

教育研究集刊

第五十二輯第二期 2006年6月 頁125-153

教學實踐與學生身分認同—— 國中美術班與普通班的比較

許殷宏

摘 要

本文旨在分析教師如何透過不同的教學理念、課堂互動、行為管理、師生關係等，影響學生的自我能力觀與未來發展，藉此探討教學實踐與學生身分認同的關係。經驗研究資料主要來自臺北縣一所設立美術班的國中，同時選取另一普通班級作為參照，透過觀察、訪談與文件調查等方式蒐集資料。研究結果發現，任課教師對於兩班學生的期許與要求有所不同，導致學生能力表現與評價產生差異。在身分認同的建構過程中，美術班對班級與自我皆抱持正面態度與高度認同感，普通班則因缺少肯定而顯得悲觀，產生學習意願低落甚至自我放棄的情形。在未來生涯規劃方面，美術班被期許往升學之路邁進，以考上公立高中為首選，普通班則被鼓勵養成生活與工作能力，多數學生以高職為目標。

關鍵詞：藝能編班、教學實踐、身分認同

許殷宏，國立臺灣師範大學教育學系講師

電子郵件為：t04005@ntnu.edu.tw

投稿日期：2005年11月8日；修正日期：2006年2月18日；採用日期：2006年4月15日

Pedagogical Practice and Student Identity: The Comparison of an Art Class and a Regular Class in a Junior High School

Yin-Hung Hsu

Abstract

This study focuses on how teachers exert an influence on students' identity formation and future development through their pedagogical strategies, classroom interaction with students, behavior management and student-teacher relationships. Students in an art class in a junior high school in Taipei County were compared with students in a regular class in the same school and same grade. Observations, interviews and document analysis were employed. Teachers were found to have different expectations for students in the two classes. Students in the art class were regarded as being college-bound and highly regarded in every respect. Their counterparts in the regular class, in contrast, were only asked to behave themselves; they were considered relatively passive and lacking in self-confidence. In consequence, students in the art class had a higher degree of self-esteem and self-confidence; students in the regular class appeared less optimistic, with a lower level of motivation. As for career planning, students in the art class had a clear goal: to attend public senior high schools; students in the regular class were only expected by their teachers to have hands-on skills and to go to vocational schools.

Keywords: ability grouping by art, pedagogical practice, identity

Yin-Hung Hsu, Lecturer, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: t04005@ntnu.edu.tw

Manuscript received: Nov. 8, 2005; Modified: Feb. 18, 2006; Accepted: Apr. 15, 2006

壹、前言

長久以來，能力分班所引發的問題一直受到國內學者的關注，同時也累積不少相關研究成果（周新富，2004；張春興，1985；張煌熙，1974；許錫珍，1978；陳昺麟，1995；陳博政，1983；楊國樞，1976；鄭淵全，1993），但是在國民中學階段所實施的「藝能編班」¹，卻鮮少受到檢視。由於國民中學藝術才能班成立的目的是希望發掘具特殊天分的學生，同時培養優秀的特殊人才，原本有其特殊目標與規劃。然而受到升學主義的影響，藝術才能班經常被冠以「資優班」或「前段班」的光環，甚至在主事者與教師的期許要求，以及家長的推波助瀾之下，儼然成為學校中的「特殊階級」，成為整個學校升學率的重要指標，造成許多與當初設置藝術才能班原意相去甚遠的結果，可謂是另一種形式的「能力分班」。

根據能力分班的相關研究結果指出，學生的社會心理過程會受到能力分班的組織環境所影響，包括思考、推理、個人計畫等。由於能力分班的實施，教師會透過行為來傳遞對個別學生的期望，而學生會把教師的期望內化，並受到這些期望的潛在影響。他們會習得外在或細微的暗示，甚至加以標籤化，用以評量自身的能力，這種現象會影響個人的自我概念（self-concept）以及其他人對待自己的方式，甚至形成態度與行為的兩極化現象（Ball, 1981; Hargreaves, 1967; Lacey, 1970; Schwartz, 1981）。因此，多數教育學者都同意，能力分班的組織措施會影響自我觀念、同儕關係與師生互動，形塑學生對學校不同的社會連帶關係，進而決定未來地位取得的身分認同（identity）。

依照目前國內的教育制度，雖然所有學生使用的教材相去不遠，但若能力分班的情況也發生在國中藝術才能班與普通班學生的身上²，透過學校教學實踐

¹ 「藝能編班」主要是指國民中學藝術才能班的組成方式。根據1985年修訂公布的《國民中學學生編班實施要點》以及相關編班法規條文，內容並無針對特殊才能班給予特定的編班方式名稱，只提到是以「集中編班」或「特殊編班」的方式為之，故本文特別以「藝能編班」來突顯藝術才能班與普通常態編班的不同。

² 人本教育基金會（2003）曾針對國民中學合法設立的特殊才能班（例如美術班、音樂班、舞蹈班、數理資優班等）進行調查，發現學校假特殊才能班之名，行能力分

(pedagogical practice) 的影響，極可能會形塑學生的自我能力觀，進而改變未來的選擇與發展。有鑑於此，本文特別針對當前國民中學合法設立的藝術才能班進行深入探討，擇定美術班與普通班的實際運作情況，加以檢視與比較，特別著重於教師如何透過不同的教學理念、課堂互動、行為管理、師生關係等，影響學生身分認同。

基本上，「身分認同」較屬於個別且長期的歷程，牽涉到的因素極為複雜，包括過去的求學經驗、家庭資源、父母期望等，都可能對身分認同的形塑具有重要影響。本文基於研究焦點與時間能力的考量，所謂「學生身分認同」係指學生在學校生活環境中，透過與其他師長、同學之間的互動交流，逐漸對本身所扮演的學生角色內涵，產生穩定一致的看法與情感。而且透過這種社會化過程的影響，學生個人的情感投射與行為表現，亦將會充分反映出內在的身分認同。因此，本文對於學生身分認同的處理，主要是從教師與學生兩方面進行剖析，首先瞭解教師對學生表現的不同期望，以及對待學生的方式與評價；接著透過學生給予教師不同的回應，藉此強化學生符應教師期望的行為，並形塑某種特定的自我能力觀。最終，學生所擁有的自我能力觀將影響未來生涯規劃的定位，形成升學與就業的不同區隔。

貳、文獻探討

本文主要透過教學實踐的過程，來探討藝能編班與身分認同的關係，並且以美術班和普通班的情況加以比較。基本上，這種不同類型班級的安排，類似國外「課程分流」³ (tracking) 的作法，所謂「課程分流」意指透過某種特定的標準將學生分類排序，並安置在不同類型的班級中學習。有時候學生會被依照學習情

班之實，違規情況相當嚴重。

³ 關於「能力分班」與「課程分流」兩個名詞使用上的區分，雖然有些教育學者 (Gamoran, 1992; Loveless, 1999) 認為內涵並不相同，但是大部分研究者都常交互使用，而不嚴格區分 (Brewer, Rees, & Argys, 1995; Welner, 2001)，意指透過某種特定的標準將學生分類排序，並安置在不同類型的班級中學習。

況的快慢而區分類別，或是依照對其未來生涯發展最為適切的規劃來加以分類，影響學生選擇職業、普通、學術等不同課程（Oakes, 1985）。然而，不論分類學生的方法如何，課程分流在本質上就是一種排序，亦即依據學生某些可預測的特質來進行重組。本文挑選的美術班與普通班，同樣是透過某種特定標準將學生分類排序，並安置在不同類型的班級中學習。在此，本文將回顧課程分流的相關文獻，主要以英、美兩國學者的研究成果為參考，其中質性或民族誌的研究發現占有相當重要的分量。以下將分別從教師與學生的角度進行歸納整理，目的在瞭解課程分流措施所產生的影響，以及教師期望與學生態度兩者之間的關聯，同時作為研究發現與討論的重要文獻基礎。

一、教師期望與分類

自從Rosenthal和Jacobson（1968）在《教室中的比馬龍》（*Pygmalion in the classroom*）一書中，說明教師期望對學生的表現會形成「自行應驗的預言」（the self-fulfilling prophecy）之後，教師期望的效應便持續受到教育研究者的關注。基本上，教師期望受到學生特質的強烈影響，包括種族、性別、社經地位、人格、語言或口音、外表或吸引力、以及學生的名字等；另外，受到課程分流實施的形塑，教師也會透過行為來傳遞對個別學生分門別類的期望（Ogbu, 1994; Pallas, Entwisle, Alexander, & Stluka, 1994）。這種「標籤化」的過程首先起於教師對學生表現的不同期望，影響到教師的自我概念以及對待學生的方式，再透過學生給予教師的不同回應，強化學生符應教師期望的行為，最終使學生相信自己具有或缺少某些能力，進而形塑其未來的行為。根據英美的研究發現，教師通常與高階課程班級的學生互動較為頻繁，同時也抱持高度的期望。這些學生所受到的讚賞遠超過低階課程班級的學生，其所受到的批評則是遠低於低階課程班級的學生（Boaler, 1997; Brophy & Good, 1970; Collins, 1986; Entwisle & Hayduk, 1988）。Boaler、William和Brown（2000）針對英國六所學校的研究指出，能力分班的措施將會導致教師形成對學生學術能力表現的期望，前段班學生總是被認為理應表現優異，教師也會因此調整個人期望，至於後段班學生則往往不被期許能夠表現得和前段班學生一樣好。Ireson和Hallam（1999）也獲致相同的結論，他們認為能

力分班的作法會促使教師對後段班學生抱持低度的期許，而且這種想法會傳遞給學生，最終導致教師期望的自行應驗。換言之，學生所處的課程分流位階將會直接影響教師對學生的期望，而且教師的期望最終將會形塑學生未來的發展。

此外，Oakes（1985）以美國25所國、高中的13719位學生作為研究對象，結果發現高階課程班級的學生經常被期許能獨自工作，擁有較佳的機會培養高層次的思考訓練，而且較常接觸創新的課程。如果高階課程班級學生表現不理想，教師會提供較多的機會與鼓勵。相反地，低階課程班級的教師較常運用監督形式的行為管理，而在教學上僅僅是重複以往的教材。在低階課程班級中能力表現不佳的學生，通常鮮少獲得個別指導，而且作業難度亦不高。低階課程班級的教師並不期望他們會有優異的表現，而且假設他們都可能會失敗。Crosby和Owens（1993）指出，在低階課程班級中，老師對學生的要求標準較低，他們只期許學生緩慢的學習，而且要求較低的認知層次，這種情況導致許多低階課程班級的學生出現學習障礙。因此，我們相信課程分流至少是某種形式的教育遺忘，在低階課程班級中教師很少與學生互動，也很少給予鼓勵，更缺少高度的期望。

再者，受到個人期望與觀念的影響，教師除了調整本身的教學策略之外，也會據此將學生加以分類。Keddie（1971）在〈教室知識〉（Classroom knowledge）一文裡，提出關於學生能力分類相當精湛的論點。Keddie的研究對象是英國一所綜合中學的四年級學生，其中來自社會階級I、II的學生多數被編入A段班，至於來自社會階級IV、V的學生則通常被編入C段班。基本上，教師會根據學生是否能夠使用某種特殊能力範圍的材料或知識，將學生的能力加以概念化。根據教師的說法，A段班的學生有能力精通科目，他們能夠應付抽象的、知性的材料；C段班的學生則需要更具體的、平常的、例證的材料，這種材料植根於經驗，而且要用一種他們能夠瞭解的語言來敘述。談到A段班學生被假定具有精通科目的能力時，Keddie（1971: 150）指出：「這與其說必然是一種移向較高層次歸納和抽象之能力的問題，不如說是一種從日常知識的思想系統移向另一種思想系統之能力的問題。以實際的術語來說，這意味著能夠在教師所建構的框架內運作。」事實上，這種架構是屬於專家而非日常知識的架構或系統。它意味著學習「在某一特殊科目的觀念裡，可以問什麼問題、什麼才叫問題、以及什麼才叫知識」的過程；然

而，這樣的思考架構最終將成爲一種限制。例如，教師認爲C段班的學生無法精通科目，因而調整對他們的期望，但是這類期望對於教育成就具有重大衝擊，因爲最終有效決定學生成就水準的，正是教師對於學生的期望。在此，Keddie把教師期望與社會階級串連在一起，她認爲決定教師對學生能力評價的關鍵，正是教師對學生社經背景的認識。換句話說，教師創造學生的成敗。

關於課程分流與教師期望的探討，國內也有部分研究成果。徐享良（1978）藉由問卷與心理測驗的方式，調查臺中市居仁國中一年級學生經歷能力分班之後，在學習態度與教師教學態度上的各種情形。該項研究結果發現教師對於智組（高能力班級）學生經常顯示出熱切的期望與鼓勵，對於仁組（低能力班級）學生則是採取寬厚、原諒的態度。陳博政（1983）則是從學生的知覺和教師的實際教學情況，來探討國中能力分班、教師期望與教師教學態度的關係。該項研究的樣本選自臺北市兩所女子國中，包含二年級數學科教師12名，以及這些教師所任教的二年級學生1155人，採用問卷調查及訪談方式來蒐集資料，重要發現包括：

- （一）在能力分班制度下，教師對前段班學生的期望高於對後段班學生的期望；
- （二）前段班學生知覺到教師對他們的期望，高於後段班學生知覺到教師對他們的期望；
- （三）教師所表現的教學態度，除「教學過程」與「教學材料」兩項因素外，其餘各因素及整體的教學態度皆優於學生所知覺的教學態度；
- （四）教師對前段班學生所表現的教學態度，與對後段班學生所表現的教學態度，除「喜愛感受」因素外，其餘皆沒有顯著差異。不過，依據訪談所得資料，發現教師對前段班學生所表現的態度，優於對後段班學生所表現的態度，而就學生知覺來說，前段班學生所知覺的教師教學態度，也比後段班學生所知覺的教師教學態度爲佳。整體而言，上述兩項研究成果都指出在能力分班之後，班級的標記將導致低能力班級的學生處於不利地位，而其中教師的教學態度發揮實質的影響力，這種情況可以用來說明爲何高、低能力班級中的學生表現差距日漸擴大的重要原因之一。

二、學生態度與回應

受到課程分流的影響，教師往往會透過互動交流來傳遞對個別學生的期望，而學生則把教師的期望內化，最後依此來評量自己的表現，包括對自我態度、自

我概念與自我尊嚴 (self-esteem) 等方面的影響。根據英美的研究指出，學生若處於常態編班的環境中，將有助於發展積極的自我概念與態度 (Hallam, 2000)，倘若進行能力分班的措施，則會對中、後段班學生的態度與自我概念產生負面效應 (Sukhnandan, 1998)。若以Oakes (1985) 的研究發現來看，高階課程班級學生具有較高的教育期望與積極的學術和自我概念，他們通常被貼上「高成就者」，甚至是「資賦優異者」的標籤。至於低階課程班級學生不論在學科學習或對未來的教育發展上，都呈現極為負面的自我觀感。因此，我們可以歸結出不同課程分流班級的學生態度有所差異，高階課程班級學生明顯具有積極正向的自我概念，同時對於未來教育發展計畫的期望也遠遠高於低階課程班級學生。至於其他相關研究也呈現類似的結果，亦即課程分流已經在不同階段班級的學生中創造出自行應驗的預言，學生不論在行為與信念上都已相信自我未來角色的界定與安排，此時課程分流的實質教育內容似乎已經無法產生任何的影響 (Gamoran & Berends, 1987; Page, 1991; Rosenbaum, 1975)。

另外，英美不少質化研究學者指出，課程分流措施在導致學生態度與行為兩極化的過程中扮演相當重要的角色 (Abraham, 1989; Ball, 1981; Hargreaves, 1967; Lacey, 1970; Metz, 1978; Schwartz, 1981)。Lacey (1970) 研究英國曼徹斯特地區一所文法中學的內部組織情況，發現學校能力分班措施的確會影響到學生兩極化的態度與行為，他認為那些學術成就表現較佳的學生通常被定位為較能接受學校制度的價值，而且學校亦給予較高的尊重和聲譽，學生會支持學校的措施。相反地，那些反對學校教育的學生則不在乎學習，甚至出現以玩鬧喧囂為主的學校生活型態，藉由欺壓弱小、違反校規、破壞班級秩序、意圖顛覆及故意破壞學校制度，以獲得認同。Ball (1981) 則是研究英國一所綜合中學的編班方式，突顯從能力分班到混合能力分組 (常態編班) 之間的轉換過程，他發現當學生被能力分班的時候，會產生兩極化的結果。前段班學生被歸類為成功者，表現出支持學校與學術活動的態度；反觀後段班學生則往往被歸類為失敗者，會對其他班級學生與校方產生敵視，對學校也表現出不順從的態度，甚至被稱爲是「害群之馬」。Metz (1978) 在美國加州兩所中等學校的研究中發現，高階課程班級的學生較積極主動涉入本身的教育發展，至於低階課程班級的學生對於學校活動則缺乏參與

熱忱，他們拒絕對其毫無用處的學校目標，同時也抗拒學校對其社會存在價值的負面判斷。Schwartz（1981）則是在美國紐約市與費城的四所學校進行課程分流制度的觀察，他指出在正式結構中處於相同位置的學生，將形成對自身及在班級中的社會與教育機會的相同認知。他發現在不同課程分流班級中的學生會發展出支持與反對學校的不同團體，高階課程班級的學生通常會展現出與學校較強的情感聯繫，而低階課程班級的學生則傾向挑戰學校權威，破壞學術活動。

再以國內相關研究結果來看，同樣也發現前、後段班學生的自我概念有所不同。楊國樞（1976）以臺北市兩所國中的二年級學生為對象，指出高能力班學生與低能力班學生於綜合性自我概念上雖無顯著差異，但是在特殊的自我概念上，如理想自我概念、學業自我概念，則存在顯著差異，高能力班學生明顯優於普通班學生。陳昺麟（1995）以立意取樣的方式選擇三所實施能力分班的國中三年級前、後段班各一班，探討國中教育的選擇和社會化功能與學生自我概念之關係，該實徵研究以能力分班為探究焦點，結果發現前、後段班學生在家庭社經地位指數、學校社會化經驗、對自我的整體概念等方面，都存在顯著的差異。前、後段班學生自我概念的形成，明顯受到他們所知覺的學校社會化經驗影響，包括教師期望、教師關注、學校的期望與態度、教學資源分配和同儕影響等。最後，國內相關研究也指出能力分班與學生行為困擾的關係，楊國樞（1976）發現普通班學生在學校生活、家庭與家人、金錢工作前途三方面的困擾，明顯比高能力班學生還多，且在健康與身體發育、學校生活、家庭與家人、金錢工作前途、異性關係、人際關係及自我關懷等行為困擾問題上，高能力班學生會隨著年級升高而降低，普通班學生會隨年級升高而增加。張德銳（1986）研究臺北市國中三年級後段班學生的行為，結果指出後段班學生可能由於本身的學習挫敗、能力分班的標記作用和不當的教師期望，導致他們在學校中的違規犯過行為明顯多於前段班學生。謝小苓（1993）探討國民中學的能力分班及其影響，指出能力分班制度破壞教育公平原則，教師對前、後段班學生施以差別教學，後段班學生也能明顯地感受到自己遭受不公平的待遇，內心充滿自卑感，對自己失去信心而自暴自棄，最終導致校園暴力和青少年問題日益嚴重。因此，能力分班在學生困擾問題與學校態度的發展上明顯有利於前段班學生，而不利於後段班學生。

事實上，本文歸納整理國內的相關研究之後，發現以能力分班和學生態度之間的探討為主題的文獻並不多見，而且各個研究的時間點差異頗大，所面對的教育情況亦有所不同。然而儘管如此，多數研究主題受到教育心理學領域發展的影響，較關注自我概念與學生偏差行為的課題，對於身分認同形成的探討明顯不足，亦未深入瞭解師生互動與教育機會均等的關聯。再者，相關研究採取的方法明顯偏向量化取向，慣以心理測驗、問卷調查等方式來蒐集受試者主觀感受之經驗，最後透過統計分析的輔助來說明資料的意義。平心而論，這種研究取向不僅無法深入剖析社會化經驗形成的動態過程，同時也將導致研究對象的窄化與割裂。由於社會科學的研究對象是人及其相關事物，我們不可能僅透過數據來掌握社會行動者的主觀意義，而是必須經由長時間的參與來蒐集完整的資訊，若能再輔以相關的文件資料，將更有利於整全的論述與分析，如此才能真正掌握研究對象行動背後所處的社會與意義脈絡。

綜觀上述研究成果，可以發現課程分流的確對於教師期望與學生態度造成相當深遠的影響。教師由於受到學校組織措施的形塑，對於不同類型班級的學生擁有殊異的期許與能力觀，並由此調整師生的互動方式與教學策略。普遍來說，教師面對前段班學生會給予較多的鼓勵和高度期望，後段班學生則通常是默默承受某種形式的遺忘與忽略。在學生的自我概念與行為表現方面，亦是明顯和教師的期望密切關連，這也導致前、後段班學生形成兩極化的反應；一方面前段班學生偏向認同學校的價值觀，支持相關活動的舉辦，另一方面後段班學生則是明顯表現出不順從的態度，甚至挑戰學校權威，進行破壞的活動。據此以觀，學校組織措施與教師期望對於學生自我能力觀的形成，扮演極為重要的角色。

本文將參酌相關研究成果，透過對美術班與普通班的比較，來瞭解教師的期許與評價對於學生自我觀念，以及未來生涯規劃的潛在影響，進而建構學生身分認同的形貌。

參、研究方法

一、研究對象

本文的研究對象選自臺北縣大隱國中（化名）二年級的明月班與繁星班⁴，研究時程為期一年半左右。關於教學實踐的資料主要是擇定同時任教於明月班與繁星班的六位教師，包括英語、理化、歷史、地理、音樂、電腦等科目，透過課堂參與觀察及個別訪談的方式，探究教師在兩種班級中的教學理念、課堂互動、行為管理、師生關係等教學實踐的作為，及其對於學生建構身分認同的影響。基本上，大隱國中是一所中、小型學校，位處臺北縣城鄉交接地區，附近有一所小學，因此大部分學生來自該所小學。除美術班之外，學生絕大多數是當地人，很少有越區就讀的情況發生。由於大隱國中位處於勞工階級為主的社區，多數家長忙於家計，參與學校事務的時間相當有限，但並非表示完全不關心子女的教育情況，他們仍舊對學校教育的成效抱持一定程度的期許。

大隱國中全校三個年級共計24班，教職員工80餘人，學生人數約800人左右。每班學生人數約30餘人，皆為男女合班型態，男女生人數各占一半左右。大隱國中各年級均設有一班美術班，學生組成係通過學校自行舉辦之美術班術科考試，由家長申請登記，不受原有學區之限制，每班學生人數上限為30人。自從鄰近學區設置中、大型規模的國中之後，大隱國中學生人數便逐年減少，有部分原因可能與該校長久以來升學率不高有關。事實上，大隱國中鄰近國小的部分家長會將子女優先送往私立中學就讀，考量的原因可能就是考上公立高中的比率，甚至是考上第一志願的比率。以90學年度為例，大隱國中學生考上公立高中職的比率約為43%，其中公立高中人數只占一半，且多數集中在鄰近鄉鎮的高中；考上前三志願明星高中的人數相當稀少，包括建國中學、北一女中、師大附中、成功高中、

⁴ 本文將挑選之美術班化名為「明月班」，普通班則稱為「繁星班」。關於美術班與普通班的化名，係取自「眾星拱月」之意，由於美術班是大隱國中的招牌，其他普通班級多為陪襯，故以此化名作為對照。

景美女中等，僅各有一位學生上榜。由此可知，若從考上公立高中的比率來看，大隱國中的升學率是偏低的，多數學生畢業後係以就讀公私立高職為主要出路。

二、資料蒐集

(一) 參與觀察

本文欲深入瞭解藝能編班之下的教學實踐對於學生身分認同的影響，就必須透過參與觀察的方式為之。基本上，透過參與觀察來掌握社會生活中的高度脈絡性，可以幫助研究者直接體驗研究對象的生活世界與日常活動，進而發掘文化情境脈絡及意義建構的問題。本文主要針對教室課堂進行參與觀察，初期先對現場進行一般性的「描述觀察」，其次依據研究興趣、初步觀察與訪談的分析，以及文獻理論的整理來選擇觀察焦點，逐漸增加「焦點觀察」。最後將焦點觀察的範圍更為縮小，以便能集中於某些特定的焦點做「選擇觀察」，並發展可供比較的類別持續蒐集資料。

(二) 結構與半結構式訪談

本文訪談的對象包括行政人員、教師及學生，行政人員與教師係以個別訪談為主，學生部分則採小組方式進行。訪談的進行包括結構與半結構式兩種，本文在不同的研究階段中採行這兩種訪談方式。半結構式訪談較能提供深廣的資料內容，也允許在研究初期保持對研究問題的開放性，同時用來建立與受訪者的關係。研究者在進行半結構式訪談時，針對研究目的擬定訪談大綱以供作訪談指引，而訪談大綱的問題則是較為概括式的，目的在讓受訪者有足夠空間對問題作相關的延伸。之後等問題焦點逐漸明朗，研究者再依循一些特定的問題來詢問不同的受訪者，以期進一步瞭解研究主題，但開放性的談話態度以及彈性的對話過程是不變的。

(三) 文件分析

文件分析可協助研究者瞭解研究現場過去的情境脈絡，主要用途是檢驗和增強其他資料來源的證據，如果發現文件和觀察或訪談所得資料相互矛盾，研究者即需進一步探究；而本研究所使用的文件資料以聯絡簿為主。另外，本文亦針對美術班與普通班學生進行問卷調查（調查單）以蒐集現場資料，目的之一是希望

能有效運用時間蒐集教師與學生的個人背景資料和初步想法，作為進一步發展研究工具參考之用；其二是希望用來檢證現場觀察與訪談資料的正確性，發揮三角檢證（triangulation）的效果。

三、資料分類與編號

本文現場觀察期間記錄的師生互動田野資料，建檔方式係依照「日期」、「班別」、「資料性質」、「課別」編號，例如「920417明觀理札」，即表示民國92年4月17日觀察明月班理化課堂札記，建檔後的札記隨即列印分類保存，進行初步分析，並隨時取出閱讀與參考。教師與學生的訪談資料部分，研究者係以錄音筆進行錄音，並於訪談結束後將錄音內容轉謄成逐字稿、標示編號，作為日後分析之參考。訪談逐字稿的編碼與建檔方式，係依照「日期」、「班別」、「資料性質」、「人名」編號，例如「920415繁訪阿龍」，即表示在民國92年4月15日與繁星班阿龍進行訪談；「920523訪英語」，即表示在民國92年5月23日與英語老師進行訪談。另外，文件資料的輔助使用也同樣需要加以標示出處，係依照「日期」、「班別」、「資料性質」、「人名」編號，例如「921008明聯小瑤」，即表示引用民國92年10月8日明月班小瑤聯絡簿中小瑤自己的撰寫內容。「920915明聯小芸家長」，即表示引用民國92年9月15日明月班小芸聯絡簿中家長的回饋內容。

肆、研究發現與討論

一、教師的期望與要求

（一）明月班：理所當然必須優異

由於明月班是經過特定甄選過程產生，再加上學生表現良好，長久以來已建立相當不錯的口碑，而這種現象也明顯表現在學校行政人員的期望上。許多行政人員不諱言指出，明月班學生素質比較整齊，「他們各方面都很優秀，那包括生活常規啊！然後還有這個團體表現、各項才藝表現，然後學業啊等等之類的都算表現很突出。」（920430訪學務）不僅校內外比賽可為學校爭取榮譽，同時也有助於平日招生宣傳，對於吸引成績優異學生越區就讀具有一定程度的成效，而且學

校舉辦重要活動經常指派明月班學生擔綱協助，「明月班學生感覺上他們的配合度很高，可以做很多事情。」（920113訪地理）因此，在眾人眼中明月班幾乎等同於「資優班」或「升學班」。

不過，伴隨著多數教師殷切期許而來的是更高的要求與標準，明月班學生被賦予較高的期望，也必須要有相稱的表現。一般來說明月班學生的成績要求標準遠超過繁星班，這也使得任課教師無形中承受許多壓力，會針對明月班學生的課業表現加強要求。舉例來說，理化老師一向認為明月班學生的資質雖佳，但是成績仍有進步空間，他偶會使用體罰的方式來督促學生認真讀書，雖然不至於造成身體上的傷害，但其警告的意味濃厚，仍造成不少明月班學生的緊張，深怕成績不理想會導致皮肉之痛。另外，英語老師經常會要求考試或作業成績不理想的學生，下課時間至導師室罰站唸書，幾乎全班學生多少都有被處罰的經驗，無一倖免。地理老師則曾多次暗示學生的成績表現不夠理想，沒有發揮出明月班應有的水準，這種作法其實也是一種「變相」鼓勵學生重視成績的方式，雖然地理老師並不會明白表示學業成績的重要性，但是透過間接的方式仍傳達給學生深刻的感受，亦即學業成績表現是教師非常重視的能力。

因此，任課教師經常會利用各種方法激勵學生的上進心，這種作法無形中使得明月班學生的競爭相當激烈，程度遠勝於繁星班，其中最明顯的就是表現在對評量分數的積極爭取。明月班學生在訪談中也提到班上同學對於分數的看重，由於班級整體素質較佳，若稍有疏忽或努力不夠，很容易就會掉到後面的名次。因此，部分學生私底下會將某些人當成段考成績努力的目標，此種作法不僅可以明確設定成績標準，更能夠督促自己迎頭趕上加以超越。除了考試分數與作業規定較為嚴格之外，如果明月班學生的成績表現稍有不盡理想，還會立即引來導師與家長的關切，「能給、能關心的當然賦予孩子了，為什麼成績會退步呢？煩請老師開示好嗎？」（921230明聯小喻家長）同時會找該科任課教師共思解決之道，務必瞭解箇中原因與問題所在，這也是在繁星班較少見的。所以，就任課教師的期望與要求而言，學業成績方面的優異表現可說是所有教師對於明月班的共同期待，而且視為理所當然的現象，幾乎將明月班等同於「升學資優班」。

(二) 繁星班：只求達成最低標準

相對於此，Crosby和Owens（1993）提出在低階課程班級中，教師很少與學生互動，也很少給予鼓勵，更缺少高度的期望。Broaded（1997）則認為，臺灣後段班學生往往被視為缺少成功進入高中的機會，教師對學生的期望也較為低落。本文發現由於繁星班是所謂的普通常態班級，多數學生的學習態度與精神較為被動消極，「他們對於課業上或是一些事情的態度，都是不是說那麼的比較積極。」（911226訪英語）「我覺得繁星班的讀書方法可能就是會比較沒方法，沒有方法就是第一個上課他就已經沒有認真了，而且再來他沒有主動性，他沒有主動性的時候，他就聽不懂、他就真的就聽不懂了，他也不會說我再去問別人，所以他完全對於學習的態度就不夠積極啦！」（921224訪音樂）不論在平時測驗或作業表現上，都無法讓多數任課教師感到滿意。「繁星班的部分，在技能方面，我是覺得他們記的速度很慢。」（911227訪音樂）誠如學務主任所指出，繁星班學生因為本身素質的關係，任課教師在各方面的要求無法達到較高的水準。英語老師也表示，繁星班學生的程度較差，「老師教到定冠詞與不定冠詞的使用規則，繁星班學生學習情況欠佳，許多學生表情木然，無法回答教師的問題，英文程度明顯不如明月班學生！」（920417繁觀英札）許多課業上的要求只能按照學校的規定來作，這也意謂著學生只要能夠達到最低標準便足堪告慰。

因此，在考量學生的實際表現之後，多數任課教師會調整本身的心態或要求，對繁星班學生的期許明顯不若明月班來得高，授課內容也比較簡單，「老師已經不打算再多講課本的內容，他表示怕繁星班學生會搞得頭昏眼花。」（920417繁觀地札）課業成績的標準與要求通常會向下調整，連明月班學生也感受到任課教師的作法有所差異，「地理老師就說繁星班的及格標準是60分，我們班就要80分，不然就不及格。對啊！」（920418明訪小珊）使得明月班學生無形中認定繁星班學生的課業壓力較小，整體程度較差，成績表現也不盡理想。

二、學生的表現與評價

(一) 明月班：主動積極備受肯定

在學校教師們的眼中，明月班學生的能力表現優異，學習態度也較積極主動。

以課業表現來說，該班每次段考各科的全班平均分數，至少都高出普通班級15分以上，有時候差距甚至超過20分，顯見明月班學生在學科方面的表現相當傑出。本文蒐集明月班與普通班從二年級上學期第一次段考至下學期第三次段考的平均分數，臚列結果如表1。據此以觀，明月班學生的學業成就表現遠超過繁星班學生，而且這種學業表現的明顯落差，也是學校行政人員與教師經常提及的班級特色。

表1 大隱國中明月班與繁星班學生二年級段考成績全班平均

班級 \ 段考	第一學期 第一次	第一學期 第二次	第一學期 第三次	第二學期 第一次	第二學期 第二次	第二學期 第三次
明月班	87.76	89.34	87.89	88.75	87.53	89.46
繁星班	60.60	65.29	63.06	60.16	62.26	61.42

明月班學生不僅課業表現突出，包括生活常規、團體競賽、才藝表演等，也都經常名列前茅，令人印象深刻。明月班學生各方面的能力都備受肯定，「他們都建立很好的感情，明月班比較乖巧、比較順從、比較聽話、比較願意認真讀書。」（920502訪教務）這種說法不只是直接表達明月班學生的素質與能力相當優越，同時也對於學生個人的特質給予肯定，「學生其實也比較懂事、比較能夠去體會到別人講些什麼事情，所以稍微有一點成熟，他其實還滿成熟的。」（921219訪音樂）甚至連音樂老師都表示，明月班的學生雖是以美術繪畫見長，但是音樂方面的認知與感觸似乎也都比繁星班學生高出一截。以課堂表現來說，明月班的課堂師生互動氣氛較為熟絡，學生也能適時地提出問題和教師打成一片，雖然偶會出現脫軌的情況，但是多數時間學生都能保持自制。這種學習態度與自我管理的能力，在明月班學生身上可看到更為圓熟的作法，對於學習成效的提升有正面的幫助。

關於明月班學生素質與表現的正面評價，尚不僅止於此。本文發現明月班學生的凝聚力一向優於繁星班，同儕之間時常展現出齊心一體的團結力量，彼此相互接納學習，為整體班級的榮譽克盡心力。「他們對自己的事情都還蠻在乎的，也會蠻用心的去做這樣子。那至於大致上就是說他們只要是班際性的活動，或是整體性的活動的話，大部分的同學他們都會蠻積極的去參與！」（911226訪英語）

而且明月班學生透過班級向心力的展現，發揮團結一致的精神，往往可以獲得優異的成績。不論是教室佈置、校運精神總錦標、健康操、直笛吹奏、資源回收、英語歌唱比賽、國語文活動等各項班級競賽，明月班的表現都能屢獲佳績，而且充分展現出獨特的創意與巧思，連繁星班學生也表示明月班學生表現得宛如資優班，各種競賽都能奪名搶冠，不同於普通班的情況。整體觀之，明月班的學生不論是課業表現、學習態度、師生互動、班級合作、活動競賽等方面，幾乎贏得所有師長的誇讚與鼓勵，就連繁星班學生也給予正面的肯定。

(二) 繁星班：消極被動信心不足

相對地，繁星班學生給人的印象是程度參差不齊，除了少數成績名列前茅的學生能夠自我要求，學習態度積極，不亞於明月班學生的表現之外，大部分繁星班學生的學習態度都屬懶散被動，上課專注力不夠，「學生上課較容易分心做別的事，專注力不夠。偶會傳紙條、東張西望或是轉頭細聲聊天。」(920409繁觀理札) 除非是運用強勢或嚴厲的方式進行教學，否則學生很容易東扯西扯，腦袋裡盡是閒聊的話題，「不少男生仍是抓著機會就隨便亂答，或是故意和老師抬槓。」(920523繁觀音札) 真正針對知識的探討則寥寥無幾，要不就是對於教師的授課反應冷淡，間接造成整個學習氣氛的低落。「老師講課時，學生鮮少有反應，而且不夠專心，不少學生望著天花板發呆，或是小聲和隔壁同學聊天。」(920402繁觀歷札) 而且受到個人資質差異及班級秩序的影響，任課教師在繁星班上課必須放慢課程進度，「學生的學習表現的確明顯不如明月班，相同的問題要重複問許多次，尚有一些學生無法理解。」(920327繁觀電札) 但是部分學生仍然顯現低落的學習意願，甚至有少數學生無心於課業，完全跟不上教學進度，作業時常缺交或敷衍了事。這種情況會直接影響班上其他學生的想法，對於學校生活形成一種嬉戲遊樂的輕鬆態度，不僅學校生活作息缺乏計畫，也因為經常和明月班相互比較，導致缺乏自信心。

整體而言，任課教師對於繁星班能力表現的評價遠不如明月班。「教師將繁星班和明月班學生的表現相互比較，並強調繁星班的表現似乎不如明月班。」(911212繁觀電札) 繁星班學生的表現，往往招來任課教師的抱怨，不少學生只是為了考試而唸書，甚至根本已經呈現放棄學習的情況。「約有三分之一，後三分

之一吧，學習的意願已經是相當的低落、相當的低落。」（920509訪理化）繁星班學生的求學態度較處被動，而且班級秩序有待加強，「阿泰和阿智一直在玩，甚至相互推打。少數男生會找老師上課的語病，然後藉機和老師抬槓，甚至會故意大聲說話干擾老師的講解。」（920416繁觀理札）「這個學期就一直跟他們提到服從的問題，就是怎麼樣服從權力，這樣子我覺得班級的秩序才會建立起來。」（930108訪電腦）部分學生有時候會和任課教師產生衝突，造成課堂氣氛的緊張。另外，電腦老師也提到，該班學生相當缺乏主動參與的精神，「那時候對著全班講話，只有一個人抬頭看我，其他同學都沒有表情、沒有反應，所以上到他們的課的時候是很痛苦的，跟師長的互動都比較低。」（920113訪電腦）有時候令人感到十分氣餒，這種情況與明月班給人的印象正好形成強烈的對比。平心而論，繁星班學生的班級向心力有待加強，不僅許多人缺乏團隊榮譽感，甚至同儕間也無法彼此信任。因此在明月班學生看來，繁星班給人的印象不外乎學習態度懶散被動，多數學生缺乏對整體班級事務的關懷與熱忱，鮮少發揮同儕的互助合作來解決問題，平時各種考試或競賽成績都遠不如明月班耀眼，僅在學校舉辦體育相關競賽，繁星班可以名列前茅，「他們班導師都會誇獎他們班的運動很厲害，這次運動會預賽他們就有好幾個人都有進，我們班只有兩個。」（920418明訪小萃）同時藉由體育競賽的優異表現，激發繁星班的同儕向心力與整體士氣。統觀來說，任課教師對於繁星班學生的能力表現出現不少負面用語，表示繁星班學生仍有許多亟待改進之處。至於明月班學生雖未有明顯的批評，但是仍可以看出其對於繁星班學生的許多作法不表贊同，整體能力表現的評價並不高。

三、自我觀念的形成與符應

（一）明月班：表現亮眼自我肯定

本文發現明月班學生對於本身的能力表現多表肯定。普遍來說，明月班學生對於自己班級大多抱持正面的態度，特別是美術方面的才華與能力，幾乎是所有學生都會提及的要點。由於明月班的學生經過考試篩選，再加上任課教師的期望與標準較高，使得該班學生的學業成就表現極為突出。誠如明月班的學生所言：「我們課業成績有時候平均來說比其他班來得高啊，因為老師都一直要求我們

啊，因為他們都覺得美術班功課要很好，所以就感覺會比較，我們課業成績會比其他班的好一點。」（930107明訪小萃）「我覺得是應該要有點不一樣，因為既然是美術班就是考試進來的，我們就是比普通班會畫畫，功課可能會比較好啦，因為老師那麼好。」（921226明訪阿碩）至於班級向心力的展現，雖然有少數學生抱持不同的意見，但是整體來說仍是肯定明月班學生的表現，連明月班學生自己都表示同儕之間比較團結，不像其他普通班級常會發生內部的衝突。「我覺得我們班比較團結，就是不像有些班級他們常常就會鬧內訌。」（921225明訪小瑤）此項研究發現正如同Oakes（1985）所指陳，高階課程班級的學生多能融入班級的活動，同儕之間的感情較為融洽。由於不同課程分流的班級擁有特殊的教室文化，高階課程班級往往會發展出強烈的一致性來約束其中的成員，任何試圖違反或打破共識的人都會受到懲罰，同儕之間也會施加壓力來迫使彼此遵守班級規定。課程分流的結果將會影響到教師與學生對於班級運作觀念的形成，而這種共識的建立必須經過長時間的累積才能奏效。

然而，由於明月班長期以來承受外界高度期許，任課教師不免會將「資優班」的光環加在明月班學生身上，期許他們在課業成績與各種競賽上都能奪名搶冠。雖然明月班學生的組成是以美術方面的長才獲得青睞，但是學業成績的優異表現卻成為眾所矚目的焦點，任課教師對於學科成績的要求自然不在話下。此外，明月班的學生不僅學業成績突出，就連其他各類競賽的優異表現也被視為理所當然，有時還會被質疑評審老師特別關照明月班。誠如明月班學生所言：「就有人跟我講說，這邊的音樂老師說我們班這次直笛比賽一定第一，然後我就問為什麼，然後他就說因為通常明月班的音樂天分比較好，哪有我們班吹很爛，真的很爛，然後他都不相信我，說怎麼可能啊，明月班樣樣都應該第一。」（920402明訪小喻）而這樣的期待也逐漸影響到其他普通班學生對明月班的看法，形成一種刻板印象，同時帶給明月班學生莫名的壓力，認為自己「不是第一也不行，第一也不行，那我們要怎麼辦？煩！」（920402明訪小文）因此，明月班學生對此也頗有微詞，「有時候會覺得我們像資優班一樣，並不是美術班，我們考進來是以美術，並不是以智商考進來的。」（920418明訪小帆）「對呀！都是這樣的要求，然後這樣的閒言閒語，別班也是罵我們罵得要命，說只要有比賽就一定是明月班得名次，

根本不用比就知道有什麼結果。」(920613明訪小瑤)對彼此期望上的嚴重落差，已經明顯影響到明月班與其他普通班學生的看法與互動，特別是明月班的學生，從入學開始便一直背負著「資優班」的沈重包袱，也未嘗不是另一種形式的「差別待遇」。

(二) 繁星班：缺乏肯定悲觀放棄

Rosenbaum (1976) 的研究觀察發現，課程分流措施對於高階課程班級的學生有所助益，至於低階課程班級學生則發現學校作業缺乏內在的回饋與獎勵，導致學習興趣的降低，他們也發現學校作業無法獲得外在效益，進而從中瞭解到學校無法回應他們的努力與學業成就表現。換言之，學校已經為低階課程班級的學生創造出一種致命的文化，這意味著社會制度也將不會對他們有所回應。以本文的發現來看，少數成績較為優異的繁星班學生會特別強調，「除了美術之外，其實我覺得明月班跟繁星班沒什麼不一樣。」(921217繁訪小媽)「因為明月班跟繁星班也是一樣差不多的班級，只是明月班的畫畫能力比較好一點，所以我覺得明月班跟繁星班的能力其實是差不多的。」(921217繁訪小寧)自己班級除了美術方面的表現之外，基本上和明月班並無二致，充分展現出少數學生的自信心。但是，如果對照許多成績中等或落後的學生的看法，便可以發現他們對於自身程度與資質抱持較為悲觀的態度，不僅在學業表現上缺少信心，甚至連其他方面的表現也都認為比不上明月班，「對啊！我們班如果要比考試成績一定是差很多，根本不用比，很多老師也都會講，有時候連教室佈置和直笛比賽也都差很多。」(921219繁訪阿宇)這種觀點對於身分認同無形中產生負面影響。至於學業成就表現方面，繁星班學生表示自己的班級同儕程度參差不齊，加上任課教師的期許不同，所以學生的成績表現也有極大的落差，不少人對於提升成績早已失去信心，甚至出現提早放棄的情況。「我是早就不想唸了，功課我也不想管，也不想去跟別人比。……但是我們班考試根本就和明月班沒拼，反正就是差很多啦！」(921219繁訪阿泰)「對啊，我們每次不是倒數第一，就是第二。就算考試之前唸書也是沒用，所以大家還是都在玩，連考試中間下課也會跑到廁所去玩。」(920606繁訪阿弘)據此以觀，繁星班學生受到成績表現的影響，顯露出「心有餘而力不足」的心態，這意謂著他們對於成績表現並非不重視，而是考量到現實的情況後，不得不調整

原先的想法。在整個社會環境與教育體制都瀰漫著升學主義的氛圍之下，繁星班學生被認為在學業成績上不可能會有優異表現，這將使得學生本身在自知不可能突破外在結構的限制下，轉而改變原先的遊戲規則，藉由其他非升學相關活動來肯定自己，特別是體育競賽的積極投入與遊樂嬉戲文化的形成，可說是繁星班學生對於自我和班級認同所採取的另一種因應策略。

四、生涯規劃的區隔與發展

(一) 明月班：首重升學拼入高中

本文發現多數教師對於明月班學生未來發展的期許不同於繁星班。整體而言，「明月班的同學因為學業好，家長、我們老師對他們的期望應該是走升學之路，可能高中、大學，哪些學校有哪些科是比較強的，你以後可以考慮你哪一方面的興趣可以走哪一個學校的路線，比如理工，我們就說臺清交。繁星班我比較沒有，這方面可能比較不會提到啦。」（930109訪歷史）任課教師會希望明月班學生將來往升學研究的方向規劃，因為「他們目標很明確，不光是只有高中而已，甚至於要到大學這樣子的一個目標，所以他們非常明確的有一個自我的期許，那讀書的目的，就是為了想要升學就對了。」（930114訪地理）英語老師則提到「就美術班的學生來講的話，我還是期望就是說他們可能比較適合的就是繼續念高中，我覺得他們對事情的態度是比較認真積極的，所以他們還蠻適合可以就是一路就是這樣子繼續求學上去。」（930106訪英語）所以，任課教師在面對明月班學生時除了傳遞日常生活、人品道德與做人處事的態度外，更重要的是把焦點放在專業知識的加強，提供學生較豐富深入的學習內容，整個目標主要以未來升學需求為考量。再者，由於受到家長與教師的高度期許，明月班的學生會以學業發展為主要考量，任課教師亦會提及未來進入大學科系的選擇。從任課教師所主張的生涯發展規劃，可以明顯看出教師對於學生的評價與期許，不論在課堂中或非正式的場合，明月班的學生總是被認為較適合往升學的方向發展，至於生活能力與工作態度的培養則較少提及。

因此對於個人未來發展的期許，明月班學生幾乎都表示希望朝向公立高中發展，特別是臺北市的明星高中，更是升學的優先選擇。「我想要往北市發展吧！因

為我比較喜歡數學，然後想要往……就是會先去考一下數理資優班看看吧！」（930109明訪阿堯）「父母都希望我讀好的高中，所以應該是高中吧！就老師和家長的影響啊，對，所以就不能自己選擇。」（930116明訪小芸）整體而言，從學生對於自己未來升學的規劃與發展來看，明月班較趨向主動積極的正面經營，同時也充滿努力奮鬥的向上心態與精神。「大家應該都很拼，唸書也都很自動，不用老師逼就會自己唸。」（921225明訪小瑤）「我自己是還好啦！但是我知道有很多人回到家都K很晚，在學校好像看起來不是很拼，那只是表面而已。」（921225明訪小盈）「該是好好靜下來讀書的時候了，為三年級的『基測』加油了！考上公立高中！YA！」（920211明聯阿碩）至於成績較不理想的學生，會考量到現實的情況，轉而以北縣鄰近的高中為目標。「我以後就是想……應該是去北縣的那個公立高中吧。因為我知道自己那個……我自己的分數並不會到達大都市的學校，所以就是先在臺北縣的。」（930109明訪阿瑄）「就是可能會考上北縣的公立高中，因為我最厲害可能考到北縣吧。」（930109明訪小玲）值得注意的是，除了少數學生會考慮進入高中美術班繼續深造之外，鮮少學生會提到這方面的規劃。這種情況如果參照過去大隱國中的升學趨勢，以及任課教師對於該班學生的期許，兩者之間可以找到共通的現象。從表面上來看，明月班學生是以美術方面的長才獲得肯定，但是在日後升學的規劃與選擇上，多數人卻轉而以進入普通高中為優先選擇，這種現象不僅與當初設立美術班的原意相違背，同時也符合「美術班是另一種變相升學班」的觀點。

（二）繁星班：就業優先高職為主

Rosenbaum（1976）認為課程分流措施對於低階課程班級學生有負面影響，Oakes（1985）同樣指出低階課程班級學生不論在學科學習或對未來的教育發展上，都呈現極為負面的自我觀感，同時對於未來教育發展計畫的期望也遠遠低於高階課程班級學生。相較於明月班的情況，繁星班學生的自我期許並不高，多數人對於未來的發展感到茫然，缺乏明確的目標。「我覺得他們大部分的，就是說大部分的學生來講自我期望並不高，所以說他們生活上來講，沒有什麼目標。我會不斷的跟他們洗腦說，你要怎麼樣讓自己能夠過生活，能夠最起碼要能夠養活自己。」（930114訪地理）任課教師在考量繁星班學生的學習狀況後，往往會特別

強調生活能力的培養，重視與未來生活的結合，不論是處事態度或一技之長，都被當成未來生涯規劃發展的重要指標。「基本上我只有跟他們（繁星班）講過一件事情，就是說你不要去想說一定要念高中，路不是只有這一條路。……如果說真的你已經對讀書沒有興趣了，那我很希望說他們可以去學一技之長。」（930109訪理化）再者，任課教師也會告誡繁星班學生，每個人都可以走出自己的路，不必然一定要強求往升學研究的方向來努力，如果可以習得生活的基本能力，培養正確的工作態度，反而能夠對自己的未來有所幫助。因此，「繁星班的同學，可能會比較強調他們這個上課的禮貌，還有團體的規律。明月班的同學可能會在升學上會比較加強。」（930109訪歷史）「就繁星班來講的話，比較會偏重在道德知識的部分，做好事，品德的薰陶啦！因為他們的那種是非善惡，有時候會搞得很混淆，那第二個來講的話呢，就是自律的部分，自我要求的部分，或多或少會跟他們提到。」（930114訪地理）任課教師會建議繁星班學生選擇高職或夜校，替未來的就業早作準備。「也許有快一半的同學吧！我比較建議他們念的是五專或者是高職的部分，然後或者是綜合高中，因為其實坦白講國中三年的話，他們這樣子，看他們這兩年多下來，我覺得他們對課業的狀況比較不感到興趣，也許選擇去接觸一下其它職業類科的話，去瞭解他自己的興趣在哪裡，性向在哪裡，我覺得對他們來說也許是一件好事情。」（930106訪英語）基本上，任課教師所建議的生涯發展規劃，體現出教師對於學生的認知與分類，經由教師對學生能力的不同分類，最終也將導致學生未來發展方向的不同。因此，不論在課堂中或非正式的場合，繁星班學生多數被定位在就業或工作的準備，只要能夠考上公立高職，培養正確的態度，便足以發揮所長。

就繁星班學生的反應來看，除了極少數成績較為優異的學生，表示希望可以朝向公立高中努力之外，「就是希望可以考上一間不錯的公立高中吧，然後至少不會讓家裡就是經濟負擔很嚴重啊！」（930105繁訪小媽）「我對自己的期望喔，就是希望考上公立高中啊，好一點的公立高中，不用太好沒關係，因為太好考不到。」（930105繁訪小瑜）「期望喔，希望是如果可以的話就上好的學校。應該是建中，呵呵，沒有啦，就是師附吧，然後如果上好的學校的話，以後工作會比較好找。」（930105繁訪小琪）其餘多數學生會以鄰近的私立高中職為優先考量，

學習一技之長，甚至打算不再升學唸書，能夠先去打工賺錢，以減少家裡的經濟負擔。「我是想要就業。我讀書是覺得讀不下去那樣子。我媽是叫我繼續那個升學啊！我是不想升學，其實我們導師也有說過，不是每一個人人都一定要唸書才可以，反正我就不想讀這樣啊！」（930106繁訪阿弘）「選升學吧！只是想學一技之長，讀夜間部邊打工吧，那個幫爸媽賺一點錢。」（930108繁訪阿宇）「我還是想要升學，會去念醒吾吧，然後讀服裝設計科。我媽說那邊比較近啊，老師也有鼓勵我，因為這個科目我比較喜歡，從以前就很喜歡服裝設計。」（930108繁訪小茵）這種對於升學與就業的雙重考量，在繁星班學生的未來發展規劃中頗為常見，如果與先前任課教師的期許相互比較，可以找到某種程度的符應。因為相較於明月班的情況，繁星班學生對於未來發展的想法似乎顯得消極，努力積極求學的心態較屬罕見，「老師常會要求學生必須誠實面對錯誤，提醒正確的學習態度和價值觀。」（920327繁觀英札）多數學生會考量未來就業的需要，以取得一定程度的文憑為短期目標，最終仍希望可以盡早就業工作，學得一技之長以實現生活目標。

事實上，關於繁星班學生的生涯規劃選擇，不僅受到教學實踐的影響，同時也呈顯出家庭社經背景的重要性。若就明月班與繁星班學生的家庭社經背景來看，明月班學生父親的教育程度，高學歷者（取得專科學位以上）明顯比繁星班多出十位，約占全班人數的一半左右。至於繁星班學生父親的教育程度，高學歷者不多，絕大部分都集中在高中職與國初中兩個階段，惟明月班學生父親教育程度屬高中職者亦約占一半左右，國初中程度則非常的少，這與繁星班的分佈情況有所差異。再就職業分類階層來看，明月班學生父親約有三分之一以上從事專業技術管理的工作，而繁星班學生的父親，則絕大多數從事勞力與半技術性的職業，惟明月班學生的父親亦有超過一半的人從事半技術性之工作。由前述的比較得知，明月班學生的家庭社經背景優於繁星班，這與臺北縣所有設立美術班的國中情況極為相似，足見美術班的標籤多數都貼在中上階級的學生身上。由此可以說明社會階級在特殊班級設置中所扮演的重要角色，對於教育機會分配具有實質的影響力。

綜合上述討論，學校教師透過對學生能力表現的評斷，逐漸形成學生個人的能力觀。在明月班與繁星班學生的能力表現中，教師已經根據學業成就的優劣來

作為評斷標準，透過存在內心的思想架構，無形中已經對學生進行分類（Keddie, 1971）。根據任課教師的看法，明月班的學生有能力精通學科知識，適合朝向升學研究的方向發展。相反地，繁星班的學生則被認定不利於從事學科知識的探究，應該積極培養生活與就業的相關能力。這種對於能力的分類與階層化，關鍵就在於教師對於高、低能力的觀念以及他們對於知識之性質的觀點。對於繁星班學生而言，教師的思想架構最終將成爲一種限制。教師把繁星班學生界定爲無法精通科目，因而調整對他們的期望，但是這類期望對教育成就具有重大的衝擊，因爲最終有效決定學生成就水準的，正是教師對於學生的期望。

伍、結 語

由於受到組織環境與教師觀念的影響，學生會把外在的訊息加以內化，並且形成自我的能力觀，最終形塑個人的身分認同與未來發展。根據本文的發現，任課教師的教學與互動對於學生極具影響力，學生往往會因爲教師的正面肯定或鼓勵，進而產生心態或行爲上的重大改變。美術班與普通班學生在實際能力表現上出現明顯的落差，這與任課教師對於兩班學生的期許與要求有所關聯。整體來看，兩班學生的能力差異是公認的事實，而且直接明顯表現於學業成就，甚至不只是學科成績有顯著差異，連其他方面的能力也同樣如此，任課教師與學生的互動關係也受到成績表現優劣的影響。多數任課教師雖然都希望能夠兼顧學生各方面能力的發展，但是仍不免受限於考試與學測的壓力，必須將學業成就表現列爲最重視的能力，其他行爲、能力與品格的要求則屬其次。儘管多數任課教師都表示學業成就與能力表現不能劃上等號，任何學生的未來發展也不能僅從學業成就表現來斷定，但是「學業成績是一種能力的表現」似乎仍是不爭的事實。教師之所以會抱持這種想法，追根究柢仍不脫社會價值觀與升學主義的影響。再者，由於教師對於學生能力的認知，明顯偏重學業成就的表現，多數學生也認爲老師與家長都把成績看得非常重要，只要考試成績優異的學生，似乎就代表某種型式的成就與肯定，分數可以用來評定學生的努力程度與學習成效，甚至是個人品行操守的保證，進而象徵未來可能的成就與發展。換言之，成績儼然成爲代表一切學習成

效的指標，同時也意味著未來發展方向的區隔。

更進一步而言，任課教師會希望美術班學生將來往升學研究的方向規劃。因此，任課教師除了傳遞日常生活、人品道德與做人處事的態度外，更重要的是把焦點放在學科知識的加強，提供學生豐富且深入的學習內容，整體目標主要以升學需求為考量。另外，受到家長與教師的高度期許，美術班學生亦設定學業發展為主要方向。至於普通班學生的成績表現不如預期，未來並非完全以升學為導向，所以任課教師在考量普通班學生的學習狀況後，往往會特別強調生活能力的培養，重視與未來生活的結合，不論是處事態度或一技之長，都被當成未來生涯發展規劃的重要指標。任課教師也會告誡普通班學生，每個人都可以走出自己的路，不必然一定要強求往升學研究的方向來努力，如果可以習得生活的基本能力，培養正確的工作態度，反而能夠對未來發展有所助益。因此，不論在課堂教學或非正式場合，普通班學生多數被定位在就業或工作的準備，任課教師會建議普通班學生選擇高職或夜校，替未來的就業早作準備。對於普通班學生而言，教師的思想架構儼然成爲一種「合法化機制」，由於學業成績表現不理想，學生感受到學校的重視明顯不如美術班，對於未來前景的看法亦趨消極，普通班學生認爲自己缺少師長的關愛與重視，彷彿成爲學校中的「次等份子」。

備註：本文為博士論文改寫，指導教授為張建成教授。

參考文獻

- 人本教育基金會（2003）。人本2003年各縣市升學編班狀況調查報告。人本教育札記，173，38-44。
- 周新富（2004）。家庭社經地位、家長參與學習與國中生能力分組關係之研究。臺灣教育社會學研究，4（2），113-153。
- 徐享良（1978）。臺中市立居仁國民中學實施能力分班對教師態度及學生態度影響之研究。教育學院學報，3，261-283。
- 張春興（1985）。國中編班教學問題之調查研究（二）：國中生對現行編班教學方式的看法。教育心理學報，18，17-38。

- 張煌熙 (1974)。國中編班方式與學生學習動機之關係。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 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學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 許錫珍 (1978)。能力分班教學情境下前、後段班級氣氛之比較研究。《教育心理學報》，11，141-158。
- 陳昺麟 (1995)。國中教育的選擇和社會化功能與學生自我概念關係之研究。國立臺灣師範大學公民訓育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 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學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 楊國樞 (1976)。能力分班對學業成績與心理健康的影響。《科學發展月刊》，4 (1)，5-27。
- 鄭淵全 (1993)。臺北市國民中學學生實驗常態編班暨導師抽籤配班調查。《教育研究資訊》，1 (1)，49-65。
- 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。
- 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, UK: Cambridge University Press.
- 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. (1997). Students' experiences of ability grouping: Disaffection, polarization and construction of failure. *British Educational Research Journal*, 26(5), 631-648.
- Brewer, D. J., Rees, D. I., & Argys, L. M. (1995). Detracking America's schools: The reform without cost? *Phi Delta Kappan*, 77(3), 210-215.
- Broaded, C. M. (1997). The limits and possibilities of tracking: Some evidence from Taiwan. *Sociology of Education*, 70(1), 36-53.
- 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.
- Collins, J. (1986). Differential instruction in reading groups. In J. Cook-Gumpres (Ed.), *The*

- social construction of literacy* (pp. 117-138). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Crosby, M. S., & Owens, E. M. (1993). The disadvantages of tracking and ability grouping: A look at cooperative learning as an alternative. *A Series of Solutions and Strategies*, 5, 2-9.
- Entwisle, D., & Hayduk, L. (1988). Lasting effects of elementary schooling. *Sociology of Education*, 61(3), 147-159.
- Gamoran, A. (1992). Is ability grouping equitable? *Educational Leadership*, 50(2), 11-17.
- Gamoran, A., & Berends, M. (1987). The effects of stratification in secondary schools: Synthesis of research and ethnographic research. *Review of Educational Research*, 57, 415-435.
- Hallam, S. (2000). *Children's socialization into schools: Ability grouping in the primary school*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Hargreaves, D. H. (1967). *Social relations in a secondary school*. London: Tinling.
- Ireson, J., & Hallam, S. (1999). Raising standards: Is ability grouping the answer? *Oxford Review of Education*, 25(3), 344-360.
- Keddie, N. (1971). Classroom knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* (pp. 133-160). London: Collier-Macmillan.
- Lacey, C. (1970). *Hightown Grammar*. Manchester, UK: Manchester University Press.
- Loveless, T. (1999). Will tracking reform promote social equity? *Educational Leadership*, 56(7), 28-32.
- 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.
- Ogbu, J. U. (1994). Overcoming racial barriers to equal access. In J. I. Goodlad & P. Keating (Eds.), *Access to knowledge: The continuing agenda for our nation's schools* (pp. 59-89). New York: College Entrance Examination Board.
- Page, R. N. (1991). *Lower-track classrooms: A curricular and cultural perspective*. New York: Teachers College Press.
- 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. (1975). The stratification of socialization processes. *American Sociological Review*, 40(Feb.), 48-54.

- Rosenbaum, J. E. (1976). *Making inequality: The hidden curriculum of high school tracking*. New York: Wiley.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schwartz, F. (1981). Supporting or subverting learning: Peer group patterns in four tracked schools. *Anthropology and Education Quarterly*, 12(1), 99-121.
- Sukhnandan, L. (1998). *Streaming, setting and grouping by ability*. London: National Foundation for Educational Research.
- Welner, K. G. (2001). *Legal rights, local wrongs: When community control collides with educational equity*. Albany, NY: State University of New York Press.