

惠棟改易經文以釋《易》述評

Hui Tung Modified the Scripture to Interpret and Review Yi

陳伯适*

Po-Kua Chen

(收件日期 95 年 8 月 28 日；接受日期 95 年 11 月 6 日)

摘要

惠棟致力於漢學，探尋《周易》古義，深知原本古義，必當還原古字，以原始的本字，才能得經義之真。漢《易》歷經王弼的傳述，惠氏認為其所用多用俗字而非原始之經文，以致扭曲了《周易》的本來面貌。因此，惠氏詁訓《周易》本義，須先行校勘以正其本字，改易經文也就成爲必然之途。惠氏校勘改易文字的內容，主要包括改字、刪字、增字與句讀之校定，其中以易字的情形最多。惠氏大抵本諸漢儒舊說，以及《說文》、《釋文》等典籍所載爲依據，評斷異文，而作改易。改易說明，有詳有略；有考正周全，合理恰當，亦有一己之偏，強作定說。其主要之缺失，在於：好用古字，未明其由；改用異字，未予統一；說明簡略，不夠周詳；未作深察，以致誤說；以及考校異文，過於武斷等情形。

惠氏改易經文，並不在於打破傳統，而是期盼再現那最真實的傳統，那個真實的傳統，並非是王弼價值下的傳統，而是回歸原始漢儒的軌跡，從那裡才能得到真實原始的答案，所以他以文獻考證的態度，去揀選最佳的原來。惠氏的作法，或許會遭受嚴厲的批判與引發諸多的質疑，但是也提供了我們一般傳本外的另一種參照。惠氏圍繞在回歸原典的路線，峻立漢學家法的復古尋原之學，從其復原古義古字在改易經典文字的表現手法上體現，並且體現清代經學徹底走出宋明時期的窠臼，對清代的學術發展有其不可抹滅的重要貢獻。

關鍵詞：惠棟、漢易、校勘、改字

*國立勤益技術學院兼任助理教授

Abstract

Hui Tung was devoted to Sinology. He also discovered the original meaning of Chou Yi. To understand the denotation of Chou Yi, we have to turn it into the ancient words. In other words, the true value of the scripture is comprehended by means of original words. And Hui Tung thought that the wording of Han Yi that was edited and passed on by Wang Pi was vulgar. Worse, the primary form of Yi was distorted. Thus, Hui Tung collated the wording to explain the original meaning of Chou Yi by exoteric words. Editing out words, adding words, amending punctuation, and correcting words in particular are the main task for Hui in the mean time. Hui criticized and modified those ambiguous texts through Confucianism, and ancient books such as Shuo Wen as well as Shih Wen. Some of Hui's corrections were detailed, and some were simple. In addition, parts of his achievement were appropriate, whereas parts were unfair and sounded like his own opinion without salient evidence. Followings are primary disadvantages of Hui Tung's work. First, he used lots of ancient words based on no reasons. Next, those modified words weren't consistent with one another. Third, the illustration was brief and sketchy. Forth, the incautious investigation resulted in some misunderstandings in his modify. Finally, his edition was too dogmatic and subjective.

Hui's modify wasn't aimed at breaking traditions, by contrast, he tried to reconstruct the true traditions that were not what Wang Pi thought. Therefore, Hui was a verifier who dedicated himself to acquiring the truth and origins connected to Confucianism through authentic literature. Hui's work may be criticized and doubted harshly. However, he provided the other reference that was completely different from the legacy for us to know the scripture. The way Hui leaned on Confucianism initiated the drive of returning to the ancients in literature by Sinologists. Hui's idiosyncrasy in turning the wording of the scripture into ancient words, and his work that helped the development of scripture in Chin Dynasty stop following the tide of Sung and Ming Dynasty, revealed his outstanding contribution to the progress of academy in Chin Dynasty.

Key words: Hui Tung, Han Yi, Collate, Change word.

前言

惠棟畢生致力於漢學，探尋《周易》古義，深知原本古義，必當還原古字，以原始的本字，才能得經義之真。他於《九經古義》中特別指出，「自唐人爲《五經正義》，傳《易》者止王弼一家，不特篇次紊亂，又多俗字」；¹唐代以降，漢學殞落，所傳《周易》皆本諸王弼一家，「輔嗣《易》行無漢學」，除了認爲王氏在內容上「以假象說《易》，根本黃老」，使漢代經師之義，「蕩然無復有存者」之外，²很重要的就是王氏所本多有俗字，多有非原始之經字，以致扭曲了《周易》的本來面貌。因此，惠氏詁訓《周易》本義，必先行校勘以正其本字，改易經文也就成爲必然之途。

《周易》傳述於漢代宣、元時期，官學與私學並立，而以施、孟、梁丘、京氏等官學爲盛，民間則有費、高二家；並有今、古文之別，故支系旁出，版本蕪雜。³到了東漢永嘉之亂後，施、孟等諸家之學亡，或無人傳，「唯鄭康成、王輔嗣所注行於世」，⁴二家注本以費氏爲重，卻未全屬古文之說，而傳佈久遠，鄭氏之說也未是完整的版本，多爲後人所輯佚。《周易》版本於漢代已呈紛亂叢出之象，歷經時空之流轉，傳述文字亦多有更易，所以研究《周易》本義，必當先行校勘本字，使不致穿鑿附會，扭曲古義。

惠棟企圖通過文本古字的考證，回歸《周易》原始經典的本來面貌，將經典的本義，付託在經典語言文字的全面復原，認爲這樣才是經典詮釋的正確途徑。因此，今傳《周易》經文改易辨證是治《易》不可避免的必然方式。

經文改易之概況

惠棟廣蒐群說，考證殷勤，力圖探尋古字以得古義，並且針對王弼所本，舛誤之字，希望都能予以改正。對照惠棟《周易述》經傳所本，與王弼《周易注》原文，二家所異甚夥，如下表所列；由於《象傳》、《象傳》傳文經文多有相同，故未另作對照表，同時《序卦》、《雜卦》二傳，《周易注》未著，故並無。二家差異，參照如下：

- 1 見惠棟《九經古義·周易古義》，卷二。引自台灣商務印書館《景印文淵閣四庫全書》本，經部五經總義類第191冊，1986年3月初版，頁367。
- 2 括弧引文，見惠棟《易漢學·自序》，台北：新文豐出版公司《叢書集成新編》第十七冊影印經訓堂叢書本，1985年元月初版，頁42。
- 3 參見《漢書·藝文志》：「及秦燔書，而《易》爲卜筮之事，傳者不絕。漢興，田何傳之，訖于宣、元，有施、孟、梁丘、京氏列於學官，而民間有費、高二家之說。劉向以中古文《易經》校施、孟、梁丘經，或脫去『無咎』、『悔亡』，唯費氏經與古文同。」（卷三十，北京：中華書局，1997年11月1版，頁1704。）
- 4 參見《後漢書·儒林傳》云：「京兆陳元、扶風馬融、河南鄭眾、北海鄭玄、潁川荀爽，竝傳費氏《易》。沛人高相治《易》與費直同時，其《易》亦無章句，專說陰陽災異。自言出丁將軍，傳至相，相授子康及蘭陵母，將永爲高氏學。漢初立《易》楊氏博士，宣帝復立施、孟、梁丘之《易》，元帝又立京氏《易》，費、高二家不得立。民間傳之後漢費氏興而高氏遂微。永嘉之亂，施氏、梁丘之《易》亡，孟、京、費之《易》人無傳者，唯鄭康成、王輔嗣所注行于世。」（引自陸德明《經典釋文》，卷一，台北：台灣商務印書館《景印文淵閣四庫全書》本，經部五經總義類第182冊，1986年3月初版，頁362-363。）

表一 王弼與惠棟《周易》經文對照差異情形

卦名	王弼《周易注》原文 ⁵	惠棟《周易述》原文
乾卦	九三，夕惕若厲，无咎。	九三，夕惕若夤，厲无咎。
乾卦	上九，亢龍，有悔。	上九，忼龍，有悔。
屯卦	初九，磐桓，利居貞，利建侯。	初九，般桓，利居貞，利建侯。
屯卦	六二，屯如遭如，乘馬班如，匪寇婚媾。女子貞不字，十年乃字。	六二，屯如賣如，乘馬驢如，匪寇昏媾。女子貞不字，十年乃字。
屯卦	(六三) 君子幾，不如舍。往吝。	(六三) 君子機，不如舍。往吝。
屯卦	六四，乘馬班如，求婚媾。	六四，乘馬班如，求昏媾。
屯卦	上六，乘馬班如，泣血漣如。	上六，乘馬班如，泣血漣如。
蒙卦	九二，包蒙，吉。納婦吉。	九二，包蒙，納婦吉。
蒙卦	六三，勿用取女。	六三，勿用娶女。
需卦	九二，需于沙。	九二，需于沚。
訟卦	上九，或錫之鞶帶，終朝三褫之。	上九，或錫之鞶帶，終朝三掇之。
比卦	九五，顯比。王用三驅，失前禽。	九五，顯比。王用三馭，失前禽。
小畜	九三，輿說輻。	九三，輦說腹。
小畜	(上九) 月幾望，君子征凶。	(上九) 月近望，君子征凶。
履卦	六三，眇能視，跛能履。	六三，眇而眊，跛而履。
履卦	上九，視履，考祥；其旋，元吉。	上九，眊履，考詳；其旋，元吉。
泰卦	初九，拔茅茹以其彙，征吉。	初九，拔茅茹，以其芻，征吉。
泰卦	九二，包荒。	九二，苞荒。
泰卦	六四，翩翩不富以其鄰。	六四，偏偏不富以其鄰。
泰卦	上六，城復于隍。	上六，城復于墉。
否卦	初六，拔茅茹以其彙，貞吉。	初六，拔茅茹以其芻，貞吉。
否卦	六二，包承，小人吉，大人否亨。	六二，苞承，小人吉，大人否亨。
否卦	六三，包羞。	六三，苞羞。
否卦	九四，有命无咎，疇離祉。	九四，有命无咎，曷離祉。
同人	九四，乘其墉，弗克攻，吉。	九四，乘其庸，弗克攻，吉。
大有	九二，大車以載，有攸往，无咎。	九二，大輦以載，有攸往，无咎。

5 句讀之法，根據樓宇烈校釋《王弼集校釋》，北京：中華書局，1999年12月1版北京3刷。

大有	九四，匪其彭，无咎。	九四，匪其衺，无咎。
大有	上九，自天祐之，吉，无不利。	上九，自天右之，吉，无不利。
謙卦	謙，亨。	嗛，亨。
謙卦	初六，謙謙君子，用涉大川，吉。	初六，嗛嗛君子，用涉大川，吉。
謙卦	六二，鳴謙，貞吉。	六二，鳴嗛，貞吉。
謙卦	九三，勞謙，君子有終，吉。	九三，勞嗛，君子有終，吉。
謙卦	六四，无不利，撝謙。	六四，无不利，撝嗛。
謙卦	上六，鳴謙，利用行師。	上六，鳴嗛，利用行師。
豫卦	九四，由豫，大有得。勿疑，朋盍簪。	九四，由豫，大有得。勿疑，朋盍戡。
噬嗑	初九，履校滅趾，无咎。	初九，履校滅止，无咎。
噬嗑	六三，噬腊肉，遇毒。小吝，无咎。	六三，噬膋肉，遇毒。小吝，无咎。
賁卦	初九，賁其趾，舍車而徒。	初九，賁其止，舍車而徒。
賁卦	六四，賁如皤如，白馬翰如，匪寇婚媾。	六四，賁如皤如，白馬翰如，匪寇昏媾。
剝卦	六三，剝之无咎。	六三，剝无咎。
剝卦	（上九）君子得輿，小人剥廬。	（上九）君子德車，小人剥廬。
復卦	（復）朋來无咎。反復其道。	（復）崩來无咎。反復其道。
大畜	九二，輿說輶。	九二，輿說腹。
大畜	（九三）日閑輿衛。	（九三）日閑輿衛。
大畜	六四，童牛之牯，元吉。	六四，童牛之告，元吉。
頤卦	六四，顛頤，吉。虎視眈眈，其欲逐逐，无咎。	六四，顛頤，吉。虎眈眈，其欲澈澈，无咎。
大過	九二，枯楊生稊，老夫得其女妻。	九二，枯楊生梯，老夫得其女妻。
習坎	六四，樽酒、簋贰、用缶，納約自牖，終无咎。	六四，尊酒、簋貳、用缶，內約自牖，終无咎。
習坎	九五，坎不盈，祗既平，无咎。	九五，坎不盈，禊既平，无咎。
習坎	上六，係用徽纆。	上六，繫用徽纆。
離卦	離。利貞，亨。	離。利貞，亨。
離卦	六二，黃離，元吉。	六二，黃離，元吉。

離卦	九三，日昃之離，不鼓缶而歌，則大耋之嗟，凶。	九三，日昃之離，不擊缶而歌，則大耋之嗟。
離卦	九四，突如其來如。	九四，突如其來如。
離卦	六五，出涕沱若，戚嗟若，吉。	六五，出涕沱若，戚嗟若，吉。
咸卦	初六，咸其拇。	初六，咸其母。
恆卦	初六，浚恆，貞凶，无攸利。	初六，浚恆，貞凶，无攸利。
恆卦	上六，振恆，凶。	上六，震恆，凶。
遯卦	遯。亨，小利貞。	遯。亨，小利貞。
遯卦	初六，遯尾，厲。勿用有攸往。	初六，遯尾，厲。勿用有攸往。
遯卦	九三，係遯，有疾厲；畜臣妾吉。	九三，係遯，有疾厲；畜臣妾吉。
遯卦	九四，好遯，君子吉，小人否。	九四，好遯，君子吉，小人否。
遯卦	九五，嘉遯，貞吉。	九五，嘉遯，貞吉。
遯卦	上九，肥遯，无不利。	上九，飛遯，无不利。
大壯	初九，壯于趾，征凶，有孚	初九，壯于止，征凶，有孚
大壯	九四，貞吉，悔亡。藩決不羸。壯于大輿之輹。	九四，貞吉，悔亡。藩決不羸。壯于大輿之腹。
晉卦	晉。康侯用錫馬蕃庶。	晉。康侯用錫馬蕃庶。
晉卦	初六，晉如摧如，貞吉。	初六，晉如，摧如，貞吉。
晉卦	六二，晉如愁如，貞吉。	六二，晉如愁如，貞吉。
晉卦	九四，晉如鼫鼠，貞厲。	九四，晉如碩鼠，貞厲。
晉卦	六五，悔亡。失得勿恤。往，吉。	六五，悔亡。失得勿恤。往，吉。
晉卦	上九，晉其角，維用伐邑。	上九，晉其角，維用伐邑。
明夷	六二，明夷，夷于左股，用拯馬壯吉。	六二，明夷，睇于左股，用拊馬壯吉。
明夷	九三，明夷于南狩，得其大首。	九三，明夷于南守，得其大首。
明夷	六五，箕子之明夷，利貞。	六五，其子之明夷，利貞。
家人	九三，家人嗃嗃，悔厲，吉。婦子嘻嘻，終吝。	九三，家人嗃嗃，悔厲，吉。婦子嘻嘻，終吝。
睽卦	六三，見輿曳，其牛掣。	六三，見輿曳，其牛掣。
睽卦	（上九）先張之弧，後說之弧。匪寇婚媾。往，遇雨則吉。	（上九）先張之弧，後說之壺。匪寇昏媾。往，遇雨則吉。

蹇卦	蹇。利西南，不利東北。	蹇。利西南，不利東北。
蹇卦	初六，往蹇，來譽。	初六，往蹇，來譽。
蹇卦	六二，王臣蹇蹇，匪躬之故。	六二，王臣蹇蹇，匪躬之故。
蹇卦	九三，往蹇，來反。	九三，往蹇，來反。
蹇卦	六四，往蹇，來連。	六四，往蹇，來連。
蹇卦	九五，大蹇，朋來。	九五，大蹇，朋來。
蹇卦	上六，往蹇，來碩，吉。	上六，往蹇，來碩，吉。
解卦	九四，解而拇，朋至斯孚。	九四，解而拇，朋至斯孚。
解卦	上六，公用射隼于高墉之上。	上六，公用射隼于高墉之上。
益卦	六四，中行告公從，利用爲依遷國。	六四，中行告公從，利用爲依遷邦。
夬卦	初九，壯于前趾，往不勝，爲咎。	初九，壯于前止，往不勝，爲咎。
姤卦	姤。女壯。	遯。女壯。
姤卦	初六，繫于金柅，貞吉。有攸往，見凶。羸豕孚蹢躅。	初六，係于金鑰，貞吉。有攸往，見凶。羸豕孚蹢躅。
姤卦	九二，包有魚，无咎，不利賓。	九二，苞有魚，无咎，不利賓。
姤卦	九四，包无魚，起凶。	九四，苞无魚，起凶。
姤卦	九五，以杞包瓜，含章，有隕自天。	九五，以杞苞瓜，含章，有隕自天。
姤卦	上九，姤其角，吝，无咎。	上九，遯其角，吝，无咎。
萃卦	萃。亨。王假有廟。	萃。王假有廟。
萃卦	六三，萃如嗇如，无攸利。往无咎。	六三，萃如差如，无攸利。往无咎。
升卦	初六，允升，大吉。	初六，鞫升，大吉。
困卦	九四，來徐徐，困于金車，吝，有終。	九四，來徐徐，困于金輦，吝，有終。
困卦	上六，困于葛藟，于臲臲。	上六，困于葛藟，於倪仞。
井卦	羸其瓶，凶。	累其瓶，凶。
井卦	九二，井谷射鮒，甕敝漏。	九二，井谷射鮒，雍敝漏。

表二 王弼與惠棟《繫辭傳》原文對照差異情形

王弼《周易注》原文	惠棟《周易述》原文
是故，剛柔相摩，八卦相盪。	是故，剛柔相摩，八卦相蕩。
天下之理得，而成位乎其中矣。	天下之理得，而易成位乎其中矣。
聖人設卦觀象。繫辭焉而明吉凶，剛柔相推而生變化。	聖人設卦觀象。繫辭焉而明吉凶悔吝，剛柔相推而生變化。
是故，君子所居而安者，易之序也；所樂而玩者，爻之辭也。是故，君子居則觀其象而玩其辭，動則觀其變而玩其占，是以自天祐之，吉，无不利。	是故，君子所居而安者，易之象也；所變而翫者，爻之辭也。是故，君子居則觀其象而翫其辭，動則觀其變而翫其占，是以自天右之，吉，无不利。
精氣爲物，遊魂爲變。	精氣爲物，游魂爲變。
百姓日用而不知，故君子之道鮮矣。	百姓日用而不知，故君子之道眇矣。
效法之謂坤，極數知來之謂占，通變之謂事，陰陽不測之謂神。	爻法之謂坤，極數知來之謂占，通變之謂事，陰陽不測之謂神。
夫坤，其靜也翕，其動也闢，是以廣生焉。	夫坤，其靜也脅，其動也辟，是以廣生焉。
知崇禮卑。崇效天，卑法地。	知崇體卑。崇效天，卑法地。
聖人有以見天下之賾，而擬諸其形容。	聖人有以見天下之噴，而擬諸其形容。
而觀其會通，以行其典禮。	而觀其會通，以行其等禮。
言天下之至賾而不可惡也，言天下之至動而不可亂也。擬之而後言，議之而後動，擬議以成其變化。	言天下之至噴而不可惡也，言天下之至噴而不可亂也。擬之而後言，儀之而後動，擬儀以成其變化。
勞謙，有終吉。子曰：勞而不伐，有功而不德，厚之至也。	勞謙，君子有終吉。子曰：勞而不伐，有功而不置，厚之至也。
德言盛，禮言恭。謙也者，致恭以存其位者也。	德言盛，禮言恭。謙也者，致恭以存其位者也。
亢龍有悔。子曰：貴而无位。	亢龍有悔。子曰：貴而无位。
子曰：作《易》者，其知盜乎。	子曰：爲《易》者，其知盜乎。
上慢下暴，盜思伐之矣。慢藏誨盜，冶容誨淫。	上慢下暴，盜思伐之矣。慢藏誨盜，野容誨淫。
乾之策，二百一十有六；坤之策，百四十有四。凡三百六十，當期之日。二篇之策，萬有一千五百二十，當萬物之數也。	乾之筮，二百一十有六；坤之筮，百四十有四。凡三百六十，當期之日。二篇之筮，萬有一千五百二十，當萬物之數也。

引而伸之，觸類而長之，天下之能事畢矣。	引而信之，觸類而長之，天下之能事畢矣。
是故可與酬酢，可與祐神矣。	是故可與酬酢，可與右神矣。
《易》有聖人之道四焉，以言者尙其辭，以動者尙其變，以制器者尙其象，以卜筮者尙其占。是以君子將有爲也，將有行也。問焉而以言，其受命也如響。无有遠近幽深，遂知來物。非天下之至精，其孰能與於此？參伍以變，錯綜其數。	《易》有聖人之道四焉：以言者尙其辭，動者尙其變，制器者尙其象，卜筮者尙其占。是故君子將有爲也，將有行也，問焉而以言，其受命也如嚮。无有遠近幽深，遂知來物。非天下之至精，其孰能與於此？參五以變，錯綜其數。
夫《易》，聖人之所以極深而研幾也。唯深也，故能通天下之志；唯幾也，故能成天下之務。	夫《易》，聖人之所以極深而擘機也。唯深也，故能通天下之志；唯機也，故能成天下之務。
夫《易》，開物成務，冒天下之道，如斯而已者也。	開物成務，冒天下之道，如斯而已者也。
六爻之義，易以貢。聖人以此洗心，退藏於密，吉凶與民同患。……古之聰明叡知，神武而不殺者夫？	六爻之義，易以工。聖人以此先心，退藏於密，吉凶與民同患。……古之聰明睿知，神武而不殺者夫？
是故闔戶謂之坤，闢戶謂之乾，一闔一闢謂之變。	是故盍戶謂之坤，辟戶謂之乾，一盍一辟謂之變。
是故，易有太極，是生兩儀。	是故，易有大極，是生兩儀。
探蹟索隱，鉤深致遠，以定天下之吉凶，成天下之亹亹者，莫大乎蓍龜。	探噴索隱，鉤深致遠，以定天下之吉凶，成天下之媿媿者，莫善乎蓍龜。
《易》曰：自天祐之，吉，无不利。子曰：祐者，助也。……是以自天祐之，吉，无不利也。	《易》曰：自天右之，吉，无不利。子曰：右者，助也。……是以自天右之，吉，无不利也。
舉而錯之天下之民，謂之事業。	舉而措之天下之民，謂之事業。
是故，夫象，聖人有以見天下之蹟，而擬諸其形容。象其物宜，是故謂之象。聖人有以見天下之動，而觀其會通，以行其典禮。繫辭焉，以斷其吉凶，是故謂之爻。極天下之蹟者存乎卦，鼓天下之動者存乎辭。……默而成之，不言而信，存乎德行。	是故，夫象，聖人有以見天下之噴，而擬諸其形容。象其物宜，是故謂之象。聖人有以見天下之動，而觀其會通，以行其等禮。繫辭焉，以斷其吉凶，是故謂之爻。極天下之噴者存乎卦，鼓天下之動者存乎辭。……默而成，不言而信，存乎德行。
繫辭正而命之，動在其中矣。	繫辭正而明之，動在其中矣。
夫坤，隤然示人簡矣。爻也者，效此者也；象也者，像此者也。	夫坤，退然示人簡矣。爻也者，效此者也；象也者，象此者也。

天地之大德曰生，聖人之大寶曰位。	天地之大德曰生，聖人之大保曰位。
古者包犧氏之王天下也，仰則觀象於天，俯則觀法於地。	古者庖犧氏之王天下也，仰則觀象于天，俯則觀法于地。
作結繩而爲罔罟，以佃以漁，蓋取諸離。	作結繩而爲罟，以田以魚，蓋取諸離。
包犧氏沒，神農氏作。	庖犧氏沒，神農氏作。
是以，自天右之，吉，无不利。	是以，自天右之，吉，无不利。
剡木爲舟，攄木爲楫，舟楫之利以濟不通，致遠以利天下，蓋取諸渙。	桴木爲舟，攄木爲楫，舟楫之利以濟不通，致遠以利天下，蓋取諸渙。
服牛乘馬，引重致遠，以利天下，蓋取諸隨。重門擊柝，以待暴客，蓋取諸豫。斷木爲杵，掘地爲臼，臼杵之利，萬民以濟，蓋取諸小過。弦木爲弧，剡木爲矢，弧矢之利，以威天下，蓋取諸睽。	犗牛乘馬，引重致遠，以利天下，蓋取諸隨。重門擊橈，以待讎客，蓋取諸豫。斷木爲杵，闕地爲臼，臼杵之利，萬民以濟，蓋取諸小過。弦木爲弧，攄木爲矢，弧矢之利，以威天下，蓋取諸睽。
是故，易者，象也。象也者，像也。	是故，易者，象也。象也者，象也。
往者，屈也；來者，信也。屈信相感而利生焉。尺蠖之屈，以求信也；龍蛇之蟄，以存身也。	往者，詘也；來者，信也。詘信相感而利生焉。尺蠖之詘，以求信也；龍蛇之蟄，以存身也。
動而不括，是以出而有獲。	動而不枯，是以出而有獲。
不見利不勸，不威不懲，小懲而大誡，此小人之福也。《易》曰：履校滅趾，无咎，此之謂也。	不見利不動，不威不懲，小懲而大誡，此小人之福也。《易》曰：履校滅止，无咎，此之謂也。
故惡積而不可掩，罪大而不可解。	故惡積而不可揜，辜大而不可解。
子曰，德薄而位尊，知小而謀大，力小而任重，鮮不及矣。《易》曰：鼎折足，覆公餗，其刑渥，凶。	子曰，德薄而位尊，知少而謀大，力少而任重，眇不及矣。《易》曰：鼎折足，覆公餗，其刑屋，凶。
君子見幾而作，不俟終日。	君子見幾而作，不俟終日。
君子知微知彰，知柔知剛，萬夫之望。	君子知微知章，知柔知剛，萬夫之望。
天地絪縕，萬物化醇；男女構精，萬物化生。	天地壹壹，萬物化醇；男女覲精，萬物化生。
其稱名也，雜而不越。	其稱名也，雜而不越。
夫易，彰往而察來，而微顯闡幽。	夫易，章往而察來，而微顯闡幽。
開而當名辨物，正言斷辭，則備矣。	開而當名辯物，正言斷辭，則備矣。

謙，德之柄也。……困，德之辨也。……謙，尊而光，復，小而辨于物。……謙，以制禮。	嗛，德之柄也。……困，德之辯也。……嗛，尊而光，復，小而辯于物。……嗛，以制禮。
《易》之爲書也不可遠，爲道也屢遷。	《易》之爲書也不可遠，爲道也婁遷。
初率其辭，而揆其方。	初帥其辭，而揆其方。
初辭擬之，卒成之終。	初辭擬之，卒成之終。
能說諸心，能研諸侯之慮，定天下之吉凶，成天下之亹亹者。是故，變化云爲，吉事有有祥。	能說諸心，能擊諸侯之慮，定天下之吉凶，成天下之媿媿者。是故，變化云爲，吉事有有詳。
是故，愛惡相攻而吉凶生。	是故，悉惡相攻而吉凶生。
失其守者其辭屈。	失其守者其辭詘。

表三 王弼與惠棟《說卦傳》原文對照差異情形

王弼《周易注》原文	惠棟《周易述》原文
雷以動之，風以散之，雨以潤之，日以烜之。	雷以動之，風以散之，雨以潤之，日以暄之。
帝出乎震，齊乎巽，相見乎離。	帝出乎震，齊乎巽，相見乎离。
離也者，明也，萬物皆相見。	离也者，明也，萬物皆相見。
撓萬物者莫疾乎風。	撓萬物者莫疾乎風。
坎，陷也。離，麗也。……離爲日。……離爲雉。……離再索而得女。	坎，陷也。离，麗也。……离爲日。……离爲雉。……离再索而得女。
爲駁馬，……爲均，爲子母牛，爲大輿。	爲駁馬，……爲甸，爲子母牛，爲大輦。
震爲雷，爲龍，爲玄黃，爲專。	震爲雷，爲駘，爲玄黃，爲專。
其於人也，爲寡髮，……爲矯輮，……爲亟心，……離爲火，……爲甲冑，……其於木也，爲科上槁，……其於木也，爲堅多節，……爲妾，爲羊。	其於人也，爲宜髮，……爲矯揉，……爲極心，……离爲火，……爲甲冑，……其於木也，爲折上槁，……其於木也，爲多節，……爲妾，爲羔。

表四 王弼與惠棟《文言傳》原文對照差異情形

王弼《周易注》原文	惠棟《周易述》原文
不易乎世，不成乎名。遯世无悶，不見是而无悶。樂則行之，憂則違之，確乎其不可拔。	不易世，不成名。遯世无悶，不見是而无悶。樂則行之，憂則違之，霍乎其不可拔。
君子終日乾乾，夕惕若，厲无咎。	君子終日乾乾，夕惕若夤，厲无咎。
水流濕，火就燥。	水流溼，火就燥。
亢龍有悔，何謂也？	亢龍有悔，何謂也？
亢龍有悔，窮之災也。	亢龍有悔，窮之災也。
亢龍有悔，與時偕極。	亢龍有悔，與時偕極。
剛健中正，純粹精也。	剛健中正，純粹精也。
亢之爲言也，知進而不知退。	亢之爲言也，知進而不知退。
陰凝於陽必戰，爲其嫌於无陽也，故稱龍焉。猶未離其類也，故稱血焉。夫玄黃者，天地之雜也，天玄而地黃。	陰凝於陽必戰，爲其兼於陽也，故稱龍焉。猶未離其類也，故稱血焉。夫玄黃者，天地之襍也，天玄而地黃。

此外，惠棟於《九經古義·周易古義》中，言之鑿鑿的指出七十餘字皆當改正而無疑者，以下列舉如下：

表五 《九經古義》易字統計表⁶

惠氏指出當改正者	惠氏主要根據
晉當爲晉。	从《說文》。
駟當爲驛。	从《說文》。
垢當爲遺。	从古文。
乾（《文言》）「確乎其不可拔」；《繫辭》「確然示人」。《易》皆當作「霍」。	从《說文》，或作確。見《鄭烈碑》周伯琦曰：霍，胡沃切。鶴字从此，俗用爲鶴字，非。
坤初六《象》「陰始凝也」，「凝」乃俗「冰」字，古「冰」字作「夨」。	見《說文》「凝，俗冰字」。
（坤）六二「直方大」，鄭注云「直也，方也」，……《象傳》、《文言》皆不釋「大」，疑「大」字衍。	鄭注與《象傳》、《文言》。

6 以下表中內文，均參考或引自惠棟《九經古義·周易古義》，卷一、卷二，頁 362-377。

屯初九「盤桓」；漸六二「鴻漸于磐」，皆當作「般」。	《仲秋下旬碑》作「般桓」。《釋文》云「本亦作盤」。案古「盤」字皆作「般」，與「股」同。《尚書·盤庚》蔡邕《石經》作「般」。
(屯)六二「乘馬班如」，當作「般」，古文「班」。	从鄭本。《左傳》「班馬之聲，役將班矣」，古皆作「般」。
(屯)「匪寇婚媾」，當作「昏葍」。	从鄭本。
(屯)上六「泣血漣如」，「漣」本「瀾」別字，當作「漣」，或省文作「連」。	《說文》引作「漣」，或古从立心。《淮南子》作「連」。
蒙《象》「匪我求童蒙，童蒙求我」，一本有「童蒙來求我」。	高誘引云「童蒙來求我」，《釋文》云「一本有來字」。
(需)九二「需于沙」，當作「沚」。棟案：「沚」當作「沚」，與「沙」同。	鄭本「沙」作「沚」。潭長說「沙」或作「沚」。
訟上九「終朝三褫之」，「褫」當作「挖」。	鄭康成作「三挖之」。《淮南子·人間訓》「遇盜挖其衣被」。楊慎同作「挖」。
師九二《象》「承天寵也」，當作「龍」，古文「寵」。與「邦」協韻。	从王肅。《毛詩·蓼蕭》云「為龍為光」，《左傳》作「寵」。《商頌》「何天之龍」，鄭箋云「龍當作寵」。「邦」讀為「半」。
比初六「終來有他吉」，當作「它」。	《釋文》、宋本皆然。
(比)九五「王用三驅」，當作「毆」，古文「驅」。	鄭本作「毆」。《說文》「古文作毆，从支」。《漢書》皆以「毆」為「驅」。
小畜九五「有孚攣如」，當作「攣」，古「戀」字。	《子夏傳》作「戀」。《隸釋》中〈景君碑〉等皆以「攣」為「戀」。古文「戀」字作「攣」。
履上九「視履考祥」，本作「詳」，古「祥字」。	見《釋文》。古文「祥」作「詳」，又見蔡邕《尚書石經》，《左傳》、《公羊》猶然。《丙子學易編》作「詳」。《晁氏易》云「苟作詳，審也」。
泰初九「以其彙」，古文作「曹」。	《釋文》。
(泰)九二「包荒」，本作「炗」。	《說文》同。
(泰)六四「翩翩」，古文作「偏偏」。	王弼本作「篇篇」，今本與《子夏傳》同。
否九四「疇離祉」，當作「曷」，古文「疇」。	从鄭本。見《說文》。

(謙)「謙亨君子有終」，「謙」當爲「嗛」，餘字皆同。	《子夏傳》作「嗛」。《漢書·藝文志》云「《易》之嗛」。師古曰「嗛，古謙字」。《史記·樂書》及《馮煥殘碑》皆以「嗛」爲「謙」。
豫六二「介于石」，古文作「斝」。	《釋文》「晉孔坦書云：斝石之易悟」。
(豫)九四「朋盍簪」，古文作「賁」，或作「戡」。	陸德明曰：「古文作賁，京作摺，馬作臧，荀作宗，虞翻作戡」。
隨《象》「君子以嚮晦」，當作「鄉」，古「嚮」字。	从王肅。《說卦》「嚮明而治」同。《左傳》皆以「鄉」爲「嚮」。
无妄《象》「天命不祐」，當作「右」，古「祐」字。	从馬融，《繫辭》「可與祐神」同。
大畜六四「童牛之牯」，當作「告」。或作「牯」。	从《說文》、《九家》。从鄭本。
坎六三「險且枕」，古文「枕」作「沈」。	从《說文》。
(坎)六四「樽酒」，當作「尊」。	从《說文》。
離九三「日昃之離」，當作「陌」。	从《說文》。今作「昃」，亦譌。豐《象》「日中則昃」，同。
睽六三「其牛掣」，當作「繫」，或作「犖」。	从《說文》。从鄭氏。
(睽)上九「後說之弧」，當作「壺」。	諸家皆然。
明夷六二「用拯馬」，當作「拊」。	从子夏、《說文》。渙初六，同。
解《象》「甲坼」，當作「甲宅」。	从馬、鄭、陸諸家。
損「二簋可用享」，當作「軌」，古文「簋」。	从蜀才。據此則諸「簋」字，皆當作「軌」。見《儀禮》注。
損《象》「懲忿窒欲」，當作「徵」，古「懲」字。	《釋文》「懲」作「徵」。鄭康成「徵，猶清也」。
夬九三「壯于頄」，當作「頄」。	从鄭氏，《說文》無「頄」字。
姤《象》「后以施命誥四方」，當作「告」，古文「誥」。	从《說文》、京房。見鄭氏《禮記》注。
(姤)初六「羸豕孚蹢躅」，古文作「蹢躅」。	「畜」與「商」通，「逐」與「蜀」，古今字。
萃《象》「聚以正」，當作「取」，古「聚」字。	荀爽本。

困六三「據于蒺藜」，當作「藜」。	从《唐石經》。
(困)上六「艱咈」，當作「藜机」。	「藜」古文。「艱机」，見薛、虞本。
豐初九「遇其配主」，當作「妃」。	从鄭、虞。
既濟六四「繻有衣袽」，古文作「襦」。	《釋文》。
《繫辭》「八卦相盪」，當作「蕩」。	从諸家。
「藏諸用」，「退藏於密」，「知以藏往」，皆當作「臧」。	从鄭、劉諸本。
「聖人有以見天下之賾」，凡「賾」字皆當作「嘖」。	从《釋文》。
「乾之策」，當作「筴」。下同。	从《釋文》。
「引而伸之」，當作「信」。古伸字。	見《釋文》。又《詩正義》亦引作「信士相見」。《禮》注云「古文伸作信」。范甯《穀梁解》云「信，伸字古今所共用」。《律歷志》云「引者，信也」。見韋昭《外傳》注。
「聖人以此洗心」，《漢石經》作「先心」。	諸家皆同，唯韓伯作「洗」，非。
「乾坤其易之緼邪」，當作「韞」。	从虞翻。
「象也者，像也」，「像」當作「象」。	从諸家。
「以佃以漁」，「佃」當作「田」。「漁」當作「魚」。	从虞翻。見《釋文》。何休《公羊傳》亦云「田魚，讀如《論語》之語」。
「斲木爲耜」，當作「耜」。	从《說文》。
「天地網緼」，當作壹「壺」。	从《說文》。《朱龜碑》作「壹緼」，或作「氤氳」，亦俗字。張有《復古編》云：壹从壺吉，於悉切，壹从壺凶，於云切。吉凶在壺中，不得渫也。別作「氤氳」，又作「網緼」，並非。
「因貳以濟民行」，當作「式」。古文「二」。	从鄭義。「貳」本「副貳」字。見《說文》。
「爲道也屢遷」，當作「婁」。	《說文》無「屢」字。《漢書》皆以「婁」爲「屢」。
「噫亦要存凶吉凶」，當作「意」。	毛萇曰「意，歎也」。
「兼三才」，當作「材」。下同。	《石經》，又宋本。

《說卦》「參天兩地」，當作「兩」。	从《說文》，「兩」本「斤兩」字。
「妙萬物而爲言」，當作「眇」。	从王肅、董遇。
「震爲專」，當作「專」。	从延篤。
「爲的頹」，當作「昀」。	从《說文》。又作「駟」。
「巽爲寡髮」，「寡」當作「宣」。	从《釋文》、鄭玄、虞翻。
「離爲乾卦」，「乾」當作「幹」。	从鄭氏、董遇作「幹」。《列子》云「木葉幹殼」，注云「幹，音乾」。

上列前四表取自《周易述》之說，末表五則引自《九經古義·周易古義》。二書雖同爲惠棟之作，但因爲是不同時間之作，《周易述》爲未完成之書，較《九經古義》爲後，改易之經文，雖粗略相近，卻亦有諸多不同的地方。例如今本乾卦九三「夕惕若，厲无咎」，《周易述》中作「夕惕若夤，厲无咎」，增「夤」字，此一說法，《周易古義》中並未舉出。乾卦上九「亢龍有悔」，《周易述》作「忼龍有悔」，《古義》中亦無。屯卦六二「屯如遭如」作「屯如亶如」；蒙卦六三「勿用取女」作「勿用娶女」；訟卦上九「或錫之鞶帶」作「或錫之鞶帶」等等，《九經古義》中亦皆無舉出，類似的例子非常的多。可見《九經古義》涵攝九經，數量龐大，惠氏僅以重點就說，而單述《周易》的著作如《周易述》者，則更爲詳細周密，所以校考的不同處自然就多了；且前後著作的時間上之不同，後出轉精也是自然的道理。故在這方面的差異，毋須置疑。但是，也有一種現象，即校勘易字的認定上的差異，前出之《九經古義》，其所有者，但至《周易述》所無，則當是惠氏修正前說而形成的結果，例如《九經古義》中指出「巽當爲鼻」，然而在《周易述》並無此說，並皆作「巽」字。又，二書論述上的明顯不同，並且難以擇定何說爲主者，如屯卦六二「乘馬班如」，《九經古義》中，惠氏言之鑿鑿指出「班」字當作「般」，從鄭玄之說，並且指出《左傳》有所謂「班馬之聲，役將班矣」，諸「班」字古皆作「般」。⁷然而，惠氏復於《周易述》中作「乘馬驢如」，也就是改易今本「乘馬班如」以及不同於其《古義》所說「乘馬般如」，而校作「乘馬驢如」。惠氏並釋「驢如」義，引《說文》云「驢者，馬重難行」，明確指出「震爲馬鼻足，故驢如也」。⁸作此「驢如」解釋，卻未說明何以改易「班如」或「般如」爲「驢如」的理由，所據何在，未知原由。同時，《古義》以九二「班如」爲「般如」，那六四與上六亦皆有「乘馬班如」文，也當改爲「乘馬般如」，但《古義》於此則無交待。至於《周易述》，對於今本六四與上六作「乘馬班如」，並無如九二改作「乘馬驢如」，而且還訓「班，別也」，⁹仍原本今說，肯定「班」爲正字無誤，也就是同王弼本之文；如此看來，《周易述》中的看法，似乎將今本九二與六四、上六同樣的爻辭「乘馬班如」，改易作了不同的二說，九二改作「乘馬驢如」，六四

7 見惠棟《九經古義·周易古義》，卷二，頁376。

8 見惠棟《周易述》，卷一，台北：廣文書局《惠氏易學》本，1981年8月再版，頁18。

9 見惠棟《周易述》，卷一，頁18。

與上六則同於今本。這樣諸多的差異，所引人疑惑者，惠棟並未作交待。而且，既為乾嘉漢學名師，重視訓解文義前的校勘工作，對於改易的文字，應當作詳實合理的說明，但類似「乘馬驢如」的「驢」字，惠棟不論是《九經古義》，或是《周易述》，乃至其它易學論著，都沒有作任何的交待。改易古文，本是一件極其慎重的事，此種有失嚴謹的例子，實在是不應該存在的。另外，身為一位負責任的撰著者，或是一個著述謹慎的漢學家、樸學家，前後論著上出現不同的情形，當然可能是一種正常的現象，畢竟人的一生治學，總會成長改變，尤其考證的歷程中，隨著文獻的發現與取得，以及論證的修補等等，觀念見解上當會有改變。然而，對於何以改變，改變的依據為何，則是應該交待說明的，這方面，惠氏並未做到，誠為可惜。不過，《周易述》也是一部未竟之作，既是未竟，或許姑且寬厚待之。

從二家的對照，惠棟的改易甚多，雖然多，也非無所根據而無端亂改。經文異字的確定，是屬於經學上嚴密的校勘工作，校勘的論斷，必須根據最直接有效的文獻資料，作合理而可靠的審慎評估。而這些最直接有效的文獻資料之認定，從時間點上言，則以早出者之可信度尤高，先秦必勝於兩漢，而後魏晉、隋唐以降；孟喜、京房（西元前 77- 前 37 年）早於鄭玄（西元 127-200 年）、荀爽（西元 128-190 年）、虞翻（西元 146-233 年），而鄭氏等又早於王弼（西元 226-249 年）、韓康伯（西元 332-380 年）者，前者與王弼等之差，至少有百年左右。所以單從時間的角度言，孟、京、鄭、虞之說，從文獻的取用上，較王弼接近原典，也就是可信度較王弼為高。並且，隨著時空的改變，文字語言也會隨著鈔錄傳述的過程中而改變，惠棟認定王弼多采俗字，事實上，在漢魏文字急遽改變下，這是可能存在的。不過，一切仍須回歸實證的推求，而惠棟對王氏的批評，也非全然偏見或無的放矢。後文將針對有關之改易內容，作進一步說明。

校勘改易之主要內容

從校勘改易文字的內容觀之，包括有改字、刪字、增字、句讀之校定等等，其中以易字的情形最多。

一、改字方面

惠棟文字之校勘，十之八九以上皆作改字。如比䷇卦九五，今本作「王用三驅」，惠氏則作「王用三毆」，《九經古義》中特別指出：

鄭本作「毆」。案：《說文》「驅，馬馳也，古文作毆，从支」。《漢書》皆以「毆」為「驅」。康成傳《費氏易》，費直本皆古字，號《古文易》，當從之，是正。¹⁰

鄭玄作「毆」，出於《釋文》之說，同時《周易集解》引虞翻之注，亦以「三毆」為訓；

¹⁰ 見惠棟《九經古義·周易古義》，卷一，頁 364。

此見漢代《易》家之說，其證一。惠氏又引《說文》云「驅」之古文作「馭」；此其證二。又指出《漢書》皆以「馭」為「驅」，如《漢書·郊祀志》「先馭失道」、《漢書·韓信列傳》「馭市人而戰之也」等，「馭」與「驅」同，並為古今字；¹¹ 此其證三。惠氏並推論鄭玄以傳費氏古《易》為主，鄭氏用字，也以古字為先；此亦推論之證。因此，惠氏認為《周易》用字，當以「馭」字為古為正，所以予以改易。

如履☱卦上九，今本作「考祥」，惠氏則作「考詳」，直云「詳，古文祥」，¹² 並且進一步指出：

《丙子學易編》云「考祥，古本或作考詳」。晁氏曰「荀作詳，審也」。文意尤順。棟謂古「祥」字皆作「詳」。《石經尚書》及《左傳》、《公羊》猶然。¹³

惠氏取宋代李心傳《丙子學易編》指出古本作「考詳」，並以《晁氏易》轉引荀爽之說，亦作「詳」字，同時更指出蔡邕《石經》作為輔證，以肯定作「考詳」為古為正。但是，是否能夠完全肯定作「詳」為正，或是作「詳」為古呢？或許從漢代官方的立場或是漢儒的普遍用字，「詳」確為主，但不見得「詳」字為正為古。事實上，詳勘此文，引據尚多，如《釋文》云「祥本亦作詳」，基本上肯定作「詳」字是合理存在的，但並不否定「祥」字，特別是「祥」字在陸德明的認定上更具優先性。而《晁氏易》指出「鄭、荀作詳」，再加上《集解》本虞翻作「詳」，以及具有官方權威性的《石經》也作「詳」，可以看出漢代以用「詳」字為主。但又看《書經·呂刑》云「告爾祥刑」，《後漢書·劉愷傳》則引作「詳刑」，《書經》為早，是先秦舊書，具優先性，而《後漢書》則是後引者，於此，後將「祥」易作「詳」。此外，《孟子·公孫丑下》「申詳」，而《禮記·檀弓》則作「申祥」；《左傳·成十六年》正義云「詳，祥也」。蓋眾說紛紜，以二字音同義近，故古多通用，但欲定何者為先難成定說。但知家法不同而別，不必以誰為先為古。

如豫☱卦九四，今本作「朋盍簪」，惠氏作「朋盍戠」，並詳云：

《九家·說卦》曰：坎為繫棘，故為繫。坤為合，故曰戠，繫合也。戠猶植也。鄭氏《禹貢》曰「厥土赤戠墳」，今本作「墳」。《考工記》用土為瓦，謂之搏墳之工。《弓人》云：凡昵之類，不能方先。鄭云故書昵作機。杜子春云：機，讀為不義不昵之昵，或為黏。黏，黏也。鄭氏謂機，脂膏。敗植之植，植亦黏也。《說文》引《春秋傳》曰不義不黏，黏猶昵也。故先鄭讀膩為昵。若然，機讀為戠，植讀為墳，《易》作戠，《書》作墳，《考工》作機，訓為植，字異而音義皆同。《易》為王弼所亂，都無戠字。《說文》戠字下缺鄭氏。《古文尚書》又亡，《考工》故書偏傍有異，故戠字之義，學者莫能詳焉。以土合水為培，謂之搏墳。坤為土，坎為水，一陽倡而眾陰應，若水土之相黏著，故云「朋盍戠」。京房作「摺」，荀氏作「宗」，故云舊讀作「摺」作「宗」。王弼從京氏之本，又訛為簪，後人不識，字訓為固冠之簪。爻辭作于

11 見《漢書·郊祀志》，卷二十五下、《漢書·韓信列傳》，卷三十四。顏師古並注云「『馭』與『驅』字同」。是漢代以二字通用，並為古今字。

12 見惠棟《周易述》，卷二，頁 51。

13 見惠棟《九經古義·周易古義》，卷一，頁 365。

般末，已有秦漢之制，異乎吾所聞也。¹⁴

惠氏首先以虞說為訓，作「戩」字，並有「聚合」之義。其次以鄭本《禹貢》作「赤戩」，而今本作「赤埴」；以及引《考工記》、《弓人》、《說文》等等之說，以述明「檝讀為戩，埴讀為埴，《易》作戩，《書》作埴，《考工》作檝，訓為埴」，諸字雖字異而音義皆同，皆有「黏合」、「聚會」之義。所以《集韻》訓「戩為黏土」，實有識。是以「闔戶謂之坤」，坤為盍；一陽倡而眾陰應，若水土之相黏著，稱為「朋盍戩」。惠氏並進一步說明諸家異本，京氏作「擗」，苟氏作「宗」，除此之外，王肅作「貸」，馬融作「臧」，或作「宣」，莫衷一是，但終為前述之義。惠氏特別強調王弼從京氏之本，將京氏「擗」字訛為「簪」，後人不識，字訓為固冠之簪，然而，古有笄而无簪，至秦漢始有之，禮制不合，所以作「簪」為誤。惠氏詳考此文，引據分明，言之成理，此校勘詁訓之典範。

如大畜☱九三，今本作「日閑輿衛」，惠氏則作「日閑輿衛」，《周易述》中特別指出：

「日」讀為「日」，離為日，坎為閑習，坎為車輿，乾人在上，震為驚衛，講武閑兵，故「日閑輿衛」也。¹⁵

並且明白指出「日讀為日，虞、鄭讀也」。戰鬥不可不習，備戰習兵為用兵之要，即「鄭氏所謂日習車徒是也」。¹⁶因此，從虞、鄭諸家所釋文義推之，則確作「日」為正。又從文獻記載，《釋文》指出「鄭，人實反，云日習車徒」；《集解》本與虞注皆作「日」。吳澄《易纂言》也提到「『日』舊本作『日』，鄭、虞皆作『日』，晁氏曰『陸希聲謂當作日』，程、朱併從之」。¹⁷是取離日為象而言。

如大畜☱六四，今本作「童牛之牯」，惠氏則作「童牛之告」，《周易述》中特別指出：

萃坤為牛。《說文》曰：告从牛从口，牛觸人，角著橫木所以告。故云告謂以木福其角也。《周禮·封人》曰：凡祭祀，飾其牛牲，設其福衡。鄭彼注云：福設于角。《詩·閟宮》曰：夏而福衡。《毛傳》云：福衡，設牛角以福之，所謂木福其角也。「告」，俗作「牯」，今從古。大畜之家，取象牛豕，義取畜養，豕交獸畜，亦有畜義，故云畜物之家。牛觸人，故惡其觸害。巽為木，鄭義也。五之正，四體巽，故施木于牛角，防其觸害也。¹⁸

《九經古義》亦云：

劉歆曰「牯之言角」。案：「牯」為牛馬牢，非角也。《九家》作「告」。《說文》引云：「童牛之告，告者，牛觸人角，著橫木所以告也。从口从牛。」鄭本作「牯」，謂施牯於前足，是也。《鄭志》泠剛問大畜六四「童牛之牯，元

14 見惠棟《周易述》，卷三，頁76。

15 見惠棟《周易述》，卷四，頁116。

16 二括弧文，見惠棟《周易述》，卷四，頁117。

17 見吳澄《易纂言》，台北：成文出版社《無求備齋易經集成》第三十五冊，據康熙十九年通志堂原刊本影印，1976年臺1版，頁106。

18 見惠棟《周易述》，卷四，頁117。

吉」，注：巽為木，互體震，震為牛之足，足在艮體之中，艮為手持木以就足，是施桮。又蒙初六注云：木在足曰桮，在手曰梏。今大畜六四施桮于足，不審桮梏手足定有別否，荅曰：牛無手，以前足言之。棟案：《釋名》曰：牛羊之無角者曰童。《大玄》云：童牛角，馬明童牛者，無角之稱，童牛無角，是施桮於前足。許鄭二說近之，今作「梏」者非也。¹⁹

惠棟以《說文》釋義作為主要的論述依據，首先否定劉歆云「梏之言角」，認為依《說文》之釋，「梏」當為牛馬牢，並非為角；其次，指出防牛角觸人，於其角著橫木者為「告」，《說文》並且明白指出《易》作「僮牛之告」。《釋文》並指出《九家易》作「告」，此皆為作「僮牛之告」之直證。此外，《鄭志》作「童牛之桮」，《周禮·秋官司寇》賈公彥疏引鄭氏注作「桮」，並解作施桮。是「梏」與「桮」、「告」之義不同，而「桮」、「告」則義近。若以爻義推之，巽為木，五之正，四體巽；牛觸人，惡其觸害，所以施木于牛角，以防其觸害，所以合於六四「童牛之告，元吉」之義。

惠氏勘易文字，其數量最夥，大抵本諸漢儒舊說，以及以《說文》、《釋文》等典籍所載為依據，評斷異文，而作改易。改易說明，有詳有略；有考正周全，合理恰當，亦有一己之偏，強作定說。僅舉此數例，不一一詳明。

二、刪字方面

惠棟刪字者，排除《彖傳》與《象傳》未作詳細統計外，大略有以下六例：

如萃卦卦辭，今本作「亨，王假有廟」，惠棟作「王假有廟」，缺「亨」字。惠棟於《增補鄭氏周易》中，考訂鄭玄佚文，以《釋文》為據，認為「亨」字疑衍，以「疑」言之，未敢輕言論斷。然而《周易述》中，則明確不用「亨」字，於萃卦卦名下直言「王假有廟」，可見惠棟主張刪除「亨」字。由惠氏諸著作中檢視其校勘此文，僅《增補鄭氏周易》言及，取《釋文》所說為定論；《釋文》所記，大體純真，《釋文》所本有「亨」字，並指出「王肅本同。馬、鄭、陸、虞等，並無此字」，²⁰也就是說陸氏之本與王肅同，但漢代如馬融、鄭玄、陸績、虞翻等人所本，則無「亨」字。此外，《帛書周易》萃（萃）卦卦辭亦無「亨」字，蓋可旁證漢代所本，大都以無「亨」字者為主。然今《集解》本及所引虞、鄭之文，皆有「亨」字，或陸氏所見版本與李氏所見不同，或後人所增益。

如《繫傳》，今本作「作結繩而為罔罟」，惠氏則缺「罔」字，作「作結繩而為罟」。惠氏《周易述》明白指出「罟」字，古讀作「网古」，而「『罟』讀為『网古』者，古文二字併，故誤也。鍾鼎文皆然」；²¹也就是說，先秦古文，「罟」字本為「网古」二字所併，若再增一「网」字，則成「网网古」了，此複字為非，當去「网」字，作「罟」為正。查《易緯乾鑿度》作「結繩而為網罟」，《風俗通·三皇》亦作「結繩為網罟」。然而，《釋

19 見惠棟《九經古義·周易古義》，卷一，頁367。

20 見陸德明《經典釋文》，卷二，頁389。

21 見惠棟《周易述·繫辭下傳》，卷十七，頁479-480。

文》去「网」作獨「罟」字，云「罟，馬、姚云：猶网也。黃本作『爲网罟』，云：取獸曰网，取魚曰罟」。²²此外，《周易集解》及所引《虞氏易》亦無「网」字。是漢似有二本，一有「网」字，一則無。然以惠氏所考，鍾鼎文爲古，「罟」字確已概括「网古」二字，若考「罟」字，視之爲古，尚稱合理，但以缺「罔」字爲原本，則未可證爲斷然。

如剝䷖卦六三，今本作「剝之，无咎」，惠棟作「剝，无咎」，刪「之」字。惠氏作此，並無作校正說明。然而，查馬王堆帛書《周易》、《漢石經》、敦煌唐寫本《周易》皆同惠氏作「剝，无咎」。又，陸氏《釋文》云「『剝，无咎』。一本作『剝之，无咎』，非」；陸氏肯定原本當作「剝，无咎」爲是。此外，《集解》本，荀爽作「剝，无咎」，《晁氏易》亦云「京、劉、荀爽、一行，皆無『之』字」。因此，《周易》原文當作「剝，无咎」；後人作「剝之，无咎」者，當據《象傳》而增。惠氏所用爲正，而未詳明其由，乃視之爲當然，無須贅證。

如《繫傳》，今本作「易有聖人之道四焉：以言者尙其辭，以動者尙其變，以制器者尙其象，以卜筮者尙其占」，惠氏則作「易有聖人之道四焉：以言者尙其辭，動者尙其變，制器者尙其象，卜筮者尙其占」；惠氏刪三「以」字。惠氏作此刪字，並無說明其由。查《釋文》於「以言者」句下云「下三句無以字，一本四句皆有」，知陸氏本無三「以」字者，但同時也見他本有三「以」字者，是其時已有二本。另外，《漢石經》，以及今本《集解》與所引陸績、荀爽、虞翻之說，皆有三「以」字。又，《後漢書·方術傳》引「卜筮者尙其占」，亦無「以」字。由上引文獻所見，並不能斷定古本是無三「以」字者，但就文辭敘述的流暢度言，確實以無三「以」字爲佳。

如《繫傳》，今本作「夫易，開物成務，冒天下之道，如斯而已者也」，惠氏刪「夫易」二字，爲「開物成務，冒天下之道，如斯而已者也」。惠氏刪此二字，並無說明其由。查《釋文》所本有「夫易」者，並云「一本無『夫易』二字」，而今本《周易集解》亦有二字。是陸氏時已傳二本，並難以證言何者爲正。惠氏所作，僅一家之言，未必爲古爲正。

如《繫傳》，今本作「默而成之，不言而信，存乎德行」；惠氏缺「之」字作「默而成，不言而信，存乎德行」。惠氏無「之」字，並無說明其由。查《釋文》作「默而成」，並指出「本或作『默而成之』」。《集解》本亦作「默而成」；《晁氏易》云「《九家》本無『之』字」。因此，依文獻所見，漢代似以無「之」字本爲勝。然而觀上下文氣，上句「神而明之，存乎其人」，下句作「默而成之，不言而信」，似乎尤佳；此無據。

三、增字方面

惠棟增字者，《彖傳》與《象傳》未作統計外，大略有三例：

如乾䷀卦九三，今本作「夕惕若，厲无咎」，惠氏作「夕惕若夤，厲无咎」，並指出：

²² 見陸德明《經典釋文》，卷二，頁396。下引，亦同此注。

乾為敬也。「寅」本訓「敬」，今从「夕」，敬不衰於夕，夕惕之象。俗本皆脫「夤」字。《說文·夕部》引《易》曰「夕惕若夤」，案許慎敘曰「其稱《易》，孟氏古文也」。是古文《易》有「夤」字。虞翻傳其家五世孟氏之學，以乾有夤敬之義，故其注《易》以乾為「敬」。俗本脫「夤」，今從古增入也。²³

以《說文》為據，²⁴以古本有「夤」字，且用「夤」字，有終日以敬之義，尤更增顯其爻義。然而，果是如此，歷來多有爭論，特別是王引之、乃至王樹枏《費氏古易訂文》皆以惠氏所言為乖。²⁵又查《淮南子·人間訓》與《漢書·王莽傳》均作「夕惕若厲，無咎」，並無「夤」字。且，《說文》作「名惕若夤」，或將俗本「厲」作「夤」解，並非增一「夤」字。因此，馬宗霍《說文解字引易考》明白指出「王弼訓厲為危，許訓夤為敬惕，危懼與敬惕之義亦近，故厲夤二字得通用」，所以，惠氏所用有待商榷。今觀惠士奇《易說》改「厲」為「夤」，²⁶而惠氏於「厲」上增「夤」字，於此未勝乃父。

如《繫辭傳》，今本作「天下之理得，而成位乎其中矣」，惠氏作「天下之理得，而易成位乎其中矣」，增「易」字；未明其由。觀《釋文》作「而成位乎其中」，亦無「易」字，然云「馬、王肅作『而易成位乎其中』」，²⁷是陸氏時有二本。惠氏校勘《集解》，李氏無「易」字而亦增之。王樹枏《費氏古易訂文》案云：

荀注云「陽位成於五，陰位成於二，五為上中，二為下中，故曰成位乎其中矣」。「成位其中」亦指「易」言。李鼎祚本蓋妄刪荀注「易」字。²⁸

雖是如是說，然無「易」字，並不失其言「易」之位，也就是有無「易」字，皆不損其義。因此，有無「易」字，何者為古本，實難查證。

如《繫辭傳》，今本作「聖人設卦觀象，繫辭焉而明吉凶」，惠氏作「聖人設卦觀象，繫辭焉而明吉凶悔吝」，增「悔吝」二字，但未明其由。查《釋文》作无「悔吝」者，但云「虞本更有『悔吝』二字」。又觀《集解》本無「悔吝」，引荀爽之注「因得明吉，因失明凶也」，亦無涉「悔吝」二字，但知荀爽當作「繫辭焉而明吉凶」，並無「悔吝」。因此，古本是否有「悔吝」二字，並無直接證據而為斷言，惠棟所用，是一己主申虞說而為之。

其它《象傳》有者，如升卦《象傳》原作「君子以慎德積小成高大」，惠氏則作「君子以慎德積小，以成高大」，增一「以」字，但未說明增字所據。吳澄《易纂言》指出「陸德明、王昭素皆云『一有成字』」，²⁹依所言，舊本當亦有無「成」字者，何本為先，何本為後，難作明斷，但從文氣觀之，以有「成」字為順。

23 見惠棟《周易述》，卷一，頁6。

24 《說文·夕部》「夤」字訓義，全文為「夤、敬惕也。从夕寅聲。《易》曰：夕惕若夤」。

25 見王樹枏《費氏古易訂文》，卷一，台北：文史哲出版社，1990年11月景印初版，頁22。

26 見惠士奇《易說》。引自台北：藝文印書館《皇清經解易類彙編》，卷二〇八，1992年9月2版，頁331。

27 見陸德明《經典釋文》，卷二，頁394。下例引文，同此注。

28 見王樹枏《費氏古易訂文》，卷一，頁385-386。

29 見吳澄《易纂言》，卷六，頁311。

四、句讀之校定

古書文義的詁訓，往往與句讀有密切的相關。句讀的不同，直接影響文義的解釋；並且，對文義理解上的差異，也同時影響句讀的斷定。因此，王引之在《經義述聞》中指出「經文數句平列，義多相類；其類而解之，則較若畫一，否則，上下參差而失其本指矣」；³⁰ 句讀與文義有著高度之關聯性。惠棟《周易述》中，特別標明句讀之文，有十一處，其中有二處是同文而重複者，故實際上為九處。惠棟之所以標明句讀，當在強調前儒或有誤者，故特別標明示之為正。以下舉數例作簡要說明：

其一、坤☷卦卦辭「先迷後得主利」，惠氏作「先迷後得主_句利」，³¹ 可以視為「先迷，後得主，利」。《周易正義》讀作「先迷後得，主利」；又，朱駿聲《六十四卦經解》以「利」屬下文，讀為「先迷後得主，利西南」云云。可見此文，歷來多有不同之讀法。惠氏訓解其義云：

坤為迷，《九家說卦》文。剝上體艮，消剝為坤。剝上九曰「小人剝廬」，虞注云「上變滅艮，坤陰迷亂，故小人剝廬」，是消剝為迷，復先迷之象也。《序卦》曰「主器者莫若長子，故受之以震」，是震為主也。剝窮上反下為復，故反剝。復初體震，震為主，故後得主，乃利也。³²

從辟卦貞辰之說云，坤貞十月亥，先坤者，為九月剝☶卦，而後坤者，則為十一月復☱卦。剝上體艮，消剝為坤，即虞翻所說的「上變滅艮，坤陰迷亂，故小人剝廬」；坤為迷，消剝為坤，即「消剝為迷」，也是其後面的卦（十一月卦）復卦之前的先迷之象。復卦體震，《序卦》所謂「主器者莫若長子，故受之以震」，所以震為主；震主一陽，群陰以一陽為主。剝卦所謂「不利有攸往」，以其迷亂之故；而復卦所云「利有攸往」，以其得一陽之主。坤卦由剝至復，是先來自剝為迷，後出震為復，是後得主，也就是「君子有攸往」，是「利」的。所以說，「後得主，乃利也」。因此，惠氏斷句作「先迷，後得主，利」，義即在此。另外，《集解》引盧氏訓此文，云「坤，臣道也，妻道也，後而不先。先則迷失道矣，故曰『先迷』。陰以陽為主，當後而順之，則利，故曰『後得主，利』」。³³ 所訓之義，亦合「先迷，後得主，利」之斷法。惠氏綜采漢儒諸家言象而為訓，故作此句讀，言之合理適恰。

其二、需☵卦卦辭與《象傳》「需有孚光亨」，惠氏作「需有孚光_句亨」，³⁴ 可以視為「需，有孚光，亨」。惠氏訓云：

大壯四之五，與比旁通。需，須也。乾陽在下，坎險在前，乾知險，故須。四之五，坎為孚，離為光，故有孚光。坎為雲，雲須時欲降，乾須時當升，三陽既上，二位天位，故亨。³⁵

30 見王引之《經義述聞·通說下》，卷三十二，「經文數句平列上下不當歧異」條下，台北：台灣商務印書館，1979年1月台1版，頁1297。

31 見惠棟《周易述》，卷一，頁9。

32 見惠棟《周易述》，卷一，頁10。

33 見李鼎祚《周易集解》，卷二，台北：台灣商務印書館，1996年12月台1版2刷，頁25。

34 見惠棟《周易述》，卷一，頁25；卷九，頁228。

35 見惠棟《周易述》，卷一，頁25-26。

惠氏採虞翻卦變之說云，然不全依虞說，句讀之法亦與虞氏不同。虞氏釋此辭云：

大壯四之五。「孚」謂五。離日為「光」，四之五得位正中，故「光亨」。³⁶

可以明顯看出虞翻斷句與惠氏不同，虞合「光亨」為句，惠氏則否。雖斷句不同，然義訓皆可。大壯☱四之五為需☱卦，需卦上坎下乾；坎為孚，故陽在二五稱「孚」，所以惠氏直云「坎為孚」，而虞氏云「孚謂五」。三至五互離，離為日為光。「四之五」，惠棟所釋，重在「四之五」後變成上坎下乾的需卦，整體的卦象坎孚離光，以「四之五」而「有孚光」；然而，虞氏對「四之五」所關注的是四爻之五爻後，五爻從原先大壯六五變成需卦的九五（因大壯四之五而成），此時九五陽爻居中得位，而四互離光，所以說「四之五得位正中，故『光亨』」。二說所重雖異，句讀亦有別，然大義皆近。惠氏參考虞說，別作解釋，句讀也不從虞氏，然整體象說，惠氏尤明、尤為言之成理。

其三、訟☱卦卦辭與《象傳》「訟有孚窒惕中吉」，惠氏作「訟有孚窒惕中吉」，³⁷可以視為「訟，有孚，窒惕，中吉」。對此文義，惠氏作詳細的闡釋：

卦自遯來，亦四陽二陰之例。九三來之二，體坎，坎為孚。虞注夬卦曰「陽在二、五稱孚」。坎陽在二、五，故孚謂二。《說文》曰「窒，塞也」，塞有「止」義，故云塞止也。坎心為悔，又為加憂，故為惕。九二陽不正，故不言貞。遯陰消二及三，故將成否。三來之二，得中，有孚，窒惕，故中吉。³⁸

惠氏採虞翻之說為釋。訟☱卦自遯☶卦而來，遯九三來之二為訟，使下體為坎，坎為孚，得中，所以稱「訟，有孚」。坎二為陽而不正，此坎則又有塞止、悔憂而惕懼之義，故云「窒惕」。然而九二得中，故「中吉」。此惠氏斷句詁訓合宜。王弼、孔穎達所釋，其句讀亦同於惠說：

王氏《注》云：

窒，謂窒塞也，皆惕，然後可以獲中吉。

孔氏《正義》云：

窒，塞也。惕，懼也。凡訟者，物有不和，情相乖爭而致其訟。凡訟之體，不可妄興，必有信實，被物止塞，而能惕懼，中道而止，乃得吉也。³⁹

二家之說，並無殊異，句讀可以視為與惠氏同。然而惠氏於此卦辭，特別標明句讀，當有鑑於前儒之釋說不恰（釋說不恰當然與句讀有關），細觀名家之言，以朱子所作為異。朱子於《周易本義》作「有孚窒，惕中吉」，並云：

九二中實，上無應與，又為加憂；且於卦變自遯而來，為剛來居二，而當下卦之中，有有孚而見窒，能懼而得中之象。⁴⁰

朱子以「有孚窒」，即「有有孚而見窒」為人當下之處境，也就是人身處實信窒塞之境：

36 見李鼎祚《周易集解》，卷二，頁47。

37 見惠棟《周易述》，卷一，頁30；卷九，頁229。

38 見惠棟《周易述》，卷一，頁30。

39 王、孔二家注疏，見《周易注疏》，卷二，台北：藝文印書館《十三經注疏》本，頁32。

40 見朱熹《周易本義》，引自台北：新文豐出版公司《大易類聚初集》第二輯，影印《四庫全書》本，1983年10月初版，頁749。

此時人當有「惕中吉」的面對態度，「能懼而得中」，即能惕懼必能得中吉。雖然斷法不同，然本旨略同。漢儒以象數釋卦，又引象義為訓，倘句讀不同，則象義引用，則或有不同。惠氏明此句讀，意或在此。

其它，惠氏特別標明句讀者，尚包括：

訟☶卦九二「不克訟歸而逋其邑人三百户无眚」，一般普遍作「不克訟，歸而逋，其邑人三百户，无眚」，惠氏則作「不克訟歸而逋其邑人三百户无眚」，⁴¹ 可以標明為「不克訟，歸而逋其邑，人三百户无眚」。

師☶卦卦辭「師貞丈人吉无咎」，一般可以作「師，貞，丈人吉，无咎」，惠氏則作「師貞丈人吉无咎」，⁴² 可以標明為「師，貞丈人，吉，无咎」。

師☶卦九二「在師中吉无咎王三錫命」，一般可標作「在師，中吉，无咎；王三錫命」，惠氏則作「在師中吉无咎王三錫命」，⁴³ 可以標明為「在師中，吉，无咎。王三錫命」。

頤卦六二「顛頤拂經于丘頤征凶」，一般可標作「顛頤。拂經，于丘頤，征凶」。惠氏作「顛頤拂經于丘頤征凶」，⁴⁴ 可以標明為「顛頤，拂經于丘，頤征凶」。

无妄《象傳》「先王以茂對時育萬物」，此一般標作「先王以茂對時育萬物」者，文中不添句讀，如韓康伯、朱子者。⁴⁵ 惠氏作「先王以茂對時育萬物」，⁴⁶ 可以標明為「先王以茂對，時育萬物」。

另外，《繫辭下傳》「凡易之情近而不相得則凶或害之悔且吝」，一般標作「凡易之情，近而不相得則凶。或害之，悔且吝」，如韓康伯、孔穎達者。⁴⁷ 惠氏作「凡易之情近而不相得則凶或害之悔且吝」，⁴⁸ 可以標明為「凡易之情，近而不相得則凶。或害之，悔且吝」。惠氏所明句讀，與一般之說，並無特異，故特別作標明，沒有特殊的意義。

論述經義，諸家各有其偏重取向，惠棟重於漢儒《易》說，取象以說《易》，引象推

41 見惠棟《周易述》，卷一，頁 31。

42 見惠棟《周易述》，卷二，頁 35。

43 見惠棟《周易述》，卷二，頁 36。

44 見惠棟《周易述》，卷四，頁 119。

45 韓康伯注云：「茂，盛也。物皆不敢妄，然後萬物乃得各全其性，對時育物，莫盛於斯也。」（見《周易注疏》，卷三，頁 66。）朱子《本義》則云：「天下雷行震動，發生萬物，各正其性命，是物物而與之以无妄也。先王法此，以對時育物，因其所性而不為私焉。」（見《周易本義》，卷五，頁 785。）推二家之義，句讀蓋可連作「先王以茂對時育萬物」，文中不作句讀，或可強作「先王以茂，對時育萬物」。

46 見惠棟《周易述》，卷十二，頁 334。

47 韓康伯《周易注》於「凡易之情，近而不相得則凶」下注云：「近，況比爻也。易之情剛柔相摩，變動相適者也。近而不相得，必有乖違之患。或有相違而无患者，得其應也。相順而皆凶者，乖於時也。存事以考之，則義可見矣。」復於「或害之，悔且吝」下注云：「夫无對於物而後盡全順之道，豈可有欲害之者乎？雖能免濟，必有悔吝也。或欲害之辭也。」孔穎達《正義》於「凡易之情，近而不相得則凶」下注云：「近謂兩爻相近而不相得，以各无外應則致凶咎。若各有應，雖近不相得，不必皆凶也。」並於「或害之，悔且吝」下注云：「言若能弘通不偏，對於物盡竭順道，物豈害之。今既有心於物，情意二三其外物，則或欲害之，則有凶禍。假令自能免濟，猶有悔及吝也，故云或害之，悔且吝也。」（見《周易注疏》，卷八，頁 177。）

48 見惠棟《周易述·繫辭下傳》，卷十八，頁 541。

陳，必謀合其言之成理，句讀所斷處，直接影響其以象述義。惠氏所斷，大抵通恰，而特作標讀，主要在體現此方為漢儒之正宗，也表明其復原漢《易》之心跡。

校勘改字之商榷

一、主要缺失

(一) 好用古字，未明其由

惠棟好用古字，如六十四卦諸卦之名，易「謙」為「嗛」、易「遯」為「遂」、易「晉」為「晉」、易「離」為「離」等等。又卦爻辭與《傳》辭中，也每每可見，改易長久以來《易》家普遍通用之字，如乾卦上九「亢龍有悔」之「亢」；屯卦六二「屯如直如」之「直」；屯卦六三「君子機，不如舍」之「機」；蒙卦六三「勿用娶女」之「娶」；小畜九三「輿說腹」、大有卦「大輿以載」，以及大壯九四「大輿之輶」之「輿」字；履卦六三「眇而眊，跛而履」之「眊」；泰卦上六「城復于隍」之「隍」；同人九四「乘其墉」之「墉」等等，數量頗多，未及細數。采用古字，往往直接改用而未加述明其由，視之為當然，此未必適切。

(二) 改用異字，未予統一

改易未統一者，如今本小畜九三「輿說腹」、大有卦「大輿以載」，以及大壯「大輿之輶」之「輿」字，惠氏皆改作「輿」字，然而，今本剝卦上九「君子德輿」之「輿」字，惠氏卻作「車」；又困卦九四，今本作「困于金車」，惠氏則作「困于金輿」。類似這種改易未統的例子較少，此一特例，算是小疵。

(三) 說明簡略，不夠周詳

考校古字，本當詳核嚴審，據理證言，使論述結論足可採信，但惠棟改易經文，往往數語簡言，不夠周詳，難具說服力。如小畜☱卦上九，今本作「月幾望」，惠氏則作「月近望」，指出「近讀為既，謂既望」。⁴⁹ 惠棟改「幾」為「近」字，雖未詳加說明，也當有所根據。《漢石經》作「近」字。《釋文》指出「幾，《子夏傳》作「近」；中孚卦之「月幾望」，《釋文》亦指出「京作近」。《晁氏易》引京、劉、一行本亦同。《爾雅·釋詁》云「幾，近也」。因此漢儒或有用「幾」或「近」者，而依今文獻所示，早出者作「近」，且可見者也大多作「近」字。故以「近」字當為古。然而，惠氏雖改用「近」字，卻未詳作考明，不合校勘應有之態度。類似的例子不在少數，此文字校勘之失。

(四) 未作深察，以致誤說

校勘的工作，本是一個十分慎重而吃力的工夫，必當詳蒐博引，廣泛考察，詳知原由異同，以避免錯誤的論述。但是這方面的缺失，惠棟仍不能避免。例如小畜☱卦九三爻辭與大畜☱卦九二爻辭，王弼本作「輿說輻」，惠氏則作「輿說腹」。指出「腹讀為輶，豫坤為輿，為輶」，並進一步云：

⁴⁹ 見惠棟《周易述》，卷二，頁47。

腹，古文輶，故讀為輶。坤為大輶，車輶同物。子夏曰：輶，車下伏莧。虞氏以為車之鈎心，夾軸之物，故坤為大輶，為輶。⁵⁰

並於釋大畜卦九二云：

旁通萃，故萃坤為輶，為腹。……輶說腹，與小畜同義也。腹讀為輶，腹古文，輶今文，故云腹，或為輶也。⁵¹

在這裡，「輶」字，與「車」同義同物，《周易集解》虞翻作「車」字，《釋文》亦作「車」，馬融同。故「車」、「輶」為古來二異文。然而並無另作「輶」字者，此惠氏無據而自為改用。至於「幅」字，惠氏作「腹」字，並且認為是「古文輶，故讀為輶」；顯然惠氏作「腹」字為古文，並又認同今文作「輶」字，而否定作「幅」字。至於惠氏作「腹」字，主要根據虞翻之說，即《周易集解》虞翻注大畜九二云「車脫腹，腹或作輶也」。既然是根本於虞說作「腹」字，則前「輶」字也當改作虞說之「車」字，此陷入個人之好惡，無合理之依據可以言之成理。事實上，按照舊說，大多作「輶」字，如《說文》云：「輶，車軸縛也，从車復聲，《易》曰輶脫輶。」《釋文》也指出「幅」字「音福，本亦作輶」，不論子夏或鄭之說，也都傾向作「輶」字。因此，作「輶」字為古為正，虞氏作「腹」僅是孤說，並無實證以明其說為古。此亦惠氏之誤。

（五）考校異文，過於武斷

《周易古義》中，惠氏明白指出：

《釋文》所載古文，皆薛、虞、傅氏之說，必有據依。鄭康成傳費直《易》多得古字，《說文》云其稱《易》、孟氏皆古文。虞仲翔五世傳《孟氏易》，故所采三家說為多。諸家異同，動盈數百，然此七十餘字皆卓然無疑當改正者。⁵²

其所言七十餘字者，參見前表「《九經古義》易字統計表」所示，但是，是否真如其所說「七十餘字皆卓然無疑當改正」者，仍有其可議者。惠氏所持論據，主要是根據《說文》以及孟喜《易》說，認為所用字皆是古文；採用陸德明《經典釋文》所記載的漢儒諸家異字，以其皆有古《易》之文。並且，認為鄭玄傳費氏古《易》，多得古字，然鄭氏異字，是否大多為古，事實上流傳至今，真要以「無疑」斷言，須有十足證據、勇氣與把握才可；鄭氏之學，雖存古意，但雜揉今古為不爭之事實，既是雜揉，取字用義全憑一己，必非全作一說。非全作一說，或非全作一古說，則綜采必不純，當然不純於古，也必不全作古文，取以為古文定說，未必全然恰當。事實上，文字語言隨著時空的轉變，必然產生變化，從先秦至兩漢，文字字形的幾經變化，甲金文字乃至出土簡帛文字，與今日文字駭然有別，可見一斑。況且，兩漢百家叢出，何本果是最純古本，實難以確斷無疑者，或可考知一時通用之字或訛誤之字，但對於諸家異文，要作全般考訂以擇取其一作為定本，事實上也是一件困難的事，所以所作之校訂，附作備參，或較允當。文獻引據有限，若強作武斷之說，恐自陷於泥淖。

50 見惠棟《周易述》，卷二，頁45-46。

51 見惠棟《周易述》，卷四，頁116。

52 見《九經古義·周易古義》，卷二，頁377。

二、擅改經文之商榷與反省

皮錫瑞《經學歷史》批評宋人擅改經文，曾云：

宋人不信注疏，馴至疑經；疑經不已，遂至改經、刪經、移易經文以就己說，此不可為訓者也。世譏鄭康成好改字；不知鄭《箋》改毛，多本魯、韓之說；尋其依據，猶可徵驗。注《禮記》用盧、馬之本，當如盧植所云「發起紕繆」；注云「某當為某」，亦必確有憑依。《周禮》故書，不同《儀禮》；今古文具，一從一改，即以《齊》、《古》考《魯論》之意。《儀禮》之〈喪服傳〉，《禮記》之〈玉藻〉、〈樂記〉，雖明知為錯簡，但存其說於注，而不易其正文。先儒之說經，如此其慎，豈有擅經字者乎！⁵³

皮氏認為宋人好以己意以改動經文，肆無忌憚，顛倒割裂，使無完膚，不論是形式上或內容上，皆已大肆破壞了經書原有的面貌，對於宋人的作法極不以為然。同時，他也澄清一般人批評鄭玄好改經字的錯誤認知，鄭玄的改易經文，並不在經文本身下手，而是透過注疏來校正，其勘定之說，也都有徵驗，絕非但憑一己之意而為臆測。基本上，皮氏反對隨意的改易經典的正文，但是對於經文的校勘工作，是有必要做的；漢代離古猶近，尚重勘訓，何況明清以降，經書流傳久遠，種種的時空因素，導致經書原文的舛誤，求古義也當勘正古書原文。然而校勘經典，必須審慎謹嚴，徵驗詳明，有確實的論證作為依據才可。至於惠棟，皮氏述其經學史上的定位時，並無對此改易經文而作出批評，反而肯定其校勘循漢之功，認為「古書漸出，經義大明」，惠棟可以視為「漢學大宗」。⁵⁴事實上，惠棟的改易經文，與宋儒大家之改易，差別迥異，惠棟本諸實證有據的校勘態度，也起因於宋儒的惑亂經義而求復歸原本，所以惠棟的改易是可以理解的。雖是如此，皮氏在形式作法或方式上，仍反對直接地改易正文。所以，阮元於《周易注疏校勘記序》中云：

國朝之治《周易》者，未有過於徵士惠棟者也。而其校刊雅兩堂李鼎祚《周易集解》與自著《周易述》，其改字多有似是而非者，蓋經典相沿已久之本，無庸突為擅易，況師說之不同，他書之引用，未便據以改久沿之本也，但當錄其說於考證而已。⁵⁵

認為惠棟不宜將行年久遠的經典，擅作改易，而且師說的不同，版本支系分立，何者為正，難為定說，所以不宜改易久沿之本，在校勘考證上，則另作立說即可。事實上，這是一種運用動機在認知上的不同，惠棟所識者，並不以王弼本或是某一本視為不可移改的聖人原始傳本，他所認定的是距古愈近，且又可徵驗者，即是最為恰當的，至於類似王弼本所示者，往往錯用古字，曲解古義，非為至當之本，又何必循之必然，而不能予以動搖呢？況且，惠氏雖於正文改易經字，又於注疏中予以詳細述明改易之理據，作了明確的交待，而非直用自所認定的經字以訓說，對於諸家用字之異用，並有所言，並無揚棄避說。因此，阮元諸儒，執守尊經傳統，而惠棟重在言之有據、論之成理的實學考證、推求真古

53 見皮錫瑞《經學歷史·經學變古時代》，台北：藝文印書館，1996年8月初版3刷，頁287-288。

54 見皮錫瑞《經學歷史·經學復盛時代》，頁343。

55 見《周易注疏·周易注疏校勘記序》，引自台北：藝文印書館《十三經注疏》本，卷一，頁25。

上，然而探尋經義本真的追求上，則殊途同歸了。

惠棟以漢學為宗，推求古字、古義以得古義；考明王弼多用俗字，而非原始經字，扭曲《周易》原始面貌。否定王弼傳本的正當性，所以當他在訓解經義前，必先正其字。從尋求原始本義的角度作為出發，惠棟的想法是正確的，畢竟經典的流傳的過程中，必當受到時空因素而有所缺誤，特別是《周易》歷經漢代這樣特殊的學術背景，有今古文之爭的對抗，有讖緯之學的滲透，《周易》從原本具有主流價值的象數易學，轉眼間為王弼一系所取代，到了唐代以後，完整的象數學說呈現支離不全的現象，爾後，王弼所屬的《周易注》版本，幾乎躍居正統的地位，成為最根本的價值與標準。從經典詮釋的角度言，惠棟考索經文，端正本字，是值得肯定的。面對古聖經典的態度，改易經文未必代表挑戰經典的崇高地位，對於使用長久延續的錯誤文本，才是有違聖人之意，此又何能稱之尊聖尊經，所以，惠氏治經所本，重在實事求是，重在那份原始純真的價值，也就是回歸原來最真實的古籍，從這考求的真實古籍中，進一步認識古籍的本義。

考正經典古字後，面對的就是改易經文的作法，將行年久遠的經典本文字作改易，內心必須面對種種的掙扎，畢竟惠棟也瞭解尊經的道理，斷改經典是歷來儒者之忌諱，他說「凡經字誤者，當仍其舊，作某字讀若某，所以尊經也。漢時惟鄭康成不輕改經文，後儒無及之者」；鄭氏治經合今古文為說，或有改字，為後儒所嗤，然惠氏以為鄭玄所易，亦有所本，非妄改而是不輕改易經文，其所改為誤者，尚為王弼所用，如「機」、「幾」二字之判別，惠氏認為「古《易》皆作機，鄭云『機當為幾。幾，微也』。今王弼本直作鄭所訓字，失其本矣」。何以鄭玄遭斥，而王弼本鄭氏之文，而未得同樣之對待？所以惠氏深深感受其曲直，而云「後儒謂鄭氏好改字，吾未之敢信也」。⁵⁶ 在惠棟的意識中，肯定是非的標準本在古字的正確性與否，導誤為正，去非求是，不能說是好改經字，也就是說，經過考證而確定的錯誤經文，是應該挺身糾正予以改易的。詮釋古義的本來面貌，不當存在著某一不可撼動的標準規範，除非那個規範那個標準，是確定為最原始而無任何改易的版本，否定拿一個後來的範本要來主導之前的說法，從科驗證的角度言，是一種錯誤的作法，就類似惠氏探蹟《周易》漢學古義一樣，不能以後來的王弼之本，視為不能改變的說法，所以惠棟苦心孤詣的校勘作法，是值得去理解的。

端正傳本，恢復古本古義，回歸原始本真，為考據學家畢生努力的主要工作，惠棟在這方面，得到了那個時期的普遍肯定。然而今天我們看待他的學術成就，不能以今日的價值去作絕對評斷，特別是以當代詮釋學的觀點去否定他，對他來說是不公平的。但是，相對地我們可以用客觀審核的角去檢檢視他在校勘改字上可能面對的問題，尤其前述諸多缺失，可以進一步改善與努力；而這些部份，也正是他必須面對的缺失，同時是我們當予當權與討論的地方。

⁵⁶ 括弧諸文，見惠棟《九經古義·周易古義》，卷二，頁378。

小結

惠棟考校異字，改易經文，用功極深，卻也有諸多啓人疑議批評者。雖是如此，惠氏所易，也給予研《易》者寶貴而重要的文獻資料。同時，惠氏之述說，對於唐代以降《易》家執守王、韓或孔氏之本，乃至程、朱一系之說，給予一種反思與參校的機會。惠氏所作，並不在於打破傳統，更不在顛覆傳統，在惠氏的心裡，他期盼再現那最實在的傳統的本真，那個傳統的本真，他認為不是王弼價值下的傳統，而是回歸原始漢儒的軌跡，從那裡才能得到真實，得到最原始的答案，所以惠棟試圖以科學的文獻考證態度，去揀選最佳的原來。但是，惠氏並沒有想到，要去找那最原古的定位，是一件高難度或是不可能的任務，因為，此去可能乏善可陳，可能嚴厲的對抗曾經的過去或現在或未來的主流價值，也可能鋪陳出或引發出更多議異的質疑，結果或確如此。惠氏稽古，考訂經傳文字，也確實面對到這種結果。但是，從另外一個側面看，惠氏提供我們另外一種參考選擇，讓我們在面對傳統經典的時候，除了瞭解文字詁訓的重要之外，也讓我們認識到一家之言外或許仍有不同的別的說法，這些說法也是值得去參照的，因為它或許能夠導正那一家之言的長期錯誤，不一定要刻意去糾正這「長期錯誤」，但瞭解這「長期錯誤」，也是身為一個研究者應該具有的知識。

惠棟考明漢《易》源流，謹遵古訓，辨識古字，鮮下己見。考求經義，必須先從探明源流作起，釐清孟、京、鄭、荀與虞氏之說，使漢代易學源流判然分明，進而可以為《周易》回歸原典尋著原始的摹本。以漢儒解《易》之說為立論準據，在於肯定漢《易》去古未遠，回歸經典古義，當然宋儒是不及漢儒，所以，復古去宋，篤信漢經成為「厭宋儒空虛，故倡漢學以矯之」的根據。肯定漢儒「經之義存乎訓，識字審音，乃知其義」的治經傳統，矯正王弼以降乃至朱子《本義》之失，糾正前人的錯誤，提出新的真確見解。惠棟圍繞在「回歸原典」的路線，用「純粹」的學術原則，去構築求真的學術價值，在他那個時期，一個有別於宋學或漢宋兼采的學問模式，徹底釐清經學與理學的糾纏，惠棟的峻立漢學家法的復古尋原之學，確實為清代學術建立了新的典範與活力，從其復原古義古字在改易經典文字的表現手法上可以體現。並且從尋求古字以推明漢代古義，使清代經學徹底走出宋明時期的窠臼，邁出了完全告別宋學時代的新學術氣象的具有時代性意義的一步，對清代的學術發展有其不可抹滅的重要貢獻。

參考文獻

- 王弼、韓康伯注，孔穎達正義（1997）。《周易正義》。台北：藝文印書館（十三經注疏本）。
 王弼著、樓宇烈校釋（1999）。《王弼集校釋》。北京：中華書局。
 王應麟（1986）。《周易鄭康成註》。台北：台灣商務印書館（四庫全書本第7冊）。
 朱熹（1983）。《原本周易本義》。台北：新文豐出版公司《大易類聚初集》第2冊，影印文淵閣四庫全書本。

- 朱彝尊（1998）。經義考。北京：中華書局影印揚州馬氏刻本《四部備要》。
- 李鼎祚（1996）。周易集解。台北：台灣商務印書館。
- 李道平（1994）。周易集解纂疏。北京：中華書局。
- 阮元等撰（1993）。經籍纂詁。台北：宏業書局。
- 沈炳震（1986）。九經辨字瀆蒙。台北：台灣商務印書館（文淵閣四庫全書本第 194 冊）。
- 張惠言（1976）。周易鄭氏學。台北：成文出版社（無求備齋易經集成第 176 冊）。
- 陸德明（1986）。經典釋文。台北：台灣商務印書館《景印文淵閣四庫全書·經部·五經總義類》，第 182 冊。
- 惠棟（1976）。易例。台北：成文出版社（無求備齋易經集成第 150 冊）。
- 惠棟（1981）。惠氏易學。台北：廣文書局。
- 惠棟（1986）。周易述。台北：台灣商務印書館（四庫全書本第 52 冊）。
- 惠棟（1986）。增補鄭氏周易。台北：台灣商務印書館（四庫全書本第 7 冊）。
- 惠棟（1986）。易漢學。台北：新文豐出版公司《叢書集成新編》第 17 冊，影印經訓堂叢書本。
- 惠棟（1986）。九經古義。台北：台灣商務印書館《景印文淵閣四庫全書》第 191 冊。
- 惠士奇（1992）。惠氏易說。台北：藝文印書館《皇清經解易類彙編》本。

國小學童歌唱表現成敗歸因之調查

An Investigation of the Success and Failure Attributions in Singing of Elementary School Students

洪櫻娟*

Ying-Chuan Hung

莊敏仁**

Ming-Jen Chuang

(收件日期95年9月11日；接受日期95年12月20日)

摘要

本研究旨在調查國小學童對歌唱表現的成敗歸因，以研究者自編的「國小學童歌唱表現成敗歸因調查問卷」(問卷量表之信度為 .90) 為研究工具。針對 709 名國小五年級學童進行施測，探究其歌唱表現成功與失敗的歸因傾向。藉由描述性統計、相依樣本單因子變異數與皮爾遜積差相關進行資料分析。

研究發現研究對象對於歌唱表現的失敗，傾向於能力、學習策略、工作難度及努力的歸因。影響學童歌唱表現失敗的身心因素包含音準、音域、音質、節奏的複雜度以及缺乏練習的持續度。研究對象對於歌唱表現的成功，則傾向於努力與興趣的歸因。研究對象歌唱時的努力和用心程度、上課時聽講的專注力、與對歌唱本身的愛好和因喜好而積極學習的態度，以及教師的教學模式和人格特質，都是影響歌唱表現成功的身心因素。

根據研究結果，研究者建議：一、音樂教師需要提昇學童的歌唱能力，並幫助他們相信歌唱是一種可以學習的能力。二、音樂教師需要與學童共同討論其歌唱表現失敗的經驗，並輔導他們引用策略性的努力歸因，以增進其對未來可控力的知覺。

關鍵詞：國小音樂教學、歌唱表現、成敗歸因

*台南市大同國小教師

**國立臺中教育大學音樂學系助理教授

Abstract

The purpose of this study was to examine the fifth graders' attributions for success and failure in singing. A questionnaire "Elementary School Students' Attributions for Success and Failure in Singing" ($r=.90$) developed by the researchers were used as the instrument in this study. A total of 709 students participated in this study. Data were analyzed through descriptive statistics, ANOVA of two dependent samples, and Pearson's product-moment correlation.

The findings are: In terms of failure attributions, the participants tended to attribute their failure in singing to ability, strategy use, task difficulty and effort. Moreover, pitch, range, tone quality, complexity of rhythm, and persistence of practice were the physiological and psychological factors to the failure in singing performance of participants. However, in terms of success attributions, the participants attributed their success in singing to their efforts and interests. Additionally, participants' efforts, care, attention in class, preference for singing, positive attitude, and the teachers' teaching modes and personalities were the physiological and psychological factors to the success in singing performance of participants.

It can be recommended that teachers should improve students' singing ability and help them understand that everyone can learn to sing. Furthermore, teachers should discuss students' failure experiences in singing with students and advise them think about the attributions of strategy efforts to enhance their perceptions of future control ability.

Key words: elementary music instruction, singing performance, attributions for success and failure.

緒 論

一、研究動機與目的

每個人天生就具備追求成就的動機 (Shaffer, 2000)，但研究卻顯示，國小學生的學習動機，隨著年級的上升而下降 (Covington, 1984)。或許學習過程中不同的成敗經驗，可能影響了學童原本具有的內發性求知與好勝的動機 (張春興, 1994)。

動機和認知是會彼此交互的影響 (Vispoel & Austin, 1995)。認知可以增強感受，情緒會影響行爲 (Weiner, 1994)。成功所帶來的自信與喜悅，讓學童更努力追求他們所預期會成功的事件；而失敗所帶來的無助或頹喪，可能使他們不想付出代價來從事所預期會失敗的行爲。個體對事件結果的預期，影響了他們追求成就的動機，而成就動機的強弱，則受到個體過去經驗所形成之歸因信念的影響 (Weiner, 1979)。

以社會心理學而言，歸因是指從行爲回溯，推論原因的歷程 (李美枝, 1991)，而歸因理論即是探討人們在事件後，對成敗的因果解釋，以及此因果解釋對人們的影響 (黃玲玲, 1991)。成敗不同的歸因，則會引發出不同的情緒反應，並影響未來成就的相關行爲 (Weiner, 1979)。Dweck 和 Elliott (1983) 指出學童若將學習的成功歸因於能力，將失敗歸因於努力，當面對困難時，他們會願意更加努力；但若將失敗歸於能力，將成功歸於運氣與工作的容易度，他們則會缺乏面對困境的信心，經長期演變，將形成學習的無助感，認為自己的付出與行爲結果無關，對自己的學習產生絕望。

Covington (1984) 認為小學高年級的學童，若在競爭性的活動中，經過多次的成敗經驗，他們會逐漸認同能力是成功的要素，並認為高度努力卻仍失敗是能力低的表現，而為避免將失敗歸因於自己能力的不足而損及自尊，學童可能會採取一些防禦性的策略，如抑制努力、拖延戰術等來維持自我價值。洪碧霞 (1983) 亦指出個體的自我概念、成就動機與學業成就，皆受到歸因信念的影響。因此，透過歸因理論，將可以瞭解學生行爲及其學習成就動機。

音樂教育學者 Mizener (1993) 與 Phillips 和 Aitchison (1998) 指出隨著年級的增長，學童對歌唱的負向態度逐漸上升。一向為音樂教學所注重的歌曲演唱活動 (陳怡婷, 2002)，學童卻逐漸降低其喜愛，這個現象正受到音樂教育工作者的重視。黃錦玫 (2003) 與廖淑玲 (2001) 的研究發現，學童歌唱興趣與歌唱技巧的認知程度呈現正相關；Nolin 和 Vander Ark (1997) 認為學童的自我概念與自尊會影響其參與音樂活動的感受；Phillips 和 Aitchison (1998) 指出對自身歌唱能力有自信的學童對歌唱的喜愛程度較高。Arnold (1997) 也發現隨著年紀的增長，學童對音樂的成敗愈趨向能力的歸因，而能力在歸因屬性中具有無法改變，也無法控制的特質。因此，當未來的成功是無法期待，或是當努力仍是無用時，學童會對音樂學習呈現逃避退縮，或以抑制努力的行爲及缺乏興趣的說辭，以避免因被視為音樂能力不足所引發的羞恥感 (Vispoel, 1998; Vispoel & Austin, 1995)。針對這個現象，國外音樂教育學者 Thomas (1992) 建議教師可以透過分析學童對歌唱表現成敗的歸因，瞭解學童心中的想法，進而幫助學童的音樂學習。

Weiner (1972) 的歸因理論，開啓了歸因在教學中的實徵研究，在國外的研究中，許多學者將之運用於瞭解學童的學習狀況，在國內亦有學者將其運用於教學情境中。黃儒傑 (2002) 將歸因理論在教學與學習情境中的相關研究，約略分爲兩大類：(一) 從教師角度來看學生學習行爲的歸因，與從教師的角度對自己教學行爲結果的自我歸因；以及(二) 從學生的角度來對自己學習行爲的歸因。這些研究多半探討歸因方式與成就動機或學業成就表現的相關。若以領域科目劃分，可發現最常被探討的是國語與數學科 (洪碧霞，1983；陳永發，1996；陳淑絹，1994；鄭建良，2002)；自然科學 (理化) 領域 (洪菁穗，1998；涂淑娟，2003)、體育 (陳麗惠，2004) 亦有學者研究過，但在音樂教學方面，關於學童參與音樂活動成敗的歸因傾向，尙無任何研究資料，可供音樂教育者參考。

在國內音樂教學的現況中，「演唱」是小學音樂教學中，最爲注重的教學活動之一 (陳怡婷，2002；莊敏仁，2003/2005)，因此，在音樂的學習，學童對歌唱表現的經驗較爲豐富，而影響其學習成敗的因素值得音樂教學者關注。因此，本研究以歌唱表現做爲歸因研究的範疇，檢測國小五年級學童在『藝術與人文』課程中，對歌唱表現的成敗歸因傾向。

二、研究問題

- (一) 五年級學童對歌唱表現失敗的歸因傾向爲何？
- (二) 五年級學童對歌唱表現成功的歸因傾向爲何？

三、研究範圍與限制

歸因方式可能受到智力、性別、年齡、自我概念等衆多因素的影響，本研究的歸因調查，根據文獻探討，僅以能力、努力、學習策略、興趣、工作難度、工作價值觀、教師影響等七因素爲研究變項，瞭解學童歌唱表現成功與失敗的歸因。

四、名詞釋義

(一) 歌唱表現

本研究中的歌唱表現是指學童在「藝術與人文」課程的歌唱活動中，以研究者自編的「國小學童歌唱表現成敗歸因調查問卷」中，學童自評其歌唱表現爲「不好」、「很不好」、「好」、或是「很好」，所呈現其歌唱表現的看法。

(二) 成敗歸因

歸因是指個體對事件成因的推論 (洪碧霞，1983；黃玲玲，1991)。成敗歸因係指個體知覺事件成敗結果，所抱持的解釋方式 (黃儒傑，2002)。本研究以能力、努力、學習策略、興趣、工作難度、工作價值觀、教師影響等七因素爲歸因類別，探討學童對歌唱表現成敗所抱持的因果解釋方式。對此七因素在本研究中的釋義，界定如下：

1. 能力：係指學習歌唱所應具備的能力與對自我歌唱能力的認定。學習歌唱的能力包括音準、音域和音質；而對自我歌唱能力的認定則指學童對其自身音樂才能的看法。對學童而言，這是屬於較內在的、穩定的、且不可控制的因素。
2. 努力：係指上課聽講的專注度、練習時的用心程度、及在校或在家所花費的練習時間等。對學童而言，這是屬於內在的、不穩定的、且可控制的因素。
3. 學習策略：係指歌唱學習中認知的部分，包括是否知道呼吸、發聲及情感表達的方法。對學童而言，這是屬於內在的、不穩定的、且可控制的因素。
4. 興趣：係指學童對歌唱這件事的喜好程度及因喜好而積極主動學習或練習的程度。對學童而言，這是屬於內在的、不穩定的、且可控制的因素。
5. 工作難度：係指對歌曲難易度的判定，而歌曲的難易度受到音域、樂句長短、音型與旋曲調廓複雜度的影響。對學童而言，這是屬於外在的、穩定的、且不可控制的因素。
6. 工作價值觀：係指學童對歌唱這件事，所認定的重要性及有用的程度，對學童而言，這是屬於內在的、穩定的、且可控制的因素。
7. 教師影響：係指教師對學童歌唱的影響，包括教師的人格特質（如耐心、暴躁；和善、嚴厲等）、教學風格、及對學生表現所給予的回饋方式。對學童而言，這是屬於外在的、穩定的、且不可控制的因素。

文獻探討

本研究以 Weiner (1979) 成敗歸因論的三向度理念為理論基礎，探究國小學童歌唱表現的成敗歸因。將針對 Weiner 成敗歸因理論、評判回溯事件歸因研究法、以及成敗歸因在音樂教育上的相關研究加以探討。

一、Weiner 三向度的成敗歸因理論

歸因理論的發展中，Weiner (1972) 的成敗歸因理論，以學校為情境，著重於學生對學業成敗的自我歸因，在教育內涵中被廣為運用（涂淑娟，2003；陳永發，1996；陳淑娟，1994；Arnold, 1997; Asmus, 1986a; Austin, 1988; Austin & Vispoel, 1992; Schmidt, 1995）。Weiner 對歸因的基本假設是：人皆有尋求理解的基本動機，因此無論是在成功或失敗的情境下，都會進行歸因，而個體往後的成就行為，將受此歸因解釋及個體能否掌控這些結果想法的影響（鄭建良，2002；Shaffer, 2000）。

Weiner (1979) 認為影響成敗的內外性因素，可依該因素本身是否能被個體或他人所控制或改變，再加以區分，因此以「可控性」(control ability) 為其歸因理論的第三個向度，建構出三向度、八因素的歸因模式，如表一。

表一 Weiner 三向度的成敗歸因模式

	內 在		外 在	
	穩 定	不 穩 定	穩 定	不 穩 定
可控	典型的努力	暫時的努力 (對特定事件)	教師的偏見	他人不尋常的協助
不可控	能力	心情	工作難度	運氣

Weiner (1979) 指出在歸因模式中，每個歸因向度都會連結主要的心理功能與引發情緒。在心裡功能的聯繫上，「內外性」向度會影響個體對該事件的價值認知，當失敗被歸於內在因素（特別是能力）時，個體會喪失對該事件的鬥志，不再對該事件追求成功，而該事件對個體，就變得不重要或毫無價值 (Shaffer, 2000)。「穩定性」向度會影響個體對往後成敗的預期，其中穩定性的歸因將比不穩定性的歸因促使個體對往後成敗結果作相同的預期。「可控性」向度會影響個體行為的持續度，將成敗歸因於可控制的因素，將使個體對成就行為更具持續度，而增進其成就表現 (陳麗惠，2004；Vispoel & Austin, 1995)。

在情緒反應上，「內外性」向度與自尊的情緒反應有關，會引發勝任感、自信、羞恥、沮喪、困窘等情緒，而為維護自尊，個體常將成功做內在歸因，對失敗做外在歸因 (Weiner, 1979)。「穩定性」向度引發希望與無助的情緒反應。「可控性」向度引發罪疚、憤怒、與滿足、感激的情緒反應 (賴清標，1993)。

歸因是一種認知歷程，當個體對未來事件結果所能掌控的程度愈高，對未來成功的預期就愈高，而個體亦愈將願意驅力達成 (Thomas, 1992)。因此，將努力視為成敗重要因素的學童，即使失敗並不影響其對自身能力的觀感，對未來仍抱持成功的希望，且失敗所產生的罪咎感，將促使其願意增加努力達成目標；但若將成功歸於運氣與工作容易、將失敗歸於能力不足的學童，由於認為事件結果皆非自己所能掌控，自己行為反應與行為結果並無關，因此容易放棄努力，且歸因於能力所帶來的低自尊與沮喪，將使其對學習產生逃避退縮，經長期演變，形成習得無助，對自己的學習產生絕望 (吳知賢，1994；Dweck & Elliott, 1983)。

二、評判回溯事件歸因研究法

Vispoel 和 Austin (1995) 與 Vispoel (1998) 認為歸因研究及測量的方法主要有三種：單一情境虛擬歸因法 (situational)、多重特性配置歸因法 (dispositional) 以及評判事由歸因法 (critical incident)。在單一情境虛擬歸因研究中，施測者讓受試者閱讀一個詳細但為假設性的事件，而事件的主角也是一個虛擬的人物。受試者想像該假設情境，並替該事件主角歸納出其成功或失敗的原因。藉由分析參與者對於該假設事件的歸因，受試者自身的歸因傾向也會被找出。

多重特性配置的歸因研究方法與單一情境虛擬歸因研究法類似的部分是，這兩種方法

都讓受試者想像某種假設情境。但不同的是，情境歸因研究法的事件主角為一虛擬人物，且受試者只需想像單一事件，而多重特性配置歸因研究則讓受試者假設自己本身為一連串相關事件的主角。此種歸因方法有助於比較並統整受試者在各個不同領域的歸因傾向，並可從其不同領域的歸因傾向中分析出哪一些與個人變因有關，哪一些與科目領域有關。不論受試者是否為事件主角，單一情境虛擬歸因和多重特性配置歸因研究法最大的缺點是，歸因事件是虛構的，非受試者的真實經驗，所以當論及自己本身行為的歸因時，受試者對他人行為的推論無法再推論至其本身。因為即使是在同樣的情境中，個體對他人及對自己所做的歸因，亦可能不同 (Asmus, 1986a)。通常個體會對自己的行為歸因於情境因素，而將他人的行為歸於其本身的因素。而評理事由歸因研究法便可克服此項可能導致歸因偏差的缺點。

評理事由的歸因研究法又分兩種類型：第一種類型係讓受試者回憶自己過去的經驗，並找出自己過去該事件的成敗原因 (recalled performance on one or more real-life task)，因此又稱評判回溯事件歸因研究法 (retrospective critical incident methodology) (Vispoel & Austin, 1995)；第二種係讓受試者實際參與某一成就事件 (performance on a real-life task)。在受試者完成該事件之後，施測者立即讓受試者分析自己該事件成敗的原因。這個方法的優點是，能評定出受試者對其本身行為的想法，但此想法只能適用在這個事件中 (Vispoel, 1998; Vispoel & Austin, 1995)。

三、成敗歸因在音樂教育上的相關研究

Asmus (1986a) 採用開放式的答題模式，要求 589 名、四到十二年級，參與音樂課程的學生，分別提出五個原因來解釋「為什麼有些人在音樂上表現得好，有些人則表現得不好」。受試者一共提出 5092 個原因，Asmus 請三位評判員依據 Weiner 最初的二向度的歸因模式：能力 (內在穩定)、努力 (內在不穩定)、工作難度 (外在穩定)、運氣 (外在不穩定)，將每一個受試者所回答的原因加以分類。根據班級間的相關係數顯示， r 值為 .998。此次研究的結果和先前 Asmus (1985) 針對六年級所作的研究結果相似，有近 80% 的學生，將音樂的成敗，歸因於內在因素，而在這些內在的因素中，又以具穩定性的能力相關因素占了多數。此外，在此次研究中，Asmus 亦指出，歸因結果會隨性別與年級的不同而產生變化。就性別而言，女生比男生引用更多內在穩定 (能力相關) 的歸因，Asmus 認為這可能是社會傾向於將音樂能力視為女生的特質之一，而女生亦將此想法內化之故；而隨著年級的提升，學生對外在歸因的引用會增加，且在內在歸因的引用上，穩定的歸因 (能力相關) 會增加，不穩定的歸因 (努力相關) 則減少。另外，隨著年齡的增長，男生能力相關的歸因提升，並下降了對音樂學習的持續度，減少了音樂活動的參與。

Vispoel 與 Austin (1995) 根據 Weiner (1979)，Elig 與 Frieze (1979)，及 Russell (1982) 的觀點，提出八種歸因類別：能力、努力、學習策略、興趣、工作難度、運氣、家庭影響、教師影響，採用評判回溯事件歸因研究法，以六點量表來檢測平均年齡 13 歲的學童，對英文、數學、音樂、與體育四種課程表現成敗的歸因信念。Vispoel 和 Austin 在問

卷上先設定出活動（學生可在空白處寫出自己認為重要的活動），請學生回憶曾經歷過的真實事件，並圈選自己的表現等級後，再圈選出其造成此結果的原因。以音樂為例，活動包含歌唱、演奏樂器、視譜等。研究結果顯示，整體而言，學生將音樂活動的成功歸因於努力和興趣，將失敗歸因於興趣和工作難度。就音樂的分項活動而言，每項歸因類別的重要性則有所差異，例如能力是歌唱成敗的重要決定因素，但若在演奏上，能力歸因的重要性則不及教師影響來得重要。

Vispoel (1998) 用多重配置的歸因方法，採六點量表，以 Vispoel 和 Austin (1995) 的八種歸因類別，再加上同儕影響、後設認知、持續度，共 11 種歸因類別，研究 153 名 12 到 13 歲的七年級學生對音樂成敗的歸因，並同時探討歸因信念、音樂自我概念與音樂成就，三者間的關係。研究結果顯示，對於成功，學生認為最重要的歸因是教師影響，最不重要的是工作難度；對於失敗，最重要的歸因是家庭的影響，最不重要的是努力。而在歸因與音樂自我概念、音樂成就的探討上，歸因與音樂自我概念的關係較為強烈，且此三者間有很大的關聯，尤其當失敗時，其關係更強烈。另外就歸因類別而言，能力的歸因與音樂自我概念、音樂成就的關係較為強烈。

Legette (1998) 使用 Asmus (1986b) 的音樂歸因取向量表 (Music Attribution Orientation Scale) 作為歸因測量的工具，研究 1, 114 名來自不同城鄉學校、不同學校層級（小學、中學、和高中生）參與音樂課的學生對音樂成敗的歸因信念。音樂課程包括器樂、聲樂和一般音樂課的活動。在此研究中，Legette 認為 Asmus (1986b, 1986c) 根據 Weiner 歸因論發展出的音樂歸因取向量表有較大範圍的因果歸因，較傳統的四種歸因類別更適合音樂領域的歸因研究。Asmus 的音樂歸因取向量表由五種分量表組成：努力、背景、班級環境、音樂能力和對音樂的喜好，每個分量表有七個問題，共 35 個題目。Legette 依據此量表研究的結果顯示：音樂能力是音樂成敗最重要的因果歸因，然後是努力。在性別差異上，女生比男生更重視能力與努力歸因。在學校城鄉的差異上，城市的學生較傾向強調能力和努力，鄉縣的學生則視班級環境為較重要些。就年齡而言，年紀小的學生做較多的能力相關歸因，且能力和努力的歸因會隨著學校層級的提升而增加。

Schmidt (1995) 採用 Asmus (1986a) 開放式的答題模式，要求 120 名中學合唱團學生提出一個最重要的原因來解釋「為什麼有些人在合唱表現得好，有些人則表現得不好」。Schmidt 將每一個受試者所回答的原因，分別歸類在 Weiner 最初的二向度歸因模式中：能力（內在穩定）、努力（內在不穩定）、工作難度（外在穩定）、運氣（外在不穩定）。結果發現大部分的學生，都將成敗歸因於內在因素，其中又以努力為最大的因素，能力為其次。此外，就年級與性別而言，歸因並無顯著之差異，對此，Schmidt 推測這可能與受試者的學習背景（皆為合唱團學生）較具同質性有關。

綜觀以上的研究，學童在音樂學習上的成敗歸因可能因性別 (Arnold, 1997; Asmus, 1986a; Legette, 1998)、年齡 (Arnold, 1997; Asmus, 1986a; Legette, 1998)、自我概念 (Vispoel, 1998)、城鄉所在 (Legette, 1998) 與不同的音樂學習 (Vispoel & Austin, 1995) 而有所差異，而歸因的結果會引起不同的情緒反應，並影響未來的成就表現與行為 (Austin &

Vispoel, 1992)。另外，每個研究採用的歸因方法不同，歸因結果亦有所差異。以 Weiner 三向度歸因模式為依據，加入非傳統的歸因類別時，則呈現出不同的研究結果 (Vispoel, 1998; Vispoel & Austin, 1995)。

Weiner (1979) 強調歸因類別的選用與釋義，應隨研究範圍與目的之不同，做適當之調整。在藝術領域歸因類別的重要性已受重視 (Asmus, 1986a; Frieze & Snyder, 1980; Vispoel, 1998; Vispoel & Austin, 1995)，本研究中選擇能力、努力、學習策略、興趣、教師、工作難度、家庭等七個在音樂學習的歸因研究中，最常為受試者引用解釋成敗者，並以文獻中學童歌唱表現的相關影響因素，做為這七個歸因類別在本研究中的適當性之參考。

研究方法

本研究旨在檢測國小學童對歌唱表現的成敗歸因，採問卷調查方式，以研究者自編的「國小學童歌唱表現成敗歸因調查問卷」為研究工具。以歌唱表現結果為自變項，歸因類別為依變項。自變項為學童自評其歌唱表現的結果，分為成功與失敗兩種情況。「成功」是指學童在「國小學童歌唱表現成敗歸因調查問卷」中，對歌唱表現的自評等級為「好」或「很好」者；「失敗」是指在問卷表中對歌唱表現的自評等級為「不好」或「很不好」者。依變項為「國小學童歌唱表現成敗歸因調查問卷」中的七種歸因類別。七種歸因類別包含能力、努力、學習策略、興趣、工作難度、工作價值觀、與教師影響。

一、研究對象

就學童認知發展而言，十歲以前的孩童可能尚無法清楚辨識能力與努力的不同 (Vispoel, 1998)，但以歸因而言，將成敗歸於能力或努力，兩者所產生的心理效應截然不同，為減免學童填答時因認知之故，無法對題意清楚的辨認，造成研究結果的偏差，因此考慮以高年級學童為研究對象。再者，就影響學童歌唱表現之生理因素而言，在高年級學童中，一些六年級的男學童可能正處於變聲期階段，而為減免此歌唱生理因素所產生的填答偏差，本研究選定以五年級學童為此次的研究對象。

本研究採問卷調查法，由於研究者任教於南部，考量便利取樣，以南部某一縣市國小五年級學童為正式施測之研究對象，採用分層隨機取樣與叢集取樣，以 24 班為劃分的依據，凡隨機選取的學校，班級數在 24 班以上者，隨機抽取兩個班；班級數在 24 班以下者，隨機抽取一個班。共抽取 14 所學校、22 個班級，學生總數為 709 人。

二、研究工具

本研究旨在調查國小五年級學童於「藝術與人文」課程中，對其自身歌唱表現成敗的特定歸因，而非學童本身已具有的普遍性之歸因傾向。在歸因研究的三種方法中，單一情境虛擬歸因和多重特性配置歸因研究法的歸因事件是虛構的，易產生「觀察者與行為者的

分歧歸因」之偏差，而評判回溯事件歸因研究法不但可避免此偏差，且可測出學童對歌唱表現這特定事件的歸因 (Vispoel & Austin, 1995)。因此本研究將採用評判回溯事件歸因研究法，設計出歸因量表。

本研究使用研究者自編的「國小學童歌唱表現成敗歸因調查問卷」做為研究工具，此問卷用以測量學童在自評該學期「藝術與人文」課程中的歌唱表現後，對其自評結果（失敗或成功）所做的歸因加以分析。針對問卷之內容、量表之編製過程與施測方式等三方面，說明如下：

（一）問卷的內容

本問卷的內容除了學童基本資料（學校、班級）外，共分兩部分。第一部分為選擇題，學童在引導語後，就該學期「藝術與人文」課中的歌唱表現，在四種自評等級（「不好」、「很不好」、「好」、「很好」）中做出選擇，並依據自評等級的選擇，進行問卷第二部分的題目。問卷的第二部分為歸因量表，此量表以七項歸因類別為分量表架構而成，量表中的試題依題目語意敘述之正反面不同（例如：「會走音」與「不會走音」），分成甲、乙卷。甲卷在歸因上屬於「失敗」的歸因，對『藝術與人文』課中歌唱表現自評等級為「很不好」或「不好」的學童作答。乙卷在歸因上屬於「成功」的歸因，由自評等級為「好」或「很好」的學童作答。

量表的形式採 Likert 式五點量表，分為「非常不同意」、「不同意」、「不確定」、「同意」、「非常同意」等五個評定之選項。在計分上，從「非常不同意」到「非常同意」，分別給予 1 分、2 分、3 分、4 分、5 分。分數越高，表示受試者越傾向以該因素來解釋歌唱表現成敗的原因。分屬七項歸因類別題目的總數，即為受試者在該項歸因類別的得分。歸因類別上的總數越高，表示受試者越傾向以該歸因類別來解釋歌唱表現成敗的原因。

（二）量表的編製過程

本研究歸因量表的編製是先經由文獻探討，並且輔以與學童非正式訪談，蒐集與分析他們所回應的歸因，以決定歸因類別、編製歸因試題，形成初稿；初稿形成後，經由專家檢視與學童試填，形成預試量表；並於預試後，經由項目分析與信度分析，形成正式量表。

1. 界定歸因類別的釋義與向度所在

歸因類別在歸因向度中的劃分，依所研究個體與情境的不同而有所變化 (Russell, 1982; Vispoel & Austin, 1995)，本研究參酌 Vispoel 和 Austin (1995) 對歸因類別的向度劃分，並參考 Asmus (1986b) 的音樂歸因取向量表、Vispoel 和 Austin (1995) 與 Vispoel (1998) 研究成敗歸因所使用的量表，將可能影響歌唱表現的重要因素，界定歸屬於歸因類別中（表二）。

表二 影響歌唱表現歸因類別及向度

歸因類別	向度		
	內外性	穩定性	控制性
能力	內在	穩定	不可控制
努力	內在	不穩定	可控制
學習策略	內在	不穩定	可控制
興趣	內在	不穩定	可控制
工作難度	外在	穩定	不可控制
工作價值觀	內在	穩定	可控制
教師影響	外在	穩定	不可控制

- (1) 能力：指根據個體評估對該項工作是否能勝任，是自己本身能力之高低，非關外在環境之因素。本研究將能力界定為學習歌唱所應具備的能力與對自我歌唱能力的認定。歌唱的能力包括音準、音域和音質等；而對自我歌唱能力的認定則指學童對其自身音樂才能的看法。對學童而言，這是屬於較內在的、穩定的、且不可控制的因素。
- (2) 努力：指個體反省檢討在工作過程中是否盡力而為。本研究將努力界定為上課聽講的專注度、練習時的用心程度、及在校或在家所花費的練習時間等 (Vispoel, 1998)，對學童而言，這是屬於內在的、不穩定的、且可控制的因素。
- (3) 學習策略：本研究將學習策略界定在歌唱學習中認知的部分，包括是否知道呼吸、發聲及情感表達的方法。對學童而言，這是屬於內在的、不穩定的、且可控制的因素。
- (4) 興趣：興趣類似於偏好，可經由個體對事物積極、主動參與的外顯行為得知 (Boyle & Radocy, 1987)。本研究將興趣界定為學童對歌唱這件事的喜好程度及因喜好而積極主動學習或練習的程度。對學童而言，這是屬於內在的、不穩定的、且可控制的因素。
- (5) 工作難度：指憑個人經驗判定該項工作的困難程度。本研究將工作難度界定在對歌曲難易度的判定，而歌曲的難易度受到音域、樂句長短、音型與曲調輪廓複雜度的影響 (Long, 1977; Phillips, 1992)。對學童而言，這是屬於外在的、穩定的、且不可控制的因素。
- (6) 工作價值觀：價值觀是指個體關於人、事、物的適當性、重要性與所具有的社會意義所認知的價值標準 (張春興, 1994)。本研究將「工作價值觀」界定為學童對歌唱這件事，所認定的重要性及有用程度，對學童而言，這是屬於內在的、穩定的、且可控制的因素。
- (7) 教師影響：教師對學童歌唱的影響包括教師的人格特質 (如耐心、暴躁；和善、

嚴厲等)、教學風格、及對學生表現所給予的回饋方式(Phillips, 1992)。對學童而言，這是屬於外在的、穩定的、且不可控制的因素。

2. 編製歸因試題，完成問卷初稿

在歸因試題的編製上，研究者以非正式訪談學童所獲得之歸因資料與 Asmus (1986b) 的音樂歸因取向量表、Vispoel 和 Austin (1995) 以及 Vispoel (1998) 於相關研究中所採用的歸因量表，並以呼吸、音域、音質、音準及影響此四者之相關因素(包括學童對歌唱技巧的認知、學習動機、專注力、與教師之人格特質、教學模式、教學回饋方式以及歌曲本身節拍和曲調的複雜度等)為歸因試題之重要內涵，再就七種歸因類別的釋義與向度所在，分別擬定出五至六個歸因試題(王文科, 2001)，共 37 題，完成問卷初稿。另外，在題次的編排上，因本量表屬於人格測驗，為提昇測驗效度且為降低因過多的題數而可能影響學童填答的信度，因此，採隨機方式安排各分量表中的試題(郭生玉, 1994)。

3. 進行專家效度與學童試填，完成預試問卷

量表初稿完成後，為提昇量表之內容效度，確定量表題目的適當性及代表性，延請兩位擔任師範院校音樂教育課程與兩位教育心理輔導課程之教授，進行專家審查，以修正問卷內容之適切性。

預試問卷初稿形成後，為確使問卷之題目語意、設計格式與填答說明能符合國小五年級學童之認知與理解，降低學童答題之失誤率，隨機請三名的五年級非研究樣本學童進行試填，以形成預試問卷。

4. 進行預試

研究者在三所非研究樣本的國小中，各選取一班的五年級學童，共 102 名，進行預試。根據預試，調整施測未詳盡之事宜，以降低正式施測之失誤，提高量表之效度。

5. 預試量表試題之分析

研究者根據預試結果，進行甲、乙兩卷量表試題的項目分析與信度分析。預試量表試題的項目分析與信度分析說明如下：

(1) 項目分析

- a. 採「內部一致性效標分析法」，作高、低分組平均數差異之 t 考驗，求得每一試題之決斷值(CR)，刪除決斷值小於 3.0 之題目(周文欽、歐滄和、許擇基、盧欽銘、金樹人和范德鑫, 1999)。
- b. 採「相關分析法」，求刪題前各題次與分量表的相關(Corrected Item-Total Correlation)與該題刪題後所能提高的信度(Alpha if Item Deleted)；並依據下列程序修正試題：先對各題次與分量表的相關小於 .3 者逐一審核(高義展, 2004)。若刪題後，會影響內容編製架構者，與予保留或再修正語意；若刪題後，不影響內容編製架構者，則與予刪除。考慮總題數不宜太多，因此對屬同一內容編製架構之試

題，若其刪題後有助提高該分量表信度者，則與予刪除；若其刪題後會降低該分量表信度者，則與予保留。

(2) 信度分析

經刪題後，求得各分量表與總量表的 Cronbach α 值，以考驗各分量表與總量表的內部一致性。以甲、乙兩卷資料合併統計後的結果而言，各分量表的 Cronbach α 係數值除了「工作難度」(α 係數為 .52) 較低外，其餘分量表的 α 係數介於 .70 至 .83 之間；而總量表的 α 係數為 .90，顯示整體而言，刪題後的正式量表具內部一致性。

6. 形成正式量表

經專家內容效度與預試後的項目分析，完成「國小學童歌唱表現成敗歸因調查問卷」之正式問卷，其中歸因量表試題，包含能力 6 題、努力 4 題、學習策略 5 題、興趣 4 題、工作難度 5 題、工作價值觀 4 題、教師影響 6 題，共為 34 題。本量表包含一題自評歌唱表現等級的選擇題與 34 題評定量表的歸因試題，共 35 題

三、問卷之施測方式

研究者與施測對象之學校及班級導師聯繫，說明研究目的，並徵求同意後，約定施測時間及地點。施測時，採團體施測，指導語加上作答時間，約在 30 分鐘內完成施測。

四、資料處理

本研究的資料，採 SPSS for Windows 10.0 中文套裝軟體進行資料的統計分析。本研究之設計為兩個自變項（自評結果：失敗、成功）對七個依變項（七種歸因類別：能力、努力、學習策略、興趣、工作難度、工作價值觀、教師影響），故在統計上採用以下的方法分析資料：（一）以描述性統計分析 (descriptive statistical analysis) 呈現失敗組與成功組在歸因類別的傾向。（二）以相依樣本單因子變異數分析 (ANOVA of two dependent samples) (1×7 one-way ANOVA) 與配對比較 (Pairwise Comparisons) 的事後考驗，分別檢定失敗組與成功組中，歸因類別的平均數差異是否具顯著性。（三）以皮爾遜積差相關 (Pearson product-moment correlation) 分別求得失敗組與成功組中，七種歸因類別間，兩兩的相關係數，瞭解歸因類別間彼此的相關性。

本研究以 709 名學童為研究樣本，以研究者自編的「國小學童歌唱表現成敗歸因調查問卷」進行調查，剔除填答不完整之問卷 13 份，因此本研究有效問卷為 696 份。

研究結果與分析

一、歌唱表現失敗歸因之資料分析

本研究有效問卷為 696 份，其中學童自評「不好」或「很不好」，屬於失敗組者為 208 人，占全體受試者人數（696 名）的 29.89%，這顯示國小五年級學童對其歌唱表現持負向看法的比例較低。

（一）歸因類別的分析

表三 失敗組在歸因類別的描述統計

歸因類別	題數	平均數	標準差
能力	6	3.47	.77
努力	4	3.23	.94
學習策略	5	3.39	.81
興趣	4	2.72	1.08
工作難度	5	3.32	.85
工作價值觀	4	2.69	1.15
教師影響	6	2.46	.91
全量表	34	3.05	.62

本研究的量表由七種歸因類別架構而成，每種歸因類別包含的題數不一，因此，分析學童在歸因類別的差異情況，以學童在該類別中的（每題）平均數為基準，平均數高於量表的中間值「3」，表示受試者越傾向以該因素來解釋歌唱表現失敗的原因。由表三可知，有四種歸因類別的平均數高於 3，依其分數由高至低的順序是「能力」（3.47）、「學習策略」（3.39）、「工作難度」（3.32）及「努力」（3.23）。另外「教師影響」（2.46）、「工作價值觀」（2.69）及「興趣」（2.72）是在失敗歸因中得分較低的類別，且由標準差顯示，受試者間對「工作價值觀」及「興趣」的歸因回應存在較大的變異。

表四 失敗組在歸因類別平均數的配對比較

	能力	努力	學習策略	興趣	工作難度	工作價值	教師影響
能力	—	.24**	7.228E-02	.75***	.14**	.78***	1.01***
努力		—	-.16*	.51***	-9.351E-02	.54***	.77***
學習策略			—	.67***	7.019E-02	.70***	.93***
興趣				—	-.60***	3.005E-02	.26***
工作難度					—	.66***	.86***
工作價值觀						—	.23**
教師影響							—

* 表示 p 值 < .05, ** 表示 p 值 < .01, *** 表示 p 值 < .001

為進一步瞭解失敗組在各類別平均數的差異性，以相依樣本單因子變異數分析考驗七種歸因類別的平均數，並進行配對比較的事後考驗。由表四可知，整體而言，失敗組在七種歸因類別的平均數具顯著差異 ($F = 61.55, p = .000$)，而經事後考驗發現，歸因類別兩兩間的配對比較除了「能力」與「學習策略」、「努力」與「工作難度」、「學習策略」與「工作難度」、「興趣」與「工作價值觀」四組配對差異未達 .05 的顯著水準外，其餘配對各組的平均數差異皆達顯著。

為進一步瞭解七種歸因類別彼此間的關係，進行皮爾遜積差相關。由表五發現，失敗組學童最傾向做的「能力」、「學習策略」、「工作難度」、「努力」四種歸因中，在前三者間，亦即「能力」與「工作難度」、「學習策略」與「工作難度」的相關係數皆為 .62，呈現高度的正相關；而「努力」則並未發現與任一種歸因呈現較高的相關。此外，亦值得注意的是「興趣」與「工作價值觀」在類別間的相關是最高的，相關係數為 .83，呈現高度的相關。

表五 失敗組歸因類別間的皮爾遜積差相關

歸因類別	能力	努力	學習策略	興趣	工作難度	工作價值觀	教師影響
能力	—	.21**	.56***	.26***	.62***	.23**	.19**
努力		—	.35***	.40***	.23**	.41***	.31***
學習策略			—	.17*	.62***	.19**	.24**
興趣				—	.33***	.83***	.53***
工作難度					—	.29***	.37***
工作價值觀						—	.49***
教師影響							—

* 表示 p 值 < .05, ** 表示 p 值 < .01, *** 表示 p 值 < .001 (採雙尾檢定)

(二) 歸因試題 (內涵) 的分析

本研究所採的七種歸因類別是由 34 題歸因試題組成，歸因試題之內容乃經文獻探討，擬定出影響歌唱表現的身心要素後，編製而成，因此，為瞭解本研究中，對於學童歌唱表現失敗較具影響的身心要素，研究者在歸因試題中，以各題的平均數為依據，將前 27 % 歸為高得分組，據此取得前九名。由表六可知在失敗組學童中，平均數的前 27 % 皆落在學童傾向的前四種歸因類別，亦即「能力」、「學習策略」、「工作難度」及「努力」的歸因中。其中歸屬於「能力」與「學習策略」的歸因各占了三項，「能力」是在於「常常不能把音唱準」、「唱不出響亮的聲音」和「唱不出較高的音」；「學習策略」是在於「不知道要怎麼唱，聲音才會好聽」、「不知道要怎麼唱，才能將高音唱上去」和「不知道要怎麼唱，才能將音唱準、唱正確」。綜觀學童在「能力」和「學習策略」此兩類別所傾向的歸因內容，可知此兩類別的歸因在影響歌唱表現的因素上具同質性，亦即皆在於音準、音域、及音質的問題。另外「工作難度」的歸因占了兩項，是在於「歌曲中的節奏（音的長短變化）太複雜，我常常搞不清楚而唱錯」和「歌曲中的音常常太高，我唱不上去」，就影響歌唱表現的因素而言，此兩項是歸屬於歌曲本身的節奏與音域上。此外，「努力」的歸因占一項，是在於「沒有耐心持續的練習」，就影響歌唱表現的因素而言，是缺乏練習的持續度。

表六 失敗組在歸因試題的高得分表

排序	歸因試題	平均數	標準差	歸因類別
1	常常不能把音唱準	3.75	1.09	能力
2	不知道要怎麼唱，聲音才會好聽	3.67	1.22	學習策略
3	唱不出響亮的聲音	3.63	1.17	能力
4	唱不出較高的音	3.60	1.30	能力
5	不知道要怎麼唱，才能將高音唱上去	3.56	1.28	學習策略
6	歌曲中的節奏（音的長短變化）太複雜，我常常搞不清楚而唱錯	3.52	1.21	工作難度
7	不知道要怎麼唱，才能將音唱準、唱正確	3.47	1.22	學習策略
8	沒有耐心持續的練習	3.43	1.28	努力
9	歌曲中的音常常太高，我唱不上去	3.42	1.29	工作難度

綜觀上述可知，失敗組學童對七種歸因類別的引用呈現其差異性。整體而言，學童對歌唱表現失敗的歸因傾向依序為「能力」、「學習策略」、「工作難度」及「努力」，而最不傾向以「教師影響」解釋歌唱表現的失敗。再就歸因試題（內涵）中，歌唱表現的身心要素而言，音準、音域、音質與節奏的複雜度及缺乏練習的持續度是影響學童歌唱表現失敗較重要的身心因素。

二、歌唱表現成功歸因之資料分析

對歌唱表現的自評歸屬於成功組的學童總數為 488 人，占全體受試者人數（696 名）的 70.11%，這顯示以國小五年級的學童而言，多數的學童對其歌唱表現，有著較正向的看法。

（一）歸因類別的分析

由表七可知，所有歸因類別依其得分高至低排列的順序是「努力」（4.21）、「興趣」（4.10）、「教師影響」（3.90）、「學習策略」（3.81）、「工作價值觀」（3.69）、「工作難度」（3.55）、「能力」（3.42）。再者，「努力」與「興趣」此兩類別的平均數高達 4 分以上，這顯示學童傾向於認為「努力」與「興趣」是影響歌唱表現成功的重要因素。

表七 成功組在歸因分量表的描述統計

歸因類別	題數	平均數	標準差
能力	6	3.42	.78
努力	4	4.21	.66
學習策略	5	3.81	.75
興趣	4	4.10	.76
工作難度	5	3.55	.78
工作價值觀	4	3.69	.87
教師影響	6	3.90	.77
全量表	34	3.78	.56

為進一步瞭解成功組在各類別平均數的差異性，以相依樣本單因子變異數分析考驗七種歸因類別的平均數，並以配對比較進行事後考驗。成功組在歸因各類別的得分具顯著差異（ $F = 122.72$ ， $p = .000$ ），且由歸因類別兩兩間的配對皆達 .05 的顯著水準。成功組學童對歸因的傾向依序為「努力」、「興趣」、「教師影響」、「學習策略」、「工作價值觀」、「工作難度」，且最不傾向以「能力」解釋歌唱表現的成功（表八）。

表八 成功組在歸因類別平均數的配對比較

	能力	努力	學習策略	興趣	工作難度	工作價值	教師影響
能力	—	-.79***	-.39***	-.68***	-.136***	-.28***	-.48***
努力		—	.40***	.11**	.66***	.52***	.31***
學習策略			—	-.29***	.26***	.11**	-9.187E-02*
興趣				—	.55***	.40***	.20***
工作難度					—	-.14***	-.35***
工作價值觀						—	-.21***
教師影響							—

* 表示 p 值 < .05, ** 表示 p 值 < .01, *** 表示 p 值 < .001

為進一步瞭解七種歸因類別彼此間的關係，進行皮爾遜積差相關。由表九發現成功組學童最傾向做的歸因「努力」、「興趣」、「教師影響」、「學習策略」四種歸因中，「努力」與「教師影響」、「興趣」與「工作價值觀」、「教師影響」與「工作價值觀」三組間分別呈現 .53、.56 和 .53 的中度正相關。此外，在類別間，「學習策略」與「能力」的相關係數為 .65，呈現正相關。

表九 成功組歸因類別間的皮爾遜積差相關

歸因類別	能力	努力	學習策略	興趣	工作難度	工作價值觀	教師影響
能力	—	.45***	.65***	.43***	.48***	.48***	.31**
努力		—	.50***	.51***	.31***	.48***	.53***
學習策略			—	.42***	.41***	.45***	.41***
興趣				—	.36***	.56***	.51***
工作難度					—	.45***	.43***
工作價值觀						—	.53***
教師影響							—

* 表示 p 值 < .05, ** 表示 p 值 < .01, *** 表示 p 值 < .001 (採雙尾檢定)

(二) 歸因試題 (內涵) 的分析

表十 成功組在歸因試題的高得分表

排序	歸因試題	平均數	標準差	歸因類別
1	有努力試著把歌唱好	4.37	.78	努力
2	唱歌本身是一件很有趣的事	4.35	.98	興趣
3	歌唱會令我感到愉快，所以我想學	4.29	.98	興趣
4	唱歌時，我有用心的唱	4.27	.89	努力
5	只要我認真聽，就常常聽得懂老師上課所教的唱歌方法	4.20	.94	教師影響
6	老師有很耐心的教導我們	4.20	1.03	教師影響
7	老師有教我們要怎麼唱，才會唱得好	4.19	1.00	教師影響
8	我對歌唱有興趣，所以我有認真學	4.16	1.03	興趣
9	老師教唱時，我有認真聽	4.15	.91	努力

由表十可知在成功組學童中，平均數的前 27% 皆落在歸因類別排序的前三名中，亦即歸屬於「努力」、「興趣」與「教師影響」的歸因各有三項。「努力」的歸因是在於「有努力試著把歌唱好」、「唱歌時，我有用心的唱」、和「老師教唱時，我有認真聽」，就影響歌唱表現的因素而言，此三項分別歸屬於努力程度、用心程度與專注力。「興趣」的歸因是在於「唱歌本身是一件很有趣的事」、「我對歌唱有興趣，所以我有認真學」和「歌唱會令我感到愉快，所以我想學」，就影響歌唱表現的因素而言，前兩項是歸屬於對歌唱本身的愛好；後一項則歸屬於因喜好而積極學習的態度。「教師影響」是在於「只要我認真聽，就常常聽得懂老師上課所教的唱歌方法」、「老師有教我們要怎麼唱，才會唱得好」和「老師有很耐心的教導我們」，就影響歌唱表現的因素而言，前兩項是歸屬於教師的教學模式；後一項則歸屬於教師的人格特質。

綜觀上述可知，整體而言，「努力」、「興趣」、「教師影響」、「學習策略」、「工作價值觀」、「工作難度」、「能力」皆是學童認為影響歌唱表現成功的因素，其中又以「努力」與「興趣」是較深具影響的重要因素，而「能力」則是學童較不為傾向的。另外，就歸因試題 (內涵) 中，歌唱表現的身心要素而言，學童歌唱時的努力程度和用心程度、上課時聽講的專注力、和對歌唱本身的愛好及因喜好而積極學習的態度，與教師的教學模式和人格特質，都是影響歌唱表現成功重要的身心因素。

結論與建議

一、討論與結論

本研究中學童對於歌唱表現的失敗歸因傾向依序為能力、學習策略、工作難度及努力。另外，學童最不傾向以教師影響類別的歸因解釋歌唱表現的失敗。音準、音域、音質、節奏的複雜度及缺乏練習的持續度是影響學童歌唱表現失敗的身心因素。歌唱的興趣與歌唱的價值觀兩者在失敗組類別間的相關是高度正相關，而歌唱能力與歌唱本身難度，以及歌唱學習策略與歌唱本身難度，亦呈現出高度的正相關。

學童對於歌唱表現的成功，傾向以努力與興趣做為歸因。成功組學童對歌唱表現成功的歸因傾向依序為努力、興趣、教師影響、學習策略、工作價值觀、工作難度、能力。學童更傾向於認為努力與興趣是影響歌唱表現成功的重要因素。雖然七種歸因類別皆可視為學童對歌唱表現成功的歸因傾向，但其中學童最傾向以努力與興趣做為歌唱表現成功的歸因，而最不傾向以能力的歸因來解釋歌唱表現的成功。學童歌唱時的努力程度和用心程度、上課時聽講的專注力、對歌唱本身的愛好和因喜好而積極學習的態度，以及教師的教學模式和人格特質，都是影響歌唱表現成功的身心因素。在成功組類別間的相關，以歌唱能力與歌唱學習策略兩者為高度正相關，而歌唱的價值觀與興趣兩者間的相關為中度正相關。

本研究中研究對象對其歌唱表現的成功與失敗具有不同的歸因傾向。以歸因類別而言，失敗組學童傾向將其失敗歸因於能力、學習策略、工作難度與努力；而成功組學童則傾向將成功歸因於努力與興趣。音準、音域、音質、節奏的複雜度及缺乏練習的持續度是影響學童歌唱表現失敗較重要的因素；而歌唱時的努力程度與用心程度、上課時聽講的專注力、對歌唱本身的愛好與因為喜好而積極學習的態度，以及教師的教學模式與人格特質，則為影響學童歌唱表現成功的重要因素。

根據文獻中學者專家所提出對於歸因的研究發現與本研究結果，就學童在歌唱表現失敗與歌唱表現成功的歸因，提出以下之結論：

- (一) 對於歌唱表現的失敗，學童特別著重於能力的歸因，這樣的結果與 Asmus (1985, 1986a) 運用傳統四種歸因類別及 Legette (1998) 運用五種歸因類別的研究中，學童視能力為失敗的首要因素者之研究發現相似。能力在歸因屬性中具有內在、穩定且不可控制的特質，將失敗歸因於能力的不足，會引發羞辱感，並損及自尊、降低音樂自我概念，認為即使再怎麼努力，在未來亦將失敗，因而對學習逃避退縮、甚至對歌唱的學習產生無助感。而本研究中，學童特別著重能力的歸因，這提醒了教育工作者應特別關注學童將失敗歸因於能力，所可能引發的負面效應。
- (二) 本研究中學童對於歌唱表現的失敗，亦著重於學習策略的歸因，而這樣的歸因方式對失敗則有相當正向的意義。因為學習策略在歸因屬性中具有不穩定、且具可控性的特質，因此將失敗歸因於學習策略是較能改變未來預期，並藉由增進後續努力的

持續度來提升成功的可能性。Austin 和 Vispoel (1992) 的研究指出，當失敗被歸因於策略時，對往後的相關表現將最有助益。因此，對學童以及教育工作者而言，策略對歌唱學習的影響性值得重視。

- (三) 本研究中學童對於失敗傾向，引用工作難度的歸因，對這樣的現象，研究者推測有兩個可能的因素：(1) 可能是學童對於失敗較不願承擔，因而將失敗歸因於外在的工作難度，這或許也是一種自利效應；(2) 可能是學童真的認為教學版本中的歌曲曲目是有些困難。因為歌唱是一種發展性的技能，應就不同階段的發展，而學習該階段適宜的曲目 (Phillips, 1992)，因此，不適宜該階段發展的曲目則可能形成學童學習的困難。另就工作難度的歸因內涵而言，本研究中，學童在工作難度的歸因內涵上是偏向於歌曲本身的節奏與音域，這顯示音樂教學者於歌唱曲目的選擇上，應再特別著重於歌曲本身的節奏難度與音域合宜度的考量。
- (四) 本研究中，努力歸因亦為失敗組學童所傾向引用之，這與一些音樂教育上的歸因研究是相似的 (Arnold, 1997; Asmus, 1985, 1986a; Frieze & Snyder, 1980; Legette, 1998; Schmidt, 1995; Vispoel & Austin, 1995)，因此對於將失敗歸因於努力，所可能產生的效應亦值得關注。將失敗歸因於努力所引發的罪咎感，雖然會促使學童願意增加努力來達成目標，但當歷經多次的努力仍無法獲致成功時，會導致學童對自我能力產生否定，並可能出現所謂的防衛機制，以抑制努力來避免被他人視為是低能力者 (Austin & Vispoel, 1992; Covington, 1984; Vispoel, 1998)。就此，一些教師或學者所認為，應鼓勵努力歸因的說法 (Asmus, 1985; Austin, 1988)，是有待商榷的。
- (五) 對於成功，本研究中學童最常引用的是努力歸因。這個結果與一些運用傳統歸因類別為模式的研究 (Arnold, 1997; Austin, 1988; Frieze & Snyder, 1980; Schmidt, 1995) 及 Vispoel 和 Austin (1995) 運用非傳統歸因類別為模式的研究結果相同。本研究中，五年級學童尚未強調能力歸因，而努力歸因仍是學童認為獲得成功的基本要件。教師應在學童仍視努力為成功重要因素時，就開始並鼓勵學童的歌唱學習，並透過團體的歌唱教學，培養學童成為有自信且成功的歌者，如此學童對歌唱的興趣才能隨年齡而延伸 (Phillips & Aitchison, 1998; Thomas, 1992)。
- (六) 對於成功，本研究中學童對興趣與教師影響的歸因引用僅次於努力。這與 Vispoel 和 Austin (1995) 運用非傳統歸因類別為模式的研究結果相同。學童將興趣視為歌唱表現成功重要的歸因，這說明了對歌唱的正向態度將有助於歌唱學習的表現。此外，學童引用教師影響為成功的歸因，這一方面可能是利他效應的產生；另一方面則指出了教師的教學對學童的重要性，而再就教師影響的歸因內涵而言，本研究中，學童在教師影響的歸因內涵上是偏向教師的教學模式與人格特質，而這亦可作為音樂教育者於教學省思時的參考方向。
- (七) 對於成功，本研究中最不顯著的歸因是能力。這與一些音樂上的研究結果相當不一致。在一些文獻中，無論是運用傳統兩向度歸因類別的開放式答題模式 (Asmus, 1985, 1986b; Frieze & Snyder, 1980; Schmidt, 1995)、或以非傳統歸因類別為模式的

研究 (Legette, 1998; Vispoel, 1998; Vispoel & Austin, 1995)，能力常有其重要性，但在本研究中，能力卻是最不顯著的歸因。推論其原因，可能是研究對象的年齡不同所致。根據一些跨年級研究的結果顯示，歸因傾向會隨著年齡的增長，而有所改變，但改變的過程，研究結果並未達一致 (Arnold, 1997; Asmus, 1986b; Austin, 1988; Austin & Vispoel, 1992; Frieze & Snyder, 1980; Legette, 1998; Schmidt, 1995)。Schmidt (1995) 發現年級間，歸因方式並無顯著的不同；Legette (1998) 指出年紀小的學童傾向能力的歸因，隨著年齡的增長，學童對努力與能力歸因的引用會一起增加；但一些研究結果指出 (Arnold, 1997; Asmus, 1986b; Frieze & Snyder, 1980)，年紀小的學童傾向努力的歸因，隨著年齡的增長（約至 11、12 歲），學童會減少努力歸因而增加能力歸因的引用，而本研究的研究結果是較支持後者的說法，也就是年紀較小的學童（11 歲以下）視努力為成功的基本要件。

整體而言，本研究中學童對歌唱表現的歸因持有較正向的態度。學童將成功主要歸因於自身的努力與興趣；將失敗主要歸因於可藉學習策略的提升而增進的能力（音質、音準與音域），並引用學習策略為歌唱表現失敗的重要歸因之一，但值得注意的是，在研究者或學童的直觀思惟中，學習策略的重要性有可能是較容易被忽視的。另外，學童未將失敗歸咎於教師，卻將教師的影響（尤其是教學模式與人格特質）視為成功的重要因素，這可能是利他主義在歸因中的效應，但這亦可提供教師作為教學省思的檢視。再者，學童將失敗歸因於工作難度，這雖然可能是歸因中的自利效應，但這亦提醒了音樂教學者在歌唱曲目的選擇上，應依據學童歌唱能力的身心發展，並特別著重於歌曲本身的節奏難度與音域合宜度的考量。

二、建議

本研究針對未來研究以及音樂教師提出以下建議：

（一）對未來研究方面之建議

1. 未來之研究宜加入其他變項，探討與歸因的相關性。國內尚未有學者針對音樂教育提出歸因上的研究，因此本研究只探究學童對歌唱表現成敗的顯著歸因，並未針對性別、自我概念、歸因回饋等因素加以探討，而這些變項與歸因方式、成就相關行為間的關聯，值得做為未來研究的方向。
2. 未來之研究亦可進行不同年級或跨年級的研究。年級是影響歸因方式的要素之一 (Arnold, 1997; Asmus, 1986b; Legette, 1998)，本研究僅以國小五年級學童為研究對象，因此建議未來可以不同年級或跨年級的研究，探究年齡與歌唱表現歸因方式間的關聯。

（二）對音樂教師之建議

1. 關注能力歸因所引發負面效應，並擴大學童對歌唱能力的感知，讓學童相信歌唱是

一種可以學習的能力。

能力在歸因向度中是屬於內在、不可改變且無法控制的，學童長期能力歸因的結果將認為努力無用，對學習逃避退縮、而導致歌唱學習的無助感。因此，教師應強調歌唱的能力包含了許多技巧與認知，且這些技巧與認知是可以透過學習經驗的累積，而隨著時間不斷的提昇。歌唱的能力是可以改變的、且有些部分是可以控制的，因此每一個人皆可透過學習來提昇歌唱表現。

2. 強調策略對歌唱學習的重要性，並運用多元的教學活動，提昇學童的歌唱技巧。
對於歌唱表現失敗的情境，應輔導學童引用學習策略的歸因，例如調整歌唱姿勢、改變咬字習慣與氣息的運用等，以增進學童對未來歌唱表現的可控性知覺、提昇其對未來成功的預期，並促進其努力學習的持續度。
3. 檢視工作難度的歸因，並作為教學上的省思。
當孩童將失敗歸因於歌唱能力或歌曲難度時，顯示孩童可能面臨學習困境，需要協助，因此教師可先省思自身教學模式的呈現是否兼具視覺、聽覺與動覺；再者可省思在歌唱曲目的選擇上，是否已充分考量學童的身（如節奏與音域）、心（學童所喜愛的歌曲的演唱形式）發展狀況。
4. 注意努力歸因所可能引發的負面效應，並將其導向為策略性的努力歸因。
當多次的努力仍無法獲致成功時，會導致學童對自我能力產生否定，而以抑制努力來避免被他人視為是低能力者。因此，教師應積極輔導學童將努力歸因導向為策略性的努力歸因，以降低努力歸因所可能引發的負面效應，並藉由有效策略的運用與努力、提昇學童歌唱的能力、增進其未來歌唱表現成功的可能。
5. 滋養學童對歌唱原有的喜好。
興趣歸因對學習的成功是一重要因素，且興趣與價值觀兩者具有中高程度的相關性，因此教師應運用多元的活動，培養學童對歌唱的興趣，並適時說明音樂於生活中、社會上的應用功能，以增進學童對音樂的認同與價值感。另外，當學童將失敗歸因於興趣時，教師亦應思考興趣的缺乏，是否源自於長期的歌唱學習無助而產生的防衛策略。
6. 使用歸因問卷檢視學童過去的學習狀況、並作為歌唱教學上的省思與未來策略的決定。
教師可經由歸因問卷或非正式的談話，透過學童對歌唱成敗的歸因，瞭解學童的學習，以作為教學上的省思。
7. 建立親密的師生互動關係，與學童討論歌唱表現失敗的情境。
對於歌唱表現的失敗，教師應強調失敗的積極意義，讓學童能勇於面對失敗，視失敗為解決困難問題的機會，並培養學童對自己的歌唱表現做合理的反省，讓學童對歌唱有較正向的學習態度。
8. 運用多元的教學策略，以因應不同學習特質的學童。
每位學童皆有所適合的學習方式，因此，教師進行歌唱教學時，應同時包括唱譜

和字卡的視覺學習、範唱和回聲仿唱 (echo singing) 的聽覺學習及肢體律動的動覺學習，以因應不同學習特質的學童，並俾使能全面性的增進與提升學童的歌唱技巧。此外，可選擇學童較喜愛的歌曲，設計成爲輪唱曲、固定伴唱曲、或異曲同唱等學童較喜愛的歌曲演唱形式，而對於歌曲中，較困難的節奏或較複雜的旋律，可先分化再整合，讓整個歌唱學習的過程是漸近式的、是有趣的、且具挑戰性的而非困難的。

9. 善用團體的歌唱教學，培養學童成爲有自信且成功的歌者。

良好的歌唱技巧來自良好的歌唱習慣，因此歌唱教學中應包含姿勢和呼吸的練習、頭腔共鳴的運用、與良好清晰的咬字發音，並強調專注學習的心理運用，以俾使學童能有效提升音準，具有較寬廣的音域。

10. 營造一個合作學習而非強調能力學習的環境。

歌唱教學時應避免強調個人音樂資質的重要，並適時善用小組的合作學習，以同儕間的歌唱楷模 (model)，讓每位學童體驗歌唱成功的學習經驗。

11. 培養學童聆聽的藝術，建立聽覺的知識。

歌唱教學時，在範唱與模唱的過程中，教師應站在教室的中心點，面對著學童歌唱，讓學童感受聲音，並吸引學童的注意力。再者，藉由專注的聆聽中，教導學童思考、辨識正確的發聲與美好的音質，以改善學童歌唱的音質、提升其音準與歌聲情感的傳達。

12. 給予學童歌唱學習上的回饋，讓學童認知自己的學習。

學童要先能認知自己歌唱上的錯誤，才能經由練習而改進。再者，學童若能感知自己進步的情況，對學習而言，就是一種增強作用。因此教師應經常給予學童口語上、或聽覺上的歌唱學習回饋，讓學童了解自己的學習狀況。例如藉由錄下課堂中練習的歌聲，與學童一起討論聲音與技巧的優缺點、或對照學期初與學期中的歌曲錄音，一起討論歌聲改變的情況。另外，學童歌唱進步的錄音帶，亦可讓家長有機會瞭解學童在歌唱教學中成長的情況，俾使歌唱的學習活動更受家庭環境的支持。

誠如 Hackett 和 Lindeman (2001) 與 Phillips (1992) 認爲，歌唱的能力雖然可能因個體本身所具有的資質而有所差異，但每個人都可經由學習與練習而使其歌唱的聲音獲得充分的發展。在學習歷程中，失敗總難免，教師要如何化失敗的危機爲轉機，歸因理論已提供了很好的方向，改變學童的認知就能改善學童的行爲表現。因此，擴大學童對歌唱能力的感知、促進其對歌唱學習的策略性努力；運用多元的教學活動，讓歌唱的學習是有挑戰性而非困難的，以培養學童成爲一位有自信且成功的歌者，並讓這成功所帶來的美好經驗形成學童對歌唱學習積極進取的態度，如此，學童原本喜好唱歌的天性，方能不斷的延續與滋養。

參考文獻

中文部分

- 王文科 (2001)。教育研究法。台北：五南。
- 吳知賢 (1994)。歸因理論及歸因再訓練的探討。台南師院學報，27，1-29。
- 李美枝 (1991)。社會心理學理論研究與應用。台北：大洋。
- 周文欽、歐滄和、許擇基、盧欽銘、金樹人和范德鑫 (1999)。心理與教育測驗。台北：心理。
- 洪菁穗 (1998)。探討國中生在理化科的學術地位、自我效能與學業成敗歸因之關係。國立台灣大學物理研究所碩士論文。
- 洪碧霞 (1983)。國中學生歸因方式及其相關因數之探討。新竹師專學報，9，95-132。
- 高義展 (2004)。教育研究法。台北：群英。
- 涂淑娟 (2003)。國小高年級不同性別、科學成就學生與科學態度、科學歸因關係之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文。
- 郭生玉 (1994)。心理與教育測驗。台北：精華。
- 陳永發 (1996)。國小六年級學童學科學業成績、成敗歸因以及學科學業自我概念的關係之研究。測驗與統計年刊，4，125-178。
- 陳怡婷 (2002)。國民小學音樂科教學現況調查報告。國教世紀，200，113-120。
- 陳淑絹 (1994)。國小男女生與學業成就高低學生成敗歸因比較研究。臺中師院學報，8，1-7。
- 陳麗惠 (2004)。歸因訓練課程對國小兒童自我效能及運動表現影響之研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 張春興 (1994)。教育心理學—三化取向的理論與實踐。台北：東華。
- 黃玲玲 (1991)。成就與歸因：僑光商專學生學習成就歸因之研究。僑光學報，9，99-169。
- 黃儒傑 (2002)。國小初任教師教學信念、教學成敗歸因及其有效教學表現之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文。
- 黃錦玟 (2003)。高雄市國小學童歌唱技巧認知研究。國立屏東師範學院音樂教育學系碩士論文。
- 莊敏仁 (2003)。頭聲歌唱：上、下行音型發聲練習效果之比較。2003 音樂教育國際學術研討會—邁向音樂教育新紀元，121-136。
- 莊敏仁 (2005)。國小一年級學童演唱不同文化歌曲影響唱歌聲音之研究。2005 音樂教育學術研討會—社會、教育與文化脈絡的探討，21-42。
- 廖淑玲 (2001)。藝術歌曲在國中音樂教學之探究。國立台灣師範大學音樂研究所碩士論文。

- 鄭建良（2002）。國民小學六年級學童數學科教師期望、成就動機、學業成就與成敗歸因關係之研究。《國民教育研究學報》，**9**，47-77。
- 賴清標（1993）。魏納的歸因理論及其教育含意。《初等教育研究集刊》，**1**，77-90。

英文部分

- Arnold, J. A. (1997). A comparison of attributions for success and failure in instrumental music among sixth-, eighth- and tenth-grade students. *Update: Applications of Research in Music Education*, *15*(2), 19-23.
- Asmus, E. (1985). Sixth graders' achievement motivation: Their views of success and failure in music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, *85*, 1-13.
- Asmus, E. (1986a). Student beliefs about the causes of success and failure in music: A study of achievement motivation. *Journal of Research in Music Education*, *34*, 262-278.
- Asmus, E. (1986b). Factors students believe to be the causes of success or failure in music. Paper presented at the National Biennial In-Service Conference of Music Educators National Conference, Anaheim, CA.
- Asmus, E. (1986c). Achievement motivation characteristics of music education and music therapy students as identified by attribution theory. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, *86*, 71-85.
- Austin, J. (1988). The effect of music contest format on self-concept, motivation, achievement and attitude of elementary band students. *Journal of Research in Music Education*, *36*, 95-107.
- Austin, J., & Vispoel, W. (1992). Motivation after failure in school music performance classes: The facilitative effects of strategy attributions. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, *111*, 1-23.
- Boyle, J. D. & Radocy, R. E. (1987). *Measurement and evaluation of musical experiences*. New York: Macmillan.
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *Elementary School Journal*, *85*, 5-20.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). *Achievement motivation*. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Vol. 4: Socialization, personality, and social development. New York: Wiley.
- Elig, T., & Frieze, I. H. (1979). Measuring causal attributions for success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, *37*, 621-634.
- Frieze, I., & Snyder, H. (1980). Children's beliefs about the causes of success and failure in a school setting. *Journal of Educational Psychology*, *72*(2), 186-196.
- Hackett, P. & Lindeman, C. A. (2001). *The musical classroom: Backgrounds, models and skills*

- for elementary teaching* (5th ed.). Prentice Hall, 33-48.
- Legette, R. M. (1998). Causal beliefs of public school students about success and failure in music. *Journal of Research in Music Education, 40*(1), 102-111.
- Long, P. A. (1977). Relationships between pitch memory in short melodies and selected factors. *Journal of Research in Music Education, 25*(4), 272-282.
- Mizener, C. P. (1993). Attitudes of children toward singing and choir participation and assessed singing skill. *Journal of Research in Music Education, 41*(3), 233-245.
- Nolin, W. H., & Vander Ark, S. (1997). A pilot study of patterns of attitudes toward school music experiences, self-esteem, and socio-economic status in elementary and junior high students. *Contributions to Music Education, 5*, 31-46.
- Phillips, K. H. (1992). Research on the teaching of singing. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 568-576). New York: Schirmer Books.
- Phillips, K. H., & Aitchison R. E. (1998). The effects of psychomotor skills instruction on attitude toward singing and general music among students in grades 4-6. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 137*, 32-41.
- Russell, D. W. (1982). The causal dimension scale: A measure of how individuals perceive causes. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*(6), 1137-1145.
- Schmidt, C. P. (1995). Attributions of success, grade level and gender as factors in choral students' perceptions of teacher feedback. *Journal of Research in Music Education, 43*, 313-329.
- Shaffer, D. R. (2000). *Social & personality development*. (4th ed.). Belmont, CA : Wadsworth.
- Thomas, N.G. (1992). Motivation. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 425-436). New York: Schirmer Books.
- Vispoel, W. P. (1998). How American adolescents interpret success and failure in classroom music: Relationships among attributional beliefs, self-concept and achievement. *Psychology of Music, 26*(1), 26-45 .
- Vispoel, W. P., & Austin, J. R. (1995). Success and failure in junior high school: A critical incident approach to understanding students' attributional beliefs. *American Educational Research Journal, 32*, 377-412.
- Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of Educational Research, 42*(2), 203-215.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology, 71*(1), 3-25.
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research, 64*(4), 557-573.

創意美術理論融入大學通識課程的探索

The Search: Integration of General Education and Theory of Art in Creativity

劉立敏*
Li-Ming Liu

(收件日期95年4月4日；接受日期95年11月7日)

摘 要

近年來，大學教育的通識課程和科目已經漸漸趨向多元化和實用化。為了培育更健全完整人格的優秀青年，國內大學通識課程的種類包含了人文領域、社會領域、藝術領域和自然領域等選修類別。對於許多非藝術相關科系的大學學生而言，藝術領域內的美學、美術鑑賞、創意美術等課程卻是一門抽象和困難的科目。對於藝術領域的通識課程任課老師而言，找尋能啟發非藝術相關科系的大學學生對於人的感性、靈性與創造力的學習經驗卻是最重要的課題。

本文的主旨著重於探究創意美術理論融入大學通識課程的多元可能。本研究主要分為以下部分：第一部分是研究背景分析，說明研究場域特性與研究對象的心智發展。第二部分是理論架構，說明創意美術理論與通識教育的理論依據。第三部分是課程實例，說明教學單元及活動的特性。第四部分則是根據前述結果，提出啟示與建議。

根據本研究，研究者提出大學校院的藝術領域通識課程應結合生活實例中的環境與藝術、強調人與環境互動的協調、培養創造力思維邏輯，希望因此培養擁有體驗美的感受與創造美的生活與能力的優秀青年。

關鍵詞：創意美術、通識課程、美感教育

*國立屏東教育大學視覺藝術學系助理教授

Abstract

In recent years, university's general education has increasingly become multi-cultural and functional. To cultivate well-rounded next generation, universities in Taiwan have developed general education courses in the areas of human science, social science, art, and natural science. For those who are not majoring in arts, art theory, art appreciation and art in creativity may be abstract and difficult courses. Hence, for teachers in art general education, how to inspire those students is a challenging task.

The purpose of study is to investigate the possibility between general education and art in creativity. The research is composed of four stages. Stage one focuses on characteristics of general education and psychological development of college students. Stage two analyzes the theories of general education and art in creativity. The analyses from Stage two will be used as guidelines for modifying the curriculum in Stage three. Finally, Stage four summarizes findings from the research and provides recommendation.

Based on research, the author believe that art general education curriculum should be tied to real-life experiences such as integration of art and environment, interaction of human and environment, and creative thinking.

Keywords : Art in Creativity, General Education, Aesthetic Education.

前 言

「教學」是教師在從事學校教育中最基本也是最重要的學術責任核心之一。這些學術責任核心可以透過思想的啟發、知識的傳遞、技藝的傳承、職業的引領等行為對學生與社會產生深遠的影響。自 2004 年起，研究者陸續擔任美力教育大學（化名）通識課程授課教師，開課科目包含「美術（一）藝術概論」、「美術（二）美術鑑賞」、「美術（二）創意美勞」等課程。研究者嘗試透過創新教學實驗，提出的創意課程規劃與實施方案，希望因此歸納出師生經驗，瞭解通識課程中創意美術的理論與實務。

本文是針對研究者個人過去二年來對於大學通識課程的思考、反省與檢視後而寫下的紀錄心得。希望透過行動研究的陳述、整理與反思，深入透析創造力教育的理論中所浮現的藝術教育現象與啟示，並從大學通識課程的觀點來討論議題的意義與價值。

壹、研究背景分析

多年前，雖然憲法明定人人有平等的受教權，社會也挹注大量資金與人力於高等教育學府的興辦，但是大學對社會的責任是培養具有專業能力的職場菁英，社會對大學的期待則是培育專門人才、發展經濟導向的教育目標。近年來，台灣的整體社會漸漸趨向多元，大學教育的潮流也從菁英教育走向普及教育，通識教育的課程規劃則隨著學校的理念而呈現多元特色。另一方面，大學學生對通識教育抱存的觀點和偏見導致通識教育的課程為一般人俗稱的「營養學分」。社會大眾也將通識教育和專才教育視為對立的概念（陳伯璋，1980）。

我國非常重視創造力教育的推動，並且已有悠久歷史。自民國以來，在既有之憲法、教育基本法、特殊教育法、藝術教育法、身心障礙者保護法以及多項教育相關法規命令中，已多次明訂培養創造力之教育目標與重要性。

教育部在 2002 年元月公佈「創造力教育白皮書」，其涵蓋要點有以下幾項：「培養終身學習，勇於創造的生活態度」、「提供尊重差異，活潑快樂的學習環境」、「累積豐碩厚實，可親可近的知識資本」、「發展尊重智財，知識密集的產業形貌」、「形成創新多元，積極分享的文化氛圍」。教育部 2008 國家發展重點計畫更強調「創意台灣，全球布局—培育各盡其才新國民」，並希望打造創造力國度重新詮釋 ROC 一詞為 Republic of Creativity。

黃光國認為人的素質可以經由後天教育或自我鍛鍊而改進（1999）。創意美術教育與通識教育共同的特徵在於提昇人的素質。聯合國教科文組織第 30 屆年會理事長梅爾（Federico Mayor）強調提昇創造力之鑰，就在藝術教育。在聯合國教科文組織的計畫中，學校藝術教育的內容應該包含詩歌、電影、視覺藝術、聽覺藝術、表演藝術等各種藝術型態，傳達不同的美感經驗（洪懿妍，2003）。

一、研究場域

美力教育大學（化名）位於南台灣寸土寸金的精華都會區，附近有大學、技術學院、

公立圖書館、鄰里公園與綠帶等豐富文教與自然資源。鄰近省道與快速道路，往來交通便捷，大部分學生都因此擁有多元的社會藝術教育學習經驗，及參與鄰近縣市之美術館與博物館活動的機會。

美力教育大學對於通識教育課程非常重視，曾經參與全國通識教育評鑑，榮獲師範教育組第一名。美力教育大學通識教育教學目標是爲了「培養對自我肯定、建構完善的群己關係，並具有本土關懷、全球視野之全方位人才」。通識教育的課程包含 1. 學術基礎教育：包括本國語文能力、外國語文能力、體育、電腦網路概論等。2. 公民教育：包括服務教育、憲法與立國精神、法律與生活、軍訓等。3. 博雅教育：包括人文與藝術、社會科學、自然與應用科學等三大領域課程。4. 全人教育：以通識教育講座爲主，並與學生輔導中心與各系舉辦之活動相結合，陶冶學生性情、增進學生自信、培養學生健全的人格。通識教育的特色是「幫助學生建立正確的人生價值與服務人群的熱忱，拓展學生的學術視野，提昇學生的生活應用能力」。

自 94 年 8 月 1 日改制後，美力教育大學積極轉型爲以教育、人文、藝術、應用科學、資訊爲人才培育目標的大學。自 95 學年度起計有 15 個學系，16 個研究所碩士班及 1 個研究所博士班。日間部學生 3515 人，進修暨推廣部學生 2216 人，總計學生 5731 人。

二、研究對象

國內近年來的教育改革，促使各項入學考試方案產生更動，這些改變包含了教育大學的師資培育招生管道。以研究者每年觀察的研究對象爲例，大學通識教育課程學生大多數畢業於高級中學的普通班、高級中學的美術班或高級職業學校的普通科等三大類別，偶有少部分學生畢業於專科學校後插班進入本校就讀。因此在課程中對於學生過去學習經驗的差異，任課教師需要多方探索截然不同的引導方式與訓練。

本研究的研究對象爲九十三學年度的通識教育課程學生，多抱持傳統的師資培育心態就讀或參與通識課程。本研究共有三個班級包含人文與藝術領域之「藝術概論」、「美術鑑賞」、「創意美勞」課程各約 40-45 人。

貳、理論架構

一、創意美術理論的意涵

美術活動包含了感性、理性、直覺和創意等部份。透過美術的視覺經驗分享自我的主觀想法與客觀的認知是創意美術教育的意義與內涵。

美國的學者杜威（J. Dewey, 1859-1952）主張唯有將美感經驗成爲現實生活的縮影時，藝術才能表現出特有的意義與價值（劉文潭，1983）。杜威重視「從做中學」的美育觀點，期望人們能在生活中感受到美的影響。

美國的藝術教育學者艾斯納（E. W. Eisner）提倡「以學科爲本位」的理念，並強調藝術教育的價值論。艾斯納強調藝術對人類經驗與瞭解的獨特貢獻與藝術的工具性價值，

並認為藝術能提供獨特的視覺境界，增進美的感受性，並且具有傳達、維繫與開拓精神領域的功能（劉豐榮，1986）。艾斯納「以學科為本位」的藝術教育理念（Discipline-Based Art Education），其內容包括藝術創作、藝術評論、藝術史、及美感教育。在當代的美育哲學思想方面，艾斯納的藝術教育理念對於藝術教育的課程規劃與設計，以及美術教育的提昇，具有深遠的影響。

創造與創造思考能力的分野與界定向來受到學術界的重視。研究創造力教育的學者們也曾經嘗試透過心理、生理、社會、教育等不同的切入點來探討創造力教育的意義與內涵。根據研究者所持的個人觀點與立場的差異，創造力的解釋有很大的分歧（陳龍安，1997）。簡單歸類之，可以有以下幾個觀點：

基爾福特（Guilford，1967）提出創造是一種能力，包含了擴散性思考的敏覺力（Sensitivity）、流暢力（Fluency）、變通力（Flexibility）、原創力（Originality）與精進力（Elaboration）。

格列格（Gallagher，1975）認為創造是一種經歷與過程，包含了準備期（Preparation）、醞釀期（Incubation）、豁朗期（Illumination）、和驗證期（Verification）。

威廉斯（Williams，1970）指出創造是一種人格特質，包含了冒險心、挑戰心、好奇心和想像心。

由於對創造力所持觀點的不同，許多學者認為創造力具有以下特色：

賈馥茗認為綜合的創造說，應著眼於創造的能力、創造的心理歷程、創造的行為結果，因此「創造為利用思考的能力，經過探索的歷程，藉敏覺、流暢、與變通的特質，作出新穎與獨特的表現」（1976）。

陳龍安認為「創造力是指個體在支持的環境下結合敏覺、流暢、變通、獨創、精進的特性，透過思考的歷程，對於事務產生分歧性的觀點，賦予事務獨特新穎的意義，其結果不但使自己也使別人獲得滿足」（1997）。

郭有遙認為「創造是個體或群體生生不息的轉變過程，以及智、情、意三者前所未有的表現。其表現的結果使自己、團體、或該創造的領域進入另一更高層的轉變時代」（1989）。

根據研究，傳統的學校教育，偏重於歷史知識的記憶、被動的接受與練習先人的智慧結晶，而忽略了個人思想上的啟發與冒險。創造力教育的意涵在於鼓勵教師塑造因時制宜的教學情境，啟發學生創造的動機、引導學生創意的討論、鼓勵學生創意的表現，讓學生在創意環境中激盪反應與回饋，進而思考該領域的相關知能（李錫津，1987）。

透過教學或是有計畫的訓練課程可以增強創造能力，後天環境與教育的互動也會影響創造力的發展（王其敏，2004）。打破傳統教室的隔間限制、改善富創意的學習情境佈置等方法都有助於提升創意美勞教學成效（蕭寶玲，2002）。在過去數十年間，台灣地區的藝術教育工作者也曾經多方嘗試創意美術的教學設計，利用「音感作畫」的實驗活動，將個人的創意思考與美術活動相結合（蕭寶玲，2002）。這種將聽覺藝術的音符律動轉化為視覺藝術的繪圖表現，豐富了美術教學的多樣性。

許多學者認為創造力教育難有固定遵循模式，但可以透過各種不同的方式來施行。余玉照認為「創意教學」是運用創意以突破或超越常規慣例的教學模式。他也認為促成創意教學成功的因素包含「選用優良教材以及營造有利的教學環境」（2004）。

吳青山主張創意教學應包含六個基本要項：教學要「活潑多元」，鼓勵學生「主動參與」，教學時應「資源運用」，強調師生間的「班級互動」，激發學生的「學習動機」，培養學生「問題解決」的能力（2002）。

ATDE（愛的）教學模式強調問（Asking）、想（Thinking）、做（Doing）、評（Evaluation）等四個要素。在 ATDE 模式中，讓學生在舊有的知識及經驗中進行聚斂性（Convergent thinking）與擴散性（Divergent thinking）思考（陳龍安，2002）。

綜觀以上學說可以得知，為全面促進學生素質的提昇，設計一個開放、多元、尊重、連貫、靈活的創造力教育課程架構，必須包含使學生擁有整合解決問題的能力、使教師擁有尊重學生個別差異的態度、使學校擁有營造有利創意教學環境的認知，這些基本考量已經成為創造力教育不可或缺的要項。

二、通識教育的意涵

早在民國 45 年，東海大學就已經為大一與大二的學生開設通識教育課程。這些課程著重於人文領域並強調為培育學生全盤的人格發展與深厚人文素養，大學生應對於自然、社會、和人生有綜合性的瞭解（<http://www.thu.edu.tw>）。

民國 47 年教育部也頒布大學「共同必修科目」，通識教育正式成為我國高等教育的重要政策之一。民國 73 年發佈的「大學通識教育選修科目實施要點」，更明確指出「文學與藝術」、「歷史與文化」、「社會與哲學」、「數學與邏輯」、「物理科學」、「生命科學」、「應用科學與技術」等七大學術範疇為選修課程。自 84 學年度起，依大學法課程自主的精神，各校紛紛獨自規劃多元和自主的通識教育課程。

多年來，國內外學者也對「通識教育」提出不同的見解。黃俊傑認為「通識教育」是朝向完整人格的建立，促成自我解放的教育（2003）。在教育部專案委託中華民國通識教育學會研究之「我國大學校院通識教育評鑑理論與實施之研究」明確指出國內學者對「通識教育」的看法。要點包含：

1. 「通識教育」的目的在培養尊重生命意義、珍視歷史文化、和關懷人類前途的共識。
2. 「通識教育」的方法在幫助個人發揮理性、道德、價值觀、潛能、人性。
3. 「通識教育」應著重知識的廣博和統整性。
4. 「通識教育」要培養的技能包含表達、溝通、綜合、分析、瞭解、批判等（黃俊傑等，1997）。

國外學者對「通識教育」的觀點。內容包含：

1. 培養學生具備進一步研究學問所需的基本能力。
2. 培養學生成為具有世界觀的公民，並對其他文化包容探索。

3. 培養學生對社會的關懷，成為積極參與解決社會問題的現代公民。
4. 培養學生對倫理與道德的思考，當面臨問題時能做正確選擇和敏銳判斷（黃俊傑等，1997）。

綜合上述得之，通識教育可以是一種教育策略，藉由選修課程，開拓學生胸襟。通識教育可以是一種文化取向，藉由選修課程，推動價值觀的形成。通識教育可以是一種教育目標，藉由選修課程，提昇生活品質。

檢視通識教育最有效的方式，是透過現有的例子，找出個別特質及形成原因，然後參照範例，進行課程規劃（何秀煌，1998）。但是，各大學因為教育理念與性質的不同，應該遵循不同的課程架構，以提供更多元的思考模式和角度，豐富社會的價值觀（黃俊傑等，1997）。

三、美感教育的意涵

中國古代的美育哲學思想大都出於儒家的孔子、孟子、荀子和道家的老子、莊子。儒家的哲學思考觀點強調「美」即是「善」的二合一觀點。孔子的美育思想可由論語述而篇中「志於道、據於德、依於仁、游於藝」得知，孔子強調以美育內涵為教化的功能（伍振鷺，1992）。孟子主張透過人性本善的思想指引，使個人的行為趨於美、善的境界（孫良人，1989）。荀子認為人性本惡，唯有透過美感教育的發揮才能使社會和諧（蔡仁厚，1988）。道家的美育哲學思考強調形式和意境上的對照，老子主張的「素樸之美」是超越物象之意境上的美育思想（葉朗，1986）。莊子主張「意境」上的美勝過「形象」上的美，精神內在的美最為重要（徐復觀，1988）。

民國元年，蔡元培將西方美學的思想與美感教育的精神引進當時的中國，在教育宗旨中明訂：「注重道德教育、以實利教育、軍國民教育輔之；更以美感教育完成其道德」（蔡元培，1911）。蔡元培任職北京大學校長期間，更提出了全面有系統的實施美育計畫。蔡元培認為美感教育可以代替宗教的功能並建立世界觀的全人教育（李雄輝，1979）。

西方的美育哲學思想來自於古希臘羅馬時期的「博雅教育」。和儒家精神相似，早期西方對於「美」和「善」的概念是不分離的（朱光潛，1983）。直到西元一七九三年，德國哲學家席勒（F. Schillers, 1759-1805）提出「透過情義的陶冶，以培養統整的人格」，美育的思考觀念才正式成型（林政華，1995）。

蘇格拉底（Socrates, 407-399 B. C.）相信「美」即是「善」，而藝術的功能即是在模仿美的形象與性格（王恭志，1998）。柏拉圖（Plato, 427-347, B. C.）的觀念論主張真、善、美是融為一體而不可分的（徐宗林，1985）。蘇格拉底和柏拉圖的理想主義美學理念為黑格爾（G. W. F. Hegel, 1770-1831）帶來了深遠的影響。例如「美是理念的感性顯現」、「藝術的形式和內容即是美的理念」、「形式和內容的統一，訴諸感官的形象，就是美」（Osmaston，1982）。

亞里斯多德（Aristotle, 384-322 B. C.）認為美與善是有區別的。亞里斯多德認為美感是一種快感，會隨著個人審美對象的不同而引起不同的快感。英國的學者培根（F.

Bacon, 1561-1626) 認為美即是愉快，美感即是快感，唯有透過感性經驗的體會，才能感受美的價值（朱光潛，1983）。

綜觀國內外學者的研究，可以概括性的將西方的美感教育區分為以下四種表現形式：（一）理想主義之美感教育觀強調透過欣賞傑出藝術家的知名作品，能夠引導學生的審美情操，而傑出作品本身即具有普世的理想與價值，可以適時適地的反應美的本質。（二）唯實主義之美感教育觀強調藝術應著重感官訓練，美育的立場應該師法自然，也認為透過樂器和其他媒材提高身體的感官經驗，有助於瞭解美的本質、發展成熟的美育。（三）實驗主義之美感教育觀主張以學生的生活經驗為起點，強調人與環境的交互作用，進而產生美感經驗。實驗主義的美育期望藝術回歸生活，著重孩子的全面發展。（四）存在主義之美感教育觀強調提昇人的尊嚴，美醜的鑑別標準應取決於個人的自我主張。存在主義的美育教學更期望尊重學生的藝術自由，使學生能肯定個人的自我存在（邱兆偉，1992；劉文潭，1996）。

參、藝術領域的通識課程案例

在實際教學活動部份，研究者提出自 2004 年起的觀察、記錄與分析，共有人文與藝術領域之通識課程包含「藝術概論」、「美術鑑賞」、「創意美勞」等來探討藝術領域的通識課程案例。

一、通識課程案例之藝術概論

環境與藝術的結合也許有視覺、聽覺、表演等不同表現方式，但根據研究者的經驗發現，這些表現方式可以概括性的區分為生活藝術、民俗藝術、創作藝術和商業藝術等類別。研究者教授通識課程「藝術概論」時，針對生活藝術、民俗藝術、創作藝術和商業藝術進行 18 週的學期課程規劃，教學活動重點包含：

生活藝術是以正式或非正式的方式呈現個人的思想習慣。例如居家佈置、卡片設計、即興舞蹈、樂曲哼唱或隨筆塗鴉等。這些生活藝術也是豐富聯想力和品味的表現。

民俗藝術是透過族群共有的記憶和傳承，表現出特定族群的歷史脈絡和審美觀感。民俗藝術的範圍有傳統工藝、傳統音樂、傳統戲劇等。民俗藝術的創作，應被視為是融合了歷史和社會發展的精神性、整體性、裝飾性和原始性的常民藝術。

創作藝術是純粹以藝術的出發點為考量，進行實質的創作行為。創作藝術的範圍包含了美術、音樂、舞蹈、戲劇、電影等。這些創作藝術是以一種生活附加價值的方式與社會結合成為精神的內涵，進而成為環境不可或缺的一部份。

商業藝術的表現方式和我們的日常生活息息相關。舉凡廣告招牌、商業產品、娛樂產業等都屬於商業藝術的範疇。成功的商業藝術能夠透過藝術的包裝手法展現商業行為，並使人在不知不覺的過程中親近、了解、和接受包裝後的產品或物件所呈現的整體環境。

簡而言之，生活藝術、民俗藝術、創作藝術和商業藝術都是環境與藝術結合的產物。（劉立敏，2004）。「藝術概論」的課程目標是希望透過以美術創作和美術欣賞為主的教學

法則，培養學生活用基本知識、解決生活問題的能力。因為面對的是非美術相關科系的大學學生，筆者對學生的態度是包容、接納和尊重。研究者嘗試提供一個支持性的環境，鼓勵學生激發自我的美術創意潛能。

二、通識課程案例之美術鑑賞

2005年三月份的商業周刊和管理雜誌不約而同的以大篇幅強力報導創意新時代與美感新趨勢的來臨。商業周刊報導指出：累積社會的美感能量，台灣才能擁有國際格局（楊蕙菁，2005）。管理雜誌分析：美感意識和美感認知的自我察覺能力，已經成為競爭力重要的一環（成章瑜／楊永妙，2005）。

商業周刊第903期以「美力時代」為封面故事，探討美的培養、美的庫藏、和美的創造力教育。專文中強調台灣社會已經走過經濟起飛的年代，唯有透過對感受力的培養才能發展台灣下一代的國際格局與競爭力。

管理雜誌第368期以「BQ來了」為封面故事，強調現代的國際企業競爭力取局於BQ。BQ包含了Brain（腦力）、Beauty（美力）、Behavior（行為力）。這種腦力、美力和行為力的結合，其實正是創造力的整體展現。

人與週遭的自然環境有特殊的不可分割性。如果人與環境的互動呈現對立狀態，人與自然之間將毫無孺慕之情，而且恆處於緊張對立之狀態（黃俊傑，2003）。

研究者在教授通識課程「美術鑑賞」時，曾針對公共空間藝術進行九週的課程規劃。

教學目標如下：1. 引領學生瞭解美術的基礎理論，以豐富自我生活。2. 鼓勵學生從視覺的感覺與知覺為中心認識公共空間藝術。3. 指導學生分別就觀賞者的立場、藝術家的態度、和批評家的角度分析公共空間藝術品。

這個以公共空間藝術為教學活動重點的單元包含三個部分：

1. 公共藝術賞析：公共藝術不一定非要是美術館的經典藏品，但必須定位為當代的平民藝術。
2. 環境藝術賞析：以臺灣地區的藝術發展而言，環境藝術與社會的互動相當多元，甚至是以革命性、實驗性、精神性和短暫的文化等方式呈現。
3. 建築創作賞析：成功的建築創作不僅是藝術的焦點，並具有提升生活素質、帶動城市發展和記錄當代文明的特點。

在教學方法方面，「美術鑑賞」課程結合了縱向和橫向的統整概念。縱向統整包含：以藝術品形成的時間先後順序導引教學，依序探討過去、現在和未來的美術知識整合和連貫。橫向統整包含，人、事、時、地、物等要項與藝術活動的相關性探討。期望透過縱向和橫向的統整，培養非美術相關科系的學生利用原有的專業領域知識，進行擴散性與聚斂性思考，進而對美術領域提出創造性與批判性的思維。

在教材選用方面，「美術鑑賞」課程選用了近百張彩色投影、影像資料、校園實景與報章雜誌剪輯等教材。期望透過藝術的語彙，傳達非語文的溝通形式，進而提升大學非美術相關科系學生的直覺、推理、聯想與想像的創意思考能力。

三、通識課程案例之創意美勞

研究者在教授通識課程「創意美勞」時，曾以創意服裝舞會為題進行四週的課程規劃，鼓勵學生透過美學、美術批評、美術史、美術創作之統合理論進行名畫服裝的製作（圖一）。

圖一：94 學年度第 1 學期通識課程「創意美勞」之服裝展示



上圖左一 體育系三年級沈志君展示創意服裝孟克（Edvard Munch）系列。

上圖左二 體育系三年級陳詩蓉展示創意服裝畢卡索（Pablo Picasso）系列。

上圖右二 英語系二年級胡修榕展示創意服裝馬內（Edouard Manet）系列。

上圖右一 體育系三年級賴健治展示創意服裝梵谷（Vincent van Gogh）系列。

「創意美勞」課程教學目標如下：1. 以生動活潑的引導方式及輕鬆愉快的教學情境開發美術創造力。2. 鼓勵學生瞭解創意的過程、美勞的特質、與啟發性教材教法的開拓。3. 指導學生能分別就創作者的立場、美術理論的支持、和實用功能來進行名畫服裝的製作。

這個以創意服裝舞會為題的單元，嘗試透過藝術教育心象表現教學的過程：準備、探索、表現、欣賞評鑑等階段完成（陳朝平、黃壬來，1995）。其實也正符合創意教學模式 ATDE 的四個要素，運用適當的教學策略、刺激、指導、鼓勵許多非美術相關科系的大學學生自動學習。

1. 準備（問）：教師於課前預告主題，佈置教學情境，課中啟發創作動機。
2. 探索（想）：由學生自行想像、思考、觀察、嘗試描繪、製作草圖。對於欠缺藝術專業訓練的通識課程學生而言，探索與構思階段可利用圖書館或視訊設備蒐集資料。
3. 表現（做）：運用選定媒材，依構想要點順次進行，適學生需要，可以個別或分組方式，透過問答和討論來改善工具的使用和材料的處理。教師也可以適時指導，協助解決形式結構、媒材與技法運用等問題，但教師不宜以專業角度要求學生，應該尊重學生的興趣、能力、程度的個別差異。
4. 欣賞評鑑（評）：包含自我作品展示、互相欣賞與批評、教師講評等要項。

肆、藝術領域的通識課程教學發現

余玉照指出「對每一位教師與學生來說，清楚地認知創意的崇高價值將成爲其教學歷程中一個極爲重要的轉戾點」(2004)。研究者透過個人過去二年來近乎以行動研究的方式對於大學通識課程的觀察後，整理出以下幾點心得：

一、以「學習者」爲中心的課程設計有助於學生學習

有鑒於學生過去學習經驗的差異，任課教師通常需要針對學生特質採取截然不同的引導方式與訓練。特別是當這門通識課程強調以「學習者」爲中心時，如何兼顧學生感受、學生參與、權利分享或共同責任，已經成爲多元的挑戰。

研究者發現結合強調自我實現 (Self Actualization) 和自導式學習 (Self-Directed Learning) 的課程設計有助於通識教育的學習，這點正好符合資深學者黃政傑提出的課程設計概念 (1991)。以創意美勞課程爲例，體育系或英語系的學生必須以創意服裝舞會爲題瞭解美學、美術批評、美術史、美術創作之統合理論進行名畫服裝的製作，每一位學生都可以自己爲中心，任意選擇感興趣的題材表現自我的理念。透過閱讀藝術家生平、時代趨勢、表現風格等來呈現個人創意服裝的特色。廣義而言，學生可以說是在一種自然而然的環境中進行自導式學習。

二、師生對話有助於創意概念的澄清

大學通識課程大多爲每週二小時的上課時間，對於創意美術教學而言，是一個相當大的挑戰。尤其當學生的創意發想和實踐歷程經過準備、醞釀、豁朗後的驗證，才能找到問題癥結所在，因此，對學生而言，下課前的師生對話有助於釐清學生的創意概念。對教師而言，透過對話，可以給予學生更多的肯定與指導。以美術鑑賞課程爲例，透過 3-5 分鐘的行間巡視或小組討論進行師生對話，有助於鼓勵非美術相關科系的學生利用原有的專業領域知識，進行擴散性與聚斂性思考，進而對美術領域提出創造性與批判性的思維。

三、重視視覺與語言的雙重溝通能力

藝術領域的通識教育可以提供非傳統語文訓練的溝通機會與形式。透過良好的創意美術理論與學習，可進而提升學生對於直覺、推理、聯想的創意思考能力。另一方面，視覺和語言的雙重表達與溝通，將使現今的教育大學通識課程逐漸脫離技術本位主導模式及傳統教育方法的限制，而邁入開放、自主學習的全方位人文學習。

四、混合式學習法的教學策略

透過觀察、學生課後回饋反映與師生晤談，研究者瞭解 E 世代的學生熟悉網路選課、交作業、收集生活資訊、下載 mp3 等的網路使用和學習方式，研究者更深刻體認混合式學習法的教學策略可用於藝術領域的通識課程中。

研究者認爲強調成人教育中 e-learning 和 c-learning 同時著重的混合式學習法，有助於提昇學生的學習成效。通識課程中的 e-learning 學習促使教學者運用視覺媒體、電腦數

位科技等支援系統進行非傳統教學模式，c-learning 學習則兼顧傳統教室環境中的師生互動與對話，穩定學生情緒、培養師生良好情誼的默契。

啟示與建議

以上相關討論是研究者從自身經驗出發，對通識課程的理論與實務進行檢視，研究者深刻的體驗到，大學的藝術領域通識課程應結合生活實例中的環境與藝術、強調人與環境互動的協調、培養創造力思維邏輯，希望因此培養擁有美術能力與創造力經驗的優秀青年。環境與藝術的結合可以概括性的區分為生活藝術、民俗藝術、創作藝術和商業藝術等類別。人與環境互動的協調則有公共藝術、環境藝術與建築創作等融合層次。培養創造力思維邏輯則是希望透過美感訓練，大學學生能夠勇於探索與表達自我。

透過研究者個人過去二年來對於大學通識課程的思考、反省與檢視後，研究者也於 95 學年度第一學期提出通識教育改進計畫（獲教育部顧問室經費補助）。課程內容以美術的主題性和視覺思考策略進行深度探討。課程著重於人、環境與藝術整合的理論與實務，期望因此培養學生具備 21 世紀公民美學意識。主題劃分為藝術的緣起、創造的歷程、環境與藝術的發展、視覺經驗、公共藝術與美感社會等視覺文化要項。藉由視覺主題深度討論，進而落實學生的視覺感受、口語表達、文字組織、創建思維等基本能力的綜合學習。

曾經被譽為台灣美學大師的蔣勳認為：「美的本質就是創造力」（劉佩修／賀先蕙，2005）。美術教育的目的在培養具有細膩感受力、能體認個體與環境互動的「自我」。因此，美術教育與創造力的整合課程，並不在於培養學生擁有貴族品味，或是主流價值的經驗，而是希望透過美感與創造力經驗的探索，培養美感意識、覺察創造力認知、擁有自信。

在市場全球化、資訊透明化的國際社會競爭叢林，專業能力中的學歷與經歷固然重要，但是通識教育、美術教育、與創造力教育的培養卻是職場經驗與人際互動中決勝負的關鍵之一。因為，創造力教育的可貴在於培養回顧舊經驗、探索新經驗、進而組成全新知識的能力，美術教育則有助於啟發美的感受力，通識教育則是有助於培養自我肯定和建構完善群我關係的行為力。

（本研究內容改寫自國立政治大學教育系於 2005 年 5 月 20 日主辦之「學習與創造，教育與創新」國際學術研討會所發表之口頭論文摘要）

參考文獻

一、中文部分

- 王其敏（2004）。創意理論在圖像創作教學之應用研究。第二屆創意開發學術研討會論文集。嘉義：國立嘉義大學人文藝術學院，463-482。
- 王恭志（1998）。美感教育的哲學理論之探析。教育資料與研究，**25**，62-27。
- 成章瑜，楊永妙（2005）。BQ，第一眼就要贏。管理雜誌，**368**，54-57。
- 伍振鸞（1992）。中國教育思想史（先秦部分）。台北：師大書苑。
- 朱光潛（1983）。論美與美感。台北：世華文化社。
- 李雄輝（1979）。蔡元培美感教育思想研究。國立台灣師範大學教育研究所集刊，**22**，495-503。
- 李錫津（1987）。創意思考教學研究。台北：台灣書店。
- 余玉照（2004）。創意快遞：創造力資源手冊。台北：東元科技文教基金會暨中華創造學會聯合出版，26-27。
- 余玉照（2004）。創意教學樂無窮。第二屆創意開發學術研討會論文集。國立嘉義大學人文藝術學院編印，1-10。
- 何秀煌（1998）。從通識教育的觀點看 - 文明教育和人性教育的反思。台北：東大圖書。
- 吳青山（2002）。創意教學的重要理念與實施策略。台灣教育，**614**，2-8。
- 林政華（1995）。審美教育的理論與實踐。藝術學報，**56**，215-226。
- 邱兆偉（1992）。教育研究歷程與設計問題。教育文粹，**21**，71-82。
- 洪懿妍（2003）。新世紀，世界向美走。載於天下（編輯）。美的學習—捕捉看不見的競爭力。台北：天下雜誌。
- 徐宗林（1985）。西洋教育思想史。台北：文景出版社。
- 徐復觀（1988）。中國藝術精神。台北：台灣學生書局。
- 孫良人（1989）。先秦儒家與道家美育思想的比較。藝術學報，**45**，173-194。
- 郭有遙（1989）。創造的定義及其所衍生的問題。創造思考教育，**1**，10-12。
- 葉朗（1986）。中國美學史大綱。台北：滄浪。
- 蔡元培（1911）。對於教育方針之意見。載於聞笛、水如（主編）。蔡元培美學文選。台北：淑馨。
- 蔡仁厚（1988）。中國哲學史大綱。台北：台灣學生書局。
- 陳伯璋（1980）。社會變遷中我國大學教育的「解構」。載於淡江大學教育研究中心（主編）。二十一世紀我國高等教育的發展趨勢。台北：師大書苑。
- 陳朝平、黃壬來（1995）。國小美勞科教材教法。台北：五南圖書。
- 陳龍安（1997）。創造思考教學的理論與實際。台北：心理出版社。
- 陳龍安（2002）。創造力的開發的理念與實踐。創意開發學術研討會。嘉義：國立嘉義大學人文藝術學院，1-20。

- 黃光國 (1999)。論人的素質。人的素質論文集。台北：法鼓人文社會學院，16-24。
- 黃政傑 (1991)。課程設計。台北：東華書局。
- 黃俊傑 (1997)。我國大學校院通識教育評鑑理論與實施之研究。台北：教育部。
- 黃俊傑 (2003)。大學通識教育探索：台灣經驗與啓示。台北：中華民國通識教育學會。
- 楊蕙菁 (2005)。美力時代。商業週刊，903，69-72。
- 賈馥茗 (1976)。英才教育。台北：開明書局。
- 劉文潭 (1983)。中西美學與藝術評論。台北：中央文物供應社。
- 劉文潭 (1996)。藝術即經驗—詳介杜威的美學。藝術學報，58，103-117。
- 劉立敏 (2004)。初探公共藝術、環境藝術與建築創作。九年一貫課程的資訊教育與環境教育融入「藝術與人文」學術研討會論文集。屏東：國立屏東師範學院視覺藝術學系，101-108。
- 劉佩修，賀先蕙 (2005)。蔣勳美學開講。商業週刊，903，74-79。
- 劉豐榮 (1986)。艾斯納藝術教育價值理論研究。省立嘉義師專學報，16，99-115。
- 蕭寶玲 (2002)。九年一貫「藝術與人文」領域教師的創意培訓案例。第一屆創意開發學術研討會論文集。嘉義：國立嘉義大學人文藝術學院，225-240。

二、英文部份

- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Gallagher, J. J. (1975). *Teaching the gifted child* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Osmaston, F. P. B. (1982). Georg Wilhelm Friedrich Hegel. In A. Hofstadter & R. Kuhns (Eds.), *Philosophies of Art and Beauty*. New York: Random House.
- Williams, F. E. (1970). *Classroom ideas for encouraging thinking and feeling* (2nd ed.). New York: D. O. K. Publishers. Inc.

海頓鍵盤奏鳴曲探索

The Exploration of Haydn's Keyboard Sonatas

吳雅婷*
Ya-Ting Wu

(收件日期94年10月14日；接受日期95年8月24日)

摘要

交響曲和弦樂四重奏在海頓當代就廣受矚目，直到今日還十分受歡迎。除了交響曲和弦樂四重奏，海頓也不斷在寫鍵盤奏鳴曲，這些奏鳴曲除了自我創作之外，還寫給一些崇拜者與學生。海頓的鍵盤奏鳴曲最能代表他鋼琴音樂的風格，創作期間很長，其數量和語彙都極具代表性。這些鍵盤奏鳴曲的創作期間處於一個鍵盤樂器演變與音樂風格演進的激變時代。當時鍵盤樂器的演變也深深影響到海頓的鋼琴音樂的創作。古典時期奏鳴曲風格的演進完全反映在海頓的作品上，而這些作品也突顯了海頓的成就。

本文將從幾個不同的角度來討論海頓的鍵盤奏鳴曲，並歸納出他對古典時期鋼琴奏鳴曲的貢獻。

關鍵詞：海頓、鍵盤奏鳴曲

*台南科技大學音樂系專任助理教授

Abstract

The Symphonies and String Quartets in particular attracted wide public attention in Haydn's time, and have enjoyed to this day unwavering popularity. Yet Haydn still took time to write keyboard sonatas for smaller circles of admirers and students, and for his creative purpose. Haydn's keyboard sonatas represent the heart of his piano style. The creation of these sonatas spanned a long time, and was significant achievement in Haydn's compositions because of its volume and spirit. Haydn was writing keyboard sonatas in a time of rapid transition, not only in the development of keyboard instruments, but also in the development of musical form and idiom. The improvement of keyboard instruments also influenced greatly on Haydn's piano writing. The evolution of keyboard sonata style during the entire Classical period is mirrored in Haydn's work, which stands out as the superior accomplishment among many.

This paper will examine Haydn's keyboard sonatas based on various studies and generalize his contribution to the development of piano sonatas in the classical period.

Keywords : Haydn, Piano Sonatas.

前言

在十八世紀的鍵盤作曲家當中，海頓 (Joseph Haydn, 1732-1809) 可以說是相當特殊的一位。他本身精通好幾種鍵盤樂器：大鍵琴 (Harpsichord)、古鋼琴 (Clavichord)、管風琴 (Organ) 和鋼琴 (Fortepiano)。從鋼琴、鋼琴音樂和鋼琴演奏法三者的歷史來看，有兩個共同的特點，一是三者的產生和發展都離不開同一個基石—古鋼琴，二是三者之間有著極為密切的關係，它們的每一步發展都是相互促進及相互影響的。1709 年義大利人克里斯多佛利 (Bartolomeo Cristofori, 1665-1731) 於弗羅倫斯發展出了第一架鋼琴。到了十八世紀後半段，鋼琴經過不斷的改善才逐步取代了古鋼琴。現代鋼琴產生之初並無自己的音樂作品，先是在鋼琴上彈奏古鋼琴音樂，然後有為「古鋼琴或鋼琴」而作的作品，進而又有為「鋼琴或古鋼琴」而作的作品，最終才有專為「鋼琴」而作的音樂作品。而鋼琴演奏同樣也是在古鋼琴演奏法基礎上，隨著鋼琴的不斷改善，鋼琴音樂的發展而發展起來的。

海頓六歲之際開始學習大鍵琴，後來彈得非常好，漸漸教一些學生或幫忙一些聲樂家伴奏。海頓彈奏管風琴主要是為了教堂中的工作，在教堂除了彈奏管風琴外，也經常需要大鍵琴相互配合著演奏。在海頓一生當中，一直擁有著古鋼琴這個樂器。對海頓而言，古鋼琴是極佳的作曲工具。晚期的大作《創世紀》(Creation) 也是在古鋼琴的協助下，完成譜曲的工作 (James, 1930, p. 315)。至於鋼琴，海頓接觸的時間較晚，在海頓所有的鍵盤奏鳴曲中，只有最後的五首奏鳴曲在譜上註明是「鋼琴奏鳴曲」(Pianoforte Sonata)。荷蘭學者霍玻肯 (Anthony von Hoboken, 1887-1983) 依海頓作品的種類和創作年代編號，共編了三十一卷，而大部份的鋼琴奏鳴曲都編在第十六卷 (XVI)。這些奏鳴曲將近一半的作品大約在 1770 年代譜成，剩下部份的三分之二在此之前完成，另外的三分之一則是在此之後完工。學者布朗 (Peter Brown) 的研究報告指出「海頓大概有三十二首奏鳴曲的創作主要是給大鍵琴這樂器，九首為古鋼琴，十二首為鋼琴」(1986, pp.166-170)。正因為海頓的鋼琴作品可給予不同的樂器演奏，也由於作品上之記載，使我們可以了解到三種不同樂器相互演變的過程、在作品中透露出不同的特色，及海頓創作的心路歷程。除此之外，本篇文章將進一步介紹海頓如何將他的風趣與幽默，表現在鍵盤音樂上，及兩次英倫之旅後對海頓音樂創作上的影響。

海頓五個不同時期的鋼琴奏鳴曲

一、第一時期：1750 至 1765 年

海頓早期的鋼琴奏鳴曲，經常出現嬉遊曲 (Divertimento) 與組曲 (Partita) 的標題。在當時奏鳴曲的名稱十分籠統，組織架構也無嚴格的規定，所以經常與嬉遊曲、組曲等其他的標題交替使用。這一類奏鳴曲受到瓦根塞爾 (Johann Christoph Wagenseil, 1717-1777)、蒙恩 (Matthias Georg Monn, 1717-1750) 與加盧皮 (Baldassare Galuppi, 1706-1785) 等人的影響很大 (Maunder, 1998, p. 95)。有一點值得提出的是，海頓在技巧上從瓦根塞爾那裡受益

匪淺，即精心運用一些裝飾性成份，以此形成旋律風格的一個顯著部分（王恩冕譯，1996, p. 15）。例如：《G大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第16卷：第8首》(Hob. XVI: 8) 第三、四小節裡的附加三連音僅僅是迴音 (Turns)，卻仔細地寫出來以表明它的作用，即是該旋律思想的一個重的組成部份（譜例一）。另外，《G大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第16卷：第6首》(Hob. XVI: 6) 與《C大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第16卷：第10首》(Hob. XVI: 10) 的第一樂章也有許多相同的例子。

【譜例一】：《G大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第16卷：第8首》，第一樂章，第1至4小節。

本時期的奏鳴曲主題較短，有許多連續的反覆，調性統一，無論是三個或四個樂章的奏鳴曲，都採用相同的調性。每個樂章都分為兩大段，各段的結尾均有反覆記號，甚至連奏鳴曲的第一樂章也如此，只是第二段比第一段篇幅長，含有展開部的成份，顯然這些奏鳴曲未脫離二段式組曲的影響。舞曲的色彩濃厚，尤其是第二和第三樂章經常出現小步舞曲 (Minuet)。就整體而言，本時期的奏鳴曲結構較鬆散，未脫離嬉遊曲或組曲的窠臼。

海頓在他的鋼琴作品當中使用了大量的七和弦，自然不足為怪。但是，如果我們仔細去分析海頓作品中和弦的結構，就會發現在早、中期的作品中，較多使用了省略三音的導音七和弦。例如：《C大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第16卷：第10首》(Hob. XVI: 10) 第一樂章的第37小節，即出現了省去三音的半減七和弦（譜例二）。

【譜例二】：《C大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第16卷：第10首》，第一樂章，第37至38小節。

這可以說是和聲史上和聲演變的一個重要階段，由於完整的七和弦及省略三音或省略五音的七和弦交替使用，在長期的音樂實踐中，完整和省略五音形式的七和弦取代了省略三音的七和弦，而被固定下來。七和弦在使用中作為獨立的和弦形式，在海頓後期作品中，已經完全定型。

二、第二時期：1766 至 1771 年

1766 到 1771 年是海頓在作曲歷程上的重要轉折期。海頓經歷了浪漫主義激變時期 (Romantic Crisis)，這是狂飆運動 (Sturm und Drang) 的一部份，這運動大約從 1760 年至 1780 年，它不但有著解放思想的作用，也深化了人們對文藝的敏感和理想。海頓本人亦深受這股強大浪漫主義風潮的影響，開始對音樂要求深刻的情感和氣魄。《c 小調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 20 首》(Hob. XVI: 20) 即是本時期的巔峰代表作 (Taggart, 1988, p. 16)。這首作品開始不久，即會被那一股帶著悲傷抒情的氣息所吸引 (譜例三)，本首作品在詩意和狂熱之間產生強烈對比。在許多突然改變情緒的樂段、中斷的休止符、強烈大小聲對比及速度的轉換 (有許多地方暗示彈性速度) 等交叉進行下，使得本樂章更突顯其戲劇化的效果。這是海頓全部鋼琴奏鳴曲中唯一一首 c 小調的作品。從這首奏鳴曲中也可以看出，海頓想放掉一些過去的創作步驟並找尋新的途徑。

【譜例三】：《c 小調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 20 首》，第一樂章，第 1 至 3 小節。



除了上述的作品之外，《g 小調奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 44 首》(Hob. XVI: 44) 與《降 A 大調奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 46 首》(Hob. XVI: 46) 的慢板樂章也都是這類型的代表作。本時期的作品除了勇於表達情感之外，海頓也確實下了許多功夫在整個奏鳴曲的架構上，樂句的結構也較完整，慢板樂章中的情感也更為深刻。除此之外，海頓也會為改變音色而作了一些設計。例如：在《D 大調奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 19 首》(Hob. XVI: 19) 抒情的第二樂章，左、右手同時在高、低音譜表奏出悠長的樂句，試圖在鍵盤上表現出大提琴的音響 (譜例四)。

【譜例四】：《D 大調奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 19 首》，第二樂章，第 31 至 42 小節。

再來看本首奏鳴曲第一樂章的 53 至 63 小節，在這個較長的樂句中，海頓事實上是暗示一個漸強的效果 (Tung, 1981, p. 324)。我們可以看得出那種戲劇化的擴張效果，是要表達內心深處逐漸擴張的情感，這種手法在當時是一種新的嘗試。海頓欲使用漸強 (*cresc.*) 來替代第一時期階梯式的 (*terraced*) 強弱層次 (譜例五)。

【譜例五】：《D 大調奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 19 首》，第一樂章，第 51 至 65 小節。

The image displays three staves of musical notation, numbered 57, 60, and 63. Each staff consists of a treble clef and a bass clef. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and fingerings. Staff 57 shows a sequence of notes with fingerings 1, 2, 3, 4, 2. Staff 60 shows a sequence of notes with fingerings 2, 3, 5, 4, 4, 3, 2, 1, 2, 4, 2. Staff 63 shows a sequence of notes with fingerings 4, 5, 4, 5, 1, 1, 4.

自《降 B 大調奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 18 首》(Hob. XVI: 18) 開始，在海頓的奏鳴曲中就很少出現嬉遊曲或組曲的標題。1770 年前後，海頓鋼琴奏鳴曲中小調作品的比例大為提高，甚至出現許多當時所罕用的調性，例如：c 小調、e 小調、f 小調及升 f 小調。這正他個人情感激動表現。第二時期的作品和第一時期相較起來，形成兩個完全不同的世界，本時期的作品已經漸漸脫離第一時期嬉遊曲的風格。在這一時期中，除了廣泛的使小調，明確的力度記號、強烈的音量對比與主題寬廣的跳躍都是海頓所發展的手法。唯一感到遺憾的是，在這時期有七首鋼琴奏鳴曲《作品編號第 16 卷：第 21 至 27 首》的原稿遺失，僅存主題的部份 (Brown, 1986, p. xviii)，如果未來能發現原稿，對本時期的風格演變將有更明確的脈絡可尋。

三、第三時期：1771 至 1780 年

1771 年至 1780 年是海頓創作的中期階段。這時期海頓的音樂風格產生了較大的變化，一部份作品開始擺脫了過去那種表面浮華、內容膚淺的傾向，創作了一些較深刻的音樂作品。較之於第二時期，海頓在本時期的創作量增加了許多。整體而言，本時期的風格屬多樣性。有第二時期狂飆運動的影子，在快板的第一樂章中經常出現輕快、優雅的洛可可風格，其中有些奏鳴曲全部三個樂章都採用相同的調性（作品編號第 16 卷：第 25、26、27 與 28 首）(Hob. XVI: 25、26、27、28)，類似早期嬉遊曲的形式。《作品編號第 16 卷：第 21 至 23 首》這三首奏鳴曲題獻給尼可拉王子 (Princess Nikolaus Esterhazy)(Sisman, 1994, p. 282)。其中《F 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 23 首》是當中的精彩之作，第一樂章一開始就洋溢著海頓的幽默。第二樂章的主題是具有田園風味的西西里舞曲（譜例六 a）。學者高登 (Steward Gordon, 1930-) 指出「本樂章影響到莫札特《F 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號 280》(K. 280) 第二樂章的寫作」(1996, pp. 108-109)（譜例六 b）。

【譜例六 a】：《F 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 23 首》，第二樂章，第 1 小節。

【譜例六 b】：《F 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號 280》，第二樂章，第 1 小節。

第三時期的鋼琴奏鳴曲顯示出，海頓無論在曲風的融合或各樂章音樂形式的均衡發展上，都做了一番努力，除了保有一些舊傳統，也積極創新求變。在作曲的技巧方面尤其提昇，特別是在對位方面。《A 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 26 首》(Hob. XVI: 26) 的第二樂章中，我們可以在看到「倒轉」(Retrograde) 的精彩之作。其中，第 11 到 20 小節為第 1 到 10 小節的倒轉，第 33 到 44 小節為第 21 到 32 小節的倒轉（譜例七 a、b）。

【譜例七 a】：《A 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 26 首》，第二樂章，第 1 至 20 小節。

←倒轉

【譜例七 b】：《A 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 26 首》，第二樂章，第 21 至 44 小節。

21

29

37

←倒轉

《A 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 30 首》(Hob. XVI: 30) 的第三樂章是變奏曲，海頓巧妙的安排對位形式在第二個變奏中（譜例八 a），二聲部創意曲的形式在第三個變奏（譜例八 b），三聲部創意曲在第四個變奏（譜例八 c）。

【譜例八 a】：《A 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 30 首》，第三樂章，第二個變奏，第 37 至 40 小節。

37

【譜例八 b】：《A 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 30 首》，第三樂章，第三個變奏，第 49 至 51 小節。



【譜例八 c】：《A 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 30 首》，第三樂章，第四個變奏，第 65 至 69 小節。



除此之外，《降 E 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 25 首》(Hob. XVI: 25) 的第二樂章，也是一首三段式的卡農 (Canon) 之作，由這些作品我們可以看出海頓對作曲技法的追求。在中期的鋼琴作品中，海頓十分重視複曲調音樂手法的運用。海頓在以主曲調音樂寫作為主的基礎上，免不了在複曲調音樂寫作技術上受到前輩潛移默化的作用。所以，複曲調音樂織體的中對位化和聲寫作，成了海頓中期創作中的特色。他使複曲調音樂手法在功能和聲的基礎上發展，使基本和聲語彙得到豐富和擴大。再如：《F 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 29 首》(Hob. XVI: 29) 第一樂章第 64 至 72 小節，也使用了較複雜半音化傾向的複曲調音樂織體寫作（譜例九）。

【譜例九】：《F 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 29 首》，第一樂章，第 61 至 72 小節。

此外，持續音在海頓早期作品中就開始使用，不過那時的持續音使用是爲了強調主或屬功能和聲的進行，用以確定、強調某一調性。然而，在中期作品中則擴大了持續音的內涵，使縱向結構的和弦出現了雙層含義。例如：《F 大調奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 29 首》第一樂章第 22 至 24 小節，右手聲部出現的是屬調的屬持續音，強調屬功能，左手聲部出現的是降 VI 級及下屬持續音，強調大調的下屬功能，到 24 小節，出現減七和弦，而三個小節從整體上卻是屬功能音響。

【譜例十】：《F 大調奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 29 首》，第一樂章，第 22 至 24 小節。

到了 1770 年代晚期，這些鋼琴奏鳴曲無論在情感或形式的表達上，都到達某一均衡的程度。出版於 1776 年的鋼琴奏鳴曲共有六首（作品編號第 16 卷：第 27 至 32 首）。其中以《b 小調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 32 首》(Hob. XVI: 32) 最具代表性。這

首奏鳴曲十分戲劇化，主題相互貫穿。第二樂章的小步舞曲，加上快速的第三樂章，其間心情的轉變，對演奏者而言，是一大挑戰。

四、第四時期：1781 至 1790 年

海頓第四時期的鋼琴奏鳴曲，風格的融合已經到達了頂峰，當時狂飆運動的情感表現不會太誇張，亦不貧乏單調。樂章的結構完整，主題的發展具統一性。《e 小調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 34 首》(Hob. XVI: 34) 可以說是本時期的一個精華代表作。它的第一樂章經由左、右手帶出一段有趣的對話式開頭，這個樂章的節奏充滿活力，情感起伏動盪。第二樂章慢板樂曲 (Adagio)，類似海頓早期洛可可形式的作品，不過較之早期的作品，結構規模寬廣了許多，樂句也較抒情。尤其是在發展部，十分流暢的樂句，相當具有幻想意味，這一類型的寫作技巧，在海頓早期的作品中倒很少出現。值得一提的是，海頓在第二樂章結束的地方標上「立即開始」(attaca subito) 的標記，這是海頓最早標上兩樂章中間不暫停、連續演奏的記號（譜例十一）。

【譜例十一】：《e 小調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 34 首》，第二樂章，第 44 至 49 小節。



第三樂章海頓標上「天真無邪」(innocentemente) 這個術語，期待演奏者以較快的速度 (Vivace molto)，表現出天真無邪、無憂無慮的情境。本樂章首重生氣活潑的音樂進行和清澈的觸鍵，尤其是注意樂句的運音法 (articulation)。本首奏鳴曲是海頓 1780 年代的一個重要代表作品，無論是結構、風格與個人情感的表達，都臻於成熟。

1780 年代，海頓在鋼琴音樂風格出現了新的傾向，他受到莫札特歌唱性曲調的感染。其中，《G 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 40 首》(Hob. XVI: 40) 與《D 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 42 首》(Hob. XVI: 42) 的第一樂章，都從歌唱性的主題開始。

【譜例十二】：《G 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 40 首》，第一樂章，第 1 至 4 小節。

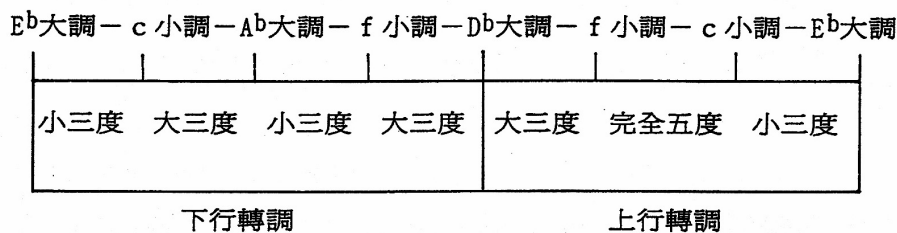


【譜例十三】：《D大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第16卷：第42首》，第一樂章，第1至3小節。

我們再來看看本時期的另一個代表作品：《降E大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第16卷：第49首》(Hob. XVI: 49)。本首作品完成於海頓第一次英倫之旅之前。1789年的3月29日，海頓第一次向他的出版商提出他將要為鋼琴這樂器創作一首作品。在當時，他剛好完成了《C大調隨想曲，作品編號第17卷：第4首》(Hob. XVII: 4) 這首作品(Landon, 1959, p. 83)。隔年1790的6月，海頓再度提及他需要一台新的、擁有五個八度史祥茲製造的鋼琴(Schanz Fortepiano)來創作奏鳴曲(Landon, 1959, p. 107)。這裡所指的這首奏鳴曲，正是這首降E大調鋼琴奏鳴曲。海頓之所以喜愛史祥茲製造的鋼琴，主要是它的觸鍵較輕，琴音乾淨悅耳，手指容易掌控，相當適用於彈奏海頓的奏鳴曲。本首奏鳴曲海頓將它獻給瑪麗安·馮·根金格(Marianne von Genzinger, 1750-1793)(Gordon, 1996, p. 119)。

《降E大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第16卷：第49首》是海頓的創作進入完全成熟階段的重要作品，在晚期的創作中，海頓對於調性的思維朝著複雜化的方向發展，戲劇化的變化完全地呈現出來。我們可以從本首鋼琴奏鳴曲中發現，發展部從主調開始，經過一系列的轉調之後，回到主和弦，再現部順利進入。其轉調的佈局見以下的圖一。

【圖一】：《降E大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第16卷：第49首》之調性佈局



由以上的圖可見，在發展部的轉調過程中，除了f小調至c小調為完全五度轉調之外，其餘各調之間均以三度關係進行轉調。像這種較複雜的轉調手法在海頓鋼琴奏鳴曲中實不多見，這種調性佈局已經預示著貝多芬的調性思為特點。

五、第五時期：1790至1795年

海頓跟隨了二十八年的主人尼可拉王子(Prince Nikolas)於1790年的9月28日去世，使得海頓留在艾斯德哈薩王宮的基本理由消失，新上任的安東王子並沒有遺傳父親對

音樂的狂熱，遣散了許多音樂家，只留下海頓和幾位負責教堂的樂師，名義上是讓海頓為他服務，事實上卻給他完全的自由。一位生於德國、定居於英國倫敦的小提琴家薩洛蒙 (Johann Peter Salomon, 1897-1974)，專程前來邀請海頓到倫敦，為當地的民衆作曲和表演，待遇優渥，於是海頓在他的熱烈邀請下，展開了倫敦之旅。

海頓由一名高級僕役轉成社會名流，獲得創作上的自由，這時啓蒙運動對他的影響越來越大，他開始有意識地面向社會、面向大眾進行創作。他的作品無論內容的深刻性、表現手法的多樣性、還是形式規模方面都有了很大的變化，對於早期貝多芬的創作有著深刻影響。從此，海頓的創作進入最晚期階段，其作品的思想性更深刻、表現力更強。海頓共有兩次倫敦之行，第一次待了有十八個月之久，於 1791 年的 1 月 1 日至 1792 年的 6 月底。第二次於 1794 年的年初再度造訪英倫，耽留到 1795 年的 8 月 15 日返回。這兩次英倫之旅對於海頓晚年造成了某一程度的影響。在倫敦期間，海頓接受了牛津大學頒予的榮譽博士學位，認識了許多當時活躍於樂壇的音樂人士如：柯萊曼悌 (Muzio Clementi, 1752-1832)、克拉邁 (Baptist Cramer, 1771-1858)、洪麥爾 (Johann Nepomuk Hummel, 1778-1837)、柏尼 (Charles Burney, 1726-1814)、洪曼達 (Nicolas Joseph Hummel, 1751-1823) 和杜賽克 (Jan Ladislav Dussek, 1760-1812) 等作曲家。海頓在這段時期出爐了許多重要的作品，例如：倫敦交響曲 (London Symphonies)、一些鋼琴三重奏，及我們將要討論的三首鋼琴奏鳴曲：《C 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 50 首》(Hob. XVI: 50)、《D 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 51 首》(Hob. XVI: 51) 及《降 E 大調鋼琴奏鳴曲，第 16 卷：第 52 首》(Hob. XVI: 52)。

海頓在倫敦期間，提供了許多觀摩機會給當地的鋼琴作曲家，他們得知了許多海頓的作曲技巧，相同的，海頓也洞悉了許多當時英倫作曲家慣用的作曲手法。就某一程度而言，海頓晚期的奏鳴曲透露了當時英國作曲家的特色。綜觀當時英倫作曲家的技法，可以發現他們普遍喜愛運用連續的三度和六度音程、雙音和弦、快速樂句、頻繁的使用雙手交叉來改變音域及變化音色，在一個較短的時間裡，盡其所能的安排以彈奏鍵盤上所有的音域，而這些特點也很容易在這三首奏鳴曲當中找到。另外，我們還可以發現一些有趣的巧合 (Graue, 1981, pp. 427-430)。例如：克拉邁在 1790 年創作的《f 小調鋼琴奏鳴曲，作品編號 4，第 3 首》(Op. 4, No. 3) 第一樂章，它的開頭和海頓《D 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 51 首》的開頭十分相似 (譜例十四 a、b)。又如：杜賽克《G 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號 24，第 2 首》(Op. 24, No. 2) 第三樂章的一個片段，也和海頓《C 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 50 首》第一樂章的一個片段設計相仿 (譜例十五 a、b)。

【譜例十四 a】：克拉邁，《f 小調鋼琴奏鳴曲，作品編號 4，第 3 首》，第一樂章，第 1 至 2 小節。

Allegro assai

【譜例十四 b】：海頓，《D 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 51 首》，第一樂章，第 1 至 2 小節。

Andante

【譜例十五 a】：杜賽克，《G 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號 24，第 2 首》，第三樂章，第 105 至 111 小節。

[Allegremente]

【譜例十五 b】：海頓，《C 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 50 首》，第一樂章，第 66 至 67 小節。

[Allegro]

再如：杜賽克在 1795 年出版的《D 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號 31，第 2 首》(Op. 31, No. 2)，它和海頓《D 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 51 首》不僅調號相同，其第一樂章一個雙手對話的片段，也和海頓本首奏鳴曲第一樂章的一個片段十分雷同（譜例十六 a、b）。

【譜例十六 a】：杜賽克，《D 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號 31，第 2 首》，第一樂章，第 96 至 98 小節。



【譜例十六 b】：海頓，《D 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 51 首》，第一樂章，第 44 至 45 小節。



綜上所述，可以有以下的推斷：第一，海頓在倫敦期間，有些作曲家還十分年輕，名氣也不大，以至於海頓也就較不忌諱受到他們的影響。但是，柯萊曼悌這位作曲家就比較難判斷是否在這段時期影響到海頓，因為早在 1780 年以前，海頓就看過他的作品。他的音樂可能早於海頓在倫敦期間就影響到他。就整體而言，柯萊曼悌、杜賽克和克拉邁這三位鋼琴家在海頓心目中最具份量，也留下深刻的印象。第二，海頓奏鳴曲和當時英倫作曲家的關聯性，大都發生在第一樂章。第三，倫敦期間的這三首鋼琴奏鳴曲：《C 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 50 首》、《D 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 51 首》及《降 E 大調鋼琴奏鳴曲，第 16 卷：第 52 首》。以 C 大調與 D 大調這兩首鋼琴奏鳴曲的曲風較接近英倫作曲家。D 大調奏鳴曲只有兩個樂章，整個曲子的架構是建築在兩個聲部上，就整體的結構而言，比較鬆散，有點類似當時流行於倫敦的輕奏鳴曲 (Light Sonata)。

以上這些觀察並無刻意暗示海頓晚期這三首鋼琴奏鳴曲模仿了當時倫敦作曲家的作曲風格，只是證明了人和大環境相互之間的重要性。就因海頓到倫敦，身處其地自然受其

薰陶，加上自己的作曲技法已達圓熟，這次英倫的經驗促使這三首鋼琴奏鳴曲的內容更充實，建立一個新的里程碑。

最後這三首鋼琴奏鳴曲完成的時間，大概是在 1794 至 1795 年間，這期間剛好是海頓的第二次英倫之旅。《降 E 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 52 首》的手稿目前保留在美國國會圖書館 (Library of Congress)。手稿上註明了完成的日期為 1794 年及贈予仁蓀女士 (Therese Jasen) 的標示 (Newman, 1983, p. 468)。仁蓀女士是柯萊曼悌的高足，也是當時倫敦一位相當受人景仰的女鋼琴家，她於 1795 年嫁給了巴托洛齊 (Gaetano Bartolozzi)，海頓還親自參加了這場婚禮。這首奏鳴曲於 1800 年左右，由柯萊曼悌投資的出版社 (Longman, Clementi & Co.) 出版，目前是海頓奏鳴曲當中十分受歡迎，且經常被演奏的作品。

有些學者從海頓的作品中找出預示浪漫主義風格的痕跡 (Blume, 1970)，本首《D 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 51 首》即是典型的代表作。音樂才開始不久就被右手八度旋律所吸引，如果不仔細聽下去，還以為是舒伯特的作品 (譜例十七)。本樂曲被一些學者喻為最具有舒伯特風的海頓奏鳴曲 (Taggart, 1988, p. 67)，其表情手法的大膽應用已先現浪漫主義的風格。

【譜例十七】：《D 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 51 首》，第一樂章，第 9 至 15 小節。

學者蘭敦指出「海頓《D 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 51 首》，這部鋼琴奏鳴曲介於《C 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 50 首》與《降 E 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 52 首》中間一起構成三部曲，就好像一個慢板樂章介於前後樂章之間一樣」(Landon, 1976, Vol. III, p. 448)。學者司闖克 (Oliver Strunk) 的研究報告也指出「這三首奏鳴曲應該當做同一組作品來研析，除了自成一格之外，根據海頓英倫之行的日記記載三首奏鳴曲贈給仁蓀女士」(3 Sonates for Ms. Jasen)。司闖克推論「日記上記載的應該就是作品編號第 16 卷：50、51 與 52 這三首鋼琴奏鳴曲」(Newman, 1983, p. 468)。司闖克更進一步推斷「這三首奏鳴曲的創作順序應該是原來作品號碼的相反順序：降 E

大調奏鳴曲→D 大調奏鳴曲→C 大調奏鳴曲」(Newman, 1983, p. 468)。之所以推斷 C 大調鋼琴奏鳴曲為最後一首創作的奏鳴曲，源於它的音域最廣，超過傳統五個八度的琴鍵到 a^3 。

海頓鋼琴奏鳴曲的特色

奏鳴曲式在海頓創作中成為最主要的結構方式，它的運用不僅在鋼琴奏鳴曲，也應用於其它不同樂器的奏鳴曲、室內樂重奏曲與交響曲。鋼琴奏鳴曲是海頓對鋼琴文獻最大的貢獻。他的早期奏鳴曲大都由三個樂章構成，第一樂章有不少是斯卡拉弟 (Domenico Scarlatti, 1685-1757) 式的反覆，二段式結構，此時奏鳴曲式尚未確立，可是在前半用屬調結尾，後又轉到主調就跟後來的奏鳴曲式相接近。整體來看，海頓的鋼琴奏鳴曲構造簡單，有相當一部份只有一個主題，但在小調與大調上分別以不同面目出現而形成層對比（譜例十八 a、b）。也有使用不同材料來呈示兩個不同主題，或者第二主題是由第一主題的動機演變而來。

【譜例十八 a】：《升 c 小調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 36 首》，第一樂章，第 1 至 3 小節。

【譜例十八 b】：《升 c 小調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 36 首》，第一樂章，第 12 至 14 小節。

基本上，海頓比較不強調第二主題的重要性。他喜歡把所有的東西交代的清清楚楚，海頓往往把第一樂章的三個不同部份，用一個漸慢、一個休止符、一兩小節的和弦或一個延長記號持續音，將之分開。例如：《c 小調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 20 首》，呈示部以憂鬱的嘆息動機結束，和發展部以休止符分開（譜例十九）。再如：《降 E 大調

鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 49 首》的發展部和再現部，以延長記號的持續音將兩部份分開（譜例二十）。在發展部，海頓喜歡先以第二主題來發展，然後第一主題，以此進入再現部，他的發展部往往比較短。

【譜例十九】：《c 小調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 20 首》，第一樂章，第 35 至 37 小節。

【譜例二十】：《降 E 調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 49 首》，第一樂章，第 130 至 136 小節。

海頓的慢板樂章多數為慢速的薩拉邦舞曲 (Sarabande) 節奏模式，曲式上則有二段式、變奏曲式、輪旋曲式等不同情況。以《c 小調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 34 首》為例，它的第二樂章是慢板，顯示了一個簡單的由 G、升 F、A、B 四個音構成的薩拉邦主題（譜例二十一 a），之後被海頓裝飾得百音繚繞（譜例二十一 b）。

【譜例二十一 a】：薩拉邦節奏模式



【譜例二十一 b】：《e 小調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 36 首》，第二樂章，第 1 至 4 小節。

在海頓奏鳴曲中最富有特色的是梅呂哀舞曲樂章，海頓梅呂哀舞曲的速度常用快板 (Allegro)，而不是巴羅克時代的中板 (Moderato)。梅呂哀舞曲在他的早、中、晚三個時期的奏鳴曲中均作為中間樂章，甚至在末樂章大量出現。例如：《作品編號第 16 卷：第 1、3、4 與 11 首》的末樂章都為梅呂哀舞曲樂章，《作品編號第 16 卷：第 18、29、30、36、47 與 49 首》的末樂章均標明為梅呂哀的速度 (Tempo di Menuet)。海頓早期的梅呂哀舞曲雖然仍帶有巴羅克時代留下的華麗風格，表現出典雅的宮廷風味。之後，海頓漸漸剔除了宮廷藝術中的華麗，不僅加進了民間曲調，並且加進了中段 (Trio)，中段與前、後兩段往往通過調性的對比，形成明顯的情緒對比。例如：《G 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 27 首》的中段是 g 小調，和 G 大調前、後的兩段形成調性對比。

末樂章是海頓奏鳴曲中極富特點的一個樂章，除了梅呂哀舞曲樂章，多半以輪旋曲 (Rondo) 為主，海頓的輪旋曲十分具有歡樂性，常為弱起拍的 2/4 拍舞蹈性節奏，主題對比強烈，充滿了幽默與睿智。例如：《D 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 37 首》與《降 A 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 43 首》的第三樂章。

海頓的後期奏鳴曲中，各樂章間的平衡安排得很好，也確立了奏鳴曲的統一性。第一和第二主題的對比更加清楚，展開部的主題素材也處理的比較精緻，力度有適當的分配顯示了充實的技巧，使古典奏鳴曲進入相當完善的程度，從而確立了真正的古典樣式。海頓的最後五首鋼琴奏鳴曲，全部都是在 G 大調上，這五首奏鳴曲都有很強的戲劇性、表現力，與貝多芬的作品相近。學者修斯指出「《D 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 51 首》顯示出一個貝多芬式的海頓，他們兩人都快速和聲進行的背景上，創造了激烈不

安的樂章」(Hughes, 1962, p. 146)。另外,《降 E 大調鋼琴奏鳴曲, 作品編號第 16 卷: 第 49 首》的第一樂章就超過了兩百小節(共 218 小節), 結構十分龐大, 發展部由對位結構帶入, 樂曲結束還有一個精彩的尾奏(自 190 至 215 小節)。學者蘭敦(Christa Landon)也指出「海頓另一首《降 E 大調鋼琴奏鳴曲, 作品編號第 16 卷: 第 52 首》是他最偉大的鍵盤獨奏奏鳴曲, 也是十八世紀半後葉最有影響的奏鳴曲之一(另外兩部是:《莫札特 c 小調鋼琴奏鳴曲, 作品編號 457》(K. 457)與《貝多芬 c 小調鋼琴奏鳴曲, 作品編號 13》(Op. 13))。這三首奏鳴曲都對早期浪漫主義作曲家產生過深遠的影響, 都創立了雖然不同但同樣重要的鋼手法, 挖掘出了鋼琴的潛能」(1976, Vol. III, p. 449)。

如果拿莫札特的鋼琴奏鳴曲和海頓作個比較, 我們會發現莫札特除了三首之外, 大都固守三個樂章的結構: 一個奏鳴曲快板的樂章, 一個歌曲形式或輪旋曲曲式的慢樂章, 最後是輪旋曲或奏鳴曲快板的終曲樂章。海頓在很多作品中也遵照這個模式, 但是他還創作了九首兩個樂章, 及兩首四個樂章的奏鳴曲。莫札特和海頓處理變奏曲的方式有所不同, 海頓喜愛將變奏曲當成奏鳴曲中的一個樂章, 而莫札特喜愛變奏曲拿來寫成一個單獨的作品。莫札特的變奏曲是一個比較嚴謹的變奏曲式, 不僅在單獨的作品中, 在室內樂作品的樂章中亦然。此外, 海頓特別喜愛交替使用大、小調式於不同的段落, 達成他獨特的雙重變奏(Double Variations)。例如:《G 大調鋼琴奏鳴曲, 作品編號第 16 卷: 第 40 首》(Hob. XVI: 40)、《D 大調鋼琴奏鳴曲, 作品編號第 16 卷: 第 42 首》(Hob. XVI: 42)與《C 大調鋼琴奏鳴曲, 作品編號第 16 卷: 第 48 首》(Hob. XVI: 48)的第一樂章都是典型的例子。

海頓是第一個在慢板樂章中引用變奏曲的作曲家, 除了上述三首奏鳴曲《作品編號第 16 卷: 第 40、42 與 48 首》的第一樂章之外。《A 大調鋼琴奏鳴曲, 作品編號第 16 卷: 第 30 首》(Hob. XVI: 30)的第三樂章是一個小步舞曲(Tempo di Menuet)速度的歌唱性曲調和六個變奏。另外, 海頓的第二樂章有時會使人毫不察覺地進入終曲。本首 A 大調鋼琴奏鳴曲三個樂章完全連接在一起。《D 大調鋼琴奏鳴曲, 作品編號第 16 卷: 第 37 首》(Hob. XVI: 37)的第二樂章只有四行間奏, 在 A 大調和絃(屬和絃)上結束, 並直接進入終曲。

海頓在調性的運用上比莫札特大膽, 莫札特最多用到三升三降, 海頓在不同調性上廣泛使用, 在和聲與調性上更豐富。此外, 他喜歡打破規整的四小節分句結構, 採用不對稱的樂句結構。例如:《降 A 大調鋼琴奏鳴曲, 作品編號第 16 卷: 第 46 首》第一樂章的開頭, 便是三、二又二分之一、二又二分之一小節的旋律構造(譜例二十二)。

【譜例二十二】：《降A大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第16卷：第46首》，第三樂章，第1至8小節。

再如，《C大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第16卷：第50首》第三樂章的開頭，是三、二、二小節的旋律構造（譜例二十三）。

【譜例二十三】：《C大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第16卷：第50首》，第三樂章，第1至7小節。

海頓自己並非演技精湛的鋼琴家，他是歷經重重困難去創作自己的鋼琴作品。海頓對鋼琴炫技並不感興趣，和莫札特許多快板 (Allegro) 速度標記相比，海頓往往選擇中快板 (Allegro Moderato)，甚至中板 (Moderato)。不過海頓音樂中富有活力的節奏，還是充滿著生動的力量，這或許是來自他本身旺盛精力的反映。海頓在節奏的安排上，喜用附點音符、三連音與切分音作變化。鋼琴家傅聰曾說「缺少了切分音的裝飾音，就少了海頓的性格」(2004, p. 241)。海頓十分擅長運用裝飾音，其中以倚音 (Appoggiatura)、震音 (Trill)、漣音 (Mordent) 與迴音最為常見，無論是早期或晚期的作品都有出現。鋼琴家傅聰認為「海頓在鋼琴上的用法深受斯卡拉弟的影響，因此，要注意裝飾音這類東西 ----- 所有的裝飾音基本上來自一個原則——總是延遲 (delaying) 主音，因為以前的古鋼琴沒有輕響，於是用這種裝飾音來增加表情」(2004, p. 240)。

如果說莫札特的音樂常有著歌劇中的戲劇與抒情性，旋律線條婉如甜美的女高音，那麼海頓的音樂則時常充滿著交響曲與絃樂四重奏構思。例如：中期《F 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 23 首》的第三樂章已帶有海頓交響曲末樂章的氣勢。晚期《C 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 48 首》與《降 E 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 52 首》的末樂章都十分交響化。海頓將交響樂中的音響特點都移植到鋼琴上。又如，《降 E 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 49 首》第一樂章發展部的一開始與《降 B 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 42 首》、《降 A 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 46 首》的第二樂章等，很明顯是絃樂四重奏的構思。

鍵盤上的老頑童

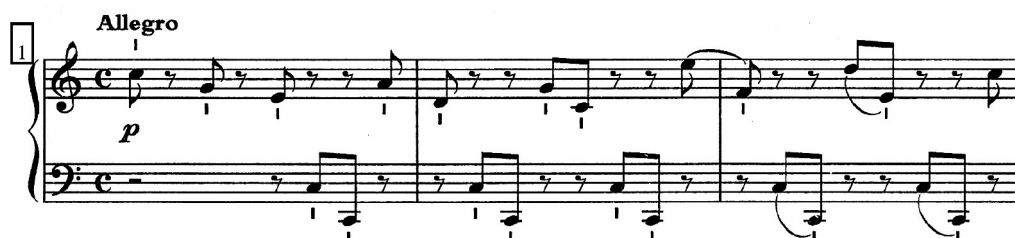
透過音樂構造的幽默，更能讓人會心一笑。經常閱讀海頓的一些研究報告，可以發現他的睿智的幽默是經常被提及的。莫札特曾寫到「除了海頓之外，沒有一個人可以像他那樣做到——在音樂中呈現戲謔與激動，大笑和深厚的情感」(Nicholas, 1997, p. 157)。海頓製造的幽默令人始料未及，他經常使用休止符、延長記號、假終止、假的再現部、或突然間改變力度、音色、和聲及音域，以達到喜劇幽默的效果。然而，海頓除了帶給演奏者及聽眾幽默的喜悅，他整個音樂的結構由於提供了適度的變化、間歇性的放鬆，而達到另一種圓滿的結局。而這整個結構的圓滿構成了另一個較大的喜劇形式，處處帶著歡愉的特色。早在 1770 年代，海頓就在許多作品中透露出幽默的手法。《b 小調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 47 首》，樂曲一開始是用三個連續較長時值音上的下鄰音，伴之以左手活潑跳躍的和聲伴奏，音樂中透出歡樂與幽默，讓人想起洛可可音樂中那種的美和快樂（譜例二十四）。

【譜例二十四】：《b 小調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 47 首》，第一樂章，第 1 至 4 小節。



到了 1790 年代，海頓更進一步將幽默的手法融合在曲子的結構中。先讓我們來看看這首《C 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 50 首》的第一主題（譜例二十五），簡簡單單的幾個音符配上休止符，若能配合適當的觸鍵與詮釋，即能表現出可愛、有趣的效果。

【譜例二十五】：《C 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 50 首》，第一樂章，第 1 至 3 小節。



再來看看《降 E 大調奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 49 首》第一樂章呈示部結束前的一個主題 (Closing Theme) (譜例二十六 a)，海頓更進一步將「笑」解放出來，然而這兩種效果是不一樣的。C 大調奏鳴曲第一主題帶給人一種可愛有趣的氣氛，而降 E 大調的結束主題則略帶一絲反諷的意味，一種令人覺得可笑、荒謬的效果。特別值得一提的是，這兩首奏鳴曲都使用斷奏和結合兩個音的圓滑奏 (Two-Note Slur) 來達到幽默的效果。C 大調奏鳴曲前面的四個圓滑線 (Slurs)，在海頓的安排之下，由原本「弱一強」的節拍形式，改為「強一弱」趨勢主導。降 E 大調奏鳴曲第一樂章發展部剛開始，快速的由降 B 大調轉到 C 大調，由延長記號 (fermata)，帶給聽眾一些期待與等待的氣氛。之後，原本令人覺得可笑的主題再度出現，除了具備原有的特色之外，它還營造了另一種狂想的味道，讓人充滿遐思 (譜例二十六 b)。

【譜例二十六 a】：《降 E 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 52 首》，第一樂章，第 27 至 28 小節。

【譜例二十六 b】：《降 E 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 52 首》，第一樂章，第 44 至 48 小節。

海頓也使用裝飾音 (Grace Note) 來達到幽默的效果。這個主題原本出現在《降 E 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 49 首》第一樂章的小尾聲中，在左、右手相互試探了幾次以後，才一起找到了目標—降 B 大調，結束在本樂章的屬調 (譜例二十六 c)。當主題重現在再現部時，海頓使用了裝飾音，並特別加上強音的力度記號 (f) 來強調左手的裝飾音。在此之前，本樂章並沒有出現任何的裝飾音，因此裝飾音在這裡的安排顯得十分的醒目。除了突顯和呈示部不同之外，還表達了一股嘲弄的意味 (譜例二十六 d)。

【譜例二十六 c】：《降 E 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 49 首》，第一樂章，第 53 至 58 小節。

【譜例二十六 d】：《降 E 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 49 首》，第一樂章，第 179 至 184 小節。

Musical score for Example 26d, measures 179-184. The score is in E-flat major and 3/4 time. It shows a piano introduction with dynamics *p* and *f*, and a fermata over measure 184.

C 大調奏鳴曲的第三樂章，是最充滿歡愉和幽默氣氛的樂章，整個和聲的安排十分簡單，讓人感受到一股天真無邪的氣息。裝飾音輕巧的出現在第一拍，如同輕擰著嬰兒的臉頰。本樂章是二段式 (Binary Form)，以一個主要的主題不斷地加以變化，貫穿全曲，呈現不同的風貌。海頓對於調性的運用十分成功，藉著它強化了幽默的效果。除此之外，假的再現、延長記號和休止符，也是達到幽默效果的最佳催化劑，為本曲帶來了多樣性及戲劇性的高潮。讓我們看看樂曲的後半段第 63 至 70 小節，海頓使用了兩個假的再現來戲弄聽眾，第一個假的再現以 c 小調出現，走入拿坡里六級和絃 (Neapolitan Sixth Chord) (譜例二十七 a)。

【譜例二十七 a】：《C 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 50 首》，第三樂章，第 61 至 74 小節。

Musical score for Example 27a, measures 61-74. The score is in C major and 3/4 time. It shows a piano introduction with dynamics *p* and *f*, and a fermata over measure 74. A box labeled "拿坡里六和絃" (Neapolitan Sixth Chord) points to measure 68.

經過休止符，再以 C 大調作出發，可惜的是，再度掉進 B 大調 (第 69 小節)。接下來的休止符和延長記號帶聽眾走到一個未知的世界，進入一個沈思的階段：到底要走向那一個方向？為何遲不下決定？最後的答案是肯定的，不通往任何地方，還是原本的「家」最溫暖。快速的回到 C 大調，掙脫了迷惘，重新肯定，邁向最後的成功 (譜例二十七 b)。

【譜例二十七 b】：《C 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 50 首》，第三樂章，第 68 至 93 小節。

B 大調
↓

海頓除了在奏鳴曲中呈現幽默的智慧，我們還可以在他的許多作品中，感受到天真與希望，他喚起了人生的深度快樂。海頓對事物底蘊的洞察和了解，曲式結構的確切掌握，使他能創造出快樂而圓滿的結局。除此之外，海頓偶爾也會添加一點可笑的、諷謔的材料，讓聽眾意識到自己身在諷刺鏡中。這些音樂的片斷令人印象深刻。

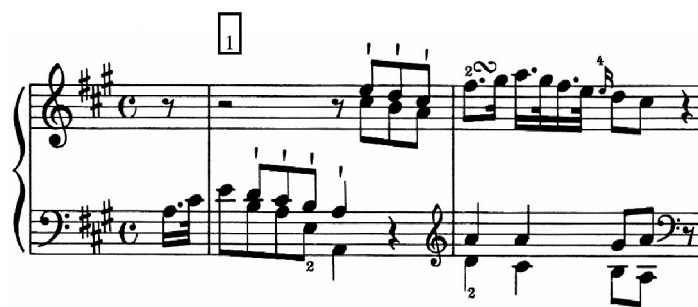
海頓鋼琴奏鳴曲與鍵盤樂器之關係

在十八世紀當中，大鍵琴、古鋼琴和鋼琴這三種樂器幾乎同時存在。一直到十八世紀末期，鋼琴才漸漸從大鍵琴和古鋼琴的範本中，走出了自己的路，而在當時有些鍵盤作曲家甚至從未用過鋼琴。不過像貝多芬、莫札特、海頓這三位古典大師，倒是已經全心全意在為鋼琴這樣新樂器譜曲，但是在此之前，他們有好長的一段時間是使用古鋼琴和大鍵琴。艾曼紐·巴赫 (Carl Philipp Emanuel Bach, 1714-1788) 喜愛用古鋼琴作為獨奏的樂器，將鋼琴安排在小型的合奏裡，而大鍵琴則用在歌劇和管絃樂的音樂 (Bach, 1949, p. 36)。在寫給古鋼琴這樂器的單一奏鳴曲，海頓常受艾曼紐·巴赫風格的影響，寫給大鍵琴的作品，則最常受到阿貝悌 (Domenico Alberti, 1710-1740) 和斯卡拉弟的影響。海頓時常融合了許多不同的風格和特色在單一的奏鳴曲當中，雖然在當時，大部份的演奏家都只有選擇單一樂器來演奏，但是如果我們仔細分析海頓的一些鍵盤樂作品，可以發現他所提供的一些表現方式、特徵與風格，很顯然地，並不單單只適用在某一特定的樂器，具有極大的包容性。事實上，海頓很少為了某一樂器而作曲，只是因為他想將曲子獻給某人，而這個人具備某種樂器，於是就為了這種樂器譜下曲子。此外，另一個重要因素則是為了廣大出版商的要求。

一、1790 年以前海頓所使用的鍵盤樂器

海頓早期的鋼琴作品一大約在 1750 年代，主要是爲了教學的用途。在 1758 到 1760 年間，海頓受雇於伯爵家中，教授伯爵夫人彈大鍵琴便成爲他主要的工作之一。在當時海頓也同時教出了一些著名的大鍵琴演奏家。由當時寫給大鍵琴作品的伴奏音型顯示，較有興趣在節奏上的變化，沒有強烈的力度對比，而非帶給聽衆豐富的和聲感，旋律有許多裝飾奏，顯示主旋律不需要一種具有持續功能的樂器來演奏。例如：《A 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 26 首》即是典型爲大鍵琴這樂器所創作的作品（譜例二十八）。

【譜例二十八】：《A 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 26 首》，第一樂章，第 1 至 2 小節。



到了 1760 年代，海頓所作的鋼琴奏鳴曲不再完全是教學的作用，他一方面深受艾曼紐·巴赫鋼琴作品的影響 (Harrison, 1997, p. 169)。另一方面深深覺得這些作品需要一個觸鍵較敏銳的樂器，才能表現出他在作品內容中的指示。以下幾點的整理是綜合海頓在 1765 到 1780 年間的作品中，一些重要的指示：

- (1) 明顯的標示出「弱」(piano) 和「強」(forte) 的力度記號於《作品編號第 16 卷：第 18、20 與 29 首》中。

【譜例二十九】：《c 小調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 20 首》，第一樂章，第 13 至 14 小節。



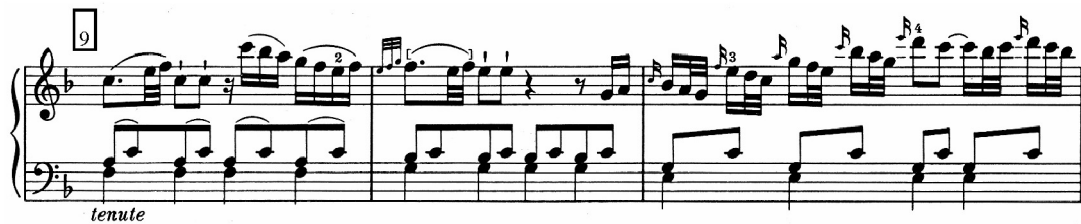
- (2) 使用「如歌似的」(Cantabile) 表情術語在《A 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 30 首》第二樂章。

【譜例三十】：《A 調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 30 首》，第二樂章，第 1 至 5 小節。



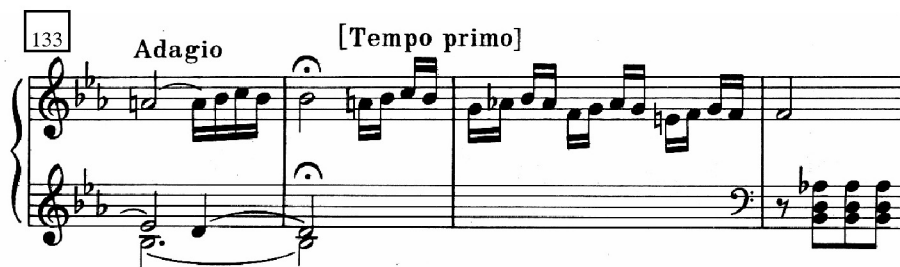
(3) 使用「保持音」(tenuto) 來建議該段落以圓滑奏 (legato) 的方式處理。例如：《作品編號第 16 卷：第 20、24、28 與 31 首》。

【譜例三十一】：《D 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 24 首》，第二樂章，第 9 至 11 小節。



(4) 在快板的樂章中出現了一段慢速度 (Adagio) 的樂段，通常這些地方都會出現延長記號 (fermata)，暗示著即興的味道。

【譜例三十二】：《降 E 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 28 首》，第一樂章，第 133 至 135 小節。



(5) 《D 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 19 首》，出現了到 F₁ 的低音域。

【譜例三十三】：《D 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 19 首》，第一樂章，第 24 至 25 小節。

Musical score for Example 33, measures 24-25. The score is in D major and 4/4 time. Measure 24 shows a treble clef with a melodic line of eighth notes and a bass clef with a simple accompaniment. Measure 25 continues the melodic line with a trill-like figure and a bass clef accompaniment. A box around the number 24 indicates the start of the excerpt.

(6) 爲了使旋律高度清晰化，進一步結合倚音的功用，給予音樂生氣與強調。

【譜例三十四】：《e 小調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 47 首》，第一樂章，第 13 至 15 小節。

Musical score for Example 34, measures 13-15. The score is in e minor and 6/8 time. The tempo marking "Larghetto" is present. Measure 13 starts with a treble clef and a melodic line, and a bass clef with a simple accompaniment. Measures 14 and 15 continue the melodic and accompaniment lines. A box around the number 13 indicates the start of the excerpt.

(7) 在《作品編號第 16 卷：第 21、32、47 首》的一些片段，出現慢速度、八度圓滑旋律，顯示這些作品不適用大鍵琴。

【譜例三十五】：《e 小調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 47 首》，第一樂章，第 1 至 3 小節。

Musical score for Example 35, measures 1-3. The score is in e minor and 6/8 time. Measure 1 starts with a treble clef and a melodic line, and a bass clef with a simple accompaniment. Measures 2 and 3 continue the melodic and accompaniment lines. A box around the number 1 indicates the start of the excerpt.

(8) 開始出現較多聲部的發展，類似絃樂四重奏的結構。例如：《降 A 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 46 首》的第二樂章。

【譜例三十六】：《降 A 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 46 首》，第二樂章，第 29 至 34 小節。

Musical score for Example 36, measures 29-34. The score is in A minor and 4/4 time. Measure 29 starts with a treble clef and a melodic line, and a bass clef with a simple accompaniment. Measures 30-34 continue the melodic and accompaniment lines, featuring trills and complex rhythmic patterns. A box around the number 29 indicates the start of the excerpt.

以上這些現象都顯示出海頓這些作品不再適用於傳統的鍵盤樂器—大鍵琴，它須要一個觸鍵較敏銳的樂器，才能將作品的精神和內容表達出來。但是，另一個問題又出現了，這個觸鍵較敏銳的樂器是古鋼琴還是鋼琴？海頓並沒有在作品中出現「按鍵震動」(bebung) 的標示，來指明它須要用古鋼琴演奏，我們只是根據作品的內容、觸鍵、力度與旋律的變化來作判斷。到了 1780 年代，海頓的鋼琴作品才有了新的突破性發展，綜合成以幾點：

(1) 出現「很弱」(pp) 與「很強」(ff) 的力度記號。

【譜例三十七】：《D 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 42 首》，第一樂章，第 17 至 20 小節。

(2) 突強記號 (fz) 的出現始於《作品編號第 16 卷：第 35 首》，之後使用的十分頻繁。

【譜例三十八】：《C 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 35 首》，第一樂章，第 1 至 5 小節。

(3) 出現更多「漸強」、「漸弱」、「漸慢而弱」(prendosi)、「漸慢而弱」(calando) 等術語記號。

【譜例三十九】：《G 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 40 首》，第一樂章，第 87 至 90 小節。

除了上述之外，本時期整個樂曲的織體較以前更複雜，也出現比較長的歌唱旋律線。1784 年以後，「Fortepiano」這字眼就經常出現在海頓的手稿中，代替他先前所用「Cembalo」或「Clavicembalo」等字眼。以上這些指示可更進一步發現，海頓這些作品需要一個更新的鍵盤樂器，它的觸鍵要十分敏銳，能表現出大小聲強烈的對比，能持續延長並唱出優美的旋律線，而這個新的鍵盤樂器即是鋼琴。唯有鋼琴才能彈奏出各種不同程度之輕音和色調，並可以帶給聽眾不同狀況的緊張與鬆弛感。綜合以上的結論，我們大膽的推斷，海頓在 1755 至 1765 年間的鍵盤樂作品大概較適用於大鍵琴這樂器，1765 至 1780 年間的作品適用於古鋼琴，最後 1780 至 1795 年間的作品則適用於鋼琴。由此可歸納出，海頓的鍵盤樂作品大概分為適用於不同樂器來演奏的三個時期。

事實上，這三個不同時期剛好是瓦根塞爾與蒙恩、艾曼紐·巴赫、莫札特這三大鍵盤樂流潮的全盛時期，彼此的時間吻合且相互影響。瓦根塞爾和蒙恩二人的鍵盤樂作品主要是給大鍵琴演奏，當時他們的表現相當卓越，海頓早期的作品和他們有許多相類的地方。1770 年代左右，由於海頓深受艾曼紐·巴赫的影響，在許多作品中都有他慣用的手法，艾曼紐·巴赫的鍵盤樂獨奏作品最喜愛用古鋼琴來演奏。大約在 1780 年左右，海頓開始和莫札特有了更進一步的友誼，二人相互尊重，之後成了忘年之教。莫札特死於 1791 年，海頓十分感傷並回憶起莫札特的演奏，他說：「只要我活著就永遠不會忘記他那直入我心的鋼琴演奏」(Landon, 1976, Vol. III, p. 416.)。莫札特也曾寫到「海頓掌握了使我微笑及觸及我靈魂深處的訣竅」(Nicholas, 1997, p. 157)。莫札特早在 1780 年代以前，就已經具備了鋼琴方面的豐富知識及彈奏技巧，1782 年以後的鍵盤樂奏鳴曲及協奏曲，幾乎全為鋼琴而作。音樂史學者葛羅特 (Donald Grout, 1902-1987) 也曾提出「海頓在 1780 年出版的兩首鋼琴奏鳴曲（作品編號第 16 卷：第 35 與 37 首）受到莫札特的影響」(2001, p. 484)。著名研究海頓的學者蘭敦更進一步指出「海頓 1790 年代的作品：《降 E 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 49 首》特別具有莫札特的風格」(Landon, 1966, Vol. II, p. xiii)，可見得海頓深受莫札特的影響。

1780 年由出版商阿爾塔利亞 (Artaria) 出版的六首奏鳴曲稱之「Auenbrugger Sonatas，作品編號第 16 卷：第 35 至 39 首與第 20 首」(Hob. XVI: 35-39, 20)，可以說是轉型期的一套作品。至於 1771 年完成到 1780 年才出版的《c 小調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 20 首》，有比較多的爭議，到底它的聲音是適用在古鋼琴還是鋼琴呢？至今還有許多學者有不同的看法，主要是因為它裡面有許多音型和標示出來的強弱記號，相當適用在鋼琴上彈奏。劉瓊淑教授推斷「本首奏鳴曲可能是海頓為鋼琴這樂器所寫的第一首作品」(1998, p. 155)。林正枝教授也指出「本首奏鳴曲真的是為鋼琴而作，而不是為古鋼琴」(1995, p. 26)。陳藝苑教授提出「作品編號第 16 卷：第 20、29 與 43 首這三首鋼琴奏鳴曲，有豐富的力度層次變化記號 (pp, p, f, ff, fz, cresc.)，這是古鋼琴與大鍵琴所無法做的」(1995, p. 35)。學者紐曼 (William S. Newman) 也曾說明「海頓自本首奏鳴曲開始，比較喜歡以鋼琴作曲」(1983, p. 465)。但是，鋼琴家傅聰卻提出不同的看法，他認為「本樂曲那樣的裝飾音在現在的鋼琴上很難做到，古鋼琴的琴鍵活動的重覆性 (repetition) 很快，就是琴槌彈回後可以很快的連擊琴絃」(2004, p. 241)。

筆者則認為本首奏鳴曲雖創作於 1771 年，但是海頓卻在九年後才出版，極有可能是因為他希望到那時，鋼琴能更為普遍並用它來演奏。不過，所有的疑慮都將消除，因為海頓自 1788 年開始的一些鍵盤樂作品，都清楚的標示出來使用何種樂器演奏。更重要的是，這些作品都是海頓為自己公開演奏而作的。

二、海頓和英國式鋼琴

在 1791 年海頓第一次英倫之旅期間，即開始漸漸接觸且慢慢熟悉英國式鋼琴。維也納式和英國式鋼琴各有所長，吸引著不同的鋼琴家。維也納式鋼琴的琴鍵較輕，製造與音色上都傾向大鍵琴的輕巧透明，彈奏省力，以較輕柔的音色來彈奏出不同程度的色調。維也納的鋼琴家皆以纖細見長，彈奏出圓潤的琴音。這類型的鋼琴為莫札特所愛。

英國式鋼琴是由柯萊曼悌協助製造而成。它的擊弦機鍵感較重，是以音響效果突出巨大，和聲極為濃郁甜美而著名，這一類別的鋼琴家有費爾德 (John Field, 1782-1837)、克拉邁和杜賽克。海頓經過一段時間了解英式鋼琴以後，為這種樂器所寫的作品就開始出現現目石。例如：最後的三首鋼琴奏鳴曲，在這些奏鳴曲中增加了更多的力度記號，例如：一連串具有爆發性的突強音 (*fz*) 與重音 (>) 記號等等，唯有聲音渾厚豐滿的英國式的鋼琴可以充滿的表現出來（譜例四十、四十一）。

【譜例四十】：《降 E 大調奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 52 首》，第三樂章，第 76 至 89 小節。

【譜例四十一】：《D 大調奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 51 首》，第二樂章，第 31 至 33 小節。

特別要提出來的是海頓在這首《C 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 50 首》中，做了兩項重大的突破：第一，在第一樂章有兩處地方：第 73 至 74 小節與第 120 至 123 的小節，出現了「打開踏瓣制音器」(open Pedal) 的字樣（譜例四十二 a、b）。這是海頓第一次加上了踏瓣記號，也是海頓唯一一首有加上踏瓣記號的鋼琴奏鳴曲。

【譜例四十二 a】：《C 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 50 首》，第一樂章，第 73 至 75 小節。

【譜例四十二 b】：《C 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 50 首》，第一樂章，第 120 至 124 小節。

第二，是擴充了鍵盤的音域。在 1800 年左右，大部份維也納式鋼琴的正常規格只有五個八度音域：自 F_1 到 f^3 ，在本首奏鳴曲第三樂章的 103 和 171 小節中，出現了前所未有的最高音域「 a^3 」（譜例四十二 c）。

【譜例四十二 c】：《C 大調鋼琴奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 50 首》，第三樂章，第 99 至 104 小節。

以上這些作品都是英式鋼琴和英國作曲家對海頓鋼琴風格的影響，英式鋼琴具有厚重濃濁的回聲，觸鍵較沈重，可作音色變化，深深影響到海頓的寫作手法。

再來比較兩首《降 E 大調奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 49 和 52 首》。《降 E 大調奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 49 首》是海頓 1790 年第一次英倫之旅前完成的作品，和《降 E 大調奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 52 首》完成的時間，前後差距不到五年，而且極有可能是在完成《作品編號第 16 卷：第 49 首》之後，海頓即著手進行相同調號的《作品編號第 16 卷：第 52 首》。但是，我們可以發現《降 E 大調奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 52 首》這首奏鳴曲，由於深受英式鋼琴豐碩琴音的影響，其第一和第二樂章的主題都較寬闊，和聲也較豐富（譜例四十四、四十六），和《降 E 大調奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 49 首》有明顯的不同（譜例四十三、四十五）。

【譜例四十三】：《降 E 大調奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 49 首》，第一樂章，第一主題，第 1 至 5 小節。

【譜例四十四】：《降 E 大調奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 52 首》，第一樂章，第一主題，第 1 至 3 小節。

【譜例四十五】：《降 E 大調奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 49 首》，第二樂章，第一主題，第 1 至 5 小節。

【譜例四十六】：《降 E 大調奏鳴曲，作品編號第 16 卷：第 52 首》，第二樂章，第一主題，第 1 至 3 小節。



梅明慧教授指出「海頓他對鋼琴製造的差異性與適用性，具有敏銳的判斷力，鋼琴對他彼此都有相見恨晚的感覺，海頓的晚年也因此創作了不少具有豐富內涵，寬廣的強度與音色變化的作品，它們無疑地呈現出英式鋼琴風格」(2001, p. 34)。

結語

海頓的一生跨越了巴羅克晚期、早期古典一直到成熟的古典時期。他不斷在平凡中求進步，不論在智識或情緒上，處處都能舉措得宜，謙恭有禮，晚年除了接受牛津大學頒予的榮譽博士學位，更創造出許多偉大的作品（例如：《倫敦交響曲》、神劇《創世紀》及《四季》等），令人感受倒吃甘蔗的喜悅。一般人談論到海頓的作品，總是會想到他的交響曲和絃樂四重奏。事實上，海頓在他整個音樂生涯中都沒有停止寫作鋼琴奏鳴曲，而鋼琴奏鳴曲的體裁是經過不斷的探索才形成的，從這些奏鳴曲可看出海頓一生音樂發展的過程。海頓的鋼琴奏鳴曲主要是為教學和個人演奏所用，在今天的音樂會上，與莫札特和貝多芬相比，其演奏的機會雖要少得多，但是卻不能抹滅或低估海頓在音樂歷史上的功績。海頓很好地繼承了前輩們創造的成果，並作出了一些總結性的發展，在音樂風格上，海頓的作品實現了從複曲調音樂走向主曲調音樂的轉變。在調式體系上，海頓的作品實現了從教會調式走向大、小調體系的轉變。海頓以大師的風範在大、小調體系的基礎上奠定了古典樂派功能和聲的基石，成為維也納古典樂派的真正奠基者。

當然海頓的一些鋼琴奏鳴曲，其作曲手法受到歷史的局限，主曲調音樂的和聲手法仍處於簡單貧乏的階段，比較難表達出音樂強烈的戲劇性和複雜性，也難以適應大型奏鳴曲的技法要求。而當作曲的技法發展到較高水平，在貝多芬的作品中漸漸達到爐火純青之境界時，海頓已進入晚年，不久就將離開人世。我們很難要求年邁的老人再去學習新的技法，並充份運用它們。兩次的英倫之旅帶給海頓很大的啓發和鼓舞，他開闊了視野，精神也得到了解放。他不再受宮廷文化的束縛和貴族個人音樂嗜好的限制，過去的這些在很大的程度上決定了他創作的深度。

海頓為古典時期的奏鳴曲播下種子，之後人不斷的給予灌溉，補給養份，修整它，使它成長茁壯，發展到高峰，製造了無數的結晶，世世代代，一直繁衍下去。貝多芬是在海

頓的基礎上向前發展的，沒有海頓就很難有貝多芬的輝煌。「歷史」也正因為有了後來者的超越才能不斷向前發展。古典時期音樂之美，並不因歷史較久遠，乃是因為它在結構和內涵上的精緻和兼具理性及均衡的精神，海頓音樂中流露的幸福和平世界，閃耀著燦爛的光輝，照亮了往後古典時期不滅的永恆。

參考文獻

一、中文

- 王恩冕 譯 (1996)。海頓鋼琴奏鳴曲。臺北：世界人物出版社。John McCabe 原著。
- 林正枝 (1995)。海頓鋼琴奏鳴曲研究。臺北：樂韻出版社。
- 陳藝苑 (1995)。海頓鋼琴奏鳴曲演奏法之研究。高雄：復文圖書出版社。
- 梅明慧 (2001)。從作曲家的觀點看—鋼琴踏板的改變與運用。林明慧、陳曉霧編輯。鋼琴音樂三百年。27-53。臺北：師範大學音樂系。
- 傅聰 (2004)。講課錄一：海頓。傅敏編輯。傅聰：望七了。240-241。天津：天津社會科學出版社。
- 劉瓊淑 (1998)。作曲家的鋼琴作品編號。鋼琴音樂教育論文集。251-258。臺北：古典音樂雜誌編印。

二、英文

- Bach, C. P. E. (1949). *Essay on the True Art of Playing Keyboard Instruments*. translated and edited by William Mitchell. New York: W.W. Norton & Company.
- Blume, F. (1970). *Classic and Romantic Music*. New York: W.W. Norton & Company.
- Brown, A. P. (1986). *Joseph Haydn's Keyboard Music*. Bloomington: Indiana University Press.
- Gordon, S. (1996). *A History of Keyboard Literature*. New York: Schirmer Books.
- Grout, D. (2001). *A History of Western Music*. New York: W.W. Norton & Company.
- Graue, J. C. (1981). Haydn and the London Pianoforte School. *Haydn Studies*. 422-31. Edited by Larsen J. P., Server H. and Webster J. New York: W.W. Norton & Company.
- Harrison, B. (1997). *Haydn's Keyboard Music Studies in Performance Practice*. New York: Oxford University Press.
- Hughes, R. (1962). *Haydn*. London: J. M. Dent and Sons Ltd.
- James, P. (1930). Haydn's Clavichord and a Sonate Manuscript. *Music Theory LXXI*, 312-320.
- Landon, C. ed. (1966). *Haydn Stammtliche Klaviersonaten, 3 vols*. Vienna.
- Landon, H. C. R. (1959). *The Collected Correspondence and London Notebooks of Joseph Haydn*. London: Barrie & Rockliff.
- Landon, H. C. R. (1976-80). *Haydn: Chronicle and Works, 5 vols*. London: Thames & Hudson.

- Maunder, R. (1998). *Keyboard Instruments in Eighteenth-Century Vienna*. New York: Oxford University Press.
- Newman, W. (1983). *The Sonata in the Classical Era*. New York: W.W. Norton & Company.
- Nicholas, J. (1997). *Classical Music*. London: Pavilion Book.
- Sisman, E. R. (1994). Haydn's Solo Keyboard Music. Edited by Marshall, R. L. *Eighteenth-Century Keyboard Music*. 270-309. New York: Schirmer Books.
- Taggart, J. L. (1988). *Franz Joseph Haydn's Keyboard Sonatas*. New York: The Edwin Mellen Press.
- Tung, L. (1981). Indicators of Early Piano Writing in the Haydn Sonatas. *Haydn Studies*. 323-26. Edited by Larsen J. P., Server H. and Webster J. New York: W.W. Norton & Company.