社會和政治生活逐漸理性化的過程，伴隨著相關的技術發展以及人口集中於城市，造就了19世紀晚期和20世紀浮現中的新社會(Brooker, 2002)。現代性描述了伴隨著資本主義發展的工業化和科層官僚體制化過程，主要是以經濟為核心的影響途徑，亦即P. Berger(1990)口中所謂現代生活理性的俗世化(secularization)特徵，包括了相信科學與社會進步、人權、正義與民主，這些激發了民主革命，以及後來的社會、經濟和政治理論。綜整現代化的發展，具有以下幾個特徵：

(一)以社會經濟秩序為核心

伴隨著現代社會俗世化(secularization)的過程，逐步建構的當代社會的特徵，最早起源於經濟方面，特別是受到資本主義(capitalism)與工業化(industrialization)過程影響的經濟區域，而後延伸到國家、家庭的俗世化，體現於社會現代化所展現的合理化過程，所逐步建構的理性基礎 (Berger, 1990)。「俗世理性」(Secular reason)(Alexander & Seidman, 1990)乃現代生活理性俗世化的現象，體現於社會與家庭的俗世化、多元合理化、官僚體制化、消費文化(Berger, 1990)、文化工業、視聽感官工業的興盛 (Adorno, 1990; Gouldner, 1990)、工具理性(Marcuse, 1990; Bell, 1990)等作用下，對人類生活世界所造成的變遷。

(二)科技理性的盛行

現代社會仰賴科學技術的精進，人類生產體系據以取得前所未有的效能與規模，並直接左右了社會價值觀的發展。科學技術說服並取得大部分社會成員的認可，最後更被視為社會進步的主要、甚至是唯一原動力。此外，倡言實證的科技理性(technological

rationality)藉由知識份子的手大量且有效地擴散開來，並發展出結合權力、支配(domination)和正當性，並深植於現代貨幣經濟、自由市場和法典化發展的現代科層體制(bureaucracy)；在現代國家、社會逐漸擴大的行政權的推波助瀾下，儼然成為舉世認可的「合法---理性的支配形式」(legal-rational forms of domination)(Weber, 1922；引自Jary & Jary, 1995)。科技理性的意識型態宛如善知識般的蔓延，傳統的、多元的知識系統和價值理性(value rationality)，在自由和進步的信念下，紛紛棄守、逐漸化約為「客觀、可預測、精確與標準化」的單向度意識型態。

(三)物質主導下的商業文明

西方工業革命造就了現代資本主義的盛行，人類的生活世界逐漸轉移到由「物質」來主導，進而改變了長久以來以「人」為中心的生活世界，人類的心智才能化成勞動力，從人格中分離出，並且被置放到與它相對立的位置，亦即變成一個物、一個商品，Lukács將此種現象概念化為物化(reification)（Lukács, 1971: 99）。「物化」的特點不僅是人屈從於物，更指涉精神意識與勞動力分離的現象，甚至這兩者產生對立關係(姜添輝，2006)。

Marx以商品化(commodification)的概念，做為分析資本主義秩序的一個基礎，並認為將一切物品經由買賣交易的過程製造利潤，乃資本主義活動的基本精神。Giddens(1982)便以空間商品化(the commodification of space)的現象，說明資本主義商品化的過程如何影響整個物理環境，形成了都市化狀態、改變了人與大自然和諧的生活作息，以及社區鄰里的互動關係。

(四)文化工業主導下的大眾文化發展：

商品化的主要意圖是資本利益，因而社會大眾被視為銷售商品的對象，人性被資本體系貶低為創造利益的物件(姜添輝，

2006)。這樣的過程，往往在現代文化工業的推波助瀾下更顯無往不利；文化工業系統依恃著當代科技的發展，並隨著現代制度化的發展下經濟和行政的集中，以及視聽文化媒體的高度發達，文化工業企圖以由上而下的方式整合消費者(Adorno, 1975)。

當代文化中，需求想像和意義製造的經驗，透過大眾媒體影像以及資訊的迅速激增而強化(Lewis, 2002)。另一方面，隨著文化工業全面且無遠弗屆的傳播，幾乎全面、全時性的覆蓋並介入生活的各個層面，深刻且有效地主導著大眾文化(mass culture)的發展。

二、現代文化認同的發展

在觀察社會生活變遷與文化認同的議題上，現代社會生活理性的俗世化對於文化認同的影響，已成為許多研究者關切的焦點(Woodward, 1997)。此外，生活理性變遷所誘發的現代文化認同危機，宛如燎原野火般迅速延燒，危及許多傳統文化族群的存亡絕續，成為迫切而嚴肅的社會文化課題。如今，認同危機儼然已成為當代生活的特徵(Giddens, 1990)。

(一)文化認同的定義

我們最好將「文化認同」視為一個具有多元面向、複雜、流動的概念，它的定義也隨著人類社會生活的發展而不斷轉變添加中。傳統上我們將文化認同視為反映了你我共同的歷史經驗以及共享的文化符碼(code) (Hall, 1990)。就族群文化認同的建構而言，文化認同被視為個人接受某一族群文化的態度與行為，並且不斷地將該文化之價值體系與行為規範內化至心靈的過程(譚光鼎、湯仁燕，1993)。

雖然文化認同有其源頭和歷史，但與一切有歷史的事物一

樣，他們也同時經歷了不斷的變化與轉換Hall(1990)。在現代化衝擊下，許多傳統文化共同面臨集體生活結構瓦解的問題，導致所謂傳統文化認同常軌維持的危機，此瓦解了過去對於文化身份純粹性的預設立場，而逐漸朝向流動、消融與添加的形式加以理解。Hall(1990)便強調現代文化身份的流動性，是透過轉型與差異不斷地將自己的身份生產與再生產的過程，並且建議以差異和混種性來定義認同的概念。

(二)現代文化認同的危機

秉於前述，現代文化認同發展的危機，源自於資本主義盛行下生活理性的俗世化(secularization)，所導致社會生活上的變遷。在觀察社會生活的變遷與文化認同的議題上，現代化社會的理性發展對於文化認同的影響，已成為許多研究者關切的焦點：

> 從宗教世界轉向世俗社會的過程中，長時間的積累下來，人們喪失了內在道德以及精神上的確定性，那據以做為統理社會互動規範的準則。(Woodward, 1997: 318)

俗世化的過程最重要的結果是導致政教分離；這意味著社會集體性、制度化神聖和超驗真理的部分被剝離，生活理性走向以合理、公正、客觀做為圭臬。隨著全球化的廣延，俗世理性凌駕並取代了原本多元的傳統文化價值觀。

生活理性全面的俗世化恍如自然形成的慣例，讓人們誤認既存現象的合理性，有效侷限與形塑個體的意識，從而改變了人們的價值判斷。此外，生活理性的俗世化體現於社會結構、意識形態、文化認同和生活習性等的發展，成為主導現代社會變遷的主要理性核心，引領人們進入一個物質文明狂飆的年代，猛然衝擊著傳統文化社會的舊有結構，形成所謂的「認同危機」：

> 現代社會中各種變遷的程度可能意味著「認同危機」(identity crisis)的存在：舊有諸多結構的必然性已不存在，而在全球與本土層面上所發生的社會、政治與經濟變遷，也已經導致先前穩固的團體成員為之瓦解。(Woodward, 1997: 1)

傳統文化認同危機的形成，實植基於俗世理性所建構的經濟與文化制度交互作用影響下的現象，可再概分為兩個連續卻彼此對立的發展階段：其一，是追求社會現代化所展現的合理化過程，所逐步形成的現代國家制度(Berger, 1990)及隨著全球化不斷廣延的文化同質性(cultural homogenity)，統一了人民的文化生活。其二，是晚期現代的全球化(globalization)文化同質(cultural homogeneity)現象(Robins, 1997)，也誘發某種程度的反思性(reflexivity)，導致認同脫離了社群與身分地位而獨自存在(Woodward, 1997)。

三、我國語言教育之發展

自1936年9月日本政府如火如荼的推展「皇民化運動」，強烈要求台灣人說國語(日語)；緊接著是「國民黨政府」時期，雷厲風行的「國語教育」。脫離了多數族群使用的習性而設立的「單一官方語言」，導致台灣各個族群母語的發展，遭受長達約60多年的壓抑。就現狀而言，我國1945年以後語言政策，對於客家母語文化的影響更為深刻。

(一)獨尊國語教育時期

隨著第二次世界大戰的結束，政權轉移至「國民黨政府」的手中，國語也從日語轉變為華語。1945年3月台灣調查委員會頒佈的「台灣接管計畫綱要」，國語教育顯著地被列為接管初期之重點，藉以儘早排除日本皇民教育影響，重新建構中華文化意識：

> 接管後，應確定國語文普及計畫，限期逐步實施，中小學以國語為必修科，公教人員應首先遵用國語。各地方原設之日語講習所應即改為國語講習所，並先訓練國語師資。(台灣接管計畫綱要第四十四條)

1946年4月成立台灣省國語推行委員會專責國語推行，隨著1947年 「台灣省學齡兒童強迫入學辦法」的制定，學校教育成了國語運動最強而有力的執行機構，逐漸朝向「完全國語」的語言情境發展，直到1963年的相關政令則明訂「國語」為單一的學校用語，1970年「行政院所屬各級機關專業人員獎懲標準」則規定，推行國語績效正式列入教育專業人員的獎懲規定之中。

相對於學校中國語言教育的全面推廣，台灣人民日常使用的母語則被稱為「方言」，區隔於官方語言之外：

> 電台對國內廣播其播音語言應以國語為主，方言節目時間比率不得超過百分之五十，如分設國語與方言兩廣播部分，其方言節目時間之比率，合併計算仍以不超過百分之五十為限。(廣播及電視無線電台節目輔導準則第三條，1963)

自1970年代起，我國面臨著國際外交危機、經濟危機和環保危機，誘發本土意識的抬頭，執政黨因應民間紛至沓來的挑戰，卻採取更為限縮的語言文化政策，大眾傳播媒體以「逐漸減少方言的比率時間」作為主要策略 (謝麗君，1987)。

(二)我國母語教育之發展

如前所述，儘管面臨刻意的打壓，台灣本土意識卻依然蓬勃，70年代末期「台語」更逐漸成為反對運動的語言。1984年成立的「台灣原住民權利促進會」結合其他原住民團體，致力於「正名」、「還我土地」、「自治權」和「母語」等族群權益爭取運動(孫家琦，1997)。隨著1987年台灣宣布解嚴，大量的母語教育論述也開始出現。

1990年在野執政縣市聯盟(台北縣、宜蘭縣、新竹縣、彰化縣、屏東縣以及高雄縣)，在中小學所計畫進行的母語教學，此為我國學校母語教育政策之濫觴。1993年教育部將母語教學範圍界定在口語說唱能力，不涉文字書寫(黃宣範，1993)。1993年6月29日教育部修訂通過國小課程標準，國小3~6年級設有每週1節的「鄉土教學活動」，內涵包括鄉土歷史、鄉土地理、鄉土藝術、鄉語等；1994年10月20日修訂國中課程標準，增設每週1小時的「鄉土藝術活動」。

2000年9月開始實施的國民中小學九年一貫課程，以七大學習領域涵蓋所有課程，學習領域為學生學習之主要內容，鄉土語言納入語文學習領域列入正式課程，而鄉土教育則納入社會領域中。國民中小學鄉語教學，旨在使國民能從語言傳承，了解本土文化價值，培養學生人文關懷，進而了解並尊重不同族群，體認多元文化價值，其實施方式依九年一貫母語課程課綱要：

> 國小一年級至六年級學生，應就閩南語、客家語、原住民族語等三種本土語言任選一種修習，國中則依學生意願自由選習。…學校亦得依地區特性及學校資源開設閩南語、客家語、原住民族語以外之鄉語供學生選習。(九年一貫母語課程綱要)

教育部95年6月21日(臺語字第0950087762B號令)發布「高級中等以下學　校及幼稚園推動臺灣母語日活動實施要點」。進一步鼓勵學生學習、運用各種臺灣母語，增進各族群間的瞭解、尊重、包容及欣賞，奠立臺灣母語於相關領域課程中之基礎，營造校園生活中臺灣母語優質的溝通環境。因此，現行中小學「母語課程」的內容，所指實為台灣主要族群之母語，即原住民、閩南和客家三個主要族群的母語，簡稱「台灣母語」，97年9月復改稱為「本土語言」。

由上述文獻可知，我國的國語政策與統治政權有著密切的關聯，透過國家機器的全面而強力的操作，「獨尊國語」的期間長達55年之久，加以日據末期的皇民化運動，母語發展受到的壓抑，跨越了2~3個世代之久，語言習性的養成將既深刻且全面，造成語言習性的同化和族群身分的斷裂，突顯了我國母語教育的急迫性與挑戰性。獨尊國語形同陷原台灣母語族群集體於受壓迫的狀態，台灣母語遭受持續且普遍的壓抑，長期處於次級化和非正式的語言階級地位。是故，我國母語教育的發展，也可以視為對語言宰制的反動，企圖解構語言的壓迫從社會現實中追求自由，自是深刻的文化政治議題。

參、研究問題

本研究旨在探討以「資本主義經濟秩序」為核心的現代化進程，對傳統客家族群文化與認同的衝擊，以及在此影響脈絡下現代客家族群文化認同發展的現狀，據以探討學校教育因應之道。植基於現代性「外延性與意向性日漸深刻的交互關聯」的背景，並建立在「俗世理性乃導致客家文化認同危機的主要因素」與「認同化的辯證乃自我持續建構的核心」的假設之上，並聚焦於「現代化衝擊」的背景下，進行研究問題的探討：

(一) 現代化衝擊下，傳統客家族群的文化生活有何變遷？

(二) 現代化衝擊下，傳統客家族群的文化認同有何變遷？

(三) 面對現代文化與認同的變遷，有何因應的教育策略？

肆、研究設計與實施

一、研究取向

社會學乃整體科學(total science)，必須建構整體的社會事實(total social facts)，超越斷裂的學科知識、經驗領域、以及被分割的分析與觀察技術，以保存人類實行的根本統一(Bourdieu & Wacquant, 1992)。據此，Bourdieu在方法論上主張多元主義(pluralism)，堅決反對褊狹地執著於單一的研究方法，主張在既定的客體定義及資料蒐集的實際條件下，動員所有實際可運用的技術，也可以標準分析配合深度訪談或人種誌的觀察(邱天助，2002)。秉於社會科學研究對於意義的終極關注，Blumer認為意義(meaning)和詮釋(interpretation)乃了解人類行為的基本要項和歷程，人們藉由彼此的互動創造彼此分享的意義，據而形成他們的現實。他認為藉由謹慎篩選過的觀察者和知識份子團體，透過開放、自然的研究與歸納分析，保持與人們密切接觸和直接互動，將可帶領研究者深入了解人們如何覺知、理解並詮釋其所處的情境世界(Blumer, 1969)。

據此，資料的搜集將採取多元取向和關係取向，主要採取「主觀態度」研究行為的模式導入，圍繞著「主觀意義概念」與「社會秩序」兩個核心議題，將它置入社會生活時空的綿延裡，透過「詮釋學方法」(hermeneutic method)探討整體社會結構影響下特定個體「理性」之建構與生活「實踐」。

二、研究核心場域及對象

為了探討移居都會區客家族裔的認同發展，研究的場域雖部分擴及整個傳統六堆客家地區，但主要的研究場域仍以「高雄市三民區」為核心，沿著中華路以東的愛河和寶珠溝沿岸，包括緊鄰的鼓山區龍子里和左營菜公地區，即1920年代變遷居高雄市的「傳統客家舊聚落」為觀察

焦點。自1970年代起，高雄市傳統客家聚落隨著現代化的腳步，大都因土地售出、都市規劃、都市更新、建築發展和人口遷居等因素，呈現消失、散居、覆蓋的型態，目前除龍子里外幾乎不見客家族群聚落。

焦點訪談的對象分為，60歲以上的客家耆老、35~59歲的客家中生代及18~34歲的客家新生代各8人，在介紹研究取向與內容並取得同意後，各自進行3個階段的半結構式深度訪談。除第一階段訪談的題目預先設定外，第二、第三階段的訪談初，會先行確認上一階段訪談的資料再進行訪談，題目則依據前次訪談紀錄內容，並參考田野觀察和觀察訪談的資料，以滾雪球的方式進行延伸或補充性的深層詰問。

在進行正式研究前，研究者先獨立進入研究場作初步了解及觀察。然後，再拜訪當地的主管機關、里長及耆老，出示身分證明及研究生資料、說明研究取向與內容並且取得同意後，開始進行田野觀察或觀察訪談。研究者素來與研究場域的部份客家鄉親熟悉，並且透過在地耆老協助引薦很快地自然融入。

三、研究設計

本研究採取多元方法(multimethods)的途徑，進行相關的資料蒐集；主要透過焦點深度訪談、田野觀察和參與觀察訪談三種方法，藉以蒐集較為豐富且接近真實的資料。其中將以深度訪談和田野觀察為主，佐以參與觀察訪談以求更精確、立即性的掌握現場的資料，避免觀察、訪談和反思性語料間的疏漏或斷裂。

(一)資料蒐集方法：

秉於多元彈性原則，本研究資料蒐集擬採取多元方式進行：其一，是透過半結構式(semi-structured)深度訪談；其次，是選擇進入特定文化場域，進行的田野觀察；第三，參與觀察訪談，視研究需求採取分層隨機抽樣、隨機抽樣訪談資料，必要時並佐以

相關文獻的比對確認。研究資料蒐集期間，一方面除確實依照規劃進行資料蒐集外，另一方面得視資料分析的進程需求，採取滾雪球(Snowbal)的方法，彈性增加可能的資料蒐集方式和對象，盡可能滿足資料蒐集之完整性與飽和需求，俾利於厚實描述(thick description)及分析。

研究資料的搜集與分析，分成3個階段同步進行，由第一、第二、第三階段，逐步發展並取得研究資料。根據研究目的與問題，當相關資料的搜集達到完整階段，並且呈現出高度系統性、重疊型與重複性之際，研判資料蒐集達到飽和。研究者則告知、感謝研究場域協助人員及訪談對象的合作，並且報告研究的初步結果，當研究論文完成再提供索閱。

(二)資料分析與檢核：

相關研究所得資料(包括：深度訪談逐字稿、田野觀察筆記、參與觀察訪談)，將透過內容分析(content analysis)技術和三角交叉檢視(triangulation)的方法相互補充檢 證，尋求值得信賴 (seeking truthworthiness)的解釋。研究過程中同步進行資料的搜集與分析，以便從中發現事件蘊含的意義，據以比較、統整、聯繫各個概念。是故，資料搜集整理與整理分析之間並非直線過程，而是循環且同時進行的思維與執行的歷程(王文科，1996；歐用生，1992)。

伍、研究結果與討論

自2007年11月起直到2009年9月，持續透過相關資料文獻閱覽、觀察與訪談的方式，進行為期2年左右的資料蒐集與整理。研究議題圍繞著「現代化衝擊下的客家族群文化認同發展」，研究結果的呈現，因此分

為現代化衝擊下「傳統文化生活的變遷」和現代化衝擊下「傳統文化認同的變遷」兩個部份，並且據以進行綜合討論。

一、研究結果

根據研究結果，現代化衝擊下的高雄市客家族群，在文化生活的變遷上，呈現出「都會隱形客家」、「現代文化離散」的特徵。此外，在文化認同的變遷上，則產生「認同制度化」的現象，朝向多元混融文化身份的認同發展。

(一)都會隱形客家

盛行於世的科技理性，以高度的現代物質文明說服世人，理所當然地建構出現代化生活的正當性。高度物化的生活，改變了人們生活習性之餘，也同時內化為內在的規範，讓他們自願地肢解既有的傳統文化認同，置換或拼貼上多元混融的文化面貌，體現在多元文化的認同特徵。

發現傳統客家族群對於自己文化身份有著極為明確的執著，他們堅信自己客家身分的純粹性，潔癖地宣稱自己是純粹的客家人，對於祖先的遷徙歷史頗感自豪：

> 我一直認為我是純種ㄟ，可是我覺得這是必然的呀! (小曾/女32歲/在地新生代/第一次訪談2008.05.12)

> 如果講客家人沒有血統是雜種，說是福佬客家人、客家原住民，這個…我覺得不必這樣講…我是說這種的說法，我們要給予反駁。(順伯/男81歲/在地耆老/第二次訪談2008.07.21)

「純種客家人」儘管未必符合現實的血統定義，但這樣的文化認同正是客家族群賴以維繫的重要宣稱，透過強力的自我說服，確實鞏固了客家文化認同的不可取代性，穩定地建構客家集體的文化認同。這在過去單一族群群聚的居住型態，異族通婚也相對保守的時代，行之久遠也頗富成效。

根據高雄市客家事務委員會的資料顯示，高雄市的客家人口約有22~25萬人之多，其中又以研究場域所在的三民區與鼓山區這一帶，客家人口比例最高。然而，研究期間在熙來攘往的人群中，卻幾乎難以察覺客家人的存在，彷彿在都會中隱形了一般。研究結果發現，「生活共性的瓦解」、「多元文化的雜處」及「大眾文化的覆蓋」乃造成都會隱形客家的重要因素。

1. 生活共性的瓦解

早期語言隔閡加上形式相對封閉自給自足的農耕生活，閩客族群生活群聚而一致對外，形成了清楚的界線。族群間顯得壁壘分明，有利於居於少數的客家人，產生集體文化護衛的作用。

> 對呀！夥房內全部講客，回家啊，要是出外講慣了福佬話，回到家裡福佬話脫口而出，我媽媽馬上就啪過來。ㄟ講話如果講出福佬來他就一定會這樣啪下去呀，不愛人講福佬，那時的老人家看起來很討厭人講福佬話的樣子(祥伯/男70歲/在地耆老/第一次訪談2008.02.19)

原本同年居住在美濃客家農村的昌兄，在1970年代初期遷居高雄市，雖投身於工商業發達的都市生活，但是對於雞犬相鳴的農村生活卻依舊懷念不已：

> 阿公阿婆、父母親那個時代，吃的、用的、修理什麼的，生活上的一切都自己來，農忙時候大家交工互相幫忙，人跟人之間很有聯絡，大家講求輩分倫理很有上下。 (昌兄/男57歲/六堆中生代/第二次訪談2008.09.17)

不過，隨著都會更新、土地徵收與工商業興起的腳步，群聚的伙房被一一拆解移除，維繫彼此的傳統農業的生產連帶關係快速消褪，現仍居住在菜公舊聚落且經歷土地徵收、都市更新的兩位耆老，對此感觸頗深：

原來很集中的居住狀態，一下子那塊土地賣出去，不久就蓋起嚇死人的二三十層樓的大樓，大樓一進來就把客家人給沖散了，大家就被迫分散、有的就遷徙出去外地住，人與人之間就不親了。(葉伯/男63歲/在地耆老/第一次訪談2008.03.17)

受制於現代化生活空間結構化的牽引，傳統生活賴以維繫的空間整體性瞬間解構，族群生活的共同性因而冰消瓦解；而對於經濟生活的追求更如摧枯拉朽般，將僥倖留存的生活文化基礎逐步移除。在現代性的全面覆蓋下，傳統文化生活的整體性和親密連帶已不復存在。現代化的覆蓋猶如突生的外在力量，形同不為任何個人所能駕馭的外在影響，滾動的現代巨輪壓平、覆蓋了差異的生活文化，將人們歸檔在一個個獨立的方圓中，同時客家族群的身分也隨之隱沒。

2. 多元文化雜處

在臺灣早期特有的開墾歷史背景下，閩客族群間多少存在著些對立和誤解，口頭上和態度上的污衊時有耳聞。在高雄市，雖說明顯的閩客衝突未曾聽聞，但對客家族群的集體污名卻屢見不鮮；早期，對許多居住在都會區的客家人來說，「不一樣」的族群色彩經常會帶來莫須有的負擔。在高雄出生的黃叔回憶起求學階段，幾乎全班都是福佬人，而客家人至多才2~3名，閩客人數比懸殊且有著明顯的經濟落差，刻意欺侮、嘲弄客家學生算是稀鬆平常。此造成客家族群參與公共活動時，必須承受族群身分所帶來的額外壓力。因此，刻意擱置族群身分議題成為行動策略的優選。

比較早期會吻！你不要說不會吻。……他們一知道我是客家人，就「槌哥」、「憨客仔」的叫，我讀鼎金國中嘛，「槌哥」、「憨客仔」不知被罵了多少……ㄟ大概3、40年前就這

樣.....ㄟ！現在不會像以前了啦！(黃叔/男55歲/義民爺祭典觀察筆記2009.09.08)

多位耆老不約而同地提起上下學時，客家學生必須結伴而行以免落單，萬一落單時走過綿延窄小的田埂，便得要戰戰兢兢盡快回到家才行。北客南遷初期，客家聚落維持著群居的狀態，生活型態基本上分為「庄內」和「庄外」兩種迥然的態勢。在庄內要求依照客家習俗生活，一旦出庄面對周遭為數甚多的其他族群，迫於現實或生活適應，因而練就了多元語言能力，很快地便融入主流語言文化之中，隱匿於群眾之中。

我太太在菜市場賣東西這個你知道嘛吼，有時看到有人國語、福佬話講不好，這個我們就知道了。跟他用客家話講、講他也不跟你講勒！很多像我們這邊的鄰居，除非很知己，要不然你不知道他是客家人，很多這個樣子的……(祥伯/男70歲/在地耆老/第一次訪談2008.02.19)

根據在地客家耆老轉述，北客南遷迄今約80幾年，第一代南遷的祖父母輩大部分只會使用客家話，父母輩因此仍具備流利的客家語，但基於生活所需也同時能使用福佬話溝通。當時客家聚落仍然自成一格，擁有界線分明的客家生活圈，界線內的客家庄講客家語，界線外的出了庄則一律使用福佬話。然而，在現代化的拓殖下，客家傳統聚落與他族間的邊界面臨瓦解，居住、通婚與生活型態趨向多元雜處，純粹與封閉的客家生活圈，被迫不得不走向開放多元。

比例个問題，外人越來越多啦，像這種三民區人口比例過去客家人佔多數，後來變成一半一半……龍子里原住戶300多戶……目前總戶數約為2000戶，這裡客家味顯然正快速稀釋之中。(里長/男64歲/龍子里第一次觀察筆記2008.02.17)

被熱情地引導進到廚房，主人卻忙著告訴我媳婦不會聽或講客家話，老婆也不是客家人，滿桌的菜算不上是客家料理，家裡福佬話講得多，不過跟媳婦要講國語比較會通。……所以呢，兒子還能聽懂些客語，孫子就完全沒辦法啦! (李伯/男65歲/龍子里第一次觀察筆記2008.02.17)

順伯連任龍子里4任的里長，剛交接給新任福佬籍的里長一年多，兩位里長都認為客家人口比例的快速降低，導致原有的客家生活圈難以維繫。此外，居住在寶珠溝的李伯和許多耆老，也表示家庭內的語言及生活型態，因為多元族群通婚的情形普遍，連家庭母語都無法有效傳承。

每年一度的龍子里拜天公和義民廟的義民祭典，可說是高雄客家舊聚落的年度盛事，但面對多元文化雜處的社會生活現狀，導致公共領域幾乎聽不見客語：

福佬人、外人不斷搬進來龍子里呀，客家人比較少，若是堅持這樣(指使用客語)會讓人排斥，所以現在天公廟就這樣……消.消.消極性的啦，委員會保持原來的客底沒有擴大，過世的就由他兒子接替呀，保持委員會的型態。(順伯/男81歲/在地耆老/第二次訪談2008.07.21)

到了秤大豬的重頭戲，一行十幾個戴臂章的委員陸續到達……大豬嘶吼著被拖拉而出，現場霎時人聲鼎沸。吊車引擎聲、吆喝聲、口令、驚呼聲狂雜地交會。然而，但聞福佬語未見客家話(研究者/灣內秤大豬/義民爺祭典第一天觀察筆記2009.09.07)

農21號用地四週族群人口比例的遽變，牽動文化發展主導權的轉移，逐漸卸除了客家聚落在龍子里的主導地位。雖說，天公祭典儀式還是遵照客家古禮；然而，若不知來龍去脈，斷難將它理解成客家文化活動。文化族群雜處比較貼近於一種覆蓋而不是

並陳，主流文化覆蓋了弱勢文化，就在眼下的場域中活生生地展開。

3. 大眾文化的覆蓋

北客南遷初期生活多較窘迫，這樣的情形直到1970年代才漸漸緩解。早期得利於三七五減租與耕者有其田的政策，因為都市化土地徵收的補償，閩客間的經濟落差獲得改善之際，卻也同時加速客家族群融入主流文化生活。

> 沒辦法呀！你要生活、要做生意，講客家話行不通啊！講福佬話、國語才能廣交，更何況那個時候講客家話，還會被人家嫌呢！四周圍的人大家都講福佬話，你怎麼可能偏偏硬要講客家話，講話就是要溝通聽得懂最重要。我那個時候環境的關係，沒有機會講也沒機會學。(耀伯/男63歲/義民廟第一次觀察筆記2008.03.02)

耀伯自幼跟隨父親經商並且善用土地徵收補償金投資，如今已是高雄知名的企業家。然而，在這個融入主流取得成就的過程中卻也發現自己的母語已然流失。1970年代開始的都會化過程，一方面是現代化追求經濟發展的狂熱襲捲整個城市，另一方面延續著國內獨有的戒嚴政治氛圍，族群與文化政治議題原本就是大眾長期以來不願碰觸的一環，也因此助長了資本主義社會的發展，生活的一切為金錢所中介，一切向「錢」看。

> 現代社會「錢在做人」，有錢才有話講，每樣東西都要用到錢，沒錢日子就難過了，所以就變成拼命賺錢(昌兄/男57歲/六堆中生代/第二次訪談2008.09.17)
>
> 什麼最重要？生活問題最重要！就是錢的問題。賺不到錢講什麼都是空談。(彭伯/男64歲/在地耆老/第二次訪談2008.09.11)

「民生經濟」主導了社會發展並成為大眾生活的主要議題，

在傳統農業生活快速轉化為工商業生活型態的同時，「工具理性」倚恃著科技文明的發展，成為現代社會制度的特徵。於是，語言被簡化為溝通的工具，並在溝通效能做為量尺的權衡下，被劃分為公共領域、檯面上的「正式語言」和私自領域、檯面下的「非正式語言」兩種類別：

什麼族群其實對生活都沒什麼差，經濟問題、經濟要好才有辦法再講其他的……大環境改變，現在的生活怎麼樣都比以前好，一切都是這麼便利！以前怎麼能比呀？(泉伯/男64歲/在地耆老/第二次訪談2008.08.11)

要有用到才傳得下去，每個家庭很重要啊，要要求就是了.....像國語也很重要啊，你用得到，哪有不讓小孩子學的呢？總之，客語應該不會消失，家庭很重要(順伯/男81歲/在地耆老/第二次訪談2008.07.21)

原本客語已非公共語言，伙房聚落瓦解後只能高度依賴家庭生活的傳承；然而，隨著閩客間的交往日益頻繁，閩客通婚也稀鬆平常，導致族群身分在家庭中失去獨佔性，客家語言文化傳承因而更形嚴峻。更遑論官方語言鋪天蓋地的推廣，在學校教育、大眾媒體和社會生活領域，客家語言幾乎被剔除於日常生活之中，甚至淪為一種殘存。

白色恐怖對我們這邊客語影響最大，大概民國50多、60年的時候，講客家話要掛牌子，像這樣的……我自己就覺得那樣講方言真的很丟臉。就改呀、不敢說，少說、不習慣說，下一代就更不用說了。(范先生/男54歲/龍子里第四次觀察筆記2008.05.17)

大環境的關係啦！就算政府重視也是一時的，莫要說客家，福佬也一樣啊！現在與未來用得到的才有辦法保存，民間企業、

公司啦、學校，用不到的就慢慢一直一直被淘汰，無奈呀也是沒辦法啊！我看就是這樣，大環境的關係(管理員/男65歲/客家文物館第二次觀察筆記2008.03.01)

現在要學習的東西很多哇，那資訊就滿了，哪有說再去學這、學那。對我的學習有幫助嗎？對我出社會有幫助嗎？對我創業有幫助嗎？有必要用到的時節自然就會呀，客話有什麼用處呢？沒什麼用處嘛！(祥伯/男70歲/在地耆老/第二次訪談2008.07.16)

現代資本市場機制淡化了族群文化的特有性，統一了大眾文化的風貌，進而跨越、融合、抹消了族群間的界線；彼此差異性消失的同時，也導致族群議題的去意義化成了虛假議題。

(二)現代集體的文化離散(diaspora)

俗世理性既是外在強而有力的限制力量，同時也有效率地牽引著現代人們內在素質的改變，其影響是如此地廣延、變遷是如此地迅速。如前所述，現代化改變、甚至橫斷了長期以來人與人、人與時間、人與空間所建構的關係；而不斷推層出新的生活事件，覆蓋在粼光片影般的生活記憶上，快速而有效率地將過去生活經驗封存起來。現代化的變遷就如同難以違逆的文化現實力量，將人們不斷地從既有中拖行而出，不由自主地漂移前行。最終，快速變遷的現代生活反而成了壓抑、破壞「認同錨定」的對立來源。

1. 文化斷裂

追求現代幸福的同時，人們也同時被一一拖入現代資本社會的框架中。現代化改變了傳統社會以居住地區、族群身分進行的分類，抹消了具有命定隱喻的階級制度，悄然地將傳統文化生活的基礎掏洗一空。

過去的生活沒有什麼好或不好，總是……變化太快，一直變一直變，什麼都變光光了去，一切都不認識了，週遭的人、事、物啦，講的話啦……都不相同去了，生活上湊不上、ㄟ湊不起來……你也不知道將來會怎樣，會變成什麼樣子？(祥伯/男70歲/在地耆老/第二次訪談2008.07.16)

原本的庄頭，才沒有多久許多土地就賣掉了，接著蓋起一棟一棟嚇死人的大樓，將大家隔了開來；漸漸地，也久沒有來往了，大家住在一格一格的大樓內，人與人之間的感情也就淡了……變化實在太快了，路一劃、房子一蓋、搬進來一大堆不認識的，什麼都變光光了，誰知道以後會怎樣？(泉伯/男64歲/在地耆老/第二次訪談2008.08,01)

對於土生土長的祥伯和泉伯而言，現代化變遷之快速誠始料所未及，土地商品化加上現代的空間規劃，導致原本熟悉的生活場景變得陌生且無法掌握，對於未來也充滿了不確定感。對於既有的傳統生活而言，現代化無疑是一股突生的巨大現實力量，橫陳在現在與未來之間，讓他們經歷到時間、空間與人際間的斷裂，孤立、徬徨地面對未來的進行式。

以前就阿公、阿婆怎麼樣我們就怎麼樣，一代傳一代算得到的；隔壁鄰居大家一相處就幾十年、百年、好幾代人。現在，隔壁誰呀？你的社區又認識幾個有話講的？未來，誰算得準怎樣？(信徒/男57歲/菜公中元節觀察筆記2009.09.03)

菜公地區目前仍維持著一年一度的中元節，對在地耆老而言，五穀宮前的這場祭典也同時是一場年度老朋友們的聚會，大家都很珍惜這樣的聚會。因為，唯有此刻大家才能短暫地揭開封存已久的「記憶」，重溫、回歸到記憶裡的熟悉。

2. 文化經驗的封存

對於年輕世代而言，客家文化生活似乎從未在他們面前展開過，那是個停留在上一代記憶中的時光，在現代化覆蓋下封存已久的曾經。詢問未來義民爺祭典的辦理是否可以找到接班人，擔任委員的彭伯顯得頗為悲觀：

> 沒辦法，上班的上班、做生意的做生意，士農工商，想要來參加也沒辦法，你要怎樣說大家一起放假來、來這個，最後我看還是請人來包辦好了，嗯！出錢請人代打(彭伯/男64歲/在地耆老/第二次訪談2008.09.11)

現代社會大環境的現實，導致客家年輕世代文化生活實踐經驗的匱乏；那麼，族群文化傳承被寄以厚望的家庭教育，是否可以彌補和加強呢？

> 是不是客家人？知道就好啦！現在沒那種環境，用不到。……就是知道說爺爺、 奶奶或者父母的來歷，不要說什麼都不知道，科學這麼發達，從前的生活他們看都沒看過，想也想不到，是吧？(順伯/男81歲/在地耆老/第二次訪談2008.07.21)
>
> 小時候就講國語比較多了，大人講大人的，和我們就講國語比較多，福佬話很少我們也不會講。你要問功課、爸媽要教你，那就是要用國語呀！很自然他們也會講國語呀。(小君/女27歲/在地新生代/第一次訪談2008.06.02)

我國行之有年的單一國語政策，其在學校教育的積極推廣下，顯然已經擴及社會的各個層面，並且深入家庭生活之中，形成一種理所當然的生活慣例、自然習性，族群文化的傳承似乎老早就被淡忘了一般。農曆春節的年初二，走訪龍子里傅家伙房聚落，卻幾乎聽不到客語的交談聲，與在屋旁一角修水管的男主人閒聊，話語間充滿無奈：

女婿、孫子都在外面生活，聽不懂客家話。年年節節的，大家歡喜最重要，對客人也不能失禮。……這都是大環境，大家參雜在一起，講福佬、講國語大家都能溝通，子女在外頭久了，也難得講客家話，講得也不自然。唉！賺錢過要緊，生活過要緊，唉！(男65歲/龍子里第二次觀察筆記2008.03.15)

原本以為，因為限建的龍子里傅家伙房聚落內，會保留更多的客家生活氣息；未料，現代化的腳步早已深刻地滲入老舊的房舍內。對大家來說，現代化是擺在眼前現實的巨大力量，現代時空環境的改變驅迫著人口流動，導致個別與族群集體的疏離，同時改變了傳統沿襲的世代傳承和生命週期模式，人們不斷地從既有中被拖行而出，學著適應改變甚或窮於應付。

住在夥房內和外面的人有什麼不同？吃的、用的、穿的還不是跟大家一樣，就和 其他高雄市人一般般。(順伯/ 男81歲/在地耆老/第二次訪談2008.07.21)

當然能夠傳承就盡量傳承，你說下一代是不是客家人有差嗎？行有餘力當然會鼓勵他們，但是首要之務是「安身立命」。未來，未來連在哪裡都還不知道，在哪個國家工作？做什麼？都不知道。(小曾/女32歲/在地新生代/第二次訪談2008.10.01)

現代社會變遷源自於遠距、龐然的結構力量所驅動，遠超過個體所能控制與理解的範圍。然而，現實上快速翻轉的生活變遷，迅速抽離、添加、替換了既有生活的一切，為了適應生存、避免被排除於現代生活之列，個體只得不斷拋卻生活的歷史，專注於變化本身避免陷入失控的風險中，傳統議題因此遭到擱置。

3. 族群議題的擱置

資本主義的盛行幾乎將「客家傳統文化」貶抑得失去了生活實踐的指導功能。相對於現代生活所標榜的「科技理性」，「客

家文化認同」被視為一種獨特卻不實用的意識形態，形同是一種制度性的污名，族群議題的探究因此被蒙上了一層陰影：

> 年輕人從讀書就離開家鄉，將來長大是不是在台灣發展都不一定……根本就跟客家沒有什麼關聯。傳統客家生活怎麼樣？他們無從得知，說真的也差太遠。講實在的，真的沒辦法做到，有衝突嘛！(昌兄/57歲/ 六堆中生代/第二次訪談2008.09.17)
>
> 不是說客家傳統有什麼不好，就是進步了，以前的那些自然就淘汰了。統統都這個樣子，不是客家人而已，人類一直進步，東西就會一直改掉。(順伯/81歲/在地耆老/第二次訪談2008.07.21)

傳統與現代原是人類歷史的綿延，如今卻陷落在相互對立、否定的辯證之中。族群議題幾乎被撇除在現代正常生活作息之列，「客家族群身分」對於大部分居住於高雄都會區的客家人而言，更貼近於一種「文化」或「感情」上的負擔：

> 當然能夠傳承就盡量傳承，你說下一代是不是客家人有差嗎？行有餘力當然會鼓勵他們，但是首要之務還是「安身立命」……很少參與客家活動，內心也會感到挺愧欠的，可是沒辦法，有時想奇怪喔？其他族群會這樣嗎？會嗎？(小曾/女32歲/在地新生代/第二次訪談2008.10.01)

高度普同化的現代生活，描繪出現代生活的想像常態，標注出常軌內外之文化生活；展現客家文化認同之際，必須甘冒特異化與邊緣化的危機，承受著制度性的污名上身的風險。於是，俗世理性引導下的現代生活，成為壓抑都會中客家文化認同展現的重要來源。在高度現代性的覆蓋下，追求「經濟生活」成了當務之急；於是，經濟民生議題儼然成為現代社會中生活共同的核心，除此之外無暇他顧：

客家人？福佬人？還是什麼人，現在人哪有管你這麼多，生活比較重要，實際的問題要先解決，我說的經濟問題。年輕一輩也不信以前那一套，他們有讀到書、較進步。(泉伯/男64歲/在地耆老/第二次訪談2008.08.11)

現在自由是自由，不過也是為了經濟拼死拼活的，連爸爸、媽媽都顧不上，誰還顧得了。唉！人兩腳錢四腳，最後就讓錢給拖著走啦！(黃先生/男55歲/義民廟第二次觀察筆記2008.06.28)

族群文化認同因此如同虛假議題，與日常生活的實踐漸行漸遠，幾乎被排除於日常生活的大眾文化之列，有如生活歷史記憶的沉澱，被羅列並擱置於繽紛雜陳的現代知識櫃中，任其擱置等待著被自然遺忘。

年輕人沒辦法啦！沒有感情啦！沒有參與的機會，大家也沒辦法像我們這一輩有共同的經驗和感情。 (彭伯/男64歲/在地耆老/第二次訪談2008.09.11)

以前的生活？不可能啦！到處都講國語、福佬囉！年輕人都不認識你了……傳統早就丟掉了啦！唉！(玄哥/男48 歲/六堆中生代/第一次訪談2008.05.28)

盛行於現代社會的俗世理性，去除了各個族群的生活差異性，普同地聚焦於民生經濟議題，而呈現出一致的現代生活型態。如前所述，族群議題既然是虛假的議題，那麼「客家人」的身分，除了是一種宣稱以外，似乎也不具有什麼特別的意義：

客家人對我有沒有什麼意義呀？對呀有什麼意義呀？好像沒什麼影響，我只會幾句像你呀、我呀、吃飽了沒呀、還有按靚，沒啦！那你說我是不是客家人，我就說是啊(小英/女25歲/在地新生代/第一次訪談2008.04.16)

是不是客家人？對我其實沒什麼意義，跟生活沒什麼關係

嘛！.....孩子還是未來在社會的出路比較重要，社會這麼競爭真是令人擔心，這也是沒有辦法的事。(小曾/女32歲/在地新生代/第一次訪談2008.05.12)

變遷快速的現代生活，改變長期以來人類生命發展的既有週期習性；不斷將人們脫離「既有的生活現場」投入未來，以配合物質文明的高度發展。人們不斷地從既有的「時間」與「空間」中被拖行而出，被迫離開既有的生活錨定，「孤立」地投入未知「突生」的現代社會進行式中；於是，活潑不定的現代社會「變化」，成為主體認同錨定最大的限制來源。

(三)認同的制度化

盛行於世的科技理性，以高度的現代物質文明說服世人，理所當然地建構出現代化生活的正當性。對現代高度物質文明的欣羨，改變了人們生活習性之餘，也同時內化為價值的規範，讓他們自願地肢解既有的傳統文化認同，重新取得現代公民身分。

1. 公共生活的例行性

在制度性的壓抑下，客家生活、語言的應用與體現，被排除於日常生活廣泛的作息之列，侷限在特定的場域內使用。而隨著大眾文化的盛行，族群所圈建的特定場域也逐漸萎縮，制度性幾乎全面覆蓋了日常生活例行性的範疇，在公共領域「客家」幾無立錐之地。年初九到龍子里天公廟觀察拜天公的狀況，發現只有非常少數的耆老，偶爾聚在角落用客家話聊天，有他人接近便又切換回福佬話或國語交談：

空間系統顯然左右著文化的展現，人們已學會公事語言和母語的切換，在自己人的場域使用母語，一旦進入公共場域則又迅速默契地切換到公事語言；如此，切換的時日久了，恐怕有一天就此惰性地使用起公事語言。使用客家話不再是自然的習

性，變成了別有用意或特殊場合的話語。(研究者/天公廟觀察筆記2009.02.03)

原本期待這樣的一個客家舊聚落、客家傳統祭典，可以都聽到一些客家鄉音，但是發現卻不盡然。今日，就算是客家人口比例最高的三民區，要想在公共場合聽到客家鄉音已十分難得，為何不像祖輩一樣，在自己的聚落堅持使用客家話呢？耆老的回答如下：

沒必要呀！能通最重要，也不是人家不讓我們講，他就聽不懂啊！後生仔就是這樣，自然就講國語、福佬去了呀！.....所以，就說一律、一律使用同樣的，大家在一起就是這樣(祥伯/男70歲/在地耆老/第一次訪談2008.02.19)

對照之前的訪談，便很容易地發現強調公事語言的現代制度，早已深植居民的內心並在不知不覺中形成一種慣例。諷刺地，回過頭來面對「客家」時卻有如異質的存在，強調「文化身分」倒成了現代生活的某種避諱般：

現在就變、變成說不是大人去同化小孩子，而是被小孩子給同化去了呀！他們在教學上全部都使用國語呀，大人也都用國語講，啊所以變成不是去同化，而是變成被小孩子同化去了。(祥伯/男70歲/在地耆老/第二次訪談2008.07.16)

他們就覺得很奇怪呀？你們客家人為什麼要一直強調自己是客家人，大家都是住在高雄市大家就一樣啊？有什麼不一樣呢？(小英/女25歲/在地新生代/第二次訪談2008.12.08)

在同質化的社會生活前提下，族群文化身份被認為是個別的，不再是集體關注的議題；於是，客家族群的文化身分彷彿是現代異質的存在一般：

現代社會沒有人在分了啦(指族群身分)！有這個血緣，那也是

個人的事。但是如果公開地去強調，怕有的人聽了會很不舒服。(彭伯/男64歲/在地耆老/第二次訪談 2008.09.11)

年輕世代成長於現代制度之中，錯認既存的制度性壓抑為常態，日常生活的習性全然依循現代制度的規範，「現代制度」成了他們熟悉與認同的的價值體系。因此，現代化的衝擊並不會啟動其「認同化的辯證」，文化世代的傳承因而出現斷裂現象。據此，客家文化認同顯然並不是轉移的，而是在現代化的覆蓋下持續消融。直到生活世界中「客家文化身分的召喚」全然消失，「身分印記」便就此被遺漏在世代傳承的過程之中。

2. 現代制度的覆蓋

過去將客家人的消失歸因於被其他族群同化的說法，或許適用於解釋現代化之前的現象，卻顯然無法恰當地詮釋現代化對於客家文化認同的衝擊。不惟客家如此，所有的非主流文化族群都在現代化的覆蓋下，從日常生活的場域逐漸消融、蒸散，此既不是文化認同的選擇亦不是競爭。族群文化認同因此並非轉移，而是現代化的斥逐下被擱置自然遺忘，認同化的辯證因而終止：

家長也有他們的難處，簽聯絡簿、檢查或者陪孩子做功課，教孩子…老師用什麼教呢？還是國語比較方便嘛！書就是用國語寫的嘛！也有的會擔心說，啊你的孩子如果國語沒學好，上學一定會影響到哇！不擔心嗎？一定會嘛！跟英文一樣的道理。(國小教學組長/男47歲/龍子里第五次觀察筆記2008.06.15)

知識就是力量！現在沒有知識就沒有前途，書讀得少要做什麼就會受到限制，就是說要創新、求進步，才跟得上時代，有讀書就有辦法，沒讀書就沒辦法……客家話也好、客家文化也好，對現在的生活有幫助才好。(葉伯/男63歲/在地耆老/第二次訪談2008.09.09)

對於主體獨特本質的否認與脫離日常生活實踐，使得現代客家文化認同不再衍生於個體生活的歷程，而更貼近於知識的建構與認知的選擇。文化認同於是成了認知性而非價值性的議題，文化身份不再是本質上不可取代的遺傳，而是待價而沽提供選擇的文化素材。人們習於拿著工具理性的量尺，客觀地、遠距地看待切身的文化，體現出現代知識化的特徵。正因如此，每當談論起自身的客家文化時，並不見高度的情緒投入或承諾感，客觀冷靜得倒像個他者般：

> 我是覺得族群沒什麼差異……不需要刻意去分別、強調，我並不覺得什麼人就 怎樣？一個人品行比較重要，每個族群都有他們的優缺點……我覺得那是人的個性和身分沒什麼關聯，就是個人的個性來加以區分(湘妹/女30歲/在地新生代/第二次訪談2008.12.22)

> 就是族群之間，就是會越來越平等，就是平等到某一個程度之後呢，你就會發現其實你是什麼人都不重要啦！(祥伯/男70歲/在地耆老/第二次訪談2008.07.16)

傳統上，透過文化認同辯證不斷建構而明顯化的族群邊界，早已在多元化主體認知概念的建構下，快速且徹底地抹銷了既存的邊界。

3. 多元混融的文化身份

族群純粹性的棄守最終削弱了族群文化身分的意義，隨著著現代化拓殖的腳步，人們居住、婚姻與生活型態的多元化，獨特的族群文化身份也逐漸消融：

> 現在哪有什麼民族血統啊？這根本行不通嘛！全部都混合了呀，福佬人娶客家人、福佬人嫁客家人，還有原住民娶的、嫁的也有哇。照這個道理最多的要算是平埔族啦……反正全

部都早已經同化了呀！(祥伯/男70歲/在地耆老/第一次訪談2008.02.19)

其實這些這些…我本人都是沒關係的……以後大家應該都是會混到吧……我比較不會去干涉他的想法，我只會跟他講你也是客家人，那你自己去決定你要不要了解。……我會扮演好一個告知者的角色，可是我不會去幫他做一個決定。(小英/女25歲/在地新生代/第一次訪談2008.04.16)

現代文化身份純粹性的缺乏，及多元生活型態，輕易地打破了客家文化認同賴以維繫的純粹性，促使客家文化認同與實踐，成為多元文化認同的選項之一。同時，在現代制度所建構的同質化牽引下，所謂的多元文化身份卻往往揉合成一致性的「現代公民」身分。

真是奇怪呀？！我兒子是客家人，媳婦是福佬人，生出來的孩子不會講客語也不會講福佬，變成、變成「國語人」去了！(泉伯/男64歲/在地耆老/第一次訪談2008.03.09)

從高度物化的實用主義角度看來，「客家文化」幾乎脫離了日常生活的實踐場域，族群文化身份似乎徒留自我宣稱的作用，成為了文化身分作為生活風格的替選：

對喔！有誰規定只有客家人可以很客家？那你喜歡也可以呀！你說你想當客家人就給你當唄！為什麼不可以？我也可以當那個大頭目哇！哈哈哈！(小欣/女27歲/在地新生代/第二次訪談2009.01.06)

我是說我是客家人，但哪一點像客家人嘛？好像也跟大家一樣耶！……你問我是誰？台灣人，然後是台灣高雄人，嗯…高雄客家人吶！(小佳/女28歲/六堆新生代/第一次訪談2008.04.26)

制度化存在久遠不惟現代社會如此，它牽涉到社會集體認同

與習慣的形成，各個族群認同的形成也是透過制度化的過程，而各自形成差異可供辨認的社會集體。現代社會科層體制的特徵，基本上隸屬於巨型的社會結構，雖然衍生出大大小小不同的組織，卻有著一致、類似的制度性。因此，當群聚性的族群文化身份消融並逐漸走向個別化之際，居住所在地遂成為個人身分辨識的重要特徵。

二、研究討論

本節將綜合前述各節的研究發現，據以和相關理論研究進行對話與分析。首先，針對現代化對客家族群文化發展的衝擊部分，分為專門化社會分工、空間商品化和文化拖行三個部分。其次，就現代客家文化認同發展的部分，則分為「文化邊界的銷蝕」、「文化認同的涵化」和「在地與個別化」三個部份進行探討。

(一)專門化社會分工的衝擊

專門化的社會分工對於傳統客家社會關係的衝擊，同樣見於洪梅菁(2007)的研究，他指出造成都會客家彼此疏離的，種族或文化並非重要因素，比較重要的是「行業」這個新興的觀念。如今客家移民的因而有如主流文化「非主體族群」的異質性存在(翟振孝, 2006)。本研究發現，「社會關係的變遷」與「制度性生產與分配的轉移」有著密切的關聯，體現出社會現代化的發展基礎是在生產技術與知識的專門化，此種專門化的程度體現在社會分工體系的形式，具體而微地改變社會發展型態(Durkheim, 1933)。然而，這樣的社會「同質化」動力，未見Durkheim(1933)所強調的「群體的責任感」，反而更貼近於一種「屈從」的狀態，隨著資源分配控制權的轉移，不得不遷就制度改變而改變的生活方式。

(二)空間商品化的衝擊

空間商品化(the commodification of space)(Giddens, 1995)」是繼土地喪失之後現代化的持續拓殖，此導致人們失去與土地間的根著性(rootedness)與聯繫性(connectedness)產生「家園蕩然」的感受，形同「熟悉土地上陌生的人」，置身於他者之鄉。宛如黃雅鴻(2003)研究中，描述原住民因喪失土地及隨殖民而來的心靈統治，失去對自身命運的主導權，同時也失去了集體記憶著床與再生的平臺，因而逐漸成為家鄉與自身內在他者的現象。Giddens(1984)指出，都市化逐漸趨向於「被創造的環境」(a created environment)，而廣延的「建物環境」(built environment)影響著鄰里與社區關係的分布，在人們與自然間劃割出一道深邃的裂痕，以及裂解了依此建立的人際、人與土地的關係。此亦是造成現在高雄市客家舊聚落瓦解與隱形化的重要原因。

(三)現代文化的拖行

從土地徵收、都會開發乃至現代經濟的發展，發現資本主義國家強烈受制於它對資本主義社會的依賴，並且日益積極介入經濟活動的整體運作的現象(Giddens, 1984)。然而，在以資本利益為核心的快速翻轉下，導致人們不由自主、不斷地從既有的空間、人際關係、記憶、和生活中拖行而出，國家官僚體制與資本主義兩者的共謀關係，形成一股強流速的現代文化拖行力量，導致人們在不斷的歷史化進程中被拖行、受迫遷徙，個體與時間、空間和人際之間，始終處於斷裂的關係而無法尋得錨定。

人類集體性被迫在陌生、翻轉的現代化社會中，不斷重新建立關係、建構自我；誠如Hall(1990)所描述的一種無法回歸、共同的、放逐的文化離散經驗。文化離散經驗的普遍性，儼然成為現代社會人類集體的特徵，而不僅僅發生在特定族群身上或殖民歷

史背景下，貼切的說，現代人總是生活在某種程度的離散經驗之中；有別於傳統文化變遷的緩流速，在現代強流速的文化變遷衝擊下，離散經驗感受顯然特別深刻。

(四)文化邊界銷蝕造成同質化的現象

認同化的辨證被認為是社會認同建構的重要機制(Jenkins, 1996)，而Woodward(1997)指出，現代社會的同質化現象（文化邊界的銷蝕）導致現代文化認同的危機，並激發現代文化認同政治的興起，同質化、認同危機與認同化的辯證，因此被認為有著高度的關連性。余亭巧(2004)也發現都會客家人很少會刻意強調自己的族群身份。在經濟掛帥的現代生活中，族群議題雖然也偶爾掛在嘴邊，卻從來就不被當作是很重要的議題，這和洪梅菁(2007)對高雄市都會區客家族群認同的研究結果一致。本研究顯示，經濟掛帥的現代資本主義社會，經濟階層化已經取代了族群文化身份，成為現代生活中主要的社會分類，不僅抹消了多元文化族群的邊界，也同時消解了族群認同化辯證的能量。

(五)文化涵化(acculturation)與多元文化認同的現象

現代文化邊界的消蝕，加速族群文化間的跨越與流動，導致身為少數的客家族群產生「涵化」的現象，研究結果顯示，概可分為堅持自身文化認同的「強固型」、採取雙重或多重文化認同取向型態的「多元型」、擱置族群認同取向的「融合型」以及接受他族文化認同的「同化型」四種。

現代客家文化認同朝向多元、流動與彈性的形式發展，亦見於張建成(2002)的台灣原住民的研究，曾漢珍(2002)和洪梅菁(2007)分別從客家社區營造政策研究、高雄都會客家族群認同的研究中得到類似的結果，並認為此乃造成客家隱性化的重要因素。Robin(1997)認為，現代文化的同質化構成了全球的認同危機，它

也可能導致抵制與反抗，或者新的認同位置出現。文化邊界的消蝕導致個體文化認同根源的多元性，體現於多元層次的認同與多元文化身份的認同發展。本研究發現，客家新世代文化的認同，傾向於「多元型」和「融合型」的形式，體現於多元層次的文化認同、多元文化身份認同和去意義化的文化身份認同，此導致了集體實質關係的裂解，朝向虛擬的集體意識形態模式再凝結。

(六)在地化與個別化的現代認同

多元層次的文化認同主要是相應於全球化的在地化，而產生臺灣人、臺灣高雄人、臺灣高雄客家人的認同層次，亦見於楊聰榮(2002)、高金鈴(2003)、洪梅菁(2007)和邱麗雯(2003)的族群文化認同研究中。洪梅菁(2007)研究發現，對現代人而言經濟生活比任何問題都來得重要，族群文化身份去意義化的現象，同樣見於謝文華(2002)的研究。據此，文化認同顯然並不是固定一致的，而是在不斷化成、生產、建構出來(Hall, 1990; Storey, 1999)。本研究發現，大多數的客家族裔顯然並不循集體再現的途徑，而是逐漸趨向於個別化。據此，商業化資本主義社會的影響下，現代文化認同形式轉變的徵兆，正逐漸趨向流動性去本質、去集體主義的在地文化認同形式。

陸、研究結論與建議

傳統上，客家族群集體的生活與認同的建構，具有其相對穩定、自成一格的環境、群體和社會互動模式，緣於資本主義而發展的現代經濟秩序，「專門化的社會分工體系」造成客家農村聚落生產模式的改變，導致既有的社會關係和資源分配制度的變遷；同時，接踵而至的都會土地開發及現代「空間商品化」的脈絡下，更為徹底地瓦解了客家族群群

聚的生活狀態。本研究顯示，傳統集體文化生活的節奏和整體生活的和諧關係迭遭破壞，造成了傳統客家文化族群的集體離散，而產生的「現代文化拖行」現象。

一、結論

(一)現代生產勞動異化與空間的商品化，是造成傳統客家族群生活變遷的主要因素。

現代工業化的生產勞動形式，以其專門化社會分工模式取代了傳統互助共生的生產型態，導致傳統客家農村聚落從機械連帶轉向有機連帶的關係，現代職業主導的社會類別化因此覆蓋並裂解了傳統客家集體的關係，從內部相當程度地瓦解了集體生活的人際結構。此外，逐漸商品化的生活型態尤其是空間的商品化，造成傳統生活中既有的生活空間和生活環境，在金錢的兌換中不斷地裂解，而導致人際與環境關係始終處於變動之中，傳統客家聚落、夥房的小眾生活型態，在現代化人造環境和現代空間規劃的覆蓋下因而冰消瓦解，造成客家族裔屈從於外在生活環境的覆蓋而陷落於孤立隔絕的狀態。

(二)現代經濟生產分配制度取代了傳統宗族倫理制度，導致傳統客家群聚結構的消融與集體關係的裂解，而產生逐漸個人化的傾向。

現代制度化的「角色」跨越了傳統客家族群的「身份」，傳統以宗族文化身份而建構的社會資源分配制度，也隨著現代化生活的腳步逐漸易手現代制度性的控制，導致資本主義經濟取向的生活逐漸成為現代生活的核心，而日常生活中族群文化身份的影響也因此逐漸薄弱化。人們陷落在現代制度化的控制中，而日常生活的總總幾乎都由金錢所中介，造成傳統客家文化生活的物化

日漸深刻；同時，現代法治的觀念與規範取代了傳統倫理與宗族規範，導致傳統既有親族關係的疏離，傳統客家小眾生活型態也逐漸轉向以小家庭做為核心。

(三)現代制度的跨越與多元合理化規範，是造成傳統客家族群文化認同變遷的主因。

在國家現代化的進程中，現代化的制度深嵌於國家機器的運作之中，例如法律規章、學校教育、傳播媒體、社會價值觀、經濟開發等，形成一股由上而下的現代文化霸權，迫使並規馴人民集體服從於現代化制度的規範當中，其影響是如此地廣泛而徹底，宛如日常生活地常識般被視為理所當然，此不僅統合生活的理性世界同時深刻地介入家庭世代的文化傳承，導致傳統客家文化傳承的斷裂。在工商業發達的現代生活中，文化傳承被限縮在「核心家庭生活」之中，但在現代經濟秩序多元合理化的規範中，客家族裔脫離相對獨立封閉的族群集體生活，被迫開放地面對多元文化的生活情境，在主流文化的作用下導致彼長我消並加速了文化生活的混融。

(四)認同的制度化導致客家族群文化認同議題覆蓋在經濟議題之下遭到擱置，而多元合理化的規範加速了認同的涵化。

現代社會類別化的全面覆蓋使得認同的制度化既是事實也是不得不然的現實，依賴獨立封閉生活型態而保存至今的客家文化認同，被要求參與現代社會的同時，也不得不開放多元族群與生活文化的加入和參與，多元族群文化生活的混融消解了彼此間的差異，而獨特性的匱乏導致族群議題去意義化。此外，現代多元合理化規範加速了客家族裔認同的涵化，越來越多的證據顯示客家族裔認同的涵化，傾向於擱置族群議題的融合型認同型態發展。傳統與現代做為兩難的對立抉擇、現代做為後傳統的高階文

明，內在地認同傳統遜位的事實、認同於現代制度性的角色、現代社會類別化規範的馴化、現代制度跨越下文化公共化的現象，一一被現代知識、規範解構後再重新建構為文化市場的多元選項之一，受制於現代多元合理化的規範，去除本質性與私有化的特質性文化魅力。

(五)在現代制度下成長的客家新世代呈現出克里奧爾化(creolized)的現象，導致其文化認同產生混血與融合的狀態。

現代文化救贖下的客家新生世代，對於客家原鄉和母群文化處於集體失憶的狀態，族群文化身份對於他們而言並非世代傳承的採納，而是一種反思性的選擇，其族群文化認同產生去本質主義，傾向多元融合型的文化身份認同，並同時結合著當地化與城市化的文化認同。現代制度的覆蓋也導致新生世代客家族群文化經驗的存封，其族群文化認同因而貼近於集體關係的想像，呈現出意識型態化、形式主義、多元流動與創制的特徵。

(六)不同世代的文化身份認同，從耆老世代的「純粹血統觀」，過渡到中生世代的「多元身分觀」，而新生世代則逐漸發展成「融合型」的認同觀。

多元文化生活的型態、多元族群通婚和現代化多元合理化生活型態的覆蓋，系統地影響各個客家世代的文化認同型態，導致客家文化身分從世代的傳承逐漸轉向多元選擇的型態。客家耆老世代多抱持本質性、純粹性、強固型的客家文化認同，而客家中生世代則呈現出強固型、同化型、多元型、融合型等較為多元的認同涵化現象，儘管部份客家中生世代自我對於原鄉和血緣仍有所堅持，但對於自己的子女則抱持尊重的態度允許其在多元身分中自行選擇。在經濟議題的覆蓋下，族群文化身份以及族群文化認同議題，對於客家新生世代的日常生活幾乎不具重要性，加上

國內獨特的族群政治氛圍的汙名下，被認為應該擱置也經常遭到擱置，導致客家新生世代的文化認同傾向於擱置主體文化的融合型態，逐漸化身為現代公民而呈現去本質性、當地化和多元混融的認同特徵。

二、研究建議：未來母語文化教育之省思

(一)發展支持性的語言教育政策，賦予正式制度化的資源復育。

包容性的客語政策，顯然不敵主流文化主導下的慣例，不僅在既有語言習性難以逆轉的惰性，同時也難以突破生活世界常識般的語言價值觀，對於經歷長時間弱化和文化壓抑的族群文化語言，語言文化的救贖必須透過強而有力的制度性、支持性、正式化的矯枉過程，否則即為容易淪為形式上的宣稱，看似充滿悲憫同理的文化政策，徒然攫獲政治展演利益之餘，對弱勢族群語言文化幾無救贖、解放的功能。

(二)發展全民性多元文化教育，跨部會語言文化教育政策仍需加強。

弱勢族群語言文化的搶救分為：保存既有、大眾教育、延續發展，我國在大眾族群文化教育部分極為薄弱，加上政務與專業分工制度，常常淪為各族群政務單位自彈自唱的命運，各個族群的發展於是成為各人自掃門前雪、各自為政的現象，放任客委會、原民會獨自對抗主流社會，邊緣化與特異化的現象恐難有助於整體多元文化環境的發展。事實上，最得體的方式全民教育，建立真正多元文化價值尊重的社會互動模式；若從包容、接納、支持三個階段而言，目前仍處於包容、接納的階段，支持性仍極為不足。

(三)回歸主流與主流並行發展，甚至成為主流文化不可或缺的部份，是客家族群語言文化永續發展唯一的出路。

過去，將弱勢族群語言文化設置了政策性的圍籬，名為保護養育卻形同圈養、文化設限；弱勢族群特別框限在主流文化之外，雖然避免了被過度衝擊和覆蓋之虞，但也因此畫地自限被斥逐在主流文化的邊緣。若能透過國家語言基本法的訂定，從公事語言、制式課程規劃、主流教材內容修編、主流媒體的添加融入，將更有助於若使族群語言文化回歸常態。

(四)全面落實客家基本法的內容，全面維護並強固客家文化重點地區的族群邊界。

面對快速廣延的現代化拓殖，客家文化重點地區正快速地消融之中，語言文化再生與傳承的可能性也正在流失中。因此，語言文化的復育必須與時間競賽，秉持「文化保育區」的高度危機感，積極繁榮其「客家語言」的獨特性。這樣的迫切感並不能單方面依賴客家族群的自覺，而必須透過全民多元文化尊重的態度的建立，成為主流文化共識方能竟全功。

柒、參考書目

王文科(1996)。**教育研究法**。台北市：五南。

楊文山、楊雅惠(2006)。**九十五年度台灣客家民眾客語使用狀況調查研究**。台北市：行政院客家委員會編印。

余亭巧(2004)。**客家女性的族群認同經驗—五位女性客家文化工作者的生命歷程**。花蓮師範學院碩士論文，未出版，花蓮市。

邱天助(2002)。**布爾迪厄文化再製理論(2004年二版)**。台北市：桂冠。

邱麗雯(2003)。**東部原漢雙族裔成人認同研究**。東華大學多元文化研究所碩士論文，未出版，花蓮市。

洪梅菁(2007)。**高雄都會地區客家族群遷移經驗及身份認同之探討**。高雄師範大學客家文化研究所碩士論文，未出版，高雄市。

姜添輝(2006)。馬克思主義對工具理性的批判及其在師資教育的啟示。**課程與教學季刊**，9(3)，15-34。

高金鈴(2003)。**香港回歸前後的身份認同觀察**。國立中山大學大陸研究所碩士論文，未出版，高雄市。

孫家琦(1997)。**戰後台灣原住民政治分析**。國立台灣政治大學政治學研究所碩士論文，未出版，台北市。

曹逢甫(1997)。**族群語言政策：海峽兩岸的比較**。台北市：文鶴。

張建成(2002)。**批判的社會學研究**。台北市：學富。

黃宣範(1993)。從知識社會學看台灣語言學的本土化。**台灣史料研究，1**，7-22。

黃雅鴻(2003)。**他者之鄉：從空間霸權論述談Karowa原住民的流離與主體性運動**。國立東華大學族群關係與文化研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。

曾漢珍(2002)。客家社區營造課題與策略之研究。載於**客家公共政策研討會論文集**。台北市：行政院客家委員會。

楊聰榮(2002)。香港為何缺乏客家人認同？由語言政策的歷史分析到身份認同的政治社會學。載於**客家文化學術文化研討會論文集(頁469-494)**。台北：行政院客家委員會。

翟振孝(2006)。**遷移，文化與認同：緬華移民的社群建構與跨國網絡**。國立清華大學人類學研究所碩士論文，未出版，新竹市。

臺灣接管計畫綱要(1945)。

歐用生(1992)。**質的研究**。台北市：師大書苑。

廣播及電視無線電台節目輔導準則(1963)。見於黃宣範(1993)。從知識社會學看台灣語言學的本土化。**台灣史料研究，1**，7-22。

鍾秋妹(2008)。**美濃客家家庭客語的流失與保存**。國立台東大學語文教育學系碩士論文，未出版，台東市。

謝文華(2002)。**客家母語運動的語藝歷程**。輔仁大學大眾傳播學研究所碩士論文，未出版，台北縣。

謝麗君(1987)。**戰後台灣語言政策之政治分析(1945-1997)**。國立台灣大學政治學研究所碩士論文，未出版，台北市。

譚光鼎、湯仁燕(1993)。台灣原住民青少年文化認同與學校關係之探討。載於中國教育學會(主編)，**多元文化教育(頁490-500)**。台北市：台灣書店。

周蔚(譯)(2001)。Crystal, D. (2000)著。**語言的死亡 (Language Death)**。台北市：貓頭鷹。

Adorno, T. W. (1975). Culture industry reconsidered. In Jeffrey C. Alexander. (Ed.), *Culture and Society, Contemporary debates.* Cambridge University Press.

Adorno, T. W. (1990). *Negative Dialectics* (E. B. Ashton, Trans.). London: Routldge.

Alexander, J. C. & Seidman, S. (1990). *Culture and Society: Contemporary debates.* Copyright Cambridge University Press.

Bell, D. (1990). The End of Ideology in the West. In Jeffrey C. Alexander. (Ed.), *Culture and Society, Contemporary debates.* Cambridge University Press.

Berger, P. (1990). Social sources of secularization. In Jeffrey C. Alexander. (Ed.), *Culture and Society: Contemporary debates.* Cambridge University Press.

Blumer, H. (1969). *Symbolic interaction.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bouriedu, P. & Wacquant, J. D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. The University of Chicago Press.

Brooker, P. (2002). *A Glossary of Cultural Theory*. London: Arnold.

Durkhrim, E. (1912/1965). *The Elementary Forms of Religious Life*. N. Y.: Free Press.

Durkhrim, E. (1933). *TheDivision of Labour in Society*. N. Y.: Free.

Giddens, A. (1982). *Sociology : a brief but critical introduction.* London : Macmillan.

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society, Outline of the Theory of Structuration.* Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

Giddens, A. (1995). A contemporary Criquite of Historical Materialism.

Gouldner, A. (1990). Ideology, the Cultural Apparatus, and the New Consciousness Industry. In Jeffrey C. Alexander (Ed.), *Culture and Society: Contemporary debates.* Cambridge University Press.

Hall, S. (1990). Cultural Identity and Diasproa. In J. Rutherford (Ed.), *Identity, Community, Culture, Difference.* London: Lawrence & Wishart.

Jary, D. & Jary, J. (1995). *HarperCollins Dictionary of Sociology*. HarperCollins Publishers Limited.

Jenkins, R. (1996). *Social Identity.* London: Routledge.

Lewis, J. (2002). *Cultural Studies: the Basics.* London: Sage Publication.

Lukács, G. (1971). *History and Class Consciousness: Studies in Marxist Dialectics.* The MIT Press Cambridge Massachusetts.

Marcuse, H. (1990). From Consensual Order to Instrumental Control. In Jeffrey C. Alexander. (Ed.), *Culture and Society: Contemporary debates.* Cambridge University Press.

Robins, K. (1997). Global times: What in the world' s going on? In du Gay, P. (Ed.), *Production of Culture / Cultures of Production.* London, Sage: The Open University.

Storey, J. (1999). *Cultural Consumption and Everyday Life.* London: Aronld.

Woodward, K. (1997). *Identity and Difference.* Sage Publications Inc.

高級中等以下學校及幼稚園推動臺灣母語日活動實施要點。教育部（2006年6月21日）。取自http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id= FL0 39616&KeyWordHL=%e8%87%ba%e7%81%a3%e6%af%8d%e8%aa%9e&StyleType=1.

國民中小學九年一貫課程綱要。教育部（2006年8月1日）。取自http://edu.law.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000342&KeyWord=%u4e5d%u5e74%u4e00%u8cab.

教育學誌　第二十六期
2011年11月，頁79～99

創造力的教育實踐及其限制

黃柏叡
美和科技大學幼保系助理教授

摘　要

本文從後結構主義的角度分析創造力的研究、教育實踐及其限制。本文首先分析創造力的內涵與基礎，指出創造力仍是一種以建構主義為基礎的思考能力過程。其次闡釋創造力研究及其社會實踐上的種種效果，說明創造力論述重構了主體、知識與權力的關係。最後進一步討論創造力在教育上的實踐，並提出創造力教育在教學目標或教學方法混淆以及在資本主義與社會正義兩難等議題。

關鍵詞：創造力、創造力教育、教育改革

On Practices and Limits of Creativity in Education

Bo-Ruey Huang
Assistance Professor, Department of Early Childhood Care and Education, Meiho University

Abstract

The paper analyzes creativity studies and its limits in education from the perspective of post-structuralism. Creativity is a process of thinking based on constructivism. Effects of creativity education create a discourse of creativity. The discourse fails to distinguish the teaching objective from the teaching methods. The discourse, moreover, faces the dilemma of capitalism or social justice.

Keywords: creativity, creativity in education, educational reform

壹、前言

一九九〇年代，創造力再度成為世界許多國家社會與教育政策的議題之一。相較於一九五〇年代，創造力或創新等概念呈現出更為全面地融入在教育目標、教學歷程、課程設計、學習成就，甚至是師資培育等方面。

我國自1996年教育改革總諮議報告書中提及相關概念，隨後配合國家推動知識經濟政策，教育部顧問室有系統地規劃及補助一系列的專案。2002年，教育部提出「創造力教育白皮書」，並連續推廣第一期及第二期創造力中程發展計畫。

創造力應用在教育上，似乎是中立且無意識型態爭議的。然而，創造力在當代社會中實際上具有資本主義之經濟運作邏輯，同時，在全球化的國際社會中創造力也逐漸成為個人參與社會及日常生活的重要信念。

而且，相關的研究一方面集中在心理學領域的探討，忽略從更廣泛之社會、政治、經濟、歷史與哲學等層面的分析，另一方面創造力在教育的應用與實踐上亦缺乏反省與檢討。

本文將運用後結構主義的方法論觀點，剖析創造力的內涵、相關研究、所產生的效應以及其在教育實踐上的可能議題。在後結構主義方法論部分，主要將藉由M. Foucault(1926-1984)的理論，視創造力為一論述，此論述在相關研究中產生「效果」，並在教育實踐上值得置疑。

創造力如何可能？創造力在當代社會扮演何種位置？創造力是否如同啟蒙時期被廣泛宣揚之「理性」一般，是一種人人皆具備的能力？當代主流論述如何將創造力建構為一普遍性的能力？並進一步結合國家機器與政策制定，成為教育改革或是社會改革的目標與主軸？而以創造力為核心之教育改革與教育實踐又如何影響至教育中的主體，包括教師與

學生？最後，創造力作為一種教育改革或實踐的論述，是否有任何矛盾、限制或危及社會正義之處？

運用Foucault的理論來分析創造力論述及其教育實踐，可理解創造力論述中的權力、知識與主體的關係，並察覺創造力論述在教育及社會實踐中的可能影響。「論述」一詞是Foucault用以分析知識在社會中運作於主體過程的概念。論述具有外部排除程序、內部控制原則以及決定論述的應用條件等三方面加以分析。論述的對外排除程序與內在控制系統，使得社會的運作呈現一種動態關係的權力過程。而此權力過程亦是化約在主體身上的微觀物理學，使個人產生規訓與屈從的效果。權力和知識是以一種相互生成的方式運作，在此過程中主體會受到無所不在的權力加以融入或排除，被分類、被控制、被淨化，並臣服於某知識邏輯或真理政體之下。

這種研究方式不僅要找出事件的不連貫性以及被去中心的狀況，更是對社會的診斷，著重於現代社會中的權力、知識和身體的關係。同時，這種方法論亦是一種開創性的行為，是一種劃界線的舉動。這種舉動將決定看待問題的角度，以及區別文本與資料的態度。這種置疑不遵循既定的、傳統的思考模式，而是將所劃出的界線作為啟動後續研究的起始點。也就是說，本文將既存的論述與知識形式視為一種理性中心的霸權，包括理論的建構與實施的過程皆處於啟蒙計畫之中，並從一種截然不同的社會關係與空間，質疑理性中心的霸權位置，顛覆既定的原則與規範，試圖為被去中心的主體找出更大行動的可能性。

綜而言之，本文首先分析創造力的內涵與基礎，其次指出創造力研究及其社會實踐上的種種效果，最後進一步說明創造力在教育上的實踐及其可能議題。

貳、創造力如何可能？

創造力(creativity)一詞具有一種神祕而特殊的意義。古希臘時期，創造是屬於天才所獨有的；在聖經裡，創造是無中生有，從虛無中創造萬物，人只能感恩創造萬物者的賜與；即使在啟蒙之後，人也僅在擺脫自己招致的不成熟，而非追求天賦異稟或無中生有。

根據Bröckling (2006)的歸納，創造力可被區分為六種不同的概念或領域：(一)創造力與藝術行為有關，是表達的能力或天賦；(二)創造力即「生產」(production)，是藉由工作或產品將個人加以實現或具體化(objectify)；(三)創造力是問題解決，強調發明和創新，意味著人類可以不依賴本能反應或單純的日常行為而豐富自己的生活。因此創造力是具體的表現，是能夠新穎且適當地解決所面臨挑戰；(四)創造力即革命，是解放的行動，對社會結構激進的革新，進行「創造性的毀滅」；(五)創造力是與生命有關的連結，不只是生產(birth)或衍生(generation)，也是生物性的演化；最後(六)創造力即遊戲，是無目的的活動，如兒童般的遊戲。

若審視創造力心理學研究在二十世紀的主流理論，可發現該領域從早期著重在單一個人特質或潛能的探討，漸轉向多變項多因素取向的研究。

許多創造力研究相關文獻會以J. P. Guilford在APA的呼籲為重要指標。在此之前，創造力的研究主要集中在心理功能、心理動力取向為主。A. Binet認為創造力是智力的一部分，在比西智力量表中，即包含了有關創造性想像力的題目。S. Freud認為藝術家和作家為了表達潛意識的慾望，選擇了文化上能被接受的方式來創作。L. Terman的研究假設天才和高智力是同一件事，並發展出許多相關的量表(簡大為譯，2007；蔣國英譯，2007)。

至二十世紀中，Guilford(1950)認為，創造力可被視為是一種天賦，但與智力不同。創造力是一種人格特質，並可被歸納為某些因素加以分析，且可以測驗出對新穎類型的運用。心理學研究在這些個案身上獲得的創造力特質與各種因素，將可進一部應用在教育上以及提升教學方法。

隨後，Guilford轉向了智力的因子理論，發展出包括認知、記憶、擴散性思考等智力活動，同時也朝向探討創造力和問題解決能力的關係。而E. P. Torrance所發展的創造力測驗，即是依據擴散性思考的理念編製而成，用以評定流暢性、變通性、獨創性以及精密性等思考特質。也就是說，創造力被歸類為智力的一部分，並被假設可由測驗而獲知程度的高低。

二十世紀末，創造力研究傾向於更關注在單一心智表現之外的多元能力及其各種相關的影響因素。前者包括：解決問題、思考歷程與策略；後者則試圖找出在不同領域中，如藝術、文學、科學、商業、技能等，任何可能有關的環境、認知、智力、人格、動機、情緒、知識等因素。

T. M. Amabile認為，除了人格特質、天賦、文化、認知等影響創造過程的影響因素，還須考慮領域相關的技能、創造力相關的過程以及內在工作動機等因素。而這三個因素的交集，可以發揮最高的創造力(Amabile, 1996; Collins & Amabile, 1999)。

M. Csikszentmihalyi (1999)將創造力從單一個人身上延伸至長時期的生命演化時期。他主張創造力不僅是一種心理事件，更是一種文化事件以及社會事件。並發展出一套「創造力系統觀」(the system view of creativity)。

R. J. Sternberg和T. I. Lubart主張創造力必須要有六種資源相配合，包括：智力、知識、認知風格、人格、動機和環境(洪蘭譯，1999)。

從各種創造力研究取向的理論成果可以看出一個研究上的典範與趨勢，就是創造力研究依循的基礎是建構主義的典範，而二十世紀下半葉的發展則漸傾向為社會的建構主義。

Piaget主張，基模(scheme)是用以組織(organization)和適應(adaptation)經驗的認知架構，這是一個主動的歷程，而且會隨著個人與環境之交互作用而發展。藉由組織作用，個體把原有的基模組為新式且更為複雜的基模；適應則是調整自己以順應環境要求的歷程，是透過同化(assimilation)和調適(accommodation)兩種互補的歷程而發生。同化是根據現存的基模來解釋新經驗的歷程；調適是修正現存的基模使更適合新經驗的歷程(王憲鈤等譯，1981)。

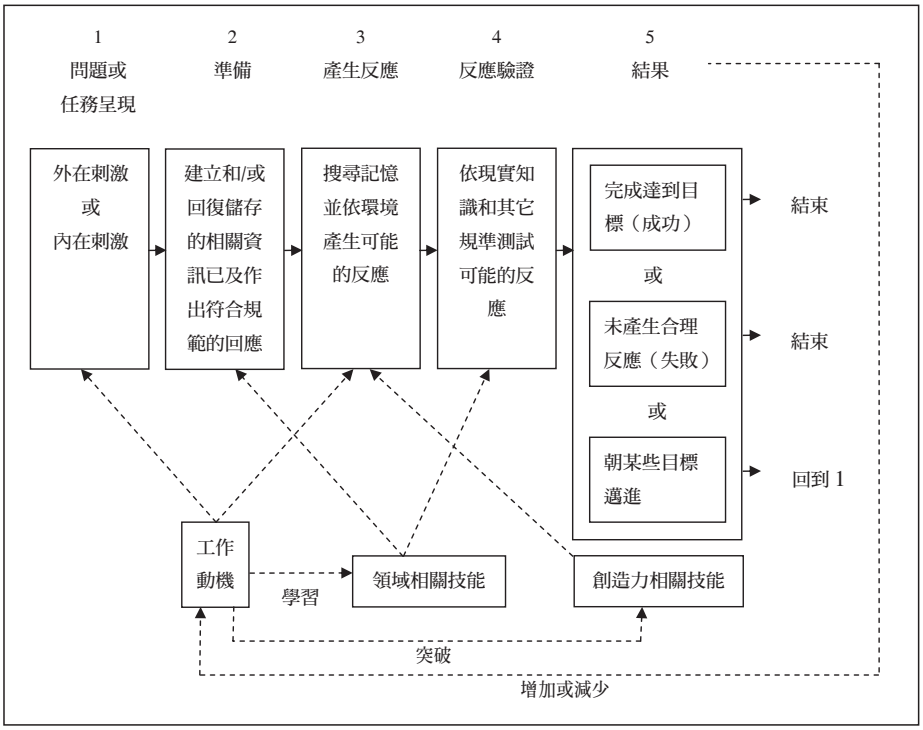
Piaget認為，基模使不斷創造的過程成為可能，基模能藉由組織作用與外在環境間的交互作用，一再地使認知產生新的變化。認知並非預先形成後即固定不變，亦不是憑空出現的新內容。既不是在物理客體中預先形成，也不是在主體內先驗地存在。這是一連串地主體在面對客體時重複主動地反身性自我調節的建構歷程，主體所完成的一切建構都以先前已有的內部條件為前提，但卻能逐步地因應環境建構新義(王憲鈤等譯，1981)。

不過就Vygotsky而言，兒童可能是主動的探索者，但並非是獨立的。Vygotsky主張，兒童會從與較成熟的思考者的互動中，學會較為精進的認知策略。其中語言是重要的媒介。Vygotsky的近側發展區(zone of proximal development, ZPD)的概念，強調了認知發展的社會影響力。

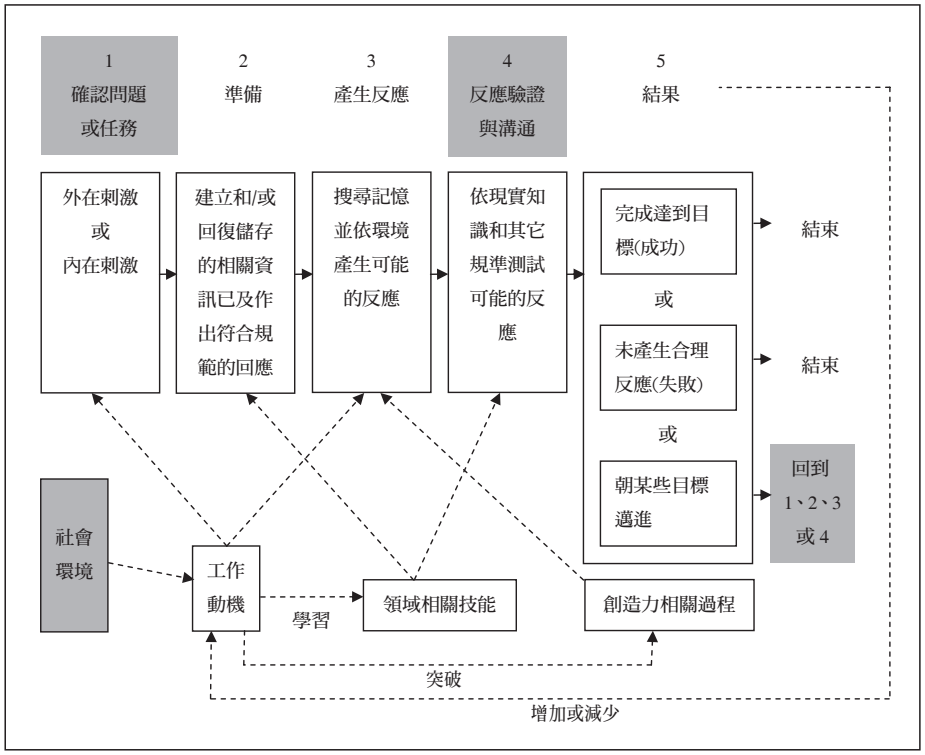
也就是說，個體以外的其他社會環境因素，不僅是認知發展的鷹架，使建構的歷程更有效率；同時亦能使基模與環境之間的交互作用更具策略性與方向性。

根據以上說明再回顧創造力研究的理論模式。

Amabile在1983年發展的創造力成分模式，試圖呈現創造力之綜合性理論。至1996年，她進一步將創造力成分模式增加了「社會環境與脈絡」對於創造行為的影響，並增加了諸如「確認問題或任務」(原：問題或任務呈現)、「創造力相關過程」(原：創造力相關技能)以及「反應驗證與溝通」(原僅：反應驗證)等部分。這些修正的重點在於，除了個人的內在創造力歷程外，尚須關注外在動機對於創造力的影響(Amabile, 1996)。亦即，更強調了基模與環境之間交互作用的面向(見圖一、圖二)。

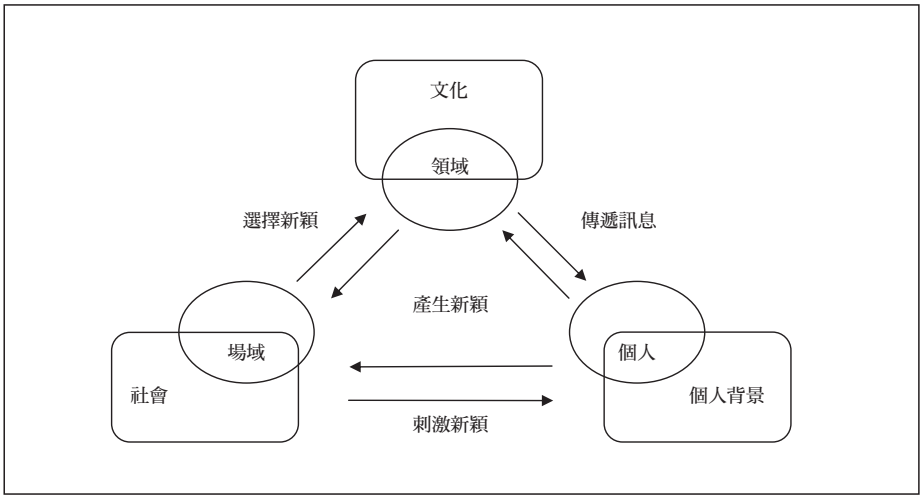


圖一 引自Amabile T. M. (1996). Creativity in Context: Up to the social psychology of creativity(p.94). Boulder, CO: Westview.



圖二 引自Amabile T. M. (1996). Creativity in Context: Up to the social psychology of creativity(p.113). Boulder, CO: Westview.

Csikszentmihalyi的創造力系統觀當中，「內化創造力系統」即類似基模的作用。但Csikszentmihalyi更強調包括個人生長背景、社會脈絡、現場、文化、領域等，鼓勵創造力發展的環境以即進入領域現場的機會。創造力必須將外在環境的各種變數列入考慮。亦即，創造力的出現，社會與文化的影響力不能僅考慮單純的互動情境，更須考量歷史發展與智慧累積在相關知識領域的豐富性，同時，個人所處的時空位置是否能適時適地的站在有利條件亦須被加以考慮(見圖三)。



圖三 引自Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. In R. J. Sternberg(Ed.), Handbook of Creativity(p.315). NY: Cambridge University Press.

也就是說，創造之所以可能，是一種以建構主義為基礎的思考能力過程。但創造力的形成，更強調基模藉由組織和適應作用與外在環境間交互作用之大量累積，以及外在社會環境因素對於ZPD的有效促進，從而提高個人產生超越領域見解或出現獨到構想之機率與可能性。

亦即H. Popitz所謂創造力衍生新事物的方式，是沿著三個路徑順序：(一)探索：發現與發明；探究新知識。(二)塑造：產品與製品的形成。(三)衍生意義：詮釋或哲學上的證立(轉引自Bröckling, 2006)。

簡言之，創造力既非從無到有之憑空創造，亦非純粹只是建立於偶然機率的決定論基礎上。而是一種以建構主義為基礎的思考能力過程。

參、創造力論述

創造力作為一個研究領域，不僅建立了許多理論，同時也發展出各種提升創造力的技術與方法。於是，這些用以理解創造力的理論以及提升創造力的方法，界定了某種屬於創造力的思考模式，同時也界定了創造性主體(creative subject)存在的位置。

此創造性主體存在的位置，至少可以指出三種創造力論述的限制或界限，分別是個人面向上的、方法面向上的以及社會面向上的界限。

一、創造力論述中的主體、知識與權力

首先，創造力創造出一種新的個人與社會空間。由於基模的主動探索會因為外在的各種限制而封閉，創造力研究的目的之一即在突破各種對個人創造力可能性的限制，並試圖提供一個開放性的機會與空間，鼓勵主體能自由的主動探索、吸收資訊以期待產出創新事物。

許多創造力的研究者皆主張，「人人都有創造力」。同時，也賦予創造力的個人新的形象：創造性主體是一個能擴散思考的人；創造性主體是一個擅於解決問題的人；創造性主體是一個能製作新穎且適當產品的人；創造性主體是一個成功的人。

就個人而言，與其說從中獲得甚麼，或創造甚麼新事物，不如說是被塑造出一種態度，一種不斷自我反身性的態度。此態度一方面針對既存的必然性界限不斷進行可能性的超越，同時另一方面則一再就原有的認知結構與知識基礎重新建構。

也就是說，在個人面向上，指的是個人所展現出的創造力或秉持的創新態度，一方面它不是先驗的，另一方面它則是針對既存的與必然的界線不斷地進行可能性的跨越。此提供每個人一種跨越原有界限的態度；讓每個人追求新的可能性，不斷追尋新的產品，亦即一種創新的態度。

但創造性的主體在被要求具備這種態度的同時，卻也出現了一種能力與權力之間關係的弔詭(paradox of the relations of capacity and power)。亦即，將創造力視為是一種歷史發展進程中於此時此刻開始成為放諸四海皆準的普遍能力，並以此為基準，相映地形成各種訓練方法、測驗內容、傳播形式、教育制度、管理機制等，且進一步擴大要求所有人都應該擁有創造力。

簡言之，創造力論述重構了個人主體、知識與權力的關係。

二、創造力論述的弔詭

其次，創造力態度無法保證創造的必然性。就創造性主體而言，僅具備態度是不夠的。創造性論述還必須找出限制創造力的原因，以及建立促進創造力的方法。這是一體的兩面，但策略通常如下：在具備創造力特質的個案或人士身上發現出可能的形成原因、條件或情境；進一步歸納造成這些創造力特質或原因的因素或變項；試圖重建這些因素或塑造相關環境於其他個案身上。

於是，在此過程中出現了假設上的問題。高創造力者的個人特質或思考方式是否能普遍推論至其他人身上？

高創造力者的個人特質或思考方式之形成原因本身具有其時空的特殊性。情境脈絡的差異性無法保證某單一特質複製之有效性，而實驗情境對於部分變項的片面還原勢必簡化原初之複雜性。而且，高創造力之特質或能力被加以重建或複製，甚至被用以訓練與施測其成效，也僅是片面能力或特質的再現(表徵)，既無法保證創造力是實驗操作的直接成果，亦無法保證測驗成就與未來實踐的相關性及必然性。創造力測驗高者，不保證一定會有高創造力成就。

於是，所謂方法面向上的界限，指的是創造力研究或創造力測驗僅能片面地歸納、操作或測驗出局部特徵。而且反之亦然，關於創造力的各種假設，無法保證促進或提高創造力的必然性。如Nickerson在〈促進創造力一文〉中所言(1999)：「就我所知，沒有一個簡單的、步驟明確的方法能夠增進創造力到甚麼樣的程度，...不幸的是，研究亦不能證明用甚麼方法可以產生創造力，...」。

三、創造力重組社會結構與階級

第三，創造力除了在研究領域中逐漸成為探討的焦點，同時也成為當代的主流論述。擁有創造力，意味著擁有高度的競爭力，也意味著提升個人未來成功的可能性。創造力不但是個人必須具備的能力之一，同時也是組織團體、機構部門、國家社會等部同場域中得以生存的必要條件。

因此，創造力一方面反映出以往僅存在於部分高度相互競爭場域之零和遊戲，隨著資本主義市場邏輯的全球化與在地化，而日亦深入於各社會空間與日常生活中；另一方面也同時增長了隨時隨地必須面臨喪失競爭力以及慘遭淘汰的恐懼和命運。

於是，創造力的擁有與增長，伴隨著社會地位、資源、權力或聲望的此消彼長，重構了社會結構與階層化方式，興起了新的社會階級與精英勢力，造就新的文化符碼與消費品味，形成了新的工作型態與經濟模式，也同時樹立了新的社會差異及強化新的社會對立。

也就是說，創造力論述在社會面向上的界限，指的是創造力論述表面似乎是意識形態及價值中立的，但卻無形當中使得現代社會再度形構出新一道資本主義邏輯的鐵籠。

肆、創造力與教育實踐

許多創造力研究的結論不約而同地指向教育上的應用，並試圖重構教育目的、教學方法、課程設計、學習環境甚至教育政策。

M. A. Runco提出創造力在教育的幾點策略(邱皓政等譯，2008)：(一)開宗明義告訴學生創造力是一個好的能力，教他們去處理手邊的任務；與許多創造力測驗一起使用，包括擴散思考與頓悟測驗。(二)教導「原創性」與「彈性」。(三)不要依賴有既定解答的任務與作業。(四)從一般所用的標準化擴散性思考，逐步轉向教導情境下的應用。(五)轉換思考，包括隱喻、明論與類比。(六)適度挑戰學生。(七)運用內在興趣。(八)給學生充分的時間。(九)教育者自己需要有創意。

Sternberg和Lubart認為在教育上我們應讓學校鼓勵創造力，做法包括：(一)不要強調學業成績；(二)在指定作業時使創造力成為作業評分的一部分；(三)對有創意的作品給予口頭的讚美和肯定，鼓勵創意的動機，或者可以用外面具創意的作品做為教學的材料；(四)鼓勵學生把創意作品拿去參加外面的展覽或比賽；(五)使用混合的動機來鼓勵學生(洪蘭譯，1999)。

台灣政府近年來亦將提昇創造力作為主要的國家發展策略。1996年行政院教改會公佈之「中華民國教育改革總諮議報告書」提出「多采多姿，活潑創新」之現代教育方向。經濟部與國科會推動一系列之創造力相關研究，社會各界亦不斷推出各項激發創造力發展之競賽活動。在「科技化國家推動方案」、「知識經濟發展方案」、「新世紀人力發展方案」、與「第六次全國科技會議」中，創造力與創新能力均為重要議題。

2002年教育部公布「創造力教育白皮書」(White Paper of Creative Education)，以實現「創造力國度」(Republic of Creativity，ROC)為願

景。2002-2004年期間，教育部著手推動創造力教育「先導型計畫」，以創意學子培育列車、創意教師行動研究、創意學養持續紮根、創意校園永續經營、創意智庫線上學習、創意典範多元宣導等方案，全面推動創造力教育工作。

創造力教育白皮書的前言開宗明義即表示：「創新可視為一系列知識生產、知識利用以及知識擴散的歷程，而創造力就是創新的火苗。因此創造力與創新能力之培育，不僅是提昇國民素質之關鍵，亦為發展知識經濟之前提，所以創造力教育也就成為未來教育工作之推動重點。」創造力教育白皮書的要點有以下五項(教育部，2003)：

(一)培養終身學習、勇於創造的生活態度。

(二)提供尊重差異、活潑快樂的學習環境。

(三)累積豐碩厚實、可親可近的知識資本。

(四)發展尊重智財、知識密集的產業形貌。

(五)形成創新多元、積極分享的文化氛圍。

然而，在創造力被引介應用於教育的同時，卻也產生了一些實踐上的可議之處。首先，創造力教育是教學的目標或是教學的方法？創造力教育在實踐上常混淆應將創造力視為教學目標或教師應具備的特質與教學方法。其次，創造力教育是教學理念或社會改革？有別於傳統教學方式，創造力教育似乎具有教育或社會改革的企圖心，但若創造力教育作為一個普遍推行的政策時，是否會因流於菁英教育而戕害社會正義語教育機會均等？以下將分別說明之。

一、創造力教育混淆教學目標與教學方法

創造力教育是教學的目標或是教學的方法？在許多情況下，創造力被視為是一個未來必須具備的重要能力，因此，創造力在此應指的是一學習目標，是學生必須學習與試圖獲致的知識、技能或態度。因此在課

程設計上、在環境營造上以即在教學實施上皆應以達成此目標為主。但是同時也可以看到許多意見也指出，教師與教學亦須具備創造力的特質。教學必須是有創意的或創新的，教師也必須以身作則。

關於前者，簡成熙(2003)指出，創新教學在聲稱後現代論述增加理性範圍的同時，也可能會孤懸另一種正確價值，曲解了多元論述精神；在擁抱新科技的同時，也可能會違反社會正義；在採取迎合學生口味之另類活動同時，也可能會造成價值的脫序。

教學是否必須具備創意才能達到學習創意的目標？許多標榜創意的教學可能僅只是在整個教學活動中一部分的改變，但卻與學生能否學習到創造力無關。同樣地，教師是否具備創造力是創造力教育的必要條件嗎？所有的學科或知識學習都必須要有創意嗎？創造力可作為教育理念與教育政策的主流或評估標準嗎？

創造力研究常將菁英份子或成功人士的特質、成長環境、心理運作機制、智力、動機或創造模式，歸納為可能的相關因素，作為提升創造力的方式。但在教育上，可否據此作為教育的目的？藉由創造力研究的成果，營造可能的教育情境、教學方式與課程設計，以提升學生的創造力？

根據前一節所述，創造力研究在方法面向上的限制，創造力的假設無法保證促進或提高創造力的必然性與普遍性。創造力教育的成效，若僅以創造力測驗成果表示，將只能呈現短暫的、局部的教學效果，無法有效與普遍地確保培育出高創造力者。於是，此目標達成的有限性，將可能導致教育理念退縮為局部教學技術的表現。

二、創造力教育改革及其危機

創造力教育是教學理念或社會改革？對於創造力教育的提倡，除了相關能力的促進與獲致之外，另外還有一種更廣泛的目的，也就是社會

的改革。如Sternberg和Lubart所言(洪蘭譯，1999)：

> 「創造力是推動科技、文化、金融、智慧、個人境界提升的原動力。」(p.5)

> 「學校可能教學生一些精密嚴謹的方法技術來解決投資上的問題，但是他們所沒有學到的是，如何在一個快速變化的世界裡有創造力。...假如我們不能超越以前的老舊方法來看待事物的話，我們的前途就堪憂。」(p.17)

> 「學校不重視創造力最主要的問題來自於標準化的考試。...這些都是完全不鼓勵創意的問題，沒有甚麼東西比標準測驗更沒有創意了。...我認為整個環境是沒甚麼創意，像一灘死水，這個問題不在於測驗本身，而是在於革新的腳步。」(pp.28-29)

同樣地，影響台灣教育甚深的譯者也表達相同的立場。她說：

> 「在大學課堂上，我常對大學生的被動與聽話感到驚訝，...我們從小就被訓練成這樣，只有熟背標準答案的人才能通過層層關卡，進入國立大學就讀。...學生...完全不能了解這才是科學的精神，才是科學會進步的原因。...現在要能開發新產品、新技術才能反淘汰，才能生存，而這個改變必須從學校做起，從教育中去啟發與鼓勵創造力。」(洪蘭譯，1999: p.xii-xiii)

在此，吾人可以發現，創造力研究在學術領域的成果，正試圖且成功地在其他社會領域或社會的改革上發聲，並逐步擴大其影響範圍。如果創造力教育不僅只是教學過程或課堂學習中的目標，而是更進一步必須擴大為社會改革，或是更具體的形成為教育政策時。那麼，在此之前是否應對於該理念在社會與教育實踐可能面臨的爭議與問題加以檢視或論辯？是否為不同社會族群團體與階層所能接受的普世價值或教育理想？

藉由第三節所論可知，創造力的實驗或教學無法保證具備創造力的結果。同樣在第二節中所舉例之創造力研究者的文獻中亦可發現社會及文化亦是影響創造力的重要因素。在教育或教學現場中實施創造力教育，反而會擴大因社會資本與文化資本所帶來的個別差異。

此外，創造力教育的實施又常會與產業相結合。許多創造力的理論與測驗已漸傾向於產品中心取向，其判斷是否具創新性的標準則以「新穎性」和「實用性」為依歸。各種教學方案與評量也導向實作或產品為主，而相關的競賽或產業應用則代替了傳統測驗方式。若以此實用主義色彩與資本主義邏輯之理念作為普遍推行的教育政策，亦將危及社會正義與教育機會均等的理想。

伍、結語

本文嘗試從後結構主義的角度，對於創造力的研究與理論加以分析其邏輯與基礎，並在創造力所建立的技術與方法中形構出創造力的論述，最後對於創造力在教育上的實踐提出可能的議題與限制。

本文無意否定創造力的價值及教育理想，然而當單一論述逐漸成為主流知識霸權，而排除其他弱勢存在空間時，則試圖從任何角度進行反省的可能性則相對更為重要。茲在此歸納本文結論：

一、創造力既非從無到有之憑空創造，亦非純粹只是建立於偶然機率的決定論基礎上。創造之所以可能，是一種以建構主義為基礎的思考能力過程。但創造力的形成，更強調基模藉由組織和適應作用與外在環境間交互作用之大量累積，從而有效促進與提高個人產生超越領域見解或出現獨到構想之機率與可能性。然而，創造力之獲得卻非人人皆能為之，無論是以往的天才或具高度創造力之個案，還是當代充斥資本主義邏輯之社會與教育制度，都在有形和無形之中限制了普遍主體獲得創造力之可能性。

二、創造力作為一個研究領域，界定了某種屬於創造力的思考模式，同時也界定了創造性主體存在的位置。首先，創造力論述重構了個人主體、知識與權力的關係。其次，創造力的各種假設，情境脈絡的差異性無法保證某創造力單一特質複製之有效性，無法保證促進或提高創造力的必然性。最後，創造力論述表面似乎是意識形態及價值中立的，但卻無形當中使得現代社會再度形構出新一道資本主義邏輯的鐵籠。創造力論述重構了社會結構，產生新的社會精英，造就新的文化符碼，形成了新的經濟模式，也同時樹立了新的社會差異。

三、創造力教育混淆教學目標與教學方法，時而被視為培育學生應獲致的目標，但更易流於片面教學技術與方法的創新。同時，創造力教育的成效若僅以創造力測驗成果表示，將只能呈現短暫局部的教學效果，無法有效與普遍地確保培育出高創造力者。更甚者，創造力教育進一步被擴大為社會改革與形成教育政策的同時，但卻無法解決社會正義與教育機會均等的疑慮。

參考文獻

王憲鈿等譯(1989)。J. Piaget著。**發生認識論原理**。北京：商務印書館。(原著出版於1972)

邱皓政等譯(2008)。M. A. Runco著。**創造力：當代理論與議題**。台北市：心理。(原著出版於2007)

洪蘭譯(1999)。**不同凡想**(R. J. Sternberg & T. I. Lubart原著，1995出版)。台北市：遠流。

教育部(2003)。**創造力教育白皮書：打造創造力國度**。台北市：教育部。

蔣國英譯(2007)。**創意心理學**(T. Lubart原著，2003出版)。台北市：遠流。

簡大為譯(2007)。**他為什麼那麼聰明？培養天才級創造力**(N. C. Andreasen原著，2005出版)。台北市：電腦人文化出版。

簡成熙(2003)。創新教學的哲學省思—從分析到後現代。**教育研究集刊，49(3)**，頁：143-171。

Amabile T. M. (1996). *Creativity in Context: Up to the social psychology of creativity.* Boulder, CO: Westview.

Bröckling, U.(2006). On Creativity: A brainstorming session. *Educational Philosophy and Theory, 38(4), 513-521.*

Collins, M. A. & Amabile, T. M. (1999). Motivation and Creativity. In R. J. Sternberg(Ed.), *Handbook of Creativity*(pp.297-312). NY: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. In R. J. Sternberg(Ed.), *Handbook of Creativity*(pp.313-335). NY: Cambridge University Press.

Guilford, J. P.(1950). Creativity. *American Psychologist,* Vol 5(9), 444-454.

Nickerson, R. S.(1999). Enhancing Creativity. In R. J. Sternberg(Ed.), *Handbook of Creativity*(pp.392-430). NY: Cambridge University Press.

教育學誌　第二十六期
2011年11月，頁101～130

德國與台灣在新住民潮流下幼教工作者培育課程之比較研究

謝斐敦
崑山科技大學幼兒保育系副教授兼主任

摘　要

本研究旨在比較德國與台灣二國幼教工作者的培育課程如何因應新住民潮流的衝擊。首先，本文提出這二國新住民潮流的發展狀況；其次說明本文使用的研究方法，本研究以Bereday的比較方法為架構，在此架構下使用文件檔案分析；再者，先描述德國的培育課程；繼而敘述台灣的培育課程；接著進行二國課程的比較；最後提出對台灣的建議。

關鍵詞：幼教工作者、課程、新住民。

A comparison between the Taiwanese and German curriculum of teacher education for early childhood care and education at the tide of immigration

Fe-Duen Hsieh
Assistant Professor, Department of Early Childhood Care and Education, Kun Shan University

Abstract

This article illustrates a comparison between the Taiwanese and German curriculums of teacher education for early childhood care and education at the tide of immigration. This article first indicates the immigration tides in these two countries. Then, compare research method of Bereday and document analysis will be used. It introduces the curriculum of teacher education for early childhood care and education reflecting the tide of immigration in Germany. Furthermore, it explains the curriculum of teacher education for early childhood care and education reflecting the tide of immigration in Taiwan. Fifthly, it compares the curriculums of two countries. Finally, it raises some suggestions for the curriculum of teacher education for early childhood care and education.

Keywords: Early childhood care workers and educators, curriculums, new inhabitants.

壹、緒論

全球化的現象顯現於各個層面，諸如政治、文化、教育商業等。而人們在國家與國家之間移動，此亦是全球化一個重要的象徵。人們移動到他國，繼而定居，變成了該國的新住民。也因此，各國皆或多或少有新住民的出現，也讓國家內的族群越來越多元。如何讓不同的族群在一個國家內和平相處，可謂為一項艱鉅的挑戰。

自二次世界大戰後，就開始有難民移居德國的現象。稍晚1950年代，因德國勞工短缺，引進大量的外籍勞工(德語原意為客工，Gastarbeiter)至德國工作。這些外籍勞工的親人隨後亦遷居德國，整個家族於德國落地生根。晚近1990年代，東歐鐵幕瓦解，不少南斯拉夫人流亡至德國。上述的外籍勞工與難民於德國定居並取得居留權。資料顯示，2009年德國人口當中具新住民背景的為19.6%。而在不同年計當中，具新住民背景的比例亦各有所異：0-5歲占34.6%，5 – 10歲占32.0%，10-15歲占29.4%， 15-20歲占25.9%，20-25歲占24.1%，25-35%歲占27.5%。年紀越輕比例越高，具新住民背景的年齡層相當低，尤以五歲以下的為最高，達34.6% (Statistisches Bundesamt, 2010)。換言之，在德國將近有三分之一的兒童來自新住民家庭。

2000年的「國際學生評量計畫」(Programme for International Student Assessment，簡稱PISA) 顯示，德國新住民學生當中只有2%在閱讀上表現優異，而有20%新住民學生表現不佳，約有50%的新住民學生在閱讀上無法達到基礎一(Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung[BLK], 2003:12)。而超過40%新住民學生在數學與閱讀上有問題由於在學校表現不佳，因此這些新住民學生在畢業後亦難以找到工作(Netzeitung, 2006；Kultusministerkonferenz[KMK], 2006)。如果仔細分析德國新住民子弟學習表現不佳以及工作難覓的原因，將會發現，

德國學校提供給移民子弟的教育機會較其他國家相對的低(Kultusministerkonferenz[KMK], 2006)。新住民子弟與非新住民子弟在教育機會上的差異，在學前教育這一塊更為明顯。例如在Schleswig-Holstein邦，一般3-6歲兒童的入園率為91%，但新住民幼兒的入園率為60%。Bayern邦為95%與75%的差異，Bremen邦為96%與75%的差異，Berlin邦為100%與80%的差別(MiGAZIN, 2010)。也是以，為了彌補教育機會的缺失，德國「各邦文教部長常設會議」(Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland，簡稱 KMK)將新住民子弟的輔導教育視為學校改革的一大要務(KMK, 2006)。

雖然對於學校和教師而言，咸認同應該要對新住民子弟提供輔導和協助，但在實際的輔導和教育上，卻遇到了一些阻礙。德國的一項新住民輔導計畫「多語能力作為財富：歐盟對幼教師與其實習輔導教師之教育計畫」(Mehrsprachigkeit als Bereicherung erleben: Das EU-Projekt COALA schult "pre-school teachers" und ihre Ausbilder)指出，許多新住民兒童到幼稚園就讀，卻無法流利地說德語。雖然幼教工作者努力地想讓這些兒童融入團體，用德語遊戲帶動，可惜成效不彰。再加之許多新住民兒童回家並不說德語，家長也不鼓勵講德語。是以，幼教工作者在協助新住民兒童的語言學習上，遭遇不少困難(COALA, 2005)。

反觀台灣，由於國際婚姻關係，新住民人口亦有逐漸增多現象。近二十年為數不少的本地男子與越南、柬埔寨、印尼、泰國與中國等地的女性結婚。資料顯示，新生兒當中，母親為外籍的比例，2000年為7.61%，2004年增加為13.25%，2010年降低到8.84 %(內政部統計局，2010)。2009/2010學年，國小有8.35%的學生為新住民子，未來2014/2015學年經增加到11.12% (教育部， 2010a). 簡言之，每十個學生當中，就有一個為新住民子弟，這樣的比例可謂不低，讓教育體系不容忽視。

依據一些研究顯示，台灣新住民兒童的狀況大致如下：首先，多

數的新住民家庭處於低社經條件或是文化不利的狀態。在台灣的經濟結構中，新住民女性的配偶多為工農階級或是身心障礙，家庭經濟並不理想。東南亞籍新住民女性的家庭收入「月收入在二萬元以下」或是「不知道有多少收入」的家庭占85%。新住民女性其台灣配偶有工作的為86%，且多為工人；另有14%的台灣配偶失業（轉引自夏曉娟，2005）。其次，許多新住民女性來台時年紀尚輕，在原生國仍未接受足夠的教育，以致於他們的年齡、教育程度明顯低於本地女性（林梨美，2006）。加以新住民女性之台灣配偶教育程度高中以下占73.3%，新住民女性本身教育程度高中以下占71.8%（廖梅芳，2007）。新住民父母親的教育程度不同，會造成新住民學業功課與家庭生活的困擾(廖梅芳，2007）因為經濟弱勢與夫妻的教育程度較差，亦可能導致文化不利。於是新住民家庭經濟資本弱勢影響子女的學習環境，並缺乏長遠規劃的家庭文化消費與教育期望（劉英國，2006）。再者，部分兒童有自我認同衝突的問題。新住民兒童隨著年齡增長，普遍出現被標籤的自卑與困境(車達，2004），或是對自己有負面的評價(廖梅芳，2007），或是因為在學校被叫泰國妹，而拒絕與母親對話，甚至討厭自己新住民的身份（張凌雯，2007）。基本上，新住民兒童的主要學習困境在國語文，而且有些幼兒在中文學習上有問題，(盧秀芳，2004；車達，2004；郭淑雅，2007）。不過如果他們可以盡早進入幼教體系，到了國小就可以跟上本地兒童 (車達，2004；郭淑雅，2007)。這樣的研究結果顯示，透過教育體系的協助的確可以協助新住民兒童適應學習，而且越早進入教育體系幫助越大。也因此，位於教育第一線的幼教工作者，確實需要具備足夠的多元文化能力，方可以回應新住民幼兒的特殊需求。

綜合前述的描繪，德國與台灣皆面臨新住民潮流之衝擊。此外，二國皆須培育教師具備多元文化之能力，如此才可以回應新住民學生的需求，尤其是幼教領域這一塊，越早對新住民幼兒提供協助與輔導，才可

以掌握先機。職是之故，本研究的主要目的如下：

1.追溯德國與台灣新住民移居之歷史因素。

2.了解德國與台灣新住民子弟之現狀。

3.探究德國與台灣相關的協議或政策。

4.分析德國與台灣相關的課程。

5.綜合比較結果並提出建議。

貳、研究方法

本研究以G. Z. F. Bereday(1920-1983)的比較研究四階段為基本的研究方法架構，在這個架構下以文獻分析進行研究探討，茲說明如下：

一、比較研究法

本研究企圖對德國與台灣對於幼教工作者的培育課程如何因應新住民潮流的衝擊，對於課程進行有系統的、統整的比較研究。據此，將以Bereday的比較研究法為主要的比較依據。首先，「描述」二國新住民進入的歷史演變，以及二國的培育課程之內容。其次，企圖「解釋」二國新住民背景之影響因素，以及課程的結構設計。繼而，將前述相關資料「並排」，相互對照。最後，嘗試根據所蒐集的具體資料從事「比較」的工作。總之，藉著比較研究法，企圖追溯兩國新住民潮流之歷史發展、分析與比較台灣與德國高教機構中，幼教工作者的培育課程如何因應新住民的潮流，並比較分析兩國課程內容。

二、文獻分析法

本研究使用文獻分析，其中一個原因為德國幅員廣大，行政區域區分為16個邦，且各邦的教育措施略有差異。基於研究人力的限制，實無

法對於德國各邦以調查研究來進行大規模的問卷。為達平衡的比較，僅能針對二國的基本政策與二國高等校院中所設立的幼教工作者的科系，收集其培育課程，進而進行理解與分析。

其次，文獻的收集以第一手資料為主，本研究的第一手資料類型如下：

(一)有關新住民的協議、教育理念宣示或政策：如德國的〈推薦跨文化教育至學校〉(Empfehlung “Interkulturelle Bildung[1] und Erziehung in der Schule”)、《教育從早期開始》(Bildung fängt im frühen Kindesalter an)、台灣的〈九年一貫課程大綱〉等。

(二)高等校院之課程：例如德國高等校院相關科系課程模組的內容，台灣高等校院相關科系或學程的課程大綱等。

三、研究範圍

本研究的範圍以二國高等教育機構中，培育幼教工作者的相關科系為主。德國部分涵蓋學前教育系、兒童教育系、兒童與家庭教育系等，前述科系畢業者，通過國家考試即可成為「國家認可的幼教師」(Staatlich anerkannter Erzieher/Staatlich anerkannte Erzieherin)。台灣部分則包含培育幼教師與教保員的科系與學程，如幼教系、幼教學程、幼保系與兒童與家庭服務系等。

[1] 依Ingrid Gogolin和Marianne Krüger-Potratz (2006)的說明，「多元文化」(multicultural)在法文和德文中意謂著：一個社會中各種文化、語言與族群並存，亦即(pluriculturel)。而「跨文化」(inter-culture)則是意指不同文化之間的互動關係。雖然深究multi-culture 和inter-culture的內容，觀念相去不遠，但本文為尊重德文原文，是以德國部分的相關課程皆以跨文化譯之。

參、德國相關培育之課程

德國為邦聯體制的國家，政治為地方分權，教育事務多由地方邦政府負責。為了讓地方邦政府之間的教育體制與政策可以一致，成立了所謂的「各邦文教部長常設會議」(Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland，簡稱 KMK)，來協調各邦的教育政策。以下首先敘明德國KMK公布之協議或政府政策、高等教育機構相關的模組課程以及模組的內容。

一、法源依據或協議政府政策

為了因應新住民幼兒漸增的現象，德國政府提出了一些策略。早在1964年，KMK決議提出「外國兒童之課程」(Unterricht für Kinder von Ausländern) 。接著在1978年和1990年，KMK 發表了「歐洲的課程」(Europa im Unterricht)，將歐洲的視野帶入課程當中(Kultusministerkonferenz, 1996)。同時這項課程亦企圖理解歐洲的各個文化。

1996年10月25日，「聯邦教育與研究部」(Bundesministerium für Bildung und Forschung，簡稱BMBF)宣示一項〈推薦跨文化教育至學校〉的協議，該內容指出學校應該傳達「理解與接受差異」(Wahrnehmung und Akzeptanz der Differenz)，協助學生欣賞其他文化，並且擺脫文化的偏見 (Kultusministerkonferenz, 1996)。2002年6月德國「青少年部長會議」(Jugendministerkonferenz，簡稱JMK)公布《教育從早期開始》協議，其內容指出，越早對兒童進行教育輔導，越能達成教育的效果。為此，JMK針對德國的「日間照顧機構」(Tageseinrichtung)、幼兒園以及其他幼兒相關機構提出了一些任務，這些任務主要著重於語言的輔導以及跨文化能力的培養(Jugendministerkonferenz[JMK], 2002)。

接著2004年，KMK與JMK合作提出了共同教育目標，呼籲學校與幼

教機構應該協調一致。2006年5月9日KMK、BMBF與「聯邦移民、難民與整合之委辦機構」(Beauftragte der Bundesregierung Migration, Flüchtlinge und Integration) 共同發表新聞稿：「即早輔導才是最佳的整合之路……對於移民子弟的早期輔導，應該要優先處理。」(„Kinder so früh und so gut wie möglich zu fördern ist der beste Weg zur Integration.) (KMK, 2006)。從前面多項的協議可得知，對學前領域的新住民幼兒進行輔導與協助，乃為德國各相關部會的共識與覺悟。

二、高等教育機構的模組課程

自《波隆納宣言》(Bologna Deklaration)頒布後，德國的高等教育產生巨大的變革。首先，高等教育制度將調整成學士與碩士二階段制。其次，課程的結構將從科目變成模組。因此，德國幼教師資培育亦面臨變革，想要成為幼教師者必須拿到學士，同時更多高等教育機構亦投入幼教師資培育的行列。以下說明模組之理論、相關課程培育理念、相關課程培育機構與模組課程之內容。

(一)模組課程的結構理論

1. 模組化之定義

何謂模組化？根據「大學校長會議」(Hochschulrektorenkonferenz，簡稱HRK)對於模組的解釋，模組化的學習意味著，學習內容與活動更為擴大。一個模組內可以有各種不同的教學活動，而這些活動都是為了培養同一項能力。模組的優點在於，模組的設計在於追求能力，學習著重於成果 (HRK, 2009)。E. Terhart在〈模組化時代的教學〉(Die Lehre in den Zeiten der Modularisierung)一文，更進一步解釋模組的定義。他指出，「模組」(Modul)本身可以有不同的解釋，但其實指涉的是同一件事物。在整體架構的脈絡下，模組可以是各個單位的組成，可以是一個大設計下，用模組

來組成。每一個模組必須可以培養一項能力，而這些能力是大學生在畢業前必須養成的能力(Terhart, 2007a)。換言之，模組係根據學生應該培養的能力為主，然後再設計成各個不同的模組。為了讓模組更為具體的實施。

2.模組化的特色

(1)模組化以能力為基礎，直接培育未來職場上所需要的能力。

P. Buttner 與C. Vocke(2004)指出，模組化的設計以能力導向為主，因此可以配合職業的需求，培養職業需要的能力。尤其在世界上大學競爭皆相當激烈，如果大學的訓練可以即時合乎需要，這就顯得相當重要。抱持相同看法的如： Terhart(2007a; 2007b)與Lührmann(2007)，其所持的理由不外乎是：A.在整體架構的脈絡下，模組可以是各個單位的組成。B.每一個模組必須可以培養一項能力，而這些能力是大學生在畢業前必須養成的能力。C.模組化的課程所要傳達的能力主要為職業能力。

(2)模組化具備彈性，可隨時因應時代需要而調整。

「聯邦地方委員會」(Bund-Länder-Kommission，簡稱BLK)(2002)提到，模組的最大優勢為彈性的組織以提供修業的需要，因為模組化可以因應社會的變動，立即提供能力的培育。P. Buttner 與C. Vocke繼而說明，模組化的課程打開了一些可能性，促使學習更為流通與彈性(Buttner & Vocke, 2004)。質言之，彈性的課程設計，在這個瞬息萬變的時代，似乎為一項重要的目標。高等校院可以因時代的需要，特別設計一個模組，來培育學生特殊能力。一旦發現教育職場出現那些困境或問題，極需幼教師具備新能力，高等校院可以立即設計相關的模組，或是調整原有模組，來培育幼教師具備該項能力。

依據模組化的理念，其建構的方式具體如下圖所示：

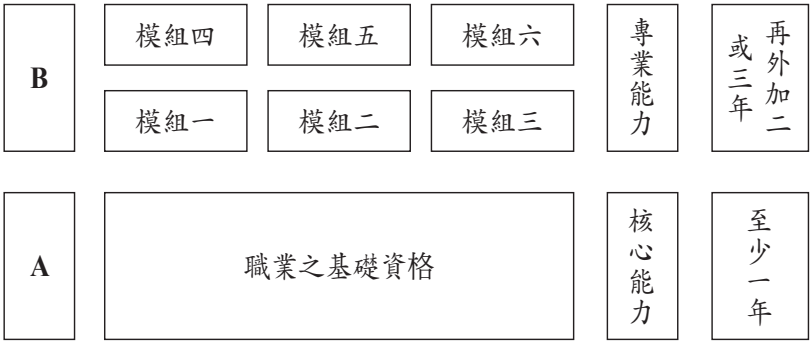


圖1 職業教育訓練結構模組化

資料來源：引自謝斐敦（2009）。**德國幼教師資培育模式之研究**。台中：華格納企業。

如上圖所示，應修讀的模組因職業的不同而有異。有的職業領域係從6個模式中選3個，有的則從7個中選3個，有的則是8中選4(謝斐敦，2009）。根據職業領域所需要的不同能力，設計不同的模組。

(二)幼教工作者相關理念之培育

70年代，因為外國學生人數越來越多，遂有「外國人教育學」(Ausländerpädagogik)的出現，其目的在強化外國學生的德語能力，企圖整合外國人融入德國的社會。基於「外國人教育學」被批評站在主流多數人的立場，且將外國兒童視為問題的來源，把外國兒童的問題侷限於個人身上，忽略了整個社會與政治的結構性條件。到了90年代第二波移民浪潮出現，發展出所謂的「跨文化教育」，著重自我、生命以及考慮個別差異(Kiesel, 2006)。

同時，在上課學習的過程中，外國人教育學對於外國兒童的輔導為以一個特殊的預備班或輔導班來進行。而跨文化教育的理念，則是把外國裔兒童與母語為德語的兒童混合一起上課(Ablei-

tinger, 2007)。語言的學習擺脫了以往單方面學習德語的模式，鼓勵兒童在學習德語之外，也應保有母語的學習(Aufenanger, 2002)。同時，前已述及德國的COALA計畫中提到了新住民幼兒語言學習的困境，是故該項計畫主張，不僅要輔導新住民兒童的語言能力，同時也應該要改善幼教師的跨文化溝通能力(COALA, 2005)。由是觀之，幼教工作者的多語能力為重要的培育目標。

再者，跨宗教的觀點也受到重視。因為德國境內許多新住民信奉伊斯蘭教，幼教工作者為教育的最前線，肩負診斷與整合的任務，是以在師資培育的過程中，應該要有比較基督教與伊斯蘭教差異的課程(Huber-Rudolf, 2006)。尤其Engin(2006)認為，伊斯蘭教的幼教師在幼稚園扮演關鍵的角色。換言之，跨宗教的概念，似乎也應該在幼兒師資養成的過程中引進。總而言之，「多語能力」、「跨文化能力」和「跨宗教的觀點」是幼教工作者必須具備的基本能力，也是課程的目標。

(三)相關課程培育機構

根據德國教育搜尋網頁[2]可知，目前在德國有40所高等校院提供幼兒教育相關學位，而在這些學校當中，有16間學校設計相關的模組課程來培訓幼教師的相關能力，如下表1：

[2] 請見http://www.fruehpaedagogik-studieren.de/suche/bachelorstudiengange

表1　提供相關模組課程的高等校院

機構	模組	必修/選修	學分
Berlin基督教技術學院學前教育系	國際脈絡下的教育	必修	5
Bielefeld 技術學院兒童教育系	跨文化生活世界	選修	33
Bochum基督教技術學院學前教育系	多元/融合	必修	12
Dresden社會工作教育與照顧技術學院學前與照護教育系	社會不平等下的社會、文化與經濟條件	未提及	5
Erfurt技術學院兒童教育系	異質性與跨文化的多元性	必修	6
	異質性與社會文化的多元性	必修	6
	整合教育、融合教育：異質性與跨文化的多元性	選修	6
Freiburg教育學院早期兒童教育系	多元性：多元環境與異化	必修	9
Fulda技術學院早期融合教育系	跨文化教育	必修	5
Hamburg基督教技術學院早期兒童教育系	機構與跨文化實際下的診斷與宗教教育	必修	14
HeidelbergSRH技術學院兒童教育系	跨文化能力與整合	未提及	5
Heildelberg教育學院早期兒童教育系	多語能力、移民與跨文化能力	必修	-
Koblenz技術學院特殊需求幼兒教育與管理系	性別敏感教育與跨文化教育	未提及	-
	社會與跨文化學習	未提及	-
Köln技術學院兒童與家庭教育系	跨文化教育概念	必修	5
	教育中的多元與融合	必修	5
München天主教技術學院兒童教育系	國家與國際脈絡下之教育	必修	5
	幼兒教育的多元與融合	必修	5
	整合 / 跨文化/宗教敏感教育	必修	20
Neubrandenburg技術學院兒童教育系	性別能力與跨文化能力之輔導	必修	10
Nürberg基督教技術學院兒童教育系	跨文化與跨宗教的理解	未提及	3/20
Weingarten教育學院學前教育系	幼兒教育中的雙語學習	選修	10

資料來源：作者自行整理

從上表1可以得知，就模組的名稱而言，以「多元和融合」這類的模組為最多，其次是「跨文化能力/教育」。而有一些模組以外語學習和宗教理解為關注的焦點。

其次，大部分的模組為必修。至於學分，多數的模組設計為5學分。其中以Bielefeld技術學院的「跨文化生活世界」模組設計33學分為最多，其次是München天主教技術學院的「整合/跨文化/宗教敏感教育」模組提供20學分。

有些大學特別強調跨文化的理念，因此設計不只一個與新住民相關議題的模組。例如Erfurt技術學院就設計了三個模組：「異質性與跨文化的多元性」、「異質性與社會文化的多元性」與「整合教育、融合教育:異質性與跨文化的多元性」，München天主教技術學院則設計了「國家與國際脈絡下之教育」、「幼兒教育的多元與融合」與「整合/跨文化/宗教敏感教育」三個模組。

三、模組課程的內容

基於本研究探討高等教育機構培育幼教工作者的相關課程，如何因應新住民的需求?是故，本文主要以與新住民相關的課程為主，性別議題不在此討論的範圍。以下為整理從網路上收集的各校相關課程之教學大綱，其主要內容如下表2：

表2　與新住民相關模組內容之重點

內容	細目
目標	(1)理解自我文化的規範、價值與態度。 (2)理解如何與其他文化的人們相處。 (3)獲得跨文化能力，以便於協助不同母語和宗教的幼兒。 (4)明白文化的差異、增強自我敏感度與跨文化能力。 (5)整合幼兒融入異質團體的能力。 (6)分析幼兒家庭經濟與文化狀態對幼兒影響的能力。 (7) 外語讀寫的基本能力。
課程主題	(1) 兒童與教育的變遷。 (2) 兒童教育制度之國際比較。 (3) 反歧視與種族主義的教育概念。 (4) 從外國教育到跨文化教育的歷史回顧。 (5) 移民與文化多元。 (6) 移民史。 (7) 移民家庭的社會話與教育。 (8) 移民的社會狀態與問題解決。 (9) 移民幼兒至幼兒機構之整合。 (10) 與移民父母合作。 (11) 第二語和多語學習的理論。 (12) 多元宗教脈絡下的宗教教育。 (13) 宗教發展與教育。 (14) 自我宗教史。
授課方式	(1) 小班討論課(Seminar)。 (2) 大班講授(Lecture)。 (3) 網路學習。 (4) 實習。 (5) 專題。 (6) 校外參訪。
評量	(1) 口試。 (2) 筆試。 (3) 書面報告。 (4) 口頭報告。 (5) 影片。

資料來源：作者自行整理

從上表可以得知，這些模組的設計旨在發展幼教老師的跨文化能力、外語能力與跨宗教能力，這些能力與之前所提概念相互呼應。跨文化教育基本上是學習歷史、文化與新住民的現狀。此外，還學習其他的語言與宗教。學習方式相當多元，包含了講述、討論、網路學習、實習與專題。評量方式亦相當多元。

肆、台灣相關培育課程

一、法源依據或協議政府政策

對於多元文化之重視，從我國的《憲法》與《教育基本法》中皆可窺見端倪。《中華民國憲法》增修條文第十條：「國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化。」而《教育基本法》則載明：「教育之目的以培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、愛國教育、鄉土關懷、資訊知能、強健體魄及思考、判斷與創造能力，並促進其對基本人權之尊重、生態環境之保護及對不同國家、族群、性別、宗教、文化之瞭解與關懷，使其成為具有國家意識與國際視野之現代化國民。」由是觀之，多元文化的基本理念，尊重不同的國家、族群、性別、宗教、文化為重要的教育目的。

既然多元文化的理念已放入《憲法》與《教育基本法》中，多元文化的議題亦至於教育的政策之中。最近，教育部的「教育施政理念與政策」揭櫫十大教育目標。其中，第十項為「新移民文化適應基本能力學習」，除增進生活適應與教養子女能力，並透過語文學習協助個人與家庭發展，促進雙邊文化認同及發展多元文化，培養健全文化意識(教育部, 2010b)。此項施政理念與政策的宣布，透露出新住民幼兒日漸受到關注，從尊重多元文化進展到新住民文化與本地文化的互動與交流。

二、高等教育機構的科目

在台灣，可以在幼稚園或托兒所工作的人為幼教師與教保員。幼教師必須自幼教系或幼教學程畢業，取得幼教師資格；教保員則是自幼保系或兒童與家庭服務系畢業取得教保員資格。以下說明科目之課程結構、相關科目課程培育理念、相關課程培育機構與科目課程之內容。

(一)課程結構理論

從台灣整個高等教育課程組織的結構來看，目前課程的組織結構仍多採用科目課程(the subject curriculum)為主，每一個科目約在2-3學分。依據黃政傑(1991：304)的說明，科目課程是最古老且最廣為使用的形態。從遠古的希臘羅馬學校中的七藝（文法、修辭、邏輯、算術、幾何、天文、音樂）發展迄今，已有300已上的教學科目，且發展分工越來越精細。

黃正傑(1991：305-6)進一步提到科目的特色:1.科目課程的分類必須按照學術研究領域來分2.必須按照科目的邏輯順序來安排內容3.教學內容必須反應科目的結構與探究方法。

從科目的特性來看，科目課程雖具固定的邏輯順序與結構。但亦有其缺失，科目之間出現階層，造成學習的障礙(黃正傑，1991：307)。

(二)幼教工作者之相關能力

綜觀各高等校院的課程，可分為核心能力課程以及專業課程二大類。專業課程又分專業必修與專業選修。檢視各校幼兒教育系與幼兒保育系之專業必修課程，不外乎是以下幾個大類：生理發展類（兒童發展、生理學、遺傳與婦嬰健康、幼兒發展與保育等）、課程教學類（幼兒創造思考教學、幼兒教保模式、幼兒園教材教法、幼兒園教學實務等）、藝術文化類（幼兒音樂教育、

幼兒藝術、幼兒戲劇、幼兒文學等）、諮商輔導（諮商理論與技術、幼兒行為問題與輔導、遊戲治療等）為主軸。

從前述課程科目設計觀之，幼教工作者所需要的能力相當廣泛。然這些領域中，並無任何一科目的名稱直接與新住民相關。檢視這些課程之大綱，論及新住民的議題的科目僅有多元文化教育。

(三)相關課程機構

從全國幼教資訊網的資料來看[3]，約有30個相關科系。其中，有19個科系以及3個學程提供與新住民有關的課程。在這些高等校院當中，有些學校雖然設計了相關的課程，但似乎卻從來沒有開過課。或者是原本設計為多元文化教育的科目，因為系所更名，要等到未來才會再繼續開課，如樹德科技大學原本為幼兒保育系，後來更名為兒童與家庭服務系。於此，本研究以系所課程中已排定，且確實開過課的科目為主，作為本研究整理與分析之內容。

此外，亦有學校設計「雙語教育」，但究其內容主要為英語與中文學習的探討，並未討論到新住民的語言，因此這些科目也不在本文探究的範圍。總而言之，高等校院學前教育相關系所當中，與新住民有關的課程，如下表所列：

[3] 請見：http://www.ece.moe.edu.tw/reserarch.html

表3　提供相關科目課程的高等校院

機構	科目	必修/選修	學分數
台中教育大學幼兒教育學系	多元文化教育	選修	2
台南大學幼兒教育系	多元文化教育	選修	2
吳鳳大學幼兒保育系	多元文化教育	選修	2
正修科技大學幼兒保育系	多元文化教育	選修	2
環球科技大學幼兒保育系	多元文化教育	必修	2
長庚技術學院幼兒保育系	多元文化教育	選修	2
靜宜大學幼教學程	多元文化教育	選修	2
朝陽科技大學幼兒保育系	幼兒多元文化教育	選修	2
明新科技大學幼兒保育系	幼兒多元文化教育	選修	2
輔英科技大學幼兒保育系	幼兒多元文化教育	選修	2
南台科技大學幼兒保育系	幼兒多元文化教育	選修	2
大同技術學院幼兒保育系	幼兒多元文化教育與創意藝術	選修	2
台灣首府大學幼兒教育系	多元文化與幼兒教育	選修	2
經國健康與管理學院 幼兒保育系	幼兒多元文化教學	選修	2
屏東教育大學幼兒教育系	幼兒多元文化教育	選修	2
台南應用科技大學幼兒保育系	幼兒多元文化教育	選修	2
幼教學程	幼兒多元文化教育	選修	2
崑山科技大學幼兒保育系	幼兒多元文化教育	選修	2
	新住民多元文化教育	選修	2
嘉義大學幼兒教育系	多元文化教育	必修	
樹德科技大學 兒童與家庭服務系	多元文化與家庭	必修	2
幼教學程	幼兒多元文化與鄉土教育	選修	2

資料來源：作者自行整理

從表三可以得知，多數的科目直接名為多元文化教育或與多元文化有關。有10所大學課程名為「幼兒多元文化教育」，7所為「多元文化教育」，2所為「多元文化與家庭」。直接與新住民有關的課程則是崑山科技大學的「新住民多元文化教育」。

其次，多數的科目為選修，僅有環球科技大學幼兒保育系、嘉義大學幼兒教育系、樹德科技大學兒童與家庭服務系三個科系將相關課程列為必修。從必選修的安排來看，多數學校還是將認為這類課程並非幼教工作者必備的知識與能力。此外，全部的科目都只有二學分。

三、科目的內容

在台灣，與新住民有關的科目多數為「多元文化教育」或「幼兒多元文化教育」。大抵而言，這些科目多從性別、族群與階級三個角度來分析。本文主要聚焦於新住民幼兒，因此性別的議題與此不與討論。以下從網路搜尋各校與新住民議題相關課程之教學大綱，並整理課程內容如下表所列：

表4　與新住民相關科目內容之重點

內　容	細　　目
目標	(1) 理解自己文化的規範、價值與態度。 (2) 理解如何與其他文化的人們相處。 (3) 獲得多元文化能力，以便於協助不同母語和宗教的兒童。 (4) 認識不同的文化，增加自我敏感度與多元文化能力。 (5)擁有可以分析家庭經濟與文化背景對幼兒產生影響的能力。 (6) 建構多元文化的教室。 (7) 增加文化回應教學的能力。
課程主題	(1) 多元文化教育理論。 (2) 反偏見與反種族主義的教育概念。 (3) 文化回應教學。 (4) 移民與文化的多元。 (5) 移民史。 (6) 移民家庭的社會化與教育。 (7) 移民的社會狀況與問題解決。 (8) 協助新住民幼兒融入幼教機構。 (9) 與移民家庭合作。 (10) 外籍勞工問題。 (11) 鄉土教育。 (12) 學校、家庭、社區與多元文化教育。
授課方式	(1) 討論； (2) 講述； (3) 網路學習； (4) 實習； (5) 專題； (6) 角色扮演； (7) 個案訪談； (8) 繪本製作； (9) 參觀。
評量	(1) 考試； (2) 報告； (3) 口頭報告； (4) 省思札記； (5) 教案。

資料來源：作者自行整理

根據上表可以得知，從課程內容的設計，期望上課的學生可以獲致多元文化的能力。學習多元文化主要的基本如歷史、文化、新住民的情況等。此外，文化回應教學也是一個重要的主題。學習的方式非常多元，討論、演講、網路課程、實習、專題、角色扮演或個案訪談。評量的方式亦多元，不過主要的評量還是教案的設計以及試教。

伍、比較

前面已描述二國的相關培育課程，從二國的歷史發展與相關課程的設計，得出以下的比較點來一一分析和討論：

一、歷史因素

在德國，新住民的浪潮始於第二次世界大戰之後，以及1950年代引進外籍勞工，還有稍晚冷戰結束之後的難民潮。在台灣，移民浪潮開始於1980年代，因為國際婚姻的關係，使得許多東南亞的女性移居至此。簡言之，德國移動的因素為追求自由與工作，而台灣則為婚姻使然。

二、新住民子弟的情形

在德國，約有50%的學生無法達到閱讀的基本能力一，而有超過40%的學生在在數學與閱讀上的問題甚大。在台灣，新住民兒童主要的問題在中文的學習，不過如果他們可以盡早進入幼兒園接受教育，日後在國小階段就可以迎頭趕上。

在德國新住民學生的學習成就看似較嚴重，似乎比較需要注意協助。仔細分析這二國的狀態，德國新住民多數為整個家庭移入德國，例如在德國有許多的土耳其區，這些新住民雖然已遷至德國，也取得永久

居留權，但在家庭中使用的語言仍為土耳其語，甚至連整個生活的社區也使用土耳其語。在台灣，設若新住民女性來自越南，在家庭中所使用的語言幾乎為中文、台語或客語，新住民家庭仍是使用本地的主流語言，因此新住民幼兒在語言發展的過程，即便學前階段不足，但是進入了學校系統，中文的學習就可以漸漸跟上。一方面是因為家庭以主流語言為主，另一方面也是因為所處的社區，其語言環境仍受到主流語言的影響所致。

三、協議或政策

1996年BMBF公布了〈推薦跨文化教育至學校〉，2002年JMK 指出新住民幼兒越早進入學校，對於他們的學習越有幫助。2006年 KMK、BMBF和「聯邦移民、難民與整合之委辦機構」發表共同聲明《教育從早期開始》，盡可能及早輔導新住民幼兒。

至於台灣，《憲法》與《教育基本法》中皆提及多元文化之重要。而教育部在「教育施政理念與政策」揭櫫十大教育目標中，更明列「新移民文化適應基本能力學習」為目標，顯見新住民的議題日漸受到重視。

從德國與台灣的協議與政策觀之，二國政府皆認為越早輔導新住民兒童越好，也因此而引導出了相關的政策。

四、課程

(一)課程形態

德國的課程設計以模組為主，多數的模組為5學分，但學校可以因其屬性，針對想要強調的能力提高模組的學分數。因此，如果該科系較重視幼教工作者對於新住民的了解與認識，便可以

設計多一點的模組來培育相關能力。換言之，科系的主導性比較高。相較之下，台灣科目的設計較不具彈性，最多為二學分。尤是觀之，模組學習的時間比較久，也比較有彈性。

(二)目標

在德國，模組所育培育的能力為跨文化能力、跨宗教能力以及多語能力。在台灣，所育培育的能力為多元文化能力以及文化回應教學。二國課程的目標有其差異，與其歷史發展有關係。德國從二次大戰之後，已有為數不少的移民湧入，也是以德國對於新住民的教育，已發展為數不少的論述。例如德國對於新住民的教育理念，從「外國人教育」的取向轉向「跨文化教育」。至於台灣則是80年代才開始出現新住民。在新住民浪潮以前，主要焦點還是在島內族群與文化之衝突，相關課程多是關注本地之省籍、原住民與客閩等族群之問題。簡言之，德國的模組強調的能力較為廣泛多元，但不重教學能力。台灣則是對於教學能力相當強調。有趣的是，綜觀德國各科系的相關模組，並未見到文化回應教學的用語和概念。而台灣有為數不少的課程內皆提及文化回應教學的概念，此與近幾年相關學者的呼籲不無關係。

(三)內容

在德國有關新住民的課程模組，其內容主要為跨文化教育、對新住民的認識、各種宗教與外國語言的學習。相較之下，台灣的課程科目設計主要為多元文化教育與教學能力。德國模組課程的內容較廣，外國語言和宗教與跨文化教育同樣重要。而台灣則只有聚焦在多元文化教育。

(四)學習方式

不論是模組或是科目的學習方式都相當多元，不過在台灣

有一些科目學習方式的設計運用了角色扮演、個案訪談與繪本製作，這是比較特殊之處。尤其是繪本製作，對於日後幼教工作者直接教學相當有幫助，可以直接應用於教學，也是以許多教師設計於教學當中。

(五)評量

考試、書面報告與口頭報告皆為模組與科目的評量方式。此外，台灣的增加了反思札記與教案設計。

表5　二國比較一覽表

	德國	台灣
歷史因素	1950年代的外籍勞工	1980年代的國際婚姻
新住民兒童的情況	約有50%的學生無法達到閱讀的基本能力一，而有超過40%的學生在在數學與閱讀上的問題甚大。	有些新住民兒童有中文學習的問題，不過如果他們可以盡早進入幼兒園接受教育，日後在國小階段就可以迎頭趕上。
法源、協議或政策	推薦跨文化教育至學校 教育從早期開始	《憲法》與《教育基本法》 教育部教育理念與政策
課程形態	模組	科目
目標	跨文化能力、跨宗教能力、多語能力	多元文化能力、文化回應教學能力
內容	跨文化教育、對於新住民的認識、各種宗教與外國語言的學習	多元文化教育與教學能力
學習方式	討論課（Seminar)，大講堂課(Vorlesung)，網路學習，實習、專題、參觀。	討論、講述、網路學習、實習、專題、角色扮演、個案訪談、繪本製作、參觀。
評量	口試、筆試、書面報告、口頭報告、影片。	考試、書面報告、口頭報告、省思札記、 教案。

資料來源：作者自行整理

陸、結論與建議

比較德國與台灣二國的相關課程後，歸結以下的結論與建議：

一、結論

(一)在德國，模組所育培育的能力為跨文化能力、跨宗教能力以及多語能力。在台灣，所育培育的能力為多元文化能力以及文化回應教學。

(二)德國模組課程的內容較廣，外國語言和宗教與跨文化教育同樣重要。而台灣則聚焦在多元文化教育。

(三)二國不論是模組或是科目的學習方式都相當多元，不過在台灣有一些科目學習方式的設計運用了角色扮演、個案訪談、教案設計與繪本製作，較著重教學實務能力。

(四)二國模組與科目的評量方式皆運用考試、書面報告與口頭報告皆為。此外，台灣的評量方式增加了反思札記與教案設計。

二、建議

(一)台灣的課程應賦予各科系更多的彈性來強化其重點

德國的課程設計以模組為主，多數的模組為5學分，但學校可以因其屬性，針對想要強調的能力提高模組的學分數。因此，如果該科系較重視幼教工作者對於新住民的了解與認識，便可以設計多一點的模組來培育相關能力。換言之，科系的主導性比較高。

(二)台灣的師資培育應該投注更多的關心在新住民母國的語言，特別是新住民女性的母語

在德國，為了可瞭解新住民的母國文化，在課程設計上鼓

勵學生學習外國語言，尤其是新住民的母國語言。這樣的課程設計有助於學生畢業進入幼教職場後，可以跟新住民家庭的父母溝通。這一部分的課程設計是台灣較為欠缺之處。如果仍強迫新住民融入中文的學習，而忽略了幼教工作者對於他國語言的認識，那麼多元文化的理想將會難以實現。

(三)台灣的課程設計應關心對不同宗教的認識

在德國，課程模組的設計會注意到其他宗教，而在台灣，我們還是甚少觸及宗教的議題。然而，不同的宗教伴隨著不同的生活方式，雖然台灣看似重視各種宗教，但多數人對於伊斯蘭教仍未熟稔，而有一部分新住民女性來自印尼，除了知道伊斯蘭教徒不吃豬肉外，其他的習俗我們皆無所知，也無法理解其宗教的禁忌為何，顯見對於其他宗教的認識仍有其必要性。

＊本文是國科會「德國幼教師資培育因應新住民教育與輔導之研究」（NSC 98-2410-H-168-010-）之部分研究成果，謹此向國科會致謝。

柒、參考資料

車達（2004）。**台灣新女性移民子女之心靈世界探索**。國立雲林科技大學技職教育研究所碩士論文，未出版。

郭淑雅（2007）。**新台灣之子的學習適應圖像－一種民族誌研究的探索**。國立中正大學教育學研究所，碩士論文，未出版。

夏曉鵑（2005）。**尋找光明－從「識字班」通往行政院的蜿蜒路**，載於夏曉鵑主編之不要叫我外籍新娘，頁12-48。台北：左岸文化。

張凌雯（2007）。**桃園縣公立幼稚園教師對實施新移民子女優先就讀措施之接納態度**。中原大學教育研究所碩士論文，未出版。

廖梅芳（2007）。**台中市國小新住民子女行為困擾與因應策略之研究**。靜宜大學青少年兒童福利系碩士論文，未出版。

劉英國（2006）。**家庭社會場域中文化資本影響外籍配偶家庭學童的學習表現之個案研究**。國立台南大學教育與經營管理研究所碩士論文，未出版。

盧秀芳（2004）。**在台外籍新娘子女家庭環境與學校生活適應之研究**。國立政治大學教育學院學校行政碩士論文，未出版。

教育部 (2010a)。**近16年教育發展統計**。台北：教育部。Taipei: Ministry of Education.

教育部(2010b)。**教育施政理念與政策**。取自2010/10/11 from http://www.edu.tw/files/site_content/EDU01/990310當前教育政策方向（網頁版）_1.pdf

謝斐敦（2009）。**德國幼教師資培育模式之研究**。台中：華格納企業。

黃政傑(1991)。課程設計。台北：東華書局。

Kiesel, D. (2006).*Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Erziehung*. Retrived 2008.11.15 from www.lvr.de/jugend/organisation/politik/jugendhilfekonferenzen/11tejhk2vortragkiesel.pdf

Ableitinger, N. (2007). *Vergleich der Ausländerpädagogik und der Interkulturellen Erziehung*. Retrived 2008.11.17 from http://philo.at/wiki/index.php/P%C3%A4dagogische_Ans%C3%A4tze:_Interkulturelles_Lernen_und_Ausl%C3%A4nderp%C3%A4dagogik_(JsB_-_Migration)

Aufenanger, S. (2002). Interkulturelle Bildung im Medienzeitalter. In: *Computer + Unterricht*, Heft 45, 12. Jahrgang, 2002, S.44-45.

Huber-Rudolf, (2006).*Erzieherinnen stehen an vorderster Front*. Retrived 2008.11.15 from http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=555

DIHK(2007). *"Dual mit Wahl" Ein Modell der IHK-Organisation zur Reform der betrieblichen Ausbildung*. Retrived 2008/06/29 from www.dihk.de/inhalt/download/reformmodell.pdf

Engin, H. (2006). *Ohne muxlimische Erzieherinnen bleibt der Dialog ein Lippenbekenntnis*. Retrived 2008.11.15 from http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=553

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung[BLK] (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

COALA(2005). *Mehrsprachigkeit als Bereicherung erleben: Das EU-Projekt COALA schult „pre-school teachers" und ihre Ausbilder.* Retrived 2008.11.15 from http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=442

Department of Statistics, Ministry of the Interior, (2010). *Number and Rates of Birth, Death, Marriage and Divorce*. Retrived Oct. 09, 2010 from http://sowf.moi.gov.tw/stat/month/m1-02.xls

Gogolin,I. Krüger-Potratz, M. (2006). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Stuttgart: Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills.

KMK(2006). *Press-mitteilung*. Retrived 2008/04/06 from http://www.bmbf.de/_media/press/pm_20060515-080.pdf

MiGAZIN(2010). *Kinder mit Migrationshintergrund besuchen noch zu selten eine Kita.* Retrived 2011/06/07 from http://www.migazin.de/2010/01/05/kinder-mit-migrationshintergrund-besuchen-noch-zu-selten-eine-kita/

Netzeitung(2006). *Pisa-Studie: Migrantenkinder ohne Chance.* Retrived

2008/04/06 from http://www.netzeitung.de/deutschland/398705.html

HRK(2009). *Modularisierung*. Retrived Dec. 08, 2009 from http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1923_2115.php

Terhart, E. (2007a). Wozu führt Modularisierung? Überlegungen zu einigen Konsequenzen für die Praxis der akademischen Lehre. *Erziehungswissenschaft* - 18. Jahrgang 2007 / Heft 34, 23-37.

Terhart, E. (2007b).*Die Lehre in den Zeiten der Modularisierung*. Retrived Dec. 08, 2009 from http://forum-kritische-paedagogik.de/start/e107_files/downloads/50.beiheft.beitragterhart.pdf

Buttner, P. & Vocke, C.(2004). Modularisierung von Studiengängen: Grundsatzüberlegungen. *Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 2, 26*. Jahrgang, 2004.

Lührmann(2007) .*Die Modularisierung der Lehramtsstudiengänge*. Retrived Dec. 08, 2009 from http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/zentren/zfl/reform/docs/modularisierung.pdf/at_download/file

Statistisches Bundesamt (2010). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit : Bevölkerung mit Migrationshintergrund– Ergebnisse des Mikrozensus 2009* – Retrived Oct.9,2010 from https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1025904

教育學誌　第二十六期
2011年11月，頁131～169

民國40到90年代國小國語教科書中學生角色之分析

郭丁熒
國立臺南大學教育系教授

摘　要

本研究旨在探討民國40至90年代，近六十年來國小國語教科書中學生角色之變化。先採質性研究，歸納學生角色類目，再將所獲得之3354筆學生角色陳述，以SPSS for windows 14.0版套裝軟體進行次數分配及卡方檢定。研究發現：

1. 民國40至90年代國小國語教科書中之學生角色包括學生個人特質、學習態度與表現、及品德與行為表現三項內涵。
2. 國小國語教科書中的學生角色內涵，以品德與行為表現之出現次數最多，學習態度與表現次之，學生個人特質最少，近六十年來三者排序並無改變，顯示國小學生角色不變的一面。
3. 國小國語教科書中最常出現的學生角色次類目在各年代不盡相同，趨勢是從國家為主體到個人為主體，反映國小學生角色改變的一面。

關鍵詞：小學生、學生角色、教科書

※本研究經費承蒙行政院國家科學委員會專題研究補助計畫（計畫編號NSC-95 - 2413 - H - 024- 008-MY3），及兩位審查委員提供寶貴意見，特此致謝。

The Student Role Described in the Language Textbooks of Elementary School with the Versions from 1950's to 2010's

Ding-Ying Guo
Professor, Department of Education,
National University of Tainan

Abstract

This study explores the changing of the student role described in the Language Textbooks of the elementary school with the versions from 1950's to 2010's. By the method of qualitative analysis, three categories of student roles containing 3354 statements were inductively obtained. These statements were subsequently analyzed by Frequencies, and Chi-square test using SPSS for windows 14.0 as software. The findings of this study are summarized as follows.

1. Three categories of student role which are personal characteristic, learning attitude and performance as well as moral and behavior were identified in these textbooks.
2. According to the ratio of frequency, the rank of the three categories was moral and behavior, learning attitude and performance, personal characteristic in all versions; this reveals the unchanging facet of student role.
3. The trend for distinctive subcategories of student roles found in each version was from nationalism to individualism, and this reveals the changing facets of student role.

Keywords: elementary school student, student role, textbook

壹、緒論

一、研究動機與目的

在臺灣，看到「堂堂正正的中國人，活活潑潑的好學生」與「要具備帶著走的能力」等校訓或理念，可知其分別代表不同年代對學生角色之期望。從角色扮演的功能來看，人在扮演角色時，兼具追求社會認可目標與滿足個人需要。Linton (1936:113-114)認為地位(status)是在特定型態中的位置，是權利和責任的集合體，且這些權利和責任係透過個人來呈現。而角色則是地位的動態面，當個人被社會分派到一地位，並且此一地位和其他地位產生關聯，當個人完成構成此地位的權利、責任時，就是在扮演此一角色。

自國民政府遷臺後，臺灣在經濟、政治及社會各方面有許多變化。如在經濟方面，根據行政院主計處(2010)所公佈之人均國民生產毛額與人均國民所得，可發現台灣經濟經歷爬坡期、穩定成長期、劇烈震盪期、到負成長期，所得進入低成長年代。而在政治，是從受三民主義意識形態長期主導，到嚴重遭受挑戰而解體，政治共識式微，形成社會高度異質、分裂、及代間的延續性斷裂(彭懷恩，1997)，尤其在2000及2008年的兩次政黨輪替，台灣未來是否能走向兩黨政治穩定發展？值得繼續觀察。另在社會方面，臺灣已由農業、工商業過渡到的資訊社會，也隨著工業化、都市化，平均人口數、出生率也跟著降低(林嘉誠，1992)，又因醫藥發達，生活富裕及衛生條件改善，國人平均壽命延長，自1993年正式邁入聯合國定義之高齡化社會；另出生率在2004年降至10%以下，之後逐年下降(內政部統計處，2010)。尤其隨著出生率下降所帶來的少子化現象，給教育界帶來不少衝擊，教育部更推動「五年精緻國民教育方案」作為因應(教育部統計處，2008)。由於教育是社會結構的一部分，當社會發生變遷，社會結構也隨之改變，社會結構改變，必然牽動教育

改革與發展以因應社會制度運作的需求。根據Shaw(1991)於1985年在臺灣一所明星國中所進行的人種誌研究，發現當時所謂的好學生，是學校外加給學生的身分認定，非常明顯的表現是外貌的符碼，包括從頭髮、服裝、鞋襪…等來判斷。研究分析突顯臺灣文化脈絡中所塑造出認真讀書、服從規定的好學生圖像。惟1985年後，臺灣經歷解嚴，髮禁解除，教改等，對於以往的模範生選拔，近來更以所謂的羅馬豆(role model)表揚(申慧媛，2005)，對於表揚內容除認真學習、成績優異、積極樂觀外，參與公共服務似為新特質，而服從則沒有被強調；此外，在市場化之下，「顧客」也成為學生角色的新內涵(楊進基，2007)。因此，對國小學生角色之期望，是否隨社會變遷而有所不同？有則必要進行探討。

再者，教科書代表了統治階級的意圖或合法化的知識(歐用生，1985:98)，所以社會、學校對於學生角色之特殊期望，需透過客觀化、合法化及制度化來傳遞給學生或國民，教科書中所反映的官方知識，便是包含教育與政治的文本權威(Aronowitz & Giroux, 1991:26)。尤其國語文領域至今，在國小課程裡佔有極重大的份量，是學生接觸最為頻繁的學科，具有教化及反映人類文化、生活的功能，且隱含道德教育內涵之文章比率很高(蕭碧瑤，2007)。因此，為了解臺灣社會所規範形塑之學生角色，從教科書著手進行分析，實有其必要性。而且要了解教育改革或變遷情形，探討學校官方知識－教科書－所建立之社會規則形態，也是可行途徑之一。而本研究以民國40年代以來的國小國語課文為分析重點，除有助了解臺灣在國小學生角色的社會規則型態，也有助了解此社會規則型態之轉變。簡言之，本研究之目的有：

一、分析民國40至90年代國小國語教科書中的學生角色。

二、分析民國40至90年代國小國語教科書中的學生角色之改變情形。

二、名詞釋義

(一) 國語科教科書

本研究所指的國語教科書為國語或國語文學習領域的課本，並以40至90年代，每年代抽一年進行分析。本研究所抽樣的教科書，分別是根據民國37年和51年國民學校課程標準、57年國民小學課程暫行標準、64年和82年國民小學課程標準之國語教科書、及92年九年一貫課程綱要所編撰之不同版本國語文學習領域教科書。

(二) 學生角色

「學生角色」係指在所處社會系統的互動情境中，學生及其角色夥伴對居於學生這身分或地位者所被期望和實際表現的行為或特質。因教科書代表了統治階級的意圖或合法化的知識，所以教科書中的學生角色，乃官方知識對該角色之期望，包含學生個人特質、學習態度與表現、及品德與行為表現等內涵：

1. **學生個人特質**：指學生在扮演其角色時的一些人格特質或特徵，像聰明、情緒管理佳、健康、心地善良、充滿想像力、活潑、好奇、有氣質、刻苦上進、謙虛等23項次類目。
2. **學習態度與表現**：指學生在學習歷程中，為扮演其角色所展現之學習態度與成果。如認真、專心、好學、努力用功、學業成績佳、寫作業、字體工整、文筆流暢、廣泛閱讀、觀察等32項次類目。
3. **品德與行為表現**：指學生在學習活動中為確保學習的達成，所遵循的一些道德價值與社會規範。如尊師重道、友愛同學、合作合群、負責盡職、服從守規、愛國、愛家、愛鄉土、關懷他人、自律、感恩惜福等31項次類目。

貳、文獻探討

為了解臺灣國小國語教科書中小學生角色之變化情形，本研究除探討國小學生角色，並對臺灣在民國40年代至90年代之國小教育目標、與國語課程標準或綱要的改革進行分析。

一、國小學生角色意涵之探討

何謂學生？根據教育部重編國語辭典修訂本(2010)的解釋，「學生」係指在學讀書的人、師長對修業學藝者的稱呼，或修業學藝者自稱之辭、晚輩、讀書人或從官者自稱的謙辭。目前在教育中的用法，則以「在學讀書的人」為主，如賈馥茗(1983:483)指出：說到學生，以接受正式教育的為準，因為這個階段的人，是確定了公認的正在接受教育的人，是大家所承認的教育對象，其生活中最主要的活動便是學習。而從林清江(1995:177)指稱學生是學校中的被領導者，也是學校教育的主要對象。至於英文student始自中古英語，其辭源源自拉丁文studēre，意指學習者，特別是進入學校的人(Merriam-Webster Online Dictionary, 2010)。如像進入學校、學院、大學的人(Cambridge Dictionaries Online, 2010)。

從角色扮演的功能來看，人在扮演角色時，兼具追求社會認可目標與滿足個人的需要，而確定學生角色的意義與內涵，方能釐清教學生色行為的範疇，進而才能有適當的學生角色期望及學生角色行為(Adams,1970:126)。因為提到學生的角色，一般人會對此角色有所期望，但那一些行為才是和學生角色有關？如Meirovich 和Romar (2006)曾指出：由於角色是一組被期望的行為，所以學生角色內涵，可以從其被期望的行為來了解。在一般行為中，學生被期望要有的行為至少有(1)和其他學生一起為團隊目標而合作、(2)參與班級的討論、(3)在授課期間積極聆聽，當有不清楚時要發問、(4)閱讀課本與文章、(5)準備小考、測驗等。

至於國小學生之角色內涵為何？根據相關的實證研究，有助探究與建構其內涵。首先，李莉菁(2002)訪談六位在職國小教師，以了解學生被分類的類別及其背後因素。該研究雖不是以學生角色為探討焦點，但從老師對學生之分類，可探知國小學生的角色意涵。根據該研究發現教師會依學生的學業成績、學生行為表現，及學生家長的特性來做分類。據此研究，可發現學生的學業表現、行為品行、及家庭背景屬性，是教師分類學生之依據，也可能是教師期望的學生角色之內涵。

其次，黃中興(2002)以一所國小為觀察對象，藉由高夫曼的戲劇理論來探討學校生活中「舞台」與「角色扮演」的關係，該研究發現為維持教學順利、教師期望的引導、與經驗形成了規範，其內容包括符應學校制度、順利教學活動、同儕控制標準、與聲音控制，因此規範如同面具一般，形塑學生台前角色，使其成為守規矩、積極、與求進步的好學生，不僅標示學生身分，更進一步內化學生行為與角色於日常生活的認同中。

而郭丁熒(2010a)在探討好學生的研究中，先採用訪談法搜集國中小師生之觀點，並以248位國中小師生為預試對象，進行「好學生角色內涵調查問卷」之編製，再以國中小師生863人為對象進行調查，研究發現好學生的角色內涵包括學生個人特質優、學習表現與態度佳、及品德與行為表現佳，三層面可解釋好學生角色內涵的變異量為57.97%。

在國外，Siegler(1988)探討6歲小孩子在加法、減法、字的辨識(讀)上之選擇策略的差異，根據研究結果，發現差異可以顯示在問題的知識和說明糾正答案的嚴謹度。群聚分析顯示，小孩子可以分成三組：好學生、不好的學生、及追求完美者。追求完美者，具備問題的良好知識，且在說明糾正答案有非常高的嚴謹度的小孩；好學生組也是具備問題的良好知識，但嚴謹度較低；而不好學生組，則在知識與嚴謹度都低。綜觀本研究，可發現本研究所謂的好學生，係指在策略選選擇中，對問題

具備有良好知識的學生，可見學生所具備的知識能力可作為學生分組織依據，是學生角色被期望的內涵之一。

復次， Morgan 和 Morris(1999)所進行「好的教與學」研究中，以207位小學生及133位老師為對象進行訪談法，發現教師認為好的學習與學生有關，包括有學生個人的心理屬性、認知能力、其他的人格特徵、社會學屬性。雖然是針對學生有好的學習之回答，但從這些回答，可看出對學生角色之期望，包括聰明(智商高)、動機強、注意力集中、基本成就高(成績佳)、自信、獨立、或教養好等。

最後，除了以上五篇是有關連到國小學生角色之探討，另有Weikart (1999)的研究探討幼稚園學生角色；黃鴻文(2003)、李威伸、何信慧(2003)、郭丁熒(2010b)、Shaw (1991)、Song (2003)等研究有涉及國中學生角色； Finehout (1983)、Rop (1996)、Wojcikiewicz (2007)的研究聚焦在高中學生。而Canaan (2004)、Llamas(2006)的研究則涉及大學生角色。

綜合本節之探討，可知所謂「學生」是指教育、教學活動中的學習者；而「學生角色」係指在所處社會系統的互動情境中，學生及其角色夥伴對居於學生這身分或地位者所被期望和實際表現的行為或特質；至於小學生角色的內涵，根據上述文獻探討所得之暫時性架構包括學生個人特質、學習表現與態度、品德與行為表現三項(詳表1)，仍待後續實證研究來加以驗證，各項內涵茲分別說明如下：

1. **學生個人特質**：指學生在扮演其角色時的一些人格特質、特徵或屬性。如Morgan 和 Morris (1999)所指出聰明(智商高)、自信、獨立、或教養好等。從這些屬性，雖可以看出一般對小學生角色之期望，然這些屬性特質的培養，除了學校教育外，與小學生生長的家庭環境也密切相關，因此，對小學生人格特質層面之角色，宜多鼓勵，而非強制。
2. **學習表現與態度**：指學生在學習歷程中，為扮演其角色所展現之學

習態度與成果，如具備問題的良好知識與嚴謹態度。由於Morgan 和Morris(1999)、Siegler(1988)等研究都強調是好學生或好的學習，因此，對於學生學習態度與表現的角色期望較高，然也可反映出學習是學生角色的一環。

3. **品德與行為表現**：指學生在學習活動中為確保學習的達成，所遵循的一些道德價值與社會規範，如所指出之守規矩、負責盡職等。其中臺灣研究中對好學生的定義均包含品性這方面的期望，至於西方學者的定義則未包含此期望，此除可能是因Morgan & Morris(1999)與Siegler(1988)的研究聚焦在學習歷程外，也顯示台灣社會對小學生在品德與行為表現的期望較高。

表1 國小學生角色內涵

研究者/面向	學生個人特質	學習表現與態度	品德與行為表現
李莉菁(2002)	V	V	V
郭丁熒(2010a)	V	V	V
黃中興(2002)	V	V	V
Morgan & Morris (1999)	V	V	
Siegler (1988)		V	

二、民國40至90年代之國民小學教育目標

根據課程標準或綱要所訂定之目標，可反映出不同時代所欲培養之學生角色。因此，本研究針對國民政府遷台後各課程標準或綱要之總綱所列的教育目標進行分析，以了解不同時代對國小學生角色之期望。

在民國40年代，根據37年小學課程標準總綱(教育部，1948:1)，小學之教育目標為注重國民道德之培養，及身心健康之訓練，並授以生活必需之基本知識技能。具體目標包括發展中國民族固有的國民道德、培養愛國意識和大同理想、鍛練強健的體格、培養康樂的習性、增進應用書

數和科學的基本知識技能、訓練勞動生產與有關職業的基本知識技能。

在民國50年代，國民學校之教育目標，根據51年國民學校課程標準總綱，係遵照國民學校法第一條「注重國民道德之培養，及身心健康之訓練，並授以生活必需之基本知識技能」之規定，以發展健全人格，培養健全國民為中心(教育部，1962:1)。具體目標包括培養立身處世待人接物的基本品德、忠愛國家服務人群的精神、強健耐勞的體魄、樂觀進取的習性、應用書數與適應現代生活的基本知能、勞動生產與有關職業的基本知能與興趣。

在民國60年代，因應九年國民教育之實施，前六年為國民小學，後三年為國民中學。根據57年國民小學暫行課程標準總綱(教育部，1969:1)，其教育目標以注重國民道德的培養，身心健康的訓練，並授以生活必備的知識技能，而以發展健全人格，培育健全國民為實施中心，具體目標則與51年國民學校課程標準總綱相同。至於民國64年所修訂課程標準之教育目標，則於下一段說明。

在民國70年代，並未修訂國民小學課程標準，當年代主要係根據64年國民小學課程標準(教育部，1976:1-2)，以培養活活潑潑的兒童、堂堂正正的國民為目的，注重健康之鍛鍊，並增進生活必需之基本知能。具體目標有：養成慎思明辨、負責守法、修己善群的基本品德；愛家愛國、互助合作、服務社會的精神；良好生活習慣，鍛鍊強健體魄，增進身心健康；運用語言、文字、及數、量、形的基本知能；了解自己、認識環境及適應現代生活的能力；思考、創造及解決問題的能力；愛好勞動及善用休閒時間的觀念與習性；欣賞能力、陶冶生活情趣，發展樂觀進取的精神。

在民國80年代，國民小學之教育目標(教育部，1993:1)則為以生活教育及品德教育為中心，培養德、智、體、群、美五育均衡發展之活潑兒童與健全國民。具體目標包括：培養勤時勞動、負責守法的品德及愛

家、愛鄉、愛國、愛世界的情操；增進了解自我、認識環境及社會變遷的基本知能；養成良好生活習慣，鍛鍊強健體頗，善用休閒時間，促進身心健康；互助合作精神、群己和諧關係、服務社會熱忱；審美與創作能力，陶冶生活情趣；主動學習、思考、創造即問題解決的能力；價值判斷的能力，樂觀進取的精神等。

最後，根據九年一貫課程綱要(教育部，2003，2008)所列之教育目標，國民中小學之課程理念應以生活為中心，配合學生身心能力發展歷程；尊重個性發展，激發個人潛能；涵詠民主素養，尊重多元文化價值；培養科學知能，適應現代生活需要。國民教育之教育目的在透過人與自己、人與社會、人與自然等人性化、生活化、適性化、統整化與現代化之學習領域教育活動，傳授基本知識，養成終身學習能力，培養身心充分發展之活潑樂觀、合群互助、探究反思、恢弘前瞻、創造進取與世界觀的健全國民。為實現國民教育目的，須引導學生致力達成增進自我瞭解，發展個人潛能…等十項目標。

綜觀上述對國民政府遷台後，民國40至90年代國民小學教育階段之目標，歸納出以下發現：

1. 國小之教育目標以「注重國民道德之培養，及身心健康之訓練，並授以生活必需之基本知識技能」為核心。因此，培養國小學生具備道德品行、健康體魄、樂觀習性、語文與數學基本能力，乃為正式教育之目標，且近六十年來變化不大。
2. 民國70年代以後，教育目標開始出現培養學生了解自己與善用休閒時間，到90年代之教育目標，更是重視教育要能配合學生身心能力發展歷程，尊重個性發展，激發個人潛能，強調學生為主體之教育目標愈趨明顯。
3. 民國80年代以後，教育目標從四育並重，到強調五育均衡發展，增加美育，強調審美能力的培養。

4. 90年代以後，愛國的教育目標不見了。自國民政府遷台，民國40年代，國民中小學之教育目標便包含培養學生的愛國意識；50、60、70等年代，愛國與服務人群或社會並列；至80年代，愛國與愛家、愛鄉並列；到90年代，重視培養學生的世界觀及關懷社會之能力，而愛國的教育目標則未出現。

三、民國四十年以來國小國語課程之改革

隨著臺灣在經濟、政治及社會的變革，知識汰舊換新，許多課程內容已經不合時宜，所以國小國語科至今依循之課程標準或綱要包括了民國37年、41年、51年、57年、64年、82年課程標準的修訂(教育部，1993)、民國89年的《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》、民國92年的《國民中小學九年一貫課程綱要》(教育部，2003)、民國97年的《國民中小學九年一貫課程綱要》(教育部，2008)。因97年課程綱要預計100學年度實施，因此，僅就37年、41年、51年、57年、64年、82年、及92年之課程標準或綱要內容進行分析。綜觀國小國語課程標準或綱要之變革，可發現：

(一) 就國語科課程目標言，國語除培養學生之聽、說、讀、寫等能力外，道德的涵養，也是其重要目標。如從增進學生本身之倫理觀念、生活經驗、思辨、探索、資訊科技能力、創造力，到喚起愛國意識與民族意識，弘揚中華文化發，並揮大同精神，都在國語課程目標之中(教育部，1948、1952、1969、1976、1993、2003)。

(二) 就國語科之教學時數言，從民國37年，低年級每週390分鐘與中高年級每週420分鐘；民國51年高年級甚至提高至480分鐘，之後時數稍降，至 92年課程綱要，雖然減少時數甚多(詳表2)，但語文學習領域仍佔相當之分量，約20-30% (教育部，2003)。

表2 國小國語課程時數變化一覽表

課程	民國37年小學課程第二次修訂標準	民國51年國民學校修訂課程標準	民國57年版國民小學國語暫行課程標準	民國64年版國語課程標準	民國82年版國語課程標準	民國92年九年一貫版國語文學習領域綱要
學習時間	低年級每週390分鐘，中高年級每週420分鐘	第一階段420分鐘，第二階段450分鐘，第三階段480分鐘	第一階段390分鐘，第二、三階段420分鐘	每週400分鐘	第一階段每週400分鐘，第二階段每週360分鐘	每週約200分鐘

(三) 就教材編選言，不同課程標準或綱要，皆強調要適合兒童經驗，以學生為中心，但早期較著重在教材，重視從學生生活中取材，到82年版，這種「以學生為中心」的精神擴展到教法，強調教學須以學生實際生活為出發點，重視與外在環境結合(教育部，1993)；而九年一貫課程的精神更是以學習者本位為出發點，所以不管是在教材編選、教學原則，在在都以學生生活經驗為重心(教育部，2003)。據此可知，強調學生生活中心或學生經驗，在國小國語課程改革中相當受到重視。

綜觀上述，國語課程標準或綱要之變革反映時代背景，國民小學課程標準，自民國18年頒布「小學課程暫行標準」以來，屢次修訂。政府遷臺初期，依據的是民國37年「小學課程第二次修訂標準」，後因政府移駐臺灣，發現國語、社會兩科未能配合國策，乃於民國41年修訂公佈此二課程標準，其中國語科教材的選擇注重有關激發民族精神、闡揚三民主義等材料；民國51年為適應當時國家需要，課程的編制由雙重周圍制改為六年一貫制，並規定注音符號在第一學年第一學期的前十週先行教學。民國57年國民小學暫行課程標準則是因應九年國教之實施，語文及社會科，以民族精神、國民生活及實用知識為基礎。至64年課程標準則為配合兒童身心發展及國家社會需求而修訂，此次特點是貫徹國民教育課程九年一貫之精神，加強民族教育、生活教育及科學教育，力求五育均衡發展為原則，調整教學時數，減輕兒童課業負擔。至於82年課程標準之修訂，則是因應解嚴，社會劇變，修訂以培養二十一世紀的健全

國民為目標(教育部，1993)。到民國92年課程綱要，則強調引導學生學習利用工具書，結合資訊網路，藉以增進語文學習的廣度和深度，培養學生自學的能力(教育部，2003)。

叁、研究設計與實施

一、研究對象

本研究以民國40至90年代之國小國語教科書為對象。有關冊別的選擇，每一年代選擇其中一套同一年出版1-12冊都能蒐集到者為原則，因此本研究在六個年代分別分析於41年、55年、66年、77年、89年、94年所出版之教科書為主。至於版本的選擇，在40年代至70年代，都是國立編譯館一種版本，至於80年代起因教科書開放民間出版，故80年代同時分析國編、康軒、南一、翰林四種版本，90年代分析康軒、南一、翰林、仁林四種版本，每一種版本同時選首冊至第十二冊，合計154冊(詳表3)。

表3 本研究分析教科書一覽表

年代	教科書	出版社	冊數	備註
40	國民學校國語初級1-8冊、高級1-4冊	臺灣省政府教育廳 (41年)	12	37年國民學校課程標準
50	國民學校國語	國立編譯館 (55年)	12	51年國民學校課程標準
60	國民小學國語	國立編譯館(66年)	13(含首冊)	57年國民小學課程暫行標準
70	國民小學國語	國立編譯館(77年)	13(含首冊)	64年國民小學課程標準
80	國民小學國語	國立編譯館、康軒、南一、翰林(89年)	52(含首冊)	82年國民小學課程標準
90	國民小學國語	康軒、南一、翰林、仁林(94年)	52(含首冊)	92年國民中小學九年一貫課程綱要

二、研究方法

本研究係為探討我國國中小好學生角色變化專題研究之部份成果，為探討不同年代對國中小好學生角色期望之差異情形，研究者先分析六十年來國中國文、國小國語與科書中的學生角色；接著訪談不同年代出生者對好學生角色之期望；最後再根據教科書內容分析及訪談研究之結果，編製研究工具，以進行較大樣本之調查研究。本研究乃屬上述專題研究第一階段之成果。

本研究之目的有二，一為分析民國40至90年代國小國語教科書中的學生角色；二為分析民國40至90年代國小國語教科書中的學生角色之改變情形。為達這兩個目的，本研究使用先採用質性研究，將資料化繁為簡，形成有意義的組型，以建立類目架構(林生傳，2003:429)。其次則統計民國40至90年代國小國語教科書中的學生角色頻次，並比較六個年代間的差異。

本研究在資料之分析及檢核，係依Strauss與Corbin(1990) 的紮根理論來進行。在紮根理論中編碼是指將所收集到的資料打散、賦予概念化，再以新的方式將資料重新放在一起的操作過程，強調研究者需做資料比較及問問題，以助於引導出嚴謹及特殊性的概念。該分析程序是由開放編碼、主軸編碼、及選擇編碼所組成。而本研究係以開放編碼為主，所謂開放編碼是經由密集地檢測資料來對現象加以命名及類屬化的過程。在開放編碼中主要有下列步驟：對現象加以標籤→發現類屬→對類屬加以命名→以概念的屬性和面向的形式來發展類屬。本研究乃依此步驟進行分析。

就類目的歸納建立言，本研究先將國語教科書中學生角色加以分析，例「學生來到學校，從清晨到黃昏，認真的學習」(90南-三上-090520901)，該學生角色內涵為「認真」；又如「有一次，唐老師要

我們回去收集水的資料…我們不太知道老師要的是什麼，經過小組研究過後，有的到圖書館，有的回家，找了很多百科全書和科學書刊(80康-四上-060260501)」，此段陳述編為「查資料」；而「國父七歲的時候，進鄉下的學校讀書。他讀書很專心(60國-二上-110290201)」則是「專心」，以上次類目都與學習有關，因此乃歸納在「學習態度與表現」主類目之下。以此方式將學生角色加以分析後，再依分析所得學生角色之特性將其歸類、範疇化，並加以命名，以此程序建立國語教科書中學生角色之類目表。經本研究之編碼，發現國語教科書中學生角色有聰明、情緒管理佳、健康…等86項次類目，並可歸納為學生個人特質(含23項次類目)、學習態度與表現(含32項次類目)、及品德與行為表現(含31項次類目)三個主類目(詳表4)。雖然本研究所提出之次類目種類繁多，也有新的次類目(詳如研究發現之分析與討論一節)，但在主類目上，則與文獻探討歸納提出之三大類目相同。

表4 學生角色之類目、次類目一覽表

主類目	次類目
學生個人特質	聰明(智商高)、情緒管理佳、健康、心地善良、樂觀、充滿想像力、活潑、有氣質、有自信、機智、好奇、創新、動靜皆宜、有朝氣、沉靜、刻苦上進、鎮定冷靜、能省思、勇敢、天真、謙虛、人緣好、積極
學習態度與表現	認真、專心、好學、努力用功、有恆心、快樂學習、能在遊戲中學習、學業成績好、才藝表現傑出、溝通表達能力佳、字體工整、文筆流暢、獲取更多資格、將所學應用到日常生活、上課不缺席、寫作業、廣泛閱讀(多方學習)、同儕學習、終生學習、批判分析、有意義學習、查資料、工讀、向人請益、做筆記、自學、參加讀書會(研習、遊學)、經驗學習、持續精進讀書方法、善用電腦、獨特本領、觀察(實驗、參觀)
品德與行為表現	尊敬師長、友愛同學、負責盡職、合群合作、品行佳、服從守規、熱心助人、參與班上或學校活動、模範生(榜樣)、有禮貌、乾淨整潔衛生、珍惜生命、關懷他人、愛家人、愛鄉土、愛國家、珍惜資源、愛護動植物玩具、從事正當休閒活動、良好的生活習慣、守法、自律、自動自發、做人的道理、感恩惜福、做自己、立志向、能認錯、懂事、不亂花錢、愛校

三、資料分析與整理

(一)分析方式與編碼原則

首先，本研究以學生角色為研究焦點，係以描寫學生角色的陳述為分析單位，將所要分析的教科書逐本逐課進行閱讀，並判斷課文中的學生角色，辨識出的3354筆學生角色陳述(包含正向陳述有2594筆，負向陳述有136筆，正反並列之陳述247筆，無涉及正反向陳述377筆)，並將其登錄至電腦Access 2003版中，表中包含代號(ID)、書年代、冊別、編號、概要。本研究資料之代碼與範例詳表5。

其次，將所獲得之3354筆學生角色陳述，以SPSS for windows 14.0版套裝軟體進行次數分配及卡方檢定。

表5 資料分類代碼與範例

名稱	分類原則	範例	說明
ID	資料排列之序號，為系統自動編號	1	表為第一筆資料
書年代	40國、50國、60國、70國、80國、80康、80南、80翰、90康、90南、90翰、90仁	70國	表民國70年代國編版
冊別	首冊、一上、一下、二上、二下、三上、三下、四上、四下、五上、五下、六上、六下	三上	表三年級上冊
編號	分為八碼ab-cde-fg-hi，ab為學生角色來源課文之單元(或課)，01代表第一課，11代表11課；cde表示頁數，022，表示第22頁；fg為起始行，01表示第一行；hi表示為該課中第幾筆學生角色的描述，03代表第三筆	020140302	表此學生角色資料的來源為第2課第14頁第三行第二筆。
概要	學生角色內涵之概要	老師來了，同學也來了。大家相見迷迷笑。(40國-一下-010010402)	表該學生角色的描述，出處為40年代國編版一年級下冊第一課的第1頁第4行，此筆為該課的第2筆。

(二)資料檢核

為確保資料分析之信實度，研究者除反覆閱讀文獻與語料，求其週延明確，在信度方面，係採研究者本身分析信度及評分者信度考驗(歐用生，1991:242)。前者在第一次編碼完成，相隔一個月後，再進行第二次編碼，兩次之一致性達98.21%。後者則由另一位開設過師資培育課程並進行質性研究之教授擔任評定員，隨機抽取總數的十分之一，共335筆資料進行分析後，兩者之一致性達97.01%。最後，針對有不一致之類目進行再次分析與確認。

肆、研究發現之分析與討論

一、國語教科書學生角色之分析與討論

(一)類目概況

本研究由選定的六十年來之國語教科書中，依據課文所呈現之內容，將課文中的學生角色加以編碼歸類，經本研究之編碼，發現國語教科書中學生角色有聰明、情緒管理佳、健康…等86項次類目，並可歸納為學生個人特質、學習態度與表現、及品德與行為表現三個類目，共計出現學生角色的描述3354筆。

其次，再經本研究之統計分析，發現三種學生角色內涵在次數分佈上有極顯著差異(詳表6)。茲就此三個類目之出現情形說明如下：

就學生個人特質言，包含聰明等23項次類目，共出現708次，佔21.11%，在三種角色中，出現之次數最少。此內涵則以好奇、健康、有氣質等最常出現。茲列舉相關課文說明如下：

【好奇】一大早走進教室，看到黑板上張貼了好多奇怪的圖畫。我們等不及上課，便拉著老師為我們解說(90仁-三下-040220201)

【健康】您每天讀書的時候，都會把燈捻亮，坐姿端正，並且讓我跟書本保持適當的距離，所以每次視力檢查，我都得到很好的成績(80翰-四上-070380601)

【有氣質】畢業宿營的晚上，小香和小芳坐在營區的草地上，仰望著星空…當藍空的天蠍星座升起，此時此刻，她們都不敢做聲，怕破壞了這寧靜的夜色(80康-六下-130840201)

就學習態度與表現言，包含認真、專心、好學等32項次類

目，共計出現1169次，佔學生角色總出現次數的34.85%，為次多之內涵。其中又以努力用功、將所學應用在日常生活中、學業成績好、快樂學習等最被強調，茲舉例說明如下：

【努力用功】讀書很用功。人人都說我是好學生(50國-一下-040060503)

【將所學應用在日常生活中】凡是學過的東西，總要能夠運用才好。如果單是記牢而不能應用，那學問也就枉然了(50國-四下-280890103)

【學業成績好】阿群是我們班上的風雲人物，…功課好(80南-四上-60300201)

【快樂學習】無數兒童都進了學校朗朗的書聲和田家的歌聲打成一片，成了一個世外桃源(40國-六上-150341102)

就品德與行為表現言，此角色內涵包含31項次類目，計出現1477次，佔總出現次數的40.04%，在三項內涵中，此項之出現頻次最多，所有次類目中以從事正當休閒活動最常出現，而愛家人(孝順、幫忙家務)、良好生活習慣也是被重視之項目。例如：

【從事正當休閒活動】今年暑假，我們全家一起到太魯閣國家公園去玩(80翰-三上-190760201)

【愛家人】校長走上講臺…，然後開始講話。他說：「要做一個好兒童，第一要孝順父母(60國-五上-010010604)

【良好生活習慣】我現在訂了一個暑期作業請老師修正。我打算每天早晨五點鐘起牀，做早操。上午溫習國語、常識，並做算術習題。午飯後，休息一會兒，然後寫字和讀新書。晚上和家裏的人在院子裏乘涼(50國-三下-300941105)

表6 學生角色內涵之次數、百分比、排序及卡方考驗

主類目	N(%)	排序	χ^2
學生個人特質	708(21.11)	3	
學習態度與表現	1169(34.85)	2	267.96***
品德與行為表現	1477(40.04)	1	

***p<.001

(二)討論

從上述分析，可發現國小國語教科書中，學生角色的內涵以品德與行為表現一類目為最多；其次為學習態度與表現，最後為學生個人特質，且這三類角色之出現次數，達統計上顯著的差異，顯示各類角色頻次明顯不一。此發現值得討論者有三：

1. 國小學生角色包括品德與行為表現、學習態度與表現、學生個人特質三大內涵，本研究發現與李莉菁(2002)、黃中興(2002)與郭丁熒(2010b)的研究有相似處，即以成績、品行、特質等向度來對學生角色有所期待。而本研究所發現之學生個人特質，就如Morgan 和 Morris(1999)所指的包括有學生個人的心理屬性與人格特徵，且大多與後天家庭所養成之生活習性有關，如有氣質、機智、情緒管理佳、好奇、充滿想像力等。
2. 國小國語教科書所呈現的學生角色，主要是以品德與行為表現為主，此可能與小學階段之課程目標有關，在九年國教實施之前，課程目標係遵照國民學校法，注重道德之培養及身心健康之訓練，並授以生活必需之基本知識技能(教育部，1948、1952、1969)，民國64年以後之國民小學課程，則以生活教育及品德教育為中心，培養德、智、體、群、美五育均衡發展之活潑兒童與健全國民為目的(教育部，1976、1993、2002)。相較於國中國文教科書中的國中學生角色，以學習態度與表現所佔

之比率最高(郭丁熒，2010b)，也反映教科書中對國中、國小學生角色期望之不同。

3. 從品德與行為表現之次類目來看，正當的休閒、愛家人、良好的生活習慣，是國語課本中出現次數較多之小學生角色。就與國中學生角色的比較來看，本研究與Shaw(1991)針對臺灣國中生所做的研究發現有相似處，如傾向放學後直接回家，花很多時間在寫作業、避免受流行文化所影響。雖然本研究發現較無Shaw所指的服從規定的外貌的符碼，如頭髮長度、制服的顏色和大小、運動鞋的種類，但與李莉菁(2002)與黃中興(2002)發現強調守規矩、負責盡職、主動幫忙等的有相似處。另與郭丁熒(2010b)在國中學生角色之發現相較，小學生在品德與行為表現，也較國中更為多元，如愛護動植物玩具、珍惜生命、關懷他人、珍惜資源等，都是國中教科書未出現。

二、不同年代國語教科書學生角色之分析與討論

為了解不同年代國語教科書中之學生角色，本節將進一步分析40至90年代之國語課文學生角色的分佈與變化。

(一) 類目概況

本研究發現40至90年代間，各角色內涵在六個年代之百分比也有極顯著差異(詳表7)。顯示近六十年來，各角色內涵之頻次有明顯變化：

1. 就學生個人特質言

在學生個人特質方面，雖然在六十年來，此類角色之出現頻次都為最低，但綜觀六個年代之變化，以60年代之次數最低，之後在次數與百分比上，是逐年上升(詳圖1)。而各年代最常出現之特質並不相同，如40、50年代最常出現健康；60、70年代最常出現聰明；80年代

最常出現健康、好奇；90年代最常出現有氣質、好奇。而80年的【健康】，則多了隨著社會富裕後所帶來之控制體重的文本，如「昨天量身高體重，妳長了兩公分，卻胖了四公斤，快變成小胖妹了。妳要多運動，並且少吃甜食，一定要做到喲！(80翰-二下-120490208)」

其中還值得注意的是80、90年代出現之特質較無集中情形，項目較為多元，如朝氣、人緣佳、積極、天真、情緒管理佳、省思等是80、90年出現較多之項目。因之前已介紹過朝氣、人緣佳、積極有行動力、天真等次類目的文本，這裡僅就情緒管理佳、省思舉例說明之，【情緒管理】看他滿臉笑容的走進教室，同學立刻圍了過去，七嘴八舌的問道：「怎麼樣？贏了吧！獎盃呢？」「在別人家裡啦！」「獎盃怎麼會在別人家裡呢？」「嘻嘻嘻！錄取前三名，我排第五，你說獎盃會在哪裡？」志剛雙手一攤，笑著說：「當然是在別人家裡啊！」...「沒錯！太在乎輸贏，往往會讓自己失去唱歌的快樂。」兆宜望向窗外...一連累積了好久的情緒，也終於紓解了(90康-六上-130740702)；【省思】這學期我們圍棋社團的外聘老師，外號叫做紅面小棋王，他從自卑中站立起來的故事，使我解開了心裡的結(80南-五下-170900502)。

2. 就學習態度與表現言

學習態度與表現這角色內涵出現頻次都為次高，綜觀其在六個年代之變化，以50年代之出現次數最多 (詳圖1)。而各年代在此內涵最常出現之類目，40、50、60、70年代都是努力用功，80年代是廣泛閱讀(多方學習)、快樂學習兩類目超過努力用功，90年代則是觀察(參觀、實驗)一類目超過努力用功。茲就廣泛閱讀與參觀兩次類目，舉例說明如下：

【廣泛閱讀】為了達成願望，他埋首於科學叢書、科幻漫畫和小說中，尤其對劉興欽的漫畫小聰明特別感興趣(80南-六下-130790502)。

【觀察】我們仔細觀看這些黃澄澄的、像蠶寶寶一樣的東西，它那類似蟲兒的造型，總讓人覺得它是「蟲」而不該是「草」，我鼓起勇氣小心的捏了它一下，發現它是堅韌、有彈性的，不像活的蠶寶寶那樣柔軟(90仁-五上-080520102)。

值得一提的是，以出現次數最的努力用功言，雖然各年代都強調此內涵，但文本已愈來愈貼近學生的生活，漸漸以當代人物或虛擬人物出現，而非高高在上的古人或偉人，如40年代介紹王守仁的課文是「他既聰明，又極用功，往往讀到半夜，還不肯就寢(40國-六下-160460602)」；50年代介紹國父的內容是「國父孫中山先生的天資是好的，但也因為他努力讀書和研究，才能創造出三民主義和五權憲法(50國-五上-210681108)」；80年代介紹杜聰明的文本是「杜聰明是淡水人，從小家裡很窮，但是他十分用功(80南-三下-170870201)」；90年代則是老師勉勵學生的話「大雄：路遙知馬力！這句話的意思，你應該最清楚。你的學習一開始雖然不太順利，不過你的毅力卻克服了這些困難。每次看到你很用心、很努力的態度，老師就覺得成功一定會屬於你。洪老師 題贈(90康-六下-120821404)」。

此外，80、90年代以後之學習途徑或學習方法更為多元，除強調廣泛閱讀、觀察，還有【終生學習】學習是不受時空限制的，活到老當然要學到老(80翰-五上-130780201)、【有意義的學習】結束這次的訪問，我感受到李媽媽不求回報的精神，也深深了解到她那份讓社會更溫暖、更和諧的心(90仁-五下-020110506)、【經驗學習】蘇利文老師為了讓海倫接近大自然，讓她在草地上打滾，在田野跑跑跳跳…(80康-四上-110570401)等，反映培養帶著走的能力。

3. 就品德與行為表現言

品德與行為表現在各年代之出現頻次皆為最多。綜觀此類角色內

涵在六個年代之變化，其趨勢在50年代之出現次數最多，之後逐漸下降，在90年代甚至與其他兩類相近(詳圖1)。

就此角色內涵，40年代最常出現之次類目是愛國，如「大時代的少年們！應該到天空去翱翔，我們要把無際的天空征服，加強我們領土高空的國防」(40國-五上-080150901)」。

在50、60年代最常出現之次類目是服從守規；如「老師說，小朋友，你們坐好了，我來說故事，小朋友說，好，我們坐好了請老師說故事(50國-一上-120340201)」。

在70、80、90年代都是從事正當休閒活動，如「你喜歡上網嗎？你會使用網路資源找資料嗎？處在資訊時代的二十一世紀，利用網路資源來學習，是一件非常重要的事情。最近幾年流行網咖文化，…，所以有些學校把電腦教室改成網咖，讓小朋友可以在安全的網路中學習，也讓老師和家長安心(90翰-四上-060340201)」。

在80、90年代還出現一些新次類目，如【作自己】第一個叮嚀，是學習認識自己、接納自己。...無論是自卑還是自負，都不是健康的態度，試著發揮自己的優點，改進自己的缺點，才能找到最適合自己的方向，充分發揮潛能(90仁-六下- 110710608)、【珍惜生命】參觀創世基金會時，劉阿姨除了跟我們解說基金會成立的經過，也帶我們到植物人的病房，看見四肢彎曲、肌肉萎縮的植物人，讓我們深刻體會健康的重要和生命的可貴(90翰-五上- 120850305)、【感恩】如果存入感恩，會使人懂得飲水思源，態度謙虛，與人相處和樂(80南-六上-130751004)。

綜觀三大角色內涵在六十年來之變化趨勢，可以發現50年代較特殊的現象，是三類之出現次數均最多；除學生個人特質在80、90年代稍有增加，其餘均為下降趨勢，顯示教科書中出現學生角色的文本有減少之趨勢。

表7 40至90年代國小國語教科書出現學生角色之次數、百分比

年代		學生角色			合計	適合度考驗（χ^2）
		學生個人特質	學習態度與表現	品德與行為表現		
40	N	52	93	127	272	31.11***
	%	19.12	34.19	46.69	100	
	排序	3	2	1		
50	N	91	169	226	486	56.70***
	%	18.72	34.77	46.50	100	
	排序	3	2	1		
60	N	50	138	175	363	68.15***
	%	13.77	38.02	48.21	100	
	排序	3	2	1		
70	N	52	109	156	317	51.34***
	%	16.40	34.38	49.21	100	
	排序	3	2	1		
80	N	239(59.75)	385(96.25)	452(113)	1076(269)	66.15***
	%	22.21	35.78	42.01	100	
	排序	3	2	1		
90	N	224(56)	275(68.75)	341(85.23)	840(210)	24.58***
	%	26.67	32.74	40.60	100	
	排序	3	2	1		
適合度考驗（χ^2）		20.03**	56.97***	85.08***	145.28***	
百分比同質性考驗（χ^2）		19.31*				

**P<.01, ***P<.001

註：80、90年代括號中的次數，為四個出版社版本之平均數

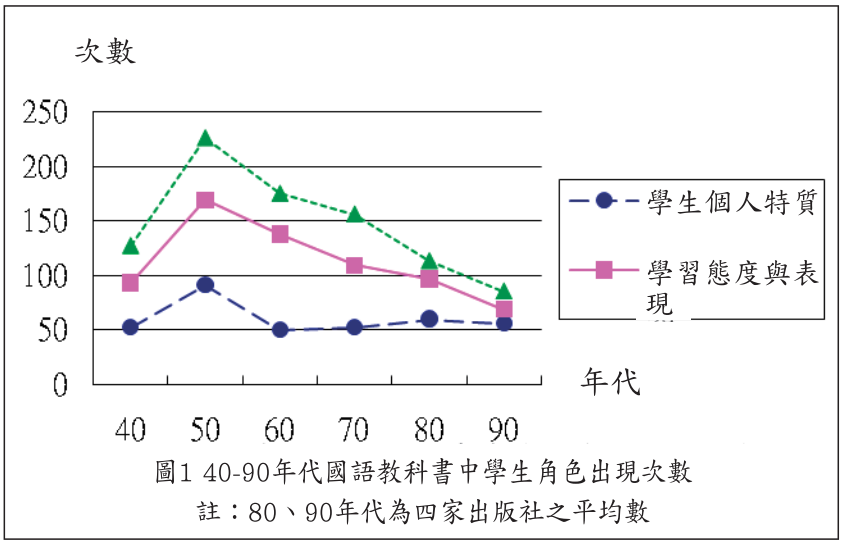


圖1 40-90年代國語教科書中學生角色出現次數
註：80、90年代為四家出版社之平均數

(二) 不同年代間的比較

若單獨從40年代至90年代來看(詳表7)，三類學生角色在不同年代中的百分比有極顯著差異存在，六個年代之分佈較相近，出現最多的皆為品德與行為表現，其次為學習態度與表現，最後是學生個人特質。且三大角色內涵之出現情形是有明顯差異。

(三) 討論

根據文獻探討與上述發現，本研究歸納近六十年來臺灣背景脈絡與國小國語教科書中學生角色如表8，據此，可進一步討論者有四：

1. 國語教科書中之學生角色內涵，都是以品德與行為表現之出現次數最多，學習態度與表現居次，學生個人特質最少，此排序近60年來並無改變。由於任何制度均源自於人類活動的定型化(typification)中(鄒理民譯，1997:89)，且透過論述等權力技術的運用，將決定個人的行為，並且使其服從於特定的目的或支配(Foucault，1988:18)。因此，此發現意味臺灣在國語科教科書

中學生角色有定型化現象，最重視小學生之品德與行為表現、其次為學習態度與表現，最後則是個人特質，此反映六十年來國小以培養健全國民(具國民道德、身心健康、生活必需之基本知識技能)的不變教育目標，也反映透過正式官方知識的權力技術，學生角色內涵的形塑將受到外在結構的影響而被客體化，由此形成學生的自我認同與規訓。此外，雖然主類目之變化不大，但從各次類目之變化來看，實與臺灣社會變遷息息相關，如品德與行為表現的次類目從強調40年代強調愛國，50、60年代強調服從守規，而70到90年代重視從事正當休閒活動，其中80、90年代出現作自己、珍惜生命、珍惜資源等類目，反映出從威權體制到多元化的政治環境，其中珍惜資源則反映出是在全球環境變遷、經濟低成長的年代裡，需培養之角色。

2. 國語教科書中所出現之學生角色，雖然近六十年來三項角色內涵在排序上沒有變化，但三項角色內涵的次數，從懸殊到相近。其中品德與行為表現、學習態度與表現等角色內涵下降，而個人特質角色內涵則有上升趨勢，可能原因有三，一為隨著少子化時代的來臨，大家更能關注到每個小孩狀況；其次是隨著國語科課程標準的修訂，課程的精神不再以大人為中心、有反權威趨勢(陳伯璋，1999)，因此對於有關品性說教的規範文本漸漸減少。最後則可能與理論思潮從強調學生角色普遍性(林清江，1971)的功能論或衝突論，到重視角色個殊性的互動論或批判教學論(姜得勝，2005；Freire, 1999)有關，導致教科書中學生角色陳述出現的總次數雖然下降，但個人特質的角色內涵卻還有增加之情形。而隨著衛生環境的改善、工商社會、資訊多元社會的來臨，對於學生特質之強調，也從40、50年代的健康，到60、70年的聰明，再到80、90年代的好奇。

3. 50年代之後國語教科書中的學生角色，在出現次數上有逐漸下降之趨勢，除了與上述反權威趨勢，學生角色規範文本漸漸減少有關外，也可能與國語科之時數減少有關，因根據本研究對歷年來之課程標準與課程綱要所作之分析，發現民國51年的國民學校修訂課程標準(教育部，1962)，國語科之學習時間最多，之後逐漸減少，從50年代每冊30課，到60年代每冊28課，70年代每冊24課，80年代每冊20課，90年代每冊14課，此導致課程內容份量減少，使與學生角色有關之文本，也隨之減少。
4. 近六十年來在學習態度與表現這內涵，相當強調努力用功，此可能反映臺灣對學生之能力觀，如Shaw(1991)研究發現台灣大部分的老師和家長覺得在學校中的成功是任何學生都可達到，而林文瑛(2004)的研究也顯示教師對學生能力持中、高可塑性之看法高達92.3%，反映出台灣社會對學生後天努力的肯定。而到80、90年代以後，除強調廣泛閱讀與觀察，學習途徑或學習方法也更為多元，則可能與台灣朝向多元化與資訊化社會有關。

表8 近六十年來臺灣背景脈絡與國小國語教科書中學生角色一覽表

年代(民國)		40	50	60	70	80	90
背景	政治	威權期	威權期	威權期	鬆動期	開放期	多元期
	經濟	爬坡期	成長期	震盪期	震盪期	緩和期	緩和期 所得低成長
	社會	農業	農工業	工商業	工商業	工商業、 資訊化、 高齡化	工商業、 資訊化、 少子化
	教育目標	健全國民(具國民道德、身心健康、生活必需之基本知識技能) →					
		強調愛國意識 →					
					重視學生為主體、善用休閒時間 →		
						五育均衡發展 →	
學生角色	主類目	品德與行為表現次數最多，學習態度與表現次之，學生個人特質最少，六十年來排序不變但差距拉近					
	學生個人特質	健康	健康	聰明 有氣質	聰明	健康 好奇	好奇 有氣質
	學習態度與表現	努力用功	努力用功	努力用功	努力用功	廣泛閱讀	觀察
	品德與行為表現	愛國家	服從守規	服從守規	從事正當休閒活動	從事正當休閒活動	從事正當休閒活動

伍、結論與建議

一、結論

(一) 民國40至90年代國小國語教科書中之學生角色包括學生個人特質、學習態度與表現、及品德與行為表現三項內涵

根據本研究之分析發現，民國40至90年等六個年代國語教科書中出現學生角色之陳述共計3354筆，可以分為品德與行為表現、學生個人特質、及學習態度與表現三大內涵，符應國小培養

健全國民，具備國民道德、身心健康、生活必需之基本知識技能之教育目標。

(二) 國小國語教科書中的學生角色內涵，以品德與行為表現之出現次數最多，學習態度與表現次之，學生個人特質最少，近六十年來三者排序並無改變，顯示國小學生角色不變的一面

根據本研究之分析，發現三大學生角色內涵在40至90年代的百分比分佈中，其差異達到顯著水準，即每個年代都是以品德與行為表現之次數最多，學習態度與表現次之，學生個人特質最少，顯示小學生三項角色內涵之排序，有定型化現象，反映出國小學生角色不變的一面，即教科書對於品德與行為表現之強調多於學習態度與表現；而對學習態度與表現之強調又多於學生個人特質。惟值得注意的是三者間次數的差距逐漸縮小。

(三) 國小國語教科書中最常出現的學生角色次類目在各年代不盡相同，趨勢是從國家為主體到個人為主體，反映國小學生角色改變的一面

根據本研究發現，雖然六十年來國語教科書中學生角色在三大主類目的排序上並無變化，但各年代最常出現之次類目則有不同：

1. 在學生個人特質方面，40、50年代注重的健康，60、70年代強調聰明，80、90年代則除了對好奇的重視，也出現朝氣、人緣佳、積極、天真、情緒管理佳、省思等，此可能衛生醫療的改善、少子化、課程不再以大人為中心、及學生角色由普遍性趨向個殊性有關。
2. 在品德與行為表現方面，40年代強調愛國；50、60年代強調服從守規，70到90年代重視從事正當休閒活動，尤其80、90年代出現作自己、珍惜生命、珍惜資源等次類目，反映出從威權體

制到多元化的政治環境、以學生為中心，及在全球環境變遷、經濟低成長的年代裡，需培養之角色。

3. 在學習態度與表現方面，努力用功是40至70年代最常出現之類目，到80、90年代的排序也在前三，其文本愈來愈貼近學生的生活，漸漸以當代人物或虛擬人物出現，而非高高在上的古人或偉人。而80、90年代以後之學習途徑或學習方法更為多元，除強調廣泛閱讀、觀察，終身學習、經驗學習、有意義的學習，也都反映培養帶著走的能力。

簡言之，近六十年來國語教科書出現的學生角色，其趨勢是從國家為主體到個人為主體的學生角色。40年代以愛國為學生角色的主要品德行為表現，學習態度與個人特質，則分別為努力用功、鍛鍊強健體魄，以報效國家。發展到現代，從事正當休閒活動為學生角色的主要品德行為表現，強調個人為主體的學習態度與特質，如觀察、廣泛閱讀、好奇等，則相繼出現。

二、建議

(一) 以學生個人特質、學習態度與表現、品德與行為表現作基礎，提供教育人員省思如何導引學生角色行為之參考

根據本研究發現，國小國語教科書所出現之學生角色的描述，包括學生個人特質、學習態度與表現、品德與行為表現三大內涵。由於有確定角色內涵，方能釐清角色行為範疇，進而才有適當的角色期望與行為(Adams,1970：126)。故本研究發現所提出之三大角色內涵，可作為教育人員導引學生扮演適當學生角色之依據，惟在導引過程，值得省思的是教科書中所呈現的學生角色達86項之多，除了對學生基本的學習態度與表現有所期望，還包

括在品行，甚至源自家庭的氣質屬性，也有所期望，如果這些角色期望是成人也不一定能達到的，那麼就可能須評估是否給小學生帶來不可承擔之重？因此，教科書官方知識所呈現的角色期望與學生的角色知覺是否一致，值得進一步研究。

(二) 學生角色由普遍性趨向個殊性，顯示教育工作者應更重視學生的個別差異，透過關懷、關心、關聯等策略，讓學生得以自我肯定與自我實現

根據本研究發現，在學生個人特質方面，80、90年代除了強調好奇，朝氣、人緣佳、積極有行動力、天真、情緒管理佳等是新出現之特質；在品德與行為表現方面，除了重視從事正當休閒活動，在80、90年代也較強調作自己、珍惜生命。顯示教科書中對學生角色的期望，已由普遍性趨向個殊性，也愈重視以學生為中心。對於教育工作者的啟示是，省思在普遍性與個殊性間該取得何種平衡？對學生個別差異的關注是否已足夠？如同Freire(1999)所強調的「人性化的教育學」，當「關注差異」成為確保教育品質之一環時，教師具體的行動則可藉由關懷(care)、關心/關注(concern)、和關聯(connection)的三C策略(郭丁熒，2005:48；Florence, 1998: 99)，進而協助學生之自我肯定與自我實現。

(三) 體察時代環境變遷，採用議題教學、融入教學、彈性課程、或教師自編教材等多元方式培養學生角色，以因應國語科教科書學生角色文本減少及不同時代次類目之變化

根據本研究發現，民國40至90年代，雖然三項學生角色內涵在國語教科書中的排序，有定型化現象，即以品德與行為表現最多，學習態度與表現次之，學生個人特質最少。但隨著50年代以後教科書中出現學生角色的文本有減少之趨勢、及因時代不同而

強調之次類目(如好奇、朝氣、人緣佳、積極、天真、情緒管理佳、省思、廣泛閱讀、觀察、終身學習、經驗學習、有意義的學習、從事正當休閒活動、作自己、珍惜生命、珍惜資源等在80、90年代教科書中出現較多)。因此對學生角色之培養，未來可配合觀察時代環境之變遷，採用議題教學、融入教學、彈性課程、或教師自編教材等多元或彈性的方式來進行。

(四)未來研究可再合併與簡化學生角色內涵，並比較不同年段、不同版本教科書中學生角色之差異

本研究分析近六十年來國小國語教科書後所歸納提出之小學生角色內涵，共有86項次類目，分屬學生個人特質、學習態度與表現、品德與行為表現三大內涵。由於這些類目係經開放編碼建構而成，雖同時進行研究者本身分析信度及評分者信度考驗，然類目之下的次類目數量仍然相當繁多，難免發現有些次類目之間的概念劃分不夠明確，或是內涵有所重疊，因此未來研究可嘗試透過問卷編製及因素分析來進行整併。此外，由於本研究聚焦在六十年來國語教科書小學生角色之變遷，因此僅針對年代之不同進行比較，尚未針對不同年段與不同版本等之不同進行分析比較，這些焦點也是未來研究可再進一步探討之處。

參考文獻

內政部統計處(2010)。**重要內政統計指標**。2010年7月13日，取自http://sowf.moi.gov.tw/stat/indices/list.xls#Sheet1!R3C2。

自由時報 (2007年，6月4日)。少子化國小搶人，提早招生。**自由時報**。2010年9月3日，取自http://www.libertytimes.com.tw/2007/new/jun/4/today-life11.htm。

行政院主計處(2010)。**國民所得統計**。2010年7月12日，取自http://www.stat.gov.tw/public/data/dgbas03/bs4/nis93/ni.pdf。

申慧媛(2005年，12月8日)。新世代模範生 就是不一樣。**自由時報**， 2010年9月4日，取自http://www.libertytimes.com.tw/2005/new/dec/8/today-life11.htm。

朱雲漢、黃德福(1989)。**建立臺灣的政治經濟新秩序**。臺北：國家政策研究資料中心。

李亦園(1992)。**文化與行為**。臺北：臺灣商務印書館。

李威伸、何信慧(2003)。誰成為老師眼中的好學生？--檢視文化資本的效果。**人文及社會學科教學通訊，14**(2)，66-79。

李莉菁(2002)。**國小教師對學生的分類方式及其成因之探討**。國立新竹師範學院課程與教學所碩士論文，未出版，新竹市。

林文瑛(2004)。教師的人性觀與教育觀：以能力觀為例。教**育心理學報，35**(4)，355-374。

林生傳(2003)。**教育研究法**。臺北：心理。

林清江(1971)。教師角色理論與師範教育改革動向之比較研究。**教育研究所集刊，13**，45-176。

林清江(1995)。**教育社會學新論**(初版12刷)。臺北：五南圖書公司。

林嘉誠(1992)。**台灣變遷與社會運動**。臺北：黎明文化。

姜得勝(2005)。**符號與學校教育關係之研究**。臺北：群英。

郭丁熒(2005)。「為何我們如此相近，卻又如此不同？」--從批判教學論談「關注差異」之教學文化。**課程與教學季刊，8**(3)，41-54。

郭丁熒(2010a)。**中小學「好學生」角色之研究：臺灣近六十年來的變遷**。行政院國家科學委員會專題研究計畫 (編號NSC95-2413-H-024-008- MY3)，未出版。

郭丁熒(2010b)。國中國文教科書中學生角色之分析~民國四十到九十年代的變遷。**教育學誌，23**，83-126。

教育部(1948)。**37年小學課程標準**。缺版權頁。

教育部(1962)。**51年國民學校課程標準**。臺北：正中。

教育部(1969)。**57年國民小學暫行課程標準**。臺北：正中。

教育部(1976)。**64年國民小學課程標準**。臺北：正中。

教育部(1993)。**82年國民小學課程標準**。臺北：臺捷。

教育部(2003)。**92年國民中小學九年一貫課程綱要**。2009年8月8日，取自http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=4420。

教育部(2008)。**97年國民中小學九年一貫課程綱要**。2009年8月22日，取自http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326。

教育部統計處(2008)。**國民民教育階段學生人數預測分析報告(97-112學年度)**。2010年9月2日，取自http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/97basicstudent.pdf

教育部重編國語辭典修訂本(2010)。**學生**。2010年7月13日，取自http://dict.revised.moe.edu.tw/cgi-bin/newDict/dict.sh?cond=%BE%C7%A5%CD&pieceLen=50&fld=1&cat=&ukey=1771028537&serial=1&recNo=8&op=f&imgFont=1。

陳伯璋(1999)。九年一貫新課程綱要修訂的背景及內涵。**教育研究資訊，7**(1)，1-13。

湯瑞雪(2001)。**國中教師角色轉變之研究－國家權力與教師專業自主之關係**。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

彭懷恩(1997)。**臺灣政治文化的剖析**。臺北：風雲論壇。

鄒理民(譯)(1997)。P. L. Berger & T. Luckman著。**知識社會學：社會實體的建構**(The social construction of reality)。臺北：巨流。

黃中興(2002)。**學校中的日常生活－舞台、劇本與角色**。南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。

黃鴻文(2003)。**國民中學學生文化之民族誌研究**。臺北：學富。

楊進基(2007)。高等教育市場化下的新學生角色。**興國學報，8**，65-77。

賈馥茗(1983)。**教育哲學**。臺北：三民書局。

歐用生(1985)。國民小學社會科教科書意識型態之分析。**新竹師專學報，12**，91-125。

歐用生(1991)。內容分析法。載於黃光雄、簡茂發(主編)：**教育研究法**(229-254頁)。臺北：師大書苑。

蕭碧瑤(2007)。年一貫課程國民中學國文教科書道德教育內涵之研究。**國立編譯館獎助教科書研究博碩士論文發表會論文**(頁25-53)。臺北：國立編譯館。2009年8月23日，取自http://www.nict.gov.tw/tc/filemgr/doctor/2007_doctor_1_2a.pdf。

Adams, R. S.(1970). Analysing the teacher's role. *Educational Research, 12*(2), 121-127.

Aronowitz, S. & Giroux, H. A.(1991). Textual authority, culture, and the politics of literacy. In S. Aronowitz & H. A. Giroux (Eds.), *Postmodern education: Politics, culture, and social criticism*(pp.24-56). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Cambridge Dictionaries Online. (2010). *Student.* Retrieved July 13, 2010, from http://dictionary.cambridge.org/define.asp?key=79113&dict=CALD.

Canaan, J. (2004). New right students? -- Exploring high achieving British university student' discourses of learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 17*(6), 749-767.

Finehout, P. J. (1983). *The effectiveness of "good student" skill training with underachieving high school students.* Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, College Park, MD.

Florence, N. (1998). *bell hooks' engaged pedagogy: A transgressive education for critical consciousness.* London: Bergn & Garvey.

Foucault, M. (1988). Technologies of the self. In Luther H. Martin, Huck Gutman, & Patrict H. Hutton (Eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault (pp.16-49)*. Amherst, MA: The University of Massachusetts Press.

Freire, P. (1999). *Pedagogy of the Oppressed: New Revised 20TH-Anniversary Edition.* (M. B. Ramos, Trans.). New York: The Continuum Publishing Company. (Original work published 1993)

Linton, R. (1936). *The Study of Man.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Llamas, J. M. C. (2006). Technologies of disciplinary power in action: The norm of the 'Good student'. *Higher Education, 52*(4), 665-686.

Meirovich, G. & Romar, E. J. (2006). The difficulty in implementing TQM in higher education instruction: The duality of instructor/student roles. *Quality Assurance in Education, 14(4), 324-337.*

Merriam-Webster Online Dictionary (2010). *Student.* Retrieved July 13, 2010, from http://www.merriam-webster.com/dictionary/student.

Morgan, C. & Morris, G. (1999). *Good teaching and learning: Pupils and teachers speak.* Buckingham: Open University Press.

Popkewitz, T. S. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/ knowledge in teaching, teacher education, and research.* New York: Teachers College Press.

Rop, C. J. (1996). *The good student what does it mean and what does it take to be successful in high school chemistry?* Or *"will this stuff be on the test."* Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, East Lansing, MI.

Shaw, T. A. (1991). Schooling for success in a non-Western culture: a case from Taiwan. *Qualitative Studies in Education. 4*(2), 109-120

Siegler, R. S. (1988). Individual differences in strategy choices: Good students, not-so-good students, and perfectionists. *Child Development, 59*(4), 833-851.

Song, H. H. (2003)Who is a good student? *Chinese Education & Society.* 36(3), 43-54.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques.* Newsbury Park, CA: Sage.

Weikart, D. P. (1999). *What should young children learn？- Teacher and parent views in 15 countries.* Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 433123).

Wojcikiewicz, S. K. (2007). *The good students: A study of high-achiever culture in a high school history class.* Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, East Lansing, MI.

教育學誌　第二十六期
2011年11月，頁171～211

被錯置的莫札特？——國中音樂班學生能力觀之探究

許殷宏
台灣師範大學教育學系副教授
謝艾芸
台灣師範大學教育學系博士生

摘　要

身處不同社會文化、學校階層與教室結構脈絡的學生，其對於「能力」意義的形塑勢必有所差異，進而影響其行為發展與學習適應。本研究之國中音樂班因擁有諸多優於普通班的條件資源，可謂學校階層中的特殊階級，再加上現實社會中濃厚的升學主義氛圍縈繞，音樂班學生對於「能力」的詮釋亦可能隨著結構與互動而改變。故本研究欲深入探析國中音樂班之實際運作如何模塑音樂資優生的能力觀點，以及學生自身對於能力的定義與感知又是如何受到老師、同儕與學校的影響，進而引領其思想與行動。

為厚實描述國中音樂班學生能力觀的形塑與發展，本研究採取長期參與觀察、深度訪談與文件分析等質性研究方式，選取臺北縣某所設立音樂班的國中作為研究現場，以二年級音樂班的學生為研究對象。在國二上學期開學之後，隨即進入現場進行實徵資料的蒐集，直至國二下學期末結束，研究時程為期一年左右。透過教室現場觀察以及學生、老師

與行政人員的深度訪談後，已獲得相關研究發現，可歸納為以下幾點：（一）課業表現為學生詮釋能力概念的主要參照；（二）班級人際互動是學生能力觀形成的中介；（三）學校階層化乃判定學生能力優劣的信號；（四）班級運作形塑學生的身分認同與發展。

關鍵詞：能力觀、音樂班、升學主義、身分認同

Displaced Mozart ?－The perception of ability among gifted students in music of a junior high school

Yin-Hung Hsu
Associate Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
Ai-Yun Hsieh
Doctoral Student, Department of Education, National Taiwan Normal University

Abstract

This study assumed both macro structure and micro interaction influence school administration and teacher's classroom activities which, in turn, affect teacher's expectations to students. This study aimed to explore how the macro structure factors led the operation of a gifted music class, which directly shaped student's perception of ability, as well as teacher's, peer's, and school's influences on student's perception of ability. This qualitative study employed long-term participatory observations in the classroom and on campus, in-depth interviews with students, teachers, and administrators, and documentation analyses in a gifted music class of a junior high school in Taipei County. This year-long study lasted the academic year of the eighth graders.

The study findings are as the following: (1) Academic performance was the main criteria for gifted students in music to interpret the ability conception; (2) Interpersonal interaction became the mediator of the formation of student's

perception of ability in the gifted music class; (3) School stratification was taken as the signal for justifying the potency of student's ability; (4) The operation of gifted music class played a significant role which affected student's identity and development.

Keywords: perception of ability, gifted music class, credentialism, identity

壹、前言

近年來，各項教育政策與改革推陳出新，其主要目標之一便在於積極培養或提升學生的能力表現。只是究竟「能力」所指為何，似乎仍存在許多不同的想法。在傳統中國社會，能夠金榜題名、功成名就往往被稱為真正有能有才之人；換言之，在勉人為官任仕以光耀門楣的中國文化脈絡之中所定義的「能力」，便是指讀書考科舉等舞文弄墨的「能力」。只是此種能力的觀點是放諸四海皆準的嗎？抑或是隨社會文化脈絡不同而改變？著實難以一言以蔽之。就社會學而言，能力的觀點是會隨社會結構制度而轉變的，故由社會學觀點探究可能影響個人能力觀形塑的各種線索是必要的。誠如Rosenholtz（1986）所主張，能力的定義因取決於制度化的職業結構並非一致不變，亦即社會制度決定個人的社會地位，亦同時影響個人對於能力的詮釋。因此，由社會學觀點可以發現，能力為社會建構、映襯之下的產物。本研究於此簡單為「能力」與「能力觀」的意義作出界定，「能力」（ability）係指人在面對環境時，其回應問題、適應環境的知識、技術及其他相關的特質；「能力觀」（perception of ability）則是指個人對於上述「能力」概念的認知，亦即個人所抱持的能力信念。

Berger和Luckmann（1966）聲稱，社會化即是讓個人接受制度化事實做為自身認定何為事實的過程；鉅觀的文化透過制度、法令影響日常作為結構；人們則透過日常互動增強對制度化現實與知識的接受。Rosenholtz和Simpson（1984）指出，透過學校教育歷程成功的讓學生完成社會化，藉以接受大社會中被制度化「智力等於能力」概念，能力被限縮為抽象思考與解決認知問題的本領。同樣的，在臺灣社會脈絡當中瀰漫著濃厚的「功績主義」（meritocracy）色彩，能力概念似乎也等同於教育成就、教育文憑，並同時標榜著一個人的能力。然而，如此的

能力觀也造成教育體制中產生諸多變異現象，例如：能力分班（ability grouping），學生在升學主義的價值體系僅形塑出單一面向且制度化的能力觀，即是讀書考試拿高分的能力。

學生能力觀的生成更隨著鉅觀社會結構、學校階層化與教室結構脈絡的不同，而產生不一樣的能力概念，學生學習適應的順利與否亦與其自身的能力觀有緊密的關連。在本研究中，國中音樂班也可以說是「另類」的能力分班，就教室結構而言其屬於學校階層中的特殊階級，擁有較普通班優質的師資與資源；而在現實社會當中，升學主義氣氛亦往往促使這類的班級成為變相的「升學班」。因此在這樣的情境脈絡中，學校制度與老師教學、評量不可避免會受到鉅觀結構與微觀互動而改變對學生的期望與分類，故音樂資優生的學習真能藉由音樂能力獲得教師的認肯與讚賞？抑或是這些學生的能力觀也深受社會結構的影響，形塑以課業成就為主的能力觀？種種的疑惑隨著音樂班的質變油然而生。

職是之故，本研究欲深入探析國中音樂班之實際運作如何模塑音樂資優生的能力觀點，以及學生自身對於能力的定義與感知又是如何受老師、同儕與學校的影響；並且進一步揭露深層結構對於老師教學、評量與教育期望等教室結構的作用，進而影響學生能力概念的形塑。因此，本研究選取當前國中合法設立的音樂班為對象，採用質性研究的途徑，以一年的研究時程，透過觀察與深度訪談瞭解音樂班學生能力觀的形塑，教室結構是如何影響學生能力觀？不同類型學生的能力觀有何異同？而能力觀又是如何影響學生適應學校升學體制、師生互動、同儕關係與內在自我概念的建構？藉以清晰描繪音樂班學生文化當中，學生對於能力所抱持的觀點與信念。根據以上的分析，本研究的目的如下：

一、瞭解國中音樂班學生所抱持之能力觀。

二、探討鉅觀與微觀因素對於國中音樂班學生能力觀形塑的影響。

三、說明國中音樂班學生能力觀與學校適應面向的關聯性。

貳、文獻探討

相關理論與研究發現的探討主要分為兩大部分，第一部分旨在分析能力觀是由社會建構之意涵，並瞭解其理論發展與概念之應用；第二部分則著重描繪國中音樂班學生學校適應相關研究發現。透過文獻的回顧與析論以掌握本研究的重要概念，進一步理解影響音樂班學生能力觀形塑的原因與結果。

一、能力觀之意涵與相關理論

(一)能力觀之意涵

「能力」（ability）一詞通常於科學上或人們的日常生活中被理所當然的運用與解釋，而對其內在概念與意涵習焉不察；事實上，不同的學科領域對於能力有其不同的詮釋與說明。Weinert（1999）概述不同理論基礎下所概念化與定義的能力，其中包括普遍認知能力、特別認知能力、行動能力、關鍵能力等九大類，可見科學上對於能力的定義是眾說紛紜，難以形成共識之下的定見。《哲學辭典》則將能力定義為「事物成為某物、動作或反應的潛能」（段德智、尹大貽、金常政譯，1999），意味著人的能力可能是先天潛能，或是後天訓練而成的。至於《心理學辭典》更清楚的指陳，能力是使個體在某個限定時刻完成某種特定工作的特質、力量、勝任力、才能、精通度、聰明、天資等（李伯黍等譯，2000），《心理學名詞辭典》也將能力定義為一種「穩定的心理特徵」，通常指「完成某種活動的本領」（袁之琦、游恆山，1990）。由此可見，心理學中的能力偏重個人因年齡或成熟度不同所產生的差異認知，傾向於個人天生固有、不需透過人為練習與訓練的潛能，然而，學生能力觀的差異並非全然與年紀

長幼有關，不同的社會文化、不同的階級、性別或族群等外在因素，皆可能影響學生內在的自我認同與其對於能力的定義。

因此，本研究期望跳脫心理學對於「能力」意義的囿限，擺脫「能力的優異與否取決於個人智力的高低」（顏慶祥、湯維玲，1994；Rosenbaum, 1986）或是「能力高低純為個人心理特徵或本質差異」的想法，由社會學觀點重新詮釋何謂「能力」。不同於心理學將能力定位為可測量、穩定的個人的特質，社會學著重於透過人與人的互動關係，結合文化脈絡為背景，瞭解「能力」社會化意義並探究可能影響個人能力觀形塑的各式線索（Rosenholtz & Simpson, 1984）。故本研究所言之「能力」（ability）意指個人在面對環境時，其回應問題、適應環境的知識、技術及其他相關的特質；「能力觀」（perception of ability）則是指個人對於上述「能力」概念的認知，亦即個人所抱持的能力信念。誠如Rosenholtz（1986）所聲稱，能力的定義因取決於制度化的職業結構並非一致不變，亦即社會制度決定個人的社會地位，亦同時影響個人對於能力的詮釋。因此，由社會學觀點可以發現，能力即為社會建構、映襯之下的產物。

在理解能力觀的理論之前必須先回到知識社會學的基礎，誠如Berger和Luckmann（1966）所聲稱，日常生活中的知識都是建立在主觀過程、意義的客觀化，以及在客觀化過程中所構築互為主觀世界的基礎上；亦即任何知識必須在所處的社會脈絡中發展與建構，而社會化即是讓個人接受制度化事實做為自身認定何為事實的過程。因此，鉅觀的文化透過建立合理的事實與認知及道德上合法可接受的觀念，進而影響日常作為結構；而人們則透過日常生活中的社會互動，增強對制度化現實與知識的接受。據此，Simpson和Rosenholtz（1986）認為，能力實為社會建構的概

念，能力觀即是透過個人於日常活動經驗的分享與社會化而來，逐漸客觀化形成符應社會事實的詮釋。

影響能力觀建構的社會因素很多，主要包括國家政策、有地位特徵的階級與性別，以及不同種族或族群的文化差異。首先，傳統在談論能力概念時通常會與「智力」（intelligence）相連結，相信智力等於能力是與生俱來且固定不變的特質；而這種透過智力測驗分數評斷智力高低，理所當然的被視為推論個人能力的方法。事實上，社會所定義的能力意義已深受IQ主義意識型態的影響，IQ測驗分數將勞工階級小孩與黑人後代等不利團體分類為失敗者，對於當今的教育產生重大影響（Gillborn & Youdell, 2001）。再者，學校制度同時強化「能力等於智力」的觀念。Simpson（1981）指出，大多數學校的學生之間所形塑的能力觀亦可說是大社會的反照；學校通常運用制度化的形式，像是IQ測驗，作為傳遞與形塑學生能力概念的途徑。學生學習時間架構以及學科問題時，是透過他們學校生活的教學組織所間接傳遞的（Bernstein, 1970），換言之，能力觀的形塑可說是間接而成的，是學生長時間透過學校課業表現所累積的資訊而來的；而能力概念更可能隨著不同的組織形式、不同的教學內容與模式而改變。學校強調智能方面的能力，不僅內化為學生的中心思想，亦深深影響學生地位與權力的分配。

種族與階級的文化意識型態也是影響能力觀形構的因素之一，這與傳統智力概念有緊密關連。Simpson（1981）認為智力是美國社會的普遍特點，是白人與富人為維持種族與特權階級意識型態的工具；社會將智力定義為白人與富人的文化資本，讓黑人與勞工階級在此結構性障礙下在教育、經濟、政治等各方面始終處於不利地位。Oakes、Wells、Jones和Datnow（1997）、

Well和Loretta（1997）研究發現，智力意識型態早已影響相關的教育措施，即學校依照學生智力測驗分數進行「課程分流」（tracking），實則上是另一種種族隔離形式；白人與中上階級藉此維持對於能力意義的詮釋權。換言之，膚色資產（Ladson-Billings & Tate, 1995）與文化資本等同於智慧，定義何謂能力，進一步再製子女的社會優勢。由此可見，教育的分類與決定立基於對能力的評斷，但是現今所謂的能力卻是由國家政策中，利用普遍意識的偏見與迷思，合理化黑人與勞工階級年輕人們的失敗（Gillborn & Youdell, 2001）。

(二)能力為社會建構之相關理論

學校不僅再製社會當中微觀的文化與結構，同時也進行制度化現實與個人之間的協商作業，這當中自然亦包含能力觀的形塑與傳遞。而關於能力觀的理論主要有二，一是Rosenholtz和Simpson（1984）提出的「能力形成理論」（ability formation theory），另一則是Rosenbaum（1986）提出的「信號理論」（signaling theory）。

1. 能力形成理論

Rosenholtz和Simpson（1984）關於學生自身的與其同儕所發展智力的能力概念，稱之為能力形成（ability formation）。能力形成理論聚焦鉅觀文化與微觀學校之交互作用，關注所謂的社會建構的事實，社會化成功的讓學生接受大社會中被制度化智力能力概念，也驚訝以智力為能力的觀念在人們心中的相似性竟是如此一致（Simpson & Rosenholtz, 1986）。因此瞭解何為日常學校經驗的特色，對於促進能力的形構很有幫助。社會的結構力量迫使人們普遍認同智力即為能力的觀念，而學校則是擁有制度權力與義務為孩子定義能力的意義；每個新世代都會經由學校透過許多年

智力表現的協商而認定能力（Rosenholtz & Simpson, 1984）。

能力的形成幾乎都發生在學生所經驗的日常行為特徵當中，這些有用的行為詮釋將會與傳統以智力為能力的觀念一致。換言之，學生透過教室中的各種活動完成社會化，進而接受能力的制度化概念，亦即將智力視為「制度化能力」（institutionalized ability）；而制度化能力承襲智力的概念便具有常態分配、普遍類化、固定不變且可客觀測量的特質（Simpson & Rosenholtz, 1986）。因此，學生對於學校日常生活的詮釋與意義的理解深受教室結構經驗的影響，其中，教室結構包含教室的任務結構、學生自主性、教師執行分組的方式以及比較式的評量措施（Rosenholtz & Rosenholtz, 1981），學生透過教室結構接受老師與同儕所傳遞的回饋，而回饋的言行將會影響個人能力觀意義的詮釋的形塑。

Rosenholtz和Simpson（1984）研究指出，單面向（unidimensional）的教學結構有助於能力觀的形塑，主要在於其強調學科成績的比較面向、相同的學術任務結構、較低的學生自主性與單一面向的成就評量等特性，所產生的表現結構與集體的能力觀念與大社會中制度化的想法相同。因此，學生對於能力的認知便趨於單一，在此脈絡之下，教師、同儕與學生本身所獲知的能力概念具有普遍共識，而如此的能力觀竟與制度化能力十分一致。此外，Simpson（1981）、Rosenholtz和Simpson（1984）的研究也發現，在能力形成的過程當中，學生亦會受到同儕之間的相互比較、教師教學模式以及教師期望行為等因素影響。據此可知，教室結構影響師生對能力的感知結構，進而影響學生能力觀的形塑；而學校則再製制度化能力概念，學生逐漸建構出具共識的單面向能力，亦即以學術成就為主的能力。

2.信號理論

信號理論強調以社會成就（social attainment）作為能力的信號，如教育文憑、職業地位或薪資收入；亦即，在對於個人經歷毫無知曉之前，人們多半以其「過去的成就」作為判斷其能力的信號（Rosenbaum, 1986）。相對而言，學校在評估學生能力時也面臨相同的問題，校方與老師在面對學生時無法立即且準確的知道其能力的高低好壞，因此習慣以家庭背景或在學校所處的班級性質評判學生的成就與能力。誠如Cicourel和Kitsuse（1963）提出「能力的社會建構」觀點，研究發現輔導人員在評鑑學生時，通常會強調家庭社會背景的差異以及分流分軌，可見諸多社會因素將會影響輔導人員評鑑學生能力和成就。

由此可見，學校階層化影響老師、同儕與學生個人對於能力的定義與詮釋，當學生被安置到不同的課程與班級當中，他們就會被貼上不同能力等級的標籤。故學校組織的階層化可被視為學生能力的信號，用以判斷學生的能力。簡言之，能力是一種個人由透過同儕或監督者所賦予的社會地位，換言之，信號理論將結構成就（structural attainment）視為能力的信號，社會制度的屬性可能影響個人所佔居的社會地位的高低，而他們亦是立基於結構規準對於自身與他人的能力作出評判。

職是之故，音樂班學生的能力概念必同時受到鉅觀文化與微觀學校的影響，在升學主義的社會當中，音樂是否符應功績選才的標準，抑或是教育文憑才算是社會成就的信號？再者，音樂班屬於學校階層化的一環，學生透過考試篩選素質均齊，同時擁有優於他人的資源與師資，這是否影響音樂班老師的教學模式與期望，以及傳遞予學生的能力觀？此外，教室結構亦時常遭受社會結構面的衝擊，講求考上明星高中、一流大學的升學意識，可能

改變學校對於音樂班的定位，扭曲音樂班的本質，可能導致同儕與老師以課業為比較的重點，進而影響學生的能力感知，形塑單純以課業表現為主的能力觀。

二、國中音樂班學生學校適應之探討

論及國中音樂班學生的學習狀況，多半屬於特殊教育中資優教育探究的範疇，故關於音樂班學生學校適應必須借重該領域的相關文獻，藉以彌補教育社會學當中此處研究面向的缺憾。關於國中階段的音樂班學生的研究發現，多數學生背負課業與音樂的雙重負擔，承受比一般學生更為沉重的身心壓力；再者，外在環境倡導升學為重，音樂班學生往往面臨繼續升學或音樂深造抉擇上的兩難，這當中社會價值觀、父母期望、同儕競爭等皆是影響學生學習適應與能力認同的重要因素。研究發現，雖大部分音樂班學生認同音樂班的學習方式，亦對未來方向抱持正向、肯定的態度，但然仍有四成的學生對於課業與術科難以兼顧感到憂慮（李翠玲，2000）。而多數音樂班學生的生活必需周旋在補習、練習、課業與考試之間，負荷之重可想而知（邵俊德，1995；劉佳蕙，2003）。因此，有研究者建議音樂資優教育的發展宜減輕功課負擔，並應加強學生的研究能力與思考能力的訓練，藉以減輕音樂資優班學生的身心壓力（郭靜姿，2004）。

再者，多數學校為避免音樂班特殊的學習方式影響普通班的教學，通常將音樂班設置於孤立的地理位置，故常造成與其與普通班學生間的疏離感，亦讓普通班學生誤認為他們是享有特權的優越份子（李翠玲，2000；蘇劍心，2003）。除了地理位置的特殊，音樂班學生的組成同質性高，許多人在國小音樂班就是同學，甚少有機會認識異質性較高的學生，觀念較為單純封閉；同學之間因常在音樂與課業之間較量需承受更多層面的競爭壓力（郭靜姿，2004）。簡而言之，音樂班學生因學術

科壓力、地理位置的區隔孤立以及班級內的競爭等因素，導致其學校適應、身心壓力與情緒方面等諸多問題，皆須要仰賴家庭、教師、學校以及社會多給與音樂班學生身支持與解憂，養成其正向的人格特質並能順利的學習與成長（邵俊德，1995；王淑姿，1999；李翠玲，2000；蘇劍心，2003）

事實上，音樂資優生的優勢地位已經在升學主義的衝擊之下動搖，當老師關愛的焦點總是集中在成績好的同學身上，模擬考的排名遠比術科排名來的重要，或是師長認為能考上好高中才是有「能力」的人，諸多因素影響學生對自我的認肯與評價，甚至將能力概念簡化為單一面向的課業表現，在此脈絡中，音樂班教室結構可能導致學生產生課業成就形同於能力高低的觀念。因此，這些音樂資優生清楚知道，若自身無法顧全課業表現，那麼他們在學校的時間必然不會太好過，畢竟其利益與學校規範、教師要求並不符合，師生互動也可能因價值觀的差異而衝突不斷。由此可見，鉅觀與微觀的因素皆在在威脅著這群學生對學校、對老師、對同儕，以及對自身的觀感，他們如何回應結構性的障礙是則是該研究關注輿論述的核心。

參、研究設計

本研究為探討音樂班學生對於能力所抱持的觀點與信念，首先尋找設置音樂班的國中，在透過與校方、老師多番聯繫溝通之下，本研究選取臺北縣某所設有音樂班的國中[1]作為研究現場，以其國二音樂班的學生為主要研究對象，在國二上學期開學後，隨即進入現場進行實徵資料之蒐集，直至國二下學期結束，研究期間合計一年。然為求資料的飽和與厚實，於國三上學期仍多次進入現場蒐集資料，藉以透析學生想法

[1] 本研究選取之國二音樂班化名為「愛琴班」。

的轉變與發展。愛琴班學生共計三十人，全是透過臺北縣國中音樂聯招的方式甄選進來的，其中三分之二以上的學生皆來自臺北縣，少數幾個學生來自臺北市，且多數學生因國小便一同就讀音樂班，因此同儕間的相處既親密且友好。家庭背景方面，學生幾乎來自中產階級的家庭，其經濟條件普遍小康，生活水平較為一致；家長的教育程度則多是高中（職）、專科以上，而職業大致可分為知識份子型的專業人士，自己開公司、當老闆的，以及像是餐飲業、美容業等服務業三大類。關於研究對象選擇國二學生的主要理由，係考量到本研究對於學生學習情況的干擾，恐怕三年級導師與家長會不同意接受研究，因此選擇二年級學生做長期之研究，不僅較容易獲得校方的認可，另一方面更能持續瞭解學生的發展與改變。

再者，本研究為厚實描述音樂班學生的學習經驗與因應策略，進而透析音樂班運作的正當性與合理性，揭露內隱的問題，故採取長期參與觀察、深度訪談及文件分析等質性研究方式，觀看學生學校生活中所做的事情、聆聽他們與老師及同儕間的對話、檢視他們產生或使用的文件，並針對主題進行焦點團體訪談與個別訪談，以全面透析音樂班的圖像與生態。實徵資料的蒐集以訪談為主，其對象包括學生、老師與行政人員。學生正式訪談以團體訪談為先，再依主題進行個別深度訪談，同時與該班學術科導師、科任老師與行政人員則進行個別訪談，進行資料之三角檢證（triangulation）。非正式訪談則主要利用下課、午休、打掃時間等，適時與學生或老師們進行對話。書面資料則向輔導處索取學生國一學術科成績與排名文件，瞭解每位學生的學習狀況。研究的進行因受限於研究者時間因素，僅能於每週三、四進入現場進行全天的觀察；另為不過度干擾學生的學校作息，正式訪談僅能利用午飯後至下午第一節課之前的時間，故以次數彌補時間之限制。

肆、研究發現

在觀察與訪談愛琴班的學生後發現，以課業與音樂為向度大致可將其分為音樂與課業皆優異、音樂好課業不好、課業好音樂不好，以及課業與音樂都不理想等四大類型。這四種不同類型的學生雖來自於同一個班級，但各自所受社會文化、學校與家庭的影響程度不一，其對於能力概念的感知也不盡相同，接續透過下列實徵資料進一步探究與分析。

一、功績主義式的能力觀—音樂與課業兼顧的小皓

(一)老師喜歡成績好的學生

學生始終是精明的，透過對於教師言行的觀察、試探與回應，擬定最適切的應付策略，學會依情境所需轉換角色型態。對小皓而言，老師最喜歡的學生是學業成績優異者，而且最好能個性溫順，這類學生通常能免於被老師責罰，他曾舉例：「班上有幾位女生功課好，就算她們有作錯事情，老師也不會罵很重，然後幾個功課不好的就常遭殃。」（970520小皓、小綸訪）而成績好的學生往往也是同學崇拜、喜好的對象，人際關係通常也特別好，「下課鐘響之後，幾個班上的女學生陸陸續續圍在小越的座位旁，討論著剛剛上課時，數學老師推演的計算公式，後來又有幾位男生也一起加入，吵雜的討論過程中夾雜著此起彼落的歡笑聲。」（970414數觀札）

小皓自己雖然學科表現不差，卻常常因上課愛與老師抬槓、搞笑而不受老師喜歡。即便如此，小皓依舊不屑成為「老師的愛將」，坦率的說：「我們老師很喜歡我們班的萬人迷駱駝（成績很好的男生），還有小薇（成績很好的女生）。就每次跟他們講

話就輕聲細語的啊，然後轉過來跟我講話就不知道在兇什麼，母夜叉（指很兇的女人）耶，反正我覺得她（班導）就是愛ㄉㄧㄤ（訓斥）我啦！」（970520小皓、小綸訪）由此可知，小皓十分清楚老師對學生的好惡，只是選擇不順從，維持他一貫的自我中心作風，成為老師眼中的麻煩的製造機。

研：「那你覺得老師比較喜歡什麼樣的學生？」

小皓：「通常就成績好的啊，像我們班的老師都是這樣。對於老師來講的話，他覺得第一級的學生一定是功課要好，然後不會惹很多事情、不會被老師告狀的那種學生排第二，再來的話應該就是功課不好、上課又不認真的。」（970909小皓訪）

而問及老師對於音樂表現優異的學生是否一樣喜愛，答案卻出乎意料之外。小皓憤恨不平的表情呈顯出對於老師態度的不認同，「音樂好沒有用啦，我還常常因為考試沒考好，連續一個禮拜被老師叫去掃地。」（970520小皓、小綸訪）這清楚傳達出，老師重視課業表現勝於一切，音樂資優並不構成博得老師讚賞的要素。事實證明，光只有音樂好但學科缺不佳的學生，可能受到老師的冷落、忽視，甚至是輕蔑。因此，在愛琴班中，音樂優異的附加價值並不高，學生若不擅課業即代表能力不佳，欲以音樂為籌碼提升在老師心目中的地位事實上是困難的。

研：「老師喜不喜歡音樂很好的學生呢？」

小皓：「老師根本不把音樂好的學生放在眼裡好不好，他們都覺得，當學生就只有功課、功課、功課，都只會講說功課差、沒讀書什麼的。像班上的小媛，老師其實都不太理她，她常常被老師放縱化，就很像完全不理她的樣子。在我眼裡，老師就是有點看不太起他們的感覺，就是說只會拉琴不會讀書。」（970909小皓訪）

(二)課業成就是能力的保證

小皓雖然不認同老師以學業成就作為評定學生能力與好壞標準的作法，但這並不表示他會全然放棄學科。事實上，小皓十分強調課業的重要性與必要性。首先，他認為：「要考取好的高中，課業好是第一要件，音樂只要有中上水準即可，從小我看過很多學長、學姐啊，就是音樂都很棒不過學科不好，也是沒有好的學校可以讀，就是比起那些音樂比他們差一截，但是功課好很多的人來說，有一段距離。」（970909小皓訪）而小皓同樣是音樂班畢業的姊姊最後也是依基測成績選擇北市的公立高中就讀，課業成績是決定高中好壞的關鍵因素。

再者，小皓也從數學老師身上學會，課業好不僅能讓未來的路更為順遂，更能幫助自己拓展視野，日後成為子女學習的榜樣，因此除了音樂好之外，課業也同樣不能輕忽。

> 小皓：「即使你有音樂又怎樣？沒有知識也是蠻慘的。其實到高中、到大學其實你音樂好功課也要好，不然你別想說會有好的路會讓你走。所以說，音樂好是很好，不過功課還是要有一定程度，就像是說車子要動要有輪子，你要有進步，其實也是要學科當輪子讓你往前。就數學老師有講過一句話，真得很經典，他就說：『如果學科爛的話，如果以後你的小孩有問題要問你，那你要怎麼回答？』」（970909小皓訪）

因此小皓也相信，學歷在功績主義的臺灣社會中，對於追求成功是有事半功倍的成效。他提出了這樣一個比喻：「靠學歷可以先幫你開一條路，就像一條路擋了石頭，然後學歷像一顆炸彈幫你ㄅㄧㄤˋ，炸開就直接過去了，比起那些沒學歷的人，你可能要一顆一顆搬開，慢慢的，會比較辛苦。」（970909小皓訪）由此可見，精明的小皓已成功地將社會價值觀內化，深知文憑在社

會體系選擇中的影響力，這也促使他要求自己應兼顧學術科，累積未來的競爭力。

最末，問及小皓對於自己能力的評價，他剛開始似乎有些困惑，一時難以為自己具有的「能力」下判斷，「能力喔，能力我不知道耶。我可能是數學有時好有時爛吧！可是爛的應該是大部分吧！理化喔，算了！其實我覺得沒有一科好的耶！」（970909小皓訪）但當他決定由課業表現談起時，其實不難發現，小皓的觀念深受「學科表現等於能力」意識型態的影響，甚至課業表現已經算中上了仍認為不夠好。在言談之中發現，小皓經由學校教育過程中能力觀的社會化，即便他曾不滿與抗拒老師僅重視課業的作法，卻依舊不自覺的符應結構面的「事實」。能力觀的建構往往不僅止於教室之內，學校與老師會不斷透過教學、評量再製學科成就即是能力的概念，而家庭方面，父母的教養態度、兄長的學習歷程也是來源之一，學生則不斷透過日常活動潛移默化能力的社會建構定義。

二、興趣導向的能力觀—選擇音樂，向課業說再見的小媛

(一)丟掉課本，只要音樂

當研究者問及班導對於小媛的印象時，她不假思索的告訴研究者：「小媛是完全對學科沒有興趣的，不管哪一種學科都沒興趣；然後對術科就是她只對她的小提琴有興趣，她的副修鋼琴她也沒什麼興趣。」（970414班導訪）自從小媛小時候因過動症而接受醫生建議學習音樂之後，小提琴就佔據小媛全部的注意力與生活，可以為了拉琴廢寢忘食的她，甚至認為除了自己生命之外，第二重要的就是小提琴。小媛於接受訪談時，常會以激烈的

言語和神情，表達她對小提琴的愛戀。

> 小提琴對我來講，它就像我第二個生命一樣，我不可能沒有小提琴，沒有就等於毀了我其中一個生命。（970422小媛訪）

小媛挺起胸膛，用堅定的口吻說：「我的夢想就是當小提琴家，所以不管怎樣，我一定要給它完成啊！這就是我唯一的……就是我什麼都不好，不過起碼我最好的是小提琴啊，我一定要好好完成它。」（970422小媛訪）聽見她如此真摯坦率，也就不難理解為何小媛的小提琴造詣深厚，而課業卻總是敬陪末座的極端表現了。

小媛精湛的小提琴表現，來自於長時間不間斷的練習。愛琴成癡的她，其實是希望所有的時間都能用來練琴，只是身為國二生的她，似乎還沒有權力可以將課業全部拋諸腦後，尤其她仍處在強調升學的愛琴班，也清楚知道學科比術科重要，小媛曾在聯絡簿中寫道：「其實我們班的老師對國英數好像都很要求，一直會有考試和隨堂考，反而是術科練習的時間不是很多，好像感覺不太重要。」（970109小媛聯）即便如此，她還是覺得上課是件十分無聊的事，課堂中學到的東西對於提升她小提琴的功力並無助益，「學數學跟理化幹嗎呢？我又用不到，我將來又不是要成為工程師或科學家；或者是，我從來沒有為這些事（讀書）動過大腦，你不覺得這很麻煩又很花時間嗎？如果把這些時間拿來給音樂用，不是很好嗎。」（970422小媛訪）

因此，幾乎所有的學科課程都在小媛的發呆與分心中度過，在學校的時間等於無聊與浪費時間的代名詞，唯一期盼的就是術科課或是回到家練琴的時間。換言之，與音樂相關的知識、訊息對小媛而言才是有幫助的，學科課程、考試則不僅無聊，更是種負擔。當拉小提琴無關乎國英數理化，課業在小媛的心目中也就

無足輕重了。

小媛：「我最不喜歡上課了，上課好無聊喔，因為聽一些沒有用的東西又派不上用場，我就是不喜歡上課啦。」

研：「那什麼叫做有用的東西啊？」

小媛：「音樂，音樂才有用。所以我覺得學科那些都是負擔，你知道我月考念書怎麼看理化嗎？就攤開課本（迅速翻閱狀）就看完了，然後我考出來都是30幾分、20幾分呢，有時候好的話就40幾分吧。沒辦法，我就只愛小提琴啊，我就沒有多餘的時間去碰學科。」（970908小媛訪）

(二)誰說有能力的人一定要會讀書

在先前與小皓的訪談中瞭解到，愛琴班的老師對於學科重視的態度遠勝於術科，若音樂好但課業不好的學生，似乎是不被老師重視、遭受邊緣化的一群，而小媛這般為小提琴「凡事皆可拋」的熱血灑脫，勢必為她在愛琴班的生活招惹許多非議及師生間的摩擦。她清楚知道臺灣的教育制度在升學主義束縛下產生的問題，就是「萬般皆下品，唯有讀書高」。只是小媛擁有衝撞制度的勇氣，決定倚靠優異的小提琴能力，在這人人以課業、考試為重的學習環境中，努力生存，因此不斷精進小提琴的技術，也成為她在學校能肯定自我、受別人看重的關鍵。

小媛：「我覺得那些老師都瞧不起成績不好的，可能是因為他們都覺得學科很重要吧，好像在臺灣這個社會，你沒有學科是會活不下去的，就算你術科很好，沒有學科也是活不下去的。問題是他們沒有辦法瞧不起我，因為再怎麼爛，我還是有一個（指小提琴）最強的啊。所以他們到現在都還沒有叫我要離開這個學校、退學的原因，就是我還可以為校爭光啊！」（970908小媛訪）

能力的定義並非單一的，小媛曾忿忿的表示：「成績好就算是有能力，這是哪門子的道理，成績好不好都不重要，是要看你有沒有那個心發憤圖強。」（970908小媛訪）藉此努力向研究者說明她不贊同能力僅侷限於學科能力。就小媛而言，她認為：「人生下來本來就有能力啊，反正，你一定會找到你自己的專長嘛！像我就是拉小提琴啊，有些人的專長可能是念書啊，有些可能是彈鋼琴啊，有些可能是唱歌啊，各式各樣都有啊！」（970908小媛訪）由此可見，小媛的能力觀傾向注重個人特質的發展，類似於Gardner所提出「智力多元論」（theory of multiple intelligence），應該包含語文、數理、空間、音樂、等多種能力（張春興，1996），她相信人生有與生俱來的能力，定義能力即是自身最擅長的事物。因此，小媛理所當然的認為能力有其個別差異，自己的能力就是能將小提琴發揮的淋漓盡致，對於自己不擅長課業考試也就不以為忤了。

研：「那你覺得能力是什麼？」

小媛：「我覺得喔，應該是你所最擅長的事物吧！」

研：「那你覺得你的能力是什麼？」

小媛：「拉小提琴啊，我的目標可是很遙遠的，我才不想要當小提琴老師，而是要當小提琴家。」（970908小媛訪）

總而言之，小媛雖認清升學結構的事實，但這並不代表她選擇屈服或接受。小媛對於小提琴之外的事物毫無興趣，選擇以漠視的策略應付課業壓力、考試成績、老師的批評以與輕視；她不斷嘗試跳脫社會建構下以課業成就為主的能力觀，完全以音樂為重。由此可見，小媛在學校教育所接受的社會化並不完全，或許父母的教育態度與期望才是形塑小媛能力觀的主力；而家庭的文化資本與經濟資本也許能幫助小媛遠渡重洋追尋更適合的教育制

度，進而跨越現行結構面的限制發展所長。這也透露出，中上階級家庭背景的學生較有選擇教育形式的權力，此時課業能力便不全然是關注的重心了。

三、課業導向的制度化能力觀－相信課業好才有優勢的小薇

(一)既然音樂不好，那就用功讀書

小薇以前所念的是臺北市某間歷史悠久的國小音樂班，她說那裡的競爭非常激烈，「臺北市高手很多，都是一直在拼音樂啊，完全沒有別的事情。」（961101小薇訪）只是，當小薇經歷過國小那段過度強調音樂成就、不斷的進行音樂考試與排名的時光之後，她覺得自己對於音樂的興趣已經快要消失殆盡了。

小薇：「在小學的時候我每次都最後一名，要不然就是倒數第一就很高興。」

研：「妳是說術科嗎？」

小薇：「對啊，就是對音樂的興趣在那時候就完全是被打擊到。……然後就不想要浪費時間在那個身上。」（961101小薇訪）

從上述資料可以發現，國小時期學習歷程的諸多外在因素，包括考試制度、同儕比較等，皆會深刻影響學生日後能力取向與自我價值的認肯，像是小薇於國小時術科的挫敗，必然成為她日後是否繼續朝音樂之路發展的關鍵因素。

進入國中之後，小薇覺得自己是「徹底地」放棄音樂了，除了國小音樂成績本來就不好之外，關鍵在自己是當初班上少數沒有考進臺北市音樂班的學生。因此，小薇覺得音樂不僅帶給她無數的打擊，也讓她必須長期承受著音樂班沒考好的沮喪與自卑

感。

研：「妳會因為音樂表現不好而感到失落嗎？」

小薇：「可是我自從就放棄以後我就不會再管了。」

研：「妳哪時候放棄音樂的啊？為什麼那時候打擊那麼大？」

小薇：「放棄喔~就是其實我們福星只有四個人沒有考上北市，就是少數民族啊，而且我覺得就是那個自卑感其實還蠻嚴重的。就是心理上的創傷從小學這樣累積下來，妳就是每次拿到（術科）成績單就會抬不起頭的感覺。」（970109小薇訪）

對於音樂失望透頂的小薇，著實很難過自己無法在這方面有突出的表現，進而毅然決然的放棄音樂。只是小薇徹底放棄音樂的關鍵在於，她發現自己雖然音樂不好，卻也非一無是處，這自信心的來源就來出於學科的亮眼表現。而這也印證了術導對她的觀感：「她不練音樂的，因為她覺得說她國小曾經很拼過，但是都拼不過她的同學，所以說她就有點沮喪，那乾脆把精力放在學科，學科有很突出的表現，對她自己來講的話那個成就感會比較有啦。」（970222術導訪）

國小至國中音樂班考試一連串的挫敗讓小薇對於自己的音樂表現感到無比沮喪，或許正如術導所言，小薇在課業方面才能重拾信心，找到成就感。此外，在訪談當中也不難發現，小薇將「讀書」、「拿第一名」視為能力的一種，也作為肯定自我的動力；然而課業能力為何能讓小薇因此不再感到自卑？為何能讓小薇知道放棄音樂專攻課業是正確的抉擇？這箇中不僅隱藏師長的教育期望，也可感受到升學結構的作用力，而這也是接續要討論的重點。

小薇：「是進國中之後的第一次學科考試之後我才知道，我是可以念書的，所以我才放棄。因為那種自卑感已經累積很久

了，只是沒有爆發出來，因為就是覺得沒有資格爆發，因為我又沒有其他的長才，就算放棄有什麼用，才會一直不講一直自卑下去。直到考試之後我才知道原來我是可以念書的，所以才會放棄音樂。」（970109小薇訪）

(二)我有老師們都愛的學科能力

在與術導的訪談中，她提及自己對小薇的深刻印象，就是在學科與術科上完全截然不同的學習態度。術導的語氣沒有褒貶，有的只是對於小薇的瞭解與認同，也曾經與班導商議讓小薇轉往普通班專心學業，但無論是家長或班導都希望小薇能繼續待在愛琴班，藉以確保小薇在無虞的師資與學習環境中，維持學科成績的優異表現。

術導：「她就是大考的時候就沒有來了，就是試唱聽寫課的時候就沒有來了，但是就是她曾經有一次為了要上那個理化課喔，還抱病，她已經很嚴重了還抱病在那邊要等著第九節的理化課。所以她就是對學科的那個心態，跟術科就完全都不一樣。」（970222術導訪）

放棄音樂之後的小薇，其生活重心皆專注於學科的理解與並追求更好的表現，原因在於，升上國二的她逐漸感受到班上老師與學生愈來愈重視學科，班導曾說：「你們國文英文都不好，以後入社會就不要想找到好工作做。……你們想要考上師大附中音樂班，國、英都是門檻，你們如果再這樣爛下去，想要上公立高中音樂班或是一般的公立高中都很難。照理講音樂班的英文應該是最好的，結果竟然英文比數學差，會不會笑死人蛤！（生氣上揚的語氣詞）」（961011社觀札）。由此可見，「將學科顧好、考上明星高中才能有美好的未來」成為老師上課「唸唸不忘」的期許；社會價值觀與企業選才的趨勢也多以教育文憑作為能力的

表徵，如此的文化脈絡促使小薇毅然決然放棄音樂選擇課業，學業表現優異不僅足以讓她在這個班級感到優越、自在，更是能獲取他人肯定、建立自我信心的方式。

> 小薇：「像我們學科老師都很嚴啊，然後都很注重我們的學科啊，然後考音樂班也要看學科，所以他們其實也蠻拼的，也會在學科上努力。所以我會覺得說我好像比人家少一個負擔，也不會覺得說在這個班找不到我要的東西。」（970109小薇訪）

我們原本可能以為，音樂成就低落的小薇可能因而喪失自信，也無法適應術科的競爭。然而，事實情況卻恰好相反，她轉而運用愛琴班優秀的師資提升學業成績，確保自身在面對未來升學考試時掌握更有利的籌碼。這一切似乎都有跡可尋，愛琴班學科時數遠多於術科、各科老師以課業成績作為愛琴班與普通班比較的依據、輔導主任口中「功課好」的音樂班，以及校門口張貼的明星高中榜單等，都讓小薇知道自己「選擇」在這以升學為導向的社會中是正確的，課業能力幫助她轉換在班上所居的弱勢處境成為實質的優勢地位。簡言之，學科不僅對普通班學生是重要的，對於愛琴班的小薇而言亦是如此；透過不斷考試、排名的過程小薇已將能力定義為課業表現，而這樣的能力亦符應社會結構的需求，即是所謂以課業成就為主的制度化能力，更是當前世人內心的普遍共識。

四、實用主義的能力觀－認為課業好才能謀生的小宏

(一)沒有音樂天分，重建課業能力

愛琴班有另一類學生對於自己的能力與未來發展是徬徨不安的，在當初報考音樂班時也多是順從父母親的安排。他們的學校生活與其他同學一樣乖乖上下課，一樣排上練琴與讀書的時間。

然而，這些孩子的學科程度卻僅是中段偏後，至於術科表現更因難以跨越眼前橫亙的瓶頸而每況愈下，他們在訪談的最後問及未來的期許與目標時，眼神總是迷惘的，而他們的回答通常是：「隨便吧，都去考考看啊，看學科、音樂那個比較好就選哪一個吧！」（970306小靜訪）猶疑的答案迴盪在空氣中，很快的就煙消雲散了。

小宏是位靦腆的男生，是愛琴班男生中最低調也最少說話的學生，他覺得自己術科始終表現不好的部分在於聽音，也就是分辨音高的部分，這對於能否將樂曲詮釋的生動流暢是很重要的。這樣的挫折讓小宏對音樂的興趣大不如前，練琴已不似想像中的快樂自在，尤其當自己彈得失誤頻頻、斷斷續續時，主修老師板起面孔與連珠砲似的指責叨念，小宏便覺得學音樂對他而言是件痛苦不堪的事，也覺得自己似乎缺乏音樂天分，應該適時的轉換跑道了。

研：「那你學音樂那麼久，音樂給你什麼的感覺是怎樣？還是說你學音樂的時候會有什麼樣的心情？」

小宏：「彈得好的時候心情比較好，有時候老師會一直念，那心情就比較不好吧。」

研：「那你覺得你自己在音樂表現上好不好？」

小宏：「啊應該不太好吧，呵呵，我覺得。就聽音不太好吧，就聽音高啊，但是節奏比較好但是聽音不太好。……所以就比較有點挫折吧。」（970226小宏訪）

(二)讀書的投資報酬率高於音樂

就小宏的觀感而言，他認為國小與國中的音樂班型態已經大不相同。國小通常較不要求學科，可以專心於術科練習或其他事物上，當一旦進入國中之後，課業壓力卻是排山倒海而來，就

像課堂上老師所提及的：「上了國中之後和以前是很不一樣的，國小你可以輕鬆快樂的學習，到了國中步調就變得很緊湊，老師會一直趕課和考試，時間真的要好好安排，否則光拼學科時間就已經不夠。」（970109英觀札）身處愛琴班的他，必須同時兼顧學術科的表現，對於音樂底子本來就不穩固的小宏而言，無疑是雪上加霜。除了音樂有點岌岌可危之外，小宏的學業表現在愛琴班也不突出，每次段考成績都是班上倒數幾名，約是位於全年級的中後段。他十分清楚自己的能力狀況，因此，他覺得自己的術科程度並不好就不太想在此耗費心力，也不會再繼續發展音樂之路。

研：「那你以後還想繼續學嗎？上高中之後。」

小宏：「嗯，應該不會吧！」

研：「為什麼？」

小宏：「就想讀一下學科吧！」

研：「那你為什麼不學啊？不會覺得很可惜嗎？」

小宏：「就怕會學不成吧。就是你假如一直修音樂系或什麼的，最後不就是會去當音樂老師嗎或什麼的啊，那就怕以後會教不好還是怎樣，就不太想要繼續那個……拼術科啦！」（970226小宏訪）

小宏放棄了音樂之後，現在的重心是努力穩固課業基礎，提高考試成績。或許你我會很疑惑小宏的選擇，因為他的術科表現不好，但學科方面也沒有像小薇這般優異。然而他選擇致力課業的原因很簡單，就是讀書的投資報酬率遠比音樂來得高；讀書較不受限於天分，只要專心拼上一陣子，成效是顯而易見的。再者，一個人若能具備優異的學歷，更是未來求職的墊腳石，得以有更優渥的生活品質。小宏的決定透露出，他認為提昇課業能力

是最實在的，亦足以藉此謀生；這樣的觀念與老師、學校傳遞的價值觀可謂不謀而合。就小宏而言，得以讓自身與家人擁有優異品質的安穩生活才算是能力，而把書讀好就是培養該項能力的根基，亦是日後在社會中生存的最有利方式。

> 小宏：「像我就覺得我在學校音樂好像不是很好，所以就不太想繼續讀。就學科只要努力讀就會比較好吧，但音樂就是要一直練啊！但是我覺得聽音可能比較挽不回吧。而且學音樂的路比較狹窄啊！就高科技工作比較多啊，就可以有比較多項選擇。」（970226小宏訪）

就小宏案例而言，他認為課業成就是比術科重要的，也是身為學生應該必備的「能力」，是現實社會中較有競爭力的籌碼。這就像是國際市場中的通行貨幣一樣，課業成就如同是歐元、美金一般，其價值與流通性是遠比泰銖、盧幣來得高的。事實上，無論是小宏、甚至是所有愛琴班的學生，在老師與家長的「循循善誘」之下，都早已洞悉現實社會的遊戲規則，建立能力等同智能表現的共識；也因此，他們不會冒險將未來交給「命運」，而是清楚知道「高課業成就＝好文憑＝好工作＝前景光明燦爛」，追求課業能力的提升才是自己可以確切掌握的「機會」。

伍、綜合討論

根據前述研究結果，可發現身處愛琴班脈絡中四種類型學生對於能力的詮釋，以及影響學生能力觀形塑的可能因素，而學生所抱持的能力觀點亦進一步影響其學校適應的模式與對應策略。以下將綜合討論影響愛琴班學生能力觀形塑的相關因素，從中探究鉅觀文化與教室結構的交互作用之下，教師教學、學校制度以及同儕互動等因素，究竟是如何透

過日常活動影響學生能力觀的建構。

一、課業表現為學生詮釋能力概念的主要參照

由實徵資料分析得知，愛琴班學生因在課業與音樂上的不同表現被區分為四種不同類型，分別為課業與音樂表現皆優異、音樂好課業不好、課業好音樂不好，以及課業與音樂都不理想四者。然而深入研究遂發現，這四類學生即便有人是課業好、有人是音樂較為突出，但對於能力意義的詮釋與想法卻相去不遠，傾向以「課業表現」作為適應學校生活、回應師長要求以及個人未來發展應備的主要競爭力。具體言之，主張功績主義式能力觀的小皓將課業成就視為成功的敲門磚，常是考試常勝軍的小薇也相信課業好才有優勢，小宏則是將課業的充實視為社會生存要件，甚至是凡事以音樂為上的小媛也脫口表示：「在臺灣這個社會，你沒有學科是活不下去的」。由此可見，課業表現成為愛琴班學生描繪意義概念的重點，無法有效掌握學科知識、在紙筆測驗中過關斬將的學生，不僅在學校適應上可能產生困難，對於師長的要求難以滿足，似乎也隱約預言了未來進入社會職場會比他人走的更為坎坷。

如此的發現著實推翻了當初研究者的預設，亦即以為不同類型學生應當會有差異能力觀，並且對於學生們竟然擁有高度同質性的能力意義而感到無比驚訝。這也激發研究者深入思索Rosenholtz和Simpson（1984）所提出的能力形成理論是否能順利解釋所發現的現象。亦即該理論所假設的社會結構力量可能迫使人們認同智力即為能力，且透過學校教育更是模塑孩子定義能力意義的合法化途徑（Rosenholtz & Simpson, 1984）。研究者發現，愛琴班的學生在接受了近八年的學校教育之後，即便身處於特殊的音樂班當中，他們也坦言學科的測驗、評量或排名等種種資訊仍舊充斥在他們的學校生活當中，尤其是在進入國中之後，學科知識的學習甚至成為凌駕一切事物的學習主軸，成為師長終日掛在嘴

邊的提醒叮嚀。因此，當瞭解愛琴班學生早已長時間接受「凡事以課業表現為重」的訊息之後，可能也就不難理解他們為何會發展出相似的能力觀，甚而早熟的接受大社會中制度化能力概念。

不過，在上述社會結構與環境的形塑力量大於一切的說法底下，似乎還潛藏著另一種發展的可能性，亦即為小提琴「凡事皆可拋」的小媛。事實上，小媛不僅清楚地瞭解到臺灣的教育制度在升學主義束縛下產生的問題，同時也知道社會價值觀對於會唸書、成績好的孩子有著過人的期待。只是小媛最終仍是鼓起勇氣衝撞制度，決定在這以升學考試為重的環境中，不斷精進自身在術科方面的素養，期盼在未來開展出另一種受人敬重的關鍵能力。值得注意的是，這樣的作為已經突顯出能力形成理論或信號理論在解釋上的侷限，制度化能力觀是否必然會體現在身處其中的所有成員身上，很明顯的，小媛的回應已經給了最好的答案。雖然小媛對於體制的抗拒背後真正的成因為何，仍待後續研究進一步的探討，但是這已經足以證明學生並非僅是被動接受環境所賦予的知識與價值，其本身所具有的文化創生自主性，實不容被忽略。

二、班級人際互動是學生能力觀形成的中介

教室中的人際互動包括師生互動與同儕互動，就前者而言，教師通常會受結構所影響並且透過回饋過程成為影響學生的中介者。教師身為成人，已經接受些許制度化能力的觀念，教室結構對於教師的影響不若學生，老師有其更廣泛的參照架構，並且作為觀察學生成就與能力的參照（Rosenholtz & Simpson, 1984）。換言之，老師在教室當中是唯一的成人，其教學行為、模式甚至是價值觀與信念，深受社會文化影響的程度遠甚於學生，如此觀點可於愛琴班老師的身上加以印證。諸如「國文英文都不好，以後入社會就不要想找到好工作做。」（961011社觀札）或是「普通班會比你們有成就的多的是，你們學音樂的飯碗還不知道在哪

裡。」（961101理觀札）這類言論皆清晰的傳達出課業能力才是未來成就關鍵，教育文憑等才是功績主義社會中，用以衡量個人成就的信號。因此，即便在愛琴班具備音樂長才的學生像是小皓與小薇，仍須汲汲營營於課業；就算是音樂與學科都不被看好的學生，也多半考量到學音樂的「出路」不廣而轉向努力課業，藉此期盼未來能謀得較穩定、優質的工作。由此可見，要求文憑、學歷的社會價值觀正以老師教學作為中介，透過紙筆式的評量、訴求成績等第的競爭等制式化的手段，傳遞與灌輸學生單一、制度化的能力觀。

再者，教室中的同儕互動亦是影響學生對於自我能力的認定的關鍵，其中來源包括，第一，透過老師讚美學生的行為相互比較、評量且努力維持；第二，所有在教室中的學生都會被包括在比較的過程當中；第三，同儕對話可能將能力視為學校生活中極為顯著的事實（Berger & Luckmann, 1966）。換言之，透過同儕互動，學生彼此會學習到他人所認定的事實，說明同儕在能力形構過程中的重要角色。於愛琴班的訪談中也有類似的現象產生，諸如男生們發現同性群體中是有差異的，成績好的男生是班上女生簇擁與青睞的對象；而女生則表示音樂好課業也同樣優秀的同儕是值得欽佩與學習的對象。由此可知，課業表現是同儕之間比較與競爭的主要標的，學生藉由同儕互動學習到課業表現是能力象徵的訊息，進而透過外顯行為或內在認同比較、評斷自我能力的高低。甚至有學生表示，有的同儕會「看不得你比他好，比他優秀（考試成績或名次）」，而在暗地裡作出批評或毀謗的舉動，彌補因競爭失利後的氣餒心理。

升學主義在教育現場中早已生根，課業表現不佳的學生時常會成為老師課堂上緊迫盯人與嘲諷的對象，學生清楚的察覺到老師「看不起」成績不好的學生的事實；老師對於高成就與低成就學生不同的對待態度，也促使學生意識到自身與同學之間能力的差異（Rosenholtz &

Simpson, 1984）。再者，愛琴班學生在同儕相處過程中，習以課業成績作為判斷他人優秀與否的依據，像是認為課業好的學生較受同儕與老師歡迎，音樂好但不讀書的學生則會受老師忽略；或是佩服音樂好之餘課業表現也一樣亮眼的同學；甚至同儕間的比較、妒忌也來自於課業成績的比較。故教室中各式的人際互動所傳遞的資訊，促使愛琴班學生不注重音樂能力，反而以課業表現為優先，在此脈絡之下，愛琴班的教師、同儕與學生本身對於所獲知的能力概念具有普遍共識，甚至可以說是社會文化的再製。再進一步思考，能力共識的形成通常出現於單一面向的教室當中（Rosenholtz & Simpson, 1984），由此可推斷，愛琴班應屬於單面向教室結構，其中包括師生皆認同以課業表現作為衡量能力的標準，課業成績與排名成為師生與同儕間比較、關注的焦點，決定學生在班級地位系統的位階，進而內化形成對自我能力的感知。質言之，教師的中介作用與同儕互動與比較皆是讓愛琴班學生形塑單一能力概念並將其客觀化的關鍵。

三、學校階層化乃判定學生能力優劣的信號

愛琴班即為學校階層化之下的產物，其本質上與普通班不同，如班導所言：「像音樂班的老師一般學校都會特別安排，環境上又不會跟普通班混在一起」（970103班導訪）換言之，音樂班的師資、設備與環境通常比普通班來的優渥，而經由篩選機制之下的學生組成也意味著學生素質的均一、優質。班導在訪談中也承認可以念音樂的孩子家境都是中等以上，畢竟學習音樂之路是所費不貲的。因此，師資、學生素質及其家庭背景等差異影響愛琴班學生的班級認同與自我能力觀感，當研究者詢問學生對於身處愛琴班的想法時，有人坦言自己會因為身處音樂班而感到「頭上有光環」，有難以言喻的成就感；相對的，卻也有學生不以為然的說：「別人都覺得音樂班一定是功課比較好的，但又不一定是這

樣。」（970520小皓、小綸訪）

再者，學校階層化亦可謂是一種「信號」，當學生被安置到不同的課程與班級當中，他們就會被貼上不同能力等級的標籤，成為老師、學生甚至是家長用以判斷個人能力的依據。箇中原因誠如信號理論所強調的，在對於個人經歷毫無知曉之前，人們多半以其「過去的成就」作為判斷其能力的信號（Rosenbaum, 1986），學校在評估學生能力時也面臨相同的問題，校方與老師在面對學生時無法立即且準確的知道其能力的高低好壞，因此習慣以在學校所處的班級性質或家庭背景評判學生的成就與能力。據此可知，「愛琴班」已成為一種特殊且有意義的符碼，因為有王牌師資、學生素質整齊、家境比較優渥，故在他人眼中，愛琴班的學生理所當然成為有能力的學生，亦即具備「課業能力」的學生。同樣的，學生清楚意識到自己處在特別的班級當中，不斷將行政人員、老師的觀念內化，久而久之便可能認為自己的能力比普通班學生來的優異。然而，學校階層化的現象也促使研究者需思索，諸如愛琴班這種特殊班級的設置是否是為了再製鉅觀文化結構？畢竟自大社會結構承襲而來的升學主義似乎已框架愛琴班的運作，迫使該班的師生必須以課業表現彰顯並維持其在學校層級中的優勢地位。

四、班級運作形塑學生的身分認同與發展

根據英國的研究發現，在能力分班措施之下，教師對於前段班學生會形成較高的學術能力表現的期望，認為這些學生理應表現優異（Boaler, William, & Brown, 2000）。而類似的情況也發生在愛琴班當中。倘使就音樂班的歷史脈絡來看，歷屆校長向來重視音樂班的運作，也看好音樂班經過篩選的學生素質，在傾注音樂班優秀師資與充裕資源的前提下，學生的學業成績也不負眾望的始終維持在全年級的前幾名，成為日後招攬學生的金字招牌。再者，愛琴班老師與家長傾向重視學生

的學科表現遠勝於術科，學生學業成績的優劣才是他們心中最關注的課題；而任課老師時常拿愛琴班成績與普通班做比較，認為他們「應該」能表現得很好，同時給予高度的期望。

各種現象顯示音樂班的運作是傾向以提昇學業成就為優先考量，而愛琴班學生亦由父母、師長身上承襲「高學歷＝高職業＝高成就」的思維與習性，形塑他們以學業表現為重的價值觀，進而影響愛琴班學生的學習重心與身分認同。換言之，學生們深刻的瞭解到音樂固然要學，但是學科的表現更為重要，像是前述的小皓認為「課業成就像是邁向成功的輪子」、「學歷是開拓成功大道的彈藥」；而小薇更是在亮眼的成績單中博得師長的青睞，以及對於自身能力的肯定。由此可見，學生們認同課業表現是與能力、成就存在「正相關」的關係，因而覺得課表中幾乎全是學科的情形是理所當然的，放學後的時間與精力亦須多花在課業學習上，並且以自己身處全年級學科總平均第一名的班級，而倍感光榮與驕傲。這樣的情形雖壓縮到學生練琴的時間，但是這裡的學生、老師、家長甚至是行政人員都會這麼說：「沒辦法，要升學啊！」（97010310班導訪，970222術導訪）。這情況與許殷宏（2005）針對美術班的研究，指稱其不論從資源分配、知識傳遞、行為管理、潛在課程等方面來看，師生都已將「升學優先」的價值觀予以內化的描述不謀而合。

而諸如愛琴班這類藝術才能班的設置，似乎也符應了中上階級的需求，這些家長為孩子爭取適合學習、具升學優勢的學習環境並透過對於能力的界定與判定標準確保子女的優勢地位與利益。誠如Oakes等人（1997）所言，有關種族、社會階級的歷史和當代文化規範，均賦予教育人員、父母、學生對於智力、能力和天賦的概念，這概念會與當地政治脈絡互動。換言之，學校於升學主義文化脈絡中斷定了愛琴班的性質，而以課業表現為主的能力觀無非就是中上階級引以為傲的文化資

本，可見愛琴班同時也是維護優勢族群利益的機制。因而，由社會制度、學校階層化與中上階級家長共同影響之下的愛琴班，所建構出的制度化能力觀除了影響老師教學、評量策略，更進一步引導學生再製能力概念，讓課業表現成為衡量學生能力唯一準則。

陸、結論

根據上述研究結果與綜合討論，本研究發現國中音樂班學生對於能力意義的詮釋相去不遠，多數學生傾向以「課業表現」作為適應學校生活、回應師長要求以及個人未來發展應備的主要競爭力，這同時也突顯出社會結構力量是如何透過學校教育形塑孩童對於能力的理解，然而在此過程中，學生所展現的自主性亦不容忽略，代表另一種潛在的可能性。至於影響國中音樂班學生能力觀形塑的因素中，師生與同儕互動可謂是最主要的中介，一方面教師通常已深受社會文化的影響，往往透過訴求成績等第的競爭手段將單一、制度化能力觀傳遞給學生，另一方面同儕之間的互動則是自我能力認定的關鍵，學生之間習於以課業成績作為判斷他人優秀與否的關鍵，進而內化成自我能力的感知。此外，由於音樂班乃屬於學校階層化之下的產物，特定的篩選機制不僅影響學生的自我能力觀感，同時也成為判斷學生能力高低與未來成就的重要信號。換言之，音樂班已經成為另一種特殊且有意義的符碼。最後，當國中音樂班學生早已接受「凡事以課業表現為重」的訊息之後，便也幾乎同時宣告其學校學習與適應的侷限性。在整體班級運作過程中，多數學生面對學科與術科的取捨時，往往不假思索地以課業表現為優先考量，再加上教師與同儕認可後所構築的班級社會位階儼然成形，更讓多數學生僅能順從此種遊戲規則，進而內化成為自身的價值觀，使得以課業表現為主的能力觀與適應方式成為眾人引以為傲的文化資本。

綜言之，國中音樂班學生形塑的能力觀，大多以課業表現作為對能力的詮釋與定義，這不僅僅受到微觀師生互動的影響，亦是鉅觀社會文化結構的作用力。學生們逐漸形成以制度化能力為主的共識，並且幾乎一致的贊同課業成就遠遠重於音樂表現，可謂是能力的最佳表徵，而這樣的發現也讓我們不得不重新思考藝術才能班成立的正當性，是否真正能夠開展學生在音樂方面的潛能，抑或只是淪為另一種形式的能力分班而已。基本上，學校透過篩選機制選取具備音樂才能的學生進入藝術才能班，但制度文化卻導致其成為單面向的教室結構，強調課業表現更甚一切，故制度化的能力觀影響師生與同儕之間的互動模式，進而使學生以課業表現做為評價自我、衡量能力的重要來源。換言之，學生已經學會在不同的制度結構中，選擇作為面對競爭或爭取成就的能力參照架構，而如此最終也將形塑學生的身分認同與未來發展。

柒、參考文獻

李伯黍、楊爾彎、孫名之、陳澤川、袁軍、張榮華、顧海根、唐本予、李維、李茹、李正雲等（譯）（2002）。Arthur S. Reber 著。**心理學辭典**。臺北市：五南。

李翠玲（2000）。菁英教育與適才模式對音樂資優生之社會成就、生活適應及相關因素之比較研究，以臺灣及英國為例（第一年）。載於李翠玲（主編），**我國音樂班之探討**（頁1-205）。新竹市：國立新竹師範學院。

邵俊德（1995）。**高中音樂資優生自我效能與生涯決定之研究**。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。

段德智、尹大貽、金常政（譯）（1999）。Peter A. Angeles著。**哲學辭典**。臺北市：貓頭鷹。

袁之琦、游恆山（主編）（1990）。**心理學名詞辭典**。臺北市：五南。

國立編譯館（主編）（2001）。**教育大辭書**。臺北市：文景。

張德銳（1986）。**臺北市國民中學三年級學生次級文化與違規犯過行為的關係**。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。

許殷宏（2005）。**「藝能編班」方式下的教學實踐：國中美術班與普通班的比較**。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。

郭靜姿（2004）。英才教育三十年－資優追蹤研究的發現與啟示。載於何英奇（主編），**心理與特殊教育新論**（頁279-309）。臺北市：心理。

陳博政（1983）。**國中能力分班、教師期望與教師教學態度之研究**。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。

劉佳蕙（2003）。**打造音樂家的夢－提琴學習者的特質與學習生涯之探討**。國立臺灣師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版，臺北市。

謝小芩（1993）。教育活動與學校組織。載於張笠雲、吳乃德、孫中興、謝小芩、顧忠華（合著），**社會組織**（頁251-310）。臺北縣：國立空中大學。

蘇劍心（2003）。**音樂班畢業生教育歷程與生活適應之追蹤調查研究**。國立臺灣師範大學音樂學系碩士論文，未出版，臺北市。

Abraham, J. (1989). Testing Hargreaves' and Lacey's differentiation-polarisation theory in a setted comprehensive. *British Journal of Sociology, 40*(1), 46-81.

Ball, S. J. (1981). *Beachside Comprehensive: A case-study of secondary schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.

Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Garden City, NY: Doubleday.

Bernstein, B. (1970). A sociolinguistic approach to socialization: with some reference to educability. In F. Williams (Ed.), *Language and poverty* (pp. 25-61). Chicago: Markham.

Boaler, J. (1997). Setting, social class and survival of the Quickest. *British Educational Research Journal, 23*(5), 575-596.

Boaler, J., William, D., & Brown, M. (2000). Students' experiences of ability grouping－Disaffection, polarization and construction of failure. *British Educational Research Journal, 26*(5), 631-648.

Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, *61*(5), 365-374.

Cicourel, A. V., & Kitsuse, J. I. (1963). *The educational decision-makers*. Indianapolis, IN: BobbsMerrill.

Collins, J. (1986). Differential instruction in reading groups. In J. Cook-Gumprez (Ed.), *The social construction of literacy* (pp. 117-138). Boston: Cambridge University Press.

Entwisle, D., & Hayduk, L. (1988). Lasting effects of elementary schooling. *Sociology of Education, 61*(3), 147-159.

Gillborn, D., & Youdell, D. (2001). The new IQism: Intelligence, "ability" and the rationing of education. In J. Demaine (Ed.), *Sociology of education today* (pp. 65-99): New York: Palgrave Press.

Hargreaves, D. H. (1967). *Social relations in a secondary school*. London: Tinling.

Lacey, C. (1970). *Hightown grammar*. Manchester, UK: Manchester University Press.

Ladson-Billings, G., & Tate, W. F. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, *97*(1), 47-68.

Metz, M. H. (1978). *Classrooms and corridors: The crisis of authority in desegregated secondary schools*. Berkeley, CA: University of California Press.

Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.

Oakes, J. , Wells, A. S. , Jones, M., & Datnow, A. (1997). Detracking: The social construction of ability, cultural politics, and resistance to reform. *Teachers College Record*, *98*(3), 320-426.

Ogbu, J. U. (1994). Overcoming racial barriers to equal access. In J. I. Goodlad and P. Keating (Eds.), *Access to knowledge: The continuing agenda for our nation's schools* (pp. 59-89). New York: College Entrance Examination Board.

Pallas, A. M., Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Stluka, M. F. (1994). Ability-group effects: Instructional, social, or institutional ? *Sociology of Education, 67*(1), 27- 46.

Rosenbaum, J. E. (1986). Institutional career structures and the social construction of ability. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 139-171). New York: Greenwood Press.

Rosenholtz, S. J., & Rosenholtz, S. H. (1981). Classroom organization and the perception of ability. *Sociology of Education*, *54*(2), 132-140.

Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1984). The formation of ability conceptions: Developmental trend or social construction? *Review of Educational Research*, *54*(1), 31-63.

Schwartz, F. (1981). Supporting or subverting learning: Peer group patterns in four tracked schools. *Anthropology and Education Quarterly, 12*(1), 99-121.

Simpson, C. H., & Rosenholtz, S. J. (1986). Classroom structure and the social construction of ability. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 113-138). New York: Greenwood Press.

Weinert, F. E. (1999, October). *Concepts of competence.* OECD Project Definitions and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Bern: Switzerland.

Wells, A. S., & Serna, I. (1997). The politics of culture: Understanding local political resistance to detracking in racially mixed schools. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells (Eds.), *Education: Culture, economy, and society* (pp.718-735). Oxford: Oxford University Press.

國立臺南大學教育學系「教育學誌」徵稿辦法

2004.03.17　系法規小組訂定
2004.05.21　系務會議通過
2004.06.29　系務會議修訂通過
2007.09.14　系務會議修訂通過
2008.06.26　系務會議修訂通過
2008.09.22　系務會議修訂通過
2008.11.03　系務會議修訂通過
2011.10.14　系務會議修訂通過

一、徵稿內容：本學誌以倡導學術研究風氣為目的，徵稿範圍涵蓋以基礎理論或運用學科撰寫的教育議題，研究內容包括理論性論述分析，以及實徵性研究。非學術性稿件、報導性文章、教學講義、進修研習活動報告、翻譯稿件恕不接受。

二、截稿日期：本學誌採隨到隨審方式，每年五月、十一月出版。

三、撰寫原則：其他相關事宜請參考「教育學誌撰稿格式」

1. 文稿字數：中文以10,000字至25,000字為限（含題目、中英文摘要、中英文關鍵字、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。英文以5,000字至10,000字為限（含題目、中英文摘要、中英文關鍵字、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。中文摘要、英文摘要篇幅以不超過300字為原則、中英文關鍵字各為二至五個。
2. 本學誌之規格為A4大小，稿件之版面請以A4紙張電腦打字。來稿正文與中英文摘要請自行印出一式三份，連同「投稿者基本料表」，寄交編輯委員會。

3. 來稿之編排順序為中文摘要、英文摘要、正文（註解請採當頁註方式）、參考書目、附錄。

4. 有關本學誌之「教育學誌投稿者基本資料表」、「著作權授權同意書」、「教育學誌撰稿格式」，請逕至國立臺南大學教育學系網站查詢，網址為http://www.edu.nutn.edu.tw/。

四、審查方式：本學誌採匿名審查制度，先進行形式審查，再由「教育學誌編審委員會」聘請有關專家二人擔任審查工作。

五、文責版權：稿件以「未曾出版」之學術性論文為限，並不得一稿多投。來稿如有一稿多投，違反學術倫理，或侵犯他人著作權者，來稿如有一稿多投、違反學術倫理、無故撤稿、或侵犯他人著作權者，除由作者自負相關的法律責任外，二年內本學誌不再接受該位作者投稿。

六、稿件交寄：來稿請以掛號交寄，截稿日以郵戳為憑。

七、投稿地址：投稿地址為「台南市（郵遞區號700）樹林街二段三十三號，收件者：國立台南大學教育學系教育學誌編審委員會」。其中書面稿以郵寄方式寄送，電子稿請務必以e-mail方式傳送。稿件請自備副本，本學誌一概不退還稿件。

八、聯絡人：有任何事項逕行與本學誌執行秘書張小姐聯絡。
連絡電話：（06）2133111-612；e-mail：edu-1@pubmail.nutn.edu.tw

九、通知錄用與否：稿件寄出後，請以e-mail方式知會本學誌執行秘書，本學誌將在收稿後兩週內通知投稿者收到稿件訊息。本學誌將在收稿後，儘快回覆審查結果。來稿若經採用，將發給「接受刊登證明」，惟本學誌因編輯需要，保有文字刪修權。

十、校正與抽印本

㈠來稿若經採用，本期刊因編輯需要，保有文字刪修權。

㈡作者應負論文排版完成後的校對之責，編審委員會負責格式上之校對。

㈢本學誌出版後將致贈當期學誌三本。如需抽印本者，請自行至本系網頁下載全文。

十一、本辦法經系務會議通過後實施，修正時亦同。

教育學誌撰稿格式

壹、來稿請用A4格式電腦打字，四界邊界為2.5公分，並以word文字檔存檔。

貳、不論中、英文稿均需具備中、英文題目與作者中、英文姓名、職稱及服務單位。

參、請附中、英文摘要，以不超過300字為原則。請在摘要下增加中英文關鍵字，以二至五個為原則。

肆、內容層次

壹、

一、

□㈠

□□ 1.

□□□(1)

□□□□□①

伍、字型及格式

一、題目：標楷粗體18號字，置中。

二、作者姓名職稱及服務單位：標楷體14號字，置中。

三、摘要(標題)：標楷粗體16號字，置中。摘要內容：標楷體12號字。（文的左緣和右緣需調整切齊）關鍵字：標楷體14號字。英文請用Times New Roman字體。

四、第一層標題：標楷體16號字，置中。

第二層標題：標楷體14號字，置中。

第三層標題：標楷體12號字。

五、內文、內文接續：新細明體12號字，分段落，左右對齊。

六、參考書目(文獻)：「標題」標楷體16號字，「內容」新細明體12號字。

七、圖表：置中，內容新細明體10號字。編號以阿拉伯數字撰寫。表之編號與標題在表「上方」，圖之編號與標題在圖「下方」。

八、行距：以「單行間距」為原則。

陸、參考文獻標註格式

依APA手冊(American Psychological Association, 2002. Publication manual of the American Psychological Association, 5th ed. Washington, DC: Author)所訂格式。

一、文中引註格式

本節「引用」一詞係指參考(reference)，作者、年代之後「不必」加註頁碼，(參見下文說明)。倘係直接引用(quotation)，則直接引用部分需加引號(40字以內時)，或全段縮入兩格(40字以上時)，並在作者、年代之後加註頁碼，如：(艾偉，1955，頁3)，或(Watson, 1918, p.44)。

㈠中文資料引用方法

1.引用論文時：

⑴根據艾偉49.2.10.10.7.50.的研究……

⑵根據以往中國學者49.艾偉，2.10.10.7.50.的研究……

2.引用專書時：

⑴艾偉(2007)曾指出……

⑵有的學者(艾偉，2007)認為……

3.如同一作者在同年度有兩本書或兩篇文章出版時，請在年代後用a、b、c等符號標明，例如：(艾偉，2007a)，或(Watson, 2007a)。文末參考文獻寫法亦同。

㈡英文資料引用方式

1.引用論文時：

⑴根據Johnson(2007)的研究……

⑵根據以往學者(Johnson, 1990;Lin, 1999)的研究……

2.引用專書時：

⑴ Johnson (1990)曾指出……

⑵有的學者(Lin, 1995)認為……

二、文末參考文獻列註格式

㈠如中英文資料都有，中文在前，英文(或其他外文)在後。

㈡中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序，英文則按姓氏之字母先後為準。

㈢無論中外文資料，必須包括下列各項：

1.著者。

2.專題全名(或書名)。

3.期刊名稱及卷、期數。

4.出版年度。

5.頁碼。

㈣請在中文書名、中文期刊論文名稱與卷數下面畫一橫實底線或採用黑體。請參閱㈨實例1.⑴， 2.⑵和3.⑴。

㈤外文書名與論文名稱，其全名之第一字母須大寫外，其餘皆小寫。

請參閱㈨實例1.⑵，和2.⑵。

㈥請在外文書名下畫一橫實底線，或排印成斜體字。請參閱㈨實例1.⑵，和2.⑵。

㈦外文期刊須寫全名，重要字母均須大寫，並請在期刊名稱及卷數下，畫一橫實底線或排印成斜體字。請參閱㈨實例

3.⑵和⑶。

㈧關於編輯及翻譯的書籍之列註體例，請參考㈨實例4、5、6。

㈨實例

1.書籍的作者僅一人時

⑴蘇薇雨 (1960)。**心理學新論**。台北：大中國。

⑵Guilford, J. P. (1967). **The nature of human intelligence.** New York: McGraw-Hill.

2.書籍的作者為二人或二人以上時

⑴楊國樞等 (1978)。**社會及行為科學研究法**。台北：東華。

⑵Mussen, P. H., Conger, J. J., & Kagan, J. (1974). Child development and personality. New York: Harper & Row.

3.期刊論文

⑴蘇建文 (1978)。親子間態度一致性與青少年生活適應。**師大教育心理學報**，11，25-35。

⑵Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. Psychological Review,5 (20), 158-177.

⑶Lehman, I. J., & Phillips, S. E. (1987). A survey of state teacher -competencyexamination programs. **Educational Measurement:** Issues and Practice, 7⑴,14-18.

4.編輯的書籍

⑴林清江主編 (1981)。**比較教育**。台北：五南。

⑵Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). **Bilingual education: Teaching English as a second language.** New York: Praeger.

5.編輯書籍中之一章/篇

⑴黃光雄等(1992)。英國國定課程評析。載於國立台灣師範大學教育研究所主編，**教育研究所集刊**(34期，頁181-201)。台北：編者。

⑵Kahn, J. V. (1984). Cognitive training and its relationship to the language of profoundly retarded children. In J. M. Berg (Ed.), **Perspectives and progress in mental retardation** (pp.211-219). Baltimore, MD: University Park.

6.翻譯的書籍

⑴黃光雄編譯(1989)。**教育評鑑的模式** (D. L. Stufflebeam 和 A. J. Shinkfield 原著，1985年出版)。台北：師大書苑。

⑵Habermas, J. (1984). **The theory of communicative action** (T. McCarthy, Trans.). Boston: Beacon Press. (Original work published 1981).

教育學誌投稿者基本資料表

投稿日期	年　月　日	投稿序號	（免填）
字數	（字數請用電腦字數統計）	語文類別	□中文□英文□其他（＿＿＿）
論文名稱	中文：		
	英文：		
作者資料	姓　　名		服務單位及職稱（全銜）
第一作者	中文：		中文：
	英文：		英文：
共同作者A	中文：		中文：
	英文：		英文：
共同作者B	中文：		中文：
	英文：		英文：
通訊作者	中文：		中文：
	英文：		英文：
聯絡電話及聯絡地址	（O） （H） e-mail：（請務必填寫） 通訊處： （含郵遞區號）		FAX： 行動電話：
論文遞送方式	郵寄論文三份紙本（含教育學誌投稿者基本資料表）、電子檔務必e-mail傳送至edu-1@pubmail.nutn.edu.tw		

・投稿地址：台南市（郵遞區號700）樹林街二段卅三號 電話：06-33111 #612 張小姐　國立臺南大學教育學系「教育學誌編審委員會」