國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系
碩士學位論文

指導教授：陳素秋　博士

不起眼的戰士：從多元文化教育觀點探究學業成功運動員的學習經驗與生涯選擇

研究生：林雋永　撰

中華民國 104 年 7 月

謝誌

三年的日子總算圓滿畫下句點。想到剛進師大公領所時，對於這本論文能否順利寫完，可以說是完全沒有信心，當時一邊考著教師甄試一邊寫論文，一千多個痛苦窩囊的日子熬過之後成為回甘的一段旅程，也豐富了我的人生歷煉。如今順利成為一位正式高中教師以及完成這本兩百多頁的碩士論文，每一位出現在我生命中的你（妳）們都是最偉大的功臣，你（妳）們是無比的珍貴，而我是多麼的幸運能遇見你（妳）們。

謝謝我的指導教授素素，除了是我的恩師之外亦是益友。在學術研究上帶給我啟發以及扎實的訓練，在生活上更是教會我許多待人處事的道理，雖然我的粗線條總是讓您頭疼，但在這三年中您總是很關心我的一切、不厭其煩的讀著我的論文只因為希望我的研究更有價值、多個深夜在速食店跟我討論論文、在我苦悶時帶我散心給我歡笑。您總是怕您的惡作劇會困擾我，但卻不知道其實我是多麼期待這些讓氣氛變得更加熱絡的小玩笑。是您讓我親身體驗到亦師亦友的感動經驗，讓我每次回想起這段師生緣就很慶幸自己當初進對門、拜對師，而這段文字根本難以形容您是一位多棒、多難得的老師。

謝謝王大修教授與石明宗教授擔任本論文的口試委員，您們在各自的專業領域中提供我許多寶貴的建議，在口試結束後聽到您們對這本論文的肯定就有如一場甘霖，讓一直以來嚴重缺乏自信的我漸漸相信自己在學術上也能夠有所貢獻。

謝謝參與我的研究的受訪者們，雖然基於研究倫理無法列出你（妳）們的名字，但是很感謝你（妳）們願意與我分享內心最私密的情感，在訪談的過程中對於彼此的運動員心路歷程產生共鳴。沒有你（妳）們，就沒有這本論文，我可能仍會深陷離開運動場的遺憾、也無法完成轉換跑道後對自己的期許與使命感。

謝謝台大政治系的林俊宏教授，四年的導生緣分延續至今未斷，雖然無法經常見面，但是在我最徬徨無助的時候您總是主動向我招手，您也總是有一股特別了解我的魔力，只需一眼、一封簡訊或一杯茶就能剖析我的煩惱。雖然都只是閒聊，但是每一次都讓我感受到支持與鼓勵，很感謝生命中能有您這樣一位心靈導師。

謝謝紹文，當我的研究計畫書面臨困境時，在好幾個深夜佐烈酒的場景中與我一起激盪靈感，家族中就屬你最關心我的論文，無論是這一本論文的題目也好、還是那個最初卻未完成的題目也好，你都是最關鍵的角色。

謝謝母校建國中學的健華老師，您對我的支持與鼓勵是我這三年來最重要的動力，無論是我的論文進度以及考試後的查榜都讓我感受到您對我的關心；謝謝公民科的梅玲老師、承維老師、倩如老師、瑞清老師，除了關心我的研究所生活之外，在我的教師之路上給我的幫助多到讓我覺得每一次挫敗時都感到愧對各位老師，無比的感謝，現在也很榮幸能夠成為您們的學弟。

感謝超胖，從國小相識、直到高中成為同學、一直到現在已經無疑是一輩子的知心摯友，這些年來一路受你的扶持與勉勵、陪我一起經歷歡笑與淚水，對於我的無數次失敗比我還悲憤、對於我終於圓夢比我還要激動。無論是教師之路或者是這本論文的完成，沒有你，我都走不到這些里程碑。

謝謝師大公領所的學長姐以及同學們對我的照顧與陪伴，君暉學長、孜恩學姐、彥廷學長、羅婷學姐、宜康學長、何凱學長、姿秀學姐等等許多學長姊一直以來給我很多的鼓勵、關心與幫助；謝謝勉均學姐，同拜素門之下能夠有妳這麼一位優秀的師姐帶給我許多正面的壓力，謝謝妳！可愛的同學們，允晟、琬琳、昱晴、玟玟、宇翔、芊熙、媛婷、太宏、貞儀、慶珩等等，你（妳）們帶給我許多歡笑、與我一起奮鬥、一同成長、為了排解壓力而一起講很多很多的垃圾話，謝謝你（妳）們伴我度過研究所的三年時光，有你（妳）們真好。

我最愛的家人們，阿爸、阿母、阿嬤、老妹、老小狗，我終於畢業也順利成為一位高中教師了，對不起讓你們等這一刻等了這麼久，但是我為了這一刻焦慮了三年，因為我總是急著想多陪伴你們、希望有能力照顧你們，但是你們一直以來都完全不讓我感受到任何的壓力，反而一次又一次的包容我的失敗、從未對我失去信心，這些都是支持著我往前追求目標的動力、督促著我更加努力想成為你們的幸福。謝謝你們的體諒與耐心。

還有許多想感謝的人，雖然沒有出現在這裡，但是絕對不會在我心中缺席。

摘要

本研究以多元文化教育之觀點，探討校園中的運動員以及體育班學生，在求學過程當中，受到何種來自校園主流文化的壓迫；並且進一步探討這些壓迫如何影響運動員在校園中的學習經驗、以及學生運動員如何適應或回應這些壓迫。要了解這些來自主流文化的壓迫，本研究從「學業成功的運動員」著手挖掘，因為「學業低成就的運動員」已經符合主流文化中對於運動員的負面想像與看法，表示其並未適應、也未／無法抗拒主流文化的價值觀；而學業成功運動員努力的抗拒主流文化對於運動員的負面想像或看法，在適應主流文化價值觀的過程中往往更加艱辛；在受到主流文化壓迫之後，學業成功運動員對於自我認同的轉變以及生涯選擇的考量，這些學習經驗是本研究的關注重點。

為使讀者能夠對於本研究之主題有基本認識，本研究首先將探討多元文化主義之精神，以及多元文化教育的意義、重要目標、重要的理論概念；接著探討我國校園中運動員的現況，包括過去學者對於運動員的學業學習概況、人際互動概況、生涯發展等等相關文獻的發現。接著將以深度訪談之方式訪談研究參與者－不同專長領域、已經轉換跑道並適應良好的學業成功運動員，藉由參與者的自述，了解研究參與者過去在校園中面對哪些來自主流文化的壓迫，並自述其如何回應、適應主流文化的壓迫，以及在求學過程中與校園中其他師生的互動關係、如何決定未來發展等等，藉由訪談資料的分析來呈現學業成功運動員在求學歷程中面對不利運動員的學習環境時所形成的獨特學習經驗。

將訪談資料與多元文化教育理論綜合分析之後，本研究發現，在校園中，學業成就往往成為衡量學生的單一標準，而在此標準之下運動員被視為校園中的「他者」；此外，校園中單一學業標準的情況下使主流群體對運動員形成誤認，也使得學業成功運動員反向對自我認同形成誤認；而在學業成功運動員成功轉換跑道、成為校園中的主流群體之後，反而開始採用主流文化的單一學業標準來要求原本的運動員群體，而對運動員形成壓迫。本研究亦發現，在單一學業標準的校園主流文化之下，學業成功運動員無論是在運動員群體中或是非運動員群體中，都始終是以「他者」的身分被壓迫著；也因為始終無法擺脫「他者」的身分，因此對於學業成功運動員而言，在主流文化的壓迫之下，掙扎與抵抗是永遠不會停息的。

關鍵字：多元文化教育、運動員、壓迫、肯認

Abstract

From the perspective of multicultural education, this study discusses what oppressions student athletes encounter under the mainstream culture in school and further explores how these oppressions affect student athletes' learning experience and how they adapt themselves or response to the oppressions. To understand the oppression under the mainstream culture, "academically successful athletes" are selected to participate in this study. Since athletes with low academic achievements already meet the negative expectations and impressions under the perspectives of mainstream culture, they fail to adapt or to resist these values. Academically successful athletes have strived to fight against these negative impressions; however, it tends to be more difficult for them to adapt themselves to the mainstream culture. Influenced by the oppression of mainstream culture, academically successful athletes' self-identity and career choice are mainly discussed in the study.

In order to have a basic understanding of the research topic, this study firstly discusses the spirit, the meaning, the important objectives, and the theory of multicultural education. Then, it explores the current situation of student athletes, including the research findings on athletes' academic performance, interpersonal interaction, and career development done by former researchers. In-depth interviews are conducted to participants, academically successful athletes, who have different specialties and adapt themselves well in the career change. Through the participants' self-narration, what oppressions they encountered, how they reacted and responded to these oppressions, how they interacted with teachers and other students in school, and how they decided their future development are revealed. Besides, the analysis of interview data show that a unique learning experience is formed among academically successful athletes as they are confronted with the unfavorable learning environment.

With the comprehensive analysis between the interview data and the multicultural education theory, the study finds that academic achievements tend to be regarded as the single standard to evaluate a student. According to this standard, athletes are viewed as the "other" in school. In addition, under the circumstances of the single academic standard, mainstream groups form misrecognition of athletes, while

academically successful athletes reversely develop misrecognition of their self-identity. As athletes with great academic performance successfully make a career change and become part of the mainstream culture, they adopt the single academic standard from mainstream culture to judge the original group of athletes instead, which similarly forms oppression to them. The research findings also discover that with the single academic standard from the mainstream culture, whether academically successful athletes belong to the group of athletes or non-athletes, they are often oppressed by the identity of the "other." Since academically successful athletes still fail to get rid of the identity of the "other" under the oppression of mainstream culture, it's inevitable for them to confront unceasing struggles and resistance.

Keywords: multicultural education、athletes、oppression、recognition

目錄

第一章 緒論

第一節 研究背景與動機……1
第二節 研究目的與研究問題……5
第三節 名詞定義……7
第四節 本研究之重要性……10

第二章 文獻探討

第一節 多元文化主義……13
壹、多元文化主義之意義……13
貳、多元文化主義之派別與爭議……15
參、多元文化主義之重要理念與批判……18

第二節 多元文化教育……21
壹、 多元文化教育之起源與發展……21
貳、 多元文化教育之意義……22
參、 多元文化教育之重要目標……25
肆、 多元文化教育之重要概念……28

第三節 我國運動員在校園中之現況……40
壹、 我國運動員之學業學習概況……42
貳、 運動員之校園人際互動……50
參、 我國運動員之生涯發展……53

第三章 研究方法

第一節 研究設計與研究流程……61
第二節 研究方法與工具……63
第三節 研究參與者……65
第四節 研究程序……67
第五節 資料分析……68
第六節 研究倫理與研究限制……70

第四章 研究結果

第一節 校園主流文化對學生運動員之壓迫……73

壹、校園中教職員工對學生運動員的壓迫……74
貳、非運動員學生對於運動員形成的壓迫……82
參、面對壓迫，運動員如何看待與回應……93
肆、小結：學業表現成為校園中的單一標準
而運動員成為校園中的「他者」……101

第二節 主流文化之下學業成功運動員的學習經驗……104
壹、學業成功運動員追求學業成就的動機……105
貳、學業成功運動員追求學業成就過程中
面臨的困境與突破困境的方式……109
參、學業成功運動員提升學業成就後的認同轉變……122
肆、小結：面對誤認與阻礙，運動員即使學業成功
仍不斷努力追求主流文化的認同……127

第三節 學業成功運動員之生涯轉換與自我認同……129
壹、學業成功運動員轉換跑道的原因……130
貳、學業成功運動員轉換跑道之心路歷程……136
參、學業成功運動員轉換跑道後之反思與價值翻轉……147
肆、小結：轉換跑道後的學業成功運動員向
主流文化價值觀趨近……159

第四節 批判性多元文化主義之觀點與學業成功運動員之學習經驗
與生涯選擇……163
壹、批判性多元文化主義之核心精神……163
貳、以批判性多元文化主義之觀點反思學業成功運動員
之學習經驗與生涯選擇……165

第五章 結論與建議

第一節 結論……171
第二節 未來研究建議……176
第三節 寫在論文完成之後……184

第六章 參考文獻……187

第七章 附件……195

第一章　緒論

第一節　研究背景與動機

壹、研究背景

隨著科技的進展、交通的便利、網路的普及，全球化的腳步越來越快，人口移民、族群通婚、文化間涵化與雜異化的結果，社會上的組成越來越多元化；而隨著民主的進展與人權的進步，各種文化在社會上立足、展現、綻放，並且追求平等發展的機會。在校園中的文化組成也越來越複雜、越來越多元化，教育的內容不再是侷限於單一的文化灌輸，而是開始重視各種不同的文化皆能在教育場域中呈現，許多過去被壓抑、處於弱勢的文化或群體，也漸漸的受到關注。但是，全球化的腳步、民主的進展、人權的進步不但不會停止，甚至發展越來越快，因此多元文化教育不能滿足於眼前一些令人欣慰的收穫，而是必須持續不斷的前進，繼續為教育場域中許多仍然尚未受到多元文化教育關注的文化或群體爭取權益，繼續為教育場域中被忽略的弱勢群體與公平正義而努力。

去年（103 年）的 2 月 21 日，我國的 UBA（大專籃球聯賽）爆發了參賽球員暴力事件，被視為奪冠熱門隊伍的國立台灣師範大學與義守大學的球員於比賽中在第四節中段時因為雙方球員的勾手和揮拳動作，引發雙方板凳幾乎淨空，形成大亂鬥，場面一發不可收拾，比賽也被迫暫停；大會裁判最後依據大專院校籃球運動聯賽競賽規程，對雙方球員處以沒收比賽、取消資格、禁賽一年的處分[1]，可見其嚴重性。在事件過後，許多輿論、學生之間的話題都開始注意到所謂的「運動員文化」，不論是支持或是批評，幾乎都有一些共同的看法－「運動員就是衝動、易怒、愛打架啊」，或者是「運動員就是比較粗魯、比較沒有文化素養」等等負面的評語，更是加深了社會大眾對於運動員文化的迷思與刻板印象。但其實不只是這次衝突事件才引發出許多人對於運動員文化的誤解，社會上、校園中其實早已經存在許多對於運動員的不正確眼光－例如「頭腦簡單、四肢發達」、「學業成績差、不愛念書」等等，當然也包括上述衝突事件中「運動員就是衝動、易怒、愛打架啊」、「運動員就是比較粗魯、比較沒有文化素養」等等的說法，對於這些未必正確的看法，讓曾經身為運動員的我一直耿耿於懷，我的所見所聞、甚至是親身經驗，都可以察覺到社會上與校園中處處存在著許多不正確的「運動員印象」。運動員真的都是這樣嗎？

[1]原文網址: UBA／勾手、揮拳引爆衝突　師大、義守面臨奪權加禁賽 | ETtoday 體育新聞 | ETtoday 新聞雲 http://www.ettoday.net/news/20140221/327660.htm#ixzz2ugm9oUyZ

陳羿戎等（2007)的文章中指出，現實之中的競技場有如金字塔結構，僅有少數競技運動員能夠成為佼佼者，引為職業工作，因而多數運動員最終將面臨職場工作之學識與能力的考驗。這是眾所皆知的一個事實，在我國從事職業運動的市場其實很狹小、運動員的前途有如一個問號，運動選手冒著風險將全部心力投入運動訓練便有如一場豪賭；而大多數的競技運動每一次競賽時都像是一場大逃殺（Battle Royale）[2]－在賽場上隊友也可能變成對手，在激烈的競爭之下爭取勝利，冠軍只有一位。質言之，我國運動選手要闖出一片名堂並不是這麼容易，過程中往往是非常艱困、徬徨的。身處在這樣對運動員、運動成就較不友善的環境中，當運動員面臨未來發展的抉擇時，前段所述那些校園中對運動員未必正確的眼光將會如何影響運動員的抉擇？是繼續拼鬥走出自己的一條路、還是選擇放棄自己努力已久的夢想？

近幾年來，只要打開體育頻道，就可以看到台灣運動員在國際比賽中亮眼的表現，例如美國大聯盟的王建民、陳偉殷、郭泓志，或者是高爾夫球的曾雅妮、網球的盧彥勳、前陣子拿下世界杯冠軍的桌球選手莊智淵、陳建安。如果仔細檢視這些運動員的求學歷程，可以發現幾乎都是在國小階段以前就開始進行專業式的訓練，並且都有一個共同特徵－曾經想過要放棄，但是仍然咬著牙堅持到最後，才有亮眼的成績。經年累月、日夜不休的扎實訓練，往往讓運動員具備了一般人難以想像的意志力，不輕言放棄、不輕易服輸。當這些運動場上的特質展現在學業方面時，便會鞭策著運動員不會輕易的向外在的刻板印象或偏見低頭；使得某些運動成就優異的運動員，在學業成就方面也有亮眼的表現，若仔細檢視運動員群體中仍可以發現一些這樣的學業成功運動員。

但是，縱使是學業成功運動員，仍然具備「運動員」的群體身分，因此仍然會受到主流文化中對於「運動員」的刻板印象與偏見的影響；而學業成就較接近非運動員學生的情況下，在面臨未來發展的抉擇時，學業成功運動員考量的因素與抉擇的結果便與其他運動員、非運動員學生有所不同，只是這一部份的研究目前還尚未以多元文化教育之觀點被注意到。

貳、研究動機

「多元文化教育」近年來在我國教育學界引起廣泛的重視，其主要理想除了追求教育機會均等之外，更是要追求一個「尊重文化差異」的教育理想，對

[2] 大逃殺（Battle Royale）：日本作家高見廣春所撰寫的恐怖小說，內容描述掌權者「BR 法」以鞏固政權，「BR 法」中規定的生存遊戲規則是從全國的中學三年級學生當中隨機抽選一班，送到無人小島上進行一場互相殘殺的遊戲，直到只剩下 1 人生還為止，唯一生還的勝利者可以享有終生榮華富貴。－（節錄自維基百科）

於弱勢族群在教育場域中所受到的忽視，予以特別的協助，使弱勢族群之文化能夠得到更適切的發展，而不應該將其與「次等」或「邊緣」等負面看法「劃上等號」。而在現今複雜、多元的校園中，存在著各種不同的文化，不同文化之間的接觸、互動、碰撞之後，形成了高低之別、優劣之分的文化位階，在位階上處於較弱勢的文化，自然容易受到不平等的待遇。要改善這樣不平等的狀況、促進文化之間的相互尊重，也正是多元文化教育之所以越來越受到重視的原因。但是若仔細觀察我國《教育改革諮議報告書》中所指出關於推動多元文化教育所關注的對象：

> 「多元文化教育的理念，在於肯定人的價值，重視個人潛能的發展，使每個人不但珍惜自己族群的文化，也能欣賞並重視各族群文化與世界不同的文化。在社會正義的原則下，對於不同性別、弱勢族群、或身心障礙者的教育需求，應予以特別的考量，協助其發展。此處，我們特別提出現代多元文化教育的兩個主題，一為原住民教育，二為兩性平等教育。（行政院教育改革審議委員會，1996）」[3]。

可以發現多元文化教育的對象仍有侷限性（原住民、兩性平等），即使後來為了因應社會現狀而漸漸地增加關注新住民、身心障礙者等等弱勢群體的教育議題，但是在學習場域中仍然有許多弱勢群體之文化還並未被重視到，其中包含本文所要探討的運動員文化，這方面的忽略不但是我的研究動機，也使我形成一種特殊的使命感。

我從國小二年級開始加入體育校隊之後，經歷了國中與高中的職業訓練，直到進入大學就讀，這段求學期間之中，我一直是一位專業的桌球運動員。雖然說並非最頂尖，但在當時同一屆的全國選手中，能有把握擊敗我的人也只是屈指可數。在選手生涯結束之後，我常常想，如果我在這十幾年來的每一天都花 6 小時念書，那我可能會有很驚人的成就，也會得到很多敬佩與肯定；但是，只因為我把這 6 個小時投入在運動場上，結果似乎就不同了[4]；在大多數人眼裡，運動場上的成就似乎一直無法與學業成就相提並論，在我求學的過程中這樣的事實總是一而再再而三的發生在我的周遭，「頂尖運動員」的成就在校園中似乎難以受到如同「頂尖學業表現」一般的肯定、「全中運、臺北市中運第一名」所受到的關注似乎不比「班級段考第一名」，這樣的切身經歷引起了我對於這

---

[3] 「兩性平等」後來為順應時勢改為「性別平等」，並於 2002 年將「兩性平等教育法」改為「性別平等教育法」。

[4] 筆者自從國小加入桌球校隊之後，直到高中畢業，都是一位職業桌球選手，並且接受專業訓練。在運動領域的主要成績包含三屆市中運冠軍、一屆全中運冠軍與兩屆亞軍、當選青少年國手等等；在學業方面的表現除了在體育班裡維持前三名的成績之外，在國中時期校排名也能排入全校「紅榜」（平均九十分以上）、市長獎畢業。在學業與體育成績皆有兼顧的情況下，發現學業成就比體育成就在校園內更受到肯定，對此自身有深深體會。

個現象很大的興趣－難道校園中真的存在著嚴重的「重文輕武」現象嗎？

接著，我更進一步的去想，運動成就在校園中比較不受到重視的原因，是否可能來自於運動選手所承載的某些「特質」？前一陣子在網路上引起熱議的一則新聞當中，彰化一位國中教師在聯絡簿上對學生寫下這麼一段話：「老師必須告訴你，練體育的都是問題小孩，期望你不要受到影響」、「老師很擔心你會因為練球隊後變壞了」，事後該位教師也為其言論出面道歉[5]；但是在此新聞下方留言處引起網友討論，其中不乏許多自稱體育選手的人士對此表示憤怒、不甘心的同時，也對於這樣的偏見感到百口莫辯的無力感。從這篇新聞當中可以看出現實的教育場域中仍然存在許多對於運動員不友善的現象，但是我們不禁要問：如果說練體育的都是問題小孩，那麼究竟在校園中「好學生」的定義是什麼？運動員與好學生相較之下有哪些「特質」上的差異而因此導致對運動員不友善的校園環境？

眾所皆知，許多優秀的職業運動員皆是在學童階段開始運動生涯，導致運動員在求學過程當中將許多學習時間、學習精力投注在運動訓練上，因此在學業方面的成就經常比非運動員學生的表現較為低迷。因此，形成了大眾所認為的刻板印象：「運動員在學業表現方面無法跟上正常進度，甚至在學業以外的表現皆比非運動員學生差。」雖然在大多數運動員身上皆能夠看到這些「特質」，但若是過度的以這些特質來評價運動員，則成為了不恰當的刻板印象，因為無論是理論或實際，許多與運動員有關的研究中已經指出運動員的頭腦運作甚至比一般人還要靈活、發達，因為運動員學習運動技能的過程中，頭腦必須靈活運用，運動員的腦部甚至擁有比一般人更好的反應與判斷能力，而現實校園中也有運動專業與學業成就皆表現優異的運動員。因此，難道我們要繼續無視這些成功的例子、而放任多數人對於運動員的偏見與歧視繼續存在嗎？

但是，目前社會上、校園中，往往將這類「學業成功運動員」視為「異例、個案」，如此一來，在追求普及性與客觀性的學術研究中便較難受到重視。在學業成就與運動成就兩方面皆表現優異的運動員，因為屬於少數，便經常被奉為「榜樣」、「楷模」。但是，如果大家僅僅是注意到學業成功運動員兼顧學業與運動專業，只關注這些表面上亮眼的成績，自然而然便會容易忽略一個重要的事實，那就是－誰也不會想到，這些被視為「標竿」或「勝利組」的人也是受到壓迫的；看起來各方面表現皆處於優勢的人，在其背後卻仍舊無法逃脫群體身分的劣勢。因此令我感興趣的是，如果主流文化中對於運動員的刻板印

[5]原文網址：http://udn.com/NEWS/SOCIETY/SOC7/9087940.shtml。**「練體育是問題小孩」師失言道歉【2014/11/25 聯合報】**。此新聞當中當事學生的教練也表示，以前的觀念認為練體育的孩子常是問題學生，那是因為早期常有老師藉體育想救回學業成績不佳或行為偏差的孩子；但現在練體育的孩子都特別聰明，像隊裡有好幾位學生成績名列前茅，以彰化高中為第一志願。

象或偏見未必為真、且容易出錯的話，那麼對於學業成功的運動員而言，在追求成就（運動或學業）的過程中，這些充斥於校園中諸如「頭腦簡單、四肢發達」等等的刻板印象或偏見，會如何影響學業成功運動員的學習經驗與自我認知？

我的運動生涯一路走來，親身經歷過校園中許多對於運動員的刻板印象與未必正確的認知，直到升上大學正式脫離運動員身分之後，才能以一位非運動員學生的身分參與校園生活；而在大學畢業、研究所畢業後成為一位高中公民教師，因為工作的關係開始接觸到「多元文化」以及「多元文化教育」的概念，發現多元文化的觀點對於校園中的運動員現況也能夠有許多令我產生共鳴的分析與解釋。因此，在我對於多元文化教育之基本理念有了基礎認識之後，再加上自己曾經身為一位運動員，在離開運動場之後仍然希望能夠有機會回饋體育界、提供協助給許多像自己一樣的運動選手，因此以多元文化教育之觀點來分析校園中學業成功運動員「看似成功」的學習經驗背後所面臨的困境、並為學業成功運動員不為人知的心路歷程所發聲。

第二節　研究目的與研究問題

壹、研究目的

本研究希望以多元文化教育的觀點來探討學生運動員這個身分在校園的主流文化當中承受著哪些刻板印象、偏見、歧視，以致於影響運動員的學習經驗與自我認知；而在運動生涯接近尾聲而面臨轉換跑道的壓力時，這些來自於主流文化的壓力也造成許多的阻力，導致運動員在轉換跑道時須更加的辛苦；在提升學業表現與轉換跑道之後，運動員的舊身分也將成為學業成功運動員在未來發展的過程中難以擺脫的包袱。本研究鎖定學業方面適應成功、轉換跑道後的學生運動員，自述其在校園中升學主義之下的學習經驗，期望以這些不同於主流文化的學習經驗來探掘學生運動員在校園中所不為人知的心路歷程。

根據國內外許多研究，運動員除了其專長領域以外，在學業方面的表現幾乎都顯示出比非運動員學生更明顯的低成就，也因此形成了「運動員不會讀書」的刻板印象，而這樣的刻板印象在台灣的升學主義文化中使得運動員經常成為社會上、校園中，另類的弱勢者，並進一步形成偏見與歧視。主流文化對於弱勢者所產生的刻板印象、偏見與歧視，對於弱勢者會產生不同程度的影響，無論是在外在的展現或內在的自我認同等等都有，因此希望透過此研究，能夠探

討校園文化當中，對於學生運動員的某些看法與刻板印象，例如「萬般皆下品，唯有讀書高」、「頭腦簡單、四肢發達」、「運動員比較不愛念書、不是好學生」等等的說法，將如何形成對於運動員的偏見與歧視，並且將會如何影響這些運動員的學習、自我認知、重大決定、以及未來的發展；而並未符合這些刻板印象的「學業成功運動員」，面對這些未必正確的負面看法時會如何回應、適應或抗拒；研究結果將會進一步用來探討如何改善這樣的困境，試圖能建構一個對於運動員友善的校園環境，使運動員能夠得到重視而有更好的發展。

譚光鼎等（2008）在《多元文化教育》一書中指出，「教育之目標在於讓學生知曉社會權力之運作如何形塑他們的生活和學習經驗，並促使其進一步思索抗拒壓迫之道」。因此，關於本研究，我寄予它能夠有一個更有意義的研究目的，就是在於能夠為運動員學生、體育選手們發聲與「抗拒壓迫」，因為在校園內、在學習過程中，運動員通常處於容易被忽略的不利處境。想要達成這個目的，是因為我對於運動員在校園中所遭遇的不利處境曾經有深刻的親身體會之外，我在困難重重的學習過程中，努力達成校園中主流文化的標準之後，成功的轉換成非運動員學生的身分，卻反過來看不起自己原本出身的運動員文化，不希望自己還是被認為是運動員，甚至在校園中看到運動員時會心想：「你們為什麼都不好好念書？」但是在我接觸過多元文化教育的概念與精神並仔細反思過後，我發現自己也在主流文化的浸蝕之下，失去了對於自我身分的認同，甚至成為主流文化之中壓迫運動員文化的其中一份子。因此，當自己從握拍者成為執筆者、當自己有機會到達這樣的書寫位置時，反而更應該為運動員發聲。因此希望能夠透過此研究，使運動員這個身分面對校園中主流文化時所面臨的處境能夠被看見。

綜上所述，本研究所要達成之研究目的如下：

（一） 從多元文化教育之觀點探討校園（學習）環境中存在著哪些對於運動員的壓迫、造成哪些影響；而學業成功運動員如何適應、抗拒這些壓迫。

（二） 以多元文化教育之觀點探討如何建構一個對運動員更友善的校園（學習）環境，讓運動員之特殊性能夠受到肯認、受到重視，而有更好的發展。

貳、研究問題

多元文化教育推動至今，已經繳出一些漂亮的成績單，但是仍然有許多弱

勢群體的文化仍然不被主流文化所看見，其中運動員文化、運動員身分在校園中長期處於邊緣位置，因此值得特別重視。對此，讓我感到有興趣的研究問題包括－即使多元文化教育逐漸受到重視，校園中的主流文化對於運動員文化仍然存在哪些刻板印象、偏見與歧視？而若以多元文化教育之觀點檢視這些偏見與歧視的形成，可否說明在主流文化中，運動員是如何漸漸成為社會上、校園中「另類的弱勢者」？即使是學業成功的運動員，面對校園中主流文化對於運動員的壓迫時，會對於學業成功運動員的各個發展階段產生哪些負面的影響？筆者以多元文化教育之觀點，輔以自身的運動員經歷，探討在校園中運動員文化所面臨之弱勢處境應該如何被重視、如何被改善，以及多元文化教育之觀點該如何建構一個對於運動員文化友善的校園與社會。

因此，本研究嘗試以多元文化教育之觀點檢視，在主流文化之下現行校園中運動員的學習狀況，並試著回答以下的研究問題：

（一） 校園中的主流文化對於學生運動員有哪些壓迫或誤認？這些壓迫或誤認如何形成？

（二） 前述校園中對學生運動員的壓迫，將會如何影響「學業成功運動員」在求學過程中的學習經驗？

（三） 前述學業成功運動員在校園中的學習經驗，將會如何影響學業成功運動員的「運動員身分認同」與「轉換跑道的選擇」？

第三節　名詞定義

壹、多元文化教育

係指設計來改變整體的學校環境，使來自不同種族、民族、性別、特殊性與社會階級的學生，能在中小學、大學、學院中獲得均等的教育機會的一種教育改革運動。多元文化教育的主要前提是，有些學生因為他們特定的種族、民族、性別與文化特質的關係，而比屬於其他族群、不同文化與性別特質的學生，在教育制度中擁有更好的成功機會（Banks，2008）。

貳、運動員

本研究中將運動員一詞與運動績優生一詞合用。一般人對於運動員之定義可能很寬鬆，例如：曾經參加過校隊、曾經請教練指導、曾經參加過校外比賽等等，但是本研究所關注之運動員在定義上必須較為嚴格，方有可能達成本研究所欲達成之目的。因此本研究所關注的運動員，範圍限縮在曾經接受某特定運動項目之專業訓練，在競技水平上較高的專業運動員，且符合教育部所頒佈之「中等以上學校運動成績優良學生升學輔導辦法」對於運動績優生之規定：中等學校畢業之學生，德育成績總平均在乙等以上（應屆畢業生以前五學期為準），運動成績合於各款規定之一者，按期畢業學歷申請甄審、甄試升學之學生（教育部，2006）。

（一）曾代表國家參加國際性各種運動錦標者；

（二）曾參加全國各種運動會且獲得團體競賽項目前三名，或個人競賽項目前六名或創新大會紀錄者；

（三）代表學校參加大專運動會或大專體育總會主辦之各項運動錦標賽，或團體競賽項目前兩名或個人競賽項目前三名或創新大會紀錄者。

（四）除前三項之外，本研究也將「在升學過程中曾經就讀體育班者」納入本研究認定之專業運動員條件之一。原因在於，曾經就讀體育班之運動員，學習經驗已經與一般班級之學生區分開來，體育班之教學、測驗、風氣、同儕文化皆與一般班級有所不同，更能區分出運動員與一般學生之差異性；此外，運動員須經過遴選與測驗通過才能夠進入體育班就讀，因此在專業領域上，設定「就讀體育班」此一條件更能夠確保本研究所稱之運動員在運動專業上具有高度水準。

參、體育班

本研究中所稱體育班，是根據台灣地區公私立高級中等學校於八十六年度起，依據「特殊教育法」相關規定申請設置，經台北市政府教育局、高雄市政府教育局及教育部核准同意設立之體育班。

肆、非運動員學生

亦即現行校園中佔最多數的一般學生、普通學生，主要以學業成就做為升學依據，在學習方面也以提升學業成就為目標，並未具備第二專長之身分。但筆者認為若將此群體稱為「一般學生、普通學生」，則可能會更加深運動員在校園中屬於「不正常、被邊緣化」的特異身分；因此，以非運動員學生一詞指稱應是較為中立客觀的描述。

伍、學業成功運動員

本研究中之研究對象為學業成功運動員，是指符合前段所敘述之條件的專業運動員，並且在達到前段敘述之專業運動員條件之後，有下列二個情況之一者：

1. 選擇以學業表現做為升學方式
2. 學業成就高於大部分運動員，與非運動員學生無異，甚至優於非運動員學生

具備以上其中一種條件，則與傳統上的運動員刻板印象不同（以運動專業升學、學業低成就），為本研究所稱之學業成功運動員。

陸、轉換跑道

校園中的運動員同時具有雙重身分，即學生身分與運動員身分，我國運動員在專業訓練階段（國高中時期）時通常是以運動員身分為優先重視。本研究所稱「轉換跑道」之運動員，是指從「運動員身分優先」、「訓練為重心」「與其他運動員競爭」轉換為「學生身分優先」、「學業為重心」、「與一般學生競爭」；而轉換跑道通常發生在邁入下一個學習階段時，例如高中就讀體育班，升上大學時卻選填一般科系；但也有少數運動員發生在同一學習階段之中，例如原本就讀體育班之運動員，決定轉入一般班級就讀而停止訓練，但此類較為少數。但是具體而言，轉換跑道之後的運動員等於離開原本熟悉之運動場，進入了一個需要重新適應的環境，在身分上面則是脫離了學生運動員的身分，而成為「身分相對單純」的一般學生，但是仍有可能受到過去運動經驗或運動員身分的影響。

轉換跑道之前的運動員，其學習環境較為受到限制，大多數時間用以進行

專業訓練，校園生活之重心也大部分僅限於在體育班或體育團隊之中，與一般班級之學生少有接觸，一般學生對於運動員也比較容易產生一些「不正確的認識」。轉換跑道之後的運動員，脫離原本較為狹隘的體育班環境，開始接觸「正常、主流」的校園生活，但也必須面對升學之路上的眾多競爭者。在本研究中將「轉換跑道」定義為：

（一）國中時為專業運動員，但高中時及大學時則並未就讀體育班或體育相關科系、而轉換跑道為「就讀一般科系或一般班級」，亦不再從事專業運動訓練。

（二）國中與高中時皆為專業運動員，但大學時則並未就讀體育相關學校或科系，而是轉換跑道就讀一般科系，並且不再從事專業運動訓練。

（三）在國中、高中、大學等升學過程中之任一階段，曾經從「體育班、體育相關校系、或者專業運動員」之身分，轉換為「非體育班、非體育相關校系、一般學生」之身分，且往後之學習過程中都沒有再重新接觸專業運動訓練者。

第四節　本研究之重要性

我國歷經曲折，突破單一的威權統治過程，終於在 1997 年通過憲法增修條文第十條第九項，明訂：「國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化」。台大新聞所教授張錦華（1997）指出，雖然此一條文針對原住民族，但其所彰顯的多元文化精神，也同樣適用於其他非主流族群。而校園中的運動員，在過去一直是屬於被忽略的「弱勢群體」，與多元文化教育相關之學術研究也並未將運動員列為關注之對象，因此若依照張教授的文章用意可以推測，應該也要以多元文化精神適用在校園中的任何一個非主流群體，包含本研究所要探討的運動員群體。

而多元文化教育主要關注的對象為現行教育體制中的弱勢群體，而通常被認為是教育上的弱勢群體則包括了「女性、身心障礙者以及少數民族、語族、長期被忽略的底層勞工家庭之子女與海濱、高山等偏遠地區家庭子弟等經濟弱勢群體，以及種種在社會體制中被汙名化、被迫匿居潛藏的邊緣人（瓦歷斯尤幹，1998）」，若根據「長期被忽略」此定義來分析，由於我國校園中長期瀰漫升學主義的氛圍，使得運動員在校園中的學業以外的努力與表現，可能經常被教師或其他同儕有意無意的忽略，社會大眾也鮮少注意運動員在升學以及求職過程中所受到的不平等待遇；另外，運動員文化也經常被忽視，使運動員成

為校園中的「邊緣群體」；若根據「被汙名化」此定義看來，運動員亦為校園中的弱勢群體，許多常見的刻板印象諸如「頭腦簡單、四肢發達」、「運動員通常不愛念書」、「運動員學業成績成績較差」等等，對於運動員都造成了汙名化的結果，因此，本研究將運動員界定為校園中與社會上的「另類弱勢群體」。但是筆者搜尋許多既有的相關文獻，並未發現有將「多元文化教育」之觀點運用在「運動員之學習經驗」的相關文獻，更遑論以「學業成功運動員之學習經驗」的相關研究了。因此這篇研究算是目前學界還未曾有過的嘗試，期待本研究能夠首開先河，使運動員群體（文化）將來能夠成為多元文化教育所重視的對象，此為這篇研究具有研究價值的重要性所在。

其次，一般人往往只注意到運動員在運動場上意氣風發的一面，而忽略了運動員在校園的主流文化中位於弱勢的處境。在校園中，升學主義至上的主流文化中仍然存在許多對於運動員並不正確的刻板印象，以及因為這些刻板印象而形成的偏見與歧視，這些「不正確的認識」容易造成運動員的學習過程中許多負面的影響。因此，本研究以多元文化教育之觀點，檢視在校園主流文化之下運動員的弱勢處境，探討運動員身處在校園中所經常面對的一些刻板印象、偏見、歧視；而即使在運動員學業表現提升之後，這些因素會對學業成功的運動員產生哪些關鍵性影響亦是本研究重點所在，例如：如何影響這些運動員的學習經驗與自我認知、學業成功運動員為何要轉換跑道尋求出路、在升學至上的主流文化中如何兼顧運動競技、即使是學業成功的運動員在主流文化之中要兼顧學業與專業會遭遇哪些困境等等。因此，筆者希望透過此研究能夠喚起國家對於運動員的重視、扭轉社會與校園對於運動員的負面看法、並以曾經身為運動員的身份為運動員在主流文化之下所受到的壓迫發聲，這是本研究的第二個重要價值。

在社會上，大家注意到的是「極少數」能夠成功的在國際賽中嶄露頭角的頂尖運動員，他們是如何的為國爭光、如何辛苦訓練得到收穫、領取到多大筆的獎金與簽約金。在這樣的情況之下，容易產生運動員「享有許多優勢」的迷思，而對運動員採取高標準的另眼看待。但是，社會大眾卻沒有注意到除了金字塔尖的少數運動員能夠出頭天之外，其他的運動員辛苦付出的一面，而過度簡化的以「運動員意氣風發、可以賺很多獎金等等」的一頂大帽子蓋在運動員頭上，即形成所謂的刻板印象。在這樣的刻板印象之下，即不會去注意到運動員在社會上、校園中處於一種「另類的弱勢」，也很少去檢討包括「國家與運動員之間可能有異化關係？國家政策是否疏忽運動員生涯保障？運動員努力訓練的過程中國家所給予的支持是否太微薄？在運動領域以外對於運動員的偏見與歧視是否嚴重？」的問題，都會對於運動員生涯的發展過程中產生許許多多的影響。

而在校園中，大家注意到的是運動員容易成為校園中的風雲人物、可以常

常請假出賽、在班際競賽中一夫當關、在學業上可能容易得到一些「優惠待遇」等等，同樣的使得校園中普遍忽視運動員弱勢的一面，而形成許多對於運動員的刻板印象，並且漸漸形成偏見與歧視。在校園中值得探討的問題包括「運動員因花費大量時間在訓練，學業成就普遍落後一般學生，導致一般學生與教師形成哪些對於運動員的偏見？為校爭光的背後所付出的犧牲學校是否有積極的彌補？校方對於運動員未來的輔導措施是否足夠？這些刻板印象、偏見、歧視都使得運動員在校園中處於弱勢，在訓練期、轉換跑道期、退役期會面臨哪些的壓力？學習經驗是否比其他學生更為辛苦？學業成功運動員轉換跑道後是否仍受到主流價值觀的壓迫？」對此，呂惠富（2008）指出，體育績優生在求學過程中，所接受的各類輔導大多來自其學校的體育老師或教練，一直以來都沒有特殊教育工作者介入這些體育績優學生的生活中，去輔導他們具備再學習的能力。因此，本研究之第三個重要性在於嘗試以「多元文化教育之觀點」來檢視「校園中的運動員群體（文化）的學習經驗」，破除校園中對於運動員不正確的迷思、使運動員的輔導工作能夠受到重視，讓運動員能夠獲得正向的學習經驗，即便是學業成功運動員的學習經驗也必須予以關注。

最後，筆者以曾經身為專業運動員十多年的經驗與感受，透過本研究為校園中的運動員群體發聲並希望有關運動員的學習困境能夠受到重視，筆者認為「羨慕運動員、稱讚運動員、頒獎給運動員，不代表就沒有歧視運動員；考一樣的成績、讀一樣的學校、過一樣的生活，不代表運動員付出的努力跟一般學生一樣；社會沒注意到的問題、學校沒注意到的問題、運動員自己沒注意到的問題，不代表沒有問題」，期望本研究能夠在既有文獻上，以多元文化之觀點提供一個看待校園中運動員文化的新視角。

第二章 文獻探討

作者在寫作前進行的文獻蒐集過程中，發現目前國內許多與本題目相關之研究，可以區分為多元文化教育方面，以及運動員的學習經驗方面。在多元文化教育方面，相關研究在近幾年來如雨後春筍般出現，因此較容易蒐集到許多研究並進行比較；但是，在運動員的相關研究方面，大部分的研究著眼於如何設計運動員的訓練方式、運動員的學業表現檢討、運動員之生涯規劃缺失檢討、如何有效提升運動員之運動與學業表現、研究運動員之抗壓性、運動器材或訓練方式對於運動員成就的提升等等，少數將運動員與社會學相關概念結合的研究通常是有關於運動員的同志議題、運動員的自我認同、團隊合作等等，但是有關「多元文化教育觀點」與「運動員的學習經驗」之相關研究文獻，目前還未有收穫，因此只能分別從兩個方向的相關研究中分別蒐集研究所需的文獻。

在文獻探討部分，第一部分首先介紹多元文化主義之起源、相關概念與分類，接著探討多元文化主義在教育領域上的應用－多元文化教育的起源、意涵、精神、目標，並比較多元文化教育與教育機會均等兩者之差別，以及討論多元文化教育中的重要理論概念；第二部分則是探討目前我國運動員在校園中的校園處境與學習經驗，包括校園中的運動員相關政策、訓練與學業學習概況、校園人際互動與未來發展。

第一節 多元文化主義

壹、多元文化主義之意義

近年來，由於全球化、地球村等等概念的出現，以及交通日趨便捷、經濟活動擴張且互動頻繁、移民人口大增等等因素，使得大多數的國家都必須面對社會上多元文化、多元組成的現實；而多元文化一詞的精髓也不僅止於代表狹義的族群文化、群體文化，而是應該將多元文化視為是多樣的「社會身分」或「主體位置」，毋寧是更恰當的（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008），換句話說，在多元文化的社會中不同的社會身分與主體位置都是不可或缺的。

但是，在多元文化的社會中，各種不同的文化在社會中往往難以平等發展、共存共榮，反而是充斥著許多衝突與對抗；各種不同的文化相互接觸之後自然而然會形成不同的文化位階，導致社會權力結構不平等的問題，優勢文化開始藉由制度性的設計鞏固其自身的權力與地位，而弱勢群體的文化則容易在社會中受到各種型態的壓迫，甚至最後漸漸萎縮、消失。對此 Iris Marion Young（2009）提出弱勢群體在社會上經常受到的壓迫可以分為五種型態（Five Faces of Oppression），分別是剝削（exploitation）、邊緣化（marginalization）、無力（powerlessness）、文化帝國主義（Cultural Imperialism）、暴力（violence）等五種，並且指出，即使生活基本水準並不差，仍然有可能因為各種因素例如「無法享有某些權利、卑微的表現自己、自我存在價值低落、遭受偏見或歧視、被排除在社會參與之外、被迫從主流的角度看待自己…等等」，而成為被壓迫的弱勢群體；Young 也認為，主流文化或群體針對弱勢群體所形塑的刻板印象或劣等形象，會被弱勢群體的成員內化，而當別人反映這些形象或者受這些形象影響而做出某些行為時，弱勢群體會被迫必須有所反應。但是這五種型態的壓迫是否也會發生在校園中的運動員群體中，則有待此研究進一步探討。[6]

主張多元文化並追求多元文化實現，稱為多元文化主義（multiculturalism）。多元文化主義是一個目標、價值、概念，也是一種態度或策略（譚光鼎、劉美慧、游美慧，2008）；多元文化主義也是一種哲學立場與運動，它假定文化多元社會中的性別、民族、種族與文化多樣性應反映所有的教育機構中的制度化結構，包含教職員、規範、價值、課程與學生（Banks，2008）。多元文化主義主張在一個多元文化的社會中，各個不同面向的文化多樣性與文化差異都是值得珍視，並應該受到平等對待，社會不但應該保障多元文化的存在，還應該承

[6]關於 Young 提出的五種壓迫，第一種壓迫是剝削（exploitation），是一種結構性的關係，透過這種關係使某些人是在他人的控制之下運作自己的能力，以達成他人之利益，因此規則性地增強他人的權力。第二種是邊緣化（marginalization），指被排除在勞力體系和有用地參與社會生活的情境，邊緣化所造成的傷害不只是物質上的缺乏，也包括公民權利的縮減和發展機會的喪失。第三種是無權力（powerlessness），指受到他人權力的指使，而自己卻不能指使他人，只能聽從他人的命令，而自己卻不能給他人命令。這種沒有權力的處境，也表示一個人在勞力分工的地位中，沒有機會發展和運作技能，同時由於其職業地位低，所以也無法受到尊敬。第四種是文化帝國主義（cultural imperialism），這是指宰制族群以其經驗和文化作為普遍性的規範，其結果是使被壓迫族群的觀點完全消失，而且將這些族群刻版化為”非我族類”。第五種是暴力（violence）是指某些族群成員易於受到任意、非理性卻是社會所容忍的攻擊，這些攻擊包括身體的傷害，也包括性騷擾、威嚇、嘲諷等。這類的壓迫和文化帝國主義密切相關，受到文化帝國主義侵害的族群，也是受到暴力侵犯的對象。（引述自林火旺，1998）

認與肯定其價值。多元文化主義將社會比喻為沙拉盤，不同於「文化大熔爐」[7]所代表著各種文化融入主流文化之中而仍然存在的文化位階，文化沙拉盤[8]強調每種成分的大小、形狀、顏色上的安排，是相互依賴卻各自獨立的，而各自獨立的區別在於成分本身的差異（譚光鼎、游美惠、劉美慧，2008）；可見文化沙拉盤係指各種文化和諧共處，除了可相互融合之外，亦能展現出各自之特色。李有成（2005）則是以平權政治(equal politics)的概念，來說明「大熔爐」同質化不同屬性的傾向，而差異政治(different politics)則處處凸顯屬性的異質性；真正的承認政治(recognition politics)顯然必須結合平權政治與差異政治，而在釐清多元文化主義與承認政治之間的關係後，將更能夠體會多元文化學者－查爾斯泰勒（Charles Taylor）所說的「讓文化替自己辯護」。

因此多元文化主義欲達到之目標即為，藉由多元文化主義的視角，幫助我們看見不同群體或文化的社會處境，包括此群體如何被看待？被期待實現何種規範？所獲得的資源與權利是否足夠且適當？並且試著在政治、經濟、法律、教育、媒體等等各個不同層面發展出新的政策，透過制度性的安排與保障，減少不同文化群體之間可能會產生的衝突。

貳、多元文化主義之派別與爭議

根據譚光鼎等（2008）所著《多元文化教育》一書中所介紹，不同的理論派別發展出不同的多元文化論述，以下簡單介紹其分類，以使讀者對於各派別多元文化主義以及衍生出的多元文化教育實踐有更進一步的認識，並向讀者說明本研究所採用的多元文化主義派別。

一、保守派的多元文化主義

[7]文化大熔爐：指的是在各種民族混雜的都市中，由不同民族文化不斷地影響、同化和融合，形成一種很獨特的新的共同文化的社會。大熔爐一詞首次在 Israel Zangwill 的戲劇《熔爐》中提出，「melting pot」一詞本意是坩堝，形容不同文化如同不同金屬在坩堝中混合成合金一樣，形成一種新的文化，多指多民族文化融合的國家，最著名的是美國。（引述自維基百科）

[8]文化沙拉盤：譚光鼎等（2008）指出多元文化主義將美國社會比喻為沙拉或拼布，強調每種成分的大小、形狀、顏色上的安排，是相互依賴卻各自獨立的，而各自獨立的區別在於成分本身的差異。

在經濟學的理論中，保守派是自由市場經濟的提倡者，強調自由競爭，並且批判政府過多的福利措施會助長弱勢團體的「依賴性」；換句話說，在保守派的眼中往往看不見社會上存在的歧視、種族主義、壓迫等等現象，才會有這樣的主張。由此看來，保守派與多元文化主義的精神是互相敵對的，譚光鼎等（2008）便認為保守派的理論是一種類似「擁護白人優勢地位」的新殖民主義（neo-colonialism）形式，以文化剝奪論（cultural deprivation）的觀點看待弱勢群體，認為弱勢群體在校園中無法獲得成功，是因為其家庭背景與教養方式是「劣等的、缺陷的」；而主流文化扮演拯救者的角色，必須要「同化」這些弱勢文化，才能「幫助」其有成功的機會。

二、自由主義的多元文化主義

自由主義是一般人比較熟悉的意識形態，其特別強調對於個人權利的尊重，主張每個人在社會上都可以有公平競爭的機會，換句話說，每個人透過努力，都「同樣」能夠有成功的機會。但是自由主義的理念之中過度強調「同」的結果，反而忽略了人的差異，因此被批評為「差異盲」（莊勝義，2009），亦即以相同的標準看待具有差異的個體，要求弱勢者表現得像主流群體一樣。此外，自由主義往往忽略了對主流的標準與價值觀提出挑戰，反而以主流的標準要求非主流群體，若無法達到標準則會被歸因為個人之能力不足。如此一來，社會上將形成單一文化對於其他文化的「同化」，阻礙了多元文化的發展。

三、複合論多元文化主義

複合論者與自由主義者最大的不同點，便是特別強調「差異性」而非強調「相同」；複合論者反對同化，而是積極的肯定差異、承認差異，主張應該去除偏見，促進不同文化、群體、階層之間的相互學習，因此複合論者的觀點其實正是現今多元文化教育的理論基礎。複合論者強調文化多樣性，在教育中積極引入異文化；但是僅僅是重視差異，並無法改變既有的權力結構，也並不能視為「挑戰」主流文化。如果只是片面的學習、知道各種異文化的表象，容易將多元文化教育化約為「多樣化教育」，不但無助於改變權力運作的現狀，反

倒有將弱勢族群之「異文化」工具化而進一步欲捍衛既存權力結構之嫌（Kincheloe & Steinberg, 1997, pp. 15-19）。

四、左派本質論多元文化主義

本質論者認為，事物之間的差異是由一些不可改變的特質（本質）所造成的，這些本質不會隨著時空、歷史、社會背景、權力而改變。因此，當本質論在討論多元文化主義時，便會經常忽略文化差異的歷史情境性（the historical situatedness of cultural differences）並不是單一且永遠不變的；而對於「認同」此一概念，也容易忽略不同時期、社會背景之下，會影響「認同」被建構的結果。如此一來，本質論對於多元文化的相關論述往往過於狹隘、偏頗、天真、排外，因此難以透過有效的結盟，進一步發展成務實的行動已達成理想（Kincheloe & Steinberg, 1997, pp. 22-23）。

五、批判性多元文化主義

如前所述，複合論者僅僅關注不同文化之間的差異與文化多樣性，但批判性多元文化則是積極強調以批判意識進行觀點重建、知識重構。批判性多元文化主義的理論基礎起源於德國法蘭克福學派批判理論，其主張去中心化、挑戰與破除主流思想與價值觀，因此此派理論強烈批判優勢文化透過學校教育的過程獲得再製，並將優勢文化強加於弱勢文化的文化暴力。批判性多元文化主義所衍生的多元文化教育精神，是讓學生了解，社會權力的運作或壓迫會如何型塑他們的生活與學習經驗，並進一步研商如何反抗與轉化現實（Kincheloe & Steinberg, 1997, pp. 28）、抗拒壓迫。在此，與複合論者最大不同即在於，複合論者對於每一種文化都抱持價值中立的態度，讓學生接觸多樣性的教育；而批判性多元文化主義論者則是特別強調對主流文化之霸權進行質疑與挑戰，並積極的處理學生之間的異質性、複雜性，並以社會、文化、歷史等因素將差異「脈絡化」，以避免差異成為障礙或隔閡。

從上述五種多元文化主義派別看來，本研究之關注焦點較接近批判性多元文化主義。本研究不僅僅是關注學生運動員與一般學生之間的差異，更是要探

討差異形成的過程與造成之影響；並且檢討當前校園中的主流文化－升學主義，如何塑造出一套鞏固自己優勢地位、但卻對其他非主流群體形成壓迫的價值觀與標準。本研究藉由對於學業成功運動員的訪談，期望能夠將運動員與一般學生之間的差異「脈絡化」，並且從訪談過程中了解校園中的主流文化與弱勢文化之間的運作關係（升學主義如何運作並對於運動員群體形成壓迫）；而學業成功運動員在主流文化的壓迫之下，採取那些抵抗（或適應）行為、又會如何影響其學習經驗、人際互動、未來抉擇等等。本研究從學業成功運動員的學習經驗作為切入點，實際上是為檢討校園中的主流文化－升學主義霸權的單一化價值觀對於運動員學習之壓迫，因此本研究應該採用「批判性多元文化主義」派別之理論觀點是較為貼切、合適的。

接下來即將介紹批判性多元文化主義（以下將其簡稱為多元文化主義）之重要理念。

參、多元文化主義之重要理念與批判

自從自由主義之意識型態從西方國家開始並在全球傳播開來之後，自由主義所強調的「個人價值」與「平等對待」的價值觀已經在許多國家產生深遠的影響；而多元文化主義則屬於比較晚近出現的思潮，出現的因素可以說是為了對於自由主義可能出現的缺失作出一些批判、並嘗試修正自由主義之觀點。此處必須先說明自由主義觀念上的缺失或不足，才對於多元文化主義之觀點較容易有清楚的理解。

如前所述，一般人所熟悉的自由主義，主張每個人不論種族、性別、階級背景為何，應該都是生而平等的，都是享有同等地位的人，因此可以公平的在社會上競爭、只要努力便能成功（Heywood，2009）。但是，自由主義認為「無論是不同種族、不同階級的人，只要透過努力便可以和主流文化（群體）獲得相同的成就」的想法，無疑是忽略了不同群體在社會上的處境是不同的，如此缺乏「脈絡化」的論述往往忽視不同的群體背景所帶來的不利處境，就如同 Banks（2008）所提到，「色盲觀點」雖然經常被視為是避免以膚色而歸類人們階級的解決之道，但是對於種族問題採取逃避、淡化的方式卻反而可能產生更嚴重

的「色盲觀點反效果[9]」。因此，若對於弱勢群體抱持著自由主義的檢視角度，則有可能將弱勢者「本質化」、「同質化」，容易呈現「差異盲」或／與「差異迷」現象（莊勝義，2009），而認為其之所以「弱」是因為其先天上「本質為弱」、或者後天「不夠努力」。除此之外，自由主義也未對既有的「成功」的主流價值標準提出挑戰（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008，頁 47），使得主流文化中對於成功的標準逐漸趨於一致化、單一化、甚至成為「特定群體的標準」，Young（1990）便認為，以傳統的自由主義精神「尊重差異、寬容多元」，仍無法確保特定群體的權益（引述自賴永和，2009）。

自由主義可能出現的這些盲點都是多元文化主義所要批判的，多元文化主義甚至還要更進一步的去檢討、批判自由主義的假象中立（石忠山，2011），奉行自由主義價值觀的社會看似公正公平，但其實自由主義只是在維持這種「人人透過努力都能夠成功」的假象中立；就像是李有成（2005）在其著作中批判自由主義所提倡的平權政治（equal politics）強調一視同仁的權利共享，卻忽略了「權利有其根源，權利是何人掌握、何人界定、又是由何人釋出與分配」；而平權政治每每故作中立，無視於屬性差異，實則可能只是某個支配性文化的反映而已，由此所形塑的社會文化看似充滿公平正義，但可能是個高度非人與充滿歧視的社會文化。

多元文化主義與自由主義不同之處可分為以下幾個面向來討論。在關注焦點方面，自由主義關注的是個人的差異性，而多元文化主義則是從社群或某個文化、族群間的差異為出發點（簡成熙，2000，頁 85），亦即多元文化主義其關注的社會單位主要是聚焦在「群體」的文化方面；另外，自由主義雖然主張多元並存、重視個別差異，但是卻以「公平」的標準要求每一個人（看見個體差異但不覺得重要），因此可想而知自由主義「強調平等」以及「權力競爭」的實踐結果，將會造成主流文化（群體）的文化或經驗成為「共同」的標準，而成為排斥或貶抑非主流群體（弱勢者）的宰制霸權（張錦華，1997；Young，2009）；多元文化主義批判這種優勢階級所創造出來對於自身有利的價值觀念，學者葛蘭西將之稱為「文化霸權」。關於這樣的宰制霸權現象是不容易被看清的，因為在社會中已經形成一種對底層階級不利的意識型態，而遮掩對底層階

[9] 色盲觀點：最初是由美國最高法院法官 Harlan 最先提及，因為在歐裔白人處於優勢的社會中，有色人種往往因為其膚色而被歸類為下層階級，Harlan 建議採取色盲觀點，亦即不要去關注人的膚色。但是 Banks（2008）認為如果忽略膚色上的差異，等於忽略了將有色人種文化「脈絡化」的重要性，反而會使得社會以同一化的標準與眼光看待有色人種，而忽略其差異性。

級不利的最好方式，就是讓底層階級相信「只要夠努力就能改變」，但是努力的方向往往只是更加鞏固優勢階級的霸權。對此，批判教育學家 Freire 曾經提出「意識與無意識的階層化」這個概念，認為優勢文化的征服往往導致被入侵者喪失其文化自信心，被入侵者會開始仿效征服者的價值、標準和目標，且逐漸相信自己的確具有內在的劣根性（引述自余智敏、陳光達、王淑燕譯，1998，頁 61）。因此，自由主義觀點之下各種文化自由競爭的結果，容易使得優勢（主流）文化的壯大並使弱勢文化失去對自身的認同，這是多元文化主義所要批判的現象。

綜上所述，多元文化主義之主要理念就如同 Feinberg（1997）所指出多元文化主義重視「屬性之差異」，但不是從個人的差異性出發，而是從社群或某個文化群體間的差異出發，強調的重點是對主流文化宰制的質疑、對特定群體文化的肯認（引述自賴永和，2009）；社會群體能基於尊重並肯認各個族群的差異性與自主性，給予平等、自主發展其自己獨特的文化內涵與認同，而不會受到其他強勢族群文化的壓迫與宰制（莊富源，2010）。而多元文化主義主要關注三個核心要素：首先是「差異」，我們必須了解差異的本質與形成方式、並關注群體差異；其次是「衝突」，差異的背後隱藏了矛盾與衝突，必須加以揭露；最後是「共存」，理解差異政治的運作模式並積極鼓勵差異，以及嘗試開展出差異如何共存的機制。歸納以上各種說法，多元文化主義所欲達成的目標即為：實現多元、多種生活方式與價值都能存在。

而對於校園中運動員群體的關注，若是從上述自由主義的缺失－「關注個人差異而忽略不同群體之間處境、容易將弱勢者的差異本質化、單一的成功標準可能產生宰制霸權」來看，校園中的運動員身分是為一特定之「群體」，與一般學生之間的學業成就差異也容易被本質化，而校園中也常用「學業成就」的主流標準來評價運動員時，採用自由主義的觀點來檢視校園中的運動員處境，是不足以改善運動員的不利處境的；但若是以多元文化主義的觀點－「肯認群體屬性之差異、質疑優勢群體的壓迫與宰制、積極鼓勵差異而非適用單一的標準」來檢視校園中的運動員群體，應該較能夠改善運動員在校園中受到壓迫的不利處境；而多元文化主義所關注的核心要素也都與本研究的主要關注焦點－運動員與一般學生之間的差別、衝突有關，對於運動員文化與校園主流文化如何共存的探討，也與本研究的研究目的有所關聯。

接下來將介紹由多元文化主義衍生出的教育論述－「多元文化教育」之起

源、意義、目標、以及相關重要理論。

第二節　多元文化教育

壹、多元文化教育之起源與發展

多元文化教育的觀念興起於 1960 年代左右的美國，在此之前多數美國人對於主流文化相當自信，美國社會也自認為是同化其他文化的「熔爐」；但 1960 年代之後出現學者呼籲主流社會回歸多元文化的「沙拉吧」概念，強調承認差異、強調主體與認同的多元文化論述（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008）。這又可追溯至多元文化學者 Charles Taylor 提出的肯認政治（the politics of recognition）之概念，Taylor 認為在社會或公共領域裡，不同屬性的群體建構必須仰賴公開的對話，在對等承認（equal recognition）的論述中建立彼此的平等關係（引述自李有成，2005）。因此，當多元文化被視為一種平等的群體權利、並且與教育權結合時，以法國法學家瓦薩克（Karel Vasak）的人權理論來看，屬於第三代人權，這意味著這是在過去被忽視、晚近以來才逐漸受到重視的基本人權；而多元文化教育權也跨越了過去強調個人主張的個人權利，而逐漸邁向「以群體力量爭取權利」的群體權利。[10]

以美國為例，多元文化教育發展的過程中，第一階段主要在於要求學校的課程必須反映少數族群的經驗、觀點、文化與歷史，也要求學校聘請有色人種的教師或行政人員，使學生有不同的學習楷模；但是這一階段的發展特點在於假定某種族群的學生才需要學習他的族群的課程，並將研究焦點放在白人如何壓抑其他的有色人種（王玉崙，2003）。第二階段的發展認為各個族群有著相似與相異的經驗，因此要求學校提供多元族群的研究課程，至此族群研究變成是為所有學生設計的課程。在第三階段的發展中，教育學者認知到多元族群的

[10] 三代人權：Karel Vasak 以「公民與政治權利」為第一代人權，「經濟、社會與文化權利」為第二代人權，「集體權」（collective rights，或稱「團結權」，solidarity rights）為第三代人權。資料引述自王興中（2012），發表於台灣人權學刊，第一卷第三期。

課程研究並無法提升弱勢族群的學生達到跟白人一樣的水平，因為語言的不同以及教學者先入為主的觀念使得有色人種的學生始終被歸類在低學業成就的地位，因此教育改革的主要焦點應關注在學校的整體環境。第四階段的發展不僅止於將關注焦點放在族群問題，而是將觸角延伸至其他群體的教育問題，至此多元文化教育一詞開始用來指稱關於種族、階級、社會階級、特殊學生的教育。第五階段主要是將前四階段的關鍵部分予以制度化，此部分需要教育當局、行政人員、教師們的支持與奉獻才有可能實現，而此階段的發展是一個持續不斷的過程。綜上所述，美國多元文化教育的發展，除了幫助學生了解其自身文化之外，也必須走出自身文化的侷限，最後能夠共同創造更公正、公平的社會。

而在我國，多元文化教育的概念之所以出現，首要目標是為了落實憲法當中「國民受教育機會一律均等」的精神，主張學生在學校內應受到平等的對待、並獲得適性教育的機會。而民國八十二年中國教育學會以「多元文化教育」為年會主題，應該是多元文化教育一詞在台灣學界正式出現；緊接著在民國八十四年行政院教育改革審議委員會出版的諮議報告書，將多元文化教育列為教改的方向之一（劉美慧，2005）。多元文化教育的精神也在我國憲法增修條文第10條中展現：「國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化。」為多元文化教育的推動提供了法源上的依據，也使得多元文化教育成為我國教育改革的重要發展方向。但是除了原住民一詞屬於明確規定之外，憲法當中對於多元文化的涵蓋範圍仍屬抽象模糊之概念，對於原住民以外的其他群體（包含本研究主題的運動員）的多元文化教育仍須持續不斷的努力實踐。

近年來，教育學界特別重視多元文化教育，也引起廣泛的討論，相關研究也如雨後春筍般出現。雖然對於多元文化教育之觀點與理解仍然存有部分的歧異，但是對於多元文化教育之意涵以及欲達成之任務，目前已經達成了許多共識，如下文介紹。

貳、多元文化教育之意義

如前所述，過去自由主義應用在教育方面所顯現出來的現象是，在課程與教學之中，讓歐洲白人的中心文化思想成為心照不宣的標準，因此與保守派一樣，仍是在進行一種同化的過程，而且會讓人將所有問題都歸因為是個人的缺

失與弱點，以致忽略了社會結構中的權力運作問題。Banks（2008）舉例指出在美國的教育現場中大部分的教師是中產階級與歐裔美國人的文化，因此無法理解有色人種的學生帶來學校的文化背景，這些學生因為與教師的規範期望不同，便經常被誤解為偏離常軌的。而多元文化主義者之所以批判歐洲中心論，原因在於西方支配性文化未能承認不同文化的差異性，無法欣賞或尊重他人文化的差異性與獨特性（李有成，2005）。此處所謂的「文化多元」，並不同於「文化相對」所可能產生的價值混淆或道德虛無，「文化多元」的主張在於包容不同文化的優點，而非製造出相對的文化或權力，並用以鞏固特定文化之地位或對抗不同的文化價值。

根據《多元文化教育辭典》中對於多元文化教育的定義：「多元文化教育植基於哲學上平等、自由、正義、尊嚴等概念，希望透過學校及其他教育機構，提供學生不同文化團體的歷史、文化及貢獻等方面的知識，使學生瞭解與認同自己的文化，並能欣賞及尊重他人的文化。另一方面，多元文化教育對於文化不利地位的學生也提供適性及補救教學的機會，以協助學生發展積極的自我概念。（Grant and Ladson-Billings，1997）」。而國內外學者對於多元文化教育之意義，也有一些不同的看法。多元文化教育大師 Banks（2008）認為多元文化教育包含：

第一，多元文化教育是一種概念，所有的學生不論其性別、社會階級、族群、種族或文化差異，在學校中皆享有相等學習機會；第二，多元文化教育是一種教育改革運動，使來自不同社會階級、性別、種族和文化的學生，有公平的學習機會，期能達到教育機會均等，以及平等對待所有群體的學生，目標在於改變學校的整體環境，尤其是潛在課程；第三，多元文化教育是一種持續的過程，教育機會均等、自由和正義是人類社會的理想，但並不容易達成，不論多麼努力去消除偏見與歧視，這些問題仍然存在，對某一群體的偏見或歧視減少，往往就是對另一個群體增加負擔，使多元文化教育的目標無法輕易實現，所以應該持續進行。

換句話說，多元文化教育透過持續不斷的課程改革和其他教育改革途徑，教導學生熟悉自己的文化，能夠自尊自信；教導學生去理解和欣賞其他文化、積極對待其他文化，消除各種偏見和歧視；使每個學生都具有同等的學習機會、都能體驗成功的學習經驗，使族群之間的關係和諧，促進人類共存共榮（王玉崙，2003）。學者 Nieto（1996）則認為，多元文化教育是挑戰種族主義及各種

歧視的教育，學校應教導學生接受並肯定文化多樣性（引述自譚光鼎等，2008，頁 7）；Belle & Ward（1994：29-50）在討論多元文化教育時則是強調當不同群體所代表的文化彼此之間相互尊重、欣賞、乃至於學習，將可使人類文明迅速獲得發展與提升；Taylor（1992）特別重視多元文化教育中「尊重」的層面，包含兩種尊重其他人的方式，一種是一視同仁的平等敬重，另一種則是理解彼此文化差異，體認他人之價值，並予以敬重；洪泉湖（1999：10）討論當代公民教育的三個基本精神時所採用的多元文化教育觀點則包括（一）反對歧視，強調平等，（二）尊重差異，倡導包容，（三）提倡多元，共存共榮。並指出多元文化的精義在於尊重自己和他人，而非製造相對的文化或權力，做為鞏固本身立場、反抗對方的手段，除了肯認自身文化的特色之外，更要尊重不同文化背景的他人，特定的文化或族群在社會中不應該受到偏見或歧視；陳逸君（2004）以多元文化教育觀點探討原住民族教育的文章中則認為，相互肯定與包容、打破刻板印象、偏見與歧視是多元文化教育的重要內涵；沈六（1993：59-60）在討論多元文化教育的意識形態時指出，多元文化教育意味著不同的社會群體都能在「肯認差異」的前提下，維持其獨特的文化認同，並保有其文化特質的權利；莊富源（2010）則是著重多元文化教育對於弱勢者的肯認與補償教育，除了尊重族群差異、肯認族群權利、族群自主選擇、強調公平正義之外，還必須以「差異原則」之概念來保障社會中一些較差階級的利益、為弱勢族群學生提供「積極性的差別待遇」。[11]

在實施對象方面，Nieto（1996）認為多元文化教育應該是針對所有學生的基本教育；王玉崙（2003）認為多元文化教育是透過學校教育的改革，其實施的對象不是僅限於弱勢群體的學生，其對象是所有學生、甚至是整個社會都應該培養多元的群際關係與價值觀。換句話說，社會大眾都必須具有多元文化能力，不應該尊崇或貶低特定文化或族群，而是要養成相互尊重差異的態度，達成共存共榮的多元文化，以促進社會正義與公平。

綜合分析、比較上述國內外學者對於多元文化教育之看法，可以將多元文化教育歸納為理論面意義、實踐面意義來討論。多元文化教育的理論面意義在於「以平等、自由、正義、尊嚴之精神（Grant、Billings），消除偏見與歧視（洪泉湖，陳逸君），尊重並肯認各種文化之異質性（Nieto，Belle、Ward，Taylor，

[11] 有關於肯認差異、差異原則、積極性差別待遇，以上概念將於後文「多元文化教育之重要概念」有更進一步的討論。

洪泉湖，沈六，莊富源），使不同文化皆可展現出各自的文化特色之外，也能夠和諧共處（洪泉湖，王玉崙）；校園中的課程不應固守傳統的模式，而應該多樣化，使學生能夠相互認識、理解、欣賞（Belle、Ward，王玉崙）、肯定、包容（洪泉湖，陳逸君），並且對於弱勢文化的學生給予協助（莊富源），使不同文化背景的學生在學校中都有公平的學習機會（Grant、Billings，Banks，洪泉湖）」。

而多元文化教育的實踐面則如同洪瑜鴻（2007）在學生的伴讀歷程中所省思到的：「面對教育現場時，不應當以文化剝奪的眼光來看待與自己族群、性別及階級不同的學生，應當持以文化相異的態度視之。否則當教育工作者以文化剝奪的態度視之，將不能貼近學生的真實處境，因為文化剝奪論的標準是根據主流文化的標準而來，並以此評斷他者的文化是否優劣」（引述自謝靜玟，2013）；在在可以看出多元文化教育尊重不同文化之間的異質性，而不應該單純以主流文化之標準來評價。對此，Banks（2008）也指出，每一位師生都是帶著自己的文化背景來到學校，但是對於主流／優勢文化的學生而言學習並不困難，因為學校裡的標準與價值觀往往就是他們所熟悉的；但是對於非主流群體的學生而言，卻必須要改變自己的文化風格去適應學校內的標準與期望，而增加了學習成功的難度。因此，身為一位教育者，必須去省思：這些標準是針對誰而建立的？而如何形成標準的過程也是值得檢視與質疑的。

參、多元文化教育之重要目標

隨著現代社會上多元文化並存的現象已經成為事實，多元文化能力的培養已經成為最重要的教育目標之一，因此多元文化教育的重要性日漸增加。為了反應現實環境中不同群體之需求，多元文化教育重視個人之文化認同、文化權及學習權，同時強調社會中不同群體之相互肯定與容忍，這與過去傳統中由優勢文化（群體）所主導的教育內涵有著極大的不同，莊勝義（2007）便認為多元文化教育的目標在實質上是訴求象徵意義或文化權的運動。根據布爾迪厄提出的文化再製理論指出，在傳統的教育場域中，權力結構通常固定且僵化，教育的內容往往被特定族群或階級所掌控，藉由教材內容的編輯、教師教學的方

式、教育場域中使用的符碼或語言等等方式，將優勢文化不斷的複製[12]；譚光鼎等（2008）也認為，不同群體為了資源而競爭，優勢團體會建立許多規則，以鞏固既得利益。這說明了在教育場域中將出現不同文化位階的現象，在優勢（主流）文化主導之下的教育中，其他文化不被重視、面臨被壓迫的不平等現象，而教室則會成為再製階級的幫兇。

但是隨著社會漸趨開放、複雜，傳統中僵化的權力結構不斷被檢討，教育的內容以及方式必須更加多元化，以符合社會上不同文化的需求，並使各種文化皆能順利發展，許多學者認為多元文化教育所欲達成的目標是幫助各種文化身分的學生皆能獲得平等、充足的教育機會（Banks，1989a:19-21；林清江，1997；譚光鼎等，2008）。平等的教育機會亦意味著不同的文化都能在學校教育中被呈現，陳美如（2002）便認為，多元文化教育的發展反映了一個民主開放的多元社會中，多元價值觀的呈現，各種異質性的衝突與問題都受到正視；陳逸君（2004）亦認為多元文化教育的目標不止在消極的追求各族群於教育領域中獲得受教育機會的均等，而更應該積極的包括各種文化在教育內容中皆有呈現的機會；劉美慧（2005）則認為，多元文化教育不只是一個時髦的名詞，應將其視為是一種重建社會公義的一股力量，多元文化教育的目標是幫助教育者重新思考在教育現場中已經習以為常的差異和壓迫，進而擁抱與欣賞差異，並且不再成為再製差異的幫兇。

另外，多元文化教育的批判性質是為了改變傳統教育場域中的權力結構。批判性多元文化主義所主張的教育論見便是多元文化教育應該教導學生探究權力關係如何形塑他們本人及其家人的生活，而且要更進一步思索如何能積極地抗拒壓迫性結構，也就是說，教師、學生和社區成員可以一起分析種族、性別與階級等歧視與壓迫的運作過程，並研商如何反抗與轉化現實（Kincheloe & Steinberg, 1997, p.28）；Banks（2008）認為多元文化教育應批判學校內主流文化的課程增強了主流學生錯誤的優越感，並且使主流的學生無法去反省、確認與讚美其他非主流學生的文化；劉美慧（2005）也認為，多元文化教育亟需努力的目標不只是提升弱勢族群的文化與自我認同，而是在對抗優勢族群背後難以

[12]文化再製：法國社會學家 Bourdieu 指出，文化的消費會隨著社會階級的不同而不同，宰制階級會透過某種區別策略來維持其位置，也會藉由定義「好的品味」並將這個標準強加在其他人身上來維持其宰制位置，讓不同階級的人們透過文化實踐維持著足以區別的差距。而 Bourdieu 更指出，學校文化也是宰制階級的文化，學校不但沒有縮小社會不平等，反而促成社會不平等的再生產（引述自譚光鼎等，2008）

撼動的意識型態，在多元文化教育當中必須同時要顧及普同性與差異性，並且致力於批判那些為了「求同」而忽視「差異」的教育方式；譚光鼎等（2008）的文章中也提到，除了正視差異之外，批判性多元文化主義者更進一步主張學生之間的複雜性、異質性、甚至是矛盾性，應該要積極處理，並可將這些現象視為彰顯霸權運作的討論題材，並將差異予以脈絡化，使差異不會成為互動的障礙或隔閡（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008）。因此，多元文化教育之重要目標在於，藉由認知族群、文化的差異，理解造成其優劣強弱之分的成因，打破刻板印象、偏見或歧視，進而相互肯定彼此的成就，並且付諸行動來改善社會不平等結構（陳逸君，2004）。

仔細綜合分析過後，多元文化教育所欲達成的目標之重要性分別顯現在個人層面以及社會層面。在個人層面上，多元文化教育之重要性在於能夠解放個人差異。莊勝義（2009）在其研究中指出，多元文化教育除了可以提升特定團體的競爭力，促進社會經濟利益與權力的重分配之外，對於個人的影響則主要在於對自我身分與自身文化認同的肯認（recognition），除了對自身的文化主體意識的喚醒以及「增能」（empowering），並透過「擬情」（設身處地假想他人觀點）以了解異文化之間的權力結構，最終可以促使各個文化主體跨越原本的文化藩籬；Banks（1989）也指出多元文化教育能夠協助受壓抑或被邊緣化的學生經歷成功的機會、開展自信心與增能賦權的能力，以及幫助學生消除對於「他者」的刻板印象或偏見，並發展出擬情地採取「他者」的觀點之技能，以認清自己且拓展視野；林清江（1997，25-26）認為多元文教育能夠協助社會上各群體成員既能融入主文化（dominant culture）之中同時也提升自己的社會地位；譚光鼎等（2008）亦認為多元文化教育能夠幫助學生培養增能與社會行動力。可見，多元文化教育也是一種解放與自由，擺脫集體主義的意識型態對於個人（或特定族群）的文化認同的壓制，而使個人（或特定族群）之文化脫離文化背景對自身的枷鎖，而能夠發展其自主性。而在社會層面上，林清江（1997，25-26）認為多元文化教育能夠培養全民具有多元文化能力、形成平等和諧的動態社會、並改善社會上不正義的現象；Grant 與 Sleeter（1996）從弱勢群體的觀點出發，認為多元文化教育能夠幫助弱勢群體在主流社會中培養公民責任感；可以更進一步肯定的是，在意識形態上，多元文化教育具有社會改革的功能，是一種改革運動，多位學者皆有此共識（Banks & Banks，1989；Bennett，1990；莊明貞，1993；譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008，頁 52；劉美慧，2005），此為多元文化教育在社會層面上所欲達成的目標與其重要性所在。

從上述多位學者的著作可看出多元文化教育之重要性已經獲得許多共鳴，但是仍有許多亟需努力之處。例如，雖然多元文化教育教導大家學習如何尊重不同成長背景的人彼此間的差異、相互學習對方的優點，卻由於社會大眾對於多元文化教育的基礎素養不足，以致於常會有些概括說法、刻板印象、偏見及歧視的產生，阻礙了政策的落實及推動（呂美枝，2006）。再者，仔細觀察許多探討多元文化教育的文獻可以發現，無論是在分析差異、霸權運作、優劣強弱、打破刻板印象等等各種多元文化教育所關注的面向，其所討論的情況通常是針對多元族群組成的校園（如原住民或新住民），或者不同階級的文化資本差異（如中產階級與低收入戶）[13]，而一些較常被忽略的群體差異（例如性別或本研究討論的運動員群體）仍然較難成為多元文化教育所關注的對象。也正是因為多元文化教育仍有許多須努力之處，因此多元文化教育應是一個持續的過程，因為它想實現的理想目標－均等與各種形式歧視的根絕，在人類社會中是無法徹底實現的（Banks，2008）。

遺憾的是，運動員與一般學生的異質性衝突往往未被視為應被討論的範圍，以多元文化教育觀點協助運動員的政策也並未落實，因此本研究便認為應該將運動員（或其它以往被忽視的群體）也納入多元文化教育所關注的範圍內，去探討學校中是由哪一個階級在主導教育控制知識的生產分配與流通，而這是否只是反映出該既得利益階級的價值觀與需要？是否不利於運動員學習或未來的發展？

肆、多元文化教育之重要概念

多元文化教育從教育面著手，對傳統教育場域中許多現象作出批判，包含教育機會的不平等、文化差異被忽略、弱勢群體受到壓迫等等，而國內外學者針對這些問題提出許多檢討，也產生了許多重要的理論與概念，能夠幫助我們對於當前教育現場當中有所反思。

[13] 文化資本：由布爾迪厄(Bourdieu)所提出，指社會所高度肯定、評價的知識與技能，包含語言、意義、思考、行為模式、價值與稟性，它是屬於語言學的、風格學(stylistique)、與知識特質的，又可稱為「訊息資本」，在某種情況下，這種資本可以轉換成經濟資本，而且可以教育資歷的形式予以制度化。布爾迪厄認為，控制著經濟、社會、政治資源的宰制團體，其文化在學校具體表現，透過教育系統的合法輸送，可表現出宰制團體的再製策略。

由於本研究主題特別關注校園中的主流文化對於運動員群體的壓迫、對於運動員學習經驗的影響，因此在筆者回顧過去有關於多元文化教育的重要概念時，便特別關注有關於權力對抗、文化位階、弱勢群體等等的相關概念；並且在閱讀這些文獻時不斷的反思到校園中的弱勢群體（文化）的處境，並透過「擬情」（設身處地假想他人處境）的方式將這些重要概念用以檢視校園中的弱勢群體的學習經驗。

在筆者回顧多元文化教育的重要概念之後，特別列出與本研究所關注的焦點息息相關的幾個重要概念，包括「不勞而獲的特權或劣勢」、「他者化」、「肯認與誤認」、「合理的差別待遇」等等重要概念，在此先針對這些概念做深入分析、介紹之後，期望能夠透過訪談的內容與結果，將這些重要概念與本研究的關注對象－校園中的運動員產生一定程度的呼應。

一、不勞而獲的特權或劣勢

如前所述，多元文化教育關注的焦點並不僅止於個人所受到的壓迫，而是更關心特定的「群體身分」被壓迫而處於弱勢的現象，而此處所謂的「弱勢群體」是指相對於優勢群體而言，在社會、政治、經濟地位上較居劣勢或較受壓榨的團體（蔡文輝、李紹嶸，1999:137）。瓦歷斯尤幹（1998）在關於校園中弱勢兒童的文章中指出，校園中的弱勢群體包括女性、身心障礙者以極少數民族、語族、長期被忽略的底層勞工家庭之子女與海濱、高山等偏遠地區家庭子弟等經濟弱勢群體，以及種種在社會體制中被汙名化、被迫匿居潛藏的邊緣人；而譚光鼎等（2008）在書中提到多元文化教育的其中一種取向－單一群體研究，目的就是在於透過學校的課程讓學生理解某一弱勢群體過去與現在被壓迫的狀況，理解後才能凸顯群體之間衝突的事實並且使被壓迫的團體增能。

對於受到壓迫的群體，學者 McIntosh（1988）認為，特定的群體背景往往為個人帶來了所謂的「不勞而獲的特權(unearned privilege）」或者「不勞而獲的劣勢（unearned disadvantage）」，這代表著某些具有特定背景、文化的群體，不須特別努力，就已經取得了在社會上的優勢地位；相反的，某些群體與生俱來就處於劣勢，必須透過更多的努力，才能擺脫此一不利的位置。在自由主義之下，強調自由競爭，優勢群體與弱勢群體之間的先天差異並未被重視、缺乏被

「脈絡化」的檢視，必然會導致這些不勞而獲的特權或劣勢被忽略。

這些不勞而獲的特權或劣勢，在社會上處處可見。德州大學奧斯汀分校的新聞系教授羅伯特詹森（Robert William Jensen，1998）在其文章：《Unearned Privilege: White people need to acknowledge benefits of unearned privilege.》當中就提到了白種人與生俱來所享有的某些特權，是不勞而獲的「群體特權」[14]。詹森在與學生對談的過程中發現，白種人學生承認白皮膚的確有一些實實在在的影響，使非白種人不太可能與白種人公平競爭，例如白人學生在測驗時不必擔心會被考官懷疑作弊、作業也較不容易被懷疑是抄襲的、白人被視為是潛在危險分子的機率遠小於「非白人」；因此白人不勞而獲的在社會上取得這些特權，而「非白人」則與生俱來便處於劣勢。而詹森更認為，這種不勞而獲的特權發揮到極致時，群體成員會忽略這種特權、不承認自己享有特權，例如白人在找工作時容易被錄取，但白人卻往往歸因於自己工作能力優異之類的因素，甚至在不勞而獲的特權中更加努力工作，以維持不勞而獲的特權與地位；即使群體中某些人承認自己不應該享有這些不勞而獲的特權，但在一個大家已經習以為常的模式之下，無論如何「修復（fix）」自己，都還是會享受到。而在 Banks（2008）的書中提到，主流／優勢文化的歐裔學生在校園中的學習順利，主要是因為校園中的標準與價值觀往往就是他們成長過程中的文化延伸，但是對於有色人種的學生而言，卻必須要多付出額外心力去適應不熟悉的校園文化，而導致學習成效不彰。由此看來，校園中的不同群體之間也存在著不勞而獲的特權或劣勢之現象

而除了膚色之外，還有許多「群體身分」是會帶來不勞而獲的劣勢。所謂「劣勢」則是指在政治、經濟、社會地位上的不利條件或次級狀態，使他們不能分享優勢族群所擁有的利益，並且常遭受不公平的對待，落居社會結構的下層，成為受壓迫的一群（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2001:117；引述自廖千惠，2009）。例如不同性別族群，甚至在同樣性別當中也能夠再分為各個群體，例如較矮的男性；另外，左撇子在生活適應上可能也比右撇子承受更多的劣勢；單親家庭、行動不便者，身上都或多或少的帶有許多不勞而獲的劣勢，即使透過努力也很難突破逆境。

---

[14] Jensen is a professor in the Department of Journalism in the University of Texas at Austin. This report first appeared in the Baltimore Sun, July 19, 1998; reprinted with permission of the author

這種不勞而獲的劣勢似乎可以反思到運動員在校園內的處境，運動員在校園中的群體身分是否帶來了一些不勞而獲的劣勢？運動員是否透過努力能夠改變其劣勢、或者必須要更加的努力？而目前校園內普遍的升學主義，這有沒有可能會使主流優勢群體享有「不勞而獲的特權」呢？或者是主流優勢群體塑造出升學主義以維持自己優勢地位、但卻不利於運動員學習的「另類文化帝國主義」呢？這些都是本研究關注的有趣問題。

二、他者化（另有學者譯作異己化）

前文提到，不同文化之間可能因為對彼此不熟悉而產生某些不正確的認知（可稱為不被肯認、誤認）[15]，這些不正確的認知能夠帶來什麼樣的影響？呂美枝（2006）在其文章中便指出，由於社會大眾對少數族群文化的不理解，往往容易產生對少數文化的汙名化以及給予不公平的待遇，而這樣的誤解很容易形成所謂弱勢文化與優勢文化的「相對地位」。此處可以看出，優勢文化將弱勢文化汙名化以及給予不公平待遇，是為了將弱勢文化與自己做出區別，以維持自己優勢之地位。對此，游美惠（2006）認為，他者／異己是與自我（self）相對照的一個概念，對於界定「正常」和界定人們的主體位置相當重要；殖民者常把被殖民者標示為「原始」與「野蠻」，而藉此將殖民者與被殖民者截然二分，讓殖民者的支配位置更為確立與鞏固。而譚光鼎等（2008，頁 52）也認為，優勢文化將不熟悉者異己化（otherizing the unfamiliar），原因是對於弱勢文化的理解不夠。這種「他者化」的概念往往將弱勢的一方視為「對方」，指出其異於主流群體之處（區分我們與他們）、未將對方視為主體，逕自描繪並定義對方，且定義往往不利於被定義者而造成傷害。

優勢群體對於弱勢群體的認識不足，卻逕自描繪並給予定義以區別弱勢群體異於優勢群體之處，常見的區別方式便是對於弱勢群體形成刻板印象與偏見，李有成（2005）的書中便指出，「他者化」非我族類最常用的策略就是把這些「他者」固定成某些負面的刻板印象。關於刻板印象（stereotype），傳播學者 Lippmann 將此名詞類比為人們應用相同的特性在他們對於某一個團體及其成員的印象上，意指某群體對於非己群體的一種概括的看法，而將某些特性援

[15] 有關於不受肯認、未受肯認、或誤認（misrecognition）等理論，詳見後文 33-38 頁。

用在非己群體的每一個成員身上，無視於他們之間的個別差異。這種看法通常過度簡化且固定，可能是來自於同一類型的人事物之中的某部分個體給旁人的觀感，並不能代表每個屬於這個類型的人事物都擁有這樣的特質。刻板印象是大多數是負面而先入為主的，而且一旦形成之後通常難以改變，但是卻能使優勢群體有效的「區分異己」。而偏見（prejudice）指的是不以公正的考查便貿然對他人作出負面的判斷，而這種判斷沒有任何證據，只憑先入為主的成見所產生，認為某一個民族或某一群體的成員都「一律相同」，具有共同的負面特徵、性格和習慣。Gollnick 與 Chinn（1994）認為，形成偏見的可能原因包括：（一）缺乏對歷史、經驗、價值的瞭解與對族群團體的認識。（二）對整個族群團體的刻板印象，未思考團體中的個別差異。（三）以自我團體的標準和價值去判斷其他族群團體。（四）將其他族群團體的成員貼上負面標籤。（五）抱持我族中心主義。（譚光鼎、游美惠、劉美慧，2008）。可以看出，優勢群體以自身之標準與價值，對於不熟悉的弱勢群體進行負面的評價，這種偏見也是將弱勢群體「他者化」的方式。

另外，Iris Young 分析社會對於弱勢群體的五種壓迫（Five Faces of Oppression），其中文化帝國主義 (cultural imperialism)指的是「將一個團體的經驗和文化普遍化，並將它變成唯一的規範準則」，根據 Young 的說法，主流文化團體用自己的宰制標準衡量其他團體，藉此運作自己的權力；主流團體的人用自己的價值與規範建構出次要、附屬團體跟自己的差別，把他們當作欠缺這些規範或否定他們原有的規範，舉例包括「女性與男性的差別，美國原住民或非洲人跟歐洲人的差別，猶太人跟基督徒的差別，同性戀與異性戀的差別，或工人跟專業人士的差別」，這些弱勢群體都被主流團體再建構為異常和低劣的。從 Young 的論述中，同樣可以看出文化帝國主義的壓迫方式，便是將優勢文化與弱勢文化的地位做出區別，亦是一種他者化的展現。

Young 更進一步指出，文化帝國主義的受害者被壓迫的生命中，也學習到從別人看他們的角度，來看待自己，這個現象叫作「雙重意識」（double consciousness），因為主流文化對其他群體所形塑的刻板印象、印記和劣等形象會被這些群體成員內化，當別人反映這些形象或受這些形象影響而表現出某種行為時，他們至少會被迫要有所反應。這種意識是雙重的，因為被壓迫的對象拒絕符合這些被貶低、物化、刻板印象化的自我形象，但是主流文化卻只是判斷他是不同的、帶著特殊印記或劣等的。而杜布埃斯在其《黑人的靈魂》（The

Souls of Black Folks,1903）一書中，也使用了一段文字生動而具體的描述了非裔美國人心中的雙重意識：他們既「是美國人，也是黑人；兩顆靈魂，兩邊無法調解的抗爭；一個黑色的軀體中兩種互相衝突的思想」，非裔美國人一方面身處在美國文化社會中，但這種文化卻是歧視著自己的膚色，就如同「一部份的自己將另一部分的自己他者化」一般。

但是多元文化教育的目的是反映出社會的真實面，期望幫助學生了解與認同各種文化的普遍性與差異性，藉以消弭學生對其他文化的刻板印象或偏見，培養學生跨文化的技能，並能尊重不同文化的存在（陳逸君，2004），而校園就如同小型社會，校園中不同的群體也都是有其特殊價值存在，而不應被校園中的主流文化「他者化」。本研究探討的對象－體育班，在校園內是背負著特殊的群體印記，可能容易成為「被他者化」的群體，而承受著某些刻板印象或偏見。例如在第一章所述及關於大專籃球聯賽鬥毆事件中認為「運動員就是愛打架、容易衝動」的認知就是一種對於運動員過度簡化且固定的刻板印象；再者如果對於運動員的刻板印象是經常缺課或花費長時間訓練而使課業成績普遍表現不佳，則可能更進一步形成的偏見就是－運動員書念得少，因此課業表現都很差。

本研究想探討的是，校園中的主流文化（升學主義）或者優勢階級（普通班師生）是否因為不熟悉，而以某些刻板印象或偏見，將體育班之運動員區隔成「他者」？體育班對於校園中的主流文化是否有格格不入的感覺？校園中是否也有「優勢階級以自身價值標準衡量運動員的成就」而將運動員他者化之現象？而運動員同時具備學生的身分是否也會使運動員的內心面臨雙重意識的衝突？

三、肯認與誤認

肯認（recognition）一詞，主張應該實質的肯定與尊重各種差異，是多元文化主義所重視的概念。此概念來自於德國哲學家黑格爾（Hegel），黑格爾認為，人是透過社會上的他人，建立對自己的認識與自我認同；唯有獲得其他主體的肯認，才會有主體性的存在。Iris Marion Young（2009）也認為，群體中的成員意識到自己之所以隸屬於某一個群體，與別人怎麼看待他有關（是否肯認）；

群體自身的認同則是來自於他人對此群體所賦予的特殊屬性、刻板印象、行為規範，而這些都是個人形成自我認同的參考架構。而另位學者 Charles Taylor 提出的「肯認政治」與上述 Young 提出的「差異政治」之基本精神都是反對主流文化的同化與普遍性標準，不僅僅只是自由主義式的寬容弱勢文化和群體，而是要肯定其獨特價值（引述自林火旺，1998）。

關於我國學者的看法，沈六（1993：59-60）的文章中指出，多元文化主義是以「肯認族群多元文化的差異」做為基調，亦即意味著不同的群體代表不同的社會群體，而不同的社會群體也都能在「肯認差異」（recognize difference）的前提下，維持其獨特的文化認同，並保有其文化特質的權利。莊勝義（2007）則是認為肯認應注重身分與文化認同，強調文化主體意識的喚起、對異文化間的權力結構關係之理解，以及經由「置身於異域中」省視自己，並且擬情的了解他（她／牠／祂／它）者，培養對於不同文化成員的理解、尊重、包容、關懷與欣賞。

當多元文化教育之中肯認與認同的精神展現在學校的教育內容中，學生在學習異文化時將會對異文化有新的理解、進而改變文化之間的關係；而對於自身群體文化的學習則有助於產生認同感，Banks（2008）便認為，學生在形成自己的身分認同時，各有一部份是依他們的群體、階級、性別等因素而形成。此處將分為三個部分討論，第一部分探討不同文化或群體之間的相互肯認；第二部分則是介紹某文化或群體對於自身的肯認；第三部分則是探討未受到肯認（亦稱為誤認）的現象與後果。

（一）相互肯認差異

多元文化論學者 Charles Taylor（1994）提出「肯認政治」（The Politics of Recognition）的概念，認為自由主義雖然尊重個人差異，但是完全忽略了群體認同的重要性，真正的多元文化應主張「主流群體對於弱勢群體文化特質的肯認」，並檢討社會權力宰制霸權的現象；如果貶抑弱勢社群的文化，就同時歧視了族群內個人的價值認同（引述自張錦華，1997）；因此可見，多元文化教育雖然追求教育機會平等，但更重視學習主體的差異性，肯認差異的首要任務便在於「正視並尊重差異」；而多元文化學者們提出的「肯認政治」、「差異政治」，就是「使差異可以獲得積極肯認」的權力制度設計，也可達成「增加對自己的正面理解」的目的，可以說「肯認差異」便是多元文化主義理念下實

踐弱勢教育的主要意涵所在（C. Taylor, 1994；莊富源，2010）。

但是，在現行教育制度的「求同」比較之下，往往會將「差異」（difference）解讀成負面的「缺陷」或「不足」（deficiency）。但是事實上許多差異所根據的分類「標準」並非完美的，甚至是恣意的或惡意的權力運作下的產物（莊勝義，2007）；游美惠（2005）的文章也指出肯認、權力位置、政治經濟利益三者息息相關，有權勢者可以承認或否認（或拒斥貶抑）弱勢者之身分或特色，所以弱勢者之身分能否確立就常會受到有權勢者對其是否包容接納之影響；莊勝義（2009）也指出，新移民子女、身心特殊需求學生、原住民學生之為弱勢，都不是與生俱來的必然現象，而是其獨特的生活型態跟主流團體互動下，才造成了可能會影響他／她在學校的學習、適應等等方面的「問題」，這些弱勢者都被界定成因為某些因素，造成學習不利或被認為有學習上的「問題」，所以需要被「提升」（救贖）其學業成就以建立自信等等（莊勝義，2009）。譚光鼎等（2008）指出，傳統上認為弱勢學生無法融入主流文化當中的主因，在於其與主流文化不同的學習能力、語言或文化等等「本質上」的問題；多元文化教育應檢討主流文化中不利於特殊群體的制度，而非將其文化適應不良的問題「本質化」。

因此可以說，主流文化對於來自弱勢群體或邊緣文化的學生，是戴著「有色眼鏡」的負面觀點在看待這些學生的差異的；但是，雖然可以肯定「差異並非都是缺陷」，但也不能說「差異都不是缺陷」，問題關鍵在於哪些是缺點、哪些不是，必須透過研究加以釐清（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008），而多元文化教育追求的目標在於不同文化之間不應先入為主的將對方的差異視為負面的特徵，而是應給予尊重。而關於本研究的主題－運動員，其文化特質在校園中的主流文化之下是否有被肯認？與一般學生之間的差異是否被「本質化」、或者是被視為負面的特徵？運動員群體（文化）在校園中是否被其他師生所肯認，關係到運動員在校園中的處境、學習經驗，也會影響運動員在面臨未來抉擇時的所做出的選擇，甚至可以反思學業成功運動員如果想要在校園中受到肯認的話是否就必須要付出加倍的努力？都是本研究希望透過訪談而亟欲釐清的問題。

（二）自我肯認

多元文化教育主張，除了不同群體或文化的相互肯認之外，各群體對於自

身的肯認也很重要，亦即群體是否肯認「自身所意識到的自己」，而這會受到自己「群體身分」的影響。關於自我意象的形成，社會學家顧里（C. H. Cooley）和米德（G. H. Mead）的符號互動理論（symbolic interaction）是一般人比較熟悉的理論。顧里提出「鏡中自我」(looking glass self)的概念來說明自我的形成，他認為人會想像、觀察、知覺到他人對於自己的行為評價，而對自我的認知做出修正，他人對自己的評價就如同一面鏡子一般，影響個人對於自己的認知與評價，自我概念即是以他人為鏡所產生的結果；米德（G. H. Mead）也認為自我的發展乃基於他人對自己的評價和期望的理解，經由個人和他人之間的人際互動而形成對於自己的看法。

目前校園中文化單一化的結果就是形成主流文化與弱勢文化的位階，弱勢文化或弱勢群體經由與主流文化的符號互動後，逐漸形成對於自身的負面意象，並進一步無法肯認自身文化。劉美慧（2005）的文章中曾經提到一個關於原住民學生羨慕漢人學生在學業方面的表現，而對於自身文化無法肯認的小故事：「一位老師語重心長的說：「我們也很無奈呀！原住民學生的課業難以和漢人相較，唱歌、跳舞是讓他們可以獲得成就感、提升自信的方法。」一位原住民學生則是語帶羨慕的告訴他的老師：「老師，我不要只會唱歌、跳舞，我希望成為一個文武雙全的人」。於是我們看到一種矛盾心態：原住民一方面想擺脫只會運動、唱歌、跳舞的刻板印象，一方面又再製這種刻板印象。缺乏整體規劃與明確方向的文化課程，很容易被歌舞所帶來的歡愉與視覺享受所吸引，而漸漸偏離教育的方向」（劉美慧，2005）；而 Frantz Fanon 在《黑皮膚，白面具》一書中，作者提到了一些黑人無法自我肯認的現象：「在白人的統治之下，黑人會想要變成白人，因此黑人鄙視自己的鄉土語言，異常執著於要講出標準的法語（白人使用的法語），彷彿唯有依附白人，自身的價值才能彰顯出，故須趕快與白人世界同化，以被認定為一個真正的人；但是，即使是法語說得〝標準〞的黑人，心中仍然是焦慮的，因為最好的情況只不過是成為一個像是白人的黑人，只能算是一個贋品」（陳瑞樺譯，2005）。

從以上兩段文字中我們可以看到在優勢（主流）文化之下，弱勢群體沒有獲得他人的肯認而無法建立主體性（此為上述 Hegel 的理論），而且在優勢文化凝視之下，弱勢文化對於自己的看法往往會產生懷疑與否認（此為上述 Iris Marion Young 的理論），甚至於最後會出現「與舊的身分做切割」都是常見的缺乏自我肯認的現象。而校園中的運動員在「升學主義」這樣的主流文化之下，

是否會影響自我認知或自我看法？學生運動員同時具有學生與運動員的雙重身分，在「重文輕武」這樣的主流文化之下是否會切割、否認自己的「運動員身分」？尤其是本研究特別關注的「學業成功運動員」，透過努力達成了主流文化所認可的「好學生」標準之後，是否會肯認自己的運動員身分（成就）？又或者是進入主流群體（文化）之後反而產生對於原本運動員群體的壓迫？這些都是對於運動員發展至關重要、但是過去研究卻沒有注意到的問題。

(三)誤認：不受肯認

若以多元文化教育的觀點來看，僅僅是察覺出某群體或文化處於弱勢並非多元文化教育的主要目標，莊勝義(2009)在其研究中就指出，確認(acknowledge)弱勢者的身分，不必然「肯認」（recognition）其身分。在多元文化主義受到關注之前，受到馬克思主義的影響，學者們通常關注的焦點是「社會上的經濟資源分配不均而對特定群體形成壓迫」，但是多元文化主義認為經常被忽略的新型態壓迫便是「未受肯認（misrecognition）的壓迫」，亦可稱為「誤認」，意指社會上的各種差異並未受到實質的肯定與尊重，忽視「文化差異」、或者未將「差異」脈絡化；這種未受肯認的壓迫反映在現實中便會成為優勢群體對於弱勢群體有某些不正確的認識，例如刻板印象或偏見。

這種新型態的壓迫會對於弱勢群體造成許多傷害，Taylor 認為誤認會將他人禁錮在一個錯誤、扭曲、簡化的存在形式，使人陷入嚴重的自我憎恨（董之林、陳燕谷譯，1997：3-4）；Honneth 認為誤認會使人們缺乏正面的自我理解；Fraser 則認為誤認會使人們不能平等參與社會生活；莊勝義（2009）認為若對於少數群體的「差異」缺少肯認時，就可能助長了支配團體的同化論意識形態，而使弱勢或少數群體的文化被結構性的排除在外；呂美枝（2006）也認為誤認會造成權力的高低關係，由於社會大眾對少數族群文化的誤認，往往容易產生對少數文化的汙名化以及給予不公平的待遇，而這樣的誤認很容易形成所謂弱勢文化與優勢文化的相對地位；賴永和（2009）的文章中也指出，如果少數或弱勢群體的文化沒有獲得肯認的話，便不能有效的遏止多數的主流文化強加其價值於弱勢文化之上，弱勢文化的成員將會產生認同危機。因此，若主流文化中存在著許多對於弱勢文化的刻板印象或是偏見時，很容易會造成弱勢文化對於自身產生懷疑與否認，多元文化教育便是要消除這些會造成弱勢群體（文化）產生負面自我認知的主流壓迫。

本研究想了解的是，以多元文化教育之觀點來看，運動員與一般學生之間的「差異」在校園中是「受到肯認」還是被「本質化」？是「不被肯認」還是「自我不肯認」，還是以上兩種同時存在？運動員在學習的過程中，主流文化對於運動員的「誤認」會對於運動員的學習經驗產生哪些影響與後果？以多元文化教育之觀點，學業成功的運動員透過努力是否就能夠掙脫這些「誤認所帶來的壓迫」？

四、合理的差別待遇

若僅重視教育機會均等、自由競爭等等概念，可以發現教育場域中許多不平等之現象仍然存在，原因在於人類之學習能力、智慧、學習方式皆不同，因此即使在相同的學習環境與學習條件之下，仍會造成學習效果的落差極大，此即「機會均等所造成的不平等」。例如讓原住民學童與漢族學童同校（或同班），接受「相同課程」（或相同教師的教學）、相同年限的教育，是否可以宣稱是教育機會均等「理想」的實現？學者莊勝義（2007）便指出，這樣的教育安排並無違形式平等的精神，但是若從實質平等的角度檢視均等教育的意義與本質，則會發現原住民學生的族群文化差異因素並未適當的反映在整個教育過程中，在此狀況下，教育機會均等的「理想」反而成為漢族所宰制的文化霸權，因為主流或支配團體可能假藉教育機會均等的實踐，而行滅絕少數或弱勢團體的語言或文化之實。至此應能夠明顯區別多元文化教育與教育機會均等兩概念之精神理念關注的層次是不同的，教育機會均等是一種爭取人人享有公平（相同）教育權的運動，而多元文化教育則是肯定學習主體的「差異性」；教育機會均等聚焦於教育裡的文化差異，多元文化教育彰顯文化差異下的教育（莊勝義，2009）。

許多學者皆指出，多元文化教育中的首要精神在於所有人均享有平等、相同的教育機會（Banks & Banks，1993；Bennett，1995；林清江，1997；譚光鼎、游美惠、劉美慧，2008），但是既然多元文化教育之精神不同於教育機會均等，那麼多元文化教育所關注的「教育平等」便不應僅僅視為「齊頭式平等」（形式平等），「齊頭式平等」無視個別學生所具備的差異性質，而提供相同的教育機會與教育內容；多元文化教育所主張的應為「立足點平等」（實質平等）的教育，其重點在於肯定不同文化背景的學生具有差異性，而特別關注處於弱

勢的學生，提供協助以彌補其先天上的劣勢或者消除學習環境中對其不利之因素，例如對於身高（先天）具有差異的不同學生，便必須針對身高不足（先天能力不足）的學生，提供補償性的差別待遇、墊高其立足點以確保其與多數學生能夠立足於公平的起跑線上。

那麼該如何達成「實質平等」呢？著名的美國政治學者羅爾斯（John Rawls）在其名著『正義論』一書中指出：「真正實質的正義在於平等，而公平即平等」。平等之達成，除了必須先確保能夠滿足「平等原則－人人皆享有相同的發展機會」之外，接著還必須要符合「差異原則－對於社會上最弱勢的族群，優先保障其權益」[16]。因此，多元文化教育基於「肯認差異、照顧弱勢」的精神，除了主張不可將弱勢者「同質化」之外，還要肯認不同文化與群體之間的差異，而肯認差異的實際做法便是追求實質平等，要使實質平等成為可能，便必須對於弱勢群體（文化）的學生提供「合理的差別待遇」[17]，因為弱勢群體的文化與主流社會不同，致使學生處於文化不利的地位，因此學校必須實施補救措施以提升學生的學業成就（譚光鼎、游美惠、劉美慧，2008）；學者莊富源（2010）也指出，政府應該在符合肯認差異與公平正義的原則下，為弱勢學生提供積極性的差別待遇，以利弭平學習的雙峰現象；王玉崙（2003）也認為基於多元文化教育中對於弱勢學生的保障精神，學校中的某些假設、信念與結構都應該有基本的改變。

若是從多元文化教育的實踐面上來看，教師必須建構一個讚頌差異的教室，視差異為正常的、有價值的，教師會試著提供學生不同類型的成功經驗，讓學生發展積極的自我概念（譚光鼎、游美惠、劉美慧，2008）。為了彌補弱勢群體過去的不利處境，而有所謂的「肯定行動」（affirmative action）方案或

[16] 正義論：《A Theory of Justice》，美國政治哲學學者羅爾斯（1970）的著作，其主張「公平即正義」之觀念，是指在每個人都不知自己與他人的相對優劣位置的「無知之幕」之後，多數的人都會同意以下兩項正義原則:(1)所有人都同樣的自由平等;(2)社會上如果有資源分配不平等，應以照顧最弱勢為前提。資料來源: Andrew Heywood 著，《政治的意識形態》，陳思賢譯。初版，台北市:五南，2009。

[17] 合理差別待遇：按我國憲法解釋文第 485 號及第 526 號之理由書謂：「憲法第七條平等原則並非指絕對、機械之形式上平等，而係保障人民在法律上地位之實質平等，立法機關基於憲法之價值體系及立法目的，自得斟酌規範事物性質之差異而為合理之區別對待……。」足見大法官將平等原則定位在「法律地位之實質平等」，而「實質平等」之探究，則必須兼從憲法價值體系、立法目的、規範事實、規範事物本質等要素作考量，以做出「合理的區別對待」，如此方可謂達到「實質平等」之要求。

補償性質的優惠待遇（compensatory discrimination），例如相當配額（quota）的保障措施、教育優先區（educational priority areas）、或對特殊族群身分學生的優惠措施等等。但是，莊勝義（2007）也認為，應該要避免「補償」觀念可能會成為對處境不利者的標籤作用（labeling），甚至發展為一種污名化的身分認同，就如同曾經引起廣泛討論的「白人雇主為了表現出不歧視黑人，而刻意在面試時特別錄取表現明顯不如其他面試者的黑人」的標籤化現象。綜上所述，一位能夠實踐多元文化教育精神的教師，在教室中會根據不同學生所具有的差異，而適當的施以不同的教學策略，以協助學生能夠有效的學習，彌補因差異所造成的學習不利。

若以「合理的差別待遇」之概念檢視本研究欲探討的對象－運動員在校園中的學習經驗，我們必須先分析運動員與一般學生之間的差異性為何？這些差異是否影響運動員在校園中的學習經驗？形式平等、一視同仁的教育機會與教育內容是否有助於運動員在校園中有效學習、或者只是有利於主流文化形塑出「不利於運動員」的升學主義宰制霸權？現行教育政策或校園制度是否正視運動員的差異性而提供合理的差別待遇？有關於運動員學習的相關補救政策是否有助於促成運動員的實質平等、或者反而造成對運動員的標籤作用（labeling）？以上問題都是本研究所欲探討的。

第三節　我國運動員在校園中之現況

從 80 年代開始，新議題如後殖民、性意識、身心障礙等論述不斷地加入多元文化的課題中，這些新議題擴編了多元文化的研究範圍，也使其意涵更為充實（許梓宜，2003），但是翻遍多元文化教育的相關研究，並未發現以多元文化教育的觀點來檢視校園中運動員的學習經驗。

如同陳聖芳（1997）在其論文中所指出：「運動員有兩個人生戰場，一個發生在賽程中，一個發生在賽程外」，一般大眾往往只注意到運動員在賽場上意氣風發、呼風喚雨的英姿，但本文感興趣的是運動員在賽程外的戰場，也就是在賽場之外的校園生活。我國運動員於求學階段中，通常就讀校內之體育班

[18]，根據詹俊成（2002）的研究指出，在學校中所有的特殊才能班之中，目前各縣市以體育班最為普遍，可以推測對於大多數運動員而言，體育班生活就是其校園生活，在學習環境、學習風氣等等方面可能皆與校內一般學生有所不同，而可能形成「不同於校園內主流文化」的校內次文化，這些差異所造成的影響都是本研究極有興趣的。

目前各級學校皆特別將運動員編入體育班之主因在於方便進行長時間的訓練，根據詹俊成（2002）對臺灣地區運動選手培訓現況的研究發現，培養一位優秀選手的概括時間最少需十年，國民中小學是以培養學生對於運動之興趣與認知為主；高中階段則著重在遴選具潛能之運動人才，接受長期計劃性之基礎運動訓練；在大學階段則延續高中養成訓練，接受更專業之運動訓練，以期參加國內競賽，創造佳績；至於在國家培訓階段，就以獲取國際賽，甚至於奧運會金牌為目標。每一位專業運動員，在求學過程中都必須投入許多時間與精力在運動訓練上，是一般人難以想像的。[19]

運動員在求學階段投入如此龐大的心力進行運動訓練，主要原因是希望能夠在未來有良好的發展。我國有關運動員升學的相關規定，主要從民國六十八年教育部修訂「中等學校運動成績優良學生升學輔導辦法」，對參加國際性運動賽事獲得冠軍之團隊隊員，以集體保送的方式，免試進入大專院校一般科系就讀（許樹淵，1979），該辦法經過多次修訂後現名為「中等以上學校運動成績優良學生升學輔導辦法」，不少優秀運動選手亦藉由此管道進入各體育院校；而在大專院校中的一般科系方面，運動員之升學管道也與一般學生有相當的不同，不像一般學生通常藉由學測、指考的方式進入大學，運動員進入大學的管道有保送、單獨招生、甄審升學、甄試升學。[20]

---

[18]民國六十四年由教育部頒布「重點發展學校單項運動辦法」，可視為各校開始規劃設置體育班之濫觴；教育部並於民國七十四年起開始試辦體育實驗班，前台灣省教育廳則依據「特殊教育法」於八十六年頒布「台灣省高級中等學校體育班實施計畫」，並於八十七年修訂「台灣省高級中等學校試辦體育班實施計畫」以及制定「台灣省高級中等學校體育班學生成績考查試辦計畫」，自此之後體育班成為各所學校發展體育項目最常採用之辦學作法。

[19]黃高賢（2003）發現我國教練常為了因應各方的期待與壓力及滿足家長短暫的虛榮心，而讓學生運動員每週花費二、三十小時的時間投注在比賽、訓練與交通上；詹俊成（2002）用量化分析發現將近九成的體育班每週訓練超過五天以上，寒暑假都訓練者佔 98.4%，寒假訓練而暑假不訓練者佔 1.6%，暑假訓練而寒假不訓練、寒暑假都不訓練者皆為 0%。

[20]中等以上學校運動成績優良學生透過「中等以上學校運動成績優良學生升學輔導辦法」以「甄審」、「甄試」的方式，分別合於標準者則准予入學，進入接受運動保送學生的大學科系裡就讀，並希望學生在升學之後，能得到學校的輔導。前述兩種方式入學的學生，其在校德育成績

但是封閉的體育班環境以及長時間的訓練，對於運動員的學習經驗可能也會造成不少負面的影響。例如張宏亮（1995）發現國內運動績優生在求學過程中面臨許多生活適應的問題，包括學業、運動成績、人際關係等等；莊翠玉（1995）將運動員學生最感困擾的問題歸納為課業適應、人際互動與生活、情緒與個人能力等方面；而運動員花了太多時間在練習上，不但無法兼顧課業，生活接觸的事物也相對減少，除了運動專長之外別無所長，這種運動員單一化發展的問題也受到相當的注意（陳聖芳，1997）；何全進與杜登明（2001）的研究發現則指出運動績優生皆會面臨畢業後求職的困擾。

經由以上學者的研究可以看出，這種不斷訓練與比賽的過程填滿了運動員所有的生活，以致於缺乏足夠的時間學習一般學科知識、對自己生活的探索、培養其他的職業技能及生活體驗（林瑞欽，2002），容易形成運動員獨有且封閉的運動員次文化。因此，本研究承繼上述諸篇文獻之中提到關於運動員所可能遭遇的困境，希望能夠分別從不同的面向來探討運動績優生或運動員在校園中的學習經驗與處境，在此分為學業學習、人際互動、生涯發展等三個方面來探討。

壹、我國運動員之學業學習概況

大多數人對於辨識運動員與一般學生之間最大的差異即為學業方面表現的落差。換句話說，在一般大眾的觀念裡，優秀運動員和優秀的學業表現是無法用等號相連的（陳彥安，2011）。詹俊成（2002）就指出，目前運動績優生所面臨的問題中，學業問題是最棘手之問題之一，而且也是影響運動成績與未來發展最重要的關鍵因素。運動員學業成績跟不上的原因很多，其中在於多項學科基礎未打好，因而造成學業學習與適應的困難（李慶生，1994；季力康，2000；莊翠玉，1997）。但此處我們必須要追問的是，究竟是哪些因素導致多數運動員的學科基礎未打好？其中是否有權力運作的情況發生？校園中是用哪些「標準」來評價運動員的成就？

而關於運動員的學業學習狀況，這部分嘗試從以下三個面向來探討，首先

均需達到乙等以上，而「甄審」與「甄試」最大的不同，即在於前者對其競賽成績的要求較嚴格，須達到國際大比賽成績；而後者對競賽成績則是國內大比賽成績，但須再參加學科的考試，才能順利入學。「單獨招生」是指報考資格及報名程序由各校自訂，至於錄取標準是否採計學科考試（如學科能力測驗、自辦學科考試）、專長術科測驗（如大學術科考試體育組成績、自辦術科測驗）、書面資料審查或口試等成績與各項成績採計比例，仍由各校自訂（吳俊鴻，2013）。

從過去學者的研究中探討運動員學業成就普遍低迷的原因；接著討論目前校園中普遍存在著的升學主義「過度重視學業表現」的現象如何影響運動員的學習經驗；最後探討運動員在學業壓力、訓練與競賽壓力的兩難壓力之下，透過努力突破困境而成為學業成功之運動員之後，在升學主義之下的學習經驗與影響。

一、學業表現低成就的原因

關於運動員學業不佳的原因，除了前述長時間的專業訓練之外，仍有許多大大小小的影響因子。在這方面，林國棟（1984）的研究是較為完整的，他將體育選手產生學業問題的因素，歸因為升學、家長、教練、運動選手等的觀念不一致所造成，可分為：一、要升學就得準備課業，相對的就必須犧牲訓練的時間；二、家長不願意子女成為運動員的心態影響學生；三、教練為了運動成績而輕忽學生的課業；四、運動選手本身不正確的心態。而綜合其他文獻並分析比較之後，此部分將運動員學業表現不佳的原因大致分為「專業訓練因素」、「教師態度」、「同儕次文化」、「制度性缺失」等四個方面來談。

（一）專業訓練因素

首先，在專業訓練因素方面，如前所述，長時間的專業訓練是造成運動員學業表現不佳的主要原因，但是若是更加仔細的分析「為何專業訓練使運動員學業表現不佳」則可以分為兩方面來討論，分別是「時間分配」的困境以及「體力分配」的困境。

在時間分配方面，由於我國許多優秀運動員在升學過程中皆曾經就讀學校所設置的體育班，因此上課時間、上課內容、考試制度、甚至是師資皆與一般班級之學生有所不同，學習時間被專長訓練所佔滿，而導致體育班學生學業成績與學習能力低落成為普遍的問題，國內多篇研究皆有此看法（陳聖芬，1997；盧俊宏、蘇振鑫，1999；呂惠富，2008；季力康，2000；詹俊成，2002；謝佳男，2000；林國棟 1984；陳彥安，2011，李坤培，2003）；詹俊成（2002）研究高中體育班學生發現，在有限的課程時間內，體育班學生與一般學生之課程安排最大不同點在於體育班學生必須將相當比例的課程時間劃分來從事於運動訓練，且運動員較重視訓練時間更勝過學習時間；陳彥安（2011）認為運動員的訓練時間經常與班級上課時間有所衝突，運動員為投入訓練往往必須放棄上課權益，學業成績時常跟不上班上同學，甚至自暴自棄；謝佳男（2000）則認為運動員會面臨「保住學科成績」和「爭取競賽佳績」的兩難情境，且不斷輪迴衝突。

而在體力分配方面，季力康（2000）研究大學運動員發現，造成運動員學

習表現不佳的原因除了學業與訓練的時間分配上不均等情況之外，運動員的體力幾乎都已經在長時間的訓練過程中消耗殆盡的情況之下，自然而然就容易導致運動員在學業表現上的落後；而在詹俊成（2002）研究中的受訪者自述體育班學生由於經過白天一連串的運動訓練與上課，精神狀態及注意力已經無法集中，導致許多學生更是在上課時打瞌睡，即使有學業輔導也成效不彰，或者因為運動員精神不濟而使授課教師感到失望而不願意提供學業協助。

（二）教師態度

教師對待運動員的態度也是影響運動員學業表現的因素，Banks（2008）在書中提到美國民權委員會（U.S. Civil Rights Commission）在《墨－美學生的教育研究》中發現，相較起歐裔學生，墨裔學生參與教室互動的機會較少、被問的問題較少也較低層次、候答時間較短、教師給予的讚美與鼓勵也較少；Banks並且指出當教師對於學生持有較高的期望時，便會提升學生的學習，因此要達成較高水準的教育均等的其中一個意義就是，老師要提高對低程度學生的期望。

但是在校園中，通常由於運動員所具有的特殊身分，導致教師常給運動員貼上標籤，認為他們和一般學生不同，而給予特別待遇，例如較低而寬鬆的考試與作業標準，導致校園中產生「運動員有特權」的錯誤觀念（許建民，1998），這些看似「特權」的待遇，卻使得運動員在學業要求方面明顯遜於一般學生；而季力康的研究中（2000）也有提到老師對運動員的要求較低的情況，即使運動員常因比賽而翹課，但是老師們對運動員的學業要求通常都比較寬鬆，使得運動員的成績較少受到督促；詹俊成（2002）更指出，體育班學生學習動機較為薄弱，且上課經常體力不支，這些特質對於教學熱忱比較缺乏的教師而言，常會直接影響其教學意願，不願意再協助體育班學生之學業相關事宜。由此可見，教師的教學態度、教師對運動員先入為主的看法，對於運動員的學業成就表現有關鍵性的影響力。

（三）同儕次文化

運動員同儕之間的群體次文化對於學業表現的影響力是難以察覺但是卻不容忽視的因素。黃崇儒等人的研究（2004）指出，運動員從小在團體中訓練，集中訓練與管理的型態，加上團隊成員同質性高，彼此影響力及感染力相對就更強，同儕間形成特有的次文化；又無從養成閱讀、學習的習慣，訓練上的疲累以及人天生的好逸惡勞本性，有心學習的運動員在所處的同儕團體裡反而成為另類，為了融入所謂的同儕文化以及保住同儕情誼，必須與之共舞，而在訓練之餘進行學習反而將會變成與團隊格格不入。Adler 和 Adler（1987）研究運動員的同儕次文化後發現，運動員同儕之間會以五種方式影響彼此的學業表現：（一）勸阻在學業上施以努力、（二）使學習分心，造成對學習感到艱辛、（三）

提供能考取大學，但學業身分微不足道的角色模範、（四）勸阻尋找和聯繫能提供塑造學業角色的其他學生、（五）提供學術失敗的藉口和辯解；這種運動員之間的同儕次文化，再加上運動員特殊的身分，便容易在運動員群體之間產生「反智文化」（引述自陳彥安，2011）。

（四）制度性缺失

Banks（2008）在其著作中指出，學校中的一些制度特質否定了某些群體的學生擁有相等的教育機會。從制度性因素來看，體育班的制度或者政策安排，攸關運動員在校園中的學習狀況，影響甚鉅。但是詹俊成（2002）研究許多學校體育班之後發現，目前教育部並沒有針對體育班之課程內容作整體規劃，使各個學校的體育班在學科授課情形、授課內容等方面都不盡相同，嚴重影響運動員的學習權利；另外，多位學者也指出，校園中對於運動員的學業補救制度不足，詹清泉（1984）的研究認為，運動員因爭取學校和國家光榮而造成課業落後，學校卻無聘請教師對運動員的課業問題加以輔導協助；陳羿戎等人（2007）也認為，學校使用加分制度或保送制度吸收了許多優秀運動員之後，卻沒有提供運動員適當的學業補救措施；而運動員出外比賽、為校爭光時學校也沒有為其補課；學校也未適當的關懷運動員未來的升學與求職，未來的出路還是要靠運動員自己覺悟，這些因素都會導致運動員會漸漸認為只須要把運動專業精進即可，則學業可以放棄。

從上述有關於運動員學業表現不佳原因的文獻探討中，可以以多元文化教育之觀點做以下反思。首先，運動員長時間的專業訓練結果，導致在學業方面的表現普遍低於一般學生，究其原因在於時間有限、體力有限。因此可見，運動員的成績看似個人差異，但是其實是群體結構的差異（陳彥安，2011），但是「運動員學業表現低於一般學生」這句話背後所代表之意義在於「是以相同的價值觀來衡量所有學生」而未重視「運動員比一般學生多付出的時間與體力」，僅重視「學業方面」的成就將會使運動員與一般學生之間的差異未被脈絡化，是值得檢討批判的。其次，縱使「運動員學業低成就」是群體結構的差異，但是仍有少數運動員在運動成就與學業成就都能有優異表現，但是這些少數個案仍難以扭轉主流文化對於運動員的眼光，例如許多教師對於運動員先入為主的刻板印象與偏見容易影響教師的教學態度，這種「未肯認差異」的態度是如何形成的？會如何影響運動員的學習經驗？給予運動員的特別待遇是否可以視為「合理的差別待遇」或者是另一種「再標籤化」？最後，運動員封閉的同儕次文化形成的原因為何？是否是校園中一般師生對於運動員產生誤解的原因？運動員同儕之間形成的「反智文化」是如何形成、且會對運動員的學習與自我認知造成什麼影響？這些疑問就如同黃楗翔（2002）的研究發現「運動員學業適應不良的原因，內在心理因素的影響比外在因素的影響程度更多」一般，

從表象上面是難以察覺的，而必須透過本研究深入訪談運動員以了解的內心世界，才有可能得到解答。

二、升學主義下的運動員

雖然，多元文化教育已經成為不可遏抑的一股教育勢力，但長久以來其實一直無法受主流學校教育的重視，這是因為台灣人民根深蒂固服膺升學主義的心態，競爭力一向是教育的首要目標，社會公義反而成為一種不切實際的教育理想（廖千惠，2007）。而在這種擠身名校、升學掛帥的壓力與國人過分重視智育結果的影響之下，學子必須反覆強化學科訓練，藝能科目尤其是體育課程的發展並未落實，在升學主義掛帥的環境中經常被犧牲，已經成為校園中普遍常見的現象（詹俊成，2002；許梓宜，2003）。

根據民國六十四年教育部頒布的「重點發展學校單項運動辦法」，單項重點運動項目體育班在中學開始設置，而且當時設置體育班的中學都是極富盛名的學校，例如台中一中，台中女中等（葉憲清，2002）。當運動員身處在明星學校中，學業表現的好壞更是攸關校園中教師或同儕是否給予肯定，也會影響運動員自我看待自己在校園中的地位；在這些傳統上以學業成績「擦亮招牌」的升學導向校園中，運動員的身分如何獲得肯認？賽場上的成績是否會受到重視？都是在當今升學主義掛帥的校園與社會值得省思的議題。

林國棟（1984）研究運動員學業問題的因素發現，升學主義的觀念是影響運動員學業表現的重要因素，在校園瀰漫的升學主義文化中，學生運動員除了努力訓練以提升競技水準之外，在學業方面也須符合升學主義此一主流文化所認可的學業標準，升學主義對於運動員形成許多壓力；一般家長在觀念上仍然存在著「萬般皆下品、唯有讀書高」的封建思想，以將來能否順利升學和未來的就業問題為最大考量，而對於課業落後的問題，往往是家長反對子女參加運動代表隊的主要原因；季力康（2000）在其對研究大學運動員的文章中也指出，當選手同時兼具運動員以及學生的雙重角色和身分時，往往承受了比一般學生更多的壓力，因而造成了許多適應不良的問題；詹俊成（2002）也認為升學主義所導致家長與學生出現錯誤觀念，嚴重影響我國運動選手的學習發展。因此可見，升學主義不但造成運動員的壓力與負擔，更可能是影響運動員生涯發展的因素。

當校園內瀰漫著升學主義的價值觀時，運動員的身分便很難受到肯認。原因就如同法國社會學家 Bourdieu 所認為，宰制階級會透過某種區別策略來維持其位置，也會藉由定義「好的品味」並將這個標準強加在其他人身上來維持其宰制位置，而學校文化也通常是反映了宰制階級的文化。若從 Bourdieu 的理論

看來，依照升學主義至上的標準來看待運動員，便是一種「不合格」。對此，陳聖芳（1997）的文章中指出，大部分家長認為參加運動代表隊意味著學業就會退步、影響升學，而家庭經濟較好、家長教育水準高的學生從小便被送去學電腦、學音樂、以念書升學為目的，他們認為書讀不好的人才會去運動，有時候甚至連家境不好的家庭，父母也不願意兒女走上這條沒有前途的路。另外，學者 Freire 提出「囤積式意識形態的教育工作者」的概念，這類意識形態認為：「這個世界是以既定的方式存在（被動的），而教育即是把這已既存的知識、社會規範輸入給學生，才不負教育工作的使命；一個受過教育的人就是一個適應良好的人，因為他們可較於其他人更適合這個世界」，而這種對世界的假定方式最後所擁護的只是更穩固壓迫者的權力（引述自方永泉譯，受壓迫者教育學，2007）。

若從上述兩位學者的觀點來看，本研究期望了解「校園內的主流文化－升學主義是否是壓迫運動員的學習經驗」？運動員的運動成就在校園中是否符合升學主義的「品味或標準」？而目前校園中許多對於運動員的偏見或歧視是否只是主流群體（一般師生）用來壓迫非主流群體以鞏固主流升學主義的方式？在這樣不利於運動員的升學主義文化之下，運動員會如何形成自我意象？運動員可能因此向下沉淪成為符合主流文化中刻板印象的形象，也有可能努力達成升學主義之下對於「好學生」定義的標準，但是本研究感興趣的問題是「主流文化對於運動員的種種壓迫，是否是運動員透過努力就能改變」？這些問題都是決定運動員在校園中的定位、處境的關鍵因素，也是本研究期望透過訪談能夠釐清的答案。

三、學業成功運動員之學習經驗

運動選手在訓練過程中，必須耗費許多時間及體力在訓練上，除了要接受嚴格的訓練外，還要面臨將來升學的壓力；而學業表現又普遍遜於一般學生的情況下，一般人的觀念中就容易形成「運動選手都是頭腦簡單、四肢發達」、「運動員都比較不愛念書」等等的刻板印象，對於運動員的學業表現方面也總是貶多於褒（詹俊成，2002）。但是重要的是，運動員不可以任意將自己的學業程度較差、或者沒有時間精進學業來當作拒絕學習的藉口，因為在許多情況下往往是運動員本身對於學業失去信心，或者不願意投入心力所導致，事實上有部分運動員除了在運動場上有亮眼的成績之外，訓練之餘也積極的充實自我的學業知識，也都有很好的表現（張宏亮，1995）；對此，黃楗翔（2002）在其研究中比較運動績優生與一般生的適應情況後發現，運動績優生比起一般生更容易認為自己的學科成績很差、運動績優生比一般生認為自己的學習能力比較差，但是該篇研究的結果卻顯示運動績優生在「不及格學科數」低於一般學

生，表示運動員在實際上的學業表現未必會遜於一般學生。

自從美國在 1988 年頒布的《資優教育法案》中將「資優」一詞改成「特殊才能」之後，傳統上以高智商鑑定資優之觀念已經改變為以各領域之實際表現為準，許多以往被認定為「資質不足」的學生也因為具備「特殊才能」而受到重視；我國於民國八十六年頒布之《特殊教育法》中，運動才能也被歸類為「特殊才能」之資優學生。若從多元智能[21]的觀點來探討運動員的學習能力，過去研究顯示，運動員在自我反省、自我批判、運動友誼、團隊凝聚力、動作反應、肢體表現、視覺能力、空間概念等面向有較佳的水準（徐瑞玉，2002）；此外，Sherlock（2004）的研究亦曾指出，運動員的肢體動覺智慧與人際智慧為強勢智慧，而運動員在人際智慧、肢體動覺智慧與內省智慧皆顯著高於非運動員（引述自徐偉庭、周宏室、陳文長，2010）。

換句話說，許多研究皆發現，優秀的運動選手不僅在身體能力方面有優異的天賦，其在智力方面亦有高人一等的潛能，惟因為運動選手每天接受密集的訓練後，體能的耗損及時常到校外參加比賽，以至於在學業上常有所延誤。這些文獻皆顯示運動員並非沒有能力學習，而是必須適度的提供運動員適度的學業輔導及補救教學，以幫助運動員能夠兼顧學業表現與競技水準，國內諸多研究也有相同看法（林國棟，1984；許義雄，1977；張宏亮，1995），因此我國在政策方面也逐漸修改，將運動才能視為是資優之表現，漸漸改變傳統上僅以學業成績為重心的價值觀。

而校園內的運動員同時具備了學生與運動員的身分，因此除了本身的運動專長之外，學業表現理當要維持最基本應有之水準，在被切割零碎的時間中努力學習。陳羿戎等人（2007）研究學業成功運動員發現，在某些情況下，運動員反而會因為負面的刻板印象，而使得運動員付出更多的努力來證明自己也能夠在學業方面有優秀的表現，進而破除大眾的迷思；同研究中也指出，運動員學業的成功經驗，並非都來自個人興趣，主要源於自己努力與不服輸的精神，並對學業的付出感到肯定。這說明了一件事實：運動員在運動場上的「不服輸的精神」是可以應用到學科領域的學習之中，但是此處也隱含著另一個事實，就是運動員如果想在學業方面有成就、破除大眾迷思的話，往往必須「付出更多的努力」對抗來自主流文化的壓迫，這樣的現象是否呼應前文提及的「不勞而獲的劣勢」，是本研究想探討的有趣問題。

[21]Gardner（1999）所提之「多元智慧理論」（Multiple Intelligences Theory）將智慧分為為語文智慧（Linguistic Intelligence）、邏輯數學智慧（Logical-Mathematical Intelligence）、空間智慧（Spatial Intelligence）、肢體動覺智慧（Bodily-Kinesthetic Intelligence）、音樂智慧（Musical Intelligence）、人際智慧（Interpersonal Intelligence）、內省智慧（Intrapersonal Intelligence）、自然觀察智慧（Naturalist Intelligence）；其中，人際智慧包含「察覺、辨識、理解、反應等」。

而關於學業成功運動員的校園學習經驗，與體育班的班級風氣有很大的關係。陳羿戎等（2007）的文章中也提到一個很有趣的現象，某些會兼顧學業成績的運動員往往認為體育班並不是一個好的學習環境，因此常常翹課跑去別班聽課，想接觸真正的課程。究其原因，這些學業表現亮眼的運動員，仍然必須面對社會文化根深蒂固的情況下所產生的壓力。另外，因為身處在體育班之中，因此即使是學業成功的經驗，但是在不同的運動員身上也不一定都有正向感受。很明顯的例子就是，許多教師知道學生過去曾經是運動員時會給予特殊待遇、同儕之間也會因此產生排擠壓力、認為曾經是運動員的身分會附加一些特殊待遇，其他運動員也會形成運動員次文化中的反智現象而對學業成功者產生壓力，甚至最後會使學業成功的運動員與體育班之中的其他同學產生格格不入、特立獨行的感覺（陳羿戎等，2007）。

本研究對於上述現象感到很有興趣。因為學者李有成（2005）的作品中曾經引述 Frantz Fanon 研究被殖民者將殖民主的文化價值內化的現象時所提到一個例子：「一位在馬丁尼克島土生土長的年輕人到巴黎住了一陣子之後，回到島上竟然無法用自己的母語和家鄉的人交談，反而只能用帶著巴黎腔的法語，要不就是使用母語時必須夾雜法語，好像這樣才能開口說話」，李有成以此例子來說明：「優越感不只存在於西方人身上，同時也會殘存在某些受西方教育的人身上」，而上述文獻中提到學業優異（如同受過西方教育）的運動員偷偷的到普通班級去聽課、又與體育班的其他同學格格不入，是否是因為在升學主義之下，「會念書」的運動員自認與主流文化的學生較相似，而對體育班的其他「學業表現較差」的同學產生「優越感」？

綜上所述可以發現以下現象。首先，多篇研究皆認為運動員也能夠有優秀的學業表現，只要運動員得到足夠的補救或幫助，並且加倍努力，就能夠達到與一般學生無異的學業表現（林國棟，1984；陳彥安，2011；黃楗翔，2002；張宏亮，1995；陳羿戎等，2007）；但是當運動員追求主流文化所認可的標準或價值觀，是否仍舊落入「以相同之標準來看待本質上存在差異的學生」的迷思？而學業成功的運動員為了抗拒主流文化對於運動員群體的刻板印象，必須「加倍努力」才能達成與一般學生相同的學業表現，這對於運動員而言是否是先入為主的將其置於很不利的處境（不勞而獲的劣勢）？如果學業成功運動員抵抗升學主義的壓迫的過程中是既艱苦又困難時，在面對未來發展的抉擇時會如何選擇？是放棄運動身分或成就而「進入主流」、還是繼續咬牙抵抗？這些問題並沒有在文獻中得到答案。

第二，學業成功運動員為何認為體育班不適合學習、甚至出現與「運動員」這個舊身分做切割？在主流的升學主義之下，一般學生所努力的成績才是被社會大眾所肯認的，可能會造成某些運動員想藉由優異的學業表現來減少自身與一般學生之間的差異，這樣的心態有如 Frantz Fanon 的著作中提到的現象：「黑

人在追求平等的過程中，發現與白人的差異持續存在且無能打破，對白人的依賴心理轉變為自卑心理。彷彿唯有依附白人，自身的價值才能彰顯出，故須趕快與白人世界同化，以被認定為一個真正的人」（陳瑞樺譯，2005）。本研究所感興趣的是，運動員展現出來的這些行為模式（例如與舊身分做切割）與多元文化教育之下的「肯認」或者「自我認知」有何相關？

第三，學業成功運動員在運動員次文化中感覺到壓力以及格格不入的感受，原因在於運動員容易因為長期以來在學業表現上的「習得無助感」而在運動員群體中形成「反智文化」，這樣的反智文化如何形成的？是否是運動員次文化在面對主流文化的升學主義時所採取的「防衛機制」？學業成功運動員在運動員次文化中格格不入，是否是運動員次文化對於被主流文化同化的「異己者」的一種排斥？學業成功運動員該如何在夾縫中適應並獲的正向的學習經驗？都是本研究想進一步釐清的疑問。

貳、運動員之校園人際互動

一、運動員與其他師生的互動問題

多元文化教育主張不同族群、不同背景的學生必須要有互相學習彼此文化的機會。對此，學者 Allport（1954）提出「族群接觸假設」的理論以幫助學生發展較正向的群際態度（引述自 Banks，2008），意指不同族群之間若能夠有緊密、深度的接觸，將會助長彼此的正面態度，許多先入為主的刻板印象會導致族群之間的衝突，而頻繁的接觸可以提供彼此資訊及知識，減少偏見（譚光鼎、游美惠、劉美慧，2008）；蘇祐磊（2009）也指出，表面且膚淺的接觸無法帶來新的資訊，只會增強原本的刻板印象，所以淺層的族群接觸只會惡化彼此敵對的族群關係；傅仰止（2001）也認為族群接觸經驗必須從更私人化的層次探討，也就是朋友圈或是更核心的網絡來理解接觸的效應，個人的行為態度最容易受到周遭生活圈與互動對向的影響（引述自許少平，2009）。

但是，運動員全年無休的進行專長訓練，在校園內也通常被編入體育班，導致許多運動員無法正常參與一般校園生活，其中，在校園中的人際互動是運動員經常面臨的問題，許多學者皆認為，運動員容易面臨人際關係的障礙（莊翠玉，1996；張宏亮，1995）。黃高賢等（2003）在關於學生運動員生涯規畫的文章中曾經提到一段話，可以看出運動員在人際互動時所面臨的處境：「在社會運動俱樂部團體，我們常發現三五成群的人談論著時事、工作心得、人生體

驗、價值觀、休閒及更深入的文化。卻目睹昔為運動選手的退休運動員，有的只能在旁當無言的聽眾。有的是一走了之，有的不甘寂寞突然插入與主題毫不相關的話題，試圖將話題轉移至他所熟悉的運動領域」（黃高賢、呂佳霙、林惠美、周建智、黃美瑤，2003），可見運動員除了運動方面的議題較為熟悉或感興趣之外，對於其他議題幾乎感到陌生，也會影響運動員參與校園中的人際互動關係；呂惠富（2008）的研究也認為，我國大部分的體育人才似乎都與社會（校園）有些脫節。

而關於運動員產生人際互動問題的原因，洪聰敏（2001）的研究指出，運動員往往只能扮演其特定之運動角色以及在其狹隘的運動環境中與人互動，在運動生涯終結後扮演其他角色的能力通常相當受到限制；黃崇儒等人（2004）的研究指出，運動員從小集中訓練與管理的型態，導致團隊成員同質性高、彼此影響力及感染力強，同儕間形成特有的次文化，長時間訓練又無從養成閱讀、學習的習慣；而這樣封閉的次文化，便使得運動員較少有時間與機會去吸收其他領域的知識技能，相對於外界的人、事、物的互動就減少。

另外，運動員的某些特質也是人際互動阻礙的原因之一。詹俊成（2002）認為國內優秀運動選手的培育過程中，許多教練僅重視學生的運動成績優劣，時常忽略了生活教育亦是整體訓練工作重要的一個環節，以往選手由於花費長時間在運動場上訓練和參加比賽，個性上可能也因此較一般高中學生大而化之，也因此總讓人感覺運動選手總是缺乏一份穩重與細心；再者，由於多數高中體育班學生長時間都在外居住，而家人無法對其生活負起管理之責，進而衍生諸多生活管理及適應上之問題如，抽菸、酗酒、上網咖等（詹俊成，2002），由此可見由於當一般人看到「運動員」時，便有可能自動的聯想到一些負面的既定印象，如此一來便容易使運動員參與一般校園人際互動時會遭遇阻礙。

但是有趣的是，亦有學者（Sherlock，2004）的研究發現，人際智慧屬於運動員的強勢智慧，運動員在人際智慧顯著高於非運動員（引述自徐偉庭、周宏室、陳文長，2010）；何全進與杜登明（2001）也認為運動員並非能力不足，反而是學校應該積極的提供運動員在校園中有能夠揮灑的舞台。徐瑞玉（2002）的研究則是指出運動員的人際互動在「運動友誼」這一方面有較佳的水準，代表運動員的人際互動障礙應該是發生在運動員與一般學生之間。這是一個有趣的現象，既然如此，那我們可以推測，運動員具有高人際智慧、但是卻容易出現人際互動障礙的現象，可能有其他更複雜的因素存在。例如：是否運動員之人際互動僅限於運動團隊之內？是否是運動員對校園中其他師生有互動障礙？或者是選擇性的與人互動？是否運動員基於防衛心態而鮮少與人互動？是否體育班是被主流文化排除在互動範圍之外？這些因素是否造成運動員縱使擁有高人際智慧，但在校園中卻容易出現人際障礙？

若仔細檢視目前各級學校中體育班學生與一般學生之間的互動頻率，應該不難看出主流文化之所以對於運動員文化產生許多「誤認」的原因，更遑論體育班學生與一般學生能夠有共同學習、相互學習的機會了。假若根據 Banks（2008）以非裔學生被過度分配接受低階課程為例，指出「分流政策正是一種存在大社會中的社會不均等的合法化過程，並且在學生之間創造了階級」的觀點，當政府或校園的決策者在追求體育發展的成效的同時，在校園中設置體育班將運動員與一般學生區隔開來，並且在教學內容以及學習時間上皆有所不同，以方便體育班學生進行長時間的專業訓練，這樣的分班政策是否能夠化解一般學生對於體育班學生的刻板印象與偏見？是否符合多元文化教育當中「各種文化、群體的學生透過相互學習、共同學習以增進彼此理解」的基本精神？本研究都希望能夠透過深度訪談獲得進一步的釐清。

二、自我認知與自信

所謂自我認知，即為一個人對於自己的認識與評價，會深深地影響行為舉止與自信心。對此，哲學家康德以物理學來解釋，光線從一個光源出發，照到對面的牆上，再折返自己的身上；由主體出發的意識之光，也是經由外在對象之曲折反應回自己身上。因此，依據康德的觀點，自我認知是動態的，是一種反省的活動；自我意識的產生過程，是從自己出發，再從外在世界轉移過來對向自己，最後產生自我意識，因此人是可以從自己內在出發而肯定自己，因為人有理性。而黑格爾（Hegel）也認為，人是透過社會上的他人，建立對自己的認識與自我認同，唯有獲得其他主體的肯認，才會有主體性的存在（Gloy, K.、黃振華，1983）。

而社會學上對於自我認知形成的理論，較廣為人知的即為符號互動論，其將重點關注在人與人之間的互動性質和過程，其基本觀點在於：人們在互動過程中以象徵的符號來表達意念、價值與思想，而符號的意義會隨個人與情境變化而有不同的解釋。符號互動論中較為人所知的兩位學者分別是庫里(Cooly)與米德(Mead)，其共同的觀點皆是認為自我是人與社會互動之後所產生的。庫里認為，我們之所以能夠獲得自我的概念，是經過三個連續的階段而得的，首先，我們自覺到自己是如何呈現在別人面前；其次，我們自己評估別人是如何判斷我們；最後，我們對於別人的判斷，產生榮耀或羞愧的情緒感覺，並由此對自己產生類似的判斷。換句話說，我們對自己的看法，是透過別人對自己的眼光而照見自己，稱為鏡中自我。如果個人推斷錯誤或線索不足而造成混淆，一個人就難以獲得清晰的自我，更無法對自己產生信心。而另一位學者米德更進一步認為，自我的形成是社會的產物，除了他人的眼光之外，更要了解社會角色的運作（引述自陳嘉陽，2010，頁 225）。

運動員對於自我的認知與自信心，與運動員在校園中的學習經驗息息相關。雖然現在體育界學者對於如何強化運動員技能的研究，有長足的進步，卻忽略了運動對選手心靈層面的探討（Annarino, Cowell, & Hazelton, 1980; Brustad, 1997），（引述自許梓宜，2003）。在詹俊成（2002）對於體育班的研究中曾經提到，有受訪者認為體育班在校園中好像孤兒一般，得不到家人的關愛；陳彥安（2011）的研究中也認為運動員由於學業成就不彰、上課權益被剝奪、自卑心作祟的情況之下，長期身陷心裡的陰影之中，導致自暴自棄、自信不足等等狀況；黃楗翔（2002）比較一般生與體育績優生的適應情況後發現，即使運動績優生在學業成績方面不及格的狀況低於一般學生，但是運動績優生普遍認為自己學科成績差、學習能力低，這顯示了運動績優生自我信心不足的現象，而心理因素也是運動員產生適應不良的重要原因；何全進與杜登明（2001）研究運動績優生畢業後若以學科專業領域謀職，則深怕專業領域不夠踏實，但以運動領域謀職，卻又沒有頂尖選手的光環，對於自己未來缺乏信心。綜合以上學者的論述可以發現，除了運動成就之外，運動員的身心健康與健全發展亦是體育相關從業人員所應關懷的（夏淑蓉、盧俊宏，2002），而在自我認知方面，運動員似乎也普遍缺乏自信。

從上述理論與文獻看來，無論是從哲學上或社會學上的觀點都可以看出，運動員對自我的認知與評價，是會受到校園中其他師生的看法所影響，並且依照這些眼光來判斷自己是否扮演好外在期望的角色。而本研究感興趣的是，如果這些外在的眼光對於運動員的認識皆會影響運動員的自信心時，那麼本研究前述所提到的校園中或社會上對於運動員的諸多「誤認」，運動員將會如何解讀？如何形成自我認知？或產生哪些影響？

參、我國運動員之生涯發展

在黃高賢（2003）關於學生運動員生涯規畫的文章中，作者為了瞭解「運動員代表學校參賽且為學校爭取榮譽，學校是否曾經為運動員規劃未來？」這個問題，電訪了參與 92 年度大專運動會的各個項目的甲組運動員及其所屬學校，訪談內容主要是為了瞭解學校吸收國內的優秀運動選手入校就讀之後，是否有協助運動員進行生涯規劃與安排職涯相關訓練？若無安排，則未來是否會安排？得到的結論卻顯示：「受訪的學校中，並沒有發現有學校願意做相關的規劃」，這也代表了學生運動員在大環境之下必須及早由自己著手規劃未來。關於運動員的生涯發展，此部分先探討目前我國學生運動員的未來發展概況，接著探討學生運動員轉換跑道（離開運動場、卸下選手身分）的原因以及轉換跑道之後的生涯選擇，並在最後部分將檢討與學生運動員生涯發展有關的政策。

一、學生運動員的未來展望

運動員在求學階段中投入大量的體力與時間進行專業訓練，但是在卸下選手身分、離開校園之後，一身精湛的技能是否對於運動員的未來規劃有正面的助益呢？陳彥安（2011）探討運動員學業成就表現的研究中有受訪者自述，認為專業技能對於一個運動選手而言是必備的，但是遺憾的是，相對於選手的未來，這份花費長時期所培養訓練出來的能力卻不一定是必要的；曾文正（2002）訪問了體育相關科系的運動員發現，許多體育科系的應屆畢業生都認為他們在學校所學的專業能力不容易在社會上找到工作；陳聖芳（1997）的文章中也有這麼一段話：「他們（運動員）除了打球就什麼都不會，他們不認為企業雇主會需要一個只會打球的員工。」因此可見，除了運動專業技能頂尖並且可以引為職業的少數運動員之外，對於大多數運動員而言，長時間訓練得來的成就並無法在職場上受到青睞；即使繼續升學，保送大專校院之後，也經常面臨被退學或是休學的窘境（李坤培，2003；李慶生，1994；張宏亮，1995；謝佳男，2000）（引自施致平、黃蕙娟，2007）。

運動員的專業技能在求職或者繼續升學時無法派上用場的原因，許多學者認為是因為運動員忙於訓練而使得學業常識較為薄弱（陳聖芳，1997；施致平、黃蕙娟，2007）；另外，運動員本身自信心不足也是原因之一，何全進與杜登明（2001）研究非體育科系的運動績優生畢業後如何求職的困擾，發現運動員經常在運動與本科系專業之間進退維谷，若以學科專業領域謀職，深怕專業領域不夠踏實，若以運動領域謀職，卻又沒有體育科系的背景；黃楗翔（2002）的研究也認為運動員即使比一般學生有更好的表現，但是在信心方面仍然普遍不足。以上兩項主因使得運動員職涯發展的選擇倍受限制，受到限制的結果就是運動員未來展望或職業選擇通常僅侷限於當教練或體育老師兩種選擇（黃高賢等，2003），或者選擇運動相關的工作（Cawley，1999）。

上文也提到，當運動員選擇繼續升學，也經常面臨被退學或休學，這對於運動員的影響極大。根據吳乃德（1997，頁 164）在一份探討台灣階級流動的族群差異及原因的研究中所指出，在工業社會中，教育成就在很大的程度上影響了向上流動的機會。因此若運動員取得高教育成就的難度極高時，甚至會影響運動員的社會地位流動。但是除了前述提到的從事教練或體育老師的職業之外，若是選擇進入勞動市場求職，又不易於以運動專長覓得好職位，因此運動員在面臨生涯發展的抉擇時往往選擇放棄運動生涯，多篇研究皆有此看法（呂碧琴，1990；李韻如，2002；許凌岑、施致平，2009；許瀞心，2003；吳海助，2006；陳聖芳，1997）。

從上述文獻中可以看出以下現象。首先，運動員投入長時間與大量體力所得來的運動成就，在主流文化中是難以受到肯認的；在這樣的情況下，運動員的未來發展是受到侷限的，僅能選擇運動相關的職業，或者就是在主流文化的影響之下被迫放棄運動生涯、轉換跑道。但是要放棄自己投入許多心力、熟悉的運動專長，對於運動員而言是相當不公平、亦是殘忍的，這樣的現象值得重視並檢討。

二、學生運動員轉換跑道之原因與未來選擇

身為運動員，在學校往往是特殊的族群，在經過一連串的艱苦訓練，代表學校參加比賽得到勝利後，立刻成為同儕之中的焦點人物，江良規（1968）便認為運動員容易被認為是校內的特權階級。但是，黃高賢等人（2003）的研究發現運動員除了在掌聲中成長之外，也容易在掌聲中迷失自我。運動員容易忽略了征戰與競技也會有結束之日，無論曾經在賽場上如何呼風喚雨，終究必須面對總有一天必須離開運動場的事實，昔日叱吒運動場上的榮耀身影，如今卻在人生運動場上成為徬徨無助的孤島（陳聖芳，1997）。

運動員轉換跑道的原因眾多，保送升學的制度即為其中最重要的原因之一。在主流文化的升學主義風靡社會價值觀的影響之下，運動員的保送制度使得許多運動績優生達到升學的目的後，即以功課跟不上為由，消失在運動競賽場上（雷寅雄，1994）；林國棟（1984）也指出，許多家長都利用參加運動代表隊獲取保送權後，就不再讓學生參加訓練，也影響了學生的心態；吳淑卿與解德春（2007）則是認為運動員可能是喪失了參與動機或是身心倦怠而導致運動員達到升學目的後就離開運動場。長期以來，在主流文化中的升學主義之下造成運動員難以建立自信心、容易萌生放棄的念頭，希望能夠成為一般學生的身分、成為「成就會被肯定」的主流群體。另外，陳聖芳（1997）的文章中認為社會地位也是影響的因素之一，在台灣的體育工作者不但生活上沒有保障，連身分也不受重視，她舉例如大專院校的體育老師，一樣擁有博士、教授頭銜，但是與學科教授一比之下便是矮了一截，也較不受尊重；羅鴻仁與涂鵬斐（2010）則指出課業上的壓力是重要原因，運動績優生為求運動成績而進行過度的訓練，易造成課業上的學習與適應不良，最後因為力不從心、壓力過大、課業跟不上進度，而選擇離開運動場，可見升學主義之下對於「學業成就」的重視仍大於「運動成就」；詹俊成（2002）則是認為由於教練本身認知不正確而給予運動員過度訓練，反而也會導致運動員可能因此而提早結束運動生命。

而關於運動員離開運動場之後的選擇，以往運動績優學生保送升學的管道大都侷限於大學體育相關科系，然隨著時代的轉變，再加上教育行政單位的宣導，目前運動績優生升學的選擇已經走向多元化（詹俊成，2002）。但是，當

體育績優學生仰賴其專長進入下一個人生階段，卻未必具備新階段的學習能力（呂惠富，2008），當運動員離開了熟悉的運動領域而進入一般科系就讀之後，便要面對許多接踵而來的適應問題，何敏（1982）便認為選手在保送進入各大學院校就讀後，必須面臨到諸多問題，包括心理、兵役、學業、工作等；施致平與黃蕙娟（2007）發現運動員轉換跑道、保送大專校院之後，經常面臨被退學或是休學的窘境（李坤培，2003；李慶生，1994；張宏亮，1995）」；洪聰敏（2001）也認為運動員過度追求運動成績，而忽略了自己在運動以外其他領域的潛力與能力探索及培養，導致運動生涯終結後，面臨要轉換舞台時產生心理調適的問題。

綜上所述，可以發現兩個現象：首先，運動員的保送制度之設計，最初的美意是在保障運動員的升學管道順利而能夠心無旁騖的進行運動訓練，更能夠幫助運動員延續運動生命、繼續升學（何全進、杜登明，2001；陳彥安，2011）；但是從文獻中可以發現，保送制度之美意不但沒有落實，反而促使許多運動員轉換跑道而離開運動場，背後最主要之原因在於主流文化中的升學主義，影響了運動員面對學業與運動訓練的取捨時，選擇離開運動場。再者，運動員即使擅長運動競技，但面對校園中根深蒂固的升學主義時，仍然選擇離開運動場、放棄運動員生涯，「看似自願」的轉換到一個自己「相對陌生」的領域而產生許多適應困難的問題。這些現象似乎可以看出運動員對於自己的運動員身份並不認同、對運動成就沒有信心，因此面對大環境中的升學壓力時，使運動員不得不向「主流」低頭而轉換跑道，這是否可以呼應上一節文獻所述，是一種迎合主流文化標準的「另類文化帝國主義」？

三、學生運動員未來發展的相關政策檢討

關於運動員生涯發展的相關政策檢討，可以從求學時期的校園內相關政策與畢業後的政府相關政策兩個方向來分析。

（一）求學過程中的相關政策

對於校園中與運動員未來發展相關政策的檢討，必須先檢討學校對於弱勢學生輔導方面的政策是不足的。雖然教育部在 1994 年起開始推動「補助弱勢學生學習輔導」，包括教育優先區計畫、攜手計畫－課後扶助方案、課後照顧服務方案、夜光天使點燈專案計畫等等，但可以看出教育部所定義之「弱勢學生」並未包含運動員，因此這些補救措施中缺乏對於學生運動員之課業輔導計畫；國家政策照顧的對象主要是原住民學生、身心障礙學生、學習成就低落學生，但是運動員似乎都被排除在這些輔導政策之外，因此即使運動員的課業成績表現較差也被認為理所當然，也可以看出國家規劃輔導政策時，運動員群體並無

受到太多重視，將嚴重的影響運動員的未來發展。

而當運動員意識到對於自己的未來發展必須自食其力時，校園中的制度仍有許多阻礙。陳羿戎等（2007）研究發現少部分運動員想在運動表現與學業表現都能夠兼顧，但是在學校規畫的體育班制度中會遇到許多的學習阻礙，而必須偷偷翹課跑去一般班級聽課；前文也提到多位學者的研究皆認為體育班的學習環境太過封閉，因此校園內的體育班相關政策之規畫是否對於運動員在人際互動、學業或運動專業等等方面的未來發展造成負面影響，是必須要檢討的部分。

其次，前文提及本意為「保障運動員」的保送升學制度反而造成運動員在求學過程中紛紛以運動場做為跳板，取得保送資格之後隨即退出運動場；謝佳男（2000）即認為許多經由保送制度而走回一般升學道路（一般科系）的運動員因為無法適應而導致重修、休學、甚至被退學，是因為一般的升學管道之學業負擔較大，而運動員在學業基礎普遍不足的情況下便會面臨窘迫；或者是運動員學生為求順利畢業，對於運動訓練虛應了事或者退出運動團隊，如此的情形使得保送升學之美意盡失，僅是「保送」了他們，而未「輔導」他們，先前的保送光環才剛剛閃爍，隨即黯淡無光，前途無「亮」（謝佳男，2000）。在這方面，學校應該對於運動績優保送生給予更多的關懷與關注，協助運動績優保送生在學業與專業方面都能夠得到更好的發展，以落實保送制度之美意。

另外，學校招收、培養運動員為校爭光，對於運動員之未來發展也是學校必須注意的。但是學者黃高賢（2003）在其研究中，電訪了許多運動員及其所屬學校，得到的結論卻顯示：「受訪的學校中，並沒有發現有學校願意協助運動員進行生涯規劃與安排職涯相關訓練」。可見，學校在制定體育班的相關政策、以及對於體育選手的輔導制度、甚至於運動績優生保送制度等等，若不夠完善、謹慎，則會形成對於運動員群體的「歧視」，這些制度與政策都與運動員的未來發展與生涯規劃息息相關，都必須要有更周全的考量與檢討。

（二）畢業後的發展相關政策

而在學生運動員畢業、離開校園之後，國家對於運動員生涯保障的相關政策方面，許多文獻也都有指出檢討的方向，認為國家政策對於運動員的未來發展的保障太過薄弱。陳聖芳（1997）的文章指出國家往往都是在想要在運動場上爭取榮譽時，才會想到這些選手，但是大家僅注意他們的運動成績，在其他部分卻不加強和輔導運動員的學業和就業；吳海助（2006）則是認為國家對於運動員的訓練環境的支持與關注過於薄弱，使得運動選手提早凋零的現象成為國內體育界的常態，不利於運動員的未來發展。

國家對於運動員生涯發展的相關政策規畫，深深影響運動員的未來發展。

許凌岑與施致平（2009）認為，政府的相關單位應該重視運動員在為國爭光的同時，能夠擁有穩定的職業生涯，「相關單位應能夠提供更貼近運動員真實需求的協助，而不只是制訂出高遠的目標，以巨大的利益利誘運動員在其運動生涯裡鞠躬盡瘁；相反地，更應運動員功成身退之後，協助其能夠在職場上發展，讓運動員不需為五斗米折腰，為了現實問題放棄運動生涯（許凌岑、施致平，2009）」；黃高賢（2003）的研究中亦認為，運動員在運動生涯結束時，的確都出現生涯規劃的問題，而運動員為國家付出，成為國家社會的資產，若是國家政策對於運動員職涯發展沒有較完善的保障措施、且運動員退休前沒有做好退休後的生涯規劃，最後有可能使運動員失去競爭力，甚至成為社會的負債。

在實際政策方面，過去多篇文獻也都提出較為實際的改進方向，對於運動員畢業後的生涯保障最重要的就是保障運動員從學校畢業、離開運動場之後的相關職業發展。目前看來，大部分的運動員在離開運動場後往往繼續從事運動相關的職業，但目前我國對於這方面的政策支持卻仍顯薄弱，張宏亮（1995）研究我國多年來花在國際賽得獎教練的相關經費的研究發現，運動教練是運動員熟悉且經常從事的職業，因此國家政策若是對於運動教練一職缺乏保障，就等同於缺乏對於運動員職涯發展的保障，但是該研究亦指出我國教練工作無保障、薪水太低又無升遷管道；陳羿戎與王宗進（2010）的文章也發現運動員比較常見的發展通常是轉任專任教練，但是目前我國的運動員人數與市場需求數量並不均衡，在運動教練僧多粥少的情況下，對於想擔任專任教練的運動員而言，可能會面臨看不見出路的疑慮[22]；施致平與黃蕙娟（2007）則認為國內職業運動項目不多加上市場的不成熟，使運動員將運動做為生涯職業的路更加狹隘。另外，許凌岑與施致平（2009）的研究則指出，即使國家對於運動員的生涯發展有規畫相關的輔導政策，但是卻並未積極宣導，也使得運動員對於相關政策不甚熟悉，無法取得需要的資訊或協助。

四、小結

保障運動員職涯發展的相關政策是運動員能否邁向巔峰的關鍵，而學校與政府的決策者在目前運動員職涯發展的輔導、保障政策皆顯薄弱的情況下，應該意識到這些對於運動員的「歧視」對於運動員的成長與發展所會產生的傷害，若無足夠保障則可能使得運動員在校園中的學習經驗不正常化、價值觀扭曲、對於自己產生懷疑、甚至可能提早放棄運動生涯。因此校園中應該檢討體育班的制度，針對運動員的輔導工作也應當更加健全；政府決策者也應當以政府之

[22] 專任教練：選手在大學畢業之後，經過合格的招考訓練，而分發至中小學擔任專任的運動教練，其職責以訓練學校運動代表隊為主。

力量，促請相關單位制定運動員生涯保障與輔導的相關政策，例如國內多位學者便建議政府單位應該建立完善之運動教練證照制度（邱金松，1992；吳佳勳，2011；陳全壽，1998）並且暢通升學管道與訊息管道，以保障運動員之權益，而不僅僅是「平時漠不關心、需要時用之則棄」的「利用運動員」。

目前校園內外的許多制度安排對於運動員的未來發展仍有許多不足之處，但是從黃高賢（2003）的研究結果中卻顯示「沒有學校願意協助運動員進行生涯規畫與安排職涯訓練」，在這樣的制度壓迫之下，加上主流文化仍以升學至上的價值觀為主，致使運動員在未來的生涯發展充滿不確定性的情況之下，學習經驗受到了很大的影響。例如葉麗琴（1999）對於單一運動員角色的選手研究發現，對專業運動員而言，運動就是他的全部，會投入大量心力與時間訓練以提升運動成績。從上述文獻中應可看出運動員心中的矛盾與糾結在於，在面臨生涯發展的抉擇時，運動員卻選擇放棄對自己最重要的部分，這樣的現象可與前述「運動員努力訓練取得保送資格之後旋即退出運動場」的現象相為呼應。而運動績優生保送制度看似「照顧」運動員的未來發展，但是文獻中卻處處顯示此制度反而造成運動員提早轉換跑道、離開運動場。

這些現象是否意味著在主流文化的升學主義之下，運動績優生保送制度也成為了對於運動員的某種「壓迫」？這是否運動員為了社會上主流文化的現實價值觀而放棄自己長期以來努力奮鬥的運動成就，甚至不惜離開運動場，是否有可能成為一種變向的殘忍要求運動員否定自己的努力、而形成負面的學習經驗？而當國家體育政策對於運動員轉換跑道之後的出路保障過於薄弱的情況下，運動員想要在職涯發展與運動專長之間兩者兼顧，是否就必須要付出「加倍的努力」才有可能獲得主流文化之肯定，這樣是否對運動員此一群體身分有失公平？

第三章 研究方法

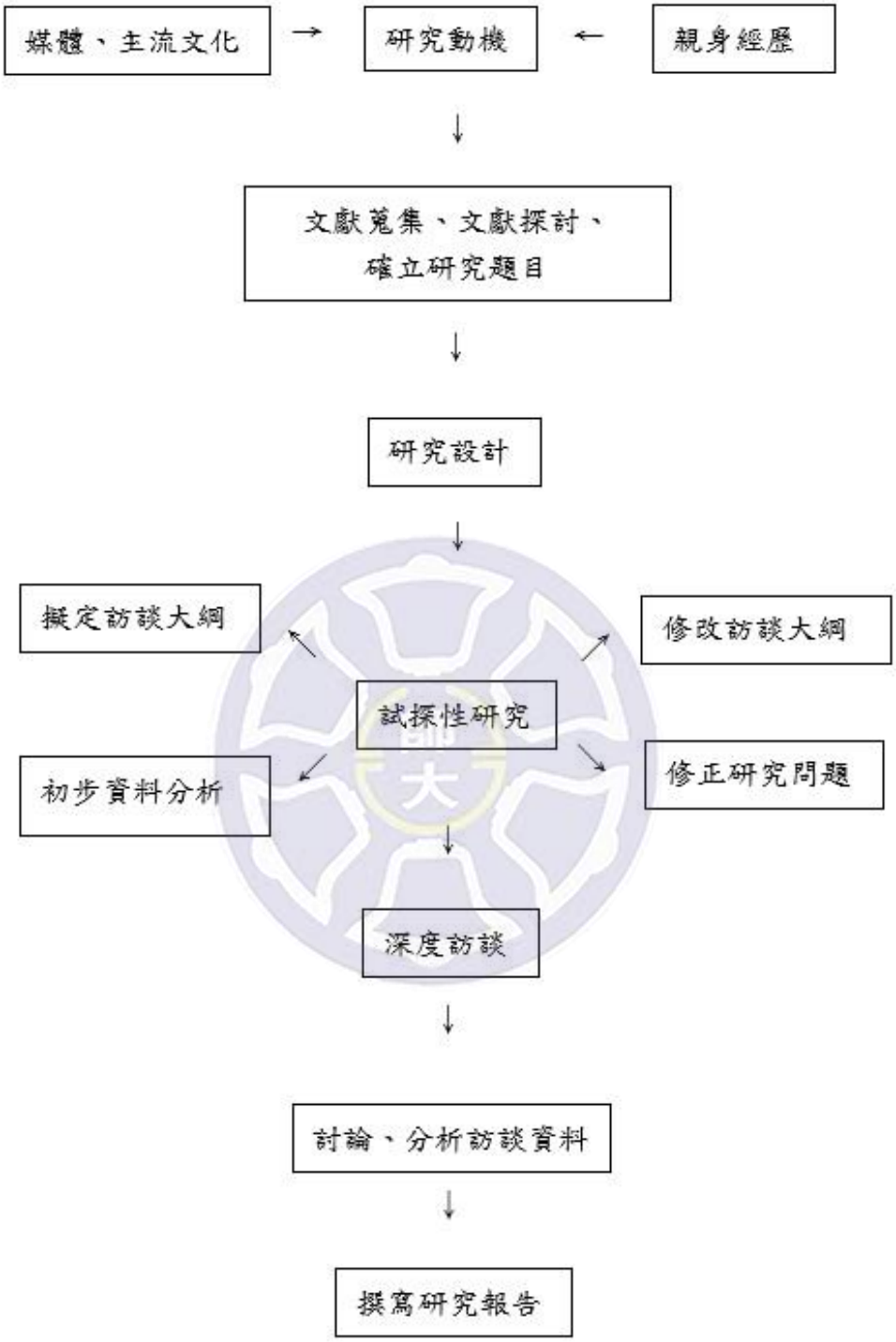
第一節　研究設計與研究流程

本研究在第二章文獻探討的部分，列舉出多元文化教育的觀點與理念，以及國內外許多關於運動員學習經驗的研究，可以看出目前運動員在校園中的學習經驗是屬於被壓迫的一群。因此，根據本研究的研究問題與研究目的，期望能夠了解我國運動員在求學過程中，與一般學生有哪些差異、這些差異是否受到肯認；而校園中對於運動員有哪些刻板印象與誤認、運動員在校園中遭遇到哪些偏見與歧視，這些將會如何影響運動員對於生涯的規劃、自我的認知、生涯發展以及造成運動員離開運動場後所面臨的後續影響。

至於該如何測量，必須視所欲測量之資訊性質而定。如果採用量化的測量方式，僅能測量到「有無偏見、有無影響」而已，並無法測得「何種偏見、影響的程度」等等更深層的資訊，換句話說，對此研究而言，量化研究容易忽略影響因素、運動員的處境與心路歷程，而許多文化背景形成的原因也無法用數字來解釋，需要更深層的認識，因此採用質性研究。

關於質性研究的特性，質性研究可說是對於社會現象的性質，直接進行描述與分析的方法（齊力，2003），質性研究強調的是社會事實的建構歷程，以及人在不同的、特有的文化社會脈絡下的經驗與解釋。陳向明（2002）也認為質性研究是以一個「尊重被研究者」的觀點，從被研究者的角度，用被研究者看世界的方式了解被研究者眼中的現實。因此，質性研究者必須注重社會現象的整體性與關聯性，也就是對於一個社會現象不僅僅是瞭解該事件，更要了解事件的背景、發生和變化、以及與其他事件的關聯。

本研究嘗試以運動員的角度與觀點，來了解運動員在目前校園中受到主流文化影響的結果，許多影響是深層的、不易由外觀察而得的，而必須透過身處於該位置的運動員自身述說出來，因此採用質性的方法來進行研究設計，是較為適當的。研究流程如下圖所示。


媒體、主流文化
研究動機
親身經歷
文獻蒐集、文獻探討、
確立研究題目
研究設計
擬定訪談大綱
修改訪談大綱
試探性研究
初步資料分析
修正研究問題
深度訪談
討論、分析訪談資料
撰寫研究報告

第二節　研究方法與工具

壹、研究方法

本研究所採用的研究方法為一對一的半結構式深度訪談法(in-depth interviewing)，採用深度訪談的原因在於，本研究需要深入探究研究對象的內心深處，一層一層向裡面探索，得到受訪者的真正感受。訪談通常是指兩個人（或更多人）之間有目的的談話，由其中一個人（研究者）引導，蒐集對方（研究對象）的語言資料，藉以瞭解研究對象的感受、經驗，以受訪者的表達方式及語彙來闡述某一問題或事件資訊（黃瑞琴，1991；楊久瑩、胡幼偉，1994）。

而訪談之方式也有許多不同的形式，第一種「非結構式訪談」通常是以閒聊的方式來進行，雖然較輕鬆、無壓力，但缺點是較難深入議題，不同個案之間的訪談也無一致性；第二種「結構式訪談」則是讓研究者以標準化過後的問題來訪問，優點是不同個案都必須回答同樣問題而具有一致性且不易離題，但缺點在於受限於僵化的問題而不易深入受訪者的內心；本研究是採用第三種「半結構式訪談」，研究者會擬訂一份訪談大綱，被研究者根據問題回答，但是研究者可以根據被研究者的回答而適時的追問，由此看來半結構式訪談的研究者可以掌握較多主控權，也較容易深入議題。

深度訪談法具有以下特性：適合研究不易由外觀察、只有少數人涉及在內、時間跨度長、概念數目多的事項（楊久瑩、胡幼偉，1994）。因此，有關於運動員在校園中主流文化之下的學習經驗，首先，有許多實際問題不易由外觀察，例如單以表面的成績單只能看出差異，而無法了解差異產生的原因與造成的影響；再者，研究者考量到，運動員人數在校園中僅佔極低比例，因此只有少數人經歷此經驗並實際參與其中，要得到這些「特殊且不平凡」的經驗，必須採用深度訪談的方式才有可能。歸結以上深度訪談的特性，本研究訪談的形式是設計一份訪談大綱，上面有訪談題目，並由研究者與被研究者進行一對一的半結構式訪談。採用開放式訪談之原因在於，被研究者可能提出許多問題與現象是研究者以及過去文獻所並未注意到的，因此研究者的提問不僅僅侷限在預設的題目上，而是可以根據受訪者的回答，做更深入的追問。

貳、研究工具

本研究使用的工具主要分為訪談同意書（如附件）、訪談大綱（如附件）、錄音筆、電子郵件等等。訪談同意書上記載被研究者之基本資料，包括姓名、

性別、年齡、學歷、運動年齡、專長項目等等，在初次訪談時由研究者提供、被研究者簽署，是為確保研究者與被研究者之間的研究關係，以避免之後發生爭議。

訪談大綱則是研究者根據研究問題，將研究問題化為更具體、可操作化的訪談題目。訪談大綱中，將不同的研究問題視為不同的類別，而每一類別的研究問題都各自設計二到三個具體的子題，每一子題皆與類別之主題息息相關。訪談大綱將在訪談前讓受訪者參考，使其心理能夠有更充足之準備，以提供豐富的資訊。

錄音筆之主要用途在於訪談過程中，能夠詳實的紀錄研究者與被研究者之間的對話，研究者在訪談結束後，可根據錄音檔將訪談內容謄寫成逐字稿；錄音檔案留存也可方便研究者與被研究者隨時進行校對、核實。

研究者在研究前聯繫受訪者、事先將訪談大綱郵寄給受訪者參閱、事後將訪談逐字稿寄送給受訪者核實等等，都需要使用電子郵件作為主要聯絡工具。

訪談問題如下所示：

一	請問你（妳）對於「運動員就是頭腦簡單、四肢發達」這句話的看法？你（妳）覺得這類看法是如何形成的？
二	你（妳）對於「運動員對於念書比較沒有興趣」這句話有什麼看法？對於比較會念書的運動員而言會產生什麼影響？
三	你（妳）覺得校園中的其他師生對於體育班有什麼看法？態度為何？你（妳）如何面對這些看法？
四	在你（妳）求學過程中，你（妳）覺得校園中對於運動員還有哪些未必正確的認識或看法？這些看法對於運動員會產生哪些影響？
五	你（妳）在運動領域與學業方面皆有不錯的成績，請問校園中其他師生如何看待你（妳）在運動方面與學業方面的表現？你（妳）如何回應？
六	你（妳）是學業表現不錯的運動員，你（妳）如何看待自己在運動領域與學業方面的表現？你（妳）又如何看待其他低學業成就的運動員？
七	請問你(妳)後來是因為哪些因素而離開運動場、不再繼續專業運動訓練？是否覺得自己做了正確的決定？
八	你（妳）曾是專業運動員，後來轉換跑道。請問在轉換跑道時、轉換跑道後，你（妳）有沒有遇過什麼樣的阻礙或困境？如何解決？

第三節　研究參與者

壹、選取受訪者

本研究採用深度訪談，為了掌握確實而完整的資料，所以受訪者必須是可以提供深度與廣度的資料者，也就是說必須是符合相當條件的人選才能夠被選為本研究的訪談對象，為確定受訪者能夠符合本研究之要求，因此本研究是採用立意取樣的方式來選取受訪者。本研究根據研究問題以及文獻探討後產生之疑問，將本研究之受訪者條件設定為：

一、曾經為運動員：

具備運動員身分之受訪者才能夠根據自身經驗，明確回答校園中是否對於運動員有刻板印象、偏見或歧視。

二、具備專業運動專長：

是否足夠「專業」是與一般學生做區隔之方式，也唯有夠「專業」才能夠將其視為一個「特殊群體」；而本研究判斷運動員是否專業的標準為是否「取得運動領域之優異成績」（以全國賽前八名或縣市賽前四名為標準）、以及是否「曾經就讀體育班」，為了使本研究能夠篩選出「專業運動員」與「業餘運動員」之差別，研究對象必須符合此兩標準的其中之一。畢竟非運動員學生也有可能參與運動競賽，但是較難「在運動領域取得優異成績」；而「曾經就讀體育班」之條件則能夠確保其與大多數普通班級之學生具有相當之差異性以及分屬不同的群體，也具有不同於非運動員學生的學習經驗。

三、學業成功：

將標準設定為學業成績優於其他運動員、甚至是優於非運動員學生，具體的判準為運動員是否順利完成非體育相關的國立大學之學業。設定此一條件，是希望能夠瞭解運動員面對主流文化中許多刻板印象或偏見時是否採取抗爭，因為「低學業成就」的運動員已經符合主流文化的刻板印象，故此處不討論，但是若將條件設定為「學業成功運動員」的話則可以了解其學業成功是否是對主流文化刻板印象的一種抗議；另外，設定此一條件也更可以測試運動員的「雙重意識」的衝突，可以使本研究了解學業優異的運動員如何看待自己的「運動員群體身分」，以及如何看待其他運動員。

四、已經轉換跑道：

此條件可能是研究對象已經從事專長以外職業、或許已經不繼續從事職業

運動、或許已經不再擔任選手從事訓練參賽等等，而本研究將轉換跑道的時機設定為取得優異運動成績後才離開運動場。設定此一條件是希望能夠瞭解這些研究對象是因為受到壓迫才離開運動場，還是離開運動場、接觸主流文化之後，才發現壓迫；此一條件之設定也能夠確保研究對象有能力反思校園中是否有對於運動員不利的制度或眼光，因為在未脫離運動員群體時，可能難以察覺校園中對運動員的壓迫；也能夠瞭解是哪些因素促使運動員轉換跑道，進一步可以探究運動員時期的學習經驗如何影響運動員離開運動場之後的未來發展。

此外，質性研究中，研究者與研究參與者之間所建立的關係深深的影響研究能否順利進行，也是影響研究深度的關鍵因素，因此本研究以「可接近性」來做為取樣的第一準則，研究者先從認識的人當中選取，這些人包含了「曾經是研究者的敵隊對手」、「研究者過去參加全運會時的隊友」、「經他人引薦的知名選手」等等，各自在其運動專業領域皆負盛名。研究者先以電話或郵件方式確認受訪者是否願意接受訪問，再約定時間地點向其說明研究概要，並於訪談前將訪談大綱寄送使其能夠有所準備，在訪談結束後依照錄音內容謄錄，再以電話或電子郵件確認訪談內容無誤。

以下為本研究所選取的研究參與者，基於研究倫理，皆化名處理：

編號	A	B	C	D
性別	男	男	女	男
年齡	23	26	25	26
學歷	台大法律	中興經研	政大歷史	台大政治、哲學雙修
運動專長	田徑	桌球	排球	橄欖球
運動資歷	10 年	12 年	8 年	6 年
最佳成績	大運會紀錄保持人	全中運亞軍	全中運冠軍	亞青盃國手年度第 2 名
現況	台大法律系四年級	資策會-市場分析師	台北捷運公司職員	紐約大學政治研究所國際關係組學生

貳、研究者在研究中的角色

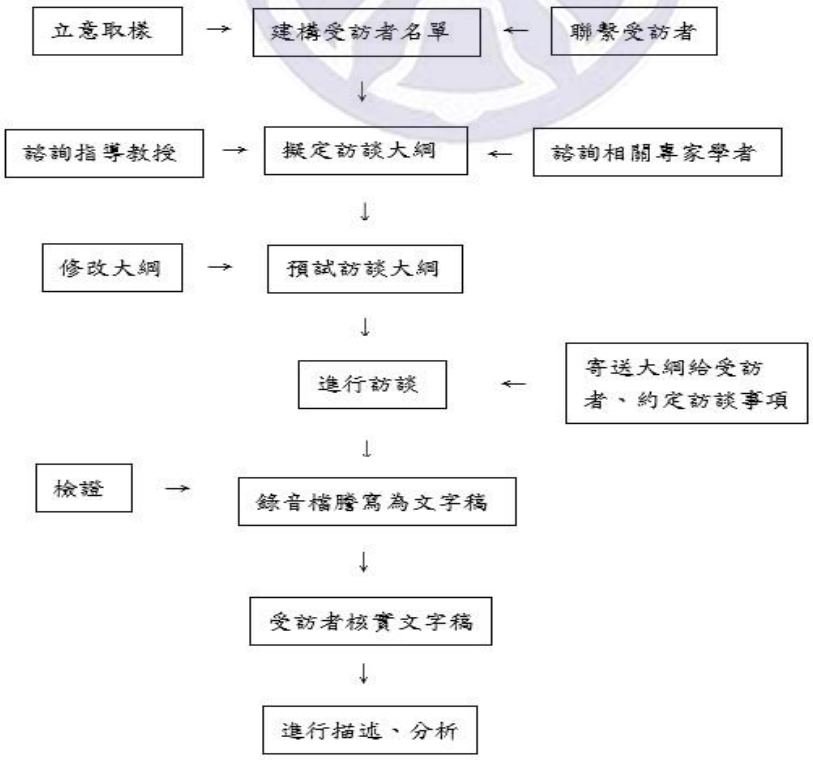
本研究所欲探討的重點在於，運動員在校園中是否有遭遇主流文化的刻板印象、偏見或歧視？是否使運動員成為校園中或者社會上受壓迫的群體？而這些會如何形塑運動員的學習經驗，以及影響運動員的未來發展？這些問題都是本研究想探討的。研究者透過訪談受訪者的過程，希望能夠深入到受訪者的內心深處，了解其內心真正的感受與想法，畢竟每一位運動員都是令人欽佩的戰

士，相信都有屬於他們自己的故事。

而研究者本身曾為運動員，並且接受了長達十年以上的專業訓練、曾經就讀六年體育班、並以體育成績保送升學，因此在受訪者眼中，應該是屬於「能夠感到親切」的背景；而在深度訪談的過程中，受訪者許多經歷與心路歷程，研究者本身或多或少也可能曾經有過類似的經驗，可以相互引起共鳴，如此一來將能使訪談的內容更具有深度；另外，研究者同樣身為運動員，對於受訪者所提供的訪談內容，研究者是熟悉的、能夠產生同理心的，因此能夠更容易理解受訪者所要表達的意義，研究者也能夠適度地給予回饋，使受訪者不致於感到陌生。

第四節　研究程序

本研究在確定研究主題及架構後，隨即著手蒐集與研究主題相關之文獻加以分類與彙整，並與指導教授做意見交流，確定研究方法。本研究採用的研究方法為深度訪談法，接著必須確定受訪者名單，並根據研究問題擬定訪談大綱，訪談大綱擬定之後先進行預試，以便瞭解那些題目是可用的。在訪談結束後將訪談所得資料謄寫成訪談文字稿，接著根據研究目的進行描述分析，最後再依照本研究所得之研究結果提出結論與建議。進行深度訪談之程序如下圖所示。



第五節　資料分析（資料整理與分析）

壹、分析方式：

研究者會於訪談時將訪談內容以錄音方式儲存，訪談結束後則依據錄音內容與訪談記錄撰寫成逐字稿，研究者將不斷地反覆閱讀，檢視文本資料的語意是否與研究參與者所表達之意相符合，並將逐字稿郵寄回受訪者以核實受訪者之語意。將最終版本之訪談稿複印三份，一份留作安全存底；一份用於分析；一份用於塗改與劃記。作為分析之用的逐字稿，將以質性研究中之開放編碼為原則，找出相關意義的單元後，將其分類，並將相符的概念標註與區分，以方便日後再行分析；最後依照各分類中編碼過後的訪談所得結果之文字，對之加以分析與討論。

為了讓讀者進一步了解研究者進行資料分析時所採用的分析方式，在此舉一例說明。筆者假設，對於問題『請問你／妳對於「運動員就是頭腦簡單、四肢發達」這句話的看法？』，受訪者 S 提供的回答如下：

S:「我覺得這句話對於運動員是不公平的，因為有些運動員並不是這樣的。運動員只是把較多的時間用在訓練與競賽方面而導致沒有太多時間念書，如果把這些時間都用來念書的話應該可以比一般學生還好，像某些運動員的學業成績也很優秀，但是卻要背負著這樣以偏概全的汙名」。

受訪者 T 提供的回答如下：

T:「其實也不能說這樣的說法不對，因為的確大部分的運動員都是這樣子。雖然這樣子評價運動員很難聽、運動員自己也不想承認，但是事實擺在眼前，運動員要嘛就自己努力一點去證明給大家看，要嘛自己不爭氣的話就必須要接受這樣的說法」。

則在資料分析時的進行方式則為：

關於校園中的主流文化、升學主義對於運動員產生誤認、壓迫，例如「運動員就是頭腦簡單、四肢發達」等等的偏見或刻板印象，對此，受訪者 S 與 T 認為：

S：「我覺得這句話對於運動員是不公平的，因為有些運動員並不是這樣……某些運動員的學業成績也很優秀，但是卻要背負著這樣以偏概全的汙名」。

T：「……雖然這樣子評價運動員很難聽、運動員自己也不想承認，但是事實擺在眼前，運動員要嘛就自己努力一點去證明給大家看，要嘛自

己不爭氣的話就必須要接受這樣的說法」

從 S 的回答中可以看出他認為這樣的偏見對於學業成功的運動員而言是「不公平的」、「以偏概全的」、「汙名的」，因此從其回答當中可以實際感受到運動員「被壓迫」的處境，而即使是學業成功運動員，也會被「以偏概全」的包含在這樣的偏見之中；而這種偏見形成的原因，只是因為「運動員把較多的時間用在訓練與競賽方面」而不像一般學生將時間用在念書方面，這說明了運動員與一般學生具有本質上的差異，但是這樣的差異不但沒有被肯認，卻反而是一般師生對於運動員形成偏見的背後原因。

而從 T 的回答中可以看出他認為對於運動員的偏見「很難聽」、導致運動員「不想承認」，從這裡可以看出壓迫的事實。而運動員會採取兩種方法來面對這樣的壓迫，第一種方法中運動員如果要證明自己不是「頭腦簡單、四肢發達」，就必須「努力一點去證明」；第二種方法就是承認這些偏見的形成是因為「自己不爭氣」，這些壓迫是「罪有應得」的。但是，運動員必須「付出更多努力」去證明自己不是「頭腦簡單四肢發達」，非運動員學生卻不必如此，可以說明了學業成功的運動員身上背負著「不勞而獲的劣勢」，這個不勞而獲的劣勢便是其「運動員身分」；而當運動員追求主流文化所認可的標準，卻發現自己無法擺脫劣勢時，會相信自己具有本質上的「缺陷」、歸咎為「是自己不爭氣」，卻沒有檢討主流文化的評斷標準是否應套用在所有人身上，這無疑是陷入「文化帝國主義」的盲點之中。

貳、效度與信度：

關於本研究之效度，將以多種方式來達成。首先，採用專家審查之方式，除了請相關專家檢視訪談大綱並提供建議之外，也委請指導教授與本研究之口試委員進行問題的修正與建議，以求訪談問題能夠切中研究的核心主題；其次，在訪談過程中盡量使用訪談者熟悉的語言進行訪談，而研究者過去曾為職業運動員，相信無論是在觀念方面或者術語方面都能夠比其他研究者更能夠貼近受訪者，增加訪談內容之效度；再者，在與受訪者接觸時，皆在自然情境中進行訪談，也就是能夠使受訪者感到自在、舒適之地點，例如運動場、咖啡廳、討論室等等，在這方面研究者盡量以受訪者之選擇為優先考量，以使其能夠在其熟悉、自然的環境中表達無礙；最後，研究者本身在開始訪談程序之前，會先請教相關專家有關與訪談之技巧，並且進行訪談訓練與模擬，如此一來更能夠準確的掌握訪談的切入點、追問的時機、或者鼓勵受訪者吐露更多資訊的技巧，都能夠使訪談的內容更加豐富。

本研究之信度以下列方式建立。首先，訪談時，以錄音器材全程錄音，蒐

集訪談資料後撰寫成逐字稿，以建立本研究之內在信度，完成後請人依錄音檔內容檢核，有無遺漏或錯誤(資料整理)，並將逐字稿寄回受訪者做確認、以及重複檢核資料之回覆求證方式，用以確保訪談之真實性與結果之可信度；其次，對於訪談資料有疑問之處，將會再與受訪者做聯繫，雙方針對訪談內容進行逐字解說與核對；再者，在分析資料時，採用分析者的三角檢定（同儕檢定、運動員檢定、相關專家檢定），以確保分析結果之可信度。

第六節 研究倫理與研究限制

壹、研究倫理

本研究之主題可能會涉及受訪者心中的回憶、心路歷程、甚至是隱私等等較深層之層面，因此需要特別注意研究倫理，因此本研究遵循以下原則以確保研究倫理：

一、自願和不隱蔽原則：

事先告知受訪者有關研究的一切資訊，並徵求受訪者的同意，也要詢問是否需要向受訪者公開研究？都必須充分的溝通，盡可能達成共識。若受訪者同意後，將會簽署書面的訪談同意書（如附件），但受訪者想要終止研究關係時可隨時終止。

二、尊重個人隱私與保密原則：

根據美國心理學會的規定，除非有事先約定，否則自研究對象獲得的資訊都是機密的。必須了解哪些資訊屬於受訪者的隱私？而哪些資訊受訪者不願意公布？哪些不願意被詢問？研究者除了在訪談前必須有基本的認知之外，於訪談過程中還必須隨時察言觀色、保持敏銳的注意力，以免誤觸受訪者之隱私。

三、公正合理原則：

研究者必須按照一定的道德原則公正的對待受訪者以及蒐集到的資料，並

且合理的處理與受訪者之間的關係。

四、公平回報原則：

受訪者對於研究者提供許多必要的資訊，甚至掏心掏肺，付出許多時間與心力，因此研究者除了應表達感謝之外，也要讓受訪者能夠得到一些回饋，避免產生剝奪感。

貳、研究限制

本研究主要可能出現的研究限制可以從三方面來說明。首先，在文獻回顧部分，目前所能蒐集到的有關多元文化教育的相關文獻，其所探討的對象幾乎皆是以族群議題為主，例如新住民、原住民等等，近年來則逐漸將關注範圍擴大至性別少數群體、勞工群體、身心障礙者等等特定條件的弱勢者，但是目前並沒有查詢到以運動員（體育選手）為研究對象的文獻。因此在文獻回顧部分能夠參考的資料可能較為有限，名詞定義方面的精準度也是可能的限制。

其次，本研究將會透過對專業運動員的訪談以了解校園主流文化對於運動員有哪些刻板印象、偏見與歧視，也會透過訪談的方式以了解上述刻板印象、偏見或歧視對於運動員的學習經驗與自我認知將會產生哪些影響。在此部分可能出現的研究限制為，每一位不同的運動員對於校園環境與主流文化的感受可能會因個人主觀感受而有很大的差異，例如：有些運動員可能未必會認為自己是教育場域中的弱勢群體，或者有可能認為校園中並沒有對於運動員的刻板印象、偏見、歧視。

第三，雖然呂惠富（2008）認為，不同體育專長項目之體育績優生，在各項影響生涯發展因素上均是相同的，但是該研究範圍僅限特定學校，況且根據筆者自身的學習經驗，筆者在不同的學習階段都曾經跟不同運動項目的運動員一起學習過，筆者發現不同運動項目的運動員，在學業方面表現出來的平均水準會因為不同的項目而有不同平均水平，例如：在高中時，同班的桌球選手、游泳選手、籃球選手的學業表現，平均水準優於田徑選手、橄欖球選手、網球選手；而在國中時，同班的手球選手、桌球選手、高爾夫選手的學業表現，平均水準優於田徑選手、籃球選手。因此，雖然筆者在選擇研究參與者（運動員）

時，會盡可能的避免偏重在某些運動項目中，以免研究參與者皆因為學業表現普遍較佳或普遍不理想而影響研究的客觀性，但是此因素仍然有可能成為研究上的限制。

第四，由於研究者本身曾經具有運動員背景，可能對於受訪者所敘述的學習經驗太過熟悉、產生過度的回饋與共鳴，而在無形之中影響受訪者的回答，而影響訪談資料的客觀性。為避免這樣的現象發生，研究者在訪談過程中，會盡量避免在提問時、追問時，透露出讓受訪者察覺本研究方向的訊息，以免受訪者在訪談過程中猜測研究者所期待的答案、或為了迎合研究方向而刻意影響自己的回答。

第四章 研究結果

在針對研究參與者進行深度訪談並根據參與者所提供的訪談資料作分析之後，發現學業成功的學生運動員在校園中的學習經驗的確有其獨特之處，本章便是希望能夠呈現出學業成功運動員在校園中面臨之現況、深掘出學業成功運動員在校園中不為人知的學習經驗，並以多元文化教育的相關理論作分析、比較。

本章之撰寫脈絡如下說明。為呼應研究問題，本章共分為三節，第一節主要探討校園中的教師以及非運動員學生對於學生運動員的壓迫，包括校園中的主流群體師生對於學生運動員有哪些壓迫？以及壓迫是藉由什麼方式來形成、呈現、發揮影響？這些壓迫對於學生運動員會產生哪些影響？除了分析校園中的主流文化對於學生運動員的壓迫之外，也會探討這些壓迫會如何影響學生運動員看待自我的方式。這些來自主流文化的壓迫，使得運動員在校園中有如「他者」一般，而許多學生運動員面對這些壓迫時選擇順從，成為了主流文化中所定義的「運動員」形象。但是，另外有部分的運動員在面對壓迫時選擇了對主流文化的壓迫進行抵抗，試圖扭轉主流文化中對於「運動員」的觀感，但是其中又面臨某些被迫採取順從的複雜狀況，這部分的學生運動員，通常是以符合主流文化價值觀的標準來要求自己、努力達成主流文化中所肯定的標準，這些學生運動員也正是本研究主要關注的「學業成功學生運動員」。

第二節開始便主要針對學業成功運動員面對主流文化的壓迫時，所形成的學習經驗。學業成功運動員努力地適應了主流文化的衡量標準之後，卻留下了不同於非運動員學生的學習經驗，這些學習經驗是珍貴且容易被忽略的，因為大多數人往往認為既然其已經適應主流文化，便代表主流文化已經不會對其造成壓迫。在這一節中主要呈現學業成功運動員在面對壓迫時，除了本身運動專業之外是如何要求自己符合主流文化之標準（兼顧學業），以及探討學業成功運動員為何想要兼顧學業？接著分析學業成功運動員在努力兼顧兩者的過程中，主流文化對於運動員的壓迫是如何繼續發揮影響力，而造成學業成功運動員在努力過程中遭遇阻礙與困境；最後呈現出這些來自主流文化的壓迫對於學業成功運動員自我認同的形成產生哪些改變，並運用多元文化教育之理論分析校園中的誤認如何反向影響學業成功運動員對於自我的認同。

第三節關注的重點則是學業成功運動員的轉換跑道過程與遇到的阻礙，以

及轉換跑道之後的自我認同轉變。在主流文化對於運動員持續產生壓迫的情況下，這些學業成功運動員透過努力，兼顧運動專業與學業表現，看似已經是得來不易的成果，但是最後仍然選擇轉換跑道、放棄運動員的身分，這樣的決定背後所考量的因素是什麼、以及會對學業成功運動員造成那些影響，都是本節的分析重點。因此本節將首先探討「主流文化的壓迫」與「學業成功運動員轉換跑道」之間的關係；接著呈現在轉換跑道的過程中，學業成功運動員遭遇到的阻礙與困境；最後，透過受訪者回顧轉換跑道的過程來呈現一個事實：「運動員身分所帶來的負面影響是難以擺脫的」，主流文化對運動員群體的壓迫使得這些負面影響在學業成功運動員終於順利轉換跑道、進入主流之後，仍是持續壓迫著這些學業成功運動員，甚至造成學業成功運動員反向以主流學業標準來壓迫運動員群體。

第一節 校園主流文化對學生運動員之壓迫

本節將探討校園中的主流文化對學生運動員的壓迫，主流文化中對於運動員的結構性壓迫是透過校園內的教師、教職員工、非運動員學生等等途徑來行使；而運動員受到了主流文化壓迫之後，看待自我的方式亦會產生改變。除了探討運動員承受著哪些壓迫之外，也會分析這些壓迫是如何形成的，亦即藉由訪談資料來呈現校園中的主流群體師生是如何將壓迫傳達到運動員身上（透過有形、無形的方式）；最後也將分析這些來自於主流文化的壓迫將對於學生運動員群體產生哪些影響。

壹、校園中教職員工對學生運動員的壓迫

在關於教師對於學生運動員所形成的壓迫，幾乎每個訪談對象都有提到受壓迫的現象。由於學生運動員（或體育班）在校園中屬於極少數，而學校教師絕大多數在學生時代皆非運動員，因此在校園中除了體育科教師之外，其他的教職員工鮮少對於運動員文化有所了解、對學生運動員也較難體諒，甚至認為應該以主流的學業標準來要求學生運動員達成，此即對於學生運動員形成壓

迫。此處將更進一步探討教師以何種方式來呈現壓迫、教師的何種行為會使運動員感到壓迫;以及這些來自於教師的壓迫將會對於學生運動員造成哪些影響。

一、校園內教職員工對於學生運動員抱持行為不當的偏見

（一）運動員之行為被固定為負面形象

在詹俊成（2002）的研究中曾指出，校園中普遍對於運動員的行為舉止有許多負面的刻板印象，例如在生活常規方面則認為運動員的生活管理較差，經常抽菸、酗酒、上網咖等等。在這樣的情況下，自然而然會以負面眼光看待運動員群體，但是這些負面的觀感還包括哪些？在運動員的現實生活中，教師是如何呈現這些負面觀感？

本研究的受訪者們幾乎一致認為，教師對於運動員的行為舉止抱持著負面的看法，而受訪者們會有如此感受，是從教師的某些言行或表現中感覺到這些負面的看法。例如C感覺到教師會認為體育班「就是有點懶散、不認真」；另位受訪者A則表示，教師會認為運動員的行為是「容易衝動、比較容易滋事、泡夜店、可能一個奇檬子（脾氣）起來就要揍人、比較濫情、男女之間的關係比較混亂」等等；受訪者B認為教師對於運動員的負面觀感包括了認為運動員就是「愛玩啦、衝動啦」、「覺得我們不愛念書嘛，比較沒有文化阿、一群野蠻人的感覺；愛玩又不受教；無法控制、調教；覺得體保生很叛逆」，可以發現在教師的眼中是將運動員定義為「野蠻人」的。

綜上所述，運動員在校園中受到的壓迫當中包含了「被主流文化視為野蠻、沒有文化的」，意味著主流文化以自身標準建構出其他群體與自己的差別，因此主流文化必須採用「更嚴格的標準」來管控（壓迫）運動員，期望能夠「教化、馴化」運動員，這些特別嚴格的標準同樣對於運動員而言形成壓迫。另外，從這些受訪者的回答當中不難看出教師對於學生運動員抱持著特定的偏見，但是仔細分析之後可以發現，在教師眼中的運動員與一般學生的這些差異，形成的原因不外乎是經由「比較」而得出，亦即以「主流文化」的標準來看待運動員文化之後，相較之下運動員顯得比較「沒有文化、不受教、是野蠻人、很愛玩」。從多元文化教育的觀點看來，Young（2009）指出，當主流文化群體用自

己的宰制標準來衡量其他團體、並建構出弱勢群體與自己的差別、認為弱勢群體之所以弱是因為缺乏主流文化的規範時，便形成了鞏固主流文化權力與地位的文化帝國主義；另位學者游美惠（2006）也指出殖民者將被殖民者看作「野蠻、原始」之目的便是藉此將殖民者與被殖民者截然二分，使殖民地位更加鞏固。

（二）教職員抱持偏見的結果：以雙重標準看待運動員

多元文化教育的其中一個重要目的便是消除偏見與歧視（洪泉湖，1999；陳逸君，2004），因此我們必須去檢討這些負面的刻板印象的形成是否是真實的根據運動員的表現？對此，D認為教師對於運動員的負面觀感其實並不是「有憑有據」，可能僅僅只是一種「以訛傳訛」以偏概全的想法。

D：他們（學校教職員工）對體育班的認識實在是太少了，只能以訛傳訛、根據大家對體育班的既定印象聽過來，這是一個大家普遍的通病，就是他可能接收到一些既定印象之後，他認為你（運動員）是這樣，那麼不管事實是怎樣，他就把你這些不管好或不好的就套用在你這個群體上面。

由於對於運動員群體不熟悉，因此教師們便會預設運動員都是差不多的，並且用同一套特殊標準來看待運動員群體中的每一個體，這些對群體的特殊標準對於某些運動員而言產生不舒服的感受而形成壓迫，例如受訪者B跟D都有提到校內教職人員對於運動員採取不同於非運動員學生的「雙重標準」：

B：他（教師）會用雙重標準來看你。體保生犯錯啦例如遲到就是壞學生、別人遲到就不是壞學生，（教師）會把你當作一個假想的壞學生，去預定你會犯罪。欸，這個很可怕，就有點違反無罪推定原則，有點白色恐怖的感覺，他會覺得說...你可能就是會翹課、會翻牆出去，但是如果真的要來計算，那普通生更多欸！阿，還有一個更有趣的是他們會覺得說，如果今天學校裡有一個不好的事情發生，他會說：阿是不是體育班幹的？欸我們其實很乖的！（笑）

從B的回答中可以看出教職員工對於運動員採取不同於非運動員學生的雙重標準，這樣的雙重標準產生的原因其實正如B所言，是因為「他們（教師）通常會把我們跟「壞學生」作一點點的連結」。而另外一位受訪者D也提到自己在新生入學時便感受到教職員工對於運動員採取的雙重標準：

D：那當我大一進去迎新的時候，大家都從北中南上來，住在一個教室裡面。就有一個行政處室的阿姨，她過來找我說：「你是ＯＯＯ對不對」？我說對。她說：「那你是打橄欖球的」？其實她不是用這麼緩和的語氣，她是用一種讓人比較不舒服的語氣。我說對。她說：「你最好在這裡表現好一點」。我當時其實心裡蠻受傷的，因為我沒有做什麼錯吧，為什麼妳要這樣對我？[23]

在D的例子中，這位校內行政人員會說出這樣的話，不但顯現出校內教職員工對於運動員是用以偏概全的眼光看待的普遍現象，而先入為主的將運動員預設為「表現不好」的學生之外，也隱含了對於運動員採取雙重標準，認為相較於非運動員學生，運動員是需要被特別的「關懷、叮嚀」，即使才剛剛入學，就必須先特別的交代運動員要好好表現。從D的角度看來，該位教職員中在態度上面、口氣使用方面都造成了運動員心中感到不舒服、心理受傷，感受到自己一開始就被預設為表現不好、需要被特別關注的對象，這種以偏概全、並且以「看似善意的叮嚀」來包裝自己對於運動員的「偏見」，無形之中便形成了一種壓迫。

從上述訪談資料可以看出校內教職員工以不同的雙重標準來看待運動員與非運動員學生的行為表現，但若是深究這樣的現象產生的原因可以發現，雙重標準的產生仍然是因為將運動員視為不同於主流群體的，因此與非運動員學生相較之下必須以特別的一套標準來要求運動員、管控運動員、甚至改正運動員：

B：對體保生喔，他（教師）會覺得我們是一個…不受控制的群體，然後他會用一個更嚴格的標準去控制我們，就像我們高中的導師，這是一個很不好的想法，他會覺得透過這樣的方式，可以去教化體保生、或者說馴化體保生。但是其實你跟我們講道理我們可以去接受…我這個人是比較崇尚自由啦。

若按照 McIntosh（1988）的理論來看，特定的群體背景會對個體帶來「不勞而獲的劣勢」，導致其與生俱來就處於某些劣勢，而必須透過更多努力才能擺脫此不利位置。從 B 與D的訪談資料之中可以發現，校園內的教職員工對於運動員的負面觀感並不一定是真實的，但是教師卻將這些負面觀感本質化，認為

[23] 關於這段訪談資料，D的解釋是，因為前一屆也有一位橄欖球體保生進入該學系就讀，但是翹課、缺考、闖禍樣樣來，給系上帶來不少困擾。因此當D進入該學系就讀時，其實是受到「密切觀察」的。

只要是運動員就會有這些問題，如此一來，即使是表現中規中矩的學生，但只要具備體育班或是運動員的身分便會遭受懷疑、監視，甚至被以雙重標準看待。這些未必真實的負面觀感其實卻深深的影響著學生運動員，使運動員（體育班）在校園中經常被預設為會犯錯的群體，因此必須要表現得「特別乖」才能擺脫這些負面觀感；但是非運動員學生做出同樣的犯錯行為時，教職員工們似乎並不會形成類似的負面觀感。

二、教師對學生運動員之學業表現採取低期望與放棄行為

（一）教師對於運動員之學業表現抱持低期望

多篇關於運動員的研究皆認為，學生運動員在學業學習方面的表現較一般生來得差（呂惠富，2008；季力康，2000；詹俊成，2002；謝佳男，2000；陳彥安，2011），而背後原因主要是由於長時間的專業訓練佔滿了學習時間，使運動員學業表現較低落成為一普遍現象，也形成了教師對於運動員的主要印象，此處我們必須要問的是，這樣的現象是否導致教師對於運動員的學業表現抱持低期望？

在訪談的過程中發現，學校裡面的教師大多都認為運動員的學業成績普遍低落是因為運動員的「學習能力不足」，無法吸收太多學業知識，因此對於運動員在學業方面的表現抱持著低期望。例如B提到教師對於運動員的學習能力有先入為主的負面印象，包括了：「他（教師）會覺得你（運動員）做不到，他會假設你體保生在這方面（學業方面）是比較差的」、「他會給你一個既定印象就是說你就是頭腦比較不靈光啦！或者會覺得說你應該不太行」、「基本上他（教師）會覺得你（運動員）就打好球就好了阿，那課業方面你就盡量就好了啦」。可以看出教師會先入為主的認為學生運動員在學業方面的學習能力是比較差、頭腦比較不靈光的、認為運動員學習能力是有問題的、學業方面表現差的、達不到標準的，亦可以看出教師是將運動員在學業方面的表現解讀成是一種「缺陷」。

而這樣的低期望對於運動員而言是一沉重的壓力，因為當教師對於運動員抱持著低期望，而運動員表現正好符合教師預設的低成就時，便會更加深教師

對運動員既定的負面印象，就如同 B 提到的：「以我的印象來說啦，當他們（教師）給體保生的任務...體保生無法勝任的時候，他們對體保生的負面印象就又會更深刻了，他們會覺得說，這個就是體保生，體保生就是這樣子」。若是一般學生在同樣狀況下並不會被烙上負面的印記，可是運動員的身分卻必須更加努力的表現出教師期望的樣貌才能夠擺脫負面印記，若以 McIntosh（1988）的理論看來，運動員正是背負著不能失敗的「不勞而獲的劣勢」（unearned disadvantage）。

（二）教師在教學上對於運動員形成差別待遇

多元文化教育大師 Banks（2008）研究墨裔與歐裔學生在教室中與教師的互動後發現，當教師對於學生有較高的期望時，便會提升低程度學生的學習表現，反之亦然；而關於運動員的過去研究中指出，教師對於運動員在學業方面的負面印象與低期望，會使教師降低對於運動員的要求標準（許建民，1998；季力康，2000），也會使教師降低教學意願（詹俊成，2002）。從過去文獻中僅能看出教師會降低教學意願與標準的現象，並且可能導致運動員在學業方面的低成就，但是在本研究中的受訪者描述之下，使我們了解到教師對於運動員抱持低期望的具體表現是如何展現的。

本研究的受訪者指出，教師對於運動員在學業表現方面抱持著低期望時，會連帶影響教師的教學表現，例如：「他（教師）當時給我的感覺是他對於體育班很失望；老師對我們要求也不會太認真，他就讓你睡，他就隨便教你」，教師對運動員的學業要求不會太認真、隨便教運動員，其實正反映出「許多學校只重視運動成績，教師對於體育班之學科教學漸漸不正常化」的現象，與詹俊成（2002）的研究相呼應；而另一位受訪者 C 也指出教師對於運動員的教學態度是與非運動員學生的態度不同的：

> C：可能就是在上課的態度或是對大家（體育班）的態度，甚至是他的表情，你都可以感受的到他覺得大家如果都不想學的話，那他就比較不會這麼認真的在教學上面。

從 C 的回答當中可以發現其實教師對運動員的壓迫「並不會表現出來」，但是學生運動員卻能夠「感受得到」教師的想法。在今日的教育場域中，過去許多外顯性、積極性的壓迫可能逐漸消失，但是其實壓迫的傳達與產生作用，

不一定是以外顯行為來呈現，有時候反而是以無形的、類似潛在課程的形式在發生影響力，且可能比外顯型壓迫更危險[24]。C 指出，教師在教學上面其實還是一樣的教體育班學生，由此可見教師在外顯課程的教學部分其實對體育班與普通班是較無差異的；因此教師對待體育班有別於普通班的部分可能是在潛在課程當中展現出來，就如同C所提到的「教師上課的態度、對待體育班的態度、教師的表情」是可以感覺到教師會以差別待遇對待體育班學生的，而差別之處就在於教師似乎對於體育班學生比較缺乏耐性以及不符合「諄諄教誨」的人師形象。改變這種潛在課程所產生的壓迫，其實正是多元文化教育做為一種改革運動所要達成的目標（Banks，2008）。

最後，從訪談資料中可以發現，教師對於體育班的教學漸漸形成負面的差別待遇，這些負面差別待遇的具體展現也包括了：「我們拿到的資源相對來說少。我們沒有晚自習，老師對我們要求也不會太認真，他（老師）就讓你睡，他就隨便教你。所以對我來說，我們（體育班）是一種損失啦」。由此可以看出差別待遇的方式展現在體育班得到的資源相較普通班而言更少，而在教學方面教師對於體育班的教學品質也比普通班來得差。較為有趣的是，學校沒有安排體育班進行夜自習，這看似是對於體育班學生要求較少、讓運動員較自由的一種「優惠」，但是在D眼中看來，這樣的差別待遇會造成運動員「蒙受損失而不自覺」。這種感覺有點類似於C提到的差別待遇：「在普通班的時候如果你打瞌睡，老師可能會管你一下。但是在體育班，老師可能就不太會理你，就讓你睡」，普通班學生上課睡覺會被教師「管」，但是教師卻不會阻止體育班學生上課睡覺，導致校園中產生「運動員有特權」的錯誤觀念，這部分與許建民（1988）的研究發現相呼應。

當教師對於運動員採取差別待遇的教學時，會對於運動員產生何種負面影響？如前所述，教師們既然已經將運動員定義為「在學習方面的能力比較不足」，那教師會抱持著「我教太難的話運動員會很吃力」的心態，在教學內容上面便會打折扣、甚至選擇性的片面只教某些「簡單的」內容，而正常的教材

[24] 潛在課程：（hidden curriculum）係指在學校或班級教學活動中，一些未經計畫或事先設計的活動或經驗，卻會暗中影響到學生學習目標達成的種種活動或經驗。潛在課程是一種非正式的、無計畫的、不明顯的學習，在學校教學活動中，例如：學校環境和組織特性、學校氣氛和文化、班級氣氛和文化、學生同儕文化、教師期望、師生互動等，深深影響到學生學習經驗和成效，但他卻是隱藏的、難以預期的。資料來源：吳清山、林天祐（2005），教育新詞書，高等教育文化事業有限公司。

往往被教師以先入為主的觀念認定為「太困難」以致於運動員無法吸收的。就如同B所說的：「其實我們可以接受更多的強度啦，像是這種學業的強度，那你們（教師）這樣想的話就會導致我們吸收不到，那是我們可以吸收的阿。但是可能他們在於教學的時候也不會那麼的認真。他會忽略掉其實我們也是需要靠這個（學業）的」，如此一來，便容易影響到運動員的學習成效，使運動員錯失許多寶貴的學習機會與知識。

（三）教師對於運動員之教學採取放棄行為

從前述訪談資料中可以發現，由於教師對於運動員的學業表現方面有某些負面的刻板印象，並且進一步影響教師在教學過程中形成差別待遇－對於運動員的教學比較「不認真、隨便教、較少督促」，這些差別待遇的現象都是本研究受訪者所提到的。

當這種「既定印象影響現實教學」的現象嚴重時，將會對於學生運動員產生負面的影響，最嚴重的狀況便是教師在教學過程中對於運動員採取放棄態度，原因便在於有些教師可能認為運動員是無法「被教會、習得知識」的，因此導致教師最終選擇放棄教育運動員。例如受訪者B便認為：「以老師角度出發，老師會覺得有點放棄的感覺」；而受訪者C也有同樣感受：「老師最後就會放棄掉.....因為可能發現沒辦法」。

當教師對於運動員出現這樣的放棄行為時，其心態其實正顯現出教師對於「運動員能夠學會」的可能性不抱有任何期待，因而導致出現「我就算教了你們（運動員、體育班）也學不會，那我就不教了」的心態，在嚴重的狀況下教師甚至會不願意嘗試教學，而在一開始便否定了運動員能夠學習的可能性，而對於運動員的學習效果產生負面的影響：

> B：類似我們在考試或是在上課的時候，老師會說：「喔！這個（教學內容）太難了，對你們（運動員）可能太困難」。那我會覺得你幹嘛這樣呢？你應該嘗試著去教教看阿，然後不會了你可以再說它太難...但是他會一開始就否定掉。

而從受訪者B的這段訪談資料當中可以發現，當教師顯露出這些負面態度時、還有對於運動員採取放棄教學的行為時，其實都是運動員能夠察覺到的。學生運動員能夠從教師說的話、表現的行為、甚至是散發出的氣息，來感受到

教師對於運動員的要求不會太認真、也比較不管運動員；甚至是當教師放棄運動員之後，教師會在言行舉止上面所做出的改變，都是學生運動員能察覺到的，而且會產生一種「自己屬於被放棄的群體」的感受，這些現象是否會產生其他負面影響，更是值得深究。

貳、非運動員學生對於運動員形成的壓迫

在校園中的分班制度之下，非運動員學生就讀普通班，而運動員就讀體育班，是較為常見的狀況，除此之外較常見的還有音樂班或是美術班等等。在學習的過程中，非運動員學生接收到的教育內容與主流文化的知識、價值觀較為接近；而運動員在體育班當中學習則是較獨立之體系，可能在課程方面獨立設計為方便進行訓練的課表，一些藝能科課程也經常被做為訓練之用（詹俊成2002；許梓宜，2003）。在升學制度方面，非運動員學生經由念書、補習、學科考試升學；而運動員則是依照體育績優生的管道升學，學科比重往往較術科分數來得輕。而音樂班或是美術班，也各自有不同於主流文化的獨立升學管道。

但是，在這樣的分班制度運作之下，普通班與體育班形成了兩種截然不同的文化、生態，非運動員學生在求學過程中與運動員鮮少接觸、對體育班學生感到陌生，如此一來便容易產生誤解：

A：因為在台灣，體育班跟所謂普通生這兩條路很早就走岔了，就好像是截然不同的兩條路，所以造成說就是相對於音樂資優生、藝術資優生還更深的誤解。

A：畢竟台灣這個社會，在中學時代就一刀把選手跟一般學生（非運動員學生）劃為兩個領域，所以兩個 group 之間會有很多的誤解，還有包括衝突緊張的關係。

照理說，這樣的誤解其實未必只會出現在體育班身上，音樂班與美術班等等特殊班級也經常讓普通班學生感到陌生。但是對此，A 認為儘管是特殊班級，但體育班還是在性質上與其他特殊班級更為不同：

A：因為我覺得可能是音樂跟美術好像相對於比較競技性的運動，還是比較貼近於一般的普通生（非運動員學生）的生活，就是普通生可能也會去看

畫展、或是聽音樂會、演唱會，但是可能體育在台灣就某種程度上比較冷門，除了少數幾樣，例如棒球，可能是全民國球或者已經職業化，不然大家也不會說我們下課去看個全中運怎樣的，或是去看個球賽這樣」。

非運動員學生接受主流文化價值觀的養成教育，將主流文化的價值觀視為理所當然。但是當非運動員學生對於運動員文化感到陌生時，便容易對於運動員產生許多誤解，這些誤解的內容往往是根據以訛傳訛的刻板印象來定義體育班學生。當誤解是屬於較為負面的情況下，便會影響非運動員學生對於體育班學生產生一些較為負面的看法或是言行，而對於體育班學生、運動員文化產生壓迫。本研究想要探討的是，這些壓迫是如何進行的？是藉由什麼樣的方式來對於運動員達成壓迫的效果？如同受訪者B所提到的，很多時候壓迫是以無形的方式進行的：「其實他們（非運動員學生）不會用講的，會讓你用感覺到。會從他的行為模式去讓你感受到我是體保生」。因此，這部分主要探討的是，非運動員學生是藉由哪些行為模式來隱藏壓迫、但是實際上卻能夠使運動員感受到壓迫。

一、非運動員學生認為運動員學業能力不足

（一）非運動員學生對運動員的學業表現予以負面評價

由於運動員在學校的求學時間當中，必須分配高比例的時間進行專業訓練，因此能進行學業學習的時間有限，因此在學業表現方面較非運動員學生低落，多篇研究皆有此看法（林國棟，1984；李慶生，1994；季力康，2000；詹俊成，2002；呂惠富，2008），甚至在一般人的觀念中，優秀運動員與優秀學業表現是無法用等號相連的（陳彥安，2011）。而在升學主義之下，非運動員學生通常只以學業成績作為衡量他人成就的標準、卻忽略了運動員付出大量時間與體力進行專業訓練的因素，造成非運動員學生形成了「運動員都是學業很差、書念不好」的想法，詹俊成（2002）的文章便指出，非運動員學生容易形成「運動員都是頭腦簡單四肢發達、運動員都不愛念書」等等的刻板印象，對運動員的學業表現也總是貶多於褒。

在升學主義至上的主流文化當中，對於一個學生的資質或是能力的評價往

往與學業成績畫上等號，因此當運動員在學業成績上較不理想時，一般學生便會先入為主的認為運動員的學習能力是不足的。例如C跟B都有提到這樣的狀況：

C：就是會覺得你不好啊，就是我到普通班上課的時候大家會覺得因為你是體保生，然後功課跟不上這樣子、會拖累到大家這樣子。

B：他們（普通班學生）覺得你是體保生，所以就這樣就ｏｋ了啦！會說：你是體保生喔？那你考不贏我啦，你不要考了啦你去旁邊睡覺就好了啦，幹嘛在這邊跟我淌這渾水，你也競爭不贏我。

我們可以發現，普通學生認為運動員學業表現較低落的原因是「因為是體保生」，如此一來便是將運動員學業適應不良的問題不但未被脈絡化的檢討，反而是被本質化了；從C的回答當中看出非運動員學生認為體育班學生的功課是落後的、是不好的，因此預設體育班學生會拖累到普通班的成績或課程進度；而B也指出非運動員學生可能會認為體育班學生學業成績差、又不愛念書，所以體育班學生是贏不了普通班學生的，甚至從B提供的訪談資料中可以感受到非運動員學生認為體育班學生「程度差到就算努力也沒用，乾脆放棄學業算了」的嘲諷態度，預設體育班學生不可能把書念好，還不如省省力氣。可見非運動員學生認為運動員之所以無法達成主流的學業標準，是因為不同的學習能力或文化等等「本質上」的問題，但在多元文化教育的觀點看來，是不應該將弱勢文化適應不良的問題「本質化」的（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008）。

當非運動員學生對於運動員的學業表現有先入為主的負面評價時，便會採取某些方法或行為而造成運動員受到壓迫，例如質疑運動員能力不足。由於非運動員學生都預設運動員在學業表現上較為低落、甚至學習能力不如非運動員學生，因此對於運動員提出的質疑通常與學業方面有關。

B：大家（非運動員學生）都會問：「你到底能不能畢業」？（笑）大家甚至會去想說：「欸…你到底有沒有大學可以念啊」？是一種質疑的感覺啦。

（問：人家為什麼會質疑你？）

B：他會覺得說，你是體育生嘛……

從B的回答當中可以發現，運動員之所以必須面對這樣的質疑，並非表現的確低於非運動員學生，而是運動員之身分所帶來的影響。由此看來，運動員的群體身分使其經常面對這些質疑，運動員群體身分的確帶來了 McIntosh（1988）提出的「不勞而獲的劣勢」；但是非運動員學生之間彼此較少互相質疑「是否能畢業、是否有大學可以念」，彷彿在非運動員學生之間，畢業與升學是沒有疑問的，即便表現不很突出，但卻因為主流的群體身分而被「豁免」可以不用接受這些質疑，享受著「不勞而獲的特權」。

在升學導向的台灣校園中，往往以學業表現做為衡量一切的標準，在這樣的標準下，學業表現較低落的運動員群體自然而然就容易被視為較差、較劣等的群體。例如受訪者D被問到：「非運動員學生認為體育班學生比較不會念書之後，在行為上面會有什麼表現」？D的回答如下：

D：高中的時候，我還記得印象很深刻，高中我的班級在一樓，其他有一些班級（普通班）在二三樓，我記得那時候就有樓上的就說「體育班都是白癡」，很大聲的傳遍整個校園，至少從樓上到樓下我們都聽得到。

從D的回答當中可以看到，非運動員學生不但認為體育班學生的學業表現較差之外，甚至將運動員的學業低成就與「白癡」此一負面的形容詞連結在一起，彷彿只有會念書、學業成績優良的人才符合校園中的標準；此外D也補充道，非運動員學生說出「體育班都是白癡」這句話是帶有宣傳意味的，是刻意大聲講給全校聽，這對於D以及體育班的其他同學造成了一些傷害。這些對於體育班的負面評價，就如同陳聖芳（1997）的文章中指出，許多人都認為書讀不好的人才會去運動，本研究受訪者B的回答驗證這一點：「我覺得這樣的態度來自於整體台灣社會對於運動員的既定印象。他會說：喔！你是體育班！體育班同等於放牛班！你就是不會念書你才要去放牛班、你才要去體育班」。

多元文化教育主張，我們應該是去檢討主流文化中不利於特殊群體的制度，而非將弱勢文化適應不良的問題「本質化」（譚光鼎等，2008）。體育班學生學業成績較低落，是由於大部分心力用於專業訓練，但是從B的回答中可以看出，非運動員學生卻倒因為果，認為體育班學生就是書讀不好才去念體育班，無疑是將運動員學業低成就的現象給本質化了；更進而衍生出許多負面想法與行為，隱含著另一種「念體育班就是不會念書、就是差的、是較劣等的」

的文化帝國主義價值觀。甚至將體育班視為放牛班，意味著是已經被放棄的一個群體，藉由指出體育班異於主流群體之處來將體育班與主流群體做出區隔。

（二）非運動員學生以主流自居而對運動員採取指導心態

多元文化教育中要檢討的其中一個重點就是，許多弱勢群體之所以為弱勢，並不是與生俱來的，而是跟主流群體互動之下被認為有學習上的「問題」，因此而需要被「提升／救贖」其學業成就以建立自信心（莊勝義，2009）。從這觀點來看，非運動員學生若是認為運動員在學業方面表現較為低落的原因是來自於運動員的資質與能力不如一般人優秀，在面對運動員時便會預設運動員會表現較差、要求運動員所需達到的標準也較低，認為運動員是「需要被指導」的群體。但是在這樣的狀況之下，這些壓迫往往因為以善意作為包裝而被忽略了壓迫的本質。

B：他們（非運動員學生）對你看法會覺得說：唉呀，唉呀沒關係，反正你是體保生嘛。我知道他們是一種...ㄟ...對於體保生的一種...他們會讓你覺得一種感受就是...不能說是歧視啦，一種不舒服的感覺。

當非運動員學生說出「沒關係，反正你是體保生嘛」這樣一句話，看似想要表達「能夠體諒體保生」的善意，但是在B的感受而言，卻是一種不舒服的感覺；而D也提到非運動員學生對於運動員有一種先入為主的迷思，認為運動員是實力不足的、是需要被幫助的、甚至是需要靠投機取巧的方式在校園中生存的，因此為了表示善意，而提供一些投機取巧的方式來幫助運動員：

D：有一個同學，他成績其實也不是很好，但是大一的時候他就說：「喔你是體育績優生，那你就好好去運動吧，反正讀書對你來說不重要，你要抄作業我就給你抄」。也許他只是要表達他的善意，但是對我來說這是一種歧視，所以我會覺得我也可以靠我自己啊，為什麼我要靠你。

D認為，雖然該位非運動員學生當時講「反正讀書對你來說不重要，你要抄作業我就給你抄」這句話，在一般人看來可能會以為對方是想要表達善意、表達自己對於運動員的友善與照顧，但是其實這句話中隱含了對於運動員的一些壓迫，包括認為運動員沒有實力自己寫作業、因此要靠著「抄作業」這種投機取巧的旁門左道才能完成作業。這些看似善意的話語，其實在運動員心中會產生一種「自己是被瞧不起、被看扁了、被低估了」的感受；對於這種狀況，

B也有類似的經驗：

B：就是別人不願意給你一些…比較屬於核心的工作，他們（非運動員學生）會說：「阿你做這些就好了喔（溫柔語氣）」，就像是一些排版阿、除錯啊，類似這樣的工作。

雖然在一般人眼中，能夠分擔比較輕鬆的工作，可以減輕責任，無疑是一件大家都樂見的事情，但是在B所提供的資料中可以看出，非運動員學生會為了對於B的運動員身分表示關懷與幫助，而在分配工作時給予B一些非核心工作，雖然看似是善意、體諒的安排，但是實際上卻是表達了對於運動員能力的不信任；況且這樣的安排，也可能使得運動員失去了許多寶貴的學習機會，而形成了更深遠的負面影響。

二、非運動員學生否定運動員在學業表現以外之成就與能力

詹俊成（2002）研究體育班的文章中發現，運動員學生與非運動員學生很大的不同點就是，運動員學生需要花費許多時間從事專業訓練，且運動員重視訓練更勝於學習。在目前校園中升學主義掛帥的環境之下，體育訓練經常被犧牲是普遍常見的現象（詹俊成，2002；許梓宜，2003），也因此非運動員學生通常難以體會「體育選手極為重視訓練」的現象，甚至。但是，多元文化教育要批判的，就是校園內主流文化的價值觀增強了主流學生產生錯誤的優越感，使得主流學生無法欣賞與讚美其他非主流學生的努力與成就、難以肯定彼此的成就（Banks，2008；陳逸君，2004）。

學生運動員通常在求學階段早期便開始接受專業的運動訓練，學生生涯當中絕大部分的時間與精力皆用於訓練與競賽之中，可以說運動成就就是學生運動員付出一切努力後的成果。但是非運動員學生往往無法體會一位運動選手努力訓練與競賽的艱辛歷程，在升學主義價值觀之下也認為只有學業表現才具有重要價值，如此一來便會對於運動員所達成的運動成就嗤之以鼻、認為運動表現與成就是無價值的、是不切實際的活動、在做沒意義的事情，但是其實只是因為運動員「沒有全心全力投入念書、工作賺錢」；當非運動員學生認為只有念書、提升學業表現才是有意義的事情時，對於運動員的成就便無法肯認、欣賞。

A：我覺得他們（非運動員學生）會比較務實啦…普遍上會覺得你的學業成績才是真的重要的東西，那對於你的運動表現，可能大家會覺得你是不務正業，覺得你為什麼不把那些時間拿去做對學業或是未來工作更有幫助的事情....。

B：他（非運動員學生）會覺得說，你體育生嘛，感覺你就是…他們會把體育生比喻成苦力你知道嗎…這是一個比較有趣的比喻啦（笑）[25]

另一位受訪者D也分享自己在求學過程當中，做為一位運動選手，在獲獎時縱使開心、對自己肯定，但是在學校裡的其他非運動員學生看來，是一點意義與價值都沒有的：

D：當時會覺得不公平的原因是，好像最初學體育就是錯的，但是我不會覺得是這樣的，你可以說學體育的人讀書會比較弱，我可以認同，但是沒有對或錯的分別，他（非運動員學生）會覺得：「你學體育幹嘛阿？浪費時間浪費生命！如果讀書好好賺錢那就好啊，你學體育能賺多少錢？」

在這段文字中，D一開始覺得不公平的地方在於，自己榮獲了無數競賽獎項，但是在學校中這樣的殊榮卻不被重視，反而比不上其他功課表現不錯的同學。因此D覺得，整個校園中的氛圍好像是認為體育選手不管再如何努力，得到的成就永遠無法跟學業成就相比較，讓D覺得好像「當初選擇走上體育路的選擇就是錯的」。而非運動員學生對於運動員的成就會覺得沒有意義、沒有價值、浪費時間與生命，似乎意味著在非運動員學生眼中只有升學與賺錢等等這些「主流」的價值觀才會受到肯認，而運動員努力的方向只因為「不同於主流」便無法受到肯認，這種無意之中所透露出來的價值觀其實對於運動員在校園中的學習形成了壓迫，被認定為是在從事無意義的努力，因此而導致運動成就在校園中無法受到肯認。

三、非運動員學生對於運動員升學途徑採取負面觀感

如前所述，運動員因為忙於訓練因此使得學業常識較為薄弱，難以僅僅憑

[25]關於「苦力」這個說法，B後來有解釋是說一般普通學生會認為體育班學生其實都在做一些不太需要用腦力的事情。

藉專業技能便達成求職或升學的目標，多篇研究皆有此看法（陳聖芳，1997；施致平、黃蕙娟，2007）；但是，隨著時代的轉變，運動員升學的選擇已經走向多元化，許多運動員開始進入傳統上非體育相關的學校就讀（詹俊成，2002）。然而，非運動員學生對於運動員「學業成績不好、不愛念書」、「求職或是升學時，必須依賴一些外加的幫助」等等刻板印象卻並未改變，當多數非運動員學生並未享受到這些「幫助」時心中便會產生不平衡。畢竟，在非運動員學生的認知中，想要順利升學的不二法門便是把書讀好，因此對於體育班便會產生一種質疑：「為什麼體育班都沒在念書還可以升學」？這些質疑在本研究的受訪者身上有深刻的經驗：

C：大家（非運動員學生）一聽到你是體保生的時候他就會用一些異樣的眼光看你，或者是就會覺得你（體育班）不是靠你自己的能力或是實力考進這個學校這樣子...

在非運動員學生的觀念中，升學的關鍵就在於學業方面的實力，卻忽略了其實現存許多的多元升學管道，背後反映的是多元智能、多元能力，因此當非運動員學生抱持著「體育班學生學業表現不佳」的印象時，連帶的便會認為體育班學生實力不足、能力較差。受訪者D甚至提到，當兩個群體同時在同一所學校中就讀時，這些對於體育班學生的升學實力的負面質疑尤其明顯：

D：就是上大學的時候，我說「嗨你好，我是誰誰誰」。「喔你是從哪裡畢業」？我說「我從建中」。他說「哇建中好厲害喔」。這時候他講完之後，我心裡就會有疙瘩，我說「沒有，我是建中體育班」。對方就突然不講話了，因為他不知道要怎麼回應你。我不知道今天體育班如果是建中的話，他沒有概念那沒關係，我跟他解釋一下之後，他就會覺得，原本我跟他們一樣好不容易用學業成績進台大，但是現在冒出一個體育班身分，那他不知道該怎麼回應你，這對我來說是一個蠻大的衝突啦。

為什麼當別人誇讚D念建中很厲害的時候，D的心裡有疙瘩？因為D知道其實對方誤會了，一般的非運動員學生認為厲害的是「建中普通班」而不是「建中體育班」，因此D知道自己其實並不是對方口中「厲害的那些人」，D也相信對方知道他的真實身分是體保生之後絕對會有不同的態度，因此心中產生疙瘩。而果然在D告訴對方自己是體保生之後，對方先前那種敬佩、崇拜的態度消失了，對方當下愣住，取而代之的是不知道該如何接話的尷尬氣氛。從這裡

可以看出，當非運動員學生以為D是用學業表現升學時，是給予崇拜與讚美；但是最終發現D其實是體保生的時候，先前誇讚的態度不但消失，甚至一時轉換不過來反而當下僵住，這樣態度的轉換其實正反映出，在非運動員學生眼裡「以學業成績來升學」才是真正的實力，而運動員的升學管道並不是靠真正實力的，而是靠著特殊的「幫助」。

非運動員學生對於運動員靠著特殊的「幫助」而進到跟自己一樣的學校中就讀，不但會有態度上的轉換，甚至可能產生敵意，對此現象多位受訪者都有類似的親身經驗：

A：當然有些也是有可能會有歧視的問題，例如說有些比較明星高中對體育班，會覺得你都用你的運動表現阿、會運動有很厲害嗎，就說：「那你憑什麼跟我讀同一個高中、跟我穿一樣制服」

C：是會覺得你比他們還...就是不如他們（非運動員學生）優秀，但為什麼能夠進到這樣的學校。

可以看出非運動員學生認為體育班學生是比較不優秀的，原因便在於體育班學生的學業表現較低落；但是即使認為體育班學生不如自己優秀，但是卻是就讀同一所學校，因此導致非運動員學生對體育班學生產生了敵意。這樣的敵意包括了以下不同層面。首先，非運動員學生會產生「體育班學生不夠優秀到可以讀這樣的學校」的想法，背後原因則是因為體育班學生低落的學業成就並未達到錄取該校的門檻，因此沒有「資格」進入該校就讀；再者，會開始質疑體育班學生是用「特權」來升學，這樣的質疑是因為非運動員學生在升學窄門前以苦讀的方式，通過激烈的競爭進入校園之中，但體育班學生在學業方面表現低落，卻竟然也能夠進入同樣的學校就讀，在對於體育班升學管道不熟悉的情況下，便容易引起非運動員學生去質疑體育班學生的升學過程不是「光明正大」而是靠著「旁門左道」。

非運動員學生會有這樣的想法，是由於校園中普遍性的認為「運動員享有特權」的迷思。在校園中的制度設計上，對於體育班、運動員的相關規定往往不同於對於普通班、非運動員學生的規定，但是卻使得非運動員學生因為對於運動員不熟悉而經常產生「運動員都享有特權」的錯誤觀念（許建民，1998），甚至引起一般學生心中的不平衡感，認為運動員是校內的特權階級（江良規，1968）。本研究的受訪者C就提到，非運動員學生對於「體育班學生能夠在學

科測驗方面採用較低的及格標準」相當有意見：

C：一般學生（非運動員）就是要六十分才會過，但是我們只要四十分，所以他們其實多少還是會有些不平衡，比如說要去補考的時候，其實我們分數很低，有時候甚至不到四十分，最後也還是會讓我們過，他們就會覺得…為什麼他們要去補考，而我們就可以在那邊輕鬆過這樣子。所以他們就會多少覺得我們為什麼可以享有特權。但我覺得，其實我們是很努力在那些科目上了，我覺得我們已經很努力在達成那個門檻了，就不要再為難我們了這樣。我覺得我們並沒有很輕鬆或者偷懶，希望他們不要這樣看我們。

對於運動員學生，在制度上給予較低的及格標準，是否稱得上是一種「特權」？受訪者C認為，這種較低及格門檻的制度設計其實「是一種體諒，因為比較沒有時間念書」，但是非運動員學生卻忽略了體育班學生的結構性差異，因此才會認為「明明大家同樣都是學生，為何運動員可以享有特權」？學者莊勝義（2007）曾在其文章中指出，對於弱勢群體的補償觀念，反而可能為對於原本就處於不利處境的弱勢群體造成汙名化的標籤作用而形成傷害。這樣的現象同樣會發生在校園中的運動員群體身上，學校中對於運動員的學業成績給予較低的及格標準，是考量到運動員必須花費極多心力進行訓練因此與一般學生存在著結構性差異，但是當多數的非運動員學生並未將運動員的差異「脈絡化」時，這樣的制度設計反而可能造成非運動員學生認為運動員有特權而對運動員群體造成傷害，但是這些傷害其實是來自於對運動員群體的不了解。由此可見，校園中縱使有一套補償運動員學業表現的加分制度，但若是校園中的多數群體（非運動員學生）對於運動員仍戴著有色眼鏡檢視而忽略了結構性差異的話，補償制度的設計反而可能成為對於運動員的壓迫之一。

四、非運動員學生對運動員的德行形成負面印象

多位學者認為，優勢群體將少數群體汙名化、擅自定義弱勢（少數）群體、特別指出弱勢者異於主流群體之處，其背後是權力不對等的運作結果，這些定義往往對於弱勢群體造成不利或損害，使得主流群體藉由「定義弱勢群體」以達成區隔彼此、鞏固優勢地位的方式（呂美枝，2006；游美惠，2006；譚光鼎

等，2008），例如游美惠（2006）便指出殖民者將被殖民者標示為原始或野蠻，藉此將殖民者與被殖民者區隔開來以維持殖民者的優勢地位。根據本研究受訪者的回答可以發現，這樣的現象也發生在校園中的運動員身上，非運動員學生往往給予運動員群體一些負面的標籤，將運動員劃分為「非主流群體」。例如，受訪者 D 指出，非運動員學生以「體保生」來稱呼運動員時，通常會與一些負面定義做連結：

（問：既然身為體保生是事實的話，你為什麼會不希望他們講？）

D：因為他們（非運動員學生）講就是要把別人貼標籤嘛，就是這麼簡單。我也想要跟大家一樣，但你一直貼我標籤，會讓我覺得說，你是想要把我跟大家畫的不一樣。那不一樣不管是好或不好，通常都是不好嘛。

李有成（2005）書中亦指出，將「他者」固定成某些負面形象是區隔非我族類的最常見策略；而從D的回答當中可以看出，運動員雖然被邊緣化，內心卻是想成為主流群體的一份子，不希望被區隔成特異的存在；但是非運動員學生給予體育班學生的定義往往是不好的、負面的，這樣的負面標籤使得D產生一種「無法變得跟主流學生一樣」的感覺。

非運動員學生以一些負面的標籤來維持著運動員與自己的區別，這些負面的定義包括前述的「運動員頭腦簡單、四肢發達」、「運動員不愛念書、不喜歡念書」、「運動員學業成績很差」等等，除此之外，受訪者們還提到了其他有關運動員的負面定義，包括認為運動員在品格、德行等等方面的缺陷。

D：你自己看，我們（體育班）一群人走過去，一群人就這樣嘻嘻哈哈的，推來推去是講好聽啦，其實就是吵吵鬧鬧，要不然就隨地吐痰，這種對其他班級來說，喔你就是跟我們不一樣，你就是特殊的存在。

從D的回答中可以看出，體育班學生平常在校園中所表現出來的形象，在非運動員學生眼中看來是很特殊的；而從資料中不難看出特殊之處便在於「吵吵鬧鬧、隨地吐痰」，在非運動員學生眼中看來便會給予「比較沒有公德心、沒水準」的定義，只要看到體育班學生，便會將這些負面定義冠上，以區別出兩個群體之間是不同的。除了D以外，A 認為非運動員學生會認為運動員「喜歡滋事、泡夜店、一個奇檬子起來就要揍人、濫情、男女關係混亂」；另外兩位受訪者C跟D也認為在非運動員學生眼中，運動員經常被認為具有某些品德缺陷：

C：因為電視上常常有一些運動員的花邊新聞阿或是什麼的...所以他們（非運動員學生）可能就覺得運動員很愛玩阿、很花心阿...但是我覺得這應該不只是運動員會做出這樣的事情阿，其實很多一般人也都會很愛玩或是花心之類的，就覺得他們不應該把運動員定義為愛玩或花心。

D：老實說，大部分的人（運動員）是不想要讀書，只想要運動，他們（非運動員學生）不能說這樣是頭腦簡單四肢發達，但是呈現出來的運動員的感覺，就是覺得比較粗俗、比較魯莽、就只會運動。

詹俊成（2002）的研究中發現，一般人對於運動員常有的印象就是缺乏穩重與細心、生活管理較差（例如抽菸、酗酒、上網咖等等），這些發現其實與以上兩位受訪者提供的說法互相呼應。就如受訪者 C 指出，非運動員學生可能認為體育班學生很愛玩、很花心，而這兩種負面定義其實有可能衍生出其他負面的形象，例如因為很愛玩所以可能無心念書、很花心因此交友混亂等等；而 D 則是認為非運動員學生將體育班學生視為粗俗、魯莽、只會運動的。當非運動員學生給予運動員這些負面的定義的時候，其實便是在營造出主流群體的非運動員學生是比較守本分、愛念書、很專情、很單純、較細心、溫文儒雅等等的正面形象，無形中便將運動員區隔成為「跟主流群體不同」的群體。

參、面對壓迫，運動員如何看待與回應

如前所述，運動員在校園中其實承受著主流文化當中許多來自教師與其他非運動員學生的壓迫，這些壓迫會使運動員也學習到以他人看待自己的方式來看待自己。運動員群體長期面對著校園中其他師生對於自己的負面刻板印象或偏見，而在自我意象、行為模式上都會產生改變，但是這些改變究竟是正向改變還是負向改變呢？從訪談資料中其實可以發現，這些負面的評價對於運動員而言既是阻力也是助力，使得有些運動員放棄、而有些運動員則更加努力。在壓迫之下，對於運動員產生的影響包括了使運動員對於自己身為運動員群體而產生自卑感、某些運動員面對壓迫採取放棄態度而降低自我要求的標準、某些運動員對於壓迫感到憤怒而採取抵抗策略，一一分析如下。

一、運動員產生自卑感

Banks（1989）指出，多元文化教育的目標是協助受壓迫或被邊緣化的學生能夠開展自信心；但是從訪談資料中可以發現，面對著校園中許多來自於教師與普通學生的壓迫，使得運動員認為自己在校園中是屬於比較卑微的地位，運動員自認在校園中處於低階級的，甚至對自己的身分是沒信心的。例如受訪者D便認為在校園中運動成就的階級是低於學業成就的，因此而產生了「運動不如念書」的觀念：「我覺得光有體育不夠阿，你真的要讀書，你在這個社會上才能立足」；而受訪者A認為，運動成就不只是低於學業成就，甚至與其他專長相較之下，也是比較低下的：「明明就都是一項專長，竹中音樂資優班可能會被認為又會彈琴又會念書很厲害，但是建中體育班的話，大家會覺得…哈你是靠體育保送上建中的」。

從既有文獻當中可以發現，校園中的運動員對於自己是缺乏信心、自暴自棄的（黃楗翔，2002；何全進、杜登明，2001；陳彥安，2011），從既有文獻中可以看出運動員的確缺乏自信、感到自卑，但是既有文獻中並未提到這種自卑心態會如何展現在實際行為上。但是本研究的受訪者們提供的答案則是可以看出運動員內心的自卑會如何影響實際的行為展現。例如A提到有些運動員因為產生自卑感而「把門關起來」，而當筆者再追問自卑感是如何產生時，A的回答是：

（問：那這種自卑感是怎麼產生？）

A：這種自卑就是....因為你（運動員）沒有獲得主流文化的認同，對，所以你就覺得…那不是我的世界，所以你就把門關起來了。

從上述資料中可以看出，運動員發覺自己在校園中是不被認同的，因此漸漸的認為自己並不是校園主流文化的一份子，因此將自己與主流群體區隔開來、不願意跟主流群體作接觸，反而最後成為名符其實的「他者」，另一位受訪者D則是提到自己剛升上大學時，向同班的非運動員同學介紹自己是建中畢業生時，內心的自卑感也影響到外在行為：

D：他說「哇建中好厲害喔」，這時候他（非運動員同學）講完之後，我心裡就會有疙瘩，我說「沒有，我是建中體育班」。

從D的非運動員同學的反應中其實可以看出，該位同學一開始是把D誤解

成是「建中的普通生、高材生、非運動員學生」，但是D卻心知肚明自己並非建中校園內主流的「非運動員學生」，因此從D的回答中可以看出D顯露出自卑感而自認為是「建中校園內的他者」。這樣的自卑感在本研究的訪談資料中還有其他線索。D跟C都有提到，來自主流群體的壓迫久而久之會使運動員本身都認為運動成就、運動員文化在校園中是最低等的、運動員自認為自己是比非運動員學生還差的：

D：我跟他們（非運動員學生）出去玩的時候我會自己虧自己，就是說：「你們不要鬧啦，我體保生都要去賣雞排了，你們還想要怎麼樣」？

C：我覺得自己有時候還是會跟他們（非運動員學生）去做比較，覺得自己怎麼會沒辦法像他們那樣？我是一個很容易沒有自信的人啦，所以久而久之就會產生那樣的感覺，就是自己沒有很好。

從符號互動論來看，運動員與主流群體所顯現出來的壓迫符號互動後，逐漸形成對於自身的負面意象、看待自己在校園中的定位是比非運動員學生更低的；最後甚至會更進一步去迎合主流群體對於運動員的偏見與刻板印象，就如同上述資料中的受訪者D使用「賣雞排」來自嘲運動員是沒有前途的，當運動員出現這樣自嘲的現象，是由於在過去的學習經驗中經常從主流群體中接收到這樣的訊息，開始認為自己的運動成就是「沒有出路的、社會地位較低的」，因此以自嘲的方式來化解與主流群體互動時的尷尬關係；而受訪者C提供的資料中則可以看出，運動員經過與主流群體的比較之後，從主流群體對待自己的態度中感受到自己與主流群體學生的位階關係，因此漸漸開始也產生自己是「比非運動員學生還差、比非運動員學生不好」的自卑心態。

二、運動員降低自我要求或自我放棄

當運動員在校園中承受著許多負面評價時，除了可能使運動員對自我失去信心、感到自卑之外，也可能在這些壓迫影響之下漸漸降低自我要求，甚至最後選擇放棄抵抗而屈服於這些壓迫之下。如前所述，在校園中最常見的對於運動員的負面刻板印象就是認為運動員頭腦簡單四肢發達、不認真念書、不用功、學業差等等；而在過去文獻中有提到，運動員的學習動機較為薄弱（詹俊成2002）、許多運動員對於學業採取犧牲放棄的態度（陳羿戎等，2007），但是

既有文獻中卻沒有提到在這些現象的背後是否有主流文化的壓迫，如果有的話其所產生的影響力為何。

批判教育學家 Freire 指出，優勢文化的征服往往導致被征服者喪失自信心、而逐漸相信自己有內在的劣根性（引述自余智敏、陳光達、王淑燕，1998，頁61），若以多元文化教育觀點來看，面對著主流群體所施加的壓迫以及負面評價，可能導致運動員漸漸相信自己就是比較差的、在學習方面興趣缺缺、甚至放棄學業。在這方面，過去文獻中有發現，當運動員感覺自己的學業成績跟不上進度時，會選擇以自暴自棄的方式來回應（陳彥安，2011）。

關於校園中的運動員在被壓迫之後採取自我放棄的現象，本研究的受訪者們提供了更具體的經驗。受訪者B認為，面對這些關於學業方面的負面的刻板印象時，會使運動員產生自我懷疑：「你會自己懷疑自己啊…因為你也很辛苦啊，微積分你怎麼會呢？會計學我也不會啊，所以你在某些時刻會懷疑自己」；而對於B這樣的回答，筆者追問，如果在運動員產生自我懷疑之後如果再次遭遇學業方面的挫折時，運動員會有什麼樣的反應？B認為運動員就會相信自己的確是不會念書，而最終選擇放棄學業：「就…我不想念、我不會念，那我就真的放棄了…」。

此種現象與符號互動論的基本假設相呼應，即受壓迫者開始採取外界的眼光來看待自己。運動員接受到外界對於自己的負面看法時，會從外在的眼光來看待自己，進而對自己形成負面的看法，認為自己就是如同他人眼中的形象一般。受訪者B觀察求學過程中的同學們，發現許多同學面對這些負面的刻板印象時縱使心中感到不舒適，但是最後卻放棄去改變這樣的刻板印象：「一部份的人他就放棄了，他（運動員）就是不願意繼續奮鬥，當他發現大家（主流群體）是這樣看他的時候，他發現難以改變，他就選擇放棄」，若深究其放棄之原因，可以看出是因為「難以改變」，難以改變他人的刻板印象（看待的方式）。

B認為，運動員既然改變不了他人的刻板印象，那麼可能就會使運動員表現出符合主流文化對於運動員的刻板印象，甚至在行為上做出改變以符合外界的預期：「好啦，我就當個體保生就好了啦，我就當個符合別人既定印象的人就好了啦」、「我也看到我有些同學，他沒有辦法，他覺得說那我就是體保生，我就是這樣」，可以看出運動員了解他人眼中的體保生是什麼形象之後，就會表現出什麼樣的形象。B提到自己有很多同學就是這樣放棄掉自己的：「有些

人會覺得，那我（運動員）就是這樣子阿，不然你要怎樣？他（運動員）在第一階段就沒有辦法接受這些負面的批評，他會把這些負面的批評變得更負面，造成他在學習方面的慣性或習性上面沒有一個良性的循環」。可以看出，當他人的這些刻板印象越趨負面時，運動員表現出的樣態也隨之負面、甚至有點賭氣的放棄掉自己，而放棄之後外界則會形成更負面的刻板印象，最後造成惡性循環，因此可以說這些負面的偏見與刻板印象影響了運動員看待自己的方式、並且在運動員的學習上面造成了負面的阻力。

另外，這些負面的刻板印象與偏見除了迫使學業表現較差的運動員就此放棄學業之外，也會對原本學業表現還不錯的運動員產生負面的影響。例如C便指出，對於運動員整體的負面看法可能會使得某些原本表現不錯的運動員失去鬥志：

C：他們（運動員）就會覺得外界都是這樣子看他們，那就算他原本很聰明，一開始有好好念書，但久而久之因為身邊的人都是這樣，他就會跟著大家一起淪落下去，就開始玩啊，就想說反正你們都是這樣看我，我就跟著一起不念書。

從C的回答中可以看出，縱使某些運動員一開始有在學業上努力，但是發現仍然無法推翻他人對於運動員的負面看法時，會使這些運動員感到洩氣，認為自己無論如何努力也難以改變什麼，最終便會屈服於這些負面觀感、也會從他人的負面眼光來看待自己；而A則是認為他人的負面觀感會讓這些原本表現不錯的運動員對自己的要求降低：

A：就是（變得）跟其他運動員一樣，覺得課業就是會過就好了，幹嘛花很多時間念書？那這就是可能是第一個現象。第二個我是覺得運動員很容易覺得滿足，像是今天我同學們都考三十分，而我考六十分，我就覺得很不錯，就很容易覺得那我這樣子就好了，也會覺得反正我是運動員嘛，我課業就是比較差。我不需要去追那種八九十分，我只要六十分表現就很不錯了，所以對於自己要求會比較低。

從上述受訪者的回答中可以發現，外在的刻板印象是認為運動員的學業表現都很差、對運動員的學業期望較低，這將會使得原本表現較好的運動員感受到之後降低了對自我的要求，甚至以外在對於運動員的低標準來看待自己，抱持著「以運動員來說自己還不錯、反正自己比多數運動員還好了」，從些這方

面看來，這些負面的刻板印象與偏見，的確改變了運動員看待自己的方式，而且進一步的在運動員的學習方面形成阻力。

上述這些資料顯示的訊息是，某些運動員面對負面的刻板印象時，選擇「屈服」於這些刻板印象而自我放棄；但是A提到了一個引起筆者注意的有趣現象是，有少數的運動員選擇自我放棄之原因，竟然是為了「對抗」主流文化對運動員的負面刻板印象！受訪者A認為，有少數運動員在接收到來自主流文化對運動員的負面觀感時，這些運動員「反而會變本加厲，會覺得說啊我就是有本錢玩」，對於這種現象出現的原因，A的看法是：「因為這兩個團體（指非運動員學生與運動員）在台灣其實就是一直處於一個對立緊張的狀態，反而是可能是朝向反方向變本加厲的可能性會比較大一點」。A認為這類較為特殊的運動員，面對主流文化對運動員的負面觀感時，不認為這些負面觀感是在批評運動員，也「不會因為主流文化的一句話就開始檢討自己」，反而選擇變本加厲的讓自己去符合主流文化對運動員的負面觀感，這一類型的運動員雖然自我放棄、去順應主流對於運動員的負面看法，但其動機竟然是為了對抗主流文化的壓迫：

> A：他會採用比較嘲諷的態度，比如說就像有時候一般生（非運動員學生）去批評「運動員頭腦簡單」，那體育生反而回過頭來批評說「那你們就是只會念書」的這種感覺。那今天你說我「花心多情」，那我可能說你「沒本錢交女朋友」，所以基本上都還是一個比較處於對立的狀況。

從這類特殊的運動員身上，更是可以看出在校園中，運動員文化與主流文化對抗之下所可能產生的各種可能性。

三、運動員抵抗來自主流群體的壓迫

前段提到某些運動員因為受到外在他人的負面觀感所影響而對自己形成負面的自我想法，最終屈服於這些負面的刻板印象之下，使自己成為符合這些負面刻板印象的運動員。但是也有某一些運動員面對這些負面刻板印象時，不服這些負面刻板印象、不認為這些刻板印象為真，這一類型的運動員通常會選擇質疑或者是反駁這些刻板印象。

（一）運動員對於刻板印象提出質疑

多元文化教育強調對於主流文化宰制的質疑，譚光鼎等（2008）認為，在文化宰制之下必須透過研究去釐清一個重要的事實：群體之間的差異並非都是缺陷。若從多元文化教育的觀點來看，當校園中的主流文化對於運動員形成某些負面刻板印象時，應該要去質疑這是否是主流文化的宰制之下所形成的看法、去釐清運動員群體與一般學生之間的群體差異是否是運動員的缺陷？從本研究的受訪者回應中可以發現，某些運動員對於這些針對運動員學習方面的負面刻板印象，往往抱持著質疑的態度。例如 D 提出一個疑惑：「學業成績差是因為你不想讀、還是你能力不夠？這兩個可能是有點區別。我覺得當時我們以前高中的情況，也許我們是不想讀，不一定是能力不夠」；而 B 對於負面的刻板印象也抱持著懷疑的態度：「為什麼我們（運動員）是這樣子啊？其實我們不只是會運動而已」；A 對於這樣的說法其實也抱持質疑：「這句話從科學來看當然是沒有什麼必然性，也就是說運動員不是真的腦袋比較差，所以才要去運動，這不是一個因果關係的感覺」。從這些訪談資料中可以看出，受訪者對於主流文化對於運動員的負面刻板印象抱持著質疑之外，也認為一般人眼中運動員與一般學生之間的差異其實並非是因為運動員的缺陷。

這一類型的運動員，除了對於這些負面的刻板印象提出質疑之外，更會進一步的去思考主流文化對於運動員群體造成哪些壓迫與傷害。例如當 A 被問及對於「運動員頭腦簡單、四肢發達」這個刻板印象的想法時，A 認為這句話對運動員造成很大傷害：「因為可能這句話，很多人會把它誤解為運動員必然就是智商會比較低啊，就真的比較不會思考、頭腦比較簡單」，認為這樣的說法在以訛傳訛的情況下會讓一般人對於運動員產生更深的誤解；而受訪者 C 也認為運動員並不是只會運動，而是可以在學業上也表現不錯的：「學校規定體育班只要達到四十分及格標準即可，會讓人覺得被看扁了」，從這些資料中顯示，此一類型的運動員不相信運動員都是不會念書、或是學習能力較差的，但是主流文化對於運動員的刻板印象、以及主流文化對運動員設定的標準，其實都是對於運動員的一種宰制、壓迫。

可是，縱使這些運動員認為這些負面的刻板印象是應受質疑、未必為真的，但是一般師生在對於運動員群體感到陌生的情況下，仍然會將這些負面觀感冠在運動員身上，如此可能使得這些運動員感到心理不適、甚至覺得憤怒。受訪

者B表示自己在求學過程中常常聽到「運動員頭腦簡單、四肢發達」這樣的說法，因此B被問及對於這句話的看法時，回答的語氣略顯激烈：「會覺得比較憤慨一點啦，因為畢竟我們（運動員）是花大部分時間去做專業訓練，不代表我們差啊！」；受訪者C對於這樣的刻板印象也表示「有點生氣，因為我覺得不是每個人（指運動員）都是這樣吧」。

（二）運動員努力表現以駁斥刻板印象

運動員在對於這些負面評價感到憤怒的同時，也同時在努力做出反抗，期望能夠轉換這種不利的處境，此處可以看出批判性多元文化主義主張應讓學生思考如何反抗與轉化現實（Kincheloe & Steinberg, 1997, p28）之重要性。例如受訪者B在接觸到對於運動員學業表現的負面刻板印象時，內心的感受是：「我會覺得會有這種概念，他們（主流文化眼光）會框架住你啦，那你這樣會有點被歧視的感覺啦，會有點憤憤不平，但是憤憤不平會轉換成你的力量，對」、「別人給我們不肯定，我們會把它轉換成正面的力量，轉換成比較positive的行為模式」；而另一位受訪者C除了感到生氣之外也同時要求自己要更努力：「我不會去在乎那些說法，就我覺得自己能夠做到哪裡就是去努力就好。是會有點生氣啦，因為我覺得不是每個人（運動員）都是這樣吧」。

研究學業成功的運動員之後發現，過去研究中發現，某些運動員反而會因為負面的刻板印象而更加努力，付出更多努力的目的是希望能夠破除大家的迷思、證明運動員也能夠在學業方面有優秀表現（陳羿戎等，2007）。而從本研究受訪者的回答中可以發現，這一類型的運動員不同於前段所述第一類型的運動員會被負面刻板印象擊垮、最終自我放棄；這一類型的運動員具備一種特質，能夠將他人對自己的負面觀感以及自己內心對於這些負面觀感的反抗做結合，並轉換成正向的能量，而這種能量則用做反抗、證明自己。例如受訪者B就認為必須要為自己爭一口氣：「我跟你說，我這個人的人格就是比較反叛一點，你（主流群體）越是覺得我不行，我就越要證明你是錯的」；而受訪者C則是認為面對刻板印象時更要證明自己是不同的：「我會努力，然後表現給那些同學或老師看，就是說並不是每個人（指運動員）都是這樣的」。而從B的回答中更是可以看到，這一類型的運動員通常具有「不服輸、不輕易被看扁」的特質，這樣的特質成為此類型運動員努力抵抗主流刻板印象的動力之一：「一部份的人（運動員）會想辦法去突圍，你越是不看好他、看不起他，他越是要表

現給你看」、「我就會特別的努力阿，更努力。你越是不認可的，我就越要表現到你滿意為止啊！」、「別人（主流群體）可能會說你（運動員）就是這樣阿、你就是爛阿、你就是不受教阿，我覺得這是讓我會想要去翻轉啦，就是翻轉大家對於體育班的一些負面的看法」。

可見，當主流文化將運動員定義為「頭腦簡單四肢發達」、「不會念書、學習能力差」等等負面刻板印象的時候，這一類型的運動員並未隨波逐流而成為符合主流文化認定的運動員形象；這類型的運動員除了對於刻板印象抱持質疑之外，更常見的回應是感到憤怒；而採取的對抗方式通常就是更加努力的在運動專業之外也提升自己的學業表現，以實際的表現來反駁這些來自主流文化中對於運動員群體的壓迫，就如C所表示的「自己不會管人家（主流群體）說什麼，自己還是做自己該做的事，也知道自己該做什麼，就會念書啊」。對於這類型以學業來對抗壓迫的學業成功運動員，其在主流文化壓迫下的學習經驗是本研究之重點，見以下第二節之分析。

肆、小結：學業表現成為校園中的單一標準，而運動員成為校園中的「他者」

校園中佔多數的非運動員學生以及教職人員，其實從小到大都是接受主流文化的薰陶，養成的價值觀便是所謂學業至上、升學主義的觀念。在此觀念要求之下，學生就是應該要念書，而學業成績的高低容易成為衡量同儕表現好壞的標準、學業表現的好壞成為教師評量學生成敗的關鍵；而運動員在求學過程中往往是以專業訓練為優先，學業有時反而是次要考量。但是當校園中的教師以及非運動員學生以學業標準來衡量運動員的表現時，便會只關注學業方面的能力與表現，而認為運動員學習能力較差、在學業上表現低落，並且以主流群體自居對於運動員採取照顧心態、認為運動員是需要被指導或照顧的群體；這種學業中心的價值觀會導致運動員在校園中彷彿是「他者」一般。

譚光鼎等人（2008，頁52）認為，優勢文化對於弱勢文化的這種「他者化」策略，會使得優勢文化往往將弱勢文化視為「對方」，指出弱勢文化者異於主流

群體之處（意圖區分「我們」與「他們」）[26]。體育班在課程分配、授課內容、學生活動方面，甚至是定期考試（考卷題型）方面，通常都與佔學生比例極高的非運動員學生不同，也因此在校園中，體育班學生的存在是特殊的、與眾不同的，而教師與非運動員學生對於體育班的生態、文化不熟悉的情況之下，對於體育班的認識通常僅止於「跟主流群體不同」。例如A指出「（非運動員學生）都是覺得體育班就像是一個不同的世界這樣子」、「好像體育班是一個獨立的世界，就覺得我們（運動員）以後要做的事，跟他們（非運動員學生）以後要做的事，通通都沒有關係」。其實這樣的看法很普遍存在於現在的校園中，使得大部分的教師與非運動員學生看待體育班學生時往往就是像是看待一群「特殊的群體」，無論是在校園中的學習過程、或者是未來發展的方向，都是與主流群體不同的。

游美惠（2006）更認為，他者／異己是與自我（self）相對照的一個概念，對於界定「正常」和界定人們的主體位置相當重要；例如當殖民者把被殖民者標示為「原始」與「野蠻」時，便能夠將殖民者與被殖民者截然二分，鞏固了殖民者的支配位置。而在校園中將運動員「他者化」的策略能夠持續運作的關鍵，便在於教師與非運動員學生時時去提醒、強調運動員群體的不同。例如當D被問到與非運動員學生互動的經驗時，D提到一個經常發生在他身上的不愉快經驗，便是當D自認能夠跟主流的學生表現一樣好的時候，此時當非運動員學生特別去強調D的「體保生」身分時，容易使D跟非運動員學生之間產生了一些摩擦：

（問：你當時為什麼會跟他們說：「可不可以不要再叫我體保生」？）
D：我會覺得說，我是這樣沒錯，那你（非運動員學生）現在一直強調這一點的目的是什麼？你想要貶低我嗎？還是你想要污辱我？我會覺得大家都知道了，那你不需要一直強調這個吧？

從D的回答中可以發現，非運動員學生對體育班學生進行「他者化」的壓迫，是藉由「稱呼」的方式來行使，在稱呼體育班學生時會特別強調出「體保生」的身分，以標示出其與主流群體的不同；從這段訪談資料中可以發現，D抱持著「我是這樣沒錯，那大家已經都知道了，你不用一直強調吧」的心態，其實是不希望自己的體保生身分被凸顯出來、希望能夠被當作「一般學生」看

[26] 在該書中是使用異己化（otherizing）一詞；但亦有學者譯為他者化，本研究在寫作上為求統一，皆使用他者化一詞。

待；但是當D努力想要隱藏自己體保生身分的同時，對方卻是不斷的強調、提醒D的體保生身分，這種特別將體保生「他者化」的行為使得D感到不舒服、覺得不受尊重。而「他者化」運動員的方式不但展現在「稱呼」上，也展現在互動模式上，例如A提到非運動員學生會認為：「我們（非運動員學生）就是讀書，可能以後進各行各業，那他們（運動員）可能就是打球的就是一直打球，然後一路一直打球上去，就好像跟我們的生活也不會有什麼交集這樣子，我好像也不需要特別去跟他們打交道阿...或者是交朋友」。所謂「道不同，不相為謀」，當非運動員學生認知到體育班學生的生活、未來都與非運動員學生有所不同時，再加上體育班學生在校園中佔極少數，久而久之便會漸漸的將體育班學生「邊緣化」，體育班學生在校園中形同孤兒，此於前述文獻探討的結果相同（詹俊成，2002）。

而這種在主流群體中將少數群體邊緣化的結果，也將導致非運動員學生對於體育班學生產生更多的誤解：「會覺得體育生就是一種次文化，就好像你自己在搞自己，你跟我們（主流群體）真的就是完全不同世界。如果有這樣的成見的時候，慢慢的就可能不會想要跟體育班有所接觸、作更深一步的認識的時候，那這樣誤會跟成見就會一直都存在」，當對於某一群體感到陌生、卻又採取將其「他者化、邊緣化」的做法時，很多誤解、錯誤認知、偏見、刻板印象等等便難以解開，在偏見越來越嚴重的情況之下，關係便會越來越疏離，陷入惡性循環之中，這些現象所造成的影響，從本研究的受訪者口中都可以看出嚴重性。

當學業能力與學業成就成為校園中衡量學生的主要依據時，若從多元文化教育的觀點來看，便是值得批判檢討的。法國社會學家 Bourdieu 認為宰制階級透過定義「好的品味」並將此標準強加在他人身上，用此種區別策略來維持其位置，學校文化往往就是宰制階級的文化，透過教育系統的合法輸送，使宰制階級可以再製其價值觀甚至維持階級（引述自譚光鼎等，2008）。在校園中，當「努力唸書力求好的學業表現」成為一種「好的品味」時，學業表現普遍較低落的運動員便容易被區隔為他者，而且被視為需要被指導、照顧的群體，甚至當運動員採用學業以外的成就來升學時，會被非運動員學生視為比較「劣等、僥倖」的。但是，當不同群體競爭的過程中，優勢群體建立許多規則以鞏固既得利益，這些成功的規則、標準是否「只符合特定群體的標準」正是多元文化教育所要批判的（譚光鼎等，2008）。如果以多元文化教育之觀點來檢視校園

中盛行的升學主義價值觀時，僅僅以學業表現做為評斷成功的標準，其實正是在鞏固主流群體的既得利益、否定了運動員在學業表現以外的特殊天分與競技成就，因此當校園中是按照學業至上的升學主義價值觀來評價運動員時，便是一種不合格的多元文化教育。

多元文化教育學者 Banks（2008）指出，每一位師生都是帶著自己的文化背景來到學校，對於主流文化的學生而言學習並不困難，因為學校裡的標準與價值觀往往就是他們所熟悉的；但是對於非主流群體的學生而言，卻必須改變自己的文化風格去適應學校的期望與標準，因此增加了學習的困難度。對於非運動員學生而言，用功念書、爭取好的學業表現、以優異考試成績升學是目前校園中的主流價值觀，在這樣的環境中使得非運動員學生漸漸以學業表現做為衡量他人的標準，而忽視了運動員的群體結構性差異，當運動員並未適應主流文化的標準時，在學習的過程中便會受到許多壓迫，如同前述的種種負面評價，甚至被認為是先天上的學習能力有缺陷。而當非運動員學生以主流群體自居時，更可能會以身為主流而產生錯誤的優越感，認為學業成功才是唯一的真理、以學業成績做為升學手段才是「正當管道」，在這樣的情況下，便會對於運動員較低的學業成就產生負面的評價，而運動天賦與運動成就在校園中亦會被「他者化」成為較不重要的能力或成就。

第二節 主流文化下學業成功運動員的學習經驗

在本章第一節的前段，受訪者們指出了許多校園中的教師或者非運動員學生對於運動員群體造成的壓迫，而運動員在面對這樣的壓迫之下也改變了看待自己的方式，尤其是在學業表現與學習態度上面，有些運動員就此一蹶不振、屈服於這些壓迫，符合了運動員學業低成就的形象；但另外有些運動員選擇抵抗壓迫、將壓迫轉換成努力的動力，因此這部分的運動員在學業表現上較為成功。不過，縱使學業成功運動員勇於抗拒壓迫，但是校園中的主流文化對於運動員群體的壓迫仍然有增無減，在第二節中便要分析這些壓迫將會如何影響「學業成功運動員」在求學過程中的學習經驗？

壹、學業成功運動員追求學業成就的動機

學生運動員在求學過程中，多數的時間與精力用於專長訓練，因此在專長術科、體能表現方面本來就高於大多數一般學生；而學業成功運動員除了本身的運動專長之外，在學業表現方面也有不錯的成績，當這類型學業成功運動員在他人眼中或是傳播媒體上出現時，往往與「文武雙全」聯想在一起。但是眾所皆知，要在努力訓練的同時追求學業高成就並非易事。因此本研究希望透過對學業成功運動員的訪談，能夠了解學業成功運動員在原有的運動員身份之外，努力追求學業成就的動機有哪些？這是在校園中較鮮為人知的學習經驗。

一、透過成功的學業表現融入非運動員學生群體

從本研究的受訪者回答中發現，幾位受訪者都承認自己努力追求學業表現的原因是希望能夠跟非運動員學生有相同學業成就、甚至不會再被視為運動員群體的一員。本研究的受訪者提到，自己認為自己是比較不好的，因此選擇向「自己認為」比較優秀的群體學習，即向非運動員學生學習、期望能成為與非運動員學生一樣好的主流階級之一員：

> C：我都會調適自己的心情，然後向他們（非運動員學生）學習。因為我覺得他們很優秀，雖然自己沒有他們那麼好，但我覺得自己如果能夠達到自己想要達到的標準，然後就夠了...

而另一位受訪者B則自述自己是一個積極、想好好表現的人，認為只要自己有進步，校園中的其他師生就會把自己「當人看」[27]；筆者感到訝異而追問：「那他們原本不把你當人看」？而B的回答是：「應該是說他們原本把我當體保生看」，可以看出B認為自己的運動員身分是比較負面的，因此努力表現的目的是想從體保生的身分進步到能夠被其他師生當作非運動員學生看待。從B與C兩位受訪者的回答可以發現，運動員對於自我身分無法認同、自認為是比較差的，因此必須學習主流的標準，期望能夠成為非運動員學生，但這樣的現

[27] 原本的訪談資料為：「因為老實說我是一個比較積極的人啦，我們還是很希望老師或者同儕會給我們機會，有機會的話我還是會好好表現。他們感覺得到你有再進步，而且你的進步是顯著的，他們就會把你當人看，這邊我講的人其實就是指一般人」。

象其實正是與多元文化教育的精神相違背的。

當運動員面臨壓迫，因此想要成為非運動員學生的時候，根據本研究受訪者的回答可以看出，最直接的方法便是追求學業表現，使自己在學業表現方面能夠跟非運動員學生相同、希望不要再被當作運動員。本研究之受訪者都是運動員群體中運動表現與學業成就皆相當突出的人，但是當這些受訪者被問及「為何想追求學業表現？」時，幾乎每一位受訪者都表示在運動成就之外仍想追求學業表現的原因並非自我期許、也非他人要求，原因竟然是令人詫異的答案：「想讓自己跟非運動員學生一樣」！例如C就指出自己兼顧學業的原因是：「我一直不希望自己是個體保生....可能會希望自己的程度能夠變成跟他們（非運動員學生）一樣、跟大家一樣」，可以看出C努力兼顧學業是為了能夠變成跟非運動員學生一樣，而且可以看出C認為非運動員學生隱含著「大家」的主流之意義；另外兩位受訪者B和D也都給出同樣的回答：

B：這些既定印象會讓我們覺得說，為什麼我們（運動員）是這樣子啊？當然你想要證明的是，讓他們瞭解說其實我們不只是運動而已，那要怎麼證明呢？就是表現的跟一般生（非運動員學生）一樣吧。

D：我有一種不服輸。我想說我體育還不錯，那現在有很多讀書很有能力的人，我想要跟他們（非運動員學生）一樣。我跟你講這是第一個轉捩點，我不想要成為異類。

從B的回答中可以看出，B想要去證明自己並不是外界對於運動員的刻板印象一般「只會運動」，因此努力追求學業表現，希望能夠跟非運動員學生一樣；而受訪者D是因為不想要被劃分為異類，因此努力追求學業表現跟非運動員學生一樣。另外一位受訪者A則表示自己是直接以非運動員學生的學業標準來自我要求：「我並沒有認定自己特別是運動員的身分，然後課業就可以理所當然的表現比較差，所以我沒有特別的把我自己去跟其他一般生做區隔」，顯示出A是期望能夠融入非運動員學生的；對此，受訪者B亦是認為運動員不應該因為身為運動員，就可以理所當然的比非運動員學生享有更多的優惠差別待遇：「你不能想要跟別人說：「啊我就體保生阿，你（主流群體）就應該要這樣子阿！你給我的標準幹嘛那麼高？」欸，你怎麼可以這樣說呢？」，可以看出B認為運動員不應該以運動員的身分當作降低標準的藉口，應該以主流的標準來要求自我，才不會使「成為主流群體」變得更加困難、遙遠。A與B這兩

位受訪者的回答其實正如同學者張宏亮（1995）所指出，運動員不應該以「身為運動員必須進行訓練而導致沒有時間精進學業」來當作拒絕學習的藉口，往往只是運動員對學業喪失信心、或者不願意投入努力。

從以上資料可以看出這些受訪者們如此有默契的都給出了極為相似的答案。從本章第一節提到的運動員受到的壓迫來看，這些學業成功的運動員追求學業表現的背後原因便是因為運動員群體受到的壓迫太多了，所以有些運動員希望轉變為非運動員學生，而要成為非運動員學生的最直接方式就是在學業表現上跟非運動員學生一樣。但本研究想更進一步了解的是受訪者「為何想要變得跟非運動員學生一樣」？受訪者D認為當自己的學業表現提升之後，就能夠融入非運動員學生的群體之中，並且「得到主流群體的尊重」：

D：當我大二那一年我拿到系上第四名的時候，他們（非運動員學生）會說：喔好那我對你改觀了。他們會覺得，那你跟我差不多，不會把你當作是異類。

D：簡單啊，就是受到人家尊重。我不覺得以前在體育成績上面達到成就，會給人家有一種尊重的感覺，基本上我得不到。但是你藉由讀書，可以得到人家尊重嘛，我覺得這是最直接的，至少不想被歧視啦，不要因為你不會讀書就被歧視。

從D的回答中可以看出以下現象。首先，由於非運動員學生是以學業標準來評價運動員的，當運動員有達到主流文化認定的學業標準時才不會被非運動員學生視為異類、才不會被邊緣化；因此可以說，運動員努力兼顧學業表現，是因為不想被視為校園中的「他者」。再者，當運動員發現運動成就不被主流文化尊重時，但是透過努力來達成主流文化認定的學業標準之後就可以得到主流群體的尊重、就不會被歧視，因此兩相權衡下自然會選擇放棄不被尊重的運動專業、心甘情願的努力提升學業表現。從此出可以發現，為何在主流群體的標準要求之下，運動員文化漸漸被同化的現象。

二、學業成功運動員對於達成主流群體的學業標準而感到自我肯定

在訪談的過程中，由於訪談問題的進行順序是讓受訪者先回答有關運動員

在校園中受到的壓迫，進而再自述其在壓迫之下的學習經驗，因此受訪者們在回答的過程中其實也是在自我檢視自己在壓迫下的學習成果。前段運動員努力追求、兼顧學業表現的動機，是為了成為非運動員學生群體的一份子；而本研究的受訪者更進一步提到，當自己的學業表現與非運動員學生達到相同程度之後會覺得有成就感、滿足了對自己的期許。

為什麼當運動員在「專業技能之外也能兼顧學業表現」會讓運動員感到自我肯定？從過去文獻中可以發現，運動員在專業技能以外的能力發展通常較為低落，過去多篇文獻皆有探討。例如呂惠富（2008）指出許多體育績優生往往仰賴其運動專長升學或是求職，但是在進入新的人生階段時，卻未必具備新階段的學習能力；陳彥安（2011）的研究發現，某部分運動員會認為，雖然曾經投入大量時間與精力來精進運動專業技能，但是在未來的發展中，單是依靠運動技能往往是不足的；曾文正（2002）也指出，許多體育相關科系的運動員都認為光憑運動專業技能難以在社會上得到好的發展；陳聖芳（1997）也指出許多運動員不認為自己能夠靠著運動專業求得好的職業發展。從這些文獻中可以歸納出一個現象：運動員往往受限於專長以外的表現較低落而影響到未來的發展，若能夠在運動專長以外也能夠有不俗的學業表現，是較難得可貴的，而某些運動員也以兼顧學業自勉，期許自己能有不錯的學業表現。

如此一來，當受訪者被問及「自己是如何看待自己學業與專業皆能兼顧的事實呢？」的問題時，學業成功運動員對於自己能夠兼顧學業表現的成果大都覺得滿意。例如B對自己能夠兼顧學業表現的評價是「是正面的肯定的，當然」、「其實我覺得我是個比較笨的人，我都覺得那時候真棒啊，有這麼樣一點機會，就剛好抓住了；狹小的機會都有抓住了，那我就會覺得真的不錯」。其實，不只是B對於自己能達成主流的學業標準感到肯定，另外兩位受訪者C與D也有同樣的感受：

D：我覺得整體上講我是肯定自己居多，因為我不覺得我自己是多聰明的人，但是我覺得我稍微有一點毅力，所以我才能到這邊現在這個地方（指兼顧學業）。

C：就是覺得我辛苦的進了一個好的學校了、然後又畢業了，就覺得自己已經到了一個...覺得自己能夠這樣已經很不容易了。

從上面受訪者們提供的回答來看，可以發現兩個現象。首先，從上述資

料發現的現象是，學業成功運動員對於自己的肯定是因為「達成了主流文化的標準（學業表現不錯）」，例如D就說自己的成就感來自於能夠兼顧學業、在運動表現以外能夠發展不錯的學業能力亦是充實自我的展現：「我想要把我的重心放在課業，那我現在課業好像也達到有些人（指其他運動員）達不了的事情，我會覺得蠻有成就感的」，但是以文化帝國主義的理論來看，學業成功運動員在感受到了主流文化的標準之後，學業成功運動員「看似自願」的採用主流文化的標準來做為對於自己的要求、以主流文化認定的成就來做為自我期許的目標，這樣的現象其實亦是一個主流文化對於運動員文化進行同化作用的鮮明例子，亦是多元文化教育所要批判的現象。

另一個從訪談資料中發現的是，受訪者們檢視自己的學習成果後通常會覺得自己「很不容易」，由此現象推測應是因為身旁週遭很多同儕在學習的過程中敵不過壓迫，因此學業成功運動員看待自己能夠抵抗主流文化的壓迫而有兼顧學業的學習成果是「難能可貴」的；但是，也可由此看出來自主流文化的壓迫對於運動員群體而言是沉重、難以招架的。

貳、學業成功運動員追求學業成就過程中面臨的困境與突破困境的方式

前面分析了運動員努力追求學業表現的動機與方式，接下來本研究期望透過受訪者提供的訪談資料，分析學業成功運動員在追求學業表現的過程中，面臨的挑戰與阻礙有哪些。在訪談過後，大致將這些挑戰與阻礙分為以下幾種：辛苦進行運動專業訓練所帶來的負擔、校園中教師對於運動員群體根深蒂固的既定印象、非運動員學生對於學業成功運動員的態度仍是視為他者、以及運動員同儕之間的反智文化。

一、兼顧專長與學業的蠟燭兩頭燒困境

在第二章文獻回顧中，關於運動員的多篇研究都認為運動員在學業表現方

面的最大阻礙往往是因為必須進行專業訓練，學習時間被專業訓練所佔滿而使運動員的學業學習不正常化，影響到運動員的學業成就（陳聖芳，1997；盧俊宏、蘇振鑫，1999；施致平、黃蕙娟，2007；呂惠富，2008；季力康，2000；詹俊成，2002），本研究的受訪者亦表示長時間的密集專業訓練是運動員提升學業表現所要面臨的挑戰之一：

B：我只能說這個現象（感覺辛苦）是因為我們在分配時間時是著重在專業項目，你（非運動員學生群體）要清楚知道，我們很多時間…我們寒假、暑假、放學後、假日，我們有一半以上的時間都瓜分在這個專業項目上面，如果把這些專業項目的時間納進來，我們通通拿來念書的時候，搞不好我們不會念輸你喔！

從B的回答中其實可以呼應過去的研究發現，由於運動員都需要進行專業訓練而導致時間有限、體力有限，因此可以說運動員與非運動員學生之間的學業差異是群體結構的差異（陳彥安，2011）；而學業成功運動員不但要兼顧原本的運動專長之外，還必須兼顧學業成就與非運動員學生有相同水準，因此付出的努力必須多於校園中的其他學生，如此一來也會承受比非運動員學生還更多的壓力，因為學業成功運動員也必須與其他運動員一樣進行專業訓練，只能在專業訓練以外的剩餘時間來進行學業學習。本研究的受訪者也有同樣感受，例如受訪者B自述會覺得壓力大、辛苦，是因為「都要兼顧（學業與專業），時間跟精神壓力會比較大」。

除了B以外，C也認為專業訓練在追求學業表現的過程中使人產生辛苦的感受：「練球到大概十點多，然後我還要回家…每次弄一弄大概都是要十二點、一點才能休息，所以蠻累的」。在時間與體力都有限的情況下，學業成功運動員往往必須比其他非運動員學生犧牲更多；另外，由於運動員必須進行專業訓練，因此在非運動員學生的眼中很稀鬆平常的事物，在運動員的生活中通常都必須割捨，例如A就認為為了進行訓練而經常被迫「要犧牲玩樂跟休閒的時間」。

A：當然就是想要兩個領域都想要表現有一定的程度，需要比一般學生（非運動員學生）犧牲一點，犧牲更多。

（問：大概犧牲了什麼？）

A：比如說有些玩樂的時間是一定多少會犧牲的，然後可能是交女朋友的時間阿之類的。

同樣都是學生的年紀，但是學業成功運動員在求學的過程中，要犧牲掉這些非運動員學生看來「最平常、最基本」的事物，對於學業成功運動員而言，感受是非常煎熬的，因為專業訓練是身為運動員所必須從事的，但是當專業訓練與學業表現甚至是休閒娛樂產生衝突的時候，就有可能迫使學業成功員動員必須做出取捨。過去文獻中發現，當運動員因為專業與學業的面臨之間面臨兩難而導致身心倦怠或者因為力不從心、壓力過大時，往往取捨的結果是選擇放棄運動專業、離開運動場（吳淑卿、解德春，2007；羅鴻仁、涂鵬斐；2010）。從既有文獻中可以發現，當專業訓練成為追求學業表現的阻礙時，運動員可能拋棄運動員身分、選擇離開運動場，這樣的研究發現與本研究的受訪者回答大致吻合：

A：難道都是這樣信心一致，然後一直相信自己嗎？不是的.....曾經有想過說是不是要放棄，就覺得好像是不公平，我幹嘛為了兩個身分把自己搞得那麼累？我要嘛可以放棄運動，要嘛可以放棄學生身分，我把一種身分演好就好了。

C：因為有時候會覺得這包袱（運動員）很沉重，會覺得兩邊都要兼顧很辛苦，所以有時候會很想要拋開這個身分（運動員），然後就好好的念書就好。

從A跟C的回答中可以看出兩人都曾經在辛苦的學習過程中萌生放棄的念頭，但是在受訪者A的回答中有提到「覺得不公平」，意味著學業成功運動員因為同時具備學生身分與運動員身分，因此而必須比非運動員學生付出更多的努力、犧牲更多很稀鬆平常的事物，導致學業成功運動員在追求學業成就時對於自己額外的犧牲與付出往往感到心理難以平衡；而從受訪者C的回答中則同樣可以發現學生與運動員的雙重身分帶給C的壓力，當C被兩種身分的各自標準要求時，C的最終選擇是放棄那個「主流文化較不認可」的運動員身分，因此可以看出當主流文化以其自身標準對於學業成功運動員進行要求時，亦是在進行文化帝國主義的壓迫，將主流文化中的學業至上價值觀變成規範標準，並且依此標準將運動員「同化」成主流學生群體，而否定了自己過去努力的運動成就。

二、教師對於運動員的既定印象難以改變

（一）教師對於學業成功運動員仍抱持偏見

如前所述，目前校園中許多教師對於運動員在學業方面的表現仍然存在著較為負面的刻板印象，這些負面刻板印象也會使教師對於運動員的教學行為產生影響，包括否定運動員、放棄運動員等等；而一般人往往容易誤以為，學業成功運動員既然已經在學業表現上適應了主流文化的標準，便是意味著不會再受到壓迫，但是從本研究受訪者的訪談過程中可以發現，即使學業成功運動員面對這些負面的刻板印象時選擇努力對抗、甚至不惜做出轉換跑道的決定以融入主流學生群體，但是教師仍然會有意無意地將這些對運動員的負面刻板印象反映在行為上，因此對於學業成功運動員而言形成學習上的阻礙；例如受訪者Ｂ就認為即使自己的學業表現已經與非運動員學生無異，但是教師仍然以既有的刻板印象來看待運動員：

> Ｂ：可能真的大部分的選手可能有這個現象，就是學業表現可能沒那麼突出，可是我覺得你（此處指教師）不能這樣子因為這既定印象而否定會念書的一群人。

多元文化學者 Banks（2008）指出，教育現場中的教師通常來自於優勢或主流文化，因此無法理解其他背景或文化的學生，而當這些學生與教師的期望不同時，往往被誤解為偏離常軌的。在校園中，運動員因為比較低落的學業表現而往往不符合教師標準，便容易遭受「另眼看待」。筆者在訪談過程中提出疑問「如果學業成功運動員在學業成績上已經優於普通學生，教師是否會對學業成功運動員與一般學生一視同仁」？受訪者Ｃ根據自身的實際感受回答：「我覺得多少還是會有不一樣」。可見即使是學業成功運動員，在教師眼中仍然與非運動員學生不同。另一位受訪者Ａ在求學過程中也有同樣的感受：

> A：我並沒有認定自己特別是運動員的身分，然後課業就可以理所當然的表現比較差，所以我沒有特別的把我自己去跟其他一般生（非運動員學生）做區隔。但是我發現就算我自己沒有要區隔，that is fine 但是老師都好像一直要說「ＯＯＯ你是一個運動員，你怎麼書還可以讀的還 OK」？那我就會覺得，為什麼你要把我特別當作弱勢阿？或者是好像把我當作一個很

特立獨行的人，我就覺得你可以把我當一般學生這樣。

A：但是現在變成好像是有時候老師會用一種...也不是說歧視，好像是在關懷的態度、特別覺得你是弱勢，好像你跟其他一般學生（非運動員）是不一樣的人，就是用這種態度在面對你。

從A的回答之中可以發現，A認為自己在學業表現方面已經與非運動員學生無異，但是教師仍然會特別去將學業成功運動員與非運動員學生區隔開來；此外也可以看出，即使是學業成功運動員，但仍然被教師視為「比較弱勢」的，因此是以「意外」的眼光來看待其學業成功之事實。A認為自己努力轉換跑道、在學業表現上已經與非運動員學生無異，甚至自認為是主流學生群體的一份子，因此對於教師仍然刻意將自己區隔為運動員群體而感到沮喪、不解。似乎可以發現，A內心的感受似乎與 Frantz Fanon 書中所指出，即使是法語說的標準的黑人，心中仍然非常焦慮、自卑，因為最好的狀況只不過是成為一個像是白人的黑人，只能算是個贋品（陳瑞樺譯，2005），學業成功運動員的心態似乎與「黑人為了變成白人而努力學習標準的法語」的矛盾心態有異曲同工之妙。在主流文化的壓迫之下，運動員感覺到無論自己如何努力想要成為主流群體學生，卻仍然改變不了身為運動員的事實。

另外，在上述資料中，教師顯示出某種「將運動員有成功學業表現視為意外」的態度，對於學業成功運動員的自信心也可能造成負面的影響：

A：就會覺得你怎麼會念這麼好？好像是你不該念這麼好一樣。

A：為什麼你（教師）會覺得我表現好，好像是有點意外這樣子…當然就是想要把自己的實力更證明給你看，讓你知道我就是有這個能力，把這件事做好。而不是好像被你講得好像是意外的表現這樣子。

從這段訪談資料中可以看到，教師對於學業成功運動員的學業表現感到訝異，是由於教師根據既有印象而將運動員定義為「不愛念書、書念不好」，這之中所顯示的，其實正是身為主流文化的教師特別指出運動員異於主流學生群體之處，是對於運動員文化進行「他者化」；而根據顧里（Cooly）的鏡中自我理論，外在他人的看法會慢慢內化成自己看待自我的方式，他人的評價就如同一面鏡子一般影響個人對於自己的認知與評價，也會影響個人的信心；因此當教師認為「運動員表現好只是意外」的時候，可能會使得學業成功運動員認為

自己「表現本來就會比較差」，而對於學習過程形成負面影響。

而另一位受訪者C提到，教師會以一種「特別關心」的方式，對於學業成功運動員的學習形成阻礙。C提到自己的教師會對於學業成功運動員表示出特別的體諒、特別的關心：「會常常特別關心你、問你課業上0不0K這樣子、跟不跟得上，也會特別給我一些幫助這樣，但其實我表現沒有比較差」，這樣看來，教師似乎將運動員視為弱勢，因此需要特別照顧或關懷，當學業成功運動員接收到這些有別於其他同儕的關懷時，內心也會產生「被標籤化」的效果。但若是以多元文化教育的觀點看來，弱勢學生其實並非與生俱來的弱勢，而是主流群體將其界定成因為某些因素，而被認為有學習上的「問題」，需要特別被「提升」或「救贖」（莊勝義 2009）。而C也提到另一種來自於教師的壓迫，便是當學業成功運動員在學業表現方面有不錯的成績時，教師通常會認為是因為有特別的「外力」幫助：「就會問你是不是有補習阿，可能在某些科目表現比較好的時候他們（教師）就會覺得你是因為有去外面補習這樣子」。這樣的詢問雖然看似平常，但是其實隱含了教師對於學業成功運動員能力的不信任與懷疑，認為學業成功運動員在學業方面表現不錯的原因「不是靠自己努力達成的、而是有其他的幫助」。從這段訪談資料更能夠體會劉美慧（2005）所指出的：「多元文化教育的目標是在對抗優勢群體背後難以撼動的意識形態與刻板印象」，教師對於運動員的刻板印象如果沒有改變，則無論運動員有多麼優異的學業表現，都會被教師區隔為不同於主流學生群體的「他者」。

（二）教練的錯誤觀念對運動員形成學習阻礙

除了教師之外，運動員幾乎每天都會接觸的師長也包含了負責專長訓練的教練，與教練相處的時間甚至比任課老師或導師還要長，因此教練對運動員的影響力非比尋常（許義雄，1983；Zaritsky-Sockol, 1994），因此教練的行為與態度，也深深地影響學業成功運動員的學習成果。教練在運動員的學習過程之中，主要是負責運動專業訓練的部分，對於運動員的學業表現通常則非教練所關注之重點，因此經常出現教練以「專業訓練之要求」來對於運動員行使「學業學習之控制」，這樣的現象對於學業成功運動員而言，亦是一種學習過程中的阻礙，過去的研究中就曾有學者指出許多教練為了運動成績而輕忽學生的課業，使運動員學業表現低落，影響未來發展（林國棟，1984）。受訪者D提到自己的親身經驗，在某次的全校模擬考試時，其他隊友都草草應考、提早交卷，只

有D認真的寫到考試時間結束，但這樣的行為便受到了教練的施壓：

D：我只是稍微晚一點進球室，我就被教練ㄉㄧㄤ（台語：挖苦的意思）說：「還要寫模擬考喔？還要擔心什麼！」就是那種嘲諷語氣你懂嗎！他不在乎你的課業成績，他只在意你的體育成績。

從D的回答中可以看出教練掌握著對於運動員的管教權力，這樣的權力不但能夠在訓練過程中對於運動員行使，甚至能夠延伸至運動員的學業領域，因此當教練不在乎運動員的學業成績時，便可能將對於運動員的控制權力用來阻止運動員學習，對於學業成功運動員而言，教練的觀念可能也會成為學習之路上的一大阻礙。

三、即使學業成功但仍受到非運動員學生排斥

本研究之受訪者指出，雖然學業成功運動員在學業表現方面已經明顯與「運動員都是頭腦簡單、四肢發達」或者是「運動員都不會念書、不喜歡念書」這些負面的刻板印象並不相符，但是由於身上具備運動員的身分，因此仍然經常受到這些負面觀感的影響，這對學業成功運動員而言是較為不公平的。例如受訪者D認為：

D：這些既定印象，就已經打死所有從體育升學的人。我相信一樣有像我們這種體育和學業可以兼顧的人，但是體育班的印象還是停留在不管你跟哪些人說你是體育班，他們可能第一個聯想到的是功課不好，而不是跟我們一樣功課還不錯這樣。

D：對，這就是不公平的。這樣講啦，因為你（非運動員學生）用包含群體、包含所有人，但是像我們這種人（指學業成功運動員）也是存在，我們也被包含在裡面，所以這句話對所有運動員來說是不公平、不公允的，畢竟不是所有人都這樣，所以要釐清。

受訪者D覺得不公平的原因，便在於非運動員學生往往對運動員群體有某些負面觀感，而只要看到運動員就會自動與這些負面刻板印象聯想在一起；即使學業成功運動員在學業表現方面很明顯的與這些刻板印象不同，但是仍被固定為這些「負面觀感」，受訪者C指出，當學業成功運動員感受到這些負面觀

感時會覺得委屈與不平：「就可能會傷到你心裡的自尊吧。可能會覺得你自己不是那樣的人（頭腦簡單四肢發達），但是為什麼還會被說成是那樣的人」。從以上兩段訪談資料可以看出，在校園中長久以來對於運動員有許多負面觀感並以偏概全的影響之下，即使學業成功運動員已經透過努力而提升學業表現，卻仍然無法擺脫負面的刻板印象。

當學業成功運動員努力想要達成主流文化的標準與要求時，這些負面的看法就如同負面的標籤一般不斷的將學業成功運動員排斥在主流群體之外而成為「他者」，並且持續的使運動員維持著與主流群體之間的差距，因此造成學業成功運動員的學習阻礙。例如D就提到自己努力念書想融入主流學生群體的過程之中，很不喜歡聽到非運動員學生特別強調、特別稱呼他為「體保生」，原因便在於這樣刻意的區隔似乎是在阻礙D藉由學業表現來融入主流群體：

D：因為他們（非運動員學生）這樣講就是要把別人貼標籤嘛，就是這麼簡單。我也想要跟大家一樣，你一直貼我標籤，會讓我覺得說，你是想要把我跟大家畫的不一樣。那不一樣不管是好或不好，通常都是不好嘛，所以我會覺得說，不想要不好，我想要跟大家（主流群體學生）一樣好，那你不要貼我標籤，我會覺得我只要努力跟大家達到一樣好。

從D的回答中可以看出學業成功運動員努力提升學業表現、卻仍然無法消去主流文化中對於自己的偏見與負面標籤時所感受到的無奈與絕望。此外，B也提到當非運動員學生將學業成功運動員貼上標籤之後，便會無視學業成功運動員優異的學業表現，而將原本的主流文化中對於運動員群體的負面印象加諸於學業成功運動員身上，並改變對待學業成功運動員的行為：

B：比如說我高中時問了一般生（非運動員）上課的問題，他（假設為甲）在跟我解釋的時候，他同學（假設為乙）從旁邊經過，看到了，就跟他（甲）說：「喔喔那個他（B）是體保生啦」，那他（甲）就說：「喔…體保生喔，那 OK 啦……我了解了，那你就懂到這個地步就好了」。

從 B 上述的回答之中可以發現，縱使學業成功運動員表現出在學業學習方面的積極心態、甚至在實際表現上面也有不錯成績，但是非運動員學生在得知B是體保生之後，原本認真解釋的態度轉變為有點敷衍的態度，原因可能是因為認為體保生在先天上的學習能力是不足的，因此在學業方面解釋得太深奧可能體保生也聽不懂；再者也是預設體保生的學業成績就是比較差，因此在學業

方面不需要懂得太多。另外，該名非運動員學生（甲）向B解釋問題的時候，從旁邊經過的那位同學（乙）所做出的反應竟然是對甲同學提醒：「他是體保生啦」，這樣的提醒其實也表達出了非運動員學生對於體育班學生的不友善態度：「不要浪費時間跟資源在運動員的學業上面了，運動員是學不會的」，如此等於是將體保生與非運動員學生之間的差異給「本質化」而形成了對於運動員的壓迫與傷害，因此可以說，即使學業成功運動員已經提升學業表現，但是非運動員學生對於運動員群體的負面刻板印象仍然會造成學業成功運動員在學習方面的阻礙力量。

四、追求學業成就過程中運動員群體的反智文化形成同儕壓力

運動員群體長時間的投入專業訓練，容易產生的價值觀便是認為只有運動成就才是重要的，因此排斥或抗拒學業方面的學習，這樣便形成了所謂的反智文化（陳彥安，2011）；而學業成功運動員身在運動員群體之中進行訓練與競賽，因此與隊友同儕之間的互動密切，假若多數同儕抱持著反智的觀念，便可能對於學業成功運動員形成學習上的阻力：

D：還是運動員的時候我覺得比較困難的一件事情就是，因為我高中所做的運動是團隊運動，那通常同儕壓力都會一直有。當我其他球員都像一般正常球員一樣不 care 考試，但是當我稍微 care 時候，這時候很難去做一些改變或什麼，我說真的。

D的回答中可以看出兩個現象。第一個是當同儕都像是「一般球員」一樣不在乎學習或考試時，學業成功運動員很難藉由提升自己的學業表現去改變「運動員的學業表現都是比較低落的」的現象，因為在群體中會受到同儕壓力的影響；第二個是學業成功運動員受到同儕壓力與運動員群體中的反智主義而影響學業學習的現象，在以團隊為主的運動項目中尤其明顯。

在黃崇儒等人（2004）的研究中指出，運動員從小在團體中集中訓練及管理，團隊成員同質性高，同儕之間的影響力與感染力極高；又由於運動員較缺乏閱讀與學習的習慣，因此有心學習的運動員在運動團隊中成為異類，如果進行學習反而與團隊格格不入，因此為了融入同儕，反而不能在學業上有太好的表現。而從本研究的受訪者提供的資料看來，運動員群體中的同儕壓力與反智

主義，兩者的確是會同時對學業成功運動員形成阻礙的。例如A提到，學業成功運動員如果專注在學業上時，往往會面臨被同儕認為是「不太正常的運動員」的壓力，而且當學業成功運動員專注於學業上的時候就會出現「大家（其他運動員）就會覺得他好像乖乖牌，覺得他幹嘛把時間拿去念書？就是訓練完其他時間可以做更休閒的事情阿」的現象，此處的「乖乖牌」一詞其實應該是與「用功讀書的人」同屬於正面觀感，但是由於此這正是反智主義所反對的「異己」，因此當運動員群體將學業成功運動員稱為「乖乖牌」時其實是在施加同儕壓力，使學業成功運動員感受到自己是被運動員同儕視為「他者」的。

Adler 與 Adler（1987）的研究發現，運動員同儕之間的反智文化的運作方式有以下幾種，包括了阻礙同儕在學業上進行努力、主張學業並不重要、提供學業失敗的藉口等等（引述自陳彥安，2011）。本研究中的發現與此文獻所述大致相同，例如受訪者B表示當自己專注在學業學習上並且試圖說服同儕念書時，面臨了一些窘境：「你不能跟他（運動員同儕）說你這個態度（不念書）不好。因為他會反過來說：你白癡阿這麼認真幹嘛？這麼累幹嘛？要逼死自己幹嘛」？可見在群體中的反智主義影響之下，學業成功運動員不但無法說服同儕在學業方面努力學習，反而會使同儕反過來勸阻學業成功運動員在學業方面的努力。

而從另外一位受訪者A的回答中可以發現，這些來自於同儕的壓力與反智主義的壓迫對於學業成功運動員可能產生兩種影響。首先，學業成功運動員在運動員群體中可能被同儕視為是「不正常的」，因此在同儕壓力之下會使學業成功運動員改變自己以尋求同儕的認可；從A的回答中可以得知，學業成功運動員因為同儕將自己視為運動員群體中的「他者」，在同儕中失去歸屬感，對於自己的認同產生懷疑，使學業成功運動員對於自己是否應該放棄學業表現而扮演一個「正常的運動員」感到疑惑：

A：就是他（指學業成功運動員）畢竟在一個團體裡面，他可能會覺得是不是要變得跟其他人一樣才叫做正常，這是我覺得可能的第一個狀況。

而第二種影響則是學業成功運動員在同儕壓力與反智主義之下，學業成功運動員若堅持要努力提升學業表現的話，便會顯得與運動員群體之間「格格不入」、最終可能會選擇與同儕漸漸疏離或者被迫特立獨行。而這第二種影響在本研究的受訪者回答中也得到回應：

A：我覺得在台灣社會喔，好像在學生中學時代，就是你的選手身分跟正常學生（非運動員學生）身分好像是必然要抉擇，你好像不容易同時兼顧。所以要嘛就跟其他隊友一樣、要嘛可能就放棄運動這條路，走回一般的正規教育。那就會脫離了原本的群體、可能漸漸疏遠。

這第二種影響的結果，可能導致學業成功運動員在「不願意為了迎合同儕的反智主義而放棄學業」的情況下，為了逃避「因兼顧學業而受到同儕壓力」的不適感，便有可能與同儕之間漸漸疏遠、甚至是脫離運動員群體。對此，D也曾經經歷與隊友同儕漸漸疏遠的經驗：「我覺得他（運動員同儕）是用忌妒，或是用很奇怪的心態看你，那如果他用這樣...那真的朋友就不好當了啦」；從本章第一節的發現看來，可以推測學業成功運動員之所以會遭受到同儕的忌妒的原因，可能是因為大多數的運動員都投入過多時間進行訓練，因此除了運動專長之外別無所長，在這樣的情況下「除了運動之外也會念書」便有可能遭受同儕忌妒或者被認為是「不合群」的。

綜上所述，面對運動員群體的同儕壓力與反智文化，學業成功運動員可能會受到某些負面影響，包括感覺到自己似乎在運動員群體中找不到歸屬感而對自我認同產生懷疑，或者是選擇堅持自我而繼續追求學業表現並放棄同儕關係，對於學業成功運動員而言都會產生負面的學習經驗，因此可以說同儕壓力與運動員的反智文化對於學業成功運動員而言形成了學習過程中的阻礙。但是若是追根究柢去探討後仍然可以發現「校園主流文化對於運動員群體的壓迫」才是背後真正的元兇，因為這使得運動員群體在面對主流群體的壓迫時形成反智主義，並且進一步將群體中的學業成功運動員「他者化」，使學業成功運動員被迫必須選擇是否回歸運動員群體而繼續被主流群體壓迫，或者在缺乏自我肯認的情況下與舊身分做切割、被迫融入主流群體而疏離運動員群體。

五、學業成功運動員必須付出加倍努力追求學業表現以突破困境

學業成功運動員本來就必須投入許多時間與體力在其專業訓練上，若要同時兼顧學業表現，難度本來就會比較高；況且學校與國家給予運動員的協助有限，往往還是得依靠學業成功運動員的個人努力（黃高賢，2003；陳羿戎，2007）。但是過去研究也認為，只要運動員加倍努力，就能夠達到與一般學生無異的學

業表現（林國棟，1984；陳彥安，2011；黃楗翔，2002；張宏亮，1995）。從這些過去文獻中可看出學業成功運動員若想要兼顧學業，往往還是得靠個人努力來達成；而一般人對於運動員提升學業表現的觀念則是「運動員本身要加倍努力」，這也造成了運動員想要在學業表現方面跟非運動員學生有相同水準的過程中往往很辛苦。

過去研究中指出，某些學業成功運動員會因為外界的負面刻板印象而更加努力學習，這些運動員往往付出更多的努力來證明自己也能夠在學業方面有優秀的表現。兼顧學業表現看似不是一項高標準要求，何以使有心學習的運動員必須付出「加倍努力」？這是因為對於學業成功運動員而言，如果想要兼顧學業，除了必須自食其力之外，時間與體力又被專業訓練瓜分，因此便必須付出加倍的努力去達成學業的標準。此謂「加倍」意指與非運動員學生只須顧及學業相比，學業成功運動員必須在相同的資源之下完成學業與訓練，而與其他運動員只須顧好運動專業相比，亦是如此。

C：因為可能....我覺得你是一個體保生你就會有包袱在，我會覺得我必須兩邊都要兼顧的很好，但是你的時間又比人家少，所以你就一定要花加倍的努力去達到那個標準。

B：畢竟我們花了那麼多時間在專業訓練上面嘛，可是我會去花很多的努力，我會去達成最基本的目標，跟一般生（非運動員學生）比起來，我們不會差太多。

從C的回答中看來，所謂的「包袱」便是原本的運動專業，因為運動專業必須投入時間跟體力去維持，在訓練之餘還要兼顧學業因此必須付出更多努力；而綜合C跟B的回答中似乎可以感覺到，這兩位受訪者認為學業成功運動員因為必須從事專業訓練，以致於在追求學業成就的過程中是從起跑線開始落後的，唯有付出比其他非運動員學生更多的努力才得以兼顧學業。

因此可以說，當學業成功運動員的學業成就與非運動員學生差不多時，其實背後往往代表著其投入的努力很可能是多於非運動員學生的。這些投入的努力包括了受訪者C提到自己「必須花更多時間去準備考試」、受訪者D也表示自己在考前必須投入更多的努力：「他們（非運動員學生）在圖書館從中午待一下午，我從中午待到晚上十點回家」；另外受訪者A則是提到自己特別自我要求在日常習慣與個人要求上面必須特別的注意：「就是你要把自己的時間規

劃的好，然後你的執行力必須要變得更有效率，當然把成績念起來，把書唸起來」。

從上述訪談資料看來，學業成功運動員想兼顧學業表現，往往必須透過「加倍的努力」；但是，若從多元文化教育的觀點來檢視這樣的現象，其實是值得檢討、批判的。根據 McIntosh（1988）提出的「不勞而獲的劣勢」概念，某些具有特定背景或文化的群體與生俱來就處於劣勢、處於社會階層的底部，唯有透過付出更多的努力，才能夠擺脫不利的位置，與其他群體站在相同起跑線；由此看來，運動員群體所背負的不勞而獲劣勢便是「必須投入許多精力與時間進行專業訓練」，而犧牲學業學習時間導致學業低成就而在校園中受到壓迫（主流群體師生自動將運動員聯想成頭腦簡單、四肢發達），在此情況下，運動員必須付出更多努力學習，才能擺脫「頭腦簡單、四肢發達」的負面刻板印象。

學業成功運動員透過加倍努力來證明自己能夠「跟非運動員學生的學業表現一樣好」，這樣的價值觀從多元文化教育的觀點來看也是有問題的。自由主義所主張的「人人只要透過努力都能成功」的價值觀，看似公平公正，但其實只是一種維持不平等結構的假性中立，這正是多元文化主義所要批判的（石忠山，2011）；學者葛蘭西認為在文化霸權之下，優勢文化對於弱勢文化進行壓迫，要遮掩這種壓迫的最好方式就是讓弱勢群體相信「只要夠努力就有改變的機會」的價值觀，但努力的方向往往只是更加鞏固優勢群體的霸權。如此看來，主流價值觀讓運動員形成「只要夠努力也能夠跟非運動員學生一樣好」的價值觀，其實正是在維持校園中的主流群體師生與運動員群體之間的不平等結構，當運動員更加努力念書達到不錯的學業表現時，反而更加鞏固了升學主義的價值觀。

當學業成功運動員付出加倍努力、為了兼顧學業而投入更多的時間與精力、比非運動員學生犧牲更多時，便會形成辛苦的學習經驗，其實正是與 Banks（2008）的研究結果相呼應，Banks 指出優勢文化的學生在校園中的學習往往比較順利，因為校園中的價值觀與標準通常是他們所習以為常的，但是對於非主流文化的學生而言則必須要多付出額外的心力去適應這些不熟悉的標準，使得學習更加吃力。而對於校園中的學業成功運動員而言，則必須付出更多的努力去達成主流文化所要求的學業標準，使得學習經驗是較其他學生而言更為辛苦的。

參、學業成功運動員提升學業成就後的認同轉變

如前所述，學業成功運動員即使已經在學業上表現與一般學生無異，但是在校園中仍然屬於運動員群體之一份子，這樣的雙重身分可能仍會受到主流文化價值觀對於運動員的有形或無形的壓迫。當學業成功運動員提升學業表現至與一般學生無異之後，在自我認同方面會如何轉變，是本研究的研究重點之一；在此階段可以視為是學業成功運動員認同轉變的第一階段，此時雖然已經提升學業表現，但尚未轉換跑道，因此仍是屬於運動員群體的一份子，在這樣的情況下學業成功運動員對於自己的身分是採取什麼樣的認同？在與受訪者進行訪談之後，發現學業成功運動員的自我認同在面對主流文化時仍然顯得自信不足、自卑；但是面對運動員群體時卻會認為自己已經屬於主流群體的一份子而對運動員群體進行壓迫。

一、與主流學生群體相比較時仍會感到自卑、信心不足

在本章一開始的時候已經分析過校園中對於運動員群體的負面評價與觀感，即使在運動員提升學業表現之後，這些評價或刻板印象仍然可能會影響學業成功運動員的自我認同，以致於對自己缺乏信心或感到自卑，甚至認為自己還是不如非運動員學生的想法，多篇研究都發現校園中的運動員長期身陷心理陰影、自卑、自信不足（陳彥安，2011；黃楗翔，2002）。學業成功運動員面對主流文化時仍然對自己缺乏自信的現象，從本研究的受訪者回答中可以發現。當筆者問受訪者A跟受訪者D：「如果現在聽到一般學生（非運動員學生）對於運動員還存有學業方面的負面刻板印象時，會不會讓對方知道也是有像自己一樣學業成功的運動員？」時，兩人的回答是：

A：當然可能自己的表現…ㄝ…講自己的話會比較奇怪啦…好像說自己很厲害，應該是不會講啦…

D：我還是會想要去稍微糾正他（主流群體眼光），但是不是以我自己的例子。

從A跟D的回答中可以看出，即使學業成功運動員很努力達到與非運動員學生相同的學業成就，但是面對主流群體對於運動員學業表現的負面刻板印象時，仍然不認為自己與這些負面刻板印象不同，由此可以看出其實學業成功運動員對於自己的學業成就仍會感到懷疑、缺乏自信，甚至認為自己即使學業表現不錯但仍然不如非運動員學生。學業成功運動員缺乏自信的現象也顯現在當其受到誇獎、讚美、或是表現較好時，會將自己的好表現歸因於其他外在因素，而非自己的努力。例如筆者問C在學校的學業表現是否有優於某些非運動員學生時得到的回答是：「也是有啦...但那是因為他們（某些非運動員學生）沒有在準備」；而另位受訪者B則是將自己的優異表現歸納為運氣：

B：可是以我目前來講，我覺得我運氣都算很好的一個人，我不管在我大學、研究所、找工作、到我最後求職的階段，我覺得我運氣太好了。

（問：表現得不錯，你是歸納為是你的運氣嗎？）

B：我覺得是運氣，真的是遇到的人太好了。

而從受訪者C的回答則可以看出，即使學業表現已經不錯、甚至高於某些非運動員學生，但是學業成功運動員仍然覺得自己不如非運動員學生、仍然感到自卑：「大家聽到都會覺得…哇你很厲害這樣子，（笑）可是我有時候內心都會覺得其實我沒有那麼好」。

C：雖然在好的學校裡面學習到很多，但是我覺得自己有時候還是會跟他們（非運動員學生）去做比較，覺得自己怎麼會沒辦法像他們那樣？我是一個很容易沒有自信的人啦，所以久而久之就會產生那樣的感覺，就是自己沒有很好。

如前所述，運動員在校園中大多就讀體育班，即使是學業成功運動員也少有例外；而多元文化教育學者 Banks（2008）認為，分班制度是將社會不均等的現象在校園中合法化，因此在學生之間創造了階級關係，有礙多元文化教育的發展。若是根據 Banks 的看法，在體育班與普通班之間便會形成階級關係。本研究的受訪者A便有提到即使是學業成功運動員，但在與非運動員學生的互動過程中仍會覺得自己處於較低階級而顯現出自卑感：「比如說他們（運動員）若跟一群普通班學生（非運動員學生）相處，特別是那群普通學生裡面可能是學歷比較高，他們就是會講話起來突然就變得比較靦腆，好像會覺得…阿我（運動員）就是沒有讀很多書，我跟你講話起來會不會有隔閡這樣子」，而在A的

例子之中，這種自卑感形成的關鍵便是「學歷」，可以推測是學業成功運動員認為自己在學業成績方面的表現仍然不如非運動員學生，因此自認為是「比較沒文化、比較無知識」的人而顯得自卑。

從上述各位受訪者提供的資料中都可以看出主流群體對於運動員的誤認將會使得後者產生認同危機，學業成功運動員仍然認為自己不如非運動員學生優秀，因此在學習過程中學習的對象是非運動員學生群體（主流文化），而對於自己的成就則是認為並非自己努力達到的，都在在可以看出學業成功運動員在壓迫之下的學習經驗是缺乏自信、感到自卑的。若以多元文化教育的觀點來看，學業成功運動員面對著來自主流群體對運動員的負面觀感或誤認時，除了感到自卑、缺乏自信之外，也會對自己產生錯誤的認知，甚至開始仿效主流群體的價值觀而漸漸被同化：

C：我都會調適自己的心情....然後向他們（非運動員學生）學習。因為我覺得他們很優秀，雖然自己沒有他們那麼好，但我覺得自己如果能夠達到自己想要達到的標準，然後就夠了。

當學業成功運動員自認自己仍然不如主流文化的非運動員學生時，會選擇向非運動員學生學習，在無形之中更是加強了主流文化對於運動員進行同化的影響力。關於學業成功運動員感到自卑並選擇向非運動員學生學習、最後漸漸被同化成為主流群體學生之後的學習經驗，於本章第三節有更詳細的分析。

二、學業成功運動員反向對運動員文化形成負面評價

在運動員群體之中，學業成功運動員在學業表現方面是與非運動員學生群體較為接近的、對於主流文化的價值觀也較熟悉。因此，學業成功運動員在價值觀的判準上面與主流文化較為相近，也不難想像。這種現象引起了筆者的興趣，尤其是筆者在訪談過程中發現，由於受訪者皆為學業成功運動員，其學業成就與主流文化的非運動員學生無異，甚至隨著學業成就的成功，在價值觀上也漸漸被主流文化所同化。縱使學業成功運動員對於主流文化的壓迫採取抵抗，但是當學業成功運動員的價值觀被主流文化同化之後，不知不覺地採用了主流文化的標準反向來看待運動員文化，而對運動員文化形成負面的看法與評價。

前面提到校園中一般師生容易產生「運動員的學習能力較差」的偏見，當學業成功運動員在學業表現方面已經達到非運動員學生的水準之後，這些偏見便會影響學業成功運動員對於運動員文化的認同感。在此階段，雖然學業成功運動員仍然屬於運動員群體之一份子，但在認同上面是排斥運動員的文化的，因為主流群體對於運動員文化的偏見會反向過來使學業成功運動員漸漸對於運動員文化產生負面評價。例如多位受訪者在這些偏見影響之下都漸漸對於運動員的身分產生認同危機、甚至開始認為這些偏見為真：

A：會有點想要反駁。但是我覺得在台灣的話，某種程度上這句話（指前述偏見）又不完全失真。

B：對我們的想法…老實說啦，若是從大部分的數據、我是講事實的，其實運動員在各方面的表現的確都是比較弱的。

C：真的就是花心、愛玩（笑）。就真的是蠻多人是符合這種看法的，而且在某些團隊中是特別符合的、某些項目。

D：我們都經歷過那段時間，那段時間老實說是不想要讀書，只想要運動，我們不能說頭腦簡單四肢發達，但是所呈現出來的運動員的感覺，就是比較粗俗、比較魯莽、就只會運動。

當學業成功運動員受到這些外在偏見的影響之後，除了漸漸認為這些偏見為真之外，還會開始省思自己是否真的如同這些偏見中的運動員形象。由於學業成功運動員在學業表現與價值觀等方面都與一般主流群體的學生較為接近，因此經過省思觀察後學業成功運動員往往會認為自己的形象與這些偏見不符，但是卻因為背負著運動員的群體身分而使得自己始終無法擺脫這些外在的偏見。從本研究受訪者的回答中可以看出，在這樣的情況下，雖然學業成功運動員仍然在運動員群體之中，但是開始會漸漸的對於運動員身分、運動員文化產生負面的評價。例如，從受訪者D的回答中，可以看出學業成功運動員看待運動員同儕時可能漸漸的會將「運動員學業表現較低落」的結構性差異予以「本質化」：

D：也許是在小時候這段時間，我們比較喜歡運動，選擇這條路，但是之中有人是他不僅僅是不想讀書，他同樣也沒有那個能力去做這件事情，所以才念體育班。

從D這段訪談資料中可以讓我們感覺到，學業成功運動員在體育班之中，似乎就如同主流群體的師生一般而對於運動員同儕的學業表現產生負面的評價，甚至出現「運動員就是因為沒有能力念書、才會讀體育班」的想法。在運動員提升學業表現而成為學業成功運動員之後，對於運動員同儕的評價會有這樣的轉變，原因可能在於學業成功運動員受到主流文化的價值觀影響，因此開始對於運動員身分的產生負面的觀感。

學業成功運動員對於運動員的身分與文化產生負面評價與觀感，從另外幾位受訪者的回答中也可以看出，學業成功運動員對於運動員的群體特質感到排斥。例如當受訪者被問及「如果隊友在學業表現上較消極或是放棄學業時會如何看待」時，受訪者B的回答是：

B：我會有一種態度…雖然我覺得這種態度很不好啦，就是我會覺得他們怎麼那麼的不長進。很妙喔，會變成體育人歧視體育人喔，會有一種：「欸，別人（主流群體）嘸把咱看雖（台語：都把我們運動員看扁），阿你怎麼還這樣表現啊」？

從B的回答中可以看出，學業成功運動員受到主流文化的價值觀之後，認為運動員「學業方面學習動機比較低落」的特質就是一種「不長進」的表現；而受訪者A也表示自己眼中的運動員同儕在學業學習方面的特質是「大家都一起在擺爛」；受訪者B則認為不念書就是浪費人生：「我會跟他（學業成就低的運動員）講說，你這樣子很浪費你這個人的人生」；受訪者C認為不念書就是墮落的表現：「我會覺得這不太關自己的事，就會讓他們自己去墮落（笑）」。從這些訪談資料中似乎可以發現，在學業成功運動員身上已經形成了主流文化當中「唯有讀書高」的價值觀，受到此價值觀影響之下開始認為運動員群體是具有某些負面特質的，例如受訪者D也開始對於某些運動員群體的常見特質感到反感：

D：你自己看，我們一群人走過去，就是去買雞絲麵、去買雞排，不管買什麼東西，一群人就這樣嘻嘻哈哈的，推來推去是講好聽啦，其實就是吵吵鬧鬧。

本研究更發現，當學業成功運動員對於運動員的群體身分、特質產生負面觀感或評價後，便有可能在面對運動員群體或同儕時展現出來，而對於其他運動員同儕形成壓迫：

B：因為我們是學業比較好的那一部份，所以那時候在班上會有一種：「你為什麼那麼吵！你們（大部分運動員）為什麼不好好念書？你們為什麼不好好聽老師講課？我們想聽課！」

B：我們那時候就會說：「欸～你們（大部分運動員）真的很奇怪欸，你們自己不念書不要害到我們餒，這樣老師都不想教我們了！」

從以上訪談資料可以看出，校園中主流群體對於運動員群體的偏見，可能使學業成功運動員轉而認同主流文化的價值觀；但在此階段的學業成功運動員仍然屬於運動員群體，因此對於運動員同儕表現不符合主流文化期望的現象會產生厭惡感，這樣的厭惡感一方面強化了學業成功運動員對於自己已經融入主流文化的優越感，另一方面對運動員群體的身分與特質形成更深的負面評價。這樣的現象可能產生的結果便是，即使學業成功運動員學業表現已經與非運動員學生無異，但是已經對原本的運動員的身分認同產生負面評價，轉而認同主流文化價值觀。若到此時，學業成功運動員便可能更進一步的做出「改變自己身分」的選擇：轉換跑道、離開運動場。

C：他們（指其他運動員同儕）可能就自己在鬧、在玩，鐘聲也不管，想念書的人最後都會想要脫離這些人。

肆、小結：面對誤認與阻礙，運動員即使學業成功仍不斷努力追求主流文化的認同

本節主要藉由訪談者提供的訪談資料，分析學業成功運動員在主流文化中形成的學習經驗。可以發現，主流文化對於運動員群體的刻板印象與偏見形成壓迫，這些壓迫使得學業成功運動員希望能夠達成主流群體的學業標準、希望能脫離運動員群體而成為非運動員學生群體的一份子；但是，由於主流群體對於運動員群體的差異性與運動員特質有許多難以改變的誤認，使得學業成功運動員在追求學業表現的過程中面臨許多的阻礙與困境，而必須透過加倍的努力來爭取與非運動員學生同等的被肯認（recognition）；當學業成功運動員提升學業成就後，原以為便能夠融入主流群體的一份子，但卻發現外在的誤認與壓迫卻始終使自己與主流群體維持著一定的差距，因此學業成功運動員被迫必須轉

換自身認同以因應這樣的困境。

如本節開頭所述，學業成功運動員努力追求學業成就是希望能夠避免主流群體的壓迫，但是追求學業成就的過程中仍然面臨許多困境，這些困境包括了必須同時兼顧專長與學業而心力交瘁；另外，校園中的主流群體師生對於運動員的刻板印象也會影響其看待學業成功運動員的方式，會以偏概全的認為學業成功運動員其實仍然具有運動員群體的負面特質；最後，由於運動員群體間瀰漫反智主義的氛圍，使得學業成功運動員追求學業成就的同時漸漸的與群體同儕間顯得格格不入，在主流壓迫與同儕壓力的拉扯之下使得學業成功運動員處於「裡外不是人」的自我糾結之中。

這些誤認與困境對於學業成功運動員而言，都是追求學業成就的過程中必須面對的挑戰，而學業成功運動員因應這些挑戰的方式便是付出更多的努力、犧牲更多的事物。而當學業成功運動員提升學業成就之後，發覺自己仍無法獲得主流文化的認可，在面對主流群體的學生時仍然感到自卑與缺乏自信，因此只能持續的付出更多努力以尋求認可，甚至在價值觀方面迎合主流群體、以主流群體制定的單一學業標準對於運動員文化進行批判，為的都是能夠爭取到主流群體更多的認同。

從多元文化教育的理論看來，經常被人們忽略的壓迫便是弱勢或少數群體的文化差異「未受肯認」（或稱為被誤認），這種壓迫反映在優勢群體對於弱勢群體有某些不正確的認識，例如刻板印象或偏見。在關於自我認同形成的研究中指出，群體成員的自身認同的形成，通常是參考來自於他人所賦予此群體的特殊屬性、刻板印象（Iris Young，2009），Young 更進一步指出弱勢群體受到壓迫之後，也會學習到從他人的角度看待自己，會使得弱勢文化缺乏自我肯認，而對於自身產生懷疑與否認。而從 Taylor 的理論中亦可以解釋，來自主流群體的誤認可能會產生的負面影響是會將運動員禁錮在這些錯誤、扭曲的存在形式中，甚至陷入自我憎恨之中（董之林、陳燕谷譯，1997：3-4），因此可以說，當這些刻板印象與偏見持續存在時，有可能會影響運動員的自我認同。

由上述這些理論看來，校園中的運動員群體面對來自主流群體的壓迫與誤認時，會反向回來影響自己如何看待自己。學業成功運動員身在運動員群體之中，在學業成就提升後，為了追求主流文化更多的認同，除了會漸漸開始認為這些對運動員的刻板印象為真之外，甚至會開始對於自己的運動員身分認同產

生負面的影響，相信運動員是具有劣根性、比較差的群體。例如受訪者D在訪談時就提到由於主流群體對於運動員的誤認，使自己開始認為「運動員都是在社會上落後的人」；受訪者C也明確表示對於自己的運動員身分產生負面評價：「覺得自己的運動員身分很不好」、原因則是因為主流群體對於運動員的誤認使得學業成功運動員也開始「認為自己都是因為用體育加分才能夠念書感到自卑」、最後使得學業成功運動員無法認同自己的運動員身分而產生「不希望自己是一個運動員、很想脫離這個身分然後好好的念書就好」的想法。

最後，批判教育學家 Freire 認為，優勢文化的壓迫往往使弱勢文化對自身文化喪失信心，除了自認為具有內在的劣根性之外，最終會開始仿效優勢者的價值觀與標準（引述自余智敏、陳光達、王淑燕譯，1998，頁 61）；我國學者莊勝義（2009）也認為，當弱勢群體的差異不被肯認時，就很容易助長了支配團體的同化論意識形態。因此，當主流文化中對於運動員群體的誤認使得學業成功運動員無法肯認自己的運動員身分時，學業成功運動員為了尋求主流文化的認可，會轉而認同主流文化的價值觀（追求學業成就、成為非運動員學生），至此便會使得學業成功運動員的自我認同轉換為對於主流群體標準的認同，使學業成功運動員選擇轉換跑道成為非運動員學生。這樣的認同轉換所導致的身分轉換，見本章第三節之分析與討論。

第三節 學業成功運動員之生涯轉換與自我認同

在前一節提到，學業成功運動員在運動專長與學業兩方面都能有所兼顧，似乎意味著學業成功運動員在主流文化的壓迫之下仍然適應良好。但是有趣的現象是，這些學業成功運動員，即使能夠順利的兼顧學業與專業，但是最後卻還是會做出轉換跑道（轉換身分）的選擇。在主流文化對於運動員的壓迫之下，使得學業成功運動員即使學業表現與主流的非運動員學生無異，但是卻因為主流群體的誤認而使學業成功運動員的自我認同產生危機，形成一種扭曲性主體，甚至在最終轉而認同主流群體之價值觀、自願放棄努力達成的運動成就而轉換跑道。

本節主要分析的重點在於促使學業成功運動員轉換跑道的背後考量因素與

轉換跑道後的心路歷程，並且進一步分析轉換跑道後是否成功擺脫主流文化的壓迫而達成最初想像中的目標－成為主流群體的一份子？轉換跑道之後與主流群體、運動員群體的互動關係是否有所轉變？以上皆是本節所要探討的重點。

壹、學業成功運動員轉換跑道的原因

根據陳聖芳（1997）的研究發現，指出我國的運動員或體育工作者在社會上地位較低、生活沒有保障、身分較不受尊重，因此當有機會離開運動場時，運動員往往會放棄努力已久的運動成就而選擇轉換跑道。而本研究的訪談資料中顯示，學業成功運動員即使是在學業與專業都能兼顧的情況下，最終仍然選擇轉換跑道、放棄運動專長而努力成為非運動員學生，轉換跑道的原因基本上與上述文獻發現大同小異，但本研究之受訪者們根據自身學習經驗更清楚的描述出以下幾種原因：

一、兼顧運動專業的疲累

雖然學業成功運動員在學業與運動專業兩方面都能兼顧、也都交出不錯的成績單，但是在精力耗損與時間分配上都面臨了沉重的壓力，多位學者都指出我國的體育班的學習時間常被專長訓練所占滿，導致運動員要想兼顧學業成就並非易事（陳聖芳，1997；盧俊宏、蘇振鑫，1997；呂惠富，2008；季力康，2000；詹俊成，2002）；詹俊成（2002）指出體育班學生在有限的時間內，不但要進行學業學習，還必須進行專業訓練，導致身心俱疲、精神狀態難以集中；季力康（2002）發現，同時兼顧學生與運動員的身分，是運動選手主要的壓力來源。

對此，本研究的受訪者的回答幾乎都與過去文獻相符合，例如B認為都要兼顧會導致學業成功運動員感覺「時間跟精神壓力都比較大」，而另外幾位受訪者也都有此感觸，例如A認為：「兼顧這兩個要付出很多，例如剛剛講過要犧牲玩樂跟休閒的時間」，可見對於學業成功運動員而言，與非運動員學生相比，除了學業之外還必須進行訓練；而與運動員同儕相比，則在訓練之外還必須花費更多努力兼顧學業，對於學業成功運動員而言要兼顧學業與運動專業是

不小的負擔。

從多元文化教育的相關理論來看，Banks（2008）指出，主流文化的學生在校園中的學習較為順利，因為校園中的價值觀或標準往往是他們成長過程中的延伸；但是非主流學生想要達成此陌生的標準時往往必須調適自身文化，因此學習變得更加辛苦。運動員群體與校園中主流群體具有結構性差異，使得學業成功運動員想要達成「與一般學生相同水準」的學業表現時往往需要付出加倍的努力，例如受訪者C就指出：「體保生就會有包袱在，會覺得必須兩邊都要兼顧的很好，但是時間又比人家少，所以你就一定要花加倍的努力去達到那個標準」，從這回答當中可以看出學業成功運動員背負「時間較少」的包袱，因此要適應學校主流的學業標準時可能更加辛苦（減少休息時間或犧牲娛樂），可以說學業成功運動員背負著McIntosh所提出的「不勞而獲的劣勢」（1988）。

如此辛苦的學習經驗可能使學業成功運動員感到疲憊、甚至必須面臨取捨，過去研究便發現運動員經常面臨學業成績與運動成就之間的兩難情境（謝佳男，2000）。可見當學業成功運動員對於兼顧學業與專業的過程感到艱苦、疲憊時，可能會萌生取捨的想法，捨棄其中一者以換取休息、喘息的時間與精力。吳淑卿與解德春（2007）研究運動員的生涯發展發現，運動員因為兼顧專業與學業而導致身心倦怠，因此在升學目的達成後往往選擇離開運動場；羅鴻仁與涂鵬斐（2010）對於運動績優生的學業研究亦發現，運動績優生因進行過度訓練而造成課業落後，最終因為壓力過大或力不從心而選擇離開運動場。從過去文獻中可以看出，學業成功運動員由於必須兼顧訓練與學業而承受極大壓力，但是在面臨取捨時往往是選擇放棄運動員的身分。本研究的受訪者提供的訪談資料則與這些過去文獻之發現大致相同，但可以更清楚的看出學業成功運動員內心的掙扎。例如A就說：「我幹嘛為了兩個身分把自己搞得那麼累？我要嘛可以放棄運動，要嘛可以放棄學生身分，我把一種身分演好就好了」；受訪者C也表示要兼顧兩者很辛苦，所以「有時候會很想要拋開這個身分（指運動員）好好的念書就好」，甚至表示運動員的身分讓自己過得很辛苦，但是如果能夠轉換成非運動員學生的身分的話「就可以好好的就當作運動休閒，然後好好念書這樣」。從這些回答當中可以看出學業成功運動員感到疲憊而打算做出取捨時，會選擇拋棄運動員的身分而把精力都投入到學業學習方面，也就是轉換跑道成為非運動員學生。

本研究更發現，除了學業成功運動員自己感受到艱苦之外，兼顧學業與運

動專業的辛苦過程使得學業成功運動員面臨被家人勸退的狀況。例如C提到家人其實希望自己能夠放棄運動訓練，原因是家人不忍心看到自己將學業與專業訓練兼顧的如此吃力：

C：他們就覺得就當運動就好了，不要太投入。他們會覺得為什麼都要這麼辛苦、然後這麼晚回家？

（問：家人會反對你運動嗎？）

C：是不致於反對啦，只是有時候他們會說可不可以不要再打球了。

綜上所述，在主流文化制定的遊戲規則中，對於學業成功運動員而言，要同時兼顧學業與運動專業是很辛苦的，而在這樣辛苦的過程中，可能就會使學業成功運動員萌生退意而選擇轉換跑道成為非運動員學生的身分、選擇成為校園中的「主流群體」。

二、運動員的未來發展不明確

另外一個促使學業成功運動員轉換跑道成為非運動員學生的原因便是由於社會始終無法肯認運動成就，使得運動員在出社會之後發展不明確。何全進與杜登明（2001）對於運動績優生畢業後求職的相關研究發現，運動績優生在求職時往往擔心自己的學科知識不夠扎實，而運動專業也派不上用場；施致平與黃蕙娟（2007）研究運動員的求職發展後指出，我國的職業運動項目不多，且市場不夠成熟，將運動做為職業是較為狹隘的不歸路；陳羿戎與王宗進（2010）研究職業運動教練的文章中則是指出目前我國的運動員人數與市場需求並不均衡，在僧多粥少的情況下導致運動員出現看不見出路的疑慮。綜合這些文獻的研究結果，不難想像校園中的運動員幾乎都會產生一種想法，認為難以憑藉這份專長在社會上找到工作、運動專長在社會上派不上用場（陳聖芳，1997；曾文正，2002；陳彥安，2011）。

當運動員空有一身武藝卻無法在未來生涯發展過程中派上用場時，學校是否提供協助使運動員在畢業後順利升學或是求職，便是運動員未來發展是否順利的關鍵。可惜，根據過去研究顯示，大部分學校都沒有對運動員畢業後的生涯發展進行輔導或協助，而且也無意願做相關安排，甚至鮮少關懷運動員未來的出路（黃高賢，2003；陳羿戎等，2007）。綜上所述，運動員在求學過程中

傾全力進行專業訓練卻對於未來發展無所助益而感到無助或徬徨時，會使得運動員在面臨現實問題與生涯發展的抉擇時往往選擇放棄運動員身分（呂碧琴，1990；許凌岑、施致平，2009；吳海助，2006；陳聖芳，1997）。

本研究的受訪者回答也呼應了過去研究的發現，運動員轉換跑道的原因的確與未來的生涯發展有關。例如受訪者D就提到身邊的親朋好友都以未來發展受限做為理由來反對自己繼續運動訓練，如此一來更增加了學業成功運動員轉換跑道的動機：

D：他們（家人）會說，運動在台灣是一個相較沒有出路的活動，然後就說，那你就好好讀書就好了，那你就努力考試考去當三師（醫師、教師、律師），台灣人是普遍希望你當這三個，那你就好好把課業 FOCUS 好，你也可以去找別的工作，你幹嘛去運動？所以通常你說你運動會被人家排斥，然後當你選擇一個運動又是冷門的時候，那將來旁邊的輿論壓力就會很大。

除了D以外，另外幾位受訪者也都有提到一個共同現象，就是家人對於自己的運動員之路表示反對，原因便是考量到運動員的未來發展是比較有疑慮的，例如受訪者C提到：「其實家裡會覺得不要這麼專心在練球或者術科方面，因為還是會擔心你的未來沒有工作」、「靠運動的話，家人都說在台灣你沒辦法只靠這個阿，如果你不是真的很頂尖很優秀的話，你沒辦法靠你的專業項目去賺錢，所以還是要優先顧好學業」；而受訪者A則是分享了自己原本想要專心從事運動訓練、但是卻受到家人阻撓的心路歷程，而家人反對的原因也是考量到運動員的未來發展較不樂觀：「在台灣可能說體育這個產業目前很多東西不健全，它的條件、它的 pay 是不理想的」，A甚至表示自己曾經因為家人對於自己從事運動的阻撓而憤怒、甚至爆發家庭革命，但是有趣的是當A在訪談過程中回顧起這段經驗時，卻反而是感謝家人當時的阻撓：「當自己年紀越大，反而是後來自己會去感謝當初家人曾經制止我的這個決定。因為如果有機會變得更有能力的人，你可以體驗更多事，你可以遇見更多人，也可以改變更多事情」，可以看出A感謝家人阻撓的原因是因為，由於家人的阻撓自己成為一位全職運動員，反而使自己「成為更有能力的人」，可見A改變了自己想成為運動員的初衷、轉而認同了家人（主流）的價值觀。而另一位受訪者C也提到自己的運動專業在家人看來是比較沒有好出路的，而自己最終也轉而認同家人（主流）的價值觀：

C：因為家人都會一直跟你說，其實排球沒有辦法當飯吃，所以你自己必須要培養好自己的學業跟技能，所以我就一直...就是這樣所以上大學時我才會挑比較好的學校，而不是體院啦或是那些...想說進了好的學校應該就會有比較好的發展。

可以發現，當身旁周遭充斥著「運動是比較沒有出路、發展比較不好」的價值觀時，會對於學業成功運動員是否轉換跑道的動機造成影響，甚至最終會使學業成功運動員「發自內心」的認同這樣的價值觀，除了上述受訪者C有此現象之外，另外幾位受訪者也都有類似的回答，例如A就表示轉換跑道的選擇是自己決定的，因為「基本上台灣的體育路的確比較狹窄」、「台灣在體育這方面的工作待遇差很多，我認為基本上還是主要要以讀書去走到一個除了體育之外比較專業的領域，然後靠這方面去賺錢」；而受訪者D除了認為運動專業比較沒有前途之外，也比較容易受到諸如年齡或體力方面等等的限制：「我覺得體育這條路，老實說，在台灣真的沒有什麼太大的生涯發展，你運動頂多到二三十歲就不行了，那你之後要做什麼？我還是得學一些讓我以後可以過活的嘛。」。

綜上所述，在面對現實考量與未來的發展阻礙時，導致學業成功運動員選擇放棄運動專業，轉換跑道成為非運動員學生。在此需要檢討的是，對於運動員在求職時，國家在政策制度上是否有給予合理的差別待遇，或者是仍然以一視同仁、形式平等的機會形塑出不利於運動員求職的主流文化宰制霸權、造成運動員提早轉換跑道？而在主流文化價值觀的壓迫之下，使學業成功運動員否定自我的運動成就、轉而認同主流文化的價值觀，更加速了主流文化對於運動員群體文化的同化速度。

三、追求主流價值觀的認可，以獲得他人尊重

學業成功運動員在學業表現方面已經與主流群體的非運動員學生無異、甚至更優秀，但是因為具備運動員的群體身分，因此還是承受著社會主流價值觀對於運動員的負面觀感，這些壓迫也是影響學業成功運動員選擇離開運動場的主要原因之一。從過去文獻中可以發現，社會上對於運動員的負面評價與壓迫會對於運動員的生涯選擇造成影響，在一般人的觀念中往往認為運動員就是頭

腦簡單、四肢發達，對於運動員的評價往往貶多於褒；而名校主義、升學主義的價值觀，僅僅重視學生的智育成績，在課業以外的學習經常被犧牲，在學業以外的成就經常被忽視。這些主流價值觀的壓迫都是促使學業成功運動員在學業表現良好的情況下仍然選擇轉換跑道、離開運動場的主要原因之一。

如前所述，校園中的主流群體對於運動員群體抱持著負面的刻板印象與偏見，使得學業成功運動員即使與這些刻板印象不符但是在社會地位仍然落居低階層，本研究的受訪者在學習過程中對此也都有深刻感受。例如受訪者A便認為，以主流價值觀來看待各式各樣的特殊才能時，運動才能似乎無法跟音樂或美術等等的其他才藝平起平坐：「好像對於運動員這個角色的定位就負面不少。但是其實蠻有趣的就是，它跟其他才藝一樣都是一項專長，而且運動員我相信花的時間絕對不會比較少」；而受訪者D也提到社會價值觀對於體育運動的負面態度：「就是一個社會的價值觀，他認為體育是不好的，要不然就像台灣體育的產業都發展不起來阿。或是這個社會的價值就是這樣子阿，認為讀書至上阿」。

本研究受訪者也指出，當社會價值觀對於運動員文化抱持著負面、不友善的態度的時候，即使學業成功運動員在學業表現上比非運動員學生還好，但是主流群體看待學業成功運動員的眼光「多少還是與看待一般學生（非運動員學生）的眼光會有不一樣」；而這些社會主流價值觀的「另眼看待」，會使學業成功運動員感受到這些異樣眼光時產生不舒服的感受：「他們（主流眼光）會讓你覺得一種感受就是...不能說是歧視啦，應該是一種不舒服的感覺」。當學業成功運動員發現即使在學業方面表現優異也難以擺脫運動員身分所帶來的壓迫時，為了要避免這些壓迫所造成的不適感，便有可能說服自己「運動是比較不好的」、「必須轉換跑道」，如此以迎合「主流價值觀」。本研究受訪者C就提到自己感受到社會的價值觀之後，心態便有所改變：「我覺得自己選擇課業是正確的，不應該為了運動術科，讓自己走向一條不太好的路」。

綜上所述，當學業成功運動員發現轉換跑道、融入主流群體時可以減輕或是消除這些主流價值觀對於運動員造成的壓迫時，便會選擇轉換跑道。例如從D的回答中可以看出，學業成功運動員轉換跑道的原因是因為主流的社會價值觀對於運動成就的看法太過負面、使學業成功運動員感覺不受尊重；而在轉換跑道之後感受則大不相同，因此可以說社會的主流價值觀是促使學業成功運動

員轉換跑道的主因之一：

D：簡單啊，就是受到人家尊重。我不覺得以前在體育成績上面達到成就，會給人家有一種尊重的感覺，基本上我得不到。但是你藉由讀書，可以得到人家尊重嘛，我覺得這是最直接的。

貳、學業成功運動員轉換跑道之心路歷程

學業成功運動員要從運動員身分轉換為一般普通學生，並非一蹴可幾、立即轉變的，而往往是要經過一段循序漸進的轉換過程才能夠離開運動員群體。在這段轉換的過程中，學業成功運動員會面臨許多大大小小的阻礙與困境，必須努力去克服才能達成轉換跑道的目標。以下分別介紹學業成功運動員努力不懈的拼鬥究竟是為了達成什麼樣的目標？接著透過訪談資料分析學業成功運動員在轉換跑道之後可能會遭遇的阻礙，以探究學業成功運動員在轉換跑道後是否擺脫主流文化價值觀的壓迫。

一、辛苦訓練的目標：脫離運動員身分、成為主流群體學生

在本章前面的分析中可以發現，學業成功運動員付出許多努力來兼顧運動專業以及學業成績，最後卻在校園中主流文化的壓迫之下選擇轉換跑道成為非運動員學生，這樣的現象似乎可以看出，學業成功運動員辛苦兼顧訓練與學業的行為本身並非目的，進行訓練的本身是為了能夠轉換跑道而永遠不再需要進行訓練。若以多元文化教育之觀點來看，轉換跑道的學業成功運動員即便正在努力訓練，但對於自己的運動成就並不肯認、對於運動員的群體身分也缺少認同感。以下分析以兩階段呈現，第一階段是學業成功運動員以運動訓練來達成升學的目標；第二階段則是在達成升學目標之後進一步追求最終目標：成為非運動員學生。

（一）辛苦訓練的目的：升上非體育相關大學（系所）

除了運動員以外的人，可能都有一個錯誤認知：「運動員辛苦的訓練是為

了能夠在體育這條路上不被淘汰、走得更遠」，但是這樣的認知其實是不正確的。如前所述，對於學業成功運動員而言，反而會認為體育是一條不歸路，因此辛苦訓練是希望能夠儲備足夠的轉換跑道的籌碼。對此，多位受訪者在訪談時都有提到，當初從事運動訓練的考量便是為了升學，而此處指的升學，是指主流中以學業為主的大學。

C：從小就一直覺得，我不會一直繼續我的排球專業，我覺得它只是讓我升學的一個管道。當然還有一個也是興趣啦。

除了C之外，另一位受訪者D自述其實自己在練體育之前學業成績就不錯，但是為何會選擇成為運動選手？D說：「會走到這條路（體育）主要是因為當時沒有能力直接考上建中，所以選了這條路」，從D的回答可以看出其實運動員之路並非其最初嚮往的選擇，但是當自己學業成績不足以考上名校時，只好借助專長加分，也因此走上運動員一途；另一位受訪者B則是表示自己很努力的集訓是為了拿到競賽成績，但是辛苦付出拿到競賽成績之後呢？B說：「其實那時候我目標是要拿到全中運前八強的一個資格，因為我要升學阿」，可以發現這些受訪者們都表示，辛苦訓練以獲取競賽成績的目的其實是為了升上非體育相關學校，而非繼續精進運動專業！這樣的現象其實很有趣，代表學業成功運動員在從事運動訓練時，是抱持著「我付出努力是投入在一個我將來不想做的事情上面」、「我在運動場上努力是希望將來能夠脫離運動場」的矛盾心態。

這樣的過程不但矛盾，其實對於學業成功運動員也是一種折磨，因為需要付出許多辛苦與煎熬，才能夠達成夢想（脫離運動圈子），就如同D所說：「我是肯定自己居多，因為我不覺得我自己是多聰明的人，但是我覺得我稍微多一些毅力，才能到現在這個地方（指主流以學術為主的一般學校）」，更可以看出學業成功運動員辛苦努力的訓練，目標就是進入較好（不用進行訓練）的學校中；因此，也難怪受訪者C提到，其他非運動員學生對於運動員容易形成負面的看法：「很怕會有人對你不友善，或是覺得你不OK阿，因為你就是靠保送進好的學校。所以有時候我就是會不太敢去講（自己是運動員的事實）」，因為在非運動員學生看來，運動員其實在學業表現上並未達到優秀學校的門檻，但是卻能夠憑藉運動成績加分進入一流名校，如此的相對剝奪感產生之後便對於運動員形成負面評價，但是其實卻忽略了運動員努力訓練以進入名校的過程中是充滿矛盾與忍耐的心態。

（二）升學目標達成後進一步努力擺脫運動員身分轉換成為非運動員學生身分

當這些學業成功運動員轉換跑道、進入非體育相關大學就讀之後，可能會面對某些質疑，例如受訪者B提到一般人因為對於運動選手的升學管道不熟悉，因此會對轉換跑道的學業成功運動員產生異樣的眼光：「他們（一般人）會覺得說…體保生不就去唸一些體育方面的學校嗎？例如體專阿、體院阿、師院阿」，認為運動員出現在非體育相關大學校園中是很奇特的現象。這些質疑的眼光可能會造成轉換跑道的運動員必須多費心思去解釋運動員的升學管道，也有可能感受到自己在非運動員學生的眼中仍然被視為是運動員，這些影響仍然會對於轉換跑道後的學業成功運動員產生困擾。而在本章前面的分析中有提到，許多學業成功運動員不想被視為運動員、想否認運動員的身分、想脫離運動員群體，因此即使已經轉換跑道進入主流學生的群體，但是卻發現仍然得面對這些質疑時，會更進一步的想要完全轉換成非運動員學生、讓自己完全成為非運動員學生的身分：「當然你想要證明的是，讓他們（主流群體）瞭解說其實我們不只是運動而已。要怎麼證明呢？就是表現的跟一般生（非運動員學生）一樣吧」。

而當這些轉換跑道之後的學業成功運動員更進一步的想擺脫運動員身分、成為非運動員學生的時候，通常會很直接的感受到主流群體對於自己的眼光產生了一些改變：

> D：他們（非運動員學生）會覺得說，哇你真的付出相對應的努力想要跟我們一樣，或是想要更好，那他們就覺得你不一樣了，你跟我以前認識的其他的運動員不一樣了，他會覺得說，那好，我們可以把對你的偏見撇除掉，我們可能可以從成為朋友開始。

從上述資料可以看到，主流群體對於轉換跑道後的學業成功運動員仍然不友善，但是當學業成功運動員展現出想要成為非運動員學生的一份子的時候、甚至努力表現跟非運動員學生一樣好的時候，才會受到主流群體的肯認。如此一來，當這些轉換跑道的學業成功運動員感受到這樣的訊息之後，便會改變行為以爭取進入主流、爭取成為非運動員學生身分的機會，視「成為非運動員學生」為成功的目標。但是，這樣的現象只會對於運動員群體形成更嚴重的壓迫，

因為優勢群體塑造出「人人透過努力都能夠成功」這種看似中立不偏的觀念往往只是加強了優勢文化（校園中的主流群體）的支配力，而使弱勢文化的成員（運動員）更受到壓迫。

那麼接著要問的是，轉換跑道的運動員是如何改變行為讓自己完全成為非運動員學生呢？由於學業成功運動員轉換跑道的最常見方式，便是通過運動績優入學管道升上非體育相關大學而成為所謂的運動績優生；目前的運動績優生通常皆有相關的制度規定在升學之後必須代表學校參賽，或者協助學校球隊的相關培訓工作，因此在轉換跑道之後仍然必須依照學校規定進行必要的訓練與競賽。但是，當學業成功運動員想要完全成為非運動員學生時，勢必要作出取捨，例如受訪者A就發現許多轉換跑道後的同儕們採用的方式是：「基本上他們的取向是這樣的，有考試或報告時，他們通常會優先放掉訓練的部分」[28]，可以看出轉換跑道後的學業成功運動員致力於迎合主流群體所設立的學業標準（優先完成考試或報告），甚至為此不惜牴觸學校對於運動績優生的相關規定（相關訓練或參賽）；而另一位受訪者D在轉換跑道後，同樣受到運動績優升學的相關規定而必須參與校隊的例行訓練，因此受訪者D讓自己完全成為非運動員學生身分時所採用的方式就是完全的脫離原本的運動圈子：「因為在那個團體（球隊）裡面我的精神都發散，我必須要把我全部資源都投到讀書啊，所以我當然要把它全部放棄阿。我是有講很明，跟大家（運動員同儕）講說我不想打球這樣子」，可以看出D對於轉換跑道後仍然必須從事運動訓練是採取排斥、抗拒的態度；但是，雖然可以看出轉換跑道後的運動員主動做出這樣的行為改變，但是這種強行脫離熟悉的運動圈的行為卻會對學業成功運動員形成一些心理的不適：「我覺得有一個比較難過的地方是，因為我離開球隊之後我和球隊的關係變得不是很好」。

從上述資料中可以發現，即使學業成功運動員順利轉換跑道、進入非體育相關學校就讀之後，仍然不斷的努力想擺脫原本的運動員身分、想成為主流學生群體的身分，似乎是深怕在轉換跑道之後依然被視為運動員，也因此採取一些特定的行為與做法來讓自己變得與主流群體的學生更為相似；可以說學業成功運動員特別付出努力的目的是能夠脫離原本身分而成為主流群體，若以多元

[28] 學業成功運動員藉由運動績優入學管道而能夠進入非運動相關之大專院校就讀，大專院校招收運動績優生之後通常要求必須代表學校參加相關競賽，例如大專院校運動會等等，因此學業成功運動員仍然必須維持一定頻率與強度的訓練。

文化教育觀點看來仍是一個同化的過程。值得注意的是，就如同文化殖民理論中被殖民者是心甘情願採取優勢文化的標準一般，學業成功運動員選擇轉換跑道成為主流群體的行為雖然看起來是「自願」的，但是卻往往對於轉換跑道的運動員造成更多的犧牲與付出，也可能產生更多的不適感。由此可以看出，主流文化價值觀對於學業成功運動員的壓迫，即使在運動員順利的轉換跑道之後仍然是存在、且造成不小的負面影響力的。

二、轉換跑道後遇到的阻礙與質疑

在學業成功運動員轉換跑道成為非運動員學生的過程中，在身分上、生活上都是一個很大的轉變，因此往往會遇到某些阻礙而產生不適感；而即使在完全轉換跑道之後，原先的運動員身分看似也仍然會對其造成某些阻礙。以下分別介紹在訪談過程中受訪者所提到在轉換跑道之後仍然面臨的主流文化價值觀的阻礙。

（一）主流的學業標準對於學業成功運動員造成極大壓力

在運動員圈子中，往往是以運動成績作為評價運動員成敗的標準，而在校園中的主流學生群體中則是學業成績。因此，當學業成功運動員轉換跑道的初期時，通常難以適應主流群體所訂定的較高的學業標準，對於運動績優生（轉換跑道運動員運動員）而言，學業問題是最棘手的問題（詹俊成，2002）。本研究也得出相同的結果，例如受訪者C在訪談過程中提到某些跟自己一起轉換跑道的隊友因為被退學而必須重念大學、受訪者D提到自己的學長在轉換跑道後也因為被退學而最終沒有拿到大學學歷，可見學業成功運動員在轉換跑道之後對主流群體中較高學業標準的要求是感到吃力的。

本研究所訪談的幾位受訪者，對於學業成績的重視程度都相當高，也因為特別在意學業成績，所以為了達成主流的學業成績標準往往更感吃力，受訪者B就指出，轉換跑道之後面對的最大阻礙之一便是「要達成主流群體的學業標準」：

B：就學業上面阿，這真的就是我們的困難點啊（笑）。因為我們畢竟不是專業的阿，我們高中是沒有讀過什麼物理、化學什麼的欸，我們不會啊！

而且老實講，我們最厲害的國英數上面，我們也不是很突出阿！在這方面你就要去想辦法啊，這就是一個阻礙點。

至於要如何克服學業方面的阻礙？如前所述，學業成功運動員採用的方式往往是付出加倍的努力：「他們（指非運動員學生）要做作業、他們討論我都跟，他們在圖書館從下午待一下午，我從下午待到晚上十點回家，我不是刻意要展現給他們看，但是我是真的需要待這麼久的時間把我不足的補起來」；而另位受訪者C則自述其將所有時間花在念書上面而感到辛苦：「會覺得蠻辛苦的，因為可能我們系要念蠻多東西的，我每天都要一直念念念，不然會念不完」。由此可見，幾乎每位受訪者都指出，學業成功運動員轉換跑道之後，要想達成主流群體的高學業標準時，往往都要付出極多的努力而感到學習過程是特別的吃力。

當學業成功運動員因為轉換跑道而面臨學業困境時，會對於學業成功運動員產生什麼影響？根據受訪者的回答，首先，這些學業困境會使學業成功運動員感到挫折。例如受訪者C認為「準備考試時都會感覺很挫折」；而受訪者A則是在轉換跑道的初期時很明顯的喪失學習的成就感：「可能同樣是差不多的努力，好像在體育這方面的表現就會比學業優異，那在學業這邊就覺得我好像真的就比較差，好像就比較容易感到灰心、比較有挫折感這樣子」。再者，當學業成功運動員轉換跑道而面臨學業挫折時，就有可能對於轉換跑道的決定萌生放棄的念頭，認為自己還是回歸原本熟悉的運動員舒適圈比較適合。例如受訪者A提到自己轉換跑道而受到挫折之後所產生的自我懷疑：「身邊同學考前隨便書翻一翻就考得比自己高，就會覺得有點灰心，甚至會覺得那我可能根本就不適合這個角色（非運動員學生），那我為什麼不回去乖乖當我的運動員就好了？所以一開始會很想要退縮」。對此，受訪者D也有提到自己曾經對於轉換跑道的決定感到後悔：

D：其實內心是很多壓力的。我大一大二時就跟我媽哭，說我覺得我不想要念台大了，我覺得我壓力太大了、我吃不下來。就是我當時一個月考期末考13科，我覺得我吃不下來。

由此可見，學業成功運動員在轉換跑道之後，從原本被低水準學業要求的運動員群體轉換到被要求達成高學業標準的非運動員群體中的時候，對於學業成功運動員會形成相當吃力的學習經驗；而當學業成功運動員卯盡全力卻發現

仍然無法完全的達成主流文化的高學業標準時、或者是因為追求高學業表現而感到疲憊時，可能就會對自己產生懷疑、退縮，甚至後悔做出轉換跑道的選擇。

（二）轉換跑道後能力受到主流群體質疑

在校園的主流文化中，仍然對於運動員有許多不正確的刻板印象與誤解，因此即使是學業成功運動員轉換跑道後，仍然會遇到一些質疑，這些質疑來自於大眾對於運動員群體未必正確的偏見。從本研究的訪談資料中的確發現，主流群體對於運動員群體的誤認不但對於學業成功運動員產生污名化及不公平待遇之外，也使學業成功運動員的能力受到質疑。例如受訪者C提到，在轉換跑道之後，自己仍然不太敢透露自己曾經是運動員的身分，因為一般人往往都會認為運動員的升學管道僅僅是依靠保送，因此代表著學業能力很差，而在這樣的誤認之下便會質疑運動員的能力：「就是很怕會有人對你不友善，或是覺得你不OK阿、覺得你就是靠保送進好的學校，所以有時候我就是會不太敢去講」，可以看出這些未必正確的偏見的影響之下，即使學業成功運動員轉換跑道之後，其能力仍然會經常受到質疑；對此，受訪者B也因為曾經具有運動員身分而在轉換跑道之後能力受到質疑：

B：他們（主流群體）會覺得說…欸你考上這個國立四中的學校，在台灣也算是前十名的學校，那你行不行啊？你適不適應的了阿？你會遇到這種質疑，或是這種排山倒海的輿論。

這些質疑所根據的，其實正是主流文化群體對於運動員群體的一些既定印象，認為運動員在運動專長以外的能力是不足的，因此當學業成功運動員決定轉換跑道時會被質疑轉換後是否能夠適應，而在轉換跑道之後也容易被質疑缺乏主流文化群體所具備的能力。例如受訪者B也提到，自己即使在轉換跑道之後仍然被主流文化視為「他者」，在小組之中分工時，即使自己很有學習熱忱，但卻總是被分到「最輕鬆、容易的工作（B-8）」，似乎感覺到其他組員是深怕B「搞砸了」整個小組的成績，這樣的質疑使得B感覺每次在小組織中都缺少參與感而形成學習阻礙。這種對於學業成功運動員的能力的質疑，不只在校園中，在學業成功運動員的求職過程中也會發生，受訪者B也分享了自己在面試工作時，老闆對運動員有負面既定印象的不愉快經驗：

B：那個老闆，我跟他說我是體保生的時候，他甚至懷疑我的畢業的學歷。

因為我是經濟系研究所畢業的，我有附 copy 本在後面，他甚至用一個我覺得很不禮貌的方式，去懷疑我的學歷是不是正確的。當然，當下我覺得我的心情是很不好的。

（問：他為什麼會去懷疑？）

B：他會覺得說體保生不就去唸一些體育方面的學校嗎？例如體專阿、體院阿、師院阿。他會覺得說…欸你讀的是ＯＯ大學經濟研究所欸，那你的學歷是不是假的啊？

受訪者Ｂ的這段求職經驗，可以看出該位老闆對於Ｂ的質疑是由於Ｂ自己坦承是體保生，因此老闆的觀念中認為「只要是運動員則能力就比較差、就有可能造假」而形成質疑，這些質疑其實正是運動員身分為Ｂ帶來的不勞而獲劣勢；而對於Ｂ的畢業學歷真實性，該位老闆的質疑則是透露出對於運動員能力的不信任、不相信運動員有能力達到如此的學歷；可以看出這位老闆對於體育選手的錯誤刻板印象使其忽略了運動員的升學管道也是有無限可能性的。對此，受訪者Ｂ表示心裡面感覺尊嚴被侵犯，甚至在心中吶喊「我們（運動員）又不是騙子」！而關於這些因為「對運動員有先入為主的既定印象」而使學業成功運動員在轉換跑道後仍然不被肯定的經驗，在另一位受訪者Ｃ的訪談過程中也提到，自己剛轉換跑道進入名校大學就讀時，其他非運動員同儕仍然是將自己視為「運動員」，甚至因此對於Ｃ的表現有某些不公平的期望：

Ｃ：剛到大學的時候大家其實都會很期盼進來一個很厲害的選手可以加入校隊這樣子，然後如果你的程度沒有達到他們的期盼時他們就會開始覺得你身為一個體保生，那你為什麼沒有大家期盼的那麼優秀這樣子，然後會讓我心裡有點受傷。

從受訪者Ｃ的學習經驗中可以看到，學業成功運動員本身就具備運動專長，而在通過運動績優升學管道轉換跑道之後代表學業成就也受到肯定，因此便容易使他人產生許多特別的期待，這些特別期待對於學業成功運動員而言亦會形成不勞而獲的劣勢，因為對於學業成功運動員而言，他人的不正常期待會形成一種壓力，因為當自己不符合期待時，緊接而來的就是受到質疑，而這些質疑往往因為不熟悉運動員文化而相當傷人。

多元文化教育的推動有多重的目標，包括了挑戰種族主義及各種歧視，批判支配性文化往往未能承認不同文化的差異性、無法欣賞或尊重他人文化的差

異性與獨特性；多元文化教育不僅僅是希望提升弱勢群體的文化，更是要對抗優勢群體背後難以撼動的意識形態。但是我們從以上訪談資料看到的現象是，體保生（運動員）的身分背負著「不勞而獲的劣勢」，即使是學業成功運動員轉換跑道之後，能力依然被質疑、成就依然不被肯定、身分依然不被尊重，因此導致在分配工作時「被賦予較輕鬆的工作」、甚至是被懷疑文憑造假，這些現象其實正是因為一般人對於學業成功運動員仍然存在著先入為主且難以改變的偏見、並且在有意或無意中對學業成功運動員形成歧視。

（三）對於轉換跑道後的新領域感到茫然、陌生

學業成功運動員在轉換跑道後等於是完全的脫離了運動員的身分，因此在學習方面便與多數的非運動員學生一樣以學業成績做為學習重心、在考試升學的依據方面也以學業成績為準，但是對於過去做為一個運動員身分時，這些價值觀往往是屬於比較陌生的領域，例如受訪者A提到剛轉換跑道時遇到的阻礙是對於念書缺乏成就感、對於未來感到茫然：

A：為什麼（從事運動的）誘因會這麼強，就是因為你有成就感，有成就感之後你就會覺得這好像是一個我努力之後好像很明顯的可以看到結果的事情，所以定目標的時候也會比較有雄心壯志這樣，然後就很想把它做好。可是在課業上，對你而言就好像是比較陌生、比較難得到成就感的領域。

對於A而言，剛轉換跑道以唸書為主時，他的感受是陌生的，這種陌生感來自於發現念書不像是以往熟悉的運動訓練一般，願意投入訓練便能獲得成果，這樣的陌生感會導致對於未來的茫然與焦慮，也比較沒有那麼得心應手、比較有挫折感，所以對A而言，轉換跑道之後對於新的身分與狀態感到陌生，導致A在課業上的表現就沒有像在以前走體育路時那麼順利。

關於運動員轉換跑道之後的研究幾乎都認為，轉換跑道之後的學業成功運動員，雖然脫離了運動員群體，卻又難以完全融入非運動員學生群體之中；這些轉換跑道的學業成功運動員得不到關愛或歸屬感，在校園中形同孤兒（詹俊成，2002）；陳聖芳（1997）亦形容運動員在離開運動場之後，在校園中成為徬徨無助的孤島。本研究的受訪者D以實際經驗描述自己轉換跑道之後，曾經經歷過一段茫然的時期，因為自己已經完全脫離了運動員的舒適圈，但是在進入主流文化群體的陌生圈子之後，除了感到辛苦之外，也感到孤單與無助：

D：過程中一個人待在圖書館，不會有人跟你一起讀書，你就自己做自己的事，你就自己去圖書館、你就自己吃飯，這樣子持續一整個學期，對你來說也是一個壓力，當你沒有太多朋友跟你聊這個的時候。

在轉換跑道之後，本應是一個新的開始，理應充滿動力、感到希望無窮，但是實際上似乎是必須重新適應新的身分、新的環境，甚至因為轉換跑道後的陌生感而對於未來茫然、不確定，這些感受都形成了學習上的阻礙。此處必須檢討的是，學業成功運動員可能僅僅只是因為受到主流文化的壓迫因此而「看似自願」的轉換跑道到一個陌生的環境中，這樣的選擇可能是充滿焦慮與茫然的；但是為了擺脫運動員群體身分、為了成為主流，學業成功運動員仍然會在此受迫情況下拋棄原本的群體、文化，選擇轉換為主流群體的身分。

（四）轉換跑道後與運動員群體關係惡化，形成心理壓力

學業成功運動員在轉換跑道、脫離運動員群體之後，與運動員群體的關係可能變得糟糕，但是這對於學業成功運動員會如何形成阻礙？會形成阻礙的原因在於學業成功運動員雖然脫離了運動員群體，但是在情感上面又難以完全脫離曾經培育自己的運動環境，因此在心裡仍會認為自己屬於運動員群體的一份子、也仍會在意運動員群體對於自己的看法，若是因為自己轉換跑道而受到運動員群體的排擠或表示失望，便會對於學業成功運動員轉換跑道的過程中形成阻礙。D提到自己轉換跑道之後，以前的運動員同儕與教練對於自己的態度出現轉變，這讓自己感到難過：

D：因為當你現在這樣子（轉換跑道），大家都知道。你回去那個圈子（運動圈）你融不進去了，你懂嗎？我回去球隊裡面，我變成局外人。我回去高中球隊，教練完全不是用以前眼光看你，以前會有那種他們高高在上的感覺，現在完全是疏離感，好像你完全不是我們的一份子，我會有這種感覺。

在本章第二節中曾經提到，運動員群體中的反智文化會對有心學習的運動員形成阻礙與困境，而學業成功運動員轉換跑道之後等於是完全的脫離了原本的運動員群體，因此若是在脫離的時候沒有妥適處理的話，則可能與原本運動員群體之間的關係交惡、甚至決裂；運動員群體中的反智文化不但會對學業成功運動員造成壓力，最後會使學業成功運動員與運動員同儕之間變得格格不入

（陳羿戎等人，2007）。從D的回答中可以發現，學業成功運動員轉換跑道後，便必須與原本的運動員群體脫離，不但無法融入原本的運動員群體了，甚至會遭受異樣的眼光看待，在運動員群體中就如同「他者」或「叛徒」一般的形象，這對於學業成功運動員而言亦是一種痛苦，畢竟，誰不希望能夠得到過去的同儕或教練的肯定與尊敬？因此，當學業成功運動員轉換跑道後意識到這些轉變之後，便有可能在轉換跑道過程中阻礙其繼續前進而成為學習障礙。

而前面也提到，當學業成功運動員藉由運動績優入學管道進入非體育相關學校就讀後，運動績優入學制度則要求學業成功運動員仍需代表學校參賽或是協助校園中較低層級的體育團隊進行培訓工作。但是，對於學業成功運動員而言，一心想要脫離運動場卻仍被要求必須出現在運動場上繼續付出時間與勞力，就有可能採取消極的態度面對、或者是有機會「逃離」運動場時便毫不猶豫的離開。但是在這過程中，仍會面對許多的困境與阻礙，例如本研究的受訪者D也提到自己轉換跑道後卻仍然被要求參與訓練，但是在自己堅決不配合訓練而想要好好念書的情況之下，便受到團隊成員的阻撓，甚至因此與同儕隊友之間鬧得不太愉快：

D：我覺得有一個比較難過的地方是，因為我離開球隊之後我和球隊的關係變得不是很好啦，因為我很明顯的說我不想要在這個團體裡面。

D：我是有講很明，跟大家（隊友）講說我不想打球這樣子，但是大家會說你是用這個（運動績優升學管道）上來的人，那你不做出一點貢獻，你這樣怎麼對得起球隊？我有被一些比較老的學長指責過這樣子，他還打到我家說：「ＯＯＯ，你不要忘記你的義務跟責任」。[29]

可以從以上的段訪談資料中發現，在運動員群體中特別講求的向心力與凝聚力（尤其是團隊運動項目）的影響之下，學業成功運動員無論是在轉換跑道過程中脫離原本的運動員群體、或者是在轉換跑道後不願意配合運動績優升學相關規定時，都會受到許多的阻礙與困境，甚至在人際關係上出現危機。

[29]受訪者D所面臨的義務與責任，是由於運動員若是採用運動績優升學管道，則在進入大學之後必須遵守學校規定，規定各校不一，可能是規定要參加校隊、或者必須代表學校出賽、或者協助訓練大專校隊等等，在此情況下運動員對學校或校隊就負有義務。

參、學業成功運動員轉換跑道後之反思與價值翻轉

本研究的受訪者在受訪時都已經順利的轉換跑道，也都脫離了原本的運動員群體而進入非運動員學生群體之中，並形成了在校園中非常特殊的學習經驗。接下來的分析主要分為四個部分，第一部分是針對學業成功運動員在順利轉換跑道之後，回顧自己最初選擇轉換跑道的這個決定是否正確？第二部分則主要是分析筆者在訪談過程中根據受訪者提供的回答，發現受訪者們在轉換跑道後價值觀與主流價值觀都漸漸趨於一致，可以說是學業成功運動員轉換跑道後完全套用了主流群體的價值觀；第三部分則是受訪者們反思自己在轉換跑道的之前與之後，主流群體是如何看待自己的運動員身分、會形成哪些評價？第四部份則是受訪者回顧轉換跑道的過程中一路上所經歷的體驗，在轉換跑道完成之後對於主流群體提出的一些想像與呼籲。

一、肯定轉換跑道是正確、值得的選擇

照理說，學業成功運動員為了避免繼續被主流文化壓迫，而放棄了自己努力奮鬥的專長、放棄投入許多心力的運動專業，應該心裡會感到不捨、可惜、甚至覺得耿耿而懷，但是從訪談的結果看來，許多受訪者都認為自己轉換跑道的這個決定是值得自己放棄運動專業的。例如受訪者D被問到「是否覺得轉換跑道是一個正確的決定」？而他的回答是：「對阿當然，蠻正確的吧，我完全沒有後悔過」；而另一位受訪者B對於這個問題也抱持著同樣的看法：「哪天可能突然想到，我那時候要是做這樣的決定（繼續運動）會不會比較好？可是那時候我給我自己的答案都是：不會，這已經是最好的解決方式了。有這麼樣一點機會、狹小的機會都有抓住了，那我就會覺得真的不錯」；而受訪者C則認為念書相對於運動是一條比較「好」的路：「我覺得自己選擇課業是正確的，不應該為了術科，讓自己走向一條不太好的路」。我們可以發現，學業成功運動員對於轉換跑道進入主流群體的決定，似乎都覺得是最好的結果。

為什麼學業成功運動員會認為「轉換跑道成為主流群體」是一個正確的決定呢？在本研究的第二章提到，過去研究普遍認為校園中、甚至是國家，對於運動員的關注與相關輔導明顯不足，例如學校對運動員的輔導與協助嚴重不

足，研究結果也顯示沒有學校願意協助運動員進行生涯規畫與安排生涯訓練（黃高賢，2003），導致運動員普遍認為自己無法依靠運動專業在社會上謀職（陳聖芳，1997；曾文正，2002）；而國家對於運動員的訓練環境的支持與關注也太過薄弱，反而看似是國家在利用運動員在運動場上爭取榮譽，卻未輔導運動員的學業與就業。綜合以上這些原因看來，都可能是造成學業成功運動員認為轉換跑道成為非運動員學生是一個正確的選擇。除此之外，本研究的受訪者則更提到還有其他不同的理由，例如受訪者D認為能夠把書念好，會讓自己「覺得蠻有成就感的（D-6）」[30]；另外，受訪者D也認為轉換跑道後能夠具備一些不同的能力：

D：如果我當時沒轉換跑道，可能還是一樣可以找到其他工作，但是我不會像這樣關心社會，我對未來有些理想。對…我不會講出現在這些話啦，我覺得如果當時沒有做這決定，我不會有這些感觸，我也許只是跟一般體育生是一樣的，反正我只要畢業就好了這樣子。

而受訪者B認為轉換跑道是值得的理由主要是因為「興趣」，即使再辛苦也是值得的：「我選擇了這樣的路去走（轉換跑道），我自己也走得樂在其中啦，這樣就覺得不會那麼累啦」，可是從受訪者B在對於同一個問題的後來回答中可以發現，B認為自己轉換跑道之所以辛苦是因為在「起跑線」時就已經比較差了，而此處所指起跑線便是指一開始選擇了體育之路：

B：別人跟我說：「欸你好辛苦喔」。但我會覺得說這就是我選擇的路（轉換跑道），因為我覺得人生怎麼可能起跑線會一樣？就算是生長在同一個家庭裡面的人，起跑線也都不一定會一樣，所以就是要不斷的去自我實現吧。

因此，即使在轉換跑道之後覺得辛苦，但是B認為這些辛苦是在彌補之前選擇「當運動員」所導致的不足；而為求自我實現，受訪者B認為能夠轉換跑道、好好念書，是一件讓自己開心的事情。對此，受訪者D也認為，運動員必須長期進行的專業訓練會導致一開始就處於落後：「尤其來美國之後我會覺得說，喔，也許我高中時在體育督促之餘我可以多讀一點書，現在也許會更強」，從D的回答中可以看出，D認為專業訓練所造成的落後可以依靠著多讀一點書

[30] 訪談原始資料：對我來說，我會覺得喔，我以前高中達到一項成就，我選上國手，我去打了亞洲杯，我會覺得對我而言是一個人生達到一件別人到不了的事情。那我現在我想要把我的重心放在課業，那我現在課業好像也達到有些人達不了的事情，我會覺得蠻有成就感的。

（主流文化的標準）來得到補救。

從上述資料中可以看出，學業成功運動員認為轉換跑道進入主流群體的決定，相較於過去的運動員之路而言是「比較好」的一條路，因此而肯定自己轉換跑道的決定並且致力於轉換，但無形之中只是更加強了主流文化的統治性與同化影響力。

二、轉換跑道後與主流文化價值觀之關係

筆者在訪談過程中發現一個現象，就是當學業成功運動員尚未轉換跑道之前，對於主流文化的壓迫往往感到忿忿不平，但是在順利轉換跑道之後卻反而開始認同主流文化的價值觀，認為主流的（非運動員的）便是好的、而運動員文化是不好的、甚至開始排斥運動員的群體身分。

（一）認同主流文化的學業至上價值觀

學業成功運動員在順利轉換跑道、融入校園中的主流群體之後，漸漸接受了主流文化的價值觀影響，也變得開始以學業成績作為衡量他人是否成功的標準，並且認為「成為主流」是好的。例如受訪者C在轉換跑道之後發覺非運動員學生在學業成績表現方面比自己好，因此便開始改變自己，希望能夠變成符合主流標準的學生：

> C：一開始都會很沒自信，雖然自己已經到了一個好學校、好的環境。然後我都會調適自己的心情，向他們（非運動員學生）學習。因為我覺得他們很優秀，雖然自己沒有他們那麼好，但我覺得自己如果能夠達到那個標準，然後就夠了。

從C的回答之中可以看出，C認為如果能夠成為「像非運動員學生一樣」的結果是最好的，因此便開始向主流的非運動員學生學習；而另外幾位受訪者在轉換跑道之後，也開始接受了主流文化當中「學業至上」的價值觀，認為把書唸好才是最重要的事，例如D認為：「我不覺得以前在體育成績上面達到成就，會給人家有一種尊重的感覺，我得不到。但是你藉由讀書，可以得到人家尊重嘛」；而另外一位受訪者B則在順利的轉換跑道之後，也回頭要求學弟學

妹們應該要努力，達成主流文化的標準才有成功的機會：「像我學弟妹（運動員學弟妹）們，其實我也是鼓勵他們要念好書，因為你一定要自己先站起來，別人才會願意幫你，這個社會就是這樣現實」。而如果是對於某些不符合主流文化標準的人，便會認為是不好的，例如當被問到「如果同儕在學業表現上面比較不理想，而且也不想補救時怎麼辦」？對此，B的回答是：「我會跟他（低學業成就運動員）講說，你這樣子，很浪費你這個人的人生」，由此更可以看出學業成功運動員在轉換跑道過後，開始以主流文化的標準看待他人，認為主流的標準才是好的，而對於未符合主流文化的標準或期待的則便會認為是不好的。

這樣的現象是有違多元文化教育精神的。多元文化教育強調肯認多元群體文化的差異，不同的群體都應該能夠維持獨特的文化認同並擁有保持文化特質的權利（沈六，1993）。但是從上述訪談資料中可以發現，學業成功運動員轉換跑道之後選擇捨棄自身運動員群體的文化特質，轉而認同主流群體的價值觀。這樣的現象會對於運動員群體產生什麼影響呢？此處要說明的是，在優勢文化的壓迫之下，導致弱勢文化缺乏自我肯認而產生認同危機，因此而依附優勢文化，但卻更加強了優勢文化的霸權；可以發現學業成功運動員轉換跑道之後成為「主流群體的一份子」而可能在面對原本的運動員群體時產生錯誤的優越感，在這樣的情況下，轉換跑道的學業成功運動員便成為校園中宰制階級的一份子，認為主流的價值觀才是正確、成功的象徵，如此便會對其他的運動員形成壓迫。

（二）附和主流文化並賦予運動員群體負面意象

在第二章文獻探討中提到，多元文化教育的意義在於使不同文化都能展現出各自的文化特色、亦能和諧共處；而多元文化教育主要針對的對象是協助受壓迫或被邊緣化的學生經歷成功的機會並開展其文化自信心，使這些社會上弱勢群體的成員都能夠融入主文化之中同時也提升自己的社會地位。反之，如果弱勢群體的文化沒有獲得肯認的話，其群體內的成員在面對優勢文化時難以認同自身文化，對自身產生懷疑與否認。但是，從呈現出來的訪談資料中所看到的是，學業成功運動員在轉換跑道之後對運動員身分失去自信心，除了開始認同主流群體的價值觀之外，也漸漸的以主流群體的眼光來看待原本的運動員群體並且給予否定的態度、對運動員群體形成負面的評價，甚至更進一步對於運

動員文化產生以下提到的各種壓迫。

本章第一節有提到，運動員在學業成就上普遍較低的原因在於耗費許多時間與體力進行訓練的結果，而非資質較差。但是在訪談過程中卻發現，學業成功運動員轉換跑道之後反而認為運動員在資質方面的確比非運動員學生來得差，例如受訪者D在轉換跑道後回頭檢視體育班同儕的學業概況時，就提到這麼幾句話：「老實說在台灣會選擇體育班或是運動這條路，在學校是學業成績相對較差的人」、「有另外一群人是他不僅僅是不想讀書，他同樣也沒有那個能力去做這件事情，所以他才念體育班」，而另一位受訪者C則是提到自己轉換跑道之後，協助其他運動員同儕的學業問題時的感受：「他們（運動員同儕）有問題的時候其實我也都會幫助他們、教他們。但他們有時候真的會反應比較慢…在學科方面，他們很認真啦，但是先天上資質就沒有這麼好，所以就沒辦法」，從這些訪談資料中可以發現，轉換跑道後的學業成功運動員開始以主流群體的眼光看待運動員群體，認為「運動員因為沒有能力念好書才念體育班」、或者是「運動員在學科方面的資質比較差」。

這些轉換跑道過後的受訪者除了認為運動員群體資質較差之外，也漸漸的會貶低運動員群體表現出來的行為，或者是認為運動員群體表現出來的行為都較為負面。例如在受訪者D的回答中也有提到：「呈現出來的運動員的感覺，就是他比較粗俗、比較魯莽、他就只會運動，我們必須要承認有些少數分子把運動員的形象破壞了」，類似這樣的想法其實都透露出學業成功運動員轉換跑道後認為自己是較優越於運動員群體的含意，甚至認為運動員群體表現得較差會連累到自己，這也是導致學業成功運動員想要脫離運動員群體的原因之一。此處很重要的一個關鍵就在於，學業成功運動員在轉換跑道、進入主流之後，便開始產生身為主流群體的優越感，認為原本的運動員群體是比較不好的，如此一來，轉換跑道的學業成功運動員反而會反向成為壓迫運動員群體的其中一份子。

另外，學業成功運動員轉換跑道進入主流群體後，便認為運動員的表現較差，這樣的現象幾乎在每位受訪者的訪談中都有提到。例如受訪者們被問到「對於其他沒有成功轉換跑道的運動員的看法」時，受訪者A認為是「可能都擺爛的太嚴重了」；而受訪者C也認為是「我覺得他們都不夠認真，對」；受訪者D的答案是「我必須說他們就是完全不喜歡讀書嘛，對我來說應該是這樣子的」。另外，筆者發現B的訪談資料中有一個現象，就是B在轉換跑道成為主

流群體之後，便認為其他運動員只要有用心，也可以跟自己一樣達成主流群體的標準，而無法達成的運動員就是因為不夠努力：

> B：要問問你自己啊，你準備好了沒？你完善自己了沒？這個機會來了你才抓得到阿。你要去改變自己啊，你不能想要跟別人說：「啊我就體保生阿…你就要這樣子（對我好一點）阿！你給我的標準幹嘛那麼高…欸，你怎麼可以這樣說呢？」

法國社會學家 Bourdieu 認為，宰制階級藉由定義「好的品味」來維持其宰制位置，並以這套標準強加在其他群體身上，以維持著優勢群體與弱勢群體之間的差距（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008）。從 Bourdieu 的理論來看，採用主流群體的品味或標準來看待運動員群體，是有違多元文化教育的精神的。但是，從B的回答中可以發現，學業成功運動員轉換跑道成為主流群體之後，便認為其他運動員也可以跟自己一樣做到，因此開始要求其他運動員也必須表現符合主流群體的標準；甚至會認為採用同樣一套主流的標準來要求運動員是合理的，而多數運動員因為表現不好、不夠努力，因此無法達成主流標準。如此一來無疑是忽略了運動員群體與主流群體之間的結構差異，在這樣的狀況下，轉換跑道成功的運動員成為宰制階級後反而對於原本的運動員群體形成了壓迫。

（三）轉換跑道後否認運動員的舊身分

當學業成功運動員達到主流文化訂定的學業標準之後，自認與主流文化較相似而跟一般的運動員的身分不同時，可能會認為自己相較於體育班學生是比較「優越」的人，因此在身份認同上會比較傾向於與舊群體同儕劃清界線，受訪者C便提到：「他們（運動員同儕）可能在鬧、在玩、鐘聲也不管，其他想念書的人有時候反而會想要脫離這些人」；當被問及「如果聽到主流文化對於運動員群體的負面評價時會有什麼感受」時，受訪者C回答，學業成功運動員在轉換跑道後應該是與原本的運動員群體有所不同：「我會跟他們（運動員）劃清界線」、「不應該這樣看我們（學業成功運動員），因為是某些特定的人（運動員）在做那些事，所以我覺得是應該要分開來看的」；當這樣的想法出現之後，在對待運動員同儕的行為上也會產生改變，受訪者C便自述在轉換跑道之後漸漸與那些表現出「主流文化既有的運動員負面形象」的運動員同儕們劃清界線，而採用的方式便是「跟他們變得比較不熟」、「也是會說話什麼的，

但是私底下就不會約出去這樣」，因此可以說，主流文化對於運動員群體的壓迫，使得某些學業成功運動員無法肯認自己的運動員舊身分、甚至在轉換跑道後與原本的運動員身分做出徹底的切割。

另外，由於主流文化中對於運動員群體存在著許多負面的刻板印象與偏見，這些先入為主的負面觀感對運動員群體形成壓迫，因此學業成功運動員在學業成就與非運動員學生無異、轉換跑道之後，往往會選擇否認甚至是隱藏起自己的運動員舊身分，而避免遭受壓迫。例如受訪者D就提到，當自己感受到「運動員的舊身分」會帶來壓迫以及「曾經身為體保生」會被歧視的時候，他的做法是：「其實當時遇到這些歧視的時候，我都會比較強硬的說：「可以不要再叫我體保生嗎？」這樣子之類的話」，可以看出當學業成功運動員感受到有關於運動員的負面相關事物時，便會否認曾經具有運動員身分，不希望自己與運動員群體身分或負面形象有任何的關連，或者是強調出自己已經屬於主流群體的一份子；而受訪者C提到學業成功運動員面對一般師生對於運動員的負面刻板印象時，會隱藏自己身為運動員的舊身分：「會很想要拋開這個身分（運動員），然後就好好的念書就好」、「到現在還是不太敢跟外人說我是體保生這樣子」、「不希望被人家注意到這個（體保生）身分」，從C的回答可以看出，學業成功運動員不但會否認自己曾經是運動員之外，對於用運動績優做為升學管道的人甚至會不希望被知道自己是體保生。

此處要強調的重點在於，由於主流文化對於運動員群體的壓迫，不但使得運動員群體分裂成不同性質的子群體之外，也導致學業成功運動員為求不受主流文化壓迫，而被迫否認自己的運動員舊身分、否定自己的運動成就，如此的結果對於學業成功運動員而言亦是相當殘酷的學習經驗。

三、轉換跑道後的運動員必須達成更高標準才能受到主流的肯認

雖然在前面的資料分析中，可以看出校園中對於運動員群體的各種負面觀感與歧視，但是本研究受訪者們的回答中幾乎都有發現一個共同點，就是受訪者們發現當自己轉換跑道之後，雖然運動員的舊身分仍有可能會為自己帶來壓迫，但是若在某些特定條件或情況之下時，主流群體的壓迫態度反而有可能轉變為肯定，甚至使運動員的舊身分有可能轉變為正向的特質。例如受訪者C就

提到運動員在轉換跑道之前，校園中其他師生看待體育班或運動員身分的態度是由正面漸漸轉變成負面的：

C：我覺得國小的時候就會還好，因為其實他們（主流群體師生）只是會覺得我們很厲害，然後很會運動這樣；但是越來越大之後，到了國中高中之後，大家可能就會有點....一聽到你是體保生的時候他就會用一些異樣的眼光看你，或者是就會覺得你不是靠你自己的能力或是實力考進這個學校這樣子。

從國小、國中、直到高中，校園中主流群體對於體育班的態度隨著升學的階段越高而逐漸惡化，受訪者C認為原因是：

C：可能小的時候學科比重沒有那麼大，而且就算是體育班學生也都能夠考出不錯的成績，所以其實跟一般學生（非運動員學生）來說是沒有什麼差異的，然後體育班學生又會運動，所以他們（非運動員學生）就會比較崇拜，覺得好像文武雙全、都能夠兼顧這樣子。但是到了國高中，課業其實就越來越重了，而且國中到高中也必須經過考試，我們只要在術科成績上有好的表現就能夠加分，所以他們（非運動員學生）會覺得有點不公平。可能我們平常學業成績沒有他們好，但最後進的學校卻比他們好，所以他們會有一點心理不平衡啦。

而在C轉換跑道成功之後、進入名校大學就讀之後，C發現大家對於運動員身分的態度又跟以前國、高中時期有所不同：「到了大學之後，其實大家（非運動員學生）對我都蠻友善的，不像以前那樣（C-3）」、「頂尖大學環境就跟以前不太一樣，我覺得他們（非運動員學生）比較不會用異樣眼光去認為你是體保生，功課不好這樣子；反而會覺得你蠻厲害的，就是可以把球打這麼好，我覺得就會又變回有點崇拜你的感覺」。從C的回答中可以看出，校園中主流群體的師生看待運動員的眼光是會隨著不同的學習階段而有改變的，可能在某些階段會有負面觀感、甚至產生敵意，但是也有某些階段是推崇、肯定的，在C的例子之中，當C轉換跑道並且進入頂尖名校就讀之後，運動員的舊身分似乎反而為C帶來加分的效果。筆者好奇的是，為何會有這樣的改變？是什麼樣的原因導致這樣的現象？

若是從其他受訪者提供的回答之中去分析，似乎可以發現，校園中主流群體師生對於運動員舊身分的看法出現轉變的關鍵在於某些「轉折點」、或者是

某些特定狀況或條件的達成。法國社會學家 Bourdieu 指出，宰制階級藉由定義「好的品味」並將這個標準強加在其他人身上來維持其宰制位置，其實目的只是讓不同階級的人們透過文化實踐維持著足以區別的差距（引述自譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008）。換句話說，當運動員達成某些轉折點（好的品味）之後，主流群體對於運動員舊身分的負面態度便會產生轉變，而對於未達成「好的品味」的運動員而言則始終維持著差距。筆者有這樣的發現，是來自於受訪者B的回答：「有個很有趣的現象喔，在你還沒翻轉大家對你的印象之前，你的運動員的特質在大家眼裡都是負面的，但是在你成功翻轉了之後，這些特質反而會為你加分」，可以看出受訪者B認為當自己經歷某些「翻轉」之後，原本在主流群體眼中的運動員負面特質是能夠轉變為正面肯定，原本為自己帶來負面評價的運動員舊身分反而變成一項優勢。而這個翻轉的關鍵點其實就是「學業表現比主流群體更好」：「喔我發現轉折點就是當你的學業上表現的比一般生（非運動員學生）好或是更好的時候啊」。

除了B以外，另位受訪者D也有同樣的感受，D在訪談中透露，其實自己剛轉換跑道時在主流群體之中接收到很多負面的評價，許多非運動員學生與教師對於D的運動員舊身分是予以言語攻擊與貶低的，但是在D學業成功並且轉換跑道成為比其他學生還優秀的人時，這些負面態度便有了轉變：「我覺得是因為我表現得不錯，然後還表現好超過其他的一般讀書進來的學生，反正他們就不會對我說這種話了」，若是更進一步去探討這種態度轉換的背後因素，可以發現在校園中，運動員身分原本是被主流群體師生視為「他者」的，但是當運動員成功的轉換跑道並表現的比主流群體的學業標準還更好之後，便不再被主流群體視為他者，而是能夠被視為主流群體的一份子。

> D：當我大二那一年我拿到系上第四名的時候，他們（主流群體師生）會說：「喔好那我對你改觀了」，那我會覺得有這一種感覺。然後接著一連串就是我讀完一個 major 然後我 double major，他們也會覺得，那你跟我差不多，不會把你當作是異類。

綜上所述，我們可以說，學業成功運動員在轉換跑道前，運動員身分可能使主流群體對其形成一些負面態度而產生壓迫；而在順利轉換跑道過後，即使學業成就已經獲得肯定，但仍有可能因為運動員的舊身分而受到主流群體的壓迫。但是，如果學業成功運動員在轉換跑道之後，表現優異超過主流文化的學業標準，加上又有第二專長的情況下，那麼運動員的舊身分反而可能「變成一

項加分的優勢」或者「受到崇拜、肯定」。由此可見，主流群體看待轉換跑道的運動員，是視為「他者」還是「自己人」，是以運動員在轉換跑道後「學業表現是否比主流的學業標準還好」來當作依據。

這樣的現象背後所代表的意義其實是非常嚴重的。首先，對於學業成功運動員而言「轉換跑道並不代表就能夠受到肯定」，如果不希望自己仍被主流群體視為他者而遭受壓迫的話，就必須努力的表現比主流標準更好，如此才能得到主流文化的肯定；第二，這樣的現象也代表著主流群體對於運動員身分的汙名化非常嚴重，嚴重到學業成功運動員必須達成極高的標準（轉換跑道後學業表現還比大多數的非運動員學生更優秀）才能將運動員身分的汙名轉換為非汙名。第三，對於學業成功運動員而言，在超越主流的學業標準之前，即使已經轉換跑道，卻因為具有運動員的舊身分而仍然是不被肯認的「他者」；而在轉換跑道之後，想要獲得主流群體的肯定，就必須被用更高的學業標準來要求或檢視，唯有達成此「更高標準的學業要求」才能獲得「最基本的肯定」，使得學業成功運動員轉換跑道後仍然必須不斷的努力、時時都要想辦法證明自己，這樣的雙重標準對於學業成功運動員而言亦是不公平的。

四、回顧運動生涯之學習經驗：期許校園能改善運動員的不利文化

學業成功運動員在轉換跑道之後，回顧其學習經驗，從一位全心全力投入訓練的專業運動員，一直到努力兼顧學業成績與運動專業，最後經過抉擇之後轉換跑道成為主流群體，在這樣的學習過程中經歷了不同的群體身分的轉換，因此特別能夠體會不同群體之間的權力關係。如前所述，多位受訪者在訪談過程中都有提到，現在校園中的主流群體仍然對於運動員有一些錯誤的刻板印象或是偏見，這對於運動員的求學經驗有不少的負面影響，因此希望校園中的主流群體師生對於運動員或者體育班能夠友善一點。例如Ｂ在訪談過程中回顧自己轉換跑道成功後的感受是：

Ｂ：這可以分為兩個，一個當然是會很開心啦，我克服了這些障礙啦，我會覺得我做到了（指學業成功），我並不是你們（主流群體）想像的那樣。那第二個就是說，被歧視時會期望他們不要有這種既定印象，因為我覺得不一定是每個體保生都是像一般人所想像的那樣，希望他們也能夠去創造

一個比較友善的環境啦，我們不是不行，我們只是需要一點時間。

可以發現B的想法是希望校園中主流群體不再以一些負面的既定印象對於運動員以偏概全、並且不要先入為主的認為運動員具備這些負面的特質，如此一來將可以使運動員在校園中感受到關懷與友善；而C也認為主流群體的師生不應該因為對於運動員群體感到不熟悉或陌生便給予偏見或歧視：「恩...每個人特質都不一樣，所以你去認識了一個人之後，就會知道他是怎麼樣的人」；另一位受訪者D則也有類似的看法，認為不應該先入為主的對於運動員群體形成主觀的負面想法，而是應該給予公平的態度：

D：我會想要用別的方式說：「ㄟ，其實運動員也不是單純你想的那樣子」。我會說我的朋友，誰誰誰以前也是運動員，但是他在學業成績也一樣達到相當的成就，你（主流群體）不能有刻板印象，你不能用異樣眼光看人家，至少在一開始是這樣。儘管人家真的在學業成績上比較弱勢好了，但他如果有這個心要改變這個現況，我覺得你要給他一樣公平的態度。

但是，即使在學業成功運動員成功的轉換跑道之後，仍然還是可以感受到主流群體對於運動員的一些壓迫，例如D提到當自己表現比非運動員學生還更好的時候，非運動員學生反而覺得不好意思、難為情，似乎意味著主流群體仍然將運動員視為「比較差」的，因此若是輸給運動員，是很難為情的：「有一個是這樣跟我講的啦，他也有來美國，他是跟我說：你不要說自己是體保生，你這樣講，我們（非運動員學生）都會覺得不好意思」但是這樣的反應反而讓D覺得自己是「被預設為會比非運動員學生差」的，這種態度的展現雖然並未直接壓迫運動員，但是其背後隱含的意思仍然會讓運動員產生「自己是比較差」的自我意象。對於這樣的反應，D的感受是：

D：因為這還是因為你一開始有價值偏見，所以你才會覺得這樣子（指難為情）阿。如果你一開始把體育生和一般學生（非運動員學生）當作平等，你完全不會覺得不好意思阿對不對，你如果把體育生當作一個正面的話，你就不會不好意思了，但他覺得不好意思，代表他不是這樣子覺得的。

從D的想法當中可以看出，運動員的群體身分的確為運動員帶來許多負面的影響，學業成功運動員期望的是主流群體能夠抹除這些先入為主的價值偏見，使學業成功運動員能夠感受到是被平等對待的，而不是在充滿價值偏見的壓迫環境下「逼得」學業成功運動員不得不更加努力轉換跑道以證明自己、並

爭取被平等的對待。就如同受訪者A提到，自己所認識的某所高中的田徑教練帶著選手去做社區服務，目的是為了使一般人對於運動員的形象有所改觀，A對於這樣的現象表示：「這個部分的努力當然不會是只有體育生要去做這方面，這樣會顯得好像體育生比較卑劣…所以才要努力去改善自己的印象」[31]，由此可見，一個對運動員友善的校園，不只是運動員本身要爭取友善，而是校園中的主流群體也應該要努力屏除對於運動員不友善的種種刻板印象與偏見。

但是也有受訪者提到，在求學經驗中其實也感受到主流群體對於運動員文化有一些正面的看法與肯定。例如C跟D兩位受訪者提到：

D：我有聽過比較正面的看法。就是台灣環境中，有專職運動的人其實並不多，那你做運動員，對有些人來說他們會覺得是一個榮譽感，也有這樣正面看法存在。他會說運動需要團隊合作，也需要運動家精神，當你盡了力之後你輸了，你就恭喜別人成為第一、第二名，也有這種認為說：「你是運動員出身，那你對團隊合作、榮譽感這種責任心比較強烈，你比較吃苦耐勞」。有些人是這樣認為啦，因為我們只是經過一個艱困環境走出來的，有部分人士這樣認為。

C：比如說體育班的學生會比較團結、比較懂得分工合作，但是這些特質不會在上課的時候顯現出來，可能是在有活動的時候或者是全班性或全校性的的競賽的時候，他們就會特別的去專注在那些活動上面。

但是，這些訪談資料中所提到的校園中對運動員的正面觀感，可能會使得運動員產生一些錯誤的幻覺，認為校園中對於運動員不只是施以壓迫而已，也是對於運動員有所肯定。但是若是仔細去觀察，可以發現校園中對於運動員的這些「正面肯定」的類型似乎仍然對於運動員形成壓迫。在互相比較之下可以發現，校園中對於運動員的壓迫往往是源自於對於運動員的「本質」或者「身分」的排斥，是運動員與生俱來的、難以改變的、最基本的特質；但是對於運動員的正面肯定，例如「有榮譽感」、「團隊合作」、「運動家精神」、「吃苦耐勞」等等，這些皆是屬於高標準的要求，在這樣的情況下對於運動員而言

[31] 原始資料為：我會讀一發書給大家看，讓考試表現不錯。或者說至少讓體育人展現比較讓人親近的感覺。比如說像我知道成淵高中有一個潘老師，就有時候會帶選手去做一些社區服務，那這樣就有可能會去拉近普通生跟體育生之間的距離跟隔閡，而且有更多的機會可以去交流、去認識彼此。當然這個部分的努力當然不會是只有體育生要去做這方面，這樣會顯得好像體育生比較卑劣…所以要去改善自己的印象…

是一種不公平的要求，似乎代表著運動員的本質上背負著「不勞而獲的劣勢」的身分，卻又被要求要達到這些「高道德要求」的標準，才能夠獲得主流群體的讚賞與肯認。因此，不能僅僅將這些正面評價的出現視為是一個對於運動員友善的校園環境。

肆、小結：轉換跑道後的學業成功運動員向主流文化價值觀趨近

在本章第二節曾經提到，學業成功運動員雖然在運動員群體之中與其他同儕一同進行訓練與競賽，但是在主流群體的壓迫之下透過努力學習，希望能夠成為非運動員學生。而在學業成功之後開始採納主流群體的價值觀作為衡量的標準，以主流價值觀指導自我行動、甚至用以評價運動員同儕。在此階段，學業成功運動員之自我認同出現轉變，轉而認同主流文化的學業至上價值觀，但是此階段的認同轉換是希望能夠脫離原本的運動員群體、成為主流群體做為出發點。

而在本節的研究分析中可以發現，學業成功運動員在脫離運動員群體之後，順利的成為主流學生群體的一份子，但是在主流群體中卻仍然能夠感受到自己的能力與成就是被質疑的，而運動員的舊身分更是在轉換跑道後仍然帶給學業成功運動員相當程度的困擾。因此，即使已經轉換跑道，但是學業成功運動員仍然能夠感受到自己在主流的學生群體中是一位「他者」。在此階段，學業成功運動員經歷了第二次的認同轉變，更加認同主流群體的價值觀。此階段認同轉變不同於學業成功運動員仍屬於運動員群體時的認同轉變，而是為了讓自己與主流的非運動員群體「更相似」，導致學業成功運動員開始以非運動員學生的眼光來檢視運動員群體，也開始採用主流群體的價值觀與標準來要求原本的運動員群體，而對運動員群體造成壓迫。

若以多元文化教育之相關理論看來，在 Frantz Fanon 的《黑皮膚、白面具》一書中（陳瑞樺譯，2005）指出，在白人優勢文化的統治之下，黑人認為變成白人是比較好的，因此處處模仿白人、學習白人的語言、希望與白人世界同化，才能被認定為真正的人。這樣的現象是因為黑人在白人的壓迫之下，黑人無法

自我肯認、自覺自己是比較差的、開始鄙視自己的鄉土語言與文化；為了想要脫離白人的壓迫，因此學習白人文化（白人所使用的法語），希望藉此跟白人一樣成為一個真正的人，以提升自我地位。而李有成（2005）在其書中也引用 Fanon 的例子：「一位馬丁尼克島土生土長的黑人到了巴黎住一陣子之後，回到故鄉便不願意用母語與家人交談，而認為白人所使用的法語才是好的」，李有成以此例子指出，優越感不只存在於西方人身上，也存在受西方教育的人身上。

但是在《黑皮膚、白面具》書中 Fanon 指出，當黑人學習白人文化之後，會漸漸開始反向回頭的採用白人文化的標準來要求家鄉的黑人群體成員，對於未達成此標準的群體成員則會產生負面的評價，這裡所要呈現出一個很重要的概念便是後殖民主義者所要批判的現象：文化的殖民不再是以優勢文化直接對弱勢文化進行壓迫，而是弱勢文化中的成員受到優勢文化影響之後回頭對母文化進行壓迫。另外，以優勢文化的標準反向要求原本母文化成員的現象其實正是反映出黑人內心的扭曲主體性，因為黑人雖然已經接受並學習到白人的語言及文化，但是這種白人文化卻是歧視著自己的膚色，導致黑人即使是法語說的很接近「白人標準」，但心中卻仍然充滿著焦慮感，因為黑人自己知道最完美的結果也只不過是成為一個像是白人的黑人，說穿了只能算是一個贋品，因此將內心的焦慮感轉移至反向要求其他黑人也應達成「白人標準」。若從 Fanon 的理論來看，學業成功運動員在轉換跑道之後，所產生的認同轉換可以從以下幾點進行分析：

一、被誤認壓迫後的扭曲主體性

如前所述，在學業成功運動員完全轉換跑道之後，經歷了第二次的認同轉變。此時學業成功運動員所屬群體已經不同，但是其運動員的舊身分仍然為其學習經驗帶來相當程度的困擾。從訪談資料中顯示，學業成功運動員轉換跑道後，在主流群體的眼中仍然擺脫不了曾經身為運動員的事實，因此能力與成就經常受到質疑。在這樣的狀況下學業成功運動員雖然已經學習到主流群體的文化與價值觀，但是這些文化與價值觀仍會對於自己的運動員舊身分形成歧視與壓迫；而學業成功運動員的內心仍然感到焦慮，因為縱使已經達成主流群體的學業標準，但當主流群體對於運動員文化進行壓迫時卻仍然能夠影響到自己，這也不時的提醒學業成功運動員仍然無法擺脫運動員的舊身分，使學業成功運

動員感受到雖然已經轉換跑道進入主流群體，但是還是跟大家（非運動員學生）有所不同，而在身分認同上產生扭曲。

二、接受主流群體的學業標準並且深刻力行

學業成功運動員在轉換跑道後，在學習方面遭遇到的阻礙之一便是適應主流群體的學業標準較為吃力，而學業成功運動員必須付出更多的努力來達成此一學業標準；至於提升學業表現的主要原因，便在於能夠真正的成為主流群體的非運動員學生之一，使學業成功運動員不惜犧牲更多精力與時間來努力提升學業成就，為的就是能夠脫離運動員的群體文化。從訪談資料中可以發現，運動員努力追求學業表現以成為非運動員學生的心態，似乎與 Fanon 書中的黑人努力學習白人法語以成為白人的心態有異曲同工之妙。

三、以優勢者的標準要求原本的運動員群體

學業成功運動員在成功轉換跑道之後，逐漸成為主流群體的非運動員學生，在價值觀上也與主流群體較為接近。從訪談資料中可以發現，學業成功運動員在轉換跑道並且受到主流文化的「洗禮」之後，漸漸被主流價值觀同化，除了自己力行主流群體的標準之外，也開始以「學業成就做為衡量他人之標準」的觀念來評價運動員群體，並且出現「運動員為什麼都不好好念書？」的想法，甚至擔心被運動員同儕拖累、對運動員文化或同儕形成負面評價。這樣的現象其實正如同《黑皮膚、白面具》書中想指出的後殖民主義特徵一般，強調的是在優勢文化的影響之下，弱勢文化中的部分成員接受優勢文化的價值觀而反向對於弱勢文化進行壓迫，這樣的現象使得優勢文化可以較輕鬆容易也能夠達成壓迫的效果。而從受訪者 B 的回答中可以看出，學業成功運動員轉換跑道之後，認為「其他運動員也應該努力念書、才能改變劣勢」的心態：「這重點就是，你運動員不能一直要求我們（主流文化師生）要給你幫助、給你協助，別人對你有既定印象沒關係，重點是你有沒有想辦法去改變自己過」。

四、對於不符合主流標準者感到不滿

學業成功運動員提升學業表現後與非運動員學生無異，在轉換跑道進入主流群體之後，可能會產生如同多元文化學者 Banks 所指出的「身為主流群體的錯誤優越感」（Banks，2008），因此無法肯定或讚美原先的運動員群體的文化，甚至更進一步對於「不符合主流學業標準」的運動員群體文化產生批評或鄙視。從訪談資料中可以看出，學業成功運動員在轉換跑道後，除了開始以主流群體的學業標準來評斷原本的運動員群體之外，對於學業成就較低的運動員更是會產生負面評價，認為大部分的運動員都是不夠努力、都不好好念書。這便能夠解釋「何以學業成功運動員在提升學業表現之後反而對運動員群體造成壓迫」的現象。

五、轉換跑道後並未檢討主流標準，反而將他者形象自我內化

多元文化教育主張的是，主流文化不應將非主流文化的差異解讀成負面的「缺陷」或是「不足」，因為這些差異所根據的分類標準是單一的，而且往往是權力不對等下的產物（游美惠，2005；莊勝義，2007；譚光鼎等，2008）。如此看來，校園中主流群體的師生與運動員群體之間存在的權力不對等，將使得校園中的「成功標準」變得單一，而加劇支配文化的同化效應。從訪談資料中可以看出，主流文化藉由對待運動員的態度轉換來進行壓迫，只有當運動員表現符合主流標準時才能免除主流群體所投射的負面觀感，因此在本質上仍是對不同於主流的群體進行同化。另外，學者 Banks（2008）認為，優勢群體的學生在校園中學習順利的原因，是因為校園中的標準是優勢群體所熟悉的，而這些標準對於非主流群體的學生而言是陌生的，因此學習過程中往往更加辛苦。對於學業成功運動員而言，在轉換跑道之前曾經經歷過主流群體對於運動員群體的壓迫，為了達成主流的學業標準所付出的犧牲與努力更是可觀，學業成功運動員曾經走過這條辛苦的道路，應該最能夠體會其中的辛酸血淚，但是訪談資料中卻顯示學業成功運動員在轉換跑道成功之後，不但沒有挑戰主流價值觀所設立的單一學業標準，反而以此單一標準反向要求原本的運動員群體，並且將無法達成此標準的運動員「他者化」，由此可見學業成功運動員不但將主流群體對運動員的「他者形象」自我內化，甚至在結構中成為了主流學業標準壓迫運動

員群體的「幫兇」。

第四節　批判性多元文化主義之觀點與學業成功運動員之學習經驗與生涯選擇

在第二章文獻回顧中的第一節曾經介紹了多元文化主義中的不同派別與爭議，而本研究從批判性多元文化主義之觀點切入研究主題，因此在本節中將以批判性多元文化主義之精神與觀點來檢視校園中的運動員與學業成功運動員的學習經驗與生涯選擇，並且批判校園中對運動員的壓迫，最後對於如何塑造一個對運動員友善的校園環境提供一些建議。

壹、批判性多元文化主義之核心精神

根據譚光鼎等（2008）所著《多元文化教育》一書中所介紹，不同的理論派別也分別發展出不同的多元文化論述，而批判性多元文化主義所關注的兩個重點便是強調結構性壓迫的嚴重性並且進行批判，而在結構性壓迫之下個人的努力往往難以改變結構與制度，因此需要改變的是結構與制度。

一、強調對於結構性壓迫進行批判

批判性多元文化主義認為，結構性的壓迫是比群體或個人的壓迫更為嚴重的壓迫型態。優勢的文化或群體藉由社會上的制度設計或是文化霸權等等的方式將優勢文化的價值觀變成社會中的單一標準，而對於弱勢文化形成壓迫。這種壓迫並非單一、獨立的，而是整個社會結構都形成對於弱勢文化不利的環境；這也使得弱勢文化的成員要想突破這樣的困境會變得更加艱難，因為對抗的不再只是優勢文化的成員，而是整個社會、整個結構。

此種結構性的壓迫往往不易察覺，甚至連弱勢文化的成員都容易產生一種

錯覺－認為自己並未被壓迫，只是自己不夠努力。當社會中的每一位成員都對於優勢文化的價值觀感到習慣之後，便不容易對這套價值判準進行批判或檢討。在這樣的情況下，優勢文化的成員會認為自己是居於主流的、好的品味，將不同於主流價值觀的文化視為不合標準、較劣等的；而弱勢文化的成員則漸漸形成「自己是比較差的」的錯覺，並開始向優勢文化靠攏。最終將使得優勢文化的價值觀越來越壯大，而弱勢文化受到壓迫則越來越式微、甚至漸漸消失。

批判性多元文化主義主張應該以批判意識進行觀點重建與知識重構，尤其是對於非主流的弱勢文化而言更應該具備批判意識；要使弱勢文化的成員得到肯認，首先要批判的便是不可將優勢文化的價值觀做為主流的單一標準，因此批判性多元文化主張應該去中心化、挑戰與破除主流思想與價值觀。而對於人人習以為常的制度與結構所造成的壓迫，批判性多元文化主義亦強烈的批判優勢文化透過學校教育的過程將其優勢價值觀設計為校園中的單一標準，使其能夠不斷再製其優勢地位，並將此優勢價值觀強加於弱勢文化之上、用以批評弱勢文化的「不合格」而形成文化暴力。

二、力求改變造成壓迫的制度與結構

除了批判優勢文化霸權之下對於弱勢文化所形成的結構性壓迫之外，批判性多元文化主義也關注應該如何改變此一造成壓迫的結構或制度，因為弱勢文化的成員有可能希望藉由努力去翻轉受壓迫的處境，但是過程往往只能改變個人處境，對於整個文化受壓迫的現況往往難以改變，因此唯有挑戰壓迫的結構、打破不合理的制度，才是真正的解決壓迫的方法。

以優勢文化價值觀為主的主流標準之下，往往將弱勢文化的成員視為「偏差的」、「不正常的」，將弱勢文化視為「比較劣等」的是因為其「與主流的優勢文化不同」。因此，必須要改變的是優勢文化的價值觀，不應將弱勢文化成員所具有的「差異」視為「缺陷」，而是必須積極處理不同文化或群體之間的異質性問題，看待差異時必須納入社會、文化、歷史等等因素綜合檢視，才能將差異「脈絡化」，了解差異形成的原因、重視差異的重要性、並且避免差異成為障礙。

因此，批判性多元文化主義並不主張個人透過努力來抵抗結構的壓迫，而是強調應該從結構上做改變，唯有消除結構性的壓迫，弱勢文化的成員才能增

加成功的機會。而要改變結構與制度，批判性多元文化主義的首要之務便是對於優勢文化為主流的價值觀進行質疑與挑戰，而不是對每一種文化都抱持中立態度、讓學生接觸多樣性的教育。以批判性多元文化主義為精神的多元文化教育具有「教學政治化（to make pedagogical political）」的思想核心，是藉由這種對於主流文化之霸權進行批判的過程，除了讓學生了解社會權力的運作或壓迫會如何形塑他們的生活與學習經驗之外，還會進一步反思該如何反抗與轉化事實、抗拒這些壓迫，唯有如此才有可能改變、撼動結構性的壓迫狀態。

貳、以批判性多元文化主義之觀點反思學業成功運動員之學習經驗與生涯選擇

若以批判性多元文化主義的觀點看來，本研究不僅僅要關注學生運動員與非運動員學生之間的差異，更是要探討差異的形成過程以及差異所造成的影響。透過批判性多元文化的觀點，能夠將運動員與非運動員學生之間的差異「脈絡化」，並且從訪談過程中了解校園中的優勢文化與弱勢文化之間的運作關係；而批判性多元文化觀點也能夠幫助我們反思升學主義如何運作並對於運動員群體形成壓迫，並檢討校園中的主流文化（升學主義）如何塑造出一套以學業為主的單一標準以鞏固自身優勢地位、但卻對其他非主流群體形成壓迫的文化霸權。當我們採用批判性多元文化觀點時，便能夠理解運動員在主流壓迫之下的學習經驗，並進一步思考如何翻轉校園中以學業做為單一評量標準的文化暴力。

一、校園中的權力結構對於學生運動員之影響

以批判性多元文化主義之觀點看來，校園中的權力結構是以升學主義為主流，在升學主義的主流價值觀之下，校園中的教師與學生都以學業成就做為衡量他人之標準，在這樣的情況下學業成就普遍較低落的運動員便成為校園中的「他者」。這種他者的處境展現在對於運動員有許多誤認，包括對於運動員有許多學業方面與德行方面的刻板印象或偏見等等。

批判性多元文化主義認為，優勢文化的壓迫因素並非單一且獨立的。校園

中對於運動員的壓迫可能來自於教師、非運動員學生、甚至是校園制度的設計（例如考試與分班制度）等等。由於非運動員學生在校園中居於多數，因此對於運動員群體的壓迫往往不易察覺，因為整個結構都已經習慣了以學業表現做為標準的價值觀，非運動員學生認為學生本應好好念書、學業成績好才是「好的品味」，而運動員也習慣了被視為「不合格」學生，而之所以不合格則是因為自己不夠努力。

批判性多元文化主義主張應該將差異「脈絡化」，運動員與非運動員學生之間的學業差異其實來自於群體差異，運動員必須花費許多時間與體力進行專業訓練，而運動員的努力目標也與非運動員學生有所不同。若是主流文化並未將這些脈絡理清的話，則會對運動員產生許多壓迫，例如教師對運動員進行教學時就可能容易放棄運動員，而非運動員學生也可能認為運動員都是「頭腦簡單、四肢發達」。這種未將弱勢文化的差異「脈絡化」的優勢文化霸權，才是批判性多元文化主義所要批判的。

二、校園中的權力結構對於運動員追求學業成就造成之影響

當學業成就變成校園中衡量一切表現的主流標準時，運動員受到主流的壓迫而漸漸認為自己是比較差的，若要避免受到壓迫則不得不向主流靠攏，付出更多的努力追求能夠受到主流所認可的成就－學業表現。這樣的結果導致優勢文化的霸權越來越強大，而原本就處於弱勢的運動員文化越來越弱。

當運動員開始追求學業成就的過程中，整個結構中對於運動員的壓迫仍然使得其追求學業成就的過程充滿困難。想突破被壓迫的困境，就必須追求學業成就，但是運動專業的訓練與學業成就的追求卻往往是衝突、矛盾的。若要繼續運動訓練，則無暇兼顧學業導致繼續受到壓迫；而若全心追求學業表現，則必須放棄努力已久的運動成就。而當運動員在追求學業成就的過程中，主流群體的教師與非運動員學生也仍會對其抱持質疑與不信任、甚至不願提供協助，使得運動員在追求學業成就的過程中彷彿背負著「不勞而獲的劣勢」，導致必須付出更多的努力、犧牲更多的事物才能夠得到肯認。

但是在結構性壓迫之下，這些困境仍然不易被重視，因為主流群體仍然會認為運動員追求學業成就本來就是應該的、而遭遇困境則更是驗證了「運動員

不會念書」的偏見；而對於運動員而言，漸漸認為自己的確比較差、本應追求學業成就，若遭遇困境時也會解讀為是自己不夠努力，如此一來將使得學習經驗更加辛苦。

三、校園中的權力結構對於學業成功運動員轉換跑道之影響

運動員提升學業成就之後，漸漸成為學業成功運動員，但是在對於運動員壓迫的結構中，即使提升學業成就仍會不時受到主流的壓迫，因此使得學業成功運動員最終必須放棄運動成就、看似自願的轉換跑道。這種轉換跑道的背後心態來自於提升學業成就之後，便對於自身的運動員認同開始轉變，漸漸採納主流文化的標準，除了親身力行之外，也用以衡量運動員群體。

當學業成功運動員轉換跑道時，開始漸漸與運動員群體疏遠、甚至被視為運動員群體中的「他者」，可以說在結構性壓迫之下，運動員群體之間可能會被分裂；而學業成功運動員轉換跑道之後，反而以主流文化之學業標準反向要求運動員群體，甚至對於未達成主流標準的運動員感到不滿，更是使得學業成功運動員與運動員群體之間的關係被迫面臨決裂。學業成功運動員提升學業成就、放棄運動員身分而轉換跑道進入主流之後，卻仍然面臨主流文化對於其運動員舊身分的壓迫，包括了能力受質疑、被懷疑運用特權或是藉助特殊幫助等等。

從批判性多元文化主義觀點看來，在對於運動員壓迫的升學主義結構之下，學業成功運動員為了不想被視為校園中的他者而努力追求學業成就，但是在轉換跑道之後不但被視為運動員群體中的他者之外，也因為具有運動員的舊身分而被主流群體視為他者，始終難以完全融入主流群體之中。這樣的結果，使得學業成功運動員即使在轉換跑道之後，仍必須努力不懈、時時刻刻證明自己，甚至被迫要達成更高於主流的標準才能夠受到主流群體的肯認。

四、小結：學業成功運動員之個人努力難以改變整體的受壓迫處境

學業成功運動員所從一位運動員轉換跑道成為非運動員學生的過程中，付

出的努力是很多的。在學業成功、轉換跑道之後，看似已經成為主流群體的一份子，但其實在非體育相關學校的校園中仍然被視為「他者」；而為了讓自己更融入主流的非運動員學生群體，學業成功運動員轉換跑道後接受了主流的學業標準、甚至以此標準反向要求原本的運動員群體而造成壓迫，因此可以說優勢的主流文化藉由學業成功運動員對運動員進行後殖民主義的壓迫型態。

前面第一節後段提到，學業成功運動員追求學業表現是對於主流文化的壓迫進行一種「抵抗」，而在學業成功以及轉換跑道之後，看似是已經成功的抵抗壓迫並且證明自己，但實則不然。從研究發現中可以看出學業成功運動員轉換跑道後反而成為對運動員群體形成壓迫的結構中的一份子，在自我認同與價值取向方面也漸漸的與主流文化的標準趨近，因此說學業成功運動員「成功抵抗壓迫」似乎不及「被主流同化」來得貼切。

但是在本研究中，關於學業成功運動員受到主流同化而對運動員群體形成壓迫的研究發現，並非是檢討、指責學業成功運動員。此處所要強調的是，即便學業成功運動員加被付出努力去抵抗受壓迫的現況、甚至最後成功的證明了自己的能力，但是對於運動員群體受壓迫的整體處境卻沒有改善，運動員群體在校園中仍然受到壓迫。因此，本研究結果並非要指責學業成功運動員，而是要強調更嚴重的問題：「為何在如此奮力的抵抗之後，對運動員不利的結構仍然沒有被撼動？由此可見結構的壓迫是多麼的強大」。

但是我們也不能因為學業成功運動員抵抗成功、但卻沒有撼動結構，而簡單的將學業成功運動員的努力輕視。根據 Banks（1989）所提出的「多元文化課程發展模式」中的第一階段「貢獻模式[32]」之觀點看來，學業成功運動員拒絕成為校園中的他者以及主流文化中的受壓迫者，選擇用自身努力來抵抗主流文化對運動員的刻板印象與偏見，在成功提升學業成就以及轉換跑道之後，其實正是貢獻模式中所需要的英雄事蹟。雖然這樣的成功與努力仍然無法撼動整個結構對於運動員的壓迫，但是學業成功運動員對於結構的抵抗仍然有所貢獻：讓我們看見「主流結構的強大」。

重點是，若以批判性多元文化觀點檢視校園中對於運動員群體的壓迫，其實要批判的並非教師與非運動員學生對於運動員不友善的行為舉止、亦非學業

[32] 貢獻模式：Banks（1989）提出一套由淺至深、循序漸進的多元文化課程發展模式，第一階段稱為貢獻模式，在主流的課程中強調弱勢群體的英雄事蹟與貢獻，使弱勢群體之文化與貢獻能夠更廣泛被認識，但此階段的課程仍以主流文化的人、事、物為核心。

成功運動員向主流靠攏的認同轉換，而應批判的是整個社會結構都奉行升學主義價值觀、整個校園結構都以學業成就做為單一衡量標準，以致於對於運動員不友善的重文輕武的觀念。

第五章　結論與建議

第一節　結論

本研究透過深度訪談之研究方法，分析校園中主流群體的文化與價值觀對於運動員群體有哪些刻板印象與偏見，這些壓迫如何影響運動員的學習經驗，而運動員又是如何對於這些壓迫作出回應；另外，運動員群體中又包含了學業成功運動員，本研究特別關注學業成功運動員面對壓迫時所採取的回應策略，會如何影響學業成功運動員的學習經驗、自我認同以及未來選擇；最後，學業成功運動員在離開運動場之後，透過自我反思以回顧在壓迫之下的學習經驗，這些學習經驗對其所產生的影響是過去研究中所較少關注，因此具有獨特之價值。以多元文化教育之觀點分析本研究中受訪者所提供的訪談資料之後，可以得出以下幾個結論：

壹、在校園中學業表現成為單一標準，而運動員成為他者

在校園中，主流群體之教師對於運動員的壓迫展現在許多刻板印象或偏見之中，包括對於運動員之學習能力抱持懷疑、對運動員之學業表現抱持低期望，這些偏見甚至會影響教師在教學過程中容易消極放棄運動員；另外教師也抱持著運動員通常較愛玩、較野蠻的刻板印象，以致於採用雙重標準看待運動員，當校園中出現不良行為事件時總是與運動員群體聯想在一起。

而主流群體之學生亦是認為運動員皆為「頭腦簡單、四肢發達」，先入為主的預設運動員在學習能力上不如非運動員學生；甚至將運動員不愛念書之現象與德行做聯結，而認為運動員通常較缺乏文化或沒水準。在這樣的刻板印象之下對於運動員的運動成就與升學成績便容易心生不平衡之感受而予以否定。

這些刻板印象與偏見，造成運動員在學習環境中長期處於弱勢，包括在校園中被歧視、被教師放棄、忍受非運動員學生的偏見、對自己沒信心，這些影響可能導致運動員在學業上自我放棄，甚至出現運動員之間的反智文化，而更

加的加深社會大眾對於運動員「不會讀書只會運動」的刻板印象。

但是若是仔細分析，可以發現這些對於運動員的壓迫其實都源自於主流群體之師生忽略了運動員的結構性群體差異，而這些差異未被脈絡化的情況下便容易使得主流群體之師生採用主流的學業至上價值觀來評價運動員，認為運動員無法達成主流群體的學業標準是由於運動員學習能力不足等等「本質上」之問題。如此一來，學業表現成為校園中之單一標準、學業成就以外的表現不受重視，而運動員則因學業成就較為低落而被排除於主流群體之外成為校園中之「他者」。

而關於「標準」的制定過程，譚光鼎等（2008）認為不同群體之間在面臨競爭關係時，優勢團體會建立許多規則以鞏固既得利益；而 Young（2009）則是以「文化帝國主義」之概念來說明主流文化群體用自己的標準做為規範所有人的工具，並以此作為唯一的衡量基準。如此看來，當校園中的主流群體以「學業成績」此單一標準來衡量轉換跑道後的運動員時，其實之中是含有高對低的權力運作與壓迫，而運動員則因未達成主流的學業標準而被區隔為校園中的他者。

貳、運動員群體的結構性差異使運動員背負不勞而獲的劣勢

運動員必須長時間進行專業訓練，在課程安排上也不同於主流群體之學生，體力與時間分配不同於非運動員群體的情況下，因此在學業表現上與非運動員學生有所不同，這樣的現象是因為兩個不同群體之間具有「結構性之差異」而非「本質上之差異」。但是這樣的差異對於運動員的學習經驗造成許多負面的影響與阻礙。

學者 McIntosh（1988）提出「不勞而獲的劣勢」的概念以說明某些特定的背景或身分會為個體所帶來更多的阻礙與困境，正能夠說明運動員的學習經驗，在時間與體力被瓜分的情況下仍必須被單一學業標準所要求，導致較辛苦之學習經驗。例如運動員之身分往往容易使得教師先入為主的對於運動員採取低期望與放棄教學、在升學或求職時也容易被質疑能力或學歷、被視為能力有缺陷而需要接受特別幫助或關懷、被認為容易出現偏差行為而被特別「關注」或被貼上「假想犯」之標籤等等，但是若是身為主流的非運動員學生身分時，通常

不會受到這些質疑與壓力。

根據 McIntosh 的理論指出，背負著不勞而獲劣勢的群體，往往需要付出更多的努力，才能擺脫劣勢；這樣的理論顯示在運動員群體身上時，往往是運動員必須加倍努力才能夠得到與非運動員學生相同的肯定、學業成就必須更加優異才能擺脫「頭腦簡單、四肢發達」之負面評價、時間與體力被訓練瓜分的情況下必須犧牲更多普遍性的娛樂才能達成主流的學業標準…等等。當運動員除了在運動場上有所表現之外，也在學業方面付出相當之努力，則往往是一條非常辛苦的道路，辛苦的原因除了須付出更多的努力在「一心二用」上，更是要承受著社會大眾對於運動員的刻板印象所產生的壓力，在難以推翻這樣既定的有色眼光以及龐大壓力的情況下，絕大多數的運動員在校園中是處於劣勢的。

這樣的劣勢地位，展現在校園中，運動員常常在學業方面是被放棄的一群；展現在社會中，運動員常常是承受偏見與歧視的群體。因此，可以說這些負面評價與觀感使運動員必須付出更多努力才能擺脫劣勢，運動員之身分便是背負著「不勞而獲劣勢」的。

參、即使學業成功運動員努力突破困境，但主流的壓迫仍然如影隨形

運動員在學習過程中能夠察覺到來自於校園中主流群體之師生的壓迫，因此某些學業成功運動員選擇勇於抵抗這些壓迫，透過加倍的努力爭取與非運動員學生相同的學業表現，期望能夠消除這些刻板印象與偏見。因此，學業成功運動員在時間與體力分配上必須有更完善的規劃、自我要求必須更高、犧牲更多的娛樂與休息時間，希望能夠突破這些壓迫與困境。

學業成功運動員在努力突破困境的過程中，深信在學業成功後就不會受到這些壓迫，但是其實這些壓迫是針對「運動員之群體身分」，因此即使在學業成功運動員達成與非運動員學生無異之學業成就後，因為仍然屬於運動員之群體一份子，以致於在突破困境的過程中阻礙重重，例如得到的資源與協助有限、被主流群體拒於門外等等；而在努力提升學業表現以及突破困境之後，運動員的群體身分仍然使得主流群體對於學業成功運動員難以肯認，包括質疑其能力

與成就、或者是深信是藉助特殊的「優惠」或「幫助」才能夠達成主流群體的學業標準等等。

因此可以說，運動員想要擺脫主流群體的壓迫，必須努力達成主流的學業標準；而在努力突破困境、成為學業成功運動員之後，卻仍然因為具有運動員的群體身分，而使終承受著來自於主流學生群體的壓迫。這樣的結果會使得學業成功運動員更進一步的想要擺脫運動員的群體身分、放棄努力已久的運動成就、否定運動員的身分認同而徹底轉換跑道成為非運動員學生。如此一來，可以說是主流群體的價值觀藉由對於運動員群體的壓迫來達成主流文化的同化效果，使得學業成功運動員「自願」放棄運動員身分、選擇進入主流文化的群體之中。

肆、即使學業成功運動員順利轉換跑道，但在校園中始終被視為他者

從訪談資料中顯示，學業成功運動員為了避免成為主流壓迫的對象、不願成為校園中的「他者」，因此在運動員群體之中選擇轉換自我認同，轉而以主流文化之價值觀做為自我要求的標準，期望能夠轉換跑道、脫離會受到壓迫的運動員群體身分。在這樣的情況下，不只是被主流群體視為他者，甚至於在充斥反智文化的運動員同儕之間也會被以「與母群體不同的他者」看待。

但是在轉換跑道之後，即使已經進入主流的非運動員學生群體之中，但是「運動員的舊身分」仍然會使得非運動員學生群體以異樣的眼光看待學業成功運動員；另外，學業成功運動員在非運動員學生群體之中學習到主流群體之價值觀，體會到主流群體對於運動員群體的壓迫、甚至被同化後反而回過頭以主流標準來評價運動員群體，在這樣的情況下，雖然已經進入主流群體，但這個主流群體的文化卻是歧視著自己的舊身分，而在日常生活中自己的運動員舊身分也會不時被關注，使得學業成功運動員在主流的非運動員學生群體中仍然是以「他者」的身分存在著。

以多元文化教育的觀點來看，Frantz Fanon 的書中提到黑人為了成為白人群體的一份子而努力去學習白人使用的法語，但是即使能夠說出「標準」的法語

之後也會因為意識到自己真實的舊身分為何，因此而感到迷失、焦慮與不適（陳瑞樺譯，2005）；學業成功運動員在轉換跑道後自我認同轉變，甚至為了成為「正統」的主流群體學生而開始以主流標準反過來壓迫運動群體，但是過程中學業成功運動員自知在身分上仍然與主流的非運動員學生有所不同，因此在身分認同上仍然不同於主流群體；另外，主流的群體也因為學業成功運動員的「舊身分」而無視學業成功運動員已經達成主流價值觀中的「成功標準」而始終將學業成功運動員視為不同於主流的「他者」。

伍、壓迫並非來自於「人」，而是社會結構下的產物

雖然在本研究的分析之中顯示，在校園中對於運動員群體的壓迫是來自於主流群體的教師與非運動員學生，但是很重要的一點強調便是，這些壓迫其實並非「個別」的教師或非運動員學生，也非身處於主流群體之中的成員，而是整體社會價值觀對於運動員文化不友善所致。

從訪談資料中顯示，對於運動員文化不友善的現象可以分為社會面與校園面。在社會層面上，無論是過去文獻的研究發現或是本研究之多位受訪者表示都可以看出，在職業結構上對於運動員是不利的。首先，國家、政府對於運動員的職涯發展方面普遍缺乏保障與輔導，導致運動員難以憑藉著精湛的一技之長謀職，在離開運動場之後也難以有好的發展；再者，社會大眾對於運動員的認識是陌生的，導致對運動員的印象還停留在過去的一些負面形象中（過去觀念中走運動員之路的通常是書念較少的人），因此對於雇主而言對於運動員的能力抱持懷疑；最後，在各種職業類別中，以運動專長為主的職業不多、且通常待遇較差，使得運動員的常見職業在社會地位上落居下層。這些因素綜合之下，導致社會結構對於運動員普遍存有負面觀感或評價。

而在校園中，受到社會普遍價值觀的影響，導致校園中的主流群體產生「運動員的未來出路都不好」、「學運動的人都是書念不好的人」，因此對於運動員都抱持負面的眼光。而在台灣校園中盛行的升學主義價值觀之下，校園中普遍重文輕武，認為只有學業成績才是學生成功的關鍵；當校園中只以學業成就做為衡量學習成敗的標準時，便會對於運動員的學業低成就現象產生以偏概全的鄙視心態，而運動成就在校園中不被重視、被視為是「對未來沒用」的成就或技

能。即使學業成功運動員在學業成就上與一般非運動員學生無異，但是在主流群體對於運動員文化的結構性差異缺乏認識、感到陌生的情況下，反而會認為這是運動員「本來就應該做的」。

即使在校園中已經有許多針對運動員的補救制度或保障措施，但是在社會整體結構對於運動員不友善的狀況之下，這些保障制度之美意往往無法達成，甚至反而會對運動員造成傷害。例如運動績優生入學管道使運動員可以透過加分升學的方式進入頂尖學校就讀，目的是希望能夠培養更多優秀的體育人才；但是在社會價值觀對於運動員的結構性差異仍存有誤認的情況下，這項制度反而使運動員被認為是「都靠加分才能升學」、「不用努力就可以念好學校」，如此一來更是加深了主流群體的非運動員學生對運動員群體的敵意，在這樣的壓迫下反而使得學業成功運動員選擇脫離必須承受許多敵意的運動員群體。而校園中的分班制度將運動員與非運動員學生分流，目的是讓學生能夠在合適的學習環境中更能充分發揮潛能，但是在對於運動員不友善的社會結構中，這項政策反而使體育班成為主流群體學生眼中的「放牛班」、「校園問題滋生的根源」、或者是「野蠻人就讀的班級」。

因此，在校園中，運動員所承受的壓迫與不友善，並非來自於特定的人，而是整體社會結構歧視運動員文化的結果；要解決運動員所面對的壓迫、使校園成為友善的學習環境，要改變的不是制定更多的保障制度，而是社會結構上對非主流學生群體的惡意眼光。

第二節　建議

壹、校園中應致力發展學業表現之外的評量標準

多元文化教育反對的自由主義主張便是主流或者優勢群體無視於弱勢群體的屬性差異，雖然主流群體一再強調一視同仁的權利共享，但是評斷他人的標準往往只是反映出其支配性文化而已（李有成，2005）；譚光鼎等人（2008）亦

指出自由主義的缺失便是沒有對既有的「成功」的主流價值標準提出挑戰，使得主流文化中對於成功的標準逐漸一致化、單一化，甚至成為「特定群體的標準」。

由此可見，多元文化教育觀點所要批判的是校園中的「成功標準」不應該只是「主流群體學生的學業標準」，如此將會加強主流文化的支配力而對於其他文化的學生形成壓迫。在本研究中，運動員群體在校園中受到壓迫的現象便是因為校園中的教師與學生信奉升學主義之下學業至上的價值觀，並且以學業成就當作衡量每一位學生的標準，在這樣的情況下運動員往往被視為學習能力不足或是學習不夠認真所致，但卻忽略了運動員與主流群體學生之間具有結構性差異，運動員也有其特殊的專業才能；而在學業至上的價值觀中，學業成就提升才能夠被肯定，但是運動員並非以追求學業成就為目標時，如此一來就被會視為校園中的「他者」，導致學業成功運動員不惜放棄努力已久的運動專業，轉換跑道追求與主流的非運動員學生擁有相同的學業表現，這對於學業成功運動員的學習經驗而言是更加辛苦的。但是在一般人眼中看來，反而會認為學業成功運動員既然適應了主流群體的學業標準，便意味著不再受到壓迫，如此一來更是使得校園中以學業表現做為單一評量標準的價值觀更加深化。

多元文化教育的關注重點是協助受壓迫的學生經歷成功的機會並開展其自信心（Banks，1989），但是在學業至上的學習環境中導致運動員對於運動成就缺乏信心、對運動員身分的自我認同也容易扭曲。因此，校園中應該對於學生成就訂出多元化的衡量標準，避免造成非主流群體的學生在學習過程中必須走的更辛苦；而無論運動員是否選擇轉換跑道，學校都應該適時提供協助或者適時調整成就評量的標準，以符合多元文化教育之精神。

貳、對於學生運動員的制度保障須有完整配套措施

在校園中，學生運動員選擇離開運動場之後就成為非運動員學生身分，但是在長期進行專業訓練之後，大多數運動員的學業水準往往落後於非運動員學生，要如何與非運動員學生競爭，是一大難題；但是運動員犧牲學業付出一切的訓練過程中學校對於運動員的未來發展或是學業補救往往是少有聞問，但在賽場上得到的榮耀卻由學校所享有，造成運動員為校爭光的同時卻賭上了自己

的未來。現行校園中已經開始規劃許多對於運動員的制度性保障，例如加分升學或是保送制度等等，但是若是在社會價值觀對於運動員仍有許多誤認、或者是缺乏其他配套措施使一般人能夠更加了解運動員，在這些情況下，保障措施反而有可能更容易將運動員的弱勢身分標籤化。

大多數運動員在離開校園之後，比較常選擇運動相關方面的生涯規劃，例如擔任教練或者成為培訓員等等。在這類型的運動員身上，也是可以看出國家對於運動員的不公平之處。首先，國家在制度面上，對於運動員退役後的生涯規劃的相關制度保障較為不足、待遇也不理想，使得運動員求職時面對國家、社會的「歧視」，只能被迫選擇運動相關的職業；再者，若運動員在退役之後大多數只能繼續從事運動相關的職業，也會加深了社會上對於運動選手「只適合從事運動方面的事務」的刻板印象。

而對於學業成功運動員而言，也曾經專注於訓練而犧牲學習時間，但在轉換跑道後卻必須要跟許多學業成就高於原本運動員同儕的非運動員學生競爭，在適應較高的學業標準時可能會較為吃力；這樣辛苦的學習經驗其實正是因為在升學主義之下，運動員好不容易跳出了多數學生一窩蜂的正常升學管道、走上了「運動升學」這條競爭者「相對較少」的道路，最後卻因為制度保障的不足、社會結構的壓迫等等因素，而不得不更努力提升學業表現、走回那條擁擠的主流升學道路，對於許多學業成功運動員來說是很殘忍的，因為在轉換跑道過程中往往放不下自己曾經付出的一切，在心境轉換上面經常經歷很長一段「陣痛期」：好不容易跳出來，為什麼最後還是得走回去？但目前一般人觀念反而常常會認為，學業成功運動員既然已經提升學業表現，代表著已經適應主流群體的學業標準，而不需要給予協助或關懷，這樣的觀念將會造成學業成功運動員形成更辛苦的學習經驗。

以多元文化教育觀點看來，所有群體的學生不論社會階級、族群、或文化差異，在學校中皆應該享有平等的學習機會（Banks，2008；林清江，1997；譚光鼎等，2008）；要達成這樣的平等，則有賴於某些合理差別待遇的設計，例如學校對於弱勢群體的學生應該提供補救措施。依此看來，在校園中必須對於運動員群體提供額外的輔導與補救教學，在運動員出社會後國家政府也應該特別保障運動員的生涯發展。但遺憾的是，目前的教育政策與學校制度通常較少補償運動員在學習過程中的「合理的差別待遇」，例如很少針對體育班提供補救教學、運動員因訓練或參賽而缺課的情況下也鮮少進行補課，甚至最基本的「支

持運動員的訓練」也鮮少關心。

參、應消除校園中對運動員的壓迫並給予肯認

譚光鼎等人（2008，頁 12）認為，多元文化教育希望培養學生有文化學習的能力，透過對異文化的接觸來達成相互學習、支持文化多樣性以及肯定多元文化之美。這代表著校園中的不同群體、文化之間也應該有相互學習的機會。但是，在信奉升學主義至上的價值觀之下，社會結構的壓迫對於運動員的學習經驗會產生許多負面影響，由於運動員在學業方面的低成就，使得社會大眾對於運動員形成「頭腦簡單、四肢發達」、「運動員訓練或校外比賽時不予補課」、「教師教學不正常」、「運動員在學業上得到好成績時可能被懷疑作弊」、「求職時被懷疑能力不足而不被錄取」等等的偏見與歧視，而這些壓迫使得運動員被汙名化，經常在校園中被鄙視、在社會上被嘲笑。以多元文化教育觀點來省思目前校園中運動員群體的處境，似乎先入為主的被認為是「負面且不值得學習」的「非主流文化」，而這樣的價值觀便阻擋了許多非運動員學生與運動員學生之間相互學習、文化學習的可能性。

由於升學主義主導台灣的教育體制，社會上瀰漫著「萬般皆下品，唯有讀書高」的文化。運動員付出極高的時間與力氣在專業訓練上，但只因為社會上普遍認為念書才是有用的，而運動員獲得的成績與又與校園主流文化中重視的成就不同，因此運動員在教室中經常被放棄、運動成就在校園中不被肯認，許多運動員含著吐不出的一口氣。因此，除了極少數在專業領域中非常頂尖的運動員會全力從事運動訓練之外，大部分的運動員在競賽成績達到一定水準、或者達到升學目的之後就選擇離開運動場，走回一般的升學道路；甚至許多運動員在訓練之餘努力提升學業表現，便是期望能夠轉換跑道成為主流群體的非運動員學生。

除了升學主義之外，社會上對於運動員的偏見與歧視也會造成運動員萌生不願意繼續從事運動的想法，抱持著「我不要再被當作運動員」的想法、拒絕再被貼標籤，在這樣的動機之下使得運動員產生「成為一個普通學生」、「有良好的學業表現才不會被歧視」的想法，促使運動員離開運動場。但是在運動員提升學業表現、轉換跑道之後，主流群體對於運動員群體的壓迫仍然如影隨形，

使得學業成功運動員因為運動員的舊身分而在校園中始終是他者，在自我認同扭曲的情況下甚至會以優勢群體的標準來要求原本的運動員群體而形成壓迫。

校園內與社會上普遍缺乏多元文化能力，導致運動員的學習過程往往極為辛苦，在面臨升學與求職等等的重大抉擇時往往必須放棄運動員的身分，重新走回主流學生的升學道路－或稱－融入主流文化的道路。除了極少數的知名運動員容易被主流文化所推崇、肯定之外，大部分的運動員在校園及社會中幾乎處於弱勢。運動員的成就不被主流的升學主義所肯定、運動員的學習狀況不被教師關注、運動員的獨有文化在主流學生群體中不被尊重、運動員的前途不被看好等等，這些刻板印象與偏見對於運動員的學習經驗產生負面的影響；但是，這種提升學業表現藉以轉換跑道的普遍現象對於學業成功運動員而言是極為不公平的，畢竟，要不惜放棄長久努力的成果，走入一個自身處於相對弱勢的道路上重新開始，這需要非常大的勇氣，也往往走的非常掙扎。而縱使提升學業表現後轉換跑道成為非運動員學生，但運動員的舊身分仍然受到主流文化所質疑，甚至使得學業成功運動員無法肯認自己出身的運動員文化。

因此，多元文化教育對於運動員文化之特殊性，以及運動成就是否受肯認、運動員學生發展主體性是息息相關的。多元文化教育的理念在校園中可以透過制度上與實踐上的設計來達成，例如分班制度或者教師在課堂中的活動設計方式。最重要的是，在校園中，教師應該作為示範的標竿，而非帶頭造成運動員不利的學習環境；教師應該營造出互動關係讓學生之間有機會對於運動員的文化有所認識與了解；並且應該運用不同的教學策略使運動員學生在學習過程中擁有與主流群體的學生一樣的機會能夠體會成功學習的經驗。

肆、以批判性多元文化主義之觀點對校園與國家政策建議：

一、對於校園學習環境之建議

從批判性多元文化觀點來看現行校園中運動員受到壓迫的處境，無論是教師、非運動員學生群體、校園政策、甚至是運動員本身都應該有所改變。首先，在教師方面，除了應打破自身對於運動員的刻板印象與偏見以免造成先入為主

的否定運動員之外，在教學過程中應適時給予鼓勵與肯定以使體育班學生也能夠經歷成功的機會；在評量成績時應注意將不同群體的學生之間的差異「脈絡化」，將不同性質的成就均納入整體考量，避免學業表現成為「單一衡量標準」；在體育班以外的班級教學過程中也可以適時融入多元文化課程發展模式中的「貢獻模式」，不但有助於破除主流文化對運動員的刻板印象與偏見之外，亦能使非運動員學生能夠對於運動員群體有更多認識。

而對於非運動員學生而言，由於身處校園中多數之主流群體中，因此往往容易以主流自居而產生優越感，對於運動員或體育班往往抱持著不正確的眼光看待。在校園生活中與體育班學生相處時，除了應抱持健康之心態之外，也應主動與體育班學生接觸，如此一來將可避免體育班在校園中漸漸被邊緣化；而與運動員相處時也應避免僅僅以學業成就為考量而否定運動員付出的努力。

在校園制度方面，通常將體育班與非體育班進行分班，導致兩種學生群體之接觸機會大為減少，也助長了許多對立關係的產生，近年來漸漸有許多學校將運動員與非運動員學生共同編班，可幫助學生之間的互相認識之外也繳出亮眼的成績單；而在成績衡量方面，校園中應該強化不同的衡量標準，避免以單一的學業表現評價學生的成就，應設計符合多元智能之精神的評量標準；而在運動員輔導相關政策方面應盡量週全，對於運動員因為訓練或參賽而錯失的課程予以補救或另尋替代方案，對於運動成就也應給予表揚與肯定。

而最重要的改變在於運動員本身。批判性多元文化教育主張應讓受壓迫的弱勢群體成員能夠認識結構中的壓迫、體認到自身的處境，並反思如何翻轉或突破現況。因此對於運動員而言，除了必須意識到校園中或社會上對於運動員群體的壓迫之外，更要進一步思考如何拿出好表現以突破困境，更重要的是必須以身為一位運動員為榮，而不是對於運動員身分感到自卑或羞愧；而對於轉換跑道的學業成功運動員而言，應不忘自己來自何處，而在有機會站到一個書寫位置而執筆時，不可忘了身為運動員的驕傲、也應勇於為運動員發聲，讓大家認識運動員了不起的一面。

二、對於國家政策之建議

要改善對於運動員的壓迫結構，國家在作為與政策方面也應有所改變。在

本研究中許多受訪者皆提到，我國對於運動員的職涯保障不足，是運動員轉換跑道的主要原因之一；而過去多篇文獻亦提到我國的職業運動與教練制度不夠完善。因此，政府應該致力於確保運動員能夠無後顧之憂的從事訓練、並且在離開校園後能夠有較多機會以專業謀職。

此外，社會上對於運動員有許多不正確的刻板印象與偏見亦是壓迫運動員的結構性因素，在這方面政府應更加重視運動競賽，加力推廣運動不但能夠提升運動員的社會地位之外，亦能夠改善社會大眾對於運動員的評價與觀感；而政府也能夠運用新聞媒體等等傳播工具加強推廣運動員的正面形象以及對於運動員的正面描述，皆能夠提升社會對於運動員與運動成就的肯認。再者，要改善社會上瀰漫已久的升學主義，教育相關單位更是需要大力發展多元評量的標準、扭轉社會上單一學業標準的價值觀。

如前所述批判性多元文化主義所強調的是，結構與制度的壓迫往往是複雜因素所形成的，非單一手段或方法所能解決，因此無論是校園中的師生、運動員、甚至是政府與國家都應該開始以多元文化之觀點檢視運動員在結構壓迫之下的處境，而非運動員自身單獨面對壓迫。

五、未來研究發展

本研究在研究方法、研究對象方面之設計，以及多元文化教育之理論方面的設計，使本研究之研究成果在實際應用上仍有些侷限性。因此，在未來的其他相關研究中，可以參考以下研究建議，將可使本研究主題之信度、效度以及研究價值更完整的得到提升。

一、增加研究參與者專長項目類別

本研究之研究參與者（受訪者）的運動專項背景為橄欖球、桌球、排球、田徑，在現有的眾多運動專項類別中只涵蓋四項運動專業。在這樣的情況下，研究結果可能會有些侷限，例如在第三章的研究限制中曾提到，不同運動項目的運動員所表現出來的學業水準會有所不同，例如以筆者的經驗看來，在高中

時桌球選手、游泳選手、籃球選手的學業表現，平均學業水準優於田徑選手、橄欖球選手、網球選手；而在國中時手球選手、桌球選手、高爾夫選手的平均學業表現優於田徑選手、籃球選手。因此，不同的運動項目也許會有不同的學業成就，而能夠提供不同的學習經驗，在未來研究中可以考慮增加其他運動專項的研究參與者。

二、納入學業低成就運動員之學習經驗

由於本研究只蒐集學業成功運動員之學習經驗，但是其實每一位不同的運動員對於校園環境與主流文化的感受可能會因個人主觀感受而有很大的差異，例如某些學業成功運動員有可能校園中很受到尊敬，因此並不會感受到主流群體對於運動員的刻板印象、偏見、歧視；而有些學業低成就的運動員可能因為在專業領域表現出色而成為校園中的風雲人物，未必會認為自己是教育場域中的弱勢群體。在這樣的狀況下，若能在學業成功運動員之外，也能增加訪談學業低成就的運動員，便更能夠完整的呈現校園中的「運動員群體」與主流群體之間的互動關係。

三、增加其它多元文化教育或社會學之相關理論進行解釋、分析

本研究以多元文化教育之理論與觀點進行分析，但偏重的理論主要是多元文化之相關概念，例如他者化、不勞而獲的特權或劣勢、肯認與誤認、合理的差別待遇等等。選擇以這些理論進行分析，是因為這些理論之內涵與本研究之主題極為相關，但在多元文化教育或社會學領域中仍有許多與本研究主題相關的理論或概念可以做更深入的探究，例如符號互動論、文化帝國主義、文化資本、邊緣文化、次文化、異化、多元智能等等，在未來的相關研究中若能斟酌使用這些相關概念做分析，也許可以有不同的研究結論與發現。

四、其他建議

由於本研究的研究者是運動員背景出身，本身具有很長時間的運動員身分，也實際體驗過運動員的學習經驗，因此本研究的研究重心主要是偏向運動員群體如何看待來自主流群體的壓迫。但若要完整呈現運動員群體與校園主流群體之間的互動關係，期待未來能夠有其他研究者是以主流群體的角度，分析主流群體對待運動員群體的方式與原因，如此將可以使不同文化之間的互動關係呈現更為完整。

第三節　寫在論文完成之後

這篇研究論文，其實正是在為了許多像我一樣的運動員發聲，反駁這個對我們運動員很不友善的社會價值觀；也希望大家能夠注意到主流文化的價值觀影響之下，讓運動員的求學過程變得多麼辛苦、充滿多少殘忍的犧牲。要成為一位運動員，真的是一件很不容易的事情，而運動員身分也絕非大部分的人所想像的那樣糟糕。當一位運動員之所以變得不容易、運動員的身份之所以與負面形象做聯結，都是因為對運動員不友善的社會價值觀所產生的結果。

從小到大，我都是一位專業的運動選手，為何讓我學體育？父母的說法是能夠讓我的求學之路更加順利，但在寫這篇碩士論文的時候，回首自己的學習過程，卻只有感覺到似乎比大多數的學生都更加的辛苦、走了不少冤枉路、放棄掉很多努力很久的成績。在成為一位選手的初期，每天進行三到五小時的專業訓練、每一個寒暑假幾乎都在外地度過。在付出這些努力時、咬牙忍耐訓練的苦痛之際，校園中的其他師生卻只看到我們落後的學業表現，說我們就是頭腦簡單、四肢發達，說我們有很多壞學生，這樣的話語聽在耳裡、刺在心裡，總是覺得不平衡，我們每天花三到五小時訓練，請問你們哪一位學生每天花三到五小時唸書且全年無休？如果我們每天這三到五小時的時間用來念書的話，成績怎麼可能比你們差，那你們憑什麼說我們差？

從小到大，這些負面的評價從來沒有消失過，就跟著我一起升上高中大學。在這樣的狀況下，我總是忿忿的的告訴自己，總有一天我要證明給大家看，看我有多會念書。因此，升上高中之後的第一年，我卯足全力拿到了運動生涯的最重要戰績-當選青少年國手、同時也獲得保送台灣大學的資格，這樣的成績在

其他選手眼中，我可能有著光明的運動職業前景，但此時我卻毫不猶豫的選擇退休、從此不再進行訓練，而開始為了轉換跑道而努力念書。我每天在訓練之餘都到圖書館念書，每天晚上也都到補習班補全科班。但是，此時因為生活重心都已經逐漸轉移到學業上，我的運動競技水準便逐漸下滑，我告訴自己，沒關係，我已經證明自己是一位優秀運動選手了，現在我要證明自己也很會念書，所以這項運動專長就放棄掉也沒關係。

在順利考上名校、轉換跑道之後，等於是證明了自己也很會念書，此時的我得到了其他師生的尊敬，但卻開始瞧不起以前的運動員同儕，會覺得他們為什麼都不好好用功念書？甚至認為自己是「跟他們不一樣的運動員」，直到現在才驚覺自己竟然不自覺的成為了自己過去最討厭的那些人。也因為開始瞧不起其他運動員，當我轉換跑道之後，就隱藏起自己的運動員身分，深怕被新環境中的朋友們用一種鄙視的語氣質問「原來你是體保生喔」？也害怕自己偶爾失敗時會被大家指出「因為你以前是運動員嘛這很正常啦」，所以即使已經離開運動場很多年了，依然沒有感到輕鬆，都必須要持續不斷的奮鬥。因此，本研究論文的題目：不起眼的戰士，其實也正是我希望反映出一個事實：只要曾經是運動員，即使已經轉換跑道，但在壓迫之下的奮戰是永不止息的。

直到現在，大學四年以及研究所三年的同學之中根本沒有人知道我曾經是運動員的身分。但是，這樣躲躲藏藏、隨時準備轉移運動員話題的生活其實很不自在；而且當自己在學業上面臨困境、遭受挫折時，總會有種後悔的感受：「如果當初沒有轉換跑道是不是現在已經達到更高的運動成就了」？當有這樣的想法出現時，總會更覺得生氣，氣自己為何沒做什麼掙扎就毅然決然的放棄了努力許久的運動成就？雖然覺得前功盡棄、雖然覺得可惜，但是一切為時已晚。因此，這篇研究最初的目的，是希望能夠讓讀者了解到真實運動員與讀者眼中看到的有著截然不同的一面。

這篇研究論文想傳達的聲音便是：運動員絕不是大家想像的這麼輕鬆，要成為運動員也絕對不是一件簡單的事，運動員付出的辛苦與經歷的辛酸不是大多數的學生都能承受的。之所以現在校園內的學生運動員在一個背負著許多污名的情況下辛苦的奮鬥，正是因為大多數的人都以單一的學業標準在評價校園中的每一位學生，而形成了獨厚主流學生的學習環境。因此，一個對於運動員或其他非主流群體學生友善的校園，就從停止使用那套單一標準來看待每位不同學生開始。

第六章　參考文獻

第一節　中文文獻

行政院教育改革審議委員會（1996b）。**教育改革總諮議報告書**。2013 年 10 月 27，取自：http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea2/

教育部（2006）。**中等以上學校運動成績優良學生升學輔導辦法。**

Gloy, K.,、黃振華（1983）。康德的自我意識理論。**鵝湖月刊，（102）**，22-27。

王玉崙（2003）。**美國多元文化教育-理論與實際。**（未出版之碩士論文）。淡江大學美國研究所碩士論文。

王美麗、何全進（2008）。中部地區高中體優生就讀中興大學學系意願調查分析。**興大體育學刊，（9）**，91-101。

石忠山（2011）。差異與肯認：初探多元民主國家原住民族法制建構之政治哲學基礎。**台灣原住民族研究季刊，4（4）**，109-147。

瓦歷斯尤幹（1998）。弱勢兒童的學習－文化的對話與相互學習。**教育資料與研究雙月刊（19）**，台北：國立教育資料館。

江良規（1968）。**體育學原理新論**。台北：台灣商務。

呂美枝（2006）。**提升弱勢族群教育機會——找尋當前教育策略與多元文化教育理想的平衡**。載於國立教育資料館舉辦之〔現代教育論壇（十五）〕研討會論文集，頁 397-405。台北市。

呂碧琴（1990）。**運動員退休經驗研究：以我國優秀田徑運動員為個案**。（未出版碩士論文），國立臺灣師範大學，台北。

呂惠富（2008）。影響體育績優生生涯發展關鍵因素之探討－真理大學之實證分析。**運動知識學報，（5）**，162-172。

沈六（1993）。多元文化教育的意識形態與理論。收於中國教育學會主編，**多元文化教育**。頁 47-70。台北：臺灣書局。

何全進、杜登明（2001）。運動績優保送生的回顧與展望－以中興大學籃球運動績優生爲例。**大專體育，（55）**，72-76。

吳乃德（1997）。台灣階級流動的族群差異及原因。**《台灣社會學研究》**，（1），137-167。

吳俊鴻（2013）。**青少年桌球國手升學管道選擇與職涯發展之研究**。嘉南藥理科技大學休閒保健管理系暨休閒事業管理研究所碩士論文。

吳海助（2006）。運動績優生的成長路－台中教育大學體育系黃嘉君的蛻變。**台中教育大學體育學系系刊**，93-98 頁。

吳淑卿、解德春（2007）。大專甲組運動員的訓練、學業與生涯規劃。**嶺東體育暨休閒學刊，2007（5）**。

吳佳勳（2011）。**台灣優秀運動員生涯轉換歷程之研究**。國立雲林科技大學休閒運動研究所碩士論文。

李韻如（2002）。**一個優秀運動員的養成模式。**（未出版之碩士論文），新竹市，國立交通大學工業工程與管理研究所。

李慶生（1994）。中國醫藥學院運動績優生的問題與建議。**國民體育季刊，23（4）**，48-51。

李坤培（2003）。高中體育班發展的省思。**學校體育，13（3）**，109-114。

李有成（2005）。**文學的多元文化軌跡（Vol. 1）**。書林出版有限公司。

林火旺（1998）。族群差異與社會正義。**國立臺灣大學哲學論評，21**，249-270。

林國棟（1984）。運動選手的學業問題。**國民體育季刊，13（4）**，44-49。

林清江（1997）。多元文化教育與教育改革。載於國立台灣師範大學教育學系主編**「多元文化教育育的理論與實際」國際學術研討會論文集**，頁 24-31。

林瑞欽（2002）。運動員生涯諮商策略。**2002 年學生運動員生涯規畫輔導人員研討會。**嘉義：中正大學。

邱金松（1992）。體育專業化與體育專業人員證照制度之探討。**國民體育季刊，21（2）**，13-25。

季力康（2000）。應重視對大學學生運動員之輔導工作。**大專體育，第 47 期，**3-4 頁。

施致平、黃蕙娟（2007）。**高級中等以下學校體育班設置要點解析**。

洪泉湖（1999）。從多元文化教育的觀點論公民養成。載於**海峽兩岸「通識教育與公民養成」學術研討會論文集**。台北。

洪聰敏（2002）。**運動員的生涯規劃**。發表於學生運動員心理技能訓練與輔導專業人員培訓計劃二次研討會。台灣運動心理學會。

夏淑蓉、盧俊宏（2002）。大專網球選手運動動機與運動員身心倦怠之相關研究。**大專體育學刊，4（1）**，145-156。

徐偉庭、周宏室、陳文長（2010）。運動員與非運動員多元智慧與品格發展之比較。**臺大體育學報，（17）**，1-14。

徐瑞玉（2002）。**青少年運動選手與非運動選手運動友誼及運動員精神之比較研究**。（未出版之碩士論文），國立臺灣體育學院體育研究所碩士論文。

許梓宜（2003）。論體育與多元文化教育之整合。**體育學報，（34）**，161-174。

許凌岑、施致平（2009）。優秀運動員運動復出歷程之研究-一種情境兩樣情。**運動與遊憩研究，第三卷，第三期**。民國 98 年 3 月，25-46 頁。

許義雄（1977）。我國體育學的研究現勢及其動向。**大專院校六十六學年度體育學術研討會論文集**，270-279。

許建民（1998）。運動績優保送生角色衝突與因應策略。**國民體育季刊，27（4），**102-109。

許少平（2009）。**原住民族青少年之族群接觸與族群認同—以南投縣仁愛鄉埔里鎮國中生為例**。暨南大學社會政策與社會工作學系學位論文。

許樹淵（1979）。體育學系學生入學志願與在學成績之比較分析。**師大學報，（24）。**

許瀞心（2003）。運動員的生涯規劃。**大專體育，（66），**105-110。

莊明貞（1993）。**美國多元文化教育的理念與實施**。多元文化，台灣書店，台北。

莊勝義（2007）。機會均等與多元文化兩種教育運動的對比。**高雄師大學報：教育與社會科學類，(22)**，21-42。

莊勝義（2009）。從多元文化觀點省思「弱勢者」的教育「問題」與「對策」。**教育與多元文化研究，(1)**，17-56。

莊富源（2010）。肯認差異：多元文化主義的弱勢教育意涵。**研習資訊，27（6）**，3-8。

莊富源（2007）。**《轉變中的學校公民教育》**。高雄：高雄復文圖書出版社。

莊翠玉（1995）。**運動績優生就讀大專院校一般科系之學校適應情況研究。**（未出版碩士論文）。國立體育學院，桃園縣。

張錦華（1997）。**多元文化主義與我國傳播政策—以台灣原住民與客家族群為例**。

張宏亮（1995）。大學運動績優保送生之學校適應因應策略。**中華體育季刊，9（2），**21-28。

張宏亮（1995）。大學運動績優保送生之學校適應探討（上）。**國民體育季刊，24 （2）**，77-84。

張宏亮（1995）。大學運動績優保送生之學校適應探討（下）。**國民體育季刊，24（3），**156-164 頁。

陳全壽（1998）。整個國家教練制度的規劃。**大專體育，（36）**，4-5。

陳向明（2002）。**社會科學質的研究**。臺北市：五南。

陳彥安（2011）。**桌球運動員學業成就之探討--以大高雄地區桌球運動團隊為例。**高雄師範大學體育學系碩士論文。

陳羿戎、賴丹穠、王宗進（2007）。運動員學業的成功經驗與影響因素之探究。**兩岸體育與運動休閒產業發展研討會論文集**，35-49 頁。

陳逸君（2004）。多元文化教育觀點下的原住民族教育：南投縣某國中學校布農族籍學生教育民族誌之初步分析。**研究與動態，（11）**，233-248.

陳聖芳（1997）。**走在挑戰極限的路上－我國運動員的生活、學業和出路問題**。

（未出版碩士論文）。國立台灣大學，台北市。

陳羿戎、王宗進（2010）。運動員知覺學業影響因素之調查研究。**臺灣體育學術研究，（48）**，39-54。

陳美如（2002）。差異多元的開展－多元文化課程的認識論基礎。**教育資料與研究，（45）**，66-73。

陳嘉陽（2010）。**教育概論**。台中市：教甄策略研究中心。

黃高賢、呂佳霙、林惠美、周建智、黃美瑤（2003）。學生運動員生涯規劃之探討。 **北體學報，（11）**，181-192。

黃瑞琴（1991）。**質的研究方法**。台北：心理。

黃楗翔（2002）。**運動績優生與一般生適應情形之比較研究**。臺灣師範大學體育學系在職進修碩士班學位論文。

黃崇儒、王秉泰、許瓊雲（2004）運動員屬性對運動自信心來源的影響。**臺灣運動心理學報，（5）**，1-17。

游美惠（2006）。他者／異己。**性別平等教育季刊，38**，80-83。

游美惠（2005）。身分認同與政治認同。**性別平等教育季刊，31**，58-61。

曾瑞成（2000）。我國學校體育政策之研究（1949-1997）。國立台灣師範大學體育學系碩士論文。

雷寅雄（1994）。運動績優生保送制度之我見。**國民體育季刊，23（3）**，193-195頁。

詹俊成（2002）。**台灣地區高中體育班現況調查研究**。臺灣師範大學體育學系學位論文。

詹俊成（2003）。**台灣地區高中體育班現況調查研究。**（未出版碩士論文），國立體育學院，桃園縣。

詹清泉（1984）。運動員的學業問題。**國民體育季刊，13（4）**，41-43。

葉麗琴（1999）。一位運動員的成長經歷與運動員認同的影響。**國民體育季刊，35（1）**。

葉憲清（2002）。我國中央政府體育部會定位之探討。**中華體育季刊，16（4）**，75-82。

楊久瑩、胡幼偉（1994）。報社甄選記者過程之研究。**民意研究季刊，193**，68-92。

齊力（1993）。質性研究方法概論。載於齊力，林本炫（主編），**質性研究方法與資料分析**（1-17 頁）。嘉義：南華大學教育社會學研究所。

廖千惠（2007）。後殖民論述對臺灣多元文化教育之義蘊。**中等教育，58（6）**，68-85。

樊正治（1984）。有感於運動員生活、學業與職業。**國民體育季刊，13（4）**，25-30 頁。

劉美慧（2005）。多元文化教育在臺灣成就了什麼？**北縣教育，（51）**，30-36。

蔡文輝、李紹嶸（1999）。**社會學概論**。東大圖書公司。

賴永和（2009）。多元文化“差異政治”與“肯認政治”在偏遠地區弱勢族群教育之實踐。**學校行政，（59）**，49-62。

盧雪梅（1989）。**台北市國民小學提早入學資賦優異兒童學校生活適應之研究。**國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。未出版。台北市。

盧俊宏、蘇振鑫（1999）。學生運動員的心理問題與輔導策略。**國立體育學院論叢，10（1）**，63-80。

謝佳男（2000）。**運動之路的起伏與調適--八位體育保送生的經驗**。臺灣師範大學特殊教育學系學位論文。

謝靜玟（2013）。**成文多元文化教育「人」－多元文化教育實踐如何可能？**國立東華大學課程設計與潛能開發學系多元文化教育碩士班學位論文。

簡成熙（2000）。多元文化教育的論證、爭議與實踐：從自由主義與社群主義論起。載於但昭偉、蘇永明主編：**文化、多元文化與教育**（頁 81-132）。臺北市：五南。

譚光鼎、劉美慧、游美惠（2008）。**多元文化教育**。高等教育出版社。台北。

羅鴻仁、涂鵬斐（2010）。高中運動績優生生活適應之研究。**興大體育學刊，**

（10），119-130。

蘇祐磊（2009）。**落地生根或落葉歸根：族群接觸與上海台商子女身分認同之關係。**（未出版之碩士論文），國立政治大學，台北市。

第二節　西文文獻

Banks, J. A. (1989a). Multicultural education: Characteristics and goals. In James A. Banks and Cherry A. McGee Banks (Eds.) Multicultural education: Issues and perspectives (Needham Heights, Mass.: Allyn & Bacon), pp.2-26.

Banks, J. A. (1997). Multicultural education: Characteristics and goals. Multicultural education: Issues and perspectives, 3, 3-31.

Bennett, C. (1990). Comprehensive multicultural theory and practice.

Grant, C. A., & Ladson-Billings, G. (1997). Dictionary of Multicultural Education.

Gollnick, D. M. chinn, PC (1994). Multicultural education in a pluralistic society, 4.

Jensen, R. (1998). White people need to acknowledge benefits of unearned privilege. The Baltimore Sun, B1

Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997). Changing multiculturalism. Buckingham: Open University Press.

La Belle, T. J., & Ward, C. R. (1994) Multiculturalism and education:Diversity and its impact on schools and society. Albany: State 053 University of New York Press.

McIntosh, P. (1988). White privilege: Unpacking the invisible knapsack.

Taylor, C. (1994). Multiculturalism: Examining the politics of recognition. Princeton University Press, 41 William St., Princeton, NJ 08540..

Young, I. M. (2009). Five faces of oppression.*Geographic thought: A praxis perspective*, 55-71.

第三節　中譯文獻

Andrew Heywood 著。陳思賢譯（2009）。政治的意識型態。台北：五南。

Charles Taylor 著。董之林、陳燕谷譯 （1997）。〈承認的政治〉，載於陳清僑編，**《身分認同與公共文化》**。香港：牛津大學出版社。

Chris Jenks 著。俞智敏、陳光達、王淑燕譯（1998）。**《文化》**。台北：巨流圖書公司。

Frantz Fanon 著。陳瑞樺譯（2005）。**黑皮膚・白面具**。台北：心靈工坊。

George Ritzer 著。楊淑嬌譯（2003）。**當代社會學理論**。台北市：巨流。

James A.Banks & Cherry A. McGee Banks 著。陳枝烈、陳美瑩、莊啟文、王派仁、陳薇如譯（2008）。**多元文化教育議題與觀點**。台北：心理出版社股份有限公司。

Paulo Freire 著。方永泉譯（2003）。**受壓迫者教育學**。台北：巨流。

第七章　附件

訪談同意書

本人_____同意接受擔任－國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士班研究生林雋永之碩士論文：不起眼的戰士－從多元文化教育觀點談運動員的學習經驗與生涯選擇　之研究參與者，並接受深度訪談，訪談之內容與相關資訊將授權作者用於碩士論文之中。

基本資料如下：

姓名：	性別：	年齡：
聯絡方式：		
電子郵件：		
專長項目：		運動年齡：　　年
運動最佳成績：		
最高學歷：		
現職：		

研究參與者：　　（簽章）

研究者：　　（簽章）

中華民國　　年　　月　　日

訪談大綱

一	請問你（妳）對於「運動員就是頭腦簡單、四肢發達」這句話的看法？你（妳）覺得這類看法是如何形成的？
二	你（妳）對於「運動員對於念書比較沒有興趣」這句話有什麼看法？對於比較會念書的運動員而言會產生什麼影響？
三	你（妳）覺得校園中的其他師生對於體育班有什麼看法？態度為何？你（妳）如何面對這些看法？
四	在你（妳）求學過程中，你（妳）覺得校園中對於運動員還有哪些未必正確的認識或看法？這些看法對於運動員會產生哪些影響？
五	你（妳）在運動領域與學業方面皆有不錯的成績，請問校園中其他師生如何看待你（妳）在運動方面與學業方面的表現？你（妳）如何回應？
六	你（妳）是學業表現不錯的運動員，你（妳）如何看待自己在運動領域與學業方面的表現？你（妳）又如何看待其他低學業成就的運動員？
七	請問你(妳)後來是因為哪些因素而離開運動場、不再繼續專業運動訓練？是否覺得自己做了正確的決定？
八	你（妳）曾是專業運動員，後來轉換跑道。請問在轉換跑道時、轉換跑道後，你（妳）有沒有遇過什麼樣的阻礙或困境？如何解決？