

臺灣教育社會學研究 十一卷一期

2011年6月，頁119～157

學生投書中再現之教育問題與學生主體：1993-2009年之聯合報民意論壇

鄧宗聖

摘 要

本文視學生投書為再現教育秩序與權力知識的論域，以Bernstein提出「表意」與「工具」兩種秩序為框架，透過Foucault對論述分析之觀點，描繪教育改革倡議期間（1993-2009），聯合報民意論壇中的學生投書如何再現教育問題，並分析學生主體的自我建構。結果顯示，臺灣學生辨析的教育問題，不離「考試」帶來種種的生活與秩序。「考試」成為形成學生主體的「評鑑技術」，既能做為道德共識（公平性），亦具有社會區隔（分流與專業化）的功能。

教育在「培養思考」（目的）與「評鑑思考」（手段）中擺盪，多元入學促使「評鑑技術」多樣化，儘管學生可以理解目的，但手段卻從外（區隔）到內（道德）占據著學生，使之從「我思考」轉變為「考思我」的主體。

關鍵詞：讀者投書、學生、教育問題、論述分析

- 本文作者：鄧宗聖 美和科技大學文化事業發展系專任助理教授。
- 投稿日期：99年4月7日，接受刊登日期：100年4月5日。

*Educational Problems and Student Subjects
Reflected in Student-submitted Letters: The
Opinion Section of the United Daily News from
1993-2009*

Deng Tzong-Sheng

Assistant Professor,

Department of Cultural Business Development,

Meiho University

Abstract

This paper examined discourse concerning representation of the educational order, power, and knowledge in the opinion letters submitted by students. It employed two types of order proposed by Bernstein as frameworks and explored educational problems through Foucault's methods of discourse analysis.

It was found that the education-related problems discussed and analyzed by students in Taiwan were associated with various types of life and order brought about by “examinations.” Because “examinations” constituted an “assessment technique” centered on the student, they could form an ethical consensus (fairness) and possess the function of social segmentation (i.e., tracking and specialization).

Education had oscillated between “trained thinking” (ends-oriented) and “assessment thinking” (means-oriented). More diverse school entrance channels promoted the diversification of “assessment techniques.” Although students could understand the ends, the means preoccupied their external (segmentation) and internal (ethical) thinking, which caused them to have a shift in subject from “I think” to “thinking about myself.”

Keywords: letters to the editor, students, educational problems, discourse analysis

壹、背景與問題：誰在論述教育

人們對教育環境與問題的感知來源，除了親身體驗外，有時伴隨媒體而來，儘管它不能指導我們「如何思考」，但它能暗示我們「想些什麼」、「知道什麼」、「感覺什麼」，具議題設定的能力（McCombs & Shaw, 1972）。在此意義下，媒體參與「教育」問題與「再生產」的社會過程，成為教育專家、家長、教師等社會角色或團體參與論述之場域：巨觀面是在教育改革浪潮中，中介「顯性發聲者」與「隱密感受者」的溝通轉換（許誌庭，2005）；微觀面則是「師權與親權」間相互拉扯，如媒體中論爭「零體罰」是否可做為「好老師」、「好教育」的標準（鄧宗聖，2008），被教育體系視為「親權」興起、「師權」低落之象徵。

透過大眾媒體的再現，營造國民教育失能、親子關係緊張的教育環境，如：「學校環境」成為「青少年痛苦指數」的來源（向陽公益基金會，2007）、教改無所適從、未來就業不易（〈政府作為 仍讓青少年最痛苦〉，2008）等等，教育似乎充滿問題。變革與實踐的各類問題逐漸浮上檯面，如研究調查中「高社經地位」父母，會直接或間接影響子女教育與資源（李敦仁、余民寧，2005），成為媒體的「明星學校／區」、「師資改革／培育」、「教育資源差異／弱勢」等教育議題；教育改革成為政治實踐的場域，從批評舊教育（廢聯招、終結國訂課程與教科書制度、終止菁英教育等等）中，建構論述的選擇與排除機制（如教育專業人士、師範體系代表）（林生傳，2004），成為媒體中關於教育政策制定論述「多元性」與「代表性」的爭議。媒體的力量使我們似乎無法逃脫這些意象，但教育問題並非媒體杜撰而成，它是發生在各種教育活動中，或特地為媒體製造的教育活動，即傳播學界所謂之「假事件」（李金銓，2007），這種「分地產製、集地傳散」的控制過程，由媒體採集、組織並生產社會的「集體意象」（林志明譯，2000）。

以新聞媒體來說，新聞事件須經過「篩選」與「過濾」，將事件本身的描述、消息來源話語的引用、政府文件檔案的「再加工」，交互纏織在新聞文本中，其敘事多經篩選與組織，以符合新聞寫作專業義理，做有效率之傳達，既是歷時（如先採後編或先編後採）、也是共時（各環節的人捲入到新聞文本的產製）的實踐。新聞工作者具某種程度的教育性格，但與教育場域劃開的那條線，不是正式與非正式的問題，而是沒有具強迫性的空間（不必面授），且具「新聞價值」才能成為教育的內容（李茂政，1987）。然「新聞價值」卻是極具爭議性的概念：新聞總是為世界帶來某種秩序感，新聞工作者雖有其專業判斷「什麼是新聞」，但卻不可能撇開其社會位置帶來的觀點去寫作（Tuchman, 1978），又新聞媒體可能與政治、經濟、教育、文化、科技等社會菁英聯繫緊密，成為習慣接近的「消息來源」（鄧宗聖，2004）。菁英並非指「特定機構組織」的發言人，而是「結構在某種利益交換」的網絡中（王逸舟譯，1994），並掌握一定的文化資本（權威性、學歷、專業背景、名聲象徵等）與論述能力（Bourdieu, 1993），在此過程中，透過論述進而結構在社會大眾對教育的認知與品味，相較於大眾，菁英論述更具教育價值，提供消息的同時，也結構化入某種教育菁英的論域。

有學生曾透過讀者投書說：「……臺灣學生雖然是很大的一個群體，卻常是被忽略的那一群……臺灣的教改很好笑，都是高階人員來做建議及決策……我看不出學生的地位在哪？……」（吳驊宸，2004年10月24日）。在此意義下，媒體可能再現菁英團體爭論的陳述，而做為學校教育主體：「學生」，其「主體性」仍被他者的「語言」來定義，就如卯靜儒與張建成觀察「課程改革」論述的文件檔案（教育部公報、媒體報導、訪談文本等）時，發現「課程改革」變為「中介語言」，建構在政治需求和經濟競爭的壓力中（卯靜儒、張建成，2005），實踐之課程則為專家學者背書下的給予物，內容生產與轉換中的「社會關係」與「論述競爭」則忽略不見（許誌庭，2008）。教育主體在此過程「客體化」，而非論述者。用Foucault的觀點來看，媒體同時成為對社會成員具監督效果的「全景敞視」機構，規訓行動者

的生活與行為（鄧宗聖，2008）。

貳、學生角色與論述形成

一、看什麼：「學生」之形成

「學生」應視為一種社會產物，類似「職業群體」，其內部仍有階級分類，由社會團體與教育制度決定之。在臺灣，至少包括國小、國中、高中、大學與研究所五個階段。「學生」的形成，既是初級社會化中社會團體內界定學習的階段，亦是「國民教育」與「職業團體」發展的延伸（次級社會化），其中包括社會認定生物上的成長與分化性質（Berger & Luckmann, 1966）。

據此可說，「青少年」面臨的教育問題多受關注，但「青少年」與「學生」（受教者）概念出現時，前者為生物成長而分化的概念，後者則是社會團體界定的學習階段。故這裡將「學生」視為教育權力關係下的集合概念，意即，「學生」的誕生，不是自願拜師學藝，而是打從出生那刻起，社會安排人們「自然地」進入「學校場域」。但在「自然化」之前，有著複雜的社會過程，Collins（劉慧珍、吳志功與朱旭東譯，1998）強調：在美國的公立教育中是建置教育學歷系統的基礎，一開始「小學教育」並不是工業要求的反應，而是中上階層（特別是教師、律師與牧師）的需要，改革者一方面透過論述，強調教育可以提高勞動生產率、政治穩定、道德品質，另一方面逐漸轉變成「讀寫能力的獲得」、「關心孩童的機構」、建立「公民的場所」等論述，為公立中學的興起打下基礎，「學歷證書」、「證照系統」才日益重要。

臺灣社會自1968年起，通過「九年國民教育實施條例」，就建構合法且普遍性的兩類學生角色：「國小」與「國中」。若「十二年國民教育」實施，那麼「高中」則將成為人們普遍的角色經驗。辨識學生的「論述主體」，意味著認識「主體存在的常規程序與事實」，「學生」一方面承受社

會各界參與者的「教育問題」；另一方面也可透過論述表示「認同、協調或對抗」。教育，往往容易假設「學習者」為被形塑之客體，即Scheffler所言，從培養植物借喻而來的「生長隱喻」，進而發展出如雕刻塑造的「藝術隱喻」（如可塑性強的黏土、可造之材）（林逢棋譯，1994），將「教育活動」視為一種工藝性的策略與手段，教學者的「主動性、力量與責任」則成為教育研究與論述的焦點。舉例來說，教育規劃論述中不免提及教學者在活動中產生「認知、態度與行為」的效果，不僅規訓教學者的責任，同時可能進入到「教師培育」的制度論述中，如將教師分級評鑑等等（沈姍姍，2009），進行角色專業實踐的自我再生產。

假使我們顛倒過來，將「塑造隱喻」改從「學生」論述中觀察，無論其知識水準高低、修辭能力強弱、意見是否成熟等，如此「傾聽」正為「觀點、批判與變化」之所在，而學生對教育問題的論述，則可為專家與菁英們打造「教育塑像」，提供一個「參照點」。用Aufusto Boal的話說，「讓被動的觀眾變成主體、演員，戲劇的變革者……通過他自己來想像被壓迫者的角色」（引自羅燕、鍾南譯，2008：10）。因此重新重視「學生」參與「塑造」的論述行動，在某種程度上具有重塑現實的可能性。就此來看，「藝術隱喻」的力量不斷隨時代更新，將「塑造」以不同形貌的論述方式呈現，在「教育目標」、「教育方法」與「成果評量」中找尋安身之所。

Bernstein（王瑞賢譯，2007）則對學生角色建構有深刻的討論：他首先界定學校是社會、職業與文化變遷的主要根源，在此場域中會透過各種活動，習得各種常規與判斷、知識與技能，它將學校建構的學生角色，區分的關鍵在於「表意性秩序」（expressive order）與「工具性秩序」（instrumental order），前者企圖傳遞「品行、性格與態度」的相關行為與活動，主要功能是規範師生應有的「道德秩序」，將學校結合成一個獨特的道德集合體；後者則針對學習特定技能之行為與活動，主要功能是「區隔」教師與學生的「來源」，像是教授的科目、年齡、性別、社會階級與學生能力分組。社會的變遷往往會造成工具性秩序的不穩定，新學科的引進會影響

既有的學科，其地位、教學方法都會受到衝擊。若接受此理論概念，那麼學生「了解」與「接受」的正負意向，則可在社會空間中至少分為五種不同的角色與參與行動，包括「承諾型、隔閡型、觀望型、生疏型、疏離型」（參見表1）。

表1 學生角色參與類型與意義

	工具性		表意性		意義說明
	方法	目的	方法	目的	
承諾型	+	+	+	+	強烈參與兩種秩序的學生，行為規矩是學校忠誠的一員，論述表現上認同現有秩序與社會關係。
隔閡型	+	+	+	—	學生會肯定工具性的學習行動，但對於品行、性格與態度的表達顯得困難與緊張。對於相關表意性的行為論述具有排斥性。
觀望型	……	……	……	……	延緩對兩種秩序的承諾或參與，站在一旁冷眼旁觀，此種角色依附於抗拒學校的同儕團體。
生疏型	—	+	+	+	無法掌控學習也不瞭解傳遞方法。但會自願參與學校活動，品行、性格與態度表現一致，接納學校的道德秩序。此類學生常安排在後段班，家庭與學校多會介入協助此類學生。
疏離型	—	—	—	—	既不了解，又排斥學校的工具性與表意性的工具，通常與學校衝突，與家庭、學校步調不一致。

說明：1.方法：了解傳遞方法（+／—：是／否）2.目的：接受目的（+／—：高度參與／低度參與）

資料來源：整理自王瑞賢譯（2007）。

Bourdieu（邢克超譯，2002）則將「學生」視為身處在「階級屬性」再製系統中，即「初等、中等與高等教育」各階段都是一種轉譯過程：「學生」受初等教育時，早已生活在其所屬的社會文化團體結構中，在環境裡不僅養成階級屬性，同時影響其生活條件（住所、收入、支配時間）、對學校

學習與文化的態度（學習、學校價值）與文化社會資本（語言使用與社會關係）。一般而言，不同教育階段取得的資格具某種職業或地位的象徵，不同社會階級出生者之學習機會則有差異，如農工人階級接受高等教育的比例就比高級職員或企業家低。

然則，要使教育具有「階級屬性再製」的功能，那麼「語言」則發揮關鍵性的作用。Bourdieu強調，使用「語言」的方式，關係著階級的「慣習與品味」，它在學校場域內，本身就具有檢查與過濾功能，透過各種機制如考試，進行選擇與排除，保持秩序與常規（邢克超譯，2002）。在此意義下，「學生」的論述不可能離開其所屬階級，其論述能力（修辭、抽象概念使用）往往會因為其教育階段的提升而提高（大學、研究所），而教育階段較低者（國中、高中）則多以其經驗描述做為論述依據（鄧宗聖，2004）。

綜合上述教育社會學的觀點，「學生」形成來自於社會的界定，其參與學校安排秩序（表意與工具）的過程中，則為社會行動縮影（五種角色），其論述能力則隨著教育階段而增高，其階級屬性則表現在其對學校活動的態度與價值中，語言不僅做為「慣習與品味」的區別，並使其在此文化再製機制中得以篩選。

二、如何看：「學生」做為論述主體

社會學關於「媒體再現」的研究，多集中在「他者建構」，意即符號學意義下觀察「語言呈現他者」的形象（倪炎元，2003：9-47），揭露「產製者」的詮釋，如報紙（產製者）中對小學教師（他者）形象的語義（張哲溢，2006）、書籍（產製者）再現原住民（他者）教育（林玟璉，2002）或國小教科書（產製者）內容具有中產階級（他者）的意識形態（林雅倩，2006）。然則，這裡的媒體再現（報導、書籍、報告、調查）是將媒體視為一個「論述主體」（產製者），「他者」則是被建構的主體，擱置在無法言說的場域。

同樣地，當我們把「學生」視為「論述主體」（產製者）來看時，那所

論及的一切，也成爲一種再現，其論述中安排了自己的主體位置：誰是主體、誰是客體、誰是問題者、誰是受害者、誰值得同情、誰應受譴責？換言之，學生（產製者）透過對「教育活動」（他者）之論述，安排自己的主體位置與意義。

如同Foucault分析性別一般，主體有兩種意義，第一種是對於他人而言，可以依賴與控制的主體，第二種是藉由自我知識，綁著自我所擁有的認同主體，兩者皆在提供製造主體的權力形式，主體客觀化是一種「區隔實踐的過程」（dividing practices），生產主體需要於其內在與「他者」區隔，如資優與普通、瘋狂與聖賢、公平與特權、病與健康、罪犯與好孩子等，最後則尋找「轉化自身進入主體的方式」，就好像是男人如何去學習並承認自身爲性別的主體。換言之，權力根植於「差異系統」，允許某種社會活動於他人行動上，此時，社會中差異的位置，鑲嵌在生產過程、語言或文化差異，而差異則存在於一種實踐的技術（know-how）與能力，並藉由許可的社會活動，追求各種客體形態（法律、制度、工具、檔案等等），其中具有特權的維持、利益的積累、權威的地位或是某種功能、交易等運作，而「主體」是在知識論述中存在，知識則多建構「服從、規訓」的權力機制（Carabine, 2001; Foucault, Rabinow & Faubion, 1997）。

學生是從教育體系中生產的「角色」，而教育又是「論述」的產物。這種觀點的重要性，不在於「什麼真實的教育問題被呈現」，而是在於教育體制生產了學生角色後，學生角色在參與教育實踐對其意義的集體詮釋，並據此進一步在論述中建立其主體。學生角色在社會活動中，就接受著社會團體賦予其活動意義的「知識」與「論述」（如什麼是好的教育、學生須具備什麼能力），就知識社會學的觀點來看，學生一旦承受就有「修正與創造」的可能（Berger & Luckmann, 1966），如「排名制度」會鼓勵學生以拿「好成績」做爲「學習成就」的表現，但承受的同時，學生也可「不拿好成績」表示對抗，或修正詮釋「學習」意義。

據此，儘管媒體再現教育問題，多交由社會菁英轉述、代言與論述，但

從文化詮釋觀點來看，菁英對教育問題的論述建構（製碼端），對教育主體而言（解碼端）可能產生三種解讀，包括「接受、協商或對立」（Hall, 1993），意即，學生對學校各種安排會做出自己的解讀，因此儘管學校場域能規約學生身體行動，但在行動意義上，學生仍有論述權力，不會只是全然接受安排下的「被動者」，對社會施為的論述與活動照單全收。就像Apple試圖讓美國土著高中生說出他們的看法（畢業典禮服飾問題、歷史課中的種族歧視），呈現他們的視角，表現出他們對文化控制的反抗（羅燕、鍾南譯，2008）。

Bourdieu（楊業平譯，2005）強調「論述」（discourse）是社會空間中「差別位置」與「習性」（disposition）的混合產物，社會秩序不斷地透過這些活動進行再生產與變革。據此，媒體中觀察到出場的「學生」，除了就其位置辨識其再生產的「社會關係」外，更可從協商或反抗論述中，辨別不同社會關係建立起的「偏愛體系」，意即其判斷、理由、價值，如何做為人們「選擇」教育生活方式（學校、學科價值、教育空間、師生關係等等）的各種觀點，因此，「學生」對各類「塑造」論述的「認同承受、妥協與反抗」之投書，應可視為投書場域中「社會關係」與「知識權力」競爭的參照點。

換言之，形式上是運用語言文字「溝通、形成意義的往返過程」，但任何所說（文本），建構在不同社會條件下複雜的「詮釋和生產過程」（蘇峰山，2004），而「說出的論述」可視為一組「符碼」，具有「支配性」，「言者」使用這些「符碼」進行論述，也就為這些符碼所支配，既使結構得以運作，也使主體得以成形，「論述」（一組符碼）則為銜接兩者的機制（蘇峰山，2002）。在這觀點下，學生在媒體場域中對教育問題的論述就具分析的意義。換言之，關於教育的「媒體事件」不斷發生，學生會對某些問題打破沉默表述「看法」，加入媒體事件的論述景觀，透過這些論述，參與學生主體的論述建構。

三、那裡看：讀者投書的論域

不過，若要從「新聞文本」中觀察「學生的聲音」，在各種「守門人」的篩選下，從來就不會是「論述主體」，反之，則透過「引述、轉述」等技術，鑲嵌在「發話者」的論述中，這是新聞產製的一種結果。

但媒體中的「讀者投書」卻是特殊的媒體場域，它允許發話主體，論述自己的問題，它不像「新聞文本」是新聞室內高度控制的結果，反之，它擁有「報業倫理」的規範，在「社會責任」的理論基礎下，強調新聞業需設置「公眾能接近使用、評論與批評相互交換」的論壇（forum），提供「發言機會」並投射出不同社會團體的圖像（project a representative picture of the constituent groups in society）（Siebert, 1956），編輯內隱的選擇邏輯是：「重視觀點與報社不一致」、「反映多數人的問題」，個人性問題只要具某種普遍性，就會給予刊登，是分享「新聞自由」的主要工具（李茂政，1987）。

在此，「記者或編輯」雖有篇幅刪減的權力，但不會為參與者代言，論述主體則交還給發話者，及其所屬象徵的社會團體。儘管，象徵資本的高低（學歷、專業度等象徵），仍無意識地影響「守門人」做「進場」或「發言順序、多寡」的篩選，但卻正因為新聞需維持「公眾性」與「社會責任」的形象，使得此場域，仍開放不同社會團體加入，展示「多元性」（鄧宗聖，2004），相較其他媒體場域，正可以觀察「學生」對媒體再現「教育事件」的詮釋與解讀。

有趣的是，新聞中投書版的「學生」，既不是他人「言說建構的客體」，也不是「自由進入的主體」；換言之，學生這類社會角色與團體，仍需經過「守門人」的把關，但不像其他媒體場域般，可能被挪用、轉化、支解，儘管能在媒體場域顯現的「發言權」，但這仍是「媒體安排」下的產物，像是選入「刊登」（符合媒體設定的議題）、代為「下標題」（強調重點）、「刪減內文」（陳述篇幅）等等，皆是媒體與「學生」共構的表現。

儘管如此，這裡認為「投書版」仍可為觀察「學生論述」的場域。我們不能否認，學生參與涉入此場域的「主動性」，其中既包含媒體「再現」（守門人所加工製造的），如選入具爭議性的教育問題、標題與篇幅大小，媒體亦賦予其「學生主體」位置的「論述」。

從知識社會學的觀點來看，「論述」可以是主體在客觀之社會結構中，「內化與承受、修正與適應、抗拒與創造」的過程，用Goffman（1959: 33）的話來說，是一個群體或階層建構「自我」於某種「常規程序」中，如同專業人員或許在街上、家中或商店願意謙卑地表現，但是在能夠大顯身手的專業領域，就得費心做出富有成效的表演，在其職業聲望驅使下進行表演。在此，談論「學生主體」的形成，將用「論述」，包含「再現他者」（教育體系）與「自我建構」（學生角色）的雙重意涵，來表徵研究者的核心關懷。續用Goffman的術語，進行本研究行動的界定：這裡企圖將「學生」從媒體場域中的「隱入沉默」之背景，拉出至「眾聲喧嘩的前景」，因此，將「投書」視為「學生參與教育論述」的「前台」，把聯繫的「媒體事件」、「專家論述」、「大眾意見」，視為一組「不同利益團體」（team）的「後台」（Goffman, 1959），以呈現某種「社會關係」。

參、論述策略

教育社會學的研究範圍，部分取決於由研究者與政治社會脈絡之間關係構成（王瑞賢譯，2007：192-193），以教育政策為例，它可能是不同行動者在不同制度的位置所做的決定，而制度中弱勢行動者會根據自己的利益與理念，於「關鍵轉折點」介入調整其結構限制（劉曉芬，2007），不過，這種關鍵轉折點的界定比較適用於法規政策的論述分析，比方說紀金山（2008）分析臺灣師資培育制度改革時，將論述資料觀察範圍放置在「修改或廢止師範教育法」（1979-1994）與「建構師資培育法」（1995-2003）兩種制度性變革的歷史場景中，換言之，「廢與立」成為一種區辨的理由。

就「投書」的場域而言，這裡視為當代臺灣教育現象之呈現，即媒體構連教育環境與事件，但呈現的不是「所有」而是「部分」，選擇刊出的學生投書不只呈現「投書論述」，同時也隱藏媒體守門人界定的社會群體「觀點」。就此來看，媒體場域聯繫著社會與政治的場域，但本身似乎不存在如法律制度般的關鍵轉折點（如師培法）。這裡根據研究旨趣，即以學生為對象的社會脈絡，界定有意義的資料範圍，以突顯分析的意義，以下將說明學生投書觀察範圍界定、檔案建構來源、論述分析方法與呈現方式。

一、觀察範圍界定：1993-2009年

根據《中華民國教育部部史》（2010）的檔案資料，中央政府遷臺初期，義務教育僅限於國小階段的6年。官方以「消除升學壓力」與「教育對國家建設重要」為由，於1968年起推動九年國民教育。1982年總統修正公布《強迫入學條例》，使中國民國正式進入九年國民義務教育的新里程。

在此背景下，「民主、多元、開放」的理念，給予「教育改革」有利的環境條件與社會氛圍，1994年4月「四一〇教改行動聯盟」提出制定《教育基本法》，內含四大訴求：「落實小班小校、廣設高中大學、推動教育現代化，喚起全民教改共識」。隨後召開全國教育會議、成立「教育改革審議委員會」，於1996年12月完成「教育改革總諮議報告書」，內容強調：「教育鬆綁」、「帶好每個學生」、「暢通升學管道」、「提升教育品質」、「建立終身學習社會」，這些指標也成為教育改革的基本方針。

據此，「教育改革」顯然不是一個立即可辨的法案，而是在一種社會行動與氛圍，學生在此過程中則為形塑的主體。因此本研究將1993年至2009年，視為資料觀察範圍，即從「合理化」（教育改革倡議之行動）到「合法化」（各類政策修改制定）的社會過程，資料範圍期間內不同的社會行動者根據上述四大訴求與改革方針論述，實踐於法律或教育的場域中。綜合以上所述，這裡認為「教育改革」之倡議為開放多元參與的象徵，亦為後續媒體事件的社會脈絡，與學生參與投書論述的社會條件。

二、論述檔案建構

在媒體場域方面，關鍵轉折為1988年「報禁解除」，大眾媒體開始不受政治力量約束，解除自1950年代開始，國民黨政府實行「限證、限張、限價、限印、限紙」的五禁。「報禁解除」後，多家報紙開闢版面刊登讀者投書，初期以多樣的方式呈現，包括了採訪來的讀者心聲（陳世敏，1989），但這裡指的是非採訪、非專欄邀稿性質的「投書論壇」。

以「學生身分」刊登之投書，相對於整體投書數量來說雖不多，但就本研究而言具有特殊意義。本研究建構檔案的來源，主要以1993-2009年《聯合報》的「民意論壇」內之投書為主要檔案為範圍，理由有三：(1)《聯合報》自1992年起以「民意論壇」為名之固定版面刊登，是報禁解除後少數重視讀者傳播權利並穩定刊登投書的報紙、(2)儘管《中國時報》的「時論廣場」與《自由時報》的「自由廣場」都會固定刊登投書，但據研究者觀察，《聯合報》編輯在處理讀者投書時對身分屬性標明較為穩定（如慣用「國中生」、「高中生」、「大學生」），而非泛用「學生」此一較為模糊的詞彙、(3)考慮本研究目的既不在比較媒體再現間的差異，亦不在建構不同媒體間具均質性的學生投書（將內容化約歸類在特定主題類別，如政治、經濟、社會等內容分析的範疇），因此，選擇「聯合報系知識庫」提供的投書做為單一來源，根據臺灣教育階段的特性將不同「學生身分」（國中生、高中生、大學生）與固定版面「民意論壇」進行交叉檢索，從資料庫中取得學生群體投書（不分主題）的列表，再根據研究目的建立檔案，作為分析的依據。

在操作方法上，本文透過聯合報知識庫進行學生投書資料的探勘，將學生投書以「則」為單位進行資料登錄。首先，先輸入版面名稱「民意論壇」以及時間範圍（19930101-20091231）進行資料檢索，然後依照「國中生」、「高中生」、「大學生」的身分屬性進行縮小範圍查詢，將有關其身分屬性的投書檢索。但檢索之投書並非所有都是學生撰寫之投書（只要內文

中出現上述關鍵字都會表列出來），或是與教育相關的主題，像是國中生討論職棒。因此研究者透過人工檢閱方式，將具有學生身分屬性以及教育相關的主題投書篩選出來，並且根據出現之年月給予資料編號，分別歸入不同身分屬性的檔案夾中。

三、論述分析方法

論述分析的要旨是將「語言」視為建構的產物，換言之，語言使用的主體所描繪的世界不是一種真實，而是一種社會關係或說社會實踐（Gill, 2000），「投書」可視為主體論述的象徵構造物（symbolic constructions），分析這構造物，也就是在理解其生產之觀念、行動與意義的社會脈絡（complex phenomenon）（Thomposon, 1988）。如前所述，學生是一種社會產物，在學校場域中聯繫或轉變一種社會關係，據此來看，不同學生在公共領域出現的投書文本，多少程度論及其參與學校場域的差異表現。

因此這裡要分析的問題是：「學生投書中如何再現教育活動（學校秩序與權力關係）以建構自身？」。在此前提下研究將分兩階段：¹第一階段根據Bernstein的理論，將再現之論述分作「表意秩序」（道德傳遞之社會共識）與「工具秩序」（控制技術的社會區分）兩種表達範疇，意即，投書資料中呈現的問題（那些安排進入學生生活中的秩序）被說出來。儘管Bernstein提供分辨學生參與學校安排秩序的類型說明，但卻無法提供如何進

¹ Bernstein的理論焦點在符碼製造、分配、再製與改變等傳遞過程中的權力問題，重視語言的社會事實，而非結構主義語言學將語言做為研究主體，去脈絡與去文化地著重語言規則，分析上強調權力關係，聚焦在界線是否開放（王瑞賢譯，2007）。然則，Foucault（1994, 1997）將符號組織與安排的形態視為「論述」，論述分析則是對權力關係進行分析。儘管兩人對權力關係的分析旨趣具相似性，但方法上Foucault著重論述形構的規則，缺少對論述提出系統性的分析，而Bernstein雖強調知識與論述間的關係但並非以論述當作研究重點，如何利用Bernstein的分析模式與Foucault的論述觀點則為可嘗試的方向（鍾桂玉，2004）。

行有意義的分析。

第二階段，則關注兩類秩序論述中，有什麼意義（權力關係）被說出，意即分析投書中學生主體選擇妥協或抗拒的社會關係或實踐，也是Foucault論及形塑學生主體之權力所在。

研究者分析的對象是「陳述」，Foucault（謝強、馬月譯，2003）將「陳述」視為一種使用主體對任何一種語言型態使用的符號序列，意即主體透過符號選擇操作（如字、詞、圖、表等）形構出不同的陳述（句子、圖畫等）並組織安排在一個內在相互指涉的意義系統（如某類政策法令或教科書等）。故構成投書場域的符號是文字（字、詞、句）。這裡為了不混淆層次使分析難以理解，因此視每則投書（者）都是不同的陳述（兩個人可以講同樣的東西，同一主體也可以重複投書同樣的問題），但這裡皆視每則投書為不重複的事件，因此分析投書中的語言時，不在於化約，也不在追求同質，而是著重在「描述」陳述的實踐。

論述分析的策略即在於「描述」這些陳述的存在方式及其意義（謝強與馬月譯，2003）：首先，確定詞彙（對象形成），意即根據不同檔案中的差異陳述構成的符號整體中，確定特有存在方式的陳述（如特定字詞句）重複使用（為每一個可能的主體保留一個位置並且賦予他某種意義）；再來，觀察那些已經說出的陳述（主體位置形成），像是學生在其所處的教育空間內，可能論及自我角色、教育環境、同儕、師生等四個面向的社會關係（Fullan, 2001），意即無須任何解釋，尋求它們以何種方式存在，它們被表現出來意味著什麼？或是說已經顯露什麼——其他任何東西取代不了它們。最後，組織並寫出這些陳述群，意即確定不同陳述之主觀位置的可能分布，並建構呈現彼此的參照空間。

肆、學生投書的論述分析

綜合前述，「學生論述」的分析，即是在各種投書陳述中，辨識臺灣過

往至今形成「學生」的教育秩序，同時，也是理解不同社會化階段的學生，在論述教育問題時，如何建構學生主體。

一、國中生

國中生對「表意性秩序」，如老師補習、送禮、教導行為等多有論述。對於聯考教育體制，在媒體中多為無言之態，反之，以實驗性的「免試升學班」、「輔導課」等論述則有所呈現。然則，自教育改革的社會實踐開始，國中生逐漸將教育問題轉向「工具性秩序」，即知識體制與學習環境的討論。

(一)表意論述：考試的道德共識

從國小開始，教育空間就模仿著我們社會的權力關係，因此班級秩序的建立，有賴於讓學生構連到社會的象徵體系中。

於是，將社會「縮影」在班級的最好做法，就是建立教室內「特殊社會關係」：教師、幹部與同學。國中生，對此種關係秩序的維持與社會相互參照，「老師」與「幹部」的行為，則成為國中生關注的問題，像是「班長整天笑嘻嘻的，完全沒有魄力；衛生股長，光說不練……老師的種類更多了，有補習、沒補習、有三千、有二千……」。（陳德徵，1993），老師收家長之「禮物」與強留學生「補習」的行為（王韻軒，1993），則為不以為然之常態。

國中生，偶有論述提及教育體制，但多論述「聯考」如何影響「自我認同」或「教師行為」，像是：教師對國中生個人的價值判斷（資優、前後段），教師教育行為的狹隘化（借課考試、使用教科書）：

……國一時，我很「榮幸」地「考上」資優班。為何說是「榮幸」呢？因為你一旦考上資優班後，大家就會對你另眼相看，認為你是一位「才智過人」的學生……（林荃莘，1995）

……月考的前一、兩週，老師就拚命「借」課考試，童軍、美術、音

樂……所有藝能課全都借了，有時還因為借不到而撕破臉，……「德智體群均衡發展，身心手腦皆臻健全」的名言，等於是一個笑話……（廖品傑，1995）

……這逝去的三年，我竟不知道我真正、認真地做了些什麼。書？念了一些吧！公式每天不停在腦中盤旋，昨天的考卷還沒檢討，明天該考的試還沒看，老師們總說，聯考決定著我們的未來，未來是否璀璨，端看現在的努力。真的嗎？……（馬菲，1996）

雖然學校內推動「五育均衡」，卻與「升學環境」相互衝突，升上國中後的國中生，配合「早上七點半開始讀書到下午四點十分」的學習行為，控制著自我成為「好學生」的形象（林星紋，1995），而「五育均衡」的實驗性教育，如「自學就學方案」，多是「搞不清楚」的國中生加入，如此，反而使「考試」的「公平性」相對清晰（劉凱元，1995），「考試」成為清晰的道德共識。「考試」做為一種共識時，關切「微觀」的教育改革，像是「解除髮禁」（蘇琦雅，1995）則具有存在的意義。

國中生對「考試」的論述，它不但控管國中生學習活動的節奏與秩序，並且依其判斷「好、壞、優、劣」。儘管國中生可以選擇「拒絕考試」，並且「不繼續升學」，但在強迫性的九年國民教育中，國中生已在「考試」過程裡學習成為用「考試」自我定義的主體，從「數字」中獲得道德意涵（公平性），「考試」則為未來「優秀」人才的辨別技術提供基礎。

（二）工具論述：從極權走向多元的考試工具

儘管國中生認同「考試」做為「社會公平」的道德共識，但它卻透過「教育改革」轉化為「快樂生活」的敵人。配合「九年國民義務教育體制」的高中聯招，自此從「正統」變為「問題」、「價值」變為「壓力」，這使國中生思考「迫切需要」的問題，不是「知識」可能是如何獲得學習樂趣、釐清學習意義、讓家長參與學校生活等。

然則，「教育改革」中並沒有「去除考試」，「考試」仍是「教學實

踐」的指導者，除了創造「補習文化」、「參考書市場」，還有學校生活中的「第九節課」、畢業後的「明星學校」等，這些都是國中生「欲拒還迎」的文化產物（沈芯菱，2004；廖虹婷，2004；蘇楓，2007）。「考試」同時深入在教師的實踐技藝中，建構「深」與「難」測驗環境，以此成為「鑑別程度」關鍵技術（吳秉勳，2004）。

不同領域的分科「知識」，仍保持切割教育時間與空間的規律性（期、月、周、節、堂、時）與正當性（升學、鑑定），「教育改革」分化了「課本」的樣貌，形成眾多課程與衍生出的「參考書」（廖誼安，2002），同時彼此也成為相互比較競爭的對象。「考試」仍被放置在拔擢人才的「工具位置」上，被視為問題的卻是「技術性」是否適當，換句話說，在國中生眼中「教育改革」是在做「實驗」，老師則是「實驗者」，學生是「白老鼠」：

……「多元入學方案」不但需花費不少的金錢，更加深了某些無法接受失敗的同學的挫折感。而且學校對於考上的同學，未能做適當的處理……。 （柯思嘉，2000）

……考試考的，往往比課本艱深；課本講的，總是廢話一堆，遠不如參考書寫的易記。不信的話，請來看看我們的課本；看看我們的考試卷；再看看我們的學長姊學些什麼……。 （王澄嵐，2004）

……每逢大考，沒有十本也有八本的課本、參考書，課本真的解釋得太淺白，一個單元加上練習題目才五頁，扣掉圖解只有一點點課文……參考書換湯不換藥可以一版多變，因為教改改得學生、家長人心惶惶，只能多買多安心囉……。 （許舒涵，2005）

……做實驗前（教改），並沒有告知且沒經過我們同意（政府須負賠償之責）；好好的一個人被教成只會做選擇題的白痴（涉嫌傷害罪）；讓我們飽受世人批評；為了功課得買許多參考書，卻不實用；以部編本，上不出所以然，只好去補習；不好好栽培我們，長大之後成了廢人……。 （林令珊，2005）

「考試」仍具意義，但「教育改革」使「考試」不再以「極權形式」存在，反之分化成「多元、多樣」的教學技術（課本、參考書）於國中教育之場域。就此意義下，老師其實是「學習教學技術」而非創造「學習環境」，從各例子可窺之一二，如老師在「尊重受教權」規約下既不能選擇想上課的學生，在「尊重人權」規約下亦不能體罰破壞上課秩序（吵鬧）的學生。師生同樣被「編入」某班（蔡好學，2000；辛心，2007），雙雙都在沒有選擇力量下進行教育活動。

二、高中生

（一）表意論述：自我控制的道德共識

國中生透過「考試」拔擢而成爲高中生，「考試」已成爲其實踐慣習。這使得高中生對未來「生活」有一定程度的預期與適應，對自我行爲則有所控制，在此背景下，「讀書」與「玩樂」成爲不同類型之活動，「讀玩分離」則爲高中生論述之生活面貌（石震達，2001），「讀書、考試、入學」則是沉默的共識，反之，「讀書」則是一種共同道德，各項行爲問題細部則爲高中生所關切。

「考試」篩選出的「讀書人」，應更具有「自我行爲」的控制能力，「行爲控制」應是道德共識，像是排隊到圖書館念書，大家對自修室的爭奪、未能維持自修室內的秩序（手機鈴聲響起），缺乏「公德心」（江世祺，2000）。考試入學過程中，高中生對老師們執行考試活動的道德意義多不置可否，但若跨越「自我控制」的界線，面對從個人（推薦函挾持學生）到生活型態（縮短假期）的威脅，則有所論述：

……老師對推薦函的態度有兩種。一種是，推薦函根本就是學生自己寫……輔導室都會提供「推薦函範本」。另有一種，老師把推薦函當成挾制學生工具。「你看看我在推薦函中怎麼寫！」、「你這樣叫我在你高三的時候怎麼寫推薦函？」……推薦函的客觀性有多少……只

有真正的成績數字才是最真實的。（秋楓，2001）

……當學生的，最期待的就是寒暑假了……我們可以多吸收課外的知識。……如果延長上課時間而縮短假期，那我們還有什麼多餘的時間去充實自己呢？……在寒暑假多半排了輔導課……難道過多的上課時數和良好的教學品質相等嗎？（羅雨凡，2001）

「自我控制」的道德共識，同時會對未來角色（大學生）也有所預想，像是透過媒體知道某大學畢業舞會請來鋼管辣妹，高中生則論述「鋼管辣妹」為「色情」的象徵，降低應有「水準」，遺忘原有的「目的」（李鎮聲，2001），有損校園中畢業儀式的神聖性；又或是高中生的髮禁，應在不影響社會秩序與危害的前提下，適時解除，彰顯高中生「自由」、「自主」、「創造力」、「探索新事物」之人格象徵（唐宗浩，2001）。

在表意秩序論述中，高中生似乎表現得比國中生更有能力界定「行為意義」，而「自我控制」在「我」與「我們」之間擺盪，「自我控制」的道德共識，則以不同的事件面貌向眾人呈現。

（二）工具論述：「多元」做為資格建構的技術

如果高中是進入「大學場域」的「登牆梯」，那麼教育「入學政策」與「選生方式」，則像是這面「牆」與「梯」，與高中生息息相關。

要使「入學政策」與「選生方式」具有某種作用，那麼須建立「選擇與排除機制」，而高中與大學的界線，首先從對「讀書品味」（念書的態度）的論述開始，從中淘汰「無心念書」的階層，建立「大學生」的社會資格與正當性。據此，「讀書品味」則為「多元入學」的制度論爭開啓論域，「高中生」過渡到「大學生」的過程中，「資格」建構的論述與制度，則成為此社會化階段的產物：

……對一個根本無心唸書的學生保障他的學習權，正如為一亡命之徒捍衛其生存權一般的可笑。……學習權不應無限上綱到全然抹滅了學

校的自主權。當初甄試入學與申請入學最為人稱道的即是校方可「主動」選擇學生，而非「被動」地被選擇……。（袁瑤笙，2001）

無獨有偶，就如國中生一般，「升學」過程共享「壓力」的物理隱喻，而壓力大小則與「制度設計、入學方式、採計分數」標準等條件有關，但不同的是，國中生在乎「制度改變可能有的快樂學習生活」，高中生則在乎「制度如何令人信服」的問題，相較於「國高中生」會試圖與制度適應與融合（多元入學方案），就像是在論述「推薦甄選」的入學問題時，直接或間接地賦予大學機構論述資格的權威性（專業考科），或者是承襲國中生的經驗，對體制內「教育者」使用「課程與教材」造成的補習文化（補教業）與商業文化（參考書商）進行論述，綜合形成「生活改善」與「資格審定」差異論述：

……多元入學的目的在於減輕學生的升學壓力，倘若真採計在校成績，家長勢必更加注重學生在校表現，學生也會因家長的壓力將學校考試視為如臨大敵……光念一個版本似乎並不足以面對即將來臨的學力測驗及以「丙案」之名重新出發的聯考……學校每種版本都教……怕考試輸給了別人。（梁夢昊，2001）

……學科能力測驗……原本的功用在評定考生的基本能力，作為第一階段篩選用；但現今的制度卻將其列入總成績的計算，使每位學生都盡力飆高分，抹殺了學測的用意。如果有些校系覺得需要採用筆試成績，可在第二階段考更專業的試題，一來成績更為客觀，二來免除學生準備學測的壓力……。（吳逢軒，2001a）

高中生對教育體制變革的意見不盡相同，像是有認同多元入學，只是努力不夠，如精神、意義、方式等細節說明（吳逢軒，2001b）；也有對多元入學方式提出問題，如資料準備繁複（自傳、讀書計畫、得獎紀錄、請師長

寫推薦函等），使高中生寧缺課而不讀書（傅家瑋，2002）。高中生對「多元」多有批評，但仍承受社會的意識型態，需要非議的不是「繼續升學」而是「多元入學的政策與方式」。不過「多元」的「興趣」仍在「志願卡」中依分數「高低排序」並形成意義，成為大學「專業科系」的「鑑價工具」並提供某種論述基礎。

高中生對於適應升學的態度多傾向「適應與包容」，透過此一階段，則晉升符合家庭與社會期待的「大學生」，主觀上再怎麼厭惡，但「考試與測驗」則為必要之惡，與教育活動中「課程與教材」相互聯繫，則較具有正當性，高中生則能體察、諒解「教育者」在結構中的無奈：

……大部分學生及家長總是向老師抱怨考試太多……如果老師不考試，學生會自動自發去唸嗎？其次，如果老師不考試，學生能如家長所願考上好學校？其三，老師本身願意如此嗎？……如果你在意的是這所學校歷年考中名校的人數多寡，那麼，無可否認，你要的不正是用考試層層堆砌出來的學歷嗎？又為何去埋怨考試太多呢？……。（施秀靜，2003）

「好成績」在高中場域獲得合法性的地位，國中自學實驗方案的參與者，在此環境下顯得落寞、悔不當初（程惠筠，2003），「考試競爭」已不是自我學習效果的檢核，反之，則成為「殺戮戰場」，對高中生而言，考試拔擢人才的權力論述，具有一定程度的支配性；換言之，即使心中不願意，但卻必須接受：

一群高三學生在教室為學測倒數，盤算著我們未來……，在冷冽東北季風吹拂下的我頓時覺得荒唐起來……對人生，我不知所措；對未來，我徬徨失落。……在殺戮戰場裡的我們，手裡拿著槍枝惡鬥，只為撐到終點、那大人們稱作「成功」的終點。……（林佩穎，2004）

總體來說，「多元」入學為資格建構的技術，在此過程中，「多元」打破「一試定終生」的分流技術，轉而形成多種型態的分流技術，而文化常識中的「興趣」，在教育場域中，仍是等級分別之物。進入大學的多元性，象徵著「鑑定技術」的精緻與複雜度，高中生學習與適應的過程，同時也學會理解社會需要的成功與失敗、興趣與品味，將其階層化。

三、大學生

(一)表意論述：外延的自我控制

大學生「自我控制」的向外延伸，構成對「大學生活」的各種觀察，從多樣的論述中，顯現出不同樣貌的自我定義。

大學生方面，從「宿舍內成員的竊盜行為」，看不到受過公民道德教育的大學生（梁君，1993）；從「非正式全校學生投票選舉校長的反應冷漠」，看不到民主參與的大學生（葛聿銘，1994）；從「男生宿舍內女生留宿」，看不到遵守規定的大學生（邱德宏，1995）；從「圖書館的閱覽室，趴著睡覺的人比認真讀書的人還多」，看不到具競爭力的大學生（楊思柔，2001）等，同樣的，大學生對老師要求的言語也更加細緻，無論其專業成就如何，必須能「教學嚴謹」、「重視方法」「不缺課」、「維持進度」、「不開營養學分」的情形下，才算是具有「資格」的大學老師（李君儀，1996；葛聿銘，1996），「罷教、罷課」也不應該是教育者應有的行為（張振豪，1997）。雖然大學生之間可能有不同觀點，不像是國高中階段具有封閉性，但從開放性的論述中，可以辨識大學生逐漸能透過論述「問題他者」的過程，將「行為控制」的道德觀，外延構連在形成社會共識的論述中。

然則，雖經過「國高中」的教育儀式洗禮，「考試選材」的篩選功能卻無法過濾大學生所屬的階層屬性。因此，大學生行為在內部差異的情形下，形成各種差異論述，像是校園出現「穿拖鞋上課」、「滿口三字經」的大學生，為強調「禮貌、規矩、尊重」的大學生所批評（朱峻廷，1995），反映知識階層應有的品味；如何轉化孤立與冷漠，畢業後不只是成為高級職業文

官、中產階級，而是做個「參與」社會行為的大學生（林智勝，1996），則是另一種對知識階級行動的差異論述。

不同世代的大學生，對彼此的行為也構成差異論述，像是從職場回流的大學生對應屆畢業的大學生，製作諷刺的打油詩：「報告急就章，考前開夜車；上課打瞌睡，平時徹底玩；現況不了解，未來不知道；考試大作弊、教授不知道；歐趴六十分、只求畢業好。」，而教育者縱容的行為，更不應出現在校園（唐佩珊，2001a；唐佩珊，2001b）。對他人界定的行為或問題，大學生並非全然接受，透過對「論述的反論述」，大學生與不同的社會成員，共同將行為規訓，結構在教育問題的論述中：

……這些教育人士又批判到學生的道德。但所謂「言教不如身教」，而如今我國教育人士的「身教」又如何呢？從報上不時傳來的老師對學生性侵害、不當體罰等，試問，聽多、看多、領教多了這種「身教」的學生，又能對其有多高的道德要求呢？要河清，源頭不清如何清？上樑不正下樑歪，刮別人鬍子前先刮乾淨自己的吧！……（吳鈺辰，2002）

大學生的論述能力，顯然比國高中生階段要高，所觸及的議題又較為多元，雖經過身分轉換，但客觀化的教育體制（國、高中），結構在現階段的主觀意識中（大學生），因此，在讀者投書中，不時地看到大學生對各類媒體事件發生的「觸景生情」，進而透過對「國高中階段」的家長、教育者與教育體制的「反論述」，參與到不同場域（國、高中），顯露其對教育場域的問題看法：

看到國三生在學校廁所自殺的新聞，在內心深處勾起了我最深的悲傷。……念書是我的職責，考試就像是績效考察，而出去玩則偷偷摸摸的像是蹺班！童年不是愉快的玩樂，而是分數競賽的壓力。安親

班、補習班滿街都是，名師保證班更是數不勝數，這就是教育嗎？……（盧大中，2007）

學校是培養國家棟梁的地方，該重視的，是學生腦袋裡的東西，而不是所穿的衣服。……學校該重視的，是如何給學生最好的教育，而不是花大量的時間在外觀的服儀問題……（楊咩，2008）

除了填志願、考試生活、制服制度、體罰等國高中之教育場域問題外，對家庭具重要性的教育功能問題（少年蹺學、蹺家、行竊、縱火、加入不良幫派）也多有論述。透過大學生的論述，可一窺其過往經驗中的秩序，當「大學生」為「國高中生」代言時，已從「不善言說的他者」（國高中生身分）晉升為論述他者的主體。

（二）工具論述：文憑、身分、自治與性別

大學教育，對一般學校而言，基本上包含「通識博雅」與「專業知識」兩類課群。前者培養人文社會的關懷，後者強調專業科系的技能，兩者合而為用於大學場域。然則在教育論題上，大學生論述多揭露現存的社會區隔與影響。

「文憑」在社會中共享「道路」的隱喻，不時有「路」（如出路表徵職業）、「道」（管道、換跑道表徵換位流通）等詞彙，出現於「文憑」與「就業」的論述中。進一步說，持有不同的「文憑」，意味著「進入」不同的職業團體、不同收入的階層、不同尊敬程度的地位。換句話說，「國高中文憑」取得的意義，在強迫性國民義務教育的計畫與推動中逐漸失去原有的有文化（能識字讀寫）的象徵性，反之，則成為社會控制程度的象徵。大學文憑的「象徵性」則在社會觀感與論述中賦予。

在專科學校時，有位教授形容我們專科生在社會上的情形：「便宜又好用。」……專科生之所以選擇要繼續插大而不願考二技、我想我們的社會需要負責，因為大家都被灌輸大學文憑比專科文憑更好、更值

錢。……（張秀屏，1996）

然則，大學內隱蔽各種社會區隔，從大學生的論述行動中可以得知，如對「廣開大學之門」的爭議，重點不只是就業問題，而且具有「國立大學資源優渥」、「私立大學監督不嚴」等意識，大家仍會想往「國立大學擠」（范世平，1995；張新山，1993），原來區別資本來源的「國立」與「私立」，轉而成爲「區隔」大學生品質的工具，而「私立」如何與「國立」仿效、同形化與競爭，在教育場域內部實踐起了實際的作用，可能影響高等教育評鑑的參照點，做爲「大學教育品質」知識論述之基礎。

「課程制定」雖是區別專業的工具，但卻是開放性高且模糊的論域，一方面大學生擔心，若交由具有「專門知識」部門系所「自行修訂必修科目」，專家見解差異引起「學術紛爭與鬥爭」（張生，1995），專業性犧牲於合法性的權力競逐，另一方面「共同必修」卻又認爲不具有「專業的區別度」，反之，「繼續升級」才變得具有鑑別度，於是：大學內「教授用旗下學生考上多少個研究所彰顯教學成果」等種種現象，使「升上研究所者」做爲區隔大學生「專業性」的工具，「大三下學期就開始補習升研究所的課程」，選擇「營養學分」、「低分飛過」則是大學生必要的策略（黃百源，1995）。

此外，優勢／弱勢階層亦出現在大學生成員的內部區隔。比方說，大學入學前之「特殊身分」分化出大學生中的「優勢階層」。大學生爭議由各種法規來源而生的加分機制，如蒙藏生、特種考生、原住民生、僑生、派外人員子女、退伍軍人等加分或降低錄取標準之問題，除了成爲入學「公平性」的爭議，同時也使大學生中區分出「特種」與「一般」、「優勢」與「弱勢」的群族（蔡明原，1995）。不過，被視爲「優勢階層」的大學生團體，則會因不同的「變數」，如家境不佳之經濟因素而中途輟學，或原住民在漢族下不會說母語等等（詹惠蘭，1996），用「經濟」或「語言」條件，將由「入學條件」視之爲「優勢」的論述，反轉爲經濟或族群語言意義下的「弱

勢」，大學生內部自我分化階層團體的多樣性可見一斑。

大學生，能自我認識並界定為「受教育之主體」，在此前提下，會期待學校任何的作為（教學、施政），都應與「學生需要與意願」有關，將表達意見、「自我決定與選擇」則視為大學生應有的「自主人格」（倪世傑，1995；文堯，1995；林雅迪，1996）。大學生表現出有別於國高中生的主體意識，大學生「參與」與「議決」的權利被強調，對於現有「秩序」改變具有意願與論述能力，「學生需要與意願」則成為大學生有別於國高中階段，大學生的「自治」論述則成為強化了大學生特徵，相形之下，似乎社會對國、高中團體的自治期待則顯得沉默。

除此之外，「性別差異」則潛藏於專業教育的場域，比方說1995年9月舉行的外交領事人員特考簡章中規定，「男性錄取名額為女性的六倍」、「男教授」會勉勵「女學生」以家庭主婦為業，學院場域中「女教授、副教授、講師」則少之又少（方玫心，1996）等，專業知識的學習與外延（公職或專業考試）過程中，「性別差異」為學習專業化程度、方向、意義與價值（如女生要去結婚、生小孩），提供某種常識論述，以做為隱晦的排除力量。

伍、結論、限制與討論

一、結論：學生投書中再現的教育權力

學生身分的主體投書，再現形構其成為學生主體的教育施為與話語，從前面的分析中，國中、高中與大學生間不同學生主體投書的型態與分布，陳述過程中各種不同形態不能視為某一學生主體的綜合或統一，相反地，表現了主體的擴散，不同形態的陳述則是意味著學生主體不同的身分位置的占據或接受的立場。

換言之，學生言語了教育實踐的外在性的空間，在這個空間中展開一個

不同位置的網絡，投書場域中投射出的「批評與異議」，這裡不會當作是屬於說話主體的世界觀，而是理解為一種學校安排道德與工具秩序實踐之概念分歧點所確定，像的是否接受教育制度下的考試實踐之目的或方法。

對陳述的分析著重稀少性的效果，意即，確定一個有限的在場系統，一些具有某種價值，人們想設法占有的東西，是人們重複、複製與轉換的東西，為它們預先訂製行動方式、賦予其機制某個地位（謝強、馬月譯，2003）。就此來看，投書場域中的學生投書，再現臺灣教育改革推動期間，以「鑑別」為名的各種形態（考試、專業化、資格等）作為占據與轉換期主體意義，中介師生、同儕之他者關係的建構，並轉換為一種自我治理的機述，發揮稀少性效果。學生對教育空間的構成而言是一個有意義的他者，無論是沉默還是發聲的主體，都在教育過程中實踐其權力知識。

二、限制：關於媒體場域中教育問題的再脈絡化

Bernstein（2000）提醒我們，媒體不只是傳播而是一種教育行動者，傳遞並形塑特殊的教育論述與關係，為一教育再脈絡化場域。儘管本研究強調投書版面再現的是學生論述，但卻是編輯室內部之「挑選」之產物，內含媒體行動者的社會認同與實踐，乃限制之一。投書是媒體建構的特殊場域，在有限版面下做有限的參與及發言，不僅形式上不同於副刊或其他版面之投稿，其伴隨媒體事件的議題性既構成亦限制研究文本的構成，乃限制之二。

研究者面對上述限制的處理方法，一方面避開編輯為每篇學生投書之標題論述（編輯會在標題中展現其論述），另一方面則選擇學生經驗之論述作分析（編輯頂多做修辭改善，但職業道德上不會捏造與曲解內容）。儘管論述分析無法觸及編輯室中所有學生投書稿件，但批判性地使用學生投書，能讓我們對媒體將教育場域中再脈絡化的教育問題做理解。

面對限制的研究態度上，則以老子所言之：「大音希聲」²做提醒。從

² 王弼注解曰：「聽之不聞名曰希，不可得聞之音也」，意即聽得到聲音我

媒體場域的學生投書中，再脈絡化的教育問題是「如何評鑑」的種種爭議，它作為形塑學生主體形成的權力知識，既促使道德共識，亦具有社會區隔的功能，滲透在學生自我認同與教育環境的建構中。從種種情緒問題（國高中階段較為明顯）內化並變體為自我控制技術，學習將其轉換為對不同社會階層或團體，進行區隔與判斷。但眾多學生論述中幾乎不見「我為什麼要在學校？」論述。這讓人反思，學校何時是由學生構建之場域？對學生角色做論述形構（這多屬專家的權力）？！

三、討論：從「我思考」到「考思我」——主體變奏曲

這裡想延伸論述：熟悉此道者（鑑別／區辨），可能繼續再生產這種「鑑價」論述的能力，轉到不同場域（職場、研究所等），以各種形式實踐之。教育似乎在「培養思考」（目的）與「評鑑思考」（手段）中擺盪，學生或許理解教育目的，但手段卻從外（區隔）到內（道德）占據著學生，學生在此教育環境中成長，究竟是成為「我思考」的主體，批判性地經驗與學習，進行自我反思與建構？還是形成「考思我」的主體，學習「多元」團體的評鑑技術，區隔與定義自己的價值與品味。

將此置於臺灣教育改革倡議的社會脈絡來看，多元入學的知識論述批評「聯招考試」領導教學下的學生形成（失去創造力、無法適性選才等），因此在突破「單一」又要「維持公平」下，發展兼具兩者的教育實踐（考試專業化、招生多元化），發展不同入學方式的評鑑技術（考試登記分發、推薦甄選、申請入學），學生得通過這些評鑑技術，依分數排序進入。多元入學論述消除的並不是「考試」而是「單一」，優先保留的不是「適性」而是「公平」，「適才適所」的理念，究竟是強調「所欲得其人」？還是「人欲

們會區分，有區分就有五音符號且不能合在一起（宮、商、角、徵、羽），故真正震撼的「大音」是無聲，聽不見猶如「震耳之聲」，用做本研究之隱喻，儘管能辨別各種「區隔」之聲，但弦外之「大音」才是需要去感受。

得其所」？不同學生可能有不同回答。巨觀來看「教育改革」論述，來自對抗國家對教育的主控與管制，「教育鬆綁」為改革四大理念之首，雖鬆動國家機器的支配，但仍有不同論述（市場化、市民社會）相互競爭，界定教育的意義與目標（蘇峰山，2003），但就微觀來看，支配學生主體形成的知識論述，相對於各種教育可能性（如學生主導建構課程與教材），卻少得只剩下「評鑑」下的「升文化」，缺乏「多元」面貌。「評鑑」既是教育一環，無法逃脫，那我們是否可在結構的教育環境中，多留給師生一些「想像」與「鬆動」的空間？或許有一天，在不同教師班級聽到不同學生們歡唱的〈童年〉³，不只是「等待著下課、等待著放學、等待遊戲的童年（學生生活）……一天又一天，一年又一年，迷迷糊糊的童年（學生生活）……」。

³ 中華民國政府以養成「德、智、體、群、美」五育均衡發展的健全國民為由，1979年總統令公布《國民教育法》，隨即公布《國民教育法施行細則》（1982）、《強迫入學條例》（1982）、《強迫入學條例施行細則》（1984），6至15歲中華民國國民須分兩階段（國小、國中）強迫入學。羅大佑於1981年創作〈童年〉歌詞，唱出當時時代背景下某種教育圖像。

參考文獻

(一)中文部分

中華民國教育部部史全球資訊網（2010）。重大教育政策發展歷程。2010年2月26日，取自<http://history.moe.gov.tw/index.asp>

文堯（1995，10月10日）。民意論壇：參不參加慶典各校自決。聯合報，11版。

方玫心（1996，3月8日）。民意論壇：限男性 她成了高學歷家奴。聯合報，11版。

王逸舟（譯）（1994）。C. W. Mills著。權力菁英（The power elite）。臺北市：桂冠。

王瑞賢（譯）（2007）。B. Bernstein著。階級、符碼與控制——教育傳遞理論之建構（Class, codes and control）。臺北市：聯經。

王澄嵐（2004，11月18日）。民意論壇：我的未來 教改賠得起嗎。聯合報，15版。

王韻軒（1993，8月31日）。民意論壇：老師啊 怎變得這樣市儈。聯合報，11版。

卯靜儒、張建成（2005）。在地化與全球化之間——解嚴後臺灣課程改革論述的擺盪，臺灣教育社會學研究，5（1），39-76。

石震達（2001，2月18日）。民意論壇：寒假輔導……全班蹺哪去了？。聯合報，15版。

向陽公益基金會（2007）。2007年青少年生活痛苦指數調查。未出版，臺北市。

朱峻廷（1995，7月8日）。民意論壇：廣設大學 真能解決一切問題嗎。聯合報，11版。

江世祺（2000，7月1日）。民意論壇：擠進圖書館 手機吵人。聯合報，15版。

吳秉勳（2004，10月24日）。民意論壇：老師，別只教難題。聯合報，11版。

吳鈺辰（2002，2月5日）。民意論壇：學生勢利冷漠 言教不如身教。聯合報，15版。

吳逢軒（2001a，10月19日）。民意論壇：推甄優點 被分數抹殺了。聯合報，15版。

吳逢軒（2001b，11月9日）。民意論壇：多元入學精神應讓學生知道。聯合報，15版。

吳驊宸（2004，10月24日）。民意論壇：教改，請聽學生說——花錢買二手武器 不如投資教育。聯合報，15版。

李君儀（1996，6月11日）。民意論壇：打手心——也許學生不用心。聯合報，11版。

李金銓（2007）。大眾傳播理論。臺北市：三民。

李茂政（1987）。當代新聞學。臺北市：正中。

李敦仁、余民寧（2005）。社經地位、手足數目、家庭教育資源與教育成就結構關係模式之驗證——以TEPS資料庫資料為例，臺灣教育社會學研究，5（2），1-47。

李鎮聲（2001，6月9日）。民意論壇：大學生 有點水準吧！。聯合報，15版。

沈姍姍（2009）。教師專業成長的誘因與動力，學校行政雙月刊，9，28-31。

沈芯菱（2004，9月10日）。民意論壇：真的只要讀一個版本？部長與出題委員 能否斬釘截鐵的保證？。聯合報，15版。

辛心（2007，1月7日）。民意論壇：一綱？本還不都是考考考。聯合報，15版。

邢克超（譯）（2002）。P. Bourdieu著。再生產——一種教育系統理論的要點（La reproduction）。北京：商務。

林令珊（2005，12月19日）。民意論壇：只會做選擇題的白痴 誰教出的？。聯合報，15版。

林生傳（2004）。臺灣近期教育改革的透視與省思，教育學刊，23，1-36。

林志明（譯）（2000）。P. Bourdieu 著。布赫迪厄論電視（Sur la television）。臺北市：麥田。

林佩穎（2004，1月7日）。民意論壇：未來……前方是殺戮戰場。聯合報，15版。

林玟璉（2002）。原住民教育的論述分析——以四本專書為例。教育與社會研究，3，133-166。

林星紋（1995，9月4日）。民意論壇：我們的國中生活 不太快樂。聯合報，11版。

林荃莘（1995，4月10日）。民意論壇：資優班 超級升學班。聯合報，11版。

林逢棋（譯）（1994）。I. Scheffler 著。教育的語言（The language of education）。臺北市：桂冠。

林智勝（1996，3月30日）。民意論壇：學生 你也是社會一分子。聯合報，11版。

林雅迪（1996，9月14日）。民意論壇：多聽不同聲音 政策才會周延。聯合報，11版。

林雅倩（2006）。我國國小社會領域教科書階級意識型態之內容分析。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。

邱德宏（1995，12月25日）。民意論壇：交大 應給學生機會教育。聯合報，11版。

政府作為 仍讓青少年最痛苦（2008，12月28日）。聯合報，C3版。

施秀靜（2003，2月28日）。民意論壇：不考試 學生會自動唸書嗎。聯合報，15版。

柯思嘉（2000，6月3日）。民意論壇：多元入學……花很多錢 很多挫折。

聯合報，15版。

秋楓（2001，3月11日）。民意論壇：所謂師長推薦函……。聯合報，15版。

紀金山（2008）。臺灣師資培育制度改革論述的社會分析，臺灣教育社會學研究，8（2），47-85。

范世平（1995，7月8日）。民意論壇：廣設大學 真能解決一切問題嗎。聯合報，11版。

倪世傑（1995，9月20日）。民意論壇：校長強勢裁量 不妥當。聯合報，11版。

倪炎元（2003）。再現的政治——臺灣報紙媒體對「他者」建構的論述分析。臺北市：韋伯。

唐佩珊（2001，10月8日）。民意論壇：大學之道——不要相信社會正義？。聯合報，15版。

唐佩珊（2001，7月2日）。民意論壇：大學生混日子 國家那有希望。聯合報，15版。

唐宗浩（2001，12月30日）。民意論壇：解除髮禁 學生仍受社會制約 只是限制不再硬性、不人性。聯合報，15版。

袁瑤笙（2001，7月28日）。民意論壇：保障放棄的學習權 豈能抹滅學校自主權。聯合報，15版。

馬菲（1996，6月23日）。民意論壇：考生吶喊——有無別的路可走「我快被考卷壓死了」。聯合報，11版。

張生（1995，7月24日）。民意論壇：大學課程改革——學術的新戰場。聯合報，11版。

張秀屏（1996，7月19日）。民意論壇：請給專科生一條升路 十九歲的迷思。聯合報，11版。

張哲溢（2006）。臺灣主要報紙中小學教師形象之內容分析——以《聯合報》、《中國時報》為例。佛光人文社會學院傳播學研究所碩士論

文，未出版，宜蘭縣。

張振豪（1997，7月23日）。民意論壇：罷教罷課 負面教育。聯合報，11版。

張新山（1993，7月13日）。民意論壇：教學品質的改質又怎樣。聯合報，11版。

梁君（1993，10月13日）。民意論壇：大學之盜 躲不了順手誘惑。聯合報，11版。

梁夢昊（2001，8月16日）。民意論壇：「誰」贊成採計在校成績。聯合報，15版。

許舒涵（2005，8月31日）。民意論壇：所謂教科書題目圖解 一點點課文。聯合報，15版。

許誌庭（2005）。教育改革論述的後設分析，國民教育研究集刊，13，111-125。

許誌庭（2008）。課程改革中的權力佈展與知識新生，教育研究學報，42（1），17-32。

陳世敏（1989）。讀者投書：「接近使用權」的實踐，新聞學研究，41，25-46。

陳德徵（1993，8月17日）。民意論壇：名師轉戰 上課老是發呆 班級內閣也有官商勾結。聯合報，11版。

傅家瑋（2002，3月10日）。民意論壇：忙推甄 高三生犧牲上課。聯合報，15版。

程惠筠（2003，8月9日）。民意論壇：悔念自學班……快樂的代價，聯合報，15版。

黃百源（1995，7月24日）。民意論壇：為考研究所 忽略專業課程。聯合報，11版。

楊咩（2008，10月12日）。民意論壇：教什麼重於穿什麼 不要用錯力氣。聯合報，11版。

楊思柔（2001，11月14日）。民意論壇：國立大學一樣混。聯合報，15版。

楊業平（譯）（2005）。P. Bourdieu著。國家菁英——名牌大學與群體精神（*La noblesse d'État*）。北京：商務。

葛聿銘（1993，10月15日）。民意論壇：是誰讓這些學生變得冷漠。聯合報，11版。

詹惠蘭（1996，4月19日）。民意論壇：原住民的尊嚴要怎麼站起來。聯合報，11版。

廖品傑（1995，7月17日）。民意論壇：四育均衡發展 笑話罷了！ 分數愈考愈高 書愈讀愈少。聯合報，11版。

廖虹婷（2004，9月10日）。民意論壇：我想上第九節 媽媽不能來輪值。聯合報，15版。

廖誼安（2002，9月23日）。民意論壇：因應多元……什麼都沾沾邊。聯合報，15版。

劉凱元（1995，3月10日）。民意論壇：我參加自學班卻放棄分發。聯合報，11版。

劉慧珍、吳志功、朱旭東（譯）（1998）。R. Collins著。文憑社會——教育與階層化的歷史社會學（*The credential society: An historical sociology of education and stratification*）。臺北市：桂冠。

劉曉芬（2007）。歷史、結構與教育——技職教育變革的探討。臺北市：冠學。

蔡好學（2000，5月6日）。民意論壇：我能活到國三，真是太幸運了。聯合報，15版。

蔡明原（1995，8月5日）。民意論壇：特種考生 破壞聯考公平性。聯合報，11版。

鄧宗聖（2004）。誰在近用媒介——初探報紙讀者投書者的文化資本生態，中華傳播學刊，6，195-239。

鄧宗聖（2008）。新聞論述中的「去體罰」與「好老師」——1952～2005聯

- 合新聞資料庫內的規訓意象，*臺灣教育社會學研究*，8（2），87-113。
- 盧大中（2007，11月8日）。民意論壇：可憐學子被考試牽著走。*聯合報*，19版。
- 謝強、馬月（譯）（2003）。M. Foucault著。知識考古學（*L'archéologie du savoir*）。北京：生活。
- 鍾桂玉（2004）。Bernstein的教育論述分析及其對課程研究的啟示。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 羅雨凡（2001，3月18日）。民意論壇：縮短假期 沒時間充實自己。*聯合報*，15版。
- 羅燕、鍾南（譯）（2008）。M. W. Apple著。被壓迫的聲音（*The subaltern speak curriculum power and educational struggles*）。上海：華東師範大學。
- 蘇峰山（2002）。論述分析導論，*教育社會學通訊*，48，18-31。
- 蘇峰山（2003）。對抗中的語言——教育改革論述之分析，*教育社會學通訊*，43，3-10。
- 蘇峰山（2004）。符碼與習性——伯恩斯坦與布爾迪厄論文化與權力，*教育社會學通訊*，42，3-12。
- 蘇琦雅（1995，4月12日）。民意論壇：教改第一步從變「髮」開始。*聯合報*，11版。
- 蘇楓（2007，7月15日）。民意論壇：我在A段班 暑假……兩周。*聯合報*，15版。

（二）英文部分

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique* (2nd ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production: Essays on art and literature*. Cambridge, UK: Polity.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*.

- Harmondsworth, UK: Penguin.
- Carabine, J. (2001). Unmarried motherhood 1830-1990: A genealogical analysis. In M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Eds.), *Discourse as data: A guide for analysis* (pp. 267-310). London, UK: Sage.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Foucault, M., Rabinow, P., & Faubion, J. D. (1997). *The essential works of foucault, 1954-1984*. New York: New Press.
- Foucault, M. (1994). *The order of things: An archaeology of the human sciences* (Vintage Books ed.). New York: Vintage.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday.
- Gill, R. (2000). Discourse analysis. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text image and sound: A practical handbook* (pp. 172-190). London, UK: Sage.
- Hall, S. (1993). Encoding, decoding. In S. During (Ed.), *The cultural studies reader* (pp.90-103). London, UK: Routledge.
- McCombs, M. E., & D. L. Shaw. (1972). The agenda-setting function of mass media. *Public Opinion Quarterly*, 36(2), 176-187.
- Siebert, F. S. (1956). *Four theories of the press: The authoritarian, libertarian, social responsibility, and soviet communist concepts of what the press should be and do*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Tuchman, G. (1978). The news net. *Social Research*, 45(2), 256-266.
- Thomposon, J. B. (1988). Mass communication and modern culture: Contribution to a critical theory of ideology. *Sociology*, 22(3), 360-379.