

國立臺灣師範大學社會教育學系
社會教育學刊，民89，29期，171～195頁

中學生次文化—反智主義乎？

黃鴻文*

中文摘要

過去許多研究指出中學生有不重視學業的反智主義的傾向，也有許多研究持相反的看法。本文由研究方法與技術的觀點，檢討美國、英國、臺灣的各項研究之後，認為中學生是否有反智主義固然可能因為地區、對象的不同而有差異，更重要的原因是各個研究所描述的文化偏向內在的理念或外顯行為，導致研究結果的不一致。臺灣的許多研究發現中學生相當肯定教育的價值，只顯示內在理念沒有反智主義。某些特殊的研究案例顯示，許多中學生雖然認為教育很重要，卻預見自己已然命定的未來，在學校裡逃避學習、追求玩樂。這類成人所謂的反智的行為，其實是中學生對未來的無力感的一種反應。教育人員宜站在學生的觀點瞭解學生，才能避免誤解，並努力讓學生對未來懷抱希望，引導學生達成教育目的。

關鍵詞：學生次文化、反智主義、中等教育。

* 國立臺灣師範大學社會教育系副教授
接受日期：民國89年9月

Reconsidering the Anti-intellectualism of High School Students' Subculture

Hong-wen Huang

Abstract

Some researchers argue that anti-intellectualism is a major theme of high school student subcultures. Others contend that high school students still confirm the value of learning and schooling. This article tries to analyze the rationale underlying the conflicting results in terms of methodologies and research techniques..

The author reviews past research and finds that the investigative targets of most survey research are focused on high school students' expectations, attitudes, and values, that is, the pattern for behavior aspect of culture. But it seems that these researchers ignore students' behavior performance, that is, the pattern of behavior aspect of culture. If research focuses on either aspect of culture, the derived conclusions may be biased to some degree. In fact, a few researchers indicate that high school students may confirm the value of studying, while perform anti-studying behavior.

From an etic perspective, educators and parents, or even researchers, may concern very much about studying. From an emic perspective, perspective of high school students, the students may not care what those adults think important. For them, it is very practical to play for fun and to escape from studying, once they think it is impossible to improve their academic achievement no matter how hard they try. It seems more appropriate to describe these high school students as pragmatists instead of anti-intellectualists.

It is suggested that future research should investigate both students' conceptual and behavioral aspects of culture. More importantly, if researchers find conflicting results between the two aspects, they should try to collect more data for more complete interpretation. Some other suggestions are proposed for future research and educators.

Key Words: student subculture, anti-intellectualism, secondary education.

壹、前言

教育者必須瞭解學生，才能透過良好的教學與管理，引導學生達成教育目標。教育者固然要瞭解個別學生的態度、行爲、價值觀，而學生們所共享的「文化」，在學生同儕之間，具有相當程度的影響力，教育者也必須深入探悉，才能據以擬定合適的教育方案。

過去的中學生次文化研究中，許多研究指出中學生具有所謂反智主義（anti-intellectualism）的傾向，也就是中學生並不重視課業的學習或學業成績，當然也有部份研究認為某些中等學校的學生其實也很重視課業與成績，沒有反智主義的現象。但是臺灣絕大多數的研究指出中學生並無反智主義的傾向，中學生具有熱切追求知識的價值，學習態度也相當好。

筆者曾任教於國中與高職數年，親眼目睹太多的中學生抄作業、作弊、上課搞笑、翹課的事例，也聽到許多朋友與同事抱怨學生不喜歡學習。這些個人的經驗使筆者實在很難接受中學生沒有反智主義的結論，因此認為有必要針對過去的研究結果進行較為完整與深入的分析。另一方面，由學校教育的觀點而言，學生次文化是否具有反智主義是非常重要的課題；學校教育的目標顯然希望學生是重視學習、喜愛學習，若學生具有反智主義，將很難達成教育的目標。因此，中學生是否具有反智主義的問題，對於教育的實務與研究，皆有重要的意義。

本文將整理、檢討、歸納國內外重要的中學生次文化研究的結論，分析究竟那些研究認為中學生有反智主義，那些持反對的意見，其研究結果的差異是否與研究對象與方法有關，或者是研究觀點的差異所造成的，或者另有其他原因。

下文將分四個部份解析中學生是否有反智主義的問題。第一，整理並歸納過去國內與國外研究的結論是否認定中學生有反智主義。第二，教育社會學者對於這些紛歧結論有幾種不同的解釋，本文將檢討並批判這些解釋是否合適。第三，陳述幾個特殊的研究案例，提出不同於以往的解釋。第四，由於中學生次文化也是一種文化，本文擬由文化研究的幾個相關問題，深入分析反智主義

的真相。最後，提出結論及其對教育研究與實務工作之啓示。

貳、過去研究的回顧

過去數十年來，有關中學生次文化的研究相當多，但各國社會與文化環境並不相同，學生次文化可能有相當程度的差異，因此以下將分別說明美國、英國、臺灣重要研究的結果，並指陳各個研究是否支持中學生為反智主義。在這些研究中，Ogbu (1974; 1991)、Woods (1979)、黃子騰 (1981)、黃鴻文 (1996) 四人之研究，對於中學生次文化是否有反智主義，有頗為特殊的結果，留待第肆部份再來討論。

一、美國的研究

Gordon (1957) 曾研究美國中西部一所中學。他認為學校中與學生有關的社會系統包括三方面：(1) 正式系統：課程、教師、校規、成績等；(2) 半正式系統：課外活動、學生俱樂部等；(3) 非正式系統：幫派、小團體、兄弟會、姐妹會等。他的調查結果發現這三種系統都可能影響學生在同儕團體中的社會地位，但是非正式的友伴關係對學生在團體中的地位的影響，卻明顯高於正式學業活動，相對而言，學生比較忽視學業方面的活動，似有反智主義的傾向。

Coleman (1961) 研究美國Illinois州十所中學的青少年文化。他發現多數男生想成為運動明星 (athletic star)，多數女生則想成為活動領導者 (leader in activities)，只有少數學生希望成為學業傑出的學生 (brilliant students)。多數男生想和漂亮女生、啦啦隊長約會，多數女生想和英俊男生、運動明星約會，只有一成多的人想和學業傑出者約會。多數學生認為要成為學生的領導者要具有優異的人格特質、運動能力、長得好看、衣著亮麗等特質，只有一成多的學生認為學業成績是領導者的重要特質。許多學者 (如林清江, 1981; 陳奎憲, 1990; Banks, 1976) 在引述Coleman的研究時，列舉上述的證據，指陳中學生並不肯定學業成就的價值，反智主義的傾向非常明顯。

前述Gordon與Coleman的研究似乎認為只要學生重視非學業的活動就是不

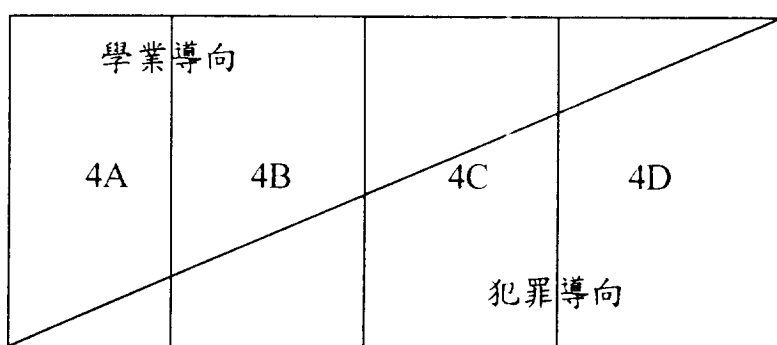
認同學業成就，二者具有負向的關聯。但是Snyder（1969）質疑這樣的結果。他調查美國中西部的高中生，發現學生在學校參與活動的行為與學業成就呈現正相關，他甚至重新分析Coleman的資料，指出運動明星的男生也有超越一般學生的學業成就。換言之，學生可能既重視非學業的特質（如運動能力、參與課外活動），也肯定學業成就的價值，學生文化並沒有反智主義的現象。

Turner（1964）對美國加州洛杉磯高中生所進行的調查與Snyder的結論相似。他調查的內容包括：學業、課外活動、友伴關係，結果發現三者有正向的相關，在學業上表現傑出的學生，可能也活躍於課外活動，並受到同儕的喜愛，擁有良好的友誼。換言之，學業、課外活動、友誼並不是相互排斥的，學生可以追求學業的價值，也可以在學生團體中獲得頗高的社會地位，這就沒有反智主義的現象。

上述幾個美國研究的結果，對於學生次文化有兩種完全不同的結論。Gordon與Coleman的研究結果顯示學生有反智主義，Snyder與Turner的結論則否定這項看法。

二、英國的研究

美國的研究結果認為中學生次文化具有相當程度的同質性，中學生普遍地有反智（或沒有）主義的傾向，但是英國的研究卻指出，即使是在同一個學校中，學生文化可能是多重文化（multiple cultures）的型態。Hargreaves（1967；1984）在一所現代中學進行民族誌的研究。由於學校將學生分成A、B、C、D四種不同程度的班級，學生發展出來的文化有兩極化（polarization）的現象。隨著年級的增加，A段班的學生愈來愈學業導向，他們準時上下課、穿著標準、不抄作業、不打架、成績表現佳；D段班的學生則愈來愈傾向偏差，他們流行抄襲作業、打架、抽煙、穿著牛仔褲、頭髮很長、缺席率高，重視學業的學生則被排斥。顯然在同一所學校中，學業導向與反智導向的學生次文化是同時並存的（如圖一）。



圖一 Hargreaves (1967) 研究中四段班級學生之次文化

Lacey (1984) 也以民族誌的方式研究英國文法中學，發現學生團體所發展的文化也有兩極化的現象。文法中學的學生都是優秀的考場勝利者，然而在進入學校後，將學生混合編班，並逐年依據去年成績重新能力編班，進入前段班的學生形成順從學校之次文化，學業與行為大致符合學校的要求，屬於學業導向。然而每年總會有少數的學生因學業失敗，被編入後段班，非但學業每況愈下，行為問題也愈為嚴重。末段班的學生於是發展出反學校的次文化，他們欺凌弱小，喧鬧玩樂，成為校內「流氓」、「土霸王」(bullies) 與「鐵蛋」(tough eggs)。Lacey的結論與前述Hargreaves非常相似，學校裡同時具有學業導向與反智主義的次文化。

英國學者的民族誌研究的結果指出學校中的學生次文化是多重文化的型態，由於分班的政策，學生為適應環境，前段班學生逐漸產生認同於學業成就的文化，後段班則產生反智主義的文化。

三、臺灣的研究

臺灣中學生次文化的研究相當多，研究對象包括國中生、高中生、高職生、師專生、視障生、資優生等，研究方法幾乎都採取問卷調查的方式。由於特殊學生情況較為特殊，此處僅以一般的中學生次文化進行討論。這些研究中，有些自行論斷學生是否有反智主義，有些研究沒有作此結論，此處將就其蒐集的資料推論是否有反智的情形。

鍾蔚起 (1981) 研究國中生次文化發現，無論都市、城鎮或鄉村型學校，

大約有45%左右的國中生以「認真讀書、準備升學」為進入國中的最重要目標，學習態度的分數也相當高，顯示出「強烈求知的態度」。他認為當時臺灣的國中生有重視知識的傾向，並沒有所謂的反智主義。

吳瓊洳（1997）也研究國中生次文化，其研究結果顯示有42%的國中生認為「認真讀書、追求知識」是相當重要的目標，超過70%的學生表示能由上課念書獲得樂趣、喜愛閱讀獲得知識、不覺得讀書枯燥乏味、不是為考試而唸書，顯示學生對於有正向的學習態度。她的結論是國中生沒有反智主義的傾向。

蔡典謨（1977）研究普通高中三年級的學生次文化，他也發現學生雖然比較重視人際關係與藝能表現，但也頗重視學業表現，比較忽略運動方面的表現。因此他認為臺灣學生與美國學生不同，仍然重視學業，有利於高中學習目標的達成，並沒有反智主義的傾向。

張德銳（1986）研究臺北市國中三年級學生的次文化。他發現學生的人際關係對其社會地位的影響最大。有34%的學生希望成為廣得人緣的學生，36%認為廣得人緣的學生有很高的社會地位。相對而言，成績的影響力似乎比較弱。16%希望成為成績優良的學生，20%認為成績優良學生社會地位很高。如果要選擇班級領導者，67%會選有領導能力的學生，只有2%會選成績優良的學生。這些結果似乎顯示學生相當肯定人際關係的重要性，比較不肯定學業成績的價值，但是重視人際關係的學生是否一定會不重視學業？仍然有疑問，以此論斷學生有反智主義，證據似乎不夠充份。

張建成（1988）認為重視學業活動與參與非學業活動並不相互排斥，他分別測量國中生學業取向與活動取向的程度。學業取向包括成績優異、認真用功、上課專心、品學兼優等，活動取向包括人緣好、熱衷課外活動、親切友善、熱心公益、有才藝與運動技能等。國中生的學業取向與活動取向有頗高的正相關（0.53），顯示學業與活動兩方面對學生同儕團體地位的高低，均具有某種程度的影響力¹。在學生團體中，活躍型學生的學業取向與活動取向皆有較高的趨勢。換言之，肯定學業價值的學生也可能重視活動參與，學生似乎沒

¹ 此與前述美國Snyder（1969）的研究結果很類似。

有反智主義。

上述臺灣各項研究的結果，相當一致地顯示中學生沒有反智主義的傾向，此與英國與美國研究紛歧的結果，大異其趣。

參、可能的解釋

針對上述的結果，一種可能的解釋是，不同的國家、不同的社會、不同的學校、不同的研究對象，所呈現的中學生次文化當然不同。林清江（1981）指出：

「...研究所涉及的地區及對象不同，所得的研究結論自亦相殊。個人在其社會化的過程中，受到不同社會團體的影響。年齡愈長，所受同輩團體的影響也愈大。當個人深受同輩影響時，受家庭或學校的影響可能減少，也可能不減少，須視個別情況而定。...兩類相異的研究結論，並不足為奇。」（p.178）

林清江認為學生是否受到同輩團體的影響，須視「個別情況而定」，因此不同地區、對象的研究，其結果自亦不同。美國的各個研究，研究地區、對象不同，結果不同「不足為奇」。英國的研究雖然研究同一所學校，但是班級型態不同，結果不同也是「不足為奇」。臺灣與美英兩國的文化環境不同，因此美國與英國研究結果指出反智與沒有反智都有可能，而臺灣研究結果卻一致認為沒有反智主義，當然也是「不足為奇」。

由此而論，某些社會、某些學校、學校中的某些班級、學校中的某些小團體、某個階級的學生可能有反智主義的傾向，某些則可能無此傾向。中學生次文化是否具有反智主義毋需有定論。

第二種解釋認為研究內容、方法與結論有某種程度的關聯。陳奎熹（1990）指出：

「在某種領域與某種情境下，青年與同儕共享某種價值；在另一領域與另一情境下，青年與成人（父母或教師）持有同樣的態度。因此，青年文化與成人所表現之行爲的差異，常因研究方法而變化，研究結果顯現分歧與對立，並不足為怪。」（p.251）

這種想法有兩個重點。第一，研究方法可能導致研究結論的歧異。美國與臺灣的研究採用調查法，英國的研究採取民族誌。調查法是量化研究法，係由被研究者填答研究者設計問卷蒐集資料，民族誌是質性研究法，以研究者參與觀察、深度訪談蒐集資料。很可能因為二者研究方法不同，美國與臺灣研究結果認為在同一學校的學生次文化中，在學生對學業的價值觀方面，文化傾向是相當一致的，而英國的研究則描述同一學校中，學生對學業的價值有不同的文化傾向。

第二，中學生可能在某種價值觀與成人持相同的看法，卻可能在另一種價值觀與成人相異。由於不同的研究者調查或觀察的重點可能偏重不同的價值觀，所呈現的中學生次文化當然也不相同，結論自有差異。

前述林清江的解釋似乎頗為合理。社會科學研究本來就必須確定研究對象與範圍，研究結果才能作合適的推論。既然研究的對象與範圍是某個地區、學校、年級的中學生，當然只能作如是的推論，其他研究獲得不同結論是理所當然。由此而論，中學生是否有反智主義並沒有太大的意義，重要的是那一些地區、那些中學生具有反智主義（或學業導向）的文化傾向。

前述陳奎憲的解釋，當然也有可能。使用參與觀察法或調查法，研究結果可能不同，即使同樣是調查法，操作性定義不同，量表或問卷的題目或選項也會不同，解釋結果的角度不同，就可能出現不同的結論。

這兩種解釋雖然言之成理，但只是由研究的基本原則來解釋。當不同的研究獲得不同結論時，如果都以此種方式解釋，就沒有進一步討論的必要，卻可能忽略研究結果分歧所顯示的其他重要問題，科學研究就無法精益求精。研究結果的紛歧，有很多可能的原因。可能是某些研究的方法或設計不恰當，因而導致錯誤的結論，也可能是研究觀點的差異，仔細分析比較之後，或許會發現新的研究觀點。如果研究方法本身沒有太大的問題，卻出現不同的結論，其間可能隱涵著很特殊的問題，深入的探討與分析，可能會有意想不到的重大發現。這也是學術不斷進步的重要動力。因此前述研究紛歧的結果仍有深入研討的空間。

肆、過去研究的再檢討

這個部份將檢討前述各研究的方法與重點的問題，再由幾個特殊的研究案例，試圖探尋造成前述紛歧的研究結果的真正原因。

一、研究方法與重點的檢討

前述美國與臺灣的研究皆採取調查法，以郵寄或面訪的方式進行問卷調查。問卷的題目大部份是調查中學生的價值、態度、期望等「內在的理念」，而且在推論學生是否有反智主義時，也以這些「內在的理念」作為判斷的基礎。以Coleman (1961) 的研究為例，他的研究問卷題目如下：

「你希望被大家記得自己是下列三種人中的那一種人？」

男生：聰明的學生	女生：聰明的學生
運動明星	活動的領導者
最受歡迎的人	最受歡迎的人

張德銳 (1986) 與蔡典謨 (1977) 也以類似的方式詢問學生心目中運動成績優異、學業表現優異、廣得人緣、藝能表現優異學生的社會地位的高低程度。很明顯地，這些都是調查學生內在的價值理念，而非外顯行為。

吳瓊洳 (1997) 則列出許多價值選項，要求學生由下列十個心目中「最想追求」的生活目標，判定其重要性：

- (一) 認真讀書，追求知識
- (二) 鍛鍊體能，追求健康
- (三) 努力賺錢，生活富裕
- (四) 信仰宗教，追求聖靈
- (五) 為人領袖，領導他人
- (六) 清心寡欲，知足常樂
- (七) 獲得地位，受人尊敬
- (八) 幫助他人，服務社會
- (九) 廣交朋友，社交成功

(十) 照顧家庭，生活美滿

鍾蔚起（1981）也是採用類似的方式。鍾蔚起與吳瓊洳所謂的「最想追求的目標」，指涉的是價值、態度或期望，顯然是調查學生的內在理念而非外顯行爲。

上述這些「內在理念」的調查結果成爲研究者本身或其他學者論斷中學生是否有反智主義的主要證據。相反地，前述英國的研究皆採用民族誌研究法，主要透過觀察與訪談蒐集資料。訪談的部份可能有內在理念，也可能涉及外在行爲，至於觀察的資料，則全部都是學生具體的「外顯行爲」。

人類的「內在理念」與「外顯行爲」可能一致，也可能相互矛盾。很多人認爲抽煙有害健康，仍然每天抽煙，此種「內在理念」與「外顯行爲」完全相反的例子，在人們的日常生活中經常出現。因此學生內在理念與外顯行爲如果相互一致，當然沒有問題。如果不一致，則反智主義究竟是指「內在理念」的反智？或者是「外顯行爲」的反智？美國與臺灣的研究能只呈現中學生次文化的「部份」面相，尤其是內在理念的部份。Hargreaves與Lacey的民族誌研究同時包括內在理念與外顯行爲，但是並未發現內在理念與外顯行爲相互矛盾的情形。以下數個特殊的研究所蒐集的資料中，中學生的內在理念與外顯行爲有相互矛盾之處，值得詳細討論。

二、特殊的研究案例

黃子騰（1981）研究臺灣的高職學生的次文化。他發現74%的高職生羨慕廣得人緣的學生，53%的高職生羨慕運動表現優異的同學，羨慕學業成績優異的學生雖然較少，也有49%。高職生有70%喜歡康樂活動，61%喜歡體育活動，但是也有42%喜歡學藝活動。雖然高職生比較重視人際關係與運動表現，但學業仍然受到相當重視，更何況有73%的學生表示打算繼續升學，在內在的理念上，高職生相當程度的認定學業的重要性。

另一方面，卻有將近半數的高職生沒有花很多時間在準備考試與技能練習上，32%上課私下做自己的事，這些調查結果顯示許多學生沒有努力讀書的外顯行爲。既然想要升學，爲何又不努力讀書？「想要升學」的內在理念與「努力讀書」的外顯行爲顯然有相當程度的差距。這些高職生之所以如此，是否

「另有隱情」？研究亦發現此種不一致的研究結果，理當深入探討，或許能有重大的發現。

Woods (1979) 曾經研究英國現代中學。他借用Merton (1938) 的偏差行為理論（如表一所示），來解釋學生的次文化。Merton認為一個社會設定某些有價值的「文化目標」，也提供某些社會所認可的「手段」來追求這些目標。他以個人是否接受社會的文化目標，是否遵守社會認可的途徑，將個人的適應方式分為五種：

表一 Merton之偏差行為理論

	是否接受文化目標	是否遵守社會規範
遵從者	+	+
創新者	+	-
形式主義者	-	+
退隱者	-	-
叛逆者	±	±

表中的「+」代表接受，「-」代表拒絕，「±」代表拒絕但另創一套目標或規範。

除了遵從者之外，都是偏差行為。例如創新者是接受文化目標，卻以非法的手段達成目標，叛逆者則是不接受文化目標，卻設定自己認為有價值的目標，以自認為可行的方式來達成目標。在Merton的理論中，是否接受文化目標明顯屬於「內在理念」，是否遵守社會所認可的途徑則偏重「外顯行為」²。

Woods就以上述這兩個層面，分析學生團體是否形成不同類型的次文化。他的研究結果發現，在面對學校的文化目標與達成目標的方法上，學生可能會採取不理會、遷就、認同、拒絕、矛盾等方式，因而產生「順從」、「退隱」、「諂媚」、「機會主義」、「叛逆」、「形式主義」、「不妥協」、「隨波逐流」等不同類型的學生次文化（如表二）。

² 人們遵守規範的意願屬於內在理念，遵守規範的行為屬於外顯行為，若如此考慮，則這個理論將更為複雜，此處認為Merton與Woods的理論中遵守規範的部份比較屬於外顯行為的部份。

表二 Woods研究中的學生次文化的各種類型

		目 標					
		置之不理	遷就	認同	拒絕但以其 他目標取代	矛盾	拒絕未以其 他目標取代
方法	置之不理	退隱			退隱		
	遷就		諂媚	諂媚			
	←認同→	形式主義	順從	順從			
	拒絕並以其他 方式取代	退隱			退隱		
	←矛盾→	隨波逐流				機會主義	
	拒絕但未以其 他方式取代	不妥協					叛逆

說明：類型名稱為斜體字者是較早階段的典型的學生次文化，類型名稱加底線者為較晚階段的典型的學生次文化，箭號則表示各類型學生次文可能的變化。

(資料來源：Woods, P. 1983, P.91)

在Woods的研究中，內在理念與外顯行為是兩個不同的文化層面，以「形式主義」的學生為例，他們在「內在的理念」方面，雖然不認同學校的重視讀書的文化目標，但是在「外顯的行為」方面，卻呈現服從規定與認真讀書的現象。究竟要如何判斷他們有無反智主義呢？在這些學生身上，可以發現內在理念與外顯行為有其矛盾之處。

Ogbu (1974; 1991) 的民族誌是研究美國加州Stockton地區的黑人學校與社區。他發現絕大多數的黑人中學生都很想順利畢業、升學，有99%希望能順利高中畢業，53%希望就讀四年制的學院，34%希望能擁有更高的學位³。另外，有41%希望未來能從事專業性工作，16%則希望從事技術性工作。這種教育與工作期望實在相當高，必須承認他們非常肯定學校教育與學習的價值。然而他們的實際行為表現卻完全相反。學生所獲得的成績以C與D最多，也有相

³ Ogbu的研究對象包括1-12年級的所有中小學生，此處的調查資料則僅包括中學生。

當多人拿到F，將近三分之一的學生缺課率達17%，大多數學生經常從事的活動是出去玩、兜風、看電影、翹課、嗑藥、喝酒、參加週末的舞會等。他們既然有較高的教育期望與工作期望，為何會有這些不讀書與玩樂的行為？學生的內在理念與外顯行為並不一致。

黃鴻文（1996）研究臺北市一所國中三年級自願就學班與普通班的學生次文化。他發現無論是自願就學班或普通班學生日常的行為表現中，抄作業、作弊、上課搞笑、換座位、不想留第九節、找時間玩樂是非常普遍的現象。學生也會讀書，但經常是為了避免教師的處罰。學生有時間時，「能玩就玩」，至於讀書則是「能省就省」。由外在的行為表現而言，學生顯然具有反智主義。

然而黃鴻文在問卷調查時，竟然發現自願就學班有76%、普通班有68%的學生認為功課對未來的生活有相當程度的重要性（如表三）。很多學生在訪談中也表示讀書與升學很重要。由此而論，學生相當肯定課業與讀書的重要性。由內在的理念而言，學生並沒有反智主義，此與以往臺灣的學生文化的研究結果是相同的。但學生既然重視課業與讀書，為何又呈現前述不讀書與追求玩樂的行為？這個問題相當耐人玩味。

表三 普通班與自學班學生認為功課好對未來生活是否重要的反應

		很重要	重要	不重要	很不重要	不知道	合計
普通班	次數	30	80	34	2	16	162
	%	18.5	49.4	21.0	1.2	9.9	
自學班	次數	18	56	20	2	1	97
	%	18.6	57.7	20.6	2.1	1.0	
合計	次數	48	136	54	4	17	259
	%	18.5	52.5	20.8	1.5	6.6	

（資料來源：黃鴻文，1996，頁108。）

在Woods的研究中，學生的內在理念與外顯行為可能是一致的，也可能是不同的。由學生是否肯定教育與學習的價值、是否表現認真求學的行為兩個層面來分析，Woods發現中學生有各種不同類型的學生次文化，除了叛逆型的學生在內在理念與外顯行為具有明顯的反智主義傾向之外，其他類型的學生就很難清楚認定是否為反智。

由Ogbu與黃鴻文所蒐集的資料中，發現內在理念與外顯行為相互矛盾的

結果。這可以由研究中的其他資料找到合理的解釋。Ogbu⁴發現黑人父母傳遞兩種矛盾的觀念給他們的子女。父母們一方面強調學校教育的重要性，告誡子女在學校要努力獲得優異的成績，才不會像他們無法獲得良好的工作與報酬。另一方面，他們在生活與學業失敗的經驗，與鄰居與朋友的交談內容，卻顯示身為黑人，無論獲得多優異的成績或教育*，仍然無法出人頭地。一位黑人父母如是說：

「當你剛進入學校時，你對學校的東西很感興趣。我從一年級到七年級成績都是最好的。我有最好的成績，我拿A，我是拿A的學生，一旦我意識到歧視，老師他們告訴我，我不該當印刷工，印刷工是白人的工作——我失去興趣。……他們說『去作汽車修理工』，他們說，『當汽車工人，至少你能修理自己的車子』。」（Ogbu, 1974, p.99-100）

黑人學生逐漸接受教育與學習對白人是有意義的，對黑人則不然。無論黑人在學校中如何努力，進入社會工作時仍將遭遇白人的歧視，無法超越工作的極限（job ceiling）。在學校中，學生很快地不喜歡學習，形成背離學習的文化。由此可知，黑人學生次文化與黑人整體族群的社會與文化適應有密切的關係。

黃鴻文則認為學生雖然很瞭解認真讀書的重要性，可是在求學過程中，已經被貼上標籤，形成某種學生認同（student identity），學生很瞭解自己的程度，早就知道未來自己會進入那一類學校讀書，也瞭解自己要在何時、以何種方式、以多少力氣來讀書。因此，當聯考已迫在眉睫時，他們還是會告訴你「還早」、「來得及」，或者學生會說「有錢就可以進高職」，因為他們早就知道自己無法考上公立高中、高職，要進入私立高職讀書，只要繳學費就可以了，又何必浪費時間努力讀書呢？學生已然預見自己的未來。

學生對未來「命定」的看法主導著他們的行為。以下的訪談片段正顯示學

⁴ Ogbu並未特別指出學生的理念與行為有所矛盾，此為本文作者在閱讀其研究時的發現，並由其研究中的其他部份，發現解釋此種矛盾的資料。但Ogbu本人非常明確地指出黑人父母傳遞此處所述之兩種矛盾的觀念，恰好與學生的理念與行為的矛盾，若合符節。

生對「未來」的定見，一位認為可以輕鬆考上自己「理想」的學校—護專—的女生，在已近聯考時，仍然在看漫畫，另一位早就認定自己只能進私立高職的男生，則深信「有錢就可以進高職」：

研究者：「聯考快到了，妳怎麼還看漫畫？」

學生A：「我沒有聯考的壓力，我要考護專，四百多分就可以了。」

研究者：「妳考得到四百多？」

學生A：「一般都可以考到有四百多……護士缺很多，只要考都會上，標準很低。」

研究者：「老師說考試成績好，可以選學校。」

學生B：「自己找學校讀就好了。」

研究者：「那還是要考試。」

學生B：「○○工商只要繳錢就可以進去，我有很多學長都在那裡。」

黃鴻文的研究結果與Ogbu的研究結果有異曲同工之處。當學生對未來已經有「命定」的看法，而且是負面的看法，學生通常不會表現努力讀書的行為。

綜上所述，以往大多數的調查研究偏重中學生的內在理念，並以此論斷中學生是否有反智主義，其結論有所偏頗。民族誌研究雖然同時蒐集中學生理念與行為的資料，也需特別留意理念與行為是否有相互矛盾的情形，否則也可能形成錯誤的詮釋。

伍、文化概念的問題

中學生的次文化也是一種文化，與文化概念相關的問題，都將影響中學生次文化的研究結果。此處從文化概念的意義與文化概念的研究取向二方面，來檢討中學生次文化是否為反智主義的問題。

一、由文化概念的意義分析

首先由文化概念的意義來討論。社會科學家對文化的意義，一向眾說紛云。對文化概念的意義看法不同，文化所包括的內涵當然不同，所描述的中學生次文化的樣貌也有差異。如果某個研究將文化定義為人們所共享的內在理念，其研究結果是指中學生的內在理念是否有反智主義。如果某個研究將文化界定為外顯的行為模式，則研究結果是指中學生外顯行為是否有反智主義。研究者對文化概念的看法與所獲得的結論是密切相關的。

在量化研究中，大多數臺灣的調查研究中⁵，經常羅列一些文化的意義，但是最後仍依照所謂的「操作性定義」設計調查問卷的內容。例如鍾蔚起（1981：5）將學生文化界定為以下四個層面的結合：（1）學習方面（學習目標、追求知識的態度）；（2）對學校的態度；（3）價值觀念；（4）未來的展望。由於每一項都是學生的「內在理念」。因此，當研究結果宣稱中學生沒有反智主義時，這是指內在理念沒有反智。

在質化研究中，社會學的符號互動論與文化人類學者對文化概念有其獨特的看法。符號互動論者對文化概念的看法，包括「外顯行為」與「內在理念」兩部份。Becker, Geer, Hughes與Strauss（1961：435-444）研究醫學院學生文化是符號互動論的古典研究。他們所謂的學生「文化」是醫學院學生對於學生角色的「集體觀點」（group perspectives），是學生所共享的一套「觀念與行動」。他們認為觀念是行動者產生行動的基礎，成功的行動使行動者維持其觀念，而失敗的行動則使行動者修正其觀念。觀念與行動都是他們研究的重點。前述Woods的研究雖然引用Merton的理論，但是他仍以符號互動論的基本觀點，分析學生的觀點及其變化的情形，Lacey與Hargreaves也都是英國的符號互動論者，他們的研究所描述的都包括觀念與行動兩部份。

人類學家對文化的概念大抵有兩種（Keesing，1974）。第一種將文化視為「行為模式」（pattern of behavior）（如Harris，1968），是可以觀察到的行

⁵ 臺灣學者最常引用的是Coleman（1961）的研究，但Coleman在研究中並未提出明確的文化的定義，但大多數學者討論Coleman的結論時，所針對的重點是學生的社會地位體系所顯示的中學生的價值觀。以此而論，所指涉之中學生次文化仍偏向內在理念。

為、習俗與生活方式，是外顯行爲的部份。第二種將文化視為「導引行爲模式」(pattern for behavior) (如Spradley, 1980)，是人們所共享的觀念、信仰與知識，是內在理念的部份。因為文化概念看法的歧異，這二類研究所描述的文化面貌也大不相同。當然也有些學者認為內在理念與行爲模式都很重要，皆為文化研究的重點 (Fetterman, 1989)。

文化概念既然是如此複雜又難以掌握的概念，要如何進行研究與分析呢？如果將文化視為一個實在 (reality)，採用不同研究觀點與研究取向來研究文化時，都只是描述文化的某個特定的面相。換言之，此時研究者係以特定的建構 (construct) 來理解文化。此處不便以簡短的篇幅論斷內在理念與外顯行爲何者為較佳的研究觀點，或者宣稱兩者皆很重要的折衷論調。但是卻必須提醒，若僅研究特定的面相，無論是可觀察到的行爲或內在的理念，卻據以論斷學生次文化是否有反智主義，並不合適。比較適當的方式是宣告研究的基本觀點，澄清所謂的反智主義究竟是那一個面相的反智主義。教育社會學者或教育人員在解讀中學生次文化研究的報告時，也宜深入明辨究竟是行爲或理念的反智，以免造成嚴重的誤解。

文化為一個整體，當研究者發現學生的內在理念與外顯行爲不一致時，若由內在理念的觀點而言，可能有另一種更高層次的理念據以詮釋此種矛盾，若由外顯行爲的觀點而言，可能需要一個更完整的行爲模式才可以涵括此種矛盾。此時研究者必須在學生的內在理念與外顯行爲之間，反覆辯證，以獲得更佳的詮釋方式。在上述Ogbu與黃鴻文的研究中，他們所發現觀念與行爲的「表面上」的並不一致，可以由其他的資料，提供另一種詮釋。

二、由文化研究的取向分析

文化研究的取向也與學生是否反智的結論有關。文化研究一般有兩種不同的取向，其一為主位研究的取向(emic approach)，係由被研究者的觀點來理解文化，其二為客位研究的取向 (etic approach)，係由非被研究者 (如研究者或非該文化成員) 的觀點來理解文化。由成人、教師、家長的觀點而言，追求知識與接受教育是非常重要的，當他們發現中學生不喜歡讀書、追求玩樂的行爲表現時，當然會認為這是反智主義，「反對」他們所認定的重要價值觀—

「知識與教育」；這是典型的客位研究的觀點。由學生的觀點而言，這些「別人」所謂的反智的理念或行爲，「可能」顯示出他們重視或追求學校生活「趣味」的觀點。如果學生認爲學校生活充滿趣味與刺激才是重要的，當他們發現學校中的知識與學習竟只有枯燥乏味，當然不喜歡讀書。只要知識與學習是有趣味的，充滿刺激的，他們「愛智」都來不及，又怎會有「別人」所謂的反智主義呢？由主位的觀點詮釋中學生次文化將產生完全不同的結果。

在黃鴻文的研究中，國中生讀書時間少、抄作業、考試作弊、上課換座位、搞笑、玩樂等行爲也可以由主位與客位取向給予不同的詮釋。由家長、教師的觀點而言，這些皆爲明顯的反智主義。由學生本身的觀點而言，當他們發覺自己的未來幾乎無法改變時，生活的重心置於當前學校的情境。在學校生活中，學生一方面追求生活的趣味，出現追逐玩樂的行爲，另一方面則努力避免教師的處罰，讀書也好，作弊也好，大都是爲了逃避與減輕教師的處罰。對學生而言，這些行爲並非成人所謂的反智，而是對已然命定的未來的反應。

在Ogbu的研究中，學生成績甚差，仍然兜風、看電影、翹課、嗑藥、喝酒、開舞會等，也可由主位與客位取向分別給予不同的詮釋。由家長與教師的觀點而言，當然也是反智主義的特徵；由學生本身的觀點而言，他們也認爲教育相當重要，但也瞭解無論自己如何努力，將來都難有所成，在學校裡自然不會努力，而產生追逐玩樂的行爲。對學生來說，這些行爲是對黑人未來無法出人頭地的反應。

再從另一個角度來說，在上述兩個研究中，學生其實是相當務實取向的（pragmatic orientation），既然已知道自己的未來，對於是否要讀書、爲何讀書、該如何讀書、何時讀書、該花多少力氣讀書，學生也均有自己的定見，那麼教師與家長要求學生努力，鼓舞學生學習的士氣就無法產生什麼效果。因此就可觀察到的外顯行爲而言，研究者所看到的是家長與教師眼中的「反智」的行爲模式，很容易會推論這些學生是不重視「知識與學習」。在學生眼中，「知識與學習」是相當重要的，只因知道自己的努力是沒有用的，才出現這些追逐玩樂或不願讀書的行爲。

教育者對學生是否喜愛學習、追求知識當然非常關心，但是如果研究者在擬定研究設計或蒐集資料的過程中，教育者在解讀研究資料時，皆有意無意地

將研究與解讀的焦點置於「愛智或反智」，卻忽略學生的觀點，可能受困於種族中心主義（ethnocentrism）的陷阱而不自知，以此結論所作的教育實務的措施與建議，可能犯下嚴重的錯誤。

綜上所述，中學生次文化研究的觀點不同，其研究結果呈現的是文化的某一個特定的面相，而中學生次文化研究宜重視中學生本身的觀點，以避免陷入種族中心主義，產生錯誤的詮釋。

陸、結論與啓示

本文回顧以往國內外中學生次文化的研究，發現有些研究認為中學生有反智主義，有些則認為無此現象，有些則認為在同一學校中，同時有反智與非反智的次文化。對於這些紛歧的結果，有些學者認為不同地區、不同學校、不同班級、不同團體的學生會產生不同學生次文化，有些學者則認為研究方法不同，結果當然有歧異。這些解釋只是由學術研究的原則來分析，無助於學術的進步與事實真相的理解。本文由數個特殊研究案例，解析中學生反智主義的問題，獲得如下的結論：

第一，中學生次文化之研究可能因偏重文化的某個特定面相（理念或行爲）之描述，導致紛歧的研究結果。中學生次文化可能因學生的地區、年級、階級的不同，獲得不同的研究結果，另一方面，由文化概念的義涵來說，文化可能指涉外顯行爲或內在理念。上述的討論發現，由於研究者所描述的重點偏向中學生的內在理念或外顯行爲，因此所獲得的結果當然有差異。當研究者所描繪的是中學生共享的理念，果真發現反智主義，這是理念層次的反智；當研究者所描繪的是外顯行爲模式，則所謂的反智主義是行爲層次的反智。

第二，臺灣的中學生次文化，在內在理念方面，相當肯定學習與教育的價值，但是在外顯行爲方面，可能具有不同的適應方式，形成不同型態的次文化。由上述研究的回顧發現，臺灣絕大多數的研究採用調查法，其文化的操作性定義以內在理念為主。這些研究認為中學生沒有反智主義，是指內在理念沒有反智主義，而非學生的外顯行爲。黃鴻文的研究顯示國中生相當肯定學習與教育的價值，卻表現出逃避學習、追求玩樂的行爲。雖然這只是一項研

究，而且只研究一個學校的學生，卻點出理念與行為確有可能不一致。臺灣的中學生有可能如Woods所言——具有不同的學校適應方式，形成不同型態的次文化，因此不適合以有無「反智主義」概括所有的中學生次文化。

第三，認定中學生具有反智主義可能是成人的觀點，而非學生自己的觀點。由文化的客位研究的觀點而言，站在家長與教育者的立場，學生是否重視知識、喜愛學習非常重要，自然會重視與計較中學生是否反智的問題。由主位研究的觀點而言，站在中學生的立場，他們的文化焦點不是成人所重視的「知識與學習」，可能環繞在「玩樂與趣味」，或其他問題上。在Ogbu與黃鴻文的研究中，學生雖然在某種程度上，肯定「知識與學習」的重要性，可能發展出有利學習的次文化，但是學生在接受命定的未來後，文化的焦點轉而置於追逐玩樂或逃避讀書。對這些研究中的中學生而言，「玩樂與否」、「讀書與否」的真正意義是「對未來的無力感」，與成人所謂的反智是無關的。

第四，中學生對未來的看法為中學生次文化的核心觀念，與中學生的其他觀念與行為有相當密切的關係。Ogbu與黃鴻文的研究有類似的結論：當中學生面對已然命定的未來時，即發展出不願讀書、以玩樂為主的中學生文化。在Ogbu的研究中，黑人學生瞭解無論自己如何努力，在美國社會中「必然」遭到歧視，無法出人頭地，在學校中的努力學習是無濟於事的；黃鴻文研究中，國中生認清自己未來「必然」只能進入某些學校就學，當然「毋需努力」讀書，於是產生「務實」的觀念與行為：他們在學校裡，「努力」玩樂，「努力」避免處罰。因此，這些中學生逃避讀書與追求玩樂的行為，與其說是反智主義，不如說是務實主義。

根據上述幾項結論，以下提出對教育研究者的幾項啓示：

第一，中學生次文化的研究需同時蒐集與分析內在理念與外顯行為的資料，方能獲得合適的結論。文化至少包括內在理念與外顯行為兩個面相，過去臺灣的調查研究明顯偏向學生內在理念，所獲得的結論很可能是偏頗的論斷。日後的研究，無論採用調查法或民族誌研究法，皆宜同時蒐集這兩方面的資料，進行整合性的分析，才能提出合適的結論。

第二，當研究者發現內在理念與外顯行為兩類資料相互矛盾時，研究者必須再深入分析，尋找可能的解釋。對此，調查與民族誌研究的處理方式不

同。調查通常只作一次，無法反覆為之，在發現問題時，幾乎無法解決，或作深入的解釋，只有留待進一步的研究。民族誌研究，在研究者觀察期間，是一種不斷蒐集資料與形成暫時性結論的過程，對於學生理念與行為的矛盾，反覆推敲所蒐集到的資料，或蒐集其他資料，並在行為與理念的兩個層面之間反覆辯正，尋找可能的解釋。

第三，中學生次文化的研究宜轉變研究的取向，重視主位研究的觀點。過去臺灣中學生次文化的研究調查性研究幾乎都採用調查研究，皆以研究者的觀點來設計問卷，即使是最近的研究仍然如此。這些研究忽略被研究者－學生－的觀點，究竟中學生在學校生活中面對何種問題？發展出何種觀念與行為解決這些問題？他們的生活世界究竟什麼樣子？這些仍然有待深入的探索。日後在研究的觀點與焦點，必須要作較大的轉變，才能避免誤解中學生文化。

瞭解中學生次文化的真正內涵，對教育的實務工作者也有某些啟示，以下分別說明：

第一，教育工作者要由學生的立場來瞭解學生。教師看到學生逃避讀書、追求玩樂，如果由成人的立場分析，會認為學生具有反智主義。但是若由學生的觀點分析，教師會瞭解學生其實是務實主義者，有許多學生相當肯定學習與教育的價值，只是認為更多的努力並不能改變現狀與未來，才會有玩樂與不讀書的行為表現。

第二，教育工作者要瞭解學生的觀念與行為可能不同，甚至可能相互矛盾。教師看到學生有認真讀書的行為，不宜認為學生是肯定學習與教育的價值，這樣的學生可能是前述Woods所謂的形式主義者，看到學生不讀書、整天玩，也不宜認定學生不重視學習，他們可能是覺得未來已經命定，毋需多作努力，是務實主義者。雖然教師不是研究者，無法耗費很多時間觀察學生，卻應不時提醒自己，學生的外顯行為可能與內在的觀念有所不同，並積極瞭解其原因，才能化解對學生的誤解。

第三，教育工作者不宜將不學習與追求玩樂的原因完全歸咎於學生。許多教育工作者看到學生不讀書與玩樂的行為，就認定學生根本不想學習，並將此種行為完全歸咎於學生，此種想法並不適當。前面已經說明，學生此種行為可能是因為受到社會結構的歧視，或者受到學校系統中某些結構性因素的影響。

響，責任並不全在學生。在黃鴻文（1996）的研究中，許多學生曾經想「向上提升」，參加學校舉辦的晚自習，但是學校行政人員以家長不願配合、學校無法支付教師額外鐘點費為由，取消晚自習。學校的理由似乎頗為合理，但是這些成人所謂的有心向上的學生只能繼續「向下沉淪」。將學生不學習的原因完全歸疚於學生，有責難受害者（blame the victim）的嫌疑，教育工做者宜深思。

第四，教育工作者要讓學生擁有「希望的未來」，而非接受「命定的未來」。由前述的討論可以發現，中學生對未來的看法是中學生次文化的核心概念。學生對未來本都有所憧憬，但是在學校教育的過程中，逐漸確認自己所能達成的成就水準，使他們很清楚地看到自己的未來將會如何，未來成為「命定的未來」。既然已經「命定」，所有的努力成為「多餘」。教育工作者本來就要協助學生發現潛能、發揮潛能。學生在教師的協助下，瞭解自己究竟有多少潛能，本來是很正常的，甚至是必須的。但是當學生對未來「太清楚」了，未來就沒有希望，因為一切都已決定。因此教師要讓學生「有點清楚、又有點不清楚」自己的未來，當未來具有「朦朧之美」，學生才會覺得自己的努力有意義、有價值，才肯全力以赴。因此教師很重要的職責是努力讓學生擁有「希望的未來」。

參考書目

- 林清江（1981）。教育社會學新論。台北：五南圖書出版公司。
- 吳瓊洳（1997）。國民中學學生次級文化之研究。國立高雄師範大學教育研究所未出版之碩士論文。
- 陳奎熹（1990）。教育社會學。台北：師大書苑。
- 張建成（1988）。學生疏離及其在班級團體中的關聯因素。國立台灣師範大學教育研究所未出版之博士論文。
- 張德銳（1986）。台北市國民中學三年級學生次級文化與違規犯過行為的關係。國立台灣師範大學教育研究所未出版之碩士論文。
- 黃子騰（1981）。我國高職學生次級文化之調查研究。國立台灣師範大學教育研究所未出版之碩士論文。
- 黃鴻文（1996）。國民中學學生次文化民族誌研究（國科會研究報告：NSC-84-2413-H-003-011）。臺北：國家科學委員會。
- 蔡典謨（1977）。高中學生次級文化及其在我國教育上之意義。國立台灣師範大學教育研究所未出版之碩士論文。
- 鍾蔚起（1981）。我國國中學生次級文化及其差異因素之調查分析。國立台灣師範大學教育研究所未出版之碩士論文。
- Banks, O. (1976). The sociology of education. Revised ed. London: Batsford.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C., & Strauss, A. L. (1961). Boys in white: Student culture in medical school. Chicago: University of Chicago Press.
- Coleman, J. S. (1961). The adolescent society: The social life of the teenager and its impact on education. New York: The Free Press.
- Cordon, C. W. (1957). The social system of the high school. Glencoe, IL: Free Press.
- Fetterman, D. M. (1989). Ethnography: Step by step. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Hargreaves, D. H. (1967). Social relations in a secondary school. London: Routledge & Kegan Paul.

- Hargreaves, D. H. (1984). The delinquent group. In M. Hammersley & P. Woods (Eds.), Life in school, 178-190. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Harris, M. (1968). The rise of cultural theory. N. Y.: Random House.
- Hightown, Grammar & Lacey, C. (1970). Manchester: Manchester University Press.
- Keesing, R. M. (1974). Theories of culture. Annual Review of Anthropology, 3, 73-97.
- Lacey, C. (1984). Differentiation and sub-cultural polarization. In M. Hammersley & P. Woods (Eds.), Life in school, 6-22. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Merton, R. K. (1938). Social structure & anomie. American Sociological Review, 3, 672-682.
- Ogbu, J. (1974). The next generation. New York: Academic Press.
- Ogbu, J. (1991). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. In J. Ogbu & M. A. Gibson (Eds.), Minority status and schooling, 3-36. NY: Garland Publishing.
- Snyder, E. E. (1969). A longitudinal analysis of the relationship between high school student values, social participation, and education-occupational achievement. American Sociological Review, 42, 261-270.
- Spradley, J. P. (1980). Participant observation. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Turner, R. H. (1964). The social context of ambition. San Francisco: Chandler Press.
- Woods, P. (1979). The divided school. London: Routledge & Kegan Paul.
- Woods, P. (1983). Sociology and the school. London: Routledge & Kegan Paul.