

# 協助國小教師運用發展性讀書治療理念於班級輔導 之訓練歷程——重要現象與省思

## Training Primary School Teachers to Integrate Developmental Bibliotherapy in Classroom Guidance -- the Important Phenomenon and Reflection of the Training Process

洪雅鳳\*  
Ya-Feng Hung

劉志如\*\*  
Chih-Ju Liu

(收件日期 101 年 11 月 28 日；接受日期 102 年 3 月 26 日)

### 摘要

近年來心理師逐漸進入校園，與學校輔導團隊形成學童心理健康服務的合作關係，而心理師如何與老師合作，或如何運用心理治療的知能協助老師，是一重要課題。心理治療領域的讀書治療強調如何透過書來催化個體的心理歷程之轉換，以達成獨立面對問題、適應環境的自我發展，這對熟悉繪本媒材的多數國小教師是一立基點。本研究的目的即在探究，當諮商心理師運用讀書治療理念來培育國小教師應用繪本在班級輔導，在此培訓過程中的重要現象為何，諮商心理師與國小現場教師的觀點有何不同。培訓者為兩位擁有多年兒童諮商實務經驗、並領有諮商心理師執照的大學諮商科系教師，接受培訓者為四位年資不等的國小現場教師。研究採質性的歷程描述方法，將培訓過程的對話進行影音記錄並分析之。

研究結果發現訓練過程中，受訓者與訓練者呈現了三個向度上的差異：一是兒童輔導的觀點；二是兒童問題脈絡的理解；三是繪本閱讀後如何催化改變的理念及技巧。而培訓者也在訓練的過程中，透過演練、討論、回饋的過程，協助受訓教師從這些差異中擴展其對兒童問題脈絡更多元的理解、增加了繪本資源使用的彈性、及體驗和學習不同的催化討論之技巧。最後並提出建議，也同時做為心理諮商人員與教師合作的參考。

關鍵詞：讀書治療、繪本、班級輔導

---

\* 國立臺中教育大學諮商與應用心理學系助理教授

\*\* 國立東華大學諮商與臨床心理學系副教授（通訊作者）

### **Abstract**

In recent years, mental health professionals have progressively joined school guidance teams to provide psychological services. Working with teachers to help incorporate psychotherapy principles into classrooms is an important issue. Bibliotherapy in psychotherapy emphasizes how literature facilitates the process of change by promoting self-development, such as independence and adaptation to the environment. This is fitting for primary school teachers because they use picture books to work with children. The purpose of this study was to explore differences in perspective between psychologist and primary school teachers, when psychologists provided training to primary-school teachers about how to integrate bibliotherapy in classroom guidance, and investigate the phenomenon in the training process. The two trainers are professors of counseling and licensed counselors with rich clinical experiences with children. The four trainees are primary school teachers. Data was collected via recordings of conversations in the training process and was analyzed using a process description qualitative method.

The findings indicate there are three dimensions of difference between trainers and trainees: 1.The perspective on children's guidance; 2.The comprehension of children's (behavior and emotion) problem in context; 3. The concepts and skills of facilitating discussion after story telling. These dimensions of differences helped the trainees gain multiple perspectives on children's problems, flexibility in using picture books, and experience with discussion facilitation, through role-play, and continuous discussion and feedback from their trainers. The recommendations were made based on the findings, which can be used as a guide in cooperation between counselors and teachers.

**Key words:** Bibliotherapy; Picture Books; Classroom Guidance.

## 壹、前言

### 一、研究動機與目的

臺灣的國民小學在這兩三年開始聘任學校諮商師及專任輔導教師，目前對學校諮商師、專任輔導教師、導師的工作分野大致上是分別主要負責三級預防、次級預防、初級預防的工作，也就是班級導師主要的職責在心理衛生工作的初級預防。如果導師能有效執行班級輔導，也就等於做好了初級預防，自然能降低心理問題發生的比率及嚴重性 (Stringer, Reynolds, & Simpson, 2003)。Ferguson (2009) 整理了從 1964 至 2002 年討論有關兒童在社會人際及情緒有關的情意發展訓練的定義後，認為透過教師可協助兒童情意發展的範圍很廣泛，從個體的價值觀澄清至實踐的能力均涵括在內，他認為國小教師在幫助學童未來健康心理發展需注意多元的內涵：個人的價值體系、態度及信念；鑑賞美的能力；堅持、獨立及自己接納、自我覺察；接納尊重他人並與人形成人際關係；好奇、勇於冒險、具想像力；能合作與領導、具備人文關懷精神等等。上述這些與兒童社會及情緒需求有關的能力也正是兒童心理健康發展的基礎，然而其範圍涵容相當廣，因此在討論如何協助教師輔導班級學童心理健康發展時，不宜以單一向度或單一教材做為訓練的內涵，而應從教師如何掌握協助兒童心理健康的本質做起，才能因時因地制宜的提供有效的協助。

對兒童而言，故事具有相當的魔力，透過故事的媒介，創造出安撫、平靜及安全的空間，透過故事可以提供對孩子有用的話語及概念、提供被遺漏的訊息、矯正事實的誤解及支持孩子的問題解決 (Allen et al., 2012)。故事通常透過描述某主角在某時某地所發生的問題、困境、事件，經由思考的歷程，找到合理的解決途徑。故事中，有啓迪思想的教化作用，且帶有情感，顯露人性的自然本色。而一個個生活中的、好聽的故事，由唱作俱佳的故事表演家（教師）傳遞出來，透過故事題材的多元與豐富性，帶入兒童生活週遭所發生的事物，將可啓發兒童思考的本能。學者們也強調故事對兒童社會化歷程的功能性：藉由說故事，兒童得以表達個人的經歷，並學習理解他人、其他家庭或其他文化的各種經驗，以擴展兒童對自身經驗之外之人、事、物的認知 (Dyson & Genishi, 1993; Lawson, 1998)。統整言之，故事不只是對事件的描述，不僅是讓兒童覺得好玩的東西；故事之於兒童，可以是心裡的陪伴者與導遊者—陪伴兒童探索人生世界，導遊兒童認識自己與他者，是協助發展健康心理的良好途徑。而繪本除具故事性外，尚有兒童較容易接近的圖畫。以圖文並茂的呈現方式作為教材能使學習者更具體地掌握教師所欲傳達的概念，視覺所呈現的顏色、圖像或言語所無法描述的概念，也可彌補單是教師透過口語訊息所傳遞意象的不足，透過繪本圖像的呈現帶領學生進入概念的核心，給予孩子身歷其境的感受，並體驗具體真實的世界 (Beaty, 1994)。繪本故事是一個統整經驗的傳達，讓孩子能輕易找到與自己生活經驗相關的事物 (幸曼玲, 1995)，教師也可透過引導討論與辯論，協助兒童重新建構自己的想法，或可透過角色扮演了解更深層的意義，以提升親身實踐的動機 (Brynildssen, 2002)。也因此繪本故事被認為適用於讀書治療 (Pardeck, 1994) 以協助有困擾問題的兒童心理健康調適與發展 (Betzalel, & Shechtman, 2010; Bulmer, 2000; Heath, Moulton, Dyches,

Prater, & Brown, 2011；Rozalski, Stewart, & Miller, 2010)。因此，教師可運用繪本故事的豐富題材結合學童的生活情境及問題，形成長期的教案應用於學童的生活教育及班級輔導中。

自 90 年起教育部積極推動兒童深耕閱讀計劃，及建立了相關的網站，已展現出豐富而多元的成果，在研究成果方面，近十年運用繪本來提昇國小學童健康心理發展的研究都有不錯的效果，研究的主題有：情緒發展（楊靜宜，2012；常雅珍，2004；黃淑婉，2007；曾媯妍，2011）、生命教育（王如玫，2012；湯鈞傑，2012；劉易婷，2012）、性別平等（紀媛，2012；陳慧芳，2010）、品德與人權（黃雪蘭，2012；黃蘭茵，2011；鄭婉萍，2012；陳意玫，2007）等等。不過這些研究多是效果研究，但並未能了解此成效是經過什麼樣的歷程所完成的，也無法回答教師需有那些學習或訓練才能建立有利於兒童健康心理發展的班級環境，以及如何運用繪本進行班級輔導。Lazarus 和 Smith (1988) 即指出在提昇兒童情緒智能的方法上，尤應重視兒童經驗，讓學生將生活經驗投射到教學討論之中，藉由認知與情緒經驗的統整達到情緒智能上的提昇。讀書治療的領域中，已有學者提出運用故事或繪本來促成改變的心理歷程之論述，認為兒童在閱讀到形成改變之間會經歷幾個主要歷程，包含帶領讀書進入故事並與故事聯結（認同與投射）、跟隨故事人物相似的情緒而有所宣洩（發洩與淨化）、發展瞭解與轉化成個人化知識（領悟與應用）（徐孟弘、林宜展、柳雅梅、林秋先譯，2003；Borders, & Naylor, 1993; Cornett, & Cornett, 1980; Doll, & Doll, 1997; Hynes, & Hynes-Berry, 1986; Pardeck, 1994; Pardeck, & Pardeck, 1993, 1994)。而此種由學校諮商員與教師合作，運用心理輔導或諮商的相關理念於教學領域，在近年來已有案例 (Stringer et al., 2003)，國內學者也引用讀書治療的研究結果及論述運用在班級輔導，認為運用故事或繪本的老師或帶領者需能充分了解並能催化這幾個心理歷程，才能有效協助兒童（王萬清，1999；林烘煜、唐淑華，2008；唐淑華，2004a，2004b)。可預期未來在國內有關學校諮商師、專任輔導教師、導師共同運用繪本進行輔導的系統合作將會繼續開展。

正如同前述，心理健康涉及廣泛而多元的領域與層面，因此在與學校導師合作時，應思考的是如何增進因應環境需要，自行設計與使用繪本於兒童班級輔導的能力，而非逐一各主題的教案提供，基於此理念，本文試圖結合書籍對人產生影響的心理歷程設計，做為訓練現場教師自行設計運用繪本進行班級輔導的訓練主幹，並記錄下訓練過程中研究參與者的重要反應，以提供未來運用心理諮商相關理念於班級輔導活動設計的訓練方案之參考，在此研究目的下，本研究想探究的問題是在這訓練過程中有哪些重要的現象？國小現場教師與心理諮商工作者呈現哪些差異？

## 二、文獻探討

### (一) 讀書治療引發改變的心理歷程

故事與人是密不可分的。故事提供給學童想像的空間，學童本身的經驗藉由故事而被喚起，促使學童能自我產生反思。Engel (1995) 認為兒童是藉著故事來解決認知上與情

緒上的問題。但透過故事來面對或解決問題是經歷那些過程，讀書治療的領域的文獻可提供指引。而讀書治療因對象不同，可分為治療性讀書治療 (clinical bibliotherapy) 與發展性讀書治療 (developmental bibliotherapy) (唐淑華, 2004a, p.32)，也可依是否進行後續討論，分為閱讀式讀書治療及互動式讀書治療 (Hynes, & Hynes-Berry, 1986)，閱讀式讀書治療是以自助手冊，閱讀者依照書籍的指示進行自我治療，互動式則是著重在閱讀後的討論，透過討論形成更深層的檢視及經驗的擴展，Hynes 和 Hynes-Berry(1986) 即認為讀書治療，閱讀書本本身並非重點，看完書之後的討論才能催化改變，因此本研究將故事運用在班級輔導上，將應用發展性互動式讀書治療的觀點。

Pardeck 和 Pardeck(1984) 指出讀書治療引發改變的心理歷程有三，包含 1. 認同與投射 (identification and projection)，指的是讀者進入故事並聯結人物；2. 發洩與淨化 (abreaction and catharsis)，指的是讀者個人經驗透過跟著故事人物相似的情緒同喜同悲獲得宣洩；3. 領悟與整合 (insight and integration)，指開始發展瞭解或變成與個人生活有關的知識。Hynes 和 Hynes-Berry(1986) 也認為透過心理轉化的四個歷程：確認 (recognition)、省察 (examination)、比較 (juxtaposition) 和自我應用 (application to self)，能引導希望感、促進對情緒的再覺察，同時能提昇正向的情緒。國內學者王萬清 (1999) 也綜合整理幾位學者的看法，提出讀書治療引發改變的心理歷程有六階段，包含投入、認同、投射、淨化、領悟及應用。

## (二) 運用讀書治療的理念於班級輔導的方案設計

依據上述讀書治療的心理歷程，治療師可以有一清楚的架構來引導或催化當事人的改變，然而如何將這樣的理念轉化到課堂情境，透過教學的方式來實施。Baker、Lang 和 Lawson (2002) 認為，教師應思考教學過程是否能對學生創造性及批判性有所啟發，而利用團體討論時加以引導是良好途徑。教育心理學理論也認為教師應把握與學生的對話 (classroom discourse)，不過唐淑華 (2004a) 認為從一般教學模式中難引導出故事討論的具體步驟。而讀書治療中的討論與一般教學的討論不同，前者著重在促發及引導感受，書本僅做為工具而非目的，主要在協助學生解決個人的問題，並不像後者的重點在於討論與理解內容 (Hynes, & Hynes-Berry, 1986)。因此唐淑華 (2004a, 2004b) 在運用繪本進行班級輔導時，也是採用讀書治療的心理歷程來引導設計討論題綱。研究者也贊同這樣的觀點，也就是教師已具備教案 (方案) 設計及一般教學能力，運用讀書治療的相關理念結合班級輔導的模式對教師來講較為可行。

Pardeck 和 Pardeck (1993, 1994) 指出將讀書治療運用在兒童或青少年時，領導者可依據讀書治療的心理歷程來引導繪本的運用，而帶領者需能表現 1. 敏感於個案的需求，這將有助於協助讀者聯結特殊的情緒，例如對特定議題的恐懼或焦慮；2. 選擇適切的書藉，尤其是考量個案的心理需求，能對現存的問題提供一些正確的訊息而不是神話般的解決；3. 適切的呈現繪本，帶領者可經由對讀者問題及心理歷程的了解，予以有計劃刪減或重點強調某段落，以適切讀者目前的問題。4. 後續的討論，帶領者可按步就班的設計討論題

綱，使讀者能透過討論繪本故事的過程形成對現在問題的頓悟。Lauritzen 與 Jaeger (1997) 提出用故事學習的課程模式，該模式包含三成分，1. 目標：導師以班級經營的概念進行心理轉化的目標；2. 情境脈絡：依據課程目標尋找適當的教學情境脈絡，選擇故事為情境脈絡時，故事的主題必須明確，並能引發探究活動；3. 探究解決問題：在探究故事的情境脈絡之後，再利用故事的問題為中心，結合學習者的先備知識、經驗、技能進行探究活動，學習者並依據所學進行問題的解決。然而 Siegelman (1990) 指出心理事件的感受經驗難以用一般生活語言表達，更何況是認知及語言發展較不足的兒童。也因此除了設計討論題綱來引導兒童討論外，最好在必要時透過延伸活動來增加兒童對故事的體驗或輔助催化兒童心理歷程的轉化，這也是多位學者強調的（王萬清，1999；Anderson, 1998; Bauer & Balus, 1995; McCarty & Chalmers, 1997; Pardeck, 1990），延伸活動可以包含藝術活動（畫畫）、演戲（布偶、角色扮演）、書寫等等。

由上述的文獻探討可知，運用繪本來設計教學方案需能幾項能力，包含 1. 形成教學目標：需能分析學生的問題背景，據此形成教學目標，2. 選擇適切的繪本故事：需依學生的興趣、需求、經驗來選擇情境脈絡適切的繪本故事；3. 設計繪本教案：依據讀書治療的理念與六個心理歷程來設計教案及討論題目，並能設計延伸活動。

### （三）運用讀書治療理念帶領班級輔導所需的技巧與注意事項

除了能設計繪本教案外，真正重要的是在教學實作的過程中，教師能否催化情緒知能的提昇。不少學者也指出情緒教育是一種潛在影響的歷程，師生關係的品質及有影響性的正向教室環境對學習歷程是相當重要的 (Bowers & Flinders, 1990; Noblit & Dempsey, 1996)。教師是班級的關鍵人物，其在課堂中適當的情緒展現，可以讓教學過程更充滿動力與張力，達到替教學加分的效果，同時教師情緒上的「身教」，也容易引導同學釋放自己的情緒。教師可適度流露自己與書籍互動後的情感經驗，並與學生建立良好的互動才能促進班級輔導的效能（謝婉如，2001）。而在教學過程中，重視的是充分的溝通、價值的澄清和心性的陶冶，為使教師能照顧到每一個學生，班級學生人數最好不要太多（鍾聖校，2000），教師才能保持對個別學生情緒反應的敏感度。Wood (1996) 指出教師要建立一個支持性的環境，在安全的關係下學生才會相互關心、增進情感並分享意見。在團體中實施時，要使成員有安全感不覺得威脅氣氛，可由最簡單的暖身活動開始 (Giddan & Bade, 1995)，當成員彼此熟悉後，活動和討論的廣度及深度會慢慢增加，待凝聚力建立後，可利用角色扮演協助學習。尤其在運用繪本進行討論的過程中，教師要能尊重和接納學生的真實感受（王萬清，1999），具包容與同理的能力，在未聽完兒童內在觀點前，不宜過早介入教師個人的價值觀或糾正學童的想法或意見。

Barker (1996) 認為，雖然直接向兒童「說道理」是成人常用的方法，但不見得是最有效的方式，尤其當所談的主題會引起兒童的抗拒時，直接的語言是很難發揮溝通的功能。而故事是以「假設的」(as if) 方式來呈現，聽者並非直接經驗到故事中的事件，而是由「旁觀者」的立場來體會故事的情境；是故即使故事提到與聽者曾有的不舒服經驗，其所

引起聽者的焦慮會比直接的指出他的經驗來得低 (Siegelman, 1990; Oaklander, 2001)，因此在引導繪本討論的過程中，教師也須留意不要太快將故事脈絡聯結到兒童問題或用第一人稱來指稱。Anderson (1998) 也提出幾點引導孩子思考繪本內涵的技巧原則，包含以開放式問題引導孩子、重複朗讀、運用不同形式導讀故事、聯結孩子的先備知識、對孩子的反應保持彈性應對，不要限制孩子等等。

除了上述的帶領態度及技巧外，由於繪本故事對情緒轉化的心理歷程與一般閱讀歷程不盡相同。教師在帶領過程中，除了強調認知、情感聯結作用，更在乎學童能否對整個故事內容或故事人物之內心情感、動機作深層的詮釋，及對自己內在情感、動機和需求的理解，而這是一般閱讀歷程無法達到的。而許多學者都認為當事人在閱讀或傾聽故事時，比較容易經歷認知與投射等階段，但較高層次的心理歷程，如檢視、淨化和領悟，唯有透過帶領者和讀者的相互討論，才可能產生 (范美珠, 1987)。自行閱讀繪本故事對情緒的轉化，其效果容易受到個人先前經驗與能力的影響與限制，而互動式的繪本故事對情緒的轉化則透過帶領者或團體中的成員以問問題及討論的方式作為個人建構其心理歷程的鷹架，協助達到較高階的心理歷程 (紀惠, 2001)。

綜合而言，教師在運用繪本教案實際教學及帶領討論的過程中，要注意的事項有：教師要能敏察個人價值觀、要能開放地接納學童多元的思維、不批判學童的反應、要能與學童建立良好關係及信任感的能力、以及了解班級或團體動力對學童的影響等等。

綜合上述文獻的建議，研究者整理出運用繪本自編教材進行班級輔導的帶領者，至少需具備四個部分的能力，一運用繪本促進心理健康發展的能力；二是運用繪本設計班級輔導方案的能力；三是運用繪本自編方案進行班級輔導的能力；四是以班級或團體方式進行，需有班級經營的能力。

## 貳、方法

本研究採取質性的歷程描述方法來探討國小教師接受讀書治療理念的繪本班級輔導訓練之訓練歷程的重要現象，以及受訓教師與心理諮商師在觀點上的差異，在訓練課程的過程中，所有課程內容、演練、對話、討論過程均保留影音稿，並轉錄成文字稿以供分析。以下將分別說明研究參與者、訓練課程方案、資料分析及研究倫理。

### 一、研究參與者

#### (一) 訓練者

本研究中的訓練者由兩位研究者共同擔任，兩位訓練者同樣是輔導與諮商的博士，擔任大學諮商與輔導相關科系的教師，也都擁有諮商心理師的執照，並有多年的兒童諮商實務工作，也都有運用繪本在兒童的諮商工作的經驗。訓練課程主要由第二研究者擔任主要訓練者，而第一研究者則為協同訓練者的角色。第二研究者在擔任本研究之主要訓練者之

前，其在大學教授「讀書治療」一門課已有 2-3 年的經驗，然在本研究中則是第一次以國小教師為訓練對象，因此本研究主要在探究培訓國小教師將讀書治療的理念運用於班級輔導的訓練中，國小教師的反應為何，有何重要現象，以能做為未來訓練的參考。在本研究中，訓練者與研究者兩個名詞視需要交替使用。

## (二) 受訓者

本研究採取的是方便取樣 (convenience sampling)，為尋找有意願接受培訓並實際運用來進行班級輔導的小學現場教育伙伴，首先透過某縣市的教師研習會來取樣，研究者於該研討會中進行三個小時的課程，主題是有關繪本與心理轉化的關係，透過該課程議題的分享，凝聚對此一議題有共同興趣的伙伴。最初表達有意願參與本研究的小學現場教師共有九位，但於第一次聚會時詳細說明此訓練課程是結合心理諮商領域中讀書治療的概念來運用於班級輔導上，同時亦善盡研究者告知義務，詳細說明參與者需負擔的工作內涵及未來訓練後的實際班級輔導歷程亦是未來研究參與的一部分，再由教師自行依據需求及負荷程度考慮是否參加，有五位老師在考量後決定退出，退出的理由主要是因為知覺參與研究需進行實作的負荷量太重、感受未來進行班級輔導將有被評鑑的壓力，其他理由則包含受訓過程中可能會揭露個人經驗而覺不安全及無法全程參與訓練課程。而留下參與本研究的教師有四位，兩位十年以上資深教師、兩位一年左右新進教師，其決定參與的理由則為期待透過研究的參與來習得處理班級學生或正在輔導的學童之行為問題，另一個理由則是其原本在教學上就在運用繪本，期待結合心理諮商領域的知能來學習更精緻化運用的能力。

在最後決定留下參與本研究的教師共四位，均為女性，其背景資料如表 1。在本研究中，受訓者與受訓教師兩名詞交替使用。

表 1 研究參與者基本資料表

參與者	性別	教學經驗及相關輔導背景	繪本使用情形
A	女	15 年以上小學教師資歷，目前為科任教師兼任輔導教師。曾於社會輔導機構擔任輔導員多年，為資深且具輔導經驗的教師。	曾參與繪本相關讀書會、故事媽媽培訓、曾使用繪本來做班級輔導及輔導學生行為。
B	女	10 年以上小學教師資歷。正擔任低年級的導師。為教學資歷資深但無輔導相關背景訓練的教師。	曾使用繪本說故事，但未曾運用來進行班級輔導。
C	女	1.5 年的小學教師資歷，目前擔任中年級的導師。為初教系輔導組畢業，為教學資歷資淺但具輔導背景訓練的教師。	曾使用繪本在來進行班級輔導及班級輔導。
D	女	於小學代課 1 年的資歷，教學資歷較淺且不具輔導背景訓練的教師。	未曾使用繪本在教學上。



## 二、訓練課程方案

本研究使用的工具為培訓課程之方案，該方案的編製歷程為：(一) 先進行文獻探究，形成初步有關國小教師運用繪本自編教材進行班級輔導所需訓練的能力內涵。(二) 由於初步形成的訓練內涵相當多，訓練時間亦將相當耗時，但本研究在招募研究參與者的過程中，發現國小教師在平日的工作中除了固定的教學外，尚需負擔行政和輔導的多元工作，所以參與訓練的時間不宜太長，在訓練課程的設計上，需要儘量精簡有效及必要，因而本課程的規劃儘量以二十小時可完成的內涵為原則。根據上述的原則，研究者依據初步的能力內涵編製「運用繪本自編方案進行班級輔導的基本能力評量表」，並邀請兩位專家評定此基本能力的合理性，也進行量表的專家效度評估。(三) 邀請二十九位國小現場教師進行自評，以了解國小現場教師認為運用繪本自編方案進行班級輔導其所最需要的能力內涵為何。(四) 根據問卷結果，調整最初依據文獻而來的能力內涵，並依此設計訓練課程（詳細的訓練課程設計歷程可參見 Liu 和 Hung, 2010）。訓練課程主題、訓練時數、進行方式，如表 2。

表 2 運用讀書治療理念於繪本班級輔導的訓練課程設計

課程主題	課程時間	規劃進行的方式與內涵
一、體驗讀書治療引發改變的心理歷程	3 小時	示範：繪本帶領討論，以參與教師自身為體驗心理歷程改變的實施對象
二、辨識兒童的問題與需求	2 小時	講述：1. 包括介紹繪本資源手冊；2. 現場繪本分類並邀請參與教師於休息時間多閱讀；3. 運用繪本引發心理改變歷程之理論說明。
三、繪本故事脈絡與兒童問題脈絡的隱喻 / 連結繪本與兒童問題	3 小時	演練：由參與教師模擬班上學童狀況，挑選適用書籍、透過講故事中的語氣及重點強調聚焦，及故事後的帶領討論
四、認識繪本引發改變的心理歷程及方案設計	3 小時	演練後檢討 由於二、三、四這三個主題關連緊密，故進行時採取交叉進行。
五、學習運用技巧引發改變的心理歷程之催化	6 小時	示範：延伸活動設計，以參與教師為實施對象。 演練：思考學生背景，結合多本繪本形成心理歷程改變的方案設計。 演練後檢討
六、團體動力、團體歷程與班級經營的技巧	3 小時	講述：融入團體動力概念，協助教師辨識班級動力發展及討論時團體動力的議題與處理 綜合討論

## 三、研究資料分析

(一) 本研究分析的文本資料是來自培訓課程實施過程全程的對話影音轉譯後的逐字稿，

為提昇本研究資料的確實程度，在研究過程除了力求資料收集的完整及逐字稿的精確性外，事後也就資料不清晰處請參與者做檢核。

- (二) 文本資料先進行初步的整理及編碼，以 LA、LB 代表兩位訓練者，MA、MB、MC、MD 代表四位受訓者，以課程主題序（第一個數字碼）及說話序（後三個數字碼）來標定文本資料的來源，例如 M5225 代表是受訓者第五個課程主題的第 225 說話序，L6130 代表是訓練者在第六個課程主題的第 130 說話序。
- (三) 檢核過的文本資料，由兩位研究者各自閱讀並摘述出訓練過程的主題、受訓者的反應，再交互檢視及討論各自的初步摘述及分析，透過一一討論對話形成共識。
- (四) 兩位研究者達完全的共識後，再邀請四位參與者針對其本身分析的結果進行檢核，以提昇資料分析的可靠性。
- (五) 根據研究目的，兩位研究者再進一步從已獲共識的訓練過程初步摘述及分析中，分別閱讀及標示出所觀察到的重要現象或有意義的主題，再一起討論各自標示出的主題或類別，經過來回的對話討論形成共識，並依據研究問題來撰寫研究結果。

#### 四、研究倫理

基於研究倫理的考量，在研究進行前，透過研究同意書的輔助，清楚說明參與研究的權利與義務、研究資料之保管與運用、可隨時無條件退出研究參與等事項。在所有資料的處理上都刪除能辨識個人的資料，並採取匿名以編號替代的方式來尊重及保護研究參與者的隱私。

### 參、研究結果

上述的訓練課程共進行二十小時，訓練時並蒐集約一百本左右的繪本，帶到訓練會場，以便教師隨手可得到相關的繪本資源。實施的過程中主要透過講述基本概念後進行實作演練，以檢驗對此訓練課程的理解與運用能力後，佐以小團體深入對話方式進行，以分享個人所思所得及教學經驗，引發教師探討的興趣，在閱讀與討論的歷程當中，教師的想法就在轉變，同時其對班級輔導的概念也受到補充或修正。訓練過程中也透過對話來深化教師對其習慣性教學行為形成質疑後的反思：「我的方法和你不一樣、我們來討論看看這二者的不同點？」。透過深度的對話，營造開放、自由質疑與辯證的環境，讓老師的智慧得以在公開的場所交互輝映。

實際的訓練過程與預定的課程主題（見表 2）略有不同，主要是依據訓練過程中受訓者的學習需求而做調整，例如課程主題二、三、四交替進行，以及在最後的課程中綜合各課程主題做整體的演練，實際訓練過程的歷程描述，包含訓練者實施訓練的重點及參與者的重要反應，呈現如表 3。

表 3 實際訓練歷程的訓練方法、重點及參與者反應

課程主題	實際訓練方法	訓練內容實施重點	參與者的反應
一	<p>示範- 訓練者透過繪本故事的示範帶領,讓受訓教師了解繪本故事的應用範圍</p> <p>引導討論- 透過親身體驗延伸至如何應用在班級輔導</p>	<p>1.由繪本的示範帶領中引導思考如何運用繪本</p>	<p>1.受訓教師分享由繪本引發的個人感受、經驗,尤聯結到如何看待自己的孩子及學生。受訓教師的分享較以教師角色為重,而非個人經歷轉化歷程的分享</p> <p>2.受訓教師對繪本的使用曾有正向經驗,對繪本也能有許多的聯結,也樂意開放分享經驗及回饋。</p> <p>3.受訓教師對學童使用故事仍有擔心-學童錯誤運用故事意義及社會價值觀對教師的影響,受訓教師彼此分享解套。</p> <p>4.提出社會價值觀對教師角色的期許及造成的壓力。</p>
二	<p>引導討論- 引導思考選取繪本的考量</p>	<p>1.思考學童問題行為形成原因</p> <p>2.繪本能否引發共鳴、及連結繪本與學童行為</p>	<p>1.受訓教師提出依據班級學生的特定行為問題找繪本資源的困境。對於學童問題,一開談就有許多的感觸與心得,開始時多數談表面議題,逐漸能深入學生問題背景。</p> <p>2.受訓教師彼此分享找繪本的資源,而其曾用過成功的書會重覆使用。</p>
三、 四	<p>講述-</p> <p>1.介紹繪本功能</p> <p>2.繪本與學生問題的連結</p> <p>3.應用繪本引發改變的心理歷程說明-引發學童投入</p> <p>4.辨識繪本主題與學生問題間如何聚焦</p> <p>演練與回饋</p> <p>1.演練:說故事聚焦</p> <p>2.演練:帶領心理歷程改變的討論題綱並安排順序</p>	<p>1.說明使用繪本做班級輔導時需考量與學生脈絡的相近,使聽者有被同理的感覺</p> <p>2.說明學習繪本做班級輔導的第一個歷程~「投入」及引發投入的技巧,並邀請受訓教師演練</p> <p>3.指出同一本繪本當投入焦點不同時可導出不同主題</p> <p>4.說明要協助成功連結學生問題與心理歷程轉化需注意的事項與步驟</p>	<p>1.共有兩位受訓教師分別演練,演練過程中,所有受訓教師模擬學童可能的問題情境,當模擬學童時呈現對學童問題的多元理解,進一步帶出對學童問題脈絡的多元假設及對其問題行為的接納。</p> <p>2.演練後,受訓教師分享對故事更有共鳴並且連結自己學生的問題。同時討論各種帶領繪本過程中出現的問題及處理技巧。</p> <p>3.受訓教師講故事技巧優,但在引導學童討論部分較多教導性,且多具有教師個人預期的標準答案,希望一次繪本帶領就具問題解決的期望。</p> <p>4.受訓教師提問不同年級學童的反應及困境,有教師對低年級學童能否應用此方式存疑,其他受訓教師回饋可能的處理方法</p>

課程主題	實際訓練方法	訓練內容實施重點	參與者的反應
四、三	講述- 說明繪本引發改變的心理歷程中的認同歷程投射及宣洩歷程 演練- 演練教室情境	1.說明班級輔導中認同歷程 2.講述帶領者價值中立的重要性 3.說明引發認同歷程可應用的其它技巧，並示範延伸活動的設計原則及討論技巧 4.邀請受訓教師提一問題情境來練習如何找脈絡相似的繪本	1.受訓教師分享個人感受並連結班級學生可能的反應，有受訓教師仍提出低年級學童可能的困難。 2.訓練者帶領的是繪本引發改變的心理歷程，但討論時受訓教師呈現的多數為預期學童的反應。 3.原先預定設計為演練引發改變的心理歷程，但因受訓教師有困難，故改為引導。
二、三與四	引導討論- 思考學童問題，了解學童脈絡再與繪本結合 講述- 說明繪本引發改變的心理歷程中的領悟歷程與應用歷程	1.在上述從學童問題到選取問題情境脈絡相似的繪本的實作過程中有困難，因而再重回到課程主題二與三，再停留來找問題背後的心理需求及動機	1.受訓教師提出一問題行為，其它受訓教師協助找相似脈絡的繪本，但不容易。透過重新討論問題形成的原因及內在需求，較能形成對問題脈絡的了解。最後以一個具體的問題行為，透過對話與思考幫助受訓教師形成個人如何看學生問題及在腦海中形成問題解決的歷程，如此受訓教師才能找出符合學童問題脈絡的繪本。 2.參與教師依此問題脈絡分享自己可能選擇應用的繪本。 3.教師使用繪本資歷較短，要求進行演練在選擇適用繪本上產生判斷困難的現象。
五	示範- 示範以延伸活動形成討論問題歷程 引導討論- 討論延伸活動的運用與班級問題的結合	1.示範延伸活動的運用及帶領技巧。並示範由延伸活動中找出問題癥結	1.受訓教師親身體驗延伸活動，透過繪畫過程對問題癥結有更多了解 2.透過讓受訓教師實作來體驗，應能引發更多的經驗分享及對話，此方式受訓教師似頗能接受，立即有受訓教師想到他未來的教學中如何使用本書及本活動。
六	講述 介紹團體動力及團體發展歷程與班級經營概念結合	1.介紹團體動力、團體發展歷程等概念，同時提出帶領班級團體的問題及處理技巧	1.受訓教師用團體發展的概念來評估自己班級的發展階段。同時提出自己帶的班級團體的各種行為問題處理技巧的相互討論。 2.對團體帶領技巧受訓教師彼此能回應少，多數由訓練者回應

課程主題	實際訓練方法	訓練內容實施重點	參與者的反應
綜合各主題	演練 演練應用繪本處理班級的狀況 依班級學生問題形成班級輔導的目標、實際操作應用繪本做班級輔導的過程 引導討論 演練後做分享與回饋	1.訓練者依先前受訓教師所提出的班級問題，再補充如何依行為問題來形成班級輔導的目標 2.說明班級輔導的目的在形成自發性動機，並提議以一系列主題繪本來形成未來的教案設計 3.邀請受訓教師做實際的繪本應用演練，並要其他受訓教師模擬該班的各種可能反應。 4.就受訓教師困難處討論與示範	1.在繪本與情緒問題的連結上，越來越有 多元思考及彈性，也能呈現用問題脈絡而非表面行為思考與繪本的關係 2.挑選理由中未考慮團體歷程，但多能考慮行為與心理層次的深度 3.演練討論時，仍較雜亂，試圖解決問題的思慮，仍影響演練時傾聽技巧的使用，急著跳到問題解決 4.能結合過去經驗應用至延伸活動。

註：課程主題欄內標題之標號與表 2 課程主題標號同，限於篇幅不重複呈現，請自行參閱對照。

根據研究問題，將分別呈現研究者將依據表 3 實際訓練過程的訓練方法及參與者的反應所進一步形成有關訓練過程的重要現象，以及訓練者及受訓者在訓練過程中所呈現的差異及對差異的互動與對話。

## 一、訓練過程的重要現象與討論

### (一) 受訓者在訓練過程中教師角色鮮明，較少有個人自身經驗的聯結

訓練者在第一個課程主題中，主要是要透過示範來帶領受訓教師從個人經驗去體驗繪本討論所引發改變的心理歷程，但受訓教師在分享部分個人經驗與感受後，就回到教師角色來談自己對學生的看法、擔心在帶領繪本討論過程中學生的反應以及感受到教師角色承受的社會期許與壓力。可能的原因有二，一是可能與該本書籍是由訓練者挑選，受訓教師不一定都能聯結到個人經驗有關。若欲透過書籍探究個人與書籍互動經驗，未來在訓練課程設計上可調整為請受訓教師帶來一本曾感動過自己的書來分享，這樣較易引領受訓教師聯結到個人的經驗，並體驗讀書治療引發改變的心理歷程。二是可能與受訓者與訓練者的熟悉及信任關係有關，在訓練課程的一開始就帶領示範讓受訓者分享個人化經驗是相當挑戰的，這也可從在課程主題五中，受訓教師較能將個人投入體驗延伸活動來獲得支持，受訓教師在當次的體驗中一致認同親身體驗延伸活動所帶來的深刻學習，不僅能聯結個人過

去經驗來應用延伸活動，同時對學童問題的癥結也有更進一步的了解。

## (二) 參與者多熟悉繪本資源庫，但較無法聯結繪本故事與兒童問題的脈絡

研究者在訓練過程中發現多數受訓教師對既有的繪本資源都頗熟悉，而且在講故事的技巧都相當優秀，而且受訓教師對繪本的使用曾有正向經驗者，樂意開放分享經驗及回饋，其分享曾用過成功影響學童的繪本也持續被重覆使用。未來在訓練課程的設計上，有關繪本資源的介紹及說故事的技巧等內涵可以較不須著力。然而在訓練過程中，多數受訓教師較覺困難的是如何從對班級學童行為的觀察來思索及選取適切的繪本，這個部分可以從表 3 有關課程主題三不斷與課程主題二及四交替出現可觀察到，從這些課程主題中的參與者反應中也可觀察到受訓教師在這個部分的困難，訓練者在訓練過程中最後是以一個兒童具體的行為問題，訓練者透過引導思索兒童問題背後的核心問題及需求，以及思索達成需求及問題解決的歷程，而導引受訓教師理解如何找到貼切兒童問題脈絡的繪本。也就是使用繪本在班級輔導上，要能發揮真正的輔導效果，有關繪本書籍的選擇相當重要，教師不能只依據班級學童的表面行為來選取繪本，例如教師不能只看到班級衝突就拿一本要和平相處的故事書在課堂中導讀，即認為能完成班級輔導，而是能更細緻的探究問題的脈絡，針對班級的衝突背景可能是「接納差異」的議題或是學童「自尊」的議題，需進一步根據學童心理的需求或問題的脈絡來形成班級輔導的目標及繪本選擇的依據 (Manifold, 2007)。

## (三) 透過親身體驗、實作演練、思考討論、分享回饋等不同方式交替學習以增加受訓練者的學習及自我覺察

在實際訓練過程中，透過講述的方式來介紹讀書治療的概念，尤其是引發改變的六個心理歷程，受訓者在認知上的學習與理解似不困難，但要從認知的理解到當下的實際操作則有困難，受訓者知覺的困難來自 1. 對學童反應的過度擔心，例如在課程主題四中，參與者 B 持續出現擔心低年級學童對繪本故事的反應，她擔心學童會錯誤運用故事意義，而模仿故事中壞角色的行為。在訓練過程中，訓練者除了協助參與者 B 聯結其擔心與讀書治療的六個心理改變歷程的第二個歷程「認同」有關，並透過對繪本故事中角色的分析及各種角色的心理歷程及人際困境的了解來協助教師了解學童形成角色認同的機轉外，也邀請其他參與者各自分享其曾帶過低年級班級學生的反應，及其如何引導討論的帶領技巧。2. 缺乏親身體驗而未能真正領略學童的問題癥結及改變的心理歷程，例如在課程主題五，訓練者透過示範讓受訓教師實作來體驗延伸活動，在體驗過程中，受訓者能在被帶領的角色中領略心理歷程的變化，並對兒童的問題有更多理解，在這過程中也引發受訓教師彼此的經驗分享及對話，受訓教師對這個方式頗能接受，立即有受訓教師聯想到在未來的班級輔導中可如何使用其體驗的這本書及這個活動。3. 思與行的落差突顯自我覺察能力可再提昇，例如在課程主題的最後是綜合的演練及討論，在此過程中觀察到受訓練教師在繪本與兒童問題脈絡的聯結上有更多元的思考，也能呈現用問題脈絡而非表面行為思考與繪本的關係，然而在帶領討論的技巧上仍觀察到其現試圖解決問題的思慮影響演練時傾聽技

巧的使用，也就是受訓教師在帶領討論上仍急著跳過引發改變的心理歷程而直接帶到問題解決。在帶領班級輔導過程中，教師對自身態度及引導技巧要有適度的自我覺察，Dryden 和 Thorne (1991) 即指出輔導人員應有以下的訓練：(1) 增加自我覺察與認知；(2) 與個案工作的實際經驗；(3) 技巧的習得：指導、示範、演練、回饋；(4) 理論學習：講解，閱讀及研究。亦即除了理論與技巧的學習外，最重要的是輔導人員個人的覺察。因此，在訓練的課程中透過實作與演練的討論和回饋，來促進教師個人的覺察是重要的。

#### (四) 有關班級輔導的團體動力之學習

1. 對於班級團體帶領技巧的學習上，受訓教師多提出目前帶班學童的問題行為，而受訓練教師之間彼此較少回應，多數由訓練者回應。由於本研究就是期望透過運用繪本來處理班級學童的問題，未來在課程設計上可將此部分融入在六個讀書治療的心理改變歷程的催化及帶領過程中做學習，透過演練及討論來學習帶領技巧的運用。
2. 在安排整體方案設計及討論順序時較少考慮團體歷程，但多能考慮行為與心理層次的深度，可能因多數班級導師認為班級相處已久，較不像初認識的團體需考慮建立信任感的問題。由於在班級團體多數是一為期較長久的團體，班級導師在教學現場中可以處理當前的學童特定議題做為班級輔導的目標，而不須像團體諮商需安排一系列的單元主題，所以受訓教師可以單一本繪本或兩、三本繪本形成一個單元主題來進行班級輔導。
3. 部分受訓教師對學童問題有一定的掌握與處理上的自信，但其中受訓教師 B 一直擔心低年級學童無法進行問題討論，經過演練及其他成員分享，發現這位老師在班級經營上有相當的困難。未來研究可再多了解在班級經營上有困難的教師是少數或多數，以考慮在課程設計上是否加強班級輔導能力的培養。

## 二、訓練者（諮商心理背景）與受訓者（教學背景）的觀點差異及對差異的對話

### (一) 對學生輔導的觀念差異及對話

訓練過程中 B 教師提出班級經營及對一年級學生能否進行班級輔導討論能力的質疑，訓練者在過程中發現教師雖提問的是班級經營的困境，但呈現的是不接納某類學童的現象，所以在其提問後，訓練者不是直接回答班級經營的問題，而是藉由引導訓練教師們共同思考學生問題與繪本脈絡的結合，逐步引導其能力的建構，也在訓練過程中，發現其在班級輔導上的自我效能感較低，而呈現不信任自己也不信任兒童具備自己解決問題的狀態，所以訓練者常出現的反應是鼓勵與引導其覺察自身已有的能力，也透過觀察其他教師的演練，具體學習帶領技巧與方法。

例：

\* 其他成員試圖協助 B 覺察其對某類學童的不接納

「B：去年帶的班有一個小朋友，他非常聰明，然後功課很好，很有錢，可是在那種品行方面很差，就是，嗯，他很會看臉色，然後人前一個樣，人後一個樣 (M3047) …A：有沒有任何一個小孩也討厭過他？或者說受不了他？ (M3095) B：受的了啊！ (M3096) A：那他不喜歡的那些人也很喜歡他？ (M3103) B：也不討厭耶！ (M3104) … A：所以看，聽起來好像是他只製造了你的困擾，沒有製造小朋友的困擾 (M3125)」

\* 對學童討論能力缺乏信心

「B：我不會講，因為我比較少在做這樣的引導，我帶的都是低年級，所以就都是放著給她們自由發問，我很少這樣做那樣 (M3151)」

「B：我可不可以問一下那個小朋友是幾年級的？ (M3234) C：一年級的。 (MC3235)」

「B：像我們低年級的小朋友比較沒辦法跟著我們想，(LA 你是說小朋友他另外岔題了) 對啊！就是他沒辦法跟著我們要他…那他沒有辦法跟著想，會一直說他很壞啊！就是沒有辦法到你到的地方去，就想算了，那故事講完就算了。(MB3246)」

## (二) 對兒童問題脈絡理解的差異

過程中發現學校教師對兒童問題的視框易聚焦在表現的違規行為，而訓練者則會思考兒童違規行為下的動機或問題背景脈絡，因此在過程中，帶出探討心理層面與看問題角度的不同，透過演練及討論協助教師擴充對兒童的多元性理解，隨著對學童問題脈絡的理解也提昇了繪本資源使用的彈性。

### 1. 演練及討論有助教師擴充對兒童的多元性理解

演練時除扮演帶領教師的受訓教師外，其他受訓教師以學童角色參與扮演，扮演過程係以自己模擬兒童心情，進而體會兒童出現該行為的內在感受與需求，因而轉變其對兒童的觀點，由初步預期用一本完美的書，「教會」學童，到逐步能理解學童問題背後的脈絡以及如何按步就班的協助學童透過故事說出自己的困境及問題。多數參與者在思考兒童需調整的困擾議題時，雖能以其現場的兒童現象做起點，但開始時較多主觀的因素來評論兒童的行為，而透過演練及討論後，受訓教師開始加入不同觀點來看兒童的問題，並從家庭教育談到社會影響，再談到兒童的內在需求，這個過程中，教師評估兒童起點行為的觀點獲得擴充。

以其中一次訓練過程為例，可發現受訓教師對學童問題理解呈現多元性：

「D：我覺得那個小女孩可能比較需要就是人家外在的那個讚美，…，不過我覺得他應該也是受他爸媽的影響，像剛才 B 老師說的，他爸爸媽媽也是比較臭屁那一型 (M3161)。B：我記得好像蠻不常有人跟在他旁邊，就是有幾次看到小朋友大家都跑出去玩，剩他一個好像就很落寞的樣子 (M3185)。LA：剛剛有抓到那個感覺了。如果，嗯，如果這個位置。模擬這個孩子講一句話可以把他的心情講出來，你覺得



講出什麼樣子的一句話？(L3187)。A (扮演學童): 我真希望有人主動來跟我玩。我不用拿糖果給他吃 (M3193)。C: 我很希望像那個故事中的主角每天都過的很快樂 (M3194)」

## 2. 透過對學童問題脈絡的理解能增加對繪本資源使用的彈性

在本訓練課程的進行過程中，發現在尋找適用的繪本之過程中，訓練者多停留一點時間來討論兒童的問題成因及體會兒童的處境，這對受訓教師選擇適用的繪本是有影響力的，受訓教師開始時想找的是一本完美結局的繪本，在討論後反而將焦點轉換到找一本歷程相近的故事。故而在繪本選擇的焦點上，可以觀察到受訓教師的思考，逐漸由教什麼轉變成經歷什麼，亦即在建構繪本的適用性上，受訓教師已能掌握心理轉化的精神，由希望「教」給學童什麼概念，轉成這個學童需要「經歷」什麼樣的心理改變歷程。此種由「教」者的主體轉到思索「學」者的主體，是整個訓練過程的重要改變。以下舉例受訓教師由剛開始認為自己的繪本資源不足，而在演練的檢討與討論中，訓練者指出以歷程來思考學童需求，而促使受訓教師能更多元的應用繪本：

「LA：我覺得大概稍微卡住在他的行為，啊我其實先跳開行為，先不管怎麼作，可是先想讓，這個故事的歷程是想讓他先願意聽，那願意聽的時候要抓到他的情緒，抓到他的某些需求，或是抓到他的某些感覺，那個才會引發他，那個故事其實是有關聯的 (L3178)。MA：我想到青蛙跟蟾蜍，哈哈。其實我覺得那個小女生也沒有這麼壞，就想到青蛙跟蟾蜍，青蛙一直說他很厲害，蟾蜍就越來越小，越來越小，最後就沒有了，青蛙就一直在失落，好像什麼也沒有，像那個小女生他可能想要很多好朋友，然後讓我們喜歡他 (M3145)。D：我剛有看到一個，他就是有一些動物，然後要一起合作蓋一間房子，然後之後就有一個動物好像叫獾，然後那個獾他就加入，然後獾他是比較強勢性 (M3147)。C：那個什麼蜘蛛與蒼蠅，他講的是耍手段，所以我就一直在問說，他算不算耍手段，那我在想說，他是不是可以把那個情境鋪陳說，因為那隻蜘蛛就是想要吃掉那隻蒼蠅 (M3153)」

### (三) 對繪本閱讀後如何催化討論的理念及技巧之差異

培訓過程中，訓練者與受訓者對於如何催化繪本閱讀後的討論來促成兒童心理轉化的歷程有不同的理念及技巧，訓練者透過演練及角色扮演來協助教師體驗及覺察心理歷程的進展及催化。

訓練者（心理諮商工作者）認為在繪本閱讀後的討論目的是在協助兒童將自己的體會化成語言進行表達，因此會鼓勵兒童多元表達，不預設一標準答案，因此要讓學童自己產生心理的轉化，需更耐心引導出兒童自身的智慧，而非依自己的預設做總結。而現場教師在選定繪本時，易認定應該有一標準的結論，故而討論的目的在帶到最後標準的答案，以下舉幾次演練過程中引導討論時所呈現的現象：

#### 1. 認為討論需要有標準答案

「B：(我的班)發言的踴躍性很高，幾乎每個人都搶著講。(LA：這樣蠻好的。)但並不會說有一個共識啊！就是朝向某一個方向去討論這樣，…，看到這個畫面或什麼，他就開始講他想講的話，就比較不曉得要怎麼去把他們導過來一個方向去討論。(M5225)」

## 2. 出現教導直接給解決方式

C：「我們跟朋友相處，我們可以想想看怎麼幫他，讓他能夠改變這些不好的行為啊！我們試著來幫他想辦法讓他改過來好不好？(好)，老師有想到一個辦法，就是呢，…這是老師想到的，那你們有沒有想到的？(M4130)」

## 3. 呈現未回應學童反應或直接下結論

「LA (扮演學童)：老師微笑真的有用嗎？B (演練帶領者)：有啊！比如你現在很累，我們兩個人面對面，然後你覺得你笑起來，嗯，現在先不要笑，不要笑，看對面這個小朋友不笑的時候，好，笑看看，微笑歐！有沒有覺得比較好看？這樣給你感覺是什麼樣子？C (扮演學童)：老師他笑起來好好笑歐！大家：呵呵呵呵。L (扮演學童)：有什麼好笑。A (扮演學童)：我笑一笑眼淚都要跑出來了，呵呵呵。B (演練帶領者)：這樣就會很開心，心情就會好一點。(7205-7221)」

然而在兩天工作坊的教導、演練及來回對話後，第二天下午的工作坊中，受訓教師 C 扮演繪本帶領者，其他受訓教師扮演兒童，並在結束後討論與回饋，來回的對話後，受訓教師開始體會如何催化改變的策略。

「C：就會投射，所以沒關係對不對，可以去想像姐姐的心情。就變成說，到最後一面倒的時候，我不知道怎麼引就帶回。(M7312)。C：所以說也不用急著說要，可是這樣就會變成說不知道要怎麼結尾，呵呵(M7314)。D：我想說，或許可不可以就是說，你請學生用另外一個角度，請她們變成姐姐，那種反方向的來想說，假裝你們現在是姐姐，你會不會很想出去外面玩？還是說要關在家裡？這時候應該就可以體會(C：姐姐不帶我出去玩)自己怎麼想這樣子。可能會有另外一面的出現。(MD7316)。MC：所以就爸爸媽媽的觀點，還有弟弟妹妹的觀點出來，這樣就不會只有一個觀點。(MC0162317)。LA：對。那像你剛剛結尾的時候，你說這個地方你想帶一個延伸活動，用兩方對談這樣子，那也可以達到這樣的效果，而且更好是，兩邊都有對話。那你剛停在那個地方，嗯，去讓大家分享說找不到姐姐的心情，那個地方帶的很好，除了LB帶出怕被責備的心情之外，其他的那個部份的心情也都被拿出來。你的摘要就是把那個，事實上人在擔心有很多層面，你那個有可能被責備、有道歉、然後有想到他很好，那有把他很多重的那個情緒都放進去。(L7318)。LB：而且這樣做也選擇忽略岔題者的反應(L7319)。

C：我就說剛剛誰講到那個。我也是剛剛在講的時候才忽然想到，ㄟ～對耶！可以講

他先前的起伏，我以前不會注意到 (MC7320)。」

## 肆、反思與建議

### 一、反思

#### (一) 學習設計的理念而非只是教材資源的提供

研究者在最初形成訓練課程的藍圖時，以為會參與研究的教師是對於繪本群不熟悉，故而在訓練初始不斷的蒐集繪本資源，並將之做為主要的訓練內涵。但研究結果發現參與現場教學的教師對於此部分比訓練者還熟悉，由於多數受訓教師在參與本研究前，已熟悉並經常使用縣市政府提供的書香專車，以及教育部全國兒童閱讀網所整理的繪本資源，對繪本內涵多數是熟悉的，然而在學童發生問題行為時，教師仍常覺得書籍不夠用，多數是因為要找到一本與兒童一模一樣狀況的書籍，拿來「教」他，在受訓中教師學習到對兒童問題脈絡的理解後，發現並不需要找到完美結局的書籍才能使用，需先分析兒童心理需求與問題的脈絡，找出與脈絡相似的書籍，引導其思考問題，即有助其自我成長，因此學習到辨識兒童問題根源及彈性運用繪本的能力。

#### (二) 親身走過的路才長久

現場教師對班級輔導的概念以及兒童對該議題有否獲得學習成果的評估，多以兒童能否說出正確的問題解決方法做為評估依據，訓練者則以 Pardeck(1994) 提出讀書治療的心理歷程之架構強調改變需經歷個人性經驗、情緒經驗的柔軟化後，形成新的認知後，才是完整的情緒改變歷程，故而在訓練過程中，訓練者一直覺得參與者帶領討論的速度過快，而重複強調情感經驗的歷程。然而於事後的反思中發現訓練者與現場教師其實都犯了相同的毛病 -- 以認知改變情緒，在訓練課程中，訓練者未能冒險深入受訓教師內心的柔軟面，並透過體驗來發現情緒改變的歷程，故而在分享與討論時，彼此都以曾用過的成功經驗，試圖說服對方個人內在有關心理轉化歷程的概念是對的，而未對彼此的內隱概念提出具體而詳細的比較，這是在一種在隱而未說的狀態下進行的對話，因而訓練者在受訓過程中一直有彼此有差距的感受存在。

### 二、對未來推動訓練課程的建議

#### (一) 運用繪本進行自編教材班級輔導的訓練課程之重要內容

本研究發現國小教師運用繪本自編教材進行班級輔導所需的訓練內容，建議應包含三大層面，一是運用繪本設計班級輔導方案的能力，這包含分析學生問題背景、聯結繪本與學生問題、繪本教學方案設計等能力；二是運用繪本自編的教材實際進行班級輔導的能力，包含：與學童建立良好關係的能力、帶領繪本討論的能力；三是班級經營的能力。

## (二) 訓練過程中，訓練者於訓練時可著重心理歷程的應用

透過對訓練過程現象之分析，建議於訓練時可著重以下幾點：

### 1. 訓練的重要內涵可聚焦在故事脈絡與兒童問題脈絡的結合

由於現場教師對於繪本使用的熟悉，故而若是建構現場教師運用繪本的能力，重點可放在故事脈絡與兒童問題的結合暨討論問題順序的安排，包括：(1) 辨識兒童的問題與需求；(2) 連結繪本與兒童問題；(3) 繪本脈絡與兒童問題脈絡的隱喻；(4) 認識繪本引發情緒改變的歷程；(5) 學習運用技巧引發情緒改變歷程的發生；(6) 學習延伸活動引發改變的心理歷程之發生。

### 2. 在帶領繪本討論的訓練中，宜讓參與者體驗自己被傾聽被接納所產生的效果

參與者本身就是一本書，讓這本書被討論及分享是重要的。本次的課程中，受訓教師發生改變的位置均在自己的故事被傾聽後發生，亦即被接納後產生情緒經驗的柔軟化，形成新的體驗後改變才會發生，單以認知來促成心理的轉化易流於紙上談兵。在討論歷程中首先需建立參與者的信任感，被接納是信任的第一步，因此訓練參與者能從多元的觀點、內在的歷程、更包容的態度來看待兒童的行為問題，是訓練的重點。而此一歷程，需先讓參與者體驗到被接納的感受，產生心理轉化的歷程，才能在其實際的教學帶領中自然的呈現接納不批判的態度。

### 3. 運用演練法能突顯受訓教師對兒童問題脈絡的理解及帶領技巧的不足

本次訓練中以演練法進行時才發現，受訓教師易直接提供學童標準答案，或過早建立標準的作法，而失去在班級輔導中經驗的歷程，這個部分的能力評量無法從教師的自陳式評量中獲得，也因此培訓的過程中，規劃實作演練、討論回饋是必要的。

## (三) 繪本資料庫不在多而在會引發適用性思考的連結

研究者雖然準備了眾多的書籍，但後來發現一本書本身帶來的隱喻是多元的，故而不在于書多，而是先對閱讀者的處境有的深入的了解後，帶入適合其處境的繪本，使其在聽故事的過程中即感受到被了解。故，雖建立繪本的資源庫是必要的，但能引申與兒童問題脈絡的相似性，更是重點。這也是本次受訓教師雖已具備使用教育部等繪本資源網，仍認為受訓後對繪本資源使用更提升之原因。

## (四) 訓練歷程可參酌以故事的隱喻來建構解決教師價值觀的問題

每個人都是有故事的人，每個孩子也都有他們為人不知的故事，而身為老師的永遠都在向學生學習，學習從學生的表現、從他們被認定的行為問題中學習如何了解他們的故事，如何真正的與他們相遇，進而陪伴及帶領他們去寫出不同的故事。訓練課程中，受訓教師透過親身體驗繪本故事的傾聽、思考、討論中，理解故事如何與人發生關係，進而理解繪本對人產生影響的歷程；也藉著探索自己班級孩子的問題脈絡，更理解孩子的內在需求，更聽得懂孩子的故事。參與者會從聽故事中看到自己、看到自己教師角色的困境，再從故事中尋找出口。亦即整個訓練歷程應以故事的隱喻來建構，有助受訓教師更創意的應用故事與繪本。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 王如玫 (2012)。生命教育繪本及動畫教學對國小高年級學童生命意義感與生命價值觀之成效研究 (碩士論文)。取自臺灣博碩士論文系統。(系統編號 100NTCN0328006)
- 王萬清 (1999)。讀書治療。臺北：心理。
- 徐孟弘、林宜展、柳雅梅、林秋先譯 (2003)。故事治療 - 說故事在兒童心理治療上的運用 (原作者：R. A. Gardner)。臺北市：五南。(原著出版年：1993)。
- 林烘煜、唐淑華 (2008)。讀書治療在大學通識課程上的應用—自我決定理論觀點。教育心理學報，39，377-94。
- 幸曼玲 (1995)。序曲。「自我與人際」圖畫書展書面資料。臺北：臺北市立師範學院兒童發展研究中心。
- 范美珠 (1987)。讀書治療對父母離異兒童個人適應及社會適應輔導效果之研究 (碩士論文)。取自臺灣博碩士論文系統。(系統編號 075NTNU2464013)
- 紀惠 (2001)。一個情緒困擾兒童在讀書治療中的改變歷程研究 (碩士論文)。取自臺灣博碩士論文系統。(系統編號 089NTNTC576016)
- 紀媛 (2012)。性別平等繪本融入國小四年級閱讀教學 (碩士論文)。取自臺灣博碩士論文系統。(系統編號 100NHU05025038)
- 唐淑華 (2004 a)。說故事談情意。臺北：心理。
- 唐淑華 (2004 b)。班級輔導—故事導論取向。臺北：心理。
- 常雅珍 (2004)。激發心靈潛能—以正向心理學內涵建構情意教育課程之研究 (博士論文)。取自臺灣博碩士論文系統。(系統編號 092NTNU0328031)
- 陳意玫 (2007)。繪本取向利社會行為班級輔導方案對國小兒童利社會道德推理與助人意願、助人行為實踐之研究 (碩士論文)。取自臺灣博碩士論文系統。(系統編號 095NHCT5329007)
- 陳慧芳 (2010)。國小低年級實施性別平等教育之研究 --- 以故事繪本為例 (碩士論文) (碩士論文)。取自臺灣博碩士論文系統。(系統編號 098NTPTC78802)
- 黃淑婉 (2007)。運用繪本為主的情緒教育方案對提昇國小兒童情緒智慧效果之研究 (碩士論文)。取自臺灣博碩士論文系統。(系統編號 095NHCT5464002)
- 黃雪蘭 (2012)。運用繪本提升國小學生的同理心與多元文化態度 (碩士論文)。取自臺灣博碩士論文系統。(系統編號 100NPTT5238005)
- 黃蘭茵 (2011)。運用繪本進行人權教育之教學研究—以國小二年級為例 (碩士論文)。取自臺灣博碩士論文系統。(系統編號 100NPTT5655005)
- 曾娉妍 (2011)。繪本教學對國小學生負向情緒表達之影響 (博士論文)。取自臺灣博碩士論文系統。(系統編號 099NTCTC576030)

- 湯鈞傑 (2012)。繪本教學應用於國小高年級學生生命教育成效之研究 (碩士論文)。取自臺灣博碩士論文系統。(系統編號 101NTTU0576028)
- 楊靜宜 (2012)。運用繪本教學提升國小低年級學童情緒之研究 (碩士論文)。取自臺灣博碩士論文系統。(系統編號 100SHU05676045)
- 劉易婷 (2012)。體驗學習融入國小三年級生命教育繪本教學實施成效之研究 (碩士論文)。取自臺灣博碩士論文系統。(系統編號 100NSYS5331014)
- 鄭婉萍 (2012)。繪本教學對提升國小二年級品德教育之行動研究—以「尊重」核心價值為主 (碩士論文)。取自臺灣博碩士論文系統。(系統編號 100NPPT5461001)
- 鍾聖校 (2000)。情意溝通教學理論——從建構到實踐。臺北：五南。
- 謝婉如 (2001)。音樂科班級輔導與國中生情緒之關係研究 (碩士論文)。取自臺灣博碩士論文系統。(系統編號 090NTNU0248001)

## 二、英文部分

- Allen, J. R., Allen, S. F., Latrobe, K. H., Brand, M., Pfefferbaum, B., Elledge, B., & ... Guffey, M. (2012). The power of story. *Children & Libraries: The Journal of the Association For Library Service To Children*, 10 (1), 44-49.
- Anderson, C. (1998). *Children's interpretations of illustrations and writing language in picture books*. Dissertation Abstracts International, A 59/11 , p.4085, May 1999.(UMI Microform AAT9912057).
- Barker, P. (1996). *Psychotherapeutic metaphor*. New York: Brunner/Mazel.
- Bauer, M. S., & Balius, F. A. JR. (1995). Storytelling: Integrating therapy and curriculum for students with serious emotional disturbances. *Teaching Exceptional Children*, 27(2), 24-28.
- Beaty, J. J. (1994). *Picture book storytelling: literature for young children*. Fort Worth, T. X.: Harcourt Brace College Publishers.
- Betzalel, N., & Shechtman, Z. (2010). Bibliotherapy treatment for children with adjustment difficulties: A comparison of affective and cognitive Bibliotherapy. *Journal of Creativity in Mental Health*, 5(4), 426-439.
- Borders, S., & Naylor, A. P. (1993). *Children talking about books*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Bowers, C.A., & Flinders, D.J. (1990). *Responsive teaching: An ecological approach to classroom patterns of language, culture, and thought*. New York: Teachers College Press.
- Bulmer, L. (2000). *Using picture books in drama therapy with children: A therapeutic model and annotated bibliotherapy*. Master dissertation, Concordia University, Montreal, Canada.
- Cornett, C. E., & Cornett, C. F. (1980). *Bibliotherapy: The right book at the right time*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Doll, B., & Doll, C. (1997). *Bibliotherapy with young people: librarians and mental health professionals working together*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc.

- Dryden, W. & Thorne, B. (1991). *Training and supervision for counseling in action*. London: Sage.
- Dyson, A. H., & Genishi, G. (1993). Vision of children as language users: Education in early childhood. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp.122-136). New York: Macmillan Publishing.
- Engel, S. (1995). *The stories children tell: Making sense of the narratives of childhood*. New York: W. H. Freeman.
- Ferguson, S. K. (2009). Affective education: Addressing the social and emotional needs of gifted students in the classroom. In Karnes, F. A., & Bean, S. M. (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted* (3rd ed.) (pp. 447-482). Waco, TX: Prufrock Press.
- Giddan, J. J., & Bade, K. M. (1995). Teaching the language of feelings to students with severe emotional and behavioral handicaps. *Language, Speech, & Hearing Services in Schools*, 26(1), 3-8.
- Heath, M., Moulton, E., Dyches, T., Prater, M., & Brown, A. (2011). Strengthening elementary school bully prevention with bibliotherapy. *Communique*, 39 (8), 12-14.
- Hynes, A. M., & Hynes-Berry, M. (1986). *Bibliotherapy—the interactive process: A handbook*. Boulder, CO: Westview Press.
- Lauritzen, C., & Jaeger, M. (1997). *Integrating learning through story: The narrative curriculum*. Albany, N. Y.: Delmar Publishers.
- Lawson, R. E. (1998). *Using stories, anecdotes, and metaphors in the classroom*. Master Dissertation, The Faculty of Pacific Lutheran University.
- Lazarus, R. S., & Smith, C. A. (1988). Knowledge and appraisal in the cognition-emotion relationship. *Cognition and Emotion*, 2(4), 281-300.
- Liu, C. J. & Hung, Y. F. (2010, April). The application of picture books in the primary-school pupils' affective teaching. Paper presented at the 2010 Chinese American Educational Research and Development Association (CAERDA) International Conference, Denver, USA.
- Manifold, M. C. (2007). The healing picture book: An aesthetic of sorrow. *Teacher Librarian*, 34 (3), 20-26.
- McCarty, H., & Chalmers, L. (1997). Bibliotherapy intervention and prevention. *Teaching Exceptional Children*, 29(6), 12-14.
- Noblit, G.W., & Dempsey, V.O. (1996). Education and the social construction of virtue. In The social construction of virtue: *The moral life of schools* (pp.1-25). Albany, NY: State University of New York Press.
- Oaklander, V. (2001). Gestalt play therapy. *International Journal of Play Therapy*, 10(2), 45-55.
- Pardeck, J. T. (1990). Using bibliotherapy in clinical practice with children. *Psychological*

- Reports*, 67(3), 1043-1049.
- Pardeck, J. T. (1994). *Using Bibliotherapy in clinical practice: A guide to self-help books*. Westport: Greenwood Press.
- Pardeck, J. T., & Pardeck, J. A. (1984). *Youth people with problems: A guide to bibliotherapy*. Westport: Conn. Greenwood Press.
- Pardeck, J. T., & Pardeck, J. A. (1993). *Bibliotherapy: A Clinical Approach for Helping Children*. USA: Gordon and Breach Science Publishers.
- Pardeck, J. T., & Pardeck, J. A. (1994). Using literature to help adolescents cope with problems. *Adolescence*, 29(114), 421-428.
- Rozalski, M., Stewart, A., & Miller, J. (2010). Bibliotherapy: Helping children cope with life's challenges. *Kappa Delta Pi Record*, 47(1), 33-37.
- Siegelman, E. (1990). *Metaphor and meaning in psychotherapy*. New York: Guilford.
- Stringer, S. J., Reynolds, G. P., & Simpson, F. M. (2003). Collaboration between classroom teachers and a school counselor through literature circles: Building self-esteem. *Journal of Instructional Psychology*, 30(1), 69-76.
- Wood, S. J., & P. L. A. (1996). Implementing a successful affective curriculum. *Intervention in School & Clinic*, 32(2), 126-129.



# 英雄家族史——「說唐續書」的世代敘寫與家族文化

## The Heroic Family History -- “Extension Shuo Tang novel” the Generation Writing With the Family Culture

張清發\*  
Ching-Fa Chang

(收件日期 101 年 4 月 11 日；接受日期 101 年 7 月 24 日)

### 摘 要

由於《說唐》的暢銷與流行，在逐利的考量下，書坊陸續找人編撰並刊刻其相關續書。雖然「說唐續書」流傳廣泛，然而學界論及這批龐雜的續書時，很少給予正面的評價。因此，本文旨在探析「說唐續書」如何透過世代敘寫的模式，展現其家族文化的意涵。結論是在庶民化英雄史觀的延伸思考下，透過老將與小將的世代交替，「說唐續書」積極建構了英雄家族史；透過生命與榮耀的家族延續，小說展現出一種「有德者昌」的文化情懷。

關鍵詞：說唐、續書、英雄、家族文化、清代小說

---

\*國立高雄海洋科技大學基礎教育中心副教授

### **Abstract**

Because “Shuo Tang” (《說唐》) sells very well, the publisher to pursue the profit, invites the human compiled and publishes continues “Shuo Tang” the novel. Although “Extension Shuo Tang novel” spreads widely, but academic circle when discusses this batch numerous “extension novel”, the majority of people deny “extension novel” the value. Therefore, this article of the “Extension Shuo Tang novel” How to show the meaning of the family culture through the generations to writing mode. The conclusion is in common people hero history viewpoint extends under the ponder, metagenetic cycle by the veteran and young fellow’s, “Extension Shuo Tang novel” has constructed the heroic family history positively; By the life and the glory family extension, the novel unfolds one kind “moral good family only then can be prosperous” the cultural mood.

**Key words:** Shuo Tang, Extension Novel, Hero, Family Culture, Qing Dynasty Novel.

## 壹、前言

由於《說唐演義全傳》（以下簡稱《說唐》）的暢銷與流行，在逐利的考量下，書坊陸續找人編撰並刊刻其相關續書。正如《說唐後傳·序》中所說：「傳奇小說……最易動人聽聞，閱者每至忘食忘寢，戛戛乎有餘味焉。」既有餘味，則有再續的市場價值。從《說唐》、《說唐演義後傳》（以下簡稱《說唐後傳》）、《異說後唐傳三集薛丁山征西樊梨花全傳》（以下簡稱《說唐三傳》）到《異說反唐全傳》（以下簡稱《反唐演義》），這四本有接續關係的說唐小說，其編校、作序都和「如蓮居士」、「鴛湖漁叟」有關，只是兩人的真實姓名和生平皆難以考證，推測應是為書坊編撰通俗文學的下層文人。而《粉妝樓》虛構羅家將故事，為了表明其與「隋唐演義系列小說」<sup>1</sup>的延續關係，竹溪山人在〈序〉中云：「羅貫中所編《隋唐演義》一書，書於世久矣……前過廣陵，聞世俗有《粉妝樓》舊集，取而閱之，始知亦羅氏纂輯。」實則《隋唐演義》為褚人穫所作，羅貫中編的是《隋唐兩朝志傳》。可見竹溪山人號稱《粉妝樓》舊集「亦羅氏纂輯」，應是有意假托以自抬身價。這批「說唐續書」都是後來不斷收集整理成書，並非完成於一人的獨立創作。由於這些文本，既能滿足閱聽者的興趣，又能提供民間藝人作為便於講唱的底本，因而常常被重刻、翻印，影響所及，導致書名、版本紛雜，傳播的時空頗為廣泛。

《說唐》以秦瓊、程咬金等瓦崗寨英雄為敘寫中心，表現出歌頌亂世英雄的主題。其後衍續出的《說唐後傳》、《說唐三傳》、《反唐演義》，則將敘寫的歷史背景從唐代開國延伸到盛唐拓邊、反周興唐，並且另外發展出「羅通掃北」、「薛仁貴東征」的故事。爾後，受到相關「家將小說」<sup>2</sup>的影響，在薛家將故事之後，又刊刻了敘寫羅家將故事的《粉妝樓》。<sup>3</sup>

就小說敘寫的內容而言，要接續一個英雄的故事，只能往其下一代發展，編造虛構的小將和女將，<sup>4</sup>而英雄後代如何繼承其父祖的蓋世功業？這更是讀者所關心的重點。因此，

- 1 明清時期以隋唐歷史為題材的講史小說，足以構成一個系列發展的小說群，可謂「隋唐演義系列小說」。主要作品有《隋史遺文》、《隋唐演義》、《說唐》及其續書。詳參齊裕焜：《隋唐演義系列小說》（瀋陽：遼寧教育出版社，2000年）。
- 2 明清之間描寫家將英雄的小說，如薛家將、羅家將、楊家將、岳家將、呼家將、狄家將等，稱為明清家將小說。詳參張清發：《明清家將小說研究》第一章第一節「明清家將小說的界定與範疇」（臺北：臺灣學生書局，2010年），頁1~7。
- 3 說唐續書的內容，正如齊裕焜所說：「老一輩英雄不可避免地衰老了，他們正在逐漸退出歷史舞臺，那麼，小說家們就續寫他們的後輩。這時唐朝正處在發展的頂峰，國內正是歌舞昇平的年代，那麼，他們的後代如何繼承著他們的蓋世武功？只好寫他們在邊境戰爭中建功立業。這樣，《說唐全傳》的續書《說唐後傳》、《說唐三傳》就把故事延伸到唐代中葉，以邊境戰爭為題材，演出羅家將與薛家將兩大系列小說。」《隋唐演義系列小說》，頁77。
- 4 馬幼垣觀察中國講史小說提出：「大部分小說都喜歡把真實與虛構人物混在一起來描寫。尤其是當一個衍生的傳統，把故事演義推廣到原來英雄（歷史或虛構皆可）的下一代以後，寫到他們的子孫或更後幾代時，情形更是如此。在這種增衍當中，女性人物似乎最有彈性，主要原因是史書上很少記載女性的事業成就，而史書不載，當然便鼓勵小說家去創造。」〈中國講史小說的主題與內容〉，《中國小說史集稿》（臺北：時報文化出版社，1987年），頁94。

《說唐後傳》一開始以羅成的後代羅通為主角，構成羅家將的世代故事。小說結束前則讓薛仁貴的兒子薛丁山出場，預告《說唐三傳》所接續的內容是薛丁山征西。而後更有薛丁山兒子薛剛反唐，由此發展成薛家將的世代故事。而《粉妝樓》虛構羅家將後代，〈序〉云：「世祿之家鮮克由禮，而秦羅諸舊族乃能世篤貞忠，服勞王家，繼起象賢，無忝乃祖乃父。」如此，「說唐續書」所建構出來的世代敘寫，其中應有傳統家族文化的觀念。

學界論及這批龐雜的「說唐續書」時，大抵皆以「狗尾續貂」云云帶過，較少給予正面的評價。同時，以「說唐續書」為一整體對象的研究亦頗為缺乏，大都是聚焦於獨立的薛家將故事。<sup>5</sup>因此，本文以「說唐續書」為範圍，從英雄家族史的角度切入，探析這批小說如何透過世代敘寫的模式，展現出家族文化的意涵，期能對這類藝術水平不高卻流傳廣泛的小說，發掘其存在價值。

## 貳、老將與小將的世代交替

「說唐續書」既是接續《說唐》的故事內容，因此對於老將與小將的世代交替，勢必成為作者衍續故事情節中無從迴避的課題。以下分從年邁英雄不復勇、少年英雄本事高兩方面論述之：

### 一、年邁英雄不復勇

《說唐後傳》前半部敘寫唐軍掃北，小說一開始即指出：跟隨唐太宗掃北的這群開唐英雄「多有五六旬之外，盡是鬢髮蒼蒼年老的了」。（第一回）相對地，開唐英雄的第二代，卻都是「年紀只好十六七歲」的小英雄。這種老少的對比差距，一旦上了戰場就具體展現出來了：以秦瓊掛帥，尉遲恭任先鋒的老將軍團，出征不久即遭敵番圍困，只能仰賴以羅通、秦懷玉、程鐵牛等年輕小將所組成的二路援軍前來解圍。對此情形，作者還引詩贊曰：「小將如雲下北番，威風大戰白良關。」（第八回）同樣的，《說唐三傳》寫老將薛仁貴征西遭困，只得等待二路元帥薛丁山前來救援。而《粉妝樓》寫老將羅增奉命征討北番遭困，最後也是要靠羅燦、羅焜等小將前來破敵解圍。

《說唐後傳》後半部敘寫唐軍征東，對於老將不復當年勇的情形，敘寫得頗為深刻。唐軍征東前，作者先寫唐太宗為了選帥而大傷腦筋地說：「寡人看這秦王兄年高老邁，哪裡掌得這個兵權？……朕看來倒是尉遲王兄能幹些……」秦瓊當下表達不滿：「為什麼尉遲老將軍就掌得兵權？他與臣年紀彷彿。」唐太宗只好讓兩人扛舉千斤重的金獅以決定人選。尉遲恭有自知之明：「當初拿得起，走得動，如今來不得了。」小說寫其扛舉金獅的情形：

5 薛仁貴故事自成體系，如張忠良：《薛仁貴故事研究》（臺北：臺灣師範大學國文研究所碩士論文，李殿魁先生指導，1981年）、胡樂飛：《薛家將故事的歷史演變》（上海：上海師範大學文學碩士論文，孫遜先生指導，2005年），皆將其視為一組獨立的英雄故事，窮盡其在小說戲曲中的形象演變。

右手柱腰，左手拿住獅子，腳掙一掙，動也動不得一動，怎樣九轉三回起來？想來要走動，料想來不得的，只好把腳力掙起來的。緩緩把腳鬆一鬆，跨得一步，滿面掙得通紅，勉強在殿上繞得一圈。腳要軟倒來了，只得放下金獅子，說：「某家來不得。金獅子重的很，只怕老千歲拿不起！」（第十六回）

「動也不動一動」、「腳要軟倒來了」，十分貼切地呈現出尉遲恭的年老體衰。相較之下，秦瓊顯得缺乏自知之明，當他目睹尉遲恭出醜時，猶且「嘿嘿冷笑」地說：「尉遲老將軍無能，這不多重東西就不能夠繞三回。秦瓊年紀雖高，今日駕前繞三回九轉與你們看看。」接著，小說寫秦瓊扛舉金獅的情景：

把袍袖一掙，也是這樣拿法，動也不動，連自己也不信起來，說：「什麼東西？我少年本事那裡去了？」猶恐出醜，只得用盡平生之力舉了起來，要走三回，哪裡走得動！眼前火星直冒，頭暈凌凌，腳步鬆了一鬆，眼前烏黑的了。到第二步，血朝上來，忍不住張開口鮮血一噴，迎面一跤，跌倒在地，嗚呼哀哉！（第十六回）

想當年，秦瓊與尉遲恭「三鞭換兩錮」<sup>6</sup>，是草澤英雄的代表，如今的表現竟是如此不堪！對此，作者跳出來解釋說：因為秦瓊「昔日正在壯年，忍得住。如今有年紀了，舊病復發」<sup>7</sup>。這句「有年紀了」，可謂一針見血地點出英雄無可避免的無奈與結局。果然，扛重比試後，年邁體衰的秦瓊只能遺憾地臥病在床，最後由尉遲恭掛帥出征。

但是，尉遲恭既與秦瓊並為開唐英雄，且為同輩，那麼其年高老邁較之秦瓊自是相差不遠。如秦瓊之子秦懷玉兩度為報父怨而怒打尉遲恭：第一次，少年氣盛的秦懷玉「只一掌」，就讓老邁的尉遲恭「一個鷄子翻身，跌在那邊去了」。第二次，秦懷玉雙手一扳，輕易地將尉遲恭連人帶椅翻倒在地，「把腳踹在胸前，提拳就打」。回顧《說唐》所塑造的尉遲恭：「好像煙燻太歲，火燒金剛，身長一丈，腰闊數圍」（第四十四回），是戰場上人人畏懼的黑煞星，何以此時竟讓秦懷玉這個少年人打得毫無招架之力？正如作者所強調：「尉遲恭年紀大了！」（第十六回）

征東途中，唐太宗要遊鳳凰山，軍師徐茂公預言：「老將有難。」果然，先是馬三保遭番將砍去四肢、丟於路邊（第二十九回），接著元帥尉遲恭為番將所擒（第三十回）。而後，當段志遠與蓋蘇文交戰時，他還倚老賣老自誇槍法利害，隨即突刺一槍，然年壯的蓋蘇文不慌不忙執起青銅刀：

「噹啷」一聲架開，回轉刀來喝聲：「去罷！」綽一刀砍過來，段志遠看見刀法來得沉重，那裡架得住？喊一聲：「我命休矣！」躲閃也來不及，貼正一個青鋒過嶺，頭往那邊去了，身子跌下馬來。（第三十一回）

6 《說唐》寫秦瓊「年二十五歲、相貌雄偉」，手持兩錮共重一百八十斤；而尉遲恭所持之鞭重八十一斤。兩人交戰時，以「三鞭換兩錮」打成平手。（第二十三回、第四十六回）

7 《說唐》寫秦瓊年邁吐血，於史有據。《舊唐書·秦瓊傳》載秦瓊老年多病，因謂人曰：「吾少長戎馬，所經二百餘陣，屢中重瘡。計吾前後出血亦數斛矣，安得不病乎？」（列傳第十八）

對此結局，作者忍不住感嘆：「一員老將，可憐死於非命。」眼見多年的老兄弟居然一招之內身首異處，殷開山、劉洪基一邊哭喊，一邊提斧衝向蓋蘇文，齊聲揚言「老將來報仇」。結果一交戰：

（蓋蘇文）又是一刀，望開山頂上剝來，開山手中雙斧那裡招架得住？閃避也來不及，怎經得蓋蘇文力大刀重，把殷開山頂梁上一直劈到屁股頭，分為兩段，五臟肝花坍了滿地，也喪黃泉去了。劉洪基一見砍劈了殷開山，又要哭又要戰，忽手一鬆，刀落在地，卻被蓋蘇文攔腰一刀，身為兩段，嗚呼哀哉。（第三十一回）

三位開唐老將軍，都讓年壯的蓋蘇文一刀就解決了。不僅唐太宗「龍目中紛紛掉淚」，老邁的尉遲恭更是嚇得「目定口呆」。接著，齊國遠也遭蓋蘇文二刀斬為四塊。老將軍團眼見敵血兄弟慘死，放聲大哭之餘，二十六家總兵紛紛衝下山欲為老友報仇。這時，蓋蘇文祭起飛刀輕鬆應戰：

有幾家著刀的，已經砍為肉醬。有一大半刀雖不曾著身，青光多透身的了，拼命的跑上山來，墜馬而死不計其數。賈閏甫、柳周臣才上山，也跌落馬就死了。唐萬仁、尤俊達到得天子駕前，也是墜馬而亡。（第三十一回）

結果，這二十六名老將盡皆身喪。<sup>8</sup>身為元帥的尉遲恭意欲出戰，竟遭蓋蘇文嘲笑：「看你年高老邁，諒你一人怎保得唐王脫離災難！」（第三十一回）。後來，唐軍再度受困於越虎城，當蓋蘇文前來叫戰時，「鬍鬚都是花白」的程咬金意欲出戰卻遭唐太宗喝住：「你年高老邁，若是下去，哪裡是他對手？」（第三十八回）這句「年高老邁」，不但具體點出唐軍屢屢戰敗的主因，更充分可見世代交替的迫切性。

類此年邁英雄不復當年勇的情節，亦見於《說唐三傳》。小說寫唐軍征西時，唐太宗與老將軍團再度遭困於鎖陽城，徐茂公奏請比照征東時的危機處理模式，仍由程咬金突圍回京請領救兵。這時，程咬金頗有自知之明地說：「臣年有八旬，不比壯年掃北征東之時，如今疾病多端……」（第十五回）一句「不比壯年」，道盡英雄的年邁與無奈。可見，英雄出少年，當英雄老邁時就再也難逞其當年勇了。

在「說唐續書」中，無論是掃北、征東、征西，作者每當寫到這群老將出場時，都會先刻意強調其年高老邁，再由其戰敗、遭困、被殺等結局，以見老將們的不復當年勇，只能期待年輕小將們前來救援解圍。小說如此敘寫其來有自，考察史實，唐太宗曾對薛仁貴說：「朕舊將並老，不堪受闔外之寄，每欲抽擢驍雄，莫如卿者。」<sup>9</sup>這是唐太宗對年輕小將

8 在說唐故事中，蓋蘇文前世為單雄信。《說唐》寫單雄信寧死不肯降唐，臨刑前程咬金向其敬酒時說：「願你來生做一個有本事的好漢，來報今日之仇。」又「願你來世將這些沒情的朋友，一刀一刀慢慢地剝他。」（第五十八回）《說唐後傳》延續此情節，寫蓋蘇文祭起飛刀將這群前世「沒情的朋友」盡皆斬殺。

9 《舊唐書》載：「仁貴自恃驍勇，欲立奇功，乃異其服色，著白衣，握戟，腰鞬張弓，大呼先入，所向無前，賊盡披靡卻走。大軍乘之，賊乃大潰。……及軍還，太宗謂曰：『朕舊將並老，不堪受闔外之寄，每欲抽擢驍雄，莫如卿者。朕不喜得遠東，喜得卿也。』」（列傳第三十三）

的期勉，同時也是對其帳下兵將皆已年邁的感嘆。再就相關故事的發展來看，元代雜劇有「功臣宴敬德不服老」的劇目，既是老將不服老，那就表示在故事發展的過程中，已注意到開唐英雄年高老邁的現象，作者因此將之敷演成年邁英雄不復勇的情節。由於這群開唐英雄皆已年邁，在征東戰場上屢屢受驚、遭困、慘死，因此當白袍小將薛仁貴的身分大白後，尉遲恭即向唐太宗啓奏：「臣年邁無能，不堪執掌兵權，願把帥印托小將軍掌管。」他還向薛仁貴強調：「我心情願交付與你，安然在小將軍標下聽用。」（第四十四回）昔日，尉遲恭爲了與秦瓊爭奪帥印而互不相讓，如今他深切體會到年老力衰的不可避免，畢竟再怎麼樣的大英雄，終究都要面對老邁退場的事實，因此他心甘情願地交棒給年輕小將。如此，具體展現出「說唐續書」世代交替的主題。

## 二、少年英雄本事高

「說唐續書」以英雄家族的世代功業爲敘寫內容，因此作者必得塑造出一批英雄後代以爲接班人。然而，小說中這群少年英雄，幾乎皆於史無據，爲小說家所虛構生發。

《說唐後傳》一開始即強調英雄出少年。小說寫掃北戰爭時，劉寶林（即尉遲寶林）在不知自己身世時，得知尉遲恭這個「老蠻子」傷了劉國禎，即思上戰場爲爹報仇。劉國禎以「你年輕力小」爲由阻之，他則強調說：「從來將門之子，未及十歲就要與皇家出力。況且孩兒年紀算不得小，正在壯年……」（第二回）

後來，寶林與尉遲恭父子相認後，小說寫他槍挑金靈川守將伍國龍，少年英雄立大功。自此之後，掃北戰陣皆由尉遲寶林先出場，取代其父尉遲恭的先鋒地位，形成實質上的「子代父職」。

爾後唐軍遭困，程咬金奉命突圍討救，途中遇到喝醉的段林，「身長八尺，年紀只好十六七歲」，只見他用力一掙，就拿起「長有六尺，厚有三尺，足有千斤餘」的大石頭。對這個年輕人的本事，不僅程咬金大讚：「好英雄！」作者亦於回末預告：「出林猛虎小英雄，個個威風要立功。」（第五回）正因年輕人具有這種出林猛虎的氣勢，以及英雄後代想爲家族爭光的精神，使得二路援軍的選帥比武顯得朝氣勃勃：「英雄自古誇年少，演武場中獨逞能。」（第六回作者引詩）演武場上，先是程鐵牛敗給蘇鳳，蘇鳳對接續上場的段林說：「你年紀還輕，槍法未精，休想來奪元帥印。」結果蘇鳳敗給段林。蘇麟接續出場，亦喝：「你還年輕，休奪爲兄帥印。」段林回應：「英雄出在少年，什麼叫年輕！」段林雖敗下，緊接著秦懷玉趕上，又殺敗蘇麟。最後，當羅通趕往教場欲與秦懷玉比試時，秦懷玉笑道：「兄弟，爲兄年長，應該爲帥。你尚年輕，曉得什麼來？」羅通回道：「兄弟雖則年紀輕，槍法比你利害些。就是點三軍，分隊伍，掌兵權，用兵之法，兄弟皆通，自然讓我爲帥。」結果更年輕的羅通最後勝出。（第六、七回）在這場比武爭帥的過程中，「英雄出少年」是每個小英雄爭相標榜的豪語，他們之所以奮勇爭先的上場，不但要展現他們自己的年輕本事，更重要的是要承繼其英雄家族的世代榮譽。

此外，羅府過繼的二公子羅仁，「年方九歲，力大無窮」，「有兩柄銀錘，到使得來神

出鬼沒，人盡道他是裴元慶轉世」<sup>10</sup>。羅母惟恐他出門闖禍，將之禁鎖書房。然而，當羅仁聽聞哥哥羅通掛帥出征，大喜說：「我最喜殺番狗的。」隨即把頸項的鐵鏈裂斷，拿了錘就往外走。結果，小羅仁出門就迷路，逢人便問：「我要去殺番狗，你們可是番狗麼？吃我一錘。」眾人咋舌道：「北番的番人路遠哩，你小小年紀，怎生去得？」（第七回）如此，作者既據實寫出九歲孩童的幼稚天真，又高度讚揚少年英雄的热情勇敢。果然，羅仁一到戰場，恰逢羅通正遭番將以銅人追殺，他當下奮勇攔下，番將見他是個身高不及三尺的小孩，不禁哈哈大笑，要其閃開以免被馬腳踢死。勇猛的小羅仁不但大聲斥喝「該死的番狗」，還誇言「快來祭你二爺這兩柄錘」。兩人交鋒時，羅仁因身子小，舉錘只能打到其坐騎，結果馬頭粉碎、番將跌落，他又一錘將番將「打得肉醬一般」。（第十回）如此，就勇氣和力氣來看，羅仁都不愧是「隋朝第三條好漢」裴元慶的翻版。

而在征東的戰場上，由尉遲恭掛帥的老將軍團遭困於越虎城，面對年壯力猛的蓋蘇文，這群年邁的老將們幾遭殺害殆盡。幸好秦懷玉奉父遺命帶領羅通、程鐵牛、尉遲號懷等小將前來救駕。小說寫這批少年英雄一到戰場，其表現是：

懷玉乃是少年英雄，開了殺戒，碰著槍就死，重重營帳挑開……蓋蘇文提刀就砍羅通，羅通急架相迎，敵住蘇文。懷玉把數十員番將盡皆殺散，也有刺中咽喉，也有挑傷面門，也有搗在心前，殺得番兵棄甲曳盔在馬上拼命的逃遁了。（第四十一回）

對此，作者引詩贊道：「年少英雄本事高，槍刀堆裡立功勞。爵主戰鼓番兵喪，西道紛爭番將逃。」因為有這群少年英雄的加入，使得戰場的形勢為之轉變，原本唐軍遭困的局勢，一變而為「零零落落番人散」、「可憐番卒化為泥」。

若再細究小說寫少年英雄的出場，亦頗見深意。如《說唐後傳》中羅夫人因羅家「只靠得羅通這點骨肉以接宗嗣」，故設下暗房之計百般阻止其前去比武。不料羅通聽見鼓炮之聲即心慌意亂，當下拆了門，「也不包巾扎額，禿了這個頭，也不洗臉」，催馬望教場奔去。（第七回）再如《說唐三傳》寫當薛丁山要去揭榜救父時，柳氏無法勸退他，只好一同前去，「免得牽腸掛肚」。（第十七回）作者透過這種「母親反對／小將堅持」的對比寫法，意在凸顯少年英雄報國救父的熱情，其中尚有移孝作忠之意味。如此，這類少年英雄一出場，立刻就被賦予熱血青年的形象。而為了讓這群未經世面的英雄後代們，具有足夠的能力或條件以合理解救君父，作者大都會刻意鋪排，藉以宣告其為天命英雄。如《說唐三傳》薛丁山則適逢天命下山救父，故其形象為：

頭上戴頂鬪龍束髮太歲盔、身披一領索子天王甲、外罩暗龍白花朱雀袍、背插四面描金星龍旗、足穿利水雲鞋、上節裝成烏緞描鳳象戰靴、手端畫杆方天戟、腰間掛下玄武鞭、左邊懸下寶雕弓、右邊袋衣插下三丈穿雲箭、坐下一匹駕霧騰雲龍駒馬，後面扯一面大纛旗，書著「征西二路大元帥薛」，丁山好不威風！（第十八回）

10 《說唐》寫裴元慶是隋朝第三條好漢：「只得十多歲，他用的兩柄錘有五升斗大，重三百觔，從未相遇敵手。」（第三十一回）



薛丁山全身的法寶正是王敖老祖賜予他征西救父用的，單看這身隆重的造型，就知道二路元帥非他莫屬。至於《說唐後傳》中的羅通雖然沒有受到神仙的眷顧，但小說在羅通出場前，就連續敘述幾段「老將不如小將、英雄自古誇少年」等情節，再寫少年英雄們陸續出場、生機勃勃地展現各家武藝，最後羅通勝出被封為「二路定北大元帥」。(第七回)作者透過一連串對比烘托的手法，其意圖正是為了凸顯羅通少年英雄的形象。

在「說唐續書」中，羅通可說是少年英雄中表現得最為傑出的一位。《說唐後傳》寫他先後二次掛帥救駕，<sup>11</sup>《說唐三傳》則寫他以先鋒身分大戰番將而死：

(羅通)被王不超一槍直刺過來……登時透進鐵甲，直入皮膚五十深，肋骨傷斷三根，五臟肝腸都帶出來了，血流不止。主帥營前看見，吩咐大小三軍快上前去相救。只見羅通飛馬來到營前，叫一聲：「主帥，不必驚慌，吩咐眾將助鼓。羅通若不擒此老狗，死也不能瞑目。」說罷拔出腰刀，將旗角一幅割下，就將流出五臟肝腸包好，將腸盤在腰間。扎來停當，帶戰馬衝出陣前，開言大叫：「老狗，俺羅通將軍再來與你決一死戰。」那王不超睜睛一看，唬得魂不附體……不想羅通來得惡，把手中長槍向前心一刺……羅通跳下馬來，割了首級，上馬加鞭來到營中，獻其首級。一交跌下馬來，眾將扶起。羅通大叫一聲：「好痛呀！」一命歸陰去了。(第二十回)

在「說唐續書」中，這場作戰可算是最精彩的武打戲。雖然小說詮釋羅通的死是因他背棄婚約所導致的報應，<sup>12</sup>然而這幕血淋淋的盤腸大戰，確實已將羅通英勇剛烈的少年英雄之形象，表現得淋漓盡致。

至於更晚刊刻的「說唐續書」，為了改變前人形塑少年英雄的模式，於是將敘寫的重點置於「忠奸抗爭」的情節。如寫薛家、羅家之後代，則都因奸相之子強搶民女而將之打死或打傷，導致因此得罪奸相、全家遭禍。如《反唐演義》中的薛剛因為打死張保、驚死高宗，張天左即趁機要求武后抄滅薛家。《粉妝樓》中的羅焜、羅燦因為打傷沈廷芳，奸相沈謙即趁羅增兵敗遭困時誣其投敵，唆使天子抄滅羅家。這類英雄後代出場的情節模式，雖然凸顯了年輕小將血氣方剛的衝動，甚至表現出「不守禮法，膽大妄為」的負面形象，但作者敘事的重點，顯然是欲藉由「忠奸抗爭」以彰顯英雄後代具有除暴安良的性格。類此，《說唐三傳》寫薛仁貴遭成親王李道宗陷害囚於天牢，秦懷玉之子秦夢才八歲，就集結了羅通之子羅章、尉遲寶林之子尉遲青山、程鐵牛之子程千忠等，「都是八九歲」，「年紀雖小力大無窮」，一起大鬧天牢。秦夢雖小，卻能將李道宗「當胸一把扭住，面上巴掌亂打鬍鬚扯去一半，小拳頭將皇叔滿身打壞，跌倒在地，只叫饒命」。(第三回)如此，可見這群小小英雄，無論是俠義性格或「力大無窮」，都證明其足為英雄世家的後代。

11 在《說唐後傳》中，羅通第一次掛帥是唐太宗君臣掃北時困於木陽城（第六回），第二次掛帥是太宗君臣征東時困於越虎城（第三十九回）。

12 《說唐後傳》寫羅通假意允親，爐屠公主要羅通發重誓。羅通發誓若口是心非「後來死在七八十歲一個槍尖上」。(第十一回)《說唐三傳》接續此情節，塑造界牌關守將王不超高齡九十八歲，使一根丈八蛇矛，把羅通刺得肚破腸流而死。(第十九回)

## 參、榮耀與生命的家族延續

社會學者從文化生態學的觀點指出：中國人的家族主義有其特殊內涵與作用，是中國人的一套主要的本土心理與行為，更是中國人之社會取向的首要成分<sup>13</sup>。由於家族主義普及並深入於傳統社會之中，形成中國人重要的文化思維和生活規範。在「說唐續書」世代交替的表層敘事中，可以發掘其深層敘事中富含家族延續的觀念。以下從通過子承父志以延續家族榮耀、通過陣前招親以延續家族生命兩方面論述之：

### 一、通過子承父志以延續家族榮耀

「說唐續書」爲了凸顯其英雄世家，常從人物的相貌和個性著手，具體呈現出父子傳承的家族關係。如《說唐》寫尉遲恭的相貌是「好像煙燻太歲，火燒金剛」。(第四十四回)而《說唐後傳》寫劉寶林(即尉遲寶林)前來叫戰時，程咬金見其「鐵盔鐵血，鍋底臉，懸鞭提槍，單少鬚鬚，不然是小尉遲無二」，便對尉遲恭說：「老黑，這個小番兒到像你的兒子。」(第二回)再如《說唐》寫單雄信：「生得面如藍靛，髮賽朱砂，性同烈火，聲若巨雷。使一根金釘棗陽槊，有萬夫不當之勇。」(第五回)而《說唐後傳》寫單天常「青皮臉，朱砂眉，一雙怪眼。口似血盆，獠牙四個露出。額下無鬚，也還少年……手中端一根金釘槊。」程咬金眼見當下即思：「這個強盜單少了一臉紅鬚，不然與那個單雄信一般了。這個面貌果然無二。」(第八回)如《說唐》寫程咬金遇大赦被釋放，回家即對老母喊說：「我餓得狠了，有飯拿些來我吃。」(第二十回)而《說唐後傳》寫程咬金之子程鐵牛，「生來形相與老子一樣」，一進家門即呼叫：「母親拿夜膳來吃！」(第六回)可見父子有著相同的粗魯性格。

由於小說中家族榮耀的建立靠的是戰功，因此作者也會刻意強調英雄們有著「家傳」的武器或武藝。如《說唐》寫秦彝對夫人託孤時強調：「將金裝鋼留下，以爲日後存念，秦氏一脈，賴你保全。」(第一回)果然，其子秦瓊長大後以使鋼聞名。《說唐後傳》寫秦瓊病故後，其子秦懷玉出戰的武器爲「家傳的黃金鋼」(第四十一回)，而秦家後代秦紅亦使金鋼(第七十回)。《粉妝樓》寫秦環手執金裝鋼(第六十九回)。再如《說唐》寫唐高祖賜鞭予尉遲恭，以「單鞭撐住李乾坤」宣揚其開唐功績。「說唐續書」據以擴大敷演，如《說唐後傳》寫尉遲恭投軍前其妻身懷六甲，故將雌雄鞭兩條，刻「敬德」字者自爲兵器，刻「寶林」字者留予妻子，交代云：「倘得生男，就取名尉遲寶林。日後長大成人，叫他拿此鞭來認父。」(第二回)<sup>14</sup>果然，十多年後父子因此而得以在戰場上相認。而《說唐三傳》寫其子尉遲寶林、尉遲寶慶出戰時，所持武器是「竹節鋼鞭」。(第十一回)而第三代的尉遲青山殺番將，亦是「提起鋼鞭照頂打來」。(第二十一回)如此，可見秦家鋼、尉

13 詳參楊國樞：〈中國人的社會取向：社會互動觀點〉，收入楊國樞編：《中國人的心理與行為》(臺北：桂冠圖書公司，1993年)，頁87-142。

14 《說唐後傳》這段留鞭認子的情節，在《說唐》中亦有敘寫，並且預告：「直到尉遲恭掃平北番，雙鞭會合，父子團圓。後話不表。」(第四十四回)

遲鞭世代傳承，堪稱是兩家英雄在戰場上的註冊商標。

此外，程咬金家族的慣用武器則是斧。《說唐》寫程咬金睡夢中得神仙傳授六十四路斧法，驚醒後只記得一半。(第二十一回)爾後，程咬金的功夫愈落愈多，人與其交鋒「知他三斧厲害，第四斧就無用了」。(第三十六回)《說唐後傳》寫程咬金教其子程鐵牛練斧，教場比武時即因斧法愈來愈亂而敗下陣來。(第六回)《說唐三傳》又寫程鐵牛之子程千忠作戰時「舞動大斧，殺到番營亂砍亂殺」。(第二十一回)《粉妝樓》寫程佩作戰時掄動大斧，「只顧衝殺，勢不可當」。(第七十四回)如此，可見程家世代慣用的武器都是斧，而其斧法大致也是一個「亂」字了得。再如羅家將傳承的武器是槍，《說唐》中已頻頻宣揚羅家槍厲害，《說唐後傳》寫羅通最後奪得帥印正因善使羅家槍，日後羅通掃北時，番將見他即說：「當年羅藝、羅成前來掃北，把回馬槍傷去了我邦大將數員，魔也曉得你們羅家有回馬三槍利害」。(第十回)《說唐三傳》寫羅通戰死後，其子羅章「手提梅花槍」，繼承先鋒職位。(第二十回)又寫羅章之子羅昌使「梅花槍」。(第七十一回)而《粉妝樓》寫羅家後代羅增的裝扮是「白馬銀槍」，其子羅燦「手執點銅槍」、羅焜「掄槍」作戰。<sup>15</sup>至於薛仁貴父子則以箭術著名。《說唐後傳》寫薛仁貴善射開口雁(第十九回)，又寫薛丁山十多歲時亦善射開口雁。當時薛仁貴尚不知薛丁山為其子，看了不禁喝采：「此子本事高強，與本帥少年一樣」。(第五十三回)又如《說唐三傳》先寫二路元帥薛丁山「手端畫杆方天戟」(第十八回)，後寫薛仁貴「手持畫杆方天戟」與番將交戰，可見薛家父子在戰場上的武器相同。

以上，可知「說唐續書」有意透過武器和武藝的傳承，藉以凸顯英雄家族的標誌和特色。此舉固然是作者為了便於庶民讀者的辨識，但無形中亦加強了英雄家族父子傳承的形象。

「說唐續書」敘寫世代交替，集中於父與子的互動與接續，如薛家世代：白虎星轉世的薛仁貴一開口便剋死父母，在孤苦貧寒下，經好友周青勸導而投軍，終於成為征東元帥。薛丁山成年後竟在戰場上誤殺父親，而後在妻子樊梨花的帶領下征西立功。薛剛因驚死高宗導致薛家遭到滅族，而後反周興唐恢復薛家榮耀。再看羅家，羅通三歲時父親羅成即戰死，掃北之際父祖託夢傳授家族絕技以協助破關。至於秦家亦同，秦瓊病死，其子秦懷玉戴孝出征，錯拿哭喪棒卻反而大破飛刀陣，其關鍵在於秦瓊陰魂相助。以上，可見小說是以父死子繼來串演其英雄家族的世代交替。

透過父死，使少年英雄在子承父志的情感下，更有必須回復或延續家族榮耀的強烈使命感。誠如《說唐》寫秦瓊幼年早孤，其一生志向為：「我屢代將門，若得志，斬將奪旗，開疆展土，也得耀祖榮宗」。(第三回)因此，《說唐後傳》寫羅通不顧母親「羅門之後誰人承接」的勸阻，仍然搶著掛帥掃北，為得是要爭取救駕之功以榮耀家族。(第七回)後來羅通雖然掃北救駕有功，卻因逼死屠爐公主而遭唐太宗貶為庶民，事後秦瓊即指責他：「不孝畜生！為人不能出仕於皇家，以顯父母，替祖上爭氣……」(第十五回)秦瓊的指責，主要也是期待羅通能夠做出一番功業以榮耀其羅家。因此，當秦瓊後來因舉金獅

15 參見《粉妝樓》第七十六回、第六十九回、第七十五回。

吐血，自知臨終之時，還不忘把各府小爵主召來床前，一個一個教訓說：

我當初幼年間，視死如歸，槍刀內過日，不惜辛苦，才做到一家公位。汝等正在青年少壯，當幹功立業，不可偷懶安享在家。我死之後，須當領兵前去保駕立功。我兒過來……為父倘有三長兩短，功名事大，祭葬事小，或三朝五日將來殯殮了，也不必守孝。單人獨騎前往東遼，戴孝立功，為國盡忠，方為孝子，為父死在九泉，自當保護你立功揚名後世，孩兒盡孝，天下人知。若忘我今日臨終之言，算為逆子了。（第三十九回）

秦瓊這段臨終遺訓，除了可見其公忠體國的忠臣情懷外，最重要的是要勉勵眾家小英雄趁著少年為家族爭取榮耀。因此他特別交待兒子戴孝立功，求個揚名後世。秦瓊的臨終訓勉，正是傳統家族文化的展現：個人必須努力光耀門楣，以達到維護與增進家族榮譽的目的。<sup>16</sup>再如《反唐演義》寫薛強夫妻子女十二人，捨棄在大宛國的太平生活，四處奔波相助李旦即位。（第九十九回）《粉妝樓》寫羅增明知與韃靼作戰凶多，仍然以盡忠報國自許。（第二回）這些英雄家族的後代，之所以願意做出這樣的付出和犧牲，其因正是為了回復或延續其父祖輩所累積的家族聲望與英雄榮譽。

由於中國人經常以具有特殊功名、德行或是令譽美名的祖先為認同對象。因此，若是祖先有功名，或有德行，那麼透過對祖先的認同，也會使個人覺得同享榮耀。相對的，自己有功名、德性或令譽，不但家人會引以為榮，祖先也同沾光采。<sup>17</sup>故小說寫後代英雄出場時都會得意洋洋自報家門，引用父祖榮耀為自己增光。如《反唐演義》寫薛強說：「我祖乃先皇太宗駕前官拜平東安西開國兩遼王、天保白袍大將軍，姓薛，名仁貴。我父征西大元帥、世襲兩遼王名薛丁山。」（第十四回）《說唐後傳》寫羅通說：「我乃越國公蔭襲小爵主。」（第十回）《粉妝樓》寫羅燦說：「在下乃世襲興唐越國公羅門之後，家父現做邊關元帥。」（第三回）這種個人與祖先的密切認同，究其因在於家族延續觀念的發揮。在儒家文化的陶冶下，中國人所要延續的不光只是生物性的生命而已，還有更重要的社會、文化、道義等高級生命。<sup>18</sup>所以小說中的後代英雄，其充滿建功立業的熱誠，正是希望日後能博得家人和祖先的引以為榮。

此外，在「說唐續書」中常常透過敷演祭拜祖先的情節，用以彰顯英雄繼承祖先、效法祖先的行為，如《說唐三傳》、《反唐演義》都有「三祭鐵丘墳」的情節。《粉妝樓》在英雄除奸滅番後，即寫英雄後代重修祖墳的情節（第八十回）。《說唐後傳》則寫羅通救駕立功後，用羅家的仇人蘇定方來活祭父祖（第十三回）。同時，在「祭」與「繼」這種

16 由於中國人重視家族的榮譽與富足，故有強烈之為家奮鬥的行為傾向。強調家族的利益重於個人的利益，個人必須為追求家族整體的榮譽及富足而盡心盡力，努力奮鬥。參見楊懋春：〈中國的家族主義與國民性格〉，收入李亦園、楊國樞編：《中國人的性格》（臺北：桂冠出版社，1991年），頁182。

17 同前註，頁164-166。

18 所謂「高級生命」包含生命之社會意義、文化意義、道義意義。說明詳參同前註，頁143。

家族延續的觀念下，子女若能實現父母或祖先一生無法達成的某些特殊願望，或補足他們某些重大而特殊的遺憾，可謂孝行的極致。如《說唐三傳》寫薛仁貴征西戰死，樊梨花、薛丁山繼之平西。《反唐演義》薛丁山的兒子薛剛雖大鬧花燈，導致薛家一族遭到武氏滅門，但他含冤奮勇，最後反周興唐，不僅光復了李唐天下，彌補了他自己的遺憾，也贏回了家族的榮耀。再如《粉妝樓》寫羅增為番兵所困時，竟遭奸相誣為叛國，昏君又下令抄滅全族。為了家族血脈的延續，羅焜、羅燦兄弟選擇逃亡，而為了洗刷家族冤屈，這些後代英雄甚至不惜借調番兵、包圍皇城進行兵諫。後來羅家父子聯手平番除奸後，天子還讚揚羅增「忠心不改」、羅燦「忠孝雙全」、羅焜「孝勇可嘉」，回復羅家將的世代榮耀。小說如此書寫，可謂充分流露出重視家族榮譽與「家族至上」<sup>19</sup>的價值取向。

## 二、通過陣前姻緣以延續家族生命

中國人傳統的家族文化之主要內涵，是以孝為中心，其中又以延續家族的生命為孝之基本涵義。<sup>20</sup>在傳統中國的社會裡，繁衍子孫是結婚的主要目的。中國人有繁衍子孫的強烈意願，因為「在中國人的心目中，個人的生命是祖宗生命的延續，個人的生命不過是家族生命傳承的一個環節」。<sup>21</sup>《說唐》以「秦彝託孤寧夫人」為全書的開篇，小說寫秦旭、秦彝父子為北齊將領，北周來犯時秦旭力戰死節，秦彝以死報國前特別交待夫人：「我今託孤與你，切勿輕生。可將金裝鋼留下，以為日後存念秦氏一脈，我死亦瞑目矣！」（第一回）「託孤」的重要性，在於延續忠臣家族的生命，這正是家族文化在《說唐》及其續書中的具體展現。此外，吾人又可從小說中人物塑造的角色功能來看，如程咬金在系列小說中除了作為滑稽英雄外，其另外一個重要的角色功能即是扮演熱心的媒人。在《說唐》中他媒合尉遲恭和黑、白夫人。在《說唐後傳》中他先後媒合羅通與屠爐公主、史大奈女兒等二段姻緣。在《說唐三傳》中他更是熱心媒合薛丁山和其三位老婆（竇仙童、陳金定、樊梨花）的陣前姻緣。此外，程咬金的後代也延續了程咬金作媒的角色功能，如《說唐三傳》寫年高七旬的程千忠，媒合薛孝與盛蘭英。（第八十五回）《粉妝樓》中寫程鳳促成羅焜與程玉梅的姻緣。（第二十回）如此，說唐系列小說既以英雄作戰為敘寫的主要內容，卻又樂於頻頻穿插戰場姻緣，這其中頗有值得深思之處。

細究之下，戰場姻緣之所以作為「說唐續書」中的普遍情節，一個重要因素就是作者意欲通過陣前招親的情節，以合理化英雄家族生命的延續。因此，小說中作為英雄後代的小將們必是「貌似潘安」，在戰場上常常令敵方最厲害的女將神魂顛倒，進而主動提出「招親、獻關」的要求。小將剛開始都會堅持身分，嚴詞拒絕。女將則因遭到拒絕而惱羞成怒，強勢逼婚得逞。然而，由於小將都是英雄後代，為了保持英雄世家的顏面，作者只

19 家族至上是一種根深柢固的價值觀，所謂家族利益高於其他利益，親族關係重於其他關係，家族至上常是導引家族成員思想、感情和行為的最高準則。楊知勇：《家族主義與中國文化》（昆明：雲南大學出版社，2002年），頁114。

20 徐揚杰：《宋明家族制度史論》（北京：中華書局，1995年），頁62-69。

21 葉明華、楊國樞：〈中國人的家族主義：概念分析與實徵衡鑑〉，《中央研究院民族學研究所集刊》第83期（1998年6月），頁174。

好讓女將擁有仙師、法寶，以保證她們在戰場的絕對優勢。最後，小將會在解救君父的大義下應允招親，結果不但扭轉戰局劣勢，還大大增強唐軍的作戰實力。類此陣前招親的模式化敘寫，是家將小說的情節特色。<sup>22</sup>由於「說唐續書」同時也是家將小說的一部分，因此陣前招親情節在這類小說中敷演甚多。如下表所列：

書名	小將	女將	女將的出身背景
說唐後傳	羅通	屠爐公主	西番丞相之女，能使兩口飛刀。
	薛丁山	竇仙童	棋盤山寨主，黃花聖母之徒，有網仙繩法寶。
說唐三傳	薛丁山	陳金定	隋朝總兵陳雲之女，武當聖母之徒
	薛丁山	樊梨花	寒江關守將之女，黎山老母之徒，能移山倒海。
	劉瑞	金桃公主	天竺國公主。
	劉仁	銀杏公主	開山國王御妹。
	薛孝	盛蘭英	潼關守將之女，金刀聖母之徒，有仙圈法寶。
反唐演義	薛雲	飛鏡公主	潼關守將之女，元妙仙姑之徒，有廿四面寶鏡。
	薛蛟	尙姣英	潼關總兵之女，素珠老母傳授陰陽彈、如意鉤。

「說唐續書」這種通過陣前招親以延續家族生命的敘寫，其中又以《說唐後傳》中的「羅通和屠爐公主」、《說唐三傳》中的「薛丁山和樊梨花」表現得最為典型。以下即以此二例述論之：

首先，就羅通和屠爐公主的陣前招親之敘寫來看：《說唐後傳》寫屠爐公主在戰場上見羅通相貌美、槍法精，主動提出招親要求，不料竟遭羅通怒罵不知羞恥。屠爐公主怒而祭起飛刀，將羅通嚇出一身冷汗後，威脅他說：

你若執意要報仇，娘娘斬了你，死而無名。仇不能報，駕不能救，況又絕了羅門之後，算你是一個真正大罪人也！（第十一回）

斷絕家族生命的延續，這是何等的重罪！羅通迫於無奈，只能先圖保命，再圖救駕、報仇，於是他假意允親。屠爐公主逼迫羅通發下重誓後，即反戈投誠，暗助羅通破番解圍。班師回朝後，當程咬金要「奏知陛下，為你作伐」時，羅通竟以「這賤婢傷我兄弟」為由嚴拒之。然而，唐太宗肯定屠爐公主的救駕之功，主張親仇應置於國家安危之下。<sup>23</sup>雖然羅通最後迫於君命不得不照辦，然因他始終無法忘懷弟弟羅仁被殺之恨，故成親時再三羞辱屠爐公主，導致公主懷恨自盡。事發後，唐太宗盛怒之下欲斬羅通，幸程咬金以「羅

22 參見張清發：《明清家將小說研究》第四章第三節「陣前招親的情節類型」，頁 235-261。

23 唐太宗告誡羅通云：「她既把終身託你，暗保我邦，大獲全勝，也有一番莫大的功勞與寡人。……就是傷了二御侄，也算為國家出力，兩國相爭，各為其主，乃為誤傷而已。」參見《說唐後傳》第十四回。

氏一門爲國捐軀，只傳一脈。倘有差遲，羅氏絕嗣」之理相救，唐太宗遂斷絕和羅通的「父子關係」<sup>24</sup>，並罰其「削去官職，到老不許娶妻」。(第十五回)

小說的情節發展至此，照理講，羅通陣前招親的故事應該已經結束。然因這段未竟成功的姻緣無法達成「延續家族生命」的目的。因此，作者不得不接續此情節，再行補充後續發展。小說接著寫秦瓊先指責羅通：「不孝畜牲！爲人不能出仕皇家，以顯父母，替祖上爭氣……」後又私下教他：「如今朝廷不容娶討，只好暗裡偷情。」(第十五回) 秦瓊以世伯的身分，一方面既痛惜羅通不能發揚其家族榮譽，另一方面又指點羅通不惜逆旨娶討以延續其家族生命。由此，隱約可見傳統家族至上的價值觀。然而，爲了不損及英雄世家的形象，作者寫羅通拒絕「暗裡偷情」的權宜之計，而另外安排「羅通配醜婦」的情節。小說寫史大奈有一個女兒又醜又瘋，機靈的程咬金遂以「羅門絕後」的嚴重性，求請唐太宗應允將此「生來妖怪一般，更犯瘋病」的醜女作親給羅通以爲懲罰。唐太宗准許後，程咬金立即媒合這段姻緣。沒想到這位醜婦嫁給羅通後，「形狀都變了，臉上泛了白，面貌卻也正當齊整了些。與羅通最和睦，孝順婆婆」。對此令人不可思議的轉變，作者評曰：「羅門有幸，五百年結下姻緣。」(第十六回) 這句「羅門有幸」是後果，作者意在肯定「羅氏一門爲國捐軀」的前因，從中宣揚了忠臣英雄理當世代綿延的文化信念。同時，因爲羅通的婚事最後有了著落，小說的作者們也才可以合情合理地在《說唐三傳》、《粉妝樓》中衍續出更多羅家將的後代故事。由此可見，小說敘寫陣前招親的情節，有其延續家族生命的重要內涵。然萬一陣前招親未能順利達成延續家族生命的目的，作者只得由此再行衍出相關情節以爲變通，藉此強調家族生命延續的重要性。

其次，就薛丁山和樊梨花陣前招親之敘寫來看：《說唐三傳》寫樊梨花在戰場上見薛丁山長得「美如宋玉、貌若潘安」即主動示好招親，但卻遭來「無恥賤人」的辱罵。樊梨花怒而以移山倒海之術，將薛丁山三擒三放、整得死去活來之後，再逼其賭咒允婚。當薛丁山接受樊梨花的招親後，其父帥薛仁貴因「成親、破關」的國家利益而大喜，當下委託程咬金作媒。(第三十回) 然樊洪卻因氣憤女兒「貪欲忘君親」而爆發父女衝突，導致樊梨花「無心弑父，有意殺兄」，樊母只能痛哭：「樊門不幸，生出這不孝女兒。」(第三十一回) 日後，薛丁山即以樊梨花「弑父殺兄」爲由再三拒婚，薛仁貴怒而聲明：若不依父言成親，將軍法處置。(第三十三回) 在家族父權的壓力下，身爲兒子的薛丁山無從選擇<sup>25</sup>。雖然薛丁山被迫和樊梨花三度成親，但他三度藉故將其休棄，樊梨花只得悲傷地回寒江關「怨命修行」。(第三十七回) 後來，薛丁山因誤殺其父薛仁貴被削職爲民，不久又因番邦侵擾而奉皇命三上寒江關求請樊梨花爲國出征，經過一番折騰後，結局是「樊梨花登臺拜帥，薛丁山奉旨完婚」。(第四十五回)

薛丁山與樊梨花這段陣前招親的情節，學界關注的焦點大都集中在性別、心理等相關

24 《說唐》第六十二回，敘唐代開國之初，羅成戰死留下孤兒寡母，當時羅通年僅三歲，秦王李世民爲了表示不忘羅成忠心，遂將羅通過繼爲子。

25 傳統社會在父系原則的影響下，家族中握有權力的是父親，他有絕對的權威懲罰犯錯的子女，而子女受懲卻不敢疾怨。參見葉明華、楊國樞：〈中國人的家族主義：概念分析與實徵衡鑑〉，頁174-177。

議題。<sup>26</sup>然而，若從兩人「奉旨完婚」後再行追蹤後續情節，即可發現作者隱含其中的家族文化。小說寫兩人成親後共赴征西戰場時，即敷演一回「梨花大破金光陣，產麒麟沖散飛刀」，敘寫大腹便便的樊梨花臨危之際產下一子，薛家新生命的誕生竟是戰場上破陣解危的絕對關鍵。（第五十三回）若再擴大來看，《說唐三傳》寫薛丁山於征西戰途中先後與三位女將（竇仙童、陳金定、樊梨花）成親，又於征途中先後得到四個兒子（長子薛勇、次子薛猛、三子薛剛、四子薛強）以為家族生命的傳承。如此，皆可見作者有意透過陣前招親的情節，以合理化延續英雄家族的生命。

在「說唐續書」中，除了以上所述論的陣前招親情節外，尚有不少較為簡單的婚配情節，如比武招親、家長許配等。在小說中，這類結親婚配的情節屢屢出現，甚至成為英雄小將們的必要經歷。細究之，作者之所以不厭其煩的重複這類書寫，其用意正是為了替英雄家族繁衍後代，藉以延續英雄家族的生命與榮耀。

## 肆、結語

「說唐續書」的陸續刊刻，直接原因是來自於《說唐》的暢銷和盛行，在有利可圖的大前提下，書坊紛紛趁熱推出續衍作品，然其內容已非隋亡唐興的歷史，而是接續開唐後的拓邊戰事。雖然這批續書所敘寫的「歷史」已非隋末唐初那種充滿亂世英雄的時代，但是透過「掃北、征東、征西」各種拓邊戰爭，作者真正所要表達的講史重點，並非是「戰爭的歷史」，而是「戰爭中的英雄」。

由《說唐》延伸到「說唐續書」，秦瓊、尉遲恭、程咬金等開唐英雄都以老將的形象登場，繼之而起的是一群充滿青春活力的小將。這群小將大都是開唐英雄的後代，他們的繼之而起，主要是為了完成世代交替，並且承接其父輩英雄所未竟的事業，特別是要將英雄家族的生命與榮耀給延續下去。因此，在英雄人物的塑造上，「說唐續書」的特別處即在於女將和小將的虛構生發，透過陣前招親等婚配情節，以合理成就英雄家族生命的延續，並且敘寫英雄小將出場時，每每都要得意洋洋地自報家門，引用父祖的榮耀來為自己增添光彩。

總之，「說唐續書」積極建構其英雄家族史，在世代交替的表層敘事中，除了風格上表現出較多的庶民趣味外，其深層敘事中所隱含的家族文化更是這類小說的重要意涵。在英雄不能無後，榮耀與生命必須延續的強烈意圖下，小說展現出一種「有德者昌」的文化情懷。因此，儘管這類小說的藝術水平普遍不高，但其中所蘊含的文化價值仍然值得肯定，無怪乎其能在民間廣為流傳。

（感謝二位匿名審查委員提供的寶貴意見與指正，使本文得以更臻完善。）

26 這方面的論述頗多，其中王溢嘉：〈從薛仁貴父子傳奇看伊底帕斯情結在中國〉一文從精神分析的觀點詳加剖析樊梨花與薛丁山種種交錯複雜的心理關係，值得參考。收入王溢嘉：《古典今看－從孔明到潘金蓮》（臺北：野鵝出版社，1996年），頁173-178。



## 參考文獻

### 一、傳統文獻

- 後晉·劉昫：《舊唐書》，中央研究院「瀚典全文檢索系統」，網址：<http://hanji.sinica.edu.tw/index.html>（101年3月20日上網）
- 清·不題撰人：《粉妝樓》（上海：上海古籍出版社，1990年）。
- 清·不題撰人：《異說反唐全傳》（上海：上海古籍出版社，1990年）。
- 清·不題撰人：《說唐演義全傳》（上海：上海古籍出版社，1990年）。
- 清·如蓮居士：《異說後唐傳三集薛丁山征西樊梨花全傳》（上海：上海古籍出版社，1990年）。
- 清·鴛湖漁叟：《說唐演義後傳》（上海：上海古籍出版社，1990年）。

### 二、近人論著

#### （一）引用專書

- 徐揚杰：《宋明家族制度史論》（北京：中華書局，1995年）。
- 張清發：《明清家將小說研究》（臺北：臺灣學生書局，2010年）。
- 楊知勇：《家族主義與中國文化》（昆明：雲南大學出版社，2002年）。
- 齊裕焜：《隋唐演義系列小說》（瀋陽：遼寧教育出版社，2000年）。

#### （二）引用論文

##### 1. 期刊論文

- 葉明華、楊國樞：〈中國人的家族主義：概念分析與實徵衡鑑〉，《中央研究院民族學研究所集刊》第83期（1998年6月），頁174。

##### 2. 論文集論文

- 王溢嘉：〈從薛仁貴父子傳奇看伊底帕斯情結在中國〉，《古典今看－從孔明到潘金蓮》（臺北：野鵝出版社，1996年），頁173-178。
- 馬幼垣：〈中國講史小說的主題與內容〉，《中國小說史集稿》（臺北：時報文化出版社，1987年），頁94。
- 楊國樞：〈中國人的社會取向：社會互動觀點〉，收入楊國樞編：《中國人的心理與行為》（臺北：桂冠圖書公司，1993年），頁87-142。
- 楊懋春：〈中國的家族主義與國民性格〉，收入李亦園、楊國樞編：《中國人的性格》（臺北：桂冠出版社，1991年），頁164-166。

## 蘇軾〈薄薄酒〉二詩章法結構及藝術手法探析

### Study on the Organization Structure and Artistic Expression of Two “Bo Bo Jiu” Poems from Su Shi

陳宣諭\*

Shiuan-Yu Chen

(收件日期 101 年 9 月 27 日；接受日期 102 年 1 月 14 日)

#### 摘 要

中國歷來以〈薄薄酒〉為詩題共有九題十三首，而蘇軾〈薄薄酒〉二首是中國文學史上首篇以「薄薄酒」為篇名之詩歌。原「薄薄酒」一語出自趙明叔之言，蘇軾妙用題材，將此俗材俚言，昇華轉化為豁達之意境與發人深省的哲理，甚至第二首詩自破第一首詩的立論。綜觀後人同題競作皆踵繼蘇軾〈薄薄酒〉二詩緣飾增益或傳承因襲中自有轉化緣飾，然卻無人自立自破其詩。故本文試圖從辭章學來分析此聯章詩之章法結構與藝術手法，細究二詩皆運用「敘論」章法貫聯二詩主結構，以「賓主」法，將美醜、榮枯、賢愚、善惡對比呈現；以「平提側收」法於矛盾歧異中求統一，既含蓄又揭露。二詩最終以「先抑後揚」的幽默諧趣，自立自破，反常合道的邏輯思維，強化反功名富貴的曠達情韻。此二詩非但創體，後代同題競作無人勝出其上。

關鍵詞：蘇軾、薄薄酒、章法結構、飲酒詩、宋詩

---

\*臺北市立大學通識教育中心專任助理教授

### Abstract

In Chinese history there are nine different subjects and thirteen poetry-oriented meta-poems in which Bo Bo Jiu “薄薄酒”, that is, “the thin light wine”, was selected as the title of these poems. The first, titled “Bo Bo Jiu”, came from the first two poems which were created by Su Shi in the Chinese historical literature. The original word “Bo Bo Jiu” came from Zhao Ming-Shu “趙明叔”. However, Su Shi skillfully applied vulgar language and transfigured the word into a graceful and artistic conception of an open mind and in doing so provided food for thought. Further, he challenged the propositions and arguments of the former, on the basis of these in the latter. In a comprehensive survey, the successors’ poems with the same title of “Bo Bo Jiu” are inherited from that of Su Shi’s. Most modified, embellished, and transformed the original poem spirit under a traditional constitution. However, none set the contention first and then disclaimed their own assertion. Therefore, this paper analyzes the organization structure and artistic expression of the two poems from a rhetorical point of view. Both of the poems utilized the “Narrative and Reasoning” approach in the main structures, and used the “Guests and Master” method to compare beauty and ugliness, flourishing and declining, wisdom and foolishness, and good and evil. They then used the “Overall expounding and Curved ending” theory to pursue unification under the contradiction and discrepancy conditions. Therefore, they are both implicit and exposing. Moreover, the two poems utilized the “the first-suppression and the last-rising” theory to show humor and enjoyment, which overthrew the contention made previously. Further, the logical thinking of “Unusual and reasonable” was used to strengthen the anti-fame and anti-wealth sentiments, and then show the open mind of the author. The two poems created a new format. Following that, there has been no other poem superior to those of Su Shi’s with the same title.

**Key words:** Su Shi, Bo Bo Jiu, Organization structure, Poems of drinking, Song Poem.

## 壹、前言

酒在中國文化中，每與狂放浪漫、英雄豪氣連結一起，蘇軾寫酒的作品數量，不亞於李白、杜甫等人。蘇軾時常請人飲酒，並送酒給別人<sup>1</sup>，而別人也不斷給他送酒。於〈飲酒說〉云：「吾平生常服熱藥，飲酒雖不多，然未嘗一日不把盞」<sup>2</sup>。故酒之於蘇軾，具有一日不可無它之重要性，而酒與蘇軾的關係，歷來學者亦有所關注<sup>3</sup>。

文章本天成，妙手偶得之，蘇軾在《詩頌》中云：「沖口出常言，法度去前規。人言非妙處，妙處在於是」<sup>4</sup>。蘇軾作詩，追求「古今不經人道語」，強調造語「貴成就」<sup>5</sup>；呂本中《童蒙詩訓》曰：「自古以來語文章之妙，廣備衆體，出奇無窮者，唯東坡一人」<sup>6</sup>。歷來〈薄薄酒〉一詩共有九題十三首<sup>7</sup>，張高評教授有一篇〈〈薄薄酒〉詩與創意研發——蘇軾黃庭堅與南宋詩人之同題競作〉一文，略評述南宋詩人之同題競作，並已針對後人踵

- 1 在密州時有〈送碧香酒與趙明叔教授〉見（清）王文誥：《蘇文忠公詩編註集成（四）》第4冊卷14（臺北：臺灣學生書局，1987年10月第3次印刷），頁2173。
- 2 孔凡禮點校：《蘇軾文集》第6冊卷73（北京：中華書局，1990年1版2刷），頁2371。
- 3 筆者針對前人研究蘇軾酒詩成果，作一文獻統計：考查臺灣地區碩博士論文以「酒」為主題的蘇詩有1筆：廖怡甄：《東坡酒詩意象研究——以黃州、惠州、儋州詩作為研究中心》華梵大學東方人文思想研究所碩士論文，2004年。考查臺灣地區期刊論文以「酒」為主題的蘇詩有1筆：張高評：〈〈薄薄酒〉詩與創意研發——蘇軾黃庭堅與南宋詩人之同題競作〉《中國學術年刊》第30期，2008年3月，頁137-166。考查大陸地區碩博士論文以「酒」為主題的蘇詩有1筆：張莎：《蘇詩酒事》西南大學碩士論文，2008年。考查大陸期刊論文以「酒」為主題的蘇詩共12筆：李德身：〈蘇軾酒詩品賞〉《連雲港師範高等專科學校學報》，1994年第4期，頁7-11；劉揚忠：〈酒趣·詩心——從蘇軾的飲酒看其文化性格〉《湖北大學學報（哲學社會科學版）》，1994年第3期，頁84-88；李德身：〈蘇軾酒詩品賞〉《連雲港師範高等專科學校學報》，1995年第1期，頁9-15；楊治宜：〈從「杯酒唱酬」到「追和古人」——試論蘇軾〈和陶飲酒〉詩的意義〉《北京大學研究生學志》，2005年第2期，頁58-67；萬偉成：〈我飲不盡器，半酣味尤長——蘇軾詩酒人生的哲學詮釋〉《佛山科學技術學院學報（社會科學版）》，2005年第6期，頁43-47；孫德春：〈酒乃「釣詩鉤」——簡論酒和蘇軾的關係〉《新鄉學院學報（社會科學版）》，2008年第3期，頁93-95；舒雲華：〈從蘇軾和陶詩的酒主題看其思想軌跡〉《佳木斯大學社會科學學報》，2008年第2期，頁66-67；劉永杰：〈論東坡詩酒情結〉《商丘職業技術學院學報》，2008年第5期，頁65-66；張美雲：〈酒之韻與禪之慧在蘇軾詩詞中的映照〉《時代文學》（下半月），2010年第4期，頁170；張兵：〈蘇軾詩詞與酒神精神〉《新課程學習（綜合）》，2010年第11期，頁104；吳洲鈺：〈蘇軾的酒趣詩文〉《求索》，2010年第5期，頁226-227；李靚：〈論蘇軾的酒詩創作及其原因〉《黃岡職業技術學院學報》，2010年第1期，頁12-16。由上可知歷來學者對於酒與蘇軾的關係，亦有所關注。
- 4 見張少康：《中國文學理論批評簡史》（北京：北京大學出版，1999年），頁200。
- 5 （宋）彭乘：《墨客揮犀》卷8見《景印文淵閣四庫全書》第1037冊（臺北：臺灣商務印書館，1983年），頁704。
- 6 （宋）呂本中：《童蒙詩訓》第62則〈蘇黃文字之妙〉（臺北：文泉閣出版社，1972年），頁252。
- 7 宋代〈薄薄酒〉九題十三首，除蘇軾〈薄薄酒〉二首外，另有黃庭堅〈薄薄酒二章并引〉、喻良能〈四月二十九日坐直廬山讀山谷效東坡作〈薄薄酒〉二章慨然有感追賦一首〉、陳造〈薄薄酒〉、王炎〈薄薄酒〉、教陶孫〈再賦薄薄酒〉、教陶孫〈續薄薄酒〉、張侃〈薄薄酒三首〉、于石〈薄薄酒〉、分別見北京大學古文獻研究所編：《全宋詩》卷1003、卷2344、卷2427、卷2559、卷2712、卷2713、卷3110、卷3676、（北京：北京大學出版社，1993、1995、1998年），頁11477、26939、28034、29691、31904、31905、37116、44130。

繼蘇軾〈薄薄酒〉二詩緣飾增益者，如陳造〈薄薄酒〉、敖陶孫〈再賦薄薄酒〉與〈續薄薄酒〉二首、張侃〈薄薄酒三首〉其一、于石〈薄薄酒〉等四家五首詩運用薄酒、粗布、醜婦題材，看似不異，實則各家申說，頗見爭妍競秀；與傳承因襲中自有轉化緣飾，去除「粗粗布」意象，僅存留薄酒、醜婦意象，且長於繼聲繼志，如黃庭堅〈薄薄酒二章〉、喻良能〈四月二十九日坐直廬讀山谷效東坡作〈薄薄酒〉二章慨然有感追賦一首〉、王炎〈薄薄酒〉、張侃〈薄薄酒三首〉其二、其三，上述四家六首題材雖俚俗，饒有理趣、興味。然筆者綜觀後人所詠〈薄薄酒〉多因襲蘇軾〈薄薄酒〉二詩，蘇軾創體〈薄薄酒〉二詩，將薄薄酒、粗粗布、醜妻惡妾三者平列，但黃庭堅等詩人去除「粗粗布」意象，僅存留薄酒、醜婦意象，大抵未偏離跳脫此法。且蘇軾〈薄薄酒〉二首是中國文學史上首篇以〈薄薄酒〉為篇名之詩歌。原「薄薄酒」一語出自趙明叔之言，蘇軾妙用題材，將此俗材俚言，昇華轉化為豁達之意境與發人深省的哲理，甚至第二首詩自破第一首詩的立論。然

- 8 陳造〈薄薄酒〉：「薄薄酒，顏可丹。粗粗布，身不寒。醜醜婦，貧相歡……。」（《全宋詩》卷 2427，頁 28034）、敖陶孫〈再賦薄薄酒〉：「薄薄酒，全吾天。醜醜婦，引吾年。敗繒粗布形骸便。……酒不薄，人自薄。妻不惡，人自惡。不如濁酒三杯呼醜婦，共作原頭賽神舞。」（《全宋詩》卷 2712，頁 31904）、敖陶孫〈續薄薄酒〉：「薄薄酒，勝齋蔬。粗粗布，勝無襦。醜妻惡妾勝鰥孤。……不如濁酒三杯對醜婦，荊釵布裙相媚嫵。」（《全宋詩》卷 2713，頁 31905）、張侃〈薄薄酒三首〉其一：「薄薄酒，解愁顏。醜醜婦，勝居鰥。但有粗繒大布包裹了，爭羨危冠華服偃僂趨朝班？……。」（《全宋詩》卷 3110，頁 37116）、于石〈薄薄酒〉：「薄薄酒，可盡歡。粗粗布，可禦寒。醜婦不與人爭妍。……得之何榮失何辱？萬物飄忽風中煙。不如眼前一杯酒，憑高舒嘯天地寬。」（《全宋詩》卷 3676，頁 44130）。上列五首詩中，就薄薄酒而言，一則可以顏可丹，再則曰全吾天，三則曰勝齋蔬，四則曰解愁顏，五則曰可盡歡，又云：酒不薄，人自薄，豈非繽紛琳瑯？就粗粗布而言，下接身不寒、勝無襦、爭羨危冠華服偃僂趨朝班、可禦寒，亦各呈姿態。就醜醜婦而言，接一轉語，而稱貧相歡、引吾年、勝鰥孤、勝居鰥、不與人爭妍；妻不惡，人自惡云云，亦泰半留心創造語。見張高評：〈〈薄薄酒〉詩與創意研發——蘇軾黃庭堅與南宋詩人之同題競作〉《中國學術年刊》第三十期（春季號），2008 年 3 月，頁 154。
- 9 黃庭堅〈薄薄酒二章〉之一：「薄酒可與忘憂，醜婦可與白頭……。」（《全宋詩》卷 1003，頁 11477）、黃庭堅〈薄薄酒二章〉之二：「薄酒終勝飲茶，醜婦不是無家……。」（《全宋詩》卷 1003，頁 11477）、喻良能〈四月二十九日坐直廬讀山谷效東坡作〈薄薄酒〉二章慨然有感追賦一首〉：「薄薄酒，勝獨醒。醜醜婦，勝鰥瑩。……中山醇醪醉千日，文君遠山致消渴。不如荊柴百錢可一斗，荊釵白頭長相守。」（《全宋詩》卷 2344，頁 26939）、王炎〈薄薄酒〉：「薄酒可成禮，何必飲上尊。醜婦可成室，何必求麗人。……請君莫嫌薄酒薄，瓦甕匏尊任斟酌。請君莫嫌醜婦醜，荊釵布襦與偕老。」（《全宋詩》卷 2559，頁 29691）、張侃〈薄薄酒三首〉其二：「薄薄酒，免厚味。醜醜婦，得長年。……抱甕獨醉有深樂，不用抽釵喚李娟。」、張侃〈薄薄酒三首〉其三：「薄薄酒，無餘味。醜醜婦，有餘妍。……醜婦買魚赤腳煮，醉後狂歌發真趣。」（《全宋詩》卷 3110，頁 37116）。上述三家四首祖法趙明叔原始，傳承黃庭堅詩意，僅用薄酒、醜婦二意象。以主語「薄薄酒」而言，喻良能詩謂語為勝獨醒，轉語點染成「中山醇醪醉千日，文君遠山致消渴」。王炎詩謂：「薄酒可成禮，何必飲上尊」；結語云：「請君莫嫌薄酒薄，瓦甕匏尊任斟酌」。張侃其二曰：「薄薄酒，免厚味」；終云：「抱甕獨醉有深樂」；其三曰：「薄薄酒，無餘味」；終則云：「醉後狂歌發真趣」，凡此，大多饒有理趣。若就「醜醜婦」之措詞言，喻良能稱：「醜醜婦，勝鰥瑩」；「荊釵白頭長相守」；王炎以為「醜婦可成室，何必求麗人」，「請君莫嫌醜婦醜，荊釵布襦與偕老」；張侃所作，一則曰「醜醜婦，得長年」，再則曰「醜醜婦，有餘妍」，亦翻新出奇，饒有興味。見張高評：〈〈薄薄酒〉詩與創意研發——蘇軾黃庭堅與南宋詩人之同題競作〉《中國學術年刊》第三十期（春季號），2008 年 3 月，頁 154-155。

綜觀黃庭堅<sup>10</sup>、敖陶孫<sup>11</sup>、張侃<sup>12</sup>等詩人之〈薄薄酒〉詩卻僅以薄酒、醜妻惡妾作結，並非第二首詩自破第一首詩立論。而蘇軾開創自破其說、否定歷來忘懷得失的飲酒心理、反常合道且達觀自適之創體典範，同題競作無人勝出其上<sup>13</sup>。故本文擬以蘇軾此二聯章詩的章法結構探析如何自立自破其詩，實有創發性與他人同題之作之殊異性。本文試圖從辭章學來分析蘇軾〈薄薄酒〉二詩之章法結構與藝術手法，去透視其心志呈現與自立自破之詩法，考究其中妙訣。

## 二、〈薄薄酒〉二詩之創作背景

蘇軾是一個酒量極小而酒癮極大的文人。彭乘《墨客揮犀》云：「子瞻常自言平生有三不如人，謂碁棋、喫酒、唱曲也」<sup>14</sup>。蘇軾在〈題子明詩後並魯直跋〉一文也說明自己酒量小的情況：「吾少年望見酒盞而醉，今亦能飲三蕉葉矣」<sup>15</sup>。從見酒就醉，到經過多年不斷與酒打交道之後也只能以蕉葉杯三杯為限，可見其飲量不如人，在此卻隱含不必如人的深意。在〈書東皋子傳後〉云：

余飲酒終日不過五合，天下之不能飲無在余下者。然喜人飲酒，見客舉杯徐引，則余胸中為之浩浩焉，落落焉，酣適之味乃過於客。閑居未嘗一日無客，客至未嘗不

- 10 黃庭堅〈薄薄酒二章〉之一結句：「薄酒一談一笑勝茶，萬里封侯不如還家」、黃庭堅〈薄薄酒二章〉之二結句：「不如薄酒醉眠牛背上，醜婦自能搔背癢」見《全宋詩》卷1003（北京：北京大學出版社），頁11477。
- 11 敖陶孫〈續薄薄酒〉結句：「不如濁酒三杯對醜婦，荊釵布裙相媚嫵」見《全宋詩》卷2713（北京：北京大學出版社），頁31905。
- 12 張侃〈薄薄酒三首〉其二結句：「抱甕獨醉有深樂，不用抽釵喚李娟」、〈薄薄酒三首〉其三結句：「醜婦買魚赤腳煮，醉後狂歌發真趣」見《全宋詩》卷3110（北京：北京大學出版社），頁37116。
- 13 筆者認為後世同題競作無人勝出其上，在於其聯章詩自立自破獨特手法。雖後代同題競作中如黃庭堅、張侃二人為聯章詩，但末句結尾並未如蘇軾自立自破的格局。其餘詩人皆是單篇呈現，並於詩中首尾呼應，末句皆回扣全詩薄酒、醜婦意象，如：王炎〈薄薄酒〉：「薄酒可成禮，何必飲上尊。醜婦可成室，何必求麗人。……請君莫嫌薄酒薄，瓦甕飽尊任斟酌。請君莫嫌醜婦醜，荊釵布襦與偕老。天寬地大得自由，如此足矣何多求。」；喻良能〈四月二十九日坐直廬讀山谷效東坡作〈薄薄酒〉二章慨然有感追賦一首〉：「薄薄酒，勝獨醒。醜醜婦，勝鰥鶩。……中山醪醪醉千日，文君遠山致消渴。不如茆柴百錢可一鬥，荊釵白頭長相守。」。另一類於詩中首尾呼應，末句均回扣全詩薄酒、醜婦、粗布意象，如：敖陶孫〈續薄薄酒〉：「薄薄酒，勝齋蔬，粗粗布，勝無襦。醜妻惡妾勝鰥孤。……不如濁酒三杯對醜婦，荊釵布裙相媚嫵。」、敖陶孫〈再賦薄薄酒〉：「薄薄酒，全吾天。醜醜婦，引吾年。敗繒粗布形骸便。……酒不薄，人自薄。妻不惡，人自怨。不如濁酒三杯呼醜婦，共作原頭賽神舞。」而于石〈薄薄酒〉詩末以酒消憂，因襲仿作蘇軾〈薄薄酒〉二首其一之寫作手法，其詩如下：「薄薄酒，可盡歡。粗粗布，可禦寒。醜婦不與人爭妍。……不如眼前一杯酒，憑高舒嘯天地寬。」僅自立其說未自破其說。最特殊是陳造〈薄薄酒〉於詩中反復出現「醜婦」意象，如「齊眉結髮，賴有此婦」、「一杯對婦兮，布衣蔽其軀」等句，且詩末結尾以：「亦不願黃金為梁柱為柱，茅屋三間近君住」，不同於所有同題競作，亦無自立自破手法。
- 14 (宋)彭乘：《墨客揮犀》卷4見《景印文淵閣四庫全書》第1037冊（臺北：臺灣商務印書館，1983年），頁689。
- 15 〈題子明詩後〉一文見孔凡禮點校：《蘇軾文集》第5冊卷68（北京：中華書局，1990年1版2刷），頁2132。

置酒，天下之好飲亦無在余上者。<sup>16</sup>

又在〈和陶〈飲酒〉詩序〉中云：

吾飲酒至少，常以把盞為樂，往往頽然坐睡，人見其醉而吾中了然，蓋莫能名其為醉為醒也。在揚州，飲酒過午輒罷，客去，解衣槃礴終日，歡不足而適有餘。<sup>17</sup>

蘇軾不求酒量，一日不過「五合」，大概也就是今日的「二兩多白酒」<sup>18</sup>，顯見蘇軾飲酒不重於酒量多寡，追求酒中趣味，但求酒趣的飲酒觀，反對泥醉，主張半酣，進入飄然欲仙的恬適暢達之境，在〈湖上夜歸〉：「我飲不盡器，半酣味尤長」、〈與臨安令宗人同年劇飲〉：「我雖不解飲，把盞歡意足」、〈發廣州〉：「三杯軟飽後，一枕黑甜餘」、〈和陶〈飲酒〉二十首其一〉：「偶得酒中趣，空杯亦常持」、〈送千乘千能兩侄還鄉〉：「譬如飲不醉，陶然有餘歡」<sup>19</sup>等。可見蘇軾飲酒與一般文人飲酒情緒不同，「半酣」不僅是養生的最佳狀態，更是獲得精神愉悅的最佳狀態，蘇軾是古代詩人中少有愛酒而不為酒困，得酒美而不受酒禍的成功者。

蘇軾面對宦海浮沈，逆境重重，即使再豁達也難免痛苦，在酒中看淡世間一切，正如其〈漁父〉所言：「酒醒還醉醉還醒，一笑人間今古」<sup>20</sup>，忘懷物我的飲酒心理，超然物外，不以物喜，不以己悲，忘懷得失，認為「愁」是可以自行調節的情緒，否定酒可解愁的飲酒觀，超越是非榮辱之曠達心境。

此詩作於宋神宗熙寧九年丙辰，蘇軾年四十一。因其反對王安石新法而自求外放。自熙寧七年，其徙知密州（今山東省諸城縣），時正值密州大旱、蝗災充斥，自秋至冬，無透夜之雨，冬麥不能播種，連年災荒。<sup>21</sup>災民以草根樹皮充飢，人們無力撫養嬰幼，棄兒遍野。<sup>22</sup>爰此，蘇軾建悲田院，收養密州及周邊地區棄兒五千餘人。<sup>23</sup>將官家釀酒糧食賒與飢

16 (宋)蘇軾撰：《蘇東坡全集·後集》卷9雜文（臺北：河洛圖書出版社，1975年），頁559。

17 (宋)蘇軾撰：《蘇東坡全集·續集》卷3（臺北：河洛圖書出版社，1975年），頁77。

18 參見張崇琛：〈意趣、理趣、情趣——蘇軾與酒〉《蘭州大學學報（社會科學版）》第33卷第5期，2005年9月，頁38。

19 見（清）王文誥：《蘇文忠公詩編註集成》第4冊卷9〈湖上夜歸〉、〈與臨安令宗人同年劇飲〉、第5冊卷38〈發廣州〉、卷35〈和陶飲酒二十首其一〉、卷30〈送千乘千能兩侄還鄉〉（臺北：臺灣學生書局，1987年10月第3次印刷），頁1947、1957、3354、3197、2965。

20 見（清）王文誥：《蘇文忠公詩編註集成》第5冊卷25（臺北：臺灣學生書局，1987年10月第3次印刷），頁2726。

21 熙寧六年七月開始不雨，至於七年三月，歷時八個月，旱災遍及河北河東陝西京東西淮南諸路，至夏始雨。九月，諸路又旱，當時河東陝西河北餓民皆流入汴都城內外。神宗憂心如焚，監安上門鄭俠繪流民圖以獻，並上書說：「去年大蝗，秋冬亢旱，今春不雨，麥苗乾枯，黍粟麻豆皆不及種，五穀踴貴，民情憂惶，什九懼死，逃移南北，困苦道路。」又說：「今天下憂苦，質妻鬻女，父子不保，遷徙逃竄，困頓藍縷，拆屋伐桑，爭貨於市。」《東都事略》卷117鄭俠本傳，其慘狀可以想見。見（宋）王偁：《東都事略》卷117鄭俠（國立中央圖書館善本叢刊，1991年），頁1811-1812。

22 熙寧八年（1075）四十歲知密州軍事任作〈寄劉孝叔〉：「況復連年苦饑饉，剝薺草木啖泥土。今年雨雪頗應時，又報蝗蟲生翅股。」、〈次韻劉貢父李公擇見寄二首其二〉：「何人勸我此間來，絃管生衣甑有埃。綠蟻沾唇無百斛，蝗蟲撲面已三回。磨刀入谷追窮寇，灑涕循城拾棄孩。為郡鮮歡君莫歎，猶勝塵土走章臺。」，見（清）王文誥：《蘇文忠公詩編註集成（四）》第4冊卷13〈寄劉孝叔〉、〈次韻劉貢父李公擇見寄二首其二〉（臺北：臺灣學生書局，1987年10月第3次印刷），頁2120-2121、2131-2132。

23 《蘇軾文集》卷49〈與朱鄂州書〉：「軾向在密州，遇飢年，民多棄子，因盤量勸誘米，得出剩數

民，將未開墾農田分給衙前差役，並上書行青苗法、募役法，甚至親自到常山雩泉祈雨<sup>24</sup>。然熙寧八年，密州五穀豐登，百姓差役倉滿囤平，將盈餘糧食釀酒，並請蘇太守喝土釀薄酒致謝，蘇軾亦取公田收穫的高粱稻米釀酒。

密州私塾先生趙叔明家貧而好飲，是位酒仙，據說飲酒一斗不醉。其妻為省酒，將酒中兌水，以應付其海量。為此趙叔明云：「薄薄酒，勝茶湯，醜醜婦，勝空房。」蘇軾聞此言，自己釀酒請其先嚐，然趙杲卿酒量大，笑言其酒比其妻摻水酒味甚薄。東坡不善飲，宴請時見別人飲酒縱情之樂，遠勝其小飲。薄酒正合蘇軾之量，趙明叔因而建議蘇軾將其取名薄薄酒，讓天下酒量不大者皆能開懷暢飲。於熙寧九年丙辰六月，為作〈薄薄酒〉二首。〈薄薄酒〉詩序云：

膠西先生趙明叔，家貧，好飲，不擇酒而醉。常云：「薄薄酒，勝茶湯。醜醜婦，勝空房。」其言雖俚，而近乎達，故推而廣之，以補東州之樂府。即又以為未也，復自和一篇，聊以發覽者之一噓云爾。

趙明叔，名杲卿，密州鄉貢進士，有行義。趙明叔之語，原初只有四句，述說二事，已具比興之味，然蘇軾踵事增華，遂成十四句雜言體樂府。薄酒勝茶湯，醜婦勝空房，然蘇軾化俗為雅，將薄酒、茶湯、醜婦、空房等俗材俚言，昇華轉化為豁達之意境與發人深省之哲理。

### 三、〈薄薄酒〉之思想內涵與章法結構

清代沈德潛《說詩碎語》云：「詩貴性情，亦須論法，雜亂無章非詩也。然所謂法者，行所不得行，止所不得止，而起伏照應，承接轉換，自神明變化於其中。若泥定此處應如何，彼處應如何，不以意運法，轉以意從法，則死法矣。試看天地間水流雲在，月到風來，何處著得死法」<sup>25</sup>。「章法」客觀存在於自然規律中，「先後」、「因果」等邏輯無所不在，文學作品亦無法脫離章法結構而主觀的存在。而「章法結構」是作者構思作品時的邏輯思維，其中的敘事結構、時間序列、敘事觀點的分析即是「章法分析」，藉由探析章法結構可更明瞭作品的主旨及思想內涵。

#### （一）〈薄薄酒〉二詩之思想內涵

薄薄酒，勝茶湯；麤麤布，勝無裳。醜妻惡妾勝空房。五更待漏靴滿霜，不如三伏日高睡足北窗涼。珠襦玉柙萬人祖送歸北邙，不如懸鶉百結獨坐負朝陽。生前富貴，死後文章，百年瞬息萬世忙，夷齊盜蹠俱亡羊，不如眼前一醉是非憂樂兩都

百石別儲之，專以收養棄兒，月給六斗。比期年，養者與兒，皆有父母之愛，遂不失所，所活亦數千人。」見孔凡禮點校：《蘇軾文集》（北京：中華書局1版2刷，1990年），頁1416。

24 熙寧八年乙卯，公在密州，中夏旱，再禱雩泉，皆應如響作〈雩泉記〉。見孔凡禮點校：《蘇軾文集》冊2（北京：中華書局1版2刷，1990年），頁378。

25（清）沈德潛：《說詩碎語》見《叢書集成續編》第199冊（臺北：新文豐出版社，1989年），頁332。



忘。〈薄薄酒二首其一〉<sup>26</sup>

薄薄酒，形容酒的淡薄無味。《莊子·胠篋篇》：「脣竭而齒寒，魯酒薄而邯鄲圍，聖人生而大盜起。」<sup>27</sup>莊子引用楚宣王假借魯酒薄圍邯鄲之史事，寄寓雖然兩者沒有直接關係，但彼此卻互相牽連著。亦如〈送岑著作〉詩云：「臨行怪酒薄，已與別淚俱。」<sup>28</sup>酒雖淡而無味的，仍勝過茶水之淡薄無味。接下來一層層加深貧困窘境，粗劣的布做的衣裳，雖粗劣不堪，不能保暖，卻勝過沒有衣服。「醜妻惡妾勝空房」一語更是引用〈古樂府〉詩云：「昔有行人，陌上見三叟。年各百餘歲，相與鋤禾莠。中叟前致辭，室內嫗粗醜。」<sup>29</sup>意指醜陋的妻妾與脾氣惡劣的侍妾，也總比單身一人居住在那寂靜無人的空房好，不至於孤棲寂寞而無伴侶。前五句以「勝」字，排比三組相反相成之意象，觸物起興，層層對比，引發人生哲思，知足常樂，隨遇而安。酒雖淡薄，總比喝茶水好；粗布麻衣，總比沒衣服穿優越；家中妻妾雖然醜陋，總比獨守空房好。此詩將「薄酒」、「麤布」、「醜妻惡妾」等三個零零碎碎不連續的鏡頭縮結起來，組合成一個有系統的強烈意象，呈現出一個貧窮無官位的小老百姓生活寫照。

然詩的意旨並非就此結束，從第六句起，以「五更待漏靴滿霜」、「珠襦玉柩萬人祖送歸北邙」、「不如三伏日高睡足北窗涼」、「不如懸鶉百結獨坐負朝陽」等句寫到當大官的人，天未亮即起身奔早朝，在朝廷等待君王朝見，在天寒地凍之下待漏，兩隻靴子結滿霜凍，苦不堪言，還不如辭官歸田的陶淵明，高臥北窗之下，享受清風徐面之樂趣。至於那些王公貴族，死後金縷玉衣、珠襦玉匣，萬人送葬，何等榮耀，終究還是要埋葬於九泉黃土之下，不如那些身著粗布亂麻一人獨坐街頭，尚能享受朝陽之樂趣。用許多歷史為官的景象以穿插、幻疊，使二個以上不同時空的世界，一真一幻地疊映在一起。展現出有所求人者如此忍、如此矮；無所求人者如此傲、如此高，疊映於一處，人的氣量如何，一較便放映如此鮮明。

「五更待漏靴滿霜」，一語道破表面風光為官者的卑恭辛酸人後「苦」的一面，在李肇《國史補》記載：「舊百官早朝，必立馬于望仙建福門外宰相于光宅車坊，以避風雨。元和初，始制待漏院。」<sup>30</sup>《舊唐書·憲宗紀》亦云：「元和二年，六月丁巳朔，始置百官待

26 (清)王文誥：《蘇文忠公詩編註集成》第4冊卷14（臺北：臺灣學生書局，1987年10月第3次印刷），頁2167-2168。

27 《釋文》：「楚宣王朝諸侯，魯恭公後至而酒薄，宣王怒，欲辱之。恭公不受命，乃曰：『我周公之永，長於諸侯，行天子禮樂，動在周室，我送酒已失禮，方責其薄，無乃太甚！遂不辭而還。宣王怒，乃發兵與齊攻魯，梁王常欲擊趙而畏楚救，楚以魯為事，故梁得圍邯鄲，言事相由，亦是感應。』許慎注《淮南》云：「楚會諸侯，魯趙俱獻酒於楚王，魯酒薄而趙酒厚，楚之主酒吏，求酒於趙，趙不與，吏怒，乃以趙厚酒易魯薄酒，奏之楚王，以趙酒薄，故圍邯鄲也。」（清）王先謙輯注：《莊子集解》卷3〈胠篋〉第10，見楊家駱主編：《新編諸子集成一》（臺北：世界書局，1983年4月新4版），頁59。

28 (清)王文誥：《蘇文忠公詩編註集成》第3冊卷7（臺北：臺灣學生書局，1987年10月第3次印刷），頁1849。

29 (宋)胡仔撰：《苕溪漁隱叢話後集四》卷28（上海：上海商務印書館，1937年6月初版），頁624。

30 (唐)李肇撰：《新校唐國史補》卷中（臺北：世界書局，1959年9月初版），頁39。

漏院於建福門外。故事，建福、望仙等門，昏而閉，五更而啓，與諸坊門同時。至德中有吐蕃囚自金吾仗亡命，因敕晚開門，宰相待漏於太僕寺車坊<sup>31</sup>。爲官者爲了五更上朝不延誤時刻，等待滴漏，匆匆上朝，然而時間尚早，天寒地凍，甚至連皮靴也沾滿寒霜，將爲官既要早起，又要忍凍的辛苦，表露無遺。

接下來話峰一轉，「不如三伏日高睡足北窗涼」，道出既然爲官辛苦，不如那些不做官的人自由自在「逍遙」的生活。即使在炙熱的酷暑也不必外出，在北窗之下，可高枕無憂大睡。「三伏」一語見〈次韻孫秘丞見贈〉詩云：「吟哦相對忘三伏，擬泛冰溪入雪宮」引《施註》：「歷忌設伏者何也？金氣伏藏之日也，金畏於火，故至庚日必伏。陰陽書夏至後第三庚爲初伏，四庚中伏，立秋後初庚爲終伏。故謂之三伏。」<sup>32</sup>亦如白居易〈自問行何遲〉詩云：「酒醒夜深後，睡足日高時<sup>33</sup>」逍遙自適之生活。

「珠襦玉柩萬人祖送歸北邙」，珠襦玉柩，一作珠襦玉匣，是古代帝、后及貴族的殮服，在史傳雜記均有記載此事。據《漢書·佞幸傳》第六十三記載：「董賢字聖卿，雲陽人也。父恭，爲御史，任賢爲太子舍人。哀帝立，賢隨太子官爲郎。二歲餘，賢傳漏在殿下，爲人美麗自喜，哀帝望見，說其儀貌，識而問之，曰：『是舍人董賢邪？』因引上與語，拜爲黃門郎，繇是始幸。……賞賜昭儀及賢妻亦各千萬數。遷賢父爲少府，賜爵關內侯，食邑，復徙爲衛尉。又以賢妻父爲將作大匠，弟爲執金吾。詔將作大匠爲賢起大第北闕下，重殿洞門，木土之功窮極技巧，柱檻衣以綈錦。下至賢家僮僕皆受上賜，及武庫禁兵，上方珍寶。其選物上弟盡在董氏，而乘輿所服乃其副也。及至東園祕器，珠襦玉匣，預以賜賢，無不備具。」顏師古註：「《漢書儀》云：『東園祕器作棺梓，素柄長二丈，崇廣四尺。珠襦，以珠爲襦，如鎧狀，連縫之，以黃金爲縷，要以下，玉爲柩，至足，亦縫以黃金爲縷。』<sup>34</sup>又《西京雜記》卷一記載：「漢帝送死，皆珠襦玉匣，匣形如鎧，甲連以金縷，武帝匣上皆鏤爲蛟龍鸞鳳龜麟之象，世謂爲蛟龍玉匣。」<sup>35</sup>甚至於蘇軾之後的明代田汝成《西湖遊覽志餘·版蕩淒涼》也記載：「發宋家諸陵寢，斷殘肢體，攫珠襦玉匣，焚其齒，棄骨草莽間。」<sup>36</sup>清代汪燴〈長生殿序〉：「珠襦玉匣，安能對香佩以傷心：碧水青山，何止聽淋鈴而出涕。」<sup>37</sup>可見歷來帝王后妃均以此殮葬。而「北邙山」在河南偃師東西，此

31 (後晉)劉昫撰：《舊唐書》本紀第14〈憲宗上〉楊家駱主編：《新校本舊唐書附索引一》(臺北：鼎文書局，1986年10月6版)，頁421。

32 (清)王文誥：《蘇文忠公詩編註集成》第4冊卷19(臺北：臺灣學生書局，1987年10月第3次印刷)，頁2420。

33 (清)清聖祖御纂：《全唐詩》卷444白居易21(上海：上海古籍出版社出版，1986年)，頁4976。

34 楊家駱主編：《新校本漢書并附編二種五》(臺北：鼎文書局，1986年10月6版)，頁3733-3734。

35 (漢)劉歆撰、(晉)葛洪輯：《西京雜記》見《景印文淵閣四庫全書》第1035冊(臺北：臺灣商務印書館，1983年)，頁5。

36 (明)田汝成輯撰：《西湖遊覽志餘》第6卷〈版蕩淒涼〉：「唐珏，字玉潛，會稽山陰人。……至元十五年戊寅，總江南浮屠者楊璉真伽，怙寵橫行，窮驕酷欲淫毒莫可名狀。十二月十二日，率其黨頓蕭山，發宋家諸陵寢，斷殘肢體，攫珠襦玉匣，焚其齒，棄骨草莽間。」見《叢書集成續編223》(臺北：新文豐出版社，1991年)，頁526。

37 (清)洪昇著，樓含松、江興祐校注：《長生殿》(臺北：三民書局，2010年)，頁321。

地因歷來王公多葬其地<sup>38</sup>，因此成爲王公陵寢之代稱，正如張孟陽〈七哀詩其二〉：「北邙何壘壘，高陵有四五，借問誰家墳，皆云漢世主。」<sup>39</sup>意指穿著珠襦玉柩帝王后妃之殮服，萬人送葬至北邙山，雖是哀榮，但終究是死亡。不如那不死之人，雖貧困，仍可衣懸鶉百結之敝衣<sup>40</sup>，一人獨坐而暴曬太陽，雖然貧苦，但生命存在。

死後文章是留名，生前富貴是謀利，無論求名或求利，人生百年，不過瞬息間罷了，然世代之人都在爲名爲利而奔忙，求名之人，如同商朝末年兩位隱士伯夷叔齊一般；求利之人，如盜跖一樣，最終都是死亡。在此引用商末孤竹君的長子伯夷和次子叔齊相互讓位與傳說中春秋末年大盜的典故。初，孤竹君以次子叔齊爲其繼承人，孤竹君死後，叔齊讓位伯夷，不受，後二人逃奔到周。但到周後，武王滅商，二人恥食周粟，餓死在首陽山。《莊子·駢拇篇》曰：「伯夷死名於首陽之下，盜跖死利於東陵之上，二人者所死不同，其於殘生傷性均也。奚必伯夷之是，而盜跖之非乎？」<sup>41</sup>又云：「臧與穀二人相與牧羊，而俱亡其羊。問臧奚事，則挾策讀書，問穀奚事，則博塞以遊。二人者，事業不同，其於亡羊均也。」<sup>42</sup>說明人們雖所處的方式、對象有別，然其死亡的事實是一致的，不如大醉後，眼前的是非憂樂兩都忘，未有一毫區分對立。如此說來，求名求利何用？結果依然是空，不如眼前一醉，是非憂樂全都忘。

此詩飲酒顯然有消憂解愁的動機，曾在〈洞庭春色賦〉中將酒比喻爲「掃愁帚」，並頌揚酒的功德，於此與一般詩人沒多大區別，但實際上他對於酒可解憂愁的定論持否定態度，別具慧眼地看穿酒是一種外在條件，甚至酒不再是苦悶的象徵，變成曠達、恬適、樂觀的潤滑劑。蘇軾超然物外，把一切事物都擺在度外，無所欲念，無有執著，與世無爭，隨遇而安，即可知足常樂，將生死變化，富貴貧賤視爲隨影循環、浮雲一樣。正如第二首詩所言：

薄薄酒，飲兩鍾；麤麤布，著兩重；美惡雖異醉暖同，醜妻惡妾壽乃公。隱居求志義之從，本不計較東華塵土北窗風。百年雖長要有終，富死未必輸生窮。但恐珠玉留君容，千載不朽遭樊崇。文章自足欺盲聾，雖使一朝富貴面發紅。達人自達酒何功，世間是非憂樂本來空。(〈薄薄酒二首其二〉)<sup>43</sup>

第二首詩一開始運用「轉位」，「薄薄酒飲兩鍾」、「麤麤布著兩重」二句將詩行之間、意象之間，利用形、聲、義某一點共通性作爲媒介，觸類衍伸，使兩個彷彿是不連續的

38 此語見（清）王文誥：《蘇文忠公詩編註集成》第4冊卷14「王註次公曰」（臺北：臺灣學生書局，1987年10月第3次印刷），頁2168。

39 見（梁）蕭統編：《文選》第3冊（臺北：文津出版社，1987年7月），頁1088。

40 《康熙字典》引《正字通》：「鶉尾特秃，若衣之百結，故凡敝衣曰衣若懸鶉。」見徐進業：《康熙字典》（臺北：文化圖書公司，1984年），頁1421。

41 （清）王先謙輯注：《莊子集解》卷3〈駢拇〉第8，見楊家駱主編：《新編諸子集成》第1冊（臺北：世界書局，1983年4月新4版），頁55。

42 （清）王先謙輯注：《莊子集解》卷3〈駢拇〉第8，見楊家駱主編：《新編諸子集成》第1冊（臺北：世界書局，1983年4月新4版），頁55。

43 （清）王文誥：《蘇文忠公詩編註集成》第4冊卷14（臺北：臺灣學生書局，1987年10月第3次印刷），頁2168。

意象，相互引接，帶出「美惡雖異醉暖同」。接下來更將不同的意象融合一氣而達成引渡巧接出「醜妻惡妾壽乃公」，此為全詩敘事部分的妙處所在，由「醜妻惡妾」衍伸出「隱居求志義之從，本不計較東華塵土北窗風」。酒雖很淡，布雖很粗，但多喝兩杯，多穿兩件，一樣會喝醉，一樣可保暖，與飲美酒、穿美服的結果一樣。而「醜婦可與同隱，如梁鴻孟光是也」<sup>44</sup>，貌醜的妻子，脾氣壞的侍妾，能尊敬向汝公敬酒禮待，就像後漢梁鴻帶著孟光「隱居求志」<sup>45</sup>，為義是從。不在乎是否在朝任官，日日向「東華門」<sup>46</sup>上朝，為官顯達，抑或閑居在家，高臥北窗，享受涼風。

「百年雖長要有終，富死未必輸生窮」一語道盡人生百年，終有死去一日，因此生前富貴而死亡，就未必不比活著貧窮的人好，因為雖然死了，但已經享受過了，而貧窮的人，雖然活著，但他的貧窮仍無了時。此語雖是肯定富貴，但接下來語勢一轉，「但恐珠玉留君容，千載不朽遭樊崇」，在《漢書·王莽傳》卷九十九記載曰：

二年二月，更始到長安，下詔大赦，非王莽子，他皆除其罪，故王氏宗族得全。三輔悉平，更始都長安，居長樂宮。府藏完具，獨未央宮燒攻莽三日，死則案堵復故。更始至，歲餘政教不行。明年夏，赤眉樊崇等眾數十萬人入關，立劉盆子，稱尊號，攻更始，更始降之。赤眉遂燒長安宮室市里，害更始。民飢餓相食，死者數十萬，長安為虛，城中無人行，宗廟園陵皆發掘，唯霸陵、杜陵完。<sup>47</sup>

以及《後漢書·劉盆子傳》記載樊崇起兵入關，發掘諸陵，取其寶貨，遂污辱呂后尸。凡賊所發，有玉匣殮者率皆如生，故赤眉得多行淫穢。<sup>48</sup>在歷史上血淋淋記載著赤眉樊崇等入

44 此語見（清）王文誥：《蘇文忠公詩編註集成》第4冊卷14「王註次公曰」（臺北：臺灣學生書局，1987年10月第3次印刷），頁13。《後漢書·逸民列傳》記載曰：「梁鴻字伯鸞，扶風平陵人也。……後受業太學，家貧而尚節介，博覽無不通，而不為章句。……執家慕其高節，多欲女之，鴻並絕不娶。同縣孟氏有女，狀肥醜而黑，力舉石臼，擇對不嫁，至年三十。父母問其故。女曰：『欲得賢如梁伯鸞者。』鴻聞而娉之。女求作布衣、麻屨，織作筐緝績之具。及嫁，始以裝飾入門。七日而鴻不答。妻乃跪牀下請曰：『竊聞夫子高義，簡斥數婦，妾亦偃蹇數夫矣。今而見擇，敢不請罪。』鴻曰：『吾欲裘褐之人，可與俱隱深山者爾。今乃衣綺縠，傅粉墨，豈鴻所願哉？』妻曰：『以觀夫子之志耳。妾自有隱居之服。』乃更為椎髻，著布衣，操作而前。鴻大喜曰：『此真梁鴻妻也。能奉我矣！』字之曰德曜，名孟光。居有頃，妻曰：『常聞夫子欲隱居避患，今何為默默？無乃欲低頭就之乎？』鴻曰：『諾。』乃共入霸陵山中，以耕織為業，詠詩書，彈琴以自娛。」見楊家駱主編：《新校本後漢書并附編十三種四》卷83〈逸民列傳〉第73（臺北：鼎文書局，2005年），頁2766。

45 「隱居求志」一句語出《論語·季氏》：「隱居以求其志，行義以達其道」見（清）阮元校勘：《十三經注疏8論語》（臺北：藝文印書館，2001年12月初版14刷），頁149-150。

46 「東華門」本是百官入朝所從出入之門。《施註》：「東坡從駕景靈公詩註云：『前輩戲語，有西湖風月不如東華軟紅香土。』」此語見（清）王文誥：《蘇文忠公詩編註集成》第4冊卷14（臺北：臺灣學生書局，1987年10月第3次印刷），頁13。

47 楊家駱主編：《新校本後漢書并附編二種五》（臺北：鼎文書局，1986年10月6版），頁4193。

48 詳見《後漢書·劉盆子傳》記載曰：「琅邪人樊崇起兵於莒，眾百餘人，轉入太山，自號三老。時青、徐大飢，寇賊蜂起，眾盜以崇勇猛，皆附之，一歲間至萬餘人。……崇等欲戰，恐其眾與莽兵亂，乃皆朱其眉以相識別，由是號曰赤眉。……赤眉貪財物，復出大掠。城中糧食盡，遂收載珍寶，因大縱火燒宮室，引兵而西。……至陽城、番須中，逢大雪，坑谷皆滿，士多凍死，乃復還，發掘諸陵，取其寶貨，遂汗辱呂后屍，凡賊所發，有玉匣殮者率皆如生，故赤眉得多行淫

關，燒長安宮室為墟，開挖劉邦的墓，連呂后的屍體也遭受污辱，宗廟園陵皆發掘，雖然珠襦玉柙保留住容貌，但卻被像樊崇一樣的盜墓賊，挖掘陵墓，盜取珍寶，毀損骸骨。此二語一針見血，破了前說。

讀至此，心情已跌落谷底，就如同蘇軾的人生遷謫，雖身處蠻荒艱困之地，仍豁達泰然面對世事。語勢再轉入看透世間榮辱，「文章自足欺盲聾，雖使一朝富貴面發紅」，在此引用《莊子·逍遙遊》之說法：「瞽者無以與乎文章之觀，聾者無以與乎鐘鼓之聲。」<sup>49</sup>說明瞎子沒有方法告訴他五彩的美觀，聾子沒有方法告訴他鐘鼓的音樂，眼盲的人看不見，耳聾的人聽不見，文章優劣、鐘鼓妙音與否，自可欺騙他們。一朝富貴而發財的人，有了錢可使人過著舒適的生活，自然面色紅潤。豁達的人思想自然豁達，與酒有何關係？人世間的是非憂樂本來是空的，那有何必去追求名與利呢？

〈薄薄酒二首其二〉繼續以戲謔的筆觸，將目之所見、思之所及，對功名利祿進行更加犀利的嘲弄，進而強化〈薄薄酒二首其一〉反功名富貴旨意。蘇軾以官民之別和貧富之死的兩個視角，加以鮮明對照，超越「比上不足，比下有餘」之論述。人間的美醜醉暖雖然相同，但富者荒淫腐化早死，而貧者醜妻陋妾卻能長壽。在朝的官僚權貴，厚顏無恥；在野的隱士，心懷高志，唯義是從。富人死時，以珠玉裹尸，以求得千載不朽，卻沒料到招引盜墓者掘其體、掠其寶、姦其屍、辱其身。至於「死後文章，名垂千古」這都是欺騙瞎子和聾子的話。誰使他們一生富貴，但終不免一死，因此功名富貴到頭來終究是一抔黃土，珍寶珠玉也買不到性命。因此通達事理者能自我超脫，此非酒的功勞，道出世間是非憂樂本是空，頗有佛家諸法皆空之意。蘇軾能超然物外，在其理想的寄托之中獲得心靈的慰藉，其超世之思，開闊博大胸襟，寓莊於諧，寓激於淡，以奇語妙寫人間不幸。詩中佛家禪味、道家出世、儒家入世融合其一，其風格狂放與超逸交織，展現蘇軾面對大千世間之處世態度。

「終其一生，東坡並未真正從政治的漩渦中抽身而歸隱，但是，源於莊子棄絕仕宦，隱逸超脫的精神自由與不役於物，自作主宰的生命理想未曾消失。莊子忘物我、忘得失之『忘我』『忘形』乃東坡祛苦去憂之支柱。」<sup>50</sup>忘情人生的得失與變幻，跳脫憂樂、禍福的束縛而超然物外，方能寧定坦然，如《莊子·人間世》：「無聽之以耳而聽之以心，無聽之以心而聽之以氣。聽止於耳，心止於符。氣也者，虛而待物者也。唯道集虛，虛者，心齋也。」<sup>51</sup>除卻「欲」而存有心靈的虛靜狀態，藉此自適處逆，以轉化仕途的大起大落。蘇軾遭遇現實困頓，身心不安時，不違逆趨勢，反而自退一步，藉〈薄薄酒〉詩抒其「齊得喪」、「忘禍福」、「混貴賤」、「等賢愚」，不因自己所無而羨慕他人所有，窮理達觀，忘得喪的處世觀點。

穢。」見楊家駱主編：《新校本後漢書并附編十三種一》卷11〈列傳〉第1（臺北：鼎文書局，2005年），頁478、483-484。

49（清）王先謙輯注：《莊子集解》卷1〈逍遙遊〉第1，見楊家駱主編：《新編諸子集成》第1冊（臺北：世界書局，1983年4月新4版），頁4。

50 見李慕如：《東坡與道家道教》《屏東師院學報》第十期，1997年，頁337。

51（周）莊子：《莊子》（臺北：臺灣中華書局，1968年），頁7、8。

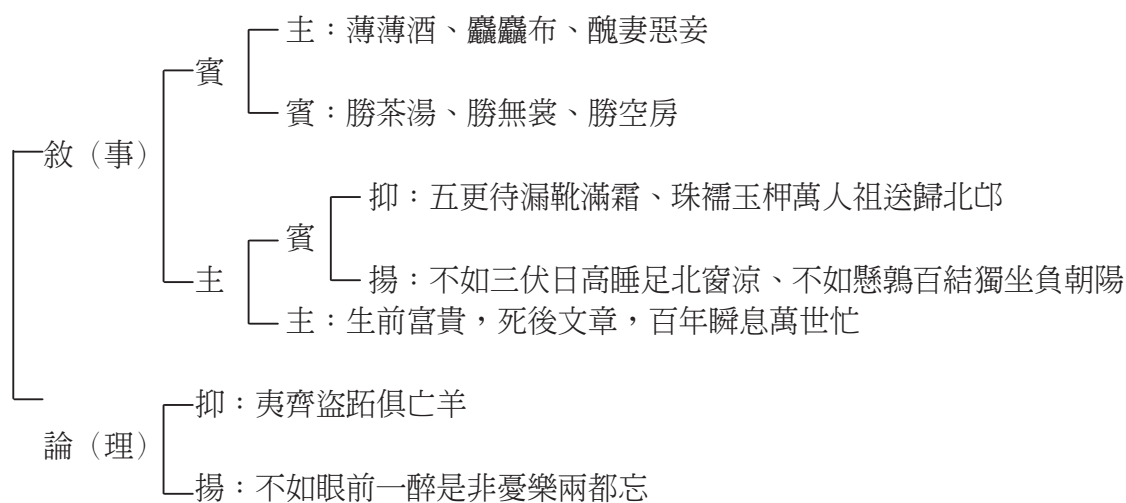
蘇軾善於發現美，心境變得開闊。誠如西方學者海德格所言：「心境愈是自由，愈能得到美的享受」，追求悠然適意的酒趣，處於險惡憂患環境而堅持樂觀性格，雖一眨再眨，身心受辱，然而正因為其大智慧，以及對美特殊感覺，反而在環境最惡劣時產生最耀眼的作品。世間人無心發現薄酒醜妻的美，都為名利而奔忙。其實，事物無所不美，善於發現美，即使平凡生活也會變得美好，知足可以不辱，可以常樂。

## (二) 〈薄薄酒〉二詩之章法結構

此詩章法上錯綜絕妙，兩首詩皆以「先敘後論」形式寫成，在第一首詩中於「敘」的部分形成「賓主」結構，使文章產生緊湊組織結構、層次井然的藝術效果，透過多角度的烘襯關係，使文勢呈現跌宕多姿、波瀾翻騰的美感。全詩除了採以「賓主」結構外，更輔以「抑揚」結構，借賓形主的方式道出全詩主旨：人生百年不過瞬息，然世世代代的人，都在為名為利而忙碌，求名者，如伯夷叔齊一般，求利者，如盜跖一樣，最終還不是死了。因此，求名求利有何用？不如眼前一醉，將是非憂樂全都忘卻。

第二首詩同樣以「先敘後論」形式，但在「敘」與「論」的部分採以「平提側收」結構，除了輔以「底圖」、「賓主」、「抑揚」，並以「因果」結構，強化醜妻惡妾之佳處。非但如此，最後自破第一首旨意，採以「先抑後揚」結構道出全詩主旨：豁達的人思想自然豁達，與酒有何關係？人世間的是非憂樂本來就是空的，何必去追求名與利。同樣展現出安分知足、不求名利的豁達思想，但自破前說酒何功，乃此詩絕妙之處。

〈薄薄酒其一〉章法結構表如下：



試析〈薄薄酒其一〉如下：

一、敘 (事) ——蘇軾先敘和趙明叔先生所作「薄薄酒，勝茶湯。醜醜婦，勝空房」一詩，並增加「羸羸布，勝無裳」一語，強化出家貧形象，此為後出轉精之處。並在此以「賓主」方式，以「茶湯」、「無裳」、「空房」為「賓」，凸顯出「薄酒」、「羸布」、「醜妻惡妾」這些不怎麼出色的次級品為「主」，表現出雖家貧，所有的衣食劣等，

甚至妻妾醜惡，但仍勝於吃不起、穿不起、娶不起一無所有的人，雖然比上不足，但卻比下有餘。次敘出仕做官的人，爲了五更上朝不誤時間，等待滴漏，天寒地凍，甚至皮靴布滿寒霜，將爲官的辛苦刻劃淋漓盡致，卻不如不做官的人自由自在，在酷暑之際可以於北窗之下，高枕無憂大睡。再敘穿著珠襦玉柙帝王后妃之殮服，萬人送葬至北邙山的哀榮，不如那些不死之人，雖然貧苦，但還活於人世。在「敘」部分形成賓主結構如下：

- (一) 在第一層賓主結構中以「薄薄酒」、「麤麤布」、「醜妻惡妾」爲「賓中主」，以「茶湯」、「無裳」、「空房」爲「賓中賓」，借賓形主，正襯出賓中主位：「薄薄酒」、「麤麤布」、「醜妻惡妾」，除了藉由賓主結構強化出主位外，更以「勝」字加深特效。
- (二) 在第二層賓主結構中，以二層「先抑後揚」法：「五更待漏靴滿霜，不如三伏日高睡足北窗涼」、「珠襦玉柙萬人祖送歸北邙，不如懸鶉百結獨坐負朝陽」二句組爲「主中賓」。詩中以在朝爲官之苦辛不如百姓泰然處之，萬人送葬之哀榮不如清貧活著之喜樂等這些事件的對比爲賓位，正襯出詩人中心思想「主中主」：「生前富貴，死後文章，百年瞬息萬世忙」。上述詩中所有的賓位都是爲了要正襯出這個「主中主」，透過衆賓形主的方式，在美惡榮辱的生動形象對比中，除了寄寓其強烈批判功名富貴的可卑性，更是豁達看透世間名利榮辱。

二、論（理）——在此蘇軾以「先抑後揚」方式，闡論伯夷死名於首陽之下，盜跖死利於東陵之上，二人所死不同，皆殘生傷性，如此爭名爭利，到頭來一樣是空，「不如眼前一醉是非憂樂兩都忘」一語道破此詩的中心旨意。

〈薄薄酒其二〉章法結構表如下：



試析〈薄薄酒其二〉如下：

一、敘（事）——蘇軾此詩一破前詩，以「平提側收」方式，先以「平提」方式敘述飲兩鍾薄酒，著兩重羸布，用「倒裝」的方式，以靜態的「薄薄酒」、「羸羸布」為「底」，以動態的「飲兩鍾」、「著兩重」為「圖」。「圖底」原為繪畫上的概念，「圖」是焦點，「底」是背景，兩者在同一畫面中會形成互相烘托的關係，因為「圖」與「底」是一個整體，而非不交集的兩個元素，之後再「側收」二句所要傳達意旨為：「美惡雖異醉暖同」。而在辭章學中有一種「平提側注」的謀篇方法，將所要議論或敘述的幾個重點，以平行方式呈現，稱為「平提」；而呼應題旨，針對其中一點或兩點來加以詮注者，稱為「側注」<sup>52</sup>。至於行文中將所要論述的幾個重點先平行加以提明，再特別側重其中一點或兩點收結，則稱為「平提側收」。陳滿銘教授首先提出此章法概念，並特別強調此一章法所形成謀篇效果，特別是：「『側收』的部分，都有回繳整體之作用，使得作品更為精鍊、含蓄，臻於『言有盡而意無盡』的境界。」<sup>53</sup>因此「美惡雖異醉暖同」一句，營造出動人心弦、言有盡而意無窮。

同時再更進一層再敘述「醜妻惡妾壽乃公」，在此更勝前詩，為了強化「醜妻惡妾壽乃公」，並以此句為「因」，帶出因為醜妻惡妾所以不計較榮華富貴與否，甘心一同隱居的「果」句：「隱居求志義之從，本不計較東華塵土北窗風」，在此強調雖然清貧但生活悠遊自在，薄酒雖平淡無味，但多喝些仍有酒意，粗布雖不保暖，但多穿一件，仍可禦寒，醜妻惡妾雖然本身條件不佳，但就因如此，沒有條件更不會貪圖榮華富貴，願意共同承擔生活中的苦難，不離不棄。蘇軾在此描寫出貧困生活之中，超越常人的豁達並且自得其樂，不單單只是知足，而是心境超凡喜樂，更勝第一首詩的境界。

二、論（理）——在「論」的部分，同樣採以「平提側收」形式，並於「平提」的部分形成「賓主」結構，闡論「賓」位：「百年雖長要有終，富死未必輸生窮」，強化出「主」位：「但恐珠玉留君容，千載不朽遭樊崇」，第二首詩中「百年雖長要有終」、「富死未必輸生窮」，一句二折，意象複疊，促使詩意更濃，轉折得像是矛盾，不希望平直踏下，此七字乃是經過嚴密的錘鍊，包蘊著強烈的感情，幾經轉折後，使字面上看似平淡，然骨子卻深沈含蓄，蘊含著強烈的暗示力，「精芒外隱，風骨內含」的神境，帶出後面二句「但恐珠玉留君容，千載不朽遭樊崇」。而在「側收」的部分形成「先抑後揚」結構，先闡論「抑」的部分：「文章自足欺 盲聾，誰使一朝富貴面發紅」，再帶出「揚」的部分：「達人自達酒何功，世間是非憂樂本來空」，文章成波瀾起伏之勢，但側收的部分更是此詩精妙之處，一破前詩以喝醉酒來忘卻世間是非憂樂，前詩先立酒能消憂解悶，後詩再破非酒之功，達觀者自能悠遊於世間，順與逆、憂與樂，處之泰然。

52 「平提側注」的概念於古文評注名家均提及，如宋文蔚：《評注文法津梁》（高雄：復文圖書，1993年2月修訂版），頁109。羅君籌：《文章筆法辨析》（香港：上海印書館，1971年6月），頁47、52。許恂儒：《作文百法》（臺北：廣文書局，1989年8月再版），頁45-46。

53 見陳滿銘：〈談「平提側收」的篇章結構〉，收錄於《章法學新裁》（臺北：萬卷樓圖書公司，2001年1月初版），頁435-459。



第一首詩將抽象的理論觀念，以具體的圖畫視覺意象、味覺、觸覺呈現，薄薄酒勝茶湯、麤麤布勝無裳、醜妻惡妾勝空房；在第二首將第一首靜態敘述的形象，改成動態演示的動作意象，「飲兩鍾」、「著兩重」，把握住具體刻劃與動態的演示，並加強各種感官意象的輔助，使意象鮮明逼真。甚至將二個以上時空不同的獨立意象，用縮合、疊映、轉位等手法，連鎖起來，誕生新的風韻。此二詩運用各種陪襯的手法，烘托出懸殊的人情物態，使意象交相映發，倍加明顯。

#### 四、〈薄薄酒〉二詩之藝術手法

所有聯章詩必展現層層複沓的優美節奏，然此二聯章詩不同於歷來所有聯章詩，其奇特與巧妙之處在於反復唱嘆中，層層剝筍，運用「賓主」法將美醜、榮枯、賢愚、善惡對比呈現，甚至運用反襯手法，強化「先抑後揚」的幽默諧趣，既含蓄又揭露、自立又自破其說，如此反常合道的邏輯思維集於二詩之中，深刻強化反功名富貴的曠達情韻，非但創體，後世同題競作無人勝出其上，藝術手法分述如下：

##### (一) 採用民歌複沓聯章及層遞之形式

陳雪帆（望道）在其《美學概論》中說：「形式中最簡單的，是反覆 (Repetition)。反覆就是重複，也就是同一事物的層見疊出。如從其他的構成材料而言，其實就是齊一。所以反覆的法則同時又可稱為齊一 (Uniformity) 的法則。這種齊一或反覆的法則，原本只是一個極簡單的形式，但頗可以隨處用它，以取得一種簡純的快感。」<sup>54</sup>

二詩結構上出現「重章」現象，繼承《詩經》以來的民歌傳統，並適度結合「詞」長短句音律調式，展現其層層複沓的優美節奏。魏建功先生說：「詩的複沓在作者有他內心的要求而成。」<sup>55</sup>又說：「歌謠是很注重重奏複沓的；重奏複沓是人工所不能強為的……。所以重奏複沓是歌謠表現最要緊的方法之一。」<sup>56</sup>由此可見「複沓」是人類原始心靈的表達，其形式通常運用相同的意思、句子或數字的變化，使感情層層推進，於參差中顯出整齊之美，因反復強化詩中主旋律，將情感起伏波瀾疊起，產生一唱三歎的效果。運用複沓，非但可加強語勢，抒發強烈情感與深化思想，強化主題，塑造優美的律動感。

〈薄薄酒其一〉〈薄薄酒其二〉的前五、六句，文字大致相同，只是將「茶湯」換為「兩鍾」、將「無裳」換為「兩重」、將「勝空房」換為「壽乃公」。全詩賦事直敘，運用對比、反襯、含蓄、揭露，反復唱嘆中，強化反富貴功名的曠達情韻。詩中運用「層遞」<sup>57</sup>法，分作數層、層層入裡，造成層波疊瀾的境界。此外，黃麗貞先生於其《實用修

54 見陳雪帆（望道）：《美學概論》（臺北：文鏡文化事業公司，1984年重排出版），頁61-62。

55 魏建功：〈歌謠表現之最要緊者——重奏複沓〉，收於顧頡剛編：《古史辨》第三冊下編（臺北：明倫出版社，1970年版），頁598。

56 魏建功：〈歌謠表現之最要緊者——重奏複沓〉，收於顧頡剛編：《古史辨》第三冊下編（臺北：明倫出版社，1970年版），頁607。

57 劉煥輝《修辭學綱要》曰：「層遞是將話語所表達的幾層意思，按時間的先後、事物的方位、範圍的大小、道理的深淺、語意的輕重，依序排列的一種修辭方式。其排列順序或由先而後、由小到大、由內到外、由淺入深、由輕到重，依次遞升或正好相反，依次遞降，以體現語言表達的層遞性。」（南昌：百花洲文藝，1991年），頁375。

辭學》一書中曰：「運用層遞，對於表達逐步加深的思想，逐漸強化的感情，最能增強語言的說服力」<sup>58</sup>，又黃慶萱先生說：「在西方，『層遞』辭格的形式是根據美學的『比例』(proportion)、『秩序』(order)、『漸層』(gradation)等原則，去進行設計的」<sup>59</sup>。全詩用層遞法寫成，第一首詩敘事的部份：以薄酒勝茶湯、麤布勝無裳、醜妻惡妾勝空房、五更待漏靴滿霜，不如三伏日高睡足北窗涼、珠襦玉柙萬人祖送歸北邙，不如懸鶉百結獨坐負朝陽，共分作五層，剖析起來如剝蕉抽筍、層層入裡的句子，表現出濃稠的密度。運用漸層的美感，將反復的東西加以逐漸變化，透過層次感的材料配置，如此強化其緊湊的情境，增強此詩的說服力與感染力。

## (二) 托物寄志之形象美

此二詩善用「比擬」，使抽象的哲理形象化，一開始即以薄酒、粗布、醜妻惡妾無非是顯示出家貧的情況，用具體的形象刻畫出家貧。接下來要強化出權貴富家比不上百姓清寒的隨性自在，以意象具體生動刻畫出朝臣在天寒地凍得早起上朝，換來死後穿金戴玉萬人送葬，看似風光，實則可悲，將抽象的哲理形象化，並節省許多繁冗的形容，正如詩家所謂「不著一字，盡得風流」與禪家「妙存默中」之意，不願將意思明白說盡，反使言外悠然可想，以妙悟見機。作者將自己的思想襟抱、榮辱慨歎、悲喜情懷移入所頌詠的物象中，藉物抒感，托物寄志，含不盡之意，見於言外。

## (三) 賓主相襯之對比美

「賓」位之作用是在輔助之角度，以陪襯出「主」位，使賓主間榮枯、美醜、賢愚、善惡、真假等現象相形，以凸顯本詩主意的藝術謀篇技法。

董小玉《文學創作與審美心理》一書中說：

襯托，原係中國繪畫的一種技法，它是只用墨或淡彩在物象的外廓進行渲染，使其明顯、凸出。這種技法運用於文學創作，則是指從側面著意描繪或烘托，用一種事物襯托另一種事物，使所要表現的主體在互相映照下，更加生動、鮮明。襯托之所以成為文學創作中一種重要的表現手法，是由於生活中多種事物都是互為襯托而存在的，作為真實地表現生活的文學，也就不能孤立地進行描寫，而必然要在襯托中加以表現。<sup>60</sup>

而「襯托」的主客雙方，所呈現的就是「陰陽二元對待」的現象。董小玉解釋說：「襯托可以分為正襯、反襯和墊襯。正襯，是只用相同性質的事物來互相襯托，使之更加生動，更富感染力。也可以說是用美好的景物來襯托歡樂的感情，用淒苦的景物來襯托悲哀的感情。……反襯，是指用對立性質的客體事物來襯托主體，達到服務主體的目的。即

58 黃麗貞：《實用修辭學》（增訂版）（臺北：國家出版社，2004年），頁439。

59 黃慶萱：《修辭學》（臺北：三民書局，2002年），頁669。

60 見董小玉：《文學創作與審美心理》（成都：四川教育出版社，1992年12月1版1刷），頁338。

用淒苦的景物來襯托歡樂的感情，用美好的景物來襯托悲哀的感情。」<sup>61</sup>此詩以「茶湯」正襯「薄酒」，薄酒道出生活貧困，但總比沒酒喝，僅能喝茶湯來的好，用相同性質的客體事物來互相襯托主體，使主體更加生動，更富感染力；以「無裳」反襯「麤布」，用對立性質的客體事物來襯托主體，雖然家貧得穿「麤布」的窘境，但總比「無裳」更是窮到連基本溫飽都成問題來的好，詩中以「無裳」慘況反襯有「麤布」穿的美好；以獨守「空房」的孤寂反襯至少有「醜妻惡妾」相伴，實應心存感恩如此佳境，一連串的比上不足，比下有餘，在強烈的對照和映襯下，更鮮明地突出主位與觀點。

此二詩運用審美求異心理，在對比中探究對象與對象、主體與客體、人我審美感受間對立矛盾的心理活動與特徵，正如漢代劉安《淮南子·說山訓》云：「求美則不得美，不求美則美矣。求醜則不得醜，不求醜則有醜矣。」<sup>62</sup>說明美醜乃在對立中存在，具相反相成之關係。又晉代葛洪《抱朴子》云：「不覩瓊琨之熠燿，則不覺瓦礫之可賤；不覩虎豹之或蔚，則不知犬羊之質漫。」<sup>63</sup>、「銳鋒產乎鈍石，明火熾乎暗木，貴珠出乎賤蚌，美玉出乎醜璞。」<sup>64</sup>詩中連續運用人間世畧的現象，批判富貴功名的可卑，並在美惡虛實生動形象對比中，逐漸展現出詩人更高層次的審美情趣。

#### （四）圖底調和之動感美

「圖底」的概念，本是繪畫藝術中的一種視覺心理作用。王秀雄在《美術心理學》中提到：「在視覺心理上，把視覺對象從其背景浮現出來，而讓我們認識得到的物叫做『圖』(Figure)，……其周圍的背景叫做『地』(Ground)」。而我們能認別出「物之存在者，背景之作用很大，背景使得前景之物浮現出來，而使我們之視覺有所知覺。」<sup>65</sup>。又說：「整個構圖之所以能創造出力動性，乃是各細部的動是很合理地配合全體的動勢。這樣的藝術作品，是以主要的力動性主題為中心，加以組織，然後其運動必須貫徹到全領域裡」<sup>66</sup>。此理雖是繪畫原理，但亦適用於此詩。「圖」與「底」應是一個整體，而非不交集的兩個元素。被凸顯的「圖」應在所營造的「底」當中，通常以「動」為圖、「靜」為底，因動態較能夠產生美感所需的力度，因此詩中「底」為：「薄薄酒」、「麤麤布」，「圖」為：「飲兩鍾」、「著兩重」。

此詩初始是情感的醞釀，其內在邏輯屬於「底」，等到第六句開始是情緒激昂的表現，在邏輯上屬於「圖」。因情感醞釀（底）得宜，更能襯托激昂情緒（圖）的展現，使詩的情思更具感染力。若無首五句的情感醞釀，其後所表現的激昂情緒固然可以傳達激情，但缺乏前五句的情緒烘托，就會削弱詩歌之感染力。反之，整首詩存在著「底」與

61 見董小玉：《文學創作與審美心理》（成都：四川教育出版社，1992年12月1版1刷），頁339-341。

62（漢）劉安：《淮南子》（臺北：臺灣中華書局，1968年），頁6。

63（晉）葛洪：《抱朴子》外篇第39廣譬（臺北：臺灣中華書局，1968年），頁2。

64（晉）葛洪：《抱朴子》外篇第38博喻（臺北：臺灣中華書局，1968年），頁7。

65 上述二引言分別見王秀雄：《美術心理學》（臺北：三信出版社，1975年8月初版），頁125、122。

66 見王秀雄：《美術心理學》（臺北：三信出版社，1975年8月初版），頁321。

「圖」的烘托調和，將更容易觸動高昂、激烈的情緒。

### （五）先抑後揚之幽默諧趣

王凱符、張會恩主編《中國古代寫作學》介紹「抑揚法」曰：「『抑』是按下，收束；『揚』是振發、開放。抑揚法，一般來說在對某人某事發表看法時，往往先從自己論述本意的反面寫起，盡力鋪墊、渲染，然後筆勢一轉，使文章前後構成對立對照的形式。抑揚對立，相互生發，但重點在後。或先抑後揚，則目的在揚；或先揚後抑，則目的在抑。以前者襯後者，形成波瀾起伏之勢，增強文章的藝術效果，在對立之中翻出一層新意，給人造成強烈的印象。<sup>67</sup>又唐彪《讀書作文譜》卷七「文章諸法」中，提出「抑揚」：「凡文欲發揚，先以數語束抑，令其氣收斂，筆情屈曲，故謂之抑。抑後隨以數語振發，乃謂之揚，使文章有氣有勢光焰逼人。<sup>68</sup>而幽默出於真率自然，已成為蘇軾困境中的一種生活態度，借此撫平創傷，征服困境，在物質生活匱乏，精神受到壓抑之時，從不作苦語，以幽默方式沖淡人間的苦味。正如蘇軾〈和致仕張郎中春晝〉：「盛衰閱過君應笑，寵辱年來我亦平」，正因經歷挫變，對於社會、人生有更深刻、更清醒的認識，洞悉世事，客觀看待悖謬與困頓，身處逆境時，仍保持智且達的幽默感，借以解脫，超越自我，此詩比痛哭流涕地怨天尤人更能振撼人心。笑中有著不屈己，不同流的強烈自尊，蘇軾在笑中隱藏著傲，在自我解嘲困頓之際，亦對執政者的戲侮。

第一首詩先用「五更待漏靴滿霜」、「珠襦玉柩萬人祖送歸北邙」兩句欲抑故揚，帶出「不如三伏日高睡足北窗涼」、「不如懸鶉百結獨坐負朝陽」，用一連串反差對比貧富貴賤生活處境，洋溢在字裡行間的知足常樂的歡笑聲中，又蘊含著泰然處之，隨緣自適的驚人精神優勢。蘇軾那智者兼達者的幽默，像光照到社會上醜的幽隱處，給予眾人以光明、溫暖與撫慰。

二詩充滿深沈冷雋的歷史性反思，如第一首：「生前富貴，死後文章，百年瞬息萬世忙，夷齊盜跖俱亡羊」，而第二首：「文章自足欺盲聾，誰使一朝富貴面發紅。達人自達酒何功，世間是非憂樂本來空」更是充滿諷趣。人終究得死，然富貴而死總比窮困至老好，但有時未必。史載樊崇、赤眉入關燒長安，宮室為墟，宗廟園陵皆發掘，甚至凡有玉柩斂者，率皆如生，遂多行淫穢，越是富貴，越倍遭侮辱，頗似莊子冷雋式幽默。蘇軾將至貴與至賤，現實中貧窮無奈與精神上的高蹈傲世自嘲自慰，將不和諧融於一爐，生發理性與感性的莊學幽默。

### （六）側收結尾之餘韻美感

宋代嚴羽撰《滄浪詩話·詩辨》曰：「詩者，吟詠情性也。盛唐諸人惟在興趣，羚羊掛角，無跡可求。故其妙處，透徹玲瓏，不可湊泊，如空中之音，相中之色，水中之月，

67 王凱符、張會恩主編：《中國古代寫作學》（北京：中國人民大學出版社，1992年9月），頁271-272。

68 唐彪：《讀書作文譜》（臺北：偉文圖書出版社，1976年11月），頁89-90。

鏡中之象，言有盡而意無窮」<sup>69</sup>。而「平提側收」帶有「言有盡而意無窮」，整合整首詩的意念情趣而形成一個渾然整體，達到「無迹可求」的境界，亦如鍾嶸所言「文已盡而意有餘」<sup>70</sup>、司空圖「不著一字，盡得風流」<sup>71</sup>。

在「平側」法中「平提側收」的表現亦呈現並提與側重的結構，但因其發生側重的部分在收尾處。「側收」是在結尾處側重且收束回繳全文。因此結尾應求簡潔精煉，收束有力，正所謂「結文字須要精神不要閒言語」<sup>72</sup>，以及「結尾關鎖之地，貴乎精密順快，不可使才力有所缺乏」<sup>73</sup>；又若結尾收束太過直接顯露，作品的發展或將止於有限的字面，不但缺乏藝術魅力，甚而有斷然而止的空懸之感，則結尾應如口有餘味，耳有餘音，求含蓄悠遠，意味無窮<sup>74</sup>。二詩透過婉轉曲達、旁敲側擊的方式表露自己的思想感情，襯托出寫作意涵，〈薄薄酒其一〉道出生前富貴，死後文章，百年瞬息萬世忙，不如眼前一醉是非憂樂兩都忘。〈薄薄酒其二〉道出達人自達酒何功，世間是非憂樂本來空，一破前詩立意。第二首末句：「達人自達酒何功，世間是非憂樂本來空」非但收束本詩，更總結二詩。前詩末句：「不如眼前一醉是非憂樂兩都忘」採「放」的方式，是「手段」；後詩才「收」，是「目的」，而前詩的「放」是爲了讓後詩的「收」更有力量、更富內涵，因此第二首詩末句側收亦總收二詩，回繳全文。

### （七）反常合道之詩趣

蘇軾〈薄薄酒〉詩題材、語言雖俚俗，立意主題雅正高古，創前未有，開後無窮，富有「反常合道」<sup>75</sup>之詩趣。童慶炳在《中國古代心理詩學與美學》一書中，化用蘇軾的「反常合道」以解釋對立統一：「『反常』是指情景的反常、超常組合，如把有與無、虛與實、黑與白、大與小、長與短、悲與歡、苦與甜等等相異相反的情景組合在一起，『合道』是指這種反常超常的藝術組合，卻出人意料合乎了感知和情感的邏輯。」<sup>76</sup>在此有濃濃的禪味，都崇尚直觀與別趣，只求形象思維直接的感受，不喜歡邏輯思維理性的梳調，從違反常理之中去求理趣，從矛盾的歧異之中去求統一。

在〈薄薄酒二首其一〉中「五更待漏靴滿霜」、「不如三伏日高睡足北窗涼」以事件對比，將相異相反的情景並列，使得詩歌情意更加鮮明而強烈，透顯出對比的美感。此爲予

69 (宋)嚴羽：《滄浪詩話》《景印文淵閣四庫全書》第1480冊（臺北：臺灣商務印書館，1983年），頁811。

70 曹旭：《詩品集注·詩品序》：「文已盡而意有餘，興也；因物喻志，比也；直書其事，寓言寫物，賦也。宏斯三義，酌而用之，幹之以風力，潤之以丹青，使味之者無極，聞之者動心，是詩之至也。」（上海：上海古籍出版社，1994年1月第1版），頁39。

71 (唐)司空圖：《二十四詩品·含蓄》：「不著一字，盡得風流，語不涉己，若不堪憂。是有真宰，與之沈浮，如淥滿酒，花時返秋。悠悠空塵，忽忽海漚，淺深聚散，萬取一收。」見《叢書集成續編》第199冊（臺北：新文豐出版社，1989年），頁678。

72 (元)王構：《修辭鑑衡》，收於《景印文淵閣四庫全書》第1482冊，頁286。

73 陶鼎尼編著：《古文筆法探微》（臺南：文彬實業，1986年），頁68。

74 高敏馨：《平側章法析論》國立臺灣師範大學國文學系教學碩士班2004年碩士畢業論文，頁26。

75 《詩人玉屑》卷10引蘇東坡曰：「詩以奇趣爲宗，反常合道爲趣。」參考黃永武：《中國詩學·設計篇》，「反常合道」與詩趣（臺北：巨流圖書公司，1976年6月），頁249-275。

76 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3月初版），頁116。

盾逆折的語法，使詩句警策。在間隔甚短的距離中，容納兩個相反的意思，並將此聯貫一氣，創造出一個相互衝激而躍起的高潮，在一個正面的意思後面，翻出一個新的反面意思，此二者衝突的意思緊緊地相躡著，顯出詩的張力與密度，使原本平順的句子，一轉成凝重沈鬱，一正一反順逆相盪的波折，雖然兩個衝突的意思，並不在一句之中，雖不如當句轉折那樣緊湊，卻仍可造成層層轉折的詩意。

#### (八) 寬洪和暢之聲情美

聲音和情緒的關係，早已為人所注意，文學作品中也注意音律，特別是詩詞作品及音樂，更注重音律和情緒表達的關係。適切運用語言音律可以增加文學作品的音樂性和藝術美感，也能加強語言所要表現的各種感情。<sup>77</sup>語言中的節奏音律是指語言在表達過程中，語言聲音所表現出來的高低、強弱、長短音色等之變化鋪陳。而文學作品中的音律是把語言音律嚴謹的應用，對於語音的高低強弱長短音色變化，更加有組織嚴密的調配，更加精心鋪排，使作品中的意義和聲音相輔相成，更加淋漓盡致。節奏是指在一定時間內，規則地重複某種單位所帶來的印象。觸覺、聽覺、視覺等都可以感覺相同情節的節奏。在語音的進行中，有停頓或漸歇，配以高低抑揚，就是語言的音律。音律的形成不僅是生理上換氣的需求，還有語義上和情感情緒的要求。<sup>78</sup>王易《詞曲史·構律篇》曰：

韻與文情關係至切：平韻和暢，上去韻纏綿，入韻迫切，此四聲之別也；東董寬洪，江講爽朗，支紙縝密，魚語幽咽，佳蟹開展，真軫凝重，元阮清新，蕭篠飄灑，歌哿端莊，麻馬放縱，庚梗振厲，尤有盤旋，侵寢沈靜，覃感蕭瑟，屋沃突兀，覺藥活潑，質術急驟，勿月跳脫，合盍頓落，此韻部之別也。此雖未必切定，然韻近者情亦相近，其大較可審辨得之。<sup>79</sup>

〈薄薄酒〉第一首幾乎句句用韻，除了三句不入韻而已。<sup>80</sup>第二首全詩除了第一、三

77 參考謝雲飛：〈作品朗誦與文學音律〉《文學與音律》（臺北：東大圖書公司，1994年），頁31-50。

78 參考謝雲飛：〈語言音律與文學音律的分析研究〉《文學與音律》（臺北：東大圖書公司，1994年），頁1-29。觸覺、聽覺、視覺等都可以感覺相同情節的節奏。在語音的進行中，有停頓或漸歇、配以高低抑揚，就是語言的音律。音律的形成不僅是生理上換氣的需求，還有語義上和情感情緒的要求。停頓處不同可能影響語義的判讀，喜怒哀樂等情緒也會影響語言的進行速度。文學音律中語音長短和輕重、高低等，尤其重要。而詩歌中的押韻，是音色角度表達音律的方法、因為相同的韻母結構重複出現，便有規則反覆的聽覺效果。中國詩歌中多半是隔句押韻，韻腳落在偶數句上。音律中的節拍律是從二個音節構成一個音韻步來看的。一長一短、前重後輕構成揚抑格，一短一長前輕後重構成抑揚格。

79 王易：《詞曲史》下冊〈構律第六〉（臺北：廣文書局，1960年），頁283。

80 第一首詩押韻的字：「湯（下平聲七陽）、裳（下平聲七陽）、房（下平聲七陽）、霜（下平聲七陽）、涼（下平聲七陽）、邦（上平聲三江）、陽（下平聲七陽）、章（下平聲七陽）、忙（下平聲七陽）、羊（下平聲七陽）、忘（下平聲七陽）」，上平聲三江與下平聲七陽通用，除了第一、三、十句：「酒（上聲二十五有）、布（去聲七遇）、貴（去聲五未）」之外，其餘句句押韻，一韻到底。見余照春亭著、周基校訂、朱明祥編者：《增廣詩韻集成》（高雄：高雄復文圖書出版社，1992年），頁11、85、86、88、89、90、160、177、180。

句不入韻，其餘句句押韻。<sup>81</sup> 迫促的韻腳，可增加詩的強度。密集的韻腳與急促的氣氛，是促使詩句增加強度，全詩一韻到底，且句句押韻，表現出節短聲促的迫切感。詩起首以「酒」有韻的基調，正如王易《詞曲史》說「尤有盤旋」，盤旋就是悠揚，接下來以一連串「湯、裳、房、霜、涼、邦、陽」等平聲江韻、陽韻表達爽朗和暢的感情，然詩至「生前富貴」一變為去聲。第二首詩同樣以「酒」有韻的基調，悠揚銜接一連串「鍾、重、同、公、從、風、終、窮、容、崇、聾、紅、功、空」等平聲東韻、冬韻寬洪、輕快、節奏緊密的字眼，將貴賤、禍福，窮理達觀，忘得喪的處世觀點發揮至顛峰。

### （九）變化多樣之節奏美

節奏（韻律）表現的是生命的律動。蘇珊·朗格在《情感與形式》中說道：「節奏連續原則是生命有機體的基礎，它給了生命體以持久性。」<sup>82</sup> 王菊生《造型藝術原理》亦言：「生命形式的特徵就是運動變化的張力和循環往復的節奏。」<sup>83</sup> 而「變化多樣」即是多種節奏作巧妙、複雜的組合，然將此統一匯整即「情意」。

〈薄薄酒〉二詩，詩句長短不一，第一首詩十二句九十四字；第二首詩十四句一百零四字，兩首雖為連章詩，但兩首詩的節奏不一。兩首詩起首四句皆為三字句，如第一首：「薄薄酒」、「勝茶湯」、「麤麤布」、「勝無裳」；第二首：「薄薄酒」、「飲兩鍾」、「麤麤布」、「著兩重」，節奏緊湊、輕快，反復強化詩中主旋律，將情感起伏波瀾疊起，產生一唱三歎的效果。第五句開始為七字句，節奏平緩，如第一首：「醜妻惡妾勝空房」、「五更待漏靴滿霜」；第二首：「美惡雖異醉暖同」、「醜妻惡妾壽乃公」，但第一首詩到了第七句、第二首詩到了第八句開始變為十一字，將節奏逐漸拉長，情感悠揚，如「不如三伏日高睡足北窗涼」、「珠襦玉柙萬人祖送歸北邙」、「不如懸鶉百結獨坐負朝陽」；第二首：「本不計較東華塵土北窗風」一、二句之後，除了第一首突接兩句四字句外，如：「生前富貴」、「死後文章」，又回復到七字句，如第一首：「百年瞬息萬世忙」、「夷齊盜跖俱亡羊」；第二首：「百年雖然長要有終」、「富死未必輸生窮」、「但恐珠玉留君容」、「千載不朽遭樊崇」、「文章自足欺盲聾」。最後二詩收束在十三字句與九字句，如：第一首：「不如眼前一醉是非憂樂兩都忘」、第二首：「世間是非憂樂本來空」。可見蘇軾一首詩中情緒起伏變化的張力很大，起初以鼓舞的節奏，就如同海濤從海心捲動起來，愈捲愈快，到岸邊拍地一生打成粉碎，步步逼進，但經過千古史例思量後，最終以沈靜的節奏收束，表現平穩、溫雅的情緒。

81 第二首詩押韻的字：「鍾（上平聲二冬）、重（上平聲一東二冬通用）、同（上平聲一東）、公（上平聲一東）、從（上平聲二冬）、風（上平聲一東）、終（上平聲一東）、窮（上平聲一東）、容（上平聲二冬）、崇（上平聲一東）、聾（上平聲一東）、紅（上平聲一東）、功（上平聲一東）、空（上平聲一東二冬通用）」，除了第一、三句：「酒（上平聲七陽）、布（去聲七遇）」之外，其餘句句押韻，一韻到底。見余照春亭著、周基校訂、朱明祥編者：《增廣詩韻集成》（高雄：高雄復文圖書出版社，1992年），頁1-5、160、180。

82 見蘇珊·朗格著·劉大基譯：《情感與形式》（臺北：商鼎文化出版社，1991年10月臺灣初版），頁147。

83 見王菊生：《造型藝術原理》（哈爾濱：黑龍江美術出版社，2000年3月1版1刷），頁192。

## 五、結語

蘇軾面對密州大旱、蝗災、飢民、棄兒遍野的慘況，努力克服困境，最終迎來五穀豐登，百姓差役倉滿囤平，並將收穫高粱稻米釀酒，化用趙明叔之言作〈薄薄酒〉二詩。其詩妙用題材，呈展「托物寄志之形象美」，繼承《詩經》以來的民歌複沓聯章及層遞之形式傳統，適度結合「詞」長短句音律調式，與自己情感脈動，展現「寬洪和暢之聲情美」、「變化多樣之節奏美」。探析二詩章法結構得知：因二詩為聯章詩，故皆運用「敘（事）論（理）」章法行文，結構上連貫性較強。雖然二詩在「敘（事）」的部分：第一首採以「賓主」法行文，展現「賓主相襯之對比美」；第二首採以「平提側收」法行文，其中巧妙呈現「圖底調和之動感美」，兩者行文結構上有異。但二詩最終在「論（理）」的部分皆採取「先抑後揚」法作結，均屬一致性，呈展「先抑後揚之幽默諧趣」；第一首運用此法巧妙帶出「藉酒消憂」之說，要消何憂？前段敘（事）部分已採「賓主」方式總結出：「生前富貴，死後文章，百年瞬息萬事忙」，原來人生功名富貴轉眼成空，榮辱亦非當下所能評定。第二首在論（理）的部分增加一層「平提側收」法，最終在「側收」法中同樣以「先抑後揚」法自破前詩立論，在「抑」的部分：「文章自足欺盲聾，誰使一朝富貴面發紅」，甚至最後在「揚」的部分：「達人自達酒何功，世間是非憂樂本來空」總結全詩，否定忘懷得失的飲酒心理，否定「酒」可解愁的飲酒觀，超越是非榮辱之曠達心境。第二首以戲謔的筆觸，將目之所見、思之所及，對功名利祿進行更加犀利的嘲弄，以「側收結尾之餘韻美」回繳全詩，破除前詩「酒」能消憂解悶，進而強化前詩反功名富貴旨意，並說明達觀者自能悠遊於世間，順與逆、憂與樂，處之泰然。綜觀二詩章法結構謹嚴且深具連貫性，加之多元奇特藝術手法，既含蓄又揭露，有法又不為法所拘，反常理求理趣，矛盾歧異中求統一，邏輯思緒曉暢通達，回環反復，層層逼進，自立自破，非但創體，後代同題競作無人勝出其上。

## 引用文獻

### 一、古籍

- （周）莊子：《莊子》臺北：臺灣中華書局，1968年
- （漢）劉歆撰、（晉）葛洪輯：《西京雜記》《景印文淵閣四庫全書》第1035冊臺北：臺灣商務印書館，1983年
- （漢）劉安：《淮南子》臺北：臺灣中華書局，1968年
- （梁）蕭統編：《文選》第3冊臺北：文津出版社，1987年7月
- （唐）司空圖：《二十四詩品》《叢書集成續編》第199冊臺北：新文豐出版社，1989年
- （唐）李肇撰：《新校唐國史補》卷中臺北：世界書局，1959年9月初版
- （晉）葛洪：《抱朴子》臺北：臺灣中華書局，1968年
- （後晉）劉昫撰、楊家駱主編：《舊唐書》《新校本舊唐書附索引一》臺北：鼎文書局，1986年10月6版



- (宋) 呂本中：《童蒙詩訓》臺北：文泉閣出版社，1972年
- (宋) 彭乘：《墨客揮犀》《景印文淵閣四庫全書》第1037冊 臺北：臺灣商務印書館，1983年
- (宋) 王偁：《東都事略》國立中央圖書館善本叢刊1991年
- (宋) 胡子撰：《苕溪漁隱叢話後集四》上海：上海商務印書館，1937年6月初版
- (宋) 嚴羽：《滄浪詩話》《景印文淵閣四庫全書》第1480冊 臺北：臺灣商務印書館，1983年
- (宋) 蘇軾：《蘇東坡全集》臺北：河洛圖書出版社，1975年
- (元) 王構：《修辭鑑衡》《景印文淵閣四庫全書》第1482冊 臺北：臺灣商務印書館，1983年
- (明) 田汝成輯撰：《西湖遊覽志餘》《叢書集成續編223》臺北：新文豐出版社，1991年
- (清) 王文誥：《蘇文忠公詩編註集成》第4、5冊 臺北：臺灣學生書局，1987年10月第3次印刷
- (清) 阮元校勘：《十三經注疏8論語》臺北：藝文印書館，2001年12月初版14
- (清) 沈德潛：《說詩碎語》《叢書集成續編》第199冊 臺北：新文豐出版社，1989
- (清) 清聖祖御纂：《全唐詩》上海：上海古籍出版社出版，1986年
- (清) 洪昇著，樓含松、江興祐校注：《長生殿》臺北：三民書局，2010年
- 孔凡禮點校：《蘇軾文集》第5冊 北京：中華書局，1990年1版2刷
- 北京大學古文獻研究所編：《全宋詩》北京：北京大學出版社，1993、1995、1998年
- 徐進業編：《康熙字典》臺北：文化圖書公司，1984年
- 楊家駱主編：《莊子集解》《新編諸子集成一》臺北：世界書局，1983年4版
- 楊家駱主編：《新校本漢書并附編二種五》臺北：鼎文書局，1986年10月6版
- 楊家駱主編：《新校本後漢書并附編十三種四》臺北：鼎文書局，2005年
- 楊家駱主編：《新校本後漢書并附編十三種一》臺北：鼎文書局，2005年

## 二、今人著作

- 王易：《詞曲史》下冊 臺北：廣文書局，1960年
- 王秀雄：《美術心理學》臺北：三信出版社，1975年8月初版
- 王凱符、張會恩主編：《中國古代寫作學》北京：中國人民大學出版社，1992年9月
- 王菊生：《造型藝術原理》哈爾濱：黑龍江美術出版社，2000年3月1版1刷
- 余照春亭著、周基校訂、朱明祥編者：《增廣詩韻集成》高雄：高雄復文圖書出版社，1992年
- 宋文蔚：《評注文法津梁》高雄：復文圖書，1993年2月修訂版
- 唐彪：《讀書作文譜》臺北：偉文圖書出版社，1976年11月
- 許恂儒：《作文百法》臺北：廣文書局，1989年8月再版
- 陳雪帆（望道）：《美學概論》臺北：文鏡文化事業公司，1984年重排出版

- 陳滿銘：《章法學新裁》臺北：萬卷樓圖書公司，2001年1月初版
- 張少康：《中國文學理論批評簡史》北京：北京大學出版，1999年
- 陶鼎尼編著：《古文筆法探微》臺南：文杉實業，1986年
- 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3月初版
- 曹旭：《詩品集注·詩品序》上海：上海古籍出版社，1994年1月第1版
- 黃永武：《中國詩學·設計篇》臺北：巨流圖書公司，1976年6月
- 黃慶萱：《修辭學》臺北：三民書局，2002年
- 黃麗貞：《實用修辭學》（增訂版）臺北：國家出版社，2004年
- 董小玉：《文學創作與審美心理》成都：四川教育出版社，1992年12月1版1刷
- 劉煥輝《修辭學綱要》南昌：百花洲文藝，1991年
- 謝雲飛：《文學與音律》臺北：東大圖書公司，1994年
- 蘇珊·朗格著·劉大基譯：《情感與形式》臺北：商鼎文化出版社，1991年10月臺灣初版
- 羅君籌：《文章筆法辨析》香港：上海印書館，1971年6月
- 顧頡剛編：《古史辨》第三冊下編 臺北：明倫出版社，1970年版

### 三、學位、期刊論文

- 高敏馨：《平側章法析論》國立臺灣師範大學國文教學碩士畢業論文，2004年
- 李慕如：〈東坡與道家道教〉《屏東師院學報》第十期，1997年
- 張崇琛：〈意趣、理趣、情趣——蘇軾與酒〉《蘭州大學學報(社會科學版)》第33卷第5期，2005年9月
- 張高評：〈〈薄薄酒〉詩與創意研發——蘇軾黃庭堅與南宋詩人之同題競作〉《中國學術年刊》第三十期(春季號)，2008年3月

# 「謀同」與「求異」——對比語言學在本國語文教學中的應用

## Comparative Linguistics Used in Language Teaching in Taiwan: Discovering Similarities and Differences

程俊源\*

Chun-Yuan Cheng

(收件日期 102 年 3 月 18 日；接受日期 102 年 5 月 15 日)

### 摘 要

歷來關於語文教學之研究文獻甚夥，惟不變的是「整合」二字方是統整各語文學科間歧異之速捷法門。然則不無微憾的是，目前學界的研究成果卻未必能落實到具體的課室教學之間，造成進行臺、華兩語語言教學時，往往各行其是，互不關涉。是故本文擬介引現代語言學中「對比語言學」的相關理論，以臺灣的「臺語」及「華語」為例，解析此二語言在「音韻」、「詞彙」及「句法」等層面的「對應」與「不對應」關係。藉由「對比分析」的成果，揭示進行雙語教學時的整合策略與技巧，釐清一些語言教學上迷思概念，諸如語言學習時僅能依賴純淨的語言環境，或雙語學習時祇會相互干擾而不能相互提昇，等等。本文的成果能提供語文教師或語言學習者於多元文化與語言的社會背景下進行語言的「教」與「學」時一個新的思考取徑。

關鍵詞：對比語言學、對比分析、雙語教學、臺語、華語、對應關係

---

\*國立臺中教育大學臺灣語文學系助理教授

## **Abstract**

There are various literatures on language instruction. The use of integration is a stable and efficient way to reduce the variances among linguistic disciplines. However, there is a large gap between the academic research and practical application in classrooms. In other words, the study findings are not utilized and implemented in classrooms to improve teaching. Due to using their own approaches toward the two languages, it is difficult to discover the connection between teaching Mandarin and Taiwanese in Taiwan. Therefore, through providing a few illustrations of the two languages, this author uses several relative theories of contrastive linguistics in modern linguistics to explain and analyze the relationships of correspondences and non-correspondences between/among the dimensions of the phonology, lexicon, and syntax of both languages. Based on the results of contrastive analysis, the author presents several integrated strategies and techniques for carrying out bilingual instruction. Additionally, several linguistic teaching misconceptions are clarified. For instance, one of the misconceptions is linguistic learners need to have a pure environment for learning. Another is there are disturbances found in bilingual learning and [no mutual benefit is given to each learner. Moreover, this paper will provide language teachers or learners with a new way of thinking about the teaching and learning of languages, especially, in a societal background of multiple cultures and languages.

**Key words:** Contrastive Linguistics, Contrastive Analysis, Bilingual Instruction, Taiwanese, Mandarin, Correspondence Relationships.

## 壹、緒論

「比較」一直是人類研究事物、瞭解事物的一種方法，也同樣是語言學研究的一種基本的方法。(許余龍，2002：1) 尤其是在從事語言教學活動時，更加需要利用「比較」之法來進行教學與學習。Fries (1945) 指出母語對第二語言 (Second language) 學習的影響甚弘，認為：「教學效果最好的教材，是以對所學語言進行科學的描述為基礎，並將其與對學生的母語所作的同樣描述進行仔細比較後所編成的教材。」(Fries, 1945：9) 此段話的重點在於點出一部好的目標語 (target language) 語言教材要能照顧到學習者的母語。Granger (1998) 的研究亦指出學習者的母語對學習第二語言的詞語搭配能起正向的作用。因此如何兼顧「第一語言」(First Language) 與「第二語言」的學習，相信「比較」一法將是最速效的不二法門，茲因利用比較能夠尋繹不同語言間所具有的「共同點」，亦得以抉發它們彼此的「殊相處」(呂叔湘，2002a：初版例言)。茲舉一例以示一端，現代華語「吃」這一動作動詞，概略而言能夠對應於臺灣閩南語(以下簡稱：臺語)的「食 (tsiah)」，因此現代華語所謂的「吃飯」、「吃水果」……，臺語亦言「食飯」、「食水果」……，這是它們表象上彼此相似的地方，不過，祇消我們擴大一下比較的視野，詳細地觀察「動詞」與「賓語」的語義組配關係，那麼已知的圖像就可能不那麼直觀了，例如臺語的「食」能夠與「茶」、「薰」…等組配，可以說「食茶」、「食薰」……，現代華語就不能說「\*吃茶」、「\*吃菸」<sup>1</sup>，得說「喝茶」、「抽菸」；相應地，語言間彼此的引申義，亦同樣是同中存異，臺、華語的「吃/食」都能引申出「消耗義」如「吃力」、「食力」，然則，現代華語的「吃」能表「挨受義」如「吃驚」，而臺語的「食」能表「侵佔義」如「食錢」，這即是彼此不相雷同之處<sup>2</sup>。是故語際之間的對應關係，有時無法直觀地處理為「一比一」的對比模式。因此「謀同」與「求異」間的認識問題，端視研究者能否把持得當，此間的關係或如明末·王夫之(1619-1692)〈俟解〉所謂的「不迷其所同，亦不失其所以異」。(轉引自 黎錦熙，1933：13) 上述的例子揭示了「比較」的重要性，語言間的關係若乏詳細且深入地比較，興許就覺察不出一些較為特別、能發人省思之問題所在。故而「比較」對「語言教學」抑或「語言學習」兩者而言，實能起莫大之功。

## 貳、「對比語言學」簡介

### 一、「對比語言學」—「可比性」與「比較層面」

上文指出了語言比較在「語言教學」及「語言學習」上有其一定的功效，亦即研究者若能充分地進行對比/比較，將能增益所擬比較語言之認識，相應地也能使語言的研究更

1 「\*」號的用法，在語言學上可能表徵虛擬的「重建形式」，抑或代表「不合法形式」等，本文取的是後一用法。

2 早期近代漢語的白話文獻裡，「吃」字還能表「被動義」，例如《水滸傳·第五十一回》：「見了母親吃打，一怒從心發。」(江藍生，2000：38) 這一義項現代漢語倒是沒能繼承。

形深化。因此「對比語言學」的成果，對「語言教學」、「語言學習」、「語言翻譯」甚或「雙語辭典」的編寫……等等，皆能收莫大之效。王力(1990：395)曾指出進行外語教學的竅門在於「最有效的方法就是中外語言的比較教學」。王力基於「語言比較」以進行語言教學之灼見讜論，確然值得現代從事語文教育的教師及學子們借鑑。因此，下文擬對「對比語言學」(contrastive linguistic)的理論問題及實際應用等層面，做進一步地介引與闡述。

「比較語言學」(comparative linguistics)興起於19世紀，此一時期的研究者關懷的焦點多傾向於「歷時性」(diachronic)的研究。然典範學科成熟後，勢必走向發展與分化，20世紀衍生了「對比語言學」後，研究者的研究取徑則又轉向「共時性」(synchronic)的關懷(趙述譜，2001)。「比較語言學」與「對比語言學」之差異，除如上述點出的歷時性傾向與共時性傾向這兩個殊異點外。概括而言，「比較」(compare)重於「謀其同」，而「對比」(contrast)則旨在「求其異」<sup>3</sup>。因此，比較語言學總聚焦於設法「重建/構擬」(reconstruction)歷史上曾存在過的「共同原始語」(proto-language)，例如：「共同印歐語」(proto Indo-European languages)、「共同漢藏語」(proto Sino-Tibetan languages)……等等。而現代的對比語言學理論，則更大程度地應用於語言教學之上。與本文論旨相侔的，自是後者——「對比語言學」，其又稱作「對比研究」(contrastive studies)或「對比分析」(contrastive analysis)，學界術語的運用自有其一定的學術要求，究實而言，彼此間的內涵性質與外延概括未必一致<sup>4</sup>。然則，對語言教學者或語言學習者而言，如何指稱或名定這一學術工程倒非最重要的，重要的是，需明瞭這些術語的重點皆指向「比較」或「對比」二字。因此，「比較/對比」——是擬「比較/對比」甚麼？或說得怎麼「比較/對比」才具學術意義？比方說，把「人」同「石頭」拿來比較時，未必能彰顯出甚麼有效的意義(當然或有此比，比如成語中「頑石點頭」之類的隱喻性(metaphor)用法)，但如果將「石頭」同「鋼鐵」並列以觀，比之與「人」相較，自然更能呈顯一定的學科意涵，例如：能夠分析它們的化學成份或物質硬度……等等。準此，「人」與「石頭」雖比不出學術效益，但若將「人」同「猿猴」相較，則學科意義自然彰明，例如：能比較它們的DNA構成、骨骼組建、器官功能、智能程度甚至是社會行為模式等等。如此的比較方能使「研究性」本身的意義顯豁，得到的成果也相對較有價值。

任何科學的「比較/對比」都需要有一個共同的立基點，須得站在共同的對比基礎上來進行比較，才有其學術意義。也就是說比較的對象要有「等效性」(equivalence)，要先設定一個相若的比較層面(levels of comparability)，否則就無法進行比較。因此「對比語

3 劉宓慶(1996：23)：「其實，就對比語言學而言，最基本的問題在於抓住對比中的雙語(或多語)的不同素質，或曰異質(heterology)。」丁金國(2004：3)：「具體語言對比的最終目的與其說在於覓「同」，不如說在於尋「異」，即尋找兩種語言間的殊異性(heterology)。」

4 「對比語言學」對「語言學」來說是一較為正式的名稱，包括了「理論」與「應用」等層面，每個層面還有「一般」與「具體」之分。而「對比研究」或「對比分析」，若從廣義的角度看，盡可以是各種學術、知識類型的對比，例如：比較政治、比較文化、比較文學、比較美學……。若再細分之「對比研究」通常指具體的理論與應用方面；「對比分析」較多用於指應用性的對比研究，有時用來專指外語教學中語言難點分析的一種具體方法。(cf. 許余龍，2002：17)

言學」的比較原則有二：首先，是要確認擬「比較的層面」是甚麼？再者，則是所謂「可比性」問題。這裡不妨暫藉生活中的經驗知識以靠近問題本身。例如：數學上的「微積分」與武功上的「九陽神功」並非相同的能力層面，自然無法做能力強弱的比較與判定。進一步地說，張無忌的「九陽神功」恐怕也不得與令狐沖的「獨孤九劍」相比，因為即令同樣分屬武功層面，但一個屬「內功」性質，一個卻屬「外功」性質；同理，星宿老仙的「毒」與東方不敗的「針」，誰更具殺傷力，恐怕也同樣沒個準，因為一個是「化學屬性」攻擊，一個則是「物理屬性」攻擊。這些問題當然都是常識性的，不難理解。準此，以下嘗試更貼近議題本身，以「語言系統」為例來說明比較的原則。上述的第一個原則，講的是「層面」的問題，例如現代華語的「元音系統」與臺語的「句法系統」是難能比較的，得是「語音層面」同「語音層面」相比，「句法層面」同「句法層面」相較，方才具有語言學意義，這是「比較層面」的問題。而上文的第二個原則，得築基於第一個原則之上，講的是即使份屬同一個比較層面，亦得注意比較項雙方是否具有「可比性」。比如說，同樣是比較「詞類系統」，將英語的「名詞」與華語的「副詞」比較，可能就顯不出甚麼特別的意義。反之，若是比較英語副詞與華語副詞間的異同，就能透顯該有的學科意義，使比較成果具有應用於語言教學或語言學習的價值。

## 二、對比語言學的「比較」範疇

「現代語言學」的內容與門類雖然極為複雜<sup>5</sup>，不過大致說來可以用兩條軸線分化之，亦即利用兩個維度 (dimension) 的參數來進行分析。一個維度是現代語言學之父費爾迪南·德·索緒爾 (Ferdinand de Saussure 1857-1913) 為「語言態」的分類時，所提出的「共時態」(synchronique / synchrony) 與「歷時態」(diachronique / diachrony) 這對概念<sup>6</sup>。另外一個維度則是「語言自身」及「語際之間」的語言現象。許余龍 (2002: 2-4) 根據語言比較對象及研究目要求的不同，將上述兩個參數，設定了縱橫兩條軸線，橫軸以「時間」參數為準，分為「共時性」研究及「歷時性」研究；縱軸以「語言對象」為準，分為同一「語言內部」的比較及「語際之間」的比較。以下以表 1 演示這一思路：

表 1. 「語言學」的比較研究模式

	語言內部		
歷時	II	I	共時
	III	IV	
	語言之間		

5 「現代語言學」下的子學科類門極多，有研究對象為語言本身的學科，如「語音學」(phonetics)、  
「音韻學」(phonology)、「形態學/詞法學」(morphology)、「句法學」(syntax)、「語義學」  
(semantics)、「語用學」(pragmatics)、「歷史比較語言學」(historical linguistics)、「方言學」  
(dialectology)……；亦有屬跨學科整合的學科，如：「社會語言學」(sociolinguistics)、「心理語言  
學」(psycholinguistics)、「人類語言學」(anthropological linguistics)、「計算語言學」(computational  
linguistics)……等等。(謝國平，2002：48-50)

6 索緒爾把同時存在於一個時期的語言事實總稱為「語言態」，祇研究一個語言態叫「共時研究」，研究工作貫穿幾個語言態叫做「歷時研究」。(許國璋，2005：9)

## (一)「象限 I」—語內的共時比較

上表的「象限 I」代表的是同一個語言內部的共時比較，譬如比較現代華語「忽然」與「突然」兩詞的不同（呂叔湘，1999：540-541）。若祇是參酌兩者的詞義，恐怕難得的解。茲舉兩部具代表性現代華語詞典之訓釋文為例：

1. 《新編國語日報辭典》：<sup>7</sup>

【忽 / 忽然】：突然。一種動作或事物的出現很快，出人意料。（頁 632）

【突 / 突然】：忽然。表示情況發生得急促而且出人意料。（頁 1303）

2. 《現代漢語詞典》：<sup>8</sup>

【忽然】：表示來得迅速而又出乎意料；突然。（頁 574）

【突然】：在短促的時間裡發生，出乎意外。（頁 1378）

統合上述兩部代表性詞典的釋義，「忽然」與「突然」幾乎是「互訓」。若祇慮及「意義標準 / 概念標準」的話，倒不妨逕直地認為兩詞相同。不過，如此地處理恐怕是見樹而不見林。若能換個比較方式，從「句法功能」的面向著手的話，將不難察覺到兩者間的互歧圖像。例如：現代華語能夠說「出現得很突然」，但不接受「\* 出現得很忽然」；可以說「突然事件」，卻不接受「\* 忽然事件」。因此「忽然」與「突然」縱然概念意義相類，但語法功能上終究具有不同的特點。這樣的不同的，是「詞性上」的不同，而非「意義上」的不同。是故若從詞類的角度分析，「忽然」當歸類為「副詞」，而「突然」則歸屬於「形容詞」（邢福義，2003：8）。

同理，以下「剛才」與「剛剛 1」的例子，若光憑意義難免泛濫無歸、爾我難辨，但若轉而審辨其句法上的分布環境 (distribution)，將發現「剛才」應是「時間名詞」，而「剛剛 1」則是「時間副詞」<sup>10</sup>（盧福波，2006：250-256）。

A) 我的肚子比剛才好多了。 B) 剛才的事妳都看見了吧？ C)* 現在剛才上課。	A')* 我的肚子比剛剛 1 好多了。 B')* 剛剛 1 的事妳都看見了吧？ C') 現在剛剛 1 上課。
D)* 天很黑，剛才能看清點路。 E)* 這雙鞋，我穿剛才合適。	D') 天很黑，剛剛 2 能看清點路。 E') 這雙鞋，我穿剛剛 3 合適。

以上的述例表達了同一語言中共時比較的研究工程，是象限 I 的研究範疇。

7 國語日報出版中心編(2000)《新編國語日報辭典》臺北：國語日報社。

8 中國社科院語言所詞典編輯室編(2005)《現代漢語詞典》北京：商務印書館。

9 「詞類」決判的標準在於「語法功能」的表現。「形容詞」的語法功能，表現為能充當句子的主語 (subject)、謂語 (predicate)、賓語 (object)、補語 (complement)、定語 (attributive)、狀語 (adverbial)……等；而「副詞」一般祇能充當狀語，少數或能當補語。(馮志純，2004：36, 61、北大中文系現代漢語教研室編，2003：230-232, 236-238)

10 「時間名詞」與「時間副詞」雖同表時間義，但語法功能有明顯的不同，時間名詞能充當主語、賓語、定語、狀語……等，時間副詞則祇能充當狀語。(黃伯榮、廖序東，2002：10、馮志純，2004：61-62) 另外現代華語的副詞類「剛剛」還其他的義項，例如：「剛剛 1」表時間義，是「時間副詞」，「剛剛 2」表僅僅義，是「範圍副詞」，「剛剛 3」。表恰好義，是「語氣副詞」。



## (二)「象限Ⅱ」—語內的歷時比較

「象限Ⅱ」表示的是同一個語言在歷史上的發展變化，這屬於歷時性的比較研究。比如：古代漢語的「臭」字未必是貶義 (derogatory)，反而可以有正向的意義，比如「香」的可能。《易經·繫詞上》：「同心之言，其臭如蘭。」<sup>11</sup>此文例中的氣味便不當作負面理解，至少也得理解為中性義才合文義。不過，語義經過變遷後，現代華語裡的「臭」字，就祇能使用於指稱不好的氣味<sup>12</sup>，這是「語義縮小」(meaning narrowing)的類例。同理，「聞」一詞，古代漢語是「聽」的意思，衍至現代華語中，則已轉變為嗅覺能力 (smell) 來使用<sup>13</sup>，這是人類感官知覺的轉換 (齊佩瑢，2004：103)。從語義的發展看，即是種「語義轉移」(meaning shift)。又如「江」、「河」二字，其在上古漢語文獻中的用法本為「專有名詞」，祇能指「長江」、「黃河」(王力，1990)。但現在兩者都已變為「普通名詞」，語義經過泛化 (generalization) 後，轉而為可概指任何的水名，此屬「語義擴大」(meaning broadening)的類例。

「語義」問題常不如「語音」直觀，尤其驕入「時間」此一參數後，將更形深覆奧隱，例如：「緒論」一詞，現代大概用以發端的言論或說開場白，但在古代漢語中，如：「始玉裁聞先生之緒論矣。」(清·段玉裁《戴東原集·序》)、「據此，則凡漢學家所持以謗程朱者，皆竊朱子之緒論，而反以誣之。」(清·方東樹《漢學商兌》)，卻是「餘論」的意思 (何九盈，1986：112-113)。一個詞形的意義在歷史上歷經遞嬗凌替後，可能使得「今義」、「古義」未必盡符。這類「語義變遷」(semantic change)現象 (葉鍵得，1998)，正是傳統訓詁學中必須燭幽闡微，甚而現代語文教學中亟需釋疑祛惑之處。

## (三)「象限Ⅲ」—語際的歷時比較

「象限Ⅲ」表示的是不同語言 (語際) 間的歷時比較，這類型的比較研究，即是上文指出的「歷史比較語言學」的研究範疇，此類研究工程旨在比較語言間的發生學上的親緣關係 (genetic relationship)，並進而重建原始語的形式。表 2 歐洲諸語言間的表現形式，大概能察覺到歷史上英語應該與德語的血緣比較接近，同樣份屬「日耳曼語系」，而法語的血統就與義大利語、西班牙語較接近，皆屬「拉丁語系」的後裔。還可進一步地看，「拉丁語系」與「日耳曼語系」也許是處在「姊妹關係」的層次，若溯其因，它們可能還有一個共同的更古老的來源，「三」一詞大致能反映這樣的消息。參下表 2：

11 《十三經注疏附校勘記 1·周易》(板橋：藝文印書館，1993)，頁 151。

12 古漢語中語義變壞的例子相對較多，例如：「逆」古有「迎」、「拒」兩義，今祇存「拒」義、「氓」原為「民」義，今作「無賴」義、「爪牙」古代有「猛將」義，今為「壞人的黨羽」(南京師大中文系 1976：30) 乃至成語亦然，「明目張膽」原為有膽有識，敢說敢為，今指公開大膽地幹壞事 (周一民，2006：249)。反之，走向正面轉為「褒義」(commentary) 的，則相對少見，但也並非闕如，比如：「臣」，初義為「俘虜」，後為「君之股肱」(齊佩瑢，2004：101)；「讓」古有「責備」義，今有「謙讓」義 (南京師大中文系，1976：25)；「鍛煉」古有「誣陷」義，今可用於從實踐中提昇素質。(侯雲龍，2003：51)

13 當然語義變遷時，有時未必能覆蓋所有的詞彙，以「聞」來說，「名聞遐邇」、「新聞」、「訃聞」，「置若罔聞」、「所見所聞」…等、還能保留古時的「聽」這一基本義素，不過這祇出現於「成語」、「專名」或少數「文言語詞」上，使用的場域有一定的保守性，或可視為一種變化後的殘跡。

表 2. 歐洲諸語言之「語音對應」示例<sup>14</sup>

	法語	義大利語	西班牙語	德語	英語
手	main	mano	mano	hand	hand
	/mE/	/ˈmano/	/ˈmano/	/hant/	/hQQnd/
腳	pied	piede	pie	fuss	foot
	/pje/	/piˈEde/	/piˈe/	/fuùs/	fut
生活	vie	vita	vida	leben	life
	/vi/	/ˈvita/	/ˈvida/	/ˈleùben/	/laif/
三	trios	tre	tres	drei	three
	/trwa/	/tre/	/tres/	/drai/	/Triù/

#### (四)「象限IV」—語際的共時比較

「象限IV」表示的是不同的語言之間共時的比較，譬如說比較現代華語的「有」字句與臺語的「有」字句用法上有何歧異，或現代華語的「比較句」與臺語的「比較句」的差別…等等。進一步說，有些語言質素之間乍似難以比較，比如英語有「冠詞」(article)這一詞類，漢語則否。但若我們轉換個視角，也許還是能比較出語言間的共性 (universals)，比如說，英語的「冠詞」有「有定/定指」及「無定/不定指」之分，表「有定」時用“the”，表「無定」時用“a”，漢語確實沒有「冠詞」這類的詞類選項<sup>15</sup>，不過我們若是改成比較「有定」及「無定」這類的語法功能的表現，漢語並非沒有相應的表達式（陳平，1991），例如：「客人來了！」及「來了客人！」兩句，前句的「客人」表達「有定」，而後句的「客人」表達「無定」，因為受話者並不知道來的客人是誰？信息上祇能知道有「客人」這個信息出現，也就是說英語以「詞類」這一語法範疇來表達「有定/無定」，而漢語則是用「詞序」這一語法手段來表達「有定/無定」（許余龍，2002：15）。同理，印歐語有著豐富的形態變化，漢語則缺少嚴格意義的形態變化（呂叔湘，2002b：470），祇不過「缺乏」可能祇是表象上的<sup>16</sup>，可以另有其他的形式或手段作為補償以求得平衡。（許國璋，2005：19）

上述的比較是在不同的現象中，看出相同的所在。與此相反的是，乍似相同的現象，也難可一言論定，詳細地分析後可能有不同的景況，例如：英、漢語的「代詞」

14 趙世開 (1985：108)《現代語言學》上海：知識出版社。

15 現代華語有「這」、「那」這對詞，不過這是「指代詞」，與英語的“this”、“that”相應，前者表「近指」，後者表「遠指」，但“the”是中性的，即不分近指或遠指，即令認為“the”是指代詞，也是弱化的指代詞，漢語裡並沒有與其相當的詞，因此一般的語法書將之另行歸類為「有定冠詞」(definite article)。(呂叔湘，2002d：138)

16 當然說「缺乏」毋寧還是站在印歐語的眼光或帶著印歐語的偏見在看世界，因此也不妨改變一下思路，不將其視之為「缺乏」，而是「不依賴」，正如同我們不會認為「魚」缺乏兩條腿，而「人」缺乏鱗片，因為本來就沒有。(邵敬敏，2011：30)

(pronouns) 系統中，都有所謂的「人稱代詞」，以「第二人稱代詞」為例，英語的“you”應是對應於現代華語的「你」，這是它們在「人稱」(person) 範疇上相類之處，但若嚴格地說，它們在「數」(number) 這一語法範疇的表現，就不盡然一致了。英語的“you”，能夠當「單數」用，也能夠當「複數」用，而現代華語卻是單、複數不同形，單數時用「你」，複數時用「你們」，形式上並不一致<sup>17</sup>（許余龍，2002：26）。與此相仿，縱令同樣擬表達複數時，如「第一人稱代詞複數」，現代華語的「我們」（排除受話者）與「咱們」（包括受話者）有「排除式」(exclusive 'we') 與「包括式」(inclusive 'we') 的對立<sup>18</sup>（呂叔湘，2002b、太田辰夫，2003：103），英語就沒有這類的區別，祇有一個“we/us”。反之，英語的人稱代詞得隨著與動詞關係而有「主格」(nominative)、「受格」(accusative) 的形態變化，現代華語則否。

綜上所述，無論是語內或語際之間的共時及歷史比較，都能在不同程度上加深我們對語言的認識，尤其是共時性的比較層面的研究，正是本文擬闡述的「對比分析」之論旨所在，其成果常能推動「語言教學」抑或「語言學習」的進展。因此以下我們將利用「對比語言學」的理論及方法，探討現代華語與臺語的諸多「對應」及「不對應」現象，希冀藉由這些對比分析的成果，一者能就正博雅方家，再者亦能提供語言教師或語言學習者一些參考。

## 參、「語音」的對比分析

### 一、「語音」的對應與文字的書寫

所謂語言具「結構性」，亦即暗示了需要有幾個部門相互搭配組織方能形成一完整的「結構」。一般較簡明的方式是將其分作「音韻」(phonology)、「詞彙」(lexicon) 及「句法」(syntax) 三大部門（鍾榮富，2004：24-27）。一般人對語音方面的差異了解比較多，對語際間語音差別的感受也比較直接，例如現代華語具有「捲舌音」，而臺語則否；臺語除音節末或輕重音節的重音處讀「本調」外，差不多每個字都需「變調」，然現代華語的變調常規，就祇在限於上聲相連的音節<sup>19</sup>。考慮篇幅因素，我們以一個語音對應的觀念為引，說明如何利用「對應」的觀念來順利進行語文教育。

當代的學子，幾乎都是歷經「九年一貫」教育背景下養成的，九年一貫教育的精神，正在於「統整」或說是「整合」兩字上，不同的學科類別能夠統整，不同的語言同樣也能夠統整，祇是人們常常囿於固定的思維定勢，被傳統的思維束縛住，祇習慣於使用單一語言思

17 現代華語的第二人稱還有一個敬體代詞的用法「您」，現代英語並沒有，不過有意思的是古英語的第二人稱代詞“thou”（主格）、“thee”（受格）倒是祇用於虔敬的場合，例如對上帝祈禱，從這一點看，又大致對應於現代華語的「您」。（呂叔湘，2002d：137-138）

18 附帶一提，說現代華語具有「排除式」與「包括式」的對立，但並不表示這樣的對立即與古有徵，屬漢語固有的，「排除式」與「包括式」對立的概念，可能是緣自東亞北方民族語言影響所致（呂叔湘，2002b：300、張清常，1993、梅祖麟，2000）。至於「咱 zan2」的語音形式，則大概來自「自家」的合音。（呂叔湘，2002b：21-25、太田辰夫，2003：107）

19 當然個別的詞如「一」、「七」、「八」、「不」…等，還存在一些變調的音韻行為。

考，而不習慣利用多語言的對應來進行學習。以下嘗試介紹幾則臺、華語音對應的例子：

華語有幾對異形詞，例如「年青」與「年輕」、「照像」與「照相」，兩類書寫形式似乎都有人使用，祇是哪種書寫形式較為妥適或說較合理據，則可能言人人殊。當然直觀的方法是查閱字詞典的記錄，這自然未可厚非，因為訴諸規範或說訴諸權威，確然也是一般人下意識的思維定勢，不過其實有更直截的方法，若是能利用臺語讀法，即能圓滿又速捷地解決這類問題。

表 3. 臺、華語之詞彙對比

	華語		臺語
年青	nian <sup>2</sup> -qing <sup>1</sup>	* 年紀青青	* 年紀 tshenn-tshenn * 年紀 tshing-tshing
年輕	nian <sup>2</sup> -qing <sup>1</sup>	年紀輕輕	年紀 khin-khin
照像	zhao <sup>4</sup> -xiang <sup>4</sup>	* 翕像	*hip-tshiúnn1 *hip-tshiônn
照相	zhao <sup>4</sup> -xiang <sup>4</sup>	翕相	hip-siòng

由上表我們能清楚地看到現代華語「青」、「輕」音同，「像」、「相」亦然，所以得寫哪一個字形，著實困擾學子，不過我們若能審視其與臺語的對應，該如何寫大概可思過半矣。臺語音讀中「青」、「輕」分若涇渭，「像」、「相」亦判別釐然，尤其「像（古邪母）」與「相（古心母）」歷史上是聲母「清」(voiceless)與「濁」(voiced)的不同，反映在臺語上則為聲調「陰」(upper tone)、「陽」(lower tone)的不同。如此的話，若能善於比較現實的語言，利用臺語的音讀即能妥適地分辨這些詞彙的不同，這也是所謂「統整」的意義及功效。準此，「很利害」與「很厲害」、「交代」與「交待」、「作」與「做」該當從何字形，似乎難可遽然論定，究其實情，皆不妨從漢語系語言之對應關係中尋得的解。<sup>20</sup>

猶需指明的是，「文字」與「語言」同樣都是「約定俗成」的，上述的示例，祇是為了表明藉助語言的比較能夠幫助我們思考一些文字使用時的霧區。但文字當如何使用，或說文字形式要怎麼書寫，則存乎使用者一心，祇要社會能夠接受即可，沒甚麼「一定」的道理可言。例如：現代華語「吃東西」的「吃」字，是否真的就當書為「吃」這一字形呢？在古代事實上還有其他種書寫形式的可能，比如「喫」，哪個字形才對？或許讓它們自由競爭反而較合乎自然，大多數的使用者傾向怎麼寫，就怎麼寫。否則，若字字都去較真的話，那麼從歷史的角度來看，「吃」與「喫」未許真的就是 chi1 的直接語源，也就是說這兩字形是否就是 chi1 的「本字」，結論還在疑似之間（王志勇，2004；平山久雄，2004；羅家國，2001, 2003）。然則，「社會」在使用文字時，何須考慮「歷史」，即令事實

20 「利害」一詞，臺語讀為 [li-hai] 不讀 [le-hai]；「交代」一詞客語讀為 [kau-tai / kai-thoi] 不讀 [kau-thai]（黃雪貞，1995：112, 114）；而「作」與「做」古代實祇有一詞，讀為入聲的「作」，後來口語變成去聲，才又人為地造出「做」字（呂叔湘，2002f：318-319），臺語的「文白異讀」正反應這兩個音讀來源，「作」讀為入聲 [tsok]，「做」讀為去聲 [tsò]。

刺謬或與古無徵，但當代華文的使用者不也很自然地使用了「吃」這一字形，也從未見影響了任何的信息交流，現代人寫字不一定都得乞靈於古人、古書，現代人對自己負責，對子孫負責，方才合於人性，未必就非得背上古人的包袱不可。從這個角度看，興許能予總是強調「本字」的人一些不同的思考空間。

總之，上文討論目的是擬提醒人們「語音」的對應也能適當地幫助語文教育的進行。

## 二、「音韻結構」對比與語言學習

現代華語的語音學習，一般的學習者總能慮及「捲舌」、「輕聲」或「兒化」等等的問題，但未必能體會更深層次的結構問題，但正是音韻結構的不同，造成了如「佛」說成「猴」，「馬靴」說成「馬些」。

現代華語的元音系統中，[o] 與 [e] 一般不能單獨出現<sup>21</sup>，[o] 一定得與 [u] 相配，組成 [ou]（ㄨ）或 [uo]（ㄨㄛ）的結構，與之平行的是，[e] 一定得與 [i] 相配，組成 [ei]（ㄟ）或 [ie]（ㄟㄝ）的結構。有意思的是，臺語正好相反，元音 [o] 與 [i] 祇能單獨存在。

華語		臺語	
[ou]	[*o]	[o]	[*ou]
[uo]			[*uo]
[ei]	[*e]	[e]	[*ei]
[ie]			[*ie]

上面的對比形式，清楚地說明了為何臺灣的華語使用者，口語中會表現出將「佛」說成「猴」這樣的鮮明特徵，從而也形成了俗謂的「臺灣國語」。然則，當瞭解音韻的組合規律後，將發現嘲笑「臺灣國語」的人，其口中所說的華語也未必就地道，因為他們也許能唸出 [-uo] 的韻母，但未必就唸得好 [-ou] 的韻母，同理，也許能唸出 [-ie] 的韻母，但未必就唸得好 [-ei] 的韻母。例如：「後」字，臺灣的華語使用者常發音成 [ho] 而非 [hou]，「杯」字，常發音成 [pe] 而非 [pei]，當他們嘲笑將「佛」說成「猴」，即將 [uo] 讀成了 [o] 時，殊不料自己可能也將 [ou] 讀成了 [o]，兩者相較無乃五十步與百步之遙耳。

除了音韻結構限制外，字調的對應關係，亦對語言學習有所裨益，例如：「顛倒」一詞，現代華語當讀 dian1-dao3 抑或 dian1-dao4，似乎都有人說，從語義上看也說不出個所以然，但是如能注意臺語「顛倒」一詞的「倒」，讀為「上聲」，那麼現代華語的「顛倒」當讀為 dian1-dao3，相信亦在情理之中。

## 肆、「詞彙」與「詞法」的對應

### 一、「詞彙」的對應

21 此處暫不計較一些「嘆詞」的形式，如：「欸」[e]、「喔」[o] 之類的例子（北大中文系現代漢語教研室編，2004：54），畢竟這類嘆詞「擬聲」的傾向較為明顯，也就難免逸出規律之外。

臺語同現代華語的詞彙差異甚大，有時是現代華語擁有的詞彙，臺語缺乏，有時則反之，臺語有的而現代華語沒有，比如：現代華語有「企鵝」、「長頸鹿」……等詞彙。然而，臺語卻沒有相應的說法，這其實與文化背景或生活經驗相繫。古代說閩南語的先人，其祖居地在東亞華南一帶，祖先們從來沒見過「企鵝」、「長頸鹿」這些物種，自然也不可能有相應的詞彙以指稱，這是任何一種語言難可避免的先天限制。所以遇到這類明顯「無對應」或「乏對應」的詞彙，語言間得相互借用，語言才有取之不盡，用之不竭的生命力。以上述這兩個詞為引，來看臺語有幾種可能的移借方式。現代華語的「企鵝」臺語雖缺乏，但是華語的「企」字，原本是「站立」的意思，華語的「站立」這一動詞，在臺語的對應詞為「倚 khiâ」，所以「企鵝」一詞，臺語不妨即謂之「倚鵝」。華語的「長頸鹿」，臺語亦沒有詞彙稱說，然則，「頸部」這一身體部件的稱謂，臺語就不可能沒有相應的說詞，其對應詞是「領頸 âm-kún」，所以「長頸鹿」臺語便可能借之曰「長領鹿」。當然語言間的移借，不一定就祇限於一個輸入源，而當是有接觸就有輸入，因此既然都是要借，也就不一定非得同華語移借不可，同日語移借亦在情理之中，那麼「長頸鹿」在日語中叫「麒麟」，如此臺語也就可能把「長頸鹿」叫做「麒麟鹿」。像這類兩向移借並能共存於一系統的例子，在臺語中並不乏見，如：

表 4. 臺語之外來詞來源比較

日語	臺語	華語
月給	月給 / 薪水	薪水
放送	放送 / 廣播	廣播
注文	注文 / 預定	預定
住所	住所 / 住址	住址
口座	口座 / 戶頭	戶頭
水道	水道水 / 自來水	自來水
……	……	……

與臺語相比現代華語祇是較早吸收一些外來質素，甚至一些貌似古代已有詞彙形式，究其來源，亦並非漢語直接譯自英語，而是日語先行譯介後，漢語再轉借日語的漢字形式而來（史有為，2004：261-263），例如：

表 5. 日、華語之外來詞彙

日語	英語	華語
民主	<i>democracy</i>	民主
革命	<i>revolution</i>	革命
經濟	<i>economics</i>	2 經濟
生產	<i>production</i>	生產
政治	<i>politics</i>	政治
消費	<i>consumption</i>	消費
……	……	……

上述這些例子，旨在說明語言間若有缺乏的質素，祇要使用上亟需，語言自然能自我增補。祇是這種「不對應」的詞項，學習上便需要逐個詞彙、逐個義項單獨記憶才行。

既然認為語言間「不對應」的例子，在學習上可能較費心力，那麼反之「對應」的例子，便可能對雙語學習時有所幫助，再嘗試看一個臺、華語對應的例子。現代華語有三個同音的結構助詞——「的」、「得」、「地」，因為這三個助詞語音上皆讀作 [de0]<sup>22</sup>，所以學子在初習這三個詞彙時，常常無法正確地使用，一般的教學者可能會以文法的觀念來幫助學子學習，譬如說，在「所有格」、「形容詞」的後面使用「的」，「動詞」的後面使用「得」，而「副詞」的後面則使用「地」。這樣的教學方式，對學子的幫助想來並不大，因為一般學習者大概在小學階段，便須面對這三個詞彙，一個小學生對「名詞」、「動詞」、「形容詞」容或還能體會，不過何謂「副詞」？小學生們可能就很傷腦筋了，再者上述的文法解釋也未必充分，例如：「動詞」後面用「得」，但是「好得很」、「冷得教人直哆嗦」…這類短語中的「好」、「冷」明顯不像「動詞」，或者該說是「形容詞」才是。如此的話，到底該如何教學？解決的技巧在於「對應」兩字。

臺灣早期無論是學校的語言教育，抑或社會的語言價值觀，皆較貶抑本土語言，不知道若能借重本土語言，就能簡單地解決這一學習問題。我們看現代華語這三個結構助詞在臺語中的對應。

表 6. 「的」、「得」、「地」之語法功能

	華語	臺語
「的」 【定語標誌】	我的書。 紅的花。	我的 (ê) 冊。 紅的 (ê) 花。
「得」 【補語標誌】	跑得很快。 冷得要命。	跑 kah 足緊。 寒 kah 欲死。
「地」 【狀語標誌】	慢慢地走	慢慢 á 行。

若真擬以文法觀念彙括上述這三個「結構助詞」，也不當利用「詞類」解說的方式。如上所述，對一般的學生而言，「詞類」的說明既不易理解又不夠完整，較正確的說明方式應該是指出它們的「語法功能」，「的」是「定語標誌」、「得」是「補語標誌」、而「地」是「狀語標誌」（李如龍，2001）。祇是這麼一解說，文法上是說對了，但是學生們可能仍同樣一頭霧水，因為文法觀念對初學者而言，實在不易把握，對學習本身的幫助也

22 「的」、「得」、「地」現實語言中皆讀為 [de0]，暗示了三者的區分或由乎人為所致，口語中未必都能分別。其實在更早時期，還有「底」這樣的詞形，這諸多形式歷史上大致是從中國「五四運動」後，在白話文運動與翻譯西洋文學的影響下，才將書面形式的「的」逐漸分化為「的」、「底」、「地」等，分化的條件由「語法功能」決定，在修飾性定語後用「的」（如：紅的花），領屬性定語後用「底」（如：我底父親），狀語後面用「地」（如：愉快地學習）。（史存直，1986、呂叔湘，2002c：389-391、高更生，2001：256-257）然則，「底」之流行，莫過於上個世紀的 20-40 年代，50 年代就很少見了（呂叔湘，2002c：392），既然「底」、「的」今已不別，那麼「地」、「的」是否必然得分（比如進一步合成一個「修飾語標誌」）（呂叔湘，2002e：136），倒是一可待觀察的事實。

不大，不過若能引介其他語言的力量，注意到這三個結構助詞與臺語的對應關係，情況或許就能改觀了。

依表 6 顯示的對應關係看，當進行語文教學時，或許可以這麼說明，若是臺語讀「的(ê)」的，華文就寫做「的」，若臺語讀「kah」的，華文就寫做「得」，甚麼時候寫「地」呢？可以利用排除法，凡是不是寫做「的」或「得」的時候，大概就是用「地」。<sup>23</sup>如此依靠語言的「對應關係」，可以執簡馭繁一舉解決三個問題，學子們不需要具備多少文法知識，也能分辨這三個現代華語的結構助詞。

## 二、「詞法」的對應

### (一)「形容詞」重疊式

除了上述「詞彙」的對應以外，也討論一些較不一致的「詞法」對應。臺語與現代華語皆能利用「重疊」(reduplication)的方式來構詞，請見表 7：

表 7. 臺、華語形容詞重疊式比較

	A	AA	AAA
臺語	紅	紅紅	紅紅紅
華語	紅	紅紅的	*紅紅紅

臺、華語的形容詞除了「基式」外，另還有由基式重疊而來的「重疊式」<sup>24</sup>，不過彼此重疊的風貌殊異，形式上臺語的形容詞能有「三疊」變化，比如：「苦苦苦」、「酸酸酸」、「大大大」……，華語無法如此三疊；再者，就算表面的結構形式一樣，都是「雙疊」的形式，但彼此重疊後所表達的語義並不相同，臺語的形容詞雙疊時，表述的語義程度是「減弱」，(試比較：「這杯茶苦。」與「這杯茶苦苦。」)而現代華語形容詞雙疊後，語義則有「加強」的可能<sup>25</sup>，(請比較：「他離我遠。」與「他離我遠遠的。」)這種差別教師若能適

23 這裡演示的方法，僅為教學速效求，不妨將之視為一種方便法門即可，因為若要充分地說，難免有不能概括的例外，以「得」為例，現代華語的「V.+得+C.」結構中，補語(C.)可以兼表「完成」及「可能」……，等等。比如「他論文寫得好。」可以是論文已然完成且質量高(表「結果」)，也可以是論文尚未完成但能夠完成(表「可能」)(林祥楣，1992：253-258、徐丹，2004：95-99)。在表「結果」時，臺語能對應成[kah]，但表「可能」時，則對應為「會」。例如：

	結果式	可能式
肯定	華：寫得很好 臺：寫kah真好	華：寫得好 臺：寫會好
否定	華：寫得不很好 臺：寫kah無真好	華：寫不好 臺：寫袂好

24 依李宇明(1996：79)的用法，將重疊之前的形式稱為「基式」，重疊之後的形式稱為「重疊式」。

25 這是僅求其異時的權說，詳細地分析時，當理解現代華語的「形容詞重疊」隱涵了「量」的觀念在其中，其擔任「定語」或「謂語」時，語義程度「減輕」，也就是「量」的減少，比如：「大大的眼睛」、「眼睛大大的」；而擔任「狀語」或「補語」時，程度才是真正的「加強」，亦即「量」的增加，比如：「高高地舉起」，「舉得高高的」。因此現代華語的「形容詞重疊」意義有可能「減輕」，也有可能「加強」，得受語法結構的「位置」規約。(朱德熙，1998：27、邢公畹，2002：243、劉月華、潘文娛、故韡，2001：201)



時地提醒學生，那麼學生在語言轉換時就能多加注意，而不至於誤用。

## (二)「動詞」重疊式

現代華語的單音節動詞重疊有兩種形式，一者，直接由基式重疊為「VV」式，一者，中插數詞「一」，表現為「V—V」式。動詞的重疊隱涵有「量」的觀念，包括了動作延續時間長短的「時量」，及動作反覆次數多寡的「動量」，動詞重疊時，意在表達「時量短」、「動量小」等語義特徵（朱德熙，1998：66-68），在這點上「VV」式、「V—V」式差別不大，也常可換成「V—V」式，從歷史來源看或由於「V—V」式衍生出「VV」式（王力，1985：31、太田辰夫，2003：176、趙元任，2001：108），因此兩者語義差別不大，似乎可以互換。

「VV」式與「V—V」式渾言之或不分，但析言之實有別，例如：「看看 / 看一看書。」「想想 / 想一想事情。」確實彼此互換後，語義也沒甚麼改變，不過「當老師要會哄哄 / \* 哄一哄小孩子」，「敵機一個下午來了三次，但都繞一繞 / \* 繞繞，偵察一下又趕緊飛走。」則難能互換，造成分別的原因可能很複雜（蕭國政、李汛，1997、李宇明，1996、朱景松，1998），邢福義（1980：149, 151）認為根本因素在於「語用」的影響，大致上表「隨意」或「自由」的場合，傾向用「VV」式，反之，表「鄭重」或「強調」的場合，傾向用「V—V」式，試比較「他想歇歇，他實在需要歇一歇了！」。

	VV	VV 咧
臺語	* 洗洗手 * 看看冊	手洗洗咧 書看看咧
華語	洗洗手 看看書	手洗一洗 書看一看

臺語的動詞重疊式，在短時和速成的語義上與現代華語差別不大（鄭良偉，1997：323），但與名詞組合時彼此形式不同，臺語的動詞重疊式其後不能再接「賓語」（如：「\* 收收衫」、「\* 款款行李」），現代華語與此相反。再者，臺語若欲接名詞，就得將賓語「主題化」移至動詞的前面，後面再加一個音節「咧」。

## (三)「雙音節」重疊式

	AABB	ABAB	例句
臺語	歡歡喜喜	* 討論討論	【你佢伊討論一下。】
華語	高高興興 (形容詞)	討論討論 (動詞)	【你跟他討論討論。】

26 除表達「時量」、「動量」外，動詞重疊或還能表達「嘗試體」，若加「了」則還能表「完成時體」，如：「看了看」、「想了想」……。（李英哲、鄭良偉等，1990：226）

27 這裡得說清楚的是，歷史上的動詞重疊式，並非用以表達「時量短」或「動量小」，恰巧相反，古代漢語的動詞重疊式，表達的是動作的持續或反覆，亦即表達「時量長」或「動量大」，例如：「鄭客西入關，行行未能已。」（唐·李白〈古風〉）。（太田辰夫，2003：175-178、王鏞，2004：146-147）

現代華語重疊式的基式若為雙音節詞時，較常用的有兩種重疊形式——「AABB」式與「ABAB」式，其差別大致反映了「形容詞」與「動詞」的差別，「形容詞」用「AABB」式<sup>28</sup>，而「動詞」用「ABAB」式<sup>29</sup>。茲舉出一例說明，「高興」一詞屬「形容詞」和「動詞」兼類詞（邵敬敏，2000：218），下述兩句中「高興」的重疊形式，恰能體現這一區別，「她高高興興地回去睡覺了。」「這麼好的事，妳不如分享一下，也讓我們高興高興。」質言之，現代華語雙音節「動詞」、「形容詞」重疊時的行為異調，倒也一定程度上反映了詞類分割時的「心理真實性」(psychological reality) 基礎。

然則，臺語雙音節的「動詞」重疊式，不能直接重疊成「ABAB」式<sup>30</sup>，得重疊為「ABB 咧」，比如不能說「\* 車修理修理卡好騎。」、「\* 人小可運動運動卡有精神。」得說「車修理理咧卡好騎。」、「人小可運動動咧卡有精神。」

以上以「構詞法」中的「重疊式」為例，說明臺、華語的重疊式構詞有一定的「對應」關係，但也有彼此「不對應」的差別，雙語教學或語言轉換時，無論是從臺語轉換成華語，抑或華語轉換成臺語，皆須慮及這些差異，不能逐字一對一地直接轉譯。

## 伍、「句法」的對應

### 一、「比較句」

臺語「比較句」的句法格式並不少，較常用的句型是「A 比 / 並 B 較 (khah)……」，比較其與現代華語「比較句」的差別：

	「A 比 / 並 B 較…」	「A 比 B…」
臺語	我比伊較 (khah) 懸 (kuân) 兩公分。 我講話並伊較大聲。	* 我比伊懸兩公分。 * 我講話並伊大聲。
華語	* 我比他較高兩公分。 (可說：我比他還高兩公分)。 * 我說話比他較大聲。 (可說：我說話比他還 2 大聲)。	我比他高兩公分。 我說話比他大聲。

從臺、華語「比較句」句型格式的比較，可以看出臺、華語的「差比句」有一明顯的不同。即是否使用副詞「較」(khah)，臺語若要使用「比」字，則附帶地也必須使用

28 華語的「形容詞」也有重疊成「ABAB」式的可能，比如「雪白」→「雪白雪白」、「筆直」→「筆直筆直」……，不過這類是比較特殊的「狀態形容詞」，數量相對較少，一般的「性質形容詞」重疊大致是用「AABB」式。(邢公畹，2002：241)

29 華語的「動詞」亦能重疊成「AABB」式，比如「來往」→「來來往往」、「蹦跳」→「蹦蹦跳跳」、「吃喝」→「吃吃喝喝」……，不過這類重疊與動詞的 ABAB 式重疊，彼此的語法意義並不一樣，動詞的 ABAB 式重疊，表達了時量短、動量小或嘗試貌…等，而動詞的 AABB 式，則表達了一種連綿不斷的重複動作。(徐樞，2006：128)

30 臺語有「行出行入」、「變鬼變怪」……等等的語詞，形式上是「AXAY」似乎與「ABAB」式相近，不過這並非上文討論的「雙音節動詞」重疊，因為「行出行入」是「行+出入」變來的，「變鬼變怪」是「變+鬼怪」變來的(盧廣誠，2003：67)。亦即其基式並非屬「雙音節動詞」。

「較」字。而現代華語剛好相反，不能說「\*我比他較高兩公分。」。因此現代學生說臺語時因受華語影響，常常將臺語的差比句說成「\*伊比我巧。」、「\*我比伊肉（能力差）。」這當然是語言學習時的中介過程（俞理明，2006），但語言教師若能點出這些差別，相信能加深學習者的語言知識，提高學習者的學習成效。

	「A 較…（過）B…」	「A…過 B…」	「A 謂語 B 補語」
臺語	我較懸伊。 坐車較緊過行路。	我懸過伊。 坐車緊過行路。	我懸伊三寸。 坐車緊行路三十分鐘。
華語	*我較高他。 *坐車較快過走路。	我高過他。 坐車快過走路。	我高他三寸。 坐車快走路三十分鐘。

臺語的「差比句」還有如上述三種可能的說法。而第一種「A 卡…（過）B…」是華語不用的，語言轉換時必須留意。

## 二、「都」字句

臺語有兩個副詞「攏」及「都」，皆對應於華語的「都」，不過「攏」及「都」在臺語的用法與語義意思並不一樣。

臺語	逐家攏相信，你會提著最高票。 （連）我都毋信矣，你閣咧聽伊的。
華語	大家都相信，你能拿到最高票。 連我都不信了，你還聽他的。

臺語的「攏」表示「全部」、「全體」都有共同性質的意思，有「總括」意味，而「都」表示的祇是華語的「連…都…」這類意思。

## 三、「也」字句

上述是現代華語祇用一個詞「都」，就對應了臺語兩個意思「攏」及「都」。下文有一相反的例子，臺的語一個詞，得對應華語的兩個意思。

臺語的「嘛」差不多對應華語的「也」，表示兩個事件 A 與 B 有相同的地方，不過臺語的「嘛」還能夠用來強調「全體」，華語的「也」就沒有這種用法。

臺語	你無愛食龍眼，我嘛無愛。 逐家（攏）嘛知影，伊足假仙的。
華語	你不愛吃龍眼，我也不喜歡。 大家都知道，他很假惺惺。 * 大家也知道，他很假惺惺。
臺灣華語	大家都嘛知道，他很假。

#### 四、「有」字句

##### (一) 表「領有」或「存在」

臺語「有」字句的用法較之華語更形複雜（曹逢甫、鄭縈，1995）。相同的是都能表示「領有」或「存在」（李如龍，1986：193-194；楊秀芳，1991：233），例如：

臺語	我有一百萬。(領有) 阮兜有四個人。(存在)
華語	我有一百萬。 我家有四個人。

##### (二) 表「經驗體」

不過除表「領有」、「存在」外，臺語的「有」還兼有其他的用法。臺語的「有」動能接「動詞」，表達過去的經驗或是動作的完成（楊秀芳，1991：234），也就是「有」能表「動態/體」(aspect)（石毓智，2004：100），這樣用法的「有」字句，或許能將之處理為「助動詞」（李如龍，1986：198-200），例如：

臺語	我昨暗有去看電影。
華語	我昨晚去看過電影。
臺灣華語	我有去看電影。

比較臺語與現代華語中「有字句」的用法差異，當能瞭解因何「臺灣華語」中能出現「有+V.」的句法形式。臺灣華語的「有+V.」形式若從規範語法的角度，自然是不合法的（李如龍，1988：225-226）。但是，Krashen (1983：148) 認為「語言遷移」(language transfer) 就是一種「拼湊」(padding)，是學習者在新語言知識不足時，轉而依靠舊語言知識的所產生的一種「語言策略」(language strategy)（俞理明，2006：7）。因此從語言學習的角度看，與其將「有+V.」當作語言學習時的「負遷移」(negative transfer)，不如認為這是處於「中介語」(interlanguage) 的過渡形態（劉珣，2006：168-170），語言教師宜以正向的態度面對。

##### (三) 表「固化的行爲模式」

過去的經驗再進一步的發展，便可能衍生成表「固化的行爲模式」或說是一種「習慣」（楊秀芳，1991：234、盧廣誠，2011：643），例如：

臺語	伊有食檳榔。 人有保養較袂老。
華語	他有嚼檳榔的習慣。 人有保養的習慣較不易老。
臺灣華語	他有吃檳榔。 人有保養比較不會老。

#### (四) 表對性狀或行爲的「強調/肯定」

臺語的「有」也有「強調/肯定」的功能（盧廣誠，2011：643），現代華語則無此用法。例如：

臺語	這個囡仔有老實。 伊有咧讀書。	這個囡仔老實。 伊咧讀書。
華語	這個小孩很老實 他確實正在讀書。	這個小孩老實 他正在讀書。
臺灣華語	這個小孩有老實 他有在讀書。	

比較上示諸例，顯示用不用「有」時，語義上將產生差別，用「有」字時有「強調」或「確認」的意思。

#### (五) 表動作的成效

臺語表達動作的成效可以用「有」字表達，當然其反面意思，則是用「無」（盧廣誠，2011：644）。例如：

臺語	你教的，我聽有。 你講的，我聽無。
華語	你教的，我聽得懂。 你說的，我聽不懂。
臺灣華語	你教的，我聽有。 你說的，我聽沒有。

臺語的「有」與「無」，能直接充當謂語動詞的「補語」（楊秀芳，1991：236），但現代華語不能如此使用。

#### (六) 表實現預期目標

而若中插入「動詞」與「補語」之間的話，則可以表達「實現預期成果」的意思（盧廣誠，2011：644）。例如：

臺語	揣有著（比較：揣著） 食有了（比較：食了）
華語	找到了。 吃完了。

能表實現義的「有」與「會」能形成 [+已然] 與 [-已然] 的對比關係，例如：

臺語	這回的考試，我考有著。(已實現) 這回的考試，我考會著。(可能實現)
華語	這次的考試，我考上了。 這次的考試，我能考上。
臺灣華語	這次的考試，我有考到。 這次的考試，我會考到。

上述比較顯示，臺語的「有」與「會」語義上有 [+已然]、[-已然] 的不同，「有」表示已然實現，「會」表示未然，不過主觀上認為可能實現。

## 陸、結 論

臺灣是個多語群的社會，各語言族群的人口數並不均勻相當，當中以臺語為母語的人口數雖最眾，然華語則以官方「高階語言」(High-variety) 的位階凌駕其他語群 (黃宣範, 2001:13-17)。「多語社會」中不可能每個語言社群的勢力皆均質平等，難免形成如高、低階語言 (Low-variety) 的差異，而「高階」、「低階」的分劃，原祇是指涉多語社會中「語言分工」的現象<sup>31</sup>。但由於高階語言之社會位階較高、語體較為正式以及風格較為高雅的緣故，因此既可能獨得官方承認的地位，亦可能得到在「學校」這樣的教育體制內傳授教習的機會。反之「低階語言」則可能無法享受到與「高階語言」相同的待遇。所幸臺灣社會自從九年一貫教育施行後，傳統社會上認為較不正式的「低階語言」，諸如臺語、客語、原住民語等本土語言，也終得見諸學校這類的教育場所。然則，由於長年來的施行單語教學，致使教師對於母語推行的意識薄弱、進而對母語情感亦顯得疏離，因此即使學校（尤其是國民小學）已進行母語傳習，但教授者對雙語教學的方法與技巧卻顯得極為陌生，使得學校的母語教學徒負其名。

臺灣有多語社會、多元文化的社會背景，也該相應地有多語教育的意識與方法產生。學界對語言教學法之研究甚多，然而既涉及「方法」亦必有良莠之分。傳統上認為語言的教育的施行，必須在純化的語言環境中，才能學得好，學得標準。殊不知，現代的語言教學研究卻揭示，同時進行不同語言的學習，雖可能出現「負向遷移」(negative transfer) 現象，但亦不乏出現「正向遷移/助長性遷移」(positive transfer) 的可能。關鍵在於教學者能否把握得住「正向遷移」的力量，以俾利雙語教學施行之效能積極提昇。而此正為本文關懷的立基點與出發點。

「雙語教育」或「多語教育」的施行，須有相應的方法與技巧。本文旨要在於藉「對比語言學」中的相關理論為介引，觀察臺語與現代華語在各個語言層面，如「音韻」、「詞

31 臺灣的多語現象是，所謂的「國語」用於正式場合，如議會、法院、學校及新聞媒體…等，是一種「高階語言」。而所謂的「方言」，則用於非正式的場合，如家庭、私人聚會、戲劇或民間文學…等，是一種「低階語言」。(黃宣範, 2001:13)

法」及「句法」中的種種「對應」與「不對應」現象，冀望除語言間「謀同」與「求異」的學術工程外，還能藉此讓學子能夠較簡單、較自然地就能學會兩種語言，從而也能使學子培養尊重現實語言的態度與價值觀，幫助臺灣的語文教育早日走上健康之途。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 丁金國 (2004)。漢英對比研究中的理論原則。《英漢語言文化對比研究 (1995-2003)》(頁 2-11)。上海：上海外語教育。
- 太田辰夫 (2003)。《中國語歷史文法》。北京：北京大學。(原出版年 1958)
- 王 力 (1985)。《王力文集·第 2 卷》。濟南：山東教育。
- 王 力 (1990)。《王力文集·第 19 卷》。濟南：山東教育。
- 王 鏞 (2004)。唐詩中的動詞重疊。《近代漢語詞彙語法散論》(頁 146-150)。北京：商務。
- 王志勇 (2004)。說“吃”。《樂山師範學院學報》，19(8)，21-23。
- 中國社科院語言所詞典編輯室編 (2005)。《現代漢語詞典》。北京：商務印書館。
- 北大中文系現代漢語教研室編 (2004)。《現代漢語 (重排本)》。北京：商務。
- 北大中文系現代漢語教研室編 (2003)。《現代漢語專題教程》。北京：北京大學。
- 史存直 (1986)。論“的、底、地、得”的分合。《句本位語法論集》(頁 1-22)。上海：上海教育。
- 史有為 (2004)。《外來詞——異文化的使者》。上海：上海辭書。
- 平山久雄 (2004)。試論“吃(喫)”的來源。《寧夏大學學報》，4，30-32。
- 石毓智 (2004)。《漢語研究的類型學視野》。南昌：江西教育。
- 朱景松 (1998)。動詞重疊式的語法意義。《中國語文》，5，378-386。
- 朱德熙 (1998)。《語法講義》。北京：商務。
- 江藍生 (2000)。被動關係詞“吃”的來源初探。《近代漢語探源》(頁 37-53)。北京：商務。
- 何九盈 (1986)。《怎樣學好古漢語》。北京：語文。
- 呂叔湘 (1999)。《現代漢語八百詞 (增訂本)》。北京：商務。
- 呂叔湘 (2002a)。《呂叔湘文集·第 1 卷》。瀋陽：遼寧教育。
- 呂叔湘 (2002b)。《呂叔湘全集·第 2 卷》。瀋陽：遼寧教育。
- 呂叔湘 (2002c)。《呂叔湘全集·第 6 卷》。瀋陽：遼寧教育。
- 呂叔湘 (2002d)。《呂叔湘全集·第 7 卷》。瀋陽：遼寧教育。
- 呂叔湘 (2002e)。《呂叔湘全集·第 11 卷》。瀋陽：遼寧教育。
- 呂叔湘 (2002f)。《呂叔湘全集·第 12 卷》。瀋陽：遼寧教育。
- 李宇明 (1996)。論詞語重疊的意義。《語法研究錄》(頁 79-98)。北京：商務。
- 李如龍 (1986)。閩南話的“有”和“無”。《閩南方言語法研究》(頁 193-208)。福州：福建

人民。

李如龍 (1988)。閩方言和普通話的主要語法差異。閩南方言語法研究 (頁 224-237)。福州：福建人民。

李如龍 (2001)。閩南方言的結構助詞。閩南方言語法研究 (頁 124-143)。福州：福建人民。

李英哲、鄭良偉 等 (1990)。實用漢語參考語法。北京：北京語言學院。

邢公畹 編 (2002)。現代漢語教程。天津：南開大學。

邢福義 (1980)。說“V - V”。語法問題追蹤集 (頁 132-156)。北京：中國社會科學。

邢福義 (2003)。詞類辨難 (修訂本)。北京：商務。

阮元編 (1993)。十三經注疏附校勘記 1·周易。板橋：藝文印書館。

周一民 (2006)。現代漢語 (修訂版)。北京：北京師範大學。

林祥楣 (1992)。現代漢語。北京：語文。

邵敬敏 (2000)。漢語水平考試詞典。上海：華東師範大學。

邵敬敏 (2011)。漢語語法趣說。廣州：暨南大學。

侯雲龍 (2003)。古漢語知識。北京：知識。

俞理明 (2006)。語言遷移與二語習得：回顧、反思與研究。上海：上海外語教育。

南京師大中文系 編 (1976)。古漢語知識基礎。南京：江蘇人民。

徐 樞 (2006)。談談語素。載於楊錫彭主編，現代漢語研究導引 (頁 125-134)。南京：南大。

徐 丹 (2004)。漢語句法引論 (張祖建譯)。北京：北京語言大學。(原出版年 1996)

馬 真 (2004)。現代漢語虛詞研究方法論。北京：商務。

高更生 (2001)。漢語語法研究。濟南：山東人民。

張清常 (1993)。漢語“咱們”的起源。語言學論文集 (頁 302-305)。北京：商務。

曹逢甫、鄭 縈 (1995)。臺灣閩南語「有」的五種用法。中國語文研究，11，155-167。

梅祖麟 (2000)。北方方言中第一人稱代詞複數包括式和排除式對立的來源。梅祖麟語言學論文集 (頁 150-154)。北京：商務。

許余龍 (2002)。對比語言學。上海：上海外語教育。

許國璋 (2005)。論語法。載於李鳳琴主編，中國現代語法學研究論文精選 (頁 3-21)。上海：上海外語教育。

陳 平 (1991)。釋漢語中與名詞性成份相關的四組概念。現代語言學研究——理論·方法與事實 (頁 119-141)。重慶：重慶出版社。

陸儉明、馬 真 (1985)。現代漢語虛詞散論 (修訂版)。北京：語文。

國語日報出版中心 編 (2000)。新編國語日報辭典。臺北：國語日報社。

馮志純 (2004)。現代漢語 (增訂本)。重慶：西南師範大學。

黃伯榮、廖序東 (2002)。現代漢語。北京：高等教育社。

黃宣範 (2001)。語言、社會與族群——臺灣語言社會學研究。臺北：文鶴。



- 黃雪貞 (1995)。梅縣方言詞典。南京：江蘇古籍。
- 楊秀芳 (1991)。臺灣閩南語語法稿。臺北：大安。
- 葉鍵得 (1998)。以詞義變遷例釋。臺北市立師院學報，29。
- 裘錫圭 (1999)。文字學概要。北京：商務。
- 趙元任 (2001)。漢語口語語法（呂叔湘譯）。北京：商務。（原出版年 1968）
- 趙述譜 (2001)。從歷史比較語言學到對比語言學。外語學刊，4，49-53。
- 趙世開 (1985)。現代語言學。上海：知識出版社。
- 齊佩瑢 (2004)。訓詁學概論。北京：中華書局。
- 劉 珣 (2006)。對外漢語教育學引論。北京：北京語言大學。
- 劉月華、潘文娛、故 韡 (2001)。實用現代漢語語法（增訂本）。北京：商務。
- 劉宓慶 (1996)。漢英對比研究的理論問題（上）。載於李瑞華主編，英漢語言文化對比研究（頁 23-33）。上海：上海外語教學與研究。
- 鄭良偉 (1997)。臺語、華語的結構及動向 I · 臺語的語音與詞法。臺北：遠流。
- 黎錦熙 (1933)。比較文法。北京：科學。
- 盧福波 (2006)。對外漢語常用詞語對比例釋。北京：北京語言大學。
- 盧廣誠 (2003)。臺灣閩南語概要。臺北：南天。
- 盧廣誠 (2011)。實用臺語詞典。臺北：文水。
- 蕭國政、李汎 (1997)。試論 V - V 和 VV 的差異。現代漢語語法問題研究（頁 71-84）。武漢：華中師範大學。
- 謝國平 (2002)。語言學概論。臺北：三民。
- 鍾榮富 (2004)。最新語言學概論。臺北：文鶴。
- 羅家國 (2001)。談“吃”。成都師專學報，20(3)，80-83。
- 羅家國 (2003)。以“吃”代“喫”的演化歷程。成都師範高等專科學校學報，22(3)，70-72。

## 二、英文部份

- Fries, C. (1945). Teaching and learning English as a foreign language. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Granger, S. (1998). Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae. In A. P. Cowie (ed.) *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*. Oxford: Clarendon Press. pp. 145-160.
- Krashen, S. (1983). Newmark's "ignorance hypothesis" and current second language acquisition theory. In S. Gass and L. Selinker (eds.) *Language Transfer in Language Learning*. New York: Newbury House. pp. 135-153.

## 英語學業成就的家庭背景因素探討

### A Study on the Relationship Between Family Background and English Academic

林婉惠\*  
Wan-Hui Lin

朱玉妮\*\*  
Yu-Wei Chu

(收件日期 101 年 12 月 27 日；接受日期 102 年 6 月 3 日)

#### 摘要

本研究主要目的在探討國中學生家庭背景因素與英語學業成就之間的關係。研究方法採問卷調查法，研究對象為中部公立國中學生，樣本人數共 460 人，使用變異數分析進行統計處理。研究結果如下：

- 一、家長社經地位為中高社經地位之國中學生英語學業成就顯著高於中低社經地位之國中學生。
- 二、國中學生英語學業成就會因為家長教育程度的不同而有顯著的差異。
- 三、國中學生英語學業成就不會因為父、母職業的不同而有顯著的差異。

關鍵詞：電子白板、音樂節奏、互動性

---

\*臺中市立溪南國中英語科教師

\*\*弘光科技大學應用英語系助理教授兼系主任（通訊作者）

### **Abstract**

The main purpose of this study was to examine the relationship between junior high school students' family background and their English academic achievement. A total of 460 participants in the third grade of public junior high school completed the family background information and junior high school students' English academic achievement Test. The data were analyzed with ANOVA. The results are summarized as follows.

1. The English academic achievement for the students of high-intermediate socio-economic status was significantly higher than the students of low-intermediate socio-economic status.
2. The influence of parents' education on junior high school students' English academic achievement was significant.
3. The influence of parents' jobs on junior high school students' English academic achievement was not significant.

Suggestions for parental education, teaching, educational guidance and further studies were proposed based on the findings of this study.

**Key words:** English Academic Achievement, Family Background, Socio-Economic Status.

## 壹、緒論

隨著網路的發達、經濟與資訊全球化及地球村概念，英語已成為重要溝通語言。許多國家的教育政策因應，多將全球廣泛使用的英語納入國民教育課程並有向下延伸現象。2001年歐盟會議提出未來的教育在於培育兒童具備有終身學習的八大關鍵能力，以面對全球化的競爭力，其中即包含了外語與本國語的溝通能力；英語溝通能力之養成，成為全球化教育的核心政策（天下雜誌，2007）。

毛連塢、湯梅英(1992)的研究亦顯示國小學生有80%曾學過英語，補習費是我國民小學教育階段家庭投資的主要項目之一。根據天下雜誌調查得知近七成的受訪家長表示，孩子在校外補習；小孩平均每週補習時數超過八小時佔42%。每月子女補習費支付5,000元以上者更高達63.5%，甚至有8.4%的家長說每個月孩子補習支出超過20,000元，這些家長光是支付子女補習費用，就比許多低收入戶家庭所得還高（楊瑪利，2003）。由此可知國小家長對英語教育的重視。許多研究也顯示國小學童英語學業成績深受學童在外補習所影響；學生參加英語補習的年數對於英語學業成就有正向的影響，學生愈早接受校外的英語教學，長時間沈浸在英語的學習情境中，有利於英語學業成就的表現。學前階段無論哪個年齡班級開始學習英語，學童之國英數成績皆比小一或小三開始學習英語之學童有較佳的學業表現並達顯著差異（曹純瓊、郝佳華，2010）。

針對臺灣地區國小學童校外補習英語的風氣，李家同(2002)表示社經地位越好的家長，可以提供學生較好的學習環境，因而造成學生學習的落差。有錢者，可能從幼稚園就讓他們的子女接受英語教育與補習，而正式實施的九年一貫是從國小五年級開始，造成沒錢補習的窮孩子上國中之後，在英語學習上無法銜接。「臺灣新希望連線」所進行的2004年國中生家庭痛苦指數全國調查得知，孩子的課業和經濟負擔讓國中生家庭最感痛苦，其中近七成的家庭有國中生在補習，1/4家庭每月負擔6000元以上補習費，國中教育造成家庭財力負擔的痛苦指數，平均5.8，也稍微偏高。以臺北縣市為例，家庭每月負擔補習費超過6000元者高達44.4%，國中生因教育所花的錢更佔了家庭25.6%的生活費用（莊雨琳，2004）。

### 一、研究動機

研究者分別擔任國中和大學英語課程多年，深感受到學生家長對學生英語成績的重視與日俱增。對家長來說，英語到底有多重要？2004年天下雜誌針對全臺763位家中有國中以下小孩的父母親進行分層隨機抽樣之電話訪問，其中63%的家長認為英語好不好對自己的人生有影響，77.7%的家長覺得英語好不好對孩子的人生很重要，有43.5%的家長會擔心自己小孩的英語比不上別人（周慧菁，2004）。有些家長礙於本身所受教育之限制，本身的英語程度有限對提升孩子的英語成績束手無策，經濟能力許可的家長則花大筆的金錢投資在補習英語。61.1%的家長送小孩去補英語，而小孩補習的比例也隨著年級而增高。其中，小一到小三的家長，56.9%送小孩補英語，小四到小六增加到74.9%有補英

語，國中生補英語也高達 71.5%。(周慧菁，2004)。此外，部分的家長卻是無力協助孩子英語的學習，解決孩子在學習英語中的困難。由此可發現除了金錢的投入外，對孩子在學習上的管教態度亦會學習成效造成相當程度的影響。

在研究者任教的經驗中，近年來深深感覺到國中一年級學生英語程度兩極化日益嚴重而且隨著學習時間的變化，年級越高兩極化越嚴重，也就是國三學生英語成績比國一學生英語成績兩極化更明顯。研究者發現大多數的學生早在國小或幼稚園階段已學習英語，補習英語的時間從數年到數個月不等，學生程度也有相當大的差異，有些學生已有國二甚或更佳的程度，但有些學生卻連基本的英語二十六個字母都不熟練。國中基本學力測驗英語科的成績出現「雙峰現象」(王彩鸞，2012)，即分數分布的高峰出現在高分群和低分群，顯示現今國中學生的英語程度趨向兩極化。研究者想探究除去學校因素之外，是什麼因素造成國中學生英語程度有如此大的差異？此為本研究動機之一。

家庭資源被認為是個人獲取教育機會與教育成就的重要前置因素之一(黃朗文，2000)。家庭資源是指「家庭擁有的物質與精神財富的總和」(教育大辭典編纂委員會，1998，頁 669)。也就是家庭資源包含物質條件與心理狀況兩要素；物質條件是指家庭的經濟收入，心理狀況則是以文化因素為主，主要內容有價值取向、家庭教育氣氛、家中使用的語言模式等。

譚康榮(2004)透過臺灣教育長期追蹤資料庫(TEPS)的資料分析，顯示家庭背景是一個可以用來預測學生學習成就高低的強而有力的指標：當家庭月收入愈高，或父母教育程度愈高，學生學習成就也愈好。陳建州(2001)、楊瑩(1995)、謝孟穎(2002)等人的研究認為家庭社經背景是除了學校因素之外，另一個促成學生學業成就產生差異的主因。陳麗如(2005)亦發現不同社經地位的家長之認知、動機、價值觀往往影響家長的行為表現，繼而影響兒童的教育抱負及學業成就。孫旻儀、蔡明學(2007)蒐集二十六篇有關家庭社經地位與學業成就關係的文獻，整合近十年內之研究，發現學生在不同科目的學業成就表現與社經地位的關係強度有顯著的差異，由上述可知，家長社經地位的高低對學生的英語學業成就有影響，研究者想探究家長社經地位與英語學業成就相關影響的程度，此為本研就動機之二。

緣此，本研究的目的即在於瞭解中部地區國中家長家庭背景因素與學生英語學業成就的現況，並探討這些因素與國中學生英語學業成就之關聯。

## 二、文獻探討

### (一) 家庭背景的意義與衡量指標

家庭背景在本研究指的是家庭社會經濟地位，簡稱社經地位(教育大辭典編纂委員會，1998)。它的意義為：個人在這個社會上所擁有社會地位和經濟地位(林清江，1981)。家長的社經地位可用來代表家庭在社會中所屬的社會階層，社會階層是指在社會中，依據個人的學歷、權力、財富、聲望…等因素的差異，形成高低等級不同的社會群

體（陳奎熹，2006）。「社經地位」、「社經水準」、「社會背景」、「社會經濟地位」、「社會階級」等名稱，所指的內容大致相似，可視為同義詞（簡茂發，1984）。

國外學者 Kohn (1979) 認為社經地位是反映個體在社會中在權力、權利與威望等體系上重要階層差異。Emda 和 Bati (1995) 認為社經地位則是用來指出個人在階層性的社會結構中位置的指標。

Krieger、Williams 和 Moss (1997) 認為「社經地位」著重於探究個人在社會上的位置，為一個包含資源與聲望的整合性指標。國內學者陳麗珠 (1993) 則以父母的教育程度、職業類別、所得差異、家庭大小即是社經地位的位置。總之，社經地位是一套制度，依個人、團體的地位劃分成高低不同的幾個等級，其劃分標地位的標準或為權利、財產、聲望、特權等，因不同社會或研究者的觀點而有差異（宋莉萱，2006）。

家庭「社經地位」（socio-economic status，簡稱 SES）社經地位指標的建立，應用最廣應屬美國 Hollingshead (1957) 提出「兩因素社會地位指標」（two-factor index of social position），此法是以職業與教育水準來決定社經地位，根據個體的職業及教育程度給與不同的加權來計算社經地位，此法是将父母教育程度乘以 4，職業指數乘以 7，再將兩分數相加，即為個人的家庭社經地位指數。即家庭社經地位指數 = 父母教育程度 × 4 + 父母職業指數 × 7。往後許多學者引用他所發展出來的方法，或以其法為基礎再加以修整以測量社經地位。國內學者林生傳曾經引用作為社經研究指標將職業等級與教育程度加權合併，將職業等級高低指數乘以「7」，教育程度乘以「4」所得和數做為社會經濟指數，再據之區分為五等級（林生傳，2000）。此方法是最為普遍使用的社經地位區分方法（柯銀德，2003），本研究即採林生傳此法計算學生家長社經地位。

Blau 和 Duncan (1967) 提出「地位取得模式」，認為在近代高度分工和專業化的社會中，經濟階級和政治權力都植基於職業上，因此職業乃成為社經地位的最佳指標。此外，教育與收入也被使用來代表客觀的階層，故以職業、教育、收入為社經地位的指標。Sewell、Haller 和 Ohlendorf (1970) 提出「威斯康辛模型」，是依據 Blau 和 Duncan 的模式，選取美國威斯康辛州高二學生為研究對象，是以父親教育程度、母親教育程度、父親職業類別以及家庭收入等四項為社經地位要素。

Hauser (1994) 認為建立社經地位的衡量指標時至少必須考慮到兩個原則：指標的有效程度與易於使用，並認為必須將女性家長的社經地位列入考慮，另外他也認為家庭收入變動性太大，如以長期性分析來看則以職業較為精確。Hjelm、Sundquist、和 Apelguist (2002) 就曾使用以擁有車輛與教育程度兩個變項來測量社會經濟地位；而 Duncan、Daly、McDonough 和 Williams (2002) 認為社經地位應以教育和職業為主，更應該將家庭收入列入測量考量。而 Deonandan、Campbell、Ostbye、Tummon 和 Robertson (2000) 指出家長社經地位是變動的，不能僅以短時間的測量來做定論；Ekehammar、Sidanius 和 Nilsson (2001) 則指出，測量社經地位方式也會隨著客觀調查歸類或當事人主觀認定而有所不同，後續結果的推論上須特別謹慎。

國內學者謝孟穎 (2002)、黃懷萱 (2006)、張玲榕 (2009) 皆以家長職業與教育程度作為

社經地位之要素。此外，有些學者則加入家庭收入之要素（黃毅志，1999；鄭耀男、陳怡靖，2000）。從上述可知，國內外衡量社經地位的內涵通常包括父母的職業地位、父母的教育程度及家庭總收入等，雖然家庭所得雖可反映家庭資源的多寡與家庭的經濟地位，但因為一般人較不願意透露其所得（即使問卷調查含有此問項），其衡量誤差較大，且遺漏值也較多。陳建州(2001)也表示，在學生自陳的情形下「家庭總收入」、「物質環境」的資料不易精準，容易有誤差，相反地，職業問項得到的答案可信度較高。而職業與所得之間有相當高的相關程度，與所得相比，職業且具長期穩定性，在過去文獻中，使用家庭所得來衡量家庭經濟地位的頻率，反而低於使用職業的頻率（吳慧瑛，2007）。故本研究使用父母親的職業地位及教育程度資料，做為分析家長社經地位的依據。

## （二）家庭背景與學業成就的相關研究

有關家庭社經地位與學業成就的關係，近年來國內學者們有眾多的研究結果。本研究所指的社經地位是根據父母教育程度及職業作為依據，雖然未包含家庭收入，但職業與收入之間有高度相關，故擬從父母教育程度、職業及家庭收入三部分來探究與學業相關之研究。

### 1. 父母教育程度

Lareau (1987) 指出父母的教育程度會影響他們是否能夠從旁協助子女的家庭作業並且有效的和老師溝通。學歷較高的家長對於能夠增進子女教育的活動參與度愈高，相反的，學歷較低的家長較不願意（不能）參與孩子的教育活動 (Epstein, 1989)。Bandura、Barbaranelli、Capara 和 Pastorelli (1996) 認為父母學歷的高、低，會影響父母對孩子的期望：當父母擁有較高的學歷時，同樣也希望他們的孩子有較高的成就，同時他們也會對孩子的成就付出更多的關心，因此，子女的成就會變得更好。Powell (1990) 指出受過高等教育的父母，比一般教育程度或更低教育程度的父母，花較多的時間唸書給孩子聽，他們社經地位較高，對子女的成長和發展比較關注。從上面的觀點，我們知道家庭社經地位指標中的父母教育程度和子女的學業成就呈現正相關。

### 2. 父母職業

黃富順 (1974) 針對國內國中生所做的研究顯示，家長的職業水準與學生的學習成效有顯著的正相關，家長的職業等級愈高，學生的學習成就也愈高。Douglas (1968) 也指出中等職業家長的子女其學習成就高於勞工子女。中、上階層職業類別的家長清楚認知到教育成就對孩童未來的社會地位佔有重要因素而勞工階級家長則未能瞭解教育的深遠影響力，以致降低他們對兒童教育成就期望。從英語教學的情況分析得知，英語乃是屬於外來的語言，家長對英語教學的重視程度即反映在對孩童英語課業上的要求，因此，中上階級的父母大多會灌輸兒童英語的重要性，子女必須配合學校的教學進行學習；而勞工階級的父母則灌輸兒童只要順利完成學業即可，對學校的英語教學並不十分重視，導致兒童降低學習英語的動機（許靜怡，2003）。陳怡如 (2007) 發現，藍領階級的子女因為在社會資本、財務資本、英語補習及情意方面均顯著低於公教人員與專業人士的子女而導致英語學

業成就顯著低於公教人員與專業人士的子女。從上面的研究，我們發現家庭社經地位指標中的父母職業是和子女的學業成就息息相關。

### 3. 家庭收入

子女所使用的教育資源是依照父母的經濟許可來給予不同的經費，導致孩童所能享受教育資源有所差異，這種狀況顯示出孩童的教育品質深受父母親的經濟情況所左右（許靜怡，2003）；陳怡如（2007）認為家長收入越高則子女英語學業成績越佳，家長的收入會透過社會資本、財務資本、英語補習、情意因素之中介影響英語學業成就。許修龍（2007）針對嘉義縣國中三年級學生研究，指出財務資本對學業成就有直接且顯著之影響，文化資本和社會資本對其學業成就的表現上，並沒有直接的影響存在，意即家長即使投入很多時間，參與學校班級活動，以及讓學生參加文化活動、文化課程，和家長投入金錢給子女買參考書、光碟、補習、請家教及課後輔導相比較下，前者對其學生學業成績的提昇是相當有限。研究者進一步分析原因是「財務資本」對「學業成績」的影響力可以蓋過「社會資本」以及「文化資本」的影響力。Murnane、Maynard 和 Ohls（1981）發現財務狀況較好的家長可以將子女送到學習環境較好的小學或中學，同時，也可以提供較好的家庭學習環境，促使子女有較好的學業成就表現。家庭財務資本愈豐厚的學生通常接受較多的補習教育，而影響往後的受教年數（孫清山、黃毅志，1996；陳怡靖，1999）。綜合上述的研究，我們發現家庭收入會透過教育資源、補習教育、學習環境而影響子女的學業成就。

### （三）家庭背景與英語學業成就

家庭的財務資本當中足以影響英語的學業成就主要是透過下列兩個中介因素：1. 家庭讀書環境與物質，2. 接受補習教育的份量（劉奕佩，2006）。羅梅香（2007）研究發現，國中生家庭英語學習資源中的「財務資本」和「家庭內社會資本」愈豐富，其參加英語補習年數就愈長；而國中生參與英語補習的年數愈長，其英語學業成就愈高；家庭英語學習資源愈豐富其英語學業成就會也愈高。陳怡秀（2006）研究結果也發現社經地位高的家庭，英語教育資本顯著優於社經較低的家庭，較願意讓子女參加校外補習。陳雅萍（2004）指出家庭具有較良好的英語學習環境者，其子女的英語實力顯著優於來自較差英語學習環境的孩子。

李宜齡（2010）針對臺中縣國中學生研究指出家長為中、高社經地位的學生補習英語的年數較長，而補習的年數對英語學業成績有正向的影響，家長為低社經地位的學生，英語學習焦慮較高其英語學業成績也較不佳；也就是說國中生其家長社經地位較高者，其英語補習年數越長，其英語學習焦慮就愈低，英語學習成就愈高。家長的社經地位直接的影響了學生補習英語的年數，間接的影響了英語的學業成就。

羅梅香（2007）針對臺南縣公立國三學生英語學業成就分析發現：就讀私立學校之國中生的英語學業成就高於公立學校國中生。國中生家庭英語學習資源中的「財務資本」和「家庭內社會資本」愈豐富，其參加英語補習年數就愈長，國中生參與英語補習的年數愈長，其英語學業成就愈高。其中「公立國中生」、「學生性別」、「家庭總收入」對



學生的英語學業成就均達顯著的影響。家庭的總收入即是決定家長社經地位的要素之一，而就讀私立學校高昂的學費也必須要有較高收入的家長才能負擔；由此可推斷，社經地位透過選擇私立學校及補習教育的年數影響學生的英語學業成就。陳雅萍 (2004) 發現高雄縣國中新生英語實力高分組與低分組達顯著差異，低社經背景的學生，其英語實力顯著低於中高社經背景學生，再度證實社經地位藉由英語補習的中介因子造成英語學業成績的差異。

綜合由上述諸多研究發現，家長社經地位的不同會透過學生參加英語補習、家長對子女英語學習關心程度及選擇公私立學校的不同進而影響學生的英語學業成就。家長社經地位越高，其子女參加英語補習的年數就越長也較提早學習英語，而英語補習對於學生的英語學業成績有重大的影響；家長社經地位越高者較有能力提供較好的英語學習環境且參與度也較高，其子女的英語學業成就也較高。

## 貳、研究方法

### 一、研究設計

本研究以問卷調查方式，針對九十九學年度就讀於中部地區（臺中市、彰化縣、南投縣）之國民中學三年級學生，調查當年度參與國民中學第一次基本學力測驗（簡稱基測）英語科所得之分數，對照其家庭背景變項來進行分析比較。

本研究所指的家庭背景變項是根據父母教育程度及職業作為依據，雖然未包含家庭收入，但職業與收入之間有高度相關，因此也可以如一般文獻所指稱的，涵蓋父母教育程度、職業及家庭收入三部分來探究與英文科成績的相關。

### 二、研究工具

本研究採取問卷調查法蒐集資料，所使用之研究工具包含二部份，第一部份為「學生基本資料」及基本學力測驗英語成績，第二部份為「家庭背景調查」。茲分述如下：

#### （一）學生基本資料

此部分包含作答說明、學校名稱、班級、性別、基本學力測驗英語成績等。

#### （二）家庭背景調查

衡量家庭背景資料通常包括父母的職業地位、父母的教育程度及家庭總收入等。本研究採取陳建州 (2001) 的說法，不將「家庭收入」列入考量，只針對父母教育程度、職業資料做評估。因此本研究所指「家庭背景」主要是依據受試者父母的教育程度與職業等級，計算其社經地位指數，並以父母二人教育程度與職業程度之等級較高者為代表。在父母教育程度與職業等級的區分上，本研究以林義男、王文科 (1998) 之設計將父母教育程度及職業程度各分成五等級。在「社經地位指數」計算方面，採用林生傳 (2000) 修訂

Hollingshead 所設計的「兩因素社經地位指數」公式，將受試者父母二人中，教育程度與職業程度較高者之等級以加權方式合計，教育程度等級乘以四，職業等級乘以七，兩數相加所得總分即為社經地位指數。再據此指數加以區分為五個等級，得分越高者，表社經地位愈高，依序是「低社經地位」、「中低社經地位」、「中社經地位」、「中高社經地位」、「高社經地位」五個等級（參見表 1）。

這一份測量家庭社經地位的模式廣為國內外研究者所採用，而其概念因為涵蓋教育程度、職業類別或家庭收入，通常被歸類為基本人口變項，以致欠缺一般對研究量表的信效度考驗，僅僅做概念性的探討和界定，這也有待後續研究者的進一步驗證。例如黃毅志(2003)就致力發展新一代的社經地位測量工具，並提供信效度考驗資料，頗值得期待。

表 1 社經地位等級換算方式

教育等級	教育指數	職業等級	職業指數	社經地位指數	指數區間	社經地位等級
I	5	I	5	$5 * 4 + 5 * 7$	52~55	I
II	4	II	4	$4 * 4 + 4 * 7$	41~51	II
III	3	III	3	$3 * 4 + 3 * 7$	30~40	III
IV	2	IV	2	$2 * 4 + 2 * 7$	19~29	IV
V	1	V	1	$1 * 4 + 1 * 7$	11~18	V

### 三、研究對象與抽樣

本研究採立意取樣，以中部地區公立國中為調查範圍，本研究所指的中部地區為：臺中市、彰化縣、南投縣，以國中三年級學生為母群體，依據教育部統計處九十九學年國民中學學校概況統計，大約依據國三學生班級數分配之比例原則，抽樣臺中市十三班、彰化縣六班、南投縣四班，共計二十三班。另外，為顧及城鄉差距，提高樣本代表性，在選取樣本時，採分區立意抽樣。將母群體依所處地區分為：臺中市、彰化縣、南投縣後，再立意抽樣。

本研究自 2011 年 3 月起至 6 月止，共發出 900 份問卷，回收 737 份問卷，回收率為 82%，有效問卷 460 份，無效問卷 277 份，有效問卷率為 62%，無效問卷率為 38%。

本問卷的回收率僅有 82%，乃是因為本研究問卷施測時間介於九年級學生第一次基測完畢與畢業典禮之間，有部分學生因為參加申請入學並未參加基測，所以未填答回收。因研究者考量此時的九年級學生因沒有課業壓力及期待畢業的因素，心情較容易浮躁，問卷作答容易有所疏漏，為求真實並能正確呈現學生知覺父母的教養狀況，因此將 49 題設計為測謊題，未通過測謊題的測試問卷，或做答不完全者均不予採用。又考量本研究探討的變項之一為父親及母親的教養方式，故剔除單親及隔代教養的問卷，所以有效問卷率只有 62%。

#### 四、資料處理

本研究正式施測後，將所有量表資料整理、登錄，首先去除無效問卷，再將有效問卷內受試者的基本資料和量表上的反應得分輸入 SPSS 套裝軟體統計程式，再以變異數分析加以處理。

### 參、研究結果與討論

#### 一、不同家長社經地位的國中學生其英語學業成就

本研究以國三學生在九十九學年度參加第一次國中基本學力測驗英語科的成績作為英語學業成就的依據，滿分為 80 分，學生分數愈高表示英語學業成就愈高；反之，英語學業成就則愈低。研究結果顯示，全體平均為 56.75 分，標準差為 20.41，可能因為基本學力測驗英語科試題偏易，受試學生的英語學業成就現況尚稱中上程度，但是個別差異大。

為了解不同家庭社經地位之國中學生在英語學業成就方面差異情形，本研究以單因子變異數進行分析，若達顯著水準再以 Scheffe' 法進行事後比較分析，其結果如表 2。

表 2 家長社經地位與國中學生其英語學業成就單因子變異數分析摘要表

	家長社經地位	平均數	標準差	F	事後比較
英語學業成就	高社經地位	65.10	20.09	4.08**	中高社經地位 > 中低社經地位
	中高社經地位	62.80	19.44		
	中社經地位	57.84	19.63		
	中低社經地位	53.36	21.28		
	低社經地位	52.04	18.29		
	總和	56.50	20.58		

\*  $p < .05$ ，\*\*  $p < .01$ ，\*\*\*  $p < .001$

由表 2 顯示，家長為高社經地位的學生英語學業成就平均數為 65.1、標準差為 20.09，中高社經地位的學生英語學業成就平均數為 62.8、標準差為 19.44，中社經地位的學生英語學業成就平均數為 57.84、標準差為 19.63，中低社經地位的學生英語學業成就平均數為 53.36、標準差為 21.28，低社經地位的學生英語學業成就平均數為 52.04，標準差為 18.29。不同之家長社經地位的國中學生其英語學業成就，F 值為 4.08 ( $p < .01$ ) 達顯著差異，進一步以 Scheffe' 法進行事後比較發現：家長社經地位為中高社經地位之國中學生其英語學業成就高於家長社經地位為中低社經地位之學生，並達顯著，其他部分則未達顯著。

造成此結果的原因可能是社經地位較高的家庭其父母本身教育程度、社會資本、文化資本與經濟資本等皆高於社經地位較低的家庭，也比較願意且有能力在孩子的教育上，

投注更大的金錢與心力，期望孩子在學業表現上能優於其他的孩子；而家長社經地位較低的孩子，因其父母本身教育程度不高，可能對孩子學習表現上較不重視，或是家中經濟能力有限，無額外金錢可供孩子去補習，間接使其英語學業成就的表現低於社經地位較高的孩子。此結果與、李宜齡 (2010)、羅梅香 (2007)、陳雅萍 (2004) 與 Mistry、Vandewater、Huston 和 McLoyd (2002) 的研究結果相似。

## 二、父親教育、父親職業與學生英語學業成就之相關

為了解社經地位中父親的教育及職業與國中英語學業成就之相關情形，以父親的教育及職業為自變項，國中英語學業成就為依變項進行二因子變異數分析。

表 3 父親教育、父親職業與國中學生英語學業成就變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
父親教育	14600.303	4	3650.076	9.707**	
父親職業	1271.399	6	211.900	.564	
父親教育*	8781.838	11	798.349	2.123*	4 > 3、2、1
父親職業					5 > 3、2、1
誤差	163952.467	436	376.038		
全體	191348.611	457			

\* $p < .05$ ，\*\* $p < .01$

說明：父親教育程度分類 1 為未受教育或國小畢業、2 為國中畢業、3 為高中職畢業、4 為專科或大學畢業、5 為研究所以上畢業

表 3 為父親教育、父親職業與國中學生英語學業成就二因子變異數分析摘要表。父親教育與父親職業之交互作用之 F 值達顯著 ( $F=2.123$ ,  $p < .05$ )，但卻由於樣本水準組合不受觀察，因此對應母群邊際平均數無法估計，故無從進行事後比較。在 A 因子—父親教育主要效果 F 值 ( $F=9.707$ ,  $p < .01$ )，達顯著，以 Scheffe' 法進行事後比較，發現父親教育程度為未受教育或國小畢業 ( $M=41.05$ )、國中畢業 ( $M=54.28$ ) 及高中職畢業 ( $M=54.43$ ) 的國中學生英語學業明顯低於專科或大學畢業 ( $M=65.33$ ) 及研究所以上畢業 ( $M=71.67$ )，且達顯著。但在 B 因子父親職業一則未達顯著 ( $F=.564$ ,  $p > .05$ )。

由上述結果發現，國中學生英語學業成就會因父親的教育程度不同而有所差異，不會因為父親的職業不同而有所差異，父親教育與職業的交互作用對學生英語學業成就也有顯著的差異。父親教育程度若為專科、大學、研究所的國中生其英語學業成就明顯高於父親教育程度為高中職及高中職以下學歷的國中生，且達顯著；但是父親教育程度在專科、大學、研究所之間的國中學生英語學業成就則沒有顯著差異，父親教育程度在高中職及高中職以下學歷之間的國中學生英語學業成就也沒有顯著差異。

### 三、母親教育、母親職業與學生英語學業成就之相關

爲了解社經地位中，母親的教育及職業與國中英語學業成就之相關情形，以母親的教育及職業爲自變項，國中英語學業成就爲依變項進行二因子變異數分析。

表 4 爲母親教育、母親職業與國中學生英語學業成就二因子變異數分析摘要表。由表 4 可知：母親教育與母親職業之交互作用之 F 值 ( $F=1.288$ ， $p>.05$ ) 未達顯著。在 A 因子－母親教育主要效果 F 值 ( $F=3.015$ ， $p<.05$ )，達顯著，以 Scheffe' 法進行事後比較，發現母親教育程度爲國中畢業 ( $M=48.19$ ) 的國中學生英語學業明顯低於高中職畢業 ( $M=56.26$ )、專科或大學畢業 ( $M=62.98$ ) 及研究所以上畢業 ( $M=73.55$ )，且達顯著。但在 B 因子母親職業－則未達顯著 ( $F=.78$ ， $p>.05$ )。

表 4 母親教育、母親職業與國中學生英語學業成就變異數分析摘要表

變異來源	SS	df	MS	F	事後比較
母親教育	4707.383	4	1176.846	3.015*	
母親職業	1218.512	4	304.628	.780	
母親教育 * 母親職業	6032.732	12	502.728	1.288	2<3、4、5
誤差	171366.852	439	390.357		
全體	191371.241	459			

$p<.05$ \*

說明：母親教育程度分類 1 爲未受教育或國小畢業、2 爲國中畢業、3 爲高中職畢業、4 爲專科或大學畢業、5 爲研究所以上畢業

由上述結果發現，國中學生英語學業成就會因母親的教育程度不同而有所差異，但不會因爲母親的職業不同而有所差異，而母親教育與職業的交互作用對學生英語學業就並沒有顯著的差異。母親教育程度若爲高中職、專科、大學、研究所的國中生其英語學業成就明顯高於母親教育程度爲國中學歷的國中生，且達顯著；但是母親教育程度在高中職、專科、大學、研究所之間的國中學生英語學業成就則沒有顯著差異，母親教育程度爲國小畢業及未受教育的國中學生英語學業成就和母親爲其他教育程度的國中生英語學業成就也沒有顯著差異。

何秋蓮 (2008) 也有類似的發現，運用迴歸分析發現父、母親教育程度不同對國中學生的學業成就之影響有顯著差異，且父、母親教育程度愈高，學生學業成就的表現亦愈好，父親教育程度可解釋學業成就表現 11% 的變異性，母親爲 8% 的變異性。王曉慧 (2000) 則發現父母親的學歷及職業會透過家庭文化環境影響國小學生的英語學業成就父母皆爲研究所畢業者能提供最佳的文化環境；而父母皆爲國中畢業者所組成的家庭，其文化環境最差。父母爲公教人員的家庭，能給子女最好的英語學習環境；父母從事勞力性質的

工作，則多半無暇顧及子女的英語學習環境。

本研究發現家庭社經地位主要透過父母教育程度而非職業和子女的英語學習成就產生關連，究其原因可能是社經地位對子女的影響層面廣泛，父母的職業不必然反應在子女英語教育成就上，而父母教育與子女英語教育的關聯性高，自是合理。家長的教育程度對國中學生的英語學業成就有顯著的影響，其原因可能是因為家長教育程度的高低會影響家長本身的英語能力，而英語能力佳的家長比較有能力協助其子女在英語課業上的學習，及時指導子女在英語學習時所遭遇的困難，能運用英語與子女作口語上的練習，選擇優良的英語學習環境及適合的英語教材與媒體，提供子女良好的英語學習情境，促使其子女英語學業成就較佳。

## 肆、結論與建議

本研究以中部地區國中學生為研究對象，藉由探討家庭背景因素與英語學業成就相關文獻，以形成研究架構；以中部地區臺中市、彰化縣及南投縣共 460 位國三學生為研究樣本，進行問卷調查；採描述統計、t 檢定、變異數分析等統計方法分析資料。現就研究結果歸納出以下結論，並提出建議，供未來英語教教育與未來研究參考。

### 一、結論

本研究依據研究目的與研究結果，將研究發現歸納如下：

- (一) 家長社經地位為中高社經地位之國中學生英語學業成就顯著高於中低社經地位之國中學生。國中學生英語學業成就因家長社經地位的不同部份達顯著差異，中高社經地位之國中學生其英語學業成就高於家長社經地位為中低社經地位之學生。
- (二) 國中學生英語學業成就會因為家長教育程度的不同而有顯著的差異。國中學生英語學業成就會因父母親的教育程度不同而有所差異；父親教育程度若為專科、大學、研究所的國中生其英語學業成就顯著高於父親教育程度為高中職及高中職以下學歷的國中生。母親教育程度為高中職、專科、大學、研究所的國中生其英語學業成就顯著高於母親教育程度為國中學歷的國中生。
- (三) 國中學生英語學業成就不會因為父、母職業的不同而有顯著的差異。以父親的教育及職業為自變項，國中英語學業成就為依變項進行二因子變異數分析，發現未達顯著，在母親方面亦未達顯著，故國中學生英語學業成就不會因為父母親的職業不同而有所差異。

### 二、建議

本研究發現家長的教育程度對國中學生的英語學業成就有顯著的影響，研究者探究其原因應是因為家長教育程度的高低會影響家長本身的英語能力，而英語能力佳的家長比較有能力協助其子女在英語課業上的學習，及時指導子女在英語學習時所遭遇的困難，能運

用英語與子女作口語上的練習，選擇優良的英語學習環境及適合的英語教材與媒體，提供子女良好的英語學習情境，促使其子女英語學業成就較佳。

茲將根據上述研究結果為基礎，配合相關理論與先前的討論，針對家長、學校教育人員等實務應用者，提出下列建議，做為家庭父母對子女的教養，教師對國中學生的輔導，學校行政人員對校務的施政的參考，最後並對後續研究者提供具體建議。

### (一) 對實務應用的建議

#### 1. 對家庭父母

本研究發現中高社經地位家庭之國中學生，其英語學業成就高於中低社經地位家庭的國中學生，父母教育程度較低在協助子女英語課業上的學習、及時指導子女在英語學習時所遭遇的困難、運用英語與子女作口語上的練習、選擇優良的英語學習環境及適合的英語教材與媒體等方面都不像高學歷父母般的優勢。因此研究者建議，廣泛尋求資源（例如：學校英文老師、導師、其他家長等）提供孩子英語學習的相關訊息，期能減少學生英語學習環境條件的落差。

#### 2. 對學校教育人員

針對國中學生英語學業成就普遍良好，但個別差異大的現象，身為教育人員應在教學過程中，針對程度較低落和家庭背景條件較不利的學生進行補教教學，提升其英語學業成績，以期程度低落的學生也能達到基本的英語程度，不致造成日後學習英語困難。

### (二) 對未來相關研究的建議

在本研究的過程中，有些研究限制可能會影響研究結果，於此對未來相關領域的研究者，僅就研究架構、研究方法、研究對象、研究工具等方面，提出下列建議：

#### 1. 研究架構可以增加變項、內容，朝向多元化研究

本研究僅探討家長因素對國中學生英語學業成就之影響，但是影響國中學生英語學業成就的因素相當多，可以朝其他方面增加變項，例如學生是否參與學生英語課後補習、學生的學習習慣、動機、智商，教師的教學風格、個人特質、班級學習風氣或同儕的影響…等，以期能有效提升國中學生英語學業成就，消弭兩極化的現象。另外本研究中並未考量家長的收入，一方面是因為學生可能並不知道家長的收入狀況，一方面也是因為一般人並不願意透露收入情形，但家長的收入也可能通過其他方式影響學生英語學業成就。

#### 2. 研究方法應兼重量化與質化研究

本研究為問卷調查法，屬於量化研究。而研究者建議往後的相關研究，可朝訪談（例如：對家長及學生的個別訪談）或實際觀察等質性方式進行，可對國中生、國中學生父母或學校英語教師進行訪談，多方面了解父母社經地位的真實面貌，及家庭收入對學生英語學習的影響。

#### 3. 應擴大研究對象的來源

本研究因人力及時間及其他各種限制，只能在臺中市、彰化縣、南投縣三個縣市，進行抽樣研究，地域的限制造成推論的困難，若將來研究者若能克服困難，可以擴大研究範

圍，以整個臺灣地區的所有國中生為研究對象，應該可以提出更具體的研究結論和建議。又國三學生有升學考試壓力（五月二十一、二十二日參加國民中學學生第一次學力基本測驗），各類問卷最好在第一學期就執行完畢，以減低師生焦慮，也能提高被抽樣學校的校長師生的配合度，方便研究的進行。

#### 4. 英語學業成就應包含聽、說、讀、寫四種能力

本研究為求英語學業成就能被精準的呈現，採用標準化的國中基本學力英語科測驗的成績作為英語學業成就的表現，然而基測英語科成績並不包含聽、說的能力，未來研究者可以採用具備聽、說、讀、寫兼備的標準化測驗，以求能更完整的呈現學生的英語學業成就。

## 參考文獻

### 一、中文部份

- 天下雜誌 (2007)。2007 年教育專刊：英語力—敲開全球化大門。臺北。
- 毛連塏、湯梅英 (1992)。兒童學習英語之時機成效及相關研究。市北師學報，23，23-35。
- 王彩鸞 (2012 年 6 月 22 日)。英語雙峰現象 恐蔓延到高中。聯合晚報。文教版。
- 王曉慧 (2000)。高雄市國小學生家庭文化環境、英語學習方法與英語學習成就之相關研究。國立高雄師範大學教育研究所，高雄。
- 何秋蓮 (2008)。國中生家庭社經地位、文化資本、教育期望對其學業成就影響之研究—以臺南縣國中基本學力測驗為例。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所，嘉義。
- 宋莉萱 (2006)。國小家長社經地位與學生家庭教育投資之探討—以嘉義縣國小為例。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文，嘉義。
- 吳慧瑛 (2007)。家庭背景與教育成就：五個出生世代的比較分析。人口學刊，34，109-143。
- 李宜齡 (2010)。國三學生校外英語補習、英語學習焦慮與英語學習成就關係之研究—以臺中縣為例。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，彰化。
- 李家同 (2002 年 9 月 28 日)。窮孩子一上國中就放棄英文。聯合報。民意論壇。
- 周慧菁 (2004)。孩子，我要你比我更國際。臺北：天下雜誌。
- 林生傳 (2000)。教育社會學。臺北：巨流。
- 林清江 (1981)。教育社會學新論。臺北：五南。
- 林義男、王文科 (1998)。教育社會學。臺北：五南。
- 柯銀德 (2003)。臺南縣公私立國中父母期望、學生成就動機與焦慮之相關研究。國立中正大學心理研究所碩士論文，嘉義。
- 孫旻儀、蔡明學 (2007)。社經地位和學生學業成就關係之後設分析。國教學報，19，199-222。
- 孫清山、黃毅志 (1996)。補習教育、文化資本與教育取得。臺灣社會學刊，19，95-139。



- 張玲榕 (2009)。家庭結構、家長社經地位與國中生偏差行為之研究－以新莊市某國中為例。銘傳大學教育研究所碩士論文，臺北。
- 教育大辭典編纂委員會 (1998)。教育大辭典（上）。上海：教育。
- 曹純瓊、郝佳華 (2010)。國小學童學前英語學習經驗對其學習動機與學業成就之影響。教育實踐與研究，23 (2)，95-123。
- 莊雨琳 (2004 年 10 月 13 日)。國中生家庭學習喊苦，新竹嘉義冠亞軍，臺北高雄排四、六。東森新聞報。檢索日期：2011 年 4 月 14 日。網址：<http://general.daleweb.org/news/read.php?id=222>
- 許修龍 (2007)。家庭社經地位、教育資源與學業成就關係之研究－以嘉義縣國中三年級學生為例。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文，嘉義。
- 許靜怡 (2003)。從社會階級談英語教學。師友，429，36-38。
- 陳怡如 (2007)。臺灣地區國中生背景因素及中介因素與英語學業成就之關係。國立臺灣師範大學人類發展與家庭研究所碩士論文，臺北。
- 陳怡秀 (2006)。國小學童參加英語補習之調查分析。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，屏東。
- 陳怡靖 (1999)。臺灣地區教育階層化之變遷 -- 檢證社會資本論文化資本論財務資本論在臺灣的適用性。國立臺東師範學院教育研究所碩士論文，臺東。
- 陳建州 (2001)。重探學校教育功能 -- 家庭背景因素影響力變化之研究。南華大學教育社會學研究所碩士論文，嘉義。
- 陳奎熹 (2006)。現代教育社會學。臺北：師大書苑。
- 陳雅萍 (2004)。國中新生英語實力差異與其家庭背景關係之調查。國立高雄師範大學英語研究所碩士論文，高雄。
- 陳麗如 (2005)。父母對子女學習的影響--家庭資源之探討。教育與社會研究，9，121-152。
- 陳麗珠 (1993)。我國中小學教育財政公平之研究。高雄：復文。
- 黃朗文 (2000 年 6 月)。手足結構與家庭資源。「第三屆家庭與社會資源分配學術研討會」，中研院中山人文社會科學研究所。
- 黃富順 (1974)。影響國中學生學業成就的家庭因素。國立臺灣師範大學教育研究所集刊。
- 黃毅志 (1999)。社會階層、社會網絡與主觀意識－臺灣地區不公平的社會階層體系之延續。臺北：巨流。
- 黃毅志 (2003)。「臺灣地區新職業聲望與社經地位量表」之建構與評估：社會科學與教育社會學研究本土化。師大教育研究集刊，49(4)，1-31。
- 黃懷萱 (2006)。父母的社經地位、管教方式及親子關係與兒童學業成就關係之探討。臺南女子技術學院生活運用科學研究所碩士論文，臺南。
- 楊瑪利 (2003 年 9 月 15 日)。十年教改：反省與檢討，天下雜誌。檢索日期：2011 年 4 月 14 日。網址：<http://www.lcenter.com.tw/trend/SocietyDetail.asp?no=26>
- 楊瑩 (1995)。臺灣地區不同家庭背景子女接受教育機會差異之研究，第二年子題－臺灣

- 地區近四十年來代間教育傳承關係之研究，行政院國家科學委員會研究報告 (NSC84-2413-H260-002-J1)，臺北：行政院國家科學委員會。
- 劉奕佩 (2006)。家庭社經地位、父母參與、父母期望與國小六年級學生英語學習成就之相關研究。國立臺北教育大學兒童英語教育研究所碩士論文，臺北。
- 鄭耀男、陳怡靖 (2000)。臺灣地區家庭背景對就讀公 / 私立學校與受教育年數的影響：並檢證文化資本論、財務資本論、社會資本論之適用性。《國民教育研究學報》，6，103-140。
- 謝孟穎 (2002)。家長社經背景與學生學業成就關聯性之研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學教育學院國民教育研究所，嘉義。
- 簡茂發 (1984)。高級中學學生家庭社經地位背景、教師期望與學業成就之關係。《國立臺灣師範大學教育研究期刊》，26，1-97。
- 羅梅香 (2007)。國中生英語補習、家庭英語學習資源與英語學業成就之關係研究。南華大學教育社會學研究所碩士論文，嘉義。
- 譚康榮 (2004)。專題報導誰家小孩學習成就最高？哪群學生心理最不健康？「臺教育長期追蹤資料庫」的初步發現。《中央研究院學術諮詢總會通訊》，13(1)，86-91。

## 二、英文部分

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Capara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*, 1206-1222.
- Blau, P. M., & Duncan, O. D. (1967). *The American occupation structure*. New York: Wiley.
- Deonandan, R., Campbell, K., Ostbye, R., Tummon, I., & Robertson, J. (2000). A comparison of methods for measuring socio-economic status by occupation or postal area. *Chronic Diseases in Canada, 21*(3), 114-118.
- Douglas, J. W. B. (1968). *The home and school: A study of ability and attainment in the primary school*. London: Mac Gibbon & Leighton.
- Duncan, G. J., Daly, M. C., McDonough, P., & Williams, D. R. (2002). Optimal indicators of socio-economic status for health research. *American Journal of Public Health, 92*(7), 1151-1157.
- Ekehammar, B., Sidanius, J., & Nilsson, I. (2001). Social status: Construct and external validity. *The Journal of Social Psychology, 127*(5), 473-481.
- Emda, O., & Bati, D. (1995). Actual and perceived parental social status: Effects on adolescent self-concept. *Adolescence, 30*, 603-616.
- Epstein, J. L. (1989) Parent Involvement: What research says to administrators. *Education & Urban Society, 19* (2), 119-136.
- Hauser, R. M. (1994). Measuring socioeconomic status in studies of child development. *Child Development, 65*, 1541-1545.

- Hjelm, K., Sundquist, J., & Apelguist, J. (2002). The influence of socio-economic status and life style on self-reported health in diabetics and non-diabetics: A comparison of foreign born and Swedish born individuals. *Primary Health Care Research and Development*, 3, 249-259.
- Hollingshead, A. B. (1957). *Two factor index of social position*. New York: Yale publisher.
- Kohn M. L. (1979). The effects of social class on parental values and practices. In D. Riss & H. A. Hoffman. (Eds), *The American family: Dying or develop ?* New York: Plenum Press.
- Krieger, N., Williams, D. R., & Moss, N. E. (1997). Measuring social class in US public health research: Concepts, methodologies, and guidelines. *Annual Review of Public Health*, 18, 341-378.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Mistry, R. S., Vandewater, E. A., Huston, A. C., & McLoyd, V. C. (2002). Economic well-being and children's social adjustment: The role of family process in an ethnically diverse low-income sample. *Child Development*, 73(3), 935-951.
- Murnane, R. J., Maynard, R. A., & Ohls, J. C. (1981). Home resources and children's achievement. *The Review of Economics and Statistics*, 63, 369-377.
- Powell, D. R. (1990). *Parents as the child's first teacher: Opportunities and Constrains*. Washington, DC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 325231).
- Sewell, W. H., Haller, A. O., & Ohlendorf, G. W. (1970). The educational and early occupational attainment process: Replication and revision. *American Sociological Review*, 35(6), 1014-1027.

## 摺紙動畫融入教學之學習成效研究

### Learning Effects through the Multimedia Animation in Teaching Origami

盧詩韻\*  
Shih-yun Lu

林鼎文\*\*  
Ting-wen Lin

(收件日期 101 年 9 月 17 日；接受日期 101 年 11 月 28 日)

#### 摘要

本研究旨於探討摺紙動畫步驟教學與一般傳統圖片教學，對國小六年級學生於摺紙基本概念的學習成效。經由準實驗研究、前後測資料收集、實作測驗的記錄，以瞭解學生在不同教學法下的學習成效是否有所差異，以期提供研究及教育界參考。本研究對象為臺中市某一所國小六年級學生，兩班各有 30 人，區分為實驗組與控制組。經過六節課的實驗教學後，經由描述性統計、獨立樣本 t 檢定、無母數統計檢定等統計方法，對前、後測資料進行分析。研究結果顯示：1. 運用動畫步驟教學之學生與一般傳統教學之學生在摺紙基本概念的學習成效並無顯著的差異。2. 運用動畫步驟教學之學生在實作方面的學習成效顯著優於一般傳統教學之學生。3. 中成就學生在摺紙基本概念之學習成效，實驗組顯著優於控制組。4. 實驗組學生普遍認為動畫步驟教學有助於摺紙過程中步驟的理解。本文最後希冀動畫摺紙輔助教學的學習成效，能提升摺紙在教育上的貢獻與價值。

關鍵詞：摺紙、三維視覺化、動畫、學習成效

---

\* 國立臺中教育大學數位內容科技學系助理教授

\*\* 臺中市沙鹿區竹林國小教師

## **Abstract**

This research aims to explore the effects between using multimedia animation and traditional graphic in teaching origami for 6th grade students. This quasi-experimental research was used and measured by pretest, posttest, and performance assessment to understand the learning effects.

In this research, two 6th grade classes were recruited and have 30 students in each class, and were divided into two groups, including experimental group and control group. After the six lessons, descriptive statistics, t-test was used to analyze pretest, and posttest data.

The result of this research as follows:

1. There is no significant learning difference of the basic concepts of origami between students in experimental group and control group.
2. The students in animation group obtain greater scores than the traditional graphic group in the performance assessment.
3. The medium level students of the experimental group are greater than control group of the basic concepts of origami.
4. In general, the students in experimental group agree that the animation is useful to realize the steps of making origami.

**Key words:** Origami, Three-dimensional Visualization, Animation, Learning Effects.

## 壹、緒論

摺紙是一種遊戲，亦是一門藝術，於眾多紙藝技巧中，最易入門的大概就屬摺紙，只要有一張方形紙，不需任何工具的切割黏貼，僅透過雙手的摺褶，便可將一張原本四方方、平淡無奇的紙張立體化，並且將我們的創造力賦予其上。朝倉直巳(2007)認為「摺」、「切」、「製作曲線」乃是表現紙張最主要的加工技法，透過這三種技法便能變化出意想不到的造形，呈現各種不同的樣貌。依據九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域的基本理念所述，藝術源於生活，也融入於生活，近年來在環保議題的高度關注之下，可回收塑材成爲各項製作材料的主流，紙張便是其中之一，從紙製家具、建築、紙公仔的問世便可窺知一二；在校園中，視覺藝術結合環境教育議題的課程設計亦時有所聞，假使我們能順此潮流，透過視覺藝術課程的推動，讓我們重新界定對於摺紙的概念，讓它不再只是一種兒時的遊戲，而是貼近於我們生活中的一種藝術。

假使我們要學習摺紙，可以透過翻閱摺紙書籍自學，摺紙的步驟乃是以圖片進行流程分解的方式搭配文字敘述解說，爲了精簡步驟說明，往往會省略部份重複或較爲簡易的步驟，無法逐一的剖析摺紙過程；且書本中的圖片不管是手繪、電腦繪圖、或是作品照片印製在書本中，皆是將三維度空間概念融入於二維度影像之中，是故學習者必須具備三維視覺化的轉換與類推能力。根據瑞士兒童心理學家 Jean Piaget 提出的「認知發展論」，他認爲在「形式運思期」之後（約 11~16 歲）才具有類推、邏輯思維的能力（張春興，1996）。因此，對於國小階段的學生來說，透過二維度的摺紙圖片轉換爲三維度的立體空間概念，將手中的紙張摺出立體造型，並不是一件容易的事。

在資訊科技的進步之下，數位化教學的例子與日俱增，目前網路上亦有許多的摺紙動畫可作爲學習參考；如何透過動畫流程來加以解說步驟，輔助學生在學習摺紙過程中三維視覺化能力之不足，增進其學習效果，爲本研究所欲探討的主題。


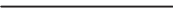
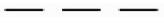


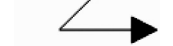

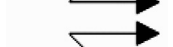

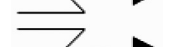



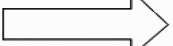
## 貳、文獻探討

單眼線索的原理經常被運用於藝術與設計的領域之中，摺紙書籍也透過其中的交疊或重疊、相對大小、相對高度、線性透視等線索來解說摺紙步驟。摺紙文化起源雖早，卻未發現有關於摺紙技法解說的記載，大多是口耳相傳，就連摺紙文化發展最爲鼎盛的日本，亦是到了 1764 年才有《包結記》一書講解關於禮法的摺紙術。1797 年，日本伊勢國（今三重縣桑名市）長円寺住持魯縞庵義道出版的《秘傳千羽鶴折形》，是目前所流傳最早的娛樂性摺紙書，內容除了說明紙鶴能帶給人長壽，以及象徵吉祥外，也介紹了四十九種連鶴的作品。到了江戶時代後期，從此書發展而來的摺紙遊戲開始在民間廣爲流傳（大橋皓也，2007）。

### 一、摺紙圖解與三維視覺化

1954 年，日本人吉澤章 (Akira Yoshizawa) 出版《新摺紙藝術》，書中對於摺紙符號有系統的列舉出圖示及說明，其中包含山線、谷線，以及箭頭所標示的意義等，並且首次嘗試將摺紙步驟圖解，被喻為摺紙之父；1961 年，美國人 Samuel Randlett 出版《摺紙藝術》(The Art of Origami)，書中所使用的摺紙基本符號，是由他與英國摺紙藝術家 Robert Harbin 共同討論制定的規範。他們致力於摺紙基本符號的創建，並且整合出一套有系統的摺紙基本符號，稱之為『Yoshizawa-Randlett System』，此系統是目前世界所公認通用的摺紙基本符號，其中的基本符號結合了吉澤章與 Samuel Randlett 各自開發的系統，以線條與箭頭為主要符號 (Robinson,2004)。目前世界各國出版的摺紙書籍大多以此系統為依據作說明，使初學摺紙的讀者能不必透過文字便可以辨明基本符號的運用。以下表 2-1 為 Yoshizawa-Randlett System 之基本符號：

表 2-1 Yoshizawa-Randlett System 之基本符號

	符號說明	符號圖示	符號說明	符號圖示
線條基本符號	山形摺 (mountain fold)		摺痕 (crease)	
	谷形摺 (valley fold)		隱形的線條 (invisible line)	
箭頭基本符號	向前摺 (forward fold)		反覆摺疊 (pleat fold)	
	向後摺 (reverse fold)		內側打摺 (inside crimp fold)	
	摺疊後再攤開 (fold and unfold)		外側打摺 (outside crimp fold)	
	旋轉 (rotate)		重複動作 (repeat action)	
	翻到背面 (turn over)		拉開 (pull)	

(本研究整理)

摺紙圖示的演進，目的在於使閱讀者更易於理解摺紙的步驟，在一般的圖示步驟，閱讀者必須從二維度的平面圖片，透過自身的心智能力轉換為三維度的立體概念，若是摺紙初學者尚未具備這樣的心智能力，便容易在轉換過程中出現理解的困難。對於缺乏摺紙經驗的學習者，在摺紙書籍的設計上必須考量步驟圖示的銜接、文字與符號的說明，以及圖示的立體感 (陳春延，2002)。

於本研究中，研究對象為國小六年級學生，依據 Piaget 對兒童空間概念所進行的實驗，高年級學生的空間概念認知發展應處於具體運思期與形式運思期之間，因此於二維度平面與三維度空間的轉換時並無法處理複雜的旋轉 (Hart & Moore,1973)。二維度與三維度

之間的轉換過程是將平面圖形想像成立體物件的能力，並且作移動、轉動及扭動，而這樣的心智旋轉正是最爲困難的一種空間能力 (Lohman, 1979)。因此，若能透過輔助工具協助學習者易於解讀三維視覺化概念的理解過程，將對其學習成效有所助益。

## 二、三維視覺化輔助媒材

坊間摺紙書籍屬於二維度的平面表徵，學習者仍必須透過自己的心象來理解、轉換三維視覺化的過程，在這樣的限制之下，使用輔助教學媒材進行指引，將有助於提升學習者的三維視覺化能力 (蘇祐琮, 2005)。

目前已發展的三維視覺化輔助教學方式有：立體圖法、立體模型、連續動態圖及 3D 動畫、視差立體影像。連續動態圖及 3D 動畫乃是利用不同角度的連續圖，利用視覺暫留的原理達到動態的效果，使影像得以呈現空間感；視差立體影像亦是利用左右眼視差的原理將不同的立體影像結合，產生具有空間深度的影像 (蘇祐琮, 2005)。透過這些方式能使學生從二維度平面的圖形表徵理解三維度空間的立體概念，對於學生學習效果的增進有其效果 (廖焜熙, 1996)。在已開發的三維視覺化輔助媒材中，由於動畫製作具有簡便性，因此成爲製作教學輔助工具的一項趨勢。

## 三、動畫融入教學

電腦輔助教學 (Computer Assisted Instruction, 簡稱 CAI) 運用了資訊多媒體的素材來進行教學，比起傳統式的教學更能提升學習效果。電腦輔助教學最普遍的教學模式爲練習式 (Drill) 與指導式 (Tutorial)，練習式主要提供學生重複練習的機會，以強化學習記憶；指導式則用於引導學生學習 (尹玖君, 1993)。本研究中摺紙動畫的融入教學即是運用電腦輔助教學軟體，協助摺紙步驟中三維視覺化概念的理解，並且運用練習式的教學模式，使學生能在課餘時間自行透過教學動畫反覆的播放以進行練習。

對於描述過程較爲繁複的步驟，動畫比文字具有更好的說明與解釋效果，不僅能提供判讀者較多的訊息，更容易使人理解 (Baecker & Small, 1990)；Bloomer 指出，動畫透過連續性的畫面使人在視覺上產生刺激，因而產生吸引力 (張依真, 2001)。動畫輔助教學能夠在引導活動中將學習動機融入；將課程內容活潑化、趣味化，使學生更有興趣的參與教學活動；程度落後的學生能利用動畫輔助教材重複練習，提升學習成效；對於學習概念的理解能有所提升。因此，在整體學習成效與學習滿意度方面，動畫融入教學皆優於傳統教學模式。

本研究之實驗對象爲國小六年級學生，在認知發展階段處於具體運思期與形式運思期的轉換階段，研究者期望透過三維視覺化的輔助教學進行摺紙教學活動，並以連續動態圖爲輔助媒材，以多視角之步驟動畫呈現空間感，使學生在學習摺紙的過程中易於理解摺紙步驟與基本概念，進而提升學習成效。



## 參、研究方法

本研究旨在探討：應用多媒體動畫流程說明的方式來輔助摺紙教學，並觀察學生之學習成效。爲了能達成預定之各項研究目的，本研究採用「不等組前後測控制組設計」(Nonequivalent Pretest-posttest Control Group Design) 準實驗研究法，其主要特徵爲：隨機分派兩組研究對象配對，一組作實驗處理，另一組則作控制處理（鈕文英，2006）。實驗組使用電腦作爲輔助教學工具，進行動畫流程摺紙教學；控制組則透過教師進行傳統圖片流程摺紙教學。在教學實驗進行之前，先進行「摺紙技巧基本能力測驗」作爲前測成績，而後以不同的教學方法進行實驗教學，教學後再實施「摺紙學習成就測驗」之後測，並針對實驗組 30 位學生進行學習滿意度問卷調查。

本研究爲了瞭解多媒體動畫流程輔助摺紙教學和一般傳統圖片流程教學，對國小高年級學生之學習成效是否具有影響與差異，採用下列研究工具進行研究：教學活動設計、摺紙活動學習成就測驗、學習滿意度之問卷調查表。工具發展介紹如下：

### 一、教學活動設計

#### （一）摺紙教學課程內容

本研究之摺紙教學活動屬於傳統手工藝教學，手工藝類藝術之教學方式一般分爲四個階段：學習基本技法、模仿教學作品、觀摩優良作品、自由創作作品，難度則依序漸進（林世洪，2007）。本研究之教學活動以手工藝教學方式之前兩階段「學習基本技法」與「模仿教學作品」爲主，教學內容參考坊間摺紙書籍、網站，以及國小藝術與人文領域課程第三階段（高年級）能力指標設計課程內容，分別將實驗組及控制組的課程內容與教學流程設計爲教學活動。兩組在課程內容設計上大致相同，主要以『Yoshizawa-Randlett System』之摺紙基本符號與七大摺紙基本形爲主軸，並經過具有多年藝術與人文領域教學經驗之教師選擇適合高年級之難易度適中的摺紙作品，進行摺紙仿作教學。實驗組在教學活動中輔以摺紙動畫進行教學，動畫內容主要運用在呈現摺紙基本符號與摺紙基本形，藉以輔助理解三維視覺化過程中的空間轉換；控制組則爲一般傳統教學方式，以圖片流程呈現摺紙步驟，兩組皆輔以口述講解、摺紙操作之教學方式。教學內容則由指導教授評估後實施。

#### （二）摺紙步驟圖與摺紙動畫

依據控制組摺紙教學活動課程設計內容，進行製作及選取相關步驟圖作爲課程講解教材，如圖 3-1 爲研究者製作之魚的基本形步驟圖，而圖 3-2 則爲參考網路資源之氣球步驟圖。

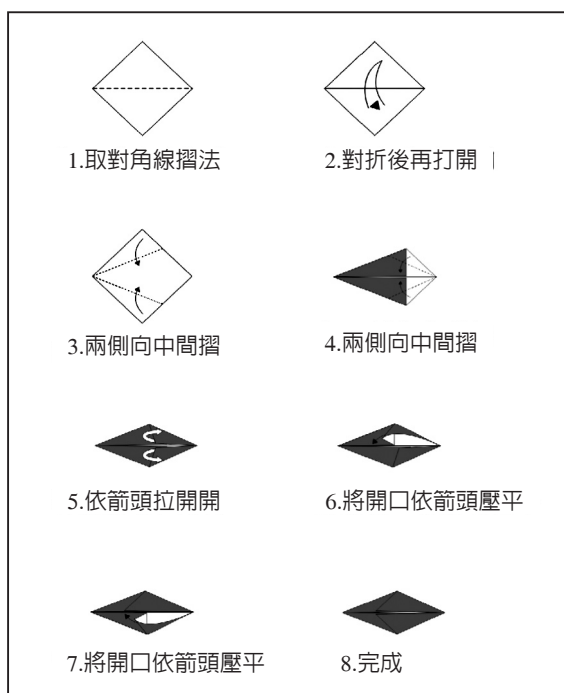


圖3-1 魚的基本形步驟圖

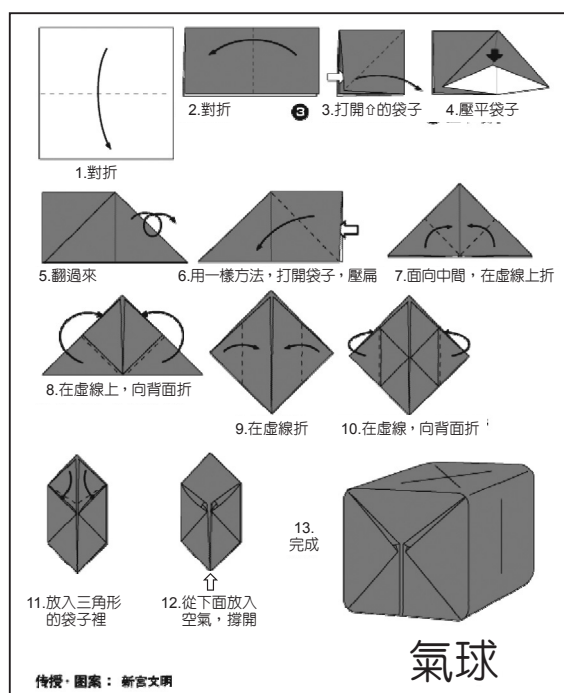


圖3-2 氣球步驟圖

(圖片取自<http://www.cn.origami-club.com/fun/balloon/balloon/index.html/11.11.2011>)

依據實驗組摺紙教學活動課程設計內容，進行製作相關步驟動畫作為課程講解教材，如圖 3-3 為研究者製作之魚的基本形步驟動畫，而圖 3-4 則為飛鏢步驟動畫。動畫操作以按鈕點選為操作介面，按鈕功能有播放、暫停、結束與重複播放，操作過程中則依學生程度或摺紙難度決定何時暫停或重複播放。

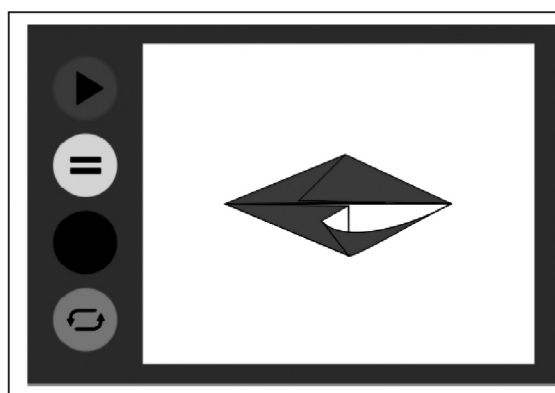


圖3-3 魚的基本形步驟動畫

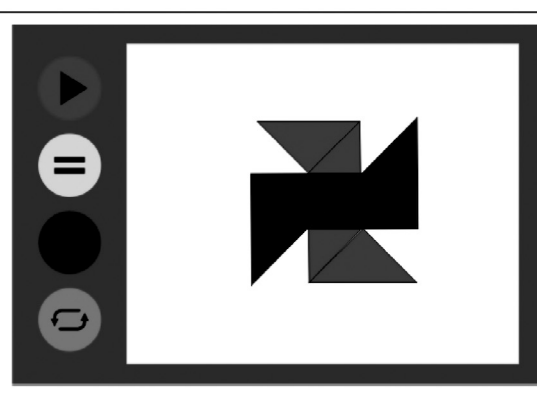


圖3-4 飛鏢步驟動畫

## 二、摺紙活動學習成就測驗

### (一) 摺紙基本能力紙筆測驗

本研究之學習成就測驗分為前測與後測兩次實施，問卷編製為研究者參考國小藝術與人文領域課程第三階段（高年級）能力指標及坊間相關摺紙教學書籍與網站，並根據本研究目的與研究設計修訂，試題以『Yoshizawa-Randlett System』之摺紙基本符號與七大摺紙基本形為範圍，編製完成後由指導教授以及二位任職國小並具有多年藝術教學經驗之教

師，進行檢核、修訂，以符合專家效度。

題目擬定完成後，由臺中市某國小之六年級某一班學生 28 人進行試題預試，預試的目的在於瞭解試題的難度與鑑別度，試題的難度是指全體受試者在試卷中某一題答對的人數百分比，又稱為通過率；另一種計算方式則為高分組學生答對率（全體學生較高分數之 27%）加上低分組學生（全體學生較低分數之 27%）答對率之平均數，而本研究之難度指數分析採以後者公式計算，其計算公式為： $P = (PH + PL)/2$ ，PH 代表高分組該題答對率，PL 代表低分組該題答對率。P 值應介於 0~1 之間，P 值越大，表示試題越容易；反之則試題越困難，而 P 值接近 0.5 為最佳，且一般測驗試題難度建議以 0.4~0.8 為選擇範圍的標準 (Chase,1978)。

此外，試題的鑑別度主要在於瞭解每道試題的測驗結果是否能與測驗的預期功能相符，以便正確地分辨出高能力與低能力的學生程度。計算公式為： $D = PH - PL$  其中 D 代表試題鑑別度。D 值應介於 1.00~-1.00 之間，D 值越大，表示試題的鑑別度越高；反之則試題的鑑別度越低，Ebel 與 Frisbie (1991) 曾提出鑑別度標準，如表 3-1。

表 3-1 鑑別度評鑑指標

鑑別度指數	試題評鑑
0.4 以上	非常優良
0.30~0.39	優良，可能需要稍做修改
0.20~0.29	尚可，但需要修改
0.19 以下	劣，需要淘汰或加以修改

根據上述試題難度與鑑別度分析，將摺紙學習成就測驗之預試結果進行分析說明，其試題評鑑分析顯示，第 3、4、5、6、11 題因難度較高，且鑑別度較低，因此予以刪除；第 14、16、18、23 題雖然難度較簡單，但因鑑別度不佳，亦予以刪除；而第 9 題難度偏高，但鑑別度優良，且屬於本活動重要單元內容，因此予以保留。

在信度部分，一份優良的試卷應具有一定的內部一致性，才比較具有使用的價值，內部一致性信度係數介於 0~1 之間，信度值越高代表試題間的一致性越高，而信度值 0.7 是可接受的最小值 (Nunnally,1978)。本研究採用庫李信度之二元計分方式，將回收之試卷以對錯方式記分，並統計出內部一致性係數為 0.639，雖然屬於可信範圍，但仍需要作試題修改，在刪除鑑別度不佳之試題後，內部一致性係數則為 0.738，已達可信度標準，顯示本研究工具已具有相當的可信度，因此可作為測驗摺紙學習成就之評量標準。

依據上述難度、鑑別度、內部一致性等分析之後，確立試卷編製完成，在通過三位美勞專長教師確認下，最後決定正式施測試題。在挑選測驗試題之後，依據 2001 年修訂的 Bloom 認知領域教育目標分類進行試題分析，分別是記憶、了解、應用、分析、評鑑、創作等六類 (Anderson & Krathwohl,2001)。本研究之前測試題以雙向細目表進行試卷分析。

## (二) 摺紙實作測驗

摺紙基本能力紙筆測驗之目的在於瞭解學生對於摺紙基本符號與基本形的概念與認知，以便提供為本研究量化分析的依據與標準；但是摺紙乃屬於手工藝範圍，仍必須透過實體操作才能充分瞭解學生在學習表現上的成就，因此本研究選取教學活動中之五種摺紙作品作為實作試題（如圖 3-5）。摺紙實作測驗於後測實施，在測驗時只公布試題圖片，由學生獨力完成作品，以比較兩組學生在不同教學法之學習成效。

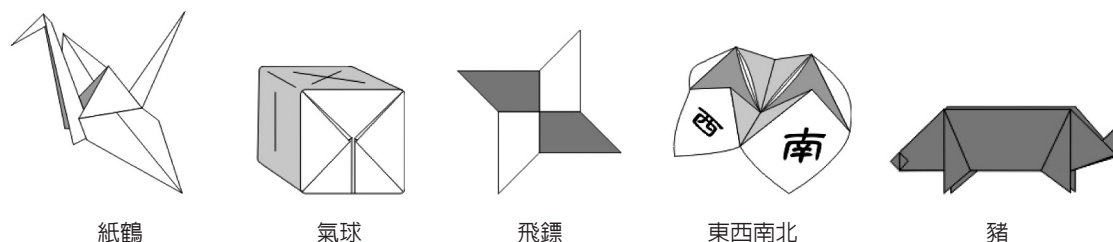


圖3-5 摺紙活動成就測驗實作試題

在摺紙作品的評分標準上，若以成品之精良或美醜作為評分標準，往往較屬於主觀性的判斷，故採以完成作品之時間長度作為評分標準，亦即在較短時間內完成作品者，對於摺紙步驟的操作概念，具有較高的熟稔程度，在摺紙活動的成就表現上較為優異；反之，完成作品之時間越長，在摺紙活動的成就表現上則較為拙劣。於實作測驗中，受試學生採統一計時方式，教師預先準備一紙箱，學生若已完成作品且經教師評定正確，便將作品放置於紙箱內，以每一分鐘為分數評定級數，1 分鐘內完成者分數最高 5 分，5 分鐘內未完成者則為 0 分。時間與完成度之評分標準如表 3-2。

表 3-2 時間與完成度之評分標準

時間	1 分鐘內	1~2 分鐘	2~3 分鐘	3~4 分鐘	4~5 分鐘	5 分鐘內未完成
分數	5	4	3	2	1	0

## 三、學習回饋單問卷調查表

為了深入瞭解實驗組學生對於動畫流程輔助摺紙教學之感受，因此本研究擬採用「學習回饋單問卷調查表」之方式，蒐集學生真實感受與相關資料，增加研究的完整性。問卷的編製將由指導教授評閱、修正，問卷的填寫在教學實驗結束後進行，並將所得結果詳加整理與探討。

## 肆、研究結果與討論

### 一、不同教學法對學習成效之分析

#### (一) 摺紙技巧基本能力前測同質性檢定

本研究受試樣本共 60 人，實驗組 30 人，其中男生為 16 人，女生為 14 人；控制組

30 人，其中男生為 15 人，女生為 15 人。以下為兩組前測之描述性統計表，如表 4-1 和表 4-2 所示。

表 4-1 兩組前測成績描述性統計量表

	組別	人數	平均數	標準差	平均數的標準誤
前測成績	實驗組	30	53.20	17.684	3.229
	控制組	30	54.53	14.818	2.705

表 4-2 兩組前測成績 t 檢定摘要表

F 檢定	顯著性	t 值	自由度	顯著性	平均差異
1.622	.208	-.317	58	.753	-1.333

\* $p < .05$

由上列表 4-1 和表 4-2 得知，實驗組在摺紙技巧基本能力前測的平均分數為 53.20，而控制組則為 54.53，在變異數同質性的 Levene 檢定未達顯著 ( $F = 1.622$ ， $p = .208 > .05$ )，表示兩組樣本的離散情形並沒有明顯的差異。而測驗成績的分析結果也同樣未達顯著標準 ( $t = -.317$ ， $p = .753$ )，表示兩班學生在摺紙技巧基本能力前測的成績中，並無顯著差異，所以依此分析，可以表示兩組學生在實驗教學之前的摺紙技巧基本概念，可視為沒有差別。

## (二) 兩組前、後測成績比較

以下針對兩組學生在不同的實驗教學法之後所進行的摺紙成就測驗成績進行分析，並將比較兩組在前、後測成績之變化，以探究不同教學法之學習成效。相關描述統計資料如表 4-3。

表 4-3 兩組前後測成績描述統計量表

	組別	人數	平均數	標準差	平均數的標準誤
實驗組	前測成績	30	53.20	17.684	3.229
	後測成績	30	76.40	15.217	2.778
控制組	前測成績	30	54.53	14.818	2.705
	後測成績	30	71.86	16.798	3.067

表 4-4 兩組後測成績 t 檢定摘要表

F 檢定	顯著性	t 值	自由度	顯著性	平均差異
.368	.546	1.095	58	.278	4.533

\* $p < .05$

由上列表 4-3，可以發現兩組學生的學習成績變化，在經過不同的教學方法之後，

實驗組後測成績比前測成績提升了 23.2 分，而控制組後測成績比前測成績提升了 17.33 分，顯示兩組在實驗教學之後，後測成績上均有分數的提升，而實驗組略高於控制組。從表 4-4 顯示，兩組學生在變異數同質性的 Levene 檢定未達顯著 ( $F = .368$ ， $p = .546 > .05$ )，表示兩組樣本的離散情形並沒有明顯的差異。而測驗成績的分析結果也同樣未達顯著標準 ( $t = 1.095$ ， $p = .278$ )，表示兩組學生在分別接受「摺紙動畫步驟教學」與「傳統圖片步驟教學」之後，在摺紙活動成就測驗之基本符號與基本形概念的提升，並無顯著差異。

### (三) 兩組摺紙實作測驗成績比較

兩組學生在進行三週實驗教學課程後，於後測進行摺紙實作測驗，以瞭解兩組學生在分別進行「摺紙動畫步驟教學」與「傳統圖片步驟教學」之課程後，是否在摺紙的熟稔度具有差異性。

#### 1. 紙鶴成績比較

表 4-5 兩組紙鶴實作測驗成績描述性統計量表

	組別	人數	平均數	標準差	平均數的標準誤
實作成績	實驗組	30	1.57	1.165	.213
	控制組	30	1.27	1.230	.225

表 4-6 兩組紙鶴實作測驗成績 t 檢定摘要表

F 檢定	顯著性	t 值	自由度	顯著性	平均差異
.106	.746	.970	58	.336	.300

\* $p < .05$

由上列表 4-5 和表 4-6 得知，實驗組在紙鶴實作成績的平均分數為 1.57，而控制組則為 1.27，在變異數同質性的 Levene 檢定未達顯著 ( $F = .106$ ， $p = .746 > .05$ )，表示兩組樣本的離散情形並沒有明顯的差異。而測驗成績的分析結果也同樣未達顯著標準 ( $t = .970$ ， $p = .336$ )，表示兩組學生在紙鶴實作測驗的成績中，並無顯著差異，所以依此分析，兩組學生在分別接受「摺紙動畫步驟教學」與「傳統圖片步驟教學」之後，在紙鶴的實作表現上，並無顯著差異。

#### 2. 氣球成績比較

表 4-7 兩組氣球實作測驗成績描述性統計量表

	組別	人數	平均數	標準差	平均數的標準誤
實作成績	實驗組	30	2.63	.999	.182
	控制組	30	1.67	1.124	.205

表 4-8 兩組氣球實作測驗成績 t 檢定摘要表

F 檢定	顯著性	t 值	自由度	顯著性	平均差異
1.578	.214	3.519	58	.001*	.967

\*p<.05

由上列表 4-7 和表 4-8 得知，實驗組在氣球實作成績的平均分數為 2.63，而控制組則為 1.67，在變異數同質性的 Levene 檢定未達顯著 ( $F = 1.578$ ,  $p = .214 > .05$ )，表示兩組樣本的離散情形並沒有明顯的差異。而測驗成績的分析結果達到顯著標準 ( $t = 3.519$ ,  $p = .001$ )，表示兩組學生在氣球實作測驗的成績中，達到顯著差異，所以依此分析，兩組學生在分別接受「摺紙動畫步驟教學」與「傳統圖片步驟教學」之後，在氣球的實作表現上，實驗組明顯優於控制組。

### 3. 飛鏢成績比較

表 4-9 兩組飛鏢實作測驗成績描述性統計量表

	組別	人數	平均數	標準差	平均數的標準誤
實作成績	實驗組	30	2.03	1.245	.227
	控制組	30	1.17	1.367	.250

表 4-10 兩組飛鏢實作測驗成績 t 檢定摘要表

F 檢定	顯著性	t 值	自由度	顯著性	平均差異
.811	.372	2.567	58	.013*	.867

\*p<.05

由上列表 4-9 和表 4-10 得知，實驗組在飛鏢實作成績的平均分數為 2.03，而控制組則為 1.17，在變異數同質性的 Levene 檢定未達顯著 ( $F = .811$ ,  $p = .372 > .05$ )，表示兩組樣本的離散情形並沒有明顯的差異。而測驗成績的分析結果達到顯著標準 ( $t = 2.567$ ,  $p = .013$ )，表示兩組學生在飛鏢實作測驗的成績中，達到顯著差異，所以依此分析，兩組學生在分別接受「摺紙動畫步驟教學」與「傳統圖片步驟教學」之後，在飛鏢的實作表現上，實驗組明顯優於控制組。

### 4. 東西南北成績比較

表 4-11 兩組東西南北實作測驗成績描述性統計量表

	組別	人數	平均數	標準差	平均數的標準誤
實作成績	實驗組	30	3.70	.596	.109
	控制組	30	2.90	1.155	.211

表 4-12 兩組東西南北實作測驗成績 t 檢定摘要表

F 檢定	顯著性	t 值	自由度	顯著性	平均差異
5.852	.019 *	3.371	58	.001*	.800

\*p&lt;.05

由上列表 4-11 和表 4-12 得知，實驗組在東西南北實作成績的平均分數為 3.70，而控制組則為 2.90，在變異數同質性的 Levene 檢定達到顯著 ( $F = 5.852$ ,  $p = .019 < .05$ )，表示兩組樣本的離散情形具有明顯差異。而測驗成績的分析結果達到顯著標準 ( $t = 3.371$ ,  $p = .001$ )，表示兩組學生在東西南北實作測驗的成績中，達到顯著差異，所以依此分析，兩組學生在分別接受「摺紙動畫步驟教學」與「傳統圖片步驟教學」之後，在東西南北的實作表現上，實驗組明顯優於控制組。

#### 5. 豬的成績比較

表 4-13 兩組豬的實作測驗成績描述性統計量表

	組別	人數	平均數	標準差	平均數的標準誤
實作成績	實驗組	30	3.00	1.364	.249
	控制組	30	2.20	1.215	.222

表 4-14 兩組豬的實作測驗成績 t 檢定摘要表

F 檢定	顯著性	t 值	自由度	顯著性	平均差異
.283	.597	2.398	58	.020*	.800

\*p&lt;.05

由上列表 4-13 和表 4-14 得知，實驗組在豬的實作成績的平均分數為 3.00，而控制組則為 2.20，在變異數同質性的 Levene 檢定未達顯著 ( $F = .283$ ,  $p = .597 > .05$ )，表示兩組樣本的離散情形並沒有明顯的差異。而測驗成績的分析結果達到顯著標準 ( $t = 2.398$ ,  $p = .020$ )，表示兩組學生在豬的實作測驗的成績中，達到顯著差異，所以依此分析，兩組學生在分別接受「摺紙動畫步驟教學」與「傳統圖片步驟教學」之後，在豬的實作表現上，實驗組明顯優於控制組。

#### (四) 討論

經由相關統計資料分析後，實驗組與控制組在經過不同教學法之後的學習成效差異如下所示：

1. 經由兩組學生前、後測成績發現，在摺紙技巧基本能力的成績表現上均有明顯進步，且實驗組進步幅度高於控制組。
2. 經由兩組學生摺紙活動成就測驗之後測成績發現，不同的教學方法對於兩組學生的後



測成績，在統計上未達顯著差異。

- 經由兩組學生後測實作成績發現，在摺紙實作能力的成績表現上，實驗組的實作成績皆優於控制組，且在五種項目中有四種成績（氣球、飛鏢、東西南北、豬），在統計上達到顯著差異。研究者推測，紙鶴實作成績未達顯著差異，可能因紙鶴為大家較為熟悉之素材，故未能發揮動畫輔助之成效。

## 二、不同教學法對相同成就別之學習成效分析

以下主要分析實驗組與控制組學生在接受不同的實驗教學後，相同成就別之學生，其學習成效是否具有差異性。本研究之高成就學生為較高分數之 27%，低成就學生為較低分數之 27%，其餘 46% 為中成就學生。

### （一）兩組高成就學生之前後測成績比較

針對兩組分數較高之 27% 學生在不同的教學法後所進行的摺紙成就測驗成績進行分析，並將比較兩組在前後測成績之變化，以探究不同教學法之學習成效。描述統計資料如表 4-15。

表 4-15 兩組高成就學生前後測成績描述統計量表

	組別	人數	平均數	標準差	平均數的標準誤
實驗組	前測成績	8	74.75	10.687	3.778
	後測成績	8	92.50	2.777	.982
控制組	前測成績	8	71.50	6.024	2.130
	後測成績	8	90.75	3.536	1.250

表 4-16 兩組高成就學生後測成績 Mann-Whitney 檢定摘要表

組別	人數	等級總和	等級平均數	Mann-Whitney U 統計量	精確顯著性
實驗組	8	77	9.63	23.0	.382 (a)
控制組	8	59	7.38		

\*P<.05

由上列表 4-15，可以發現兩組高成就學生的學習成績變化，在經過不同的教學方法之後，實驗組高成就學生之後測成績比前測成績提升了 17.75 分，而控制組後測成績比前測成績提升了 19.25 分，顯示兩組在實驗教學之後，後測成績上均有分數的提升，而控制組略高於實驗組。從表 4-16 顯示，兩組學生 (U = 23)，精確顯著性 (p = .382>.05) 未達顯著差異，表示兩組學生在分別接受「摺紙動畫步驟教學」與「傳統圖片步驟教學」之後，在摺紙活動成就測驗之基本符號與基本形概念的提昇，並無顯著差異。

## (二) 兩組中成就學生之前、後測成績比較

以下將針對兩組分數中成就之 46% 學生在不同的教學法後所進行的摺紙成就測驗成績進行分析，並將比較兩組在前、後測成績之變化，以探究不同教學法之學習成效。描述統計資料如表 4-17。

表 4-17 兩組中成就學生前後測成績描述統計量表

	組別	人數	平均數	標準差	平均數的標準誤
實驗組	前測成績	14	53.14	6.503	1.738
	後測成績	14	79.29	5.902	1.577
控制組	前測成績	14	54.14	4.258	1.138
	後測成績	14	73.57	7.891	2.109

表 4-18 兩組中成就學生後測成績 Mann-Whitney 檢定摘要表

組別	人數	等級總和	等級平均數	Mann-Whitney U 統計量	精確顯著性
實驗組	14	246	17.57	55.0	.046 (a)
控制組	14	160	11.43		

\*P<.05

由上列表 4-17，可以發現兩組中成就學生的學習成績變化，在經過不同的教學方法之後，實驗組中成就學生之後測成績比前測成績提升了 26.15 分，而控制組後測成績比前測成績提升了 19.43 分，顯示兩組在實驗教學之後，後測成績上均有分數的提升，而實驗組高於控制組。從表 4-18 顯示，兩組學生 ( $U = 55$ )，精確顯著性 ( $p = .046 < .05$ ) 達顯著差異，表示兩組中成就之學生在分別接受「摺紙動畫步驟教學」與「傳統圖片步驟教學」之後，在摺紙活動成就測驗之基本符號與基本形概念的提升，實驗組明顯優於控制組。

## (三) 兩組低成就學生之前、後測成績比較

以下將針對兩組分數較低之 27% 學生在不同的教學法後所進行的摺紙成就測驗成績進行分析，並將比較兩組在前、後測成績之變化，以探究不同教學法之學習成效。描述統計資料如表 4-19。

表 4-19 兩組低成就學生前後測成績描述統計量表

	組別	人數	平均數	標準差	平均數的標準誤
實驗組	前測成績	8	31.75	6.798	2.403
	後測成績	8	55.25	7.924	2.801
控制組	前測成績	8	38.25	14.400	5.091
	後測成績	8	50.00	9.008	3.185

表 4-20 兩組低成就學生後測成績 Mann-Whitney 檢定摘要表

組別	人數	等級總和	等級平均數	Mann-Whitney U 統計量	精確顯著性
實驗組	8	75	9.38	25.0	.505 (a)
控制組	8	61	7.63		

\*P&lt;.05

由上列表 4-19，可以發現兩組低成就學生的學習成績變化，在經過不同的教學方法之後，實驗組低成就學生之後測成績比前測成績提升了 23.50 分，而控制組後測成績比前測成績提升了 11.75 分，顯示兩組在實驗教學之後，後測成績上均有分數的提升，而實驗組高於控制組。從表 4-20 顯示，兩組學生 ( $U = 25$ )，精確顯著性 ( $p = .505 > .05$ ) 未達顯著差異，表示兩組低成就學生在分別接受「摺紙動畫步驟教學」與「傳統圖片步驟教學」之後，在摺紙活動成就測驗之基本符號與基本形概念的提升，並無顯著差異。

#### (四) 討論

經由相關統計資料分析後，實驗組與控制組在經過不同教學法之後，相同成就別之學生，其學習成效差異如下所示：

1. 經由兩組相同成就別之學生前、後測成績發現，高、中、低成就學生在摺紙技巧基本能力的成績表現上均有明顯的進步。
2. 經由兩組高成就學生之後測成績發現，不同的教學方法對於兩組學生的後測成績，在統計上未達顯著差異。
3. 經由兩組中成就學生之後測成績發現，不同的教學方法對於兩組學生的後測成績，在統計上達到顯著差異。
4. 經由兩組低成就學生之後測成績發現，不同的教學方法對於兩組學生的後測成績，在統計上未達顯著差異。

### 三、實驗組學生回饋單分析

#### (一) 回饋單統計分析

以下主要是在實驗組教學之後，由實驗組學生填寫學習滿意度問卷調查，並且作分析，以瞭解學生在摺紙教學活動中的接受度、課程喜好度，對於摺紙動畫教學活動提出建議。其問卷調查顯示，有 56% 的學生經由本次的動畫摺紙教學，能夠引起學生對於嘗試摺紙活動的興趣；有 87% 的學生認為將動畫步驟的呈現與摺紙教學活動是具有相關性的；有 83% 的學生認為將動畫步驟融入摺紙教學中，對於學習摺紙是具有幫助的；有 67% 的學生對於本次的動畫摺紙教學活動是感到滿意的。

在本次動畫摺紙教學活動中，最能幫助學生的部分（瞭解摺紙的基本符號、瞭解摺紙基本形的系統、運用基本形摺紙、看得懂摺紙的步驟）；於「看得懂摺紙的步驟」部分，

有 60% 的學生認為動畫步驟的呈現能夠幫助自己學習；至於其他項目，學生多數感到普通；甚至在「瞭解摺紙的基本符號」方面，有 53% 的學生認為動畫步驟是沒有幫助的。

最後，在實驗組的教學過程中，動畫摺紙教學對於學生學習摺紙過程哪個方面幫助較大，以「在摺紙的過程比較不會摺錯」對於學生最有幫助 (77%)，而以「能將作品摺得更漂亮」對於學生最沒有幫助 (43%)。

## (二) 討論

根據回饋單資料整理發現，實驗組的學生大多認為，透過「動畫摺紙教學」的方式，對於進行摺紙活動是有興趣的；研究者在課堂中調查，實驗組學生中只有 2 位學生在實驗教學前便已接觸過相關摺紙動畫，而大多數學生在看到摺紙動畫時，是感到新奇、有趣的。在三週的學習過程中，研究者將摺紙動畫軟體建置於班級電腦中，假使學生在有興趣的情況下，便較有意願進行個人的課後學習，也使學生的摺紙熟練度更為提升。

另外，回饋單中，實驗組學生大多認為「動畫摺紙教學」是有助於學習摺紙的，且在學習過程中較有助於「看懂摺紙的步驟」；在動畫步驟圖中，多視角的步驟分解圖經由軟體串接而成，不僅較有空間的立體感，且學生可自行操作播放次數，透過動畫配合手中紙張的操作，以符合個人的學習差異。

## 伍、結論與建議

本研究主要探討兩種不同教學法是否具有不同的效益，在研究過程中所蒐集的資料與數據，經過分析之後，獲得以下之主要研究結論，並依照結論提出建議，以作為後續研究者之參考。

### 一、運用動畫步驟教學之學生與一般傳統教學之學生在摺紙技巧基本概念的學習成效並無顯著的差異。

在前、後測中，實驗組與控制組的紙筆測驗成績，經過統計與分析之後，兩組成績並無顯著差異。紙筆測驗試題之內容主要為摺紙基本符號與摺紙基本形的概念理解與運用，在本次實驗教學中，實驗組輔以動畫步驟呈現摺紙基本概念，控制組則以傳統圖片方式呈現摺紙基本概念，在後測成績統計分析之後，兩組在概念的理解上均有進步，但兩組成績並未達到顯著差異，因此運用動畫步驟的教學方式與一般傳統教學方式在摺紙技巧基本概念的學習成效並無顯著的差異。為探究其原因，研究者從兩組的前、後測答題狀況作了解。在前測中，有部分試題答錯率較高，顯示在沒有摺紙基礎的情況下，學生對於基本符號與基本型的使用並不了解，而兩組在分別經過不同教學法後，在後測成績表現上皆有所提升，且部分原先在前測答錯的試題，在後測中普遍能答對，因此推論，在基本概念的理解上，學生只要透過教師解說，配合紙張操作便能提升理解力，而動畫或圖片的呈現方式並非影響理解力的主要因素。

## 二、運用動畫步驟教學之學生在實作方面的學習成效顯著優於一般傳統教學之學生。

在摺紙基本概念的紙筆測驗，雖然前、後測成績在統計分析上並未有顯著的差異，但是在摺紙的實作測驗方面，實驗組學生的成績表現顯著優於控制組學生。摺紙實作測驗的內容主要為上課所教授之摺紙作品，實驗組輔以動畫步驟呈現，控制組則以傳統圖片方式呈現，在實作成績統計分析之後，實驗組學生分別完成五件作品的時間皆快於控制組學生，且五件作品中有四件作品（氣球、飛鏢、東西南北、豬）達到顯著差異，因此運用動畫步驟教學在實作方面的學習成效顯著優於一般傳統教學。

## 三、經由實驗教學，中成就學生之學習成效，實驗組顯著優於控制組。

經由實驗教學之後，本研究分別對實驗組與控制組相同成就別學生之前、後測成績進行統計分析，以了解不同的教學法是否對相同成就別之學生在學習成效上產生差異。在兩組相同成就別之學生後測成績中，僅有中成就學生在統計上達到顯著差異，而實驗組顯著優於控制組；表示中成就之學童在動畫步驟教學的輔助下，其學習成效優於傳統圖片步驟教學，即動畫步驟教學較能提升中成就學生之摺紙技巧基本能力。

## 四、學生普遍認為動畫步驟教學有助於摺紙過程中步驟的理解。

本研究在學生回饋單中發現，實驗組學生對於動畫步驟教學之整體內容，大多是感到有趣的，且都認為能幫助自己學習摺紙。在回饋單中亦發現，有六成的學生認為動畫步驟教學最有助於「看懂摺紙的步驟」，如同 Piaget 認為高年級學生的空間概念認知發展應處於具體運思期與形式運思期之間，因此在二維度平面與三維度空間的轉換時並無法處理複雜的旋轉（Hart & Moore, 1973）。使用輔助教學媒材進行指引，將有助於提升學習者的三維視覺化能力（蘇祐琮，2005）。所以在本實驗教學中，實驗組利用動畫步驟教學，對於摺紙過程中步驟的理解，是有所助益的。

根據研究結果所得之結論與研究過程中的經驗，提出相關建議，希望能提供後續研究者作為研究參考。

### （一）摺紙教學方面

#### 1. 摺紙動畫教學可以提升學生學習摺紙的興趣

動畫可以提升學生的學習興趣，如陳伶伶（2005）認為多媒體動畫的聲光效果，提高了學生的學習興趣，且有助於概念之瞭解，學習成效亦有所提升。在本研究之學生回饋單中發現，有將近六成的學生感覺摺紙動畫步驟教學能夠讓自己產生對於摺紙的興趣。因此，在未來進行相關的摺紙教學時，採用動畫輔助教學之模式，將有助於提升學生的學習興趣。

#### 2. 摺紙動畫步驟教學可以精簡授課人力與時間的資源

本研究所探討的是「動畫步驟教學」在摺紙學習上的影響，實驗組使用的是動畫步驟呈現，控制組則使用傳統圖片的呈現。在實驗教學的過程中，控制組學生經常反應看不懂步驟圖片的呈現，必須由教學者反覆的利用紙張配合口述說明關鍵困難處；而實驗組學生若有步驟呈現的問題時，則大多是因為沒有跟上動畫的步驟，教學者只需暫停或重複播放動畫，學生便能自我嘗試摺疊。因此，動畫步驟的教學方式不僅可以節省授課時教學者的重複講述，在課餘時間，對於有學習困難者，更可以自行操作動畫進行補救教學，節省了授課人力與時間的資源。

## (二) 未來研究方面

### 1. 增加研究樣本人數

本次研究因受限於人力、時間，故只以臺中市某國小六年級兩個班級學生作為實驗教學樣本，因此限制了研究結果的推論。未來若有足夠的人力、時間與教學經費等條件配合下，可以擴大區域與增加班級人數樣本，擴大研究的範圍與規模，以求得更完整的統計資料。

### 2. 增加實驗教學內容

本研究之自變項為不同教學策略在摺紙教學上的影響，實驗組使用的是動畫步驟呈現，控制組則使用傳統圖片的呈現，依變項為「摺紙學習成就的測驗」與「學習滿意度調查」。在未來研究上，可以增加其他的「三維視覺化輔助教學方式」來作教學法之比較；另外可增加學生對於摺紙的喜好程度，進行更深入的分析，以及探討性別因素是否影響摺紙成就的表現，相信能有更多的發現與收穫。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 尹玫君 (1993)。練習式與指導式電腦輔助教學軟體之探討。初等教育公報，6，頁 117-130。
- 林世洪 (2007)。創新技法在創意摺紙藝術創作及教學上之應用。論文發表於第四屆創意的發想與實踐研討會。臺北市：教育部創意的發想與實踐巡迴課程計畫辦公室。
- 張依真 (2001)。片頭動畫首頁構成要素內容分析之研究（未出版之碩士論文）。私立銘傳大學設計管理研究所，臺北市。
- 張春興 (1996)。教育心理學 - 三化取向的理論與實踐。臺北市：東華書局。
- 許杏蓉（譯）(2007)。紙 / 造形基礎·藝術·設計（原作者：朝倉直巳）。臺北市：新形象出版事業有限公司。
- 陳伶伶 (2005)。多媒體動畫融入國小六年級教學之學習成效研究 -- 以分數之加、減、乘法為例（未出版之碩士論文）。國立臺南大學數學教育學系，臺南市。

陳春延 (2002)。流程圖設計要素之研究 — 以紙鶴摺紙爲例 (未出版之碩士論文)。國立雲林科技大學視覺傳達設計所，雲林縣。

鈕文英 (2006)。教育研究方法與論文寫作。臺北市：雙葉書廊有限公司。

廖焜熙 (1996)。三維度視覺化技能在化學學習上之探討。科學教育月刊，4，頁 14-29

蘇祐琮 (2005)。全像立體影像輔助三維視覺化能力圖像表現之研究(未出版之碩士論文)。崑山科技大學視覺傳達設計所，臺南縣。

## 二、外文部份

Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Baecker, R. and Small, I. (1990). *Animation at the Interface ,The Art of Human-Computer Interface Design*. Addison-Wesley Professional.

Chase, C. I. (1978), *Measurement for educational evaluation (2nd ed.)*, Reading, MA: Addison-Wesley.

Ebel, R. L. & Frisbie, D. A. (1991). *Essentials of educational measurement, 5th ed.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Hart, R.A. and Moore, G.T. (1973) . *The Development of Spatial Cognition: A Review*, in R. M. Downs and D. Stea, (Eds.). *Image and Environment*, Chicago: Aldine Publishing Company, 246-288.

Lohman, D.F. (1979). *Spatial ability. A review and re-analysis of correlational literature*. Stand: Stanford University Technical Report 8.

Nunnally, J. C. (1978), *Psychometric Theory, 2nd ed.* New York: McGraw-Hill.

Harbin, R. (1997). *Secrets of origami : the Japanese art of paper folding*. London : Octopus.

Robinson, N.(2004). *The ENCYCLOPEDIA of Origami*. London : Quarto.

## 三、網路資料

大桥皓也 (2007). NIPPONIA No.41. Retrieved October 14, 2011, from :

<http://web-japan.org/nipponia/nipponia41/zh/index.html>