

清代論詞絕句論秦觀〈滿庭芳〉探析

Analysis of Qin Guan's "Man Ting Fang" Through the Perspective of Qing Dynasty Poems

周振興*
Cheng-Hsin Chou

(收件日期 100 年 6 月 14 日；接受日期 100 年 8 月 3 日)

摘 要

〈滿庭芳〉(山抹微雲)為秦觀名作，歷代詞話、筆記對〈滿庭芳〉評價數量可觀，前輩學人多已探討論述，然清代論詞絕句論及此詞者，則尚未有專文討論。本文即針對清人王敬之、譚瑩、宋翔鳳、江昱、華長卿、梁梅、沈初、高旭等八人九首詩為討論對象。文中探析之詩表述秦觀早歲有籌邊壯節，有其詞作知己，〈滿庭芳〉曾有後人改作等本事軼事。其次，詩中呈現秦詞具有天生好語、情景如畫等評價，並肯定詩詞間之轉化。最後從比較視野講求詞品之重要，分判詞人優劣，以及稱揚秦、柳淒絕詞風。本文探析清代詩人對秦觀〈滿庭芳〉之詞學意見，期望此整理能補充詞學批評之完整，提供詞學研究之助益。

關鍵詞：論詞絕句、秦觀、滿庭芳

* 中山大學中國文學研究所碩士生

Abstract

“Man Ting Fang” is a masterpiece composed by Qin Guan. Literary works have made remarks about this poem, and many scholars have done research on these literature. But, seldom research is done on poems discussing about poems from the Qing Dynasty. This research will focus on nine poems composed by eight poets, respectively Wang Jing-Tze (王敬之), Tan Yin (譚瑩)、Sung Hsiang-Fong (宋翔鳳)、Jiang Yu (江昱)、Hwa Chang-Ching (華長卿)、Liang Mei (梁梅)、Sheng Chu (沈初) and Kao Hsu (高旭). These poems first discussed about the biography and anecdotes of Qin Guan, then praised Qin Guan poetry for its picturesque features and delicate expressions, and gave recognition to Qin Guan’s conversions between poems and phrases. The research concludes by emphasizing the importance of character of poems, praising the dreary style of Qin Guan, and comparing advantages and disadvantages of different poets.

Key words: Poetry that Analyzed Poems, Qing Guan, Man Ting Fang.

壹、前言

約宋詞風格多樣，歷來分類不盡相同，今日分類精細，品目衆多，¹然傳統詞壇自張綖概分爲豪放與婉約二派後，²此二種成爲最易劃分詞風之分類，秦觀即爲婉約派傑出代表人物。陳廷焯《白雨齋詞話》云：「秦少游自是作手，近開美成，導其先路；遠祖溫、韋，取其神不襲其貌」，又云：「大抵北宋之詞，周、秦兩家，皆極頓挫沉鬱之妙，而少游託興尤深」，可謂推崇備至。³秦觀與黃庭堅、張耒、晁補之並稱爲「蘇門四學士」，而蘇軾於四學士中「最善少游」，⁴極爲稱讚秦觀。檢索清代論詞絕句，其中論及秦觀者，經筆者統計共有二十首，其中又以名作〈滿庭芳〉爲前人聚焦所在，如葉夢得《避暑錄話》云：「秦觀少游亦善爲樂府，語工而入律，知樂者謂之作家歌，元豐間盛行於淮楚……少游取以爲〈滿庭芳〉詞，而首言「山抹微雲，天黏衰草」，尤爲當時所傳。」⁵可見此詞於北宋時即已享譽詞林。

清代論詞絕句之優點在於：能於極爲精簡之篇幅中，以簡鍊集中之筆法探討詞人、詞作。相對於時而累牘長篇之詞話、筆記，精練短小之絕句形式，反而更能使讀者聚焦於詩作，於短時間內獲取更爲清楚深刻之詞學意見。

清代詞學發達，其論詞絕句所含之詞學見解，亦多有可觀之處，本文即嘗試探析清代論詞絕句對秦觀〈滿庭芳〉之觀點，與歷代詞話、筆記、評論所側重之要點是否一致；並觀察清人如何藉由量小質精之絕句形式，反映其獨到之詞學見解。

胡仔《苕溪漁隱叢話後集》引《藝苑雌黃》載：「程公闕守會稽，少游客焉，館之蓬萊閣。一日，席上有所悅，自爾眷眷，不能忘情，因賦長短句，所謂「多少蓬萊舊事，空回首、煙靄紛紛」也。」⁶此乃本詞創作緣由。秦觀〈滿庭芳〉詞云：

山抹微雲，天連衰草，畫角聲斷譙門。暫停征棹，聊共引離樽。多少蓬萊舊事，空回首、煙靄紛紛。斜陽外，寒鴉數點，流水遠孤村。銷魂，當此際，香囊暗解，羅帶輕分。謾贏得青樓，薄倖名存。此去何時見也？襟袖上、空惹啼痕。傷情處，高城望斷，燈火已黃昏。⁷

開端點明分別之時空背景，細細刻畫眼中所見，及耳中所聞。於一片迷離之環境中，詞人

1 詹安泰先生歸納爲真率明朗、高曠清雄、婉約清新、奇豔俊秀、典麗精工、豪邁奔放、騷雅清勁、密麗險澀等八類。詹安泰：〈宋詞風格流派略談〉，見彭國忠編：《宋詞二十講》（北京：華夏出版社，2009年），頁127-134。

2 明·張綖：《詩餘圖譜》，見續修四庫全書編纂委員會編：《續修四庫全書》（上海：上海古籍出版社，2002年），冊1735，頁473。

3 清·陳廷焯：《白雨齋詞話》，見唐圭璋編：《詞話叢編》（北京：中華書局，2005年），冊4，頁3785。

4 宋·葉夢得：《避暑錄話》，見王雲五主編：《叢書集成初編》（北京：中華書局，1985年），冊2，頁50。

5 同前註。

6 宋·胡仔：《苕溪漁隱叢話》，見《叢書集成初編》，冊11，頁661。

7 宋·秦觀：〈滿庭芳〉，徐培均箋注：《淮海居士長短句箋注》（上海：上海古籍出版社，2009年），頁51。

將與交好之歌妓告別，上片末化用隋煬帝詩「寒鴉千萬點，流水繞孤村」入詞，以景襯情之手法十分成功，達到情景交融之美感效果。下片描寫送別時之心境，並以杜牧〈遣懷〉詩「贏得青樓薄倖名」自傷自嘲，字裡行間充滿一事無成之感傷。篇末詞人設想伊人已然回歸城中，自己僅能於黃昏中遠眺滿城燈火，不復得見所戀伊人，迷離幽怨之情躍然紙上。

貳、本事、軼事

解析詩詞除細讀文本外，亦應重視「知人論世」於文學批評所提供之客觀事實，及其對詞人所產生之影響，始能「避免在成見之下，片面地「以意逆志」去理解《詩》，或者造成曲解詩人本來創作意圖的錯誤」。⁸秦觀有幸受知於蘇軾，蘇軾不僅與鮮于侁以「賢良方正」薦秦觀於朝，⁹亦極力推薦於公卿大夫間，如王安石〈回蘇子瞻簡〉即云：「公奇秦君，數口之不置」。¹⁰然秦觀卻不幸先後捲入洛、蜀黨爭及新、舊黨爭的漩渦之中，雖曾於宋哲宗元祐八年（1093）七月「由正字遷國史院編修，授左宣德郎」，¹¹而有短暫安樂時期，然終因黨爭而遭政敵攻擊，以致連番黜謫，最後貶至「南土四時盡熱，愁人日夜俱長」¹²之嶺南，元符三年（1100）卒於放還途中。

一、早歲壯節

秦觀文麗而思深，其詞光芒四射，然生平卻曲折坎坷。清代論述秦觀〈滿庭芳〉之論詞絕句中，有針對其身世、軼事發論者，王敬之〈讀秦太虛《淮海集》〉之一云：

應舉賢良對策年，儒生壯節早籌邊；可憐餘技成真賞，山抹微雲萬口傳。（頁186）¹³

王敬之字寬甫，江蘇高郵人，著有《三十六陂漁歌》。此詩刻意點出秦觀受蘇軾知遇，以「賢良方正」舉薦於朝，以及早年即有籌邊之壯節。《宋史·本傳》載秦觀：「少豪雋……強志盛氣，好大而見奇。讀兵家書，與己意合……元祐初，軾以賢良方正薦於朝。」¹⁴陳師道乃蘇門六君子之一，其於〈秦少游字序〉亦指出：「往吾少時，如杜牧之彊志盛氣，好大而見奇；讀兵家書，乃與意合，謂功譽可立致，而天下無難事。顧今二虜有可勝之勢，願效至計，以行天誅，回幽夏之故墟，弔唐晉之遺人，流聲無窮，為計不朽，豈不偉

8 張致苾：〈論孟子的「以意逆志」與「知人論世」說——中國早期的文學批評方法〉，《臺中商專學報·文史社會篇》第25-1卷，（1993年6月），頁14。

9 徐培鈞：《秦少游年譜長編》（北京：中華書局，2002年），冊下，頁329。

10 宋·王安石：《臨川集·回蘇子瞻簡》，見清高宗敕纂：《景印摘藻堂四庫全書薈要》（臺北：世界書局，1988年），冊377，頁44。

11 徐培鈞：《秦少游年譜長編》，冊下，頁508。

12 宋·秦觀：〈寧浦書事六首〉其三，徐培鈞箋注：《淮海集箋注》（上海：上海古籍出版社，1994年），冊上，頁486。

13 清·王敬之：〈讀秦太虛《淮海集》〉之一，王師偉勇編著：《清代論詞絕句初編》（臺北：里仁書局，2010年），頁186。本文所引論詞絕句均出自本書，爾後再次出現僅註明頁碼，不再另外加註。

14 元·脫脫等：《宋史·文苑傳》（北京：中華書局，1985年），冊37，頁13112-13113。

哉？」¹⁵秦觀雖以詞著名，然由上述二則記載，足見其早年原有立功邊疆之志向。其〈送少章弟赴仁和主簿〉即自云：「我宗本江南，爲將門列戟」，¹⁶指出家世乃以武功立業，文集中亦有〈將帥〉、〈奇兵〉、〈兵法〉、〈邊防〉諸策，¹⁷明人張綖即稱讚其策論：「灼見一代之利害，建事揆策，與賈誼、陸贄爭長」，¹⁸可見其確曾有「回幽夏之故墟，弔唐晉之遺人」之壯節。

王敬之評論秦觀，異於他人探析詞作優劣，乃強調其「策論」、「壯節」，反而視揚名天下之詞作爲「餘技」，此乃以傳統學而優則仕之觀點，惋惜少游未能施展政治抱負，與陳師道〈秦少游字序〉云：「見子功遂名成，奉身以還，王侯將相，高車大馬，祖行帳飲」¹⁹之期待頗爲相近。綜觀少游一生，青年應試兩度落第，²⁰中年獻策不爲朝廷所納，晚年更連遭貶謫，始終未能發揮政治長才，只能以清麗婉約之筆，寫其牢落徘徊之情。北宋文人多視詞爲詩餘、餘技，對詞之寫作，多以遊戲態度爲之。是故王敬之惋惜原本應爲餘技之歌詞，卻成爲萬人傳頌之「眞賞」。以餘技與眞賞對比，則「眞賞」一詞格外諷刺，而「可憐」二字，更充滿無限感慨與同情。此詩先述秦觀之抱負，次寫志向之幻滅，前後對比，益顯少游身世之悲。

二、詞作知己

秦觀爲北宋著名詞人，其詞廣受時人稱賞，清人針對秦觀軼事發論者，如譚瑩〈論詞絕句一百首〉之三十三云：

山抹微雲都下唱，獨憐知己在長沙；一代盛名公論協，掄揚翻出蔡京家。（頁208）

譚瑩字兆仁，號玉生，著有《樂志堂集》、《樂志堂詩續集》、《辛夷花館詞》等。《樂志堂詩集》中含有論詞絕句共一百七十六首，其中〈論詞絕句一百首〉廣論唐宋詞人。此詩先稱揚秦觀〈滿庭芳〉廣爲流行，傳唱京師，黃昇《花庵詞選》云：「秦少游自會稽入京，見東坡。坡曰：『久別當作文甚勝，都下盛唱公山抹微雲之詞。』」²¹胡仔《苕溪漁隱叢話後集》引《藝苑雌黃》亦載：「其詞極爲東坡所稱道，取其首句，呼之爲『山抹微雲君』。」²²其次譚瑩指出秦觀於長沙有一知己，據洪邁《夷堅志補·義倡傳》記載：「義倡者，長沙人也，不知其姓氏，家世倡籍，善謳，尤喜秦少游樂府，得一篇，輒手筆口詠不置……一別數年，少游竟死於藤……（倡）臨其喪。拊棺繞之三周。舉聲一慟而絕。左右驚救。已

15 宋·陳師道：《後山集·秦少游字序》，見《景印摘藻堂四庫全書薈要》，冊387，頁528。

16 宋·秦觀：〈送少章弟赴仁和主簿〉，《淮海集箋注》，冊上，頁143。

17 元祐三年（1088）秦觀應制科，進策論五十篇。見徐培鈞：《秦少游年譜長編》，冊下，頁366。

18 明·張綖：〈秦少游先生淮海集序〉，見《淮海集箋注》，冊下，頁1775。

19 宋·陳師道：《後山集·秦少游字序》，見《景印摘藻堂四庫全書薈要》，冊387，頁528。

20 元豐元年（1078）舉鄉貢，元豐五年（1082）應禮部試。徐培鈞：《秦少游年譜長編》，冊上，頁94、198。

21 宋·黃昇：《花庵詞選》，見清高宗敕纂：《景印文淵閣四庫全書》（臺北：臺灣商務印書館，1986年）冊1489，頁326。

22 宋·胡仔：《苕溪漁隱叢話》，見《叢書集成初編》，冊11，頁661。

死矣。」²³可知此知己即為《夷堅志補》所記載之義倡。譚瑩據筆記小說發論，開端二句稱讚秦觀之詞作魅力，足以流播四方，甚至使女子為之殉情。

歷來學者對秦詞評價褒貶互見，或云「以氣格為病」，²⁴或云「幾奪溫、韋之席，而亦未嘗無纖俚之語」，²⁵譚瑩則認為秦觀享有盛名，乃有公論，其中又以蔡條之揄揚特別值得重視。蔡條乃蔡京子，所著《鐵圍山叢談》載：

范內翰祖禹作《唐鑑》，名重天下，坐黨錮事久之。其幼子溫，字元實，與吾善……溫嘗預貴人家會。貴人有侍兒，善歌秦少游長短句，坐間略不顧溫；溫亦謹，不敢吐一語。及酒酣歡洽，侍兒者始問：「此郎何人耶？」溫遽起，叉手而對曰：「某乃「山抹微雲」女婿也。」聞者多絕倒。²⁶

從范溫不以秦觀姓名為稱謂，而僅以「山抹微雲」女婿自稱，可以想見當時〈滿庭芳〉傳唱之盛，清人鄧廷楨《雙硯齋詞話》亦云：「〈滿庭芳〉一曲，唱遍歌樓。」²⁷亦是特別強調〈滿庭芳〉流傳之廣。蔡條為蔡京子，蔡京為排除異己，特建元祐黨人碑，打擊司馬光等舊黨。秦觀乃蘇門四學士之一，自然亦歸入舊黨。由於政治立場不同，按常理而言，蔡條絕無可能拉抬秦觀聲價；甚或貶低其父之政敵，亦不足為奇。然蔡條竟能客觀記錄秦觀〈滿庭芳〉受人重視之程度，成為詞學史上一段佳話，其公正記錄之筆法，正是譚瑩著眼於此而特加論述之原因。

三、後人改作

秦觀〈滿庭芳〉詞藻精鍊優美，情思真摯動人，風靡天下，四處傳播。宋翔鳳〈論詞絕句二十首〉之八云：

寒鴉數點正斜陽，淮海當年獨斷腸；何意西湖湖水上，尊前重改滿庭芳。（頁 175）

宋翔鳳字虞庭，詞集著有《香草詞》、《洞簫詞》、《碧雲齋詞》三種，合稱《浮溪精舍詞》。宋翔鳳〈論詞絕句二十首〉中，針對秦觀發論者計有兩首，另一首（一鉤殘月夜迢迢）並非探討〈滿庭芳〉，故本文不加以論述。此詩首句化用〈滿庭芳〉中之名句「斜陽外，寒鴉數點，流水遶孤村」，其次說明秦觀此詞情感動人。細觀秦觀原詞，衰草之殘敗意象及畫角聲之淒厲，已然渲染離愁；繼之以斜陽、寒鴉構成蕭颯的氛圍，最後點出孤村乃眷戀不已之處所，故宋翔鳳認為秦觀離別時之時空場域，以及詞作所反映之詞境，二者

23 宋·洪邁：《夷堅志補·義倡傳》，見《筆記小說大觀》（臺北：新興書局，1975年），第八編，冊五，頁2417-2419。另，趙翼《陔餘叢考·蘇東坡秦少游才遇》亦載：「秦少游南遷至長沙，有妓生平酷愛秦學士詞，至是知其為少游，請於母，願托以終身。少游贈詞，所謂「郴江幸自繞郴山，為誰流下瀟湘去」者也。會時事嚴切，不敢偕往貶所。及少游卒於藤，喪還，將至長沙，妓前一夕得諸夢，即逆於途，祭畢，歸而自縊以殉。」見清·趙翼：《陔餘叢考》（石家莊：河北人民出版社，2003年），頁869。

24 宋·葉夢得：《避暑錄話》，見《叢書集成初編》，冊2，頁50。

25 清·陳廷焯：《白雨齋詞話》，見《詞話叢編》，冊4，頁3959。

26 宋·蔡條：《鐵圍山叢談》，見《筆記小說大觀》，第六編，冊2，頁664。

27 清·鄧廷楨：《雙硯齋詞話》，見《詞話叢編》，冊3，頁2529。

均足以令人黯然斷腸。

宋翔鳳更據宋人筆記記載之軼事，紀錄另一段詞壇韻事，吳曾《能改齋漫錄》載：

杭之西湖，有一倅閑唱少游〈滿庭芳〉，偶然誤舉一韻云：「畫角聲斷斜陽。」妓琴操在側云：「畫角聲斷譙門，非斜陽也。」倅因戲之曰：「爾可改韻否？」琴即改作陽字韻云：「山抹微雲，天連衰草，畫角聲斷斜陽。暫停征棹，聊共飲離觴。多少蓬萊舊侶，頻回首、煙靄茫茫。孤村裏，寒鴉萬點，流水遠低牆。魂傷，當此際，輕分羅帶，暗解香囊。漫贏得青樓薄倖名狂。此去何時見也，襟袖上空有餘香。傷心處，高城望斷，燈火已昏黃。」東坡聞而稱賞之。²⁸

琴操聰明且能填詞，旁人誤唱韻腳，經其提醒後，面對無理之要求，亦能立即改寫。雖為遊戲之作，卻能兼顧音韻與詞意，足以顯示其文采與機智，更以此獲得蘇軾稱賞。宋翔鳳注目於此，故將吳曾《能改齋漫錄》此段軼事寫入詩中。秦詞原為一片傷心淒涼，然經宋翔鳳之刻意安排，詩末呈現一股平和欣然之氣氛。「何意」即意想不到琴操能有此文采，隱然亦有稱許琴操之意。

本節所引論詞絕句，皆據史籍及筆記小說發論。部分筆記小說如洪邁《夷堅志補》所錄義倡傳之記載，事件真實情形雖仍存疑，然其史料之可信度，實不妨礙文學想像空間；且如蔡條《鐵圍山叢談》記載藝文故實、瑣聞軼事，吳曾《能改齋漫錄》，記載史事，辨證詩文典故等，皆具史傳文學以歷史事件為文學作品題材之特質，故筆記小說受清代詩人重視之程度並不亞於正史。其次，三首論詞絕句能簡要舉出詞人生平之特殊事件，並以詩筆強調，如王敬之以「可憐」突顯秦觀不受重用，宋翔鳳以「何意」之疑問句法，加強對琴操文才驚喜之意等，足使該事件如「標語」之深植人心。

參、詞作評價

歷代詞話、筆記多以詞作之評價為主要論述內容，如周必大〈跋米元章書秦少游詞〉云：「借眼前之景而含萬里不盡之情，因古人之法而得三昧自在之力，此詞此字所以傳世。」²⁹認為秦詞情景交融；李清照〈詞論〉則云：「秦（觀）即專主情致，而少故實，譬如貧家美女，雖極妍麗豐逸，而終乏富貴態。」³⁰對秦詞有譽有貶，清代論詞絕句論秦觀〈滿庭芳〉則盡為褒揚。論詞絕句亦屬詞學批評之一環，且有以前人詞話、筆記入詩者，使數種文學載體皆能相互呼應，於評價秦觀詞作之論詞絕句中，又以晁補之所云：「近世以來作者，皆不及秦少游，如「斜陽外，寒鴉數點，流水遶孤村」。雖不識字人，亦知是天生好言語」³¹最受清代論詞絕句詩人之注目，江昱、譚瑩、華長卿等皆有引用。

28 宋·吳曾：《能改齋漫錄》，見《詞話叢編》，冊1，頁138。

29 宋·周必大：〈跋米元章書秦少游詞〉，金啓華等編：《唐宋詞集序跋匯編》（臺北：臺灣商務印書館，1993年），頁44。

30 宋·李清照：〈詞論〉，王仲聞校註：《李清照集校註》（北京：人民文學出版社，1997年），頁195。

31 宋·魏慶之：《詩人玉屑》（臺北：世界書局，1971年），頁467。

一、天生好語

江昱，字賓谷，號松泉，與浙西詞派首領厲鶚、陳章等相友善，著有《梅鶴詞》、《集外詞》等多種。其〈論詞十八首〉之三云：

紅杏尚書豔齒牙，郎中更與助聲華；天生好語秦淮海，流水孤村數點鴉。（頁 120）

宋祁〈玉樓春〉詞有「紅杏枝頭春意鬧」句，張先〈天仙子〉亦有「雲破月來花弄影」句，二人皆因其佳句而獲致「紅杏枝頭春意鬧尚書」及「雲破月來花弄影郎中」之雅稱。³²朱彝尊《詞綜·發凡》云：「山抹微雲秦學士，露華倒影柳屯田……一句之工，形諸口號。」³³江昱亦著眼於詞人有以一句警策聞名於世者，指出秦觀之「天生好語」，乃為「流水孤村數點鴉」，此句即濃縮秦詞「斜陽外，寒鴉數點，流水遶孤村」而成，江昱十分稱賞，故他在「一句之工，形諸口號」之思維下，當有以「流水孤村數點鴉」此句為秦觀「口號」之企圖。

詞人能以「一語之工，傾倒一世」，³⁴固然值得欣喜，然亦可能以詞獲罪。王世貞《藝苑卮言》載：「宋仁宗時，老人星見，柳耆卿托內侍以〈醉蓬萊〉詞進。仁宗閱首句「漸亭皋葉下」，漸字意不懌。至「宸遊鳳輦何處」，與眞宗挽歌暗同，慘然久之。讀至「太液波翻」，忿然曰：「何不言太液波澄耶。」擲之地，罷不用。此詞之不遇者也。」³⁵宋代詞人不知凡幾，能流芳詞壇者，不過寥寥數十人，而能以「一語之工，傾倒一世」者，更顯稀少可貴，況亦有以詞得罪之真實情事。以此觀之，秦觀能以一語之工受清代詩人賞識，且清人又能以論詞絕句形式加以記載、流傳，斯為秦觀之幸。

同以「雖不識字人，亦知是天生好言語」觀點發論者，尚有華長卿。長卿原名長懋，字枚宗，工詩，著有詩文鈔、詞鈔等十餘種。其〈論詞絕句〉之十六開端亦云：「殘陽鴉點水邊村，目不知丁亦斷魂」。（頁 232）離別之際，回首只見斜陽、寒鴉，何況念及即將離開伊人所在之村莊，多情之人如何承受？詞句真實反映內心一往情深之悲傷，故華長卿認為即使目不知丁之人，讀後亦為之斷魂。

江、華二氏各引一句晁補之語，若分別而論，則「目不知丁」乃淺顯明白，卻具高度文學感染力，故云「目不知丁亦斷魂」；「天生好語」則有 1. 自然不雕琢 2. 天才而非人力所能及，此二層含意。「自然不雕琢」乃因此韻不假雕琢，全為景色之陳列，並無晦澀難明之處，且詞人又能運其才思，將尋常景色之「斜陽」、「寒鴉」、「流水」、「孤村」，組合成一優美之詞境，故云自然不雕琢。「天才而非人力所能及」則側重於其他詞人對秦觀之稱賞，自晁補之盛讚此詞，歷代評論莫不備極推崇，賀貽孫《詩筏》稱此韻「此乃點化之

32 宋·胡仔《苕溪漁隱叢話》引《遜齋閑覽》：「張子野郎中，以樂章擅名一時，宋子京尚書奇其才，先往見之，遣將命者，謂曰：「尚書欲見雲破月來花弄影郎中」，子野屏後呼曰：「得非紅杏枝頭春意鬧尚書耶？」遂出，置酒盡歡。」宋·胡仔：《苕溪漁隱叢話》，見《叢書集成初編》，冊 4，頁 248。

33 清·朱彝尊：《詞綜·發凡》（臺北：中華書局，1970 年），冊 1，頁 6。

34 清·陳廷焯：《白雨齋詞話》，見《詞話叢編》，冊 4，頁 3928。

35 明·王世貞：《藝苑卮言》，見《詞話叢編》，冊 1，頁 392。

神」，³⁶俞陛雲《唐五代兩宋詞選釋》亦評為「傳神綿渺」，³⁷故筆者認為合觀諸家評語，實有天才而非人力所能及之意。江、華二氏引之為詩，有其深意，並非泛論。

二、轉化圓融

秦觀〈滿庭芳〉名句「斜陽外，寒鴉數點，流水遶孤村」，向來頗受推崇，譚瑩更關注於秦觀實乃改寫前人詩句，其〈論詞絕句一百首〉之三十二云：

天生好語阿麼同，不礙詩詞句各工；流下瀟湘常語耳，萬身奚贖過推崇。（頁 208）

譚瑩亦引晁補之「天生好語」之評價，評論此名句，然異於江、華二人處，乃是譚瑩據葉夢得《避暑錄話》，指出秦詞化用隋煬帝詩「寒鴉千萬點，流水繞孤村」，³⁸阿麼乃隋煬帝小名。³⁹三、四句乃是評點〈踏莎行〉，故本文茲不論述。秦觀之化用，僅因詞譜字數之規範而減省一字，詩詞之間，若僅就字面觀之，可謂極其相似，故譚瑩指出詩詞均典雅精工。其次肯定秦觀之化用，實屬成功之嘗試。歷代詞話及評論亦多持肯定態度，如明人王世貞《藝苑卮言》云：「『寒鴉千萬點，流水遶孤村。』隋煬詩也；『寒鴉數點，流水遶孤村。』少游詞也。語雖蹈襲，然入詞尤是當家。」⁴⁰清人賀貽孫《詩筏》更是直言：

余謂此語在隋煬帝詩中，只屬平常，入少游詞特為妙絕。蓋少游之妙，在「斜陽外」三字，見聞空幻。又「寒鴉」、「流水」，煬帝以五言劃為兩景，少游用長短句錯落，與「斜陽外」三景合為一景，遂如一幅佳圖。此乃點化之神。必如此，乃可用古語耳。⁴¹

賀貽孫認為隋煬帝之詩，將寒鴉及流水原可融合為一之景，一分為二，藝術效果不彰，不及秦觀將三景結合，巧妙點化，使詞作意象圓融具現，營構美景如畫之效，是以王、賀二人與譚瑩皆肯定秦觀點化入神。⁴²

以前人之詩入詞，近似黃庭堅奪胎換骨之「奪胎」法，反對黃庭堅者如金人王若虛《滄南詩話》卷三所云：「特剽竊之點者耳」，⁴³清人馮班《鈍吟雜錄》亦認為此舉乃是「向

36 清·賀貽孫：《詩筏》，郭紹虞編選：《清詩話續編》（上海：上海古籍出版社，1999年），冊上，頁177。

37 俞陛雲：《唐五代兩宋詞選釋》（臺北：文史哲出版社，1988年），頁241。

38 宋·葉夢得《避暑錄話》云：「『寒鴉千萬點，流水繞孤村』，本隋煬帝詩也，少游取以為〈滿庭芳〉詞，而首言『山抹微雲，天粘衰草』，尤為當時所傳。」宋·葉夢得：《避暑錄話》，見《叢書集成初編》，冊2，頁50。

39 《隋書·煬帝紀上》載：「煬皇帝諱廣，一名英，小字阿麼，高祖第二子也。」唐·魏徵等：《隋書》（北京：中華書局，1987年），冊1，頁59。

40 明·王世貞《藝苑卮言》，見《詞話叢編》，冊1，頁387。

41 清·賀貽孫：《詩筏》，見《清詩話續編》，冊上，頁177。

42 秦觀對詩詞之轉化，尚有多處，姑舉二例：〈臨江仙〉直接引用錢起〈省試湘靈鼓瑟〉：「曲終人不見，江上數峰青」句；〈風流子〉「算天長地久，有時有盡；奈何綿綿、此恨難休」化用白居易〈長恨歌〉：「天長地久有時盡，此恨綿綿無絕期」。見徐培均箋注：《淮海居士長短句箋注》，頁30、179-180。

43 金·王若虛：《滄南詩話》，見《叢書集成初編》，冊2573，卷3，頁17。

古人集中作賊耳」。⁴⁴譚瑩則肯定秦觀此法。詩、詞固有其體裁之差異，然秦觀卻能成功將詩詞圓融轉化，雖取前人之詩，卻能渾化而覺詞乃自詞人肺腑中流出，故能獲致古今一致之贊同。

上述三首清代論詞絕句，雖不約而同著眼於〈滿庭芳〉之「天生好語」，然著重點仍各有不同：江昱先引「紅杏枝頭春意鬧尙書」及「雲破月來花弄影郎中」，對照論述秦詞之「天生好語」，能以「一語之工，傾倒一世」，故江昱實為強調警策之深入人心。華長卿則大力抬高秦詞地位，認為並稱「秦黃」之黃庭堅，實非其對手，故華詩著重於詞人優劣之評判。⁴⁵譚瑩與王世貞、賀貽孫等人意見一致，認同詩詞間之轉化，認為若能妥善運用，即使襲用前人詩句，亦能青出於藍，成為膾炙人口之作。

三、情景如畫

對秦觀及其詞作之評價，除稱揚「斜陽外，寒鴉數點，流水遶孤村」為天生好語外，尚有稱賞〈滿庭芳〉抒情寫景之成功者，梁梅〈論詞絕句一百六十首〉論秦觀云：

流水棲鴉野望時，景中情與畫中詩；斜陽欲暮甯無別，未許深文遽詆譏。（頁 201）

三、四句乃為〈踏莎行〉申辯，故本文亦不論述。梁梅對秦觀之評論，除此論詞絕句外，詩前亦有序云：「微雲衰草之闌，儘女婿之傳誇……人目情癡，天生語好」，（頁 199）與前文所引蔡條《鐵圍山叢談》之記載一致，於秦詞之中，同以獨為稱揚此闌〈滿庭芳〉。其論詞絕句更進一步剖明〈滿庭芳〉之傑出，乃因「流水棲鴉野望時」成功使情景交融，收到如詩如畫之效。《文心雕龍·物色》云：「詩人感物，聯類不窮。流連萬象之際，沈吟視聽之區；寫氣圖貌，既隨物以宛轉；屬采附聲，亦與心而徘徊。」⁴⁶《文心雕龍》說明景物感動人心，力量巨大。童慶炳先生於〈情感的二度審美轉換〉云：「未經對象化的「情」，只是存留在詩人心中的一種衝動，因其未經「景」的呈現而無法讓人把握，這就是所謂「情無景不生」。」⁴⁷亦即情、景須巧妙結合，始能深刻動人。

情、景相互鑄鑄，使平面詞作具現立體之美感畫面，此乃情景交融之妙。⁴⁸對照〈滿庭芳〉一詞，常人與所歡分別，原已有淒楚寂寞之感，何況更面對衰草、斜陽、寒鴉、孤村等一連串衰敗之景物，自然使內心愁緒益加無法扼止。然秦觀並不直抒胸臆，乃將無限情思寓於景物之中，將情感具像化，使讀者由詞人刻意安排之景物，引起悲苦之愁緒，領略

44 清·馮班：《鈍吟雜錄》，見《叢書集成初編》，冊 223，卷 4，頁 50。

45 華長卿比較秦、黃二人優劣之論述，詳見第四節「詞人比較」。

46 梁·劉勰著，王更生注釋：《文心雕龍讀本》（臺北：文史哲出版社，2004 年），冊下，頁 302。

47 童慶炳：〈情感的二度審美轉換〉，《中國古代心理詩學與美學》（臺北：萬卷樓圖書公司，1994 年），頁 61。

48 王可平論述情景交融對文藝之影響亦云：「文學家……有目的地選取自然景物之象，運用情思透過其外在形態體察內在的風神韻致……化景物為情思，使客觀景物不限於形似，而變成融合著人的情感和認識的「心象」，使主客體之間達到一種審美契合，再現出來的第二自然達到更高一級的真實，呈現出美的意境。」王可平：〈情景交融對文藝的影響〉，《中國文化月刊》第 147 期（1992 年 1 月），頁 113。

49 楊海明先生解釋此種觸景生情之心理活動與創作過程時云：「原先處於潛伏狀態的某種感情，因著

其內心深沈之傷痛。沈雄《古今詞話·詞品》云：「善述情者，多寓諸景，梨花榆火，金井玉鉤，一經染翰，使人百思。哀樂移神，不在歌慟也」⁵⁰以此觀之，秦觀真可謂「善述情者」，故梁梅、賀貽孫等人稱讚本詞情景如畫，陳廷焯《詞則·大雅集》更評本詞：「詩情畫景，情詞雙絕」⁵¹，此評實屬確論。

肆、詞人比較

秦觀為北宋重要詞人之一，詞風清麗委婉，乃是婉約派傑出代表人物，歷代詞家多將秦觀與柳永、黃庭堅、周邦彥等相比，期使透過客觀之評價，確立詞人於詞學史上之地位，並引領讀者領悟、欣賞真正優秀之作品。葉夢得《避暑錄話》云：「蘇子瞻於四學士中最善少游，故他文未嘗不極口稱善，豈特樂府？然猶以氣格為病，故嘗戲云：「山抹微雲秦學士，露花倒影柳屯田」。露花倒影，柳永〈破陣子〉語也。」⁵²清代論詞絕句採納此意見，而將秦觀與柳永對比之詩人有沈初及高旭。

一、詞品優劣

沈初，字景初，號雲椒，又號萃岩。曾任四庫全書館、三通館、實錄館副總裁，著有《西清筆記》、《蘭韻堂集》。其〈編舊詞存稿作論詞絕句十八首〉之六云：

山抹微雲秦學士，露花倒影柳屯田；就中氣韻差分別，始信文章品最先。（頁135）

清代詞壇重視詞品之論述，沈初同意「以氣格為病」之看法，故其詩起首據《避暑錄話》舉出蘇軾對秦觀、柳永二人之戲稱。他亦認為若要評判二人優劣，須由詞作所反映之氣韻，亦即須以文章之品格為優先考量，故云「就中氣韻差分別」，可見沈初認為二人詞作之「氣韻」，仍然存在差異。末云「始信文章品最先」，易言之，沈初於秦、柳之間，隱含有尊秦貶柳的評判在。此種尊秦貶柳之情況，可由清代詞話對二人評論得窺一二。王士禛《分甘餘話》云：「正調至秦少游、李易安為極致，若柳耆卿則靡矣。」⁵³此乃清代詞壇之普遍意見。⁵⁴清代詞家普遍認為秦觀乃是「正宗」、「正調」，相較之下，柳永則被視為「靡」、「濫」，二家之地位，高下立判。今人黃雅莉比較二人詞作即云：「柳永是「忍把浮名，換了淺斟低唱」，從「豔情」之中追求解脫……秦觀則是「將身世之感，打併入豔情」——在婉約的詞境和豔詞的軀殼之中，傾注了有關於政治境遇、有關於身世遭逢的人生感

外界景物的觸媒作用而被「外化」和「物化」成了具體形象的意境。」楊海明：《唐宋词美學》（鎮江：江蘇大學出版社，2010年），頁179。

50 清·沈雄：《古今詞話·詞品》，見《詞話叢編》，冊1，頁849。

51 清·陳廷焯：《詞則·大雅集》（上海：上海古籍出版社，1984年），頁59。

52 宋·葉夢得：《避暑錄話》，見《叢書集成初編》，冊2，頁50。

53 清·王士禛：《分甘餘話》，見《景印文淵閣四庫全書》，冊870，頁558。

54 持相似意見者眾多，略舉二例。清·郭麐《靈芬館詞話》卷一云：「施朱傅粉，學步習容，如宮女題紅，含情幽豔，秦、周、賀、晁諸人是也；柳七則靡曼近俗矣。」見《詞話叢編》，冊2，頁1503。清·謝章铤《賭棋山莊詞話》卷十二云：「歐陽、晏、秦，北宋之正宗也。柳耆卿失之濫，黃魯直失之儻。」見《詞話叢編》，冊4，頁3470。

觸。」⁵⁵此乃二人詞作相異之處。

此種完全傾向秦觀之現象，可上溯至宋人詞話，足見柳永自宋迄清之評價始終不高。吳曾《能改齋漫錄》載：「仁宗留意儒雅，務本理道，深斥浮艷虛薄之文。初，進士柳三變，好為淫冶謳歌之曲，傳播四方。嘗有鶴沖天詞云：「忍把浮名，換了淺斟低唱。」及臨軒放榜，特落之曰：「且去淺斟低唱，何要浮名。」景祐元年方及第。後改名永，方得磨勘轉官。」⁵⁶張舜民《畫墁錄》亦記載：「柳三變既以詞忤仁宗，吏部不敢改官，三變不能堪，詣政府。晏公曰：「賢俊作曲子麼？」三變曰：「只如相公亦作曲子。」公曰：「殊雖作曲子，不曾道：針線慵拈伴伊坐。」柳遂退。」⁵⁷由此可見柳永早以「好為淫冶謳歌之曲」著名於世，故於潦倒落魄之際，仍不免受晏殊輕視。逮及清代，依舊普遍認為秦詞較為清麗婉約，而柳詞則多有靡濫近俗之作，亦即若僅以二人詞作相較，秦詞之詞品稍高於柳詞，⁵⁸是以沈初於此強調詞品之重要。

平心而論，柳永能寫山川草木之景，抒羈旅行役之情，形容曲盡，婉轉動人，是其佳處；然詞作亦多有「閨門淫媒之語」⁵⁹，如〈尉遲杯〉：「綢繆鳳枕鴛被。深深處、瓊枝玉樹相倚。困極歡餘，芙蓉帳暖，別是惱人情味。」、〈菊花新〉：「欲掩香幃論繾綣。先斂雙蛾愁夜短。催促少年郎，先去睡、鴛衾圖暖。須臾放了殘針線。脫羅裳、恣情無限。留取帳前燈，時時待、看伊嬌面。」⁶⁰等皆述巫山雲雨之事，淺俗卑下。其取材立意原已不甚高明，復以白描直書露骨情事，故此類詞作，始終招致歷代之批評。秦觀雖亦有脂粉嫵媚之詞如〈河傳〉：「丁香笑吐嬌無限。語軟聲低，道我何曾慣。」然其能點到為止，僅對昔日之情略作提醒，隨即轉入當下感慨，其結語云：「雲雨未諧，早被東風吹散。瘦殺人、天不管。」⁶¹以刻畫別後景況取代柳詞白描閨房場景，足見二家詞品之高下。

二、才思淒絕

不同於沈初以比較之視角觀察秦、柳，講究詞品，高旭則採取合觀之方式發論。高旭，字天梅，號劍公，著有《天梅遺集》。其〈論詞絕句三十首〉之十三云：

流水寒鴉秦學士，霜風殘照柳屯田；兩家才思真淒絕，合是空山叫杜鵑。（頁266）

高旭與沈初、江昱等人採用相同手法，以詞作名句稱呼詞人。「流水寒鴉」乃秦觀名

55 黃雅莉：〈秦觀詞情韻兼勝的藝術特色〉，《鵝湖月刊》第26卷第8期，（2001年2月），頁37。

56 宋·吳曾：《能改齋漫錄》，見《詞話叢編》，冊1，頁135。

57 宋·張舜民：《畫墁錄》，見朱易安等編：《全宋筆記》（鄭州：大象出版社，2006年），第二編，冊1，頁218。

58 清人亦有認為秦、柳詞作皆不可取者，江順詒《詞學集成》卷五引〈陶篁村自序〉云：「嘗惜秦、黃、周、柳之才，徒以綺語柔情，競誇艷冶，從而效之者加厲焉。遂使鄭衛之音，汜濫於六七百年，而雅奏幾乎絕矣。」見《詞話叢編》，冊4，頁3270。然此論僅針對諸家缺點發論，並未通盤檢視，立論稍欠公允。

59 宋·胡仔：《苕溪漁隱叢話》，見《叢書集成初編》，冊11，頁661。

60 宋·柳永：〈尉遲杯〉、〈菊花新〉，見薛瑞生校註：《樂章集校註》（北京：中華書局，1997年），頁64、162。

61 徐培均箋注：《淮海居士長短句箋注》，頁109。

句，前文已有論說，茲不贅述；「霜風殘照」乃柳永〈八聲甘州〉詞句，詞云：「漸霜風淒緊，關河冷落，殘照當樓。」⁶²沈祥龍《論詞隨筆》云：「誦耆卿「漸霜風淒緊，關河冷落，殘照當樓」句，自覺神魂欲斷。」⁶³可見其詞情之感人肺腑。高旭不採比較方式，乃是指出二人有「才思淒絕」之共同特點。⁶⁴此特色廣獲清代詞家一致肯定，如秦觀另一名句「可堪孤館閉春寒，杜鵑聲裡斜陽暮」，向來受詞家稱許，徐鉉《詞苑叢談》云：「秦少游〈踏莎行〉……東坡絕愛尾二句，余謂不如「杜鵑聲裡斜陽暮」，尤堪腸斷。」⁶⁵黃蘇《蓼園詞選》亦云：「語意淒切，亦自蘊藉，玩味不盡。」⁶⁶二家皆嘆賞秦詞淒絕動人。而讚嘆柳詞具有淒絕動人之特色者，如鄭文焯《大鶴山人詞話》云：「耆卿……令人讀之歌哭出地，如怨如慕，可興可觀。」⁶⁷又云：「周、柳詞高健處，惟在寫景，而景中人自有無限淒異之致。」⁶⁸由此四則詞話可發現秦、柳二人詞作風格，皆有「淒絕」此一共同特點，讀之足以令人腸斷，高旭亦由此發論，故云：「兩家才思真淒絕」。

今人黃淑貞析論秦詞悲情因緣之成因有二，一為窈眇幽微，敏銳善感的生命情調；一為羈旅遠宦，去國懷鄉的苦難經驗。⁶⁹秦觀心思細膩，易受外在打擊，如於元豐元年應舉不第，歸後即作〈掩關銘〉，⁷⁰可見其心靈之柔弱；後期連遭貶謫之餘，對人生益加絕望，甚至自作挽詩，其詞風乃由淒婉轉為淒厲。此詩結語寫杜鵑，乃注目於二人皆長於描寫羈旅窮愁，而杜鵑啼聲彷彿「不如歸去」，宦遊貶謫之人，心緒已極為蕭索，何況若聞杜鵑聲啼，必更難以為懷。是故高旭寫作策略乃先由二人名句，點出秦、柳所共具之淒絕特色；復由杜鵑啼聲之哀怨，比擬詞作風格，剖明二人皆擅長離別題材，讀之令人有「不如歸去」之感，論述層次分明，一針見血。

由沈、高二氏之詩，亦可發現因觀察角度不同所引起之現象，即雖皆為評論秦、柳之詞，然詞人優劣乃相對而非絕對。沈初由詞品高下發論，故柳詞地位較為低下；高旭則肯定秦、柳詞作之淒絕動人，故視二人皆屬一代大家。視野之不同，足以影響論證結果，故欲獲致詞人正確之詞史地位，觀察應全面而客觀。

三、詞人甲乙

清代論詞絕句除將秦觀與柳永對比外，亦有以黃庭堅與秦觀相提並論者，華長卿〈論

62 宋·柳永：〈八聲甘州〉，見薛瑞生校註：《樂章集校註》（北京：中華書局，1997年），頁194。

63 清·沈祥龍：《論詞隨筆》，見《詞話叢編》，冊5，頁4055。

64 除風格上有共同之特點外，秦、柳之作在寫景上也有共同之處，明·王世貞《藝苑卮言》云：「『今宵酒醒何處，楊柳岸，曉風殘月。』與秦少游『酒醒處，殘陽亂鴉』，同一景事，而柳尤勝。」見《詞話叢編》，冊1，頁387。

65 清·徐鉉：《詞苑叢談》，見朱崇才編：《詞話叢編續編》（北京：人民文學出版社，2010年）冊1，頁298。

66 清·黃蘇：《蓼園詞選》，見《詞話叢編》，冊4，頁3048。

67 清·鄭文焯：《大鶴山人詞話》，見《詞話叢編》，冊5，頁4342。

68 同前註，頁4348。

69 黃淑貞：〈「醉臥古藤陰下，了不知南北」——論秦觀詞的悲愴情調〉，《中國語文月刊》第526期，（2001年4月），頁37-40。

70 徐培鈞：《秦少游年譜長編》，冊上，頁98。

詞絕句〉之十六云：

殘陽鴉點水邊村，目不知丁亦斷魂；黃九那如秦七好，休將學士抹微雲。(頁 232)

黃九、秦七即黃庭堅與秦觀之家族排行，華長卿認為蘇門四學士中，往往相提並論之秦、黃二人，事實上應以秦詞較佳，原因即為本文第三節引晁補之所云：「如「斜陽外，寒鴉數點，流水遶孤村」。雖不識字人，亦知是天生好言語。」故華氏云：「殘陽鴉點水邊村，目不知丁亦斷魂」，極力稱許秦觀，而無法接受秦、黃詞名並列。末句反用蘇軾戲稱秦觀為「山抹微雲秦學士」，而言「休將學士抹微雲」，意即若以秦、黃二人相提並論，將使秦觀蒙受不平等待遇，如同蘇軾微以〈滿庭芳〉詞句柔弱為病，將再次貶低秦觀詞學地位。同持秦優黃劣意見者，如張綆跋《淮海詞》曰：「陳後山云：『今之詞手，惟有秦七、黃九。』……然詞尚豐潤，山谷特瘦健，似非秦比。」⁷¹彭孫遹《金粟詞話》亦云：「詞家每以秦七、黃九並稱，其實黃不及秦遠甚……雖齊名一時，而優劣自不可掩。」⁷²二人分別以「詞尚豐潤」之角度，以及歷史淘汰論認為黃不如秦，由二人之說亦可證明華長卿立論有據，並非以一己之私評斷優劣。⁷³

以詞作呈現效果及詞體正統美感相較而言，黃詞呈現手法乃是一直視無礙之「清晰感」，秦詞則擅長營造縹緲迷離之「朦朧美」⁷⁴，故黃詞缺乏要眇宜修之含蓄美；其次，黃詞好用典，多議論，於詞中寓以詩人之句法，風格峭拔剛健，故不若秦詞清幽豔婉之正統詞體美感。⁷⁵職是之故，歷代詞論多視秦詞優於黃詞，而批駁陳師道將二人並列，華詩之作亦由於此。

此節論述詞人之比較，與第一節「詞品優劣」相異之處在於：詞品優劣乃比較秦、柳之詞品，此節則相較秦、黃詞藝，比較之對象及著重點均不相同。其次，詞品並非詞藝之一環，故不能以之衡量詞藝。如柳永雖有詞品污下之譏，然其自有不可忽視之詞學地位。且本節對秦、黃之評論乃聚焦於詞藝，非關詞品，然實則秦、黃亦有淫詞豔語之譏，⁷⁶唯清人論詞絕句未注目於此耳，故筆者分別論述，期使二節析論之旨不致相混。

71 明·張綆：〈淮海詞跋〉，見《唐宋詞集序跋匯編》，頁 45。

72 清·彭孫遹：《金粟詞話》，見《詞話叢編》，冊 1，頁 722。

73 房日晰〈秦觀黃庭堅詞的異同與歷史地位〉亦云：「詞宜要眇宜修，情韻兼勝，黃卻以詩筆填詞，與詞體的特殊要求不無悖謬，這一點，則直接影響了黃庭堅未能在詞史上有如秦觀之地位與影響。」房日晰：〈秦觀黃庭堅詞的異同與歷史地位〉，《宋詞比較研究》（合肥：安徽大學出版社，2009 年），頁 52。

74 宋純：《秦觀、黃庭堅詞比較研究》（長沙：湖南師範大學中文研究所碩士論文，2007 年），頁 44。

75 宋純分析秦觀、黃庭堅詞云：「秦詞寫心，專主情致，哀婉清麗，語言淡雅，造境迷濛；黃詞逞才、重意，清倔峻峭，語言粗豪，造境開闊。秦詞意象輕靈細巧中蒙上了一層淒迷感傷，黃詞意象大氣粗豪中透著倔強的風姿。秦詞講究借景抒情，黃詞卻選擇了直抒胸臆。」簡要論述二人差異，可參看。同前註，頁 54。

76 江順詒《詞學集成》批評：「淫詞豔語，有害於人心風俗不少，未始非秦七、黃九階之厲。」見清·江順詒：《詞學集成》，《詞話叢編》，冊 4，卷 5，頁 3274。

伍、結語

中國傳統文學觀多奉「詩」為正宗，卻視詞為「餘技」、「空中語」⁷⁷，清代詩人以絕句此一向來較受文人重視之體裁，承載詞論批評之功能，使詞學批評之廣度加大，亦提升詞體地位，此乃論詞詩人之功。

綜觀前文，可發現論詞絕句與歷代詞話、筆記、評論所側重之要點相當一致，甚而直接化用詞話、筆記成為詩句，如王敬之以《宋史》記載之資料入詩，申論重點乃在秦觀志向；譚瑩化用筆記小說《夷堅志補》為詩，甚至取秦觀政敵蔡京之子蔡絛《鐵圍山叢談》之記載，證明文學超越政治；宋翔鳳據《能改齋漫錄》故事寫成，詩中軼事之寫作手法與清人葉申薌《本事詞》如出一轍。其次，譚瑩肯定秦觀化用前人詩句入詞，認為應以詞作藝術效果為評價，而不應僅因化用而全盤否定；另外如晁無咎「天生好言語」之評，雖然亦為肯定秦詞，然略嫌空泛，未能明確指出秦詞佳處，梁梅則能剖明秦詞有情景交融、如詩如畫之美，發前人之所未發，此皆清人論詞絕句於詞學批評之獨特貢獻。

然清代論詞絕句與歷代詞話、筆記於探討秦觀其人、其詞有一顯著差別：即詞話、筆記能不拘於篇幅，完整交代事件本末，務必力求詳盡；論詞絕句因形式所拘，僅能以二十八字概括描寫，局部性點出所欲表達之要點。如譚瑩〈論詞絕句一百首〉之三十二首句云：「天生好語阿麼同」⁷⁸，僅僅七字，如僅從字句上探索，雖能獲得秦觀有「天生好語」評價之資訊，卻無法完整瞭解此批評之來龍去脈；同樣探討「天生好語」，賀貽孫《詩筏》卻以九十字論述，能詳細申論秦觀與隋煬帝之差異，評判出高下。同樣之情形，亦可由秦、柳二人之比較獲得證實，沈初論詞絕句只能標題式指出柳永詞品不高，卻無法達到吳曾《能改齋漫錄》、張舜民《畫墁錄》等足以使讀者獲致完整資訊之效，此即二者最大之差異。論詞絕句以小見大，簡明扼要；詞話、筆記蒐羅宏富，詳盡本末，是以二者實各有所長，未能偏廢，今日詞學研究者，更應完整掌握、統合各種資料，期使研究更加詳盡清晰。

參考文獻

一、傳統文獻

- 宋·吳曾：《能改齋漫錄》，收入唐圭璋編：《詞話叢編》（北京：中華書局，2005年）。
 明·王世貞：《藝苑卮言》，收入唐圭璋編：《詞話叢編》（北京：中華書局，2005年）。
 清·江順詒《詞學集成》，收入唐圭璋編：《詞話叢編》（北京：中華書局，2005年）。
 清·沈祥龍：《論詞隨筆》，收入唐圭璋編：《詞話叢編》（北京：中華書局，2005年）。
 清·沈雄：《古今詞話》，收入唐圭璋編：《詞話叢編》（北京：中華書局，2005年）。

77 宋·釋惠洪：《冷齋夜話》，見《叢書集成初編》，冊2549，卷10，頁46。

78 宋·葉夢得《避暑錄話》云：「寒鴉千萬點，流水繞孤村」，本隋煬帝詩也，少游取以為《滿庭芳》詞，而首言「山抹微雲，天粘衰草」，尤為當時所傳。」宋·葉夢得：《避暑錄話》，見《叢書集成初編》，冊2，頁50。

- 清·陳廷焯：《白雨齋詞話》，收入唐圭璋編：《詞話叢編》（北京：中華書局，2005年）。
- 清·郭麐：《靈芬館詞話》，收入唐圭璋編：《詞話叢編》（北京：中華書局，2005年）。
- 清·黃蘇：《蓼園詞選》，收入唐圭璋編：《詞話叢編》（北京：中華書局，2005年）。
- 清·彭孫遹：《金粟詞話》，收入唐圭璋編：《詞話叢編》（北京：中華書局，2005年）。
- 清·鄧廷楨：《雙硯齋詞話》，收入唐圭璋編：《詞話叢編》（北京：中華書局，2005年）。
- 清·鄭文焯：《大鶴山人詞話》，收入唐圭璋編：《詞話叢編》（北京：中華書局，2005年）。
- 清·謝章铤：《賭棋山莊詞話》，收入唐圭璋編：《詞話叢編》（北京：中華書局，2005年）。
- 清·徐鉉：《詞苑叢談》，收入朱崇才編：《詞話叢編續編》（北京：人民文學出版社，2010年）。
- 宋·胡仔：《苕溪漁隱叢話》，收入《叢書集成初編》（北京：中華書局，1985年）。
- 宋·葉夢得：《避暑錄話》，收入《叢書集成初編》（北京：中華書局，1985年）。
- 宋·釋惠洪：《冷齋夜話》，收入《叢書集成初編》（北京：中華書局，1985年）。
- 金·王若虛：《滹南詩話》，收入《叢書集成初編》（北京：中華書局，1985年）。
- 清·馮班：《鈍吟雜錄》，收入《叢書集成初編》（北京：中華書局，1985年）。
- 宋·黃昇：《花庵詞選》，收入清高宗敕纂：《景印文淵閣四庫全書》（臺北：臺灣商務印書館，1986年）。
- 清·王士禛：《分甘餘話》，收入清高宗敕纂：《景印文淵閣四庫全書》（臺北：臺灣商務印書館，1986年）。
- 宋·王安石：《臨川集》，收入清高宗敕纂：《景印摛藻堂四庫全書薈要》（臺北：世界書局，1988年）。
- 宋·陳師道：《後山集》，收入清高宗敕纂：《景印摛藻堂四庫全書薈要》（臺北：世界書局，1988年）。
- 明·張綖：《詩餘圖譜》，收入續修四庫全書編纂委員會編：《續修四庫全書》（上海：上海古籍出版社，2002年）。
- 宋·洪邁：《夷堅志補》，收入《筆記小說大觀》（臺北：新興書局，1975年）。
- 宋·蔡條：《鐵圍山叢談》，收入《筆記小說大觀》（臺北：新興書局，1975年）。
- 梁·劉勰著，王更生注釋：《文心雕龍讀本》（臺北：文史哲出版社，2004年）。
- 唐·魏徵等：《隋書》（北京：中華書局，1987年）。
- 宋·李清照著，王仲聞校註：《李清照集校註》（北京：人民文學出版社，1997年）。
- 宋·柳永著，薛瑞生校註：《樂章集校註》（北京：中華書局，1997年）。
- 宋·秦觀著，徐培均箋注：《淮海居士長短句箋注》（上海：上海古籍出版社，2009年）。
- 宋·秦觀著，徐培均箋注：《淮海集箋注》（上海：上海古籍出版社，1994年）。
- 宋·張舜民：《畫墁錄》，收入朱易安等編：《全宋筆記》（鄭州：大象出版社，2006年）。
- 宋·魏慶之：《詩人玉屑》（臺北：世界書局，1971年）。
- 元·脫脫等：《宋史·文苑傳》（北京：中華書局，1985年）。

清·朱彝尊：《詞綜》（臺北：中華書局，1970年）。

清·陳廷焯：《詞則·大雅集》（上海：上海古籍出版社，1984年）。

清·賀貽孫：《詩筏》，郭紹虞編選：《清詩話續編》（上海：上海古籍出版社，1999年）。

清·趙翼：《陔餘叢考》（石家莊：河北人民出版社，2003年）。

金啓華等編：《唐宋詞集序跋匯編》（臺北：臺灣商務印書館，1993年）。

二、近人論著

王可平：〈情景交融對文藝的影響〉，《中國文化月刊》第147期（1992年1月），頁113。

王偉勇：《清代論詞絕句初編》（臺北：里仁書局，2010年）。

宋純：《秦觀、黃庭堅詞比較研究》（長沙：湖南師範大學中文研究所碩士論文，2007年）。

房日晰：《宋詞比較研究》（合肥：安徽大學出版社，2009年）。

俞陛雲：《唐五代兩宋詞選釋》（臺北：文史哲出版社，1988年），頁241。

徐培鈞：《秦少游年譜長編》（北京：中華書局，2002年）。

張致苾：〈論孟子的「以意逆志」與「知人論世」說——中國早期的文學批評方法〉，《臺中商專學報·文史社會篇》第25-1卷，（1993年6月），頁14。

童慶炳：《中國古代心理詩學與美學》（臺北：萬卷樓圖書公司，1994年）。

黃雅莉：〈秦觀詞情韻兼勝的藝術特色〉，《鵝湖月刊》第26卷第8期，（2001年2月），頁37。

黃淑貞：〈「醉臥古藤陰下，了不知南北」——論秦觀詞的悲愴情調〉，《中國語文月刊》第526期，（2001年4月），頁37-40。

詹安泰：〈宋詞風格流派略談〉，收入彭國忠編：《宋詞二十講》，北京：華夏出版社，2009年。

楊海明：《唐宋詞美學》（鎮江：江蘇大學出版社，2010年）。

《左傳》吳王夫差之人物形象析論

An analysis of the Image of Wu's Fu-Chai in *Zuo Zhuan*

李宜樺*

I-Hua Li

(收件日期 100 年 8 月 9 日；接受日期 100 年 11 月 21 日)

摘 要

本文就《左傳》中與吳王夫差相關之記進行探討，對夫差形象及形象塑造之技巧與意義進行分析。《左傳》中的吳王夫差形象，是矛盾並列的複雜性格，如氣質性情恣縱卻又勇烈，又如行事風格自信積極卻也剛愎驕矜，因此《左傳》對吳王夫差的人物評價，可以歸結為「雄心勃勃卻成亡國之君」。至於《左傳》對吳王夫差形象塑造所運用的藝術手法，乃「側筆烘托的不寫之寫」、「預言敘事之總結與呼應」、「縱橫對比手法之運用」。《左傳》以含蓄、蘊藉、迂迴、曲折、間接、旁面、不寫之寫的方式，刻劃烘托出亡國霸主夫差其人，而此形象因為許多亡國預言之總結，與隨著預言得證之呼應又被加強深化。「縱橫對比」手法則是以闔廬之賢對比夫差之不賢，以無禮、無能之伯嚭得夫差重用，對比忠貞有遠見之伍子胥遭夫差下令自殺，藉此凸顯夫差亡國之君的形象。而《左傳》中吳王夫差形象背後所隱含之意義，則是具「歷史資鑑與微言深義」，左氏以中原華夏的文化禮教之價值觀形塑、批判吳王夫差其人形象，並以驕兵必敗的歷史教訓勸人戒驕侈、謙守禮。

關鍵詞：人物形象、夫差、左傳、史傳文學、吳越爭霸

* 國立成功大學中文所博士生

Abstract

This study aims to analyze the image of Wu's Fu-Chai (夫差) in *Zuo Zhuan* (左傳) and the associated meaning. The image of Fu-Chai in *Zuo Zhuan* depicts a complicated personality filled with contradiction. Fu-Chai in *Zuo Zhuan* is indulgent yet brave, and self-confident yet proud. He is an ambitious monarch that leads the country towards destruction. Four aspects of image-building skills and meaning are discussed: the first is an indirect description, the second is a summary of Fu-Chai's destiny through prophecies, the third employs a contrast of good and bad between Fu-Chai and his father and his two subordinates, and the fourth explains how the image of Fu-Chai in *Zuo Zhuan* reflects Chinese values and offers a historical lesson.

Key words: Chinese Histo-Biographical literature, Fu-Chai, the History of Wu Yueh, the Image of Personage, *Zuo Zhuan*.

壹、前言

從傳記文學和敘事文學的角度來檢視《左傳》，作為解經之書而展現春秋書法的《左傳》，事實上還散發出不可掩抑的文學光采，如其敘事寫人之文學價值便頗受後世肯定。據張高評教授之研究，《左傳》堪稱是「傳記文學之祖庭」、「敘事文字之軌範」及「描繪神貌之逸品」，左氏以史傳經，具備史學之真與文學之美，內涵更富有勸懲之意，是文采不凡的史著，可視為傳記文學之佳構；《左傳》亦長於敘事，尤工敘戰，敘事之法詳備，且善於表現事情、描繪人情、摹擬物情，其所描人事物栩栩如生、躍然紙上。¹《左傳》既然在寫人敘事之刻劃與描述上深具特色，書中之人物形象及其塑造手法自有研究價值，學界已多方探論，累積一定成果。²然而審視目前《左傳》人物之論，雖然包含明君賢臣、昏君佞臣、忠貞愛國之士、各類婦女形象及社會下層或其他特殊人物，面相十分廣泛，³但仔細考察可發現，人物之選擇多集中於鄭莊公、晉文公、子產等幾人。⁴春秋是一個禮樂崩壞、諸侯爭霸的時代，霸主形象無疑是萬眾矚目的焦點，談到霸主，春秋五霸之一的齊桓公、晉文公自是討論核心，但除華夏中原諸國外，春秋晚期的吳越爭霸亦十分精采，不容忽視。吳越相爭中，吳王闔廬英明賢能，開創吳國霸業，而越王句踐臥薪嚐膽、復國成功，兩人的君主形象深植人心、頗受肯定，相對來說，吳王夫差受關注的程度實在不如。若就「亡國之臣不敢語政，敗軍之將不敢語勇」的邏輯來論，那麼慘遭句踐復仇成功，最後落得自縊而死的吳王夫差，此位亡國之君似乎的確「君不君」，不值一談，然對《左傳》人物的探討，除正面形象的賢君之寫外，昏君之記亦可供資鑑，更何況尤有論者主張吳王夫差應名列春秋五霸之一，⁵顯見其人必定有所作為，因此對夫差的討論不該以「亡國之君」一筆帶過，而應回頭研究《左傳》中的夫差，是否只是單一平板的亡國昏君形象？又《左傳》寫人往往具有筆削深義，讀者究竟可以由夫差形象推敲出何種意義？而《左

- 1 見張高評：《左傳之文學價值》（臺北：文史哲出版社，1990年8月再版），第八、九、十二章。
- 2 《左傳》相關研究論著多有從整體論析《左傳》之寫人藝術，或針對其中人物加以評價，而以「人物」為研究主題之專書可參閱何新文：《「左傳」人物論稿》（北京：中國社會科學出版社，2004年），方朝暉：《春秋左傳人物譜》（濟南：齊魯書社，2001年）。另外，關於學界在《左傳》「人物」研究方面之成果可參閱何氏書後所附「《左傳》人物研究論著索引（1949～2003）」，及何新文、張群：〈現當代的《左傳》人物研究〉，《湖北大學學報》，2004年7月，頁444-447。
- 3 何新文《「左傳」人物論稿》將《左傳》人物形象分為周天子形象、霸主與明君、賢大夫與名臣、庸君昏主與佞臣讒人、勇士與平民、女性形象、「行人」及其辭令等類加以探討，郭丹《左傳漫談》一書則分「雄主與賢臣」、「昏君與佞臣」和「其他人物」來討論，見氏著：《左傳漫談》（臺北：頂淵文化事業，1997年）。
- 4 見何新文、張群：〈現當代的《左傳》人物研究〉，《湖北大學學報》，2004年7月，頁444-447。
- 5 春秋五霸之說，《孟子·告子下》趙岐注以「五霸者，大國秉直道以率諸侯，齊桓、晉文、秦穆、宋襄、楚莊是也」；《荀子·王霸篇》以齊桓公、晉文公、楚莊王、吳王闔閭、越王句踐為五霸；東漢班固《白虎通·號篇》：「或曰：五霸，謂齊桓公、晉文公、秦穆公、楚莊王、吳闔廬也」；唐代顏師古《漢書·諸侯王表序》注曰：「此五霸謂：齊桓、宋襄、晉文、秦穆、吳夫差也。」顯然春秋五霸之說未有定論，吳王夫差也是被提及的人選之一。近人馬毓良、鍾繼彬便以夫差為春秋五霸之一。見馬毓良：〈春秋五霸辯〉，《江淮論壇》第2期（1982年）；鍾繼彬：〈春秋五霸與吳王夫差〉，《文史雜誌》，第5期（1998年），頁48-50。

傳》形塑夫差形象的藝術手法又是如何？本文將就《左傳》中與夫差相關之記進行探究，對夫差形象及形象塑造之技巧與意義進行分析。

貳、《左傳》中的吳王夫差形象

據《史記·吳太伯世家》所記，吳國之祖可溯源自周太王的兒子太伯和仲雍，二人為讓國給弟弟季歷和後來的周文王姬昌，一起逃奔到荊蠻。太伯在荊蠻自號為句吳，因義行而被擁立為吳太伯，後因無子而傳位給弟弟仲雍，並就此父死子繼，待傳至周章時，得周武王敕封於吳。從太伯建立吳國後傳承十九代至壽夢，吳國國勢日益強大，壽夢更因此自稱為王。⁶吳國在壽夢帶領下，「蠻夷屬於楚者，吳盡取之，是以始大，通吳於上國」（成公七年），⁷成為可以和中原諸國交通往來的不可輕忽之國。至闔廬使專諸刺殺吳王僚而代立為王，以富國強兵之策治理吳國，吳之國勢蒸蒸日上，《左傳》昭公三十年楚子西便云「今而始大，比于諸華」（頁1508），地處荊蠻的吳國是自比為文化發達的大國了，吳王闔廬甚至在孫武、伍子胥的協助下，打敗楚國成為稱霸南方的新霸主。但定公十四年吳國攻打越國的槁李之戰，越王出奇制勝，以觸犯軍令者陣前自刎謝罪的方式，擾亂吳國士兵的注意力，乘機攻擊，大敗吳軍，最終吳王闔廬受傷而死，其子夫差嗣位，而吳國也逐漸走向敗亡的道路。

《左傳》中的吳王夫差形象，很難一言以蔽之，因為正如小說批評家認為成功的人物之寫，並非絕對化、公式化的典型單一模式，人物性格通常豐富而複雜，如脂硯齋批《紅樓夢》時便有「最恨近之野史中，惡則無往不惡，美則無一不美，何不近情理之如是耶？」⁸之論，認為立體、多面相甚至相互矛盾的人物性格才符合情理，全然的白或全然的黑，此種善惡二元對立的性格描寫並非上乘，因為真實的人性往往呈現黑白、善惡交混的灰色樣貌。葉朗分析曹雪芹有意刻劃「正邪兩賦」的人物，讓互相矛盾的人物性格集於一人之身，使人物具更多側面，成為與複雜社會生活相適應的複雜人物性格。⁹實際上，曹雪芹和脂硯齋對小說人物的創作與評點美學，先秦兩漢的史傳文學人物之寫，早已循此發展，如《史記·項羽本紀》的主角項羽，錢鍾書便大讚司馬遷著力塑造出一複雜錯綜的深刻形象，將「言語嘔嘔」與「喑噫叱咤」，「恭敬慈愛」與「僇悍猾賊」，「愛人禮士」與「妬賢嫉能」，「婦人之仁」與「屠阬殘滅」，「分食推飲」與「玩印不予」等相反相違的性格，集於項羽一人之身，項羽之寫「有似兩手分書，一喉異曲，則又莫不同條共貫，科以心學性理，犁然有當」，讓矛盾的性格繫於相同軸心之下，統一表現於項羽身上，且合情合理，與複雜之人性心理相符合。¹⁰再回頭檢視《左傳》的人物之寫，何新文、周昌梅分析

6 見〔日〕瀧川資言：《史記會注考證》（臺北：萬卷樓圖書，1993年再版），頁537-538。

7 楊伯峻編：《春秋左傳注》（高雄：復文圖書出版社，1991年再版），頁835。本文所引《左傳》之文，皆據此書，為免繁瑣，如再徵引，只於文末註明年代、頁數，不另立註腳。

8 語出《脂硯齋重評石頭記》庚辰本第四十三回，引自孫遜、孫菊園編：《中國古典小說美學資料匯粹》（臺北：大安出版社，1991年），頁133。

9 見葉朗：《中國小說美學》（臺北：里仁書局，1987年），頁277-285。

10 錢鍾書：《管錘編：補訂重排本（一）》（北京：生活·讀書·新知三聯書店，2001年），頁520。

世人公認的暴虐之君楚靈王時，也指出楚靈王雖汰侈無厭，但不乏人性和真誠，雖然剛愎自用卻時有容人之量，性格強暴驕橫卻又終存悔過自責之心，在擇人、用人方面甚至還頗具眼光，非一無是處的昏君。¹¹本文所欲討論的吳王夫差形象，實則也是矛盾並列的複雜性格，並非「惡則無往不惡，美則無一不美」的絕對化人物，以下便分三點加以說明。

一、氣質性情：恣縱卻又勇烈

要討論人物形象，那麼自然不能忽略人物的「生」與「死」，也就是其初登人生舞臺與謝幕下世時之情景。史傳文學的寫作者就如同採全知觀點寫作的小說作者，是知曉人物生活與內在一切的造物主，在不違背史實的前提下，他要在人物出生多久後將之引入書中？跟隨人物走向墳墓時，又離墳墓有多近？欲藉人物「出生」與「死亡」來表達什麼？或讓讀者感受到什麼？¹²準此思考脈絡分析夫差的生與死，此二者之寫，正展現了夫差的人物形象。史傳人物的初登場便是所謂的「出生」，在史傳敘述中開始有了生命，夫差在《左傳》中一出場便令人印象深刻，因為他「生」於逆境之中，乃為報殺父之仇、為雪戰敗之恥而生，於吳越檣李之戰闔廬傷亡後被史傳作者順勢帶出：

夫差使人立於庭，苟出入，必謂己曰：「夫差！而忘越王之殺而父乎？」則對曰：「唯。不敢忘！」三年乃報越。（定公十四年，頁1596）

夫差在《左傳》中乃為「政治爭霸」而「生」，故其人物生命之「生」始於戰事、始於國事，而其命人時時提醒父仇未報的一番警惕作為，讓他展現出身為一國之君意識到肩上所負重責的兢兢業業態度，也正如鍾惺所評為「孝義好漢」之輩。「不敢忘」父仇的夫差有承擔大事的勇氣，劉培極便指出此處之寫凸顯了夫差的氣質性情，肯定他勇於向越國報仇。然而劉氏亦以《左傳》敘句踐之文相互對照，批評夫差並非「沉毅之人」，只是一「誇張之徒」，此評韓席籌有不同的看法。韓氏認為夫差日誦報仇則越敗，句踐臥薪嚐膽則吳亡，此間乃心態上「懼」與「驕」之異，而與個人才智高下無關，因此以之論夫差或句踐是否智勇深沉，並不恰當。¹³筆者同意韓氏之說，因為《左傳》中夫差請人示警之寫，乃是凸顯夫差其人「孝」、「勇」之氣質性情的重要敘述，而其刻意為之的示警作為，雖有浮誇之嫌，然此正暗示夫差內在「惟意所欲，不加斂束」的「恣縱」性情，故有其後不納忠諫、肆意而行之舉。且將《左傳》之寫與《史記》相對照，《史記》述「闔廬使立太子夫差，謂曰：『爾而忘句踐殺汝父乎？』對曰：『不敢』。三年乃報越王」¹⁴，以闔廬和夫差父子問答對話方式記寫，凸顯出的是夫差謹遵老父遺命不敢忘卻的「孝子」形象，和《左傳》凸出夫差個人主動復仇之「勇」，與刻意示警之順己情意的「恣縱」氣性不同，顯然

11 何新文、周昌梅：〈論楚靈王〉，《湖北大學學報》，第4期（1998年），頁1-6。

12 考慮史傳人物之「出生」與「死亡」，及作者所賦深義之思考，乃受現代小說寫作藝術探究之啟發，見〔英〕佛斯特著，李文彬譯：《小說面面觀》（臺北：志文出版社，2002年新版），頁68-69。

13 韓席籌：《左傳分國集注》（臺北：華世出版社，1975年），766-767。

14 同註6，頁545。

《左傳》對夫差性情之描繪，更有意著重於恣縱和勇烈。

至於人物死亡之寫，作者在描繪時可以既切合情理又馳騁想像，將人物之性格與情志具體展現出來。《左傳》在處理夫差的「死亡」時，以越滅吳後，「請使吳王居甬東，辭曰：『孤老矣，焉能事君？』乃縊」（哀公二十二年，頁 1719）之寫簡省交代，雖然沒有馳騁歷史想像，就夫差臨死情景特意發揮，但夫差明志之簡短話語，正好讓讀者看見其既勇且烈的人物形象。簡潔有力拒絕苟活安置的夫差，面對死亡，承認戰敗，竟沒有太大的困難。《左傳》簡省之記，立即將這位曾經意氣風發的一國之君，勇於承認失敗、勇於走向盡頭的形象刻劃而出，畢竟夫差從《左傳》舞臺「出生」，便是為復仇與稱霸志業而活，過往歲月確曾叱咤風雲，享受喜悅美好的戰果，但如若必須捨下，也無甚遺憾，只求能保有為「政治爭霸」而生，為「政治爭霸」而死的一貫尊嚴。「人之將死，其言也善」，不願屈從苟且偷生的夫差，坦然面對再一次的生命困境而忠實表述個人心聲，其「老矣難侍」之語，竟帶著一抹壯烈氣息，那麼「自縊」便成為其告別人生舞臺最華麗的引渡儀式。

劉培極對句踐十年生聚，終於成功打敗夫差，此一堪稱春秋晚期最大戰事的吳越之戰，《左傳》卻一反遇大戰必詳敘之寫作手法，只以「越滅吳」三字了結，解讀為「以其盡述興滅之故於前也，高絕」¹⁵，實際上以此簡潔之述拿來與其後夫差之死對照，既呼應夫差迅速敗落其來有自，也同時營造出夫差慷慨赴死之「烈」，清人高士奇便評夫差不忍甬東之辱，和項羽不復渡江之事略同，與句踐相比，可謂猶有烈士之風。¹⁶近人韓席籌亦評夫差國亡辭居甬東之臨縊數語，「抑何壯也。大丈夫成則霸王，不成則死，後世惟項羽、李存勖方之無愧。若安樂公、歸命侯對之，則愧死無地矣」¹⁷，顯然夫差自縊明志之勇烈氣性，是其性格之不同側面。

「出生」與「死亡」展現勇、烈性情的夫差，其形象自有美好一面，然而此理想美好之寫，皆僅短短幾筆便交代而過，作為不斷向外擴張勢力的霸主，其人生大半歷程的描述，卻是不斷遭受他人批評，而批評夫差的話語，正點出其性格另一側面，即恣縱的性情。夫差對於伍子胥兩次的勸說，及吳公子慶忌之諫皆「弗聽」，身為君主卻未審慎思考、察納雅言，只選擇符合自己好惡的意見執行，此即恣縱性情之表現；而楚國子西言夫差「次有臺榭陂池焉，宿有妃嬪嬪御焉；一日之行，所欲必成，玩好必從；珍異是聚，觀樂是務；視民如讎，而用之日新」（哀公元年，頁 1609），住要有樓臺池沼之視覺享受，睡要有美女陪伴以滿足情欲，所好之物必得到手，賞玩之物不離於身，以積聚珍異寶物來玩賞享樂為要務，不懂關愛體恤百姓，反而將人民視如仇敵，只知役使，不斷壓榨民力。夫差在聲色物欲上的追求與享受，顯現出其恣意放縱之情性，不知加以約束節制。

15 清·吳闓生：《左傳微》（合肥：黃山書社，1995年），頁 1139。

16 清·高士奇：《左傳紀事本末》（北京：中華書局，1987年），頁 810。

17 同註 13，頁 776。

二、行事風格：自信積極轉為剛愎驕矜

夫差在哀公元年夫椒之戰擊敗越軍，成功報了檣李之戰的殺父之仇，之後乘勢進入越國，讓越王句踐節節敗退，退守於會稽山準備認輸求和。顯然夫差對痛擊越軍一事有所準備，對復仇之戰更是信心滿滿，其「不敢忘」父仇的積極示警作為，讓他達成心願。而大仇得報的夫差，其自信積極的心態與作為，卻逐漸轉變為心生傲慢且剛愎自用，在處理句踐投降求和一事，未能認真考慮伍子胥之諫言，反而在句踐派大夫文種透過太宰伯嚭進行遊說下，答應議和放過句踐。藍麗春引吳曾祺評點之語指出，曾經懷抱堅定復仇之心的夫差，之所以許越議和，其中關鍵在於伯嚭已向夫差盛陳功德隆盛，言明句踐畏威服罪，自然對伍子胥之忠言置若罔聞。藍氏並考察《國語·越語上》和《國語·吳語》之記，指出伯嚭乃收越之賂，並以霸主之行事風範為說辭，遊說夫差令人「服之」，取得列國諸侯擁戴，方是霸主作為，越國既以臣服，又有何求？而本有問鼎中原、成為天下霸主野心的夫差，對正中下懷的伯嚭之言自然願意採納。¹⁸

姑且不論伯嚭收受敵國賄賂一事，檢視其遊說之言實非全無道理，尊王攘夷、濟弱扶傾確為霸主應有之行，而仔細玩味《國語·吳語》中夫差之言：「孤將有大志於齊，吾將許越成，而無拂吾慮。若越既改，吾又何求？若其不改，反行，吾振旅焉」¹⁹，夫差向諸大夫表明自己胸懷大志，有意征伐齊國實現霸業，越既已降請求議和，決定許之，若越國不能悔改，待其由中原征戰回來再行攻打。夫差的口氣顯然不小，意欲雄霸中原的積極野心更是明確，對於越國流露出一不以為意、全盤掌控的自信，然而這樣自信積極、企圖心強盛的夫差，在《左傳》中卻未特別加以凸顯，僅以「吳子將許之」交代夫差之決定，而著重記述伍子胥的勸諫之語。伍子胥以除惡務盡、斬草除根為誠，並舉少康中興之例，提醒夫差與越議和實乃養虎遺患，並指出句踐「親而務施，施不失人，親不棄勞」，是能親人施人且賞識功臣之主，這樣的人治理「與我同壤，而世為仇讐」的越國，對吳國威脅不小，如果現在接受議和，等於是違反天意而壯大仇敵，吳國之衰指日可待，到時將後悔莫遲。伍子胥還特別點出吳國處境乃「介在蠻夷」，縱虎歸山的「長寇讐」之舉，要「以是求伯，必不行矣」。伍子胥同樣從稱霸角度出發，甚至還就吳越地理形勢和句踐其人其能加以分析，可說思考慎密、忠而力諫，但最後的結果卻仍無法改變吳王夫差的決定。對照《國語·吳語》中夫差征齊之志、輕越態度，顯然夫差對向外擴張、成就霸業頗為積極自信，躍躍欲試，然而積極推進、輕露其鋒的自信，沒有考慮伍子胥所述天時、地利、人和的問題，正凸顯出夫差過度驕矜，貿然行事，未能採納忠臣之言的剛愎君主形象，尤其伍子胥退而告眾人「越十年生聚，而十年教訓，二十年之外，吳其為沼乎」之語，更加強化夫差自信太過、剛愎自用，未將戰敗的句踐放在眼裡的驕矜形象，也預告夫差終將自食惡果。

事實上，相較於夫差自信積極的一面，《左傳》更想刻劃的是夫差剛愎驕矜的形象，

18 藍麗春：〈「夫椒之戰」論〉，《嘉南學報》第28期（2002年），頁310-311。

19 上海師範大學古籍整理組校點：《國語》二十一卷（上海：上海古籍出版社，1978年），頁594。

張高評便曾直指《左傳》所描繪的夫差形象，乃一「驕侈淫佚」之人，²⁰驕矜自滿、背棄忠臣諫言的夫差，實則吳國滅亡主因。如哀公十一年吳將伐齊而句踐率部眾前往朝見、吳人皆喜時，惟獨伍子胥深感畏懼，認為句踐之舉乃在豢養吳國，等待時機成熟後如宰牛羊般殺之，因此再度直言勸諫。伍子胥正如吳曾祺所評，是眾人皆醉我獨醒的屈原化身，一介老臣急切而懇摯的勸諫，強調越國是吳國的心腹大患，二國比鄰接壤，越對吳實有兼併之欲，現在馴服之態乃為日後遂欲而謀，故吳國應當有所警惕，先下手為強；至於夫差大志所在的齊國，伍子胥認為即便得手也只是「猶獲石田」，對遠在南方的吳國並沒有確實的用處，真正的敵人就是眼前的越國，「越不為沼，吳其泯矣」。吳越二國的關係，馬繡《左傳事緯》「夫吳越同分，世為仇讎，吳不有越，越將有吳。此亦勢之必然有也」²¹之言，足證伍子胥之論透徹有理，而比之於十年前伍子胥在夫椒之戰後的諫言，此次伍子胥仍然引經據典賣力強調除惡務盡，莫留病根，然吳曾祺以為其詞對比前言可謂「愈苦」，惜夫差依舊「弗聽」，甚至最後賜死伍子胥，自毀長城。伍子胥臨死之前曰：「樹吾墓槨，槨可材也，吳其亡乎。三年其始弱矣，盈必毀，天之道也」，耿耿忠臣之無可奈何，臨死悲憤悽愴之神情，尤讓人感到字字沉痛，讀之墮淚，²²而這當然更加凸顯出吳王夫差獨尊己意不斷膨脹的驕傲自信，及未能審時度勢徒馳志北方，終而遺下心腹之疾的剛愎自用形象。

《左傳》哀公二十年記吳國公子慶忌屢次勸諫夫差「不改必亡」，夫差同樣「弗聽」，致使慶忌出行，遠離吳國，後來聽聞越將伐吳，慶忌有意除去國內之不忠者以取悅於越國，結果被吳人所殺。慶忌之諫與死，同樣再度刻劃了夫差剛愎自用的驕矜特質，高士奇便直指夫差雖為孝、仁之人，但「器小易盈」，容易自滿，「破楚以來，雄心益肆，稱兵上國，結讐齊魯，戰勝攻克驕其中」，不斷擴張的積極雄心，促使其四處交兵，而盡顯鋒芒、戰無不克後，又驕矜傲慢，甚至恣縱情性，「臺池嬪御蠱其外」，以致「棄忠言而不納」，讓越國這個「心腹之疾」終釀大禍。²³回頭再看《左傳》與《史記》對夫差死亡之寫，《史記·越王句踐世家》比《左傳》多了夫差自殺前「乃蔽其面曰：『吾無面以見子胥也』」²⁴的蒙面羞見子胥之語，刻劃夫差將死之際，終於悔悟當初不聽子胥之諫，相形之下雖然《左傳》未有此記，但卻反而更凸顯夫差不知反省的剛愎自用形象，也加強前述所論夫差性情所具「烈」之特質，展現事已至此，不如歸去，何懼之有的壯烈之風。

三、人物評價：雄心勃勃卻成亡國之君

身為春秋群雄爭霸時代的諸侯王，夫差其實頗思振作，急欲有所表現，開創個人事功。整理《左傳》哀公一朝所記：元年吳征服越，緊接著伐陳；二年吳師入蔡，蔡人哭而遷墓，後又被迫遷地另居；六年再為舊怨伐陳，並與救陳之楚交戰；七年征會於魯求百牢；八年為邾而伐魯，後又討伐無道的邾國國君；九年在邗江築城穿溝，溝通長江與淮

20 同註1，頁208。

21 〔清〕馬繡著，徐連城校點：《左傳事緯》（濟南：齊魯書社，1992年），頁540。

22 高葆光：《左傳文藝新論》（臺中：東海大學，1983年四版），頁232。

23 同註16，頁809。

24 同註6，頁668。

水，以及出兵伐齊；十年與魯、邾、郕聯軍一同伐齊，又派兵救被楚討伐的陳國；十一年與魯會合伐齊，大敗齊軍；十二年派太宰嚭要求與魯重修舊盟，又征會於衛，包圍衛侯館舍；十三年與魯、周、晉會於黃池，又與越交戰、與晉爭盟、征伐宋國；十五年與楚戰；十六年攻楚國慎地；十七年抵禦越軍而敗；二十二年越滅吳，夫差自縊。夫差在國際外交舞臺上可謂身影活躍，顯見其確實雄心勃勃，意欲立足南方，稱霸中原。

而檢視上述《左傳》中與夫差相關之記，可以發現夫差當時在國際外交上確有霸主之姿，如接受邾國請求為之與魯交戰，魯國送還邾子後，邾子仍然無道，夫差便又遣太宰加以討伐，將之囚禁，讓邾國大夫改事奉太子革。夫差之舉雖干涉邾國內政，但協助人民擺脫無道昏君亦有其功。至於吳和陳兩國之戰與和，是外交上爭取與國的關係，吳國希望成為眾國支持附和的南方強國，以此為根基向北方發展，因此夫差為陳不應召來朝之舊怨而加以討伐，雖有器小之嫌，然亦可解為鞏固並宣揚勢力之雄心鴻圖，而後陳因吳國勢日強而向吳靠攏，吳為陳抵擋楚國入侵，其實也是在與楚國較勁，是夫差向雄踞南方的前任霸主楚國，努力展現其個人與國家聲威的舉動。

又修築運河一事從長遠發展來看，亦有其開創之功。韓席籌便認為長城和運河此中國古代兩大工程，是鉅大而艱難的人力工程，長城在秦始皇時首尾聯綴而成，運河則始於夫差、後繼於隋唐北宋而大成於元，且自有運河後不只轉運方便，南北文化也能借以調和，故此工程雖一時病民，但可使萬世享其利。因此韓氏讚美夫差雖僻在海隅，但能溝通江淮，伐齊困衛，而與晉國爭霸，足見其不凡雄心。²⁵尤其黃池之會，吳王夫差召周王室卿士單平公，與魯哀公、晉定公會盟於黃池，夫差與中原強國晉國爭長，搶奪攸關盟主之位的敵血先後次序，展露南方勢力與北方抗衡之姿，雖然《左傳》之記最後是吳國讓晉國先敵血，與《國語·吳語》的「吳公先敵」、《公羊傳》「吳主會」和《史記》的兩說並存不同，²⁶但從子服景伯「自王以下，朝聘玉帛不同；故敝邑之職貢於吳，有豐於晉，無不及焉，以為伯也」（哀公十三年，頁1678）的一番話，不難看出當時吳王夫差被視為強大勝於晉國的霸主。不過，雖然夫差的武力征伐讓他展現霸主姿態，但實際上從夫差事業看似達到最高峰的黃池之會中，就已暗示出夫差正一步步走向敗亡。

《左傳》敘寫黃池之會時，插入句踐乘吳國內部空虛而出兵襲吳之寫，詳細敘述越師入吳之事，並記太子欲憑城固守，而彌庸卻為報私仇率兵應戰，先勝後敗導致越兵入吳，吳人向身在黃池的夫差報告戰敗一事，夫差為免諸侯得知，明快無情地「自剄七人於幕下」。一篇文字而分寫兩事，以黃池之會為主，越襲吳都為賓，利用黃池之會帶出越師入吳，以越師入吳牽動黃池之會，兩事互相關聯，描寫夫差稱霸於外卻後方受創的處境。²⁷顯然黃池之會時的夫差，雖讓人看到其雄心壯志下所開創的極盛事業，卻也讓人隱隱感受到衰敗之哀音，正如吳闔生之父吳汝綸所評「語語有衰颯之聲」。²⁸夫差之敗實則有其緣由，因為一國君王具有遠大志向雖然可喜，但在位二十三年中有一半以上的時間連年爭戰，

25 同註13，頁769。

26 同註7，頁1677。

27 洪順隆：《左傳論評選析新編》下冊（臺北：中國文化大學出版部，1982年），頁1001。

28 同註15，頁1139。

此狀況正如陳國臣子逢滑分析「吳日敝於兵，暴骨如莽，而未見德焉」（哀公元年，頁1607-1608），未能視民如傷，思考戰爭對百姓影響的君王，其勃勃雄心所展現出的只會是好大喜功和窮兵黷武，無怪乎論者皆指出夫差之所以成為亡國之君，吳國霸業由盛轉衰之變，都與其不恤民力、連年征戰之弊有關。²⁹

鍾繼彬曾分析夫差是守禮且尊敬周王室的霸主，認為他沒有併吞任何一個國家，伐齊時齊悼王被齊人所殺，還依禮於軍門外哭泣三天以示哀悼，又黃池之會時主動去掉僭禮的「王」號，可謂兵力強大又配合禮儀，³⁰然考其所用材料，多出於類小說家之言的別史《吳越春秋》，故對夫差之評價仍應回歸《左傳》，以之作爲規準。方朝暉便曾依《左傳》所記夫差征戰諸事加以批評，指出由吳王夫差逐鹿中原的方式可知，其對齊桓、晉文奉行之以德服人的霸主之道一無所知，因此多次征會於列國卻以力不以德。如以師入蔡，致使蔡人遷國又弑君，國家上下人心惶惶，實乃缺德之舉；又如向魯征百牢使魯人不服，欲與魯同盟卻非出於真心，征會於衛而衛人不服，總是難以使人心悅誠服；而有意伐宋，殺其丈夫、囚其婦人，更可見夫差貪婪狠心，此些種種都足以說明夫差之無道。³¹

方氏之論正可見出《左傳》作者對吳王夫差的評價，上述諸多事件「以事類人」所累積刻劃出的，便是自掘墳墓的亡國霸主形象。夫差並非有禮而仁厚之君，從哀公十一年吳、魯伐齊時，吳王告魯臣叔孫「奉爾君事，敬無廢命」，可知他是個要求部下忠誠執行國君命令的人，所以部下必須絕對效忠、唯君是從，因此國之干城伍子胥將子託留於齊以避吳禍，便落得被殺下場，黃池之會報告敗戰消息之士當然被斬殺以免誤事。只要求部下賣命，卻不知連年征戰帶給將士和百姓困擾與傷痛的夫差，其霸主姿態乃建立在他國受其威勢不得已而暫時服從的情況下，從哀公十二年衛大夫子木之言：「吳方無道。國無道，必棄疾於人。吳雖無道，猶足以患衛。往也！長木之斃，無不標也；國狗之瘕，無不噬也。而況大國乎？」（頁1671-1672）可以證明。哀公十五年夫差對於陳國派來的使臣公孫貞子死去一事，不僅不親自弔唁，還要求靈柩勿入、死而棄之，被陳國副使批評為棄禮之人，並質疑夫差「其何以爲諸侯主」。事實上，夫差就是這樣一個讓人心生怨言的霸主，因此吳闔生認為哀公二十一年楚隆答夫差之問，言史黯為「進不見惡，退無謗言」之人，而「進不見惡，退無謗言」此八字，正是夫差反面之影，藉以論定其為人乃「進則見惡，退則有謗言」者。³²吳氏之論的確精妙，夫差正是在任為君遭人嫌惡，即便有意淡出爭霸之局，也會遭人毀謗的驕縱無禮之人，而這樣的夫差最終成為亡國之君，實屬必然。

參、《左傳》形塑夫差之技巧與深義

《左傳》描寫人物之所以令人印象深刻，躍然紙上，乃在於運用各種敘事技巧，以多

29 見李薇、楊英杰：〈論春秋時期吳國的霸業〉，《學術月刊》，第5期（1995年），頁67-72；張誠：〈春秋後期吳國盛衰簡論〉，《黃河科技大學學報》，1999年6月，頁38-41。

30 鍾繼彬：〈春秋五霸與吳王夫差〉，《文史雜誌》，第5期（1998年），頁49。

31 方朝暉：《春秋左傳人物譜》（濟南：齊魯書社，2001年），頁1050-1051。

32 同註15，頁1139。

變之藝術手法記述歷史事件、刻劃歷史人物。藉對話、動作凸顯人物性情之例不勝枚舉，前文已述夫差初登場與臨死之言皆達到此效果。又夫差於闔廬、句踐構李之戰後出場，實乃「隨筆插入」之敘事技法³³，於敘事行文中隨筆帶出。《左傳》之描人技法精妙繁茂，以下便針對形塑夫差較重要之藝術手法，以及夫差人物形象背後之深義，分四點加以析論。

一、側筆烘托的不寫之寫

文學描寫中，正面、直接敘述是最為常見且效果立即張顯的方法，如《詩經·衛風·碩人》以「手如柔荑，膚如凝脂，領如蝤蛴，齒如瓠犀，螭首蛾眉，巧笑倩兮，美目盼兮」，正面摹寫美人雙手白嫩、皮膚細膩、脖頸粉白、齒白整齊、額頭方正、眉毛細長、笑靨醉人、秋波流動的美貌，讓讀者在心中建構出一幅美女圖象。然而對人物的描寫，實際上亦有以側面烘托的方式進行，且此方法更引人入勝，更具說服力，如〈陌上桑〉中以旁人的反映來表現羅敷的美貌：「行者見羅敷，下擔捋髭須。少年見羅敷，脫帽著幘頭。耕者忘其犁，鋤者忘其鋤。來歸相怨怨，但坐觀羅敷」，眾人放下手邊工作，整理自身儀容，只為觀賞羅敷之美、展現與其美貌相襯之形，此種側面烘托的寫人手法，更能產生客觀鮮明且意韻無窮的藝術效果。

回到《左傳》的敘寫方法來看，據張高評〈《左傳》據事直書與以史傳經》³⁴，以及〈《春秋》書法與詩化修辭〉、〈《史記》敘事藝術與詩歌語言〉之研究³⁵，《左傳》深受《春秋》書法影響，故其寫作方法、形式技巧此一「如何書」之問題，值得深入探討。如《春秋》書法中之「據事直書」，注重直筆表述、據實呈露，乃在「書」或「不書」之「筆削」中，使善惡自見，褒貶自出，其中「側筆烘托」即是透過據事直書的方法來表現歷史案斷的方式之一。側筆烘托之敘事，意在舉一概餘，以部分體現全面，多選用瑣事叢語，藉此與主文主幹彼此對照，即事顯義以揭示出歷史真相。而此種「側筆烘托」之寫，筆者以為亦可再延伸擴大，置於《春秋》書法與詩化修辭關係的討論中。張氏研究指出，《春秋》書法在推見至隱、微婉顯晦、見諸行事、屬辭比事及以事為義處，皆與詩歌語言強調之形象性、曲折性、含蓄性、精鍊性相通，乃詩化之修辭。筆者認為，張氏所舉《春秋》書法之詩化修辭表現中的「用晦」、「致曲」、「留白」、「尚比」等項，用含蓄、蘊藉、迂迴、曲折、間接、旁面、不寫之寫和連綴前後文辭以比觀相類史事的方法來表現，都和《左傳》之側筆烘托，尤其是本文所論之夫差形象塑造有關。

《左傳》形塑吳王夫差形象的最大特色之一，便是不直接敘寫夫差其言其行，而是叢集他人之言，藉他人之口勾勒出夫差其人，至於夫差本人言語之述，或與其他歷史人物之對話，十分少見，幾成無聲之人，欲見夫差形象得就前後眾人對夫差進言或評價之敘，

33 中國古代小說批評對人物的出場藝術頗為重視，乃「出場各別，均極用意」，此處「隨筆插入法」即借其說以用。見孫遜、孫菊園編：《中國古典小說美學資料匯粹》，頁138-139。

34 見張高評：《春秋書法與左傳學史》（臺北：五南圖書，2002年），頁15-36。

35 見張高評：《春秋書法與左傳史筆》（臺北：里仁書局，2011年），第二章、第五章，頁29-79、175-212。

加以連綴、屬辭比事，如此才能看出作者以事類人，借含蓄、蘊藉、迂迴、曲折、間接、旁面、不寫之寫的方式，所刻劃烘托出的亡國霸主夫差，故筆者將此一敘寫手法命為「側筆烘托的不寫之寫」。吳闔生《左傳微》對《左傳》中「句踐滅吳」一事之寫，有如下之論：

摹寫夫差，最能得其真際。通篇皆凌空取影之筆，無一語輕犯正面，超妙絕倫，所謂絕跡無行地者也。大旨以「棄天背本」四字為主。棄天，惜其縱敵；背本，重其周裔也。

吳之無道，專從列國大夫眼光中寫出，不肯使一平筆。³⁶

吳闔生所謂「凌空取影」、「無一語輕犯正面」、「不肯使一平筆」指得即是《左傳》以側筆烘托的方式摹寫夫差，如哀公元年和十一年記伍子胥兩次長篇大論之忠諫，但對夫差只記「弗聽」二字。又如同樣是哀公元年，陳國逢滑分析楚、吳情勢和楚國子西敘夫差其人，以「吳日敝於兵，暴骨如莽，而未見德焉」，以及「次有臺榭陂池焉，宿有妃嬪嬪御焉；一日之行，所欲必成，玩好必從；珍異是聚，觀樂是務；視民如讎，而用之日新」之語，點出夫差施政無道、縱欲失德之形象；哀公七年魯國子服景伯論吳求百牢乃拋棄周朝禮制之舉，直指吳國「棄天背本」，吳闔生所歸結的「棄天背本」之大旨，實亦出於《左傳》其他歷史人物評論夫差作為的側筆烘托之言。再如哀公十年季札與子期論吳、楚，指「二君不務德，而力爭諸侯，民何罪焉」，凸顯出夫差為政最大的問題是不知務德安民；哀公十二年子羽和子木皆有「吳方無道」之言；哀公十五年阻公孫貞子靈柩而被批評「是棄禮也，其何以為諸侯主」，上述這些言、事之記，都已側面烘托出吳王夫差的形象，只要讀者細心推敲，如此《左傳》雖無直接、正面且洋洋灑灑的夫差專門之記，但夫差其人音貌、其人何以失敗，早已透過曲折的詩化修辭表現而「曲盡其妙」。

二、預言敘事之總結與呼應

張高評論《左傳》敘事法時，指出所謂「暗敘法」和「預敘法」，乃事未至而先揭於前，預敘一事，以之作為後文伏脈，如此則文章可兼有蓄勢之功、前後呼應之效。³⁷《左傳》昭公三十二年，便有如下記載：

夏，吳伐越，始用師於越也。史墨曰：「不及四十年，越其有吳乎！越得歲而吳伐之，必受其凶。」（頁 1516）

昭公三十二年吳國乃闔廬當政，夫差尚未出現在《左傳》的歷史舞臺中，然而史墨之言已預先揭示吳國國祚不長，將會迅速敗亡，且亡於鄰國越國之手。對照哀公二十二年越果滅吳，此段預敘之記開啓「越滅吳」之歷史發展脈絡，使讀者產生「懸念」，在閱讀過程中興味十足地推敲、印證最終結果。而上述此一預敘手法之用，也可將之視為「預言敘事」，因為史墨之語乃國家災祥之預言，是預先總結吳越爭霸的結局，並與其後夫差之亡

36 同註 15，頁 1130、1134。

37 同註 1，頁 157、159-160。

相呼應。吳闔生便曾指出，哀公二十年夫差與楚隆有關史黯（即史墨）的對話，夫差「史黯何以得爲君子」之問、楚隆「黯也，進不見惡，退無謗言」之答、夫差「宜哉」之應，不僅在吳亡之敘上藉此一、二閒筆展現出英氣凜然的夫差形象，發明夫差之霸略，一洗《國語》、《史記》中夫差狼狽之相，更能與篇首的史墨之言遙相呼應，章法尤佳。特別是「宜哉」二字輕輕一答，而無窮嗟嘆悼惜之意自在其中，幽邈夔絕，不著跡象，千古以來無能仿似萬一者。³⁸顯見預言敘事之運用，有凸顯人物形象的絕佳功效。

《左傳》中夫差的形象因爲許多亡國預言之總結，與隨著預言得證之呼應而被深化，事實上《左傳》的確多預言，所載之預言約一百三十餘則以上，而預言之功用則或驗戰爭之成敗、或兆家國之災祥、或徵氏族之興亡、或警朝綱之治亂、或測人我之禍福、或見爵祿之予奪、或明行爲之進退、或辨才性之優劣。³⁹《左傳》中與夫差有關之預言，如哀公元年伍子胥「越十年生聚，而十年教訓。二十年之外，吳其爲沼乎」之預言，預測除惡未盡、縱虎歸山的吳國，滅亡乃指日可待之事，此預言可謂兆家國之災祥。又如哀公元年陳逢滑「禍之適吳，其何日之有」，以及楚子西「夫先自敗也已，安能敗我」之預言，皆就夫差連年征戰、視民如土芥與縱情享樂之作爲，預測吳國禍之必臨，夫差將自取敗亡，同樣是兆家國之災祥。再如下列兆家國災祥之二例，哀公七年魯子服景伯言「吳將亡矣，棄天而背本」，預測吳將因棄天背本而滅亡；哀公十一年伍子胥預言「吳其亡乎！三年，其始弱矣。盈必毀，天之道也」，預測吳國將亡，不出三年即國力轉弱，因爲滿招損是不可違逆的天道。而哀公十三年司馬寅「今吳王有墨，國勝乎」之預言，晉大夫司馬寅以形相之觀爲媒介，從夫差氣色灰暗而知其國爲敵所勝，此乃驗戰爭之成敗。上述這些預言自有其用，然不論其用爲何，此些預言敘事都已總結夫差濯纓濯足、自招敗亡之禍，呼應史墨最早的預言，證明夫差其人爲亡國霸主無疑。

三、縱橫對比手法之運用

《左傳》在形塑夫差形象時，對比手法亦發揮摹寫妙用。而本文此處所謂「縱橫對比」乃就時間之縱向、橫向來論，亦即《左傳》以兩組對比來刻劃夫差形象，一是縱向吳國前後任君主之比，即以闔廬對比夫差；一是橫向吳王臣子伍子胥和太宰伯嚭之對比。吳王闔廬乃作爲賢主形象以與驕淫無道的夫差作對照，因爲善惡乃相對概念，有美之映照，才能凸顯惡之爲惡，試看哀公元年楚子西之論：

昔闔廬食不二味，居不重席，室不崇壇，器不彤鏤，宮室不觀，舟車不飾；衣服財用，擇不取費。在國，天有菑厲，親巡孤寡而共其乏困。在軍，熟食者分而後敢食，其所嘗者，卒乘與焉。勤恤其民，而與之勞逸，是以民不罷勞，死不知曠。……今聞夫差，次有臺榭陂池焉，宿有妃嬪嬪御焉；一日之行，所欲必成，玩好必從；珍異是聚，觀樂是務；視民如讎，而用之日新。（頁 1608-1609）

38 同註 15，頁 1139。

39 張高評：《春秋書法與左傳學史》，「《左傳》預言之基型與作用」，頁 39-55。

洪順隆分析《左傳》此處用重筆寫子西之論，汪洋恣肆，又善用對照，令吳前後二君比並，而夫差之不足懼乃見。⁴⁰的確，闔廬在個人物欲享受方面並不重視，貴為君王卻儉約自持，對比夫差恣縱侈淫，為君之德高下立判；闔廬視民如傷、愛民如子，能體恤臣民而深得民心，比之於視民如仇敵且只知役使的夫差，顯然是真正賢明的君主。在闔廬的對比映照下，夫差的君王形象可謂立體鮮明許多。

至於伍子胥和伯嚭這組對比，二人同因家族遭楚國迫害而投奔至吳，是夫差甚為倚重的左右手，但有一點特別值得注意，即伯嚭在《左傳》和《史記》中的形象差異。《史記》中的伯嚭在〈伍子胥列傳〉裡被刻劃為讒佞之臣，不僅多次收受越國賄賂，還向夫差進讒言詆毀伍子胥，導致吳王賜死伍氏，並將其屍裝於馬革丟入江中載浮載沉，而伯嚭這個佞臣在夫差自殺身亡後，也被越王句踐殺害。然而《左傳》中的伯嚭，卻並非如《史記》之陷害忠良，亦未有明確的收賄之記，更非死於句踐之手，而是以降臣身分侍越，因此伍子胥與伯嚭二人，非忠奸對立之關係，亦無恩怨糾葛，僅僅在於是否徹底消滅越國的問題上意見不同。⁴¹《左傳》中伍子胥和伯嚭雖非忠奸之二元對比，然而一為吳國之霸殷殷苦諫，預言縱越將致吳亡，可謂忠貞耿直且高瞻遠矚，是如悲劇英雄般的理想化人物⁴²；一則親同壤之越，且由哀公七年伯嚭召見季康子，子貢代表季康子前去辭謝時，子貢言「大國不以禮命於諸侯，苟不以禮，豈可量也？」之語，及「反自郢，以吳為無能為也」之記（頁 1641），還有哀公十二年子貢針對吳困衛一事，向伯嚭所言「且合諸侯而執衛君，誰敢不懼？墮黨、崇讎，而懼諸侯，或者難以霸乎！」之語（頁 1672），皆可知伯嚭並非知禮制、有遠見、具外交才能之臣，與無禮之王夫差正好如出一轍，無法發揮及時針砭提醒君王之責。伯嚭對比伍子胥，一得夫差重用，多採其議、多委其任，然一忠而被殺、自毀長城，吳王夫差身為國主，卻無知人、任人之能的形象，已被凸顯。

四、歷史資鑑與微言深義

《左傳》雖具備高度的文學價值，但其「以史傳經」的特質仍然不可忽略，因此《春秋》五例之一的「懲惡勸善」此書法大義，及作為史書的《春秋》，其所具勸懲褒貶的教化資鑑及微言深義，是探討《左傳》中的吳王夫差形象時，必須思考的問題。許倬雲分析春秋時期，華夏諸侯仍歸屬於同一禮教秩序內，即西周王權與親緣權疊合的組織。禮教網絡中的諸侯有一共同的「我體」，禮教秩序外或領地內的國人、野人，或邊境荒地的夷狄則皆為「他者」，而華夏世界最大且長期對抗的「他者」即為荊楚，至於後起的吳越，則是在華夏與荊楚兩個世界的邊緣，是新興的「他者」。不管華夏世界的諸侯如何於疆場廝殺，仍有一套禮教是大家必須遵守的，因此齊桓公、晉文公雖然樹立霸業，卻仍在周王室

40 同註 27，頁 996。

41 關於伯嚭在《史記》與《左傳》中的形象差異及原因探討，見陳曦：〈從伯嚭透視《史記》撰述先秦人物的特徵〉，《河南師範大學學報》，第 1 期（2000 年），頁 97-100。

42 簡宗梧認為伍子胥在哀公元年和十一年的兩段諫言，形塑出其「知其不可為而為之」的典型悲劇英雄形象。見氏著：〈左傳中的伍子胥〉，《鎔裁文史的經典—左傳》（臺北：黎明文化事業，1999 年），頁 122-125。

面前扮演臣屬的角色，展現「尊王」的禮教。而孔子在面對春秋這一禮崩樂壞的時代，提倡應建立誠敬寬恕的「仁」之德性，且此德性表現實為「人」之「應然」本質，是維繫倫理秩序的普世價值。⁴³援引許氏之論來看待吳國的興衰，吳國是太伯後裔，屬姬姓一族，又曾受武王敕封，理應和華夏諸侯一同歸屬於周王權及其親緣權疊合的組織秩序中，共守尊王禮教。然吳因地處邊陲，被劃歸為南蠻之夷，屬南方新興的「他者」，為了立足南方並向中原發展，所以不斷和楚國爭奪南方霸主地位，且自壽夢開始吳通上國，力圖稱霸中原，傳至夫差時繼志述事，努力想完成稱霸天下的目標。

作為「他者」，吳王闔廬和夫差確實非常積極，不只要與「上國」交往，更要成為領導諸「上國」的「上國」之主，而就祖先譜系的歷史脈絡來看，誠如許倬雲所分析，春秋之世的「我者」與「他者」界限不斷改變，華夏秩序向外延伸，楚秦吳越都被納入形成所謂的中華文化圈，⁴⁴因此對於想稱霸中原成為上國之主的吳王夫差，自然便會被置於華夏秩序的中華文化圈中檢視。而以華夏世界的禮教文化來評價長期被視為「他者」的邊緣夷國，是否公允而恰當呢？何新文、周昌梅分析楚靈王時，認為被視為荊蠻之夷、長期受到歧視的楚人，往往具有與華夏民族不同的個性，表現出真率、熱烈且不受約束的性格特徵，和強烈的自尊心與民族精神，故主張楚靈王的種種非禮行為，除自身性格之缺陷外，也是當時社會環境和楚人文化性格的特殊表現，甚且其中隱隱含有追求平等與尊重個性的合理成分在。⁴⁵何、周二人之論，顯然表示不應純然從華夏禮教的「我體」觀點出發，來探討歷史人物形象，而應該考慮地域特色與族群文化。

然而筆者必須申明的是，繼承《春秋》書法的《左傳》，便是以「我體」的共同禮教角度，及孔子藉《春秋》所展現的身而為「人」之應然本質與普世價值角度，來刻劃吳王夫差形象，藉此寄託微言大義，同時表現勸懲價值觀，以之作爲可供鑑誡之歷史教訓。

《左傳》多次敘寫夫差及其重臣太宰嚭失禮言行，以事類人，顯然意在批判其欲入主中原稱霸，卻不知華夏之禮，只在對自己可以得利如與晉爭盟時，才強調自己為周室分封諸侯國中最長者。又伍子胥勸諫夫差時所舉少康中興之例，吳闔生也以爲有其深義：

春秋無義戰，故作者於列國盛衰無所偏袒，獨於王室之不振時，致憤慨。洎於定、哀之間，王室益微，而霸主之晉益衰，獨吳起於蠻夷，為周室之長，若可望其興復者，而卒蹶不振，左氏蓋尤傷之。此處引少康中興為喻，皆其微意所寄，非漫然也。⁴⁶

伍子胥的諫言除了凸顯夫差未納忠言之弊，實則亦見作者悼嘆姬衰之意，身為姬姓後裔的吳王夫差，未能承負起中興周室之責，反倒遺留禍根於內、以力服人於外，終將自取滅亡，令人不勝唏噓。吳闔生同時認為《左傳》之記反映出作者對夫差和句踐二人之不同褒貶，如「敘戰事，專紀越之陰謀」、「句踐滅吳，專以陰鷲取勝」，顯然對句踐假意侍吳陰

43 許倬雲：《我者與他者：中國歷史上的內外分際》（北京：生活·讀書·新知三聯書店，2010年），頁16-21。

44 同註43，頁18。

45 同註11，頁5。

46 同註15，頁1131。

謀復國一事多有批評，下言尤是：

五霸，聖門所不道。而《傳》於桓、文頗張之者，重其尊周室也。秦穆、楚莊雖不勤王，而能用賢，亦皆令主。宋襄雖無成功，而志在攘楚，故亦可嘉。夫差凶暴，而周室之裔，故《傳》亦矜之。至越句踐，起於夷狄，而專以陰謀取勝，乃左氏所不屑道，故從無一特敘之筆。范蠡、文種輩，其姓名絕不載入《傳》中，可見左公用意處也。⁴⁷

吳氏之言要之乃夫差固有不足，然句踐實更陰險難測，其行非君子所為。吳氏此論與高士奇同，高氏亦批評句踐為人陰險不義，不該乘虛伺釁，俘吳太子、偷襲吳都，對夫差其人應「委曲而善全之」，不該迫其自殺，而使「至德之裔忽焉不祀」，這樣的作為絕非報施之道，未存仁厚之心。⁴⁸《左傳》中越王句踐之未有特敘，與吳王夫差形象之歷歷如繪，果有左氏微言寄託於其中。

至於歷史教訓的部分，夫差何以失敗？恣情驕縱可說是其最大致命傷。《左傳事緯》便言「不虞夫差驟勝而驕」、「然則夫椒之勝，適以驕吳而斃之耳」，認為夫椒之戰復仇成功的夫差，一戰而驕，因此未聽子胥之諫，不知越人朝夕欲襲其後，成就越王句踐霸業的實為夫差本人，夫差乃自取滅亡。⁴⁹夫差因驕而敗的歷史教訓之論，韓席籌亦有精闢說解：

吾讀左氏內外傳，及吳越春秋、越絕書，詳考吳越興衰之故，而歎驕之足以亡國也。……乃槁李一勝，句踐遽驕，遂謂闔廬死，夫差不足慮，而不知其日誦復仇，大圖自強也。夫椒一敗，句踐棲於會稽，越幾亡矣。乃夫差驟勝而驕，輒許行成，遂城邗溝，通江淮，老師齊魯，爭盟於晉，使句踐得從容休養生聚教訓，乘其敝而覆之。嗚呼！吳越同壤，而世為仇讎，吳不有越，則越有吳，此亦事勢之必然者也。然句踐驕則越幾覆，夫差驕則吳終亡。蓋驕則侈，侈則近佞遠賢，不恤人言，而惡聞其過，故宰嚭獲嬖於二君，而伍員文種終不免功成身死，烏盡弓藏，為千古悲辛。驕之為禍酷矣哉！夫以齊桓之盛，一匡九合，然蔡丘震而矜之，猶叛者九國。況區區吳越之主，而敢驕人哉。此吳亡於越，越併於楚，盛衰存亡，不啻曇花一獻也夫。⁵⁰

韓氏論吳越興亡皆著眼於「驕」，驕則生侈，國君驕侈則易剛愎自用，不喜逆耳忠言，只聞諂佞之語，親小人、遠賢臣而終至無法反躬自省，體察民情。夫椒之戰吳勝越敗乃因句踐之驕，而夫差後敗於句踐亦因其以力驕人之故。《左傳》所刻劃的亡國霸主夫差形象，其提供後世有所鑑誡之理，便是要人謹記驕兵必敗的歷史教訓，並發揮勸善作用，讓後人了解為君之道乃如孔子所言，須回到人之應然本質思考，表現出謙虛仁德的言行作為。

47 同註 15，頁 1132。

48 同註 16，頁 810。

49 同註 21，頁 540。

50 同註 13，頁 776。

肆、結語

本文就《左傳》中與夫差相關之記進行探究，對夫差形象及形象塑造之技巧與意義進行分析。《左傳》中的吳王夫差形象，是矛盾並列的複雜性格，並非「惡則無往不惡，美則無一不美」的絕對化人物，如呈現恣縱卻又勇烈的氣質性情，在聲色物欲上大肆追求、享受，恣意放縱而不知加以約束節制；為報父仇而命人示警之孝勇，及臨死不願苟活而自縊之烈，皆是其人不同而多側面之性格。又如行事風格方面，夫差既展現自信積極的一面，努力為父報仇、爭霸中原，成就個人霸業，但卻也由自信積極轉為剛愎驕矜，將忠心耿耿、苦口勸諫的伍子胥拋於身後，而成為獨尊己意又不斷膨脹自信，未能審時度勢徒馳志北方，遺下心腹之疾的剛愎自用形象。《左傳》對吳王夫差的人物評價，可以歸結為「雄心勃勃卻成亡國之君」，夫差當時在國際外交舞臺上身影活躍且有霸主之姿，修築運河一事亦見其不凡雄心，黃池之會更展露出南方勢力足以與北方抗衡，夫差被視為強大勝於晉國的霸主。但夫差不恤民力、連年征戰，非有禮而仁厚之君，只知以威勢迫人服從，乃一「進則見惡，退則有謗言」，自掘墳墓的亡國霸主。

至於《左傳》對吳王夫差形象塑造所運用的藝術手法，及夫差人物形象背後之深義，本文分「側筆烘托的不寫之寫」、「預言敘事之總結與呼應」、「縱橫對比手法之運用」及「歷史資鑑與微言深義」此四點加以析論。《左傳》形塑吳王夫差形象的最大特色之一，便是不直接敘寫夫差言行，而是叢集他人之言，藉他人之口勾勒出夫差其人，使夫差幾成無聲之人，欲見其形象得前後連綴、屬辭比事，如此才能看出作者以事類人，借含蓄、蘊藉、迂迴、曲折、間接、旁面、不寫之寫的方式，所刻劃烘托出的亡國霸主夫差。又《左傳》中夫差的形象因為許多亡國預言之總結，與隨著預言得證之呼應而被深化，此些與夫差和吳國國祚有關的預言敘事，都總結夫差自招敗亡，呼應史墨最早的預言，證明夫差其人為亡國霸主無疑。而《左傳》在形塑夫差形象時，亦使用「縱橫對比」之手法，即縱向吳國前後任君主之比，和橫向吳王臣子伍子胥和太宰伯嚭之比，以闔廬之賢對比夫差之不賢，以無禮、無能之伯嚭得夫差重用，對比忠貞有遠見之伍子胥遭夫差下令自殺，藉此凸顯夫差亡國之君的形象。最後，探討《左傳》中的吳王夫差形象，不可忽略左氏所欲寄託之微言深義與《左傳》的資鑑勸懲之用，本文認為左氏以中原華夏的文化禮教之價值觀形塑、批判吳王夫差其人形象，並以驕兵必敗的歷史教訓勸人戒驕侈、謙守禮，此即《左傳》中吳王夫差形象背後所隱含之意義。

參考文獻

一、傳統文獻

上海師範大學古籍整理組校點：《國語》二十一卷（上海：上海古籍出版社，1978年）。

清·吳闓生：《左傳微》（合肥：黃山書社，1995年）。

清·高士奇：《左傳紀事本末》（北京：中華書局，1987年）。

清·馬繡著，徐連城校點：《左傳事緯》（濟南：齊魯書社，1992 年）。

二、近人論著

（一）引用專書

- （日）瀧川資言：《史記會注考證》（臺北：萬卷樓圖書，1993 年再版）。
- （英）佛斯特著，李文彬譯：《小說面面觀》（臺北：志文出版社，2002 年新版）。
- 方朝暉：《春秋左傳人物譜》（濟南：齊魯書社，2001 年）。
- 何新文：《「左傳」人物論稿》（北京：中國社會科學出版社，2004 年）。
- 洪順隆：《左傳論評選析新編》下冊（臺北：中國文化大學出版部，1982 年）。
- 孫遜、孫菊園編：《中國古典小說美學資料匯粹》（臺北：大安出版社，1991 年）。
- 高葆光：《左傳文藝新論》（臺中：東海大學，1983 年四版）。
- 張高評：《左傳之文學價值》（臺北：文史哲出版社，1990 年 8 月再版）。
- 張高評：《春秋書法與左傳史筆》（臺北：里仁書局，2011 年）。
- 張高評：《春秋書法與左傳學史》（臺北：五南圖書，2002 年）。
- 許倬雲：《我者與他者：中國歷史上的內外分際》（北京：生活·讀書·新知三聯書店，2010 年）。
- 郭丹：《左傳漫談》（臺北：頂淵文化事業，1997 年）。
- 楊伯峻編：《春秋左傳注》（高雄：復文圖書出版社，1991 年再版）。
- 葉朗：《中國小說美學》（臺北：里仁書局，1987 年）。
- 錢鍾書：《管錐編：補訂重排本（一）》（北京：生活·讀書·新知三聯書店，2001 年）。
- 韓席籌：《左傳分國集注》（臺北：華世出版社，1975 年）。
- 簡宗梧：《鎔裁文史的經典—左傳》（臺北：黎明文化事業，1999 年）。

（二）引用論文

- 何新文、周昌梅：〈論楚靈王〉，《湖北大學學報》，第 4 期（1998 年），頁 1-6。
- 何新文、張群：〈現當代的《左傳》人物研究〉，《湖北大學學報》，2004 年 7 月，頁 444-447。
- 李薇、楊英杰：〈論春秋時期吳國的霸業〉，《學術月刊》，第 5 期（1995 年），頁 67-72。
- 張誠：〈春秋後期吳國盛衰簡論〉，《黃河科技大學學報》，1999 年 6 月，頁 38-41。
- 陳曦：〈從伯嚭透視《史記》撰述先秦人物的特徵〉，《河南師範大學學報》，第 1 期（2000 年），頁 97-100。
- 鍾繼彬：〈春秋五霸與吳王夫差〉，《文史雜誌》，第 5 期（1998 年），頁 48-50。
- 藍麗春：〈「夫椒之戰」論〉，《嘉南學報》第 28 期（2002 年），頁 305-318。

外語教師之跨文化能力培訓

Development of Cross-Cultural Competence in Foreign Language Teacher Education

王 珩*
Wang, Heng

(收件日期 100 年 7 月 20 日；接受日期 100 年 10 月 5 日)

摘 要

跨文化外語教學發展至今雖已有一段歷史，其必要性也普遍獲得肯定，然在過去實施上卻未見得理想。究其背後癥結所在，可以發現到教師培訓不足乃是一個關鍵因素。由於長久以來外語教學普遍受到語言教學導向的影響，以及相關師培機構對教師跨文化能力的不同理解，致使教師的跨文化專業素養受到了忽略，甚至在培訓內涵上也缺乏一套有系統的設計。有鑑於跨文化教學的實施已是外語教學中一項存在的事實，因此，教師在此方面專業能力的發展自然是不容忽視的。本文在此首先就外語教師的跨文化能力進行剖析，接著以 Wallace 的外語教師培訓理論作為本文依附的主要框架，就此發展出一套符合跨文化培訓的內涵，最後提出幾項教師跨文化培訓之策略，作為未來此領域培訓之參考。

關鍵詞：教師培訓、跨文化能力、跨文化教學

*國立臺中教育大學語文教育學系助理教授

Abstract

Cross-cultural teaching in foreign language classroom has been recommended for some time. The necessity of this sort of teaching is widely recognized, however, its implementation still needs to be ensured. In regard to cross-cultural teaching, many teachers apparently don't know how to apply it appropriately. The crucial reason cross-cultural teaching cannot be effectively implemented in the classroom clearly comes from teachers not being taught how to work with cross-cultural matters. Seeing that cross-cultural teaching competence is needed, this study intends to give greater critical understanding of the development of cross-cultural competence in teacher education. Besides the discussion on the standard of teacher competence and a model of teacher education, several proposals are made for improving teaching strategies in teacher education.

Key words: Teacher Education, Cross-Cultural Competence, Cross-Cultural Teaching.

壹、前言

文化融入外語教學理論的發展雖然已有半個多世紀，但在過去的實踐過程中，仍存在著不少的障礙，而使得跨文化教學一直無法有效的落實。盡管過去所提的一些觀點，如 Hymes (1971, 1972) 的「溝通能力」(Communicative Competence)、Canale 與 Swain (1980) 的「社會語言能力」(Sociolinguistic Competence)，以及 Halliday (1973) 的語言七種功能，將語言教學帶入了語言社會性及溝通功能的概念，促使人們更加重視跨文化溝通的層面，再加上不少國家在外語教育上紛紛轉向提升文化成分的質與量，就文化融入語言課程進行檢討 (Liddicoat, 2003; Phillips, 1999; Nakamura, 2002; Liddicoat, 2004)，使得跨文化教學的發展成為一股勢在必行的趨勢。但長期以來，不難發現到，跨文化教學在外語教學內的實施至今仍是一大挑戰。總的來說，教師無論如何還是偏向語言句法的傳授，即使跨文化議題在課堂內受到關注，文化教學往往也被視為是一種知識性的教學，內容無異在累積學生一些文學、歷史、地理等目標文化的知識，增加學生更多的負擔。如此，要達到外語教學的目標——發展學生的跨文化溝通能力，顯然是很難達成的。是由於跨文化理論的缺乏，還是其他方面的障礙，導致這方面的教學如此難以落實呢？過去的一些研究 (Crawford-Lange & Lange, 1984; Omaggio Hadley, 2001; Allen, 2000) 曾對此做了深入的探討，並從中找出了一些可能的解釋因素：像是教師覺得時間不夠使用、教師擔心其文化知識不夠多、教師無法理解深層的文化涵義、文化教學與學生的態度有關、不合適的師培教育，以及教師必須整體的改變其個人信仰、理解、態度與行為等等。綜合地來看，就這些因素的形成背景，我們可以知悉，原因主要還是在教師缺乏足夠的跨文化專業培訓。也就是說，由於師培訓練在這方面課程設計的不足，直接影響到教師本身的態度、知識和行為的專業，最後形成跨文化教學無法實現。因此，探本究源，解決這問題最有效的方式，實乃及早建立一套有制度、有系統的培訓模式，提供充足的培訓課程內涵，提供受訓教師豐富的跨文化能力發展資源，引領其進入專業的教學實務。

教師的跨文化專業素質是跨文化教學實施成功與否的關鍵，而專業素質的提升則又賴於師培機構對這方面課程的重視及發展。Moore (1996) 認同地表示，經過文化教育培訓過的教師對時間的限制都較能掌握，且也較能確認其文化教學目標、設計有效的教材及教案，從而在有限的時間內，提升其課程品質。Black 與 Mendenhall (1990) 在檢討過去二十九篇關於跨文化培訓的論文中則發現到，跨文化培訓與受訓者的工作表現、文化適應力、以及跨文化技能的發展具有密切的關係。由此可知，教師跨文化培訓不僅是在提升教師跨文化教學的專業能力，同時也是擴展其文化知識，幫助其理解文化、提高文化意識及跨文化交際的能力。在減緩不同文化所帶來的衝擊下，提高個人的工作成效。因此，就跨文化培訓而言，師培機構所應著重的，除了培育教師的跨文化教育知能、提升跨文化教學融入外語課程的實踐能力外，還須講求教師的跨文化敏感度、溝通及適應能力，如此才能在提升教師的跨文化能力素養下，有效落實跨文化教學。

事實上，國內許多師培機構，過去以來已關注到外語教學中跨文化能力培訓的重要，

於課程設計上也開設了不少跨文化相關內容的科目，如「文化概論」、「文化課群」、「生活文化」、「西洋文學概論」、「文學作品導讀」、「歷史與文化」等。但從跨文化能力的內涵來看，這些課程在組織規劃及內容上實有需要再進一步地延伸及發展，例如課程當中有些像是將跨文化科目視為是核心課程以外的選修，把跨文化學習視為是語言學習的一部分，外語教學目標仍停留在語言的四項技能上；或將跨文化內容的安排偏重在某一領域，如文學或戲劇上，而使得跨文化能力的培養缺乏一個全面性的照應；或是課程性質過於著重文化知識內容，缺乏技能、態度方面的培養，而使得跨文化學習失去平衡性。Liddicoat (2004) 在檢視澳洲外語學習政策時就發現到，其文化學習的內容和文化學習的目的是存在衝突性的。所以我們可以知道，要達到跨文化溝通的目的，文化學習也是要注重到個體實際生活體驗及在目標語文化中的互動能力。另外，Sercu (2002) 還表示，外語跨文化能力的使用者不僅涉及到該語言溝通能力的獲取，還包括了其技能、態度、價值觀、知識項目的取得，以及如何看待這世界的方式。因此，跨文化課程缺少了系統性的組織及深入的探究，受訓教師對個人跨文化能力所應具有的條件自然無法知悉，專業素養的培訓也就著實有限。近年來國內對一些外語在職教師（包括華語教學在內）所作的基礎研究調查（侯詩瑜，2009；李婉榕，2010；蔡易蓉，2002；楊嘉琪，2004；莊嘉琳，2002）顯示，在外語領域上教師的跨文化教學知能呈現普遍不足的現象、教師需要一些成功有效的教學策略，故建議往後師培機構能多開設跨文化之相關課程，拓廣此領域教學專業知能的研習管道。由此可見，我國在跨文化專業培訓這一塊領域上，未來仍有許多尚待加強及發展之處。而就各師培機構如何培育出具有跨文化專業能力的教師，顯然就成為落實跨文化教學所必須正視的核心議題。

貳、外語教師之跨文化能力

外語教師的跨文化能力對教學目標的實現扮演著關鍵性的角色。探究其內涵，其所涵蓋的範圍是哪些呢？事實上，就此方面的定義，目前學界仍存在著許多歧異。例如 Byram (1997) 就認為，這方面的能力乃是態度、知識、解釋和關聯的技能、發現和交往的技能，以及批判性的文化意識等五部分所構成。而 Fantini (2000) 則將此內涵闡釋為文化意識、知識、技能、態度和語言能力。另外，Sercu 與 Bandura (2005) 則認為，教師必須具有知識、能力和態度三方面的跨文化訓練，就此間接指出其所應具有的跨文化能力。因此，甚麼是跨文化能力呢？顯然至今尚未達到一致的共識。但在這些不同的定義中，綜合而言，大致上還是跳脫不開如下三個層面的範圍：

一、知識

知識可以說乃是一種經過處理後有結構、有系統的訊息。就跨文化知識而言，Byram (1985) 指出，這是以一種有結構的方式，對外國國家及人民的思想、觀念、事實以及相關材料之展現。張紅玲 (2007) 則表示，教師應能掌握四方面的知識：(1) 一般普遍的文化知

識，也就是文化的基本觀念、組織、特性及其對社會人群及個人的作用 (2) 某程度的具體文化知識，也就是了解目標語文化知識、本國文化和其他文化族群的特性和相互之間的差異 (3) 在語言與文化和社會之間，彼此相互作用的知識，特別是所學的目標語在自身文化背景中的使用情形 (4) 跨文化交際能力的概念和重要性，並且了解導致跨文化交際困難和失敗的因素。我們就這些不同知識的劃分來看，可以知道，教師對跨文化知識掌控的範圍不僅僅侷限在目標語文化上，還擴展至自身的文化層面，以及兩種文化間的關係性上。換言之，就如同 Sercu 與 Bandura (2005) 所述，跨文化能力所牽涉到的知識是發生在多種文化區域間的平臺，而這些文化區域包括了自身文化及目標語文化在內。因此，總地來說，跨文化知識所涵蓋的範圍是極其廣泛的，從一般普遍人類學上的文化知識，到特定族群的文化知識，以及不同文化間的關係知識都是跨文化知識所涉及的範圍。教師對這些不同類型的文化知識實應培養基本的素養，掌握其實務上的應用，同時個人也須清楚地了解，本身文化知識獲取之狀況，以及未來擴充知識之重點所在。

跨文化知識的培養使我們對文化事務能產生更敏銳的觀察及洞悉能力。Fenyő (2005) 舉出，在外國文學作品中經常可以發現到，存在著許多文化空缺語詞 (Realia)，這些語詞是與他們文化或歷史事件有密切的關聯，而在自身文化當中卻是不為人所知的。所以一種文化有時是很難找到其相對應的文化或用語的。跨文化知識的能力幫助我們察覺到這些文化差異之處，同時能更客觀地對待它們，在體悟以目標語的文化背景知識下，建構語言學習的要件。

跨文化知識的獲取可經由許多不同的認知渠道或活動方式來進行。Fowler 與 Blohm (2004) 收集了許多跨文化培訓的方法，當中對於知識的獲取具有幫助的像是使用電影、個案研究、危機事件、模仿遊戲、角色扮演、文化同化案例、文化分析、沉浸法、練習法、視覺想像、藝術與文化等。這些不同的知識獲取方式，雖然目標都是一致，但在實施過程中，則宜應搭配個人的不同學習風格或學習情境來進行，以避免其學習效果受到影響。

二、技能

Schulman 表示，教師的教學技能涉及到教學行為上一切可以見到的展現（引自 Richard, 1998）。因此，就跨文化技能來看，我們可以說，它是教師獲取、處理跨文化領域知識，同時滿足學生在此一領域需求的一種能力。這方面能力在教學上涉及到許多不同的實務，諸如教師跨文化教材的選擇、教學大綱的設計、教學方法的使用、教學活動的實施、學習成果的監控，以及學習評量等等，這些對教師的跨文化教學成功與否扮演了一個關鍵性的角色。因此，要引領學生關注跨文化議題，刺激學生對此方面問題的思考，並善加應用這類的知識，教師本身勢必也要能充分地掌握此方面的技能，以避免學生在跨文化學習上毫無頭緒，或單只擷取文化知識，而忽略其應用的現象發生。

Sercu (2006) 曾對七個國家 424 位的外語教師在跨文化教學技能上作了研究，發現大部分教師其教學活動技能都是圍繞在擴充學生的外國文化知識，鮮少是鼓勵學生以不同資源來搜尋訊息、獨立分析，以及將結果與同儕分享和討論。他認為教師的教學技能，除了

必須能讓學生獲得上述 Brym 所言的五項跨文化能力外，同時還應能指出學生對不同文化所具有的刻板印象，幫助學生將自身的文化與外國文化產生關聯、互相比較、以同理心來看待不同的文化。他進一步表示，教師應具備挑選合適的教科書能力，修改教材內容以及教學方式，在語言文化教學上，勇於嘗試實驗性質的教學，這些可以說都是屬於教師跨文化能力的範圍。所以，從以上 Sercu 的觀點來看，我們可以知道，教師的跨文化教學技能應不單是一種擴充學生文化知識的方法和手段，同時它也是一種自我判斷的能力，能引導學生沿著正確的學習方向，培養其在文化上獨立探索及自主的學習。

此外，就跨文化教學技能本質來看，我們認為，它還必須是多樣性的，如此才能應付在跨文化教學中所面對的各項問題及挑戰。Garrido 與 Álvarez (2006) 整理相關文獻綜合地表示，語言教師必須具備複雜的技能，以便能充分地執行多元教育、心理社會、技術性，及倫理道德的角色。有鑑於此，發揮一位教師在教學過程中所能扮演的角色，實現其特殊的功能，可以說是提昇個人教學技能的一項捷徑。也因此，作為一位優良的跨文化教師，本身也須相對地擁有許多不同的身分，他可以扮演為一位訊息獲取及提供者，也可以是一位溝通者、傳播者、闡釋者、監控者、諮商者、促進學習者、引導者，或協調者等等。藉由這些不同身分的展現，教師與學生才能建立起良好的關係。在此基礎下，達到共同的目標。

三、態度

由於社會、政治、經濟及其他等不同因素的作用，使得各地人們具有了不同的文化，在這些不同文化的接觸中，人們對於異己文化往往產生了許多不同的態度。Condon (1973) 曾表示，就文化態度而言，基本上存在著幾項不一樣的面向，分別是：(1) 正、負面 (2) 程度 (3) 深度 (4) 同意 (5) 持續 (6) 範圍 (7) 客觀性。而依據 Condon 這幾項不同的劃分標準，可以形成出許多不同類型的文化態度，這些不同文化態度則影響著人類彼此間的溝通與交往。檢視過去人類歷史的發展，很不幸地，有許多跨文化態度的產生，事實上是出於狹隘、偏見的心理；是站在自身的角度，衡量別人過程中發展而來的。因此，在這種偏隘的心理下，就產生了兩種極端的偏差文化，一端不是導致極端高傲的自我崇拜，另一端就是誘發卑微怯懦的態度。像這兩類偏差的文化態度對於溝通雙方來說，確實會造成一個很大的負面影響。因為從交際一開始，這兩類態度可以說就幾乎決定了跨文化溝通失敗的命運，而這正是交際雙方所必須避免的。

而外語教師對自身及目標語文化又要如何來面對呢？簡單地說，就是抱持一種了解、開放及容忍的態度。教師對自身文化的價值、信念及行為是要隨時保一種相對性的觀念，而不能本能地認為，它就是世界上唯一合理、合情的事物；同樣地，對於所接觸的目標語其不同的信仰、價值、行為等，亦能站在同理心的角度予以公平地對待。Byram (1997) 曾表示，跨文化態度乃是一種好奇、開放的態度，隨時能夠準備放棄對別人文化的懷疑以及對自身文化的信仰。就此態度他認為一位教師應有這樣的目標：(1) 願意搜尋及嘗試對外國文化接觸的機會 (2) 樂於了解別人觀點，對不同文化所作的詮釋 (3) 願意對自身環境中

的文化常規、產物，其價值性提出質疑 (4) 隨時準備體驗不同階段的文化適應與互動 (5) 隨時準備投入於口語及非口語的溝通習俗中。有鑑於此，教師的跨文化態度應是一種積極，勇於且樂於面對不同文化挑戰的態度，它不僅讓人意識到跨文化差異的存在，同時還促使教師主動地思考自身與目標語文化之異同，隨時能保持著一種了解、寬容和移情的心理。

此外，由於全球國際化的趨勢，教師在教室裡所面對的文化已不單單只是自身與目標語文化而已，學生本身的文化也逐漸形成一個焦點。那些來自不同文化背景的學生，其對目標語所抱持的信念、觀點，及行為標準都是值得留意的。Jenks、Lee 與 Kanpol (2001) 認為，在授課中教師必須深入了解學生的文化差異，以建立學生行為起點的準則。也就是說，教師對不同文化抱持著尊重、理解態度，將能幫助教師因材施教，提升學生的學習成效。而 Marquardt (1967) 則表示，教師應堅信，學生的語言和文化背景都必須獲得尊重，並且鼓勵學生好好珍惜它們。他認為教授一種新的語言，並不是屏除學生過去的行爲，而是幫助他們拓展更廣的溝通、經驗以及更高的成就。就 Marquardt 觀點來看，教師對學生文化所抱持的尊重態度，不僅能影響到學生在語言與文化上的學習，同時對學生的自我認同也可以說起著重要意義。因此，教師跨文化教學除了是要關注自身、目標語文化外，相對地，對學習者本身的文化背景也是要予以相當地重視與了解。

上述這三方面的跨文化能力，主要還是針對教師的教學而言，就教師在跨文化教學上所應具備的能力來看。然而，在綜合過去的一些跨文化培訓活動中 (Hammer, 1999; Kealey, 1996; Blake, Heslin & Curtis 1995)，我們不難發現到，跨文化能力的培養除了就專業目標的達成外，其重點還擺放在個人對跨文化的適應、跨文化彼此間的互動。而這方面所涉及的則是教師個人跨文化的基本素養，在生活中對跨文化現象所持的基本態度，此類的培訓內容對教師而言自然也是重要的，是不能或缺的，因為一位教師平日的跨文化素養，對學生的影響亦可起著很大的作用，它是跨文化教學上的個人基本條件。因此，總地來說，外語教師跨文化能力培訓，一方面乃是要使受訓教師發展前述的優良條件，將跨文化知識、態度、技能融入於課程中，落實此方面的教學。另一方面則是要使教師具有跨文化的基本素養，擁有高度的文化敏感性與文化意識、良好的跨文化適應及溝通能力，以解決跨文化上所出現的衝突。這兩方面能力的培養，除了有藉於教師一己能不斷地努力學習、體驗、反思外，最終仍須仰賴一套健全的跨文化培訓模式，且其架構及培訓內容能充分地顧及專業能力發展之所需，使所有的受訓教師在完訓後均能具備一定專業標準的程度，跨文化教學在實務上也才有落實的可能性。

參、外語教師跨文化培訓之模式

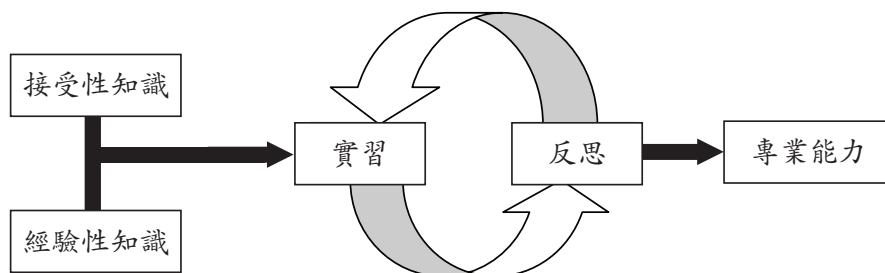
教師跨文化培訓需要一系列的專業培訓過程，而該項任務的執行與達成則與培訓機構有著密不可分的关系。培訓機構藉由精心設計的教師培訓模式，來發展教師個人必備的專業知能。因此，跨文化培訓的模式乃是影響教師專業知能獲取的主因，進一步地說，跨

文化教學與學習能否獲得實現，實與培訓機構的培訓模式息息相關。

一、跨文化培訓模式的發展

外語教師的跨文化培訓模式有別於一般領域的訓練方式，因為外語教師是跨文化的接收者，同時也是一位傳播者，相較於其他行業這一點具有其鮮明的獨特性。是故，對外語教師施予跨文化培訓，不僅須考慮到教師專業文化素養的提昇，同時還須能關照其跨文化的教學技巧。也因此，如何兼顧到這兩方面的層次，發展出一套符合教師跨文化需求的培訓模式，是培訓機構在培訓上所必須審慎以對的問題。

有鑒於以往的外語教育培訓模式，如技匠模式 (Craft Model) 及應用科學模式 (Applied Science Model)，在教師訓練上不是過於保守，就是將研究和實務過於分離，致使教師所學無法落實，因此，Wallace (1991) 極力地推崇一種能融合上述兩種模式優點的反思模式 (Reflective Model，如圖一所示)。此模式清楚地指出，教師發展專業能力須經過三個階段：首先個人必須擁有接受性及經驗性兩種不同領域的知識，然後將這些知識加以結合並置入實習階段中。接著透過個人不斷地反省思考，再將所獲得的心得回饋到實習階段裡，成為一套能夠重複循環的系統，最後達到專業能力的發展。就此模式的特點來看，它除了講求教師在學習過程中，從培訓者那裡接受、體驗新的知識，另外也注重透過自我省思的方式，培養外語教學的專業性。因此，換句話說，反思培訓模式不僅重視培訓者的教學實施，同時，在透過個人後設認知能力的發揮下，還講求受訓教師個人的自主學習，從而達到專業能力的獲取。有鑑於反思模式在外語教師培訓上的這項特性及優點，本文在此遂援以此模式為主要之培訓架構，同時結合跨文化之培訓內涵，發展教師之跨文化專業能力。



圖一 外語教師培訓反思模式

資料來源：取自 Wallace (1991:15)

二、跨文化專業知識的講求

就教師專業知識而言，Wallace (1991) 引用了 Schön 的觀點，將知識分為兩類：一類是接受性知識 (Received Knowledge)，另一類則是經驗性知識 (Experiential Knowledge)。他表示接受性知識指的乃是有關事實真相、數據、理論等方面的知識；而經驗性知識則是一種行動的知識，它是個體在專業理論實踐中所汲取的知識。在此我們若從知識所涵蓋的

範圍來看，可以說此模式具備了理論與實務兩層面的相關知識；另一方面，若從傳授方式來看，此模式不僅重視教師的教學，也講求個人的經驗學習。透過這兩類知識彼此的相互支援，及有機的結合，教師在教學上才能滿足學生的學習欲望。也因此，爲了要使外語教師教學符合跨文化教學的要求，自然不可避免地，在專業能力培訓上也必須講求「跨文化接受性知識」及「跨文化經驗性知識」，將許多相關教學、文化等方面的知識加以分類、整合，融合應用於跨文化課程的培訓中，以使得此方面內容能成爲合格教師培訓的一項標準。

有了上述專業知識的兩項劃分，培訓目標在設計上也就變得更爲明確清晰。簡單地來說，跨文化專業培訓除了是要使外語教師具備一般的語言知識、外語學習理論、外語教學法外 (Valencia, 2009; Chafe & Wang, 2008; Stec, 2005; Richards, 1998)，同時還應能使其均衡地發展這兩類的知識，以作爲後階段專業能力發展的準備。至於這兩類知識所涵蓋的範圍內容，基本上我們可以作如下的劃分：

表 1. 教師跨文化專業知識與內容之分類

跨文化接受性知識	跨文化經驗性知識
跨文化教學理論	跨文化溝通
跨文化主題	跨文化教學技能
目標語與其文化	
本國與目標語文化	

不可諱言地，這些跨文化內容就其知識性質而言，是很難絕對地彼此分割開來，因爲某些領域所涉及之處，往往是兩類內容的交疊區域，是故不可能作到一個絕對壁壘分明的程度。但綜合而言，教師跨文化知識範圍涵蓋甚廣，在有限的培訓時間內是無法全面地顧及。因此，這兩類知識在培訓設計上，宜能作到均衡調整，跨文化內容安排有所選擇，如此才不會顯得某方面性質的知識過於偏重，而造成顧此失彼的現象。以下則就這些內容可能涉及之課程領域來分作說明：

- (1) 跨文化教學理論：涵蓋語言文化學、外語文化學習理論、外語文化教學理論、人類學、社會學、心理學、教育學、語言學等
- (2) 跨文化主題：涉及多國不同風俗習慣、宗教信仰、行爲舉止、態度、禮貌、價值觀，以及不同社會、文學、歷史等
- (3) 目標語與其文化：包含目標語所涉及之文化背景，如典故、寓言、隱喻、諷刺等
- (4) 本國與目標語文化：涵蓋本國文化與目標語文化之獨特性與共通處，以及其相互間之關係
- (5) 跨文化溝通：包含跨文化意識、跨文化交際能力、跨文化實踐、跨文化研究方法等
- (6) 跨文化教學技能：包含文化課程、目標之設計、文化教學方法之選擇、文化活動之組織、文化教材之決擇、文化學習之評量等

上述所列舉的這些跨文化課程相關範圍，或許仍不夠全面，但基本上它反映出跨文化

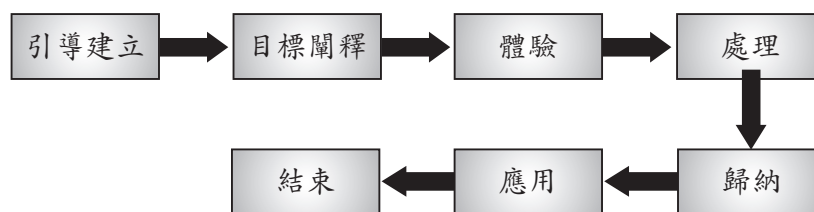
專業知識範圍的廣闊，以及對跨文化專業知識培訓的高度要求。因此，就跨文化專業知識的培訓設計而言，課程安排是必須有所選擇的，它不僅能留意到教師專業能力的發展及未來的應用，同時還能由淺至深，將基礎的跨文化教學理論逐漸延伸至教材教法的實務性質中，使受訓教師能真正地獲取這方面知識的內涵。

三、不可忽視的經驗性知識

Harty (1975) 表示，一種具有發展個人密集經驗的教學模式是最具有意義的。此觀點說明了，教學必須重視學生親身接觸及感受的一面，透過經驗方式，使其領悟到周遭環境的本質，從行動中汲取衍生的知識。這種有別於灌輸方式的教學，是今日教師培訓模式所不可忽略的。尤其，針對跨文化教師培訓而言，相信透過此種切身體驗方式，將使受訓教師對跨文化衝突、溝通能有更深刻的體驗，並獲取更多的知識。事實上，過去許多培訓機構讓受訓教師到目標語國家待上一陣，親身感受當地的傳統習俗，了解目標語使用的背景，就是屬於這類的教學方式，其過程中所獲得的經驗及知識往往是最讓人永難忘懷的，就如 Wilson (1982) 所表示，這種方式是最令人感到興奮且具有收穫的一種學習。

在跨文化親身體驗培訓上，透過出國模式直接與目標語對象接觸的這種教學，雖然可以給學習者帶來不少的收穫，但往往有礙於時間、經費等一些不同的限制，在實施上並不是來得那麼容易。因此，就這方面教學而言，培訓機構亦不妨考量，讓受訓教師在本國內的不同文化或語言區待上一陣，實地感受異己文化的氛圍，體驗跨文化的不同情境，相信這對於個人跨文化意識的激發也是具有正面效果的。

以上所述並非是在表明，跨文化經驗知識的獲取是唯有踏出課堂才能達成。事實上，這類經驗知識也是可以經由課堂內一些精心設計的活動來獲取。過去許多外語教師在教室中所使用的教學方法，如角色扮演、模擬情境、話劇、解決問題或衝突等，就是在作這類經驗性知識的傳輸，只是其活動設計考量往往都偏重在個別事件，而較少具有一個共通既定的流程。有鑒於此，Fowler (1995) 將這種跨文化經驗知識教學的層面擴大，使之成為一個有順序性的結構，讓每一步驟能彼此相互銜接，一步步地發展下來。依據 Fowler 的概念，我們可發展如下的順序結構圖：



圖二 跨文化經驗學習訓練模式

資料來源：修改自 Fowler (1995:9-11)

首先，在「導引、建立氛圍」階段，教師可以引發學習者的興趣或好奇心，向學習者解釋所學主題的重要性及其實用性。一旦具有了這些基礎背景，學習者將能更加主動、

積極的參與學習；在「目標闡釋」階段，則是呈現給學習者清楚的活動意圖或目標，並提供他們機會，來尋找目標或提出新的議題；在「體驗」階段，讓學習者有機會體驗依據目標所訂出的活動，同時也分析活動後的感覺；在「處理」階段，學習者將個人體驗與他人進行分享；在「歸納」階段，學習者可以試著將先前所獲得的體驗加以綜合判斷，或是給予結論；在「應用」階段，學習者則可以應用先前所獲得的結論或認知，並找出方法把新的學習融入生活中；最後在「結束」階段，教師簡述整個訓練事件，回顧目標之達成與否 (Fowler, 1995)。

Fowler 的概念提供了外語教師跨文經驗知識培訓上的一個明確程序，讓不同的經驗訓練活動，如模仿遊戲、角色扮演、對話、團體討論、專家小組會議、研討會等，在實施過程中有所依據，同時也讓學生針對不同的文化主題，獲取最多的經驗性知識。

四、實習及反思活動的緊密結合

不管是跨文化接受性知識或是經驗性知識，從培訓機構所獲取得來的知識，最終都是必須置入實習中來加以驗證。透過實習過程知識才能獲取穩固，也才能了解個人所學之不足。實習過程不僅能提供受訓教師機會，深化自己的跨文化教學技能，體悟學習上所欠缺及待加強處，同時也能讓受訓教師體驗臨場的教學情境，感受在職教師教學的氛圍。所以，此階段對於受訓教師的認知、技能、情意來說，都會造成深刻的影響，是培養跨文化教師的重要關鍵期，因此，Wallace (1991) 表示，實習對專業教育及發展而言都是無上可貴的。

在實習過程中，一般除了經常應用到觀察、訪談、試教、討論溝通等培訓方式外，還特別重視個人反思能力的培養。培訓者讓受訓教師透過自身反思的行為，來了解目前個人學習的狀況，之後，再將此心得重新回饋到實習中。這一套循環系統，促使受訓教師對於個人的專業知識能更加精益求精，發揮應有的專業素養，所以，反思教學活動對於受訓教師的培訓是極其重要的。Pineda (2002) 表示，教師持續性的反思是建構及鞏固教師知識的一個重要因素。另外，張紅玲 (2007) 在談到跨文化外語教學中，對反思教學活動所帶來的重要性則認為有三方面：(1) 反思能使受訓教師了解自身的文化教學和語言教學之不足處 (2) 反思能使受訓教師了解目前自身的學習狀態 (3) 反思在透過個體或集體行為下，達到教學效果的改善。換言之，反思活動可以說就是一種後設認知的表現，受訓教師透過自身的認知來分析目前的實習狀況，了解自我的優點，及未來所需強化處，對於個人跨文化專業能力的建立是不可缺乏的。

至於受訓教師在實習過程中可以將個人的反思置於哪些層面來進行呢？簡單地說，凡是由教學活動所衍生的各項議題，應該都可以作為個人反思的主題。Ho 與 Richards (1993) 曾將反思主題劃分為五類：(1) 教學理論（教與學之理論及信念、理論應用與實務）(2) 教學原則及方法 (3) 評量教學 (4) 對教學提問 (5) 自覺。因此，以此觀點出發，並在結合跨文化培訓的內涵下，一位受訓教師不妨可以對如下類似的問題進行思考：

- 所學之跨文化教學理論是否能充分說明教學實務？
- 我對跨文化教學理論是否具有個人的看法？
- 跨文化教學理論和實務是否具有衝突？
- 跨文化教學理論能如何變得更完美？
- 我是否能採用不同的跨文化教學方法和手段？
- 我的跨文化教學內涵是否能結合社會的脈動？
- 我是否能看到自身在跨文化教學上的優點及缺點？
- 我是否能適當地引導學生進行跨文化的思考？
- 我是否能針對不同的跨文化教學目標設定不同的教案？
- 我對跨文化教學課堂間所出現的狀況能否找到合理的詮釋？
- 我對我的跨文化教學效果是否清楚或能否被學生所理解？
- 我是否能不斷地探索跨文化上的不同經驗？

反思活動的進行提供給實習階段的受訓教師一個自我檢視的機會。藉此受訓教師對自身的跨文化學習、教學能力能有了更清楚的認識與了解，同時也能讓自己不斷地提升跨文化教學技能及知識，可以說，反思活動對於未來專業能力的發展，是具有正面的影響效果。

最後，還必須一提的是，培訓者在教學培訓過程中所採用的教學語言，應該是使用母語還是目標語呢？事實上，對此問題，學界正反意見都存在。這種情形就如 Prodromou 所比喻一樣：「藥物」它能用來治療身體，但也能造成人們身體的損害（引自 Krajka, 2004）。一些贊成使用目標語教學的學者，最主要憂心的無非是，外語學習者會受到第一語言環境的影響，而此環境不管是來自於母語本身或是課堂內外，都能讓學習者無法有效率的學習 (Hadley, 1993; Liao, 1996; Fillmore, 1982)。而另一方面，就此問題，Atkinson (1987) 則有其個人不一樣的見解，他認為使用母語教學不僅是學習者喜歡的一種方式，同時也是較為人性及節省時間的教學方式。我們檢視這兩方的觀點，其內容似乎都極具有其合理性的存在。鑒於文化教學的內涵從具體的、可見的物質文化到交際風格、認知模式、價值觀、世界觀等人文皆涵蓋在內，範圍寬廣且抽象。因此，倘使受訓教師本身對於目標語的掌握仍未達熟練地步，恐怕，課堂內相關文化概念的探討及汲取不僅無法達成，甚而可能還造成跨文化上的誤會，而這樣的情形確實就不是培訓者的初衷了。有鑑於此，我們認為，教師的教學語言是可以以目標語為主，然此乃在不影響學生情意、理解等條件下來進行。畢竟，課堂上教師過於堅持使用目標語唯一的形式，而放棄學生層面的回應，顯然是不符合教學原理的。

肆、跨文化教學培訓之策略

由於跨文化教學培訓涉及到許多不同的領域及學科，範圍甚廣，因此，要在有限的培訓時間內，達到良好的培訓效果，自然在教學策略上要多加琢磨。培訓者若能在既有的

培訓模式下，因不同的教學情境，應用適當的策略，觀察其施行成效，隨時進行檢討，相信將使受訓教師的跨文化能力發展獲得有效的提升。在此背景下，本研究者乃透過電話及當面會談之方式，會談了此領域幾位學者專家，瞭解其對跨文化教學策略之看法，以及跨文化教學如何引入之觀點。會談者除了一致共識跨文化教學的重要性外，且認為在教師的培訓策略上，尤應重視受訓教師專業發展背景的瞭解，以滿足受訓教師的需求。同時會談者還認同了培訓過程中個人反思活動的進行、親身體驗的培訓方式、對主觀文化層面的注重，以及自主學習能力的培養等不同培訓策略。以下僅就這幾項策略提出一些討論：

一、了解受訓教師的專業發展背景

隨著國際化的趨勢，受訓教師的背景比以往變得更加複雜，尤其在歐美一些移民國家，其教師背景未必都是來自於社會的主流文化，因此，存在著培訓者與受訓教師的文化不一現象，這種現象對於教師的培訓效果而言，產生了某種程度的影響 (Badger & MacDonald 2007; Martinovic & Dlamini, 2009)。雖然至今國內這種現象還不算明顯，但卻也說明了今後培訓者在培訓過程時，對於受訓教師的個人背景也是不容加以忽略的。

Freeman 與 Johnson (1998) 曾表示，以往研究大多是探討受訓教師必須知道些甚麼，以及必須採用甚麼方法來培訓等議題上，至於受訓教師本身知道些甚麼、所獲取的專業知識如何改變他們，以及他們專業的發展是怎樣一個過程，這些卻往往未受到重視。因此，Valencia (2009) 就認為，倘若培訓者對這方面進行了解，將能更加清楚知道，受訓教師的活動情形，並且對於現今的語言教學及專業發展課程將能提供改善。由此可知，跨文化專業培訓不是只重視專業條件而已，了解受訓教師的相關跨文化發展背景，探究其該領域知識的獲取方式，以及如何思考與運用，這些也都是培訓者不可忽略的事情。

對於受訓教師的跨文化發展背景，可在不同的階段來進行了解。從一開始，學生註冊進入跨文化教師培訓課程，培訓者即可著手進行跨文化知識背景的調查；至實習階段，可探究其跨文化理論之應用狀況；甚至在畢業後，成為合格教師時，仍可持續追蹤、觀察，並透過訪談方式，了解其現有跨文化的一些經驗、活動、專業發展等。Koo (1998) 曾對 196 名澳門大學註冊為師培的學生進行跨文化敏感性的調查，除了調查其過去高中的英語學習經驗、與外國友人接觸、拜訪英語系國家等情形外，還包括其每週平均看英語節目、閱讀英語報紙所花的時間等等，藉此來了解個人跨文化敏感性與教育抱負、學習領域間的關係。至於 Jokikokko (2005) 則對剛開始工作沒多久的 25 名合格教師，進行了問卷及訪談，了解其對職場上所需要的跨文化能力所抱持的是怎樣的一個概念。這些在不同階段就跨文化發展所進行的調查及了解，不僅能幫助我們對受訓教師的專業發展有更深入的了解，同時也讓我們知道未來培訓上所缺乏的是甚麼，教師所迫切需要的又是甚麼。

至於對受訓教師的了解方法，除了一般經常使用訪談方法外，亦可採用問卷發放 (Koo, 1998; Mahon, 2006; Jokikokko, 2005)、或利用個人的一些文件，如書籍著作、反思日記 (Siskin, 2007; Souto-Manning, 2006) 等不同方式來進行。另外，培訓者亦可考量透過網路資源，電子郵件或網路溝通平臺等設施的建立，讓受訓教師能更有效及省時的反映出這

方面的訊息。

二、結合培訓方法與反思活動

培養教師的跨文化敏感性，乃是使教師意識到自身文化的特點，隨時注意到本國文化及他國文化的差異性，樹立起文化相對論的思想。換句話說，跨文化意識不僅能幫助教師免除對目標語文化所抱持的狹隘觀念，擁有國際視野，同時經由這方面的培訓，更能讓教師重視文化領域，促其於課中進行跨文化教學，而使學生在跨文化知識、態度及技能上都能獲得提升。此外，在實際的跨文化溝通過程中，跨文化意識也能使人更加懂得如何與對方交際，理解對方的思想，並有效分辨出，哪些是屬於對方文化的一部分，哪些則是對方個人行為的範疇，如此才不致有可能造成像 Lanteigne (2007) 所敘述的那種跨文化困境，錯將對方個人的無理舉動視為是異己文化的一面。

過去以來在跨文化意識培訓上所採用的方式相當多元，除了經常所使用到的講授、文化同化案例 (Culture Assimilator)、討論方法等外 (Mendenhall et al., 2004)，還有許多不同種類的培訓方式，諸如利用書寫材料、電腦、電影、自我評估、個案研究、危機事件、模仿及遊戲、角色扮演、文化對照、文化分析、跨文化對話、地區研究、沉浸法、練習法、視覺想像、藝術與文化等 (Fowler & Blohm, 2004)。使用這些方式的目的雖然都是在引發學習者跨文化的敏感性，但在應用上則仍須事先作好規畫，並能審慎考量到影響培訓效果的種種潛在因素，例如像受訓教師人數的多寡、不同教師的特殊學習風格，或是經由哪種方式在知識、技能、態度上可獲得哪類的成效等等，如此培訓效果才不會與預期形成過度的落差。

培訓者在跨文化意識的培訓過程中應把握反思的原則。反思教學的成效過去以來已被大多數的教師所認同，Cruz (2005) 就曾表示，反思是跨文化意識及敏感性發展中極具重要性要的。反思活動不僅是要檢視自身對目標語文化學習的成果，它也包含了對自我的探索。事實上，我們對不同文化所造成的一些刻板印像，有許多是來自於對自我認識的不夠，自我的價值觀、世界觀在無意識下形成了目標語文化學習的阻礙，因此，必須透過反思活動的介入，逐層地剖析自身的文化背景，就像剝開洋蔥皮一般，一層層地往內部探索，瞭解是哪些因素影響了本人的思維，而妨礙了彼此的溝通。受訓教師唯有理解這些因素後，才能在面對不同文化時，保持一種開放的心胸，也就是，能對對方的文化顯出尊重、容忍以及彈性的態度。有鑑於此，培訓者在實施跨文化意識培訓中，宜將學習方法與反思活動相互結合，讓受訓教師經由此訓練歷程，能隨時隨地的關照自身與他人文化之獨特性，檢討文化間之異同處。

三、採取親身體驗之培訓方式

隨著國際間交際的頻繁，跨文化議題已逐漸受到重視，然而，此方面的教師培訓似乎仍趕不上跨文化理念的發展速度，在培訓上，經常見到的就是將一些跨文化題材用講授的方式來進行，而未能深入地考量到此種培訓方式是否能有效地處理這方面的議題。因此，

跨文化能力能否真正落實到受訓教師的身上，提升未來跨文化外語教學的品質，恐怕在培訓方法上也必須多加斟酌才是。事實上，我們從過去的一些教學及學習經驗中可以觀察得到，學習者一些行為的改變，有時很難單是由直接性的知識灌輸來完成的，而往往必須透過親身的具體體驗來取得。就跨文化培訓而言，Wilson (1982) 曾表示，跨文化體驗學習是必須融入在師資培訓課程中的。甚至，他還認為，每一位想要成為教師的人，都應該親身去體驗那種異於自己土生土長的文化。因此，這種透過個人實際經驗接觸來體悟的培訓方式，雖不能說是一種最好的訓練，但在培訓上卻也提供了另一項選擇參考。

過去幾年來國內許多大專院校都逐漸發展出自己的海外結盟夥伴，同時還經常提供學生機會到海外參訪。此種海外遊學模式不僅令人經（驚）驗到異己文化的氛圍，同時還提供了機會，讓學生印證過去所學的目標語文化，建立起個人跨文化信念及態度 (Hill, 2002; Chan, 2006)。跨文化距離在此時空下雖然彼此拉近了許多，人們擁有更多機會進行面對面的接觸與交往。然而，我們不禁要問，隨著接觸距離的縮短，跨文化上的理解差異是否也獲得了改善呢？這一點是值得思考的。雖然許多海外的遊學經驗模式，提供了個人親眼目睹、感受所學目標語文化的機會，但在每一經驗及事件背後若缺少深入的觀察及理解，或缺少適當的跨文化指導，恐怕也有可能導致一些像刻板印象的產生，甚至還擴大了如 Brown 所言的「社會差距」(Social Distance) (Brown, 2000)，這種情形對文化或語言學習來說都是很不利的。因此，未來培訓機構在採取此種海外體驗方式時，培訓者實有必要多利用機會，與受訓教師進行面對面之溝通，了解其想法，從旁提供不同文化觀點，協助其解決跨文化之困境。

海外的學習方式雖然能提供給跨文化親身體驗一條不錯的途徑，但這種方式畢竟還是受限於學費及時間因素的影響，往往讓許多人裹足不前。然而，就如本文前節所述，這裡還是有許多可行的替代方式。在跨文化幾種不同的學習方式上，Bennett 與 Bennett (2003) 就 Kolb 「經驗學習周期」(Experiential Learning Cycles) 中的「主動實驗」(Active Experimentation) 部分，列出了一系列教育活動清單，除了田野工作、課外作業外、內容還包括了：計畫方案、案例研究、模仿練習、遊戲、示範等等，這些活動對於受訓教師在獲取個人跨文化具體經驗而言，帶來極大的意義。尤其今日現代科技對於教學所產生的影響更是不容忽視，教學上例如透過電子郵件 (Liaw & Johnson, 2001; Liaw, 2003)、線上即時交談之方式，也是能產生不同文化接觸的一條不錯途徑。

四、注重主觀文化層面的培訓

過去文化一般常被劃分為帶有大寫 “C” 及小寫 “c” 的文化，Bennett et al. (2003) 表示，一些跨文化學者在劃分觀念上則比較偏向將大寫 “C” 的文化與「客觀文化」結合，而小寫 “c” 的文化則與「主觀文化」放在一起，也就是前者所涉及的是那些文明的創造物，而後者所指的則是一些看不見的世界觀，這兩方面的文化可分別歸屬於社會學及心理學的研究領域下。國內外語跨文化培訓課程的設置，近年來雖已逐漸獲得重視，但課程性質仍多偏向社會領域方面，如文學、宗教、建築、政治、教育、或日常生活模式（飲食、

衣著、採買、交通)，這點對於目標語文化的知識雖具有增益，但對受訓教師的跨文化溝通能力來說事實上卻是影響不大。

由於跨文化溝通乃是兩種不同文化心理背景下所進行的一種互動行為，其過程要發展順利，勢必對對方的主觀文化，也就是心理層面這一部分須有更深的認識，例如溝通者能了解到對方的語言使用、非口語溝通、交際中的風格、認知模式、文化價值觀、世界觀等，同時本身還須能將這些知識內化，成為個人溝通能力中的一項技能。Durocher (2007) 曾表示，擁有主觀文化的意識及瞭解，對於語言學習來說是很重要的，因為語言是無法脫離思維，而思維則是建基在初期思考、價值及信仰上。所以，我們可以知道，跨文化培訓今後在課程內涵上，實應加強主觀文化的教育訓練，以培養跨文化溝通能力的發展。例如 Allen (2000) 就曾採用了人類學訪談方式，讓受訓教師著手進行深度訪談目標語族人群，經由此過程，受訓教師不僅能深入了解所學目標語文化價值觀、信念及態度，同時對自身的文化也產生強烈的意識。此外，就文化本身的範圍性質來看，培訓者在整個培訓過程中不只要培養受訓教師對目標語主觀文化的認識，對於跨越不同文化的內容，也是要予以重視的，例如，Hofstede (1986) 採用四項跨文化價值觀比較了不同國家的價值維度：權力差距、不確定性迴避、個人主義與集體主義、男性價值與女性價值，這些內容對於學習者跨文化意識的培養也是極具有幫助的。在培訓過程上，培訓者應避免讓受訓教師只徘徊在本國文化與目標語文化之間，而忽視了其他文化的存在。

根據 Bennett 與 Bennett (2004) 的觀察，個體在學習這些主觀文化過程中，經歷了幾個不同的明顯階段：否認、防衛、最小化、接受、適應、整合，整個過程從民族中心主義狀態逐漸過渡到民族相對主義。由此可知，主觀文化的學習對個體而言，可以說是一種心理的挑戰歷程，過程中受訓教師必須面對不同的文化，試圖克服內心的衝突及矛盾，從而勇於接受及適應。也因此，培訓者在培訓過程中，對於受訓教師的文化心理狀態，是不能不隨時加以進行監控及了解的，如此才能幫助其克服學習上的一些障礙。過去 Hammer 與 Bennett (1998) 就曾開發出一套自我評量調查表 (Intercultural Development Inventory, IDI)，讓跨文化學習者來填寫，藉此了解其當下的跨文化心理狀態。類似測驗的實施對於跨文化培訓而言，可以說帶來了極大的意義，因為，培訓者藉此不僅能掌握到受訓教師的內部學習情境，同時本身還能看到自我的教學成效，更加了解個人的教學能力。

五、培養跨文化的自主學習能力

在跨文化能力培訓過程中，自主學習能力的培養也扮演了一個重要的角色。跨文化能力的培訓不同於其他學科，可單經由教師的經驗或教材所能達成，它在很大程度上，就如張紅玲 (2007) 表示，是與學習者的主觀認識和親身體驗有密切的關聯。而就這一點來看，自主學習的教育哲學恰能體現此種學習模式。Little (1991) 認為，自主學習乃是一種獨立學習、批判性的反思及自我決斷的能力。是故，從這一觀點可以知道，學習者有了這方面的能力，將使得自身能更加了解自己、了解環境，掌握學習的方向。另外，再加上跨文化內容涵蓋範圍甚廣，教師事實上是無法永遠隨時在旁進行指導的，也因此，在跨文化

能力培訓過程中，讓受訓教師能自主學習，主動制定學習計畫、自我監控學習過程、尋求自身與跨文化環境間最佳的互動可能性，這些就成為培訓成功的不可或缺要素。

雖然在自主學習過程中，培訓者已不再是資訊的唯一提供者，但就其所承受的任務，及其所接受的挑戰來看，其工作負擔卻是不亞於一般傳統的教學方式。我們可以說，自主學習並不是一種完全放任的學習模式，不去注重學習者或理會他的心理、情感和行為。相對地，培訓者在此過程中仍是要對學習者能有意識地進行觀察及輔導，適時地提供專業知識、經由討論、引導等方式，擴大其跨文化的視野。所以培訓者在跨文化培訓的過程中，就如前所言，也是一位觀察者、諮商師、輔導師、專業的對話者。

伍、結語

今日跨文化課程的施行已延伸到許多不同的領域範圍。除了在外語教育上，能見到跨文化教學議題與外語教師具有密切關係外，在商業管理上，許多海外派遣人員的文化心理調適、外地企業經營、國際策略聯盟、商業接待、談判等過程間，也經常出現這方面的課程施行。另外，隨著全球國際化的趨勢，跨國人民間交往的頻繁，在一些涉及公共領域的事務上，也逐漸浮現出對跨文化課程的需求，例如對跨國仲介者、外籍監護工、勞工、本國社工人員、警察、外交人員等進行這方面的訓練。而我國近年來，外來移民者逐漸增多，為能使其早日適應本土生活，跨文化課程的舉辦更是有其意義。

隨著社會的進步發展，外語教學理論也不斷地推陳更新，傳統以語言為重的教學，經過長期的驗證可知，此種方式是無法應付實際的交流所需。雖然近年來盛極一時的溝通式教學模式已注意到語言社交能力、策略能力等方面的發展，然終究仍是圍繞著語言本身打轉。因此，為了要增強跨文化溝通、提升個人與不同文化群體在交際上的順暢，跨文化教學乃成為一項迫不可及的教學任務。而至於這項任務能否落實，其關鍵則與教師的培訓工作息息相關。倘今後培訓機構在跨文化教學培訓上，對受訓教師應具有的跨文化能力內涵能有充分的認識，清楚地掌握跨文化培訓的要領，同時在結合適當、有效的教學培訓策略下，發展一套符合這方面專業能力的課程模式，相信對外語教師專業素養的提升會是極有幫助的。

參考文獻

一、中文部分

- 李婉榕 (2010)。大學西班牙語教師對文化教學之意見調查（未出版之碩士論文）。靜宜大學，臺中。
- 侯詩瑜 (2009)。國語日報華語教師文化教學現況調查與研討。（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北。
- 張紅玲 (2007)。跨文化外語教學。上海：上海外語教育出版社。

蔡易蓉 (2002)。文化與英語教學：中學英語教師之看法與教學（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北。

楊嘉琪 (2004)。嘉南地區國小英語老師對文化教學之意見調查研究（未出版之碩士論文）。南臺科技大學，臺南。

莊嘉琳 (2002)。國小英語教師對英美文化教學之意見調查研究（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院，臺北。

二、英文部分

Allen, L. (2000). Culture and the ethnographic interview in foreign language teacher development. *Foreign Language Annals*, 3 (1), 51-57.

Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, 41(4), 241-247.

Badger, R., & MacDonald, M. (2007). Culture, language, pedagogy: the place of culture in language teacher education. *Pedagogy, Culture & Society*, 15 (2), 215-227.

Bennett, J., & Bennett, M. (2004). Developing intercultural sensitivity: an integrative approach to global and domestic diversity. In Landis, D., Bennett, J., & Bennett, M. (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp.147-165). Thousand Oaks, CA: Sage

Bennett, J., Bennett, M., & Allen, W. (2003). Developing intercultural competence language classroom. In Lange, D. & Paige, R. (Eds.), *Culture as the core – perspectives on culture in second language learning* (pp. 237-270). Greenwich, Connecticut: IAP.

Black, S., & Mendenhall, M. (1990). Cross- cultural training effectiveness: A review and a theoretical framework for future research. *Academy of Management Review*, 15 (1), 113-136.

Blake, F., Heslin, R., & Curtis, S. (1995). Measuring the Impacts of Cross-Cultural Training. In Landis, D. & Bhagat, S. (Eds.), *Handbook of Intercultural Training* (pp.165–184). Thousand Oaks, CA: Sage

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.

Byram, M. (1985). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.

Chafe, J., & Wang, H. (2008). Second language teacher education at the tertiary level: a pressing issue in Canada. *The International Journal of Language Society and Culture*, 25, 19-26.

Chan, E. (2006). Teacher experiences of culture in the curriculum. *Journal of Curriculum*

- Studies*, 38 (2), 161-176.
- Condon, E. (1973). *Cultural conflicts in values, assumptions, opinions*. Reference pamphlets on Intercultural Communication, No. 3. Human Relations in Cultural Context, Series C: Teacher Training Materials.
- Crawford-Lange, L., & Lange, D. (1984). Doing the unthinkable in the second language classroom. In Higgls, T. (Ed.), *Teaching for proficiency, the organizing principle* (pp.139-177). Lincolnwood, IL: National Textbook.
- Cruz, B., & Patterson, J. (2005). Cross-Cultural Simulations in Teacher Education: Developing Empathy and Understanding. *Multicultural Perspectives*, 7 (2), 40-47.
- Durocher, D. (2007). Teaching sensitivity to cultural difference in the first-year foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 40 (1), 143-160.
- Fantini, E. (2000). *A central concern: developing intercultural competence*. Retrieved April 2, 2009. Online: [http://faculty.mdc.edu/jmcnair/Joe4pages/A% 20CENTRAL%20CONCERN.htm](http://faculty.mdc.edu/jmcnair/Joe4pages/A%20CENTRAL%20CONCERN.htm)
- Fenyő, S. (2005). The translator's cultural competence. *European Integration Studies*, 4 (2), 61-72.
- Fillmore, W. L. (1982). Instructional language as linguistic input: Second-language learning in classrooms. In L. C. Wilkinson (Ed.). *Communicating in the classroom: language, thought, and culture. Advances in the study of cognition series*. NY: Academic Press.
- Fowler, S., & Blohm, J. (2004). An analysis of methods for intercultural training. In Landis, D. and Bennett, J. and Bennett, M. (Eds.). *Handbook of intercultural training* (pp.37-84). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fowler, S. M., & Mumford, M.G. (Eds.). (1995). *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods (Vol 1.)*. Intercultural Press.
- Freeman, D., & Johnson, K. (1998). Reconceptualizing the knowledge base of language teacher education. *TESOL Quaterly*, 32 (3), 367-417.
- Garrido, C., & Álvarez, I. (2006). Language teacher education for intercultural understanding. *European Journal of Teacher Education*, 29 (2), 163-179.
- Hadley, A. O. (1993). *Teaching language in context*. Heinle & Heinle: Boston, Mass.
- Halliday, M. A. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Hammer, M., & Bennett, M. (1998). *The intercultural development inventory (IDI) manual*. Portland, OR: Intercultural Communication Institute.
- Hammer, R. (1999). Cross-cultural training: the research connection. In Fowler, M. (Ed.) *Intercultural Sourcebook. Vol. 2: Cross-cultural Training Methods* (pp. 1-18). Yarmouth, Me: Intercultural Press.
- Harty, H. (1975). Pre-service teacher's eye view of pre-student teaching community based

- experience in poor minority settings, *Teacher Education Forum*, 3 (14).
- Hill, B., & Thomas, N. (2002). Preparing Australian teachers to teach Asian Studies: The importance of in-country experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30 (3), 291-298.
- Ho, B., & Richards, J. (1993). Reflective thinking through teacher journal writing: Myths and realities. *Prospect*, 8, 7-24.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 301-320.
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. In Huxley, R. & Ingram, E. (Eds.), *Language acquisition: model and methods* (pp. 3-28). London: Academic Press
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In Pride, J. & Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth, UK: Penguin Books
- Jenks C, Lee J., & Kanpol, B. (2001) Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *Urban Review*, 33 (2), 87–105.
- Jokikokko, K. (2005). Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education*, 16 (1), 69-83.
- Krajka, J. (2004). *Your mother tongue does matter! Translation in the classroom and on the web*. Retrieved Sep. 10, 2011, from http://www.tewtjournal.org/VOL%204/ISSUE%204/05_YOURMOTHETONGUE.pdf
- Kealey, J. (1996). The Challenge of International Personnel Selection. In Landis, D. and Bhagat, S. (Eds.) *Handbook of Intercultural Training* (pp. 81–105). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Koo, R. (1998). *An analysis of the relationship between educational aspiration, cross-cultural sensitivity, and field of study of Chinese student-teachers at the University of Macau*. Paper presented at the Annual Association for Childhood Education International's Study Conference (Tampa, FL, April 15-18)
- Lantaigne, B. (2007). A different culture or just plain rude. *English Teaching: Practice and Critique*, 6 (2), 89-98.
- Liao, X. (1996). *Chinese learners' communicative incompetence: Causes and solutions*. Unpublished document resume, 1-16. Fujian Institute of Education, Fujian, China.
- Liaw, Meei-Ling, & Johnson, R. (2001). E-mail writing as a cross-cultural learning experience. *System*, 29 (2), 235-251.
- Liaw, Meei-Ling (2003). Cross-cultural E-mail correspondence for reflective EFL teacher education. *TESL-EJ*, 6 (4), March. Retrieved on March 25, 2010, from <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej24/a2.html>
- Liddicoat, A. (2003). Language planning, linguistic diversity and democracy in Europe. In

- Liddicoat, A. and Muller, K. (eds.) *Perspective on Europe: Language issues and language planning in Europe* (pp.21-39). Melbourne: Language Australia.
- Liddicoat, A. (2004). The conceptualization of the cultural component of language teaching in Australian language-in-education policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(4), 297-317.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentic.
- Mahon, J. (2006). Under the invisibility cloak? Teacher understanding of cultural difference. *Intercultural Education*, 17 (4), 391-405.
- Marquardt, F. (1967). Preparing English teachers abroad – The native English speaker and the non-native English speaker. (ERIC Document Reproduction Service No. 017928)
- Martinovic, D., & Dlamini, S. (2009). Is ‘good’ really good? Exploring internationally educated teacher candidates’ verbal descriptions of their in-school experiences. *Language Awareness*, 18 (2), 129-146.
- Mendenhall, M., Stahl, G., Ehnert, I., Oddou, G., Osland, J., & Kuehlmann, T. (2004). Evaluation studies of cross-cultural training programs: A review of the literature from 1988 to 2000. In Landis, D., Bennett, J. & Bennett, M. (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp.129-144). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moore, A. (1996). Culture: how do teachers teach it? In Z. Moore (ed.), *Foreign language teacher training: Multiple perspectives* (pp.269-288). Lanham, Maryland: University Press of America.
- Nakamura, K. (2002). Cultivating global literacy through English as an international language (EIL) education in Japan: A new paradigm for global education. *International Education Journal*, 3 (5), 64-74.
- Omaggion Hadley, A. (2001). *Teaching language in context*, 3rd ed. Boston: Heinle & Heinle.
- Phillips, J. (1999). National standards for foreign language learning: Culture the driving force. In Paige, R., Lange, D. and Yershova, Y. (eds.) *Culture as the core: Integrating culture into the language curriculum* (pp.1-12). Minneapolis, MN: CARLA, University of Minnesota.
- Pineda, C. (2002). Knowledge base for EFL/ESL educators: what does it mean? *Profile*, 3, 9-15.
- Richards, J. (1998). *Beyond training: perspectives on language teacher education*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Sercu, L. (2002). Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: Some implications for course development. *Language, Culture and Curriculum*, 15(1), 61-74.
- Sercu, L. & Bandura, E. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence*. Multilingual Matters.
- Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a

- new professional identity. *Intercultural Education*, 17 (1), 55-72.
- Siskin, H. (2007). Call me "Madame": Re-presenting culture in the French language classroom. *Foreign Language Annals*, 40 (1), 27-42.
- Souto-Manning, M. (2006). A Latina teacher's journal: reflections on language, culture, literacy, and discourse practices. *Journal of Latinos & Education*, 5 (4), 293-304.
- Stec, M. (2005). Foreign Language Teacher Education for Young Learners in the Polish and European Contexts. In *Studies in teacher education, language, literature, and culture* (pp.34-41). Retrieved Sep. 25. 2009, from <http://members.chello.pl/university/Language,%20Literature%20and%20Culture.pdf>
- Valencia, J. (2009). *An exploration of Colombian EFL teachers' knowledge base through teachers' reflection*. Retrieved Sep. 28. 2009. <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v12n1/04Jose.pdf>
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge, England: Cambridge University Press
- Wilson, A. (1982). Cross-cultural experiential learning for teachers. *Theory into Practice*, 21 (3), 184-192.

感謝國立臺中教育大學研究計畫補助（計畫編號：NTCU98208）促成本文之撰寫完成。

國小音樂教師運用教學檔案夾提升音樂學習評量專業知能之個案研究

A Case Study of Elementary Music Teachers' Professional Knowledge Improvement on Music Learning Assessment when using Teaching Portfolios

黃珮瑄*

Pei-Xuan Huang

莊敏仁**

Ming-Jen Chuang

(收件日期 100 年 2 月 8 日；接受日期 100 年 3 月 30 日)

摘 要

本研究目的為探究國小音樂教師運用教學檔案夾提升音樂學習評量專業知能，以個案研究，採多元個案設計方式，邀請臺中市兩位音樂教師擔任研究對象，探究其建置音樂學習評量教學檔案夾之內容；建置過程與其音樂學習評量專業知能改變情形；以及個案教師對於建置音樂學習評量教學檔案夾之看法。研究資料蒐集方式包含訪談、參與觀察、文件分析與研究者實地札記。研究發現個案教師所建置音樂學習評量教學檔案夾內容差異；音樂學習評量教學檔案夾能幫助教師落實多元評量之理念，促進教師自我省思，提升專業知能，並且增進師生互動回饋。

關鍵詞：音樂學習評量、教學檔案夾、教師專業發展、多元評量

*臺中市忠孝國小教師

**國立臺中教育大學音樂學系副教授（通訊作者）

Abstract

The purpose of this study was to examine whether elementary music teachers improve their professional knowledge of assessing music learning through developing teaching portfolios. This is a case study with a multiple-case design. Two music teachers who teach general music in Taichung City were participants. The focus of this study included the contents of teaching portfolios, process of developing portfolios, and changes in professional knowledge of assessing music learning by the participants, as well as participants' comments on developing and using portfolios. The data collection approaches include interviews, participation observation, document analysis, and field notes written by the researcher. The findings of this study are (1) the contents of the portfolios developed by the two music teachers differed; (2) developing such portfolios, can help the two music teachers complete their multiple assessment aspects, enhance their reflection, improve their professional knowledge, and increase the interaction and feedback between teachers and students.

Key words: Assessment of Music Learning, Teaching Portfolios, Teacher Professional Development, Multiple Assessments.

壹、研究動機與目的

隨透過適切的音樂學習評量可以幫助教師瞭解學生音樂學習的情形，進而做為教師調整教學目標與教學策略之參考(Asmus, 1999)。音樂學習評量不僅是「教」與「學」歷程中不可或缺的環節，更是音樂教師所應具備的專業知能(林小玉, 2001; 謝苑玫, 2000; Asmus, 1999; Brophy, 2000)。因此，提升音樂教師在音樂學習評量上的專業知能，將是提升音樂教育品質的重要關鍵。

近年來教師教學檔案夾的建置日形重要，學者專家指出透過教學檔案夾的建置與使用，可以幫助教師瞭解自己專業知能發展的過程，並能提升教師自我教學省思，改善教學(張德銳, 2003、2004a、2004b; 羅倫新, 2001; Borko, Michaellec & Timmons, 1996; Wolf & Dietz, 1998)。莊敏仁(2007)指出倘若音樂教師能夠有效地運用教學檔案夾記錄與反省自我教學，將可幫助他們專業知能的成長。因此，音樂教師若要提升音樂學習評量的專業成長，建置與使用教學檔案夾，做為記錄與反省自我在學生音樂學習評量的專業成長歷程，將是可行的方式(黃珮瑄, 2007)。

透過檔案夾的建置與檢視，音樂教師可以有系統地蒐集與彙整特定的資料，省思教學，進而提升專業知能之成長(莊敏仁, 2007; Chuang, 2004)。雖然，教學檔案夾在使用上仍有其限制，例如製作費時，或是空間有限，造成檔案夾所要置放的內容選擇不易等，這些因素將可能影響教師使用教學檔案夾的意願與成效(余媛宜, 2004; 莊敏仁, 2007; 顏雅惠, 2004; Chuang, 2004; Shulman, 1998); 但是，文獻中(李順銓, 2001; 陳惠萍, 1999; 張德銳, 2003、2004a、2004b; 溫其純, 2000; 羅倫新, 2001; Borko, Michaellec & Timmons, 1996; Wolf & Dietz, 1998)均指出使用教學檔案夾的多元與正向的功能，值得肯定其教育的價值。

教育部國民教育司民國九十七年公告國民中小學九年一貫課程綱要，並於民國一百年實施。在藝術與人文學習領域教學評量方面，剴切地指出音樂教師宜注意多元評量，並兼顧形成性與總結性評量，透過不同的評量方式，以呈現學生多元的學習表現。雖然運用觀察是音樂學習中最常用的評量方式，但是音樂教師宜考慮學生的不同需求與學校教育環境的差異，善用其他評量方法，例如：評定量表、檢核表、基準評量等，以達有效之音樂學習評量。教育部鼓勵中小學教師運用多元評量，而在實際的教學現場上，對於在藝術與人文課綱教學評量中所列舉的評量方法，教師運用於教學中，以及教師在音樂學習評量的專業成長情形，引發研究者之關注。

研究者期盼透過質性個案研究的方式，深入地探究個案音樂教師從身體力行的建置教學檔案夾，透過這樣的過程，做為檢視自我教學評量的專業知能成長，並且瞭解個案音樂教師考慮其學生的不同需求與學校教育環境的差異情況下，個案音樂教師對於「國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域」中所提及的教學評量方式，實際運用在教學實務中的情形。因此，本研究目的為描述個案教師建置音樂學習評量教學檔案夾的內容與過程，同時探究個案教師透過音樂學習評量教學檔案夾之使用，改變其音樂學習評量專業知

能的情形，以及彙整個案教師對於建置音樂學習評量教學檔案夾的看法。

貳、研究問題

- 一、個案教師建置音樂學習評量教學檔案夾之內容為何？
- 二、個案教師建置音樂學習評量教學檔案夾之過程與其音樂學習評量專業知能改變情形為何？
- 三、個案教師對於建置音樂學習評量教學檔案夾之看法為何？

參、文獻探討

本文主要探究音樂教師透過建置與使用教學檔案，以提升其音樂學習評量方面的專業成長，文獻以教學檔案夾與音樂學習評量之相關研究為主要之探討。

一、教學檔案夾之相關研究

Freeman (1998) 探究教學檔案夾做為教師專業成長媒介的實用性，以及教學檔案夾的應用，做為支持教師自省、自評與專業成長的情形。此研究採質性多元個案研究設計，透過各種相關文件與結構性訪談蒐集研究資料，研究對象為三位參與一年教學檔案夾發展研討課程的小學教師。研究結果指出個案教師均同意教學檔案夾的內容應包含個人教學省思的部分；定期與專家或支持團隊面談，對於教學檔案夾的發展有實質助益；透過教學檔案夾的建置，教師們在自省、自我評量和教學三方面都產生了正向的改變。

Doty (2001) 依據美國康乃狄克州教育局公佈之自然科初任教師教學檔案夾指引，以及美國國家自然科學課程標準，邀請四位州內教學年資屆滿兩年的中學自然教師參與研究，透過課堂觀察、文件分析及建檔前後的訪談，瞭解在建檔過程中，教師們於質、量和自省方式的轉變情形。研究發現初任教師們會為了建置教學檔案夾而改變自己的教學，從原本以教師中心的教學導向，逐漸轉為以學生本位。此外，他們也在課堂上整合更多探索性與建構性的教學活動。這四位教師省思的改變多發生於建檔過程之中，而非檔案夾本身。研究結果指出藉由教學檔案夾的建置指引，來強化教師的自省能力，更勝於從旁誘導或說服教師在教學時做自發性的省思。

Chuang (2004) 描述國小音樂教師發展和使用教學檔案夾，以省思自我教學與教學計畫之經驗。採質性多元個案的研究設計，以立意取樣的方式選取三位國小音樂教師，探究他們如何發展與使用班級教學檔案夾，發展時所遭遇的困難以及在教學上的助益。資料蒐集包括團體討論紀錄、個別訪談、研究者實地札記、個案教師的教學計畫與其他相關文件等。研究結果指出三位個案教師皆肯定發展班級教學檔案夾有助於教學省思及教學效能的

提升，其中兩位教師更認為檔案夾中與學生學習評量之相關項目，如學習單、評量表、學生日誌等，有助於他們促進自我教學的省思。

Bansavich (2005) 調查六十八名職前教師的教學技巧、效能、態度、熟練性以及修習師資培育課程之經驗，並訪問師資培育機構對於目前統整教師教學技巧相關課程的定位與看法，以瞭解影響職前教師統整教學技巧之可能因素，採相關研究設計，研究時程為期一年。Bansavich 利用職前教師的電子教學檔案夾，做為評鑑他們將整合性教學技巧融入課程計畫及教案的知識和技巧。研究結果指出職前教師的個人特質為重要影響因素，其他例如師資培育機構的塑造、電子教學檔案夾的發展、課程支援等，皆與職前教師們的整合性教學技巧無相關或呈現相關係數較低的情形。

關於國內國小音樂教師進行音樂學習評量的研究，許馨文 (2005) 探討檔案評量在國小三年級音樂教學上的應用，瞭解檔案評量對學生音樂學習的影響以及家長對於檔案評量的看法。透過質性個案研究設計，採立意取樣的方式，選取臺中市某國小三年級的學童 35 名及任教於該班級的音樂教師參與研究。研究資料的蒐集包括學生個別檔案夾、訪談逐字稿、個案教師的省思記錄、上課錄影、實地札記等。研究結果指出學生個別檔案夾的內容不全然由教師決定，學生應有主導的空間，可以包含檢核表、學習單、學生學習評量表等；學生個別檔案夾提供親師生溝通的管道，相互瞭解彼此的需求與想法，進而影響學生對直笛學習的態度，如提升學生對音樂學習的責任感、自省能力和興趣等；檔案評量實施過程雖然費時、自我省思的引導不易，但對於學生音樂學習具有正面影響，因此，音樂教師及學生家長對於檔案評量的方式均抱持肯定的態度。

綜合上述研究，關於發展教學檔案夾的研究主題，大多聚焦於促進教師省思與提升專業成長兩方面，但是針對運用教學檔案夾提升音樂學習評量知能的相關研究，十分缺乏。在國內逐漸以教學檔案夾做為教師專業能力證明的趨勢中，探討音樂教師建置音樂學習評量檔案夾的研究具有其研究價值。本研究擬探討個案教師建置音樂學習評量檔案夾的過程，所以需要長期的觀察、深入的訪談，並進行相關文件分析，才能有效蒐集充分的資料。因此將採取質性多元個案之研究設計，嘗試結合教學檔案夾與音樂教師的評量知能，以瞭解個案教師建置音樂學習評量教學檔案夾之經驗與歷程。

二、音樂學習評量之相關研究

Kotora (2001) 描述美國俄亥俄州高中合唱音樂教師與大學合唱教學法的教授，目前所使用的音樂評量策略，根據文獻探討彙整十二項評量策略，再分別編製兩份問卷進行調查研究，總計對高中合唱教師發出 608 份問卷，對大學教授發出 38 份問卷。問卷統計分析的結果指出：高中合唱教師近兩年使用音樂評量的次數增多，大學教授實施合唱評量活動的比重反而略減；十二項評量策略的使用頻率由多至少排列如下：音樂會、學生參與程度、學生出席率、歌唱測驗、紙筆測驗、學生學習態度、錄音、獨奏、錄影、獨立研究 / 寫作、檢核表 / 等級量表 / 評分規準、學生學習檔案夾。教師與教授們共同提出實施音樂評量的挑戰，包含授課時間不足、班級人數過多、學生及家長對合唱課的評量活動漠

不關心、教師缺乏行政支援與瞭解、教師專業訓練不足，缺少發展和實施評量活動的指引等。然而，相較於縣／市／州政府及國家制定的評量標準，兩方教師都傾向依照個人選擇的評量標準來實施音樂學習評量活動。

Talley (2005) 以問卷調查的方式，訪問美國密西根州國小一般音樂課程的音樂教師，以瞭解音樂教師在課堂上實施評量活動的頻率、評量方式，以及如何評量各年級學生的知能 and 如何應用評量的結果。研究結果顯示多數受訪教師實施評量活動的頻率不高，甚至有些沒有實施評量活動；最常應用的評量方式包括等級量表、檢核表、評分規準、紙筆測驗、學習單、個別演奏等；學生最常被評量的音樂知能有拍子、歌聲發展、正確音高、節奏、直笛演奏、讀譜等。Talley 發現受訪教師實施音樂學習評量的動機主要來自於配合自己的教學，並且期望透過評量，能在一般音樂課程中建立教學效能。

Reid (2005) 邀請八位中學音樂教師參與研究，依據加州州立音樂課程標準，透過一系列的課程設計提供教師們評量學生音樂學習的知識與技能。Reid 將八位教師平分為兩個團體，各有一名輔導員協助作業，為期兩個月的訓練課程包含音樂評量設計、實施及教師對評量理解的檢核，並利用自編的評分指引或評分規準來記錄教師的知識與行動。Reid 在研究過程中發現結合音樂課程標準與團隊合作模式，能協助教師改善教學並且創造有效的音樂學習評量活動；教師使用課程標準與評量知識來設計課程，如此一來，課程會更加確實，不但協助學生正向發展，更能教育父母、行政或社區人員。

張雅筑 (2006) 透過質性個案研究設計，探討合作式概念構圖於國小音樂欣賞教學中之應用，敘述音樂教師以合作式概念構圖做為教學與學習策略，對於六年級學童音樂概念學習之影響，瞭解學生音樂概念與要素學習的發展情形，以及他們對於概念構圖學習策略的看法。以立意取樣的方式，選取臺北縣某國小六年級 34 名學童為研究對象，研究時程為期十週。以教學攝影、訪談錄音、教師札記等方式蒐集研究資料。研究工具包含概念構圖、標準概念圖評鑑表、教案及小組訪談紀錄表。研究發現透過合作式概念構圖的學習策略，六年級學童的音樂概念在「概念層次」的發展上，有顯著的成長，其概念產出的數量與使用的正確性，也呈現持續進步的情形。學生對於使用概念構圖的學習策略抱持肯定的態度，因為合作式概念構圖提供學生小組討論的機會，藉由同儕間的交流與互動，補足個人概念上的缺漏，以及釐清個人在概念上的迷思，幫助他們對於音樂概念有更清楚的認知。

綜合上述文獻，可以得知與本研究相關之研究主題多偏重於教師使用評量方式的探討，對於音樂教師如何設計、實行與檢討評量活動的描述略顯缺乏。因此，本研究希望能藉由個案教師的音樂學習評量教學檔案夾，呈現他們整學期實施評量活動的歷程與成果。從上述研究中得知，大多數教師都肯定評量是現代教師不可或缺的重要知能，無論傳統或新興的評量方式，教師都必須具備正確的多元評量理念，以及足夠的評量專業知能，才能將其有效運用在自己的課堂之中。因此，本研究期望透過個案教師所建置的音樂學習評量教學檔案夾，來瞭解個案教師使用教學檔案夾與施行評量活動的過程，以及他們發展適用於教學現場的評量方式。

肆、研究方法

一、研究對象

本研究採多元個案研究設計，以立意與便利取樣的方式，選擇研究者所服務的縣市國小音樂教師為研究對象，透過該縣市政府教育處國民教育輔導團的推薦，經電話詢問意願並說明研究過程之後，兩位表達願意嘗試參與本研究，因此這兩位音樂教師成為本研究之個案教師。這兩位個案教師具有不同背景，一位為資深教師，並且參與音樂課程的輔導工作經驗，大略瞭解藝術與人文領域課綱內容；另一位為初任教師，對於課綱內容較為陌生。雖然兩位音樂教師背景與經驗不同，為針對探討個案教師在教學實務上運用教學評量方式，則將兩位音樂教師視為同一資料分析單位 (data of analysis)，進行分析與探究。研究時間為一整學期。

教師 A 為服務年資屆滿兩年之初任教師，畢業於師範學院音樂教育學系，主修長笛。求學期間，積極參與校內外的音樂活動，擁有十分豐富的演出與帶團經驗。對於音樂學習評量，喜歡嘗試不同或是新的評量方式。注重學生學習的輕鬆氛圍，學生能夠快快樂樂的學習是教師 A 的首要目標。

教師 B 為服務年資十五年之經驗教師，畢業於師專普通科音樂組與測驗統計研究所，畢業至今，一直擔任音樂教學的工作，並擔任該縣市音樂科輔導員。重視學生的學習態度，以及學生是否已經具備音樂學習能力。

二、研究過程與資料蒐集

- (一) 訪談：本研究採用半結構性訪談的方式蒐集資料，研究者於開學前、學期中、學期末和學期結束後分別與個案教師進行四次訪談，訪談時間根據受訪者的實際情況來調整，每一次依循前次觀察或訪談結果，緊扣研究問題，確定下一次的訪談大綱。訪談之後即儘速予以轉譯、編碼，方便後續資料的整理。
- (二) 參與觀察：研究採取多元的觀察方式，全程配合個案教師實施音樂學習評量活動的時間與地點進行觀察。觀察方式包含錄音、錄影、拍照、記錄等，觀察重點為個案教師實施教學檔案夾內音樂學習評量活動的實際情形。
- (三) 文件分析：針對兩位個案教師音樂學習評量教學檔案夾之內容進行分析，包含教學活動大綱、評量紀錄單、評量學習單、評量試卷、教學照片、教學錄影光碟、學生作品、科任教師手冊、教學筆記等。
- (四) 研究者實地札記：研究者在進行多方資料蒐集的同時，透過實地札記的詳實撰寫，紀錄自己在研究中的所見所聞，甚至自我的感受，對本身的思考進行重新的建置與反省，並藉此做為進一步調整訪談大綱與觀察重點的依據。

三、研究資料分析

本研究研究資料之編碼步驟：(一) 將所蒐集的研究資料轉化成文字資料；(二) 重

複閱讀所蒐集的研究資料；(三) 運用 NVivo 2.0 質性資料分析軟體進行文字資料之編碼工作。將所蒐集的文字資料，以開放編碼、軸編碼、建立分類目錄與歸類組型等方式進行分析，尋找出組型與主題，以詮釋資料並回答研究問題（莊敏仁，2004）。研究資料分析結果共有軸碼 89 個，分類目錄包含教師、教學、評量、檔案夾、學生、研究場域等五項；(四) 分析與歸類：研究者將所有編碼的陳述，歸納出音樂學習評量檔案夾的建置過程、個案教師應用的評量方式、個案教師的評量理念、個案教師建置教學檔案夾的理念，以及對於建置音樂學習評量夾之看法等主題；(五) 討論：所有研究資料經分析、歸類後即進行最後的統整工作，將各主題項目連結到研究問題，並依據本研究之研究目的加以分析和討論。本研究透過三角檢測法的多元資料來源檢定 (Patton, 1990)，以提高本研究之信度與效度。

伍、研究發現與詮釋

本研究資料分析結果，依研究問題分述如下：

一、個案教師建置音樂學習評量教學檔案夾之內容為何？

研究期間，教師教學檔案夾的內涵雖歷經多次調整和改變，但是，兩位教師皆於學期結束後，對建置檔案夾之過程做整體的回顧與省思，而決定置入教學檔案夾中的各類相關文件資料。表 1 為兩位個案音樂教師所建置之音樂學習評量教學檔案夾的所有內容項目（依文件排放次序製表）。

由表 1 得知兩位個案教師共通的教學檔案夾內容皆包含檢核表、評分規準、評量紀錄單、教學照片、教學錄影光碟以及科任教師手冊等項目，相異之處在於教師 A 選擇放入學生上課表現紀錄單、評量相關文獻資料、參與研究同意書與學生小組學習單；而教師 B 的教學檔案夾則有教學筆記、期末評量試卷以及學生個別學習單的呈現。個案教師的教學檔案夾無論從內容項目的選擇、分類至文件次序的放置和編排，皆與兩位教師的評量理念、建置教學檔案夾的理念及過程息息相關，並且突顯出教師個人的評量風格。

綜合上述，可以瞭解音樂學習評量教學檔案夾的內容多元，教師擁有高度的自主權選擇應置入的各類項目，而教師 A 與教師 B 於研究結束後，分別依據個人建置音樂學習評量教學檔案夾的經驗，建議其他教師，可以將評分規準、學生作品、評量活動設計相關資料，以及省思紀錄放置於自己的音樂學習評量教學檔案夾中，他們認為這些內容項目，有助於教師有效提升自己的評量專業知能。

表 1. 兩位個案教師教學檔案夾內涵表

教師	教師 A	教師 B
內容 項目	分數比重	教學筆記
	演唱	教學活動大綱
	直笛	教學進度
	創作及其他評量	教學重點
	平時表現	評量記錄
評分標準 (2)	修正版	學生上課用品攜帶情形
檢核表（含學生座位圖）		其他注意事項
學生上課表現紀錄單		檢核表（含學生座位圖）
參與研究同意書		成績評量單
		歌曲演唱評量記錄座位表
		直笛演奏評量記錄座位表
		科任教師手冊
音樂學習評量 相關資料	概念構圖	教學錄影光碟 1-1、1-2、2-1、2-2
	學生自評表	節奏評量單
	音樂教師評量架構表	節奏練習單
	音樂學習評量通知單	學生節奏評量單
教學錄影光碟 1-1、2-1、3-1、4-1		教學錄影光碟 3-1、3-2、4-1、4-2
學習單	小組概念構圖	節奏創作評量單
教學照片	小組概念構圖	學生節奏創作評量單
科任教師手冊		教學錄影光碟 5-1、5-2
		歌曲演唱評量紀錄表
		學生歌曲演唱評量紀錄表
		教學錄影光碟 6-1、6-2
		教學照片
		直笛演奏評量紀錄表
		學生直笛演奏評量紀錄表
		教學錄影光碟 7-1、7-2
		直笛演奏評量紀錄表
		音樂期末評量試卷
		學生作品

二、個案教師建置音樂學習評量教學檔案夾之過程與應用情形為何？

個案教師在歷經教學檔案夾的建置過程後，無論在教學檔案夾的內容、教師評量理念以及建置教學檔案夾理念等面向皆產生變化，兩位教師都在不斷的嘗試與省思中，漸漸蛻變與成長。

（一）教學檔案夾的內容項目

個案教師每一次都會因應音樂學習評量的結果，來調整下一次評量活動的設計。因此，教學檔案夾的內容也幾經改變，直至最後一次訪談時才正式底定。教師 A 在開學前，原本預計會將自己的教學大綱，置入音樂學習評量教學檔案夾中。但是經過實際的建置過程，他發覺自己的教學目標極為簡單，為求長程且紮實的教學步驟，而刻意放慢教學進度。因此，他認為自己的教學大綱，不足以構成放置在教學檔案夾內的寶貴資料：

我的教學步驟是一個很長期的……很簡單的目標，那當我的教學很簡單的時候，我就會覺得這個東西要怎麼放到這個教學檔案夾裡面？並沒有……不足以變成一個重要的資料去放進去，然後讓我事後再來回顧。(07111900 教師 A3)

教師 A 曾經多次思考要如何把與評量相關的教學資料放在教學檔案夾內，如教學大綱、單元教案等，不過他認為放置在主題式教學檔案夾內的資料，必須具有讓教師留存的價值。因此，他最終決定，只放入音樂學習評量活動的文件資料。然而，在教學檔案夾的內容上，教師 B 則是配合學生的需求做了一些調整，從她為學生所設計的系列式評量學習單中，我們可以看出其間的變化：

像上一次其實是寫號碼跟名字嘛！可是我收回來時發現幾乎沒有一個小朋友的名字是全部寫完整的，這不是我的重點，這樣就模糊焦點了。他（學生）花很多時間問人家名字怎麼寫，就無法專心聽，所以我乾脆就不要！所以我後來就開放，反正我的重點就是要他（學生）去聽。(05301330 教師 B2)

除了讓學生在評量時只寫座號，教師 B 也決定開放名額，只要是學生認為表現優異的同學，都可以將他們的座號列入自己的學習單上，不再堅持先前限制人數的互評方式。經由多次的調整與嘗試，教師 B 在自己設計的系列式評量學習單上，同時看見師生的進步與成長，感到十分欣慰。

（二）個案教師的評量理念

建置教學檔案夾提升個案教師隨時思考與自我省思的能力，經過整學期建置教學檔案夾的過程，個案教師在音樂學習評量理念的轉變，十分顯著。教師 A 原本比較喜愛運用教師評量學生的方式，他認為高年級的學生應該具備獨唱、獨奏的能力，加上他嘗試過小組評量，發覺成效不及個別評量好，而且容易引起爭議，所以，教師 A 在演唱、演奏的評量活動設計上皆採用教師評量學生的方式。但是，因為參與研究，讓教師 A 接觸到更多的評量方式，在從中獲取更廣博的評量專業知能後，反而激發他願意多方嘗試的勇

氣，因此，教師 A 逐漸改變自己原有鍾愛的評量方式，在個人的評量理念的發展上越趨成熟：

我會更在意除了自己要達到的評量目的以外，我會希望那些方式也是小孩子他們能接受的，而且喜歡的。所以我還在尋找更好的，就是說可以達到評量目的，然後學生也喜歡的評量方式。(08030930 教師 A4)

教師 A 的評量理念已經漸漸由教師中心轉向學生中心，他在期末深刻體會到，教師不能只用個人偏好的角度，來設計評量方式，若能更進一步考量學生的感受和喜好，才能成為最適切的評量方式。

而教師 B 在評量理念上的轉變，則為她找到解決困難的途徑。教師 B 始終相信對教師而言，「教學」是一切的根基，任何評量活動的實施與設計都必須依循教學目標而行。然而，在實際施行評量活動的現場，教師 B 卻發覺自己在實施音樂學習評量活動時，最大的困難在於費時，往往為了完成評量活動，而必須減少原訂的教學時間，因此，教師 B 整學期不斷嘗試克服時間的限制，透過各種途徑尋求解決之道，直至學期末，她對於教學與評量的關係有了新的體悟：

「費時」本來就是實作評量最大的限制，所以你就得取捨。如果教學跟評量是可以並行的，像以節奏來講，其實我是邊教邊評，那就還 OK，把它設計在一起，跟教學結合在一起。你就不會覺得浪費那麼多時間，心就不會這麼痛了。(08021600 教師 B4)

教師 B 察覺評量不一定只能依附教學而存在，兩者可以相輔相成，同時並行，雖然表面上我們僅看見學生接受演奏或演唱的評量實況，但是教學活動並不會因此暫停，反而會持續進行，學生在評量活動中一樣能學會如何聆聽、欣賞與觀察他人的演出。由此可知，教師 B 的評量理念相較於以往更富彈性，教學與評量不僅限於先後次序的關係，教師也可以從對等的角度切入，讓兩方站在同一個立足點上均衡發展。教師 B 認為一個有成效的評量活動，除了配合教學目標之外，更可以進一步將評量與教學相互結合，如此，才能減低教師對費時的焦慮，進而增強評量者與被評量者的信心。

(三) 個案教師建置教學檔案夾的理念

個案教師因為實際體驗了建置教學檔案夾的艱辛歷程，而慢慢發展出自己建置教學檔案夾的理念。從一開始參與研究時，充滿疑惑的神情，直到他們能夠很自豪地拿起教學檔案夾侃侃而談，表達自己一路走來的想法及改變，由此可見，個案教師對於教學檔案夾的建置，已經產生個人獨到的詮釋與見解。

教師 A 認為教學檔案夾的建置，必須透過長時間的累積，謹慎留存資料絕對是基本要件，但是教師更需要考量這些資料的價值性，這也是資料夾與教學檔案夾最大的分野所在，因此，他最後選擇以學期為單位，統整評量相關文件的方式，來建置自己的教學檔案夾。然而，在建置教學檔案夾的流程上，教師 B 也抱持相似的看法及做法：

教學檔案夾永遠在我心中。我隨時都有把資料印起來呀！資料本來就應該要隨時做的，我只是最後才放進去而已啊！不見得一定要邊做邊放你才會去回顧。我從前面在教學過程當中就一直在思考後面要做什麼？所以一定就是要把教學檔案夾放在心裡面，才有辦法這樣子啊！（08021600 教師 B4）

而對於在建置教學檔案夾的過程中，是否應該放入教師教學省思的理念，教師 B 從期初至期末有顯著的改變。她原本向研究者表示，是否可以利用訪談時間，以口述替代省思記錄的方式，呈現她省思的過程。她認為記錄教學筆記其實也是呈現教師省思紀錄的一種方式，因此，教師 B 並沒有在教學檔案夾內，特別把自己的教學省思紀錄，獨立成爲一個項目。不過，在與研究者進行最後一次訪談時，卻出現了不一樣的答案：

B：有啦！我終於想到我什麼東西沒有放進教學檔案夾了啦，心得！

R：噢，您個人的省思？

B：對，我覺得應該還是要做。

R：您覺得反思的部份還是寫下來比較好？

B：對。因爲久了還是會忘記啊。如果我明年還教四年級可能不會。如果我明年是教三年級，再隔一年，可能我就比較不是那麼清楚。也許不用這麼形式做成一個什麼夾子，可是我覺得要記錄。（08021600 教師 B4）

教師 B 在期末時，深感記錄教學省思對於教師建置教學檔案夾的重要意義，無論年段、教材是否一再重複，教師在面對不同特質的班級和學生時，如果能即時記錄教學省思，絕對有其必要性。因爲人類的記憶力有限，更何況教師 B 認為，建置教學檔案夾最獨特的價值，在於它是讓教師省思與改進的重要依據。

個案教師肩負參與本研究的使命感，用心設計每一次的評量活動，期望在自己的教學檔案夾內，能有最好的成果展現。而研究者利用每一次與個案教師互動的機會，瞭解他們過去在音樂學習評量專業領域的先備知能，並試圖記錄個案教師在教學檔案夾中，所有評量活動的設計靈感與實施後的心得。

本研究發現個案教師在評量活動的設計與實施上，都做了有別以往的創新和突破，他們抱持樂觀積極的態度，結合自己原有的評量知能，來面對新的嘗試與接踵而至的挑戰，並且將一路走來的寶貴經驗，以教學檔案夾的形式留存下來。個案教師一致認為評量方式沒有好壞之分，而適用、合宜、簡便的方式才是他們最重要的參酌條件，況且無論教學或評量，永遠都具有千變萬化的特質，隨處考驗教師隨機應變的智慧與能力：

研究者：回顧教學檔案夾，您有不喜歡的評量方式嗎？還是您覺得好像不太適用，或是有點麻煩？

教師 B：沒有，我覺得沒有。我覺得都還蠻好的。只是出來的結果可能會跟你預期的不一樣。不一樣不見得是好壞。例如：寫譜的部份，你真的沒想到他們（學生）這麼不會寫。對啊！所以就是教學永遠有驚喜就對了，新的嘗試對我來講我覺得也蠻好的。（08021600 教師 B4）

研究者雖然無法從言談之間精確判斷個案教師所喜好的評量形式，但是可以陳述教學檔案夾內，令個案教師印象深刻的評量形式，教師 B 喜歡透過閱讀學生的文字撰寫，來瞭解他們的學習情形和個別需求，所以，在學習單或試卷上，她自始至終都保留師生文字交流的部分：

我很喜歡開放性問題的部份，不管是那一張，演奏的、演唱的、還有樂理的都一樣。其實也是因為他們（學生）給我很好的回饋，我覺得那是互相，我覺得教學就是互動嘛！所以我從第一張到最後一張就一直都保留這個部份。（08021600 教師 B4）

而且原本質疑四年級學生是否具有互評能力的她，經過一學期互評活動的引導和訓練，發覺以學生為中心的評量方式一樣適用於中年級的學童身上：

我還是會保留讓他們（學生）評，因為我覺得這個習慣其實已經讓他們養成也蠻好的。我覺得這兩次都讓他們成果那麼好，所以就會繼續，可是學習單一定會再簡化。（07051420 教師 B3）

另一方面，教師 A 則是對於評分規準與概念構圖的運用印象深刻，因為，對他而言，兩種方式都是全新的嘗試，在教師 A 的勇於嘗試、用心思考和精心設計之下，皆有所蕲獲：

研究者：在教學檔案夾裡有沒有您最喜歡的？您覺得最適用，用起來如魚得水的評量方式？

教師 A：呃……評量的……最直接的就是直笛，用這個（評分規準）評量，因為我覺得分數還蠻直接的，它是一個非常簡便的評量方式。其實我知道有些人他們比較喜歡分細項評量。那我是覺得，因為孩子的能力其實還沒到那麼高，直接給一個分數是比較快速一點。（08030930 教師 A4）

教師 A 認為教師依照評分規準，使用學生名單做個別評量，是比較有效率的評量方式，基於對學生能力的考量，加上他認為高年級的學生應具有上臺獨唱和獨奏的能力，所以他選擇給予每位學生一個整體成績的方式做個別評量，這樣的方式對初任教師而言也較能掌握得宜。再者，教師 A 整整一學期嘗試概念構圖，秉持無畏無懼的精神，持續努力到最後一刻的他，也從中也獲得許多珍貴的實務經驗：

那當然比較有趣的評量就是我們做的概念構圖。我覺得最後來做概念構圖剛好也可以去考核一下這整個音樂課對他們的影響，很整體，不會說像直笛就是只是一個單獨的記錄，它看到的面相比較廣！（08030930 教師 A4）

教師 A 一直在找尋一種可以同時引起師生興趣和學習動機的評量方式，所以當他第一次接觸到概念構圖的相關資訊時，就決定要把握參與研究的機會，好好嘗試，果然，概念構圖的實際運用，不僅激發他在評量設計上的豐沛靈感，更為他帶來許多意想不到的收穫，相信將概念構圖的相關文件資料，置入教學檔案夾內，是教師 A 這學期最滿意的一

件事。

兩位個案教師所使用的評量方式，整理後如表2：

表 2 兩位個案教師使用評量方式之比較

個案教師	評量方式
教師 A	評分規準、概念構圖、觀察、口語、學習單、錄影
教師 B	評分規準、紙筆測驗、檔案評量、觀察、口語、學習單、學生自評、學生互評、錄影

三、個案教師對於建置音樂學習評量教學檔案夾之看法

個案教師歷經了整學期建置教學檔案夾的過程，紛紛賦予音樂學習評量教學檔案夾新的定義及詮釋。其間，無論遭遇任何困難，他們始終堅持參與研究的初衷，完成這項極富挑戰性的工作。教師 A 與教師 B 提出對於建置音樂學習評量教學檔案夾的看法，包含他們建置教學檔案夾時所面臨的各種困境、從中的獲得、教學檔案夾的價值以及建議等。

- (一) 困境：研究者發現，帶給個案教師困擾的因素，大多與費時、教學偏頗、書面資料侷限、建置教學檔案夾的能力、硬體設備支援與否相關。然而，上述這些阻礙有些源於教師本身或場域環境，有一些則來自教學檔案夾先天的限制。
- (二) 收穫：雖然在建置教學檔案夾的過程中，個案教師遭遇許多困難，但是他們在完成研究後，均一致肯定音樂學習評量教學檔案夾為他們帶來的益處，無論在音樂教學或評量方面都有具體的收穫，甚至還超乎原先的預期，包括教學檔案夾可以促進教師自我省思、提升教師專業成長、增進師生互動回饋等。
- (三) 價值：個案教師除了親身體驗建置音樂學習評量教學檔案夾的益處，也深刻感受到它的獨特價值。透過持續的建置過程和不斷地自我釐清，教師 A 和教師 B 在最後一次訪談時，分別對教學檔案夾的價值提出個人的想法：

噢，音樂學習評量教學檔案夾的價值，在於這個資料夾對教師本身的教學跟評量之間，能夠去抓到一個很好的平衡點…他（教師）可以去修正他自己的評量，那修正評量的同時當然也會牽扯到他的教學。（08030930 教師 A4）

教學檔案夾最重要的價值就是讓教師進步啊！其實這個教學檔案夾對學生來講，沒有任何意義，在於它可以讓我去反省跟改進。不管它是音樂教學的還是音樂評量的，或是一般的教學檔案夾，我覺得對我來講就是累積老師的一個教學歷程嘛，然後做為改進跟參考的依據。（08021600 教師 B4）

個案教師認為以音樂學習評量教學檔案夾為省思和改進的依據，並藉此修正自己的教學，使教學與評量達到適度的平衡，是教學檔案夾最重要的價值，同時也是鼓勵他們努力向前邁進的主要動力。

- (四) 建議：個案教師在親身參與本研究後，回顧自己建置音樂學習評量教學檔案夾的過

程，以及與研究者的互動，提出個人的心得與看法：1. 教師應持續建置教學檔案夾；2. 音樂教師們可以利用教學檔案夾共同建立專業對話的平臺；3. 教學檔案夾內容項目的選擇，必須因應不同年資教師之需求等。這些寶貴的建議將成為個案教師未來持續建置教學檔案夾的依據，也提供研究者更多後續研究的新方向。

綜合上述研究發現提出本研究之結論：

- 一、建置音樂學習評量教學檔案夾，貴在持之以恆。雖然「費時」一直是個案教師在建置音樂學習評量教學檔案夾時，所面臨的挑戰。不過，兩位個案教師皆於研究後期表示，「費時耗力」原本就是教師建置教學檔案夾所應該付出的代價。他們認為建置教學檔案夾，貴在持之以恆，「時間」能夠提供教師更多自省的空間，與文獻中（陳慈娟，2005）所提出之教師應認定教學檔案夾的建置必須是永續經營的理念，不謀而合。「時間」是教師成功建置教學檔案夾的關鍵要素，因為時間累積的不只是經驗，更給予教師多次回顧以及自省的機會，所以，兩位教師都將持續建置教學檔案夾，一方面精進檔案夾內已實施的評量活動設計，另一方面嘗試發展更多適切的評量活動設計。因此教師需要足夠的時間回顧、省思與調整教學檔案夾內容，延長建置教學檔案夾的過程，如此一來，將可幫助教師具有更縝密的思維，檢測評量活動設計的缺失，以及發展自我評量之策略，讓他們更清楚地看見自己在評量專業領域的進步與成長。
- 二、音樂學習評量教學檔案夾能幫助教師落實多元評量之理念。兩位個案教師的教學檔案夾，皆涵蓋各式音樂學習評量活動設計的相關資料，包含評分規準、觀察、口頭描述、概念構圖、學習單、錄影、紙筆測驗、檔案評量、學習單、學生自評、學生互評等評量方式。文獻中 Talley (2005) 歸納美國密西根州國小音樂教師最常應用的評量方式為等級量表、檢核表、評分規準、紙筆測驗、學習單、個別演奏等，與本研究之研究結果極為相似，不過，本研究之個案教師所應用的評量方式更加多元，他們肯定評分規準、學習單、概念構圖、學生自評、同儕互評等評量方式應用於音樂教學之成效，顯示音樂學習評量教學檔案夾，確實能幫助教師建構宏觀的思維，將多元評量的理念融入自己的評量活動設計。
- 三、音樂學習評量教學檔案夾具有促進教師自我省思、提升教師評量專業知能，以及增進師生互動回饋等多元功能。本研究發現音樂學習評量教學檔案夾具有促進個案教師自我省思、提升個案教師評量專業知能，以及增進師生交流回饋等多元功能。綜觀國內外的研究（李順詮，2001；余媛宜，2004；房柏成，2003；Doty, 2001；Freeman, 1998；Senne, 1997）發現，皆指出教學檔案夾具有促進教師自我省思，以及提升教師專業知能的主要功能，本研究因著重於音樂學習評量教學檔案夾之探究，使得個案教師在建置教學檔案夾時，必須多次回顧和省思教學檔案夾內，記錄師生互動頻繁的各式評量活動，因此，會更加突顯教學檔案夾能增進師生交流回饋的重要功能。音樂學習評量教學檔案夾是促進師生交流互動的管道，透過教學檔案夾的對話，教師從學生接受評量的反應或作品裡瞭解他們的學習現況，而做為調整下一次評量活動的參考依

據，學生也可以從教師的回饋中，感受教師對他們的關注，進一步確立自己未來努力的目標。兩位個案教師，皆把教學檔案夾視為瞭解學生需求，以及檢視教學效能的工具，因此，他們都在自己的教學檔案夾內放置各式評量學生的成果，例如：學習單、概念構圖、評量照片、評量試卷、光碟等，方便自己隨時回顧之用。個案教師認為，在檔案夾內放置研究者所提供的音樂學習評量相關資料，對自己在評量專業知能的成長具有直接的幫助，而建置音樂學習評量教學檔案夾，能幫助個案教師更加關注自己的教學，進而促使自我評量專業知能之提升。本研究中兩位個案教師都經由建置教學檔案夾的過程，深刻感受自己在音樂學習評量專業知能的進步與成長。個案教師透過多次回顧建置音樂學習評量教學檔案夾的過程，檢測自己在教學上的各項缺失，從教學檔案夾內容的發展，以及教師評量理念和建置檔案夾理念的正向轉變，深刻感受個案教師在不斷自我反省中成長。

根據上述研究結論，研究者從個案教師建置教學檔案夾的經驗中，發現個案教師本身透過檔案夾的建置經驗，提升教學的省思，調整與改變教學的行動，而形成教學上另一種創造的循環歷程，有效的時間管理，重視師生彼此的互動，促進教師的教學與學生的學習之合作與教學評估的交互作用，這樣的模式幫助個案教師提升他們教學實務的效能。

陸、建議

- 一、音樂教師宜在教學檔案夾內加入個人評量理念與省思札記的項目。本研究的兩位個案教師，皆未將個人評量理念與省思札記列為教學檔案夾內獨立的項目，他們表示此份教學檔案夾為個人教學所用，不為其他目的所建置，例如校務評鑑或教師甄試，所以不需要呈現個人的評量理念。他們亦認為教師無須將省思札記劃分為教學檔案夾內獨立的項目，因為透過教學筆記或評量記錄等方式的敘寫，同樣能夠協助教師達到自我反思的目的。不過，個案教師在研究後期表示，由於個人的記憶力有限，倘若延長建置教學檔案夾的時間，還是必須藉由更加詳實的紀錄來檢視自己建置教學檔案夾的過程。因此，本研究建議教師應該在教學檔案夾內加入個人評量理念與省思札記之項目，隨時記錄自己的轉變以及成長情形，如此，不但能夠完整保存每一個階段的記憶，培養教師自評自省的能力，未來若有機會與其他教師分享建置教學檔案夾的經驗時，更可以具體呈現建置教學檔案夾的歷程，讓教學檔案夾成為促進教師們彼此專業交流與共同成長之重要媒介。
- 二、音樂教師宜善用多元素材豐富教學檔案夾之內涵。相較於其他學科，「音樂」具有多元的內涵，如聲音、影像、符號、圖形、文字、情感等，所以，音樂教師在建置教學檔案夾時，宜考量以多元的評量方式來記錄並且呈現師生成長的情形。回顧個案教師建置音樂學習評量教學檔案夾的歷程，可以發現不僅記錄方法多元，呈現方式更是千變萬化，兩位教師以文字、光碟和照片來記錄評量活動的點點滴滴，用師生共同創造的聲音、動作、表情、圖畫與文字來豐富自己教學檔案夾的內涵。反觀時下許多教師

仍然把教學檔案夾視為資料蒐集冊（張德銳，2005；Shulman, 1998），往往多放置各種速成的文字資料，單一的記錄方式雖然簡便，卻難以完整敘述教師和學生努力的過程。因此，本研究建議音樂教師在建置教學檔案夾時，宜同時考量學生與教師的需求，透過多樣的記錄方式即時刻畫師生成長的軌跡，運用多樣的素材呈現自己建置教學檔案夾的歷程。如此，不但能突顯音樂有別於其他學科之獨特價值，更能成就一份別具音樂風格的教學檔案夾。

- 三、師資培育單位宜增設相關課程，強化職前教師正確建置教學檔案夾的理念與知能。本研究建議職前教師應該在師資培育階段即養成正確建置教學檔案夾的理念與知能，而各師資培育單位必須以考量畢業學生後續發展為前提，研擬相關的課程計畫，協助職前教師具備足夠建置教學檔案夾的經驗，未來正式進入職場後，能夠善用教學檔案夾有效促進個人在不同專業領域的成長。
- 四、各大學音樂教育系所宜廣開音樂學習評量之專門課程，協助音樂教師增進評量專業知能，落實多元評量理念。師資培育階段的訓練裡，評量的相關課程卻十分缺乏，亦或評量僅為多數課程中的一部份。本研究個案教師指出在校期間少有修習評量專門課程的機會，直到正式進入職場後才有機會將自己的評量理念付諸實行，從中獲取實務經驗。倘若教師在職前教育階段就能具備正確的評量理念以及專業的評量知能，相信能促使音樂學習評量教學檔案夾的建置過程更為順利，教師也能在既有的基礎之上發展更多適切的評量方式。因此，本研究建議各大學音樂教育系所廣開音樂學習評量之專門課程，協助音樂教師在職前即具備音樂學習評量專業知能，於實際進入教學現場後，也能在課堂上真正落實多元評量的理念與精神。
- 五、縣市政府教育局以及藝術與人文領域輔導團宜規劃音樂學習評量專業研習課程。本研究建議各縣市政府教育局以及所屬之藝術與人文領域輔導團積極籌劃分科、分項的專業研習課程，從音樂科專業研習的課程裡，提供音樂學習評量活動設計之訓練課程。

參考文獻

一、中文部分

- 余媛宜 (2004)。教學檔案對國小實習教師在藝術與人文領域教學專業成長之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹師範學院，新竹。
- 李順詮 (2001)。國小初任教師發展教學歷程檔案經驗之個案研究（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院，臺北。
- 房柏成 (2003)。國小學習型教師團隊建立教學檔案經驗之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義。
- 林小玉 (2001)。由藝術之本質探討多元評量於音樂教學之意涵與實踐。音樂藝術學刊，1，61-88。

- 張雅筑 (2006)。合作式概念構圖應用於音樂欣賞教學對國小六年級學童音樂概念學習之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北。
- 張德銳 (2003)。促進教師專業發展的教學檔案。國教新知，**49** (4)，60-68。
- 張德銳 (2004a)。教學檔案－促進教師專業發展。臺北：高等教育。
- 張德銳 (2004b)。國小初任教師教學檔案對教學省思與教學效能影響之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。
- 張德銳 (2005)。2004 展望新教育系列座談會（八）－教學檔案製作應用的檢討與展望。中等教育，**56** (2)，147-165。
- 莊敏仁 (2004)。質性個案研究設計之探討。載於臺北市立教育大學主編，音樂教育研究的時代趨勢與派典實例論文集，61-72。臺北：臺北市立教育大學。
- 莊敏仁 (2007)。音樂教師發展與使用班及檔案夾之經驗。臺北：東和音樂出版社。
- 許馨文 (2005)。檔案評量在音樂教學上的應用－以國小三年級為例（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北。
- 陳惠萍 (1999)。教學檔案在教師專業發展上之應用。載於中華民國師範教育主編，師資培育與教學科技。臺北：臺灣書店。
- 陳慈娟 (2005)。以「教學檔案」增進教師專業發展。國民教育，**45** (6)，90-94。
- 黃珮瑄 (2007)。國小音樂教師建置教學檔案夾之個案研究－以音樂學習評量為例（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北。
- 溫其純 (2000)。師資培育者建置教學檔案可行性之研究－一個師範學院現場的反思（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院，臺北。
- 謝苑玫 (2000)。音樂教學評量的反思與前瞻。測驗與雙輔導月刊，**159**，3325-3329。
- 顏雅惠 (2004)。國小教師以同儕教練發展教學歷程檔案之個案研究（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院，臺北。
- 羅倫新 (2001)。教學檔案與教師專業成長。教學科技與媒體，**57**，12-21。

二、英文部分

- Asmus, E. P. (1999). Music assessment concept. *Music Educators Journal*, 86(2), 19-24.
- Bansavich, J. C. (2005). Factors influencing pre-service teacher's readiness to integrate technology into their instruction (Doctoral dissertation, University of San Francisco, 2005). *Dissertation Abstracts International*, AAT 3169712.
- Borko, H., Michalec, P., & Timmons, M. (1996). Student teaching portfolios: A tool for promoting reflective practice. *Journal of Teacher Education*, 48(5), 345-357.
- Brophy, T. S. (2000). *Assessing the developing child musician: A guide for general music teachers*. Chicago: GIA.

- Chuang, M. J. (2004). The experience of teachers' developing and using class portfolios in general music classes in Taiwan, Republic of China. (Unpublished doctoral dissertation), The Pennsylvania State University.
- Doty, M. H. (2001). A qualitative examination of teaching portfolios as a means of transmitting science education values and promoting reflective practice in novice teachers (Doctoral dissertation, Columbia University Teachers College, 2001). *Dissertation Abstracts International*, AAT 3014760.
- Freeman, J. J. (1998). The teaching portfolio as a vehicle for professional growth (Doctoral dissertation, The University of New Hampshire, 1998). *Dissertation Abstracts International*, AAT 9923833.
- Kotora, E. J. (2001). Assessment practices in the choral music classroom: A survey of Ohio high school choral music teachers and college choral methods teachers (Doctoral dissertation, Case Western Reserve University, 2001). *Dissertation Abstracts International*, AAT 3036343.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London : Sage.
- Reid, M. (2005). Music assessment collaboration model for secondary music teachers (Doctoral dissertation, University of California, Los Angeles, 2005). *Dissertation Abstracts International*, AAT 3202761.
- Senne, T. A. (1997). The interactive teaching portfolio: A developmental approach to promoting professional development in physical education student teachers (Doctoral dissertation, North Carolina State University, 1997). *Dissertation Abstracts International*, AAT 9720864.
- Shulman, L. S. (1998). Teacher portfolio: A theoretical activity. In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism* (23-38). New York: Teachers College Press.
- Talley, K. E. (2005). An investigation of the frequency, methods, objectives, and applications of assessment in Michigan elementary general music classrooms (Master thesis, Michigan State University, 2005). *Dissertation Abstracts International*, AAT 1428983.
- Wolf, K., & Dietz, M. (1998). Teaching portfolios: Purpose and possibilities. *Teacher Education Quarterly*, 25(1), 9-22.

運用電子白板教學於國小六年級音樂節奏學習成效之研究

The Effect of Using Interactive Whiteboard on Sixth Grade Students' Music Rhythm Learning

陳詩瑾*
Shi-Ching Chen

曾善美**
Shan-Mei Tseng

(收件日期 100 年 8 月 4 日；接受日期 100 年 11 月 2 日)

摘 要

本研究以兩階段方式探討「簡報式」與「互動式」電子白板教學模式及以「學生 - 電子白板」為互動焦點與以「教師 - 電子白板」為互動焦點之三方互動模式對國小六年級音樂節奏學習成效之影響。兩階段均採不等組前後測設計之實地實驗研究法，以高雄市某國小六年級各兩班共 51 及 54 名學生為研究對象，兩階段皆於前測後分別進行 4 週與 10 週之實驗教學，課程結束後分別實施「音樂節奏測驗」與「學習興趣與態度」之後測，所蒐集之資訊，以單因子共變數來分析不同教學模式及不同互動焦點其學習成就與學習興趣態度之差異性，並以皮爾遜積差相關來分析學習成就與學習興趣態度之關聯性。

研究結果顯示：

- 一、在音樂節奏學習成就方面，互動式電子白板教學優於簡報式電子白板教學，並且以「學生 - 電子白板」為互動焦點優於以「教師 - 電子白板」為互動焦點。
- 二、在學習興趣與態度方面，互動式電子白板教學優於簡報式電子白板教學，並且以「學生 - 電子白板」為互動焦點優於以「教師 - 電子白板」為互動焦點。
- 三、學童之音樂學習成就與學習音樂之興趣與態度間，呈現高度相關

關鍵詞：電子白板、音樂節奏、互動性

* 高雄市小港區華山國民小學教師

** 國立屏東教育大學音樂學系副教授（通訊作者）

Abstract

The purpose of this study was two folds. The first part of the study aimed to investigate the effect of two modes of using interactive whiteboard (IWB) on elementary music rhythm learning. The second part of the study was conducted to examine the influence of different focus of technical interaction between students and IWB and between the teacher and IWB on sixth grade students' music rhythm learning. A test on music rhythm and a questionnaire on students' learning attitude were administered before and after the experiment. The data was analyzed using statistic methods include One-way ANCOVA and Pearson's correlation.

Major findings of this research are listed as follows:

1. The test scores of students using IWB as an interactive tool were higher than students using IWB as a presentational tool; The test scores of the group where the focus of interaction was on the student-IWB were higher than the group where the focus of interaction was on the teacher-IWB.
2. The attitude scores of students using IWB as an interactive tool were higher than students using IWB as a presentational tool; The attitude scores of the group where the focus of interaction was on the student-IWB were higher than the group where the focus of interaction was on the teacher-IWB.
3. Students' test scores and their attitude scores were highly correlated.

Key words: Interactive Whiteboard, Music Rhythm, Interactivity.

壹、緒論

一、研究動機與目的

「資訊新視野，數位共悠遊」，這是教育部在「教育部中小學資訊教育白皮書」中所打出的口號，為推動資訊科技融入教學，2009 年教育部將 71 億元經費的中小學 e 化補助，正式發放到各縣市政府和臺灣所有中小學校，此次的教學輔具是互動式電子白板，而高雄市政府亦將此計畫推展至高雄市各級國中、小學。應用互動式電子白板於教室教學，在英、美、加、澳等國家已經越來越普遍。目前英國倫敦地區的中學教室安裝互動式電子白板的比率已高達 97%，具有互動式電子白板的小學也達到 70%（陳惠邦，2006）。而要發揮互動式電子白板最大的功效，與教師的專業、應用軟體設計課程的能力以及學童和環境互動這三面向，是有明顯關係的。互動式電子白板初期是為協助中學老師的數學和英語教學而設計，後來慢慢拓展到小學或幼兒，其周邊軟體才逐漸增加（陳惠邦，2006）。過去曾有許多學者針對數學、自然、英語這些科目，以互動式電子白板設計課程進行教學，然而音樂相關研究則相對較少，因此促使研究者思考，將互動式電子白板應用於音樂節奏教學中，透過電子白板不同的教學模式與互動焦點，提升學童節奏感並增進學童學習興趣與態度之可行性。

二、研究目的與問題

依據上述研究背景與動機，本研究採兩階段進行，第一階段透過實地實驗之研究方式，探究簡報式與互動式兩種電子白板教學模式對國小六年級學童音樂節奏學習成效之影響。第二階段則以「互動性」為焦點，透過實地實驗之研究方式，深入探究以「學生 - 電子白板」為互動焦點與以「教師 - 電子白板」為互動焦點之三方互動模式對國小六年級學童音樂節奏學習成效之影響。本研究之研究目的的分述如下：

（一）第一階段：

1. 探討兩種電子白板不同教學模式對於國小六年級學童節奏教學在學習成就方面之影響。
2. 探討兩種電子白板不同教學模式對於國小六年級學童節奏教學在學習興趣與態度方面之影響。

（二）第二階段：

1. 探討兩種電子白板不同互動焦點之三方互動模式於對國小六年級學童節奏教學在學習成就方面之影響。
2. 探討兩種電子白板不同互動焦點之三方互動模式於對國小六年級學童節奏教學在學習興趣與態度方面之影響。
3. 探討國小六年級學童經由兩種電子白板不同互動焦點教學後，其節奏學習成就與音樂學習興趣與態度之關聯性。

本研究主要探討問題如下：

(一) 第一階段：

1. 運用簡報式與互動式進行電子白板節奏教學，兩組學童音樂節奏學習成就有無差異？
2. 運用簡報式與互動式進行電子白板節奏教學，兩組學童學習音樂之興趣與態度有無差異？

(二) 第二階段：

1. 以「學生 - 電子白板」為互動焦點及以「教師 - 電子白板」為互動焦點之三方互動模式，對國小六年級學童之學習成就有無差異？
2. 以「學生 - 電子白板」為互動焦點及以「教師 - 電子白板」為互動焦點之三方互動模式，對國小六年級學童之學習興趣與態度有無差異？
3. 國小六年級學童經由兩種電子白板不同互動焦點教學後，其節奏學習成效與學習音樂之興趣與態度間有無顯著相關？

貳、文獻探討

一、簡報教學與電子白板教學之相關研究

近年來，資訊科技的發達帶動各項電子輔具的產生。教師也普遍運用這些媒體來輔助教學。在這些教學媒體中，簡報軟體結合了板書、錄影帶、照片、透明投影片、掛圖、幻燈片與海報等表現形式，為教師於教學現場普遍使用的教學媒體。較新的科技產品則是互動式電子白板，研究者為了瞭解簡報軟體與電子白板如何輔助教學，以下整理國內外近期相關研究，如表 1. 所示，作為本研究之參照。

表 1. 簡報教學與電子白板教學之相關研究

研究者	研究題目	研究對象	研究結果
簡報教學			
李美鶯 (2008)	教學簡報媒體製作在鄉土教學上之應用	國小四年級 2 班	實驗組在實驗教學後，學習成就測驗分數較高，顯示採用簡報媒體教學有助於提高學童學習成就。
鄭秀卿 (2009)	資訊融入社會領域教學之行動研究－以製作簡報式電子書為方法	國小五年級	1. 透過簡報式電子書學習，可學習到與社會領域相關的能力，如：人際合作、資訊運用與表達的能力。 2. 資訊科技融入社會學習領域教學的方式能提升學生的學習興趣。 3. 透過簡報式電子書學習可促進學生自主學習的習慣，改善學習態度。

表 1. 簡報教學與電子白板教學之相關研究（續）

研究者	研究題目	研究對象	研究結果
伍原利 (2010)	簡報教學融入 國小五年級等 值分數教學之 研究	國小五年級 35 名	1. 簡報教學能提升學童對單位分數、真分數和等分概念的理解。 2. 簡報教學能使學童對分數問題的解題策略更多元。 3. 簡報教學新鮮、易懂維持學童的學習興趣。 4. 簡報教學能提升學習成效與恢復學習信心讓學童喜歡上數學。
陳榮鴻 (2010)	多媒體簡報融合影片教學於 國小一年級英語科之成效	國小一年級 179 名	「多媒體簡報融合影片教學」比「傳統影片教學」運用在國小一年級英語課程教學上，學生在學習成效上的確具有差異，可以有效達到學習結果，提升學習成就。
Reedy (2008)	英國學校中 PowerPoint, 電子白板及科技視覺文化之 俗民誌研究	小學及中學	1. 簡報教學可吸引孩童之注意力，因此可正向影響教學。 2. 師生易將 PowerPoint 與電子白板混為一談。
電子白板教學			
廖元鴻 (2010)	探討電子白板 互動教學法對 學習成效之影響 - 以國小五年級英語為例	五年級學生 共 225 人	1. 電子白板融入教學比單槍布幕教學的學習成效更佳。 2. 電子白板互動教學法的不同，會對學生學習成效造成顯著的影響，而師生互動中心教學法是較佳的互動教學模式。
羅久芳 (2010)	電子白板輔助 表演藝術戲劇 課程暨舞臺設計呈現效益之 探究	國小六年級 學童	1. 電子白板教學策略對學生的表演藝術戲劇課程之學習動機有顯著提昇。 2. 電子白板教學策略對學生的表演藝術戲劇課程之學習成就有正面效果。 3. 電子白板教學策略對促進學生與舞臺佈景雙向互動性有顯著提昇。 4. 電子白板教學策略對學生在表演藝術戲劇課程的學習上，較能趨向正向的學習態度。 5. 電子白板教學策略有減輕教師的教學負擔，增進教學時間的潛在效益。
劉文斌 (2010)	電子白板融入 代數推理教學 之研究	六名國小六年級學童	協助發展學童在形數規律情境問題中的代數推理能力，亦提供現場教師運用電子白板作為教學媒介的補充教材。
黃郁婷 (2010)	電子白板對國小四年級學生 大意摘要能力與大意學習態度 影響之研究	國小四年級 學童	1. 大意摘要方面：實驗組（電子白板）優於控制組（傳統教學）。 2. 大意學習態度：實驗組優於控制組。 3. 實驗組師生對於運用電子白板進行大意摘要教學持正面肯定評價。

表 1. 簡報教學與電子白板教學之相關研究（續）

研究者	研究題目	研究對象	研究結果
林宜樺 (2010)	電子白板的概 念構圖教學應 用於小六自然 科之成效探究 與知識結構分 析	國小六年級 學童	1. 實驗組（電子白板）與對照組（傳統教學）紙筆成就測驗分數未達顯著差異，但實驗組測驗分數略高於控制組。 2. 由多元計分試題關聯結構圖可發現兩組學生的概念通過率差異不大，不過知識結構卻不相同。 3. 多數學生喜歡全班在上課時利用電子白板來畫概念圖，認為此種方式能幫助了解上課內容，並認為畫概念圖能幫助學習自然。
Baron (2010)	大學生透過 ASSURE 模式 設計電子白板 課程之歷程與 經驗	大學資訊科 技學生	1. PowerPoint 可作為使用電子白板之起始點。 2. 遊戲與動畫作為增進互動之策略。 3. 在 ASSURE 教學設計模式中，有 1/3 的學生對於「選擇方法、媒體與教材」及「使用媒體與教材」較感到困難。

資料來源：研究者整理

二、電子白板之互動模式理論

互動式電子白板之焦點與特色為其互動性，而互動性是媒體輔助教學或學習設計之重心 (Chou, 2003; Glover & Miller, 2002)。Brown, Miller 和 Robinson (2002) 亦指出互動式電子白板能引發學生的學習動機與興趣。在互動模式理論方面，Moore (1989) 提出了三種主要形式的互動：學習者與內容的互動、學習者與教學者的互動、學習者與學習者的互動。王磊 (2000) 共進一步指出，由於多媒體教學中師生間主要透過媒體進行學習，從而形成了「人 - 機」，「人 - 機 - 人」，「人 - 人」三種互動模式。而「人 - 機 - 人」互動模式是教學中學習者之間或與教師之間透過電子媒體的互動進行聯繫，也是在電子白板課堂中主要呈現的互動形式具體表現有以下三種：

（一）「教師 - 機 - 單一學生」之間的互動：

這種模式適用於個別化教學，學生向教師提出相關問題，教師能即時給予回答。教師透過多媒體及電子白板呈現教學概念，學生則經由操作電子白板強化學習獲得概念，學生與教師實現當時的語言甚至表情、動作的教學。

（二）「教師 - 機 - 群體學生」之間的互動：

在這種三方互動模式中，教師透過互動介面向各個學生提出同一個問題，並在界面上呈現素材及教學概念，學生或和教師進行交互或在教師的允許下通過協商空間分別發表自己的意見，學生和教師則可直接進行問答、對話，教師也可再透過學生對電子白板的操作確認概念是否清楚。

(三)「學生 - 機 - 學生」之間的互動：

在電子白板課堂中，學生通過教師所提供的電子白板、公共討論區等系統進行網路上的線上討論，學生彼此之間透過電子白板的操作，發表自己的意見，並將自己已意義化的學習歷程外顯化，與其他學生進行互動交流。學生具有很大的自主權，互動內容也不僅僅限於學習內容。

余漢輝 (2006) 在其論著中，提到互動式電子白板的互動功能，有下列五點：師生互動，澄清概念；追蹤學習的流程；專題研習，學生主導學習；提供教與學的支援；製作自學教材。Hall 和 Higgins (2005) 亦指出互動式電子白板在課堂教學上的使用，可從下列八方面進行：在課堂上使用網路上的資源作教學；在課堂上使用影片教學，幫助概念的解釋；讓教師方便操作說明一個軟體的使用；呈現過去學生的作品或是之前的教學紀錄；教材呈現複合式形式，可以創造像數位影片效果的教材；呈現教材圖片也可以直接書寫在教材上；儲存上課的筆記作為日後課堂使用；可以快速的修訂教學書寫的內容。同時，電子白板可支援各式多媒體教材，亦可記錄教學歷程，這些也是互動式電子白板被視為教學工具的原因。

三、資訊科技融入音樂節奏教學

在音樂中，和生活最密切相關並具有強烈影響力的要素就是節奏。節奏是所有藝術的基礎，各音樂學習理論與教學法都強調節奏學習的重要性，而節奏學習內容以取材自兒童熟悉的經驗為佳，如兒歌、民謠、口語唸白、戲劇等等，將生活經驗中自然產生的素材引導至節奏的學習，更能引起學童的學習動機。

資訊科技融入音樂教學的形式包羅萬象，端看音樂教師在教學上的需求來決定使用資訊科技的種類與時機。國內目前無互動式電子白板應用於節奏教學之研究，但有許多使用資訊科技融入節奏教學之相關研究，如表 2 所列。

表 2. 國內資訊科技融入節奏教學相關研究一覽表

研究者	研究題目	對象	研究結果
謝苑玫 (1986)	電腦輔助音樂教學研究 -- 音符與休止符認知教學之成效分析	國中學 生	1. 實驗組的學習成就優於控制組。 2. 性別、智商、學科成績、音樂興趣、課外音樂經驗等對音樂學習成就和學習態度沒有顯著影響。 3. 實驗組學生對電腦輔助音樂教學抱持著正面、積極態度。 4. 電腦輔助教學可以增進學生對音樂的興趣，改善樂理課程實施時的學習之情境。
劉憲雯 (1990)	電腦輔助節奏教學在反覆練習中之成效研究	國中二 年級學 生	1. 練習次數與學習效果之間呈現正相關。 2. 練習次數是學習節奏較經濟的選擇。 3. 課外音樂經驗對節奏學習的影響，依據本研究的結果，證明確實有正面的影響。

表 2. 國內資訊科技融入節奏教學相關研究一覽表（續）

研究者	研究題目	對象	研究結果
許恭誠 (2005)	互動多媒體教學 網站應用於節奏 教學之發展研究	國小五 年級學 生	1. 多媒體程式設計、動態網頁設計規劃良好並且能達成教學內容。 2. 多媒體程式的操作使用清楚易懂，能夠幫助學生達成學習目標並願意透過多媒體程式來學習節奏。
詹掌筆 (2005)	探討多媒體教材 導向教學法對國 小四年級學生音 樂學科之音感， 節奏，演唱，記 號及管樂學習成 效影響之研究	國小四 年級學 生	1. 多媒體教材教學組學習成效優於傳統教材教學組的學習成效。 2. 學生程度所劃分的各組中，我們發現中分組差異最大，低分組次之，高分組最小。 3. 測驗方面，在音感、節奏、樂器測驗等方面有較顯著的差異；在演唱、音樂記號測驗方面的差異則不明顯。
簡菁瑩 (2005)	國小六年級學生 在網路環境下之 音樂節奏學習歷 程與知覺學習風 格之相關研究	國小六 年級學 童	1. 國小六年級學生的網路學習歷程與音樂節奏學習成效無顯著相關。 2. 不同視覺學習風格偏好對於學生在音樂節奏的學習成效上有顯著差異；不同聽覺與觸覺學習風格偏好者則無顯著差異。
柯志欣 (2007)	線上音樂遊戲對 節奏感訓練之研 究	大學生	1. 參與線上音樂遊戲的時間越長而使節奏感測驗的得分越高。 2. 藉由訪談，也發現對音樂學習具有正面的影響。
陳弘哲 (2007)	音樂節奏電玩對 國小中年級學童 節奏感影響之個 案實驗研究	國小三 年級學 童	1. 個案在參與音樂節奏電玩教學活動後能增進節奏感。 2. 個案在參與音樂節奏電玩教學活動時，有很高的學習意願。

資料來源：研究者整理

綜合國內資訊融入節奏教學相關研究，其研究對象由小學至大學，學習成效以正向居多，且多優於傳統教學。

四、學習成效之相關理論

學習成效一般而言，是指在學習的動作告一段落之後，對學習者實施各種類型的評量測驗，由結果可知學習者對於學習內容的理解程度。學習成效是衡量學習成果的指標，也是學習品質評估中最主要的項目之一，學習成效會受到學習者個人因素、學習型態、教材內容、教學、學習環境等因素的影響（王宗斌，1999）。

蔡華華與張雅萍 (2007) 指出學習成效是判斷學習成果的指標，爲了讓學習者知道自己的學習狀況，並作爲學習者與授課者改善的依據。也就是學習者參與學習活動一段期間後，在某種形式之評量上的表現。就評量的時間而言，可能是形成性評量，也可能是總結

性評量；就評量的工具而言，可能是正式的、標準化的成就測驗，也可能是由老師或學習者非正式、主觀的認知；就學習成效的指標而言，可能是持久測驗上的得分或學業成績，也可能是某種行為上的改變。鐘明芬 (2009) 指出學習成效通常可由兩種階段來評估：客觀和主觀。客觀性學習指實際的或是被觀察的學習，透過測驗來評估，這個測驗測試的是學生重複運用已學的概念。而主觀性學習強調學生自己學習過程的感受，通常透過問卷來評估。根據黃偉豪 (2002) 的說法，評定學習成效的指標可分為：

- (一) 學習績效：指學習者的學習成績，包括為期中或期末考的成績。
- (二) 學習的自我評估：指學習者對於學習程度的自我衡量。此類的變數包括對內容了解程度的自我評估、各種學習技巧（例如思考、分析、整合等）發展的評估以及自我學習成果評估等。
- (三) 學習興趣：指學習者對於學習內容的興趣。
- (四) 作業表現：指學習者在學習單或作業簿的工作表現，由教師於作業完成後，給予等級或分數以評定優劣。
- (五) 學習者的態度：指學習者對於學習的動機、興趣和滿意度等。

五、小結

由上述文獻中發現，無論簡報教學亦或是電子白板教學均能有效提升學童學習成效及學習態度與興趣（伍原利，2010；李美鶯，2008；林宜樺，2010；陳榮鴻，2010；黃郁婷，2010；鄭秀卿，2009；劉文斌，2010；廖元鴻，2010；羅久芳，2010；Dill, 2008）。在互動式電子白板引進國小教室之前，大部分的資訊科技融入教學都採用簡報呈現（蘇芳如，2004），兩者最大不同處則是互動性。Higgins, Beauchamp 和 Miller (2007) 進行電子白板相關文獻回顧時，將電子白板的互動性分為「技術性互動」(technical interactivity) 與「教學性互動」(pedagogical interactivity)。「技術性互動」指由學生或老師操作白板；「教學性互動」則牽涉有效性的師生互動或學生間的互動；當「技術性互動」高時，「教學性互動」就低。

由 Selwin (2011) 的研究看來，英國作為最早推行 IWB 之國家，其教師亦質疑電子白板被作為是政策強迫推行的工具（引自 Tseng, 2011）。因此，國外行之多年的互動式電子白板漸漸進入臺灣教育界的當下，電子白板是否真能增進學生之學習成效並引發學習動機與興趣，值得研究社群加以關注。由於音樂相關研究相對較少，促使研究者透過上述文獻之綜合整理與比較分析，來建立本研究之研究架構與理論基礎。

參、研究方法

本研究分為兩階段進行，第一階段研究，主要目的是探究簡報式與互動式電子白板教學模式，對六年級學童節奏教學成效之影響；第二階段研究，主要目的是探究兩種電子白板不同互動焦點，對六年級學童節奏教學成效之影響。

一、第一階段研究

(一) 研究設計

本研究採不等組前後測設計之實地實驗研究法，選定六年級其中一班為實驗組，另一班為對照組，依照「不同教學模式」分組，將受試者分成「互動式電子白板教學組」及「簡報式電子白板教學組」。兩組皆由研究者擔任教學者並以相同之教學內容進行電子白板節奏教學。「互動式電子白板教學組」使用電子白板內建軟體 Smart Notebook 設計互動性課程，教學過程中師生皆與電子白板進行互動；而「簡報式電子白板教學組」純粹將電子白板作為投影機來投射簡報內容，教學過程不與電子白板進行互動，教師教學時以滑鼠操作，課程以 PowerPoint 設計。兩組均進行 4 節課之節奏教學，共計 160 分鐘，並於四堂課結束後，進行「音樂節奏測驗卷」及「音樂學習興趣與態度量表」之填寫，藉此獲取結果分析所需之數據。本研究之架構如圖 1 所示。

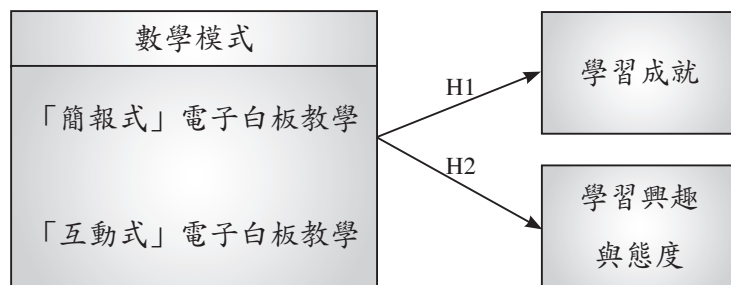


圖 1. 第一階段研究架構圖

(二) 研究假設

本階段研究之假設如下：

- H1：運用互動式與簡報式進行電子白板節奏教學後，互動組音樂節奏後測之成績優於簡報組。
- H2：運用互動式與簡報式進行電子白板節奏教學後，簡報組之音樂學習興趣與態度優於簡報組。

(三) 研究對象

本研究採實地實驗法，研究對象為國小六年級學童，依照「不同教學模式」，將受試者分成互動式電子白板教學組共 24 名及簡報式電子白板教學組共 27 名。

(四) 課程設計

音樂課程設計方面，參照達克羅士、奧福、柯大宜及戈登教學法：

- (1) 第一節課，活動一（基本節奏型）：使用了戈登教學法中 Riemann 六個基本節奏型，並在拍念節奏時，亦搭配柯大宜教學法中音節節奏名，輔助學生藉由口與手之配合，拍出正確節奏。
- (2) 第二節～第四節課：在介紹 Bassa Nova、Cha Cha 以及 Tango 節奏時，除使用柯

大宜教學法中音節節奏名讓學生拍念節奏外，還讓學生藉由達克羅士教學法中所倡導之肢體律動，教導學生 Cha Cha 以及 Tango 基本舞步，讓學生透過肢體舞蹈的方式，更能體驗不同風格之節奏。

- (3) 測驗方式：採用戈登 PMMA 測驗取其節奏部分前八題，作為施測工具，PMMA 已是一標準化節奏測驗，能準確評斷學生聽辨節奏之能力。

(五) 研究工具

1. 音樂節奏測驗卷

(1) 音樂節奏測驗卷信度

本量表採用 Cronbach's α 係數檢測內部一致性。經過統計分析，各分量表的 α 值各為 .735、.710、.714 及 .526，總量表 α 值為 .809。可見量表各項目間具有相當的同質性，且信度佳有一定的一致性與穩定性。

(2) 音樂節奏測驗卷效度

在效度方面採專家效度，延請五位相關學者、專家與國小藝術與人文領域中的音樂教師提供意見與修正作為修正依據。五位音樂相關領域教育工作者審視並修改量表評定項目及說明後，均認為評分項目適宜，因而本研究之專家效度頗佳。

(3) 音樂節奏測驗卷試題難度與鑑別度

表 3. 音樂節奏測驗卷之難度與鑑別度

題號	難度	鑑別度	題號	難度	鑑別度	題號	難度	鑑別度
1	0.36	0.52	9	0.71	0.27	17	0.41	0.41
2	0.47	0.30	10	0.84	0.31	18	0.47	0.30
3	0.32	0.34	11	0.78	0.42	19	0.47	0.35
4	0.37	0.25	12	0.71	0.47	20	0.60	0.78
5	0.81	0.36	13	0.45	0.59	21	0.29	0.64
6	0.76	0.36	14	0.52	0.29	22	0.41	0.41
7	0.78	0.42	15	0.58	0.32	23	0.48	0.53
8	0.81	0.36	16	0.44	0.36	24	0.47	0.39

較佳試題的鑑別度指標多在 0.2 以上（郭生玉，2001）。

(4) 音樂節奏測驗卷內容

本問卷共分為四個大題，24 小題，每題 1 分，共計 24 分：

- A. 音樂常識測驗：採選擇題方式，共 4 題。含 1 正確選項及 3 錯誤選項。
- B. 聽辨節奏測驗：採圈選題方式，共 8 題。試題取自戈登所編製的「初級音樂聽解測驗 (PMMA)」前 8 題，每題節奏只播放 1 次。
- C. 聽辨節奏風格測驗：採配合題方式，共 4 題。

D. 節奏克漏字測驗：採填充題方式，共 8 題。

2. 音樂學習興趣與態度量表

(1) 音樂學習興趣與態度量表信度

本量表採用 Cronbach's α 係數檢測內部一致性。經過統計分析，各分量表的 α 值各為 .807、.839、.588 及 .839，總量表 α 值為 .923，如上表所示。可見本量表各項目間具有相當的同質性，且信度佳有一定的一致性與穩定性。

(2) 音樂學習興趣與態度量表效度

在效度方面採專家效度，延請五位相關學者、專家與國小藝術與人文領域中的音樂教師提供意見與修正作為修正依據。以五位音樂相關領域教育工作者共同審視並修改量表評定項目及評分說明，均認為評分項目適宜。

(3) 音樂學習興趣與態度量表內容

量表根據文獻探討之結果、研究者的教學經驗、專家意見及配合本研究之教學內容，並參考廖翊姩 (2007) 所設計之「音樂學習興趣與態度問卷」、萬孟琳 (2008) 所設計之「音樂欣賞學習興趣量表」、以及林君曄 (2009) 所設計之「古典音樂學習興趣量表」所編製成「音樂學習興趣與態度量表」問卷。此問卷予以四個向度：對音樂課整體之興趣、對音樂課整體之態度、對於音樂節奏課程之興趣以及對任課老師的喜好程度，分類形成量表。

二、第二階段研究

(一) 研究設計

本研究採不等組前後測設計之實地實驗研究法。選定六年級其中一班為實驗組，另一班為對照組，以 Higgins, Beauchamp 和 Miller (2007) 所定義的「技術性互動」及王磊 (2000) 的「教師 - 機 - 群體學生」之三方和互動模式為理論基礎，將互動模式定義為以「學生操作電子白板」為互動焦點或以「教師操作電子白板」為互動焦點之三方互動模式，並依照「不同互動焦點」分組，將受試者分成以「學生 - 電子白板」為互動焦點組及以「教師 - 電子白板」為互動焦點組。兩組均進行 10 節課之節奏教學，共計 400 分鐘，並於十堂課結束後，進行後測，如圖 2 所示。

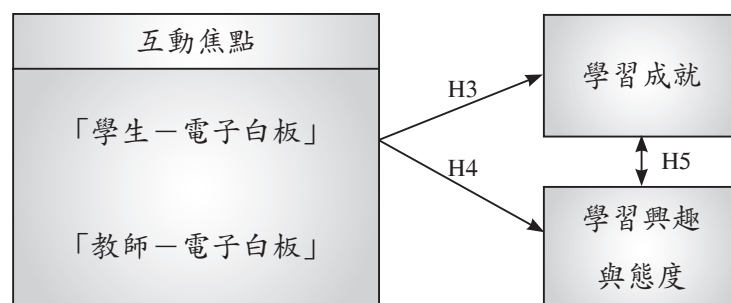


圖2. 第二階段研究架構圖

(二) 研究假設

本階段研究之假設如下：

- H3：以兩種不同互動焦點融入節奏教學後，以「學生 - 電子白板」為互動焦點組在音樂節奏測驗後測之成績優於以「教師 - 電子白板」為互動焦點組。
- H4：以兩種不同互動焦點融入節奏教學後，以「學生 - 電子白板」為互動焦點組在使用電子白板學習音樂之興趣與態度上優於以「教師 - 電子白板」為互動焦點組。
- H5：國小六年級學童經由兩種電子白板不同互動焦點教學後，其音樂節奏學習成效與音樂學習興趣與態度間呈現正相關。

(三) 研究對象

本研究採實地實驗法，研究對象為國小六年級學童，依照「不同互動焦點」，將受試者分成以「學生 - 電子白板」為互動焦點組及以「教師 - 電子白板」為互動焦點組，兩組學童均為 27 名，並採用與第一階段相同之研究工具。

肆、研究結果與討論

一、第一階段研究結果

(一) 互動式與簡報式兩種電子白板教學模式之音樂學習成就差異分析

為瞭解接受不同教學模式之兩組學童其音樂節奏測驗成績是否達顯著差異，故將兩組學生的音樂節奏測驗之前後測進行單因子共變數分析。由表 4、表 5 的平均數、標準差、單因子共變數分析摘要表顯示，接受 4 節課實驗教學後，兩組學童在音樂節奏上之學習成就達顯著差異（ $F=16.942, p=.000 < .05$ ）。

表 4. 第一階段音樂節奏測驗平均數摘要表

組別	個數	前測		後測		調整後
		平均數	標準差	平均數	標準差	平均數
互動組	24	13.54	1.933	18.08	3.488	18.124
簡報組	27	13.59	2.117	15.93	3.782	15.889

表 5. 第一階段音樂節奏測驗單因子共變數分析摘要表

變異來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
前測	471.876	1	471.876	125.967	.000
組別	63.467	1	63.467	16.942*	.000
誤差	179.809	48	3.746		
總和	15348.000	51			

* $p < .05$

(二) 互動式與簡報式兩種電子白板教學模式之使用電子白板學習音樂興趣與態度差異分析

為瞭解接受不同教學模式之兩組學童其學習音樂之興趣與態度是否有顯著差異，故將兩組學生的學習音樂興趣與態度量表之前後測進行單因子共變數分析。由表 6、表 7 的平均數、標準差、單因子共變數分析摘要表顯示，在經過 4 節課的實驗教學後，兩組學童在學習音樂之興趣與態度達顯著差異（ $F=7.860, p=.007<.05$ ）。

表 6. 第一階段學習音樂興趣與態度量表平均數摘要表

組別	個數	前測		後測		調整後
		平均數	標準差	平均數	標準差	平均數
互動組	24	67.63	14.117	76.67	10.948	79.373
簡報組	27	74.26	9.514	76.67	11.462	74.261

表 7. 第一階段學習音樂興趣與態度量表單因子共變數分析摘要表

變異來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
前測	4117.440	1	4117.440	105.356	.000
組別	307.174	1	307.174	7.860*	.007
誤差	1875.893	48	39.018		
總和	305760.000	51			

* $p < .05$

二、第二階段研究結果

(一) 以「學生 - 電子白板」、「教師 - 電子白板」為互動焦點之學習成就差異分析

為瞭解接受不同互動焦點之兩組學童，其音樂節奏測驗成績是否達顯著差異，故將兩組學生的音樂節奏測驗之前後測進行單因子共變數分析。由表 8、表 9 的平均數、標準差、單因子共變數分析摘要表顯示，接受 10 節課實驗教學後，兩組學童在音樂節奏上之學習成就達顯著差異（ $F=19.955, p=.000<.05$ ）。

表 8. 第二階段音樂節奏測驗平均數摘要表

組別	個數	前測		後測		調整後
		平均數	標準差	平均數	標準差	平均數
「學生 - 電子白板」	27	12.78	3.166	18.78	3.017	18.516
「教師 - 電子白板」	27	11.93	3.088	15.00	3.475	15.262

表 9. 第二階段音樂節奏測驗單因子共變數分析摘要表

變異來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
前測	192.246	1	192.246	27.355	.000
組別	140.244	1	140.244	19.955*	.000
誤差	358.421	51	7.028		
總和	16146.000	54			

* $p < .05$

(二) 以「學生 - 電子白板」、「教師 - 電子白板」為互動焦點之學習音樂興趣與態度差異分析

為瞭解接受不同互動焦點之兩組學童其學習音樂興趣與態度是否達顯著差異，故將兩組學生的音樂興趣與態度量表之前後測進行單因子共變數分析。由表 10、表 11 的平均數、標準差、單因子共變數分析摘要表顯示，接受 10 節課實驗教學後，兩組學童在音樂節奏上之學習音樂興趣與態度就達顯著差異 ($F=1.309, p=.002 < .05$)。

表 10. 第二階段學習音樂興趣與態度量表平均數摘要表

組別	個數	前測		後測		調整後
		平均數	標準差	平均數	標準差	平均數
「學生 - 電子白板」	27	57.30	6.219	67.07	5.857	67.292
「教師 - 電子白板」	27	59.30	6.497	64.93	4.795	64.876

表 11. 第二階段學習音樂興趣與態度量表單因子共變數分析摘要表

變異來源	型 III 平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
前測	2087.408	2	1043.740	36.263	.000
組別	37.670	1	37.670	1.309*	.002
誤差	1439.118	51	28.782		
總和	236776.000	54			

* $p < .05$

(三) 節奏學習成效與音樂學習興趣與態度之相關

為了解國小六年級學童經由兩種電子白板不同互動焦點教學後，其節奏學習成效與音樂學習興趣與態度之相關程度，本研究以皮爾森積差相關加以分析。

由 Pearson's r 分析得知，學習音樂之興趣態度與音樂節奏測驗成績之間實驗組學童的相關係數 $r=.853, p=.007 < .01$ ，達顯著水準，表示學童學習音樂之興趣態度與音樂節奏測驗成績間呈現高相關。結果整理如表 12 所示。

表 12. 第二階段研究音樂節奏測驗成績與學習音樂興趣與態度相關分析

		學習音樂興趣與態度後測
音樂節奏測驗後測	Pearson 相關	.853**
	顯著性（雙尾）	.007
	個數	27

** $p < .01$

伍、結論與建議

一、結論

（一）在音樂節奏學習成就方面，互動式電子白板教學優於簡報式電子白板教學，並且以「學生 - 電子白板」為互動焦點優於以「教師 - 電子白板」為互動焦點。

經由研究結果顯示，在音樂節奏測驗上，「互動式電子白板教學組」調整後的平均數（ $M=18.124$ ）明顯優於「簡報式電子白板教學組」（ $M=15.889$ ），且達顯著差異（ $F=16.942, p=.000 < .05$ ），換言之，互動式電子白板教學應用在國小六年級音樂節奏課程中，在實際教學上成效優於簡報式電子白板教學，可見互動性是影響教學成效的重要因素。故研究者接著針對不同互動焦點對國小六年級學童在節奏教學學習成效之影響加以探討，研究結果顯示，兩組之學習成就亦達顯著差異（ $F=19.955, p=.000 < .05$ ），以「學生 - 電子白板」為互動焦點之節奏教學學童之學習成就優於以「教師 - 電子白板」為互動焦點之節奏教學。

當互動焦點在於學生與電子白板時，學生能藉由觸覺進行學習，經由探索後所學到的音樂知識，學生較能自我內化、進入長期記憶，所以學童之節奏測驗成績較高。而當互動焦點在於老師與電子白板時，由教師操作電子白板，學童較無參與感，少了互動機會，印象不深刻，故影響學童之節奏測驗成績。因此，互動式電子白板不僅能提供學童多元的學習管道，亦是促使認知學習的重要媒介。

（二）在學習興趣與態度方面，互動式電子白板教學優於簡報式電子白板教學，並且以「學生 - 電子白板」為互動焦點優於以「教師 - 電子白板」為互動焦點。

經由研究結果顯示，在音樂學習之興趣與態度上，「互動式電子白板教學組」「互動式電子白板教學組」調整後的平均數（ $M=79.373$ ）明顯優於「簡報式電子白板教學組」（ $M=74.261$ ），且達顯著差異（ $F=7.860, p=.007 < .05$ ）。換言之，互動式電子白板教學應用在國小六年級音樂節奏課程中，能提升學童學習音樂的興趣與態度且優於簡報式電子白板教學。在針對不同互動焦點對國小六年級學童在節奏教學學習興趣與態度方面，研究結果顯示，兩組之學習興趣與態度亦達顯著差異（ $F=1.309, p=.002 < .05$ ），以「學生 - 電子白板」為互動焦點之節奏教學學童之學習興趣與態度優於以「教師 - 電子白板」為互動焦點之節奏教學。

有效的教學與學習，需透過各式技巧來支援學生學習，在本研究中不難看出，互動式電子白板新穎的觸控功能，透過多重感官刺激，提升了學童學習音樂的興趣與態度，而當互動焦點在於學生與電子白板時，學生較有參與感，專心聽講、投入課程的比率亦較高，故學童其學習音樂之興趣與態度也隨之增加。

（三）學童之音樂學習成效與學習音樂之興趣態度，呈現高相關

根據研究結果，學童之音樂學習成效與學習音樂之興趣與態度，兩者間呈現高度相關。由此可知，學生學習音樂之興趣與態度愈高時，學習成效亦愈高。

二、建議

本節根據研究結果提出以下幾點建議，以供未來教學及相關研究之參考。

（一）對教育單位之建議

1. 增加各校購置電子白板之經費

由研究結果顯示，電子白板之互動性能有效提升學童之學習成效及學習興趣與態度，顯見將電子白板普及至各鄉鎮，應可有效降低數位落差。

2. 辦理相關研習並提供技術支援

建議教育局或輔導團可多辦研習，讓教師透過研習，熟悉互動式電子白板的操作，以了解可能發生的困難或問題，才能在教學上做進一步的運用。

（二）對教師教學之建議

1. 籌組教師專業社群，提供經驗分享

對於新教學輔具的出現，教師們跨出第一步通常是困難的，建議招募各校使用電子白板經驗豐富之人才為種子講師，組成輔導團隊，協助各校辦理電子白板系統化教學課程訓練，並鼓勵資深教師與新任教師在課程教材設計與資訊素養能力上彼此交流、互相幫補，組成專業社群，提供經驗分享。

2. 增加學生與電子白板的互動機會

本研究結果顯示以學生為主體之學習，能有效提升學童之學習成效與學習態度。若上課時間不夠，建議可讓學生利用課餘時間與電子白板進行互動。

（三）對未來研究之建議

1. 擴大研究樣本、增加研究變項

本研究之對象，因人力及時間之限制，以高雄市某國小六年級之 4 個班的學童共 105 位，分為兩階段進行研究，建議未來研究者可擴大選取範圍，並針對學生不同學習形態、不同學習風格、合作學習等方式，探討其差異性。

2. 改變研究方法、更換教學領域

本研究以實地實驗法進行實驗教學，依照實驗數據分析學童之學習成效及學習興趣與

態度，建議未來研究以質性研究深入瞭解互動式電子白板對學童學習之影響。此外，亦可選取其他教學領域，如認譜、欣賞、和聲、樂理、演唱、創作、演奏等，探討互動式電子白板在其他音樂教學領域之成效。

參考文獻

一、中文部分

- 王宗斌 (1999)。訓練方式、電腦自我效能及學習型態（未出版之碩士論文）。國立中央大學，桃園。
- 王磊 (2000)。論遠距離教學中的互動理論。電化教育研究，2000 (4)，23-25。
- 伍原利 (2010)。簡報教學融入國小五年級等值分數教學之研究（未出版）。國立屏東教育大學數理教育研究所碩士論文，新竹。
- 余漢輝 (2006)。使用電子互動白板有效提升學習者在常識探究的學習效果。發表於第十一屆全球華人電腦教育應用會議 (GCCCE2007)。取自 <http://www.flp.edu.hk/ict/Publications/Ses-8.pdf>
- 李美鶯 (2008) 教學簡報媒體製作在鄉土教學上之應用～以臺中縣大雅鄉區域特產小麥為例（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北。
- 林君曄 (2009)。運用古典音樂動畫於音樂欣賞教學對國小高年級學童音樂學習興趣與學習成效影響之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹。
- 林宜樺 (2010)。電子白板的概念構圖教學應用於小六自然科之成效探究與知識結構分析（未出版之碩士論文）。臺中教育大學，臺中。
- 柯志欣 (2007)。線上音樂遊戲對節奏感訓練之研究（未出版之碩士論文）。南臺科技大學，臺南。
- 陳惠邦 (2006)。互動白板導入教室教學的現況與思考，無線校園。2006 全球華人資訊教育創新論壇，淡江大學蘭陽校園。
- 陳弘哲 (2007)。音樂節奏電玩對國小中年級學童節奏感影響之個案實驗研究（未出版之碩士論文）。國立花蓮教育大學，花蓮。
- 陳榮鴻 (2010)。多媒體簡報融合影片教學於國小一年級英語科之成效（未出版之碩士論文）。佛光大學，宜蘭。
- 郭生玉 (2001)。生理與教育測驗。臺北：精華。
- 許恭誠 (2005)。互動多媒體教學網站應用於節奏教學之發展研究（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院，臺北。
- 黃郁婷 (2010)。電子白板對國小四年級學生大意摘要能力與大意學習態度影響之研究。清雲學報，30(2)，171-193。
- 黃偉豪 (2002)。網路教學之獎懲機制與認知風格研究（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義。
- 萬孟琳 (2008)。流行音樂運用於音樂欣賞教學對學童學習興趣與成就之研究（未出版之碩

- 士論文)。國立臺北教育大學，臺北。
- 詹掌筆 (2005)。探討多媒體教材導向教學法對國小四年級學生音樂學科之音感、節奏、演唱、記號及管樂學習成效影響之研究（未出版之碩士論文）。國立交通大學，新竹。
- 廖元鴻 (2010)。探討電子白板互動教學法對學習成效之影響 - 以國小五年級英語為例（未出版之碩士論文）。國立交通大學，新竹。
- 廖翊紋 (2007)。運用電腦輔助國小音樂欣賞教學之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東。
- 蔡美卿 (1985)。臺北市立公私立幼稚園節奏教學研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北。
- 蔡華華、張雅萍 (2007)。學習動機對學習成效之影響－以領導行為為干擾變數。*中華管理學報*，8(4)，1-18。
- 劉文斌 (2010)。電子白板融入代數推理教學之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東。
- 鄭秀卿 (2009)。資訊融入社會領域教學之行動研究－以製作簡報式電子書為方法（未出版之碩士論文）。銘傳大學，臺北。
- 謝苑玫 (1986)。電腦輔助音樂教學研究 -- 音符與休止符認知教學之成效分析（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北。
- 簡菁瑩 (2005)。國小六年級學生在網路環境下之音樂節奏學習歷程與知覺學習風格之相關研究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北。
- 羅久芳 (2010)。電子白板輔助表演藝術戲劇課程暨舞臺設計呈現效益之探究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中。
- 蘇芳如 (2004)。國中地理科電化教學資源的設計與應用－以透明投影片 (T.P.) 及簡報式軟體 (Microsoft.PowerPoint) 之設計與教學為例（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北。
- 鐘明芬 (2009)。影響學生學習成效關鍵成功因素之彙總分析（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化。
- 劉憲雯 (1990)。電腦輔助節奏教學在反覆練習中之成效研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北。

二、英文部分

- Baron, B. (2010). Experiences from the Process of Designing Lessons with Interactive Whiteboard: ASSURE as a Road Map. *Contemporary Educational Technology*, 1(4), 367-380.
- Brown, A., Miller, D., & Robinson, L. (2002). Widgets on the web: Using computer-based learning tools. *Teaching Exceptional Children*, 35(2), 24-28.
- Chou, C. (2003). Interactivity and interactive functions in web-based learning systems: a

- technical framework for designers. *British Journal of Educational Technology*, 34(3), 265-279.
- Dill, E. (2008). Do clickers improve library instruction? Lock in your answers now? *The Journal of Academic librarianship*, 34(6), 527-529.
- Glover, D., & Miller, D. (2002). The interactive whiteboard as a force for pedagogic change: The experience of five elementary schools in an English education authority. In *Information Technology in Childhood Education* (Vol. 1, pp. 5-19). Norfolk: Association for the advancement of Computing in Education.
- Hall, I., & Higgins, S. (2005). Original article: Primary school students' perceptions of interactive whiteboards. *Journal of Computer Assisted Learning* 21(2), 102-117.
- Higgins, S., Beauchamp, G., & Miller, D. (2007). Reviewing the literature on interactive whiteboards. *Learning, Media and Technology*, 32(3), 213-225.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Reedy, G. (2008). PowerPoint, Interactive Whiteboards, and the Visual Culture of Technology in Schools. *Technology, Pedagogy and Education*, 17(2), 143-162
- Selwin, N. (2011). *Schools and schooling in the digital age: A critical analysis*. Abingdon: Routledge.
- Tseng, S. (2011). Vision 2020: *The Future of Technology-Based Music Education*. Paper presented in 2011 Asia-Pacific Symposium on Music Education Research, Taipei, Taiwan.

父母婚姻關係、教養方式、個體休閒滿意度與大學生幸福感之相關探討—以臺中市六所大專院校為例

The Relationships among Parental Marital Relationship, Parental Rearing Style, Leisure Satisfaction and Well-Being for College Students --- A Case Study of Six Colleges in Taichung

黃韞臻*

Yun-Chen Huang

林淑惠**

Shu-Hui Lin

(收件日期 100 年 7 月 18 日；接受日期 100 年 9 月 18 日)

摘 要

本文旨在瞭解大學生的幸福感現況，並探討父母婚姻關係、教養子女的方式及個體的休閒滿意度對幸福感的預測能力。研究過程採問卷調查法，抽取臺中市的六所大專院校以隨機方式進行問卷施測，共得有效樣本 2,307 份。以描述性統計、Pearson 相關、單因子重複量數變異數分析、多元迴歸分析等進行統計分析，主要結論如下：(一) 大學生的幸福感經因素分析，可得「自我肯定」、「人際和諧」、「家庭圓滿」、「身心健康」及「學業成就」等 5 構面，其中「家庭圓滿」得分顯著地高於其他構面。(二) 除了父母教養方式之嚴格專制與疏於關心外，大學生的整體幸福感與父母婚姻關係、教養方式及休閒滿意度之構面皆呈顯著正相關。(三) 父母婚姻關係、教養子女方式及休閒滿意度對大學生的幸福感有顯著的預測作用。

關鍵詞：休閒滿意度、幸福感、教養方式、婚姻關係

* 國立臺中科技大學會計資訊系副教授

** 國立臺中科技大學保險金融管理系副教授（通訊作者）

Abstract

The purpose of the study was to investigate college students' well-being, in terms of its related factors and predictions among their parental marital relationship, parental rearing style, and leisure satisfaction. The study used a survey, with 2,307 students being randomly collected as a research sample from six colleges in Taichung. All collected data were analyzed by descriptive analysis, Pearson correlation analysis, one-way repeated measures ANOVA, and multiple regression analysis. Some of the major findings and conclusions are as follows:

1. According to factor analysis, college students' well-being can be divided into five aspects: self-confidence, interpersonal harmony, family integrity, physical-mental health, and academic achievement. Students had greater well-being for "family integrity" than the other aspects.
2. Except for authoritarian and nonintervention, the other dimensions of parental marital relationship, parental rearing style, and leisure satisfaction were positively correlated to college students' well-being.
3. Parental marital relationship, parental rearing style, and leisure satisfaction can be utilized to explain and predict college students' well-being.

Key words: Leisure Satisfaction, Well-being, Parental Rearing Style, Parental Marital Relationship.

壹、緒論

近年來在經濟快速成長、資訊高度進化、社會結構改變等等外在因素下，國內學子的心理與生理產生急遽的變化，這一代的「新新人類」成長問題愈來愈具震撼力，衍生諸多失衡的現象，大專學子常因情緒與行為失控，導致社會問題的層出不窮，思惟如何增進大專生的全人健康，並營造一個健康的大學校園，實有其必要。然而隨著心理健康教育的深入開展，學生的心理狀態雖然逐漸受到很多學者的關注，但有關學子心理問題的研究多半著重於壓力、痛苦及憂鬱等負面議題上，希望藉由找尋導致學子不快樂的因素層面，續針對這些層面進行改善，期使減少學子的壓力源或降低痛苦指數，此種做法對於改善大專學子的不快樂有相當的助益。根據 Shek (1997) 的研究指出，年輕學子的幸福感愈高，則心理健康狀況較佳，同時具有較好的學校適應、較少的行為問題，可見就積極面而言，除了生活中的負面議題外，大學生的幸福感尤其需要被正視與關注，如果可以藉由瞭解大學生知覺幸福感受的現況、找尋學子的快樂根源，以及影響幸福感受的相關因子，繼而在未來進一步針對結果提出提升幸福感的良方，此將有助於增進大學生的心理健康，進而能有較好的學校適應、較少的行為問題，因此，本研究擬針對大學生的幸福感受議題加以探討。

不少研究都強調父母在青少年的幸福感和表現上有著關鍵性的地位，親子間的關係更是預測青少年生活滿意的最佳指標 (Leung & Leung, 1992)，陳美燕與徐澄清 (1991) 認為良好的家庭關係與氣氛，能給予孩子幸福感，並提昇他們在情緒發展上的支柱，父母是家庭的重心，如果父母婚姻關係不和睦，忽略家庭氣氛的經營，將對子女的心理將造成無比的傷害。除了父母的婚姻關係是否融洽之外，父母對子女的教養方式亦可能對子女的心理造成影響，家庭是子女第一個接受社會化的機構，個體在家庭中受到的照顧與教養，逐漸形成個人的價值觀，當其接受或適應了父母的教養方式與態度後，會發展出自我概念，影響其個性與適應環境的能力 (蔡順良，1993)，父母的教養態度、感情狀況及相處關係都會對青少年的身心發展造成相當程度的影響，Soenens 等人 (2007) 針對青少年的研究亦發現，父母教養態度和青少年幸福感有關。由於社會大眾大多認為大學生在心智年齡上已漸趨成熟，其對家庭依賴的程度自然較青少年為低，因而許多探討家庭因素與子女幸福感受的文獻皆偏重於國小、國中以及高中學生，依據研究者近年來輔導學生發現，隨著社會型態的轉變，現今大學生並不較早些時期的學生來得獨立，家庭依舊是其生活的重心，所以父母婚姻關係是否和諧、親密及父母對子女的教養方式對大學生的幸福感受影響不可小覷，因此於探討大學生幸福感的相關變項時，其父母的婚姻關係、以及對子女的教養方式與幸福感之關連性值得進一步探究。

再者，就國內大學院校而言，由於脫離了升學壓力的束縛，大學生在休閒所佔的時間遠高於國、高中職學生，大學屬於學習生涯中最重要發展層級，休閒活動所扮演的角色及功能也因此變得舉足輕重。趙善如 (1995) 表示，休閒活動具有調劑、紓解生活壓力的意義；欲獲得自我決定感中的無束縛感受而增添生活滿意，則必須高度地投入休閒活動之

中，與活動融為一體（王震宇，1996）。國內許多學者研究結果也顯示，休閒滿意度與幸福感具有直接正向關係（吳珩潔，2002；胡家欣，2000；顏映馨，1999）。由以上可知休閒活動對個體心理健康的重要，那麼現今大學生休閒活動的滿足是否與其幸福感有所關聯呢？此亦是本研究擬關注的重點。

父母是子女成長過程的重要他人，更是子女認同的對象，其思想、行為、態度可藉由管教方式傳達給子女，並對子女的言行舉止產生重大影響（韋乃鳳，2004），Van、Hub與Ruud（2000）研究認為，父母和子女若能維持良好且穩定的關係，則子女的幸福感較高，並且認為父母親是影響子女幸福感的最重要人物。綜觀國內這幾年有關大學生幸福感的論述並不少（巫雅菁，2001；施建彬，2006；黃長發，2007；曾文志，2007），但大多著重在人際親密、休閒活動、家庭支持或學業壓力與幸福感之關係等，較少針對父母教養方式與幸福感之關係進行研究。基於以上論述，本研究除了要瞭解大學生的幸福感現況外，更希望探究父母婚姻關係、父母的教養方式以及休閒活動滿意度等因素與大學生的幸福感間的關聯，試圖找尋增進大學青年快樂、幸福感受的因子，希望能對大學生幸福感有更進一步的瞭解，更企盼研究結果能幫助相關輔導單位在提昇大學生幸福感的課題上有所助益。

基於前述之研究動機，具體而言，本研究的目的如下：

- 一、瞭解大學生的幸福感現況。
- 二、探究父母婚姻關係、教養方式、學生的休閒滿意度與大學生幸福感間的相關性。
- 三、分析父母婚姻關係、教養方式、學生的休閒滿意度對大學生的幸福感是否存在顯著預測作用。

貳、文獻探討

一、幸福感的內涵與相關研究

幸福感研究所探討的是個人如何評價自己的生活 (Diener, Lucas, & Oishi, 2005)。關於幸福感的內涵，多數學者有類似的看法，認為幸福感是個人的正向情感與負向情感的主觀感受，還有其對生活的滿意程度等三個面向 (Andrews & Withey, 1994; Argyle, 1987; Diener, 2000)，幸福感是評量生活素質的重要指標之一。當個體體驗到大量愉快情緒、較少不愉快或痛苦情緒，並且滿意自己的生活，即可說是富有主觀幸福感的人（曾文志，2007）；楊國樞 (1980) 也認為，幸福感的高低代表一種主觀評估個人目前生活現況整體的滿意和愉快的程度，可視為生活品質的重要心理指標，換言之，幸福感是一種主觀的情緒狀態，不但是個體的心理感受與滿意狀態，同時也是心理健康的重要指標。

幸福感的議題一直都受到許多學者的關注，隨著研究成果的累積，對幸福感的概念與理論有更清楚的認識，近來研究傾向認為幸福感是一種個人主觀的經驗，包括情緒、認知和身心健康等三個層面，共通要素為生活滿意、正向情感、身心健康、良好發展，以及完整的滿足感。如巫雅菁 (2001) 就認為目標的完成、在活動過程中充分體驗、擁有較正向

的人格特質與社會支持、生活愉快事件的累積與負向事件的減少，以及透過認知批判與比較過程獲得的正向感受，都能解釋個體的幸福感，對此，Ryff 和 Keyes (1995) 的看法亦雷同，其研究指出自我接納、正向人際關係、獨立自主、環境征服、生活目標，以及個人成長，此等都與個人幸福感有關。而施建彬 (1995) 發現幸福感的來源為自尊滿足、家庭朋友等人際關係和諧、對金錢的追求、工作上的成就、對生活的樂天知命、過得比你好、對自我的控制與實現、短暫的快樂、對健康的需求等項。青少年如果覺得生活是有趣的、愉悅的、有價值的、多友情的、充實的、有希望的、值得的、能發揮長才的、完全滿足的，就會覺得幸福（曾貝露，2000）；Argyle（施建彬、陸洛譯，1997）也提出類似見解，其認為滿足、滿意、心境的平和、成就感、愉悅、高興等決定了個體的幸福感。影響幸福感的因素甚為廣泛，不同個體重視的層面亦有所分別，如學生通常在乎家庭、學校，成人在乎家庭、社會、工作環境等層面，生活中與他人互動的機會頻繁，接觸對象的不同對個人心理感受自然有所差異，而生活中脫離不了食衣住行育樂，在不同生活層面有不一樣的感受（黃韞臻、林淑惠，2008）。

於討論幸福感的相關文獻中，不少研究者以整體幸福感作探討，但也有一些研究係將幸福感來源分為數個構面，再針對此等構面進行分析或比較。目前國內致力於幸福感研究的學者以陸洛最具代表性，論述也最多 (Lu, 1995; Lu & Shih, 1997a, 1997b; Lu, Robin, Kao, Weng, Hu, Chern, Huang, & Shih, 2001)。在她所採用的中國人幸福感量表中，除了情緒和認知的部分，亦加入了幸福感來源（如：工作成就、自我控制、人際和諧等）的部分；其它研究（李素菁，2002；何名娟，2005；陳鈺萍，2004；黃資惠，2002）也針對研究對象的不同，大致將幸福感分為生活經驗、人際關係、自我肯定、身心健康、事業成就……等構面進行相關探討。仔細觀察大學生的生活層面，不難發現其與自我、家庭、同學及朋友等對象接觸機會最頻繁，而生活中與學生情緒息息相關的事件自然是學業、人際和健康，因此，本研究綜合以上學者的研究及對大學生生活的剖析後認為，衡量大學生幸福感現況時，應涵蓋自我肯定、人際和諧、家庭圓滿、身心健康及學業成就等構面。

黃韞臻與林淑惠 (2008) 曾參考相關文獻編製了「主觀幸福感量表」，該量表共含五個面向：「自我肯定」、「人際和諧」、「家庭圓滿」、「身心健康」及「學業成就」。自我肯定係指個體對自我有信心、生活有目標、對未來充滿希望；人際和諧係指個體有知心好友、和他人相處自在融洽；家庭圓滿係指個體的家人相互尊重、互相關懷、在家庭中心情得以放鬆；身心健康係指個體生理與心理狀態均良好；學業成就係指個體對就讀科系感到興趣、對學習情況、環境、成績感到滿意。經以實徵數據分析後顯示該量表具有良好的信度與效度，因無論就研究對象或涵蓋構面而言此量表皆符合本研究需求，故研究中將引用此量表作為評量大學生幸福感的工具。

二、父母教養方式、婚姻關係與幸福感之相關研究

父母是家庭組成的兩大主軸，同時是家庭氣氛的營造者，對青少年而言，儘管同儕在此時期的影響力逐漸增強，但父母的影響力與功能仍頗為重要（黃德祥，1998），根據巫

雅菁 (2001) 研究指出，社會支持是影響大學生幸福感的重要因素，而其中來自家庭的社會支持特別具有增進幸福感的效果 (Thompson & Heller, 1990)。由於家庭中的父母婚姻關係及對子女教養方式會直接影響家庭氣氛的營造，而家庭氣氛的好壞又與子女的情緒發展有關，故研究者擬針對家庭因素中的父母教養方式及婚姻關係進行討論。

(一) 父母教養方式

本研究所指父母對子女的教養方式係指父母教導子女時，依其信念在情感及行為上所表現出來的基本特性 (劉淑媛，2004)。父母對子女悉心的照顧，給予充足的愛，及適當的管教態度，皆有助於子女健康之身心特質的建立；反之，若父母管教太過寬鬆或嚴格，或讓子女接受太多或太少的關懷與照顧，則子女較易養成偏差的個性，並可能因此傷害他未來的人際關係發展，及對未來生活環境適應的調適 (王鍾和，1993)。父母的教養方式議題一直受到專家學者的重視，研究過程中依不同觀點常大致將父母教養方式劃分為：單一向度、雙向度及多向度等三大類；此差異主要來自各研究者採用不同的測量方式 (如晤談法、問卷法)、不同的研究工具或不同的研究對象，因此而有不同的分類。以單一向度劃分的父母教養方式，優點為類別獨立、施測簡易，然而若僅用單一向度的分類法分析，不夠全面，較為偏頗，恐怕無法完全解釋父母教養方式。部分學者以多向度來進行分類，目的在將父母教養方式區分的更加詳細，但卻又有內容過於複雜的問題，實用性較低。而雙向度是指將兩個描述父母教養方式的特質加以組合，其較能兼顧類別間的交互作用以及實用性，是目前國內學者較常使用的區分方法。

劉淑媛 (2004) 歸納了國內外父母教養方式的實徵研究，於彙整各學者對教養方式之分類後，輔以訪談結果，將父母教養方式以感情和行為層面兩大向度為基礎而後形成六種類型的教養方式，分別為溺愛保護、嚴格專制、忽視敵意、疏於管教、開明自主，與寬鬆容忍等。其中「溺愛保護」的父母常以接納容忍的態度面對子女不當的行為表現，給予許多的情感支持，卻缺少指導與要求，很少給予子女嘗試錯誤的機會，亦不鼓勵思考；「嚴格專制」的父母常嚴格限制子女行為與需要，要求子女絕對的服從，不允許有表達意見的機會；「忽視敵意」的父母常忽略子女的需求、情感或意見，少花時間與子女相處，親子間有距離感；「疏於管教」的父母對於子女的要求與行為不予設限，較為縱容；「開明自主」的父母會與子女討論意見，鼓勵其自行決定、負責、解決問題，及嘗試錯誤；「寬鬆容忍」的父母對子女的關心較少，對子女的情感、要求或行為少有回應。而後劉淑媛以國中、高中學生為研究對象進行施測，結果顯示其研究工具具有良好的信度與效度，可應用於探討父母教養方式的議題中。因此，本研究於評量研究對象的父母教養方式方面，將沿用劉淑媛的雙向度作法，由父母對子女的感情和行為層面兩大向度著手。

過去諸多研究均證實父母教養方式與子女的心理發展存在密切的關聯。高淑芳與陸洛 (2001) 研究指出，父母親在子女的成長過程中透過教養的角色，將自己的經驗、想法灌輸給子女，示範且規範子女的行為舉止，期望子女能達到心目中理想的模樣。雙親教養態度會影響個體的人格發展，進而影響心理健康，不但塑造子女的性格、建立子女之行為模

式，更影響子女之情緒智力發展，父母親正向言語的管教，有助於子女的情緒穩定（蔡玉瑟、張妤婷、謝孟岑，2006；歐陽儀、吳麗娟、林世華，2006）。父母是子女情緒智力發展的最佳楷模，當父母對於子女的成就予以鼓勵、嘉許時，子女會傾向更加勤奮與積極；而若長期處於被忽視的負面教養方式，對於子女的情緒智力發展將產生負面且破壞性的不良影響（Simmons & Simmons, 1997）。相關研究（吳齊殷，2000；劉玲君，1995；Kelly, 2000）指出，常與父母發生衝突的青少年或雙親對子女態度冷漠，子女無法感受到家庭的溫暖，易使青少年心理困擾；倘若父母以民主方式管教子女，子女養成自信與獨立的人格特質，較會以合理的方式與他人做有效的溝通，建立良好人際關係（高淑貴，1990）。康維芬（2006）研究更發現，大學生的憂鬱傾向與父母親教養方式有關，可見大學生心理發展的健全與否與父母教養方式有密不可分的關係，於探討大學生幸福感時，父母教養方式是一個值得關注的因素。

（二）父母婚姻關係

本研究所指父母的婚姻關係關注於子女所知覺到的，而非父母實際的婚姻狀況，由子女所感受到的父母婚姻關係作為評量方式，雖然可能較無法充分瞭解父母婚姻真實狀況，但在父母婚姻關係對子女影響的研究上，子女知覺才是影響其主觀感受的因素（陳怡吟，2002）。在探討婚姻關係的研究中，學者對婚姻的相關概念未有一致的解釋，除動、靜態觀點外，亦不乏以精神或行為兩層面進行探究者，蘇美榕（2004）於歸納相關文獻後將知覺父母婚姻關係分為兩個面向，即檢視父母婚姻關係的親密程度與和諧程度，父母婚姻關係中的「親密程度」，包括共同相處、情感表達、分離傾向等三個概念，而婚姻關係的「和諧程度」，包括意見一致性、衝突現象兩個概念。若欲探討子女所知覺的父母婚姻關係，必需由子女所觀察到父母關係中的言語、行為及互動來探討，亦即子女所知覺的父母婚姻關係應為「可觀察」之行為，研究者認為由蘇美榕所提「親密程度」、「和諧程度」來評量父母婚姻關係應屬貼切合宜。

透過專家學者的實徵研究可瞭解父母婚姻關係對子女心理健全發展的重要影響。蔡恆翠（2003）研究指出，子女所知覺之父母共同相處的情形，與家庭氣氛形成最重要的關聯因素，因此，父母關係如果不和睦，忽略了家庭氣氛的經營、子女生活的照顧，對子女的心理健康損害甚鉅。長期處在父母經常發生衝突的家庭中成長的子女，通常會出現反社會人格、和同儕相處困難以及學校適應不良等情況，同時在處理負向情緒的能力亦較低（Grych & Fincham, 1993; Kelly, 2000）；沈慶鴻（2001）的研究結果顯示，目睹父母婚姻暴力的子女，在內向性問題方面以焦慮及沮喪情緒有顯著的影響，並造成處理負向情緒的能力受損。面對父母衝突，國中生的感受以無力感、害怕的情緒最為強烈（方紫薇、施香如，2000；方紫薇，2003），這種情緒若持續，勢必帶給個體不良影響。吳虹妮（1999）的研究指出，在父母的婚姻狀況中，父母衝突的情形會影響青少年自我關懷、身心發展、學校生活、人際關係及家庭生活等各方面，更會損害其幸福感。就正向層面來看，高淑貴（1990）研究發現，婚姻關係良好的父母帶給子女和諧和歡樂的可能性高，子女在和樂的家

庭環境中較可維持心理的健康與情緒的穩定；誠如 Sandy、Fran、Roy 與 Greg (1999) 所認為，在良好的家庭氣氛下成長的個體對家庭有歸屬感，而此種歸屬感可以幫助個體發展自我概念，包括自我價值、滿足、競爭及效能等，而這種概念通常在耳濡目染中由父母傳遞給子女，父母親可說是影響子女幸福感的最重要人物 (Van, Hub & Ruud, 2000)。

三、休閒活動的滿足與幸福感

Beard 與 Ragheb (1980) 認為「休閒滿意是個體因從事休閒活動所引導出及獲得的正向看法或感受，亦即個體知覺目前的休閒經驗及情境感到滿意或滿足的程度，這種正向的滿足感來自個體自身所察覺到的，或未察覺到的需求滿足」。Beard 與 Ragheb 發展出休閒滿意度量表 (Leisure Satisfaction Scale, LSS)，以測量個人透過參與休閒活動，並知覺個人的需求與其獲得滿足的程度，量表包含了心理、教育、社會、放鬆、生理及美感等六個層面。「心理」方面指參與休閒活動所獲得的心理利益，如：能夠感受到自由感、愉悅感、參與感、知識上的挑戰；「教育」方面指休閒活動能提供參與者智力上的刺激，並幫助個人瞭解自我與周遭環境；「社會」方面指休閒活動能提供對人有益的社會互動；「放鬆」方面指休閒活動能紓解生活中的緊張與壓力；「生理」方面指休閒活動能發展體適能、保持健康、控制體重、促進其他方面的安適；「美感」方面指獲得美感，休閒活動的場所提供活動者一個舒適、有趣、美麗與精心設計的空間。因為此量表所提出之論點完整，因此被不少研究者廣為運用，而本研究之「休閒滿意度量表」亦是依此量表編修而成。

在西方的古典傳統，休閒不僅是意味著一種沉思冥想、自我充實與自我實現之境界，同時也象徵著幸福與快樂的泉源 (葉智魁，1995)。休閒在個體生活中扮演著動態的角色，從休閒選擇中得到滿足，對個人的社會適應，心理健康和全面的幸福感是相當重要的 (Beard & Ragheb, 1980; Godbey, 1994)。休閒滿意為測量幸福感的重要因素之一，實證文獻發現休閒滿意度愈高就能擁有較高的生活幸福感受 (郭淑菁，2003)，大學生喜歡參與休閒運動與幸福感呈正相關 (黃振紅，2005)。另則研究更提及休閒滿意度會對民衆之整體生活滿意度及幸福感帶來正面之影響，甚至可作為預測生活品質之重要指標 (陳南琦，2000)，這說明休閒滿意度的提升將可能會促進個體的幸福感受。國外一些學者同樣也認為，休閒滿意度愈高，幸福感受也愈高 (Argyle, 1996; Edginton, Jordan, DeGraaf, & Edginton, 1995; Iso-Ahola, 1980; Leitner & Leitner, 2004)；Mannell 與 Kleiber (1997) 也表示，當人們休閒參與頻率較高時，或是獲得較高程度的休閒滿意時，人們對於整體生活品質會有較高的滿意度。在政府大力提倡休閒活動的今日，大學生在休閒活動的滿足與幸福感間的關係值得探究。

參、研究方法

一、研究對象

(一) 預試樣本

預試樣本旨在蒐集實證資料，進行各量表的項目分析、內部一致性、因素效度考驗，藉由預試結果作為題目修改及刪除的依據，本研究以隨機抽樣方式抽取臺中科技大學 100 名學生為預試對象。

(二) 正式樣本

本研究以臺中市大專院校學生為研究對象，首先由性質不同的大學中各抽出一所來調查，分別為國立中興大學、臺灣體育學院、臺中教育大學、臺中科技大學、私立中國醫藥大學及逢甲大學等 6 所學校，問卷填寫時間為 96 學年度第二學期，每校各隨機發放 420 份問卷，共發放 2,520 份，回收有效問卷 2,307 份，有效樣本人數分配如表 1。

表 1. 有效樣本人數分配表

	項目	人數	百分比
性別	男	1,038	45.0
	女	1,269	55.0
學校	中興大學	393	17.0
	臺灣體育學院	386	16.7
	臺中教育大學	339	14.7
	臺中科技大學	384	16.7
	中國醫藥大學	408	17.7
	逢甲大學	397	17.2
合計		2,307	100.0

二、研究工具

在瞭解問題、確定研究方向後，研究者即著手蒐集國內外相關文獻，並逐一整理探討，在參考文獻中，部份學者所建立的量表貼近本研究的需求，為使其更具適切性遂加以修訂。過程中曾與 20 位大學生進行訪談，調查目前學生生活狀況，瞭解學生在生活中常感受到的諸多問題，主要針對受訪者的父母相處的方式、管教的方法、休閒娛樂、生活滿意度、幸福感受等問題加以詢問，希望除了藉由相關文獻外，更實際深入學生群去瞭解目前大學生的生活。

研究中所使用的問卷分二大部分，第一部分包含個人背景資料，第二部分含 4 個分量

表，分別測量父母的婚姻關係、父母的教養方式、學生的休閒滿意度及學生的主觀幸福感。測量父母婚姻關係的指標相當多，研究者認為探討父母婚姻關係對其子女的影響，以子女知覺的觀點來切入較為適當，亦即本文關注的是子女所知覺到的父母婚姻關係，而非父母婚姻的實際狀況；在父母教養方式的測量方面，亦以子女認知為主要依據。本研究對於父母婚姻關係以及子女教養方式的測量，分別參酌蘇美榕 (2004) 的「知覺父母婚姻關係量表」及劉淑媛 (2004) 所編製的「子女知覺父母教養方式量表」，並加以修訂使更能適合大學生作答。至於休閒滿意度的測量，則依據 Beard 與 Ragheb (1980) 所發展出之「休閒滿意度量表」(Leisure Satisfaction Scale, LSS)，續加以修改而成；最後部分延用黃韞臻與林淑惠 (2008) 所編製之「主觀幸福感量表」，以此量表測量大學生的幸福感受。

綜而言之，研究工具中除了第一部分涉及個人基本資料與簡單問題外，亦包括了 4 個分量表。研究過程中經預試後的項目分析，及正式施測後的因素分析兩階段處理各刪除了部分題項，各量表的保留題數、答題與計分方式，以及因素分析的最後摘要結果整理如下：

(一) 答題與計分方式

1. 「子女知覺父母婚姻關係量表」共計 10 題，每題皆有 5 個選項，計分方法採用「李克特式五點量表」法，要求受試者根據實際感覺，由總是、經常、有時、很少、從未如此，五選項中擇一勾選，分別給 5、4、3、2、1 分，若是反向題則記分方式相反，各題分數愈高，表示個體知覺父母關係愈親密、和諧。
2. 「子女知覺父母教養方式量表」共有 10 題，全部皆為正向題，由總是、經常、有時、很少、從未如此，分別給 5、4、3、2、1 分，各題分數愈高表示程度愈強。
3. 「休閒滿意度量表」共有 10 題，計分方式與前量表相同，各題分數愈高表示個體之休閒滿意度愈高。
4. 「主觀幸福感量表」共計 20 題，要求受試者根據實際感覺，由非常同意、同意、不能確定、不同意、非常不同意，五選項中擇一勾選，分別給 5、4、3、2、1 分，各題分數愈高表示個體所感受到的幸福感愈高。

(二) 項目分析

針對 4 個分量表的問卷資料進行項目分析，進行決斷值 (critical ratio, CR 值) 篩選，將決斷值未達統計顯著水準 ($p > .05$) 的題項予以刪除，以選取具有鑑別度的試題。

(三) 信度與效度

研究中所使用 4 個分量表的因素分析合適性指標值 (Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy, KMO)，分別為 .832、.726、.903 及 .912，表示題項間有共同因素存在，此資料適合作因素分析。接著針對各分量表題項進行因素分析，採主成分法 (principal component factor analysis) 萃取因素後，以 Kaiser 之最大變異數 (varimax) 進行正交轉軸，保留特徵值大於 1.0 之因素。各量表因素分析結果，以及各構面的信度如下所

述，相關數據則分別呈現於表 2 至表 5 中。

1. 「子女知覺父母婚姻關係量表」分析結果顯示共可得 2 個構面，依其所含題項意義將其分別命名為「親密度」及「和諧度」，其累積解釋變異量為 63.179%，個別構面及整體信度分別為 .840、.828 及 .791（詳見表 2）。因素分析結果在整體題項內容上雖與原量表有所差異，但所得兩構面及構面中題項與量表作者蘇美榕 (2004) 所主張父母婚姻關係之「親密程度」、「和諧程度」尚稱一致，顯示研究工具具有可接受的信度與效度。

表 2. 「子女知覺父母婚姻關係量表」因素分析結果摘要表

題項內容	成份	
	親密度	和諧度
我的父母親彼此會共同討論與聊天	.821	
我的父母親有共同的嗜好	.817	
我的父母親有共同相處的時間	.806	
我的父母親經常一起行動	.781	
我的父母親會說出對彼此的關懷與愛意	.769	
我的父母親會因意見不和而有爭執與吵架		.846
我的父母親曾當面指責對方的不是		.832
我的父母親在金錢處理上常有不同意見		.779
我的父母親會輕微抱怨彼此不能體諒對方		.748
我的父母親曾提出離婚或分居		.652
特徵值	3.599	2.719
解釋變異量 (%)	35.989	27.190
累積解釋變異量 (%)	35.989	63.179
Cronbach's α 係數	.840	.828

2. 「子女知覺父母教養方式量表」分析結果顯示共可得 3 個構面，分別命名為「專制嚴格」、「疼愛保護」及「疏於關心」，其累積解釋變異量為 62.393%，個別構面及整體信度分別為 .759、.663、.724 及 .688（詳見表 3），顯示量表具有相當的一致性。再者，一般探討父母教養方式時皆將父親與母親分開而論，本研究對象為思考漸趨成熟的大學生，研究者認為其較能感受家庭中整體的管教態度，亦即量表填答方式係將父母合而為一以全面性角度來作答，或許因為此原因，使得量表施測、分析後所得構面（即教養類型）趨為單純。「子女知覺父母教養方式量表」原含「溺愛保護」、「嚴格專制」、「忽視敵意」、「疏於管教」、「開明自主」與「寬鬆容忍」等六個

分量表，本研究因素分析結果除原「嚴格專制」因素外，合併了「溺愛保護」、「開明自主」兩因素而成爲「疼愛保護」，同時亦合併了「忽視敵意」、「疏於管教」兩因素而爲「疏於關心」，分析結果較爲簡潔卻又不與先前理論衝突，顯示大致上本研究所使用量表具有一定的效度。

表 3. 「子女知覺父母教養方式量表」因素分析結果摘要表

題項內容	成份		
	專制嚴格	疼愛保護	疏於關心
達不到父母期望時，他們會很生氣	.888		
父母認爲課業第一，不好好唸書就會挨罵	.874		
父母要求我必須按照他們規定的去做	.791		
父母會答應我的要求		.771	
父母會協助我解決問題		.735	
意見不同時，父母會接受我的想法		.654	
父母會傾聽我的意見		.632	
父母通常不瞭解我的成績如何			.824
父母完全不瞭解我有哪些朋友			.790
父母不會主動問我在學校的情形			.732
特徵值	2.822	2.198	1.219
解釋變異量 (%)	28.222	21.977	12.194
累積解釋變異量 (%)	28.222	50.199	62.393
Cronbach's α 係數	.759	.663	.724

3. 「休閒滿意度量表」由分析結果顯示共可得 2 個構面，分別將其命名爲「社交與肯定自我」及「興趣與促進健康」，其累積解釋變異量爲 60.404%，個別構面及整體信度爲 .872、.725 及 .880（詳見表 4），顯示量表信度良好。Beard 與 Ragheb (1980) 發展之休閒滿意度量表原包含了心理、教育、社會、放鬆、生理及美感等六個層面，由多方面衡量個人的需求獲得滿足的程度；根據本研究因素分析所獲結果發現，研究對象在休閒活動的滿意度似乎可匯整爲 2 個層面進行衡量，亦即僅需評量其在「社交與肯定自我」及「興趣與促進健康」兩方面獲得正面看法或感受的程度即可。依 Beard 與 Ragheb 的觀點，休閒滿意度爲個體因從事休閒活動所形成、引出或獲得的正面看法或感受，亦爲個人對自己目前一般休閒經驗及情境覺得滿足程度，顯示本研究結果雖與原量表構面有所出入，但卻也符合 Beard 與 Ragheb 對於休閒滿意度的定義。

- 4.「主觀幸福感量表」分析後共可得 5 個與原量表相同之構面，且所有題項亦落入原所屬構面中，採原量表命名方式，將 5 個因素依序命名為「自我肯定」、「人際和諧」、「家庭圓滿」、「身心健康」及「學業成就」，其累積解釋變異量為 61.478%，個別構面及整體信度為 .834、.794、.793、.740、.704 及 .900（詳見表 5），顯示量表具有良好信度與效度。

表 4.「休閒滿意度量表」因素分析結果摘要表

題項內容	成份	
	社交與肯定自我	興趣與促進健康
我的休閒活動幫助我瞭解自己及他人	.802	
透過休閒活動我與他人有社交的互動	.797	
我的休閒活動幫助我結交知心朋友	.782	
我的休閒活動能夠幫助我增廣見聞	.726	
我的休閒活動讓我有成就感	.637	
我的休閒活動讓我有自信心	.604	
我參與休閒活動僅僅由於自己的喜好		.828
我的休閒活動非常引起我的興趣		.776
我的休閒活動幫助我身心放鬆、紓解壓力		.654
我的休閒活動能夠增加我的體能		.563
特徵值	4.894	1.147
解釋變異量 (%)	48.935	11.469
累積解釋變異量 (%)	48.935	60.404
Cronbach's α 係數	.872	.725

表 5.「主觀幸福感量表」因素分析結果摘要表

題項內容	成份				
	自我肯定	人際和諧	家庭圓滿	身心健康	學業成就
我對自己有一定的信心	.744				
我有自信在未來的社會上站穩腳步	.713				
我常有充分的機會展現自己的能力	.703				
我能夠自由發展主導自己的生活	.603				
我已有確切的目標等著去實現	.556				

表 5. 「主觀幸福感量表」因素分析結果摘要表（續）

題項內容	成份				
	自我肯定	人際和諧	家庭圓滿	身心健康	學業成就
我覺得自己是快樂的	.539				
我對明天充滿希望，感恩目前所擁有	.514				
和朋友相處時我感到自在快樂		.775			
和異性朋友的相處很融洽		.762			
有知心好友可以分享我的喜怒哀樂		.686			
和同學之間互動良好相處愉快		.649			
我在家中能夠放鬆心情			.812		
家人能夠給我尊重與支持			.784		
家人能瞭解我的感受分享我的心情			.704		
我有良好的飲食習慣				.805	
我的健康狀況良好				.690	
我經常定時作運動				.629	
我常保持輕鬆自在的心情				.598	
我對就讀的科系感興趣將朝其發展					.803
我能夠從學習成果中得到成就感					.789
特徵值	3.194	2.576	2.410	2.275	1.840
解釋變異量 (%)	35.029	8.151	6.939	5.962	5.397
累積解釋變異量 (%)	35.029	43.180	50.119	56.081	61.478
Cronbach's α 係數	.834	.794	.793	.740	.704

三、資料處理與分析

本研究將有效問卷進行編碼、輸入並校對，運用 SPSS 軟體進行資料處理的工作，依據研究目的及變項性質進行各項統計分析：包括描述性統計分析、Pearson 相關分析、單因子重複量數變異數分析，以及逐步多元迴歸分析等。

肆、結果與討論

一、大學生幸福感受現況

(一) 幸福構面之平均值、相關性及差異性

本節除計算各幸福構面的平均數、標準差之外，並透過 Pearson 相關係數瞭解各層面間的相關性，最後將以單因子重複量數變異數分析法檢驗研究對象在幸福感各層面間是否存在顯著差異，若檢定結果達顯著，則再以最小顯著差異法 (least-significant-difference, LSD) 進行事後比較分析。由表 6 可知各幸福構面間呈現明顯的正相關，顯示各構面間的幸福感受有連帶關係；再由表 7 可知時下大學生的整體幸福感在中等以上（平均數為 3.572），各層面間存在顯著差異，經 LSD 法事後比較結果發現，「家庭圓滿」構面的主觀幸福感顯著地高於其他幸福構面，而且值得注意的是，研究對象在「學業成就」構面的幸福感顯著最低（平均數為 3.388），平均分數甚至低於整體的幸福感。

表 6. 幸福各構面之 Pearson 相關係數表

	家庭圓滿	人際和諧	自我肯定	身心健康	學業成就
家庭圓滿	1.00				
人際和諧	.448*	1.00			
自我肯定	.459*	.559*	1.00		
身心健康	.460*	.484*	.543*	1.00	
學業成就	.303*	.293*	.454*	.342*	1.00

* $p < .05$.

表 7. 幸福感各構面之差異考驗摘要表

層面	平均數	標準差	F 值	事後比較
(1) 家庭圓滿	3.762	.781	199.653***	(1) > (2) > (3) > (5),
(2) 人際和諧	3.728	.669		(4) > (5)
(3) 自我肯定	3.506	.600		
(4) 身心健康	3.483	.702		
(5) 學業成就	3.388	.848		

註：整體幸福感之平均數為 3.572，標準差為 .523；*** $p < .001$.

(二) 綜合討論

研究結果發現，多數大學生認為在「家庭圓滿」構面最幸福，Bar-tur、Levy-Shiff 與 Burns (1998) 的研究指出，個體與重要他人（親人與密友）在心理及情緒上的互動與承諾

愈強，其幸福感愈高，Van、Hub 與 Ruud (2000) 的研究也認為，父母親是影響子女幸福感的最重要人物，本文獲得與之相近之結論。在一份幸福的排行榜中，要受試者照自己的價值觀排出個人幸福的排行榜，而「家庭幸福美滿」高居榜首，共有 67% 的受試者把它排在第一、第二順位（呂政達，1987），此結果反映出多數人對家庭圓滿的認同與希望。大學生雖被認為是漸趨獨立的個體，然其對家人的依賴、親情的渴望依舊強烈，家人的支持和鼓勵對大學生的幸福感有很大助益。

其次，臺灣社會有著很深刻的「萬般皆下品，唯有讀書高」的傳統觀念，導致學生沉重的競爭壓力，這些年來雖然也有不少人強調「一技在身」的重要性，然而，「文憑」對於職業與收入有著很大影響，其本身也代表著很重要的社會地位表徵（章英華、薛承泰、黃毅志，1996），而文憑之取得與否往往須仰賴學業成績之良窳，因此，學習變成大多數學生生活中一項無可避免的壓力，由此不難理解研究對象在「學業成就」的幸福感較其他層面為低。不過，由量表構面所含題項來看，學生對於本身的科系缺乏興趣，或者無法由學習過程中獲得成就感，很可能是導致「學業成就」幸福感受低落之重要原因。且不管此現象形成之因是否如研究者所言 --- 係為學業壓力，抑或缺乏學習興趣、不滿意學業成績所引起，相關輔導單位常疾呼欲改善學生生活品質，提升各項滿意度，本研究結果提供了一個相當值得思考的方向，亦即思惟如何提升學生在「學業成就」方面的幸福感受。

二、父母婚姻關係、教養方式、休閒滿意度與大學生幸福感間的關係

（一）相關性

由表 8 可知，大學生的幸福感與所討論變項之間呈顯著相關。大學生的整體幸福感與父母親的嚴格專制、疏於關心之相關係數為負值，與父母親的疼愛保護、親密與和諧度，以及休閒方面的社交與肯定自我、興趣與促進健康之相關係數為正值，顯示父母在教養方面若傾向嚴格專制、疏於關心，則子女的幸福感受愈低；反之，若父母對子女疼愛保護、夫妻間親密和諧將使子女感到幸福滿足；整體幸福感與休閒的二個構面間相關係數較其他為大，顯示大學生的休閒滿意度與幸福感之間關係較為密切。

表 8. 整體幸福感與各相關構面的 Pearson 相關係數表

	嚴格專制	疼愛保護	疏於關心	親密度	和諧度	社交與肯定自我	興趣與促進健康
整體幸福	-.135*	.190*	-.189*	.293*	.134*	.534*	.467*

* $p < .05$.

（二）父母婚姻關係、教養方式與休閒滿意度對幸福感的迴歸分析

本節主要在檢視父母婚姻關係（2 個構面）、教養子女方式（3 個構面）及休閒滿意度（2 個構面）對大學生的整體幸福感是否有顯著的預測作用。研究者先對相關變項進行共線性診斷，發現所有變項的 VIF 值介於 1.141 至 1.700 之間，均未超過 10，因此並無共線

性問題。接著以「親密度」、「和諧度」、「專制嚴格」、「疼愛保護」、「疏於關心」、「社交與肯定自我」、「興趣與促進健康」等七個為預測變項，並以整體幸福感為效標變項，採逐步多元迴歸分析方式，分析各預測變項對大學生幸福感的預測效果，共得到七個迴歸模式的相關訊息與統計量，整理於表 9。

由表 9 可知

1. 對於大學生的幸福感具有預測力的變項有七個，依序為「社交與肯定自我」、「親密度」、「興趣與促進健康」、「嚴格專制」、「疼愛保護」、「疏於關心」及「和諧度」。
2. 上述七個變項共可解釋大學生幸福感的 37.2% 變異量，其中「社交與肯定自我」的解釋量達 27.8%，為主要的預測變項；其次依序為「親密度」可解釋 3.2%、「興趣與促進健康」可解釋 2.1%、「嚴格專制」可解釋 1.5%、「疼愛保護」可解釋 1.0%、「疏於關心」可解釋 1.2%，以及「和諧度」可解釋 0.4%。表示「社交與肯定自我」、「親密度」、「興趣與促進健康」、「嚴格專制」、「疼愛保護」、「疏於關心」及「和諧度」等變項可以有效預測幸福感 37.2%，顯示此七變項可以有效的說明大學生幸福感的 37%。
3. 變項中的 β 值除「嚴格專制」、「疏於關心」外皆為正值，意即高「社交與肯定自我」、高「親密度」、高「興趣與促進健康」、高「疼愛保護」、高「和諧度」的大學生，其幸福感愈高；而「嚴格專制」、「疏於關心」愈高者，幸福感愈低。
4. 標準化迴歸方程式為：大學生幸福感 = (.354) (社交與肯定自我) + (.180) (親密度) + (.170) (興趣與促進健康) + (-.091) (嚴格專制) + (.150) (疼愛保護) + (-.111) (疏於關心) + (.068) (和諧度)

表 9. 預測變項對大學生幸福感之逐步多元迴歸分析摘要表

解釋變項	未標準化迴歸係數		標準化迴歸係數	t 值	R ² 改變值
	B	標準誤	β		
截距	1.690	.086		19.584*	
社交與肯定自我	.270	.016	.354	16.433*	.278
親密度	.114	.013	.180	8.963*	.032
興趣與促進健康	.130	.016	.170	7.929*	.021
嚴格專制	-.063	.013	-.091	-4.676*	.015
疼愛保護	.114	.014	.150	8.350*	.010
疏於關心	-.072	.012	-.111	-5.928*	.012
和諧度	.045	.012	.068	3.800*	.004
		R ² = .372	R ² _{adj} = .370		

* $p < .05$.

(三) 綜合討論

1. 依研究結果發現，變項中「社交與肯定自我」、「親密度」、「興趣與促進健康」、「疼愛保護」及「和諧度」的迴歸係數皆為正數，此表示「社交與肯定自我」、「親密度」、「興趣與促進健康」、「疼愛保護」及「和諧度」等愈高的大學生，愈容易感覺到幸福。Diener 和 Suh (2000) 認為幸福感包括了對生活滿意認知面的評估，以及情緒、心情等情緒面的評估，因此，生活中能夠引發正向情緒的事件愈多，例如休閒活動感到滿意、父母關係親密和諧、父母疼愛保護子女，這都有益於提升學生的幸福感受。

此外，在所有預測變項中，影響大學生幸福感以休閒滿意度中之「社交與肯定自我」構面最為重要，當學生透過休閒活動結交朋友、瞭解自己，進而獲得成就感、提昇自信心後，繼而能夠坦然面對壓力與挫折，如此自然容易從生活中的各層面感受到幸福。本研究之結果與多數學者的概念相呼應，休閒滿意與幸福感有顯著相關及能有效預測幸福感（巫雅菁，2001；黃長發，2006；謝智謀、鄭順聰，2003；Lu & Argyle, 1994）。然而，施建彬 (2006) 有不一樣的看法，其指出，雖然在相關分析中，幸福感與「整體休閒活動參與頻率」以及「整體參與休閒活動的滿意度」，都呈現了顯著的相關，但是一旦控制了外向人格、神經質人格以及自尊的影響之後，這兩者都不是幸福感的顯著預測因子，施建彬解釋，休閒活動雖然是現代生活中非常重要的一部份，然而，由於中國文化觀念注重工作倫理，將休閒當作是工作生活的附屬品，所以休閒品質的好壞對個人幸福感的影響不是那麼的強烈。本研究只進行了大學生休閒滿意度與幸福感間相關性的初探，至於一旦控制了人格變項是否將出現施建彬所言結果，作者在此點持保留態度，因該項研究僅針對單一學校男性 117 名 (74%)，女性 41 名 (26%) 之 158 名學生進行調查，若擴大研究範圍至國內大學生，該研究發現是否依然成立呢？此議題值得未來進一步加以探討分析，並與之比較或整合。

2. 另一方面，變項中父母教養方式的「嚴格專制」、「疏於關心」的迴歸係數為負數，此表示「嚴格專制」、「疏於關心」程度愈強者，幸福感愈低。董氏基金會 (2002) 的調查指出，父母的管教方式與子女的憂鬱程度相關，當父母親採用嚴格或冷漠的管教方式時，子女的憂鬱程度最高；誠如 Simmons 與 Simmons (1997) 的觀點，父母是子女情緒智力發展的最佳楷模，子女若長期處於被忽視的負面教養方式，對於子女的情緒智力發展將產生負面且破壞性的不良影響。很多學生在父母的愛、期望、壓力與要求下養育，某種程度的嚴格管教是需要的，但過之與不及顯然對子女的幸福感受有負面的影響。

伍、結論與建議

本文以大學生的幸福感為研究主題，調查時下大學生的幸福感現況、個人相關因素及預測變項，作為增進大學生幸福感的一個參考。現按研究結論、建議及未來研究方向分述如下：

一、結論

- (一) 大學生的幸福感經因素分析後，共可得 5 個構面，分別為「自我肯定」、「人際和諧」、「家庭圓滿」、「身心健康」及「學業成就」。大學生的日常生活中，與自我、家庭、同學及朋友等對象接觸機會最頻繁，而透過與這些對象互動所產生與學生情緒息息相關的事件自然是學業、人際和健康，因此，衡量大學生幸福感時，涵蓋自我肯定、人際和諧、家庭圓滿、身心健康及學業成就等構面，此方式不失周延，未來相關研究可將此理論加以應用。而由本研究的實徵數據進一步發現，時下大學生的整體幸福感在中等以上（平均數為 3.572），各幸福構面間呈現明顯的正相關，且「家庭圓滿」構面分數顯著地高於其他幸福構面，可見大學生雖被認為是漸趨獨立的個體，然其對家人的依賴、親情的渴望依舊強烈，家庭的圓滿對大學生的幸福感有很大助益。
- (二) 父母婚姻關係（2 個構面）、教養子女方式（3 個構面）及休閒滿意度（2 個構面）對大學生的整體幸福感有顯著的預測作用。「社交與肯定自我」、「親密度」、「興趣與促進健康」、「疼愛保護」及「和諧度」等愈高的大學生，愈容易感覺到幸福；而教養方式偏「嚴格專制」、「疏於關心」程度愈強者，子女幸福感愈低。

二、建議

- (一) 根據研究結果得知，休閒滿意度的 2 個構面皆與幸福感有正向的預測作用，亦即大學生的休閒滿意度愈高，能夠帶來愈高的幸福感。參與休閒活動能幫助參與者建立良好人際關係，學習社交技巧，提昇對自我價值的肯定。因此，在大學生休閒教育上，建議應加強休閒活動訊息的宣導，並鼓勵休閒活動的參與，引導大學生多從事文化、運動、戶外、服務及興趣類的休閒參與，教導更具有創造性及有意義的動靜態、多樣且豐富的休閒活動，提昇休閒參與品質，帶來更多的休閒滿意，相信能為大學生帶來更有品質的休閒生活，進而感受到更多的幸福。
- (二) 研究對象的整體幸福感僅在中度感受範圍，顯示大學生自覺生活並不如社會大眾所認為的快樂無憂，學校在這方面有義務予以諮詢並加以輔導。學校教育大多強調學業方面的表現，往往忽略了學生心理需求和情緒發展，除了可藉由實施團體輔導，以協助大學生情緒紓解及人際互動外，更可將情緒教育融入相關教學活動中，使學生能有效調適自己的情緒，養成樂觀進取態度，提昇自我價值，使其對於自身有更正向積極的評價，而使整體自我概念更趨於正向，進而容易感受到生活中的幸福。
- (三) 研究結果發現，大學生認為其主要的幸福來自家庭的圓滿。父母的婚姻關係是家庭氣氛的重要基礎，父母親是家庭組成的兩大主軸，若兩者關係不和諧，家庭必會充滿緊張和壓力氣氛，在此家庭氣氛成長下的個體，內心容易焦慮不安，父母在子女的情緒感受上扮演相當重要的角色，因此父母在相處的態度上應以考量子女的感受為前提，父母感情親密、和諧、家庭氣氛和樂是所有子女所樂於見到的。教育當局

或學校可多舉辦有關親職教育之演講或發行相關刊物，藉以宣導父母教養方式之正確態度，學習適切的管教方式，避免過度的權威與放任，使家庭教育功能得以發揮；學校教師可多與家長溝通，宣導關懷、尊重、支持的教養方式，使學生能在關懷與鼓勵之積極教養方式下成長，獲得良好主觀幸福。

三、未來研究方向

本研究的幸福分數為受訪者的主觀幸福感受，易受到受訪者當時所處環境和事件的影響，此問題有待後續研究思考良方加以克服；其次，由於受限於人力與經費，在樣本的取樣上，係以臺中市六所公私立大學或學院為對象，後續研究當思考如何採取較為周延的抽樣方式，擴大取樣對象，以期能獲得更全面性的研究結論，使研究結果值得作更有效的運用。此外，由於本研究於問卷施測之時，考量研究對象的思考已漸趨成熟，研究者認為其較能感受家庭中整體的管教方式，所以量表填答方式係將父母合而為一以全面性角度來觀察及作答，此作法雖有整體性考量的優點，但亦可能造成受試者作答時僅針對父親或母親一方的教養方式填答，如此的結果在後續數據分析上恐有失準確性，對此，有關父母教養方式量表的填寫，若改以父親、母親分別作答，或於量表上標明觀察對象為父親或母親，如此便可依類別變項方式進行較周延之分析與探討。

最後，本研究在各量表的因素分析結果與參考量表的理論向度有所差異，研究者推測其原因可能來自於問卷題項過多，影響學生作答心情，致使樣本數據有些偏頗，為求相關研究分析能確實反映受試者的真實情況，研究者採因素分析結果所得之向度進行後續之研究目的探討，此種作法可能降低研究結論的可信度，此為未來研究當檢討改進之處。而因家庭結構日趨多元化，單親、隔代教養家庭日益增多，未來可朝家庭結構相關因素影響力的方向進行探討，以提升學術研究的價值。

參考文獻

一、中文部分

- 王鍾和 (1993)。家庭結構、父母管教方式與子女行為表現（未出版之博士論文）。國立政治大學，臺北。
- 王震宇 (1996)。休閒體驗中之自由感對休閒活動參與情況之影響（未出版之碩士論文）。臺灣大學，臺北。
- 方紫薇、施香如 (2000)。國中生面對父母衝突之反應。彰化師大輔導學報，21，93-134。
- 方紫薇 (2003)。青少年所知覺之父母衝突及其因應。教育心理學報，35，79-97。
- 巫雅菁 (2001)。大學生幸福感之研究（未出版之碩士論文）。高雄師範大學，高雄。
- 何名娟 (2005)。國小高年級學童氣質、情緒智力與幸福感之研究（未出版之碩士論文）。嘉義大學，嘉義。

- 李素菁 (2002)。青少年家庭支持與幸福感之相關研究—以臺中市立國中生為例（未出版之碩士論文）。靜宜大學，臺中。
- 沈慶鴻 (2001)。婚姻暴力代間傳遞之探索性研究。**實踐學報**，**32**，99-134。
- 呂政達 (1987)。幸福排行榜。取自中國人的幸福觀—命運與幸福。臺北：張老師文化。
- 吳虹妮 (1999)。單雙親家庭青少年知覺之父母衝突、親子關係與其生活適應之相關研究（未出版之碩士論文）。彰化師範大學，彰化。
- 吳珩潔 (2002)。大臺北地區民衆休閒滿意度與幸福感之研究（未出版之碩士論文）。臺灣師範大學，臺北。
- 吳齊殷 (2000)。青少年併發性偏差行為的起因。社會變遷與新世代文化研討會論文集。臺北：劍潭青年活動中心。
- 韋乃鳳 (2004)。臺中市國小高年級學童父母管教方式、人格特質對心理健康影響之研究（未出版）。國立臺中師範學院諮商與教育心理研究所碩士論文，臺中。
- 施建彬 (1995)。幸福感來源及其相關因素之探討（未出版之碩士論文）。高雄醫學院，高雄。
- 施建彬 (2006)。大學生休閒活動參與對幸福的影響—以大葉大學為例。**研究與動態**，**13**，131-144。
- 施建彬、陸洛（譯）(1997)。Argyle, M. 著。幸福心理學 (The Psychology of Happiness)。臺北：巨流。
- 胡家欣 (2000)。大學生的休閒認知、涉入與體驗：兼論人格特質的影響（未出版之碩士論文）。高雄醫學院，高雄。
- 高淑貴 (1990)。影響青少年社會行為的家庭因素。**婦女與兩性學刊**，**1**，49-86。
- 高淑芳、陸洛 (2001)。父母管教態度與國中生升學考試壓力感受之關係。**應用心理研究**，**10**，221-25。
- 郭淑菁 (2003)。登山社員休閒涉入、休閒滿意度與幸福感之研究（未出版之碩士論文）。大葉大學，彰化。
- 章英華、薛承泰、黃毅志 (1996)。教育分流與社會經濟地位 --- 兼論：對技職教育改革的政策意涵。行政院教育改革審議委員會。
- 陳怡吟 (2002)。國小兒童知覺父母婚姻關係、個人變項與其情緒困擾之相關研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義。
- 陳南琦 (2000)。青少年休閒無聊感與休閒阻礙、休閒參與及休閒滿意度之相關研究（未出版之碩士論文）。體育學院，臺中。
- 陳鈺萍 (2004)。國小教師的幸福感受及其相關因素之研究（未出版之碩士論文）。屏東師範學院，屏東。
- 陳美燕、徐澄清 (1991)。家庭環境評估表在臺灣之信、效度的初步探討。**護理雜誌**，**24**，119-127。

- 康維芬 (2006)。大學生家庭功能、父母教養方式與憂鬱傾向之關係研究（未出版之碩士論文）。高雄師範大學，高雄。
- 黃德祥 (1998)。青少年發展與輔導。臺北：五南出版社。
- 黃資惠 (2002)。國小兒童幸福感之研究（未出版之碩士論文）。臺南師範學院，臺南市。
- 黃長發 (2006)。大學生休閒滿意度與幸福感關係之研究。運動休閒餐旅研究，1(1)，25-41。
- 黃長發 (2007)。大學生休閒利益感受與幸福感之研究。臺灣體育運動管理學報，5，178-194。
- 黃振紅 (2005)。不同學制大專技職生參與休閒運動與幸福感之相關研究。體育學報，38(2)，121-136。
- 黃韞臻、林淑惠 (2008)。大學生幸福感之組成與比較。臺中技術學院學報，9(2)，19-31。
- 曾文志 (2007)。大學生對美好生活的常識概念與主觀幸福感之研究。教育心理學報，38，417-441。
- 曾貝露 (2000)。青少年宗教態度、價值導向與幸福感觀係之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄。
- 葉智魁 (1995)。工作與休閒提升生活素質的反省。戶外遊憩研究，8(2)，31-46。
- 董氏基金會 (2002)。大臺北地區青少年主觀生活壓力與憂鬱傾向之相關性調查。2007 年 5 月 21 日，取自：<http://www.jtf.org.tw/psyche/melancholia/survey.asp?This=62&Page=1>
- 楊國樞 (1980)。生活素質的心理學觀。中華心理學刊，22，11-24。
- 趙善如 (1995)。我不要黯淡無光的青春 - 談青少年休閒輔導。學生輔導雙月刊，39，92-97。
- 蔡順良 (1993)。兒童的轉換性物體依戀行為分析：本質、發展和相關因素。輔導與諮商學報，1，119-134。
- 蔡恆翠 (2003)。國中生知覺父母婚姻關係、家庭氣氛與生活適應之相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北。
- 蔡玉瑟、張妤婷、謝孟岑 (2006)。資優兒童的父母教養方式與情緒智力之相關研究。臺中教育大學學報，20，63-87。
- 歐陽儀、吳麗娟、林世華 (2006)。青少年依附關係、知覺父母言語管教、情緒穩定之相關研究。教育心理學報，37，319-344。
- 劉玲君 (1995)。國中生之家庭特質與心理需求、偏差行為之分析研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化。
- 劉淑媛 (2004)。父母教養方式與青少年行為困擾之調查與訪談研究（未出版之碩士論文）。國立成功大學，臺南。
- 謝智謀、鄭順璉 (2003)。臺北市大學生生活型態、休閒動機與休閒參與之相關研究。臺灣體育運動管理學報，2，50-65。
- 蘇美榕 (2004)。大學生個人背景變項、知覺父母婚姻關係與其異性親密關係之研究（未出

版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。

顏映馨 (1999)。大學生的生活風格、人際親密和幸福感關係之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄。

二、英文部分

- Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1994). *Social indicators of well-being: Americans' perceptions of life quality*. New York: Plenum.
- Argyle, M. (1987). *The psychology of happiness*. London and New York: Routledge.
- Argyle, M. (1996). *The Social Psychology of Leisure*. London: Penguin.
- Bar-Tur, L., Levy-Shiff, R. & Burns, A. (1998). Well-being in aging: Mental engagements in elderly men as a moderator of losses. *Journal of Aging Studies*, 1(1), 1-17.
- Beard, J. G., & Ragheb, M. G. (1980). Measuring leisure satisfaction. *Journal of Leisure Research*, 12(1), 20-33.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2005). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp.63-73). New York: Oxford University Press.
- Diener E., & Suh, D. M. (2000). *Culture and subjective well-being*. Cambridge: The MIP Press.
- Edginton, C. R., Jordan, D. J., DeGraaf, D. G. & Edginton, S. R. (1995). *Leisure and life satisfaction: foundational perspectives*. Madison: Brown & Benchmark Publishers.
- Godbey, G. (1994). *Leisure in your life: An exploration* (4th ed.). State college, PA: Venture Publishing, Inc.
- Grych, J. H., & Fincham, F. D. (1993). Children's appraisals of marital conflict: Initial investigations of the cognitive-contextual framework. *Child Development*, 64(1), 215-230.
- Iso-Ahola, S. E. (1980). *The social psychology of leisure and recreation*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.
- Kelly, J. B. (2000). Children's adjustment in conflicted marriage and divorce: A decade review of research. *Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(8), 963- 973.
- Leung, J. P., & Leung, K. (1992). Life Satisfaction, self concept and relationship with parents in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(6), 653-665.
- Leitner, M. J., & Leitner, S. F. (2004). *Leisure enhancement*. NY: The Haworth Press.
- Lu, L. (1995). The relationship between subjective well-being and psychosocial variables in Taiwan. *The Journal of Social Psychology*, 135(3), 351-357.
- Lu, L., & Argyle, M. (1994). Leisure satisfaction and happiness as a function of leisure activity. The Kaohsiung. *Journal of Medical Sciences*, 10(2), 89-96.

- Lu, L., & Shih, J. B. (1997a). Sources of happiness: A qualitative approach. *The Journal of Social Psychology*, 137, 181-187.
- Lu, L., & Shih, J. B. (1997b). Personality and happiness: Is mental health a mediator? *Personality and Individual Difference*, 22(2), 249-256.
- Lu, L., Robin, G., Kao, S. F., Weng, T. H., Hu, C. H., Chern, J. G., Huang, S. W., & Shih, J. B. (2001). Two ways to achieve happiness: When the East meets the West. *Personality and individual differences*, 30, 1161-1174.
- Mannell, R. C., & Kleiber, D. A. (1997). *A social psychology of leisure*. State College, PA: Venture.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Sandy S., Fran M., Roy M. K., & Greg B. (1999). An Adlerian model for the etiology of aggression in adjudicated adolescents. *Family Journal*, 7 (2), 135-147.
- Shek, D. T. L. (1997). The relation of parent-adolescent conflict to adolescent psychology well-being, school adjustment, and problem behavior. *Social Behavior and Personality*, 25, 277-290.
- Simmons, S., & Simmons, J. C. (1997). *Measuring emotional intelligence: The groundbreaking guide to applying the principles of Emotional Intelligence*. Arlington, Texas: The Summit Publishing Group.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43(3), 633-646.
- Thompson, M. G., & Heller, K. (1990). Facets of support related to well-being: Qualitative social isolation and perceived family support in a sample of elderly women. *Psychology and Aging*, 5(4), 535-544.
- Van, W. F., Hub, L., & Ruud, A. (2000). The Parental Bond and the Well-Being of Adolescents and Young Adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (3), 307-318.