

天生我才或璞玉待琢？論「天才」與資優教育

(余雲楚 楊家正 13 - 7-2001 修訂)

作者：余雲楚 博士
職銜：副教授
學系：應用社會科學學系
學院：香港理工大學

作者：楊家正 博士
職銜：助理教授
學系：社會工作及社會行政學系
學院：香港大學
電郵：yeungkaching@hku.hk

導言

香港近年的教育改革可謂風起雲湧，不少改革的項目的內容皆引起社會廣泛的關注及討論，例如「一條龍」辦學模式、全方位學習的教育目標、課程改革及終身學習等，可是亦有一些改革項目就連基本的假設卻欠缺討論而變得順理成章，資優教育便是一個例子。香港資優教育的發展，可追溯至七零年代，當時香港教育工作重點放於推行普及教育，向所有適齡兒童提供平等的就學機會和教育設施；到八零年代，香港教育工作由重「量」轉為重「質」，著力提高教育質素，為不同潛能或有特殊學習需要的學童發展專業的支援系統，而香港的資優教育亦由此而衍生。

基於香港人追求成就及望子成龍的心態，許多家長近年來對資優教育這個課題甚感興趣。一來希望自己的子女能被評定為「資優（天才）兒童」，舉家便能成為資優一族，光宗耀祖。二來就算子女們暫時未能成為資優份子，也盼望對資優教育的認識能把其子女栽培成明日之星。故此本港的教育界也泛起一股探討資優教育的熱潮，而教育統籌委員會已在一九九零年制定的「第四號報告書」¹中急不及待地引用外國的理論為香港去定義誰是「資優兒童」，並制定一系列的措施去培育他們；問題是一般有關的討論都假設了這個社會是客觀地存在著一群等待發掘的「資優兒童」，他們是「天才」，本質上比其他「一般兒童」優越。基於以上的假設，資優教育的討論便只集中於教育「資優兒童」的技術性層面上，例如教育署於一九九四年推行《學業成績卓越學生校本課程試驗計劃》²，便是制定鑑別「資優兒童」工具而進行的研究。但任何有關教育的討論亦必先要釐清一些基本概念，才不會造成本末倒置的惡果。基此之故，本文嘗試先從理解「天才」這一概念入手，進而闡釋一個以社會層面作考慮的智能論。再從歷史角度審

視誕生「天才」、「智商主義」和「唯能主義」的社會條件。最後，我們會就資優教育推動者可能作出的回應作進一步的討論。

在開始討論之前，有必要在此簡要地闡釋本文中「天才」和天才的用法。「天才」指的是一套關於智能的理論或思想，認為只有得到上天厚愛、萬中無一的人才可享有超越一般人的智商(智商高於 130 分)；而天才則泛指人類潛在的能力。筆者認為「天才」只是一套思想，一種經過社會建構過程而成的產物，或馬克思學說中所謂的「意識形態」(ideology)，並非放諸四海皆準的真理。惟有打破人們對「天才」的信仰和迷執，天才 – 人類潛在的能力 – 才可被解放出來。

一、「內在智能論」的困境

一般資優教育推動者都假設「智力」是存在於我們大腦之中的一種能力(本質)，並可以透過一些智商測量表客觀和科學地量度。這種觀點，我們不妨稱之為「內在或本質智能論」(internalist or essentialist definition of intelligence)³。基於這個假設，他們便提倡使用「科學」化的量度工具(如 IQ test)去量度個人「智力」，資優教育推動者更常倒果為因地以一些名人的成功事績來印證他們的確擁有超凡的才幹和智能⁴。他們設計種種提升智力的方法，向大眾家長推銷高「智能」便是個人成功的鑰匙，並意圖說服教育官員投放更多資源於資優教育，進一步助長現時的教育系統中的「唯能主義」(meritocracy)。以下筆者就資優教育推動者所立足的假設及論據逐一討論，帶出資優教育的潛在危機，進而刺激讀者思考香港的教育應該怎樣發展，才能讓學童發揮潛能。

「內在智能論」的推動者認為智能全然取決於本質，卻忽略了環境的因素。

事實上，不同社會文化傳統會鼓勵不同「智能」的發展，因而後天環境因素亦影響個人「智能」的發展。有鑑於「內在智能論」的不足，便有社會學學者提出一套「處境智能論」（environmental or contextual definition of intelligence）去解釋智能與外在環境的相互關係。「處境智能論」者相信只將「智能」視為純粹內在的本質並予以客觀化的「智商測試」及鼓吹如何去提高此等智商的水平，而忽略其他外在條件及環境因素，這種偏差，反會妨礙人類潛能的推進及發展。事實上，個人的能力是否得予發展，往往取決於該種能力在特定的環境下是否受到重視。

香港被英國管治時，殖民地政府大力鼓吹英文的運用，在官方機構以至大部份私營機構中，更採用英文為法定語言。在錄取僱員時，亦往往會衡量應徵者的英文能力。在這環境條件下，要成為律師，除了要有專業的法律知識以外，還要擁有駕御英語的卓越能力。在這等情況下，各教育系統均大力推動英語教學，並強調能夠駕御這種語言能力是必要的。在這歷史及政治發展因素的影響下，不少莘莘學子也不得不硬著頭皮，全力學習英文的同時，更被迫運用這種第二語言作為媒介去學習其他學科。時至今日，即使香港特區已回歸中國，特區政府迅速轉而推行母語教學，不少學校及家長仍推薦英語教學。由此可見，某些才能之所以被重視及鼓吹，著實是隱含著複雜的環境因素。

嚴格地說，所謂「智商測試」（IQ test）⁵ 所能「測試」的只是一個人為的「智力商數」（intelligent quotient），而不是處理日常生活的「智能」（intelligence），即縱使在「智商測試」獲取高於 130 分的人，並不代表他善與人溝通、強於解決問題及精於批判思考等（這都是教育改革重點培育所強調的智能）。而事實上，英文‘intelligence’一字的原本意義：‘intelligence’來自拉丁文

的'inter'和'legere'，前者指「之間」，後者則指「選擇」，而全字意指在自然環境下（而不是一個人工的測試環境）個體對不同事物間作審判、選擇與取捨之能力。到目前為止仍未有任何能準確量度「智能」的測試；而即使以推銷「智商測試」而名噪一時的英國心理學家艾錫克（H.J. Eysenck），在被追問何謂「智商」時也不得不自圓其說地（tautologically）承認「智力商數」的定義正是「智商測試」所量度的結果。換言之，「智商測試」所量度的是一個人為的「智力商數」而不是「智能」。事實是，我們根本沒有可能替「智能」立下一個放諸四海皆準的定義；而任何較為可接受的定義亦必定會把個人對環境（包括其他人）的演譯考慮在內。

其實內在智能論者一直未能解答一個稱為「飛因效應」（The Flynn Effect）的難題。⁶飛因（J. Flynn）搜集了大量證據後指出，在大多數社會內人類智能正穩步上升。以西方社會而論，平均每一代人的智商約高於上一代人 15%。換言之，大部份的現代人若回到一百年前的社會中，理應被視作「天才」。這當然是極不可能的，原因是自然的進化過程沒有可能在這麼短的時間內造成那麼大的差別，除非後天學習的「智能」是可以遺傳的（而這正與達爾文以降的進化論相悖）。有可能的是以下兩種解釋——一是飛因本人的論點，即這些所謂智商測試全是垃圾，因為智商測試所反映的不是被測試者的「真正」智能，而是現代人在智商測試的普及化下已學會了如何從智商測試中贏取較高分數的技巧；二是這轉變是半真半假的，即現代人確較前人聰明，但應沒有這麼大的差別，這差別主要是因為普及教育令文盲人數大幅下降所致，所謂現代人智商的提升亦主要來自原本智商偏低的一群。⁷這兩大原因無論孰是孰非，均對智商主義者帶來或多或少的衝擊。

筆者無意在這裡全面衡量「內在智能論」的優劣，⁸只想借用有關女性智能的討論從而帶出「內在智能論」的一些盲點。內在智能論者多接受一種成就取向為本的意識形態（achievement ideology），即以不同群體或個人的智能解釋其社會成就。他們認為社會上兩性、階級和種族的成就差距是一種物競天擇、自由競爭的自然結果。女性主義者則極力指出，在男權當道的傳統社會裡女性（包括其身體、思想、及一切「女性化」特質）普遍並不受到尊重。在男權文化底下，一般女性被視為較男性愚蠢，又或女性沒有男性那麼理性，而傾重感性。男性辦事講求冷靜、著重分析；女性辦事講求直覺、著重感情；男性幫理不幫親，女性幫親不幫理。⁹即使近至十九世紀末至二十世紀初，男性科學家為了證明男性優於女性，進行了一系列當時以為很科學的研究，例如對不同年齡的男女頭顱進行各種類型的量度。結果自然是女性的頭顱、女性腦部的重量和頭骨的容量均較男性的小。這種「發現」，在結合另一組「發現」後 – 即「女天才」之罕見 – 便順理成章地用以支持這些科學家們的一貫觀點 – 即男性確較女性有更高的「智能」。百特斯比（C. Battersby）曾經指出歷史上鮮有「女天才」的出現，原因不在於女性資質，而是因為在一個以男性文化價值為主導的男權社會裡，女性的能力根本就不受到重視。所以「女天才」的罕見，不等於女天才的罕有，只代表她們的才能並沒有受到應有的注意。¹⁰

其實，當時的科學家不單歧視女性，他們同時亦進行了很多研究去證明白種人優勝於其他有色人種。他們的第一步做法是量度黑人頭顱的大小，並發現諸如此類的民族的頭顱確是小於白人，所以便理應不及後者聰明。當時的科學家甚至認為，白人的智能高於黑人，猶如黑人的智能高於猩猩一樣天經地義。¹¹即使時

至今日，接受近似這種邏輯的人仕（包括部份科學家在内）仍為數不少。¹²也許我們終有一日能「科學地」解決女性或黑人是否在智能上低於男性和白人這問題；但目前學界並未就此達成共識。撇開這問題最終是否「科學」所能解決的不談，問題是假如女性或黑人的平均「智商」果真是低於男性和白人的話，「內在智能論」並非唯一或最具說服力的解說。前面已說過智商測試所能測試的是「智商」而不是「智能」；筆者這樣說，是因為世上並不存在一種「文化或價值中性」（culture or value free）的智商測試。一個由中產階級白人男性基督徒設計的智商測試，自然不利於別的階級性別種族教徒。雖然百特斯比在一定程度上依然是一個內在智能論者，因為她仍然接受一個有關「天才」的客觀定義，只不過認為「女天才」的歷史足跡是被男權文化的洪流淹蓋掉罷了，但她亦可說能替一個較為全面的社會建構論（social constructionism）鋪路。

三、「智能」的社會建構層面

從社會建構論的角度出發，我們往往不能直接捕捉「智能」這東西，而只能嘗試觀察它在什麼樣的社會情況下產生和運作。換句話說，要知道一個人聰明與否並不是那麼容易，但要知道一個人覺得自己聰明與否，或其他人眼中怎樣才算是聰明就會相對地容易。回到男女智能分別與成就差距的問題，到目前為止我們的社會之中兩性不平等的情況雖然已改善了很多，但仍然有差距。特別在社化的過程裡，男孩子在很小的時候已被鼓勵表現自己，並接受上述的成就取向意識形態。因此，男孩子在其成長及身處的環境當中，往往傾向表現自己優越的一面及其過人之處，久而久之便建立起一個智巧的形象，予人聰明的感覺。相反，「女子無才便是德」是自古已有的傳統觀念，相對而言，女孩子在社化的過程裡普遍

並不被鼓勵參與競逐性的遊戲。

事實上，在傳統的華人社會，「面子」是一個不容忽視的課題，而男性對此更猶為重視。由於男性害怕丟臉，所以盡量不發問問題。由於他盡量不暴露自己愚蠢的一面，人們便覺得他們聰明，*所以*他們的確是聰明一些。女仕們因為不介意自己有多聰明（或多愚蠢），並不會嘗試去隱瞞自己的無知，便容易令人覺得她們無知，*所以*在這方面她們真有些無知。從社會建構論的角度出發，問題不在於女性本質上是否遜色於男性；而在於社會文化因素如何建構「智能」。由於女性覺得沒有需要營造一個聰明的自我形象，於是便慣性地不覺得自己（需要）聰明，甚至乎很容易令別人覺得她愚蠢。一旦別人對她有了這種期望，便形成了自我驗證的預言。女仕們普遍不覺得自己特別有智能，也不特別希望自己具有智能，別人又不覺得她們聰明，便自然少給她們一些具挑戰性的工作，平白喪失不少學習機會。

美國心理學家康娜（M. Horner）在其一系列文章中，甚至認為女孩子在男權社會裡的社化過程中往往內化了一種類似「女子無才便是德」的思想，逐漸形成一道害怕成功的心理屏障。這種心理恐懼，她稱之為「成功的恐懼」（fear of success）。¹³如果康娜的研究發現是正確的話，¹⁴那我們便絕對有理由相信當一個男孩子被人說他愚蠢時所遭受到的恥辱性程度遠較女孩子高。而為了保障一己的自尊，男仕往往會千方百計地隱藏一己的無知。相較之下，女孩子並不像男孩子般太介意別人說她愚蠢，反正沒人說她愚蠢她也不會覺得自己（應該要）特別聰明。問題在於，由於女性不介意別人說她愚蠢，所以她便也不會刻意迴避發問一些令人覺得她「不智」的問題，自然較為容易暴露其「無知」。前人說「智者

問得巧、愚者問得笨」，一點也沒錯；但更準確的應是「問得巧者若智、問得笨者若愚」。近年的研究亦發現，男女生在數學成績上的差異自六十年代起便一直縮減，到八十年代已大致相若。足以證明這些差異主要來自社會對女性和女性對自己的期望。¹⁵由此可見，一個人是否「聰明」其實是一個社會建構的過程。

另一方面，雪夫 (T.J. Scheff)¹⁶雖然承認不少「天才」的確來自顯赫的家族背景，但卻斷然否定「天才」是純粹血緣或遺傳因子的產品。無可否認，絕大多數的音樂天才均來自音樂世家；正如大多數的數學天才來自數學世家一樣，但這究竟是後天的環境優勢還是先天遺傳的緣故呢？爲了提出他的另類解釋，雪夫先就「創造性智能」作一簡單的界定：即發掘新問題和提供嶄新解決或處理的辦法。¹⁷雪夫認爲這種能力並非一小撮「天才」所獨有；相反，這是每一個正常人所擁有的能力，只是發揮的機會和程度大有不同。基本上「創造性智能」可被視爲所有具有語言能力的人類均享有的能力，因爲能夠駕御語言本身便是一項殊不簡單的成就。只要我們懂得說話—當然不是只像鸚鵡般人云亦云—我們的「創造性智能」其實已基本上得以體現。小孩子一般在四、五歲的時候已大致上能掌握一套語言系統的運用；到八、九歲時甚至能隨時說出一句正確無誤、合乎語法，而又史無前例的句子。不要輕視這種大部份人均享有的能力，即使目前最爲先進的電腦也不能處理表面上簡單的語言運用。例說，「人之初，性本善」用電腦翻譯成英文可以變爲「最早的時候，性本來是好的」(in the beginning, sex was good)。¹⁸筆者曾聽聞在國內出版的一本翻譯書，書名竟被譯爲「郵政現代主義：一個讀者」（其原文是 'Postmodernism: A Reader'，理應翻譯爲「後現代主義文集」）。要準確地翻譯以上的例子，電腦先要具備一套兩個語言系統的詞彙，和

深懂它們的文法規則；但這還不夠，它更需要具有一套關於這兩大文化的百科全書。但任何會說話的人，或懂得運用其它符號系統的人，隨時也可作出一些我們以為只有「天才」才能夠作出的「前無古人」的創作。所以，音樂「天才」多來自音樂世家這現象一點也不奇怪。貝多芬、莫扎特等音樂「天才」自小接觸音樂的機會絕不少於一般「凡夫俗子」接觸母語的機會。

在這裡有一個問題，如果我們真的這麼厲害，那為甚麼大部份人都不是天才？又或為甚麼大部份人的天才能力只局限於其運用母語的能力？雪夫首先認為大部份人仕多在一個自然環境底下學習母語，而不是在課堂內進行。這一分別，令我們學習時所受的壓力 – 特別是因錯誤而被同學或老師取笑的機會 – 大大減少。小孩子在家裡學習母語並不會因犯錯而被懲罰而感到羞恥，從而窒息他們的求知慾。其次，雪夫深受愛默生（R.W. Emerson）的影響，認為天才與別不同的地方不單在於他們的才智，而更在於他們的性格，特別是他們的自信和自尊（self-esteem）。天才們相信自己，絕對不會因自己的見解與別不同而退縮。可惜的是，我們由小到大的社化過程並不鼓勵個人獨斷獨行，而強調合群和合作的重要性。一個堅持己見，我行我素的人往往被視為「另類」，甚至為旁人所排擠。不同的社會對個人自由的容量縱或有異，但沒有一個社會會縱容小孩子（及成人）為所欲為。而每當小孩子做出一些悖於社會常規的行徑時，他們便會體會到或嚴或寬「社會制約」（social control）的滋味。所以，一個成功人士的其中一個重要任務便是如何在堅持己見的同時而又能面對來自四方八面的社會壓力，包括家長的管治、學校的紀律、老師的懲罰和友儕間的嘲弄。很明顯，單有能力是不足夠解釋天才之出現。伊拉亞士（Elias）指出如果莫扎特當年只聽從父親的話繼續

留在沙斯堡（Salzburg）當一個「僕人中的王子、侍臣中的自由人」，¹⁹和服膺於其貴族僱主的操縱，他便不會放棄安逸的生活，毅然離開沙斯堡往維也納做其獨立創作人（當時的音樂界開始出現一個獨立於貴族的市場，但仍未完全擺脫他們的操縱）。這在當時確需無比的勇氣 – 一方面莫扎特自幼一切均依賴父親；另一方面，獨立創作人的生活絕不好過；但莫扎特知道天才也需要利好環境才能得以發展，而維也納正是當時音樂界的天堂。²⁰由此可見，只有無比的勇氣才能克服對現狀的妥協。我們在這裡當然未能解釋到莫扎特的無比勇氣，但明顯地過份的制約自然無助於建立一個充滿自尊和自信的自我，相反只會迫令人們的潛能難以發揮。我們認為當代中國文化對個人之制約仍然遠較現今大部份西方社會為烈，令天才們的生活倍添痛苦（這點從「棋王」和「南海十三郎」等電影中可見），也使無數的小天才平白人間蒸發，徒然浪費社會資源之餘更增添人間悲痛。伊拉亞士的「天才社會學」正是希望透過莫扎特的例子，指出個人的發展和命運往往與整體社會發展和文化特性相互影響，不可分割。反觀香港現時的教育制度以至教育系統，每每強調智能的重要性，鼓吹智能的發展，而忽略「德、體、群、美」其他方面的培育。至於資優教育推動者，他們提出種種針對「智能」的訓練，提倡對「優秀」兒童、「天才」的培育。筆者認為，發展兒童的智能本身並無不當，但若只是過份及盲目地推荐和催逼，則往往會扼殺了兒童其他潛力的發展。舉例說，現時在香港及中國內地均推出了很多以訓練兒童「速算」能力為招徠的課程，推銷提高兒童智能的速算方法。這其實包含著一個錯誤的假設，即算術速度等如智能。芝加哥大學社會學家法理士（R.E.L. Faris）早已指出速算能力所要求的，只是一般的記憶力和智能，配以特別的算術技巧，並勤於操練便可。他更認為要解答一組十位數字乘以另一組十位數字的算術難題所要求的智能，並不高

於要理解一本大學程度歷史教科書中的任何一章。²¹況且擁有速算能力並不等於能解答數學上的理論問題；由此可見，安排兒童花大量時間去操練，最後其實並非能有效地提高他們的智能，反而剝奪了他們其他的發展空間。資優教育背後隱藏著的其實是一套以「唯能主義」主導的思想，在這種主流思想的影響下，全人發展的精神未能得以體現，個人的發展卻往往備受規範。教育朝向一個這樣的方向發展，是否值得教育政策制定者、教育工作者及大眾家長去深思呢？

四、 現代化之降臨與「唯能主義」、「天才」及「智商主義」之誕生

即使我們相信有「天才」這一類別的人仕，我們仍然要問我們的社會為甚麼會如此重視聰明？這種重視又始於何時？進而反思這種現象是否健康？是否合理？聰明才智之士古已有之，聰明總比愚蠢受人尊重（雖然不同的社會對聰明的理解總有分別），但傳統社會並不像現代社會那麼崇尚聰明。對「天才」及對其之崇拜則只可以說是現代化的產品。在以往的社會裡，一個人的身份、地位、聲譽和權力主要不來自他的才智，而來自他的出生及品德。在以前的小說裡面，或是一些關於道德倫理的書籍，道德標準是相當清晰的。大家看《三國演義》，都是標榜某類性格的人物，有這類性格的人會得到社會人仕的尊崇。例如關公，他的身分和天份雖不特別高，但他受人尊重的程度卻超越身份高於他的人。但在現代社會裡，假如關公再世，也只會給人恥笑。²²恐怕他也只能在傳統的小說裡才找到慰藉。時代不同了，現代社會已沒有一套很清晰或絕對的道德規條，所以價值標準或是道德觀念根本不會為一個人帶來特別的社會地位。但是我們會標榜一些有聰明才智的人，即使是小聰明也總聊勝於無。

傳統的封建社會是一個相對地較為封閉的社會，社會流動的機會很少。如果一個人出生是貴族，那麼他的兒女亦是貴族。相反，奴隸的子女也會是奴隸。奴隸出身的兒女不單沒有機會受教育，亦沒有機會轉換工作，結婚的對象也不能選擇。在這樣封閉的社會之中，所謂聰明與否，有才智與否，均不是影響個人成就的重要因素。無論個人怎樣聰明，如果沒有一定的家庭及階級背景，便自然不能擔當某些職位，因為它們是世襲的。

現代社會中的階級的封閉性相對地變得較為溫和。現代社會雖然仍是一個十分不平等的社會，但在個人的層面上，每個人都有機會能夠向上爬，縱然機會仍是不平等。這便是現代社會可愛之處。其實無論現代社會或傳統社會也不平等，問題是怎樣令人民接受一個不平等的社會狀況。在以前的世界裡，普遍民智水平並不那麼高，較為容易接受統治階層的統治為天經地義。以往的社會常以傳統、皇權及宗教等作為「統治意識形態」（legitimate ideology）；但隨著傳統社會的逐步瓦解，這些統治意識形態的說服力亦逐漸減弱，造成傳統權威（包括帝皇、宗教、家長和老師的權威）的隕落。不是說現在的學生不再聽從老師的話，或子女不再聽從家長的話，或市民不再聽從政府的話；而是現在的學生、子女和市民，會要求家長、老師和政府給予一個合理的解釋，才會接納有關權威的意見。資本主義的發展有助催生個人主義的風氣，當傳統統治意識形態逐漸失去效用時，以新興的資本家為首的既得利益集團便要想辦法去保存其既得利益之合法／理性。而以個人主義為基礎的「唯能主義」（meritocracy）遂應運而生。所謂「唯能主義」，是指社會內之重要資源如財富、地位和權力等理應根據個人的能力分配，或指現時社會資源之分配雖然並不平等，但因為這不平等乃建基於並反影個

人能力之差別，所以是合理的（或公平的）。²³爲了令低下階層人仕或被統治者接受其窮困或被統治的命運，在上的統治者或既得利益者就自然要令到別人覺得他們是出類拔萃的。這亦解釋了爲甚麼那些富商們總是愛製造一些他們「白手興家」的神話。富商們是「超人」，窮人便順理成章地是「庸才」了。

從這一個角度看，現代資本主義社會所依賴的統治意識形態，便越來越維繫在個人能力上面，令人覺得社會不平等的制度和狀況是合理的。英文「天才」（genius）一字的出現，正是在資本主義社會進入制度化時期的十八世紀。²⁴狄羅娜（T. DeNora）在一系列的文章中以貝多芬及其時之社會背境爲例子，指出一個「天才」的誕生除了本身條件外，更重要的是一個社會建構過程，特別是音樂生產和消費模式逐漸由一個「貴族承包制」轉向資本主義化的企業生產和大眾消費模式。²⁵唯能主義的興 不單在十八世紀時造就了「天才」的 生，到十九世紀時更結合了當時甚爲風行的「社會達爾文主義」（Social Darwinism）。「社會達爾文主義」斷章取義地把以達爾文爲代表的「進化論」簡／醜化後挪用至分析社會的層面，企圖證明社會不平等實乃「自然演化」的「正常」及「必然」結果；而一切嘗試社會改革的努力最終不但徒然，甚至會危害人類「自然」發展（進化）前景。²⁶

「社會達爾文主義」在十九世紀中、晚期的西方各國曾風行一時，直接導至「優生學」（eugenics）的出現和「納粹主義」（Nazism）的興起。²⁷但現在除了以「社會生物學」（sociobiology）的姿態出現外，在西方已可謂壽終正寢。反觀中國自從以嚴復等人爲首把它引介入華後，社會達爾文主義被當時所謂進步的維新派用作支持改革的理據。²⁸後來更乘著國勢日衰而深入人心，至今不滅。

即使今時今日社會達爾文主義在所有華人社區裡仍有龐大市場，而華人普遍對「天才」、「智能」、「唯能主義」等的執迷較諸西方可謂尤有過之。因此，一系列為被評估為有某些特殊才能的優秀兒童而設的教育計劃，以及一些為發掘「天才」兒童而設的訓練便如雨後春筍般湧現。資優教育實際是「唯能主義」滋養下的一種產物。「唯能主義」亦令到一些社會現象如考試制度、智能或性格測試等日益普及。在今天，小孩子連進入幼稚園也要過學能測試的關卡；但這只是噩夢的開始。在之後的十多年中他將會面對無數的大小測試。即使畢業後仍然要為工作而接受不少機構要求的智能或性格測試。當既得利益者們不能再以宗教、階級、性別、外貌、種族或膚色公然排擠其他人仕的時候，表面上公正、客觀和科學的測試便大派用場。這種趨勢，有學者稱之為「文憑主義」（credentialism）²⁹或「智商主義」（IQism）的當道。³⁰

隨著「唯能主義」的興起及受重視，智商測試的本義已被扭曲。智商測試本為法國心理學家賓勒（Alfred Binet）於二十世紀初所創。賓勒從不相信智能是天生的，或不可改變的。相反，他設立智商測試目的在於替有學習困難的學生盡早找出問題根源，並及早對症下藥。可惜的是，智商測試卻在美國「發揚光大」。美國的（部份）心理學家們先把智商測試用於新移民身上，企圖用科學的籍口把大部份來自東南歐洲而又不諳英語的人仕摒於門外。及後，智商測試在學校、軍隊、以至商業機構內均被廣泛應用，以排斥不同類型的弱勢社群。今天，在美國這個智能測試大行其道的地方，有些機構甚至扼殺一些獨身、離婚或體型過胖人仕的晉升機會，原因是一些不能駕馭異性、配偶或自己體型的人仕理論上也難以駕馭其下屬，「自然」難以勝任管理階層的工作。也是在美國這地方近年湧現大

量有關「情緒商數」(EQ)和「逆境或冒險商數」(AQ)的書籍。EQ和AQ的流行程度更席捲亞太華人社區，有關的書籍經常在暢銷書榜上名列前茅。³¹筆者同意性格對個人成就的影響絕不低於智能，但過往二、三十年世界各地社會研究卻不斷證明家庭背景及「文化資產」(cultural capital)³²(和運氣)對個人成就的影響遠高於智能或所謂的EQ和AQ。³³在這情況底下高唱甚麼IQ、EQ和AQ不啻是教我們接受一個不平等社會的統治意識形態嗎？IQ的出現，本來就是用以合理化社會不平等的狀況——窮，是因為你IQ低。EQ、AQ和CQ(創意商數)及其它可預見的「乜Q物Q」的出現，是想進一步告訴我們單有IQ並不足夠，要成大業者仍需在接受遊戲規則不變的大前提下繼續努力，為虛無飄渺的「成就」而企圖改變自己的性格；或乾脆接受自己失敗的殘酷現實。當然，無數的「失敗」者可能會在這類書籍中尋到片刻成功的夢及慰藉，但筆者卻十分懷疑這類書籍最終能否為這些「失敗」者帶來真正的快樂呢？雖然現代社會較傳統社會已經有很大的進步，但個人的成就是否純粹取決於智商或智能，仍是值得我們去深思。

五、 回應「資優教育」的詭辯

或者有人會認為筆者以上的觀點對「資優教育」並不構成嚴重挑戰，「資優教育」的倡導者們在接受本文對「天才」的論點之餘，甚至會指出這些批評不單與他們的信念並無矛盾，更屬於他們的核心信念。「資優教育」的支持者們早已放棄「天才」的字眼而改用「資優」一詞。部份資優教育者更以迦納(H. Gardner)的「多元智能論」(theory of multiple intelligence)和史登堡(R.J. Sternberg)的「三元智力說」(the triarchic theory of intelligence)為理論指引；而他們兩人均

極力批評傳統智商測驗的不足。迦納提出四類智商、八種智能，即智力智商（包括語言文字智能和數學邏輯智能）、創意智商（包括視覺空間智能和音樂旋律智能）、情緒智商（包括自我內省智能和人際關係智能）、及冒險智商（包括身體運動智能和自然博物智能）。³⁴史登堡則從三方面界定智力，即內在成份（componential）、外在環境（contextual）、和交互經驗（experiential）。³⁵在較近期的著作中，史登堡更指出「成功的智力」乃學業智力、創作智力、和實用智力三者的結合，而不是單靠傳統的智力商數。³⁶迦納與史登堡更認為，以上各種智力，均屬「可習得的智力」（learnable intelligence），而非全屬先天注定不能改變的。³⁷近年的資優教育倡導者便以此為目標，希望可以透過「資優教育法」來提升學生們多方面的「智能」。

筆者無意在此對迦納與史登堡的研究作一全面的批判，只想提出一些初步的觀察。首先，除了前面提過關於 IQ、EQ 和 AQ 的問題外，迦納與史登堡的多元或三元智能論雖然指出人類能力的多元性，但卻仍然把這些能力稱之為「智能」，似乎仍未能徹底擺脫智商主義的陰魂。其中史登堡的「成功的智力」更過於簡單地接受一個資本主義社會裡的「成功」準則。再者他們雖然各自提出不同的多元能力，但卻沒有提出充份證據，證明他們的能力種類能涵蓋所有的人類能力；或清楚地界定這些不同能力之間的關係。例說，何謂「身體運動智能」？它所指的究竟是身體的健康、身手的敏捷、體力的強壯、肌肉的發達、還是各類運動的能力？以上數類仍可以不斷地細分。身體健康是指對細菌的抵抗力，忍受神經痛苦的耐力，承受心理痛苦的能力，面對社會壓力的能力，還是其它方面？假設是前者的話，不同的人又對不同的細菌有相異的抵抗能力，那我們是否又要建立一

個「多元的身體健康智能」，甚至一個「多元的細菌抗禦智能」？再者，迦納與史登堡並沒有特別注重幽默感、街頭智慧或個人信仰念及價值觀念的重要性。幽默感是否單屬一種「實用智力」？它與「語言文字」、「自我內省」，「人際關係」等智能的關係又究竟如何？街頭智慧所需要的，又是甚麼樣的智能？魯迅的「橫眉冷對千夫指」或莎士比亞的‘To be, or not to be, that is the question’所體現的，又是否可約化為「語言文字智能」或其它的「智能」？以上的例子無非想說明分類本身是沒有意義的。

不錯，今時今日的資優教育論者確實與以前的優生論者和智商主義者有不同之處。這轉變包含著四個不同但相關的意念 – 一是「資優」不單是天賦的，它也可以是透過後天的教育和努力而培訓出來的；二是「資優」也不應是單一的智力商數，而應是多元的；三是「資優」既然是多方面的，不同「資優」的孩子在不同領域內自有不同的表現和潛質；四是正因如此，他們較早期的優生論者和智商主義者更重視教學策略和培訓方法。可惜的是，「資優教育」的倡導者們仍然像前者般相信不同種類和程度的「資優」是可以透過客觀科學的資優測量表反映出來的；更認為應該藉著測試以篩選學生。也許我們可以這樣說，「資優教育」吸收了過去一些對「天才」的批判，但仍然換湯不換藥地承接著優生論者和智商主義的企圖，不斷地為一個不平等的社會尋找支持的理據和延續的方法。

事實上「資優教育」的發展本身也充滿矛盾。如果不同「資優」的孩子在不同領域內自有不同的表現和潛質，那是否意味著所有孩子在某方面其實都是「資優」的？事實上，在英、美等地就有一些被評估為「弱能」及「自閉」的兒童，被發現擁有異乎常人的能力(他們被稱為「低智特才」)，例如英國一位「自閉」

的男孩，在數數目方面有嚴重的困難，但卻在音樂方面有特別的天賦，他從未學習鋼琴，但在聽過一段樂章後，卻能揮灑自如地彈奏出該段樂章，最後更成爲一位專業表演者。由此可見，即使是智能被評爲不足者，並不等於沒有天才。若然的話，那「資優兒童」一詞還有甚麼意義？另一方面，那些所謂資優教學策略和培訓方法是否真的那麼有效？如果有效，那還有需要用資優測試來把孩子們篩選嗎？「資優教育」的倡導者們一方面要突顯其賣點，但又要「漁翁撒網」式地擴闊市場，自不能逃過自擱嘴吧的命運。

但無論「資優教育」在理論上如何脆弱，社會上確實瀰漫著一片對現有教育制度不滿的氣氛，致使「資優教育」的論調更容易獲得支持。在教育的範疇內「追求卓越」的口號往往以建立「優質教育」爲目標，而「資優教育」更順理成章地被視爲「優質教育」的最佳典範。例如陳氏便從一個簡單至有點兒荒謬的邏輯出發，把「資優教育」看成等如「因材施教」，與社會平等的理念（同時被簡化地理解爲「有教無類」）便不但毫無衝突，更相輔相成，互爲補足。³⁸但難道教育 – 真正的教育 – 本就不應是因材施教的嗎？「因材施教」又是否意味著體能上天賦異稟的學生便應得到較其他學生更多和更好的體育訓練，及必然地獲得較少的其它教育機會（假設大家接受教育的時間是一樣的話）？同樣，「有教無類」雖在抽象的層面上與社會平等的理念 合，但後者的深層意義卻絕不止於前者。公共教育制度的理念在於爲所有適齡市民提供一個共同的學習機會，包括其學習內容。所以以任何理由嘗試把學生篩選分類而導致其學習機會出現差距，均屬違反社會平等的原則，及與公共教育的理念背道而馳。可惜的是，在「追求卓越」和「優質教育」的幌子底下又有誰會質疑「資優教育」在理論上和政治上的問題呢？

況且中國人的家長無不對子女們獲選為「資優學生」歡喜若狂，彌補自己的缺失之餘復可透過孩子的「出人頭地」來吐氣揚眉，在不用付出分毫的條件底下又何樂而不為？但實際上又有多少個中國人的家長願意其子女的天才花在一些他們認為「不切實際」、「回報率低」和「冒險」的事情身上？另一方面，一些學校更為了保障學校的「優良」名聲而將一些學業成績被評為低下或出現行為差異的學生拒諸門外。學童的實際需要、個人潛能及興趣，又有誰會關顧？最後，校長和教師們在資源短缺、工作繁重和緊張的課堂氣氛下也樂得寄望於「資優教育」所帶來的額外資源。於是資優教育家、家長和教師們便形成一個鐵三角的陣容，不停向政府施壓。政府官員萬一處理不慎，便會進一步危害早已千瘡百孔的教育制度和削弱政府本已甚為單薄的認受性。但更危險的是，假如政府官員天真地相信「資優教育」的價值，或甚至利用「資優教育」為借口，打壓一些成績未如理想的學生（他們往往是後天支援不足的一群），最後只會強化現存的社會不平等狀況。

但問題是：世上真的有客觀無誤、科學準確的智能測試嗎？如沒有的話那我們為甚麼仍要糾纏於這些篩選性的測試？難道測試分數低的學生們便要從此喪失後來趕上的機會嗎？如果大多數的「資優兒童」均來自中、上階層，那他們的所謂「資優」，是「天資」還是「後資」？若是後者的話，為甚麼我們不平均分配教育資源，令不同背境的學生均有平等的機會學習？甚或對背境較差的學生增撥資源，彌補一個不平等社會所帶來的不公和不幸？推行「資優教育」的錢又從何而來？為何要納稅人的錢替他們錦上添花？倘若社會人仕認為有需要對教育增加撥款，為何不用這些新增的資源在提高整體教育的質素上（如減低師生比

例、強化師資培訓、按學童的需要【而非單單社會的需要】設計課程），從而令每一個學生均能受惠？而不應是厚此薄彼地集中資源在一小撮的既得利益者中，這才不是「優質教育」的精神所在。

六、 結論：天生我才必有用

筆者並非想否定個人的所謂天賦與資質，但任何具使命感的教育政策擬定者、辦學團體、教育工作者均不應糾纏於這些質素的量度之上，否則的話，教育又有何意義？即使我們接受某一智能測試的準確性（而這已是一大假設），它極其量也只能告訴我們某一學生某一時候在某一群體中某些方面的相對表現。筆者在此不是否定在教學上有評估學生表現的需要，問題是硬性地評估學生某些方面的表現，而忽略其個人獨有的潛力，則個人的發展將備受規限，整個社會的進步亦難得以突破。以香港為例，取消學能測驗，原應為以刻板的標準去「量度」學生表現及學校質素衝破一度屏障。可惜的是，部份學校改以面試來取錄學生，市場上又立即推出了一系列的模擬面試及智能訓練計劃，當中包括領導才能、體藝項目、應對及創造力培訓(此種種均與現時不少資優教育所量度的能力類近)。不少兒童在父母的安排下，除了要應付日常學校的課程以外，還得疲於奔命地參加這些大大小小的「資優」培訓，以求面試時有「卓越」的表現，突圍而出，以致他們身心疲乏，備受壓力。有趣的是，當「情緒智商」被大力鼓吹之時，兒童在連串訓練下所面對的壓力、他們真正的需要，家長、學校及資優教育倡議者可會體察？

正因為世上更無任何測試能準確地量度一個孩子的潛能；因此，筆者相信，

發揮學童整體的潛能才是教育工作的真正目的，而量度學生現有能力的只不過是其中的一個手段。況且除了天賦能力和階級背景這兩大外在因素之外，要成為天才（即發揮潛能），還有兩個主觀條件 – 痛下苦功和不屈精神。牛頓（Newton）說過，「天才只是長久的耐苦」；正如杜甫也有一句「讀書破萬卷，下筆如有神」。可見天才們從來都不相信「天才」，或任何 IQ/EQ 速成秘方，只相信苦功。可惜的是，在一個甚麼「致富秘笈」、「成功之道」、甚至「（速成）思考方法特輯」、「心靈鷄湯」、或「心理學即食麵」等書籍或其它媒介泛濫的年代裡，還有誰會留心真正天才的教誨？除此之外，莫扎特、牛頓和杜甫的例子亦說明天才不一定快樂，心靈上的痛苦甚至有助激發潛能。但至於何種痛苦如何激發那類潛能則似乎不是任何科學所能解釋或掌握。值得安慰的是，樂觀積極的天才也為數不少（如達爾文、馬克吐溫、愛因斯坦等便是）。雪夫告訴我們要成為天才必首先要面對社會人士的壓力和嘲笑，而這又取決於我們能否面對自己，相信自己所相信的，和堅持自己所堅持的。他更認為有豐富幽默感的人較能坦誠、從容地面對自己 and 社會，在兩者的衝突和矛盾間開闢天地。前面已說過中國人素來崇拜「天才」，但卻又往往忽視天才的社會成因和文化結構，令中國的天才們舉步為艱；特別是中國的幽默傳統並不見得豐富。看來在未推行甚麼「資優教育」之前我們還應先學習如何自嘲和接受一個以平等自由為基礎的多元文化社會。前者令我們泰然自若，處變不驚；後者可使社會百花齊放，也使我們胸襟廣博、懂得尊重他人和自己。只有充份自尊和自信的人才會自嘲，亦只有懂得自嘲的人才顯得有自尊和自信。懂得自嘲的人，即使不是甚麼「天才」，也可以開心和有尊嚴地生活，這不是更重要嗎？

總觀而論，現在我們看見的資優教育，大部份都強調某些方面的智能或才能，如學科特異、藝術智能及體育智能等；然後透過一些已有的測試進行篩選，配合一些特定的培訓銳意強化這些方面的才能，本文只想帶出這做法的局限或危險。首先若我們只著重發展某些智能，其它智能的培育往往便被忽略。此外，透過測試去篩選，就如之前論，並沒有客觀準確的測試，而那些測試亦未能涵蓋人類所有的潛能。筆者這樣說並不是否定測試的的意義，只是不希望把資優教育倒果為因，利用這些測試為工具去壓制個人的能力及需要。例如一個小朋友在測試之下，發現他在才能 A 或 B 有天份，他的父母便催谷這方面的發展，希望他在那些方面有卓越的成就，但他的興趣卻原來是 C，結果他便在一個被壓迫及不愉快的環境下成長，他的父母又是否關注到呢？另一方面，若只專注發展某一方面的才能，而忽略其他方面的培育，例如他數學成績斐然，但卻不懂得尊重他人、不會與人合作，這又是否資優教育倡議者及家長想看見的呢？所以筆者認為教育應照顧個人的興趣及意願，而教育工作者及家長應該製造一個友善的環境去協助孩子培養他們的潛能，而不是一面倒地鼓吹某方面的智能的重要。因為我們相信每一個人都有他的天才，除了智能以外，自信、堅毅不屈的精神、努力、幽默感、美感、創意、品德等等個人質素都是同樣地值得整個社會及教育制度去培育的。

¹ 請參閱教育統籌委員會。(1996)。《特殊教育小組報告書》。香港: 政府印務局。教育統籌委員會。(1990)。《第四號報告書》。香港: 政府印務局。

² 請參閱教育署課程發展議會。(2000)。《學業成績卓越學生校本課程試驗計劃檢討報告書》。香港: 教育署課程發展處。

³ 有關「智能」的不同定義及分析，可參考 R. Sternberg, *Metaphors of Mind: Conceptions of the Nature of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

⁴ 有關智商高低與個人成就兩者關係的研究，最著名的要算 Lewis Terman 於 1921 年開

始的一系列研究。有關評論見 S. Ceci, *On Intelligence ... More or Less: A Bio-Ecological Treatise on Intellectual Development*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1990; H. Minton, 'Lewis Terman and Mental Testing: In Search of the Democratic Ideal', in M. Sokal (ed.), *Psychological Testing and American Society*, New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press, 1987; 'Charting Life's History: Lewis Terman's Study of the Gifted', in J. Morawski (ed.), *The Rise of Experimentation in American Psychology*, New Haven: Yale University Press; 和 S.J. Gould, *The Mismeasure of Man*, 2nd ed. N.Y.: W.W. Norton, 1996 等。

⁵ 現行較常用的 IQ test 包括 Stanford-Binet、Wechsler Scales 及 Kaufman Batteries 等。

⁶ J.R. Flynn, 'Massive IQ Gains in 14 Nations: What IQ Tests Really Measure', *Psychological Bulletin*, 101(2), 1987:171-91.

⁷ 詳見; R. Lynn and S. Hampson, 'Further Evidence for Secular Increases in Intelligence in Britain, Japan, and the United States', *Behavioral and Brain Sciences*, 9, 1986:203-4; M.D. Storfer, *Intelligence and Giftedness: The Contributions of Heredity and Early Environment*, San Francisco: Jossey-Bass, 1990; D. Weakliem et al. 'Toward Meritocracy? Changing Social-Class Differences in Intellectual Ability', *Sociology of Education*, 68 Oct. 1995:271-86; R.J. Herrnstein and C. Murray, *The Bell Curve*, N.Y. Free Press, 1996:307-309.

⁸ 有關內在智能論的優劣歷來爭議極大，有興趣的讀者不妨參看以下書目：L. Kamin, *The Science and Politics of IQ*, N.Y.: Wiley, 1974; N. Block and G. Dworkin (eds.), *The IQ Controversy: Critical Readings*, N.Y.: Pantheon Books, 1976; R. Lewontin et al. *Not in Our Genes: Biology, Ideology, and Human Nature*, N.Y.: Pantheon Books, 1984; R. Fancher, *The Intelligence Men: Makers of the IQ Controversy*, New York: Norton, 1985; Herrnstein, R. and Murray, C., *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*, N.Y.: Free Press, 1994; T. Sowell, *Race and Culture: A World View*, New York: Basic Books, 1994; S. Fraser (ed.), *The Bell Curve Wars*, N.Y.: Basic Books, 1995; D. D'Souza, *The End of Racism*, N.Y.: Free Press, 1995; S.J. Gould, *The Mismeasure of Man*, 2nd ed. N.Y.: W.W. Norton, 1996; 及 B. Devlin et al., *Intelligence, Genes, and Success*, N.Y.: Springer-Verlag, 1997 等。

⁹ D. Rhode (ed.), *Theoretical Perspectives on Sexual Difference*, New Haven: Yale University Press, 1990.

¹⁰ 見 C. Battersby, *Gender and Genius*, London: The Woman's Press, 1989.

¹¹ 詳見 B. Ehrenreich and D. English, *For Her Own Good*, N.Y.: Doubleday, 1978; C. Travis, *The Mismeasure of Women*, N.Y.: Touchstone, 1992; C. Gilligan, *In A Different Voice*, 2nd ed. Cambridge: Harvard University Press, 1993; 及 S.J. Gould, *The Mismeasure of Man*, 2nd ed. N.Y.: W.W. Norton, 1996。

¹² 如 D. D'Souza, *The End of Racism*, N.Y.: Free Press, 1995。

¹³ M.S. Horner, *Sex Differences in Achievement Motivation and Performance in Competitive and Noncompetitive Situations*. Ph.D dissertation, University of Michigan, 1968; 'Femininity and Successful Achievement: A Basic Inconsistency', in J.M. Bardwick et al. (eds.), *Feminine Personality and Conflict*, Belmont: Brooks/Cole, 1970; 'The Measurement and Behavioural Implications of Fear of Success in Women'; 'Performance of Men in

Noncompetitive and Interpersonal Competitive Achievement-Oriented Situations', both in J.W. Atkinson and J.O. Raynor (eds.), *Motivation and Achievement*, Washington, D.C.: V.H. Winston and Sons, 1974.

¹⁴ 康娜的研究亦曾被其他學者批評：M. Zuckerman and L. Wheeler, 'To Dispel Fantasies About the Fantasy-Based Measure of Fear of Success', *Psychological Bulletin*, 82, 1975: 932-46; D. Tresemer, 'The Cumulative Record of Research on "Fear of Success"', *Sex Roles*, 2, 1976: 217-36; G. Sassen, 'Success Anxiety in Women: A Constructivist Interpretation of Its Source and Its Significance', *Harvard Educational Review*, 50, 1980: 13-24; H. Yamauchi, 'Sex Differences in Motive to Avoid Success on Competitive or Cooperative Action', *Psychological Reports*, 50, 1982: 55-61; A. Kohn, *No Contest: The Case Against Competition*, Boston: Houghton Mifflin, 1986. 但正如 Sassen 和 Kohn 指出，女性所討厭的是競爭而非成功；而康娜的論題一經修正後，大部份的批評亦隨之而變得溫和。而這亦與正文中的論點無悖。

¹⁵ D.P. Baker and D.P. Jones, 'Creating Gender Equality: Cross-National Gender Stratification and Mathematical Performance', *Sociology of Education*, 66 (April) 1993:91-103.

¹⁶ T.J. Scheff, *Microsociology: Discourse, Emotion, and Social Structure*, Chicago: University of Chicago Press, 1990.

¹⁷ 同上，頁 157。雪夫的定義無疑秉承著美國實用主義的傳統。詳見 H. Joas, *The Creativity of Action*, Cambridge: Polity, 1996; 及余雲楚，〈科學與人文之間：由米德至布林馬之形象互動論〉，《香港社會科學學報》，8，1996 年秋，頁 199-236。

¹⁸ 網址：<http://user.hk.linkage.net/~daniel/McDull/0003.html>, 1999 年 1 月。

¹⁹ 引自 S. Mennel, *Norbert Elias: An Introduction*, Oxford: Blackwell, 1992, p. 272.

²⁰ 詳見 N. Elias, *Mozart: Portrait of a Genius*, Oxford: Polity Press, 1993.

²¹ J. Faris, 'Robert E. Lee Faris and the Discipline of Sociology', *Footnotes*, American Sociological Association, May/June 1988: 8.

²² 本文無意就關公的民間影響作詳細討論，只想指出即使有人認為關公在今日香港現代社會裡仍受尊重，也不會對文中論點構成威脅；因為警察、商業或「偏門」等界別內對關公的膜拜，很大程度上已把他進行各適其式的「神化」，用以滿足自身的需要。

²³ 有關唯能主義爭論，著作多如繁星，其中較為重要的有：M. Young, *The Rise of the Meritocracy*, Harmondsworth: Penguin, 1958; C. Jencks, *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*, N.Y.: Basic Books, 1972; L.C. Thurow, 'Education and Economic Inequality', *The Public Interest*, 28(Summer), 1972: 66-81; D. Bell, 'On Meritocracy and Equality', *The Public Interest*, 29(Fall), 1972; R.J. Herrnstein, *IQ in the Meritocracy*, Boston: Atlantic Monthly Press, 1973; T. Husen, *Talent, Equality and Meritocracy*, The Hague: Nijhoff, 1974; N. Daniels, 'Merit and Meritocracy', *Philosophy and Public Affairs*, 7, 1978; A.H. Halsey, et al., *Origins and Destinations*, Oxford: Clarendon Press, 1980; J.D. Green, 'Is Equality of Opportunity a False Ideal for Society?', *British Journal of Sociology*, 39, 1988; 及 J.H. Goldthrope, 'Problems of "Meritocracy"', in R.

Erikson and J.O. Jonsson (eds.), *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*, Oxford: Westview Press, 1996: 255-87 等。

²⁴ 有關「天才」的歷史，見 P. Murray, *Genius: The History of an Idea*. Oxford: Blackwell, 1989.

²⁵ T. DeNora, 'Musical Patronage and Social Change in Beethoven's Vienna', *American Journal of Sociology*, 97(2), 1991: 310-46; 'Beethoven, the Viennese Cannon, and the Sociology of Identity', *Beethoven Forum*, 2, 1993; 和 T. DeNora and H. Mehan, 'Genius: A Social Construction of Popular Conceptions', in T.R. Sarbin and J.I. Kituse (eds.), *Constructing the Social*, London: Sage, 1994: 157-73.

²⁶ 筆者在一篇短文中曾簡要地分析社會達爾文主義結合自由經濟主義看待新移民的問題。見余雲楚，〈新移民與香港人身份：社會哲學的反思〉，《人間路》創 號，1998 年 5 月，頁 22-26，香港天主教正義和平委員會出版。

²⁷ 「優生學」一詞為英國統計學家 Sir Francis Galton 於 1883 年所創。早期的統計學家幾乎全 嚮往不同程度的優生論思想；而 Galton 本人亦是達爾文的表弟。有關對優生論者如何建構一個「正常人」之意念的評論，見 L.J. Davis, 'Constructing Normalcy: The Bell Curve, the Novel, and the Invention of the Disabled Body in the Nineteenth Century', in L.J. Davis (ed.), *The Disability Studies Reader*, London: Routledge, 1997.

²⁸ 張琢，《中國社會和社會學百年史》，中華書局（香港）有限公司出版，1992。

²⁹ R. Collins, *The Credential Society*, New York: Academic Press, 1979.

³⁰ S. Bowles and H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, London: RKP, 1976.

³¹ 張美惠譯，D.Goleman 原著，《EQ》。台北：時報出版公司，1996（1995）。

³² P. Bourdieu and J.C. Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, 2nd ed. London: Sage, 1990.

³³ 香 的情況見 W.W. Kwong, *Educational and Early Socioeconomic Status Attainment in Hong Kong*, Hong Kong Institute of Asia-Pacific Studies Occasional Paper No. 23, April 1993, Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong.

³⁴ H. Gardner, *Multiple Intelligence: the Theory in Practice*, N.Y.: Basic Books, 1993.

³⁵ R.J. Steinberg, *The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence*, N.Y.: Viking, 1988.

³⁶ R.J. Steinberg, *Successful Intelligence: How Practical and Creative Intelligence Determine Success in Life*, N.Y.: Simon & Schuster, 1996.

³⁷ D. Perkins, *Outsmarting IQ: The Emerging Science of Learnable Intelligence*, N.Y. Free Press, 1995.

³⁸ 典型的例子是 D.W. Chan, 'Gifted Education and Talent Development: When the Pursuit

of Excellence is Excellence Itself', *Educational Research Journal*, 12(2), 1997:133-36.