

國立臺灣師範大學教育學院

特殊教育學系

碩士論文

一位新住民之子資優生認同發展之自我敘說



指導教授：于曉平 博士

中華民國 114 年 7 月

Department of Special Education
College of Education
National Taiwan Normal University
Master's Thesis

A Self-Narrative on the Identity Development of a Gifted
Student Born to a New Immigrant Parent



Hsueh, Wei-Chung

Advisor : Yu, Hsiao-Ping, Ph.D.

July 2025

謝誌

難以想像自己花了近 30 年的時間，完成了這篇碩士論文。我常與同學們笑說，我從出生那一刻，便開始為了我的論文題目累積素材。念舊的我以往總捨不得丟棄、刪除任何成長記錄，以前只覺得它們或許有朝一日能派上用場，果然它們從黑歷史變成了我碩論的基石。感謝我，沒有放下過去的自己，或許沒放下，才能讓我有理由堅持溫柔待人。

感謝我的父母。若沒有你們，我不會擁有資優生、新二代這兩個身分，也自然不會有這篇論文。在家，我是個不善言辭的孩子，幾乎從未表露對你們的情感。但我其實非常感謝你們，把我當成普通又特別的兒子，總是給我肯定，鮮少給我壓力，讓我長出自我；感謝你們沒有讓我變得驕矜自大，也沒有變得自卑懦弱；感謝你們沒有把我當成你們缺憾的延伸，反而將我視為獨立的靈魂。身為你們的孩子，我很幸運。

再來，我想感謝研究所期間曾並肩作戰的夥伴：識涵、宛靜在研究所第一門課就收留我，每學期都有你們的陪伴與餵食，還在我低潮時帶我去祈福，無比感動；恩蕊、宇容兩位資優組修課好夥伴，我也常被你們投餵，我這位耆老絕對祝福兩位後輩未來順遂；佳諶、家碩兩位在我修課、論文格式與行政流程上幫助不少的學長（弟）；定期關懷我進度的好室友一諺；總是笑臉迎人，散發陽光活力的芃妤……當然還有許多限於篇幅，沒被我特別列出的同學，感謝你們在我研究所階段的陪伴、協助。

當然，也感謝研究所階段照顧我的師長們。非特教科系出身的我，當初很怕自己被拒於特教所門外。但特教所的老師們卻接納了我，並給了我許多溫暖。感謝資優組的郭靜姿老師、于曉平老師、潘裕豐老師、陳偉仁老師，在學期間承蒙您們的指導，讓我對資優教育以及身為資優生的自己，有更全面的認識。其中特別感謝擔任指導教授的于曉平老師，在每次討論時都能發現我的盲點，提出扎實的建議，讓我的論文更完善，

還在我計劃口試落淚時安慰我，溫柔地撫平我的創傷。感謝口委潘裕豐老師、李乙明老師細心閱讀我的論文，在題目、格式與內容上給予諸多提點，誠心回饋、肯定我的文字。另外，也感謝劉惠美老師在研究法課堂對於我的題目給予初步肯定與建議；教育所的劉美慧老師在敘事研究課程中讓我更熟悉如何敘說，那是我第一次如此公開地談論自己過去的傷痛，感謝老師與該堂課的同學、組員們溫暖地回應並鼓勵我，我才有動力發展出這篇完整的敘說論文。

而在師大之外，感謝政大傳院、新聞系、中文系師長的栽培，讓我成為現在的自己；感謝子浩、鎮宇、瑋萱、珈君等大學時即一同在師培奮戰的朋友，雖然我們於研究所各有去向，但仍能保有聯繫，彌足珍貴；感謝大灣高中學務處、國文科的同仁，想必留停兩年的我讓各位多了不少業務，但你們仍溫柔相待，我真是三生有幸才能遇見你們；感謝東君，一路陪我走過大學、當兵、研究所，願我們在各自遠颺的路上，都能更認識自我，並接近理想中的自己。

回到論文本身，也必須感謝出現在本篇論文中的所有，包括但不限於協作者們，以及所有參與我生命過程中的人們。沒有你們，我的生命就不會有故事可敘說。

最後，我想把這篇論文獻給過去曾為認同掙扎、徬徨的自己，以及來不及看見我畢業的爺爺，和遠在大陸的親戚們。謝謝你們。

薛惟中 2025.07.02 於師大博愛樓

摘要

本研究以自我敘說的方式，描述並探究我身為一位同時具有新住民之子（新二代）與資優生雙重身分者的生命經驗及自我認同發展歷程，並關注新二代、資優生兩種身分如何在我的生命歷程中交織、互動，以形塑我對自我、身分的理解與評價。

本研究以我自幼至今累積的日記、作文、網誌等個人文本為敘說材料，結合 Poston 提出的雙族裔認同發展模式與 Mahoney 的資優生認同發展模式觀點，以 Lieblich 等人提出的「整體—內容」與「整體—形式」兩類敘說分析模式來呈現我自幼兒至研究所階段的認同發展與交織狀況。

敘說尾聲，我發現自己的資優認同與新二代認同在各階段的發展強度與走勢皆有所不同：資優認同較早發展，於中學階段震盪最為劇烈，研究所後則走向整合期；新二代認同則較晚發展，於大學階段受社會時事影響最為動盪，至今仍處於較迷茫的糾結否認期。然而兩種身分認同皆常受學校師長、班級同儕影響進而此消彼長，原先呈現執著資優、迴避新二代身分的走向，但資優認同的發展經驗在大學後成為新二代認同發展的動力。

本研究是少數從新二代資優生的主體出發，並以此兩種身分認同為研究主題進行的自我敘說。希望能作為資優教育、多元文化研究者，以及同具有少數與多重身分者一份具共鳴可能與思考深度的材料。

關鍵詞：認同、新二代、資優生、自我敘說、雙重身分

Abstract

This study adopted a self-narrative approach to describe and explore my life experiences and the development of self-identity as an individual who embodies the dual identities of a gifted student and a member of the New Second Generation. It focuses on how these two identities intersect and interact throughout my life course, shaping my understanding and evaluation of myself and my sense of identity.

The narrative is constructed from a variety of personal materials I have accumulated since childhood—including diaries, essays, and blog posts. The analysis draws upon Poston's model of biracial identity development and Mahoney's gifted identity formation model, and is guided by Lieblich et al.'s "holistic-content" and "holistic-form" narrative analysis approaches. Through these frameworks, I present how my identities evolved and intertwined from early childhood through graduate school.

By the end of the narrative, I found that the developmental trajectories of my gifted identity and my New Second Generation identity differed significantly: my gifted identity emerged earlier and experienced its most intense turmoil during secondary school, later transitioning into a phase of integration during graduate studies. In contrast, my New Second Generation identity developed more slowly, was most destabilized during my university years due to sociopolitical influences, and to this day remains in a conflicted stage of denial and ambiguity. Both identities were deeply shaped by the attitudes of teachers and peers, and their salience often rose and fell in inverse relation to one another. Initially, I clung to my giftedness while avoiding my immigrant background; however, in later years, the reflective

work I undertook through my gifted identity became a crucial foundation for revisiting and re-engaging with my New Second Generation identity.

This study represents one of the few self-narratives from the perspective of a gifted student who is also a member of the New Second Generation, taking these two minority identities as central themes. I hope this work provides a resonant and insightful resource for researchers in gifted education, multicultural studies, and others navigating multiple and marginalized identities.

Keywords: identity, New Second Generation, gifted student, self-narrative, narrative inquiry, dual identities



目次

謝誌	i
摘要	iii
Abstract	iv
第一章 現身之前	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的與研究問題	3
第三節 名詞釋義	4
第二章 前人之聲	5
第一節 新二代的學業適應與認同發展	5
第二節 資優生的身心特質與認同發展	10
第三節 資優教育研究中內隱的社會文化偏見	13
第四節 新二代與資優生的標籤	19
第三章 如何現身	27
第一節 為何是敘說：從敘說他人轉為敘說自己	27
第二節 敘說框架	29
第三節 誰來敘說？	30
第四節 敘說場域與材料	31
第五節 資料分析與呈現	34
第六節 敘說如何可信？	37
第四章 隱身之前，雛形初現	41

楔子 身為「少數」的憂懼與認同追尋	41
第一節 學前時期，嶄露頭角：農業小鎮中的特別小孩	44
一、超前的學習力：家庭教育中的資優啟蒙	44
二、認知優勢與領導傾向：幼兒園中的初露鋒芒	45
三、蓬勃的求知慾：來者不拒的補習生活	48
四、回顧與省思：顯露資優特質之始	50
第二節 國小時期：都市大校中的一鳴驚人	51
一、轉學生的孤寂：新環境的人際挑戰	51
二、受封成語大王：語文優勢與領導長才的浮現	53
三、「你媽媽比較特別」：新二代身分的啟蒙	54
四、跳級夢碎：初嘗學業挫敗的大王	55
五、中高年級：拋開課業的自由學習	57
六、日記搭建的內心舞台：拋疑惑、求表現、好質疑	58
七、特別的小團體聚會：初識新二代的身分與同儕	60
八、「你竟然是中國的.....」：被同儕劃清界線的錯愕	62
九、暑輔中的專屬福利：初享資優的「優勢」	63
十、「你絕對是資優生」：被貼上的資優身分	65
十一、回顧與省思：始於外界反應的認同之路	66
第五章 若隱若現，掙扎之間	71
第一節 國中時期：標籤下的矛盾與掙扎	71
一、可有可無的宇宙塵埃：初入國中的人際焦慮	71
二、五線譜的最低音：社交孤立中的自我懷疑	73

三、被揉爛的成績單：成為焦點後的自信與不安.....	75
四、「該贏他還是輸他？」：成績與友誼的兩難.....	79
五、資優班的人際適應：由半信半疑到融入同儕.....	81
六、資優班的國文小王子：由亦步亦趨到立定志向.....	86
七、我資優，為何不績優：成績引爆的認同焦慮.....	90
八、4分25秒85的作答：自證資優身分的掙扎.....	94
九、「你從頭到腳都是秘密」：在格格不入中尋求同儕認同.....	99
十、「沒功課可以抄了」：資優身分下的人際寄生與道德拉扯....	104
十一、戴上假面：在人際漩渦隱藏自我.....	105
十二、「中國人就是.....」：對於新二代身分的恐懼與抗拒.....	107
十三、「我偏不要第一志願」：對資優＝績優的叛逆反抗.....	109
十四、回顧與省思：在抗拒與自我壓抑中掙扎的認同.....	112
第二節 高中時期：撕下標籤後的陣痛與覺醒.....	117
一、重返資優的失利：淪為平凡的痛楚.....	117
二、「感謝上天讓我是新二代」：主動現身卻言不由衷.....	119
三、三辯之神與文學三冠王：放下資優焦慮，多元發展國文優勢	122
四、流浪的太陽：完美主義下的迷失與孤寂.....	125
五、「我只是班長」：焚盡自己卻不被看見的悲傷.....	127
六、太陽花學運與反課綱運動：社會運動下的中國新二代疑懼....	130
七、再次放棄第一志願：抗拒資優標籤的自主蛻變.....	131
八、回顧與省思：陣痛中發展的認同覺察.....	134
第六章 勇敢現身，才能發聲.....	137

大學至研究所時期：反思並探索身分認同的意義	137
一、大陸也是我的家嗎？闊別七年的回鄉感觸	137
二、不能說「大陸」：語言政治下的用詞審查	142
三、「講『中國』啦！」：創傷重演後的用詞恐懼	144
四、「資優教育有什麼好做的？」：外界迷思引起的資優焦慮與追尋	146
五、嘗試現身與書寫：鼓起勇氣自揭新二代身分	149
六、從資優生到資優班教師：實習中的接納與自癒	153
七、練習說出自己：研究所的自我突破	156
八、回顧與省思：重拾過往並自我整合	158
第七章 現身之後，我的輪廓	161
第一節 我就是我，不該對號入座：從身分標籤中解放	162
第二節 小時了了，大何必佳：從資優「生」到資優「者」	164
第三節 「人類雙腳所踏，都是故鄉」：新二代的徬徨與展望	170
第四節 身分交疊之處：生／身為一名新二代資優生	177
第五節 如果可以：回首與展望	181
參考文獻	185

表次

表 2-1 國內資優生敘事探究相關學位論文整理.....	16
表 2-2 國內新二代敘事探究相關學位論文整理.....	22
表 3-1 本研究使用之主要材料與對應生命階段.....	32
表 3-2 本研究之協作者資料與定位.....	38
表 3-3 本研究採用的信實度與對應方法.....	39
表 4-1 幼兒園教師觀察紀錄彙整.....	46
表 4-2 Mohoney 資優生認同發展模式的四項構念.....	67
表 4-3 Poston 的雙族裔認同發展模式五階段.....	68
表 4-4 資優認同與新二代認同開展路徑比較：國小階段.....	69
表 5-1 旭暉國中資優班與數理班差異.....	93
表 5-2 資優認同與新二代認同發展路徑比較：國中階段.....	115
表 7-1 生命各階段資優認同發展歷程.....	166
表 7-2 生命各階段新二代認同發展歷程.....	174
表 7-3 資優、新二代認同交織關係.....	179

圖次

圖 3-1 研究流程圖	36
圖 4-1 小一時的學習單〈我的最愛〉	53
圖 4-2 小學摯友 A 的畢業紀念冊留言	63
圖 5-1 國一時的作文〈我的脾氣〉	74
圖 5-2 國一遭同學揉爛的成績單	76
圖 5-3 國一時的多元學習能力自評單	78
圖 5-4 國一時的資優鑑定分數	83
圖 5-5 國三參加自然組競賽的選手證	96
圖 5-6 國三時自述的生活壓力來源與反應	106
圖 5-7 高中階段資優與新二代認同之重點發展與交互影響	135
圖 6-1 大一返鄉時拍攝的機場	139
圖 6-2 2016 年時所拍下的大陸老家狀況	140
圖 6-3 大學時受學生媒體訪問的故事摘要	151
圖 6-4 實習時資優班學生寫的藏頭詩	155
圖 6-5 大學與研究所階段資優與新二代認同之重點發展與交互影響	160
圖 7-1 生命各階段資優認同發展趨勢	167
圖 7-2 生命各階段資優認同發展軌跡	168
圖 7-3 生命各階段新二代認同發展軌跡	175
圖 7-4 資優認同、新二代認同發展趨勢疊圖	178
圖 7-5 資優認同、新二代認同發展雙層路徑對照圖	178

第一章 現身之前

第一節 研究背景與動機

“I was seen by many, known by few, understood by none.”

猶記大學時，在課堂上聽到教授用這句話形容社會少數、邊緣群體的困境。當時的我深受打動，如今回想，或許正是因為我覺得自己也具有兩種在社會上雖然容易被「看見」，評價卻迥然有別，更不易被深入理解的身分：我既是陸籍新住民子女（下稱「新二代」），又同時是資優生，而在我的成長過程中，我始終不敢主動現身，揭露自己的身分。

在我的成長過程中，我發覺社會大眾，甚至以前的我，對資優生的印象總是扁平的，彷彿每位資優生的家庭背景、社經地位、文化種族甚至才能稟賦都是一個完美樣板。然而，資優生也是活生生的人，也有個體差異，其中更不乏身心障礙、文化殊異、原住民、新二代等「低代表性資優群體」（李家兆、郭靜姿，2017；鄭聖敏，2009）。他們由於人數少、缺乏相關研究，常被大眾忽略，但並不代表他們不存在。

在低代表性資優群體中，教育部僅有統計原住民資優生的人數，但從全台灣的學生人數來看，新二代也是不容忽視的一群。依據官方統計（教育部，2023a；教育部，2023b；教育部，2024），111 學年度全台灣的新二代學生總人數為 28.5 萬人，已佔全體學生總人數的 7%，是同學年度原住民學生的兩倍以上，亦遠比全台灣的特教生總數 16.1 萬人還多。在新住民與新二代已成為社會一大群體的狀況下，立法院亦已通過〈新住民基本法〉（2024）明文保障新住民與其子女權益，以落實多元文化價值。

即使全台的新二代人數不容小覷，然而我在成長過程中，卻鮮少接觸到願意主動現身的同類。是什麼原因讓新二代選擇隱身呢？我想，也許是因為「新二代」此稱呼，已從單純指涉不同國族配偶子女的中性名

詞，變成「弱勢」的標籤。如今教育現場中，仍不時能聽見有些教師以「我們班有一些新二代……」來幽微地指涉其「問題」，且既有針對新二代的相關報導與研究，也多關注其學習困難（張鈿富，2006；黃德祥，2006），卻甚少關注其優勢潛能與資優議題（陳昭儀等人，2016；黃彥融、盧台華，2012）。民間如此，官方亦然。目前特殊教育通報網上，政府特別列出新二代學生中的身障生的人數，卻沒有資優生的人數統計。

其實，在研究所以前，我也從未將新二代、資優生這兩個身分聯想在一起，即使它們同時交織於我一身。一方面是因為過去我將這兩個身分視為弱勢、優勢的對立面，另一方面是我並不覺得它們有什麼共通之處。不過在研究所接觸到新二代資優生議題之後，我才驚覺我始終在壓抑這兩種身分，而這股壓抑可能早在不知不覺中，深深地影響了我。

為何壓抑？何須壓抑？身為被社會認定為「弱勢」的新二代，我的壓抑應有所本；但另一方面，我的資優生身分則往往被視為「優勢」，理應不吝承認才是。雖然我在研究所進修資優教育，但我大多在學習怎麼教資優生，可是「資優生」這身分的意義究竟是什麼呢？另一方面，我又見到近年來陸籍配偶、陸籍新二代屢屢成為新聞版面，因其國族背景而備受議論，甚至攻訐。這令我感到撕裂，同時也在這股血緣、地緣的拉扯中疑惑：為何我會因身分感到疼痛？

究竟「新二代」與「資優生」這兩個身分，對我的意義是什麼？在我的生命經驗中，是什麼樣的因素，阻擋我向外界揭露自己的新二代、資優生身分？新二代、資優生像兩片身分拼圖，但當兩片拼圖拼接在一起時，可能會呈現什麼形狀？它們的接縫處是完美的密合，還是具有擦痕的磨合，或是根本無法交會？

「若你拿著別人的地圖，你將找不到自己的路。」我深知，這些源於自身生命經驗的疑惑，唯有透過自我敘說才能尋求解答。因此，我想把握機會，將這份論文作為給身為新二代、身為資優生的自己的一份禮物。也希望藉此讓大家知道：資優生、新二代，未必真是大眾以為的那樣。

第二節 研究目的與研究問題

本研究目的為探究並描述我身為新二代資優生的生命經驗，以及根基於此的自我認同發展歷程。主要探究問題如下：

- (一) 身為一位新二代，我相關的生命經驗為何？
- (二) 身為一位資優生，我相關的生命經驗為何？
- (三) 我與新二代、資優生相關的生命經驗，如何交織、互動以形塑我的自我認同發展？
- (四) 我如何理解與評價自己身為「新二代資優生」的生命經驗與身分意義？



第三節 名詞釋義

本探究之重要名詞釋義如下：

一、新二代

本研究所指稱之新二代，指本身國籍為中華民國，且雙親之一符合內政部之〈新住民基本法〉(2024)中第2條第一款對「新住民」定義：「經許可在臺灣地區居留、依親居留、長期居留或永久居留之外國人、無國籍人民、大陸地區人民、香港或澳門居民，其配偶為居住臺灣地區設有戶籍國民。」者。在本研究中，敘說者母親原為大陸地區人民，故敘說者的新二代身分符合〈新住民基本法〉之定義。

二、資優生

本研究所稱之資優生，依教育部〈特殊教育學生及幼兒鑑定辦法〉(2024)規範，包含一般智能、學術性向、藝術才能、創造能力、領導能力與其他特殊才能資優生。以上六類資優生皆須通過所屬資優類別的鑑定基準，並經該縣市鑑輔會審核通過。鑑定基準包含通過地方政府舉辦的多元、多階段的標準化評量之鑑定，且評量結果須達平均數正二個標準差或百分等級 97 以上；或於該領域有傑出表現，例如曾獲全國、國際性賽事前三等獎項者。在本研究中，敘說者於就讀公立國中時通過當地縣市政府舉辦之一般智能資賦優異鑑定，並進入分散式資優班就讀。

三、認同

由於認同的範疇極廣，參考相關文獻後（李佩雯，2014；陳坤虎等人，2005；Tajfel, 1978；David & Bar-Tal, 2009；Deaux, 1993），本研究所指自我認同聚焦於敘事者我對「資優生、新二代身分的感受、反應、理解與評價」。此概念具有發展、流動性，且是在個體與他人與社會互動中持續建構而成（鄭又嘉、呂金燮，2022；Erikson, 1963, 1968）。

第二章 前人之聲

第一節 新二代的學業適應與認同發展

一、新二代的學業適應

台灣對於新二代的相關研究起步較晚（楊巧玲，2020），吳俊憲、吳錦惠（2007）指出，台灣學術界對於新二代的研究缺乏主動性，多是受到媒體與法令影響才開始發展研究。張明慧（2005）認為，新二代約在2000年初期成為新聞主題，但當時的報導多塑造出新二代容易有發展遲緩的現象。在這樣的時空背景下，政府單位與學術界開始關注新二代的教育議題，擔憂其容易出現學業成就低落的狀況（郭添財，2007）。基於這樣的憂慮，學界出現許多論述，試圖為新二代在學習上的困難找出解決方案（張鈿富，2006；黃德祥，2006），相應探析新二代學業表現的研究也如雨後春筍般冒出，如洪月女（2011）發現小四的新二代學童在英語閱讀能力上顯著弱於一般學童；謝佩蓉等人（2015）以分層叢集抽樣方式，調查全台小四、小六近 25000 名新二代與非新二代學生的國語文學習表現，結果發現新二代的國語文學習表現顯著較弱；陳志盛、沈玫宜（2020）調查嘉義縣內 400 餘位新二代的自然、數學科學業成就，發現他們的數理科學業表現在進入中學後顯著下降。

然而，台灣的新二代的學業表現真的較差嗎？研究結果至今仍莫衷一是（陳宜伶、陳淑美，2011；魏美惠，2009）。且從既有文獻中更可發現雖同為「新二代」，但來自不同國族背景的新二代，其學業表現實有差異。例如蔡秉勳等人（2022）對照 102 位新二代與 370 位非新二代的學業表現，發現僅有東南亞新二代在學業表現上較弱勢，陸籍新二代則在語文學業表現上接近一般生，甚至有較佳的表現；李新鄉、吳裕聖（2012）發現國中階段的陸籍新二代在自然、生活科技領域的學習表現優於其他國籍的新二代；陶宏麟等人（2015）分析「臺灣學生學習成就評量資料

庫」的資訊，亦發現母親為陸籍者的新二代在學科成績上與非新二代並無差異，但若女性新住民為東南亞籍，其子女幾乎在各科目表現上都明顯落後於非新二代。而值得關注的是，在學科表現之外，蔡秉勳等人(2022)發現東南亞、陸籍新二代在創造力表現上較一般生更為優異。可見雖諸多研究皆將「新二代」視為一體，但該群體的異質性其實相當高(蔡秉勳等人，2022)，應不宜概括將其視為學業上，甚至各方面的弱勢。

除學業表現方面，學界亦有認為新二代易有升學意願低、人際互動不佳、自我認同度低、溝通易有障礙者(吳俊憲、吳錦惠，2007；郭添財，2007)，但也有研究發現新二代在人際關係、同儕與課業適應狀況良好，且幸福感佳(吳瓊洳、蔡明昌，2009；張芳全、夏麗鳳，2011)。吳俊憲、吳錦惠(2007)曾統整2003年至2006年間全台與新二代有關的62篇學位論文，發現新二代在自我概念、語言能力、人際適應三方面的表現狀況並不一致。綜上所述，不難看出新二代為在學業成就、學校適應上是否真的較差，學界仍未有定論(陳宜伶、陳淑美，2011；黃彥融、盧台華，2012；魏美惠，2009)，但台灣對新二代的相關研究仍多以關懷弱勢的角度，將焦點放在其學科表現、學習適應的層面(黃彥融、盧台華，2012；黃騰，2022)，少關注其多元能力(魏美惠，2009)。

二、新二代的認同發展

相較於新二代的學業表現，較少有研究關注新二代本身的自我認同(鍾才元、林惠蘭，2015)。鍾才元、林蔚芳(2016)指出，「認同」對於新二代而言是趟艱辛、掙扎的歷程，但大眾經常受父系社會的價值觀影響，習慣將父親多為台灣人的新二代自動認定為台灣人，忽略新二代本身的感受。由於新二代生活、成長於兩種不同文化交會、碰撞，甚至衝突的家庭中，其自我認同很難不受雙文化的影響(鄭瑞娟，2010；譚光鼎、湯仁燕，1993)，故新二代的自我認同應是更為複雜的。對於如新二代的「雙族裔」族群的自我認同歷程，鍾才元、林惠蘭(2015)曾援引

Poston (1990) 提出的「雙族裔認同發展模式」(biracial identity development model) 進行研究。根據該模式，雙族裔者的自我認同歷程重心在於「族群選擇」，亦即在父方、母方的族群中游移。雙族裔認同發展模式的自我認同發展歷程如下：

1. 個人認同期 (personal identity)：個體發展出自我概念，但尚未發展出族群意識。
2. 族群類別選擇期 (choice of group categorization)：個體開始感受到外界迫使他們選擇一種族群身分，導致出現疏離的危機。
3. 糾結／否認期 (enmeshment/denial)：個體因為自己選擇一種族群的決定感到迷惘甚至愧疚、罪惡，且未能完全感受到被族群接納。
4. 欣賞 (appreciation)：個體仍認為自己屬於某一族群，但已能開始欣賞另一族群文化，並體認擁有雙重族群身分的優點。
5. 整合 (integration)：個體願意承認所擁有的所有族群身分，並發展出完善、安全的認同統合。

從雙族裔認同發展模式來看，新二代的自我認同重心應在於族群認同。回顧目前與新二代自我認同相關的研究，亦確實多關注其身分、文化等與族群認同密切相關的層面。例如蔡宛霖、楊洲松 (2021) 訪談三位母親來自越南的國中新二代，發現他們對於母親國族的文化卻不熟悉，但仍以正向態度看待新二代這一身分；王雅玄、馮美滿 (2010) 以分層隨機抽樣的方式，抽選全台 1672 位新二代，結果發現其自我認同狀況大致良好；盧姿云 (2021) 則訪談 8 位出生於不同時期的成年新二代，發現其身分認同是多變的，與鍾才元、林惠蘭 (2015) 的研究結果相近；鍾才元、林蔚芳 (2016) 整合相關研究後指出，新二代的認同具有多元、彈性的特色，且大多同時認同父母雙方族群。總括而言，新二代的自我認同是較正面、動態、繽紛多元的，且能同時擁抱家庭內兩種不同族群的認同。

雖然前述文獻對新二代自我認同的研究結果大致正向，但就如前文

中所述，「新二代」是異質性相當高的群體，不同背景的新二代的自我認同表現也有差異。例如王雅玄、馮美滿（2010）發現港澳、陸籍新二代的文化認同較東南亞籍新二代更低；鄭靜瑜（2011）針對全台的陸籍新二代進行調查與訪談，發現陸籍新二代在自我認同上，多有自我矛盾、多愁善感、缺乏自信、戴著偽裝面具的負面情況。綜整前文，可見雖然陸籍新二代在學業表現上雖未必遜於其他新二代，甚至可能更為優異，但其自我認同卻未有相應的正面表現。對於此一矛盾，陳毓文（2010）指出，對於新二代而言，若主流社會對其背景的印象較為負面，便會使新二代對自己的存在、價值更焦慮與自卑，此一說法或能解釋為何陸籍新二代的自我認同表現不若其他新二代——因為台灣社會對東南亞各國，以及對大陸的印象本不一致。

三、既有文獻中陸籍新二代的單薄身影

隨著「東南亞二代」越發被納入台灣政府的多元文化移民國家論述時，「中國二代」面臨邊緣化或隱形化，在「新二代」的論述脈絡中幾乎成為被包容的局外人（inclusive exclusion）。（徐婕、藍佩嘉，2024）

即使「新二代」在當今的台灣社會已不是陌生的詞彙，但從上述徐婕、藍佩嘉（2024）的研究中，不難看出中國新二代雖然看似被包納在「新二代」的議題中，實際上卻仍然置身邊緣。事實上，不論是關注新二代的學業適應，或是其自我認同的研究，對象皆多以東南亞新二代為主。然而在全台的新二代中，佔最大比例的其實是陸籍新二代。以 111 學年為例，陸籍新二代學生數便佔全體新二代學生的 43.5%，而越南新二代學生為 35.7%，印尼新二代學生則佔 8.5%（教育部，2024）。

陸籍新二代雖為台灣的新二代人數之大宗，其身影卻在社會上顯得

單薄。馮涵棣、梁綺涵（2008）曾統整與新二代相關的期刊論文，發現雖然陸籍配偶人數為東南亞裔人數的兩倍，但以她們及其子女為研究對象的文獻甚少，呼應徐婕、藍佩嘉（2024）的論述。無怪乎身為陸籍新二代的陳千惠（2023）曾感嘆：「中國新二代在臺灣社會中是新二代群體裡人數最多的，卻也是最不常被大家看到的。」

是什麼讓陸籍新二代成了房間裡的大象？陳千惠（2023）推測，中國、台灣之間的政治糾葛，是造成大陸地區新二代難以現身的原因。張茂桂（2008）與朱蘊兒（2018）也指出，台灣雖然近年注重多元文化與新住民平權議題，但在群眾對國家定位、政治主張仍有歧見的狀況下，與地緣政治、國際局勢密切相關的大陸新住民相關問題，即使對重視新住民權益的學者而言，也成了不知該如何妥善面對的燙手山芋。然而陸籍新二代與其他國族背景的新二代的家庭相比，實有不容忽視的差異，這些因素自然可能會讓陸籍新二代與其他新二代在學業適應、自我認同上有所不同。例如陸籍新二代的家庭文化應與台灣社會更為接近（蔡秉勳等人，2022），陸籍配偶的語文能力與社經背景與台灣多數家庭相去不遠，可能使其子女在學業成就上也與非新二代更接近（李新鄉、吳裕聖，2012）。但另一方面，陸籍配偶囿於法規限制，入籍的年限較他國配偶更長，專業學歷也更難被採認，這使陸籍配偶更不易就業、融入社會，也進而影響其子女發展（蘇昱璇、曾晴婉，2024）。而即使陸籍新住民家庭在文化上與台灣社會更接近，但陳千惠（2023）強調，大陸各省的文化、語言仍與台灣相異，並不能完全認為陸籍新二代沒有適應、認同問題。

綜上所述，台灣對於新二代的相關研究主題多以學業適應為主，較缺乏探討其自我認同的文獻，且既有研究的結論並不一致，「新二代」群體中的陸籍新二代與其他國族背景的新二代的表現亦有差異；在研究對象上，既有研究則偏重東南亞裔新二代，而非佔整體新二代人數最多的陸籍新二代。有關陸籍新二代的議題仍亟待探究。

第二節 資優生的身心特質與認同發展

一、資優生的身心特質

Bailey(2011)指出,資優生與一般人在各方面的發展差異都相當大。的確自 Terman 於 1920 年代投入相關研究以來,已有諸多文獻發現資優生相較於一般生,在認知、情意等心理層面上有許多不同之處,顯示「資優」特質絕非是能簡單以「聰明」一詞帶過的。雖然就較正面的特質而言,資優生普遍具有好奇心重、求知慾盛、道德感高、同理心強、幽默感高、記憶力與理解力優異、語言發展能力超群(王宜菁,2023;張馨仁,2000; Clark,1987,林寶貴譯)等特質,讓他們成為師長眼中的天才。但相對的,資優生亦具有高敏感、神經質、情感脆弱、完美主義、強烈自我批判、自我認同困難、身心非同步發展(王淑棻,2009;郭靜姿,2000;蔡瑩蓁等人,2018;Mueller & Winsor,2018;Ramzi et al.,2011)等特質,導致其在學習適應、人際關係上出現問題。

此外,在談論資優生的身心特質時,很難不提到波蘭心理學家、精神科醫師 Dabrowski 提出的「過度激動」(overexcitability, OE)。根據張馨仁(2000)與王淑棻(2009)整理,過度激動的表現形式可分為五種向度,簡述如下:

1. 「心理動作過度激動」(psychomotor OE):如語速飛快、喜好激烈活動、易緊張與神經質。
2. 「感官過度激動」(sensual OE):敏於感官訊息且重視五感體驗,如特別喜愛或厭惡觸摸、觀賞、品嚐、嗅聞特定事物。
3. 「智能過度激動」(intellectual OE):例如專注力強、觀察敏銳、好奇心重、喜愛思考與分析。
4. 「想像過度激動(imaginational OE)」:想像力豐富,好幻想。
5. 「情緒過度激動(emotional OE)」:容易感受自己與他人的情緒,且因此產生強烈的生理現象與行為表現。

綜上所述，資優生的身心特質之複雜，並不如大眾的刻板印象中全然美好。這些特質往往使資優生在人際相處上碰壁，難以融入同儕，進而感到強烈的孤寂(郭靜姿, 2000; 張馨仁, 2000; Mueller & Winsor, 2018)。雖然資優生的身心特質與一般人相比有諸多差異, 但 Ogurlu 等人(2018) 強調, 資優生對人際關係仍有渴求, 更將朋友視為社會支持的主要來源。因此為了與同儕建立關係, 資優生即使知道自己與眾不同, 仍得迫使自己隱藏資優特質, 壓抑真實的情感, 努力成為一般人的樣子, 以求獲得同儕的認同(高儷萍、劉欣惠, 2009; Gross, 1998)。

二、資優生的認同發展

除了建立親密社交關係, 形成安全的自我認同也是青春期的重要任務(Gross, 1998)。且根據 Erikson (1963) 的理論, 若人在青春期無法發展出安定的自我認同, 便會陷入角色混淆的危機。對資優生而言, 自我認同是非常複雜的(高儷萍、劉欣惠, 2009), 他們優異的認知能力與高敏感特質往往使其終其一生追索「我是誰」、「我想成為怎樣的人」(張靖卿, 2016)。有感於此, Mahoney (1998) 提出了「資優生認同形成模式」(The Gifted Identify Formation model) 以協助資優生達成自我認同。在此模式中, 資優生的天賦是認同發展的核心, 而形塑資優生自我認同基礎的四個構念則為(張靖卿譯, 2012; 張靖卿, 2016; Mahoney, 1998):

1. 認定 (validation): 指認定自己的行為、情感與認知異於常態。此部分主要來自於資優生的自我覺察, 或重要他人的觀察, 如家長、老師。若資優生的資優特質未經認定, 可能會導致資優生的自尊低落。
2. 肯定 (affirmation): 指整合個人內在特質與外在人際、環境互動的狀況, 進一步從與外界的相處過程中, 肯認並強化資優才能, 讓資優生真正感到「我是資優的」。
3. 連結 (affiliation): 指與有相似特質或志同道合的他人結為好友,

加入群體但不失去真正的自我。形成連結的團體會為資優生帶來歸屬感，進而欣賞、接受「我是誰」。與認定不同的是，連結指的是與次級團體的聯繫。

4. 聯繫 (affinity)：指資優生找到人生目的，並將自己的稟賦與生命意義連結，產生人生目標，從生命的迷惘中解放。若缺少聯繫，資優生會感受到與世界格格不入，為自身的存在感到焦慮。

需特別注意的是，上述四個基礎構念可能是連續、同時發生的，且彼此間並不是先後、上下的階層次序關係。總體而言，資優生透過「認定」以肯認自己的獨特；從「肯定」了解自己的獨特之價值；從「連結」確認自己能保有獨特的同時亦與他人建立連結；從「聯繫」知曉自己應如何運用獨特天賦。如此看來，這四個構念的確對於資優生的自我認同是缺一不可。

最後，雖然在心理發展上，Erikson 將自我認同視為青春期的主要任務，但就如前文所述，自我認同是終生不斷變動的歷程，對資優生而言更是貫串一生的課題、生命的終極追尋，相關經驗應值得探久。然而既有的資優相關研究，多以學齡階段的資優生為研究對象，但資優特質並不會隨著成年而消失，資優成人亦可能因資優特質產生情緒與自尊低落、缺乏社交關係的問題，而難以融入主流社會（林業盈，2018；Szymanski & Wrenn, 2019）進而造成自我認同的動盪。而人在成年後會逐漸脫離原生家庭、學校，猶如幼崽成年後需揮別父母，獨入荒野並自尋生路般，此時人會更切身感受到社會文化、國際政治等巨大的系統影響，自我認同勢必會受到不同以往的衝擊。因此，資優成人的自我認同歷程，應是值得關注、探索的。

第三節 資優教育研究中內隱的社會文化偏見

一、多元文化視角對資優教育研究的重要性

特殊教育研究的起源與發展雖然深受醫學、心理學領域的影響（張嘉文，2011）但特殊教育作為社會科學的一環，社會政治、文化因素自然是特殊教育研究應考量的重點，且 Ford 等人（2008）更強調所有研究都是深嵌於文化中的。尤其特殊教育所服務的對象都是社會上的少數，不論是身心障礙生或是資優生，都是被國家所制定的政策劃分、命名為「特殊」的群體，而資優政策背後的影響因素即包括歷史傳統、政治制度、社會需求等文化因素（王昭傑，2012）。吳武典（1997）即指出，台灣社會中傳統的「因材施教」、「重智」、「重才」概念，大大影響了資優教育的發展。黃隆興等人（2010）亦曾提醒，天賦、才能，皆是種反映主流文化的意識形態，不同文化對資優生的想像與期望並不相同（郭靜姿等人，2023；Freeman, 2005），文化偏見往往會影響學生接受資優教育的機會（Ford et al., 2013），因此論及資優研究時，勢必得考量個體本身所處的文化背景，不可一概而論。

將文化納入研究視角，也符應資優教育派典的轉移。資優教育發展至今，其概念已由關注少數的菁英主義，擴為顧及全體人民的多樣性，強調平等地發展眾人才能（吳武典，2013；Chiu, 2022）因此在台灣，如原住民、新二代等主流文化之外的「低代表性資優群體」（李家兆、郭靜姿，2017）便是近年資優教育重視的議題，李翠玲（2006）亦曾呼籲資優教育應注意社會文化變遷，將新二代納入關注對象。於國外，VanTassel-Baska（2013）強調在越來越多國家開始發展資優教育，且國際學術交流日漸頻繁的趨勢下，更應將不同的文化納入資優研究中，以擴展原有理論、深化對資優生的理解。Freeman（2005）也呼籲資優教育應考量文化背景與差異，才能讓教育實踐更為全面。

二、資優教育研究的社會文化偏見

從前文看來，不難看出將文化因素納入資優教育研究中是如此必要，因此更需注意相關研究中潛藏的社會文化偏見。在作為特殊教育基礎的教育心理學領域，King 等人（2018）曾針對 2006 至 2016 年間的教育心理學相關期刊文獻進行內容分析，發現多數研究集中於英語系國家，且即使文獻本身題目與文化相關，也僅有不到 3 成的研究有納入不同國家的學生，而多數研究的視角亦並未從參與者本身出發，顯示教育心理學領域仍由西方文化宰制，且缺少研究參與者自身的觀點。類似的狀況也見於特殊教育研究中，Bal 與 Trainor（2016）即指出文化在教育研究中雖然是重要的影響因素，但既有的特殊教育研究卻並未充分將文化納入研究設計，致使非主流文化學生的需求被忽略。Ford 等人（2008）也說明，既有的資優教育研究缺乏文化敏銳度，忽視少數族裔與不同文化的學生，致使研究產生的理論與模型未必能適用於全體資優學生。Ford 與 Harmon（2001）亦提到，資優教育領域對非主流文化的學生常抱持著「缺陷觀點」，認為這些學生的潛能、能力較低，使他們在資優教育中缺席。值得一提的是，台灣既有與新二代相關研究，正也多從缺陷觀點出發，將其視為弱勢，並強調診斷、輔導。或許就是因為這樣潛在的缺陷思維，才讓新二代更難現身於資優教育研究中。

相較於國外已有學者檢視資優教育中的文化盲點，台灣則較缺乏此方面的文獻。然而因台灣的特殊教育不論在學術或是實務系統上，皆受西方體系影響深遠，（李翠玲，2006；張嘉文，2011），故我們更應將國外的狀況引以為戒。Persson（2012）即提醒，美國文化中重視個人主義，與結果導向的價值觀，在各國往往被視為典範而加以仿效，如此可能造成學術圈的文化複製現象，不利於非西方文化地區發展本土化的研究範式，因此 Persson 呼籲資優教育界應更重視文化多樣性，這和 King 等人（2018）對教育心理學領域的擔憂不謀而合。對於東西方在資優概念看法上的文化差異，Freeman（2005）指出，西方文化通常將資優視為與生

俱來的天賦，亦即資優是天生、由基因決定的，因此重視發展各式鑑定找出資優者，然而東方文化中則將所有學生視為具備相同的潛力，因此更重視學生後天的努力與教師的輔導、支持。這和林佩芳、張靖卿(2012)針對 2005 至 2011 年間分析網路媒體如何報導資優教育新聞的研究結果相似，在林、張的分析中，台灣媒體報導資優相關新聞時，重點即多放在呈現資優生勤奮向上的事蹟，以及支持資優生的充實、加速課程等。

既然東西方文化如此不同，執行資優教育研究時便更應謹慎考量台灣的社會文化狀況，以發展本土化的特殊教育研究(李翠玲，2006)。目前台灣已是族群多元共榮的社會，故如新二代在內的非主流文化族群經驗，更是應探究的對象。且張嘉文(2011)指出，台灣的特殊教育研究仍受到西方範式影響，多是由功能論觀點出發，並重視鑑定、評估的量化研究，而缺乏從階級、標籤等批判視角出發的研究。

張嘉文(2011)的看法並非無憑無據。由於敘事探究是質性研究中以呈現、探究經驗為特點的研究方法，故我在「臺灣博碩士論文知識加值系統」中以「敘事探究／敘事研究／敘說探究／敘說研究／自我敘事／自我敘說」搭配「資優」為關鍵詞進行搜尋，結果發現目前台灣以資優生為研究對象的學位論文雖所在多有，但以敘事探究探討其生命經驗者卻寥若晨星。統整結果如下表 2-1：

表 2-1

國內資優生敘事探究相關學位論文整理

作者 (年代)	論文名稱 (標記*者為 自我敘說研究)	研究對象	研究結果
高欣蕙 (2003)	一位資優兒童人際關係之敘說	1 位小學三年級女性資優生	資優生渴望專屬友誼，並受資優標籤影響，在人際關係中陷入親密與孤立的矛盾循環。
顏嘉蕙 (2008)	一位資優女性生涯發展之敘說研究	1 位成年資優女性	堅持、原生家庭的支持、擺脫傳統價值的束縛是造就女性資優生生涯成功發展的原因。
紀詠齡 (2011)	一位資優生手足回觀家庭經驗與手足關係之敘事探究*	1 位擁有 2 位資優弟弟，與 1 位非資優姊姊的資優教師	「資優」滲入並涵化至資優家庭成員們的學習、生活之中，鞏固並影響親子、手足關係。資優與非資優孩子在相似與差異中循環互動。
徐培芬 (2011)	星星的背後——一位母親教養亞斯伯格症資優生之經驗敘說	1 位小學三年級亞斯伯格症資優生的母親	母親面對障礙時的積極調適、樂觀態度，是引導孩子克服挫折、發揮潛能的關鍵。
李家兆 (2013)	生命之流的湧現——一個「社經地位不利資優生」社群之敘事探究	1 位資優教師與 5 位社經地位不利資優生	社經弱勢資優生常被忽視，但在陪伴與敘事中重建自信，展現潛能。
廖彩妙 (2013)	一位亞斯伯格症資優學生與主要照顧者之敘事研究	1 位亞斯伯格症資優生的主要照顧者	亞斯伯格症資優生的成長需仰賴家庭教養態度、口語表達訓練，及正確診斷、特教支持。

(接下頁)

國內資優生敘事探究相關學位論文整理 (續)

詹惠萍 (2013)	國小音樂資優班畢業生生命故事敘說*	4 位畢業於國小音樂資優班的學生	音樂資優生具高批判、超齡、完美主義等特質，成長歷程深受家庭影響，師生與同儕關係複雜，成年後面臨理想與現實的落差。
詹婷雅 (2014)	隨波，不逐流——五位優秀社經地位不利高中生的成長經驗分析 聆聽資優生之生命旋律——敘說三位青少年於資優教育的學習歷程及創意表現	5 位優秀的社經不利高中生 3 位國高中資優生	資優生普遍具有較強的自我覺察、情緒波動、獨立思考，會考量現實以尋求自我定位。 資優生的學習歷程深受個人特質與家庭支持影響，完美主義、資優標籤、課業壓力會造成求學歷程的迷惘與掙扎。
張淳雅 (2014)	離去、留下與相遇——一位資優教育教師的敘說旅程*	1 位資優教師	離開資優教職者多因制度或心力耗竭，留下者則在環境變動與堅持間掙扎調適，新進教師則常感孤立。
戴心翊 (2016)	高度智商資優生的家庭經驗	3 位高智商資優生與其母親	高智商資優生語言、認知能力早熟，具強烈好奇心、閱讀習慣，但也會面臨人際互動、完美主義與情緒適應等挑戰。 敘說者憑藉正向的個人特質、母職之堅毅，歷經自我悲痛、
許知耘 (2018)	困頓中顯光華——一位視障音樂資優生母親的生命轉化敘說	1 位視障音樂資優生母親	信仰建立、積極行動的生命轉化歷程，成功協助孩子發展才能，也重塑自身生命意義。

(接下頁)

國內資優生敘事探究相關學位論文整理（續）

洪曙天 (2020)	一位金門縣國小資優班初任教師專業實踐歷程之敘事研究*	1 位金門的初任國小資優班教師	初任資優教師在具文化差異的環境，須面對現場的挑戰並適應在地文化，以調整理念與教學，在與親師生、行政的互動中建構專業認同與教學模式。資優學障生的復原力發展歷程包括困惑期、適應期、和解期。影響復原力的危險因子與保護因子包括個人與環境層面，且部分因子具有雙重特性，並與其他因子交互促進或抑制，顯示資優學障學生復原歷程的複雜性
黃姿文 (2024)	資優學習障礙者之復原力發展歷程	3 位資優學障成人	保護因子包括個人與環境層面，且部分因子具有雙重特性，並與其他因子交互促進或抑制，顯示資優學障學生復原歷程的複雜性

在上表，可見台灣目前僅有 14 篇以資優為研究主題的敘事探究學位論文，然而其關注對象旁及資優生的家長、手足、教師，較缺少聚焦於資優生本身生命經驗者。且在研究方法上，雖有 4 篇學位論文使用自我敘說（self-narrative）取徑，從資優生自身角度出發述說經驗，但僅有詹惠萍（2013）1 篇是資優生本身進行的自我敘說。可見目前台灣仍頗缺乏以資優生為主題，亦為主體自我敘說文獻。

第四節 新二代與資優生的標籤

一、標籤的起源與意義

Erikson (1968) 強調，自我認同是從個體與外界互動的經驗中逐步形塑的，而人並不是真空地生活著，而是在特定的歷史文化、社會脈絡中成長，生命經驗也隨之鑲嵌其中。因此，討論資優生、新二代的自我認同時，社會大眾的刻板印象、對其貼上的「標籤」是不可忽視的一環。

標籤理論 (labeling theory) 的概念起源自犯罪學領域，原先用以解釋青少年犯罪的成因，而後 Becker 在 1963 年時更系統化地闡釋此一概念，自此對包含教育在內的社會學領域影響深遠(吳清山、林天祐, 2005)。根據 Becker 的觀點，「標籤」是社會的強勢團體為違反主流規則的人貼上的，用以標示這些「偏差者」非我族類(鄭世仁, 1994)。在刻板印象作祟之下，這些「局外人」更容易被主流群體發現並貼上標籤，而被貼上標籤後，遭貼標籤者則容易將標籤當成自己最主要的身分，而忽略其他個人同時擁有的角色，進而影響自我概念，使自己越來越符應社會為其貼上的標籤，最終邁向自證預言 (self-fulfilling prophecy) 的結局(吳清山、林天祐, 2005；鄭世仁, 1994)。

雖然標籤理論在發展初期多用以解釋偏差行為，但由於標籤理論的重點之一在於社會的主流團體為少數、非主流者貼上標籤的過程，因而標籤理論發展至今，其應用已不再限於犯罪者，亦常見於與各少數族群相關的討論，作為社會少數的資優生與新二代自然也不例外。

二、新二代的常見標籤

夏曉鵬（2005）指出，台灣政府、媒體與民眾，經常將新住民女性、新二代視為「低劣他者」與社會問題，使其生活充滿極大壓力與創傷。例如新住民常被教師認為教育程度低，被貼上「不會管教」的標籤，新二代則連帶被貼上「野孩子」的標籤（張靜年、曾育慧，2024）。研究者身為教師，在教育現場，也時常會聽到「某學生的媽媽是外配……」這類意有所指的話，其正反映了新二代在主流社會眼中被視為「問題化的他者」（楊巧玲，2020）。而在這類對話中會出現的國家，經常是中國、東南亞地區的國家，而非日韓、歐美等地，可見台灣對於新住民及其子女貼上的標籤，並不會一視同仁，而會依照國家的「先進／落後」程度劃分（張嘉文，2010）。雖然新二代與其他人一樣，在台灣成長，社會卻會自動將對新住民的刻板印象延續至新二代身上（黃騰，2022）。而台灣人常認為新住民來自的多是「落後」地區（張嘉育、黃政傑，2007），結婚的對象又多是社經地位低的弱勢男性，因此擔心新二代會拉低臺灣人口素質（楊靜利等人，2012）。對新住民原生國家的標籤引發了台灣社會對新二代的擔憂，連帶使媒體開始關注。張明慧（2005）指出，台灣媒體在2003 年左右將報導焦點由新住民女性轉移至新二代，卻在標題、數據、用字遣詞上塑造出「新二代易發展遲緩」的狀況。這讓弱勢的標籤更成為新二代揮之不去的夢魘。

對新二代的標籤、隱性歧視，不只見於媒體、一般大眾，學界亦然。楊巧玲（2020）分析台灣 66 篇與新二代有關的期刊論文，發現學術界延續了媒體對新住民女性的刻板印象，將新二代的教育議題他者化、問題化，「新二代」成了被認為學習容易出現問題的研究主題，而非主體。黃騰（2022）認為，台灣研究者多關心新二代的「適應」問題，但這樣的關注已隱含了主流的立場、價值觀，而非從新二代的角度出發。即使近年來台灣在新南向政策的方針下，對東南亞新二代已由輕視的態度轉為將其視作「南向小尖兵」，重視其語言文化優勢，但仍不難看出這僅是將東

南亞新二代看成「資產」的功利角度（夏曉鵬，2021）。

新二代在被社會貼上各種負面標籤的狀況下，往往會有自我認同的問題（張芳全，2010；郭添財，2007；陳莞茹，2012）。徐婕、藍佩嘉（2024）便呼籲，學界應嘗試從新二代的視角，以例如自我敘事的方式，探討社會的外在觀感對其自我認同的影響。可惜近年來台灣以新二代為主題，並採用敘說研究方法，重現其生命經驗的學位論文尚不多見。下表 2-2 即統整我在「臺灣博碩士論文知識加值系統」以「敘事探究／敘事研究／敘說探究／敘說研究／自我敘事／自我敘說」搭配「新住民子女／新移民子女／新台灣之子／新二代」為關鍵詞的搜尋結果。



表 2-2

國內新二代敘事探究相關學位論文整理

作者 (年代)	論文名稱 (標記*者 為自我敘說研究)	研究對象	研究結果
蔡雅雯 (2011)	新移民子女族群認同之敘事研究	3 名印尼新二代, 包含國高中生與成人	新二代展現多元、情境性且具流動性的族群認同, 其認同歷程深受主流文化的歧視與偏見影響, 因此發展出多種因應策略。
宋婷慧 (2012)	讓苦難變得有意義---我與我的菲律賓學生華語文學習之旅	1 位菲律賓新二代國中生	新二代面臨語言隔閡、同儕排斥、家庭支持薄弱等多重挑戰, 但憑藉堅持、感恩、接納環境三項核心態度, 成功融入台灣學校生活, 破除刻板印象。
葉汝真 (2013)	生命的交會-國小教師針對新住民子女之敘說探究	6 位國小教師	家庭是影響新二代學校各方面表現的重要因素。低年級的新二代尚未意識到自己母親的特異。教師起初會對新二代有刻板印象, 但實際接觸之後會改觀。
顧心田 (2014)	回家：一位外省第二代與新移民之子的敘說探究*	1 位陸籍、印尼新二代	研究者理解父母移民經驗帶來的情感影響, 並在歷史、政治與社會脈絡中重見家庭情感連結與鄉愁, 進一步整合身分、家庭與自我認同。
施慧岡 (2016)	我與新移民女性連接的生命故事*	1 位泰籍新二代、1 位越南新住民	兩位研究參與者有著類似的生命歷程：在家庭、社會邊緣中摸索、受傷、堅持並轉化。

(接下頁)

國內新二代敘事探究相關學位論文整理 (續)

蘇俊文 (2018)	母親、學校與我——三位新住民第二代的青春敘說	3 位新二代 (1 位印尼、2 位越南)	新二代的生命經驗複雜，在家中普遍經歷權力不對等與情感對立，母親雖處於邊緣位置，卻是最親近的依附對象；學校為重要的情感場域，教師態度深刻影響自我認同發展。
李利煌 (2020)	忘身而生——一個新台灣之子的蛻變歷程*	1 位印尼新二代	敘說者將動漫、軍旅、敘說作為自我認同的轉化工具，並歷經自我解構、認識、重構，進而肯認自己的新台灣之子身分。
陳怡君 (2020)	成年新住民子女生命故事之敘事探究	3 位成年印尼新二代	新二代在成長過程中感到「無根感」、「童年困苦」、與「家庭溝通困難」，自我認同深受社會偏見、跨文化衝突、母親適應困境與經濟壓力影響。新二代以壓抑情緒、尋求同儕支持、隱藏身分、追求成就等策略因應。
阮婕萍 (2022)	越南新住民第二德國小學童學習國語經驗及對兒童課後照顧服務班國語教學的啟示*	1 位國小越南新二代	新二代在語言、文化與生活上遇到適應困難，但透過親子共同努力、社會支持而有所成長與轉變，課後照顧服務班在語言補救與情感支持上扮演關鍵角色。

由上表可見，台灣目前以新二代為研究主題的敘事探究學位論文僅有 9 篇，而其中 4 篇的主題與學業、學校生活有關，其餘方為新二代本身的親子互動、自我認同等經驗。而在 9 篇學位論文中，也僅有 4 篇採用自我敘說方式，顯見目前由新二代自身視角出發，探討自我認同、談論生命經驗的相關文獻，仍有累積空間。事實上，關於新二代在被社會貼上重重標籤下的感受，可由少數的報導、個人創作略知一二。如林照真（2011）曾以〈我不笨，我只要求公平對待〉為題撰寫專題報導，直言台灣的新二代活在「素質較差」的陰影中，不敢公開承認身分；彭杏珠（2019）的〈我要好到什麼地步，才不用再證明自己？〉採訪表現傑出的新二代，傳達新二代對「新二代表現不好是應該的，表現好反而要被刻意強調」的無奈；柬埔寨新二代劉育瑄（2020）出版《身為在台灣的新二代，我很害怕》一書，書名便赤裸展露了新二代被標籤淹沒的窒息；而未獲得新南向政策「紅利」的陸籍新二代，則有感於社會對陸籍配偶與其子女的政治忠誠質疑之砲火日漸猛烈，而發出以下呼籲：

「婚姻移民不只是來到台灣擔負生養未來公民的生育力，更不是敵國滲透的黑影。實際上的婚姻移民只是人，想平凡的安生立命於民主台灣的人。」——劉千萍等人（2024）。

三、資優生的常見標籤

相較於新二代常被社會貼上負面標籤，社會對資優生的標籤、刻板印象似乎較為「正向」：是各方面都厲害的全才、比一般人更懂事成熟、成績很優秀、能適應學校生活、很好教……（李宜蓁，2014；張益勤，2017；羅怡君，2023）然而，從前節所回顧的文獻即可知道，資優生並非完人，反而有許多適應問題。吳玟秀、曾正宜（2023）即指出，「資優生」的標籤對資優生的人格與生涯發展有著重大影響，標籤背後的期待往往使得標籤更為沉重。Moulton 等人（1998）也強調，雖然資優生的標籤有看似正面的面向，但不應忽視背負這份標籤所需付出的心理、情緒代價。Robinson（1986）即指出，標籤可能會造成資優生的驕傲、自負、孤立，並影響其手足關係。對資優生而言，伴隨著「資優生」標籤而來的負面感受還包括：被同儕視為書呆子與萬事通進而利用、缺少老師的指導關注（Moulton et al., 1998）；被派發更多作業（Berlin, 2009）；被同儕排斥與欺負（Hertzog, 2003；Klimecká, 2022）；社交焦慮與表現壓力（Gates, 2010）；感受到被視為培訓的工具（陳偉仁，2015）等。

資優生的標籤，往往在教育體制中被再三強化。Gates（2010）指出，教學者常常只看見資優生身上的標籤，而非學生本身。Klimecká（2024）則發現，學校在面對資優生時，經常使用給予額外任務、挑戰性任務、執行個人專案、身兼課堂助教、準備課外競賽等看似適性的教學策略，但這些教法卻同時展現了教師對資優生的過度偏好，強化資優生的標籤，使資優生可能會濫用優勢、拒絕參與日常工作，同儕也可能會因為感受到教師的偏愛而孤立資優生。

有趣的是，對於「資優生」這個標籤，資優生們雖然無法全然理解（Gates, 2010）但他們對此的感受其實並非全然負面，而是矛盾的（Kerr et al., 1988）。Feldhusen 與 Dai（1997）的調查發現，資優的標籤可能會讓學生感到自己的特別，因而更勇於挑戰，但年齡較高的資優生會意識到此標籤帶來的社交影響，因而較不願意接受資優標籤；Shoenberger 等

人(2015)的研究則指出，資優生雖被師長讚賞，但同時又從同儕處感受到負面評價，因而雖然有的資優生接受標籤，並進一步將其內化為身分認同，但也有資優生抗拒標籤，而隱藏自己的資優身分。Klimecká(2022)則發現資優標籤能提高資優生的自信，但在社交方面則易有負面影響。總括而言，資優生一方面體認到資優標籤能為自己在學業方面帶來優勢，但同時又擔憂它影響了自己的人際社交(Kerr et al., 1988)。

在這樣對資優標籤感受如此矛盾的狀況下，如何看待標籤、是否揭露自己的身分變得更為棘手，資優生也因而產生了多種應對策略。Huryń(1986)便發現，多數資優生並不會主動承認自己的資優身分，且會常用裝傻、開玩笑、降低表現、插科打諢的方式來掩飾真實的自己，但資優生同時也會依照「情境」來決定是否展現自我，例如在與師長互動中便不需掩飾，但與同儕互動時即須小心翼翼。Klimecká(2022)的調查也發現，資優生對於標籤的因應策略除了「否認資優身分」外，還包括幫助他人、順從等，且男學生更傾向展現、利用自己的資優特質，來彰顯自己的與眾不同。

綜上所述，不難看出資優生與新二代在不同的社會標籤之下，同樣有著揭露身分、自我認同的難題。該如何面對、看待標籤？肯認自己的身分，又是否就意味著接受標籤？我曾渴望查找相關的敘說探究文獻，以釐清這兩種身分、標籤對個體的影響，不過誠如先前表 2-1、表 2-2 的搜尋結果，台灣不僅缺乏新二代、資優生主動現身述說、分析自身經驗的學位論文，從兩表並無重複文獻的狀況可知，目前台灣更無同時兼具新二代與資優生兩者身分的研究者以自我敘說方式撰寫的學位論文。

新二代、資優生，都是社會上的少數群體。而 Jones 與 McEwen(2000)曾提醒教育工作者在面對少數群體的學生時，應該更謹慎地看待其邊緣化的身分，並呼籲學界應開展多面向的認同相關研究。當資優生、新二代這兩項在社會主流、傳統觀念評價上迥然有別的身分同時交織於一身，又會為個體帶來怎樣複雜的認同歷程？這便是我所想探索、描述之處。

第三章 如何現身

第一節 為何是敘說：從敘說他人轉為敘說自己

在眾多研究取徑中，為何我選擇自我敘說作為研究方法呢？這要從我大學就讀新聞系時，與「敘說」的結緣談起。

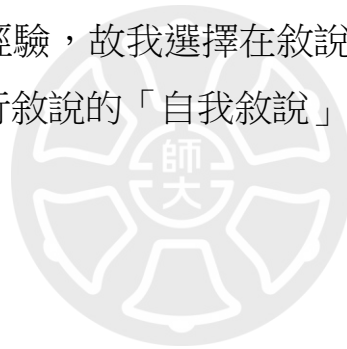
在我大學時，曾經擔任校園媒體記者三年。這三年間，我採訪過許多受訪者，聆聽他們的故事，自行消化後，再力求客觀地將其改寫為新聞刊出。當時在撰寫新聞時，「客觀」是我奉行的重要準則，為此，不論新聞議題如何令我震驚、受訪者的分享如何觸動我，我都需要在下筆時按捺住自己的衝動，小心翼翼隱身於新聞中，不洩漏自己的感受，以忠實當個故事的傳達者，而非創造者。「拜託你，一定要把我們的故事寫出來，才能讓政府看到。」在某次採訪結束前，一位苦於無法為己發聲的受訪者懇盼地對我說，更堅定了我敘說社會少數、弱勢者故事的決心。因為唯有敘說，才能讓他們不為人知的經驗被看見。

誠然，當我看著自己撰寫的新聞被受訪者們、相關團體與陌生的讀者分享，甚至被論文引用、得到業界獎項時，我非常感動與驕傲——我成功讓受訪者們的故事被看見了！然而，轉念一想，我自己的故事呢？當以往每天都能在社群網站上寫出自己生活趣事的我，最後的貼文停留在好久以前，我才發現，就算我寫了再多新聞，終究都是在敘說別人的故事。每當我想試著提筆寫下我自己的故事時，卻發現自己不知曾幾何時，喪失了說出自己故事的能力與勇氣。在研究所就讀時，每當我接觸到資優生、新二代的相關文獻，我常因自己的生命經驗與之相連而深受觸動，也因此渴望著能找到個既能進行學術探究，又能述說自己故事的方法。

敘說探究，便是我找到的答案。「敘說」是人類不分種族、性別、階級，且自古至今皆然的活動，人們以此來表達、溝通。因此，透過敘說能了解社會、文化等生活意義，能讓故事不再只是個人的生命經驗，產生

更大的意義 (Kim, 2018, 張曉佩、卓秀足譯)。Clandinin 與 Connelly (蔡敏玲、余曉雯譯, 2003) 更指出, 在以「經驗」為研究關鍵對象的教育領域中, 敘說是呈現並理解經驗的最佳方法。Riessman (王勇智、鄧明宇譯, 2003) 也認為, 敘說探究能系統性地對個人的經驗進行分析與研究。且敘說探究關注的不僅是研究對象「當下」的狀況, 更往前關心研究對象如何從過去發展成現在的樣態 (鈕文英, 2024)。

由於我所欲探究的是我身為資優生、新二代的自我認同, 而自我認同是從經驗中產生、形塑的 (Erikson, 1968), 是不斷變動的歷程 (鄭又嘉、呂金燮, 2022) 故若想探討自我認同, 更應關注其發展的歷時性, 而非僅擷取一時的切片。因此在眾多研究方法中, 我認為將「經驗」作為核心材料、重視經驗之歷時性的敘說探究是最適配的研究取徑。而因我所欲探究的是我自身的經驗, 故我選擇在敘說探究中, 研究者將自身經驗與故事視為主體並進行敘說的「自我敘說」作為探究方式。



第二節 敘說框架

敘說必有框架，本研究參考 Kim（張曉佩、卓秀足譯，2018）有關敘說探究的專書，將框架依序分為鉅觀層級、中介層級、微觀層級三層。於決定敘說視框的鉅觀部分，由於新二代、資優生這兩種身分皆是源於法律規範，比起性別、種族等先天身分，對我而言更是後天賦予的身分，因此我會傾向從「標籤」的視角來看待新二代、資優生這兩種身分，以詮釋我的生命經驗；在方法論的中介層級，本研究採用質性研究法中的敘說探究（**narrative inquiry**）作為研究取徑，並以自我敘說的方式開展；而敘說中涉及的微觀層級理論，則包括新二代、雙族裔認同發展、資優生之情意特質、資優生認同形成模式等特定領域理論。



第三節 誰來敘說？

本研究的敘說者與研究工具，即為研究者「我」本人。在研究知能方面，我大學畢業於新聞系與中文系，且現職為高中國文老師，具有一定的寫作能力與教育知能；在研究所階段，我除了基礎的特殊教育研究法課程，亦修讀質性研究法、敘事研究兩門進階的方法論課程，以具備執行自我敘說的能力。在研究主題上，我在大學與研究所階段曾修習多元文化教育議題專題、資優生心理與教育研究、特殊族群資優教育、資優學生情意教育與輔導專題研究，故對於新二代、資優生的相關主題也有相當程度的認識與理解。

而既然此研究為自我敘說，「我」與敘說主題的關係亦十分重要。在中國新二代的身分上，我是自小學時便意識到自己具有此一身分，至今已十餘年；而在資優生的身分上，我則是在國中通過一般智能資優鑑定，但在高中時並未通過學術性向資優鑑定，隨後大學亦未就讀特教相關科系，直至研究所方才再度接觸資優領域，成為研究生。因此在資優生的自我認同主題上，我的身分曾經歷過「通過鑑定的資優生→沒通過鑑定的普通生→非特教科系的大學生→普教教師→資優研究生」的移動。這些角色改變的歷程，也會影響我的敘說，讓我能不只單從資優教育的局內人／局外人，以及生／師的單一觀點去敘說。

另外，由於我的敘說會涵蓋我自幼至今的成長歷程，其中勢必會有我無法回憶、印象模糊的缺漏，尤其是學前階段。對於這些空白之處，我會邀請父母補述相關細節。但由於此敘說主題是關乎我的自我認同，因此主要敘說者仍是「我」，唯有在需要的時候，我才會讓父母作為資訊補充者現身於敘說中。

第四節 敘說場域與材料

本研究的研究場域，以我出生至今（1997-）的生命歷程為範圍。我所見、所感、所記憶，皆為田野。而敘說中所使用的原始資料，包含由我本人直接書寫的內部資料，如日記、網誌、個人書寫等；以及其他與我或研究主題相關的外部資料，如聯絡簿、成績單、卡片等。盼能藉由不同來源的資料，更立體地構描出我的生命經驗。資料形式則以文字為主，圖片為輔。敘說材料的類別、細項與我相對應的生命階段，綜整如下表 3-1。



表 3-1

本研究使用之主要材料與對應生命階段

類別	主要材料	對應生命階段
個人生活	父親回憶	出生－國小
	母親回憶	
	個人日記	國中
	網誌	國小－研究所
	個人書寫	
	回憶追述	研究執行時
	反思日誌	
學校表現	幼童觀察紀錄冊	幼兒園
	學校日記	國小
	聯絡簿	國小－國中
	成績單	國小－高中
	學校作業	國小－研究所
	學校週記	國中－高中
	作文	國中－大學
人際互動	研究所備審	大學
	卡片	國小－大學
	畢業紀念冊	國小－高中

在表 3-1 中，「回憶追述」用以描述存在於我的回憶中，但尚無其他客觀資料佐證的經驗，是事後追述的文字資訊；而對於我國小以前的生活、成長細節，由於記憶所限，故我會請父親、母親追述當時的狀況，並採用他們的回憶構建我在學前、國小時期的生活輪廓。此外，為求敘說的可讀性、故事性，我也會在敘說中穿插我認為能與故事相互闡發的文本，如歌詞、名言佳句、新聞時事等。

在資料編號上，我會以「資料來源-產生時間」呈現，例如 2024 年 8 月 1 日書寫的個人書寫，編號為「個人書寫-20040801」。若資料無法查得產生日期，則以其能追溯至的年、月為主，如 2024 年 8 月，書寫日期不詳的個人書寫，編號為「個人書寫-200408」；寫於 2024 年，但月、日皆不詳的個人書寫，編號為「個人書寫-2004」。若有兩則以上的資料來源時間皆相同，則自第一則資料開始，在日期後依序以 a、b、c……呈現，如第一則 2024 年 8 月 1 日書寫的個人書寫，編號為「個人書寫-20040801a」。

第五節 資料分析與呈現

Clandinin 與 Connelly (蔡敏玲、余曉雯譯, 2003) 認為, 在執行敘說探究時, 應將原始文本置於「個人與社會」、「過去—現在—未來」、「地點情境」三個向度的空間中分析, 以建構研究文本。因此, 在蒐集原始資料後, 我會參考鈕文英 (2024) 對敘事探究的設計, 以下列步驟分析資料:

1. 沉浸於資料, 形成「歷史自我」: 在第一階段, 我會專注於閱讀現場文本, 以沉浸、看見經驗中「過去」的自己。
2. 與歷史自我對話, 記錄「感知自我」: 第二步, 我會由過去回到「現在」, 以「現在的我」嘗試重新理解歷史自我, 並記錄感受。
3. 綜整前述資料, 建構「記憶自我」: 我會將原本鬆散的原始資料, 改寫為有結構的敘事次文本, 以讓故事主題更明顯, 幫助自我與他人理解生命經驗的脈絡。
4. 分析故事, 形成「反思自我」: 我會針對敘事次文本, 納入相關理論、社會脈絡來重新理解故事, 以獲得更豐富、全面的詮釋。因此, 我不會將獨立將相關文獻另立一個章節, 而會打散在整篇敘說中, 以讓我的生命經驗與理論交互對話, 也避免我的生命經驗變成理論的註腳, 而非探究的主角。在此步驟, 我主要會援引 Poston (1990) 的「雙族裔認同發展模式」, 以及 Mahoney (1998) 的「資優生認同形成模式」的理論來詮釋敘事。
5. 整理觀後感, 形成「重構自我」: 在此, 我會邀請生命中的重要他人們作為協作者, 定期閱讀我的敘事文本並給予回饋, 而我自己亦會在探究過程中不斷重溫自己過去的書寫。最後, 我會依據協作者與自己的讀後感再修正原有的敘事, 或將其作為材料, 以形成生生不息的敘事。

在總體的敘說分析層面, 我會採用 Lieblich 等人 (吳芝儀譯, 2008)

提出的「整體—內容」、「整體—形式」模式，在重複閱讀、書寫的過程中，建構故事的內容焦點。此外，我也會參照「整體—類別」分析模式，從整體敘說中繪製生命軸線、表格以統整重大事件，讓我的生命歷程更一目了然。

雖 Lieblich 等人（吳芝儀譯，2008）仍有提出「類別—內容」、「類別—形式」兩種敘說分析模式，但因這兩種形式皆較著重從敘說內容中提取片段並依主題分類（鈕文英，2024），分析時較不會考量原始敘說的整體脈絡，故我採用更重視整體敘說脈絡的「整體—內容」、「整體—形式」兩模式。具體內涵分述如下：

一、整體—內容

「整體—內容」分析模式是從整體角度來剖析敘說內容，而不將其裁減割裂（鈕文英，2024）透過此模式，我會在敘說時以「身為資優生的自我認同」與「身為新二代的自我認同」兩大主題敘說我整體的生命歷程。而「內容」包含外顯的事件與內隱的意義，於此我自己也會反覆閱讀我的敘說，以在呈現外顯的事件內容之餘，也能進一步分析敘說背後的意義，兼顧內隱的內容分析（鈕文英，2024）讓我的敘說不僅是表面的事件而已。

二、整體—形式

在敘事探究中，「形式」分析包含對情節結構、事件順序、事件與時間軸的關係（鈕文英，2024）。因此「整體—形式」分析常會針對敘事者整體的敘說繪製軸線、圖示來呈現敘說中某一主題的變化、走向。在我的敘說中，我會在反覆閱讀我的敘說文本後，以「身為資優生的自我認同」與「身為新二代的自我認同」兩大焦點來繪製軸線，以呈現我的自我認同是如何在我的生命歷程發展、動盪。另外，我也會嘗試將資優生、新二代兩者的自我認同走勢相疊，以構描出資優生、新二代這兩個身分

是如何影響我的自我認同發展。

綜上所述，本研究的研究流程如下圖 3-1。

圖 3-1
研究流程圖



需先說明的是，在呈現資料時，由於我希望能忠實呈現資料中的「歷史自我」，因此在不洩漏他人隱私的狀況下，我會盡可能將原始文本中的標點、顏文字、排版方式等一併呈現，以求最大程度還原「歷史自我」。如同當今青少年常用 emoji（表情符號）來表達情緒與言外之意，我過去的社群貼文亦常透過非文字的幽微訊息來暗示心境。若因探究需要而將我過去的書寫皆改寫為正經八百、文從字順的學術格式，將不利於形成歷史自我，也無法忠實展現我的生命經驗。

另外，雖然本研究主要探究的是我對資優生、新二代兩種身分的認同，但兩種身分看似分離，實則同時交織於我一身，它們的認同發展並不是完全割裂的。因此在敘說設計上，我會依照成長階段撰寫，並交互穿插「資優生」、「新二代」兩類身分的故事，以呈現我生命各階段時，這兩項身分的經驗如何彼此互動，並影響我的自我認同。

第六節 敘說如何可信？

敘說探究並不是單純的「說故事」，相對的，作為一種研究方法，它仍應遵守學術倫理，並建立信實度以確保其品質。在學術倫理的部分，何粵東（2005）強調，在書寫自己的生命經驗時，尤其要思考公開的文本是否會對他人具殺傷力。因此，在呈現故事時，我會在不影響事件主軸、脈絡的狀況下，適度將細節模糊化，並使用代號稱呼他人，以將傷害降至最低，亦會透過協作者的回饋來確認敘說有無可能使他人被認出。對於如父母等無法模糊指稱的角色，我也會事先將文本提供給他們參閱，並根據其意見修飾敘說。

另外，雖然本研究的探究對象是以我自己的生命經驗為主，但我的生命舞台上，並不只有我一人出演，仍有許多角色參與其中，而從他們的角度來看我的故事，其詮釋與我自己的感受必有不同。Kim（張曉佩、卓秀足譯，2018）在談論敘說探究的理論基礎時，也引用巴赫汀（Bakhtin）的「小說性理論」（novelness）強調敘說探究中的觀點應具有能成長、改變的特質，以「將參與者或讀者、故事與故事加以連結」。如此看來，若自始至終只有我一人獨立完成敘說，並無法展現敘說探究的積極意義。因此，除指導教授外，我會邀請含父母在內，共 6 位協作者定期閱讀我的敘說並給予回饋。透過協作者的提問、回應，我便能再構敘說，讓此探究更為飽滿。而由於我的敘說會談及我自出生至今的生命歷程，因此協作者皆是有確實參與我生命某一階段的人，如此他們便能擔任「檢核者」以協助我確認敘說中某些基本資訊是否失真。且因此敘說的主題與資優生、新二代有關，故協作者中也包含 1 位曾接受資優教育，及 2 位直系親屬為陸籍的人選。這 3 人除了擔任檢核者，確保我的敘說資訊有無違誤外，也會擔任「共鳴者」的角色，讓我知曉我的敘說是否能觸動同為資優生、新二代的人，以確保我的敘說具有召喚力。

至於協作者檢核、回饋的方式，我會給予每位協作者雲端網址，並

定期更新我的敘說於雲端檔案上，請協作者確認資訊有無錯誤，並針對我的敘說是否流暢易懂、觸動人心給我回饋，我再依照其意見修正敘說，如此循環。原則上協作者們並不會現身於我的敘說中，但若我認為他們的回饋有助我的敘說更豐厚，我也會徵求其意見並將其納入素材。6 位協作者的資訊與於此研究中的主要定位如下表 3-2。

表 3-2

本研究之協作者資料與定位

代號	與研究者關係	於本研究中之主要定位
父	父親	檢核者：檢核敘說中的家務正確性與揭露狀況 資訊補充者：補充敘說中研究者的故事細節
母	母親	檢核者：確保敘說中的家務正確性與揭露狀況 資訊補充者：補充敘說中研究者的故事細節
J	國中普通班同學	檢核者：檢核敘說中「國中時期」的資訊 共鳴者：與研究者同為中國新二代，可給予敘說中的「新二代」相關資訊更多回饋
H	高中普通班同學	檢核者：檢核敘說中「高中時期」的資訊 共鳴者：為外省第三代，可給予敘說中的「新二代」相關資訊更多回饋
U	大學同學	檢核者：檢核敘說中「大學時期」的資訊 共鳴者：國、高中時皆就讀資優班，可給予敘說中的「資優生」主題更多回饋
G	研究所同學	檢核者：檢核敘說中「研究所時期」的敘事資訊 正確性。曾修習質性研究法，可協助檢核研究者敘說時對資料的詮釋有無偏誤。

綜合上表，6 位協作者中，除包含我的父母之外，也涵蓋參與我不同生命階段的友人。G 與我認識的時間雖不如其他協作者久，但也能因此對我的生命歷程以較「局外人」的角度來觀看、詮釋，且 G 曾修習質性研究法課程，亦能從研究方法上協助檢視我的資料分析有無違誤。

此外，對於本研究的信實度，我參考其他敘說研究與論及質性研究法的文獻（洪瑞斌等人，2012；鈕文英，2024；Fraenkel et al.，楊孟麗、謝水南譯，2022；Riessman，王勇智、鄧明宇譯，2003）以建構信實度。本研究採用的信實度向度與建構方法如下表 3-3。

表 3-3

本研究採用的信實度與對應方法

向度	說明	實踐方法
說服力／逼真性	提供多元的研究資料作為證據、提升可信度	使用多種資料來源、請協作者檢核
多重真實性	納入敘說者不同時期、角色的觀點，或重要他人的想法	使用資料涵蓋研究者不同人生時期、邀請協作者定期閱讀給予回饋
契合度	研究者對資料的分析與詮釋確實契合文本內容	邀請協作者檢核回饋、與指導教授討論
召喚力	敘說能感動他人，具吸引力	
連貫性／ 內在統整性	將分散的資料建構成整體而有意義的概念	以「整體—內容」、「整體—形式」兩類模式統整分析敘說文本



第四章 隱身之前，雛形初現

楔子 身為「少數」的憂懼與認同追尋

我的矛盾在於：害怕讓你知道，卻又想讓你看見。

這是我高中時，在用以書寫情緒的手札上抄錄的句子。儘管當時記下它的原因，可能跟自我認同毫無關係，但它確實很貼切地形容了我身為一位新二代資優生的認同追尋與成長經驗——我是如此渴望現身說出一切，但又深怕揭露身分後，隨之湧來的刻板印象與標籤，讓我更不清楚我是誰。

我是誰？這個長久困擾我的問題，與新二代、資優生這兩項身分極其有關。身為社會少數，新二代在被主流社會標籤化、問題化的壓力下，本就容易出現自卑、自我認同低落，甚至隱藏自我的狀況(林照真, 2011; 郭添財, 2007; 陳莞茹, 2012; 張芳全, 2010)。我在成長過程中，不少人聽到我的母親來自中國大陸後，便會好奇地問我：「你是混血兒嗎？」、「你是中國人嗎？」、「那你會講大陸話嗎？」、「那如果兩岸發生戰爭，你站在哪一邊？」……這些圍繞在人種、國族、語言文化甚至政治立場上的疑問，無一不是我在覺察自己新二代身分後，日日夜夜輾轉反側，卻始終無解的捫心自問——我知道，「我是誰」絕非透過上述單一層面就能定義。但為何，對於新二代，大家總想透過這些單一方面想定義「他是誰」呢？在這麼多外界眼光中，我又該如何定義「我是誰」？

至於「資優生」，這個在大眾眼中比起標籤，更像「名號」的身分，也在在困擾著我。在我被鑑定為資優生後，師長，乃至於我自己，似乎處處只看見我的資優身分與資優特質，而忽略了「我」是一個複雜的整體 (Gates, 2010)，我也因此活得越來越片面、單薄而脆弱。至今，社會大眾仍然習慣稱呼學業成績優秀的同學為資優生。資優，雖然是強調資

質、稟賦之「資賦優異」的簡稱，但在當今的社會文化脈絡中，已與「學業成績優異」劃上等號，甚至擴展成「全能」的代表。這樣根深蒂固的迷思，讓「資優生」三個字帶來的認同焦慮，即使到了我敲下鍵盤的此時，仍然會不時的發作。

或許是資優特質催化的緣故，我始終希望能跳脫標籤與社會眼光，靜心直面「我是誰」：

「人生對於（資優生）這些人來說並不是貼上資優標籤一樣的簡單，因為他們的高智商、自我分析能力和敏感的特性，使得他們比一般人更關心『我是誰』、『希望成為怎樣的人』以及『我的人生命目的為何』的問題。」——張靖卿（2016）。

雖然新二代、資優生的身分，讓「我是誰」這個問題變得更複雜難解，但屢屢出現於社會議題的新二代，以及我的資優特質，又於內於外驅使著我追尋這問題的解答——雖然、或許，重點也不是找到解答，而是尋找解答的過程。

「記得要享受過程。盡情地享受。比想要的東西更寶貴的事物，一定會先出現在追求的過程當中。」——富樫義博《獵人》

我是誰？即使我日夜反覆叩問，但沒有實際探索、梳理、敘說的行動，它就始終只會是個問號。若您願意，接下來還請您跟著我的腳步，回顧我生／身為新二代資優生的生命經驗，見證我的自我認同發展歷程。也許「我是誰」這問題，在我的敘說中，才能顯露出蛛絲馬跡。

另外，在我的敘說中，會交互使用「對岸」、「中國」、「大陸」、「中國大陸」等名詞。身為新聞系、中文系畢業的學生，我理解即使它們指的是同一地區，但不同的用詞皆反映了特定的政治意涵與立場。我會取決

於敘說的前後文、我在該時期習慣的稱呼、書寫當下的情緒感受來調整用詞。但無論如何，我的敘說重點並非我的政治認同，希望您別因為看到我使用了某一用詞，就立刻拍板認定我的政治傾向。事實上，「用詞」也正是我在後文敘說中的一則重要故事，而我想我在敘說中的用詞狀況，也反映了我身為新二代的自我認同發展態勢，因此還請您帶著這樣的觀點，閱讀、感受、並理解我的敘說。



第一節 學前時期，嶄露頭角：農業小鎮中的特別小孩

一、超前的學習力：家庭教育中的資優啟蒙

1997 年的春節清晨，我在高雄某個以農立本的小鎮醫院呱呱墜地。由於是新年清早，我的父母還得連夜急電已回市區過年的醫生返鄉接生。在節慶出世，又身為家庭中的長子，家族中的長孫，長輩們對我皆有很深的期許。當時我和父母、弟弟、爺爺、奶奶同住，父親從事業務，母親則在市區擺攤。在小一搬離小鎮前，我始終覺得這樣的家庭，這樣的生活，在那個小鎮中，並不算特別。

我的父親是土生土長的高雄人，在 90 年代至大陸經商時，邂逅了我的母親。那時約莫是「1996 年台海危機」的年代，兩岸的緊張關係一觸即發。然而緊繃的台海局勢沒有拆散我的父母，在沒有媒妁之言、沒有婚姻仲介的狀況下，他們自由戀愛、結婚並生下我。我到了研究所才從父親口中得知，那時在鎮上的陸籍配偶（下稱「陸配」）並不多。在我父母回台結婚後，仍不定時會有「管區」來關心他們的生活狀況，以確認兩人的婚姻虛實，直到我母親取得身分證為止。

學前的成長經歷，我雖沒有印象，但仍能從父母口中，以及幼兒園教師的文字紀錄發現我的特異。在我約 1-2 歲時，因父親工作關係隨父母短暫移居廣州數月，父母即開始察覺我異於常人的學習力與表現欲，並隨之開始教我認識世界：

你比較好學，你還沒讀幼稚園時，媽媽就教你拼音，你還很開心，會展示給別人看。我在做家務的時候，都讓你看錄像帶，因為裡面有很多字，讓你還沒上幼稚園就學會很多字。（母親回憶-20250212a）

到廣州後教你學會了注音符號與英文字母，過年回安徽（母親娘家），你在戶外與小朋友們蹲在地上寫字，愛現，結果注音符號都被小朋友們說錯，因為他們學的是羅馬拼音。你哭著回來，從此媽媽才教妳羅馬拼音，那時候你約 2 歲……但只要放十萬個為什麼光碟給你看，你就不會黏人也不會吵了。（父親回憶-20250212a）

我的父母學歷不高，又是初為人父母，自然對我旺盛的求知慾又驚又喜。由於母親不熟悉台灣的注音符號，因此一開始她教我的拼音方式是羅馬拼音；父親則擔任教導我注音符號的角色。返台後，他們進一步拿起字典教我認字，又利用有字幕的錄影帶讓我眼耳並用以熟悉國字。等我學會認字之後，常搶著在父親開車時指認路標，大聲報路，在家時也會變成家人的字音糾察隊，「我們唱歌只要稍微唱錯，你就會說唱錯了！」（母親回憶-20250212b）。

二、認知優勢與領導傾向：幼兒園中的初露鋒芒

在我 4 歲時，父母讓我就讀幼兒園中班。雖然 4 歲正是適合唸中班的年紀，但幼兒園老師發現我與同齡學生相比，在許多方面甚為特別，統整如下表 4-1：

表 4-1

幼兒園教師觀察紀錄彙整

觀察向度	觀察內容	資料編號
記憶	今天吃了什麼，都能將點心、午餐一一說出。	幼童觀察紀錄冊-200109b
語文學習	識字卡練習，別的小朋友是先看圖案再看國字，惟中相反，先看國字再翻面看圖。	幼童觀察紀錄冊-200110a
	最近早上操作時都選擇看書，常安靜在一旁閱讀許久。	幼童觀察紀錄冊-200112d
	識字能力強，對國字很敏銳並能唸出文章。	幼童觀察紀錄冊-200204a
肢體協調	上體能課「攀岩」很快爬上繩，並不需老師協助即可走完全程，富冒險精神！	幼童觀察紀錄冊-200110c
	利用剪刀把「圓形、長方形、正方形」剪出來拼貼成火車，手眼協調度不錯！	幼童觀察紀錄冊-200111b
	利用平衡筒，能以腰力控制方向而沒翻倒。	幼童觀察紀錄冊-200112b
知覺速度	反應很快，每次比賽都能依老師口令趕快找出答案，為 A 隊得分。	幼童觀察紀錄冊-200111a
	老師的發音和上次不同，一下子就聽出來了，並且說：「好像不是這樣！」真厲害。	幼童觀察紀錄冊-200201a

(接下頁)

幼兒園教師觀察紀錄彙整（續）

觀察向度	觀察內容	資料編號
人際互動	教具操作時，常跑到同學旁邊，兩人一起操作，要他倆分開時，會說：「他不會，所以我教他！」	幼童觀察紀錄冊-200109c
	戶外玩家家酒，操場都是惟中的聲音。	幼童觀察紀錄冊-200112a
	比賽「鑽木箱」輸了很生氣，一直怪隊友不跑快一點。	幼童觀察紀錄冊-200201b
	惟中在學校總是以「大哥」姿態告誡小朋友（生活常規）的哦！	幼童觀察紀錄冊-200203a
音樂學習	配合歌曲「小星星」能利用鐘琴敲出 do 和 sol，其他音也會自己試敲，看對不對。	幼童觀察紀錄冊-200111c
自然知識	上課「彩虹」時，惟中已先說出光線是由紅橙黃綠藍靛紫所組成，很厲害！	幼童觀察紀錄冊-200112c

從上表中，可以發現幼兒園時的我在認知學習、人際互動方面的表現確實突出。我的表現欲，也展現在好勝心強、樂於指導同儕之上。不過「愛好表現」這項特質也並不全然正向。事實上，當時的我仍有著幼兒常見的自我中心行為。在我初入幼兒園時，面對各種生活常規，我總會躍躍欲試，想看看自己的能力，以及老師的底線在哪裡，這樣的反權威行為讓老師頗為頭疼：

老師說「不能」的，惟中會故意試，例爬窗戶、爬樓梯扶手、教室玩會用跑的……必須嚴重警告，而且下不為例，惟中才乖乖聽（幼童觀察紀錄冊-200109a）。

不僅在學校力求「表現」，連在家中，我和同輩的表哥、表姊遊戲時，也會特別在乎輸贏，「你玩遊戲都會想要贏」(母親回憶-20250212e)。這也導致年幼的我與平輩親戚們關係並不緊密：「你沒有朋友，又愛哭，那些哥哥們不大敢和你玩。」(父親回憶-20250212d)。

雖然一開始出現反權威行為，且和同儕、同輩親戚容易因遊戲勝負產生摩擦，但當時的我在師長眼中仍是聰敏優秀且超齡的好孩子。在我剛滿 5 歲沒多久時，幼兒園老師便向家長告知「6 歲孩子該會的惟中都會了，可以讓他慢慢學會 7 歲該會的東西。」(幼童觀察紀錄冊-200204b) 在中班結束時，幼兒園老師這樣總結我的表現：

整體而言，惟中這學期在學校的表現是「活潑、有禮貌、說話成熟、懂事」學習新知速度快，很容易進入狀況，常當小老師指導其他幼童，是同齡幼童中表現突出的一個小朋友，亦是個少見的聰穎小朋友。(幼童觀察紀錄冊-200206)

三、蓬勃的求知慾：來者不拒的補習生活

幼兒園教師對我的稱讚、驚嘆，更加深了我的父母「望子成龍」的期盼。因此在我幼兒園時，除了幼兒園本身的課程，父母還讓我參加了美語、美術、讀經、珠心算的補習班，就此開啟我的補習生活：

你是老大啊！是爸爸媽媽的第一個孩子，什麼都想給你最好的，心算、美語，什麼都給你補。(母親回憶-20250212f)

幼稚園時的補習超多，美語、黏陶、讀經、心算……後來有一次，飯還沒有吃完，我匆匆帶你去補心算。我站後面看，你是全班最小的，這才決定了不讓你補那麼多。(父親回憶-20250212b)

在我模糊的印象中，我在緊鑼密鼓的補習中甚至只有半小時的空檔，連一集卡通都不能看完就要趕著上課。如今我身為教師，自己都對當時我的補習之密集感到震驚，更納悶幼兒園時期的我怎麼會乖乖去補習？畢竟每個補習班都是一個全新的環境，且在補習班中都須遵守規定，乖乖坐著學習，這對於幼兒園年紀的小孩來說，想必難以適應。我原先以為是家人想方設法威逼利誘，沒想到他們只是順水推舟，我就從善如流：

我們給你什麼，你都不會拒絕。給你報什麼補習班，只要給你送去就好。你是愛學習的，不會拒絕。(母親回憶-20250212c)

你小時候不會拒絕，問你（意見）你都好，記得嗎？你（後來）國小三四年級還主動要求去電腦補習班學繪圖軟體，全班都成年人，就只有你一個國小的。(父親回憶-20250212c)

從父母的回憶可見，幼兒園時的我展現了旺盛的求知慾，對學習來者不拒，到了國小甚至會主動再額外要求學習其他技藝。由此看來，在幼兒園時的我身上便已可窺見超齡的語言與認知能力，及廣泛的興趣，而這正是資優生常有的特徵（Clark, 1987）。而「喜愛指導他人」的表現，似也遙相呼應著我未來從事教職的選擇。

四、回顧與省思：顯露資優特質之始

回顧我的學前成長，歷程，行筆至此，擁有、背負資優生這個身分對我來說，好像心安了些。(反思日誌-20250213)

在就讀資優教育研究所前，我在人生許多階段都曾懷疑自己的資優身分是不是只是國中參與鑑定時，僥倖通過而取得的？學前階段的成長歷程，我大多都已淡忘。如今回顧我的學前階段成長歷程，才發現我的資優特質早在學前階段便已初露端倪，並不是到國中才忽然顯現，這讓如今的我感到安心不少。

而相較在學前時期已顯露的資優特質，我在學前時期尚未意識到我母親的背景與其他同儕不甚相同。雖然此一時期，我的母親因尚未獲得中華民國身分證的緣故，需定期往返兩岸，但幼時的我只當她是回家，並不覺得有何特別。簡而言之，當時的我並未察覺自己的新二代身分並開展相關認同。

另一個引起我注意的，是幼兒園時期我的人際互動狀況。回顧彼時，我在家族中並沒有年齡相近，且樂於與我互動的玩伴，而在幼兒園裡，我與同儕的互動模式也比較像是單向的「指導」或炫耀，而非雙向的交流。這樣的人際互動，似乎也預示著我進入國小，乃至國中、高中後，即將面臨的機會與挑戰……

第二節 國小時期：都市大校中的一鳴驚人

離開幼兒園後，6歲的我順勢在原本出生的小鎮中就讀國小，不過我只在那裡讀完小一上學期而已。因為父親工作的緣故，我與父母、弟弟一同離開小鎮，搬家至高雄市區，我也從小一下學期開始轉學至校地遼闊，單屆學生數近500人的晴原國小（化名）就讀，直到畢業。

在晴原這所大校的求學歷程中，我初步認知到自己確實具備某種令人羨慕的才華，也意識到自己母親身分的特別。但在那之前，我首先面臨了環境、人際關係的挑戰。

一、轉學生的孤寂：新環境的人際挑戰

從鄉鎮小校轉至市區大校的我，一開始對於晴原廣闊的環境感到非常好奇、興奮：我原學校的班級編號是以四維八德來命名，一屆僅有6個班級，同一年級幾乎都會在同一棟、同層樓，晴原的班級則是以數字編號，一屆的班級數是我原學校的兩倍以上，同一年級的教室會分散在各棟各樓；我原先的學校連操場都沒有，最高的建物也僅有兩層樓高；晴原除了操場，戶外還有籃球場、躲避球場、大片的草原與造景山丘……

晴原國小的占地之大，甚至讓我在剛轉學的那一學期，好幾次因為在校內迷路而大哭。至今我還深刻地記得，某次同樣因為迷路而哭泣不止的我，在其他老師引導下回到原本的班級時，同學們紛紛對我投以疑惑、憐憫的眼光，但並沒有人特別關心我的狀況。這讓當時的我感到非常難堪：我渴望能找到朋友，以融入這個班級，但我不知道該怎麼辦？

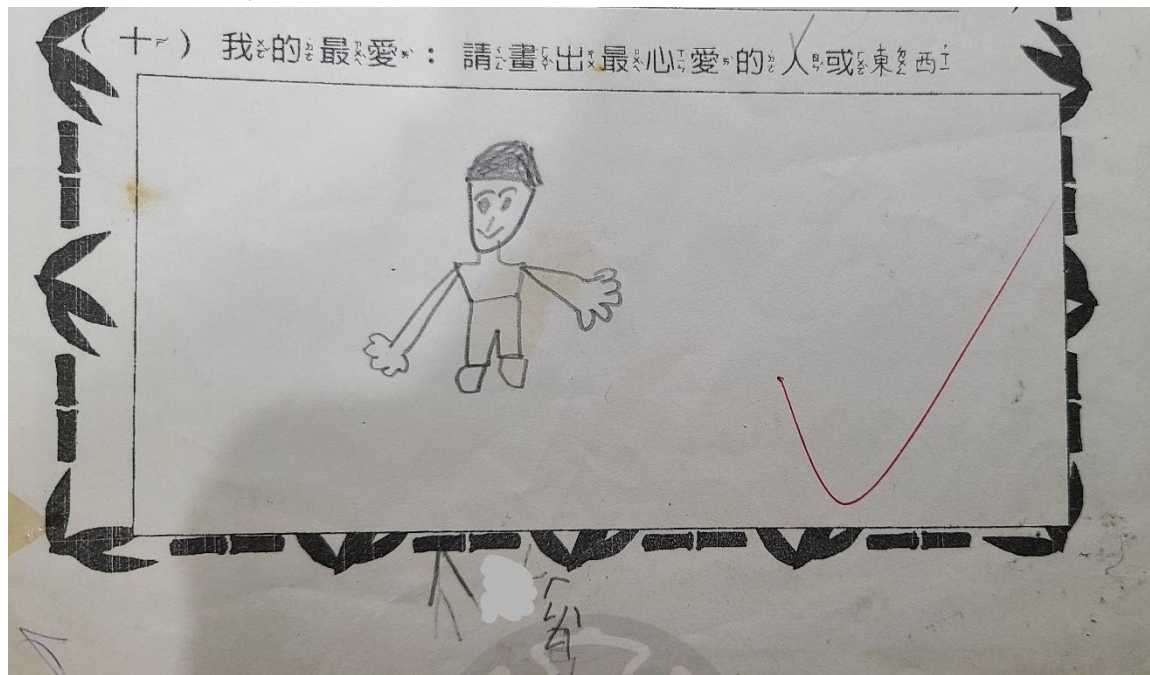
當時我與同學們的對話，大多都是他們問我「你從哪裡來的啊？」但當我說出我出生的小鎮名稱，同學們幾乎都會露出尷尬的表情，或直問「那是哪裡？」隨後話題便會終止。且因為我是小一下學期才進入新班級，班上同學們已經過一學期的相處並建立各自的交友圈，讓我這個插班生更難建立關係。即使多年以後，我還能憶起那時的孤寂：

那時我下課的娛樂，要不是獨自看書，不然就是默默地在鞦韆旁排隊，看著其他同學們彼此輪流將鞦韆上的對方推上天空，而當我坐上鞦韆，我只能靠自己的雙腳不斷蹬地來接近天空。以往在幼兒園中猶如領袖的我，至此變成無名的嘍囉。(個人書寫-20240823a)

那時的我有多渴望朋友呢？那時老師請 6 歲的我們在學習單上畫下「最心愛的人或東西」。雖然同學們大多畫了玩具、電腦，或是家人，但我卻畫了班上一位我心中認定的「好友」(如圖 4-1)。我會認定他是好友，主要是因為他是我的鄰居，而我們偶爾會去彼此家拜訪，因此他是我在班上說過最多話的同學。但由於他喜歡運動，與偏好閱讀的我興趣不同，所以我們在學校其實並不太會玩在一起。下課時，他在球場，而我在教室。教室裡，最常與我對話的，仍然只有書籍。

圖 4-1

小一時的學習單〈我的最愛〉



二、受封成語大王：語文優勢與領導長才的浮現

我的人際困境，直到某次國語課，藉著我的語文優勢，才露出曙光：

當時老師在國語課每教到一個字，就會請班上同學試著造詞並舉手回答。回答正確者可以得到老師的一張點數卡，以在學期間兌換獎品。在某次國語課中，老師教到「毛」這個字，並請全班舉手搶答。我回想起曾在成語故事書中看到「一毛不拔」這個詞，便迅速舉手，說出「一毛不拔」。

我還記得當老師聽到我的回答時，呆了一會，隨後她環視全班，又驚又喜地說：「我們班終於有人講出成語了！」隨後，老師發給我兩張點數卡，並宣布以後在國語課的造詞環節中造出成語的同學，每回答一個成語，就能獲得加倍的點數卡。這樣的措施，讓同學們課後爭先恐後地來問我該怎麼查成語，更將我加冕了「成語大王」的綽號。（個人書寫-20240815）

我的無心之舉，以及老師對我表現的讚嘆，讓原本在班上同學眼中只是陌生的「轉學生」的我，搖身一變成為厲害的「成語大王」。再加上老師藉著提高獎勵來鼓勵大家學成語，更讓我變成同學眼中崇拜、學習的對象。從那以後的下課，同學們開始會拿著課本來問我：這個字有什麼成語啊？這個成語是什麼意思啊？你都怎麼查成語的啊……面對同學們的提問，我也知無不答，逐漸成為班上的成語領頭羊。後來的國語課，原本老師並沒有限制大家的造詞次數，但在我引起「成語風潮」後，老師不得不規定每個生字最多只能有四人回答成語，以免課上不完。

這個成功經驗，讓我開始更踴躍參與學校的其他課程與活動。從此之後，我在老師眼中不再只是「喜愛閱讀，閱讀能力佳」(成績單-200401)的安靜學生，而是樂於助人、表現與學習的聰敏學生：「為人寬厚，天資聰穎，博學多聞，上課態度積極進取。」(成績單-20050125)「勤學守規，認真努力，學習能力佳，所以各領域都表現良好。」(成績單-20050707)。

我的語文才能，讓低年級的我成功打破人際困境，與同儕建立關係。在升上中年級前，我收到不少同學們對我的感謝，例如「成語大王的惟中：我好感謝你喔！因為你教我很多成語。」(卡片-20050624)。這讓我初次感受到，自己和同學們相比，似乎真的有點「厲害」，而我就是藉著這份「厲害」，才能和大家熟悉、變成朋友的。我日後的求學與才能發展軌跡，之所以皆著重國文領域，我想起點就是因為我的國文表現，不只讓我受到師長肯定，更曾讓我靠它打破社交孤立，與同儕建立關係吧。

三、「你媽媽比較特別」：新二代身分的啟蒙

在小二的兒童節，晴原校方發給每位學生一份文具禮品，但全班只有我拿到了兩份禮物。這份禮物，正是我對於新二代此一身分的啟蒙。

在老師發完禮物的那節下課，全班同學正興奮地把玩著剛到手的禮物。此時老師忽然神祕地向我招招手，示意我去找他。

我走到老師的辦公桌前，老師遞給了我額外一份禮物，對我說：「你比別人多一份禮物喔，這是給你媽媽的，因為你媽媽比較特別。」我雖然不太懂老師的意思，但對7歲的小孩來說，能拿到多的禮物，何樂而不為呢？我沒想太多，更沒追問，便迅速地接過禮物，向老師道謝。(回憶追述-20250326)

如今回顧，那是我記憶裡第一次從他人口中，得知自己母親比較「特別」。但不知為何，那時老師並沒有和我說清楚我的母親為何「特別」，因此7歲的我還不曉得母親來自大陸這件事情在學校眼中是特殊的。而現在我也身為人師，我猜想當時老師之所以沒有特別和我解釋我的母親為何「特別」，可能是他覺得這對於7歲的我而言是早已理解的事情。

然而，對當時的我來說，母親身分的特殊性並不是不言自明的事——母親節時，老師常帶我們唱「天下的媽媽都是一樣的」對我來說，母親就是母親，跟其他同學的母親並無區別。縱使我的母親有什麼特別之處，對7歲的我來說，也必定是「好的」——要不然，怎麼會因此能拿到額外的禮物呢？所以當時我拿著兩份禮物回家後，只是直接把其中一份禮物交給母親，不假思索地說「這是給你的」，而沒有說出那句「因為你比較特別」。

四、跳級夢碎：初嘗學業挫敗的大王

低年級時，我在學校因為超齡的語文表現，備受老師、同學關注。而在家中，我的父母也觀察到我在其他方面的成熟：「當我們在忙時，惟中會幫忙照顧弟弟，心情不好時，惟中會安慰我們，講話如大人一樣。」(學校作業-2004)、「你小時候玩電腦的教學軟體，有興趣，學得又快！」(父親回憶-20250212e)，因此在對我的期許之下，他們為我報名了不少

坊間的學科檢定，希望了解我的資質、學業程度。

其中令我最印象深刻的，是小一時參加的跳級(即「縮短修業年限」)考試：

(為什麼考跳級)覺得你比別人優秀，超出一年級學的東西，所以老師建議帶你去考跳級。因為你所學的已經超出一年級所學的。

(母親回憶-20250212g)

國小 1-2 年級又是檢定又是越級考，(日常生活)買測驗卷寫，教過的(如果)考錯了，回來一題打一下，不能哭，哭了打越大力，弟弟在一旁看都嚇哭了！(父親回憶-20250212f)

對於我參加過的檢定，我大多印象模糊。唯獨跳級考試，我至今仍印象深刻。當時跳級考試需要考國語、數學、生活三項科目，而因為我的國語、生活成績較佳，因此數學便是關鍵。父親會在好幾個晚上，用小白板、測驗卷教我乘法、除法的運算(他當時誤以為乘除是跳級考的範圍，但實際上乘除應是小三才會學到的內容，故小一的跳級考重點並不包含乘除)，但我始終無法滾瓜爛熟。

最後在跳級考試中，我在國語、生活兩科雖然都有達到通過標準，但因為數學成績並未達標，因此無法全科跳級至小三。我也沒有單科跳級，就這麼按部就班地升上中、高年級。

跳級失敗這件事，讓國小的我開始對數學感到排斥，即便數學考試分數再高，我都只覺得是自己運氣好——畢竟我曾經那麼努力學數學，還不是失敗了？不只數學領域的表現、心態受影響，之後在極度重視成績的國中階段，跳級失敗的經驗更會在我每次遇到挫敗時，在我耳邊呢喃著「你沒那麼厲害」。直到修讀教程，成為教師，我才理解心智年齡不成熟、先備知識不齊全，都可能是小一的我無法學會乘除、成功跳級的原

因。我這才看開，走出跳級失敗的陰影，但這已是大學之後的事情。

五、中高年級：拋開課業的自由學習

雖然嘗試跳級未成，但低年級的我並未將此放在心上。在我升上中、高年級後，由於導師、學校並不強調成績、排名，只希望學生們開心、自由地成長，因此我的父母也不再為我報考各種檢定：

直到小三時吧！在聯絡簿上問老師你的班上排名，家長會上老師說國小教育是給你們快樂的童年，故沒排名，從此我就放手了，不再做天才老爹的夢。（父親回憶-20250212g）

在學校的教育理念下，國小的我與同學鮮少談論課業、考試分數，遑論排名。因此那時我雖然偶爾會獲得老師稱讚，但我並不知道自己和和其他同儕的學業成績相比，究竟差距多大。中、高年級期間，我雖仍有數學、美語等課外補習，但我和幼兒園時一樣，幾乎未曾排斥，甚至還樂在其中，進而尋求其他學習機會。例如我的父親就曾提到，「國小三四年級還主動要求去電腦補習班學繪圖軟體，全班都成年人，就只有你一個國小的。」（父親回憶-20250212c）

而在人際關係方面，我升上中高年級後雖然因為重新分班，不再像低年級時是班上的領導者，但也逐漸發展出自己的交友圈，且幾乎和所有同學都能處得愉快。當時老師形容我「擔任幹部工作，克盡職守；尊師重道、友愛同學，品學兼優！」（成績單-20090120a）。在高年級時，我連續兩年，分別被導師與同學推選為孝悌楷模、模範生，可見我在團體中即使不是領導者，依舊能保持好人緣。

六、日記搭建的內心舞台：拋疑惑、求表現、好質疑

在高年級時，導師要求全班每天都要寫一篇日記。雖然這份作業對不少同學而言是份重擔，但對我來說卻像是找到一個可以放心說話、抱怨、吶喊的樹洞。在日記中，我除了會和老師分享日常瑣事，也會寫下對學科知識、社會現象的疑問：

昨天好像是情人節，我們班好像有人收到巧克力……好奇怪，為什麼情人節要送巧克力？（學校日記-20080215）

老師，我想問一下「送別」這首詩是哪個朝代作的？而且它是哪種詩……？（絕句？律詩？樂府？古詩？）因為它的文體不規則～（學校日記-20080314）

這些好奇，多半是我無法從和同儕互動中尋得答案的，在課堂中也不見得有適合的時機提問，因此我只好透過日記拋出疑惑。在發問之外，我也會透過日記和老師分享學習新知的喜悅：

班上的偉人傳記，有好多本，我才剛看完2本…（第三本卓別林&安妮法蘭克正在看）安妮她最可憐，被希特勒抓去集中營，才15歲就命喪黃泉（哭）我記得她日記裡的一句話：「儘管發生那麼多事，我依然相信人們是善良的。」（學校日記-20080305）

今天媽媽去看中醫（我也有去！）結果我們從六、七點等到九點多！中間我都在看書（總比我在那走來走去好！而且國語課也有上要利用時間～）在這段長長的時間中，我也吸收了不少的知識呢！（學校日記-20080423a）

面對我的分享，老師也會給予我肯定，如「惟中看了不少好書，相信心得一定寫得很好！」（學校日記-20080303b）、「很棒！能學以致用！」（學校日記-20080423b）。我想，當時的我或許是希望透過向老師展現知識，滿足自己的表現欲，並獲得讚許吧。畢竟我在幼兒園時藉著講出光的七原色讓老師驚艷，小一時以成語讓老師封我為成語大王，這些成功經驗都讓我更喜愛在老師面前展現所長。只是隨著年紀成長、社會化的影響，我自然也開始遵循「少在上課時出鋒頭」的潛規則，以免被同儕貼上愛現的標籤（雖然以現在的我回顧，童年的我確實頗愛現）。因此，我只能透過日記這種較私密的管道來滿足我的表現欲。

有趣的是，除了和老師分享我所學的知識，我還會私下寄各種名言佳句、寓言故事、科學新知等電子郵件給老師，並期待老師的回信。這行為在如今的我眼中，像是長輩般老成，但高年級的我卻樂此不疲。若老師沒有回信，我還會在日記上追問老師：

今天發現了信箱中有一、兩封好文章，於是我就寄給老師了！（一定要回信ㄟ！==）（學校日記-20080503）

吼！老師我寄信你都不給我回信><！到現在只回一封=. =。這樣我這麼可憐=. =（你要給我一直繼續寄信的動力啦！）你都不說感想。（學校日記-20080430）

之所以只寄給老師，我想是因為那些新知、哲理，並沒有辦法成為 11 歲的我和同儕的話題，若我和同儕分享，可能還會被視為怪人。除了展現所學、分享知識，我在日記中還常提醒、指正老師的教學與班級經營：

我覺得老師健忘症好重💧。有三件事就看的出來…1. 開學時你說一、三、五要跑步，現在沒在跑。2. 有一次有人寫紙條，你看

了叫他重寫，您也忘了看。3. 有兩個人要換位子，到現在都沒換…
(學校日記-20080327)

下次電腦課要帶作文簿ㄟ！！要打一篇自己的作文。老師下星期
一妳要牢記喔！（學校日記-20080331）

A 和 B 同學常常抄我答案，尤其是社會&數學！老師規勸一下！
(學校日記-20080501)

從以上日記片段，不難看出高年級的我並不懼怕老師的權威。對於自己在意、看不慣的事情，若老師沒有處理好，我會以埋怨，甚至命令的口吻來「提醒」老師。而從我抱怨的內容中，也可看出我非常在乎承諾（要老師定期跑步、重閱紙條、換座位）、展現才能的機會（在乎打作文的機會）以及同學不守常規（抄答案）。至今，這三點仍是我的軟肋。

值得注意的是，高年級的我面對同學抄作業的請求，雖然心中並不願意，也不認同這行為，但並沒有拒絕。我想，是那時的我擔心拒絕同學，會影響我的人際關係（畢竟同學們可是推選我成為孝悌楷模、模範生啊！）；但另一方面，或許也是因為我不甘於自己的作業成果被同儕不勞而獲。在這樣的掙扎下，我只能虛與委蛇，再私下請老師勸誡。

七、特別的小團體聚會：初識新二代的身分與同儕

在高年級時，我偶然收到輔導室的通知，請我每週三的午休固定到輔導室「聊聊」。一開始我並不知道為何輔導室如此安排，直到忐忑不安的我第一次出席後，才發現包含我在內，大約有 6-7 位的中高年級學生都受輔導室邀請，定期參加聚會——因為我們都是新二代。

如果說小二拿到額外禮物的經驗，是讓我初步認知母親背景的特殊；那麼小五參與小團體課程的經驗，便是進一步讓我理解——母親背景的

特別，會連帶讓我也變得「特別」。

每週三的午休時間，我和其他新二代同學都會團聚在輔導室旁的小房間，而且每次都有一瓶養樂多。不用被逼著午休，又可以來輔導室喝飲料聊天，多麼幸福啊！因此那時我對於來輔導室這件事，完全不排斥，甚至頗為喜歡。

印象中，老師曾經請大家介紹自己母親的故鄉，我還記得母親來自日本的女同學邊燦笑著邊介紹日本，我和其他同學聽得非常入迷。但包含我在內，其他母親來自大陸、越南的同學，卻都說不出什麼。

另外，老師還會問大家有沒有「遇到問題」？我覺得沒有問題啊，為什麼會有問題呢？但我也沒有特別問老師，因為我怕問了，之後就不能來喝飲料聊天了。（個人書寫-20240818）

回望這段經驗，不難發現雖然我和其他參與聚會的同學雖然都是新二代，但彼此母親的國族背景，以及我們自己對於母親原生地區的了解程度並不相同。事實上，我在就讀小學期間，僅有在小四、小六兩年的春節假期回大陸探親過，且每次僅待不過半個月的時間，根本來不及好好認識母親故鄉的文化。因此當老師請我介紹母親的故鄉時，我根本吐不出幾句話。

另外，當時我們在聚會中會很自然、明顯地展露出對日本新二代同學的羨慕。我想是因為對於我這一代的人而言，自幼就在卡通、遊戲上接觸日本文化，因此對於日本相關的人事物總有一絲好奇、嚮往。每每在聚會中，我們都會詢問日本新二代同學很多關於日本的問題。反倒是對越南、大陸，包含我在內的所有新二代同學，卻都無話可說，不曉得該說、該問什麼——即便那是我們母親的故鄉，我們外公、外婆生活的地方。

至於在聚會之始，輔導室老師詢問我們「有沒有遇到問題」，如今看來雖然是一番好意，但仍多少透露出新住民與新二代在教育體系中被問題化的狀況（黃騰，2022；楊巧玲，2020）。當然 11 歲的我並沒有意識到這是個問題，畢竟那時我真的從未因為母親的背景而在學校遇到什麼困難。相反的，那時我還覺得正是因為我的母親，我才能拿到額外的兒童節禮物，才能擁有每週三不必午休的機會——我反而覺得這是種特權，不是問題。

八、「你竟然是中國的……」：被同儕劃清界線的錯愕

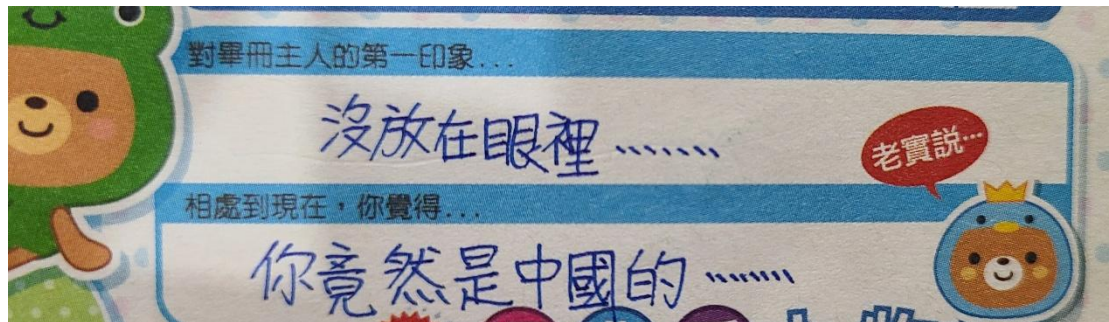
問題很快出現了。在我小六時，我在班上最好的朋友 A 偶然知道了我的母親來自中國的事情。當時 A 向我求證，我也不疑有他地承認。不料在此之後，A 便三番兩次在下課時，當著其他同學的面，向我喊道：「你媽是共匪喔？那她一定是間諜！」、「你媽是不是都讀毛語錄長大？」。

那是我第一次聽到「共匪」、「毛語錄」。我雖然不曉得確切意涵，但從 A 喊話時的口吻與態度，仍能感受出一股水火不容的敵意。那是我第一次感受到母親的背景是個「問題」，甚至會影響到我的人際關係。但面對 A 的質疑，12 歲的我並不知道該如何回應，也不曉得為什麼 A 會這麼在意我母親的背景？我只曉得，在 A 的眼中，我的母親，乃至於我，好像都和 A 是不同世界的人，而且還是敵人。

雖然 A 在平時還是一如往常地和我聊天、遊戲，我也依舊將他視為最好的朋友，但當我在畢業前請 A 寫畢業紀念冊時，A 卻在「相處到現在，你覺得……」的這一欄上，填了這段話（見圖 4-2）：

圖 4-2

小學摯友 A 的畢業紀念冊留言



我原先以為以我和 A 的交情，他應該會在這欄寫下祝福、稱讚的話，但沒想到 A 在最後給我的畢業紀念冊留言卻仍將我視為異類、他者。縱使 A 沒有實際寫明他認為我是中國的「什麼」？但我能從他先前對我的句句喊話中，明白他沒有寫清楚的話。

A 的留言讓當時的我非常難過，也十分不解：為什麼 A 要討厭中國人？為什麼只因為我母親是中國人，A 就認為我是「中國的……」？12 歲的我根本不懂兩岸間的政治糾葛，卻從這次經驗中發覺：原來說出自己母親的來歷，是件危險的事情。即使到了十幾年後的現在，憶起這段往事我還是會忍不住鼻酸，我想，正是這段經歷讓我至今仍怯於坦露自己的新二代身分。

九、暑輔中的專屬福利：初享資優的「優勢」

由於晴原國小重視自由學習、快樂成長，因此我在國小畢業前，並未深刻體認到自己具有過人的學業優勢。雖然畢業前，導師形容我「天資聰穎、課業認真、語文能力非常優秀」(成績單-20090120b)，畢業時我獲得等同班內總成績第二名的議長獎，那時的我還是不覺得這些表揚代表我有什麼卓越之處。直到畢業後的暑假，我偶然至私立學校就讀暑期輔導(下稱「暑輔」)課程，才真正感受到：原來，我不只厲害，而且還能憑恃著這份厲害而享有特權。

在我小六下學期時，各個私立學校便已展開招生大戰。我仍依稀記得有些私校的教職員會趁著我們早自習，導師尚未入班時，到教室裡發傳單與糖果，對我們展開攻勢。其中「弘遠」這所學校（化名）還為高年級學生舉辦免費的學科能力競賽，主打協助家長們檢測學生學力，了解學習狀況。當時我參加弘遠舉辦的競賽後，在國文科排行前三名，因此成為它們的首要招生目標。弘遠的攻勢在我小學剛畢業，拿到議長獎後更趨猛烈，它們幾乎每天致電我的父母，以實施心戰喊話：

因為你國小得了議長獎，私立學校都會去（國小）各班找菁英，去它那邊讀。每天那個學校（弘遠）的老師都打很多通電話，找我談話，給我做思想工作，就是想要拉你去讀他們學校。（母親回憶-20250225a）

除了每日的電話懇求，弘遠校方還祭出優惠，願意讓我在升國中前的暑假至他們學校就讀暑輔課程，學費、餐費、校車費都全免，「暑假去（弘遠）那邊讀不用錢的，因為你成績優異，（拿）議長獎。」（母親回憶-20250225b）。由於弘遠是高雄市區私立的老牌名校，距離也不遠，且恰好我原本預計就讀的公立國中新生暑輔名額已滿，因此在弘遠動之以情、誘之以利等多管齊下的說服下，父母最終同意讓我在小六升國一的暑假至弘遠進行暑輔，當成試讀。

現在回顧，弘遠當時祭出的電話攻勢、學費全免，想必與我的學業優勢關係密切，但那時的我並無法從這兩項措施中感受到。真正讓我感受到「學業優勢＝特權」的是開始就讀暑輔後，弘遠每日的飲料攻勢：

那時候老師特別巴結你，每天上課，你自己回來說的，到那邊一杯飲料就給你放在桌子上了。奶茶、珍珠奶茶……聽你講的就很爽！（母親回憶-20250225c）

弘遠針對各校畢業生每班前 2 名蒐集資料……上課不用錢，他們要招你們這些（學生）去就讀，還每天接送，下課還給你飲料喝。

（父親回憶-20250225）

即使已過十幾年，我還記得幾乎從暑輔的第一天到最後一天，我每天去弘遠上課時，弘遠的老師都會送我一杯手搖飲，甚至還會問我隔天要喝什麼？要不要加料？甜度、冰塊是否要調整……對於 12 歲的我而言，能買便利商店販售的 300ml 鋁箔包飲料就已是小確幸，何況是一杯容量加倍、還能加料、客製化的手搖飲？而且放眼全班，這般尊榮待遇只有我有，這讓當時的我更感驕傲，但也納悶自己為什麼值得？

十、「你絕對是資優生」：被貼上的資優身分

弘遠的老師告訴我，我能享有特權，是因為我很「優秀」——能在它們舉辦的學科競賽拿到前三名，畢業又拿到議長獎，絕對是「資優生」。

那是我第一次聽到「資優生」這名詞，而第一次聽到，它就被貼在我身上。

原來我是資優生？原來學科成績很好的人，就是資優生？原來資優生值得特別待遇，可以每天喝飲料……當時的我並沒有多想，暢飲著弘遠老師親送的飲料，很快欣然地接受了這些「事實」。「資優生」也成為弘遠校方說服我父母，讓我就讀弘遠的殺手鐮：

它們（弘遠）有說，如果你讀它們學校的話，會給你安排在資優班……應該是不用再考，會直接給你安排在資優班。（母親回憶-20250225d）

當然，弘遠校方口中的「資優班」僅是能力分班下的「績優班」，絕非學術、法規上的資優班。但 12 歲的我哪知道這些呢？那是我第一次聽到「資優班」，雖然不太懂，但仍能從弘遠將它當成籌碼這件事，察覺能進資優班是件值得追求的事情。而雖然最終我的父母還是在學費以及其他因素考量之下，讓我就讀公立國中，但弘遠校方每日遞送的飲料、為我貼上的「資優生」名號、拉攏我就讀「資優班」的方式，都在我心中種下了「我是資優生，我要讀資優班」的念頭。

十一、回顧與省思：始於外界反應的認同之路

回顧國小的成長歷程，不難發現我在學前階段顯露的不少資優特質，到了國小階段更為明顯。如低年級引領的成語風潮，展現我超前的語言發展能力；易質疑權威的情意特質（張靖卿譯，2012）也可從我高年級時喜愛透過日記指正老師這點看出來。

另外有些學前階段尚未顯露的資優特質，也已能在我國小時的故事中看出。例如 Ogurlu 等人（2018）曾指出，資優生會將老師視為重要的社會支持來源，這點能從我在高年級時將日記作為樹洞，熱愛與老師透過日記、電郵筆談看出；張馨仁（2000）提到資優生普遍具有較高的道德感，此也多少顯現於從我厭惡同學抄答案，並私下向老師告狀的反應。

國小階段，我不僅確立了自己的資優才能在於語文領域，更初次被貼上資優生名號，就此開展資優認同之路。在 Mahoney（1998）提出的「資優生認同發展模式」中，提到天賦、才能是資優生認同發展的核心，而有四項型塑資優生自我認同的重要構念（張靖卿譯，2012；張靖卿，2016），茲統整如表 4-2：

表 4-2

Mohoney 資優生認同發展模式的四項構念

構念	說明
認定 (Validation)	承認資優生在行為、情感、認知等身心各方面的獨特。這種認定可來自於自己、家長、教師等重要關係。
肯定 (Affirmation)	整合自我的內在特質，與外界的人際關係。資優特質透過與外在環境、重要他人的互動，得到承認並被強化。
緊密連結 (Affiliation)	與擁有相似情感、和特質的同道中人建立關係，並成為團體一員，且無須偽裝，保持真實的自我。這種關係使資優生感受到歸屬感，同時欣賞和接受自身的獨特。
本賦聯繫 (Affinity)	指發現人生目的，了解並確立自身天賦、才能可應用之處。若資優生未滿足此需求，可能感到存在焦慮。

低年級時，教師為我加冕「成語大王」的封號，確立我的語文優勢；我藉著語文知識擺脫社交困境，躍居班上的領導地位；高年級時師長、同儕推舉我成為模範生與孝悌楷模；畢業後弘遠老師每日一杯的飲料與稱讚……這些來自外界的支持與肯定，都讓我感受到自身的獨特，且這種獨特是值得被肯定的。對照上表，國小階段的經驗無非構築了我在自我認同中的「認定」、「肯定」兩個重要構念。

雖然在國小階段中，我也曾經歷過跳級失敗的挫折，但由於造成跳級失敗的關鍵科目——數學，並非我的興趣、才能所在，因此雖然我開始排斥數學，但就自我認同發展的角度來看，它並未在我國小階段造成重大影響，我並沒有因此開始懷疑自己的能力。

而在新二代的身分上，我的自我認同之路也在國小階段，受學校影響而開展。我是經由師長的關心、同儕的排斥，才發現自己的母親，乃至自己的身分具有特殊性。黃騰（2022）指出，新二代本身在社會中經常被簡化地看作是新住民的延伸，這也呼應了我的摯友只因為我母親來自

中國，就連帶將我視為「中國的」。

關於身為新二代的自我認同，Poston (1990) 曾提出「雙族裔認同發展模式」(biracial identity development model)，說明如新二代般的雙族裔者，自我認同發展的重心在於「族群選擇」。此認同歷程可分為五階段 (鍾才元、林惠蘭，2015)，整理如表 4-3：

表 4-3

Poston 的雙族裔認同發展模式五階段

階段	說明
個人認同期 (personal identity)	發展出自我概念，但尚未發展出族群的意識。
族群類別選擇期 (choice of group categorization)	開始感受到外界迫使他們選擇一種族群身分，在選擇壓力下開始出現疏離的危機。
糾結 / 否認期 (enmeshment/denial)	因為自己選擇一種族群的決定感到迷惘甚至愧疚、罪惡，且未能完全感受到被族群接納。
欣賞 (appreciation)	仍認為自己屬於某一族群，但已能開始欣賞另一族群文化，並體認擁有雙族群身分的優點。
整合 (integration)	願意承認所擁有的所有族群身分，並發展出完善、安全的認同統合。

對照上表，我在學前與國小高年級前，在自我認同上尚屬個人認同期，即便小二時因母親的新住民身分拿到額外的禮物，但這尚未讓我察覺自己的新二代身分與發展族群意識。到了高年級參加新二代的小團體課程後，我才因此認識到自己具有新二代身分，開始了解所謂的「族群」類別。而在小六時，我因為透露母親的背景而受到摯友 A 的質問，並遭其視為非我族類，這讓我開始感受到母親身分所為我帶來的壓力，進一步讓我在自我認同階段上，開始步入族群類別選擇期。

我在國小階段的資優、新二代認同開展方式的異同之處，在此統整如表 4-4：

表 4-4

資優認同與新二代認同開展路徑比較：國小階段

面向	資優認同	新二代認同
起點	展現自己的資優潛能	母親的新住民身分被知悉
重要他人	家人、師長、同儕	
自我角色	主動展現、漸進理解	由旁觀者變成當事人
身分覺察觸發點	師長與同儕的正向回饋	師長的特別關切 同儕（摯友 A）的排斥、攻擊
身分狀態	尚未確立	已然確立
外界態度	欣賞、欽羨	劃界、排除
情緒感受	自信、驕傲	困惑、無助、難過
建構身分的	高（源於自己的行動、表現）	低（源於被告知身分）
主動性	→「成」為資優生	→「生」為新二代
一句話概括	「我好像是資優生？」	「原來我是新二代！」

在國小階段，學校快樂學習、不重成績的氛圍尚未讓我感受到自己的天賦、才華可能是壓力；對於自己新二代的身分，我也從師長、同儕的反應中，開始感到猶疑不安。隨著我到了身心變化劇烈、正式通過資優鑑定的國中階段，我的自我認同之路便迎來劇烈的震盪……



第五章 若隱若現，掙扎之間

第一節 國中時期：標籤下的矛盾與掙扎

2009 年夏季，我正式揮別國小生活，進入旭暉（化名）國中就讀。旭暉國中是高雄市區的公立學校，在當地以規模龐大、升學榜單亮眼著稱。我入學時，旭暉該屆國一新生便有近 1000 人，國一班級數亦逼近 30 班。當時，旭暉國中校內設有分散式的不分類資優資源班，安置通過一般智能資優鑑定的學生。

綜觀國中生活，我在旭暉這所重視升學、成績的校園中，雖然初步確立了自己的人生志向，但更常在學業、社交上跌跌撞撞，影響著我的資優認同。而在旭暉的課堂經驗，也讓我更明確感受到自己身為新二代的焦慮……

一、可有可無的宇宙塵埃：初入國中的人際焦慮

國一分班

吵鬧的秩序 思念國小而造成的難接近感而沒有朋友

使我每天把來上學視為痛苦的泉源（網誌-20110206）

剛進入旭暉國中時的我，面對全新的班級與環境，並不知道該如何開始拓展我的人際關係。原先我以為班上同學們會抱著認識新朋友的心態，熱絡地彼此交流，但一開學我才發現不少同學早有各自的交友圈：同個國小升上來的、同補習班的、暑輔課程時認識的——而我在開學前的暑假並未參加旭暉的新生暑輔課程，錯失和新同學們熟識的機會；又碰巧新班級並沒有我原本在國小就熟識的同學；我在補習班的朋友要不是和我不同國中，就是班級教室離我很遠……我似乎又回到了小一剛轉學至

都市時，處在人際網絡間的縫隙，被各個早已成形的關係圈圈推擠到喘不過氣的窘況。另外，新班級內有不少活潑、外向型的同學，這更讓內向安靜的我不知道該如何與他們相處，同時也讓我在班上顯得格格不入。

在不知如何與新班級同學建立關係，卻又渴望友誼的狀況下，我開始懷念國小時的朋友，經常感嘆「好想轉學～每次看天空，都會浮出國小朋友的臉，哈！」(個人日記-20090922a) 甚至我在打掃時，還會邊拖地邊遙望著國小的方向，彷彿這樣就能望見往日時光。另外，我也嘗試把社交重心移至補習班，每天剛出門上學，就期待著放學後的補習：

在學校，我是個沒朋友的人；在補習班，只有你們(補習班同學)能陪伴我……如果沒有你們，我或許是在外都沒朋友的人……沒有你們，這世界，我不知要如何生存！(個人日記-20090917a)

但身為一位國中生，即使補習再多，仍然無法逃避學校生活。無論我多麼珍惜在補習班與老友們相處的時光，終究無法改變我一週五天都必須到校上課的事實。我曾經試圖拓展交友圈，因此觀察那時班上人緣好的男同學(畢竟國中生總容易將同性別的人視為標竿)，發現他們幾乎都是活潑的運動健將。然而我的體育一向不好，這讓我更不知道該怎麼在班上建立自己的存在感與價值？於是，我只好繼續陷入成天懷念國小生活、期待補習到來，逃避學校社交的日子：

生人前，我是個懦弱、膽小、連球都不打的男生……私底下的我，是自己活在回憶，守著自己最大的祕密，在空幻、虛空的世界，追尋那一顆小王子住的星球，而我，現在只是一顆在大家眼中可有可無的宇宙塵埃……(個人日記-20090917b)

那時的我認為，「我」的存在價值，是由他人所定義的。因此如果沒

人能「看見」我並與我建立關係，那麼我便沒有存在的意義。

二、五線譜的最低音：社交孤立中的自我懷疑

「(在團體中)我是最沒活力又(最)安靜的，像五線譜的最低音。」(學校作業-2009)自認孤僻又內向的我，在陷入人際困境的同時，也開始陷入一連串複雜的自我對話。我曾打從心底認為我嚮往友誼，因為它才能充實我的生活，「……真正讓我感到充實的是——拋開沉重的課業，和朋友玩樂時的輕鬆快樂。」(作文-2009a)；但我也常懷疑我所渴望的究竟是什麼，「友誼是什麼？刎頸之交呢？世上真有好友嗎？」(個人日記-20090926b)；聰明如我，為什麼會終日為了人際關係煩心，「智商 134 的我，竟也會被兒女情長煩啊！」(個人日記-20090922b)。

這些不斷湧現的自我懷疑，在我的心中常以「是我的問題」作為收尾。即使我曾試圖說服自己：交不到朋友，不全是我的問題。而且孤單，何嘗不是一個人的狂歡呢？然而這些自我說服，仍每每在同學們下課、放學時成群結隊談笑，而我只能顧影自憐時破功。

在旭暉的第一篇作文，題目是「我的脾氣」。那時尚未脫離社交孤立的我以「孤僻」破題，寫出難受的日常，以及對自己的檢討，如下文及圖 5-1：

我的個性有些孤僻。

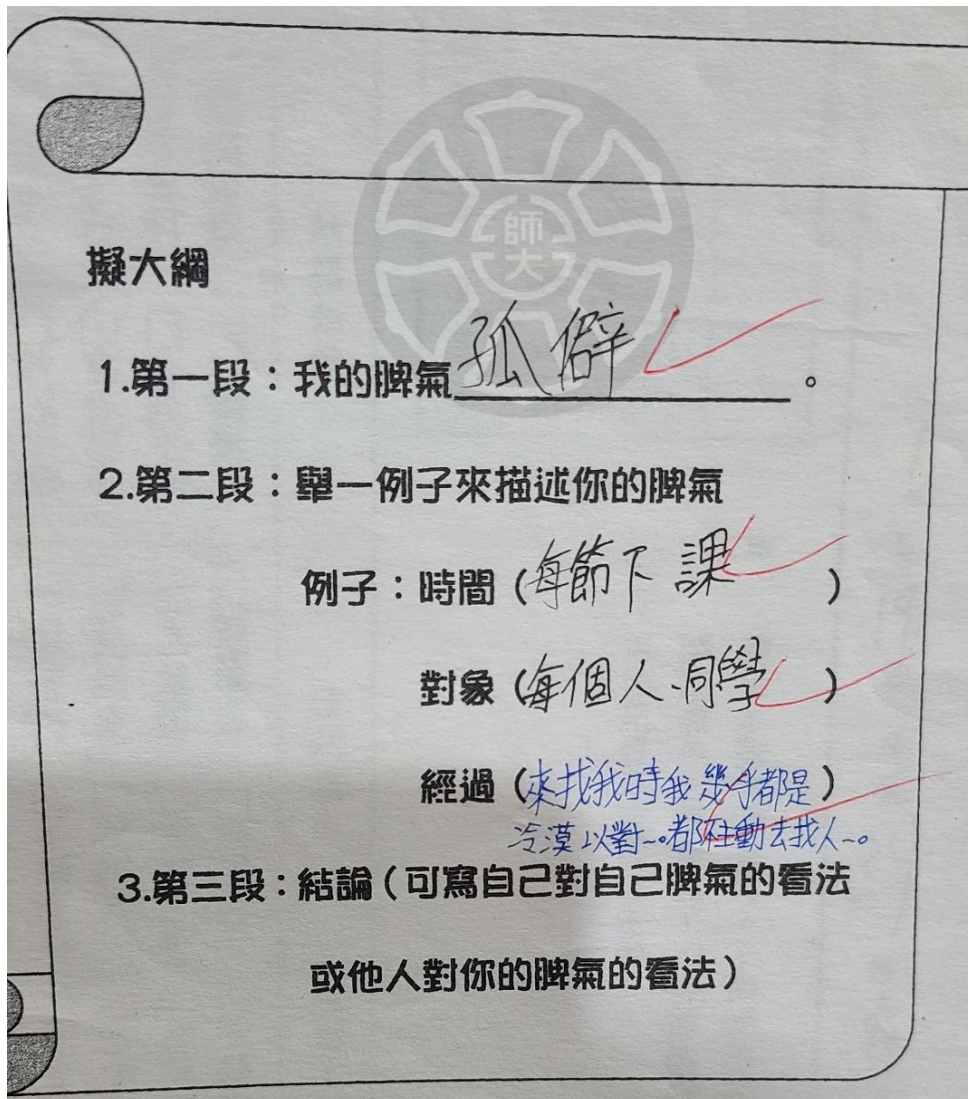
下課對學生來說，是尤其重要的。但我下課大部分不是孤獨的坐在位置上，就是在教室裡無所事事的遊蕩。雖然有時候會有同學來找我去玩或談心，但我則經常回以「喔」及一臉不在乎，或許在旁人眼裡有種不被尊敬的感覺，造成我下課時只能孤單地看著別人盡情的玩樂，在眾同學中像個中年男子般的突兀。因此，常常需要合作表演或作業時，我總是會開始陷入焦慮的沼澤，陷入找不到伙伴的黑洞中……想問人卻又怕人家拒絕，只能一次次

欲言又止，想等人來找我卻又一次次落空，只能到最後獨自完成。在此個性下，我逐漸養成酸葡萄心理，總是看那些玩樂及人緣好的人不順眼，覺得他們嘈雜如麻雀，平時一定都去些龍蛇雜處的地方……這些可怕心態，往往成為我和同學相處的鴻溝。

我對我的個性，早已習慣，對突如其來的孤獨也已習以為常，但有時我仍會嚮往大家共玩樂的生活……人，果然還是群居的動物啊！（作文-2009b）

圖 5-1

國一時的作文〈我的脾氣〉



從上文與上圖可以發現，當時我將自己的人際困境，歸因於自己的個性。因為我其實有意識到：班上並不是完全沒人嘗試與我建立關係，只是因為我自己在「每節下課」對「每個人」都「冷漠以對」，才築起人際高牆，阻絕自己的社交新希望。

但覺察了，然後呢？儘管那時我有發現自己渴望友情，卻排斥建立關係的矛盾，甚至還發覺自己已因為孤獨而萌生酸葡萄心理，那時的我卻還是不知道該如何是好。

寫到這裡，忽然有種在寫小一轉學生活的既視感，人生軌跡總是驚人的相似。如今回望，人際關係一直是我在求學階段的軟肋，究竟為什麼？（反思日誌-20250213）

如同小一時，我藉著語文優勢而打破社交孤立。國一初期孤寂的我，也在學校舉辦學力檢測，以及數次小考、段考之後，藉著優異的成績，逐漸被其他同學看見，進而建立初步的人際網絡。

三、被揉爛的成績單：成為焦點後的自信與不安

在國一的學力檢測完竣，並發下成績單的那天，我忽然變成全班的關注焦點。

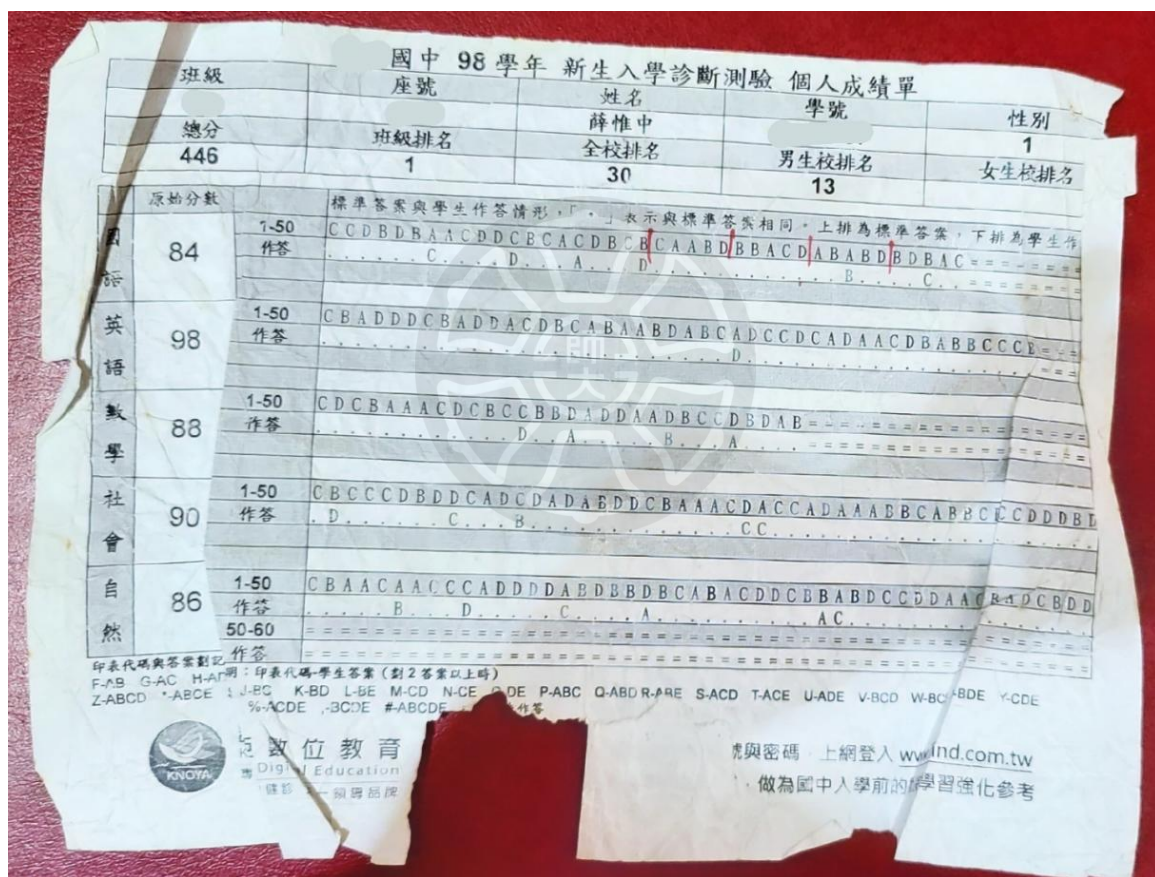
我在那次學力檢測中，拿到了班級第一名、全校第 30 名、全校男生第 13 名的成績。剛拿到成績單的我，看著這些排名數字，並沒有太大的情緒波瀾，只覺得這樣的排名好像還算「不錯」。但下課時一旁的同學瞥見我的成績單後，高聲驚呼我的名次。在他的驚呼之下，其他同學頓時蜂擁而上，爭先恐後地想一睹我的成績單，嚇得我只好愣愣地遞給眾人傳閱。

看著同學們爭相搶著我的成績單，傳出讚嘆、羨慕，也混雜著國罵、嫉妒的聲音，第一次在國中班上成為焦點的我仍只敢呆坐在座位上，等

著這陣「風波」結束。最後當成績單回到我手上時，卻已變成皺爛的一團（如圖 5-2），不知道是因為同學們爭搶時太過熱烈，或是其他原因所致。我在聯絡簿上向老師抱怨「我可憐的成績單…竟被揉爛！！還破一小塊…」(聯絡簿-20090916a)而老師則回覆：「大家對你有莫名的崇拜！」(聯絡簿-20090916b)。

圖 5-2

國一遭同學揉爛的成績單



老師的解釋，讓 12 歲的我領悟：原來自己的成績之好，是可以令同學崇拜的程度。確實以當時同屆近千人的新生人數來看，我能排在全校第 30 名，已經算是前 3%，難怪同學們會對於我的成績如此欽羨。

在「成績單事件」之後，我的學業排名也逐漸變成班上的焦點，我總

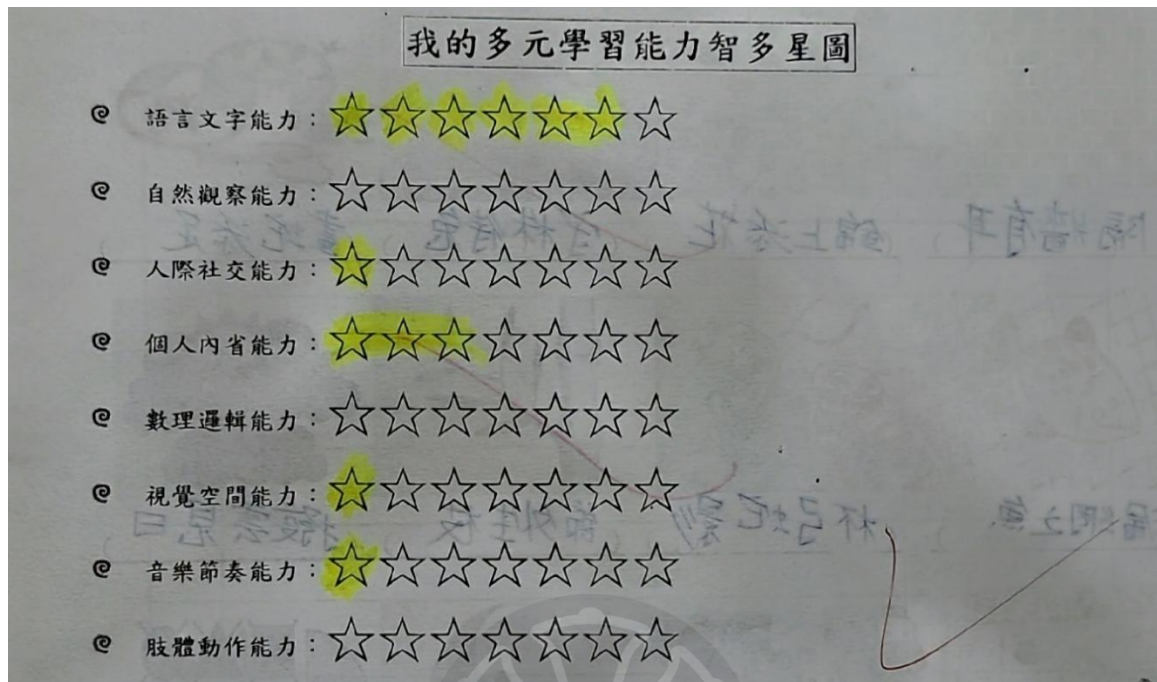
感覺老師、同學們，都在等著看我這位「第一名」接下來的表現。尤其旭暉是所重視升學的學校，每次段考後，校方不僅會公開表揚校排前百名的同學，這百位同學的照片還會被貼在玄關的榮譽榜上，以「精銳 100」的頭銜為其嘉勉。在我的班上，每週導師都會統計當週的小考成績且加以排名，並在每位同學的聯絡簿上貼上該同學的當週排名。簡而言之，當時旭暉以各式方法，隨時提醒學生成績、排名的重要，也因此我們漸漸開始不知不覺地，重視分數勝於一切……

「唉唷！上次月考作文公佈啦～！我 90 分！全班第一！太開心啦！！」(聯絡簿-20091125)，隨著一週週的小考，以及第一次段考到來，我很快以自己的國文優勢帶動其他科目的成績（當時國文在段考各科中的加權比重最重），在班上站穩了名列前茅的名次，首次段考我也拿到「校排 49」（學校週記-20091108）的不錯成績。我也因此建立起自信，越來越有和班上其他同學說話、交流的勇氣。那時的我覺得，既然我沒辦法藉著國中男生常見的出風頭方法——「體能」來樹立團體地位，那至少我可以依憑旭暉最重視的「成績」來奠定我的社交基礎吧。

當時我對自己各方面能力的自評，如圖 5-3：

圖 5-3

國一時的多元學習能力自評單



從圖 5-3 可以發現，國一時的我已能清楚認知到自己在語言文字能力占有極大優勢，也自認具備一般的個人內省能力。人際社交能力之所以只有一顆星，是因當時我自認在班上僅有二三好友，並非全校知曉、交友廣闊的風雲人物。而在數理、自然、藝術、體能等我無法取得成就感的領域，我便認為自己在該領域的學習能力幾乎為 0。

閱讀至此，不難發現我的自信幾乎都建立在國文優勢上。但某次的國文課卻讓我驚覺，自己的國文並不如自認的優秀：

某次國文課時，班上有些同學開始出現分心、嬉鬧，不專心聆聽課堂的狀況。老師發覺後便請那些同學注意聽講，不料那些同學態度依然吊兒郎當。於是老師便嚴肅地問他們：「你們確定我現在教的，你們都會嗎？」

那些同學卻莫名其妙地將焦點轉到我身上，和老師說：「你講的

這些這麼簡單，薛惟中一定都會。」大概是懷疑老師的學術權威吧。

我已經忘記當時在教什麼了。但是我記得老師隨即轉頭看向我，問我：「薛惟中，我問你，『始齠之年』是幾歲？」

我答不出來。事實上，那時我根本沒聽過這個詞，也不知道它怎麼寫。於是我怯生生地回答：不知道。

老師再轉向那些原本吵鬧的同學，和他們說：「即使是薛惟中，也會有不知道的事情。他都認真聽課了，你們呢？」（回憶追述-20250308）

如今身為國文老師，我明白當時老師的用意可能是希望透過證明「國文很好的學生也有知識盲區」來提醒其他同學更應該認真聽講。然而對於那時的我來說，卻讓我感覺像是被戳破了自己優秀的形象。

為什麼我不知道？我怎麼可以不知道？如果說「國文很好」是我當時裹著的保護膜，這些自我懷疑便混雜著不甘、羞憤，如氣泡般滲進，在保護膜上形成一顆顆難以戳破的疙瘩。（當然，當天放學後我便立刻查了「始齠之年」的意義：是指幼兒剛開始換牙的年紀，約 7-8 歲。）

四、「該贏他還是輸他？」：成績與友誼的兩難

從國一開始有每週排名、每次段考的排名以來，我的班級排名幾乎都固定在第二名，班上也開始有同學為我取了暱稱「第二名的」。這樣的排名縱然成為了我在班上拓展人際關係、建立友誼的基石（畢竟成績好的人很容易成為班上的焦點）但與此同時，我也發現：成績，也可能是會砍斷我友誼羈絆的利刃。

為何好朋友會給自己莫大之壓力？為何彼此是競爭對手？贏了他，怕他跟我切八段；輸他，又感覺不甘心，我該如何？（個

人日記-20090923)

原來也有人(還很多)把我當目標——矛盾來了，其中不乏好友，我要不讓他追過？亦或給他追過？後者我會不甘心！但對方開心…，前者…對方不爽…，該如何？(個人書寫-20091002b)

上述兩則引文，記錄了我當時的不安。那時好幾次在公布排名後，都會有朋友來向我探聽排名，並進一步向我「宣戰」——雖然說來幼稚，但對當時 12、13 歲的我而言，聽到我心中的朋友親口向我說：「薛惟中，我下次一定會贏你！」時，我是無法泰然處之的。尤其，我正是藉著成績、排名在班上奠定地位的(我可是同學們口中那個「第二名的」啊!)，如果我被超越了，我還能在班上有立足之地嗎？但如果朋友們發現自己無法考贏我，會不會就覺得我離他們太遙遠，跟他們是不同世界的人，進而離我遠去？

如今看來，那時的我似乎將成績、排名視為我在班上的人際浮木，深恐失去了它，便會沉入寂寞的深淵；但又擔憂緊抱著它，會離朋友越漂越遠……28 歲，身為老師的我，很想告訴 13 歲的我：「你想太多了」但不知道為什麼，我打到這裡竟又泛淚、鼻酸？或許當時的矛盾掙扎，始終塵封於我心深處，如今透過敘說，它才見到了陽光。(反思日誌-20250308)

即使後來朋友們多半不再挑戰我的排名，也有幾位朋友根本不是因為我的成績才和我建立關係，但當時的我確實將自己與成績劃上等號，深恐失去它，就會失去自我，失去我擁有的人際關係。在原班的三年期間，人際始終是我的焦慮來源。

直到國一下通過資優鑑定後，我才發現在資優同儕面前，我無須擔心

人際問題，反而能輕鬆自在地做自己。

五、資優班的人際適應：由半信半疑到融入同儕

在國一上的尾巴，我的父母收到學校通知，說我符合參加資優班的初選資格，可以嘗試參加鑑定。而法規規定，國中的資優班須採分散式成班，因此學生通過鑑定後，無須轉出原班，僅需在早自習、社團課等時間抽離上課即可，免去重新適應新班級的麻煩。

當時我馬上想起在弘遠就讀暑輔時，弘遠的老師將我認定為「資優生」，並承諾會讓我就讀他們的「資優班」，因此我猜想，「資優班」裡一定有著很多像我一樣的人，於是我便答應父母參加了資優鑑定，也順利通過了初試。

而資優鑑定的複試，則是我人生中印象深刻的幾次考試之一：

對我來說，最難忘的考試經驗就是國一時資優班的複試了。通過初試，心情複雜的我來到了試場。放眼望去，盡是不認識的考生。「天啊，我要和這麼多人爭奪僅僅三十個名額嗎？這不是難如登天嗎？」我心裡暗暗叫苦。坐在預備區，等待著進場訊息，看著其他人無不摩拳擦掌、蓄勢待發，我卻是如坐針氈、忐忑不安，還沒開始考試，我就已緊張地直冒汗……彷彿過了千年，終於要進場了，進門前，豆大的汗珠仍從我的眉梢滑落……。

第一次參加這種面試，一向不擅言辭的我決定只以言簡意賅的方式回答。沒想到第一項測驗竟是動手操作的堆積木，從小就對「動手」痛恨不已的我，只得在分秒必爭下七拼八湊、死馬當活馬醫；第二項是圖形推理，對邏輯一竅不通的我也進了九牛二虎之力完成；接著是背誦，幸好我的記憶力不錯，幾秒便能滾瓜爛熟，算是安全無慮地通過；最後竟是問答題，許多題目由於想博取高分，我都回答的言不由衷……測試結束後，主考官仍為我

加油打氣，說我的狀況不錯，我才像吃了定心丸般，能平靜下來……。

考完後幾天，我早已把這件事拋到九霄雲外，因為我打從心底認為我不可能從幾百精英裡脫穎而出。直到有天老師略帶神秘，微笑地跟我提起時，我還是認為我會名落孫山——沒想到老師猛然地拿出通知單，上頭「錄取」的小小兩字卻在我心中激起巨浪。欣喜若狂的我不停手舞足蹈，和考試當天忐忑的我，截然不同。
(作文-2010a)

在複試當下，我完全不認為自己有望能通過鑑定。當時我天真的以為資優鑑定就像學校段考、跳級考試，無非就是考國英數社自等學科內容，直到進到複試考場，坐定位後我才發現：完全不是這樣！

由於複試的內容完全在我預期之外，我也不覺得自己當下的表現有多優秀(因為許多題目根本沒有標準答案)因此我壓根不覺得自己能通過鑑定。而且從學業成績來看，當時我這個班上的第二名，和班上的第一名都有去參加複試。但公布鑑定結果當天，我們班的第一名都沒有通過鑑定了，何況是「第二名的」我？

想不到，我還真的通過了(鑑定分數如圖 5-4)。我雖然開心，但更多的是懷疑：第一名都沒有通過了，第二名的我居然通過了，這樣在資優班也只會是砲灰吧？是不是只是鑑定出了意外……當時的我雖然願意進入資優班，但仍三番兩次表達我的擔憂，「上資優班，不知是喜是憂？」(聯絡簿-20091217)、「(我最不如意或最開心的事)：考上資優班(憂喜參半)。」(學校週記-20091220)。畢竟進資優班雖然令我開心，正式成為「政府認證」的資優生更令我感到光榮，但看著鑑定結果上我也看不懂的分數，我更想知道：為什麼我可以？我是哪邊優秀，優秀到能通過鑑定，被認定為資優生？資優，到底是什麼？

圖 5-4

國一時的資優鑑定分數

三、入班篩選測驗資料		
測驗名稱	高雄市鑑定標準分數	個人成績
初選團體測驗	T 分數 65	81
複選個別測驗	T 分數 127	142

資優鑑定結束後，學校先為甫通過鑑定的資優班新生們主辦了資優班成長營，這也是我正式接受資優教育的起點。營隊為期一週，課程之多元令我瞠目結舌：摺紙、攝影、戲劇、魔術……這些都是我以往在普通班的課程中，難以體驗的主題。我原先以為資優班的營隊課程會以學科為主，但沒想到竟是如此多采多姿，這讓我對於參與資優班的課程興致更高，也再次感受到「特權」——原來如此豐富多元的課程，是資優生才能擁有的。

除了課程，營隊的最後還舉辦了兩天一夜的校外教學，這對當時的我而言是個能逃離書本的難得機會。不過我滿懷期待的同時，也深怕自己再次陷入孤獨：畢竟這是資優班第一次的戶外旅行，在此之前我還沒有任何和其他資優同儕建立關係。更慘的是，30 位資優班同學中，完全沒有我原先認識的人，更沒有和我來自同一普通班的人——亦即，我在資優班的人際關係，必須和我在普通班一樣，從零開始。

更令我擔心的是，參加成長營的第一天，我便在資優班同學中看見不少常駐於「精銳 100」前段班的臉孔（猶如見到武林排行榜上的高手）；我還聽見幾位資優班同學聊著入學時學校做的智力測驗，略帶戲謔地說：「那個真的準嗎？我隨便做（智商）都有 140 幾耶？」、「真的不知道（智商）要怎麼低於 130？」……我深刻記得當時我在智力測驗中測得的智商是 134，因此當我聽到竟然有同學「隨便」都能測出 140 以上的智商時，

內心不禁暗暗叫苦：資優班都是什麼怪物？我要怎麼跟這些怪物相處？

沒想到，經過成長營、戶外教學的相處後，我才發現這群「怪物」並不如我自己想像中的可怕——或著說，他們跟我一樣，也都跟一般學生差不了多少：

這次戶外教學，是聯絡資優班情感的重要關鍵！看見同學們每個人模人樣（和我預料中天差地遠）我有些嚇到，不過還是一切 ok 啦！和正常班級一樣，需要大吼才停住，在車上唱卡拉 ok，晚上做些偷雞摸狗的勾當（？）或許 IQ 太高了，也更吵…資優班和我想像中可差遠了！（學校週記-20100131）

我這個資優班根本一點都不像資優班，秩序比國小班級還差 XD
（網誌-20100131）

我原先以為，資優班的同學們必定個個看起來知書達禮，聊天談話想必圍繞著課業、知識，在生活常規上也一定安分守己，無須師長費心管教——沒想到大家搶麥克風的照搶、罵髒話的照罵、私下賭博的照賭……明明是國一資優生，怎麼大家在戶外教學時還瘋得像國小生？才第一次戶外教學，我們就可以吵到讓領隊、老師得多次「鎮壓」，明明大家才認識不到一週啊！那時我才初步發覺：或許智商高，不代表情緒處理、生活常規等其他方面也會有超齡的表現。

見識到我原先以為的「怪物」們並不如我想像中恐怖後，我安心不少。我也發現和普通班的同學相比，我和資優班的同學們相處起來，更自在、舒適。當然，這並不代表普通班的同學們有什麼不對的地方，只是在資優班，我們的頻率更接近，聊天更容易有共鳴。且在聊天話題上，國中生的重點話題無非課業成績、人際關係兩者，但我在普通班很難和同學聊成績，因為往往會招來「你都考第二名了，有什麼好擔心的？」的質

疑；我也很難和普通班同學抱怨我聽不懂某科的知識點，因為會被挖苦「不是資優班嗎？怎麼學不會？」。

至於人際關係，資優班不少同學都苦惱著自己原班的人際關係，在這種狀況下，更難對原班的同學啟齒。而資優班的 30 位同學，正好來自近 30 個不同的班級，因此我們總會將自己在原班面臨的人際困擾，和資優班的同學們分享。而我們也發現，大家在原班或多或少都面臨了相似的問題：被排擠、被認為太驕傲……因此我們彼此往往更能體會對方的處境，進而給予對方情緒支持。

除了話題上的交集，我也發現自己多愁善感、心思細膩的特質較容易被資優班同學所接受、理解。國中時，我雖有發覺自己過度敏感的情緒需要靠著同儕互動來紓解，「我天生就是這麼多愁善感，要使自己不多愁善感的方法只有一直跟同學聊天轉移注意力。」(網誌-20110203a)，但卻難以在原班找到能理解彼此、安慰彼此的同伴。我在原班的人際焦慮，來自於「和同學們相處有種莫名的格格不入感」。當時老師認為與同齡的學生相比，我的心思更為纖細、道德感較高，這可能是造成我交友阻礙的原因：

(你)雖外表冷靜，但我覺得你是一個感性、體貼、細膩的人……我可感受到你對交友的無奈，這我可以理解，因為老師也走過這段尷尬，或許我們都是不願同流合污的人，所以在求學時有頗多寂寞，但朋友不在多，貴在知己有一二。國中階段很難有知己，因為大家還幼稚，不過別擔心，等你越往上念時，你將遇到和自己磁場相合者。(畢業紀念冊-20100701)

當時我看到老師寫的這段話，心頭猶如被重擊，我總覺得老師說中了些我沒有察覺的事情：我之所以覺得自己在普通班上格格不入，像個異類，源自於我認為不少同學的思考、行為太過魯莽、幼稚，但這些狀況

在同齡人眼中卻似乎反而是「正常」的，因此我才選擇封閉心門、孤立自己。

然而在資優班，大家雖然在行為上未必比普通生顯得成熟，但思考模式、身心特質卻和我較為相近，因此我更願意和他們交流，彼此傾訴、聆聽那些不便與原班同儕訴說的晦暗、複雜思緒，「像我這種多愁善感背後有很痛苦的故事的人還很多呢 OTL 資優班我就找到了一個同病相憐的 QAQ」（網誌-20110203b）。

回顧彼時，我在資優班的人際互動歷程，並不如在普通班的跌跌撞撞。在後來的資優班生活中，我不僅被資優班同學們票選為班長，主動創辦了資優班的臉書社團（並三不五時就在社團中發文聊八卦，或祝同學們生日快樂），還在之後的資優班戶外教學中，霸占麥克風與同學連續對唱好幾首歌——這些看來非常外向、活躍的行為，是我幾乎不會在普通班中出現的。我融入資優同儕並樂在其中的程度，可見一斑。

六、資優班的國文小王子：由亦步亦趨到立定志向

雖然旭暉的資優班在寒暑假辦的營隊課程內容豐富多元，但學期間的課程仍皆以學科為主，包含國文、數學、理化、英文四科。資優班同學又依奇偶編號，分為 AB 兩組，一組前半學期上國文、英文，另一組則先上數學、理化，後半學期再對調。上課時間則是每日的早自習時間。

我被分到的是先上數學、理化的 A 組，這兩科非但不是我的強項，更是我的弱項，常常令我在上完課後懷疑自己真的是資優生嗎？我在第一天上完資優班的數學課後，便在聯絡簿上叫苦：「資優班果真不是蓋的！數學的作業難啊！」（聯絡簿-20100302），當原班老師關心我是否能適應資優班的上課狀況，我回覆「呃…還好，頭腦有時會差些被塞爆…！」（聯絡簿-20100308）。

當時資優班的數學、理化課程和普通班的課程差異極大。資優班的理化課完全沒有課本，而是強調「做中學」：每節課都由老師帶領我們做實

驗，針對各種自然現象或原理，進行初步的觀察記錄後，再嘗試較進階的操控變因、設計新實驗。例如透過熬煮極糖以了解焦糖化反應；透過紙飛機比賽讓我們應用白努力定律……在這樣的課程設計下，即使是不喜歡理化科的我，也能透過動手操作、實際體驗以觸及自然原理的奧妙。

至於資優班的數學課程，更與課本無關，且令我摸不著頭緒——老師並不教單純的計算，也不提及任何公式，而是設計各種題目來測試我們觀察、歸納、推論、演繹等諸多數學科的核心能力。當時老師每一節課都以分組的方式進行解題競賽，而令我印象深刻的便是我組員們的表現。當時我堅信數學一定有標準套路與答案，因此解題時很容易執著於要找到「想像中的線索」（例如公式）而陷入僵局。但我的組員卻往往能洞察我從沒想過的地方，迅速簡單地化整為零、解決題目，速度之快甚至還破了老師教學的記錄，讓望塵莫及的我自嘆不如。不過若是沒了組員協助，我在資優班的數學課上可說是慘敗：

（資優班數學課）最後一次考試，我 50 分…（全班最低），因為有寫名字就 50 分，我剩下 5 題全錯阿阿阿~!!!! 反而有人還破了老師教學以來的高分紀錄。（網誌-20100526）

簡而言之，在資優班的理化、數學課上，我的學習表現並不像其他資優同儕們亮眼，甚至可以說是黯淡無光，僅能吃力地嘗試跟上老師、同儕們的腳步。這樣的狀況雖然讓我對自己資優生的身分開始產生懷疑，但因為我在原班的學業表現仍名列前茅，且資優同儕們也不會批評我的表現，因此我對自身的資優特質、天賦焦慮並不嚴重。

在學期後半，資優班開始進行課程輪替，我終於能接觸期待已久的資優班國文課。在我剛通過資優鑑定後，我的原班老師便已和資優班國文老師稱讚我「聰明學習態度認真，待人有禮，表現優異，在文學上具有長才。」（成績單-20100301），因此我早被資優班國文老師密切關注，「（我）

被資優班國文老師預告要當她左右手…」(學校作業-2010)。這樣的期待與肯定，讓我更迫不及待在資優班的國文課大顯身手，「(終於)可以擺脫(資優班的)數學，上國文啦～!!!」(聯絡簿-20100503)。

當時資優班的國文課採主題式教學，每堂課都有一個學習主題，例如字謎與成語、文壇的才子佳人、古典詩詞與當代歌謠等。在教學設計上，老師則以各式挑戰任務、深淺問答來取代傳統的講述。這樣的課程對於從小便喜愛閱讀課外文史書籍的我，可說是如魚得水。我第一次上完資優班的國文課後，就在當天的聯絡簿上大力叫好：「我真的愛死資優班上的課了…(拍手)。」(聯絡簿-20100506)。我也在週記寫下我對資優班國文課的熱愛：

(我最不如意或最開心的事)：上了資優班的國文呀～沒錯！這就是我想要的國文啊～！！

(我想感謝的人及原因)：資優班的國文老師～您的國文課真是棒啊～！！(學校週記-20100507)

「我超愛資優班的國文 XDD」(網誌-20100523)，比起資優班的數學、理化課，我在國文課上獲得了更多的學習樂趣與表現機會。以往在數理課上只能當個板凳球員的我，在國文課上則能成為全場焦點，也難怪我會如此熱愛國文。而資優班國文老師的欣賞與肯定，更是影響我資優認同、生涯定向的關鍵：

有次資優班的國文課談到「胡適」對白話詩的貢獻，那時老師先從作者的生平背景講起。老師隨口問了大家：「你們知道胡適是哪裡人嗎？」

「古人!」、「大陸人?」、「以前的人。」大家紛紛無厘頭地回答著，嬉笑的口吻、態度似乎展現了一種「誰會知道」的意味。畢

竟對於國一的學生而言，未必會在課本上讀過胡適的作品。即使有，國文老師多半也不會著墨於胡適的出身背景。

老師邊微笑邊掃視著大家，最後他將目光停留在我身上，彷彿在邀請、期待我的回答。

「好像是，安……安徽？安徽績溪人？」我想起我以前在維基百科上曾好奇地查閱母親的家鄉「安徽」。而我似乎在安徽的相關條目中看過胡適的名字，因此略帶猶豫地回答。

聽到我的回答，老師深呼吸了一口氣，微微轉身面向資優班的大家，說道：「惟中真不愧是國文小王子，連這個都知道！」

我已經忘記接下來的課程怎麼結束的，只記得老師的這句稱讚，引起了其他資優同儕嘖嘖稱奇的讚嘆。我終於被看見了，而且是在資優班被看見，是在資優班的國文課被看見。（回憶追述-20250313a）

資優班國文老師對我的公開表揚，對我的資優認同而言是劑強心針：在此之前，我在資優班的數理課上要不是像個隱形人，就是戰敗的俘虜。能在高手如雲的資優班中，被國文老師冠上「國文小王子」的封號，不僅大大提升了我的自信，也讓我更知道自己的才華所在。除了課堂表現，老師也不吝讚賞我私下的文字創作，並鼓勵內向的我與同儕多加交流：

惟中：資優班的男孩就屬你最特殊，眉宇之間透著憂鬱的氣質，字裡行間充塞滿滿的文氣，有不吐不快之姿，除了投入於書寫的世界外，不妨主動將觸角延伸到有活力、有熱力的有情人間。同學們對你的文采至為佩服，他們私下封你為「文藝青年」，惟中可多和他們切磋，老師相信你們可以激盪出不凡的火花。（卡片-2011）

老師透過轉述其他資優同儕對我的評價，鼓勵我以自身的國文優勢與同儕互動，補足我較弱勢的人際社交面。收到老師如此的鼓勵，讓我自此以國文老師為志業：因為正是他，在資優班的眾多同學中看見、拉拔了我，並讓我知道自己的國文天賦可以與他人溝通、交流的橋樑。

七、我資優，為何不績優：成績引爆的認同焦慮

「多數資優生並不清楚自己是如何被鑑定並錄取的，也未曾與父母討論過進入資優計畫的過程。」——Hertzog (2003)。

雖然資優班的國文課讓我更確信自己具備國文學科優勢，但資優班的國文課畢竟只是我國中生活中的極小部分。在大部分的國中生活裡，我還是待在原班，接受日復一日的考試、排名洗禮。每次大考後的「精銳 100」名單出爐，我都會焦慮地確認自己是否在榜上，以及還有哪些資優同儕在榜上？那時的我仍深信資優就是績優，因此每次的大考對我來說都像是另一次資優鑑定，鑑定我這位資優生是否夠格——尤其每次段考完，資優班同學們見到彼此的開場白，必定是「你這次平均多少分？」、「你這次校排第幾？」，雖然我們知道不論結果如何，彼此都不會嘲笑對方，但在不服輸的青春期的，總是會希望藉著贏過同儕，來鞏固自己的自尊與價值，誠如我國二時的感嘆：「當看見朋友考不及格，你的感覺會很糟；但看到朋友考得出類拔萃，你的感覺會更糟。」(網誌-20110106)。

在這樣的狀況下，我的成績焦慮日益嚴重，不論在學校還是補習班，不論大考和小考，只要分數低於預期(當時我給自己的標準約莫是 95 分)、班級排名低於第 2 名，我便會陷入無止盡的自我懷疑和批評：

每次在補習班看到數學分數…就會懷疑我怎麼考上資優班的
OTLLL (網誌-20100916)

沒有數學天分，盡了最大的努力，也只是換來別人的嘲弄
一竿子，打翻全科目
幾乎沒有一科，到達水準。
以往總是在下位的，這次衝到我前頭
我，望塵莫及
我跑累了
我負荷不了。
終究 只能在這裡 倒下
望著前方他們奔馳而去的沖天塵土 流淚歎息
再 任後頭的追兵
胡亂的 踏過 成為一灘爛泥。(臉書-20111201a)

為什麼我是資優生，卻沒辦法每次考好？為什麼我努力了，卻未必能達成目標？我將成績看作是自我的唯一價值，考試分數的下滑，對我而言就是自我價值的崩塌。國二時，我甚至疑似因為成績焦慮的緣故罹患腸躁症，暴瘦 7 公斤，可見我的學業壓力之大。同時，我也發現有許多人是不論我怎麼努力，都無法超越的，這更令我沮喪，因而產生「幹嘛努力？」的想法：

每個人有天生被賦予的天資，無法改變，能做的只有靠後天的努力。但是…已經努力，別人天資又好又努力，才發現自己還是永遠看不到別人的背影，遑論超越了…(網誌-20110505)

反正就算我努力，校排還是一直停在固定的點，想拼過的人每次還不是都繼續領先我……(網誌-20110615)

雖然這次是我考最好的一次
但校排始終都固定不前…都在固定範圍打轉…
算了啦，反正不論我怎麼努力，還是贏不過我想贏的人
人有天資啊，比不上能怪誰？難道要我砍掉重練？（網誌-
20110617a）

這些學業焦慮，是我難以在普通班上與同儕分享的（誰會覺得班上的第 2 名會有成績焦慮？）也越來越難以向資優同儕啟齒——畢竟他們之中，就有不少是我一心想超越的人。

值得一提的是，在資優班之外，還有另一群引起我，甚至多數資優同儕學業焦慮的群體——數理班。旭暉的數理班是由教務處挑選、邀請學業成績優秀的同學，集中在平日放學時間後加強課業輔導所組成的特別團體。現在回想，旭暉的數理班完全是遊走在法律邊緣的績優班：以學業能力為入班基準、學生未經公開甄選，且上課時間排定於正常學習時間之外。但當時的我們並不知曉數理班的性質，且不少同學、老師在口頭上會稱呼數理班為「數資班」、「數理資優班」，因此大家從未懷疑它的合法性，認為它就像資優班一樣，是另一類特殊的班級。

憑著記憶，在此先將資優班與數理班的具體差異整理於下表 5-1：

表 5-1

旭暉國中資優班與數理班差異

向度	資優班	數理班
入班方式	參加高雄市國中資優鑑定	由旭暉教務處逕行邀請
入班標準	資優鑑定分數	校內學業成績
人數	30 名	20-40 名（不定）
校內主管單位	輔導室	教務處
上課時間	平日早自習、社團時間	平日放學後
上課內容	國英數理、獨立研究	課內學業輔導（偏重數理）
學習氛圍	較自由、活潑	較嚴肅、競爭
寒暑假課程	有固定、專屬的成長營	並無專屬營隊，但可能參與資優班成長營

當時不少參加資優鑑定但未通過的同學，之後都被旭暉教務處邀請進入數理班，因此一開始在部分資優班同學眼中，數理班是「不夠資優」的敗者聚集地。然而，由於數理班的入班條件是學業成績，數理班同學們的學業表現未必比資優班同學來得弱，甚至可能更好。所以在些許數理班同學眼裡，資優班反而才是「冒牌貨」。

資優班與數理班的高下之爭，在我們兩班之間始終是個敏感話題，牽動著兩班同學的自尊。可是不少師長總愛比較我們兩班的成績，普通班的同學也時常好奇問我：究竟資優班和數理班誰比較強？為什麼你校排會考輸數理班……長久下來，我曾痛苦地吶喊：

不要一直再拿資優班和數理班比較了阿阿阿！！不過是一個比較聰明一個比較笨嘛，滿意了沒？（網誌-20100812）

資優班和數理班最大不同點是一個資質好，一個成績好（你說哪

個好？（網誌-20100813）

那時的我雖然能初步辨別資優班強調的是「資質」，但資質是什麼？資質不好，就是笨嗎？但資質好，成績卻可能不好？為什麼我明明是通過鑑定的「真資優生」，卻常常考輸數理班的「假資優生」？這些難解的問題始終困擾著我，我始終想要證明自己的資質夠好，但怎麼證明呢？對國中的學生而言，「資質」似乎只能展在學科成績、競賽表現上，因此我只能想盡辦法衝高排名、爭取表現，即使身心俱疲，即使傷痕累累——因為我好不容易「成為」資優生，我一定要證明，證明我是真的，是真的資優生。

現在想來可笑，明明通過資優鑑定，在資優班就讀的資優生，竟然還得想方設法證明自己是資優生？為什麼證明自己是資優生對那時的我這麼重要？我想，多少是因為「資優生」的名號猶如光環，以及資優班的生活令我自在、喜愛，且我強烈地感受到我和普通班同學不太一樣，因此我更想證明自己確實是資優生……

（反思日誌-20250313）

八、4分25秒85的作答：自證資優身分的掙扎

除了透過每次的大考成績來證明自己的資優，我也嘗試透過日常的小考來證明自己的優秀。但我證明的方法卻是「求快」——我要證明自己聰明到能秒殺考卷：

國三某天的歷史小考，在老師發下考卷前，我死命盯著手上的手錶，準備按下計時。等我一拿到考卷，我便在考卷一角記下我拿到考卷的時間，隨後開始迅速作答——我想看看以我的資質，寫完一張雙面的A3測驗卷要花多久時間，又會拿多少分？

我秉持著過目即答，絕不檢查的原則，花了 4 分 25 秒 85 的時間寫完，隨即趴下睡覺，最後拿到差強人意的 90 分。

事後，我旁邊的同學問我怎麼寫那麼快？我只說身體不舒服，但其實我是想知道：以我的才智，解決考試需要多少時間？（回憶追述-20250313b）

這樣的舉動自然引起了老師的注意，但老師似乎沒有察覺到我舉動背後的焦慮，因此僅是鼓勵我「再花 4 分 25 秒 85 的時間將少的 10 分搶回來」（聯絡簿-20110928a）。雖然只拿到 90 分讓我略有不甘，但我擔心自己若再故技重施會遭到原班其他同學的側目，因此便不再明目張膽地在小考求快。只是，我還是會暗自注意自己寫完每張考卷後，班上其他同學的作答速度，嘗試從中獲取優越感。

另一個我試圖證明自己，卻反導致自己自我批評更嚴重的經驗，則是爭取代表學校的參賽機會。國二時，我聽聞高雄市每年皆會針對全市國中小學生舉辦「創意運動會」，以發掘各校在語文、數學、自然、綜合領域具有創意、問題解決能力的學生。由於旭暉多半會從資優班中挑選出賽選手，因此對自己國文實力深有信心 myself 自然躍躍欲試，想在全市性的語文組競賽大顯身手。不過當年學校決定派出國三的學長姊參賽，同時向我保證國三時一定會派我代表語文組出戰。

得到學校保證的我非常興奮，便在平時私下搜尋、過目比賽的考古題，思考該如何作答，想像並期待著國三代表學校出賽的那天。

沒想到，到了國三的創意運動會報名時間，學校告訴我：我被分派到的是自然組競賽。

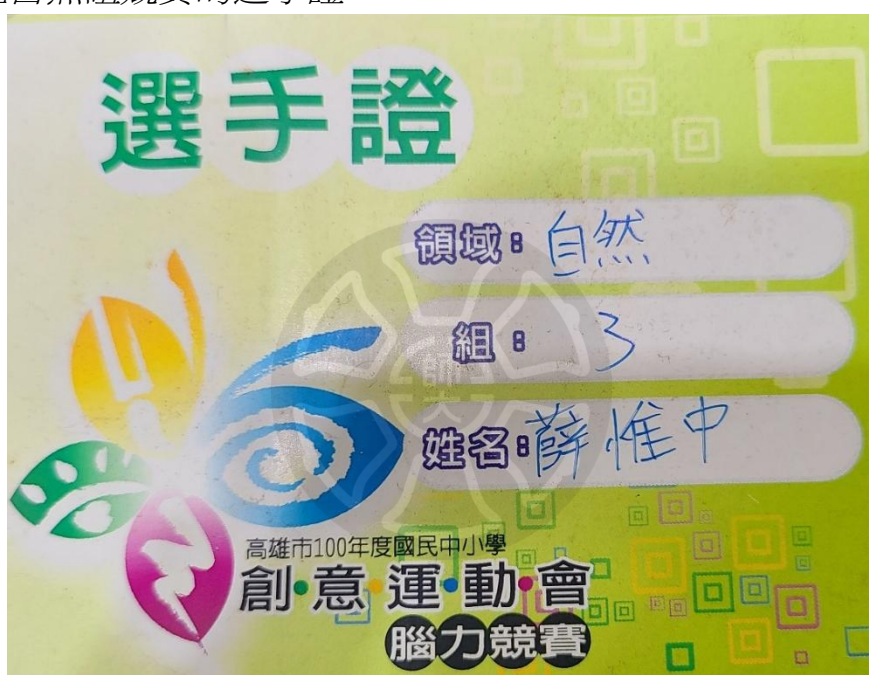
聽到這個噩耗的當下，我不停詢問老師為什麼？為什麼不是語文組？老師只是鼓勵我，要我相信自己夠優秀，在哪個領域都能有傑出的表現。可我看向語文組的出賽名單，學校派出的兩隊裡有我其他資優班的同學，更有我根本沒看過、並非來自資優班的名字，這讓我更為不解與不滿：

難道我的語文程度，都比不上這些人？去年不是保證會讓我參加語文組的競賽嗎？我這一年來的私下努力又算什麼……

縱使心中有許多不滿，但比賽已經報名完竣，再加上老師不停為我加油打氣，甚至指派我為自然組競賽的隊長，我也只好努力穩定思緒，別上參賽選手證（圖 5-5），催眠自己足夠優秀。

圖 5-5

國三參加自然組競賽的選手證



然而，到了比賽當天，面對與虎克定律有關的競賽題目，我發現我只能腦袋一片空白地看著隊員們努力解題，自己卻什麼用都沒有。最後我們理所當然沒有進入決賽，而我將這個挫敗經驗全歸咎於我自己身上，並在臉書上邊哭著邊發洩自己的不滿、憎恨自己的懦弱與愚笨：

比完賽了 沒進決賽呢

每個組員真的 都很有想法 都很棒

哪像我 我看到題目根本腦袋一片空白

到底為什麼會把我擺到自然組 我還是不明白？
當初二年級 老師說沒選我到國文組的原因是
「這次只是去玩玩」
為什麼 就不給我玩玩的機會呢？
還信誓旦旦的說 三年級 一定會讓我去的
我也一直期待著
假日無聊的去挖一堆國文考古題
而結果呢……？
去了 沒錯 但不是喜愛的國文
像隻可憐的小狗 我只能看著組員們
看著他們拼命的想構造 想觀念 想設計……
而我 手不巧不會做 沒空間觀念不會想 更別說設計
只能掛著一個組長的身分 真的覺得我很沒用
大家都 那麼地努力
而我 卻仍是一片空白
今天 我很少說話……
說是無聲抗議 也可以
但最大原因是 我真的覺得 我從頭到尾都沒有派上用場
氣我自己 也泣 我自己
冷氣吹的一直發抖 像我心中對自然這科 全然不熟的恐懼
第一次 也是最後一次
遺憾 期待已久的國文 卻不是想要的國文
不管老師怎麼解釋 始終心存芥蒂
有種 氣 為何不能讓我選擇這唯一機會 的任性
遺憾 我只能掛著組長的名 卻一點貢獻也沒有
看著材料 腦海只是一片虛無
組員問我意見 我也只能張著嘴巴 啞口無言

換了領域 水土不服 再氣 再泣 也沒用

對不起 組員們。(網誌-20111028a)

這次競賽的挫敗經驗對我影響甚深。首先，我的隊員中既有資優班的同學，也有非資優班的同學，我覺得身為資優生、又是隊長的我，竟然在比賽中最派不上用場，是非常丟臉、可恥的事情；再者，這年比賽是我第一次，也是唯一一次能帶領團隊，代表學校參加市級競賽的機會，但學校卻寧可派遣其他非資優班的同學參加語文組競賽，也不挑選我，這讓我更懷疑自己的國文能力是否沒有自認的好？是不是除了國文表現，我就一無是處？

我開始歇斯底里地懷疑起自己，連自己的優勢，我也覺得可能只是假的。例如我雖然曾經因為回答出胡適的籍貫，被資優班國文老師稱為「國文小王子」，但當時我隱隱覺得：可能只是恰好因為我的母親來自安徽，因此我對安徽出身的名人有興趣，才會特別記得胡適的背景。這和我是否具有國文天賦，完全沒有關係。這樣的自我懷疑其實早在國一時就曾浮現在我心裡，當時雖然普通班的老師經常盛讚我的國文表現，但我總覺得那並不是真的「我」：

其實，很多人都說我國文天分很好，但那是因為我以前國小放假無聊就拿書起來看，一直看，小說、唐詩、古文…雖然讓我後來變得國文很好，但書呆子的封號也跟著我很久…這不是天賦。

很多人都有一個假象（幻覺）—功課好的人好像就完全很聰明，錯了！！我連瓦斯爐都不會開，荷包蛋我也不會做，簡單說我就是生活白癡就是了～（網誌-20100705）

如果我引以自豪的國文天賦，並不是真的屬於我的天賦，那麼我更必須在其他領域，證明我的資優。也因此我才會對自己在自然競賽

中的表現大失所望，因為它動搖了我「身為資優生」的信念。

從小被視為文學天才少女的張愛玲，在 20 歲時曾以〈天才夢〉一文，感嘆自己並不像大家想像中的那麼「天才」，如今看來跟國中時我的自我懷疑頗有互通之處：

我是一個古怪的女孩，從小被目為天才，除了發展我的天才外別無生存的目標。然而，當童年的狂想逐漸褪色的時候，我發現我除了天才的夢之外一無所有——所有的只是天才的乖僻缺點。

……我發現我不會削蘋果。經過艱苦的努力我才學會補襪子。我怕上理髮店，怕見客，怕給裁縫試衣裳。許多人嘗試教我織絨線，可是沒有一個成功。在一間房裡住了兩年，問我電鈴在哪兒我還茫然。我天天乘黃包車上醫院去打針，接連三個月，仍然不認識那條路。總而言之，在現實的社會裡，我等於一個廢物。

（張愛玲〈天才夢〉）

我真的聰明嗎？真的是資優生嗎？如果我夠聰明、夠資優的話，怎麼我在國文之外的表現都乏善可陳，甚至缺乏許多日常生活技能呢？而且我的國文學科表現之所以優秀，會不會只是因為剛好我的母親來自大陸，讓我對中華文化、文史知識稍有興趣、較為敏銳？國中的我，就像年少的張愛玲一樣將「發展天才」當成唯一的生存目標，但當天才的光環褪色時，才驚覺自己可能根本一無是處。

九、「你從頭到腳都是秘密」：在格格不入中尋求同儕認同

我總是呆坐在座位上，羨煞著班上的人氣王，似乎他有很多知音，不僅課業上突出，人緣也特別好，甚至每天心情總是好到能讓他

忘了煩惱。我羨慕他的不是課業，而是他的好友如此多。(作文-2010b)

對國中時的我而言，除了欽羨學業出類拔萃，將所有追兵都狠狠用在後頭的成績之王，最羨慕的則是交友廣闊，擁有綿密而堅固人際網絡的人氣王。人，總是會想成為心中憧憬的對象，而當時課業成績僅有國文科一枝獨秀的我，深知自己無法變成「精銳 100」之首，因此便開始在社交關係中尋求建立自信與自尊的憑依——以人際關係，來證明我的優異。

雖然當時我在資優班中的人緣並不算太差，也積極參與各項活動，但畢竟我在學校的大半時間都是在原班級度過，因此建立、拓展、鞏固原班的交友圈便是我的當務之急。然而，這件事情並不如我想像中簡單。幼兒園的我，能藉著資優特質來成為同儕間的領導者；國小時的我，尚能藉著「成語大王」的國文稟賦建立自己的社交王國；但到了國中階段，我的資優特質、國文長才卻像雙面刃，在一定程度上影響了我與原班同儕們的交流。

例如，當時和我關係較為親近的三位原班同學如此形容我：

……之前總覺得你很難接近(因為你非常怪異)但自從位置坐在一起，才發現你是一個心思細膩&還是思想怪異的人。請你不要那麼悲觀啦！搞得我也要悲觀了。而且你不要想太多啦，我都沒辦法跟上你的思想，一切都那麼簡單還想得很複雜～(卡片-20111224)

我真的覺得你是一個很特別的人，不論哪方面，至少我找不出你哪一方面是正常的。(卡片-20120214)

老實說，我真的覺得你是一個從頭到腳都是秘密的人。另一個佩

服你的地方就是你的頭（腦）了，怎麼會有人年紀輕輕就好像已經看得懂大多數的文言文了呢？你的國文程度真的足以與一個閱歷豐富的老人相比（而且外表也…）難怪每一個國文老師都把你當作個寶，你真的是百年一見的奇才！惟中還有另一個特色，就是屬於憂鬱派的，你們真的是悲觀主義者！！！（卡片-20120614a）

細膩、怪異、悲觀、老成，是當時我在同學們眼中的形象，而當這些形容詞集於一身，即便我的成績再好，仍無法縮短我和同學之間的距離感。且或許是由於我的心思較為細膩、感性，性格也較溫柔、文靜，所以我在原班較要好的朋友幾乎都是女性，「下課時，不是女生們常常一窩蜂的圍在你身邊嗎？」（卡片-20111216）而這樣的狀況看在其他男同學眼中，更覺得我和他們是不同世界的人，例如即使是當時和我最要好的男性朋友，也曾經不解地問我：「你可以教我，為什麼你那麼有女人緣嗎？」（卡片-201112c）。

為了和原班同學們拉近距離，保持關係，當時的我利用我的資優特質與才能，發展出了兩項策略：傾聽同學的煩惱，當他們的垃圾桶；協助同學的課業，當他們的小老師。

首先，我發現許多同學並不會在現實生活中吐露自己的煩惱，而是會在臉書、即時通、部落格等網路社群上留下蛛絲馬跡。心思細膩的我，常能從中窺見背後的求救訊息，因此常常私下透過網路與同學們聊天，傾聽他們的心事，並給予鼓勵、支持。我便曾和老師透露，「怎麼越來越像許多朋友的心理醫師了……」（聯絡簿-20111027a），而老師亦肯定我「有此溫柔的特質！」（聯絡簿-20111027b）。

接收同學的煩惱、憂愁久了，我的內心自然也積累了不少情緒垃圾，但當時的我並不知道該如何處理自己的負面情緒：因為我深怕將自己的憂鬱告訴同儕，會造成同儕的負擔。我的使命可是當個「稱職」的朋友，

讓同儕們開心，而不是讓他們難受啊。

誠如老師預言的，「心理醫師有時就像垃圾桶，在沒受訓練就接收太多別人的負面，自己也會生病的。」(聯絡簿-20111028)當時深受「救世主心態」主宰的我，即使知道「我變班上的心理醫生了-/-((連自己都醫不好還去醫別人 0.0」(網誌-20110424)，還是堅持「把我所有的快樂都盡量給了你們」(網誌-20110918)並將自己的情感需求擺在最後面：

註定 要燃燒自己 照亮別人
本來 就為了其他的人 活著…
自己 不能 也不行 擺在重要的位置
就默默 當個 給人傾吐 的垃圾桶
給人安慰的朋友
給人光明的 心理醫生吧…
或許 真的 不該奢望
有人會真正了解自己…會當自己的垃圾桶 心理醫生…
繼續傾聽著 繼續安慰著
直到所有黑暗 囤積 滿了出來
吞噬 我 和一切
也不用怨恨…
我為人人 而人人 不必為我…
就算不熟 還是輕易地看穿了
好多人所掩飾的憂鬱…
而 自己的…
從沒有人 可以看穿 更別提 可以傾訴… (網誌-20111018)

雖然曾有些同學察覺到我微笑面具下的憂傷，「你把哀愁藏在眼底，你其實是很博愛的人。」(卡片-201202)並嘗試詢問我，但我仍緊緊武

裝自己，不肯透露自己的真情實感，這也讓試圖關心我的朋友因此氣餒：
「你總認為你只是垃圾桶，沒有人可以傾聽你的想法、感受，但那是你不肯說給我們聽！」(卡片-20120614b)。

為什麼當時的我不願展現真實的自己，將情緒、感受告訴同儕？我想原因是極其複雜甚至矛盾的：首先，我認為自己應該要為朋友帶來歡笑，而非煩惱，我害怕透露我的情緒會傷害、嚇跑朋友；再者，我知道自己在多數同學眼中是不同世界的人，我的憂愁對他們而言，經常是「想太多」，我要如何冀望他們理解我呢？

我們是兩個世界的人

你不懂我為何閉關自守 在無盡的黑暗

我不懂你為何能迎向陽光 把憂傷拋諸腦後。(網誌-20111102)

最難的是，我自己也不確定自己究竟是誰？我到底想要什麼？我想要的好像不只是「說出來」這麼簡單。當時我對於「朋友的關心」的感受，大抵能以這篇網誌表述：

不用了 真的不用了

一切只會是徒勞無功 只是多增加你們的負擔及傷害

……不必再說你不懂我了 曾希望著有人能全面了解我

但是 一久 發現連我都不懂我了 我還奢望什麼……？

周圍散發出陰霾 不自覺的刺傷所有人

自己卻不自知 因為早已被 蒙蔽

白天不會懂黑夜 月亮不會懂太陽

在白天眼裡 黑夜是未知的

在黑夜眼裡 白天是耀眼的……

晝 可曾發現 黑夜消逝時 所哭泣的露水……？

可 晝不會明瞭黑夜為何而泣…黑夜也不願傾訴…
不是第一次被人這樣說了
一次次的自責……卻又一次次的傷害周圍
我 根本不配擁有一切
只是 你們被初識時的瘋癲 掩飾了 誤會了……
請選擇投資報酬率高的吧……
不必 再浪費白 去調和 稠濃如墨的黑……
你會被一同染黑……（網誌-20111231）

將他人與自己的世界視如晝夜，堅信白天不會懂夜的黑；將情緒深沉悲觀的自己視為墨黑，羨慕著晝日的陽光，卻又堅信他人的支持無法調和悲傷；將憂鬱的自己視為可能為他人帶來苦痛的潛在兇手，自責無法回應他人的關心，卻又渴望被理解……當時我自認沒人仍能理解我，而我的情緒又找不到適合的出口，這甚至讓我數度產生輕生的念頭：「希望別人為我難過，又害怕別人難過…好想撞牆、割開軀殼…又怕痛，想永遠、永遠的沉睡…活著是規則…不是我的選擇…」（個人書寫-2012）。

十、「沒功課可以抄了」：資優身分下的人際寄生與道德拉扯

除了嘗試透過傾聽同儕的負面情緒來獲取同儕認同、維繫社交關係，利用自身的課業優勢來「協助」同儕，也是當時我鞏固友誼的方法。然而，道德敏感度較同齡者更高的我，也很快發現不少同學並不是真的想請教我課業，而只是把我當成解答機器，甚至抄作業、考試作弊的幫手。這不僅讓我感受到極深的被利用感，也為同學的行為感到憤怒與可恥。

然而，我卻和國小高年級時一樣，不敢拒絕同學的要求，唯恐斷了自己的人際關係。我的反抗，也和國小時一樣，僅敢在聯絡簿上透露，期盼老師處理。但即使老師壓得了一時，也無法杜絕某些同學將我視為工具人的狀況。每當他們故態復萌，再次向我借作業抄，我仍不敢正面、

嚴肅地拒絕，頂多只會問為什麼找我？而同學們往往會回答：「你是資優班的欸！」、「你成績那麼好」，讓我更不好意思拒絕。

久而久之，我開始疑惑：以此建立的友情，真的是我渴望的嗎？我開始從同學向我借功課時，借前與借後的反應，觀察到些許不對勁：

沒事的時候我什麼都不是
功課來不及寫的時候我就是你最好的朋友
沒事的時候你不管我開心難過把我冷落
要借功課時就萬般獻殷勤……（網誌-20110808）

我開始發現，我似乎只有在作業繁重、考試艱難時，對某些同學而言是「朋友」。有次我告訴班上一位好友我隔天要請假，沒想到「聽到我請假的消息你的第一句話竟是：沒有功課可以抄了……」（網誌-20110815）這經驗更是大大打擊了我。原來一直以來，我為了「朋友」違背良心，但在這些人的心中，只是把我當成工具？我也不禁開始懷疑：莫非他們所看見、喜愛的我，只是成績優異的我，只是身為資優生的我？

十一、戴上假面：在人際漩渦隱藏自我

自己變了好多，而（和朋友的）距離，只是更遠…我的情緒、不安，給他們太大壓力…不是故意，而已失去自己，已不想再談…是我的錯…（聯絡簿-20110930）

國中後期的我，執著於以完美的成績、廣闊的人際關係來證明自己的優秀，以符應我心目中的「資優」形象。然而當我發現自己無法在國文科之外取得漂亮的成績，在人際交友上又面臨被當成工具，以及不敢卸下心防向他人求援的窘境時，我便開始陷入無盡的內耗，「身疲…心更疲；

身累，心也淚…」(聯絡簿-20110928b)並連帶開始自我否定。當時在學校的輔導課上，我記錄了自己的壓力來源、生心理反應，如圖 5-6：

圖 5-6

國三時自述的生活壓力來源與反應

【我的壓力鍋】

我的壓力事件：
人際+感情+自我否定

時間： 月 日

我的反應：(請勾選)

情緒上	<input checked="" type="checkbox"/> 害怕	<input type="checkbox"/> 緊張	<input type="checkbox"/> 生氣	<input checked="" type="checkbox"/> 心神不寧
	<input type="checkbox"/> 興奮	<input checked="" type="checkbox"/> 煩悶	<input checked="" type="checkbox"/> 其他悲觀	
生理上	<input checked="" type="checkbox"/> 頭痛	<input type="checkbox"/> 拉肚子	<input type="checkbox"/> 一直冒汗	<input checked="" type="checkbox"/> 睡不好
	<input type="checkbox"/> 頭昏腦漲	<input type="checkbox"/> 忘東忘西	<input type="checkbox"/> 精神特好	<input type="checkbox"/> 口乾舌燥
	<input type="checkbox"/> 肌肉酸痛	<input type="checkbox"/> 想睡覺	<input checked="" type="checkbox"/> 其他哭--	
行為上	<input checked="" type="checkbox"/> 容易發脾氣	<input checked="" type="checkbox"/> 特別安靜	<input type="checkbox"/> 動作變快	<input type="checkbox"/> 語無倫次
	<input type="checkbox"/> 大聲聽音樂	<input checked="" type="checkbox"/> 大吼大叫	<input type="checkbox"/> 玩弄物品	<input type="checkbox"/> 找人聊天
	<input checked="" type="checkbox"/> 一直來回走	<input checked="" type="checkbox"/> 變積極	<input checked="" type="checkbox"/> 其他不停寫東西+看特定人不順眼+聽不進別人的話	

在情緒幾乎日日暴走的狀態下，我的成績自然也隨之出現亂流，而這又讓我的情緒動盪更為劇烈，成為惡性循環。當時我很厭惡如此敏感憂鬱的自己，認為自己的這項特質是使我，甚至使關心我的他人感到痛苦的元凶。當時老師是這麼形容我的：

惟中，你的實力有時被你纖細的情緒所牽動著，這是你的特色也是你的功課，老師相信你會站在你應該站的位置的，加油。(成績單-20110722)

回看這段話，如今對資優教育有基本認識的我，能理解纖細敏感的心思、波動劇烈的情緒是常見於資優生身上的過度激動特質。但國中的

我並不知曉，也不懂老師所說的「特色」是什麼。我只覺得，自己的細膩是影響學業成績的絆腳石，是我亟欲割斷、撕去的累贅。當時的我只希望自己在情緒上能「想開、看開、放開，是我努力的目標」（學校週記-201109）但卻總是徒勞。

在否定、厭惡自己的纖細下，我決定開始強迫自己再套上一層偽裝，假裝自己對於所有事情都漠不關心——尤其是對於作為壓力來源的人際關係。我發誓不讓別人發現自己的真實情緒，更不願交出真誠的自己，以防再被利用，以防再被視為不同世界的怪人，「在充斥著歡笑的時刻，自己也戴上假面吧」（網誌-20111028b），「已暗自，下定決心，國中，從此封閉（自己的心）。」（網誌-20111104），那時的我想，也許假裝久了就會成真，這樣我就能和大多數同儕一樣，「正常」一點了。

十二、「中國人就是……」：對於新二代身分的恐懼與抗拒

除了隱藏自己的情緒，在國中階段，我還從課堂中發現：我必須隱藏自己母親的新住民身分。

自從我在小六時被摯友 A 指認是匪諜之子，我就不再主動向他人提起母親的來歷。而在旭暉的三年，導師並沒有特別因為我是新二代就特別關照我。我在普通班、資優班的同學，也幾乎沒有人知曉我是新二代（僅有一位母親也來自大陸，同為陸籍新二代的同學知曉）。

我猜測，其他任課老師也不曉得我是新二代。因為在當時的任課老師中，有幾位在課堂上對於中國的評論，讓當時的我感到坐立難安，猶豫著要不要主動現身：

當時某位老師只要在課堂上講到中國相關主題，便會神情嘆惋、鄙夷地對全班說：「中國人就是這麼……」而後面接的詞語，不外乎是「卑鄙」、「可怕」、「可惡」等批判色彩強烈的詞彙。

每每聽見老師這些話，我的腦海都會不自覺地浮現母親、外公、

外婆等大陸親戚們的臉龐。這些親人的臉龐，總與老師對中國人的評價在我心中劇烈地碰撞、糾結：我並不覺得我的母親，以及大陸親戚們那麼可憎，但當時的我又因為相信老師的權威、知識，無法完全對這些言論置之不理。

更令我疑懼的是，班上同學們對於老師的言論，並沒有特別的反應，大家大多只是沉默地讓老師繼續暢所欲言。那時的我不禁懷疑：大家的沉默，是不是一種集體的同意？

更可怕的是，還有位老師曾在課堂上問全班同學：「如果要反攻大陸的話，應該要打哪裡？」雖然老師似乎只是想以此引起同學們的學習動機，但我卻如坐針氈——因為這個令我難受的問題，反倒有不少同學搶著回答。

（回憶追述-20250327）

這些課堂經驗，讓我更相信我不能，也不該向其他人透露我母親的來歷，以及我的中國新二代身分。但更令我煩惱的是，即使我不說出我的身分，我還是得面對自己的母親確實來自中國，我也確實是中國新二代的事實。

當時我的應對策略，是選擇否認自己的新二代身分，將自己看作是與其他大部分的同學一樣的「純台灣人」——中國人的對立面（林瑞華等人，2011）。這對於當時的我很容易，因為我在尚有記憶的國小階段，只回大陸探親過兩次，總天數也不過約一個月；而在我就讀國中的三年期間，我甚至一次都沒有回去大陸探親。在這樣的狀況下，我確實很有理由，也不難將自己視為是「純台灣人」。再加上，從老師的課堂中，我在感受到「中國人」是落後的，而「台灣人」是文明、進步的，因此我更傾向將自己視為台灣人。

然而，單就這樣的內在對話、自我說服還不夠。14 歲的我，急切地感受到我必須做出些實際行動，才能證明、說服大家（即使當時大部分

的同儕都不曉得我是新二代)，也說服我自己是台灣人。

我的行動，是針對我生活中最容易看見，也和我最親近的中國人——我的母親開刀。

當時的我會將課堂所學的「知識」帶回家，對著我母親這位我最親近、熟悉的中國人興師問罪。大躍進、文化大革命、對台飛彈……至今我還記得，當我和母親分享這些「中國人的可惡事蹟」時，我的發語詞總是「你知道，你們中國人……」國中的我，已然將我母親，將中國人看成是非我族類的「你們」。

對於我的發難，母親並沒有指責我。她只是生氣地告訴我，學校老師不該這麼說，不該這麼不尊重中國人……我隱約記得，母親說了句：「難道中國人就不是人嗎？」但當時的我對於母親的氣憤，只看作是她在為自己，為中國人所辯護，並沒有因此反思老師的言論是否合宜。(個人書寫-20240823b)

如今身為人師，回顧我國中時對母親的言行，我雖能理解，但仍無法淡然處之。在只相處幾堂課的老師，以及從小養育我的母親之間，我為了讓自己心情好受，為了緩解自己的認同焦慮，選擇相信了前者，並徹底否認自己與中國的關係……我在國中時對中國新二代身分的焦慮與抗拒程度，由此可見一斑。

十三、「我偏不要第一志願」：對資優＝績優的叛逆反抗

國中後期，我以封閉內心、壓抑情感來應對自己因心思纖細所帶來的人際困擾。但對於另一個造成我資優認同焦慮的關鍵因素：學業成績，我卻避無可避。因為隨著基測（基本學力測驗）接近，旭暉校方時時刻刻都在提醒我們這群國三生成績的重要。然而旭暉的舉措，讓我開始感到自己似乎只被視為衝榜單的工具，而不是有血有肉的學生，因此開始抗拒成為旭暉眼中的「資優生」。

首先是複習考的頒獎儀式。當時旭暉會在全校中央的廣場，針對每次複習考的「精銳 100」舉辦頒獎儀式。在儀式上，「精銳 100」的同學們會按照校排名次依序坐在台下，再由司儀一一唱名上台領獎。我記得上台的順序，是從第 1 名開始，名次靠前的同學往往能上台接過獎狀之餘，還有空和頒獎的師長合照或寒暄幾句。但較後面的名次的同學上台時，卻幾乎只能秒速接過獎狀，就匆匆下台。看在當時的我眼中，深感這場頒獎與其說是表揚，不如說是在傳達「名次越高越值得被尊重」的價值觀。更別提每次頒獎開始前，「精銳 100」們需要一一按照自己的名次入座，這時全校都能從座席看出該位同學的名次，問題是並非每位同學都願意讓全校知曉自己的排名。無奈的是，受獎名單內的學生還不能拒絕出席，因為旭暉將此訂為「重大集會」。

另外一項讓我深切體認到自己在旭暉眼中，只是衝榜單的利器，而不是升學主體的措施是「精銳班」：

當時旭暉無預警地召集包含我在內，全校複習考前 120 名的同學，將我們命名為「精銳班」。旭暉安排我們在每日放學時間後，以及每週的自習或班會課時，到一間巨大的教室自習，甚至安排國、英、數、理的老師為我們加強課業。

這個精銳班是免費的，且學員是由旭暉校方逕行邀請，因此不少班內同學都覺得能加入精銳班是項榮譽。加上精銳班的確提供了安靜的學習環境、成績相近的同儕，以及更實用的解題技巧，因此精銳班的大家並不排斥，甚至很喜歡這個班級。

然而，在成班的第一天，我記得旭暉的師長就嚴肅地向我們說：「我看這裡有很多資優班的同學，但就算你是資優班，只要你下次複習考掉出校排前 100 名以外，你就會從這裡被踢出去。」這警告讓我略感不快，感覺「資優班」似乎被當成箭靶，而學業成績不好的資優生，就是升學主義下被拿來祭旗的對象。

不過讓我更反感的是，那位老師接下來說：「如果在場有人不想讀第一志願的話，請你現在馬上離開。我們這不需要你這種人。」

為什麼不讀第一志願就不能參加精銳班？為什麼不讀第一志願就不值得被用心對待？為什麼我一定要讀第一志願……伴著厭惡，無數的問句塞滿我的腦海。在那之前的我，完全沒有認真想過我未來要讀哪所高中職。但當下我心想：我偏不要讀第一志願，而且，我偏要留在這。(回憶追述-20250317)

旭暉精銳班師長的發言，讓當時的我深切感受到自己的升學意願在學校的榜單考量面前，完全不值一提。而且不僅在精銳班，自國三開始，旭暉其他的老師也不斷在上課時明示、暗示各班成績名列前茅的同學們（尤其資優班的同學更是）要以第一志願為目標，這讓我感到很煩躁：「一直第一志願、第一志願的好煩～～」(聯絡簿-20120423) 尤其是我發現將「第一志願」掛在口頭上的師長，對於學生為什麼非唸第一志願不可，往往講不出有說服力的理由，只能重複類似「那是第一志願啊！成績好的人不去第一志願太可惜了吧？」的言論時，我對就讀第一志願便感到更為排斥——我要讀我的「第一志願」，而不是你們希望的「第一志願」。

我之所以抗拒就讀旭暉師長口中叨唸的第一志願，除了是厭惡自己只被當成校方的辦學績效，還有另外一個原因：我知道能進第一志願的人，絕對都是學業的佼佼者。在強敵環伺之下，要再交出漂亮的成績單絕非易事。國中背負著資優生名號的我，已經為了追求成績付出相當大的心理、情緒代價，我深怕自己到了第一志願後會更痛苦。而說不定我去其他學校，還能當個小池裡的大魚，增強我的自信。另外，還有一個我當時沒向家人、其他同學說出口的原因：我想去一間，沒人知道我是誰，更沒人知道我國中時是資優生的學校重新開始。

在這樣的考量下，我很快地就決定了我的升學目標，也如願錄取了心

中的第一志願——衡翔高中（化名）。衡翔高中是一所位於市區，以校風自由、活動豐富著稱的學校，且因為它規模小、距離旭暉較遠，又並非師長口中的第一志願，因此旭暉的同學在升學時多半不會特別考慮它。這對當時一心想擺脫升學主義，想到新學校重新開始一切的我而言，理所當然是夢想學校。

當我收到衡翔高中的錄取通知時，尚未從旭暉國中畢業，而旭暉校方知曉此事後，竟不只一位老師來力勸我放棄衡翔的錄取資格。諷刺的是，老師們的理由仍多圍繞在「你的成績可以上第一志願啊」，甚至有老師搬出案例警告我：曾有位在國中成績非常優秀的學長，到了衡翔高中就讀之後，沉溺於活動、無心於課業，導致最後只考了間名不見經傳的大學……這些理由、案例聽在當時的我耳裡，不僅沒有鬆動我就讀衡翔的念頭，反而更穩固了我不要唸第一志願的決心——我不想迎合社會期待，只因為成績夠好，就去唸第一志願。我不想要用唸第一志願的方式，來證明我很優秀，來證明我是資優生。

十四、回顧與省思：在抗拒與自我壓抑中掙扎的認同

回望我在國中階段的認同發展，我想，這應是我截至目前的生命階段中，資優認同最為複雜、動盪的一個時期。

12 至 15 歲的國中階段，正好是步入青春期的時間。在我就讀教育學程時，老師們經常將青春期形容為「狂飆期」：因為青春期是生理、心理開始發生巨變的時期，因此青少年的心思往往特別敏感、情緒起伏不定、也經常有失控的行為。

的確，在國中階段，我像多數青少年一樣，越來越渴望社交關係、在乎同儕評價。不過我的心思之細膩、情緒起伏之大，是連同儕都不解的。如今回望，我想我在國中階段許多的情緒暴走，都是源自於對確認「我是誰」的焦慮。自我認同本就是資優生困擾一生的課題（張靖卿，2016），且根據 Erikson(1963)的「社會心理發展理論」(Psychosocial Developmental

Theory)，人在青春期階段的重要任務便是達成自我認同。

我究竟是誰？在國中階段，我通過資優鑑定，我也開始正式將自己看做「資優生」。然而當我被貼上「資優生」這個猶如符咒的標籤後，我也內化了這個標籤，開始執著於證明自己符合這個標籤，將它視為真正的我。因此，我在國中階段總是在追求更高的成績、排名，以符合外界對我，更準確地說是對「資優生」的期待。

只是在盲目以成績證明自己的過程中，國中階段的我也備受人際關係所苦。從故事中不難發現，此時我的痛苦來自於「不被理解」。即使我的資優特質可能是造成我和其他同儕產生隔閡的原因之一，但我自己其實也矛盾地死命按著面具，拒絕向他人展示真實的自己，究其根源，我想也是因為我深怕真實的我不符合他人對「資優生」的想像吧。

不過憂也資優，喜也資優。可喜的是，也正是因為被鑑定為資優生，進入資優班，才讓此階段的我遇見其他資優同儕，發現世界上其實有其他和我相似的同類。根據前一節提到的「資優生認同發展模式」，我在資優認同中的「緊密連結」可說是在國中階段，和特質相似的其他資優同儕建立友誼關係後才得以確立。也因此我對資優班，和「資優生」的稱號才會如此有歸屬感。

另外值得一提的是，國中階段的我雖然看似在被貼上資優標籤後，盲目地執著於迎合標籤，證明自己的資優生身分，但到後期我已能從學校將資優生視為升學工具的這點中察覺到不適，進而抗拒就讀第一志願，成為外界刻板印象中的「資優生」。這是在資優認同歷程中，初次擺脫外界期待，嘗試撕下自己身上的資優標籤，展現自己作為資優認同的主體的主動性。

如果說我國中階段的資優認同發展，是呈現「證明自己符合標籤→抗拒自己成為標籤」的態勢；我在此階段的新二代認同發展，則呈現截然不同的路徑。若對照「雙族裔認同發展模式」，可發現國中時的我，在認同發展歷程上已受外界壓力影響，進入了「族群類別選擇期」：我因感受

到師長、同儕對中國、中國人的態度不甚友善，連帶將「中國人」與「中國新二代」劃上等號，也因此從未主動以中國新二代的身分現身，更不願證明自己擁有此一身分。甚至，我還透過將母親視為「中國人」此一群體的典型，站在「純台灣人」的立場進而對抗、攻擊她，來證明自己跟中國無關，「不是」中國新二代。

這樣的舉措雖然看似也是對「新二代」標籤的反抗，但在自我認同的發展上，它與我對「資優生」標籤的抗拒意義截然不同：前者是受外界社會（師長、同儕）潛移默化，盲目的反抗，後者是從師長的期待中警醒、解放，是真正「我」自己的反抗。一面展現主體性，另一面仍受外界形塑而尚未覺醒，這樣矛盾的自我認同發展狀態，更顯現了自我認同在社會互動中不斷形塑、變動的複雜性（鄭又嘉、呂金燮，2022；Erikson, 1968）以及多重身分在認同發展的程度上，並不一定會是對等的（Jones & McEwen, 2000）。

關於我在國中階段的資優認同與新二代認同發展狀況比較，統整如表 5-2：

表 5-2

資優認同與新二代認同發展路徑比較：國中階段

面向/認同	資優認同	新二代認同
重點場域		學校
關鍵事件	通過資優鑑定，進入資優班	教師發表對中國人的評論
重要他人	普通班與資優班師長、同儕	普通班師長、同儕
身分狀態	明確，人盡皆知	隱藏，幾無人知
外界看法	抱持期待	排拒立場（對於「中國人」）
人際影響	促進連結與歸屬，強化認同發展	強化對立，加深與新二代身分的距離
認同的呈現方式	內化並迎合外界期盼，追求表現以證明自己符合資優標籤	將新二代身分看作新住民標籤的延續，進而逃避、壓抑，隱藏身分
心理代價	自我懷疑、自我壓抑	自我否認、內在衝突
後期態度	質疑並拒絕成為刻板形象	雖質疑，但未發展出自我覺察
實際行動	拒絕升學第一志願，脫離資優典型路徑	與母親國族劃清界線，否認身分連結
認同主動性展現度	高，展現主體性與反思 （由迎合期待→聽從己見）	低，仍盲目遵循外界聲音 （因社會壓力而選定立場）
一句話概括	「我是資優生，但不必是你們期待的資優生。」	「我跟母親的國族沒有關係，我不是新二代。」

根據上表，不難看出「資優生」與「新二代」這兩個身分，對於國中時的我而言，前者像是太陽般，散發光芒、人盡皆知，我也總逼迫自己要極盡所能地燃燒，才能發光發熱；後者則像我身後的影子——雖然確實存在並與我相連，但我總只願面向太陽，不願正視陰影，甚至極力想

要擋住它，以免被他人發現。

或許，正因為我想成為完美的資優生，所以我在潛意識裡才會極力讓自己避免與有「汙點」的中國人、中國新二代扯上關係。(反思日誌-20250328)

總體而言，國中階段的我，在內化資優生、新二代兩種標籤後，開始反覆在自我與標籤中來回掙扎。回顧那段迷惘，如今都成了我探索真正自我的動力。正是因為這段糾結，我才有動力在研究所階段進修資優教育，並結合自己的新二代身分，以自我認同為論文主題吧。

我的自我認同發展到國中階段，以覺察並抗拒資優標籤、選定立場並否認新二代身分作為結束。這樣的發展，似乎預示著我已就此撕下資優標籤、拋下新二代身分，準備積極活出真實的自我。不過在升上高中後，我卻因失去資優生身分而感到失落，甚至再次透過追求成績、人際關係，來弭平失去資優生身分後的空虛……

第二節 高中時期：撕下標籤後的陣痛與覺醒

在從旭暉畢業，拿到畢業證書與資優班修業證明的那刻，我雖然因自己終於能暫且從升學壓力中脫身而感到鬆一口氣，但另一方面又矛盾地對於告別資優班感到不捨。畢竟資優班的學習、同儕相處經驗，對於國中的我影響非常深遠，且雖說來虛榮，但對當時的我而言更重要的是一——離開資優班，升上高中，我就「不是資優生」了。

我是在研究所進修資優教育時，才從研究、文獻中了解，所謂「資優生」指的並不只是「正在就讀資優班的學生」，曾就讀資優班、曾通過資優鑑定者，甚至是展現資優特質或行為者……其實都是資優教育關注的對象。但對於剛升上高中的我，只覺得自己離開資優班後，就變成「一般人」，不再是資優生了——雖然我為此多少感到像是卸下重擔的寬心，但另一方面卻又深受撕下標籤後的刺痛：畢竟我在國中時，曾那麼急切、用力地去證明自己是資優生。

一、重返資優的失利：淪為平凡的痛楚

在我進入衡翔高中就讀前的暑假，我偶然得知校內設有數理資優班與英文菁英班兩種「資優」班（實際上，衡翔的英文菁英班並非實際法規上的「資優」班，而是類似於坊間其他高中常見的特色班、實驗班，但多數人都將它看成是資優班。）剛離開國中資優班、卸下資優光環的我，面對這個能夠重返資優班的機會，自然不願錯過。於是在評估自身優勢後，我和另一位同樣從旭暉國中畢業，與我一起就讀衡翔高中的朋友約定一起報考衡翔的英文菁英班。

國中時，我的英文成績雖非頂尖，但也不算太差。加上我在基測時，英文與國文、社會都同樣獲得滿分，因此當時的我自認考取衡翔的英文班並非難事，而我也確實順利通過了第一階段的聽力測驗。不料，我在複選階段的口試時腦筋一片空白，且大吃螺絲，最後僅列備取。而

和我一同報考的同學，則高分通過，即使他國中時並非資優生。

這對於當時的我而言，是天崩地裂般的打擊。在此之前，我在各式考試、測驗上，幾乎從未嘗過敗績。且我在國中，明明是不折不扣的正式資優生，為什麼到了高中，我卻只能當個備取、候補的資優生？甚至，我竟然還慘敗給國中時不是資優生的朋友？

在英文班放榜當天，我難過地在網誌上寫下自己絕望的心情：

我 我又能 又該說什麼呢

怪我自己 沒有努力 沒有考上。

活該。

啊，什麼是未來呢。

是想像中的美好嗎。

可惜現實總是。

忙忙忙，能掩蓋什麼

到最後，只是演變成心灰意冷

而哀莫大於心死。……

聽說死意甚決時，已經什麼都不在意了。

為什麼，我有這種感覺。

對，我不配。(網誌-20120822)

雖然如今回望，那時的我只因沒考上英文班而看不見未來，甚至認為自己不配擁有美好的生活，更以「死意甚決」來形容心情，著實是想像、情緒上的過度激動。但對於才 15 歲，剛卸下資優光環的我，要面對、接受「我並不優秀」這件事絕非易事。即使到了開學，我還是念茲在茲：

開學了，早就知道自己其實一直沒有努力。

過去的每次，只是靠著記憶而僥倖。該努力了，但會不會太晚呢……？

不僅學業，還有社團，還有人際……。(網誌-20120829)

這次失敗，還讓我開始懷疑自己過去在學業上的成功，是不是都只是僥倖？我開始批評自己，以往面對課業，總只憑恃著自己的小聰明、記憶力而投機取巧，難怪剛升上高中就慘摔一跤。因此，我暗自期許自己在高中三年期間，能努力經營學長姐口中的「三大必修學分」——學業、社團、人際關係，以證明自己還是足夠優秀。

而就在我因為失去資優身分而沮喪、失落之際，我也不禁思考自己進入高中後，要如何在新班級「重新開始」？我要以哪些面目示人、建立什麼樣的形象，才能弭平我失去資優身分的空虛呢？我開始思索關於我自己，有哪些「可說」與「不可說」的面向。此時，我便想起了自己在國中三年，幾乎從未向他人揭露的新二代身分……

二、「感謝上天讓我是新二代」：主動現身卻言不由衷

「我們班裡每位同學的爸爸，都比爸爸能幹，他們都不需去給人家掃地。啊！爸爸一定是個大罪人。」——黃春明〈清道伏的孩子〉

在進入衡翔高中前的暑假，我在閱讀黃春明的作品時，從字裡行間瞥見了母親的身影，開始反思母親與自己的身分。在〈清道伏的孩子〉中，主角吉照因為犯錯，被老師罰以打掃的工作，不料他因此又被同學欺負。老師的處分，讓吉照聯想到以打掃為工作的父親。吉照誤以為父親是罪人，才會成為清道伏，因此吉照開始將自己視為「罪人之子」並恐懼上學，深怕自己受父親連累而遭到嘲弄。

吉照的懼怕，讓我想起小學時被摯友指認為間諜的往事：難道正是因為我的母親來自中國，所以我才會被當成間諜？且我的母親恰好也是從事清潔工的行業，是不是也是因為她「犯了錯」，所以她只能當清潔工？如果是的話，身為她兒子的我，又該怎麼看待自己？

15歲的我，不知道該怎麼好好思索這個議題，也不知該與誰討論。因此，我以「外籍配偶的孩子」為題，將自己混亂的想法寫成讀書心得，當成與高中導師的第一份見面禮。而這也是我在求學階段中，第一次主動現身，向他人訴說我的身分：

由於我的媽媽是外籍配偶的關係，在學校我常常會拿到很多輔導外籍配偶融入台灣生活等等的單子，但我媽從來不需要，因為她早已取得中華民國國籍，也把台灣當作第二個家了。

新聞及課本上，常常看見許多外籍配偶，甚至外籍配偶的小孩在這社會上被歧視的案例。也許是我幸運，從小到大，我還沒遇過有人對我用異樣的眼光及貼上標籤。而我媽媽也很快就適應了台灣的文化，託外籍配偶的名義，我們常常獲得許多別人沒有的資源，有時候我還會感謝上天讓我是一位外籍配偶的小孩呢！

雖然在許多人的認知裡，外籍配偶是社會的下階族群，但我媽媽所教導給我的人生道理及人格風範，令我從不因此而感到自卑或羞愧。既然大家都生活在台灣這塊寶島，大家就都是一家人！身為外籍配偶的孩子，又有何差異呢？（學校作業-201209a）

如今看來，這份自白書有非常多值得反思、分析之處。首先，在15歲的我眼中，其實並不覺得「已取得中華民國國籍」的母親是外籍配偶，也不認為「把台灣當作第二個家」的她需要融入台灣社會。再來，

當時的我其實已能感知社會對外籍配偶的態度不甚友善，且我在國小時也確實曾因為母親的身分而被同儕敵視，但 15 歲的我卻自述未曾遭受歧視、貼標籤？我想，這是因為我撰寫這份讀書心得時，還尚未知曉我的導師是怎麼樣的人，我不清楚他會不會像我國中時遇到的老師一樣敵視中國人？而且我也不希望導師閱畢我的作業之後，用同情、憐憫的角度看我，因此才將自己身為新二代一事寫得雲淡風輕（但倘若真的雲淡風輕，彼時的我又怎麼會以此為題撰寫心得呢？）。

諷刺的是，國中時的我明明對自己的新二代身分感到恐懼、抗拒，甚至因此對我母親這位「中國人」發難，但我卻在讀書心得中宣稱「感謝上天讓我是一位外籍配偶的小孩」？如今回望，不難發現我當時的感謝並非肺腑之言，只是故作堅強、希望以此讓自己看起來更成熟懂事。否則，我也不會只把感謝的理由薄弱地歸因於物質層面的「獲得許多別人沒有的資源」了。

再來，從讀書心得中可以窺見 15 歲的我面對自己的新二代身分，渴望的是抹去刻板印象，並「與大家相同」。因此我才寫下：「身為外籍配偶的孩子，又有何差異呢？」亦即，我雖然承認自己是新二代，但我僅是消極地否認新住民、新二代是弱勢，強調「大家都一樣」。我想這是因為國小、國中的負面經驗所致，讓我對自己的新二代身分有深深的自卑感，因此我才急於向素未謀面的高中導師喊話：雖然我是新二代，但我跟大家一樣喔。

感動的是，導師在閱讀我的作業後，看穿了我的焦慮，還鼓勵我更積極地看待新二代身分，進一步嘗試引以為榮：

你本來就不需要（自卑），更何況你從小就有機會接觸更多元文化，不是該感到驕傲與自豪？（學校作業-201209b）

15 歲的我，看到導師的這段話，雖然感動，卻沒辦法理解：如果我

可以為自己的新二代身分感到驕傲，為什麼我在國小時會被摯友視為異己？為什麼我在國中時聽到老師談論中國人的不是時，我沒有勇氣出聲反駁？不過高中導師的鼓勵，仍像粒種子在我心中種下——雖然我還籠罩在過往的陰影中，無法真正欣賞、悅納自己的新二代身分，但至少，導師的話讓我知道：原來身為新二代，可能會是件值得驕傲的事。

三、三辯之神與文學三冠王：放下資優焦慮，多元發展國文優勢

進入衡翔高中就讀不久，我立刻發現自己在學業上已經不再是天之驕子。當時我的班上有將近一半的同學，都是像我一樣，放棄「第一志願」來就讀的，因此大家的學業成績都不相上下。原先在國中每次段考都能霸佔全班前兩名的我，在衡翔的第一次段考，甚至連前十名都擠不進去。但或許是因為衡翔的校風並不強調成績，因此我的學業焦慮並不像國中時嚴重。甚至有次我發現自己的數學段考分數竟是全班倒數第二，我不僅沒有難受、崩潰，回家後還和父母笑談此事，用「盡力就好」的心態輕鬆看待學業的挫折。

除了校風的影響，社團的經驗、師長的肯定也是讓我建立自信、淡化學業焦慮的一大助力。當時我的導師是國文教師，他在我入學時就從我的暑假作業中察覺我的國文長才。在我入學後，他便鼓勵我帶領其他同學組成小組，將我原有的閱讀心得延伸成小論文，並代表班上參與班際說書擂台賽。

這對 15 歲的我而言，是莫大的鼓勵。畢竟國中時的我，雖然也常被老師稱讚國文成績優異，但那些肯定終究只是圍繞著學校的紙筆測驗，我始終缺少其他多元的機會來證明自己。我至今仍記得，高一剛入學的我和組員在擂台賽那天，站在活動中心前方，在同屆所有師生面前，用類似脫口秀、談話節目的方式帶領大家賞析席慕蓉的詩集《七里香》。在展演結束後，我從導師肯定的笑容、同學們敬佩的眼神與掌聲中，感到無比的滿足與感動：原來我的國文優勢，並不只限於試卷上的知識。

或許是導師窺見了我渴望證明自己的野心，在說書擂台賽之後，導師又鼓勵我嘗試文學創作，並投稿校內的文學獎。從未參與文學獎的我，原先並不曉得自己具有創作的的能力，只把自己的書寫看做是無病呻吟的「滿紙荒唐言」。不過，導師仍然耐心地鼓勵我嘗試，而讓我下定決心投稿參賽的關鍵是他的一句話：「你有潛力成為三冠王。」

當時校內文學獎設有新詩、散文、小說三個項目，我雖然很想三類都投稿，但又擔心自己只是眼高手低。但導師的期勉，讓我燃起了信心。於是在高中的三年內，年年都參與校內文學獎，也年年得獎，在畢業前如導師的預測，達成了在三個文類都奪冠的紀錄。

除了參加校內的國文領域活動，我也嘗試在社團中探索、發展自己的長才。我高中時加入了辯論社，因為我對思考、探究高度爭議的議題（如廢死、能力分班）充滿興趣。通常參與辯論賽的選手有一辯、二辯、三辯這三個位置可以選擇，其中一辯重視論述文稿的能力、二辯重在情感渲染與質疑批判、三辯則負責收束全場的討論並比較雙方論點優劣，需要較強的分析、組織、類化能力。我原先以為善於寫作的自己較適合一辯，但在首次和他校比賽之後，學長姊發現我臨危不亂的心態、條理分明的口條與善於說故事的特質，更適合擔任三辯。

於是，我依照學長姊的建議，開始站上三辯的位置。在這個位置上，我發現自己發揮得更為得心應手，也多次獲得比賽的勝利，更曾和社團夥伴一起拿下全國盃賽的亞軍，並獲頒最佳辯士的殊榮。後來在社團內，我還被同儕、學弟妹封了「三辯之神」的稱號。

校內文學獎與辯論競賽的成功經驗，讓我省視自己的能力時，不再只著眼於學科成績的挫敗，也進一步強化了我對自己國文能力的信心，以及就讀中文科系的念頭。國中時，由於我的學校生活裡只有學科課程、考試，因此我自然會將學業成績視為證明自我能力與價值的唯一管道。然而在高中階段，學校生活不再只有測驗，因此我更能透過校內活動、社團參與來探索、發展自己的優勢。

這些成功經驗，也讓我慢慢放下入學時沒有進入英文菁英班的資優焦慮——即使我不再是資優生了，又怎麼樣呢？至少我在其他地方，找到了自己的一片天。

然而，某次段考過後，一位同學對我的評論卻讓我大受打擊：

某次段考過後，老師將全班的各科分數與總排名貼在教室後方的布告欄。急於關心成績的大家在下課時蜂擁而上，除了關注自己的分數與名次之外，也打量著其他人的戰績。

當時我擠在人群後排，還沒能上前確認我自己的分數，就聽到前排傳來關於我的評論：「薛惟中這次國文考好高喔！」後排的我聽見，竊喜著。直到另一個聲音響起——

「薛惟中嗎？他除了國文，還會什麼？」

這句話猶如重擊打在我的心上，我索性也不看成績了，逕自回到位置上思考：對啊，除了國文，我還會什麼？不看國文的話，我似乎一無可取……（個人書寫-20240817）

同學的無心之語，將力求完美、好勝心強的瞬間我打回原形：我原以為我可以用國文領域的學科與多元表現，來證明自己的卓越。沒想到，這一切可能只是我的自欺欺人，我的一廂情願？我在國中時，便曾因參與自然科競賽失利，懷疑只在國文領域表現優秀的自己，是否夠格稱為資優生，不料到了高中，夢魘重演。

在這樣的焦灼下，我走回了國中時面對資優焦慮的老路：追求同儕認同，攫取他人的目光與評價以建立自我價值。於是，我又開始像國中時壓抑自己、迎合他人，希望建立完美無缺的社交關係與自我形象。當然，這樣的舉措，不僅沒有滿足我心中的情感需求，反而讓我開始迷失自己，

終至窒息而潰堤。

四、流浪的太陽：完美主義下的迷失與孤寂

「這個世界，最公平的是太陽，不論緯度高低，白天與黑夜各佔一半。媽媽、弟弟、動物園的動物，還有司馬光，都有一些陰暗的角落可以躲，可是我沒有。我沒有水缸，沒有暗處，只有陽光，24小時從不間斷，明亮溫暖，陽光普照。」——電影《陽光普照》

電影《陽光普照》中，許光漢所飾演的資優生阿豪，在外型、個性、成績等各方面都非常優秀，如和煦的陽光總是照亮他人。但形象如此完美的阿豪，卻選擇輕生，只留下了這段遺言給詫異而不解的親友。高中時的我，就像阿豪一般：只許自己成為太陽，卻忽略了自己的心理、情緒需求。

國中時的我，憧憬著交友廣闊的風雲人物，因此強迫自己戴上面具隱藏真我，迎合同儕以建立、維持關係。這樣的狀況到了高中，並沒有好轉。我的面具，只是越戴越緊。

剛進高中的我，面對全新的班級、同學，內心其實就如同國小剛轉學、國中剛入學時一般惶恐。15歲的我，深知自己若想盡速擺脫寂寞，就不能冀望像國小、國中時，等待自己的才華被老師發掘而因此被同學看見（畢竟那時的我認為到了高中，大家的才能稟賦應該都差不多，不會再有人對我的才華感到訝異並因此接近我）因此我嘗試先面帶微笑地主動與座位周圍的人攀談，以此初步建立了交友圈。

當然，我知道只有簡單、日常的聊天還不足以讓我與同儕的關係變得深厚。要讓我在同儕心中占有一席之地，那我勢必得滿足他們的需要，一如我在國中時藉著傾聽同儕的心情，與幫助同儕的作業。但到了高中階段，我的學業已經不夠好到可以協助同儕，因此我便全力扮演如同太陽一般，熱心助人、散發溫暖的角色。當時有同學如此形容我：

對於每個人所給的關心總是適時又暖心，本身安靜卻會默默地完成自己的事。(卡片-201210a)

熱心友善，面對人總是微笑，總覺得看到他一天的心情會很好。
(卡片-201210b)

那時的我，在同儕眼中是個低調而親切、溫暖、可靠、盡責的人。也因此我在高一下學期，就連續被班上同學票選為班長、模範生、集會活動的負責人。面對同學們的擁戴，我內心雖有喜悅，但更多的是惶恐與壓力：我真的做得來嗎？我真的有這麼好嗎？「是不是我給人的印象就是好好先生呢……？」(學校週記-20130303)。

受同儕們「肯定」而擔下許多重任的我，努力想做好這些任務，以免辜負同儕們對我的「期待」。但我也發現自己成為幹部後，執行任務時常常力不從心。若我的工作需要請其他同儕幫忙時，我會深感自己的無能；若同儕們不理會我的指示，更會讓我懷疑自己的能力是否扛不起幹部的職責。例如當時我便因為自己身為班長，卻無法好好控制班上的上課秩序而感到無力：

……我很無能地只能一直仰賴風紀，曾經我也試過吶喊提醒大家上課了或是該集合，但成效可說是慘不忍睹……或許是我的形象不夠「雄壯威武」？(苦笑)喊到最後也常灰心喪氣，甚至會懷疑自己適不適合當班長，因為班上總是對我的管理不太理會，常常還是很吵。(學校週記-201304)

對極其在意人際關係的我而言，要冒著尷尬、爭吵的風險去提醒上課吵鬧的同學本非易事。國中、國小的我對於同學們的脫序行為，也總是

採取私下向老師告密的方式來維持表面的和平。但當管理秩序這件事情變成我的職責時，我便陷入貫徹職責與維繫關係的兩難——我想維持同儕們眼中「盡責」的我，又同時想要保持他們眼中「友善」的我，但我不知道該怎麼辦？

在掙扎中，我選擇保持「友善」，用更多的微笑、關心來試圖影響同儕。但時間一久，我卻隱約感受到不對：我拼命地燃燒自己，只為不辜負同儕的期盼，成為大家心中的太陽。但我自己呢？誰來當我的太陽？誰肯直視並擁抱全力燃燒的我？我以為溫暖待人，就能建立彼此傾聽、理解的交友圈，但似乎只是我一廂情願：

我一直不太確認自己的人緣是好或差？高一，模範生、品行優良……大家總會投我，但有時下課，我又無人可找，午餐時也是，我和每個人都不差，都能互開玩笑；但相對，也和每個人沒有那麼好，我似乎屬於每個圈，又似乎不在圈的範圍中……究竟人緣好是什麼呢？人人皆朋友是否也是等同人人皆不是朋友？有時會覺得自己像流浪者，哪都可以去，哪裡都有我的容身之地，但也不真正屬於哪。(學校週記-20130901)

處在與大家都等距而不即不離的距離，反倒讓自己更孤寂。高一的我，從和同儕的互動中發現自己雖然好像達到了「成為每個人的太陽」的目的，卻仍然感到孤寂——因為我找不著自己的太陽。

五、「我只是班長」：焚盡自己卻不被看見的悲傷

每次看到你各種無奈的笑容，我總是很擔心有一天這個人會得內傷，因為你是這麼有能力，卻也因此擔負得太多。(卡片-201506)

儘管在為同儕付出的同時感到孤獨，我仍相信只要我繼續笑臉迎人，

終會有人願意看見我的渴望，成為照亮我的太陽，或讓我躲藏、發洩的水缸。於是我在升上高二、重新分班之後，繼續扮演熱心、博愛的里長伯，向自己喊話「如果可以，我願是一把替人遮風蔽雨的傘。」（作文-2013）並期許自己「成為像鮑叔牙一樣替友著想甚至能成為朋友的避風港。」（作文-2014）。

於是，當同學們需要衛生紙時，我總是不吝於遞出自己抽屜裡的衛生紙；當同學們問我能不能喝一口我午餐的飲料，我也總二話不說點頭答應。我的付出很快有了「效果」，在一學期後的高二下，我又被全班同學票選為班長，且一路連任到畢業。

這樣的我，看似人緣奇佳、富領導力。但我卻從日常生活中的小事中察覺，不吝為大家付出的我，不僅沒人重視，還成了處處被占便宜的濫好人。例如我曾好幾次瞥見有同學趁我不在座位上時，逕自抽取我的衛生紙、拿起我的飲料喝，因為他們說「惟中沒差的」；當身為班長的我主持班會，請大家發表想法、討論議題時，多數同學只是低頭沉默，放任我在台上尷尬；但當老師請大家提名班務人選時，大家往往提名並集中票選的，又是我？

國中時被同儕當成抄答案工具的回憶再次襲來。確實在同學們需要幫忙的時候，他們常會第一個想到我。但為什麼，好像只有在他們需要幫忙的時候，才會想到我？這些懷疑像日蝕般開始侵蝕我的微笑面具，但儘管如此，對於同學們的懇求、票選，我還是不敢拒絕，繼續履行著我的班長、模範生角色，因為我只想以此證明「我是特別的」。畢竟太陽，只有一個。

而且，如果我不再是同學們心目中完美、熱心助人的班長、模範生，那麼我會是什麼？我還剩什麼呢？對於同儕的自私，我應該要更無私，才能扮演好那顆溫暖的太陽……

在這樣的自我矛盾、心理內耗下，我雖努力撐著，但直到畢業前一天，我終於忍不住爆發：

畢業前一天的最後一節課，老師請同學們一一上台發表感言。老師說，班長應該第一個發表，於是便請「班長」上台。

我站起身，緩緩走向台前，聽著同學們拍手吆喝著：「班長！」，頓時想起自己連續三個學期都被同學們票選為班長。

於是我站到台前，微笑著說：「我應該是不會哭啦！跟大家同班兩年，我真的很開心，也很感謝大家兩年都選我當班長……」我看著底下的三十幾位同學，在我提到「班長」時面露微笑，我才發現當我試圖回想和大家的相處細節時，卻想不起幾幕印象深刻的畫面——有的只是一聲聲「班長」。

我開始忍不住哽咽，向大家說出我不曾，也不敢透露的願望：

「……但是我真的很希望，大家可不可以不要只把我當成班長？我發現，大家平常好像都只會叫我班長，也好像只有事情需要班長的時候，才會來找我……可是我不是只是班長啊？我有名字啊？我很希望，以後大家想起我的時候，可以不要只記得我是班長，但好像已經來不及了……」

我轉頭望向老師，難過地說：「老師，你有沒有發現你剛剛也只是叫我班長……？」（回憶追述-20250413a）

高中時，我曾經在學習單上「認為自己最偉大的成就是什麼？」這題寫下「能讓人深刻地記得自己好的一面。」，可見我原先自認自己成功地在大家心目中留下了「好人」的形象。但畢業前日的我，從同學的吆喝、回憶的畫面與自己當眾落下的眼淚中才驚覺：大家記得的我，只是身為「班長」的我，而不是真的我。我成為了大家心中的太陽，但，那又怎樣呢？當大家沐浴在陽光之中，誰又曾試圖看見、關心我竭盡發光的背後，充滿多少不甘、難受？

如今回望，我想，高中的我總是希望透過人際關係讓大家「看見」並

「成為好人」，或許是肇因於沒考上資優班帶來的自我懷疑，以及對於和他人建立深刻連結的渴望。但當時的我卻忽略了人與人之間重在交心，單方面的討好，並不能建立起雙向的理解。我也忽略了自己逼迫自己照亮他人的同時，我其實仍有情感需求，也需要有人接住、溫暖、照亮我。

我在高中階段的自我懷疑，除了來自在班上不斷付出，卻未被真正看見之外，也受到學校之外的影響。當時，一波波抗議、社會運動在台灣各地展開，連帶引發社會大眾，乃至我身旁同儕對於政治、身分認同的討論。身為中國新二代的我，也在這些議論與對立中，感到徬徨無措。

六、太陽花學運與反課綱運動：社會運動下的中國新二代疑懼

在我就讀高中之前，我的生活重心、日常關注的焦點幾乎都在學校，尚未拓展至更廣的政治、社會層面。因此我對於自己的新二代、資優生身分看法，幾乎都只受到學校師長、同儕的影響。但在我就讀高中的三年（2012-2015年）間，社群媒體方興未艾，我也因此更容易接觸到新聞時事、網路輿論。

而就在我就讀高二、高三時，台灣社會分別發生了兩件與中國密切相關的社會運動：一是由大學生為主要參與者，抗議《海峽兩岸服務貿易協議》（當時多簡稱「服貿」）的太陽花學運；二則是參與者擴及高中生、教師，反對高中歷史課綱微調的反課綱運動。這兩件學運發展的態勢都頗為劇烈，例如在太陽花學運中，學生們佔領了立法院；在反課綱運動中，則出現參與者輕生的風波。

由於這兩起社會運動的主要參與者都是學生，因此自然而然成為我的同儕之間熱議的話題。雖然當時我並不是個關注社會時事的人，但仍能在臉書上看見同儕們的討論與表態。而我也從中發現，我的同儕似乎大多是站在社運一方。這並不要緊，要緊的是同儕、乃至網友們在討論社運議題時，經常將炮火延伸到中國、中國人身上。雖然我在國中後期就將自己看作是「純台灣人」，但看到這些言論仍讓我感到坐立難安，似

乎回到了國中時，那位時常批評中國人的教師的課堂上。

只是這時我的不安，又和國中時的不安不太相同。國中時我之所以感到不安，是因為我感受到自己在中國人、台灣人兩個認同之間，勢必要選擇一個；高中時的不安，則更像是發覺自己的選擇，好像不是「正確」的——我認為我自己是台灣人啊，那麼我應該要附和、贊同這些反對中國、中國人的言論才是。但為什麼，在這些言論面前，我會感到難受？

這些掙扎，高中的我仍然決定嘗試自我消化。畢竟高中三年，我幾乎從未跟任何人透露過自己的新二代身分（儘管我在入學時有透過作業向導師自我揭露，但因為我希望我在同儕的心目中「完美無缺」，因此我始終沒有告訴同儕我是新二代）且當時的同儕氛圍，也尚不足以讓我有信心在表明疑慮之後，還能保持原有的人際關係（畢竟我國小時可是曾因為新二代身分被摯友劃清界線啊！）因此我最大的表態，也只是在太陽花學運時，態度曖昧地在私人社群寫下：「對於那些反中的朋友啊，每次看著他們的言論心裡總有說不出的微妙感受。」（網誌-20140406）。

面對太陽花學運、反課綱運動衍生的反中輿論，我的新二代認同雖有動盪，但 17 歲的我仍只停留在覺察的層面，並未深入思考這股難受、不安背後的意義。也許是因為就讀國高中的六年期間，我都沒有回大陸探親過，因此對於大陸的情感連結較為淡薄，且當時我仍不覺得新二代這個身分對我而言，是個必須好好深思、面對的面向。我只覺得，與其在意它，不如好好準備準備考大學吧，畢竟那可是我再次證明自己的機會。

七、再次放棄第一志願：抗拒資優標籤的自主蛻變

雖然在升上高中後，「資優」兩字已經逐漸沉進我心底，成為一段不值一提的歷史（畢竟高中同儕們在學業上比我厲害的人多的是），我也不再像國中時執著於用學業成績來證明我的資優。然而，在高三升學時，「資優」標籤帶來的期望與夢魘又再次逼近我。

當時我在大學學科能力測驗（簡稱「學測」）中，考到了總級分 72 級分的成績（當時滿級分為 75 級），其中國文、數學、社會拿到了滿分。當時，以國文教師為志願的我一心只想讀中文系，且確實我在高中的三年期間也一直維持國文成績在全校的前 1%。然而此時有些熱心的親友，聽聞我的學測成績之後，便開始關心、說服我選填法商、電資，甚至醫學院等「錢」景看好的科系：「都考這麼高分了，讀中文系會不會太浪費？」「資優生去讀法商、電資比較賺啦，不試看看嗎？」這些建議聽在我耳裡，只覺得刺耳。幸好我的父母並沒有隨之起舞，他們反而給我完全的尊重，不干涉我的決定。

但當時學校的某位教師 B，非常在意我的志願選擇，力勸我選校不選系。當時我在參考各校中文系的面試時程後，在可申請的六間校系中先排出了台大、政大、師大的中（國）文系與某兩間國立大學的中文系，且仍保留一個校系空位。B 師得知後，認真且嚴肅地建議我將後兩間大學的中文系刪掉，並將空出的三個校系空位全部填上台大的科系：

聽到 B 師的建議，我呆愣地問：「但我要填台大的什麼系？」B 師翻著校系分則手冊，說：「你是社會組嘛，所以哲學、人類、圖資這些系，你都可以填看看啊！」

「可是我都不知道那些系在做什麼？我沒有研究。」我回。

B 師指著辦公室的電腦，向我說：「你現在可以查啊！」

我說：「可是我想當國文老師，不讀中文系的話怎麼辦？」

B 師迅速回答：「先進台大再說啊。」

我發覺 B 師的態度非常堅決，於是便虛與委蛇地答應。在隨意瀏覽台大哲學、人類、圖資系的網頁後，我在 B 師面前將這三個台大校系填入申請校系的單子，B 師才滿意地讓我離開。

（回憶追述-20250413a）

我不清楚 B 師是否知道我國中曾就讀資優班，但 B 師的態度，令我想起國中時常把「資優生」與「第一志願」綁在一起的師長，因而內心更為疑惑、排斥——為什麼資優生就一定要讀第一志願？為什麼分數考得好，就一定要讀台大？我明明有自己的規劃，為什麼能力、分數與就讀的校系，一定要像世俗社會般「門當戶對」？於是，我在填完單子的當天晚上回家和父母表明我的疑慮，並重申我未來想成為一位國文老師，因此希望申請的校系志願還是以中文系為主。

幸好，我的父母很快地接受我的想法，鼓勵我按照自己的心之所向申請校系。於是，我將單子上的台大哲學、人類、圖資系塗掉，重新寫上那兩間大學的中文系（剩餘一間校系，我則填了當時摯友想唸的政大傳播學院一大大二不分系，當作備選）。

最後，我申請的六間校系皆獲正取，成為校內少數的六冠王。然而正當所有人都以為我會選擇台大中文系就讀之際，我卻開始動搖：我的國文程度，真的夠格上台大嗎？（畢竟我在考台大中文系的筆試時，完全不覺得自己有望錄取）進台大之後，會不會要面對更激烈的競爭，以及更疏離的人際環境？新聞報導時不時刊出台大生輕生的消息，那會不會是我未來的樣子？但那是「台大」欸，是全台灣人們心中的「第一志願」，我都錄取了，真的不去讀嗎……我在名校情結與自我懷疑間反覆拉扯，我總覺得就讀台大，是人生一大成就，是曾為資優生的我重返榮耀的證明、是資優生們追求的頂點。但正因為它是台大，我又深怕欲戴上這王冠的自己，屆時無法承受其重。

令所有人跌破眼鏡的是，我最後不僅沒有選擇台大，更沒有選擇其他學校的中（國）文系，而是選擇了原先填來湊數的政大傳播學院。這是因為當時的我，在瀏覽兩系的課程後，發現傳播學院的課程與中文系的課程相比，其實更吸引我，且我從自己參與辯論的經驗中，也自認自己對傳播應是有興趣且有能力的；至於國文老師的志向，我入學後仍可透過雙主修中文系的方式來達成目標；且我深知教甄缺額極少，我需要發

展第二專長以保後路，而傳播實是中文的延伸應用，因此選擇傳播是相對實際的選擇。最重要（但如今看來很天真、意氣用事）的原因是，我當時的摯友讀的是傳播科系，我深怕自己就讀中文系之後，就會和他失去共同話題、斷了連繫。這對極其在乎社交連結的我，是難以割捨的考量。

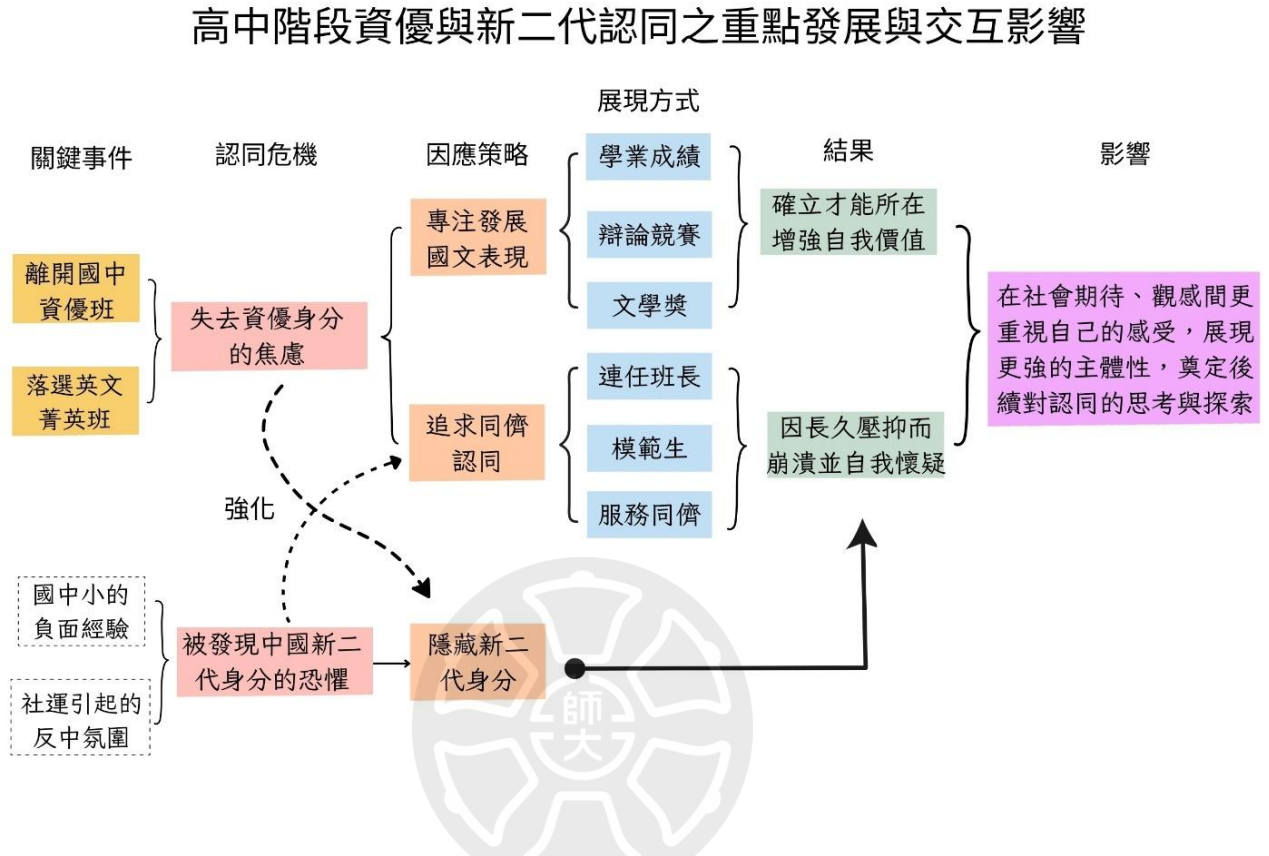
「若你拿著別人的地圖，你將找不到自己的路。」這是我高中時抄錄在筆記本上的佳句。回望我高中的升學選擇，可說是完全不按他人設計、預想的地圖行動：考了高分，但不填熱門科系；被台大錄取，但卻放棄台大；想成為國文老師，卻不選擇中（國）文系就讀（當時有同學曾笑說：「中文系的教授們知道有五所中文系錄取你，但你跑去念傳播，一定會氣死！」）。這些看似毫無道理的選擇，其實都有跡可循：因為國中時嘗過被視為升學工具的難受，因此特別抗拒「門當戶對」的升學迷思；因為在菁英環伺的資優班待過，因此對於進入名校有著自我懷疑的恐懼；因為從國小一路至高中都特別渴求建立親密的人際關係，因此才在升學時選擇了摯友就讀的學群科系。

八、回顧與省思：陣痛中發展的認同覺察

回顧高中時期，在這一階段中，我的資優認同既有穩定、正向的發展，亦有自我懷疑的動盪；而在新二代認同方面，受國中小的負面經驗影響，加諸在社運期間感受到的反中氛圍，我持續壓抑、逃避面對此一身分。然而兩種認同之間並非完全獨立，在此先以圖 5-7 來整理我高中階段時的資優認同、新二代認同發展重點：

圖 5-7

高中階段資優與新二代認同之重點發展與交互影響



由上圖可見，我在高中階段的資優認同危機重點在於「失去資優身分的焦慮」，而這也強化了我隱藏新二代身分，以保護自己完美形象的策略；至於新二代認同的危機，則是「被發現新二代身分的恐懼」，這也使我更在乎同儕認同的重要性。但追求同儕認同、隱藏新二代身分的作法，也導致了我在畢業前因過度壓抑而崩潰。

雖然壓抑自我這件事看似負面，不過在另一方面，我也成功在學業以外的場域證明自己的才能，這讓更有自信之外，也強化了我獨立思考的能力，使我逐漸從「資優＝全才」的迷思中醒悟。這樣的領悟加上人際相處中的壓抑，使我開始認清「重視自我感受」的重要。也因此，在選填大學志願時，我可說是擺脫了過往對資優身分的執著，嘗試從自己的才能、想法出發，決定自己的未來。「資優」對我而言，此時已經不再是需要證明的事情——因為，我努力過了。如今回望，這樣的省思其實也為

我在大學、研究所階段探索、回顧自我認同一事奠定了基礎。

然而雖說我在高中階段後期，看似已決定正視自我感受，展現自我的主體性，但這點在我的資優認同與新二代認同狀況上卻有著不對稱的發展。我在高中階段的資優認同，明顯比起國中階段更為成熟。雖此時的我仍像國中時執著於透過追求同儕認可以建立自我價值，但後期我已能覺察到「資優」未必要建立在同儕認同、學業成績之上，而是嘗試從參與活動來找到自己的價值所在。若對照「資優生認同發展模式」的四項構念，可以說我在高中階段已將最後一塊拼圖「本賦聯繫」湊齊：即理解並確立自身才能的用武之地。也確實我在高中之後，就不太會再為了「我真的是資優生嗎？」感到焦慮。

反之，在新二代認同發展上，高中階段的我卻略顯停滯。此時的我雖不像國中時會再以嘲諷母親的方式來證明自己的國族選擇，但高中階段的我選擇以逃避、躲藏的方式來應對自我認同的迷茫。一開始雖主動向高中導師揭露自己的新二代身分，但仍表現地言不由衷，強調自己與大家無異，唯恐自己被視為母親國族的延續。在隨後社運引起的同儕、社會議論中，我也僅是不安地躲藏，沒有更積極的作為。不過與國中時堅定地將自己視為台灣人，甚至與母親劃清界線的我相比，高中時的我已能察覺到：對我來說，新二代的身分認同並不是簡單地「選擇陣營」就能結束的事情。若對照「雙族裔認同發展模式」，高中階段的我仍和國中階段一樣，停留在「族群類別選擇期」。不過略有「進步」的是，此時的我已能從社會輿論中，感受到身分疏離的危機，而這確實也對我大學後的認同發展有著重大的影響。

第六章 勇敢現身，才能發聲

大學至研究所時期：反思並探索身分認同的意義

俗話說「人生如棋，落子無悔。」似乎是在強調人是自己命運的主宰者，能決定自己的每一步，因此無須後悔。但作為出生在解嚴後，常被稱為「天然獨」世代的中台新二代，我卻覺得自己在身分認同議題上，經常是「人生如棋，身不由己」。這個身不由己，除了來自於生為中國人、台灣人的子女事實的「生不由己」，也與同儕、學校、社會有密切的關係。我就像枚棋子，生來便被認為有註定的陣營，有必須遵循的規則，更有不可逾越的界線。（個人書寫-20240823c）

大學、研究所時期，對我而言，是在自我認同發展上極其重要的階段。在成年後的這兩個階段，我不僅離開熟悉的南部，北漂至台北生活，一待就近八年；原先以國文教師為志向的我，更選擇了以往從未想過的傳播、資優教育領域就讀。跳脫舒適圈所帶來的，有痛、有傷，更多的是自我認同的叩問與掙扎。尤其在成年後，我能更深切感受到政治、社會輿論對我的影響。此時，我才發現我過去所逃避、壓抑的新二代身分，取代了資優生這項我曾緊抓不放的身分，成為我成年後主要的認同焦慮。

一、大陸也是我的家嗎？闊別七年的回鄉感觸

2015年，18歲的我進入了政大傳播學院就讀。由於我在大學以前從未想像、接觸過傳播相關行業，因此我一入學之後，便加入了政大學生會的編輯部成為記者，以讓自己具備傳播實戰經驗。而政大作為一間源於培育政治人才，又以人文社科相關科系立本的學校，校內師生並不忌諱討論，甚至爭辯政治、社會、人權等議題。在我大一時，就採訪過校內

為了爭取受教權、勞動權、轉型正義而抗議的學生。這些經驗讓剛成年的我深刻體認到：「政治」並不像以前我所想像的遙遠，它反而時時刻刻、實實在在在我所思、所感、所生活的各處以各種形式展現。

在我大一的採訪經驗中，一次以「外籍生」為主題的報導，特別觸動了我內心壓抑已久的新二代身分。當時我與夥伴希望能透過這篇報導破除本地生對外籍生的刻板印象，也了解這些異鄉遊子的心聲。而我記得，當我詢問六位受訪者「希望台灣人怎麼對你？」時，他們都異口同聲地回答：「就像跟台灣人自己相處一樣。」（簡明柔、薛惟中，2015）。

這句話莫名的觸動了我，讓我開始思考這份觸動背後的原因：跟台灣人自己相處一樣？但台灣人與台灣人之間彼此是怎麼相處的呢？這個看似簡單的問題，讓我陷入無解的迷宮，同時也回想起國小被摯友視為「非」台灣人的過去——我驚覺國小時的我，面對摯友的指責，也好希望知道為什麼我和他不能「像跟台灣人自己相處一樣」？難道是因為，我不是「台灣人」嗎？但如果不是的話，我的家鄉在哪裡？

帶著這個疑惑，在大一的寒假，我回到大陸過年，而距離我上一次返鄉探親，已有七年之久。七年的歲月，讓我從活潑外向的國小生長成文靜內斂的大學生。我忍不住擔心：這次回去，那邊的親戚還認得我嗎？他們會不會對我像對待個過客一般，客套而冷淡？同時，國中老師曾說的那些「中國人就是……」話也再次浮現、縈繞在我耳畔，讓我也不禁害怕：大陸的親戚，是不是真的像國中老師說的那樣？

帶著雜以思念、忐忑、疑惑的近鄉情怯，我在 2016 年的春假夜晚，和家人一同搭上了往合肥的班機，在落地時拍下窗外的夜景——不知為何，我想記下這個畫面。這個我已七年不見的畫面。

圖 6-1

大一返鄉時拍攝的機場



這次返鄉，我深刻地體認到何謂「人事已非」：七年前會帶我到網吧（即台灣的「網咖」）通宵打遊戲的表哥，從遊手好閒的少年變為成熟穩重的公安；以往喜歡拉著我去唱 KTV 的表姊，從活潑青春的少女變成賢妻良母；幼時姥爺、姥姥（即外公、外婆）生活的村子，那個淮河畔、堆滿煤矸石的聚落，我兒時回憶裡的「老家」，已成為一片殘壁斷垣，讓我無從辨識起我曾奔跑、玩鬧的地方。

圖 6-2

2016 年時所拍下的大陸老家狀況



物換星移的人事，使心思本就細膩的我更覺感傷。而更觸動我的，是親戚們的熱情。我原先以為他們會對我這個七年不見的台灣小伙感到疏離、陌生（尤其他們和我說話時，只要速度稍微快一點，我就沒辦法聽懂）但沒想到，他們招呼我的熱情程度，就像是對待自己的兒子一般視如己出，而且態度也非常自然，完全沒有讓我感到一絲客套。這樣的熱情大大地感動了原本忐忑不安，將自己視為「外人」的我——儘管我就是這家族的成員之一。

受親戚熱情招待的感動、對景物變遷的感傷，這些情緒讓我一時不知該如何是好：國高中時的我，堅定地將自己視為台灣人，甚至還一度聽信老師口中對中國人的形容，回家與母親畫清界線。但如果我把自己視為台灣人，我要怎麼解釋當我看到老家化為殘片斷瓦時的鼻酸？要怎麼看待被這些「中國」親戚接納時，不由自主興起的感動？

大我的我，還尚未脫離國高中時將「台灣人」與「中國人」視為完全對立的思維，因此當我發現自己竟然對大陸這邊的人事有所感觸，甚至

依戀、懷念，我其實是很混亂、徬徨的。

在回台之後，我嘗試抓住小時候在大陸老家生活的淡薄回憶，融合這次回鄉的感觸，寫下了對姥爺的思念：

……在我記憶裡，回家和兩姥相見的次數竟不足五次。按常理來說，久別應會使情感變得疏遠而淡薄，可不知為何，每當想起千里之外的姥爺，我卻仍然容易情緒激動而熱淚盈眶。

……六歲的我好奇心強，姥爺狹小的居所無法關住我蓬勃的探索慾望。我經常一個人跑到煤矸堆旁，拾起一塊煤礦到一旁的淮河搓洗。偶爾我也試著徒手攀爬那座黑地沉默的山丘，但往往攻頂至一半，便會被姥爺的叫喊聲給拉下坡來。隨後，老爺便會讓我握著他的拇指，走到村裡的取水幫浦前拚命的壓著，叫我將髒污的雙手洗淨……那年雨季降水超乎預期，使得淮河暴漲，河畔的煤矸山被淹沒地只剩一小點，姥爺家裡更是水淹及腹（當然對我而言已是滅頂的高度）。我被關在窄小的房間，哪也不能去，便哭鬧不休。姥爺只得揹起我，涉水走到村口的雜貨店買糖給我吃。

……（12歲）那年夏天，我發現我開始聽不懂老爺講的每一句話，只能靠母親充當翻譯，我覺得麻煩，便幾乎不再跟老爺說話。然而，姥爺卻還是聽得懂我的一字一句，至今，我仍納悶著原因。

最近一次見到姥爺，是在我十八歲時……拖著行李箱，越靠近家門越發情怯——老爺還會坐在門口嗎？我該怎麼打招呼呢？就算我打招呼了，我聽得懂他的回答嗎？

遠遠的，我看見姥爺依然坐在門口守候著。和十二年一樣地戴著灰色呢帽，穿著深褐色風衣，那身影竟然完全沒變！我走到姥爺面前，尷尬地說了聲「姥爺，我回來了。」老爺沒有回答，

只是站了起來，逕自走進屋裡……正當我不知所措時，老爺不知何時已從屋內拿出一張小凳子，放在他的凳子旁有陽光的那一側，示意我坐下。

離開當天，老爺躲在屋裡，堅持不為我們送行。我們將水壺裝滿、便盆清理完之後，便向老爺告別。我輕聲向老爺說聲再見，只聽見他喃喃自語：「下次回來，都結婚囉……」我一愣，想起十二歲那年，同樣住在安徽的表姊們才高中生年紀，還會帶我去逛街、打電玩，而當我十八歲回來時，她們竟都嫁做人婦，甚至為人母了。

六年的時光，老爺卻似乎都沒有變化。但下一次見面，又會是幾年後？老爺能等到那時候嗎？（個人書寫—2016）

對姥爺的思念，讓我驚覺我對大陸的親戚們，乃至老家那個地方、那個城市，其實有著一份未曾意識到的情感。剛北漂到台北求學的我，知道那份情感像極了「鄉愁」——原來，我所想的家，不只是高雄這個都市，也包含了安徽裡、淮河畔的那處小村莊。

可是，身為台灣人的我，可以承認對大陸有著鄉愁嗎？我又不是余光中（1928-2017）那一世代的人，為什麼讀到他在〈鄉愁〉裡所寫的「而現在／鄉愁是一灣淺淺的海峽／我在這頭／大陸在那頭」會有所感慨呢？難道，我其實心裡某部分，也認同自己是大陸人？

二、不能說「大陸」：語言政治下的用詞審查

（命名）成為了一種隱性的象徵暴力——即便你知道有比它們更加政治正確的名稱，但你卻不得不使用它們，否則你將不知道該如何稱呼她們（中配／陸配）。固定下來的象徵秩序是如此難撼，使得稱謂成為認同來源的同時，也成為了煩惱的來源（朱蘊兒，

2018)。

在大學前，我並不清楚「正名定分」的重要性。我所使用的用詞，都來自於我的原生家庭、我從小到大的生活習慣，而我並未仔細深究這些用語為何這樣稱呼。朱蘊兒（2018）曾分析台灣四大報中再現陸籍配偶時的用詞，發現媒體使用「大陸配偶」時，多是採取將陸配納入民族共同體的立場，強調其身分的合法性；若媒體使用「中國配偶」時，則是站在將陸配排拒於民族共同體之外的立場，強調「中國配偶即中國的延伸」。可見用詞的差異，即反映、象徵了特定的政治、社會文化角度。

在我剛結束探親之旅，帶著對大陸及自己身分認同的複雜感受，回台繼續大學課業時，校內臉書交流版上的一起用詞爭議，再度撩撥了我的敏感神經，更激化了我的認同焦慮。

當時有位陸生在臉書上的政大學生交流社團中，發表了一篇貼文，其中用了「大陸」一詞，結果招來了許多學生留言要求他將「大陸」一詞改為「中國」。雖然我已經忘記那位陸生詳細的貼文內容（但我確定並不是政治相關的內容），但我仍記得貼文底下的留言，有不少同學是以說教、指責，甚至嘲弄的態度來批評陸生的用詞。例如當時就有同學回應「南極大陸？非洲大陸？」。

這令從小到大也習慣以「大陸」稱呼「中國」的我感到很難受。對於來自大陸的同學，用「大陸」這個詞彙有什麼錯呢？如果真的要如此忽視發言者的原生背景、文化脈絡，對於任何用詞鑽牛角尖，這是我們所樂見的校園、社會風氣嗎？原來一向也說「大陸」的我，錯了嗎？

世界上最糟糕的感受，就是不得不懷疑先前深信不疑的事。

我內心雖然糾結甚至憤怒，但看著那位陸生貼文底下滿滿要求他更正用詞的留言，我完全沒有勇氣現身，只怕自己連帶被看成是同「陸」

人。恰好此時有位系上好友 C，對於這起事件也有所感慨，因此他在個人的臉書質疑這種過度政治正確的要求，是否算是霸凌？看到 C 提出質疑，且又只是在個人臉書，我便鼓起勇氣寫下這則留言：

我是覺得很像在找碴，明明知道對方指的「大陸」是哪裡又偏要用字詞的歧義去引戰……今天如果是換成「中國」的話，同樣道理也可以問中國是指中華人民共和國還是中華民國吧……而且政大官方也把他們叫做「陸生」啊囧，他們進來的時候收到政大的通知就是被叫做「大陸學生」吧，所以他們叫自己大陸學生本來就無可厚非不是嗎。(網誌-20160614)

在這則留言中，我除了想表明自己的感受，也想藉機觀察 C，乃至系上其他同學對這件事情的反應，因此我並沒有馬上揭示自己的新二代身分。只是在我留言之後，一位同學 D 回應 C，強調所有名稱都反映著某種意識形態——「大陸」是地理名詞（如美洲大陸、非洲大陸），但在政治上它是特定政黨抱持著「兩岸同屬一個中國」的立場灌輸民眾的詞彙。

D 同學回覆所獲得的讚數，是我留言的兩倍，足以看出我的同儕們立場偏向。而 D 的說法，讓當時的我讀完後更感無力：就讀傳播學院，我當然深知每個名稱、符號都映射著某種社會文化意義。但是當我們見到其他人使用與我們不同的用詞時，我們能不能先嘗試看見、理解對方所處的文化脈絡，以及「為何這樣說」，而不是直接將對方扣上莫須有，甚至非我族類的帽子？甚至，當我們今天明知對方來自不同的文化背景時，為什麼我們還要用自己認為的「政治正確」來要求對方「入境隨俗」？

如果對於一位陸生，校內同學們都如此不客氣了，那麼對於我這樣一位新二代，他們會寬容一點嗎？我不敢想。

三、「講『中國』啦！」：創傷重演後的用詞恐懼

在同儕似乎與我立場不同的狀況下，當時的我決定繼續壓抑這些不解。但在一次與中學老友聊天時，我卻被掀起過往的創傷，使我不得不逼迫自己深思、面對這個問題：

當時我不小心在聊天時，脫口說出了「大陸」，沒想到前一秒還與我談笑風生的朋友，立刻怒氣沖沖地糾正我：「什麼大陸！（講）中國啦！（你）中國人喔？」

我嚇得只說了句「喔」，我一方面懂為什麼他這麼生氣，一方面又為自己感到委屈。我該跟他說，因為我母親是中國人的關係，所以我習慣說大陸嗎？

但這樣他會不會更因此認為我是受母親的洗腦，所以才會說錯……最終，我還是沒有提起。（個人書寫－20240819）

我和這位中學老友已經認識多年，更是升學考試時的戰友。雖然我未曾向他提起自己的新二代背景，但我自認跟他的關係還不錯，沒想到只因為我說了「大陸」兩個字，他就如此憤怒地對我咆嘯——這咆嘯，讓我想起國小時摯友 A 的當眾指責。為什麼這樣的狀況，在七年後又再次重演呢？即使我隱瞞了母親的身分，但只因為我的用詞跟大家「不一樣」，所以我又被視為大陸……中國人嗎？

這次經驗讓我更不敢向外人透露自己的新二代身分，甚至嘗試開始全面檢視自己的用詞有沒有哪裡「不台灣」，唯恐又因為自己用詞不慎而引發爭議——事實上，從這次事件之後，至今對我而言，每次書寫、說出「中國／大陸」，都像一次自我審查，甚至政治出櫃。我唯恐自己因為選擇了某一用詞，就被他人甚至親友誤會政治傾向、國族認同。因此，我和台灣同儕互動時，我會特別注意要說「中國」；與中港澳同學互動，或回鄉探親時，我會維持小時候的習慣而說「大陸」（我原先以為在大陸只說「中國」沒關係，但成年後某次返鄉，年齡相近的某位親戚聽到我

說「中國」，立刻嚴肅地糾正我要說「大陸」……這令我又想起被中學老友怒罵的回憶，無論我怎麼尋找，就是沒有一個安全、通用的詞語)。

依據場域、互動對象而改正習慣、調整用詞，並不容易。在這份自我敘說中，你也可以看見我並沒有統一使用「中國／大陸」，原因即是過去的創傷使我並不曉得該怎麼選擇最適合的用語。而這或許也呈現了我在新二代認同上的混亂狀態——至今我仍隱隱覺得，似乎說「中國」，就是強調自己是「台灣人」且與中國對立；說「大陸」，則是親近中國，顯得不「那麼台灣人」的表徵。

大我的我雖然因為返鄉而對大陸感到親近、懷念，但在臉書交流版的陸生風波，以及我因用詞而被老友責備之後，我的新二代認同雖然開始鬆動，不再單純將自己視為「純台灣人」，但我仍深知自己得繼續隱藏新二代身分，以保護自己。

於是，我開始避免和同儕談論政治話題，唯恐再次觸碰敏感神經與創傷經歷。在我大三開始就讀新聞系（政大傳播學院於大一大二實施不分系，學生於大三開始可依自身興趣選擇分流至新聞／廣告／廣電系就讀。），需要決定主跑的新聞版面時，我也選擇了離政治最遠的藝文、新知題材作為主攻。與此同時，我也因為修讀教育學程的關係，開始關注教育議題並進一步撰寫文教類的專題報導。

恰好，一次以資優教育為主題的採訪經驗，喚醒了我擱置心底已久的資優認同，更成為我在研究所階段選擇資優教育進修的動力。

四、「資優教育有什麼好做的？」：外界迷思引起的資優焦慮與追尋

在我剛升上大學時，我其實對於自己曾是資優生的過往頗為焦慮：在國高中，我總藉由學業成績、社團與競賽來證明自己的優秀，可以說對於中學時的我而言，「紙筆考試」、「國文領域相關活動」是我證明自己資優的舞台。不過到了大學，我才驚覺傳播學院的課程並不像中學一樣重視紙筆測驗，反而更強調實作、展演，且課程所要求的能力也跟中學國

文科的要求大相逕庭——在這個陌生的科系，我頓失能展現才能的舞台，一切過往成就彷彿歸零。我該如何重新找到自己的定位，甚至再次證明自己的優異？如今回望，這是我在大學時未曾發覺的當務之急。

在大學前期，我盡可能廣泛地摸索傳播領域，希望能在其中找到自己可以有所成就的場域，因此我撰寫校園新聞、擔任攝影記者、修讀行銷課程、加入影音實習單位……不過就算我再怎麼努力拚搏，我始終無法像國高中時那樣「成功」。也許是我真的不夠優秀，不夠資優？那時的我，仍把「資優」看成是課業的表現，因此在傳播學院的修課歷程中，我總不覺得自己「還是資優」的。

這樣的狀況，在我大四時有了變化。當時我與修課組員們偶然聊起以前國中時就讀資優班的經歷，他們對於我口中活潑有趣的課程、古靈精怪的資優同儕們感到十分好奇，便詢問我要不要把資優教育當成課堂的專題報導作業主題，讓其他修課同學更了解、認識資優教育。而那時 22 歲的我，已經離就讀資優班有七年之久。但我發現自己談起在資優班的時光時，還是會感到興奮、懷念，因此欣然答應了。

然而，我們在課堂提案時卻遇到瓶頸——不僅同學懷疑這題材的重要性、可看性，連來自媒體業界的老師也透露出對資優教育存在的一絲懷疑，令曾是資優生的我大受打擊：

這次製作專題，從一開始就讓我感受到大眾對資優生的誤解。別組的同學一開始聽到我們要做資優生，納悶地說：「資優生有什麼好做（新聞）的？」而期中提案時，業界的老師也懷疑地說：「從很多電影裡面看來，如果讓這些資優生聚在一起……好像也會導致一些社會問題。他們也是需要社會化的。」資優生似乎變成了科學怪人，只活在自己的世界。（個人書寫-20190121）

當時許多同學都將資優教育視為少數菁英、高社經家庭子女才能享

有的錦上添花式特權，因此無法理解為什麼要報導資優教育？而業師的質疑也令我難受，因為資優班曾是給我溫暖、接住我的場域，我深愛且懷念那段日子（我甚至在後來申請研究所的備審資料上，以「資優班，拯救了一名不被理解的孩子」為題。）但沒想到在他人眼裡，資優教育反而可能是製造社會問題的亂源？

同學與業師的反應，固然令我無力，但更令我焦慮的是：我發現曾是資優生的我，竟然沒辦法回答他們的質疑。我只能薄弱地回答：我以前是資優生，在資優班我很快樂……但然後呢？為什麼資優教育要存在？它面臨了哪些問題是需要被大眾所知道的嗎？如果連曾經接受資優教育的我，都沒辦法解釋資優教育的重要性，以及它所面臨的問題，那麼我該如何說服大家關注它，又怎麼對得起曾撫慰、拉拔我的它？

幸好在授課老師的允許下，我們還是嘗試採訪了幾位資優老師以及學者。而我也在採訪過程中深受觸動，把這次的採寫經驗當成是認識自己的歷程。例如當時許多受訪者都提到資優生常有過度激動、思考跳躍、天馬行空等特質，但這些特質經常被大眾誤解，視為需要改正的缺點。聽到這些，我就彷彿看見過去的自己，並與之和解：

這些特質（過度激動、思考跳躍），正是小時候的我為人詬病之處。至此（採訪後），我才真正理解、原諒的當初看似「不正常」的自己，接受自己的特別。（研究所備審-20201010）。

更感動我的是，不少受訪者聽到我在國中曾是資優生之後，都對我到了大學還願意關心資優教育的行動特別讚賞。他們甚至不約而同地和我說：「歡迎你回來，加入我們。」正是「回來」這兩個字，讓我開始反思自己的資優認同：我原本以為，所謂的資優，只是指學業上的表現；我原本以為，我「只有」在國中就讀資優班的那段期間才「算」資優生。所以在國中畢業之後，我只會說我「曾」、「以前」是資優生。但沒想到，在

這些資優老師、學者們的眼裡，即使我離開了資優班，我也仍是資優生，是資優教育的一份子……

這股體悟不禁讓我感到如釋重負——畢竟，曾經的我是多麼急切地想證明自己是資優生，只因我將它看成是完美無缺的代表。在資優班時如此，離開資優班時更是如此。但原來資優生這個身分，從來就不是毫無瑕疵的，相對的，它反而有著許多不為人知的面向，只是藏在社會所賦予它的光芒之下。

我對資優認同的探索，並沒有因為這份感動而停止。相對的，在這次採訪經驗後，我更渴望理解資優教育，理解自己。也因此，在報考研究所時，我並沒有依照自己大學的背景——新聞、中文、普通教育來選擇校系，而是選擇了資優教育領域就讀。

有朋友曾問我，我在大學時拿了新聞系、中文系兩個學位，再加上中等國文教師證，跨了傳播、中文、普通教育三個領域，研究所又「跨去」讀資優教育，不會「跨到累」嗎？但對我來說，進修資優教育反而不像是「向外跨」，而是「向內看」——畢竟我就是資優生。而進修資優教育，也就像在觀照我自己。

五、嘗試現身與書寫：鼓起勇氣自揭新二代身分

撰寫資優報導，讓我反思自己的資優生身分，並燃起進修資優教育的念頭；另一方面，主跑藝文新聞的我，在某次採訪「都市原住民」主辦的攝影展時（薛惟中，2017），原先壓抑的新二代身分又意外被觸動，這使我決定要好好面對它，並以實際行動嘗試梳理我的新二代認同。

「都市原住民」是指出生、成長於都市的原住民，而他們的原住民身分被他人知曉時，往往會被問：「那你的『部落』是哪裡？」，而這些問句反映的正是大眾對原住民的誤解：原住民不是應該都來自深山、海邊的「部落」嗎？這些都市原住民，在城市裡被視為他者；在原住民群體中又常因缺乏「部落」生活經驗，而難以融入同族。

「故鄉、原鄉到底是什麼？」當時我聽著受訪者分享著自己對「我是誰、我從哪裡來、我屬於哪裡」的自我認同疑惑，竟不自覺因想起自己的新二代身分而鼻酸——這些自我懷疑，像極了我。若有同儕知道我是中國新二代時，他們常會問我：那你算混血兒嗎？你會用大陸口音講話嗎？你算哪裡人？如果兩岸發生戰爭，你會支持誰……這些看似極其平凡的問句，每一句對我來說都是無解的天問。「我是誰」究竟該怎麼判定？是血緣？出生地？還是單純地由個人決定就行？而我又該怎麼證明「我是誰」？我是不是要帶著大陸口音，才能顯現我是中國新二代；我是不是要迸出幾句台灣國語，才能彰顯我是台灣南部囡仔……

那次採訪結束後，我鼓起勇氣留下來和受訪者聊起自己身為中國新二代，在自我認同上有諸多與都市原住民相似之處，而那是我第一次向素昧平生的人自我揭露新二代的身分。最後，我說：我好羨慕你們，能勇於面對、探索自己的認同，並用影像、策展來向大眾發聲，讓自己的經驗被看見。受訪者聽完，僅是微笑著鼓勵我：「相信你有一天，也能說出自己的經驗的。你看，你今天不就說出來了嗎？」

於是，我開始嘗試向外界揭露自己的新二代身分。且在揭露之餘，更試著告訴大家：這個身分讓我經歷、思考了什麼。

這個決定並不容易。畢竟在我大學時（2015-2021），社會上發生了許多與中國密切相關的事情，每每都在我的校園中引發熱議。例如周子瑜國旗事件（BBC 中文網，2016）、羅志祥「我們都是中國人」風波（吳睿慈，2016）、NGO 工作者李明哲被捕事件（蘇芳禾，2017）、第 55 屆金馬獎國家認同爭議（BBC 中文網，2018）、新疆再教育營爭議（戴雅真，2018）、香港「反送中」運動（報導者，2019）、新冠肺炎疫情……在如此密集的事件牽動著校園、社會對中國政府，甚至延伸至對中國人的討論、批評時，我對自己是否該現身更感徬徨。

在我猶豫不決，思考該如何主動現身時，恰好政大的學生媒體正在徵求東南亞、中國新二代受訪者，談論自己「隱身」的故事——因為東南

亞、中國新二代，比起日韓、歐美等地區的新二代，外人較無法從他們的外表、談吐中辨認出身分。由於報導刊出後，不會只呈現我一位新二代的故事，我可以相對安全地透過團體敘說的方式發聲，因此我便鼓起勇氣受訪，談論我隱身的心路歷程。在報導中，我提到「如果我很坦蕩地說我是台灣人，那我就無法解釋回安徽那麼強烈的鄉愁是從何而來」（引自陳之琳等人，2019），表明了我身為新二代的認同糾結。

圖 6-3

大學時受學生媒體訪問的故事摘要

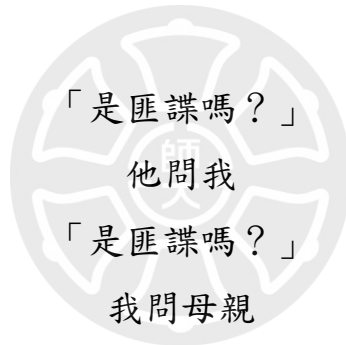


在報導刊出後，我原先很害怕自己會不會因為揭露了新二代身分，且用「鄉愁」來形容我對大陸的感情，而受到同儕抨擊？幸好一切只是我的杞人憂天，我的朋友們並沒有特別因為這件事情就和我劃清界線。原來，說出自己的中國新二代身分，講出自己的認同迷惘，並不會讓世界崩毀——這讓我更有動力向外界談論自己的新二代身分。因此，我也結合自己的國文長才，書寫自己身為新二代的經驗、感觸並嘗試投稿。例如我曾以〈橄欖樹〉為題，寫下自己的認同迷惘：

一彎海域
裂成
兩面紅旗

一具軀體
流著
兩方血液

國仇之下
不同路向的血液
交織認同的模稜



「算台灣人嗎？」
他問我
「算台灣人嗎？」
我問母親

我是我？
我的死敵？
我是誰？
誰的子民？

父兮生我

母兮鞠我
血濃卻無法交融
無法獨立成
一套
統一的認同

怎麼說
怎麼錯。

(個人書寫—20190331)

會以〈橄欖樹〉為題，除了由於橄欖枝是和平的象徵之外，也是因為同名的校園民歌〈橄欖樹〉中那句「不要問我從哪裡來」就像是我的心聲——別問我從哪裡來、是哪裡人，因為我還在思索、找尋自己的答案。

大學後期的我，藉著現身受訪與創作投稿來更積極地面對自己的新二代身分；而在資優認同方面，我則以報考資優教育研究所的方式展現探索、認識自我的決心。以教師為志向的我，此時也開始思考：如果我未來遇到像我一樣的資優生、新二代，我該如何對待他們呢？在大學畢業後擔任實習教師時，我正好遇見了一群資優生，並在他們身上看見曾經迷惘的自己。

六、從資優生到資優班教師：實習中的接納與自癒

2021年，我在台北市某間前段高中的國文科實習，而我的實習指導老師正好是校內數理資優班的導師，因此我便參與了數理資優班的教學，一時間從資優生變成資優生的教師。一開始，我非常期待，但又怕受傷害。期待的是，國中時也是資優生的我，會不會跟這些數理資優生的頻率相近？害怕的是，數理一向是我的弱點，我也並非數理科教師，這些數理資優生會不會覺得跟我是不同世界的人，甚至看不起我？

這是我第一次以教師的身分面對資優生。驚喜的是，我發現自己的想法、教學、回應方式，竟與他們莫名契合。當時實習指導教師告訴我，這些數理資優生的頭腦很「理工又天馬行空」，因此在課堂上拋出問題時，不能預設他們的答案會完全如我所願，更要隨時準備好接招。我也確實在教學過程中，發現他們的特異：例如當我講起「詠絮之才」的故事，請全班思考為什麼柳絮和鹽巴相比，更適合拿來比擬飄落的雪花時，資優班的同學竟回答我：「鹽巴比較像才對，因為鹽和雪花都是晶體」；當我請同學們挑一首自己喜歡的歌曲並賞析時，竟有資優生選擇歌詞僅是不斷重複六個字的生日快樂歌……

面對這些「挑戰」，我卻沒有感到驚嚇，反而感到驚喜，甚至有種親切感——這些跳脫框架的反應，好像我的資優同儕，好像我。我知道這些看似胡鬧的回應，或許都藏著「我能被接受、理解嗎？」的惶惑。因此，對於他們的回答，我總是認真以待：例如我鼓勵他們以鹽、雪花的型態當成獨立研究主題；我又肯定選擇生日快樂歌賞析的同學，能將原本輕薄短小的六字歌詞開展為數百字的剖析，足以證明他的文采與思考功力之深厚……畢竟我國中時，正是因為資優班國文老師的肯定與讚賞，奠定了我未來往國文教師發展的決心。因此，我更應該重視每次肯定、表揚學生才能的機會。

而在某次段考過後，實習指導教師和我談起資優班學生的狀況，提到班上有幾位學生，因為入班後發現自己處處比不上同儕，開始懷疑自己的能力，甚至對學習開始變得消極……這些狀況，不禁令我想起國中時在資優班的數理課堂中，遠遠落後資優同儕的自己。因此我便自告奮勇地向實習指導教師爭取，利用某次資優班的上課時間，和同學們說說自己的心路歷程。

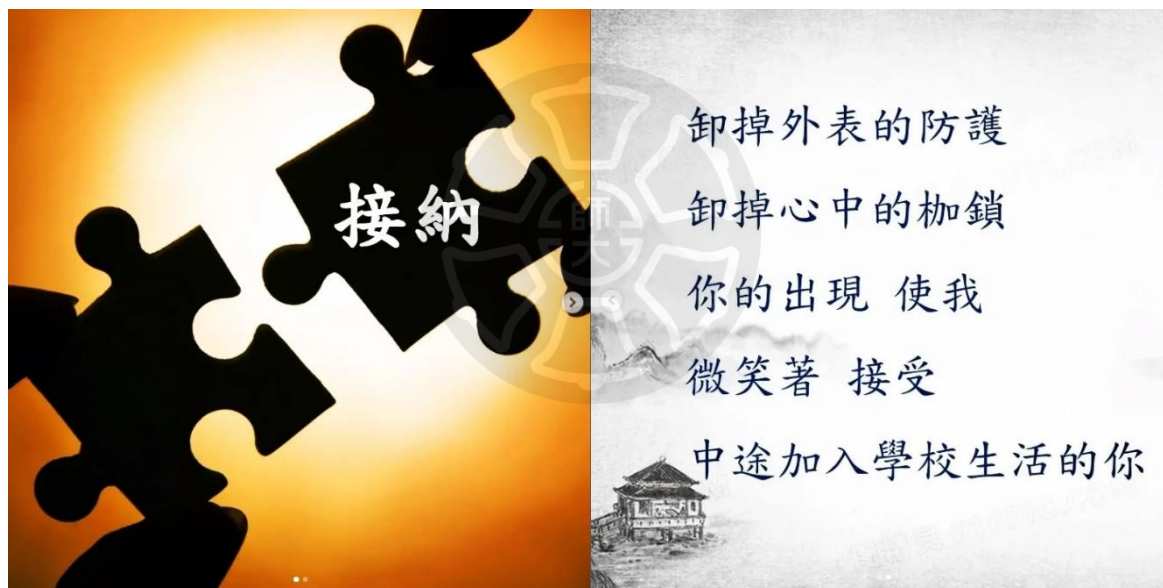
其實，我已經忘記自己說的確切內容是什麼了。我只記得我當著全班的面，談起我國中就讀資優班時，也曾心想「為什麼大家都這麼厲害？」、「我為什麼能進來（資優班）？」、「我真的是資優生？」……當我講起

這些時，這個原本喜歡插嘴、附和的資優班，竟一片沉默，彷彿我發現、說中了他們內心的痛。而我也深知，自己說出的鼓勵，不僅是為了這些迷惘的資優生，也是為了寬慰過去的自己，告訴他：嘿，你走過來了。

我其實一直很懷疑數理資優班的同學們有沒有感受到我的用心，感受到我欣賞他們的獨特、怪異，甚至是磁場的共振。不過在我實習結束前，我發現他們私下創辦了一個寫詩用的 Instagram 帳號，其中有一首詩叫〈接納〉，是他們將我的名字以同音字的方式，寫成的藏頭詩：

圖 6-4

實習時資優班學生寫的藏頭詩



身為國文老師的我，看到這首詩時固然為它過於直白、猶如分行散文的風格而哭笑不得；但身為資優生、身為教師的我，卻被這首簡單的詩感動得無以復加——即使我只是個相伴半年的實習老師，但我仍成功卸下了這些資優生的防備、枷鎖，讓他們接納我，也感受到被我接納。

這段與資優生相處的經驗，讓我更重視自己的資優認同：曾經，我以為自己為了資優生身分而掙扎、痛苦的這段過往，是不值一提、毫無價值的。但正是因為我走過這段歷程，我更能夠同理資優生們在自我認同

上的徬徨，甚至讓他們感受到「有人懂我」。

七、練習說出自己：研究所的自我突破

雖然在大學後期，我看似不再隱藏自己的資優、新二代身分，更開始以現身受訪、書寫投稿、報考資優教育研究所等積極主動的方式來展現自己的身分，但我認為我是到了研究所（2023-2025）階段，才更進一步接近了我心中理想的認同樣貌——願意大方地向眾人說出自己的身分與經驗。

當然，我並不是一進研究所就到處大張旗鼓地宣傳我的身分。事實上，我還是會先嘗試觀察師長、同儕的態度，再決定是否揭露、揭露之後又該分享多少相關經驗。但矛盾的是，資優生、新二代這兩個身分相比，過去我更傾向壓抑新二代此一身分，但在研究所初期，我更害怕師長、同儕知曉我的資優生身分——即使我就讀的是專攻資優教育的研究所。

為什麼一面研讀資優教育，另一面卻又怯於揭露自己的資優生身分呢？我想這原因是複雜且與過去經驗有關的：首先，到了研究所階段，離我就讀資優班已有十幾年，俗話說「好漢不提當年勇」，在這個普遍將「資優」視為一種「榮譽」的世道，我如果無緣無故提起自己的資優身分，似乎顯得太少不更事？再者，我不確定師長、同儕會不會因為知道我是資優生，就對我產生過高的期待、多餘的崇拜？最後，是我害怕熟悉資優教育的師長與同儕，在知曉我是資優生之後，就把我視為研究的客體，而非學習的主體——亦即，我深怕大家只以「資優生」的身分認識我，而忽略了我作為一個完整的人，也有其他身分、其他面向。倘若如此，不就重演高中時不少同學只認識「班長」我的悲劇了嗎？

另一方面，我的這層恐懼也時時提醒著我：雖然我是來研究所研讀資優教育，並希望藉此更認識自己，但千萬別把自己看成是課堂上的完美案例。要做到這件事其實並不容易，因為每每聽到研究所老師們講述資優生的身心特質、學習狀況、適應問題時，我都很難不帶入自己並一一

核對——畢竟我知道我自己就是資優生啊。所以每當我聽見一些「資優生普遍都……」的話，但我驚覺自己並不如此時，我都得花一些力氣告訴自己：即使是資優生，每個人仍有自己的獨特性。

幸好研究所的老師、同儕們，並沒有因為我是資優生就將我看成是毫無靈魂的樣本。相對的，研究所的許多課程，都讓我看見資優生的靈魂並不只有一種樣貌，且每種樣貌都值得被看見。正是因此，我才有勇氣以自我敘說為研究方法，寫下我的資優認同歷程。

雖然我在研究所階段以資優教育為主修，但其實新二代認同，也是此階段的我急欲探索、梳理的課題。在我大學畢業後，我的母親便決定返回大陸長居並照顧姥爺、姥姥，因此我也就在進入研究所前的暑假返鄉探親。當時在大陸機場與母親告別時，母親用力地給了我一個擁抱，向我說：「要記得這裡（大陸）也是你的家，媽媽、姥姥、姥爺……都在這裡。只要你想，就可以回來。」這段話一方面令我備感窩心，另一方面又再度使我陷入迷惘：身為「台灣人」，我可以認同「大陸是我的家」嗎……

這樣的迷惘，讓我開始興起將它化為論文主題的念頭。因此我選修了敘說研究的課程，並試著先以自己的新二代認同為主題，在課堂上報告 10 分鐘的短篇故事，並發展成期末作業。我一開始其實很猶豫要不要在這門課談論自己的新二代認同歷程，因為這門課有許多外校、外系的同學，且又是開在暑假，因此我並沒有時間好好與全班，甚至同組同學建立關係；而且，班上同學的年齡層非常廣泛，又有陸生、原住民等不同族群的同學，但我深知若我談論自己的新二代認同，勢必多少會觸碰到國族議題，這會不會惹怒某些同學？

可是，如果我不嘗試，怎麼知道呢？說不定就像我大學時受訪一樣，在我說完故事之後，其實並沒有人撻伐我啊。憶起這個過往，再加上我偶然發現，自己在大學時受訪的故事，竟被現場的國小教師編入教案中，帶領學生認識多元文化與族群並分享於網路上（許喬鉸等人，2022），這讓我對於說出自己的認同歷程更有信心——它一定是值得被看見的，才

會被製作成訪談、教案吧。

與我想像的一樣，在我簡單說出自己的故事之後，敘事研究課的老師、同學們不僅沒有批評我，反而感謝我的誠實，並同理我的情緒，更鼓勵我繼續好好探究、梳理它。也因此，我才有足夠的勇氣結合新二代、資優生兩個身分認同歷程，將其作為我的論文主題。

「把每一件事情做個妥善的了結，這是生命中的大事，唯有如此你才能鬆手，否則你就會永遠都有該說卻未說出口的話，你的心會充滿懊悔。」——《少年Pi的奇幻漂流》

這段話，是高一時的我記錄在暑假作業上的佳句。當時之所以會對這句話有感，我想正是因為我生命中充滿著許多未了結、該說而未說出口的話吧——而資優生、新二代的身分認同歷程，對我而言，雖然不會了結，但一定是該說而未說出口的話。誠如我在計劃口試時，口試委員鼓勵的：「說出來，就是一種療癒，就是一種意義。」

八、回顧與省思：重拾過往並自我整合

大學與研究所階段對我而言，在自我定位、生活場域、社會角色上都是重要的轉捩點，也是我終於鼓起勇氣，回望自己身為資優生、新二代的生命經驗，並思索意義、整合認同的時期。

我雖然脫離了注重分數、以升學為目標的中學階段，因而連帶從與學業成績密切相關的資優焦慮中解放，但這樣的自由對我而言，其實也是種新的焦慮：在同儕、師長乃至其他社會大眾已然不過問、不在乎「資優生」身分的成年階段，我該如何面對那個曾緊抓著資優生身分不放的自己，並進一步找到這個身分對我的意義，看見標籤下的我？

而相較於資優身分在成年後逐漸黯淡、隱沒，我曾壓抑、逃避面對的新二代身分則在我返鄉探親、感受與母方親戚、故鄉的連結後，在大學

校園氛圍、社會事件、國際局勢等多重因素的催化之下，以不安、痛苦的方式被喚醒。以傳播、中文為主修的我，更進一步在日常生活、報章媒體上處處感受、看見語言、政治、認同的再現，與他們之間密不可分的關聯，迫使我思索「我究竟是誰？」。

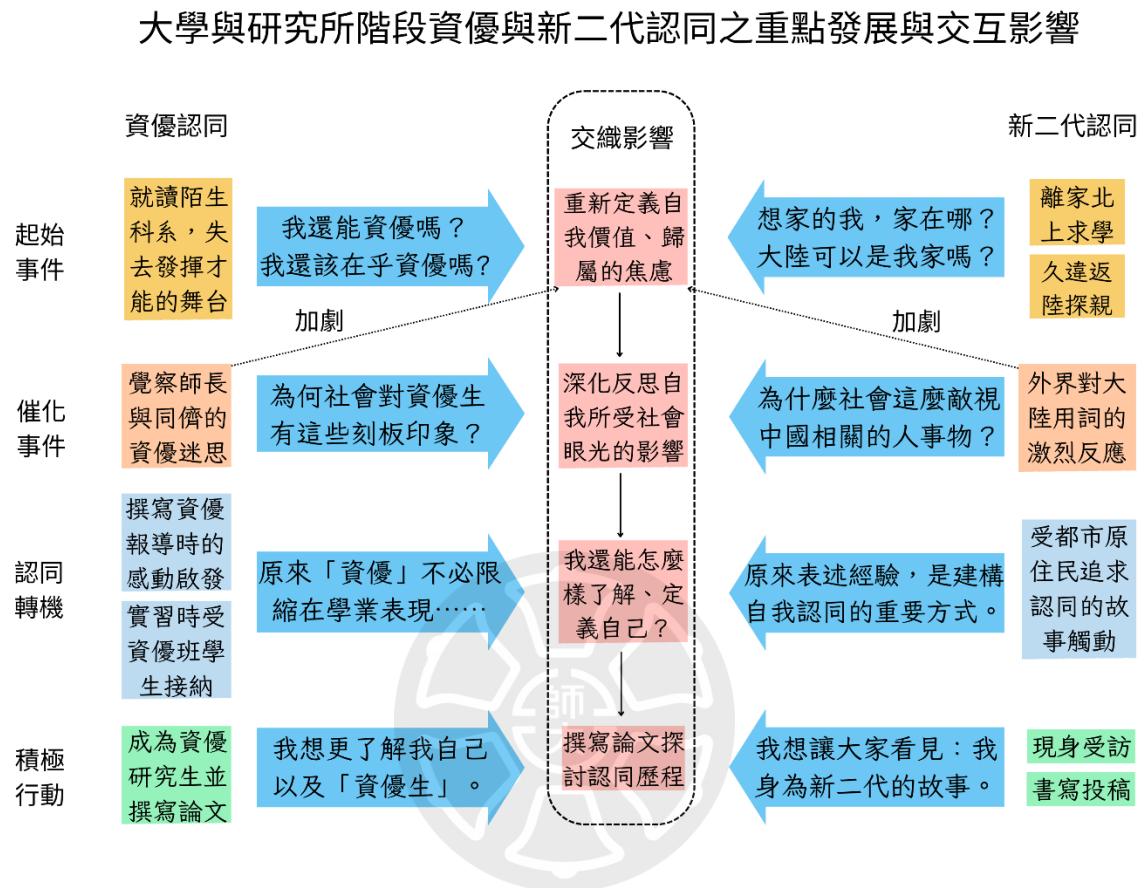
不要讓「過去」成為你的絆腳石，而是成為墊腳石。

撰寫報導、現身受訪、書寫投稿、報考研究所，乃至撰寫論文……面對身分認同的掙扎與迷茫，我不再像過往只以壓抑、迎合他人期待的方式來建構自我價值與定義自己，而是真正嘗試從自我主體出發，肯認自己的感受、梳理自己的經驗，並悅納自己的身分。我曾在修習敘事研究的課堂時，形容自己在新二代認同的發展上，是「人生如棋，身不由己」但我在成年後為新二代認同，乃至為了資優認同所做的事情，都是嘗試把自己變成「人生如棋，操之在己」的過程。

我在大學與研究所階段的資優認同與新二代認同發展重點與交互狀況，詳見圖 6-5：

圖 6-5

大學與研究所階段資優與新二代認同之重點發展與交互影響



如上表所示，我的資優認同與新二代認同發展到了大學與研究所階段，並沒有因為我邁入成年而趨於穩定，反而再次產生動盪。不過從兩者的認同發展仍能看出我的成長：我在生命前幾階段，面對資優認同焦慮時常採用力求表現、迎合他人的方式，而在應對新二代身分時則多採壓抑、逃避的方法。但我在大學與研究所階段，面對這兩個身分認同時，則採取謀而後動的應對方法，顯得反思性、行動性更強且積極。

第七章 現身之後，我的輪廓

「你無法預先串連生命中的點點滴滴；唯有回首過往，才能看見它們之間的連結。」——Steve Jobs

在開始撰寫這份敘說以前，我雖然一直在意著自己的資優、新二代身分與相關的生命經驗，並好奇著它們是如何影響、造就我成為今日的我，但我始終沒有系統性地回顧它們。那些故事猶如一片片玻璃碎片，只是散落在我的生命軌跡上，等著我撿拾、拼湊成一面能映照自我的鏡子。

直到開始進行敘說，我才真正感受到自我的輪廓，在我不斷穿梭於過往與當下之間逐步成形。不過，雖然前幾章都是在撰寫我「敘說之前」的生命經驗，但我的自我省思、認同發展，在我「敘說當下」也並未停歇。

本章即記錄我在進行敘說時的感觸與反思，與我在回顧自己的資優、新二代相關生命經驗後，對自我認同的暫時結論。

第一節 我就是我，不該對號入座：從身分標籤中解放

老師，我發現我自己在回顧文獻的時候，會不停拿我自己去對照，如果不太一樣，我就會很緊張……

在我開始撰寫敘說後，我在第一次和指導教授討論時，說出了這個敘說時的煩惱。

即使我修習過質性研究、敘事研究課程，知道敘說研究的價值取向在於呈現少數、邊緣的經驗，而非將人視為理論的延伸、註腳。但我在蒐集文獻、進行敘說時，難免還是會將自己化約成「資優生」、「新二代」這兩種身分，以試圖從前人的文獻、理論中找到自己，找到安全感。

不過，人是複雜的個體，每個人的經驗更是獨特的。即使是資優生、新二代這類少數群體，群體內的異質性也是相當高的（王淑琴，2009；蔡秉勳等人，2022）。因此我雖然是資優生、新二代，但我的生命經驗也不可能和其他「同類」相同。自然而然，也不是所有與資優生、新二代相關的文獻都能呼應我的敘說，這很正常，但對於我，對於一位正在撰寫「研究」的研究生來說，還是不免會想將自己塞入理論的框架中。

幸好，指導教授對於我的惶惑，提醒了我：「（自己的經驗和文獻不同）很正常，你要記得你就是你，你是薛惟中，不是哪篇文獻上的案例。」這才讓我能鼓足勇氣繼續發展敘說，寫出自己的故事。

但這股焦慮，也讓我進一步反思自己為什麼那麼在意資優生、新二代這兩個身分，或是標籤？我從小就是個很喜歡玩各式心理測驗、占卜算命的人，不管是星座、血型、邁爾斯-布里格斯類型指標（Myers-Briggs Type Indicator, MBTI）、塔羅，還是網路流傳的各種測驗，我都躍躍欲試。原先我都以「因為我對神祕的事物有興趣」這點來解釋，但透過這份敘說，我想，我會熱愛心理測驗，正是因為我很希望了解「我是誰」——這些測驗往往會為我貼上一個標籤，並告訴我因為屬於、擁有這個標籤，

所以我是怎樣的人，我又該怎麼樣待人處世。

而資優生、新二代，又何嘗不是一種標籤呢？我在撰寫敘說時，曾和在國高中也通過資優鑑定的協作者 U 聊天，U 提到相較於「資優生」，目前他更傾向用高敏感、容易共感他人等這類特質來認識自己。這也讓我思考：為什麼我不是嘗試從內在特質來認識自己，而是從外在標籤來理解「我是誰」呢？

從理論來說，自我認同本就是在人與社會不斷互動的經驗中所建構、發展的（鄭又嘉、呂金燮，2022；Erikson, 1968）。而根據標籤理論，當人被貼上某種標籤時，可能會將標籤當作自我認同的最主要身分，而忽略自己的其他身分，並進一步讓自己朝著符合標籤的方向發展，邁向自證預言之路（鄭世仁，1994）。

我想，這便能解釋為何我在國中被鑑定為資優生之後，始終執著、焦慮於證明自己是資優生，因為那時的我正把「資優生」當成全部的我，是我的最主要身分。反觀新二代這一身分，則在我國高中時期備受忽視與壓抑。直到大學與研究所時期，新二代這個身分才在社會時事、同儕議論中被反覆強化，變成我渴望探索、梳理的身分。

認知到這一點後，我對於自己的資優生、新二代身分，或說這兩項標籤，似乎比較沒有那麼焦慮了——因為我知道，資優生該如何、新二代該如何，這些都是在社會他者下建構的論述，而不是我，不是「薛惟中」的生命意義。若把社會比擬成將人們依照標籤歸檔陳列的一座圖書館，我不該，也不願如此簡單地變成「資優生」、「新二代」架上的一本書。

那麼，資優生、新二代這兩個身分，對我來說就不重要了嗎？並不是的，只是在敘說之後，我想我會把他們視為是我身上的一塊拼圖，而非整體的我。亦即，我並不會再那麼焦慮於要「成為」它們。

第二節 小時了了，大何必佳：從資優「生」到資優「者」

在進行敘說的這一學期，我正好也有修習身心障礙相關的課程。在修課過程中，我忽然發現：咦，為什麼身心障礙、資優兩個領域，雖然都屬於特殊教育的一環，但相較於身心障礙領域經常使用「身障生」、「身障者」，我在資優領域所接觸到的文獻，乃至我自己的用詞習慣，都經常是講「資優生」，而非「資優者」？莫非，所謂的「資優」，在人成年、不是學生之後，就會消失？

的確，台灣，乃至於全球對於資優的研究、關注，都集中在學齡階段，因此才會強調資優「(學)生」。而在成年階段，不僅學界對資優成人的定義還未臻明確(廖英淇、謝依珊，2020)，也缺乏對資優成人的相關研究(林業盈，2018)。

這讓我在敘寫之中更有所感觸：整個社會，乃至於我自己，對資優的關注、理解，是不是都限於學生時代所展現的成績？在我自己的敘說中，與資優相關的篇幅，也明顯以學齡時期占比最大，而那正是我身為資優「生」的時期。反而我發現自己在成年之後，與資優生相關的生命經驗變得甚少。但如果資優是一種特質，它不該在我成年後就猛然消失在我的生命中吧？那為什麼，成年後的我要再提起自己的資優身分時，總有一種「老兵話當年」、「好漢在提當年勇」的感覺？顯然，在進行敘說以前，我自己把資優生看作是「學生限定」的身分。因此，我要揭露自己的資優身分時，往往會說：「我『以前』是資優生。」

以前是，那麼現在就不是了嗎？難道我只有就讀資優班的那國中三年，算是資優生嗎？雖然在社會大眾的想法裡，或許是如此，但研究所進修資優教育之後，我才發覺這不太對(不然何必有資優生追蹤研究呢?)。意識到這點之後，隨著敘說的進展，我想現在的我會嘗試以「資優者」、「資優人」來介紹自己，而不是「資優生」。

這個看似簡單的改變，其實並不簡單——它代表我把「資優」看成是

伴我一生的特質，而非一時的學業成就。且「特質」是同時含括正向、負向的中性名詞，但「成就」則是正向的，而我並不願自己，乃至他人只看見資優的光明面。

關於我生命各階段的資優認同發展，我參考 Mahoney「資優生認同形成模式」的四項構念，在表 7-1 呈現生命各階段的資優認同階段（階段名稱由我命名）、狀態，並附以一句話作為該階段的認同總結；圖 7-1 則將資優認同發展轉為趨勢圖，以更明確看出我的認同波動狀況；圖 7-2 則以追求外在表現（「證明自己」是資優）、內在資優認同（「認為自己」是資優）為 XY 軸，繪製四象限軌跡圖，以呈現我的資優認同總體的移動歷程與內外拉扯：



表 7-1

生命各階段資優認同發展歷程

階段	認同階段	狀態說明	認同總結
學前	隱而未明期	資優特質已被父母與師長察覺與肯定，但本人尚未意識到其特別之處	我和別人一樣吧？
國小	朦朧覺察期	初步發覺自己具有過人語文優勢，並藉此建立同儕關係，僅將才能作為交際工具	我好像是資優生？
國中	奮力證明期	用力擁抱資優身分，因通過資優鑑定，執著以成績、人際表現證明自己適配資優身分；劇烈感受到自己與一般同儕的不同，但仍渴望建立人際連結；肯認自己的國文才能並以此立定志向，但初步浮現資優標籤、才能被利用的不適感	我是資優生，所以成績、人際關係都要很完美！
高中至大學前期	補償掙扎期	雖失去外在資優身分，但仍努力透過其他表現來證明自己足夠優秀，以弭平失去資優身分的焦慮。在追求表現的同時感受到人際疏離，並從中開始思索自身價值、生命意義	雖然不是資優生了，但我一定還能有所表現……
大學後期至研究所	悅納整合期	在認識資優特質與相關理論後，由追求外在表現轉向重視自我肯定。看見資優的一體兩面，整合自身生命經驗與所學，並不再執著以行動證明自己的資優	資優不是完美的，而它也不是全部的我，我無須做資優才資優。

圖 7-1

生命各階段資優認同發展趨勢

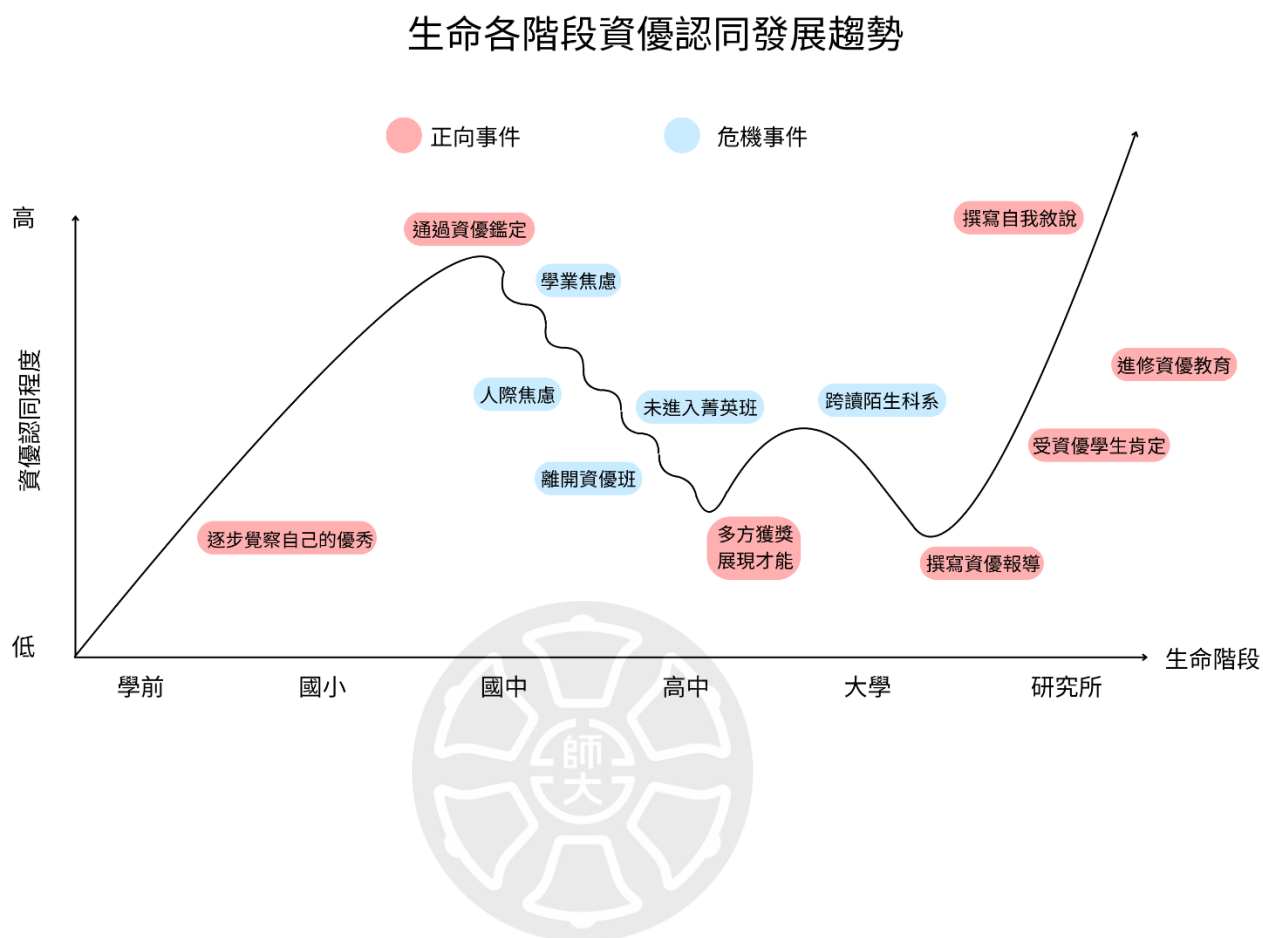
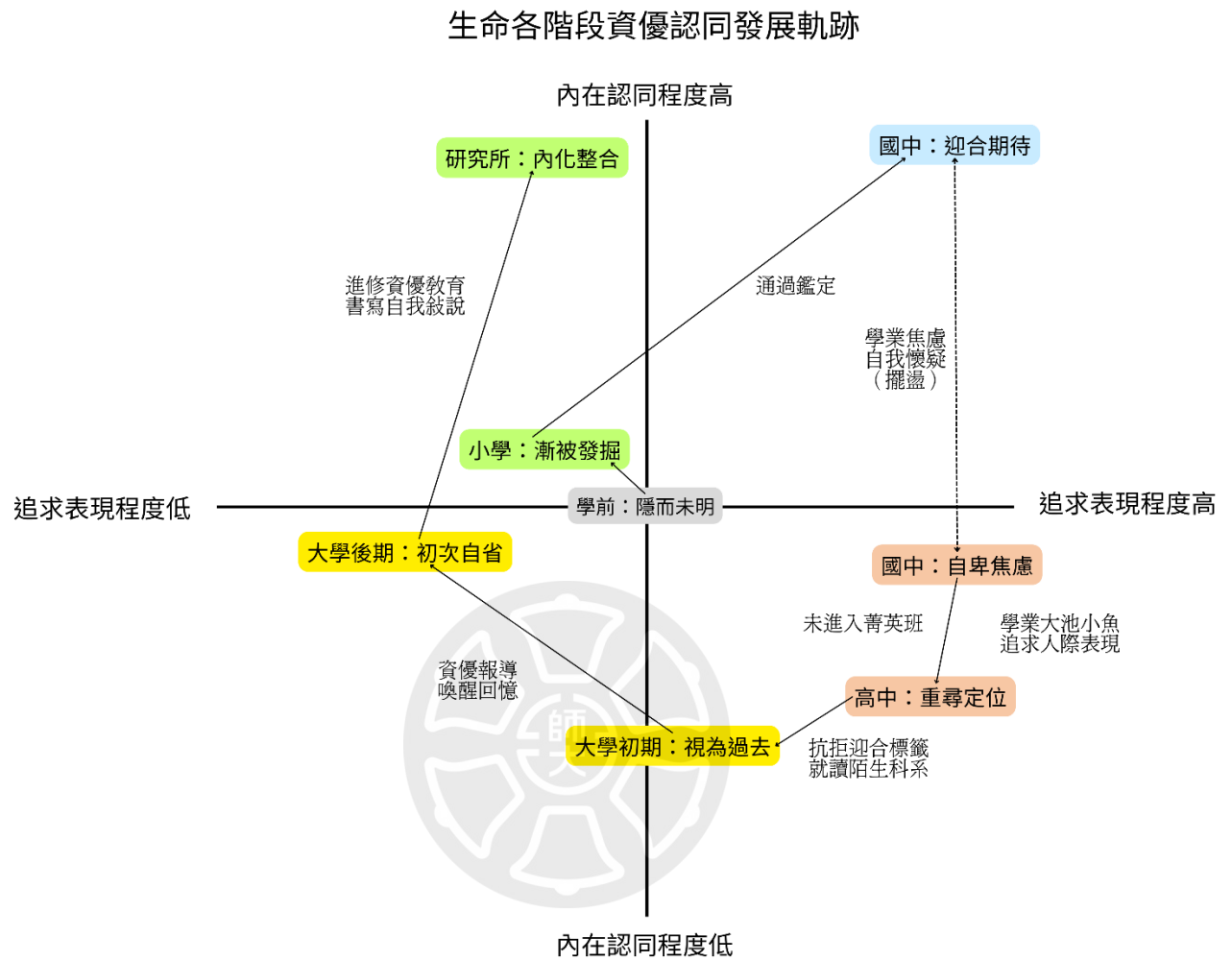


圖 7-2

生命各階段資優認同發展軌跡



在圖 7-1 與 7-2 中，可以見到我的資優認同在國中後開始產生波動，原因在於我的資優認同在此階段是屬於患得患失的狀況：抓著資優身分不放，但遇到學業、人際挫敗就會懷疑自己的資優；而在高中、大學階段，雖然我因失去資優身分而感到空虛，但我的內心深處仍深信「我一定還是資優生」，才做了許多事情試圖證明自己，因此這時我的資優認同雖有下降的趨勢，但仍有掙扎而未跌至谷底。也因為資優認同始終並未消失且保有一定程度，它才能在大學後期再被觸動，並茁壯成長。

有趣的是，若將我的資優認同發展狀況與第二章中整理國內資優生敘事探究相關學位論文的表 2-1 相對照，可以發現有不少呼應之處：例

如我雖在幼兒園時期便展現超齡的認知能力，但人際互動、情緒適應皆是早慧的我在往後人生中所困擾的課題，猶如許知耘（2018）的研究；我在國高中時，受資優標籤影響，不斷在人際社交中尋求支持，呼應高欣蕙（2003）的研究；而資優標籤伴隨著龐大的課業壓力，經由我本身的個人特質如完美主義、情緒強烈催化後，往往讓我在求學過程中感到徬徨，如同詹婷雅（2014）、張淳雅（2014）的研究。可見，雖然資優生是異質性相當高的群體，但資優生的生命經驗絕非孤島，只是普羅大眾、資優生自己能否發覺孤島之間，隱藏於海面下彼此相連的板塊。

綜上所述，若說我的資優認同在敘說進行後，擺脫了過往的標籤迷思、社會所賦予的資優框架，而有了積極的突破與持續進展，我的新二代認同則呈現完全不一樣的光景：我仍備受社會所影響，而顯得徬徨無措。



第三節 「人類雙腳所踏，都是故鄉」：新二代的徬徨與展望

向陽〈立場〉

你問我立場，沈默地
我望著天空的飛鳥而拒絕
答腔，在人群中我們一樣
呼吸空氣，喜樂或者哀傷
站著，且在同一塊土地上
不一樣的是眼光，我們
同時目睹馬路兩旁，眾多
腳步來來往往。如果忘掉
不同路向，我會答覆你
人類雙腳所踏，都是故鄉

國中時，我偶然讀到向陽的這首詩，而它不知為何自此刻在我腦海中。在撰寫敘說時，這首詩又不斷縈繞在我心中。而身為一位時常被詢問政治傾向、統獨立場的中國／大陸新二代，我想，我從國小被摯友劃清界線的那刻，就渴望著自己能像〈立場〉詩中一樣回答自如，也正是因此我才會這麼喜愛這首詩。

只是現實社會，往往還是充斥著逼迫表態、攻訐異類的敵意。在我撰寫敘說的這段期間，發生許多與兩岸議題相關的糾紛，無一不迫使我省視自己的新二代身分：例如已婚知名人物被爆出與陸籍女子有染，因而被懷疑政治忠誠（李成蔭、鄭煒，2025）；有陸配因提倡武統言論，因而遭遣返（王承中，2025）；移民署要求部分陸配補繳喪失陸籍證明，否則除籍（李雅雯，2025）……

在這些事件，以及衍生的社會輿論、網路評論中，陸配、新二代被推上風口浪尖，並與統戰劃上等號，甚至傳出「建議合法獵殺中配」、「殺

中配的親屬子女」的偏激言論（劉俊良、李依靜，2025）。在這龐大的敵意中，我更不敢向外透露自己的新二代身分——儘管我在大學與研究所時期，曾現身受訪、創作投稿，甚至在不熟悉的同學面前自我揭露。但這些勇於嘗試，似乎都敵不過社會現實。

還記得在論文計劃口試那天，口委請我說明為什麼想寫這份敘說時，原先非常鎮定、對答自如的我，竟在回答「我希望大家不要把『中國人』看成是髒話」這句話時，哽咽好幾次，最後還嚴重潰堤到一度無法言語——為什麼只是要講出自己的身分，卻這麼艱難？為什麼我這麼努力了，卻還是無法撼動社會根深蒂固的敵意？

撰寫敘說的這段期間，新二代的主題是最令我內耗且難以下筆的：我不願將自己的認同化約成「是中國／台灣人」如此簡單，但現實社會卻處處告訴我要用這般非黑即白的方式表態。我曾看到我有一位身為越南新二代的學生，他在自己社群網站的自我介紹同時放上了越南與中華民國的國旗，以此彰示自己的新二代身分。我很羨慕他，也忖度著自己如果在社群上同時放上中國與中華民國的國旗上，會發生什麼事……想必會遭受撻伐吧，何況我現在還是位教師。教育部在今年還特別要求全台教師簽署具結書，證明自己沒有中國證件（陳至中，2025），雖然我確實沒有任何中國證件，但對於教育部這樣的舉動，仍不免感到難受。

〈蒙文課——內蒙古篇〉席慕蓉（摘錄）

當你獨自前來 我們也許
可以成為一生的摯友
為什麼 當您隱入群體
我們卻必須世代為敵？

父母來自於蒙古的席慕蓉，出生、成長、生活的地方都不在蒙古，但

她仍深受自己的血脈影響，對蒙古有深刻的執念。她說：「我對蒙古的情感和政治是無關的，我痛心的是，一個民族如此被誤解。」（引自陶蘭，2006）席慕蓉痛苦於中國與蒙古之間的對立，而我則焦灼於中國與台灣之間的對立。

我想，我的新二代認同發展雖然到了大學與研究所階段，看似有了突破性的進展，但它在未來仍有可能受社會環境影響而停滯，甚至倒退。雖然依照 Poston（1990）的「雙族裔認同發展模式」，如新二代的雙族裔者在選擇族群認同後，會依序經歷「族群類別選擇期」、為自身選擇所感到愧疚的「糾結／否認期」，並進一步邁向體認雙族裔身分優點的「欣賞」階段，最終到達願意承認自身所擁有的所有族群身分，發展出完善且統合認同的「整合」階段。但新二代的自我認同與社會文化、環境互動密切相關，（劉見柔，2017），因此我認為新二代的認同要能突破「糾結／否認期」，前提在於社會環境對新二代所擁有的兩種族群背景，態度都足夠友善。例如近年來台灣大力推動南向政策，媒體也一反過去多以缺陷、問題視角報導新二代的方式，轉而以正面角度報導東南亞新二代的雙語、跨文化優勢（李美賢、闕河嘉，2018），大專院校也紛紛成立東南亞相關系所（曹晏郡、王德心，2024）。在這樣的狀況下，台灣的東南亞新二代，正如我那位自信地在個人社群上並列越南、中華民國國旗的學生一般，在族群認同上自然更有機會達到「整合」階段。

只是我想，以目前的國際局勢、台灣的社會氛圍，還無法讓如我一樣的陸籍新二代能毫無顧慮地探索、展示自身的新二代身分。即便近年來台灣已日漸重視多元文化議題，並逐步落實在教育、社福等多項層面，但如同張茂桂（2008）所言，台灣受國際、政治因素影響，造成陸籍新移民的相關議題仍是發展多元文化的燙手山芋；十年後，朱蘊兒（2018）也指出，即使是重視文化平權的學者，碰到陸籍新移民議題時，也仍會懷疑陸配是否是「可包容、尊重的本土文化構成人口之一」；再到近年，情況仍沒改變，如徐婕、藍佩嘉（2024）便發現，雖然東南亞新二代目前

已常見於台灣的多元文化討論中，但中國新二代即使是新二代中人數最多的一群，但在新二代議題中，他們仍然長期被邊緣化，成為局外人。

在敘說後，我仍較為悲觀地認為，我目前對於自身的雙族裔認同，仍停留在「糾結／否認期」——這不代表我在敘說過程中對自己的新二代身分毫無思索、探討，只是恰好在我執行敘說的這段期間，發生了太多事件，讓我感受到社會對中國／大陸的敵意正逐漸上升。而受過往的創傷經驗影響，現在的我並沒有「雖千萬人吾往矣」的勇氣，展露我對自身新二代身分的欣賞。

不過，我也想告訴寫到這裡的自己：相比過往幾乎從不願、不敢說出自己新二代身分的你，能在大學時主動現身受訪，又在研究所時把相關經驗與感受書寫成論文，已經是很大的進步了。人生還很長，你的新二代認同絕不會就此停滯。也請身為教師的你繼續保持希望，在未來遇到相似背景的學生陷入認同迷惘時，或許你更可以用自己的故事讓他知道，他不孤單。

以下以表 7-2 納入雙族裔認同發展模式，簡要統整我生命各階段的新二代認同發展歷程。另外圖 7-3 則是我以內在認同（是否「接納自己」是新二代）、外顯認同（是否會「讓別人知道」自己是新二代）為 XY 軸，繪製象限軌跡圖，呈現我生命各階段的新二代認同歷程：

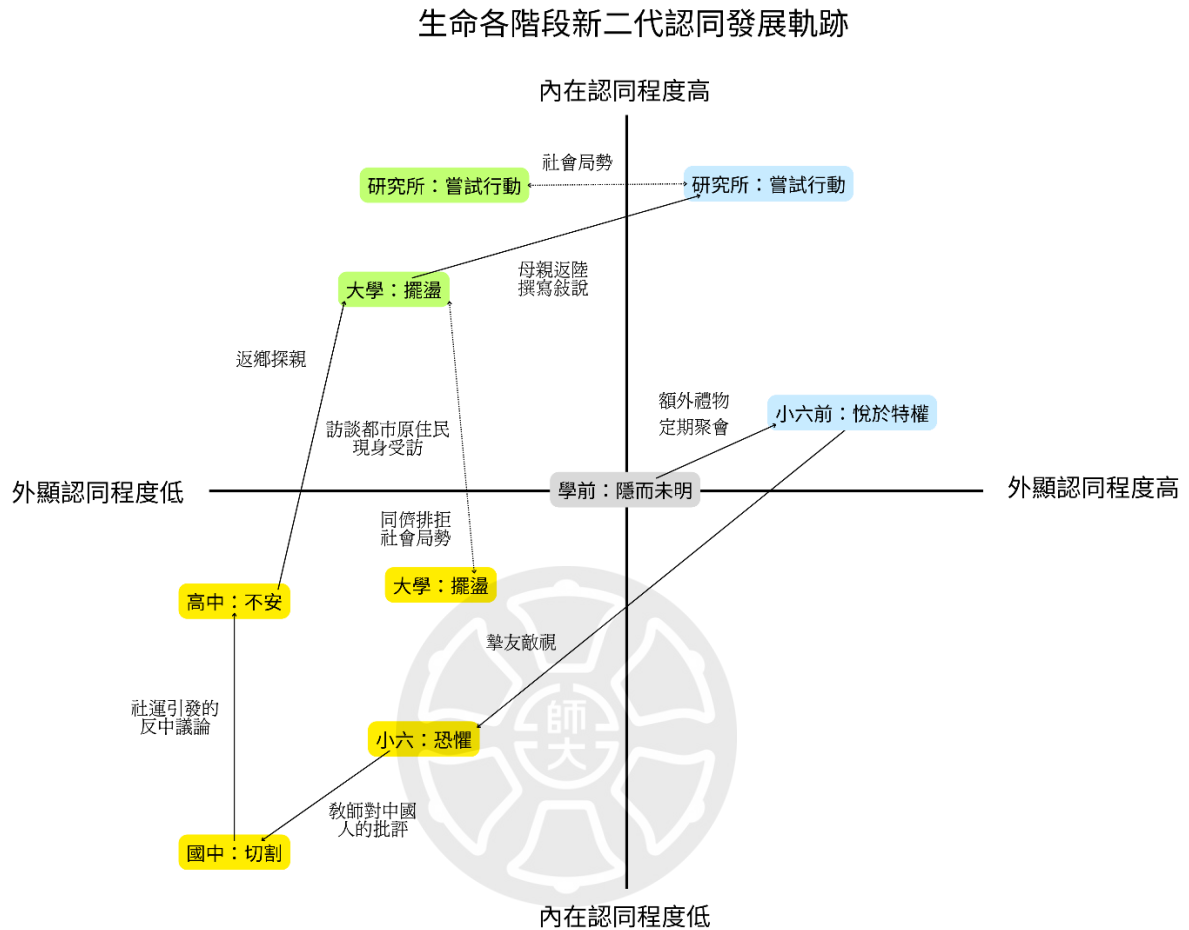
表 7-2

生命各階段新二代認同發展歷程

生命階段	認同階段	狀態說明	外在壓力	認同總結
學前	個人認同期	朦朧：尚未意識到新二代身分	無	我與別人一樣。
國小	族群類別選擇期	異類、創傷：認知到自己具新二代身分，且會帶來特權與被敵視的危險	額外的兒童節禮物、新二代團體課程、被摯友敵視	原來我跟大家不一樣，不能算是真正的台灣人嗎……
國中		抗拒、切割：認定自己是台灣人，並站在中國的對立面	教師的反中言論	我必須得做些什麼，以證明自己是台灣人！
高中		壓抑、模糊：仍認定自己是台灣人，但會開始感到疑惑	社運引發的反中浪潮、同儕間對中國的議論	如果我堅持自己是台灣人，為何我會不安？
大學	糾結／否認期	迷惑、掙扎：開始正視自己的身分，重新思考「我是誰？」	返鄉探親、同儕排拒、兩岸局勢的緊張	我到底是誰？怎麼選定自己的認同才對？
研究所		行動、糾結：以修課與自我敘說回顧認同	社會的反中言論與情緒	怎麼認同都沒錯，但還需要時間摸索……

圖 7-3

生命各階段新二代認同發展軌跡



從表 7-2 與圖 7-3 中，可以發現我的新二代認同歷程，其實深受社會的偏見、汙名影響，並因此衍生了壓抑隱藏、尋求同儕認同、追求其他成就等策略來因應自己的認同焦慮，這正呼應了第二章的表 2-2 中，蔡雅雯（2011）、陳怡君（2020）的研究結果。而國小摯友的排拒、國中遇見的偏激教師的言論，是造成我的新二代認同陰影與創傷的主要因素，這也呼應蘇俊文（2018）在研究中，發現學校是新二代認同發展的重要場域，教師態度是新二代認同發展關鍵的結果。

「我常常想，如果人與人之間，在一起的目的都只是單純地像這樣了解彼此，那該有多好。」——侯文詠《危險心靈》

十幾年過去，我高一抄錄在暑假作業上的這句話，仍然是我最深的盼望。不論是資優、不論是新二代，但願有一天，生活在台灣這塊土地上的人們，都能彼此尊重、互相了解。讓「沒有一個人必須為他們的認同道歉」（引自溫貴香，2016）不再是幻想。



第四節 身分交疊之處：生／身為一名新二代資優生

坦白說，在開始撰寫敘說前，我自己曾好幾次捫心自問：新二代、資優生，這兩種截然不同，更少有人同時探究的身分，兩者之間真有互相影響的可能嗎？即使我同時兼具這兩個身分，但畢竟人的自我認同是複雜的、身分更是多面的，新二代、資優生這兩個身分，會不會像是多面體上平行的那兩面：雖然同在一個個體上，但除此之外，彼此毫無關聯？

這樣的擔憂，也反映在我最初的敘說設計：原先我打算先敘說資優故事，再敘說身為新二代的經驗，讓兩個身分的故事各自獨立為一章。幸好，指導教授建議我嘗試將兩者交叉撰寫，以感受、呈現它們的互動、交織。而我也的確在這樣的敘說過程中，逐步察覺新二代、資優生兩項身分的互動樣態，在我的生命歷程中並不如我所想像的簡單，反而是相當複雜多元的。以下圖 7-4 呈現兩者的認同發展走勢疊圖；圖 7-5 則簡要呈現兩者發展的交織關係；表 7-3 則以文字更具體地描述兩者的交織細節：

圖 7-4

資優認同、新二代認同發展趨勢疊圖

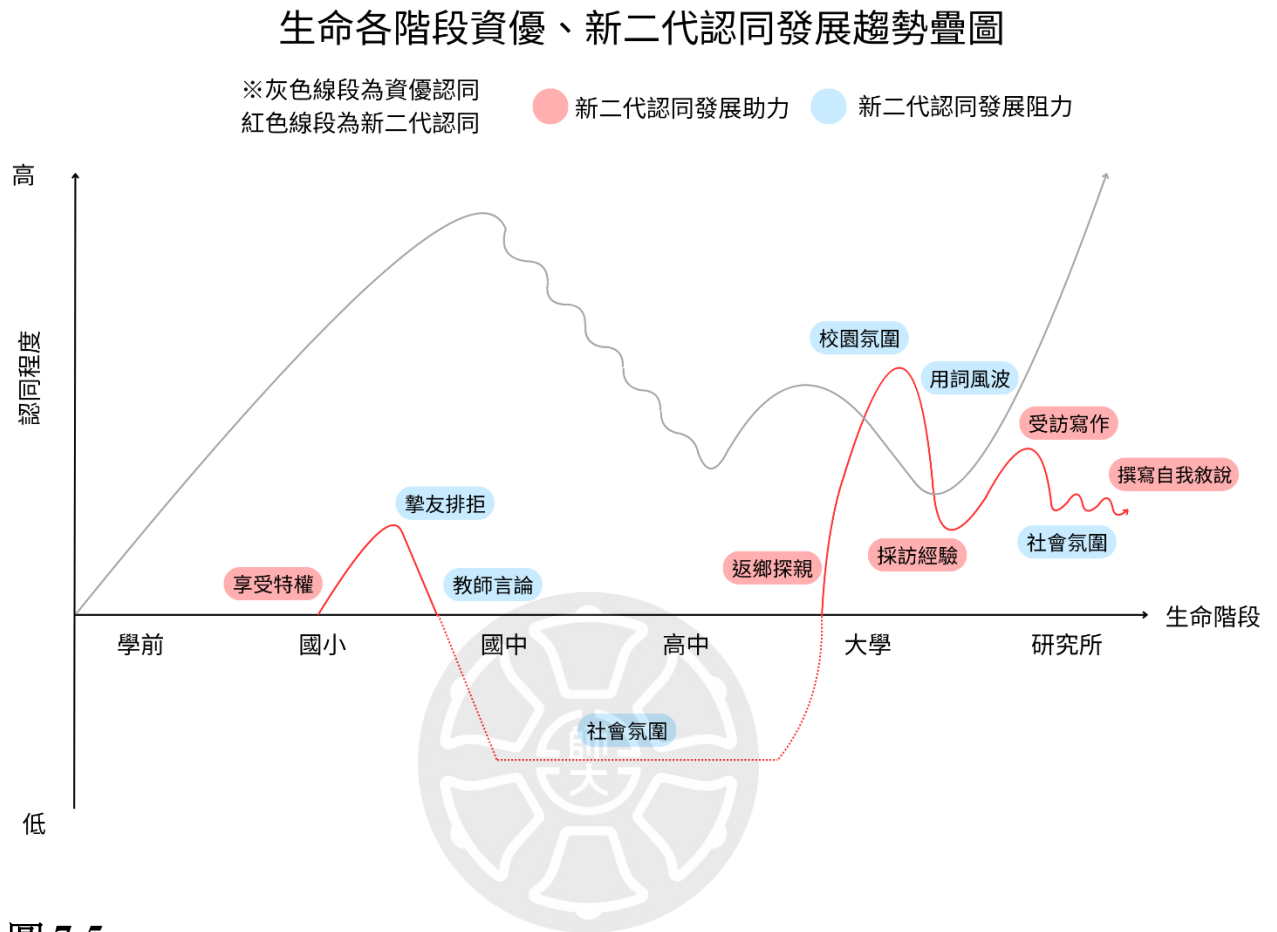


圖 7-5

資優認同、新二代認同發展雙層路徑對照圖

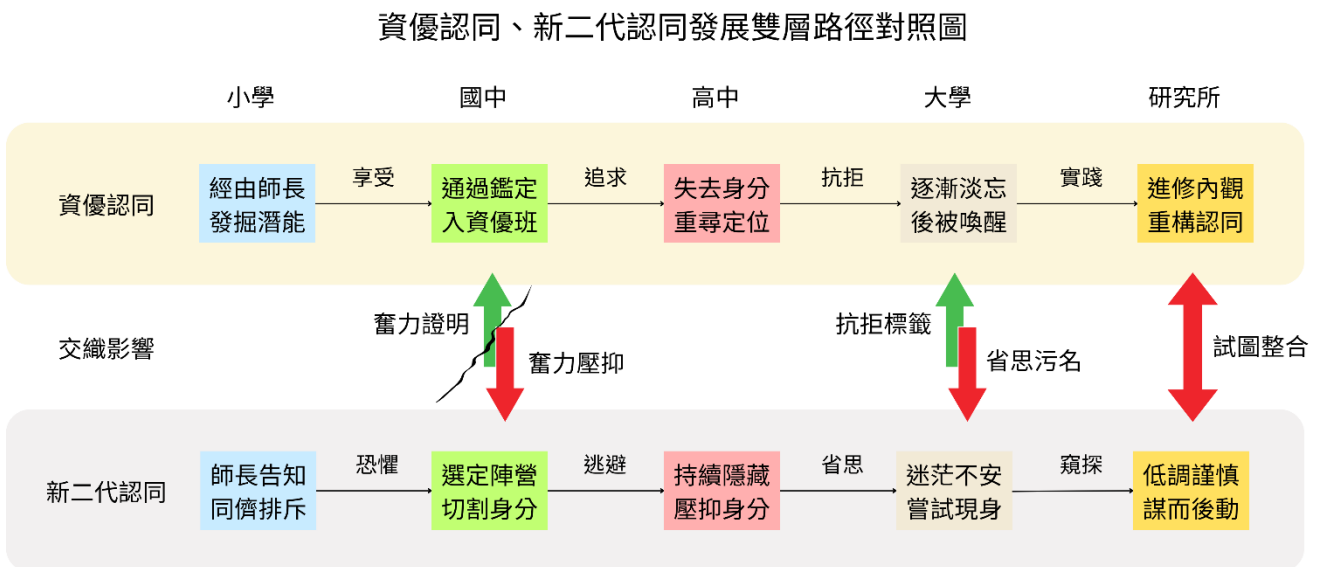


表 7-3

資優、新二代認同交織關係

面向	資優認同	新二代認同	交織關係
認同起點	師長肯定	師長告知、同儕排拒	<ul style="list-style-type: none"> ● 在外界眼光中定義自我 ● 對外界的評價更敏感，成為認同發展的壓力
標籤意義	正向光環	負面汙名	<ul style="list-style-type: none"> ● 資優成為主要的顯性身分，新二代身分則被隱藏，成為不可說的我 ● 以追求、證明資優身分作為壓抑新二代身分的補償 ● 新二代身分成為推動資優認同發展的助力；資優身分成為新二代認同發展的阻礙 ● 造成資優認同發展先於新二代認同
同儕連結	資優班帶來歸屬感	鮮少遇到同類	<ul style="list-style-type: none"> ● 資優認同發展較穩定，新二代反之 ● 更勇於展現資優身分，卻更怯於揭露新二代身分
感受反應	自豪→焦慮 →質疑→重構而解放	恐懼→切割→不安→接納但迷茫	<ul style="list-style-type: none"> ● 不同步的情緒感受帶來多重的自我懷疑、角色混亂 ● 更渴望探索「我是誰」
認同展現	主動性強，例如反抗、教學實踐	主動性較低，仍多在試探、間接回應	<ul style="list-style-type: none"> ● 形成不對稱的認同發展與張力 ● 由資優認同帶動新二代認同的發展

回顧上述圖表，可看出我的資優認同發展的時間、程度，皆較新二代認同來得早且正向。Jones 與 McEwen (2000) 曾指出，人往往具有多重的身分，但這些身分的發展狀態並非是線性且平行的，反倒會深受情境脈絡影響而彼此交織。在這樣的狀況下，身分對個體的重要性、顯著性會隨場域情境影響而定，例如對於黑人女性而言，種族比起性別會是更有感的身分面向；但對於白人女性而言，性別可能反比種族來得是更顯著的身分面向，因為白人是相對於黑人較不易在社會中被邊緣、忽視的身分。

以此觀之，便不難理解為何我的資優、新二代認同在發展趨勢上會有如此大的差異：在大學以前，我的生活重心在於學校，而學校乃是學習的場域，與之密切相關的資優身分，自然而然在此一時期會特別被發掘、顯化，成為我重視的身分，資優認同也隨之開展。但在成年以後，國際局勢、政治脈動、社會現象相較於學業成績，變成我更關注的對象，也因此新二代此一身分在取代了資優身分，成為我主要探尋的身分。

在圖 7-4 中，我的新二代認同發展在研究所階段，開始有了起伏不定的波動，那是因為此時的我雖能藉著書寫、自省來肯認自己的新二代身分，但又很容易受到社會輿論等外在聲音的影響。雖然我不確定這樣的認同起伏還會持續多久，但行筆至此的我，尚能肯定它至少不會像國高中時期一樣，變成我否認、壓抑的一個身分。我能擁有這樣的心態，其實也是受到資優認同發展的經驗影響。大學以前的我，將資優身分看成是毫無瑕疵的光環，但之後才發現原來光環底下的陰影，也是它的一部分，而那部分正是我未曾察覺的自己。這樣的經驗，讓我開始學習從不同角度來看待自己的身分。過去的我總將新二代身分看成是躲在背後，甩也甩不掉的陰影，但陰影其實不僅能讓人乘涼，還能融入其他人的陰影，讓人與人之間產生不一樣的連結——我想，或許正是新二代的身分、相關的經驗，加上我高敏感的資優特質，才造就了具有同理心，能敏覺、接納他人少數身分與創傷的我。

第五節 如果可以：回首與展望

「如果人生能重來，你會希望老師們在知道你的身分之後，怎麼對待你呢？」猶記在研究所修習敘事研究課程時，組員們在聽完我分享故事後，提出了這個大哉問。在與指導教授討論時，教授也曾提出類似的問題：「現在你身為教師，遇到跟你有相似背景的學生時，會怎麼做呢？」在我的敘說尾聲，我想嘗試寫下這些問題的答案。一方面是為了擁抱過去曾受傷的自己，另一方面也希望能藉此提供讀者一些想法：若未來遇到新二代、資優生，或是兼具兩種身分者，該注意什麼呢？

首先，關於資優生，我想引用黃舒駿〈單純的孩子〉的歌詞作為註解：

「如果他是個單純的孩子，那就讓他單純一輩子；如果他是個善良的孩子，那就讓他善良一輩子。
不要教他太多事；不要說他太多不是；不要讓你的無知驚動他的
心思；不要讓他變得聰明而失去靈魂。
如果他只是個孩子，那就讓他活得像個孩子。」

在我的資優認同發展歷程中，「通過鑑定」是一大關鍵。我因此取得了資優生的身分，但對它的執念也隨之萌發並膨脹、爆裂。我認為在台灣的教育現場中，資優生及師長注重的多是如何「成為」資優（學習方式、通過鑑定）、「保持」資優（維持成績）與「發揚」資優（競賽表現），卻忽略了「思考」資優究竟是什麼？（當然，我也知道對非資優教育工作者來說，這不是需要思考的。因為大家常誤以為資優就是成績好，是全才。）若有機會，我希望資優教師在教導資優生時，務必讓資優生了解這個身分代表的意義、資優生的常見特質，及伴隨的潛在挑戰，切勿讓資優生將資優身分看作是完美無瑕的光環。目前台灣的資優教育與相

關研究似乎偏向教學、評量面，但我認為，比起加強資優生的學科知識、優勢能力，讓資優生認識自己的身分才是最重要的事。

尤其在重升學、學業競爭壓力極大的中學階段，資優身分更容易和學科成績糾纏，甚至變為死結。然而這階段的資優教育可能較注重學科知識的深化、研究競賽的參與，若沒有在此時嘗試幫助資優生理解、省思資優身分，可能會讓其「變得聰明而失去靈魂」。因此，我希望資優教師在授課時，可以加強「認識資優身分、特質與挑戰」的部分，而非集中在學科內容、獨立研究等與學業掛勾的課程。若資優教師像我一樣也曾是資優生，則可分享相關的心路歷程；若資優教師不是資優生，也可以邀請資優校友或曾為資優生者分享。這類經歷過資優認同掙扎的人，我想對資優生而言，也是種良師典範。

而在普教端，我更希望教師不要只看見資優生的「優」，而要一併見其「憂」。Gates (2010) 曾指出，資優生常常不理解「資優」身分代表的意義，教師也常只看見資優生的資優特質，而忽略了他們其他的面向。教師對資優生的態度，必會影響資優生看待自己的方式。因此，唯有教師先將資優生視為個別的、複雜的主體，資優生才有可能更全面地認識自己。

接著談論新二代學生。首先，我認為，所有教師都應具備尊重多元文化的態度，因此教學時應避免在課堂上吹捧、抨擊其他國族。這並不代表教師完全不能談論，而是教師應在提及時，確保用詞中性，以呈現客觀事實（如地理位置、產業發展、社會制度）。若是牽涉較主觀的歷史解釋、種族描述等，則應呈現多元角度的資料，引導學生思考、認識國族議題的複雜性。

再來，我想，教師要秉持「尊重新二代本人意願」的大原則，讓他們自由決定是否揭露、何時揭露、如何揭露自己的新二代身分。我認為新二代此一身分，應該是中性的，如同長幼排序、家庭型態等等。因此，我覺得「新二代揭露身分」這件事情在本質上無需特別鼓勵與禁止。我想

新二代在成長過程中，起初也不會忌諱向同儕揭露自己的身分，只是新二代不見得能預期同儕知曉後的反應。若同儕們得知新二代的身分之後，反應是嘲弄、批評甚至攻擊，那麼新二代可能會將「揭露身分」這件事當成錯事，進一步懷疑、否定自己多元的國族背景。因此，教師應注意班級同學在互動時，是否會將特定國族的話題作為笑柄，或擅自為新二代取綽號。若有此類情況發生，則應即時且嚴肅地制止並說明緣由，讓新二代知道自己身為新二代，並不是一個錯。

由於新二代身分牽涉到的國族議題較為複雜且巨大，因此更容易受到學校以外的系統影響。在台灣，若是針對像我一樣的陸籍新二代，我認為教師在留意班級氛圍之餘，更需注意與兩岸議題有關的社會時事。儘管就我的觀察，目前高中以下的學生（2010年後出生者）由於較早且常接觸如陸劇、抖音、手機遊戲等中國流行娛樂、科技等文化，因此他們對於中國相關人事物的態度，似乎接受與喜愛度較高。但即使如此，仍無法否認兩岸議題在台灣社會仍屬敏感，針對陸配、陸籍新二代的偏激言論更屢見不鮮。陸籍新二代終會成年、離開學校，迎面撞上現實，陷入兩岸夾縫。

因此我認為，對於年紀較大（高中職階段），對社會時事可能較敏感的陸籍新二代，若教師發現恰有兩岸的國族議題成為當下社會焦點，此時可用晤談、筆談的方式陪學生聊聊他的感受、想法、如何看待自己的身分，並進一步讓他知道：陸籍新二代的身分並不是錯誤、禁忌。對於年紀較小（國中小階段）的陸籍新二代而言，他們未必會從社會時事中意識到自己的身分有何敏感之處。此時教師可在日常生活、作業中先嘗試了解他們的母國相關經驗，並以好奇、開放的態度與他們談談對母國的感覺，再嘗試逐步引導其思考：為什麼會有這種感覺？這種感覺又代表什麼？我想這樣的作法，可以初步提供陸籍新二代一個安全、溫暖的經驗，讓他們知道：原來自己的身分，是值得好奇、思索的。

「當我接納如實的自己，我才能真正地改變。」——Carl Rogers

寫到這裡，我的敘說也到了尾聲，然而這絕非我的認同發展終點，反而是另一個起點，而我也期許自己能將這段回首統整的認同歷程，轉為對他人的關懷、支持。身為教師，若我未來遇到與我有類似背景，也有著類似認同困擾的學生，我想，我未必能、也未必該「教」他們怎麼看待自己的身分，因為這條路本是漫長的，而我也還在路上。但，我絕對能夠，也願意現身告訴他們：我懂你的孤單，其實老師以前也……

「身分」是複雜的，包含我在內的每個人，都處在多元而交織的身分狀態中，進而需要被看見、被理解、被尊重，擁有安全活出自己的自由。對於新二代、資優生這類少數群體而言，我想更是如此——而這也正是曾抄下「如果人與人之間，在一起的目的都只是單純地像這樣了解彼此，那該有多好。」的我，一直以來所渴望的。我也期盼教育現場，以及整體社會都能更接近這樣的理想。而我也將持續遊走在多重身分的交界，並把這些經驗化為行動的力量，關心他人，也照顧自己。

參考文獻

一、中文部分

- BBC 中文網 (2016)。周子瑜事件持續發酵 兩岸三地反應強烈。BBC News 中文。
https://www.bbc.com/zhongwen/trad/china/2016/01/160116_taiwan_chou_tzu_yu
- BBC 中文網 (2018)。台灣選舉前 金馬獎導演傅榆致辭點燃「國家認同」舌戰。BBC News 中文。
<https://www.bbc.com/zhongwen/trad/chinese-news-46251638>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2003)。敘事探究：敘說探究-質性研究中的經驗與故事 (蔡敏玲、余曉雯譯)。心理。(原著出版年：2000)
- Clark, B. (1987)。啓迪資優——發展兒童的潛能 (林寶貴，譯)。巨流。
- Eva Suk-Mei Chiu (2022)。「平等」與「卓越」的張力：檢視臺灣、英國及澳洲的資優教育政策。資優教育論壇，20 (2)，71-95。
<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20130730001-N202301180007-00005>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2022)。教育研究法：研究設計實務 (楊孟麗、謝水南，譯)。心理。(原著出版年：2019)。
- Kim, J. H. (2018)。理解敘說探究：以故事的雕琢與分析作為研究 (張曉佩、卓秀足譯)。心理。(原著出版年：2016)。
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber T. B. (2008)。敘事研究—閱讀、分析與詮釋 (吳芝儀譯)。濤石。(原著出版年：2000)。
- Riessman, C. K. (2003)。敘說分析。(王勇智、鄧明宇譯)。五南。(原著出版年：1993)
- 王宜菁 (2023)。國中資優生與普通生幽默風格及自尊之探究。資優教

育論壇，21（1），20-46。

<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20130730001-N202306270005-00002>

王承中（2025）。亞亞等陸配離境 邱垂正：希望3人反省後安居樂業。中央社。<https://www.cna.com.tw/news/aip/202504080068.aspx>

王昭傑（2012）。法令政策與研究證據的互動—由他山之石檢視臺灣資優教育政策的擬定與修正。資優教育季刊，124，31-40。
10.6218/GEQ.201209_(124).0004

王淑琴（2009）。資優生情意特質的一體兩面。國小特殊教育，48，100-110。10.7034/SEES.200912.0100

王雅玄、馮美滿（2010）。新住民及其子女跨文化環境、社會參與和自我認同之研究。內政部移民署新住民發展基金補助研究報告。
<https://www.immigration.gov.tw/media/64287/%E6%96%B0%E4%BD%8F%E6%B0%91%E5%8F%8A%E5%85%B6%E5%AD%90%E5%A5%B3%E8%B7%A8%E6%96%87%E5%8C%96%E7%92%B0%E5%A2%83-%E7%A4%BE%E6%9C%83%E5%8F%83%E8%88%87%E5%92%8C%E8%87%AA%E6%88%91%E8%AA%8D%E5%90%8C%E4%B9%8B%E7%A0%94%E7%A9%B6-1091f301.pdf>

朱蘊兒（2018）。命名的政治：從大陸配偶新聞反思民族主義的媒體建構。傳播與社會學刊，45，171-214。
[https://doi.org/10.30180/CS.201807_\(45\).0008](https://doi.org/10.30180/CS.201807_(45).0008)

何粵東（2005）。敘說研究方法論初探。應用心理研究，25，55-72。
<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=15609251-200503-x-25-55-72-a>

吳武典（1997）。教育改革與資優教育。資優教育季刊，63，1-7。

吳武典（2013）。資優教育中的爭議與平議：全球視野，在地行動。

資優教育論壇，11，1-15。

<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20130730001-201303-201307300031-201307300031-1-15>

吳玟秀、曾正宜（2023）。資優班生的系統性壓力：落後者觀點。教育研究集刊，69（3），81-121。

<https://doi.org/10.53106/102887082023096903003>

吳俊憲、吳錦惠（2007）。新臺灣之子教育議題研究現況與發展趨勢之分析。課程與教學，10（1），21-42。

<https://doi.org/10.6384/CIQ.200701.0021>

吳清山、林天祐（2005）。標籤理論。教育研究月刊，134，156。

<https://ericdata.com/tw/detail.aspx?no=47437>

吳睿慈（2016）。羅志祥「我們都是中國人！」大陸出席活動影片瘋傳。ETtoday 星光雲。<https://star.ettoday.net/news/632684>

吳瓊洳、蔡明昌（2009）。新移民子女文化認同與學校適應關係之研究—以雲林縣就讀國中階段之新移民子女為例。屏東教育大學學報-教育類，33，459-487。

<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20161013002-200909-201610210015-201610210015-459-487>

宋婷慧（2012）。讓苦難變得有意義—我與我的菲律賓學生華語文學習之旅（未出版碩士論文）。國立屏東教育大學。

<https://hdl.handle.net/11296/c4dmd7>

李成蔭、鄭煒（2025）。曹興誠指中共潑糞黑手 翁曉玲：大陸交女友好意思說？。聯合新聞網。<https://udn.com/news/story/6656/8567691>

李利煌（2020）。忘身而生—一個新台灣之子的蛻變歷程（未出版碩士論文）。國防大學。<https://hdl.handle.net/11296/jeq522>

李佩雯（2014）。我群與他群：兩岸學生社會認同差異之跨群體溝通研究。傳播研究與實踐，4（1），129-171。

<https://doi.org/10.6123/JCRP.2014.007>

李宜蓁（2014）。關於資優生，你不知道的 6 件事。親子天下。

<https://www.parenting.com.tw/article/5057259>

李美賢、闕河嘉（2018）。台灣「東南亞新二代」的形象建構。傳播文化與政治，7，133-174。

<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20150616002-201806-201807050025-201807050025-133-174>

李家兆（2013）。生命之流的湧現——一個「社經地位不利資優生」社群之敘事探究（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學。

<https://hdl.handle.net/11296/2a2peh>

李家兆、郭靜姿（2017）。公平與正義——低代表性資優群體的研究發展與趨勢。資優教育季刊，142，1-8。

<https://doi.org/10.6218/GEQ.2017.142.1-8>

李雅雯（2025）。陸配被追繳喪失原籍證明 新二代：依法行政有斷層。中央社。<https://www.cna.com.tw/news/acn/202504090356.aspx>

李新鄉、吳裕聖（2012）。族群、學習風格與 STS 教學對國中生自然與生活科技學習成效之影響——新住民子女是學習的弱勢者嗎？。臺灣教育社會學研究，12（2），1-33。

<https://ericdata.com/tw/detail.aspx?no=200076>

李翠玲（2006）。臺灣特殊教育的時代性與使命感——特教季刊一百期的展望。特殊教育季刊，100，28-32。

阮婕萍（2022）。越南新住民第二代國小學童學習國語經驗及對兒童課後照顧服務班國語教學的啟示（未出版碩士論文）。明新科技大學。<https://hdl.handle.net/11296/ynrhq5>

林佩芳、張靖卿（2012）。從網路新聞看媒體對資優教育的認知。中華民國特殊教育學會年刊，101，57-86。

<https://doi.org/10.6379/AJSE.201212.0057>

- 林業盈（2018）。成年後的資優兒童智力研究、特質及挑戰之初探。特
殊教育發展期刊，66，43-57。
[https://doi.org/10.7034/DSE.201812_\(66\).0004](https://doi.org/10.7034/DSE.201812_(66).0004)
- 林照真（2011）。我不笨，我只要求公平對待。天下雜誌。
<https://www.cw.com.tw/article/5011172>
- 林瑞華、胡偉星、耿曙（2011）。「階級差異」或「認同制約」？大陸臺
灣人當地融入的分析。中國大陸研究，54（4），29-56。
[https://doi.org/10.30389/MCS.201112_54\(4\).0002](https://doi.org/10.30389/MCS.201112_54(4).0002)
- 侯文詠（2003）。危險心靈。皇冠。
- 洪月女（2011）。國小四年級新住民子女英語閱讀能力之研究。課程與
教學季刊，14（4），209-229。
<https://doi.org/10.6384/CIQ.201110.0210>
- 紀詠齡（2011）。一位資優生手足回觀家庭經驗與手足關係之敘事探究
（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學。
<https://hdl.handle.net/11296/ghw798>
- 洪瑞斌、陳筱婷、莊騏嘉（2012）。自我敘說研究中的真實與真理：兼
論自我敘說研究之品質參照標準。應用心理研究，56，19-53。
<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=15609251-201212-201304220019-201304220019-19-53>
- 施慧岡（2016）。我與新移民女性連接的生命故事（未出版碩士論文）。
國立臺東大學。<https://hdl.handle.net/11296/dk8z9w>
- 洪曙天（2020）。一位金門縣國小資優班初任教師專業實踐歷程之敘事
研究（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學。
<https://hdl.handle.net/11296/cftwzn>
- 夏曉鵬（2005）。不要叫我外籍新娘。左岸文化。
- 夏曉鵬（2021）。《新二代留聲機》：聽見新南向主旋律外的聲音。獨立
評論@天下。<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/531/article/11032>

- 徐培芬（2011）。星星的背後——一位母親教養亞斯伯格症資優生之經驗敘說（未出版碩士論文）。臺北市立教育大學。
<https://hdl.handle.net/11296/aud8ay>
- 徐婕、藍佩嘉（2024）。新住民子女的媒體差異呈現：語料庫與框架分析。人文及社會科學集刊，37，付梓中。
<https://doi.org/10.53106/1018189X202402001>
- 特殊教育學生及幼兒鑑定辦法（2024）。中華民國一百一十四年四月二十九日教育部臺教學（四）字第 1132801926A 號令修正。
- 高欣蕙（2003）。一位資優兒童人際關係之敘說（未出版碩士論文）。臺北市立師範學院。<https://hdl.handle.net/11296/yss537>
- 高儷萍、劉欣惠（2009）。面具後的真相——談資優生的自我發展與輔導。國小特殊教育，47，97-106。
<https://doi.org/10.7034/SEES.200906.0097>
- 張明慧（2005）。發展與多元——談新台灣之子發展與新移民女性。載於夏曉鶻主編：不要叫我外籍新娘。左岸文化。
- 張芳全（2010）。新移民的教育問題。師友月刊，522，9-13。
<https://doi.org/10.6437/EM.201012.0009>
- 張芳全、夏麗鳳（2011）。新移民子女的人際關係與幸福感之研究。彰化師大教育學報，20，73-101。
<https://doi.org/10.6769/JENCUE.201112.0073>
- 張茂桂（2008）。多元文化主義在台灣與其困境。載於沈憲欽、劉端翼、曲家琪主編：知識分子的省思與對話。時報文教基金會。
- 張益勤（2017）。資優生是「特殊」不是「厲害」？資優班老師給家長的 5 提醒。親子天下。<https://www.parenting.com.tw/article/5073606>
- 張淳雅（2014）。聆聽資優生之生命旋律——敘說三位青少年於資優教育的學習歷程及創意表現（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學。
<https://hdl.handle.net/11296/6z498j>

- 張鈿富 (2006)。外籍配偶子女教育問題與因應策略。教育研究月刊，141，5-17。 <https://ericdata.com/tw/detail.aspx?no=47541>
- 張靖卿 (2016)。探索資賦優異：淺談資優生的情意特質與自我認同。學生事務與輔導，54 (4)，67-71。
<https://doi.org/10.6506/SAGC.2016.5404.07>
- 張靖卿 (譯) (2012)。資優生認同的形成：輔導資優學生的治療模式 (原作者：A. Mahoney, D. Martin, & M. Martin)。載於陳美芳總校閱，鄒小蘭等譯，資優生心理輔導與諮商。華騰。
- 張嘉文 (2010)。台灣校長對特殊教育需求定義的觀點之社會學研究。特殊教育研究學刊，35 (2)，1-27。
<https://doi.org/10.6172/BSE201007.3502001>
- 張嘉文 (2011)。臺灣特殊教育的麥當勞化。特殊教育季刊，120，37-44。
[https://doi.org/10.6217/SEQ.201109_\(120\).0005](https://doi.org/10.6217/SEQ.201109_(120).0005)
- 張嘉育、黃政傑 (2007)。台灣新移民子女教育課題與方向—多元文化教育概念之重建。課程與教學，10 (1)，1-19。
<https://doi.org/10.6384/CIQ.200701.0001>
- 富樫義博 (2013)。獵人 (蔡夢芳譯，第 32 卷)。東立出版社。(原著出版於 2012)。
- 張靜年、曾育慧 (2024)。從引進印度移工爭議談社會與制度性歧視。台灣公共衛生雜誌，43 (3)，219-227。
[https://doi.org/10.6288/TJPH.202406_43\(3\).113020](https://doi.org/10.6288/TJPH.202406_43(3).113020)
- 張馨仁 (2000)。從 Dabrowski 的理論看資優生的情緒發展。資優教育，74，6-18。
- 教育部 (2023a)。111 學年度原住民學生概況統計。教育部全球資訊網。
<https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/native/112/112native.pdf>
- 教育部 (2023b)。中華民國特殊教育統計年報。教育部特殊教育通報網。
<https://tp->

adapt.set.edu.tw/book_ul/7/1945/111%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E7%89%B9%E6%AE%8A%E6%95%99%E8%82%B2%E7%B5%B1%E8%A8%88%E5%B9%B4%E5%A0%B1.pdf

教育部 (2024)。111 學年度各級學校新住民子女就學概況。教育部全球資訊網。

https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/111_son_of_foreign_ana.pdf

曹晏郡、王德心 (2024)。東南亞管理人力需求大增 台灣大專院校相關系所、學程增。公視新聞網。<https://news.pts.org.tw/article/690237>

許知耘 (2018)。高度智商資優生的家庭經驗 (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學。<https://hdl.handle.net/11296/teuvx7>

許喬鉸、許庭鉸、李宜芳 (2022)。新生的心聲。公視兒少教育資源網。https://www.ptskids.tw/storage_link/photos/63de1cbeef8a6

郭添財 (2007)。新臺灣之子教學變革新思維。教育學術彙刊，1 (1)，15-32。<https://doi.org/10.6434/BER.200702.0015>

郭靜姿 (2000)。談資優學生的特殊適應問題與輔導。資優教育季刊，75，1-6。

郭靜姿、陳彥璋、王曼娜、陳心怡 (2023)。國小身心障礙及社經文化地位不利資優學生鑑定評量項目調整之研究：WISC-V 調整性指數之運用。特殊教育研究學刊，48 (2)，37-76。

[https://doi.org/10.6172/BSE.202307_48\(2\).0002](https://doi.org/10.6172/BSE.202307_48(2).0002)

陳千惠 (2023)。中國新二代在複雜關係中探尋自我認同的歷程。性別平等教育季刊，100，63-66。

<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=15629716-N202304130001-00015>

陳之琳、劉于婷、許靜之、李宜恬、阮怡婷 (2019)。隱而未明的我——有些話，新住民子女想說。政大學聲，26，18-29。

<https://issuu.com/nccuvos/docs/nccuvos26>

- 陳至中 (2025)。要求教師具結無中國身分證 教部：依法辦理宣導。中央社。 <https://www.cna.com.tw/news/ahel/202503040286.aspx>
- 陳志盛、沈玫宜 (2020)。嘉義縣新住民子女學習成就差異性之研究。 *學校行政*，128，68-89。
[https://doi.org/10.6423/HHHC.202007_\(128\).0004](https://doi.org/10.6423/HHHC.202007_(128).0004)
- 陳坤虎、雷庚玲、吳英璋 (2005)。不同階段青少年之自我認同內容及危機探索之發展差異。 *中華心理學刊*，47 (3)，249-268。
<https://doi.org/10.6129/CJP.2005.4703.04>
- 陳宜伶、陳淑美 (2011)。新移民子女高學業成就個案研究。 *學校行政*，76，89-109。 <https://doi.org/10.6423/HHHC.201111.0089>
- 陳怡君 (2020)。成年新住民子女生命故事之敘事探究 (未出版碩士論文)。國立嘉義大學。 <https://hdl.handle.net/11296/jr2e52>
- 陳昭儀、李雪菱、楊尚容 (2016)。新住民子女資優生「良師引導方案」之實踐歷程及其影響情形。 *特殊教育研究學刊*，41 (3)，99-127。 <https://doi.org/10.6172/BSE.201611.4103004>
- 陳偉仁 (2015)。生「聲」不息：資優年會中四位資優成人的成長敘說。 *資優教育論壇*，13，35-51。
<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20130730001-201509-201512110026-201512110026-35-51>
- 陳莞茹 (2012)。看不見的存在—檢視學校中對新移民子女的偏見。 *臺灣教育評論月刊*，1 (8)，35-37。
<https://doi.org/10.6791/TER.201206.0035>
- 陳毓文 (2010)。新住民家庭青少年子女生活適應狀況模式檢測。 *教育心理學報*，42 (1)，29-52。 <https://doi.org/10.6251/BEP.20090410>
- 陶宏麟、銀慶貞、洪嘉瑜 (2015)。臺灣新移民與本國籍子女隨年級的學習成果差異。 *人文及社會科學集刊*，27 (2)，289-322。
<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=1018189X-201506->

201507010002-201507010002-289-322

陶蘭 (2006)。談到蒙古 席慕蓉流淚到天明。人間福報。

<https://www.merit-times.com.tw/NewsPage.aspx?unid=29483>

報導者 (2019)。香港反送中大事記：一張圖看香港人怒吼的 285 天。

報導者。<https://www.twreporter.org/a/hong-kong-extradition-law-events>

彭杏珠 (2019)。我要好到什麼地步，才不用再證明自己？。遠見雜誌。

https://event.gvm.com.tw/201906_migrant-worker/10.html

鈕文英 (2024)。質性研究方法與論文寫作 (第四版)。雙葉書廊。

馮涵棣、梁綺涵 (2008)。越南媽媽·臺灣囡仔：臺越跨國婚姻家庭幼兒社會化之初探。臺灣人類學刊，6 (2)，47-88。

<https://doi.org/10.7115/TJA.200812.0047>

黃姿文 (2024)。資優學習障礙者之復原力發展歷程 (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學。<https://hdl.handle.net/11296/p6586a>

黃彥融、盧台華 (2012)。新移民子女資優生學校適應問題之研究—以北部三縣市為例。特殊教育學報，35，47-77。

<https://doi.org/10.6768/JSE.201206.0047>

黃隆興、張德勝、王采薇 (2010)。國小資優生與普通生家庭社經背景及文化資本之比較研究。教育與多元文化研究，2，59-94。

<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=20780222-201005-201101060123-201101060123-59-94>

黃碧琴 (2019)。困頓中顯光華——一位視障音樂資優生母親的生命轉化敘說 (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學。

<https://hdl.handle.net/11296/7j3p63>

黃德祥 (2006)。臺灣新住民子女的教育與輔導新課題。教育研究月刊，141，18-24。<https://ericdata.com/tw/detail.aspx?no=47547>

黃騰 (2022)。什麼才是他／她要的幸福？從能動性角度探討新住民子

- 女教育的可能性。教育實踐與研究，35（1），75-111。
<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=19935633-202206-202207050018-202207050018-75-111>
- 新住民基本法（2024）。中華民國一百十三年八月十二日總統華總（一）義字第 11300070441 號令發布。
- 楊巧玲（2020）。解構新移民子女教育研究中的缺陷思維論述。臺灣教育社會學研究，20（2），39-90。
<https://ericdata.com/tw/detail.aspx?no=420889>
- 楊靜利、黃奕綺、蔡宏政、王香蘋（2012）。台灣外籍配偶與本籍配偶的生育數量與品質。人文及社會科學集刊，24（1），83-120。
<https://doi.org/10.6350/JSSP.201203.0085>
- 溫貴香（2016）。蔡英文：當總統一天 國民不須為認同道歉。中央社。
<https://www.cna.com.tw/news/firstnews/201601160547.aspx>
- 葉汝真（2013）。生命的交會-國小教師針對新住民子女之敘說探究（未出版碩士論文）。國立新竹教育大學。
<https://hdl.handle.net/11296/v4cj9w>
- 詹婷雅（2014）。隨波，不逐流—五位優秀社經地位不利高中生的成長經驗分析（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學。
<https://hdl.handle.net/11296/9aju4s>
- 詹惠萍（2013）。國小音樂資優班畢業生生命故事敘說（未出版碩士論文）。國立中正大學。
<https://hdl.handle.net/11296/9ydz54>
- 廖英淇、謝依珊（2020）。迷霧中巡航—注意力缺陷過動症資優成人為例。資優教育季刊，152，17-28。
[https://doi.org/10.6218/GEQ.202004_\(152\).17-28](https://doi.org/10.6218/GEQ.202004_(152).17-28)
- 廖彩妙（2013）。一位亞斯伯格症資優學生與主要照顧者之敘事研究（未出版碩士論文）。國立臺東大學。
<https://hdl.handle.net/11296/534yzq>

劉千萍、劉俊良、李依靜（2024）。「我們的媽媽，是入侵台灣洗人口的中國人嗎？」中配六改四之新二代觀點（一）。獨立評論@天下。

<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/531/article/14620>

劉育瑄（2020）。身為在台灣的新二代，我很害怕。創意市集。

劉見柔（2017）。由客體關係理論探討新移民青少年子女的自我認同。

諮商與輔導，382，37-40。

<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=16846478-201710-201710300016-201710300016-37-40>

劉俊良、李依靜（2025）。我的媽媽來自中國，但我們是台灣人：標記與排斥之間，中國新住民子女想跟台灣社會說的話。獨立評論@天下。

https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/531/article/15964?utm_source=fb_opinion&utm_medium=social&utm_content=fb_opinion-social-daily&fbclid=IwY2xjawKALQVleHRuA2FlbQIxMQBicmlkETFzcEJFS3BWNuUhCNFQ5WmdDAR5EvdCPSCYdno8CAEyoRlgz8NXe1qwrI-w2N7Hgo1Ut34xAMM_YEDTtY11zhA_aem_wlv59BLkA7n4SB2yFj0-HA

蔡宛霖、楊洲松（2021）。越南新住民子女文化認同之研究。教育研究月刊，326，41-57。<https://ericdata.com/tw/detail.aspx?no=900477>

蔡秉勳、邱德維、張雨霖、張仁和、陳學志（2022）。探討不同族群新住民子女在兩類創意思考表現之差異：以文化距離作為中介變項。教育心理學報，54（1），231-248。

[https://doi.org/10.6251/BEP.202209_54\(1\).0010](https://doi.org/10.6251/BEP.202209_54(1).0010)

蔡雅雯（2011）。新移民子女族群認同之敘事研究（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學。<https://hdl.handle.net/11296/vhaw52>

蔡瑩蓁、張馨方、于曉平（2018）。資優學生情意發展課程之規劃設計

- 與執行成效探討。資優教育季刊，148，25-34。
[https://doi.org/10.6218/GEQ.201812_\(148\).25-34](https://doi.org/10.6218/GEQ.201812_(148).25-34)
- 鄭又嘉、呂金燮（2022）。先發與續航之間：高中階段體育資優生才能發展歷程與挑戰之探究。特殊教育研究學刊，47（3），97-123。
[https://doi.org/10.6172/BSE.202211_47\(3\).0004](https://doi.org/10.6172/BSE.202211_47(3).0004)
- 鄭世仁（1994）。淺談貝克的標籤理論對教育的啟示。教育資料與研究，1，31-36。
https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=655&mp=teric_m&xItem=1591877&resCtNode=454
- 鄭瑞娟（2010）。從多元文化教育觀來探討新移民子女之族群及文化認同。教育研究月刊，195，28-38。
<https://ericdata.com/tw/detail.aspx?no=48310>
- 鄭聖敏（2009）。社經文化殊異資優教育——我們已經做了什麼？我們應該做些什麼？。資優教育季刊，113，1-9。
- 鄭靜瑜（2011）。大陸配偶青少年子女自我認同、生活及教育適應之經驗歷程——以家庭為中心之探討。內政部外籍配偶照顧輔導基金補助研究報告。
- 盧姿云（2021）。新移民子女認同形構探究：生命歷程觀點（未出版碩士論文）。國立政治大學。<https://hdl.handle.net/11296/w9py83>
- 戴心翊（2016）。離去、留下與相遇——一位資優教育教師的敘說旅程（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學。
<https://hdl.handle.net/11296/c9fdaq>
- 戴雅真（2018）。BBC 直擊新疆再教育營 衛星圖證明荒原變迷你城市。中央社。
<https://www.cna.com.tw/news/firstnews/201810240303.aspx>
- 薛惟中（2017）。探討身分認同 都市原住民《烙》出家鄉記憶。大學報。

- <https://unews.nccu.edu.tw/unews/%ef%bc%88%e9%9b%bb%e5%ad%90%ef%bd%86%ef%bc%89%e7%83%99%e5%87%ba%e4%b8%80%e6%a2%9d%e5%9b%9e%e5%ae%b6%e7%9a%84%ef%a4%b7-%e8%81%af%e5%90%88%e6%94%9d%e5%bd%b1%e5%b1%95/>
- 謝佩蓉、曾建銘、王如哲、郭工賓（2015）。新移民子女國小國語文學習成就大型評量調查研究。《教育科學研究期刊》，60（4），93-127。
[https://doi.org/10.6209/JORIES.2015.60\(4\).04](https://doi.org/10.6209/JORIES.2015.60(4).04)
- 鍾才元、林惠蘭（2015）。東南亞籍女性新移民之子女在族群自我認同與族群態度上之表現。《人口學刊》，51，95-134。
<https://doi.org/10.6191/JPS.2015.51.03>
- 鍾才元、林蔚芳（2016）。從新移民子女之族群認同談教育與輔導人員之積極思維與作為。《臺灣教育評論月刊》，5（6），177-183。
<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20130114001-201606-201606030018-201606030018-177-183>
- 簡明柔、薛惟中（2015）。反轉印象——你所不知道的外籍生。《政大學生聲》，13，42-47。
<https://issuu.com/nccuvos/docs/nccuvos13>
- 顏嘉蕙（2008）。一位資優女性生涯發展之敘說研究（未出版碩士論文）。國立臺東大學。
<https://hdl.handle.net/11296/t8vf8u>
- 魏美惠（2009）。新臺灣之子的能力較差嗎？從多元能力與生態系統理論剖析。《臺灣圖書館管理季刊》，5（4），47-57。
<https://www.ntl.edu.tw/public/Attachment/912291795635.pdf>
- 羅怡君（2023）。你對資優生有身分迷思嗎？考不考資優班不只是能力問題而已。《親子天下》。
<https://www.parenting.com.tw/article/5096683>
- 譚光鼎、湯仁燕（1993）。臺灣原住民青少年文化認同與學校教育關係之探討。載於中國教育學會（主編），《多元文化教育》。臺灣書店。
- 蘇芳禾（2017）。李明哲被中國關押 許信良：營救一定要低調。《自由時報》。
<https://news.ltn.com.tw/news/politics/breakingnews/2037399>

- 蘇俊文 (2018)。母親、學校與我一三位新住民第二代的青春敘說 (未出版碩士論文)。國立屏東大學。 <https://hdl.handle.net/11296/5h27qy>
- 蘇昱璇、曾晴婉 (2024)。大陸配偶面談政策與新移民女性之來臺組成及生活情形。 *人文及社會科學集刊*, 36 (1), 163-203。
<https://doi.org/10.53106/1018189X202203104>
- 顧心田 (2014)。回家：一位外省第二代與新移民之子的敘說探究 (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學。
<https://hdl.handle.net/11296/t3tk35>

二、外文部分

- Bailey, C. L. (2011). An Examination of the Relationships Between Ego Development, Dabrowski's Theory of Positive Disintegration, and the Behavioral Characteristics of Gifted Adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 55(3), 208-222. <https://doi.org/10.1177/0016986211412180>
- Bal, A., & Trainor, A. A. (2016). Culturally responsive experimental intervention studies: The development of a rubric for paradigm expansion. *Review of Educational Research*, 86(2), 319–359.
<https://doi.org/10.3102/0034654315585004>
- Berlin, J. E. (2009). It's All a Matter of Perspective: Student Perceptions on the Impact of Being Labeled Gifted and Talented. *Roeper Review*, 31(4), 217–223. <https://doi.org/10.1080/02783190903177580>
- David, O., & Bar-Tal, D. (2009). A Sociopsychological Conception of Collective Identity: The Case of National Identity as an Example. *Personality and Social Psychology Review*, 13, 354 - 379.
[10.1177/1088868309344412](https://doi.org/10.1177/1088868309344412)
- Deaux, K. (1993). Reconstructing Social Identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19(1), 4-12.

<https://doi.org/10.1177/0146167293191001>

- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). W. W. Norton.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: youth and crisis*. Norton & Co.
- Feldhusen, J. F., & Dai, D. Y. (1997). Gifted Students' Attitudes and Perceptions of the Gifted Label, Special Programs, and Peer Relations. *Journal of Secondary Gifted Education*, 9(1), 15-20.
<https://doi.org/10.1177/1932202X9700900103>
- Ford, D. Y., & Harmon, D. A. (2001). Equity and excellence: Providing access to gifted education for culturally diverse students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12(3), 141–147.
<https://doi.org/10.4219/jsge-2001-663>
- Ford, D. Y., Moore, J. L., Whiting, G. W., & Grantham, T. C. (2008). Conducting Cross-Cultural Research: Controversy, Cautions, Concerns, and Considerations. *Roeper Review*, 30(2), 82–92.
<https://doi.org/10.1080/02783190801954924>
- Ford, D. Y., Scott, M. T., Moore, J. L., & Amos, S. O. (2013). Gifted Education and Culturally Different Students: Examining Prejudice and Discrimination via Microaggressions. *Gifted Child Today*, 36(3), 205-208. <https://doi.org/10.1177/1076217513487069>
- Freeman, J. (2005). Permission to Be Gifted: How Conceptions of Giftedness Can Change Lives. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.007>
- Gates, J. (2010). Children With Gifts and Talents: Looking Beyond Traditional Labels. *Roeper Review*, 32(3), 200–206.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2010.485308>
- Gross, M. U. M. (1998). The “me” behind the mask: Intellectually gifted

- students and the search for identity . *Roeper Review*, 20(3), 167–174.
<https://doi.org/10.1080/02783199809553885>
- Hertzog, N. B. (2003). Impact of Gifted Programs From the Students’ Perspectives. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 131-143.
<https://doi.org/10.1177/001698620304700204>
- Huryn, J. S. (1986). Giftedness as deviance: A test of interaction theories. *Deviant Behavior*, 7(2), 175–186.
<https://doi.org/10.1080/01639625.1986.9967704>
- Jones, S. R., & McEwen, M. K. (2000). A conceptual model of multiple dimensions of identity. *Journal of College Student Development*, 41(4), 405–414. <https://www.samdia.com/wp-content/uploads/2020/05/ARTICLE-Personal-Dimension-of-Identity.pdf>
- Kerr, B., Colangelo, N., & Gaeth, J. (1988). Gifted Adolescents’ Attitudes Toward Their Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 245-247.
<https://doi.org/10.1177/001698628803200201>
- King, R. B., McInerney, D. M., & Pitliya, R. J. (2018). Envisioning a culturally imaginative educational psychology. *Educational Psychology Review*, 30(3), 1031–1065. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9440-z>
- Klimecká, E. (2022). Advantages and Disadvantages of Being ‘Gifted’: Perceptions of the Label by Gifted Pupils. *Research Papers in Education*, 38(6), 902–923.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2065523>
- Klimecká, E. (2024). Educational strategies leading to labeling the gifted pupil. *The Curriculum Journal*, 35, 203–219.
<https://doi.org/10.1002/curj.222>
- Mahoney, A. S. (1998). In search of the gifted identity: From abstract concept to workable counseling constructs . *Roeper Review*, 20(3), 222–226.

<https://doi.org/10.1080/02783199809553895>

Moulton, P., Moulton, M., Housewright, M., & Bailey, K. (1998). Gifted & talented: Exploring the positive and negative aspects of labeling . *Roeper Review*, 21(2), 153–154.

<https://doi.org/10.1080/02783199809553950>

Mueller, C. & Winsor, D. (2018). Depression, Suicide, and Giftedness: Disentangling Risk Factors, Protective Factors, and Implications for Optimal Growth. In Steven I. Pfeiffer(Eds.), *Handbook of Giftedness in Children*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_15

Ogurlu, Ü., Sevgi-Yalın, H., & Yavuz-Birben, F. (2018). The relationship between social–emotional learning ability and perceived social support in gifted students. *Gifted Education International*, 34(1), 76-95.

<https://doi.org/10.1177/0261429416657221>

Persson, R. S. (2012). Cultural Variation and Dominance in a Globalised Knowledge-Economy: Towards a Culture-Sensitive Research Paradigm in the Science of Giftedness. *Gifted and Talented International*, 27(1), 15–48. <https://doi.org/10.1080/15332276.2012.11673603>

Poston, W. C. (1990). The Biracial Identity Development Model: A needed addition. *Journal of Counseling & Development*, 69(2), 152–155.

<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1990.tb01477.x>

Ramzi, S., Pakdaman, S. and Fathabadi, J. (2011). The Developmental Study of Adjustment in Gifted and Nongifted Adolescents and Youth Regarding Personality Characteristics. *Social and Behavioral Sciences*, 30, 43-47. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.009>

Robinson, A. (1986). Brave new directions: Needed research on the labeling of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 30(1), 11–14.

<https://doi.org/10.1177/001698628603000102>

- Shoenberger, N., Heckert, A., & Heckert, D. (2015). Labeling, Social Learning, and Positive Deviance: A Look at High Achieving Students. *Deviant Behavior*, 36(6), 474–491.
<https://doi.org/10.1080/01639625.2014.944066>
- Szymanski, A. (Toni), & Wrenn, M. (2019). Growing Up With Intensity: Reflections on the Lived Experiences of Intense, Gifted Adults. *Roeper Review*, 41(4), 243–257.<https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1661054>
- Tajfel, H. (Ed.). (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Academic Press.
- VanTassel-Baska, J. (2013). The World of Cross-Cultural Research: Insights for Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 6-18. <https://doi.org/10.1177/0162353212471451>

