

論杜威美學與國民小學音樂教育

The Study of Dewey Aesthetics And Music Education for Elementary Schools

張蕙慧*

Hwei-Hwei Chang

(收件日期 100 年 1 月 18 日；接受日期 100 年 3 月 5 日)

摘 要

本論文旨在探討杜威的美學思想，及其可供我國國民小學音樂教育借鏡之處，除前言及結論外，全文共分三節：

- 一、杜威美學思想的演變：他的美學思想由實用主義、工具主義、實驗主義到經驗自然主義，隨著時代的進步，經常調整自己的思想。
- 二、杜威美學思想的體系：他的美學思想涉及藝術與生活、經驗、大自然的關係；藝術的實用價值；藝術創作、欣賞時所必須注意的做與受、實驗、脈絡等問題；藝術的情感與想像心理；藝術內容與形式的統一。看似散漫，其實有其體系。
- 三、杜威美學思想在國民小學音樂教育上的應用：無論教學目標、教學材料、教學方法、教學評量都可用杜威的美學思想作為理論指導。

關鍵詞：杜威美學、音樂教育、經驗自然主義、實用主義、藝術即經驗

*新竹教育大學音樂學系

Abstract

The purpose of this study is to investigate Dewey aesthetic's thought, and it might provide the reference of music education for elementary schools. Besides, introduction and conclusion, the essay is composed of three sections: 1. the change of Dewey aesthetic's thought: his aesthetic's thought from pragmatism, instrumentalism, experimentalism, empirical naturalism, follow the progress of the times, often adjust his own thought. 2. the system of Dewey aesthetic's thought comprised: (1)the relation of art and live, experience, nature; (2)the practical value of art; (3)During artistic creation, appreciation must take notice the issues of doing and undergoing, experimentation, and context; (4) artistic feeling and imagination psychology; (5) the unifies of artistic contents and forms. 3. the application of Dewey aesthetic's thought to music education for elementary schools: teaching goal, teaching material, teaching method, and teaching assessment, all may adopt Dewey aesthetic's thought as guide of theory.

Key words: Dewey Aesthetics, Art as Experience, Pragmatism, Empirical Naturalism, Music Education.

壹、緒論

約翰·杜威 (John Dewey) 是美國有史以來最著名的學者之一，學識淵博，著作等身，在哲學、心理學、倫理學、教育學、政治學、社會學和美學等領域都卓然有成，尤以哲學及教育學兩方面聲名最著。在哲學方面，他集實用主義 (Pragmatism) 之大成，又提倡經驗自然主義 (Empirical naturalism)，羅蒂 (R. Rorty) 曾將他與維特根斯坦 (L. Wittgenstein)、海德格 (M. Heidegger) 並列為二十世紀三位最重要的哲學家 (高建平譯，2005，頁 3)，高廣孚甚至稱許為康德 (I. Kant) 後第一人 (高廣孚，1991，頁 135)。在教育方面，其「以兒童為中心」、「做中學」等理論平實穩健，世人耳熟能詳，早年的中國知識份子往往以「二孔子」(Second Confucius) 稱之 (高建平譯，2005，頁 1)。其實，在美學方面，他的成就也極高，其《藝術即經驗》(Art as Experience) 擴大了藝術的領域，拉近了藝術與人的距離，甚至可以說是他的思想核心，許多美學家如丕魄 (S. C. Pepper)、貝林特 (A. Berleant)、卡特 (C. Catter) 都譽之為二十世紀最重要的美學鉅著之一 (劉文潭，1996，頁 103；高建平譯，2005，頁 3)。《新時代百科全書》甚至將他與康德、柏格森 (H. Bergson)、克羅齊 (B. Croce)、蘇珊朗格 (S. K. Langer) 並稱為西方近代五大美學家之一 (文德培，1993，頁 73)。可惜《藝術即經驗》出版後即迭受打壓，1952 年杜威逝世之後，其美學思想更黯然失色，在國內外長期未受到足夠的重視，近年來才又重新引起世人的矚目。所以筆者不揣淺陋，在此探討杜威的美學思想及其可供我國國民小學音樂教育借鏡之處，以就教於方家，並希望能收到拋磚引玉之效。

貳、杜威美學思想的演變

約翰·杜威，1859 年出生於美國佛蒙特 (Vermont) 州伯林頓 (Burlington) 市。佛蒙特大學畢業，霍普金斯 (John Hopkins) 大學博士，先後在密西根 (Michigan) 大學、芝加哥 (Chicago) 大學、哥倫比亞 (Columbia) 大學任教，他曾在 1919 年來華講學二年，對中國的現代教育產生了深遠的影響。著作有《邏輯理論研究》(Studies in Logical Theory, 1894)、《經驗與自然》(Experience and Nature, 1925)、(確定性的追求)《The quest for certainty, 1929)、《藝術即經驗》(Art as Experience, 1934)、《邏輯：探究理論》(Logic: The Theory of Logic, 1938) 等。《藝術即經驗》一書，是 1931 年，哈佛大學紀念威廉·詹姆士 (W. James) 系列演講的講稿集結而成的 (Dewey, 1980, p. vii；高建平譯，2005，頁 1)，是對《經驗與自然》一書第九章〈經驗、自然與藝術〉的進一步闡述，他以此向世人證明：藝術不是他哲學思想中一個可有可無的裝飾，而是他思想的核心 (Garrison, 1995)。1952 年，杜威在紐約 (New York) 逝世，享年 93 歲。他被推為美國近代最著名的學術界巨擘，著作有四十本專書、七百多篇論文，全集由博伊茲頓 (Joann A. Boydston) 主編，南伊利諾大學杜威研究中心出版。

杜威有生之年，正逢人類物質文明突飛猛進，百年銳於千載的時代，美國更是從西部

拓荒，小鎮林立逐漸轉變為科技發達，國勢蒸蒸日上的泱泱大國，但許多畸形的社會問題和教育問題也接二連三浮現出來。杜威就是在這種背景之下，不斷地思索與研究，而逐漸建立其體大思精的思想體系。（趙秀福，2006，頁 5-25）。他的思想與時俱進，經常以今日之我否定昨日之我，所以簡單地用「實用主義」之類來概括杜威思想，顯然會產生刻舟求劍或見樹不見林的困擾。其實杜威思想曾歷經多次的波折轉變：

一、實用主義 (Pragmatism)

杜威是剛到大學任教，讀了威廉·詹姆士 (W. James) 的著作，才轉變為實用主義者。實用主義日本譯為「實際主義」，我國或譯為「實踐主義」、「實效主義」、「實驗主義」、「應用主義」、「器用主義」，一般通稱為「實用主義」（江合建，2000，頁 120）。這是源遠流長的哲學思想，古希臘的赫麗克塔斯 (Heraclitus) 首倡此世界為變動不居之世界，宇宙間之真理乃相對而非絕對者；詭辯派學者蒲羅塔果雷斯 (Protagoras) 接著主張人為萬物之尺度，而實用與否就是判斷的標準，此二人已開實用主義的先河。厥後，經培根 (F. Bacon) 提出歸納思考法，奠定科學實在論；孔德 (A. Comte) 提出實證哲學，從社會科學加以補充。繼由柯美紐斯 (J. A. K. Comenius)、裴斯塔洛齊 (J. H. Pestalozzi)、福祿貝爾 (F. W. A. Frobel) 在教育上提倡感官經驗。到了近代皮爾士 (C. S. Peirce)、詹姆士與杜威竭力研究提倡，才正式建立此學派，並蔚為近代美國思想的主流，而杜威正是集此學派之大成者（林永喜，1994，頁 137-142）。

近代的實用主義深受科學及生物進化論的影響（胡適，1983，頁 291-297）。杜威哲學的基本觀念是：經驗即是生活，生活即是應付環境。而應付環境的最重要工具就是知識思想，教育的最大目的也就是在培養那種「創造的智慧」（胡適，1983，頁 320-321）。唯環境變動不居，一切均須以變與生命觀來衡量。從宏觀的角度來看，大小、高低、前後、善惡、優劣、禍福、只是相對，而不是絕對。人們眼中的「真理」往往只是一時的錯覺，時過境遷，可能就顯現出其謬誤。所以實用主義認為「真理」並不具有本體論的意義，真理的意義，只是功能性的，(functional)，真理在行動中的功能價值是可以修正的（趙秀福，2006，頁 69）。唯有以科學的方法來機動地、敏捷地協助吾人處理變遷中的生活問題，解決吾人所遭遇的困難，才是哲學最重要的任務。知識要能付之行動，產生對生活的實用功能，才有價值，否則只是紙上談兵而已（林永喜，1994，頁 192-194）。杜威這種思想充滿實事求是的精神，與我國經世致用的傳統不謀而合。因此除了曾在新大陸大行其道外，在古老的東方也能引起廣泛的共鳴。

二、工具主義 (Instrumentalism)

實用主義是一個較為寬廣的類名，失之籠統，1894 年杜威在《倫理學研究》(The study of ethics) 中又自稱為「工具主義」，旨在強調思想的工具性，以表示有別於傳統的實用主義，其實只能算是實用主義下的一個分支。杜威以工具主義開啓了經驗論的新調，在他的思想中，工具是人們成長的利器，它必須在經驗中實際檢驗；而各種思想也必須

以經驗作為探究的對象，方能真實理解各種珍貴的生活價值，包含美的價值（王怡婷，2008，頁 46）。不過，這個名稱容易遭到「為達到目的，不擇手段」、「缺乏主體性」的誤解與批判，不是一個理想的稱呼，所以杜威較為少用。

三、實驗主義 (Experimentalism)

在杜威思想較為成熟之後，又常用「實驗主義」來稱呼自己的思想。這是由英國傳統的經驗主義與美國的實用主義演變而來的。足以凸顯其注重實驗的方法，強調認識的過程性和無休止性，也符合其創辦芝加哥大學實驗學校的理念，言簡意賅地表現其思想特色，所以杜威常喜歡這個名稱。

四、經驗自然主義 (Empirical naturalism) 或自然經驗主義 (Naturalistic empiricism)

1925 年，杜威在《經驗與自然》一書中稱自己的形而上思想為「經驗自然主義」或「自然經驗主義」，而這種思想乃是以人的情境為中心，又可以叫作「自然的人文主義」(Naturalistic humanism) (Dewey, 1929, p.1)。杜威哲學的核心概念是經驗，這是一個包羅萬象，超越主客體對立，從而超越唯物主義與唯心主義對立的普泛概念（朱立元等，1999，卷 6，頁 644）。而所謂自然，指的是人與環境（包括自然的、社會的）互動的有機整體。因為自然是孕育萬事萬物的源頭，人類與各種生物皆來自於大自然，是自然的一部分，人類的經驗雖然浸透了人的情感、價值、理性，承載著意義，也無法自外於自然。唯有將審美經驗與自然融合為一，才能使人類與自然密切結合，從自然汲取源源不絕的創作材料，也得到生生不息的生命力。這種自然主義的形上思想，如同黑格爾般將哲學的關注焦點拉到具體的人文世界中，成為杜威美學的重要基礎。

總而言之，杜威美學思想可分為三個層次：首先，是與皮爾士、詹姆士共同致力於締造實用主義；其次是希望突破實用主義牢籠，而提倡工具主義、實驗主義；最後是以經驗自然主義來建立其包容萬有的思想體系。雖然他的美學不斷加入了新的成分，波瀾日益壯闊，但其重視生活經驗，講求科學方法，強調實用功能的基調始終是沒有改變的。我們與其稱之為實用主義美學，不如稱之為杜威美學，雖較籠統，卻較不易有偏頗之虞。

《藝術即經驗》問世不久之後，即與當時在美學上占統治地位的結構主義、新批評格格不入（毛崇杰，2009，頁 22），而杜威美學著重藝術的全面功能，與康德的無利害觀念也完全對反，其重視生活、社會與歷史，聯結傳統二分觀念，強調動態的審美經驗等，更是與當紅的分析哲學 (Analytic Philosophy) 牴牾不入，以致迭遭打壓，大大削弱其影響力，直至近一、二十年才又有復興的跡象（R.Shusterman, 2000, pp.3-33；彭鋒譯，2002，頁 16-54）。如亞歷山大 (T. M. Alexander)、舒斯特曼 (Shusterman) 出版杜威美學專書，細究且豐富了杜威美學的核心概念；艾斯納 (E. W. Eisner)、辛普森、傑克森和阿庫克 (Simpson, Jackson & Aycok)、蓋瑞森 (J. Garrison)、畢爾士雷 (Bearsley) 將杜威美學理論，與具體的教育實踐活動作緊密的連結（王怡婷，2008，頁 23-24）；羅蒂為了他的導師及領袖杜

威、他自己以及實用主義思想與哈茲霍恩 (C. Hartsorne)、萊文 (T. Lavine) 等七位批評家展開了論戰 (張國清譯, 2003), 諸如此類, 皆是其例。

在音樂教育方面, 著名的《音樂教育原理》(Foundations of Music Education) 一書將實用主義與唯理主義 (Rationalism)、經驗主義 (Empiricism) 並列為三大基本的哲學觀點, 並推許其將學生當作學習主體, 重視學習的過程與結果, 採取因材施教的方式, 使學生得到有用的經驗與能力 (Abeles, 1995, pp. 42-59; 劉沛譯, 2008, 頁 50 -64)。可見在今日, 實用主義在音樂教育上仍有其參考價值。

參、杜威美學思想的體系

學問淵博的杜威, 在長達六、七十年的學術生涯, 數十本的著作中, 經常會提到藝術的功用, 藝術與教育之類的問題, 但是, 直至 1934 年《藝術及經驗》一書出版, 他才將討論的焦點集中在藝術問題上。亞歷山大 (T. M. Alexander) 認為經驗是杜威思想的核心, 工具論是為了更加普遍的經驗而建立的, 經驗的終極目的是審美, 而審美就是對於任何哲學理解的最終關懷。(谷紅岩譯, 2008, 導言, 頁 3-5) 可見杜威的美學貫串其重要的思想理念, 同時也是理解其哲學的最終關懷。既然《藝術即經驗》是其美學的代表作, 今即以此書為主, 旁參杜威的其他著作, 以及後人對杜威的研究, 來一窺杜威美學思想的幾個重點:

一、植根生活

在《藝術即經驗》中, 杜威探索各種藝術的起源, 無不基於生活的需要。易言之, 「為藝術而藝術」的想法, 就古人而言, 是難以理解的 (Dewey, 1980, pp.7-8; 高建平譯, 2005, 頁 5-6)。到了後代, 各類藝術雖然各自獨立, 但是它們還是不能脫離於現實生活之外。因為所謂生活, 包括風俗、制度、信仰、成功與失敗、娛樂與職業 (Dewey, 1916, p.2), 亦即包括家庭、學校、社會, 國家, 世界, 自然等方面的物質生活與精神生活。人既然是社會動物, 就無法遺世而獨立, 也無法一日不生活於社會之中。所以藝術應該植根於生活的土壤, 從生活中去體驗、提煉、發展與創造; 而審美教育也就是從日常生活中發掘美的事物, 培養美的鑑賞能力。美術課或音樂課並非局限於課程本身; 同樣地, 戲劇、音樂、繪畫、建築等也不能深鎖於劇院、畫廊、博物館之中。總之, 藝術不是存在於孤峰頂上或象牙塔中, 而是唾手可得, 俯拾皆是的事物。

二、經驗出發

從《藝術即經驗》一書的命名, 就可以曉得經驗在杜威美學實居於核心地位。杜威常以經驗一詞來說明人類與環境各種事物間的複雜關係。但是日常生活中單調平凡、雜亂無章的經驗與美感毫無關係, 真正的藝術經驗就是《藝術即經驗》第三章標題所謂的「擁有一個經驗」。具有審美性質的經驗應該具備幾個條件:

- (一) 每一部分都自身獲得一種獨特性、持續的整體由於其相連的，強調其多種色彩的階段而被多樣化。(Dewey, 1980, p.36；高建平譯，2005，頁 38)
- (二) 具有令人滿意的情感性質，因為它擁有內在的，通過有規則和有組織的運動而實現的完整性和完滿性。(Dewey, 1980, p.38；高建平譯，2005，頁 40)
- (三) 像連續性、累積性、守恆性、張力與預見性這樣一些特徵，是審美形式的形式上的條件。(Dewey, 1980, p.138；高建平譯，2005，頁 152)

這樣的經驗，可說是經驗中的經驗，成功而圓滿的經驗。它是藝術家運用智慧，集中精力，深入思考的成果。藝術家為此所付出的心血絕不下於科學研究，更遠遠超過絕大多數傲慢地自稱為「知識分子」的人進行的所謂思考，而欣賞者透過作品的激發，與藝術家進行交流的，也是依賴想像力與經驗。無論創作或欣賞，經驗都是一個重要的出發點，杜威所講的藝術經驗，涵義非常豐富，並不像一般人所想像的那麼膚淺。趙秀福認為杜威堅持從經驗的角度來界定藝術，極大地豐富了藝術的內涵，也反襯出傳統美學的狹隘和膚淺（趙秀福，2006，頁 109）。經驗在杜威美學中的重要性，由此可窺豹一斑。

三、自然為本

實用主義原本以經驗為核心，當杜威發現桑塔耶納 (G. Santayana) 所提倡的自然主義也是以經驗為出發點後，他把兩者結合起來，成為經驗自然主義。這不是為了使經驗鍍上一層自然主義的色彩，而是讓經驗找到寬闊無比的源頭，也使藝術與自然、社會、人生形成一種更和諧，更密切的關係。《藝術即經驗》第七章〈形式的自然史〉，對自然主義多所著墨。杜威認為大自然不僅為孕育萬事萬物的所在，而且其本身是整體而充滿變化。他特別強調大自然的節奏，如晨與昏、日與夜、雨與晴、冬與夏這些有規則的變化，與人類的生存條件密切相關。人類自身的生命也受著醒與睡、餓與飽、工作與休息的節奏的影響，人對自然節奏的參與構成了一種伙伴關係。藝術既然是人類生活經驗的產物，當然也會受周圍世界的影響，以節奏為首要的特徵，而且與周圍的世界形成一個 cosmos（和諧的整體）。尤其音樂，更是以最直接而立即的方式表現節奏。雖然節奏是藝術的共同模式，但是同中仍須有異，藝術家應該適當地求新求變，展現其多樣性與波動性，才不致淪為「實在論」(Realism)，(Dewey, 1980, p.153；高建平譯，2005，頁 169)，也才能使自然變化的節奏所反應的經驗更為精細，更為敏銳，更具有審美形式上的新鮮感。這是在整體統一的基調上的調節，符合自然與藝術中的美的古老公式—多樣性的統一 (Dewey, 1980, pp.147-161；高建平譯，2005，頁 163-178)。杜威這種自然主義是把天人關係視為完全不可分割的整體，與道家的自然主義，認為天是偉大的，不可抗拒的，人是藐小的，必須順應自然，效法自然，出發點完全不同。不過，兩者最後都是要達到天人和諧的境界，則可說殊途同歸，沒有什麼差異。(林怡婷，2008，頁 138)

四、重視實用

身為實用主義集大成者的杜威，在探討所有自然、社會和人生的諸多重大議題時，總

是把觀念、思想、主張和理論都視為服務於人這個有機體的生活目標的手段，其主張總是腳踏實地，不尚空談，儘量貼緊現實，深入生活。這樣的特色，即使在杜威有意與實用主義分道揚鑣之後，仍然未曾稍減。在《藝術即經驗》中，就經常可以看到如下的說法：

- （一）除非一種藝術哲學使我們知道藝術相對於其他經驗形式的功能，除非它說明為什麼這種功能實現得如此不充分，除非它表示功能能夠充分實現的條件，一種藝術哲學是無效的。（Dewey, 1980, p.12；高建平譯，2005，頁11）
- （二）絕大部分宗教都將聖禮看成是藝術的最高境界，而最權威的信仰被披上最華麗的外衣，給予眼睛與耳朵以直接的快感，從而激起敬畏的情感。今天，物理學家和天文學家的思想翱翔回應了對想像力滿足的審美需要，而不是任何對理性闡釋非情感的嚴格要求。（Dewey, 1980, p.30；高建平譯，2005，頁31）
- （三）建築與繪畫和詩歌一樣，原材料通過與自我的相互作用而重新排序，以達到令人愉悅的經驗。（Dewey, 1980, p.127；高建平譯，2005，頁140）
- （四）藝術作品是最為恰當與有力的幫助個人分享生活的藝術的手段。（Dewey, 1980, p.336；高建平，2005，頁374）

藝術並非精英主義的創作，也不是不食人間煙火的珍品，它與我們日常生活息息相關，可以充實我們的經驗、陶冶我們的性靈，甚至對宗教、科學、社會、教育……各方面都有直接、間接的幫助。我們只要看看音樂啟發了開普勒(J. Kepler)發明行星運動三大定律的靈感，看看〈馬賽曲〉對法國大革命的影響，看看現代音樂治療的功效，就知道實用主義所言不虛。趙秀福《杜威實用主義美學思想研究》有四節專論藝術與科學、宗教、教育、健康之關係，言之綦詳，茲不贅。一般人常以杜威之言過分貼近現實，而目之為低俗，劉昌元則以為杜威不但大談審美的基礎與結構，並且強調藝術即人類經驗的精華與高潮，足見實用主義不等於俗人哲學。強調「實用」並不蘊含排斥藝術與審美經驗（劉昌元，1986，頁113）。可見杜威的實用主義，既能廣大又能高，並無礙於其美學價值。

五、做受交互

一般人常將藝術經驗區分為「藝術的」與「審美的」兩類。前者是創作，著重於「做」(doing)，是生產者的行為；後者是欣賞，著重於「受」(undergoing)，是消費者的行為。杜威認為這是很嚴重的錯誤，殊不知創作不能做而不受，欣賞不能受而不做。做與受必須相互作用，逐漸累積，互為手段，循環不已。身為創作者，為了使作品純粹而無缺陷，固然必須深深地喜愛技能所運用於其上的題材，專心致志地完成它。但在創作的過程中，也必須隨時理智地審視自己的每一筆，嚴格地從總體來思考做與受之間每一個特殊的聯繫，遇有不滿意之處，可以在某種程度上重新開始。藝術家就是這樣不斷地製作再製作，直至他在知覺中對他所做的感到滿意為止。至於欣賞者，為了獲得鑒別、知覺、欣賞的經驗與樂趣，既不能心存懈怠、漫不經心地滿足於單純的認識層面，但也不能被激情所淹沒，以憤怒、恐懼、嫉妒來面對作品。而應接受足夠的專業訓練，全心投入，依照自己的觀點與興趣，去體驗與創作者相類似的創作歷程（Dewey, 1980, pp.40-54；高建平

譯，2005，頁 43-59)。可見杜威對於創作與欣賞的要求都是相當嚴謹的，雙方都既要有做，也要有受，而且做與受都要恰到好處，不可太過，也不可不及。這種精神與他有名的教育理論——「做中學」(learning by doing)，也是相通的。一般人以為教側重於做，是教師的職責，學側重於受，是學生的本分。但杜威則以為教與學也應該彼此互動，共同創造彼此的生活經驗。

六、強調實驗

一般人常以為只有科學家才用實驗的方法，杜威則以為藝術家的基本特徵決定了他們生來就是實驗者，因為藝術首貴創新，許多作品都是經過歷險才成為古典。但藝術家若不知時時追求突破，而只是一再地重複自己，就美學而言，他就已死亡了。(Dewey, 1980, p.144；高建平譯，2005，頁 159) 科學與藝術具有相輔相成的關係，科學的創造發明，不斷改變這個世界，提供許多新的材料、方式與技法，甚至顛覆了不少美學的觀念。例如盧克萊修 (Lucretius)、但丁 (A. Dante)、彌爾頓 (J. Milton)、雪萊 (P. B., Shelley) 的詩，達文西 (L. daVinci)、杜瑞 (A. Durer) 的繪畫，都明顯受到他們時代的科學的影響。而近代物理學家發現物理的單位不是空間與時間，而是時空，也影響到美學上將音樂與繪畫區分為時間藝術與空間藝術的根據。(Dewey, 1980, p.289、183；高建平譯，2005，頁 321、202) 科學可說給了藝術創作源源不絕的動力，但藝術家本身也須以科學的精神，主動地，無止境地去摸索、去實驗、去追求更好的表現。早在 1896 年，杜威在芝加哥創辦實驗學校，即在體現杜威「哲學是教育的指導原則，教育則是哲學的實驗室」的理念。到了後來，在藝術方面還是如此重視科學的實驗精神，他的主張，可說前後一貫。

七、脈絡統整

在美學上，有兩種截然不同的流派：一派是「孤立主義」(Isolationism)，以為吾人在欣賞藝術品時，除了專心聆賞之外，並不牽涉其他的利害糾結，以康德為代表；另一派為「脈絡主義」(Contextualism)，以為人在欣賞作品時，必須將藝術品置於整個環境脈絡中去考察，才能夠獲得最大的審美感受，以杜威為代表（江合建，2000，頁 127）。在《藝術即經驗》首章〈活的生物〉，杜威開宗明義即說：從事寫作藝術哲學的人，最重視的任務是：恢復作為藝術作品的經驗的精緻與強烈的形式，與普遍承認的構成經驗的日常事件、活動以及苦難之間的連續性。(Dewey, 1980, p.3；高建平譯，2005，頁 1-2) 從杜威美學之植根生活、經驗出發、自然為本、重視實用等等主張看來，即可發現他會採取脈絡主義的立場乃是必然的結果。甚至可以說，在杜威早年研究黑格爾的哲學時，就已經決定了他後來的走向。黑格爾思想以統一 (unity) 與連續 (continuity) 之觀念綜合為「絕對精神」(Absolute spirit)，將過去所有矛盾對立的哲學二元論，如個人與宇宙、身與心、神與自然、主觀與客觀、精神與現象等分離獨立的概念都融合為一（高廣孚，1991，頁 137）。杜威受其啓迪，在《藝術即經驗》一書中，也試圖解決許多傳統二分的觀念，如藝術與生活、美的藝術與運用的藝術、高級的藝術與通俗的藝術、時間的藝術與空間的藝

術、審美的與認識的、藝術家和普通人（Shusterman, 2000, p.13; 彭鋒譯，2002，頁 29）。他這種包容萬有的氣勢，不愧為一代大師。

八、情感表現

自古以來，大家都說音樂是情感的藝術，從嵇康的〈聲無哀樂論〉首倡音聲無常、心聲二物，漢斯立克 (E. Hanslick) 的《論音樂的美》(The beautiful in music: A contribution to the revisal of musical aesthetics) 也主張表達情感並非音樂的直接內容與職能之後，音樂能否表達人的情感，才引起世人的爭議（張蕙慧，1999，頁 195-210），而有「自律論」與「他律論」的對立（于潤洋，1986，頁 10-11）。杜威認為耳朵在本性上是情感的感官，聲音具有直接的情感表現力量，可以給人威脅、哀怨、撫慰、壓抑、兇猛、溫柔、催眠之感（Dewey, 1980, pp. 237-238; 高建平譯，2005，頁 264-265）。顯然他較偏重於他律論。他認為情感出自經驗與行動，包含音樂在內的藝術都需要有情感，沒有情感，頂多只是工藝，而不是藝術。但情感是表現，而不是發洩，極端的情感狀態，只會阻礙了必要的經營和提煉，具有毀滅性。唯有以理智加以適當的澄清，使其客觀化，審美的情感才會產生，並且起喚起、集合、接受與拒斥記憶、意象、觀察的作用，完成一個完滿、整一而獨立的審美對象（Dewey, 1980, p.67、69、77、158; 高建平譯，2005，頁 72、75、83、172）。杜威以理性控制感情，避免了克羅齊、桑塔耶納「主觀情感論」所可能產生的流弊，與後來蘇珊·朗格提倡的「客觀情感論」相當接近，雖然，蘇珊·朗格說她的說法來自一位名不見經傳的學者巴恩斯 (O. Baensch) (Langer, 1953, pp.18-23)，其實，杜威的《藝術即經驗》已先言之。也許他未曾過分強調，或者未曾多就音樂方面發揮，所以才沒引起蘇珊·朗格的注意吧！

九、想像創造

想像是一切藝術活動中最重要、最複雜的一種心理機能，也是任何藝術家才華的標竿。它與思想、情感共同組成藝術作品的內容，也是產生藝術生命的重要動力。如果思想是藝術的骨肉，情感是藝術的靈魂，那麼，想像就是藝術的翅膀。缺乏想像的作品注定只能在地上爬行，永遠無法在高空翱翔。所以任何美學家都不可能不去談想像。杜威認為像是舊經驗的翻新，是心靈在宇宙探險的產物，充滿生機與獨特性質。它可以有秩序、有組織地將各種感性材料、情感與意義融為一體，主導作品成為一個全新的、完滿的、整體的審美經驗。當想像獲得形式之時，藝術作品就誕生了。想像性作品在一開始受到公眾譴責的程度與它的範圍和深度成正比，此不僅藝術為然，科學與哲學也莫不如此（Dewey, 1980, pp. 267-276; 高建平譯，2005，頁 297-306）。杜威這種知音難求的感嘆，真是古今中外皆然。雖然對於想像的本質、分類、特色及其在審美中的作用，杜威都未能談得更為深入，此則時代所限。他對想像的重要性能談得如此要言不煩，已屬難能可貴了。

十、內外融合

內容與形式是美學的重要議題，自古以來，異說紛紜，或主一元，或主二元，或偏

重內容，或偏重形式，杜威批評這種爭議簡直災難深重。《藝術即經驗》第六章〈實質與形式〉即專門在探討這個問題。他認為就理論而言，內容與形式不僅可以分，而且必須區分。所謂內容，即是具有想像性、情感性、多樣性的材料，是變動的，內在的；所謂形式，即是一種構想、感受與呈現所經驗的材料的方式，是理性的，外在的。但在實際上，創作的過程並不存在著兩套操作，一套作用於外在的材料，另一套作用於內在的與精神的材料。當畫家在畫布上布色，或想像在哪兒布色之時，他的思想與情感也得到了調整。色彩在涉及某些性質與價值的表現性時是質料，而在用來傳達一種微妙而精彩的愉悅時則是形式。可以說，藝術是生活經驗的產物，作品是形式化了的質料，內容和形式都同樣是對組成要素進行組織。如果一定要強加分割，就像把活的生物與它們所賴以存活的环境分開一樣，是根本性的謬誤。（Dewey, 1980, p.109、229、75、128、114、130；高建平譯，2005，頁 119、254、80、140、125、144）過分偏重形式，會導致內容空洞無物；過分偏重內容，會影響藝術的獨立性與藝術價值。黑格爾結合感性與知性，使音樂的內容和形式得到平衡發展（朱孟實譯：1982，冊三，頁 348），杜威則更進一步，以經驗融合內容與形式為一體，可說在黑格爾的影響之餘，凸出了自己獨到的見解。

綜觀杜威有關藝術的一些重要主張，可歸納為：（一）植根生活、經驗出發、自然為本可說旨在論藝術的本源。（二）重視實用旨在論藝術的功用。（三）做受交互、強調實驗、脈絡統整旨在論藝術的創作與欣賞，（四）情感表現、想像創造旨在論藝術的心理。（五）內外融合旨在論藝術內容和形式的統一。看似散漫，隱約中還是有其體系存在。

肆、杜威美學思想在國民小學音樂教育上的應用

舒斯特曼推崇《藝術即經驗》範圍廣泛、討論詳細、激情洋溢，任何分析哲學的元老所提供的美學都不能相提並論（Shusterman, 2000, p.3；彭鋒譯，2002，頁 16）。從上節的介紹中，可發現其言誠然不虛。該書凡 14 章 349 頁，在廣泛討論各種藝術理論之際，也常臚舉文學、美術、音樂、舞蹈、戲劇、建築等各種藝術作為論證的實例，並以九、十兩章比較各門藝術的異同。其中討論音樂的至少在 40 條以上，份量雖不如詩與繪畫那麼重，但他特別推崇音樂需要特殊的訓練才能感知與欣賞，是所有藝術中地位最高、最為深奧的一種（Dewey, 1980, p.238；高建平譯，2005，頁 265）。並論及音樂的起源、作用、創作、欣賞、感情、形式、標題、節奏、張力、休止、重現、變異等問題，不僅方面寬廣，而且不乏深刻的見解。所以，如能將杜威的美學思想、教育理論援引到目前國民小學的音樂教育上來，想必會得到「他山之石，可以攻錯」的效果。

一、音樂教學目標

教學目標是教學所預期達到的學習結果和標準。可以引導教學課程設計的方向，激勵師生的教學活動，調控師生的教學行為，並作為教學評量的依據，不僅是教育行為的出發點，也是教育行為的歸宿（曹理，2000，頁 248-249）。教學如果漫無目標，就會失掉前

進的方向；教學如果受制於錯誤的目標，就會事倍功半，甚至走上岐路，所以訂定正確而周延的教學目標，是教學成功的首要條件。

教學目標有許多不同的層次，分別為總目標、領域目標、分段能力指標、單元目標、學習目標，如目前施行的〈國民中小學九年一貫課程總綱綱要〉，開宗明義即說：「教育之目的以培養健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、強健體魄及思考、判斷與創造力，使其成為具有國家意識與國際視野之現代國民。」（教育部，2003，頁1）像這樣崇高而遙遠的教育總目標就不會被包含杜威在內的實用主義者所接受，因為他們認為萬事萬物是變動不居的，很多現象都是相對的，而不是絕對的，今天的正確答案，到了明天就不一定正確，所以反對永久而固定的終極目標，只贊成目前及暫時之目標，亦即「預見結局」的目的（高廣孚，1991，頁47）。實用主義者的看法的確有其正確性，可惜只是片面的。因為人類是一種有理想的動物，理想誘使人類不斷求進步、求發展。雖說把目標定在山頂，常只能走到山腰，但如果只定預見結局的短期目標，那成就必然更為有限了。何況，總目標還具有指引及統整各級目標的重要性，所以還是不可或缺的。當然，隨著社會的激烈變動，總目標也不妨隨時作適當的修正，我們只要比較民國以來歷次頒布的課程綱要，在總目標方面或多或少都有些修正，就曉得實用主義者的疑慮實在是多餘的。

杜威認為藝術是以人的經驗為源泉的，而在一個充滿著鴻溝和圍牆限制經驗的共享的世界中，藝術作品成為僅有的，完全而無障礙地在人與人之間進行交流的媒介（Dewey, 1980, p.3、105；高建平譯，2005，頁3、114）。由於人的經驗十分複雜，難以截然分割，而藝術又能在人與人之間，藝術與藝術之間，藝術與非藝術之間進行暢通無阻的交流，那麼今日國民教育取消專業學科的教學，將音樂與視覺藝術、表演藝術統整為「藝術與人文」領域，而且藝術人文領域也須與其他六大領域進行統整，這應該是符合杜威的理念的，而如何充分發揮藝術的交流作用，也正是所有從事藝術教育工作者應該努力的目標。

音樂在國民小學課程裡雖然僅是藝術與人文領域的一部分，但透過與其他藝術乃至其他領域的統整，可以更貼緊生活的經驗，更發揮音樂的功能。艾伯利斯 (Abeles) 說：實用主義者也看重音樂學習的非音樂結果，如果音樂對實現非音樂的目標有所貢獻，即使這不屬於音樂學科本身，實用主義者也會予以提倡（Abeles, 1995, p.57；劉沛譯，2008，頁61）。近代音樂學、美學、科學的研究日新月異，音樂在審美、認識、教育、實用各方面的功能也日益受到世人的重視（張蕙慧，1999，頁247-250），即使單以藝術與人文領域課程三大目標——探索與表現、審美與理解、實踐與應用而言，音樂教育也有很寬廣的發揮空間。因為這意謂著要使學生成為創作者、鑑賞者以及藝術生活實踐者（教育部國民教育司，2005，頁5）

我們在擬訂單元目標與學習目標時，宜以九年一貫課程目標及藝術與人文領域目標為根據，配合教學主題規畫的範圍與重點，在橫的方面，分別針對音樂、視覺藝術、表演藝術進行擬訂，並注意三者之間的統整，在縱的方面，注意分段能力指標的分布及各階段的連貫，並適時融入具有教育價值的議題，諸如資訊、環境、兩性、人權、家政、生涯及社會新興議題，誠能如此，則所擬訂的目標庶幾可以充分配合學生的生活經驗，適合教學活動的需求，而得到良好的教學效果。

二、音樂教學材料

實用主義論者不信任任何固定的課程，也不信任固定的教學技術，無論是課程或教學技術都要機動地與變遷的社會相配合（林永喜，1994，頁 153）。此種理念在小國寡民的古代，或許可行，在智識爆炸、社會複雜的今日，則無論國家、社會、學校、教師、學生、家長恐怕都無接受的可能。但他們這種理念確實也有相當的道理，所以現在的九年一貫教育相當講究多元化、彈性化，教科書採取一綱多本，教師有選用的自由，甚至還可以考慮各地區學生的能力、需要、興趣、生活經驗及各校人力資源與物力資源、文化特色等條件，自編教材。這些除了受到多元文化、多元智能、學習理論等的影響外，實用主義的主張可能也是功不可沒。

傳統的教育觀念往往以教師及教材為中心，把父母、教師、國家或社會的需要灌輸給兒童，忽視兒童的生活需要，不僅限制智慧發展，也與現實生活脫節。杜威則以為教育既然是為目前生活準備，而非為成人生活準備，則在教育上自然導引出「兒童中心」之觀念。從而重視兒童個性，啟發兒童智慧，發展兒童能力。在種種教育設施上，以兒童之本身為標準，不可以成人之枷鎖加之於兒童，亦不可將兒童視為小成人（高廣孚，1991，頁 36）。這種主張把兒童當作教育的對象，當作具有可塑性的主體，使教育有了正確的著力點。固然，以兒童為中心的理論，十八世紀時，盧梭（J. J. Rousseau）已開始倡導，但經過包含杜威在內的許多學者大力宣揚，才成為最重要的教育理論，在這方面杜威可說貢獻良多。

以兒童為中心的音樂教材，首先要重視兒童的音樂經驗，不僅是以現有的經驗作為施教的出發點，而且也希望藉此擴展、累積新的、完滿的音樂經驗。早年的音樂教育都是以視唱、讀譜為中心，後來受到杜威的影響，才發展多層面的音樂教育，除了唱歌以外，有器樂、創作、欣賞等活動，尤其重視音樂創造的經驗（范儉民，1992，頁 28）。目前，藝術與人文領域課程綱要規定教材編選應包含音感、認譜、歌唱、器樂演奏等範疇（教育部，2003）。教師可依據分段能力指標去檢驗學生的音樂經驗是否已達到一般的標準，以及還有哪些拓展的空間。

其次是要配合學生的實際生活，現行的九年一貫教育在低年級階段，將「社會」、「藝術與人文」、「自然與科技」等三大學習領域合為「生活」之學習領域，就是重視學童生活的表現。到了中、高年級的藝術人文領域的教材，更宜生動、活潑、趣味、有變化，掌握生活化的原則，例如：透過人聲、身體樂器、樂器及周圍環境的聲音來體驗多樣化的音色；培養日常生活中聆聽音樂的興趣，並表達自己選擇音樂之類別。在曲目的選擇方面，除了古典音樂之外，鄉土音樂、流行音樂都是學生平日生活常會接觸到的音樂，站在實用主義的立場當然也會予以應有的重視。舒斯特曼《實用主義美學》第七、八章專門討論通俗音樂（Shusterman, 2000, pp.169-235；彭鋒譯，2002，頁 223-313），就是一個典型的例證。

最後，這種以兒童為中心的音樂教材，希望具有實用的功能，不僅增進學童感受、辨別、記憶、改變和表達音樂的能力，而且可以聯結其他藝術、其他領域，促進多元智能的發展，庶幾達到杜威所說的：完全而無障礙地在人與人之間進行交流，而有助於學童在

現實社會中順利地生活、成長與發展。

爲了了解學童的能力、需要、興趣，教師有必要研究斯金納 (B. F. Skinner) 的行為主義、皮亞傑 (J. Piaget) 的認知發展理論、布魯納 (J. S. Bruner) 的學習理論、曼哈頓維爾音樂課程計畫 (Manhattanville Music Curriculum Project) 的螺旋型課程理論，甚至對學生施以音樂才能測驗及音樂成就測驗。而爲了使音樂的審美特性能在教材中充分發揮，教師也應對審美心理學及相關的美學理論多所關注，並在編選教材時，多選取旋律優美、意象鮮明、真情感人的曲子。能如此，應更能使學生在音樂教學中，真正感受、體驗音樂的美感，增進審美的興趣與能力。

三、音樂教學方法

在課程理論方面，杜威以「連續」之觀念，視教材教法爲一體，而非彼此分立不相連繫之部分，彼以爲教學活動乃一師生共同動作之歷程，教材教法在活動之歷程內貫串一起（高廣孚，1991，頁 103）。所謂師生共同動作，就教師言，並不是認爲教學既然以兒童爲中心，就放任學生自行學習的意思，而是要教師站在學生的立場上，充分考慮學生的能力、興趣、需要，循循善誘，給予學生恰到好處、無微不至的輔導與協助；就學生言，是在教師的教導下，從自己舊有的經驗出發，發揮創造思考的精神，心手合一，做受交互，去追求新的經驗，並培養社會合作的意識，這就是杜威最有名的「做中學」的教學理論。這種做中學的教學法在全球曾發揮極大的影響力，如現代音樂教育著名學者艾略特 (D. J. Elliott) 的《關注音樂的實踐：一個新的音樂教育哲學》(Music matter: A new philosophy of music education, 1995) 強調音樂教育中學生主動參與的重要性，就不啻是做中學的翻版（劉沛，2004，頁 107）。

實用主義者主張教無定法，教學方法要因人而異，因爲學生與學生之間存在個體差異，背景和興趣也各自不同，在此學生那裏有效的方法用到彼學生身上，可能無效（Abeles, 1995, p.58；劉沛譯，2008，頁 63）。音樂教學方式以班級經營爲原則，但也可配合年級，與其他領域、社團、綜合活動搭配，以校際觀摩、文化活動等方式實施。教學過程可採用參與 - 體驗模式、情境 - 陶冶模式、示範 - 模仿模式、行爲 - 輔助模式、探索 - 創造模式、引導 - 發現模式、自學 - 指導模式、傳授 - 接受模式。教學方法可採用欣賞法、演示法、參觀法、練習法、律動法、創作教學法、遊戲教學法、談話法、討論法、發現法（曹理、崔學榮，2002，頁 44-67）。不僅不同的學校、年級、班級、單元可能採取不同的教學模式與方法，就是不同個性、能力、基礎的學生，也可能視其個別差異，採取因材施教的方法，進行個別指導。

學生方面，最重要的是要發揮積極主動的精神，親手去做，杜威特別重視作業，強調實驗，講究思維方法，這些都是做中學的體現。他將各種作業引入學校課程之中，在活動課程的觀念下，作業的重要性甚至超過了教材。在從事作業時，遇有困難，便尋求知識與技能以求解決，如問題解決，便可證明知識之正確，否則再蒐集資料，設計進一步之工作計畫，作爲第二次解決問題之嘗試。知識技能便在此連續不斷之活動中獲得，思想訓練亦

在活動中繼續進行（高廣孚，1991，頁 115）。音樂是技術性極強的學科，表演正是音樂最重要的作業，即使無意成為音樂家，也不能僅靠聆賞及閱讀，就充分感受和理解節奏、曲調、和聲之美，所以適量的音感、演奏、演唱的訓練，對音樂耳朵的培養，還是有其必要的。在訓練過程中，學生難免常有錯誤的情形發生，這時，教師只要指出錯誤之處，並提示改進之道，讓學生繼續嘗試即可。除非學生實在無法自行更正，否則教師不宜逕行解決其問題。因為只有「嘗試 - 錯誤」的經驗，才能讓學生印象深刻，不再發生同樣的錯誤。當然，要提昇學生做中學的效率，最根本的辦法是培養學生創造思考的能力。杜威認為思維有五個步驟：1. 暗示，2. 理智化，3. 導向性觀念：假設，4.（狹義的）推理，5. 用行動檢驗假設（Dewey, 1933, pp.107-115；姜文閔譯，2000，頁 145-154）。這種反省思維 (reflective thinking) 與傳統的哲學思辨方法大不相同，應用在音樂教育的過程就是：1. 面對問題 2. 收集信息，3. 思考問題的解決，4. 驗證假設，5. 資料分析（Abeles, 1995, p.57；劉沛譯，2008，頁 62）。學生如能透過此種思維訓練，則在學習音樂時自能運用智慧，勤加思考，發揮創造發明之功能，不會墨守成規，畫地自限，更不必處處仰賴老師的指令與協助了。所以就教育方法而言，杜威反對邏輯的教育方法而推崇心理學的方法（趙秀福，2006，頁 134）。這是十分符合教育原理的。

今日科學日新月異，協助音樂教學的教具推陳出新，不斷產生。多媒體的使用，不僅可輔助教師授課時迅速而生動地呈現音樂及教學內容，讓學生充分感知音樂，加深印象，幫助理解，從而提高教學品質，而且可以協助學生個別化學習，大大激發其學習興趣，提昇其學習效果。這種情況應該是提倡科學、重視媒介的杜威所樂見（Dewey, 1980, p.287、319; 高建平譯，2005，頁 318、355），也是音樂教學可以繼續拓展的空間。

四、音樂教學評量

教學評量是對教學效果進行的價值判斷，是教學活動的重要環節。早年的教學評量往往只是根據紙筆測驗或演奏、演唱，給學生一個分數，代表他們學習效果的優劣。這種方式即使在幾十年前也不會得到杜威的肯定。因為杜威十分重視評價理論，他認為經驗與價值有很密切的關係，由經驗中能產生出實質的價值，由實質的價值，又可產生有意義的行為與實際活動。而價值的判斷標準有五：1. 效率，2. 友善，3. 審美的情趣或才能，4. 科學的成就，5. 盡責任（林永喜，1994，頁 220）。余豪傑的碩士論文專門研究杜威的評價理論及其在教育上之蘊義，他說杜威認為價值內含於整體經驗之中，注重將主體、客體、環境、媒介等因素結合起來，將之放入到整體經驗中來解釋。（余豪傑，2007，頁 83-86）。教學評量既然與經驗密切相關，而又涉及主客體及其種種條件，顯然其範圍應該非常廣泛，其技術應該更求細密、周延。

完整的教學評量可涵蓋所有的教學活動，包括教學目標、教學設計、教學材料、教學過程、學生學習行為、教師教學表現。單以學生的學習行為而言，為了對學生的知識理解、思考、批判、技能表現、意願態度等方面都有較全面的了解，評量宜包涵技能、認知、情意三方面。並靈活採取各種不同的評量方式，如觀察法、自我測評法、測驗法、

演唱演奏法、音樂情感測量（曹理、崔學榮，2002，頁 102-110），甚至也可採取檔案評量、遊戲化評量、評量表或檢查表、口語評量（李坤崇、歐慧敏，2000，頁 97-164）。這些方式，有的屬於診斷性評量，例如在學期開始，先了解學生具備哪些音樂基本知識，音高、節奏、音樂審美方面的才能如何？有的屬於形成性評量，例如在學習一個單元之後，考察學生歌唱時，歌詞是否熟悉？節奏與曲調是否正確？音量是否足夠？聲音表情是否能配合歌詞意境？有的屬於總結性評量，例如在學期末評量學生在音樂學習上，是否能達成階段能力指標？還有哪些需要改進的地方？這些評量無論是屬於哪一種類型都務必做到客觀、科學、準確，最好不僅可了解學生學習的水準，也能藉以鼓勵學習興趣和進行診斷教學，甚至教師本身也可作為自我檢討及改進教學之參考。

總而言之，對於教育，杜威不僅講求學習成效，更重視學習過程與科學方法，其以兒童為中心、做中學等理論都曾經發揮過相當大的影響力。所以在音樂教學方面，從教學目標、教學材料、教學方法到教學評量，多多少少都曾受到杜威的影響。如果我們用心汲取其教育思想與美學思想，相信可以得到更多的啟示。

伍、結論

綜觀上述的分析與討論，可以得到幾個結論：

- 一、杜威好學深思，博涉多通，雖以哲學及教育名家，而實長期關心藝術，晚年推出《藝術即經驗》，更是專精討論藝術的種種問題。其中不僅有他一貫的思想基礎，也融會了許多不同的理論來源。他從黑格爾哲學、實用主義、工具主義、實驗主義到經驗自然主義，一路走來，與時俱進，蘊蓄日富，故能成就其獨特的美學思想。若以實用美學稱之，雖能見其部分特色，恐難窺全豹。
- 二、杜威的美學，植根於生活，以經驗為核心，自然為後盾，建立了厚實的藝術本源論；再從實用主義的角度，暢論藝術的功用；從做受交互、實驗、脈絡統整探討藝術的創作與欣賞；進而分析情感、想像兩種藝術心理；最後以內容與形式的統一作結。其重點看似散漫，隱約中還是有其體系存在。他一方面擴大了藝術的領域，拉近了藝術與人的距離；一方面也把藝術推向人類經驗的顛峰。其弟子胡適之的名言：「為學好比金字塔，要能廣大要能高」，正是杜威美學最佳的寫照。
- 三、杜威的哲學及教育學在國內外都曾盛極一時，相形之下，他的美學並未受到應有的重視，到了近年來才逐漸為世人所矚目。我們若能將其美學思想配合「以兒童為中心」、「做中學」等教學理論，應用到國民小學的音樂教育，則從教學目標、教學材料、教學方法到教學評量，應該都可以得到不少啟迪。艾伯利斯說：「為什麼音樂教師應該探究柏拉圖、笛卡爾、杜威等哲學大師的玄奧世界呢？答案很簡單，音樂教師需要理論指導。」（Abeles, 1995, p.42；劉沛譯，2008，頁 44）美學簡言之就是藝術哲學，可以成為教學的南針，讓我們好好地利用它吧！

參考文獻

一、中文部分

- 于潤洋 (1986)。音樂美學史學論稿。北京：人民出版社。
- 文德培 (1993)。酒神與日神的符號—朗格情感與形式導引。南京：江蘇教育出版社。
- 王怡婷 (2008)。杜威美學理論及其在教學藝術上的應用。臺北：國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 毛崇杰 (2009)。實用主義的三副面孔—杜威、羅蒂和舒斯特曼的哲學、美學與文化政治學。北京：社會科學文獻出版社。
- 江合建 (1999)。杜威美育思想研究。花蓮：國立東華大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 江合建 (2000)。杜威的美育思想。載於崔光宙、林逢祺主編，教育美學（頁118-149）。臺北：五南圖書公司。
- 朱立元、張德興等 (1999)。西方美學通史。上海：上海文藝出版社。
- 余豪傑 (2007)。Dewey 評價理論及其在教育上之蘊義。臺北：國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 李坤崇、歐慧敏 (2000)。統整課程理念與實務。臺北：心理出版社。
- 林永喜 (1994)。三大學派教育哲學思想概論。臺北：文景出版社。
- 高廣孚 (1991)。杜威教育思想。臺北：水牛圖書出版公司。
- 胡適 (1983)。胡適文存。臺北：遠東圖書公司。
- 范儉民 (1992)。音樂教學法。臺北：五南圖書公司。
- 郭博文 (1990)。經驗與理性—美國哲學析論。臺北：聯經出版公司。
- 曹理、何工 (2000)。音樂學科教育學。北京：首都師範大學出版社。
- 曹理、崔學榮 (2000)。音樂教學設計。上海：上海教育出版社。
- 張法 (2003)。二十世紀西方美學史。成都：四川人民出版社。
- 張蕙慧 (1999)。嵇康音樂美學思想探究。臺北：文津出版社。
- 張蕙慧 (2005)。從情感與形式論蘇珊朗格的音樂本體論。新竹師院學報，20，171-200。
- 教育部 (2003)。國民中小學九年一貫課程綱要·藝術與人文學習領域。臺北：教育部。
- 教育部國民教育司 (2005)。藝術與人文領域六年級九年級基本素養指標解說。臺北：教育部國民教育司。
- 陳錦惠 (2005)。教學歷程中教師美感經驗之研究—杜威美感經驗的觀點。臺北：臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文（未出版）。
- 趙秀福 (2006)。杜威實用主義美學思想研究。濟南：齊魯書社。
- 劉文潭 (1996)。藝術即經驗—評介杜威美學。藝術學報，58，103-118。
- 劉沛 (2004)。音樂教育的實踐與理論研究。上海：上海音樂出版社。
- 劉昌元 (1986)。西方美學導論。臺北：聯經出版公司。
- 鄭淑敏 (1995)。杜威的審美經驗論。臺北：中國文化大學哲學研究所碩士論文（未出版）。

- Abeles, H. F. Hoffer, C. R. & Klotman, R. H. (2008)。音樂教育原理。(2nd.ed.)。(劉沛、任愷譯)北京：中央音樂學院出版社。(原書出版年：1995)
- Alexander T. M.(2010)。杜威的藝術、經驗與自然理論。(谷紅岩譯)北京：北京大學出版社。(原書出版年：1987)。
- Dewey, J. (2000)。我們如何思維。(姜文閔譯)臺北：五南圖書公司(原書出版年：1933)。
- Dewey, J. (2005)。藝術即經驗。(高建平譯)北京：商務印書館。(原書出版年：1980)。
- Hegel, G. W. F. (1982)。美學。(朱孟實譯)。臺北：里仁書局(原著出版年：1840-1843)。
- Shusterman, R. (2002)。實用主義美學－生活之美，藝術之思。(彭鋒譯)北京：商務印書館。(原書出版年：2000)
- Suatkamp H. J. 編 (2003)。羅蒂和實用主義－哲學家對批評家的回應。(張國清譯)。北京：商務印書館。(原書出版年：1995)

二、英文部分

- Abeles, H. F. Hoffer, C. R. & Klotman, R. H. (1995). (2nd.ed.). *Foundations of music education*. New York: Schirmer Books.
- Dewey J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Macmillan Co.
- Dewey J. (1929). *Experience and nature*. Chicago: Open Court Publishing (original work published 1925)
- Dewey J. (1933). *How we think*. Boston: DeHeath and Co.
- Dewey J. (1980). *Art as experience*. New York: Penguin Putnam. (original work published 1934)
- Dewey J. (1989). Comment on the foregoing criticism, In Jo Ann Boydston, (ed.), *John Dewey, The Later Works, 1925-1953*, (Vol.15:1942-1948, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1989, pp.97-100.
- Garrison J. (1995). *The new scholarship on Dewey*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp.1-6.
- Gotshalk, D. W. (1992). On Dewey's aesthetics. In J. E. Tiles (ed.), *John Dewey: critical assessments I* (pp. 323-334). New York: Routledge.
- Haworth, L. (1986). The Deweyan view of experience. In M. H. Mitias (ed.), *possibility of the aesthetic experience* (pp.79-89). Dordrecht: M. Nijhoff Press.
- Langer, S. K. (1953). *Feeling and form: A theory of art developed from philosophy in a new key*. New York: Charles Scribner's Sons Press.
- Morris, B. (1970). Dewey's theory of art. In A. Boydston (ed.), *guide to the works of John Dewey* (pp.156-182). Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Pepper, S. C. (1992). The concepts of fusion in Dewey's aesthetic theory. In J. E. Tiles (ed.), *John Dewey: critical assessments III*. (pp. 358-366). New York: Routledge.
- Shusterman, R. (2000). *Pragmatist aesthetics: Living beauty, rethinking art*. New York: Rowman & Little Field Publishers.

巴爾托克的鋼琴音樂語言

The Musical Language of Bartok's Piano Music

吳雅婷*
Ya-Ting Wu

(收件日期 100 年 1 月 13 日；接受日期 100 年 4 月 21 日)

摘 要

巴爾托克是匈牙利著名的作曲家、民俗音樂家和鋼琴家，他是二十世紀上半葉深具影響力和創造性的作曲家之一。巴爾托克處在西方古典調性語言逐步瓦解的時期，許多作曲家都探索如何擺脫功能和聲的束縛，創造新的音樂語言，巴爾托克便是這一探索過程中的重要代表性人物之一。作為二十世紀最有影響力的作曲家之一，他成功地將民間音樂的精神與西方作曲技法融為一體，創作出獨具一格的作品，形成巴爾托克的和聲理論。

鋼琴音樂在巴爾托克的創作中有著特殊的地位，所有新的感受和技法首先表現在鋼琴音樂的創作上。其鋼琴作品形式多樣，極富個性，能夠展現出作曲家的創作思想與音樂風格，因此，研究巴爾托克的鋼琴音樂，對接觸和了解二十世紀音樂有重要的意義。對巴爾托克的音樂創作特徵進行較細緻、全面的分析與研究，是本文的核心部份，通過對巴爾托克部份曲目的技術性分析，解釋作曲家音樂創作中的現象，總結他的創作規律和精神內涵。

關鍵詞：巴爾托克、五聲音階、全音音階、八聲音階、雙重調式、雙調性

*臺南應用科技大學音樂系副教授

Abstract

Bela Bartok is a prominent Hungarian composer, folklore musician and a pianist, one of the most influential and creative composers musician in 20th century. And the period he lived was the one when the classic tonal language was gradually falling apart, and many composers were exploring how to get rid of the limited of the traditional functional harmony, and in order to create new musical language. Barton is one important representative of them. As one of the most influential composers in 20th century, he successfully integrated the spiritual essence in folk music with composing technique of Western modern music, created some distinctive music works and formed the unique harmony theory of Bartok.

Piano music has a special position in Bartok's compose, and the new perception and the composing skills and techniques are all reflected in piano music. His works are distinguished with variety and personality, and endowed with significance in acknowledging piano music of 20th century. Relatively carefully and fully analyze for the musical and harmony aspects. This is the core part of the paper. Based on technique analysis of some of his piano works, summarize the law of producing and abstract the spirit meaning inside.

Key words: Bartok, Pentatonic, Whole-Tone Scale, Octatonic Scale, Bimodality, Bitonality.

壹、前言

二十世紀的開端代表著現代音樂史的一個重要轉折點，後期浪漫主義的過渡發展已經到達了極限，作曲家們紛紛尋找一條新的出路，給自己樹立全新的風格。即使以傳統技術作為基本創作原則的作曲家，也是不斷在開拓和探索，以適應時代的需要。巴爾托克 (Béla Bartók, 1881-1945) 在二十世紀的作曲家中，算是相當特殊的一位。他的風格是經過一段時間的凝練，而非一蹴而幾的。對於傳統的音樂，他既不是全盤繼承，也不是全盤否定，而是繼承傳統技法的核心，在此基礎上進行發展，忠於傳統而又不侷限於傳統。他從一個嶄新的靈感泉源——民歌獲得大部分的養料。民歌它單純，有時很原始，但絕不是簡單。巴爾托克一方面把民歌當作自己的母語來使用，建立了他在二十世紀音樂史中的地位，另一方面由於巴爾托克和其他同好對於民歌系統的蒐集和整理，使得民歌的價值和它存在的真實性，得到了觀念上的澄清，並影響了東歐及世界各地無數的作曲家。巴爾托克的音樂是溝通傳統與現代、東方和西方的橋樑，同時以其新的語言和形式激發起同一時代人們的創造力。以下將從幾個不同的角度來探討巴爾托克的音樂語言。

貳、鋼琴音樂的特色

一、將鋼琴視為打擊樂器

學者杜柏 (David Dubal) 提出「巴爾托克是二十世紀重要的作曲家及鋼琴家，他和其他十九世紀的作曲家不同，他擅長運用刺耳的聲響和激烈的節奏，來傳達一種個性化的表現 (1989, p. 287)」。巴爾托克改變了人們對鋼琴這件樂器慣常的使用，以往人們主要把鋼琴當作旋律的樂器，為它寫的作品大多是十分優雅的樂曲。而巴爾托克意識到了它作為打擊樂的本質，並將這一觀點表現在它的創作中。例如《猛烈的快板》(Allegro Barbaro)《鋼琴奏鳴曲》(Piano Sonata)、《第一和第二號鋼琴協奏曲》(First and Second Piano Concerto)、《小宇宙》(Mikrokosmos) 第一四六首〈頑固低音〉(Ostinato) 與《雙鋼琴和打擊樂器奏鳴曲》(Sonata for two Pianos and Percussion) 都屬這一類型的作品。

尖銳不協和的聲響所構成的音叢，巴爾托克以前就曾經使用過，但是自從他一九二三年會見了美國作曲家亨利·柯維爾 (Henry Cowell, 1897-1965) 之後，使用的更多，更加強烈的用音叢來表達他的樂思 (Stevens, 1993, p. 67)。巴爾托克曾說「鋼琴本身所發生的聲音，傳達出來的是一種模糊的性格，人們需要一段足夠的時間去辨認它。但是，若將它視為一種打擊樂器，那麼它便能夠傳達出所要表達的感情」(Rowland, 1998, p. 197)。雖然將鋼琴視為打擊樂器已成為巴爾托克的標記，但並不代表他祇有這一種風格。

二、把節奏作為重要的表現手段

巴爾托克將節奏作為主要表現手段而旋律則退居其後，作品出現多變的節拍及各種有趣的節奏組合，通常這些作品的動力性很強，例如《猛烈的快板》。巴爾托克在一九一九

年完成的另一首作品《奇異的滿洲人》(Miraculous Mandarin) 和本首作品有許多相似之處，都是十分粗曠；在節奏中，同樣的使用了頑固低音的效果。《第一號鋼琴協奏曲》(First Piano Concerto) 第一主題強而有力，也是配合著頑固節奏，營造出強勁而富韌性的張力。

切分音節奏在巴爾托克的音樂中隨時可見，例如《十四首鋼琴小品，作品六》(Fourteen Bagatelles, Op. 6) 第一首第 6 至 8 小節，旋律以切分音的節奏作四度跳進（譜例 1）。切分音節奏的使用讓巴爾托克的節奏世界出現了另一種新的面貌，連續的切分音造成兩手重音不一致的節奏。例如《小宇宙》第八十四首〈歡樂〉(Merriment)（譜例 2）。

【譜例 1】巴爾托克，《十四首鋼琴小品，作品六》第一首，第 6 至 8 小節。



【譜例 2】巴爾托克，《小宇宙》第八十四首〈歡樂〉，第 1 至 2 小節。

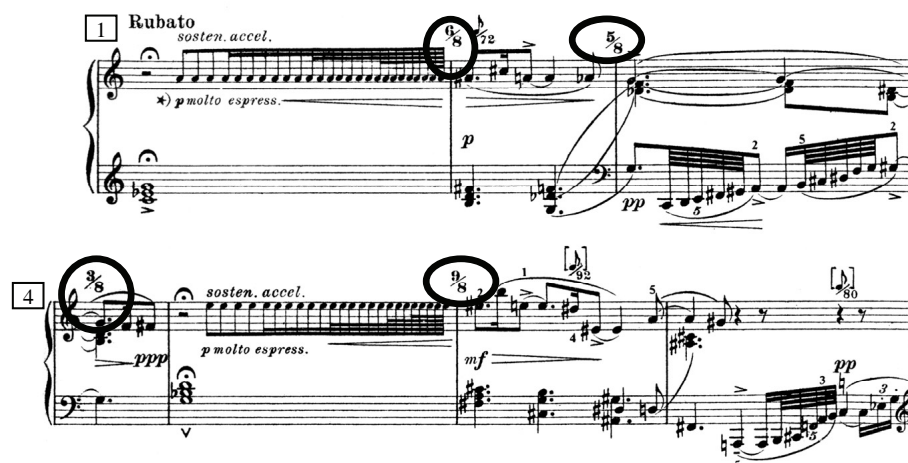


改變拍號是二十世紀節奏的里程碑，它可能很複雜，也可能很簡單。在《八首匈牙利農民歌曲為主題的鋼琴即興曲》(Eight Improvisation on Hungarian Peasant Song) 第七首中，多種節拍密集地進行交替（譜例 3）。《十四首鋼琴小品，作品六》第十二首的第 1 至 9 小節（譜例 4），節拍的變化先從 6/8 到 5/8 到 3/8，再從 9/8 到 3/8，再到 9/8，節拍的變化導致節奏重音的變化，產生具有非律動性的原始節奏。

【譜例 3】巴爾托克，《八首匈牙利農民歌曲為主題的鋼琴即興曲》第七首，第 1 至 6 小節。



【譜例 4】巴爾托克，《十四首鋼琴小品，作品六》第十二首，第 1 至 7 小節。



巴爾托克指出「他自己大約有一半材料都是保加利亞節奏。其它民族的不對稱節奏與保加利亞節奏之間不同的地方是 – 保加利亞的節奏單位非常短」(Bartók, 1992, p. 185)。保加利亞節奏並非源自於保加利亞，巴爾托克之所以命名為此乃是因為此種節奏由保加利亞學者首先發現。在巴爾托克的中、晚期作品中可看出他偏愛這種所謂的不規則節奏或不照比例的節奏，從聽覺經驗來感受這種節奏的奧秘就在於它的比率聽起來並不是 2 : 2 : 2 : 3，而是末拍稍長的 4/4 拍子。《小宇宙》第六冊中六首〈保加利亞節奏的舞曲〉(Six Dances in Bulgarian Rhythm) 即是運用到保加利亞節奏典型的樂曲（譜例 5）。

【譜例 5】巴爾托克，《小宇宙》第一四八首〈保加利亞節奏的舞曲之一〉，第 1 至 2 小節。



四小節為一個樂句的方整性結構太平淡，預示性太強，缺少冒險精神，於是巴爾托克會運用一些不同的節奏來向聽眾的聽覺慣性挑戰，讓聽眾經常保持在一種警戒的狀態中，音樂也往往因此而妙趣橫生，生機盎然。

三、夜之音樂

巴爾托克於一九二〇年寫的《八首匈牙利農民歌曲為主題的鋼琴即興曲》第三首是處於萌芽狀態“夜之音樂”的開始。《在戶外》(Out of Doors) 是一組五首曲子的作品，每首都有標題，大約在一九二六年的六月至八月創生 (Kirby, 1995, p. 312)。從本組曲的第四首〈神秘的夜曲〉(Misques Nocturnes) 開始，寧靜而神秘的夜之音樂形成巴爾托克音樂作品中的一個典型。全曲展現出一股完全屬於黑夜的冷漠和不安，在隱約的音群與和絃背景上，最高聲部出現了奇特的音程結合與旋律進行，逼真地描摹了昆蟲等動物的叫聲。往

後巴爾托克把這種手法加以擴展，並把它移植到各種不同樂器的組合上。例如《第四號弦樂四重奏》(String Quartet No. 4)的第三樂章（自35小節開始）、《第五號弦樂四重奏》(String Quartet No. 5)的第四樂章開始處、《第三號鋼琴協奏曲》(Third Piano Concerto)的第二樂章、《為弦樂器、打擊樂和鋼片琴所寫的音樂》(Music for Strings, Percussion, and Celesta)的第三樂章及《管弦樂協奏曲》(Concerto for Orchestra)的第一樂章等等都是屬於這類型的音樂。夜之音樂不僅是對大自然的一種描寫，同時也是巴爾托克內心深處真摯情感的流露。《在戶外》中〈神秘的夜曲〉與《第三號鋼琴協奏曲》，作者都曾註明這兩首樂曲是獻給他愛妻的，這就足以巴爾托克寫這類作品的意圖。

四、難易兼俱

巴爾托克的鋼琴音樂有技巧十分困難的作品，也有適用於小孩子簡易的作品。創作於一九一八年的三首《鋼琴練習曲，作品十八》(Three Studies, Op. 18)是二十世紀重要的練習曲之一，第一首練習手的擴張，第二首是琶音的練習，第三首在不斷變換拍子下，練習左手的音型變化對右手斷奏、連線下的斷奏（)和弦。這三首練習曲技巧艱難，著名的鋼琴家和作曲家柏吉(David Burge, 1930-)在《二十世紀鋼琴音樂》(Twentieth-Century Piano Music)這本書中提到「如果作品編號十四的《鋼琴組曲》(Suite, Op. 14)是巴爾托克主要鋼琴作品中最容易彈奏的作品，那麼這三首練習曲，則是最難彈奏的曲子」(1990, p. 77)。有了這組困難的練習曲，巴爾托克也寫較容易彈奏和理解的《給兒童的》(For Children)組曲與《鋼琴小奏鳴曲》(Piano Sonatina)。可以發現一很有趣的現象，巴爾托克在完成一個困難作品的同時也會出現一個較簡單的作品，例如一九二六年就同時完成了十分困難的《鋼琴奏鳴曲》和較簡易的《九首鋼琴小品》(Nine Little Pieces)，一九三七年完成了演奏技巧困難的《雙鋼琴和打擊樂器奏鳴曲》，《小宇宙》也即將出爐了。

五、民歌的採集與運用

柯大宜(Zoltan Kodaly, 1882-1967)提出「匈牙利的古代音樂很少遺留書面的資料，如果沒有民間音樂，就談不上匈牙利的音樂史。正如民間語言與古代語之間存在著許多共同因素一樣，我們只能用民間音樂來補充音樂史料的不足」(Bartok, 1992, p. 347)。此一語道出民歌在匈牙利音樂文化中的重要地位。學者史惟亮(1967, 頁43)也指出「對巴爾托克而言，從事民歌的研究，不是單純的由於對民歌的愛好，不是單純的愛國思想的驅使，而是生活理想及藝術方向的尋求」。巴爾托克何時接觸到真正的民歌，最早的紀錄大約在一九〇四年左右，巴爾托克無意間從家中一位女傭(Lidi Dosa)所唱出的民歌，記錄下他的第一首民歌曲調(Bartok, p. 281)，對於這些突來而特別的曲調，巴爾托克心中為之一愣，因為這些歌謠完全不同於他往日所聽的。在音樂院就讀時，巴爾托克認識了較年長的柯大宜，這對他一生的音樂歷程是一大轉機。柯大宜對於匈牙利本土的音樂文化和政治生態涉獵很深。一九〇五年夏天，柯大宜進行了第一次收集民間音樂的田野之行。之後，巴爾托克也加入這個行列。一九〇五年是巴爾托克人生中第一個對日後產生重要影響的關

鍵年代—他開始對民歌產生濃厚興趣。

在第一次世界大戰之前，巴爾托克爲了研究阿拉伯的音樂，曾經旅行到北非，其《鋼琴組曲，作品十四》的第三樂章，即是受到阿拉伯音樂的影響所創作的 (Bartok, 1992, p. 338)。本組曲並非取自於民謠的素材，但是脫胎於民謠的精神。它有強烈的舞蹈特質，主題是由巴爾托克自創的；在曲中我們可以看到巴爾托克巧妙的運用民謠素材，使之融合在自己的樂句中，達到了一個程度的水乳交融。一九一〇年到一九一五年間，巴爾托克的創作不多，在這段期間所創作的曲子，都源自他從一九〇九年開始收集的羅馬尼亞民謠材，其重要的代表作爲《六首羅馬尼亞民俗舞曲》(Six Romanian Folk Dances)。《六首羅馬尼亞民俗舞曲》是巴爾托克最受歡迎的作品之一，被改編給許多不同的樂器演奏，巴爾托克將本組曲獻給羅馬尼亞人伊恩·布西提亞 (Ion Busitia) (Milne, 1982, p. 63)。《八首匈牙利農民歌曲爲主題的鋼琴即興曲》每首作品的旋律都建立在真實的農民音樂上 (Bartok, 1997, p. 238)。本組作品巴爾托克使用了許多不和協的音程與刺激的音響，這是一種相當明確直接的情緒表現。

一九三六年，巴爾托克遠赴土耳其收集民歌 (Erdely, 2001, p. 33)，同時出版收集得來的民歌，將它們改編成鋼琴曲、管絃樂曲，乃至合唱曲。巴爾托克在一九三六年所寫的《鋼琴小組曲》(Petite Suite) 是從《四十四首小提琴二重奏》(Forty-Four Duos) 中選了五首改寫而成 (No. 28, 38, 43, 16, 36) (Suchoff, 2001, p. 230)。這是他最後一部正式出版，全部都是以民歌旋律爲基礎的音樂作品。在一九三六年以後，巴爾托克基本上就不再以真正的民歌旋律進行創作。因爲從一九〇六至一九三六年的三十年間，他已經累積了足夠的經驗，把從民歌旋律的創作中所累積起來的豐富經驗，運用到他大型的創作中。其中，最突出的例子是一九四三年的《樂隊協奏曲》(Concerto for Orchestra) 與一九四五年的《第三號鋼琴協奏曲》，這是兩部充滿匈牙利與羅馬尼亞民間音樂氣息，傑出的音樂創作典範。

參、素材與技法

二十世紀初，在音樂藝術所發生的劇烈變革中，巴爾托克繼承了先輩們的優秀成果，並在基礎上發展創新，表現了當代西方作曲技術的高度技巧。他博採衆長又獨具匠心，在東歐民間音樂的基礎上，創造出富有特色的音樂語言。理論家史瑪麗·溫納斯特羅姆曾強調要了解二十世紀的新音樂，首先要對所用的素材有所了解，聽衆必須從這樣的思想入手 (Wennerstrom, 1975)。巴爾托克的鋼琴音樂包含了二十世紀上半葉現代音樂風格和作曲技法的豐富型態，他爲我們提供了許多新穎的處理方法，以下將作進一步的探討。

一、音階

巴爾托克在音階組織方面，可以說最受到民間音樂的影響。當巴爾托克在探究匈牙利農民音樂時，十分驚奇的發現在民間旋律中看不見普通的大、小調音階。種種不同的調式如多利亞調式 (Dorian Mode)、弗里吉亞調式 (Phrygian Mode)、米索利地亞調式

(Mixolydian Mode)、伊奧利亞調式 (Aeolian Mode)，具東方色彩含增二度的音階，以及某種類型的五聲音階反而在這裡開花結果 (Bartok, 1992, p. 363)。學者布萊恩也指出「巴爾托克在旋律上的使用多採自於民間音樂中的調式素材，特別是五聲和七聲調式音階，較少建立在大、小音階上」(Bryan, 1986, p. 236)。

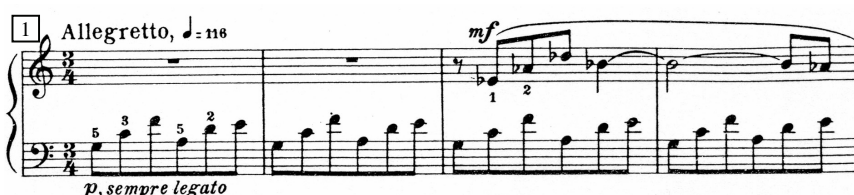
(一) 五聲音階

五聲音階是一種既古老而又有近代新色彩的調式音階。它只使用大二度和小三度，這種音階的特點是沒有包含半音。例如《小宇宙》第七〇首〈曲調配雙音和絃〉(Melody Against Double Notes) 上、下聲部是由兩個不同的五聲音階結合。上聲部以升 F 為基音，下聲部以 D 為基音（譜例 6）。第一二五首〈划船〉(Boating) 旋律聲部為黑鍵上的五聲音階（以降 B 為基音），伴奏聲部為白鍵六個音所構成的固定低音音型（譜例 7a），上、下聲部的音階如譜例 7b。《八首以匈牙利農民歌曲為主題的鋼琴即興曲，作品二十》第六首左手的聲部也是以五聲音階為基礎的旋律（譜例 8）。

【譜例 6】巴爾托克，《小宇宙》第七〇首〈曲調配雙音和絃〉，第 1 至 4 小節。



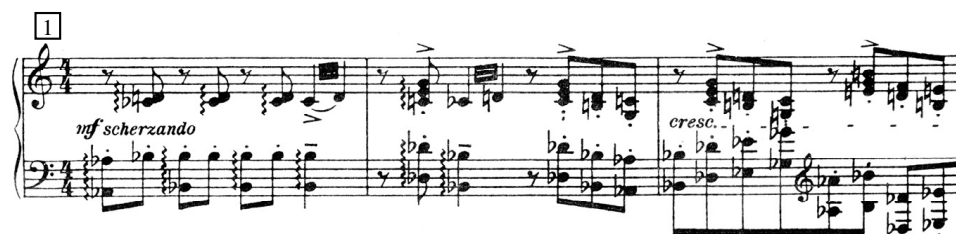
【譜例 7a】巴爾托克，《小宇宙》第一二五首〈划船〉，第 1 至 4 小節。



【譜例 7b】巴爾托克，《小宇宙》〈划船〉上、下聲部之音階。



【譜例 8】巴爾托克，《八首匈牙利農民歌曲為主題的鋼琴即興曲》第六首，第 1 至 3 小節。



(二) 全音音階

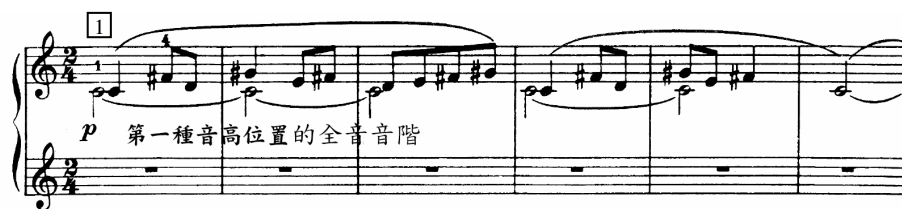
全音音階完全由大二度構成，一個八度內等分為六個全音，故全音音階亦稱為六聲音階。全音音階由於各音之間為一個全音，因此只有半音移位才有不同組成音的全音音階，其它移位均不超出這兩種全音音階組成的範圍。換句話說，從整個音列來說，只有兩個全音音階是可能的，任何的移調或模進都將簡單複製以下譜例任何一個音階的音級內容，全音音階的實際寫法是有很多方式，例如譜例 9 中的第一個音階可以使用〈G^b-A^b-B^b〉來代替〈F[#]-G[#]-A[#]〉。

【譜例 9】兩種音高位置的全音音階。



《小宇宙》第一三六首〈全音音階〉(Whole-tone Scale)，故名思義是一首十分精彩運用全音音階的作品。本樂曲運用的全音音階只有譜例 9 所呈現的兩種，不同段落的中心音不同，用以造成調性的變化（吳雅婷、黃姿貽，2007）。主題：第 1 至 6 小節，用的是以 C 為基音的第一種音高位置的全音音階（譜例 10a）。第 7 至第 12 小節，上聲部主題是原樣重複，與上聲部形成平行小三度進行的下聲部，是第二種音高位置的全音音階（譜例 10b）。

【譜例 10a】巴爾托克，《小宇宙》第一三六首〈全音音階〉，第 1 至第 6 小節。



【譜例 10b】巴爾托克，《小宇宙》第一三六首〈全音音階〉，第 7 至第 12 小節。



《鋼琴奏鳴曲》第三樂章第 71 小節，上方聲部是由六個大二度所組成的和絃（譜例 11a），這是一個八度內全音音階各音的縱合（譜例 11b），具有敲擊的效果。《鋼琴組曲，作品十四》第一首第 106 至 109 小節，用的是第一種音高位置的全音音階（譜例 12）。

第二首第 81 至 90 小節（譜例 13a）與 97 至 102 小節，用的也是第一種音高位置的全音音階（譜例 13b）。《四首鋼琴小品》(Four Pieces) 的第四首，第 100 至 103 小節雙手交替的八度（譜例 14a），運用了兩種音高位置的全音音階（譜例 14b），樂曲走到了第 488 至 491 小節，巴爾托克只運用了第一種位置的全音音階（譜例 14c）。

【譜例 11a】巴爾托克，《鋼琴奏鳴曲》第三樂章，第 71 小節。



【譜例 11b】巴爾托克，《鋼琴奏鳴曲》第三樂章第 71 小節所使用全音音階的音列。



【譜例 12】巴爾托克，《鋼琴組曲，作品十四》第一首，第 106 至 109 小節。



【譜例 13a】巴爾托克，《鋼琴組曲，作品十四》第二首，第 81 至 87 小節。



【譜例 13b】巴爾托克，《鋼琴組曲，作品十四》第二首，第 81 至 87 小節中所使用的全音音階。



【譜例 14a】巴爾托克，《四首鋼琴小品》第四首，第 100 至 103 小節。



【譜例 14b】巴爾托克，《四首鋼琴小品》第四首，第 100 至 103 小節中所使用的兩種全音音階。



【譜例 14c】巴爾托克，《四首鋼琴小品》第四首，第 488 至 491 小節。



(三) 八聲音階

二十世紀以來音樂語言發生了巨大的變化，各種人工調式的實驗隨之應運而生，出現了多樣的音高組合形式。其中，八聲音階 (Octatonic Scale) 以其獨特的屬性，獲得廣泛運用。八聲音階是指一個八度內，由半音與全音交替而成的一種八度音階形式。八聲音階的構成可以在任何一個高音上，以半音或全音音程作為起始，因此在理論上存在著十二種移位形式。然而通過等音的概念，我們會發現在理論上存在的十二移位中，僅有三種移位形式是不同的（譜例 15），其它的形式都是這三種不同形式的「複製」，雖然起始音不同，但音階中所包含的音高是相同的，因此他們呈現出相同的音響結構特徵。

【譜例 15】八聲音階

第一種移位位置

第二種移位位置

第三種移位位置

上述譜例 15b 為 15a 的一種移位，而譜例 15c 為 15a 的另一種移位，譜例 15d 為全音 – 半音排列，但其音高和 c 相同，並非另一種移位，只是排列方法不同。

《小宇宙》第九十九首〈雙手交叉〉(Crossed Hands) 自第 15 小節起，上方聲部為：B–C–D–E^b–F 五音列；下方聲部為：F[#]–G[#]–A–B–C 五音列（譜例 16a），其中 B 與 C 兩音為共同音，合成為一個八聲音階（譜例 16b）。第一〇一首〈減五度〉是一首全部採用八聲音階創作的作品（吳雅婷、黃姿貽，2007）。全曲可以劃分為五個樂段 A、B、A₁、C、A₂。A 段：第 1 至 11 小節，第二種移位位置（譜例 17）。B 段：第 12 至 18 小節，第三種移位位置。A₁ 段：第 19 至 25 小節，第二種移位位置。C 段：第 26 至 35 小節。其中：第 26 至 27 小節，第一種移位位置。第 28 至 31 小節，第二種移位位置。第 31 至 35 小節，第三種移位位置。A₂：第 35 至 44 小節，第二種移位位置。第一〇九首〈芭里島調〉(From the Island of Bali) 一開始主題是一種富有特性的四音音列（譜例 18a）：小二度 – 完全四度 – 小二度（譜例 18b），由下方聲部先開始，上方聲部在小三度上模仿，相互構成了一個八聲音階（譜例 18c）。樂曲結束在第 40 至 43 小節（譜例 18d），結束的和絃可以解釋是取自於以 D 為基音的八聲音階的音構成（譜例 18e）。

【譜例 16a】巴爾托克，《小宇宙》第九十九首〈雙手交叉〉，第 14 至 23 小節。

14

19

mf

p

dim.

poco allarg.

p

pp [1 min.]

【譜例 16b】八聲音階



【譜例 17】巴爾托克，《小宇宙》第一〇一首〈減五度〉，第 1 至 7 小節。



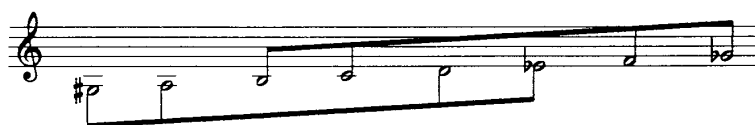
【譜例 18a】巴爾托克，《小宇宙》第一〇九首〈芭里島調〉，第 1 至 3 小節。



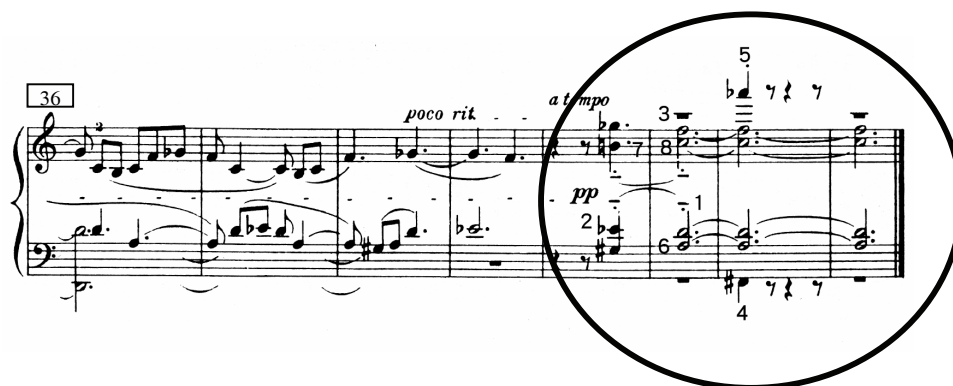
【譜例 18b】巴爾托克，《小宇宙》第一〇九首〈芭里島調〉四音音列的主題。



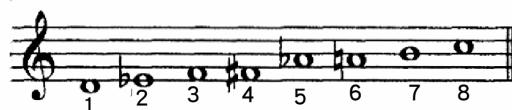
【譜例 18c】八聲音階



【譜例 18d】巴爾托克，《小宇宙》第一〇九首〈芭里島調〉，第 36 至 43 小節。



【譜例 18e】以 D 為基音的八聲音階

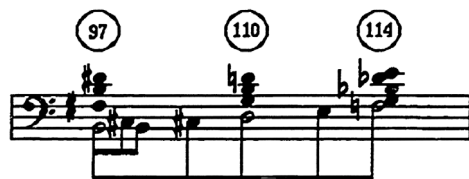


《鋼琴組曲，作品十四》第三首，第 60 至 65 小節用的是第三種移位位置的八聲音階（譜例 19）。《四首鋼琴小品》的第一首，第 97 至 114 小節左手和絃的根音出現第一種移位位置的五音列：B-C[#]-D-E-F（譜例 20a），之後到了 117 小節，第一種移位位置的八聲音階慢慢浮現（譜例 20b）。

【譜例 19】巴爾托克，《鋼琴組曲，作品十四》第三首，第 60 至 65 小節。



【譜例 20a】巴爾托克，《四首鋼琴小品》第一首，第 97 至 114 小節。



【譜例 20b】巴爾托克，《四首鋼琴小品》第一首，第 117 至 111 小節。



二、調式與雙重調式

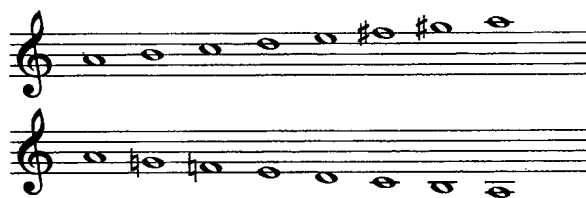
調式是巴爾托克重要的音樂語法，它的運用可以說是不勝枚舉，例如《小奏鳴曲》共有三個樂章，第一樂章是以 D 為基音的米索利地亞調式 (Mixolydian Mode)。第二樂章是以 A 為基音的多里亞調式 (Dorian Mode) (譜例 21)。第三樂章以 D 為調性中心，A 部份是利地亞調式 (Lydian Mode)，B 部份是米索利地亞調式。再如《小宇宙》第三十二首曲名即為〈多里亞調式〉(In Dorian Mode)，樂曲即是以 D 為基音的多里亞調式。巴爾托克在樂曲中註明「多里亞調式是一種教會調式，它是一個小調音階，當中包括了小三度、大六和小七度。從中世紀一直到十七世紀都是在教會音樂中盛行著。此種調式並不完全屬於古老調式，它在東歐（匈牙利、羅馬尼亞、南斯拉夫）民謠中經常出現」(Suchoff, 2004, p. 44)。第 34 首曲名為〈弗里吉亞調式〉(In Phrygian Mode)，本樂曲是以 E 為基音的弗里吉亞調式。巴爾托克在曲中註明「弗里吉亞調式是一種教會調式，它是一個小調音階，當中包括了小二、小六和小七度。此種調式在匈牙利已被使用超過一百五十年」(Suchoff, 2004, pp. 45-46)。

【譜例 21】巴爾托克，《小奏鳴曲》第二樂章，第 1 至 4 小節。



巴爾托克在《匈牙利新藝術音樂的主要特徵》講座稿中解釋和說明：「旋律小音階上、下行的兩種形式，假如我們把這兩種模式看作是小音階的調式，那麼作品中同時應用它們的那些地方，將必然呈現出一種雙重調式 (Bimodality)」(Bartók, 1992, p. 365) (譜例 22)。換句話說，如果將上行與下行兩種形式在多聲部結合時重疊出現或以模仿形式先後出現，那麼，在音樂的整體構成中就出現了富有現代感的新的音階形式 (譜例 23)。

【譜例 22】a 小調旋律小音階的上行與下行



【譜例 23】A 小調旋律小音階以重疊與模仿的形式出現



這一雙重調式的名稱是巴爾托克的創造。巴爾托克曾提出「自己作品較多應用雙調式

音樂的特色」(Bartok, 1992, p. 371)，他還指出「無調性、多調性與多調式之間的根本區分：無調性音樂根本沒有基音，多調性可以提出一或應該提出若干基音，而多調式只能提出一個基音」(Bartok, 1992, p. 371)。同主音雙調式這類作品確實為巴爾托克作曲風格上的特色與獨創。這種音樂雖屬於雙調式的範疇，但它又不同於一般意義的雙調式，因為「同主音」與「對稱組合」的靈魂是「軸」的概念。此處的所謂軸，指雙調式所有的音級，它是兩個不同調式藉以「對稱組合」的基礎。例如《小宇宙》第一四一首〈主題與倒影〉(Subject and Reflection) 這首曲子中，以降 B 為軸，左、右手則作倒影式的上、下對稱進行，由此而形成了同主音雙重調式的鏡像進行（譜例 24）。第一四八首〈保加利亞節奏的舞曲之一〉(Six Dances in Bulgarian Rhythm 1)。樂曲一開始旋律和伴奏聲部即採用非常鮮明同主音不同調式的重疊。第 4 至 12 小節的旋律與伴奏，是由一個 E 弗里吉亞調式的旋律置於一個 E 大調的固定音型上（譜例 25a），其中有幾處旋律中的 D 音直接與伴奏聲部的升 D 音相碰撞。這一伴奏音型持續了 10 小節（譜例 25b）。

【譜例 24】巴爾托克《小宇宙》，第一四一首〈主題與倒影〉，第 1 至 6 小節。



【譜例 25a】E 弗里吉亞調式與 E 大調



【譜例 25b】巴爾托克，《小宇宙》第一四八首〈保加利亞節奏的舞曲之一〉，第 4 至 8 小節。



巴爾托克《第三號鋼琴協奏曲》第二樂章第 79 至 83 小節，左、右手不斷反覆彈奏反向五度間的音階，音階經過擴展，最後變成分解和絃的琶音，以下第 80 小節（譜例 26），是以 D 為主音，弗里吉亞調式與利地亞調式的重疊。《八首匈牙利農民歌曲為主題的鋼琴即興曲》第一首，民歌旋律是由 C 多里亞調式構成，但從縱向和聲的配置來看，變化具有高度半音化，明顯建立在以 C 為主音，多里亞和洛克里亞調式 (Locrian Mode) 複合（譜例 27）。

【譜例 26】巴爾托克，《第三號鋼琴協奏曲》第二樂章，第 80 小節。



【譜例 27】巴爾托克，《八首匈牙利農民歌曲為主題的鋼琴即興曲》第一首，第 4 至 6 小節。



三、多調性

巴爾托克的調性思維並不僅僅表現在單一的調性上，他將這種思維方式向更廣闊的空間發展。多調性是指兩個或更多聲部的音樂中，不同的自然音調性的同時應用，每個聲部都用各自的調 (Persichetti, 1961, p. 255)。兩個調性結合一般稱為雙調性 (Bitonality)。巴爾托克早在一九〇八年創作的《十四首鋼琴小品，作品六》中的第一首已應用雙調性，這是此種手法最早試驗性作品之一，本曲上方聲部為 E 大調，下方聲部為 C 弗里吉亞調式，這種記譜法加強了雙調性的直觀性（譜例 28）。第七首用白鍵和黑鍵的對比，構成雙調性（譜例 29）。《八首以匈牙利農民歌曲為主題的鋼琴即興曲，作品二十》第六首也是這樣的創作手法（譜例 30），下聲部是降 E 小調五聲化旋律，上聲部以 C 大調作伴奏（C^b等於 B）。

【譜例 28】巴爾托克，《十四首鋼琴小品》第一首，第 1 至 5 小節。



【譜例 29】巴爾托克，《十四首鋼琴小品》第七首，第 1 至 4 小節。



【譜例 30】巴爾托克，《八首匈牙利農民歌曲為主題的鋼琴即興曲》第六首，第 1 至 3 小節。



《雙鋼琴和打擊樂器奏鳴曲》第二樂章，在第 21 小節第二鋼琴唱出主題，第一鋼琴在兩小節之後進行不嚴格的模仿（譜例 31）。第一鋼琴是以 F 為基音的多里亞調式，第二鋼琴是以 E 為基音的艾奧尼亞調式 (Ionian Mode)。《八首以匈牙利農民歌曲為主題的鋼琴即興曲，作品二十》第三首主題旋律為 G 小調，下聲部是以 D 大調四個固定音構成的背景性旋律（譜例 32），第八首第 53 至 64 小節，上聲部為 E 小調，下聲部為降 E 大調，上、下聲部形成雙調性。《鋼琴奏鳴曲》第一樂章第 57 小節至 61 小節，由兩個作反向進行的聲部層構成多調性，再加上低音的降 B 持續音出現，形成三重調性：上方升 C、中層 E 與低音降 B（譜例 33）。

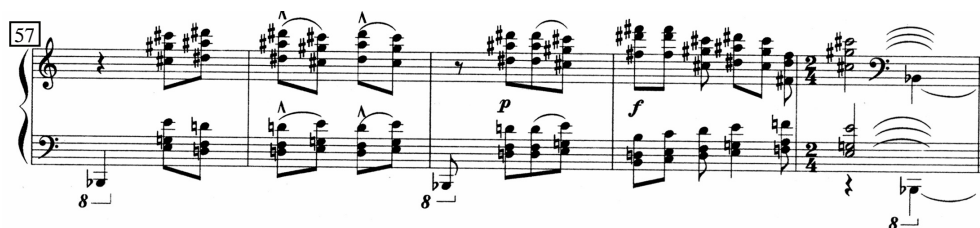
【譜例 31】巴爾托克，《雙鋼琴和打擊樂器奏鳴曲》第二樂章，第 21 至 27 小節。



【譜例 32】巴爾托克，《八首匈牙利農民歌曲為主題的鋼琴即興曲》第三首，第 3 至 7 小節。



【譜例 33】巴爾托克，《鋼琴奏鳴曲》第一樂章，第 57 至 61 小節。

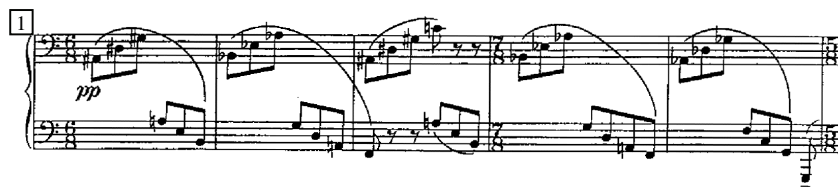


《小宇宙》第一〇三首〈小調與大調〉(Minor and Major)，樂曲一開始下方為 A 小調，上方聲部為 B 大調，本曲突出了小調與大調的明顯對比，包括音階色彩與內容表現的對照（譜例 34）。第一二五首〈划船〉在樂曲中出現「水」和「船」兩個要素，而這兩個要素是相互對立的，分別在白鍵和黑鍵上，本曲為旋律與伴奏聲部構成的雙調性樂曲（見譜例 7a）。本曲和一九二六年譜成的作品《在戶外》中的第二首〈船歌〉(Barcarolla)有許多相同之處，都是使用四度和絃與雙調性的作品（譜例 35）。

【譜例 34】巴爾托克，《小宇宙》第一〇三首〈小調與大調〉，第 1 至 3 小節。



【譜例 35】巴爾托克，《在戶外》第二首〈船歌〉，第 1 至 5 小節。

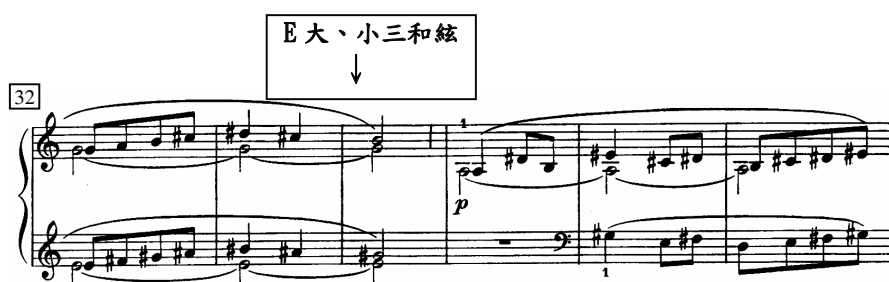


四、大、小三和絃

「大、小三和絃」是巴爾托克特殊的和絃結構，這是巴爾托克把和絃結構擴展到同調性的各個音級上自由運用，塗上別具一格的大、小調混合調式的和聲色彩。「大、小三和絃」是巴爾托克音樂語言的重要特點。巴爾托克的這一創造也是來自雙調式的原理，他曾

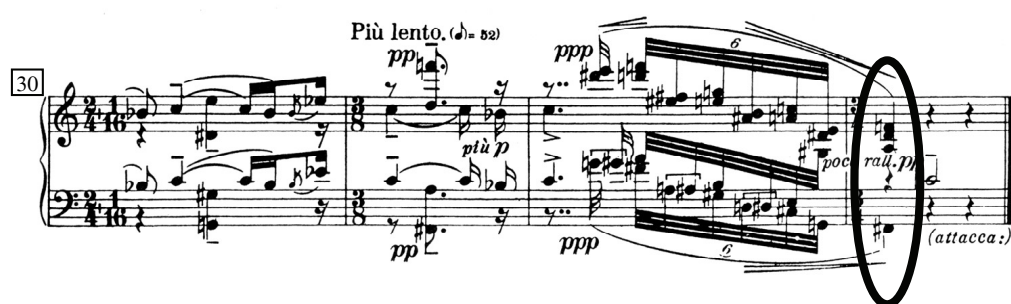
說過：「不僅是不同調式可以重疊；普通的大、小調音階同樣可以這樣做，或者說的確切點，可以構成大、小調綜合音階。其結果，我們可得出一個具有雙重三音的三和絃：一個小三度和一個大三度」(Bartok, 1992, p. 368)。《小宇宙》第一三六首〈全音音階〉為輪旋曲式，全曲可細分為 A、B、A₁、B₁、A₂、C、A₃ 等幾個部份。第 19 小節 B 段結束的和絃為 F 音上有大、小三度音的三和絃。第 34 小節 B₁ 段結束的和絃為 E 音上含有大、小三度音的三和絃，兩段結束的和絃形成對應（譜例 36）。

【譜例 36】巴爾托克，《小宇宙》第一三六首〈全音音階〉，第 32 至 34 小節。

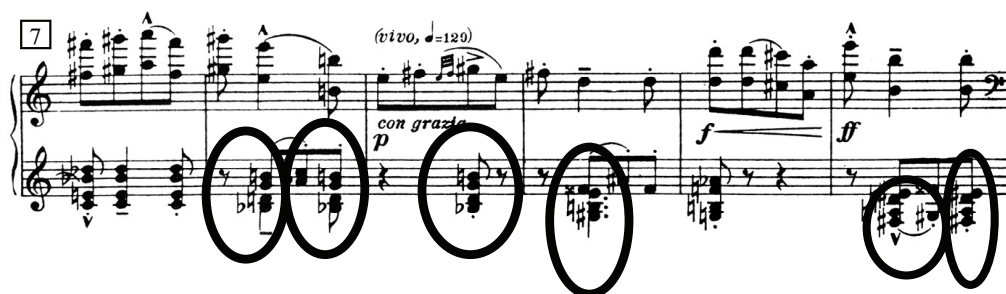


《八首匈牙利農民歌曲為主題的鋼琴即興曲》第七首，最後是由 D 大、小三和絃的六和絃 (F[#]-A-D-F^b) 作為結束（譜例 37）。第八首第 8 至 12 小節，上聲部是 B 利地亞調式旋律，下方聲部是以大、小三和絃第一轉位為基礎的伴奏（譜例 38）。其中，第 10 小節的重升 F 是 G 的等音寫法，第 12 小節的升 E 是 F 的等音寫法。《第三號鋼琴協奏曲》第二樂章第 83 小節，在共同基音升 F 上，大三度小七和絃和小三度小七和絃的疊置（譜例 39）。

【譜例 37】巴爾托克，《八首匈牙利農民歌曲為主題的鋼琴即興曲》第七首，第 30 至 33 小節。



【譜例 38】巴爾托克，《八首匈牙利農民歌曲為主題的鋼琴即興曲》第八首，第 7 至 12 小節。



【譜例 39】巴爾托克，《第三號鋼琴協奏曲》第二樂章，第 83 小節。



五、平行與反向進行

平行進行為二十世紀初一種既源於古老平行複音 (Organum) 傳統，又具有創新意義的聲部與和聲處理手法，印象樂派作曲家德布西 (Claude-Achille Debussy, 1862-1918) 與拉威爾 (Maurice Ravel, 1875-1937) 用的很多，以後也為很多二十世紀作曲家所廣泛應用。巴爾托克亦喜歡在作品中應用這種手法。例如《小宇宙》第一〇二首〈泛音〉(Harmonics) 第 33 至 35 小節，在 B 大調三和絃共鳴的背景上，旋律聲部以三和絃平行的方式出現，前四個和絃為小三和絃，後四個和絃為大三和絃（譜例 40）。《十四首鋼琴小品，作品六》第五首用了許多省略五音的七和絃平行進行（譜例 41）。

【譜例 40】巴爾托克，《小宇宙》第一〇二首〈泛音〉，第 33 至 35 小節。



【譜例 41】巴爾托克，《十四首鋼琴小品，作品六》第五首，第 45 至 47 小節。



反向進行雖是一種歷史悠久的進行方式，在對位寫作中，主題或聲部的倒影或轉位，其本源亦是反向進行。前有提及《小宇宙》第一四一首〈主題與倒影〉，該曲的主題是以降 B 音為中心，從它出發，上、下兩個聲部作反向進行（見譜例 24），第一四四首〈小二度、大七度〉(Minor Seconds, Major Sevenths) 第 29 至 33 小節，包含四個層次。兩外聲部層次為反向進行的大七度平行層次，內聲部為兩個五度層次。反向進行在每一聲部或聲部層之間有伸縮力，外向的擴展，使音域加寬，緊張度加強。《十四首鋼琴小品，作品六》第四首一開始即出現一系列反向平行三和絃與七和絃（譜例 42）。《八首匈牙利農民歌曲

為主題的鋼琴即興曲》第七首第 13 至 14 小節，是以大、小三度和絃（第一轉位）為中心的反向進行（譜例 43）。

【譜例 42】巴爾托克，《十四首鋼琴小品，作品六》第四首，第 1 至 4 小節。



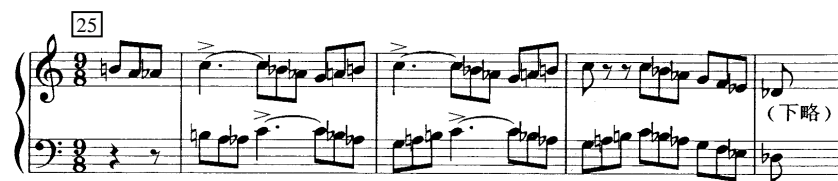
【譜例 43】巴爾托克，《八首匈牙利農民歌曲為主題的鋼琴即興曲》第七首，第 12 至 14 小節。



六、多調式半音體系

如果說“調式”是巴爾托克旋律思維的語法，而最能表現巴爾托克音樂風格的是他的“多調式半音體系”。這種音階包括了所有半音音級，然而，其意義則完全不同於過去半音風格中的變化音級。在自然音綜合音階中標有升、降記號的音不是變化音級，而是自然音調式音階中的自然音級的組成部份。所以，巴爾托克稱這種包括半音音級的音階為多調式半音體系 (Polymodal Chromaticism) (Bartók, 1992, p. 376)。多調式半音體系有兩個最重要的特徵：第一是它的半音性。這意味著不是一般地、個別地使用半音，而是自由地支配十二個音級的高度半音化。第二是它的綜合調式性。《小宇宙》第一一八首〈9/8 拍子的三連音〉 (Triplets in 9/8 Time) 為應用這種技巧的實例（譜例 44a），巴爾托克將 C 小調旋律小音階的兩種形式用在八度卡農的結構中，卡農之後改用二部齊奏到達主音 C 作為結束（譜例 44 b）。巴爾托克從旋律小音階的兩聲部模仿進行中得到啟發，並把它擴展到同主音但調式不同的兩條旋律線，上聲部是以 C 為基音的弗里吉亞調式，下聲部是以 C 為基音的利地亞調式（譜例 45a），可以注意到在這片段中，八度中的全部十二個半音都具備了（譜例 45b）。《鋼琴奏鳴曲》第三樂章第 127 至 137 小節，也是運用多調式半音體系的創作技法（譜例 46）。

【譜例 44a】巴爾托克，《小宇宙》第一一八首〈9/8 拍子的三連音〉，第 25 至 29 小節。



【譜例 44b】C 小調旋律小音階的上行與下行



【譜例 45a/b】同主音不同調式的兩條旋律線



【譜例 46】巴爾托克，《鋼琴奏鳴曲》第三樂章，第 127 至 137 小節。



七、「拱型結構」、「對稱性」與「黃金分割比例」

所謂拱型結構指的是整部作品以某一樂章或部份為中心，其前、後部份均形成呼應關係。可將簡單地表示為：ABCBA（五部拱型結構）或 ABCDCBA（七部拱型結構）。拱型結構注重的是整體佈局中音樂材料關係的對稱，而不是長度一的精確相等。《小宇宙》

第四十六首〈擴展與縮減〉(Increasing-Diminishing)，除了力度的安排呈拱型 ($pp \rightarrow p \rightarrow mf \rightarrow f \rightarrow mf \rightarrow p \rightarrow pp$)，其節奏也建構了一種拱型佈局 (ABCBA)：全音符→二分音符→四分音符→二分音符→全音符。第五十七首〈重音〉(Accents) 整曲經過了四次調號的改變。其調號的安排呈拱型結構 (ABCBA)。第一一六首〈曲調〉(Melody) 樂曲可分為三段，都用一個主題。主題出現三次，中間為複曲調音樂，兩端的織體雖然有些不同，但都是主音音樂的寫法，導奏和尾奏都用主題片斷材料寫成。這樣，五個部份就具有了拱型結構的特點。

「對稱性」與「黃金分割比例」兩者關係密切。學者陳之藩提出「黃金分割之所以美，是因為如用二進位數字來表示時（圖一），它有著『對稱』之美。兩數之間是鏡面對稱之美，一數發展開來是平移對稱之美。總之，黃金分割之美，美在對稱上，但用二進位制的表示才看得出來」（陳之藩，2006, pp. 253-254）。

【圖一】黃金分割的二進位

$$0.618 \text{ (十進位)} = 0.100111100000000 \text{ (二進位)}$$

$$0.382 \text{ (十進位)} = 0.011000011111111 \text{ (二進位)}$$

在對稱性結構的佈局上，巴爾托克不只是局限於某一段、某一章，而是擴大到整個作品。對稱的含義已不僅是長度關係，而且還包括了調性和音樂材料等方面，其有名的「拱型結構」就是對稱性結構橫向思維發展的結果。拱型結構一定表現了對稱性，但對稱性不一定是拱型。例如《小宇宙》第五十九首〈大調與小調〉(Major and Minor) 是一首調式對稱性的作品，但它不是拱型結構。巴爾托克不僅在曲名上提出「大調與小調」對稱性的概念，還在此鋼琴曲首頁特意附上了小調與大調相互交織的圖示（譜例 47a）。實際上是告訴演奏者，這是下行的 C-降 B-降 A-G-F 與上行的 F-G-A-B-C 的對稱（譜例 47b）。第一三六首〈全音音階〉第 62 至 64 小節，在兩外聲部持續降 E 音內，同一全音音階的兩聲部作「反向」對稱進行（譜例 48）。第一四三首〈分解琶音〉第 20 小節，完全是線性對稱地展開，和絃的基本結構也是對稱的（譜例 49）。

【譜例 47a/b】巴爾托克，《小宇宙》第五十九首〈大調與小調〉，相互交織之圖示。



【譜例 48】巴爾托克，《小宇宙》第一三六首〈全音音階〉，第 62 至 64 小節。

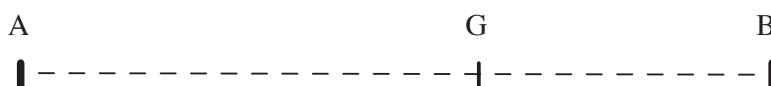


【譜例 49】巴爾托克，《小宇宙》第一四三首〈分解琶音〉，第 20 至 24 小節。



早期的希臘哲學家就已經懂得透過數列來證明美的表現，其中有一種方法能滿足這樣的需求，稱之為「黃金分割比例」（亦稱為「神授比例法」）(Divina Proportione) (Perle, 1995, p.169)。黃金分割比例，即確定一線條 AB，當在 G 點上對它進行分割時，便可得兩條較短的線條：AG 和 GB，如果 AB 與 AG 之比等於 AG 與 GB 之比時，則能算出線段 AG 的長度約等於 0.618。這時，線段 AG 即是黃金比，0.618 是黃金分割處（丘宏義譯，2004，頁 21）。

【圖二】黃金分割比例

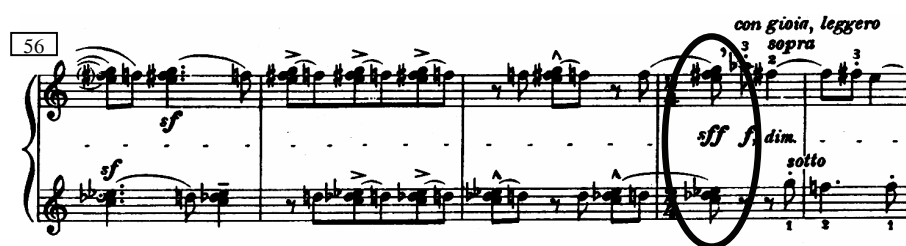


《小宇宙》第一四〇首〈自由變奏〉(Free Variations) 一曲共 82 小節，以 $82 \times .618 = 50.67$ ，該曲的黃金分割點位於 51 小節處（譜例 50），緊接的第 52 小節，在音樂材料以及情緒、速度上都發生了轉折，黃金分割比在此處的運用顯然有結構佈局上的考慮。第一四二首〈蒼蠅的日記〉(From the Diary of a Fly) 是應用了黃金分割比例的作曲法。全曲共 103 個小節，除掉尾奏，尚有 97 小節，以四分音符為節拍單位，全曲共有 225 拍，照黃金分割的演算法： $225 \text{ 拍} \times .618 = 139$ 。按照黃金分割，高潮的位置應在 139 拍。以 97 小節 $\times .618 = 59$ 。按照黃金分割，高潮的位置應在第 59 小節上（譜例 51）。兩者的位置恰在同一處，這也正是本曲的高潮點 *sff* 處。日本學者山崎孝將一五三首《小宇宙》用黃金分割比例加以計算後指出「大約有百分之八十的作品明確顯示用黃金分割比例的法則」（邵義強譯，1984，頁 249）。

【譜例 50】巴爾托克，《小宇宙》第一四〇首〈自由變奏〉，第 51 至 54 小節。



【譜例 51】巴爾托克，《小宇宙》第一四二首〈蒼蠅的日記〉，第 56 至 60 小節。



創作於一九三七年的《雙鋼琴與打擊樂器奏鳴曲》也應用到黃金分割比例，其三個樂章共含 6342 個八分音符，以 $6342 \times .618 = 3975$ ，第 3975 個八分音符恰好是第一樂章的結束。第一樂章共有 433 小節， $433 \times .618 = 274$ ，第 274 小節剛好是本樂章最高潮與再現部的開始（譜例 52）。

【譜例 52】巴爾托克，《雙鋼琴與打擊樂器奏鳴曲》第一樂章，第 271 至 277 小節。

在這個領域裡，連德懷 (Erno Lendvai, 1925-) 是第一位發現在巴爾托克的部分作品中，經常會出現所謂的黃金分割比例的音樂學家。連德懷指出「巴爾托克作品中的黃金比例架構，通常會發生在樂曲 B 段的後半段之處」(Lendvai, 1971, p.17)。另一位學者索菲 (László Somfai) 在他一九九六年出版的《巴爾托克：作品、觀念及親筆手稿的出處》(Bela Bartók: Composition, Concepts and Autograph Sources) 一書中，就表達出他完全不相信巴爾托克曾經應用過黃金分割比例的概念。但索菲在對巴爾托克之子作專訪時曾談到「巴爾托克對於數學及物理尤其精通，同時亦喜愛大自然界中的事物，他收集植物、昆蟲，並常將

花蕾放至於書桌上，恰巧的是黃金分割比例的切割值也被發現存在於大自然的現象中，例如巴爾托克最鍾愛的向日葵（含有二十一片順時針的花瓣）和蜂巢」（Kramer, 1988, p. 305）。儘管巴爾托克對於黃金分割比例的運用並沒有他本人直接的文字證據可考，但或許在他本能之下所隱藏的，是一種更為冷靜、細密的思維。

肆、結語

《中提琴協奏曲》(Viola Concerto) 是巴爾托克的絕筆之作，直到他去世（一九四五年九月二十六日）的前幾天，他還在為這部作品而伏案工作。可惜的是，死神來得太快，還沒來得及完成全部總譜便溘逝人間了。遺憾的是巴爾托克過早的離去，如果再活十年，再出一批新作品，可能又是一個清新風格的形成。然而在這一段階梯中，他只向上邁了一步就離去了，正像巴爾托克臨終前對醫生所說：「遺憾的是，我不得不帶著許多沒有說出的東西而死去」（Stevens, 1993, p. 106）。法國作曲家奧內格 (Authur Honneger, 1892-1955) 於 1911 年首度和巴爾托克相見，他向巴爾托克表示年輕一代的作曲家都十分仰慕他，奧內格本人認為在德布西之後，斯特拉溫斯基 (Igor Stravinsky, 1882-1971)、荀貝格 (Arnold Schonberg, 1874-1951) 與巴爾托克分別代表了音樂進化的意義區分和里程碑 (Gillies, 1990, p. 43)。學者喜爾翰 (Hermann Scherchen) 談及荀貝格和巴爾托克的音樂不分軒輊，他形容「他倆人的音樂是腦力過度激盪的另類藝術」(Haraszti, 1988, p. 45)。巴爾托克的音樂不僅刻劃出作曲家個人的內心體驗，同時也反映了整個時代的急風暴雨般的氣氛，他經歷了戰亂和驚恐，而這些都常常表現在他那充滿戲劇性的作品裡。筆者認為巴爾托克的作品是時代的縮影，他不是為藝術而藝術的音樂家，而是一位力求自己藝術充滿思想與感情的音樂家。

巴爾托克具有優異的鋼琴演奏能力，因此他對於鋼琴的作品情有獨鍾，眾多學者研究都發現巴爾托克喜歡寫作鋼琴作品，也常把鋼琴當作打擊樂器，可能因為鋼琴同時具有旋律、和聲與打擊樂器的性質 (Antokoletz, 1992; Gillies, 1990; Wilson, 1992)。巴爾托克崇尚自然，他堅信民謠是音樂最初的形式，因為它們來自於自然。巴爾托克曾批評荀貝格的作品令人難以理解，原因在於他對自然的認知乃是反求自我的獨立性，而非從自然現象中找到創作的泉源 (Frigyesi, 1998, p. 105)。他深入收集和整理民間音樂，對民間音樂中的各種調式非常熟悉與鍾愛。巴爾托克在一九四三年的演講中提出「完全的無調性是不存在的，即使是荀貝格的作品也一樣，他認為無論如何，我們是不能改變這大自然中所存在的既定法則。音調也是如此，彼此間相互有關聯，因此，無調性這個名詞是不存在的」(Simms, 1986, p. 237)。巴爾托克將自己的創作保持在調性音樂的範疇，但並不僅以大、小三和絃為調性的和聲基礎，而是通過更多其它方面的因素來呈現。同時，這些三度結構的和絃建立在更為多樣的調式基礎上。巴爾托克的音樂語言包含著多種手法，精神上，它和傳統緊密相連。實踐上，它和時代的腳步息息相關。巴爾托克的創作提供了二十世紀音樂創作中各種設計的可能，例如雙調式、多調性、多調式半音體系、平行與反向進行、黃金分割比

例等等，在音階上經常運用到全音階、五聲音階、八聲音階及各種調式音階，在節奏上有許多變化和民間音樂節奏因素，上述各種手法的結合產生奇妙聲音的衝撞形成獨特的語彙。

今天，巴爾托克的歷史價值早已得到了全世界藝術家們的公認。一九二三年，羅馬尼亞封他為馬倫提騎士團 (The bene merenti order) 的一等騎士。一九三〇年，在他的五十大壽，法國方面為了褒揚他的貢獻，授予他榮譽騎士勳章 (Chevalier de la legion d'honneur)。一九四〇年，哥倫比亞大學 (Columbia University) 授予他榮譽博士的學位。一九五五年，世界和平委員會授予他國際和平獎，以表彰他對增進全世界人民的友誼和相互了解作出的卓越貢獻。在他的祖國，巴爾托克倍受崇敬，有用他的名字命名的街道、音樂廳和音樂學院 (Suchoff, 1983, p. 5)。他是匈牙利有史以來最偉大的作曲家之一。

參考文獻

一、中文部分

- 丘宏義譯 (2004)。黃金比例。臺北：遠流出版社。Mario Livio 原著。
- 史惟亮 (1967)。論民歌。臺北：幼獅書店。
- 吳雅婷、黃姿貽 (2007)。巴爾托克《小宇宙》之教學面。藝術研究期刊編審委員會編輯。藝術研究期刊。61-101。嘉義縣：國立嘉義大學人文藝術學院出版。
- 邵義強譯 (1984)。巴爾陶克 小宇宙。鋼琴名曲的演奏詮釋 II。246-264。臺北：大陸書店。山崎孝原著。
- 陳之藩 (2006)。閒看黃金分割。陳之藩文集 3。250-256。臺北：天下遠見出版社。

二、西文部分

- Antokoletz, E. (1992). *Twentieth Century Music*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bartók, B. (1992). *Béla Bartók Essays*. Edited by Benjamin Suchoff. Lincoln: University of Nebraska Press. Repr. of 1976. London: Faber and Faber.
- Bartók, B. (1997). *Béla Bartók: Studies in Ethnomusicology*. Selected and edited by Benjamin Suchoff. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Burge, D. (1990). *Twentieth-Century Piano Music*.
- Dubal, D. (1989). *The Art of the Piano*. New York: Summit Books.
- Erdely, S. (2001). "Bartók and Folk Music." In *The Cambridge Companion to Bartók*. Edited by Amada Bayley. New York: Cambridge Press. 24-42.
- Frigyesi, J. (1998). *Béla Bartók and Turn-of-the-Century Budapest*. Berkeley: University of California Press.
- Gillies, M. (1990). *Bartók Remembered*. New York: Norton.
- Haraszti, E. (1988). *Béla Bartók : His Life and Work*. Paris: Lyrebird Press.

- Kirby, F. E. (1995). *Music for Piano*. Portland, Oregon: Amadeus Press.
- Kramer, J. (1988). *The Time of Music*. New York: Schirmer Books.
- Lendvai, E. (1971). *Béla Bartók: An Analysis of His Music*. London: Kahn and Averill.
- Milne, H. (1982). *Bartók: His Life and Times*. New York: Hippocrene Books.
- Rowland, D. (1998). *The Cambridge Companion to the Piano*. New York: Cambridge University.
- Stevens, H. (1993). *The Life and Music of Béla Bartók*. London: Oxford University Press.
- Suchoff, B. (2004). *Bartók Mikrokosmos: Genesis, Pedagogy, and Style*. Lanham, MD: The Scarecrow Press.
- Gillies, M. (1990). *Bartók Remembered*. New York: Norton.
- Wilson, P. (1992). *The Music of Béla Bartók*. New York: Yale University Press.

三、樂譜

- Bartók, B. (1967). *Mikrokosmos*. Copyright 1940 by Hawkes & Son, Ltd. New York: Boosey & Hawkes Music Publisher, Inc.
- Bartók, B. (1983). *Piano Music of Béla Bartók: Archive Edition Series I & II*. Edited by Benjamin Suchoff. New York: Dover Publications, Inc.
- Bartók, B. (1987). *Bartók Mikrokosmos for Piano*. New Definitive Edition. Budapest: Edition Musica.

國小二、四、六年級學童使用唱歌聲音之調查

An Investigation of The Second, Fourth, and Sixth Grade Students' Use of Singing Voice

莊敏仁*

Ming-Jen Chuang

(收件日期 100 年 2 月 28 日；接受日期 100 年 3 月 30 日)

摘 要

本研究調查國小二、四、六年級兒童唱歌聲音的使用情形，檢測年齡與性別變項對於兒童唱歌聲音使用情形的影響，延續莊敏仁 (2007) 對於國小一、三、五年級學童唱歌聲音使用的研究，以利於國內在兒童唱歌聲音研究的未來持續性之探究。本研究繼續以「兒童唱歌聲音測驗」為測驗工具，檢測國小二、四與六年級學童唱歌聲音的使用情形。研究發現女童的唱歌聲音使用情形優於男童的唱歌聲音的使用情形。約有七成的研究樣本兒童仍無法完全適切使用他們的唱歌聲音來歌唱。

關鍵詞：兒童唱歌聲音、兒童唱歌聲音測驗、兒童歌唱教學、歌唱評量

*臺中教育大學音樂學系副教授

Abstract

This study was to investigate second, fourth and sixth grade children's use of singing voice, and examine the variables of age and gender that influence their use of singing voice. It is a follow-up study of the one that investigated first, third and fifth grade children's singing voice conducted by Ming-Jen Chuang in 2007. The goal of this study is continuous and extensive for children singing voice research in Taiwan. In addition, the Children Singing Voice Measure is the instrument in this study. The study found that girls' use of singing voice is better than that of boys. Approximately, 70% participant children do not properly use their singing voice as they sing.

Key words: Children Singing Voice, Children Singing Voice Measure, Children Singing Instruction, Singing Assessment

壹、研究動機

在演唱教學中，倘若學生不知如何使用他們的唱歌聲音，而仍然使用說話聲音歌唱，這樣的情形將可能導致他們在歌唱時會產生音準不正確的現象（莊敏仁，2007；Rutkowski, Gluschkof, & Chuang, 2004）。即使這些兒童歌唱的音準有時會正確，但是由於他們使用說話聲音來歌唱，所產生歌聲的音質與音色，無法與其他使用唱歌聲音的同學，彼此的歌聲相融合。這些學生會產生突出的音色，破壞了全體歌聲的協和性。為提升學生歌唱的歌聲協和，以及未來能夠從唱歌聲音的使用逐漸發展為運用頭聲歌唱，因此音樂教師需要瞭解兒童唱歌聲音發展中各類型聲音的特性與現象，正確地判定兒童的唱歌聲音，才能有效地幫助學生正確使用唱歌聲音來歌唱（Chen-Hafteck, 1996, 1998; Mang, 1999, 2001a, 2001b, 2003; Rutkowski, 1986, 1990, 1996, 1998; Rutkowski, & Chen-Hafteck, 2001; Rutkowski, Chen-Hafteck, & Gluschkof, 2002; Rutkowski, & Miller, 2003a, 2003b, 2003c; Rutkowski, Gluschkof, & Chuang, 2004; Welch, 1986a, 1986b, 2000）。並且將學生能夠正確地使用唱歌聲音來歌唱，視為歌唱教學的首要目標（莊敏仁，2007；Philips, 1996）。

莊敏仁(2007)的國家科學委員會專題研究中，建置適合臺灣地區兒童唱歌聲音的檢測工具「兒童唱歌聲音測驗」。針對國小一、三、五年級學童唱歌聲音的發展情形進行調查。臺灣地區北、中、南共七縣市 814 位學童接受測驗，研究發現不同年齡與性別的兒童，使用唱歌聲音的情形呈現差異。五年級兒童唱歌聲音的使用情形優於三年級兒童唱歌聲音的使用情形，而且三年級兒童唱歌聲音使用情形也優於一年級兒童唱歌聲音的使用情形。或許兒童唱歌聲音的使用會隨著年級的增加，而表現更佳。整體女童使用唱歌聲音的情形優於男童，顯示性別是影響兒童唱歌聲音使用的變項之一。

兒童唱歌聲音的發展情形，可能如同音樂教育學者專家 (Brophy, 2000; Phillips, 1996; Rutkowski, Gluschkof, & Chuang, 2004; Welch, 2000) 所述，它是屬於一種發展性與連續性的音樂行為。倘若兒童唱歌聲音的使用是發展性與連續性的音樂行為，年齡將是重要變項之一。因此本研究擬將調查國小二、四、六年級兒童唱歌聲音的使用情形，檢測年齡變項對於兒童唱歌聲音使用情形的影響，延續莊敏仁(2007)對於國小一、三、五年級學童唱歌聲音使用的研究，以利於國內在兒童唱歌聲音研究的未來持續性之探究。因此本研究將繼續以「兒童唱歌聲音測驗」為測驗工具，檢測國小二、四與六年級學童唱歌聲音的使用情形，並探討不同年齡與性別的研究樣本兒童，其唱歌聲音使用之差異情形。

貳、研究目的與問題

本研究目的為檢測二、四與六年級研究樣本兒童在「兒童唱歌聲音測驗」中，其唱歌聲音類型的分布情形，以及不同年級與性別研究樣本兒童唱歌聲音發展之差異情形，研究問題如下：

- 一、國小二年級研究樣本男童與女童唱歌聲音類型的分布情形為何？

- 二、國小四年級研究樣本男童與女童唱歌聲音類型的分布情形為何？
- 三、國小六年級研究樣本男童與女童唱歌聲音類型的分布情形為何？
- 四、國小二、四與六年級研究樣本男童與女童唱歌聲音發展的差異情形為何？

參、文獻探討

一、性別與年齡影響兒童唱歌聲音發展

關於性別影響兒童唱歌聲音發展研究，音樂教育學者專家有不同的發現，一些研究發現性別會影響兒童歌唱表現，例如 Green (1993) 發現女童歌唱音準正確性優於男童。Welch (2000) 指出不同性別的兒童，歌唱能力也不同。女童歌唱音準較佳於男童 (Welch, 1979)，但是對於歌唱音準不好的兒童的研究中，不同的性別之間仍存在著很多的差異 (Welch, 2000)。但是也有一些學者指出，性別並無影響兒童歌唱表現，例如：Cooper (1992) 發現性別與兒童歌唱音準正確性與歌唱音域無顯著差異。

Rutkowski, Gluschkof, 與 Chuang (2004) 進行一個跨文化的研究，調查美國、以色列與臺灣三個國家一年級的兒童唱歌聲音使用情形。以色列兒童 19 位（男生 7，女生 12）、臺灣兒童 30 位（男生 15，女生 15）、美國兒童 32 位（男生 19，女生 13）參與此研究。研究者各自挑選自己國家的童謠一首做為標準測驗歌曲，所有研究樣本兒童都需以 La 唱此三首歌曲，以 Rutkowski 所建置的 SVDM 做為此研究的評量工具。研究發現研究樣本兒童演唱三個國家的童謠，在唱歌聲音使用上並無顯著差異。性別與唱歌聲音使用的情形亦無顯著差異。

關於年齡影響兒童歌唱表現的研究，音樂教育學者專家也有不同的發現，年齡會影響兒童歌唱表現的研究，例如：Cooper (1992) 指出年齡是影響兒童音樂能力的因素之一。Kim (2000) 發現兒童的歌唱音準正確性、歌唱音域都與年齡呈現顯著相關。Welch (2000) 指出不同年齡的兒童，歌唱能力也不同。Green (1990) 與 Serafine (1988) 指出六年級學生唱歌聲音成就下降。但是歌唱音準也可能會隨著年齡的增加而提昇 (Welch, 1979)。兒童歌唱表現與不同的年齡之間的關係性，仍存在著很多的差異 (Welch, 2000)。

Rutkowski 與 Miller (2003a, 2003b, 2003c) 進行國小一年級、三年級、五年級兒童唱歌聲音學習的縱向研究，調查在傳統的音樂教學中，幫助兒童學習使用唱歌聲音的可行性。探討學生在一年級、三年級、五年級的學年開始時與學年結束時，使用唱歌聲音改變的情形，以及學生在各學年開始與結束時，使用唱歌聲音的人數。研究對象為美國賓州中部地區一所小學的二十五位兒童。所有學生都由同一位音樂教師教授，每週只有一節 40 分鐘的音樂課，此研究的研究工具為 Rutkowski 的唱歌聲音發展測驗 (SVDM)。研究發現，以學生唱歌聲音總平均值而言，在一年級時，學生是「限制音域歌唱者 (limited range singer)」，三年級與五年級的學年初，學生都是「初期唱歌聲音音域歌唱者 (initial range singer)」但是學年結束時，則為「不穩定歌唱者 (inconsistent singer)」。學生唱歌聲音使用的平均數逐年上升。

一些學者專家卻發現年齡不會影響兒童歌唱表現，例如：Levinowitz, Barnes, Guerrini, Clement, April, 與 Morey (1997) 檢測美國一年級到六年級學生唱歌聲音的使用情形，兩首測驗的標準歌曲，一首為大調，另一首為小調。他們使用 SVDM 來評定研究樣本兒童的唱歌聲音的使用情形，研究發現 SVDM 應用在一年級到五年級兒童唱歌聲音的評量具有高信度。但是對於六年級兒童唱歌聲音的評量，卻有較低的信度。研究也發現兒童唱歌聲音的使用，並沒有隨著年級的增加，而有所提昇，值得音樂教育工作者探討唱歌聲音是否屬於發展性的音樂行為。

莊敏仁 (2007) 所進行的研究，調查國小一、三、五年級學童唱歌聲音的發展情形，臺灣地區北、中、南共七縣市 814 位學童接受測驗，研究發現兒童唱歌聲音的發展如下：

國小一、三、五年級學童的年齡、性別與其唱歌聲音發展情形呈現正相關。研究樣本兒童接受「兒童唱歌聲音測驗」，研究結果發現五年級兒童唱歌聲音發展情形優於三年級兒童唱歌聲音發展情形，三年級兒童唱歌聲音發展情形優於一年級兒童唱歌聲音發展情形。兒童的年齡與其唱歌聲音發展呈現正相關。在性別方面，女童唱歌聲音發展情形優於男童唱歌聲音發展情形。除了一年級男童優於女童，在三年級與五年級方面，女童則優於男童。因此本研究發現年齡與性別都影響研究樣本兒童唱歌聲音發展。

肆、研究方法與步驟

一、研究樣本

原本擬採隨機分層取樣，但是由於學校行政與參與意願等因素，改以便利取樣，徵詢校長同意後，才決定進行測驗的學校。以北、中、南三區，依學校班級數（24 班以上，13-23 班，12 班以下）各邀請一校參與此研究。每一所學校二、四、六年級各一班。本研究的受測學校共 18 所小學，總研究樣本數：二年級男童 454 位、二年級女童 437 位、四年級男童 421 位、四年級女童 411 位、六年級男童 410 位、六年級女童 378 位，整體研究樣本兒童，男童 1285 位，女童 1226 位，共 2511 位研究樣本兒童參與本研究測驗。

二、研究工具

以研究者所建置「兒童唱歌聲音測驗 (Children Singing Voice Measure, CSVM)」做為測驗工具，包含：「兒童唱歌聲音測驗標準曲」與「兒童唱歌聲音測驗量表」

兒童唱歌聲音測驗標準曲

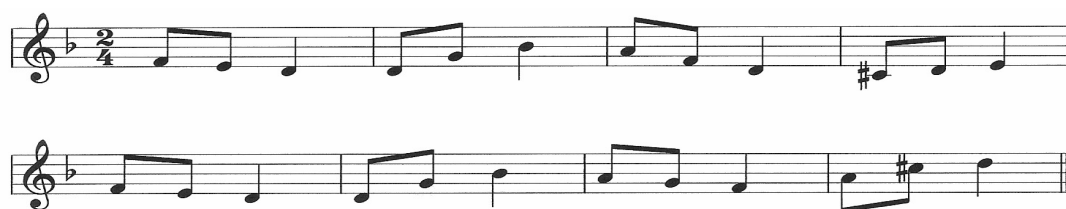


表 1. 兒童唱歌聲音測驗量表

量表 分數	唱歌聲音類別	歌聲特性
1	前歌唱者 (Pre-singer)	唸誦歌詞並無歌唱
2	不穩定說話音域歌唱者 (Inconsistent Speaking Range Singer)	1. 音域通常在 $a-c^1$ 2. 有時唸誦，有時能維持音調，並且對音高有些敏感度，但是仍保持在說話聲音的音域。
3	說話音域歌唱者 (Speaking Range Singer)	1. 音域通常在 $a-c^1$ 2. 能維持音調，對音高有些敏感度，但是仍保持在說話聲音的音域。
4	不穩定有限音域歌唱者 (Inconsistent Limited Range Singer)	1. 音域通常達到 f^1 2. 聲音呈現在不穩定的說話與唱歌聲音間，並且當使用唱歌聲音時，呈現有限的音域。
5	有限音域歌唱者 (Limited Range Singer)	1. 音域通常在 d^1-f^1 2. 呈現在有限的唱歌音域，能穩定地使用唱歌聲音。
6	不穩定初期音域歌唱者 (Inconsistent Initial Range Singer)	1. 音域通常在 d^1-a^1 2. 有時只呈現使用有限唱歌聲音的音域，但是其他時候呈現使用初期唱歌聲音的音域
7	初期唱歌聲音音域歌唱者 (Initial Range Singer)	1. 音域 $d^{11}-a^1$ 2. 呈現穩定使用初期唱歌聲音的音域之歌唱者。
8	不穩定歌唱者 (Inconsistent Singer)	1. 唱到降 b^1 以及降 b^1 以上的音高 2. 有時只呈現使用初期唱歌聲音音域，但是其他時候呈現使用已擴展的唱歌聲音音域。
9	歌唱者 (Singer)	1. 唱到降 b^1 的音高 2. 呈現穩定地使用已擴展的唱歌聲音音域。
10	穩定正確歌者 (Consistently accurate singer)	1. 唱到降 b^1-d^2 的音高 2. 呈現穩定地使用已擴展的唱歌聲音音域。
11	正確歌唱者 (accurate singer)	1. 唱到降 b^1-d^2 的音高，以及 d^2 以上的音高。 2. 呈現穩定地使用已擴展的唱歌聲音音域。

降 b^1 為聲區轉換音

三、測驗標準歌曲 CD

本研究測驗標準曲的範唱，由研究者服務的學校之附屬實驗小學的一位五年級兒童擔任，研究者請該校擔任五年級音樂教學之教師，推薦歌唱學習成就佳的兒童，接受研究者訓練後，進行範唱錄音。兒童以 Lu 唱出整曲曲調，標準測驗曲以每分鐘 60 四分音符之固定速度，全曲逐節範唱，並保留每一小節相同拍數（二拍）的時間，供受試者逐節回聲模仿唱。

四、施測設備與施測步驟

本研究施測設備包含錄音筆、手提 CD 音響以及測驗標準曲之 CD。教唱測驗標準歌曲，讓研究樣本兒童熟唱測驗標準歌曲，以及熟悉施測過程，採個別施測錄音。

伍、評審專家與評分方式

一、評審專家

由二位擔任研究者 96-98 年度國科會研究的評審 (inter-judge reliability $r = .963$) 繼續擔任本研究之評審工作。兩位評審擔任國小音樂教學，具有音樂教育碩士學位，皆為絕對音感的音樂教師，具備優秀的音感判定能力，以及三年參與研究者國科會研究之評審專家經驗。兩位評審間一致性 (inter-rater reliability)：以不同年級而言，二年級 ($r = .910$)、四年級 ($r = .956$)、六年級 ($r = .949$)。以不同性別而言，男童 ($r = .941$)、女童 ($r = .940$)。兩評審間具有高度一致性。

二、評分方式

每位評審專家瞭解量表的內容，十一種唱歌聲音類型的特性描述，以及填寫量表的方式。以一分代表第一種唱歌聲音類型，依此類推，第十一種唱歌聲音類型為十一分。若使用研究者建置「兒童唱歌聲音測驗」中的「兒童唱歌聲音測驗量表」評分，受試學童分數最少為 2（均被二位評審判定為「前歌唱者」），最高得分則為 22（均被二位評審判定為「正確歌唱者」）。二位評審之成績總合之平均值，即為歌聲類別之判定，例如：平均值為 8 代表第八種類型之歌聲，但是若平均值介於各類別之間，則將 1.5 歸為 2；將 2.5 歸為 3；依此類推至 11。

陸、研究發現

由於本研究為便利取樣，研究結果將無法推論其他地區之兒童，或是做為臺灣地區兒童唱歌聲音使用情形之推論。

表 2. 二四六年級男女童 CSVN 的平均數與標準差

	二年級		四年級		六年級		全體	
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差
男	5.70	2.753	6.70	3.151	6.30	3.258	6.22	3.078
女	5.94	2.720	6.91	3.081	7.37	3.157	6.71	3.039
全體	5.82	2.738	6.80	3.117	6.81	3.253	6.46	3.068

由表 2 得知：二、四、六年級的女童平均數皆高於男童的平均數。以整體而言，六年

級平均數高於四年級的平均數，四年級的平均數高於二年級的平均數。以四捨五入計算之，整體而言，二年級男童平均數為 6（唱歌聲音類型：不穩定初期音域歌唱者），二年級女童平均數為 6（唱歌聲音類型：不穩定初期音域歌唱者），四年級男與女童平均數皆為 7（唱歌聲音類型：初期唱歌聲音音域之歌唱者），而六年級男童平均數為 6（唱歌聲音類型：不穩定初期音域歌唱者），但是女童平均數為 7（唱歌聲音類型：初期唱歌聲音音域之歌唱者）。

以整體研究樣本兒童 (2511 位) 而言，男童平均數為 6（唱歌聲音類型：不穩定初期音域歌唱者），其歌聲的特性為：音域通常在 d^1-a^1 ，有時使用唱歌聲音音域 d^1-f^1 ，但是其他時候使用初期唱歌聲音的音域 d^1-a^1 。女童平均數為 7（唱歌聲音類型：初期唱歌聲音音域之歌唱者），其歌聲的特性：音域為 d^1-a^1 ，穩定使用初期唱歌聲音的音域。

表 3. 二四六年級研究樣本男童唱歌聲音類型之分布

男童		唱歌聲音類型										
年級	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	受測人數
二	0	0	143	70	53	35	22	35	28	29	39	454
%	0	0	31.50	15.42	11.67	7.71	4.85	7.71	6.17	6.39	8.59	
四	0	1	103	48	45	31	11	21	37	37	87	421
%	0	.24	24.47	11.40	10.69	7.36	2.61	4.99	8.79	8.79	20.67	
六	0	0	119	79	30	15	9	23	22	18	95	410
%	0	0	29.02	19.27	7.32	3.66	2.20	5.61	5.37	4.39	23.17	
總和	0	1	365	197	128	81	42	79	87	84	221	1285
%	0	.08	28.40	15.33	9.96	6.30	3.27	6.15	6.77	6.54	17.20	

二年級 454 位男童在「唱歌聲音測驗量表」中，各唱歌聲音類型之分布如下：第一唱歌聲音類型 0 (0%)，第二唱歌聲音類型 0 (0%)，第三唱歌聲音類型 143 (31.50%)，第四唱歌聲音類型 70 (15.42%)，第五唱歌聲音類型 53 (11.67%)，第六唱歌聲音類型 35 (7.71%)，第七唱歌聲音類型 22 (4.85%)，第八唱歌聲音類型 35 (7.71%)，第九唱歌聲音類型 28 (6.17%)，第十唱歌聲音類型 29 (6.39%)，第十一唱歌聲音類型 39 (8.59%)。二年級研究樣本男童第三唱歌聲音類型最多 (31.50%)，其次為第四唱歌聲音類型 (15.42%)，無發現任何研究樣本男童為第一與第二唱歌聲音類型。

四年級 421 位男童在「唱歌聲音測驗量表」中各唱歌聲音類型之分布如下：第一唱歌聲音類型 0 (0%)，第二唱歌聲音類型 1 (.24%)，第三唱歌聲音類型 103 (24.47%)，第四唱歌聲音類型 48 (11.40%)，第五唱歌聲音類型 45 (10.69%)，第六唱歌聲音類型 31 (7.36%)，第七唱歌聲音類型 11 (2.61%)，第八唱歌聲音類型 21 (4.99%)，第九唱歌聲音類型 37 (8.79%)，第十唱歌聲音類型 37 (8.15%)，第十一唱歌聲音類型 87 (20.67%)。四年級研究樣本男童第三唱歌聲音類型最多 (24.47%)，其次為第十一唱歌聲音類型 (20.67%)，再者為第四唱歌聲音類型 (11.40%)，無發現任何研究樣本男童為第一唱歌聲音類型，而僅一

位男童被判定為第二唱歌聲音類型。

六年級 410 位男童在「唱歌聲音測驗量表」中，各唱歌聲音類型之分布如下：第一唱歌聲音類型 0 (0%)，第二唱歌聲音類型 0 (0%)，第三唱歌聲音類型 119 (29.02%)，第四唱歌聲音類型 79 (19.27%)，第五唱歌聲音類型 30 (7.32%)，第六唱歌聲音類型 15 (3.66%)，第七唱歌聲音類型 9 (2.20%)，第八唱歌聲音類型 23 (5.61%)，第九唱歌聲音類型 22 (5.37%)，第十唱歌聲音類型 18 (4.39%)，第十一唱歌聲音類型 95 (23.17%)。六年級研究樣本男童第三唱歌聲音類型最多 (29.02%)，其次為第十一唱歌聲音類型 (23.17%)，再者為第四唱歌聲音類型 (19.27%)，無任何六年級研究樣本男童聲音被判定為第一與第二唱歌聲音類型。

以研究樣本全體男童而言，無第一唱歌聲音類型，第二唱歌聲音類型 1 (.08%)，第三唱歌聲音類型 365 (28.40%)，第四唱歌聲音類型 197 (15.33%)，第五唱歌聲音類型 128 (9.96%)，第六唱歌聲音類型 81 (6.30%)，第七唱歌聲音類型 42 (3.27%)，第八唱歌聲音類型 79 (6.15%)，第九唱歌聲音類型 87 (6.77%)，第十唱歌聲音類型 84 (6.54%)，第十一唱歌聲音類型 221 (17.20%)。

表 4. 二四六年級研究樣本女童唱歌聲音類型之分布

女童		唱歌聲音類型										受測人數
年級	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
二	0	2	102	73	71	28	25	36	37	18	45	437
%	0	.46	23.34	16.70	16.25	6.41	5.72	8.24	8.47	4.12	10.30	
四	0	0	77	53	57	21	16	23	40	33	91	411
%	0	0	18.73	12.90	13.87	5.11	3.89	5.60	9.73	8.03	22.14	
六	0	1	51	54	50	15	9	27	23	36	112	378
%	0	.26	13.49	14.29	13.23	3.97	2.38	7.14	6.08	9.52	29.63	
總和	0	3	230	180	178	64	50	86	100	87	248	1226
	0	.24	18.76	14.68	14.52	5.22	4.08	7.01	8.16	7.11	20.23	

二年級 437 位女童在「唱歌聲音測驗量表」中各唱歌聲音類型之分布如下：第一唱歌聲音類型 0 (0%)，第二唱歌聲音類型 2 (.46%)，第三唱歌聲音類型 102 (23.34%)，第四唱歌聲音類型 73 (16.70%)，第五唱歌聲音類型 71 (16.25%)，第六唱歌聲音類型 28 (6.41%)，第七唱歌聲音類型 25 (5.72%)，第八唱歌聲音類型 36 (8.24%)，第九唱歌聲音類型 37 (8.47%)，第十唱歌聲音類型 18 (4.12%)，第十一唱歌聲音類型 45 (10.30%)。二年級研究樣本女童第三唱歌聲音類型最多 (23.34%)，其次為第四唱歌聲音類型 (16.70%)，再者為第五唱歌聲音類型 (16.25%)。無發現任何研究樣本男童為第一唱歌聲音類型。

四年級 411 位女童在「唱歌聲音測驗量表」中各唱歌聲音類型之分布如下：第一唱歌聲音類型 0 (0%)，第二唱歌聲音類型 0 (0%)，第三唱歌聲音類型 77 (18.73%)，第四唱歌

聲音類型 53 (12.90%)，第五唱歌聲音類型 57 (13.87%)，第六唱歌聲音類型 21 (5.11%)，第七唱歌聲音類型 16 (3.89%)，第八唱歌聲音類型 23 (5.60%)，第九唱歌聲音類型 40 (9.73%)，第十唱歌聲音類型 33 (8.03%)，第十一唱歌聲音類型 91 (22.14%)。四年級研究樣本女童第十一唱歌聲音類型最多 (22.14%)，其次為第三唱歌聲音類型 (18.73%)，再者為第五唱歌聲音類型 (13.87%)，無發現任何研究樣本女童為第一與第二唱歌聲音類型。

六年級 378 位女童在「唱歌聲音測驗量表」中各唱歌聲音類型之分布如下：第一唱歌聲音類型 0 (0%)，第二唱歌聲音類型 1 (.26%)，第三唱歌聲音類型 51 (13.49%)，第四唱歌聲音類型 54 (14.29%)，第五唱歌聲音類型 50 (13.23%)，第六唱歌聲音類型 15 (3.97%)，第七唱歌聲音類型 9 (2.38%)，第八唱歌聲音類型 27 (7.14%)，第九唱歌聲音類型 23 (6.08%)，第十唱歌聲音類型 36 (9.52%)，第十一唱歌聲音類型 112 (29.63%)。六年級研究樣本女童第十一唱歌聲音類型最多 (29.63%)，其次為第四唱歌聲音類型 (14.29%)，再者為第三唱歌聲音類型 (13.49%) 與第五唱歌聲音類型 (13.23%)。無發現任何研究樣本女童為第一唱歌聲音類型。

以研究樣本全體女童而言，無第一唱歌聲音類型，第二唱歌聲音類型 3 (.24%)，第三唱歌聲音類型 230 (18.76%)，第四唱歌聲音類型 180 (14.68%)，第五唱歌聲音類型 178 (14.52%)，第六唱歌聲音類型 64 (5.22%)，第七唱歌聲音類型 50 (4.08%)，第八唱歌聲音類型 86 (7.01%)，第九唱歌聲音類型 100 (8.16%)，第十唱歌聲音類型 87 (7.11%)，第十一唱歌聲音類型 248 (20.23%)。

表 5. 二四六年級全體研究樣本學童唱歌聲音類型之分布

年級 (%)	唱歌聲音類型											受測 人數
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
二	0	2	245	143	124	63	47	71	65	47	84	891
二	0	.22	27.50	16.05	13.92	7.07	5.27	7.97	7.20	5.27	9.43	
四	0	1	180	101	102	52	27	44	77	70	178	832
四	0	.12	21.63	12.14	12.26	6.25	3.25	5.29	9.25	8.41	21.39	
六	0	1	170	133	80	30	18	50	45	54	207	788
六	0	.13	21.57	16.88	10.15	3.81	2.28	6.35	5.71	6.85	26.25	
總和	0	4	595	377	306	145	92	165	187	171	469	2511
總和	0	.16	23.60	15.01	12.19	5.77	3.66	6.57	7.45	6.81	18.68	

由表 5 得知：二年級研究樣本兒童第三唱歌聲音類型最多 (27.50%)，其次為第四唱歌聲音類型 (16.05%)，再者為第五唱歌聲音類型 (13.92%)。無發現任何二年級研究樣本兒童為第一唱歌聲音類型。

四年級研究樣本兒童第三唱歌聲音類型最多 (21.63%)，其次為第十一唱歌聲音類型 (21.39%)，再者為第五唱歌聲音類型 (12.26%) 第四唱歌聲音類型 (12.14%)。無發現任何四

年級研究樣本兒童為第一唱歌聲音類型。

六年級研究樣本兒童第十一唱歌聲音類型最多 (26.25%)，其次為第三唱歌聲音類型 (21.57%)，再者為第四唱歌聲音類型 (16.88%)。無發現任何六年級研究樣本兒童為第一唱歌聲音類型。

柒、結論與建議

一、在「兒童唱歌聲音測驗」的十一種唱歌聲音類型中，國小二、四、六年級研究樣本兒童的唱歌聲音，以第三唱歌聲音類型（說話音域的歌唱者）最多。但六年級研究樣本女童的唱歌聲音，以第十一唱歌聲音類型（正確歌唱者）最多。

（一）二年級研究樣本男童與女童的唱歌聲音類型，第三類型（說話音域的歌唱者）最多，第四類型（不穩定的有限音域之歌唱者）次之。二年級研究樣本兒童無發現第一唱歌聲音類型（前歌唱者）之範例。

（二）四年級研究樣本男童的唱歌聲音類型，第三類型（說話音域的歌唱者）最多，第十一類型（正確歌唱者）次之。研究樣本女童的唱歌聲音類型，第十一類型（正確歌唱者）最多，第三類型（說話音域的歌唱者）次之。研究樣本男童無發現第一唱歌聲音類型（前歌唱者）之範例，研究樣本女童無發現第一（前歌唱者）與第二唱歌聲音類型（不穩定說話音域之歌唱者）之範例。

（三）六年級研究樣本男童的唱歌聲音類型，第三類型（說話音域的歌唱者）最多，第十一類型（正確歌唱者）次之，再者為第四類型（不穩定的有限音域之歌唱者）。研究樣本女童的唱歌聲音類型，第十一唱歌聲音類型（正確歌唱者）最多，第四類型（不穩定的有限音域之歌唱者）次之，再者為第三（說話音域的歌唱者）與第五類型（有限音域之歌唱者）。研究樣本女童無發現第一唱歌聲音類型之範例，研究樣本男童無發現第一（前歌唱者）與第二唱歌聲音類型（不穩定說話音域之歌唱者）之範例。

二、所有研究樣本兒童（二、四、六年級）的唱歌聲音，均無被判定為第一唱歌聲音類型（前歌唱者）。

三、研究樣本兒童不同性別對於其唱歌聲音使用呈現差異情形。

（一）在「兒童唱歌聲音測驗」的十一種唱歌聲音類型中，研究樣本男童的唱歌聲音被判定的情形如下：以研究樣本全體男童而言，無第一唱歌聲音類型，第二唱歌聲音類型 1 (.08%)，第三唱歌聲音類型 365 (28.40%)，第四唱歌聲音類型 197 (15.33%)，第五唱歌聲音類型 128 (9.96%)，第六唱歌聲音類型 81 (6.30%)，第七唱歌聲音類型 42 (3.27%)，第八唱歌聲音類型 79 (6.15%)，第九唱歌聲音類型 87 (6.77%)，第十唱歌聲音類型 84 (6.54%)，第十一唱歌聲音類型 221 (17.20%)。

（二）在「兒童唱歌聲音測驗」的十一種唱歌聲音類型中，研究樣本女童的唱歌聲音被判定的情形如下：以研究樣本全體女童而言，無第一唱歌聲音類型，第二唱歌聲音類型 3 (.24%)，第三唱歌聲音類型 230 (18.76%)，第四唱歌聲音類型 180

(14.68%)，第五唱歌聲音類型 178 (14.52%)，第六唱歌聲音類型 64 (5.22%)，第七唱歌聲音類型 50 (4.08%)，第八唱歌聲音類型 86 (7.01%)，第九唱歌聲音類型 100 (8.16%)，第十唱歌聲音類型 87 (7.11%)，第十一唱歌聲音類型 248 (20.23%)。

四、研究樣本兒童不同年齡對於其唱歌聲音使用呈現差異情形。

- (一) 在「兒童唱歌聲音測驗」的十一種唱歌聲音類型中，研究樣本二年級兒童的唱歌聲音被判定的情形如下：二年級 891 位兒童在「唱歌聲音測驗量表」中各唱歌聲音類型之分布如下：第一唱歌聲音類型 0 (0%)，第二唱歌聲音類型 2 (.22%)，第三唱歌聲音類型 245 (27.50%)，第四唱歌聲音類型 143 (16.05%)，第五唱歌聲音類型 124 (13.92%)，第六唱歌聲音類型 63 (7.07%)，第七唱歌聲音類型 47 (5.27%)，第八唱歌聲音類型 71 (7.97%)，第九唱歌聲音類型 65 (7.20%)，第十唱歌聲音類型 47 (5.27%)，第十一唱歌聲音類型 84 (9.43%)。二年級研究樣本兒童第三唱歌聲音類型 (27.50%)，其次為第四唱歌聲音類型 (16.05%)，再者為第五唱歌聲音類型 (13.92%)。無發現任何二年級研究樣本兒童為第一唱歌聲音類型。
- (二) 在「兒童唱歌聲音測驗」的十一種唱歌聲音類型中，研究樣本四年級兒童的唱歌聲音被判定的情形如下：四年級 832 位兒童在「唱歌聲音測驗量表」中各唱歌聲音類型之分布如下：第一唱歌聲音類型 0 (0%)，第二唱歌聲音類型 1 (.12%)，第三唱歌聲音類型 180 (21.63%)，第四唱歌聲音類型 101 (12.14%)，第五唱歌聲音類型 102 (12.26%)，第六唱歌聲音類型 52 (6.25%)，第七唱歌聲音類型 27 (3.25%)，第八唱歌聲音類型 44 (5.29%)，第九唱歌聲音類型 77 (9.25%)，第十唱歌聲音類型 70 (8.41%)，第十一唱歌聲音類型 178 (21.39%)。四年級研究樣本兒童第三唱歌聲音類型最多 (21.63%)，其次為第十一唱歌聲音類型 (21.39%)，再者為第五唱歌聲音類型 (12.26%) 第四唱歌聲音類型 (12.14%)。無發現任何四年級研究樣本兒童為第一唱歌聲音類型。
- (三) 在「兒童唱歌聲音測驗」的十一種唱歌聲音類型中，研究樣本六年級兒童的唱歌聲音被判定的情形如下：六年級 788 位兒童在「唱歌聲音測驗量表」中各唱歌聲音類型之分布如下：第一唱歌聲音類型 0 (0%)，第二唱歌聲音類型 1 (.13%)，第三唱歌聲音類型 170 (21.57%)，第四唱歌聲音類型 133 (16.88%)，第五唱歌聲音類型 80 (10.15%)，第六唱歌聲音類型 30 (3.81%)，第七唱歌聲音類型 18 (2.28%)，第八唱歌聲音類型 50 (6.35%)，第九唱歌聲音類型 45 (5.71%)，第十唱歌聲音類型 54 (6.85%)，第十一唱歌聲音類型 207 (26.25%)。六年級研究樣本兒童第十一唱歌聲音類型最多 (26.25%)，其次為第三唱歌聲音類型 (21.57%)，再者為第四唱歌聲音類型 (16.88%)。無發現任何六年級研究樣本兒童為第一唱歌聲音類型。

本研究發現二、四、六年級兒童唱歌聲音被判定為第三唱歌聲音類型（說話音域的歌唱者）佔多數。以全體研究樣本兒童而言，第三唱歌聲音類型（說話音域的歌唱者）為 23.60%，而第九唱歌聲音類型（歌唱者）為 7.45%，第十唱歌聲音類型（漸近穩定正確歌唱者）為 6.81%，第十一唱歌聲音類型（正確歌唱者）為 18.68%。雖然無任何研究樣本

兒童的唱歌聲音被判定為第一唱歌聲音類型，但是第二唱歌聲音類型到第八唱歌聲音類型的比例卻為 66.96%，約為七成的研究樣本兒童仍無法完全適切使用他們的唱歌聲音來歌唱，值得音樂教師與教育當局之關注。

兒童唱歌聲音的使用是歌唱教學的首要目標。當兒童正確使用他們的唱歌聲音來歌唱，他們才能逐漸掌握歌聲的音質與歌唱音準正確性，並且透過正確的唱歌聲音使用，才能幫助他們進而往頭聲歌唱之發展。從兒童唱歌聲音測驗量表中，兒童歌唱的音域與聲區是決定唱歌聲音的類型之要點，不同聲區所產生歌聲的音色與音質亦為不同，或許幫助兒童歌唱的聲區轉換與擴展歌唱音域，可以視為強化兒童正確使用唱歌聲音的教學重點，換言之，克服歌唱聲區的轉換所造成音色與音質的改變，以及適切的歌唱音域，將是發展兒童唱歌聲音的重要的學習目標。

兒童唱歌聲音的指導與教學策略，在師資培育的課程中，例如藝術與人文教材教法、音樂科教材教法、聲樂、或是合唱，可能都是被忽略了。因此研究者建議，在師資培育的課程中，特別是音樂科教材教法的相關課程，宜增列兒童唱歌聲音之指導，以強化未來師資對於兒童唱歌聲音的正確指導。

再者，研究者建議各縣市政府教育局（處）國民教育輔導團宜針對兒童唱歌聲音訓練之議題，舉辦相關之研習與工作坊，提升音樂教師指導兒童唱歌聲音使用之技能，幫助兒童能夠正確使用唱歌聲音，以利於歌唱之學習。在教學方面，音樂教師宜運用兒童唱歌聲音測驗，檢測兒童唱歌聲音使用之情形，注意學生唱歌聲音使用之個別差異，運用適切歌唱教學策略，幫助兒童使用唱歌聲音來歌唱，進而發展頭聲歌唱，享受歌唱的樂趣。

參考文獻

一、中文部分

莊敏仁 (2007)。國科會專題研究「建置兒童唱歌發展測驗」結案報告。

二、英文部分

Brophy, T. S. (2000). *Assessing the developing child musician: A guide for general music teachers*. Chicago: GIA.

Chen-Hafteck, L. (1996). Effects of the pitch relationship between text and melody in Cantonese songs on young children's singing. Doctoral dissertation. Reading, UK: University of Reading.

Chen-Hafteck, L. (1998). Pitch abilities in music and language of Cantonese-speaking children. *International Journal of Music Education*, 31, 14-24.

Green, G. A. (1990). The effect of vocal modeling on pitch-matching accuracy of elementary school children. *Journal of Research in Music Education*, 38(3), 225-231.

Kim, J. (2000). Children's pitch matching, vocal range, and developmentally appropriate

- practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 152-160.
- Kim, S. (2000). The effects of sequential movement activities on first-grade students' solo singing abilities. Doctoral dissertation, The University of Southern Mississippi. AAT9976141.
- Levinowitz, L. M., Barnes, P., Guerrini, S., Clement, M., April, P. D., & Morey, M. J. (1997). An investigation of the use of the singing voice development measure in the general music classroom. In R. Cutietta (Chair), Symposium on Research in General Music. Symposium conducted in Tucson, Arizona.
- Mang, E. H. S. (1999). Speech, songs, and intermediate vocalizations: A longitudinal study of preschool children's vocal development. Doctoral dissertation, Canada: The University of British.
- Mang, E. (2001a). Intermediate vocalizations: An investigation of the boundary between speech and songs in young children's vocalizations. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 147, 116-121.
- Mang, E. (2001b). A cross-language comparison of preschool children's vocal fundamental frequency in speech and song production. *Research Studies in Music Education*, 16, 4-14.
- Mang, E. (2003). An investigation of vocal pitch behaviors of Hong Kong's children. *Bulletin for the Council of Research in Music Education*, 153(4), 128-134.
- Phillips, K. H. (1996). *Teaching kids to sing*. New York: Schirmer Books.
- Rutkowski, J. (1986). The effect of restricted song range on kindergarten children's use of singing voice and developmental music aptitude. (Ph. D. dissertation, State University of New York at Buffalo). *Dissertation Abstracts International*, 47, 4706A. (University Microfilms No. DA8619357)
- Rutkowski, J. (1990). The measurement and evaluation of children's singing voice development. *The Quarterly: Center for Research in Music Learning and Teaching*, 1 (1-2), 81-95.
- Rutkowski, J. (1996). The effectiveness of individual/small group singing activities on kindergartners' use of singing voice and developmental music aptitude. *Journal of Research in Music Education*, 44(4), 353-368.
- Rutkowski, J. (1998). The nature of children's singing voices: Characteristics and assessment. In B.A. Roberts (Ed.), *Sharing the Voices: The Phenomenon of Singing* (pp. 201-209). St. John's, Newfoundland, Canada: Memorial University of Newfoundland.
- Rutkowski, J. & Chen-Hafteck, L. (2001). The singing voice within every child: A cross-cultural comparison of first graders' use of singing voice. *Early Childhood Connections*, 7 (1), 37-42.
- Rutkowski, J., Chen-Hafteck, L., & Gluschankof, C. (2002). Children's vocal connections: A cross-cultural study of the relationship between first graders' use of singing voice and their

- speaking ranges. Presented at Children's Musical Connections: ISME Early Childhood Commission Conference, Denmark, Copenhagen, August 2002.
- Rutkowski, J. & Miller, M. S. (2003a). The effectiveness of frequency of instruction and individual/small group singing activities within the traditional large group setting on first graders' use of singing voice and developmental music aptitude. *Contributions to Music Education*, 30 (1), 23-38.
- Rutkowski, J., & Miller, M. S. (2003b). The effect of teacher feedback and modeling on first graders' use of singing voice and developmental music aptitude. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 156, 1-10.
- Rutkowski, J., & Miller, M. S. (2003c). A longitudinal study of elementary students' acquisition of their singing voices. *Update: Applications of Research in Music Education*, 22(1), 5-14.
- Rutkowski, J., Gluschkof, C., & Chuang, M. -J. (2004). The singing worlds of children: A cross-cultural study of first graders' use of singing voice when singing songs from their own and other cultural traditions. Paper presented at the ISME Early Childhood Conference 'Els Mons Musical Dels Infants' (The Musical Worlds of Children), Barcelona, Spain, July 5-10, 2004.
- Serafine, M. L. (1988). *Music as cognition*. New York: Columbia University Press.
- Welch, G. (1979). Vocal range and poor pitch singing. *Psychology of Music* 7(2), 13-31.
- Welch, G. F. (1986a). Children's singing: A developmental continuum of ability. *Journal of Research in Singing*, 9(20), 49-56.
- Welch, G. F. (1986b). A developmental view of children's singing. *British Journal of Music Education*, 3(3), 295-303.
- Welch, G. F. (2000). The developing voice, In L. Thurman & G. F. Welch (Eds), *Bodymind and voice: Foundations of voice education* (revised edition), 704-717. Iowa: National Center for Voice and Speech.

私立科技大學四技大一新生英文能力分級教學成效分析

An Analysis of the Implementing Outcomes of Ability Grouping of Freshman English in a University of Technology

溫素美*
Su-Mei Wen

(收件日期 100 年 2 月 8 日；接受日期 100 年 7 月 4 日)

摘 要

本研究主要目的在分析中部某科技大學四技大一新生，英文分級教學實施成效及檢討。目標學校以「四技二專統一測驗」英文成績，作為安置大一英文的分級標準。研究數據乃收集學生 98 學年間上學期網路英文檢測之前測、及下學期之後測成績、並以描述統計、單因子變異數比較考驗、二因子變異數比較考驗、及 Scheffe 雪費法進行事後多重比較等統計方法加以分析。研究主要結果為：(一) 高成就 A 級、中成就 B 級學生，在分級教學後分數後皆提升，聽力與閱讀以 A 級的分數最高，基礎級 C 級情況並無顯著效果；(二) 商管學院在分級教學後的聽力與閱讀二項學生成就，皆顯著高於電資學院，也高於工程學院；(三) 商管學院、電資學院和工程學院在分級教學前的閱讀成績，高成就 A 級、中成就 B 級、基礎級 C 級皆有顯著的差異、但分級後的閱讀成績只有 B 級有顯著的差異；(四) 商學院、電資學院和工程學院聽力成績在分級前，只有高成就 A 級、中成就 B 級有顯著的差異，聽力成績分級後，也只有高成就 A 級、中成就 B 級有顯著的差異。因此，目標學校實施英語分級教學後，基礎級 C 級學生在分級教學後，英語聽、讀能力成就表現未顯著進步，極須繼續追蹤探討原因。建議在分級教學之餘，教師應該改進教學教法、及班級經營策略。各校語言相關單位，除了定位學生個人英語能力指標、擬定各校的學生語言進步率、並與合理畢業門檻相結合外；教育主管機關須檢視高職前端教學，以彌平雙峰現象，由源頭建立起學生對英語學習的認知與記憶策略，方可實質提升技職學生的英語致用能力。最後，未來相關英語分級教學研究，本文建議與實施英文分級教學之其他科技大學，進行成果比較與分析，導出更具體可行的教學對策。

關鍵詞：英文分級教學、英文檢測、英語能力指標、補救教學

*南開科技大學應用外語系講師

Abstract

This study aimed to analyze the implementing outcomes of ability grouping practice for freshman English at a university of technology in central Taiwan. The scores of TVE Joint College Entrance Examination of the 98th academic year were used as the placement criteria for freshman English at the target university. This paper utilized SPSS statistic software to analyze data collected from pre-test and post-test scores. Moreover, One-way ANOVA, Two-way ANOVA, and Scheffe method were employed to examine the significance of the scores. Results found that: (1) after joining the English ability grouping; post-test scores of level A (high achievers) and B (medium achievers) in listening and reading were higher than those of pre-test; (2) students' achievements of listening and reading from College of Business were higher than those from College of Engineering, and College of Electronic and Information; (3) before joining ability grouping, students' reading scores among three colleges were significantly different. However, after joining ability grouping, only level B showed its significant progress in reading; (4) before joining ability grouping, only level A' and B' listening scores were significantly different and only level A and B in their post tests showed progress in listening. Due to the finding that level C did not show significant progress after joining ability grouping, reasons should be further found in order to help the low-achievers. Accordingly, this paper suggested that in addition to ability grouping practice, positioning learner's language skill index, administering remedial teaching, and developing the reasonable graduation benchmarks, English education should try to even learners' English proficiency of polar extreme before they enter into technological universities and colleges. Lastly, this study suggested that an in-depth comparisons and analyses with other technological institutions would probe more perspectives of ability grouping practices.

Key words: Ability Grouping Practice, Graduation Benchmarks, Language Skill index, Remedial Teaching.

壹、緒論

一、問題背景

隨著地球村的形成，全球化、國際化的競爭氛圍益形確立，臺灣要如何提升國家整體競爭力，保有國際競爭優勢，以求國勢和經濟命脈永續發展，提升國人外語溝通能力，拓展國人國際宏觀視野，將是現階段重要的議題與努力的方向。行政院在國家重點計畫之「2008 E 世代人才培育計畫」即推動全民英語學習，而近年教育部亦積極辦理技專校院提升學生外語能力專案，以期提升學生外語能力。技職教育的定位即揭示技職教育提升國際競爭力的發展方向，並以增進學生英語能力為未來發展重點之一，期能為技職教育所培育之各階層技術人才，具備應有的外語溝通能力和國際宏觀視野，進而更加積極提升實務與技術之實務能力。

由於英文分級教學符合目前各校教學理念的認同，對新生施行分級教學，除執行學生英文檢測可了解學生英文程度外，亦可進而作為教育及行政單位教學策略之參考依據。目標學校在城鄉差異的不利學習環境下，為有效提升學生的英語，英文分級教學即配合上述目標規劃提出，以 TEFL (Teaching English as Foreign Language) 英文教學品質提升為主，期盼能照顧弱勢低成就學生和兼顧高成就學生需求，提供適性教學機制，全面提升學生之基本英文能力，再藉由全校學生英語文能力檢測的實施結果，針對學生個別差異，規劃未來適性教學的策略和具體可行之方案，以有效提升目標學校技職學生的英語致用能力。雖然英文分級教學是目前各技職體系因應提升學生外語能力執行的重點，但是分級教學是否是解決英語教育衍生問題的解藥呢？值得各校深入追蹤探討。

二、研究動機與研究目的

目標學校因系科的增加，學制的多元，每一系科對自己學生的英語能力要求往往有所不一，再則因為學生學習教育背景的差異，也使得教師在課前編選教材，設定教學目標難有依據。因此，對本校學生進行全面性的英語能力分級及檢測，可符合目前各校對英語分級教學理念的認同，不但可以了解各科系各學制新生入學時的程度，亦可檢驗每年英語教學的成效，提供作為全校英語教育藍圖的規劃參考。

綜觀目標學校自 95 學年起實施英文分級教學之英語聽力和閱讀能力檢測，連續四年在上、下學期分別對本校四技和五專新生進行英文檢測，以相當於全民英檢的測驗模式施測，每學年總計對於近約 1,100 名左右的新生施測；結果平均英語聽力通過率約為 17%，而閱讀能力卻只有 1%，這項檢驗成績反映出技專校院學生在高職階段的英語文訓練出現窒礙的情形，而這些新生在高職階段的英語學習依舊停滯在國中階段，甚至有可能因為沒有良好的課程設計和學習活動，導致這些在國中階段就沒打好英語基礎的學生，提早在後中等教育中失去對英語學習的動機和意願，無法有學習的成就感，更遑論英文能力的進一步提升。目標學校新生英文分級上課，雖有利適才適性教學，但近 90% 的學生仍無法達到「英語非母語國家」中平均以上程度，英語程度顯然偏低。解決方案只有提高本校英語

上課時數，或以網路自學教材彌補課堂教學之不足。

本研究旨在檢討大一新生英文分級教學實施成效，主要分析目標學校學生 98 學年間上學期之英文前測、及下學期之後測，以了解學生進步程度，並依學生英語程度差異情形，作為實施能力分級教學、及進而作為日後英語文教學之參考依據。

綜合以上背景及研究動機，本研究欲達成下列之研究目的：

1. 了解目標學校英文分級教學對 A (high-intermediate level)、B (intermediate level)、C (basic level) 三級學生，在聽力與閱讀學習成就表現進步情形。
2. 了解目標學校在英文分級教學後，各學院學生在聽力與閱讀的學習成就整體表現進步情形。
3. 了解目標學校英文分級教學期間，各學院之 A (high-intermediate level)、B (intermediate level)、C (basic level) 三級學生在英語學習成就整體表現進步情形。

三、相關文獻探討

英語文教學在臺灣成效不彰，大學畢業生英語實際程度和大學教師期望程度相去甚遠，一直被專家學者垢病。在 2004 教育部研定計畫「建立我國大學生英語能力指標」之調查中發現，以十二等級「共同英語能力指標」為評估基礎，七成大學教師希望大學畢業生的英語能力可達到第八級，但多數老師認為學生實際聽、說、讀、寫能力都低於第五級，甚至有七成老師認為學生聽力只有第三級（張顯達、蘇以文、周碩貴、陳美華，2004）。檢視國內兒童學習英語風氣雖然極為盛行，臺灣國小一年級自九十一學年度起開始全面實施英語教學，由於學生學習英語的時間長短不一，同一班級內學生英語程度差異問題已造成教師教學上極大的困擾。王慧珠 (2005) 指出，各校教務主管認為實施能力分級有絕對必要者多於不贊成者。她的研究也顯示，有 8 成的家長相信分級教學可以增加英語學習效果，有 7 成的家長認為英語能力分級教學利多於弊。另外，針對 142 所學校的問卷調查中，半數的國小英文老師認為能力分級會讓初階班的學生英文學習更有成效。至於小學生對於英語學習的態度，她的研究發現，多數學生並未感受到實施英語能力分級教學的必要性。

技專校院英語文教學之推動也面臨困難，其中因各學校開源節流、大班教學無法照顧到每位學生，造成同一班學生的英語程度差異過大，無法給予適性教學的輔導，更是主要原因。技職體系「低成就學生」(low achievers) 因放棄學習，更造成英語文學習雙峰現象谷底之另一邊。因此，補救學生個別差異、配合適性的課程、並增多其他學習資源，都是有效提升技專校院學生英語文成效的方式。馮敏毅、張旭琪 (2010) 在其國立科技大學英語分級教學成效分析與相關畢業門檻探討中指出，以「四技二專統一測驗」英文成績，作為安置大一英文的分級教學是可行的，但不同能力的學生應訂定不同標準之畢業門檻，以求能達成預期的目標。

能力分班、分級教學已成臺灣各大專院校大一英文課程研擬的時代趨勢。國內許多大專校院皆已實施英語分級教學制度，許多文獻指出英語分級教學的確對大一新生有相當

正面的幫助。余綺芳 (1994, 1996) 的研究指出，低成就學生並未因被分到後半段甚至最末級數而自尊心受損；相反地，他們經過分班後較無壓力、且學習英文的興趣有提高的現象。另外，1994 與 1995 年，臺北東吳大學語言中心曾連續二年於針對 2 千多位大二學生作英文分級教學問卷調查，大多數學生對能力分班皆持正面看法，而且研究顯示學生們都願意按能力分班上課（東吳大學，2002）。

李金玲、蘇綉惠 (2009) 在對英文分級教學成效分析亦指出，實施英文分級教學後學生的成就表現達顯著進步，可符合目前各校對英語分級教學理念的認同。但其相關教學經驗與馮敏毅、張旭琪 (2010) 不太類似，他們的研究指出：以『統測』成績進行分級教學、並實施英語分級教學後，A、B、C 三級學生的英語聽、讀能力皆未因英文分級教學而顯著進步；是故，英文分級教學並非解決英語教育衍生問題唯一的解藥，畢業能力指標、與合理畢業門檻之制定方為改善之策。

王世平 (2006) 在其大專英語「能力分級」實證教學研究中亦語意深長地提出：大一新生英語分級教學制度對英語文教學及學生成就有決定性影響，更重要的是此分級教學制度對學習者因的學習興趣能有效提升。國立高雄海洋科大蔡金治 (2003) 在其探討。國立高雄海洋科技大學四技大一英文之分級教學情況及其實施之研究中指出，該校自民國九十二年九月起開始實施大一英文分級教學，學生反應確實能因材施教、教師之教學品質及效率也得以提升、學生之學習意願、動機、及增進師生之互動進而提高，其成效可謂正面且豐碩。

相反地，英國學者 Hallam 和 Ireson (2007) 之研究 secondary school pupils' satisfaction with their ability grouping placements，對英國五千位九年級學生（年齡 13-14 歲）做「能力分級」滿意度調查，研究結果發現大部分學生因能力分級分班而不快樂，即使高成就學生亦不滿意；反之，混合能力班級 (mixed-ability classes) 學生滿意度較高。陳之華 (2008) 亦強調北歐芬蘭沒有資優班，珍視每個孩子的教育，芬蘭中小學沒有督學，不標榜菁英培養分班，很少考試，學校也不做排名，老師更不做績效考核，只重視學生個別進步情形；老師對學生因材施教、不集體比較、不齊頭式評分、不固定打成績，極為重視學生個別差異。

Cheng, Lam, Chan (2008) 對香港 1,921 位 367 組採不分級學生研究。她發現若班級素質高，在同班無論高、低成就學生都能彼此合作並受益，自我勝任感皆高於整體平均素質不高之班級；亦即能力分級與否、學生性別、或班級人數並非班級整及個人自我勝任感之決定性因子，班級經營及教學過程才是影響學習成就的關鍵。

英語分級教學之教學理念主要採用 Bloom (1971) 的「精熟學習」(Mastery Learning) 理論，主要前提即是縮短學生成就差異性，亦即教學越多元、學生成就差異性越小；另外，針對教師教學前的教學設計和進度表，依照各單元的學習目標，進行精熟教學，目的在於希望每一學期皆能將學習目標明定清楚詳細，更重要的是能使學生明白且具體化學習指標，確實掌握學生是否達到所規定的知能成就。

事實上，英語分級教學固然反映出各專家學者的期待，但一種教學方法絕非能保證語言教學的成功。由另外一個角度檢視，語言學習者學習策略的使用，可反映出學習者的學

習成效。楊淑晴 (2000) 在探討臺灣大學生對語文學習的使用策略的研究發現，在「認知與記憶策略」的運用次數上普遍很低，以致學生英語程度低落。王慧珠 (2005) 坦言，各校是否實施英語能力分級教學，應該回歸到各個學校的本位課程，以及視各學校整體的配套與各校的狀況來決定。她指出無論決定實施英語能力教學與否，教師的教學是決定學生學習最重要因素，所以整體提昇英語教師的能力與專業素養，校方及相關決策單位充份提供英語教師的支援與教學資源，是建購優質的英語學習環境、與提昇英語文教學品質最佳保證。

貳、方法

一、研究對象

本研究以 98 學年之英語分級教學實施對象，亦即本校 98 入學之四技一年級新生，進行新生英語檢檢測、與四技新生實施英語分級教學；98 學年前測檢測之四技學生共計有 28 班、1,292 位參加；98 學年後測檢測之四技新生共計有 28 班、1,152 位參加。大部分的四技學生畢業於高級職業學校，約有六年以上的英語學習經驗，年紀在 18-22 歲之間。本研究經剔除、與校正無效檢測分數後，實際參加英語分級教學學生中，可作為有效資料之研究人口共 792 位。

二、實施程序

英語分級教學實施自 98 學年上、下學期起依新生入學統測考試英文成績，採 A (high-intermediate level)、B (intermediate level)、C (basic level) 三級制教學的分班方式，其中四技生分為三個學院共 23 班。98 學年前測檢測時間：98 年 9 月 22 日至 11 月 10 日；98 學年後測檢測時間：99 年 4 月 8 日至 6 月 8 日。前、後測檢測工具如下：

(一) 網路學生英語能力評量 (evaluation of proficiency level)：

1. 前測時間：9 月開學第一週
2. 後測時間：12 月第一週和下學期 5 月第一週
3. 測驗方式：試題：採用華鉅全民英檢網路測驗版；內容：聽力和閱讀；時間：約 1.5 小時

(二) 教學成效評量：

1. 教學成效評量實施於學期期中和期末考舉行，採統一命題方式，不分學院，由各級統一考題乙份。
2. 進行分級教學滿意度調查。

三、資料統計與分析方法

本研究以 SPSS 12.0 版作為所收集資料的分析工具，運用描述性的量化分析方式來解釋資料、並分析各級別和各學院檢驗結果。資料統計和分析採用單因子獨立樣本共變數、

單因子獨立樣本共變數 (One-way ANOVA) 分析級別、聽力、與閱讀平均數與標準差；二因子變異數分析 (Two-way ANOVA) 學院、級別、聽力、與閱讀二因子變異數，分析比較 A、B、C 三個級數學生的英語學習效果，亦即對測驗前、後測成績平均數的影響是否存在顯著差異。另外，本研究運用 Scheffe 雪費法進行事後多重比較分析，以兩個水準平均數，兩兩比較，是否均達顯著水準；並以 SPSS 12.0 版統計軟體進行資料進行描述、分析和解釋，最後列出主要的研究結果。

參、研究結果分析

98 學年度四技新生英檢測試結果分析

表 1. 級別 & 聽力平均數

	級別	平均數	標準差	個數
聽力前	A	80.20	14.265	198
	B	65.60	15.367	321
	C	57.30	15.356	273
聽力後	A	85.01	13.778	198
	B	66.47	14.625	321
	C	59.58	16.464	273

由表 1. 得知，98 學年目標學校參與英語分級教學學生，經研究校正後共有 792 位，其聽力成就測驗之前測成績平均數為 67.7，聽力後測成績平均數 70.35，平均數進步 2.65 分；其中 A 級平均數進步 4.81 分、B 級平均數進步 .87 分、C 級平均數進步 2.28 分。

表 2. 級別 & 聽力單因子變異數分析

變異來源	SS	df	MS	F
級別（獨立樣本）	137885.517	2	68942.759	194.136***
listen（重復量數）	2852.736	1	2852.736	28.431***
級別 × listen	950.825	2	475.413	4.738**
組內（誤差）				
受試者間 S	280194.230	789	355.126	
殘差（A × S）	79168.195	789	100.340	
全體 Total	501057.503	1583		

註：* 表 $p < .05$ ，** 表 $p < .01$ ，*** 表 $p < .001$

由上述報表可得知，事後比較可看出兩個水準平均數的兩兩比較，均達顯著水準，且平均數步增高，顯示分級教學的水準，所需反應分級教學，分數提升，以分級教學後 A 級的分數最高，平均數為 85.01 分。

表 3. 級別 & 閱讀平均數

	級別	平均數	標準差	個數
閱讀前	A	55.57	18.713	198
	B	35.87	12.324	321
	C	32.50	11.839	273
閱讀後	A	61.34	17.761	198
	B	37.69	13.993	321
	C	34.85	15.230	273

由表 3. 得知 792 位參加英語分級教學學生，其閱讀成就測驗之前測成績平均數為 41.3，閱讀後測成績平均數 44.6，平均數進步 3.3 分；其中 A 級平均數進步 5.77 分、B 級平均數進步 1.82 分、C 級平均數進步 2.35 分。

表 4. 級別 & 閱讀單因子變異數分析

變異來源	SS	df	MS	F
級別（獨立樣本）	161372.576	2	80686.288	237.164***
read（重復量數）	4175.989	1	4175.989	43.825***
級別 × read	1040.190	2	520.095	5.458**
組內（誤差）				
受試者間 S	268428.628	789	340.214	
殘差（A × S）	75181.671	789	95.287	
全體 Total	510199.054	1583		

註：* 表 $p < .05$ ，** 表 $p < .01$ ，*** 表 $p < .001$

由上述報表可得知，事後比較可看出兩個水準平均數的兩兩比較，均達顯著水準，且平均數步增高，顯示分級教學的水準，所需反應分級教學，分數提升，以分級教學後 A 級的分數最高，平均數為 61.34 分。

表 5. 學院 & 聽力 - 聽力前、聽力後平均數

	學院	平均數	標準差	個數
聽力前	商管學院	68.79	16.881	242
	電資學院	62.62	16.893	252

表 5. 學院 & 聽力 - 聽力前、聽力後平均數（續）

	學院	平均數	標準差	個數
聽力前	工程學院	62.22	16.532	222
	應外系	82.47	12.866	76
聽力後	商管學院	70.02	16.596	242
	電資學院	65.02	18.037	252
	工程學院	64.74	16.107	222
	應外系	88.58	13.588	76

由表 5. 得知三學院 792 位參加英語分級教學學生，其聽力成就測驗之前測成績平均數為 69.025，聽力後測成績平均數 72.09，平均數進步 3.065 分；其中商管學院平均數進步 1.23 分、電資學院平均數進步 2.4 分、工程學院平均數進步 2.52 分、應外系平均數進步 6.11 分最多。

表 6. 學院 & 聽力二因子變異數分析

變異來源	SS	df	MS	F
學院（獨立樣本）	65167.244	3	21722.415	48.503***
listen（重復量數）	2911.309	1	2911.309	28.883***
學院 × listen	690.614	3.	230.205	2.284
組內（誤差）				
受試者間 S	352912.504	788	447.859	
殘差（A×S）	79428.407	788	100.797	
全體 Total	501110.078	1583		

註：* 表 $p < .05$ ，** 表 $p < .01$ ，*** 表 $p < .001$

由上述表 6. 得知，事後比較可看出兩個水準平均數的兩兩比較，均達顯著水準，且平均數步增高，顯示分級教學的水準，所需反應不同學院，分數提升，以分級教學後應外系的分數最高，平均數為 88.58 分。

表 7. 學院 & 閱讀 - 閱讀前、閱讀後平均數

	學院	平均數	標準差	個數
閱讀前	商管學院	40.96	17.007	242
	電資學院	35.96	14.415	252
	工程學院	36.06	13.854	222
	應外系	58.04	19.239	76

表 7. 學院 & 閱讀 - 閱讀前、閱讀後平均數（續）

	學院	平均數	標準差	個數
閱讀後	商管學院	43.39	17.706	242
	電資學院	38.49	18.146	252
	工程學院	39.83	16.045	222
	應外系	62.06	20.520	76

由表 7. 學院 792 位參加英語分級教學學生，其閱讀成就測驗之前測成績平均數為 69.025，閱讀後測成績平均數 72.09，平均數進步 3.065 分；其中商管學院平均數進步 2.43 分、電資學院平均數進步 2.53 分、工程學院平均數進步 3.77 分、應外系平均數進步 4.02 分最多。

表 8. 學院 & 閱讀二因子變異數分析

變異來源	SS	df	MS	F
學院（獨立樣本）	67123.448	3	22374.483	48.614***
read（重復量數）	3153.931	1	3153.931	32.680***
學院 × read	172.969	3	47.565	.596
組內（誤差）				
受試者間 S	362677.756	788	460.251	
殘差（A×S）	76049.165	788	96.509	
全體 Total	509177.269	1583		

註：* 表 $p < .05$ ，** 表 $p < .01$ ，*** 表 $p < .001$

由上述報表可得知，事後比較可看出兩個水準平均數的兩兩比較，均達顯著水準，且平均數步增高，顯示分級教學的水準，所需反應不同學院，分數提升，以分級教學後應外系的分數最高，平均數為 62.06 分。

表 9. 學院因子聽力前事後比較考驗

單純主要效果內容	SS	df	MS	F	事後比較
學院因子 - 聽力前					
A 級	3335.184	3	1111.728	5.868***	商 > 電，應 > 電
B 級	9245.860	2	4622.930	22.166***	商 > 電，商 > 工，電 > 工
C 級	1257.990	2	628.995	2.701	
級別因子 - 聽力前					

表 9. 學院因子聽力前事後比較考驗 (續)

單純主要效果內容	SS	df	MS	F	事後比較
商學院	22917.065	2	11458.532	59.843***	A>B, A>C, B>C
電資學院	5326.159	2	2663.079	10.001***	A>B, A>C, B>C
工程學院	18927.650	2	9463.825	49.978***	A>B, A>C, B>C

註：* 表 $p<.05$ ，** 表 $p<.01$ ，*** 表 $p<.001$

商表商學院，電表電資學院，工表工程學院，應表應外系

A 表 A 級，B 表 B 級，C 表示 C 級

由上述報表可得知，學院因子在 A 級情況下，相當程度發揮其對分級教學的影響， $F=5.868$ ， $p<.01$ ，事後比較考驗的結果，發現商學院的分級前的聽力 (83.44)，顯著高於電資學院 (71.89)，也高於工程學院的分級前的聽力 (79.91) 兩兩比較階有顯著。然而，在 B 級情況下，相當程度發揮其對分級教學的影響， $F=22.166$ ， $p<.001$ 。事後比較考驗的結果，發現商學院分級前的聽力 (73.33)，顯著高於電資學院 (64.00)，也高於工程學院的分級前的聽力 (60.51) 兩兩比較階有顯著，C 級情況下並無效果 $F=2.701$ 。從平均數來看，可知商學院、電資學院、和工程學院在分級前的聽力，A、B 級有顯著的差異。

表 10. 聽力後事後比較考驗

單純主要效果內容	SS	df	MS	F	事後比較
學院因子 - 聽力後					
A 級	2247.267	3	749.089	4.134**	應 > 電
B 級	6412.695	2	3206.347	16.437***	商 > 電，商 > 工
C 級	799.399	2	399.699	1.480	
級別因子 - 聽力後					
商學院	19435.970	2	9717.985	49.480***	A>B, A>C, B>C
電資學院	9810.838	2	4905.419	17.000***	A>B, A>C
工程學院	19859.200	2	9929.600	58.027***	A>B, A>C, B>C

註：* 表 $p<.05$ ，** 表 $p<.01$ ，*** 表 $p<.001$

商表商學院，電表電資學院，工表工程學院，應表應外系

A 表 A 級，B 表 B 級，C 表示 C 級

由上述報表可得知，學院因子在 A 級情況下，相當程度發揮其對分級教學的影響， $F=4.134$ ， $p<.01$ ，事後比較考驗的結果，發現商學院的分級後的聽力 (85.12)，顯著高於電資學院 (79.33)，也高於工程學院的分級後的聽力 (83.35)，兩兩比較階有顯著。然而，在 B 級情況下，相當程度發揮其對分級教學的影響， $F=16.437$ ， $p<.001$ 。事後比較考驗的

結果，發現商學院的分級後的聽力 (72.93)，顯著高於電資學院 (65.08)，也高於工程學院的分級後的聽力 (62.27)，兩兩比較階有顯著，C 級情況下並無效果 $F=2.701$ 。從平均數來看，可知商學院、電資學院和工程學院在分級後的聽力，A、B 級有顯著的差異。

表 11. 閱讀前事後比較考驗

單純主要效果內容	SS	df	MS	F	事後比較
學院因子 - 閱讀前					
A 級	4875.838	3	1625.279	4.918**	商 > 電，商 > 工
B 級	6956.769	2	3478.384	26.560***	商 > 電，商 > 工
C 級	1110.651	2	555.326	4.051*	商 > 電
級別因子 - 閱讀前					
商學院	30958.109	2	15479.054	95.468***	A>B，A>C，B>C
電資學院	8940.343	2	4470.171	25.758***	A>B，A>C
工程學院	9371.342	2	4685.671	31.050***	A>B，A>C

註：* 表 $p<.05$ ，** 表 $p<.01$ ，*** 表 $p<.001$

商表商學院，電表電資學院，工表工程學院

A 表 A 級，B 表 B 級，C 表示 C 級

由上述報表可得知，學院因子在 A 級情況下，相當程度發揮其對分級教學的影響， $F=4.918$ ， $p<.01$ ，事後比較考驗的結果，發現商學院的分級前的閱讀 (61.90)，顯著高於電資學院 (50.31)，也高於工程學院的分級前的閱讀 (49.30)，兩兩比較階有顯著。然而，在 B 級情況下，相當程度發揮其對分級教學的影響， $F=26.560$ ， $p<.001$ ，事後比較考驗的結果，發現商學院的分級前的閱讀 (42.82)，顯著高於電資學院 (32.35)，也高於工程學院的分級前的閱讀 (33.13) 兩兩比較階有顯著，C 級情況下，相當程度發揮其對分級教學的影響， $F=4.051$ ， $p<.05$ ，事後比較考驗的結果，發現電資院的分級前的閱讀 (47.70)，顯著高於工程學院 (32.28)，也高於商學院的分級前的閱讀 (30.12)，兩兩比較階有顯著，從平均數來看，可知商學院、電資學院和工程學院在分級前的閱讀，A、B、C 級有顯著的差異。

表 12. 閱讀後事後比較考驗

單純主要效果內容	SS	df	MS	F	事後比較
學院因子 - 閱讀後					
A 級	1330.935	3	443.645	1.415	
B 級	6824.279	2	3412.139	19.435***	商 > 電，商 > 工
C 級	768.051	2	384.026	1.664	

表 12. 閱讀後事後比較考驗（續）

單純主要效果內容	SS	df	MS	F	事後比較
級別因子 - 閱讀後					
商學院	30690.485	2	15345.243	81.746***	A>B，A>C，B>C
電資學院	14633.213	2	7316.606	26.785***	A>B，A>C
工程學院	22389.655	2	11194.827	71.047***	A>B，A>C

註：* 表 $p<.05$ ，** 表 $p<.01$ ，*** 表 $p<.001$

商表商學院，電表電資學院，工表工程學院

A 表 A 級，B 表 B 級，C 表示 C 級

由上述報表可得知，學院因子在 A 級情況下，無顯著差異， $F=1.415$ ，然而，在 B 級情況下，相當程度發揮其對分級教學的影響， $F=19.435$ ， $p<.001$ 。事後比較考驗的結果，發現商學院的分級後的閱讀 (64.85)，顯著高於電資學院 (56.88)，也高於工程學院的分級前的閱讀 (60.30)，兩兩比較階有顯著，C 級情況下，並無效果 $F=1.644$ ，從平均數來看，可知商學院、電資學院和工程學院在分級後的閱讀，B 級有顯著的差異。

綜而言之，目標學校 98 學年、三學院共 792 位參加英語分級教學學生，以單因子變異數比較考驗、二因子變異數比較考驗等統計方法發現：（一）高成就 A 級、中成就 B 級學生，在分級教學後分數後皆提升，聽力與閱讀以 A 級的分數最高，基礎級 C 級情況並無顯著效果；（二）商管學院在分級教學後的聽力與閱讀二項學生成就，皆顯著高於電資學院，也高於工程學院；（三）商管學院、電資學院和工程學院在分級教學前的閱讀成績，高成就 A 級、中成就 B 級、基礎級 C 級皆有顯著的差異、但分級後的閱讀成績只有 B 級有顯著的差異；（四）商學院、電資學院和工程學院在分級前的聽力，高成就 A 級、中成就 B 級有顯著的差異，分級後的聽力，也只有高成就 A 級、中成就 B 級有顯著的差異。因此，實施英語分級教學後，基礎級 C 級學生在分級教學後成就表現未顯著進步，極須繼續追蹤探討原因。

肆、結論與教學建議

一、結論

近年來各技專校院大多對新生入學採英語能力分級測驗、或執行分級教學，主要原因是職體系學校學生語文能力普遍低落的事實，為提昇英語教學成效，做適性適材的教學、實施英文能力分級、大一基礎英文課程分級教學，實有必要。然而，英文分級教學並非解決英語教育衍生問題唯一的解藥，雖然它符合目前各校對英語分級教學理念的認同。綜觀目標學校自 95 學年起，以「統測」成績進行分級教學、並實施英語分級教學迄今已有四年。本研究發現 98 學年低成就 C 級學生的英語聽、讀能力皆未因英文分級教學而顯著進

步，是故，英文分級教學是否是提升技職學生英語能力唯一的解藥，低成就學生的教學為何無法精進？教學方法策略、學習動機、因材施教與班級經營等，影響教學與學習成效之相關因素，極須繼續追蹤探討原因。另外，結合低成就學生之畢業能力指標、與合理畢業門檻之制定，也影響英文能力分級與大一基礎英文課程實施策略，也應持續研究探討。

本研究分析目標學校 98 學年度英語能力分級教學之執成效，發現商管學院、電資學院和工程學院在分級教學前的閱讀，A、B、C 級皆有顯著的差異、分級後的閱讀只有 B 級有顯著的差異。另外，商學院、電資學院和工程學院現在分級前的聽力，A、B 二級別有顯著的差異，分級後的聽力，也只有 A、B 二級別有顯著的差異。因此，目標學校實施英語分級教學後，基礎級 C 級級數學生在分級教學後成就表現未顯著進步，是否因學生學習創傷困境、沒有學習動機、學習態度不佳、或不懂語言學習策略、值得更進一步了解學生的觀點；其他行政配套如英語能力 C 級學生個別差異、和生涯規劃可以個案研究進行了解，有沒有可能引導該級學生，轉往其他更適合學生本人興趣和專長之學習機會，亦可後續作深入的研究，以提供未來英語分級教學之規劃和執行參考。

採用了能力分級教學，學生是否應該會有較好的學習成效、或學生的英文相對比較有競爭力？執行能力分級教學不應有能力分級的迷思，亦即能力分級教學是增進學生英語文能力的萬靈丹。事實上，導正一般學生錯誤的英文學習觀念，增強語言學習者學習策略的使用，或許要比多設一個增加學生負擔、甚或助長補習歪風的畢業門檻，來得實際也重要得多，因為如果學校提供的英語教育是不足的，又如何能寄望學生一定可以全體達到畢業門檻？就大學教務行政支援部份，應增加英文必修課程、及提高教學品質，亦即提供實質內涵與學習環境、如小班補救教學課程等，使後段學生符合各校所訂定之進步能力指標、前段學生大多數同學能通過外語檢測；就專業教師而言，除需不斷充實個人專業知識，改進教學教法與班級經營外，教師們也應該參加 TOEIC 或全民英檢高級等考照，方能成為學生的學習榜樣；至於學生本身，要有正確的學習觀念與方法，首先應把基礎學好，再設定學習者學習策略、與能力目標，方能增強自我的語用競爭力！

二、教學建議

針對上述結論，有幾項建議提供英文分級教學改進參考之用：

- (一) 改進教師教學技巧。教師上課教材之選用應配合學生程度，並以學生的興趣和生活上熟悉的題材為主，最好是採用一系列由淺而深的教材，才有一貫性和系統化。另外，教師應教導有效的閱讀策略來培養學生的閱讀技巧，培養出學生們的後設認知能力，使他們能具有終身學習的能力。同時，鼓勵英文老師上課時盡量以英文授課，情境教學，營造出學習聽、說、讀、寫的良好環境。尤其是低成就 C 級學生的英語聽、讀能力皆未因英文分級教學而顯著進步，教師教學教法策略、因材施教與班級經營、學生學習動機等影響教學與學習成效之相關因素，教師極須理解並改善化。
- (二) 定期檢測學生英文能力、並檢視學生自我學習成效。執行英文分級教學，除了對

新生實施英語能力檢測（前、後測）外，每年應針對所有生做能力診斷、及分級測驗，分級設定不同目標、教材、及成就階梯指標。爲了提升學生學習英文的競爭力、與掌握適合自己的學習策略，建議每年固定爲學生作檢測，追蹤學生英語進步情況，學生並要養成正確的學習態度、作爲學生英語自學的依據。針對學生能力適性教學，設計多元自學評量，加上職場能力需求之課程、非考試型教學，對於低成就的 C 級學生無疑是一種安定與鼓勵。

- （三）學校自訂其適合該校學生之量化與質化進步指標。在英文畢業門檻方面，也應結合學生實質能力，擬定階段性教學評量績效指標，做爲學生進步能力指標，以確實了解學生畢業前實際學習之成果，否則低成就的 C 級學生達不到畢業門檻要求，校方無法確實執行門檻，英文分級教學相關之配套措施只淪爲政策解套之形式罷了。

何萬順 (2009) 主張：「語英 / 外語畢業門檻之本質爲『不教而誅』，不僅違反大學教育之基本精神，甚且違背大法所賦予大學之自治精神」。有鑑於此，由於技職體系的同學英文程度稍弱，爲不讓英語分級教學理念，如同外語畢業門檻在諸多層面上流於空談及形式作爲，在對新生施行分級教學時，能顧及低成就的 C 級學生之學習成效，本文最後建議技職教務行政體系，應全力支援各校語言相關單位，就各學校學生來源、性向、及實際程度，發展出一套務實並適合各校學生自己程度的教材與教學策略、並定位前段學生、主體學生、後段學生之個人能力指標、合理擬定各校的學生語言進步率、落實適性之分級教學政策、同時檢視畢業門檻之必要性。在外語教師方面，應幫助學生建立運用語言學習策略的習慣，建立起高成就學生的精英培訓成效、中成就學生的進步情形、及低成就學生對英語學習的重新認知與信心。更重要的，本國教育主管機關，除主導改革技職英語教育的課程，更須協助從高職前端務實外語教學、改進技職一貫英語教育的課程設計，方能進而提升技職學生實質的英語致用能力。

參考文獻

一、中文部分

- 王世平 (2006)。大專英語『能力分級』實證教學研究。論文發表於第十五屆中華民國英語文教學研討會。臺北市，救國團劍潭青年活動中心。
- 王慧珠 (2005)。臺北市國民小學英語能力分級教學探討與建議。2010 年 3 月 20 日，取自 <http://tw.classf0001.urlifelinks.com/css000000089629/cm4k-1249556106-1937-2365>
- 余綺芳 (1994)。英語聽說課程實行能力分班之評估：東吳經驗。東吳外語學報，10，45-77。
- 余綺芳 (1996)。英語課程的更新與展望：東吳大學經驗。東吳外語學報，11，119-136。
- 李金玲、蘇綉惠 (2009)。英語分級教學成效分析－以中區某科技大學爲例。新竹教育大學人文社會學報，2，233-254。

- 何萬順 (2009)。大學英 / 外語文課程、外語畢業標準檢定辦法與補救課程之通盤檢討。國立政治大學校務發展研究計畫九十八學年第 1 學期成果報告。2011 年 2 月 17 日，取自 <http://nccur.lib.nccu.edu.tw/handle/140.119/48807>
- 東吳大學 (2002)。「東吳大學共通教育實施計畫」九十年度執行成果報告分項計畫（一）英文小組。2009 年 2 月 5 日，取自 <http://www2.scu.edu.tw/foreign/epower/freshman/research.htm>
- 陳之華 (2008)。沒有資優班，珍視每個孩子的芬蘭教育。臺北市：木馬文化出版社。
- 張顯達，蘇以文，周碩貴、陳美華 (2004)。建立我國大學生英語能力指標之研究。2004 教育部研定計畫。2010 年 1 月 5 日，取自 http://tw.nextmedia.com/applenews/article/art_id/1692326/IssueID/20050406
- 馮敏毅、張旭琪 (2010)。國立科技大學英語分級教學成效分析與相關畢業門檻探討。高科大應用外語學報，13，71-101。
- 蔡金治 (2003)。國立高雄海洋科大四技大一英文分級教學實施成效及檢討。國立高雄海洋科技大學學報，22，169-183。
- 楊淑晴 (2000)。英文學習策略、學習類型與英語能力之相關研究。國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學，10，35-59。

二、英文部分

- Bloom, B. S. (1971). Mastery learning. In J. H. Block (Ed.), *Mastery learning: Theory and practice* (pp. 47-63). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Cheng, W. Y., Lam, S. F. & Chan, C. Y. (2008). When high achievers and low achievers work in the same group: The roles of group heterogeneity and processes in project-based learning. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 205-221.
- Hallam S. & Ireson J. (2007). Secondary school pupils' satisfaction with their ability grouping placements. *British Educational Research Journal*, 33(1), 27-45.

當事人對諮商師使用幽默技術之反應探討

The Exploration of client's Reactions to Counselor's Using Humor Skills

管秋雄*

Chiou-Shyn Kuan

(收件日期 100 年 5 月 15 日；接受日期 100 年 10 月 7 日)

摘 要

本研究主旨乃探討諮商情境當事人對諮商師幽默技術使用之反應。研究採歷程設計，並以深入訪談法進行資料蒐集。研究材料係由諮商師與單一個案為期七次晤談過程，諮商師指出有意使用幽默技術之段落。研究資料依此十二個諮商師幽默技術使用段落，分別由兩位訪談員與諮商師、當事人實施訪談。研究材料再經三位評量者評定符合幽默技術操作之段落計十個。研究資料乃依此十個幽默技術使用段落，擷取訪談之相關內容。研究顯示當事人對幽默技術之反應，隨著技術類型不同而呈現不同型態。當事人對於幽默刺激介入晤談之反應呈現較多衍生性之認知反應；當事人對於以幽默要素或混合幽默刺激與要素介入晤談之反應則呈現較多立即性之情緒反應。至於當事人對晤談氣氛之覺察，含三種型態：第一，晤談氣氛由緊張、嚴肅轉為輕鬆、自在；其次，晤談氣氛從一般狀態轉變為緊張、不自在；第三，晤談氣氛無明顯變化。最後，根據研究發現，提出諮商師幽默技術使用之相關建議。

關鍵詞：幽默技術、治療性幽默、當事人反應

* 中州技術學院通識教育中心助理教授

Abstract

The purpose of this study was to explore client's reactions to the counselor's intention to use humor skills in counseling process. The research method used in this study was quality research, and the deep interview was used as the method of data collection. Considering the efficiency of client's and counselor's recollections, the research materials and data were collected by intervals. Research materials were adopted from an individual counseling during seven counseling interviews. There were twelve sections pointed out by the counselor which the humor skill were used. Research data first were collected by two interviewers the next day after each session. To ensure that the sections pointed by the counselor indeed humor skill was used, so the research materials were evaluated by three evaluators. There were ten sections which humor skill used by the counselor, and then the research data were extracted from the contents of interviews. The findings in this study were as follows: First, the client showed different types of reactions when the counselor using different types of humor skills. Second, the client's awareness of the counseling atmosphere included three kinds of patterns, the atmosphere turning from nervous and serious to relaxed and free, from ordinary to serious, nervous, and uneasy, and being indifferent. Finally according to the findings in this study, suggestions about using humor skills in counseling were recommended.

Key words: Humor Skills, Therapeutic Humor, Client's Reactions

壹、緒論

一、研究動機與目的

幽默可同時提供多重意義與衝擊，因此成為臨床常使用的技術 (Schnarch, 1990)。既存文獻有學者根據幽默相關概念發展出系統理論，如 Farrelly 與 Brandsma (1974) 之刺激療法 (Provocative Therapy)。該療法之治療師在治療過程藉著愚弄、誇大、諷刺、曲解、開玩笑等方式，瓦解當事人不適切期待；Haley (1984) 之嚴峻考驗療法 (Ordeal Therapy) 以幽默之矛盾概念為基礎發展之治療理論，以及 O'Connell (1987) 發展之自然興奮理論 (Natural High Theory)。該理論企圖建構一個能配合幽默態度發展之人格理論於其中之治療理論。另有學者 (Driscoll, 1987; Salameh, 1987) 係以幽默概念融入其它治療系統之中。

諮商情境幽默可扮演多重角色，如關係建立技術、處遇技術、解釋工具、診斷工具、諮商進展指標 (Gladding, 2005; Mosak, 1987)，以及諮商目標 (Salisbury, 1989)。諮商中幽默也可提供多種功能：如降低焦慮與緊張、促進洞察、強化動機、創造親近氣氛、曝露荒謬信念、促進情緒傾洩、發展個人對生命重要性的相稱感，以及增進當事人與治療師之間對等關係 (Haig, 1986; Rosenheim & Golan, 1986)。實證研究也發現將幽默應用於諮商情境，可強化諮商師與當事人間的同理與親近、增進諮商關係、促進諮商進行 (Dimmer, Carroll, & Wyatt, 1990)、使諮商師更吸引當事人 (Foster & Reid, 1983)、協助諮商師執行相關諮商技術、促進當事人對不合理信念之理解與領悟 (Nevo, 1986)，以及降低當事人因處遇引發之焦慮感 (Yovetich, Dale, & Hudak, 1990) 等。

國內諮商領域對幽默在諮商中應用之文獻並不多見，且多數屬論述性質（陳金燕，1994；陳增穎，2002；張景然，1994；管秋雄，2010，2011；蕭文，2000；劉淑娟，2004a，2004b）。至於實證研究方面，僅少數幾篇（管秋雄，1999，2004；劉蕙君，2008），且都以諮商師角度切入探討幽默使用，忽略對當事人角度之觀照。為增進國內諮商師對幽默在諮商與心理治療領域實務應用有更深層認識，並累積幽默在諮商應用之文獻，本研究即以當事人角度探討當事人在晤談情境對幽默技術使用之相關經驗。

二、研究問題

依前述研究動機與目的，本研究擬探討下述幾項研究問題：

- （一）晤談過程當事人對諮商師使用幽默技術之反應為何？
- （二）諮商師幽默技術使用之後，當事人對諮商氣氛變化之覺察為何？

貳、文獻探討

一、幽默意義及其在諮商中的涵意

蕭颯、王文欽與徐智策 (1995) 將中西方幽默定義概分為兩類：廣義幽默，主張將所有逗笑的事物都稱幽默；如 Nazareth (1988) 認為幽默係指任何一種會使人覺得有趣或可

笑的事物、好玩的刺激。狹義幽默，主張幽默是一種含蓄而充滿機智的辭令，可使聽聞者發出會心的一笑。如林語堂 (1978) 以為幽默是能引發一種含有思想，並發人深省的笑。文獻亦有以幽默感受或表達能力界定；如 McGhee (1976) 認為幽默是一種心智經驗，一種能發現或欣賞滑稽可笑、荒唐不協調的想法、事件或情境。另有學者 (Kuhlman, 1994) 主張幽默不是分離現象或事件而是在特定脈絡，某些特定刺激型式與特定反應群組之間想像性的連結。如 Sultanoff (2002) 指出事件之所以被個人知覺為有趣的，主要是這些事件呈現一個或多個幽默的共同特質。當個人覺察這些可能激發幽默反應的事件特質時，其經驗可能是失諧的、荒謬的、可笑的、荒唐的、非預期、驚奇的、震驚的、突然領悟、平靜狀態下對混沌情緒之回憶。

幽默在諮商與心理治療之涵意為何？Megdell (1984) 認為幽默係指治療對話中，被個人認定呈現有趣、愉快、詼諧的某些特殊主題。Salameh (1987) 指出幽默是一種存在方式、態度，一種需要融合在諮商師個人理論參照架構的技術性工具。實證研究對幽默之操作性定義，隨研究取向、目的等不同而有變化 (管秋雄，2002)。如 Brown (1980) 指出幽默為一種自發性的口語表達，並伴隨著互動期間兩人所發生之笑聲。本研究係以技術觀點將幽默界定為：諮商過程諮商師有意識地將幽默相關概念發展而成的技術應用於諮商情境，藉以促進諮商進行並達成諮商目標。

二、幽默技術涵意及其類型

「技術」係指特定領域中一組特殊程序與操作方法 (Strupp, 1986)；幽默要成為諮商技術必須是隱含著被計畫與被安排的事件 (Kuhlman, 1994)，且為諮商師意識使用之技巧 (Pollio, 1995)。如美國應用與治療性幽默協會 (Association of Applied and Therapeutic Humor, AATH) 將治療性幽默界定為「任何提升心理健康的治療性介入，例如以有趣刺激、荒唐或不一致陳述等，藉以增進當事人心理健康或作為治療的輔助處遇。此等治療性介入，不論是對當事人生理、情緒、認知、社會或精神的影響，其目的都是在促進當事人之療癒或學習新的因應策略」(Sultanoff, 2007)。

管秋雄 (2010) 以為幽默技術分類與研究取向有關，根據不同研究取向發展而成之幽默技術類別自然有異。治療領域對幽默研究有兩種取向：第一類，以幽默為主體，探究心理治療歷程發生的幽默事件 (Killinger, 1987)。依此研究取向，研究者首先根據幽默要素或幽默外顯反應判斷既存之諮商事件，是否為幽默事件？若為幽默事件，研究者即依晤談內容，分析諮商師當下使用之技術之特徵並根據事件內容予以命名 (管秋雄，1999)。如 Falk 與 Hill (1992) 發展之「治療師幽默類型表」，該分類系統包含十一項互斥的技術：事實揭露、誇大 / 單純化、驚奇、貶抑、壓力的釋放、失諧、文字遊戲、非口語式幽默、軼事奇聞、其它幽默、非幽默式處置。若以「技術」意涵加以檢視，前述研究取向所發展之幽默技術類型，並非全然可稱為幽默技術。畢竟諮商中所發生之幽默事件，不全然為諮商師意識使用幽默之產物。Bennett (1996) 研究即發現當事人對於諮商情境發生幽默之覺察，可能源自於治療者在非預期時間以超乎預期或不一致性陳述完成的行動，也可能源自

於治療者藉著計畫性活動說明某種觀點。

第二類，以心理治療為主體，將幽默視為治療技術進行探討 (Foster & Reid, 1983)。管秋雄 (2010) 曾將諮商歷程幽默技術使用型式，區分為三類：第一，諮商師將諮商情境外的幽默刺激介入諮商歷程。此類幽默使用又可將其分成兩種：(1) 諮商師藉著幽默刺激之隱喻，表達不同諮商意圖；例如促進諮商進行意圖、輔助其它諮商技術意圖、替代其它諮商技術意圖、特殊性意圖 (管秋雄, 1999)。(2) 諮商師以幽默刺激為諮商媒介引入晤談歷程，以利諮商進行或達成諮商目標；如 O'Brien、Johnson 與 Miller (1978) 使用卡通作為刺激材料，促進當事人自我探索與自我瞭解。第二，諮商師將幽默要素應用於諮商歷程。此類幽默使用型式，亦可將其分成兩種：(1) 諮商師與當事人互動期間諮商師掌握幽默要素之要旨，並依晤談當下當事人揭露內容、問題本質、互動品質、諮商情境等因素，藉著語言或非語言型式回應當事人，以創造出幽默反應；如 Erickson (1982) 利用當事人在治療期間表達的話語與想法，藉著切斷、接合、聯結等方式，重新編輯當事人經驗、知覺與行為的意義。(2) 晤談過程諮商師將幽默要素結合傳統諮商技術使用，以創造幽默反應；如 O'Connell (1987) 應用幽默劇協助當事人表達宣洩、覺察虛弱的自我設限。第三，諮商師將個人真實特質自然展現在治療歷程 (Killinger, 1987)。此類幽默使用方式並不吻合技術之意涵，故本研究指稱之「幽默技術」並未將此類包括在內。

三、當事人對幽默技術反應之相關研究

實證研究發現諮商師以幽默介入，影響當事人對諮商關係之評價。如 Labrentz (1973) 以 80 名大學生為受試者，將其區分為四組。其中一組為實驗組，其餘三組為控制組。實驗組在諮商晤談之前，被要求閱讀與評量卡通，其餘三組則否。受試者皆參與 45 分鐘的初始晤談。結果顯示晤談前，曾接觸幽默之實驗組受試者對諮商關係評價高於其它三組並達顯著水準。Salisbury (1989) 也曾探討阿德勒學派之諮商師與當事人兩造之間對幽默使用與知覺諮商有效性的關係。研究發現當諮商師使用諷刺性幽默，且令當事人感受較不舒服時，當事人對晤談有效性評價較低；諮商師幽默使用頻率與晤談評價之相關達 .05 與 .001 顯著水準；諮商師與當事人對晤談評價之相關達 .05 顯著水準。研究結果支持諮商師在晤談過程使用幽默與當事人對晤談評價兩者間具有關聯。

Pollio (1995) 曾藉著與專業諮商師、社會工作者、復健諮商師、心理師訪談，蒐集此等專業人員在他們的工作領域中面臨危機情境時，使用幽默之相關經驗。研究發現當這些專業人員以幽默介入時，當事人可能出現正、負向反應。正向反應，包括：打破治療過程之僵局、問題情境脈絡之再建構、解放當事人對自己的負面態度與賦權當事人、情境的人性化；負向反應，包含：無效、強化當事人負面的情緒反應、造成當事人迷惑、當事人感到被貶抑。

參、研究方法

一、研究設計

本研究採歷程設計，藉人際歷程回顧 (Interpersonal Process Recall) (Wiseman, 1992) 法之輔助，並以雙訪談員分別與諮商師與當事人進行半結構式深入訪談，以蒐集資料。考量諮商師與當事人對經驗回顧之有效性，故採研究材料與資料間隔方式蒐集，即每次晤談後的二十四小時內，由兩位訪談員針對該次晤談中，諮商師使用幽默技術之段落，分別訪談諮商師、當事人。

二、研究材料簡介

研究材料係從諮商師與當事人在為期七次晤談歷程取之。選取方式乃依每次晤談後，諮商師指出計畫使用幽默技術之段落。進行訪談之前，並未針對諮商師幽默技術使用之段落先行評量。然為確保諮商師指認之段落確係使用幽默技術，於晤談逐字稿謄寫完後，由三位評量者針對諮商師指認之十二段落，進行技術檢核。檢核方式乃依諮商師是否將幽默題材（如：笑話、俚語、寓言、流行語等）、幽默要素（如：誇張、矛盾、失諧、不一致、驚訝、荒謬、諧趣等）應用於晤談，或操作其它諮商技術時融入幽默要素。評定結果有三個段落不一致，分別為第一次晤談段落一、第二次晤談段落一、第六次晤談段落二，評量者一致性為 .83。三位評量者再針對評量不一致段落，進行討論。最終決定保留第一次晤談段落一，刪除第二次晤談段落一與第六次晤談段落二。雖此兩段諮商師分別引用俚語“我站高山，看馬互踢”，以及棒球術語“三振出局”，型式上類似幽默刺激之應用，但此俚語與棒球術語並不具幽默要素，亦未引發當事人幽默反應。因此實際作為本研究材料計十個段落。如下表 1：

表 1.

段落	時 間	主要內容	幽默類型	編號
第一次晤談 段落一	12分04秒~ 14分40秒	諮商師藉著有意識的「笑」回應當事人。	笑 (幽默要素)	一~1
第一次晤談 段落二	35分17秒~ 36分20秒	諮商師以「重色輕友」回應當事人。	流行語 (幽默刺激)	一~2
第二次晤談 段落二	39分22秒~ 40分10秒	諮商師以「請 ×× 室友幫妳介紹男朋友」，回應當事人。	諧趣 (幽默要素)	二~2
第三次晤談 段落一	06分37秒~ 06分43秒	諮商師「模仿」當事人肢體動作。	誇張 (幽默要素)	三~1
第三次晤談 段落二	28分57秒~ 31分29秒	1. 諮商師藉著百分比之比較，並以當事人思考邏輯回應當事人。 2. 諮商師以「重色輕友」回應當事人。	1. 諧趣 (幽默要素) 2. 流行語 (幽默刺激)	三~2
第三次晤談 段落三	35分52秒~ 38分59秒	1. 諮商師講述「父子騎驢」故事，隱喻當事人追求愛情方面之特質。 2. 諮商師以「你在吃麵，旁邊的人在喊燙，你就不吃了」回應。	1. 寓言 (幽默刺激) 2. 俗語 (幽默刺激)	三~3

表 1. (續)

段落	時 間	主要內容	幽默類型	編號
第四次晤談 段落一	39分07秒~ 40分38秒	諮商師分享「道士被鬼纏身」之故事， 隱喻當事人矛盾的狀態。	笑話 (幽默刺激)	四 ~1
第五次晤談 段落一	12分28秒~ 13分30秒	諮商師「模仿」當事人動作。	誇張 (幽默要素)	五 ~1
第五次晤談 段落二	35分10秒~ 36分50秒	諮商師(男)扮演當事人室友(女)與 當事人進行技巧演練。	悖理 (幽默要素)	五 ~2
第六次晤談 段落一	17分35秒~ 19分32秒	諮商師再度以「父子騎驢」故事，隱 喻當事人追求愛情方面之特質。	寓言 (幽默刺激)	六 ~1

三、研究對象

(一) 當事人

參與本研究之當事人就讀中區某大學院校四年級女學生，為首次至學校諮商中心求助。主訴問題為人際關係與異性交往間之衝突。

(二) 諮商師

本研究之諮商師為博士層級且具證照之諮商心理師，除在博士班進修期間修習過幽默諮商專題研究外，亦參與過幽默諮商訓練課程。課程內容包含五個單元，分別為幽默概念介紹、幽默諮商介紹、幽默技術介紹與演練、諮商情境中使用幽默應注意事項、課程內容之回顧與模擬接案分析(管秋雄，1999)。

四、研究資料之蒐集

由於研究材料有二個段落，即第二次晤談段落一與第六次晤談段落二，評量者認為諮商師使用之技術非屬幽默技術。因此僅選取被評定為使用幽默技術段落之諮商師與當事人訪談內容，作為研究資料。

(一) 當事人訪談資料之蒐集

訪談員就諮商師指出幽默技術使用段落，依訪談大綱與當事人進行訪談與錄音，並以錄影帶內容輔助當事人回憶晤談當下經驗。由於第七次晤談諮商師並未指認使用幽默技術，故當事人訪談次數為六次。每次訪談，耗時約三十分至一個半小時不等，視該次晤談諮商師使用幽默技術次數而定。

(二) 諮商師訪談資料之蒐集

訪談員依訪談大綱問題，進行訪談與錄音。由於第七次晤談諮商師並未使用幽默技術，故諮商師訪談總次數為六次。每次訪談時間，約一個半小時。其中第三次訪談，因諮

商師使用較多幽默技術，故該次訪談耗時約二個小時。

五、研究工具

（一）訪談員

本研究訪談員有兩位，一為具證照之諮商心理師。目前擔任中區某大專院校諮商心理師，負責當事人訪談。另一位訪談員目前擔任中區某大專院校資源中心之輔導員，目前正在就讀教育研究所博士班，負責諮商師訪談。兩位訪談員於碩士班就讀期間，皆修習過諮商相關課程與質性研究方法，並以質性研究法完成碩士論文。訪談員於訪談前皆與研究者進行研究目的與資料蒐集方法進行討論與溝通，充份了解本研究性質與目的，具有擔任本研究訪談員的資格與能力。

（二）訪談大綱

本研究為確認諮商師係計畫性使用幽默技術，並蒐集諮商師技術使用之意圖，故擬訂下列諮商師訪談大綱，提供訪談員訪談之參考，以利蒐集研究所須資料：

1. 諮商師訪談大綱內容如下：

- (1) 本次晤談中你是否使用幽默技術？
- (2) 本段落中你使用該幽默技術，當時的意圖是甚麼？

2. 當事人訪談大綱內容如下：

為了解當事人對諮商師意圖使用幽默技術反應之經驗，本研究擬訂下列當事人訪談大綱提供訪談員訪談之參考，以利蒐集回答研究問題所需之資料：

- (1) 當諮商師以這種方式（幽默技術）反映或回應時，妳當下有甚麼樣的反應？
- (2) 諮商師以這種方式（幽默技術）反映或回應時，妳覺得當下晤談氣氛有甚麼變化？

（三）評量者

1. 研究材料評量者

本研究為確認諮商師主觀認定之幽默技術使用段落，確實吻合幽默技術意涵，特邀請三位評量者針對諮商師指認之幽默技術使用段落進行評量。三位研究材料評量者，一位是具證照之諮商心理師、一位是已完成諮商實習之準諮商心理師、一位為教育研究所博士生。評量者在進行幽默技術段落評量前，皆接受幽默諮商訓練三小時。課程內容，包含：幽默概念、幽默諮商意涵、幽默技術意義，以及幽默技術使用型式等。

2. 研究資料評量者

為使資料分析更具客觀性，本研究在進行諮商師與當事人訪談資料分析時，邀請三位評量者，共同討論與分析。茲將評量者分組，呈現如下：諮商師訪談資料評量者，包括：諮商心理師、準諮商心理師與研究者；當事人訪談資料評量者，包括：教研所博士生、準諮商心理師與研究者。

六、研究資料處理與信度分析

(一) 研究資料處理

1. 當事人訪談資料之處理步驟如下：

- (1) 首先將當事人訪談錄音帶轉謄訪談逐字稿。
- (2) 次將訪談逐字稿，逐句編碼（流水碼）：編碼方式以英文字母 I 表示訪談，I 之後以阿拉伯數字代表訪談次數，以 In 表示訪談員，Cl 表示當事人並於 In、Cl 之後，以數字表示談話句數。如 I2In023 表示第二次訪談，訪談員所說第 23 句話；I4Cl012 表示第四次訪談，當事人所說第 12 句話。

2. 諮商師訪談資料之處理

諮商師訪談資料之處理步驟與前述當事人訪談資料之處理同，唯以 Co 表示諮商師。如 I2In023 表示第二次訪談，訪談員所說第 23 句話；I4Co012 表示第四次訪談，諮商師所說第 12 句話。

(二) 研究資料之信度分析

1. 當事人訪談資料信度分析

首先，由研究者向另二位評量者說明本研究目的、探討問題，以及概念萃取等評量方式進行溝通。其次，由二位評量者與研究者獨立分析同一份訪談稿（第四次）。其後，比較三者間之異同並針對評量結果不一致處，進行討論並修正概念萃取、編碼、命名原則與分類系統。歷經二次約三小時討論，取得共識。其後，再以另一份訪談稿進行評量，依評量結果分別計算兩兩評量者間一致性係數，分別為 .73、.69、.88，平均一致性為 .77。在取得可接受之評量者一致性後，研究者即依修訂後之各項原則與系統，獨立完成其它訪談資料之分析。

2. 諮商師訪談資料信度分析

諮商師訪談資料信度分析過程與前述步驟同。然針對第一份訪談稿評量結果不一致所進行之討論，歷經三次約六小時討論，方獲得共識。三位評量者依討論結果，修訂概念萃取、編碼、命名原則，以及分類系統。其後，再以另一份訪談稿進行評量。根據評量結果分別計算兩兩評量者間一致性係數，結果分別為 .72、.76、.82，平均一致性為 .76。在評量者一致性取得後，研究者即依修訂後之各項原則與系統，獨立完成其它訪談資料之分析。

七、研究者角色

(一) 研究者對幽默在諮商中應用之理解

研究者為具證照之合格諮商心理師，並於博士班就讀期間修習過幽默諮商專題課程，且以諮商過程中諮商師意圖使用幽默技術之實證研究為題完成博士論文。此外研究者多年以來在中部某大學教授幽默心理學課程，且以幽默在諮商中的應用為題，撰寫數篇論文發表於國內期刊。因此研究者對本研究主題而言，可謂熟悉。

（二）研究者多重角色之影響

研究者在本研究中擔任多重角色，包括：研究材料與研究資料評量人員之訓練者、諮商師與當事人訪談資料評量者，以及研究論文之撰寫者。由於研究者在整個研究中扮演多種角色，再者也是唯一擔任諮商師與當事人兩造訪談資料之評量者，因此在資料分析過程，恐無法避免研究者主觀之影響。

肆、研究結果

一、當事人對不同型式幽默技術之反應

文獻探討曾述及諮商歷程中幽默技術使用型式，可區分為二類：第一，將諮商情境外的幽默題材介入諮商歷程；第二，將幽默要素應用於諮商歷程。而本研究對於諮商師幽默技術使用之評量係以段落為單位，因此本研究發現第三類幽默技術使用型式，亦即將幽默刺激與幽默要素混合使用於諮商歷程。

研究結果發現諮商師以第一種型式操作幽默技術所引用之幽默刺激種類，包括：「流行語」、「寓言」、「俗語」、「笑話」等題材。以下分別呈現當事人對於前述不同類型幽默刺激之反應：

（一）當事人對諮商師使用不同類型幽默刺激之反應

1. 當事人對諮商師引用幽默刺激「流行語」之反應

「流行語」係指某段時間中，一個社會集團內廣泛流行的特殊用語（許斐絢，1999）。諮商師在晤談過程引入前述題材，即為本項指稱之幽默技術使用類型。如第一次晤談諮商師第二次使用幽默技術段落，晤談當下當事人正在敘述室友不滿其所交往男友之議題時，當事人一直表示無法理解室友為何不能支持她與男性友人之交往。諮商師引用「流行語」回應當事人。如下晤談內容：

Co：對不對？那…因為她對那個男生…她個人的好惡問題，所以她對那個男生不喜歡，偏偏你又跟那個男生還談得來。

Cl：又很有好感，很好。

Co：對不對？所以你做出來的…就等於她會感覺到的是什麼？

………

Cl：她會感覺到什麼？

Co：以一個俗語來說吧！好像「重色輕友」喔！

Cl：啊！？哈…哈哈！

Co：哈…哈，對不對？

Cl：不會哦？好像會！哈…哈。

依引述內容，諮商師雖以「俗語」來稱呼「重色輕友」。然依該用語之屬性較屬流行用語而非俗語，故將其視為流行語。根據訪談資料分析，諮商師使用該項技術意圖，乃藉

流行語之使用創造當事人驚奇反應 (I1Co137)，同時刺激當事人思考在與室友互動和男性友人交往兩者之間可能發生之衝突 (I1Co139)。當事人訪談資料分析結果呈現以下反應：

(1) 感覺驚奇

In：…當諮商師回應你「重色輕友」的時候，你當下的反應是什麼？他突然來一個…(I1In026)

Cl：驚訝！哈…哈！(I1Cl026)

In：驚訝！怎麼說呢？(I1In027)

Cl：因為我從來不知道啊，哈…哈！(I1Cl027)

(2) 激發思考與促進覺察

In：是！所以突然有…被嚇一跳的感覺。所…所以…那你當下怎麼回應他？(I1In029)

Cl：當下…我回想一下有沒有？後來覺得好像有。(I1Cl029)

In：嗯…後來有不同的想法進來。(I1In030)

本例諮商師使用之流行語，隱含著「誇大」、「反諷」之幽默要素其中。根據訪談資料分析，當諮商師將流行語引入晤談之後，當事人自陳感覺驚奇，並且激發自己對晤談主題進一步的思考，似乎也因此促進自己某些覺察。

2. 當事人對諮商師引用幽默刺激「寓言」、「俗語」之反應

「寓言」係一種將諷刺或隱喻意義，隱藏於其中的簡短故事（祝士媛，1989）；而「俗語」則指簡明、充滿智慧且能表現出公眾意見的話語（韓孝婷，2004）。諮商師在晤談過程將前述題材引入晤談過程，即為本項所指稱之幽默技術類型。如第三次晤談諮商師第三次幽默技術使用段落，諮商師引用兩種不同幽默刺激：第一次使用時機，當下晤談焦點乃探索當事人追逐愛情之態度。晤談過程諮商師覺察當事人在追逐愛情方面，缺乏自主性。諮商師引用一則「寓言」故事，隱喻當事人追求愛情方面之特質。第二次使用時機，乃諮商師為再次強調當事人追求愛情方面缺乏自主性之特質，引用一則「俗語」介入晤談。如下引述晤談對話：

Co：對呀！你過去處理的方式都是不去面對她嘛！只是喔…人家叫我做什麼我就做什麼？有…，知道嗎…人家叫你做什麼你就做什麼？你聽過這個故事嗎？父子騎驢？

Cl：啊？

Co：父子，一對父子騎著驢？

Cl：搖頭。

Co：有聽過嗎？沒有聽過？以前有一個一對父子啦，家裡有一隻驢，「驢」你知道嗎？然後呢？因為父親很愛兒子，就叫兒子上去坐在驢子上，父親牽著驢子走。走了一段時間之後，旁邊的人看到就說：哎唷…這個小孩子怎麼這麼不孝順，讓爸爸牽著驢，他自己坐在驢子上面，很不孝順。爸爸聽到說：就想不可以，我不能讓我的孩子被人家罵不孝。於是他就跟他兒子一起坐在驢

子上。走著走著，又被人指指點點。哎唷！這對父子實在是一點，一點那個愛心都沒有。驢子那麼瘦小，載著這一大一小，都不怕驢子累壞嗎？欸…這個爸爸就…奇怪這也不對，那樣也不對。乾脆啊…我們倆個都下來用走的好了！當他們走走到一半又有人在說話了，說什麼？哎唷…這對父子真的好呆哦！牽著一隻驢子竟然不去坐那個驢子，白白浪費那個驢子。哇！那個爸爸傻楞在那邊，不曉得該怎麼辦？這是什麼意思？

……

Cl：自己要有自立自主。

Co：對嘛！自己要有自主嘛！對不對？而不是別人說什麼你就做什麼？別人說這…講到後來…你都不知道要怎麼做才是正確的呀！這樣完全沒有選擇，現在你是不是遇到這個情形了。是嗎？

Cl：對！

Co：父子騎驢的故事喔…，真的喔！你看，談愛情，談情說愛是你跟那個男生的事噯…。愛情是你個人的事，不是你的朋友，ok？啊…你也不是代替你的朋友去跟男生約會，對不對？那你在談情說愛，「你在吃麵，旁邊的人在喊燙，你就不吃了」。

Cl：喔！哈…我才不會勒！哈…哈。

依訪談資料分析，諮商師當下使用該項技術意圖，包括：取代一般諮商技術 (I3Co286)，避免對當事人造成太直接衝擊 (I3Co153)，同時藉著「寓言」隱喻當事人對愛情追逐方面缺乏自主性 (I3Co139) 並突顯當事人特質 (I3Co181)，並藉此刺激當事人思考 (I3Co231)。

有關當事人反應方面，由訪談資料分析，當諮商師使用「寓言」介入晤談後，當事人首先表示過去未曾聽過此故事，故出現心急與好奇狀態。如下訪談內容：

In：對！他只有說他跟你講一個故事，父子騎驢的故事。(I3In172)

Cl：騎驢？(I3Cl172)

In：當他講到這裡的時候，你還記得你當時的心情跟想法嗎？(I3In173)

Cl：我很心急，因為我不知道這是什麼故事，不知道。(I3Cl173)

In：嗯哼！所以你當時就…(I3In174)

Cl：我就很好奇呀！他要講什麼故事？(I3Cl174)

接著，當事人自述以下幾種反應行為：

(1) 激發思考

In：那我們就接著再來繼續討論一下…下一段。好。接下來我們來討論這一段，哦…那「××」老師就用一個父子騎驢的故事來比喻你的問題。當你談…當他用這樣子的方式的時候，你那時候的想法是什麼？嗯…想法？他突然插出一個故…跟你講個故事？(I3In163)

Cl：他在講的時候就會想到我的情況，是不是跟故事有相像的地方。(I3Cl163)

(2) 刺激探索

In：那這時候當你把它…把你的故事跟這個故事聯結在一起了，那時候你有什麼想法呢？(I3In178)

Cl：什麼想法啊！(I3Cl178)

In：你當時是很快的就能夠理解以上…(I3In179)

Cl：就慢慢想…好像想很…一兩分鐘有吧！對呀！只是邊講邊想…(I3Cl179)

In：邊講邊想，所以老師在講的時候，你就是在想。(I3In180)

Cl：對呀！(I3Cl180)

(3) 促進覺察

In：你本來不知道，在講這個之前故事之前都不知道啊…，還是…(I3In185)

Cl：不知道。(I3Cl185)

In：是講完這個故事才…(I3In186)

Cl：大概知道。(I3Cl186)

In：哦！才大概知道你是…(I3In187)

Cl：就是我自己會被別人左右。(I3Cl187)

就諮商師以「俗語」介入晤談部份，根據訪談資料分析，當事人除表示覺得好笑之外，亦增進對自己特質的覺察。如下對話：

(1) 感覺好笑

In：喔…ok！好。然後後來老師還有說…嗯…「你咧吃麵，別人在喊燙，你就不吃了(用臺語)」，是不是？那他講這句話的時候，然後…跟我們平常一樣的寓言不太一樣，你聽到這句話…(I3In203)

Cl：我覺得好笑哇！啊…我就說我才不會，哈…哈。(I3Cl203)

……

In：老師講話…老師去…一直講話都很好笑還是…你覺得他就講這一句也很好笑。(I3In212)

Cl：講這一句最高。(I3Cl212)

In：嗯…嗯…是這一句話讓你覺得好笑還是老師的表情或什麼的？(I3In213)

Cl：老師講的時候，然後我覺得很好笑。然後因為他會讓我想到了…他…我知道他在講我，就一直覺得好笑，嗯。(I3Cl213)

(2) 促進覺察

Cl：喔…他講這個對那個談話的部份有影響。(I3Cl207)

In：談話…怎麼說？(I3In208)

Cl：一樣是講沒有主見嘛！哈哈！(I3Cl208)

本段落諮商師在引用「寓言」之後，當事人產生令人感到較有趣的反應，即心急、好奇。由訪談內容得知當事人此等反應，主要是過去未曾聆聽該寓言故事，因而造成當事人期待心情。此外當事人亦表示當諮商師引用寓言之後，激發其對晤談主題與寓言內容聯結

之思考，以及刺激探索與促進對自己特質之覺察。就諮商師「俗語」使用，當事人除了表示好笑反應外，亦表示促進對自己的覺察。

又第六次晤談過程，諮商師再度引用第三次晤談曾使用之「寓言」介入諮商。當下晤談焦點，乃為強化當事人維護自己追求愛情方面的自主性。見下述晤談對話：

Co：對不對！如果說父親本身他自己有自主權利，我給我兒子坐著有什麼不對？我愛我兒子不行嗎？我為什麼一定要把兒子放下來呢？

Cl：點頭。

Co：再來換兒子在牽驢子，他自己坐在驢背上，也沒有問題呀！因為別人說法，那是他們的事啊！我孩子孝順我讓我騎驢子也沒問題呀！到後來倆人都騎驢子，也沒問題呀！這是你個人的看法嘛！對不對？你覺得我…我可以這樣子啊！我為什麼不能？我愛護動物嘛！可以呀！我們倆人都不要騎驢子，你們要笑我笨，不會利用這個交通工具，那是你們自己的看法，你…你們自己的想法。我可以不聽你的，對不對？

Cl：(點點頭)。

Co：甚至到後來，人家講呀…講，他都不能夠怎樣…不能夠堅持自己的看法、自己也沒有…缺乏主見，乾脆父子倆個人把驢子扛在肩上走出去了。那不是更離譜了嗎？對不對。驢子本來是幫我們服務的，結果我們在幫驢子服務，到時候就變成這副德性，瞭解哦？啊…我現在的意思就是要把它引申到你自己的個人的問題上，你跟男朋友你們之間的那種互動，那是你們的事，還要有人干涉？你們要怎麼談戀愛啊？

Cl：(點頭)，哈…哈。

根據訪談內容分析，諮商師當下使用該技術之意圖，包括：創造驚奇效果(I6Co011)、強化當事人維護追逐愛情的自主權(I6Co020)、改變當事人情緒狀態(I6Co061、I6Co063)。依訪談資料分析，當事人表示可理解諮商師使用該寓言之隱喻意涵，如下晤談對話：

In：是！當時…你還是在談論你的問題嘛…跟室友還有那個跟異性交往，然後那是再一次用這樣子的寓言的…故事的時候，你當下這好像是你第二次聽這個故事了，你那時候的想法是什麼？(I6In003)

Cl：想法？我知道老師是在講我那個沒有主見。(I6Cl003)

本例諮商師藉著「寓言」故事涵意，隱喻當事人追求愛情缺乏自主性。依訪談內容分析，當事人表示對於諮商師使用該技術時，可迅速理該寓言故事之隱含意義，同時能立即與自己問題做聯結。然當事人並未出現第一次引用該寓言之後的類似反應。雖諮商師在第三次與第六次晤談引用相同寓言，但當事人反應卻不同。可能因素乃諮商師首次引用該寓言故事於晤談時，對當事人而言感受較新鮮，況且當事人之前又未曾聽聞該寓言故事，故引發當事人較多的效應。當諮商師再度使用該寓言時，新鮮感已不復見，故未能有第一次使用之類似效應。另諮商師第二次引用該寓言，技術使用意圖之一，即在強化當事人維護

追逐愛情的自主權。因此對當事人而言，諮商師的作為可能被當事人認為是多餘的或被嫌囉嗦。

3. 當事人對諮商師引用幽默刺激「笑話」之反應

「笑話」係指經深思熟慮之結構，並以簡潔敘述，且能引發欣賞者驚奇效果，並達到喜樂氣氛之簡短故事 (Rosten, 1985)。諮商師在晤談過程將前述題材介入晤談過程，即為本項所稱之幽默技術使用類型。如第四次晤談諮商師第一次使用幽默技術段落，晤談中諮商師與當事人探討其與男性友人關係。當事人表示目前已將該友人視為普通朋友，然當事人卻擔心在室友面前打電話給他。諮商師覺察當事人此矛盾情形，隨即引用一則「笑話」；藉著笑話之隱含意義，表達對當事人矛盾情緒之同理。如下晤談片斷：

Co：你不知道，對不對？對呀！這個…這個我就覺得很好玩哪！你一方面跟我講說你已經把那個男生當成普通朋友，然後呢？一方面又擔心在「××(室友)」的面前打電話給他。我就不曉得你在擔心什麼？所以我才要跟你講…你這樣的一種擔心，其實它反應出什麼？你的內心的狀況是什麼？你怎麼會去擔心她干涉你？這是我要求你去探討的。有沒有…你的腦袋裡面充滿了一種…就好像…

……

Co：啊…道士。有一個道士到隔壁村去作法啊，…又趕路嘛！趕得很晚，天色已暗。他就看到一個古宅然後到裡面去休息。這個古宅，據說是有鬧鬼。結果真的很不幸道士就被鬼給纏住了。剛好有一個書生路過，就拉他一把。把他救出來之後，那個道士說非常感謝這個書生幫忙他。就說：你幫了我，啊…我現在畫一張符送給你當作禮物，作為報答你的救命之恩。你覺得這個故事是什麼？

……

Cl：他為什麼會被鬼纏住？

Co：對呀！對呀！這就很奇怪啊！所以那張符有沒有用？

Cl：沒用吧！

Co：沒用哦！這個故事只是告訴我們那是一種矛盾的故事，自相矛盾。你現在的情況跟裡面的道士差不多。

Cl：喔！哈…哈！

由訪談資料分析，諮商師使用該技術主要意圖，包含：表達對當事人之同理 (I4Co008)、調節諮商氣氛 (I4Co018)、改變當事人情緒狀態 (I4Co023)。從訪談資料分析結果，當事人表示以下幾種反應：

(1) 可理解故事隱含意義

In：啊…所以「××」老師就講了這個故事，你當下聽到這個故事，你的想法是什麼？ (I4In014)

Cl：覺得那個道士很矛盾，他自己沒有辦法救自己還畫符給那個…(I4Cl014)

In：嗯哼！嗯！你覺得那個道士很矛盾。(I4In015)

Cl：嗯！(I4Cl015)

(2) 刺激探索與促進覺察

Cl：哦！對…對，我不知道我自己的情形是矛盾。因為只覺得不要在她面前跟他講電話，對。(I4Cl026)

In：是因為聽到這個講故事…(I4In027)

Cl：才發現。(I4Cl027)

In：才發現自己的情形是矛盾。(I4In028)

Cl：對呀！(I4Cl028)

本例諮商師操作幽默技術型式乃引用笑話至晤談當中。根據當事人訪談內容分析，當事人雖表示可以理解該故事表面意義，但從晤談對話當中當事人並未能理解該笑話，當下亦未能將笑話之隱含意義與自己狀態立即做聯結。待諮商師引導與協助之後，當事人逐漸覺察自己矛盾情緒，方才出現幽默的反應。可根據引述對話發現當事人「笑」的反應，非立即出現於諮商師笑話分享之後，而是出現在諮商師引導之後。

(二) 當事人對諮商師應用不同幽默要素之反應

研究顯示本研究之諮商師以第二種型式操作幽默技術，諮商師應用之幽默要素，包括：「笑」、「諧趣」、「誇張」、「悖理」等。以下分別呈現當事人對諮商師應用前述不同幽默要素介入晤談時之反應內涵：

1. 當事人對諮商師應用幽默要素「笑」之反應

第一次晤談諮商師第一次使用幽默技術段落，晤談中當事人正在揭露與室友之間發生的衝突事件。傾聽過程中諮商師覺察當事人揭露內容具有可議處，即藉著有意識的「笑」回應當事人。如下晤談對話：

Co：好，OK。我們就先從這個事件來了解。那之前好幾次那個，我們再慢慢的，你再思考上之前的雷同性。好不好？喔…你看，我記得你剛剛是說下班回來跟她談心事，她也坐下來跟你談，然後你也告訴她你想要去八卦山。

Cl：沒有。本來是很高興地要去八卦山。

Co：對…對。然後呢？為什麼你突然決定不去了？

Cl：對，我的電視做了呀！

Co：喔…喔，(笑…)

Cl：因為，我的電視做了(在笑)。然後我想要看電視，我想說…哦…看完了再去，結果看完了。我就說：我累了，不想去了。然後她就自己出去了。我不知道她是不是去八卦山？

依訪談資料分析，諮商師使用該項技術之意圖，包括：當事人對幽默接受程度之評估(I1Co005)、嘲諷當事人對待室友的不適切(I1Co082)。關於當事人反應，依訪談內容分析，呈現以下結果：

(1) 感覺好笑

In：嗯！對，他聽到你…他聽到你跟人家約了，然後…是你約了別人…(I1In005)

Cl：哈哈！(I1Cl005)

In：但是你後來爲了看電視，然後你居然沒有去。然後諮商師笑了。嘿…當你看了諮商師笑的時候，你當下的反應是什麼？(I1In006)

Cl：我也覺得好笑，哈哈…！(I1Cl006)

晤談過程中當事人雖表現「笑」的反應，卻表示不能理解諮商師「笑」的意義。如下訪談內容：

In：當諮商師這樣…在笑你的時候，你的心情是什麼？(I1In011)

Cl：嗯…不知道。(I1Cl011)

In：不知道，但是就跟著笑。(I1In012)

Cl：對呀！(I1Cl012)

(2) 緊張與壓力之舒解

依訪談內容分析發現當諮商師使用「笑」回應當事人揭露之內容後，當事人自陳諮商師的「笑」，可以舒解晤談當下感受之緊張與壓力情緒。如下訪談對話：

In：嗯哼！ok！那你對諮商師的感覺是什麼？當他這樣子笑了。(I1In013)

Cl：嗯…哈。(I1Cl013)

In：嗯！(I1In014)

Cl：我覺得…感覺就是在那個…舒…解我的壓力吧！就是舒解我的緊張吧！感覺…(I1Cl014)

本例爲諮商師首次在晤談使用幽默技術，技術使用型式屬幽默要素之應用。從訪談資料分析，顯示諮商師技術使用意圖，除了嘲諷當事人對待室友的不適切，更重要是評估當事人對幽默接受程度。從引述之晤談對話，顯示諮商師應用「笑」之後，當事人亦跟著發出「笑」的反應。雖當事人表示未能理解諮商師「笑」的意義，但仍表示諮商師的「笑」，可以舒解她的緊張與壓力感受。此結果似乎表示諮商師的「笑」，可以激發當事人表現相同反應，同時亦可舒解當事人緊張與壓力情緒，即便不了解「笑」的意義爲何。

2. 當事人對諮商師應用幽默要素「諧趣」之反應

諮商師在第二次晤談第二次使用幽默技術段落，當事人正在敘述室友並不支持她與欲交往男性友人之議題。當事人表示自己面臨抉擇，亦即究竟該不該放棄與該男性友人繼續交往？諮商師以「請××室友幫你介紹男朋友」，回應當事人。如下引述晤談對話：

Co：嗯…但是在…反正這都是一定要付出代價的啦！喔…因爲在選擇的過程，我們會選擇其中一個，魚與熊掌只能擇一嘛！魚熊掌不可得兼，最好是兩個最…得兼最好。如果按照你這樣的一種模式，你的選擇方式或者最好的方式就是請「××(室友)」幫你介紹男朋友。

Cl：哈…哈！有！她們有說！可是我不要。

依訪談內容分析，顯示諮商師當下使用該項技術之意圖，包含：改變晤談氣氛

(I2Co079)、改變當事人情緒狀態 (I2Co083)、激發當事人對追求愛情缺乏自主性的覺察 (I2Co094)。至於當事人對諮商師幽默技術反應部份，根據訪談內容分析，顯示以下反應：

(1) 感覺好笑

Cl：有啊！因為那個老師就說…哦！那個什麼所以像…好像太…好像一直就是…我的男生朋友都是一定要經過「××(室友)」的鑑定才可以，然後他就說…那個…請「××」幫…幫我介紹男朋友就好了。(I2Cl020)

In：嗯哼。所以當老師跟你講…請「××」幫你介紹男朋友的時候，你的心情是怎麼樣？(I2In021)

Cl：就覺得很好笑，哈…哈！(I2Cl021)

(2) 感覺較不緊張

In：很好笑？怎麼說？(I2In022)

Cl：啊？！因為「××」她是爲了什麼要幫我介紹？(I2Cl022)

In：嗯哼！老師好像有講中了某一些…(I2In023)

Cl：對！(I2Cl023)

In：事情…嗯哼！然後，還有嗎？說當…當老…就是很好笑的時候，你再談…再繼續談論這樣子的話題，會帶給你有什麼樣的影響？(I2In024)

Cl：什麼樣的影響？就是比較不會那麼地緊張。(I2Cl024)

本例諮商師使用諧趣性內容，回應當事人的方式操作幽默技術。根據訪談內容，當事人自陳對於諮商師此種回應方式，她個人感覺好笑且感覺較不緊張。

3. 當事人對諮商師應用幽默要素「誇張」之反應

第三次晤談諮商師第一次使用幽默技術段落，晤談當下當事人回顧過去一星期內與男性友人互動情形。當事人表示該週男性友人曾透過電腦「即時通」與之聯繫。諮商師詢問當事人在接收此訊息時，當下感受爲何？晤談中諮商師藉著「模仿」當事人肢體動作並將幽默要素「誇張」融合於模仿技術之中。如下引述晤談對話：

Cl：後來他還是有傳「即時通」覓我。

Co：你說那個男生？那當下你的感覺是什麼？

Cl：感覺？

Co：你當下的感覺是什麼？

Cl：啊…不是叫你不要跟我聯絡了嗎？哈…！

Co：然後呢？在你那個時候你的情緒是怎樣？

Cl：情緒？當下…哦，驚奇呀！我想跟他都沒聯絡。

Co：啊…有沒有高興？

Cl：有！一點點。哈…哈！

Co：哈…哈！一點點！多少？

Cl：(用手勢) 一點點，對呀！哈…哈。

Co：(用手勢)一點點。這樣喔！很大耶！這樣很大耶！

依訪談資料分析，諮商師使用該技術之意圖，包含：誇大內外不一致情形 (I3Co013)、強化當事人體驗的深度 (I3Co029)、刺激當事人思考 (I3Co030)、改變晤談的氣氛 (I3Co039)。至於當事人對諮商師應用幽默要素「誇張」之反應，根據當事人訪談資料分析結果，呈現以下反應：

(1) 感覺好笑

In：哦！他也用手勢比嗎？(I3In011)

Cl：對呀！(I3Cl011)

In：喔！他就比很大的樣子。(I3In012)

Cl：嗯！(I3Cl012)

In：哦…當他這樣子比的時候，你當下…(I3In013)

Cl：哈…哈！(I3Cl013)

In：你說只有一點點的時候，可是他說很大耶！(I3In014)

Cl：那樣很大，我覺得很好笑。(I3Cl014)

(2) 感覺被取笑

In：然後…讓你覺得好笑，你的好笑的點是…因他模仿你了，還是有其他的…
(I3In019)

Cl：哦！好像…他也有笑我。(I3Cl019)

In：他有笑你，嗯哼！他笑你什麼？(I3In020)

Cl：哈…哈！笑我…一點點開心，然後比那麼大。(I3Cl020)

(3) 驚訝與覺察

In：喔…或者應該這麼問？嗯…你感到驚訝是哪一個部份？當他說…哦很大了ㄟ！
你覺得…你剛剛有說好像感到訝異，到底是哪一個部份？(I3In021)

Cl：哪一部份？(I3Cl021)

In：嗯！(I3In022)

Cl：就是講的跟比的不一樣呀！(I3Cl022)

In：喔…講的跟比的不一樣，嗯哼！那你當下會有什麼聯結嗎？聯想當他用這樣的手勢的時候，你好像有發現不一樣，跟你比的不一樣？你說一點點，他說很大。(I3In023)

Cl：這樣，很大一點。(I3Cl023)

本例諮商師藉著「模仿」當事人肢體動作並將幽默要素「誇張」，融入於技術之中。根據訪談資料分析結果，顯示當事人當下表示覺得好笑、驚訝之外，也感受到諮商師似乎在取笑自己，而此種現象似乎也意味著當事人對自己不一致現象之覺察。

又第五次晤談諮商師第一次幽默技術段落，再度使用「誇張」技巧。晤談焦點乃探討當事人結交異性朋友的自主性。晤談中諮商師覺察當事人表現出無意識的肢體行為，因此刻意誇張地模仿當事人動作，以引起當事人注意，並引導當事人覺察自己真實感受。如下

晤談對話：

Co：ok。所以嘍！只要跟任何異性交往都要經過她的同意嘛！

Cl：點頭…。

Co：她要能夠接受？

Cl：點頭…。

Co：這樣你能接受？

Cl：啊…？

Co：這樣你還能接受？

Cl：我能接受嗎？

Co：對呀！交男朋友都還要經過人家同意才能夠交，就是對方一定要被你的室友接受，你才能夠跟這個男生繼續交往，你能夠接受這樣的事情嗎？

Cl：（手一直抽拉…）

Co：這是什麼意思（模仿當事人用手抽拉）？

從訪談資料分析，諮商師使用該項技術當下意圖，包括：誇大當事人非語言行為以刺激覺察 (I5Co009)、協助當事人自我探索並體驗真實情感 (I5Co122)、強化當事人的體驗深度 (I5Co015)、突顯當事人內不一致與矛盾 (I5Co020、I5Co0309)、刺激當事人思考 (I5Co041)、晤談焦點轉換 (I5Co128)。至於當事人反應，根據訪談資料分析發現諮商師使用該項幽默技術後，當事人當下對於諮商師的動作感到奇怪、覺得迷惑。如下引述之訪談對話：

(1) 感覺奇怪

In：然後你就有一些回答是…好，那所以我們再來了解這一段。當諮商師模仿你的動作的時候，你當下有什麼樣的感受？ (I5In013)

Cl：模仿的時候。(I5Cl013)

In：模仿一個人、模仿你的動作的時候？ (I5In014)

Cl：對！會有一些奇怪。(I5Cl014)

(2) 感覺迷惑

In：那當 ×× 老師模仿你、你的動作的那一剎那，你的心情是什麼？ (I5In036)

Cl：變成…納悶吧！就是不知道他在幹嘛！哈哈！ (I5Cl036)

In：變納悶！嗯哼！那時候還有緊張的感覺嗎？ (I5In037)

Cl：沒有耶！ (I5Cl037)

In：就變成納悶的感覺， (I5In038)

Cl：嗯！ (I5Cl038)

本例諮商師藉著模仿當事人肢體動作，並將幽默要素「誇張」融入其中，藉此引起當事人注意並覺察自己不一致現象。由訪談資料分析結果，顯示當事人對於諮商師當下的動作首先感到奇怪與迷惑，並引發當事人緊張情緒。此種緊張情緒乃源自於幽默技術使用之前，晤談主題所引發之緊張情緒之延續，以及當事人不知如何回應諮商師詢問“搓手”的

問題。如下引述訪談對話：

(3) 感覺緊張

In：好像一樣，啊…你在搓手的時候，那時候你的心情是什麼？(I5In031)

Cl：就是不知道要怎麼回答的動作，哈哈！(I5Cl031)

In：不知道要怎麼回答的動作，那心情呢？(I5In032)

Cl：心情？(I5Cl032)

In：是緊張的嗎？還是…(I5In033)

Cl：應該是…是…是…(I5Cl033)

In：喔…還好，就…被發現。(I5In034)

Cl：有點緊張。(I5Cl034)

In：那時候你覺得…你回憶起來那時候的是…(I5In035)

Cl：對，會很緊張。(I5Cl035)

……

In：嗯哼！那這個動作不見了，然後持續跟你在這裡討論的時候，喔…那時候你的心情呢？(I5In039)

Cl：喔…變不緊張。(I5Cl039)

In：在還沒有模仿你的動作，什麼時候你有點緊張？那時候為什麼緊張？(I5In044)

Cl：因為老師問我說是不是一定要經過「××(室友)」的同意呀！哈哈！(I5Cl044)

In：你是緊張啦！不是緊張老師問你，還是你緊張自己的問題。(I5In045)

Cl：ok，我的問題。就是好像是要經過她的同意才能繼續這樣。(I5Cl045)

前述兩段落諮商師都使用模仿技術並融入幽默要素「誇張」，而當事人的反應卻截然不同。究其原因可能肇因於晤談主題不同、技術使用之前當事人情緒狀態、技術使用時機等因素。

4. 當事人對諮商師應用幽默要素「悖理」之反應

第五次晤談過程中諮商師第二次使用幽默技術段落，晤談當下諮商師邀請當事人思考如何向室友表達自己需求，同時又不令室友感覺氣憤。諮商師使用角色扮演技術陪當事人演練。如下晤談對話：

Co：你要…你要怎麼樣才能夠說…跟你的朋友表達你的需求，然後又不會讓她感受到什麼氣憤的那種方式？

Cl：點頭。

Co：你想想看可以怎麼說？

Cl：就說只是交朋友，然後我們講什麼你不用知道，哈…哈！

Co：可是我就是想知道啊！

Cl：哈…哈！可是你想知道哦！

Co：對呀！

Cl：不方便講。

Co：你不是做見不得人的事哦！為什麼你不方便講啊？

Cl：沒有啦！

Co：我現在…在扮演誰知道嗎？

Cl：「×× 室友」。

Co：OK，好。

依訪談內容分析，顯示諮商師使用模仿技術當下意圖，包括：降低當事人演練時的威脅感受 (I5Co107)、協助當事人練習向室友表達自己需求 (I5Co132)。根據當事人訪談內容分析，當事人自陳以下反應：

(1) 感覺輕鬆

Cl：他在模仿、發現我…(I5Cl070)

In：他在模仿你的那個「××…××（室友）」。(I5In071)

Cl：嗯！(I5Cl071)

In：嗯…所以這個部份你當下很清楚知道 ×× 老師在做什麼嗎？(I5In072)

………

In：嗯…除了知道，哦…他在模仿「××（室友）」。(I5In077)

Cl：嗯！(I5Cl077)

In：那麼當下有沒有讓你閃過…(I5In078)

Cl：就是比較輕鬆啊！(I5Cl078)

(2) 感覺有趣

In：那你當下的心情，喔…除了好玩之外還有嗎？(I5In083)

Cl：心情喔？(I5Cl083)

In：嗯！好玩是你一種狀態嘛…那你的心情是…(I5In084)

Cl：哦…心情…比較好。(I5In084)

………

Cl：愉快。(I5Cl087)

In：哦…所以那個好是愉快的意思。嗯哼！他引用模仿的時候，會讓你覺得比較好笑、比較愉快？(I5In087)

Cl：嗯！(I5Cl088)

In：為什麼？你覺得…(I5In089)

Cl：因為老師在（哈哈）模仿我同學啊！(I5Cl089)

本段落諮商師幽默技術使用型式，乃將幽默要素「悖理（男性諮商師模仿女性）」融入角色扮演技術之中。諮商師藉著模擬當事人室友與當事人進行對話。根據當事人訪談內容，顯示諮商師使用該技術之後，當事人表示感覺輕鬆、好玩、愉快之情緒反應。

（三）當事人對諮商師混合使用幽默刺激與幽默要素之反應

諮商師在第三次晤談第二次使用幽默技術段落，當時晤談焦點乃當事人正在探索自己是否具有「重色輕友」的特質。諮商師藉著當事人與室友對男性友人與彼此在各自心中所占百分比之比較，同時以當事人本身思考邏輯回應當事人。如下引述內容：

Cl：然後我就開始想說，怎麼我好像是重色輕友，對！

Co：哦…重色輕友。啊…你真的是重色輕友嗎？

Cl：啊！也有可能啲！不知道啊？

Co：…以她來講…以「××(室友)」來講，她的男朋友占百分之四十，你占百分之六十，確實是你高了那麼一點點。哦…對不對？啊…你呢…占百分之五十，她占百分之五十，兩個都很重要，這是你的選擇嘛！這是你的比例嘛！這樣並不叫重色輕友。這是你的個人的心理，其實我不曉得你們在這樣的狀況下，你們是以開玩笑的方式在談？還是很正經的在討論這個？

Cl：開玩笑！

Co：ok。開玩笑的嘛！對不對？所以你能當真嗎？

Cl：可是她會講出來，那代表她是這樣想啊！

Co：哦！ok！她是這樣想，你呢？

Cl：我怎樣？

Co：你為什麼選擇百分之五十、百分之五十，你也是這樣想嗎？

Cl：對呀！

Co：對！？那你真的是重色輕友！

Cl：哈…哈。

Co：哈哈（相視而笑）。

Cl：我…我有嗎？五十五十一半咧！

Co：但是她四十六十耶！你比你男朋友還要高耶！而且你喜歡的這個男生妳還沒有跟他成為正式的男女朋友耶！

Cl：…也對喔！哈…哈！

Co：啊…就五十五十了耶，那真的男朋友的時候，那就變成八二十了。

依訪談內容，顯示諮商師使用此種方式與當事人晤談，當下意圖含：激發當事人思考 (I3Co066)、促進當事人覺察 (I3Co073、I3Co075)、建立晤談基調 (I3Co175)、突顯當事人需求 (I3Co176、I3Co178)、令晤談氣氛輕鬆 (I3Co180、I3Co218)。當事人接受訪談時，表示當下覺得諮商師在取笑自己。如下對話：

In：嗯嗯！ok。那後來「××」老師還說喔…那真的是重色輕友耶！（I3In127）

Cl：哈…哈！（I3Cl127）

In：吼！當聽到這句話的時候，哇…重色輕友耶！然後你當下聽到這一句成語，你有什麼感覺？你本來在談論百分比呀！後來就說吼…真的是有點重色輕友。那當下你當下的感…感覺或者是閃過的念頭是什麼？(I3In128)

Cl：老師在笑我啊！哈…哈！（I3Cl128）

In：老師在笑你？(I3In129)

Cl：對呀！(I3Cl129)

本例諮商師幽默技術的使用類型，乃屬混合使用幽默刺激與幽默要素。以幽默刺激而言，如流行語之使用（重色輕友）；以幽默要素應用而言，如諧趣性（百分比之比較、誇張），以及藉著當事人思考邏輯回應當事人，令當事人產生矛盾與失諧之反應；最終，諮商師再利用當事人使用之流行語，並以誇張、開玩笑方式回應當事人。當事人受訪時，雖表示諮商師有取笑自己之意，但參考引述之晤談內容，當事人不時出現「笑」的反應。此種情況似乎亦反映諮商師應用這種晤談方式，可以促進當事人的自我覺察，只是在受訪過程當事人並未察覺此現象。

根據前述研究結果，當事人對諮商師使用不同型式幽默技術之反應，似乎呈現某種特定形態，當諮商師以幽默刺激介入晤談型式操作幽默技術時，當事人似乎表現較多認知性反應；如刺激思考、激發自我探索與促進覺察等。而當諮商師以幽默要素或混合使用幽默刺激與要素介入晤談方式操作幽默技術時，當事人似乎呈現較多情緒方面的反應；如感覺驚訝、好笑、有趣、輕鬆、緊張、被取笑等。

二、幽默技術使用之後，當事人在對諮商氣氛變化之覺察

（一）諮商師使用不同類型幽默刺激之後，當事人對諮商氣氛變化之覺察

1. 諮商師引用幽默刺激「流行語」之後，當事人對諮商氣氛變化之覺察

第一次晤談第二次幽默技術使用段落，諮商師引用「流行語」回應當事人。依訪談資料分析，當諮商師以流行語回應時，當事人表示晤談氣氛似乎變得不緊張、較放鬆。如下訪談對話：

In：嗯！那對於你們這一段的晤談的氣氛哪，你的感覺如何？(I1In049)

Cl：嗯！好。哈…哈！(I1Cl049)

In：好？怎麼說呢？(I1In050)

Cl：哈…哈！就是…不會緊張就是好啊！哈…！(I1Cl050)

2. 諮商師引用幽默刺激「寓言」、「俗語」之後，當事人對諮商氣氛變化之覺察

第三次晤談第三次幽默技術使用段落，諮商師兩度使用幽默技術：第一次引用「寓言」，隱喻當事人在追求愛情方面缺乏自主性。第二次引用「俗語」，介入晤談歷程。依訪談資料分析，當事人表示對晤談氣氛感覺比較輕鬆。見下述對話：

In：嗯…因為講故事的方式你覺得啦！那時候對你們的談話氣氛跟…在講這段之前的幾句有不一樣的地方嗎？(I3In223)

Cl：不一樣？(I3Cl223)

In：有嗎？那個氣氛？(I3In224)

Cl：這邊比較輕鬆。(I3Cl224)

又第六次晤談諮商師第一次幽默技術使用段落，晤談中諮商師再度引用第三次晤談使用寓言，隱喻當事人追求愛情缺乏自主性。依訪談內容，當事人雖表示對於諮商師使用之

寓言，可迅速理解該寓言故事之隱含意義，並立即與自己問題聯結；但對於晤談氣氛之感受，卻變得較不輕鬆、不自在。如下訪談對話：

In：三段的意思是指…談這個的時候跟談論這個的之前，跟談論這個的之後。

(I6In029)

Cl：喔…之後好像不一樣。(I6Cl029)

In：之後好像不一樣。嗯哼！不一樣是什麼？那是什麼？那討論這一段的時後跟之前跟之後，你感覺晤談的氣氛？(I6In030)

Cl：嗯…(I6Cl030)

In：你說後來好像有不太一樣。(I6In031)

Cl：對！(I6Cl031)

In：後來是變得比較怎麼樣？(I6In032)

Cl：有感覺。(I6Cl032)

In：嗯…(I6In033)

Cl：後來比較不那麼自在。(I6Cl033)

3. 當事人對諮商師引用幽默刺激「笑話」之後諮商氣氛變化之覺察

依訪談資料分析，顯示當事人在諮商師引用笑話前後，並未感覺晤談氣氛有明顯差異。如下引述：

Cl：在我的記憶中應該不會很緊張。(I4Cl041)

In：是說故事之前？(I4In042)

Cl：對！不會，不會很緊張。(I4Cl042)

In：說…說故事的時候呢？(I4In043)

Cl：也不會，之前就是啊…(I4Cl043)

In：嗯哼！嗯哼！是。然後…(I4In044)

Cl：故事之後要講嗎？(I4Cl044)

In：啊…也可以。(I4In045)

Cl：哈…哈！都一樣。(I4Cl045)

(二) 諮商師應用不同幽默要素之後，當事人對諮商氣氛變化之覺察

1. 諮商師應用幽默要素「笑」之後，當事人對諮商氣氛變化之覺察

第一次晤談諮商師第一次幽默技術使用段落，晤談中諮商師藉著意識的「笑」回應當事人。依訪談資料分析，諮商師使用「笑」回應時，當事人覺察晤談氣氛是可接受的、良好的。如下訪談內容：

In：ok。那對晤談的氣氛，你的感覺是什麼？(I1In021)

Cl：氣氛？(I1Cl021)

In：嗯！像這樣笑啊，笑…笑著你怎麼會這樣子呢？然後你覺得這樣子的一個晤談的氣氛，你的感覺？(I1In022)

Cl：感覺？(I1Cl022)

In：或接受程度甚麼？(I1In023)

Cl：可以接受啊。(I1Cl023)

In：可以接受，那晤談的氣氛呢？(I1In024)

Cl：氣氛？很好。(I1Cl024)

In：你覺得很好，可以接受，是很好的氣氛的。(I1In025)

Cl：對。(I1Cl025)

2. 諮商師應用幽默要素「諧趣」之後，當事人對諮商氣氛變化之覺察

第二次晤談第二次幽默技術使用段落，諮商師以「請××室友幫妳介紹男朋友」，回應當事人。根據當事人訪談資料分析結果顯示，當事人感覺晤談氣氛變得較輕鬆、不嚴肅。如下引述內容：

In：事情…嗯哼！然後，還有嗎？說當…當老…就是很好笑的時候，你再談再繼續談論這樣子的話題會帶給你有什麼樣的影響？(I2In024)

Cl：什麼樣的影響？就是比較不會那麼地緊張。(I2Cl024)

In：喔！比較不會那麼緊張。嗯哼，ok。比較不會那麼地緊張，所以還有其他的理由嗎？比較就是比較放鬆？(I2In025)

Cl：對對！比較放鬆。(I2Cl025)

In：放鬆。嗯哼！還有嗎？除了那個感覺比較放鬆之外，還有其他的…對你的在談話的感受上…(I2In026)

Cl：比較沒那麼嚴肅。(I2Cl026)

3. 諮商師應用幽默要素「誇張」之後，當事人對諮商氣氛變化之覺察

第三次晤談諮商師第一次幽默技術使用技術段落，晤談中諮商師藉著模仿當事人肢體動作並將幽默要素「誇張」融合於模仿技術之中。根據當事人訪談資料分析顯示，諮商師使用該技術之後，當事人感覺晤談氣氛變得有趣、好笑。如下摘錄對話：

In：哦…當他這樣子比的時候，你當下…(I3In013)

Cl：哈…！(I3Cl013)

In：你說只有一點點的時候，可是他說很大耶！(I3In014)

Cl：那樣很大，我覺得很好笑。(I3Cl014)

In：很好笑啊！嗯哼。怎麼說呢？讓你覺得很好笑。(I3In015)

Cl：因為他模仿我！哈…哈！(I3Cl015)

又第五次晤談諮商師第一次幽默技術使用段落，諮商師再度以誇張式模仿當事人肢體動作，以引起當事人注意並引導當事人覺察自己真實感受。依訪談資料分析顯示當諮商師的模仿動作引起當事人注意並覺察自己不一致現象時，引發當事人緊張與不安的情緒。因此當下對晤談氣氛之感受方面，當事人表示變得較不輕鬆、不自在、較緊張。如下引述訪談對話：

In：喔…嗯…你覺得在會談之前，你們的氣氛是怎麼樣？會談時候的氣氛？(I5In028)

Cl：會談的時候哦？(I5Cl028)

In：嗯！(I5In029)

Cl：喔…很平常。(I5Cl029)

In：很平常。啊…有加入這個動作的時候…那個時間點喔…你們的會談氣氛是怎麼樣？(I5In030)

Cl：嗯！好像一樣耶！對呀！(I5Cl030)

Cl：就是不知道要怎麼回答動作，哈哈！(I5Cl031)

In：不知道要怎麼回答動作，那心情呢？(I5In032)

Cl：心情？(I5Cl032)

In：是緊張的嗎？還是…(I5In033)

Cl：應該是…是…是…(I5Cl033)

In：喔…還好。就…被發現。(I5In034)

Cl：有點緊張。(I5Cl034)

4. 諮商師應用幽默要素「悖理」之後，當事人對諮商氣氛變化之覺察

第五次晤談第二次幽默技術使用段落，晤談中諮商師將幽默要素悖理融入角色扮演技術之中，配合當事人演練。根據訪談資料分析，當諮商師將自己模擬成當事人的室友（男性諮商師模仿女性）並與當事人進行技巧演練時，當事人感受到晤談氣氛變得較輕鬆、好玩。如下引述對話：

In：嗯！除了知道，哦…他在模仿「××」室友…(I5In077)

Cl：嗯！(I5Cl077)

In：那麼當下有沒有讓你閃過…(I5In078)

Cl：就是比較輕鬆啊！(I5Cl078)

In：比較輕鬆？怎麼說？前面不太輕鬆嗎？(I5In079)

Cl：不會不太輕鬆啊！但是這一段比較好玩。(I5Cl079)

In：比較好玩？(I5In080)

Cl：嗯！(I5Cl080)

（三）諮商師混合使用幽默刺激與幽默要素之後，當事人對諮商氣氛變化之覺察

第三次晤談第二次幽默技術使用段落，晤談過程中諮商師藉著當事人與室友對男性友人在彼此心中所占百分比之比較，並以當事人思考邏輯回應當事人的方式執行幽默技術。訪談資料分析，發現諮商師幽默技術使用後，當事人雖表示諮商師在取笑自己，但由於諮商師執行該技術時伴隨著「笑」的行為，反而令當事人認為諮商師的此種對話方式，讓她感覺晤談氣氛變得較輕鬆自在且較不嚴肅。如下引述內容：

In：嗯…嗯！那這樣子的方式就是…你覺得那是在開玩笑的方式，這對你在這個對話過程當中會有什麼影響嗎？(I3In142)

Cl：影響？(I3Cl142)

In：嗯！不然是什麼？是他的氣氛哪…或者是對後續的談話會不會有些…(I3In143)

Cl：喔…可能…比較不會那麼不自在吧！(I3Cl143)

In：嗯…嗯！有嗎？那時候…(I3In144)

Cl：一點點，應該是有啦！(I3Cl144)

In：應該是有，你從哪裡可以…看…你從裡可以感覺出你那時候就是有比較…感覺沒那麼嚴肅了。(I3In145)

Cl：因為他笑我「重色輕友」，然後又笑一笑，喔！(I3Cl145)

根據前述研究結果，顯示諮商師在操作不同型式之幽默技術後，當事人對晤談氣氛變化覺察，呈現三種不同型態：第一，晤談氣氛是由一般變成輕鬆、自在、愉快等；第二，晤談氣氛由一般轉成緊張、嚴肅、不自在等；第三，幽默技術使用前後，晤談氣氛並未有明顯之變化。

伍、討論與建議

一、討論

(一) 當事人對幽默技術之反應

本研究發現當事人對諮商師使用不同型式幽默技術的反應與 Pollio (1995) 針對諮商師等專業人員在工作領域面臨危機情境時，使用幽默之後當事人反應雷同；亦即當此等專業人員以幽默介入危機情境時，當事人可能出現正、負向反應，然而對當事人反應之名稱並不一致。造成此種差異情形，可能因素有二：其一，研究資料來源不同。Pollio 之研究資料係由前述專業人員提供，本研究資料係由當事人直接提供；其二，當事人反應命名依據不同。Pollio 的研究對當事人反應之命名係以幽默使用觀點為之，而本研究則從當事人觀點進行命名。

此外本研究結果似乎也支持諮商中幽默的使用，可以降低當事人的焦慮與緊張、促進洞察、促進情緒傾洩 (Haig, 1986; Rosenheim, & Golan, 1986; Dimmer, et al, 1990)、降低當事人因處遇引發之焦慮感 (Yovetich, Dale & Hudak, 1990)，以及協助諮商師執行相關諮商技術 (Nevo, 1986)。另本研究也發現諮商師引用幽默刺激介入晤談，可能引發當事人「焦急」與「好奇」的情緒反應，尤其是當事人不熟悉的幽默題材。此現象可能支持諮商過程幽默技術使用，可提高當事人對晤談的專注力與興趣。

至於諮商師幽默技術使用之後，引發當事人負向反應而論：首先，幽默技術使用之後，當事人出現「無特殊」反應，可能反映當事人無法理解諮商師使用幽默刺激之涵意或晤談過程諮商師重複使用相同或類似手法，對當事人而言失去新鮮感。其次，當事人之所以呈現「迷惑」之反應，可能反映當事人無法理解諮商師突如其來之動作意涵。此現象可由「迷惑」之反應，出現於諮商師模仿當事人肢體動作之後。當事人的「迷惑」反應，對諮商而言似乎是負向反應。但當事人在覺察諮商師意圖之後，卻呈現一種豁然開朗感受。可由當事人受訪時，自陳「諮商師模仿動作之後，改變了後續晤談氣氛」獲得支持。就

「被取笑」反應而言，當事人此種感受亦被視為晤談的負向效應；然當事人在接受訪談時表示雖感覺被取笑，但對晤談氣氛感受反而是有趣的、自在的。此結果可能意味著諮商師使用之幽默技術對當事人衝擊效應，可能受到晤談主題與該主題所關聯之情緒影響，也可能肇因於諮商師使用之幽默刺激係當事人本身使用之詞彙，即便當事人表達諮商師有嘲笑自己之嫌，仍對晤談有正面評價。

深入探討本研究當事人對幽默技術之反應，似可將其區分為：立即性反應：源自於當事人對諮商師使用之幽默題材或要素之直接反應且傾向於情緒層面之表達；衍生性反應：源自於諮商師使用之幽默技術引發當事人將幽默題材與個人問題聯結之認知性反應，或因技術使用引發與晤談主題相關之情緒反應。

（二）當事人對諮商氣氛變化之覺察

本研究發現諮商師在操作不同型式之幽默技術後，當事人對晤談氣氛變化覺察，呈現三種不同型態。研究結果支持諮商師在晤談過程幽默使用與當事人對晤談評價兩者間具有關聯 (Labrentz, 1973; Salisbury, 1989)。其次，晤談過程諮商師使用相同技術，當事人對氣氛感受大不同。如三 ~1 諮商師使用模仿技術，當事人對晤談氣氛之覺察由一般變為輕鬆、自在；然五 ~1 當事人對晤談氣氛之覺察則由一般轉為緊張、不自在等。此結果可能反映當事人對晤談氣氛感受與當事人準備度與晤談主題之影響。在三 ~3 與六 ~1 諮商師使用相同寓言介入晤談，然當事人對晤談氣氛之覺察結果也不一致。此結果可能意味著幽默技術對當事人造成之衝擊效果，隨著使用時機而改變。

（三）諮商師幽默技術使用可能引發之倫理問題

本研究諮商師在七次晤談過程意圖使用十次幽默技術，其中一 ~2 使用流行語「重色輕友」回應當事人，可能是本研究幽默技術使用引發倫理問題的一個來源。由於該次為諮商師第一次與當事人晤談，且使用之流行語又具負面含意。對當事人而言，是否能夠承受該流行語的衝擊值得商榷？首先，在諮商關係特性上，是否已具備使用該流行語之基礎？其次，在第一次晤談中，諮商師是否能對當事人幽默感進行精確評估？換言之，當事人是否具備足夠的幽默感，理解諮商師使用該流行語之意圖。整體言之，諮商師使用流行語的時機過早，可能潛藏著違反諮商倫理之危機。

二、建議

（一）對諮商實務工作者之建議

1. 研究顯示當事人對幽默技術之反應，隨諮商師技術使用類型不同而有差異；再者當事人對幽默技術之反應亦包括正、負向的反應內涵，為防止諮商過程因幽默技術使用導致當事人產生負向反應因而破壞諮商關係或傷害當事人，故諮商過程中使用幽默技術，須掌握技術使用意圖並熟悉補償性措施之作為。
2. 研究結果顯示諮商師幽默技術使用之後，不僅對當事人的認知層面造成衝擊效應，亦

可改變當事人晤談當下情緒與調節晤談氣氛之效果。此外研究也發現諮商師在執行一般諮商技術時融入幽默要素，可以強化一般諮商技術之衝擊效應之外，亦可活絡當事人參與晤談的動機與興趣。故諮商過程諮商師欲使用幽默技術，須具備諮商歷程與執行諮商技術之知能並掌握技術使用時機。

(二) 對未來研究建議

1. 增加研究對象，以提高研究資料的廣度或變異性

本研究係根據單一個案之諮商取得研究資料進行探討，因此有關當事人對幽默技術反應資料在廣度或變異性較不足。建議未來研究可考慮增加諮商師或當事人，以提高研究資料的廣度或變異性。

2. 以模擬研究方式，進行量化研究，以蒐集幽默技術使用與反應之訊息

影響諮商師執行幽默技術的因素很多，且不同當事人對幽默技術反應也不盡相同。因此為蒐集較大量幽默技術使用或反應之訊息，建議未來可利用模擬研究進行探討，以避免真實晤談情境，因操弄某些研究變項可能引發之倫理問題。

參考文獻

一、中文部分

- 林語堂 (1978)。語堂文集。臺北：開明出版社。
- 祝士媛 (1989)。兒童文學。臺北：新學識文教出版中心。
- 許斐絢 (1999)。臺灣當代國語新詞探微。臺北：國立臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文（未出版）。
- 陳金燕 (1994)。輕鬆的言行審慎的心：談諮商情境中幽默感。測驗與輔導，125，2554-2557。
- 陳增穎 (2002)。幽默與哀傷諮商。諮商與輔導，199，32-35。
- 張景然 (1994)。幽默在諮商中之應用。諮商與輔導，101，31-35。
- 管秋雄 (1999)。諮商歷程中諮商員意圖使用幽默技術之實證研究。彰化：國立彰化師範大學輔導研究所博士論文（未出版）。
- 管秋雄 (2002)。幽默諮商。臺北：心理出版社。
- 管秋雄 (2004)。幽默訓練模式之建立與分析研究。中州學報，20，113-148。
- 管秋雄 (2010)。幽默諮商意涵與諮商中幽默技術之使用。臺灣心理諮商季刊，2(1)，1-16。
- 管秋雄 (2011)。幽默與幽默感的涵意及其在諮商中的應用。輔導季刊，47(2)，19-29。
- 劉淑娟 (2004a)。幽默治療。臺灣醫學，8，263-268。
- 劉淑娟 (2004b)。另類治療：幽默治療在長期照護之運用。長期照護雜誌，8(2)，105-117。

- 劉薏君 (2008)。諮商師幽默技術使用之關聯性研究。新竹：國立交通大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 韓孝婷 (2004)。臺灣閩南諺語反映的親子文化。高雄：國立中山中國文學系碩士論文（未出版）。
- 蕭文 (2000)。幽默與諮商。《學生輔導》，68，8-17。
- 蕭颯、王文欽、徐智策 (1995)。《幽默心理學》。臺北：智慧大學出版社。

二、英文部分

- Bennett, C. E. (1996). *An investigation of clients' perception of humor and its use in therapy*. Unpublished doctoral dissertation, Texas Women's University, Denton, TX.
- Brown, P. E. (1980). *Effectiveness of humorous confrontation in facilitating positive self-exploration by clients in an analogue study of therapy*. Unpublished doctoral dissertation, University of Kentucky, Lexington, KY.
- Driscoll, R. (1987). Humor in pragmatic psychotherapy. In W. F. Fry, & W. A. Salameh (Eds.), *Handbook of Humor and Psychotherapy: Advances in the Clinical Use of Humor*, (pp. 127-148). Sarasota, FL: Professional Resource Press.
- Dimmer, S. A., Carroll, J. L., & Wyatt, G. K. (1990). Uses of humor in psychotherapy. *Psychological Report*, 66, 795-801.
- Erickson, M. H. (1982). *Life reframing in hypnosis: The seminars, workshops, and lectures of Milton H. Erickson, Vol. II*. North Stratford, NH: Irvington Publishers.
- Falk, D. R., & Hill, C. E. (1992). Counselor interventions preceding client laughter in brief therapy. *Journal of Counseling in Psychology*, 39(1), 39-45.
- Farrelly, F., & Brandsma, J. (1974). *Provocative Therapy*. Cupertino, CA: Meta Publications.
- Foster, J. A., & Reid, J. (1983). Humor and its relationship to students' assessments of the counselor. *Canadian Counselor*, 17(3), 124-129.
- Gladding, S. T. (2005). *Counseling as an Art: The Creative Arts in Counseling* (3rd ed). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Haig, R. (1986). Therapeutic uses of humor. *American Journal of Psychotherapy*, 40(4), 543-553.
- Haley, J. (1984). *Ordeal Therapy*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Killinger, B. (1987). Humor in psychotherapy: a shift to a new perspective. In W. F. Fry, & W. A. Salameh (Eds.), *Handbook of Humor and Psychotherapy: Advances in the Clinical Use of Humor*, (pp. 21-40). Sarasota, FL: Professional Resource Press.
- Kuhlman, T. L. (1994). *Humor and Psychotherapy*. Northvale, NJ: Jason Aronson.

- Labrentz, H. L. (1973). *The effect of humor on the initial client-counselor relationship*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern Mississippi.
- Megdell, J. I. (1984). Relationship between counselor-initiated humor and client's self-perceived attraction in the counseling interview. *Psychotherapy*, 21(4), 517-523.
- McGhee, P. E. (1976). *The humor questionnaire: An analysis of humor researchers' views of appropriate directions for future research*. Paper presented at The International Conference on Humor and Laughter, Cardiff, Wales. July.
- Mosak, H. H. (1987). *Ha Ha and Aha. The Role of Humor in Psychotherapy*. Munci, IN: Accelerated Development, Inc. Publishers.
- Nazareth, J.(1988). *The Psychology of Military Humor*. New Delhi: Lonor.
- Nevo, O. (1986).Use of humor in career counseling. *Vocational Guidance Quarterly*, 34(3), 188-196.
- O'Brien, C. R., & Johnson, J., & Miller, B. (1978). Cartoons in Counseling. *Personnel and Guidance Journal*, 57, 55-56.
- O'Connell, W. E. (1987). Natural high psychospirituality: stalking shadows with "Childlike foolishness". *Individual psychology*, 43(4), 502-508.
- Pollio, D. E. (1995). Use of humor in crisis intervention. Families in Society: *The Journal of Contemporary Human Services*, 76(6), 376-384.
- Rosenheim, E., & Golan, G. (1986). Patients' reactions to humorous intervention in psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy*, 40, 110-124.
- Rosten, L. (1985). *Giant Book of Laughter*. New York: Bonanza.
- Salameh, W. A. (1987). Humor in integrative short-term psychotherapy (ISTP). In W. F. Fry, & W. A. Salameh (Eds.), *Handbook of Humor and Psychotherapy: Advances in the Clinical Use of Humor*, (pp. 172-195). Sarasota, FL: Professional Resource Press.
- Salisbury, W. D. (1989). *A study of humor in counseling among Adlerian therapys: A statistical research project*. Unpublished doctoral dissertation, The Union for Experimenting College and Universities, Washington, DC.
- Schnarch, D. M. (1990). Therapeutic uses of humor in psychotherapy. *Journal of Family Psychotherapy*, 1(1), 75-86.
- Strupp, H. H. (1986). Research ,practice ,and public policy (how to avoid dead ends). *American Psychologist*, 41, 120-130.
- Sultanoff, S. M. (2002) *Definition of humor: What is humor?* Retrieved December 6, 2010, from <http://www.humormatters.com/definition.htm>
- Sultanoff, S. M. (2007). *Popular definitions of humor*. Retrieved July 16, 2007, from <http://www.humormatters.com/definiti.htm>

- Wiseman, H. (1992). Conceptually-based interpersonal process recall (IPR) of change events: What clients tell us about our micro theory of change. In Toukmanian, S. G. & Rennie, D. L. (Eds). *Psychotherapy Process Research-paradigmatic and Narrative Approaches*. 51-76. Sage publication, International and Educational and professional publisher Newbury Park London New Delhi,.
- Yovetich, N. A., & Dale, J. A., & Hudak, M. A. (1990). Benefits of humor in reduction of threat-induced anxiety. *Psychological Reports*, 66, 51-58.

國立臺中教育大學學報徵稿啓事

95 年 1 月 4 日學報編輯審議委員會修正通過
96 年 4 月 3 日學報編輯審議委員會修正通過
97 年 2 月 20 日學報編輯審議委員會修正通過
97 年 5 月 19 日學報編輯審議委員會修正通過
97 年 10 月 1 日學報編輯審議委員會修正通過
98 年 12 月 31 日學報編輯審議委員會修正通過
99 年 5 月 24 日學報編輯審議委員會修正通過
100 年 9 月 7 日學報編輯審議委員會修正通過

一、發行宗旨：

「國立臺中教育大學學報」（以下簡稱本學報），為純學術性刊物，供各界發表研究成果及學術論著，每年發行一卷二期。

二、投稿日期與方式：

- (一)本學報為半年刊，全年徵稿，隨到隨審。
- (二)每年六月出版第一期，十二月出版第二期，並分「國立臺中教育大學學報：教育類」、「國立臺中教育大學學報：人文藝術類」、「國立臺中教育大學學報：數理科技類」三大類分冊出版，投稿時請註明類別。
- (三)本學報採線上審查作業，如蒙賜稿，請至專屬網頁 (<http://ord.ntcu.edu.tw:8080>) 中註冊並投稿（或洽本校研究發展處學術發展組，聯絡電話 04-2218-3675）。

三、學報投稿範圍：

- (一)本學報投稿屬性限「教育類」、「人文藝術類」、「數理科技類」等三類，其中「教育類」包含特殊教育、幼兒教育、早期療育、體育、課程與教學、環境教育、教育測驗統計等議題；「人文藝術類」包含語文教育、社會科教育、臺灣語文、英語、藝術教育、音樂、美術、設計、諮商與應用心理等議題；「數理科技類」包含數學教育、科學應用與推廣、資訊科學、數位內容科技等議題，如論文屬性經本校審查不符上述範圍者，將以退件處理。
- (二)本學報以發表尚未在其他刊物發表之原創性研究論文為限，所謂原創性研究論文，悉指實徵性研究成果報告，可為理論或方法性主題之論述，亦可為特定研究專題之系統性綜合評論。翻譯文稿、報導性文章、整篇學位論文及進修研究報告恕不刊登。

四、投稿篇數與字數：

每篇字數以不超過二萬字，二十頁以內為原則（含附件及非文字之插圖、表格、譜例等）。超過規定字數者，得送請撰稿者自行濃縮精簡，否則不予受理。稿件需為電腦打字，經審查通過接受刊登後，非經編審委員會同意，不得撤回。

五、來稿格式：

來稿請依「論文撰寫體例」撰寫，並依下列原則辦理：

- (一)本學報採雙向匿名的方式審稿，煩請投稿者投稿時，確認稿件中沒有包含任何有關投稿者的資料。
- (二)來稿請註明中、英文論文題目；中、英文摘要，限五百字以內，並在摘要之後列中英文關鍵字（Key Word），依筆劃順序排列（以不超過五個為原則），中英文稿皆須附中英文摘要（中英文摘要請分頁繕打）。
- (三)來稿本文請以 A4 規格之白紙電腦橫排打字，每頁 34 行，每行 35 個字（英文則為 75 個字母）。
- (四)請以 Win Word 5.0 以上系統打印，並可轉換為一般文書處理、文內請勿使用任何指令（包括排版系統指令）、中文與英文之間不需空欄、內文之標點符號與空白字，請用全形字、凡人名或專有名詞等，若為外來者，第一次出現時，請用（）加註原文。

六、審查、校對與版權：

- (一)本學報每件論文悉送外審，由本校學報編輯審議委員會各類委員依論文主題推薦學者二人審查之。凡評審未通過之稿件，辦理退稿並附專家評審意見之打字影本，提供撰稿人參考（評審學者專家姓名資料均予保密）。
- (二)審查通過准予刊登之論文，或修改後再審之論文，請投稿人就學者專家提出之審查意見，詳加參酌修正，並於規定期限送回本校，以利後續作業之進行。
- (三)已確定刊登之文章，將由委員會推薦專業人士進行英文摘要編修作業，以維持摘要品質。
- (四)來稿一經送審，不得撤稿。因特殊理由而提出撤稿申請者，案送主編決定後，非屬特殊理由而自行撤稿者，本刊於二年內不接受該作者投稿。
- (五)投稿之論文，不得有一稿多投、侵害他人著作權或違反學術倫理等情事。如有違反，一切責任由作者自負，且本刊於三年內不接受該作者投稿。
- (六)本學報刊印時之校樣一律由作者自行校對，出版後如有任何謬誤，由原作者負責。
- (七)來稿經刊載後，每篇贈送作者該期學報二冊及光碟片乙份，不另致稿酬。
- (八)若著作人投稿於本刊經收錄後，同意授權本刊得再授權國家圖書館「遠距圖書服務系統」或其他資料庫業者，進行重製、透過網路提供服務、授權用戶下載、列印、瀏覽等行為。並得為符合「遠距圖書服務系統」或其他資料庫業者之需求，酌做格式之修改。

論文撰寫體例

一、投稿時需繳交合乎規定之稿件及電子檔。每篇著作以不超過二萬字、二十頁以內且不刊載「附錄」為原則。

二、多人合作之論文，應指定一人為通訊作者（corresponding author）。

三、英文著作標題除冠詞、介系詞外，英文之第一字母均應大寫。

四、撰稿格式

來稿應依首頁、中英文篇名、中英文摘要、關鍵詞、本文、注釋(或附註)、參考文獻、致謝之順序撰寫。中文著作之標題、摘要中文在前、英文在後，英文著作相反。

五、子目、章節

文章篇內的節次及子目，以五個層次為原則，選用次序為：

壹、(16 級字體，標楷體，粗體，置中)

一、(14 級字體，新細明體，粗體，齊左)

(一)(12 級字體，新細明體，粗體，齊左)

1.(12 級字體，Times New Roman，粗體，齊左；標題本身之中文字體為新細明體)

(1)(12 級字體，Times New Roman，粗體，齊左；標題本身之中文字體為新細明體)

六、稿件之版面規格以 A4 紙張電腦打字，每頁 34 行，每行 35 字，標點符號及空白字採全型。英文稿字型均採 **Times New Roman**，數字及英文字母採半型。

七、附註（NOTES）：按 WORD 插入註腳之格式加註於本頁下緣，於文內加註處以 1，2，3…標示之。

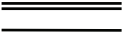
八、誌謝（Acknowledgement）

得載明協助完成論文之個人姓名、服務機構與協助事項，以及提供經費、設備等單位名稱，以便讀者進一步追蹤研究。

九、圖表與照片

(一) 圖須以黑色墨水筆繪製或以雷射印表機印製。圖的標題須簡短，置於圖之下。如須說明，其符號與文字、字體應配合圖形大小，以能清楚辨識為度。

(二) 照片視同圖處理，放大的照片應註明放大比例。

(三) 表格之製作，以簡明清楚為原則，採用三條粗線繪製（如 ），中間與兩邊不必畫線。表須配合正文加以編號，並書明表之標題。若有解釋的必要，可作註記。表之標題應置於表之上，註記應置於表之下。

(四) 表中文字可用簡稱，若簡稱尚未約定成俗或未曾在正文中出現，則須於註記中列出全稱。

十、引用文獻格式

文獻資料的引用，採取美國心理學會 (**American Psychological Association, APA**) 的格式，詳細情形可參考 APA 2005 年所出版的手冊。文獻或書目資料，中外文並存時，依中文、日文、西文之順序排列，中文或日文文獻或書目應按作者或編者姓氏筆劃（如為機構亦同）排列，英文則依作者字母次序排列。

(一) 文中引用資料的方式(列出作者和年代)

1、一位作者時

張春興 (1996) 的研究發現……

Simpon (1990) 的研究發現……

2、多位作者初次引用時

林正安、郭一德、田秀景、方明仁(1995) 的研究指出……

Gavazzi, Goettler, Soloman, McKenry (1994) 的研究指出……

3、多位作者再被引用時

林正安等人(1995) 的研究指出……

Gavazzi et al. (1994) 的研究指出……(不同段落再引用時，須列首位作者及年代)

Gavazzi et al. 的研究指出……(同段落再引用時，不必再列年代)

4、作者為機構時

……。(National Institute of Mental Health, [NIMH], 1991)

……。(NIMH, 1991)(後面再引用時，列簡稱即可)

5、多位作者同姓時

R. D. Luce (1959)和 P. A. Luce (1986) 也發現……

(文中有多位作者同姓時，須列出其名之縮寫)

6、同時引用若干位作者時

多項研究 (Balda, 1980; Kamil, 1988; Pepperbeg & Funk, 1990) 主張……

國內一些學者(方明一，1995；洪一芳，1988；陳東川，1992；謝文三，1990) 的研究……

7、作者同一年有多篇著作時

有數篇研究(吳武方，1985a，1985b；張文德，1990，1992a，1992b) 發現……

多項研究 (Johnson, 1991a, 1991b, 1991c; Singh, 1983a, 1983b)……

8、引用須標出頁數時

…… (張春興，1996，頁 250)。

…… (Lopeg, 1992, p.300)。

(二) 文末參考文獻之寫法

1、書籍類(應列出資料的順序:作者、年代、書名(版數)、出版地點、出版社)

(1)個人為書本作者

Mitchell, T. R., & Larson, J. R., Jr. (1987). *People in organizations: An introduction to organizational behavior* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

張春興(1996)。教育心理學(修訂版)。臺北市：東華。

(2)機構或團體為出版者

Australian Bureau of Statistics (1991). *Estimated resident population by age and sex in statistical local areas*, New South Wales, June 1990 (No. 3209). Canberra, Australian Capital Territory: Author.

教育部訓育委員會(1991)。臺灣地區國中、高中階段少年犯罪資料分析。臺北市：教育部訓育委員會。

(3)編輯的書本

Gibbs, J. T., & Huang, L. N. (Eds.) (1991). *Children of color: Psychological interventions with minority youth*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

楊國樞、文崇一、吳聰賢和李亦園(主編)(1978)。社會及行為科學研究法。臺北市：東華。

(4)書沒有作者或編者

Merriam-Webster's collegiate dictionary (10th ed.) (1993). Springfield, MA: Merriam-Webster.

總理遺教六講(1976)。臺北市：中央文物。

(5)百科全書中的條目

Bergmann, P. G. (1993). Relativity. In *The new encyclopedia Britannica* (Vol. 26, pp.501-508). Chicago, IL: Encyclopedia Britannica.

蘇薌雨(1970)。成就動機。載於陳雪屏(主編)，雲五社會科學大辭典(第九冊，頁 1-2)。臺北市：臺灣商務。

(6)收集於書中之文章

Dodge, K. A. (1985). Facets of social interaction and assessment of social competence in children. In B. H. Schneider, K. H. Robin, & J. E. Leidingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 3-22). New York: Spring-Verlag.

黃堅厚(1978)。語義分析法。載於楊國樞、文崇一、吳聰賢和李亦園主編，社會及行為科學研究法(上冊，頁 721-740)。臺北市：東華。

(7)翻譯類書籍

Rowling, J. K. (2001)。哈利波特—阿茲卡班的逃犯(彭倩文譯)。臺北市：皇冠(原出版年 1999)。

2、期刊與雜誌類(應列出資料的順序:作者、年代、篇名、期刊(雜誌)名稱、卷期數、頁數)

(1)作者一人時

Bekerian, D. A.(1993). In search of the typical eyewitness. *American Psychologist*, 48, 574-576.

郭生玉(1995)。國中學生成敗歸因和學業冒險取向、學習失敗忍受力關係之研究。**教育心理學報**，28，59-76。

(2)作者多人時

Borman, W. C., Hanson, M. A., Oppler, S. H., Pulakos, E. D., & White, L. A. (1993). Role of early supervisory experience in supervisor performance. *Journal of Applied Psychology*, 78, 443-449.

王慶福、林幸台、張德崇(1996)。愛情關係發展與適應之評量工具編製。**測驗年刊**，43，227-239。

(3)正在印刷的文章

作者姓名(印刷中)：論文篇名。**期刊名稱**。

(4)雜誌文章

Posner, M. I. (1993). Seeing the mind. *Science*, 262, 673-674.

詹棟樑(1996)。學校與社區發展的結合。**教育研究**，51，7-9。

3、其他研究報告或論文

(1)教育資源訊息中心(ERIC)

Mead, J. V. (1992). Looking at old photographs: Investigating the teacher tales that novice teachers bring with them (Report No. NCRTL-RR-92-4). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED346 082)

(2)研討會發表的報告

Lanktree, C., & Briere, J. (1991, January). *Early data on the Trauma Symptom Checklist for Children (TSC-C)*. Paper presented at the meeting of the American Professional Society on the Abuse of Children, San Diego, CA.

毛國楠(1996，12月)。教師對四科學生問題情境的情緒反應、效能評估與因應策略的關係之探討。論文發表於教育心理學教學與研究國際研討會。臺北市：國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系。

(3)博士論文摘要微縮膠片的資料

Bower, D. L. (1993). Employee assistant programs supervisory referrals: Characteristics of referring and nonreferring supervisors. *Dissertation Abstracts International*, 54(1), 534B. (University Microfilms No. AAD93-15947)

(4)博士論文摘要的資料

Ross, D. F. (1990). Unconscious transference and mistaken identity: When a witness misidentifies a familiar but innocent person from a lineup (Doctoral dissertation, Cornell University, 1990). *Dissertation Abstracts International*, 49, Z5055.

(5)未出版的學位論文

Wilfley, D. E. (1989). Interpersonal analyses of bulimia: Normal weight and obese. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia.

陳美芳(1995)。學生因素與題目因素對國小高年級兒童乘除法應用問題解題影響之研究。臺北市：國立臺灣師範大學博士論文(未出版)。

4、網路資料

教師與教師團體之定位與合理協商、協議權工作小組(2002)。教師組織工會問題之研析。2004年12月29日，取自 <http://www.edu.tw/ed.ures/911126/910920-1.htm>

黃以敬(2004，2月23日)。從小學到大學，面臨新生荒。**自由時報**，2004年2月23日，取自 <http://www.libertytimes.com.tw/2004/new/beb/23/today-libe4.htm>

Malico, M. & Langon, D. (2003). *Piaget announced that all states are on track by submitting no child left behind accountability plans on time: Another important milestone reached in the implementation historic law*. Retrieved May 13, 2004, from <http://www.ed.gov/news/pressreleases/2003/02/02032003b.htm>

臺中教育大學學報論文撰寫體例－人文學門

96 學年度臺中教育大學學報第 3 次編審會議通過

一、本撰寫體例，係參酌文史哲學門之學術規範與行文體例所制定。撰稿者如選用本文史哲學門撰寫體例，除本體例所述及之內容外，其餘文章結構、版面配置、圖文格式，請以〈臺中教育大學學報論文撰寫體例〉為準。

二、文稿請用橫式(由左至右)寫作，並加新式標點符號：

「」引號用於平常引號；

『』雙引號用於引號內之引號；

《》用於書刊，如《國立臺中教育大學學報》

〈〉用於論文及篇名，如〈國立臺中教育大學學報論文撰寫體例〉。

唯在正文中，古籍書名與篇名連名時，可省略篇名篇名符號，如《淮南子·天文篇》。

三、引文：短引文可用印號直接引入正文；長引文可作獨立引文，不加引號，但每行起首均縮入三格。

四、注釋方式

文章內以阿拉伯數字(如 1, 102, 無需加括號)為註碼，置於標點符號後。註文則置於註碼當頁下方。

¹ 宋·司馬光：《資治通鑑》(南宋鄂州覆北宋刊龍爪本，約西元 12 世紀)，卷 2，頁 2 上。

² 明·郝敬：《尚書辨解》(臺北：藝文印書館，1969 年，百部叢書集成影印湖北叢書本)，卷 3，頁 2 上。

³ 王夢鷗：《禮記校證》(臺北：藝文印書館，1976 年 12 月)，頁 102。

⁴ 徐信義：〈張炎的词學批評〉，《幼獅學誌》第 14 期(1977 年 2 月)，頁 172-194。

⁵ 丁邦新：〈國內漢學研究的方向和問題〉，《中央日報》第 22 版(1988 年 4 月 2 日)。

⁶ 余英時：〈清代思想史的一個新解釋〉，《歷史與思想》(臺北：聯經出版事業公司，1976 年 9 月)，頁 121-156。

⁷ 孔仲溫：《類篇研究》(臺北：政治大學中國文學研究所博士論文，000 先生指導，1985 年)，頁 466。

⁸ Edwin O. James, *Prehistoric Religion: A Study in Prehistoric Archaeology*(史前宗教：史前考古學的研究)(London: Thames and Hudson, 1957), p.18.

⁹ E.G. Pulleyblank, "The Chinese and their Neighbors in Prehistoric and Early Historic Times,"(史前與早期歷史的中國人與其西鄰)in David N. Keightley, ed., *The Origins of Chinese Civilization* (Berkeley: University of California Press, 1983), pp460-463.

¹⁰Edwin O. James, *Prehistoric Religion : A Study in Prehistoric Archaeology* (史前宗教：史前考古學的研究) (Cambridge : Harvard University Ph. D. dissertation, 000 先生指導, 1957 年), p.18.

¹¹Edward L. Shanghnessy, "Historical Perspectives on the Introduction of Chariot into China," (車子傳入中國的歷史回顧) paper presented to the 5th Conference of the American Historical Association, New York, 1985.

再次徵引：

1.再次徵引時可用簡單方式處理，如：

同前註。

同前註，頁 3。

2.如果再次徵引的註，不接續，可用下列方式表示：

同註 8，頁 5。

五、書目：論文後請列引用書目，並請區分傳統文獻與近人論述。中、日文在前，西文在後，均請按作者姓名筆劃順序或字母次序排列。如：

傳統文獻

1.古籍原刻本：

宋·司馬光：《資治通鑑》（南宋鄂州覆北宋刊龍爪本，約西元 12 世紀）。

2.古籍影印本：

明·郝敬：《尚書辨解》（臺北：藝文印書館，1969 年，百部叢書集成影印湖北叢書本）。

近人論著

(一)引用專書：

王夢鷗：《禮記校證》（臺北：藝文印書館，1976 年 12 月）。

(二)引用論文：

1.期刊論文：

徐信義：〈張炎的詞學批評〉，《幼獅學誌》第 14 期（1977 年 2 月），頁 172-194。

2.論文集論文：

余英時：〈清代思想史的一個新解釋〉，《歷史與思想》（臺北：聯經出版事業公司，1976 年 9 月），頁 121-156。

3.學位論文：

孔仲溫：《類篇研究》（臺北：政治大學中國文學研究所博士論文，000 先生指導，1985 年），頁 466。

(三)引用報紙：

丁邦新：〈國內漢學研究的方向和問題〉，《中央日報》第 22 版（1988 年 4 月 2 日）。

外文部份

(一)引用專書：

Edwin O. James, *Prehistoric Religion: A Study in Prehistoric Archaeology*(史前宗教：史前考古學的研究) (London : Thames and Hudson, 1957)

(二)引用論文：

1.期刊論文：

Richard Rudolph, “The Minatory Crossbowman in Early Chinese Tombs,”(中國早期墓葬的強弩使用者) Archives of the Chinese Art Society of America, 19(1965), pp.8-15.

2.論文集論文：

E.G. Pulleyblank, “The Chinese and their Neighbors in Prehistoric and Early Historic Times,”(史前與早期歷史的中國人與其西鄰)in David N. Keightley, ed., *The Origins of Chinese Civilization* (Berkeley : University of California Press, 1983), pp460-463.

3.學位論文：

Edwin O. James, *Prehistoric Religion : A Study in Prehistoric Archaeology* (史前宗教：史前考古學的研究) (Cambridge : Harvard University Ph. D. dissertation , ooo 先生指導，1957 年)

4.學術討論會：

Edward L. Shanghnessy, “Historical Perspectives on the Introduction of Chariot into China,”(車子傳入中國的歷史回顧)paper presented to the 5th Conference of the American Historical Association, New York, 1985.