

語義類型辭格辨析

Discriminating Rhetorical Figures of Semantic Types

魏聰祺 *
Tsung-Chi Wei

(收件日期 108 年 3 月 10 日；接受日期 108 年 6 月 3 日)

摘要

語義飛白、詞義雙關、衍義析字之演化、語義仿和字同義異（換義）：它們都和語義有關，可稱為語義類型的辭格。因為它們都是以語義變化來達成修辭效果，看來頗為相似，常常令讀者混淆。筆者以各辭格的獨特要求為基準，將這五個次辭格一一加以辨析。

首先，「語義飛白」強調語境中當事人在使用時用錯詞語或誤解語義；其他四個次辭格則是語境中當事人刻意使用，而非誤用。

其次，「詞義雙關」強調同一個字詞語句在語境中兼含兩種意思，若只有一個意思，則不是雙關；其中衍義析字之「演化」、「語義仿」、「字同義異」有的會有雙關義，則是它們和詞義雙關兼格；有的不會有雙關義，則與詞義雙關無涉。

再次，衍義析字之「演化」強調借形而別解為另一個意思；「語義仿」的仿體是更改本體字形而仿成；「字同義異」若兩個以上詞語都沒有使用別解，則與演化無關，若至少一個詞語使用別解，則是套用演化。

最後，「語義仿」強調仿體是更改本體字形而成的臨時生造詞語；「字同義異」出現的兩個以上詞語屬於同形異義。

關鍵詞：語義飛白、詞義雙關、衍義析字、語義仿、字同義異

* 國立臺中教育大學語文教育學系教授

Abstract

Semantic feibai, meaning pun, xizi of derived semantics, or semantic evolution, semantic simulation and same word with different meanings, or semantic changes are all related to semantics and can be called rhetorical figures of semantic types. They all attain rhetorical effects with semantic changes. All of them look quite similar so that readers often find them confusing. The author took the unique requirements of each rhetorical figures as the standard and then discriminated these five secondary rhetorical figures.

First, “semantic feibai” emphasizes that the person uses the wrong words or misunderstands the meaning of the words in the context.

Second, “semantic pun” emphasizes that the same word, phrase, or sentence contains two meanings in the equivalent context. If there is only one meaning, it is not a pun. Among them, Some of “xizi of derived semantics” or semantic evolution, “semantic simulation” and same word with different meanings have puns. It means besides their own original rhetorical figures, they have semantic pun as well. Some of these rhetorical figures does not have pun. It means they have nothing to do with semantic pun.

Furthermore, “xizi of derived semantics”, or semantic evolution, emphasizes that it borrows the shape of the Chinese character and has different meaning. “Semantic simulation” means the new character is made by changing the original character. As for “same word with different meanings”, it means if more than two phrases have no other meanings, it has nothing to do with semantic evolution. If there is one phrase having the other meaning at least, it means it uses semantic evolution.

At last, “semantic simulation” emphasizes the creating new character is made by changing the shape of the original character as. It is a temporarily new creating phrase. As for “same word with different meanings”, it means more than two phrases appear and they belong to same shape with different meanings.

Key words: Semantic Feibai, Semantic Pun, Xizi of Derived Semantics, Semantic Simulation, Same Word with Different meanings.

壹、前言

許多人看到透過語義形成的辭格，都認為是「詞義雙關」，這種觀點其實是錯誤的。因為透過語義為媒介而產生的辭格就有五種。如「飛白」中的「語義飛白」是「用錯詞語或誤解語義所構成的飛白」¹；「雙關」中的「詞義雙關」是「一個詞語在句中兼含兩種意思」²；「析字」中的「衍義析字」是刻意就文字的意義加以分析，而創造出的修辭方式；「仿擬」中的「語義仿」是「仿體和本體之間沒有諧音關係，只就其意義相近或相反而仿擬」³；「同異」格中的「字同義異（換義）」是指「在同一語境中，字面相同，但意義不同的兩個或兩個以上的詞語，互相對照，相映成趣。」⁴：它們都和語義有關，可稱為語義類型的辭格。⁵

因為它們都是以語義變化來達成修辭效果，看來頗為相似，常常令讀者混淆。筆者發現，它們之間常會有兼格現象，⁶若是要解決這個問題，可以採用蔡宗陽的辦法。蔡宗陽認為辭格的辨析，必須掌握四個原則：1. 就整體內容而言，2. 就整體形式而言，3. 就部分內容而言，4. 就部分形式而言。⁷這種辨析原則，針對「兼格」現象非常有用。另外，再搭配這五種辭格的獨特性加以分辨，應該可以順利釐清觀念。⁸

1 見魏聰祺：《辭格分類及其辨析研究》（臺中市：國立臺中教育大學，2011年12月），頁417。

2 見沈謙：《修辭學》（新北市：空中大學，1996年11月），頁62。

3 改寫自黃慶萱：《修辭學》（臺北市：三民書局，2002年10月），增訂3版，頁215。

4 見魏聰祺：〈論仿擬分類及其辨析〉，《國立臺南大學人文研究學報》第44卷第1期（2010年4月），頁55。

5 見魏聰祺：〈「同異」格之辨析〉，《臺中師院學報》第19卷第1期（2005年6月），頁119。

6 某位外審教授提出：「儘管作者已盡力為之，但是仍然容易啓人疑問：倒反、婉曲、反諷……等辭格，與語義關聯甚密，為何不加以討論？且細究起來，大部分辭格皆與語義產生某種關聯。果真如此，本文的探究的意義為何？」所言確實有理。筆者之所以選取這五個次辭格作為辨析的對象，是有其原因：一是名稱與「語義」相關，如語義飛白、詞義雙關、衍義析字之演化（語意別解）、語義仿、換義。二是它們經常被混淆誤判。至於「倒反」、「婉曲」……其他辭格之辨析，有待他文之努力。

7 在一句話或一個句羣裡，有兩個以上修辭格搭配使用，稱為「辭格的綜合運用」，也稱為「兼格現象」。它有三種類型：一、連用：在一句話或一個句羣裡，幾個修辭格連續使用。二、套用：有些修辭格「占有」較長的字面，於是其中又包含另一個或幾個修辭格。三、兼用：幾個辭格交集、融合在一起，構成渾然一體的結構，既是此格又是彼格，換一個角度看，又是另一個修辭格。見唐松波、黃建霖主編：《漢語修辭格大辭典》（臺北市：建宏出版社，1996年1月），頁987-990。

8 見蔡宗陽：《應用修辭學》（臺北市：萬卷樓圖書公司，2001年5月），頁6。

9 某位外審教授提出：「本論文所討論的五種二級辭格中，詞義雙關之所以可以達成一詞之雙關，乃因詞之多義性；衍義析字、語義飛白則是臨時產生的多義；同異之『字同異義』也是因為詞之多義；仿擬之『語義仿』則是由意義出發，開出其他相近相反之詞語。因此，或可採取另一種探究方式：以『語義』之特性為綱，探究一二代表辭格。譬如，根據語義之『多義／歧義』之特性，以雙關等為例。其餘依此類推。」這或許是一種探討方式，但因筆者對此法尚未通盤考察，且本論文已字數頗多，若臨時加入此一方法，可能未得其利先自亂陣腳，此一方法有待他日再深入探討。

貳、語義類型辭格概述

語義類型辭格有五種¹⁰，茲概述於下：

一、「語義飛白」概述

陳望道曰：「明知其錯故意仿效的，名叫飛白。所謂白就是白字的『白』。」¹¹ 楊春霖、劉帆曰：「明知其說錯或寫錯，故意將錯就錯如實記錄或援引下來的修辭方式叫飛白。」¹²

上述定義強調重點有二：一是「明知其錯」或「明知其說錯或寫錯」，是明知有錯，而非不知，若是不知，則是病句。二是「故意仿效」或「故意將錯就錯如實記錄或援引下來」，則是強調飛白的「刻意性」。二家定義以楊春霖、劉帆的定義較完整。但為配合本論文統一用語，因此將「飛白」定義修改為：

說話行文時，明知其說錯或寫錯，故意將錯就錯如實記錄或援引下來的修辭方法¹³，叫做「飛白」。

飛白可以從不同角度來分類：一、依方法分，可分為「記誤」、「援誤」、「設誤」、「仿誤」和「推誤」五類；二、依媒介分，可分為「語音飛白」、「字形飛白」、「語義飛白」、「語序飛白」、「語法飛白」、「斷讀飛白」和「邏輯飛白」七類。¹⁴

黃麗貞所列「用詞飛白」，其定義為「就是用了不正確的詞，造成錯誤之趣。」¹⁵ 楊春霖、劉帆認為「語義飛白」，是指：由語義的誤解或錯誤構成的飛白。¹⁶ 筆者認為「用錯詞語」和「誤解語義」兩者都是語義飛白。因此重新將語義飛白定義為：「用錯詞語或誤解語義所構成的飛白，是為語義飛白。」因此，語義飛白可分為「用錯詞語」和「誤解語義」兩類。它們經常與其他語義類型辭格混淆。

二、「詞義雙關」概述

黃慶萱曰：「一語同時關顧到兩種事物的修辭方式，包括字義的兼指，字音的諧聲，

10 某位外審教授提出：「『語義』一詞有其模糊性，『語』的涵蓋面為何？字？詞？句？此點辨析非常重要，因為會關聯討論的範圍與焦點。因此，建議增加對『語義』的討論與界定。」筆者十分感謝該位教授明銳之眼光。本文所謂「語義類型辭格」的「語義」，是與「語音」、「語序」、「語法」的「語」概念相同，指「語言」。所謂「語義」，就是語言所蘊含的意義。因此，語義的「語」是採廣義的解釋，包含字、詞、語、句。

11 見陳望道：《修辭學發凡》（臺北市：文史哲出版社，1989年1月），頁164。

12 見楊春霖、劉帆主編：《漢語修辭藝術大辭典》（西安：陝西人民出版社，1996年8月），頁989。

13 見魏聰祺：《辭格分類及其辨析研究》（臺中市：國立臺中教育大學，2011年12月），頁403。

14 見魏聰祺：《辭格分類及其辨析研究》，頁403。

15 見黃麗貞：《實用修辭學》（臺北市：國家出版社，2000年4月），頁133。

16 見楊春霖、劉帆主編：《漢語修辭藝術大辭典》，頁990。

語意的暗示，都叫作『雙關』。¹⁷沈謙曰：「一語同時關顧到兩種事物或兼含兩種意義的修辭方法，是為『雙關』。」¹⁸這兩個定義大致上已將「雙關」的特點加以說明。但只提到「一語」，容易被誤會為「一個短語」，則無法包括「字」、「詞」和「句」。¹⁹所以，為求本論文用語統一，以及內涵完整，因此將上述「雙關」定義修改為：

說話行文時，有意識地使同一個詞語、同一句話，在同一個語境中，同時兼有兩層意思的修辭方法，叫做「雙關」。

這是借助字詞語句中，有諧音或多義的條件，使一個字詞或語句同時兼有字面上和字面外的兩層意思。蔡謀芳曰：「成立一個雙關格，需要具備『引發連想』及『限制連想』兩個條件。由這兩個條件的交互作用來確定作品裏層的含意。」²⁰

雙關的媒介，有字音的諧聲、詞義的兼指和語意的暗示，據此可分為諧音雙關、詞義雙關和句義雙關三類。²¹

沈謙曰：「一個詞語在句中兼含兩種意思」，是為「詞義雙關」。²²詞義雙關是藉「字義」為媒介而引發聯想，「媒介只是引發連（聯）想的條件，但連（聯）想活動原是十分自由的，若無限制連（聯）想的條件來配合，一個作品的雙關意義將無法確立。而此一『限制條件』，通常就是指『上下文義』。」²³如：

一家美容院的隆胸廣告：「只要你敢來，沒什麼『大』不了的！」（司馬不笑《爆笑百分百》，頁 152）

「沒什麼大不了」本指沒什麼嚴重關係，在該語境（隆胸廣告）中，兼指沒什麼胸部是無法隆乳變大的。詞義雙關容易和其他語義類型辭格混淆，需要辨析。

三、「衍義析字」概述

陳望道曰：「字有形、音、義三方面，把所用的字析為形、音、義三方面，看別的字有一面同它相合相連，隨即借來代替或即推衍上去的，名叫析字辭。」²⁴這個定義大致把析

17 見黃慶萱：《修辭學》，增訂 3 版，頁 432。

18 見沈謙：《修辭學》，頁 62。

19 某位外審教授提出疑問：「探討『詞義雙關』時，說：『只提到『一語』，則無法包括『字』、『詞』、『句』』，頗令人費解。」在此說明如下：一般說來，語言單位包括字、詞、語、句，狹義的「語」當然無法包含「字」、「詞」、「句」。若是廣義的「語」，則是指「語言」，那就包含「字」、「詞」、「語」、「句」。本文為避免讀者誤會，而說明如上。

20 見蔡謀芳：《表達的藝術——修辭二十五講》（臺北市：三民書局，1990 年 12 月），頁 84。

21 見沈謙：《修辭學》，頁 62。

22 見沈謙：《修辭學》，頁 62。

23 見蔡謀芳：《表達的藝術——修辭二十五講》，頁 80。

24 見陳望道：《修辭學發凡》，頁 148。

字的內涵做一交待，但文意不太清晰流暢。所以黃慶萱修改為：「在講話行文時，刻意就文字的形體、聲音、意義加以分析，由此而創造出修辭的方式來，叫作『析字』」。²⁵這個定義就清楚流暢多了。筆者為配合本論文統一用語，因此再將「析字」定義修改為：

說話行文時，刻意就文字的形體、聲音、意義加以分析，由此而創造出的修辭方法，叫做「析字」。

陳望道依形、音、義的差別，將析字分為「化形析字」、「諧音析字」和「衍義析字」三大類，每大類之下又分三小類。²⁶往後各家學者大都承襲，只在小類有所更改。並增加兼有兩種方法以上的「綜合析字」。

有關「衍義析字」方面，陳望道曰：「衍繹字義的析字也可分作三式：（甲）是換話達意的，叫做代換；（乙）是隨語牽涉的，叫做牽附；（丙）是彎彎曲曲，演述得似乎有關連又似乎沒有關連，必須細細推究纔能明白的，叫做演化。」²⁷

其中「演化」一項，是指：由字義推演變化而成。它和「語意別解」其實內涵相同。

所謂「別解」，是指「在一定的語言環境中，臨時賦予一個詞語以原來不會有的新義」。²⁹史塵封認為：「別解，實際上是指一個詞的一種特殊解釋，這個特殊解釋，是在特定的語境中形成的。……其所以『特殊』，是因為別解中的解釋不能按一般詞義來理解，而只能依照特定語言環境的特殊意義去解釋。」³⁰

「別解」可分為「諧音別解」和「語意別解」兩類。楊春霖、劉帆認為「語意別解」是：「利用字詞的多義現象，別解詞義和語義」。³¹筆者認為「演化」和「語意別解」都是有意地利用字詞語義，而「將意義推演變化」和「別解意義」，二者其實相同。觀黃慶萱所舉「演化」例子，也都與「語意別解」有關。如：將「姓出名六斤」的「出六斤」，故意別解為「超出六斤」；將「非夫人之力不及此」的「夫人」（原指彼人秦穆公）別解為「沈復的夫人」；將「堯典舜典」的「典」（原指典籍）別解為「典當」；將「真理是赤裸裸的」的「赤裸裸」（原借喻不被遮掩）別解為「一絲不掛」；將「硬東西」的「硬」（原是形容詞）別解為「硬在一起」的「硬」（動詞）；將「尼采」的「尼」（原是語素，無義）別解為「尼在一起」的「尼」（動詞，結合）；將成藥名「鼻特靈」別解為「鼻子特別靈」；將「羞死了」（原指羞愧到極點）別解為「羞愧上吊死了」；將「兵變」（原指軍事政

25 見黃慶萱：《修辭學》，增訂3版，頁215。

26 見陳望道：《修辭學發凡》，頁156。

27 見陳望道：《修辭學發凡》，頁156。

28 見黃慶萱：《修辭學》，增訂3版，頁224。

29 見楊春霖、劉帆主編：《漢語修辭藝術大辭典》，頁172。史塵封也有類似的定義：「在特定的語言環境裡，有的詞語臨時被賦予了新義，對詞語所產生的新義加以巧妙地運用，我們稱它為別解。」

見史塵封：《漢語古今修辭格通編》（天津：天津古籍出版社，1995年12月），頁215。

30 見史塵封：《漢語古今修辭格通編》，頁220、221。

31 見楊春霖、劉帆主編：《漢語修辭藝術大辭典》，頁172。

變) 別解為「男友服役當兵，女友感情生變」³²：可見「演化」就是「語意別解」。它和其他語義類型辭格容易混淆。

四、「語義仿擬」概述

黃慶萱曰：「刻意模仿前人作品中的語句形式，甚至篇章格調，藉由原作在讀者心中早已存在的熟悉印象，引發出新的特殊的旨趣，有時更帶有嘲弄諷刺意味的，叫做『仿擬』。」³³該定義只提到「模仿前人作品中的語句形式，甚至篇章格調」，一則範圍較小，二則沒有說明「換上新內容」，本文則將之改為「刻意模仿前人作品的形式，換上新內容」，因此將上述「仿擬」定義修改為：

說話行文時，刻意模仿前人作品的形式，換上新內容，藉由原作在讀者心中早已存在的熟悉印象，引發出新的特殊的旨趣，有時更帶有嘲弄諷刺意味的修辭方法，叫做「仿擬」。³⁴

仿擬是舊瓶裝新酒，亦即承襲套用舊有的形式，換上新的內容，它的內容，與原作雖然不同，但形式結構卻為讀者所熟知，常令讀者感覺親切、熟稔，因而產生共鳴。

仿擬的基本要件有二：即本體和仿體。「本體」是指被仿擬的原形體，「仿體」是指新造的形體。黃麗貞則稱為「原形體」和「新擬體」。³⁵成偉鈞、唐仲揚、向宏業主編《修辭通鑑》則稱為「原形體」和「變形體」。³⁶

仿擬的分類，可以依不同標準作不同的分類：一、依表達效果來分，可分為「仿效」和「仿諷」兩類；二、依語法單位來分，可分為「仿詞」、「仿語」、「仿句」、「仿段(章)」和「仿篇」五類；三、依仿擬媒介來分，可分為「諧音仿」、「語義仿」、「換序仿」、「格式仿」和「語體仿」五類；四、依仿擬對象來分，可分為「名言仿擬」和「當前仿擬」兩類；五、依仿擬結構來分，可分為「明仿」和「暗仿」兩類。³⁷

仿擬當中，仿體和本體之間沒有諧音關係，只就其意義相近或相反而仿擬，是為語義仿。³⁸它和其他語義類型辭格容易混淆。

五、「字同義異」概述

楊春霖、劉帆曰：「把字數相等，字面同中有異、異中有同的兩個以上的詞或短語，

32 見黃慶萱：《修辭學》，增訂3版，頁224、234。

33 見黃慶萱：《修辭學》，增訂3版，頁93。

34 見魏聰祺：《辭格分類及其辨析研究》，頁347。

35 黃麗貞曰：「我把被仿擬的詞、語、句、篇，叫做『原形體』，新造的詞、語、句、篇，叫做『新擬體』。」見黃氏著：《實用修辭學》（臺北市：國家出版社，2000年4月），頁387。

36 見成偉鈞、唐仲揚、向宏業主編：《修辭通鑑》（臺北市：建宏出版社，1996年1月），頁594。

37 見魏聰祺：《辭格分類及其辨析研究》，頁347。

38 見魏聰祺：〈論仿擬分類及其辨析〉，國立臺南大學《人文研究學報》第44卷第1期（2010年4月），頁55。

放在同一語境中互相對照的修辭手法叫同異。³⁹但是這種定義只就「字有同異」而言，它只能算是「同異」格的狹義定義。本文則是以廣義的角度為「同異」下定義：

說話行文時，有意將某一語境中，同中有異、異中有同的兩個或兩個以上的詞語並提，形成對照的修辭方法，叫做「同異」。⁴⁰

本文之所以如此下定義，乃因筆者認為「同異」的內涵，可以分為五類：亦即同異格之分類，依同異點為根據，可以分為「音同字異」、「字有同異」、「字同序異」、「字同字數異」、「字同義異」等五類。因為有「字同字數異」，所以將「字數相等」刪除；因為不只是「字有同異」，所以只強調「同中有異，異中有同」即可，而把「字面」兩字刪除。

同異格之分類，依同異點為根據，可以分為「音同字異」、「字有同異」、「字同序異」、「字同字數異」、「字同義異」等五類。⁴¹

其中，「字同義異」是指：在同一語境中，字面相同，但意義不同的兩個或兩個以上的詞語，互相對照，相映成趣。透過「字同」使讀者有類似之感，但因「義異」卻有完全不同的內涵，於是產生「同中有異、異中有同」的辨析效果。

「字同義異」，一般稱為「換義」。所謂「換義」是指：「利用某些詞語的多義性，在一定語境中，將原本表示彼義的詞語用來表示此義，並使這兩種意義互相關聯起來。」⁴²由上述定義可知「字同義異」和「換義」其實是相同的。它和其他語義類型辭格容易混淆。

參、語義類型辭格辨析

語義飛白、詞義雙關、衍義析字之演化、語義仿擬和字同義異，這五種透過語義為媒介的次辭格，它們之間有所交集，也有所區別。

一、「語義飛白」與其他辭格之辨析

「語義飛白」是指「用錯詞語或誤解語義所構成的飛白」。強調「用錯」或「誤解」的犯錯，而其他四個次辭格並非犯錯。

(一) 語義飛白

語義飛白依當事人有意或無意而有兩種類型：

1. 當事人有意

當事人故意用錯詞語或誤解語義。如：

39 見楊春霖、劉帆主編：《漢語修辭藝術大辭典》，頁 646。

40 見魏聰祺：《辭格分類及其辨析研究》，頁 491。

41 見魏聰祺：《辭格分類及其辨析研究》，頁 491。

42 見唐松波、黃建霖主編：《漢語修辭格大辭典》，頁 125。

同學們故意學阿扁：「台灣的志工對社會的貢獻，真是罄竹難書。」（筆者擬句）

「罄竹難書」只用於壞事，志工做的是善事，不該用此成語。同學們故意加以援用。

他故意模仿孩子造句：「我的母親徐娘半老，風韻猶存。」（筆者擬句）

「徐娘半老，風韻猶存」不該用在母親身上。他故意用錯，以製造趣味。

2. 當事人無意，被他人故意記錄或援用

當事人無意中用錯詞語或誤解語義，而被其他人故意記錄或援用。如：

（旦念書介）「關關雎鳩，在河之洲。窈窕淑女，君子好逑。……」（貼）「是了。不是昨日是前日，不是今年是去年，俺衙內關著個班鳩兒，被小姐放去，一去去在何知州家。」⁴³（明·湯顯祖《還魂記·閨塾》）

丫鬟將「關關雎鳩」誤解為「關在籠子裡的班鳩」；將「河之洲」誤解為「姓何的知州」；而被作者湯顯祖有意安排進入情節。前者是語義飛白，後者是語音飛白。

某日上課時，大呆突然舉手：「報告老師，我想上廁所。」老師：「好吧！下不為例，幾號？」大呆：「報告老師，大號！」老師：「我是問座號。」（彰化·謝豐全〈會錯意〉，《時報周刊》第1304期，2003年2月18日～2月24日，頁95）

老師問：「幾號？」是指座號幾號；大呆誤會為小便還是大便，所以回答「大號」。笑話作者故意加以記錄，是為語義飛白。

一個老婦到一家報館刊登訃聞。

「那麼費用如何計算呢？」老婦問報館的人員。

「每一英吋一百塊錢。」

「天哪！」老婦驚叫了起來：「我那死鬼足足有六英呎高呢！」（李大同：《傑克，這真是太好笑了》，頁21）

報館的人員說：「每一英吋一百塊錢」，是說刊登訃聞版面大小；老婦誤會為死者體積大小。笑話作者故意加以記錄，是為語義飛白。

43 見明·湯顯祖：《繡刻還魂記定本》（臺北市：臺灣開明書店，1978年10月），頁15。

(二) 詞義雙關

詞義雙關是有意造成一個詞語兼含兩種意思或關顧兩種事物，並非誤用。如：

兵役延長一年，已引起大學生的公憤。

「公憤」的「公」字，兼指「公眾」和「男性諸公」，並非犯錯。

七十二年大學聯考「地理」科試題答案錯誤，希望明年「歷史」不會重演！⁴⁴

「歷史」兼指「歷史科」和「答案錯誤的歷史」，並非犯錯。

(三) 「衍義析字」之「演化」

演化（語意別解）是有意將意義推演變化，亦即別解意義。如：

開皇中，有人姓出，名六斤，欲參素，齋名紙至省門，遇白，請爲題其姓，乃書曰「六斤半」。名既入，素召其人，問曰：「卿姓六斤半？」答曰：「是出六斤。」曰：「何爲六斤半？」曰：「向請侯秀才題之，當是錯矣。」即召白至，謂曰：「卿何爲錯題人姓名？」對云：「不錯。」素曰：「若不錯，何因姓出名六斤，請卿題之，乃言六斤半？」對曰：「向在省門，會卒無處見稱，既聞道是出六斤，斟酌只應是六斤半。」素大笑之。（宋·李昉編《太平廣記》248卷引《啓顏錄》）⁴⁵

將「姓出名六斤」的「出六斤」，故意演化別解爲「超出六斤」，而斟酌定爲「六斤半」，並非犯錯。

(四) 「仿擬」之「語義仿」

仿擬當中，仿體和本體之間沒有諧音關係，只就其意義相近或相反而仿擬，是爲語義仿。它又可分爲近義仿和反義仿兩類：

1. 近義仿

仿體和本體意義相近的仿擬，稱爲「近義仿」，又稱「類仿」。如趙寧〈餃子大王〉：

趙某人第一次吃鮮魚餃子十分的猴急，囫圇吞「餃」，一口一個，吃到最後，⁴⁶面色發白，冷汗直流，非常的丟臉。

「囫圇吞餃」是仿「囫圇吞棗」而成的近義仿語，而且是個生造語，尙未成爲固定用法。

44 見沈謙：《修辭學》，頁74。

45 見宋·李昉編：《太平廣記》（臺北市：西南書局，1983年1月），頁1919。

46 見趙寧：《談笑風生趙茶房》（臺北市：九歌出版社，2003年2月），頁42。

拋佛引玉 兩岸感性交流

法鼓山慨捐隋代古佛頭回歸大陸 盼喚起保護古文物精神⁴⁷

「拋佛引玉」是仿「拋磚引玉」而成的近義仿語，而且是個生造語，尙未成爲固定用法。

2. 反義仿

仿體和本體意義相反的仿擬，稱爲「反義仿」，又稱「反仿」。如梁實秋〈男人〉：

「群居終日，言不及義。」原是人的通病；但是言談的內容，卻男女有別。……男人談的是另一套。……他們好議論人家的陰私，好批評別人的妻子的性格相貌。「長舌男」是到處有的，不知爲什麼這名詞尚不甚流行。

「長舌男」是仿「長舌婦」而成的反義仿詞，而且是個生造詞，尙未成爲固定用法。

海峽兩岸關係的錯綜複雜，就是因爲兩岸領導人不學「有」術，在政治上翻雲覆雨，各顯神通，自以爲天縱英明。

「不學有術」是仿「不學無術」而成的反義仿語，而且是個新造語，尙未成爲固定用法。

上述語義仿（包括近義仿和反義仿），都是當事人有意爲之，並非用錯詞語或誤解語義，因此和語義飛白無關。語義仿因仿體和本體字面不同，語音也不同，不容易被用錯或誤解；而用錯詞語或誤解語義的語義飛白，因本體和飛白體字面都相同，無法形成生造詞語的仿體：因此，筆者尙未找到兩者造成混淆的情況。

(五) 「同異」之「字同義異」

「語義飛白」和「字同義異」的差別如下：

1. 單純的「語義飛白」

語境中「本體」和「飛白體」並未同時出現，無法構成相互映照的「同異」效果，則只是純粹的「語義飛白」。

(1) 只有「本體」，「飛白體」並未出現者。如：

老師說，泡麵調味包不要全加較健康。這天小 p 和阿呆去買泡麵。p：「呆，你先幫我泡，我去丟垃圾。」呆：「喔。」呆拿起調味包問：「全加嗎？」p 聽了之後心想：「全家？明明就是在 OK 買的啊！」於是很不耐煩地回答：「OK 啦！」呆：「喔。」此時 p 回來一看：「赫！你怎麼『全加』了！」（台中・小 p 〈便利商店〉，《時報周刊》第 1306 期，2003 年 3 月 4 日～3 月 10 日，頁 99）

47 見《中國時報》91 年 12 月 17 日 5 版。

兩個「OK」，小p的意思都是指「OK便利商店」，所以並無「字同義異」的「同異」效果；但是第二個「OK」（本體），卻被阿呆誤會為「好的，沒問題」（飛白體）；而且只出現本體，沒有出現飛白體，所以這只是單純的「語義飛白」。

董事長：「我叫你去買一些『白手套』，你找這些身分證影本給我幹什麼？你這總務課長是怎麼當的？」總務課長：「抱歉！抱歉！原來您說的是真的白手套，不是指『人頭』。」（《時報周刊》第 1284 期，2002 年 10 月 1 日～10 月 7 日，頁 99）

兩個「白手套」，都是指白色的手套，因此無法構成「字同義異」的「同異」效果；不過一開始總務課長將它誤會為「人頭」，則是單純的「語義飛白」。

(2) 只有「飛白體」，「本體」並未出現者。如：

阿鴻感慨地說：「經濟不景氣，國營事業也加入搶錢一族了，不但台糖、台鹽一直有新產品，連台鐵的鐵路便當最近也大力推廣。」阿傑接著說：「對啊！政府還真厲害，竟然還未營運的單位也都推出產品了！」

「什麼單位這麼厲害？」阿鴻搔著頭問。

「高鐵啊！」，阿傑得意地說：「高鐵都還沒建，就開始廣告『高鐵牛奶』、『高鐵奶粉』這些周邊產品了。」（《時報周刊》第 1289 期，2002 年 11 月 5 日～11 月 11 日，頁 103）

四個「高鐵」，阿傑的意思都是指「高速鐵路」，所以並無「字同義異」的「同異」效果；但是第三、第四個「高鐵」，本義應是指「高單位鐵質」（本體），卻被阿傑誤會為「高速鐵路」（飛白體）；而且意義上只出現飛白體，沒有出現本體，所以這只是單純的「語義飛白」。

(3) 「本體」和「飛白體」都未出現者。如：

有一個電腦工程師在下班後，開車到加油站加油。雖然已經下班，但他滿腦子依然是電腦程式。加油站人員等車停好以後問：「您好，請問您是九五還是九八？」工程師：「都不是，我是用二〇〇〇。」（《時報周刊》第 1296 期，2002 年 12 月 24 日～12 月 30 日，頁 99）

此例加油站人員問「九五還是九八」，是指汽油成分；電腦工程師誤解為視窗等級，所以回答「二〇〇〇」，是指「window2000」。字面上本體和飛白體都有所省略，並無兩個或兩個以上的相同詞語，所以不是「字同義異」的「換義」，只是單純的「語義飛白」。

2. 單純的「字同義異」

「字同義異」所映照的兩個或兩個以上的詞語，它們之間如果沒有飛白關係，則與「語義飛白」完全無關。它只是單純的「字同義異」。如：

有本事的學者，能夠考證出各種文學作品的本事。(筆者擬句)

前一個「本事」是指「本領」，後一個「本事」是指「原本的故事情節」。兩者之間，並無「飛白」關係，所以只是單純的「字同義異」。

最「不人道」的死刑是什麼？答案也是「不人道」，也就是讓人不能人道，這在古時候稱為「宮刑」，若用一個俏皮字形容，就是讓「太」字的下方一點去掉變成「大」，男人少了這一點，面對太太或女友，一定死得很難看。碰到宮刑，你就了解為什麼「萬貫家財，不如一『枝』在身」。(陳邦〈死刑替天行道，給他不人道〉，《聯合晚報》2001年6月16日17版)

前一個「不人道」是指「不符人道主義」；後一個「不人道」是指「不能人道」。

ABC 教 abc 視障生會笑了（記者張幼芳／台北報導，《聯合報》2006年8月19日A6生活版）

前一個大寫的「ABC」(America Born Chinese)是指從小到美國的留學生，後一個小寫的「abc」是以部分借代全部的英語。

3. 「字同義異」和「語義飛白」兼格

如果「本體」和「飛白體」在同一語境中出現，形成映照的效果，則是「字同義異」和「語義飛白」的兼格現象。如：

奶奶看得懂的中文字不多，偏偏她看得懂的字卻又讓她出醜。話說有一天奶奶在老人會館看電視，她隨手轉到一個正在教人煮菜的節目，螢光幕上方這時正好打出了「作法」兩個大字，下方則是一盤盤的蔬果以及作法的步驟。只見奶奶就自以為是地跟大家說：「等一下會有道士出來『作法』，那些蔬果都是道具……。」(《時報周刊》第1285期，2002年10月8日～10月14日，頁100)

第一個「作法」，是指食物的製作方法；第二個「作法」，是奶奶誤會為「道士作法」，這是「語義飛白」；而且兩個「作法」，在同一語境中，互相映照，形成「字同義異」的「同異」修辭效果。

阿毛騎機車載著女朋友，打算去加油站加油。沒想到就在到達加油站的時候，阿毛的假髮，因為風太大而被風吹走了。在女朋友面前，第一次露出禿頭的阿毛，倒也真能處變不驚。他先把車停下來，準備回頭去撿他的假髮；阿毛把車子交給後座的女友，說：「我去撿假髮，妳幫我加油！」女友說：「好！你趕快去——」阿毛往後跑，去撿假髮。這時，阿毛的女友開始做著啦啦隊的動作，大聲的喊：「加油！加油！加油……」（莊孝偉《無笑退錢1》，頁159）

第一個「加油」，是指「加汽油」；第二、三、四個「加油」，是女友誤會為「鼓勵加油」，這是「語義飛白」；而且前後兩種「加油」，在同一語境中，互相映照，形成「字同義異」的「同異」修辭效果。

二、「詞義雙關」與其他辭格之辨析

除了「語義飛白」已辨析外，筆者發現，形成詞義雙關的方法，可以透過演化（語意別解）、語義仿來達成。但是運用這二種方法，有的有雙關義，有的沒有雙關義，這就是詞義雙關和這二種次辭格的區別。另外，字同義異也會有這種現象，需要與詞義雙關加以辨析。

（一）「詞義雙關」有別於「演化」

運用演化（語意別解）手法，有的會有雙關義，有的則沒有雙關義。有雙關義的，屬於詞義雙關和演化的兼格現象；沒有雙關義的，只是單純的演化。

1. 有雙關義的「演化」

有雙關義的演化，是指在該語境中，除了有別解體的字面意義外，還兼含本體原義。如：

麻將大賽老出狀況

眼力不佳 叫吃、叫碰 動作緩慢 牌擺不好弄翻牌 旁觀者捧腹大笑⁴⁸

埔里菩提長青村組合屋，為獨居的阿公、阿婆舉辦別開生面的「長青新年麻將大賽」。由於老人動作遲緩，眼力又不佳，比賽狀況百出，圍觀者捧腹大笑。「老出狀況」的「老」字，本指「常常」，此例除了原義之外，還兼含語境特有的演化別解後意義「老人」。

大有看頭 昆蟲展桃園場現人潮⁴⁹

報載：「巨大昆蟲生態教育博覽會」桃園場邁入開展第二天票房依舊亮麗，計萬人湧入參觀。此例「大有看頭」的「大」字，本指「很」，此例除了原義之外，還兼含語境特有的演化別解後意義「體型龐大」。

48 見《中國時報》19版，2003年2月9日。

49 見《中國時報》19版，2003年3月2日。

真是「羞死了」！

少女好事被撞破 回家上吊自殺了（某報新聞標題）⁵⁰

「羞死了」原義是指「羞愧到極點」。此例將之演化為「羞愧上吊死了」。少女一定是「羞愧到極點」，才會上吊自殺。語境中兼有「羞愧到極點」和「羞愧上吊死了」兩義，所以是「雙關」。

2. 無雙關義的「演化」

無雙關義的演化，是指在該語境中，只有別解體的字面意義，並不含本體原義。如：

破案了——打破板橋站前個案行情（站前喜來登房屋）

「破案了」原指案件偵破了。此例語境中原義不在，只有演化後的新義：打破板橋站前個案行情。

兵變！燒情敵機車釀禍，軍人落網。（《聯合報》新聞標題）⁵¹

「兵變」的原義是指：軍隊叛變。此例語境中原義不在，只有演化後的新義：當兵時，女友感情生變。

以前的「孝子」是孝順其父母之子，今之所謂「孝子」乃是孝順其孩子之父
母。（梁實秋《雅舍小品·孩子》）⁵²

「孝子」的原義是「孝順父母的孩子」，此例「今之所謂『孝子』」語境中原義不在，只有演化後的新義：「父母孝順孩子」。

（二）「詞義雙關」有別於「語義仿」

「詞義雙關」必須一語同時兼含兩層意義；「語義仿」的仿體必須與本體形態相同，而且是生造詞語。運用語義仿手法，有的會有雙關義，有的則沒有雙關義。有雙關義的，屬於詞義雙關和語義仿的兼格現象；沒有雙關義的，只是單純的語義仿。

1. 有雙關義的「語義仿」

一方面具有「語義仿」的形式特點，同時具有「詞義雙關」的意義內涵。亦即除了仿體的意義外，還兼有本體的意義。如：

我就這樣胸滿意足了（豐胸廣告）⁵³

50 見黃慶萱：《修辭學》，增訂3版，頁234。

51 見黃慶萱：《修辭學》，增訂3版，頁234。

52 見張春榮：《修辭行旅》，頁271。張氏將此例視為「諧義雙關」，則有待商榷。

53 見《聯合報》1988年2月11日17版。

「胸滿意足」是仿「心滿意足」而成的近義仿語，而且是個生造語，尙未成爲固定用法。此例「胸滿意足」兼有雙關，是說胸部豐滿也就心滿意足了。一般而言，近義仿的仿體和本體類似相近，往往容易形成詞義雙關。

2. 無雙關義的「語義仿」

只具有「語義仿」的形式特點，並無「詞義雙關」的意義內涵，亦即只有仿體的意義，而不兼有本體的意義。如趙寧〈洗澡與我〉：

諸君有所不知，趙茶房天生的藝低人膽小，什麼事都害怕。⁵⁴

「藝低人膽小」是仿「藝高人膽大」而成的反義仿語，而且是個生造語，尙未成爲固定用法。此例只有仿體「藝低人膽小」的意思，而無本體「藝高人膽大」的意思，因此不是雙關。一般而言，反義仿的仿體和本體意義相反，因此不會形成詞義雙關。

(三) 「詞義雙關」有別於「字同義異」(換義)

楊春霖、劉帆曰：「換義也不同於詞義雙關。雖然二者都是借助詞語的多義性而獲取修辭效果的。但是雙關只是用一個詞語表示雙層含意；而換義必須用兩個形同的詞語表示不同的含意。」⁵⁵這個說法只點出兩者的不同，而沒有說出兩者的交集。其實，「字同義異」現象，有的會有雙關義，有的則沒有雙關義。有雙關義的，屬於詞義雙關和字同義異的兼格現象；沒有雙關義的，只是單純的字同義異。

1. 有雙關義的「字同義異」

一方面具有「字同義異」的形式特點，同時具有「詞義雙關」的意義內涵。如：

爸爸動心臟手術，「開心」出院，全家也都「開心」。(筆者擬句)

第一個「開心」兼指「心臟開刀」和「開心快樂」兩義，屬詞義雙關；第二個「開心」專指「開心快樂」。語境中兩個「開心」字同義異，相互映照，形成換義的修辭效果。

政府加稅引起的「公憤」，比將男性兵役延長一年的「公憤」更大。(筆者擬句)

第一個「公憤」專指「公衆憤怒」一義；第二個「公憤」兼指「公衆憤怒」和「男性諸公憤怒」兩義，屬詞義雙關。語境中兩個「公憤」字同義異，相互映照，形成換義的修辭效果。

2. 無雙關義的「字同義異」

54 見趙寧：《談笑風生趙茶房》，頁 80。

55 見楊春霖、劉帆主編：《漢語修辭藝術大辭典》，頁 146。

無雙關義的字同義異，是指在該語境中，只具有「字同義異」的形式特點，而不具有「詞義雙關」的意義內涵。如：

幾個相當用功的學生興沖沖地給老師送上了幾道答題卷子。他們說，他們已經做出來了，能夠證明那個德國人的猜想了。……「你們算了！」老師笑著說，「算了！算了！」「我們算了，算了。我們算出來了！」「你們算啦！好啦好啦，我是說，你們算了吧，白費這個力氣做什麼？……」（徐遲〈哥德巴赫猜想⁵⁶〉）

第一、第二、第三、第六個「算了」，是老師所說的，指「放棄吧」；第四、第五個「算了」，是學生們說的，指「計算了」。師生之間雖然都是用「算了」一詞，但其意義卻是不同。

甲婦：「我家兒子經常弄壞電器，幸好他老爸會修理。」

乙婦：「我家孩子也經常破壞東西，也幸好他爸會修理。」

甲婦：「妳先生也會修理東西？」

乙婦：「不，他會修理孩子。」

甲婦說的「修理」是指「修理電器」，乙婦說的「修理」是指「處罰孩子」。兩個「修理」意義所指不同。

綜上所述，我們可以得到這樣的結論：「詞義雙關」是從內容上來說的，必須一語兼含兩種意思；「語義仿」、「演化」和「字同義異」都是從方法或形式上來說的。它們有的有雙關義，有的沒有雙關義，不可與詞義雙關混為一談。

三、「演化」和其他辭格之辨析

除了「語義飛白」和「詞義雙關」已辨析外，演化和其他辭格之辨析如下：

(一) 「演化」有別於「語義仿」

語義仿不論是近義仿或反義仿的仿體，其字形都是從本體更改而來；而演化（語意別解⁵⁷）是借形而別解新義，它並沒有更改本體的字形，只是別解其義。因此，兩者之間不易造成混淆。

1. 更改字形的「語義仿」

不論是近義仿或反義仿，其仿體都是從本體的字形更改而來。如：

56 見唐松波、黃建霖主編：《漢語修辭格大辭典》，頁 127。

57 黃慶萱早期將「借形」和「演化」分開，後來將「借形」刪除而併入「演化」。如「非夫人之力不及此」、「堯典舜典」兩例，原屬「借形」，後來歸為「演化」。見黃慶萱：《修辭學》（臺北市：三民書局，1988 年 3 月），增訂再版，頁 163；及黃慶萱：《修辭學》，增訂 3 版，頁 224。可見「借形」和「演化」是一體兩面，不可分割。

某人諷刺政敵，希望他這次出征「旗開得敗」。(筆者擬句)

「旗開得敗」是仿「旗開得勝」而成的反義仿，仿體是將本體的字形更改一個反義字，不會是演化。

資本家想押寶政治人物，也必須「錢出有名」，否則，會啓人疑竇。(筆者擬句)

「錢出有名」是仿「師出有名」而成的近義仿，仿體是將本體的字形更改一字，不會是演化。

2. 借形別解的「演化」

演化是借用本體字形，而別解為另一個新義，它是用同一個字形而產生新的意義，並沒有更改本體的字形。如：

現在的經濟危機都是被專家害的，所謂專家就是專門害人家！(筆者擬句)

「專家」本義是指專業人員，此例借其形而別解其義，變為「專門害人家」。本義和別解的新義都是從「專家」而來，並沒有更改本體字形。

臺灣廣設大學，造成素質低落，被人嘲笑：大學就是——大概學學。(筆者擬句)

「大學」本義是指高等學校，此例借其形而別解其義，變為「大概學學」。本義和別解的新義都是從「大學」而來，並沒有更改本體字形。

(二)「演化」有別於「字同義異」

「演化」強調內涵上借其形而別解其義；「字同義異」強調形式上兩個或兩個以上同形詞語前後映照。它們之間有所區別，也有所交集。茲辨析於下：

1. 單純的「演化」

內涵上借其形而別解其義，但形式上無法形成前後映照的同異現象，則只是單純的「演化」。如：

婚姻是「美好」的：只有女人夠「美」，男人才肯說「好」。(朱德庸《粉紅澀女郎》，頁18)

此例將並列式合義複詞「美好」，析詞別解為「只有女人夠『美』，男人才肯說『好』」。字面上只有「美好」和「只有女人夠『美』，男人才肯說『好』」，形式上並無「同異」的映照關係。

所謂完美的女人，就是整容手術後，你的錢用完了，她就變美了。(朱德庸《粉紅澀女郎》，頁 48)

此例將並列式合義複詞「完美」，析詞別解為「你的錢用完了，她就變美了」。字面上只有「完美」和「你的錢用完了，她就變美了」，形式上並無「同異」的映照關係。

男人有時對老婆也會說情話——「情」勢所逼說出的「話」。(朱德庸《粉紅澀女郎》，頁 123)

此例將偏正式合義複詞「情話」，析詞別解為「『情』勢所逼說出的『話』」。字面上只有「情話」和「『情』勢所逼說出的『話』」，形式上並無「同異」的映照關係。

放映員忙亂中倒放了膠片，銀幕上人物、飛機、汽車全是「倒行逆施」，惹得人們捧腹大笑。(張杰《方舟》)

「倒行逆施」原指做事違反常理，現多指做某一違背歷史潮流的壞事。此例則將成語的常規意義擋置，激活它的語源意義，將之別解為「倒過來行走」。字面上只有一個「倒行逆施」，所以無法形成前後映照的「同異」效果。

2. 單純的「字同義異」

「字同義異」所映照的兩個或兩個以上的詞語，它們之間如果沒有借形別解關係，則與「演化（語意別解）」完全無關。它只是單純的「字同義異」。如：

老王的孫子想學兵法，成為春秋時代的孫子。(筆者擬句)

前一個「孫子」是指「兒子的兒子」，後一個「孫子」是指「孫武」。兩者之間，只有「同異」的映照，並無別解關係。

資優生和臨時抱佛腳的差別：一個是我看完了，另一個是我看完了。

資優生的「我看完了」，是指我把書看完了；臨時抱佛腳的「我看完了」，是指我認為這次考試完蛋了。兩種意思都是該語原有的意思，並沒有別解新義。

3. 「字同義異」套用「演化」

形式上有兩個或兩個以上同形而異義的詞語前後映照，內涵上只要其中一個或一個以上詞語使用演化，即構成「字同義異」套用「演化」。如：

所謂多元入學方案，其實就是多元入學，有錢人的入學方案。(筆者擬句)

第一個「多元」，是指「多管道」；第二個「多元」，是指「很多錢」，已構成「字同義異」的映照關係。並且是將多管道別解為多錢。

某歌廳，有一女歌手正引吭高歌。聽眾甲：「怎麼這麼難聽！」聽眾乙：「喂！唱歌的是我太太！」聽眾甲：「我是說這首曲子很難聽。」聽眾乙：「這首曲子是我作的。」聽眾甲：「我是說這首曲子被樂隊演奏得很難聽。」聽眾乙：「樂隊成員可都是我的家人呢！」聽眾甲：「我是說聽眾太吵了，樂隊的演奏很『難聽』得清楚啊……。」(《時報周刊·解頤篇》第1289期，2002年11月5日～11月11日，頁103)

聽眾甲所說的「難聽」，本是指「女歌手唱的難聽」；後來轉為「曲子難聽」、「樂隊演奏難聽」，最後，別解為「很難聽得清楚」。前三個「難聽」是指「不好聽，技巧差」，最後一個「難聽」是指「很難聽清楚」，「本體」和「別解體」同時出現，所以構成「字同義異」的映照關係。

四、「語義仿」和「字同義異」之辨析

除了「語義飛白」、「詞義雙關」和「演化」已辨析外，剩下「語義仿」和「字同義異」之辨析。

「語義仿」強調仿體必定和本體的字形不同，且為生造詞語；「字同義異」強調兩個或兩個以上同形異義詞語前後映照，字形相同。它們之間有所區別，並無交集。

(一) 更改字形的「語義仿」

語義仿的「仿體」是更改「本體」字形而來，因此，本體和仿體字形不會完全相同。如：

牛先生「牛不停蹄」趕赴新單位，來個「走牛上任」。(筆者擬句)

仿體「牛不停蹄」、「走牛上任」，分別是更改本體「馬不停蹄」、「走馬上任」字形而成的近義仿。

色情小說是「開卷無益」。(筆者擬句)

仿體「開卷無益」是更改本體「開卷有益」字形而成的反義仿。

(二) 同形異義的「字同義異」

「字同義異」所映照的兩個或兩個以上的詞語，是同形異義，而非更改本體字形。如：

最地道的遊金門，就是去參觀縱橫交錯的地道網絡。(筆者擬句)

前一個「地道」是指「純粹、真正的」，後一個「地道」是指「地下通道」。它們是同形異義。

這篇文章的大意是說：凡事不可大意。(筆者擬句)

前一個「大意」是指「大概的意思」，後一個「大意」是指「疏忽、不注意」。它們是同形異義。

浪女跟貞女的差別：一個不讓你睡，另一個不讓你睡。

浪女的「不讓你睡」，是指整夜縱慾，不讓你睡覺；貞女的「不讓你睡」，是指不讓你上床睡她。兩者同形異義。

肆、結論

經由上述辨析，五種語義類型的次辭格各有自己的特色，它們之間有某些地方形成兼格現象。

首先，「語義飛白」強調語境中當事人在使用時用錯詞語或誤解語義；其他四個次辭格則是語境中當事人刻意使用，而非誤用。

其次，「詞義雙關」強調同一個字詞語句在語境中兼含兩種意思，若只有一個意思，則不是雙關；其中衍義析字之「演化」、「語義仿」、「字同義異」有的會有雙關義，則是它們和詞義雙關兼格；有的不會有雙關義，則與詞義雙關無涉。

再次，衍義析字之「演化」強調借形而別解為另一個意思；「語義仿」的仿體是更改本體字形而仿成；「字同義異」若兩個以上詞語都沒有使用別解，則與演化無關，若至少一個詞語使用別解，則是套用演化。

最後，「語義仿」強調仿體是更改本體字形而成的臨時生造詞語；「字同義異」出現的兩個以上詞語屬於同形異義。

誌謝

本文為 106 年度國立臺中教育大學補助專案研究計畫《「同異」創作教學研究》(NTCU106210) 之部分成果。

參考文獻

一、古籍

- 宋·李昉編：《太平廣記》，臺北市：西南書局，1983 年 1 月。
明·湯顯祖：《繡刻還魂記定本》，臺北市：臺灣開明書店，1978 年 10 月。

二、今人專著

- 史塵封：《漢語古今修辭格通編》，天津：天津古籍出版社，1995 年 12 月。
司馬不笑：《爆笑百分百》，臺中市：晨星出版社，1999 年 9 月。
朱德庸：《粉紅澀女郎》，臺北市：時報文化出版企業股份有限公司，2002 年 9 月。
成偉鈞、唐仲揚、向宏業主編：《修辭通鑑》，臺北市：建宏出版社，1996 年 1 月。
沈謙：《修辭學》，新北市：空中大學，1996 年 11 月。
李大同：《傑克，這真是太好笑了》，臺北市：知青頻道出版有限公司，2000 年 4 月。
杜淑貞：《現代實用修辭學》，高雄市：高雄復文圖書有限公司，2000 年 3 月。
林煥彰編著：《兒童詩選讀》，臺北市：爾雅出版社，1981 年 4 月。
徐國珍：《仿擬研究》，南昌：江西人民出版社，2003 年 1 月。
唐松波、黃建霖主編：《漢語修辭格大辭典》，臺北市：建宏出版社，1996 年 1 月。
陳望道：《修辭學發凡》，臺北市：文史哲出版社，1989 年 1 月。
張春榮：《修辭行旅》，臺北市：東大圖書股份有限公司，1996 年 1 月。
張春榮：《修辭新思維》，臺北市：萬卷樓圖書有限公司，2001 年 9 月。
莊孝偉：《無笑退錢 1》，臺北市：宇河文化出版有限公司，2001 年 3 月。
莊孝偉：《無笑退錢 2》，臺北市：宇河文化出版有限公司，2001 年 3 月。
深藍憂鬱：《笑話專門店之笑話嘉年華》，臺北市：宇河文化出版有限公司，2002 年 6 月。
黃慶萱：《修辭學》，臺北市：三民書局，1988 年 3 月，增訂再版。
黃慶萱：《修辭學》，臺北市：三民書局，2002 年 10 月，增訂 3 版。
黃麗貞：《實用修辭學》，臺北市：國家出版社，2000 年 4 月。
楊春霖、劉帆主編：《漢語修辭藝術大辭典》，西安：陝西人民出版社，1996 年 8 月。
愚庸笨：《中國文字的創意與趣味》，臺北市：稻田出版有限公司，1999 年 11 月。
趙寧：《談笑風生趙茶房》，臺北市：九歌出版社，2003 年 2 月。
蔡宗陽：《應用修辭學》，臺北市：萬卷樓圖書公司，2001 年 5 月。

- 蔡謀芳：《表達的藝術——修辭二十五講》，臺北市：三民書局，1990年12月。
- 關紹箕：《實用修辭學》，臺北市：遠流出版事業公司，2000年9月。
- 魏聰祺：《辭格分類及其辨析研究》，臺中市：國立臺中教育大學，2011年12月。
- 韓廷一：《挑戰歷史——超時空人物訪談》，臺北市：萬卷樓圖書股份有限公司，2000年4月。

三、期刊論文

- 黃慶萱：〈辭格的區分與交集〉，見中國修辭學會主編：《修辭論叢》第一輯，臺北市：洪葉文化事業有限公司，1999年8月，頁1-14。
- 魏聰祺：「同異」格之辨析，《臺中師院學報》第19卷第1期，2005年6月，頁115-143。
- 魏聰祺：〈論仿擬分類及其辨析〉，國立臺南大學《人文研究學報》第44卷第1期，2010年4月，頁47-72。

四、報紙

- 《中國時報》19版，2003年2月9日。
- 《中國時報》19版，2003年3月2日。
- 《聯合報》17版，1988年2月11日。
- 《聯合報》A6生活版，2006年8月19日。
- 《聯合晚報》17版，2001年6月16日。

五、雜誌

- 《時報周刊》第1284期，2002年10月1日～10月7日，頁99。
- 《時報周刊》第1285期，2002年10月8日～10月14日，頁100。
- 《時報周刊》第1289期，2002年11月5日～11月11日，頁103。
- 《時報周刊》第1296期，2002年12月24日～12月30日，頁99。
- 《時報周刊》第1304期，2003年2月18日～2月24日，頁95。
- 《時報周刊》第1306期，2003年3月4日～3月10日，頁99。

高中英文教科書性別呈現之內容分析

Gender Representation in English Textbooks of Senior High School- A Content Analysis

陳聰賓 *
Tsung-pin Chen

(收件日期 108 年 5 月 25 日；接受日期 108 年 6 月 14 日)

摘要

本研究旨在探討高中英文教科書當中性別角色之呈現。分析範圍為三民版高中英文教科書第一到六冊所有課文選文，分析理論架構採內容分析法。在性別呈現的面相共分為五大類別：人物數量與出現頻率、社會角色、家庭角色、出現順序、圖片人物性別呈現。研究發現如下：在人物數量方面，男性人物遠多於女性人物數目，提及頻率男性亦高於女性，呈現性別不均之情形；在社會角色的扮演上，男性扮演的社會角色較女性扮演的社會角色更多元；兩性扮演的家庭角色均為數不多；男女出現順序詞組大多反映出英文使用者約定俗成的用法，即男性置於女性前；圖片呈現人物的性別比例仍是男大於女。最後，本文提供未來研究相關建議，可著眼於教科書文本產生與使用的時空背景脈絡進一步分析。

關鍵詞：性別呈現、內容分析、英文教科書、教科書分析

* 國立中正大學教育學研究所博士生（通訊作者）

Abstract

The present study aims at exploring the gender representation of English textbooks in senior high school. The targeted materials for analysis were taken from Book One to Book Six in Sanmin version. The methodology adopted for the present study was content analysis. Gender representation was investigated from five aspects: characters and frequency, social roles, domestic roles, order of appearance, and pictorial representation. The findings are as follows: (1) in characters and frequency, the number of male characters is a lot higher than that of female characters, and so is the frequency of mention, (2) in social roles, the roles performed by males are of greater variety than those by females, (3) in domestic roles, neither genders play domestic roles, (4) in order of appearance, a conventional expression in English language is adopted, namely, male before female, and (5) in pictorial representation, the ratio of male characters to female remains relatively high. To sum up, suggestions for further studies are provided for the production and practice of textbooks in terms of temporal and spatial backgrounds.

Key words: Content Analysis, English Textbook, Gender Representation, Textbook Analysis.

壹、緒論

教科書文本之編審直接受到課程綱要規範其內容，在傳輸社會價值觀的功能與形塑學習者的行為扮演重要的角色 (Youdell, 2005)，從課程需求的角度而言，教科書可以提供學生知識，並且讓課程與教學產生緊密結合。此外，教科書的編寫過程受到課程綱要規範，題材與選文內容則都是精挑細選，是教師授課與學生學習的主要依據，但教科書所隱含的政治、文化、種族、性別等意識形態很容易被忽略。舉例來說，學校文本當中所呈現的性別意識常常是瑣碎與不完整的，因此，性別意識的融入各個學習領域與不同科目的教科書過程中，很容易遭受政治、文化，甚至其他議題掩蓋而被邊緣化。

性別議題在語言的使用在過去二十年來受到許多關注，在不同的語體當中，性別意識的研究一直是研究者頗感興趣的主題之一。國內關於教科書性別意識興起的重要里程碑是從 1998 年的《國民中小學課程綱要總領》頒布後，官方的課程綱要方明訂性別為六 大議題能力指標其中一項，即使性別知識的重要性普遍獲得認可，但提到落實於課程當中，並非易事。研究人員經常發現性別議題的課程知識建構仍存在一定的難度（莊明貞，2012），主要原因在於課程綱要的制定與執行總是充斥文化與政治角力；各種不同知識學科社群不斷競逐，致使性別議題無法確實落實於課程之中，遑論性別平等教育能對學習者產生性別平等的正向效益。

課程隱含的價值大多夾帶某種立場或角度，很難完全中立（陳伯璋，1998；McDermott, Martin, Weinrich & Kelly, 1999），而課程呈現的內容往往是受到意識形態篩選過後的結果，故教科書文本會表現不同的價值偏好。課程內容有利於那些族群？課程安排由誰決定？課程呈現結果如何形塑學生的價值觀？課程文本是否強化性別意識形態？諸如此類的問題，都說明了教科書知識傳遞的是特定政治族群的信仰與準則，用來強化與灌輸國家認肯的意識形態。在性別意識方面，教科書文本當中如果產生對女性偏見的論述，很容易造成對女性的壓迫、讓女性的聲音被忽略，以致女性處於附屬地位，其對於教學者教學的影響與學習者性別觀念的塑造更為深遠。

國內性別平等法通過十多年後，性別平等的概念普遍存在各個不同領域。然而，就現實情況而言，教科書內容在性別意識的呈現是否已達到性別平衡的狀態仍有待進一步探討。本文針對現行高中英語教科書進行性別文本做內容分析，旨在檢視教科書編輯審定過程中是否隱含任何性別偏見。探討性別偏見是否存在教科書，其主要目的是希望提升教科書編審過程、教學過程、學習過程中各種相關主體的性別意識形態，具體而言，本研究的主要研究問題有三：

- 一、在高中英文教科書中，女性扮演的角色與男性扮演的角色如何各自呈現？其呈現比例是否有可能產生性別偏見之文本？
- 二、英文教科書中，女性角色與男性角色的呈現方式是否有特定模式？這些呈現比例是否有存在任何性別差異或刻板印象？
- 三、女性與男性在英文教科書的視覺輔助圖片上呈現比例為何？圖片人物呈現數量多寡

是否會因此產生性別偏頗之印象？

貳、文獻探討

一、教科書文本的性別論述

性別並非靜態的二分概念，它乃是由社會文化建構而成。性別的概念不斷地產生、再製，並且可能隨著個體行為而改變。早期自 1970 年代由 Lakoff 提出語言與性別的差異以來，在這方面的研究大多聚焦於語言與性別的流動性與改變，語言的表達影響使用者產生權力、支配、控制等行為，這些現象在性別語言使用差異的研究發現尤其明顯 (Ecker & McConnel-Ginet, 2013)。女性與男性在語言如何各自表述有大量研究，認為女性受到壓迫、被漠視以及處於附屬地位的研究者認為語言改革有其必要性，這些研究者以為，非性別歧視用語應該透過各種手段確實在真實語言使用的情境去實踐，例如在各種語體當中，以性別中立的用詞 (salesperson) 代替男性為主的用語 (salesman)，或以複數代名詞 (they) 代替第三人稱單數代名詞 (he)，其目的在於提升語言使用者對於性別偏見用語的意識。

教科書作為知識傳遞的重要媒介，在灌輸價值觀與形塑態度的功能不容忽視，對於教材的信度與權威，學習者通常很少提出批判或抗拒，課程教學方面也大多以教科書作為教學與評量的主要依歸，學習者一旦將教科書內容奉為圭臬，很容易對教科書傳遞的內容與意識形態照單全收，是故，教科書所表現出的性別文本，對學習者也有一定的影響力。教科書的性別議題研究方面，國內外學者均有提出文本存在對於女性的偏見。國外關於教科書的性別意識形態研究方面，從 1970 年代開始，就有學者陸續發現教科書當中所隱含的性別意識型態。Frash 與 Walker (1972) 檢視幼兒的閱讀教材發現，性別在教材中被呈現出來的方式存在明顯的差異：女生從事家庭內的工作居多、在職業方面的描述較為狹隘、女性人格特質的描寫是被動與依賴。Hellinger(1980) 發現，相較於女性，男性在語文教科書文本當中是被過度呈現出來的。到了 1980 年代後期，Porcecca (1984) 指出，男性傾向呈現具有權力之職業，在職業角色的扮演上也比女性來的多樣化。另外，在自然科教科書呈現性別刻板印象的情況有逐漸改善的趨勢，舉例來說，Mitchell 與 Rhyne (1989) 發現，美國基礎科學教育的教材當中，關於女性的性別偏見用語不再出現，女性也不再被排除在圖片之外。另一方面，Sadker (1989) 仍有指出教科書文本中六種性別偏見的表現方式：語言偏見、刻板印象、隱而不見、偏差失衡、違反事實、零碎切割。人物性格描繪方面，Evans 與 Davies (2000) 指出，女性大多被描述成被動、依賴、柔弱以及美貌；男性則是被描述成具備主動、獨立與強健等特質。Osler(1994) 指出，美國教科書就圖片、課文、習作、作者這四個層面來看，男性的照片遠多於女性，Frederickson (2004) 與 Chick (2006) 也有類似的發現：美國的歷史教科書多是由男性主導。社會角色扮演方面，女性的角色多侷限在家庭與照顧性質的工作，男性則是呈現多樣的社會與職業角色 (Gooden & Gooden, 2001；Law & Chan, 2004)。

在國內學者方面，研究教科書當中性別角色的起步較晚。歐用生 (1985) 在檢視國小

社會科教科書後發現，教科書對於女性常常予以省略、忽視、刻板化與歪曲，造成女性的觀點不受到重視、女性在本文與圖片出現的次數比例明顯低於男性、女性大多從事家務與特定職業如教職。除了文本之外，教科書圖片也常呈現性別迷思與複製性別刻板印象，「男主外，女主內」、「男尊女卑」、「男強女弱」等思維在圖片中一覽無遺（歐用生，1985；黃政傑，1988；李元貞，1993）。莊明貞（2003）指出，教科書性別文本時常出現再製性別刻板印象、出現男性專屬語言、性別偏差失衡等問題，這些問題不僅使女性在文本當中受到打壓，也使得男性父權思想在不知不覺中被彰顯。在國語文領域方面針對性別文本的研究，自從教科書開放版本之後，受到頗多關注。許多國內學者運用不同的向度檢視中學國文科教材，在男女出現比例、作者性別、圖片人物、職業身分、偏差忽略、刻板印象、性別階級、性別關係與角色等不同的類目，都發現教材呈現明顯的男女性別差異（呂興忠，1999；戴淑敏，2004；陳明敏，2003；周素碧，2010）。

由以上國內外學者針對教科書文本的性別研究結果不難發現，傳統上提供知識主要來源的國內外教科書經常讓性別知識在學科文本的表現上呈現性別差異與偏見，以至於性別文本的知識建構產生重重困難。亦即，性別平等的概念，尚無法完全實踐在教科書文本當中。在針對教科書文本進行性別意識的研究當中，會發現不同科目的教科書在性別呈現方面大多仍存在明顯的性別差異，這種差異進而可能對學習者的性別角色發展認知產生影響。就語文的學習而言，文字本身蘊藏的意識形態對學習者的影響力不容忽略，因為外語的學習不只是注重言語的溝通與情意的內涵；語言習得過程當中，文本對於學習者性別認知發展的形塑也不容忽略，在英語教科書文本當中的性別角色如何呈現出來，有待進一步探討。以下將針對英語教科書的性別意識研究做更深入文獻之回顧。

二、英語教科書的性別論述相關研究

有關英語教科書的性別文本研究，國外學者 Briere 與 Lanktree (1983) 認為，使用男性泛稱的名詞或代名詞會影響女性對於心理學吸引程度的認知。Crawford 與 English (1984) 則發現，文本當中如果能納入女性，他們更能夠回想起其中傳達的訊息，若使用男性代名詞則男性受試者亦能回想更多訊息。在文法書的研究方面，Sartori Stein(1978) 指出，機械式的句型練習對於學習者產生性別歧視的態度有明顯的影響，而且經常是潛意識的影響，句型練習可視為一種對學習者形塑性別意識的洗腦 (brainwashing)。Lee 與 Collins (2009, 2010) 探討英語教科書的性別議題與知識建構，發現香港與澳洲的英語教科書並未真正實踐性別平等的概念。Esmaili 與 Amerian (2014) 採用批判論述分析的角度檢視伊朗高中英語教科書的性別呈現，發現教科書當中普遍存在性別偏見之態度，男性呈現的次數多於女性，這也反映該國的文化方面性別不平等的意識形態。由此可知，國外針對教科書性別文本的研究結果，大多仍呈現性別偏見之樣貌。

國內對於英語教科書性別論述的研究當中，大部分的研究者多使用內容分析法，檢視教科書在不同類目底下所呈現出來的性別意識。國中英語教科書的性別意識形態與高中教科書的性別意識形態各有論文專門討論，在國中英語教科書方面，吳雅玲 (2002) 以國中

二年級英語教科書為研究對象，發現男女角色、人格特質與性別關係有逐漸脫離傳統窠臼的趨勢，但仍有部分內容隱藏性別偏差或失衡的印象亟待改善。楊明德（2004）發現國中英語課本中的性別角色扮演上，男性多呈現傳統陽剛角色，女性則多扮演沉默文靜的角色，與傳統性別刻板印象相符合。蘇怡婷（2008）從性別比例、刻板印象、偏差忽略、語言偏見四大類目分析國中英語教科書，發現教科書內容性別比例失衡、出現性別區隔化、呈現單一家庭樣貌、使用性別偏見用語。唐詩佳（2013）也有類似的發現，國中英語教科書性別偏見主要呈現在以 -man 結尾用字居多的現象、男性多從事室外活動，以及女性則多從事室內活動為多。王芸姍（2015）以內容分析法分析國中教科書內的對話與閱讀，發現不同版本的教科書會強調不同性別角色，但所有版本都出現性別主義的語言，而男性角色的職業聲望並沒以比女性角色來得好。另外，在高中英語教科書方面，唐藝秦（2014）採用的類目為性別比例、性別刻板印象、性別偏見，其主要發現為：高中英文教科書的性別比例皆男多於女、性別刻板印象充滿「男外女內」的觀念、科學方面存在明顯的性別偏見。此外，林信志（2014）根據文獻分析建構檢視高中教科書性別偏見的規準，發現大多數的研究偏重性別刻板印象與性別語言偏見，其受重視程度更甚於性別偏差失衡與性別隱藏不見。

綜合上述之研究結果，可發現國內針對英語教科書性別分析之相關研究多採用內容分析法。國中英語教科書內容取材相當生活化，根據前人相關研究的結果，可看出性別意識形態的呈現仍有失偏頗，文本內容的編寫與審查仍有待改進。另一方面，高中英文教科書本身特別注重語言專業能力的培養，除了試圖與國中教科書做銜接，高中英文教科書文本在內容方面有加深、加廣的現象，取材方面雖然也十分多樣化並且涵蓋各種議題，但口語、互動式的編排模式與內容逐漸不受到重視，取而代之的是以大考為取向的閱讀能力培養。此外，與國中英語教科書比起來，高中英文教科書的單字量變多、閱讀份量加重，值此同時，語言文字的呈現過程中，在性別平等知識建構的著墨是否可能有失偏頗，性別意識的教學歷程在文本教授課程中有沒有可能被忽略？這些都是分析高中教科書性別議題時值得探討的議題，但國內類似的高中教科書文本針對性別的研究並不常見。隨著論述分析的崛起，教科書研究方法越來越重視文本分析與互文性的論述實踐研究（Yang, 2011）。換句話說，性別文本的教科書研究分析，逐漸從早期定量的內容分析，逐漸轉變成質性的文本分析與批判論述分析（莊明貞，2012）。本研究期能透過文本內容分析的角度，不僅發掘教科書文本當中性別角色如何被呈現，還能夠瞭解性別角色如何塑造、產生、歧視、誤現，甚至汙名化（倪炎元，1999），以及哪種性別角色被排除在外？哪種性別角色被前置（foregrounded）或後置（backgrounded）而成為焦點或背景訊息？哪種性別角色被選擇當作主題？哪種性別角色被刪除或刻意忽略？透過檢視高中英文教科書的性別呈現方式，藉此充分理解教科書作為性別文本的內涵。具體而言，本研究將綜合歸納前人進行教科書性別文分析的各種類目，目的是探討高中英文教科書性別文本中是否有性別刻板印象、性別語言偏見、性別偏差失衡，或性別隱藏不見等各種語言現象。

參、研究設計與實施

一、研究範圍

目前國內高中所使用的英文教科書，是民間出版社根據教育部於九十七年頒布之課程綱要選擇適合文章編寫而成，並於一零六年出版。本研究分析的高中英文教科書，聚焦於市場佔有率最高的三民版（乙版）第一冊到第六冊的所有課文。這些文章大多出自於國外作者手筆，經由編輯群潤飾而成。三民版英文教科書的第一冊到第四冊每冊有十二課選文，第五冊與第六冊有十課選文，共計有六十八課選文，這六十八課的課文文本與課本的插圖為本研究的分析主體。各冊的課本選文又可以區分為不同主題，各冊課文主題類別與標題詳列如下所示，B 是代表冊別，U 則是代表單元。

(一) 科技 (Science/Technology)

- B1U3 Inventing a Better World
- B1U7 A Little Science Works a Lot of Magic
- B2U2 In Love with a Cell Phone
- B2U9 The Warmer It Gets, the Worse Things Become
- B2U11 The Alternative Nobel Prize
- B3U11 They're Back
- B4U 4 Fight the Banana War
- B4U7 Let's Be "Diverse"
- B4U11 Black Holes
- B5U2 The Earth's Mysterious Neighbor
- B5U6 Hotter in the City
- B5U9 Dreaming of Disconnecting the Respirator
- B6U4 Abortion Is About a Child, Not a Choice
- B6U5 Eels Are Victims of Noise Pollution

(二) 語言與文學 (Language & Literature)

- B2U1 Animal Imagery in Different Languages
- B2U12 A "Hero" Called Frankenstein
- B3U5 A Human War for a Dispute Among Gods
- B3U12 The Journey Ahead
- B4U12 Most Quoted Quotes: Shakespeare's Hamlet
- B5U10 The Road Not Taken
- B6U9 To a Daughter Leaving Home

(三) 人物 (People)

- B2U3 The Wonderful World of Hayao Miyazaki

- B2U8 Mother's Hands
- B2U10 Ice-Cream Tasters Have a Sweet Job
- B3U8 A Memorable Event
- B4U6 Anne Frank's Diary
- B5U3 The Teacher Who Changed My Life
- B5U6 The Cellist of Sarajevo
- B6U2 The 10,000-Hour Rule
- B6U3 Three Days to See
- B6U6 The Tomb of King Tut
- B6U8 The Woman That Never Dies

(四) 文化 (Culture)

- B1U6 When in Bulgaria, Do as the Bulgarians Do
- B1U9 A Rabbit's Foot and a Piece of Wood
- B2U6 Let's Dig In
- B3U6 A Closer Look at Cultural Taboos

(五) 心理學 (Psychology)

- B1U10 Why Do We Lie
- B1U11 The Best Medicine
- B3U9 Our True Self Lies Within
- B4U2 Positive Thinking and Happier Living
- B5U7 Words Can Hurt

(六) 性別 (Gender)

- B2U5 Blame it on the Brain,
- B3U4 For the Perfect First Date

(七) 生活 (Life)

- B1U1 Lost in the New School
- B1U4 A Colorful Life
- B3U2 Do You Often Procrastinate
- B3U7 Just a Brand Name, Not Your Name
- B4U1 Traffic Lights for Food
- B4U5 Dying to be Attractive
- B4U8 Always Open, Always Convenient
- B5U1 See for Yourself
- B5U8 What to Do When You've Made Someone angry
- B6U1 Dreams for the Future
- B6U7 "No" to Drugs, "Yes" to Your Future

(八) 傳說故事 (Legend/Short Stories)

B1U2 A Lesson in Forgiveness

B1U8 The Long-Haired Spirits and the Thao

B3U1 The Chain of Love

(九) 其他 (Others)

B1U5 A Recipe for a Delicious Friendship

B1U12 Working for Nothing Pays Off

B2U7 The Power of the Press

B3U10 Death by Tourism

B4U9 You Kids Are All Alike

B4U10 Butterflies and Elephants

B5U5 I Have a Dream

B6U10 The End of a Long and Rigorous Journey

根據上述課文劃分的主題，可看出高中英文教科書的取材十分多樣化，有涵蓋各種不同題材之選文，其中某些題材較容易牽涉男女性別角色，如人物或性別等主題，某些題材或許完全沒有包含任何性別元素在內，如科技主題之選文。本研究乃是針對教科書所有選文之內容做整體檢視，以找出任何牽涉性別之相關用語供做為本研究範疇。

二、研究理論框架：

本研究採取內容分析法，用客觀而系統化的方式針對高中英文教科書文本內容進行語言分析與研究，試圖推論課本選文的時空背景，尋找文本背後呈現的性別價值觀（歐用生，1991）。內容分析法原本主要是用來分析大眾傳播媒體，例如報導文章或報章雜誌等文字形式的傳播媒介，後來逐漸擴大到其他研究對象。根據 Babbie (1995)，內容分析的研究者檢視的對象可以是某一類具備溝通形式的社會成品 (social artifacts)，如針對書籍、雜誌、報紙、演講、法條等加以客觀且有系統地分析。教科書身為承載知識傳遞的重要功能，故教科書分析引進大量內容分析的方法論，內容分析甚至已經成為教科書分析研究最常使用的方法論（周珮儀、鄭長明，2006），其原因在於內容分析法的實施程序明確，研究結果容易解釋，且文本內容所隱含的偏見與價值觀能客觀呈現（王文科，2007）。透過內容分析檢視教科書文本，能直接呈現課文中男女角色之性別比例、社會與家庭性別角色以及性別呈現之順序，這些定量的描述將有助於進一步了解教科書文本中可能隱含的性別偏見、刻板印象、比例失衡等現象。

三、研究分析流程：

在描述的部分，本研究擬從性別呈現的角度去描繪文章當中的語言形式特徵，性別呈現的面向是參照 Lee 與 Collins (2009) 以及 Esmaili 與 Amerian (2014) 所共同檢視的五大

類別：（一）人物數量與出現頻率、（二）社會角色、（三）家庭角色、（四）出現順序、（五）圖片人物性別呈現。人物數目以男性／女性做為劃分，研究者計算每一課的課文當中出現多少女性角色與男性角色，並統計其各自在課文當中被提及的頻率；普通名詞（例：a woman）、專有名詞（例：Christine）、代名詞（例：she）、所有格代名詞（例：her）、稱謂（例：Ms. Wu）均包含在內，如果某個名詞片語當中有出現女性與男性，則數量上各算一次，例如出現 her husband，則需在男女人物出現的頻率各算一次；若文中使用的代名詞所指非特定人物或為泛稱，或無法辨識其指涉的人物與性別，則不納入考慮。社會角色 (social role) 是指女性與男性在課文當中所扮演的社會角色分別為何，例如舞蹈家、農夫、詩人、導演等。社會角色根據 Law 與 Chan (2004) 又細分為五種次類目，這五種類目分別為：女性支配角色 (female-dominated role)、女性壟斷角色 (female-monopolized role)、男性支配角色 (male-dominated role)、男性壟斷角色 (male-monopolized role)、性別均分角色 (gender shared role)。支配角色為某種角色在本文中超過半數由某個性別呈現，壟斷角色指某個角色只由單一性別呈現；性別均分角色為某個社會角色由女男兩種性別共同呈現或無法分辨其性別。家庭角色 (domestic role) 是指課文當中的男性和女性人物扮演的是家庭內的何種角色，如母親、妻子、女兒等。出現的順序，指的是當成雙的詞語出現的時候，是女性抑或是男性會被置放在前頭，例如 he or she 或是 she or he。最後，圖片人物性別呈現所檢視的是含有真實人物的圖片中女男比例為何，可分為五個次類目：只有女性、超過半數為女性、只有男性、超過半數為男性、男女比例均等，如圖片中人物無法辨識性別，則不納入考慮。

在詮釋的部分，透過教科書文本當中書面語言形式的呈現，研究者旨在探討文本如何被產出以及被消費。在教科書的編纂過程中，編者群如何決定性別文本題材？文本產出的歷程中有考量到何種關於性別的主客觀條件或情況？教科書性別文本從開始編纂到呈現給教師與學生的過程中，有牽涉到哪些改變？有牽涉到性別論述的選文其背後意識形態為何？同樣的選文因應新課程綱要經過改版之後如何調整或決定文章的去留？諸如此類的問題，在詮釋文本層次的過程分析當中都需要一一探究。

在解釋的部分，社會文化實踐是主要旨趣所在，社會分析牽涉多種層面：情境的、制度的、社會的。文字本身和論述呈現出來的秩序有何關聯？是否有可能把文本隱含的文化社會關係和構成文章脈絡的結構做呼應？教學實踐結果是否導致社會實踐維持其現況，或是造成社會實踐的轉變？論述實踐對於意識形態、社會、政治的轉變產生何種影響？有沒有可能強化或削弱社會中不平等的權力關係？透過研究內容分析在社會實踐的層面，研究結果盼能揭露文本是否反映、形塑、改變課文中社會性別的權力關係，喚醒相關人士對於教科書文本的性別意識。

肆、研究結果與討論

在這個部分中，研究結果將依照：1. 人物數量與出現頻率；2. 社會角色；3. 家庭角

色；4. 出現順序；5. 圖片人物性別呈現等五個主要項目呈現並討論，透過語言的內容分析以理解英文教科書當中性別呈現的情境脈絡。

一、人物數量與出現頻率

文本當中的男女人物數量與出現的頻率最能直接反映特定性別是否遭到忽略的事實，如果其中一個性別無法跟另外一個性別以同樣的比例被呈現於文本當中，這意味著該性別角色可能是受到忽略或壓迫的，其作為與重要性是可以被漠視的。根據下方表 1 所示，在男女人物的數量方面，高中英文教科書每一冊的男性人物數量皆多於女性人物數量，沒有任何例外。比例最懸殊的男女人物數量出現在第四冊與第五冊，在這兩冊所有課文當中，男性人物的數量都是女性人物數量的三倍以上。整體而言，在男女人物的總數方面，男性人物的數量幾乎是女性人物數量的一倍，男女人物數量的比例約為 1.87 : 1。

在男女人物被提及的頻率方面，各冊當中也幾乎是男性人物被提及的頻率大於女性人物被提及的頻率，比例最懸殊的冊數出現在第五冊，男性被提及的頻率是女性被提及的頻率的三倍以上。唯一的例外來自第六冊，女性人物被提及的頻率略多於男性人物被提及的頻率。總體來說，這六冊課文當中，男女人物被提及頻率的比例約為 1.38 : 1。

表 1. 各冊人物與出現頻率

冊別	人物		頻率	
	男	女	男	女
第一冊	13 (56.5%)	10 (43.5%)	198 (71.5%)	79 (28.5%)
第二冊	24 (61.5%)	15 (38.5%)	148 (54.4%)	124 (45.6%)
第三冊	15 (57.7%)	11 (42.3%)	200 (58.1%)	144 (41.9%)
第四冊	17 (77.3%)	5 (22.7%)	170 (64.2%)	95 (35.8%)
第五冊	14 (77.8%)	4 (22.2%)	220 (69.0%)	99 (31.0%)
第六冊	20 (66.7%)	10 (33.3%)	192 (47.2%)	215 (52.8%)
總數／總百分比	103 (65.1%)	55 (34.9%)	930 (57.9%)	677 (42.1%)

資料來源：研究者自行整理

由表 1 可得知，男女性人物在英文課本當中並沒有平均分配，不論是在人物性別的選取或是被提及的頻率，英文教科書文本當中皆普遍明顯呈現性別不均的情形。人物性別的選取呈現不均的情況，原因可能來自於課文主題的選取。以男女人物比例最懸殊的第四冊為例，在第四冊有牽涉到男女人物的課文共有七課，其中第二課、第三課與第十二課幾乎完全沒有出現任何女性角色；第二課出現的男性人物為哈佛大學知名心理學男教授，第三課主題為介紹基督教聖人聖派翠克節的由來，第十二課主題為莎士比亞名著「哈姆雷特」

著名的引言。這些課文完全以男性的角度鋪陳文本，即使教科書的編輯群想要努力達到男女人物數量在性別方面的均等，也相當困難。

男女人物被提及的頻率呈現性別不均的情形，原因與男女人物數量性別不均雷同，在於課文題材的選取。以男女人物被提及頻率比例最懸殊的第五冊為例，在第五冊有涉及男女人物的選文當中，其中第四課、第五課與第十二課完全沒有任何女性角色；第四課介紹賽拉耶佛內戰的大提琴手與其他音樂家皆為男性，第五課為馬丁路德·金恩博士的演說稿，第十二課為美國詩人羅伯·佛斯特的作品「未擇之路」。這些課文題材的選擇，很難有女性人物被提及，因而造成了男女人物被提及的頻率比例出現差異。唯一的例外來自第六冊，女性角色被提及的頻率(52.8%)多於男性角色被提及的頻率(47.2%)，但兩者的差異並不大。在第六冊課文當中，第一課主題為來自不同國家男孩子的未來夢想，第二課講述著名樂團披頭四的發跡過程，第六課介紹考古學家揭開埃及法老王陵寢的面紗，這些課文當中完全沒有提及女性角色；在另一方面，第六冊當中的第三課為海倫凱勒自傳式的文章，第七課介紹美國黑人女性海莉耶塔·拉克斯及其細胞的貢獻，第九課為琳達·帕斯坦描繪一位母親對於女兒即將離家獨立的心路歷程，這些課文當中幾乎沒有男性人物出現。因為上述這些課文的選擇主題，使第六冊呈現出男女被提及的頻率為女略多於男。即使如此，總體上，第六冊男性人物仍舊多於女性人物。顯然地，就歷史上性別角色的比例而言，教科書文本內容仍是由男性人物主導居多(Chick, 2006)。

男女人物的數量雖然普遍呈現男女不均的情形，男女角色被提及的頻率情況不如前者嚴重，顯示教科書文本的編者群在題材的選取上仍可見其用心。選取題材的過程當中，編輯群或多或少有具備性別平等的概念，在主題的選定會考慮不同的性別角色的敘事觀點，除了上述第六冊之外，可發現其他各冊的主角也由不同的性別角色擔綱，每一冊當中均有以女性觀點出發或以女性人物為主角而寫成的文章。第一冊第九課的主題為迷信，課文的引言是從一位未婚女性的角度出發介紹最普遍的迷信慣例；第二冊第八課主題為母職論述，以一位女性的觀點描述自己與的母親互動點滴；第三冊第九課講述自我概念的形成容易受他人影響，所舉的例子為瑞典生命鬥士瑪麗亞；第四冊第六課為二次世界大戰猶太裔受害者安妮日記，以小女孩安妮的觀點記錄眼中所見的戰爭現實面；第五冊第三課由一位新聞從業人員介紹影響其畢生發展的中學女教師瑪嘉莉·赫德；第六冊的第六課與第九課分別介紹在生物醫學科技方面與美國現代文學方面有卓越貢獻的女性—海莉耶塔·拉克斯與琳達·帕斯坦。上述各冊課文當中，文本皆由女性人物主導，以女性角度出發鋪陳而寫成。

在課文題材當中，某些主題可避免涉入過多性別意識於其中，在檢視各課文本過程中，研究者發現各冊當中大約都有半數文章未牽涉、或幾乎沒有出男女人物。舉例來說，傳統上科學多由男性主導，但英文教科書當中有牽涉自然科學的部分，編輯群選定的題材

大多無涉及性別角色，如：第一冊第七課生活小科學與第十課說謊者心理學、第二冊第四課記憶增強方式與第九課溫室效應、第四冊第七課生物多樣性與第十一課宇宙黑洞、第五冊第二課月球介紹與第六課都市熱島效應，以及第六冊第五課噪音汙染。其他題材的選取，諸如藥物濫用（第六冊第七課）、醫學倫理（第五冊第九課）、飲食文化（第二冊第六課）、食品科學（第四冊第一課）、品牌迷思（第三冊第七課）、友誼食譜（第一冊第五課）等，這些課文當中，也完全沒有任何性別角色納入文本當中，故文本中並沒有出現任何性別偏見或刻板印象之言語表達。由此看來，審查委員在編審課文的過程當中，大致上已經具備性別平等意識，在文章的選取方面有特別留意性別議題，避免過多針對某性別做大量報導或呈現。

二、社會角色

社會角色係指文本中出現的男女人物扮演具有社會象徵意義之角色，根據 Law 和 Chan (2004) 的分類方式，社會角色可分為五大類別：

- (一) 女性支配角色(female-dominated role)：女性支配角色指某個社會角色超過半數由女性擔綱，例如第一冊當中朋友這個字指涉到三位女性和一位男性，則朋友這個社會角色被歸類為女性支配角色。
- (二) 女性壟斷角色(female-monopolized role)：女性壟斷角色為某個社會角色只由女性扮演，例如第三冊當中歌手這個字出現三次，指涉的都是第八課卓別林的母親，沒有指涉其他人物，則歌手這個社會角色被歸類為女性壟斷角色。
- (三) 男性支配角色(male-dominated role)：男性角色亦相同，男性支配角色為某個社會角色超過半數由男性扮演，例如第五冊當中旅者這個字指涉到兩位男性和一位女性，則旅者這個社會角色被歸類為男性支配角色。
- (四) 男性壟斷角色(male-monopolized role)：男性壟斷角色為某個社會角色全部由男性扮演，例如第一冊當中發明家這個字指涉對象為第三課的三位男性，則發明家這個社會角色被歸類為男性壟斷角色。
- (五) 性別均分角色(gender shared role)：性別均分角色指某個社會角色由女男兩種性別共同呈現或無法分辨其性別，例如第五冊出現的觀眾、蓄奴者等角色。

下方表 2 呈現各冊當中社會角色的分布情形。由表 2 可看出男女性社會角色在教科書文本當中的分布呈現明顯的性別差異，主要是呈現在女性壟斷與男性壟斷的社會角色比例方面。女性支配的角色與男性支配的角色幾乎沒有出現在教科書文本當中，這顯示教材主題選取的多樣化，不會侷限在人物方面，也說明了大部分的人物均由特定性別扮演。由社會角色的比例可看出：各冊當中大部分角色均由單一性別呈現，而男性壟斷的社會角色數量仍遠大於女性壟斷的社會角色，此一現象在各冊當中均無例外。性別均分的社會角色大過其他單一性別支配或壟斷的社會角色，說明了多數情況下，教科書文本中的社會角色其性別是無法明確辨識的。

表 2. 社會角色

冊別／社會角色	女性支配	女性壟斷	男性支配	男性壟斷	性別均分
第一冊	0	5	0	6	0
第二冊	0	1	0	5	7
第三冊	0	2	0	6	11
第四冊	0	2	0	6	7
第五冊	0	1	1	8	9
第六冊	0	2	0	7	10
總數	0	13	1	38	44

資料來源：研究者自行整理

在研究社會角色與性別關係過程中，若仔細檢視性別被賦予何種社會角色，則性別刻板印象的情況可能較為明顯；各冊當中女性壟斷的社會角色為：校長、伴娘、友人、歌手、服務生、年長者、教師、放射師、詩人等角色，其中校長與放射師根據刻板印象是由男性所擔綱，在英文教科書當中是由女性壟斷，或許可作為打破性別偏見之社會角色例證。而男性壟斷的社會角色為：漁夫、船夫、發明家、科學家、新聞從業人員、傳教士、作曲家、總統、大提琴手、詩人、考古學家等，由這些社會角色可明顯看出，高中英文教科書當中男性扮演的社會角色遠比女性扮演的社會角色數量更多、種類更多樣化（楊明德，2004），符應一般人性別刻板印象的情況更為明顯。此外，以男性壟斷社會角色鋪陳的課文當中，皆以歷史上或近現代著稱的男性人物作為課文發展的主軸，女性人物在這些課文當中明顯受到刻意忽略、隱而未現，這似乎暗示著：女性不會影響歷史（許殷宏，2000；張盈堃，2001），換言之，教科書當中女性在社會角色的扮演方面，仍舊呈現較為單一而被動的樣貌。

三、家庭角色

家庭角色的扮演方面，可發現文本中的男性和女性人物都分別扮演傳統性別角色：父親、母親、妻子、丈夫、女兒、兒子、姊妹、兄弟等，如下方表 3 所示。在家庭角色的扮演方面，教科書文本中比例不高，傳統教科書將性別偏見的行為投射在特定家庭角色的情況，並未出現在英文教科書文本當中。與社會角色相比較之下，家庭角色在教科書文本當中的數量並不多，其原因可能在於高中英文教科書較注重抽象思考及語言專業程度，相對於家庭角色的大量使用，或呈現在對話或文本當中的國中與國小語文教科書，高中教科書文本的家庭角色出現比例並不高。此外，女性的家庭角色數量與男性家庭角色數量的差別並不大。在女性扮演母親的家庭角色方面，第二冊第八課主題為母職論述，作者描述母愛的偉大，相較之下，父職的論述在英文教科書文本中是不存在的。

表 3. 家庭角色

家庭角色	女性	家庭角色	男性
母親	9	父親	7
妻子	5	丈夫	4
女兒	2	兒子	3
姊妹	3	兄弟	1
阿姨	0	叔叔	1
家庭主婦	0		
總數	19		16

資料來源：研究者自行整理

四、出現順序

出現的順序，指的是當包含性別的名詞片語出現的時候，是女性抑或是男性會被置放在前頭，例如 he or she, Judy, Mike, our sons & daughters 等，其結果如以下表 4 所示。

表 4. 出現順序

冊別／順序	女性在前	男性在前
第一冊	1	0
第二冊	2	8
第三冊	0	2
第四冊	1	3
第五冊	1	9
第六冊	0	1
總數	5	23

資料來源：研究者自行整理

根據表 4 所顯示出來的次數，可看出包含性別的名詞片語並不多，但女性在前與男性在前的詞組比例仍相當懸殊，女性在前的名詞片語與男性在前的名詞片語數量的比例為 1 : 4.6。女性先提到的名詞片語為 Mom and Dad、she and her husband、Frankenstein's wife and his best friend、Maria and Juan、My wife Eleanor and I，而男性在前的名詞片語大多是出現於性別議題的文本當中，出現頻率最高的課文為第二冊第五課分析男女大腦結構的差異，和第五冊第八課探討男女吵架的模式，這些文本當中又以 he or she、his or her 這些

結構居多。整體來說，男性在前的名詞片語仍普遍存在教科書文本當中，與早期 Porreca (1984) 得出的研究結果並無太大的差別，根據 Porreca 先前的研究結果，得出男性在前與女性在前的詞組比例為 2.96 : 1，本研究的文本當中男性在前與女性在前的詞組比例又更高，由此可看出，英文針對不同性別的表達通常以男性為優先置於名詞組前頭，已成為一種約定俗成的寫作習慣。

五、圖片人物性別呈現

教科書文本中男女性別分配不均的情況延伸至各冊圖片人物性別呈現的頻率，如表 5 所示。在各冊當中，除了第一冊與第四冊之外，其他各冊以男性人物居多的圖片數量均多於以女性人物居多的圖片數量，男女人物數量均等的圖片在各冊當中的比例最低，只有第三冊例外，該冊當中女性人物居多的圖片少於男女人物數量均等的圖片。總數方面，仍以男性居多的圖片比例最高、女性居多的圖片數量次之、人物性別均等的圖片數量再次之。

表 5. 各冊圖片人物性別呈現與頻率

冊別／呈現頻率	男>女	女>男	男=女
第一冊	38 (33.9%)	53 (47.3%)	21 (18.8%)
第二冊	37 (52.1%)	18 (25.4%)	16 (22.5%)
第三冊	35 (47.3%)	18 (24.3%)	21 (28.4%)
第四冊	34 (42.0%)	37 (45.7%)	10 (12.3%)
第五冊	28 (49.1%)	17 (29.8%)	12 (21.1%)
第六冊	36 (45.6%)	32 (40.5%)	11 (13.9%)
總數／總百分比	208 (43.9%)	175 (36.9%)	91 (19.2%)

資料來源：研究者自行整理

在圖片當中人物性別呈現方面，教科書編輯群或許已具備性別平等意識，男性居多的圖片數量和女性居多的圖片數量差異並不大，但仍以男性呈現多於女性呈現的圖片居多。反觀人物性別選取與頻率，教科書圖片呈現在消弭性別刻板印象的意圖或許較為明顯，以至於男性居多的圖片數量與女性人物居多的圖片數量差異得以縮小。據此，教科書當中提供視覺輔助的圖片對於女性人物或男性人物的呈現並無明顯特別偏好。

伍、結論與建議

一、結論

本研究透過文本的分析探討高中英文教科書文本中性別呈現樣貌，性別議題相較於其

他課程大綱所規範的議題，經常因為知識與權力之間的競逐而受到排擠或忽略。法規層面雖已明定性別議題需要融入各大學科知識文本中，但效果仍十分有限，高中教科書的文本與相關研究尤其缺乏。在本研究分析高中英文教科書的結果發現，文本內容仍顯示性別偏見與刻板印象。

透過相關研究探討，本研究形成五個性別議題檢視類目進行教科書內容分析：（一）人物數量與出現頻率、（二）社會角色、（三）家庭角色、（四）出現順序、（五）圖片人物性別呈現，得出以下發現：

第一、在不同性別的人物數量與出現頻率方面，文本出現明顯人物性別不均的情形，女性角色的數量遠少於男性人物的數量，男女人物總數量的比例約為 1.87 : 1。在出現的頻率方面，也是男多於女的情況，男女人物被提及頻率的比例約為 1.38 : 1。之所以出現男女性別比例不均的情況，原因在於課文題材的選取。例如，有牽涉到以人物為題材的課文當中，許多文本皆以男性角度鋪陳或以男性作為主要角色，造成女性人物成為附屬角色或被刻意忽略。第二、社會角色的性別呈現方面，由女性或男性支配的社會角色幾乎沒有。但男性壟斷的社會角色多於女性壟斷的社會角色；男性壟斷的社會角色也遠比女性壟斷的社會角色更多元，符應了一般社會對性別角色的刻板印象。第三、家庭角色的呈現與一般人對性別角色的期待並無多大不同，女性家庭角色的數量與男性家庭角色的數量差別不大，而關於母職論述在教科書文本中有一課文專題介紹。第四、男女性別出現順序呈現男性在前的名詞組遠多於女性在前的名詞組的現象，這種現象與英文當中呈現性別名詞組的寫作習慣有關：語言使用者通常把男性放置在女性之前。第五、圖片人物性別呈現方面，以男性為主體的圖片多於以女性為主的圖片，但兩者比例差別並不大，顯示編輯群在圖片的選取十分謹慎，已具備某種程度的性別平等意識。

二、建議

英文課程綱要已經明確規範性別平等教育為其中一項規準，但仔細檢視教科書當中性別呈現的脈絡之後，不難發現，性別偏見與刻板印象仍存在文本當中，編審過程中如能更明確規範以女性為主角或出發的文章比例，並且融入女性在歷史、社會、文化各方面做出貢獻的文章，最能直接改善文本中性別呈現偏差或性別刻板印象的問題。此外，教科書編審過程中，民間出版社編輯以及官方審查委員皆應具備性別意識以及性別敏感度，以消弭教科書當中可能出現之性別偏差或性別刻板印象。

除了出版社針對選文做調整、審查委員具備性別敏感度，在文章鋪陳方面對於性別角色的描述是否需要符應本國的性別意識亦值得進一步探討。目前高中教科書的選文均出自英美人士手筆，這些文章不論是否經過改寫，其基本架構都反映出性別呈現不均之樣貌，亦即，性別偏見普遍存在中西不同社會脈絡之中。針對牽涉到性別角色的選文，出版社或編輯群態度應該更為謹慎，釐清這類選文所反映的性別意識形態究竟是誰的意識形態？在未來研究方面，當可朝這個方向去探討。

參考文獻

一、中文部份

- 王文科 (2007)。教育研究法。台北：五南。
- 王芸姍 (2015)。國中英語教科書之性別議題探討，未出版碩士論文。國立中正大學，嘉義。
- 李元貞 (1993)。兩性觀。載於吳密察、江文瑜（主編），**體檢國小教科書**（頁 171-177）。台北：台灣教授學會。
- 呂興忠 (1999)。土地、性別、教科書—高中國文課本的再探討，載於教育部兩性平等教育委員會、高雄醫學院兩性研究中心聯合舉辦之「邁向二十一世紀性平等教育」國內學術研討會論文集（頁 255-270），高雄市。
- 吳雅玲 (2002)。國中二年級英語教科書中性別意識之檢視。**課程與教學**，5(3)，81-98。
- 林信志 (2014)。高級中學教科書性別偏見檢視規準之建構：德懷術與層級分析法之應用。**課程與教學**，17(3)，119-146。
- 周素碧 (2010)。國中國文教科書性別意識形態之內容分析 - 以九十七學年度南一、康軒、翰林三版本為例。未出版碩士論文，國立中正大學，嘉義。
- 周珮儀、鄭長明 (2006)。一個我國教科書研究資料庫的建置與分析。**教育學刊**，26，109-131。
- 倪炎元 (1999)。再現的政治：解讀媒介對他者負面建構的策略。**新聞學研究**，58。2004 年 12 月 17 日，取自 <http://www.jour.nccu.edu.tw/Mcr/0058/05.asp>
- 唐詩佳 (2013)。國中英語教科書之性別平等探討及其教師對性別偏見之看法與認知。淡江大學，新北市。
- 唐藝秦 (2014)。高中英語教科書性別意識形態之研究，未出版碩士論文。台南教育大學，台南。
- 陳伯璋（主編），(1998)。意識形態與教育。台北：師大書苑。
- 陳明敏 (2003)。臺海兩岸前期中等教育國文教科書性別偏見之比較研究，未出版碩士論文。暨南國際大學，南投。
- 莊明貞 (2003)。性別與課程—理念、實踐。台北：高等教育。
- 莊明貞 (2012)。性別、知識與權力：九年一貫綜合活動教科書性別文本的分析。**教育研究月刊**，5，52-73。
- 張盈堃 (2001)。性別與教育一批判教育學觀點。台北：師大書苑。
- 許殷宏 (2000)。女性主義取向的課程觀點。載於潘慧玲（主編）**教育議題的性別視野**（頁 74-112）。台北，國立台灣師範大學。
- 黃政傑 (1988)。生活與倫理課本教些甚麼。教育理想的追求。台北：心理。
- 歐用生 (1985)。我國國民小學社會科教科書意識形態之分析。**新竹師專學報**，12，91-125。

- 歐用生 (1991)。內容分析法，載於黃光雄、簡茂發（主編），*教育研究法*（頁 29-254）。台北：師大書苑。
- 蘇怡婷 (2008)。*國中英語教科書性別意識形態之研究*，未出版碩士論文。彰化師範大學，彰化。
- 楊明德 (2004)。*教科書中性別角色之探討—以國中英語課本為例*，未出版碩士論文。國立中正大學，嘉義。
- 戴淑敏 (2004)。*國中國文科融入性別教育之教科書判讀與教學研究*，未出版碩士論文。國立高雄師範大學，高雄。

二、英文部份

- Babbie, E (1995). *The Practice of Social Research*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Briere, J. & Lanktree, C. (1983). Sex-role related effects of sex bias in language. *Sex Roles*, 9, 625-632.
- Chick, K. A. (2006). Gender balance in K-12 American history textbooks. *Social Studies Research and Practice*, 1 (30), 284-290.
- Crawford, M. & English, L. (1984). Generic versus specific inclusion of women in language: Effects on recall. *Journal of Psycholinguistics Research*, 13: 373-381.
- Eckert, P., & McConnell-Ginet, S. (2013). *Language and gender*. Cambridge University Press.
- Esmaili, Fateme & Amerian, Majid (2014). Gender representation in Iranian high school English textbooks with a critical discourse analysis perspective. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5(4), 277-289.
- Evans, L. & Davies, K. (2000). No sissy boys here: A content analysis of the representation of masculinity in elementary school reading textbooks. *Sex Roles*, 41, 255-270.
- Frasher, R., & Walker, A. (1972). Sex roles in early reading textbooks. *The Reading Teacher*, 25(8), 741-749.
- Frederickson (2004). Surveying gender: Another look at the way we teach United States history. *The History Teacher*, 37, 476-484.
- Gooden, A. M., & Gooden, M. A. (2001). Gender representation in notable children's picture books: 1995-1999. *Sex roles*, 45(1-2), 89-101.
- Hellinger, M. (1980). "For men must work, and women must weep": Sexism in English language textbooks used in German schools. *Women's Studies International Quarterly*, 3, 267-275.
- McDermott, S., Martin, M., Weinrich, M., & Kelly, M. (1999). Program evaluation of a sex education curriculum for women with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 20(2), 93-106.
- Law, K. W. K. & A. H. N. Chan (2004). Gender role stereotyping in Hong Kong's primary school Chinese language subject textbooks. *Asian Journal of Women's Studies*, 10, 49-69.

- Lee, Jackie F. K & Collins, Peter (2009). Australian English-language textbooks: the gender issues. *Gender and education*, 21 (4), 353-370.
- Lee, Jackie F. K & Collins, Peter (2010). Construction of gender: A comparison Australian and Hong Kong English language textbooks. *Journal of Language Studies*, 19(2), 121-137.
- Mitchell, J. & Rhyne, P. (1989). *A comparative study of the portrayal of adults in elementary science textbooks*. Paper presented at the annual meeting of the Southeastern Association of Teacher Educators, San Antonio, TX.
- Osler (1994). Still hidden from history? The representation of women in recently published history textbooks. *Oxford Review of Education*, 20(2), 219-235.
- Porreca, K. L. (1984). Sexism in current ESL textbooks. *TESOL Quarterly* 18: 705-724.
- Sadker, M. (1989). Gender equity and educational reform. *Educational Leadership*, 46(6), 44-47.
- Sartori Stein, A. (1978). Cultural chauvinism in foreign-language textbooks. *The Role of Women in Foreign-Language Textbooks*. Bruxelles, AIMAV, 123-136.
- Yang, C. C. (2011). Gender representation in a Hong Kong primary English textbook series: The relationship between language planning and social policy. *Current Issues in Language Planning*, 12(1), 77-88.
- Youdell, D. (2005). Sex-gender-sexuality: How sex, gender and sexuality constellations are constituted in secondary school. *Gender and Education*, 17, 249-270.

歷史的圖像與記憶：論鄭思肖詩文中的家國論述

Historical images and memories:
On family and country discourse in Zheng Sixiao's poetry

溫珮琪 *

Pei-chi Wen

(收件日期 108 年 3 月 21 日；接受日期 108 年 7 月 17 日)

摘要

鄭思肖為南宋遺民，所處時代為蒙古和南宋進入軍事對抗的易代之際，其文學著作中充滿著變亂時的悲憤之音與家國之思，本文主要將鄭思肖遺民論述置放在鼎革時期，論述該特定的歷史中，詩歌文本所呈顯的文學聲音。論文首先從鄭思肖詩文作品中探究寫作的特殊性與敘述模式，藉由詩歌作品剖析內化於鄭思肖的家國創傷如何反應在其詩文的寫作中。其次從題畫詩與詠史的書寫範疇探究作者詩\畫的互文性，最後從鄭思肖的詠陶論述中，探究身為遺民的作者，如何藉由偶像的崇拜來自我觀照並產生理想的仿效，來抒發個人的悲憤意識。本文希冀透過詩歌文本所隱含歷史性，詮釋鄭思肖詩文中呈現的歷史圖像與社會意識，並透過文本中的悲憤之音闡發鄭思肖身為宋元遺民的主體意識，與個人內在的複雜家國情感與論述。

關鍵詞：遺民、鄭思肖、歷史圖像、家國論述

* 國立暨南國際大學中國語文學系兼任講師

Abstract

Zheng Sixiao is a relic of the Southern Song Dynasty. His lived in the time when the Mongolian and Southern Song Dynasty entered military confrontation. His literary works are full of grief and indignation about the chaos and thoughts of his homeland. This article mainly discussion the remains of Zheng Sixiao on the Dingge. In the period, the literary sounds revealed by the poetry texts in this particular history are discussed. Firstly, the thesis explores the particularites and narrative mode of writing from Zheng Sixiao's poetry works. Through the analysis of poetry works, the internal trauma of Zheng Sixiao's family is reflected in the writing of his poetry. Secondly, it explores the intertextuality of the author's poems and paintings from the writing categories of the poems and the history of the paintings. Finally, from the narration model of Zheng Sixiao's grief, he explores the authors who are survivors, and how to use idol worship to observe and produce ideals. and express personal anger. This article hopes to interpret the historical images and social consciousness presented in Zheng Sixiao's poems through the implicit history of poetry texts, and through the sorrowful voices in the text, to elucidate the main consciousness of Zheng Sixiao as a relic of the Song and Yuan Dynasties, and the complex family of the individual.

Key words: survivors, Zheng Sixiao, historical images, national discussion

壹、前言

宋元之際，政治與文化的移轉變革，文人面臨鼎革變局，舊朝與新朝移轉使得身分認同與家國焦慮在易代成了文學與文化書寫的論題，鄭思肖（1241-1318），字憶翁，號所南，宋末太學生，南宋遺民。¹思肖所處的時代正是宋理宗統治時期，更是宋蒙聯合滅金以後，蒙古和南宋進入軍事對抗的危機時期。²鄭思肖博學多技，精通詩畫，其原名已不可考，名字與字號在南宋亡後有所改，「所南」、「憶翁」、「思肖」的字號中隱含對國家之思，《遺民錄》：「所謂所南者，以南爲宋也，憶翁，憶乎宋也，思肖者，思乎趙也。」³，由此對祖國之情，必被排除在《宋史》之外。鄭思肖自稱爲「景定詩人」，就宋代詩派的劃歸上，歸諸於「晚宋派」，即是「江湖諸人既沒，繼者爲晚宋詩體。晚宋諸人，皆生當宋季，卒於元初，日覩邦家傾危，君後北遷，生民塗炭，將吏死節，而懷忠耿之情，慘怛悲憤之意，交錯胸中，發以爲聲。」⁴就詩派的共通性而言，「亂世之音」、「哀國之音」爲晚宋派共有的詩作風格，將悲憤之情藉由文學發聲。

鄭思肖〈中興集序〉：「故哀痛激烈，剖露肝膽，灑血誓日，期毋渝此盟，五六年來，夢中大哭，號叫大宋，蓋不知其幾。此心不得已動也！夫非歌詩，無以雪其憤，所以皆厄挫悲戀之辭。」⁵在哀痛之際，詩歌是洩憤的媒介，對於鄭思肖是如此，也是南宋遺民詩人在詩文創作上的共同表徵。鄭思肖著有《心史》、《中興集》、《一百二十圖詩集》、《久久書》、《錦錢餘笑》……等詩文集，《心史》最其文學代表之作，更在明清易代引起抗清之士的強烈共鳴，後來文人皆爲《心史》書序或跋，如明代曹學佺、林古度，清代梁啓超、陳去病、吳梅、鄭振鐸等爲之序，成爲遺民精神砥礪的文學之作。思肖詩文創作的文學理

1 「遺民」一詞，本係新朝泛指前朝餘留之人民，亦有「遺黎」與「逸民」之說，方勇則以「懷戀故國而不願與新朝合作者」，稱之「遺民」，涵蓋恩較廣。兩人「遺民」義，大致以「易代」、「無位不仕」、「節行超逸」作為標準。見周全：《宋遺民志節與文學》（臺北：東吳大學博士論文，1984年），頁1-3。方勇：《南宋遺民詩人群體研究》（北京：人民文學出版社，2000年），頁1。

2 何忠禮著：《南宋全史》（上海：上海古籍出版社，2011年），頁86。

3 明·程敏政輯：《宋遺民錄》（臺北：文海出版社，1981年）卷13，頁2。

4 梁昆認爲晚宋派，其韻調風格，乃不約而同趨一體，所謂亂世之音怨以怒，亡國之音哀以思。將文天祥，謝翹、林景熙、方鳳、鄭思肖、汪元量、許月卿、真山民列爲此派別的代表詩人：《宋詩派別論》（臺北：東昇出版事業有限公司，1978年），頁134。

5 〈中興集自序〉收入見陳福康點校：《鄭思肖集》（上海：上海古籍出版社，1991年），頁43。本文引用文本依據陳福康點校收編的《鄭思肖集》收有鄭思肖《心史》、《大義集》、《中興集》二卷、《久久書》、《雜文》一卷、《一百二十圖詩集》、《錦錢餘笑》、《鄭所南先生文集》、《補遺》，文中所引，爲清耳目，隨文只附註文集及頁碼。

6 至元二十年南宋滅後四年（1283），鄭思肖將《心史》手稿用錫匣鐵函密封，沉入蘇州承天寺古井，三百六十五年後才被發掘，在明清兩代形成傳奇，因而有《心史》真偽之辯。《心史》真偽問題，《鄭思肖集》的校點陳福康認爲：言《心史》爲偽，始於清代的學者，如徐學乾、閻若璩、全祖望、袁枚等人，「偽造說」後，便受到許多學者的批駁與責難，如姚際恒、查慎行、羅振玉、陳去病等，學者陳福康在〈論心史絕非偽託之書〉一文中辯析偽說之理由，論證《心史》非偽書。筆者同意學者的論點，由於《心史》真偽非本論文論述重點，但文本引用涉及《心史》中相關詩作，特此說明。見陳福康點校：《鄭思肖集》，頁389-415。

念與政治理念「唯學父爲法」，⁷父親鄭起對於鄭思肖的影響深遠，終身「以父爲師」，《心史》首篇〈自序〉以父親的教言，提出了思肖唯父所法的詩學觀點：⁸

詩之法，祖於〈三百篇〉，下逮曹子建，陶淵明輩。詩之律，宗於盛唐，主以杜，兼之李，次以孟浩然、高適、王維輩。要在漱書史之潤，益其靈根，歲月至，才華吐爲天芬，其體製欲溫柔敦厚，雅潔瀏亮，意新語健，興趣高遠，追淳古之風，歸於性情之正，毋爲時所奪焉。⁹

思肖的父親鄭起作詩之法早先始於《詩經》、下至曹植、陶淵明，盛唐後奉杜甫、李商隱、孟浩然、高適、王維等詩人，重視詩的靈根並且注重溫柔敦厚及性情之正的淳古特質，鄭思肖遵從父親詩論之法，在易代之際秉持個人性情之正，「毋爲時所奪焉」，詩作發悲憤之音與家國之思，詠史的敘述聲音也與杜甫反映政治社會、高適的寫實、王孟詩派仕隱矛盾的詩人精神相符。

鄭起，號菊山，著有《菊山清雋集》，一生不願爲官，反對奸相史嵩之，因指責鄭清之的誤國之罪而入獄，母樓氏支持鄭起的政治理念，告誡鄭思肖「汝不行父之言，汝不如死」，後於元兵攻陷蘇州不久後憂憤而亡。鄭思肖深受父母影響，詩作中常提及父母之教：「我銘父母之教於靈臺，與生俱生，與死俱死，而不忘也。天高地下，日照月臨，有違家訓，雷其殛之。」¹⁰又「母後父死十五年，教我育我恩不淺。我雖貧拙志不屈，清氣稜稜秋瑩骨。」¹¹家訓遺後的政治理念皆呈顯於思肖的詩歌及文章創作之中，體現了文化文本化的觀照。

對於遺民而言，常屬於一個時空與歷史事件錯置的文化框架之中，面對鼎革的世變存有著進退生死的抉擇，因此鄭思肖詩文中別具「文本的歷史性」(the historicity of texts) 與批判性。關於鄭思肖歷來的研究成果以期刊爲主要，研究的面向有文本的考辨、¹²遺民論述、題畫詩，因《心史》一書歷來聚訟紛紜，文本考辨以《鐵函心史》爲主，遺民論述如

7 〈久久書正文〉：「母氏教以『唯學父爲法』，極拳拳，深望中興事，其我大有爲當世。若不殄逆類，炳炎圖，是違父母遺訓，爲不孝子。」《久久書》，頁 106。

8 〈早年遊學泮宮記〉：「向使我早年不得父命遊學泮宮、遊學四方，出而廣大見聞，歸而我父闢以天理，將何以正其心？將何以終其身？今不敢忘其所教，故盡死以我父爲師。」《鄭所南先生文集》，頁 280。

9 〈心史自序〉，頁 4。

10 〈中興集二卷序〉，頁 68。

11 〈和文丞相六歌〉其四，《中興集一卷》，頁 64。

12 楊麗圭：《鄭思肖研究及其詩箋註》（臺北：文化大學中國文學研究所碩士論文，1977 年）、蕭之華：〈鐵函臣子恨、心史民族魂—談鄭思肖及其《鐵函心史》〉，《文藝月刊》（1990 年 5 月），頁 47-54、姚從吾：〈鄭思肖與「鐵函心史」關係的推測〉，《國立中央圖書館館刊》（1968 年 11 月）頁 19-24。

13 方勇《南宋遺民詩人群體研究》一書以區域、群體研究爲主要，鄭思肖爲附屬之論述。周全《宋遺民志節與文學》將鄭思肖置放於山林隱士的專節論述中。

14 康湘敏：《宋元之際逸民畫家題畫詩研究》有專節論述鄭思肖《一百二十圖詩集》，詳見康湘敏：《宋元之際逸民題畫詩研究》（桃園：國立中央大學中國文學系碩士論文，2010 年），頁 16-39。

大多附屬於群體論述之中，題畫詩的研究以康湘敏的《一百二十圖詩集》研究最為詳實，雖有論述成果，但《一百二十圖詩集》之外的〈墨蘭〉或賦菊詠陶詩仍可再深化。鄭思肖身兼詩人、畫家、遺民，其身分具有複雜的特殊性，從前人研究成果中得知，學界對於鄭思肖及其詩作題畫的研究，仍有研究的空間，因此本文擬將從鄭思肖詩文、題畫詩作品，考察遺民身分作為文學在特定的歷史時期所呈顯的敘述聲音，從鄭思肖的文學、歷史與文化等諸多面向，詮釋鄭思肖文學作品中的歷史現實與社會意識，透過詩歌文本所隱含歷史性，闡發鄭思肖身為宋元遺民的主體意識與個人內在的複雜家國情感與論述。

貳、悲景與夢囈：虛實的焦慮書寫

鄭思肖詩歌是以遺民視角詮釋宋元之際的政治歷史詩文，在詩歌中作者以自我主體(Subjectivity)為中心，對當時的歷史變局進行抗辯，呈現一種歷史書寫的文學圖像，寫憤、忍死、哀號、悲宋罵元成了詩文中顯而易見的情緒語言。首先就鄭思肖所處的歷史變局而言，由宋入元，意味著政權的變革，蒙元入主，對南宋的遺民而言，不僅是失去趙宋故國，更是國族文化道統的淪喪。身為遺民的鄭思肖，處於歷史家國的分裂環境下，展開了對新舊兩朝、現世與歷史的文學辯證，鄭思肖的創作，在陳福康的研究中劃歸為三個創作的高潮¹⁵，三十歲以前著作頗豐，但因亂離之際，所作詩文盡失。¹⁶三十歲後蒙古南下侵宋，中止了詩歌創作。三十五歲後由宋入元的政治情況危急。思肖存有種種對於局勢的悲憤，促使他發情為詩文，盡十年著作結集為《心史》。元朝建立後，隨著政權的移轉，思肖精神寄託於宗教，自號「三外野人」，由早年的儒士到晚年遊於禪，最終病逝於蘇州。¹⁷

南宋遺民群體中，詩文創作的主題具有一致性的共同特徵：悲歌與哀國。遺民在亡國之痛中，一改先前嘲風詠月的創作形式，悲壯、激昂與憤慨的故國之思呈顯出遺民對國家共同的情感與國族的認同。就鄭思肖而言，悲憤、痛哭、忍死為他詩文中內在的個人情緒，當情緒外顯於景物描繪之時，詩歌的意象著實的表現了思肖的心境與愁思，成了詩的「體裁」(Gattung)。¹⁸鄭思肖憂愁悲哀的文字中，對於國朝的景物描繪有著共同意象：

- 15 陳福康校點《鄭思肖集》劃分創作三階段分別為：一是景定元年至咸淳五年，著有《咸淳集》(編入《心史》中)，二為三十五歲至四十三歲(南宋滅亡後四年)，著有《大義集》、《中興集》、《久久書》、《大義略敘》(均收入心史)。三為入元後二十多年，著有《一百二十圖詩集》、《錦錢餘笑》。見陳福康點校：《鄭思肖集》，頁2-4。
- 16 〈大義集自序〉：「予幼好吟，常而尤苦於吟，自景定以來，至咸淳五年，所作極多。離亂之際，併所著散文盡失。」《大義集》，頁22。
- 17 〈三教記序〉：「我自幼世，世其儒，近中年，闖入仙，入晚境，遊於禪，今老而死至，悉委至。第邇來三教，淒涼甚矣，不覺數數為之動心。」《鄭所南先生文集》，頁277。
- 18 方勇的研究中，認為南宋遺民的詩歌主題主要集中在悲憤與反思、憤慨與控訴、崇拜節士、隱逸等共同的詩歌主題。見方勇：《南宋遺民詩人群體研究》，頁172-206。
- 19 瓦連京的詩歌立論中，認為詩歌的立論是建立在「體裁」的概念上，體裁是內容、情節的實質，密切的受到自然與詩人情緒的制約，也就是詩人對於現實生活的特殊統覺制約。進一步分化的概念是現實的外在世界為詩人提供了客觀、敘述的內容，他感受到這一內容，主觀上進行加工，通過反省加以掌握，從中汲取情感的因素。見（俄）維謝洛夫斯基著、劉寧譯：《歷史詩學》（天津：百花文藝出版社，2002年），頁328。

秋（秋雨、悲秋）斜陽、孤雲、狂夢、蒼雲、青天、鴈（鴻鴈、鴈足）、菊花、哭夢……等，均受到自然與詩人的情緒所控制。悲傷的詩歌意象象徵內在思緒，鄭思肖把內在哀國的情緒外化成對自然景物的觀察，也成了獨特的文學書寫。鄭思肖的詩文作品中總帶著觀看者的角度，洞悉著現實社會中的悲音，由文字的抒發闡釋也表現出明顯的政治傾向。由宋入元的鼎革之際，遺民面對生死的抉擇，以及蒙古統一中國的歷史政治與文化的氛圍，如何在鄭思肖的個人意識型態中，產生主體內心的文化對立與內心的拉扯？當主體的意識反應在文學創作過程中，鄭思肖的文學書寫之景與夢境夢囈之景，呈現出一致性焦慮書寫，亡國瘡傷如何滲透思肖的意識生活？此為本節論述的重點。

一、離散實「景」²⁰

鄭思肖的詩文創作中存在著家國裂變的焦慮，此對南宋亡國的書寫不論是白晝的「悲宋」或夜晚的「夢宋」，憂憤之情始終一貫，以遺民的身分認同而言，「大宋孤臣」是鄭思肖自我的敘述，對於宋朝的家國情感，在其詩文著作中悲憤的呈顯，「不知今日月、但夢宋山川」、「此地暫胡馬，終身爲宋民」，〈大宋地圖歌〉描繪了宋朝面臨傾國的危機：

混沌破後復混沌，知是幾番開太極。四方地偏氣不正，中天地中立中國。
神禹導海順水性，太章步地窮足力。悖理湯武暫就時，謀篡莽操大生逆。
離而複合合復離，卒莫始終定於一。粵自炎帝逮唐堯，兩漢大宋傳火德。
我朝聖人仁如天，歷年三百猶一日。形氣俱和禮樂修，誰料平地生荊棘。
風輪舞破須彌山，黑電亂下千鈞石。銅蟠萬舌咀梵雲，玉帝下走南斗泣。
中有一寶壞不得，放光動地神莫測。云是劫劫王中王，勒令一下罔不伏。
燕南垂，趙北際，忽必烈正巢其地。一聲霹靂吹雲飛，真火長生世永世。
山山深，水水清，縱橫十方變化深。²¹ 恒河沙數天壞殼，獨我志氣常如新。

此長詩名為「地圖歌」，是藉由帝國的山川水景，表達作者對於大宋再起的盼望。鄭思肖生於南宋淳祐元年，詩文中直指的「大宋」指南宋，思肖十八歲時（寶祐六年），蒙古蒙哥發動三路大軍攻宋，次年，賈似道私自遣使乞和，並且慫恿忽必烈趁著蒙哥死亡時，快速的歸北偷襲汗位，並於十一月罷兵，²² 景定二年宋劉以瀘州叛降蒙古，蒙古因此盡得宋國。景定五年，鄭思肖二十四歲時，忽必烈定都燕京，宋卒改元。²³ 〈大宋地圖歌〉一詩正

20 小川環樹針對「風景」一詞的探析歸結：在秦漢中，「景」具有光、光亮或者發光物之意，指的發光體所放射的光亮或光輝的某個範圍的空間，也存在著所謂「風景」的概念交叉重疊的部份，而到唐宋詩歌裡，唐中葉後具有天氣、景物的概念，本文論述以此論點，認為鄭思肖的悲傷之「景」，呈顯的是詩中的天氣與景物，關於風景一詞的論述見（日）小川環樹著、周先民譯：《風與雲—中國詩文論集》（北京：中華書局，2005年），頁26-41。

21 〈大宋地圖歌〉，《中興集二卷》，頁94。

22 王夫之：「宋當宗之世，豈其必亡哉？棄險以自亡，而賈似道之罪，不可勝誅，非但其納款（忽必烈）而背之召寇也。」見明·王夫之：《宋論》（臺北：樂天書局，1981年），頁255。

23 〈鄭思肖年表〉《鄭思肖集》，頁419-421。鄭思肖：「德佑後變故，非言所可盡，聞見不詳，慮訛其事，不敢悉書，合輿論所論，誤國者，賈似道也。」《大義略敘》，頁174。

是描繪南宋面臨著忽必烈攻宋之際，鄭思肖認為家國雖仍有分裂，畢竟還屬於傳統政治文化之下價值系統，「歷年三百猶一日」，然蒙古的侵漢，使家國裂變，面對如此變局，鄭思肖惟「志氣常如新」，不願屈服新朝。對於宋朝的耿忠一直是鄭思肖詩文集中一貫的政治理念與思想。〈寫憤四首〉其一：

天命尚屬漢，大夫空美新。²⁴三官猶萬里，一念只孤臣。淚盡眼中雪，心狂夢裡身。²⁵勿云今已矣，舉首即蒼旻。

又其二：「未能歸趙璧，我不厭干戈。萬古青天在，三年白骨多。春風仍歲月，世界自山河。寧忍委國難，飛深入薜蘿？」²⁶在思肖的遺民意識中，天命仍歸屬宋朝，隱忍著國家的危難，干戈戰亂中的軀體，身為孤臣的思肖只能淚眼中看盡國朝的覆亡，不厭惡戰爭所帶來的諸多慘烈事物，一心仍期待完歸照璧。鄭思肖的詩文中，書寫亡國的焦慮感完全呈顯了身為遺民的個人內在的情緒，從憂國、陷虜到宋卒改元，全部毫無保留的發洩在他的詩文創作，而此書寫除了上述〈大宋地圖歌〉的地理圖景，更反應在「悲景」的寫作題材上，此文學書寫之景以自然實景為寫作，如〈題多景樓〉：

英雄登眺處，一劍獨來遊。男子抱奇氣，中原入遠謀。²⁷江分淮浙士，天闊楚吳秋。²⁸試望斜陽外，誰寬西顧憂。

多景樓位於江蘇省鎮江市的北固山，此詩作於金將領劉整包圍襄陽未破之時，隔六年又重寫〈重題多景樓〉：「無力可為用，登樓欲斷魂，望西憂逆賊，指北說中原。糧運共淮餉，軍行戍漢屯。何年遂所志，一統正乾坤。」²⁹逆賊包圍襄陽已有六年之久，「無力可為用」呈顯出了思肖面對元賊入攻的無力感，從六年前登樓遠望滾滾的流水流露出憂慮之情，並倚望斜陽所產生的西顧之憂到六年後「登樓欲斷魂」，宋朝的危急，思肖在襄陽被圍的過程中，仍對政權的時局寄予希望。在鄭思肖詩歌中，內在的憂國情緒與外在景物觀看的書寫模式具有一致性，歸結鄭思肖詩歌的普遍性，「斜陽」、「悲秋」成了思肖內心痛苦的書寫的「心理模式」，也是他憂國心態的外化形式，具有原始類型意義的意象。

在中國詩學的傳統中，傷春悲秋是詩歌主題呈顯的模式，然而在鄭思肖的詩歌中，「悲秋」的份量為之重，亡國的危機構成思肖的意識生活，在心理上「悲秋」同化

24 〈寫憤四首〉，《太義集》，頁 24。

25 〈寫憤四首〉，《太義集》，頁 24。

26 〈題多景樓〉，《咸淳集》，頁 5。

27 〈重題多景樓〉，《咸淳集》，頁 7。

28 從心理學的角度分析作品，榮格提出了藝術創作的「心理模式」，心理模式加工的素材來自於人的意識領域，例如人生的教訓、情感的震驚、激情的體驗，以及人類普遍命運的危機，這使一切便構成了人的意識生活，尤其是他的情感生活。詩人在心理上同化了這一素材，把它從普遍地位提高到詩意的體驗的水平並使它獲得表現。見（瑞士）榮格著、蘇克譯：《心理學與文學》（臺北：久大文化，1900 年），頁 98-99。

(assimilation) 了創作時書寫詩歌的素材，普通的「悲秋」呈顯在詩意的體驗之中，趨近亡國的南宋就如秋天的景色，格外顯得寒冷、荒涼。鄭思肖詩歌中的「詩境」季節總是秋天（秋風＼秋雨），沒有青草綠地、花總是掉落的，更沒有直射的豔陽，雲朵總是孤單雲朵，²⁹ 陽光一律是斜照的夕陽，日暮的象徵隱含著個體對於生命的焦慮與死亡的迫切，黃昏的夕陽隱喻晚年的殘景，對於思肖而言似乎悲秋與斜陽乎是一種對於亡國的焦慮，〈秋歌〉：

涼風捲地吹秋來，秋之爲氣何清哉！紫蕭露華浴萬宇，暑神欲駐難裴回。今年舍我去者，二百二十有五回，今日之後，誰使來相催？琥珀滿卮，發越清奇。
萬物脆而易化，五官靈而多知。一世之間，幾千萬人，一人之心幾千萬變。碎裂神氣氛芸爲，液槁矣而告憊，氣翻然而相辭。適之變化，不知其誰。氣母一丸，空虛跳躍。今浮木沈，老怪消鑠。我之變化，亦不知誰。蒼蒼茫茫萬萬古，玄瞳燭焱夜不瞽。醉中喚秋與秋語，秋辭淒咽不吐，忽欲騎鯨汗漫遊，³⁰ 海藏飛出自白玉鼓。

詩歌中各種秋色在詩歌中呈顯，淒涼的意境，使得思肖的詩歌愈加的悲愴，悲宋之感完全藉由悲秋來彰顯。又〈二礪〉其二：「回首故都宮闕恨，滿山秋色正愁人。」³¹ 秋色總是讓人發愁，令人覺得寒冷，連陣陣的風吹的都是秋風，乃至夜晚做夢，夢的也盡是秋，諸如「宵涼人夢秋」、「一天秋更清」、「秋漢覆空清」、「秋盡宵涼北高斗」、「秋冷鐵花碧」、「秋懸當殿月」、「天風吹古秋」……等，悲傷的秋天實景如同宋朝家國瀕盡夜晚的殘景，即便是春日作詩，春天之時看在眼底，也如同秋天，〈春日偶成〉：

曉來怕上最高樓，春盡時光只似秋，草木荒寒生意澀，風腥雨膩一天愁。³²

鄭思肖時常登高樓思索家國之事，詩中言及曉來害怕上高樓，眼底看的是春景，卻總像個秋天的景色，草木散發著荒寒之感，對滿心盡是家國悲憤的思肖而言，已非傷春，而是春如秋，眼底看不到春意，感受不到春天美好的光景。思肖的目光中，周遭的事物與風光一幕幕盡是悲涼秋苦，個人的情感如同眼中的這般景像，寫實呈顯了亡國之感。鄭思肖和其他宋元遺民相較之下，其忠於故國的志節與情操是極度激昂與熱切的，其他遺民在歷經時間變遷後，悲輓痛憤心理多少有些平復，對鄭思肖而言，卻無法擺脫遺民重任而束縛終生，因此白天的悲景轉到晚上的夢囈，文學書寫的焦慮與悲憤始終如一。

29 傅道彬將詩歌中日暮的時間象徵區分為三：死亡迫近的憂慮、蒼茫的歷史意味、虛無的生命體驗。見傅道彬：《晚唐的鐘聲－中國文學的原型批評》（北京：北京大學出版社，2007年），頁59-69。

30 〈秋歌〉，《咸淳集》，頁17。

31 〈二礪〉其二，《中興集二卷》，頁71。

32 〈春日偶成五絕〉其二，《中興集一卷》，頁60。

二、虛夢囈語

鄭思肖的文學書寫呈顯亡國的焦慮，在面對政治的變局，詩歌始終籠罩在亡國的陰影之下。上文論述文學書寫之悲景，此悲景為日常的生活實景，然而當日常現實的情緒轉化成夢象之時，夢囈也成了思肖詩文中常寫的敘述模式。³³從夢囈的現象可以得知夢境中的夢象或者囈語內容後所呈顯的意義，夢的象徵是什麼？夢象＼心理＼現實三者具有關連性，³⁴從此釋夢的方法來看鄭思肖的夢囈，在夢囈中思肖時常的大哭、號叫，對於宋朝之思在忍辱負重下，哀痛之情使得夢中也頻繁的顯現，如〈中興集自序〉：

故哀痛激烈，剖露肝膽，灑血誓日，期毋渝此盟，五六年來，夢中大哭，號
35
 叫大宋，蓋不知其幾。

在宋朝瀕臨危及滅城之時，鄭思肖無時無刻的思索家國之事，〈大宋地圖歌〉中的「悲宋」轉化為夢囈，「夢中大哭，號叫大宋」，由實景轉為虛夢，心中的悲憤與哀痛久積鬱於心底，在午夜夢迴的夢囈中，往往也形成夢的材料或者夢的記憶。根據弗洛依德對夢的解析：「組成夢的內容材料，都是以某方式來自於人的經驗，又在夢中浮現或回憶起來」、「夢的內容與現實關係是密不可分」，³⁶由此解釋鄭思肖夢囈的內容呈顯是身為遺民的個人經驗，以及來自於家國政治的現實。德祐元年十二月，蒙軍伯顏的伐南宋大軍已深入建康，這時也正值元諸王的叛亂，³⁷吳中淪陷，國都岌岌可危，鄭思肖作〈陷虜歌〉，又名〈斷頭歌〉：

足大宋地，首大宋天，身大宋衣，口大宋田。今棄我三十五歲父母玉成之身，
 一旦為氓受虜塵。我憶我父教我者，日夜滴血哭成顛，我有老母病老病，相依
 為命生餘生。欲死不得為孝子，欲生不得為忠臣。痛哉擗胸叫大宋，青青在上
38
 寧無聞。自古帝王行仁政，唯有我朝天子盛。

33 楊玉成的研究中指出宋元以來醫學逐漸關注譫語、夢囈等精神症的語言，如金人劉完素的《素問玄機原病逝》，直到明代的董說堪稱是古典對中國對夢最感興趣，寫下紀夢文字最多的人之一。詳見楊玉成：〈夢囈、嘔吐與醫療：晚明董說文學與心理傳記〉，收入《沈淪、懺悔與救度：中國文化的懺悔書寫論文集》（臺北：中央研究院文哲所，2013年），頁557-667。

34 夢的象徵在於許多意象在我們所做夢時會重心浮現出來，並且它會與我們在特定的時間所面臨的特定問題或者特定的想法以及我們所看到的特別事情聯想在一起。關於夢的象徵理論見：（美）岡薩雷斯著、王弘譯：《夢的意義》（天津：天津人民出版社，2009年），頁50。

35 〈中興集自序〉，頁43。

36 弗洛依德（Sigmund Freud）在夢的材料一節中提及夢中記憶具有的特點有知識經驗的組成、童年經驗與現實生活，見（奧）弗洛依德著、高申春譯：《夢的解析》（臺北：胡桃木文化，2006年），頁69-79。

37 周良霄：《元代史》（上海：人民出版社，1993年）頁314。

38 〈虜陷歌〉《大義集》，頁42。

此首〈斷頭歌〉，彰顯了鄭思肖在圍城之時，飽受身心煎熬的悲苦，首、足、身、口皆以大宋為依歸，父親鄭起對於思肖的家訓以及正在病痛中的母親，求生不得，求死不能，「欲死不得為孝子，欲生不得為忠臣」，只能無奈的哭天喊地，「痛哉擗胸叫大宋」，不願意宋朝滅亡，鄭思肖曾想過自殺，在德祐乙亥臘月寫了自挽詩，〈自挽〉：

堂堂男子不封侯，與命為仇死未休。陷虜有歌春夢斷，哭天無地夜魂愁。³⁹
風露極玄處，萬古虛空自在遊。痛恨莫能生報國，從此陰騫溥南州。

遺民的生死抉擇是在亂世中普遍性的抉擇論題，是生？或是殉死？在無能報國之下，自殺的念頭曾出現在鄭思肖的腦海中，拒絕新朝的封侯，在宋國深陷被虜，似乎自殺才可以了結他個人心中的悲痛，但最後鄭思肖還是隱忍下來。在易代的交關之際，雖然迎新年，對於鄭思肖而言一心仍存著「中國夢」，〈德佑二年歲旦二首〉：「力不勝於膽，逢人空淚垂。⁴⁰一心中國夢，萬古下泉詩。近日望猶見，天高問豈知？朝朝向南拜，願覩漢旌旗。」此「中國夢」顯示思肖心中所存有的故國美好圖景，只是這樣復國的夢想隨著元軍逼近，思肖只能日日的向南朝拜，祈求能夠再看到宋國的旗幟再次飄揚，如此的戰亂裡，終身所學的學問以及效忠報國之心始終無法改變鼎革的局勢，這樣的心境反應在第二首詩中：「有懷長不釋，一語一酸辛。此地暫胡馬，終身為宋民。讀書成底事？報國是何人？恥見干戈⁴¹裡，荒城梅又春。」戰亂的荒城中，對於鄭思肖而言，掛念宋朝的安危，希望目前深陷的危機仍有轉機。只是煎熬等待、心碎憤悶之情佈滿於内心之中而悲憤不已。

鄭思肖遺民主體性(subjectivity)中的「自我」存在著中興的慾望，當處於煎熬、戰亂的社會環境，作為宋臣的遺民，這樣的盼望一直存在他的意識之中，由此「夢囁」的話語反映出其政局變革的焦慮與個人內在情緒的壓抑，又如〈偶成二首〉：「劍氣熒熒夜屬天，忍觀禾黍廢蒼煙。⁴³夢中亦問朝廷事，詩後唯書德祐年。」〈補夢中所作〉：「鴻鴈流離夢亦驚，滿懷淒怨足秋聲。此身不死胡兒手，留與君王取太平。⁴⁴」〈寫憤三首〉其一：「偶一夕，枕上苦吟不就，忽於夢中吟得五字云：『翻海洗青天』正屬對間，為人幻覺，則天已大明矣。今足之於後。⁴⁵」夢中時常的驚醒與睡夢中心繫朝政大事突顯了思肖被拋棄的憂思與焦慮，又〈憶夢哭歌〉自述：「五月二十一日夢遊西湖上，舊遊宛然，行至戎馬蹂躪之地，憶今天子不在咸陽宮，大哭隕絕而覺，遂作此歌」：

39 〈自挽〉，《大義集》，頁31。

40 〈德佑二年歲旦二首〉，《鄭思肖集》，頁23。

41 同上註。

42 〈鴈足〉：「鴈足冥冥未報歸，此心裂碎有誰知？一懷憤悶心唧苦，兩鬢鬢鬢髮倒垂。」，《大義集》，頁32。

43 〈偶成二首〉，《大義集》，頁31。

44 〈補夢中所作〉，同上，頁34。

45 〈寫憤三首〉其一，《中興集一卷》，頁60。

金輪王夭中天壽，赤龍夜哭玄蛇吼。仙人不忍辭漢去，青山照水生愁醜。⁴⁶
亦有買醉資，甘美不入孤臣口。⁴⁶死後骨消恨不消，歲歲暗逐春風上心柳。

鄭思肖的夢囈常伴隨著眼淚、大聲哭號、自語甚至是常在睡夢中驚醒，〈憶夢哭歌〉的夢中發生場景是他曾經去過的西湖，西湖的場景一轉至戰爭中馬兒蹂躪的場地，想起天子不在咸陽城裡，大哭死亡而醒。一場夢醒後，雖是夢囈卻也抒發了內心對於亡國之恨，「死後骨消恨不消」，即便死後軀體已成灰消逝了，恨意依舊留存，由此可看出鄭思肖的愁恨極深，日日夜夜鬱積於心底頭，對於失去國的遺民而言，內化於主體內的亡國創傷反映在詩文中突顯了思肖遺民主體意識，更呈顯了以易代的歷史現實。

參、哀國之音：題畫、詠史與賦菊

生死抉擇遺民必須面對的論題，生\死、忠\孝，抉擇上的拉扯常迫使遺民焦慮、痛苦甚至生不如死，鄭思肖的詩歌與國家的存亡成了一種相互依存的關係，詩歌就是歷史事件的思維與活動本身，詩歌中透露出遺民意識型態 (ideology) 的話語，鄭思肖在德祐年後，有感中興破矣，而作《中興集》，全集以個人哀國悲歌、身陷不義與盡傷於心的基調，而作了以「述懷」為主的詩作，均無題，而以「礪」之一字，次第排列。「礪」字所隱含「言淬礪乃志，所其所行」⁴⁷，《中興集》收有二十礪，並參雜其他有題詩作，鄭思肖的詩作中描寫對家國滅亡悲憤之情，句句懇切，自知已非詩，在〈題拙作後〉言及：「但寫肺腑苦，不求言語奇。矢口吐憤氣，焉知詩非詩。」⁴⁸由此，思肖詩中的悲憤與哀國之音在忽必烈完全佔滅南宋後抒發於詩文裡，〈礪志〉其一：

我朝聖明君，一一皆善治。涵育三百年，豈無忠義士？我讀我父書，頗曾識大義。⁴⁹無以死恐我，死亦心不二！殘生嚙膽漿，氣怒頻裂背。或時坐如死，突眼噤相視。

鄭思肖稟持父訓，面對亡國後可能面對的死亡，心亦不二，在忍辱負重的同時，咬牙皆裂，卻又無可奈何，如〈寫憤〉其五：「怒來嚼齒欲穿齦」⁵⁰、〈三礪〉「背裂碎齒志懇懇」，⁵¹

46 〈憶夢哭歌〉其二，《中興集二卷》，頁 81。

47 〈中興集自序〉：「自中興集黃河清以下，隨得隨入，更不刪去，主於述懷，不以詞語為選擇。今所作無題者，俱以「礪」之一字次地目之。「礪」者，言淬礪乃志，決其所行也。」《中興集二卷》，頁 68。

48 〈題拙作後〉：「我有詩一編，率皆懇切詞。但寫肺腑苦，不求言語奇。矢口吐憤氣，焉知詩非詩。脆語剪風露，叨叨兒女痴。昂然大丈夫，以身佩安危。何時把酒杯，大笑信雙眉。」《中興集二卷》，頁 71。

49 〈勵志〉，《中興集一卷》，頁 59。

50 〈寫憤〉其五，《中興集一卷》，頁 59。

51 〈三礪〉，《中興集二卷》，頁 72。

縱使憤氣填膺，氣到拚命咬牙切齒，目珠皆裂凸出，也只能忍死以待，〈九礪〉：「忍死以待旦，蹉跎歲又殘，墮身囚陷阱，盡命哭衣冠。月死虛空黑，春枯草木寒。床頭雄劍在，白氣夜盤盤。」⁵²在忍死的蹉跎歲月中，現實是殘酷的，周邊的景物無論月亮、花草樹木皆是死寂沒有意義的，床頭依舊擺放著雄劍，猶如隨時可以與敵軍拚命，又〈辛巳歲立春作〉：「大辱痛於死，含哀弔歲華。叫雲聲草檄，戀闕夢宣麻。」⁵³忍受國家的屈辱比死亡愈加的痛苦，鄭思肖何以不死忍辱負重？歸咎原因：便是忠、孝兩者的抉擇。「捨忠不足以爲孝，捨孝不足以爲忠」，鄭思肖於〈久久書正文〉提及：

吾觀吾之身，天地之身，父母之身，中國之身，讀聖賢書，學聖賢事，是與聖賢爲徒，悉敢化爲賊，而忘吾君、吾父、吾母也。欲彎弓射賊，曷能顧母存亡？欲偷生事母，何以扶國顛覆？捨忠不足爲孝，捨孝不足爲忠，以是遲遲二三百日間，雙眼望穿天南之雲。天道胡爲尚未旋？蚤夜以思，狂而不寧，淚苦流膽，孓然立大義，與世相背，獨立無涯。⁵⁴

鄭思肖在〈久久書正文〉，提及了自我偷生忍辱負重的原因，在忠孝不能兩全之下，忍辱負重的打消了自殺的念頭，在被圍城的兩三百日裡，日思夜想的恢復中興，這也是他父母的心願，因此「忍死暫生，期集大事」，寫憤於詩，決生死的與元賊抗衡，〈自序〉提及：「非不知賊之刀鉅之痛，然痛有甚於刀鉅者。寧忍避一身微痛，不救天下至痛，時吐露真情，發爲詩歌，決生死爲國討賊之志，心語心謀，萬死必行，故氣勁語裂，殊乏和平興趣，實非失之正道。」⁵⁵

南宋滅亡後，鄭思肖不忘故朝，不再仕進，隱居平江（今江蘇蘇州）。字憶翁（有「憶宋」之意），平時坐臥必南向，不肯朝北，因號所南。自號山外野人，書其居室曰「本穴世界」，意即「大宋天下」；每年伏臘，便「南望野哭，再拜而返」。平時爲人狷介，誓不與元人交往；朋友聚會，「見有語音異者，即離去」。鄭思肖的忍死暫生直至至元十七年(1279)，思肖在元初生活三十幾年，當政治緩解，逐把精神寄託於宗教，晚年的題畫與詠史著作成了鄭思肖消解個人內心創傷與情緒的寫作，對比亡國前的悲憤之詩，晚年著作顯得較爲溫和，但個人對於家國的政治理念仍忠於前朝，本節擬從〈墨蘭圖〉、《一百二十圖集》以及賦菊詠陶之作，來探究鄭思肖個人內在的哀婉之情。

一、失根與失土

題畫詩以描寫刻畫作為表現形式的一種詩歌類型，與詠物詩相似，題畫詩透過畫面將

52 〈九礪〉，《中興集二卷》，頁 77。

53 〈辛巳歲立春作〉，《中興集二卷》，頁 77。

54 〈久久書正文〉，頁 104。

55 「天下忠臣義士，耳茲血盟，願相從而興火德、復炎炎中天乎！實父之願，實母之願。」〈久久書正文〉，頁 105。

56 〈自序〉，《中興集二卷》，頁 100。

敘事的因素與發生的事件接續，某種程度上具有補充的功能，在鄭思肖的詩文中，題畫詩為他創作的另一類題材，但此類詩作也不脫離對故國之痛的闡述。宋亡後，鄭思肖隱居吳下，除了詩文創作外更精於墨蘭，除了蘭花外兼及竹菊，畫作的特殊性為不作雜卉野草，就元初的遺民畫家而言，類屬於志節清邁的君子畫，晚期著作有《一百二十圖詩集》、《錦錢餘笑》等詩文。鄭思肖六十六歲時作〈墨蘭圖〉（如下圖），《宋遺民錄》錄載思肖善畫蘭，畫完即毀，並不贈予他人，畫蘭不畫土，原因在於：「一片中國地為番人所得，吾忍畫邪。」⁵⁸因此所畫的蘭花之根無所依憑，在〈墨蘭圖〉中畫面右側題詩為：

向來俯首問羲皇，汝是何人到此鄉？未有畫前開鼻孔，滿天動地古馨香。⁵⁹

首句中的「羲皇」，即為伏羲氏，伏羲氏為上古傳說的五帝之一，作者把蘭花擬人化，向蘭花發問：「你是何人？為何來到此鄉？」此鄉正是思肖所處的元朝，面臨故國之變的作者，以蘭花失根的無所依存，比喻國土正遭逢元人蹂躪，花無根所依附正如作者無家國可依存，這俯問羲皇，問的人其實是自己，「我為何而來？」首兩句抒發對亡國哀輓，流露出遺民對家國亡故的無限感慨。後兩句為鄭思肖自身墨蘭時的感發，尚未著墨提筆繪蘭前，鼻孔的嗅覺已開啓，彷彿未畫蘭已先聞到蘭花芬芳的香味，此馨香滿天動地。蘭花具有高節、堅貞的象徵，〈墨蘭圖〉中，蘭雖失根卻不失其香味，意喻著鄭思肖失國卻不改原有的遺民志節。



60
鄭思肖〈墨蘭圖〉

⁵⁷ 題畫詩的敘述性研究在周劍之的研究中指出：題畫詩本身就具有敘述性的功能，儘管畫面是一種空間的藝術，一幅畫面中呈現的往往只是一瞬間的場景，但者一瞬間的場景透露出各種細節，用以交代畫面所處的時間點前後可能發生的事件，畫面的敘述功能的完整有待於接受者想像和補充。見周劍之：《宋詩敘述性研究》（北京：中國社會科學出版社，2013年），頁210-211。

⁵⁸ 明·程敏政輯：《宋遺民錄》卷13，頁3。

⁵⁹ 鄭思肖〈墨蘭圖〉為紙本，縱25.4釐米，橫94.5釐米，美國弗利爾美術館藏。圖畫來源：中國美術全集編委會：《中國美術全集·繪畫編兩宋繪畫下》（臺北：錦繡出版，1993年），頁75。

⁶⁰ 鄭思肖〈墨蘭圖〉為紙本，縱25.4釐米，橫94.5釐米，美國弗利爾美術館藏。圖畫來源中國美術全集編委會：《中國美術全集·繪畫編兩宋繪畫下》，頁75。

畫面左側自題詩作於「丙午正月十五日作此壹卷」，丙午指元大德丙午年(1306)，思肖繪此圖為六十五歲，下鈐「所南翁」、「求則不得，不求或與，老眼空闊，清風今古」二印。⁶¹由此圖透知思肖畫蘭，無繁雜的工筆，數筆描繪便渾然天成，畫中「失根」強烈的表達出作為遺民「失國」的離散的生命，以及生命無所依存的匱乏，失根\失國的詩畫符碼成為鄭思肖表述個人主體的代碼以及抒發喪國的創傷。⁶²

又其詩作〈墨蘭〉：「鍾得至清氣，精神欲照人。抱香懷古意，戀國憶前身，空色微開曉。晴光淡弄春。淒涼如怨望，今日有遺民。」⁶³蘭花的清新香氣本讓人神清氣爽，然而以遺民的身份憶起前朝，卻覺得格外的淒涼。元畫家倪瓈(1301-1374)題詠〈題鄭所南蘭〉：「秋風蘭蕙化為茅，南國淒涼氣已消。祇有所南心不改，淚泉和墨寫離騷。」⁶⁴身為元人的倪瓈來看不願意仕元的鄭思肖，只認為宋入元後，政權移轉的淒涼之氣已經消失，而鄭思肖卻心無所改，更顯得思肖忠於故國之心，晚年在元代生活的鄭思肖，無力扭轉喪國的現實，只好利用詩\畫的互文來書寫解心中的創傷。

除卻〈墨蘭圖〉，鄭思肖所著《一百二十圖詩集》也是以圖為作的題畫詩作，此選集為思肖晚年的作品，思肖在元代建立後生活了三十餘年，晚年精神寄託於宗教上，自號「三外野人」，在宋朝滅亡入元後二十年才又開始詩文創作，鄭氏曾自贊其像：「不忠可誅，不孝可斬，可懸此頭於洪荒之表，以為不忠不孝之榜樣。」⁶⁵由他死前書碑遺願及其贊詞而論，思肖至死還覺得自己有愧於父母國家。可見他即使在晚年「游於禪」、「究性命之學」，乃是基於一種複雜的精神狀態，或許是尋求一個身心安頓的方式，但最後他並未如願以償，於是「悉委之」。就在晚年，闖仙游禪之際，他留下了這一百二十首七言絕句。《一百二十圖詩集》全集借用對歷史人物的吟詠抒發對故國之思的情感，以自遣為目地。詩集從上古聖賢逸士傳說、春秋戰國諸子行事、漢代政治人物故事、魏晉文人軼聞，一直寫到唐宋詩人軼事，按照時代順序依次描繪。若以人物形象來看，有各代隱士、高人、神仙以及唐宋詩人、文學家、歷史人物等，涉及恩非常廣泛。〈所南翁一百二十圖詩

61 同上註。

62 鄭文惠認為：「遺民面對時間流逝的必然性與不可逆性，及世變下的道德沈淪與價值崩毀，身心恆常處在一種莫名其妙的被拋棄的憂思與焦慮中，尤其對過往的歷史與時間不可逆轉所帶來的焦慮與憂思，更是遺民無法排解情緒與舒展情感的關鍵，時間的不可逆性，使遺民生命存有益顯得虛空化，時間的傷逝與記憶中創傷不斷內化，而形成焦慮與憂傷的無盡循環，進而摧殘，剝離著遺民的身心：無窮盡的哀悼青春，悲時傷逝，將遺民的主體帶到無邊無的滄桑與悲涼之中。」見鄭文惠：〈遺民的生命圖像與文化鄉愁—錢選詩／畫互文修辭的時空結構與對話主題〉，《政大中文學報》(2006年12月)第6期，頁165。

63 〈墨蘭〉，《大義集》，頁27。

64 元·倪瓈：〈題鄭所南蘭〉，《鄭思肖集·附錄題詠》，頁344。

65 元·盧熊：〈鄭所南小傳〉，《鄭思肖集·附錄二（傳記）》，頁334。

66 元·陶宗儀：〈輟耕錄·狷潔〉，同上註，頁335。

67 康湘敏的研究中將這些人物題圖詩的命題分成以下三類：形神空靜兩忘情——神仙世界、躍身吳越興亡外——高人逸士、一樹風霜千載心——忠義之士。第三部份又可分成兩類：歷史人物和逸民。若依詩歌意趣，可再分成三類：酒國韶光無際涯——酒國醉鄉，恣開笑口罵群仙——戲謔諷喻，滿載清風獨自歸——嚮慕「清」境。康湘敏：《宋元之際逸民畫家題畫詩研究》(桃園：國立中央大學中國文學系碩士論文，王次澄指導，2010年)，頁19。

集自序〉：

天地之靈氣爲人，人之靈氣爲心，心之靈氣爲文，文之靈氣爲詩。蓋詩者，古今天地間之靈物也。吾生也冥頑，其不靈於詩，不靈於文，不靈於心，不靈於人也久矣。棄物若然者，孤孤枯枯，迂迂疎疎，是誠不靈不然，凡有求，皆不作。絕交游，絕倡和，漸絕諸絕，以了殘忘爾。今或遇圖而作，或遇事而作，而或者又欲俱圖之。胡然乎？乃然彼不然，然而然，恣不絕其絕，以無作，作其所不作，將欲靈夫不靈之靈，以爲靈。其靈靈乎？其不靈靈乎？此其所以滿目青山綠水，垂笑於無窮、無窮、無窮也耶？⁶⁸

全集詩作多取材於歷史典故或傳說，從詩題歸結，應有圖與詩作共顯，然序文中鄭思肖引爲湯西樓《壯遊集》作序時的自我之說：「或遇圖而作，或遇事而作，而或者欲俱圖之」，內容以抒情、記事或詠史，雖不見畫卻與繪畫相互依存，類屬於題畫詩，借用歷史典故或史實來呈現自我個人在亡國後對故國的思念之情。如〈蘇武牧羊假寐圖〉：

十九年間墮渺茫，飢來齧雪齒生香。⁷⁰一心只夢飛歸國，雙眼何曾看見羊。

在鄭思肖的蘇武牧羊圖中，詩題「假寐」爲僞裝的動作，直指蘇武雖處北方牧羊，長年久處惡劣的生存環境卻堅守節操爲背景眼中看的卻不是羊群，而是心中所思念漢朝，蘇武對漢朝的忠節正如同是深處國難中的自己，鄭思肖的詠史正是暗指自身的處境。又〈許由棄瓢圖〉：

天下搖頭不肯未，恰如瓢掛老松枝。⁷¹許由不在箕山在，千古高風屬何誰？

許由棄瓢的歷史事件比喻不同流合汙的隱逸志節，擁有「箕山之志」的許由，對當時局勢，選擇「天下搖頭不肯爲」，也突顯思肖不肯未的忠臣心志，《宋遺民錄》錄載：「此世只除君父外，不會受別人恩，譏宋之臣子復仕於元。」⁷²面對朝代的更迭，鄭思肖面對仕元的士人感到不恥，如趙孟頫(1254-1322)應召受聘爲仕元，思肖與之斷絕，又如卞和泣玉

68 〈所南翁一百二十圖詩集自序〉，《一百二十圖詩集》，頁 203。

69 李栖對題畫詩的界定認爲：「題畫詩是題畫文學的一支，題畫詩是爲畫而作的詩，雖不一定題在畫恩上，但它的內容必須與畫有關係，或詠畫、或抒情、或記事或說理，可以任由詩人依時、依地、依人而盡情發揮。雖然如此，詩人的思維仍不得不以畫爲中心，作環繞盤旋，其詩至少要有一兩句點出與畫相依之處。因而它的存在，固然讀者可以當作詩來獨立欣賞，不一定非要見到畫不可，但它在創作的動機與過程上，卻非依賴畫的存在不可。」見李栖：《兩宋題畫詩論》（臺北：臺灣學生書局，1994 年），頁 3-4。

70 〈蘇武牧羊假寐圖〉，《一百二十圖詩集》，頁 213。

71 〈許由棄瓢圖〉，同上，頁 204。

72 明·程敏政輯：《宋遺民錄》卷 13，頁 3。

圖：「大璞中函天地精，卞和抱出愈分明。一番削足一番哭，哭殺世人無眼睛。」⁷³「卞和泣玉」之史事暗喻鄭思肖對宋朝之諫言如同卞和不被君王所承認，思肖曾於咸淳五年「叩闕上太皇太后、幼主言國事，疏辭切直，忤當路不報，犯新禁，不報。世人以是爭目之，因而被迫隱姓埋名，暫停創作。」⁷⁴鄭思肖借用對歷史人物的吟詠流露的其實是自己內心的自我，綜觀鄭思肖《一百二十首題圖詩》，吟詠高人逸士的題畫占了絕大的份量，詩歌內容意象呈顯可透視出鄭思肖以畫中人物身份表達出個人的遺民意識，全集的題畫詩中以「詠史」為闡釋的書寫方式，雖以自遣為寫作目的，卻也透露出鄭思肖晚年不與俗世苟合的清節之氣與孤傲之感。

二、賦菊詠「陶」

鄭思肖的詩文中，其悲國的敘述模式裡存有明顯的偶像崇拜，遺民對於歷代節士崇拜歸因於身分的認同及激烈自我節操，⁷⁵如文天祥(1236-1283)殉死的節操便是南宋遺民共通推崇的烈士，鄭思肖詩文及有〈和文丞相六歌〉、〈文丞相敘〉、〈文丞相贊并序〉，同為遺民，文天祥的忠節是群體仿效的對象：

文山先生，大宋之忠臣孝子，其優入聖賢之域者乎！淵乎《詩書》之效，溥博乎國家之澤，歷萬苦而獨立，窮於窮而不窮，盡於忠，盡於孝，為天下開君臣父子之天，立萬世人道之極，卓乎哉斯人也！卓乎哉斯人也！……大宋中興有日矣！先生大名，與天地國家日月無終窮，史之其次也，豈言語能述其德。今作贊，寓我之誠焉爾。贊曰：忠烈之氣，上屬於天，日月晶明，天地無愆。忠烈之氣，下福於地，草木光澤，地道咸利。人道差忒，天亂地惑，通之為夜，一氣悽惻。公之大名，與國一德，乾坤或毀，大宋無極！⁷⁶

由此贊文內容所知，文天祥在鄭思肖心目中的地位與形象，豈是言語就足夠闡述他忠烈的志節操守，複誦了「卓乎哉斯人也」，強烈的顯示文天祥之舉非一般遺民所夠達到的美德，在生死的抉擇中，思肖最後偷生忍辱為的是盡乎孝道，文丞相的從容就義寧死不屈，忍心拋棄妻兒，於義當死，這是思肖無法比擬，因此文天祥的遺民形象對於處於忍辱悲憤的思肖存著某種崇敬的作用，但思肖一生未做官不與士人交遊，生性孤僻、冷漠，他的遺民生涯是在一種自我封閉的過程中渡過，曾自言「絕交游，絕倡和，漸絕諸

73 〈卞和泣玉圖〉，《一百二十圖集》，頁 207。

74 《鄭思肖年譜》，頁 422。

75 方勇認為詩人之所以歌頌節士，主要目的在於借以激勵自我忠義和志節並形成詩歌主題的取向之一。見方勇：《南宋遺民詩人群研究》，頁 197。

76 三篇各見：〈和文丞相六歌〉《中興集卷一》，頁 63、〈文丞相敘〉、〈文丞相贊并序〉《雜文》，頁 123、153。

77 〈文丞相贊并序〉《雜文》，頁 153。

絕，以了殘忘爾。」⁷⁸因此在他的詩文集中這樣的認同或許是與鄭思肖有點距離的，思肖所嚮往的其實是魏晉隱士陶淵明。

陶淵明因政治歸隱，對於不善與人交際的思肖而言不是文天祥式的崇高節操，反而是清淡的如菊的志節，〈題陶淵明集後〉：「拂袖歸來未是遲，傳家合用五男兒？不堪生在義熙後，眼見朝廷被篡奪。」⁷⁹又〈絕句十首〉其六：「一葉飛秋萬樹寒，行吟憔悴倚欄干。淵明只憶晉朝事，滿眼黃花淚不乾。」⁸⁰陶淵明處於晉入劉宋之際，與思肖由宋入元的改朝換代政治環境相似。

鄭思肖著《心史》時，適逢朝代年號的更迭，其援用陶淵明義熙之例，只書晉室年號，⁸¹詩歌所記同樣的不改年號，詩中「不堪生在義熙後，眼見朝廷被篡奪」、「淵明只憶晉朝事」，藉由詠懷陶淵明以表自我同樣的只忠於故國的遺民心態，又〈對菊四首〉其四：
 「三逕今非昔，多愁老此身。誰知陶靖節，只是晉朝人。」⁸²晉＼劉宋，南宋＼元，在歷時性的時間軸中產生了皆為易代不願靠攏新朝的遺民意識與人格認同。尋求人格的認同也可以從榮格的原型 (Archetype) 理論來闡釋，榮格指出文學作品的作者具有「原始意象」(Primordial image) 的人類形象，一旦時代發生動亂，當社會陷入嚴重的謬誤，此人類的形象就會被喚醒。⁸³鄭思肖某種程度上就是把陶淵明當成原始意象的人類形象。就歷史批評的過程而論，借用漢娜·阿倫特對歷史的觀點：「單個事件已經失去真正的意義，某中意義也會在歷史過程中生成，也就是說歷史具有一種理性在起的作用。」⁸⁴陶淵明對於鄭思肖的歷史意義：在於他藉由陶淵明的推崇抒發出個人意識的回響與共鳴，因此文天祥固然是元代當紅的遺民偶像，陶淵明的忠潔才是思肖的詩文吟詠的推崇對象，在詩文中「菊花」在南宋滅亡以前常藉以比喻耐風霜（政治現實）的隱喻，〈菊花歌〉：

太極之髓日之精，生出天地秋風身，萬木搖落百草死，正色與秋爭光名。被時
 獨立抱寂寞，心香貞烈透寥廓，至死不變英氣多，舉頭南山高嵯峨。⁸⁵

78 〈一百二十圖詩集自序〉，頁 203。

79 〈題陶淵明集後〉，《大義集》，頁 34。

80 〈絕句十首〉其六，《大義集》，頁 27。

81 《宋書》錄載：「潛弱年薄官，不潔去就之迹，自以曾祖晉世宰輔，恥復屈身後代，自高祖王業漸隆，不復肯仕。所著文章，皆題其年月，義熙以前，則書晉室年號，自永初以來唯云甲子而已。」見梁·沈約《宋書》（北京：中華書局，1974 年）第八冊，列傳第五十三隱逸，頁 2287。

82 〈對菊四首〉，《大義集》，頁 41。

83 榮格針對心理學與文學提出了詩人創造作品，形成了一種象徵，以《浮士德》與為例，作品的作者藉由文學作品接觸到德國人靈魂中發出迴響的東西，也就是被稱為「原始意象」的人類導師和一生的形象，人類文化開創以來，智者、救星和救世主的原型意象就埋藏和蟄伏在人們的無意識中，一旦時代發生動亂，人類社會陷入嚴重的謬誤，它就重新被喚醒。見（瑞）榮格著、蘇克譯：《心理學與文學》，頁 113。

84 （加）菲利普·漢森著、劉佳林譯：《歷史、政治與公民權力：漢娜阿倫特傳》（南京：江蘇人民出版社，2004 年），頁 25。

85 《中興集二卷》，頁 72-73。

菊花具有隱士的象徵，陶淵明詠菊，書寫自己悠閒不羨富貴的心境，在鄭思肖的筆下，菊花的香氣是寂寞時的療癒，心底的貞烈如同菊花的花香，至死不變。然而宋亡之後，鄭思肖詠菊的心態轉變，從政治現實的隱喻一轉至戰後心中嚮往的隱逸之情：〈陶淵明三逕圖〉⁸⁶：「老氣蒼寒松樹活，閒情幽淡菊花開。一條古人無路走，還且與人相往來。」又〈陶淵明對菊圖〉⁸⁷：「彭澤歸來老華去，東籬盡可了生涯。誰知秋意凋零後，最耐風霜有此花。」賞菊的心態在戰爭過後變得閑適，陶淵明隱居東籬圖成了思肖晚年的生涯圖景，「菊花」、「陶淵明」皆具有隱涉自我的象徵，成了鄭思肖自我觀照的理想仿效，在《一百二十圖詩集》言「凡有求，皆不作。絕交游，絕倡和，漸絕諸絕，以了殘忘爾。」由此呈顯了「孤寂」為鄭思肖晚年的寫照，唯有陶淵明般置深於世外才能忘絕亡國之痛，其〈桃源圖〉⁸⁸：「有「長城徭役苦咨嗟，澧水偷春隱歲華。有耳不聞秦漢事，眼前日日賞桃花。」首句「長城徭役」即是暗喻元初統治者對漢人的壓迫，「有耳不聞秦漢事」則鄭思肖避世的態度。他所嚮往的是「日日賞桃花」的無憂無擾的清平世界，唯有把自己與政治社會抽離不聞新朝之事，才能減緩存在心中的哀輓，也是鄭思肖晚年的應世之道。

肆、結語

將鄭思肖置放於特定歷史事件下而論，其以遺民視角詮釋宋元之際的政治事的詩文反映出其個人特定的政治理念，並為在當時歷史的變局的做出激烈的抗爭與論辯，從個人內在情緒的哀輓到外在景物的描繪，著實的反應遺民的身分認同與家國論述，無論是悲景、夢囈、寫憤、悲宋罵元，內化於個人主體內的亡國創傷反映在詩文中突顯了思肖遺民主體意識，更呈顯了以易代的歷史現實，呈現一種歷史書寫的文學圖像。鄭思肖的詩歌與國家的存亡成了一種相互依存的關係，如同他自我在序中所言：「夫非詩歌，無以雪其憤，所以皆厄挫悲戀之辭。我之所謂詩，非空寄於言也。」⁹⁰ 詩歌是寫憤，並且闡述自己身為遺民的心境，這壓抑內心的情感是隨著政治變局而起伏，在宋末元初的遺民之中，鄭思肖可謂是遺民意識最為強烈也最為孤僻奇特之人，在無法擺脫歷史重任下，即便到了新朝仍不忘故朝，晚年的生涯圖景以遺民的志節與現實政治社會隔離，從題畫與詠史詩展現了對南宋故國記憶的建構與連結，藉由詩文的闡述，著實反映出鄭思肖遺民生命的真實寫照與政治文化的悲音。

86 《一百二十圖詩集》，頁 221。

87 同上註。

88 〈所南翁一百二十圖詩集自序〉，《一百二十圖詩集》，頁 203。

89 〈桃源圖〉，《一百二十圖詩集》，頁 222。

90 〈中興集自序〉，《中興集一卷》，頁 43。

參考文獻

一、傳統文獻

- 宋·鄭思肖、陳福康點校：《鄭思肖集》（上海：上海古籍出版社，1991年）。
- 梁·沈約《宋書》第八冊（北京：中華書局，1974年）。
- 明·程敏政輯：《宋遺民錄》（臺北：文海出版社，1981年）。
- 明·王夫之：《宋論》（臺北：樂天書局，1981年）。

二、近人論著

（一）引用專書

- 何忠禮著：《南宋全史》（上海：上海古籍出版社，2011年）。
- 周良霄：《元代史》（上海：人民出版社，1993年）。
- 梁昆：《宋詩派別論》（臺北：東昇出版事業有限公司，1978年）。
- 方勇：《南宋遺民詩人群體研究》（北京：人民文學出版社，2000年）。
- 周劍之：《宋詩敘述性研究》（北京：中國社會科學出版社，2013年）。
- 李栖：《兩宋題畫詩論》（臺北：臺灣學生書局，1994年）。
- 傅道彬：《晚唐的鐘聲－中國文學的原型批評》（北京：北京大學出版社，2007年）。
- 中國美術全集編委會：《中國美術全集·繪畫編》兩宋繪畫下（臺北：錦繡出版，1993年）。
- （俄）維謝洛夫斯基著、劉寧譯：《歷史詩學》（天津：百花文藝出版社，2002年）。
- （日）小川環樹著、周先民譯：《風與雲－中國詩文論集》（北京：中華書局，2005年）。
- （瑞）榮格著、蘇克譯：《心理學與文學》（臺北：久大文化，1900年）。
- （美）岡薩雷斯著、王弘譯：《夢的意義》（天津：天津人民出版社，2009年）。
- （奧）弗洛依德著、高申春譯：《夢的解析》（臺北：胡桃木文化，2006年）。
- （加）菲利普·漢森著、劉佳林譯：《歷史、政治與公民權力：漢娜阿倫特傳》（南京：江蘇人民出版社，2004年）。

（二）引用論文

1. 期刊論文

- 鄭文惠：〈遺民的生命圖像與文化鄉愁－錢選詩／畫互文修辭的時空結構與對話主題〉《政大中文學報》第6期（2006年12月），頁165。

2. 論文集

- 楊玉成：〈夢囈、嘔吐與醫療：晚明董說文學與心理傳記〉，《沈淪、懺悔與救度：中國文化的懺悔書寫論文集》，（臺北：中央研究院文哲所，2013年），頁557-667。

3. 學位論文

康湘敏：《宋元之際逸民畫家題畫詩研究》（桃園：國立中央大學中國文學系碩士論文，王次澄指導，2010年），頁19。

周全：《宋遺民志節與文學》（臺北：東吳大學博士論文，王夢鷗指導，1984年）頁1-3。

從詮釋觀念觀點探究博物館中的學習物件

Application of Interpretation of Viewpoints of Learning Objects in Museums

曾仰賢 *

Yang-Hsien Tseng

(收件日期 108 年 7 月 1 日；接受日期 108 年 9 月 16 日)

摘要

本文以「詮釋觀念」理論的觀點探究博物館中的學習物件，分析 Tilden (1957) 所提出六項原則的「詮釋觀念」觀點在博物館中的學習物件規劃設計原則，從博物館中以兒童為服務對象的場域中，探究其規劃設計展示空間的學習物件或內容，與 Tilden 所提出之六項原則之檢視、分析，並試著比較美術館教育實踐的執行與策略。

關鍵詞：詮釋觀念、博物館、學習物件

*臺中教育大學美術系 兼任講師
臺灣師範大學美術系／博士班研究生

Abstract

This study examined the application of interpretation of viewpoint of museum learning object, We adopted the six principles proposed by Tilden(1,957) in the “application of interpretation” to analyze viewpoint in museum the learning object plan principle of design, from the museum take the child as in the service object field territory, inquired into its plan design demonstration space study thing or content, whether conforms to Tilden to propose inspections of and the analysis the six principles, and try to understand the art museum education practice the execution and the strategy.

Key words: Application of Interpretation, Museum, Learning Objects

壹、前言：

Zelly (1989) 及 Cherry (1992) 等學者皆曾指出影響歐美許多博物館積極致力「教育」的關鍵在於經濟因素與社會中的意識型態。Paul E. Bolin 及 Melinda Mayer 即曾列舉學校教師與美術館合作悉心安排學生參訪美術館的十六大益處。而現今臺灣地區的博物館，在面臨博物館社區化的呼聲不絕於耳，博物館界所要面對是「寓教於樂」，而不是「辦理推廣」，博物館人員首先面對的不僅是藏品與展品「活化」成為寓教於樂內涵的問題，更重要的是轉化設計過程，與如何結果之於教育意義與功能的真正落實（劉婉珍，2004）。

學者劉婉珍提到的「活化」問題，探究關鍵因素在於博物館人員是否能夠具有合適、合宜理論基礎的實踐，進行詮釋敘事藏品與展覽物件的策劃設計。同時又必須因應時代變遷中，面對科技資訊媒體的快速進步數位網絡、AR 與 VR 等，世界思潮的轉變與人們生活經驗的差異，對於如何以觀眾為核心的思維考量設計展示的敘述活化？博物館又應在哪個地方發展多元面向的目標，探求觀眾的行為與需求，滿足當今博物館的「參與式」、「自我導向式」，又得兼具娛樂與遊戲歷程中的策略要求下，讓博物館的展覽場域，必須營造的情境不再是僅止於懸掛、擺置展覽物件，或是策展邀請藝術家的作品，缺少能夠與觀眾互動的機制媒介，更容易觀看的感受性。

此時，透過實踐「詮釋觀念」¹的觀點來詮釋博物館的教育活動，與運用「學習物件」為媒介，媒介博物館中的藝術作品展示、媒介滿足觀眾個人經驗差異的需求協助，以觀者為中心的脈絡，詮釋作品蘊含之意義，增進博物館教育的廣大實施層面與成效。

因此本研究問題乃探究詮釋觀念在博物館場域中，應如何有效實踐教育的功能？研究目的則是期望藉由詮釋觀念的論述，分析國立臺灣美術館中「兒童遊戲室」與國立工藝研究發展中心空間中的學習物件探究，藉由詮釋觀念的理論基礎給予當前博物館人員，與藝術教育工作者的啓示。

貳、研究內容

本研究以文獻分析與觀察實證方法，進行本研究的研究論述。

一、博物館中的素養教育

觀看展覽希望透過學習物件增進愉悅的參觀經驗、情感抒發、激盪觀眾思考，增進參觀展覽的體驗與感受。依陳國寧 (1997) 之敘述，博物館分類大略可分為以下幾種：(一) 藝術類博物館：藝術類包括以純美術（繪畫、書法、雕塑、攝影）與工藝美術（陶瓷、竹

1 Tilden (1957) 提出「詮釋觀念」的六項原則，作為博物館、文教園區在實踐教育活動中之內涵及應用範圍。在美術館，作品需經過「詮釋」，方能將理念完整地傳達給大眾；而美術館內之教育人員及擔任「詮釋者」，透過各種教育活動，成為作品、策展人及觀眾間的溝通媒介。

舉例來說在法國，許多出版與研討會議皆加入此議題的探討，1999 年，博物館資訊及合作中心期刊 (Office de Cooperation etd' Information Mus) 集結。Lille 第三大學亦分別於 2001 年及 2003 年舉辦以「詮釋」為主題之研討會。

藝、編織、木雕品、宗教藝術品以及表演藝術工藝等）為收藏內容，並以審美價值與意義來設計展示效果的博物館。（二）歷史類博物館：歷史類包括展示地方歷史、民俗學、人類學的博物館。（三）自然科學類博物館：自然科學類包含展示動物、植物、天空、地質、礦物、人類及自然生態等的博物館。本研究探討的是藝術類博物館，包括純美術與工藝美術，並且以臺灣中部地區的臺灣美術館、國立工藝研究發展中心為分析對象。

1984年美國博物館界著名文集《新世紀的博物館》(Museums for a New Century) (CMNC, 1984) 提醒大家重視博物館教育的重要性：「若典藏品是博物館的心臟，教育則是博物館的靈魂」(p.55)。美國博物館學者 Benjamin Ives Gilman 當時便力主博物館的教育功能、安排一系列教育活動，並進行最早之一的觀眾研究；國內博物館學者劉婉珍 (2002) 也認為美術館教育應從小做起，美術館和學校是最佳的教育夥伴，並建議許多美術館和學校的具體合作模式。除了學者的提倡外，博物館觀眾群的結構也是博物館不能忽視學校教育的原因之一，博物館學者 Burcaw, G. E. (1997) 便曾指出，近年來博物館參觀人數呈現持續成長的趨勢，而民衆教育程度的提高和學校班級參觀使用博物館的次數增加，是造成此趨勢的主要原因之一。

既然博物館將在二十一世紀扮演著非正式的教育體系，而且也是人們社交、娛樂的場所，博物館的規劃運作與設計，應該有哪些方向與特色？

根據博物館學者張譽騰 (2000) 對於博物館特色的說法：

1. 以實務為主：以豐富的實務為佐證，三度空間的文物、模型是博物館教育活動的特色。
2. 以活動為主：博物館教育活動常以展示式的「參觀活動」、「直接觀察」等第一手經驗為主，盡量提供觀眾各種感官的直接體驗。
3. 可以自由選擇的：博物館教育活動並非義務性的，觀眾可以完全按照自己的意願，選擇自己最方便的時間及項目去參加。
4. 以自導方式學習的：實施上，是一種以「自導式學習方式」，有別於一般學校教育的「教授式學習方式」。
5. 以啟發誘導為目的：博物館教育活動的宗旨並不在教，而在幫助觀眾學習，所以所扮演的事一種支援與補充性非正式的教育。

當民衆參與博物館的活動已經轉變為「休閒」與「寓教於樂」的生活型態之際，對於學校而言，將教室美術課程拓展到學校附近或社區上的美術館，或甚至到其它各地美術館，其實是一件很有趣愉悅的事，就如上述學者所言一般。同時，在許多先進國家，學校美術教育人員以及美術館教育人員，已有普遍性的合作關係，許多的美術館提供美術相關資料，如錄影帶、書籍、畫卡、玩具、學童用展覽專輯、遊戲卡、教學用複製品、甚至於與藝術家合作具有教育意義的資源，提供給學校利用幫助學生參觀美術館的前置準備學習，並共同設計出與展覽學校課程相關的教學活動，由學校老師帶領學生參加。筆者去年也曾經與國立臺灣美術館進行「館校合作」，透過該項企畫合作方式，我們將學生帶到美術館有計畫的參觀「當代藝術主題展覽」，並透過美術館的協助，學生能夠直接參訪藝

術家工作室，在工作室裡又能暢所欲言，盡情的探詢藝術家創作的内心世界；返校後也能繼續透過學校的課程與教學，延伸藝術家啟發學生在藝術體認的概念，這一段增進學生參與美術館活動的經驗、運用美術館資源與能力的學習歷程，就是美術館培育學生的素養教育。但美術館人員與教育專業人士在對這個方案執行的觀點上，是否能夠符合 Tilden (1957) 所論述「詮釋觀念」的六項原則？如第二、四、六原則中詮釋的當代藝術展覽不是僅及於「資訊」，專為兒童設計的教育活動，是一項啟發學習之旅，而不是教育的歷程，同時館校合作的方案，應該以十二歲以下的兒童身心發展階段為主，並聆聽他們的想法，實施這一段館校合作的美術館素養教育的歷程會更為合適。

筆者擔任基層藝術教育工作三十多年，和許多藝術教育界人士有著共同的看法，認為美術館和學校有更好的互動關係，協助學生美感經驗成長的歷程有著愉悅的經驗，而美術館在素養教育發展的角色扮演上，更有其不可替代性，美術館中原作的物件也絕非透過書籍、複製畫、雜誌或視聽、資訊媒體中的圖片可替代（黃鈺琴，2001）。如何透過美術館的美術作品 (Art Objects) 與意象 (Images) 進行有效、合適的「詮釋」與設計，從事教育活動時，更應深知其詮釋觀念的運用意涵所在，並集思廣益於這一個「媒介」的角色——學習物件²，將學習物件的學習活動功能或是硬體建置的特色，發揮合適的 2~15 分鐘的小單位學習，滿足個別差異需求的自我導向式的新學習模式。

博物館推廣教育之課程 有別於學校正式教育，在內容上，是以物件 (objects) 和藝術原作為基礎；在方法上，促進觀眾的自導式學習；在教育資源上，能有效統整正式教育與非正式教育；而其最終目標則是希望學生能藉由美術館課程的體驗，養成終身學習的習慣（周靜怡，2003）³。

杜威 (Dewey) 的「經驗主義」哲學以及皮亞傑認知發展理論等的影響，認為真正的教育來自於學習者自身的經驗，尤其是學習者自身主動參與的經驗 (Hein,1998)。因此美術館需要將教育理念，藉由策展、展示設計、教育活動等等，融入整個參觀的歷程中，方能使之有效的成為一個大眾的教育機構（張淵舜 (2002) 美術館學習單的理念與實務）。而美術館人員對於整個歷程的詮釋觀念、態度，就是實踐美術館素養教育的關鍵因素。Tilden 對於詮釋資訊認為美術館所提供的資訊本身並非是一種詮釋。資訊僅傳遞訊息，而「詮釋」必須揭露資訊所蘊含之意義，探究這個意義應該給予觀眾有自我解讀的空間、探究策展內容的藝術展覽物件必須有著觀眾自身的脈絡，包括社會、環境與自我的脈絡 (Falk & Dierking, 1992)。如此，才能建立民衆在美術館的場域中，透過學習物件媒介的詮釋，有著愉悅參觀經驗、情感抒發與觀眾自我思考的中心。

就質的考量美術館的學習是不拘形式、非連續性的，更不是大量知識的累積，它可貴的在提供臨場感的刺激與共鳴。美術館的展品與藏品具有多向面歷史意涵的詮釋，博物館

2 學習物件原為數位學習中常用以規範標準的基本元素，他可以是包含教學目標、教學活動、評量與外觀；也可以是兼具小單位學習的科技或非科技媒體的物件，見曾仰賢 (2007)。〈兒童博物館中寓教於樂的學習物件〉。《2007InSEA 藝術教育研討會》。韓國：首爾大學。筆者有針對於博物館中學習物特徵與功能進行文獻探討與整理分析。

3 這樣的歷程是習慣也是筆者所提到的能力，也就是美術館的素養教育。

人員在執行策展時，目前各地美術館最常使用的展示方式是以歷史階段分類的詮釋方式，其次也可能是受限於地域的民族風格等諸多關係；但在教育意義上、不同時代、不同時期的美術創作，均可能再被分析為主題、技巧、風格轉換、習俗、信仰政治與社會演變等角度來解讀；卻嫌少為觀眾的文化脈絡、經驗背景作為探究的基礎。⁴

對於美術館的參觀活動既不必為無目的漫遊，也無須在一個制式的導覽或安排動線的流程設計完成一項有意義的參觀學習活動，因為美術館的藝術正如故事一般，在敘述著許多藝術的面向，也正傳遞與詮釋著藝術帶給不同觀眾，啟發不一樣的心靈感受。⁵

Paul E. Bolin 及 Melinda Mayer 指出學校與美術館合作的益處，將其歸納整理為以下四層面：1. 接觸真品：藝術真品具有複製品所沒有的張力。2. 環境感應：體驗博物館真實的學習場域與情境、檢視衆多陳展藝術品獨特的置放脈絡與意義、真實體驗博物館場域。3. 教學體驗：體驗不同於學校的教與學。4. 社會互動：體會社會關係與角色扮演、擴大藝術教育社群。（轉引自劉婉珍，2004，p.20）

美術館教育滿足於個人在「自我導向式」學習的需求，透過博物館規劃、設計的媒介「學習物件」，其兼具短小學習單位與自我導向的學習，提供了筆者對於博物館館員在詮釋觀念的信念與藉由此觀點運用實證於學習物件的可行性。

從以上的專家學者觀點：我們瞭解了博物館的場域，在現今的思潮下確實提供了一個「自我導向式」的寓教於樂學習空間運用規劃的新思維，也就是考量觀眾的需求性、主體性與重要性。在博物館面對休閒多元的競爭環境下，透過「寓教於樂」的參與活動或互動展示，讓觀眾覺得到博物館可以在如此輕鬆愉快的環境下探索知識，且得到休閒娛樂的目的，是現代博物館的目標。呂憶皖（1998）認為：理想中的博物館展示是富創意的、提供互動的機會，能從參與中學習，甚至可以和博物館工作人員交談，他們不僅用「眼」看，也期待多重感官（multi-sensory）的參觀經驗（Hooper-Greenhill, E.1991）。

二、Tilden 的詮釋觀念——原則定義探究與轉化的學習物件

「詮釋」（interpretation）是在十五世紀時，來自拉丁文 interpretatio, LeRobert 字典字義為「解釋、翻譯、解開」。最初「詮釋」為解釋古文、聖經之意（Mayol,2001）。「詮釋」有四種常用法：解釋晦暗不明的內涵；翻譯；角色扮演或詮釋音樂作品；解讀徵兆，對人或是給予評價。美術館中的詮釋則是運用第一義：解讀一艱澀難懂的含意。在美術館，作品需經過「詮釋」，方能將理念完整地傳達給大眾；而美術館內之教育人員及擔任「詮釋者」，透過各種教育活動，成為作品、策展人及觀眾間的溝通媒介（轉引自郭姿瑩，2007）。

Tilden (1957) 對詮釋所下的定義：「詮釋即教育活動，利用真實作品展示、觀眾個人經驗及實例，揭露作品蘊含之意義及作品之關聯性，而非提供單向的諮詢。」「詮釋觀念」的發展，最初源自美國自然國家公園所進行之導覽教育活動。Mills (1920) 於 1880 至

⁴ Tilden 所提的六大原則之第一個原則～資訊詮釋。

⁵ Tilden 所提的六大原則之第三個原則～故事敘述。

1920 年間，擔任美國自然國家公園的導覽員，同時為著名的自然學家，為首位使用「詮釋」形容導覽工作之人。Tilden (1957) 認為「詮釋觀念」為形容文化機構、歷史、自然遺產參觀地區內執行之教育活動最佳的說法。而所提之「詮釋觀念」被視為執行文化機構教育工作之重要參考，至今仍廣為博物館界及自然國家公園教育工作者所運用。

Tilden 六項詮釋原則：(轉引自郭姿瑩，2007)

- (一) 訴諸觀眾過去經驗：展覽、風景介紹或平面文字類之詮釋，若未連結觀眾特性，或是觀眾之生活經驗，是枯燥乏味的。
- (二) 詮釋資訊：提供資訊本身並非詮釋。「詮釋」必須揭露資訊之意義。雖然所有的詮釋都包含資訊，但資訊與詮釋是完全不同的。
- (三) 故事敘述：詮釋是一門包含許多面向的藝術。每一門藝術在某些層面都是可傳達的知識。
- (四) 啓發而非教育：詮釋並非「教育」而是「啟發」。
- (五) 介紹作品亦或館藏的「整體」：詮釋應試圖介紹「整體」(tout)，而不是一小部分，且應針對人的整體，而非其中一項特性。
- (六) 專為兒童設計之詮釋方向：對象為小孩（12 歲以下）的詮釋內容，並非將給成人的詮釋內容刪減，它應是完全不同的內容。區隔詮釋取向，能達到最佳效果。

Tilden (1957) 提出六項原則：「對象為兒童之詮釋（12 歲以下），並非單純簡化對象為成人之詮釋內容；他應該是完全不同的取向。若能針對兒童發展設計活動，將會達到最佳效果。」他強調，教育工作者的專業，在於考量觀眾群之特質及社會背景，協助觀眾連結作品與他自身的經驗、知識，使觀眾對作品有切身感。認為「資訊」與「詮釋」的差異，他指出資訊並非詮釋，詮釋應當揭露資訊蘊含之意義。即使詮釋內容建立在客觀資料上，但這兩者卻是完全不同的。給予訊息並不意味著執行了詮釋的工作；詮釋應更進一步，它不僅止於事件的敘述，而必須對觀眾產生意義。同時提醒，所有詮釋內容必須以客觀研究、資訊為基本架構。非在此架構上規劃的活動，充其量不過是個娛樂，並不適當。

第三項原則運用可以兩層次分析。首先，教育人員應捨棄教條式的照本宣科，詮釋內容建議以敘述故事的方式進行。另一方面，詮釋應在良好的結構下進行，以利觀眾理解。Beck & Cable (1998) 補充說明此原則，為了使故事成功，一個良好的詮釋應具備有組織的架構，它包含三部分：前言、內容及結尾。第五項原則之分析：介紹一件作品或一個美術館的全部；以主題方式呈現作品的介紹。活動目的主要在讓學生對館藏之豐富有一全面性認識。就此觀點而言，即是 Tilden (1957) 所指的「整體」。主題將決定詮釋之面向，決定參觀動線，並使論述貫穿選定主題。Tilden (1957) 認為「整體」幫助觀眾對美術館有一全貌之了解。

第六項原則之分析：專為兒童設計之詮釋方向。所有負責兒童教育活動之受訪人員皆表達對不同年齡之規劃教育活動的意願。教育人員運用以下四個方式為兒童設計教育活動：鼓勵主動參與，適應兒童語言，與學校合作，以及開發兒童「觸覺」感官或是多重感官的體驗。如：國立台灣藝研發中心就在生活工藝館設置「工藝五感」的探索體驗展

示館與學習物件媒介的設計，見圖 1~ 圖 2。

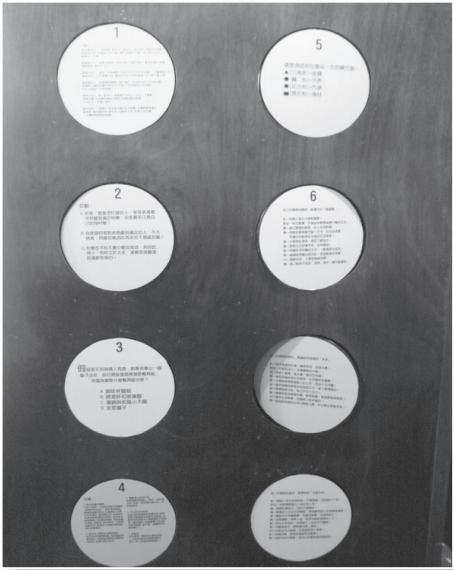


圖1. 互動式操作翻板



圖2. 自導式的操作學習物件

Beck & Cable (1998) 於 1998 年重新詮釋 Tilden (1957) 之六項詮釋原則，並加入九項新原則，以符合二十一世紀需求與趨勢。但以研究結果顯示（郭姿瑩，2007）儘管博物館教育人員未知「詮釋觀念」，但具有豐富經驗之人員，仍會以運用與「詮釋觀念」相同之觀點，深入分析後發現，似乎教育人員較關注的是為「詮釋觀念」中的：原則一。訴諸觀眾之過去經驗；及原則六，依觀眾年齡層提供不同取向之活動。

各博物館進一步檢視館內的教育資源、進行教學資源箱的研發與製作⁶，並與所在社區中學校教師建立長期的合作互動關係，以「博物館教師群」的方式結合博物館與學校教學社群。（劉婉珍，2004，22）教育人員針對觀眾特性，與觀眾溝通作品內涵，使展出作品對觀眾產生意義。同時，他重在運用情感、觀眾經驗與觀眾溝通，使了解古蹟作品之韻涵價值。一個好的詮釋應當啟發觀眾、豐富心靈、激發觀眾思考自身所處環境，並能連結過去、現在及未來。Uzzel (1998) 亦強調建立詮釋理論之重要性，因為唯有教育人員對詮釋理論有認知，詮釋行為才能對社會及整個文明有顯著的影響力。

Beck & Cable (1998) 主張將詮釋內容提升至「主題」方式呈現的範疇。主題的定義為：主要傳播的訊息。亦即：詮釋欲傳達給觀眾之中心訊息，在此情況下，主題即是「整體」。「整體」的意義在於使觀眾了解作品相關知識，並不限定於美術館，相反的，它與觀眾生活周遭、生活環境息息相關。觀眾亦會意識到，作品的觀念亦可與個人得到共鳴，這也就是 Tilden (1957) 指的針對人的整體。因此，Tilden 認為詮釋資訊的前提，必須符合兩步驟。首先，詮釋必須建立於客觀資料的收集；第二，第一手資料須經過選擇、處理和轉化，以揭露作品深層意義。將資料比喻為「原料」(materiel brut)，原料經過處理後的「成

⁶ 國立台灣美術館在九二一地震之後曾經運用相關經費製作數量不少的教學資源箱，分送各災區的小學。

品」(produit)，稱作「詮釋」。而這將是學習物件呈現時對觀眾形成意義會有所不同，因為博物館人員對於展覽物件的「詮釋」不同，進而就影響到轉化設計的學習物件的特徵、外在形式有頗大的差異。

筆者認為透過學習物件的詮釋活動時，「學習目標」與「好奇、趣味」的相互性非常重要，假使博物館人員不了解展覽詮釋的外在形式是必須透過內化的學習物件呈現，而以學校教學固定模式的步驟與時間的方式，對於假期中的觀眾來說，一場博物館的饗宴可能是無聊的，那麼他的親子活動是不容易受到肯定的。當教育人員對展覽作品的意義，探討藝術家及其精神的重要性，且活動規劃亦需以學習物件所具備的特徵，規劃設計博物館中的展覽物件之詮釋，以這些要素為出發點，博物館中展覽本身才有其寓教於樂的價值。

對於詮釋所產生的設計形式，與當代社會背景脈絡的關聯，科技是絕對在詮釋視覺文化的一部分，並以視覺性質的科技是以視覺美學為根據。這種美學同時具備誘發性與教誨性(Ewen, 1998)。陳瓊花等譯(2017)，在書中費德曼認為全球視覺性質的科技所奠基的美學策略，旨在促進知覺層面的愉悅，也教導我們如何從視覺性質的科技獲得更多愉悅感。

曹筱月(2010)曾經提出：「敘事性的對話過程之中，聽與發聲便成為是美術館教育法中的兩個主要的溝通方式，而串接其中的關係理論則需參照學者 Shoshanna Felman 的觀點，他的論述奠基於 Sigmund Freud 與 Lacan 的學說，以精神分析論來從事教育法的實踐，執行時強調「得到」與「接受」兩種互惠關係的對應與證實」。在自導與互動的導覽詮釋區隔上，自主得到的方式，以及透過互動的接受方式，都是兩種溝通方式。也是增進觀眾在博物館展覽中，透過這兩種方式的詮釋，獲得展覽訊息的詮釋意義與理解。

三、從 Tilden 的詮釋觀念探討學習物件

當博物館的教育功能與需求，隨著全球社會思潮的演變，逐漸轉向以人為主體性的服務與滿足，當博物館積極於策劃展覽物件與辦理各種形式的推廣教育活動之際，已經有越來越多的博物館對於如何提供觀眾更具親近性的「學習物件」設計，具體的經驗與互動性模式的空間與機能不斷釋放出來，讓觀眾不管是年齡層大小或是親子關係的發展、人與人之間的社交場所，都讓博物館對現今娛樂機構的市場挑戰，有了一個新的體認，同時也是更明瞭博物館中展品展示策劃的轉變，與透過「學習物件」的媒介，建立如何規劃一個新的思考方式的藝術教育平台。隨著全球的博物館事業蓬勃發展，數量急劇增加類型也逐漸多樣化，充分的展現博物館活力十足的多元發展局面⁷。因此，雖美術館擁有豐富典藏的文化資產，對於民衆的認識、欣賞、評價這些文化藝術，除了提供導覽或觀眾漫走於展場的觀賞之外，是否有更合適的方式、途徑、策略、設計？能夠讓民衆感受到：吸引性、親近性的、探索性、體驗性、挑戰性與樂趣性的媒介平台，隨著科技資訊的進步，我們都會習慣將媒介的平台看做是資訊科技（電腦多媒體）。

學習物件的服務與特質概念可以來自於現今的科技、娛樂事業文化的形式，透過這個概念，觀賞者能夠輕易的跨過這一層障礙，讓民衆願意更積極的參與。娛樂式的探索、體

⁷ 展望新世紀博物館－誕生知識・營造夢想 演講者：呂理政日期：90.05.26

驗活動成為他們在參觀博物館時有了休閒的規劃安排，也許是挑戰、嘗試的心理層面，造成觀眾的好奇與滿足。因此，博物館的展覽物件的代表性，除了來自它本身的地位、價值外，民衆尤其是年齡層較小的觀眾⁸，他們更需要從探索的學習與經驗的累積中，拉近與展覽物件間的距離與親近感，而學習物件的設計詮釋將扮演著博物館教育是否能走向娛樂、遊戲與教育的功能走向，有著重要性的影響。

學者胡小勇與祝智庭(2002)認為學習物件具有「再利用性」、「數位性」、「教學性」、「標識性」、「可聚合性」、「可共用、搜尋」、「目標指向」、「適性化」等特性。如同學習物件的屬性，是可以被觀眾吸引與滿足，而這樣清楚的詮釋關係，則可依據學習需求來作適當的規劃與設計，學習物件就是媒介者觀眾與展覽物件的關係的詮釋。

博物館展覽的詮釋可能引起學習者、求知上的被動而鼓勵終身依賴資訊，而觀眾面對新的認知時，若要出現新的資訊、新的審美判斷是會比較不能夠理解與接受，在欠缺具體經驗與轉化設計的形式之際。這些現象值得博物館人員關注、也同時考以檢視在展覽場域與空間的對應關係，有了另一層的詮釋敘事設計的思考。因此，詮釋觀念的實踐在學習物件上，應有的基本原則乃在於博物館人員、設計人員與藝術教育專業人士三者能夠深切的體認到，從觀眾經驗取向的基礎發展展覽物件的詮釋設計、展覽情境的故事式布置與氛圍，或是學習物件在學習目標、學習活動設計、學習評量的歷程上能兼顧區隔適合十二歲以下兒童⁹或心智年齡。

而學習物件所代表的就是美術館的素養教育能夠落實情境規劃與展示設計，對於是否兼顧參與、互動機制的推廣、觀眾與展覽的互動中滿足個別差異與學習，都將是學習物件所代表的意義與功能性。以下將整理篩選專家學者在學習物件上的定義，並釐清適合在博物館中詮釋藝術教育活動的媒介「學習物件」定義的探究，如表1：

表1. 專家學者在數位學習領域中「學習物件」的定義

Wiley (2002)	任何可支援學習、可重複使用的數位資源。
The Wisconsin Online Resource Center (2000)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 小而獨立的知識區塊(chunk)，可用以教學單元呈現 2. 依據清晰的教學策略。 3. 可再集合成更大且包含傳統教學結構的內容。 4. 學習物件使學習具有：可局部使用、具搜尋時效、個人化。
Shepherd (2000)	獨立或整合的選擇性使用，以期能符合學習或專業的個人化需求。
Robson (2001)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 每一區塊皆為各自獨立。 2. 學習者在區塊之間的選擇移動皆由學習系統控制。

8 Tilden 第六個原則認為專為兒童設計之詮釋方向：對象為小孩（12歲以下）的詮釋內容，並非將給成人的詮釋內容刪減，它應是完全不同的內容。區隔詮釋取向，能達到最佳效果。

9 Tilden 第六個原則，見註7。

表 1. 專家學者在數位學習領域中「學習物件」的定義（續）

Longmire (2000)	1. 可符合單一學習目標。 2. 為一般大眾易接近取得的。 3. 透過結構化的語意標籤，而容易擷取內容的要意。
Chew(2000)	1. 二到十五分鐘的小單元學習。 2. 能在不同目的之脈絡中重複使用。
L'Allier -NETg (1998)	學習物件必須包含三個部分：學習目標 (learning objective)、學習活動 (learning activity) 和學習評量 (learning assessment)
Quinn (Lian and Schuyler) (2000)	學習物件必須含有四個部分：內容、功能、學習目標和外觀 (look and feel)
IEEE Learning Technology Standards Committee(LTSC) (2000)	利用科技來支援學習的數位或非數位的任意個體，可以被使用、再利用、參照。
Wisconsin Online Resource Center (2000)	學習物件是關於學習內容的一種新思考方式，傳統上學習內容較長的時間才能容納，但學習物件是更小的學習單位，大約是 2-15 分鐘
Wiley (2002)	學習物件為任何具有可重複使用特性

說明：本表資料參考林靜秋 (2002)、翁緝芸 (2004)

表 2. 學習物件在博物館領域的特徵定義

次序	特徵
1.	符合單一學習目標
2.	操作功能內容：運動、益智、娛樂
3.	具多重感官體驗
4.	符合觀眾經驗
5.	自我導向式設計
6.	二到十五分鐘的小單元學習
7.	物件內容要義容易理解
8.	適合系統化設計發展（含硬體設施情境與軟體課程內容）
9.	情境、設計、造型、外觀受到喜歡
10.	可重複操作、修正、維護

資料來源：研究者整理 (2014)

研究者對於學習物件在博物館領域的特徵定義為如表 2，兩相比較其實諸多觀點引自於數位學習理論的定義與研究，但同時也對於當今博物館在進行學習物件的詮釋與設計上，有了整合觀眾需求、博物館論述的探究與時代科技的進步，對於如何有效提供展覽場域與物件的平台，能夠提供一個比較合適於觀眾群，不論是兒童或親子觀眾，都能夠藉由博物館人員、藝術專業人員、藝術教育人員的共同合作基礎下，透過學習物件進行詮釋與傳遞藝術美感經驗與素養的建構能力，在於每一個參與的觀眾。

筆者曾經參觀了國內外相當知名的兒童博物館，諸如：世界最大的印第安那波里斯兒童博物館、哥倫布市博物館中的兒童藝術館、辛辛那提市藝術中心的兒童藝術教室、金恩博物館、日本・三鷹吉卜力博物館、台灣的高雄市立美術館中的兒童美術館、台中縣兒童藝術館，館內的設計規劃無不大量的尋求一些來自於生活文化所帶給兒童經驗的可「互動性」、「操作性」、「參與性」等實作的行為。

導覽也可視為是一種詮釋的過程，使展覽的物件與內容更能被理解，或是給予事物特殊意義的過程 (Edson & Dean, 1994)。除了，Tilden 詮釋觀念六個原則提供我們的博物館展覽，以觀眾經驗取向發展為透過學習物件的啟發。Edson & Dean 認為對於導覽在博物館的詮釋，也是十分重要的歷程。不同的導覽人員在詮釋的內容與面向，也會有所差異。筆者也曾經擔任導覽工作、也帶領志工團擔任博物館的導覽，在導覽的詮釋內容上，也會考量觀眾的年齡與相關經驗背景，就如同 Tilden 的第一原則訴諸觀眾過去經驗一般。國立台灣美術館的遊戲室、國立工藝研究發展中心與前台中兒童藝術館的愛麗絲故事屋等，都是屬於自我導向的體驗與探索，沒有導覽人員的解說過程，讓觀眾自我導向式的體驗操作，如同筆者研究的自我導向展覽觀看敘事的體驗，探究學習物件在博物館的意義。如同， Tilden 詮釋觀念中的第三原則故事敘述、第四原則啟發而非教育。自我導向與互動的探索與操作，帶給觀眾的詮釋敘述，是屬於自發性的具體經驗與歷程。因此，在三個館中的展覽敘事的詮釋，都藉由這樣的原則規畫設計，也讓各年齡層的觀眾可以自己評估選擇「互動性」、「操作性」、「參與性」。

博物館中使觀眾主動學習的興趣，引導觀眾主動思考與探索，發展展覽的意義。且解說與導覽兩者間，應具有層次上的差別，展覽了解與體會超越這兩者。Gadamer(1960)認為詮釋 (interpretation)，一種超越主客對立模式，參與和辯證往返的方式 (洪鼎漢，1993)。詮釋觀念是博物館展覽敘事，成為非常重要的規劃設計，寓教於樂成為核心的目標。博物館的愉悅經驗可能是因為吸引觀眾願意動手觸摸或體驗的學習物件，藉此以便導引他們對於展覽內容的認識與理解。如以當前藝術教育的觀點與脈絡，更須探討後現代思潮與台灣藝術教育受西方觀點的影響，並嘗試從詮釋觀念的觀點探討學習物件在藝術教育活動實踐的意涵。因為博物館是以獨特物件為溝通的媒介，為維持這種獨特性，使得觀眾可以直接面對藝術品做直接交流，博物館應避免過多詮釋影響了觀眾的學習。最後，博物館提供自由開放的情境，這種自我導向式的學習，使得博物館趨向以互動式的學習方式來設計活動。(劉婉珍，1997, p.55)

學者鄭雅文¹⁰也認為博物館應有的展示、教育與娛樂的功能，是博物館未來的趨勢。

展示 (display、exhibit) 對大部分的參觀者而言，博物館似乎只有一種功能，那即是展示功能，因為展覽通常是博物館館方與社會大眾最直接、最基本的溝通方式。博物館的展示方式，也與博物館的發展同時並進，從早期以「物」為主的各類型收藏品雜陳的展示方式，例如：於 1854 年關閉的美國費城皮爾博物館 (Peale's museum) 將一些油畫與一些動植物標本共置於展廳中；到分開不同文物類別，以年代為排序方式，例如：現今的法國羅浮宮即是以歷史文明發展的時間先後順序作為展廳與展品的安排方式；一直到現今，博物館的展示方式有多元化（利用各種展示手法，例如：立體造景或劇場方式）、科技化（利用多媒體等聲、光效果輔助）與互動性（由「請勿觸摸」到「hands on—歡迎動手」）等三大特色。另外，展覽，還可以以展示時間的長短分為：常設展（或稱典藏展）、特展，以及巡迴展等三種。以上的演變如漢寶德 (2002) 所認為：一個成功的文物展示，需要具備新奇性、有趣味的美感，以及具有教育性等三個要素。

這些都牽涉到博物館人員在策劃展出時，對於 Tidlen 的「詮釋觀念」以「展覽物件」與透過「學習物件」為媒介的實踐歷程的轉變與資訊詮釋，具有整體¹¹觀點的思維與應用。Tidlen 原則亦適用於不同形式之詮釋，例如：語音導覽、互動工具，或是平面教育資料，如學習單，以上這些都是不同形式的學習物件。如果以 Tidlen 的「詮釋觀念」來檢視是否從觀眾自身知識與興趣為出發點、資訊的詮釋選擇學習新訊息除引發觀眾興趣的前提外，是須使作品之論述對觀眾產生意義，因為訊息只有對觀眾產生意義時才構成「詮釋」。詮釋並非以教育人員的知識作為規劃的思考主軸，而是以觀眾的生活經驗及知識背景，作為思考核心。教育工作執行過程中，首要了解目標觀眾需求；其次，從美術館作品中選擇最能引起共鳴之作品。最後再思考以何種方式呈現。這也是學習物件在扮演著「媒介」功能上必須兼具「展示」、「娛樂」與教育的特性。¹²但由於大多數觀眾並非對展出作品有專業的了解，再加上參觀時間有限，使得作品研究結果對大多數觀眾來說是艱澀難懂的（郭姿瑩，2007）。

學習物件的功能將是觀眾在美術館中，進行探索、體驗與社交、娛樂活動，對於是否能夠建立愉悅的博物館經驗與在博物館中以自我的經驗背景脈絡詮釋藝術品的意義？將是學習物件在館內設計時應積極考量與適時結合三方人士的共同策劃、合作關係的建立，同時也是如博物館學者愛琳·胡柏格林希爾教授 (Eilean Hooper-Greenhill) 認為在此思潮下博物館已從一個專業出發的機構，逐漸蛻變成一個應從觀眾的期望和需要出發，以積極引導不同觀眾「詮釋」自我創造意義為目的的機構。

Hooper-Greenhill 的論述對博物館在設計適合兒童的展覽及教育活動時有著影響深遠。他認為側重動手的經驗，採用互動式展覽模式讓兒童觀眾可以多重感官體驗，並與展

10 世界博物館與美術館 作者：鄭雅文

11 Tidlen 第五個原則，也是整體觀點的詮釋概念，筆者認為是最不容易透過展場情境或課程實施設計的「學習物件」為媒介的實踐。

12 引述曾仰賢 (2007)。〈兒童博物館中寓教於樂的學習物件〉。《2007InSEA 藝術教育研討會》。韓國：首爾大學。對於學習物件特性的論述。

覽物件互動，也能與其他參觀者互動；筆者認為這樣的詮釋觀點乃在於設計者能否從展覽物件中轉化為學習活動歷程的學習物件或是設計為符合運用現今資訊科技的平台、視聽媒體的聲光影像訊息、具備趣味、遊戲、挑戰、益智或運動功能的基本要件，來滿足觀眾的特性與生活經驗，這些學習物件的發展與執行規劃都可以在 Tidlen 的六項原則下檢視。

(四) 詮釋觀念在藝術教育活動的實踐

探究國立台灣美術館的「行動美術館」方案，與「兒童遊戲室」的設置。

Mills (1920) 運用以下策略以適應兒童特質：開發觸覺感官、臨摹、分組活動、回答問題及鼓勵主動發覺而非被動演講。同時詮釋必須做適當調整以回應兒童身心發展階段及需求，必須有對於美術館中藝術展覽的整體觀點的規劃，如展覽主題的背景、意義與展出藝術家的探訪、藝術作品在館方人員與藝術教育人士的設計引導啟發的詮釋，而非僅停留在「教育」層面的教學。也必須運用故事性敘述的策略進行設計合適的學習物件為媒介，例如：編寫互動式多媒體的資訊科技軟體等。

Tidlen 所指的藝術又可分為兩個執行層次，一個層次是：運用藝術表達形式，另一個層次是：透過說故事形式呈現詮釋。如以故事方式呈現，更可提高詮釋的組織性及活絡參觀氣氛。為維持故事之協調性，詮釋內容必須在同一架構下發揮，以主題做貫穿。此一架構使得觀眾得以預測，以一致方向理解詮釋內容。為維持故事完整性，與故事無關之旁枝末節訊息都應被省略。

以台中兒童藝術館先前所規畫設計的體驗，就屬於以故事性的形式詮釋，艾麗絲的故事在大家都十分熟知的經驗背景下，整個展場的規劃設計，都以愛麗絲故事做為學習物件的敘事與詮釋，融入藝術的各種元素與概念（見圖 3 與圖 4）。



圖3. 親子互動體驗的探索



圖4. 兒童藝術館的幼兒音樂體驗

詮釋的最終目的不同於正規學校教育，而是開拓觀眾視野，「不是單純敘述事實，亦不是事件名稱，而是作品精神，或是隱藏在物件表面之真相。不是透過演講、會議；不是透過教導，而是透過引發 (Tiden,1957)。」

「整體」並非意味著給予所有與作品相關的訊息，而是鼓勵教育人員開發作品多元面向，而非將焦點集中於某一特點。作品的詮釋應是一跨領域的介紹，各個層面皆可納入討論。Mills(1920)指出，教育人員所常犯的共同錯誤，多半為太強調細節、教科書化，依循學校教學方法，像個學校老師在教課，詮釋內容應給予各階段兒童特質適當回應。

如果，詮釋內容僅停留在觀眾可觀察到的作品形式上，例如作品構圖、材質和藝術家，通常我們現在不論是教師或是美術館展覽人員多半還是以此模式與行為在進行美術館的素養教育。然而，這些藝術作品外觀的描述並無法增進觀眾對作品的真正認知與理解，因為詮釋的內容並不能侷限於作品的外表探討。詮釋作品關鍵之一，在於說服觀眾作品在社會變遷中，以及作品在此變遷中與觀眾的經驗產生了不同脈絡也代表不同意義與內涵。

詮釋需有良好的架構，也就是明白確立目標、內容及結尾，在美術館教育現場，僅有一個活動進行符合此一致性，也就是包含了前言、內容及結尾。美術館教育應捨棄「教導」、認知部分，轉而重視愉悅的參觀經驗，及情感啟發。也就是訴諸情感面，引發觀眾思考，思考個人與周遭世界。對於此一原則的表述，可分為三大項分析：創造美術館活潑形象，美術館是令人愉快的地方；改變觀眾對藝術的態度，鼓勵採取行動。參觀美術館是為了彌補學校美術史教育的不足。因此，他認為美術館工作在於培養觀眾分析作品能力，以及豐富美術史知識。他將參觀美術館視為「練習機會」、「學習使用藝術語言表達」，及「培養分析作品能力」。

對其他教育人員來說，美術館教育之目的在於擴展視野，引發觀眾對自身及其環境關係的思考。因為藝術常給人精緻文化的印象，教育活動過程中必須打破此既有觀念。學校為教學場域，美術館則提供真品的展示。學校與美術館應加強彼此資源的結合，提升兒童學習效率。當詮釋重點在於協助觀眾獲得藝術的感動，啟發觀眾心靈，也就是將感情層面置於理性層面之前；當然，感情層面中包含著認知部分，只不過知識的獲得是潛移默化的，且並非詮釋最終目的。詮釋內容之中心觀念在於引發觀眾對參觀美術館正面之態度，引發往後學習動機，及再回到美術館意願之際。筆者認為觀眾的感動與心靈啟發，是來自於美術館的詮釋觀念的實踐。以國立台灣美術館的「行動美術館」與「兒童遊戲室」為例，前者屬於運用「行動美術館」的方案作為本研究所探究美術館素養教育的藝術課程方案為學習物件是一種「軟體性質」的學習物件，後者是在國立台灣美術館的一個空間建置一個屬於「硬體性質」的學習物件。執行年代「行動美術館」是教育專案於八十八年度在全省偏遠地區文化不利地區學校進行美術館教育服務，計有十二所學校等。這項美術館教育計劃強調藝術欣賞與認知，用以取代過去創作為導向的藝術教學或親子活動，並輔以博物館學的知識，使小朋友認識「什麼是美術、什麼是美術博物館」，最終目的在使小朋友們能學得以健康、正確的態度面對所謂的藝術或美術，讓小朋友以及關心小朋友審美成長的大朋友們都能夠積極參與美術活動。「行動美術館」於八十七年十一月十日首次開往原

住民地區的尖石鄉秀鑾國小，進行三天的「小小美術節」教育服務（黃鈺琴，2001）。

「兒童遊戲室」則是在九十二年執行的一個公開招標企畫與設計的硬體建設的學習物件，兒童遊戲室的設計是館方人員與藝術教育界人士合作的一個企畫案的招標。過程中參與了美術館人員的詮釋觀念、態度與意志，卻也執行設計人員在該空間的觀點、色彩、材質、經濟利益考量與現實執行困難的退縮。筆者曾經參與整個企畫案的設計與規劃，最後受限於一些因素無法全程參與，在實踐藝術教育活動的行動力上，未能以藝術教育工作者的立場與角度詮釋設計該空間所應符合啟發的學習物件設計，實屬遺憾。

遊戲室的展覽與體驗分成兩個大區域，與一個連結中間走道的體驗區。第一個區域屬於幼兒階段的探索體驗區域，屬於比較身體感受性感官的體驗。因此，規劃設計的內容多為大肌肉運動的體驗，屬於 Tilden 的第六原則中區隔不同年齡層的取向中，比較幼兒階段的對象觀眾（見圖 5）。第二個區域的學習物件體驗項目，比較多元化的規畫設計，因此包括描繪（見圖 6）、裝扮表演、記憶考驗的對對碰或是拼圖等形式的藝術作品賞析策略，屬於親子或是不同年齡層的觀眾自導式的參與。



圖5. 國立台灣美術館「兒童遊戲室」
自導式的探索體驗「美術操作箱」



圖6. 國立台灣美術館「兒童遊戲室」老少咸宜的繪畫創作體驗

兩者都是以十二歲以下的兒童為服務對象與區隔，符合 Tidlen 的第六項原則的專為兒童設計的區隔，以達到最有效的成果。但在實際課程執行與活動引導，Tidlen 的第四原則啟發非教育的詮釋觀念上，諸多設計的學習物件仍以館方人員為主導、協助，否則無法提供觀眾自我導向式的參與、互動的機制。在第一原則觀眾的生活經驗連結上，「行動美術館」的方案，比較缺乏這方面的討論、延伸與規劃，而在「兒童遊戲室」的內容上比較能兼顧觀眾的多重感官之經驗。在「資訊的詮釋」原則方面，「行動美術館」是以博物館人員的觀點為主軸進行美術館展品與藏品的意義詮釋或是美感要素的認知。「兒童遊戲室」企畫案的設計起先是由藝術教育專業人士的規劃，執行時則因諸多因素成為設計人員

的經濟因素考量與館方的經費、空間限制，產生許許多不可抗拒的因素，造成缺少「整體」觀點的考量，也就是缺少了第五原則的落實。

綜觀，Tilden 在「詮釋觀念」的實踐應用於博物館中的「學習物件」檢視分析，確實可以發現值得我們省思的是，在博物館中藝術教育的實踐與執行，已經不再是博物館人員的策展與設計的觀點，而是在以觀眾為中心的「自我導向學習」、「實物學習」與「經驗學習」探索的歷程上，能夠提供了展覽情境中互動與參與的策略，也滿足了觀眾在娛樂、遊戲與挑戰、益智或運動的功能。藝術解讀能力需要透過學習觀看過程，才可能產生，因此觀眾就他們無法理解的部分，在觀看過程除了個人的詮釋外，透過「模仿」學習的鑑賞方式（曾如禎，2010），透過經驗詮釋了觀眾的體會與感受性。

三、結論與建議

以 Tilden 論述原則，就教育人員比較關注的為「詮釋觀念」中的：原則一，訴諸觀眾之過去經驗；及原則六，依觀眾年齡層提供不同取向之活動。這兩項原則皆與對觀眾之文化背景、成長經驗與認知有關。以觀眾為中心的思維，是否遺漏了如何實踐詮釋的敘事媒介，展覽帶給觀眾的感受？事實上，從 Tilden 詮釋觀念的六項詮釋原則，進行藝術類博物館場域的學習物件探討、分析，有諸多面向相當符合當今博物館主流思潮的推廣與實行。同時也可以從這六個原則中，發現展覽敘事的媒介規劃設計，以觀眾為中心的思考激盪是應該被重視的。當教育觀點的規劃是被提出，以內在實質內容詮釋藝術作品的意義與關係與整體性是受到認同，而不是以藝術作品外在形式的美感元素作為認知與賞析的必要條件是受到質疑之際，探討友善觀眾的敘事媒介，學習物件在博物館場域中，將是有著相當關鍵的連結與拉近觀眾不同體驗活動的。如果詮釋的觀點與設計，忽略了 Tilden 詮釋觀念的六項原則，將失去了學習物件在實踐藝術教育課程，與博物館推廣寓教於樂活動發展的舞台。

雖然研究者也發現到 Tilden 詮釋觀念的六項詮釋原則可能不足以涵蓋所有美術教育活動本質，以及實務現象（郭姿瑩，2007）。詮釋的最終目的不同學校教育，而是從觀眾視野與經驗，不是單純敘述事實，亦不是事件名稱的資訊而已，而是作品精神，或是隱藏在物件表面之意義。不是透過演講、會議；不是透過教導，而是透過引發 (Tiden 1957)。因此，如何在 Tilden 「詮釋觀念」在藝術類博物館場域中，探究學習物件特徵的檢視分析、適用性與限制，都未能有充分的面向發展的趨勢，對於二十一世紀所討論的多元智能論的觀點，與觀眾適性個別差異與應用於短時間、各個展覽區域小單位的空間規劃設計的學習物件，詮釋觀念並未能有更清晰詳盡的定義或說明。

筆者，從事學校、社會與博物館藝術教育多年的參與經驗，除了導覽解說的服務之外，對於展覽物件的詮釋設計，透過學習單、規劃設計不同年齡層的體驗活動、故事轉化詮釋敘述等等策畫，融入 Tilden 的詮釋觀念原則，訴諸觀眾的經驗、故事敘式、啟發而非教育、整體的詮釋等原則，博物館與教育人員在實踐規劃執行上，成為博物館的展覽物件與觀眾連結的重要信念。國內，各類型博物館的設立越來越普及，與教育推廣企劃已經

是十分普遍的現象，學校教育人員要帶領學生前往，或是鼓勵親子觀眾參與博物館的展覽觀看，成為一個關鍵性的因素，仍有不少文化不利地區的學校或是社區，要前往博物館的參觀是不樂觀。因此，數位博物館、網路虛擬體驗成為新的媒介寵兒，如融合 Tilden 的詮釋觀念於企劃設計中，使學習物件的互動性特點，是有助於具有寓教於樂的功能，在未來數位博物館或是於虛擬情境體驗的 AR 與 VR 中。

當然，如何藉由「詮釋觀念」深化博物館人員的素養，如何具體化引導教育活動的規劃與執行人士在詮釋觀念的理解與運用，仍有賴博物館人員、藝術專業人士、藝術教育工作者，三方合作策劃，以及跨域、跨界整合的連結與聯繫。才能夠建立「詮釋觀念」素養的實踐運用，為博物館新世紀的里程碑建造一個嶄新的兼具生活休閒、社交的娛樂紓解身心的場域，也是建構文化認同與理解的終身教育之學習機構。

參考文獻

一、中文部分

- 呂憶皖 (1998)。〈博物館非觀眾的開發〉，《科技博物》，2(3)：109-120。
- 周靜怡 (2003)。《美術館推廣教育之國小課程設計研究》。碩士論文。屏東師範學院視覺藝術研究所。(未出版)。
- 林靜秋 (2002)。《模糊的邊界：數位視覺藝術教材資源之後設資料規劃分析》。碩士論文。
- 國立臺北師範學院 / 藝術與藝術教育研究所。(未出版)
- 胡小勇、祝智庭 (2002)。《學習物件——網路教學技術的新理念》。電化教育研究，4，22-28。
- 翁綿芸 (2004)。《透過資料探勘探討學習風格與線上教材瀏覽策略對學習成效影響之研究》。碩士論文。銘傳大學資訊管理學系碩士班。(未出版)
- 洪漢鼎 譯 (1993)。真理與方法—哲學詮釋的基本特徵，(原作者 Gadamer, Hans-Georg)。臺北市：時報。(原著出版年:1960)。
- 張譽騰 (2000)。《如何解讀博物館》。臺北市：文建會。
- 張淵舜 (2002)。《美術館學習單的理念與實務》。臺北市：三民。
- 郭姿瑩 (2007)。〈詮釋觀念在美術館教育的應用：以法國史特拉斯堡現代暨當代美術館為例〉。《博物館學季刊》。21(1)。台中市：國立自然科學博物館。
- 曾仰賢 (2007)。〈兒童博物館中寓教於樂的學習物件〉。《2007InSEA 藝術教育研討會》。韓國：首爾大學。
- 曾如禎 (2010)。《美術館觀眾的學習發現：國立台灣美術館常設展成人觀眾參觀經驗之研究》。碩士論文。東海大學美術研究所。(未出版)
- 黃鈺琴 (2001)。〈美術館教育諸種面向 - 從行動美術館談起〉。演講者日期：2001.03.17。台中市：國立台灣美術館。

- 漢寶德 (2002)。《展示規劃：理論與實務》。台北市：田園城市。
- 陳國寧 (1997)。台灣地區中小型博物館的營運與管理調查研究。台北：文建會。
- 陳瓊花、張家霖、吳冠嫻、洪嘉宏、徐玲玲、盧霈綺、江學瀅、楊馥如、陳育淳（譯）(2017)。教導視覺文化～課程、美學及藝術社會生活（原作者 Kerry Freedman）。台北市：五南。
- 劉婉珍 (1997)。《美術館教育的特質與發展》。博物館學季刊，11(4)，頁 55-61。台中市：國立自然科學博物館。
- 劉婉珍 (2002)。《美術館教育理念與實務》。台北市：南天書局。
- 劉婉珍 (2004)。〈虛與實之間〉。《博物館學季刊》。18(1)。台中市：國立自然科學博物館。
- 曹筱玥 (2010)。〈探討 21 世紀展示設計中的互動價值－以精神分析結構學詮釋美術館參觀行為之個案研究〉。《現代美術學報》。20(10)。113-142。

二、英文部分

- Beck Larry& Cable, Ted. (1998). Interpretation for the 21st Century: Fifteen Guiding Principles for Interpreting Nature and Culture. Sagamore Publishing.
- Burcaw, G. E. (1997). Introduction to museum work. London : Alta Mira Press, A Division of Sage Publications Inc.
- Commission on Museums for a New Century. (1984). Museums for a New Century. Washington, DC : The American Association of Museums.
- Cherry, S. (1992). A History of Education in American Museums. In NAEA (ed.), A History of Art Education : Proceedings from the 2nd Penn State Conference, 1989. Reston, VA : The National Art Education Association.
- Edson, G., & Dean, D. (1994). The handbook for museums. London: Routledge.
- Ewen,S.(1998).All consuming images:The polities of style in contemporary culture. New York: Basic Books.
- Falk, J. H. & Dierking, L. D. (1992). The Museum Experience, Washington, D. C.: Whalesback Books.
- Gadamer, H-G. (1960). The Question of Truth as it emerges in the experience of art. Truth and Method Vol. 1, Part 1. pp.1-171. (Continuum Publishing Group; Reprint edition, 2004).
- Hein, G. E.(1998). Learning in the Museum. New York :Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1991). Museum and Gallery Education . Leicester: Department of Museum Studies, University of Leister .
- Mayol, Pierre(2001).De l'interprétation à l'herméneutique.Musées et spectacle vivant?: l'interprétation d'une scène à l'autre. Les entretiens Denis Diderot le 10 mars 2000, Dijon, CRCM/IUP Denis Diderot, N° 1.

- Mills, Enos A. (1920). *The Adventures of a Nature Guide*. New York: The Country Life Press.
- Tilden, Freeman. (1957). *Interpreting Our Heritage*. Chapel Hill, University of North Carolina: Carolina Press.
- Uzzell, David L. (1998). *Interpreting Our Heritage:A Theoretical Interpretation*. In:Uzzell, David L.& Ballanyne Roy, *Contemporary Issues in Heritage and Environmental Interpretation*, pp. 11-25. London: The Stationary Office.
- Zeller, T. (1989). *The Historical and Philosophical Foundations of Art Museum Education in American*. In N. Berry & S.Mayer (e d s.), *Museum Education : History, Theory and Practice*. pp.10 ~ 89. Reston, VA : The National Art Education Association.

從九年國民教育到十二年國民基本教育美術課綱的變革分析

Analysis of Art Curriculum Innovation in the Transition from the
9-year Compulsory Education to 12-year Basic Education in Taiwan

盧佩綺*

Pei-Chi Lu

羅美蘭**

Mei-Lan Lo

(收件日期 108 年 9 月 14 日；接受日期 108 年 10 月 19 日)

摘要

本研究以「視覺藝術教育」為範疇，探討臺灣九年國民教育和十二年國教課程綱要的演變歷程。兩位研究者採用內容分析法，分析 1968 至 2018 年教育部所頒布的美術課程標準和課程綱要（簡稱課綱），依課程改革和社會發展等重要變因，分為四個時期來研討藝術領域（視覺藝術部份）課綱內涵，以及比較歷屆修訂要點等。教育部所頒布的課綱內容皆規範了科目名稱、課程目標、時間分配、教材綱要或學習重點、實施方法。分析比較歷年美術課綱內容的修訂意涵，反映出時代思潮和意識型態，展現臺灣教育鬆綁和課程統整的政策意識。與九年國民義務教育時期比較，十二年國教藝術領域課綱以學生的學習為主體，重視核心素養，而其課綱的基本理念、課程目標、學習內容等，能反映時代精神與社會需求，相應的視覺藝術和美感教育的課程設計非常重要，需有更多的教師和學者們投入相關的教學和研究，才能讓藝術領域的課程革新更完善。

關鍵詞：國民教育課綱、視覺藝術教育、課程革新、教育改革

*臺北市立大學視覺藝術學系兼任助理教授（通訊作者）

**國立東華大學藝術創意產業學系教授

Abstract

This study explores the curriculum reform of the transition from —— nine-year compulsory education to 12-year basic education in the context of "visual art education" in Taiwan. Two researchers conduct content analysis of the national curriculum guidelines in the visual art fields promulgated by the Ministry of Education from 1968 to 2018. According to the important changes of curriculum reform and trends in society, the development of visual art curricula is divided into four periods to study and compare the key points of revisions. Contents of the national curriculum guidelines include the subject name, curriculum objectives, time allocation, teaching outline or learning focus, and implementation methods. According to comparative analysis of the content revisions, the revised meaning reflects the education thought and ideology of the times, and shows the policy awareness of educational loosening and curriculum integration. Compared with the nine-year compulsory education, the 12-year national curriculum for visual art emphasizes the essential literacies of student learning. The basic concepts, curriculum objectives, and learning content of the curriculum reflect the spirit of the times and social needs. Systematic curriculum design for visual arts and aesthetic education is very important. More teachers and scholars must contribute to art related teaching and research in order to improve curriculum innovation.

Key words: national curriculum guidelines, visual art education, curriculum innovation, education reform

壹、緒論

國民教育為一切教育的基礎，在社會發展及國家建設扮演重要角色。影響臺灣國民教育發展最深的兩項政策為：1968 年實施的九年國民教育及 2014 年實施的十二年國民基本教育，此兩者為跨世紀的教育工程，開啓臺灣國民教育發展的里程碑（吳清山，2018）。而課程標準／課程綱要（簡稱課綱）為承載教育政策與課程發展的基石，反映教育改革及思潮的變遷，並直接影響課程、教材（教科書）教法，以及師資培育等相關的發展，其重要性不言可喻。因此，本研究以「視覺藝術教育」為範疇，探討從 1968 年（民 57 年）臺灣實施九年國民教育到 2019 年十二年國民基本教育（簡稱十二年國教）之課綱修訂，其間歷時 50 年與數次的課程改革及課綱修訂。

本研究採用內容分析法，研究者蒐集並逐一瀏覽審視 1968 至今（2019 年 7 月 1 日）教育部所頒布的美術課綱，資料來源為國家教育院所提供的教育部課綱資料和政府正式出版品。本研究目的有二：

- 一、分析歷年美術課綱的修訂意涵，從中理解臺灣國民教育視覺藝術課程的變革與發展脈絡。
- 二、探討與分析九年國民教育至十二年國民基本教育藝術課程綱要，回顧與展望臺灣國民教育視覺藝術的課程發展。

依據上述研究目的，本研究分析 1968 至 2019 年近 50 年視覺藝術課綱的修訂變革，研究範圍包含：課綱的修訂意涵、科目名稱和時間分配、課程目標、教材大綱與學習重點等面向之變革。因篇幅有限，課綱中實施方法及其他相關內容不在本文探討範疇。此外，本研究主題為國民教育的美術課綱演進，因此以國中小階段課綱與課程發展為主，至十二年國教課綱加入高中部分輔以說明。

本文內容分為四部分，第一部分為美術課綱文獻回顧，分析相關研究結果，以奠本文課綱研究架構與理論基礎；第二部分概覽臺灣歷年的美術課綱，分析國民教育美術課綱沿革，然後依重要課程改革，分為四期探討各時期課綱修訂意涵，藉以理解臺灣國民教育視覺藝術課程的演變；第三部分探討與分析九年國民教育到十二年國民基本教育藝術課綱修訂內容，包括科目名稱、時間分配、課程目標，以及教材大綱等，包含國小與國中兩個學習階段，依析論主題輔納入十二年國教的革新，以便對照；第四部分整理研究發現，並且參考學者相關研究，進行議題討論，最後總結研究，提出具體建議。

貳、美術課綱文獻回顧與相關研究

本研究除了對歷年美術課綱進行內容分析，並蒐集相關學術研究資料，期能彼此相互參照。

一、學齡階層

在學齡階層部分，為國小、國中、高中三個學習階段，國小階段包含：何清吟（1977）、吳隆榮（1986）、林曼麗（1996）、陳朝平（2002）等，主要探究國小美勞課綱與教學實施要點；國中階段有王建柱（1986）、黃于珍（2004）等，探討國中美術課綱革新要點；高中階段有凌嵩郎（1986）、楊孟蓉（2009）及趙惠玲與楊孟蓉（2011）等，研討高中美術新課綱要點與課程革新之因應。除了針對國小、國中、高中學習階段分別研討外，橫跨中小學階段者有吳國淳（1997）、陳瓊花（1999）、呂燕卿（2008）、羅美蘭（2010）、趙惠玲（2014）、劉虹君（2015）等，以國、高中為範疇者有郭禎祥（1993）、陳瓊花（1998）等，王麗雁（2008）及陳瓊花與丘永福（2011）等兩篇為國小至高中之美術課程綱要綜合論述。研究發現，以中小學美術課程綱要為研究範圍者佔大多數，尤其1968年九年國民義務教育及2000年九年一貫課程綱要實施後，國中小課程具連貫及統整性，因此相關研究論述皆合併討論。

二、時間縱軸

從時間縱軸發展的臺灣美術課綱研究，可參閱王麗雁（2008）在「臺灣學校視覺藝術教育發展概述」一文，分析日治時期至今臺灣的一般學校藝術教育及課程標準發展史；陳瓊花與丘永福（2011）「承繼與開來：百年視覺藝術課程標準演變之歷史圖像」探討並分析1912年至2011年間，政府所頒布的視覺藝術課程標準（或綱要）的內容；趙惠玲（2012）「臺灣藝術教育百年薪傳」探討臺灣藝術教育思潮的更迭、藝術課程政策的制定，以及藝術師資培育制度的發展，其中，藝術政策及教育思潮對於課綱制定與發展有深遠的影響。

三、空間橫軸

空間橫軸意指從臺灣邁向國際的比較，例如：王秀雄（1986）申論美育功能和國際藝術教育思潮，影響課綱內涵；郭禎祥（1989）引介美國DBAE的課程概念，讓臺灣的課綱改革更具系統化。黃壬來（2006）探討國際視覺藝術教育趨勢，比較各國視覺藝術教育課綱，包括美國、英國、加拿大、澳大利亞、法國、德國、西班牙、日本、中國大陸、臺灣等，針對各國課綱的學習階段、科目、時間、類型（必選修）、課程目標、課程內容、素養指標，進行比較分析，為藝術領域最具規模和國際視野的課綱研究，值得參考。

歸納上述，臺灣美術課綱相關研究較少以國民教育課程發展為議題切入之探究。因此，本文將探討並分析九年國民教育到十二年國民基本教育藝術課綱，梳理課綱演進的發展脈絡，回顧並展望臺灣國民教育視覺藝術的課程發展。

參、美術課綱概覽與修訂沿革

一、國民教育美術課綱沿革

自 1968 年實施九年國民義務教育至今，教育部持續研修課程綱要，國民教育階段美術課綱變革，以 1968 年國民小學和國民中學「暫行課程標準」為發軔，歷經 1970、80、90 年代國民小學和國民中學「課程標準」之修訂，繼而 2001 年「國民中小學九年一貫暫行課程綱要」，以及 2014 年「十二年國民基本教育課程綱要」（民 103 總綱；民 107 藝術領域課綱）（教育部，2014；教育部，2018）為歷次課綱修訂之重要轉折，據以理出視覺藝術課程革新的四個階期。

本研究依課程改革和社會發展等重要變因，將近 50 年來的演變歷程，分為四個階期：（一）1968-1971 年，起因於九年國民教育，此期間國小和國中於 1968 年為配合九年國民義務教育之實施，頒布「課程暫行標準」，高中亦為迎接國民中學首屆畢業生，於 1971 年修訂頒布「美術課程標準」，本文論述時以「九年國教紮根期」稱之；（二）1972-1999 年：因應臺灣社會環境變遷和國際藝術教育思潮發展，陸續修訂與頒布「課程標準」，本文論述以「九年國教發展期」稱之；（三）2000-2013 年：跨世紀課程改革，在多次實驗研究和討論爭辯後，2000 年國中小正式實施九年一貫課程改革，將「課程標準」改為「課程綱要」，例如：「國民中小學九年一貫課程綱要」，而視覺藝術連同音樂和表演藝術，統整為藝術與人文學習領域，打破過去單科的局面，本文論述時以「九年國教轉型期」稱之；（四）2014-2019 年：十二年國教課程改革，將九年國教延長到十二年，高中連結中小學九年一貫課程並與大學基礎教育銜接，本文論述時以「十二年國教銜合期」稱之。

本研究將 1968 至 2018 年教育部所頒布的美術課綱，分成國小、國中、高中三個學習階段，並依課綱革新的四個階期，分類整理後，繪製成表 1，一覽臺灣美術課程綱要的發展。

表 1. 歷年美術課程綱要一覽表（民 57-107 年）

階段	國小 (1-6 年級)	國中 (7-9 年級)	高中 (9-12 年級)
(一) 九年 國教 紮根期	◎國民小學低年級工作 暫行課程標準（民 57 年）	◎國民中學美術課程暫行標 準（民 57 年）	◎高級中學美術課程標 準（民 60 年）
	◎國民小學中高年級美 術暫行課程標準（民 57 年）	◎國民中學暫行標準：其他 選修科目（4）美術（民 57 年）	◎高級中學美術選修 科目課程標準（民 60 年）
	◎國民小學中高年級勞 作暫行課程標準（民 57 年）		

表 1. 歷年美術課程綱要一覽表（民 57-107 年）（續）

階段	國小 (1-6 年級)	國中 (7-9 年級)	高中 (9-12 年級)
		◎國民中學美術課程標準 (民 61 年) ○選修科目（4）美術	
(二) 九年 國教 發展期	◎美勞課程標準 (民 64 年)	◎國民中學美術課程標準 (民 72 年) ○國民中學選修科目美術 (甲) 課程標準 (民 72 年) ◎國民中學美術課程標準 (民 74 年) ○選修科目（20）美術	◎高級中學美術課程標準 (民 72 年)
	◎國民小學美勞課程標準 (民 82 年)	◎國民中學美術課程標準 (民 83 年) ○國民中學課程標準：選修科目（9）美術 (民 83 年)	◎高級中學美術課程標準 (民 84 年) ○高級中學選修科目課程標準 (民 84 年) ○高級中學藝術生活課程標準 (民 84 年)
	◎國民中小學九年一貫課程暫行綱要：「藝術與人文學習領域」綱要 (民 90 年)		◎普通高級中學必修科目「美術」課程綱要 (民 93 年)
(三) 九年 國教 轉型期	◎國民中小學九年一貫課程綱要：「藝術與人文學習領域」 (民 92 年)		◎普通高級中學必修科目「藝術生活」課程綱要 (民 93 年) ○選修科目（藝術與人文類：美術） (民 93 年)
	◎國民中小學九年一貫課程綱要：「藝術與人文學習領域」 (民 97 年)		◎普通高級中學必修科目「美術」課程綱要 (民 97 年) ○普通高級中學選修科目「美術」課程綱要 (民 97 年) ○普通高級中學必修科目「藝術生活」課程綱要 (民 97 年)
(四) 十二年 國教 銜合期	◎十二年國民基本教育課程綱要 / 國民中小學暨普通型高級中等學校 / 藝術領域 (民 107 年)		

資料來源：研究者彙整。

註：◎必修○選修

分析表 1 得知，自 1968 年至 2018 年美術課程標準修訂歷經八次沿革，有四個重要轉折點，形成四個國教藝術階期，說明如下：

1. 九年國教紮根基期：1968 年（民 57 年）年實施九年國民義務教育，頒布「課程暫行標準」。
2. 九年國教發展期：因應社會變遷改革，調整課程標準，發展國民藝術教育。
3. 九年國教轉型期：九年一貫課程改革，統整視覺藝術、音樂、表演藝術為藝術與人文學習領域，對向來單科的視覺藝術學習是個大轉折。
4. 十二年國教銜合期：十二年國教課程改革，連結九年一貫課程並與大學基礎教育銜接，藝術學習領域內容包括視覺藝術、音樂、表演藝術、生活藝術，但依藝術類別的特質，分別研訂課綱，採分科學習，具有銜接與統合之意涵。

本研究分析比較歷年國民教育美術課綱，具有鬆綁、課程革新與調修、統整與連貫之意涵。從「課程暫行標準」（民 57 年）、「課程標準」（民 64-83 年），轉型到「課程綱要」（民 90-97 年）之名稱，可發現臺灣教育逐漸鬆綁，將課程「標準」改為「綱要」。若有大幅度的課程革新，課綱會先出現「暫行」字眼，例如「國民中學美術課程暫行標準」（教育部中等教育司，1968），「國民中小學九年一貫課程暫行綱要：藝術與人文學習領域」（教育部，2000），先觀察新課程改革的實施狀況，三至四年後再調修為「國民中學美術課程標準」（教育部，1972）和「國民中小學九年一貫課程綱要：藝術與人文學習領域」（教育部，2003）。十二年國教「藝術領域」課程在國小第一階段納入「生活」，國小第二、三階段和國中第三階段之「藝術領域」內容包含視覺藝術、音樂、表演藝術，國小以領域教學為原則，國中除實施領域教學外亦得實施分科教學；高中第五階段採分科教學，藝術領域分為三個科目音樂、美術、藝術生活（教育部，2018）。

美術課綱因藝術教育哲思和學習階段特質，在不同時期和學習階段，使用了不同的科目名稱，例如：國民小學低年級「工作」（教育部國民教育司，1968）、國民小學中高年級「美術」、「勞作」（教育部國民教育司，1968）、國民小學「美勞」（教育部，1993；教育部國民教育司，1976）、國民中學「美術」（教育部，1995；教育部中等教育司，1968，1972，1983）、國民中小學「藝術與人文」學習領域（教育部，2000），統整了視覺藝術、音樂和表演藝術。十二年國教課綱以「藝術領域」稱之，在分科與統整間採彈性規範，依學習階段、學校排課和藝術師資做適度調整。

跨世紀改革時，將長年慣稱的國小低中高年級，改為學習階段的編號，九年一貫課程分為四階，包括國小第一至三階段和國中第四階段，強調各學習階段的課程連接，2018 年「十二年國民基本教育課程綱要 / 國民中小學暨普通型高級中等學校 / 藝術領域」課綱，延長為十二年國教，在原來中小學四個學習階段的基礎上，銜接高中第五階段的課程。

此外，影響美術課程標準與課程綱要修訂涉及許多外在因素，例如政治經濟、社會趨勢、產業技術、歷史文化、藝術思潮等，本研究參考 PEST 模式即總體環境中的政治（Political）、經濟（Economic）、社會（Social）與科技（Technological）等四種因素，再加上「藝術教育思潮」，發展出 PESTA 的分析模式，以五項要素來探討美術課綱變革，初步分析如表 2：

表 2. 影響美術課綱變革的要素 (PESTA) 分析

	政治 (P)	經濟 (E)	社會 (S)	科技 (T)	藝術 (A)	課綱
(一) 九年 國教紮根期 (1968-1971 年)	反共抗俄， 復興中華文 化，堅守民 主陣容。	經濟活動 從由農業 社會逐漸 轉為工業 社會。	加強民族精 神教育、生 活教育。	家庭手工 藝、代工	重視中華文化 傳統，文人畫 意境、審美情 操；學習媒材 與技巧的實用 技術	重視文化 傳承的品 格教育； 職業取向 的實用技 術
(二) 九年 國教發展期 (1972-1999 年)	1987 年解除 戒嚴令。	以中小企 業引導投 資的小型 資本主義 經濟體。	鄉土藝術、 多元文化、 教育改革。	發展高科 技工業、 重視資訊 科技 (IT) 、網路。	重視鄉土藝術 、導入國際藝 術教育思潮： 造型藝術、透 過藝術的教育 、創造性表現 、學科本位的 藝術教育、藝 術統整課程。	從工具論 到本質論 的藝術教 育發展。 奠立美術 課綱三主 軸：表現 、審美、 生活實踐
(三) 九年 國教轉型期 (2000-2013 年)	民主政黨輪 替、文建會 (2012 年改 制為文化部) 推動創意 文化產業。	知識經濟 、技術密 集的高科 技產業和 金融業等 以知識為 資本的高 端產業。	多元文化、 創意文化產 業、融合與 創新。	從資訊科 技到資訊 傳播科技 (IT → ICT) 、數位學 習、手機 革新。	多元文化藝術 教育、社區取 向藝術教育、 視覺文化藝術 、數位學 習、手機 革新。	藝術與人 文領域統 整、重視 學生生活 經驗、強 化帶著走 的能力
(四) 十二年 國教銜合期 (2014-2019 年)	教育部設立 師資培育和 藝術教育司 、推動美感 教育計畫	創意經濟 、體驗經 濟、雲端 商務。	人手一機 (智慧型手機)、網路社 群媒體 (FB 、Line 等) 、智慧城市 與住宅、慢 活、樂齡、 創新服務。	雲端運算 、APP 應 用軟體。	雲端學習科技 、終身學習、 美感教育、跨 領域整合。	核心素養 、創意、 美感

資料來源：研究者彙整。

從上表 2 得知，臺灣美術教育的課程改革，從重視媒材技巧訓練，到強調學生生活經驗的連結，將美術教育造就藝術家的迷思，轉為涵育美感經驗與核心素養的全民藝術教育。本研究因篇幅關係僅提出 PESTA 模式與美術課綱發展的對照分析結果，期盼導引出後續更周延的研究論述。

歸納上述九年國教到十二年國教美術課綱的變革，可得知臺灣藝術教育近 50 年來的學習脈絡與課改重點。臺灣教育改革將課程「標準」改為「綱要」，讓教學實施有更多的彈性。在課程革新時，依師/生的教/學關係，調整了教材綱要、學習重點的名詞使用，加入基本能力、核心素養等呼應社會發展需求和以學生為培育主體的課改理念。美術課綱在數次更名與調整的改革歷程中，國小美勞與國中美術從單一教學科目整併為「藝術與人文」學習領域，分析歷年授課時數曾經提高但整體呈現縮減的趨勢，反映臺灣教育在智德體群美五育均衡發展的理想中，對與美育息息相關的藝術領域仍不夠重視，需要多加檢討。由 2019 年（108 學年度）起逐年正式實施的十二年國教延續現行九年一貫課程的概念，重視國小、國中、高中各學習階段的課程銜接，如何規劃與實踐有系統又符合現代學生需求的藝術課程，以能充分發揮美育功能，著實令人期待。

二、歷年國民教育美術課綱修訂意涵

從 1968 年臺灣實施九年國教到延長十二年國教，歷時 50 年的視覺藝術課程改革，分為四個時期來討論歷年國民教育課綱修訂的時代意義與教改理念。

（一）九年國教紮根基期

教育部為配合九年國民教育之實施，進行國民中小學課程標準修訂。此次課程設計以小學六年及中學三年，共九年為範圍，為我國義務教育之新紀元，因實施及修訂倉促，因而中小學皆定名為「暫行課程標準」（教育部國民教育司，1968：342-343）。

在國小部分，1968 年國民小學暫行課程標準之修訂採取九年一貫精神，並以加強民族精神教育、生活教育及職業陶冶為中心（教育部國民教育司，1968：351），而加強藝能科課程亦為此次修訂重點之一（教育部，1993：343）。受到當時政治氛圍影響，特別強調「指導兒童對我國固有藝術的體認，以激發其發揚民族文化的報負」。

在國中階段，1968 年（民 57 年）配合九年國民義務教育的實施，修訂國中暫行課程標準，國小至國中採九年一貫制，特色為加強民族精神教育，強調指導學生認識我國藝術文化傳統，同時，此階段國中美術課程重視造形活動與生活實用性，美術選修課程亦以美術設計為主要內涵，反映造形主義之影響及培養學生職業準備的目的。

（二）九年國教發展期

因應社會變遷發展，國小美術課程綱要歷經 1975 年（民 64 年）及 1993 年（民 82 年）兩次修訂，民 64 年國民小學課程標準之修訂特點主為貫徹國民教育九年一貫之精神，以及加強民族精神教育、生活教育及科學教育（教育部，1993：343-344）。而民 82 年課程標準修訂背景歷經 1987 年解除戒嚴，政治、經濟的自由化及社會的多元化，其修

訂基本理念為培養 21 世紀的健全國民為目標（教育部，1993：348-349）。此外，九年國教發展期的課綱修訂除了受到教育政策及政治經濟影響外，亦受世界藝術教育思潮影響，從 1975 年修訂起加入造形主義的美術教育，而 1993 年修訂內涵可見由兒童中心（工具論）轉向學科中心的美術教育（本質論）之影響（王麗雁，2008；林曼麗，2000；陳瓊花與丘永福，2011；黃冬富，2002）。

國中視覺藝術課程綱要因應臺灣社會變遷和藝術教育思潮發展，歷經 1972、1983、1985、1994 年四次修訂。1972 年（民 61 年）為檢討九年國民教育實施，修訂並刪除「暫行」定名為國中美術課程標準。1972 年課程標準與 1968 年相較簡化教學項目，教材亦較具彈性，並將中華文化與民族精神普遍融合於表現與鑑賞中（教育部中等教育司，1972：419）。1983 年（民 72 年）修訂特色為配合「國民教育法」實施，增列「美育」教育目標，以培養德、智、體、群、美五育均衡發展的健全國民為目標（教育部中等教育司，1986：447）；1985 年的版本內容同 1983 年（教育部，1985）。1994 年（民 83 年）課程標準修訂充實藝術教育之內涵，將國一「美術」增加一節並增列每週一節「鄉土藝術活動」，以使學生對臺灣鄉土藝術有較深入瞭解，從而發展並培養維護鄉土藝術的情操（教育部，1995：830）。

（三）九年國教轉型期

為迎接 21 世紀的來臨與因應世界各國之教改脈動，政府基於提升國家競爭力與回應社會期待，教育部進行國民教育階段之課程與教學革新，規劃並實施國中小九年一貫課程（教育部，2000）。在國中小階段，九年一貫課程為美術課綱修訂最為重大的變革，視覺藝術在統整的課程概念下，與音樂、表演藝術合為「藝術與人文」學習領域。其修訂意涵為脫離技術本位及精緻藝術所主導的教學模式與限制，而邁入以更自主、開放、彈性的全方位人文素養為內容的藝術學習（教育部，2003：19）。

國中美術課程標準修訂配合國中小九年一貫課程實施，課程內涵有重大變革，美術與音樂、表演藝術合科為「藝術與人文」領域。同時，國中部分延續小學成為藝文領域第四階段課程，課程綱要基本理念、課程目標一致，而分段能力指標、實施要點等為連貫的系統架構，因此，國中小藝文課程綱要內涵較以往有更實質的銜接與統整。

（四）十二年國教銜合期

十二年國教藝術課程改革，具有銜接與統合之意涵。十二年國教藝術領域課程，包含國民中小學教育階段的音樂、視覺藝術與表演藝術，以及普通型高級中等學校的音樂、美術、藝術生活等必修科目，與表演創作、多媒體音樂、基本設計、新媒體藝術等四科加深廣選修科目（教育部，2018：1）。

在「十二年國民基本教育課程綱要總綱」「自發、互動、共好」的理念下，藝術領域的課程發展，強調以核心素養來連貫、統整與發展國民小學、國民中學與普通型高級中等學校的課程與學習。課程內容適時連結各領域 / 科目，並融入各項議題，結合藝術領域的基本素養與社會文化的關切（教育部，2018：1）。

肆、九年國民教育至十二年國教美術課綱的變革分析

一、科目名稱與時間分配之變革

藝術領域的科目名稱，在國中階段統稱為「美術」，國小階段因學齡和學習內容，在不同時期有不同的名稱，茲將歷年國民小學美術課綱科目名稱與時數等變革彙整如表 3。

表 3. 歷年國小美術課綱科目名稱與時數分配表

時期	紮根基期	發展期	轉型期	銜合期
年代	57	64	82	89 92 97 107
課綱名稱	國民小學國民小學國民小學美勞課程標準	美勞課程標準	國民小學美勞課程標準	國民中小學九年十二年國民基本教育課程綱要（藝術與人文學科領域）
工作	低年級工作暫行課	中高年級美術暫行	勞作暫行	（藝術與人文學科領域）
美術	美勞標準	課程標準	課程標準	美勞標準
勞作	課程標準	課程標準	課程標準	藝術與人文學科領域
美勞				
科目				
時間	120 分 / 週	60 分 / 週 30×2	90 分 / 週 80 分 / 週 40×2	1. 低年級 1. 低年級 無明訂 無明訂 三節課 / 週（含視覺藝術、音樂、表演）
			2. 中高年級 2. 中高年級 120 分 / 週 40×3	
			120 分 / 週 40×3	
			40×3	

如表 3 所示，1968 年九年國教紮根基期國小視覺藝術之科目名稱，低年級為「工作」科，中高年級為「美術」、「勞作」科目。在課程時數部分，低年級「工作」課程 120 分鐘但不分節，以便靈活運用及加強連絡教學（教育部國民教育司，1968：359），中高年級美術科各年級每學期每週 60 分，勞作科每週 90 分鐘。

在九年國教發展期部分，1975 年國小課綱修訂將「美術」與「勞作」合科成為「美勞」，1993 年修訂沿用。在課程時數方面，1975 年因美術與勞作合科，時數縮減，低年級每週教學時間改為 80 分鐘（40 分鐘 × 2 節），中高年級每週併為 120 分鐘（40 分鐘 × 3 節，可兩節連排）。1993 年課程時數同 1975 年，低年級兩節課（40×2 = 80 分鐘）、中高年級三節課（40×3 = 120 分鐘）。

2000 年九年一貫課程綱要修訂，視覺藝術納入「藝術與人文」領域之範疇，以學習領域取代科目名稱。在時數部分，為使各校有彈性調配空間，課綱內容並未明訂各學習領

域授課時數，僅訂出總學習節數、領域學習節數及各領域所佔比例。此外，因低年級視覺藝術與自然、社會科納入「生活」學習領域，及中高年級與音樂、表演藝術合科，及總時數較以往減少影響，整體課程時數呈現縮減的情況。

在國中階段，因應九年國民義務教育之實施，1968 年元月一日教育部公佈「國民中學課程暫行標準」，「美術」為國中的學習科目名稱，一直沿用到 2000 年九年一貫課程，國中美術課程與音樂、表演藝術合科，統整為「藝術與人文」學習領域。歷年國中美術課程綱的頒布年代、科目名稱，時間安排等彙製如表 4。

表 4. 歷年國中美術課程綱科目名稱與時數分配表

時期	紮根期	發展期				轉型期			銜合期
年代	57	61	72	74	83	89	92	97	107
課綱 名稱	國民中學 美術課程 暫行標準	國民中學 美術課程 標準	國民中學 美術課程 標準	國民中學 美術課程 標準	國民中學 美術課程 標準	國民中小學 九年一貫課 程綱要（藝 術與人文學 習領域）	十二年國 民基本教 育課程綱 要（藝術 領域）		
科目	美術	美術	美術	美術	美術	藝術與人 文	藝術		
時間	一年級每 週二小時 ；二、三 年級每週 一小時	一、二、 三學年， 每週均為 一小時	一、二 、三學 年，每 週均為 一小時	一、二 、三學 年，每 週均為 一小時	一年級每 週二節； 二、三年 級每週一 節	一年級每 週二節； 二、三年 級每週一 節	無明訂	藝術領域 /每週三節 (含視覺藝 術、音樂、 表演)	
					45分/節				

如表 4 所示，自九年國教紮根基至發展期，國中階段科目名稱均為「美術」科，分為美術必修與選修科目。在課程時數方面，紮根基 1968 年課程暫行標準為一年級每週二小時，二、三年級每週一小時，而發展期 1972 年至 1985 年課程時數減為一、二、三學年，每週均為一小時，1983 年修訂強調雙週連堂排課，便於美術課程進行（教育部，1986：465）。1995 年為強化美育發展，增加美術課程節數，修訂為國中第一學年每週授課二節，應連堂排課；第二、三學年每週授課一節（一節 45 分鐘），另於第二學年設有一至二節，第三學年每週二節選修（教育部，1995：902）。轉型期 2000 年九年一貫課程實施，科目名稱及課程時數均有較大變革，接續小學階段科目名稱改為「藝術與人文」領域課程，並取消選修課程。另未明訂藝文課程時數，整體課程時數呈現縮減。

銜合期自 2018 年 10 月修訂頒布十二年國教藝術領域課程綱，國民中小學及高中階段，科目名稱皆統一為「藝術」領域。在國中小部分，內含視覺藝術、音樂及表演藝術三科目，每週三節課，國中並得實施分科教學。在高中部分，科目安排為音樂、美術、藝術生

活（必修 10 學分），並增列表演創作、多媒體音樂、基本設計、新媒體藝術等共六學分加深加廣選修科目（教育部，2018：2）。

綜上所述，因應社會發展和課程改革，藝術教學科目整併，時數縮減，反映臺灣教育對藝術領域的重視程度和價值觀，與美育息息相關的藝術領域，總是在智德體群美五育均衡發展的理想中，敬陪末座。惟從十二年國教藝術領域之科目及時數配置，可見整體修訂雖朝向減少每週授課時數，在學習科目方面，因應社會文化及科技媒體的多元發展，給予學校排課及教師教學更多彈性，期望達成啓迪學生潛能與興趣之素養導向學習的目標。

二、課程目標與核心能力之變革

（一）九年國教紮根基

在國小階段，1968 年中小學暫行課程標準，美術課程採分科方式，依年級循序進階學習。低年級統稱為「工作」、中高年級分列「美術」與「勞作」兩科，國中為「美術」科目，分別訂有「國民小學低年級工作暫行課程標準」、「國民小學中高年級美術暫行課程標準」、「國民小學中高年級勞作暫行課程標準」、「國民中學美術課程暫行標準」，各有其應達成的課程目標，彙整分析如表 5：

表 5. 1968 年中小學暫行課程標準美術課程目標

科目	課程目標	學習階段（年齡）
工作	1. 啓發兒童愛美樂善的情操和學習工作的興趣。 2. 鼓勵兒童自我發表的勇氣，以增進其創造才能。 3. 培養兒童勞動服務的習慣和互助合作的精神。	國小低年級 (6-8 歲)
美術	1. 順應兒童身心發展，輔導其造形活動。 2. 培養審美的能力和情操。 3. 發展兒童創造性的思考和想像能力。 4. 指導對固有藝術的體認，發揚民族文化。	國小中高年級 (8-12 歲)
勞作	1. 激發兒童運用藝術之造形，從事設計創作活動，使能手腦並用。 2. 指導兒童明瞭生產與人生之關係，從現實事物中，認識社會經濟及文化之演進。 3. 訓練兒童勞動操作，使有勤儉、整潔之習慣，及互助合作之精神。 4. 培育兒童勞作興趣，發現其性向能力，以作為擇業之初步輔導。	國小中高年級 (8-12 歲)
美術	1. 順應學生身心發展，指導其各種造形活動；繼續發展其獨立思想與創造能力。 2. 適合學生程度與需要，授予各種造形與設計之基本知能。 3. 增進學生日常生活有關事物的「美」「實用」「經濟」三者價值的正確見解。 4. 透過美的創造與鑑賞以陶冶學生的情操。 5. 激勵並指導學生認識我國藝術之優良傳統，使其有發揚光大之志趣。	國中 1-3 年級 (12-15 歲)

資料來源：教育部國民教育司（1968：263；269；289）；教育部中等教育司（1968：168-182）。

如表 5 所示，在國小階段，1968 年視覺藝術課程目標受當時政治情勢影響，強化民族精神及認識傳統文化，明訂課程目標如「指導對固有藝術的體認，發揚民族文化」。另亦可見工具論及造形、實用主義等影響，如「順應兒童身心發展，輔導其造形活動」，以及作為職業準備的目標，例如：「培養兒童勞動服務的習慣和互助合作的精神」。而 1968 年（民 57 年）國中美術課程目標強調造形活動與美術設計知能的指導與生活實用性，受到政治背景影響，「指導學生認識我國藝術之優良傳統」亦列為重要課程目標。

（二）九年國教發展期

在國小階段，1975 年頒布「美勞課程標準」將「美術」與「勞作」合併，統稱為「美勞」。美勞課程目標有五：1. 順應兒童身心發展歷程，輔導其從事美術與勞作的活動，養成手腦並用、創造發表的能力；2. 養成兒童審美的能力與學習的興趣，以陶冶其情操；3. 透過造形的創作和鑑賞活動，以提高兒童想像，思考、計劃、及解決問題等能力；4. 指導兒童體認勞動的樂趣，與分工合作、服務互助的意義，養成勤勞、自主、樂群等習性，增強其適應社會生活及參與社會生產的信心；5. 指導兒童認識我國固有的藝術，發展其宏揚民族文化的抱負（教育部國民教育司，1976：309）。此時期課程目標雖簡化為五項，仍注重認識固有的藝術，發展並宏揚民族文化。

1993 年（民 82 年）國小課綱之「教學目標」（表 6）含「表現領域」、「審美領域」、「生活實踐領域」等三大領域，課程目標為培養兒童兼具媒材創作與審美鑑賞的能力，進一步提升並擴充藝術鑑賞課程之比重與範疇，更期望學生能應用藝術於生活實踐之層面。1993 年課綱分為「表現」、「審美」、「生活實踐」，顯示本質論的影響，亦強化其學科之主體性。

表 6. 1993 年國民小學美勞課程標準課程目標

科目	課程目標
美勞	1. 表現領域：運用造形媒材，體驗創作樂趣，培養表現能力。 2. 審美領域：經由審美活動，體認藝術價值，提昇審美素養。 3. 生活實踐領域：擴展應用藝術及結合生活科技知能，涵養美的情操，提昇生活品質。

資料來源：教育部（1993：245）。

在國中階段，1972 年「國民中學美術課程標準」課程目標有五：1. 培養學生身心健全之發展，指導其各種美術活動，以發展其獨立思想與創造能力；2. 配合學生程度與需要，授予各種美術之基本知能；3. 就學日常生活有關事物，透過美的創造與鑑賞，以陶冶學生的情操及美化生活的技能；4. 激勵並指導學生認識我國藝術之優良傳統，加強民族精神意識，使其有發揚光大之志趣；5. 促進學生智體群合一，身心和諧的向上進取精神。本次修訂課程目標與 1968 年版均強調指導學生認識傳統文化，加強其民族精神意識，以及順應學生身心發展。

在 1983 年（民 72 年）首次於課程目標確立「美育」之定位，指出「以美育涵泳德、智、體、群，促進學生身心平衡發展，使其有和諧、樂觀、奮發、進取的人生」（教育部國民教育司，1983：163）。在 1994 年 10 月教育部公布新修訂的「國民中學課程標準」，「美術」課程分為必修和選修科目。「國民中學美術課程標準」，規範美術必修科目，課程包含表現、鑑賞、實踐三個領域，總目標有三：1. 表現領域：藉由美術創作的經驗，熟悉表現媒材的特質，增進美術創造的能力，以抒發內心豐富的情感；2. 鑑賞領域：透過美術鑑賞的活動，體認自然美和人工美，並領悟中國優良文化與世界多元文化的特質與價值，以培養審美的能力與情操；3. 實踐領域：經由美術經驗的拓展，以美育涵泳德、智、體、群，提升生活品質，促進人類和諧的關係（教育部，1995：371）；美術選修課程目標強調鑑賞與表現課程並重，並落實與生活結合的精神（教育部，1995：905）。

（三）九年國教轉型期

為迎接 21 世紀的來臨與世界各國之教改脈動，政府致力教育改革，期以整體提升國民之素質及國家競爭力，因此，2000 年教育政策發展產生重大變革，教育部頒布「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」（簡稱 90 年暫綱），國小至國中課程銜接為九年一貫課程，包含語文學習等八大學習領域及資訊教育等六項重大議題，其中視覺藝術、音樂與表演藝術合併為「藝術與人文」學習領域，此為美術課綱修訂重大變革。

九年一貫藝術與人文領域分為探索與表現、審美與理解、實踐與應用等三項課程目標，擴展 1995 年版本課程目標之表現、鑑賞、實踐三項領域架構，進一步深究其目標意涵，藝文領域課程目標已跳脫美術創作、鑑賞兩大範疇，而更深化藝術、文化、生活的關連性，如 2003 年（民 92 年）版課程目標：「從事藝術表現，以豐富生活與心靈」、「透過審美及文化活動，體認各種藝術價值、風格及其文化脈絡」、「使每位學生能了解藝術與生活的關連，透過藝術活動增強對環境的知覺」（教育部，2003：20）等，藉由藝術課程引導學生進行藝術的探索，審美的感知及創作實踐。

民 92 課綱藝文領域之「分段能力指標」與 90 年暫綱相較有大幅度修訂。民 92 課綱亦分為四個學習階段，第一階段為小學一至二年級（融入生活課程），第二階段為小學三至四年級，第三階段為小學五至六年級，第四階段為國中一至三年級。而配合前述課程目標修正，每一階段下配合三項目標主軸：「探索與表現」、「審美與理解」、「實踐與應用」表列分段能力指標。如「1-2-1 探索各種媒體、技法與形式，了解不同創作要素的效果與差異，以方便進行藝術創作活動」，指第二階段國小三至四年級學生在第一項「探索與表現」課程目標之能力指標（教育部，2003：21）。同時，各學習階段能力指標統整涵蓋視覺藝術、音樂、表演藝術之學習範疇，更符應九年一貫課程之統整課程及大單元教學活動設計模式。

（四）十二年國教課程改革

十二年國教藝術領域課程旨在培育學生具備藝術涵養與美感素養，以及面對未來、開展不同生涯所需終身學習的素養，目標有五：1. 增進對藝術領域及科目的相關知識與技能

之覺察、探究、理解，以及表達的能力；2. 發展善用多元媒介與形式從事藝術與生活創作和展現的素養，以傳達思想與情感；3. 提升對藝術與文化的審美感知、理解、分析，以及判斷的能力，以增進美善生活；4. 培養主動參加藝術與文化活動的興趣和習慣，體會生命與藝術文化的關係與價值；5. 傳承文化與創新藝術，增進人與自己、他人、環境之多元、同理關懷與永續發展（教育部，2018：1）。

藝術領域課程架構：以表現、鑑賞與實踐三個學習構面組織藝術領域的課程架構；依此架構建立本領域各科目的關鍵內涵，進而引導發展學習表現與學習內容（教育部，2018：6）。從表現、鑑賞與實踐的學習過程，體驗美感經驗，創造藝術價值，從而領悟生命及文化的意義（教育部，2018：1）。臺灣從九年一貫的十大基本能力指標至十二年國教的核心素養，逐步建構出適合臺灣國民基本教育的核心素養價值，以培養出具競爭力的人才。

三、教材大綱與學習重點之變革

臺灣中小學課程的實施，長期以來於課程標準中訂定「教材大綱」以規範課程的內容，直至 2000 年公布的「中小學九年一貫課程綱要」，改以「能力指標」作為課程設計基礎，不再規範教材內容（林永豐，2017：106）。而至 2018 年十二年國教課綱改採學習重點（含學習表現與學習內容）作為課程設計的內涵，本研究將國中小歷年美術課綱教材大綱（學習重點）彙整為表 7 及表 8。

表 7. 歷年國小美術課綱教材大綱（學習重點）分析表

時期	紮根期			發展期		轉型期			銜合期
年代	57		64	82	89	92	97	107	
科目	工作	美術	勞作	美勞	美勞	藝術與人文		藝術領域	
教材大綱	1.欣賞和觀察 2.實習和發表	1.欣賞 2.發表	1.觀察 2.實習 3.研習 3.研究	1.欣賞與觀察 2.發表與實習 3.研究與討論	1.表現 2.審美 3.生活 實踐	97課綱新增附錄 「教材內容」 1.表現試探 2.基本概念 3.藝術與歷史文化 4.藝術與生活	學習重點： 1.學習表現 2.學習內容		

表 8. 歷年國中美術課綱教材大綱分析表

時期	紮根期		發展期			轉型期			銜合期				
年代	57	61	72	74	83	89	92	97	107				
科目	美術	美術	美術	美術	美術	藝術與人文	藝術與人文	藝術領域	藝術領域				
教材 大綱 或 學習 重點	繪畫	表現	表現	表現	表現領域	97 課綱新增	學習重點：						
	美術設計	1. 平面表	1. 平面	1. 平面	1. 心象表現	附錄「教材	1. 學習表現						
	版畫	現	(1) 國畫	(1) 國畫	2. 機能表現	內容」	2. 學習內容						
	雕塑	2. 立體表	(2) 水彩	(2) 水彩	鑑賞領域	1. 表現試探							
	美術史蹟	現	(3) 素描	(3) 素描	1. 美感認知	2. 基本概念							
		鑑賞	(4) 版畫	(4) 版畫	2. 美感判斷	3. 藝術與歷							
			(5) 設計	(5) 設計	實踐領域	史文化							
			2. 立體	2. 立體	4. 藝術與生								
			雕塑立體	雕塑立體	活								
			造形鑑賞	造形鑑賞									

(一) 九年國教紮根基期

如表 7 所示，1968 年國小美術課程教材綱要分為：「欣賞」、「實習」、「發表」等內容，修訂內容包含增加「雕塑」、「版畫」等之教學、加強美術設計教學，以及加強國畫教學（教育部國民教育司，1968：360）。顯示當時教材內容在於兒童對本國民族文化之瞭解以及培養未來工作基礎能力，強調課程的實用性。

九年國教紮根基期國中階段的美術科教材綱要（表 8）分為：繪畫、美術設計、版畫、雕塑、美術史蹟五項，以媒材分類及創作指導為主，尤重美術設計及其應用，選修課程教材內容亦主要為美術設計技能的訓練，顯見當時美術課程著重技能的培訓與應用。

(二) 九年國教發展期

在國小階段，1975 年因「美術」與「勞作」合科「美勞」，教材綱要簡化並整併，分為「欣賞與觀察」、「發表與實習」、「研究與討論」三部分（表 7），其教材內容仍以創作為主，分類亦為媒材與技法表現為原則。至 1993 年教材綱要修訂特色為打破以媒材和技法分類之形式，而以兒童做為教材內容架構之主體，將美勞科教學重心，從教材教法之轉介，媒材技法傳授轉移至兒童表現、創作活動動機以及其內涵之探究與深化（教育部，1993：390）。

而 1993 年頒訂「國民小學美勞課程標準」，與 1975 年「美勞課程標準」相較，在「教材綱要」部分有重要改變。1993 年（民 82）課綱之「教學目標」含「表現領域」、「審美領域」、「生活實踐領域」等三大領域，課程目標為培養兒童兼具媒材創作與審美鑑賞的能力，進一步提升並擴充藝術鑑賞課程之比重與範疇，更期望學生能應用藝術於生活實踐之層面（教育部，1993）。

依據表 8 所示，1972 年修訂「國中美術課程標準」（民 61 年）教材大綱分為「表現」和「鑑賞」二類，分三學年逐一規劃各類的教材內容和指導要領，並且明確標出教學時間的百分比（教育部中等教育司，1972：191-199）。此後 1983、1985 年皆沿用此架構，惟鑑賞課程時數比重雖逐次提升，由 1972 年的 15% 至 1983、1985 年修訂為 22%，與創作部分相較仍偏低，至 1994 年版本方調整為表現與鑑賞各占 50%。此外，1983 與 1985 年於「表現」類教材綱要之水彩部分增加「音感作畫」教學，因應世界藝術教育潮流兼兩類藝術的調和與溝通（教育部國民教育司，1986：466）。此課程發展對於教材綱要「表現」和「鑑賞」二類之規範，同時可見證於 1972 年課程標準之教學要點說明：「美術教學應以表現為主，鑑賞及講述為輔」，顯示當時美術課程仍以創作為主，隨著鑑賞教學比重逐漸增加，1983 年已修改為「美術教學應以表現與鑑賞相輔進行」。

1994 年（民 83 年）國中美術課程教材綱要修訂分為「教材綱要說明」與「教材綱要內容」兩部分。在「教材綱要說明」部分之修訂重點為：1. 表現領域分為「心象表現」（純粹美術）與「機能表現」（應用美術）；2. 鑑賞領域分為「美感認知」與「美感判斷」，重視美術批評能力的培育；3. 表現與鑑賞領域教材比例並重。而「教材綱要內容」部分，1. 表現部分修訂為素描、水彩、國畫、設計等教材類別並增加漫畫、攝影、電腦繪圖等符合時代潮流之教材內容；2. 鑑賞部分，修正 1985 年版鑑賞課程，將我國美術內容擴及民間藝術，西方美術擴充為外國美術，教學順序亦調整為由古至今（教育部，1995：903-904）。

（三）九年國教轉型期

九年國教轉型期進入九年一貫課程，國中小合為「藝術與人文領域」。在 2000 年（90 暫綱）與 2003 年（92 課綱）藝術與人文課程綱要皆未列出教材內容，至 2008 年（97 課綱）新增教材內容，包含「表現試探」、「基本概念」、「藝術與歷史文化」、「藝術與生活」四項統整內涵。在第四階段（國中一至三年級）教材，延續國小第三階段而更深化，例如：「表現試探」部分，增加科技媒材的創作體驗，基本概念則進行技術的探索，「藝術與歷史文化」部分，則更強調藝術的文化脈絡及社會的影響，「藝術與生活」教材內容提到：「參考藝術批評的方法，如：描述、分析、解釋、判斷，討論和批判思考藝術在社會生活中的功能與角色」（教育部，2008：15）。整體而言，國中階段教材內容藉由探討臺灣、世界與區域的藝術，及生活環境的觀察以培養學生獨立思考的習慣，探索並發掘自我的審美觀，以及能表達自己對藝術的想法，並透過技術的探索實踐於創作中。

（四）十二年國教課程改革

十二年國教銜合期「藝術」領域課綱之「教材內容」改稱「學習重點」。學習重點係結合領域基本理念、課程目標與核心素養發展而來，包含「學習表現」與「學習內容」，用以引導課程設計、教材研發、教科用書編審、教學與學習評量的實施。依據領域課程架構：以表現、鑑賞與實踐三個學習構面組織藝術領域的課程架構並建立藝術領域各科目

的關鍵內涵，從而落實領域核心素養及引導跨領域 / 跨科目的課程設計（教育部，2018：6）。例如表 9 為第三學習階段（國小五、六年級）視覺藝術「表現」學習重點表，而表 10 則呈現各科目學習重點與內容與藝術核心素養的呼應。

表 9. 第三學習階段（國小五、六年級）視覺藝術「表現」學習重點表

學習構面	關鍵內涵	學習表現	學習內容
表現	視覺探索	1- III -2 能使用視覺元素和構成要素，探索創作歷程。	視 E- III -1 視覺元素、色彩與構成要素的辨識與溝通。
	媒介技能	1- III -3 能學習多元媒材與技法，表現創作主題。	視 E- III -2 多元的媒材技法與創作表現類型。
	創作展現	1- III -6 能學習設計思考，進行創意發想和實作。 1- III -7 能嘗試不同創作形式，從事展演活動。	視 E- III -3 設計思考與實作。

資料來源：教育部（2018：9）。

表 10. 國小階段視覺藝術學習重點與核心素養呼應表參考示例

藝術領域 / 科目學習重點	藝術領域核心素養	
學習表現	學習內容	
3- II -1 能樂於參與各類藝術活動，探索自己的藝術興趣與能力，並展現欣賞禮儀。	視 A- III -2 生活物品、藝術作品與流行文化的特質。	藝 -E-A1 參與藝術活動，探索生活美感。
3- II -3 能為不同對象、空間或情境，選擇音樂、色彩、布置、場景等，以豐富美感經驗。	視 P- III -1 在地及全球藝文展演、藝術檔案。	
3- III -1 能參與、記錄各類藝術活動，進而覺察在地及全球藝術文化。		

資料來源：教育部（2018：34）。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 課綱演進之脈絡受藝術教育思潮影響

本研究結果發現臺灣美術課綱變革，受日本和歐美的影響，並呈現出從工具論到本質論的發展趨勢。此與學者論點一致，例如：何清吟（1977）指出美勞課程目標的訂定主要受 Herbert Read 及 Viktor Lowenfeld 的「透過藝術的教育」(education through art) 思潮影響；王秀雄（1986）和郭禎祥（1989）引介美國「學科本位藝術教育」的概念（Discipline-based Art Education，簡稱 DBAE），強調藝術的本質性功能，認為藝術學習是一門有系統的學科、具有獨特型，非其他學科能取代，此影響後來的課程修訂。林曼麗（2000）提到 1968 年之國小視覺藝術課程標準已反應當時造形教育與創造主義兒童中心美術教育之思潮影響，而落實此種思潮則為 1975 年之課程標準修訂，主要在於 1975 年「美術」與「勞作」合科，同時教材綱要均依年級有不同的指導原則，實施方法亦以適合兒童各階段發展能力為原則。黃冬富（2002：35-36）指出 1968 年臺灣的國民中小學課程標準之修訂，在國小部分已將兒童中心的藝術教育理論融入其中，而 1993 年修訂的國民小學美勞課程標準，即以學科本位的藝術教育理論為其基盤，成為當時臺灣近 10 多年來美術教育思潮之主流，直到九年一貫課程改革，方始有變動。

此外，九年一貫藝術與人文領域課程綱要修訂不僅是臺灣藝術教育重大變革，亦反映後現代藝術教育思潮如：多元文化藝術教育、社區取向藝術教育、課程統整藝術教育、視覺文化藝術教育等，多元論述豐沛了臺灣的藝術教育領域，教學上強調脈絡的理解、文化的溝通及與日常生活議題的結合等（王麗雁，2008；劉虹君，2015）。

(二) 課綱修訂意涵反映出時代精神和意識型態

回顧臺灣國民教育視覺藝術的課程發展，課綱修訂意涵反映出時代精神和意識型態。例如：將「課程標準」改為「課程綱要」，以及將「學門科目」統整為「學習領域」，是 21 世紀的重要教育變革，展現臺灣教育鬆綁、課程簡化、科目整合的政策意識。研究結果呼應黃壬來（2002：88-91）論及 2000 年九年一貫課程改革，指出「藝術與人文」新課綱的核心為「學校本位課程發展」與「課程統整」，此一教育改革旨在改變傳統「中央—邊陲課程發展」機制，採行「去統一化」的「學校本位課程發展」機制，以符應現代教育民主化的理念與時代精神。此外，在課程革新時，依師／生的教／學關係，調整了教材綱要、學習重點的名詞使用，例如：九年一貫課程加入「基本能力」、十二年國教之「核心素養」課程等，呼應社會發展需求和以學生為培育主體的課改理念。

(三) 科目名稱更名與課程時數縮減

本研究發現歷年美術課綱之科目名稱，因藝術教育哲思和學習階段特質隨之更迭，例如：國民小學低年級「工作」（教育部國民教育司，1968）、國民小學中高年級「美術」、

「勞作」(教育部國民教育司，1968)、國民小學「美勞」(教育部，1993；教育部國民教育司，1976)、國民中學「美術」(教育部，1995；教育部中等教育司，1968，1972，1983)、國民中小學「藝術與人文」學習領域(教育部，2000)等，至十二年國教則由國中小到高中皆統稱為「藝術」領域，涵括視覺藝術(美術)、音樂、表演藝術等學科(教育部，2018)。在課程時數部分，歷經數次改革，整體朝向縮減。此雖凸顯藝術教育仍不夠受重視的事實，惟就十二年國教課程發展而言，目前走向減少每週修習科目數，在領域課程之外安排彈性學習課程，跳脫傳統分科、領域的排課方式，給予學校及教師彈性節數，鼓勵並落實跨領域及議題融入式的統整教學。

(四) 課程目標與學習內涵統整化

美術課綱課程目標由早期的工具論，經由視覺藝術課程提升創造力、達成生活教育、情操陶冶的功能，逐漸轉型到本質論的發展趨勢，針對學科特性，分成表現、鑑賞、實踐三個領域來研擬課程目標。2000 年九年一貫課程改革將視覺藝術、音樂、表演藝術統整為「藝術與人文」領域，從國小至國中連貫並分為四個學習階段，每一階段下配合三項目標主軸：「探索與表現」、「審美與理解」、「實踐與應用」表列分段能力指標並呼應十大基本能力。此重大變革反映上述後現代藝術思潮脈絡並使各學習階段之課程目標與學習內涵朝向統整化，同時在 2008 年 97 課綱修訂時，增訂附錄「教材內容」以便於教學實務參考。而十二年國教課綱之「核心素養」可說是九年一貫課程「能力指標」的承續，強調廣義的能力概念，目標為培養學生各種跨領域的共通性能力，以因應未來的社會變遷及彰顯新課綱的未來導向(林永豐，2018)。因此，2018 年十二年國教課綱使用「學習重點」整合以往教材大綱 / 教材內容內涵及課程目標，並呼應藝術核心素養，以達成課程目標、學習內涵，以及課程設計實施與評量統整的目的。

(五) 素養導向與跨領域課程設計

十二年國民基本教育課程綱要的藝術領域的課程發展，強調以核心素養來連貫、統整與發展國中小至高中的課程與學習。而藝術領域「核心素養」即藝術學習不以知識及技能為限，而應關注藝術學習與生活、文化的結合，透過表現、鑑賞與實踐，彰顯學習者的全人發展(教育部，2018)。因此，十二年國教藝術領綱課程發展重點為素養導向、漸進發展、銜接連貫、統整原則、均衡組合、多元適性等(教育部，2018)。而陳瓊花與洪詠善(2017)指出在運用課綱進行課程轉化時，可配合校本特色與區域資源，建構課程統整主題，以達成科目間的橫向連結。此外，亦可透過議題融入連結其他學科領域，設計並安排跨領域彈性學習課程，以培育學生面向 21 世紀所需要的跨領域能力。

二、建議

(一) 課綱研究

本研究使用內容分析法，在研究方法部分，未來可針對加入訪談，輔以觀察實施情

形。在研究對象部分，本研究以國民教育學習階段為主要範疇（國中小），未來可依國小、國中、高中等不同學習階段分別進行研究，此外，也可擴及世界各國美術課綱，進行比較研究。

（二）課綱與課程發展

在課程推展方面，新課綱未來亟需進行課程研發與更多教學研究實踐成果，以評估課綱落實於課程與教學的成效，以提供未來修訂之參考。此外，建議可連結政府推動之美感教育與跨領域美感課程計畫，例如：透過美感能力以實踐藝術美感能力的培育，並藉由跨領域美感能力課程，以藝術整合連貫其他學科，提升學生創意思考及問題解決策略，以及強化學生的創造與應用能力。從課程實務與研究成果中來檢討，以進行滾動式的調整與修正。

本研究分析比較歷年美術課綱內容的修訂意涵，反映出時代思潮和意識型態，展現臺灣教育鬆綁和課程統整的政策意識。與九年國民義務教育時期比較，十二年國教美術課綱以學生的學習為主體，重視核心素養，而其課綱的基本理念、課程目標、學習內容等，能反映時代精神與社會需求，若能有更多的教師和學者們投入教學和研究，發展多元的視覺藝術和美感能力課程方案，並且有系統地銜接各個學習階段，藝術領域的課程革新將更臻完善。

參考文獻

一、中文部分

- 王秀雄（1986）。美術教育的功能探討。*教育資料集刊*，11，1-25。
- 王建柱（1986）。近三十年來我國初級中學與國民中學美術教育。*教育資料集刊*，11，467-576。
- 王麗雁（2008）。視覺藝術教育篇：臺灣學校視覺藝術教育發展概述。載於鄭明憲（主編），*臺灣藝術教育史*（頁 105-162）。臺北市：國立臺灣藝術教育館。
- 何清吟（1977）。修訂美勞課程芻議：現行美勞課程頒佈一紀年來的檢討與建議。*美育*，3，38-42。
- 吳國淳（1997）。戰後五十年來臺灣地區中小學美術教育研究（未出版博士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。
- 吳清山（2018）。近 50 年來國民教育發展之研究：九年國民教育與十二年國民基本教育政策之分析。*教育研究集刊*，64(4)，1-36。
- 吳隆榮（1986）。近三十年來我國國民小學美術教育發展與現況。*教育資料集刊*，11，577-605。
- 呂燕卿（2008）。藝術與人文學習領域 97 課程綱要之新理念及其特色。*教育研究月刊*，175，35-44。

- 林永豐（2017）。論十二年國民基本教育課程總綱學習重點的規劃思維與意涵。《課程與教學季刊》，20(1)，105-126。
- 林永豐（2018）。延續或斷裂？從能力到素養的課程改革意涵。《課程研究》，13(2)，1-20。
- 林曼麗（1996）。談美勞科新課程標準之精神及其內涵。《美育》，129，37-46。
- 林曼麗（2000）。臺灣視覺藝術教育研究。臺北市：雄獅。
- 凌嵩郎（1986）。近三十年來我國高級中學之美術教育。《教育資料集刊》，11，355-388。
- 教育部（1985）。國民中學課程標準。臺北市：正中。
- 教育部（1993）。國民小學課程標準。臺北市：臺捷國際文化。
- 教育部（1995）。國民中學課程標準。臺北市：教育部。
- 教育部（2000）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要藝術與人文學習領域。臺北市：教育部。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域。臺北市：教育部。
- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域。臺北市：教育部。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱，2018年8月7日，取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_18543_581357_62438.pdf
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校 - 藝術領域，2019年1月10日，取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/22/pta_18533_2143291_60289.pdf
- 教育部中等教育司（1968）。國民中學暫行課程標準。臺北市：正中。
- 教育部中等教育司（1972）。國民中學課程標準。臺北市：正中。
- 教育部國民教育司（1968）。國民小學暫行課程標準。臺北市：正中。
- 教育部國民教育司（1976）。國民小學課程標準。臺北市：正中。
- 教育部國民教育司（1983）。國民中學課程標準（臺初版）。臺北市：正中。
- 教育部國民教育司（1986）。國民中學課程標準（第二版修訂版）。臺北市：正中。
- 郭禎祥（1989）。蓋迪藝術教育中心對 DBAE 理論之研究、實驗和推廣。《師大學報》，34，389-410。
- 郭禎祥（1993）。當前我國國民美術教育新趨勢。臺北市：國立臺灣師範大學中等教育副導委員會。
- 陳朝平（2002）。從課程統整的觀點看生活課程綱要中的藝術與人文課程。《藝術教育研究》，4，83-98。
- 陳瓊花（1998）。中學美術課程標準之評議與前瞻。載於國立屏東師範學院（主編），1998 視覺藝術與美勞教育國際學術研討會論文集（頁 339-360）。屏東：國立屏東師範學院。
- 陳瓊花（1999）。國民教育階段九年一貫之視覺藝術課程。載於國立臺灣師範大學美術系（主編），五十年來臺灣美術教育之回顧與發展論文集（頁 123-147）。臺北市：國立臺灣師範大學。

陳瓊花、丘永福（2011）。承繼與開來：百年視覺藝術課程標準演變之歷史圖像。載於鄭明憲（主編），*臺灣百年來學校藝術教育發展*（頁 98-131）。臺北市：國立臺灣藝術教育館。

陳瓊花、洪詠善（2017）。創作與轉化：十二年國教藝術領域課程綱要草案之研析。*教育脈動*，10，1-20。

黃于珍（2004）。*國民中學藝術與人文學習領域課程綱要實施現況之調查研究*（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學教育學系在職進修碩士班，臺北市。

黃壬來（2002）。全球情勢與臺灣藝術教育的改革。載於黃壬來（主編），*藝術與人文教育*（頁 65-97）。臺北市：桂冠。

黃壬來（2006）。國際視覺藝術教育趨勢。載於**2006 年全國藝術教育展研討會手冊**（頁 9-38）。花蓮：花蓮教育大學。

黃冬富（2002）。視覺藝術教育史概述。載於黃壬來（主編），*藝術與人文教育*（頁 155-191）。臺北市：桂冠。

楊孟蓉（2009）。*我國高中藝術生活課程政策形塑脈絡與議題之研究*（未出版碩士論文）。
國立臺灣師範大學美術研究所，臺北市。

趙惠玲（2012）。臺灣藝術教育百年薪傳。*臺灣教育雙月刊*，674，61-67。

趙惠玲（2014）。課程政策與教師課程意識：以藝術與人文學習領域為例。*中等教育*，65(1)，6-18。

趙惠玲、楊孟蓉（2011）。臺灣高中藝術生活課程政策形塑之研究：利益關係人論述立場之分析。*藝術教育研究*，21，37-79。

劉虹君（2015）。臺灣九年一貫藝術與人文學習領域課程綱要之形塑脈絡與議題（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學美術研究所，臺北市。

羅美蘭（2010）。臺灣美術教育課程政策分析。載於羅美蘭、佐佐木宰等（編），*解析臺灣、日本美術教育與兒童畫*（頁 8-12）。臺北：風和文化藝術。