

中華資優教育學會
資優教育論壇，2015，13卷，35-52頁

生「聲」不息： 資優年會中四位資優成人的成長敘說

陳偉仁

國立嘉義大學特教系助理教授

摘要

「學生聲音」(student voice)是重要但鮮少在教育領域被系統性探究的議題。四位已成年的資優生獲中華資優教育學會之邀，於年會中分享生命經驗，訴說生命流轉中，「資優」意義的建構與解構。本文試圖整理這四位資優成人的成長敘說，收錄他們言談所建構出的「聲景」(voice landscape)，一方面是了解資優教育培育出的人才的發展樣貌，另一方面是希望透過「資優生的聲音」檢視與啟發資優教育的運作。四位資優成人的成長敘說內涵相當多元，接受資優教育雖啟蒙了自身的潛能發展，但「資優」標籤帶給個體的壓力或助力，依舊是資優生不斷思辨的議題。此外，資優生透過自我覺察、環境調整及家長支持，有著豐沛的自我學習能量，在體制內或體制外闢拓出自主學習的空間，成為獨特的個體，展現出風格迥異的生命風貌。透過四位資優成人的成長敘說迴盪出的意蘊，本文提出陶育人才品味的方向，提供資優教育社群共同思考：1. 從學生發聲到學生參與的彈性空間；2. 才能發展中「群性」與「專一」的拿捏；3. 內在動機引燃的自我學習能量。

關鍵詞：學生聲音、成長敘說、資優成人

壹、發聲：緣起與時空

「學生聲音」(student voice)是重要但鮮少在教育領域被系統性探究的議題(黃鴻文、湯仁燕, 2005; 陳美如、張美玉、郭昭佑, 2010; Erickson, 2008; Erickson & Shultz, 1992; Flutter, 2007; Lincoln, 1995; Prior, 2011)。長期研究學校情境中「學生聲音」的Flutter (2007)指出, 學生聲音含括於廣義的學生參與中, 賦予學生主動參與學校決策的機會。Lincoln (1995)更進一步連結了學生聲音與教師專業發展, 她認為教師幫助學生發聲, 是透過訴說—傾聽—對話的歷程理解學生對課室學習可能的貢獻, 以及理解學生如何建構他們的學習經驗, 打破沉默(silenced)的理所當然, 共構師生互為主體的成長。Prior (2011)也認為, 探究資優生聲音與教學和學習間關係的研究並不多見, 資優教育領域需要更多從資優生觀點呈現的需求表述, 甚至將資優生視為共同研究者, 呈現視點更多元豐富的適性學習之道。

「中華資優教育學會」自1998年成立以來, 歷屆所舉辦的年會暨學術研討會, 常邀請資優生現身說法, 一來是了解資優教育培育出的人才的發展樣貌, 再者是透過「資優生的聲音」檢視與啟發資優教育的發展。本文呈現的是曾獲邀於年會進行經驗分享的四位資優生的成長敘說, 已是成年人的他們在會場上回首「資優」在生命流轉中的意義。于紀隆是臺北縣(舊稱)江翠國中第一屆資賦優異實驗班的畢業生, 女記者(註一)也曾就讀國中資優實驗班, 顏聖絃曾就讀福星國小音樂

班、臺北市忠孝國中和師大附中的數理資優班, 他們在「資優教育中的學生成長故事」中分享; 過往參與清華大學資優生輔導培訓的曾柏文, 則出席年會論壇: 「大步邁向前—多元資優之道」。

本文從「學生聲音」的觀點出發, 試圖整理年會中四位資優生所敘說的生命經驗, 收錄他們言談所建構出的「聲景」(voice landscape), 以及四位資優生訴說的歷程中呈現資優教育「實驗期」與「發展期」(吳武典, 2006)的部分樣貌。文末則透過「訴說」與「傾聽」的並置探究四位資優生的發聲對資優教育經營、資優班運作, 以及資優生成長的意涵。

貳、複調多音的聲景： 四位資優生的成長敘說

一、從第一到唯一的于紀隆

第一位站在台前, 以四平八穩的語調分享國中資優教育如何開啟他多元視野新扉頁的是目前擔任KPMG安侯建業聯合會計師事務所主席暨執行長的于紀隆。這位全球四大會計師事務所之一臺灣分所的領導者, 1967年出生於當時臺北縣基隆市, 家裡搬到板橋後, 由軍中退伍的父親開起麵店維持家計, 在于紀隆的印象中「因為禮拜一到禮拜天都在做生意, 沒有太多的時間也沒有太多的財力讓我們做一些課外的一些學習」(20140531_于)(註二), 升上江翠國中就讀第一屆「資賦優異實驗班」的那段青澀歲月, 雖然感受到挫折壓力, 但卻也因為當時豐富的課程經驗, 開啟他後續生涯持續多元學習的心態, 即便是經營管理會計事務所, 也透過志工隊的

成立讓員工在工作之餘，體驗「回饋社會，關懷周遭」的成長。于紀隆本人也在因緣際會下重新和國中時參與的「朝陽夏令營」學弟妹牽上線，以唯一一位第一屆重返該營隊組織的熱忱，與「朝陽人」持續以自我的專業服務社會，飲水思源。以下，是從「第一」到「唯一」的于紀隆的故事：

（一）第一屆資賦優異實驗班裡的學習體驗

1976年因板橋地區人口擴張而籌設江翠國中，依據「國民中小學資賦優異學生教育研究第二階段實驗計畫」於1980年奉令成立「資賦優異實驗班」，就讀國一的于紀隆就是在要升一年級下學期時參加測驗，以「對照組」（一種自我揶揄的說法）的身分進入實驗班就讀，帶給于紀隆深刻的學習經驗，也奠定他開闊視野、多元涉入的心胸。

于紀隆特別以「先進」（相對於當時的教育環境）形容老師們別具特色、煞費心思的教學，例如邀請了名書法家杜忠誥老師指導他們寫書法，英文老師更是「一走進來就劈哩啪啦整堂課都用英文，我當場嚇在那個地方不知道該如何反應」，也不乏親自動手實驗的課程。更特別的是全校只有此實驗班是男女合班，男女生都要上工藝課和家政課，于紀隆特別記得：「我們那時候家政課我還記得做什麼養樂多啦，炸吐司啦等等，所以，對於小男生來說有機會上家政課也是滿特別的一件事情。」

分享過程中，于紀隆也特別挑選了這個班級三個時期的聚會照片（念大學時、畢業前十年、畢業的第二個十年），告訴

大家雖然後續成長過程中大家各奔東西的發展，但是透過同學會聚首、FB上的互動，「大家可以聚在一起」而且「互相陪伴，互相照顧」，成為「人生夥伴的關係」。

（二）一日朝陽人，一世朝陽情

另一項讓于紀隆津津樂道的資優教育體驗便是「朝陽夏令營」。1980年元月，教育部為溝通資優教育觀念，研討資優教育輔導事宜，在臺灣師範大學舉辦輔導會議，會中郭為藩、吳武典、曹逢甫等學者提出籌辦資優生營隊活動的構想和初步計畫，便獲得重視和迴響，同年八月便在臺灣師範大學公館分部，為北區三所國中資賦優異實驗班（即臺北市大同國中、忠孝國中，和臺北縣江翠國中）舉辦為期兩周的課程（蔡崇建，1981）。

于紀隆回憶道：

這是在夏令營裡面，那就是三個學校的同學可以一起…做學習，所以除了有些古詩、有些古文的課程，文學的部分，然後有一些是屬於這個實作、手作的一些實驗的課程，那另外很重要的一點，會帶我們到不同的地方，蘇澳港、清大、角板山，到不同的地方去看一看，我想增加我們那時候的一些見聞。

營隊中那些有別於學校課程的充實活動，也讓這群資優生意猶未盡，于紀隆提到當時的橋牌遊戲訓練了他們的邏輯思維，引發無窮興趣，甚至回到學校後還在國文課裡上演檯面下的橋牌課，雖受罰但依舊對橋牌遊戲愛不釋手。此外，趙嘉威老師教授的新詩，引導年少的他們在字裡行間留下青春的印記，收錄成一本詩集，

綿長了一段學習的印記。

就因這樣「一日朝陽人」的新鮮、悸動、啟蒙，傳承了「一世朝陽情」，雖然「三沐朝陽」（一、二年級暑期各聚一次，畢業時又小聚一場）在1991年後寫下休止符，但各界的朝陽同學會持續互動，並於2006年成立「朝陽資優教育交流協會」（吳武典，2007），身為第一屆學長的于紀隆也不缺席，常在聚會中與學弟妹分享事務所裡志工隊的點滴，促發不同領域專長的朝陽人積極投入社會服務的行列（例如到部落義診），于紀隆始終認為「老天爺對我們的賦予是比人家更多，我們就會更惜福，也希望大家如果有機會可以多做一些回饋。」

（三）4「1」班裡藍色的挫折壓力與紅色的溫暖師情

身為校內資優教育實驗方案班級的一份子，于紀隆表示也因這樣多出來的一年41班，使得他們在校園中格外醒目。是江翠國中第一屆的資賦優異實驗班，是校園中唯一有冷氣的班級，是全校裡唯一的男女合班，更是同學眼中特異的一群。于紀隆整理出自己當時的挫折壓力來源，首先是「同儕壓力」：

我們是第一屆，然後很好的教室，41個班只有你們班用，然後在那個情竇初開的那個青少年時期只有你們班男女合班，相對來說是會受到關注的，然後同儕會給一些壓力…我以前的國小好朋友後來看到你到那個班去，然後覺得你被選到我沒有被選到，走在路上其實有時候互動是比較辛苦的。

在實驗班裡也承受著「高手群中的信心挫折」，認為自己「其實是對照組」，

使得「當下就覺得好像一直比不上人家，其實小小心裡真的滿大的一些挫折跟壓力」。此外，由於是實驗班的第一屆，在升學銜接上也有著許多的不確定感，學生和家長都很緊張。當時的于紀隆將這些挫折與壓力都寫在日記裡，他提到：

這是我的日記，從這上面看的到就是說，進入這個班裡頭，其實真的，你可以看的到壓力，大家只要看藍色跟紅色的配比，你就知道說我的日記本裡面，基本上老師回應之紅字會比我日記的藍字多，你會發現老師，每一天我寫的日記，她都回應我，透過日記要寫我們的想法及我的壓力，然後她開導我，比如說我寫我同學及好朋友在路上看到我冷言冷語，那老師就會引導我們做一些思考，我想這是滿重要的事情。

而這位在學生「藍色挫折壓力」注入「紅色溫暖師情」的老師，便是目前任教於臺灣師範大學特教系的陳美芳教授，于紀隆說：「美芳老師是每天…到江翠國中幫我們上課，上完課晚上留下來輔導我們」，透過「一個一個這樣子帶帶帶，我後來才在這個班上畢業」。于紀隆十分感念這段殷切的提攜之情，不禁在會場再次感謝美芳老師。「飲水思源」的氣度與胸襟，彷彿成為于紀隆走過那段資優教育青澀歲月後淬礪出的生命智慧。

二、從壓力到動力的女記者

口條流利、聲音清亮的女記者目前是報社駐中國大陸的記者，國中時就讀該校資賦優異實驗班，始終認為自己的數理能力不好，因此形容自己是「反面教材」，

甚至自我解嘲地說記者彷彿是一種「社會亂源職業」，顯現她敏銳批判的思維風格。國中時的壓力彷彿是一種促使女記者認識自我的動力，就讀高中時發覺自己是位「憤青」，從大學政治系畢業後便到另一所大學東亞所進修，所上研究東亞地區共產主義國家的取向使得女記者投入中國大陸領域的探究，曾獲得三次兩岸新聞報導獎。讓我們來聽聽這位資優女性的成長故事：

（一）那段灰色壓力的歲月

爽利的女記者一開始就說：「其實我不太願意來…因為從國中畢業之後我就沒有去回想我這一段，因為對我來說，那一段其實是滿灰色的，就是壓力很大。」壓力從何而來呢？女記者從始終考不好的數學、成績掛帥的氛圍、不友善的校園環境娓娓道來：

1. 始終考不好的數學

女記者說自己在資賦優異實驗班時成績一直都很不好，因為自己不太喜歡數學，她還記得：「我工作的時候壓力很大，週末還會夢到我數學考零分，然後同學他們每個人都考一百分，只有我考零分…我就被夢驚醒，我已經不在國中了，居然還在做這個夢，就表示壓力大的時候，就是會夢到自己數學考不好。」這使得她數度用「灰色」形容自己的國中歲月，每天的小考，面對不理想的成績感到沮喪，雖然有班上數學高手的協助，但依舊覺得自己非常不快樂，甚至慨歎「人生怎麼會是那個樣子」。

2. 成績掛帥的氛圍

女記者也解讀到「我們當時那一屆其實還是以成績掛帥」，這不禁讓她困惑資

賦優異實驗班的目的為何，因為在國中三年的學習歷程裡，依舊有幾位同學被轉出，所以女記者質問：資賦優異實驗班到底是要以適性的角度培育一群高智商的學生，還是依舊以成績升學導向的方式塑造一群績優生。

3. 不友善的校園環境

背負校園中第一屆實驗班之名，女記者感受到「校園給我們的環境其實很不友善」，即便多年之後在社群網站平台上依舊有校友認為當時學校把「所有的資源都放到我們的身上」。敏感的她也意識到有一些老師或許也承受了教導資優生的壓力，「在處理我們班的時候會比較情緒化」，例如有一次開班會老師鼓勵大家踴躍發言，但卻釀成大家意見太多而吵得不可開交，老師便哭著離開教室，接著「另外一個老師上來」給了班長一巴掌，女記者說：「我們每個人都愣住了，我到現在為止，30多年我都不知道為什麼要打那個班長巴掌。」但言談間女記者同樣感謝一位輔導老師當時的關心，讓她沒有「長歪了」。

（二）多元新意的課程中啟蒙語文潛能

敏感如女記者，說起國中實驗班的數學學習依舊灰喪，但她反而用了「多元化」、「多一點新意」形容文史方面的課程。女記者特別回憶道文史融通的老師，她說：

新詩課我記得是趙老師嘛，他除了新詩之外，我記得那個時候是第一次接觸到鄭愁予的詩，然後他有給我們小詩三百首的詩集…我們新詩課給我們的印象很深，然後老師還會有對聯，我記得那個，趙老師是歷史老師，可

是他非常會講故事，我不知道我的印象對不對，他有一次講到那個歷史人物，他就講那個人，秦儉的太太是李清照的表姊，我到現在還記得，因為他一個是歷史課本的人物，一個是國文課本的人物，他會把他串在一起，我就覺得還不錯，就是引發我這方面的興趣，所以我就覺得非常不錯。

或許因為這樣的啟蒙，使得女記者意識到「自己可能是文藝青年」，處在數理升學導向的「壓力」中，反而成為一股「動力」，使她看清楚自己另一種可能性，於是，在「意外」考上當時的第三志願景美女中後，她批判性的文采獲得國文老師的賞識，將她的一篇文章投稿到中央日報，隱約預示了她走上記者的這條生涯路。

三、從多樣到多元的顏聖紘

目前服務於國立中山大學生物科學系，並協助培訓國內生物奧林匹亞選手的顏聖紘，可說是資優教育界持續關注與借鏡的對象。胡致芬（1987）為文探訪當時三位全國科展第一名的資優生，「多年潛心生物研究的顏聖紘」是案例之一；臺北市資優教育資源中心所出版的《我的優遊書：認識·擁抱·發揮我的天賦潛能-國小篇》第五章，便是以他為「可望可及的成功典範」，引導讀者思考如何發揮才能；顏聖紘母親黃阿修（2009）更在《資優之路，親子攜手成長》中，分享一路陪伴這個孩子投入生態研究，進而豐富自我教學生涯的心路歷程；《小牛頓》雜誌也曾以「從小就研究水生植物的顏聖紘」為題，

報導這位從小立志成為生物學家的資優生。

這位他人眼中的資優生「典範」是如何看待自己的呢？研討會當天顏聖紘穿著貼身T恤和短褲，以及一雙涼拖鞋，大刺刺的站在眾人面前犀利又幽默的剖析自我，評論資優教育，並語重心長地提出自己對人才培育的看法。顏聖紘用「難搞」、「充滿懷疑」、「超不合群」形容自己，似乎企圖打破過往對他典範般的塑造，讓與會者從更貼近他生命本質的角度，意識到一位資優生的特質與需求，呼籲更「多元」的資優教育觀點和實踐。

在此特別說明，顏聖紘於不同的成長階段受到資優教育、科學教育等領域的關注，從本人、教育工作者、母親的角度皆有相關資料，因此，本節敘寫時以顏聖紘在年會當天的發表為主要內容，輔以相關資料的補充，試圖讓這位資優成人的發聲更加立體，產生多聲道對照的趣味。

從對自我差異的覺知，顏聖紘滔滔不決的敘說他的故事：

（一）變種人對世界的理解

回顧自己國小時曾經念過音樂班，國中和高中皆就讀數理實驗班的經驗，顏聖紘覺得自己的學習過程「是去理解一般人在幹嘛，為什麼會這個樣子」，而且他做了個巧妙的比喻「我在整個過程中認識了很多變種人的感覺」，他很喜歡遇到「大家公認他奇怪，可是其實你們可以互相溝通的那種事情，我覺得這是非常重要的，而且也影響了日後的我」。這群顏聖紘口中的「變種人」有什麼樣的特質呢？

以顏聖紘自己為例，首先是「難搞」，舉凡出席不同場合的衣著、學校規

範的髮禁，或是應對進退都有自己的一套邏輯，不認為需要向理所當然靠攏，更是挑戰既有權威的規範，也因此「對很多事情會質疑」，但是「對很多人來說，他們沒有辦法接受這件事情，因為他們覺得說，你們這種學生就是在給我找麻煩，你為什麼有這麼多的問題，你不能跟別人一樣嗎？然後你不能妥協嗎？」所以，反應在人際互動上，這群變種人就顯得「超不合群」，顏聖紘說：「我討厭集體行動」，因為「對很多人來說，人不是集體動物」，所以，他提到自己年幼時媽媽為了讓他和更多小朋友接觸，送他去念音樂班的經驗。

黃阿修老師也確實在前述的文中提到顏聖紘小時候「不太理人、不合群」，所以讓他跟著姊姊去上音樂班。他的「不合群」顯現在對音樂演奏上的堅持，年終音樂會當天因為堅持要談出「風」的感覺，而讓音樂班上上下下人仰馬翻；某次公演時由他指揮，全班合作演出他的創作一小汽車的一生，更是母親記憶猶新的畫面。

（二）我有自己想做的事

顏聖紘表示自己在學的成績其實並不理想，直言「學校教育(的學科教育)坦白說沒有幫到我」，但是他特別強調「我有自己想做的事情」，那就是對生態持續探究的熱忱。就母親的描述「弟弟是個安靜的小孩，可以一坐就是幾個鐘頭。我給他一堵『專屬的牆』，讓他展示每天大量的圖畫」，甚至可以在一個鐘頭內畫了55隻動物讓擔任老師的母親佈置教室。其中，一張讓她十分震驚的畫：「中間畫了一個大大的十字架，旁邊堆滿了骷髏骨頭，外圍圍著一大群的野生動物，隻隻悲傷流淚。

他（顏聖紘）還生氣的對我說：『人最壞！』」（黃阿修，2009；p.33）彷彿對世間生靈有著與生俱來的感覺。

對生物強烈的感知，讓顏聖紘沉浸於自己想做的事中，「從小學二年級做科展做到高中二年級」，剛開始時候他的科展主題都圍繞在蝴蝶，那是因為小時候從中壢大崙搬遷至中和時，學校昆蟲研習社的老師給了他一個蝴蝶蛹，從此著迷似的將家中陽台、花園布置成蝶類生活場，不時央求家長陪同請教相關專家，母親甚至連續三年的暑假時陪顏聖紘在墾丁持續觀察當地的生態，繪製栩栩如生的蝴蝶生態，小六時便以「恆春地區蝶類生態研究」獲得全國科展生物科高小組的一名。

小六生國中的那個暑假，顏聖紘一來抗拒暑期上課的規定，再者不滿自己因頭髮沒剪而被校方處罰，索性一整個暑假都待在墾丁國家公園，發現了當地的南仁湖中豐富的水生植物世界，母親描述「而家裡也陸陸續續擠進了三十幾個水族箱…家裡變成不折不扣的水族館家昆蟲館加動物園」（黃阿修，2009；p.37），後來變成國二科展的一個題材：「台灣的水生高等維管束植物」。顏聖紘就這樣「做科展做到高中三年級」，高二時代表臺灣參加西屋科學獎，全家總動員（姊姊充當作品翻譯，爸爸幫忙打雜，媽媽則跑印刷廠做說明板），顏聖紘更是每日下課後到中研院進行實驗到天亮，一早再回學校上課，結果獲得該競賽植物組第一名。顏聖紘說：「高中科學展覽，我所有的東西都是自己做的…那個時候我覺得支持的力量是來自哪裡，媽媽、爸爸」，他也同時意識到開始有資優教育界的人（如吳武典教授）關

注「我們這種人」。

(三) 究竟，我們對一個全人的想像 是什麼？

面對自己在自然生態上持續不段自我學習的能量，交織著難以從眾、自成一格的特質，不禁讓顏聖紘思索道：

我當然非常同意就是說，你必須要有穩定的情緒才能與人進行有意義的溝通，這件事情很重要，但是我又不是那麼確定就是說，究竟我們對於一個完整，一個全人的想像是什麼，你到底要他有多棒呀？有棒到那個地步嗎？大人都做不到這一點，可是我們一直覺得他這個也要好、那個也要好，我就覺得有一點太強學生所難了。說實在的，我覺得有時候有點太辛苦…

「究竟，我們對於一個全人的想像是什麼？」是顏聖紘的探問，也是資優教育的探詢，雖然，資優生不等同於全才的觀點漸獲釐清，但以全人教育觀點運作資優教育的現象是否依舊？顏聖紘自有一番見解，在一篇參加完資優年會的網路文章中他寫道：「我記得從小就有師長不斷告訴我，」你要把你的刺拿掉，要讓自己討人喜歡一些」，但是他認為：

如果一個資優生不是一般人眼中的群體動物，是獨來獨往的，但也沒有礙到別人的，能不能就尊重一下他的特質？只要提醒他「適時展現圓融的好處與場合」，但也不需要把他按進模子裡，形成大人想要（但自己卻辦不到）的樣子？（顏聖紘，2014 a）

回應到資優生的生涯發展，顏聖紘也以為「不要把自己逼到覺得說，我要吻合

什麼樣子的生涯規劃」，應該「讓自己的生涯其實有很多可能性跟轉換的機會」。因為，「當你的人生目標跟想像被迫單一，你一定要變成什麼家」，資優教育就變質了。

(四) 新鮮土雞不必然要被抓去滴雞精

如果形塑「單一」會使得資優教育變質，使資優生缺乏生涯發展的多重可能，那麼資優教育應該怎麼做呢？顏聖紘（2014 b）在參與資優年會後續的一篇網路文章中寫道「這就好像新鮮土雞不必然要被抓去滴雞精一樣」，應該對人的發展有更多元的想像，在多元的可能性中，資優教育引導學生探尋「專一」之路，「單一」和「專一」不同，專一的發展就好像「資優教育應該是要很早的時候，讓學生知道自己要什麼，然後他要的資源在哪裡」，目的是：

讓一個人很早就能思索自己的需要、特質、角色、地位，就發展出自我價值評量的本事，發展出對知識品質的鑑賞力，發展出看門道的敏銳。這樣其實就夠了，因為具有這些本領，就能自學，一個人的世界就不會被動受限於（十二年國教）課綱。（顏聖紘，2014 a）

不受限於外在框架，人才能「理解自己、探索自己的人生需求」。因此，讓學生培養「知識的鑑賞力」、「觀察力、邏輯力、同理心」，以「自行發展出一種…知識網絡，歸納複雜資訊的能力來面對這個世界」，顏聖紘以為那才是「看待人才的方式」，以及「對人才的品味」。

四、從化學到社會學的曾柏文

曾在英國、新加坡、荷蘭從事研究工作，目前回台投入媒體創新的曾柏文，以反思性的角度，清晰的論證，回顧自己體會到的資優教育。由於父母親盡心栽培，曾柏文自中學時期就展現在數理方面的天賦，也在高中期間參加清大主辦的數理資優培訓，參加過各級實驗技術競賽，並在高三那年獲得國際化學奧林匹亞金牌順理成章的保送台灣大學化學系。但就讀期間，他開始意識到科技不斷擴張下，人類倫理議題卻在當時的學習環境中受到漠視，於是開始了一條跨越不同學科領域的尋繹之旅，最後棲身於社會學，在英國 Warwick 大學取得社會學博士。帶著社會學反思批判的眼光，他在這次的分享中「透過對個人學思軌跡的回顧，凸顯『資優』這個標籤在我生命中複雜的意義」，以及「作為所謂資優教育體系下一個成品…的一些反思」。讓我們從曾柏文仿若「正-反-合」三段式論證的學思軌跡，理解他所說的「複雜的意義」：

（一）學思軌跡三階段

精確地說，曾柏文在就學期間未曾唸過「資優班」，而且有幾次「技術性」的擦身而過，可說是當時他對資優班代表著「離群索居」、「菁英主義」的一種掙扎與抗拒。在高中時，他選擇加入清華大學在週末舉辦的資優輔導計畫，因為「它沒有跟我正常的學習時間產生牴觸」，開啟他的資優教育洗禮。事後，隨著人生境遇的變化，重新看待自我生涯發展與「資優」間的離合時，曾柏文歸納出三個階段的學思軌跡：

1. 中學到進大學：數理能力的驅使

曾柏文開始意識到自己的「資優」，是在他初中入明道中學時，意外發現自己在分班考試中，「居然是一千多個考生當中的第一名」。這個消息，賦予他一種既微妙又「有點尷尬的感覺」。當時就讀的明道中學設立「增廣班」，讓曾柏文可以在課餘時間接觸加廣的學習活動，使得他頗有收穫。但是，身為學校裡名列前茅的學生，難免有著同儕間相處的張力，在國中畢業時給了自己一句勉勵的話：「孤獨的鷹才飛得高」，「國中的時候，就已經可以感覺到跟同學間有點格格不入，大家都覺得我是一個怪人」。

曾柏文原本期望直升明道高中部，留在熟悉的環境中學習，卻因為父母的期許，「兩個人聯手把我逼到台中一中」，進入到「一個所謂的菁英高中」。當時老師甚至還幫他報考資優班的甄試，讓曾柏文內心產生非常大的抗拒：

我聽說資優班就是要拚兩年考聯考。我當時覺得，兩年考聯考，那不是高中都在念書，沒辦法去體會高中時代，應該體會的其他東西，例如社團生活。

於是他在資優班甄試的當天選擇缺考，因為他「不想要被抽離同儕的社會脈絡」。但在另一方面，曾柏文卻也對自己的數理才能感到好奇，盡全力爭取清華大學的數理資優輔導計畫。高二時進入奧林匹亞競賽培訓單位，從臺中前往臺灣師範大學分部接受集訓，「每逢周末備感孤單」。高三畢業時獲得國際化奧金牌，保送臺大化學系。曾柏文總結道：「那個時候整個的學習過程，是被一種好奇心，被

自己在數理方面能力所驅使，所以聚焦在化學這個地方」。

2.大二開始：給自己一張非常空白的課表

原本一路往化學領域發展的曾柏文，卻在進入台大化學系後開始有了變化。雖然依舊覺得「化學是很美的學科」，但是「當真正考慮以這個行業作為一輩子的事業的時候，我開始才去思考一些背後價值層面的問題」。他逐漸意識到化學系裡瀰漫著一股「科技樂觀主義」預設了科技不斷發展，就可以為人類帶來美好的願景，但曾柏文對此感到懷疑。他發現，「跟我們未來命運比較有關的東西，還是跟人比較有關」。因為不確定方向，在大二的那年，他退掉所有化學系的課程，給了自己「一張空白的課表」。

在這張空白課表裡，曾柏文開始填入各種課程，修習了包括心理學、社會學、人類學、經濟學、哲學、法律、台灣史、統計等課程。在那個專業主義掛帥的年代，他「意外地完成自己的博雅教育」，轉換不同的學科看待這個世界。經過這一年的探索，曾柏文下定決心轉到心理系。大三時他一度想嘗試將心理與化學的知識結合，朝「生理心理學」領域發展，卻在要殺白老鼠的時候，「內心的倫理上又受到了衝擊」。覺察到台大心理系的取向是「一種在邏輯實證論下的研究」，雖然有趣，不過用來了解自我與他人時有「一種不貼切的感覺」。畢業後他選擇先去當兵，進而至出版界工作。

3. 出社會工作之後：社會學的眼光

出社會工作第一年（2001年），曾柏文敏覺到當時臺灣處於轉變的型態，碰到戰後第一次經濟負成長，失業率攀升，社

會上充斥著一種緊繃的氛圍，使得他去思考「臺灣未來到底能怎麼走」，在全球化的時代，臺灣該如何定位。此時，曾柏文涉獵許多書後，決定挑選社會學作為後續專攻的領域，因為他覺得社會學「賦予一個比較宏觀、比較結構性的眼光」去思考他所關心的議題。於是，他在2002年前往倫敦政經學院攻讀社會學，而後返國在立法院工作一段時間，參與一次選戰的策劃，2006年到英國華威大學取得社會學博士。曾柏文以為這第三階段是被一種「對於社會歷史結構當中位置的思考所引導」。

（二）對「資優」教育的反思

歷經上述三個學思階段的蛻變與成長，曾柏文重新看待資優教育對自我的影響時，他說：

在我成長過程中，並不是因為我被標記成一個「資優生」，所以享受了某些資源，那樣簡單。這裡面充滿許多拉扯。…像資優這樣一種教育行政體系中的標籤，為了行政資源上的分配，你要把這學生拿到哪邊去。這個標籤，可能在那個年代的青少年心中，產生出一些複雜的、糾葛的意義。

於是，他先從「資優」標籤帶來的正負效應進行反思，接著從文化的角度解析「資優」背後隱含的社會建構本質，最後以教育倫理的觀點，反省資優教育存在的價值意義。

1. 資優標籤：心理認知痕跡

曾柏文從正負面效應，剖析資優標籤帶給他的「心理認知痕跡」。求學的歷程中，雖然他透過實際的行動（臺中

一中資優班缺考)或內在的思辨(批判菁英主義)對「資優」這個標籤有所排拒,但當回眸省視之際,他依舊覺得資優的啟迪有「不可磨滅的貢獻」,因為那樣「高強度」的培訓,讓他對自我能力了解,引發較多的自信,也理解這樣高度挖掘的歷程,無可避免的會需要「面對一些孤單」,但「那是一個很正面的心理素質」。

不過,這樣高密度的資優教育也形成一種「認知技能的局部強化」,背後的價值觀是「透過邏輯實證的這種方式」去培訓人才,這使得曾柏文在接觸社會學之後「產生巨大的挫折」,那種以詮釋同理的角度理解人與社會(源自韋伯的傳統),或是帶著價值觀的批判式思辨(屬於馬克思的傳統),都是在「認知局部強化」的資優教育養成中「相對弱很多」,於是,對社會學取向的學術思辨啟蒙「非常晚」。

2. 「資優」的社會建構

拉開距離,重新看待「資優」在社會文化中的本質時,曾柏文從儒家文化和國家發展主義的觀點,論述「資優」概念的社會建構。一方面,「台灣在過去儒家文化下對人存在一種階級式的想像」,於是,這群被冠上「資優」頭銜的是「比較高級的人」,這使得獲得許多「過度甜美的讚美」的曾柏文感到「非常、非常的尷尬」;另一方面,曾柏文感受到作為一位資優生,是「國家發展主義下,把人視為一種資源」進行培訓,資優生就像是一個「物件」、「工具」般的投資對象,參賽拿到金牌並接受表揚的歷程,是一種「為國爭光」的舉動,曾柏文質疑那是否「突

顯出(當時)整個社會上一種自信心普遍缺乏」的現象,需要靠實質的獎項光環獲得肯定認同。

3. 教育倫理反省

因著「資優」的社會建構本質,促發曾柏文「連結到一些倫理層面的反省」,他思考著接受資優教育的同時,是否也意味需要「背棄同儕」,以及產生「教育資源分配整理的問題」。回到自身經驗,曾柏文省思到:

尤其是在化奧比賽的時候,我發現有很多…其他國家來的選手,其實並沒有經過像我們,經過那麼密集的培訓。所以有的時候,我有一種勝之不武的感覺。那是一種罪惡感,會覺得說人家過來玩的,然後我們過來一副要把人家撂倒的樣子。然後我就想說,那我們自己在那邊爽什麼…

也就是說,當「發展主義之下把人當成一個投資目標的時候,往往會忘記人是學習的主體」,這時候人被「工具化」,不明究理的朝向國家主義發展的目標。

(三) 我所期待的資優教育

回顧成長歷程中學思軌跡的演變,並仔細的梳理「個人對於過去作為所謂資優教育體系下一個成品」的省思後,曾柏文更進一步建設性的提出,心中期待的資優教育。首先,他希望那是「學習者中心」的教育型態,「能夠讓一個學習者,他自己的潛能在某一種資源上能夠逐步的、自然地綻放,那盡量減少某一些制度績效因素干擾」。再者,基於過往對資優班離索人群的觀察與體驗,曾柏文希望「資優教育是一種在正統教育,常態教育上的一種額外增加的東西」,他認為雖然「進入一

種專門性的班級」，會「感覺比較有效率」，可是資優標籤帶來同儕間的影響會變成「付出的代價」。最後，回應自己過去接受資優輔導培訓只鑽研在一種實證邏輯思維的經驗，無論在認知層面或倫理價值上都受限，以至於缺少了對所學事物的「哲學基礎」的探究，因此，曾柏文希望能夠在年輕的時候，「更有一個機會去、更自由的去，更廣泛去探索不同的價值跟不同的領域的視野，特別是基本哲學的這個層面的能力。」

參、回聲：陶育人才的品味

聽完四位資優生的成長敘說，我將以敘說中迴盪出的意蘊，對照資優教育領域中才能發展的觀點，討論陶育人才應有的品味：

一、從學生發聲到學生參與的彈性空間

資優教育的目的為何，在四位資優成人的詮釋中各有不同：對兒時家庭社經背景屬於藍領階級的于紀隆而言，那是打開視野，後助人生發展的基石；對拒斥數理學習的女記者來說，反而使她更認清自己在語言人文方面的潛能；對從小專注於生態研究到目前培育生奧選手的顏聖紘，也許會認為體制內的資優教育對資優生發展

貢獻有限，反而是讓學生了解自我和掌握資源更是培育資優生的核心；聚焦在教育倫理辯證的曾柏文，則期待的是融合式的資優教育，在常態情境中以學生為中心，探索多元領域。這些「學生發聲」應該有系統地被收音與聽見，並將這些聲音轉化為教育實踐的可能，開拓更寬廣的「學生參與」（student participation）空間。

傾聽學生聲音使學習產生個人意義的課程教學行動，在資優教育領域並不陌生，例如J. Renzulli所提出的「三合充實模式」或是G. Betts主張的「自主學習模式」，都是以兒童為中心，認為有價值的課程經驗就是切合學生個別需求，並由學生興趣進行主導的個人切身（personal relevance）課程取向（VanTassel-Baska & Stambaugh, 2006）。然而，以學生參與甚或學生諮詢（student consultation）、學生研究（student as researcher），影響學校資優教育發展的思維似乎尚待耕耘，Hart（1992）從兒童人權概念出發，區分了八個層次的「參與階梯」（ladder of participation）（見圖一），可作為參考：

資優教育實務工作者可以從資優生的需求為核心，從資優教育推行的願景、學校可及的資源、課程設計的方式開放出不同的彈性空間，讓資優生可以參與其中，從最被動的操控安排到最具民主意識的師

無參與			參與程度				
受操控	聊備一格	象徵性雇傭	被告知的安排	被告知及諮詢	成人發起但與兒童共同決策	兒童發起及指導	兒童發起但與成人共同決策

圖一 參與階梯（修改自Hart, 1992）

生共同決策，讓學生聲音發揮不同程度的決策權能。例如：Douglas（2004）採取行動研究取向的課室研究，從理解自我權利與義務、評量個人學習特徵、探究其他學習經驗、接觸可促發改變者四個面向，引導23位資優生倡議自我應在課室中獲得區分性的學習，就是一個透過學生參與課程運作的具體案例。此外，也可以同校學長姐返校座談、資優生網路社群組織，或是研討會邀請等方式，系統性的蒐集、諮詢甚或共同研究資優生的聲音，理解不同時代的資優生觀點，探究不同安置型態對資優生發展的影響，使資優教育的發展可以在多元「聲景」持續對話與省思。

二、才能發展中「群性」與「專一」的拿捏

在幾位資優生的成長敘說裡，一項議題頗值得玩味：才能發展中要離群性有多遠？于紀隆、女記者和曾柏文紛紛指出，在那個資優班彷彿遺世獨立的年代裡，他們感受到如此之多的同儕壓力，背負著「實驗」之名，許多的「1」都加諸在身上，讓他們都感受到「不友善」的校園環境，曾柏文更是對「獨棟」的台中一中資優班抗拒不已，直接以缺考行動傳達對菁英主義的不認同。然而，不可否認的，從顏聖紘身上卻看到就因為他的「不合群」，使得可以他不斷專注於生態研究上，也甚至質疑全人式、群體性的資優教育想像；有趣的是原本相當抗拒「離群索居」孤獨感的曾柏文，卻在多年過後認為當時的自己其實處在一種又想與同學相處，又想追求數理潛能發揮的機會，所以在歷程中需要面對的孤單，其實是一種

「很正面的心理素質」。

此外，女記者升高中時終於意識到自己在人文批判寫作上的才華，而後一路從政治系攻讀到東亞所博士，進而在報業領域嶄露頭角；顏聖紘更是從小就孤注一擲的親近、探索、研究生態，拒絕單一、齊一的學習步調，追求專一的興趣發展。然而，曾柏文卻從原本單一的化學領域，透過不同成長階段反思內省，逐步走向更人文博雅的社會學領域，他覺得學習的路上應該多元的接觸，探究不同領域本質性的哲學，豐富價值思維的內涵。所以，才能發展時要距專一有多近呢？

從上述兩個探問對照臺灣資優教育的意識形態，可從《資優教育白皮書》的論述進行省視：

…因此，資優教育以適性培育為前提，促進資優學生全人發展為目的，期望透過知、情、意並重的適性化課程設計，培育具有高度道德、高度責任、利他、愛人、多元才能與智慧兼備的「資優人」。當資優生成為有智慧、有愛心的公民，可以預見未來臺灣在優秀人才的帶動引導下，能夠打造一個適性揚才、優質卓越、創新和樂的國家。（粗體為作者加註，p.30）

「全人發展」成為臺灣資優教育的目的，「才德兼備」是儒家文化中理想的君子形貌，那麼選擇性的優秀能否在臺灣的資優教育中被接受？能否在資優班課程中被實踐？就如Feldman（1987）提出的「非普遍性發展理論（theory of non-universal development）」，才能的發展是一種普遍性邁向獨特性的歷程，才能越是達到稀有

罕見的程度，越能彰顯獨特性之所在，而那可能是高處不勝寒的境界，孤獨誤解隨之而來。Tannenbaum (1983) 也認為，資優生與生俱來特殊的自我感知，很可能被認為是傲慢自大，不為社會認同，但是，如果他們不能持續認肯自己的獨特性，將可能難以達到傑出獨特的成就。因此，如何達到曾柏文所說的群性與孤獨之間的「正面的心理素質」，以及顏聖紘所說專一與多元之間的「新鮮土雞多種可能」，也就是才能發展中「群性」與「專一」的拿捏，會是資優教育持續得面對的議題。

三、內在動機引燃的自我學習能量

四位處於臺灣資優教育「實驗期」到「發展期」的資優生，都共同談到了當時的教育型態帶給他們的壓迫：就讀集中式資優實驗班的于紀隆和女記者，對學科學習的壓力挫折記憶猶新；顏聖紘似乎直接跳離正規教育的常軌，在母親的寬諒與支持下，執著於對生態無止盡的探索；但曾柏文則遊走於一般教育與自我發掘之間，持續在投身-反思-叛逃-投身…的循環中尋找思維與行動的本質，社會學成為他後續鑽研的領域。「壓迫」相對的是「自由」，雖然時代環境使然的壓迫氛圍讓他們對過往青春的一段有著不快，但他們卻靠著自我意識的覺醒，逐漸走出一條自由的路，尤其是近乎自學的顏聖紘，以及曾給自己一張空白課表的曾柏文，展現出資優生不容忽視的自我學習能量。

這股自我學習的能量，可以在許多人的才能發展中看見。例如兒童文學界以「戴高帽的貓」翻新美國兒童文學界的Dr. Suess，一輩子只上過一次課，因為老

師質疑他為什麼要把畫倒過來看，於是，他決定不再上課卻持續不斷的畫畫，並透過賞讀各派名家的作品，直接跨越時空向這些大師取經，融會出風格獨特的超現實主義繪本畫風，他強調年輕時不學畫，是為了拒絕對他有害的「指導」。研究天才的Simonton (1999) 也以達爾文為例，說明這位劃時代的博物學家，透過廣泛的閱讀，在田野鄉間實際的探索，與傑出的科學家對話，以及那次影響深遠的小獵犬號航行，在自我教育的歷程中探尋物種源起之謎。一種因為某種形式的「留白」而創造出的成長空間，似乎成為才能發展的重點。

然而，資優生自我學習的能量從何而來呢？Gottfried和Gottfried (2009) 從動機觀點重新概念化「資優」構念的探究，提供了可能的思考方向。A. E. Gottfried和A. W. Gottfried的研究團隊從1979年開始進行「Fullerton長期研究」，以130位學生為研究對象，追蹤其嬰幼兒到早期成年人的智能發展與動機變化，他們強烈的提出「資優動機 (gifted motivation)」是能夠與智能相提並論的構念，並非F. Gagne所認為動機只是將天賦發展成才能的觸媒 (catalyst)，資優動機有其獨特性、成就預測效度、持續性的內在動機，以及受到環境的促發，資優生是持之以恆並對決定努力不懈的個體，這樣的決定就是自我決策 (self-determination) 的表現，也是自我學習的能量來源。顏聖紘持續不斷的生態研究，曾柏文追求倫理究竟的學思軌跡，都可說是「資優動機」的具體展現，也揭示了學習歷程中培養「學習的渴望」 (the desire to learn) 成為一位追求自主與善用

留白的自我學習者，是陶養人才恆常的方向。

資優生是主體能動性的個體，他們會以自己的行動力、生命經驗的累積，運用自己的資源參與學校內、社會中以及文化裡「資優」意義的建構與解構，創造出屬於自我的生命史，也形塑出對資優教育的自我詮釋。這篇整理與分析四位資優成人成長敘說的文章只是個引子，希望來年的資優年會能夠以此為基礎，持續且系統性的收集與傾聽資優生的聲音，例如：邀約臺灣資優教育不同發展期的資優生共談才能發展的群性與專一，或是收納未有資優標籤但展現高度才能發展者的聲音。當然，也期許有更多的實踐或研究，深入的走入不同的課室、不同的生命場域，傾聽資優生個人的聲音（personal voice），理解資優個體的發展；傾聽資優生集體的聲音（collective voice），理解資優聲社群的文化；傾聽資優生公眾的聲音（public voice），理解社會脈絡下的資優生如何產生社會論述的影響力，讓臺灣在地資優教育的發展因多元聲音的激盪而生「聲」不息。

註一：本文書寫時進行詢問協調，最後尊重四位資優成人各自的想法，決定是否在文中採匿名的方式呈現。

註二：為求行文精簡，本文標楷體之文字皆為四位資優成人在年會會場中的發言，引述文句後不再進行代碼標註。

參考文獻

吳武典（2006）：我國資優教育發展與展望。資優教育季刊，100，3-20。
吳武典（2007）：朝陽重現，風雲再起—

賀「朝陽資優教育交流協會」成立。2007年3月1日，取自：http://blog.xuite.net/sunrise_asso/index/26508085-朝陽重現，風雲再起—賀「朝陽資優教育交流協會」成立。

胡致芬（1987）：他們的故事～訪三名全國科展第一名的資優生：顏聖紘、胡正恆、羅中泉。資優教育季刊，23，36-39。

陳美如、張美玉、郭昭佑（2010）：兒童眼中的自然與生活科技學習領域：與兒童對話後的理解。教育研究月刊，195，107-120。

黃阿修（2009）：資優學生家長的心路歷程～牽著孩子的手 成長的路上一起走。載於王曼娜等，資優之路，親子攜手成長（頁32-45）。臺北市：臺北市府教育局。

黃鴻文、湯仁燕（2005）：學生如何詮釋學校課程？教育研究集刊，51(2)，99-131。

蔡崇建（1981）：資優學生一次特別的經驗—六十九年暑期朝陽夏令營。資優教育季刊，1(1)，29-34。

顏聖紘（2014 a）：難搞的資優生需要什麼樣的學校環境？或只是寬容與支持？2014年5月31日，取自：http://leplab.blogspot.tw/2014_05_01_archive.html。

顏聖紘（2014 b）：小孩應不應唸資優班不是一個「新鮮土雞一定要拿去做雞精」的議題。2014年6月1日，取自：<http://leplab.blogspot.tw/2014/06/blog-post.html>。

Douglas, D. (2004). Self-advocacy: Encouraging students to become partners

- in differentiation. *Roeper Review*, 26(4), 223-228.
- Feldman, D. H. (ed.) (1994). *Beyond Universals in Cognitive Development* (2nd Ed.). Westport, CN: Ablex Publishing.
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *Curriculum Journal*, 18(3), 343-354.
- Gottfried, A. E. & Gottfried, A. W. (2009). Development of gifted motivation: Longitudinal research and applications. In L. S. Shavinina (ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 617-631). New York, NY: Springer.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship (Innocenti essays No.4)*. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Centre.
- Lincoln, Y. S. (1995). In search of students' voices. *Theory into Practice*, 34(2), 88-93.
- Prior, S. (2011). Student voice: What do students who are intellectually gifted say they experience and need in the inclusive classroom? *Gifted and Talented International*, 26(1-2), 121-129.
- Simonton, D. K. (1999). *Origins of genius: Darwinian perspectives on creativity*. New York, NY: Oxford Univ. Press.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York, NY: Macmillan.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Student Voice :

Four Gifted Adults' Narratives about Growth in the CAGE Annual Convention

Wei-Ren Chen
Assistant Professor,
Department of Special Education,
National Chiayi University

Abstract

Student voice is an important issue but less to be investigated systematically. In this paper, four gifted adults' narratives about life experiences in the CAGE annual convention were documented. By doing so, we can not only understand the talent development of students nurtured by gifted education, but also their sharing might inspire gifted education implementation in Taiwan. According to the multiple contents of four gifted adults' narratives about growth, gifted education did develop their potential. But they still tried to make sense of the positive and negative effects of gifted labeling. In addition, they had a lot of self-learning energy from self-awareness, environment adjustment, and parental supporting, so that they made automatic learning space in or out of education institutes. They were becoming unique individuals with different life styles. Based on the four gifted adults' narratives, the ways of talent development were provided: (a) flexible learning environment from student voice to student participation; (b) reaching balance between social competence and individual concentration; and (c) self-learning energized intrinsic motivation.

Key words: student voice, narrative about growth, gifted adult