

國防大學通識教育學報

目 錄

軍校推動性別平等教育現況之探討.....	洪淑宜	001-013
華語評量命題發展探析.....	張娣明	014-026
12 分鐘跑走訓練對軍校新生心率變異度之影響.....	林裕量	027-047
	林逸亞	
	王儀旭	
	周智泰	
音樂在軍事體系的教與學－從軍校學生需具備的音樂知能探討.....	黃千佩	048-061
論語一書引詩論詩之探討.....	黃春聘	062-081
以犯罪偵查之角度論警察組織就所隊合一發展之變革	劉育偉	082-090
－以問題導向解決模式為例.....	劉瀚嶸	
國防大學體育課程對學生體能影響之探討.....	謝聰頡	091-102
	陳國肇	
	陳淑利	
比較不同訊息回饋策略介入對網球初學者之學習成效分析	王儀旭	103-124
	邱仕友	
	林裕量	
	周智泰	
	林逸亞	
從國防部康樂總隊《田單復國》演出看 1960 年代軍中康樂工作.....	吳佩芳	125-140
戰技對刺課程以 Mosston 命令式教學介入軍校生對學習動機	王儀旭	141-152
與學習滿意、技能學習認知之學習成效差異分析.....	周智泰	
	林裕量	
三民主義哲學「旁通統貫」之基本精神與特色.....	盧國慶	153-169
Remnants of the Empire in William Golding's Lord of the	康家麗	170-179
Flies.....	林麗雲	
Using Movies to Enhance College Students' Integrated Learning	閻艾琳	180-192
Skills.....	薛紹楣	
Effects of Small-Scale Partial Dictation of English Word	郭宜湘	193-204
Variations on Taiwanese EFL University Students' Listening	黃靜珊	
Comprehension.....	王雅菁	

軍校推動性別平等教育現況之探討

The study of current status regarding the implementation of gender equality education in military school

洪淑宜

Hong, Shu-Yi

國防大學通識教育中心助理教授

Assistant Professor, General Education Center, National Defense University

摘 要

性別平等教育是目前學術研究的重要課題之一，但是過去針對軍事院校學生所作的相關研究仍屬匱乏，然而軍校性質特殊不可不正視。近年來隨著女性在軍校或軍隊中的比例提高，原本軍校或軍隊中的觀念與設施也愈顯不足，甚至將女性視為「麻煩製造者」。透過學校教育來改正長久軍校內性別不平等的風氣是最好的途徑，但由於開設的相關課程有限，應該增加多元課程讓學生選擇。為了提高軍校中性別平等的意識、消弭日後服役軍中性別不平等之情事發生，希望本研究發現能作為軍校未來改善政策方向及制定教育方針之參考。

關鍵詞：軍事院校、性別平等教育、多元課程

Abstract

Gender equality education is now one of the important issues for academic research. However, in the past, the related research especially based on the military school's students is still rare and the special nature of military school should no longer be ignored. In recent years, the ratio of female to male in military school and military service is raised year by year. Accordingly, it shows the insufficiencies of the present concepts and facility in these organizations. Even the female are considered as "trouble- makers"

Scholastic education is the best way to reduce gender inequality in military school. But the related courses provided are limited. The multi-dimensional curriculum should be increased for students to choose. In order to improve the concepts of gender equality in military school and prevent the occurrence of gender-inequality events in military service, this study could hopefully be referred as the groundwork for improving and making education policies in military school in the future.

Key Words : military school, gender equality education, multi-dimensional curriculum

壹、前言

台灣的社會早期受到傳統父權意識的影響，往往造成性別教育的偏差，重男輕女的意識型態常在台灣的傳統價值觀中可見。教育部在 1997 年 3 月成立了「教育部兩性平等教育委員會」，並在 7 月時頒訂「兩性平等教育方案」，進而在 2004 年 6 月頒布「性別平等教育法」，就是為了落實兩性的平等教育，達成沒有性別歧視之公民社會的政策目標，讓性別平等教育的推行有正式的法源依據。根據性別平等教育法的規定，各級學校紛紛排定許多性別議題與兩性平等相關課程，期使學生培養正確的性別觀念和尊重性別的差異。性別平等教育的意義除了讓學生體認不同性別之正確價值觀外，也展現於各級學校的行政督導、課程規劃、研究方案等重要措施，將性別平等教育的真諦落實於日常生活中，大專院校雖沒有強制規定課程時數，亦鼓勵開設性別教育相關通識課程來深耕性別平等教育。

軍事學校簡稱軍校，係培養軍事專業人才的學校，除教授一般大學課程外，更要依照不同的軍事需求訓練不同面向的軍事專業。而軍校招生的男女比例是依照各年度部隊的需求決定的，所以，男女學生的比例相對於民間大專院校而言更為懸殊，雖然近年女學生人數有增加的趨勢，但軍校體系特別的性質加上特殊的校風與倫理觀念，致使男女學生之間的相處值得關注；加以軍校生依照規定必須統一住在軍校營舍中，更有許多未曾被重視的問題潛藏在軍校生活中。為了提高軍校學生性別平等的意識、消弭軍中性別不平等之情事，因此本研究擬探討軍校性別平等教育推動現況，並且對照一般大專院校實施成效做比較，以瞭解不足或忽略之處，俾使軍事院校性別平等教育加強改善。

性別平等教育是目前學術研究的重要課題之一，過去的相關研究多數著重在各級學校的性別教育之成效上，但是針對軍事學校學生所作的相關研究仍屬匱乏；然而軍校性質特殊，不能不審慎以對。何況近年來軍校中女性學生比例大幅增加，軍校學生應當也有其權利接受性別平等教育，以提高其性別平等的意識、消弭日後服役軍中性別不平等之情事發生，同時希望本研究發現可以作為軍校未來改善政策制定及教育方針之參考。

貳、性別平等教育

首先釐清「性(sex)」、「性別(gender)」與「兩性」三者之間的不同，性，指的是先天的生理差異，是一種二分法，且具刻板印象，將男生與女生藉由生殖器官及生殖能力的差異一分為二；而性別，則是後天環境所造成的差異，指的是除了基本的生理差異外，一些特定的社會文化行為模式所造成的男人或女人的社會特徵；而「兩性」顧名思義，是一種二分法的方法，在屬性上是較接近「性」的定義。然而台灣早期多將「性別」與「兩性」混為使用，不辨其義，以「性別工作平等法」及「性別平等教育法」為例，其前身分別為「兩性工作平等法」與「兩性平等教育法」，直到民國 89 年屏東縣高樹國中發生的葉永鋕同學暴斃廁所事件後，才開始重視兩性與性別之間的差異，決定以「性別」取代狹義二分法的「兩性」，並自此之後進行相關的名詞正名，更於民國 93 年公布，「性教育」正式更名為「性別平等教育」。從「兩性」到「性別」概念的轉變，顯示台灣社會已經逐漸意識到性別意識的不足，才主張加入更多元的性別考量¹

¹ 葉惠鳳，〈大眾傳播媒體性別訊息融入性別平等教育團體對青少年性別平等觀念與態度之研究〉(臺北：國立臺北政治大學碩士論文，民國 91 年)。

一、性別平等教育之內涵

性別平等教育的內涵應從教育目標及課程內容兩個面向來看，性別平等教育的目的除在教育學生對於性別有所理解外，更希望能透過課程學習相互尊重、探索自我的發展，來打破傳統的刻板印象及迷思，使社會中的男女發展不囿於生理上的性別，而能依照真正的個體資質發揮潛能。在性別平等教育的課程目標上，依照年齡的差異，應區分為國小階段、國中階段、高中階段，而小學階段的性別平等教育課程應該採融入式的設計來教學，也就是把性別平等教育課程的實際內容融入一般的正式課程內，例如數學課、社會課或音樂課等，並指出在該階段性別平等教育課程的目標應為²：

- 1.打破性別隔離現象，促進兩性和諧發展。
- 2.消除性別歧視和偏見，尊重社會多元文化的現象。
- 3.指導學生對抗性別的不平等，消除性別不平等的再製。
- 4.提供兩性平等的學習經驗，促進兩性教育機會均等的理想實現。
- 5.促進兩性相互瞭解、尊重、合作，奠定兩性和諧社會的基礎。

性別平等教育的推動，必須立基於對多元文化社會所產生的知覺、信念與行動，希望透過多元文化的社會和交互依賴的世界來促進文化更多元，也希望透過持續不斷的反省實踐，教導學生熟悉自己的文化，認知自己和他人在文化脈絡的定位，來培養自尊與自信。基於對多元文化與多元價值的肯定，協助學生認知文化的多樣性，教導學生瞭解團體成員之間彼此如何形成價值和良性互動，並且引導學生破除性別歧視、偏見與刻板印象，以促進不同性別團體之間的和諧共處³。

二、教師性別平等的認知

有關性別平等內在認知的差異包括學生個體既存的性別態度差異，以及教師本身是否具備平權意識和專業知識、其教學方式和對學生的影響，因此先行文獻探討教師方面，學生方面則另外專章研討。

楊美玲（民國 87 年）「國小兩性平等教育課程決定之研究」，採用個案研究法進入課程發展會議現場進行觀察，發現影響教師做課程決定的因素除了教師本身的成長背景、教學經驗、學校環境、教育信念之外，也受到教育部的政令以及課程專家的引導之影響，且在會議中，從教師們彼此之間的討論、協商、意見交流到達成共識的過程，可以看出課程發展是一個不斷磋商的歷程，藉由團隊合作的力量，腦力激盪來提升課程設計的品質，使其更臻於完善。而參與兩性平等教育課程發展的教師本身應該具備性別平等的意識，教師參加各項相關的研習，可以增加其專業素養與能力，同時透過實作導向的進修方式不斷地反省實踐，將兩性平等教育的精神落實在生活的各個層面上，達成「知、行、思」三者合一的境界。由此可知兩性課程編輯及內容的決定上，涉及許多因素，教師的課程發展經驗對於學生的學習內容以及教師專業發展與專業素養的影響十分重大⁴。

在瞭解不同背景變項的國民小學教師對學生性別角色的刻板印象與兩性平等教育實施態度的現況及差異情形，研究結果顯示：國民小學教師對學生性別角色的刻板印象程度不高，尤其在「玩具遊戲」這個層面的性別角色刻板印象程度

² 黃政傑，〈〈多元文化社會課程取向〉〉（臺北：民國 84 年），頁 81~96。

³ 教育部，〈國民中小學九年一貫課程綱要重大議題（性別平等教育）〉，民國 100 年，取自九年一貫課程與教學網，課程綱要課程目標（民國 100 年 7 月 26 日下載），<http://teach.eje.edu.tw/9CC/discuss/discuss4.php#>

⁴ 楊美玲，〈國小兩性平等教育課程決定之研究〉（臺北：國立臺北師範學院碩士論文，民國 87 年）。

是很低的⁵。

大專院校教師關於性別平等教育的專業素養與在職進修之現況方面，由於師資零散分布於各個系所，合作機會少，較不具凝聚力；從性別平等委員會成員流動性低來看，在師資方面仍稍嫌不足。且因大學自主性高，加以有鑑於過去舉辦教師研習的參與狀況不佳，多數訪談者認為針對大學教師進行研習，會有執行上的困難。校外研習的次數較校內研習多，但是參與者多為輔導教師或是主任，以成為種子教師返回學校作宣導，一般教師的研習情況並不踴躍。至於城鄉差距方面，某些縣市舉辦性別教育研習的活動相當多元豐富，資源十分足夠，但相對的在中部和東部資源較為貧乏。性別平等教育是概念性的教育，在短時間內不太可能改變教師的性別意識，致使研習的成效有限，尤其難以尋找欠缺研習的教師來參與。

目前大專院校並未有性別課程的時數規定，亦無強制性的性別議題課程，選修通識課程亦完全由授課教師負責，較無教材方面的問題。現況的課程及宣導之內容，多以兩性關係及相處之道為主，同志議題等性別認同的領域亦常被提及。由於在質性訪談過程中，許多教師建議將性別平等課程融入課程綱要，亦有提到性別平等教育法中規定性侵害及性騷擾個案發生的對象一定要一方是學生而無法保障教職員等意見。也發現大部分的受訪者雖然知道性別平等教育法的頒布，但是對於詳細的法令規定並不清楚，由此得見，一般教師對於性別平等教育相關的法令規定及其具體執行內容瞭解不足⁶。

參、軍校的性別平等教育

關於軍校推動性別平等教育現況，除前述內在認知的差異外，更有外在環境的影響必須加以探討，才能明白特殊的軍事教育體制系統和一般大學教育之分野。

一、軍校教育的特性

台灣軍校高達 26 所(含三軍大學、七所大學及一訓練中心)。在組織體系的行政轄屬方面，軍校業務主管機關為參謀本部，與一般營區同屬作戰指揮體系，政治教育則置於其轄下總政戰部。但軍校性質定位為「職前教育」，加以軍校的政治教育理念和任務不在啟蒙政治素養與培養公民意識，而著重在政治服膺與強化軍方的認知；且教師多為現役軍人，在階級意識圖騰作祟下，教師定位並非獨立教學，而成為一名「政策宣導員」，不僅教學必須服從政策，包括文職教師亦須每周接受「莒光日」政治教育；藉由對教師的層層控制，形成整齊劃一的思想鏈，強化軍校的領袖意識和支撐軍校的國家信仰⁷。截至 1999 年止，由於軍校業務仍隸屬於參謀本部，是以不僅立法院無法監督，其創設目標亦非學術研究或提供知識力量。

公元 2000 年，大學行銷時代來臨，注重學術聲望、師資陣容、財務分配、校園資訊化、學生認同度和研究成果等。由於《教育人員任用條例》、《大學法》及《教師法》的修訂或立法，為因應教育環境的急遽變化、確保對軍校的控制，

⁵ 蔡端，〈國民小學教師對學生性別角色的刻板印象與兩性平等教育實施態度研究〉(新竹：國立新竹師範學院課程與教學碩士論文，民國 92 年)。

⁶ 陳皎眉，〈校園性別平等教育實施成效之研究〉，教育部委託研究計畫，民國 94 年。

⁷ 許禎元，〈從軍事教育環境論教師角色及軍校生之政治學習〉，〈政策研究學報〉，第 1 期，南華大學公共行政與政策所出版，民國 90 年)，頁 1~26。

1998年8月，國防部提出《軍事教育條例》草案(計21條)送審，於1999年7月公布，再於2003年6月修正，然提案決策過程流於粗糙⁸，且諸多條例違反大學理念，諸如：軍事教育的宗旨目標與經費來源規定含糊、教育主管機關仍為國防部(第2條)、文職教師的比例下限為1/3(第13條)，不僅違反憲法第140條「軍職文派」，亦促成軍方把持校務會議。

雖然師資有軍、文職之分，但權利義務卻有差別待遇，軍職或軍退轉任的教師具本位主義文化的優勢，聘任常不經由教評會或形式上通過，並享公費培養、任官保障、年資互抵、保險、晉升、撫卹、副食費、配發眷舍、娛樂交通水電半價、優存優貸、免納所得稅、就醫免費、榮民優待，甚至退職而任職私校者支領雙餉，外聘文職則一概全無；但軍事審判、營區軍紀、進出校門盤查、禁組教師會、鐘點苛扣、禁止(國民)黨外參與、出國限制(禁赴大陸)、月會和莒光日等全部義務皆須承擔。至於一般大學的教師權益，如二年一聘、公職借調、公費進修及擔任行政主管等更是難以實踐的目標⁹。

二、軍校性別平等教育實施之探究

在過往的印象中，由於多由男性擔任軍職，因此談到軍警人員直覺浮現男性的影子。然而，此種刻板印象隨著女性逐漸步入軍中而有改變，現在許多軍校、軍隊的女學生、女軍官甚至表現比男性還優秀。國防部每年表揚優良的軍校畢業生，女性拿到殊榮的比例也越來越高，獨占鰲頭的局面也屢見不鮮¹⁰。然而隨著女性在軍校或軍隊中的比例增加，原本軍校或軍隊中的觀念與設施也越顯不足，進而將女性視為「麻煩製造者」。陳皎眉指出：「軍中是個權力階級明顯的團體，女性一旦進入其中，甚且位處高階時，自然顛覆了原來的權力階層，對某些男性帶來壓力。...任何環境進行改變時，都會有抗拒、排斥，畢竟多數人對習慣的方式認為較安全，但並非意謂就該維持不變，假使有不妥當處即應予變革。」¹¹

謝臥龍、許綜升和徐建興(2004)「男女共學新軍事文化中女官校學生就學經驗之探討」提到，軍校開始招收女學生後，許多校內的管理事務會因既有的性別角色與性別刻板印象，對男女產生不同的規定與管理標準，因而引發許多爭議。尤其軍校為競爭相當激烈的男女同儕學習團體，若教官、教師或是負責管理學生的隊職幹部，對性別議題不夠體認，則在教學或是管理的過程中很容易產生性別教育不平等的現象。因此，為了因應目前持續成長的軍校女學生名額，應將軍校原本相當少有(甚至沒有)的性別平等議題納入通識課程中，透過教育的方式，為軍事院校導入性別平等的觀念，再藉由學生把觀念帶入往後的工作單位，重新塑造性別平等的軍事文化¹²。

劉仲冬(2007)「軍中女性處境及性別文化」的研究也提到，目前性別整合的問題主要在「雙重標準」及「性騷擾」。雙重標準讓長官對女學生與男學生的期待不同，要求不同的責任，破壞軍中對女性的信任度。性騷擾和性騷擾指控會影響團體士氣，女性軍人大多表示遭受過性騷擾，不過她們通常未向長官報告，原因在於此種舉動可能被用以證明「女性不適為軍中的一份子」；再者，報告的結

⁸ 徐瑜，〈從軍事教育條例草案探討國防教育整合與發展〉，〈國防教育整合與發展學術座談會論文集〉(政戰學校軍事社會科學中心，民國88年)，頁3。

⁹ 同註7。

¹⁰ 方旭，〈落行兩性平權，女性軍中表現傑出〉，民國96年2月24日，取自中央社(民國100年8月5日下載)，<http://www.epochtimes.com/b5/7/2/24/n1629066.htm>

¹¹ 池玉蘭，〈兩性平權在軍中?專訪台北市府社會局長陳皎眉〉，國魂，民國88年，648期。

¹² 謝臥龍、許綜升及徐建興，〈男女共學新軍事文化中女官校學生就學經驗之探討〉，性別、媒體與文化研究學術研討會：世新大學性別研究所，民國93年。

果讓她們感到無濟於事，且受害者可能會受到單位裡其他男同事的性騷擾報復，讓性騷擾從個人變成集體騷擾；更甚者，性騷擾事件通常採用「絕不容忍(Zero Tolerance)」政策，其意涵包括「上級不敢承認」或「處罰違紀者」，這也表示了上級不能防範類似事件的再次發生。

在該研究中也發現軍中仍存在許多性別不平等的議題，包含「女生成績不能凌駕男生之上」，在各個軍校中，女生成績普遍優於男生，各科系前三名多為女學生，但部分學校會刻意壓低女學生某些科目的成績讓男女生成績不會過於懸殊。而「男女進修機會不公平」也讓軍中的性別平等教育原地踏步，女性學生或軍人在調職、升遷上都常因是「女性」而有差別待遇，使得女性在進修管道上受限較無自由競爭的機會。為此，建議可從軟硬體方面改善，軟體方面指的是觀念的導正，應從性別平等教育再加強來改善軍中的性別不平等，透過在各級院校推動性別平等教育課程、定期舉辦性別平等講座、建構正確的性別(兩性)相處模式來改正原本扭曲的風氣；硬體方面指的是對女性軍人友善的生活和工作環境，比如加強夜間照明設備、定點設置緊急呼救裝置等，打破軍中女性任用受限，營造公平的起跑點¹³。

所以，透過學校教育來改正長久軍校內性別不平等的風氣是最好的途徑，但性別教育相關課程都屬於通識中心負責，由開設的相關課程可以看出，以國防大學管理學院的通識教育中心開設較佳，每個學年班至少有一門性別平等教育相關課程可供選擇，可供選擇的課程也有逐漸增多的趨勢，且開設課程也跟隨當前議題從「兩性」更名為「性別」；唯國防醫學院、海軍陸軍及空軍官校的相關課程較少，應多開設多元課程讓學生選擇。

肆、性別平等教育施行調查

一、性別平等教育的學習與態度

在正面的人格特質上，男生和女生的差異並不大，但在負面的人格特質上，則分別存有較明顯的刻板印象；學生會以自己對性別觀點的偏見，去詮釋男生女生在遊戲上的不同選擇，並依此觀點進而也對兩性產生了不同的成就期待和對於性別平等教育的態度，且學生對於不符合傳統性別角色期待的同儕，會產生質疑甚至嘲笑^{14 15}。其中，女生對於性別角色的觀點較多元化，相形之下，男生則較固著於傳統的刻板印象，並且依此限制同性同儕的行為，減少與女生接觸的機會，導致男生的學習模仿對象更侷限於同性同儕，致使性別刻板印象更為加深^{16 17}。由此可見，男生對於性別的刻板印象似乎較為嚴重，對於性別平等教育的態度也較為負面¹⁸。

¹³ 劉仲冬，〈軍中女性處境及性別文化〉，民國 96 年 4 月 24 日，取自醫療社會學新聞台，<http://mypaper.pchome.com.tw/medsoc/post/1284862826>

¹⁴ 溫麗雲，〈師生互動中的性別差異—一所國小一年級生活課程教室觀察〉(臺東：國立臺東師範學院教育研究所碩士論文，民國 91 年)。

¹⁵ 洪淑敏，〈國小低年級學童性別角色觀及性別刻板印象之研究〉(高雄：國立中山大學教育研究所碩士論文，民國 91 年)。

¹⁶ 王慧鈴，〈國民小學低年級兒童性別角色認同及其行為表現之研究〉(新竹：國立新竹師範學院進修暨教育推廣部教師在職進修國民教育研究所課程與教學研究所，民國 91 年)。

¹⁷ 徐鏡存，〈國小低年級學童同儕活動中性別角色觀點之探討〉(臺北：國立臺北護理學院碩士論文，民國 94 年)。

¹⁸ 蕭蕙心，〈國小低年級兒童對圖畫故事書中性別角色的解讀〉(臺東：國立臺東師範學院碩士論

陳皎眉(民國 94 年)「校園性別平等教育實施成效之研究」即針對不同性別關於性別平等教育的學習與態度，問卷調查結果指出，在性別平等教育的學習比例上，無論是國小到大專院校，女生學習過的比例明顯高於男生學習過的比例，尤其在高中職的性別差異略大。調查的結果同時也顯示，女生在性別平等的正向態度上亦顯著高於男生¹⁹。將性別平等教育融入國中一年級家政科後，也顯示女生性別偏見降低的比例顯著低於男生，且部分男生對於實施兩性平等教育課程有排斥感²⁰。

整體而言，性別平等的態度中，在正向態度方面，顯示高中職以下的學生較大專院校學生低；在負向態度方面，在家庭角色扮演和性別特質上，高中職以下的學生還是較低的。在性別態度的差異性上，國中小的性別態度差異性較大些，且達到顯著差異的部分皆分布在家庭角色的扮演、男女性別的刻板特質上，表示國中生的性別平等教育的概念大致上較優於國小生，但是在高中職和大專院校的差異上並沒有一定的趨勢，不隨級別越高而對性別有越高的正向態度。

在性別平等教育的需求方面，各級學校的學生對於性別平等教育課程的需求皆很高，儘管女生學習過的性別平等教育課程多過於男生，且在性別平等的正向態度上亦高於男生，但是在需求上女生還是明顯高過於男生，內容方面尤以「性侵害防治」的需求度最高。

在國中及國小的比較上，除了「性別錯誤或偏差的看法」和「友情與愛情的特質」兩題，國中生的需求大於國小生，其餘皆為國小生的需求大於國中生，國小生對於「性教育知識」和「性侵害防治」的需求大於國中；若相較於學習過的相關課程來看，因為國小學過課程均較國中少，所以需求程度大於國中。而在高中職及大專院校的比較上，均顯示受訪者就讀高中職或大專院校，其需求程度有所不同，且大專院校對於性別平等教育課程的需求大於高中職，若相較於學習過的課程來看，大部分大專院校學過的性別平等教育課程較高中職少，所以普遍上需求程度大於高中職的學生。

與先前的學習狀況相較來看，過去學生學習過比例較高的為「性教育」和「性侵害防治」的概念，沒有學過的則為「兩性關係」及「對身旁遭受性侵害同學的態度」；而在需求方面以「性侵害防治」的需求較高，較不需要則是「性別角色」及「刻板印象」，可以看到過去學習過的性知識教育的比例高，所以在需求程度上降低不少。但雖學過「性侵害防治的概念」，然需求程度亦高，反而是學習較少的「兩性關係」並不受重視，學生沒學過的比例高，但需求度卻亦不高；另外對於「性別角色」及「刻板印象」方面的需求程度也不高，顯示出學生較重視性侵害防治相關的領域。而區域差異的部分，台灣各區域學校的學生其性別平等教育之態度與需求的差異性並不大，唯南部地區學習過「性侵害防治」及「性教育」的領域比例明顯高於其他地區²¹。

二、軍校學生對性別平等教育的態度及需求

首先針對目前軍校學生的結構進行了解，男女性別比例大約是七成與三成；而就讀高中類型仍以一般高中畢業為多，中正預校畢業的大約只佔全體的 7%；家庭狀況方面，雙親家庭的學生佔 85%，單親及隔代教養佔 15%；教導方式方

文，民國 91 年。

¹⁹ 同註 6。

²⁰ 葉明芬，〈國民中學兩性平等教育融入式教學實施研究--以家政科為例〉(高雄：國立中山大學，民國 89 年)。

²¹ 同註 6。

面，有 88%軍校學生認為自己的家長採民主式教育，另外 6%與 5%分別是放任式與權威式；是否有固定交往對象，有大約一半的軍校學生從未有過固定交往對象，而交往中與交往過已分手的學生各佔全體的 25%。

至於軍校學生性別平等教育學習情形的部分，整體而言，各校大致是良好的，而影響軍校學生性別平等教育學習情況的因素包含前述的性別、年級(可能由於各校的課程規劃不同)與就讀學校，而學生的家庭組成、父母教導方式及是否有固定交往對象則對性別平等教育的學習情形無影響。幾乎所有面向都有超過一半的學生於軍校求學階段學過，除了「如何關懷周遭被性侵害的受害者」和「懷孕後的協助管道」外，且每個軍校學生不論高中或大學階段都曾經學習過這兩個以外的其他性別平等教育的議題，代表性別平等教育的實施已有相當成效。將男女生的學習情形分開來看，可以發現女學生的性別平等教育大多較男學生來得充足。不同軍事院校學生的性別平等教育學習情形，以空軍官校表現最優良，學習過的比例幾乎都是最高；國防醫學院則較差，學習過的比例相對較低。至於不同類型畢業高中的軍校學生對於性別平等教育的學習情況都未達到顯著差異，表示軍校學生對性別平等教育的學習需求不因中正預校或一般高中畢業而有差異。還有，軍校學生的家庭狀況與交往情形亦皆與其性別平等的學習情況無直接的關聯。

而軍校學生對性別平等教育的學習需求部分，關於「性別(兩性)生理的差異」方面，有 13%的軍校學生認為不需要學習的，已符合現階段年齡的需求；相對的，有高達 67%的軍校學生認為「性別(兩性)相處的技巧」是很需要學習的，大政來說，認為需要學習的還是相當多於不需要學習的。不同性別對性別平等教育的差異皆不在信心水準內，代表軍校學生對性別平等教育的需求不因性別而有差異。再者，比較不同畢業高中類型軍校學生對性別平等教育的學習需求，大部分亦不在信心水準內，代表不同畢業高中類型與軍校學生性別平等教育的學習需求亦無直接的關聯。同樣地，不同軍事院校學生的家庭組成與交往情形皆與其性別平等的學習需求無直接的關聯。進一步比較不同軍事院校的學生對性別平等教育的學習情況與需求，亦皆不在信心水準內，即以統計學而言，兩者之間並無直接的關聯。

關於對性別平等的態度部分，除了「女人比男人愛與人閒話家常」一項的態度較趨於負面外，其他面向的態度皆偏向正面或是中立。比較不同性別的態度差異，發現大部分女生的態度得分都較男生高，而男生填答的標準差都較女生高，代表軍校男學生對性別平等態度的立場較不一致。至於不同軍事院校、不同畢業高中類型、不同家庭情況、是否有固定交往對象與軍校學生對性別平等態度皆無直接的關聯。

有關軍事院校學生對該校實施性別平等教育的看法部分，發現軍校學生對自己學校實施性別平等教育滿意度最高的是空軍官校，最低的是管理學院。發現學生對學校開課的了解程度表現最好的是空軍官校，最差的則是國防醫學院；學生實際參與性別平等教育的情形表現，仍然最佳的是空軍官校，最差的是國防醫學院。在校方相關機構上，實際求助心輔官協助比例最高的是海軍官校，空軍官校次之，最低的則是理工學院。遇到困擾時，願意尋求心輔官協助比例最高的是空軍官校，最低的是國防醫學院；願意透過性別平等委員會申訴比例最高的亦是空軍官校，最低的則是管理學院，而理工學院甚至有最多學生不知道性別平等委員會。

在制度規範面中，仍以空軍官校的學生對該校的肯定度最高，國防醫學院的

學生對該校的肯定度最低。在硬體設施面中，整體的滿意度都較制度規範面低；其中以國防醫學院對該校硬體設施方面性別平等教育實施的成效肯定度最高，肯定度最低的則為管理學院²²。

三、針對軍校學生與一般大專院校學生之比較分析

透過與陳皎眉(民國 94 年)「校園性別平等教育實施成效之研究」的調查比較，可以比較軍校學生與一般大專生對性別平等教育的認知與態度。惟陳皎眉的研究對象範圍較廣，從國小、國中、高中職到大專，因此對大專生的著墨僅部分而已，洪淑宜(民國 100 年)「軍校學生對性別平等教育的態度及需求之研究」中有些相關調查項目並無出現在前者的報告內，加以前後有六年的時間落差，僅能對照當年尚未進入高中的國中小學生參考，兩者的異同代表其間六年性別平等教育推動的成效與否。亦即，後者很多部分內容無法與當年一般大專生比較，當然無從得知軍校學生與一般大專生對性別平等議題的差別。

在性別平等教育的學習情況部分，問卷內容有做微調而不完全相同，但問卷分析後的結果發現，軍校學生性別平等教育學過最多與最少的面相皆與陳皎眉於民國 94 年的調查相符，且女生學習過的一樣都較男生學習過的來得多。在性別平等教育的學習需求部分，軍校學生認為最需要學習的部分與一般大專生認為需要學習的部分亦相同，皆為性侵害的相關議題，而在不需要學習的部分，軍校學生認為最不需要的是「辨別不同類型的情感關係」，一般大專生認為最不需要的為「兩性在家庭和工作上所扮演的角色與責任」；在陳皎眉於民國 94 年的調查當中，學生對性別平等教育的學習需求會因性別而有極大的差異，但軍校學生對性別平等教育的學習需求則不因性別而有差異。對性別平等教育的態度方面，研究結果雖與陳皎眉所做調查得分高低有些差異，但最高分的六個題目以及最低分的五個題目皆與陳皎眉調查結果相同，表示軍校生與一般生對性別平等的態度並無太大差異²³。

與陳皎眉於民國 94 所做的調查比較，軍校學生性別平等教育學習情況也是以「如何關懷周遭被性侵害的受害者」曾經學過的最少，代表此部分應係由於教育部統一的教課大綱調整，而非單一學校的問題。不同性別軍校學生性別平等教育學習需求方面，經交叉分析後發現不同性別與軍校學生對性別平等教育之需求兩者的關係是相當低的，全部題目的顯著值皆不在 0.05 的信心水準²⁴內，相較於軍校學生對於性別平等教育的學習情況(詳附表 1)有部分相關，是不太一致的；這也說明了軍校學生對於性別平等教育的學習需求不因男女之性別差異而有異的。相較於陳皎眉於民國 94 年所做的調查，全部題目女生的需求均較男生高且全數均達顯著差異，是有很大的差異的。

²² 洪淑宜，〈〈軍校學生對性別平等教育的態度及需求之研究〉〉(國防大學通識中心，民國 100 年)。

²³ 同註 22。

²⁴ 顯著值 $p < 0.05$ 有關聯， $p < 0.01$ 顯著相關， $p < 0.001$ 非常顯著相關。

表 1 不同性別軍校學生對性別平等教育學習情況交叉分析表

題目	答案	性別	從前學過	大學學過	都有學過	皆未學過	顯著性	
性別(兩性)生理的差異		男	48.5	2.5%	47.7	1.3%	0.705	
		女	47.0	3.5%	49.0	0.5%		
青春期的身心變化、困擾及調適		男	51.3	4.0%	43.3	1.5%	0.420	
		女	52.0	2.0%	45.5	0.5%		
認識多元的性傾向		男	45.6	5.6%	47.1	1.7%	0.467	
		女	47.5	3.0%	48.5	1.0%		
肯定自己和別人的性別特質		男	42.7	5.2%	50.8	1.3%	0.361	
		女	47.5	2.5%	49.0	1.0%		
性別角色刻板印象的事實		男	44.7	6.1%	47.0	2.3%	0.074	
		女	50.0	2.5%	47.0	0.5%		
性別刻板化的影響		男	44.8	6.3%	46.9	2.1%	0.051	
		女	48.5	2.0%	49.0	0.5%		
性別(兩性)在家庭和工作上所扮演的角色與責任		男	42.9	8.4%	46.7	2.1%	0.013	*
		女	49.5	2.5%	47.5	0.5%		
性別偏見與歧視的影響		男	40.8	8.8%	48.3	2.1%	0.101	
		女	50.0	5.6%	43.4	1.0%		
性衝動的面對與調適		男	40.4	8.8%	42.9	7.9%	0.306	
		女	47.5	6.1%	39.9	6.6%		
性行為與懷孕現象等相關知識		男	44.7	9.0%	43.4	2.9%	0.038	*
		女	52.0	3.5%	42.9	1.5%		
懷孕後的協助管道		男	42.1	9.2%	36.8	11.9	0.042	*
		女	50.0	5.1%	37.9	7.1%		
常見的性病與預防方法		男	44.4	6.3%	46.0	3.3%	0.059	
		女	53.0	3.5%	42.4	1.0%		
辨別不同類型的情感關係		男	41.6	6.5%	42.9	9.0%	0.004	*
		女	52.0	2.0%	41.9	4.0%		
適當的表達自我情感的方法		男	38.3	6.5%	49.8	5.4%	0.001	**
		女	49.0	1.0%	48.0	2.0%		
適當的紓解情緒的方法		男	39.8	7.3%	50.7	2.1%	0.070	
		女	48.0	4.0%	47.5	.5%		
性別(兩性)相處的技巧		男	37.2	7.9%	47.5	7.3%	0.014	*
		女	48.0	4.0%	44.4	3.5%		
愛情與婚姻中的性別關係與責任		男	41.6	8.6%	45.2	4.6%	0.071	
		女	49.7	4.1%	43.1	3.0%		
拒絕任何人對自己身體或心理的侵害		男	41.5	6.7%	48.8	2.9%	0.046	*
		女	48.0	2.5%	48.5	1.0%		
發生性騷擾、性侵害或性霸凌時的應變方法		男	41.6	4.6%	50.0	3.8%	0.275	
		女	49.0	4.0%	44.9	2.0%		
發生性騷擾、性侵害或性霸凌時的求助管道		男	40.8	6.7%	48.3	4.2%	0.025	*
		女	49.5	3.5%	46.0	1.0%		
發生性侵害時對受害者身心發展的影響		男	41.5	8.0%	43.8	6.7%	0.045	*
		女	50.0	4.5%	42.4	3.0%		
如何關懷周遭被性侵害的受害者		男	38.8	5.7%	40.7	14.9	0.019	*
		女	50.0	3.5%	37.9	8.6%		

註：* $p < 0.05$ 有關聯，** $p < 0.01$ 顯著相關，*** $p < 0.001$ 非常顯著相關。

資料來源：洪淑宜，民國 100 年

另外，一般大專院校男生對「性別相處的技巧」的學習需求較高，軍校男生較多因此偏向需要學習是明顯的；但不同畢業高中類型之軍校學生在交叉分析後，卻發現中正預校畢業的軍校學生卻比平均值低(詳附表 2)，是值得探討的。

表 2 不同畢業高中類型軍校學生學習需求之比較分析

第16題「性別(兩性)相處的技巧」	顯著值：0.024*		
	一般高中	中正預校	總和
非常需要學習	34.2%	29.2%	33.8%
需要學習	37.4%	22.9%	36.4%
普通	20.8%	35.4%	21.8%
不需要學習	5.9%	12.5%	6.4%
非常不需要學習	1.8%		1.7%
總和	100.0%	100.0%	100.0%
第1題「性別(兩性)生理的差異」	顯著值：0.047*		
	一般高中	中正預校	總和
非常需要學習	16.4%	14.6%	16.3%
需要學習	38.9%	45.8%	39.4%
普通	31.6%	25.0%	31.1%
不需要學習	10.1%	14.6%	10.4%
非常不需要學習	2.9%		2.7%
總和	100.0%	100.0%	100.0%
第13題「辨別不同類型的情感關係」	顯著值：0.048*		
	一般高中	中正預校	總和
非常需要學習	27.0%	21.3%	26.6%
需要學習	41.5%	34.0%	41.0%
普通	24.9%	29.8%	25.3%
不需要學習	5.0%	14.9%	5.7%
非常不需要學習	1.5%		1.4%
總和	100.0%	100.0%	100.0%

註：* $p < 0.05$ 有關聯，** $p < 0.01$ 顯著相關，*** $p < 0.001$ 非常顯著相關。

資料來源：洪淑宜，民國 100 年

而在軍校學生對性別平等態度之調查中，與陳皎眉於 94 年所做的調查比較，雖計分方式有些微差異²⁵，但最高分的六個個題目與該年對大專生調查結果最高分的六個題目皆相同，且最低分的五個題目與該年對大專生調查結果最低分的五個題目亦皆相同(詳附表 3)，代表軍校學生與一般大學生對於性別平等之態度差距並不大²⁶。

²⁵ 陳皎眉調查中並沒有「無意見」的選項，而洪淑宜研究有，但因係無意見故計算分數時此選項不給分。

²⁶ 同註 22。

表 3 軍校學生對性別平等之態度得分表

題目	平均數	標準差
丈夫應該為一家之主	2.024	4.007
在婚姻的角色中丈夫不要管家務事是較好的	2.945	3.908
為了延續下一代，女人應該要生下男孩以延續香火	2.629	5.478
媽媽幫小孩換尿布較爸爸適合	2.403	4.013
注意小孩校外的活動主要是媽媽的責任	2.855	3.930
男人從事傳統女生的工作是不對的	2.752	1.359
男人能成就的事，女人也可以	2.945	3.938
職場上男生升遷機會應該要比女生升遷機會高	2.109	1.515
女人比男人愛與人閒話家常	1.997	3.989
男生、女生開車技術一樣好	2.037	1.531
男人不能輕易掉眼淚	2.030	1.606
男生應該像女生一樣修習家政課程	2.344	5.498
進大學就讀對男生來說比對女生重要	2.806	6.614
家中若只有一台電視，男生應該主導較多的遙控使用權	2.705	4.011
女生的薪水不應該比男生高	2.525	1.562

註：平均數>2.6 為性別平等態度較正向，平均數<2.4 為性別平等態度較負向，介於中間則較中立。

資料來源：洪淑宜，民國 100 年

伍、結論

各軍事院校經問卷調查後，統計分析發現軍校學生性別平等教育學習情況、性別平等態度和軍校性別平等相關機構運作情形的分析結果符合，通常學習情況越佳的學校，學生對學校實施性別平等教育的滿意度越高，並在遇到困擾時願意尋求協助的比例也越高。

軍校學生性別平等教育學習情形的部分，幾乎所有面向都有超過一半的學生於軍校求學階段學過。亦即學習情形是良好的，而影響軍校學生性別平等教育學習情況的因素包含性別、年級和就讀學校，其他則無影響。

針對不同的性別平等教育面向，進行瞭解軍校學生對性別平等教育的學習需求，發現認為需要學習的還是相當多於不需要學習的，且不同性別、不同軍事院校、不同畢業高中類型、不同家庭組成或是否有固定交往的對象均無直接的關係。

軍校學生對性別平等的態度，幾乎在所有測試面向的態度皆偏向正面或是中立。比較不同性別，發現大部分女生的態度得分都較男生高，而男生填答的標準差都較女生高，代表軍校男學生對性別平等態度的立場較不一致。至於不同軍事院校、不同畢業高中類型、不同家庭情況、是否有固定交往對象與軍校學生對性別平等態度皆無直接的關聯。

至於各軍事院校學生對該校實施性別平等教育的看法，發現滿意度最高的仍是空軍官校，最低的則是管理學院。在制度規範面中，仍以空軍官校的學生對該校的肯定度最高，國防醫學院的學生對該校的肯定度最低。在硬體設施面中，整體的滿意度都較制度規範面為低。其中以管理學院對該校硬體設施方面性別平等教育實施的成效肯定度最低，肯定度最高的則為國防醫學院。

性別平等教育在當前是一個重要的議題，其成敗亦會影響學生身心發展的健全與否。從文內探討的結果可以看出性別平等教育各項環節是環環相扣的，學校相關的課程規劃會影響學生的認知與態度，學生的態度和學習情況又會影響學校性別平等教育機構的運作，學校性別平等教育機構的運作再影響學校性別平等教育課程的規劃，這是一個循環的過程。所以，學校和教師必須分別在課程的規劃和教學以正確的觀念和適當的方法來推動性別平等教育。

近年來，軍事院校付出相當的努力跟上社會潮流，積極實施性別平等教育試圖扭轉以往推動不力的形象，其實成效在學生的問卷填答中可以得見，其中以空軍官校的整體表現最為傑出，值得鼓勵和仿效。為使性別平等教育之推動達到更高的成效，各軍事院校應該繼續投入更多的心力，借鏡空軍官校性別平等教育實施的成果，同時積極改善各軍事院校環境的相關設施和措施，以落實真正的性別平等校園。

華語評量命題發展探析

An Evaluation of Chinese Curriculum and Exam Question Development

張娣明

Ti Ming Chang

開南大學通識教育中心及華語教學研究所專任助理教授

Assistant Professor of General Education Center Kainan University

國防大學通識教育中心兼任助理教授

Assistant Professor of General Education Center National Defense University

摘 要

本文從華語評量適用對象、命題觀涵義、華語評量命題與華語測驗、考試與華語課程評鑑測量、測驗、考試及評鑑的相互關係、華語文考試與題型、華語評量題型設計思路等方面探析華語評量命題發展。

關鍵詞：華語教學、華語評量、華語命題、華語測驗、華語考試題型

Abstract

This paper from the following aspects study the development of Chinese proposition assessment : Chinese assessment applicable 、the significance of test questions 、Chinese curriculum evaluation 、the type of Chinese exam questions 、how to design a Chinese exam questions.

Key Words : Chinese teaching, Chinese assessment, Chinese Proposition, Chinese test the type of Chinese exam questions

壹、前言

隨著中國經濟的興起，有越來越多的外國人需要到中國經商，而到中國經商如果本身不通華語，則在經商上常常會碰見許多障礙，尤其是華語障礙更會讓華人商人與外國商人之間的貿易洽談，更容易有問題產生。當然，由於中國擁有五千年的文化，這之間的內容也包羅萬象，所以自然會讓對中華文化有興趣的外國人想來研究或學習。但不管如何，經商也好，學習或研究也罷，為了增強溝通能力，外國人學習華語成為趨勢，而此一趨勢必須先從教育做起，尤其是華語教育。

華語評量在華語教育當中扮演相當重要角色，因為從華語評量當中，可以看出受測者其本身對於華語文的掌握能力。話雖如此，華語評量本身的命題也是一個關鍵，因為出題者的命題觀，將會影響到，是否能準確觀察出受測者本身能夠表達的華語能力，所以華語文評量命題發展就是本文所要研究的方向。

貳、華語評量適用對象

以適用的對象而言，華語評量試用的對象主要是學習者，而學習者可以針對年齡來說而有所不同，以下初步研討：

依年齡來分，可分為兒童時期，兒童時期又區分為零到六歲的幼兒時期，以及六到十二歲的啟蒙時期。幼兒時期的兒童，由於童蒙未知，對於事物基本概念處於萌芽階段，所以華語評量內容不能太過於艱澀或者是過度抽象化。至於啟蒙時期的兒童，其本身對於事物的基本概念已經有初步認知，但尚未臻至成熟的理解，所以華語評量內容只能引入事物的基本概念，來讓受試者有基本理解即可。

其次進入青年時期，十二到十八歲之間的青年時期，青年時期的少年，由於在學校教育以及生活上對於事物，以及生活經驗都已經有初步認知與理解，但其對於抽象概念與認知尚處於萌芽階段，所以華語評量方式以生活經驗為主即可。例如：對桌子與椅子這種具象觀念來說，此時的少年可以很清楚的認知；但對於抽象性的愛情與勇氣來說，此時的少年仍然很難理解。

接著為成人時期，一般為十八至三十五歲，成年時期的成年人對於事物的理解以及生活經驗都已經有個基礎，不僅如此，其對於具象以及抽象性觀念的理解也逐漸走向成熟。此時華語評量方式可以從簡易的走向於困難，或者從初步性的構想走向具有深度性的思想。

中年時期為三十五至五十五歲，此時的中老年人對於事物的理解以及生活經驗已經逐漸地邁向成熟，所以在知識的理解上，其基礎更為深厚。所以此時的華語評量方式可以是具有思想性以及深度性，讓受試者對於知識有更深入性的認知與理解。

最終為老年時期，為五十五歲以後，此時的老年人雖然已經走過前面階段，但是由於生理上因素，其記憶與理解會逐漸地退化，所以在華語評量上不能夠太具有記憶性的出題，反而是可以以心得性的陳述來華語評量。心得性華語評量方式的優點就在於，不預設任何的答案，而是受試者本身的純粹敘述，此法會減輕受試者本身負擔。

華語評量本身的目的並非比較分數高低評比，而是檢驗出受試者其本身對於知識的掌握與理解，究竟有多少的一種相關性指標。所以，華語評量也可以讓受試者本身了解到其對於知識的正確與錯誤認知在哪，進而修正其觀點，以達到傳授知識的教育基本目的。

所以，華語評量可以幫助受試者從錯誤中學習，這一點，華語評量意義也可以跳脫傳統上比較分數的迷思，進而輔助受試者對於知識本身的理解。華語評量如果應用在華語上，則我們需要注意的地方是華語本身就是一種表達事物的基本工具，而這種基本工具原則上是對於客觀事物的陳述或反映。但是華語本身所表達的內容是具有具象性的事物以及抽象性的事物，所以在表達上總會有主觀認知上的不同。這時候華語評量就可以在此發揮功能，來幫助受試者其本身對於華語的正確認知以及基本掌握有個相當性的理解。

但是不同年齡層的學習者，由於其自身生活經驗以及心智成熟程度不同，在對於知識認知與把握上也都會有不同。所以華語評量命題觀非常重要，因為不同命題觀會引導出不同結論，也就是後面我們所要討論的重點。

參、命題觀涵義

以華語評量的基本意義而言，在教育學裡頭，華語評量占有一定的地位，其最主要的原因就在於華語評量是在檢驗出受試者本身對於自身所學習的主題，能夠有多少的認知與認識。一般來說，學習者對於知識的學習是一回事，但是理解卻又是另一回事，華語評量正好能夠在學習與理解之間扮演著一個關鍵性的橋樑，好讓受試者以及華語教學或華語教學研究者，能夠對於華語教學或者是華語教學研究上有指標性參考。

簡單來說，命題就是出題。而命題觀指出題方法。所以出題人本身使用甚麼方法，往往會影響到受試者本身的作答。

目前在我國的教育裡頭，華語評量命題方式大約有以下幾種題型，而每一項的命題觀點各有不同，可分為是非題、連連看、選擇題、填充題、問答題、申論題等等。

1935年，陳寅恪應清華大學國文系主任劉文典(字叔雅)之邀，為新生入學國文考試命題，作文題為「夢游清華園」，另一試題則為對對子。一年級為「孫行者」與「少小離家老大回」，二三年級為「莫等閑白了少年頭」(當日之清華是可以招收「插班生」的)。此題一出，輿論大嘩。新文化運動發生已經十餘年，此舉顯然有復古之嫌。為此，陳寅恪撰述〈與劉叔雅論國文命題書〉一文，闡述他對語文考試命題的看法，其間自然囊括如何看待傳統文化的問題。

陳先生談國文考試命題方法與原則，他認為所謂國文考試：

其形式簡單而涵義豐富，又與華夏民族語言文字之特性有密切關係者，以之測驗程度，始能於閱卷定分之時，有所依據，庶幾可使應試者，無甚僥倖，或深冤屈之事。閱卷者良心上不致受特別痛苦，而時間精力俱可節省。

「形式簡單」、「時間精力俱可節省」，是由考試特性決定，從測量角度論，一張試卷無論呈現如何完美，仍然無法涵蓋一個人全部的語文素養。但考試的特性又決定了不能像自然科學實驗那樣反覆實驗、測量、長期觀察，精英教育如此，高等教育普及化的今天，上千萬學子參與考試更不可能。但命題要「涵義豐富」，從中見出華語特點，考查出答題人華人文化涵養，同時為華人母語與非華語母語者華語考試的目的與本旨。這不僅是對考生的考驗，其實更是對命題人的巨大考驗。

陳先生認為傳統的對對子有利於達到上述目的，他論述幾種對對子與國文素養的關係。他認為對對子有四大功能：一是可以測驗應試者能否知虛實字及應用；二是，對對子可以測驗應試者能否分別平仄聲；三是對對子可以測驗應試者

讀書多寡及語藏貧富；四是對對子可以測驗應試者思想條理。此四項，不也是現代華語教育乃至考試的主要目的嗎？尤以三四條切中語文考試命題要旨：華語文化儲備的多與寡、行文表達的順暢與阻滯、條例明晰還是絮亂，確實是華語語文素養分水嶺。

華語作文命題若不採取「形式簡單而涵義豐富」的命題觀，所測驗的不可謂不詳備，命題不可謂不浩繁，試卷長達數尺，然而設問詭譎，常讓人不知所問為何，更不知為什麼這樣問，被學者及考生所詬病。子宜：〈陳寅恪的語文考試命題觀——讀〈與劉叔雅論國文命題書〉有感〉曾謂：

今年春天在赤峰遇到特級教師洪鎮濤先生，閑談間，問及一個一直疑惑而不得其解的問題：今天的班級授課制和私塾相比，哪個成功率更高一些？洪先生沉思良久，回答：起碼在語文教學上私塾的成功率遠遠高於班級授課制¹。

古代科舉考試也有其合理性，所考三場皆以作文為手段：第一場八股文，側重考查對經典文化、聖人先哲思想的修煉，內容多出自《四書》，符合陳寅恪所說的「讀書之多少及語藏之貧富」。由於科舉考試是為國家選拔官員，寫公文是必備功夫，故而第二場寫的是應用文，能否寫出合規範、典雅的公文就是一個衡量標準；第三場是「策論」，考生必須對國計民生大事發表自己看法。考法雖不可謂之全面準確，但也不能簡單地就認為科舉考試是迂腐不堪。可見，也可從過往華語評量命題觀那裡尋找華語命題的靈感，未嘗不是一種思路。

肆、華語評量命題與語文測驗、考試與語文課程評鑑

課程評鑑一般可分為決策性評鑑、研究性評鑑與工作性評鑑²。其中，工作性評鑑是對學生學習發展情況的主要判斷，這種評鑑的結果也經常用來作為檢查衡量教師工作品質及學校教育水準的依據。這種工作性課程評鑑可以等同於人們常說的教學評鑑。本文所用「課程評鑑」，主要側重指這類課程評價。

華語文課程評鑑，是教育評鑑其中之一。當代教育評鑑呈現出明顯發展性評鑑趨勢，是故成為於討論華語文課程評鑑時必須考慮的基本因素。

（一）測量、測驗、考試及評鑑的相互關係

討論華語文課程評價，有必要弄清一些命題觀的概念，尤其是測量、測驗、考試與評鑑，分析這四者的聯繫及區別。

測量，目前公認的定義是由史蒂文斯(Stevens, S.S 1951)提出的，「就其廣義來講，測量是按照法則給予事物指派數字。」³測驗，以阿納斯塔西雅(Anastasia, A.)的定義最具代表性，認為：「測驗實質上是對樣組客觀的標準化測量。」⁴其中有三個要素：一是行為樣組。測驗是引發學生行為的手段，但它不能完全瞭解學生所有的華語能力、哪怕是某一方面的所有行為，只能選擇有代表性的行為樣本，通過樣本來推斷學生的整體行為。二是標準化，指試卷編制、測驗編制、計分以及對所得分數解釋程序保持一致。最後是客觀性、信度與效度。客觀性，要求測驗盡量減少受人為因素影響。信度，指測驗時對同一屬性或特徵前測與後測所得結果保持一致的程度。效度，指測驗結果及被測量屬性相符的程度。

¹ 子宜：〈陳寅恪的語文考試命題觀——讀〈與劉叔雅論國文命題書〉有感〉（內蒙古：內蒙古教會季刊，2008年9期），頁63。

² 叢刊立新：《課程論問題〔M〕》（北京：教育科學出版社，2000年），頁290。

³ 張敏強：《教育測量學〔M〕》（北京：人民教育出版社，1998年），頁17。

⁴ 張敏強：《教育測量學〔M〕》（北京：人民教育出版社，1998年），頁18。

考試，是指用於比較正式場合下的測驗。考試目的性較強，會受時間、目的、地域等因素影響，且考試的標準化較難達到。評鑑，是一種價值判斷活動，是對客體滿足主體需要程度的判斷。它一般以測驗或考試為基礎，是測驗或考試的深化，進一步對客體做出「好與壞、優與劣、對與錯、善與惡」判斷。但是，評鑑可以不依賴考試，而通過對被評鑑者行為表現的樣本收集、觀察甚至被評鑑者自省等方式進行。

因此，正確認識測量、測驗、考試以及評鑑與相互關係，在華語文教育過程中發揮其應有作用，規避其不利影響，是當前華語文課程改革中，華語文課程評鑑面臨的重要課題。事實上，華語文測驗、考試及評鑑，除了對學生學習結果進行甄別、分類外，更要從學生發展與教學改善著眼，充分發揮華語文測驗、考試及評鑑的教育功能。此外，要正確利用測驗及考試，還要辨清各類考試及測驗類型、明晰利弊，揚長避短，統籌考慮。

（二）華語文考試與題型

以下分別討論各類題型的特點與性質。題型所見問題，一為各類題型自身特點、長短問題；二為各類題型與不同性質的華語文考試結合問題。華語文試題分類，按照評分是否客觀，可分為客觀性與主觀性試題兩大類；按照應答方式，可分為選擇題、填充題、簡答題、綜合題、作文題；按照所測試的華語文能力，試題可分為測試認記能力、理解能力、應用能力、分析能力、綜合能力、評價能力等不同類型；按照測試內容，即知識程度加以劃分，又可以分為文字、詞彙、句子、句群、段落、篇章、語法、修辭、邏輯、文學及國學常識，即指對華人文化認知能力、工具書常識等不同類型。本文僅從「評分是否客觀」與「試題所測試能力」兩個角度，討論華語文教育測量中「客觀性試題」及「主觀性試題」使用問題。此為當前華語文教育中爭議較大的問題。

客觀性試題是指其答案評分標準沒有多解，於是客觀單一。這類試題包括選擇題、填充題、簡答題。主觀性試題是指其答案有多解，不能簡單劃一。這類事提包括問答題、申論題與作文題。要正確地使用某一題型，首先要辨清各種題型的優點及局限。下面對主觀性試題與客觀性試題逐一考察。

選擇題要求考生從試題所提供的選擇中選出正確答案。優點為適用於各種認知層次、各種性質的測試，考生作答方便，閱卷時省時省力，評分客觀、信度很高，可以利用機器閱卷。除是非選擇題外，考生猜測機率小。如有四個選項的單項選擇題，猜對機率為四分之一。如全用這一題型組卷，全憑猜測獲及格機率幾乎為零。同時，以選擇題組卷測驗，試題數量可以較多，題目取樣範圍較廣，涵蓋面較大，試卷代表性較強，可以保證測試的信物及效度，也易於控制試題的難度與區分度。但是，選擇題的局限性也是很明顯的。首先是命題困難。因為，華語不像英語等有複雜語文型態變化的語言。如英語，就有「時、數、格、人稱、語態」等多種變化，句子結構更多憑藉有形的詞類變化或結合來完成，介副詞使用又極其複雜。所有這些特點，都為單項選擇題命題提供十分便利條件。如：

A famous actor in a highly successful play was cast in the role of aristocrat who had been imprisoned in the Bastille for twenty years.⁵針對這一句話，若以「highly」為考點命題，可以很容易從「high、highly」之中選兩項；若以「was」為考點命題，可以很容易從「is、was、are、were」中選出四項；若以「successful」為考點命題，可以很容易從「successful、success、successfully」之中選四項；若以「in

⁵ L.G.Alexander：《New Concept English〔M〕》(Published by arrangement with Addison Wesley Longman Limited, London and Longman Asia Limited HK Book III, Lesson 22.)

the role of」為考點命題，可以很容易從「with、from、on、in」之中確定四項，以「of」為考點，則有「of、with、out」等確定選項；若以「who」為考點命題，可以很從「which、whom、that、who」中選四項。更重要的是，這樣選項的設置不會出現人為拼湊。而華語從語言考查的角度看，顯然沒有這種便利性。

況且，從選擇題製作原理出發，各選擇項之間，要有相似之處，對考生有一定的迷惑性，否則就失去評量的價值，迥異對迥異錯的選項沒有考察意義，是一定要排除的。同時，選項之間，正確選項及錯誤選項之間又要有本質區別，否則即為錯題。同時，考生答這種題型時，存有猜測因素。

此外，選擇題只易於測量思維結果，難以測量思維過程；利於培養求同思維，不利於培養發散性思維。對語文學科而言，還不利於測試考生的華語應用能力。我們知道，發散性思維是創造性的重要特徵，是目前華語素質教育追求的重要價值之一；華語文能力的考查，是華語文考試努力的方向，而華語應用能力又是華語文能力的重要組成部份。研究顯示：

利用選擇題型考『語言表達』畢竟是以給出材料為前提的，被試畢竟是要去迎合客體刺激，另一種更多地出自個體自身需求與主體性，比如非命題作文中的立題、調動材料等等是考不到的，直接措辭造句的文句工夫更是考不到的。⁶

因此，儘管選擇題有一些獨特優點，華語文考試中還是必須嚴格約束。一方面在大規模華語文考試中要限制其題量，另一方面，在日常華語文教學中絕不能濫用。因為，沒有健全題庫，試題質量無法保證，這類試題出錯的可能性特別大。讓學生時常面對有爭議、有問題、甚至錯誤的題目，卻不得不遵從所謂標準答案，必然要損傷學生思維積極性，不利於培養學生創造力。同時，客觀性試題，尤其是選擇題，所能適用的範圍也是十分有限。

其次討論填充題。填充題要求考生將一個句子裡空白地方填寫出來。優點在於可以測量認知理解的程度，考生猜測機率小，但缺點在於沒有選擇題那樣，需要深刻分析、識別思維與理解能力。閱卷時對考生答案難把握，目前也無法用機器閱卷。

至於簡答題命題簡單，易於考察基本概念，考生猜測機率小。不足之處是不能用機器閱卷，閱卷受主觀因素干擾較大。華語文測驗中的主觀性試題，主要指問答題、申論題要求考生以自己的話，寫出篇幅較長的答案來回答、議論、評述、描寫或說明。這類試題命題容易，作答時猜測因素小，可以清楚地測量思維過程，有助於考察培養考生求異思維品格，可以測量高層次的認知能力。如表達概念能力、討論問題能力、闡明關係能力、建設性的評價能力與有效的總結能力等，能促進考生從整體上掌握學科知識的內在關係，有助於考生的記憶、描寫、說明、抒情等能力的考察與培養。

但這類試題的缺點為試題取樣既不廣泛又不均勻，對所要測量內容牽涉層面小、代表性差，試題一旦被猜中，就完全失去考試信度。而且，這類試題評閱是世界性難題：不能用機器閱卷，評分信度小，評分速度慢。

總而言之，如何選用題型，首先必須考慮考試的性質。由於考試性質不同，人們對考試的信度、效度、難度及區分度等各項參數指標的要求不盡相同，有時差距很大。一份較科學的試卷，對選擇題型與分配題量，應該是考試性質與題型的儘可能完美組合，應該儘可能利用各種題型長處，儘可能避開其短處，從而最大程度實現該性質考試對整張試卷信度、效度、難度、區分度等各項指標的要求。

⁶ 葛大匯：《高考如何考察語文學能〔J〕》（上海：上海教育科研，1997年），（2）。

事實上，不同題型各有長短，孤立地談論某種題型的優劣，並無意義。華語文考試的題型問題，實質上是如何正確使用題型的問題。根據華語文的特點，以及我國日常華語文教學及考試的實際進行綜合考慮，才有可能得到較為公允結論。目前，我國華語文題庫建設十分緩慢，試題質量難以保證，一般華語文考試不宜使用單項選擇題，即便大規模考試，也嚴格控制選擇題的題量，直至完全取消。高考因其規模更大，技術支持相對較高，可以保留一些單項選擇題，但也應該控制其題量。而日常華語文教學中的各類考試，更以不用單項選擇題為宜。

客觀性題型中的填空題、簡答題，試題命製相對容易。其中填空題，可以考察學生對經典名篇的記誦。這看似以考察學生最基本的記憶能力，但是，由於華語文學習也很重視語感及情感的累積沈澱，一些千古名篇的背誦，對於華語文學習的意義不可小覷。從這個角度看，導向是正確的。只要確定所謂經典名篇的範圍，就可規範出明確方向。如中華民國「高中國文科課程標準」建議篇目以及大陸現行「義務教育語文課程標準」(實驗稿)附錄中「關於優秀詩文推薦篇目的建議」，實際上都給予值得參考的範圍。

主觀性試題範圍因可以測量考生的思維過程，考察考生的華語言應用能力，培養考生的發散性思維，因此，在糾正目前華語文教育中存在的華語文教學知識化、知識教學考試化以及閱讀教學繁瑣化時，具有明顯優勢。但是，主觀性試題的命製依然要求很高。有問題的客觀性試題，主要是「選擇題」，固然讓學生迷惘。很牽強的主觀題同樣讓學生不知所措。因此，主觀性試題同樣有無法保證命題素質的問題。

所謂寸有所長，尺有所短。各類題型都既有優點，又有侷限。把任何一種題型絕對化，不分場合、不加約束去使用都寸步難行。比如有些學者主張高考中考華語文只考一篇作文⁷；1987年，廣東省語文高考改革之初，有學者主張全部採用單項選擇題；當前華語文教育中各種考試試卷盲目仿效大型考試，反而缺乏獨立精神。前兩種觀點，看似相反，但錯誤的本質一致，即均把某一類題型絕對化。最後一種作法，表面看來似乎提高公信力，究其實質，仍是命題觀存有偏頗：即把華語文中大型考試等相對穩定的題型、試卷結構，當作一切類型華語文考試的固定模式，奉為主臬，似乎惟其如此，才能達到公正全面的測量目標，才能促進華語文教育的發展。

從教育評量的角度看，測驗、考試是評量的基礎，但並非等同於評量。事實上，評量既可以由測驗、考試作基礎，但也不是時時離不開這個「基礎」，比如，可以評量對象的「情感與態度、方法與過程」等為基礎，或以它們的綜合為基礎。

測驗、考試，一般利於考查「知識與能力」，華語文新課程所期待的「方法與過程」、「情感、態度價值觀」目標，顯然很難通過紙筆考試去考查。

當代國際教育界，對基於「測驗、考試」的量化評量的局限，認識越來越清楚，質性評量正越來越受到重視，華語基礎教育目前各華語學校正在進行的課程改革，正是順應國際教育界此一潮流。

伍、華語評量題型設計思路

華語評量不僅考察學生達到學習目標的程度，而且檢驗、促進學生的華語學習與教師的教學目標，同時也為教師鑽研教材、設計教學方案作提供參考，可從

⁷ 王必輝：《語文考試新思路[M]》(太原：山西高校出版社，1993年)，頁197-199。

王麗：《中國語文教育優思錄[C]》(北京：教育科學出版社，1998年)，頁186-196。

以下幾個方面設計華語單元測驗題。

基礎型測驗題

這類題型主要是考察學生掌握基礎事物的情況，以利教師獲取教學信息，調整教學思路，採取補救措施，如「讀拼音寫詞語」和「讀拼音連線」既考察學生拼讀音節的情況，又考察學生識字與寫字的情況。又如「讀詞語，選擇幾個詞語造句」，考察學生理解及運用詞語的情況，促進學生的語言積累與語言表達。

拓展型測驗題

這類題型是根據教材內容中綜合實踐類題型進行的拓展。主要考察教師是否對學生進行創新意識及實踐能力的培養，學生是否在獲取語文的同時增強創新意識，並形成一定的學習能力。

例一：比一比，下列組詞。再想一想，你發現了什麼？

板（ ）祖（ ）紗（ ）幅（ ）

版（ ）組（ ）沙（ ）福（ ）

我發現的是_____

在這裡，「我的發現」是「比一比，組詞」的拓展。是根據教材「著眼於漢字表意功能」的編寫意圖，並結合教材中的「比一比，組詞」的內容而設計的。這樣設計的目的是引導學生往漢字的結構特點上去琢磨，並提示教師在識字教學的過程中，要根據漢字的結構特點組織教學，啟發學生思考。

例二：照樣子填空，想一想，你發現了什麼？把你的發現講給你的同學聽。

	才（表示手的動作）	水（表示與水有關）	（ ）
抽	／	湖	／
由	（表示讀音）	胡	（ ）
		江	（ ）

這是一種自行分析測驗題，目的是考察學生在自行分析上是否具備舉一反三的能力。同時也在提示教師，在教學過程中要充分發揮教材中聯想的作用，讓學生運用聯想提供的方法去分析字形，以促進獨立識字能力的形成。

開放型測驗題

以教材的題型為憑藉，適當地向課外延伸。

例三：讀一讀，想一想，相信你能照樣子寫出一些。

飽餓 勤惰 快慢 細粗

這類題型的目的是，提示教師進行這類綜合實踐活動時，不能只滿足於學生的會讀會認，而且要有目的地向課外延伸，根據學生的生活經驗，拓展學生獲取知識的渠道，使學生有成就感，並使學生瞭解許多華語常識是可以從生活中學習到的。

挖掘課程資源，引導學生進行華語實際運用。

例四：照樣造句。

紅紅的楓葉，它比朝霞還紅，比玫瑰還紅。
 _____，它比_____，比_____。

這是一個句子設計的一道仿寫題。仿寫是學習華語的基礎。仿寫必須以語感為基礎，以觀察力、想像力為條件，其中還包括審美與價值取向等方面的內容。這類題型的設計意圖是：引導教師在閱讀教學中注重語感的培養，在熟讀課文的基礎上引導學生去發現課文中的美詞佳句，然後引導學生將自己所觀察到的事物加以想像，仿照課文中的句式表達出來，以促進學生語文素養的提高。

補充型測驗題

為培養學生廣泛的閱讀興趣，擴大學生的閱讀面，增加閱讀量，我們在每次單元測驗題中都設計了閱讀方面的題目。這類型中的閱讀材料是圍繞單元主題選擇的。

例五：讀兒歌，完成練習。

秋天到

秋天到，秋天到，田裡莊稼長得好，棉花朵朵白，大豆粒粒飽，高粱漲紅了臉，稻子笑彎了腰。

秋天到，秋天到，園裡果子長得好，枝頭結柿子，架上掛葡萄，黃澄澄的是梨，紅通通的是棗。

秋天到，秋天到，地裡蔬菜長的好，冬瓜披白紗，茄子穿紫袍，白菜一片綠油油，又青又紅是辣椒。

請問加「」的字讀什麼？

「漲」紅了臉 「蔬」菜 「披」白紗

Shū

zhāng

pī

根據兒歌的內容連線

黃澄澄的	冬瓜
披白紗的	辣椒
綠油油的	高粱
又青又紅的	稻子
漲紅了臉的	梨
笑彎了腰的	白菜

這是一首關於「秋天」的兒歌。從內容上看，這首兒歌是對秋天知識的補充，可以豐富學生對秋天的認識。從審美角度來看，朗朗上口的韻律、生動形象的語言，能激發學生的閱讀興趣，喚起他們對美好事物的追求與親近大自然的情感。其中兩道試題可考察學生獨立識字的情況以及獨立思考和閱讀的能力。

另外，也可以「合作」這個主題單元，選擇下面一篇童話，結合童話內容設計下面一些測試題。

例六：讀一讀，想一想，完成練習。

七隻母雞

七隻母雞走過木橋，橋板壞了，她們不知道，黑母雞「唉呀」一聲掉進河裡，

撲騰著翅膀，掙扎、哭泣叫。第二隻母雞說聲「不好」，縱身跳進滾滾波濤。她和黑母雞抱在一起，眼看兩條性命都難保。第三隻母雞跪下禱告，求兇惡的河神把她們寬饒；第四隻母雞格格冷笑，說：「不會游泳，幹嘛往河裡跳！」第五隻母雞氣紅了臉，罵了冷笑的母雞：「自私、膽小！」第六隻母雞扔下枯枝，把水中的雞掛住，沒被大水沖跑。第七隻母雞邊跑邊叫：「救命！」鵝呀鴨呀，都隨聲趕到。「撲通！撲通！」大伙救起了落水的老母雞，岸上的家禽七嘴八舌好不熱鬧。那隻花母雞呢？大家在找。忽聽「cī cī cī」鋸子響。「dīng dīng dīng---- dīng dīng dīng----」榔頭敲，哦，在那兒，----他請來了勤快的水獺、啄木鳥，正在一起忙著修橋。

根據短文內容填空。

做得好的是第__隻母雞。△因為_____

做得最為明顯的是第__隻母雞。△因為_____

根據部首猜字義。連線。

濤

鋸

扭

跪

救

與手有關

與金屬有關

與水有關

與腳有關

這裡的第一題，不僅滲透了良好讀寫習慣的配養，還滲透了獨立思考、價值判斷、是非標準、情感態度、語言表達等方面的內容，可以考察學生的人文素以及語文綜合能力。帶△的習題為選作題，體現對學生個體差異的尊重。第二題側重考察學生獨立識字的情況。

自我評價型測驗題

這類題型是結合各個單元的目標內容設計的（每個單元約5、6題），其中包括學習方法、學習態度、自我反思、自我學習等內容。目的是促進養成良好的學習習慣、自主學習能力、勇於探索的精神及創新意識。

例七：我把「山行」和「夜宿山寺」背下來了。

（ ）「促進自主學習能力的形成。」

例八：我發現植物媽媽還用_____的辦法送出自己的孩子。

（滲透探索精神的培養。）

例九：我遇到不認識的字，就根據部首猜字義。

（ ）「促進學習方法的選擇和運用。」

例十：在十分鐘裡，我能寫（ ）個提手旁的字。「自我反思以促進學習自信心的建立。」

例十一：我記住了「提」「扌」都與手有關。（ ）「促進知識累積。」

例十二：我在部首表裡又填進了（ ）個新學到的部首。「以自我檢查促進主動學習和自我完善。」

例十三：這段時間的學習，我給自己（ ）顆★。「自我評價，自我評量。」

例十四：我在好詞好句本上抄下了「無依無靠」「張牙舞爪」「騰空而去」「讚不絕口」「畫龍點睛」等詞語。「良好學習習慣的培養。」

例十五：我準備了一個小本子，從現在開始在上面記下我看見的、想到的事。（ ）「這是自我學習的拓展。」

有關專家指出：「評量的意圖不只是檢查和督促，還有診斷、改進和發展。」設計單元測試題的目的是為教師提供鑽研教材、改進教學的信息，為學生提供改進學習方法、增進自我的學習策略。因此在使用過程中，淡化分數，淡化相對性評量，強調學生與標準進行比較，與自己的過去進行比較；淡化檢查，注重練習、診斷和改進，力求讓每個學生都享受到成功的樂趣，在快樂中不斷進步。

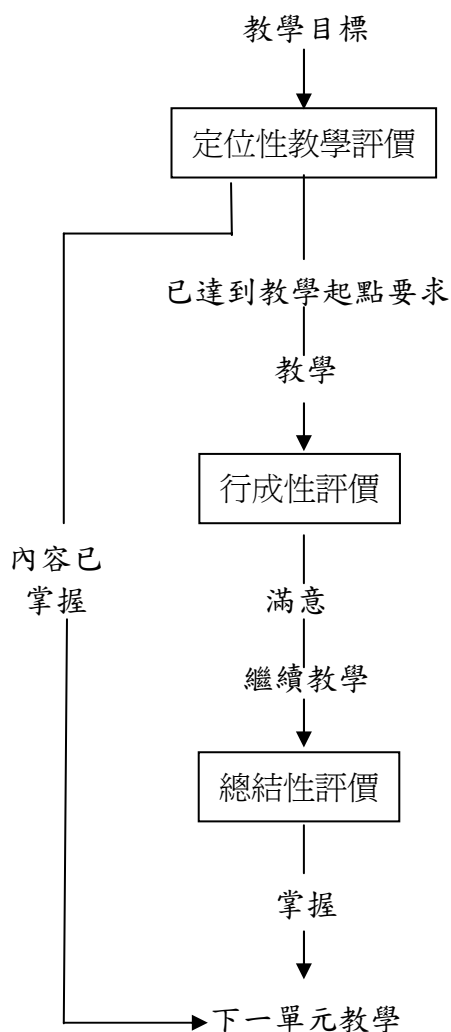
陸、結語

具體探討華語文課程評量方法與注意方向為當前重要議題。中國「義務教育語文課程標準」(實驗稿)在「評價建議」中指出：

語文課程評價的目的不僅是為了考察學生達到學習的目標的程度，更是為了檢驗和改進學生的語文學習和教師的教學，改善課程設計，完善教學過程，從而有效地促進學生的發展。不應過分強調評價的甄別和選拔功能。

一般按照評量在語文教學過程中的作用，可分為定位性評量、形成性評量；診斷性評量與總結性評量。定位性評量，又稱安置性評量或預備性評量，主要是在語文教學活動展開之前，測量學生的前期準備。欲解決的問題為學生是否已具備預定教學活動所需要的知識與技能；學生在何種程度上已達到預期教學目標；學生的興趣、習慣以及其他個性特徵顯示何種教學模式最適合。

形成性評量，主要在於不斷地反應學生學習成功或失敗的信息。注意強調其成功之處，揭示其學期中需要改進的具體錯誤。如果說形成性評量是對於學生學習情況的初診，那麼，診斷性評量就是複診。重點在於對學生學習中屢犯錯誤深層原因的調查。總結性評量，是華語文教學過程經過一段相對完整階段後，對華語文教學目標達到程度的判斷，同時也提供華語文課程目標適當性與教學策略有效性的信息。可以通過布朗(Brown, F.G.)的四種評量在教學過程中的關係圖，來了解之間的聯繫及各自地位。



華語文課程評量是華語文課程目標有密切關係的一個數學、教育環節，由於最近五十年對課程目標的認識不斷深化，對起始於上個世紀初，完成於上個世紀中葉的泰勒(Tyler, R.W)目標設計(行為目標)，不斷有新的突破，出現與行為目標相互補充的展開性目標與表現性目標。

行為目標是泰勒課程設計的重要思想，上個世紀初即在博比特(Bobbitt, F)及查特斯(Charters, W.)的相關課程著作中孕育出雛型，上個世紀四〇年代由泰勒提出，五〇年代與六〇年代達到鼎盛時期。行為目標認為，課程應該關注學生學會的一般行為方式，而且「目標應該是清楚的」。泰勒認為，課程目標應該是「既指出要使學生養成的那種行為，有言明這種行為能在其中運用的生活領域或內容。」

但是，七〇年代之後，人們愈來愈感覺到，過度使用、神化行為目標，將導致教育中一些「難測評、很難轉化為行為的內容就會從課程中消失」。此種情況不利於培養學生個性與創造精神。

出於對泰勒目標的不滿，展開性目標認為，課程目標的設立必須建立在對課堂教學的觀察、研究上，課程目標的展開必須隨學生在課堂上的表現而展開。因為，按照英國學者斯騰豪斯(Stenhouse, L.)的觀點，「學生教育主要包括三個過程，即『訓練』、『教學』、『引導』。」「訓練」是使學生獲得動作技能的過程。「教學」是使學生獲得知識信息的過程。「引導」是使學生獲得以知識體系為支持批判性、

創造性的思維能力，這是學生進入「知識本質」的過程。他認為前兩著可以用行為目標來際述，而「引導」的本質恰恰在於其不可預測性，故不能用行為目標表達。

八 0 年代，對課程行為目標的另一個批判，來自美國學者愛斯納(Eisner, E.W.)。愛斯納認為，行為目標「可能適用於某些教育目的，但是不適合用來概括我們所珍視的大多數教育期望」。他主張在上述兩種目標之外，還應該有表現性目標。這類目標是指學生在從事某種程度上首創性的反應形式，而不是事先規定的結果。

課程目標的多樣化，必然帶來華語文課程評量命題觀的變革。如果說行為目標更適宜於指導知識、能力的教學，則展開性目標及表現性目標則更適合教學中關注學生學習背景與實際發展，以及學生的創造精神培養。

如何看待與運用我國華語文教育界久已熟悉的各種測驗、考試，並從有利於學生發展、教師發展及課程改進的目的出發。有機整合到以質性評量為主的新華語文課程評量命題發展體系中，是未來討論華語文課程評量命題發展時不應忽視、也無法迴避的焦點。限於篇幅，多有闕漏，對我國基礎教育階段的華語文課程評量具體實施問題，筆者將另行著文，進行專門探討。

12 分鐘跑走訓練 對軍校新生心率變異度之影響

The Effect of 12 Minutes Walk/Run Training on Heart Rate Variability in Fresh Cadets

林裕量¹Lin Yu-Liang¹王儀旭²Wang Yi-Hsu²周智泰³Zhou Zhi-Tai³

國防大學

National Defense University¹²³林逸亞²Lin Yi Ya²成功工商²Cheng-Kung senior Industrial Commercial Vocational School²

摘 要

本研究之目的在探討 12 分鐘跑走訓練對心率變異度之影響。本研究是以國防大學 96 學年度上學期一年級男生 83 名，其中實驗組 59 名（平均年齡 18.15 ± 3.36 歲）、控制組 24 名（平均年齡 18.08 ± 4.40 歲）為研究對象。訓練前、後分別對受試者進行安靜仰臥平躺 10 分鐘之心率變異度資料收集。本研究以實驗組實施每週 3 次為期八週的 12 分鐘跑走訓練；而控制組則進行每週 2-3 次、每次 20-30 分鐘軍校規定之體能訓練，包括跑步、引體向上訓練等。研究結果顯示：一、在時域指標方面，實驗組在訓練後之心跳間期平均值(Mn)大於訓練前，且達顯著水準($p < .05$)；而控制組在訓練後之心跳間期平均值(Mn)、相鄰正常心跳間期差值超過 50 毫秒的比例 PNN50 均大於訓練前，且達顯著水準($p < .05$)。二、在頻域指標方面，實驗組在訓練後之極低頻功率比(nVLFP)下降、高頻功率比(nHFP)上升，且達顯著水準($p < .05$)；而控制組在訓練後之極低頻功率比(nVLFP)下降、低頻功率(LFP)及高頻功率比(nHFP)上升，且達顯著水準($p < .05$)。三、訓練後，實驗組與控制組兩組間的心率變異度並沒有呈現顯著差異。五、實驗組在訓練後之 12 分鐘跑走距離及最大耗氧量均較訓練前增加，且達顯著水準($p < .05$)。

本研究結果顯示，每週 3 次，經八週 12 分鐘跑走訓練後，可以提升心率變異度中副交感神經的活性、增加心肺循環適能中的最大攝氧量。

關鍵詞：12 分鐘跑走、心率變異度、軍校新生、最大耗氧量

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of 12 minutes walk/run training on heart rate variability (HRV) in fresh cadets. Eighty three male first year cadets at National Defense University were recruited in this study, 59 cadets (mean age, $18.15 \pm .36$ years) in the experimental group, 24 cadets (mean age, $18.08 \pm .40$ years) in the control group. Ten minutes of electrocardiogram (ECG) data were obtained while subjects rested quietly in the supine position, before and after the training session. The experimental group accepted 12 minutes run/walk training, three times a week for 8-week; the control group accepted general physical fitness training of pull-up and running for 20-30 minutes, and 2 to 3 times a week for 8-week. The results of this study showed that: 1. The experimental group's mean of R-R intervals (Mean) were significantly higher after 12 minutes run/walk training ($p < .05$); and the control group's mean of R-R intervals (Mean), percent of R-R intervals differing > 50 ms from the preceding R-R (PNN50) were also significantly higher after 8-week general physical fitness training ($p < .05$) in time domain. 2. In frequency domain, both groups had significantly decreased in normalized very low-frequency power (nVLFP), and t significantly increased in normalized high frequency power (nHFP), however, control group also showed a significant increased in low frequency power(LFP)($p < .05$). 3. There were no significant difference in the parameters of HRV between experimental group and control group, after training. 5. The experimental group's 12 minutes walk/run, V_{O2max} were significantly higher($p < .05$), after training.

Therefore, it can be concluded that: 12 minutes run/walk training, three times a week for 8 weeks is able to increase autonomic nervous system activity, cardiorespiratory fitness, V_{O2max} .

Key Words : 12 minutes run/walk, heart rate variability, fresh cadets, V_{O2max}

第壹章 緒論

第一節 研究背景

我國各軍官基礎院校為培育軍官幹部之搖籃，軍事院校教育的目標，在培養國軍各級領導幹部及專業人才，軍事院校學生在校除了要專研教育期間的求學領域及本職學能外，更要勤練體能，鍛鍊強健體魄，以奠定日後領導官兵保衛國家的基礎。因此，國防部為因應社會需要並結合部隊現況及照顧官兵服役期間的健康，並督促官兵養成良好的運動習慣，以提昇整體的國防戰力，自 1992 年起，即著手規劃「國軍體能訓練與測驗制度」，在研擬國軍基本體能測驗的作法上，除先行分析及評估美國、日本、南非、新加坡和中共等地軍人體能訓練制度與測驗項目及標準外，並邀請多位國內知名專家學者共同進行系列的研議，希望藉由他們豐富的學養背景配合「簡易、安全、時效、普及、經濟」的原則，為 15 至 60 歲間全體男女官兵制定一套體能測驗辦法，其參與的學界人士如：方進隆、江界山、林正常、林晉榮、張至滿、陳俊忠、陳全壽、童吉士、吳濬哲、林柳池等，共同研擬「國軍體能訓練與測驗制度」¹。

國防部於 1993 年，通令三軍全面實施「國軍體能訓練與測驗制度」，內容包括一分鐘仰臥起坐（男、女）——以測驗腹肌耐力為目的、一分鐘引體向上（男）或屈臂懸垂（女）——以測驗上肢肌耐力及肌力為目的、3000 公尺（男）或 2400 公尺（女）徒手跑步——以測驗下肢肌耐力及心肺耐力為目的、4×15 公尺折返跑（男、女）——以測驗速度、爆發力、敏捷性及協調性為目的等四項體能測驗實施規定²。實行至今，以每年約 15 萬義務役及 10 萬志願役（含均軍校生）及教育召集 10 萬人推估³，已有近 5 百萬人次接受過這套測驗，受測年齡從 15 歲預、士校生至 65 歲將領不等。但是，在這段期間裡，卻有部分幹部（特別是體能差、不願運動者）常以一己一時的安逸，不顧大局意圖廢除體能測驗，首先在 1996 年底，陸軍總部以受測人員在折返跑測驗時，以常有摔跤、跌倒等傷害發生為由，取消該項測驗；隨後憲兵、聯勤、海巡、軍管等單位亦相繼跟進，全軍因而廢止該項測驗。但經研究發現，引起折返跑運動傷害的主因，通常是因為測驗前熱身運動的準備不夠、測驗場地的選擇不當、未依規定穿著運動服及受試者下肢肌力不足等因素所造成⁴。因此，調整訓練方向與重點，反而是更應該考慮的作為，而非取消折返跑測驗。

另外，在 1996 年，空軍以防止飛行員產生運動傷害為由，專案向國防部提出取消 3000 公尺測驗項目乙案。但就生理學觀點而言，強化肌力有助身體末梢血液回流心臟，避免血液滯留導致中樞神經缺血而發生昏迷現象，而從事有氧運動訓練則可增強心肌功能與效率，有助血液循環及氧氣運輸⁵；因此，取消三千公尺心肺耐力訓練項目的舉動，令人匪夷所思。反觀美國空軍航太醫學專家 Cooper 博士，研發「12 分鐘跑走法」以協助飛行員了解自己的心肺有氧能力，在運動生理學界的應用也甚廣⁶。事實上，不論是戰鬥機或民航機飛行員，均有如天之驕子一般備受禮遇，且收入豐厚，生活安逸，飲食容易失控，衍生肥胖、

¹ 曾俊華 <<國軍基本體能測驗項目與參照標準適切性之研究>> (台北市:福興圖書出版社,2000).

² 國軍體育總會 <<國軍基本體能訓練與測驗>> (台北市:國軍體育總會印行,1994).

³ 國防部 <<中華民國八十七年度國防報告書>> (台北市:黎明書局,1998).

⁴ 同註 1。

⁵ 江國超. <<F-16 及幻象 2000 戰鬥機的航空生理觀.>> (空軍學術月刊,454 期 1994) 頁25-40.

⁶ Cooper, K. H. "A means of assessing maximal oxygen uptake." (*Journal of American Medical Association* 203(3),1968),p135-38.

血壓與血脂肪過高等問題，而成為罹患心血管疾病的高危險群。加上長期在高空壓力工作，又易造成下背痛、肌肉酸痛及精神不濟等，相對增加飛安的風險。根據美國聯邦航空總署和我國民航局航醫中心的統計都發現，所有民航駕駛員因病停飛者中，心血管疾病者的比例高達一半以上⁷。因此，如何預防這些危險因素，以美軍高性能戰機飛行訓練的經驗，建議應藉由規律性的有氧訓練及體能訓練，來增強飛行員身心健康及體能適應能力⁸。因此，在國軍基本體能測驗中，保有 3000 公尺訓練項目以提升心肺耐力，就軍人的職能需求而言，應屬合理。

隨著國軍精實案與精進案的實施，未來國軍軍事作戰的走向是以量少、質精、戰力強為主要目標，在國軍基本體能測驗實施綱要中，訂有獎懲標準，攸關軍人考核、績效、升遷與重要職務派任等規定⁹，目前已延伸至志願役士兵及軍官申請深造進修的資格審查上，未來更有可能延伸至軍校生及預官考試上。然而國防部卻在民國 94 年取消每年度的例行的三項基本體能測驗，使得國軍的體能狀況亦呈現每下愈況的情形。而為了杜絕這類情形發生，國防部於民國 96 年起，通令將國軍三項基本體能測驗，列為國軍進修、考試及升遷的檢測項目之一。但是，在這種只問結果，不管過程的要求下，檢測時每位受測者的博命演出總是令人捏把冷汗。因此，在這種高風險的體能檢測下，往往也肇生不少危安事件。

「國軍體能訓練與測驗制度」自 1993 年實行以來，軍中每年都有不少因體能訓練及測驗，所造成猝死的案例；其中又以風險性較高的 3000 公尺測驗所肇生的案例最多。但是，多年來相關單位卻也苦無預防及避免的方法，因而有些單位的主官轉而採取「寧可不訓練，不可有傷亡」的消極作為，無形中削弱了軍人的專業職能，更使官兵的健康與體能陷入惡性循環¹⁰。蘇嘉富¹¹指出，運動中猝死的主要原因是急性的心臟衰竭及缺血性心臟病等冠狀動脈疾病所引起。而根據研究發現，有冠狀動脈疾病的人，在運動的時候，容易造成心肌缺血、衝動傳導不穩定、最後導致心室纖維顫動 (ventricular fibrillation) 造成心律不整，進而引發運動猝死。而 Van Camp¹² 研究指出，心肌的電位穩定性有賴於心臟自律神經系統的平衡，當心臟交感神經過度興奮時導致心肌電位不穩定，並造成心室纖維顫動閾值的降低易於引其心室纖維顫動心肌缺血，尤其是在心肌缺血時更容易發生猝死的現象。另外，吳宗穎、蕭政廷¹³調查台灣南部兩大醫院近十年運動猝死之原因及分析，發現因心因性猝死的案例有 68%；而心因性猝死症之發生機轉，乃因這些運動造成交感神經活性增加，繼而增加竇性心跳速率，並增加心肌之收縮力，而使心肌張力增加，造成心肌對於氧氣的需求增加，而引起冠狀動脈疾病，再造成缺氧，發生異位性心臟的心臟活性。Fornes 和 Lecomte¹⁴ 曾經分析 31 位運動猝死案例的心臟切片，其中有 13 個案例是因為慢跑發生猝死；其中有

⁷ 何邦立. <<我國民行駕駛員喪失執照的醫學研究>> (航空醫學會會刊 5 期 1991) ,頁53-58.

⁸ 危芷芬、陳瑞雲. <<民航飛行員心理健康之探討>> (航空醫學會會刊 7 卷 2 期 1993) ,頁103-14.

⁹ 國防部 <<國軍基本體能訓練與測驗項目、獎勵及標準>> (2002).

¹⁰ 林瑞瑛. <<新兵訓練對役男健康體能及血脂肪之影響>> (未出版之碩士論文, 台北市立體育學院運動科學研究所, 台北市 2001).

¹¹ 蘇嘉富. <<運動與猝死>> (台北醫誌 38 卷 6 期 1994) ,頁58-63.

¹² Van Camp S. P., Bloor C. M., Mueller F. O., et al. "Nontraumatic sports death in high school and college athletes." (*Medicine & Science in Sports & Exercise* 27(4),1988),p641-47.

¹³ 吳宗穎、蕭政廷. <<運動員猝死症之分析>> (中華職業醫學雜誌 12 卷 4 期 2005) ,頁235-40.

¹⁴ Fornes, P., & Lecomte, D. "Pathology of sudden death during recreational sports activity." (*The American Journal of Forensic Medicine and Pathology* 24,2003),p9-16.

10 個案例有心肌病變，9 個有冠狀動脈疾病。另外，根據 Van Camp¹⁵所發表 160 個運動員（男性 146 位、女性 14 位）猝死病例中，心血管原因佔 73.5% 為最常見。且經統計報告分析 10 年內因運動猝死的病例中，發現 85% 為心臟原因所起。根據研究指出，心律不整有可能是運動中發生猝死現象的原因之一，且以從事心臟負荷較大之耐力型激烈運動的發生機率可能較高¹⁶。因此，基於運動安全的考量，如何正確的評估運動對心臟自律神經系統的影響，提高對運動猝死的預防能力，將是一個很重要的研究課題。

國內對於軍人體能及運動科學的專業研究一直不多，且軍中體育專業人員亦相當缺乏。對於心臟自律神經系統的功能是否會因短期之運動訓練而改善等問題，是時常從事體能訓練的軍中必須正視的問題。心率變異度分析是一種檢測心臟自律神經功能分析心臟交感神經與副交感神經活性的非侵體性的分析法。在國內近幾年來，也被廣泛地運用在運動上^{17,18,19,20,21}；因此，本研究主要在探討軍校新生在經過八週 12 分鐘跑走的訓練後對心率變異度之影響，藉由心電圖的紀錄及判讀，同時以頻譜分析法正確的評估訓練對心臟自律神經系統之影響，以瞭解心率變異度對於訓練前、後差異情形，以建立良好的運動處方並加強對運動猝死的預防，作為未來軍中基層體能訓練的參考依據。

第二節 研究目的

基於上述研究背景，本研究之目的在於探討經過八週 12 分鐘跑走訓練前、後軍校新生心率變異度之變化情形。

第三節 研究假設

根據研究目的，因此本研究提出下列假設：

經過八週 12 分鐘跑走訓練前、後對軍校新生心率變異度之變化有顯著差異。

第四節 操作性名詞定義

一、軍校新生：

本研究之軍校新生是指，96 學年度入學之國防大學管理學院全體男學生及政戰學院學生。

三、心率變異度 (Heart Rate Variability, HRV)：

自律神經系統分交感及副交感神經系統，交感神經系統會加速竇房結放電速率，使心跳速率變快，副交感神經系統則與交感神經系統相反，它會抑制竇房結的放電速率使心跳速率變慢，兩者間的相互拮抗作用，使竇房結放電頻率因自律

¹⁵ 同註 12。

¹⁶ 羅小兵、朱寄天. <<心率變異性分析及其在體育運動中的應用.>> (成都體育學院學報 23 卷.3 期 1997) 頁 69-75.

¹⁷ 杜鎮宇. <<不同強度的規律運動訓練對人體安靜與運動狀態下心臟自律神經功能的影響.>> (未出版之碩士論文，國立體育學院，台北縣 2002).

¹⁸ 吳政昆. <<長期從事外丹功運動對能量消耗和心率變異度之影響.>> (未出版之碩士論文，國立台灣師範大學，台北市 2003).

¹⁹ 李建樺. <<游泳運動對青少年心率變異度之影響.>> (未出版之碩士論文，國立台灣師範大學體育學系，台北市 2004).

²⁰ 林佳皇. <<腳踏車運動對高中甲組籃球運動員心率變異度之效應.>> (未出版之碩士論文，輔仁大學，台北縣 2005).

²¹ 劉秀玲. <<國小兒童田徑運動員與一般兒童心率變異度之比較.>> (未出版之碩士論文，輔仁大學，台北縣 2005).

神經系統的調控不同，使心臟跳動表現出不同程度之變異性，這種變異程度，我們將之稱為心率變異度。本研究應用頻譜分析法分析心率變異度，用心率變異度測量儀器 (EZ-ECG 300) 紀錄受試者 10 分鐘的心電圖，並經由快速傅立葉轉換 (Fast Fourier Transformation, FFT) 之後，獲得各種不同頻率的分布情形，並藉由各頻帶的功率，加以此分析心臟自律神經的活性。

四、12 分鐘跑走 (12 minute walk/run)：

是指 Cooper (1968) 所提出，以跑走方式評量個人心肺功能之測驗方法。本研究所指的 12 分鐘跑走，為受試者在 400 公尺 PU 跑道上 12 分鐘所能完成的最遠距離。

五、最大耗氧量 (VO₂max)：

是指一個人從事最激烈的運動下，組織所能消耗或利用氧的最高值。本研究所指的最大耗氧量，是以受試者 12 分鐘跑走的成績代入 Cooper²² 所發展出來的預測公式， $VO_{2max} (ml/kg/min) = D (12 \text{ 分鐘跑走的哩數}) - 0.3138 / 0.0278$ ，這也是最早有關 12 分鐘跑走的相關公式，其預測力達 80%。

第貳章 文獻探討

第一節 12 分鐘跑走測驗之相關研究

有氧適能與生活息息相關，因此，唯有平時養成規律的運動習慣，才能確保身體健康。根據研究指出，規律的運動訓練有助於健康的維持，並且可以降低安靜心跳率及血壓、增進最大耗氧量，使疾病有明顯下降的效果^{23,24,25}。最大耗氧量 (VO₂max) 代表著身體整體氧氣供輸及運用能力的優劣。同時也是運動生理學家及醫界評估有氧適能及心肺功能優劣的指標^{26,27,28}，而這種指標也顯示出最大耗氧量與有氧能力的關係極微密切。

美國運動醫學會研究指出，改善心肺功能的運動處方，建議規律的有氧運動訓練強度應介於最大耗氧量 50% 至 85% 或最大心跳率的 55% 至 90% 之間。並且可以選擇低強度的運動來維持健康，也可以選擇高負荷的運動強度來增加心肺功能²⁹。由此可知，最大耗氧量數值的多寡取決於平常的運動訓練時間的長短、練習的頻率及運動強度。陳坤樟³⁰研究指出，為了確保有氧運動測驗歷程利進行，首先必須注意的是漸進式運動強度設計與至少符合 8 分鐘以上的持續運動時間

²² 同註 6。

²³ Paffenbarger, R. S. Wing, A. L., & Hyde, R. T. . "Physical activity as an index of heart attack risk in college alumni." (*American Journal of Epidemiology* 108,1978),p161-75.

²⁴ Blair, S. N., Kohl, H. w., Paffenbarger, R. S., Clark, D. G., Cooper, K. H., & Gibbons, L. W. . "Physical fitness and all cause mortality." (*Journal of the American Medical Association* 262,1989),p2395-401.

²⁵ 彭郁芬、林正常。 <<不同自覺能力對 12 分鐘跑走運動成績表現的影響>> (*體育學報* 25 輯 1998),頁101-08.

²⁶ American, Heart Association. "Exercise Testing and Training of Apparently Healthy Individuals: A handbook for physicians." Dallas: (The colnraittee on exercise, 1972).

²⁷ Alexander, J. F., Liang, M. T. C., Stull, G. A., Serfass, R. S., Wolfe, D. R., & Ewing, J. L. "A comparison of the Bruce and Liang equations for Predicting VO₂max in young adult males." (*Research Quarterly* 55(4),1984),p383-87.

²⁸ Wilmore, J. H., & Costill, D. L. . "Physiology of sport and exercise." Champaign, IL: (Human Kinetics, 1994).

²⁹ American, College of Sports Medicine. "ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription. 5th eds." (Williams and Wilkins: Rose Tree Corporate Center, 1995).

³⁰ 陳坤樟 <<應用運動生理學>> (台北:五南出版社,2002).

。

根據美國健康體育休閒舞蹈學會³¹，所提出「1980 年健康體能測驗」中，以 1 英哩跑走（1609 公尺）或 9 分鐘跑走為有氧適能的測驗項目，而 13 歲以上受測者則採 1.5 英哩計時跑或 12 分鐘計距離跑。而 12 分鐘跑走測驗，在最大耗氧量的實地檢測法中，因其簡單易、經濟可提供給大樣本實測時應用，是應用最廣泛且非常著名的一種檢測方法³²。12 分鐘跑走最早是由美國空軍航太醫學專家 Cooper 博士在西元 1968 年時，為了協助飛行員更了解自己的心肺有氧能力所研發出來的；Cooper³³ 以 113 位空軍飛行員為研究對象，測驗其最大有氧能力發現：12 分鐘跑走成績與直接在原地跑步機上所測得的最大耗氧量的相關達 .90。另外，Cooper, Gey, & Bottenberg³⁴ 又以 47 位年齡介於 17 至 54 歲的男性為研究對象發現，12 分鐘跑走成績與直接在原地跑步機上用 Balke 的方法所測得的最大耗氧量的相關亦達 .90。Doolittle & Bigbee³⁵ 也以 153 位九年級的男生為對象發現：12 分鐘跑走成績與實驗室所測得的最大耗氧量的相關達 .90。而國內學者林偉立、楊忠祥、林正常³⁶ 以 70 位大學體育系男生為對象，探討大學男生 12 分鐘跑走與最大耗氧量的相關亦發現：12 分鐘跑走成績與 Bruce 測驗法最大有氧能力測驗出來的最大耗氧量相關達 .82。另外，黃榮松³⁷ 則以大學男女運動員為對象，作 12 分鐘跑走成績與 Bruce 最大有氧能力測驗出來的最大耗氧量相關達 .70。

Burke³⁸ 的研究發現，實驗室所測得的最大耗氧量與 10 碼、50 碼、300 碼、600 碼、1 哩及 12 分鐘跑走等實地測驗相對耗氧量的相關分別如下：12 分鐘跑走成績 ($r=.90$)、600 碼成績 ($r=.78$)、300 碼 ($r=.52$)、Balke 有氧能力測驗 ($r=.77$)、1 哩跑 ($r=.74$)、哈佛適能測驗 ($r=.55$)；研究結果顯示，12 分鐘跑走成績與相對有氧能力達顯著水準，而其他實地測驗則未達顯著水準，實驗室內的研究則以 Balke 的測驗方法最好，相關達 .77。因此 Burke³⁹ 建議用 12 分鐘跑走成績作為預測最大耗氧量的方法。黃榮松⁴⁰ 在探討最大有氧能力測驗的信度與效度，以 45 位運動員，包括 30 位男性，15 位女性為受試者分別作 600 碼、1 哩、1.5 哩、9 分鐘跑走及 12 分鐘的實地最大有氧能力測驗及 Bruce 的原地跑步機的最大有氧能力測驗，研究結果顯示，男女運動員的各實地有氧能力測驗因研究的對象不同所得的效度也有所不同，因此，在測驗男生最大有氧能力應選擇 12 分鐘跑走測驗，女生則應選擇 9 分鐘跑走測驗。

³¹ American Alliance for Health, Physical Education, Recreation & Dance. "Health related Physical fitness." Washington, DC: (National Education Association, 1980).

³² 同註 25。

³³ 同註 6。

³⁴ Cooper, K. H., Gey, G. O., & Bottenberg, R. A. "Effect of cigarette smoking on endurance performance." (*Journal of American Medical Association* 203(3),1968),p189-92.

³⁵ Doolittle, T. L. & Bigbee, R. "The twelve-minute run-walk: A test of cardiorespiratory fitness of adolescent boys." (*Research Quarterly* 39(4),1968),p491-95.

³⁶ 林偉立、楊忠祥、林正常. <<大學男生 12 分鐘跑走與最大耗氧量的相關.>> (*中華民國大專體育總會 73 年度體育學術研討會專刊* 1984) ,頁175-493.

³⁷ 黃榮松. <<大學男女運動員 12 分鐘跑走與最大耗氧量的相關.>> (*中華民國大專體育總會 85 年度體育學術研討會專刊* 1996) ,頁439-49.

³⁸ Burke, E. J. . "Validity of selected laboratory and field test of physical working capacity." (*Research Quarterly* 47(1),1976),p95-104.

³⁹ 同註 38。

⁴⁰ 黃榮松. <<各種實地最大有氧能力測驗的效度探討.>> (*體育學報* 22 輯 1997) ,頁249 -59.

林偉立⁴¹以大學男生 70 名為研究對象，平均年齡 22.2 歲，平均身高為 169.18 公分，平均體重為 60.78 公斤，探討大學男生 12 分鐘跑走與最大耗氧量的相關；研究結果顯示，12 分鐘跑走與最大耗氧量有顯著的相關 ($r=.82$)。另外，孫美蓮⁴²以 30 位身體健康之男性大學生，平均年齡 20.37 ± 1.79 歲，平均身高 173.1 ± 5.1 公分，平均體重 66.3 ± 7.6 公斤，探討 1600 公尺跑走測驗最大耗氧量、12 分鐘跑走測驗最大耗氧量及 3 分鐘登階測驗的最大耗氧量之間差異，研究結果顯示，在不同評估心肺適能方法的強度關係中，以 3 分鐘登階測驗由於預測力較低，較不適合預測受試者的最大耗氧量，而 1600 公尺跑走測驗及 12 分鐘跑走測驗的預測力較高，適合預測受試者最大耗氧量。進一步分析比較 1600 公尺跑走測驗及 12 分鐘跑走測驗之迴歸方程式，顯示 12 分鐘跑走測驗對於預測受試者的最大耗氧量較穩定。其主要原因為，12 分鐘跑走運動時間較長且受試者受心理因素的影響，沒有於測驗開始時盡全力跑，因此產生熱身的效果及活動肌群的適應，導致受試者的耗氧量及最大心跳率，較 1600 公尺跑走測驗較晚出現且較穩定。另外，彭郁芬與林正常⁴³探討不同自覺能力對 12 分鐘跑走運動成績的影響，以 44 名男大學生為受試對象，平均年齡為 20.48 ± 1.53 歲，身高為 170.78 ± 5.07 公分，體重為 65.86 ± 8.48 公斤，比較不同自覺能力之 12 分鐘跑走的成績與 Bruce 跑步機運動實測的最大耗氧量之相關。受試者以自我報告方式完成自覺能力評量表後區分其高低自覺能力，以全體受試者的中位數為基準分類受試者歸為高自覺能力組或低自覺能力組；結果發現高自覺能力的學生其 12 分鐘跑走的成績表現顯著高於低自覺能力的學生，而不同自覺能力之 12 分鐘跑走的成績與 Bruce 法實際測得的最大耗氧量之相關皆達顯著水準，高自覺能力組 $r=.67$ 、低自覺能力組 $r=.56$ 。

12 分鐘跑走是實地最大耗氧量的預測方法中，一直是常被使用的方法^{44,45}。吳慶瑞、鄭清榮⁴⁶研究亦顯示，12 分鐘跑走的再測信度達 .94。Adams⁴⁷ (1990) 指出，12 分鐘跑走測驗不但是目前美國海軍體適能測驗所使用的最大有氧能力測驗項目，而且運用在運動生理學界也甚為廣泛。Fay, Londeree, Lafontaine, & Volek⁴⁸研究指出，12 分鐘跑走與最大有氧能力及耐力跑走相關達 .88 至 .92；另外 Jackson & Coleman⁴⁹ 以 1689 位國小學童為研究對象，實施 50 碼、3 分鐘、6 分鐘、9 分鐘、12 分鐘跑走測驗，研究顯示，50 碼及 3 分鐘跑走屬於無氧性因子，而 9 分鐘及 12 分鐘跑走則屬於有氧性因子。而張永政⁵⁰也以 9 名中長跑運動員為受試者，探討高原訓練對中長跑運動員有氧能力之影響；研究結果顯示，在

⁴¹ 林偉立. <<大學男生 12 分鐘跑走與最大耗氧量的相關>> (未出版之碩士論文，國立台灣師範大學，台北市 1985).

⁴² 孫美蓮. <<不同評估心肺適能方法的強度關係>> (大專體育學刊 8 卷.1 期 2006), 頁 229-38.

⁴³ 同註 25。

⁴⁴ 同註 6。

⁴⁵ 同註 36。

⁴⁶ 吳慶瑞、鄭清榮. <<Monark 829 Eletronic ergometer 固定踏車最大踏時間與 12 分鐘跑走之相關研究>> (大專體育.14 期 1994), 頁 58-66.

⁴⁷ Adams, G. M. "Exercise Physiology Fitness Manual"(Dubuque, IA: Wm. C. Brown, 1990)

⁴⁸ Fay, L., Londeree, B. R., Lafontaine, T. P., & Volek, M. R. "Physiological parameters related to distance running performance in female athletes." (Medicine & Science in Sports & Exercise 21(3),1989),p319-24.

⁴⁹ Jackson, A. S., & Coleman, A. E. "Validation of distance run tests." (Research Quarterly 47(1),1976),p86-94.

⁵⁰ 張永政. <<高原訓練對中長跑運動員的有氧能力影響>> (體育學報.30 輯 2001), 頁 311-21.

高原訓練後，因有氧能力的增加而相對地在 12 分鐘跑走成績與最大耗氧量有顯著的效果。因此，12 分鐘跑走可做為預測跑步成績、目標設定及訓練負荷之標準；同時它對 5000 公尺成績及 1 哩的成績有正相關⁵¹。而林貴福⁵²亦指出，如以 12 分鐘跑走實施訓練，每週 3 次，經八週訓練後，心肺循環適能會有明顯的進步。

由以上研究可知，最大耗氧量常被用來評估心肺循環適能的優劣，而 12 分鐘跑走測驗方法在各種的實地測驗中，顯示出具有最高的效度且與實驗室所測得的最大耗氧量也呈現高度的相關。因此，這種測驗方法簡單、經濟、且容易操作，常是國內外學者用來評估有氧適能及心肺功能優劣的指標的方法。

第二節 心率變異度之相關研究

一、心率變異度的意義

心臟的跳動是生命的主要來源，因此，心跳率常被作為判斷一個人身體健康的重要指標。林正常、王順正⁵³指出，人體的心跳會受到身體的姿勢、運動、情緒與體溫等因素的影響，因此，透過心跳率的測量，不僅可以評估人體的身體狀態及健康情形，亦可以作為判定心肺功能優劣、評估運動訓練效果的指標。而一個正常心臟收縮的傳導路徑為，竇房結規律性地放電，經由結間徑傳入房室結而引起心房收縮；若在正常狀態下，電訊號在房室結約延遲 0.07~0.12 秒後，迅速的經希氏束、左右束枝，最後由普金氏纖維傳入心室各處肌肉造成肌肉收縮，如此便完成一個心跳週期⁵⁴。而心跳率的快慢主要受竇房結節律細胞的基本放電頻率和自律神經系統的調控這兩個因素的影響。竇房結節律細胞的基本放電頻率是固定的，並不會在短時間內有所改變，然而自律神經系統的活性則無時無刻的產生變化，以因應身體的需要。竇房結的放電頻率因自律神經系統的調控而表現出變異，即為心率變異度⁵⁵。

二、心率變異度的發展

在一般人的觀念當中，認為心跳率必須恆定不變，才是正常的現象，也就是說，如果一個人每分鐘心跳為 60 下時，則其兩個心跳之間的時間（稱為心跳間期，RRI）為一秒，如果其心跳間期有所變化，常被當成是收集心電圖過程所產生的雜訊，而被忽略並以過濾的方式來處理⁵⁶。Hales⁵⁷ 首先針對心跳間期的週期性變化研究指出，每次心跳時心跳速率與血壓是會有變異，並且也發現血壓、呼吸週期和心跳間期之間有相關性。

心率變異度首先在應用臨床醫學上，是由 Hon & Lee⁵⁸將心率隨呼吸而變異的現象應用在胎兒的監視上，當胎兒的中樞神經因為缺氧而引起功能下降時，胎兒的心率變異度也會隨著降低，而在胎兒窘迫症候群時，表示胎兒處於危險的狀態。

⁵¹ Henderson, J. "Better runs : 25 years' worth of lessons for running faster and faster." Champaign, IL: (Human Kinetics, 1996).

⁵² 林貴福. <<運動生理學：心肺循環適能.>> (中華民國體育協會 1990).

⁵³ 林正常、王順正 <<健康運動的方法與保健>> (台北:師大書苑,2002).

⁵⁴ Ganong, W. F. "Ganong 生理學(胡慕美)." 台北: (合記圖書出版社). (原著於 1991 出版), 1991).

⁵⁵ 陳高揚、郭正典. <<佛教師子王臥對冠狀動脈疾患者及孕婦自律神經活性的效應.>> (佛學與科學 2 卷.1 期 2001) ,頁7-20.

⁵⁶ 王顯智、黃美雪. <<心率變異度的發展與臨床應用.>> (中華體育 21 卷.3 期 2007) ,頁1-9.

⁵⁷ Hales, S. "Haemostatics. In: Statistical Essays Vol II." (London: Innings & Manby & Woodward, 1965).

⁵⁸ Hon, E. H., Lee, S. T. . "Electronic evaluations of the fetal heart rate patterns preceding fetal death: further observations." (American Journal of Obstetrics and Gynecology 87,1965),p814-26.

況中，所以必須儘速的將胎兒產下。McCrary, Vallbona, & Hoff⁵⁹ 則發現呼吸竇性心律不整的幅度可作為麻醉深度的指標。此外，Sayers⁶⁰ 以及 Hyndman & Gregory⁶¹ 首先將功率頻譜分析在心率變異度的研究上使用，主要發現心率的功率頻譜圖上有三個波峰，其中低頻部份 (0.04Hz) 來自末梢血管舒縮張力的律動，與熱調節有關；中頻部份 (0.10-0.12Hz) 來自壓力接受器的反射調控，屬體內恆定生；高頻部份 (0.3Hz) 與呼吸有關，其主峰頻率即為呼吸頻率。Wolf, Varigos, Hunt, & Sloman⁶² 則發現心肌梗塞後，病人死亡率與心率變異度下降有正相關。Akselrod 等⁶³ 研究心率的功率頻譜，發現低頻部份與交感活性有關，而高頻部份則與副交感神經活性有關，從此建立心率變異度可評估自律神經活性的基礎。

三、心率變異度的分析

近年來，心率變異度已成為用來評估心臟自律神經活性的一種非侵體性 (non-invasive) 的測量工具與方法，相關的研究也愈來愈豐富。分析心率變異度的第一個步驟，是把心電圖上的心跳間期逐跳地測量出來，由於 P 波的訊號較小，通常是量取 QRS 波的距離來代替，而 QRS 的距離一般要準確到 5 毫秒或更小的精確度；以一個 100 毫秒的 QRS 波而言，測量相鄰 QRS 波間的時距，通常必須先將心電圖的類比訊號數位化（一般要求要 200Hz 或以上），然後根據 QRS 波基準點的判定原則，來量取相鄰 QRS 波間的時距。許多研究者是以 QRS 波的頂點為基準點⁶⁴。一個完整的心電圖波形，主要由 P 波、QRS 複合波、T 波和 U 波所構成，P 波代表心房的去極化和收縮，P-R 間隔代表左右心房去極化和去極化波傳導至房室結的時間，QRS 複合波代表心室去極化，ST 間隔：代表左右心室去極化的結束，到心室再極化開始的時間，QT 間隔：代表左右心室去極化的開始，到心室再極化結束的時間，T 波代表心室再極化，U 波代表心室肌肉的緩慢收縮⁶⁵。

心率變異度的分析，主要可分為：時域分析法與頻域分析法等兩種。

（一）時域分析法：

通常以時間為基礎，大都針對整個 24 小時心電圖紀錄做統計學上的分析，典型的分析方法如下：

1. SDNN (ms)：正常 R-R 間隔的標準差。
2. SDANN (ms)：每 5 分鐘 R-R 間隔的標準差。
3. RRI_Mean (ms)：每 5 分鐘 R-R 間隔的均值。
4. SDS (ms)：相鄰 RRI 差值序列的標準差。
5. RMSSD (ms)：相鄰 RRI 差值序列的方均根。
6. PNN50：相鄰 R-R 間隔大於 50ms 百分比差異。

⁵⁹ McCrary, J. D., Vallbona, C., & Hoff, H. E. "Neural origin of the respiratory-heart rate response." (*American Journal of Physiology* 211(2),1966),p323-8.

⁶⁰ Sayers, B. M. "Analysis of heart rate variability." (*Ergonomics* 16(1),1973),p17-32.

⁶¹ Hyndman, B. W., & Gregory J. R. "Spectral analysis of sinus arrhythmia during mental loading." (*Ergonomics* 18(3),1975),p255-70.

⁶² Wolf, M. M., Varigos, G. A., Hunt, D., & Sloman, J. G. "Sinus arrhythmia in acute myocardial infarction." (*Medicine Journal of Australia* 2,1978),p52-53.

⁶³ Akselrod, S., Gordon, D., Ubel, F. A., Shannon, D. C., Barger, A. C., & Cohen, R. J. "Power spectrum analysis of heart rate fluctuation: a quantitative probe of beat-to-beat cardiovascular control." (*Science* 213(4504),1981),p220-22.

⁶⁴ 陳高揚、郭正典、駱惠銘. <<心率變異度：原理與應用>> (中華民國急救加護醫學會雜誌 11 卷,2 期 1995),頁47-58.

⁶⁵ Malcolm, S. T. "心電圖學必備 (呂嘉陞)." (合記圖書出版社。(原著於 1999 出版), 2001).

(二) 頻域分析法：

通常分析心跳間期心率變異度頻譜分析的區域範圍，大致上可分為，超低頻區 (ultra-low frequency band, 簡稱 ULF, 0~0.003Hz)、極低頻區 (a very low frequency band, 簡稱 VLF, 0.003~0.04Hz)、低頻區 (low frequency band, 簡稱 LF, 0.04~0.15Hz) 及高頻區 (high frequency band, 簡稱 HF, 0.15~0.4Hz) 等四種。

而近年來學術與臨床研究上，為心率變異度各頻域範圍定義出新的標準，高頻 (HF) 0.15~0.4Hz、低頻 (LF) 0.04~0.15Hz、和超低頻 (VLF) 0.04Hz 以下⁶⁶。

本研究以頻域分析方法進行心率變異度的分析，黃萃萃、王顯智⁶⁷指出，頻域分析法是將心跳間期的波動訊號 (P 波、QRS 複合波、T 波等) 以快速傅立葉轉換 (Fast Fourier Transformation, FFT) 的方式，轉換成隨頻率而變動的訊號，而獲得心跳間期的功率頻譜圖 (Power spectrum)。在心率的功率頻譜圖裡通常可以看到兩個明顯的波峰，在高頻區的波峰 (0.15~0.40Hz)，以及在低頻區的波峰位 (0.04~0.15Hz)。高頻區的波峰由副交感神經活性調控，低頻區的波峰則由副交感神經及交感神經共同調控。

心率變異度的分析法各有利弊，陳高揚等⁶⁸指出，時域分析法其計算方法較為簡單容易，但只能評估心臟副交感神經系統活動的狀況，卻無法同時檢視心臟交感神經系統活動的情形；而頻域分析法則可以同時評估心臟交感與副交感神經之活動狀況，因此，頻域分析法可說是評估心臟自律神經系統功能時，較完整、較精確之非侵體性的方法⁶⁹。

由以上文獻可知，心率變異度已成為用來評估心臟自律神經活性的一種非侵體性的測量工具與方法，而心率變異度的分析法各有利弊，時域分析法計算方法較為簡單容易，而頻域分析法雖然較完整、較精確，不過檢測時還是必須排除可能的干擾，以保持精確性。

第參章 研究方法

本章的主要內容包括：第一節研究對象；第二節實驗時間及地點；第三節實驗儀器與設備；第四節實驗設計與方法；第五節實驗流程；第六節統計方法。

第一節 研究對象

本研究對象是以國防大學 96 學年度第一學期，管理學院全體一年級男學生共 70 名為實驗組；另以政戰學院一年級男學生共 30 名為控制組。

第二節 實驗時間及地點

- 一、實驗時間：民國 96 年 10 月 8 日起至 11 月 30 日止。
- 二、實驗地點：國防大學復興崗校區體適能教室及田徑場。

第三節 實驗儀器與設備

- 一、受試者基本資料建立：

(一) 電子式身高體重機 (Super-View HW-999)。

⁶⁶ American, Heart Association. "Heart Rate Variability." (*European Heart Journal* 17,1996),p354-81.

⁶⁷ 黃萃萃、王顯智. <<心率變異度分析在運動之應用>> (*大專體育* 77 期 2005) ,頁63-69.

⁶⁸ 同註 64。

⁶⁹ 同註 17。

(二) 自動血壓計 (TERUMO ES-P2000)。

(三) 布尺。

二、12 分鐘跑走檢測：哨子、發令槍、皮尺、號碼衣。

三、心率變異度測量：

(一) 心電圖監視器 (EZ-ECG 300)。

(二) 心電圖軟體 (Power Medic 1.0、Labview 6i、Mathcad 5.0)。

(三) 電腦、電擊線、傳導電擊貼片。

第四節 實驗設計與方法

本實驗在開始前，先向受試者說明有關本研究之目的、流程及回答相關問題，並且填寫健康狀況調查表及受試者同意書，同時受試者必需在同意書上簽名，方可進行測試。

一、基本資料建立：

(一) 填寫基本資料、健康狀況調查表及同意書。

(二) 說明實驗程序。

(三) 測量身高、體重、三圍、血壓。

二、12 分鐘跑走訓練：

本研究主要以實驗組在 400 公尺 PU 跑道上 12 分鐘所能完成的最遠距離為訓練項目。施測前，先將 400 公尺 PU 跑道以皮尺量測並在每間隔 10 公尺之處以白色膠帶標示記號，以方便計算跑走距離。另外，為避免受試者人數過多影響施測結果，本研究將受試者區分為四組，以各組間距離 100 公尺為起點同時出發，並以受試者第一次 12 分鐘跑走所測得之距離的平均值為每位受試者之運動強度，訓練期程為每週實施 3 次（每週一、二、四），時間為下午 17：00 至 18：00，持續八週，受試者於每天完成訓練後，將所測得之距離及身心狀況，紀錄於 12 分鐘跑走評量表中（如附錄四）。控制組不實施 12 分鐘跑走訓練，但於相同之訓練週期內，參與每週 2-3 次、每次 20-30 分鐘軍校規定之體能訓練包括，跑步、引體向上訓練等。

四、心率變異度檢測：

(一) 儀器校正及檢視：

檢視心電圖監視器 (EZ-ECG 300)、心電圖軟體 (Power Medic 1.0) 電腦主機、電極線、傳導電極貼片是否有異常之情形，進行校正並實施預測無誤後，使可進行檢測。

(二) 實驗環境記錄：

為避免影響心跳變異度測試結果，除盡量在測試時保持安靜外，應避免非相關人員在場，以免談話影響受試者；並紀錄當時室內溫度與相對溼度（室溫維持在 20—25℃，相對溼度 50—60%）。

(三) 檢測時間：

1. 第一次檢測時間：訓練前一週內，週一至週四 (19：00-22：00)

2. 第二次檢測時間：訓練後一週內，週一至週四 (19：00-22：00)

(四) 受試者注意事項：

1. 實驗前一天要睡眠充足。

2. 實驗前避免激烈運動。

3. 實驗前，不可飲用咖啡、可樂、酒精等刺激性的飲料。

4. 有身心異常狀況如感冒、發燒等，應先事先告知。

(五) 電極貼片位置：

受試者仰臥平躺後，貼上傳導電極貼片分別與心電圖監視器(EZ-ECG 300)之三條電極線連接，其位置如下：

- 1.黃色電極線，連接於左胸鎖骨下方兩指幅位置之傳導電極貼片。
- 2.紅色電極線，連接於右胸鎖骨下方四指幅位置之傳導電極貼片。
- 3.綠色電極線，連接左胸線下約兩指幅位置之傳導電極貼片。

(六) 心電圖資料收集：

本研究中每位受試者必須接受兩次心率變異度的檢測，分別為前測及後測。受試者在接受檢測時，於安靜的室內中以自然平躺的方式休息 10 分鐘後，開啟心電圖軟體 (Power Medic 1.0) 對每位受試者進行 10 分鐘心電圖訊號收集，同時傳送到個人電腦貯存，以便下一步的分析。電腦收取心電圖訊號的採樣頻率為 500Hz。並利用電腦軟體來偵測心電圖訊號中 R 波的位置，進而量取相鄰 R 波間的間距，若有心房性或心室性的心律不整則先加以剔除。如果刪除的比率超過 5%，則該位受試者的資料不列入進一步的分析。選取最後 512 個穩定的心跳間期來做心率變異度的頻譜分析。

(七) 本研究各變數之數值表示方式：(如表 3-1)

表 3-1 研究變數之數值表示方式

	縮寫	單位
時域分析		
心跳間期平均值	Mean	(ms)
心跳間期標準偏差	SDNN	(ms)
心跳間期的變異係數	CV	(%)
相鄰正常心跳間期差值平方和的均方根	RMSSD	(ms)
相鄰正常心跳間期差值超過50毫秒的比例	PNN50	(%)
頻域分析		
總功率	TP	(ms ²)
極低頻	vLFP	(ms ²)
低頻功率	LFP	(ms ²)
高頻功率	HFP	(ms ²)
極低頻功率	nVLFP	(nu)
低頻功率比	nLFP	(nu)
高頻功率比	nHFP	(nu)
低高頻功率比	LFP/HFP	

nu = normalized unit.

第五節 統計方法

本研究之所得數據經整理後，皆以 SPSS 12.0 for window 中文版統計套裝軟體進行統計分析。

一、成對樣本 t 檢定 (Paired t-test)：考驗八週 12 分鐘跑走訓練對軍校新生心率

變異度之差異情形。

二、獨立樣本 t 檢定 (t-test)：考驗實驗組與控制組運動訓練前、後心率變異度之差異情形。

三、本研究統計分析均採 $\alpha=.05$ 的顯著水準。

第四章 結果與討論

第一節 受試者基本資料

本研究對象，因主動退學、身體病痛無法參與全程研究之受試者，實驗組計有 11 名、控制組計有 6 名；排除上述受試者後，全程參與研究之受試者，實驗組共計 59 名、控制組共計 24 名。受試者基本資料，如表 4-1 所示，控制組與實驗組除體重與 BMI 值，呈現顯著差異外 ($p<.05$)，其他數值，年齡、身高、三圍、血壓及體能成績皆無顯著差異存在。

表 4-1 控制組與實驗組基本資料摘要表

基本資料	控制組 (N=24)	實驗組 (N=59)	P 值
年齡 (years)	18.08±.40	18.15±.36	.449
身高 (cm)	171.41±4.68	172.62±5.61	.354
體重 (kg)	61.54±6.80	65.77±6.55	.010*
身體質量指數 (BMI) (kg/m^2)	20.90±1.83	22.11±2.41	.030*
胸圍 (cm)	86.91±5.11	88.52±5.36	.199
腰圍 (cm)	75.20±5.77	78.30±4.77	.015
臀圍 (cm)	92.16±6.01	93.59±5.49	.277
收縮壓(mmHg)	112.29±10.81	110.18±11.51	.445
舒張壓(mmHg)	55.79±9.52	58.18±9.31	.434
3000 公尺成績 (minute)	14.47±.91	14.37±1.14	.680
3000 公尺成績換算 (score)	63.62±8.75	63.81±12.68	.651

註：所有數值以 Mean±SD 方式表示。*代表 $P<.05$ 。

第二節 12 分鐘跑走訓練前、後心率變異度之比較

一、訓練前、後心率變異度之差異：

本研究受試者，如表 4-2 所示，控制組與實驗組在運動訓練前，心率變異度各項數值均無顯著差異。而實驗組在經過八週的 12 分鐘跑走訓練及控制組經過八週的軍校體能訓練後，心率變異度亦未呈現顯著差異。

二、在時域指標方面：

(一) 心跳間期平均值 (Mn)：實驗組在接受八週的 12 分鐘跑走訓練後，心跳間期平均值 ($1002.40\pm127.33\text{ms}$)，顯著大於運動訓練前 ($952.72\pm144.09\text{ms}$) 且呈現顯著差異 ($p<.05$)；而控制組在經過八週的軍校體能訓練後，心跳間期平均值 ($1033.01\pm111.53\text{ms}$) 亦顯著大於運動訓練前 ($930.63\pm131.39\text{ms}$)，且呈現顯著差異 ($p<.05$)。

(二) 心跳間期標準偏差 (SD)：實驗組在接受八週的 12 分鐘跑走訓練後，心跳

間期標準偏差 ($80.00 \pm 35.69\text{ms}$) 高於訓練前 ($78.91 \pm 38.35\text{ms}$)；而控制組在經過八週的軍校體能訓練後，心跳間期標準偏差 ($82.83 \pm 29.51\text{ms}$) 亦高於運動訓練前 ($74.11 \pm 29.04\text{ms}$)。

- (三) 心跳間期的變異係數 (CV)：實驗組接受八週的 12 分鐘跑走訓練後，心跳間期的變異係數未呈現顯著差異；而控制組在經過八週的軍校體能訓練後，心跳間期的變異係數亦未呈現顯著差異。
- (四) 相鄰正常心跳間期差值平方和的均方根 (RMSSD)：實驗組在接受八週的 12 分鐘跑走訓練後，相鄰正常心跳間期差值平方和的均方根 ($78.33 \pm 48.08\text{ms}$) 較訓練前 ($71.76 \pm 45.87\text{ms}$) 增加；而控制組的相鄰正常心跳間期差值平方和的均方根，在經過八週的軍校體能訓練後 ($84.16 \pm 40.07\text{ms}$) 亦較訓練前 ($66.40 \pm 37.36\text{ms}$) 增加。
- (五) 相鄰正常心跳間期差值超過 50 毫秒的比例 (PNN50)：實驗組在接受八週的 12 分鐘跑走訓練後，相鄰正常心跳間期差值超過 50 毫秒的比例 ($41.44 \pm 22.75\%$) 較訓練前 ($36.74 \pm 23.35\%$) 增加；而控制組的相鄰正常心跳間期差值超過 50 毫秒的比例，在經過八週的軍校體能訓練後 ($47.64 \pm 20.50\%$) 亦較訓練前 ($34.96 \pm 22.83\%$) 增加，且呈現顯著差異 ($p < .05$)。

三、在頻域指標方面：

- (一) 總功率 (TP)：實驗組接受八週的 12 分鐘跑走訓練後，總功率未呈現顯著差異；而控制組在經過八週的軍校體能訓練後，總功率未呈現顯著差異。
- (二) 極低頻功率 (vLFP)：實驗組及控制組均未呈現顯著差異。
- (三) 低頻功率 (LFP)：實驗組接受八週的 12 分鐘跑走訓練後，低頻功率 ($1582.65 \pm 2733.61\text{ms}^2$) 高於訓練前 ($973.92 \pm 1156.02\text{ms}^2$)；而控制組在經過八週的軍校體能訓練後，低頻功率 ($1620.44 \pm 1522.73\text{ms}^2$) 高於訓練前 ($710.77 \pm 494.38\text{ms}^2$)，且有統計上的顯著差異存在 ($p < .05$)。
- (四) 高頻功率 (HFP)：實驗組及控制組均未呈現顯著差異。
- (五) 極低頻功率比 (nVLFP)：實驗組在八週的 12 分鐘跑走訓練後，極低頻功率比 ($22.31 \pm 11.32\text{nu}$) 低於訓練前 ($27.59 \pm 12.75\text{nu}$)，且有統計上顯著差異存在 ($p < .05$)；而控制組在經過八週的軍校體能訓練後，極低頻功率比 ($18.54 \pm 11.26\text{nu}$) 亦低於訓練前 ($29.02 \pm 17.82\text{nu}$)，且呈現顯著差異存在 ($p < .05$)。
- (六) 低頻功率比 (nLFP)：實驗組及控制組均未呈現顯著差異。
- (七) 高頻功率比 (nHFP)：實驗組在八週的 12 分鐘跑走訓練後，高頻功率比 ($44.46 \pm 16.08\text{nu}$) 高於訓練前 ($39.31 \pm 15.92\text{nu}$)，且有統計上顯著差異存在 ($p < .05$)；而控制組在經過八週的軍校體能訓練後，高頻功率比 ($49.96 \pm 14.10\text{nu}$) 亦高於訓練前 ($40.64 \pm 18.85\text{nu}$)，且呈現顯著差異存在 ($p < .05$)。
- (八) 低高頻功率比 (LFP/HFP)：實驗組及控制組均未呈現顯著差異。

表 4-2 控制組與實驗組在訓練前、後心率變異度之比較

	訓練前	訓練後	訓練前、後 變化百分比(%)
控制組 (N=24)			
時域分析			
心跳間期平均值Mean (ms)	930.63±131.39	1033.01±111.53*	12.38±14.94
心跳間期標準偏差SD (ms)	74.11±29.04	82.83±29.51	24.12±54.63
心跳間期的變異係數CV(%)	7.85±2.47	7.96±2.55	8.97±41.72
相鄰正常心跳間期差值平方和的均方根RMSSD (ms)	66.40±37.36	84.16±40.07	58.28±110.38
相鄰正常心跳間期差值超過50毫秒的比例pNN50 (%)	34.96±22.83	47.64±20.50*	355.26±929.46
頻域分析			
總功率 TP (ms ²)	2401.52±1752.96	3025.77±2361.97	107.56±237.87
極低頻 vLFP (ms ²)	591.74±514.50	458.61±343.00	31.55±110.01
低頻功率 LFP (ms ²)	710.77±494.38	1620.44±1522.73*	292.23±529.08
高頻功率 HFP (ms ²)	1099.00±1175.73	946.71±890.50	94.02±253.50
極低頻功率比 nVLFP (nu)	29.02±17.82	18.54±11.26*	-14.47±67.44
低頻功率比 nLFP (nu)	30.32±8.86	31.49±9.54	12.36±45.66
高頻功率比 nHFP (nu)	40.64±18.85	49.96±14.10*	48.74±80.74
低高頻功率比 LFP/HFP	1.00±.71	.74±.48	-.729±72.43
實驗組 (N=59)			
時域分析			
心跳間期平均值Mean (ms)	952.72±144.09	1002.40±127.33*	6.79±16.72
心跳間期標準偏差SD (ms)	78.91±38.35	80.00±35.69	23.28±84.92
心跳間期的變異係數CV(%)	8.08±3.32	7.97±3.36	11.52±61.87
相鄰正常心跳間期差值平方和的均方根RMSSD (ms)	71.76±45.87	78.33±48.08	49.62±144.48
相鄰正常心跳間期差值超過50毫秒的比例pNN50 (%)	36.74±23.35	41.44±22.75	361.37±1602.31
頻域分析			
總功率 TP (ms ²)	3013.11±3319.15	3158.48±3799.75	167.425±499.25
極低頻 vLFP (ms ²)	734.22±953.53	566.55±418.79	103.49±400.16
低頻功率 LFP (ms ²)	973.92±1156.02	1582.65±2733.61	310.43±891.50
高頻功率 HFP (ms ²)	1304.96±1865.62	1009.27±1031.40	213.71±769.83
極低頻功率比 nVLFP (nu)	27.59±12.75	22.31±11.32*	-9.33±43.85
低頻功率比 nLFP (nu)	33.08±12.59	33.22±12.68	10.25±47.58
高頻功率比 nHFP (nu)	39.31±15.92	44.46±16.08*	25.15±55.17
低高頻功率比 LFP/HFP	1.15±1.03	1.00±.90	17.33±96.85

註：所有數值以 Mean±SD 方式表示，P<.05。*表示運動前後的 HRV 達到統計上顯著的差異。運動訓練前後變化百分比是由 [(運動訓練後的分析指標－運動訓練前的分析指標)/運動訓練前的分析指標×100]，計算所得。

第三節 12 分鐘跑走訓練前、後之比較

二、在 12 分鐘跑走成績方面：

實驗組在 12 分鐘跑走成績表現方面，訓練後 ($2595.76 \pm 191.97\text{m}$) 高於訓練前 ($2353.22 \pm 165.59\text{m}$)，且有統計上顯著差異存在 ($p < .05$)；而相對的在最大耗氧量方面，經過八週的 12 分鐘跑走訓練後 ($46.60 \pm 4.28\text{ml/kg/min}$) 亦較訓練前 ($41.19 \pm 3.69\text{ml/kg/min}$) 增加，且有統計上顯著差異 ($p < .05$)。

表 4-3 實驗組在訓練前、後 3000 公尺成績摘要表

	訓練前	訓練後	訓練前、後 變化百分比 (%)
12分鐘跑走距離 (meter)	2353.2 ± 165.6	$2595.8 \pm 192.0^*$	10.58 ± 8.33
最大耗氧量 (ml/kg/min)	41.19 ± 3.69	$46.60 \pm 4.28^*$	13.62 ± 11.12

註：所有數值以 Mean $\pm$ SD 方式表示。*代表 $P < .05$ 。

第四節 討論

一、時域分析方面

本研究結果，由表 4-2 得知，實驗組與控制組分別經過八週 12 分鐘跑走訓練與軍校體能訓練後，兩組在心跳間期平均值 (Mn)，實驗組 ($952.72 \pm 144.09\text{ms} \rightarrow 1002.40 \pm 127.33\text{ms}$)、控制組 ($930.63 \pm 131.39\text{ms} \rightarrow 1033.01 \pm 111.53\text{ms}$) 在指標上均有明顯增加，且有統計上的顯著差異存在 ($p < .05$)，而心跳間期平均值 (Mn) 的增加顯示，經過運動訓練後，在受試者的心跳方面會有明顯的降低，且其心率變異度亦隨著心跳間期標準偏差 (SD) 的增加而有所提升；而此結果與 De-Meersman⁷⁰、Shin 等⁷¹、Levy 等⁷²、黃國禎⁷³研究相符，也就是經過規律的運動訓練後，會造成心臟副交感神經的活性增強，在安靜狀態下皆會產生心搏徐緩的現象。另外，劉秀玲⁷⁴研究亦有相同的結果，「規律運動會造成心臟副交感的活性增強，使每分鐘心跳數減少，可提升心肺適能及心臟副交感神經的活性表現」。

在相鄰正常心跳間期差值平方和的均方根 (RMSSD)，實驗組 ($71.76 \pm 45.87\text{ms} \rightarrow 78.33 \pm 48.08\text{ms}$)、控制組 ($66.40 \pm 37.36\text{ms} \rightarrow 84.16 \pm 40.07\text{ms}$) 與相鄰正常心跳間期差值超過 50 毫秒的比例 (PNN50)，實驗組 ($36.74 \pm 23.35\% \rightarrow 41.44 \pm 22.75\%$)、控制組 ($34.96 \pm 22.83\% \rightarrow 47.64 \pm 20.50\%$) 均有所提升。而反應心臟副交感神經的指標 PNN50、RMSSD 提高，也顯示心臟副交感神經活性有增強的現象。

⁷⁰ De-Meersman, R. E. "Respiratory sinus arrhythmia alteration following training in endurance athletes." (*European Journal of Applied Physiology* 64(5),1992),p434-6.

⁷¹ Shin, K., Minamitani, H., Onishi, S., Yamazaki, & H., Lee, M. "Autonomic differences between athletes and nonathletes: spectral analysis approach." (*Medicine & Science in Sports & Exercise* 29(11),1997),p1482-90.

⁷² Levy, W.C., Cerqueira, M.D., Harp, G.D., Johannessen, K.A., Abrass, I.B., Schwartz, R.S., & Stratton, J.R. "Effect of endurance exercise training on heart rate variability at rest in healthy young and older men." (*The American Journal of Cardiology* 82(10),1998),p1236-41.

⁷³ 黃國禎、郭博昭、陳俊忠. <<長期從事太極拳對男性老年人安靜心率變異度之影響>> (體育學報 25 期 1998) .頁 09-18.

⁷⁴ 同註 21。

此結果與 Jensen 等⁷⁵研究結果一致。綜合上述可知，八週的 12 分鐘跑走訓練及軍校體能訓練均能有效提高副交感神經活性並增加心率變異度的效果，此結果與 De-Meersman⁷⁶; Galetta 等⁷⁷研究結果相同，顯示出規律運動訓練可以調節及改善心臟副交感神經系統調節功能。此外，實驗組與控制組兩組間，在心率變異度的時域分析上則未有顯著的差異存在。而此結果的形成，可能與控制組接受軍校體能訓練，而造成訓練後心率變異度在時域分析之各項平均數值增加，而使兩者間無法達到顯著差異有關。

由以上時域分析結果可知，透過八週的 12 分鐘跑走訓練及軍校體能訓練，能顯著提升軍校新生的心跳間期平均值 (Mn)、心跳間期標準偏差 (SD)、相鄰正常心跳間期差值平方和的均方根 (RMSSD) 和相鄰正常心跳間期差值超過 50 毫秒的比例 (PNN50)。換言之，經過運動訓練後，在安靜狀態下心搏除了會產生徐緩的現象，且能有效提高副交感神經活性並增加心率變異度的效果。

二、頻域分析方面

根據研究指出，長期接受規律的運動訓練可增強心臟副交感神經活性，增加心率變異度^{78,79,80,81}，如表 4-2 可知，實驗組經過八週 12 分鐘跑走訓練與從事八週軍校體能訓練後的控制組，都因從事規律的運動訓練，使兩組間在頻域分析的心率變異度之各項數值，均無法達到統計上的顯著差異性。另外，在總功率 (TP) 的平均數值上，雖都未達到顯著差異，但卻都有增加的趨勢。Carter 等⁸² 研究指出，12 週的跑步訓練，能降低人體的休息心跳率及提高心率變異度，特別是在總功率 (TP) 的表現上。因此，本研究如能將運動訓練週次提升至 12 週，推論訓練後，在總功率(TP)的平均數值上，應會呈現統計上的顯著差異。而極低頻功率 (vLFP) 雖然目前在醫學界大多數仍採保留的態度，其所代表的生理意義並不完全清楚^{83,84}，但就本研究而言，實驗組及控制組在訓練後，極低頻功率 (vLFP) 都有下降的趨勢，本研究結果與蔡孟書⁸⁵以糖尿病患者為受試者所研究之結果不符，而此結果的形成，推論可能為不同受試者所造成之結果。

頻域分析中的高頻功率 (HFP)，一般認同其可用來反映副交感神經的活性，

⁷⁵ Jensen, U.K., Saltin, B., Ericson, M., Storck, N., Jensen, U.M. "Pronounced resting bradycardia in male elite runners is associated with high heart rate variability." (*Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports* 7(5),1997),p274-8.

⁷⁶ 同註 70。

⁷⁷ Galetta, F., Lunardi, M., Prattichizzo, F.A., Rossi, M., Cosci, S., & Giusti, C. "Effects of physical activity on the cardio-vascular autonomic function in the aged." (*Minerva Cardioangiologica* 42(7-8),1994),p321-6.

⁷⁸ Carter, J. B., Banister, E. W., & Blaber, A. P. "Effect of endurance exercise on autonomic control of heart rate." (*Sports Medicine* 33(1),2003),p33-46.

⁷⁹ Ishida, R., & Okada, M. "Spectrum analysis of heart rate variability for the assessment of training effects." (*Rinsho Byori* 45(7),1997),p685-8.

⁸⁰ Puig, J., Freitas, J., Carvalho, M.J., Puga, N., Rnmos, J., Fernandes, P., Costa, A., & Falcao DE freitas, A. "Spectral analysis of heart rate variability in athletes." (*Journal of Sports Medicine & Physical Fitness* 33,1993),p44-48.

⁸¹ 同註 71。

⁸² 同註 78。

⁸³ 同註 55。

⁸⁴ 郭正典、陳高揚。 <<不同臥姿對自律神經活性的影響>> (*臨床醫學月刊* 47 卷.5 期 2001),頁 314-21.

⁸⁵ 蔡孟書。 <<運動訓練對自律神經病變之糖尿病患者心跳變異性及運動能力的效果>> (未出版之碩士論文，國立台灣大學，台北市 2002)。

低頻功率 (LFP) 則被用來反映交感神經的活性^{86,87}，而 Appel 等⁸⁸則認為，低頻功率 (LFP) 是受交感神經及副交感神經的共同調控。而根據文獻指出，長期接受規律的運動訓練可增強心臟副交感神經活性或減弱交感神經活性，以致心率變異度變大^{89,90,91,92,93}。但就本研究而言，實驗組與控制組分別在經過八週 12 分鐘跑走及軍校體能訓練後，控制組在低頻功率 (LFP) 的平均數值上 ($1620.44 \pm 1522.73 \text{ms}^2$) 較訓練前 ($710.77 \pm 494.38 \text{ms}^2$) 增加，且在統計上呈現顯著的差異 ($p < .05$)。而實驗組在低頻功率 (LFP) 平均數值上，雖然未達到統計水準上的顯著差異，但訓練後的低頻功率平均數值 ($1582.65 \pm 2733.61 \text{ms}^2$) 亦較訓練前 ($734.22 \pm 953.53 \text{ms}^2$) 增加。在高頻功率(HFP)方面，實驗組經過八週 12 分鐘跑走訓練後 ($1304.96 \pm 1865.62 \text{ms}^2 \rightarrow 1009.27 \pm 1031.40 \text{ms}^2$)，控制組經過軍校體能訓練後 ($1099.00 \pm 1175.73 \text{ms}^2 \rightarrow 946.71 \pm 890.50 \text{ms}^2$)，均未呈現顯著差異；但就高頻功率 (HFP) 平均數值而言，皆有下降的趨勢。本研究結果與 Pichot 等⁹⁴提出，「高強度訓練可改變心臟自律神經的平衡狀態，這種高強度訓練結果會使交感神經的活性高於副交感神經之活性」的研究發現較為一致。而根據黃新作⁹⁵研究指出，運動強度的增加，形成副交感神經的活動逐漸減弱，而交感神經的活動逐漸增強的現象；與本研究結果相同。另外，杜鎮宇⁹⁶研究則指出，高強度的運動訓練對安靜狀態及運動中之交感神經有減弱的作用，而對副交感神經則有增強的效果。由此可知，運動訓練對於自律神經系統之影響，尚未有一致性的看法。

進一步分析得知，實驗組經過八週的 12 分鐘跑走訓練後，在極低頻功率比 (nVLFP) ($27.59 \pm 12.75 \text{nu} \rightarrow 22.31 \pm 11.32 \text{nu}$) 呈現顯著的下降、高頻功率比 (nHFP) ($39.31 \pm 15.92 \text{nu} \rightarrow 44.46 \pm 16.08 \text{nu}$) 則呈現顯著上升，且有顯著的差異存在 ($p < .05$)。而控制組則在經過八週軍校體能訓練後，在極低頻功率比 (nVLFP) ($29.02 \pm 17.82 \text{nu} \rightarrow 18.54 \pm 11.26 \text{nu}$) 呈現顯著的下降，而高頻功率比 (nHFP) ($40.64 \pm 18.85 \text{nu} \rightarrow 49.96 \pm 14.10 \text{nu}$) 則呈現顯著上升，且有顯著性的差異存在 ($p < .05$)。此研究結果與 La-Rovere 等⁹⁷，Macor 等⁹⁸，Ishida 等⁹⁹，Levy 等¹⁰⁰，吳政昆¹⁰¹研究結果相同

⁸⁶ 同註 78。

⁸⁷ 同註 62。

⁸⁸ Appel, M. L., Berger, R. D., Saul, J. P., Smith, J. M., & Cohen, R. J. "Beat to beat variability in cardiovascular variables: noise or music?" (*Journal of the American College of Cardiology*, 14(5),1989),p1139-48.

⁸⁹ 同註 70。

⁹⁰ 同註 80。

⁹¹ 同註 71。

⁹² 同註 79。

⁹³ 同註 78。

⁹⁴ Pichot, V., Roche, F., Gaspoz, J M., Enjolras, F., Antonadis, A., Minini, P., Costes, F., Busso, T., Lacour, J., & Barthelemy, J. C. . "Relation between heart rate variability and training load in middle-distance runners." (*Medicine & Science in Sports & Exercise* 32,2000),p1729-36.

⁹⁵ 黃新作. <<運動中心臟自律神經功能之變化以心電圖 R-R 波間隔變動強度光譜解析法來探討.>> (國立體育學院論叢 4 卷.1 期 1992) ,頁23-38.

⁹⁶ 同註 17。

⁹⁷ La-Rovere, M.T., Bigger, J.T., Marcus, F.I., Mortara, A., & Schwartz, P.J. "Baroreflex sensitivity and heart-rate variability in prediction of total cardiac mortality after myocardial infarction." (*Lancet* 14; 351(9101),1998),p478-84.

⁹⁸ Macor, F., Fagard, R., & Amery, A. "Power spectral analysis of RR interval and blood pressure short-term variability at rest and during dynamic exercise: comparison between cyclists and controls." (*International Journal of Sports Medicine*, 17(3), 1996)175-181.

⁹⁹ 同註 79。

，亦即「規律性運動訓練可加強心臟副交感神經活性或降減弱交感神經活性。本研究結果亦與 De-Meersman¹⁰², Galetta 等¹⁰³ 研究結果一致，也就是長期接受有計劃的運動訓練者，其運動訓練後之有氧運動能力不僅有顯著增加的效應，同時也能夠增加副交感神經的活性，因此，規律的運動訓練可以調節及改善心臟副交感神經系統調節功能。

最大耗氧量代表著身體整體氧氣供輸及運用能力的優劣¹⁰⁴（方進隆，1993）。同時也是運動生理學家及醫界評估有氧適能及心肺功能優劣的指標^{105,106,107,108}，而國內、外學者研究指出，12 分鐘跑走法與最大耗氧量呈現顯著的相關^{109 110 111 112 113 114 115 116}。如表 4-3 所示，實驗組在 12 分鐘跑走成績表現方面，訓練後 (2595.76±191.97m) 高於訓練前 (2353.22±165.59m)，且有顯著差異存在 ($P < .05$)；而相對的在最大耗氧量方面，經過八週的 12 分鐘跑走訓練後 (46.60±4.28 ml/kg/min) 亦較訓練前 (41.19±3.69ml/kg/min) 有所增加，且有顯著差異存在 ($p < .05$)；本研究結果與 Henderson¹¹⁷, Takeyama 等¹¹⁸；林貴福¹¹⁹；蔡孟書¹²⁰ 研究結果相符。

因此，以 12 分鐘跑走做為預測跑步成績、目標設定及訓練負荷之標準，每週 3 次，經八週訓練後，不但能夠增加最大攝氧量，提升副交感神經的活性，在心肺循環適能上也會有明顯的進步。

第五節 研究限制

- 一、本研究對象中，因少數學生不適應軍中生活而主動申請退學，造成部分受試者流失現象。
- 二、本研究對象除訓練外，其他身體活動無法掌握一致。
- 三、本研究對象為軍校新生，因無法限制控制組不參加規定之軍校體能訓練，且體能訓練無法達到定量之要求；而造成實驗組與控制組在經過訓練後，未呈現顯著性的差異性，因此，若能以不接受運動訓練的一般大學生為控制組，

¹⁰⁰ 同註 72。

¹⁰¹ 同註 18。

¹⁰² 同註 70。

¹⁰³ 同註 77。

¹⁰⁴ 方進隆<<體適能的理論與實際>>（台北市：漢文書局 1993）。

¹⁰⁵ 同註 26。

¹⁰⁶ 同註 27。

¹⁰⁷ 同註 28。

¹⁰⁸ 同註 25。

¹⁰⁹ 同註 6。

¹¹⁰ 同註 35。

¹¹¹ 同註 38。

¹¹² 同註 48。

¹¹³ 同註 41。

¹¹⁴ 同註 37。

¹¹⁵ 同註 40。

¹¹⁶ 同註 42。

¹¹⁷ 同註 51。

¹¹⁸ Takeyama, J., Itoh, H., Kato, M., Koide, A., Aoki, K., Fu, L. T., Waanabe, H., Nagayama, M., & Katagiri, T. "Effects of physical training on the physical training after CABG." (*Japanese Circulation Journal* 64(11),2000),p809-13.

¹¹⁹ 同註 52。

¹²⁰ 同註 85。

應較能比較出實驗組與控制組間之差異性。

第五章 結論與建議

國內對於軍人體能及運動科學的專業研究一直不多，本研究旨在探討經過八週 12 分鐘跑走訓練前、後軍校新生心率變異度之變化與 3000 公尺成績之差異情形，並藉此建立良好的運動處方以作為未來軍中基層體能訓練的參考。依據前述研究結果可將結論與建議歸納如下：

第一節 結論

- 一、軍校新生在接受八週的 12 分鐘跑走及軍校體能訓練後，其時域指標中的心跳間期平均值 (Mn)、心跳間期標準偏差 (SD)、相鄰正常心跳間期差值平方和的均方根 (RMSSD)、相鄰正常心跳間期差值超過 50 毫秒的比例 (PNN50) 及頻域指標中的總功率 (TP)、高頻功率比 (nHFP) 等，都有增加的趨勢，顯示八週的 12 分鐘跑走訓練及軍校體能訓練，皆能夠增加心率變異度及提升副交感神經活性，且在安靜狀態下皆會產生心搏徐緩的現象。
- 二、軍校新生在接受八週的 12 分鐘跑走訓練後，其 12 分鐘跑走成績及最大耗氧量數值，皆有顯著性的提升，顯示軍校新生之心肺功能及有氧適能都有明顯提高的趨勢。

綜合上述顯示，每週 3 次經八週的 12 分鐘跑走訓練後，可增加軍校新生的心率變異度，增強副交感神經的活性及最大攝氧量，且在安靜狀態下皆會產生心搏徐緩的現象；因此，12 分鐘跑走訓練可做為預測跑步成績、目標設定、訓練負荷之標準及未來軍中基層體能訓練的參考依據。

第二節 建議

- 一、就本研究對象而言，在軍事管理的條件下，生活起居、飲食習慣身體活動等都較為一致，可減少內、外在因素對於心率變異度分析之影響，可提供往後研究者對於研究對象之選擇。
- 二、本研究以八週 12 分鐘跑走對軍校新生心率變異度之影響加以探討，就訓練週期而言，在接受訓練幾週後，會對心率變異度造成影響，是值得做進一步探討的。此外，在訓練結束後，對心率變異度的影響會持續多久，也都是值得進一步作為研究之議題。

音樂在軍事體系的教與學
—從軍校學生需具備的音樂知能探討
Music Teaching and Learning
in the Military System
—Investigating From Music Knowledge
and Talent Which Cadets Must Have to Know

黃千珮

Huang Chien Pei

國防大學

National Defense University

摘 要

將來成為國軍幹部的軍校學生，在軍官養成教育需具備的怎樣音樂知能？又如何在未來的軍旅生涯中發揮在校期間所學，拓展音樂的實用層面？是這篇論文主要探討的內容。以政戰學院學生為對象，從軍校音樂課程的教學內容著手，兼以「為用而訓、訓用合一」的觀念，架構一套適合政戰幹部學習及應用的管道，藉以提升音樂在軍中的重要性，以及強調音樂對部隊任務的輔助功能；也藉由學校的教育，讓身為國軍一份子的政戰幹部體認：音樂在領導統御、部隊管理、休閒娛樂等方面，都有顯著的功能和作用。文中也強調音樂與軍事管理、音樂與心理輔導、音樂與其他藝術等跨領域的結合，藉由筆者部隊實務工作經驗，建立軍校學生在軍官養成教育階段的相關觀念，為軍校教育所提倡的文武合一作鋪陳，並以提升軍校學生的藝術人文教育為遠景提出初步的探討。

關鍵詞：音樂知能、音樂教育、軍校學生、藝術人文教育

Abstract

A cadet who would to be a cadre of military, which kind of music knowledge and talent a cadet needs to have in officer-training program? And, how can he bring the talent which he has learned in military school and extend the practical musical utility in the future life of army? Take the cadet of Fu Hsing Kang College as an object, undertaken from educational content of Fu Hsing Kang College music class, using the perception of “to training for using, training integrates using” to build a channel which cadre members of Political Warfare can learn and apply to increase importance of music in army, and emphasis assistant function of music for mission of military. And, through the education from school, cadet members, who are parts of military of R.O.C, would understand: music has significant effect and function in entertainment, military’s management, and leadership. In the content, it emphasizes the cross-combination between music and military management, counsel of mentality, and other kind of arts. Via author’s real experience in army, to build cadet’s relevant perception of officer-training level, to elaborate on “elegance assembles force” which military school always develop, and be a prior discussion of increase cadet’s art and humanities education.

Key Words: Music knowledge and talent, music education, cadet, arts and humanities education

壹、前言

一、研究目的與動機

國軍在每年的漢光演習前，皆會配合精神戰術課程律定年度軍歌，希望藉由軍歌的比賽與驗收，提升國軍官兵的軍歌演唱能量與標準，並藉此活動推展新創作的軍歌，落實軍歌傳唱與發揚，進而達到提昇精神戰力的目的。但是，每逢軍歌驗收時期，筆者總是接到不少至單位實施軍歌教唱的邀約，在幾番奔走之下，簡短幾次的軍歌教唱，在時間有限、對單位人員特性的不了解、習慣性錯誤非一時能夠修正等原因，使得就算是專業人員來教唱，對於提升總體軍歌演唱的成效仍是有限，因而產生了心有餘而力不足之感；藉由此現象讓人不禁思考：單位的政戰幹部其實在軍校教育中，都有修過「音樂」的學分，但是對於軍歌教唱能力似乎停留在「被教」的階段，大致上可以演唱軍歌、大致上可以看的懂簡譜，卻無法將正確的旋律和節奏教授給單位內的士官兵，也無法聽出演唱時的錯誤之處而立即缺失改進，避免錯誤的演唱法根深蒂固影響軍歌在傳唱中的正確性。在軍歌傳唱的過程中，政戰幹部扮演著重要的角色，一個環節的疏失，可能導致軍歌會唱出不一樣的曲調和節奏；政戰學院的音樂教育不僅是培養會唱標準軍歌的政戰幹部，還能夠透過樂理、音樂欣賞等課程內容，重塑音樂基礎知識與技能，徹底發揮軍歌在軍隊中的功能；並進而發揮音樂應用於實務工作的功能，讓音樂在軍事體系中擴大其價值，也讓更多軍事同仁正視音樂在軍中存在的必要性。

二、研究方法與範圍

首先將研究對象區分軍校生（以國防大學政治作戰學院學生為主）及一般軍事單位官兵討論。軍校生的部份著重在音樂教育的課程設計，以及如何將音樂教育與部隊實務工作結合的探討；一般軍事單位官兵的部份，則是就軍歌教唱的方法與軍歌展演、比賽的設計為主軸，除了提供各級單位在實施軍歌教唱時的教學資訊，亦可作為軍校生的音樂教育課程之一環，使軍校教育能夠確實結合部隊實務工作，達到「為用而訓、訓用合一」¹的教學目標。而這樣研究方法的構築，是囊括擔任軍中音樂教導者至學習者一貫的教學設計，亦是政戰工作中「心戰文宣」部分的前置學習課程，與下部隊之後，軍校畢業生面臨的實務驗證課題之間的「產學合作」結果；再以現行軍歌比賽的作法，作為軍歌教學的依據與指標，讓軍校生從參演單位以及行政單位兩個面向，去思考音樂教育的全面性與實用性。最後針對當前教學現況提出建議，以精進軍校音樂教學課程為願景，架構一套更符合軍校生學習需求的音樂教育。

貳、軍校音樂課程架構與意涵

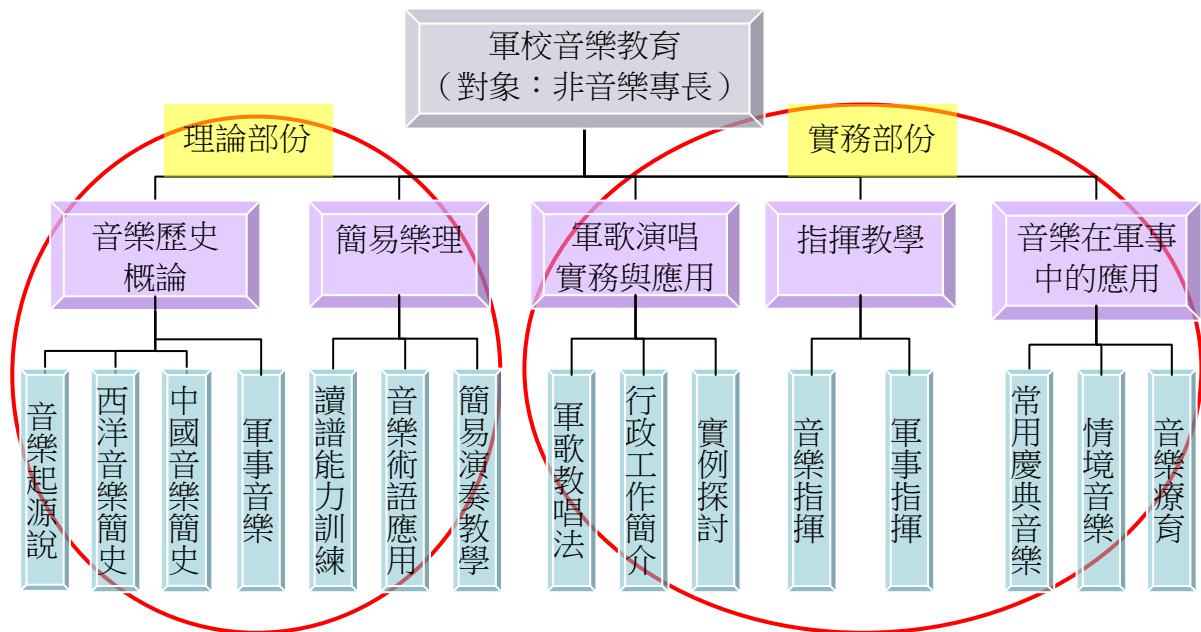
課程的定義可視為一系列教育目標或教學目標的組合，目標可以區分出層級，當作為學習者所規劃的教育計畫或教學計畫，於其中規範畢業要求、學習進程和各種服務；或將課程視為學校指導下的學習經驗，並把它擴大到用指學生在校的一切學習經驗。²軍校音樂課不同於一般音樂課程，是屬於有目的、有特定對象的教學傳承，受教的學生除了自己應當學會的基礎音樂理論外，還必須成唯一名合格的師資和種子教官，為軍中音樂傳唱擔任承先啟後的工作。而根據教學

¹ 「為用而訓、訓用合一」為當前軍事單位薦員受訓以及受訓內容之指標。

² 黃政傑，《教學原理》（臺北市：師大書苑，1998），5。

研究的基本觀念：為何而教（Why）？誰來教（Who）？要教誰（Whom）？如何教（How）？教什麼（What）？何時教（When）？何處教（Where）？等七個 W 的教學層次，³ 確切地點出我們在設定課程架構的參考面向，設計出完備且適時適用的軍校音樂教育課程，而課程的遠程目標就是希望學生所學能夠應用在部隊實務工作，進而輔助軍事任務行動。

一、課程架構組織



圖一 課程架構組織圖

軍校「音樂課」的課程，配合學校全人教育對德、智、體、群、美的均衡重視，承接美育部分的修習，以及音樂教化人性、提升德育的功能，進而培養具備部隊領導能力與軍人特質的基層政戰幹部。音樂課程之所以重要，除了對政戰軍官職能具備實際的助益外，對心理所產生的作用亦能提供進一步的音樂應用手法；無論是自己本身或是未來投身軍旅面對組織管理系統內的成員，都可以藉由音樂陶冶，達到改善情緒、提升素質的作用。古代樂記的論述中提出以下幾點看法，都可以作為音樂教育功能的引證及參考：⁴

（一）樂也者，聖人之所以樂也，而可以善民心。

（二）致樂以治心，則易直子諒之心油然而生矣。易直子諒之心生則樂，樂則安，安則久，久則天，天則神。天則不言而信，神則不怒而威。致樂，以治心者也。

（三）夫民有血氣心知之性，而無哀樂喜怒之常，應感起物而動，然後心術形焉。是故志微噍殺之音作，而民思憂。嘽諧慢易、繁文簡節之音作，而民康樂。粗厲猛起、奮末廣賁之音作，而民剛毅。廉直、勁正、莊誠之音作，而民肅敬。寬裕肉好、順成和動之音作，而民慈愛。流辟邪散、

³ K. Yamamoto, "Evaluation in Teaching", *Teaching and Learning Process*, In R. D. Strom, ed. (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1971).

⁴ 王雲五 主編，《禮記今註今譯 下冊·樂記篇》，王夢鷗 譯（臺北：臺灣商務印書館，1990），607-652。

狄成滌濫之音作，而民淫亂。是故先王本之情性，稽之度數，制之禮義。合生氣之和，道五常之行，使之陽而不散，陰而不密，剛氣不怒，柔氣不懾，四暢交於中而發作於外，皆安其位而不相奪也；然後立之學等，廣其節奏，省其文采，以繩德厚。律小大之稱，比終始之序，以象事行。使親疏貴賤、長幼男女之理，皆形見於樂，故曰：「樂觀其深矣。」

中國歷史上的周朝，在西元前 1058 年訂定了「禮樂」的制度規範，統治者除了對音樂的社會功能有相當的認識外，亦將「禮」與「樂」視為一樣重要；《樂記》中記載：「樂者，天地之和也。禮者，天地之序也。和故百物皆化，序故群物皆別。樂由天作，禮以地制。過制則亂，過作則暴。明於天地，然後能興禮樂也。」由此得知，藉由兩者的結合維持社會秩序、鞏固王朝是普遍存在於人類意識中的思維；音樂在當時之所以被重視，主要是因為它符合統治者對人的要求，而要求的內容依據《樂記》：「是故德成而上，藝成而下」的解釋，就算音樂技術在當時被認為是低賤的人所為，但是音樂的內容卻是可以與「德」相提並論，⁵ 這樣的理念與學校全人教育中的「德育」不謀而合，又再一次證明，音樂教育是可以結合「美育」與「德育」的發展。周朝的音樂機構「大司樂」，是世界上出現最早、規模最大的音樂教育與音樂表演機構，其職務範圍包含音樂行政、音樂教育和音樂表演等三方面的規劃，也提供筆者作為架構課程內容的參考。

課程組織內容可區分為兩大區塊，一為理論部分，一為實務部份。理論性的課程包含「音樂歷史概論、簡易樂理」；「音樂歷史概論」依照簡單、實用的原則，向下劃分為「音樂起源說、西洋音樂簡史、中國音樂簡史（包含臺灣音樂史概述）、軍事音樂」等四個部分；其目的在藉由音樂歷史發展的脈絡，從起源到概述音樂史的角度切入，導引學生接觸音樂的專業領域，並啟發其學習興趣。而樂理部分，講求可實用於軍歌演唱及教學的範疇，置重點於「讀譜能力訓練、音樂術語應用及簡易演奏教學」，藉由五線譜與簡譜的整合認知，從簡譜歷史、音符與休止符的記譜、唱法和寫法至音樂術語的應用，實施樂理上的教學，並藉由「簡易演奏教學」部分，驗證學生視譜與讀譜能力是否已達標準；樂譜是音樂的文字，雖然認譜與學習音樂沒有絕對密切的關係，⁶ 但是越了解樂譜所呈現的音高、節奏、表情等，對演唱正確的軍歌越有幫助。實務性的課程，包括「軍歌演唱與實務應用、指揮教學、音樂在軍事中的應用」；「軍歌演唱與實務應用」是課程的重點，必須是在「樂理」評量階段合格的情況下，方能達到教學的最大效益，其內容包含「軍歌教唱法、音樂行政工作、實例探討」，從自發性的學習到實務上的教學傳授，都能在這個部份獲得相關的知識與技能；「指揮教學」有別於一般的指揮課程，因應軍事幹部的需求，除了傳統音樂上的指揮技法外，特別增加「軍事指揮」的部份，目的在統合軍歌展演中部隊指揮與演唱指揮一體的觀念；最後階段以「音樂在軍事中的應用」為題，破除音樂在軍中只有「唱軍歌」的迷思，提供軍校學子爾後在部隊管理、心理輔導、團康活動、任務執行等實務工作中，運用音樂的技巧與創新思維，就音樂的功能面與軍事體制組織作最有效益的結合。

二、課程內容的核心價值

「為用而訓、訓用合一」在軍事環境中，是訓練、學習的指導原則之一，所以音樂教育所呈現出的核心價值，也必須是符合軍校生在畢業之後，面對軍旅生涯的過程所產生出來的需求；另外，國防大學校務發展重點中兩項使命之一：「培育武德武藝兼備之建軍備戰領導及專業人才」，其中提到的「武藝」就是各

⁵ 楊蔭瀏，《中國古代音樂史稿 上冊》（臺北市：大鴻，1997），1-30 - 1-31。

⁶ 張統星，《音樂科教學研究》（臺北市：全音樂譜出版社，1983），42。

項戰術戰法的精隨，結合藝術相關課程，更能增加其多元化的特性，進而再配合校、院、系的「基本素養」與「核心能力」(如表一)⁷ 實施規劃，將使教學內容對上能配合校務發展、對下能結合學生需求，達到更臻完美的境界。其中符合「基本素養」的項目計有：人文藝術學養、理論與實務相結合、策劃團體文康能力、軍藝工作推展能力、應用心戰文宣之能力、能演、唱、畫之專業、領導能力等七項，符合「核心能力」的項目為「演唱奏與軍歌創作能力」中的「演唱軍歌與創作軍歌」，是屬於非音樂專業性較高的部份，以配合軍校學生普遍的程度而能廣為教學。

應用藝術學系大學部基本素養與核心能力關聯圖					
大學部	基本素養				核心能力
	人文藝術學養	理論與實務相結合	策劃團體文康能力	軍藝工作推展能力	1、數位多媒體製作能力 2、繪畫創作與動畫製作能力 3、戲劇編導與表演能力 4、演唱奏與軍歌創作能力
	應用心戰文宣之能力	藝術與科學整合創作能力	能演、唱、畫之專業	領導能力	

表一 基本素養與核心能力關聯圖

資料來源：政戰學院 100-103 年中程院務發展計畫書

許多音樂工作者往往過於偏重曲目的選擇和技巧的訓練，而忽略音樂基本理論的傳授，造成音樂學習過程中的缺失，⁸ 相對於軍校音樂課程的教育，樂理仍是學習音樂必須具備的基礎，學生藉由樂理常識的學習，對提升其他音樂方面的學習效果有加乘的作用；樂理學習的內容著重在「學生對樂理知識的了解，能否應付將來所需」，所以從需求面來架構學習的範疇，讀譜能力的提升為首要。接著再從理論面跨足到實際面，將教學路徑由音樂史、樂理轉向軍中音樂教學的層面；軍歌的教學涵蓋教與被教兩方面，在學校教育的過程中，軍校生要學習如何唱好軍歌、唱對軍歌；擔任連隊幹部時，要能夠將正確的軍歌以及演唱方法教授給連隊官兵，以確實執行軍歌傳唱的任務。再加上軍歌演唱時，「指揮」的專業度攸關整體表現的好壞，可說是團體中的靈魂人物；但是部隊指揮通常由主官擔任，身為政戰幹部的我們除了具備指揮的技巧外，還要能夠讓主官呈現出正確又自信的指揮技能，所以無論是樂理的學習還是軍歌演唱與實務應用、指揮教學等

⁷ 政戰學院 100-103 年中程院務發展計畫書，新增「核心能力」及「基本素養」議題內容訂定事項。

⁸ 孫清吉，《樂學原論-前言》（臺北市：全音樂譜出版社，2001）。

方面，其核心價值就是「具備教育他人的能力」。「軍歌演唱與實務應用」是課程的重心所在，其內容以「軍歌教唱法、音樂行政工作、實例探討」三方面架構，這樣的設計是以政戰幹部畢業任官之後的本質學能為考量，從軍官養成教育中累積任務的執行能力；但若從每一階段的課程規劃來分析，「音樂史及樂理」可以算是「軍歌演唱與實務應用、指揮教學、音樂在軍事中的應用」的先修課程，環環相扣的結果，其實證明無論是理論課程，還是實務工作的部份，最終的核心價值，就是要能夠使政戰幹部在校期間，學習符合就業需求的知識技能；將來投入國軍行列面對繁雜的各種任務，軍官的必備職能，是必須在軍校期間就完成初步的訓練與教育，再輔以在職訓練中各類定期及不定期的講習課程，補充生疏的部份，這才是軍校教育應該有的成效。

參、音樂知能培養與部隊實務工作之結合

一、軍歌教習內容

筆者曾經在 98 年時擔任國防部軍歌教官，其任務就是藉由臺、澎、金、馬共計十一處的巡迴講習，⁹ 教導各單位遴選的種子教官，如何唱正確的軍歌、如何教正確的軍歌，進而回到單位執行軍歌傳唱的任務；而國防部在年度軍歌發布一段時間後，便會利用驗收、比賽的方式，驗證單位軍歌演唱的執行情形，也讓各單位在軍歌訓練的過程中，展現出團結士氣、突顯單位特色，對於精神戰力的提升以及向心力的激發，都具備一定的助益。軍歌教習之所以重要，除了軍歌具有提振士氣的作用外，也是部隊行軍時的最佳輔助，可以有效整頓步對提升行進時的嚴整性；在軍歌種子教官培訓講習資料中就有提到：軍歌主旨在整齊節奏、陶冶情操、發抒心意，尤其是軍隊完全藉此以振作精神、激發志趣於和諧奮發之中，養成尚武一致的勇氣和團結進取的朝氣。¹⁰ 從部隊教學的經驗反推回學校教育，發現其實軍校生最需要的音樂課程內容，不只是一般音樂課程中的歌唱、音感訓練、節奏訓練、直笛教學、樂理教學、音樂欣賞等等，亦沒有必要教授過於音樂專業的部份，應該置重點於所學與擔任軍中幹部具備之專長兩方面的結合，區分為以下幾個項次：

（一）軍歌的基礎樂理：

這裡所說的「基礎樂理」即是音樂課程中所學樂理常識的應用，兩者內容大致上雷同，應證前文提到的「學」與「用」是相互結合的原則，只是教學對象為軍中官士兵時，又可以更簡化的方式實施教學；其內容包含簡譜的認識（拍號、節奏、音高與音值）、常見記號與術語、軍歌風格簡介（進行曲風、節奏特色一切分音、附點）等軍歌演唱中需要了解的理論，都是學習的範疇。

（二）教唱的準備：

在教唱之前完成準備工作，更有利教學的成效，也使教學工作能夠更加順遂，其準備工作包括：了解教學的對象、樂譜的印製及發放管理、輔助器材（軍歌教唱光碟、電子琴、影音播放設備等），並找出具有音樂專長的人員或是參加國防部軍歌講習的種子教官，再遴選出發音手及預備發音手，最後規劃適宜教學地點及配合軍歌驗收的教學進度表。如果軍歌教學是以參加軍歌比賽為目標時，

⁹ 講習地點包含大臺北地區、桃竹苗地區、大台中地區、大台南地區、高屏地區、宜蘭、花蓮、台東、金門、馬祖、澎湖等 11 個場次。

¹⁰ 《國軍軍歌選輯-紀念八二三戰役 50 周年》（國防部總政治作戰局發行，政治作戰總隊藝宣中心編印，2008），101。

就必須掌握年度軍歌比賽實施計劃的內容，了解比賽的規定、要求以及評分的配分比，將有助於練習時的重點取向。

（三）教學的方法：

一開始實施教學時，以「模仿教學法」實施教唱，讓學習者跟著教官以分句教唱歌譜、分句教唱歌詞等方式練習，再配合音樂光碟播放學習者跟唱的方式加深演唱者的印象，並調整曲子中的換氣點、加入表情記號演唱，最後利用「遊戲式教學法」增加學習軍歌的樂趣，也提升對軍歌歌詞的記憶。

二、輔助性的跨領域結合

音樂與部隊實務工作的「跨領域結合」，其構想源自於「跨領域藝術」的運作思維。跨領域藝術的創作未必僅有單一作者，有時工作者會利用結盟或藝術團體的方式，發表其作品，如不同領域的藝術工作者，或與別於藝術之領域的工作者共同創作，而產生一種在這種定義下跨領域藝術多作者(poly-authorship)的表現。而其展演的空間除了美術館、畫廊的空間之外，某些作品也會在非傳統的展演空間發表其作品，如餐廳、咖啡廳、一般街道、電視媒體至網路等。而跨領域藝術(multi-disciplinary)的展演在當代藝術的展演中扮演著相當重要的地位，透過實驗與創新表現形式，非受限於固定的技法、材料、規訓企圖打破原本類型的限制及其特定的美學的框架，是藝術展演中反應出當代藝術朝向開放論述(open discourse)中所展現的基本樣態之一。¹¹ 隨著軍歌比賽已經成為常態性的年度活動，現在各單位在參賽時逐漸跳脫傳統刻板印象，軍歌的展演往往加入各種創意思維，藉以展現軍種、兵科的特色，無論在服裝、口號、隊呼等方面，都可以看到各單位的巧思；也因此，軍歌的展演在多方面考量的潤飾之下，除了音樂本身的精進之外，對於軍事專業、領導統御、戲劇效果呈現、美術設計、流程安排、行政工作等方面，都朝跨領域結合的模式邁進。各單位為了在有限的時間及空間中達成任務及塑造創新的演唱團體，在練習的過程中，必須徹底運用單位內各項專業人才，這樣的結果，也間接地發揮團隊的潛在能力，提升幹部知官識兵的程度以及運用組織的思辯力，對於軍事體系中的教育訓練而言，不外乎是一種另類的訓練方法。從軟性¹²的軍歌比賽著手，以跨領域的手法引領組織內成員完成階段性任務，雖然軍歌比賽的主體及評分要項的主要配分著重在「音樂」的音準、節奏，但衍生出來的利益與價值，卻遠遠超過「提升精神戰力」的初步目標。輔助性的跨領域結合，非但是藝術中的跨領域結合，也可以擴大範圍作為軍事與音樂的跨領域結合；只是就前者而言：「藝術中的跨領域結合」以音樂為主、其他藝術相關科目為輔，就後者而言：「軍事與音樂的跨領域結合」可以認為音樂是輔助軍事的支援，讓軍事訓練的成果在軍歌展演等任務中更加顯著，也可以認為軍事為音樂的輔助支應，參入軍事的領導統御、組織訓練、激勵士氣為目標等元素，將原本單純化的音樂展演，轉為更能切合軍事單位需求的藝術訓練，對部隊的整體利益都有長足的優勢表現。

三、音樂的應用

音樂在社會上呈現出多種面向的功用，這樣多元化的功能性可以借鏡至軍事環境之中，使音樂在軍中不只是「唱軍歌」的作用而已。軍中常用的典禮樂、號角樂等實用性相當廣泛的音樂類別，亦屬於應用音樂的一部份，但是對於使用的時機及場合，在大多數政戰幹部的觀念中，仍然存在模糊的印象；因此，國防部

¹¹ 計劃主持人：林宏璋，研究助理：林舒、呂岱如，兼任研究助理：陳韋鑑，〈界線內外：跨領域藝術在台灣〉（國家文化藝術基金會委託研究計畫案，2004），3。

¹² 此處所說的「軟性」是相對於一般軍事訓練的「硬性」。

在民國九十七年特別製發《軍中常用—慶典音樂·號角·進行曲》音樂光碟，¹³提供相關部門的運用。有了工具，固然需要有使用的知能，於是在音樂應用的課程中，筆者也將這一系列的介紹，納入教學的範圍；除了制式的音樂應用外，情境音樂的使用概念也是身為政戰幹部需要了解的部分，在不同的場合就必須配合不同音樂的應用，例如：懇親會、慶生餐會、聯歡晚會、母親節慶祝大會等，都需要適合情境的音樂來提升場合的氛圍。再者，由於社會環境的變遷以及少子化的影響，軍中成員的抗壓性普遍降低，除了影響到軍中的教育訓練，也對部隊管理造成困擾；筆者曾在部隊擔任主管職期間，利用音樂對人類在心理上所產生的影響，在不同場合及時間搭配不同的音樂，藉以改變氣氛、緩和緊張嚴肅的軍中生活，以用餐時所播放的音樂為例，其目的就是讓官兵在聆聽輕柔音樂的同時，以輕鬆的心情用餐，讓官兵得到充足的休息及產生續航力。「音樂」可說是自然界聲音的模仿，西方哲學家尼采曾說過：沒有音樂，生命是一個錯誤；國際知名的指揮家小澤征爾（Seiji Ozawa）也說道：音樂最微妙的地方是它能牽動人內心各種不同的感覺。可見音樂在人類的生活中是扮演極重要的角色，也因為音樂是生活中的一部分，人類運用音樂來驅魔、醫療、教育、保健等等的行為，有其久遠的歷史，但是有關音樂療法的學術研究與發展，是從第二次世界大戰後的美國開始，目前在世界各地，音樂療法已被廣泛地運用在醫院、醫學中心、精神療養院、復健中心、安寧療養院、老人安養院、戒護所及心理諮商輔導中心或特殊教育研究中心等等，其成效逐漸獲得肯定與認同。¹⁴ 將音樂療育的觀念融入軍中既有的心輔機制，就是為了避免國軍執行任務的過程中，產生戰力耗損的情事，尤其國內每逢遭遇重大天災或人為的傷亡事件，國軍總是要在第一時間動員大量的人力物力，年輕官兵在體力上的附和勉強能應付，但心理情緒上的壓力則不易解除，¹⁵ 惡性循環的結果，不但造成部隊管理的負擔，也相對削弱部隊戰力，所以藉由音樂療育輔助各單位的心輔作為，亦是不可忽略的一種音樂功能。

另外，近年來所提倡的軟實力，也可以從音樂的角度去思考。軟實力實際上是一種文化力，但文化本身包羅萬象、錯綜複雜，不一樣的文化內涵所產生出來的軟實力不但有所差別，也會有不一樣的功能及作用；擁有豐富的軟實力資源或潛力，與真正擁有軟實力—即對受眾產生積極影響，是完全不同的兩件事。在軍事的領域中提倡軟實力，無非就是運用軍中特有的文化力量影響群眾，進而打造出不戰而屈人之兵的實力；音樂為文化的一環，是生活中不可或缺的文化系統，在軍事訓練、軍事環境中藉由軍中音樂的特性打造出國軍品牌的例子屢見不鮮，與國家品牌行銷的手法有異曲同工之效，國家品牌的研究者需要找出本民族文化資源寶庫中究竟哪一種可為所用，打動受眾，產生共鳴，¹⁶ 同樣的，在軍中也要尋求適當的音樂環境，為戰力提升、鞏固部隊心防、人員素質精進等目的呈現加分的效果。在作戰方面，我國歷史上運用音樂執行戰術戰法的例子如：渡漳之歌、四面楚歌，讓音樂與軍事任務有了更強悍的結合；融入西方兵聖克勞塞維茨（Karl Von Clausewitz 1781-1831）對戰爭定義：「戰爭是一種強迫敵人遵從我方意志的武力行動」，在現今的戰場上，不再只有物理化的武器。以 LRAD（Long Range

¹³ 國防部總政治作戰局 監製，政治作戰總隊藝宣中心 製作，《軍中常用—慶典音樂·號角·進行曲》，國防部總政治作戰局發行，2008，音樂光碟。

¹⁴ 謝俊達，《音樂療法理論與方法》（臺北市：大陸書店，2003），2。

¹⁵ 陳明宏，〈音樂對國軍官兵情緒影響初探〉，《復興崗學報》第76期（12月號，2002）：211。

¹⁶ Fan Y. "Soft power and nation branding", *PKU Business Review*, No.10, Peking University, 2007, 4.

Acoustic Device) 長距離音波傳訊裝置為例, LRAD Corp.¹⁷ 生產的 LRAD 正在美國海軍中服役, 利用這裝置, 可以把聲音、高頻音訊、音效發射至距離達 1250 公尺的距離; LRAD 主要用作防衛固定的目標, 美國軍警也有使用, 以阻止任何的敵方人員接近, 屬於非致命性, 並利用特定音頻造成暈眩、惡心、失禁的音波武器。¹⁸ 2001 年 911 事件之後, 美國在攻打阿富汗及伊拉克的反恐戰爭中, 即曾使用最新式的非致命性武器, 如昏厥手槍 (M26 TASER Stun Pistol)、音波武器等, 來電昏當地的暴民或刺激他們的耳膜。另外, 類似的武器如「超低頻聲波產生器」則能產生人耳聽不到, 但身體卻會感受到的超低頻音波, 使人產生方向感錯誤、頭昏、嘔吐等生理症狀, 但只要一離開該區域, 就又回復正常。¹⁹ 利用音的特性, 應用在軍事用途上, 非但符合國際人道精神的宗旨, 又能有效使目標在失能的狀況下不至於對我產生危害的行為, 更讓音樂在軍事應用中符合時代潮流的嶄露頭角, 也為音樂在軍中的定位開創新的里程碑。

肆、軍歌比賽的作法

軍歌傳唱工作的執行, 最快又有效的方式, 就是透過比賽、驗收來達到全軍傳唱的目的, 所以「軍歌比賽」一直是年度政戰工作的重點; 也因為軍歌比賽對提昇團隊士氣具有一定的作用, 一般非軍事體系的高中, 也將軍歌比賽視為學校的傳統活動, 藉以凝聚班級的向心力。但是以筆者在部隊歷練的經驗, 對於軍歌比賽的作法, 大多靠自己摸索, 或向有經驗的前輩請益, 再加上自己音樂學習的歷程, 才能筆路藍縷地熟悉這項工作; 因為如此, 更覺得在軍官養成教育中的音樂課程, 應該具備相關知識的傳授, 不但可以為爾後工作準備, 也配合常態性的國軍工作訓練執行的人才。

一、參演單位

以《國防事務專案研究》筆者所撰寫之〈藝術行銷對全民國防教育之應用〉一文, 軍歌展演準備暨訓練的過程為例, 並修正成適用於各種軍歌比賽的參考作法:

作法規劃暨效益分析		
階段任務	方法	獲得效益分析
選員	任務考量: 軍歌比賽規定須全員到齊, 先排除無法參賽的特定勤務 (如: 出車、衛哨), 避免因部隊任務影響練習。	1、訓練領導者的判斷能力 2、建立用人唯才的觀念 3、對官兵執行任務時的心緒狀況掌握。
	演唱能力考量: 音準、音色等較特殊人員, 可於比賽時擔任衛哨勤務。 選出音域適中、音準表現穩定人員 (2 員以上) 擔任發音手。	

¹⁷ LRAD 公司創建於 1980 年, 開發超音速聲音技術以用於商業、政府和軍事市場, 產品包括遠程聲學裝置, 為一種高強度的聲陣列定向設計用於遠程通信和警告用途, NeoPlanar 和 SoundSaber 產品主要用於戶外和樓宇大眾傳播系統。

¹⁸ Lrad Corporation website, <http://www.lradx.com/site/>

¹⁹ Alvin, Heidi Toffler, 《新戰爭論》(War and Anti-War), 傅凌 譯, (台北: 時報文化, 1994), 167-182。

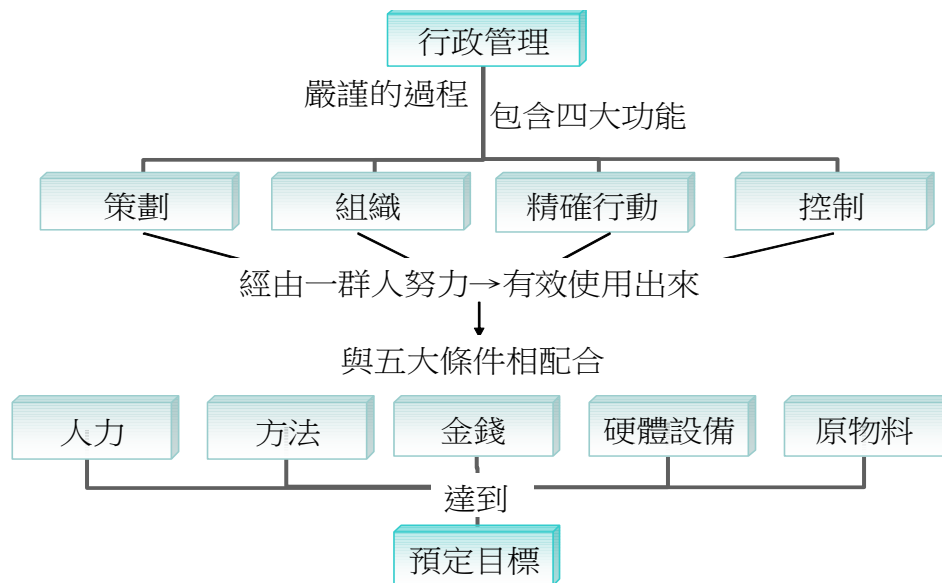
選曲	區分「指定曲」及「自選曲」	
	實施計劃規定。	1、訓練領導者的判斷能力 2、訓練領導者的決策能力 3、提升掌握全般狀況能力
	符合單位特性、具代表性。	
	容易教唱及練習、旋律為大眾所接受。	
演唱訓練	正確發聲法的應用、聲帶保養的知識、節奏的認識與穩定度、速度的界定。	1、教官的專業能力 2、教學的技巧
指揮訓練	「指揮」非特殊原因必須由單位主官擔任，建立主官代表連隊的共識。	1、訓練領導者的領導統御 2、訓練領導者與團隊默契 3、訓練領導者指揮能力
經費支用	專人負責、專款專用。	1、提升金錢支用能力 2、提升領導者的決策能力
	預劃申請、實支實銷。	
排課表	配合單位作息。	1、建立良好訓練模式。 2、掌握訓練時效。 3、提高被領導者的配合度。
	掌握各時段訓練目的： 早點名：發聲練習 日間：戶外練習 夜間：室內練習	
	依準備期程排定進度	
	各級長官預檢時間管控（參加決賽適用）	
隊型設計	利用各種隊形變換，製造有別於傳統軍歌比賽的效果。	藝術行銷暨跨領域結合呈現
口號設計	銜接各首軍歌，避免整個賽程有冷場的情形，並可以藉由口號展現士氣及單位特色。	藝術行銷暨跨領域結合呈現
服裝設計	以具有單位特色服裝，或其他輔助服飾及化妝強化視覺效果。	藝術行銷暨跨領域結合呈現
演出道具設計	標語、看板或與演唱內容、軍事有關之器材及道具，都可以增加整體演出效果的豐富性。	藝術行銷暨跨領域結合呈現
run-down設計	以戲劇排演的思維，強化每一段落的連接性，增加比賽內容的緊湊度。	藝術行銷暨跨領域結合呈現
協演人員加入	通常參賽單位以原建制人員為主，如需代表參賽時，可商請同單位其他連隊協演，擔任非主唱之工作（例如：勤務人員、）。	1、訓練協同戰術思維。 2、提升領導統御能力。
心輔機制	藉單位心輔官協助，對參賽官兵心緒狀況的掌握。 給予成員適當獎勵及休息。	1、落實風險管控。 2、掌握官兵心緒狀況，加強重點人員管理。 3、提升知官識兵能力。

表二 軍歌作法規劃暨效益分析表

資料來源：個人整理

二、行政單位

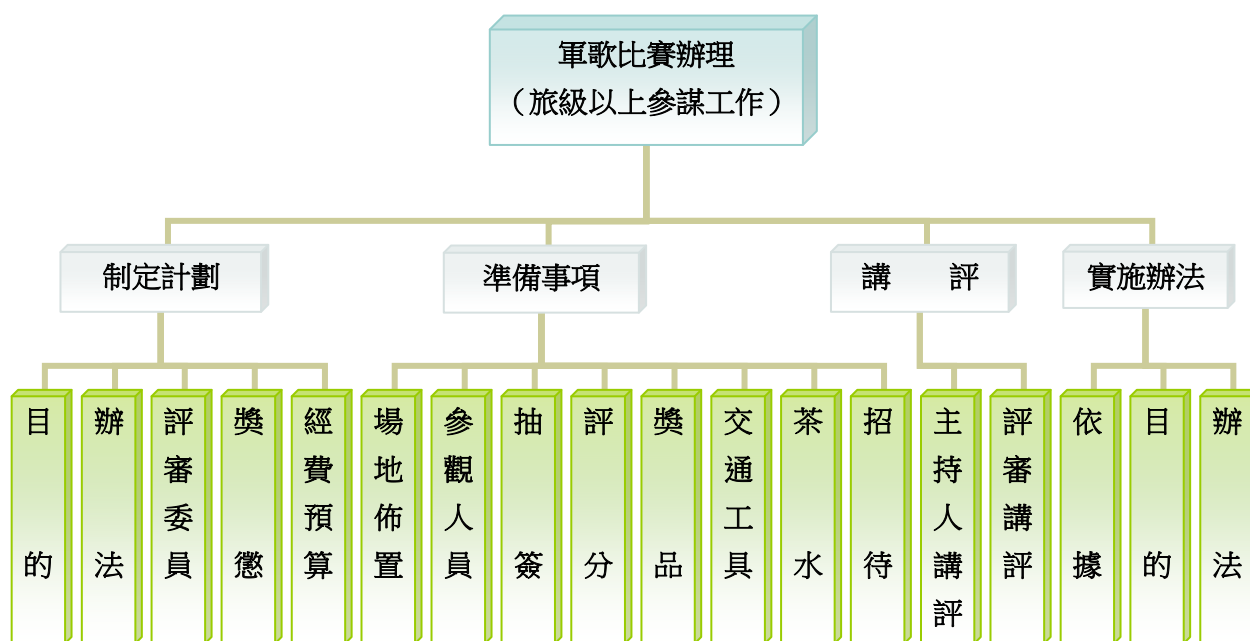
辦理一場軍歌比賽，是身為政戰幕僚的業務之一，也是單位輔導長必須協調的工作事項，除了演唱單位具備扎實的演唱技法及訓練有素的流程外，相關部門的行政工作執行成效亦是決定勝負的關鍵。就像民間團體辦理一場音樂會的行政工作，可能包含事務（總務）部門—包含一般行政組、財務組、公關組、文宣組、接待組等，以及演出實務部門（總監）—包含節目組、公關組，完善的行政工作可以讓演出者無後顧之憂、對整體演出也有相對的加分效果；同理可證，軍歌比賽的行政工作與藝術行政工作可以從相同的思維模式去思考，透過有效的行政管理程序，不但有效支援軍歌比賽單位，對單位執行軍歌比賽相關事宜也能透過周密的規劃，達到事半功倍的效果。只是軍中的行政工作和一般民間機關還是有相異之處，工作內容也有不同的地方，以下就行政管理（可相通）的步驟，藉由圖示做說明：



圖二 行政管理圖

資料來源：謝俊逢教授授課資料彙整

行政工作的執行內容因執行者的角色和層級不同而有所差異性，如果執行者是參賽團體本身，對於軍歌教唱之外的金錢支用、後勤補給、協調事項等，都可以視為行政工作的一環，也是身為政戰幹部需要了解的音樂行政事宜；營級以上單位因為幕僚人員的短缺，通常連隊輔導長得同時兼任相關行政工作，所以對於舉辦一場軍歌比賽的統籌概念，就成為政戰幹部必須具備的常識，以下就旅級（含以上）的參謀工作實施說明，不同組織編制的工作概要，可依實際需求、單位現況增加或減少工作項次。



圖三 軍歌比賽執行工作組織圖

資料來源：謝俊逢教授授課資料彙整

伍、結論

子曰：「興於詩、立於禮、成於樂。」音樂在生活中被廣泛視為休閒、娛樂的良方，不但提升人們的心靈層次、修養品德心性，也讓現代人在音樂的洗禮下，抒發各種情感及文明世界帶來的壓力。音樂功能之妙，應用於軍校生的學習及軍官養成教育之中，除了滿足軍官本職學能中的需求外，從許多文獻中都可以了解到：音樂對於軍人武德的提升和德、智、體、群、美五育的培養，都可以產生良益性的影響。前臺北市立師範音樂學院教授林公欽曾指出：課程的安排設計，需結合社會的脈動，務使其能兼顧不同發展方向學生的需求，提供學生更多的選擇與幫助。²⁰ 而軍校學生面對軍中生態環境及未來工作上的需求，對於課程的規劃與內容，比一般大學生具備更具體的方向，就更應該率先設置一套適用於軍校學生的音樂課程，使未來的國軍政戰幹部除了具有軍歌教唱的能力外，亦能將音樂課所學的知識、技能應用在軍事教育、軍事任務、軍中輔導等各個面向，發揮音樂真正的軟實力。對於文中設置的音樂學習項目，配合筆者個人教學仍在初步實施的階段，而部隊經驗又因為人、事、時、地的不同，也會產生不一樣的落差；且由於政戰官科是涵蓋陸、海、空等軍種的體制，各軍種的思考層面與實務工作也會產生不一樣的問題及需要，換言之，軍事體系中的音樂學習之路，大致上有一定的脈絡可循，但是卻是極富彈性與變通性。例如：本文中所提及音樂的作用，大多以無形戰力、抽象、藝術性的觀點切入，若是以硬體設施上的角度剖析學習的層面，影音設備（包含擴大機、喇叭、音響、光碟機、投影機等器材）的配置

²⁰ 林公欽，〈二十一世紀音樂教學趨勢之探討〉，《二十一世紀音樂教學新趨勢—國際音樂研討會論文集》，（臺北市：北市師院，2000）：7-8。

與操作，也同樣可以納入學習的範疇；如此一來，軍校生的音樂學習不再只侷限於「唱軍歌」的刻板印象，而是可以從更實用、跨領域的角度，體會音樂創造出的契機。而此篇論文更深遠的遠景，也是希望配合學校的教育內涵及目標，使一位允文允武的軍官具備人文藝術的重要涵養，²¹ 並藉由創新、編整相關藝術課程的內容，對未來軍事學校的人文藝術教育起率先的示範。

²¹ 黃筱薌 主編，《國軍政治作戰學-政治作戰制度的理論與實踐》（臺北：黎明文化，2010），129。

論語一書引詩論詩之探討

An Analysis of Quotes from and Discussions on the Book of the Odes in Confucian Analects

謝春聘

Hsieh, Chun-Ping

國防大學通識教育中心副教授

Associate Professor of General Education Center National Defense University

摘 要

史稱孔子刪《詩》《書》、定《禮》《樂》、贊《周易》、作《春秋》，而孔子於《論語》中卻自言「述而不作」。論其究竟，實是「以述為作」，而且在此述作過程中集其大成。所以，六經與其說出自孔子，毋寧說是周公舊典因孔子之闡發與表彰而得以保存。

《詩經》為古代詩歌總集，後人以其含有真善美教育意義，故以為詩教。《莊子·天下篇》：「詩以道志。」《荀子·勸學篇》：「詩者，中聲之所止也。」《史記》〈滑稽列傳〉：「詩以達意。」又〈自序〉：「詩記山川谿谷禽獸草木牝牡雌雄，故長於風。」韓愈〈進學解〉：「詩正而葩。」以上所論確是深有體會。

《論語》是孔門師生平日言行思想之實錄，而《詩經》又是其教學教材，若要研究孔子對《詩經》的看法，《論語》無疑是最直接最真實的第一手資料。《詩經》溫柔敦厚之詩教，今日又豈容漠視？故本文擬從《論語》一書更貼近地觀照孔子如何言詩。經仔細核對後，引詩有九章，論詩有十一章，本文茲分別探討之。

關鍵詞：孔門、論語、詩經、徵引、論斷、禮樂

Abstract

According to the historical record, Confucius abbreviated both the Book of the Odes and the Book of Documents, compiled both the Rites and the Music, elucidated the Book of Changes, and, in his old age, accomplished writing the Spring and Autumn Annals. He nevertheless considered himself “only a transmitter and not a maker.” As a matter of fact, Confucius demonstrated himself genuinely and triumphantly a maker in handing down the old. While devoting the role of a transmitter, he eventually reached a comprehensive understanding of ancient classics which finds no parallel in the history. Consequently, instead of regarding Confucius as the original writer of the Six Books, we had better come to realize that those classics of the Zhou Dynasty cannot persist until today if without Confucius’ pioneering efforts in illustration and elaboration.

The Book of the Odes is a collection of ancient poems, embodied with the ideas of the true, the good, and the beautiful. Undoubtedly scholars of later generations like to attribute great value to its tactics of delivering the deep teachings through elegant poetic style. For example, Zhuang Zi, at the Warring States Period, stressed that “the odes describe the will.” Xun Zi, as a contemporary with Zhuang Zi, also shared the similar observation: “The odes endure the interior voice.” Si Ma Qian of the Han Dynasty once remarked that “the odes convey and cultivate ideas.” To him, the folk songs of different states, which occupy the first part of the Odes, remain extremely fascinating with “plenty names of mountains, rivers, valleys, plants, trees, animals, birds, and also the distinctions between the male and the female.” Even Han Yu of the Tang Dynasty insightfully defined the odes as “carrying righteous ideas and elegant style.” In a word, the Book of the Odes had been incessantly attracting scholars in the history to explore its profound meanings and its distinctive poetic styles.

In the first place, however, we cannot but wonder at how Confucius, as himself the greatest compiler, would look at the Odes. To answer this question, we had better resort to the first-hand material, Confucian Analects, the collection of words, deeds, and thoughts of the master and his disciples. The Book of the Odes, as one of Confucius’ major teaching texts, obviously plays an important role in their daily dialogues. In the Analects, for example, Confucius particularly stressed that by learning the Odes, one’s character could be gradually refined and finally become “gentle, graceful, honest and sincere.” To modern people, most of whom ignore self-cultivation in their personality, the idea should be strikingly significant. This thesis will therefore focus on how Confucius talked about the odes in the Analects. By carefully reading the Analects, I find out that Confucius quoted from the Odes for nine times and discussed them for eleven times. This thesis will give detailed analysis of the passages involved so as to clearly grasp Confucius’ understanding of the Odes.

Keywords : Confucian school, Confucian Analects, the Book of the Odes, quotes, comments, rites and music

壹、前言

有關《論語》一書，《漢書·藝文志》載：「論語者，孔子應答弟子時人，及弟子相與言而接聞於夫子之語也。當時弟子各有所記，夫子既卒，門人相與輯而論纂，故謂之論語。」此可謂是孔子生活思想之實錄也。

宋時朱熹將《論語》與《孟子》、《大學》、《中庸》合編為「四書」，而其所著《四書集注》，自宋以後歷元、明、清三朝皆為科舉考試之範本，對中華文化之發揚既深且大。

個人窮十數年之探索，去年五月底終將《論語淺喻》一書交付剞劂，區區心意惟盼於教化人才移風易俗上亦能略盡棉力。當此一路追尋鑽研滿腦子迴盪在孔學意趣之際，甚覺孔子與《詩經》的關係頗可繼續一探究竟。所以，本文擬就《論語》一書引詩論詩之情形再做深入之探討。

貳、先秦古籍引經概說

在進入主題之前，我想先概略談談先秦古籍引經的情形。每個人一提到中華文化，就說博大精深、源遠流長；而提到一個人飽讀《詩》《書》、學富五車，就稱他滿腹經綸。那麼，何謂經呢？《中庸·第二十章》：「凡為天下國家有九經。」《孝經·三才章》：「夫孝，天之經也，地之義也，民之行也。」邢昺《孝經序·疏》引桓譚《新論》曰：「經者，常行之通典。」引皇侃曰：「經者，常也，法也。」劉勰《文心雕龍·宗經篇》：「經也者，恆久之至道，不刊之鴻教也。」以上都把經作為常道解。在現代漢語詞彙中，單字多半不成詞，所以「經」字通常會與同義詞「典」字合用。《書經》〈夏書·五子之歌〉：「萬邦之君，有典有則。」〈周書·多士〉：「惟殷先人有典有冊。」《爾雅·釋詁》：「典，常也。」所以經典一義，即是生民必當遵行之典籍，也可以說是記載或者發揮人生大道的經書。

一、有關六經的種種

《莊子·天運篇》：「孔子謂老聃曰：『丘治詩書禮樂易春秋六經。』」老子曰：『夫六經，先王之陳迹也。』」此為六經之名之最初出現。所謂六經，不過表明這六種書為修齊治平之要籍而已，當時並未稱為《詩經》、《書經》、《禮經》、《樂經》、《易經》、《春秋經》。以經與書名聯稱，乃漢儒所為。自儒家有了六經之名，在儒家之外的學派，也效法將其重要著作稱之為經，數千年來咸認經為著作中之最尊者。所以，六經不但是古代先王重要典籍，也代表恆常不變的真理。

至於孔子與六經的關係。《史記》是信史，不妨看看史遷的說法。〈孔子世家〉：「孔子之時，周室微而禮樂廢、詩書缺。追迹三代之禮，序書傳，故書傳、禮記自孔子。古者詩三千餘篇，及至孔子，去其重，取可施於禮義。……三百五篇，孔子皆弦歌之，以求合韶武雅頌之音。禮樂自此可得而述，以備王道，成六藝。孔子晚而喜易，序彖、繫、象、說卦、文言。孔子以詩書禮樂教弟子，蓋三千焉。身通六藝者，七十二人。孔子布衣傳十餘世，學者宗之。自天子王侯中國言六藝者，折中於夫子，可謂至聖矣。」又〈儒林列傳〉：「夫周室衰而關雎作，幽厲微而禮樂壞，諸侯恣行，政由彊國，故孔子閔王路廢而邪道興，於是論次詩書，修起禮樂。自衛反魯，然後樂正，雅頌各得其所。西狩獲麟，曰：『吾道窮矣。』」故因史記作春秋以寓王法。其辭微而指博，後世學者多錄焉。」這樣的記載，《論語》中即已提及，其後《孟子》、《荀子》、《禮記》等書亦曾言及，此處不再贅述。

史既稱孔子刪《詩》《書》、定《禮》《樂》、贊《周易》、作《春秋》，而孔子於《論語》中卻自言「述而不作」。論其究竟，實是「以述為作」，而且在此述作過程中集其大成。《中庸·第三十章》記載「仲尼祖述堯舜，憲章文武」即是明證。古文家所謂「六經皆史」，也是明確的體認。

換句話說，先聖堯舜禹湯文武周公的歷史與道統，即是通過早期儒家的編纂、詮釋、傳授而形成民族文化的基調。《莊子·天下篇》所謂「其在於詩書禮樂者，鄒魯之士、縉紳先生多能明之。」即已顯示早期儒家於當時經學的風行所扮演的重要腳色。《韓詩外傳·卷五》：「儒者，儒也。儒之為言無也，不易之術也，千舉萬變，其道不窮，六經是也。」這說的就是六經與儒家的密切關係。

孔孟之後，荀子謂：「夫學始於誦經，終於習禮。」¹此即已宗儒說為經，在戰國諸子中，漸由顯學而立於學術主流地位。下至漢武定儒為一尊，而儒經立於學官，經學遂高於百家之上。《漢書·藝文志》：「儒家者流，游文於六經之中，留意於仁義之際，宗師仲尼，以重其言，於道最為高。」這說的就是孔子於六經所處地位的權威性。晚近新出土的郭店楚簡和上博簡的文獻資料，更可印證以上種種史料記載之無誤。持大膽懷疑認定孔子與六經無關之學者，應可三緘其口矣。

二、有關引經的種種

中國考古學家陳夢家所撰《尚書通論》一書²提及《論語》、《孟子》、《左傳》、《國語》、《墨子》、《荀子》、《韓非子》、《呂氏春秋》、《禮記》對《書經》的援引共有一六八條。並說：「論語中孔子屢次論詩（學而、八佾二條、子罕、為政、泰伯二條、子路、陽貨二條、季氏，共十一條）、論禮（八佾、先進、子路、季氏二條、泰伯、陽貨二條，共八條）、論樂（衛靈公、微子二條、陽貨三條、八佾三條、述而四條、泰伯、子罕、先進，共十六條），而罕論書。孔子要弟子學詩（陽貨、季氏）、學禮（季氏）而無教弟子學書的明文。」

臺大教授黃俊傑〈孟子運用經典的脈絡及其解經方法〉一文³提及孟子「通五經，尤長於詩書。」故《孟子》全書中，引用《詩經》共三十三次，以〈大雅〉二十一次為最多，其次是〈國風〉與〈小雅〉各五次，〈頌〉有二次；引用《書經》共十四次。

嘉南藥理科技大學專題研究〈論語引經考述〉一文⁴，提及《論語》內所引五經計有：言及禮者四十三筆，言及樂者十四筆，言及《書》者三條，言及《易》者二條，引《詩》十九條。並說：「論語引詩經基本上為十九條。從論語的記載可知當時詩經已普遍流行。孔子不但以詩經作為教材，並藉詩經來觀察弟子的學養與才能。此外，論語中論詩各條，是孔子原來對詩經的真正意見，孔子的詩教應以此為依據。」以上所引，旨在顯示一個事實，先秦典籍之引經主要就是引用《詩經》。

兩漢以後，或謂《樂》本無經，皆包含於《詩》、《禮》之中；或謂《樂經》至秦焚失。無論其實情如何，先秦的六經只剩五經，漢代不立《樂經》博士，則係鐵的事實。爾後，後漢為了取士的關係，以《論語》、《孝經》合五經而稱七經

¹ 見章學誠《文史通義·經解上》，<http://www.4hn.org/files/article/html/0/235/17369.html>。

² 陳夢家《尚書通論》（北京：中華書局，1985年10月），頁11—35。

³ 黃俊傑〈孟子運用經典的脈絡及其解經方法〉，《臺大歷史學報》第28期，2001年12月，頁193—205。

⁴ 藍麗春、謝繡治、陳昭昭，〈論語引經考述〉，
<http://ir.chna.edu.tw/bitstream/310902800/1333/1/91CNLA9105.pdf>。

。唐初，一樣與取士有關，將《禮》與《春秋》擴為三禮（《周禮》、《儀禮》、《禮記》）、三傳（《公羊》、《穀梁》、《左氏》），合《詩》、《書》、《易》，稱為九經。到文宗開成間刻石於國學，又加入《論語》、《孝經》、《爾雅》，成為十二經。宋人崇尚理學，特重《易經》、《大學》、《中庸》、《孟子》天人性命之學，又補刻《孟子》入經部，遂成現行的十三經。因為年代久遠，「聖經」艱澀難懂，所以要有「賢傳」來加以詮釋闡發，此尊經而並及經之支裔也，無形中自然就會擴大經學的範圍。因而年代越後可資引用的經典也就越多。

以上所說是外在的事實，接著應該探討其內在的深意，也就是有關引經的意義與作用。古人稱作文為「綴方」。所謂「綴方」，就是講究如何「綴文」的方法或要領。所謂「綴文」，就是聯綴辭句以成文也。所謂文，就是彩也、美也、善也。這何嘗不正是說唯有下工夫用苦心才能織就一匹錦繡精品！《漢書·劉向傳·贊》：「自孔子後，綴文之士眾矣，唯孟軻、孫況（即荀卿）、董仲舒、司馬遷、劉向、揚雄，此數公者，皆博物洽聞，通達古今，其言有補於世。」所謂「博物洽聞，通達古今，其言有補於世。」即是飽讀經典廣收兼納前賢往聖的智慧，進而轉化成自家的文化水平與經世能力，最終而能有益於世道人心。然後，一代一代，越積越多，越轉越精，而逐漸匯成一條民族歷史文化的長江大河。這就是讀經引經了不起的意義與作用。

參、有關詩經的簡述

現在可以切入正題，上文所列舉偏重在引《詩經》，乃欲說明先秦典籍引《詩經》之頻繁，《論語》一書自無例外。而何以如此？這是有待探討的。《詩經》一書，雖經秦火，但因其傳授在諷誦，不獨在竹帛，所以漢代書禁一解便復原了。在諸經之中，《詩經》恢復得最快而且最完善。詩篇無有散失，所以文字未有今古之分。但說詩的仍有今古之分，即魯、齊、韓、毛之謂，這是傳箋的問題。

《詩經》的時代，《史記·孔子世家》稱道：「上采契、后稷，中述殷、周之盛，至幽、厲之缺。」所載似乎包括夏、商、周三朝，其實詩中所謂夏、商二朝，不過是其後人追頌祖德之辭，決不可以詩中人名所屬朝代作為作者的時代的依據。最早的作品大約成於西周初期，根據《尚書·金縢》上所說，〈豳風·鸛鳴〉為周公旦所作。孔子贊之曰：「為此詩者，其知道乎？能治其國家，誰敢侮之？」⁵最晚的作品成於春秋中葉，據鄭玄《詩譜序》所載應是〈陳風·株林〉。

另外，二零零八年入藏清華大學的一批戰國竹簡（簡稱清華簡）中的〈耆夜〉篇中，敘述武王等在戰勝黎國後慶功飲酒，其間周公旦即席所作的〈蟋蟀〉一詩，其內容與現存〈唐風·蟋蟀〉一篇有密切關係。這是出土資料與文獻資料漸趨一致的看法。

至於《詩經》的收集和編選，應該談談采詩、獻詩、刪詩三種說法。有關采詩，劉歆〈與揚雄書〉稱：「詔問三代，周、秦軒車使者、道人使者，以歲八月巡路，求代語、童謠、歌戲。」《漢書·食貨志》載：「孟春之月，羣居者將散，行人振木鐸徇於路以采詩，獻之太師，比其音律，以聞於天子。故曰王者不窺牖戶而知天下。」至於獻詩，當時天子為了「考其俗尚之美惡」，下令諸侯獻詩。《國語·周語上》：「天子聽政，使公卿至於列士獻詩，瞽獻曲，……師箴，瞽賦，矇誦。」經由采詩、獻詩的途徑，可以反映民生疾苦等社會現象，自然有利於王者觀知民心政風。《禮記·王制》：「王者巡守，命大師陳詩以觀民風。」即此之

⁵ 見《孟子·公孫丑上》（《四書集注》，臺北：臺灣中華書局，1968年）卷二頁十。

謂也。所以，現在一般都認為《詩經》為各諸侯國協助周王朝採集，再由史官和樂師編纂整理而成。

至於刪詩說法就比較分歧，上引〈孔子世家〉提及「孔子去其重，取可施於禮義，三百五篇，孔子皆弦歌之。」這是配合《論語》「吾自衛反魯，然後樂正，雅頌各得其所。」的言論，也就是主張孔子曾經刪詩的積極意見。反對者以為《論語》中無一字說到刪詩，而且孔子一則曰「詩三百」，再則曰「誦詩三百」，並以《左傳·襄公二十九年》載「季札觀樂」，魯太師所奏樂曲次第，與今本《詩經》大體相同，便認定在孔子之前顯然已是三百篇，孔子只不過為它配樂而已。

所謂次第大體相同，畢竟還是有所差異。晉朝杜預在《春秋經傳集解》中將演奏次序與今本不同者一一注明，並說：「後仲尼刪定，故不同。」《詩》待孔子而刪定，這正是很好的證明。另外，古詩三千餘篇，是孔子之前；孔子之時，《詩》《書》已缺，孔子為教化之故而極力表彰「王者之跡」而但采周詩，史遷上文所說「上采契、后稷，中述殷、周之盛，至幽、厲之缺。」即是。《漢書·藝文志》也載：「孔子純取周詩，上采殷，下取魯，凡三百五篇。」「純取」二字，意義顯明。

皮錫瑞《詩經通論》又據《周禮·春官·太師》賈公彥《疏》引鄭眾《左氏春秋注》云「傳家據已定錄之」，認為「傳者從後序其序，則據孔子定次追錄之，故得同正樂後之次第也。」個人以為《左傳》後出，這種說法是可能的。而且所謂「子曰詩三百」，也有可能是在刪詩之後所說，正如子曰「知我者其惟春秋乎，罪我者其惟春秋乎」一樣。修《春秋》為孔子最後的工作，我們既不能因為他提到《春秋》，便懷疑他修《春秋》的事實，又怎能因他說「詩三百」，便否認他刪詩一舉呢？再證以春秋戰國諸書中所引不見於《詩經》之詩之多，則刪詩一事可能是真的。

最後來談談六義。《周禮·春官》：「大師教六詩：曰風，曰賦，曰比，曰興，曰雅，曰頌。」《毛詩序》據此提出「六義」說。而何以名為「六義」？孔穎達於《毛詩正義·卷一》說：「風、雅、頌者，詩篇之異體；賦、比、興者，詩文之異辭耳。賦、比、興是詩之所用；風、雅、頌是詩之成形。用彼三事，成此三事，是故同稱為義。」這個解釋學者普遍採用。換言之，風、雅、頌就是詩的體裁分類；賦、比、興就是詩的表現手法。朱熹《詩集傳》說得更為明細：「風者，民俗歌謠之詩也；正小雅，宴饗之樂也；正大雅，會朝之樂，詞氣不同，音節亦異；頌者，宗廟之歌。賦者，敷陳其事而直言之也；比者，以彼物比此物也；興者，先言他物以引起所詠之詞也。」這是一般人都可以接受的說法。《詩經》利用不同體裁、不同手法，將整個時代做了一個最細緻最深入的描寫，並為後期詩詞歌賦的全面發展做了最好的指引。

《詩經》是我國第一部詩歌總集。因為作品的生動與優美，無疑是我國古典文學輝煌的開端；因為內容的廣闊與繁富，無疑是我國古文化和古文明的載體。從創作年代說，它包括了上下約六百年的作品；從作者說，它包括了當時社會上不同身分、不同經歷以及不同性別的作者；從體裁上說，它包括了抒情、敘事、諷喻、頌贊等各種文學形式。而題材內容更是多種多樣，有的寫政治、農事、狩獵、行役、戰爭、祭祀、宴飲、歌舞；有的寫愛情、婚姻、民俗，而且形象都極為鮮明絕妙。它就是一部形象化的史學、文學、美學、政治學、社會學、音樂學、聲韻學……。這個精金美玉五光十色的寶庫，豐致多彩，眩人耳目。韓愈〈進學解〉所謂「詩正而葩」，即謂《詩經》正而文也。後世因而稱《詩經》為《葩

經》，的確是深有體會。

肆、從論語引詩談起

《詩經》既為六經之首，自是最好的教材。《論語》是孔門的教學記錄。在孔子的教學中引詩論詩，當然是最自然不過的事。在此先談《論語》引詩的問題。照《論語》篇章依次臚列如下：

一、子貢曰：「貧而無諂，富而無驕，何如？」子曰：「可也。未若貧而樂、富而好禮者也。」子貢曰：「詩云：『如切如磋，如琢如磨。』其斯之謂與？」子曰：「賜也，始可與言詩已矣，告諸往而知來者。」（〈學而·十五〉）

邢昺《論語注疏》（下稱《邢疏》）引正義曰：

此章言貧之與富皆當樂道自脩也。「貧而無諂，富而無驕，何如」者，乏財曰貧，佞說為諂，多財曰富，傲逸為驕。言人貧多佞說，富多傲逸。若能貧無諂佞，富不驕逸，子貢以為善，故問夫子曰：「其德行何如？」「子曰可也」者，此夫子答子貢也。時子貢富，志怠於學，故發此問，意謂不驕而為美德，故孔子抑之，云：「可也。」言未足多。「未若貧而樂，富而好禮者也」者，樂，謂志於善道不以貧為憂苦。好，謂閑習禮容不以富而倦略，此則勝於無諂、無驕，故云「未若」，言不如也。「子貢曰詩云如切如磋，如琢如磨，其斯之謂與」者，子貢知師勵己，故引詩以成之。此衛風淇奥之篇，美武公之德也。治骨曰切，象曰磋，玉曰琢，石曰磨，道其學而成也。聽其規諫以自脩，如玉石之見琢磨。子貢言：「貧而樂道，富而好禮，其此能切磋琢磨之謂與？」「子曰賜也，始可與言詩已矣」者，子貢知引詩以成孔子義，善取類，故呼其名而然之。「告諸往而知來者」者，此言可與言詩之意。諸，之也。謂告之往以貧而樂道、富而好禮，則知來者切磋琢磨，所以可與言詩也。

詩云句，朱熹《論語集注》（下稱《朱注》）：「言治骨角者，既切之而復磋之；治玉石者，既琢之而復磨之。治之已精而益求其精也。」此又一說。

聘案：

- （一）「貧而樂」句下，今世通行本無「道」字，然《史記·仲尼弟子列傳》引此文有「道」字，且《論語集解·孔注》、皇侃《論語義疏》、《邢疏》、敦煌卷（散六六五）皆有「道」字，比照下文「富而好禮」，相對成文，俱足為古本有「道」字之證。可參阮元《論語注疏校勘記》。
- （二）子貢貨殖先貧後富，而嘗用力於自守。今孔子許其所已能而勉其所未至，子貢不愧是聞一知二者，既知義理之無窮，雖有得焉而未可遽自足也，故引是詩以明之，可謂善取譬也。
- （三）名「始可」者，許之也。此章許子貢，〈八佾·八〉許子夏。或因貧富悟詩，或因詩悟禮，從中可知彼等於詩之深入也。讀詩而能知所先後，舉一反三，觸類旁通，自可日就月將。由此而進，孔門詩教可致矣。
- （四）貧富若是命定，即無須太予計較；無諂無驕，僅是自守本份而已。若能樂道好禮，超乎物外，則貧者也是富，富者更貴矣。一切端賴心境之轉換、觀念之調整，境界自然也就可以提昇。俗云：「玉不琢不成器，人不學不知道。」《大學·傳三》：「如切如磋者，道學也；如琢如磨者，自脩也。」道，言也。劉寶楠《論語正義》（下稱《劉氏正義》）：「蓋無諂無驕者，生質之美；樂道好禮者，學問之功。」此即是學問自脩之進

益也。

二、三家者以雍徹。子曰：「『相維辟公，天子穆穆。』奚取於三家之堂？」（〈八佾·二〉）

《邢疏》引正義曰：

此章譏三家之僭也。「三家者以雍徹」者，此弟子之言，將論夫子所譏之語，故先設此文以為首引。三家，謂仲孫、叔孫、季孫。雍，周頌臣工篇名。天子祭於宗廟，歌之以徹祭。今三家亦作此樂以徹祭，故夫子譏之。「子曰相維辟公，天子穆穆，奚取於三家之堂」者，此夫子所譏之語也。先引詩文，後言其不可取之理也。「相維辟公，天子穆穆」者，此雍詩之文也。相，助也；維，辭也；辟公，謂諸侯及二王之後；穆穆，天子之容貌。雍篇歌此者，有諸侯及二王之後來助祭故也。今三家但家臣而已，何取此義而作之於堂乎？

聘案：

- （一）雍，《詩》作「雝」，〈周頌〉篇名。朱熹《詩集傳》謂此武王祭文王之詩。徹，同「撤」，祭畢而收其俎也。天子宗廟之祭，則歌〈雍〉以徹，是時三家僭而用之。
- （二）《淮南子·主術訓》：「堯、舜、禹、湯、文、武，皆坦然天下而南面焉。當此之時，饔飧而食，奏雍而徹，已飯而祭竈，可謂至貴矣。」可見徹食奏〈雍〉，乃天子之禮也。君君、臣臣、父父、子子，孔子所重也。名不正則言不順，言不順則事不成，此理之所當然也。今三家僭竊非禮，孔子之所以深斥之，意在正名定分也。
- （三）天子禮樂特賜周公，魯惟文王廟、周公廟用之，若用於他廟則僭。季氏權臣，不舞四佾而舞八佾，是僭用天子之數也。三家不御琴瑟而歌〈雍〉徹，是僭用天子之名也。《左傳·桓公二年》：「古者名位不同，禮亦異數。」禮樂所謹者名數而已。《禮記·文王世子》：「大樂正學舞干戚授數。」《左傳·成公二年》：「惟名與器不可以假人。」古之人謹名數如此，此孔子所深知而常教誨於羣弟子者也。今季氏三家之微且僭竊而用之，則禮樂所存無幾矣。此乃孔子所深痛者也。

三、子夏問曰：「『巧笑倩兮，美目盼兮，素以為絢兮。』何謂也？」子曰：「繪事後素。」曰：「禮後乎？」子曰：「起予者商也，始可與言詩已矣。」（〈八佾·八〉）

《朱注》：

此逸詩也。倩，好口輔也；盼，目黑白分也。素，粉地，畫之質也。絢，采色，畫之飾也。言人有此倩盼之美質而又加以華采之飾，如有素地而加采色也。子夏疑其反謂以素為飾故問之。禮必以忠信為質，猶繪事必以粉素為先。起，猶發也。起予，猶能起發我之志意。謝氏曰：「子貢因論學而知詩，子夏因論詩而知學，故皆可言詩。」

聘案：

- （一）《論語集解·馬注》以為上二句在〈衛風·碩人〉，其下一句逸也，而《朱注》直指三句皆逸詩。或因上二句與〈衛風·碩人〉重出，故予以刪去？凡此皆未可知也。但子夏為孔門文學科代表，決非拉湊三句，得同舉為問，應是可知者。故《劉氏正義》：「朱子說此逸詩，非碩人文，其義為長。」甚是。

- (二) 此章只問「素以為絢」，而「繪事後素」、「質先禮後」二喻，環環相扣，若合符節。子夏之問是一事，孔子之答是一事，而悟又是一事，誠可謂善教善學教學相長也。《韓詩外傳·卷三》：「……由此觀之，則教學相長也。子夏問詩，學一以知二。孔子曰：『起予者商也，始可與言詩已矣。』孔子賢乎英傑而聖德備，弟子被光景而德彰。」此孔子借題發揮理明辭達也。
- (三) 人有顧盼生姿之美質，然後可加以華采之飾；而有忠信之性質，然後可學禮之節文，其理一也。苟無自然誠樸之質地而欲妄加雕琢增飾，又豈能不得「東施效顰」、「糞土之牆」之辱乎？

四、子謂顏淵曰：「用之則行，舍之則藏，唯我與爾有是夫。」子路曰：「子行三軍，則誰與？」子曰：「暴虎馮河，死而無悔者，吾不與也。必也臨事而懼、好謀而成者也。」(《述而·十》)

《邢疏》引正義曰：

此章孔子言己行藏與顏回同也。「子謂顏淵曰用之則行，舍之則藏，唯我與爾有是夫」者，言時用之則行，舍之則藏，用舍隨時，行藏不忤於物，唯我與汝同有是行夫。「子路曰子行三軍則誰與」者，大國三軍，子路見孔子獨美顏淵，以己有勇，故發此問曰：「若子行三軍之事，為三軍之將，則當誰與同？」子路意其與己也。「子曰暴虎馮河，死而無悔者，吾不與也」者，空手搏虎為暴虎，無舟渡河為馮河，言人若暴虎馮河，輕死而不追悔者，吾不與之同也。子路之勇若此，故孔子抑之也。「必也臨事而懼，好謀而成者也」者，此又言行三軍所與之人，必須臨事而能戒懼，好謀而有成功者，吾則與之行三軍之事也，所以誘子路使慎其勇也。

聘案：

- (一) 「暴虎馮河」，見於《小雅·小旻》，是早有之俗語。苟事足相類，辭能增華，大聖亦樂用典。此章徵引經文即是。
- (二) 子路好勇，見孔子獨美顏淵，亦思有所表現，故以行軍之所長為問。夫子之言，蓋因其失而救之。夫不謀無成，不懼必敗，小事尚然，而況於行三軍乎？
- (三) 一部《論語》多處言及子路，總是反復叮嚀、戒之再戒，而子路仍不免死於衛亂。夫子與子路年紀最近，相處最久，聞使者曰：「醢之矣。」遂命覆醢。《公羊傳·哀公十四年》載子路死，子曰：「噫！天祝予。」祝，斷也。夫子知之望之特深，痛之惜之也特深。

五、曾子有疾，召門弟子曰：「啟予足，啟予手。詩云：『戰戰兢兢，如臨深淵，如履薄冰。』而今而後，吾知免夫。小子！」(《泰伯·三》)

《邢疏》引正義曰：

此章言曾子之孝，不敢毀傷也。「曾子有疾，召門弟子曰啟予足，啟予手」者，啟，開也。曾子以為受身體於父母，不敢毀傷，故有疾恐死，召其門弟子，使開衾而視之，以明無毀傷也。「詩云戰戰兢兢，如臨深淵，如履薄冰」者，小雅小旻篇文也。戰戰，恐懼。兢兢，戒慎。臨深，恐墜。履薄，恐陷。曾子言此詩者，喻己常戒慎恐有所毀傷也。「而今而後，吾知免夫。小子」者，小子，弟子也。言乃今日後，自知免於患難矣。呼弟子者，欲使聽識其言也。

啟，王念孫《廣雅疏證》謂與「警」同。《說文》：「警，省視也。」此又一

說。

聘案：

- (一)《孝經·開宗明義章》載子曰：「身體髮膚，受之父母，不敢毀傷，孝之始也。」此夫子告曾參之語。曾子，大孝，終其一生，戰戰兢兢，謹守毋忽。曾子病重時召門弟子省視其手足，可見曾子全受全歸之教孝也。此舉手足代表一身，而後「啟足啟手」便成為「善終」之代名詞。
- (二)「如臨深淵，如履薄冰」，是戒慎之比方。「臨深履薄」，是其精簡句。中國人善用語文，可長可短，隨機應變，妙用無窮。《詩經》不僅思想豐富，語言更是雋永，於此可見一斑。
- (三)《論衡·四諱篇》：「先祖全而生之，子孫亦當全而歸之。曾子重慎，臨絕效全，喜免毀傷之禍也。」《禮記·檀弓上》：「子張病，召申祥而語之，曰：『君子曰終，小人曰死，吾今日其庶幾乎！』」子張心意與曾子正同。可見孔門弟子之於學，至死不已，大都皆爾，不惟曾子一人也。

六、子曰：「衣敝緼袍，與衣狐貉者立，而不恥者，其由也與？『不忮不求，何用不臧？』」子路終身誦之。子曰：「是道也，何足以臧？」（〈子罕·二十六〉）

《邢疏》引正義曰：

此章善仲由也。「子曰衣敝緼袍，與衣狐貉者立，而不恥者，其由也與」者，緼，泉著也。緼袍，衣之賤者。狐貉，裘之貴者。常人之情，著破敗之緼袍，與著狐貉之裘者並立，則皆慙恥。而能不恥者，其唯仲由也與？「不忮不求，何用不臧」者，忮，害也。臧，善也。言仲由不忮害、不貪求，何用為不善？此詩邶風雄雉之篇，疾貪惡忮害之詩也。孔子言之以善子路也。「子路終身誦之」者，子路以夫子善己，故常稱誦之。「子曰是道也，何足以臧」者，孔子見子路誦之不止，懼其伐善，故抑之。言人行尚復有美於是者，此何足以為善？

聘案：

- (一)忮者，嫉人之有而欲害之也；求者，恥己之無而欲取之也。子路不忮不求，固當美之，但子路誦之不止，沾沾自喜，孔子又懼其如此伐善將不復求進於道，故而抑之。既勉之，又戒之，可謂用心良苦。
- (二)引詩褒獎以增其自信與勇氣，復稍壓抑以虛其心，務使更能猛晉以致其盡善，此孔子抑揚交互之靈活教學法。

七、「唐棣之華，偏其反而。豈不爾思？室是遠而。」子曰：「未之思也，夫何遠之有？」（〈子罕·三十〉）

《朱注》：

唐棣，郁李也。偏，晉書作翩，然則反亦當與翻同，言華之搖動也。而，語助也。

聘案：

- (一)前四句，《朱注》：「此逸詩也，於六義屬興。上兩句無意義，但以起下兩句之辭耳。」朱子分此別為一章固是，而謂上兩句無意義，則作詩必無此體例，且作《論語》者何故引此無意義之句乎？或謂華容翩然搖動，以無情之物而有情，以比人之有思，兩句當非全無意義。
- (二)此詩有可能是男女情詩，孔子、朱子並非不知，乃藉以言道耳。而其意必也在「仁，遠乎哉？我欲仁，斯仁至矣。」（〈述而·二十九〉）、「為

仁由己，而由人乎哉？」（〈顏淵·一〉）聖人未嘗言易以驕人之志，亦未嘗言難以阻人之進，但曰：「未之思也，夫何遠之有？」的確，「心之官則思，思則得之，不思則不得也。」（《孟子·告子上》）、「求則得之，舍則失之。」（《孟子·盡心上》）此亦佛經所言「即心即佛」是也。堅心即到，豈容推託？

- （三）錢穆氏《論語新解》：「此章言好學，言求道，言思賢，言愛人，無指不可。中國詩妙在比興，空靈活潑，義譬無方，讀者可以隨所求而各自得。而孔子之說此詩，可謂深而切、遠而近矣。」甚是。

八、子擊磬於衛。有荷蕢而過孔氏之門者，曰：「有心哉！擊磬乎！」既而曰：「鄙哉！硜硜乎！莫己知也，斯已而已矣。深則厲，淺則揭。」子曰：「果哉？末之難矣。」（〈憲問·四十二〉）

《邢疏》引正義曰：

此章記隱者荷蕢之言也。「子擊磬於衛」者，時孔子在衛，而自擊磬為聲也。「有荷蕢而過孔氏之門者，曰有心哉，擊磬乎」者，荷，擔揭也。蕢，草器也。有心，謂契契然。當孔子擊磬之時，有擔揭草器之人，經過孔氏之門，聞其磬聲，乃言曰：「有心契契然憂苦哉，此擊磬之聲乎！」「既而曰鄙哉！硜硜乎！莫己知也，斯已而已矣」者，既，已也。硜硜，鄙賤貌。莫，無也。斯，此也。荷蕢者既言「有心哉！擊磬乎！」又察其磬聲，已而言曰：「可鄙賤哉！硜硜乎！無人知己，此硜硜者，徒信己而已。」言無益也。「深則厲，淺則揭」者，此邶風匏有苦葉詩，以衣涉水為厲。揭，揭衣也。荷蕢者引之，欲令孔子隨世以行己，若過水深則當厲不當揭，淺則當揭而不當厲，以喻行己知其不可則不當為也。

「斯已而已矣」，《劉氏正義》：「唐石經尚不誤。斯已者，言但當為己不必為人，即孟子所云獨善其身者也。朱子集注讀斯已為以，非是。」此是勸之。

《邢疏》所引，是譏之。二說不同。

聘案：

- （一）《精校四書補註備旨》（下稱《四書備旨》）：「夫子有心斯世，非必託磬以傳，只適當擊磬便爾流露。荷蕢過門一語道破，此是猜著夫子，不是贊美夫子，然亦未有譏意。既之諷與始之歎，絕不相蒙。鄙哉硜硜且虛說，下四句正言其鄙而硜硜處。引詩只作自家語，要得若規若諷意。」甚是。
- （二）「深則厲，淺則揭」，此深淺應變之理，純然客觀而不帶感情。荷蕢者引此為譬，意在諷嘲孔子於衛不知時宜不識深淺也。然聖人凡事承擔，以百姓之心為心，以天下之家為家，豈因莫己知或不可行，即能斷然捨去？聖人之所以為聖人，乃在知其不可而為之也，而不在知其不可而不為也。聖人惟不忍忘天下，故寧為其難耳，正與有心哉相應。
- （三）《詩經》辭文旨遠，孔門弟子莫不研讀。而一個不過問世事的隱士隨口即可取譬，當可想見當時《詩經》可資吟詠之普遍流傳。

九、「齊景公有馬千駟，死之日，民無德而稱焉。伯夷、叔齊餓於首陽之下，民到于今稱之。（『誠不以富，亦祇以異。』）其斯之謂與？」（〈季氏·十二〉）

《朱注》：

胡氏曰：「程子以為第十二篇錯簡『誠不以富，亦祇以異』，當在此章之首。」

今詳文勢，似當在此句（按即「其斯之謂與」）之上。言人知所稱不在於富，而在於異。」愚謂此說近是，而章首當有孔子曰字，蓋闕文耳。

聘案：

- （一）朱子所謂「章首當有孔子曰字，蓋闕文耳。」《史通·雜說下》引此，其上即加有「子曰」二字。錢穆氏《論語新解》：「論語文例，舉古事古禮，章首皆無子曰字，至下斷語始著子曰。若敘而不論，則通章可不著子曰字，非闕文。」此又一說。
- （二）「誠不以富，亦祇以異」，引自〈小雅·我行其野〉。誠，原作「成」。本言爾之不思舊姻而求新匹也，雖實不以彼之富而厭我之貧，亦祇以其新而異於故耳。此處意謂人之所稱誠不在於富而祇在於異也。異，指求仁得仁過人之行也。亦斷章取義也。

有關引詩形式，有明引與暗用二種。以上九章，指明「詩云」者，是為明引，有二章；不曾指明出處者，是為暗用，有七章。透過引詩譬喻，不僅可以藉此明志、論理、抒情、敘事，也可以因此增加言辭的簡潔、精采。所謂引經據典，就是一種訴之權威以增強自身言辭更具說服力的修辭法。

至於詩的意涵，大半是斷章取義。先秦之言詩，大抵重在詩意，不在其詩旨。這是當時貴族社會文人雅士所流行的一種風氣。孔門言詩，皆是如此。《左傳·襄公二十八年》：「賦詩斷章，余取所求焉。」杜預注：「譬如賦詩者，取其一章而已。」此乃借引詩句而宛轉其說以取合己意。換言之，即是不必盡依詩旨，而各自觸類引伸別作派發。這種作法只是脫離原詩之意旨，但仍保有其字面意之獨立與通順，是中華語文運用上非常豐富的一項特色。自表面視之若為嫌辭，其實語文唯有如此自由運用，方能擴大其層面而日趨普遍而歷久彌新。

伍、從論語論詩談起

再來就直接談談《論語》之論詩。照《論語》篇章依次臚列如下：

一、子曰：「詩三百，一言以蔽之，曰：『思無邪。』」（〈為政·二〉）

《邢疏》引正義曰：

此章言為政之道在於去邪歸正，故舉詩要當一句以言之。「詩三百」者，言詩篇之大數也。「一言以蔽之」者，蔽，猶當也。古者謂一句為一言。詩雖有三百篇之多，可舉一句當盡其理也。「曰思無邪」者，此詩之一言，魯頌駉篇文也。詩之為體，論功頌德，止僻防邪，大抵皆歸於正，故此一句可以當之也。

聘案：

- （一）《詩·邶風·北風》有「其虛其邪」一句，漢人引用多作「其虛其徐」，是「邪」、「徐」二字古通用。《詩傳》云：「虛，虛徐也。」「虛」、「徐」二字一意，是「虛」即「徐」。《詩集傳》：「虛，寬貌。邪，一作徐，緩也。」無邪，即無虛緩則心無他驚、專誠一志，以之牧馬，馬安得不盛？蘇氏曰：「孔子讀詩至此，而有合於其心焉，是以取之，蓋斷章云爾。」蓋言《詩》三百篇，無論孝子、忠臣、怨男、愁女皆出於至情流溢，直寫衷曲，毫無偽託虛徐之意，即所謂「詩言志」者，此三百篇之所同也，故曰「一言以蔽之」。邢氏單就為政而言，其義轉狹。
- （二）詩不外言志、抒情、敘事三者，應當以誠讀之、以誠解之為是。詩之為教，在教人法其所宜法，而戒其所宜戒，為善去惡，思不至於有邪耳。《禮記·經解》所謂「溫柔敦厚，詩教也。」即是。

二、子曰：「關雎，樂而不淫，哀而不傷。」(〈八佾·二十〉)

《邢疏》引正義曰：

此章言正樂之和也。「關雎」者，詩國風周南首篇名，興后妃之德也。詩序云：「樂得淑女以配君子，憂在進賢，不淫其色。」是樂而不淫也。「哀窈窕，思賢才，而無傷善之心焉。」是哀而不傷也。樂不至淫，哀不至傷，言其正樂之和也。

聘案：

- (一)《荀子·大略篇》：「國風之好色也，傳曰『盈其欲而不愆其止』，其誠可比於金石，其聲可內於宗廟。」楊倞注：「好色謂關雎樂得淑女也。盈其欲謂好仇寤寐思服也。止，禮也。欲雖盈滿而不敢過禮求之。此言好色人所不免，美其不過禮也。」甚是。
- (二)蓋德如雎鳩，摯而有別，則后妃性情之正固可以見其一端矣。至於寤寐反側，琴瑟鐘鼓，極其哀樂而皆不過其則焉，則詩人性情之正，又可以見其全體也。通過對〈關雎〉的贊歎，禮教、德政也在此中一併完成。獨其聲氣之和，有不可得而聞者，殊為可憾。
- (三)劉台拱《論語駢枝》：「詩有關雎，樂亦有關雎，此章據樂言之。古之樂章皆三篇為一。儀禮合樂，周南：關雎、葛覃、卷耳，召南：鵲巢、采芣、采蘋，而孔子但言關雎之亂（按即〈泰伯·十五〉），亦不及葛覃以下，此其例也。樂亡而詩存，說者遂徒執關雎一詩以求之，豈可通哉？樂而不淫者，關雎、葛覃也。哀而不傷者，卷耳也。關雎，樂妃匹也。葛覃，樂得婦職也。卷耳，哀遠人也。哀樂者，性情之極致，王道之權輿也，能哀能樂，不失其節，詩之教無以加於是矣。」此又一說。

三、子所雅言，詩、書、執禮，皆雅言也。(〈述而·十七〉)

《邢疏》引正義曰：

此章記孔子正言其音，無所諱避之事。雅，正也。子所正言者，詩、書、禮也。此三者，先王典法，臨文教學，讀之必正言其音，然後義全，故不可有所諱。文，禮不背誦，但記其揖讓周旋，執而行之，故言執也。舉此三者，則六藝可知。

聘案：

- (一)《羣經平議》：「此當以『詩書』斷句，言孔子誦詩讀書無不正言其音也。『執禮』二字自為句，屬下讀。孔子執禮之時，苟有所言，皆正言其音，不雜以方言俗語，故曰『執禮，皆雅言也。』」可參。
- (二)《劉氏正義》：「周室西都，當以西都音為正，平王東遷，下同列國，不能以其音正乎天下，故降而稱『風』，而西都之雅音固未盡廢也。夫子凡讀易及詩書、執禮，皆用雅言，然後辭義明達，故鄭以為『義全』也。後世人作詩用官韻，又居官臨民必說官話，即雅言矣。」可參。
- (三)孔子以詩、書、禮、樂教人。臨文教學，讀之必正言其音，然後義全。而禮儀更重執行，如何揖讓周旋，當有以教之，於此而不正言其音，恐事亦失正，故皆雅言也。如此敬慎雅言，除明示孔子重先王之訓典、謹末學之流失外，因無雅俗殊語、古今異言之阻礙，則其教學俾能易明易入而更為普及也。另外，孔子之所以如此苦心孤詣，其最大心願或乃在寄望可由此推進以遂其「為東周乎」而恢復天下一家之理想耶？

四、子曰：「興於詩，立於禮，成於樂。」(〈泰伯·八〉)

《邢疏》引正義曰：

此章記人立身成德之法也。興，起也。言人脩身，當先起於詩也。立身必須學禮，成性在於學樂。不學詩，無以言。不學禮，無以立。既學詩、禮，然後樂以成之也。

聘案：

- (一)〈為政·二〉：「詩三百，一言以蔽之，曰：『思無邪。』」〈陽貨·九〉：「詩，可以興，可以觀，可以羣，可以怨。」〈季氏·十三〉：「不學詩，無以言；不學禮，無以立。」〈堯曰·三〉：「不知禮，無以立也。」《禮記》〈曲禮上〉：「道德仁義，非禮不成。」〈檀弓上〉：「君子曰：『樂，樂其所自生；禮，不忘其本。』」〈樂記〉：「樂者，通倫理者也。知樂則幾於禮矣。禮樂皆得，謂之有德。樂至則無怨，禮至則不爭，揖讓而治天下者，禮樂之謂也。」由此不難窺知詩、禮、樂三者關係之密切，且於孔門教學影響之重大也。
- (二)《四書備旨》：「此章示人心學之資，是指成功言，不指用力言。以興立成為主，興立成俱是心學，不全靠詩禮樂，但資於詩禮樂耳。興於詩，見詩之當學也；立於禮，見禮之當學也；成於樂，見樂之當學也。切不可倒說。三於字，亦宜玩，是心與詩禮樂湊合處。但詩禮樂古人學時本一齊去學，到成就得力處卻有先後。成於樂，又見無所用其力。成字該得興立意內。蓋成則興立俱忘而渾化無迹矣。輯語云：『此三於字，與志道章於字不同。彼於字粘上一字讀，是著力字；此於字粘下一字讀，是指點字。彼以工夫言，此以成效言。』」甚是。

五、子曰：「師摯之始，關雎之亂，洋洋乎盈耳哉！」（〈泰伯·十五〉）

《朱注》：

師摯，魯樂師，名摯也。亂，樂之卒章也。史記曰：「關雎之亂，以為風始。」洋洋，美盛意。孔子自衛反魯而正樂，適師摯在官之初，故樂之美盛如此。

聘案：

- (一) 此章或師摯在魯時，孔子當下贊歎之辭；或師摯適齊之後，孔子追歎之辭。不可確知。
- (二) 〈八佾·二十〉，子曰：「關雎，樂而不淫，哀而不傷。」是偏就禮而言。此處「洋洋乎」是偏就樂而言。或謂二者論樂非論詩，其實兩評都不離詩、樂⁶。因章句重疊，又有押韻，自有節奏感，此其便於合樂也。〈子罕·十四〉，子曰：「吾自衛反魯，然後樂正，雅頌各得其所。」亦可證。史載孔門詩教不離禮樂，果然不虛。
- (三) 孔子能樂，且又極度重樂。《禮記·樂記》載：「樂也者，聖人之所樂也，而可以善民心。其感人深，其移風易俗，故先王著其教焉。樂行而倫清，耳目聰明，血氣和平，移風易俗，天下皆寧，故曰樂者樂也。君子樂得其道，小人樂得其欲。以道制欲，則樂而不亂；以欲忘道，則惑而不樂，是故君子反情以和其志，廣樂以成其教，樂行而民鄉方，可以觀德矣。」此其深知樂教有化民致治之大用也。

六、子曰：「吾自衛反魯，然後樂正，雅頌各得其所。」（〈子罕·十四〉）

《邢疏》引正義曰：

⁶ 可參鄭樵《通志略》，見程樹德《論語集釋》（北京：中華書局，1990年）卷六引述，頁199。

此章記孔子言正廢樂之事也。孔子以定十四年去魯，應聘諸國。魯哀公十一年，自衛反魯，是時道衰樂廢，孔子來還，乃正之，故雅頌各得其所也。

聘案：

- (一)《漢書·禮樂志》：「周道始缺，怨刺之詩起；王澤既竭，而詩不能作；王官失業，雅頌相錯，孔子論而定之。故曰：『吾自衛反魯，然後樂正，雅頌各得其所。』」此即為樂正，而〈雅〉、〈頌〉各得其所。詩本合樂，此又得一證也。
- (二)《皇疏》：「孔子去魯後，而魯禮樂崩壞。孔子於魯哀公十一年從衛還魯，而刪詩書，定禮樂，故樂音得正。樂音得正，所以雅頌之詩各得其本所也。雅頌是詩義之美者，美者既正，則餘者正亦可知也。」甚是。

七、南容三復白圭，孔子以其兄之子妻之。(〈先進·五〉)

《邢疏》引正義曰：

此章美南容慎言也。復，覆也。詩云：「白圭之玷，尚可磨也。斯言之玷，不可為也。」南容讀詩至此，三反覆之，是其心慎言也。孔子知其賢，故以其兄之女子妻之。

聘案：

- (一)白圭，〈大雅·抑〉之詩句。朱熹《詩集傳》於〈抑〉篇載：「楚語左史倚相曰：『昔衛武公年數九十五矣，猶箴儆於國，……以訓御之，於是作懿戒以自儆。及其沒也，謂之睿聖武公。』」韋昭曰：「懿，讀為抑，即此篇也。」於此句，又曰：「言既治民守法，防意外之患矣。又當謹其言語。蓋玉之玷缺，尚可磨鑢使平，言語一失，莫能救之，其戒深切矣。」學詩於進德之妙用有如此。
- (二)南容一日三復此詩，蓋深有意於謹言也。如此欲謹其言，則必能謹其行矣。此邦有道所以不廢、邦無道所以免禍也(〈公冶長·一〉)，故子曰：「君子哉若人！尚德哉若人！」(〈憲問·六〉)於此可見孔門之詩教也。

八、子曰：「誦詩三百，授之以政，不達；使於四方，不能專對；雖多，亦奚以為？」(〈子路·五〉)

《邢疏》引正義曰：

此章言人之才學貴於適用。誦，謂諷誦。周禮注云：「倍文曰諷，以聲節之曰誦。」詩有國風、雅、頌，凡三百五篇，皆言天子諸侯之政也。古者使適四方，有會同之事，皆賦詩以見意。今有人能諷誦詩文三百篇之多，若授之以政，使居位治民，而不能通達；使於四方，不能獨對，諷誦雖多，亦何以為。言無所益也。

聘案：

- (一)子曰：「詩，可以興，可以觀，可以羣，可以怨。邇之事父，遠之事君。」(〈陽貨·九〉)故詩與政有關。又曰：「不學詩，無以言。」(〈季氏·十三〉)其因乃在外交應對上多藉詩以言志，比興之旨，諷喻之義，固行人之所肄，然其學應當重在能化能通，進而明理致用，否則亦只是腐儒章句之末技而已。
- (二)孔門教學重在能用，故有「學而優則仕」之說。或修齊，或治平，所本者在學。若學而無用，則如不學也。學以致用之重要，於此可見。

九、陳亢問於伯魚曰：「子亦有異聞乎？」對曰：「未也。嘗獨立，鯉趨而過庭。」

曰：『學詩乎？』對曰：『未也。』『不學詩，無以言。』鯉退而學詩。他日又獨立，鯉趨而過庭。曰：『學禮乎？』對曰：『未也。』『不學禮，無以立。』鯉退而學禮。聞斯二者。」陳亢退而喜曰：「問一得三，聞詩，聞禮，又聞君子之遠其子也。」（〈季氏·十三〉）

《邢疏》引正義曰：

此章勉人為詩為禮也。「陳亢問於伯魚曰子亦有異聞乎」者，伯魚，孔子之子，鯉也。弟子陳亢以為伯魚是孔子之子，所聞當有異於餘人，故問之。「對曰未也」者，荅言未有異聞也。「嘗獨立，鯉趨而過庭。曰『學詩乎？』對曰『未也。』『不學詩，無以言。』鯉退而學詩」者，伯魚對陳亢言，雖未有異聞，有時夫子曾獨立於堂，鯉疾趨而過其中庭。夫子謂己曰：「學詩乎？」己即對曰：「未也。」夫子又言：「不學詩，無以言。」以古者會同皆賦詩見意，若不學之，何以為言也？鯉於是退而遂學通於詩也。「他日，又獨立，鯉趨而過庭。曰『學禮乎？』對曰『未也。』『不學禮，無以立。』鯉退而學禮」者，謂異日夫子又嘗獨立，而伯魚趨過。夫子訓之曰：「學禮乎？」荅言：「未也。」夫子又言：「若不學禮，無以立身。」以禮者，恭儉莊敬。人有禮則安，無禮則危，故不學之，則無以立其身也。鯉於是退而學通於禮。「聞斯二者」矣，言別無異聞，但聞此詩禮二者也。「陳亢退而喜」者，既問伯魚，退而喜悅也。「曰問一得三，聞詩，聞禮，又聞君子之遠其子也」者，亢言始但問異聞，是問一也。今乃聞詩可以言，禮可以立，且鯉也過庭方始受訓，則知不常嘻嘻褻慢，是又聞君子之疎遠其子也，故為得三，所以喜也。

聘案：

- （一）夫子訓伯魚學《詩》之言，別見〈陽貨·十〉；訓學《禮》之言，別見《大戴禮·勸學》。《詩》、《禮》，子所雅言，孔門之訓也。《困學紀聞》：「孔庭之教曰詩禮。子思曰：『夫子之教，必始於詩書而終於禮樂，雜說不與焉。』荀子勸學亦曰：『其數則始乎誦經，終乎讀禮；其義則始乎為士，終乎為聖人。』經，謂詩、書。」孔門之教如此，何有異聞哉？
- （二）《四書近指》：「他人以為道有異，聖人原無所容其異也。他人見為子可私，聖人原無所容其私也。詩禮之訓，伯魚與弟子孰不聞？此外求異，私心也。遂以為遠其子，亦私心也。陳亢到底未得分曉。」〈述而·二十三〉，子曰：「吾無隱乎爾。」可見聖人之學並無不傳之秘。若必求聖人之秘傳，學《詩》學《禮》是也。
- （三）《漢書·藝文志》：「古者諸侯卿大夫交接鄰國，以微言相感。當揖讓之時，必稱詩以諭其志，蓋以別賢不肖而觀盛衰焉。故孔子曰：『不學詩，無以言也。』」甚是。

十、子曰：「小子！何莫學夫詩？詩，可以興，可以觀，可以羣，可以怨。邇之事父，遠之事君，多識於鳥獸草木之名。」（〈陽貨·九〉）

《邢疏》引正義曰：

此章勸人學詩也。「子曰小子何莫學夫詩」者，小子，門人也。莫，不也。孔子呼門人曰：「何不學夫詩也？」「詩可以興」者，又為說其學詩有益之理也。若能學詩，詩可以令人能引譬連類以為比興也。「可以觀」者，詩有諸國之風俗，盛衰可以觀覽知之也。「可以羣」者，詩有「如切如磋」，可以羣

居相切磋也。「可以怨」者，詩有「君政不善則風刺之」、「言之者無罪，聞之者足以戒」，故可以怨刺上政。「邇之事父，遠之事君」者，邇，近也。詩有凱風、白華，相戒以養，是有近之事父之道也。又有雅、頌君臣之法，是有遠之事君之道也。言事父與君，皆有其道也。「多識於鳥獸草木之名」者，言詩人多記鳥獸草木之名以為比興，則因又多識於此鳥獸草木之名也。可以羣，《論語補疏》：「詩之教溫柔敦厚，學之則輕薄嫉忌之習消，故可以羣居相切磋。邢疏引詩『如切如磋』，非其義。」此又一說。可以怨，《朱注》：「怨而不怒。」此乃怨之正也。《詩》三百篇，怨詞滿眼，當不只怨刺上政而已。此又一說。

聘案：

- (一) 聖門之教，《詩》居其首。興、觀、羣、怨、事父、事君之道，於是乎資。興、觀是有益於身心，羣、怨是有益於性情。事父、事君，益在大倫克盡。「多識」一句，益在小物亦察。興、觀、羣、怨皆屬己事，四「可以」字是言詩之理；「邇遠」二字，倫類無所不包，事父、事君舉重而言；多識亦格物之學。此上三句，皆承「可以」二字來。詩之有益於人生如此，吾人豈可不學乎？
- (二) 太史公曰：「國風好色而不淫，小雅怨誹而不亂。」（《史記·屈原列傳》）詩教所重溫柔敦厚，寧非此之謂耶？詩家雖有譏刺，總帶一分含蓄，庶不失忠厚之旨。凡詩貴於意在言外，使人思而可以興、觀、羣、怨，此詩之深致也，後代詩人自然奉為主臬。

十一、子謂伯魚曰：「女為周南、召南矣乎？人而不為周南、召南，其猶正牆面而立也與？」（〈陽貨·十〉）

《論語集解》將此與上章合為一章，今依《論語集注》分作二章。

《邢疏》引正義曰：

「子謂伯魚曰女為周南、召南矣乎」者，為，猶學也。孔子謂其子伯魚曰：「女學周南、召南之詩矣乎？」「人而不為周南、召南，其猶正牆面而立也與」者，又為說宜學周南、召南之意也。牆面，面向牆也。周南、召南，國風之始，三綱之首，王教之端，故人若學之，則可以觀興；人而不為，則如面正向牆而立，無所觀見也。

為，《劉氏正義》：「夫子令伯魚習之，依其義說以循行之，故稱為也。」此又一說。

聘案：

- (一) 《詩集傳》：「惟周南、召南親被文王之化以成德，而人皆有以得其性情之正。舊說二南為正風，所以用之閨門、鄉黨、邦國而化天下也。康（匡）衡曰：『妃匹之際，生民之始，萬福之原。』婚姻之禮正，然後品物遂而天命全。」三綱者君臣、父子、夫婦，而三綱開始於夫婦。《周易·序卦》載：「有夫婦然後有父子，有父子然後有君臣。」《中庸·第十二章》亦載：「君子之道，造端乎夫婦。」此處若一失其道，即無以為推行一切之本。〈周南〉、〈召南〉之重要，於此可知。
- (二) 《劉氏正義》：「二南皆言夫婦之道，為王化之始，故君子反身必先修諸己，而後可刑于寡妻，至于兄弟，以御于家邦。漢書匡衡傳謂『室家之道修，則天下之理得。』即此義也。時或伯魚授室，故夫子特舉二南以訓之與？」鯉過庭而遂學通於詩，又值授室，行與學必須一致方可，此夫子之言「為」也乎？

以上所列十一章，或提及正音及正樂或論述詩之功效，總說詩之為用之大。而詩之所以有其成效，又非有禮樂之配合無以竟其功。祭神祭祖、外交酬酢、卿大夫言志，皆是如此。《禮記》〈仲尼燕居〉，子曰：「禮也者，理也；樂也者，節也。君子無理不動，無節不作。不能詩，於禮繆；不能樂，於禮素；薄於德，於禮虛。」〈孔子閒居〉亦曰：「志之所至，詩亦至焉；詩之所至，禮亦至焉；禮之所至，樂亦至焉。」由此可知三者關係密切。所以，《論語》中言及禮者最多，其中有些與樂連言，此蓋因禮樂在儒家的教化中有時難以截然劃分，所以雖單舉一禮字，實則大體涵蓋禮樂而言。另外，單言樂者也不少。唯言及禮樂雖多，但大都是討論禮意禮儀及音樂本身的鏗鏘鼓舞，而非指有文字記錄的《禮經》、《樂經》。總之，詩書禮樂必須同時深入於生活中方能見其效用。中國自古即有「詩書傳家」、「禮樂之邦」的美譽，此其來有自也。

陸、也談談論語

從小學開始讀書，我們就知道孔子是至聖先師，但為何如此稱謂卻不甚了解，就算進入中文系所就讀，也只是從理論上多知道一些文字敘述而已。但凡事總有個轉變，幸好在忝為人師三十多年的歲月裏，因為發心研究《論語》，經過十多年的摸索，總算對孔子與儒學好像接近些明白了。

《論語》的道理，漢趙岐於〈孟子題辭〉中嘗言道：「論語者，五經之館鑰，六藝之喉衿也。」此可謂五經六藝是堂廡，《論語》是門徑，欲窺五經六藝之博大，必由《論語》入也。這是趙岐的體會。宋趙普對太宗說：「臣昔以其半輔太祖定天下，今欲以其半輔陛下致太平。」⁷半者，指半部《論語》。趙普讀書不多而能善用《論語》，這是「少而精」的成功案例。或說是南宋理學家朱子為提升《論語》至高無上的經典地位而有此附會。這是史學家有待考證的事。

朱子曾說：「自堯舜以下，若不生個孔子，後人去何處討分曉？」⁸孔子，就在《論語》裏；如何修己安人安百姓，答案也都在其中。它的確是修齊治平的經典之作，二千多年來代代相傳，受教最多的時代最為穩定，這是不爭的事實。今日我們若能掌握其要，在解構中重建，在詮釋中開展，則儒者「博而寡要，勞而少功」之弊當可一掃而盡。唯其如此方能領悟孔子之設教，不只重在典籍之融攝，更重在心性之開啟與內在生命之昇華。這是孔子尚用的觀點。

而孔子尚文之意，隨處流露。「郁郁乎文哉！吾從周。」（〈八佾·十四〉）這猶可說是對於文化的觀念，不足以定其對於文學的見解。但如《禮記·表記》引孔子語，謂「情欲信，辭欲巧」，則其尚文之意固顯然可見矣。《左傳·襄公二十五年》亦引仲尼語云：「志有之：『言以足志，文以足言。』」不言，誰知其志？言之無文，行而不遠。」此又孔子論文主於尚文之證。即〈季氏·十三〉所謂「不學詩，無以言。」亦此之旨也。

《論語》的文字很真誠，也很醇美，可謂言簡意賅、寓意雋永。其所以能如此，我也要順便談談。從前莊師世光先生講解《論語》時曾提到「論語的文字必然經孔夫子修飾過才会有那般的完美。」這究竟是莊師個人的判斷？還是別有憑據？可惜莊師已於九十七年底以二零一高齡謝世，幸好我們這批志同道合的同學還在繼續努力中。日前同學智珠告知已找到答案，真叫人喜出望外。

⁷ 典故最早出自南宋人的記載，見林馬同《古今源流至論》前集卷八〈儒吏〉所記。羅大經的《鶴林玉露》也有記載。

⁸ 見《朱子語類·卷九十三》，古典文學網，<http://www.gudian001.com/book/639.html>。

宋朝陳騭《文則》⁹有這樣的記載：「夫論語、家語，皆夫子與當時公卿大夫及羣弟子答問之文。然家語頗有浮辭衍說，蓋出於羣弟子共相敘述，加之潤色，其才或有優劣，故使然也。若論語雖亦出於羣弟子所記，疑若已經聖人之手。今略考焉。子曰：『為命，裨諲草創之，世叔討論之，行人子羽修飾之，東里子產潤色之。』質之左氏（《左氏傳》曰：「裨諲能謀，謀於野則獲，謀於邑則否。鄭國將有諸侯之事，子產乃問四國之為於子羽，且使多為辭令，與裨諲乘以適野，使謀可否，而告馮簡子使斷之。事成，乃授子大叔使行之，以應對賓客。」）¹⁰，則此文簡而整。子曰：『孟之反不伐，奔而殿，將入門，策其馬，曰：非敢後也，馬不進也。』質之左氏（《左氏傳》曰：「孟之側後入，以為殿，抽矢策其馬，曰：『馬不進也。』」）¹¹，則此文緩而周。『南容三復白圭。』司馬遷則曰：『三復白圭之玷。』辭雖備，而其意竭矣。『在邦必達，在家必達。』司馬遷則曰：『在邦及家必達。』辭雖約，而其意疏矣。彼揚雄法言、王通中說，模擬此書，未免畫虎類狗之譏。王充問孔之篇，而於此書多所指摘，亦未免桀犬吠堯之罪歟！」這確實是持之有故言之有理的高見。

前所論孔子刪詩，殆無疑義；而此說《論語》經聖人之手，應該也是可以接受的可能事實。

柒、結論

孔門之引詩論詩，重在應用，不在訓詁。首先，其弟子平日於詩意，必已洽熟於心，凡讀古書，論古人古事，皆可互相觸發，甚或另翻新意。詩是純文學，孔子雖尚文，最終所尚仍在於用，或以詩為足助德性之涵養，或以之為足資知識之廣博，或以助社會倫理之實施，或以助成政治應對的辭令。總之，從修齊治平的角度來說，《詩》即是論人事論王道的經書。處在現今這樣紛亂的社會，我們更需要好好研習振興這樣美好的詩教。

古人那種鋪天蓋地全面性地皓首窮經的作法顯然已成過去。現在的人就算拿到博士學位，甚或做了教授，對於經典恐怕所知也是有限。各行各業要有什麼傑作，總要冠上「經典」二字，這只是借用。如果他們真能進入經典，那才真是不得了。上一輩的人讀通了經典，活用了經典，不是憑空就多出五千年的功力嗎？站在巨人肩頭上不是可以看得更遠嗎？今人不肯勤讀經典，不能活用經典，這個虧是吃大了。就像捧個金碗而不自知的乞丐，不僅飢寒交迫，甚且還要為爭衣爭食而打鬥死傷，真是愚蠢至極。

眼下幸虧中等學校或補習班在教寫作文時，總不忘要求學生多讀《古文觀止》、多背古典佳句，原本只是希望在考試上能獲取高分，竟然在做人處事上也因經典的薰陶而通情達理多了。若再能熟讀「四書五經」、「十三經」，自然就更可以豐富思想內涵、提升人文素養。若更有一支生花妙筆，興許也就真的可以寫下一本本擲地有聲的傳世之作。掌管教育部門的人從來沒有用心正視過這個攸關國脈民命的問題，實在可歎。

這些年來，有識之士盡心致力於兒童讀經的推廣，確實很令人振奮與感動。我修文會也不因莊師的辭世而怠慢腳步，每週六仍持續地講解中華文化。今日拜科技之賜，只要有心學習，方法很多，效應很快。經典中自有道腴，自有妙境

⁹ 見王水照編《歷代文話》（上海：復旦大學出版社，2005年），頁161。

¹⁰ 見《左傳·襄公三十一年》。

¹¹ 見《左傳·哀公十一年》。

，可以改變人生、家道、國運。廿一世紀是中國人的世紀，讓我等好好善用祖宗文化吧！

以犯罪偵查之角度論警察組織就所隊合一發展 之變革—以問題導向解決模式為例

From the Perspective of Criminal Investigations to Discuss the Combination of Local Police Station and the Criminal Team of Police Organizations—The Solution of the Problem-Oriented Model as an Example

劉育偉¹

Liu, Yu-Wei¹

國立中正大學教育學院犯罪防治研究所博士生¹

Ph.D Candidate of General Education Center National Defense University¹

劉瀚嶸²

Liu, Hann-Rong²

國防大學通識教育中心助理教授²

Assistant Professor of General Education Center National Defense University²

摘 要

警察角色功能之扮演，依刑事法而論，應係以偵查犯罪為主。司法院大法官會議第 392 號解釋致檢警共用 24 小時突顯警察內部組織改革方案之肇生。本文係以問題導向警政 (Problem-Oriented Policing, POP) 中之問題導向理念 (Problem Solving)，及以 SARA 模式解決組織內部問題；既然問題源於偵查時間之限縮，則為爭取偵查時效，將原本在警察分局等待被動接受分駐(派出)所陳報刑案，再據以辦理移送檢察署之偵查隊刑事人員派駐分駐(派出)所合署辦公，就近提早介入刑案偵處，即實施所謂「所隊合一」，即派出所與刑事偵查隊合一辦公，為近年警察發展變革中因應偵查犯罪困境的型態，藉以說明問題導向解決模式，不僅能解決外部的犯罪問題，也能對於內部組織問題對症下藥。

關鍵詞：所隊合一、問題解決、警察組織、內部組織、問題導向。

Abstract

Police Role and Function of play, in accordance with the terms of the criminal law is to detect crime. Section 392 of the Judicial Yuan Interpretation To prosecutors and police to share 24 hours highlight the reform of police internal organization. This article is problem-oriented policing (POP) in the problem solving concept and SARA mode address within the organization. Since the problem stems from the detection time limit reduction, the fight for the detection of aging, the original passive acceptance points in the reported criminal cases in the police station waiting for then, according to the criminal officers would be deployed to handle the transfer of the Public Prosecutor's Office investigation team points in the joint office nearest office of the detection of crime in the early intervention, namely the implementation of the so-called "team unity", which is the police station and the criminal investigation team, one office for the transformation of police development in recent years due to the investigation of crimes, the plight of type. In order to illustrate the problem-oriented model, can not only solve the problem of external crime, can prescribe the right medicine for internal organizational issues.

Keywords : team unity 、problem solving 、police organization 、internal organization 、problem-oriented.

壹、前言*

刑事訴訟法第 229 條及 230 條規定，司法警察官依法有義務協助或受檢察官之指揮偵查犯罪¹，因此，警察角色功能之扮演，依刑事法而論，應係以偵查犯罪為主；又依憲法第 8 條第 2 項規定，人民因犯罪嫌疑被逮捕拘禁時，其逮捕拘禁機關至遲應於 24 小時內移送該管「法院」審問。而以往在司法實務上「法院」被認為等同包括檢察機關在內之「司法機關」在內，故警察機關遇有逮捕現行犯時，僅須於逮捕之時起 24 小時內移送至轄內檢察署；惟司法院大法官會議前於 84 年 12 月 22 日釋字第 392 號解釋略以：憲法第 8 條第 1 項、第 2 頁所規定之審問主體，係指有審判權之法官所構成之獨任或合議之法院之謂。法院以外之逮捕拘禁機關，依上開憲法第 8 條第 2 項之規定，應至遲於 24 小時內，將因犯罪嫌疑被逮捕拘禁之人民移送該管法院審問。嗣刑事訴訟法爰經配合修正，其中第 92 條第 2 項前段規定司法警察官、司法警察逮捕或接受現行犯者，「應即」解送檢察官，據此，法務部依調度司法警察條例第 10 條規定訂定之「檢察官與司法警察機關執行職務聯繫辦法」第 7 條第 2 項規定，司法警察官、司法警察逮捕或拘提犯罪嫌疑人後，除依前項規定得不解送者外，應於逮捕或拘提之時起「16 小時」內，將人犯解送檢察官訊問。

按我國偵查實務，對於偵查界線有所謂「雙偵查主體之說」即檢察官及警察均為偵查主體，或有稱以法制面而論，為「檢察官為主、警察為輔」；然現實面操作係以「警察為主，檢察官為輔」²—應該說警察取得檢察官之授權下，行偵查之實，即警察機關在「無限責任、有限權力」之情況下，從逮捕人犯之時起須在有限時間內完成錯綜複雜之訊問、蒐證完整偵查作為，使原本單獨使用 24 小時已形捉襟見肘，經配合修法限縮成 16 小時後，雖刑事訴訟法有配合增訂第 93 條之 1 列明其經過時間不予計入，仍已使警察機關之犯罪偵查工作面臨嚴峻之考驗及挑戰，若未予妥善因應，將攸關警察犯罪偵查、人身自由保障及社會治安維護之品質與效能，無怪乎在修法當時，行政院提送立法院之刑訴法部分條文修正草案總說明之結語中敘以「本次刑事訴訟法如經修正通過，檢、警機關將面臨共用 24 小時的嚴重考驗，偵查條件亦較舊制相對嚴苛，…檢、警雙方(除)要更積極提昇偵查效能、『改進辦案方法』」。修法多年以來，內政部警政署努力爭取授予司法警察微罪處分權等初步偵查權之制度，亦始終因國人及學者普遍存有「警察素質不足及政治力介入」等顧慮而難竟其功。基於此之因應，警察機關內部組織之變革便開始自省，既然問題源於偵查時間之限縮，則為爭取偵查時效，將原本在警察分局等待被動接受分駐(派出)所陳報刑案，再據以辦理移送檢察署之偵查隊刑事人員派駐分駐(派出)所合署辦公，就近提早介入刑案偵處，即實施所謂「所隊合一」，白話言之，即派出所與刑事偵查隊合一辦公，為近年警察發展變革中因應偵查犯罪困境的型態。

* 本文感謝所有審查老師之不吝指教及賜正。

¹ 司法警察官不同於司法警察，司法警察「官」依刑事訴訟法第 229 條第 1 項之規定，係協助偵查犯罪，此為一級之司法警察「官」；二級之司法警察官係受指揮偵查犯罪，此為刑事訴訟法第 230 條第 1 項訂有明文；至司法「警察」則依刑事訴訟法第 231 條第 1 項之規定，係受命令偵查犯罪，因此，職務不同，為偵查犯罪之權限上或有差異。

² 從證據的角度切入，警察與檢察官都是為求證據而偵查，但兩者最大的不同在於：警察重在證據的蒐集，而檢察官在於證據的篩選。

貳、組織變革之必要

實施所謂所隊合一之方案，警察如同軍隊之封閉的組織系統勢必面臨變革之挑戰，而這種變革是無可避免的。至所謂組織(Organization)變革，顧名思義即指針對組織而實施之變革(Narayanan V. K., and Raghu Nath, 1993)。所謂組織必須具備組成人員、共同目的、層級結構、權責分配、工作統合、團體意識及調整適應能力等要素，在此特別強調其調整適應之動態要素，即組織具有動態平衡(Dynamic Equilibrium)及「反應與調整」的作用，當組織受到外界的影響時，會不斷調整改變其內部的工作方式或程序，維持其存在與安定，以便達到其最終之目的(張潤書，1986；李湧清，2002)；無論組織之變革(Change)、革新(Innovation)或再造(Reengineering)，基本上均係指謂組織為因應外在環境之變化或衝擊，計劃性地全面根本檢視、重新設計組織架構、人力、工作流程等，以維持組織之均衡，達成生存與發展的公共性利益之過程。至其執行模式，隨著時空背景的改變，組織所處的環境亦隨時有所變化，諸如資源的減少、民眾需求的提高或社會需要的改變等，則承上所論，當環境變化之程度大到足以影響組織之均衡，進而使組織無法發揮預期的效能或效率，此時「變革」即屬直接、積極而無可避免的有效應變手段，故處今變動不居、無可預測的環境中，組織之傳統的機械結構(Mechanistic Structure)是無法應付的，而須取而以較富彈性之有機結構(Organic Structure)代之(Nigel King, and Neil Anderson, 1995)，以利適時採取必要之組織變革作為；亦言之，組織變革大抵須歷經診斷(Diagnosis)、執行(Implementation)及評估(Assessment)等3個主要階段，其中診斷階段為變革之基礎與關鍵，特別強調搜取資料探索問題、變革推動者之介入及員工意見參與；執行階段則須有紓解抗拒觀念、力量之「解凍」在先，及獎勵維持變革新狀態之「復凍」在後(Robert Kreitner, 1983)，以致於對執行成效的評估。

參、以問題導向理念解決(Problem Solving)問題

(一)理念之源起：因應法律之修正致生警察組織於犯罪偵查上的因應「問題」。本文係以問題導向警政(Problem-Oriented Policing, POP)的概念出發，而所謂問題導向警政³，又稱為「理性權變警政」(Roberg, Crank & Kuykendall, 2000)，「理性」型警察，對組織所面臨之問題，能作有系統及冷靜客觀的分析，再尋求因應之道；權變型警察，能依問題的特性、處理的對象，按分析結果決定解決的方法，解決的方法具有彈性，可以因時制宜、與日俱進，而非一成不變。組織使用的方法沒有一定的意識型態，完全依科學化、系統化的分析結果，在合理時間內，選擇適合而且社會大眾能接受的解決方法(孟維德，2007)。其思維係朝向 1.藉由針對導致事件發生的背後問題予以適當回應，以提升警察工作效能；2.鼓勵員警運用專長和發揮創意，謹慎研究問題並發展解決問題的方法；3.積極動員民眾及有關之公、私部門，確保警察工作能符合社會需求，共同參與解決問題的過程等三個方向做為基本命題(Goldstein, 1990；Spelman & Eck, 2000)，不難發現 POP 在問題解決的過程中，已考量到警察組織如何應變問題的檢討，將警察原本「對外解決問題」之警政模式，轉而「向內」自省，檢討警察

³ 主要是將警政力量主要集中於「解決問題」上，而非只是一味地等待報警呼救及犯罪事件的出現(David Weisburd, Cody Telep, Joshua C. Hinkle and John E. Eck, 2010)。

組織內部的改革，也就是萃取問題導向警政中的 Problem Solving 用以解決警察自己本身的內部問題，而解決這種問題的方法，就是利用組織的改造（詹中原，1999）-即採用「所隊合一」的方式來解決警察內部組織無法因應刑事程序法就檢警共用 24 小時修正的窘境。

（二）以 SARA 模式解決組織內部問題：談到 POP 解決問題的模式，就是以 SARA 模式運作，即掃描（Sanning，發現問題及辨識問題）、分析（Analysis，蒐集資料用以瞭解問題範圍、性質及原因）、回應（Reponse，執行解決問題的方法）、評估（Assessment，成果之效能），即當警察試圖解決所面臨的一項問題後，警察應先確認問題的內涵及範圍，然後運用各種可用的資訊加以調查分析，發展不同的解決方案；最後，評估解決方案實施的結果或成效，在評估步驟之後，警察人員可以運用評估的結果去修正回應的步驟的過程、蒐集更多的資料（即修正分析步驟的過程）或重新界定問題。（Goldstein，1979；David Weisburd and Anthony A.Braga，2006；孟維德，2010），將此程序之理念套用於解決警察內部組織的問題上，即為：發現警察組織內部無法因應修法的人力問題，並了解組織本身問題的原因，進而採取所隊合一的方式來解決問題，另評估其執行成效；但這種對症下藥的警察解決問題模式，評估（Assessment）往往是最重要、最困難，同時也是最容易受人所忽略者，尤其這種評估是要透過外界來對內部運作進行評估，方具客觀性及實效性；這種自己（內部之人）對自己（內部組織）的方式，或能用於發現問題，但不適合用來進行評估，否則恐有球員兼裁判之疑；而高權力封閉體制下之內部運作，倘成效對外開誠佈公，勢必會接受外界批評質疑之衝擊，進而影響機關形象，易致民眾對警察打擊犯罪之能力喪失信心及認同。特別是第一步驟對問題的判斷考驗著警察的能力或素質，甚至當遇到問題的解決需要跨部會合作時，是否真能解決警察所界定的問題，又是一個問題了。

（三）實務上之迷思⁴：在問題導向警政（POP）中，解決問題（Problem Solving）模式，本身即考量到組織問題，亦即已蘊含解決內部組織運作的功能，但國內不少文獻，且大都為實務界所認，以社區警政（Community-Oriented Policing，COP）發展之時間早於問題導向警政（POP）為由，將 COP 的範圍廣義地含括 POP 在內，而認 COP 同樣與 POP 一樣具有解決問題的能力，而且是解決內部組織問題的能力（孟維德，2007；劉柏良，2010）；雖然 COP 與 POP 同樣具有解決問題的能力，然 COP 解決問題的面向是廣泛而普遍的，且無法於短期間發現其效能之彰顯，即便有成效亦難評估，POP 則是具體而特定的，同時強調警察分析問題及問題解決之專業能力的訓練，畢竟也涉及所謂權力下放的問題，權力下放涉及到二個層面：一是權力下放者放不下的下；二是接受權力下放者有沒有能力承受的下。除了顧及民眾對警察滿意度的影響外，也關乎警察自身的專業能力的省思。不得不承認的是 Problem Solving 並不等於永遠解決問題，也許只是解一時的燃眉之急，也許問題也會產生復燃效應，特別是 POP 出現內部改革的阻力日增，組織與執勤方式的改革使警察單位備受困擾，有時無法得到立竿見影的效果，以致引起內部成員的不滿，所以改革不易，這也是 POP 頗受批評之處（David Weisburd and Anthony A.Braga，2006）。因此，雖然所隊合一的方案能暫緩因修法的衝擊，但亦有如刀之兩面，因要解決一個問題，反而又致生了另一個問題；所以，所隊合一只是個暫解，並非永遠解決了警察為處理犯罪偵

⁴ 楊曙銘老師於國立中正大學犯罪防治研究所警察發展史專題研究上課見解（時間：2012 年 1 月 3 日）。

查而生的定解，反而因為要因應所隊合一，而可能有其他組織變革的問題被列入下一波亟待解決的問題。

肆、組織的問題

問題的產生影響著解決的方法，因此格外重要。各警察局感於實務運作上存在所隊不和諧、制服員警刑案偵辦能力欠佳、刑案核退率不低及慣犯羈押率不高問題，冀透過「所隊合一」來解決組織內部的問題，然所隊合一是回應問題的方針，以 SARA 模式掃描組織的問題如下：

（一）刑事案件均由刑事人員直接受（處）理，致其負荷過重，且造成行政警察對刑事工作之推諉、事不關己態度，進而導致刑案偵處能力之萎縮。

（二）刑事人員之法定考核權歸屬刑警隊長，惟派駐警察所之刑事人員實際上受警察所長之指揮監督，致考核權責之名實不符。

（三）刑事人力散置各所，情報未能有效相互交流，甚有相互踩線情事，影響刑警隊打擊犯罪之能量及能力，致無法及時擴大追查集團性或誇區犯罪。

（四）檢察官發查、交查或退回案件直接交由警察所之刑事小組處理，刑警隊無法統一管控，致生延宕。

（五）警察所行政警察人員對「刑事小組」之定位及功能認知不清，致有推諉工作，使刑事人員之工作流於「行政警察化」之問題。

伍、所隊合一的具體作法

刑事警察大隊策訂「推動派出所偵查組任務編組實施計畫」（即所隊合一方案），於 97 年 1 月 4 日核定實施，具體執行內容如下：

（一）人員進駐：採任務編組方式，在派出所成立「偵查組」，由警察局刑警大隊或分局偵查隊調派每所 1 名刑事小隊長或偵查員擔任組長及 3 名偵查佐，進駐專責支援刑事工作。

（二）支援任務：支援刑事人員負責辦理刑事業務、擔服刑責區及刑案偵辦，即擔任「偵查組」組長之偵查員或小隊長兼辦原分配之分局偵查隊刑事業務，所屬偵查佐負責支援派出所之刑責區工作，並全組共同依派出所之請求適時支援偵辦刑事案件；每人每月仍維持原有之刑事偵防績效配分 15 分；而且支援刑事人員之配置人數也考量各派出所之轄區治安特性，避免造成勞逸不均。

（三）勤務編排：支援刑事人員不與派出所制服員警擔服共同勤務，而仍依現行刑事單位之勤務方式擔服金融及肅竊巡邏、地區探討、值日及刑案偵查等主要勤務項目，但免除擴大臨檢等共同勤務。每人每日服 10~12 小時勤務，由偵查組長先行規劃後，送由派出所所長統一納入編排，並視任務需要隨時由偵查組長建議或由所長主動作必要勤務變更。

（四）應勤裝備：武器、彈藥、無線電及電腦等個人應勤裝備由原建置單位攜往支援派出所列管使用，並由偵查隊提供各偵查組各 1 輛偵防車供勤務使用。

（五）刑案移送流程：偵查佐—偵查組長（偵查員或小隊長）—所長—偵查隊長—副分局長—分局長。夜間人犯送拘留所之程序宜明確規範，原需由偵查隊長核可，現就所隊合一之派出所變更授權由所長核可即可。

（六）考核監督：派出所所長及偵查組長共同負責。同時考量刑事工作之專業性及尊重單位主管權責，賦予派出所所長對派駐偵查人員「是否適任」之建議

權，輔助偵查隊長考管責任，以竟「所隊合一」考管周全與發揮任務編組之功能

陸、預測性的評估

(一)「掃描」之問題項目正確，但對問題癥結則未必完全掌握：所隊合一所揭櫫之 4 大實施目的，無非係為促進所隊和諧⁵、提高制服員警刑案偵辦能力⁶、減少刑案核退率⁷及提高現行犯聲(羈)押率⁸等，換言之，認定須實施所隊合一之問題緣起為所隊不和諧、制服員警刑案偵辦能力欠佳、刑案移送品質不佳易被核退及現行犯聲(羈)押率不高，亦即認為此等問題係因所隊分開所造成，而有賴藉「合一」予以解決。根據相關實證研究之訪談結果，受訪者所提「所隊合一」決策之前提問題共有包括方案所列 4 項實施目的在內之 6 項，惟其中有關「派出所轄區複雜、刑案發生多，且距分局較遠」乙節，應只顯示因礙於地緣，刑事專業支援不及，致造成制服員警刑案偵辦能力欠佳及刑案移送品質不佳等問題較為嚴重，實施「所隊合一」之需要程度較大，而非屬原始性、根本性問題；又其中有關「偵查隊值日人員對非刑責區所發生刑案之現場勘察及初步偵處有敷衍情事」，此部應併為「刑案移送品質不佳」之事由之一，故整體而言，該方案對現存問題之掃描，在項目上尚屬正確而周延，不免流於「以不完整之方法解決未經完整認知的問題」，雖未必「開錯藥」，但恐是「藥方不全」，則其效果必有所侷限。

(二)就「效應」性而言，根據問卷調查結果分別有 96.89%及 93.16%同意「所隊合一」後所隊和諧及制服員警刑案偵辦能力有改善；另據刑案紀錄資料顯示各分局案件移送後核退率明顯降低，檢察官聲押率及法官裁准羈押之比率均有所提升；又各受訪談者亦多肯定方案 4 大實施目的之達成，甚表示尚有穩定治

⁵ 分局偵查隊職司刑事案件之偵查與預防，派出所則為警察組織的基礎執行單位，其職責為維護轄區之全般治安及交通，及隨時提供相關為民服務，其成員原應各司其職，各安其位，但以派出所未有刑事案件之刑事移送權，遇有被動受理或主動偵辦刑事案件，並完成初步或必要偵查後，即須陳報分局由偵查隊接續辦理移送作業，致在案件之送、接過程中，每因彼此立場、看法等之不同，常在作業細節及應對態度、口氣上發生齟齬甚至爭執，致單位間存在隔閡甚至對立問題，不利治安維護工作之遂行，故預期藉由「所隊合一」增加彼此互動，增進彼此和諧。

⁶ 所有員警雖均有接受「刑事偵查」之養成教育，但制服員警因工作範疇較廣且側重預防性作為，而少有直接深入偵辦刑案之機會及經驗，致日久生疏，除非個人特別自我強化，否則其刑案偵辦能力普遍難敷實際需求，爰冀藉刑事人員進駐就近隨案指(教)導，以全面提高制服員警之刑案偵辦能力。

⁷ 依刑事訴訟法第 231 條之 1 規定，檢察官對於司法警察官或司法警察移送或報告之案件，認為調查未完備者，得將卷證發回，命其補足，或發交其他司法警察官或司法警察調查。是實務上多有因派出所礙於偵辦能力問題及偵查隊怠於作專業補強或受制於移送時限，致移送案件調查不全或卷證不齊，而遭地檢署核退重補調查情事，不僅不利刑事偵防效率，更有損警察工作形象，爰期藉由刑事人員在派出所對刑事案件及早介入，協助(同)進行專業偵辦，使案件偵辦之實質品質及作業形式上有必要程度之改善，以減少移送案件被地檢署核退之情事。

⁸ 依刑事訴訟法第 101 條及 101 條之 1 規定，被告經法官訊問後，認為犯罪嫌疑重大，而有逃亡或有事實足認為有逃亡之虞、有事實足認為有湮滅、偽造、變造證據或勾串共犯或證人之虞，非予羈押，顯難進行追訴、審判或執行者，或犯竊盜、搶奪、常業詐欺等罪，有事實足認為有反覆實施同一犯罪之虞，而有羈押之必要者，得羈押之。法官為此訊問者，檢察官得到場陳述聲押理由及提出必要之證據。然實務上由派出所陳由分局(偵查隊)移送之刑事案件，往往因急於移送或應付心態，未深入、擴大偵辦，致難能有力建議聲請羈押，使嫌犯(尤其連續搶奪、竊盜)有機會繼續作案，嚴重危害社會治安，是期藉由刑事人員及早介入、從容有效偵辦刑案，提昇案作偵辦之深度及廣度，俾以提高嫌犯移送後之檢察官之聲押率及法官之羈押率。

安、減少吃案、民眾滿意度提高等其他附加效益，足見此試辦方案是有效的。

(三)就「充分」性而言：刑事人員之不良心態、公文流程減緩、派駐派出所刑事人員之刑事偵防績效配分未予酌減及所隊共同破案之績效及功獎分配未臻明確，及院檢方面對聲(羈)押標準之看法落差等既存或方案推動後新生之相關問題未預為規劃或適切同步解決，則方案所欲實施之目的能否充分而完全獲得解決，不無疑義。

(四)就「適當」性而言：依實證研究顯示，民眾報案後，期待警察 5 分鐘內來處理滿意度最高，又民眾對員警處理案件的專業能力愈滿意者，亦會對員警在處理案件時的整體服務品質感到滿意(鄭文竹，2006)；又據實證研究訪談顯示，所隊合一後，刑案報案反應快、專業夠、破案效率高，能穩定轄區治安(尤其對竊盜及搶奪案件)，能提高對警察之滿意度，故適合社會需求及獲得社會大眾接受支持，而具有其適當性。

(五)就「公平」性而言：分局偵查隊之人力下派至派出所後，然偵查隊之原本勤務不減，不免流於因「點」而失「面」；又所隊合一之派出所無論其轄區大小及人口數多少，實務上均派駐 4 個刑事人員，而非因地制宜，形成勞逸不均，故就人力資源之分配而言，該方案似有失公平性。

(六)就「回應」性而言：所隊合一方案之實施目的或前提問題雖未必完全緣於檢警共用 24 小時之人犯解送時間限制，但此仍係主要問題癥結所在，故此方案首應滿足之「特定團體」即轄內之地檢署，而根據實務上實際之操作後，發現檢察官對案件之低核退率及高聲押率，足見此方案獲得轄內地檢署之肯定回應。

綜上可知，此方案主要係將警察在犯罪偵查體上的組織變革簡約侷限在單純將所隊合一之「結構」改造，而疏於在業務、流程及文化等方面之配套，易致方案實施結果雖符掃描問題、分析及回應等標準，然其預估之效果似有不足。

柒、結論

組織具有動態平衡的作用，當組織受到外在環境衝擊時，會藉由組織變革，以維持其存在與安定，進而求其發展，而其變革之範疇應包括結構、業務、流程及文化等 4 個面向的再造(李湧清，2000)，變革須歷經診斷(包含發現或判斷及分析問題)、執行及評估等 3 個主要階段，這變革的過程似與 POP 之以 SARA 模式解決問題的理念雷同；又由於人性安於現狀，且變革未必讓組織成員全部實際感到受益，故任何組織變革必會遭到不同程度的抗拒，故在變革之「執行」階段採取變革行動時，須有紓解抗拒觀念、力量之「解凍」程序在先，及獎勵維持變革新狀態之「復凍」作為在後。至政策之評估，因基本上治安工作較重視其效果及目標之達成，較難計算其成本；據此，竊認結論如下：

(一)以問題解決導向的警政理念對「內」解決組織的問題是可行的，而解決問題所回應之方法即實施所謂「所隊合一」，用以消弭犯罪偵查檢警共用 24 小時人力不足、時限限縮之問題癥結。

(二)警察組織的改革驟變時，其具體實施內容須對成員廣泛諮詢及說明(黃啟賓，2001)，俾利充分「解凍」減少抗拒及完善規劃，如因員工人數眾多或意見紛歧，難期獲致共識，則可採先全面徵詢，再召集代表進一步研議「分段有限參與」方式循序漸進；甚至藉助組織外部之專業變革推動者，成立「工作小組」，以增益問題診斷之正確性及變革方案之正當性，並提昇變革規劃之適切性。

(三)結構再造方面除「所隊合一」外，亦應兼顧分局偵查隊之人力補強，

又相關之業務(如偵查隊之業務簡併、刑事偵防績效配分之調整、考監責任之重新律定等)、流程(如公文之分發、呈判程序、刑事犯罪資料之查詢授權等)及文化(如保守、本位、應付、自大等心態)等方面亦應同步規劃配合改造。

(四)部分刑事人員，基於職業專業上之本位、應付等不良心態將嚴重戕害組織內部和諧及不利刑事作業品質，宜藉由教育及考核淘汰謀求根本改善；同時派駐派出所之刑事人員應持續再教育，並與警察局、分局之刑事人員定期輪調，以免使其偵防能力及視野流於「派出所化」。

(五)派出所之員警就警察性質來談，屬於行政警察，卻須全方位執行各種勤務與業務(鄭文竹，2006)，且民眾遇有刑事被害，直覺及習慣上仍就近尋求派出所協助，故對派出所之制服員警仍須藉由在職教育不斷強迫灌輸要求刑案偵處之必要知能，且派出所之勤務運作亦須配合刑事偵查之需要而適時作機動調整。

(六)慎選派駐派出所之刑事人員，強調人員素質之專業化，並輔以權責之下放⁹且對於履踐新的運作方式而有良好表現者，應藉由獎勵使變革措施內化成獲得內部成員支持之持續性工作，係奠定所隊合一之關鍵性成功基礎。

⁹ 刑事警察局之「刑事犯罪資料網站查詢系統」目前僅授權供警察局及其分局之刑事偵查人員與實際偵辦刑事案件員警查詢，而未授權予派出所，致第一線制服員警無法利用該系統作迅速查詢，不利案件偵辦，甚至不願意接觸刑案偵處，乃形成惡性循環而愈疏於辦案技巧，故不論為治安維護或基於經驗傳承之考量，均應予「利其器」，而考量將其查詢授權至派出所或「有限度」、「適度」授權給派出所主管等特定階層。

國防大學體育課程對學生體能影響之探討

The Effects of Physical Health Education on the Athletic Abilities of Students at the National Defense University

謝聰頡¹

Hsieh Tsung-chien¹

國防大學¹

National Defense University¹

陳國肇²

Chen Guo-Zhao²

龍華科技大學²

Longhwa University of Science and Technology²

陳淑利³

Chen Shu-Li³

長榮大學³

Chang Jung Christian University³

摘 要

國防大學體育課程為大學部 1 至 4 年級必修零學分，每周實施 2 小時體育課，軍事學院學員每週 1 至 2 小時體能活動，以符合國軍幹部體能要求，並養成終身運動的習慣。

師資專長每位以具有國防體育為最多、游泳及球類次之；大學部學生低年級體能成績合格率偏低，經過正規體育專業課程訓練及連隊輔導之後均有顯著進步，4 年級已達到全員全項 100%合格標準，軍事學院學官於 97 年及 98 年體能測驗合格率为 100%，99 年因新制體能測驗正式實施僅空軍學院合格率 98.6%，其他各院均達 100%合格；大學部學生在所有問卷中，不論體育課程、師資及運動設施上對學校均達到 4 分以上，顯示高度滿意。

關鍵詞：體育課程、體能活動、終身運動、滿意度

Abstract

The National Defense University mandates that all college-level students years one through four, complete a non-credit Physical Education (PE) course each year. This PE course is taught for two hours weekly. Aside from taking the PE course, students at the Military College are also expected to undergo one to two hours of physical exercise per week, in accord with the physical requirements of the National Military Staff Members and to develop a life-time habit of exercising regularly.

The faculty members are mostly comprised of specialists in National Defense Physical Education. Specialists in swimming and other sports make up the remainder of our faculty staff. The passing rate of first and second year college students taking our PE course had been lower than expected. However, after undergoing standardized PE training and company-level counseling, the students' scores showed marked improvements. By fourth-year, students have a 100% passing rate, and Military College trainees also have a 100% passing rate in 2008 and 2009 inclusively. In 2010, under the newly developed PE protocols, only members of the Air Force College demonstrated a slightly lower passing rate of 98.6%, the members of other colleges all showed a 100% passing rate. The questionnaires administered to college students showed that the quality of our PE course, the experiences of our faculty as well as the condition of our equipments and facilities are highly satisfactory, scoring at least 4 out of 5.

Key Words : Physical education courses, Physical exercise, Habitual exercise, Satisfactory level

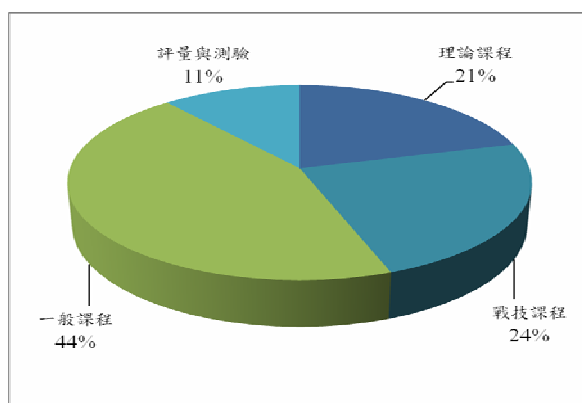
壹、前言

國防大學(以下簡稱本校)開設之體育課程，包括基礎理論、戰技、一般體育及游泳等課程，教育內容除涵蓋普通學科教育外，另規劃「軍官養成」課程，包括軍事訓練、體育(戰技)訓練、體能鍛鍊、軍官人格特質等課程，並輔以政治(訓)教育、生活教育、實習、參觀見學及專業倫理教育與諮商輔導等作為，納入全般教育計畫中實施，以培養允文允武之現代軍官為目的，秉持「培育武德武藝兼備之建軍備戰領導與專業人才」為宗旨。此外，藉由各項考核機制，強化軍官養成教育目標，奠定初官所應具備之軍事學能，使成為具基本軍事素養、武德兼具、高尚品德、身心健全及強健體魄之優秀基層幹部。體育課程之規劃，係為符合軍事院校軍人特質教育目的之基本體能及游泳能力基本素養，達到畢業前「全員全項全合格」之優質目標，考量培養學生運動興趣與運動技能，養成至少 1 人 1 運動技能，亦安排球類等一般興趣選修課程，因此，本校大學部學生 1~4 年級體育課，為必修零學分，共計 288 小時，並於各年級教育計畫中訂定執行。

深造教育係為培養國軍高階軍官幹部，延續其終身運動習慣，來校受訓 1 年並於結業前得以順利通過基本體能測驗，針對各軍事學院正規班及戰略班學員，安排每週 1 至 2 小時之體育課程，以強化體育相關認知與技能、改善個人體能狀況並能養成自我持續性運動，符合國軍基本體能合格標準並具備 50 公尺游泳基本能力。

貳、課程及時數配當

一、基礎學院體育課程設計，以各年級為階段，共區分三大項，其中包含理論課程 60 小時(佔 21%)、一般體育 128 小時(佔 44%)、戰技課程 68 小時(佔 24%)、及體育成績考評與基本體能測驗 32 小時(佔 11%)，每學期體育課程有 36 小時、4 學年 8 學期合計 288 小時，提供學生一貫多元豐富的學習課程，培養運動專長及興趣，以滿足學生上課求知需求，課程百分比如圖一，體育課程授課時數配當如表一。



圖一 大學部學生體育課程區分配當百分比圖

表一 基礎學院體育課程授課時數配當表

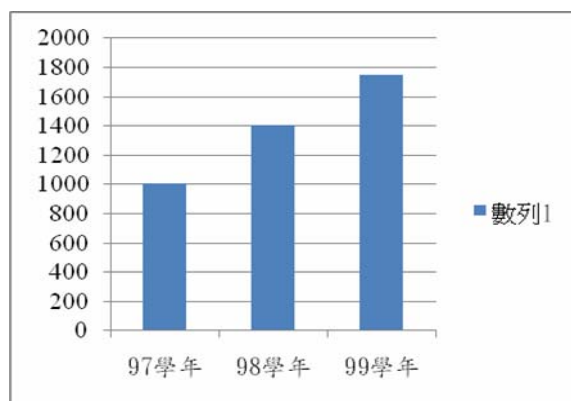
課程名稱	時數	一年級		二年級		三年級		四年級	
		上	下	上	下	上	下	上	下
理論課程：(60 小時)									
體能訓練法概論	28	16	8						4
重量訓練法	12	8	4						
運動傷害防護與處理	10	6	4						
運動概論	10	2				8			
一般體育：(128 小時)									
球類選項	56			20	16	20			
游泳	72		16	12	16	12	16		
戰技課程：(68 小時)									
手榴彈投擲	12							8	4
500 公尺障礙超越	12							8	4
刺槍術(含第 1 教習刺)	20					8		8	4
武裝游泳	24							8	16
成績評量：(32 小時)									
學習評量	16	2	2	2	2	2	2	2	2
基本體能測驗	16	2	2	2	2	2	2	2	2
合計	288	36	36	36	36	36	36	36	36

課程規劃原則 1 年級以基礎理論課程為主，落實體能訓練方法，包括國軍體操、伸展操等柔軟度訓練；伏地挺身、引體向上、仰臥起坐、重量訓練法之肌力、肌耐力訓練及 3000 公尺徒手跑步心肺耐力訓練；運動傷害防護與處理及運動概論等課程，著重於基礎體能訓練使新生盡早適應軍校生活，2、3 年級則實施一般體育以籃球、羽球、排球、桌球、網球、壘球、木球及高爾夫球等球類興趣選項，培養運動技能及養成終身運動習慣，4 年級將面臨畢業任官分發至部隊服務，以戰技課程為主，奠定軍事專業技能滿足基本體能需求，另配合季節變化每年 5 至 10 月實施全校游泳課程，強化游泳技能及防溺自救能力。

大學部政戰學院、管理學院、理工學院學年教育期間，採各年級循序漸進方式訓練及評量，凡成績未達標準者，須於一般課程球類興趣選項時段納入體適能加強組，針對學生體能個別差異，實施補救教學輔導訓練，在課程中加強學生自主規劃訓練方式與培養終身規律運動習慣，達到強健體魄。如體育成績不及格者，將予重修，畢業前最後一學期仍不及格者則須降班¹並以乙次為限。

考量校區場地空間及性質、教官（師）運動專長，妥慎規劃各年級體育課程修課人數及時段，且為兼顧教學安全與教學成效，每班平均人數以不超過 35 人為限，近 3 年的師生比如下：97 學年為 1：14；98 學年為 1：20.9；99 學年為 1：23.5，分析其原因學生數逐年增加，由 97 學年為 1009 人；98 學年為 1406 人；99 學年為 1747 人，如圖二。

¹ 國防大學，《國防大學大學部年班教育計畫》（桃園縣，民國 100 年），頁 11。



圖二 大學部學生 97-99 學年學生人數分配圖

二、軍事學院體育課程設計區分三大項，包含理論課程 6 小時（佔 12%）、一般體育 40 小時（佔 80%），基本體能測驗 4 小時（佔 8%）合計 50 小時，以球類運動選項為主，著重學官自我運動習慣及專長興趣養成，課程如表二。

表二 軍事學院體育課程授課時數配當表

課程名稱	時數	戰爭學院	管院戰略班	陸軍學院	海軍學院	空軍學院	管院指參班
理論課程：(6 小時)							
體能訓練	2	2	2	2	2	2	2
重量訓練	4	4	4	4	4	4	4
一般體育：(40 小時)							
球類選項	40	40	40	40	40	40	40
基本體能測驗	4	4	4	4	4	4	4
合計	50	50	50	50	50	50	50

參、師資學術科專長

軍事大專院校教育在培養學生成為允文允武與樹德兼修之優質國軍幹部，師者除了傳道、授業、解惑，還須兼辦行政工作，而體育教官負有講解、示範、操作，事必躬親、以身作則為學生表率，其本職學能相對重要，然，職缺又以教官居多於民國 87 年因精進案體育系停招後，來源困措人員不足，撥補不易導致教學工作品質受限，蒙國防部實施終身學習良策，鼓勵與支持教官學習專業體育知識與技能。洪嘉文(2000)指出：國內體育運動如果要有未來，非從學校體育從根做起不可²，行政院體委會也指出：學校體育師資素質與教學精神仍待提升，面對社會快速變革，學校體育教學內容與方法應與時俱進，謝聰頡(2008)指出：大專軍事院校體育教官(師)更應致力於充實本職學能、落實體能戰技訓練、提升官兵體能與健康並做好安全訓練工作，國軍體育才有永續發展機會³。郭慎(2011)也說：世界先進國家對於體育專業人才的培養，莫不積極求進，國軍期望在體育

² 洪嘉文，《學校體育在造之政治分析》（台北：大專體育學刊，2000 年），第二卷第二期。

³ 謝聰頡，《我國大專軍事院校體育師資專長及學術之探討》（台北：大屯出版社，2008 年），頁 52。

教育方面獲得績效，必須仍然紮根在體育系的養成教育⁴。所幸，專任教官亦很努力上進均利用公餘進修取得體育相關碩士學位，佔現有數 83.3%，兼課教師具碩士學位達 63%，如表三；身分別具講師以上資格有 33.3%，如將佔教官職缺但仍具講師資格 8 員中有 7 員，一併合算 12 員中就有 11，佔總數 91.6%；兼任教師具有助理教授以上資格有 2 位佔 25%，如表四。

師資專長每位均具有國防體育為最多、游泳及球類次之、另田徑、體操、柔道、跆拳道、拔河、水上救生等多項專長，平均每人有 3 項運動專才，運動證照具有國際體操裁判及國際網球裁判及教練等 3 項、國家級木球、游泳及拔河教練及裁判 5 項、B、C 級籃球、射擊、高爾夫球、國術、排球、壘球、桌球、運動傷害防護、水上救生及蹺泳等 44 張專業證照，平均每人至少 4 張以上運動專業證照，身為全國最高軍事學府的國防大學體育師資不論學科或術科專長均為全國軍事院校之最。

表三 教師學位表

	專任	兼任
博士	0	0
碩士	10	5
學士	2	3

表四 教師職稱身分表

	專任	兼任
教授	0	0
副教授	1	1
助理教授	1	1
講師	2	6
教官	8	0

肆、教學成效分析

「體力即國力，強國先強種，強種先強身」，教學唯有落實課程內容，持恆自我要求、鍛鍊強健體魄就是上述最佳闡釋，體能為軍人必須具備之要件，更是戰技、戰鬥與領導之基礎。因此，依據政策法規，本校與一般民間學校執行「體適能檢測」不同之處，在於對「國軍基本體能」的重視與特殊性，期使本校人員藉由易而難之「循序漸進」訓練方式，在公平、公正之鑑測模式下，養成自動自發之運動習慣。

為達成強化全校人員體能合格之目標，本校採取科學訓練，並協助基礎學院學生連隊實施輔導訓練作為（每日下午 1700-1800 體能活動時間）。再結合同年度各項運動競賽之辦理，培養個人終身運動習慣，提昇本校官兵生兵之基本體能及標準體態，增進單位團結和諧風氣，達成「訓練即比賽、比賽即訓練」相輔相成

⁴ 郭慎，《中華民國建國百年國軍體育的發展與變遷》（台北：大展出版社，2011 年），頁 102。

之目的，最後達成所有人全項合格之目標。

一、評量對象及目標：本文以軍事學院及基礎學院為主要探討對象。

(一) 教隊職官、士官、士兵：

以體適能訓練講座及自我評量為輔導訓練重點，以達成國軍基本體能測驗合格為目標。

(二) 軍事學院學員：

以專業體適能課程為輔訓重點，以達成國軍基本體能測驗合格符合結訓標準為目標。

(三) 基礎學院學生：

以學年體育課程及體能活動時段為輔訓重點，循序達成國軍基本體能合格與完成國防體育戰技訓練課程為目標。

據此，學校實施體能鑑測與游泳訓練相關教學課程將國防部於 98 學年所實施的體能測驗項目：2 分鐘屈膝扶耳仰臥起坐、2 分鐘伏地挺身與 3000 公尺徒手跑步等 3 項測驗，納入學期間評量項目，上課均要求按課程之程序、步驟、要領，循序漸進實施，嚴禁危險動作，以杜絕危安事件。另外，為提升基礎教育大學部學生游泳能力，自新生 1 年級入學開始，即依學生能力分組實施游泳訓練，亦採循序漸進方式並逐步提升各年級標準，期使學生於畢業前具備基本游泳技能及水上自救能力，以達「全民泳起來」之目標。訂定大學部學生 1 至 4 年級之各年級體能及游泳合格標準，如表五、表六。

表五 基礎學院各年級基本體能合格標準表

年級	2 分鐘仰臥起(次)		2 分鐘伏地挺身(次)		3000 公尺徒手跑步(分)	
性別	男生	女生	男生	女生	男生	女生
1 年級	36	20	30	11	16' 30	18' 50
2 年級	39	23	33	16	15' 40	18' 20
3 年級	41	28	41	26	14' 50	17' 50
4 年級	43	33	51	36	14' 00	16' 50

表六 基礎學院各年級游泳合格標準表

年級	60 分	80 分	100 分
1 年級	浮板打水 25 公尺	50 公尺	100 公尺
2 年級	25 公尺	50 公尺	100 公尺
3 年級	50 公尺	100 公尺	200 公尺
4 年級	100 公尺	200 公尺	400 公尺

二、體能及游泳教學訓練成效

戰爭學院、管院戰略班、陸軍學院、海軍學院、空軍學院及管院指參班於 97 及 98 學年體能測驗合格率 100%，99 學年因新制體能測驗正式實施僅空軍學院合格率 98.6%，其他各院均達 100% 合格，分析空軍學院未達 100% 合格，因國軍現行體能測驗報進方式均採電腦作業，當月僅能報進 1 次，如該月測驗未達合格即判定為不合格，須自我訓練 3 個月後再行報進，軍事學院學員近 3 年體能測驗成績如表七。

表七 97-99 學年軍事學院體能測驗成績表

單位	97 年 測驗數	合格數	合格率	98 年 測驗數	合格數	合格率	99 年 測驗數	合格數	合格率
戰爭學院	110	110	100%	110	110	100%	95	95	100%
管院戰略班	57	57	100%	58	58	100%	66	66	100%
陸軍學院	292	292	100%	171	171	100%	189	189	100%
海軍學院	109	109	100%	97	97	100%	107	107	100%
空軍學院	140	140	100%	108	108	100%	142	140	98.6%
管院指參班	105	105	100%	115	115	100%	114	114	100%

基礎學院學生體能雖按照各年級區分不同標準，也採由易入難由簡入繁循序漸進方式訓練，但因 1 年級新生剛到校，由一般高中轉變成軍校生，不論在生活、學習上、軍官人格養成及體能要求上均要引導快速適應軍校生活，對低年級而言壓力相對較大，其體能成績合格率也偏低，但經過正規體育專業課程訓練及連隊輔導之後，到 4 年級時均有顯著進步，達到全員全項 100%合格標準，測驗成績如表八。

另為使學生具備基本游泳技能及自救能力，以應付日後救災防災工作。本校於各年級均排定游泳教學（一般游泳課程共計 72 小時），凡未達各年級標準者，除在課程中加強訓練外亦於暑訓期間適時規劃相關輔導訓練，因 1-4 年級均須修游泳課程，依不同能力區分組別實施游泳教學，各年級訂有不同標準但到 4 年級畢業前全校所有學生亦達到 100%合格標準，雖然國防部目前僅訂國軍游泳能力 50 公尺為標準，但本校畢業生均具高標 100 公尺游泳能力，游泳測驗成績如表九。

表八 97-99 學年基礎學院體能測驗成績表

單位	年級	97 年 實測數	合格數	合格率	98 年 實測數	合格數	合格率	99 年 實測數	合格數	合格率
理工學院	1	157	55	35%	237	88	37.1%	238	119	50%
	2	122	69	56.6%	154	85	55.2%	232	208	89.7%
	3	84	80	95.2%	121	111	91.7%	154	151	98.1%
	4	43	43	100%	84	84	100%	120	120	100%
管理學院	1	100	48	48%	157	66	42%	129	127	98.4%
	2	68	58	85.3%	95	81	85.3%	154	152	98.7%
	3	68	65	95.6%	68	67	98.5%	95	95	100%
	4	37	37	100%	72	72	100%	68	68	100%
政戰學院	1	106	55	51.9%	155	71	45.8%	146	142	97.3%
	2	90	65	72.2%	99	73	73.7%	150	145	96.7%
	3	76	71	93.4%	88	85	96.6%	99	96	97%
	4	61	61	100%	76	76	100%	88	88	100%

表九 97-99 學年基礎學院游泳測驗成績表

單位	年級	97 年 實測數	合格數	合格率	98 年 實測數	合格數	合格率	99 年 實測數	合格數	合格率
理工學院	1	157	50	31.8%	237	18	7.6%	238	69	30.9%
	2	122	23	18.9%	154	31	20.1%	232	134	53.6%
	3	84	56	66.7%	121	63	52%	154	85	53.4%
	4	43	33	76.7%	84	84	100%	120	120	100%
管理學院	1	100	69	69%	157	19	12.1%	129	127	97.8%
	2	68	33	48.5%	95	45	47.4%	154	153	99.6%
	3	68	65	95.6%	68	27	39.7%	95	92	97.5%
	4	37	37	100%	72	72	100%	68	68	100%
政戰學院	1	106	46	43.4%	155	88	56.8%	146	139	92.7%
	2	90	38	42.2%	99	73	73.7%	150	148	99.1%
	3	76	71	93.4%	88	52	59.1%	99	98	99.4%
	4	61	61	100%	76	76	100%	88	88	100%

三、學生體適能檢測成效分析

本校配合教育部大專校院學生體適能檢測計畫，實施大學部全體學生體適能檢測，包括身體組成(身高體重、腰臀圍比)、坐姿體前彎、仰臥起坐、立定跳遠及男生 1600 公尺女生 800 公尺徒手跑步，雖與國軍體能測驗項目有所差異性亦有共同性，由表十中可以得知，在「仰臥起坐」和「800 公尺、1600 公尺跑走」部分相關成績與教育部大專校院學生整體常模比較結果，本校學生著重於國軍基本體能之鍛鍊，均落在 80% 以上之高標處，但在坐姿體前彎和立定跳遠部分，較缺乏相關柔軟度與下肢爆發力（最大肌力）的訓練，成績較差，需加強上述二項平衡訓練以免影響整體體能發揮。

表十 學生體適能檢測統計表

項目	身高	體重	BMI	坐姿體 前彎	仰臥 起坐	立定 跳遠	800、1600 公尺跑步
理工學院(男生)	173.4	65.5	25	22.4	43.4	216.6	262
管理學院(男生)	172.7	65.5	25.6	22.7	43.4	204.6	271
政戰學院(男生)	172.6	65	24.8	23.5	43.6	206.1	260
平均數	172.9	65.3	25.2	22.9	43.5	209.1	264
教育部常模比較百分級 距	45%	45%	過重	10%	80%	20%	85%
理工學院(女生)	164.3	55.9	19.2	23.3	39.4	163.5	188
管理學院(女生)	160.6	52.8	17.7	33.1	38.9	152	189
政戰學院(女生)	162.3	53.4	17.7	34.8	45.6	160.1	184
平均數	162.4	54.1	18.2	30.4	41.3	158.5	187
教育部常模比較百分級 距	70%	60%	過輕	30%	95%	40%	95%

伍、運動場地設施

本校運動場地設施分屬三個校區，包含綜合體育館、田徑場、壘球場、籃球場、排球場、足球場、橄欖球場、網球場、重量訓練室、高爾夫練習場、壁球室、羽球場、500 公尺障礙超越場、手榴彈投擲訓練場、室內及室外游泳池、單槓訓練場等各式運動及教學場地，總面積約 9,8733 平方公尺，且全數屬本校自有場地，以現有全校師生人數計 3127 人計算，平均每人可得運動設施面積為 31.5 平方公尺。

陸、體育課程教學成效評量分析

本校針對教學成效以不記名問卷方式實施，各班採隨機抽樣調查，由學生填寫相關體育課程、教師授課情形、場地設施滿意度調查等，藉此瞭解學生學習情形，俾作為日後課程設計與管理之改進參考。

一、97 學年針對大學部應屆畢業生實施軍事體育課程問卷調查，進行戰技類體育課程目標與教學成效之問卷分析。其題目主要透過分析 96 學年留學國外之應屆畢業學生，實施焦點團體訪談後，擷取大綱與目標內涵製作而成。經過預試、因素分析等修正後提高信度，並以本校三所學院 97 學年應屆畢業生共 147 員及體育室教官 13 員填寫，合計完成有效樣本數 160 份。

本問卷之目標首先是希望藉此得知，本校現行軍事體育教育課程目標與學生學習成效之關係，其次根據問卷設計區分為，軍事體育技能、軍人特質、身體適應能力、問題解決能力、課程設計管理、師生教導與學習等 6 大因素。希望從中瞭解學生對於教官（師）教學現況及學校提供軟硬體支援等看法，以作為日後課程設計與管理改進之參考。

經 SPSS 12.0 版統計分析結果發現，課程重要性與學習成效之相關性達 .645 ($p = .000$)；其中教師對於課程重要性認知平均數達到 4.6615、學生為 4.0637；教師對於教學成效認知平均數達到 4.1231、學生為 3.7463。顯示不論教師或學生，對於軍校體育戰技課程之重要性均表示肯定，但對教學成效認知部分，學生

達成效果顯然不如教師認知，表示對於實際達成教學成效目標稍有落差。

為改善問題，將於日後各科目第 1 堂授課時，增加該科目對於學生未來畢業任官重要性之認知能力講授，並在配合提高成績評量標準等方式，增加學生學習動機，拉近與教師教學成效之預期目標。

二、98 學年軍事深造教育班隊學員問卷調查分析，本次問卷係針對戰爭學院、國管戰略班、陸軍學院、海軍學院、空軍學院及國管指參班等深造教育學員實施之整體滿意度問卷調查，有效問卷共有 693 份，計有 42 題，區分「教學與教育行政支援」、「營站福利與醫療」、「生活設施與管理」、「資訊圖書與學術研討」等四大層面。其中，在教學與教育行政支援層面：「您對本校體育專業課程與諮詢服務之態度」滿意度方面，體育室獲得全校單位在該層面平均 4.02 之最高得分；在生活設施與管理層面：「您對本校運動設施或品項充足性」滿意度方面，亦獲得該層面 3.90 之最高得分。

三、99 學年基礎暨進修教育學員生問卷調查，為提升體育教學成效、提高運動場管運用，採不記名隨機方式進行封閉式問卷抽樣調查，以大學部學生及軍事學院學官為問卷對象，主要針對課程滿意與教學成效，實施分析，大學部三個學院共計發出 160 份、軍事四個學院共計發出 80 份填寫，合計回收有效樣本數 240 份。

由本問卷內容得知個人每週運動 3 次以上之軍事學院學官為 77.5 %、大學部學生為 81.25 %；每次運動運動 30 分鐘以上軍事學院學官為 81.25 %、大學部學生為 54.38 %；現行體能戰技教學滿意度平均分數方面，軍事學院為 3.7 分、大學部學生為 4.1 分；一般體育課程滿意度平均分數方面，軍事學院學官為 3.83 分、大學部學生為 4.1 分；師資滿意度平均分數方面，軍事學院學官為 4.19、大學部學生為 4.26 分；運動場館設施滿足需求滿意度平均分數方面，軍事學院學官為 3.45 分、大學部學生為 4.39 分。

由以上數據顯示，不論學官或學生，對於軍校體育課程之重要性均表示肯定，尤其對於體育師資方面，不論學生或學官，均顯示高滿意度，且大學部學生在所有問卷中均達到 4 分以上，大學部學生不論體育課程、師資及運動設施上對學校均表示高度滿意，如表十一。顯見體育教官(師)平時一點一滴努力於教學及訓練本務上，獲得一致好評堪值嘉許，雖整體感到滿意，但對場館仍有檢討與精進空間，檢討原因乃運動器材使用頻率過高，造成損壞維修作業期程過長，宜簡化行政流程、定期保養維修及建案投資補充更新作為改善機制。

表十一 97-99 學年體育課程、師資、場館問卷評量平均分數

年度	97 年	98 年	99 年
問卷數	160	727	240
回收數	160	693	240
回收率	100%	95.3%	100%
課程滿意度	4.6	4.02	4.1
師資滿意度	4.1	3.76	4.1
場館滿意度	4.2	3.9	4.39

柒、結語

本校教育採嚴考核嚴淘汰，依「為用而訓、訓用合一」之教育宗旨，課程按程序、步驟、要領，循序漸進實施，本著求精求實、從嚴從難，以全面全員、實兵實作、正常有效的原則落實教育訓練，強化教育訓練安全並提升教育訓練成效以杜絕危安事件。凡成績未達標準者，須於一般課程球類興趣選項時段納入體適能加強組，針對學生體能個別差異，實施補救教學輔導訓練，在課程中加強學生自主規劃訓練方式與培養終身規律運動習慣，達到強健體魄。如體育成績不及格者，將予重修，畢業前最後一學期仍不及格者則須降班並以乙次為限。顯見本校對體育課程及基本體能之重視。因此，體育課程以「體能、戰技、游泳」等三項為主，輔以球類選項培養運動興趣，作為學生具備一般性能力之「基本素養」，再拓展建構出各項專業之「核心能力」指標的課程規劃方向，由教學成效分析中得到其正確性、有效性及顯著性。

學校體育教官（師）編制員額不足導致每位教官（師）均須兼行政工作，而且仍須尋找兼任教師以滿足教學需求，惟有紮實執行教育及訓練，才能減少危安事件肇生，建議增加體育師資員額並重視來源不足問題，另宜持續鼓勵教官（師）進修、研究能量，增進專業知能以取得各項證照，提升師資陣容。

全校區分率真、中正嶺、復興崗三個校區，平時著重教學及行政工作，在運動競賽方面較難有在一起相互切磋交流的機會。因此，為增進各學院間之情感聯繫，凝聚協調合作之團隊精神，加強全校人員運動風氣、鍛鍊強健體魄、提升教育成效，藉由舉辦全校性運動競賽，達到彼此情感之聯繫及運動技能的發揮，養成終身運動習慣，促進個人健康，保持軍人應有之強健體魄。

教育為百年大計，體能為各級幹部領導統御的基本要求。推動體育必須靠體育師資與體育行政領導人才，其培養從養成教育著眼⁵，本校體育教學訓練成效，由學生畢業前不論體能或是游泳測驗均達到「全員全項」合格，得以印證。美國西點軍校以「軍人即是運動員」為格言，我們職責就是保家衛國，因國民體能素質攸關國家社稷興衰，軍人戮力專職國防事務安全，體力不僅直接影響戰力發揮，更與國防實力基礎密不可分，所以，唯有國軍官兵持恆自我要求、鍛鍊強健體魄，讓「體力即國力」、「強身衛國」得以實現，再以練一日之技增一日之功，貫徹執行，以收實效。

⁵ 郭慎，《中華民國建國百年國軍體育的發展與變遷》（台北：大展出版社，2011年），頁202。

比較不同訊息回饋策略 介入對網球初學者之學習成效分析 A Comparative Study of Different Feedback Strategies as Intervention on the Learning Efficiency of Tennis Beginners

王儀旭¹

Yi-Shu Wang¹

邱仕友²

Shi-Yu Chiu²

林裕量²

Yu-Liang Lin²

周智泰³

Chi-tai Chou³

國防大學體育室

National Defense University Physical Education Office¹²³

林逸亞²

Lin Yi Ya²

成功工商²

Cheng-Kung senior Industrial Commercial Vocational School²

摘 要

本研究之目的在比較不同訊息回饋策略介入對網球初學者之學習成效分析。本研究是以政治作戰學院 40 員網球初學者為研究對象。研究對象採隨機分派為結果獲知網球組（簡稱 KR 網球組）及表現獲知網球組（簡稱 KP 網球組）等二組。期間以訊息回饋策略介入進行十週的網球教學。並於教學前、教學後分別實施問卷填答及動作技能測驗。將所得數據資料整理經統計分析後獲得以下結論：經十週教學後，二組網球初學者在感覺無聊知覺之學習成效均獲得顯著的改善；其次，教學後二組在感覺享受知覺、技能學習認知、網球之正（反）拍著地擊球、正（反）拍截擊球、發球及整體動作技能等變項之學習成效顯著優於教學前；進一步研究發現，KP 網球組所獲得的學習成效顯著優於 KR 網球組。研究發現，教師介入正面訊息回饋策略愈多，對網球初學者在感覺無聊知覺層面也就能呈現顯著的下降與改善；此外，在感覺享受知覺、技能學習認知及整體動作技能等變項所獲得的學習成效也就更正向。

關鍵詞：回饋策略、學習成效

Abstract

The purpose of this study is to compare the different feedback strategies involved in teaching tennis to beginner, and to assess the differences in their learning outcomes. Forty first-year male undergraduate students from National Defense University were recruited as research subjects, and were randomly assigned into the Knowledge of Result group (KR group), and the Knowledge of Performance group (KP group). The tennis lessons were held twice a week over an eight-week period, with each session lasting fifty minutes. A questionnaire and a tennis skills test were carried out both prior to and after teaching.

The results are as follow: After teaching, the two groups of tennis beginners perceived a significant sense of improvement in the following - a sense of satisfaction and reduced boredom, a feeling of skill learning, improvement in their forehand and backhand ground ball, as well as forehand and backhand volley and overall motor skills.

Further research showed that the KP group demonstrated significantly more effective learning compared to the KR group. This study also showed that beginner tennis players who received positive feedback from the teachers, had a significantly lower perception of boredom. Additionally, the students found that their sense of enjoyment, learning and skill recognition, and their overall motor skills and learning performances were all more positive after teaching.

Keywords : ground ball, volley

壹、緒論

一、研究背景與動機

國內體育活動隨著近年來經濟寬裕與週休二日的實施，各項休閒運動呈現著一股蓬勃的現象，使得從事休閒運動的人口快速的成長，其中網球運動便成了大眾休閒選擇喜受歡迎項目之一。鑑此，全國各大專院校更不遑多讓，在學校體育課中的運動興趣選項上，紛紛開設此運動項目以供學生選修練習。

如何提供學生們一個優質快樂的網球學習環境，讓學生感受學習網球是一門有趣且好玩的課程。教學過程藉以多元化、樂趣化、休閒化、系統化的教學方法來滿足學習者在運動的喜好，使之對運動的認知與態度獲得改善，進而使學生能在動作技能之學習目標獲得正向的學習成效，也就成為體育教師重要的考驗。

教學策略 (Teaching strategy) 是指在教學結構中來展現教學功能，是一種傳遞教學內容給學習者的一種系統¹。研究指出，教師所藉以的回饋則是體育教學活動重要策略之一，尤其是在強調師生互動活動過程中，有效的回饋策略也就是成了教師達成教學目標不可或缺的重要因素。

根據 Rink²指出，回饋 (Feedback) 是學習者接受到有關他們表現的訊息。換言之，回饋也就是學生在表現完後，從教師那裡收到的訊息。Magill³研究指出，外在性回饋之結果獲知回饋 (KR) 即是學習者完成動作反應之後，教師或教練提供有關反應結果、技能表現特質，將產生結果回饋策略給予學習者；此外，結果獲知回饋 (KR) 可以用來修正練習動作錯誤，也就是教師指導學習者動作時，可以是提供動作技能之快或慢、高或低、偏左或偏右等訊息來引導學習者到動作技能上的改進。此外，Rink⁴研究亦指出，外在性回饋包含表現獲知回饋 (Knowledge of Performance；簡稱 KP) 及結果獲知回饋 (Knowledge of Results；簡稱 KR)。表現獲知回饋意指學習者從自我、教師或教練接收到執行的技巧、技能或技術的訊息。而結果獲知回饋意指學習者動作完成後所看到或聽到的結果。

近年在國內外有關體育教學藉以回饋策略介入針對學習者在學習成效相關研究方面，Lee, Keh & Madill⁵研究指出，回饋是動作技能學習上的重要因素，且對學習者動作技能的獲得和增進動作技能表現有所助益。Boyce⁶以不同 KP 策略對射擊動作技能學習成效之研究，實施前後、測之間的比較，研究結果發現：1. 提供 KP 對於技能的獲得比不提供 KP 好。2. 兩種 KP 策略的效果沒有顯著的差異。Young⁷將受試者分為 KR 組與 KP 組以定點擊球的動作，進行兩天的實驗比較 KP 與 KR 的表現效果，研究結果顯示：1. 兩組在練習中分數持續進步。2. 在

¹ 許義雄、黃月嬋譯 <<體育教學策略>> (台北市:藝軒圖書文具有限公司,2001).

² Rink, J. E. *Teaching Physical Education for Learning*. St Louis: Times Mirror/Mosby., 1985.

³ Magill, R.A. *Motor Learning : Concepts and Applications (4th Ed.)*. Dubuque, IA: Brown & Benchmark, 1989.

⁴ Rink, J. E. "Teaching Physical Education for Learning." (*The McGraw-Hill*,1998).

⁵ Lee, A.M., Keh, N.c., & Magill, R.A. "Instructional Effects of Teacher Feedback in Physical Education." (*Journal of Teaching in Physical Education*.12,1993),p228-43.

⁶ Boyce, Ann B. "The Effects of an Instructional Strategy with Two Schedules of Augmented Kp Feedback Upon Skill Acquisition of a Selected Shooting Task." (*Journal of Teaching in Physical Education*.11,1991),p47-58.

⁷ Young, D.E., & Schmidt, R.A. "The Role of Augmented Kinematic Feedback in Motor Learning." (*Manuscript submitted for publication.*,1990).

立即表現測驗上 KP 組優於 KR 組。王秋容⁸以體操動作技能學習實驗結果亦指出提供 KP 比提供 KR 的技能表現較好。王儀旭、周建智與曾文鑫等⁹以野戰投擲為項目，藉由 KP&KR 回饋策略介入探討投擲學習成效影響研究結果發現，在軍校生之動作技能之學習成效在結果獲知組（KR）、以及口語加動作示範組（VDKP）等二組教學後之學習成效皆優於教學前。動作技能之學習成效表現則由呈現口語加動作示範組（VDKP）優於結果獲知組（KR）及控制組。此外，王儀旭、周建智、邱仕友¹⁰；王儀旭、周建智、李明蔚¹¹；王儀旭、趙蓉鮮、余婉君、曾文鑫¹²等研究者則以不同回饋策略模式介入對學習者在認知、情意及動作技能等教學目標之學習成效進行分析發現，回饋策略介入對學習者在認知、情意及動作技能的學習成效的提升有所助益。

此外，國內近年在網球教學與學習成效相關研究文獻方面廖貴地¹³在大學女生網球（初學者）教學效果與技能測驗項目研究結果發現，十八週的網球教學，其教材、進度對女生網球初學者的實用性很高，教學後其正手拍、反手拍擊球及發球有明顯的進步（ $P<.01$ ），顯示學生的控球能力有進步。林成吉¹⁴在網球發球練習法之研究結果究現，限制區組與對牆組網球發球練習法對男學生有正面顯著的學習成效；女生則三種練習法皆有正面的學習成效。康風都¹⁵針對網球初學者單手反拍與雙手反拍之學習成效探討，研究結果發現，男女教學後不同學習順序在單、雙手的反拍著地打法皆獲得學習成效。其次，男女不同的學習順序，經六週每週三天的練習後，前測與教學後單雙手反拍成績達顯著水準。另外，兩種不同反拍著地打法，不同的學習順序，男生方面雙單組優於單雙組；女生方面兩組間則沒有顯著差異。張清泉¹⁶以不同年齡的兒童組或成人組之初學者進行十二週的迷你網球活動研究發現，在動作技能方面，不論是兒童組或成人組於十二週的迷你網球教學後，二組研究對象的動作技能表現均優於教學前的表現，而實驗組的進步幅度遠大於控制組。其次，在認知方面，有無接受迷你網球教學對兒童之認知並沒有產生很大的影響，但對成人的認知卻產生正面性的學習成效。另外，在情意方面，不論成人組或兒童組，迷你網球教學確實會產生正面性的學習成效。Chen, Wang, & Chou, Tseng¹⁷針對迷你網球與硬式網球教學對網球初學者動

⁸ 王秋容. <<結果獲知與表現獲知對運動技能學習的影響.>> (未出版碩士論文, 台北市, 國立台灣師範大學體育研究所 1995).

⁹ 王儀旭、周建智、曾文鑫. <<以 kp & Kr 回饋策略介入探討投擲學習成效影響.>> (復興崗學報 79 期 2003), 頁 185-204.

¹⁰ 王儀旭、周建智、邱仕友. <<不同體育教學回饋模式介入對投擲學習成效的影響.>> (復興崗學報 81 期 2004), 頁 273-302.

¹¹ 王儀旭、周建智、李明蔚. <<軍校生戰技課程教學回饋理論介入對目標取向與學習滿意之影響—以手榴彈投擲項目為例.>> (復興崗學報 83 期 2005), 頁 205-21.

¹² 王儀旭、趙蓉鮮、余婉君與曾文鑫等. <<軍事戰技教學以不同回饋策略介入對軍校生學習情境知覺與學習成效之影響—以刺槍術課程為例.>> (論文發表於中華民國九十四年國軍通識教育學術研討會, 台北市, 政治作戰學校 2005), 頁 169-202.

¹³ 廖貴地. <<大學女生網球（初學者）教學效果與技能測驗項目研.>> (體育學報第 10 輯 1988), 頁 55-70.

¹⁴ 林成吉. <<網球發球練習法之研究.>> (大專體育 第 2 卷第 1 期 1991), 頁 57-61.

¹⁵ 康風都. <<網球初學者單手反拍與雙手反拍之學習成效探討.>> (中華體育季刊第 29 期 1994), 頁 83-91.

¹⁶ 張清泉 <<迷你網球教學對不同年齡初學者之學習成效比較研究>> (台北市:聯廣圖書有限公司, 2001).

¹⁷ Chen, C. H., & Chou, C. C. "The Impacts of Learning Environment and Goal Orientation on

作技能學習成效之比較進行研究，研究結果發現，迷你網球組及正規網球組在正手拍著地球學習成效皆未呈現正面的學習成效，但在反手拍著地球學習成效上亦優於教學前。教學後迷你網球組與正規網球組兩組間，在正手拍著地球及反手拍著地球的動作技能學習成效未呈現差異。謝麗娟¹⁸以 76 位大專男、女網球初學者為研究對象，進行為期十八週迷你網球教學活動實驗研究發現，教學後男、女二組在技能學習認知、情意及動作技能之學習成效亦顯著優於教學前。賴清水¹⁹以 48 位高職網球初學者為研究對象，並以網球教學前，先以迷你網球活動實施六週教學，以探討不同教學法對網球初學者之學習效果進行研究發現，樂趣組與傳統組除在網球之反手拍著地擊球外、其餘在正手著地擊球、正反拍截擊球等動作技能之學習成效均。其次，技能學習認知及感覺享受知覺均呈現教學後優於教學前，且研究發現樂趣組優於傳統組。但在感覺無聊知覺方面樂趣組表現呈現教學後優於教學前，傳統組教學前後則未呈現差異。王儀旭²⁰在探討不同體育教學模式對學習情境知覺與學習成效之影響研究，以大專網球初學者為對象，在網球教學前藉以迷你網球活動實施八週教學研究結果發現，教學後樂趣組、傳統組與控制組等三組在感覺享受知覺、動作技能以及技能學習認知等變項之學習成效顯著高於教學前，在感覺無聊知覺變項則呈現前測成績顯著高於後測成績。研究同時發現樂趣組所獲得之學習成效顯著優於傳統教學組與控制組。王儀旭、王文宜、石國棟²¹等以迷你網球活動介入教學對學習情境知覺與學習成效影響之研究發現，教學後感覺享受知覺、網球技能及網球技能學習認知等變項均呈現顯著的學習成效。蔡進祥、莊宜達、王儀旭、林瑞瑛等²²以大專網球初學者 48 位為研究對象為期六週教學，在針對不同網球教學對網球初學者動作技能學習成效分析研究發現，教學後，迷你網球組及網球組二組之網球初學者在網球之正、反手著地擊球及正、反拍截擊等動作技能均呈現正向的學習成效。進一步研究發現，迷你網球組所獲得的網球動作技能學習成效顯著優於網球組。王儀旭、張清泉、蔡進祥、莊宜達等²³以大專選修網球 50 位網球初學者研究對象，進行十週的網球教學，在比較樂趣化與傳統式教學對網球初學者自信心與學習滿意、技能學習認知及動作技能等教學目標之學習成效差異研究所得結果發現，教學後，樂趣化與傳統式教學均能有效提升網球初學者在自信心及感覺享受知覺、感覺無聊知覺、技能學習認知及動作技能等學習目標之學習成效。研究同時發現，樂趣化教學組所獲得的學習成效顯著優於傳統式教學。

Student, Learning Satisfaction and Knowledge of Fitness in Physical Education." (*Journal of sport & Exercise*.25,2003),p39.

¹⁸ 謝麗娟. <<迷你網球教學對大專學生選修網球課程之學習效果.>> (*北體學報*12 期 2004),頁 221-44.

¹⁹ 賴清水. <<不同教學法對網球初學者學習成效之研究.>> (*未出版碩士論文*,桃園縣,國北體育學院體育研究所 2006).

²⁰ 王儀旭. <<探討不同體育教學模式對學習情境知覺與學習成效之影響-以網球初學者教學為例.>> (*未出版碩士論文*,台北市,台北市立體育學院運動科學研究所 2004).

²¹ 王儀旭、王文宜、石國棟. <<迷你網球活動介入教學對學習情境知覺與學習成效影響之研究.>> (*論文發表於中華民國大專院校九十五年度體育學術研討會*,雲林縣,雲林科技大學 2006),頁93-98.

²² 蔡進祥、莊宜達、王儀旭、林瑞瑛. <<不同網球教學對網球初學者動作技能學習成效分析.>> (*論文發表於中華民國大專院校九十七年度體育學術研討會*,彰化縣縣,彰化師大 2008),頁186-92.

²³ 王儀旭、張清泉、蔡進祥、莊宜達. <<不同教學方式對網球初學者自信心與學習成效差異分析.>> (*論文發表於中華民國大專院校九十七年度體育學術研討會*,彰化縣縣,彰化師大 2008),頁93-98.

綜合上述研究發現，體育教學活動過程藉以回饋策略介入對學習者在技能學習認知與學習滿意（情意）及動作技能的獲得有所助益，但也不難發現以往研究大多針對學習者在動作技能學習成效差異進行分析，至於在技能學習認知與學習滿意（情意）等教學目標的學習成效研究僅少數幾篇。此外，在網球教學活動相關文獻研究結果發現，網球課程藉以有效教學策略與方法介入後對學習者在網球學習滿意、技能學習認知及動作技能等教學目標之學習成效呈現正面的學習成效。但在網球教學課程藉以訊息回饋策略介入教學與學習成效之間的相關影響研究文獻鮮少被論及。有鑑與此，研究者從實施網球教學過程引用 Magill²⁴及 Rink²⁵所提出回饋策略理論，編制設計外在回饋之結果獲知（簡稱 KR）與表現獲知（簡稱 KP）等訊息回饋策略介入教學，以探討不同訊息回饋策略介入對學習者在學習滿意（情意）、技能學習認知及運動技能等教學目標之學習成效進行探討分析。

基於上述研究動機，本研究將以大專體育選修網球課程之初學者為研究對象，在教學活動過程中藉由 Magill 及 Rink 所提出回饋策略理論，編制設計外在回饋之結果獲知（簡稱 KR）與表現獲知（簡稱 KP）等訊息回饋策略介入教學，並針對結果的獲知與表現的獲知等訊息回饋策略介入對初學者在技能學習認知、學習滿意（情意）及動作技能等學習目標之學習成效相關影響進行探討分析。期待本研究結果發現能作為大專院校在體育網球課程教學訓練的參考依據。

二、研究目的

探討不同訊息回饋策略介入對網球初學者之學習成效影響。

三、研究問題

- （一）比較不同回饋策略介入教學後網球初學者之學習成效組內是否有差異？
- （二）比較不同回饋策略介入教學後網球初學者之學習成效組間是否有差異？

四、研究範圍

本研究是以政治作戰學院一年級男學生為教學研究對象。研究對象採隨機分派成結果獲知組（簡稱 KR 網球組）與表現獲知組（簡稱 KP 網球組）等二組，並以教學前與教學後實施測驗。本研究測驗項目，包含動作技能測驗及問卷填答二部分。動作技能測驗部分，包含正拍著地球、反拍著地球、正拍截擊球、反拍截擊球及發球等五項動作技能。問卷部分有網球學習滿意量表及技能學習認知量表等二項量表。將動作技能測驗及問卷填答所得成績作為本研究之研究範圍。

五、名詞操作性定義

（一）操作性名詞定義

1. 技能學習認知

本研究之技能學習認知是指學習者對網球動作技能之概念學習瞭解程度。本研究技能學習認知之學習成效的好壞，是針對網球初學者技能學習認知試題填答所獲得成績界定之。因此填答試題答對的題數愈多分數越高，表示對技能學習認知越高；反之，則技能學習認知之學習成效就較低。

2. 學習滿意

所謂學習滿意是指學習者對學習課程過程中或學習後內心的感受。如：對網球課程覺得很有趣與很無趣。本研究的學習滿意包含兩種不同的層面，分別是愉悅的感覺享受知覺層面及感覺無聊知覺層面。

3. 動作技能

²⁴ 同註 3。

²⁵ 同註 4。

本研究之動作技能是指研究對象針對網球正拍著地球、反拍著地球、正拍截擊球、反拍截擊球、發球等五項動作技能所實施前測與後測所獲得的學習成效謂之。

4.學習成效

黃政傑²⁶指出學習成效則是一種經由練習而使個體在行為上產生較為持久改變的歷程。本研究之學習成效是指藉以不同回饋策略介入後學習者在技能學習認知、學習滿意及動作技能所獲得學習成效謂之。

(二)一般名詞定義

1.回饋

回饋意指學生在表現完後從教師那裡所收到的訊息。回饋的實施是影響動作學習的重要變項之一，因為回饋是執行動作過程中相當重要的訊息，藉以降低執行動作的不確定性。根據 Rink²⁷指出外在性回饋包含表現獲知回饋(Knowledge of Performance；KP)及結果獲知回饋(Knowledge of Results；KR)。本研究教學過程是採用外在回饋策略介入教學。

2.外在回饋

外在性回饋包含表現獲知回饋(KP)及結果獲知回饋(KR)。表現獲知回饋(KP)意指學習者從自我、教師或教練接收到執行的技巧、技能或技術的訊息，這些訊息對學習者在技巧、技能或技術的表現有正確性的了解。至於結果獲知回饋(KR)則在說明學習者在動作完成後，所看到或聽到的結果。此外，根據 Magill²⁸解釋結果獲知回饋(KR)是學習者完成動作反應後，教師提供反應結果及技能表現特質給學習者。其次，指導針對動作表現結果給予快或慢、高或低、左或右的訊息回饋，以引導到動作上的改進。本研究網球教學過程是外在回饋之結果獲知(簡稱 KR)及表現獲知(簡稱 KP)等回饋策略介入實施教學。

貳、研究方法

一、研究對象

本研究是以 100 學年之政治作戰學院一年級 40 位選修網球課程之初學者為研究對象。本研究之研究對象採隨機分派區分成結果獲知網球組(簡稱 KR 網球組) 20 員及表現獲知組(簡稱 KP 網球組) 20 員等二組。全體研究對象之平均年齡、身高、體重如表一所示。

²⁶ 黃政傑 <<教學原理>> (台北市:師大書苑有限公司,1997).

²⁷ 同註 4。

²⁸ 同註 3。

表一、研究對象之年齡、身高、體重統計表 (N=20 各組)

統計量		平均值	標準差
組別 (項目)			
KR 組	年齡 (歲)	18.71	0.65
	身高 (公分)	172.25	4.96
	體重 (公斤)	65.27	7.91
KP 組	年齡 (歲)	18.83	0.78
	身高 (公分)	173.79	4.99
	體重 (公斤)	68.17	8.46
全體總合 (N=40)	年齡 (歲)	18.77	0.72
	身高 (公分)	173.02	5.01
	體重 (公斤)	66.72	8.27

二、教學內容與課程設計

本研究教學進度內容設計如表二所示：

表二教學內容與課程設計摘要表

組別 項目	KR 組	KP 組
教學前	一、說明研究意義、目的、方法、研究流程及相關注意安全事項。 二、統一講解、說明、示範有關第一教習刺動作要領。 三、實施動作技能與問卷前測。	
教學過程	一、一至六週依教學設計內容配當實施教學。 二、沒有增設相關輔助訓練教學活動。 三、教學過程只告知所獲得的結果外。 四、另增加「定性及定量」的回饋策略。	一、一至六週依教學內容配當實施教學。 二、一至三週實施體能輔助訓練。 三、一至六週以表現獲知回饋策略介入教學。回饋策略內容有： (一)聽覺：由口頭提供回饋。 (二)聽覺+觸覺：由口頭和肢體的幫助提供回饋。 (三)聽覺+視覺：藉由口頭和示範提供回饋外，並提供第一教習刺相關圖片回饋策略。 四、經驗分享。
教學後	實施動作技能與問卷後測。	

三、實驗時間與地點

(一)實驗時間

本研究實驗時間為 100 年 10 月 1 日至 11 月 30 日，每週實施二次、每次五十分鐘，為期十週的教學實驗。

(二)實驗地點

本研究之教學實驗地點為南榮技術學院網球場進行教學實驗。

四、教學目標與教學內容大綱

本研究網球動作技能課程設計除參考中華民國網球協會²⁹發行迷你網球是發展網球運動的基石之訓練手冊、教育部八十九年推廣迷你網球活動種子老師教學研習會研習手冊³⁰之網球動作技能教學內容部分外；其次，是依據研究者本身對網球教學之經驗所編制。本研究之教學目標與進度內容大綱如表三所示：

表三、教學目標與教學進度內容大綱摘要表

組別	教學目標	教學內容
KR 網球組	1. 去除學習過程的無聊、與無趣。 2. 提升感覺享受知覺（情意）、技能學習認知及動作技能等教學目標之學習成效。	第一階段：熱身與動作技能講解（10 分鐘） 第二階段：分組操作與回饋（30 分鐘）。 第三階段：結束運動（10 分鐘）。
KP 網球組		第一階段：熱身與動作技能講解（10 分鐘） 第二階段：分組操作與回饋（30 分鐘）。 第三階段：分享與結束運動（10 分鐘）。

五、教學內容與課程設計

本研究教學內容與課程設計以參考 Magill³¹提出之結果獲知回饋 (Knowledge of Results; KR) 及 Rink³²所提出外在回饋之技能表現獲知 (Knowledge of Performance; KP) 與動作結果獲知 (Knowledge of Results; KR) 回饋論架構所編製而成。本研究教學內容設計如表四所示：

²⁹ 中華民國網球協會. <<迷你網球是發展網球運動的基石>> (台北市：中華民國網球協會編審 1992).

³⁰ 教育部 <<教育部推廣迷你網球活動種子老師教學研習會研習手冊>> (台北市：教育部, 2000).

³¹ 同註 3。

³² 同註 4。

表四、訊息回饋策略內容設計大綱摘要表

組別	訊息回饋策略
KR 網球組	一、教學前統一講解、說明、示範有關網球基本動作要領。 二、回饋策略 (一) 教學過程提供學生所獲得的結果訊息回饋。 (二) 「定性、定量」回饋策略--提供學生動作技能表現訊息回饋。 1. 定性回饋策略： (1) 提供學生對動作技能對與錯訊息回饋。 (2) 提供學生對動作技能太慢或太快、力道大與小、長或短、左或右訊息回饋。 2. 定量回饋策略： (1) 提供學生動作技能操作對與錯發生次數訊息回饋。 (2) 提供學生者他們的動作技能的程度訊息回饋。
KP 網球組	一、教學前統一講解、說明、示範有關網球基本動作要領。 二、一至三週實施體適能熱身處方，內容包米字步法練習、騎馬跑與前進墊步及跳格子步法敏捷訓練等熱身活動，學習過程鼓勵學生盡個人能力努力去完成課程要求，使學生深感網球課程是有趣、好玩的科目，並藉此激發學生對網球喜好與興趣。 三、回饋策略： (一) 聽覺：由口頭提供回饋。 (二) 聽覺+觸覺：由口頭和肢體的幫助提供回饋。 (三) 聽覺+視覺：由口頭和示範提供回饋等。例如： 以口頭的讚美回饋或口頭的讚美及肢體修正動作回饋或口頭讚美或集體由教師統一示範動作等回饋。 (四) 藉以此訊息回饋策略介入以去除學生學習過程的無聊、與無趣、進而提升學習過程的感覺享受知覺（情意）、技能學習認知及動作技能等教學目標之學習成效。 四、製作網球基本動作要領圖片（如附錄五），供學生參考，以提升動作技能認知之學習成效。 五、分享：藉由學習過程的經驗分享，以達到瞭解學生的想法與經驗轉移更希望擴及他人，達到觀察、省思與認知聯結。

六、實驗控制

本研究實驗控制如表五所示：

表五、教學實驗控制摘要表

項目	組別		
		KR 網球組	KP 網球組
教學前		一、說明本研究的意義、目的、方法、研究流程及相關注意安全事項。	
		二、教學前統一講解、說明、示範有關網球動作要領。	
教學過程		三、教學前實施問卷填答與動作技能測驗。	
		一、一至十週依教學設計內容配當實施教學。	
教學後		二、一至四週實施網球體能輔助訓練。	
		三、一至十週以表現獲知回饋策略介入教學。訊息回饋策略內容有：	
		(一)聽覺：由口頭提供訊息回饋。	
		(二)聽覺+觸覺：提供口頭和肢體的幫助回饋。	
		(三)聽覺+視覺：提供口頭和示範及網球相關圖片回饋策略。	
		四、經驗分享。	
		一、一至十週依教學設計內容配當實施教學。	
		二、沒有增設網球相關輔助訓練教學活動。	
		三、教學過程只告知所獲得的結果外，另提供「定性及定量」的訊息回饋策略。	
		第十週教學後實施問卷與動作技能後測。	

七、研究工具與實施

(一) 研究工具

- 1.教學器材：(1) 教學器材：包含網球 150、網球拍 40 支、問卷。
- (2) 測驗所需器材：包含網球發球機、測速槍、Slazenger 網球 100 個、網球拍、計分表及筆。

(二) 實施

1.問卷部分

本研究問卷部分包含網球學習滿意量表及技能學習認知量表等二部分。

(1)效度

a.網球學習滿意知覺量表

本研究之有關網球學習滿意量表是完全引用周建智文獻所改編設計自美國知名學者凱樂博士³³與杜達博士³⁴。這份體育學習滿意量表之主要目的是在於瞭解學生對體育課滿意度，而此問卷包含兩種不同的層面分別是感覺享受知覺層面及感覺無聊知覺層面。本問卷將採用五分量表法 (5-point Likert scale)，一分為非常不同意至五分非常同意。根據杜達博士則在運動之內在性動機滿意程度研究中發現感覺享受知覺層面及感覺無聊知覺層面為 .94 及 .83(Cronbach alpha reliability coefficient)。網球學習滿意量表構面，如表六所示：

³³ Keller, J. "Motivation by Design." (Unpublished manuscript Florida State University.,1999).

³⁴ Dude, J. L. "Motivation in Sport Setting: A Goal Perspective Approaching G. C. Roberts (Ed.)." *Motivation in Sport and Exercise*. Champaign IL: (Human Kinetics, 1992)57-92.

表六、網球學習滿意構面表

構面	題 號	題 數
感覺享受知覺	1.2.7.9.10	6
感覺無聊知覺	3.4.5.6.8	4
	總 題 數	10

b.網球技能學習認知量表

有關技能學習認知量表部分是引用張清泉³⁵迷你網球教學認知問卷所編制，這份問卷乃經過多位資深國家級教練以及國內大專院校從事網球教學教授進行效度審核後，再以 Cronbach α 係數(Cronbach alpha reliability coefficient)來進行信度考驗，結果呈現出高度的信效度(.774-.948)。本問卷採用五分量表法(5-point Likert scale)，一分為非常不同意至五分非常同意。技能學習認知量表構面，如表七所示：

表七、網球技能學習認知構面表

題號	內容
1	你認為自己很容易就熟練網球各種擊球動作
2	你覺得打網球正手拍著地球很容易
3	你覺得打網球反手拍著地球很容易
4	你覺得打網球正手拍截擊球很容易
5	你覺得打網球反手拍截擊球很容易
6	你認為學打網球很容易
7	你覺得網發球整體而言很容易

(2)信度考驗

本研究問卷為求信度分析之正確性，並於教學實驗前針對網球課學習滿意量表以及網球技能學習認知量表等二部分實施信度考驗。本研究之問卷信度考驗是在教學前先篩選與本研究年齡相仿且具同質性之一年級 15 位學生來填寫量表。預試對象填寫量表初稿後，相隔一週後再行實施測驗，最後，再以 Cronbach α 係數來進行量表信度考驗。本研究各問卷之考驗結果 Cronbach α 係數值。

由表八得知，網球學習滿意知覺之內部一致性分析結果係數值感覺享受與感覺無聊 Cronbach α 分別呈現.73 及.81。此外，網球技能學習認知量表之內部一致性分析結果，各題 Cronbach α 係數值介於.72-.88，整體技能學習認知 Cronbach α 係數值為.76。故本研究所採用之學習滿意知覺量表及網球技能學習認知經信度考驗後均顯示出高度的內部一致信度。

³⁵ 同註 16。

表八、網球學習滿意知覺之信度考驗係數值摘要表 (N=15)

量表構面	題數	Cronbach α
學習滿意量	感覺享受知覺	.73
	感覺無聊知覺	.81
網球技能學習認知	你認為自己很容易就熟練網球各種擊球動作	.72
	你覺得打網球正手拍著地球很容易	.73
	你覺得打網球反手拍著地球很容易	.76
	你覺得打網球正手拍截擊球很容易	.73
	你覺得打網球反手拍截擊球很容易	.81
	你認為學打網球很容易	.88
	你覺得網發球整體而言很容易	.73
	整體技能學習認知	.76

2.動作技能部分

(1) 效度

本研究之網球動作技能測驗項目與方法是完全引用瑞士國家網球協會所編定之網球測驗內容³⁶，此動作技能測驗項目與方法亦是國際網球總會在推廣網球運動時介紹給世界各國所採用之測驗工具，因此，本研究之動作技能測驗工具與方法具有內容效度 (content validity)。

(2) 信度

本研究動作技能測驗共包含正反拍著地球、正反拍截擊球發球等五個項目，而每一種動作技能又因球落點的目標區之差異區分 A 區與 B 區二種，例如正拍著地球 A 區、反拍著地球 B 區...依此類推。本研究為求此一動作技能測量工具之信度考驗，以「再測信度」(test-retest reliability) 方式，經由 15 位無學習網球經驗者在相隔一週，前後實施兩次測驗，並以 Pearson 積差相關來檢定兩次動作技能測驗之間的相關程度。由表九所示，經 Pearson 積差相關再測信度考驗結果，動作技能之各變項相關信度係數 r 值為.71-.83 ($P < .05$)，就整體動作技能相關信度係數 r 值=.76 均達到顯著高度相關。由此可見，本研究所實施之動作技能測驗經過再測信度考驗之後，證實為相當具有可靠性。

表九、Pearson 積差相關再測信度考驗統計摘要表 (N=15)

項目	正著地球 A 區	反著地球 B 區	正拍截擊 A 區	反拍截擊 B 區	發球 A 區	發球 B 區	整體動作技能
r 值	.83	.82	.79	.71	.73	.72	.76
P 值	.001	.001	.001	.001	.001	.001	.001

$P < .05$

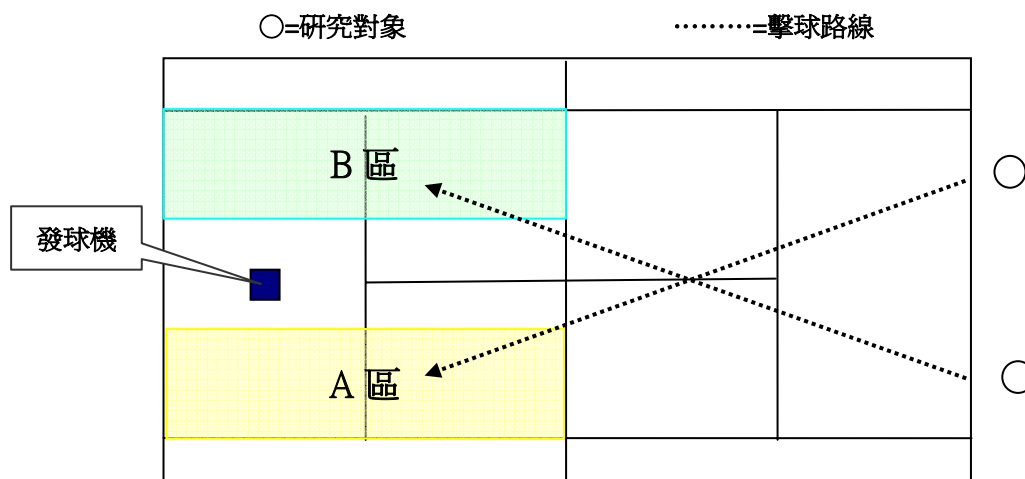
二、實施

(一) 測驗方法

本研究動作技能測驗包含正反拍著地球、正反拍截擊球及發球等五項目。依球落點的目標區分 A 區與 B 區二種，例如：正反拍著地球測驗對象站立於底線

³⁶ Mengisen, W. ESSM., & Mutti, H. U. ESSM. *Swiss Tennis Test*. Postfach, Switzerland: Schweizerischer Tennisverband, Solothurnstr, 1995.

中央場地，網球由發球機送球，球速為 35KM/hr，球飛行高度設定在離地 1.5 公尺，每球間隔時間 5 秒，研究對象以正反拍的擊球方式將球打到對面球場 A 區與 B 區各 10 球，計算有幾個球落在指定區範圍內(圖一 正反拍著地擊球 AB 區)。



圖一 正反拍著地擊球 A、B 區 (引自王儀旭，2004)

三、教學前二組各變項的變異數同質性檢定

本研究教學前二教學組變相測驗成績之 Levene's 變異數同質性考驗，由表十得知，教學前 KR 網球組及 KP 網球組二組在學習滿意之感覺享受知覺、感覺無聊知覺與技能學習認知等變項之學習成效亦未呈現顯著差異水準 ($P > .05$)。此外，教學前二教學實驗組在網球動作技能之正拍著地擊球 A 區、反拍著地擊球 B 區、正拍截擊 A 區、反拍截擊 B 區、發球 A 區、發球 B 區及整體動作之各項動作技能表現均未達顯著差異水 ($P > .05$)。研究顯示 KR 網球組與 KP 網球組二組，在教學實驗前之網球各項動作技能、整體動作技能、學習滿意及技能學習認知之各變異成績呈現相同的表現情況。

表十、教學前各變異數同質性檢定摘要表 (N=40)

項 目	統計量	F 值	P 值
學習滿意	感覺享受知覺	.585	.447 NS
	感覺無聊知覺	1.014	.318 NS
技能學習認知		.084	.773 NS
動作技能	正拍著地擊球 A 區	.547	.463 NS
	反拍著地擊球 B 區	1.681	.200 NS
	正拍截擊 A 區	.209	.649 NS
	反拍截擊 B 區	1.643	.205 NS
	發球 A 區	1.002	.321 NS
	發球 B 區	.546	.581 NS
	整體動作技能	1.291	.280 NS

* $P < .05$ (NS: 無顯著差異)

四、資料處理

本研究所得數據經整理後，皆以 SPSS (10.0 中文版) 統計程式進行分析。統計內容有描述性統計 (平均值、標準差)、Pearson 積差相關、Cronbach α 內部一致性信度檢定、相依樣本 t 考驗及獨立樣本 t 考驗。本研究統計分析均採 $\alpha=.05$ 的顯著水準。

參、結果與討論

一、教學後組內之差異

(一) 研究結果

由表十一所示得知，教學前 KR 網球組在學習滿意之感覺享受知覺均成績為 12.38、感覺無聊知覺平均成績為 15.71。技能學習認知平均成績為 16.56。動作技能各變項平均成績，正拍著地擊球 A 區為 1.13、反拍著地擊球 B 區為 1.21、正拍截擊球 A 區為 1.92、反拍截擊球 B 區為 1.36、發球 A 區為 1.58、發球 B 區為 1.36 及整體動作技能成績平均表現為 12.21。教學後 KR 網球組學習滿意之感覺享受知覺平均成績為 13.58、感覺無聊知覺平均成績為 14.35。技能學習認知之平均成績為 19.17。動作技能各變項平均成績，正拍著地擊球 A 區為 3.00、反拍著地擊球 B 區為 2.79、正拍截擊球 A 區為 3.06、反拍截擊球 B 區為 3.02、發球 A 區為 2.40、發球 B 區為 2.77 及整體動作技能成績平均表現為 14.73。此外，由表所示得知，教學前 KP 網球組學習滿意之感覺享受知覺平均成績為 12.50、感覺無聊知覺平均成績為 16.58。技能學習認知平均成績為 17.21。動作技能各變項平均成績，正拍著地擊球 A 區為 1.04、反拍著地擊球 B 區為 1.17、正拍截擊球 A 區為 1.85、反拍截擊球 B 區為 1.42、發球 A 區為 1.40、發球 B 區為 1.31 及整體動作技能成績平均表現為 6.09。教學後 KP 網球組學習滿意之感覺享受知覺平均成績為 19.13、感覺無聊知覺平均成績為 12.60。技能學習認知平均成績為 29.42。在動作技能各變項平均成績，正拍著地擊球 A 區為 3.60、反拍著地擊球 B 區為 3.23、正拍截擊球 A 區為 5.14、反拍截擊球 B 區為 5.55、發球 A 區為 4.23、發球 B 區為 4.29 及整體動作技能成績平均表現為 22.57。

進一步再由表十一表所示得知，教學後 KR 網球組方面，在學習滿意之感覺享受知覺 ($t=2.98 P<.05$) 與感覺無聊知覺 ($t=-3.81 P<.05$) 二變項及技能學習認知 ($t=4.62 P<.05$) 等變項之學習成效均呈現顯著差異水準。其次，在動作技能之正拍著地擊球 A 區 ($t=8.60 P<.05$)、反拍著地擊球 B 區 ($t=7.25 P<.05$)、正拍截擊球 A 區 ($t=10.99 P<.05$)、反拍截擊球 B 區 ($t=9.32 P<.05$)、發球 A 區 ($t=4.65 P<.05$) 及發球 B 區 ($t=8.18 P<.05$) 等各項及整體動作技能學習成效 ($t=18.20 P<.05$) 亦均呈現顯著差異水準。此外，再由表所示得知，教學後 KP 網球組方面，在學習滿意之感覺享受知覺 ($t=13.99 P<.05$) 與感覺無聊知覺 ($t=-8.44 P<.05$) 二變項及技能學習認知 ($t=9.43 P<.05$) 等變項之學習成效均呈現顯著差異水準。另外，在動作技能之正拍著地擊球 A 區 ($t=11.95 P<.05$)、反拍著地擊球 B 區 ($t=11.04 P<.05$)、正拍截擊球 A 區 ($t=16.85 P<.05$)、反拍截擊球 B 區 ($t=12.60 P<.05$)、發球 A 區 ($t=13.28 P<.05$) 及發球 B 區 ($t=17.29 P<.05$) 等各項及整體動作技能之學習成效 ($t=22.25 P<.05$) 亦均呈現顯著差異水準。

表十一、教學後二組各變項之相依樣本 t 考驗統計摘要表 (N=20 各組)

統計量			平均數	標準差	t 值	P
組別 (項目)						
學習滿意	感覺享受	前測	12.38	2.44	2.98*	.001
		後測	13.58	2.62		
	感覺無聊	前測	15.71	2.14	-3.81*	.001
		後測	14.35	1.66		
KR 組 技能學習認知		前測	16.56	2.48	4.62*	.001
		後測	19.17	2.96		
	正拍著地球 A 區	前測	1.13	0.98	8.60*	.001
		後測	3.00	1.23		
	反拍著地球 B 區	前測	1.21	1.05	7.25*	.001
		後測	2.79	0.99		
	正拍截擊球 A 區	前測	1.92	0.74	10.99*	.001
		後測	3.06	1.10		
	動作技能 反拍截擊球 B 區	前測	1.02	1.06	9.32*	.001
		後測	3.02	1.04		
	發球 A 區	前測	1.54	0.87	4.65*	.001
		後測	2.40	0.96		
	發球 B 區	前測	1.35	0.86	8.18*	.001
		後測	2.77	0.97		
	整體動作技能	前測	6.04	2.23	18.20*	.001
		後測	14.73	2.96		
學習滿意	感覺享受	前測	12.50	1.98	13.99*	.001
		後測	19.13	2.96		
	感覺無聊	前測	16.58	2.71	-8.44*	.001
		後測	12.60	2.63		
KP 組 技能學習認知		前測	17.21	2.67	9.43*	.001
		後測	29.42	8.71		
	正拍著地球 A 區	前測	1.04	0.20	11.95*	.001
		後測	3.60	1.30		
	反拍著地球 B 區	前測	1.17	0.88	11.04*	.001
		後測	3.23	0.99		
	正拍截擊球 A 區	前測	1.85	0.82	16.85*	.001
		後測	5.14	1.67		
	動作技能 反拍截擊球 B 區	前測	1.42	1.05	12.60*	.001
		後測	5.55	1.89		
	發球 A 區	前測	1.40	0.84	13.28*	.001
		後測	4.23	1.21		
	發球 B 區	前測	1.31	0.90	17.29*	.001
		後測	4.29	1.13		
	整體動作技能	前測	6.09	2.16	22.25*	.001
		後測	22.57	4.60		

*P<.05

(二) 討論

本研究經由資料結果顯示，KR 網球組與 KP 網球組二組經十週教學後，在學習滿意之感覺享受知覺及技能學習認知之平均數成績高於教學前平均數成

績。其次，二組在網球動作技能之正拍著地擊球 A 區、反拍著地擊球 B 區、正拍截擊球 A 區、反拍截擊球 B 區、發球 A 區、發球 B 區及整體動作技能平均數成績亦高於教學前平均數成績。此外，二組之網球初學者教學後之感覺無聊知覺平均數成績則低於教學前。

進一步再由相依樣本 t 考驗分析得知，KR 網球組與 KP 網球組二組經教學後，在感覺享受知覺及技能學習認知之學習成效顯著優於教學前。其次，二組在網球動作技能之正拍著地擊球 A 區、反拍著地擊球 B 區、正拍截擊球 A 區、反拍截擊球 B 區、發球 A 區、發球 B 區及整體動作技能之學習成效顯著優於教學前。此外，研究同時發現，教學後二組在感覺無聊知覺層面之學習成效亦呈現顯著正向的改善。

本研究 KR 網球組與王儀旭、周建智與邱仕友³⁷；王儀旭、周建智與李明蔚³⁸研究發現，在學習滿意之感覺享受與感覺無聊知覺層面之學習成效未呈現顯著差異水準則呈現不同發現。其次，KP 網球組與王儀旭、周建智與邱仕友；王儀旭、周建智與李明蔚；王儀旭、趙蓉鮮、余婉君與曾文鑫等³⁹研究發現，教學後，在學習滿意之感覺享受層面之學習成效呈現顯著差異水準呈現相同論點。另外，本研究結果發現與張清泉⁴⁰；謝麗娟⁴¹；賴清水⁴²；王儀旭⁴³；王儀旭、王文宜、石國棟⁴⁴；王儀旭、張清泉、蔡進祥、莊宜達等⁴⁵研究所得結果發現，教學後，均能有效提升網球學習者在感覺享受知覺之學習成效與降低感覺無聊知覺層面表現呈現相同論點。此外，本研究與賴清水研究發現，傳統組教學前後的感覺無聊知覺則未呈現差異呈現不同結果。其研究相左的原因，研究者認為本研究之 KR 組除在教學前統一講解、說明、示範有關網球基本動作要領外，在教學活動中所提供「定性」與「定量」的訊息回饋策略對網球初學者在感覺無聊層面的改善切實獲得正面學習成效。

此外，在技能學習認知方面，本研究與王儀旭、周建智與邱仕友⁴⁶；王儀旭、趙蓉鮮、余婉君與曾文鑫等⁴⁷研究，教學後 KP 與 KR 二組，教學後，在技能學習認知之學習成效呈現顯著差異水準發現呈現相同結果。此外，本研究與張清泉⁴⁸；謝麗娟⁴⁹；賴清水⁵⁰；王儀旭⁵¹；王儀旭、王文宜、石國棟⁵²；蔡進祥、莊宜達、王儀旭、林瑞瑛等⁵³；王儀旭、張清泉、蔡進祥、莊宜達等⁵⁴研究所得結

³⁷ 同註 10。

³⁸ 同註 11。

³⁹ 同註 12。

⁴⁰ 同註 16。

⁴¹ 同註 18。

⁴² 同註 19。

⁴³ 同註 20。

⁴⁴ 同註 21。

⁴⁵ 同註 22。

⁴⁶ 同註 10。

⁴⁷ 同註 12。

⁴⁸ 同註 16。

⁴⁹ 同註 18。

⁵⁰ 同註 19。

⁵¹ 同註 20。

⁵² 同註 21。

⁵³ 同註 22。

⁵⁴ 同註 23。

果發現，教學後，技能學習認知學習目標之學習成效顯著優於教學前亦呈現相同看法。

另外，在動作技能方面本研究與 Young⁵⁵；簡桂彬；王儀旭、周建智與曾文鑫等；王儀旭、趙蓉鮮、余婉君與曾文鑫等研究結果，教學後，KP 及 KR 二組之學習者在動作技能變項之學習成效顯著優於教學前發現呈現相同研究結果。但本研究 KR 網球組與王儀旭、周建智與邱仕友研究發現，KR 組之軍校生在動作技能之學習成效則未呈現顯著差異水準呈現不同看法。

其研究相左的原因，研究者認為除教學對象、教學項目的差異外，本研究 KR 網球組，教學過程教師所除提供有關所獲得的結果相同外，本研究在教學活動另提供了網球初學者在動作技能操作對與錯、太慢或太快、力道大與小、長或短、左或右等「定性」回饋策略及操作對與錯發生次數的「定量」回饋策略，此回饋策略介入對 KR 網球初學者在動作技能之學習成效有著正向的學習成效。此外，廖貴地⁵⁶；林成吉⁵⁷；康風都⁵⁸；張清泉；Chen,Wang, & Chou,Tseng⁵⁹；謝麗娟；賴清水；王儀旭；王儀旭、王文宜、石國棟；蔡進祥、莊宜達、王儀旭、林瑞瑛等；王儀旭、張清泉、蔡進祥、莊宜達等等研究結果，教學後，學習者在動作技能之學習成效優於教學前發現與本研究呈現相同研究論點。但本研究與賴清水研究結果，教學後，傳統教學組在反拍著地擊球之學習成效為呈現顯著差異水準發現呈現不同結果看法。

本研究與賴清水⁶⁰研究結果相左的原因，教學過程所藉以之教學策略與教學對象不同而產生不同異外，本研究 KR 網球組，教學過程教師所除提供有關所獲得的結果相同外，本研究在教學活動另提供有關「定性」與「定量」回饋策略介入對 KR 網球初學者在動作技能之學習成效有著正向的學習成效。其次，KP 網球組在一至三週實施體適能熱身處方活動，及教學過程以聽覺、聽覺與觸覺、聽覺與視覺及製作網球基本動作技能圖片供等訊息回饋策略，此訊息回饋策略對網球初學者在動作技能的學習成效更有其潛移默化之效。

研究顯示，KR 網球組教學過程教師除提供網球初學者學習過程所獲得的結果外，在教學活動中也提供網球動作技能操作對與錯、太慢或太快、力道大與小、長或短、左或右等「定性」回饋策略及提供網球動作技能操作對與錯發生次數及動作技能程度的「定量」回饋策略，此回饋策略介入對網球初學者在感覺享受知覺的提升及感覺無聊知覺的改善有著正向的學習成效。其次，在教學活動中另增加「定性及定量」的回饋策略，此回饋策略提供了網球初學者對動作技能操作的對與錯所發生次數等訊息回饋策略，對網球初學者在技能學習認知改善及各項網球動作技能有著正向的學習成效。其次，KP 網球組在一至三週實施體適能熱身處方，如米字步法練習、騎馬跑與前進墊步及跳格子步法敏捷訓練等熱身活動，學習過程鼓勵學生盡個人能力努力去完成課程要求，使學生深感網球課程是有趣、好玩的科目，並藉此激發學生對網球喜好與興趣。此外，教學過程教師提供了口頭提供回饋、口頭和肢體的回饋、及口頭和示範等回饋策略，及教學過程提供有關網球各動作技能要領圖片訊息回饋訊息，均能增進網球初學者對技能學習

⁵⁵ 同註 7。

⁵⁶ 同註 13。

⁵⁷ 同註 14。

⁵⁸ 同註 15。

⁵⁹ 同註 17。

⁶⁰ 同註 19。

認知的提升。此外，課後經驗分享課設計，能使網球初學者所學到的想法與經驗轉移與擴及他人，而達到觀察、省思與增進技能學習認知及網球各項動作技能的正面學習成效。

二、教學後組間之差異

(一) 研究結果

由表十二所示得知，教學後，KR 網球組與 KP 網球組二組間，在學習滿意之感覺享受知覺 ($t=9.71$ $P<.05$)、感覺無聊知覺 ($t=-3.90$ $P<.05$) 二項目學習成效呈現顯著差異水準。在技能學習認知項目測驗成績 ($t=7.72$ $P<.05$) 二組間亦呈現顯著差異水準。在動作技能之正拍著地擊球 A 區 ($t=2.33$ $P<.05$)、反拍著地擊球 B 區 ($t=2.16$ $P<.05$)、正拍截擊 A 區 ($t=8.08$ $P<.05$)、反拍截擊 B 區 ($t=7.63$ $P<.05$)、發球 A 區 ($t=8.23$ $P<.05$)、發球 B 區 ($t=7.07$ $P<.05$) 及整體動作技能 ($t=10.32$ $P<.05$) 等動作技能學習成效呈現顯著差異水準。

進一步再由表十一所示得知，教學後，KP 組在學習滿意之感覺享受知覺 (19.13) 平均數成績優於 KR 組在感覺享受知覺 (13.58) 平均數成績。其次，在感覺無聊知覺方面，則呈現 KR 組感覺無聊知覺 (14.35) 平均數成績則高於 KP 組感覺無聊知覺 (12.60) 平均數成績。KP 組在技能學習認知 (29.42) 平均數成績優於 KR 組在技能學習認知 (19.17) 平均數成績。KP 網球組之正拍著地擊球 A 區為 3.60、反拍著地擊球 B 區為 3.23、正拍截擊球 A 區為 5.42、反拍截擊球 B 區為 5.40、發球 A 區為 4.23、發球 B 區為 4.29 及整體動作技能成績平均表現為 22.57 均優於 KR 網球組之正拍著地擊球 A 區為 3.00、反拍著地擊球 B 區為 2.79、正拍截擊球 A 區為 3.06、反拍截擊球 B 區為 3.02、發球 A 區為 2.40、發球 B 區為 2.77 及整體動作技能成績平均表現為 14.73。

表十二、教學後各項變相之獨立樣本 t 考驗摘要表 (N=40)

統計量		t 值	P
項目			
學習滿意	感覺享受	.71*	.001
	感覺無聊	-3.90*	.001
技能學習認知		7.72*	.001
	正拍著地球 A 區	2.33*	.001
	反拍著地球 B 區	2.16*	.001
	正拍截擊球 A 區	8.08*	.001
動作技能	反拍截擊球 B 區	7.63*	.001
	發球 A 區	8.23*	.001
	發球 B 區	7.07*	.001
	整體動作技能	10.32*	.001

* $P<.05$

(二) 討論

本研究經由資料結果顯示，二組之網球初學者經十週教學後，在 KP 網球組在感覺享受知覺及感覺無聊知覺層面之學習成效顯著優於 KR 網球組。其次，在技能學習認知及網球動作技能之正拍著地擊球 A 區、反拍著地擊球 B 區、正拍截擊球 A 區、反拍截擊球 B 區、發球 A 區、發球 B 區及整體動作技能之學習成

效 KP 網球組亦均顯著優於 KR 網球組。本研究與王儀旭、周建智與邱仕友⁶¹；王儀旭、周建智與李明蔚⁶²；王儀旭、趙蓉鮮、余婉君與曾文鑫等⁶³研究結果，教學後，在感覺享受等知覺變項之學習成效表現獲知組（KP）顯著優於結果獲知組（KR）發現呈現相同看法。此外，本研究與張清泉⁶⁴；謝麗娟⁶⁵；賴清水⁶⁶；王儀旭⁶⁷；王儀旭、王文宜、石國棟⁶⁸；蔡進祥、莊宜達、王儀旭、林瑞瑛等⁶⁹；王儀旭、張清泉、蔡進祥、莊宜達等⁷⁰研究所得結果發現，教學後學習者在情意的學習成效實驗組優於控制組的結果呈現相同論點。研究顯示，KP 網球組在一至三週實施輔助的步法體能訓練，激發提升網球初學者們的學習動機，去除對網球課程刻板無聊及無趣的感覺。其次，教學過程動作上產生差異時，教師「立即」以個別或團體在口語上、動作上摘略修正以及觀察教師的正確動作示範..等回饋，亦均在使網球初學者對課程學習是感覺快樂與享受的。此外，KR 網球組，教學過程教師雖然提供網球初學者所獲得的結果與有關「定性」與「定量」回饋策略介入教學，但 KR 網球初學者在學習滿意之感覺享受知覺與無聊知覺等變項之學習成效顯然不及 KP 網球組所獲得的學習成效正向。

此外，有關網球教學與技能學習認知之學習成效相關研究方面，張清泉研究發現，在認知方面，有無接受迷你網球教學對兒童之認知並沒有產生很大的影響，但對成人的認知卻產生正面性的學習成效。賴清水探討不同教學法對網球初學者之學習效果進行研究發現，技能學習認知呈現教學後優於教學前，且研究發現樂趣組優於傳統組。王儀旭研究結果發現，教學後技能學習認知等變項之學習成效樂趣組所獲得之學習成效顯著優於傳統教學組與控制組。王儀旭、張清泉、蔡進祥、莊宜達等研究所得結果發現，教學後，技能學習認知之學習成效樂趣化教學組所獲得的學習成效顯著優於傳統式教學。上述文獻研究亦顯示教學所藉以有效的教學方式與策略介入教學對學習者在技能學習認知之學習成效顯然欲正向。此研究結果發現與本研究呈現相同一致的看法。研究顯示，KP 網球組在教學動作練習過程中網球初學者只要在動作操作產生錯誤時，教師便「立即」以個別或團體在口語上、動作上摘略修正以及觀察教師的正確動作示範等回饋策略，以增進他們在技能學習認知層面學習成效的獲得。此外，KP 網球組在教學活動另增經驗分享課設計部分，有著深入瞭解學習者者內心的功效，能瞭解網球初學者的想法及將經驗轉移擴及他人，以達到觀察、省思與增進技能學習認知獲得正面的學習成效。另外，本研究與 Boyce⁷¹；Young⁷²；王秋容⁷³；王儀旭、周建智與曾文鑫等⁷⁴；王儀旭、周建智與邱仕友⁷⁵；王儀旭、周建智與李明蔚⁷⁶；王

⁶¹ 同註 10。

⁶² 同註 11。

⁶³ 同註 12。

⁶⁴ 同註 16。

⁶⁵ 同註 18。

⁶⁶ 同註 19。

⁶⁷ 同註 20。

⁶⁸ 同註 21。

⁶⁹ 同註 22。

⁷⁰ 同註 23。

⁷¹ 同註 6。

⁷² 同註 7。

⁷³ 同註 8。

⁷⁴ 同註 9。

⁷⁵ 同註 10。

儀旭、趙蓉鮮、余婉君與曾文鑫等⁷⁷研究結果，教學後在動作技能之學習成效 KP 訊息回饋策略顯著優於 KR 訊息回饋策略發現呈現相同論點。

近年有關網球教學已瞭解學習者之動作技能學習成效相關研究文獻方面，張清泉⁷⁸研究發現，在動作技能方面，不論是兒童組或成人組於十二週的迷你網球教學後，二組研究對象的動作技能表現均優於教學前的表現，而實驗組的進步幅度遠大於控制組。賴清水⁷⁹研究發現，樂趣組與傳統組除在網球之反手拍著地擊球外、其餘在正手著地擊球、正反拍截擊球等動作技能之學習成效均。且研究發現樂趣組優於傳統組。王儀旭⁸⁰在探討不同體育教學模式對學習情境知覺與學習成效之影響研究發現，教學後樂趣組在動作技能之學習成效顯著優於、傳統組與控制組。蔡進祥、莊宜達、王儀旭、林瑞瑛等⁸¹在針對不同網球教學對網球初學者動作技能學習成效分析研究發現，教學後，迷你網球組之網球初學者在網球正、反手著地擊球及正、反拍截擊等動作技能學習成效顯著優於網球組。王儀旭、張清泉、蔡進祥、莊宜達等⁸²在比較樂趣化與傳統式教學對網球初學者自信心與學習滿意、技能學習認知及動作技能等教學目標之學習成效差異研究所得結果發現，教學後，樂趣化亦在動作技能之學習成效優於傳統式教學。上述有關網球教學研究文獻結果發現，有效的教學方法與策略的介入愈多對網球初學者在網球動作技能的學習成效有就相對的提升。此研究結果與本研究呈現相同的結果。此外，本研究與 Chen, Wang, & Chou, Tseng⁸³研究結果，教學後迷你網球組與正規網球組兩組間，在正手拍著地球及反手拍著地球的動作技能學習成效未呈現差異發現呈現不同論點。研究顯示，KP 組在一至三週實施網球步法體能輔助訓練及教學過程在網球初學者在動作操作產生錯誤時，教師便以聽覺、聽覺與觸覺、聽覺與視覺等回饋策略介入「立即」以個別或團體在口語上、動作上摘略修正以及觀察教師的正確動作示範外等回饋策略外，教學過程亦提供有關網球各動作技能要領圖片訊息回饋共初學者模仿，此對動作技能之學習成效皆能達事半功倍之效。

肆、結論與建議

一、結論

綜合上述研究結果與討論經整理分析後，獲得以下結論：經十週教學後，二組網球初學者在感覺無聊知覺之學習成效均獲得顯著的改善；其次，教學後二組在感覺享受知覺、技能學習認知、網球之正（反）拍著地擊球、正（反）拍截擊球、發球及整體動作技能等變項之學習成效顯著優於教學前；進一步研究發現，KP 網球組所獲得的學習成效顯著優於 KR 網球組。研究發現，教師介入正面訊息回饋策略愈多，對網球初學者在感覺無聊知覺層面也就能呈現顯著的下降與改善；此外，在感覺享受知覺、技能學習認知及整體動作技能等變項所獲得的學習成效也就更正向。

此外，針對研究所獲得之結果作以下建議：

⁷⁶ 同註 11。

⁷⁷ 同註 12。

⁷⁸ 同註 16。

⁷⁹ 同註 19。

⁸⁰ 同註 20。

⁸¹ 同註 22。

⁸² 同註 23。

⁸³ 同註 17。

(一) 實務建議：

網球教學過程教師藉以訊息回饋策略介入的多寡對網球初學者在學習滿意、技能學習認知及動作技能等教學目標的學習成效有著正向不可分的關係。因此，適時有效的訊息回饋策略介入對網球初學者之學習成效有著事半功倍之效。

(二) 未來研究：

- 1.後續研究可針對網球教學以不同訊息回饋策略介入對學習動機與學習成效之相關影響進行研究。
- 2.後續研究可針對網球教學以不同回饋策略介入對目標取向與學習成效之相關影響進行探討。

從國防部康樂總隊《田單復國》演出 看 1960 年代軍中康樂工作 From Leisure Corps "Tiandan Zionist" show to see the work of the military recreation

吳佩芳
Wu Pei-Fang

摘 要

1960 年代，國防部康樂總隊話劇隊演出不少戲劇作品，其中《田單復國》一劇的創作與演出適時成為反共抗俄時期政治宣傳劇的典型範本。我想以此劇作為分析對象，探討康總話劇隊演劇特徵與意涵。同時分析此時期的軍中康樂工作推行概況與政治宣傳劇的操作形式，最後進行整體性的綜合論述。

關鍵詞：反共抗俄、田單復國、軍中康樂

Abstract

In the 1960s, Kang total drama team performed a lot of dramatic works, but "Tiandan national recovery," a drama of creation and performance has become anti-communist and anti-soviet union period drama typical political propaganda model. I would like to analyze the play as an object to explore the health characteristics of the total drama, drama team and implications. Analysis of the military while working to implement the Leisure Overview and play operation in the form of political propaganda, and finally carry out an overall comprehensive discussion.

Keywords: anti-communist and anti-soviet union, Tiandan Zionist, military recreation

壹、前言

1950 年代是臺灣反共思潮最激昂、熾熱的時代。由國民政府領導的反共文藝，在文壇掀起陣陣波瀾。「反共抗俄」國策，所形成的政治權力對戲劇生態的全面掌控，是台灣社會在解嚴前的唯一合法論述，促使反共抗俄戲劇在 50 年代出現一片榮景。「話劇」在此時期承受著政治意識形態支配，肩負起維護中華文化道統，接受國家的保護與支持。因此，隸屬國民政府黨政軍體系的話劇團隊均服膺反共抗俄國策。其中國軍康樂團隊的成立，其演劇活動泰半是為政治、軍事服務，同時承擔「教育」與「宣傳」的重責大任。換言之，受到戰爭環境的文藝政策，在「反共抗俄」、「戰鬥戲劇」、「復興傳統中華文化」等文藝方針指導下，國軍戲劇團隊的演出任務，在政治肅穆的時代氛圍中，逐漸改變了台灣戲劇生態結構，主導了 50 至 60 年代的現代戲劇發展。

據相關演出紀錄顯示，國防部康樂總隊話劇隊先後於 1964 年 6 月、11 月，1965 年 8 月於金門擎天廳、空軍新生社介壽堂、台北市國軍文藝中心演出四幕八場歷史劇《田單復國》。為了擴大宣傳效益，甚而採用十六米厘的黑白攝影機，以拍攝電視劇的手法錄製介於話劇、電影之間的《田單復國》紀錄長片，以便於外島、離島前線戰士能觀看此劇。由於國防部康總話劇隊歷年演出不少戲劇作品，諸如民族史劇《漢光武》、《鄭成功》、《郭子儀》；反共抗俄劇《僑鄉吟》、《天倫夢迴》、《藍與黑》；獨幕劇《誰是克難英雄》、《我要嫁給當兵的》、《沒有女人的地方》等劇。但《田單復國》一劇在文藝形式與思想的塑建，可說是實踐了當時主流政治意識形態。它的創作與演出因而形成反共抗俄時期政治宣傳劇的典型範本，該劇所營造的聲勢浩大、氣魄雄偉也打破了《天倫夢迴》與《藍與黑》巡演百餘場的紀錄¹。換言之，《田單復國》並不是為了藝術而藝術的產物，而是承載政治意識形態功能的成果。筆者想以此劇作為分析對象，探討康樂總隊話劇隊演劇特徵與意涵。同時分析軍中康樂工作推行概況與政治宣傳劇的操作形式，最後進行整體性的綜合論述。

貳、康樂總隊的任務

究竟一個劇團的組織意義何在？端視戲劇本身的作用為何，然後再來界定一個劇團的任務何在。若站在國族立場觀之，正因政治性的需求使然，五○年代的戲劇可謂是一種宣教工具。既然特殊時代賦予戲劇所須承擔的使命，其責任也同時加諸於劇團的組織與從事戲劇工作者的肩頭上。康樂總隊的工作方針乃是依據政府政治主張及國防部的宣傳策略，將它迅速傳達到民間社會與百姓之間，協助政府宣揚國策，成為國家政策發聲與宣傳的工具。不置可否，康樂總隊即是在反共抗俄的政治意識與建國綱領的指示下焉然成立其組織，使其發揮高度效能，達成共同一致性的任務。

就時代背景論之，康樂總隊在台灣歷經風雨飄搖之際，於 1949 年 5 月自行整編，並在八年間迅速擴編演劇第一、第二、第三隊。康總所屬演劇三隊，前身是友聯職業劇團。1949 年改屬特勤總隊，在龍芳總隊長領導下足跡遍及前線大小島嶼。康總所屬演劇隊二隊，前身為軍事委員會政治部抗敵劇宣第二隊。1949 年時任演劇二隊隊長董心銘率隊來台，配屬裝甲兵旅，巡迴遍歷舟山、金馬、台

¹ 〈供應精神食糧轉移社會風氣康總話劇隊聲威遠播〉，《青年戰士報》，1964 年 11 月，版 2。

灣本島縱貫線。至於康樂總隊演劇一隊，於 1950 年 10 月成立。就隊史而言，是三個演劇隊中資歷較淺的康樂隊伍，經常巡迴前線及本島外島勞軍。

1958 年國軍藝工團隊整編，再次集合三個演劇隊優秀人才曹健、葛香亭、錢璐、傅碧輝、唐如韞、丁衣、彭行才等人，組成一個「話劇隊」。1965 年 6 月，總政治作戰部重新檢討康樂團隊編裝，決定實施精簡計畫，「康樂總隊」改稱為「藝術工作總隊」，並於同年將「話劇隊」編組為「話劇隊二隊」。而我所要探討的即是六〇年代康總話劇隊時期的政治宣傳工作。

「人人康樂，處處康樂」是康樂總隊存在的目的與價值。以話劇隊為例，軍中的服務對象是三軍官兵，演出地點為前線碉堡與後方大舞台，內容是娛樂與教育並重。因此，康總話劇隊以及每一位從事戲劇工作者，建立了一套「民主集權制度」²以健全組織運作。所謂「民主集權制度」即是每個成員可以抒發己見，但這個目的祇在於集思廣益，藉以促進全體行動一致。換言之，話劇隊的精英份子，雖是可以分工，但必須密切合作，才能發揮統御戲劇藝術之完整。這也正是軍方劇團平時以教化工作為核心，戰時發揮宣傳工作為重點的劇團組織，在組成的目的與任務上不同於一般社會戲劇工作的地方。

其次，製作團隊成員的思想改造尤顯重要。如果說當年「反攻大陸，消滅萬惡共匪」是前線戰士共有的責任與必成的事業。那麼演劇活動，則必須配合軍事，在戰地進行。對於一個軍中戲劇工作者而言，同時也是一個政治工作同志。除了對於戲劇藝術的基本知識外，還得具備政治、地理、軍事諸般知識，和各項特殊技能，才能前進碉堡，執行勞軍任務。這是深入部隊生活的第一步，同時也是體驗小金門、大膽、二膽、頭門等地沒有電、沒有劇場，只有海浪、風、沙的聲音，夜間只能摸黑進行表演的克難精神。此外，具備堅定的復國信念與強健的體魄也很重要。否則進入戰地演出，每天須走上好幾百里路，也許整天吃不到一碗飯喝不到一口水。如果身體不好，是不能忍受這樣艱鉅的勞軍生活。當然，在戰地工作，隨時都有受傷的可能，學習簡單的急救常識，不僅可以保護自己，也可以救人一命。

簡言之，康總話劇隊員同時具備軍中戲劇與政治工作者的雙重角色。他們忠於黨國、忠於領袖的心理，不僅體現在舞台上的每一劇台詞，每一個肢體動作、每一個眼神，而且忘情地投入舞臺上的表演。團隊與個人之間所培養的革命情感，不是你我可以想像與體會。「賣命去勞軍，酬勞一碗麵」的陳年舊事曾讓話劇隊員唐如韞感懷至今：

當夜半三更隨蔣經國先生到北竿，在碉堡表演對口唱與相聲，每次都在睡夢中被叫醒出任務...坐小砲艇到外島...這樣辛苦的演出酬勞是一碗麵。龍芳風趣的叮嚀：「只能叫陽春麵，不要叫牛肉麵！」，但是這位總隊長愛護部屬，會帶人，大家都賣命...³

我以為這群軍中戲劇工作者在戰爭洗禮下所培養的「革命情感」，不是現今你我所能體會。而他們當年選擇跟隨國民政府來台，追隨官方所主導的反共風潮，自願成為代言人也無怨尤的親歷者心境，值得我們珍視並再次詮釋這段史實。我想，在試著梳理六〇年代由國家權力支配下所營造的「毋望在莒」革命氛

² 潘直庵，〈從為何而藝術說到如何健全劇團組織〉，《康樂月刊》，台北：東方印刷廠，第七期，1952，頁 33。

³ 邵玉珍，《留住話劇歷史的表演藝術家》，台北：亞太圖書出版社，2002 年，頁 206。

圍，以及所催生的《田單復國》戲劇運動之前，能夠撇開過多的政治權力消長和意識形態轉型所帶來的種種偏見，或許可以看出《田單復國》一劇的真正意涵。

參、政治宣傳劇《田單復國》

每個劇本的編撰，都有其時代背景。每一場戲劇演出，都有其普世價值。若是將每一齣劇本串聯起來，就成為社會群眾的生活寫照。當然，每一齣新劇的產生，都顯示了一個新時代的來臨。因此，重新檢視《田單復國》一劇所對應的時代背景與意義亦發重要。

一、「毋忘在莒」與「田單復國」

一九六〇年代台灣政局漸趨穩定，經濟活動復甦。蔣經國調任國防部副部長，憂心國人逐漸淡忘敵人陰謀與潛藏的戰爭危機，遂推行「毋忘在莒」運動，要求軍民提高政治覺醒與敵情觀念。此運動推行期間，獲得蔣中正總統的高度肯定，也曾於視導金門、澎湖時，對駐軍官兵闡述「毋忘在莒」運動的意義與啟示。正因「毋忘在莒」的意義在歷史上原有兩個記載：一種是齊桓公和管仲、鮑叔的故事；一種是田單以區區莒縣與即墨之地，而一日復齊七十餘城的故事。後者為蔣中正援引「田單復國」故事中所運用的心理戰、謀略戰、情報戰等政戰手段，藉以完成反攻復國大業，作為響應「毋忘在莒」的實際行動。然而「毋忘在莒」是指「田單復國」？答案當然不是。兩者容易混淆的原因，不外乎兩件事都發生在齊國（一為春秋姜齊，一為戰國田齊），二是兩事都與莒有關，三是田單復齊較為人知悉，便張冠李戴，因而將兩件事混搖不清了⁴。蔣中正總統與經國先生有意將「田單復國」與「毋忘在莒」畫上等號並進行政治操作，通過軍隊、學校、社會三個劇場形式的影響，鼓動群眾出於不同目的和動機，直接或間接響應「毋忘在莒」運動。亦可看出蔣氏父子在調動意識形態國家機器實施輿論、動員群眾運動方面的強勢主導力量。

二、中興劇《田單復國》

話劇《田單復國》的主題內容不離反共抗俄宣傳及富教育意義為原則。當年《田單復國》至少出現三種版本，其一為趙之誠所編的《雙城復國記》廣播劇，其二為鍾雷所編《毋忘在莒》，最後是丁衣所編《田單復國》。丁衣原籍浙江，民國十四年三月一日生，1948 年隨軍中劇團來台。他寫了相當多的劇本，其創作動機有為主題而寫，為參加徵選而寫，為自己寫而寫⁵。《田單復國》即是為主題而寫的四幕八場古裝歷史劇。

就丁衣的版本而言，內容是以效法田單復國精神，達成支援三軍爭取作戰勝利的任務為主。這是六〇年代軍中康樂演出形態上的再次革新，有意調整戰鬥戲劇時期的主題——以俄寇共匪為對象，凡事皆露其暴行，加強軍民反共抗俄等定型人物、八股內容的類型。當然也摒棄所謂「上山打游擊，下山殺共匪」、「上山，下山。口號，國旗」的老套。因為這樣的戲，觀眾看了開頭，就可以知道結尾，引不起共鳴，更別談如何讓戲「百看不厭」，「百看」可能有，「不厭」可能是僅

⁴ 侯振濂，〈毋忘在莒和田單復國〉，《中央日報》，1962 年 5 月 30 日，版 7。左秀靈，〈「毋忘在莒」是指田單復國嗎？〉，《中央日報》，1990 年 3 月 8 日，版 19。

⁵ 黃美序，〈六個找劇評家的舞台創作者〉，《中外文學》，台北：中外文學月刊社，第七卷第七期，1978 年。

有罷。

我以為，反共抗俄時期的軍中劇本並非全然八股僵化。或許以現今視角觀之丁衣早期的劇本，多以外省人為劇中人物，甚少關連到台灣本土的人民與生活，而《田單復國》劇也總不脫離愛國、復國的主題意識。但這不影響《田單復國》在題材上的侷限性，反而透過此劇灌注更多關乎愛國、英雄主義的情操。試問愛國主義、英雄主義就無法創作出優秀的藝術作品？問題在於如何在愛國主義中灌注人本思想，關注更幽微的人性情感世界；如何在英雄主義中增添一批有血有肉，撼動人心的英雄形象。至少在《田單復國》的作品中讓我們深刻體會到一個錚錚鐵骨的民族魂。



附圖一：《田單復國》節目單(孫景堦先生提供)

三、排演過程

導演是一齣戲的催生與執行者。因為他必須將劇作者的思想意識，透過各種藝術形式的創造，再現舞台以滿足觀眾的需求。《田單復國》一劇是由王生善執導，同時他個人也兼具編劇、戲劇學者、影評與劇評人等多重身份。王生善曾說：

現代的傳播媒介，如電影、電視和廣播，音訊、視訊流動快速，任何流行都在快速流動中不斷被取代，導演因而必須有「不斷超越，賦予新內涵」的認知，既不能運用太過新奇、陌生的手法，使觀眾無法認同，又不能原地踏步，所以現代的導演要為求取新風格而奮戰不懈，不斷的嘗試以新奇、動人的方式來追求自我突破，獲得觀眾的認同⁶。

此外，參與《田單復國》演員、舞台設計者孫景堦憶及與王生善導演合作經驗，也讚賞其指導手法至為細膩：

⁶ 馮季眉，〈創造・詮釋與超越王生善教授的戲劇生涯〉，《文訊》，台北：文訊雜誌社，1994 年，頁 90-91。

因田劇時間距離我們太遠，除了歷史情節不能歪曲之外，還要注意吸引大眾觀賞該劇的興趣，如果光看歷史，那就讀讀歷史即可，誰還走進劇場！因此，王老師導這個戲時，一面導戲，一面改劇本…在排演中如發現情節或台詞稍有不妥時，當場徵得原著者的同意加以修改⁷。

誠如上述所言，王生善試圖融合過去的傳統，對劇場的觀念也能與時俱進，追求創新與突破。在田劇排演過程中，王生善曾花上兩百小時的排練時間處理場面調度與演員走位。除了寫導演計畫規範劇本演出風格，對於佈景、燈光、音效、服化等工作部門也事必躬親充分協調。此外，對於演員的訓練與要求十分嚴謹。排練初期由他帶著演員研讀劇本，要求演員撰寫角色分析表。一方面讓演員自由的發掘劇中人物的喜怒哀樂，同時身為導演也親自體驗劇中人物的生活，創造每個人的身姿表情與細微動作，以便在排演時幫助演員了解動作的動機與目的。

田劇因劇中人物眾多，在舞台上所扮演的角色多為達官貴人、英雄人物、名媛閨秀、嬪妃宮女，無不羅織殆盡。王生善在引導演員塑造角色形象方面不拘泥於形式，希望演員突破傳統話劇的「做作」，回歸情感的真實呈現。

康總話劇隊多半透過延攬的過程來選擇適合的表演藝術人才，其中多屬隨著國民政府在戰場失利轉進台灣的大陸話劇人士。他們多數從對日抗戰時期即開始投入話劇工作，演出過無數的街頭劇、活報劇。其豐富的演出經驗，迅速累積社會知名度，是話劇隊演藝人才的核心力量。一般而言，六〇年代軍中劇團多進用外聘演員，故演員通常分 AB 角進行排練。A 角主要由外聘演員為主，負責支援國軍所舉辦的大型競賽戲、祝壽戲。B 角則以編制內的演員為主，負責支援勞軍演出任務。在田劇中飾演田單 AB 角的演員分別為曹健⁸與佟林⁹；飾演燕昭王的 AB 角演員則為葛香亭¹⁰與孫景瑋即為一例。

值得注意的是，這些經過抗戰洗禮輾轉來到軍中劇隊服務的話劇人士，諸如高前、馬驥、彭行才、王生善、張方霞、林偉錚等編導人才，對引導演員的表演方式，也多承襲史坦尼斯拉夫斯基所代表的心理寫實表演方法。這套由俄國引進台灣的史氏表演體系，在「反共抗俄」意識型態主宰的軍中劇團中被普遍遵行。我們可以發現軍中劇隊的演員除了詮釋史氏的心理寫實表演方法外，卻又自行發展出一套表達劇中人物的情感與行為的「動作術」¹¹。亦即手、臂、腿、身體重心、腿與腳的基本姿勢、步行的練習、眼與眼光等一套制式規定。尤其詮釋英雄人物的情感往往借用手勢來輔助，例如「雙手下垂」表示服從、嚴肅或沉默的意思；「雙手背後」可以顯示清高或勇敢；「雙手高舉」表示歡呼或快樂，反之表示屈服或投降；「一手向前」表示勸告或責備之意。

至於學習史坦尼體系出身的演員們，更是著重在如何塑造人物形象，如何注意聲音表情與咬字清晰。田劇中飾演田單一角的演員曹健對於古裝劇情有獨鍾，

⁷ 孫景瑋，山東省嶧縣(台兒莊)人，1932 年生。1961 年奉調國防部康樂總隊話劇隊，擔任戲劇官。知名演員、編導，舞台設計作品有《國恩家慶》、《天倫夢迴》、《郭子儀》、《藍與黑》等劇。

⁸ 曹健，天津人，1922 年生。1949 年隨軍來台，擔任國防部康樂總隊話劇隊隊員。曾參加《鄭成功》、《碧血黃花》、《藍與黑》、《漢宮春秋》等話劇演出。

⁹ 佟林，北京人。本為職業軍人，任職於國防部康樂總隊話劇隊，1966 年除役後踏入影壇，演出多部台語電影，之後加入邵氏電影公司當演員，多演出反派角色。

¹⁰ 葛香亭，江蘇徐州蕭縣人，1917 年生。1940 年進入裝甲兵火牛劇隊，1949 年服務於康樂總隊話劇隊。話劇演出作品為《楚霸王》、《忠義圖》、《天倫夢迴》、《黨人魂》等劇。

¹¹ 老唐，〈動作術研究〉，《康樂月刊》，第七期，台北：東方印刷廠，1952 年，頁 36。

他認為古裝戲演員踱方步時，要注意一個腳踩下去的角度和重量感，踩得好，亦發顯得氣派穩重有內涵¹²。又如飾演田單母親一角的演員唐如韞，也認為使用史坦尼表演體系，安排任何位置、行動方向，設計小動作都有其目的¹³。而她對於劇中老旦的悲苦形象，源於一生的坎坷命運，也歸因於導演不斷的磨戲，才能將悲苦的角色演來絲絲入扣引發觀眾共鳴。

此外我們不難發現一個古裝戲所面臨的共同問題，亦即不管情節如何，一定會安插一場歌舞場面。尤其是田劇應劇情需要，必須藉燕宮的歌舞場面與火牛陣的特技，來烘托此劇的氣勢。王生善認為處理燕宮歌舞場面，不能刻意在劇場裡穿插歌舞喝采，或叫著「再來一個」一味嘩眾取寵，而是應配合劇情的節奏變化適時穿插歌舞表演¹⁴。除此之外，燕齊兩軍交戰、火牛陣特技也使用「兵不血刃」的舞蹈表演將軍事操練、武術、雜技、砍刀的身體語言，塑造了獨特的形象化特徵。不過王生善在處理田劇中的舞蹈表演場面，觀眾倒是給了「尾聲的舞蹈是否需要」、「火牛陣的特技天衣無縫」、「燕宮的舞蹈不僅燕惠王索然無味，連作為觀眾的我也都意興索然」¹⁵褒貶不一的評價。儘管如此，王生善在處理幾個重要場面的戲，確實在節奏、層次、畫面處理的非常恰當，一絲不亂¹⁶。



附圖二：「田單復國」演員劇照(孫景堦先生提供)

¹² 同註 3，頁 249。

¹³ 同註 3，頁 201。

¹⁴ 王生善，〈怎樣處理戲劇中的歌舞場面〉，《中國一周》，982 期，頁 21，1969 年。

¹⁵ 〈記「田劇」演出〉，《青年戰士報》，1964 年 11 月 4 日，版 2。谷丹，〈我看「田單復國」〉，《正氣中華日報》，1964 年 12 月 26 日，版 3。

¹⁶ 〈記「田劇」演出〉，《青年戰士報》，1964 年 11 月 4 日，第 2 版。



附圖三：葛香亭與孫景堦分飾燕昭王(孫景堦先生提供)

質言之，當時「田單復國」的盛大公演，反映了若干官方認同的戲劇美學形式。也藉由田劇塑造的政治符號化的人物形象、戲劇語言一窺若干的時代精神。不可否認的是，田劇是一齣反共抗俄劇，劇中影射反攻大陸也是國策共識。但是如果認為這群演員演出時義憤填膺的身影太過矯柔與造作，則尚欠公允。正因田劇是一齣在政治權力與意識形態訴求下催生的產物，尚處在當時的政治、社會環境氛圍。康總話劇隊演員透過虛實的情節，佐以國家政策的意識形態一股腦兒地宣洩在戲劇表演裡，尤其在不甚寬敞的舞臺表演場域，政治意識形態正以寓教於樂的方式點滴灌注其中。但是台上藝人絲毫未覺政治口號的肆意騷動，依舊賣力演出，台下觀眾正為慷慨赴義，盡忠報國英雄人物形象所折服，同時也對人心與未來綻放希望。

四、演出實況

康樂工作因任務、屬性與基層部隊野外操課不同，早晨六點半起床，八點研讀戲劇理論或政治課本，九點半排演新戲，午後準備當晚的演出。故存在一種傳統而不成文的規定：每個月十天勞軍，十天排戲休息，另外十天辦理會議、討論、研讀政治教材，以及尋求向外接洽演出事宜¹⁷。因籌措金費不易，話劇隊成員往往必須以自己的勞力與技藝換來演出酬勞，來解決約聘演員的缺乏。

談到《田單復國》演出過程的技術問題，據過往的經驗，演出時間若超過三個小時，演到夜半三更，不但妨礙部隊夜間就寢時間，坐在行軍椅上的阿兵哥會腰酸背痛；若演出時間太短，不但不過癮，還會被誤會敷衍了事草草收場。因此，田劇長達三小時的演出，為適應戰地情況，緊縮為兩小時又二十分鐘，僅擷取燕

¹⁷ 蕭理再，〈康樂團隊介紹之三—康總演劇一隊〉，《康樂月刊》，29期，1954年，頁18。但據孫景堦表示：在康樂總隊服務期間，隊上並不上政治課，只有每週一有朝會，總隊長講完話，除非有必要，有不定期的檢討會、巡迴或勞軍演出。

齊交戰、燕宮歌舞昇平、火牛陣的特技等場面安排。

以 1964 年田劇赴外島勞軍巡演為例，打破了以往必須搭船或乘坐軍卡前往遍及山巔海濱的駐軍據點。也因演出地點是金門擎天廳，而非露天司令台、村莊廣場、地下坑道等地，也就不再克難地以土丘為舞台，岩石峭壁為景片，藍天白雲為天幕，海浪拍岸為音效。取而代之的是藉助軍用飛機的承載力，適時攜帶大型機關布景、精美道具百餘件、華麗戲服百餘套、燈光音響設備，無形中添加田劇的氣勢宏偉。

此外，康樂總隊也積極參與國防部公演委員會所發起的「國軍康樂團隊聯合獻壽大公演」活動，推出《田單復國》一劇。其公演的意義則是展現康總一年來在國軍文化康樂大競賽的成果，以作為蔣中正總統「七秩晉八華誕」祝壽獻禮。誠然，祝壽戲具備了「評比」的性質，康總話劇隊成員為了爭取榮譽與獎勵，無不視之為主要任務。也因演出經費多所挹注，可以製作大型景片，設計精巧的舞臺道具，搭配燈光、音效、演員演出，增添舞臺的可看性。

饒富興味的是，康樂團隊獻演，取消了以往贈票的習慣¹⁸。票價從十元到四十元不等，並以售票的方式鼓勵喜好藝文的觀眾走進劇院。贈票的取消也意味著形式主義的革新。似乎康總有意「限制」那些以往接收贈票的鼓掌部隊，所營造出車水馬龍與座無虛席的場面，繼而「鼓勵」真正想看戲的民眾能購票入場觀看。這種商演模式一方面有利於軍中康樂團隊藝術水平的提升和藝術思維的改變，也反映了演出團隊對於己身的創作題材與風格的自信。當然，也為參與《田單復國》的製作團隊下了一個也許是「陽春白雪」但絕非是「下里巴人」的演出註腳¹⁹。

只是基於舞台藝術的特殊性，價格與價值不成正比是一個現實存在的問題。軍方所推行的高雅藝術低價票策略是否奏效，端視能否「開發觀眾」。換言之，商演模式的市場性既是開發客群，亦即代表獲利乃在其長期目標範圍內。票房銷售等同於觀眾數，開發觀眾的影響，等同於票房的提升。因此，國軍的康樂工作，深入民間基層，普及各個營區，透過大忠大義的主題，佐以高度的娛樂效果，進而鼓勵民眾走進劇場。至於售票結果如何？是否開發更多的客源？顯然不是公部門與康樂團隊急欲知曉的答案。唯有藉由田劇對民眾的政治傾向與政治態度起著潛移默化的引導作用，形式象徵意義大過實質意義的票房收益，才是他們所關注的焦點與課題罷。

五、舞台美術

1964 年在金門擎天廳，丁衣編劇、王生善導演，主要演員曹健、錢璐、葛香亭、唐如韞、蔣武童等所屬話劇、海豐、音樂、特藝、台語劇隊等百餘人聯合演出的《田單復國》一劇，受到官方主流媒體的青睞，也獲得蔣中正的高度重視。據台語劇隊成員廖文雪表示，聯合匯演最大的收穫是可以和國家元首近距離的接觸，這是在演出外台戲所沒有的經驗與機會：

金門擎天廳勞軍當天，老總統穿軍服親自觀賞。他坐在最前排中間的位置，威風凜凜。演員百餘人，演出四幕戲。演完兩幕戲後，中場休息時間，老總統就離開會場。幕起，演員就發現老總統換了一件長袍馬褂拄著一支柺杖，走進會場看戲²⁰...

¹⁸ 〈振興國劇藝術宣揚民族文化—國軍康樂團隊祝嘏公演之新義〉，《青年戰士報》，1964 年 10 月 29 日，版 2。

¹⁹ 同註 18。

²⁰ 廖文雪，資深歌仔戲藝人，「小文雪歌劇團」團長，曾搭班「拱樂社」、「民安」、「南台」歌劇

這齣由官方所主導的政治宣傳劇碼，因為有了老總統的加持而顯得意義非凡，甚而被塑造成反共劇中的樣板典範。田劇無論在舞臺裝置、燈區營造都趨向寫實風格，講究傳統話劇的形式美。例如該劇在幕啟前，會先用幻燈及旁白敘述，營造環境背景與氛圍。幕啟後，大幕升，煙霧瀾漫溢滿舞台。此時天幕懸掛一輪彎月，繁星點點，黎明雞啼，歌聲由遠而近。田娣(葉雯飾)提水桶於情景之中，然後劇中人物田夫人(錢璐飾)、田英(王洪彰飾)等田府一家人翩然而至，冉冉引出田單(曹健飾)上場，劇情於焉展開。當然一開場的景型藝術，目的在於安定觀眾情緒，顯示劇中性格，增添戲劇效果，實有賴舞台設計所營造的型態美產生藝術價值。據當時田劇的舞臺設計孫景階表示：

此劇布景採用寫實風格，四幕八場歷史中興劇，因場次較多，大型佈景較多，八部大卡車才能裝得完²¹。



附圖四：由軍機卸下龐大景片(孫景階先生提供)

團，目前仍活躍於藝界。

²¹ 同註 7，孫景階訪談紀錄。



附圖五：製作大型布景(孫景階先生提供)

如上所述，這齣四幕八場古裝劇，需勞駕八台大卡車才能容納大型佈景，足見田劇場面之大、道具、服裝之富麗堂皇。由於王生善是處理舞台劇群眾場面的高手，故曾提醒孫景階在設計佈景時應注意舞台層次及平衡問題：

我用了許多不同形狀不同高度的平台，組合成舞台的美感。有時舞台上同時出現幾十個演員，絕不會有演員被淹沒的情形²²。

簡言之，孫景階設計第一幕與第四幕的場景是齊國即墨城內將軍府。第二幕場景則拉到即墨城外的燕營。第三幕場景為燕昭王為宴請天下士而築的黃金台。為了增加表演區的空間，故將軍府廳堂、燕營會客間增加了樓梯與石階，黃金台則不受人為建築的限制，運用了許多浮雕像、景片、台階，不但能擴展表演區，也可容納較多演員，增加立體畫面美感。

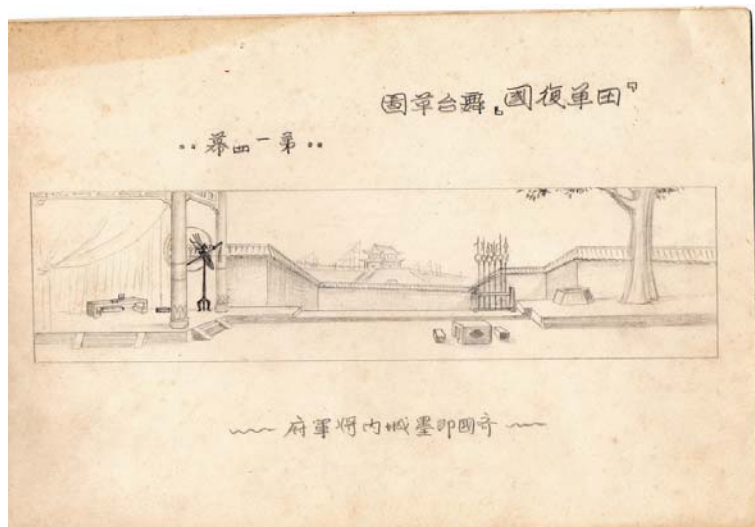
其次，孫景階認為，古裝戲絕不能使用抽象布景，因為一群穿著古裝的演員，在抽象的佈景前演戲，給觀眾的感覺是格格不入的，這是一個印象與配合的問題。究竟古裝寫實佈景在製作和換景方面均較抽象佈景麻煩？孫景階認為有這種想法的人，是對這齣戲未演先敗，自打折扣。他的解決之道即是縮短換景時間：

因各種不同形狀的平台過多，爲了要縮短換景時間，在正式演出之前，我指揮佈景班同仁們，在總隊廣場，反覆練習換景，讓他們認識某種形狀的平台，記住是用在第幾幕以及關係位置，因此，在正式演出時，當大幕閉上之後，只有換佈景的聲音，沒有人聲，縮短換景的時間，亦如預期²³。

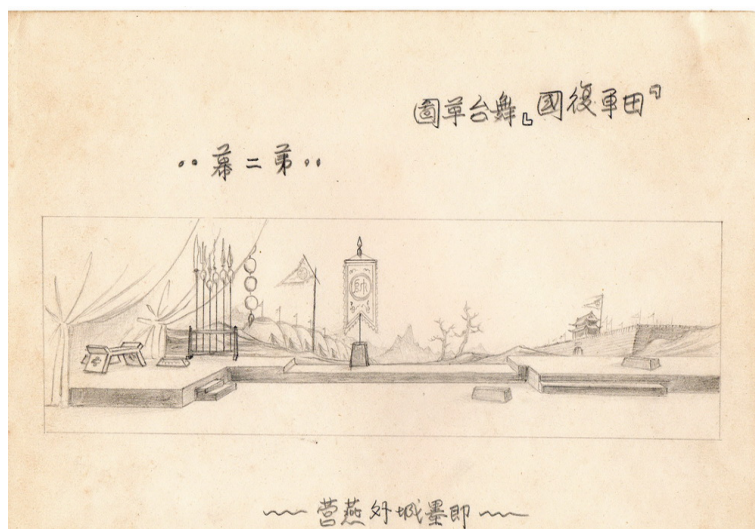
²² 同註 7，孫景階訪談紀錄。

²³ 同註 7，孫景階訪談紀錄。

此外，《田單復國》舞台劇，自是不能少了「火牛陣」，究竟應如何在舞台上表現火牛陣？孫景階與負責此劇效果的黃樑先生共同研究，最終決定使用嬰兒學習走路時所推的木製小車做為發想工具²⁴。亦即運用車上雕有木刻的三隻小雞在推動時會因不同時間輪流跳動的槓桿作用，繪製了十幾隻小火牛，角上綁著尖刀，尾部用內裝電池的紅色小燈泡妝點，乍看之餘牛尾頗有著火之態。然後將火牛置於舞台上一尺高的平台後方並露出半身，大幕開啟前用乾冰和噴霧器製造煙霧瀰漫的效果，待幕啟後火牛衝出時，錄音效果、牛奔聲、牛叫聲、鼓聲、殺聲，以及後台真人的殺聲相互配合，火牛群在陣陣煙霧中衝過舞台，接著演員士兵群持長矛一陣殺聲衝過舞台，撼動台下掌聲長達數分鐘之久。

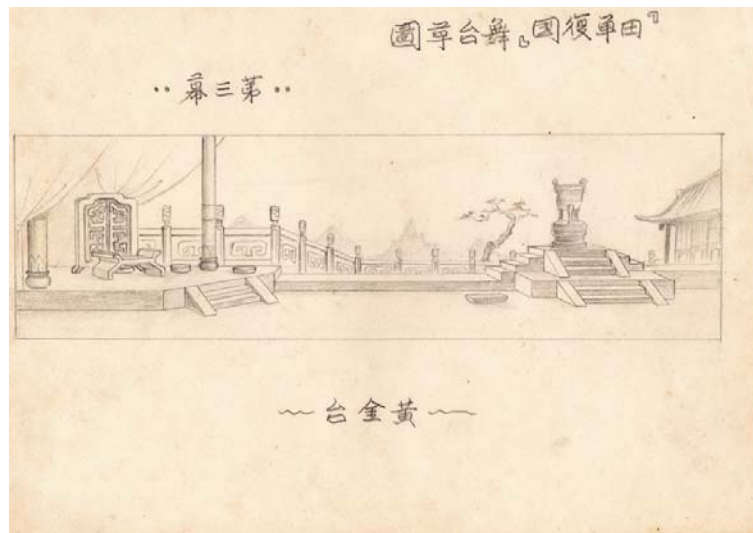


附圖六：第一四幕《田單復國》舞台草圖(孫景階手繪)



附圖七：第二幕《田單復國》舞台草圖(孫景階手繪)

²⁴ 同註 7，孫景階訪談紀錄。



附圖八：第三幕《田單復國》舞台草圖(孫景階手繪)

很難想像一齣古裝話劇演出後竟受到各界熱烈迴響，其後續效應是開創舞台話劇邁入電影化的新紀元。早期康樂總隊即有將話劇拍成電影的構想，此次田劇的演出獲得官方與民間的支持與期待。於是康總決定將《田單復國》搬上銀幕，以便前線戰士皆能欣賞舞台劇的演出。這齣由國防部斥資七萬元，以十六米厘的黑白攝影機拍攝的紀錄片，在五天內即完成拍攝過程，創下了劇情片的拍片速度。據稱為了拍攝最後一場戰爭場面高潮戲—「火牛陣」，安排數十匹木製的野牛模型，牛尾上繫著澆滿火油的稻草，然後導演一聲令下：「開麥拉！」，旋即見到一群火牛被鐵線牽著奔跑過舞台的場面。然後接著是兵卒的嘶吼聲與凌亂的腳步聲，空氣中陣陣煙硝味頓時瀰漫了不太大的舞台布景空間。同時也在「Cut！」聲中完成了田劇的拍攝。其紀錄片長達一小時半，共分五幕四景七場，一天可以趕拍八十個鏡頭。支援拍片的海豐、音樂、特藝、台語劇隊員共八十餘演員也展現其敬業精神，儘管所擔任的角色，不過是飾演「群眾」和「歌舞」的表演者，但是他們自我要求極高，不斷練習再練習，直到跳出純熟而美妙的舞姿²⁵為止。

六、觀眾心理

反共抗俄劇時期的群體性社會生活就像是一幕大戲，觀眾與演員各自扮演著不同的角色。當觀眾進入劇場也就進入了某個被規定的情境。參與的方式可以靜觀其變，猶如作壁上觀。也可以直接推動劇情，渲染場面氣氛。在反共抗俄的戲劇中，劇作家藉由情節發展表現游擊隊的領袖最終獲得勝利，漢奸最後必然倒在青天白日滿地紅的國旗之下。於是乎，此結局的安排必然挑起觀眾情緒的轉折，一面倒向愛與恨的二元對立，最後大快人心歡快收場。所以當一齣戲在鬭爭中進行，觀眾自然選擇同情那一方，厭惡那一方。同時希望厭惡的那一方惡有惡報，同情的那一方獲得勝利。也因此，反共抗俄劇適時滿足了觀眾愛恨分明的觀戲心理。有時觀眾在觀看演出，容易產生心理激動，尤其反共抗俄劇中多描述奸匪的可恨。只要在觀眾面前表現一段燒殺擄掠的劇情，台下觀眾便會激動地無法抑制。猶如編導彭行才憶及抗日時期在四川江津演出一齣關於漢奸賣國的戲，台下觀眾過於入戲竟將飾演漢奸的演員打得頭破血流：

請諸位冷靜，這演的是戲，是假的！

²⁵ 趙堡，〈台灣影劇人的偉大嘗試話劇田單復國搬上螢幕〉，《聯合報》，1965年5月6日，版8。

觀眾回答的是：

他奶奶的，假的也要打！，媽的漢奸！²⁶

此即為觀眾一驚一怒一咋一喜的情緒反應。

此外，政黨領袖作為觀眾，劇場反應更容易形成連鎖效應。1964 年 6 月傍晚，國家領導人蔣中正二度前往金門觀劇，並對《田單復國》一劇表示高度肯定。孫景堦憶及：

總統 蔣公曾在金門“擎天廳”觀賞此劇。觀後，蔣公在台前往返徘徊數次不想離開。台上台下高呼“總統萬歲”之聲，響徹雲霄。最後還是金門防衛司令王多年將軍請總統回去休息，蔣公才離開擎天廳。送走蔣公，王司令再返回後台告知，蔣公有豐厚的犒賞，全體演職員熱烈鼓掌以表謝忱²⁷。

所謂豐厚的犒賞，據曹健表示：

總統 蔣公特令頒發最高獎金四萬元，作為犒賞全體演員的加菜金，使三軍將士們對田單的精神，有了更深刻的體認²⁸...

又如唐如韞憶及：

當時先總統蔣公站起來表示讚賞，並特別獎勵編劇一萬元，以那時的幣值是非常高的，他們馬上用這筆錢買了一個大同冰箱，稱為『總統冰箱』²⁹...

如上所述，蔣中正的觀劇反映，體現了他對反共抗俄劇的情感評價，也同時渲染了在座的觀眾與台上的演職員。正因為當年那個特殊的年代，有了反共、革命的現代戲，也同時培養一批具有革命意識的觀眾群。反共抗俄劇以其特殊的藝術渲染力和政治力的精神召喚下，竟也創造了那一個年代狂熱癡迷的觀眾。

1964 年 12 月，谷丹在《正氣中華日報》發表〈我看『田單復國』〉指出：

話劇難演，因為一幕好的話劇，台上台下，演員與觀眾的感情必須交流，心聲必須共鳴，才會使觀眾有親切的感受，這僅指普通戲而言。演古裝史劇就更難上一層了...要使一個觀眾從現代回復到幾千年前的境界，那末，演員的表演能力固然要爐火純青，而在有關的話劇方面的配合也需得盡綠葉之妙，否則觀眾會有「隔靴抓癢，一點也沒味兒」的感受了³⁰。

身為戲劇觀眾的谷丹先生，透過觀看田劇而對戲劇演出提出了兩點說明：一是演員與觀眾須心聲共鳴，建立一種革命情感。二是演出劇幕的內容和古裝劇表演形式必須滿足多數人的需求。尤其《田單復國》古裝話劇作為反共抗俄時期一種主要的欣賞對象，群眾在潛移默化的過程中既接受了教育，同時也欣賞了藝

²⁶ 彭行才，〈觀眾心理〉，《康樂月刊》，第七期，台北：東方印刷廠，1952 年，頁 17。

²⁷ 同註 7，孫景堦訪談紀錄。

²⁸ 同註 3，頁 249。

²⁹ 同註 3，頁 201。

³⁰ 谷丹，〈我看田單復國〉，《正氣中華日報》，1964 年 12 月 26 日，版 3。

術。我們可以發現，1964-1965 年間軍系媒體爭相報導《田單復國》公演期間出現了空前的盛況³¹，是否如報導所言「車水馬龍觀眾如潮」、「口碑載道齊聲讚揚」？值得探討的是，前線戰士、基層部隊、一般民眾觀賞田劇，固然有個人自願購買票券前往劇院看戲，但是也同時帶有社會、軍方政令執行與全面動員的斧鑿痕跡。

尤其蔣經國所推行的「毋忘在莒」運動，由 1963 年初基時期至 1980 年擴大推行時期已逾十七年。十七年間所推出的演劇活動，無論古裝或時裝話劇，主題不離毋忘在莒。尤其在軍中是以鼓勵大丈夫當立功沙場，好男兒應投筆從戎，並以政令宣導的方式，教育官兵學習、效法其精神。以田劇的時代背景、創作的出發點觀察其脈絡，昔日古裝歷史劇所屬時代與當今現實生活幾乎全然脫節，只能藉由「集中」、「埋藏」、「引發」（姚一葦 1994：204）³²、「發現」、「急轉」等戲劇技巧性的安排，與劇中人物的內在思想、意志及潛意識等通過外部動作、對話等表現吸引觀眾觀劇興趣。

一齣戲深具戲劇性張力是一般觀眾所欣賞與期待，但是田劇在實際創作中卻以發揚革命精神、完成反攻使命、鼓勵充員戰士留營服役...等主題思想為主，突顯革命英雄形象。在當年「政治正確」的年代，田劇所產生的藝術感染力深具教育作用。其所賦予的國家意識形態機器由軍中推廣到民間社會，表面上，觀眾對田劇的演出具參與的作用，實際上卻無法真正擺脫政治力的思想控制。唯有當外在的政治箝制一旦鬆動，觀眾觀劇心理將無可避免地產生審美倦怠與排斥感。

肆、結語

時至今日，或許有人會認為《田單復國》是一齣好大喜功的政治宣傳劇。因為大場面、大製作、大導演、大演員、大投入，等同於組成了一個猶如藝術精品的浮華門面。作品本身的故事性乏善可陳，因而轉而研究如何將門面裝飾的光鮮亮麗，然而事實真是如此？

反共抗俄劇《田單復國》的出現，是時代精神的召喚與軍中戲劇工作者創造的結果。是政治權力驅使下由上而下的文藝產物，奇蹟般地出現在動盪混亂的反共抗俄時期。它是政治意識形態下的藝術編程，依照國家政策的訴求，蔣氏領導人的意志，康樂總隊話劇隊的集體製作，可以說是十分「公式化」的工藝產物。此產物雖經過打磨拋光，仍舊經不起時代的淬鍊，而呈現僵化、生硬、空洞的面目。另一方面當時國民政府利用國家機器的典章制度，使其權力完全滲透於文藝政策、文創產業之中，催生反共抗俄劇形成對藝術市場的壟斷。

這「一枝獨秀」不容「百花齊放」的藝術美學，它或許蘊染了古希臘悲劇式的崇高與悲壯，也將古希臘合唱隊的表現方式，藉載歌載舞的磅礴氣勢，呈現在觀眾眼前。也許滲入更多莎士比亞戲劇豐富的人物形象，重視劇中人物的心理

³¹ 1964-1965 年間《青年戰士報》刊登〈國軍康樂獻壽公演康總今晚演出話劇田單復國〉、〈供應精神食糧轉移社會風氣康總話劇隊聲威遠播〉、〈獻壽公演明起話劇康總推出田單復國優待學生購團體票〉、〈記「田」劇演出〉、〈康樂獻壽公演轟動全國劇壇車水馬龍觀眾如潮口碑載道、齊聲讚揚〉。《中央日報》刊登〈國軍獻壽公演繼續進行康樂總隊今演話劇田單復國〉。《正氣中華日報》刊登〈我看「田單復國」〉。聯合報刊登〈康總話劇田單復國今天開鏡拍成短片原班人馬擔任演出〉、〈田單復國電影短片昨在中製開鏡預定四天完成〉、〈田單復國短片昨天已經拍竣〉、〈台灣影劇人的偉大嘗試話劇田單復國搬上大螢幕〉、〈藝總公演田單復國〉。

³² 「集中」意指時間壓縮到最後一刻，事件亦必須集中到此一最後部分，稱為「成熟的條件」或「急轉」；「埋藏」意指劇中人背負「過去」，稱為「埋藏的技巧」；「引發」意指將過去的部分埋藏又加以顯露，稱為「引發」的技巧。

寫實。但是這些依附在表面的瑰麗油彩，終將隨著時代的推移而褪色、因龜裂而一塊塊被剝落。內在的空洞被赤裸裸的檢視，僅落得蒼白、矯情和政治意識形態下的僵化本質。在解嚴後崇高的意識形態神話破產之際，當初反共抗俄劇所鍍上的神聖光芒也隨之黯淡無光，其僵硬的戲劇形式、內容、表演模式，成了公眾撻伐的八股作品。儘管如此，那些從意識形態軀殼裡迸落下來的若干藝術殘片，卻仍是時時散發出幾絲迷人耀眼的美學光采，作為對那個特殊時代的戲劇工作者辛勤勞作的微薄慰藉。

戰技對刺課程以 Mosston 命令式教學 介入軍校生對學習動機與 學習滿意、技能學習認知之學習成效差異分析 Evaluation of Mosston Spectrum Teaching Method on Cadets' Learning Experience and Learning Achievement of Bayonet Martial Art on Battle Course

王儀旭¹

Yi-hsu Wang¹

周智泰²

Chi-tai Chou²

林裕量³

Yu-liang Lin³

國防大學¹²³

National Defense University¹²³

摘 要

本研究之目的是戰技對刺課程以命令式教學介入軍校生對學習動機與學習滿意、技能學習認知之學習成效差異分析。本研究是以國防大學之政治作戰學院四年級軍校生 55 員為研究對象，全體研究對象之平均年齡為 22.76 歲。本研究對象採隨機取樣，為單組前後測設計。並以戰技對刺課程為教學實驗項目，教學過程並以 Mosston 命令式教學策略介入實施教學，教學期程為每週二次，每次五十分鐘，為期四週的教學實驗。教學前與教學後實施學習動機、學習滿意及技能學習認知等三種量表填答。將所得數據整理分析後，本研究經分析後，獲得以下結論：經四週教學後，軍校生在整體學習動機與學習動機之專注力、關聯性認知因子、自信心及滿足感等因子經獲得的提升，而且在感覺享受知覺與感覺無聊知覺、技能學習認知等變項之學習成效均優於教學前。顯見，軍校生在命令式教學介入安全、複雜及具危險動作的戰技對刺課程後在學習動機與學習滿意、技能學習認知等學習目標均獲得正面的學習成效。

關鍵詞：戰技課程、命令式教學、學習動機、學習成效

Abstract

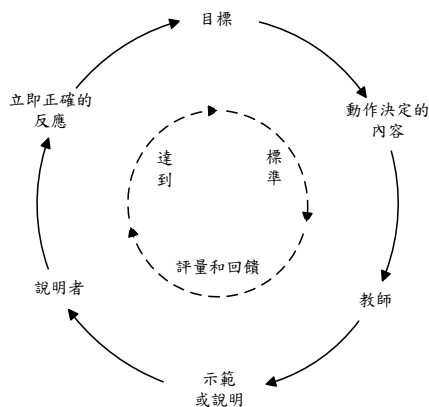
The goal of the present research is to compare and analyze the results of Mosston Spectrum Teaching Method on cadets' learning experience and learning motivation of the Bayonet Martial Art on Battle Course. For this study, 55 fourth-year cadets were selected from the Institute of Political Warfare, National Defense University. The average age of these cadets was 22.76 years old. The subjects were randomly selected. The study was designed to evaluate a single group of subjects before and after the implementation of the Mosston Spectrum teaching method on Bayonet Martial Art training. The experimental teaching method was implemented twice a week for four weeks and each session lasted 50 minutes. Before and after each teaching session, the subjects were required to fill out questionnaires on their learning experience, motivation as well as the accumulation of their technical knowledge about Bayonet training. The results showed that student subjects exhibited improvements in overall learning motivation, attention, associative cognition, self-confidence and satisfaction. After four weeks of applying the Mosston Spectrum teaching method, we concluded that subjects show a heightened level of perception of learning enjoyment, perception of learning boredom, and skill learning cognition, compared to the baseline level four weeks prior. Overall, we found that the Mosston Spectrum teaching method improved the results of bayonet training on cadets, and also acts as a positive influence on their learning experience.

Keywords: battle course, mosston spectrum, learning experience, learning achievement

壹、緒論

一、研究動機

根據美國著名的體育教學大師摩斯登博士¹認為第一式命令式教學之教學策略是「教師教，學生學」的單方面「輸入—輸出」的模式一直被重複再製。教師的刺激與學習者的反應之間立即而直接的關係的教學方式(如圖一所示)。



2研究指出，摩斯登命令式教學的使用是當有「安全」、「教學有效性」的為題時，方用之的思維，不難看出這與行於多年的軍事體能戰技課程教學相仿。而其中命令式教學便是廣泛被運用在需注意學習者的安全及複雜具危險的動作體能戰技課程教學中如：刺槍術、手榴彈投擲、五百公尺超越障礙等項目。

其中在對刺課程是最能使學習者直接面臨像戰場的恐懼情境。因此，如何尋求有效手段，使軍校生在對刺訓練過程消除遲疑及恐懼的心理，提升軍校生在對刺學習過程中的學習動機，發揮精練刺殺與防衛自己的技能，端賴教師是否能適時運用有效的教學策略介入，以達到國軍「為戰而訓」、「為用而訓」軍事教育宗旨。

雖然，命令式教學在軍事體育教學已行使多年，但相關教學學習成效文獻仍大多僅限於在論述操作及應用說明，至今僅以王儀旭、黃美瑤、李建坤等³在比較軍事戰技對刺以 Mosston 命令式教學對軍校生學習情境知覺與學習滿意、技能學習認知之學習成效差異研究發現，教學後軍校生在在感覺無聊知覺顯著優於教學前。

此外，教學過程中學習者學習動機與學習成效之間的相關影響，一直是教師們覺得最困難及關切的問題。⁴認為學習動機是指引起學生學習活動，維持該活動，並導致該學習活動趨向教師所設定目標的內心歷程。⁵亦指出學習動機係指引起個體學習活動、維持個體學習活動、並促使個體朝向某一學習目標進行的內在力量，動機越高，行為強度越大。因此，在教學過程中，學習動機是學生學習

¹ Mosston, R. & Ashworth, S. "Teaching Physical Education." (Merrill Publishing Company, 1994).

² Gerney & Dort. "The Spectrum Applied: Letters from the Trenches." (*Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 1992), p36-39.

³ 王儀旭、黃美瑤、李建坤等. <<軍事戰技對刺以 mosston 命令式教學對軍校生學習情境知覺與學習滿意、技能學習認知之學習成效比較.>> (論文發表於 2006 年台北體院運動教育學術研討會 2006)，頁 136-48.

⁴ 張春興 <<教育心理學-三化取向的理論與實>> (台北市:台灣東華書局,1993).

⁵ Petri, H.L. *Motivation: Theory and Research*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company, 1986.

過程中影響學習成效的一個重要因素，不論是教師一個課程設計得多好，如果學生學習過程沒有學習動機，是無法達到教學目的⁶。

有關學習動機與學習成效相關研究方面，7在探討多媒體輔助教學對大學生學習動機與桌球技能學習成效之影響研究發現，多媒體輔助教學組與傳統教學組前、後測學習動機除了關聯性認知因子未達顯著差異水準外，其整體學習動機、專注力、自信心、滿足感及動作技能均達顯著差異。且多媒體輔助教學組顯著高於傳統教學組。研究同時發現多媒體組學生的桌球技能學習成效與學習動機、專注力、自信心及滿足感均達顯著正相關影響。其中學習動機之滿足感可有效預測桌球技能學習成效。⁸陳嘉弘以 50 位小學五年級學生為研究對象，以探討資訊融入體育教學對國小學童動作技能與學習動機之影響研究，結果發現實驗組在學習動機優於控制組，且實驗組在教學後的動作技能學習、專注力、關聯性與自信心顯著優於教學前。⁹黃美瑤、石國棟、林信宏和陳嘉弘等以小學五年級學生為研究對象，以資訊融入體育教學探討國小五年級學童體育課學習動機與動作技能表現之影響研究，結果發現，教學後資訊融入組體育學習動機及專注力顯著高於傳統組。另外，資訊融入組在教學後之學習動機中的專注力、關聯性、自信心及動作技能顯著優於教學前，唯滿足感前後測為呈現顯著差異。傳統組在教學後在動作技能、學習動機之專注力、關聯性、自信心及滿足感表現未呈現顯著差異。林錚、林信宏、翁麒焜和吳良民¹⁰以選修籃球大專學生 29 位為研究對象，以合作學習策略探究不同學習風格學生在大專院校籃球課學習動機研究結果發現，教學後，學習動機之專注力、滿足感因子及整體學習動機表現均優於教學前。對上述研究文獻結果可以發現，雖然研究過程所實施教學方式各異，課程設計亦不盡相同，但可發現學習者的整體學習動機與學習動機中的關聯性、自信心、專注力及滿足感等因子與動作技能的學習成效呈現顯著的相關影響。顯然學習者學習動機愈高對動作技能的學習成效也就相對的提升。

綜合以上的研究發現，以往一般體育教學探討均針對學習動機與動作技能之學習成效相關進行研究，但對於學習動機與學習滿意（情意）、技能學習認知等學習成效的研究則鮮少被論及。特別是在國軍軍事戰技課程教學過程中，教師藉由命令式教學介入教學後，對軍校生在學習動機之關聯性、自信心、專注力及滿足感等因子與學習滿意（情意）、技能學習認知之學習成效是否產生差異，是值得著手研究課題。

⁶ 李文瑞 <<我們應重視教學科技的理論與基礎>> 1992), 黃清雲. <<新科技在體育之應用—理論與實際>> (教育科技與媒體, 46 期 2000), 頁 2-12, Keller, J. M. . "Motivational Design and Multimedia: Beyond the Novelty Effect." (Paper presented at the International Symposium on New Technologies of Instruction 1996, Taipei, Taiwan, 1996), Keller, J. "Motivation by Design." (Unpublished manuscript Florida State University, 1999), Mitchell, S. A. "Using Technology in Elementary Physical Education." (Strategy 14.6, 2001), p28-31.

⁷ 盧秋如. <<探討多媒體輔助教學對大學生學習動機與桌球技能學習成效之影響>> (未出版碩士論文, 台北市, 台北市立體育學院運動科學研究所 2005).

⁸ 陳嘉弘. <<資訊融入體育教學對於國小五年級學童動作技能學習與學習動機之影響>> (未出版碩士論文, 台北市, 台北市立體育學院運動科學研究所 2005).

⁹ 黃美瑤、石國棟、林信宏、陳嘉弘. <<以資訊融入體育教學探討國小五年級學童體育課學習動機與動作技能表現>> (論文發表於中華民國大專院校九十五年度學術論文發表會, 雲林縣, 國立雲林科技大學 2006), 頁 110-15.

¹⁰ 林錚、林信宏、翁麒焜和吳良民. <<以合作學習策略探究不同學習風格學生在大專院校籃球課學習動機研究>> (論文發表於中華民國大專院校九十五年度學術論文發表會 2006), 頁 122-27.

基於以上研究動機，本研究將以國防大學政治作戰學院四年級軍校生為研究對象，實施刺槍術之對刺為教學項目，教學過程藉以命令式教學介入教學，並針對軍校生之學習動機、情意及技能學習認知等目標學習成效差異進行研究。期待本研究結果發現能作為軍事院校及軍事訓練相關單位在刺槍術之對刺訓練的參考依據。

二、研究目的

戰技對刺課程以命令式教學介入戰技對刺課程軍校生對學習動機與學習滿意、技能學習認知之學習成效差異分析。

三、研究問題

比較戰技對刺課程以命令式教學介入教學後軍校生學習動機與學習滿意、技能學習認知之學習成效是否有差異？

四、研究限制

本研究之研究限制有下列幾點：

- (一) 本研究是以國防大學政治作戰學院四年級軍校生為研究對象，本研究結果無法推論至其他軍事院校軍校生，為限制一。
- (二) 本研究所得結果發現是根據研究對象在教學前、後針對「學習動機量表」、「學習滿意量表」及「動作認知問卷」等資料實施填答所得，為限制二。
- (三) 軍事體育教學戰技項目甚多，屬性各異，本研究結果發現亦不能推論其它戰技項目，為限制三。

五、研究範圍

本研究是以政治作戰學校四年級軍校生 55 員為研究對象。本研究對象採隨機取樣，為單組前後測設計。並以刺槍術對刺課程為教學實驗項目，教學過程並以 Mosston 命令式教學介入實施教學，教學期程為每週二次，每次五十分鐘，為期四週的教學實驗。教學前與教學後實施學習動機、學習滿意及技能學習認知等三種量表填答。經問卷填答所獲得之數據做為本研究之研究範圍。

六、名詞操作性定義

(一) 操作性名詞定義

1. 學習動機 (Motivation to Learn)

本研究之影響學生的學習動機乃指由 Keller¹¹所創之 ARCS 學習動機模式；其學習動機包含專注力(Attention)、關聯性認知(Relevance)、自信心(Confidence)及滿足感(Satisfaction)等四個因子。專注力是指是否能引起學生的好奇心或興趣，也就是指學生能否察覺到教學相當有趣，而且值得他們去重視。關聯性認知是指學生能否察覺到教學能實現其目標，或是滿足其需求，並且讓學生瞭解他們正在學習的知識是有用的。自信心是指學生能否察覺到自己有把握經過一番努力，即可成功完成學習的任務，而產生信心。滿足感所指的是學生從教學中，所接受到內在與外在的獎勵。本研究所指學習動機是經由軍校生透過第一教習刺學習動機量表填答所獲得專注力、關聯性認知、自信心及滿足感等四個因子總體成績謂之。

2. 學習滿意

所謂學習滿意是指學習者對學習課程過程中或學習後內心的感受。如刺槍術之對刺課程覺得很有趣與很無趣。本研究的學習滿意包含兩種不同的層面，分別是愉悅的感覺享受知覺層面及感覺無聊知覺層面。本研究將以學習滿意之感覺享

¹¹ 同註 6。

受知覺及感覺無聊知覺二層面作為軍校生對對刺課程教學之情意目標學習成效依據。

3.技能學習認知

所謂認知係指個體經由意識活動對事物認識與理解的心理歷程。舉凡知覺、想像、辨認、推理、判斷等心理活動¹²。就動作技能學習上，在初學之際，心中的疑問如何做？動作基本細部動作有哪些？還有運動規則與運動規範內容是什麼？經過教師的適當說明與動作示範之後，學習者對所欲學習的動作技能才能稍具概念¹³。本研究之技能學習認知是指軍校生對刺槍術對刺動作技能之概念學習瞭解程度。

4.學習成效

黃政傑¹⁴指出學習成效是一種經由練習而使個體在行為上產生較為持久改變的歷程。本研究所指的學習成效是指經過四週以命令式教學介入教學，軍校生對刺學習滿意及技能學習認知等項目，於教學前、後實施量表填答所獲得數據謂之。

(二) 一般名詞定義

1.對刺

國軍刺槍術對刺簡易說明是穿著護具二位體重同等級的競賽者，在三分鐘比賽時間，三槍勝負制，時間內以得分多，扣分少，攻擊優勢順序評定勝負謂之¹⁵。本研究實驗所進行課程內容是以對刺各練習動作實施教學。

貳、研究方法

一、研究對象

本研究是以國防大學之政治作戰學院四年級軍校生 55 員為研究對象。本研究對象採隨機取樣，為單組前後測設計。並以軍事體育刺槍術對刺課程為教學實驗項目，教學期程為進行每週二次，每次五十分鐘，為期四週的教學實驗。全體研究對象之平均年齡為 22.76 歲、身高 176 公分、體重 68.72 公斤，如表一所示：

表一 全體研究對象之年齡、身高、體重統計表 (N=55)

項目	統計量	平均值	標準差
全體	年齡 (歲)	22.76	.66
	身高 (公分)	176.00	5.83
	體重 (公斤)	68.72	8.41

二、實驗步驟

本研究教學實驗步驟如表二所示：

¹² 張春興 <<教育心理學-三化取向的理論與實>> (台北市:台灣東華書局,1993).

¹³ 卓俊伶 <<運動心理學--動作學習>> (台北市:行政院體育委員會, 中華民國體育會印行,2000).

¹⁴ 黃政傑 <<教學原理>> (台北市:師大書苑有限公司,1997).

¹⁵ 國防部 <<國軍體育訓練教材>> (台北市:國防部印頒,1981).

表二 教學實驗步驟摘要表

項目	教學內容與課程設計
教學前	1.隨機篩選研究對象。 2.確定教學目標、時間分配、動作設定。 3.說明本研究的意義、目的、方法、研究流程及相關注意安全事項。 4.實施問卷填答。
教學過程	1.一至二週實施第一、二教學練習、及應用對刺練習。(目標：熟練教習刺及應用刺動作要領，要求團體動作性一致)。 2.第三週實施應用對刺與對刺混合練習教學。(目標：以去除練習的恐懼性，提升學習者學習動機，進而去除學習過程的無聊、與無趣。2.獲得學習滿意之感覺享受知覺(情意)及技能學習認知目標之學習成效)。 3.第四週實施對刺比賽教學。
教學後	實施對刺量表填答。

三、實驗時間與地點

本研究實驗期間自 100 年 11 月 1 日至 100 年 12 月 1 日，為期 4 週。每週實施二次，每次 50 分鐘教學實驗。本研究地點為國防大學復興崗校區之刺槍術教學場地。

四、教學設計與內容

本研究有關教學內容設計是引用 Mosston¹⁶體育教學光譜命令式教學理論架構及陸軍總司令¹⁷國軍近戰戰技手冊---刺槍篇之應用刺槍、教習刺槍及對刺等相關動作技能所編製而成。本研究教學進度內容設計如表三所示：

表三 對刺教學內容摘要表

形式	A	時間	50 分鐘	適用對象	軍校生
目標			1.提升學習者學習動機，進而去除學習過程的無聊、與無趣。 2.獲得學習滿意之感覺享受知覺(情意)及技能學習認知目標之學習成效。		
策略			刺槍術對刺場地、全副武裝著護具持木槍、二人一組面相對，取適當位置。		
教學技巧 (含過程、內容、動作要領)			1.持槍熱身運動(5 分鐘)。 2.各階段對刺練習(30 分鐘) (1) 第一、二教學練習。 (2) 應用對刺對刺技巧練習。a.連續突刺~快槍突刺。b.左挑刺。c.右打刺。D.左挑刺、右		

¹⁶ 同註 1。

¹⁷ 陸軍總司令部 <<國軍近戰戰技手冊--刺槍術>> (桃園縣:陸軍總司令部,1993).

打刺。e.虛左右打刺、虛右左挑刺。f.左（右）轉體刺。g.虛實刺、連續突刺。h.自由結合動作。

(3) 對刺訓練階段

a.約束對刺（第二教習）：實施時可由一人主攻一人防守。b.學者對刺：教師在旁主導對刺之進行，並且得判定得槍之理由及優勝者。c.勝負刺：實施方式有三槍勝負、刺一槍勝負刺和限時一槍刺等三種。d.圓陣刺：是為提高學者興趣及停於觀摩而實施之勝負刺。e.衝鋒刺：實施要領：學者以戰鬥蹲姿對峙距二十公尺（可酌情縮短）；教官以哨音律定對刺程序；學者依律定哨音衝出對刺；對刺之人數可彈性調整，時間以每回合三分鐘為宜。

3.各階段課程對刺比賽（10 分鐘）。

4.團體實施回饋（5 分鐘）。

五、研究工具與實施

（一）研究工具

1.教學器材：木槍（全長 125 分『含槍套』，重約六至八百公克）、對刺護具、對刺場地。

2.問卷：對刺學習動機量表、對刺學習滿意量表、及對刺技能認知等三種量表填答進行資料收集。

（二）實施

1.本研究於第一、四週於上課前及教學後實施問卷前測與後測。

2.問卷部分

(1)效度：本研究所採用之對刺學習動機量表是將引用美國學者凱樂博士¹⁸所設計之課程學習者動機量表（ARCS Survey;ARCSS）改編而成，共計有 34 題。這份量表之主要目的是為瞭解軍校生在對刺學習過程的學習動機。本份量表包含了專注力、關聯性認知、自信心及滿足感等四層面。本量表採用四分量表法（4-Point Likert scale），一分為非常不同意至四分非常同意。根據凱樂博士針對 ARCS 學習動機理論量表應用在許多教育研究中發現學習動機之專注力、關聯性認知、自信心及滿足感等因子之內部一致信度分別為.84 .84 .81 及.88，整體之內部一致信度為.95。其次，在學習滿意知覺量表是引用周建智博士所改編設計自美國知名學者凱樂博士與杜達博士¹⁹之學習滿意問卷，這份學習滿意量表之主要目的是在於瞭解學生對刺課程滿意度，這份量表分別有感覺享受知覺及感覺無聊知覺等二層面。本量表將採用五分量表法（5-Point Likert scale），一分為非常不同意至五分非常同意。根據杜達博士則在運動之內在性動機滿意程度研究中發現感覺享受層面及感覺無聊層面為 .94 及 .83。另外，本研究所採用之技能學習認

¹⁸ 同註 6。

¹⁹ Dude, J. L. "Motivation in Sport Setting: A Goal Perspective Approaching G. C. Roberts (Ed.)." *Motivation in Sport and Exercise* Champaign, IL: (Human Kinetics, 1992)57-92.

知試題是完全引用 Wang & Chou²⁰所設計編製。技能學習認知試題共計 14 題。本研究之技能學習認知試題係經多位具有國軍槍術刺資深裁判，以及多位在國軍軍事院校從事槍術刺教學的教師進行效度審核與鑑定，一致認為此試題可以測出軍校生技能學習認知層面的學習成效，顯示本研究所採用之對刺技能學習認知試題是有效度的。

(2)信度考驗：本研究所採用之量表與試題為求信度分析與正確性，在教學前先篩選與本研究年齡相仿且具同質性的政治作戰學院四年級 30 位軍校生來填寫量表。預試對象填寫量表初稿後，相隔一週後再行實施測驗，最後，再以 Cronbach α 係數來進行量表信度考驗。由表四及表五所示得知，本研究對刺學習動機之專注力、關聯性認知、自信心及滿足感等因子之內部一致性分析係數值 Cronbach α 分別為 .87、.84、.82 及 .86，整體內部一致性分析係數值 Cronbach α 為 .85。其次，在學習滿意知覺之內部一致性分析結果係數值感覺享受與感覺無聊 Cronbach α 分別呈現 .87 及 .88。此外，在技能學習認知試題之內部一致性分析結果，各題 Cronbach α 係數值介於 .71-.91，整體技能學習認知 Cronbach α 係數值為 .81。Cueford α 值大於 .70 為高信度， α 值低於 .35 為低信度。由此可見，本研究所採用之量表及對刺技能認知問卷經過內部一致性（Cronbach α ）信度考驗之後，顯示出高度的內部一致性信度。

表四 學習動機及學習滿意量表之信度考驗係數值摘要表（N=30）

項目	因子	題數	Cronbach α
學習動機	專注力	8	.87
	關聯性認知	9	.84
	自信心	8	.82
	滿足感	9	.86
學習滿意	感覺享受知覺	6	.87
	感覺無聊知覺	4	.88

表五 對刺技能認知量表之信度考驗係數值摘要表（N=30）

題號	內容	Cronbach α
1	你認為自己很容易就熟練對刺各種刺擊動作	.74
2	你覺得對刺要刺到對得分位置很容易	.83
3	你覺得對刺過程右直刺是最容易刺到對方得分位置	.92
4	你覺得對刺過程左滑刺是最容易刺到對方得分位置	.78
5	你覺得對刺過程下刺是最容易刺到對方得分位置	.80
6	你覺得對刺過程前進徒刺是最容易刺到對方得分位置	.91
7	你覺得對刺過程虛實直刺最容易刺到對方得分位置	.88
8	你覺得對刺過程挑打刺最容易刺到對方得分位置	.81
9	你覺得對刺過程前進墊踏步刺最容易刺到對方得分位置	.73
10	你覺得對刺過程防右（左）後退踏步刺最容易刺到對方	.78

²⁰ Wang, Y. S., & Chou, C. C. . "The Impacts Knowledge of Performance Feedback on Physical Education Learning Environment and Goal Orientation in Physical Education, Taiwan." (*Journal of Sports & Exercise Psychology*.25,2003),p135.

	得分位置	
11	你覺得對刺過程閃刺最容易刺到對方得分位置	.85
12	你覺得對刺過程躍刺最容易刺到對方得分位置	.78
13	整體而言，你認為對刺很容易	.84
14	整體而言，你認為對刺過程（氣刀體一致）動作要領很容易完成	.86
	整體對刺技能認知信度	.82

六、資料分析與處理

本研所得數據經整理後，皆以 SPSS（10.0 中文版）統計程式進行分析。統計內容計描述性統計（平均值、標準差）、Pearson 積差相關、Cronbach α 內部一致性信度檢定、相依樣本 t 考驗。本研究統計分析均採 $\alpha=.05$ 的顯著水準。

參、結果與討論

一、比較教學後組內之學習動機、學習滿意及技能學習認知之學習成效差異

（一）研究結果

由表六所示得知，教學前，學習動機之各變項平均成績，在專注力為 20.78、關聯性認知為 21.64、自信心為 19.15、滿足感 14.53 及整體學習動機為 67.21。教學後，學習動機之各變項平均成績，在專注力為 23.09、關聯性認知為 24.84、自信心為 20.38、滿足感 17.07 及整體學習動機的平均數成績為 75.40。其次，教學前，學習滿意各變項平均成績，感覺享受知覺為 12.70、感覺無聊知覺為 16.03。教學後，學習滿意各變項平均成績，感覺享受知覺為 16.23、感覺無聊知覺為 13.19。此外，教學前，技能學習認知平均成績為 9.73。教學後，技能學習認知平均成績為 14.00。

再由表七所示得知，教學後，學習動機之專注力（ $t=6.37$ ， $P<.05$ ）、關聯性認知（ $t=7.65$ ， $P>.05$ ）、自信心（ $t=2.58$ ， $P<.05$ ）、滿足感（ $t=7.08$ ， $P<.05$ ）及整體學習動機（ $t=6.45$ ， $P<.05$ ）等變項均呈現顯著差異水準。其次，在學習滿意之感覺享受知覺（ $t=11.23$ ， $P<.05$ ）與感覺無聊知覺（ $t=-7.06$ ， $P<.05$ ）二層面之學習成效均呈現顯著差異水準。此外，教學後，技能學習認知（ $t=6.23$ ， $P<.05$ ）之學習成效亦呈現顯著差異水準。

表六 教學前與教學後各變項描述統計摘要表（N=55）

統計量		前測	後測
組別（項目）		平均數	標準差
學習動機	專注力	20.78	23.09
	關聯性認知	21.64	24.84
	自信心	19.15	20.38
	滿足感	14.53	17.07
	整體學習動機	67.21	75.40
學習滿意	感覺享受	12.70	16.03
	感覺無聊	16.23	13.19
技能學習認知		9.73	14.00

表七 教學後各變項相依樣本 t 考驗統計摘要表 (N=55)

統計量		t 值	P 值
組別 (項 目)			
學習動機	專注力	6.37*	.001
	關聯性認知	7.65*	.001
	自信心	2.58*	.015
	滿足感	7.08*	.001
	整體學習動機	6.45*	.001
學習滿意知覺	感覺享受	11.23*	.001
	感覺無聊	-7.06*	.001
技能學習認知		13.26*	.001

*P<.05

(二) 討論

本研究經由資料結果顯示，軍校生在戰技對刺課程經四週的命令式教學介入教學後，在學習動機之專注力、關聯性認知、自信心、滿足感及整體學習動機的平均數成績均高於教學前平均數成績表現。其次，在學習滿意之感覺享受知覺與感覺無聊知覺的平均數成績均高於教學前平均數成績。此外，軍校生在戰技對刺之技能學習認知的平均數成績亦高於教學前平均數成績表現。

進一步再由相依樣本 t 考驗分析得知，軍校生在戰技對刺課程經四週的命令式教學介入教學後，在學習動機之專注力、關聯性認知、自信心、滿足感及整體學習動機的學習成效均顯著優於教學前。其次，在學習滿意之感覺享受知覺與感覺無聊知覺的學習成效均顯著優於教學前。此外，軍校生在戰技對刺之技能學習認知的學習成效均顯著優於教學前。

以往體育教學在學習動機相關研究方面，盧秋如²¹探討多媒體輔助教學對大學生學習動機與桌球技能學習成效之影響研究發現，教學後在整體學習動機、專注力、自信心、滿足感等變項均優於教學前學習成效，此研究結果與本研究呈現一致結論。其次，陳嘉弘²²以探討資訊融入體育教學對國小學童動作技能與學習動機之影響研究結果發現，實驗組在教學後的專注力、關聯性與自信心顯著優於教學前；黃美瑤、石國棟、林信宏和陳嘉弘等²³以資訊融入體育教學探討國小五年級學童體育課學習動機與動作技能表現之影響研究發現，資訊融入組在教學後之學習動機中的專注力、關聯性、自信心及動作技能顯著優於教學前；林錚、林信宏、翁麒焜和吳良民²⁴以合作學習策略探究不同學習風格學生在大專院校籃球課學習動機研究發現，教學後學習動機之專注力、滿足感因子及整體學習動機

²¹ 同註 7。²² 同註 8。²³ 同註 9。²⁴ 同註 10。

表現均優於教學前。上述相關研究，雖然所實施的運動教學項目不盡相同，但一致顯示教學方法與教學策略的介入對學習者在學習動機之專注力、關聯性認知、自信心、滿足感及整體學習動機的層面將產生正面的學習成效，這些研究結果發現與本研究發現亦呈現相同論點。

此外，本研究在學習動機之關聯性認知的研究結果發現則與盧秋如²⁵研究結果則未呈現相同發現，其原因顯然教學過程中藉由教學策略介入給予學習者回饋會隨著運動項目的不同而產生關連性認知上學習差異。研究者認為盧秋如研究所實施課程項目為桌球、對象為一般大專生，課程項目的實施與學習未讓學習者學習過程及時感受有其切身的關係；反之，本研究所實戰技對刺是每一位軍校生在學期間是必須修鍊學習的重要科目外，此動作技能對軍校生任職軍官訓練部隊戰士所需具備的戰技技能，因此感受到迫切性、實用性及切身的關係。

其次，本研究與王儀旭、黃美瑤、李建坤等²⁶研究，教學後整體軍校生在對刺之感覺享受知覺、感覺無聊知覺及技能學習認知等變項之學習成效顯著優於教學前發現呈現相同的論點。此外，王儀旭、黃美瑤、李建坤等在比較軍事戰技對刺以 Mosston 命令式教學對軍校生學習情境知覺與學習滿意、技能學習認知之學習成效差異研究發現，教學後軍校生在在感覺無聊知覺顯著優於教學前亦呈現相同看法。上述研究均以戰技對刺為教學活動項目，藉以命令式教學為策略，研究者為顧及軍校生教學過程之安全性，以一個口令一個動作的要求實施教學所至而呈現相同論點。

肆、結論與建議

一、結論

本研究經分析後，獲得以下結論：

經四週教學後，軍校生在整體學習動機與學習動機之專注力、關聯性認知因子、自信心及滿足感等因子經獲得的提升，而且在感覺享受知覺與感覺無聊知覺、技能學習認知等變項之學習成效均優於教學前。顯見，軍校生在命令式教學介入安全、複雜及具危險動作的戰技對刺課程後在學習動機與學習滿意、技能學習認知等學習目標均獲得正面的學習成效。

二、建議

後續研究可增加軍校生各量級對刺之研究對象，並以利在量表及問卷填答後各量級平均效益。並且可針對實驗教學設計不同教學方式介入教學，並增加學習動機前測、後測，以瞭解軍校生在接受不同教學方式之後，學習情境知覺對學習動機與學習成效相關影響進行研究。

²⁵ 同註 7。

²⁶ 同註 3。

三民主義哲學「旁通統貫」之基本精神與特色

The Essences and Characteristics of the “Comprehension by Analogy” of the Philosophy of Three Principles of the People

盧國慶

Kuo-ching Lu

國防大學通識教育中心副教授

Associate Professor of General Education Center National Defense University

摘 要

三民主義哲學一如中國哲學，不論其致良知哲學、力行哲學、民生哲學與心物合一哲學思想體系，總要把形而上、形而下貫穿起來，銜接起來，將價值統會之超越形上學再點化為內在形上學。把價值理想在現實世界、現實人生中完全實現，達成世界大同、地上天國之最高境界。經研析，三民主義哲學「旁通統貫」之基本精神，有高揭民生哲學萬有含生論之新自然觀、提倡「致良知」性善論之人性觀、發揮「力行哲學」價值總論及完成一套心物合一哲學價值中心之本體論。其次，三民主義哲學「旁通統貫」之內容特色，為貫串宗教之神聖價值、講求廣大悉備之知識體系、「一以貫之」之真理系統、個人品格崇高論。以及「仁」「旁通統貫」萬物全體，亦可說，三民主義哲學是「以價值為中心之哲學」。再者，就三民主義哲學「旁通統貫」精神之闡發而言，有培養現代科際整合之「學統」觀、實現宇宙「共生主義」之共識、共信力行君子聖賢之「內聖」修養功夫。換言之，總之，三民主義哲學圓融統會中西真善美聖神之一切勝境，不僅與中國聖王思想體意一貫，古今同心；而且其「旁通統貫」二十一世紀以來之世界思潮，正是中國聖王仁政思想活在廿一世紀之現代化典型，能立己達人，救國救世，故而吾人確信其乃具有普遍性、時代性、世界性，且超越時空。

關鍵詞：三民主義哲學、旁通統貫、學統、致良知、天人合一

Abstract

The philosophy of the Three Principles of the People is similar to Chinese philosophy. The philosophical thinking of fulfillment of consciousness, implementation, people's livelihood, and unity of mind and matter always intends to connect the ideas of metaphysics with those of physics, and to integrate the values surpassing metaphysics into internal metaphysics. The ultimate objective is to fulfill the values and ideas in the real world and real life, as well as to achieve the universal brotherhood. According to the analysis, the essence of "comprehension by analogy" of the Three Principles of the People puts emphasis on the new natural concept of people's livelihood, promotes the humanity perspective of good human nature of "fulfillment of consciousness," fulfills the value of "implementation philosophy," and completes an ontology of unity of mind and manner-centered philosophical value. Moreover, the characteristic of "comprehension by analogy" of the philosophy of the Three Principles of the People integrates the sacred value of religions, and focuses on the comprehensive knowledge system, the authentic system of "one unity pervading all things," and individual noble character. Furthermore, it uses "benevolence" to "comprehend" all living things by analogy. In other words, the philosophy of the Three Principle of the People is the "value-centered" philosophy. In terms of the spirit of "comprehension by analogy" of the Three Principles of the People, it helps cultivate the modern, interdisciplinary, and integral concept of "academic unification" to reach the consensus of "symbiosis doctrine" in the universe, and it can also help people to jointly cultivate their "internal sage" as the ancient saints did. To sum up, the philosophy of the Three Principles of the People integrates the classic concepts of western and Chinese culture. It is consistent with the thinking of Chinese concept "internal sage and external king." Moreover, its "comprehension by analogy" has been the world trend since the 21st century. It is a modern model of the benevolent politics thinking of internal sage and external king in China. It can help people cultivate philosophical thinking, and save the state and the world. Therefore, it is believed that the philosophy of the Three Principles of the People can break the boundaries of universality, time, and space.

Keywords: Philosophy of Three Principles of the People, Comprehension by analogy, Academic unification, Fulfillment of consciousness, Unity of heaven and human beings

壹、前言

而三民主義哲學從一開始，就不是採二元對立概念，然後再設法去統一對立或矛盾。而是能深刻理解宇宙動態原理中，「太極」本體所展現出之「易」理，陰和陽和諧共融，相輔相成之原理，來解釋宇宙與人生變化原則，沒有絲毫矛盾或相反，藉以理解創生萬物起源，並以之說明各種相異現象並存理由。在此種整體宇宙旁通統貫精神之下，人生和宇宙既是整體，亦是合一；所有一切對立、矛盾、相反，都祇不過是表象，這些表象，在宇宙「道」之本體看來，都能夠「道通為一」。由此可見，三民主義哲學在方法上之長處，就是能夠用形而上原理，把握住實踐原則，而用一切去衡量一切，在「萬物一體觀」中，天、地、人融通為一，其「天人合一」之儒家與基督宗教體系，構成三民主義形而上系統之基礎；從這種形而上原理再落實下來時，也就是三民主義哲學所關心之政治，以及其所注重之自修。也就從個人修身入門，要人自覺到生存在天和地之間，要與宇宙和諧，才能使自己與萬物化成一體。最終按部就班地走向太平世。¹

西方哲學家魯德納（Ricard S. Rudner）對理論曾下一定義：「凡是一套陳述或某些定律之通則，其相互間具有系統上之關連性及經驗上之可證性，便是一個理論。」²艾薩克（Alan C. Isaak）則將理論界定為：「一套通則，包括了我們直接了解和運作界定的概念；不過除此二者之外，還有更重要之理論概念，雖然不能直接觀察，邏輯上卻與那兩種可觀察之概念有關。」³由此可知，一個理論，至少必須具備邏輯上之系統推演和經驗上之事實印證方能成立。如果按此界定來檢視三民主義哲學，不以狹義經驗印證為唯一標準，則三民主義哲學內之陳述，確實具備相互間系統上之關連性，其概念在邏輯上也合乎可觀察之概念，故三民主義哲學也是一個嚴謹而完整之理論系統。

然欲解說三民主義哲學這個理論系統，卻可從論述其具備「旁通統貫」之思想特色入手。「旁通統貫」係指價值統會之哲學觀。其論述不僅是統之有宗、會之有元，更要能化解消除一般思想建構中之二元對立概念，而形成一種圓融統觀之思想體系，這在三民主義哲學中十分明顯，亦顯示其繼承中國哲學之特色。

中國哲學之價值統會哲學觀，誠如學者方東美所云：

「從中國哲學家之眼光看來，現實世界之發展致乎究極本體境界，必須超越一切相對性相差別，其全體大用始充份彰顯。從嚴格義之哲學眼光看來，現實世界應當點化之，成為理想型態，納於至善完美之最高價值統會。中國人恒嚮往此一價值化、理想化之世界：諸如象徵精神自由空靈超脫之藝術境界；巍然崇高之道德境界；妙造重玄之形上境界；以及虔敬肅穆之宗教境界。任何生活領域，其境界造詣不及於此者，即淪於痛苦憂戚之域，令人黯然神喪，生趣索然。此儒家之所以嚮往天道生生不已，創進不息之乾元精神，以締造一廣大和諧之道德宇宙秩序者也。此道家之所以崇尚重玄，一心懷抱『無』之理想，以超脫『有』界萬物之相對性者也。此中國佛家之所以悲智雙運，勇猛精進，鍥而不捨，內參佛性，修菩提道，證一乘果者也。」⁴

此足以說明，中國哲學家心目中，人與宇宙處處融通一致，成一廣大和諧之「天人合一」系統，故乃視宇宙為一普遍生命流行之境界，天為大生，萬物資始，

¹ 鄔昆如（1986）三民主義哲學，台北：中央文物供應社，頁 26。

² 談遠平（1993）論陽明哲學之圓融統觀，台北：文史哲出版社，頁 35。

³ 同前註。

⁴ 方東美（1979）生生之德，台北：黎明文化公司，頁 314。

地為廣生，萬物咸亨，合此天地生生之大德，遂成宇宙；其中生氣盎然充滿，「旁通統貫」毫無窒礙，人立足宇宙之中，與天地廣大和諧，與人人同情感應，與物物均調浹合，所以無一處不能順此普遍生命，而與之全體同流。

正因中華民族慧命寄托在此偉大而美滿之「天人合一」宇宙，所以才能效法宇宙之偉大美滿，頂天立地，奮進不已，而趨於至善，縱然民族生命間或遭受外來脅迫，險象環生，但更能取法天地萬物之心，而化險為夷，轉危為安，正是天地生物之心最佳寫照。

三民主義哲學一如中國哲學，不論其致良知哲學、力行哲學、民生哲學與心物合一哲學思想體系，總要把形而上、形而下貫穿起來，銜接起來，將價值統會之超越形上學再點化為內在形上學。不論神性進化上之道德成就多高，還必須「踐形」，把價值理想在現實世界、現實人生中完全實現，達成世界大同、地上天國之最高境界。故從三民主義哲學之整體發展看來，都是要避免西方「超自然形上學」之缺陷，而發展深具中國哲學特質之「超越形上學」，著重「旁通統貫」之價值理想統會，而這種圓融統觀之價值理想又力求在現實人生之中完全實現，如此方可以拯救世界，拯救人生。

貳、三民主義哲學「旁通統貫」之基本精神

總觀匯貫中西而「究天人之際，通古今之變」之三民主義哲學、啟自孫中山本人，從經蔣中正及其他後學等之踵事增華，傳承發揮，其旁通統貫要義可析為四方面而縷述之如次：

第一、高揭民生哲學萬有含生論之新自然觀。

其說乃繼承中國哲學而視全自然界為宇宙生命之洪流所瀰漫貫注，一脈周流。且自然本身亦即是大生機，其蓬勃生氣，盎然充滿，創造前進，生生不已，宇宙萬有，秉性而生，復又參贊化育，適以圓成性體之大全。此一自然觀以「仁」統攝諸德，形成一與多、內與外、群與己、主與客、心與物、知與行、天與人、內聖與外王「旁通統貫」之真理系統，為「天地立心」。並以「人類互助求生存進步於完全」概念，「旁通統貫」人類一切求生存之民生問題價值理想，形成保養統一、精神物質統一、小我大我統一、知行統一、群己統一、人天統一、內聖外王統一之彼此交融互攝，洽而俱化之廣大和諧價值理想，「為生民立命」。民生哲學「內聖」良知義理，除統貫中國五常德外，「內聖」即工夫見本體之神化境界，亦圓融統貫人與神、心與物、內聖與外王，而共臻大同，實「為往聖繼絕學」。民生哲學以王道仁政，共謀中國與全世界福祉，其圓融人我群己、族群天下之價值統會，亦是「為往聖繼絕學」。而民生哲學「旁通統貫」倫理、民主、科學、藝術、宗教為一整體和諧價值體系，開創現代中國之「外王」偉業，此謂「為往聖開新運」。

第二、提倡「致良知」性善論之人性觀。

三民主義哲學據萬物含生論之自然觀而深心體會之，油然而興成就人性內具道德價值之「良知」使命感，發揮「良知」人性中之美善秉彝，使善與美同俱、而相得益彰，以「真知善行，知行協進」之神性進化為人格發展之極致。而其「致良知」哲學並為「內聖外王」思想之核心頭腦，直發王陽明「致良知」之精髓，圓融統會「超越與內在」、「形上與形下」、「道德與知識」、「窮理與盡性」、「動與靜」、「體與用」、「一與多」、「有事與無事」、「人心與物理」、「哲學與生活」，故澈上澈下祇是一貫。而在這廣大悉備層層圓融統會之價值理想中，良知心體之

瑩澈昭明，率性而行，所臻達即本體即工夫之聖功神化，自在無礙之境界，皆乃由精一之學，使良知澈於萬行，統於萬體，無物不潤，與道全真，實已將「旁通統貫」之精神特色，提昇至完美之極詣。

第三、發揮「力行哲學」價值總論。

繼「民生哲學」萬有含生論之新自然觀與提倡「真知善行，知行協進」蘄向人格究極圓滿之「致良知」人性論之後，蔣中正復引伸發揮一套力行哲學價值總論，將流衍於全宇宙中之諸相對性差別價值，使之含章定位，一一悉統攝「力行」，化為絕對價值。實為三民主義哲學之總綱及其主腦所在。而「力行哲學」之卓越超絕，在於它同時匯貫中西思想科學與道德之知行內涵，成為中西知行哲學之最高價值統會與真實無妄之最高實在，因而能建構一個「旁通統貫」整體知行哲學之龐大體系，在此一體系中，科學之知，展現了知行合一、知識道德合一、科學倫理合一、價值存在合一、心身合一、群己合一、天人合一圓融和諧之體用統會特色。道德之知，亦體現心物合一、心理合一、心性合一、性氣合一、動靜合一、內外合一、善惡合一、上下合一、古今合一、聖愚合一、人我合一、天人合一、天地萬物合一之體用一源圓滿實現。在整體知行之「創化」、「開展」上，更表現了創造進化合一、時空合一、動靜合一、天人合一、成己成物合一、民生力行合一之圓融統觀特色。此一層層上昇，又層層下涵之和諧感通而擴大圓融之知行體系精神，建構了圓融無疑、肆應無窮、即體即用、即用歸體之嶄新三民主義知行哲學體系，最終再將此一哲學偏潤無方至理事無礙、事事無礙之完美極詣境地。

第四、完成一套心物合一哲學價值中心之本體論。

以個人精神之創造性為心物合一基礎，藉求圓成人性，齊升宇宙萬般生命，止於至善，形成一部「視心重於物」之價值總論，肯定心體實有，盎然充滿，瀰貫天地，澈上澈下，莫非精神之價值。實乃一套心物合一，以心為重之天人合一價值中心本體論，堪稱三民主義哲學之最高巔峰蓋頂。三民主義心物合一哲學以「致良知」之真知善行協進功夫，做為上達天人合一境界之唯一道路。此一知行協進工夫，盡群己合作力量，上達天人合一境界，以實證心物合一之本體，即是「用工夫實證本體」。

蔣中正亦指出人要了解天，即須從吾心去了解，因為吾心即天理，故心、天、神之形上意義，又回到心物合一，亦即天人合一正是統貫人心與物理，故就三民主義哲學言，「天人合一論」乃為「心物合一」論之根源。就現實層面觀之，「天人合一」與「心物合一」之圓滿，就個人而言，是道德完滿之聖潔境界，而能渾然人我為一與萬物同體，故既合心物，亦通天人，而有「人我為一」、「萬物同體」之體證，自會在現實上以「愛人如己，民胞物與」胸襟，推己及人。待行達至善，即為「天下為公」社會之圓滿實現。總的來說，三民主義心物合一哲學契會西方中立一元論，乃能成其博大圓融、體用不二而「旁通統貫」一切價值意義之哲學體系。在此一體系中，宇宙萬物不僅因乾坤互濟、動靜一體而心物同體合一，萬物之靈之人類亦為肉體、精神合一，而人類心物交感進化並同時在追求天人合一、內聖外王合一、體用合一、人我合一、萬物同體合一、現象本體合一、性氣理合一、成己成物合一、內修外發合一、知行合一、主客合一。就「心」之終極體證而言，三民主義心物合一哲學尚「旁通統貫」中西之天與神，圓融統會「全善內化」之「天」，與「超越外在又內存人心」之「神」，而成為心物合一哲學「完全」、「超越」、「內在」「心」之終極目標。就「物」終極理想而言，三民主義心物合一哲學亦「旁通統貫」中國禮運大同篇之「大同世界」、「天下為公」社會，與西方基督宗教「爾旨得成，在地若天」之「地上天國」。就「視心重於

物」之修養方法而言，三民主義哲學之修養方法在體證「良知」(心)本體，使「良知」(心)本體通過工夫而呈現起用，以完成道德實踐，本體與工夫完全通貫，終呈現體用合一——即體即用，承體起用，即用見體自心物合一矣。此即明儒所說「即本體即工夫，即工夫即本體」心物知行交感「旁通統貫」之至善圓滿境界。

參、三民主義哲學「旁通統貫」之內容特色

三民主義哲學乃繼承自中國哲學，兩者之宇宙皆是普遍生命流行境界，天為大生，萬物資始，地為廣生，萬物咸亨，合此天地生生之大德，遂成宇宙，其中生氣盎然充滿，「旁通統貫」毫無窒礙，吾人立足宇宙之中，與天地廣大和諧，與人人同情感應，與物物均調浹合，所以無一處不能順此普遍生命，而與之全體同流。故吾人所安身之宇宙，乃是生生不已、新新相續之創造領域，任何生命理想，更有實現之必要。所謂「保合大和，各正性命」(性訓生)，才是宇宙全體應有之生命氣象。

正因中國民族慧命寄托在圓融美滿之宇宙，所以才能效法宇宙之偉大美滿，頂天立地，奮進不已，而趨於至善，無數哲學家更以精深之修養體證，證明人與世界可以化為同體。所以，中國把這個世界不是當作一個數量世界；可以拿科學方法、知識、技術去了解控制操縱——自然界。而總是把人之理智要求，情緒要求，欲意要求，融通洽化，使之成為一個理想；而這個理想總要展開，在廣大宇宙裏做適當和諧之安排，並且將人之生命也投到廣大和諧之客體系統裏。從這一點看，孫中山哲學與中國哲學總是把世界點化，使現實成為一個理想境界，同理想化世界取得適當連繫、配合、和諧，然後再將人之理想同宇宙理想統而攝之互相感應，互相感召。⁵然後，才能博大恢宏、暉麗萬有，顯出博厚高明之真性。

這不僅是三民主義哲學與中國哲學之卓越特質。同時在旁通統貫之中，可以理解到以下兩者所共同貫串之五種精神內容，首先從中國哲學言之：

第一、貫串宗教之神聖價值

中國最高最大之境界精神，統稱為「天」。這「天」並非墨子所講之「人格神」，而是儒家點化而成之哲學之神 (philosophical god)，它變做一個最高真理意符 (supreme symbol of truth)、最高仁善原理 (supreme principle of goodness)、最高究極真理原理 (supreme principle utmost truth)。然後再將其當做宇宙一切存在起源；在宗教上面，就以此作為「報德返本」之心態；在人類生命上，將其視為最高理想願望之所在；透過許多宗教儀式，將其體現而出。此即所謂「天人之際」，即在人實際生活中，一切生命活動都要安排在世界上切實妥當之層次與結構中，然後依此與其他生命活動取得聯繫。如此彼此涵蘊，交光相映，方有所謂「天人之際」。才能將個體生命安排在客觀世界之各種境界層級中，實現藝術之美、道德之善。同時在價值品級 (scale of value) 上，尤須盡善盡美。換言之，美善相因，一致貫串於宗教之神聖價值，全般體現在哲學智慧中，而成為真理。⁶

第二、講求廣大悉備之知識體系

中國哲學講知識，不是講一面或部份之知識 (One-sided knowledge, partial knowledge)，而是要講透澈而全面之知識 (penetrative analysis, exhaustive

⁵ 方東美 (1984) 中國人生哲學，台北：黎明文化公司，頁 20。

⁶ 方東美 (1989) 新儒家哲學十八講，台北：黎明文化公司，三版，頁 42。

analysis)。如此，才能將多元知識系統匯積起來，形成一個「大本」、「達道」。其中不僅僅是全面之知識，專門之知識，而且是「旁通統貫」之智慧；縱之而通，橫之而通，使廣大之知識形成一個高度智慧。⁷以佛家為例，大乘佛學對於佛法探索，至少分為兩層。上層是不可思議、不可言論之佛法，亦有真如、空空、法性、中道、諸法實相等名稱。於此最勝義諦，無有大小乘高下之分，優劣之別，亦無佛教、耶教等等世界各大宗教孰高孰低、孰優孰劣之問題存在。下層是善巧方便而可思議、可語詮之佛法，對機說法，應病與藥，隨著實存之心性醒悟或迷妄，而有觀點看法之上下轉移；隨此轉移，而有對於終極真實種種探索與描敘，構成大乘佛學特有「整全（顧及全面）之多層遠近觀。」由是可知，在上層本無所謂佛法。而在下層，卻容許大乘佛教對於所謂「終極真實」不斷探索，不斷描敘，充分彰顯真空妙有之重重無盡。⁸故研究佛教極具盛名之學者傅偉勳表示：

「我個人通過原始佛教、小乘佛教、印度大乘佛教，乃至中日大乘佛教步步研修，祇有感嘆佛教思想有如洋洋大海，包容一切、深化一切，本身卻無涯無底，這就是我今天所了解到的大乘佛教二諦中道妙義，亦即勝善諦（或第一義諦）與世俗諦又分（暫且分別）又合（終極一致）的中道理趣。經過深層探討與現代探索的整個大乘佛學對我來說，是所有世界哲學與宗教傳統之中，最具深度與廣度的『生命的學問』與『學問的生命』⁹，令人嘆為觀止。」¹⁰

第三、「一以貫之」之真理系統

儒家將包舉宇宙大全「一以貫之」真理之道析之為三：

一曰天之道（又名天道或乾道），天道者、乾元也，即原始之創造力，資始萬物，復涵蓋萬物、一舉而統攝之，納於健動創化之宇宙歷程之中，易曰：「大哉乾元！萬物資始，乃統天」，俾人與天地生命皆能充其量、盡其類、致中和、育萬物、位天地，盡性發展，充份實現，臻於最高價值理想之極詣，以完成「繼善成性」，「止於至善」之使命。

二曰地之道，地道者、坤元也，乃順承乾元天道之創始力，而成就之，厚載萬物，而持養之，使乾元之創始力得以綿延久大，賡續無窮，蘄向無限圓滿之境。易曰：「坤厚載物，德合無疆，含宏光大，品物咸亨」。

三曰人之道、參元也。夫人居宇宙之中心位置，兼天地之創造性與順成性，自應深切體會此種精神，從而於整個宇宙生命創進不息生生不已之持續發展歷程中，厥盡參贊化育之天職。其特色也，端繫乎一種對個人道德價值之崇高感，對天地萬有一切內在價值之同與感，並藉性智睿明，洞見萬物同根、天地一體之同一感。¹¹

道家論道，益馳聘玄想。就本體論言之，道之本身，超乎其他一切之上，乃是神而又神之神秘。就宇宙論言之，道即用顯體，絜然貫入宇宙大全，是為元一，依一序列而滋生萬有，包舉天地人三才與一切可思議之萬物，悉統於永恒統會之生藏，齊物倫、泯萬差。就價值論而言，道體顯發無窮圓滿之價值，然而，同時復又將一切爭議不決之價值品級，一切爭論不已之道德德目，悉化為無謂之談。

7 方東美（1980）方東美先生演講集，再版，台北，黎明文化公司，頁 82。

8 傅偉勳（1990）從創造的詮釋學到大乘佛學，台北：東大圖書公司，頁 77。

9 學者傅偉勳認為「學問的生命」指涉純粹客觀之學術探討，焦點是在「學問」上面；不過「學問」畢竟是人類知性、理性所創，當然有其「生命」之發展。「生命的學問」則特指吾人實存主體性之生命體驗與探索及其哲理深化，重點擺在「生命」上面；不過一旦有了哲理深化，自然形成「學問」。

10 傅偉勳（1993）學問的生命與生命的學問，台北：正中書局，頁 130。

11 李煥明編（1992）方東美先生哲學嘉言，台北：文史哲出版社，頁 50-51。

道之本身內具至德，乃超越一切偏計妄析善惡、美醜等。

就佛學眼光看，究極本體乃是真而又真之真實，而非表相如此。舉凡一切相對特殊之差別相狀，必須一一剝落淨盡，其全部內在本質始克如如朗現於光天化日之下。故於空之理尤為注重。空之理乃作為圓覺（圓滿實現）之理之前奏。而佛學各宗，必須嚴劃初階致知與般若圓智之判；前者生於心能起用，了別分析，又病析之不澈。後者逕指般若圓智之道，惟依精神之靈昭不昧，或藉天才之電光爍閃或藉澈底系統化之悟解力產生整合作用，將一切透澈分析之結果悉化為一大圓融統觀。¹²

第四、個人品格崇高論

中國形上學家多尚自我節制，尤貴自知。其論個人，恒兼顧其可觀察之現實性與理想化之可能性兩方面著眼。由現實至可能，其間原有一種極細密之自我實現歷程，一種極艱苦之自我修為功夫，以及全幅自我實現之道。個人之現實情況，可能為自然天生性善，然而事實上亦可能為無善無惡，而恣意妄為；且於緣起因果關係之中人可能處於一套限制與束縛之自然狀態。儒道佛三家所論，人性之偉大在於全幅發展，端賴擴而充之，大而化之，藉超脫點化、教化、理想化之過程，而止於至善。其最後產生之結果，乃是個人品格之崇高化，儒家謂之高明峻極之人格典型或聖賢；道家謂之神人或至人；佛家則謂之覺者，而上參佛性。為求臻於此種最高理想，三家戛戛獨造，嚮往各有千秋，然其致之之道及精神護持方式，則表現迥殊。¹³

第五、以「仁」旁通統貫萬物全體

孔子所倡之大同世界，是以「仁」為本，天下為公而不為己之世界。沒有小我祇有大我觀念，這是「大人」之生命見地。張載云：「乾稱父，坤稱母，……民，吾同胞；物，吾與也。……尊高年，所以長其長；慈孤弱，所以幼其幼。……凡天下疲癯殘疾惻獨鰥寡，皆吾兄弟之顛連而無告者也。」¹⁴此即天下一家，四海之內皆兄弟之大人境界。大人何以能以此仁心與萬物相對待？蓋因萬物一體也。所以陽明才說：「你只在感應之幾上看，豈但禽獸草木，雖天地也與我同體的，鬼神也與我同體的。」¹⁵

「我的靈明，便是天地鬼神的主宰。天沒有我的靈明，誰去仰他高？地沒有我的靈明，誰去俯他深？鬼神沒有我的靈明，誰去辨他吉凶災祥？天地鬼神萬物離卻我的靈明，便沒有天地鬼神萬物了。我的靈明離卻天地鬼神萬物，亦沒有我的靈明。如此便是一氣流通的，如何與他間隔得？」¹⁶

「蓋天地萬物與人原是一體，其發竅最精處，是人心一點靈明。風雨露雷，日月星辰，禽獸草木，山川土石，與人原只一體。」¹⁷

陽明此處從「良知」之感應說萬物一體，與程明道從仁心之感通說萬物一體，完全相同。在吾人生命中，若無物欲為障，人我物己皆無執情，生命情操得其清通和暢時，則一切萬有必然都與吾人心意相流通與感應，故萬物雖雜然並處，卻因彼此相關涉無內外心物可分，且因都是本體至真之顯現，不僅理事無礙更能事事無礙。吾人唯澈知此理時，方能運用妙潤不測之神，使心靈明之知，與其所接

¹² 同前註，頁 71。

¹³ 同註 11，頁 41。

¹⁴ 王船山，張子正蒙注。

¹⁵ 王陽明，傳習錄。

¹⁶ 同前註。

¹⁷ 同註 15。

觸流通之天地萬物同其無方。如此一來，天地萬物之生成變化，即可在心之同生同成同體和諧感通中，無內外物我之隔，共享理想生命之美，故正如方東美前文所言：

「中國人大人、聖人，是與天地合德、與大道同行、與仁愛同施之理想人格，如果宇宙普遍生命有任何斷喪、任何墮落、或任何缺憾，便足以阻礙人道之步於至善。中國道德人格同情心是博施普及，旁通統貫，若有一人傷其生，有一物損其性，即是吾人做人未盡其善。」¹⁸

綜觀以上中國哲學「旁通統貫」一切理想價值，所貫串之五種精神內容，三民主義哲學可說是與其如出一轍。

第一、就宗教之神聖價值言，三民主義哲學之源頭，在其融會中西宗教哲學之「終極真實」之上，亦即有一個同時是超越，又內存於人心之天與上帝之宗教信仰。儒家之「天」與「天命」，本即為宗教之源頭，故日韓學者稱為「儒教」。有此宗教之「天」與「上帝」作基礎，才能導引出「仁愛」之宗教情操；再由「仁愛」去發展「民生」，從「民生」擴大到三大主義。故孫中山哲學之「心物合一」，定會「視心重於物」，定會摒棄唯心論偏執，定會否定唯物論荒謬；而三民主義哲學人生觀，才會主張由宗教道德引導出來之仁愛、互助。因而，在落實到政治社會具體措施時，才會以仁愛、互助走向世界大同、地上天國之人類遠景。故三民主義哲學正是一個道道地地彰顯宗教神聖價值之哲學。因是「原其始」，故以仁愛本質發展民生，由此源頭而流行出一切生命原動力，超乎一切價值之上。因是「要其終」，則重精神，重仁愛互助，走向大同，亦即所謂「道」在此歷程之中盡性踐形，正己成物，在萬有之中彰顯出造物主之創造性，如此三民主義哲學在「原始要終」之間，展現出「終極真實」生生不息之創進歷程，蔚成宇宙世界之太和次序。

第二、就廣大悉備之知識體系言，孫中山是受西方教育之生物學家，由於勤於治學，故其遺教，牽涉應用之知識範圍極廣。如與民族主義有關之學科即有倫理學、社會學、宗教學、人口學、人類學、民族學、心理學、地理學、語言學、心理學等。與民權主義有關學科有政治學、革命學、外交學、法律學、憲法學等。與民生主義有關學科有經濟學、市政學、地政學、福利經濟學等。與整個思想有關尚有哲學、理則學、歷史學、統計學、教育學、軍事學等。故三民主義思想所涵攝之知識系統旁博廣大。但是三民主義哲學卻以中國道德文化之「行」為「知」之實踐中心，故其「知」充滿道德性。知識之目的在設法貫通和理解人性，用以利人、救國、助世界。故此知識不再是片面之知識，而是以仁、以民生、以力行、以致良知、以心物合一為核心，形成「旁通統貫」之「達道」、「大本」之高度智慧。

第三、就「一以貫之」之真理系統言，三民主義哲學本於「集成」、「開放」特質，與追求地上天國，世界大同最高完美理想實現，因此其哲學體系，融通內蘊倫理、民主、科學、藝術與宗教本質，此五大本質實為追求人類「真善美聖神」之「集大成」。這種在思想義理上之「旁通統貫」，根本上，已涵蓋前美國天普大學教授傅偉勳「生命十大層面及其價值取向」模型：一、身體活動（physical activities）。二、心理活動（psychological activities）。三、政治社會（politicosocial）層面。四、歷史文化（historico-cultural）

¹⁸ 方東美（1984）中國哲學之精神及其發展，上集，台北：成均出版社，頁45。

層面。五、知性探索 (intellectual pursuit) 層面。六、美感經驗 (aesthetic experience) 層面。七、人倫道德 (ethics and morality) 層面。八、實存主體 (existential subjectivity) 層面。九、終極關懷 (ultimate concern) 層面；以及十、終極真實 (ultimate reality/truth) 層面。¹⁹在以上生命十大層面裡，一與二合成最低限度之生命存在，亦即身心及其活動。三至七等五大層面則是群體生命所不可或缺之「歷史文化」與「政治社會」等兩層生活意義之存在事實，以及含涉真善美價值之種種意義尋探與創造。八為彰顯個別生命對於種種價值或意義之探索、取向、抉擇、承諾等所具有不可替代之實存獨特性與尊嚴性。九與十相當於西方「神學」層面，但避免祇適用於西方單一神論之「神學」這個詞彙，改為較有普遍意義之「終極關懷」與「終極真實」兩個層面。²⁰

其中，三民主義哲學倫理、民主、科學三項思想本質，涵蓋了1至5及7等六大層面；藝術本質與6美感經驗共通；宗教本質則涵蓋了8至10之三大層面。因為最上三層之第八層「實存主體」，第九層「終極關懷」，與第十層「終極真實」乃屬宗教性或高度精神性探索之生命層面。

三民主義哲學能全面涵蓋生命十大層面與價值取向，足以說明三民主義哲學具備整全洞視高低遠近之旁通統貫觀點，能夠形成永遠辯證開放之圓融統會真理性。

第四、就個人品格崇高論言，三民主義哲學以「內聖」之人格超昇思想，追求神性之完全進化，並以「致良知」哲學旁通統貫之。而孫中山「靜敬澹一」與蔣中正之「危微精一」，俱為「致良知」之工夫話頭。且以上體天理，自作主宰為神用，此一良知本心之天理，既是超越義亦是內在義，其遍體萬物而不遺，亦無主客內外之分，此乃旁通統貫一義之展現無遺。而此一境界體悟之關鍵，即在道德實踐之工夫，必須先能去除私欲妄念，稱理而行，以瑩澈昭明之「良知」來體現天理，其工夫自能上達大中至正、聖神功心之領域。此時，以「旁通統貫」論之，「致良知」就是「良知」作主，但以「良知」而言，其神用萬千，不求知而自知，不求得而自得。其昭明靈覺隨緣感通，卻又無所不知，無所不得，且復一無可知，一無可得，因為「良知」之自在無礙，斬斷萬相，故知無知相，得無得相，現成至極，自然至極。故精一之至，自協於中，或則泯外存內，萬境寂然，一念澄然；或則泯內存外，一念寂然，萬境森然；或則內外雙泯，心境兩寂，而心物一如；或則內外雙存，萬象森羅，內外一體。此乃由精一之學，使良知澈於萬行，與道全真，而亦全然透顯出「旁通統貫」思想之特色。故可知三民主義哲學人格超昇論所追求者，正是要體會宇宙生意來創造至善至美之崇高人格以充實自我生命，更而以此崇高人格生命活力，去增進宇宙生命，在這樣生命之流中，宇宙與人生才能交相和諧、共同創造，然後直指無窮、止於至善，這正是中國哲學與三民主義哲學最可貴之生命品格崇高精神。

第五、就以「仁」「旁通統貫」萬物全體言，根據孫中山中西宗教信仰，他相信天地生人，人人都是上天之子；人人都是吾之兄弟姐妹。而每個人都也在法天之仁愛中，體現了人與我，人與人同性同體之生命境界，也就是天人同體境界。因此三民主義哲學旨在建立一互助互愛之道德理想世界，而以

¹⁹ 傅偉勳（1990）從創造的詮釋學到大乘佛學，台北：東大圖書公司，頁48。

²⁰ 同前註，頁92。

仁愛哲學建立「生命精神」價值，站在人性、人道之立場，使自身存在，消融在宇宙大化流行中；在實踐廣度上，以仁心仁術為人類求萬世生存；推展至神性進化之仁愛極致，最終目標則在實現完美至善之圓滿世界。

總之，三民主義哲學之中，不論任何哲學觀點，都有一個共同點——一定要同最高之價值哲學「旁通統貫」成為一個整體系統。亦可說，三民主義哲學是「以價值為中心之哲學」(valuecentric philosophy)；不像近代自然主義，從科學到邏輯知識論，都要把一切價值化除掉，把宇宙化成中立宇宙。在裏面是無善無惡，非善非惡之中立世界；然後一切科學都成為這一套思想。這套思想，雖不受價值束縛，然其弊病，卻令人喪失宇宙大本之智慧。但三民主義哲學一如中國哲學都是以價值為中心之哲學，因此就要將世界與人生點化成一理想狀態，亦可以稱做理想主義。

肆、三民主義哲學「旁通統貫」精神之闡發

一、培養現代科際整合之「學統」觀

學術生命要久要大，必須在時間上超越時代；在空間上超越地域。因此道家莊子就根據老子「容、公、大、久」道理，曠觀宇宙之大，透視時間之久，揚棄小我拘限，拓展生命領域，而達於自由逍遙精神境界。「搏扶搖而上者九萬里」以至於「寥天一」處。從而提神太虛，俯視地面之萬彙群品，一切得其逍遙，一切盡其妙詣。老莊觀點，一如孔子「毋意、毋必、毋固、毋我」之闊大包容，都是中國學術發展之道統精神，學者稱之「學統」精神，意指中國學術能「容」、能「公」、能「大」，因而「久」之發展核心精神，以避免發生時下堅持於「專業」，而未見「通識」之成見者，心盲於數千年來先哲人文聖慧妙理，妄自以科技管理主流專業畫分涇渭，排斥其他領域學科，徒然是自限心量，畫地為牢而已，必難免走上思想偏枯萎縮之途。²¹

三民主義哲學「旁通統貫」精神在「體用不二」、「和諧感通」兩大特性交攝顯發下，其表徵之整體性意涵，就在於能建立起一套旁通統貫之思想體系，此正如方東美所言：

「此類披紛雜陳之統一體系，抑又感應交織，重重無盡，如光之相網，如水之浸潤，相與洽而俱化，形成一在本質上彼此相因，交融互攝，旁通統貫之廣大和諧系統。」²²

三民主義哲學正因「旁通統貫」精神，故而亦能綜觀一切勝境，建構人類思想體系之永恒價值代表一真、善、美、聖、神。因此吾人必須一如孫中山哲學之宏大氣魄，要講「學統」精神；要講「全體主義」；兼綜融貫東西文化擴及宇宙整體，使一切生類與人類生命氣類相感，顯現神靈之生命，成就最崇高之精神價值，如此才配稱為「全體主義」，乃至「宇宙主義」。而不能像各家學者，各宗教教會之相互排斥，造成孤立主義或地域主義，以致不能匯通世界上各科學、哲學與宗教精神之教義，承認並發揮其最神聖，最崇高精神。但是倘若吾人具有「學

²¹ 缺乏「學統」精神，在中華民國學術界之具體呈現，即是重專業而輕視通識。曾志朗、吳京、高希均、吳茂昆等幾位學者，曾在一場座談會中力陳通識教育之重要，引起了廣泛回響。其實不僅只學校，長期以來台灣社會各階層通識教育均相當不足，台灣人民成為「專業頂尖，通識白痴」現象，已成為一種社會問題。引自楊湘鈞（2002年1月22日）〈專業的頂尖，通識的白痴〉，聯合報，十五版。

²² 方東美（1979）生生之德，台北：黎明文化公司，頁284。

統」精神氣度，便可以透過各種學問智慧，一層層遍尋各學科領域去瞭解整個宇宙各種差別境界，並且將其統合聯貫起來，成為一整體完滿無缺之學術世界統一領域，去實踐最高之精神價值。此一價值領域，不僅要求真，而且還要求善、求美，把真、善、美融會貫通，成為完美之極詣（consummation of perfection）。在完美領域中，可看到科學裏有哲學基礎，哲學基礎又與藝術、道德、宗教聯貫，最後使偉大之哲學系統（great system of philosophy），變成為臻於神聖之真理（final aspiration into sacred truth）。²³

近年來，台灣地區中央研究院，與一般大學有關孫中山思想之研究機構，不論名稱是「三民主義研究所」，還是「中山人文社會科學研究所」，研究探討實質內容與方向方針，已環繞著孫中山思想與現代（西方）人文社會科學與哲學思潮間之關聯課題，而進行科際整合；證實中山思想原本蘊含著從人文部門，到科學部門，科際整合學術運動之開放性啟導原理（a open-ended heuristic principle）。進一步說，新時代科際整合學術探討之各種成果，亦對於推動孫中山思想之辯證開放性未來發展，產生催化效果。使中山思想經此外在資源之動用，脫胎換骨之後，成為人文社會科學部門為主之科際整合研究機構，這自將是中國學術界獨特而有益之現象，在可見之未來當能獲致相當豐碩之探討成果。

「科際整合」（integration of interdisciplinary studies）是近二十年來全球學術研究與學校教育一項嶄新課題，中山思想為了配合各種學科急遽發展之大趨勢，自亦不可能成為毫無伸縮性之僵化理念，反而應該依據原即永遠辯證開放之宏觀原理，指導各種學科之間分工合作與溝通串連。如此自能將當代西方哲學與學術思潮「從分析到綜合，從微觀到宏觀，從分歧到交流，從對立到對談」之思維開放性、宏觀性與多元性，帶到下一世紀後現代社會，彰顯辯證開放之科際整合探索精神。²⁴以便對於知識、人性、文化、道德、宗教等諸般問題，能從各種不同學科觀點或理論角度，去考察透視，經由分析，而後進行全盤性之綜合，經由個別分觀，而後建立整體性總觀，經由精細之微視，試予哲學性之宏觀，方能真正顯示科際整合之意義與成效。而三民主義此一「科際整合」之學術精神，亦應普遍在整個學術界生根發芽，以同樣宏闊涵融之開放精神與廣大之胸襟理想，培養久、大、容、公之「學統」精神。

二、實現宇宙「共生主義」之共識

中國哲學與三民主義哲學「一以貫之」之真理要義，在善體天、地、人三道，繼善成性，止於至善，厥盡參贊化育之天職，而參贊化育者，就現代而言，即是建立世界性倫理契約共識，建構「共生主義」之道德理想。

儘管人類在廿一世紀生活方式變得越來越相似，但卻又同時存在一種強有力之逆趨勢；一種反對一致性之呼聲；一種維護文化與語言獨特性之願望；一種本土性主張；一種對外來影響之拒絕；一種杭廷頓所說之「文化衝突」。這一人類向前發展之逆趨勢，有人稱為「文化民族主義」。文化民族性之逆趨勢，亦是九〇年代以來，尤其是後冷戰以來世界趨勢，這都是人類在二十一世紀應加思考之問題。其實，由社會心理學途徑觀察得知，世界人類生活方式變得越趨同一，他們便越執著於深層之價值標準，愈重視自己宗教、語言、藝術和文學。由於外部世界日趨同化，吾人亦將更加珍視從內部萌發出來之傳統。其實面對日益增長之「同一性」時，吾人皆在竭力維護自身之「個別性」，包括宗教、文化、語言、種族和國家個別性；人類變得相似，人們就越是強調自己之獨特性。世界生活方式趨

²³ 李煥明編（1992）方東美先生哲學嘉言，台北：文史哲出版社，頁 15。

²⁴ 傅偉勳（1993）學問的生命與生命的學問，台北：正中書局，頁 49-50。

同與維護文化特性逆趨勢，這一矛盾除了在高層次，必須要用孫中山強調之博愛價值標準解消外；在低層次，至少也必須以三民主義哲學「旁通統貫」儒家大易「生生哲學」之「共生主義」為道德理想，作為最基本之倫理共識。所謂「共生主義」，就是謀求人類共同生存與發展，完善和提高。「共生主義」中包含了群體主義、和平主義、仁愛主義。其中最基礎之群體主義，三民主義與儒家都強調人們應將群體利益置於個人利益之上，並且將「義」作為個人言行「應然」之判斷標準。應該說，這是儒家善於把握人類存在者之本質特徵。人類之進步，人類本質發展呈現著否定之否定之基本圖式—由最初人類不注重（或無法注重）個人利益、個人需要滿足之整體主義；到社會發展至一定階段，個人利益之滿足和發展，成了社會整體利益滿足和發展之條件，再到個人利益滿足基礎上之群體主義發展。當然，這個群體主體，在現代乃至未來社會，就不僅只是代表一個群體、國家、民族利益，而是代表著人類共同利益。現代社會，科技進步，生產力發展使人類利益越來越趨向於一致性、一利俱利、一毀俱毀。人類越來越面臨著個體利益和群體利益、小集團利益和人類共同利益之矛盾。如果只追求個體利益、小集團利益滿足，那麼，人類將有可能走向自我毀滅。所以，吾人應該高揚三民主義與儒家群體主義，高揚人類「義」最起碼之「共生倫理」。²⁵

事實上，聯合國早在一九九三年即開始意識到此一「共生倫理」之迫切性，特由聯合國文教組織（UNESCO）訂定「世界倫理計畫」（Universal Ethics Project）。計畫起草「世界倫理宣言」。來自世界各地參與哲學家一共有十二位，包括四位在這方面有專著之學者：孔漢思（Hans Kung），阿培爾（Karl-Otto Apel），華爾澤（Michael Walzer）與西西拉·波克（Sissela Bok），以及來自美國、法國、土耳其、敘利亞、南美、非洲、印度、香港代表。²⁶

隨後由孔漢思著手起草「世界倫理宣言」（Declaration toward a Global Ethic），於一九九三年在芝加哥舉行之世界宗教會（Parliament of the World's Religions）提出。該會有六千五百位宗教等人士參加，盛況空前，宣言竟然得到大多數與會團體與個人簽署，除吾人熟知之世界各大宗教之外，還有耆那教以及原初宗教代表，堪稱異數！遠東參加者有道教、禪宗，獨缺儒家，大概因為它不是組織宗教緣故。宣言之起草顯然是為了對治當前世界所面臨之危機而起，僅只肯定外在人權還不足，必須進一步要求內在態度改變，內外配合，才能產生力量 and 效果，它極力鼓吹走往之方向是：

所謂「世界倫理」，並不是指一個世界意識形態，或者一個「單一統一宗教」超越所有現存諸宗教，更不是指其中一個宗教宰制所有其他宗教。吾人心目中之世界倫理是指「有約束力之價值、不可取消之標準，以及個人態度之基礎共識。」沒有對於世界倫理之基礎共識，遲早每個社團會被混亂或專制所威脅，而個人也會絕望。²⁷（同上）

經歷數千年，在人類許多宗教與倫理傳統之中，都可以找到下列原理，並不斷維持下去，即「己所不欲，勿施於人」。或者用積極方式來表達「己之所欲，施之於人。」這應該是通於生活之所有領域—家庭與社區、種族、國家與宗教之

²⁵ 孔孟共生主義道德理想主義要以群體主義，和平主義和仁愛主義之道德信念和道德實踐為核心概念。參考王永智：〈人類共生主義的道德理想—兼論儒家倫理的現代價值〉，宗教哲學季刊，第1卷，第4期，1995年10月，頁48。

²⁶ 劉述先，劉豁夫合著。1998年6月。〈儒家哲學在心理學上的意涵〉。《本土心理學研究》。9期，頁353。

²⁷ 同前註，頁355

不可取消、無條件之規範。

到了一九九七年，學者孔漢思進一步寫出「人的責任之世界宣言」(Universal Declaration of Human Responsibilities) 它首先由約三十位以前國家元首或領袖組成之「互助會」(Interaction Council) 在四月下旬於維也納召開之第十五屆全體會議加以採納。成員包括前德國首相舒密特、前美國總統卡特、前加拿大總理杜魯多、前哥斯達黎加總統阿里亞斯、前日本首相宮澤喜一、前甘比亞總統高安達，以及前澳洲首相弗萊塞等。與會專家學者顧問則以孔漢思領銜，還有華人學者秦家懿 (Juila Ching)、思想接近相對主義實用主義者羅蒂 (Richard Rorty)。由此可見，這的確是一個世界性運動。

此宣言所蘊涵之深意是：現代社會工業化進程、科技發展，社會物質文明之進步，使人類生存世界在空間上變得越來越小，但在心靈上、情感上卻變得越來越遠。人類既學到人之創造與勞動之物質成果，同時又為這些成果之獲得，而付出和正在付出異化代價。個體存在正在失去溫情、親情，失去同類之同情心、關心和愛心。所以，現在乃至未來社會，人類要想生活在人所應該生活環境氛圍之中，理性情感之中，生活在同類、群體和諧溫情之中，就必須將自己置身於同他人聯繫之中，置身於家庭之中，社會群體之中。而這置身如果不是幻想，就必須以最起碼之三民主義共生倫理精神，逐漸去喚醒、培植人們善心、同情心、與博愛之心。也逐漸使每個人都能敬重真理與智慧，敬重人類之尊嚴與自由，敬重道德善之絕對價值，則人類心靈，由上述觀念培養倫理意識之進步，必表現出關愛他人，尊重他人生存權利之正當行為，社會必將進入太平之大同世界，以及人類進步與幸福中。

三、共信力行君子聖賢之「內聖」修養功夫

二〇一一年十二月，臺灣地區爆發國中小學校長營養午餐集體收賄案，驚醒整個社會民眾對道德之省思。而教育界最發人深省之談話來自前教育部長黃榮村，他說：「社會道德敗壞，終要付出慘痛代價。」²⁸

事實上，臺灣整個社會風氣日益惡化，時至今日，整個社會道德水準已經下降到無法理解之地步。因而不僅是教育界生了重病，司法界、情治界、政治界乃至各界、各業，都已生了大病。而一旦發生弊案之後，通常總是想到改善制度。其實事實極其很明顯，社會上很多亂像，都與制度無關，也與政治無關，真正關鍵常實出自社會道德風氣之敗壞。例如我們有這麼多誤入歧途之青少年，是制度出了問題？還是因為這些家庭大多已失去道德教化功能？

因此，孫中山哲學所揭示之「內聖」「致良知」修養之道，對今日臺灣低落之社會道德水準，不僅切中時弊；就社會而言，亦有真正化暴戾為祥和，化粗俗為禮義之扭轉社會風氣之文化功用。就個人而言，更有存天理去人欲，圓合天人，涵攝萬物於自心之全幅聖功矣。

不過，三民主義哲學所揭示之「內聖」「致良知」修養之道，基本上並非好高騖遠要求人人皆須成為最高標準之聖人，卻可以將中國儒家推崇涵攝諸德、日日奮勉之「君子」做為一般國民實踐「內聖」之道基礎標準。而根器利者，到達此一標準後，亦可更上層樓，達到止於至善之聖人之道。²⁹

君子是儒家涵攝諸德之象徵，孔子認為君子之言行準則在於「博學於文，約

²⁸ 李家同，2002，「道德敗壞 社會要付慘痛代價」，

<http://erdos.csie.ncnu.edu.tw/~rctlee/article/910325.htm>.

²⁹ 傅偉勳（1993）學問的生命與生命的學問，台北：正中書局，頁 191。

之以禮」³⁰、「食無求飽、居無求安，敏於事而慎於言，就有道而正焉」³¹「義以為質，禮以行之，遜以接之，信以成之。」³²。曾子另云「可以託六尺之孤，可以寄百里之命，臨大節而不可奪也。」³³

對於君子修養之奮進依據，孔子提出了「九思」之法：視思明，聽思聰，色思溫，貌思恭，言思忠，事思敬，疑思問，忿思難，見得思義。³⁴此九思道盡為學處事以至待人接物之理。孔子謂吾人於觀察事物聆聽言語中，應毫細皆明，無微不察；平日之容貌談吐，則宜恭敬溫和，忠實懇摯；處事謹慎負責，遇有疑難，不恥下問；有所怨惡，則思不可因一朝之忿忘其身以及其親；此外，並能明辨義利，不為苟得。如此，則自為一彬彬君子。

至於聖人，乃是中西各家哲學所共認理想人格之極品，涵攝諸德之量，亦最為豐富；已成為無善不備，無德不具，圓融通達，博大高明之人格代表。以中國儒家為例，其對聖人之形容是「不勉而中，不思而得，從容中道。」³⁵與「從心所欲，不踰距」³⁶。孟子並以孔子學不厭、教不倦之仁智³⁷做為聖人之特色。

然而不論是要成為君子或聖人，其最重要關鍵都在於「實踐」。

康德說過：（轉引吉賀正浩，西洋哲學叢論提要）

「沒有理論的實踐是盲目的，未經實踐驗證的理論是空虛的。」³⁸ 神秘主義者赫胥黎(Aldous Huxley)也說：

「一個人不能躬親實證自己的形上學體系的哲學家，僅是一隻馱著許多書籍的驢子而已。」³⁹

「內聖」之學是講求自證自成，成己成物，而且不誠無物；若不經修身實踐，則於心性涵養，氣質變化毫無益處。試觀孔子「踐仁」思想，就講實踐工夫。孟子之「養氣」、「養夜氣」、「集義」、「不動心」都是篤實修道，內養實證之氣象與血脈；另如禪宗，即便澈悟自性本來面目，若不養不修使自性起用，則澈悟何用？再看整個中國哲學天人合一之境界，乃至西方神秘主義者，與絕對體冥合之思想，皆透過切實功夫，加以涵養鍛鍊。

孫中山深知中國人有行難之積弊，特別提出「知難行易」哲學，以移風易俗。蔣中正則更上層樓，提出「惟有從力行得來的知，才是真知」之力行哲學思想。這是貫通王陽明「知是行之始，行是知之成」知行合一論之核心。因為在精神修養上，王陽明「知」和「行」是屬於同一個工夫。這種知行之「旁通統貫」，蔣中正正在講「致良知」哲學時，曾結合「知難行易」學說，作了深入闡明：

「總理之所謂行易者，就是要人去實行，不要人祇知而不能致，要致知。所謂知難者，就是要人首在易知之處去求知，尤其要在內在之『良知』所知者，去求實行。」⁴⁰

³⁰ 論語，雍也篇。

³¹ 論語，學而篇。

³² 論語，衛靈公篇。

³³ 論語，泰伯篇。

³⁴ 論語，季氏篇。

³⁵ 中庸，二十章。

³⁶ 論語，為政篇。

³⁷ 孟子，公孫丑上篇。

³⁸ 吉賀正浩，張昭譯（未載出版時間）「哲學入門」，西洋哲學叢論提要，臺北：黎明文化公司，頁47。

³⁹ 高天恩（1989年4月）〈追索西洋文明裡的神秘主義〉，當代，三十六期，頁42。

⁴⁰ 周世輔（1978）國父思想與中國文化，台北：黎明文化公司，頁88。

蔣中正以為「良知」之知最易獲得，因為它是對自己內心作善惡是非之判斷，每一個人都能輕易知是知非，但必須當下透過力行實踐，存善去惡，良知才能光明通透，修身才有進境可言。而蔣中正「致良知」之功夫核心在於「澹泊沖漠」四字，這不僅是其「聖修四箴」之首句，亦代表整個修養工夫之巔峰境界。

基本上，「致良知」以「修靜」為功夫法門，不論修養目標是涵攝諸德、日日奮勉之「君子」或是「不勉而中，不思而得，從容中道」之「聖賢」，皆應以「修靜」為「入門」途徑。而此一「修靜」工夫更應普遍於整個國家教育體系積極推動，發揚光大。畢竟修身之重要，論其本可以獨善其身，論其終卻能兼善天下，對國家民族興亡盛衰之影響可謂至大且鉅。中華民族五千年來向以文化立國而能屹立迄今，皆以「內聖外王」道統為民族命脈而豐茂發皇。孫中山曾云：

「一個國家最初靠武力，繼之文化之發揚，才能長治久安。」⁴¹

是故，中華民國政府對於今日台灣地區背離孫中山「內聖」理想之文化亂象，實應全盤檢討，儘速導正；重振中國「內聖」修身文化之重要意義，而今後在如何推廣落實，特別是政治領導者必須躬身實踐，樹立良好典範，使之成為整個文化建設運動之主流方向，實為政府相關部門當前最切要之責任。畢竟，臺灣已經付出慘痛之代價，我們不希望將來道德風氣一再敗壞，道德水準不斷沉淪。要止惡崇善，迎接光明社會，祇有從個人修養作起，而不論東西方，「君子」或「聖賢」修養境界，只在於工夫實踐境界；除了功夫實踐境界，沒有另一種境界。

伍、結語

總觀三民主義「旁通統貫」中西哲學於大成之哲學體系，其哲學基礎，係以「修身」昇揚神性之「致良知哲學」為動力；以源自良知本心之「力行哲學」知行協進；以大易生生之德為體用之「民生哲學」互保共養；以統會中西「世界大同」、「地上天國」之「心物合一哲學」為終極理想。究其深意，旨在為中國聖王仁政思想之實現，建構理想完美藍圖，故能以「仁心」、「仁術」求人類萬世生存，而「為天地立心」；以「民生哲學」養民為目的，建立一個互助、互愛、民有、民治、民享之三民主義新世界，而「為生民立命」；以共存共榮，濟弱扶傾之「王道思想」、「為往聖繼絕學」；以中西合璧之「新外王」文化，「為往聖開新運」；並以人我一體，人人平等之「大同世界」、「地上天國」、「為萬世開太平」。換言之，三民主義哲學不僅與中國聖王思想體意一貫，古今同心；而且其「旁通統貫」二十一世紀以來倫理、民主、科學、藝術、宗教五大範疇之世界思潮，所形成之兼顧理論與實踐之嶄新觀點，正是中國聖王仁政思想活在廿一世紀之現代化典型，亦是一個「通古今之變」的宏偉哲學體系。

其次，三民主義哲學不僅要使超形上學由理想階段到現實世界與人群社會中來完成實現，同時更要放大眼光，透視宇宙全體、人類生命全體，而在一貫之中找一線索，自然可以統攝到一最高真理，以此最高真理是絕對，並不與相對系統對立，而是相對系統之「旁通統貫」。再由價值方面看，不管是藝術價值（美），道德價值（善）、或各種知識體系（真理），從藝術、道德、哲學等方面看，各種價值各有其領域與境界，但是每一種都不是孤立系統，而要與其他美善真領域之價值，一致貫串於宗教之神聖價值，全般體現人類永恒高妙之價值理境，而成為真理。這種將宇宙人生形成一貫之總體，正是中國「究天人之際」「一以貫之」

⁴¹ 轉引張植珊（1995）文化建設與文化教育，臺北：正中書局，頁75。

之哲學道統。

再者，三民主義哲學亦透顯出，自然與人生雖是神化多方，但終能協然一致，因為「自然」乃是一個生生不已之創造歷程，而人則是這歷程中參贊化育之共同創造者。所以自然與人可以二而為一，生命全體更能交融互攝，形成天人之「廣大和諧」(comprehensive harmony)精神，在這一貫之道中內在生命與外在環境流銜互潤，融鎔浹化，而互相涵攝。故能領略宇宙間偉大生物氣象，得其大慈至仁兼愛之心，祛除偏私錮蔽別異之見，纔能恢恢曠曠，顯出博厚高明之人格。三民主義哲學中之大人、聖人是與天地合德，與大道周行，與兼愛同施之理想人格。宇宙間普遍生命有些微隳敗，有些微缺失，有些微殘害，便是阻礙人道之步於至善，中國善人同情心是博施普及，旁通統貫，有一物損其性，有一人傷其生，即是因為吾人做人未盡其善。這種創造生命精神貫注於天上、地下、人間，人在宇宙間因而可以與天地相抗衡，表現廣大悉備生命精神。《中庸》之「唯天下至誠」就是要發揮此種生命精神，進而做到完成自己生命理想。推廣同情心使其餘一切人類生命亦得以完成；以及推人及物，以平等精神體察宇宙間其餘一切存在，完成其生命，如此，自能盡其性，可以與天地參矣。而人亦因此參贊天地之化育，與天地同為造物主宰，以此種精神實現普遍生命意義及價值。這就是三民主義哲學「旁通統貫」之一貫大道。

故蔣中正曾對三民主義哲學思想有如下之總評：

「三民主義，一心物、合知行、通天人、贊化育，明德至善，光輝日新。」⁴²並明確認為：

「只有三民主義才是人類自由幸福真正的、惟一的出路，亦是惟一的結局。不但今天的廿世紀是三民主義的世紀，今後的世界也將是三民主義光輝燭照的世界。」⁴³

三民主義哲學「旁通統貫」之道，圓融統會中西真善美聖神之一切勝境，能立己達人，救國救世，故而吾人確信其乃具有普遍性、時代性、世界性，且超越時空。

⁴² 蔣中正，「國父百年誕辰紀念文」，
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:K0ZQzpdWPvMJ:www.chungcheng.org.tw/thought/class08/0001/0036/0001.htm+%E5%9C%8B%E7%88%B6%E7%99%BE%E5%B9%B4%E8%AA%95%E8%BE%B0%E7%B4%80%E5%BF%B5%E6%96%87&cd=1&hl=zh-TW&ct=clnk&gl=tw>

⁴³ 蔣中正，〈復國建國的方向和實踐〉，
<http://www.chungcheng.org.tw/thought/class06/0039/0007.htm>

Remnants of the Empire in William Golding's *Lord of the Flies* 帝國的餘毒：威廉高汀《蒼蠅王》之初探

康家麗¹

Chia-li Kang¹

元培科技大學應用英文系¹

Yuanpei University of Science and Technology¹

林麗雲²

Li-yun Lin²

國防大學通識教育中心²

General Education Center National Defense University²

Abstract

Published in 1954, *Lord of the Flies* was the first novel written by the Nobel Prize-winning author William Golding. Set at a time when Europe is in the midst of nuclear destruction, the novel chronicles events leading a group of English public schoolboys from innocence to savagery as they are evacuated from England and crash land on a deserted tropical island.

The novel is often read as a reflection of the innate wickedness in human nature. However, the present study argues that it is quite impossible to explain the boys' descent into evil if we neglect the novel's connections with the British colonial background. This study aims at examining the predictable effects that a colonial culture has on its young boys and reads *Lord of the Flies* in the context of Britain's imperial culture and politics.

Keywords : the innate defects in human nature, the colonial culture, the British mind-set, the lord of the flies

摘 要

《蒼蠅王》是諾貝爾文學獎得主威廉高汀的第一本長篇小說。文本論及一群約六至十二歲的英國公立學校學生因戰爭爆發倉皇逃難，又遇飛機失事而流落荒島。一開始，他們相互扶持，企圖經由團體秩序重建與個人自律以等待救援。但理性的努力終不敵生存現實之需求，而在嗜血、驚悚、及失控的遊獵過程中，最終變成互相殘殺之野蠻人。

《蒼蠅王》為小說中之經典，問世後數十年間，許多學者一直思考文本中原本唱詩班天使般的 Jack 及 Roger 在脫去文明外衣後快速墮落，轉化成凶殘野獸(我們需要肉!)的狠樣，打獵目的更進一步漸漸從充飢變成了樂趣，打獵的對象也從野豬變成了人類等種種轉變之原因。多年來這部小說屢被視為一部呈現普通人性善惡之作。高汀曾說過《蒼蠅王》此書旨在嘗試將社會的缺陷溯源到人的劣根性上。其寓意為社會的型態應維繫於個人的道德性，而不是任何政治制度，不管這制度看來是如何合理或受人推崇。換言之，高汀本人是相信人性本惡，而社會之缺陷，追根究底實肇因於人性之醜陋。

本文認為孩子初始之野性或劣根性究為遺傳(人性本惡)抑或後天習得實有進一步探討之必要，且環境之影響絕不可等閒視之。本文結合《蒼蠅王》文本與長約數百年之帝國殖民文化脈絡，試圖論證帝國主義意識型態對文本中這些公校菁英學生之影響。殖民者對被殖民者之滅種屠殺、奴役與經濟成果之搜刮、經濟的封鎖與政治的控制，西方霸權凌虐他者歷史斑斑可考。此種殖民文化形成普及霸權心態，荒島上之少年亦不得倖免。

關鍵詞：人性與生俱來缺陷、殖民文化、英國人心態、蒼蠅王

In William Golding's *Lord of the Flies*, some British schoolboys are being evacuated when their plane is shot down during a war. They end up on a deserted tropical island. Golding himself made it clear that *Lord of the Flies* is basically a reworking of *The Coral Island*, an 1857 book by R. M. Ballantyne with characters Ralph Rover, Jack Martin, and Peterkin Gay leading an idyllic life when shipwrecked on a Pacific island. Evil does exist on Coral Island in the form of such adult intruders as savage cannibals or pirates, however, as Friedman (1993) notes that Ballantyne's vision is "doubly optimistic: man is inherently good; and good will win out in the end" (20). Like most fairy tales, *Coral Island*, is "an amalgam of faith and hope" (20).

In a talk with Frank Kermode (1962), Golding said that *Lord of the Flies* is "a realistic view of the Ballantyne situation." Describing the impact of the Second World War on him when working on the novel, he remarked, "What I'm saying to myself is, 'Don't be such a fool, you remember when you were a boy, a small boy, how you lived on that island with Ralph and Jack and Peterkin . . . Now that you are grown up, . . . you can see people are not like that; they would not behave like that if they were God-fearing English gentlemen, and they went to an island like that'" ("The Meaning of It All," 201). In *Lord of the Flies*, Golding's purpose is to turn the Ballantyne myth illusory. While Ballantyne's Ralph, Jack and Peterkin play the roles of well-behaved and peace-loving youths, Golding's English boys become savages themselves.

In the novel, shortly after arriving on the island, the boys arrive at the conclusion that there is something there: the essence of evil. And it might seem true to the reader as Jack and Roger, two of the more dominant boys, begin a rapid downward spiral into a lifestyle of fear, pathological cruelty, and murder. William Golding said, "The theme is an attempt to trace the defects of society back to the defects of human nature. The moral is that the shape of a society must depend on the ethical nature of the individual and not on any political system however apparently logical or respectable" (quoted from Epstein's "Notes on *Lord of the Flies*" 204). Golding seems to be contending that violent, irrational behavior such as depicted in his book stems solely from innate defects in human nature. This contention will be examined in some depth in this review.

Since its publication, the novel has attracted a large amount of critical attention. In the past five decades, critics have read it from various viewpoints. Pritchett (1958) reads it as "the modern political nightmare" because the degeneration of some of the boys in the novel reminds him of that in Germany under Hitler (37). Claudia D. Johnson (2004) reads it as part of the youth gang literature tradition and notes that the novel uses the development of youth gangs to "comment on the human character in general and the rise of the Nazis in particular" (94). Andrew Sinclair (1982) and L. L. Dickson (1990) focus on the novel's structure while Philip Redpath (1986), and John F. Fitzgerald and John R. Kayser (1992) review the text in light of characterization of archetypal figures of "humanity."

Some critics read this novel as a Christian allegory for its title, the Edenic setting and the Beelzebub (Satan)-incarnated pig's head (Green 1960; Forster 1962), while almost 35 years later, Harold Bloom (1999) criticizes the rigid British boarding school education and concludes that the regression to savagery that marks *Lord of the Flies* is "peculiarly British scholastic phenomenon, and not a universal allegory of moral depravity" (*Interpretations*, 2).

When the boys first arrive on the island, they know they need food, but they find it difficult to kill a small feral pig: "They knew why he [Jack] hadn't [struck the

killing blow]: because of the enormity of the knife descending and cutting into living flesh; because of the unbearable blood. . . . He snatched his knife out of the sheath and slammed it into a tree trunk. Next time there would be no mercy" (31).*

These barbaric impulses gradually degrade some of the boys as they engage in savage killing rituals that would have made every adult feel stunned. Finding that they enjoy killing, Jack and Roger kill two boys who have not become infected by the insane blood lust, and then for a finale they set the island afire in an effort to smoke out Ralph, the last sane boy, so that they can kill him, too. As the book ends, Ralph staggers out of the jungle and collapses on the beach. Then he looks up to see a British naval officer who stopped his ship and landed on the island when he saw the smoke from the fire. Ironically, when the British officer saw the smoke and came to the island, he was hunting people himself.

At first glance, there is no similarity between Jack and Roger's hunting Ralph, and the British naval officer's manhunt. After all, the officer wears a uniform. He does not dance wildly around a fire and scream, mimicking the hunt. He has the authorization of his government to kill the men he is hunting, and he fills out the appropriate paperwork before, during, and after his man-hunt. And of course it goes without saying that when a civilized person kills people, he does it properly. It is bad form to kill people in the way that Roger kills the boy named Piggy, by rolling a boulder down a hill at him; it is also bad form to kill Simon by swarming all over him with sharp sticks, teeth, fists, and feet until he expires; and it is bad form to set the entire island on fire to smoke out Ralph in order to kill him. Being civilized, the British naval officer knows that there are rules for killing people. After all, one is not an animal. And one displays proper comportment throughout the killing process, because, again, one is not an animal.

Because *Lord of the Flies* contrasts the "unavoidable" random savagery of the boys with the "unavoidable" highly organized savagery of the wars that people constantly engage in, without holding forth any hope for peace on the personal or international levels, perhaps we could say that Golding would define peace as a brief period of illegal lying, illegal theft of natural resources and illegal murders, set between periods of war, during which it is legal to lie, steal and murder people, as long as one lies to, steals from, and murders the right people, and as long as one maintains proper form while doing so.

The boys in *Lord of the Flies* range in age from around six, to twelve.

Our protagonist is Ralph, a tall, athletic boy of twelve who is initially elected leader of the boys. Although not particularly intelligent, Ralph has a reasonably well-developed sense of fairness, and he works hard at trying to build shelters and keeping a signal fire going, to attract the attention of passing ships so that they can get rescued.

Ralph gets advice from an intelligent, if nerdy and asthmatic, boy who inadvertently reveals that his nickname at school was Piggy. And of course, boys being boys, the name Piggy sticks; no one even asks what his real name is. Because Piggy is determined to be a proper person, he tries to get the other boys to do various things, most of which make sense; but his righteous, put-upon attitude makes it difficult for the boys to listen to him. Piggy is killed by Roger, who rolls a boulder down a hill at him.

Our antagonist is Jack--another older boy, who has two distinguishing characteristics: he is the leader of the group of choirboys which comprises most of the survivors of the plane crash, and interestingly, he becomes the leader of the boys who hunt for pigs and who, under the influence of Jack and Roger, turn savage.

Roger is another older boy; not possessing leadership qualities, he becomes Jack's able and willing assistant. As we move further into the book, we see Roger evincing an increasingly hardened, pathological sadism that Jack uses to help enforce his reign of terror; Roger degrades from teasing the younger boys, to brutalizing them. When he kills Piggy, he is not sorry; rather, he exults in the experience and threatens others with the same treatment.

If Piggy represents a largely unwelcome sense of "correctness" among the boys because it is a purely intellectual, "This is the right thing to do," correctness, Simon represents the truly compassionate, unforced, mystical aspect of the human personality. In contrast to Piggy, Simon does not try to figure out the nice or proper thing to do in any given situation; rather, he is nice, as is evinced by his treatment of the younger boys; and his actions throughout the story are motivated by a heart-felt need to truly understand what is happening. In fact, he is the only one of the boys who engages in a direct dialog with the essence of evil on the island, which tells him that it resides not in the rotting pig's head that the boys have impaled on a sharp stick stuck in the ground and not in some ghostly wraith that supposedly floats around the island at night, but rather, evil resides--more frighteningly--within the boys themselves; the essence of evil tells Simon that no one is safe from it. Simon faints from the emotional impact of this experience.

Meanwhile, Jack has whipped his followers--and even Ralph and Piggy--into a frenzied dance as they recount how they hunted and killed a pig, and as they dance, Simon has awakened and comes out of the forest. In their primal, dance-induced trance, the boys think that Simon is the beast, and they beat him to death. Simon desperately tries to convince them of who he is and what the evil beast told him, but caught in the frenzy, they do not hear him.

Later, like a soldier returning from war, Ralph has time to consider that he was a willing if temporarily insane accomplice to a horrific act of murder, and he enters into the honest suffering that is the painful aspect of the legacy of people who kill other people. Jack and Roger avoid the suffering by remaining buried in their primal urges and not surfacing into rational thought or human-hearted feeling; they hate Ralph with an intensity equaled only by--and caused by--their fear of the honest suffering that they should enter in as a result of their cruelty.

The youngest boys, who are not much identified as individuals in the book, are known simply as the "littluns." A review states, "Although they do not always comprehend what is going on around the island, the littluns are important people. . . . They are the rest of society and often go with the flow and do what the bigguns are doing. Most of them end up joining Jack, not because they can differentiate right from wrong, but because Jack provides them meat and protection from the Beast."

The authors of this paper agree with this contention: as depicted by Golding, it is society's "littluns"--the faceless, nameless masses who, when beaten into a frenzy by the media or whoever is leading them around by the nose, are unable to tell right from wrong, and who therefore end up being used as cannon fodder in whatever wars their leaders want to engage in, including wars that forensic accountants and sociologists would readily recognize as representing the legalized thievery and murder to which we referred several paragraphs ago. And of course it is society's "littluns" who more or less willingly provide the taxes that fund wars because they are told they need protection from whichever "evil beast" it is that comprises their current terrible enemy. So yes, the littluns are important people.

But what is the theme of the entire book? Golding states, "The theme is an attempt to trace the defects of society back to the defects of human nature. . . . The

whole book is symbolic in nature except the rescue in the end where adult life appears, dignified and capable, but in reality enmeshed in the same evil as the symbolic life of the children on the island. The officer, . . . prepares to take the children off the island in a cruiser which will presently be hunting its enemy in the same implacable way [that Jack and Roger hunted Ralph]. And who will rescue the adult and his cruiser?" (quoted from Epstein's "Notes on *Lord of the Flies*" 204)

Indeed. Who will rescue the adult and his cruiser? In fact, who can rescue them, for they--unlike the boys--have no awareness of needing rescue. For all our trappings of civilization and culture, when we engage in warfare, we revert to savagery. Does engaging in war in a "legal" fashion change the fact that the main purpose is to kill people whom one disagrees? And does using modern weapons instead of sharpened sticks reveal anything other than that our technology has gone so far ahead of our hearts that we now could end all life on this planet? And that we have arrived at this milepost of destructive power without cultivating an equally-potent ability to heal the problems that we use our technology to create on such a massive scale?

In his review of *Lord of the Flies*, E.L. Epstein says, "The Devil is not present [in the book] in any traditional religious sense; Golding's Beelzebub is the modern equivalent, the anarchic, amoral, driving force that Freudians call the Id, whose only function seems to be to insure the survival of the host in which it is embedded or embodied, which function it performs with tremendous and single-minded tenacity. . . .The tenets of civilization, the moral and social codes, the Ego, the intelligence itself, form only a veneer over this white-hot power, this uncontrollable force, 'the fury and the mire of human veins'" (205).

This is all true enough, as far as it goes. It is true of a great many people--including perhaps some of our political leaders--that their civilization is merely a thin veneer whose only actual function is to mask their psychotic compulsion to make war. But one of our fundamental problems with *Lord of the Flies* is that while it represents the human potential for savagery in full, gory, blood-splattering detail, it fails to equally represent the goodness of the human spirit: Simon and Piggy are left lying dead--human sacrifices at the feet of young murderers, and Ralph is forced to flee for his life. Perhaps Golding presents humanity in this light because of his experiences as an officer in the British navy during World War II.

If we are to agree with Golding and attribute our evil actions to our inherently evil nature, then for the sake of realism we should also make a point of attributing our human-hearted actions to our equally-inherent good nature.

Reviewer E. L. Epstein says, ". . .the struggle between Ralph, the representative of civilization with his parliaments . . . and Jack . . . is also, of course, the struggle in modern society between those same forces translated onto a worldwide scale" (206).

While at first blush it might be tempting to believe that the British Parliament stood on the side of sane, human-values civilization, in truth the British parliament has often and clearly stood on the side of the very reversions to savagery that Golding decries, and these Parliamentary reversions make Jack and Roger's savagery seem like the deeds of children. In fact, it seems that in behaving as they did on the island, Jack and Roger may have been expressing not an evil inherent in humanity, but rather an evil instilled in the British mass mind by the actions of such powerful corporations as the East India Company, and the British Parliament, which has rather often acted as an enforcement agency for the East India Company, sending the British military out into the world to assist the East India Company in gaining an unconscionable level of profit from their enterprises in China, India, and numerous other countries.

Thom Hartmann (2002) maintains that the American Revolutionary War was a direct result of the East India Company successfully lobbying the British Parliament to pass laws favoring the Company's efforts to drive out of business the smaller American importers who brought tea into America in competition with the East India Company. The East India Company was exempted from taxation and in fact given a retroactive tax break that amounted to a gift of millions of dollars, while tea taxes on smaller importers and shopkeepers were kept at prohibitively high levels. Also, because the British crown held a substantial financial stake in the East India Company, the crown indemnified the East India Company from any legal consequences for their acts of thievery, murder, and coercion in and around America, India, China, and numerous other countries (45).

Hartmann also states, "By the 1760's, the East India Company's power had grown massive and worldwide. It had taken control of much of the commerce of India, was aggressively importing opium into China to take control of that nation, . . . under pressure from the East India Company the British government passed a series of laws that increased the company's power and influence, and reduced its competition and barriers to international trade, including the Townshend Acts of 1767 and the Tea Act of 1773... the [American] colonists would openly state their defiance of the East India Company and Great Britain by taking on British troops in an armed conflict at Lexington and Concord . . . on April 19, 1775. That war . . . [was] triggered by a transnational corporation" (11).

Woodham-Smith (1962) states that the union between Ireland and Britain, which Britain forced upon Ireland, ". . . enabled England to use Ireland as a market for surplus English goods; Irish industry collapsed, unemployment was widespread, and Dublin . . . became a half-dead city"(16). Woodham-Smith cites the hangings, torturings, and floggings that followed Ireland's attempt to free itself from British rule.

Richard L. Grossman (2001) states, "We have a long history of corporations vetoing people's laws and making their own. . . . Toward the end of the seventeenth century, a new class of global merchants--architects of the expanding British Empire--realized their need to 'create' or adapt agencies to enforce British law on the one hand and restrain colonial legislatures on the other" (149).

John Mickelthwait and Adrian Wooldridge (2003) state that King Charles II gave the East India Company the power to declare war, and that in 1680 the company accounted for nearly half of Britain's trade. They also note that in 1767, the company bought off the British Parliament . . . by promising the Crown 400,000 pounds a year in return for undisturbed possession of Bengal, India. This paved the way for the East India Company to transform itself from a company that traded in foreign ports, to a company that owned/governed foreign countries or parts thereof (25-26).

Seumas MacManus (1922) states, ". . . the Statute of Kilkenny [passed by the British]. . . made it high treason to adopt the Irish dress, speak the Irish language, practice the Irish customs, avail of the Irish laws . . . or intermarry with the Irish" (401).

MacManus also remarks, "The slaughter of Irishmen was looked upon as literally the slaughter of wild beasts. Not only men, but even women and children who fell into the hands of the English, were deliberately and systematically butchered. Bands of soldiers traversed great tracts of country, slaying every living thing they met . . . Sir John Davies . . . in his book . . . [states that] their fertile possessions [the most fertile lands in Ireland] were given to the . . . [English], and they went to co-habit with

the snipe and badger among the rocks and heather” (403-06).

MacManus notes that according to the Penal Laws, “the Irish Catholic was . . . forbidden to receive education, or enter a profession, to hold public office, engage in trade or commerce, live in a corporate town or within five miles thereof, to own a horse of greater value than five pounds, purchase land, lease land, accept a mortgage on land in security for a loan, vote, or hold a life annuity” (458).

Roald Dahl (1984) was one of the most popular English language children's authors in the English language. In his autobiographical book, he recounts beatings he received while attending a British school. One beating was administered by the Head master of his school, who would later become the Archbishop of Canterbury. The future archbishop beat Dahl until he was bloody. Another beating was administered by an upperclassman at his school. According to Dahl, older boys were allowed to beat younger boys, for discipline, for imaginary or forced infractions, or simply because they felt like it.

Dahl also states, “Even today, whenever I have to sit for any length of time on a hard bench or chair, I begin to feel my heart beating along the old line that the cane made on my bottom some fifty-five years ago. . . . I would sit in the dim light of the school chapel and listen to him [the future Archbishop of Canterbury] preaching about the Lamb of God and about Mercy and Forgiveness and all the rest of it, and my young mind would become totally confused. I knew very well that only the night before this preacher had shown neither Forgiveness nor Mercy in flogging some small boy who had broken the rules. . . . Did they preach one thing and practice another, these men of God?” (49, 50, 120-21, 141-46)

While these recitations of the pathological cruelty of the British government/corporate interests, school system, church, and society in general may seem to be irrelevant to *Lord of the Flies*, in fact they are quite relevant. The actions of these manifestations of the British group mind powerfully influenced the general mindset, motivations, and actions of people who lived in Britain at that time. In other words, each act of barbaric, pathological cruelty that the government/corporate interests, the church, the school system, and the society in general subjected people to, had an effect on everyone in the country, particularly so because those acts were widespread and commonplace.

If Golding felt that twelve year old British boys were utterly blank slates, were blank human beings who, if left to their own devices on a tropical island, would enact purely generic genetic human character flaws in their relationships with each other, he was wrong. None of us would truly believe that if you take a newborn baby and subject it to sadistic treatment for twelve years, the sadism will have no effect whatsoever on the child's character, on how the child tends to view and relate to life and behave. We can't treat a child that way for five years or one year, without a reasonable expectation of creating emotional problems, and the longer it goes on, the worse the problems are likely to become. How a child is treated has far more effect on how he treats others than his genetic structure, unless there are genetic abnormalities that render the child physically incapable of leading a normal human life.

Golding's theme is diametrically opposed to, and as seriously flawed as that of Edgar Rice Burroughs. Edgar R. Burroughs, in writing *Tarzan*, seemed to be indicating that the British genetic structure is so superior to all others that if a British infant is abandoned in an African Jungle and raised by apes, that infant will grow up to be the leader of the apes and lord of the jungle, feared and respected by all animals, and mentally and physically superior to all of the black natives who unfortunately do

not have the insurmountable advantage of having British genes. The British used such presumptions of innate superiority to excuse their inhuman treatment of people in China, India, America, Africa, and many other countries, where, in point of fact, the people may have been ethically, socially, and spiritually superior to the British, if we use behavior as a yardstick.

At the end of *Lord of the Flies*, “Ralph wept for the end of innocence, the darkness of man’s heart, . . .” (202). Ralph, during his time on that island, was harmed by the predictable results of Jack and several of the other boys having been raised in too close a proximity to people who maintained a behavioral veneer of civilization and the external trappings of civilization such as language, a polite manner, clothing, houses, cars, and airplanes, while acting under the urgings of a primal compulsion to steal from, enslave, addict, torture, and murder among many cultures that had done them no harm. In short, Ralph was inevitably affected by the predictable results of having been raised in too close a proximity to the savage and barbaric aspect of British culture.

E. L. Epstein states, “Golding’s Beelzebub is the modern equivalent, the anarchic, amoral, driving force that Freudians call the Id, whose only function seems to be to insure the survival of those in which it is embedded or embodied, which function it performs with tremendous and single-minded tenacity. . . . The tenets of civilization, the moral and social codes, the Ego, the intelligence itself, form only a veneer over this white-hot power, this uncontrollable force. . .” (205).

This is true, but only of people in whom the tenets of civilization, moral and social codes, the ego, the intelligence itself, form only a veneer over his white-hot power, this uncontrollable force. E. L. Epstein (and the Freudian cult in general) might deny it, but there are people who have harmonized this primal aspect of human nature, and in these people, wholesome behavior runs bone-deep. We are not referring to beating the Id out of people, which of course only makes matters worse; we are referring to harmonizing it.

In conclusion, this paper argues that despite Golding’s opinions regarding his work *Lord of the Flies*, the book is not a reflection of any innate evil in human beings; rather, it is a compelling examination of the predictable effects that a sadistic culture has on its young boys. It is a warning to parents: raise your children with discipline, yes, but let it be a loving discipline. Then, rather than perpetuating your culture’s crimes against humanity (and all cultures have, to one extent or another, at one time or another, committed such crimes), your children will grow up to be good, human-hearted people who perpetuate the wholesome goodness that resides at the true center of your culture. This is the lesson of *Lord of the Flies*.

*Hereafter quotations from William Golding’s *Lord of the Flies* will be given page numbers only.

References

1. Ballantyne, R. M. *The Coral Island*. London: Walter Scott, 1857.
2. Bloom, Harold. “Introduction.” *Lord of the Flies: Modern Critical Interpretations*. Philadelphia: Chelsea House Publishers, 1999.
3. Dahl, Roald. *Boy: Tales of Childhood*. New York: Puffin Books, Penguin Putnam Inc., 1984.
4. Dickson, L. L. “Lord of the Flies.” *The Modern Allegories of William Golding*.

- Tampa: U of South Florida Press, 1990.
5. Epstein, E. L. "Notes on *Lord of the Flies*," in *Lord of the Flies*. New York: the Penguin Group. First Perigee premium edition, 2006. pp.203-08.
 6. Fitzgerald, John F. and Kayser, John R. "Golding's *Lord of the Flies*: Pride as Original Sin." *Studies in the Novel* 24.1 (Spring 1992): 78-88.
 7. Golding, William. *Lord of the Flies*. New York: the Penguin Group. First Perigee premium edition, 2006.
 8. Green, Peter. "The World of William Golding." *RI* (April 1960): 62-72.
 9. Forster, E. M. "Introduction." *Lord of the Flies*. New York: Coward McCann, Inc., 1962. ix-xii.
 10. Friedman, Lawrence S. *William Golding*. New York: Continuum, 1993.
 11. Grossman, Richard L. "The WTO, the U.S. Constitution, and Self-Government." *Defying Corporations, Defining Democracy: A Book of History & Strategy*. Ed. Dean Ritz. New York: The Apex Press, 2001.
 12. Hartmann, Thom. *Unequal Protection: the Rise of Corporate Dominance and the Theft of Human Hearts*. US: Rodale Press, 2002.
 13. Johnson, Claudia Durst. "Nazis and Gangs: William Golding's *Lord of the Flies* (1954)." *Youth Gangs in Literature*. Santa Barbara, CA: Greenwood, 2004. ABC-CLIO eBook Collection, pp. 93-100. Web. Oct. 22, 2011.
 14. Kermode, Frank and William Golding. "The Meaning of It All." *The Casebook Edition of William Golding's Lord of the Flies*. Ed. James R. Baker and Arthur P. Ziegler, Jr. New York: G. P. Putnam's Sons, 1964.
 15. MacManus, Seaumas. *The Story of the Irish Race: a Popular History of Ireland*. New York: the Devin-Adair Company, 1922.
 16. Mickelthwait, John and Wooldridge, Adrian. *The Company: A Short History of a Revolutionary Idea*. The Modern Library Edition. New York: Random House, 2003.
 17. Pritchett, V. S. "Secret Parables." *New Statesman*: August 2, 1958. pp. 46-47.
 18. Redpath, Philip. "Doorways through the Walls: *Lord of the Flies* and *The Inheritors*." *William Golding: A Structural Reading of His Fiction*. London: Vision, 1986.
 19. Sinclair, Andrew. "William Golding's *The Sea, The Sea*." *Twentieth Century Literature* 18.2 (Summer 1982): 171-80.
 20. Woodham-Smith, Cecil. *The Great Hunger*. New York: Harper and Row, 1962.

Using Movies to Enhance College Students' Integrated Learning Skills

電影教學對大學生整體英文能力提昇之研究

閻艾琳¹

Ailin Yen¹

國防大學通識教育中心¹

General Education Center National Defense University¹

薛紹楣²

Connie Shiue²

中國文化大學語文教學中心²

Language Teaching & Learning Center of CCU²

Abstract

Movies are good resources in English language classrooms. They are easily accessible and authentic in language use. If adopted properly, they can be used to capture the attention of the students and to increase their interest in integrated learning skills. Recent studies have explored ways of using movies as an effective way to boost students' overall integrated comprehension and listening ability. Most of these studies have investigated the effectiveness of using both L1 and L2 subtitles. The finding of most studies is that subtitles are a valuable aid for EFL learners. In addition to the presentation of information through pictures and sound, the textual support from subtitles improves learners' overall comprehension ability by enabling them to visually confirm the heard message. In this paper, some of these studies will be followed by a presentation of practical uses for movies in an EFL integrated learning skills.

Keywords : EFL Learners, Movies, L1/L2 Subtitles, Integrated Learning Skills

摘 要

在英文教學的課堂裡，電影是非常容易取得教學資源之一，而且影片中所使用的用語非常貼近實際生活；如果應用妥當，透過電影教學可提昇學生的學習興趣以及加強整體的英文能力。近年來有關於電影應用在英文教學裡的研究指出電影教學能有效提昇學生理解以及聽力的能力。大部分的研究探討同時使用 L1 與 L2 字幕的成效，並指出字幕對英語學習者是非常重要的輔助工具。除了透過畫面與聲音取得電影的相關劇情之外，字幕提供英語學習者驗證畫面所聽到的訊息。本研究主要在探討透過有系統的電影教學對學生整體英文能力提昇的效果，結果發現，採取電影教學前後的成績差異明顯，顯示電影教學若應用得當，對學生整體英文能力的提昇具有明顯成效。

關鍵詞：EFL 學習者、電影、L1/L2 字幕、整體學習能力

1. Introduction

Advanced EFL/ESL students having comprehensive vocabulary and a good command of grammar can still be deficient in their listening skills. Trying to get suitable listening materials to use in class can be difficult. In the case of Class Audio Program (Audio CDs), an important aspect of communication, body language is completely absent. Such materials are inadequate in developing a fuller range of listening strategies. A full length (60-120 minutes) DVD or Video Cassette Movie is readily available and can be helpful to students as facial expressions and body languages are visible. Finally, "video" can mean the use of feature films, what most of us call "movies," in whole or in part, to provide language examples and content.

Movies can provide realistic and meaningful dialogues in which the context of a story can be seen. The speech may be more natural as it contains idiomatic expressions, colloquial speech and expressions. Movies can also provide a background for cross cultural studies, writing exercises and a medium for listening comprehension exercises. Body language and facial expressions can be seen and observed and in turn can help improve overall understanding of the movie itself. Movies may also be useful in helping students develop listening and comprehension strategies: contextual clues, inference, implications and nuance. As much as all this is true, it is necessary to note that appropriate movies can be useful if situations are well depicted. However many movies contain inappropriate language, excessive violence and lurid scenes. These movies give a false impression of life in the society depicted. In addition, most societies do not approve of the use of strong, vulgar language in social situations; it is advisable to choose movies with care and to warn students against the use of inappropriate language and against the depictions of violence, sex, nudity, etc. Another factor to take into account is the accuracy of the transcriptions. Often subtitles are only approximate and are not faithful transcriptions of the dialogue. The Chinese translations of English dialogue are often inaccurate and can lead to misunderstanding of the text. It is therefore important to see that the subtitles are accurate transcriptions and that the translations from the original language are reasonably accurate.

Movies provide and support not only realistic and meaningful situations but also are a source of natural and contextual speech. A carefully chosen movie contains contemporary English and idiomatic expressions as well as countless topics for cross-cultural discussions or writing exercises. They are a medium for improving listening comprehension and strategies such as the use of contextual clues, inference, implication and nuance. Additionally movies provide visual models for the body language appropriate to the listening comprehension and thus the overall communication involved.

Movies not only allow the teacher to introduce variety and reality into the classroom, but discussions based on movie content allow students to bring their own background knowledge and experiences to the discussion (Braddock, 1996). Students simply find watching movies pleasurable and enjoy talking about them. From a motivational point of view, movies are the perfect choice for use in a language learning classroom. This environment assumes that both instruction and learning take place. The teacher finds ways to make movies an educationally viable platform for teaching. This medium provides not only rich aural skills input, but also the use of subtitles can expose students to visual (text) input as well.

DVD movies expose the students to a more naturally spoken language than that

found in textbooks. Using movies with students allows the teacher to focus not only on listening but also speaking, reading, writing, body language, and cross-cultural topics. In addition, movies offer tired students a nice motivating push.

2. Literature Review

A well-chosen film can be of more value than simply a classroom activity. A film can, if well-chosen, be used as a kind of “literary” study in its own right. By literary study it means that a pre-viewing activity must be carried out before the actual viewing. The pre-viewing activity consists of providing students with vocabulary list, story line of the film, use of music, techniques to aid suspense, use of sets, etc. This type of pre-viewing activity, if done correctly, can help promote understanding of the film itself and encourage learners in their understanding of the target language.

Out of many studies related to movie use in the EFL context, those which investigate different methods of using movie subtitles and their effectiveness are of greatest interest and relevance to the current study. Many studies investigate the use of L2 subtitles; few have examined the benefits of L1 subtitles. Lambert, Boehler, and Sidoti (1981) studied the effects of using various combinations of L1 and L2 subtitles and dialogue with fifth and sixth grade elementary learners studying French as a second language. In their experiment, they used recording of French language radio broadcasts along with a video screen to show the spoken dialogue (in subtitles). When learners listened to the dialogue in their native language (English), and read the L2 (French) in the subtitles, they performed well on a L2 post-test. This study proved that L1 auditory input can be processed easily and quickly, thus allowing the learner to use the L2 text as a means to confirm comprehension of the target language. The researchers suggested that L1 auditory input enabled the learner to use more efficient top-down processing of the L2 textual input. They suggested that learners who use television program and movies would benefit much more greatly simply by reading the L2 script instead of having it translated into their L1.

A study by Markham (1989) also investigated the effectiveness of L2 subtitles. While this study used only a limited number of subjects who were exposed to the subtitles for a short amount of time, both low – and high – level students benefited from the use of L2 subtitles. Markham noted that, not only is access to L2 subtitles useful for aiding learners' comprehension of technical video materials, but that their use offers promise for simultaneously improving their listening and reading comprehension.

Based on the above mentioned studies, it is apparent that L2 subtitles can greatly aid learners' comprehension of spoken dialogue in movies.

Stempleski and Tomalin (2001) in their most recent book *Film* suggested that project work built around film materials for small groups could encourage students to express their personal ideas, opinions and passionate discussions of their lived experiences.

“Motivation” has been defined as “the extent to which certain stimuli, objects, or events affect the occurrence or nonoccurrence of the behavior in question” (Usova & Gibson, 1986, cited by Crump, 1995). The explanation for motivation focuses on ideas such as the students' excitement, interest, and enthusiasm about learning the target language.

Films are highly motivating to students (Merino & Massi, 1996; Stempleski, 1987, Stoller, 1990), and they stimulate students' interest in the target language (Allan, 1985; Jasper & Hess, 1995; Ogden & Ockey, 1996). The generation of interest and

motivation can create a climate for successful learning. Ogden and Ockey (1996) assert that films can make explanations clearer, grab the students' interest, and are adaptable to all levels of learners and very different lessons. Stempleski and Tomalin (1990) contend that children and adults feel their interest quicken when the language is experienced in a lively way through audio-visual media such as television or film. Allan (1985) asserts that the combination of variety, interest, and entertainment in films can help develop students' motivation.

Regarding to speaking and writing skills, films can act as "springboards" for language production, practice and lively discussion in the classroom (Stoller, 1990). Films can present contemporary issues and give students reasons and opportunities to express their ideas and opinions, hence, a carefully chosen video can sharpen viewers' critical thinking and speaking skills through the practice of in-class dialogues (Garrity, 1981; Stempleski, 1987). Dynamic films dealing with controversial, personal, and social issues of our times can serve as catalysts for highly motivated spoken and written exchanges of ideas and opinions (Morley & Lawrence, 1971).

As Lonergan (1995) points out, the combination of sound and vision is dynamic, immediate and accessible. Communication can be shown in context, and many other factors in communication such as the ages of characters, their sex, their relationships to each other, their dress, social status, their actions and moods can be seen, and paralinguistic information such as facial expressions or hand gestures can also be presented. Linke (1981) confirms that movies provide not only realistic and meaningful situations but also a source of natural and contextual speech.

Teachers who are showing keen interest in using films to motivate and enhance students' integrated English learning skills required to choose their teaching materials carefully and design appropriate activities in order to overcome the possible hindrances to using films in the classroom.

3. Movies in the Classroom

Being an English teacher can be a major challenge in the classroom. This is because students in the classroom whose first language is not English but rather Mandarin Chinese find English class dull and uninteresting; therefore, it is even more challenging to motivate and to get students involved in the classroom, to make them understand the text being taught and even help them speak English.

To improve the above mentioned situation and to arouse students' learning interest, in recent years, it has become more common to use movies in class as an aid to English Foreign Language Teaching. This is because movies have a few advantages over other audiovisual materials, in that they allow the learner to use more of his senses to gain clues to understand the material presented. The learner is able to gain clues from listening to the sound track, as well as watching the action on the screen. In many movies there are also subtitles to aid the understanding of the viewer. Good movies can help and serve as a valuable pedagogical aid, both for classroom use and self-study. The main goal is to arouse sensitivity in the learner and to give a stimulus to stretch his/her self imagination and creativity. They contribute not only to the development of learning skills but also to aesthetic appreciation of the story and advanced technical aspects of the movie such as photography, special effects, music, production, etc. Apart from being faced with language learning the student is confronted with the socio-cultural environment in which the movie is set. In addition, using movies in the classroom can engage students "to better understand course material," as indicated by Grant (2011).

Videos of movies are a rich source of exciting material for classroom integrated learning comprehension and fluency practice. It is intrinsically motivating to students because of a popular art form. Braddock (1996) points out the realism of movies as their strongest attraction. For example, a scene from the movie *Witness* makes the culture of the Amish people come alive in a way that would otherwise be practically impossible with any other medium. Summerfield (1993) highlights the benefits of movies for cross-cultural learning: they speak to the emotions as well as the intellect; they provide an entry point into controversial topics; and they act as catalysts, creating interactions on the screen and, at the same time, in the audience.

To test the effectiveness of the EFL teaching through popular movies, in the EFL classes, a DVD movie – *The Blind Side* – of approximately 100 minutes is used throughout the Freshman English classes. The reason for choosing that particular feature film is because, on one hand, it is related to the course material being taught in the classroom; and on the other hand, it is contemporary, familiar to most students (watched with subtitles), humorous, and culturally representative, of many Western, especially American, social structures and current social mores. The language used in it is natural, containing speech reductions and idiomatic expressions, as colloquial English does. It has a high interest level and is artistically meritorious to work with in all four language skill areas: listening, speaking, reading and writing.

The movie selected is used for two purposes: to increase vocabulary usage and recognition, and to introduce content for discussions and conversations. Therefore, to promote active viewing and make the most productive and constructive use of movies, a methodology and a series of activities are designed to match those two purposes. For example, selected scenes are shown to the students several times without the L2 subtitles to improve listening comprehension. Moreover, for each scene, various activities are done to teach vocabulary, phrases, idioms and slang. After each scene discussion about the content, comprehension checking of the scripts, and creation of conversation based on the content and script dialogue are carried out.

To prepare students for the target language and content in each scene, vocabulary building exercises are given out in advance. Discussion questions about the content are distributed after watching a particular scene. This scaffolding is essential in supporting learners in understanding the text and thereby the scene (Diaz-Rico, 2004). When learners are presented with new language content they need to be able to build a schema which will enable them to transfer this knowledge to the long term memory. The students' existing schemata are helpful in making these links and building new schemata. Thus the building of new experiences is helpful in arousing interest and attention. It stands to reason that if the learners have no knowledge of the language and subject of the movie in question, then they are not going to make much sense of it, therefore they will not be able to form mental links, build schemata and their interest levels will be low and their motivation, likewise will be low. To prevent this from happening, students need to be supported in their learning and a variety of preparatory activities need to be carried out before the movie clip is shown (Diaz-Rico, 2004).

Usually a regular pattern of class activities are outlined as follow:

1. Vocabulary, phrases and idioms explanations are given: this activity "will help students by allowing them to focus on key vocabulary terms as a way to enhance their understanding of the language." (Grant, 2011).
2. Students practice the pronunciation of the words and phrases which is exposed in the scene. This will reinforce terms and vocabulary.
3. A 7-10 minute long scene from the movie is shown twice.
4. The script for the scene, written in English and Chinese handout is

distributed to the students.

5. With script in hand, students are given additional comprehension and discussion questions. These are done in small groups. The teacher spends time with each group and participates in their discussion of the questions. This platform acts as a focus for teacher-student interaction.
6. For the remaining 30-40 minutes of class, students will do a conversation activity which is based on the given script or related to the content of the scene. Again, discussion sessions allow student put into practice English and reinforce their skills.
7. In the following week, new scene is watched.

Since the movie watched is broken down into many smaller scenes for the sake of EFL teaching, for a better comprehension of the entire movie, a period of 90 minutes is given to watch without any interruption the full feature film without L2 subtitles but rather L1 subtitles. The reason for watching the movie without L2 subtitles, it is because at this stage, after going through all the activities, it is assumed that students are already equipped with the necessary tools to be able to understand the movie in its totality.

However, with class time being limited to 90 minutes once a week, there is a danger of not allowing for ample conversation practice. Because the course is designed to be an integrated learning skill, often discussions on themes from the movie take precedence over colloquial English.

This is not a disadvantage as students need exposure to different forms of English, and being able to respond appropriately in a formal academic context is an important skill.

In exploiting a movie in class, the difficulty does not really lie in the movie itself but in designing tasks from it. As stated above, the teacher should adapt the movie to the students' level of proficiency and conceptual competence.

The possibilities for using movie in the foreign language class are endless. A movie depicts slices of real life, and as such, provides a realistic, authentic and entertaining way of improving the students' command of the language. They add fun and involvement to the language classroom.

4. Strategies for Listening Comprehension

Researchers emphasize that training in note-taking strategies can facilitate and enforce listening comprehension (Dunkel, Mishra and Berliner, 1989; Williams, 1984). Taiwan-based researcher Teng (1994) confirmed this, and proposed the teaching of note-taking skills as an effective strategy for the enhancement of student listening comprehension skills.

In the video-based classroom, the authors and other researchers found that the support of various subtitles and written scripts could greatly improve listening comprehension (Danan, 1992; Goldman, 1988; Holobow et al, 1984; Lin, 1996; 2000a; Vanderplank, 1993). Authentic listening materials are also suggested as a means of giving students with more realistic contexts in order to arrive at a better understanding of the input (Benson, 1989; Ur, 1984).

As mentioned above, using movies with students allows the teacher to focus not only on listening but also speaking, reading, and writing. To get students participate in the classroom a movie sheet (see appendix 1) is given to them to test their listening comprehension and writing ability. After correcting the movie sheet and analyzing their answers, teachers can get an idea of their understanding of the movie, their

writing ability, or simply their progress.

5. Testing Listening Comprehension Via L1 Subtitles

While studies have shown the advantages of using L2 subtitles (Hirose and Kamei, 1993; Lambert, Boehler, and Sidoti, 1981, Markham, 1989), there are still many ways to make practical and effective use of L1 subtitles.

Chinese students learning English know that subtitle translations are not always accurate. And they often do not understand the reason for this. Encouragements are given to the students to pick up new English vocabulary and phrases when they watch a movie while reading and listening the subtitles carefully.

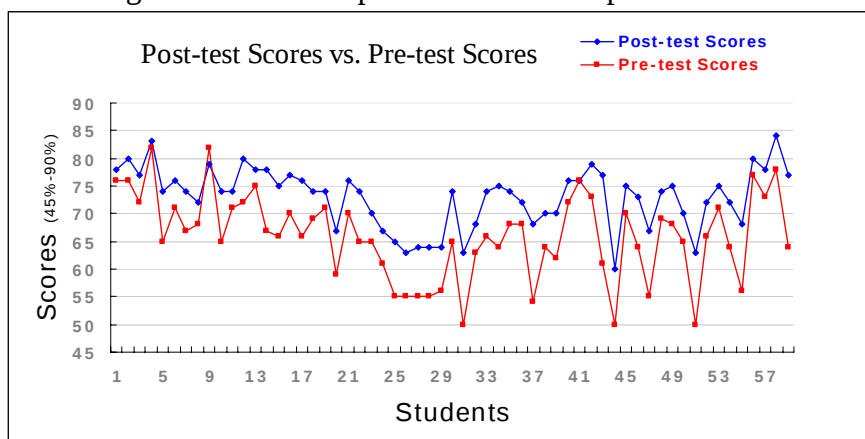
The translation exercise of English into Chinese, in combination with the vocabulary homework, gives students thorough support for understanding the vocabulary before and while watching the scenes. By the time that students receive the printed English script, they have already learned many of the words and taken the step towards understanding them. The integrated learning activities are well designed to explore the topics which the vocabulary relate to and put the proper usage of words in conversation.

6. Results

In order to know the effectiveness of this teaching methodology by using popular movies in the EFL classroom, two tests are administered to the students: one before watching the movie and the other after the movie. The test is designed into three parts: listening comprehension, reading comprehension, and short essays. Oral test is not included due to the limited class time. The same test is given twice with the outcome of the first test being poorer than the outcome of the second test (see appendix 2). In the first test (pre-test), the lowest score is 50 while the highest is 82. In the second test (post-test), the lowest score is improved greatly by 10 points to 60 and the highest score is 84.

The graph indicates that one student (student 41) gained a zero difference (76/76), thus s/he did not either improve or decline on the post-test over the pre-test. The graph also indicates that one student (student 9) gained a lower score on the post-test over the pre-test (79/82). To sum up, it is clearly seen that students showed a general, overall, improvement on the post-test (see Fig. 1), thus making this methodology useful and helpful to students for learning English by using movies or DVDs.

Fig. 1 Schematic of post-test scores vs. pre-test scores



7. Conclusion

As the current research on the effectiveness of using movies as an EFL instructional medium has proved, textual support is essential for helping student better comprehend the spoken dialogue with natural language in a realistic and culturally meaningful context. The studies researched the effects of L2 subtitles. This paper, in contrast, has tried to show the advantages of L1 subtitles and student response to such a method was positive. It is good to make use of native language subtitles when no other choice is available. Chun (1996) lists many advantages of using movies in DVD formats. The features are relevant to their use in language classrooms, for example, movies in DVD formats have the capability of many subtitle channels, and interactive features such as slow motion and multiple movie endings. It is possible to explore the validity of reverse subtitling with the help of DVDs. More research needs to be carried out with Chinese learners of EFL to determine the effectiveness of L2 subtitles as aid in the comprehension of spoken dialogue and recall of expressions presented through visual media.

Video-taped movies thus provide the teacher with a language source that is suitable for focusing on not only listening but also any or all of the other three basic language skills – speaking, reading, and writing.

REFERENCES

- Allan, M. (1989). *Teaching English with video*. London: Longman Group Limited.
- Benson, M.J. (1989). The academic listening task: A case study. *TESOL Quarterly*, 23(3), 421-446.
- Braddock, B. (1996). *Using films in the English Class*. Hemel Hempstead: Phoenix ELT.
- Chun, V. (1996). DVD: A new medium for language classroom? *The Language Teacher*, 20 (9), 13-15, 26.
- Danan, M. (1992). Reversed subtitling and dual coding theory: New directions for foreign language instruction. *Language Learning*, 42(4), 497-527.
- Diaz-Rico, L (2004) *Teaching English Learners – Strategies and Methods*. Boston: Pearson.
- Dunkel, P., Mishra, S.P., & Berliner, D. (1989). Effects of note-taking, memory and language proficiency in lecture learning for test specification and development. *TESOL Quarterly*, 23, 543-549.
- Garrity, H. A. (1981). The feature length film in the foreign language classroom. *ADFL Bulletin*, 12(3), 41-42.
- Goldman, M., & Goldman, S. (1988). Reading with Close-Captioned TV. *Journal of Reading*, 31(5), 458-461.
- Grant, D. (2011). How to Accommodate English Language Learners. Retrieved Dec. 19, 2011, from <http://diamond-grant.suite101.com/how-to-accommodate-english-learners-a340035>
- Hess, N., & Jasper, S.P. (1995). A blending of media for extensive reading. *TESOL Journal*, 4(4), 7-11.
- Holobow, N., Lambert, W., & Sayegh, L. (1984). Pairing script and dialogue: Combinations that show promise for second or foreign language learning. *Language Learning*, 34 (4), 59-76.
- Hirose, K., and Kamei, S. (1993). Effects of English captions in relation to learner proficiency level and type of information. *Language Laboratory*, (30), 1-16.
- Katchen, J. (1996a). *Using authentic video in English language teaching: Tips for Taiwan's teachers*. Taipei: The Crane Publishing Co. Ltd.
- Lambert, W. E., Boehler, I., and Sidoti, N. (1981). Choosing the language of subtitles and spoken dialogues for media presentations: Implications for second language education. *Applied Psycholinguistics*, (2), 133-148.
- Lin, L.-Y. (1996). The use of video films in the Freshman English classroom: Comparison of the film with only Chinese subtitles and the film with both Chinese and English subtitles. *Hwa Kang Foreign Language Journal*, 181-205. Chinese Culture University, Taipei, Taiwan.
- Lin, L.-Y. (2000a). The impact of repeated viewing in the video-based language classroom. *Hwa Kang Journal of TEFL*, 6, 91-110.
- Linke, S.C. (1981). Using video-taped movies with advanced ESOL students. *Cross Currents*, 8(2), 13-21.
- Lonergan, J. (1994). *Video in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Markham, P.L. (1989). The effects of captioned television videotapes on the listening comprehension of beginning, intermediate, and advanced ESL students. *Educational Technology*, (29), 10:38-41.
- Martin, A. (2009). Using Movies in the Classroom. Retrieved Dec. 19, 2011, from <http://amy-martin.suite101.com/using-movies-in-the-classroom-a169391>
- Massi, M.P., & Merino, A.G. (1996). Films and EFL: What's playing in the language

- classroom? *English Teaching Forum*, 34(1), 20-23.
- Morley, H.J., & Lawrence, M.S. (1971). The use of films in teaching English as a second language. Part I and II. *Language Learning*, 21(1), 117-135.
- Ogden, D. (1994). Legal aspects of using motion picture. *TESOL Journal*, 4(5), 6 & 9.
- Stempleski, S. (1987). Short takes: Using authentic video in the English class. Paper presented at the 21st IATFEL/VVLE International Association of Teachers of English as a Foreign Language (Western, Belgium, April 12-14, 1987). (*ERIC Document ED 294 453*).
- Stempleski, S., & Tomalin, B. (1990). *Video in action: Recipes for using video in language teaching*. New York: Prentice.
- Stempleski, S. & Tomalin, B. (2001). *Film*. Oxford: Oxford University Press.
- Stoller, F. (1990). Film and videotapes in the content-based ESL/EFL classroom. *English Teaching Forum*, October, 10-14 & 22.
- Teng, H.-C. (1994). Effects of cultural schema and visual cues on Chinese students' EFL listening comprehension. Paper presented at the *Eleventh Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China*, Taipei, Taiwan.
- Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. New York: Cambridge University Press.
- Vanderplank, R. (1993). A very verbal medium: Language learning through closed captions. *TESOL Journal*, 3(1), 15-19.
- Williams, D. (1984). Listening and note-taking. *Language Learning and Communication*, 3(2), 203-213.

APPENDIX 1

Class: Freshman English

“The Blind Side”, answer the following questions.

Name:

I. While watching: Note the people that you see in the scene or movie.

II. While watching: Note the locations that you see in the scene or movie.

III. While watching: Note the events that you see in the scene or movie.

IV. After watching: In a few words, give the main idea of the scene or movie.

V. In your opinion, what was the main purpose of the movie? For example, to give information, to entertain, etc.

VI. Were there words or phrases in the scene or movie that were new to you? Write them down.

VII. Based on the context of the scene or movie, can you give a definition or sample sentence of the new words or phrases written down in the previous question?

VIII. If you were one of the movie characters, what would you do differently?

IX. About you: Do you identify with any of the characters of the movie? If yes, with

whom?

X. What are the things you learned from the scene or movie?

APPENDIX 2

Scores List

post- & pre- students	post- test scores	pre- test scores	post- & Pre- students	post- test scores	pre- test scores	post- & pre- students	post- test scores	pre- test scores
1	78	76	21	76	70	41	76	76
2	80	76	22	74	65	42	79	73
3	77	72	23	70	65	43	77	61
4	83	82	24	67	61	44	60	50
5	74	65	25	65	55	45	75	70
6	76	71	26	63	55	46	73	64
7	74	67	27	64	55	47	67	55
8	72	68	28	64	55	48	74	69
9	79	82	29	64	56	49	75	68
10	74	65	30	74	65	50	70	65
11	74	71	31	63	50	51	63	50
12	80	72	32	68	63	52	72	66
13	78	75	33	74	66	53	75	71
14	78	67	34	75	64	54	72	64
15	75	66	35	74	68	55	68	56
16	77	70	36	72	68	56	80	77
17	76	66	37	68	54	57	78	73
18	74	69	38	70	64	58	84	78
19	74	71	39	70	62	59	77	64
20	67	59	40	76	72			

Effects of Small-Scale Partial Dictation of English Word Variations on Taiwanese EFL University Students' Listening Comprehension

小型部份聽寫英語變化音 對台灣大學生聽力的影響力

Yihsiang Kuo¹ (郭宜湘)

Ching-Shan Huang² (黃靜珊)

Ya-Jing Wang³ (王雅菁)

General Education Center, National Defense University¹²³

國防大學通識教育中心

Abstract

This study evaluates effects of teaching English word variations (EWVs) with small-scale partial dictation on Taiwanese EFL university students' listening comprehension. Participants included two experienced female English teachers and six Freshman English classes of Engineering majors at a university in northern Taiwan. Each teacher was randomly assigned to teach three intact classes, each meeting three periods per week: approximately two periods for reading instruction and one for listening activities. Overall listening instructional time was about twelve periods per class, six before and after midterm exam in Week 9. Teaching materials for reading, vocabulary, and listening were identical. Both teachers taught eight units of unified listening textbook, *Target Listening with Dictation* (Zeter, 2009) a semester with four units before and after midterm exam. The only difference between these teachers' listening instruction is that Teacher A focused more on teaching English word variations (Experimental Group), Teacher B listening for key words (Control Group). Teacher A also gave a fifty-minute EWV instruction, mainly focusing on flap t, four types of linking (i.e., C-V, V-V, C-C, C-V), two types of deletion (i.e., th-, h-deletion), and reduction of function words (e.g., *and* pronounced as *an* or *a*). The Listening section of an American Language Course Placement Tests (ALCPT) was employed as pretest and posttest to assess participants' listening comprehension in Weeks 1 and 16. Results of paired-samples *t* tests show both groups made significant improvement on posttest, suggesting both teachers' listening instruction as effective. Results of independent-samples *t* tests indicate the Experimental Group receiving more EWV instruction and practice obtained higher mean gain score (posttest minus pretest) than the Control Group, though the distinction ($p=.060$) did not quite reach significant level ($p<0.05$). Based on the overall results of this study, EFL teachers are advised to teach EWVs with partial dictation to enhance students' English listening comprehension. Moreover, discrepancy in gain score between groups may either diminish or expand over time, which calls for a longitudinal study.

Keywords: English word variations, connected speech, partial dictation, word recognition, word segmentation, listening comprehension

摘 要

本研究評估小型部份聽寫(partial dictation)英語變化音(English word variations)對台灣大學生英文聽力的影響力。參與本研究的人員包括二位有十年以上英語教學的大學女教師及六班修習大一英文的北台灣理工學院學生。本研究以方便取樣(convenient sampling)方式隨機將三班分配給 A 老師來教授，另外三班則給 B 老師。此大一英文為三學分之必修課，每週上課三節。原則上三分之一的授課時間著重聽力教學，三分之二的時間則著重閱讀、字彙與文法。此二位老師採統一教材及統一進度。聽力教材以 *Target Listening with Dictation* (Zeter, 2009) 為主。此二位老師在聽力教學上唯一的不同處為 A 老師著重用小型部份聽寫來教授英語變化音(為實驗組)，而 B 老師著重用小型部份聽寫來教授關鍵字(為控制組)。本研究採用由美國國防語言中心所設計的一份 66 題的聽力測驗做為前測及後測，分別施測於第一週及第十六週。相依樣本 T 檢定的結果顯示二組的學生在後測的聽力成績皆有顯著的進步；由此結果可以推論此二位老師的聽力教學可顯著提昇台灣大學生的英文聽力。雖然獨立樣本 T 檢定的結果顯示二組在前測及後測的分數上無顯著差異，但在進步分數上(後測成績減前測成績)其 p 值($p=.060$)則接近顯著值($p<.05$)，此結果意味著實驗組聽力進步分數在某種程度上高於控制組。根據整體的研究結果，本研究建議英文老師可採用小型部份聽寫來教授英語變化音以有效增進英文學習者的聽力。此外，此二組的聽力進步分數之差異可能隨著學習時間增長而擴大或縮減，然而此推測需長期的研究來檢測之。

關鍵詞：英語變化音、連音話語、部份聽寫、單字切割、單字辨識、聽力

I. Introduction

Many EFL learners have difficulties in (a) recognizing familiar words by sounds (word recognition) and (b) segmenting a connected expression into individual words (word segmentation) due to complicated English word variations occurring in normal-speed connected input (Cross, 2009a; Fan, 1993; Fan, 2003; Field, 2000, 2003, 2004, 2008; Goh, 2000; Huang, 1999; Kuo, 2010; Kuo & Yang, 2009; Lee & Kuo, 2010; Lin, 2003; Sun, 2002; Tsai, 2004; Tsui & Fullilove, 1998; Wilson, 2003; Yen, 1988). To solve the pervasive word recognition problem existing among Mandarin-speaking EFL learners, Goh (2000) and Tsai (2004) proposed the activity of *listening while reading* to help listeners associate spoken forms of words (i.e., sounds) with their written forms (i.e., spellings), which in turn strengthens the sound-to-word relationships in their long-term memory and enhances word recognition.

To solve the word segmentation problem, Fan (2003) proposed directly and explicitly teaching English word variation (EWV) rules. Lee & Kuo (2010) later found using communicative tasks to teach EWVs worked better than explicitly teaching rules for Taiwanese EFL junior high school students to augment their word segmentation ability. Both studies tended to support teaching EWVs to solve Taiwanese EFL learners' word segmentation problem, which in turn might enhance their listening comprehension.

Although Fan's (2003) study found using small-scale partial dictation of EWVs could significantly enhance EFL Taiwanese university students' word segmentation ability within five weeks (fifteen minutes per week), her study lacked a Control Group. Some such progress might come from overall English proficiency improvement, making it hard to decide to what extent such significant improvement was attributed to explicitly teaching and practice with EWVs. Lee & Kuo (2010) improved Fan's research design by including a Control Group (no EWV instruction) to compare effects of two connected-speech teaching activities on partial dictation subtest and listening comprehension subtest: explicitly teaching rules of connected speech (Experimental Group 1) vs. using communicative tasks (Experimental Group 2). Their results showed that the group learning connected-speech rules with communicative tasks significantly outperformed those learning from explicit rules teaching as well as the Control Group on partial dictation post-subtest of connected speech but non-significant improvement among three groups on listening comprehension post-subtest after three weeks of treatment, 15 minutes per day, five days a week ($3 \times 15 \text{ min.} \times 5 = 225 \text{ min.}$). One possible reason for non-significant improvement in listening comprehension post-test among three groups might be that it takes longer to make significant progress in overall listening comprehension than in small-scale partial dictation of connected speech (assessing word segmentation ability), since the latter (word segmentation) is the first phase of the former (listening comprehension), which consists of three phrases: word perception (word recognition and word segmentation), parsing, and utilization (Anderson, 1995, cited in Goh, 2000, p. 57). After EFL listeners comprehend words in connected speech, they need to parse and utilize them to get the main idea or sentence meaning.

Moreover, the first phase of listening comprehension entails word recognition (matching word sounds with forms and/or meanings). Thus, EFL learners also need time and practice with word recognition, which may be enhanced by *listening while reading* or large-scale partial dictation of authentic material. In other words, EFL learners usually need longer time (one or two semesters rather than three or five weeks) or more practice with small-scale (partial) dictation of EWVs to enhance their

word segmentation ability as well as large-scale partial dictation of authentic material to augment word recognition ability. This hypothesis that significant progress in listening comprehension takes longer than three or five weeks was inferred from both Rahimi's study (2008) and Kuo's studies (2009, 2010) which empirically proved either small-scale dictation of EWVs or large-scale partial dictation of authentic material was effective in boosting listening comprehension after twelve or more weeks of such practice rather than three to five weeks. However, this hypothesis calls for empirical study. This study was conducted to test this hypothesis and attempted to answer the research questions:

1. Can twelve-week (fifty minutes/week) listening instruction containing small-scale partial dictation of two or three short dialogues at normal speech with some EWVs followed by ten-minute explicit EWV teaching and practice significantly improve Taiwanese EFL university students' listening comprehension?
2. Can twelve-week (fifty minutes/week) listening instruction containing small-scale partial dictation of key words in two or three short dialogues at normal speech followed by ten-minute explicit explanation of listening for key words significantly improve Taiwanese EFL university students' listening comprehension?
3. Is there a significant group mean difference in gain score on listening comprehension posttest when Experimental Group focuses more on partial dictation of EWVs, Control Group partial dictation of key words after twelve-week training?

II. Literature Review

This section mainly reviews dictation and further categorizes it into (a) small-scale (full) dictation, (b) large-scale partial dictation, and (c) small-scale partial dictation. When both (full) dictation and partial dictation serve primarily as a teaching/learning tool, each shares the advantages of providing feedback on learners' perceptual errors and thus arousing their consciousness or awareness of these errors (Field, 2008; Kuo, 2010; Kuo & Yang, 2009; Nation and Newton, 2009). The following subsections review (full) dictation and partial dictation used primarily as a teaching/learning tool and/or secondarily as a testing tool.

A. *Small-scale (Full) Dictation*

To alleviate two pervasion EFL/ESL decoding difficulties (word recognition and word segmentation), Field (1998, 2000, 2003, 2008) consistently proposed a *small-scale dictation* approach to arouse listeners' awareness and provide intensive practice of their identified and potential decoding problems. In this approach, listening instructors first identify listeners' decoding problems or difficulties and then design micro-scale dictations or exercises intended to answer or resolve them. Field (2008) further elaborated that dictated passages or sentences should be read in an authentic (natural and informative) way or gleaned from a naturalistic or authentic recording. In sum, Field's dictation activity features (a) small amount of acoustic input and time, (b) authenticity, and (c) focus on one specific decoding or listening problem at a time.

Rahimi (2008) administered 50 small-scale dictations within one semester [(3 times a week x 17 weeks)-1 = 50] as a teaching tool similar to Field's (1998, 2000, 2003, 2008) to 34 Iranian EFL university students who achieved significantly higher gain scores on listening comprehension, reading comprehension, vocabulary, and grammar post-tests than their 31 counter peers who received no dictation. The length of dictation texts ranged from 50 to 150 words and each text was read three times with the first and third times read at normal speed while reading in chunks with a pause

between two chunks at the second time. The number of running words for students to listen for and transcribe within a semester ranges from 2500 to 7500 words. Rahimi's (2008) results gave credibility to Field's proposal for utilizing small-scale dictation as a teaching technique to enhance FL/L2 listeners' decoding ability.

B. Partial Dictation

Nation and Newton (2009) considered partial dictation as an easier variant of full dictation and a plausible activity in enhancing FL/L2 listening ability. Students are provided with an incomplete written text and fill in missing words while listening to an oral version of the text. Some FL/L2 researchers recommended the use of partial dictation as a reliable, valid, and plausible listening test (Buck, 2001; Hughes, 1989; Nation & Newton, 2009). For instance, Buck (2001) supports Hughes' (1989) suggestion on the use of partial dictation for low-level students when dictation proved too difficult for the students. Partial dictation helps students focus on missing parts, making it easier for them to follow the text and/or to get its main points. Lin (2003) reported that the cloze-test task or partial dictation was regarded as helpful by her Taiwanese 10th grade higher achievers in comprehending authentic English broadcasts. Following reports two types of partial dictation in terms of quantity.

Large-scale partial dictation

To pay balanced attention to decoding training with small-scale dictation proposed by Field (2000, 2003, 2008) and exposure to large amounts of comprehensible and/or authentic listening by many FL researchers (Cross, 2009b; Dupuy, 1999; Krashen, 1996; Nation & Newton, 2009; Nunan, 2002; Ridgway, 2000; Kuo, 2010; Kuo & Yang, 2009), integrated large-scale partial dictation derived from Field's small-scale full dictation with listening to an English teaching radio program to enhance Taiwanese EFL university students' listening comprehension obtained significant effects both times (Kuo, 2010; Kuo & Yang, 2009). Partial dictation was adopted mainly as a teaching/learning tool and secondarily as a testing one to provide sufficient decoding practice and arouse students' awareness of decoding difficulties or errors (e.g., word recognition and word segmentation), while listening to an English teaching radio program with about 3000 running words for each daily program was utilized to expose students to large amounts of listening with many known words. Compared with Field's small-scale full dictation, Kuo's (2010, 2009) partial dictation of an English radio program (Kuo, 2010; Kuo & Yang, 2009) provides more input (about 3000 running words for each weekly listening homework) but consumes much more out-of-class time (2-6 hours per week) for weekly listening homework.

Small-scale partial dictation

Fan (2003) significantly enhanced EFL Taiwanese university students' word segmentation ability (assessed by partial dictation) after five weeks of partial dictation of EWVs (fifteen minutes per week). However, Fan's study did not assess participants' overall listening comprehension, raising a question of whether such instruction can significantly improve EFL university students' overall listening comprehension. If so, how long will it take? As mentioned above, her study had no control group; some progress might come from overall English proficiency improvement, making it hard to decide to what extent such significant improvement could be attributed to explicit teaching of and practice with EWVs.

Lee & Kuo (2010) improved Fan's design by adding a control group and assessing overall listening comprehension besides word segmentation ability. One of their purposes was to probe effects of three-week small-scale explicit EWV teaching

on Taiwanese ninth graders' word segmentation ability (evaluated by partial dictation of EWVs) and overall listening comprehension of short dialogues and statements (rated by multiple-choice questions). Their posttest results showed Experimental Group 1 receiving three weeks of explicit EWV teaching (15 minutes per day, five days a week) did not outperform the Control Group receiving no EWV teaching in (a) word segmentation and (b) overall listening comprehension, which indicate three weeks of explicit EWV teaching along with small-scale partial dictation of EWVs insufficiently enhancing Taiwanese ninth graders' word segmentation ability and overall listening comprehension. Lee & Kuo's non-significant results differ from Fan's (2003) significant findings in terms word segmentation ability. One possible reason for this disparity might be that junior high EFL learners need more time to significantly improve their word segmentation ability than university students. However, this speculation merits in-depth research.

Moreover, Lee & Kuo (2010) reported that three weeks of EWV instruction failed to significantly enhance ninth graders' overall listening comprehension, which warrants more studies of how long it takes to improve overall listening comprehension significantly through explicit EWV teaching along with partial dictation of EWVs for Taiwanese EFL learners at different ages and language proficiency. This study was conducted to fulfill one such need by investigating if twelve-week partial dictation of EWVs can significantly boost Taiwanese university students' overall listening comprehension.

III. Research Methodology

A. Participants and Freshman English Course

Participants included two female English teachers and six intact classes of Freshman English, all Engineering majors at a university in Northern Taiwan. Each teacher was randomly assigned to teach three classes. Freshman English is a three-credit required course for all freshmen at this university and thus contains three fifty-minute class periods per week. The class met twice with two consecutive periods at one time and one period at the other. One teaching goal of Freshman English is to enhance students' listening comprehension, and nearly one-third of instructional time (i.e., one class period per week) was scheduled to improve students' listening ability. About 30% of the final grade was derived from listening-related activities, such as quiz and homework. Three main teaching materials (*Real Reading 3*, *New TOEIC Vocabulary*, and *Target Listening with Dictation*) were unified and aimed at enhancing reading, vocabulary, and listening, respectively.

B. Listening Material, Listening Instruction and Treatments

Both teachers used the same listening textbook, *Target Listening with Dictation* (Zeter, 2009), designed for intermediate to advanced levels and featuring (a) real-life themes and (b) normal speed. Each unit entails five subsections: (1) Vocabulary, (2) Vocabulary Practice, (3) Warm-up Listening Exercises, (4) Practice Test, and (5) Dictation Exercises. Twelve class periods were allocated to eight units of this textbook in one semester, six periods for four units before and after midterm exam. Both teachers followed the teaching procedures designed by the textbook in the following sequence: (1) teaching Part I. Vocabulary (5-10 minutes), (2) doing Part II. Vocabulary Practice (0-5 minutes), (3) doing and explaining Warm-up Listening Exercises (0-10 minutes), (4) administering a listening quiz (15-20 minutes) containing (a) 12-15 multiple-choice listening comprehension questions from Part IV

Practice Test (7-8 minutes) and (b) partial dictation of two or three short dialogues (8-12 minutes). Right after the quiz, both teachers spent 10-15 minutes explaining the answers to multiple-choice items (about 3-8 minutes) and explicitly teaching EWVs (more frequently done by Teacher A) or key words (more frequently done by Teacher B) especially occurring in the partial dictation part (5-10 minutes). Most units could be completed within one class period or one and a half class periods (50-75 minutes) and only few (e.g. Unit Five) took two class periods (100 minutes).

The only difference between these two teachers' listening instructions is that Teacher A focused more on teaching EWVs (Experimental Group), Teacher B on listening for key words (Control Group). Therefore, when they designed partial dictation of two or three dialogues for the listening quiz, Teacher A specifically chose the dialogues with more connected expressions and had students partially dictate them with words already learned. When she explained multiple-choice comprehension items, she also focused on explaining or arousing students' attention to EWVs in addition to providing answers to them and explaining some key words or new words occurring on the testing items. She sometimes had students repeat the connected expressions after her or recordings to familiarize them with these connected expressions. Moreover, Teacher A gave a fifty-minute instruction of EWVs, mainly focusing on (a) flap t (e.g., *writer* pronounced as *riɾder*), (b) reduction of function words (e.g., "and" pronounced as *an* or *a*), (c) two types of deletion (i.e., th- and h-deletion), and (c) four types of linking: consonant-vowel (C-V), vowel-vowel (V-V), consonant-consonant (C-C), and C-V. On the other hand, Teacher B's partial dictation quiz focused more on listening for key words and/or content words. When she checked the answers to listening questions, she focused more on explaining why some words were considered key words in such questions. However, when connected expressions occurred to her partial dictation of short dialogues and/or students had questions for them, she also explained them to students without specific emphasis on EWVs.

C. Instrument

The Listening section of an American Language Course Placement Test (ALCPT) was employed as pretest and posttest to assess participants' listening comprehension in Week 1 and Week 16. The ALCPT is a valid and reliable test (Cheng, et al., 2004), developed by the Defense Language Institute English Center of the United States. Its purpose is to assess the non-native English speakers' comprehension of basic English and frequently-used English military expressions. Each ALCPT contains two parts: [1] Listening, which consists of 66 multiple-choice items, and [2] Reading, which is composed of 34 multiple-choice items. The Listening Part assesses basic English listening ability, grammar competence, and vocabulary (Cheng, et al., 2004) in two subsections. Subsection One consists of 56 items; test takers choose the best answer for each item based on a statement or question they hear. Subsection Two contains 10 items; test takers choose the best answer for each based on dialogue between a man and a woman. A point is assigned for a correct answer, with a maximum score of 66. The time for taking the listening test is about 25 minutes.

D. Data Analysis

Paired-samples *t* tests were first conducted to examine if participants in both groups made significant improvements in listening comprehension. Afterwards, independent samples *t* tests were employed to investigate intergroup mean

differences in pretest and posttest scores as well as gain score (posttest minus pretest).

IV. Results and Discussion

A. Effectiveness of Both Teachers' Listening Instructions

The table below reports results of paired-samples and independent-samples *t* tests for both groups. Results of pair-samples *t* tests in Table 1 indicate each group scored significantly higher on the posttest than on the pretest, suggesting both teachers' listening instruction effectively enhancing their EFL university students' listening comprehension. The significant results also suggest that both partial dictation of key words and partial dictation of EWVs are effective to enhance Taiwanese EFL university students' listening comprehension. These significant results concur with some researchers' (Kuo, 2010; Kuo & Yang, 2009; Lin, 2003; Nation & Newton, 2009) claim that partial dictation can effectively enhance language learners' listening comprehension. Moreover, the significant results of paired-samples *t* tests also suggest listening instruction should include listening for and explaining EWVs and/or key/content words.

Table : Results of Paired-samples and Independent-Samples *T* Tests for Both Groups

	<i>n</i>	Pretest	Posttest	Gain	<i>p1</i>
Experimental	71	31.52	37.49	5.97	*.000
Control	67	34.15	38.49	4.34	*.000
Mean Dif.		-2.63	-1.00	1.63	
<i>p2</i>		.082	.516	.060	

Note. “*p1*” refers to the *p*-value of paired-samples *t* test; “*p2*” refers to the *p*-value of independent-samples *t* test.

However, the significant results of paired-samples *t* test on listening comprehension scores for Experimental Group in this study are incompatible with Lee & Kuo's (2010) non-significant results. Four factors might account for such incongruence: (a) participant, (b) EWV teaching method, (c) duration of EWV teaching and (d) sensitivity of listening comprehension test. First, this study's participants were university students with more and better vocabulary and English proficiency than Lee & Kuo's ninth graders. It may be easier for the former with higher proficiency to progress in listening comprehension. Second, small-scale partial dictation used in this study might be more effective to teach EWVs than explicit teaching and communicative method employed by Lee & Kuo because the former holds advantages of arousing learners' awareness of their listening difficulties and errors and thus catching their attention. Third, to obtain significant effects of EWV teaching on EFL learners' overall listening comprehension takes longer than three weeks. Lee & Kuo's three weeks of EWV teaching might be too short for ninth graders to make significant progress in overall listening comprehension, a complex process needing both bottom-up skills (e.g., word recognition and word segmentation) to get word meanings and top-down skills (e.g., parsing and utilizing) to get sentence meanings or main idea of a dialogue or short passage. Three weeks of EWV teaching with 75 minutes per week probably is too short to enhance EFL learners' listening comprehension significantly. Fourth, the listening comprehension test Lee & Kuo adopted might not be sensitive enough to detect moderate listening comprehension progress. On the other hand, the listening comprehension test employed in this study

is a valid and reliable test (Cheng, et al., 2004), developed by the Defense Language Institute English Center of the United States, with the main purpose to assess the non-native English speakers' comprehension of basic English. It might be sensitive enough to detect moderate listening comprehension progress.

Moreover, these significant results paired-samples *t* tests also suggest that the listening text book, *Target Listening with Dictation*, both teachers used, can effectively enhance Taiwanese EFL university students' listening comprehension with five subsections for each unit: (a) Vocabulary, (b) Vocabulary Practice, (c) Warm-up Listening Exercises, (d) Practice Test, and (e) Partial Dictation Exercises. These five subsections are easy for teachers and learners to follow from easier activities to more difficult ones. Three crucial common factors for the first researcher and both Freshman English teachers to choose *Target Listening with Dictation* as listening text book are as follows: (a) normal speed, (b) listening practice test, and (c) partial dictation exercises. These three advantages facilitated both teachers' instruction, especially partial dictation exercises. For examples, Teacher A used partial dictation as a teaching/learning and testing tool to teach and arouse students' awareness of connected expressions occurring in normal-speed dialogues. Teacher B also used it as a teaching/learning and testing tool to guide students to listen for key or content words. Although partial dictation was used for different teaching/learning focuses, it significantly enhanced all participants' listening comprehension.

B. Comparing Effects on Listening Comprehension: Focus on EWVs versus Key Words

Results of independent-samples *t* tests (Table 1) show that both groups differed non-significantly on both pretest and posttest, suggesting each had similar listening proficiency before and after their twelve-week listening training. When investigating gain score (posttest minus pretest), the Experimental Group obtained a higher mean gain score (5.97) than the Control Group (4.34), with a *p*-value (0.06) close to significant level ($p < 0.05$). Although the results of gain score are non-significant, they still imply that partial dictation of EWVs yields better effects on listening comprehension than partial dictation of key words to some extent. Based on Experimental Group's significant results of paired samples *t* test and higher mean gain score than Control Group's, teaching EWVs with small-scale partial dictation can be considered effective to boost EFL university students' listening comprehension. EFL teachers are thus advised to include this activity in their listening instruction.

Moreover, such current disparity in mean gain score may diminish or enlarge over time. However, such inspection calls for further or longitudinal research. If either phenomenon (e.g., disparity in group mean gain score diminishing or expanding over time) appears in follow-up investigation, its causes also merit investigating.

Furthermore, one issue is worthy of attention and discussion here. Although Teacher B (Control Group) focused more on listening for key/content words with partial dictation as a teaching and testing tool, she also explained EWVs occasionally occurring in partial-dictation texts. Although Teacher B did not emphasize EWVs on purpose like Teacher A, such occasional EWV teaching via partial dictation may arouse some participants' attention to or awareness of listening difficulties or errors arising from EWVs and thus had positive effects on their listening comprehension to some extent. As a result, such occasional EWV teaching by partial dictation might diminish group mean difference in gain score on the posttest. One way to test this hypothesis is to have Teacher B avoid teaching EWVs to one randomly selected class in the second semester and maintain the same teaching method for the other two, then

compare gain score (Listening Test 3 minus Listening Test 2) between two types of teaching: with vs. without occasional EWV teaching.

V. Conclusion, Implication, Limitations, and Suggestions

A. Conclusion

This study investigated effects of small-scale partial dictation of EWVs on university EFL learners' listening comprehension by comparing effects with those of small-scale partial dictation key/content words. Significant results of paired-samples *t* test suggest that 12-week small-scale partial dictation of either EWVs or key/content words could significantly enhance EFL university students' listening comprehension. The Experimental Group (partial dictation of EWVs) obtained a higher mean gain score than the Control Group (partial dictation of key/content words) with a $p=.060$, suggesting partial dictation of EWVs yielded better effects on listening comprehension than partial dictation of key words to some extent.

B. Educational Implication

Based on the aforementioned results and conclusions, EFL teachers are advised to use small-scale partial dictation to teach EWVs to elevate learners' word segmentation ability and listening comprehension.

C. Limitations and Suggestions for Future Studies

This study contains two weaknesses in research methodology. First, there might be teacher effect because each group was taught by a different teacher. To avoid teacher effect, future studies should have both groups taught by the same teacher. Second, there might be partial-dictation effect, an extraneous effect, since partial dictation is advocated to enhance listening comprehension by some researchers (Buck, 2001; Hughes, 1989; Kuo, 2010; Kuo & Yang, 2009; Nation & Newton, 2009). To solve this problem, the Control Group in future studies should not be exposed to partial dictation activity. Moreover, Teacher B sometimes explained or taught EWVs occurring in partial-dictation quizzes to the Control Group, which might decrease disparity in mean gain score between groups in this study. Thus, the Control Group in future research should be given as little EWV instruction as possible.

References

- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cheng, H., Chu, W. & Miller, D. (2004). ACL, ECL and ALCPT. *Proceedings of the Chinese Military Academy Eightieth Anniversary Symposium on Foreign Language Teaching* (pp. 1-9). Kaohsiung, Taiwan: Chinese Military Academy.
- Cross, J. (2009a). Diagnosing the process, text, and intrusion problems responsible for L2 listeners' decoding errors. *The Asian EFL Journal*, 11(2), 31-53.
- Cross, J. (2009b). Effects of listening strategy instruction on news videotext comprehension. *Language Teaching Research*, 13(2), 151-176.
- Dupuy, B. C. (1999). Narrow listening: an alternative way to develop and enhancing listening comprehension in students of French as a foreign language. *System*, 27, 351-361.
- Fan, J. Y. (2003). The effects of teaching connected speech rules on English listening comprehension. *Selected Papers from the Twelfth International Symposium on English Teaching*, Vol. 2 (pp. 64-73). Taipei, Taiwan: Crane Publishing Co., Ltd.
- Fan, Y. (1993). Listening: problems and solutions. *English Teaching Forum*, 31(2), 16-21.
- Field, J. (1998). Skills and strategies: Towards a new methodology for listening. *ELT Journal*, 52(2), 110-118.
- Field, J. (2000). Not waving but drowning: a reply to Tony Ridgway. *ELT Journal*, 54(2), 186-195.
- Field, J. (2003). Promoting perception: lexical segmentation in L2 listening. *ELT Journal*, 57(4), 325-334.
- Field J. (2004). An insight into listeners' problems: too much bottom-up or too much top-down? *System*, 32, 363-377.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goh, C. M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55-75.
- Huang, L. A. (1999). Promoting English listening proficiency through summary and dictation methods. *Proceedings of the Sixteenth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China* (pp. 453-463). Taipei: The Crane Publishing Co., LTD.
- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1996). The case for narrow listening. *System*, 24, 97-100.
- Kuo, Y. (2010). Using partial dictation of an English teaching radio program to enhance EFL learners' listening comprehension. *Asian EFL Journal, Professional Teaching Articles*, vol. 47, pp. 1-26.
- Kuo, Y. and Yang, C. (2009). Using spot diction of English radio programs to improve EFL learners' English listening comprehension. *Proceedings of Selected Papers from the Eighteenth International Symposium on English Teaching* (pp. 96-107). Taipei: Crane Publishing Co., Ltd.
- Lee, R. T., & Kuo, F. L. (2010). Effects of teaching connected speech on EFL Adolescents' listening comprehension. *Selected Papers from the Nineteenth International Symposium on English Teaching* (pp. 153-162). Taipei: Crane Publishing Co., Ltd.
- Lin, Y. J. (2003). *A case study on the effects of applying authentic materials as*

- listening comprehension supplements for EFL senior high school students* (Master's thesis). National Chengchi University, Taipei, Taiwan.
- Nunan, D. (2002). Listening in a second language. *Proceedings of Selected Papers from the Eleventh International Symposium on English Teaching/Fourth Pan Asian Conference* (pp. 120-129). Taipei, Taiwan: The Crane Publishing Co., LTD.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston, MA.: Heinle and Heinle.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York: Routledge Publisher.
- Ridgway, T. (2000). Listening strategies — I beg your pardon? *ELT Journal*, 54(2), 179-185.
- Rahimi, M. (2008). Using dictation to improve language proficiency. *The Asian EFL Journal*, 10, 33-47.
- Sun, K. (2002). Investigation of English listening difficulties of Taiwan students. *Proceedings of Selected Papers from the Eleventh International Symposium on English Teaching/Fourth Pan Asian Conference* (pp. 185-195). Taipei: The Crane Publishing Co., LTD.
- Tsai, Y. (2004). Diagnostic analysis of listening comprehension problems. *Studies in English Language and Literature*, 14, 1-10.
- Tsui, B. M., & Fullilove, J. (1998). Bottom-up or top-down processing as a discriminator of L2 listening performance. *Applied Linguistics*, 19(4), 432-451.
- Wilson, M. (2003). Discovery listening — Improving perceptual processing. *ELT Journal*, 57(4), 335-343.
- Yen, I. C. (1988). Listening difficulties encountered by college students in Taiwan. *English Teaching & Learning*, 12(4), 62-72.
- Zeter, J. (2009). *Target listening with dictation*. Seattle, Washington: Compass Publishing.

國防大學通識教育學報徵稿簡約

<<國防大學通識教育學報>>為國防大學發行之學術性刊物，園地公開，每年出版一期，於每年 06 月出版，以刊登與通識教育相關之學術論文為主。敬邀各界人士踴躍賜稿，相關事宜如下：

一、徵稿主題

- (一)與通識領域之專業論文。
- (二)通識教育的理念與議題研究論文。

二、審稿原則

- (一)來稿由編審委員會邀請相關領域學者兩位匿名審查，並請提出建議：1、採用；2、修正後採用；3、修正後再審；4、不採用。
- (二)經審查委員審查後，如兩人均不同意，則不採用；如兩人意見不同，則送第三人審查，以其同意與否作決定，審查評定原則如下表。
- (三)來稿如經審查委員建議「不採用」，本學報將附上審查意見請作者參考。作者如對審查意見持有異議，可具陳反意見，本社將於編審委員會議中討論表決，並將結果告知作者。
- (四)建議修改之稿件，作者如未能於期限內完成，恕不刊登。
- (五)若稿件之內容涉及軍事機密，需要修正而作者不同意，恕不採用。

審查標準評定原則

審查人 1 \ 審查人 2	採用	修正後採用	修正後再審	不採用
採用	採用	修正後採用	修正後再審	送第三審
修正後採用	修正後採用	修正後採用	修正後再審	送第三審
修正後再審	修正後再審	修正後再審	修正後再審	不採用
不採用	送第三審	送第三審	不採用	不採用

備註：第三審如為不採用或修改後再審查者，即不予採用

三、稿件規範

- (一)投稿中、英文均可，含註釋請勿超過 2 萬字內；若稿件超過限定字數，得要求作者刪減文稿字數。
 - (二)本學報不接受已刊登之作品，並不得一稿兩投；若經發現或被檢舉確有此情況者，列入永久拒稿名單。
 - (三)文稿引證資料務必註明出處，不得抄襲，文責自負；保證無涉及侵權情事。
 - (四)論文首頁註明：中英文論文題目、姓名、摘要(500 字以內)及關鍵詞(不超過 6 個)。並請檢附作者真實姓名、學歷、單位現職、聯絡地址、電話及 E-mail。
 - (五)來稿請用 word 軟體編輯，並附磁碟片或光碟，圖表請繪製清晰，並說明位置。
 - (六)來稿請寄 112 臺北市北投區中央北路二段 70 號「通識教育學報」編輯組收。
 - (七)作者可以註明希望迴避之評審委員兩位。
- 四、經採用之稿件，本社將致贈當期學報 1 冊及抽印本 10 份，不另支稿酬。
- 五、來稿一經刊登，版權暨著作權即歸本學報所有，轉載須經本學報同意。惟作者可自行彙集其作品編印出版，但應註明已刊載於本學報。

國防大學通識教育學報徵稿簡則

註釋體例：

一、所有引註均須詳列來源。

二、如引註轉引自其他書籍或論文，則另予註明，不得逕行錄引。無論在正文或註解中，如為西文著作，請在書刊名稱下劃一橫線。文章名稱則加“ ”標記。

三、所有註釋均為隨頁註，註釋格式如下：

(一)書籍

1、中文書籍：

作者姓名，<<書名>>(出版地：民國/西元 x 年 x 月)，頁 x~x。

2、若為抄自再版書：

作者姓名，<<書名>>，再版(出版地：民國/西元 x 年 x 月)，頁 x~x。

3、若為抄自他人著作中的註釋：

「轉引自」作者姓名，<<書名>>(出版地：民國/西元 x 年 x 月)，頁 x~x。

4、西文書籍：

Author's full name, Complete title of the book (Place of publication
: Publisher, Year), p.x. or pp.x~x.

(二)論文

1、中文論文：

作者姓名，<篇名> <<雜誌名稱>>(出版地)，第 x 卷第 x 期，出版社，民國/西元 x 年 x 月)，頁 x~x。

2、西文論文：

Author's full name, "Title of the article," Name of the Journal
(Place of publication), Vol.x, No.x (Year), p.x. or pp.x~x.
(如有必要須加註月份或日期)

(三)報刊

1、中文報刊：

作者姓名，<篇名> <<報紙名稱>>(出版地)，民國 x 年 x 月 x 日，版 x。(一般性新聞報導，可省略作者姓名與篇名)

2、西文報刊：

Author's full name, "Title of the article," Name of the newspaper
(Place of publication), Date, p.x. or pp.x~x.

(四)網路

作者姓名(或單位名稱)，<篇名>，網址，頁 x~x。

- * 第一次引註須註明來源之完整資料(如上)；第二次以後之引註有兩種格式：(1)作者姓名，<<書刊名稱>>(或<篇名>，或特別註明之「簡稱」)，頁 x~x；如全文中僅引該作者之一種作品，則可更為簡略——作者姓名，前揭書(或前引文)，頁 x~x(西文作品第二次引註原則與此同，如 Ibid., p.x. or pp.x~x. 又如 Author's full name, op.cit. p.x. or pp. x~x.)。(2)同註 x，頁 x~x。

國防大學通識教育學報
The Journal of National Defense University
General Education

盧國慶等作

第二期-桃園縣八德市-國防大學,民 101.06

ISSN 2223-3547

書名 國防大學通識教育學報

發行人	陳永康、傅永茂、胡瑞舟、韓岡明
總編輯	盧國慶
執行委員	張鎮倫、謝俊逢
執行編輯	劉瀚嶸
技術編輯	邱仕友、林裕量、吳佩芳
校對	劉瀚嶸、林裕量、徐立賢
審查	王仁堂、王顯智、牛川海、沈翠蓮、李永安、季旭昇、吳光濱、 吳博明、周建智、孫于智、陳招雲、許華孚、黃永裕、黃美瑤、 黃慶聲、黃 藿、莊文達、郭 慎、齊光裕、廖招治、劉易齋、 張世明、張曉華、張繼莊、賴明德(按筆畫順序)
展售處	五南文化廣場 地址:400 臺中市中山路 6 號 電話:(04)22260330 網址:www.wunanbooks.com.tw 國家書店松江門市 地址:104 臺北市松江路 209 號 1 樓 電話:(02)25180207 網址:www.govbooks.com.tw
出版者	國防大學
印製者	國防部軍備局生產製造中心第四○一廠北部印製所
其他類型板本	無
定價	300 元整
印製數量	70 冊
出版日期	中華民國 101 年 6 月出版
GPN	2010002234
ISSN	22233547

本刊保留所有權利 All Rights Reserved