

第二章 文獻探討

學生次級文化的研究在國內外之興起儘管是近三十年的事，但在此期間，有關這個領域的研究已累積達相當的數量。循前人的軌跡再出發探究，研究者認為有必要就相關文獻中將學生次級文化的理論基礎、有關之實徵研究先行整理出一個概貌。再者，本研究之對象為國中資優班學生，雖未有研究者就此一特定對象的次級文化做過探討，但仍應就論及國中資優學生的文獻中預設出國中資優班學生次級文化的可能概況，及其在本研究所感興趣之背景變項上的可能差異。故而本章擬定以下四節依序探討：一、「學生次級文化的理論基礎」；二、「學生次級文化的相關研究」；三、「國中資優班學生次級文化之概況」；四、「國中資優班學生次級文化的可能差異」。茲分述如下。

第一節 學生次級文化的理論基礎

「學生次級文化」是從「學校文化」發展出來的概念，而學校文化一詞又是教育社會學者視學校為一正式社會組織而提出。因此，討論學生次級文化的理論基礎時，首先須予釐清的即是「文化」的概念。本節先自文化的定義、特質及其形成與傳遞等題論述，然後依序就次級文化、學校文化、學生次級文化等術語的內涵加以辨清，最後以學生次級文化在教育上的意義總結。

壹、文化與次級文化

一、文化的定義與特質

文化 (culture) 一詞，是源自拉丁字「colere」，（陳光中等譯，民 79）或「cultura」（王文俊，民 72），本意是栽培、或耕種土地的意思。這個字源，似乎有兩層意思，一是視文化與人類生活層面有關，二是人類行為型態為文化的主要內涵。因此，討論文化的定義時，有許多學者從「生活型態」的角度加以界定，例如龍冠海（民 55）、陳奎熹（民 79 a，民 79 b）；另外，則有

一些學者從「行爲」的角度界定文化，如Linton(1945)、Ost(1989)等人的定義；在定義上特別強調價值觀念等心理層面爲文化要素的學者亦有多人，如Kluckhohn(1962)、林清江(民78)。事實上，學者們也均同意文化是很複雜的概念，故文化的定義也有許多係以綜合性的方式加以界定，例如，Kroeber及Kluckhohn(1952)、Tylor(1871)、王智鴻(民75)。田培林(民77)歸納各種文化的定義後，認爲共有四種對文化的看法：第一，認爲「文化」乃是一種「歷程」，即人類由其自己內在的本性，所產生出來的「自由創造」之全部的活動，這種自由創造活動的歷程就是文化。第二種看法，認爲「文化」乃是一種「最高目的」，也就是「止於至善」的善，最高價值的善，即是文化。第三種看法，以爲文化乃人類精神活動所創造出來一切價值的總體。第四種看法比較狹義，認爲只有文明，才算是真正的文化。

總而言之，文化一詞雖然涵攝甚廣，學者們的定義也各有特色，但總結而言，學者們皆認爲文化是人類在生活 中所創造出來的有價值產物，語言、文字、思想、價值觀念、生活模式、行爲型態、甚至典章制度等都是文化的一部份，而且任何一個社會都會有其獨特的文化存在。因此，所謂的文化可以說是「人類在社會生活中所創造出來的行爲型態，是一個社會的成員所共享的有價值總體，包括

社會的組織、制度，以及精神層面及物質層面的生活，都是文化的一部份。」

郭丁熒（民79a）認為文化可歸納成四項特質：

（一）、文化係歷史演進的產物，是慢慢累積而形成；（二）、文化係社會集體經驗的成果，存在於每個社會中；（三）、文化是團體生活型態的表徵，也是生活在團體中每個人的行為規範；（四）、文化透過學習得以傳遞，是可觀察、可描述的。此外，陳奎熹（民79a，民79b）也提出他的看法，他認為文化這一概念具有下列五項特質：（一）、文化是複雜的整體，其所含各因素彼此相關形成一個體系；它是以固定型態或模式表現出來；（二）、文化的內涵，包括物質的與非物質的兩方面；（三）、文化具有習得性與傳遞性；（四）、文化具有累積性與選擇性；（五）、文化不僅是人類異於其他動物的主要特徵，也是區分不同社會的主要標誌。

歸結學者所提出的文化特質，可以看出：（一）、文化是人為的，只有人類才有文化；（二）、文化的形成、累積、傳遞都是有時間性的；（三）、文化是由羣體所共享的，無論是一個社會或是具有特定關係的一羣人；（四）、文化是可以學習、傳遞的，無論是上一代傳給下一代或是不同社會彼此之間的交流相融；（五）、文化的內容兼有物質的與非物質的層面，但尤指具有象徵性與價值性者；（六）、

文化的表現是有固定模式的。

二、文化的形成與傳遞

文化是經由歷史的演進慢慢累積而成，但也有學者認為文化的形成是「一種學習的問題」（Smelser, 陳光中等譯，民 79，頁 57）。至於文化的傳遞則是「經由社會化過程，由上一代傳給下一代」；或是透過學習的過程進行（郭丁熒，民 79 b）。事實上，即便是謂慢慢演進累積而成，也仍須透過代代相傳的過程而保存文化的資產，因此，「學習」可謂是文化的形成與傳遞的核心。從承續的一代來看，文化經由學習而形成自無可議，但從交遞的一代而言，文化的傳衍則應視為經由教育使下一代社會化的過程。

所謂的社會化，Smelser（陳光中等譯，民 79）認為，是指「構成一個人的日常生活的各種價值、理念，和期望的學習過程」（頁 444），也可以說是「人們學習與自己有關之社會角色中應有之表現和態度的方法」。林清江（民 78）也提出，社會化是指「個人學習其所處社會之行為模式的過程」（頁 43）。也可以說是「個人接受社會規範或文化環境影響的過程」（頁 43）。質言之，社會化即是承續社會文化的學習過程，若無社會化，人類根本無法發展出一種有秩序有規律的生活方式、語言或生存的方法

(陳光中等譯，民79)。

如是觀之，文化可謂是教育最主要的內涵，而此點對於學校做為現代社會最主要的教育機構之事實而言，確具重要意義，因為，教育工作者自是必須了解到教育是真正的文化事業，而學生的學習結果就是文化傳衍的表徵了。或許這一點可由田培林（民77）歸納各家看法後提出的三種教育與文化之間的關係看出，他認為：「第一種以為教育是保存、傳遞、和發揚文化的技術。第二種觀點以為教育即是文化，而且是高度的文化。第三種觀點是文化學派的觀點，這一派以為文化即是教育，沒有教育就沒有文化」（頁16-17）。如此，教育本身即是一種文化活動，而文化的傳承更是非依賴教育不可。

三、次級文化的內涵

次級文化與文化一樣，是很難加以定義的名詞，Patton(1986)為這個困難提出了六點原因，第一，無法以一句話為這個名詞下定義；第二，不同的定義適用於不同的目的；第三，基本上對其本質（essence）及界線（boundaries）即有不一致的意見；第四，下定義者常以自己的觀點加以做特定的闡釋；第五，旁觀者常會困惑不明；第六，沒有理由期望意見不一及困惑的現狀提早結束。他的這個看法似乎說明了「次級文化」言人人殊的情形，

以及學者各自為特定的目的所下的定義是可被接受的。因此，本文仍試圖為此一名詞的內涵略盡廓清的努力。要了解次級文化，必須先找出其與主文化可區辨的要素，Heimlich及Van Tilburg(1987)認為，風俗、藝術、歌曲、舞蹈、習慣、語言……等雖然重要，但文化特性之中持續出現的「價值觀念」，才是最重要的一項區分要素。掌握此一關鍵，便可以了解，「任何一個複雜的社會，並非單一的文化所形成，而係由一些核心的文化與很多次級文化所形成。因此，文化乃有主流文化(dominant culture)、母體文化(parent culture)與次級文化之別。」(何英奇，民74，頁14)。

所謂的次級文化並沒有等而下之的意思，其之所以為次級，主要是相對於主流文化而言。Gordon(1947, p.40)即認為次級文化是「一個民族文化之分支，係各種因素之社會形勢的混合；諸如階級地位、民族背景、地域居處、宗教歸屬等等，但它卻形成一功能的整體，對參與該團體的每一個人均具有影響力」。也就是說每個社會的次級團體(subgroup)都會有其次級文化。例如老年人有老年人次級文化，青少年有青少年次級文化。易言之，每個人由於自己同時具有多種社會角色，因而同時也是許多次級文化的成員，這些次級文化對其成員的世界觀(world view)皆具有持續性的影響力，同時更會影響個人在學習情境中

的反應(Heimlich & Van Tilburg, 1987)。

Cohen(1955)是第一位試圖發展次級文化形成理論的學者，他探討前人的著作後指出，次級文化基本上是一羣人對其共同遭遇的問題所做的反應。他認為所有人類的行動都是種一連串持續性解決問題的努力，人類問題的多寡則視行動者對其外在環境的知覺而定，而有效的解決問題必會引起行動者內在參考架構的一些改變。所謂次級文化，即是一個團體致力於解決問題時發展出來的，而且也會引起團體觀點的改變。

另一位學者Arnold(1970)的理論則認為次級文化是種「不同的交互作用」(differential interaction) 型態。他的理論指出次級文化的形成係團體內的成員由於「不同的交互作用」而產生，他認為這點對形成次級文化的影響比「共同的問題」更為重要。一個團體要發展出次級文化必須有兩個前題，第一，他們在社會體系的結構中須有相同的地位；第二，團體成員必須比社會中其他成員彼此有更多交互作用機會。易言之，他認為次級文化是具有相同結構地位者強烈交互作用後而產生，他們會發展自己的信念、規範與價值觀。

雖然這兩理論所強調形成次級文化的重點並不相同，但卻非互相矛盾的。事實上，這兩種理論有其互補之處，綜合兩者的看法，共同的地位 (common structural

position)、共同的問題 (mutual problems)、以及不同的交互作用 (differential interaction) 等三者實為形成次級文化的必要條件 (Coleman, 1978)。

貳、學校文化與學生次級文化

一、學校文化與學生次級文化的關係

華勒 (W. Waller, 1932) 首度以系統方式討論學校文化的概念，他認為所謂的學校文化即是指學校中形成的文化。事實上，學校也是社會中的一個次級團體，因此，學校文化可說也是一種次級文化。林清江 (民 78) 認為學校文化有五種特性：一、學校文化是一種次級文化。二、學校文化是一種綜合性的文化。三、學校文化是一種對立與統整互見的文化。四、學校文化是一種兼具積極與消極功能的文化。五、學校文化是一種可予有意安排或引導發展方向的文化。其中，在討論學校文化為一種綜合性文化時，他更清楚指出，學校文化包括社區文化、教師文化、以及學生文化三者，由此可見，「學生次級文化是學校文化的一部分」(頁169)。

二、學生次級文化的形成與特質

學生次級文化存在，從學校文化存在的理論觀之，似

是毫無疑義的，證諸上述 Cohen、Arnold 等學者所提次級文化形成的理論亦可有此認識，Coleman (1978)即認為，當我們審視學生在學校環境中的行為時，學生次級文化確實存在。從學生同儕團體的一些共同點觀之，他認為：第一，學生在學校組織結構中係處於相同的地位；其次，學生也確實擔負著相同的問題，這些共同的問題有的是來自學校，如需完成學校作業、通過考試、應付學校的科層體制 (bureaucracy) 等；有的則是學齡階段的學生共通的問題，例如應付父母的威權或青少年的困擾等。最後，他認為學生常花許多時間與其他同儕交互作用，而且其交互作用的時間、程度都比與校內其他成員的交互作用多，因此學生同儕團體自然而然地形成了學生次級文化。何英奇 (民 74) 也指出，由於透過班級團體、同儕團體等的交互作用，而產生集體的反應方式，於是形成學生次級文化。陳奎熹 (民 79 a, 民 79 b) 則提出學生個人身心特質、學校氣氛與師生關係、同儕團體的規範、以及社會變遷的影響等四個因素交互作用的結果，形成了學生次級文化。

這種次級文化對於學校發生的事具有決定性的影響，因為學生以年齡被區分為不同的團體，而屬於同一羣體的學生均接受相同的要求與訓練，所以他們會發展符合這種要求與訓練的規範 (norms)、期望、方法或策略，在工業

社會中接受長期的學校教育的結果，次級文化的發展已成為必然的過程，倘若不加以妥善引導，則會延遲年輕人進入成人世界的時間 (Ballantine, 1989)。

揆諸文獻，學生次級文化約具有下列幾項特殊的性質：(一)、學生次級文化是學校文化的主要成份之一，其本身為學校的次級文化或附屬文化 (何英奇，民 7 4；林清江，民 7 8；陳奎熹，民 7 9 a，民 7 9 b)；(二)、學生次級文化具備非正式組織的性質，特別是構成潛在課程 (hidden curriculum) 的重要內容 (何英奇，民 7 4；陳奎熹，民 7 9 a，民 7 9 b)；(三)、學生次級文化是學生由青少年過渡到成年人的過渡性產物 (何英奇，民 7 4；陳奎熹，民 7 9 a，民 7 9 b；鍾蔚起，民 7 0)；(四)、學生次級文化是交互作用的結果 (陳奎熹，民 7 9 a，民 7 9 b；Arnold, 1970)。

由於可進一步引發對其在教育上的涵意之思索，因此對於教育工作者而言，了解這些性質非常重要。

參、學生次級文化在教育上的意義

學生次級文化的存在是一個事實，其本身亦具有特殊的性質，而歸納文獻的討論，可看出其在教育上的意義約有以下幾點：(一)、協助學生社會化，以達成教育功能。

(二)、提供學生自我認同(ego identity)的泉源。(三)、幫助學生參與社會流動。(四)、塑造精緻學校文化，以引導學生次級文化。(五)、重視學校正式體系與潛在課程的影響力。(六)、在教學過程與訓育方式上，重視學生的觀點 (何英奇，民74；陳奎熹，民79a，民79b)

由此可知，學生次級文化在教育上的角色主要是隱於無形的，但對學生的影響卻非常深遠。站在教育工作者的立場，試圖了解學生之間所形成的次級文化是可行的。雖然教育工作者即使運用再多的努力，都不可能成為學生次級文化的成員，但卻可透過涵化(acculturation)而成為被學生同儕團體中接納的一員(Heimlich & Van Tilburg, 1987)。因此，學校可以改變學生注意的焦點，以便引導學生次級文化朝向合教育目的的方向發展(Coleman, 1960)。

第二節 學生次級文化之相關研究

華勒(Waller, 1932)是最早研究學校文化的學者，其後Coleman(1961)對美國高中學生次級文化的研究更真正帶領起教育界對學生次級文化的重視及探討。我國學者對學生次級文化的研究，揆諸文獻，則約是近廿年來才累積出相當的數量。此外，由於文化在不同的國家、民族有其相當的差異，如徐煥光即指出：「西方文化的特徵是個人主義與自我依賴；東方文化則以外勢中心與相互依賴為特徵」(頁236)；且「西方文化的模式，鼓勵個人為自己著想，自己作決定，解決自己的問題，發現自我。東方的文化模式，個人是被要求去使長輩愉悅、恪守習俗，並且調整自己去適應環境」(頁237) (張瑞德譯，民72)。故探討次級文化亦宜分就國內外的研究進行闡述。

壹、國外的學生次級文化之研究

華勒認為，學校文化是一種獨特的文化，其存在可使學校的組成份子受其規範的影響，滿足本身的需要，並從

事適當的學習。而學校文化的形成則來自年輕一代的文化及成人有意安排的文化等兩方面。這兩種文化可能會因其差異而產生衝突。由於教師代表大社會的文化，學生則深受地方社區文化的影響，這即是造成衝突的差異性之一；另外，教師所代表的是成人文化，學生則反映同儕團體的文化，當教師欲將成人文化的標準傳授給學生時，即會有所衝突。華勒認為，在文化衝突之中，教師總須是獲勝的一方，否則教育的功能便無從發揮，因此他的理論又被稱為「學校文化衝突論」（陳奎熹，民79a，民79b）。但很可惜的是他的理念在其後三十年間幾乎未被加以實證、修正和擴充（歐用生，民65）。

及至被 Gordon(1963) 評為繼承華勒研究傳統巨作之 Coleman的研究引起極大反響之後（引自歐用生，民65），學生次級文化的研究才開始受到廣泛注意。Coleman(1961)的青少年次級文化(adolescent subculture)研究之主要目的是為了瞭解青少年文化的特質、形成、及其對學生的影響。他認為學生次級文化與成人社會的價值和目標有所不同。由於工業社會急速變遷，家庭的功能衰退，學校的功能增強，但學校教育仍不能滿足學生的需求，故使學生不得不退而求之於同儕團體，在同儕友誼中形成自己的小天地，這種緊密交互作用的結果，遂產生了學生同儕文化(student peer culture)。Coleman認為，青

少年次級文化的力量存在於它對屬於這個次級文化的成員之影響力，他發現對青少年來說，不被同儕認可 (disapproval) 幾乎與不被自己的父母認可般難以令人接受，而其結果就是付出叛逆 (nonconformity) 的代價。對大部份的青少年來說，不論穿著、態度、言辭、喜好——全部的生活——都深受同儕的影響。

Coleman 研究發現，青少年學生並未將高學業成就者視為同儕地位最高者。在學業成績優異、運動明星以及人緣最佳三類同學中，男生最受欣賞的是運動明星；在女生方面，以活動領導人取代運動明星進行調查，發現以活動領導人和人緣最佳者最受歡迎。總之，在同學心目中擁有最高地位的學生，傾向於來自校內居優勢的社經地位團體、也傾於讚賞學校的活動，而且並非十分在乎獲得成人的認可。至於在學業上表現優異的學生，不但少受同儕的接納與讚許，有時甚而受到嘲諷 (Coleman, 1961)。這種不重視學業而重視其他品質的現象，被稱為「反智主義」(anti-intellectualism)。Gordon(1957)、Parsons(1964) 的研究亦有類似結論，即非正式的同儕情誼對學生的影響遠超過學校中正式的學術活動，而且青少年的價值觀與主流文化並不相同。

除了以反智主義為特徵的學生次級文化研究之外，也有許多研究針對行為偏差的次級文化、少數民族學生次級

文化等進行研究 (Coleman, 1978; Condry, 1974; Kottmann, 1982; Snider, 1978; Stinchcombe, 1964; Trasler, 1978)。此外，亦有學者以學生次級文化類型探究他們在其他變項上的差異情形者，如Sedlacek等(1985)即研究諮商當事人和非當事人在柯一特模式 (Clark-Trow model)上所呈現的次級文化類型之差異。而Nelson(1972)則專門研究青少年次級文化中的語言發展。

其他有關學生次級文化的研究尚有很多，如Turner(1964)以智慧者 (brain)、活躍者 (big wheel)與友善者 (desired friend) 等探討高中學生次級文化類型，他的研究結果發現青少年次級文化不一定背離學業成就。他發現青少年一方面力求符合校方要求成就的價值觀，一方面也能享有同儕之間的自尊與地位。Braddock (1979)、Epperson (1964)、Kandel 和 Lesser (1969)、Riley 等 (1955) 等人的研究亦有類似的發現。這些研究提出與Coleman (1961)、Parsons(1964)的研究不一樣的想法，皆支持青少年的價值觀並不一定悖離父母或成人的價值觀，其中 Braddock (1979)甚至發現學生比學校師長更支持主流文化的價值觀念，因此，他認為青少年與成人文化主要在於程度上的差異，而非種類上有別。

在國外的次級文化研究中尚有一類以質的典範為主導的學校人種誌研究，這些研究多採取參與觀察法

(participant observation) ，深入了解所要研究的對象，以發現他們如何建構社會事實，及對所處環境的內在感受。如Hargreaves(1967)即發現「支持」及「反對」學校的學生對學校態度呈現兩極化的反應；Rosser及Harre(1967)則發現學生常採取非正式的觀點看待學校教育，而父母師長卻以正式的角度觀之，因此雙方常有對立與衝突；Woods(1976)也發現學生多以樂趣和笑聲的多寡來決定學校生活的滿意程度，而非根據學業成績的好壞判斷。這類研究對了解學校教育的潛在課程或課外活動都十分具有價值(陳奎熹，民79a，民79b；Ballantine, 1989)。

綜觀上述國外的學生次級文化研究，可知次級文化被應用的範圍甚廣，而在研究方法上也多途並進，值得借鏡，惟對特殊學生的研究較為少見，對資優學生次級文化的研究亦付之闕如，故有關特殊學生次級文化之研究確是值得開發的研究領域。

貳、國內的學生次級文化之研究

國內學者就學生次級文化所進行的探討可概分兩類，其一是有關理論的評介(王振德，民67；尹建中，民79；李亦園，民73；林生傳，民78；林清江，民

68b, 民75, 民78; 林義男、王文科, 民74; 徐宗林, 民67; 高強華, 民79; 馬信行, 民75; 韋政通, 民70, 民73; 區紀勇譯, 民64; 陳奎熹, 民75, 民76, 民79a, 民79b, 民79c; 郭丁熒, 民79a, 民79b; 黃榮村, 民75; 蔡典謨, 民69; 歐用生, 民60, 民65, 民68, 民78; 鍾蔚起, 民71; 瞿海源, 民73); 其二是實際進行的研究, 以後者而言, 包括有博士學位論文一篇 (何英奇, 民74) 及碩士論文或研究報告十數篇。以下即就這些研究的研究對象、研究內容及方法等三方面予以分析。

一、研究對象

學者一般認為, 各個教育階段皆有可能產生學生次級文化, 但由於小學階段的學生, 其行為習慣與價值觀念的形成, 大抵皆是遵從父母或教師的要求與期望, 其社會化多在模倣與認同成人的規範中進行, 故其次級文化乃依附於成人的。而國中以上的學生由於受到學生個人身心特質、學校氣氛與師生關係、同儕團體的規範以及社會變遷的影響等四個因素交互作用結果的影響, 較有可能產生多樣化的次級文化 (尹建中, 民79; 陳奎熹, 民79a, 民79b)。故國內學者的研究皆自國中階段以上開始探討, 而廿年來, 不論國中生 (田登來, 民69; 張德銳, 民

7 5；鍾蔚起，民 7 0）、高中生（吳素倩，民 7 3；蔡典謨，民 6 6）、高職生（黃子騰，民 7 0）、五專生（王智鴻，民 7 5；吳錦釵，民 7 1）或大學生（何英奇，民 7 4；吳幼妃，民 6 6）等都已分別探究。惟學生次級文化既受社會變遷的影響，上述研究中時間距今最近者（王智鴻，民 7 5；張德銳，民 7 5）已有五年之遙，值此社會變遷急遽的時代，可謂不算短的一段的時間，因此研究者認為已屆重新探究各階段學生次級文化的適當時機。

再者，我國學者對於學生次級文化的研究除了一般學生之外，近兩年才開始有針對特殊學生的研究出現（祀昭安等，民 7 9；林麗慧，民 7 9），對於資優學生次級文化的研究則尚未觸及。事實上，特殊學生在一般學校或特殊學校的安置型態，由於其團體的特殊性，確極可能各具其型態特殊的次級文化，由學生次級文化的重要性觀之，特殊學生次級文化實有必要多予探究。故本研究以國中資優班學生為對象，一探「英才團體」的文化樣貌。

二、研究內容

上述國內學者所進行的研究，多是根據理論，將次級文化分成數個層面做為探討的內容，例如吳幼妃（民 6 6）以學習、人際關係、社團參與和未來展望等四個層面探討大學生的次級文化；何英奇（民 7 4）同樣以大學生為

對象，則以價值觀念、社會態度和生活型式進行探究。以五專生為對象者，吳錦釵（民71）係以課程態度、人際關係和專業態度等三個層面構成師專學生的次級文化；王智鴻（民75）則就學習態度、對學校態度、價值觀念、社團參與、人際關係和未來展望等六向度進行研究。高中學生的次級文化，蔡典謨（民66）係以對課程、師長及同學的價值觀念、行為特質與學習有關的領域等為內容。黃子騰（民70）則將高職學生的次級文化區分為課業學習、學校活動、人際關係和未來展望等四方面。田登來（民69）首以國中學生為對象進行研究，他畫分的層面則為學習情形、人際關係、課外活動、親子關係和升學及就業意願等五項；其後鍾蔚起（民70）將國中生次級文化以學習、對學校態度、價值觀念和未來展望等四項層做為探討內容；張德銳（民75）則以學習態度、對學校的態度、人際關係、同儕行為表現和地位體系等五個向度為國中學生次級文化的內涵。此外，林麗慧（民79）的研究，將國中聽覺障礙學生的次級文化分為學習態度、對學校態度、人際關係、同儕行為表現和所從事的課外活動等五個層面；杞昭安等（民79）則設定學習的態度、對學校的態度、價值觀念和未來展望等四個層面做為視障學生次級文化的內容。

綜觀這些內容，所包括的層面為：學習態度、對學校

的態度、人際關係、同儕行爲表現、地位體系、價值觀念、未來展望、課外活動或社團參與、專業態度、生活型式、社會態度和親子關係等十二項。其中，對於國中學生所探究之層面爲：學習（田登來，民69；杞昭安等，民79；林麗慧，民79；張德銳，民75；鍾蔚起，民70）、對學校態度（杞昭安等，民79；林麗慧，民79；張德銳，民75；鍾蔚起，民70）、人際關係（田登來民69；林麗慧，民79；張德銳，民75）、同儕行爲表現（林麗慧，民79；張德銳，民75）、地位體系（張德銳，民75）、價值觀念（杞昭安等，民79；鍾蔚起，民70）、未來展望（田登來，民69；杞昭安等，民79；鍾蔚起，民70）、課外活動（林麗慧，民79）等八項。

這些研究大部份係「依據結構功能主義，或社會系統理論，探討學生次級文化的形成、結構和功能」（歐用生，民78，頁59），故就劃分的層面進行探究固無不可，且事實上對我國學生次級文化的研究莫下了厚實的基礎，但歐用生（民78）從自然典範(naturalistic paradigm)的觀點，仍提出一些批評，他認爲這些研究將次級文化區分成數個層面的做法是「將文化的概念窄化爲商品文化，將其切割爲物化的現象，完全忽視了生活文化的層面，由此理論導出的『學生文化』將只是沒有生氣的、毫無行

為能力的抽象概念罷了」(頁60)。

這種評語固然有其依據，但必須加以說明的是，這是站在不同典範的立場而言的，對於學者們豐富的研究，自無遽爾推翻之理，本研究亦視量的方法不宜輕言廢之，故自文獻及實際訪視國中資優學生及教師後，擬定學習態度、對學校態度、人際關係、同儕行為取向、價值觀念、未來展望及休閒行為等七個層面構成探討國中資優班學生次級文化之內容。

三、研究的方法

上述學者對於學生次級文化的研究方法，由於受到科學典範(scientific paradigm)的影響，故皆屬「量的研究」(歐用生，民78)。所採用的研究方法，皆是純以問卷調查法為唯一的方法。對此，歐用生(民78)亦提出兩點批評，其一是「上述的研究都使用結構化的問卷，實施問卷調查，研究者仍獨立於『情境』之外，以自己主觀的規準，判斷被研究者的行為，並在這些行為上強加意義」(頁60)而且「這些研究都利用大量的樣本，繁雜的統計，抽繹出一般的趨勢，然後依據這些研究發現，提出一些結論和建議，這些研究可能只是研究者獨斷的解釋」(頁61)而已。同樣的，這些說法仍是以自然典範的觀點提出，但吾人對次級文化的研究，從此觀點言，確有必要另

開新徑探究之，討論學生次級文化及實際進行調查研究的學者亦有併用質量方法的建議（陳奎熹，民79a，79b；鍾蔚起，民70），本研究遂嘗試結合量與質的方法進行研究，以期在研究方法上亦能稍有改善。

綜上所述，國內學者對學生次級文化的研究，在對象上可謂各級學校皆能顧及，惟對特殊學生的次級文化之研究仍待起步；此外，若兼而考慮時間及研究方法兩項因素，我國的學生次級文化則有待重新加強探討。下表為國內學者對學生次級文化的研究對象、內容及方法，從表中看來，似乎更能呼應上述說法。

表2~1 國內學生次級文化相關研究之研究年代、對象、內容、方法

作者；年代	研究對象	探 討 內 容	研 究 方 法
1.吳 幼 妃 (民66)	大學生	學習；人際關係； 社團參與；未來展望。	問卷調查法
2.何 英 奇 (民74)	大學生	價值觀念；社會態度； 生活型式。	問卷調查法
3.吳 錦 釵 (民71)	師專學生	課程態度；人際關係； 專業態度。	問卷調查法
4.王 智 鴻 (民75)	五專學生	學習態度；對學校態度； 價值觀念；人際關係； 社團參與；未來展望。	問卷調查法
5.蔡 典 謨 (民66)	高中學生	對課程、同學、師長之 價值觀念、行為特質； 學習。	問卷調查法
6.黃 子 騰 (民70)	高職學生	課業學習；學校活動； 人際關係；未來展望。	問卷調查法
7.田 登 來 (民69)	國中學生	學習情形；人際關係； 課外活動；親子關係； 升學及就業意願。	問卷調查法
8.鍾 蔚 起 (民70)	國中學生	學習；對學校態度； 價值觀念；未來展望。	問卷調查法
9.張 德 銳 (民75)	國中學生	學習態度；對學校態度； 人際關係；同儕行為表現 ；地位體系。	問卷調查法
10.林 麗 慧 (民79)	國中聽障學 生	學習態度；對學校態度； 人際關係；同儕行為表現 ；所從事的活動。	問卷調查法
11.紀 昭 安等 (民79)	視障學生（ 含高職部、國 中部學生）	學習態度；對學校態度； 價值觀念；未來展望。	問卷調查法

第三節 國中資優班學生次級文化之概況

有關資優學生身心特質的研究，最常為人引用者概屬推孟(L. Terman)的縱貫研究。該研究自1925年起至1956年推孟去世為止，歷時長達三十餘年。其研究結果對於資優學生的身心特質提出了典型的剖面。身心特質既是影響學生次級文化的因素之一(陳奎熹，民79a, 79b)，這方面的認識自有必要。推孟的研究指出資優學生的生理狀況，各方面皆優於普通學生，包括身高、體重、健康情形等；而感官缺陷及疾病則較少。在心理特質方面，資優學生的意志力、注意力、情緒穩定性、道德推理、審美的觀念多優於常人，同時具備自信、幽默感。在教育成就上，上大學的比率高於普通學生的八倍；參加課外活動的範圍也較廣。在興趣上，資優學生對於較屬抽象層次的科目甚感興趣，反之對於比較機械式的抄寫、手工學科則感興味索然；對於運動的興趣與普通學生無異，但對社交較不起勁，遊戲時多只有一個玩伴；職業成就方面資優男女性則有差異，但皆較一般男女生有較佳的成就。

推孟的研究對於了解資優者提供了卓越的貢獻，其後亦有許多研究予以驗證。但是，也有一些學者提出批評，他們認為推孟的研究：在抽樣上有文化偏見、樣本多選自

社經地位較高的白人家庭、無論家長的教育程度或收入皆遠高於一般水平、來自破碎家庭的比例較低、屬於低社經地位者的資優生不易被發掘 (Kirk & Gallagher, 1983 ; Whitmore, 1985) 等。並且有些研究的結果也顯示，資優學生仍有發生行爲、社會適應、及情緒等問題的可能，自殺、人際關係不良、害羞、焦慮……等亦有所聞 (江南發，民 7 0 ; 郭爲藩，民 6 8 ; Coleman & Cross, 1988 ; Kerr et al., 1988 ; Webb, 1984 ; Willings, 1983) ，甚至於有資優兒童雖然學業特優，但常是社會不成熟的結論出現 (Salzman, 1989) 。

上述的現象，從資優學生承受的壓力觀之應可理解，Whitmore(1985)指出，資優生在成長中受到許多刻板期望的影響與壓力，其一是教師總期望資優兒童在各方面皆有過於常人的表現；第二種期望是認爲一個真正的資優學生會在所有課業上表現突出；其三是資優生對學業應有追求卓越表現的高度動機。而這種種刻板期望無非是在學業上及行爲態度上都要求資優學生必須善盡楷模之責，表現高成就。

基於此，研究者以爲，雖然推孟的研究有助我們對資優學生獲致初步印象，但此印象卻需容攝因人、因時而異的變數在內。此外，處於國中青春階段期的資優學生，亦確因升學壓力而頗有困擾 (林彩岫，民 7 8 ; 林寶貴等，

民 7 3 ; 韋森等, 民 7 2) , 故對於此階段的資優學生不宜盡以一般印象看待。

以國中階段的學生次級文化而言, 學者們的研究顯示: 國中學生次級文化確實存在; 但國中學生次級文化並非與成人對立; 且國中學生次級文化並非完全一致, 仍因一些背景的不同而呈現差異 (田登來, 民 6 9 ; 杞昭安等, 民 7 9 ; 林麗慧, 民 7 9 ; 張德銳, 民 7 5 ; 鍾蔚起, 民 7 0) 。以下, 即就文獻所見, 就國中階段資優學生在次級文化諸層面進行相關探討。

一、學習態度

以國中學生而言, 在學習方面具有強烈追求知識的態度, 但由於多以準備升學為主要的學習目標, 故而學習範圍較限於與聯考有關, 雖然重視知識, 但對作業則多採取敷衍態度, 在考試態度方面, 也顯示作弊風氣的盛行 (田登來, 民 6 9 ; 鍾蔚起, 民 7 0) 。若以「升學班」和「普通班」比較, 顯示升學班的學生次級文化較有利於學習, 學生的學習行為較佳, 學習態度較為積極。 (田登來, 民 6 9) 。而張德銳 (民 7 5) 的研究則認為國中學生的學習態度整體而言屬於中等, 且學習態度愈積極者則違規犯過的行為愈少。對特殊兒童的研究, 也同樣指出聽障學

生的學習態度趨向中等（林麗慧，民79）。足見國中階段的學生在學習上受聯考的影響很大，而不同的學習態度對學生的行為有不同的影響。

林寶貴等（民73）研究高中聯招制度對國中資優學生教育的影響，發現資優班學生極重視成績，同學之間彼此競爭激烈，不但對老師的教學造成影響，對發展資優學生的潛能亦構成阻力；韋森等（民72）也發現國中階段的資優學生有爭取高分考上好學校的壓力，且是教師最關注的問題之一。郭為藩（民68）則指出：「資優班由於集中於實驗班施教，班內英才匯集，課業競爭較為激烈，很多學生在普通班原可名列前茅的，在實驗班裡與人相較，可能相形見绌，感到課業相當吃力，無形中承受極大的心理壓力。」（頁20），可謂聯招之外，資優班學生的另一種壓力來源，也是批評集中式安置的標記作用者常有的論點（江南發，民70；郭為藩，民68），但另一方面，也有學者指出，集中式特殊班的安置方式實際上對資優學生的學習最有益處（Raze, 1984）。

除此之外，中學的課程也會使資優學生感到需有相當的努力才可獲得好成績，因此課業的負擔比小學繁重，而且成績尚不容退步，否則來自家長的壓力便愈加重（林彩岫，民78）。此外，資優學生本身對於課業，最看重的亦是考試成績，對於難度較高的試題仍不易坦然面對；面

對疑難，即使活潑大方的資優學生們，亦是以課後私下請教老師者較多（楊宏珩，民76）。郭瑞卿（民77）調查國小資優學生的學習方式，發現資優學生對於上課方式渴求新奇多變，對於知識的追求也很迫切，可以看出國中和國小階段的資優生對於課業所重視的方向略有不同，前者較重視學業成就，後者較偏好試探。或許國中資優班學生較不會感到學習是一件不具挑戰性的學校工作（Galbraith, 1985）。

簡茂發與羅芙蓉（民78）的研究指出，在學習環境方面，資優學生較普通學生優裕；學習方法上資優學生也佳，李兆麟等（民68，民69）的研究也有相同結論，並且發現：國小資優學生，在考試技巧、準備考試、學習習慣、學習計畫以及學習過程上，反不及普通班學生；學習慾望上也未必較普通學生強烈。但這是對國小學生所做的研究，故未必適用於國中資優學生，惟其研究有一值得注意的現象是，資優學生的學習環境、學習慾望隨年級的增加而增加；學習方法、學習計畫、學習習慣、學習過程、學習技巧、準備考試等則不然。資優學生的學習環境、學習慾望等是否會持續加強至國中階段，當然也不能遽下定論。比較明確的是，國中資優班學生每天花在溫習功課上的時間普遍為三小時（林寶貴等，民73），而一般學生則約為兩小時（張德銳，民75），或可視為資優學生

在學習準備上不同於普通學生的指標。

至於對學科的興趣，許信枝（民67）對小學資優生所做研究的發現是，喜歡國語、算術；不喜歡音樂、理工；喜歡知識學科，不喜歡藝能科，與一般學生相反；這個發現與森重敏（1973）的追蹤研究也相呼應（引自許信枝，民67）。

綜上所述，對於國中資優班學生的學習態度，可有如下的認識：由於聯考及集中式安置、資優標記的影響，學生皆十分重視成績的競爭；每天在家溫習功課的時間多數為三小時，比普通學生長；學習環境比一般學生優渥；學習方法亦顯較佳；雖重視知識的追求，但仍以升學準備為優先，且整體次級文化較有利於學習。

二、對學校態度

就國中學生對學校的態度探究的內容，可包括對老師的態度、對校園的看法，對學校的認同、對學校活動儀式的看法等（林麗慧，民79；張德銳，民75）。以國中學生而言，對學校態度屬於中等。一般較偏好學校舉辦之康樂、體育等動態性活動；與教師的關係良好；僅有少數學生不喜歡任課教師或避不見面；半數以上不喜歡校園和班級設備；認為學校圖書館對其無助（張德銳，民75），實驗設備也不齊全；不認同學校的獎懲、儀式（張德銳

，民 7 5) ，但重視生活競賽 (田登來，民 6 9) 。

就資優學生對學校的認同而言，國內外許多研究皆顯示資優學生對其集中式安置型態感到滿意 (台中師專附小，民 7 1 ；韋森等，民 7 2 ；陳東陞，民 6 8 ；許信枝，民 6 7 ；Barbe, 1983) 或對接受資優教育感到滿意 (蔡碧霞，民 7 6) ；但也有研究發現資優學生覺得在學校很無聊 (Willings, 1983) 或撰文發表其極度失望的心聲者 (台灣教育學院，民 7 8) 。

至於對老師的態度，Willings (1983) 以十五位資優學生所進行的為期十年的追蹤研究指出，除了一位之外，其餘皆感受到曾受某位老師的壓抑。蔡碧霞 (民 7 6) 的調查指出，曾就讀國小資優班的學生對其小學老師感到滿意，覺得老師對待學生民主，而「資優生的心聲」 (台灣教育學院，民 7 8) 也透露出國中與國小階段，資優學生對教師態度的轉變：

「小學時，我們班上只有十四位同學，而指導我們的老師卻有七、八位。我們在別出心裁的課程中學習，……最重要的是，使我們養成了勤查資料追根究底的科學精神。……在這種活潑的教學方式中，每個人都有極高的發表慾，……我非常喜歡當一個資優生。小學畢業了，……我極渴望能再進入資優班上課，……我順利考上了，……我卻感受不到絲毫的喜悅。因為，……我們道道

地地成爲『升學保證班』。……老師上課時，也是以聯考爲重……我是一個資優生嗎？是的，從前的我是。……在一連串老師的責罵、父母的嘆息、同學的譏諷，以及社會人士的嚴苛批評下，我不再是一個資優生。……」(頁49-52)

綜上所述，國中資優班學生對學校的態度可能趨於中等、對其接受資優教育安置感覺滿意、喜歡學校的康樂性活動、重視班級榮譽，但對老師的態度、對校園建築設備等的看法則可能稍顯消極。

三、人際關係

以整體國中學生的人際關係而言，一般皆顯示關係良好；大多數的學生樂於學習同學的優點，但仍有近半數覺得同學的行爲不值得學習；普遍認爲應與同學保持良好關係、互相鼓勵；大多數同學在班上有許多朋友，並不孤立(張德銳，民75)；田登來(民69)也發現，國中生交友對象不限於同班同學，而是以同校同學爲主；且大多數學生都能與同學們相處融洽。

而有關資優生人際關係之研究發現如下：Montemayor (1984)曾研究兒童及青少年的親子和同儕關係之改變，發現資優學生與非資優學生在發展、發展的時間因素等的歷程與成因類似。Johnson (1985)則指出，支配同儕

團體的傾向，是資優學生在同儕關係上可能遭遇的問題。Willings研究的十五位樣本中，有十四位覺得自己在學校受到同儕的孤立，有半數自認害羞，且有無法放鬆自己的社會性癥候 (socially ill at ease) (Willings, 1983)。

Coleman 及 Cross (1988) 同樣訪問了十五位資優青少年，也發現有許多人經驗到資優是種社會障礙，有些人甚且在人前盡可能將透露出自己資優的訊息減至最低。這種發現，Janos 等人 (1985) 的調查也顯示：高智商的學生認為自己沒有足夠的朋友，並且由於聰明，使得自己很難與人相交；Delisle (1988) 的樣本也表示自己很難與同儕相處，並指出資優青少年情緒與社會發展常低於他們的學業性向。Kerr 等人 (1988) 指出，資優生雖然對其資賦優異持正向的態度，但多認為資優對其社會關係具有負面的影響。Chan (1988) 的研究也有相似的結果，他以西澳 146 名 5~7 年級的資優生及非資優生為對象進行比較，發現資優生認為自己比非資優同儕在認知及一般性自我價值的領域上較有能力，但在生理層面及社會層面上則否。

Bourque 和 Li (1987) 則發現就讀普通班的資優生比就讀資優班的學生在同儕關係上有較佳的知覺及能力；Salzman (1989) 則發現，在同儕關係的人際推理上，學術性向資優生優於一般能力資優生。

以上的研究結果似乎都指向資優學生的人際關係不良

，但有的學者以為，資優學生的社會關係是年齡及學校教育方案二者的函數(Schneider et al., 1989)。易言之，資優學生的社會關係會隨年齡及學校的處遇而有差異。故有些研究也指出，資優學生對其人際關係有正向的感覺(Kanres & Whorton, 1988)，Bonney (1949)、Venable (1954)、Festinger(1954)等人的研究也都指出智力相近的人彼此接納程度高，而 Justman(1954)的研究即發現，就讀特殊班的資優學生人際關係優於就讀普通班的資優生。因此，有關資優學生人際關係的研究結果似不一致。

郭為藩(民68)的研究亦指出，資優班學生對外界持不信任與較敵視的態度，且有被排拒與疏離的感覺；但吳武典(民68)對資優兒童焦慮反應之評鑑則指出資優班的成就動機與人際競爭高於普通班的學生，並由此產生焦慮，其程度卻尚不足以構成學生的情緒困擾或不良適應；曾淑容等(民71)也發現資優學生甄選前後的自我觀念上，資優學生的自我觀念優於非資優學生。由於自我觀念是在社會交互作用中形成的，同儕關係與之有顯著的相關(朱經明，民70)，故可認為資優學生的同儕關係不致不佳；張文哲(民63)的研究即發現才賦優異兒童相互喜歡的程度較普通兒童為高；朱錦讓(民65)研究資優兒童的社交關係也指出，資優兒童的社交關係不同於一般兒童，最能影響社交關係的變項是學業成績。楊馥綸(

民74)也發現資優生的人際關係在不同社經地位及母親管教態度的交互作用之下有顯著差異。曾淑容(民79)以國中資優班學生為對象所做的調查,則發現資優生對自己最感滿意的是具有某種良好的特質或能力,而人際關係排序第二,亦是資優生對自己甚感滿意之處。可見國內的研究,對資優學生人際關係亦有不同的結論。

綜上所述,可知資優學生的人際關係和普通學生不完全相同,無論國內外的研究,對資優學生的人際關係並無定論,但顯示似乎有許多資優生由於智商高,以致不易與人相處,甚至對外界懷有敵意。這種人際關係欠佳的現象,主要原因似由於不被人了解,未受輔導,致使難與朋友相處,造成別人以之為怪癖、任性、驕傲的印象(何華國,民76;張風真,民64);此外,上述的研究也發現,在不同的變項上人際關係有所不同,不同安置型態的資優學生的人際關係亦有差異;因此,被集中安置接受輔導的國中資優班學生在人際關係上的表現究竟如何,十分值得探究。

四、未來展望

了解學生對未來的展望,可幫助教師了解學生心理與社會取向,並協助師生建立良好關係 (Chiu & Nevius, 1983),而對未來的憧憬,事實上也顯露出一個人的價值

觀。國中是九年國民教育的最後階段，國中學生在學校畢業後即面臨就業與升學的抉擇，再加上國中是不少人的終結教育（謝文全，民77），足見未來展望對國中學生而言，是一項必須面對的重要課題。

田登來（民69）的調查顯示，國中學生希望升學者佔五分之四，而在升學意願上，有許多學生以五專或高職為目標，顯示以往學生升學以投考普通高中、繼續升大學為目標的觀念已漸改變，但升學班學生之升學目標仍傾向「普通高中」。森重敏（1973）的研究則指出，資優者多在早期時即已確定自己的終身職業（引自許信枝，民67）。曾淑容（民79）則發現國中資優班學生皆以貢獻社會、服務人羣為未來發展的重要目標，但同時也十分重視能夠考上好學校、順利完成學業。Albert 和 Runco（1987）將資優學生依智力程度分為非常資優（IQ高於150以上者）及普通資優學生進行研究，發現普通資優生對於未來具有比較傳統的觀念，且較與父母的觀念一致，非常資優學生則有比較獨特的觀點，且與父母的觀念較不一致。

資優班在他人眼中，亦是另一種形式的升學班，是否資優生也多將升學置於未來發展的首要考量，他們對未來抱持的觀念如何？本研究將予探究。

五、價值觀念

有關價值問題的探討，不僅為瞭解個人人格的重要線索，亦為了解社會文化的主要關鍵（林義男，民67）。所謂價值觀，黃俊傑、吳素倩（民77）認為，「係指經由社會化過程，個體對於判別事物所採取的態度而言，為人們所期望的行為方式，亦即人們想做、考慮去做的事，透過這些價值即可了解某些個人之行為，因此價值觀為行動抉擇的規準，亦是決定合理選擇的次序，以完成其目標。」（頁17）；Smelser 則認為「所謂價值是對於人類應該努力的目標或大家共同的信念，價值往往是道德教條的核心」（頁41），而「價值是可以被達成的社會目標，是文化的一部份。價值可以支持社會規範」（陳光中等譯，民79，頁7），可見價值是文化中相當重要的成份。

從個體的發展觀之，兒童在成長中價值觀逐漸轉變，約自九歲開始，他們的價值觀從內在導向外加的價值，而且常是人為的價值觀。他們的價值觀由「我想成為什麼」變成「我必須如何做，才能使得生活變得有意義，並且證明我自己的價值」（Willings, 1983）。Roper 指出，資優兒童常常會問「我是誰？」，如果他無法獲得解答，那麼他在過成人生活上便埋下了危機，因為他可能覺得自己是

個「不重要的人」(引自 Willings, 1983)。Whitmore (1985)指出，至青少年時期，青少年會產生一些新的行為，當此時期終了時，大部份的年輕人會對他們自己的道德價值觀念有較佳的概念。由此可知，價值觀的發展對兒童社會化亦具重要性。

吳明清(民72)研究我國青少年價值觀念，發現我國青少年的價值觀念具有傳統中華文化的理想；並且反映現代社會的特色；可表現人格發展之特徵；與其相關的因素相當繁雜；且在親子及師生間差異不明顯。以國中階段的資優青少年而言，他們在此年紀有和一般學生不同的角色模仿和認同對象，當他們和其他的資優生聚在一起時，很容易被認為是「英才團體」，但學校若將他們集中安置，又很容易使他們更被孤立。另外，青春期時的資優生常因他們漸漸看到社會中的偽善和表裡不一而有挫折感，有的甚至會變得憤世嫉俗或退縮，有的則變得好鬥與傲慢(林彩岫，民78)。

至於其他研究所見，林義男(民67)發現，我國國中學生的價值取向與學業成就有關，成就愈高者愈趨向於不斷工作、個體性、控制自然及未來時間等價值取向；黃俊傑、吳素倩(民77)則依價值觀的不同將青少年分成踏實型、從眾型、功利型以及冷漠型等四種，其研究發現我國都市青少年的價值觀，各年齡層皆以「踏實型」為主

，且年齡愈大，「踏實型」價值觀的比率隨之增加。

本研究在價值觀念方面的探討，採用鍾蔚起（民70）與何英奇（民74）的研究所發展的題式，進行國中資優班學生對「學習目標」、「人生目標」和「團體評價」等三部份觀念之了解。

以學習目標而言，鍾蔚起（民70）發現，我國國中學生重視的學習目標有一致的趨勢，但在若干目標上，有不同的重視程度，亦即不同背景的學生在選擇學習目標上有所不同。在團體評價方面，學生較持對同儕團體有滿意的態度，但都市地區的學生則傾向於對「學習」的有關層面表示不滿。在人生目標方面，Chiu及Nevius(1983)探討資優學生對未來的三個願望時，發現資優學生最關切的是實現「個人的願望」，他們比較重視在未來能夠改善個人的社會關係、家庭關係；改變個人的身心特質；以及尋求快樂的生活，但比起非資優學生，他們仍比較具有「利他的願望」，比較關心社會及人類的福祉。曾淑容（民79）的研究也有類似的發現，即國中資優班學生皆視追求及完成自己的目標和心願為人生最重要的事情，可見我國國中資優班學生也是最重視實現「個人的願望」。

六、同儕行為取向

國中學生在同儕行為表現上尚良好，大多數同儕能愛

由上圖可知，以學業及活動取向分類，學生的同儕行為表現類型可分四類：

- (一)、統整型：學業取向與活動取向均高。
- (二)、社交型：學業取向低但活動取向高。
- (三)、主知型：學業取向高但活動取向低。
- (四)、冷漠型：學業取向與活動取向均低。

張建成（民77）的研究發現，我國國中學生的行為取向，基本上是學業及活動取向兩者並重，但活動取向的強度稍高；林麗慧（民79）以國中聽障學生為對象的研究亦予印證。

Coleman(1961)的研究顯示學業成績在高中生同儕之中並非最受重視的特質；朱錦讓（民68）卻發現學業成績是決定資優班學生社交關係好壞最重要的一環；至於資優生的智商高低，在社交關係上顯得並不重要。張德銳（民75）的研究指出，國中學生以廣得人緣、品行優良、有領導能力和成績優異的學生同儕地位評價較高。Janos等人(1985)的研究也顯示，無論資優學生或普通學生皆傾向選擇同性為友，高智商者又較願與年長於自己者相交。Kandel(1978)也指出，青少年會選擇學業興趣及同儕活動與其相近的人交往（引自張建成，民77）。

七、休閒行爲

青少年是總人口中的一個特殊族羣，他們對於休閒的需求，除了一般性的原因之外，還有特殊意義。依照 Pelegrino 的說法，休閒是爲滿足青年生理的、心理的和社會的各種不同的需求（引自陸光等，民 7 6）。陳皎眉（民 7 8）更明白的指出休閒活動對青少年的意義，她認爲，第一，在青少年成長的過程中，休閒活動是陶鑄人格，發展自我的另一種途徑；其次，休閒是青少年交友和建立同儕團體與參照標準的好機會，也可以使青少年在一羣志同道合的朋友中共同建立人生方向；第三，休閒生活是調劑、抒解緊張生活壓力的一種方式。由此可見，休閒活動不但有「休息」的意味，同時也是種重要的學習方式。此外，Govaerts(1969)、Villadary(1968)等人也強調大眾傳播媒體的發展，使休閒的社會化功能日漸擴大（引自黃中科，民 7 9）；而 Bossard 和 Boll (1960)、Kaplan (1960)、Wilensky(1960)等更主張休閒是人的價值體系與意識型態的外顯行爲，可以反映文化的發展趨勢。足見休閒亦是學生次級文化的重要表徵。

關於青少年的休閒行爲，黃中科（民 7 9）發現休閒是青少年同儕間非常重要的一種互動行爲，無論活動同伴和活動的內容皆以同儕爲主；陸光等（民 7 6）則指出從事休閒活動會因學校性質而異，學校對課業的要求不同，

休閒時間差異性便很大，新生與畢業班的休閒時間也有差異。黃郁宜（民77）的研究發現，國中學生週間校外生活活動量依序為生活起居、家庭課業、休閒活動、家務參與。同時，週間休閒活動的活動項目依活動人數的順序為康樂性、藝文性、社交性及體育性；週末休閒活動的活動項目則依序為康樂性、藝文性、體育性及社交性；黃文真（民75）的研究則顯示，國中學生的休閒生活，平常以聊天、打球和看電視等康樂性活動最多；最期望從事的活動則是露營、旅行和郊遊等體育性活動。

至於資優學生的休閒行為，許信枝（民67）的研究指出資優學生在課外另有活動或技藝補習者居多，其中以音樂、美術、書法最多；且資優學生多有旺盛的閱讀慾、閱讀時間長，所閱讀的書愈至高年級愈喜歡探險、歷史、科學、偉人傳記等；集郵的人數也多；在遊戲方面，對於遊戲的知識豐富、喜歡與年長者玩年長者的遊戲；男女興趣有別；對於撲克牌與棋類比賽式的遊戲，也有興趣。曾淑容（民79）則發現國中資優班學生在週末最喜歡做的事，男生以看電視、看課外書及打球佔前三位，女生以看課外書、睡覺、聽音樂為前三位。

總而言之，國中資優班的學生由於正處於活潑好動的青春期，其休閒行為，在休閒態度及活動方面與普通學生相近，但由於其面臨較多的學業壓力，故可能在休閒時間

上顯得並不充份。這與一般國中學生情況相近，但究竟如何，仍有待探究。

第四節 國中資優班學生次級文化的可能差異

一個羣體的次級文化雖有整體的趨勢，但仍可能因其團體成員彼此間的差異性而同時存在多種次級文化(Clark & Trow, 1966; Cohen, 1979; Peterson, 1965)。因此，也有許多研究是以學生次級文化類型為探討重心，如何英奇(民74)；黃俊傑、吳素倩(民77)；Turner(1964)；以及一些以柯—特模式(Clark-Trow model)為理論依據進行學生次級文化分類的研究(Clark & Trow, 1966; Kees, 1971; McCall, 1970; Ozaki, 1978; Sedlacek et al., 1984)。由於國中資優班學生次級文化仍屬未有學者加以探討的範疇，本研究不擬探究其次級文化的類型，但其次級文化的若干差異變項，仍值得予以分析。此舉，一方面可了解國中資優班學生團體內次級文化的差異狀況，另一方面則可為了解影響其次級文化發展的重要因素提供初步認識。以下即就個人背景變項(性別、小學教育安置)、家庭背景變項(家庭社經地位)和學校背景變項(年級、地區)等三方面的文獻分別陳述。

壹、個人背景變項

一、性別

性別可說是最常為人研究的差異變項，由於文化中的社會化單位會影響性別差異(Leroux, 1986)，因此性別差異存在的層面非常廣泛(Lua et al., 1984)。以學校這個社會化單位而言，Fennema 和 Sherman (1978) 指出，教師對不同性別的學生持有不同的成就期望(引自 Leroux, 1986)，也有學者認為女性在受教育的過程中，會經驗到差別待遇和歧視，以中小學而言，教師和學校行政人員對男生比較強調數學和科學的訓練，對女生則否(Smelser, 陳光中等譯，民79)。

性別會影響學業表現；女性的語文能力較佳；男性的空間透視概念和數學能力較佳，這種差異在一進入青春期的十分明顯(Maccoby & Jacklin, 1974)。Ireson (1978) 的研究也指出教室的結構亦可能會對女孩子造成不利的影響。同時，即使男女生皆被鼓勵去獲得成就，但對男生偏重於發展自己個人的準則，女生則強調服從(Bardwick & Douvan, 1972)。但也有學者認為進入青少年時期，女生的表現比男生好(Smelser, 陳光中等譯，民79)。

以國中學生為對象的次級文化研究，在性別差異性比較方面，鍾蔚起(民70)發現，女生在學習態度、對學

校的態度都優於男生；在價值觀念上，男生注重「聰明」、「勇敢」，認為「管教嚴格」者是好老師；女生注重「儀容端莊」、「經常快樂」，認為好老師應具有「公平對待學生」的特質。張德銳（民75）發現男生對學校的態度比女生積極，與鍾蔚起的發現相反；此外，女生的人際關係、同儕行為表現方式優於男生。女生對有領導能力的學生之地位評價較高；男生對外貌好看、受異性歡迎的學生之地位評價較高。對特殊兒童的研究，林麗慧（民79）發現國中聽障學生在學習態度、對學校態度、人際關係、同儕行為表現上也是女生優於男生；但國中聽障學生對於課程的喜好上則無性別差異。此外，郭聰貴（民68）調查國小學生對學校的態度，亦顯示國小學童對學校的態度有性別差異。

以國中資優班學生而言，男生的人數在民國73年（林寶貴等，民73）及78學年度（教育部，民79）皆遠多於女生，其中，78學年度的男生人數為1003人，女生則只有398人，差別相當大。

在身心特質及行為方面的探討，Leroux(1986)的一項人種誌研究，發現資優男女生對學習經驗的反應有差異；社會交互作用對資優男女生的影響程度相當；資優少女對生涯的熱望不同於男生；且男女生在心理與社會層面上之期望不同。Renzulli(1977)對這種資優青少年的性別差異

曾提出兩種假定，第一，性別差異的現象會遍及情緒經驗的所有層面，以致男女資優青少年以不同的方式反應；第二，資優男生在其自己的世界交互作用時會應用較敏銳的能力、較多批判、以及高度的熱誠。其中第一個有關性別差異假定已為Jacklin(1974)的研究所支持；第二個假定也得到Ward(1961)；Gowan等(1979)的支持（引自Leroux, 1986）。此外，Leroux(1988)的研究再度指出，男生比女生自覺同儕關係差，且較沒有領導潛力。其他有關次級文化層面已被發現有差異者包括：黃嘉宗（民75）發現高職男女學生在休閒態度上有顯著差異；黃文真（民75）的研究也發現國中男女生的休閒興趣有顯著差異。許信枝（民67）指出男女對遊戲的興趣有別。李明生（民63）比較才賦優異學生之學科興趣，也提出男生有較廣的興趣；男生偏愛數理、體能；女生喜愛藝術。職業興趣方面，男生喜歡科學、機械；女生喜歡藝術。在Nyberg(1979)提出男生對科學有較為正向的態度，但對於社會科學與女生無顯著差異。在學習方面，黃陽明等（民69）指出女生的學習態度較男生優良；但Maccoby及Jacklin(1972)則指出，女生常會低估自己的實力。林海清與顏秀鳳（民66）發現資優男女學生在人際關係影響因素上受到的影響不同。

總之，在次級文化的內涵上，男女生似乎在許多方面

有所不同。事實上，Peterson (1977) 曾指出，由於社會變遷，青少年的性別角色已經產生改變，因此，如果再投入社會變遷的變數在內，國中資優男女生在次級文化上的表現究竟有何差異，則仍待探討。

二、小學教育安置

國中資優班學生係經由通過甄試的學生所組成，學生在小學時期接受的教育可能各有不同。在小學階段，資優生可能就讀的班級為資優班、資源班及普通班三類。曾淑容等 (民 7 1) 的研究即發現，國中資優班的學生，在小學時就讀普通班的人數高於資優班。就國小階段普通班與資優班在價值、觀念、態度及行為方面的比較 (林本喬，民 7 0)，以及集中式資優班和分散式資優班的比較 (Evans & Marken, 1982) 研究結果觀之，國中階段，來自不同小學教育安置型態的資優學生，其所形成的次級文化也可能有所不同。

貳、家庭背景變項

三、家庭社經地位

家庭社經地位屬於家庭因素中的靜態結構層面 (何英奇，民 7 4)，對學生而言，家庭社經地位的差異是個人

無法控制的，但是對學校教育的影響卻很大（陳奎熹，民79b）。家庭社經地位對個體的影響可分幾方面，第一是認知發展，例如 Logan及 Rose(1987) 即指出低社經地位的家庭比中上階層的家庭更容易出現智能不足的子女，而 Terman 及 Oden (1951)則指出資優兒童多來自中上階層的家庭。此外，Harding (1971) 也發現低階層兒童在解決發展階段的危機上較易出現負面的結果（如角色錯亂）。另一方面，家庭社經地位對教育成就亦有影響，Wiseman(1971)的「曼徹斯特調查」(Manchester Survey) 報告書即指出，家庭因素與教育成就的相關幾達社區和學校兩項因素總和的兩倍。而黃富順（民63）、林義男（民62）與謝季宏（民62）等學者的研究也分別發現，家庭社經背景和國中學生學業成就有關。

至於家庭社經地位對學生次級文化的影響，許美瑞（民65）的研究指出，父母職業、教育程度會影響他們對子女的管教態度，而父母的管教態度對學生次級文化也有重要影響。此外，社經地位也會影響人際吸引（張文哲，民63），楊馥綸（民74）即發現資優生的人際關係在不同社經地位及母親管教態度的交互作用之下有顯著差異；Smelser指出休閒活動在階級之間的差別很明顯（陳光中等譯，民79）；但林麗慧（民79）發現不同父母社經地位國中聽障學生之次級文化並無顯著差異。

綜上所述，似乎資優班學生來自比較高社經地位家庭者多，但並不表示資優生皆來自中上階層。於是資優班的同儕團體之內，不同家庭社經地位的資優學生所形成的次級文化的差異便值得加以了解。

參、學校背景變項

四、年級別

除了年齡的差別之外，不同年級學生的教育經驗也不相同，以國中而言，一年級的學生是學校的新鮮人，三年級的學生則面臨畢業後工作與升學的壓力。因此，年級差異也常為研究者所探討。

一些研究指出，國中階段的學生在不同年級時的若干行為特質有所不同，次級文化實證研究的結果也發現在一些層面上，各年級的表現並不一致。例如鍾蔚起（民70）即發現，在對學校態度上，國中一年級的學生優於三年級。楊維哲（民73）也提出，資優男生愈隨年級的升高愈覺對學校感到失望厭煩，女生則雖有人表示學校不夠刺激，但隨年級升高，愈發喜歡學校者卻愈多。Schneider等（1987）的研究也有類似的發現，年級愈高的資優學生對學校的態度愈趨不佳。陸光等（民76）的研究也發現不同年級的學生，休閒時間並不相同。林麗慧（民79）以

聽障學生為對象進行的研究，發現三年級的次級文化型態在三個年級之中最特殊，而且行為態度愈趨負面。Adler等(1987)的研究指出，不同年級的資優學生人際關係並不相同。

因此不同年級的國中資優班學生在次級文化的表現上有何差異亦甚為值得探討。

五、地區別

次級文化的形成可說是都市化的結果 (Fisher, 1975)。學生在入學以前，會因居住地不同，而有不同的社會化經驗，入學以後，地區的社會化經驗更會繼續影響學生的次級文化性質 (何英奇，民74)，Gottlieb 和 Hodgkins (1963)、Hood (1973)、Peterson (1965) 等人的研究也都發現學生次級文化確有地域性的差異。另一方面，Evans 和 Marken (1982) 的研究則指出特殊班的教育安置在不同學區的效果有所不同。Kleinsasser (1986) 研究鄉村地區的資優女生，也發現城、鄉的資優女生在教育及社會需求上有顯著差異。

我國社會都市化發展的結果，不論人口、經濟的現況各地並不一致，因此本研究認為地區亦是探究國中資優班學生次級文化時不可或缺的重要變項，故納為差異性比較範圍。