

第二章 文獻探討

第一節、音樂與文化

本節共分三個部份，分別探討文化的定義、音樂與文化的關係，音樂所具有的符號性意義，以及由多種分類方式說明台灣豐富的音樂文化。

壹、 文化的定義

文化是複雜的信念和行為系統，每個人都生在文化當中。我們的思考及信念源於自身的民族和家庭背景，個人在成長過程中，持續受到家庭的價值、語言、行為等塑造，成為經驗的一部份。擁有這些經驗能幫助個人在特定團體內生存。因此，在社會學及人類學的文獻中，文化便成為建構集體種族認同的資源(Mallick, 1997, 林建福譯；Banks, 1998, 李萍綺譯；黃政傑, 1995)。

文化的概念經過一百多年的演變及修正漸趨完整明確(周德禎, 1999)。最早的「文化」定義始於英國人類學家 Edward B. Tylor 的著作原始文化(Primitive Culture)。文化的內涵包括人作為社會成員所具有的複合整體(complex whole)，包括知識、信念、技能、道德、法律、風俗，以及其他各種能力與習慣。Taylor 的定義強調文化是人類獨具的能力與習慣(引自 Keesing, 1991, 張恭啟等譯；俞懿嫻, 2000)。

黃正傑(1993)依據國內外學者對文化的定義，說明有的學者認為文化是長期共同生活，並與環境互動的社會團體成員，藉以求生的知識、觀念和技能。有的學者則認為文化的本質並非外在顯而易見的事物，而是團體成員用來解釋、運用和知覺外在事物的價值、符號

和觀點，相同文化中的人通常對同一符號、物品和行為有相同的解釋。由黃正傑的闡述可知，有關文化的定義很多，但內涵通常不離內在意義體系，以及外在可見事物兩個層面。

明確的外在文化表現（the explicit culture）包含動作、行為、衣著、食物、工具、儀式、手工藝品及音樂等所有的表現形式與符號，也就是世界上可觀察的東西和事件；文化的內在意義（the implicit culture）為隱藏在行為之下的價值、意義、哲學、規範、觀念等，族群團體藉著內在觀念體系，建構經驗及知覺，規範並決定行為選擇（Keesing, 1991, 張恭啟等譯；Ramsey, 1998）。

美國二十世紀中最具代表性的人類學家 Ralph Linton 及 Michael C. Howard 同時說明文化的內外層面，並將外在層面再細分成物質及行為兩部份。Linton 說明文化是「習得的行為，及行為結果之綜合體，此行為乃由某一特定文化成員共有並傳遞」（引自 Linton, 1982, 蔡勇美譯, 33）。在此，文化的概念包含物質、行為，以及心理，其中文化物質及行為表現屬文化的外在層面，而心理的部分則是文化的內在層面。Howard 說明物質涵蓋了我們所製造與使用的一切物品，行為則是指人們的行為舉止以及人際互動。但在內在層面，Howard 強調的是個體對外在世界的看法，而 Linton 則較著重潛藏在看法之下的內在心理運作過程及特質（Howard, 1997, 李茂興等譯）。

國內學者周德禎（1999）整理 Goodenough、Keesing、Kluckhohn、Linton、Tylor、Kroeber 及 Kluckhohn 等人類學家對文化的定義，將文化的內在層面分為觀念及意義體系，加上可觀察的現象面，共三個層面，分述如下。

1. 可以觀察的現象面，也就是具體可見的事件、事物或行為。藉由外在可見的現象，可以明瞭人們在社會文化中的價值選擇過程

及結果。

2. 觀念的層面，指一個群體所具有的知識和信仰體系，用來指導人行動。理解文化的觀念層面，可以了解文化如何規範人類行為。
3. 意義體系，指一個群體所共同建構及享有的意義系統，潛藏於前述兩層面的底層，影響人們的學習、思維與行動。了解文化的意義體系，可理解人們日常行為潛藏的深層意義和假設。

綜上可知，文化的範圍包含所有人類群體中的行為、制度規範、物質文明，以及隱藏在行為規範下的價值體系。文化可說是人類智慧及社會共同運作的結果。各個群體的行為、物質及觀念，可被視為某一團體的象徵，因此文化可被視為建構集體種族認同的資源。

貳、音樂與文化符號

音樂是人類文化中特有且極重要的產物，有人類的地方就有音樂，有人類的歷史就有音樂的歷史（Hoffer，1991）。音樂是各民族文化的一部份，也是大小社群不可或缺的表徵，因此，音樂可以視為表現所屬群體延續性的方法之一。一直到現在，人們仍然保留固有的文化習性，母親所唱的搖籃歌，迎神賽會的宗教樂曲等，都是人類文化不變的一環（Radocy & Boyle，1997；洪萬隆，1994）。

以下由文化的符號性說明音樂和文化的關係。郭美女（2000）按照語言學科學百科辭典（Encyclopedic Dictionary of the Science of Language）中 O. Ducrot 及 T. Todorov 對符號學的看法，說明廣義的符號學將文化視為由符號所構成的系統，文化的結構來自模式化的符號系統，人類使用象徵符號建立象徵系統，創造文明以適應自然，各個系統又由許多子系統組織而成，語言、文字、繪畫、音樂等一切制度化的行為和象徵，都是此系統的一部份。觀察文化現象背後的含意與象徵體系，可以了解各文化的邏輯結構。

如前所述，各種聲音、音樂、藝術作品等，都是傳遞文化訊息的符號系統。以下先探討聲音的符號意義，再分析語言及音樂符號意義的異同，以釐清音樂的符號意義，最後根據音樂符號產生的原理探討音樂與文化的關係。

一、 聲音的符號意義

符號學 (semiology) 是研究符號間如何運作的學問，其概念可以作為我們探討聲音世界的依循，以下由美國哲學家皮爾斯 (Charles S. Peirce) 及瑞士語言學家索緒爾 (F. D. Saussure) 的符號學觀點解釋聲音的意義 (郭美女，2000)。

(一) 皮爾斯的觀點

1. 圖像性 (icon) 符號

符號和所代表的事物或觀念，具有全部或局部的類似關係，形似或聲似其所指涉的事物，藉由直接觀察或聆聽符號本身，就可以了解其意義，例如以「汪汪」代表狗叫，以「咚咚」代表打鼓聲等。

2. 指引性 (index) 符號

指引性符號與其所指涉的對象，是建立在部份和整體，以及因和果的關係上，如聽到低微的引擎聲，就知道汽車來了；透過沙沙的聲音能了解風勢的強弱。聲音的意義來自符號和指涉對象間的因果關係，以及由部份窺整體的關係之上。

3. 象徵性 (symbol) 符號

象徵性符號存在於特定的環境及社會文化中，符號的意義建立在此一社會環境所約定俗成的慣例上，必須有共同的文化環境及認同才能產生意義。以聲音的符號而言，其意義必須透過文化和慣例加以約定。由於聲音的象徵符號與所描述的事實間，並無任何相似性，和指涉物間也無直接的關係，因此，象徵建立在多數人的共識與了解之上，並隨文化社會的變遷而改變。象徵符號的指涉和現實世界的關係，並不如圖像和指引符號那麼具體和直接，但當一個象徵符號被普遍化後，並不需要任何解釋就可以得到某種程度的了解。

（二）索緒爾的觀點

其所提出的符號學概念和皮爾斯相仿，他認為符號是由意符（*significante*）和意指（*significato*）所組成，意符是視覺、觸覺、嗅覺、聽覺等可感知的物理形式；意指則是無法直接感知內容，必須以意符為基礎，其意義通常來自文化制約或文化的共通意義。

意符和意指間的關係可以分成促因性（*motivato*）和任意性（*arbitrario*）兩種。促因性是透過模仿表現符號和指涉事物的關係，任意性是指意符和意指之間沒有必然的關係，其意義產生自社會共同的慣例、法規或約束。因此，在使用符號或接收訊息之前，人們就已認同了此一規約，只要學習即可了解其意義。相反的，促因性含有較強模仿性，在聲音中，其模仿性更為強烈，例如模仿貓叫聲，其促因性只讓我們知道是模仿一隻貓叫，卻無法得知叫聲中所代表的含意。由上可知，任意性符號可因規約而改變意義，凡是科學的、客觀的、非個人的、普遍的皆可由任意的符碼來表示。

由索緒爾的符號觀點，可將聲音分為外延（*denotativo*）及內涵（*connotativo*）兩大部份。聲音的外延是聽覺對聲音符號的接收和描

述，依據符號表面的意義，表現指示物的本意，其定義明確而清楚。聲音的內涵符號較不穩定，藉由音高、音色、節奏等要素表現，具有多重的藝術意義，屬於特殊的系統，暗示情感的組織，隱藏著其他意義及詮釋方式，能喚起聯想，沒有一定的指涉。必須先透過外延的作用，才能知道聲音內涵，並和其他認知、文化、感性等資訊相結合而產生意義。因此，要了解聲音內涵的指涉與含義，與接收者的主觀能力、情境、經驗與文化背景有關，且依文化情境而有不同的解釋。由此可知，聲音符號包含客觀和共通的外顯部份，以及富有聯想性的彈性內涵兩個系統（郭美女，2000）。

根據以上兩位學者對符號的解釋可知，符號的意義產生自符號、符號的指涉，和符號的使用者三個要素，符號本身是物理性的，透過感官來接收；符號的指涉是符號體系和外部世界的聯繫；符號的使用者，也就是訊息的接收者，根據社會文化對符號的約定，由約定俗成的意義及情境解釋之。在音樂的文化符號中，音樂家藉由作品使人了解他所指涉的事物，運用聲音的符號組織來表達其感情與概念，因此，音樂創作可說是具有社會意義的符號集合體，透過符號可以組織音樂，了解符號間的運作方式，可知悉其背後所具有的文化意義（郭美女，2000）。

二、音樂與語言的符號性

使用聲音溝通是人類社會共通的現象。人類利用客觀世界的聲響素材，建構出語言及音樂，音樂與語言雖然關係密切，卻在結構組成要素方面有極大的差異，說明如下。

（一）音樂與語言的異同

劉千美（2001）比較音樂與語言組成結構的異同。第一，語言

使用發音與書寫的符號；音樂使用樂音及記譜法作為符號，不過兩種符號所具有的意義與功能不盡相同。第二，兩者皆有產生與構成符號關係的原則，語言中有文法、語法；音樂有和聲、對位與節奏。第三，兩者皆具有溝通、表現與美感的功能，但語言的重要性在於傳達信息及溝通，音樂的重要性則在於美感功能。

劉千美說明，語言與音樂的意義流通，皆須經由符號的建立與結構的運作，但由於各文化建構符號的方式不同，其意義流通只限在某一特定的社群之內，故兩者皆須由同一社群中的成員來解釋。此外，兩者的意義也被符號使用者，依個人的理解而再度解釋重建。因此，無論音樂或語言，均包含流通於社群內的共通性，和個別的解釋性兩個向度。

王美珠（2000）則由前述美國哲學家皮爾斯（Charles S. Peirce）所提出的圖像、指引及象徵三種符號系統，分析語言及音樂的異同。語言的符號系統為象徵性，為一簡化的工具，其意義來自特殊聲音的結構組織，不必藉由想像和創造力即可溝通，並能指稱外在世界。但其所指稱對象與觀念，無法取代原有對象的本質。故語言一旦被創造了即有所指，其意義會被生活在同一環境、共同使用的人所認可。

音樂符號系統大部份偏向圖像式或指引式，也就是以音樂素材直接模仿客觀世界的聲音，在模仿的過程中，會產生指引人類情感的效果。事實上，音樂素材本身不具任何意義，其意義來自日常生活等文化習俗。當人們嘗試將音樂要素獨立出來，並以美學的觀點視之，便產生了音階與和聲等概念。單獨討論音樂素材的過程，便是將組織樂曲的符號美學化的結果。聲音素材被組織及建構成音樂後，無法像語言一樣能指稱對象、工作活動與觀念。我們只能由聆聽的過程理解音樂（王美珠，2000）。

由上可知，人類應用客觀世界的聲響素材，成為語言與音樂的過程有極大的差異。語言符號系統為特有的象徵性符號結構；音樂符號很少具有約定俗成的意義，較不具備固定的對象性。音樂符號系統的重點，在於指引性。而音樂符號中不確定的對象性，使得音樂的表達空間無遠弗屆，此正為音樂與語言具備不同功能的最主要原因（王美珠，2000）。

（二）音樂的美感表達功能

劉千美（2001）進一步說明音樂的特殊，在於其觸動心靈的深刻表達與美感功能。音樂雖然具有模仿的能力，能模仿特定音高、或類似聲音，以象徵的方式表現非音樂的事物，但未經語言的描述，很難在一段音樂中聽出旋律的具體指涉。音樂語句的含意與指涉意義並無差別，兩者互含於其中，因此，音樂的藝術意義，主要在於美感價值，而非傳達信息的功能。音樂的美感價值在於能使欣賞者產生舒服愉悅的感覺，透過樂音的呈現，才能使我們感知及觸動內在生命的韻律。

音樂的美感來自音樂符號的選擇與運用，各個文化有其組織音樂要素的方式，音樂透過符號間的關係形成結構，並傳達音樂意義。音樂要素除了各有其內在形式外，各要素還共同統一在音樂的整體意義當中。因此，要了解音樂的意義，必須先理解音樂符號的組織方式。除此之外，說明音樂的意義時，還需體會與理解創作者及詮釋者本身對音樂符號的解釋。是故，音樂的意義蘊含在聲音的內涵當中，並不具有絕對的指涉性，詮釋者所欲傳達的意念，以及欣賞者的音樂經驗及美感體驗，遂成為聆賞及解釋音樂內涵的重點。

三、音樂中的文化意義

在社會及文化人類百科全書（Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology, 1996, 383）中，以人類學的角度，分別由音樂的特質，及其所具有的社會文化意義定義音樂。「音樂透過音高、強弱、頻率等要素，形成具溝通形式的規律性聲音組織，並成為人類世界中表達與溝通的方式之一」。此一定義著重音樂本身的特質，較不注重音樂與人類經驗的相關性。「廣義來說，音樂可視為特定文化或社會中的產物，可反映社會文化的思想」。因此，若要了解音樂作品的意義，就必須由其文化背景加以詮釋。

Walker（1990）說明音樂並非人們日常生活中必然的聲響，未曾接觸過某一音樂法則的人，很難如長期處於此一音樂法則中的人般了解其中的意義，每個文化的音樂都相去甚遠，唯有了解音樂本身的特質，以及音樂聲響中所具有的文化意義，才能徹底的了解音樂的內涵。沈洽（2000）、明立國（1997）及郭美女（2000）亦說明聲音符號可分為自然或文化的，文化的聲音符號必須根據文化和社會習俗來解釋，其意義會因環境的變遷而不同。相同的內涵，往往會因接收者和所處情境的不同，而有不同的意義和解讀，故各個民族的音樂皆有多樣化的內涵及豐富性。

音樂受時代背景、創作者、演奏者及欣賞者的詮釋等影響，而富有豐富的意義。隨時空遞移、文化結晶的多元性，加上與環境、氣候、自然材料息息相關，使得音樂的表現方式除了多樣的創作和要素組織方式外，各個民族的音樂，在人類的感情和行為的緊密結合下，均有其豐富而無限的特質，充滿文化特色和風格（郭美女，2000）。謝俊逢（1998）說明民族文化與音樂的關係如下：

1. 以自然環境而言：地處濕潤地區的人民，其歌聲多柔和而

優美；地處乾燥的人民則大部份呈現尖銳、緊張而生硬的聲音。此外，環境的差異也會直接或間接的影響樂器的取材，及對音質、音色或旋律、節奏的好惡。

2. 就生產方式而言：音樂的表現因生產型態而有差異，游牧、狩獵、漁獵等民族通常歌舞不分家，採集體的齊唱及合唱；農耕民族歌舞分開，多採獨唱及男女對唱的方式。
3. 就語言方面而言：在樂器未發達前以聲樂為主，聲樂曲是每個民族最原始的音樂型態，旋律的進行及發聲的方法均會受到語言的影響，因此融合語言的樂曲中，是否正確的將語言的發音傳達給聽眾，遂成為評價音樂好壞的標準。
4. 就宗教信仰方面：音樂與宗教禮儀的關係，從古代遺留的紀錄可見端倪，由紀錄中可知早期人類對神、靈等超自然的力量感到恐懼、敬畏，也經常透過儀式祈願平安與幸福，因此現今存在宗教中的音樂內容，多是以教義為軸心，而納入典禮或儀禮，有其固定的傳承與演出方式。
5. 就政治型態而言：在古代封建或專制的社會中，統治者為了誇耀或鞏固政權，常會擴大樂隊的編制，增強音樂音響效果，有時為了達到宣揚聲威或勝戰的成果，會將掠奪來的樂器置入樂隊編制中，改變原來的音樂風貌。
6. 就經濟條件而言：音樂的發展和經濟條件息息相關，有雄厚的經濟實力，才有較好的條件發展音樂。在經濟發展上，過去可依軍力強行掠奪，而現在則依賴科技的水準、貿易手段及商業等行為，因此科技越發達的國家，或是商業越繁榮的都市，音樂文化活動則越活潑與多樣化。

綜上所述，各民族因歷史、文化、政治、經濟、社會等因素，促成對音樂感覺的差異，加上語言語法、樂器的構造，以及其他藝術形式（建築、美術、文學等）等交互影響，構成各文化的音樂異質性，相反的，也因這些異質性使我們得以由音樂中，找到文化的價值及特性（Radocy & Boyle，1997）。因此，我們除了需重視音樂要素所構成的內在美感意義外，還必須透過外在文化環境的觀點認識音樂作品，以了解其文化意涵。

參、台灣音樂文化種類

台灣音樂因文化的多元性而呈現多樣面貌與豐富內涵。豐富的台灣音樂文化，依不同音樂工作者的整合，可將之歸納成依「歷史先後」、「演出型態」及「族群」等數種不同的分類方式（呂錘寬，1996，1997；徐麗紗，1998；許常惠，1996a，1996b，1999），說明如下。

一、依「歷史先後」分類

台灣的音樂發展若按照歷史的先後順序，可將之分成史前史、古代、中古時代，與近現代的音樂。史前史的音樂包含最早居住於台灣地區的原住民傳統音樂；古代音樂為漢族的祭祀音樂；中古時代音樂為漢族的南北管音樂；近現代音樂則為後來傳進台灣的西樂、國樂及流行音樂（許常惠，1996a，1996b，1999）。

有關原住民及漢族的傳統音樂，將於其後以「族群」為分類的方式中討論，此處僅簡述最後在台灣產生的西式新音樂。十九世紀由基督教長老教會傳教士帶來的西式新音樂，加上日本統治時期師範學校教育帶來日式歌樂，留日學生的返台，以及西方音樂的基本理論和實踐等全盤西化制度，促使台灣近一百多年來西樂普遍發展，產生了

新的音樂人才。

二、依「演出型態」分類

許常惠（1996a）以民族音樂學（Ethno-musicology）的角度，將台灣地區的民族音樂依表演型態分成民歌、說唱、戲曲、民間宗教音樂、鼓吹、鑼鼓及其他民間器樂等七類，略述如下：

1. 民歌：可分成高山族民歌、福佬系民歌與客家民歌等三大類，各類民歌又可因唱法或地區之別而加以細分。
2. 說唱：說唱是透過說與唱的方式表達敘事的曲藝，台灣的說唱可以分成產於本省的地方說唱，與來自大陸的傳統說唱。
3. 戲曲：台灣的戲曲又可分為傳統戲曲、地方戲曲、歌舞小戲與木偶戲四類。
4. 民間宗教音樂：為實用的儀式、誦經或詛咒性音樂，主要有佛教與道教音樂兩種。
5. 鼓吹樂：源自古時的軍樂，樂器編製以吹奏樂器與打擊樂器為主，北管樂團及北管戲的後場、閩南十音團、客家八音團，都是以鼓吹為主的演奏團體。
6. 鑼鼓樂：因使用的場合不同而可分成戲劇鑼鼓、廟堂鑼鼓及民間鑼鼓。
7. 其他民間器樂：包括漢族的器樂及高山族的器樂，依演出形式又可分為獨奏及重奏兩種。

徐麗紗（1998）則將台灣傳統音樂分成「民間歌曲」、「歌舞音樂」、「說唱音樂」、「戲曲音樂」及「民間器樂」等五大類，和許常惠的分類相較，少了宗教音樂，並將鼓吹樂、鑼鼓樂等合併為「民間器樂」一項。

三、依「族群」分類

台灣地區的族群可分成原住民、漢族，及自 1945 至 1949 年隨國民政府遷台的外省族群，茲將其音樂內涵分述如下（許常惠，1996a，1996b，1997a，1999）。

1. 原住民音樂。是台灣最古的音樂文化，屬於南島語系（Austronesian）的民族音樂，較少受外族文化的影響，保存了相當的原貌。原住民音樂的保存與發掘，始自日據時期後民族音樂學的田野研究，其歌謠的演唱形式繁複多變，令人嘆為觀止。相對的，原住民音樂在樂器的使用上較為貧乏且簡單，多為獨奏性樂器，就算是熱鬧的歌舞形式也是以歌唱配合舞蹈，一般多以載歌載舞的形式，很少使用樂器。

台灣原住民的演唱形式幾乎包含人類歌唱的所有技法：單音唱法中包括朗誦、曲調、對唱、領唱與和腔等形式；複音唱法包括平行、卡農、頑固低音、自由對位等；和聲唱法中有自然和絃、協和和絃等；另有特殊的異音唱法。歌謠的內容則與生活息息相關，由於原住民是有語言而無文字的民族，所以歌謠具有傳承及代替文字的記載功能。

2. 漢族的傳統民間音樂。由十七世紀移民至台灣的漢族引進，多為中國閩粵地區的民間音樂。台灣漢族的傳統音樂可分為民歌、說唱、戲劇、民間音樂、歌舞小戲及祭儀音樂六大樂種，另外，還有在台灣新發展成的獨特民間音樂，各樂種又因演出方式及場合的不同，可細分成數小項，以民歌而言，又可分為福佬與客家兩類，若依性質不同可再分成山歌、小調、號子、兒歌、吟詩調及風俗歌等。

許常惠（1997b）將台灣音樂依族群、歷史先後及演出型態三種分類方式整理如表 2-1-1。

表 2-1-1 台灣音樂分類

所屬族群	歷史先後	演出型態
一、 原住民音樂： 屬南島語系族群 的音樂。	一、 史前史的音 樂：如原住民之傳 統音樂。	一、 民歌：如恆春 調或宜蘭調。
二、 河洛人音樂： 屬漢語系河洛語 支系族群。	二、 古代音樂：如 漢族的祭祀音樂。	二、 說唱：如七字 仔或雜唸仔。
三、 客家人音樂： 屬漢語系客家語 支系族群。	三、 中古時代音 樂：如漢族的南北 管音樂。	三、 戲曲：如歌仔 戲或車鼓戲音樂。
四、 外省人音樂： 屬漢語系北京官 話支系族群。	四、 近現代音樂： 如西樂、國樂及流 行音樂。	四、 器樂：如客家 八音或閩南十音。
		五、 歌舞：如原住 民各種慶典歌舞。
		六、 祭樂：如道教 或佛教科儀音樂。

綜上觀之，台灣的音樂種類豐富，包含器樂、歌樂、戲曲及祭祀音樂等，各類音樂因時代發展而有不同的內涵。無論採哪一種分類方式，皆可發現民歌是不分族群、不分時代所共有的文化資產，尤其對原住民而言，民歌更具有代替文字記載歷史的功能。許常惠(1997b)特別強調，目前依語系族群的分類中，以國語系音樂最盛行；依歷史先後的分類中則以現代音樂最為普遍，各類音樂的演出型態都逐漸西化，有壓過傳統音樂的傾向。近年來，在鄉土藝術興起的風潮下，恢復及喚醒台灣人民對鄉土文化的重視，增加人們對本土文化的認識，遂成為時代新課題。

第二節、童謠的定義與價值

本節共分兩部份，分別討論童謠的定義及價值，分述如下。

壹、童謠的定義

童謠是兒童歌謠的簡稱，為歌謠的一環（曾瑞媛，1993；張清榮，1993）。歌謠的起源早過文字，人類在沒有文字以前，即已透過語言傳遞訊息、透過歌謠表現情感。最早的歌謠是由一般市井小民順口編湊而成，透過代代口耳相傳，並沒有任何文字上的限制。其內容多簡單樸實，富於鄉土氣息，並因流傳地區的不同而改變或增刪，這些改變或增刪，使得歌謠更加多采多姿及饒富韻味（紀秀足，1998；許常惠，1996a；簡上仁，1996）。許常惠根據日據時代對台灣民歌的研究和記載，將民歌分為屬於兒童的童謠，以及屬於成人的俗謠兩類。

童謠是什麼？童謠和兒歌有什麼不同？有關童謠的定義眾說紛紜，有些學者認為童謠大多只朗誦，並不包含歌唱（簡上仁，1996）；有些學者認為童謠和兒歌都是兒童歌謠的簡稱，其內涵相同，只是說法不同（林武憲，1991）。此處分別從歌與謠的字面意義、現代學者對兒歌與童謠的釐清，以及童謠的演唱形式及傳唱對象說明童謠的定義。

一、「歌」與「謠」的分際

先就古人對「歌」及「謠」的字義解釋說明兩者的不同。詩·毛傳：「曲合樂曰歌，徒歌曰謠」；爾雅·釋樂：「徒歌謂之謠」（引自曾瑞媛，1993，3）；又，楊蔭深在中國俗文學概論中說明：「謠諺是一種通俗的短歌，但並不是合樂而唱，所以只是徒歌。」（引自紀秀足，1998，26）以上由音樂的觀點可知「歌」和「謠」的不同在於是

否「入樂」，也就是是否加入樂器伴奏而演唱。「謠」是徒歌，在吟詠之時自然有抑揚頓挫的旋律感；「歌」則合樂，有樂器伴奏而演唱。

張清榮（1993）根據古人對歌及謠的解釋，進一步說明兒歌和童謠的不同僅在作曲者及演唱者的創作表演方式。兒歌的歌詞就是童謠，童謠經過譜曲後，有固定曲調，每次唱法相同者，即成兒歌（紀秀足，1998；張清榮，1993）。

曾瑞媛（1993）另外根據古籍說明「歌」應該包含人聲，不管合不合樂，都要有人聲；「謠」則指怡然自得、很高興的歌聲。故從字面上來看，「謠」應只為「歌」的一部份，「歌」應該包含「謠」。但事實上，考據古籍對「謠」及「歌」的用法可知，從古代開始，此兩字在用法上已混合。再加上字詞的意思會隨著時代而變遷，「古代童謠」一詞隨著時代演變，與「今日童謠」在內涵上也早已不盡相同。因此，曾瑞媛認為「謠」及「歌」兩字至今已混用，兒歌中有朗誦的，童謠中也有可唱的，「兒童歌謠」簡稱「兒歌」或「童謠」，意思都一樣。

二、兒歌及童謠

了解「歌」及「謠」的分際後，接下來由現代學者的論述說明兒歌和童謠的異同。如前所述，有關童謠和兒歌的論述紛雜，有的學者認為童謠和兒歌分指兩物（朱介凡，1988；馮輝岳，1995），但大多數的學者皆認為兒歌和童謠所指同物（林武憲，1991；張清榮，1993）。

馮輝岳（1995）及朱介凡（1988）認為「兒歌」和「童謠」的含義不同。馮輝岳認為兩者的不同在於本質。他從內容、形式解釋之：依照古人的說法，謠，多即興而造，所詠內容多關時事，故帶有濃厚的時間性，時間一過便很少人再唱，童謠也不例外，童謠是「具有時

代氣息，大多反映生活，句式短而有韻，但較為隨便，有長短錯落的變化」(馮輝岳，1995，97)；兒歌則是「句子短而整齊，也押韻，形式比較固定，在內涵上多以描述動物型態和習性為主，可琅琅上口並作為幼兒學習語言、認識鳥獸草木之名的工具」(馮輝岳，1995，98)。由於「謠」具有濃厚的時間性，馮輝岳認為時間是分辨童謠與兒歌的最好方法。

朱介凡(1988)認為兒歌和童謠的不同在於：童謠多是政治性的預測及諷刺，讓歷史家取為治亂興衰的論斷。童謠也稱「民謠」，具有以下の特徴：

1. 重政治性。
2. 不以歌唱形式存在，是耳語式的流傳。其所指說的事物與人們實際生活關係密切，傳播甚快。
3. 吉凶禍福，成敗順逆的「先知」預測。
4. 表現老百姓諷刺、評斷，無畏於權威的議論。
5. 詞意游離恍惚，故意逗人猜解。
6. 沒有一定的結構形式。
7. 後人就歷史事物穿鑿附會。
8. 時間性的限制。一旦時過境遷，謠就不再流傳，不如一般兒歌和民歌之傳承甚久。

在兒歌方面，朱介凡認為「兒歌是孩子們的詩，從孩子們的心性、生活、童話世界意象、遊戲情趣，以及兒童語言的感受出發，和成人們的山歌及民謠比起來，句式更為自由、結構奇變、比興多、聲韻活潑、情趣深厚、意境清新、言語平白、順口成章」(朱介凡，1988，27)。在兒童隨意所唱的歌中，涉及許多的人生事物，顯示出孩子們生命成長的活力。因此，朱介凡根據兩者的闡述說明童謠和兒歌的主要不同，在於童謠很少涉及兒童生活。但他也承認雖然兒歌和童謠有很明顯的分別，但因兩者的部份特質類似，而使之存在有中間性，難

以界定是兒歌或童謠的部份。

我國蔡尚志教授歸納民俗學家解釋兒歌和童謠的中間性情形。「童謠有五個特質：成人的口氣、筆調調皮雋永、比興手法多、諷諫的意味重，以及反映時代的情況。此五個特質中，和朱介凡的八項兒歌特徵有部份類似，如『沒有一定的結構形式』和『比興的手法多』，也許這就是造成像兒歌又像童謠的中間性情形的原因」（引自馮輝岳，1995，96）。

曾瑞媛（1993）認為朱介凡對童謠的概念源自於古代童謠的定義，對於兒歌則以今人的概念予以解釋。這樣的界定可能忽略了時代詞句涵義。由於兒歌與童謠的涵義會隨著時代變遷而有所變化，所以，以近代兒歌的概念去限定古童謠已有失公平。

除了馮輝岳與朱介凡的論述之外，其餘多數學者皆認為兒歌和童謠同指廣泛的兒童歌謠。朱自清（1999）在中國歌謠一書中亦針對朱介凡對童謠所下的定義提出辯駁。他認為兒歌是「兒童歌謳之詞，古言童謠」，童謠的範圍不應只限制於政治性，「占驗及政治的童謠，只是童謠的一部份，而不是它的全部」（引自朱自清，1999，154）。宋筱蕙（1994）則對兒歌和童謠下了以下的結論：兒歌是歌詠與兒童生活有關的歌謠；童謠則保留了民謠中描述成人生活、情感、禍福、成敗等的歌謠。林政華（1991）教授認為兒歌即是童謠。杜淑貞（引自紀秀足，1998）認為兒歌是符合兒童心理的「協韻歌詞」，在唸的時候因聲調及抑揚頓挫、強弱長短的不同，而產生唱歌似的的聲調。因此，兒歌就有「兒童歌謠」之稱。由上可知，兒歌和童謠的內涵並無太大的歧異，其所指的範圍乃是所有的兒童歌謠。

雖然多數學者均認為兒歌和童謠兼指所有的兒童歌謠，在內涵上無太大的歧異。但在兩者的名詞使用上，學者各有不同的主張。林

政華(1991)認為童謠所指的範圍較為明確可用；林文寶教授則在「釋童謠」一文中聲明：「早期研究的文人教授們喜用『兒歌』一詞；而今參與民俗歌謠研究的音樂家，則用童謠。」(引自張清榮，1993，6)。相反的，杜淑貞認為「兒童歌謠」取一、三字就是「兒歌」；取二、四字即為「童謠」，古代人們多用「童謠」一詞，現代大部份人則改用「兒歌」(引自紀秀足，1998)。不管學者使用兒歌或童謠作為「兒童歌謠」的總稱，我們都可以確定「兒歌」和「童謠」所指同物。誠如林武憲在「兒歌的認識和創作」中說：「兒歌和童謠是同一種事物的不同名稱，就好像『花生』和『土豆』都是一樣的東西，只是說法不同而已」(引自曾瑞媛，1993，9)。

三、演唱形式及傳唱對象

國語、晉語昭注：童，童子。徒歌曰謠；漢書、五行志顏師古注：女童謠，閭里之童女為歌謠也；楊慎丹鉛總錄卷二十五：童子歌約童謠，以其出自胸臆，不由人教也(引自曾瑞媛，1993，10)。

由以上古籍對童謠的字面解釋可知：「童謠」乃是民間童男女所唱的歌謠，也就是傳唱於兒童之間沒有樂譜的歌謠。

近代學者對童謠的看法則較為宏觀。李哲洋在「台灣童謠」一文說：「童謠指兒童之間流傳的歌謠，有的是唸的，有的是唱的，基本上是一種語言的節奏化，兒童從節奏上獲得唸唱童謠的樂趣」(引自曾瑞媛，1993，11)。鍾敬文認為兒歌和童謠泛指兒童本身所作所唱，及別人為他們而作而唱的一切歌謠(引自紀秀足，1998)。

由以上三點的論述可知，童謠包含唸誦與歌唱；對象則以孩童為主。所以，我們可以說：不管是大人經兒童之口代為傳頌的童謠，或是兒童自發性編詠的童謠，只要是訴求對象以兒童為主，由兒童唱

誦的，皆可稱作童謠。

根據以上的論述，本研究所謂之童謠泛指「兒童的歌謠」，無論「兒歌」或「童謠」，其意思都是一樣的。只要是訴求對象為兒童，由兒童本身所作所唱，或別人為他們而作而唱的一切歌謠，在創作型態上，不論是新的創作歌謠或是傳統口耳相傳、或唸或唱的的歌謠，皆可稱作童謠。本研究中所有泛指「兒童歌謠」的論述，均以「童謠」作為統稱。

貳、童謠的價值

童謠和兒童生活息息相關，其內涵豐富、形式特殊，對兒童而言具有啟迪知識、陶冶性情、豐富想像力、增進文學修養、陶冶情感、抒發感情等價值，在兒童嬉戲或吟誦之際達到潛移默化的功能（宋筱惠，1994；陳正治，1991）。蔣風（1989）說明童謠裡有許多可供人取法及欣賞的風格與方法。由於早期的採集者以文人和學者為主，因此研究要旨皆以教育和文藝等觀點為主。各學者對童謠價值的論述如下。

一、 愉悅兒童。兒童喜愛童謠的最重要因素是可藉由朗誦中得到快樂，此亦為童謠最原始及最普遍的功能。一般而言，逗趣的童謠較受兒童歡迎，數量也多，不但句子詼諧有趣，有的還可配上動作玩遊戲（陳正治，1991；馮輝岳，1995）。

二、 童謠具有教育性，可以充實知識。童謠雖然並非以介紹知識為目的，但往往卻有充實知識的效用。童謠和兒童的生活息息相關，故其中有許多與生活有關的知識內容，透過無意識的娛樂方式，使兒童在對歌謠朗朗上口之際，達到潛移默化的教育效果。其教育功能極廣，舉凡文字的認識運用、蟲魚鳥獸的認識、倫理道德

的敦化、歷史典故的傳播均是。由於兒童的知識淺薄，生活經驗有限，故童謠中描述生活情景、風土習慣、民族節慶、自然景觀、色彩數字等的想像情節，生動有趣，可擴大兒童的生活經驗，增進兒童的知識，其包羅萬象的題材更能滿足兒童好奇的心理（宋筱蕙，1994；陳正治，1991；張清榮，1993；馮輝岳，1995；蔣風，1989）。

邱冠福（1997）進一步以台灣歷史說明童謠所具有的教育性。台灣童謠的內容，以詞意詼諧的滑稽歌謠居多；追求名利、富貴，諷刺世道人心，揭穿現實生活者亦不在少數；另有對兒童生活的反映，情感等自然流露的生活歌謠；或是啟發兒童思考的問答、訓練說話的急口令、增進智慧的謎語等，對當年教育尚未普及的台灣而言，對民眾教育產生不少貢獻。

三、陶冶性情，培養高尚情操。好的童謠可以引導人生、美化人生、陶冶兒童性情，使具有高尚的情操，在童謠淺白的語詞與生動的情節中隱藏倫理道德、做人的道理或勸勉諷誡的教育性內容，藉由童謠的內涵能陶鑄品行、美化性靈，培養純正的人格和純樸氣質，使兒童的思想與品德在無形中受到影響，使之更加完美、正直與合群（宋筱蕙，1994；陳正治，1991；黃黑汶，1993；張清榮，1993）。

四、增進文學修養，孕育創作能力。童謠是文學作品，兒童朗誦童謠不但可以增加詞彙，而且可以了解造句方法、修辭要領和各種表現能力，無形中增進文學修養，激發創作能力。童謠中的遣詞用字淺白而簡鍊，因此兒童容易了解及領略其中的意思，欣賞其中的意境，並學會新的語彙。由簡單的語彙中培養語文能力，並從而運用其中的聯想及敘述能力。當兒童能夠運用恰當且靈活的語彙抒發意見或情感，更因此建立了表達的信心（陳正治，1991；

宋筱蕙，1994；黃黑汶，1993）。

五、發展兒童想像力。童謠有不少的想像素材，可以促進兒童的想像力（陳正治，1991）。

六、陶冶情感。成人對幼兒所唱的搖籃曲能舒緩兒童的精神，使兒童具有安全感，對陶冶幼兒情感極為重要。除了培養幼兒的安全感外，童謠的內容特別重視情感和趣味，能陶冶性情，變化氣質，使之養成活潑、爽朗、優雅、天真的性格（宋筱蕙，1994；張清榮，1993）。馮輝岳（1995）認為兒童藉由童謠把內心的喜怒哀樂等情緒抒發出來，是使兒童學會表達的最好方法。因此，童謠在情感上具有培養安全感、抒發情感、變化氣質、陶冶性情等功能。

七、對傳統具有承先啟後的功能。蔣風（1989）說明童謠是民族心理的表現，含有許多古代制度儀式的遺跡，可以由其中得到考證的資料，故具有民俗性。黃黑汶（1993）認為兒童可由童謠中體認祖先的生活背景、歷史軌跡與文化內涵，從中獲得對傳統的基本認知，並繼之傳承原有的文化。張清榮（1993）則說明童謠中的「方言歌謠」是教導兒童說母語、認識鄉土事物、建立群體觀，以及具備群我倫理的最佳素材。

八、建立親子關係。黃黑汶（1993）認為長輩和子孫能同樂於童謠的趣味和優雅中，並自然的建立溫馨的情感，透過童謠可以拉近祖孫之間的距離。

九、童謠是兒童音樂教育的重要材料。童謠的曲調以本土音樂，以及母語的聲腔語調為基礎。以童謠作為音樂教育的素材，孩子們就能像說話一樣簡單的學習音樂的知識，並從中認識本國本土的音

樂精神與風格，進而建立音樂文化的自信心（黃黑汶，1993）。

由上可知，童謠因其所具備的種種功能及價值而受到兒童、父母、文學家及教育家的喜愛，因此我們必須正視兒童歌謠教學的重要。

第三節、族群態度的理論與相關研究

本節共分四部份，首先探討族群關係中的偏見、歧視與刻板印象；接著討論族群認同及族群態度的理論；最後列出國內與「族群」相關的多元文化研究議題，並針對「族群態度」的相關研究加以說明。

壹、族群關係

此部份先探討族群關係的定義與性質，接著說明族群關係中的偏見、歧視與刻板印象。

一、族群關係的定義與性質

「族群」是指在一個大社會被他人或群體本身，依社會性區隔出的團體，不同的宗教、語言、國籍等皆可作為族群的分際。陳麗華（2000）歸納社會心理學家有關「族群關係」的論述，以說明族群關係的定義和性質。族群關係是指某一族群的成員，與其他族群或成員產生集體及個別互動。此一互動有兩項特徵：一是互動時個體自己，或由他人知覺到屬於某一族群；另一是只要一方團體或成員對另一方團體及成員產生影響，即產生互動，雙方不一定要有直接的施和取等行為發生。由以上的定義可以歸納出族群關係的四項性質：

- （一） 族群關係發生在人際互動的各個層面。
- （二） 族群關係包括成員集體及個別的互動。
- （三） 當互動的一方自己或由他人知覺到隸屬於某一族群，就是族群互動。
- （四） 不管互動的雙方團體是否發生直接的施和取等行為，只要一方團體及其成員對另一方團體及成員產生影響，就是族群互動。

由族群關係的性質可知，族群關係的產生不一定要具備族群向心力、族群認同，或是直接互動，只要是團體中的成員產生互動，即為族群互動，族群關係可以單獨發生在族群的成員當中。

無論區隔族群的分際為何，因人口比率的多寡，而產生多數族群與少數族群的相對概念。「多數族群」是人數比例相對較多，且居於政治、經濟、文化及社會地位統治或優勢地位的群體；而「少數族群」則是人數較少，且居於政治、經濟、社會地位上不利及次級的狀態。族群間由於相異的歷史、文化發展及生活方式，以及對其他族群的意象，影響成員互動而形成社會距離，疏遠的社會距離與族群關係，帶來偏見、敵意與排擠，族群之間的偏見、歧視與壓抑，遂成為多元社會的發展障礙（譚光鼎，1998a）。

探討族群關係時，通常包括對他族的偏見、歧視，以及與他族的互動關係。「偏見」是族群成員對另一族群成員的刻板印象，「歧視」及「互動關係」是兩個族群成員互動時所產生的衝突等行為（林君穎，1998）。以下分別就族群關係中常見的刻板印象、偏見與歧視作一闡述與釐清。

二、 族群關係中的刻板印象、偏見與歧視

（一） 刻板印象（Stereotype）

張春興（1991）說明「刻板印象」是指個體對人或事所具有，像鉛字一樣僵固不變的觀念或態度傾向。其特徵是沒有以親身經驗或事實資料為基礎，單就一己之見、人云亦云，而對某人、事、團體作武斷的評定。刻板印象是形成偏見的主要原因。

首先提出「刻板印象」一詞的 Walter Lippmann（引自 Marger，

1997) 認為，刻板印象是存在我們腦中未經證實的概念及形象。陳麗華 (2000) 認為刻板印象是個人所持，與某群體特徵相關的正面或負面信念。Enrich (引自 Marger, 1997) 則認為刻板印象是形成偏見的前兆，而 Mackie (引自 Marger, 1997) 將刻板印象定義成社會成員對特定事物所持的固定想法，這些固定的想法通常會轉化為特定的語文標記。當我們賦予特定團體各種語文標記時，就會根據這種既定的印象與語文標記去評判或類化此團體中的個體，也就是將先入為主，未經證實的固定印象概化在團體的個別成員身上。當人們持有刻板印象時，通常會特別注意及強調那些符合我們刻板印象的表現，一旦我們在某團體成員的身上，找到足以證實那些刻板印象的表現時，就會增強自己原有的認知，並因此而忽略了其他足以駁斥刻板印象的表現 (Marger, 1997; 林君穎, 1998; 黃冠盈, 2001)。

由上可知，「刻板印象」具有以下幾項特質：

1. 會隨著時間累積而根深蒂固、難以改變。
2. 含有正面及負面的描述。
3. 將某一團體的特徵，過度概化在團體的個別成員之上。
4. 含有許多先入為主、未經證實的想法。
5. 透過有意圖的尋求證實而予以增強。

(二) 偏見 (Prejudice)

「偏見」是由負面的刻板印象衍伸而來 (黃冠盈, 2001)。Daniels 及 Kitano (1970) 認為偏見是對個體或團體所具有的負面態度。偏見來自個人或團體間等級比較而形成的卑劣及優越感，缺乏事實真相為依據。Marger (1997) 認為偏見是對族群團體或其成員，所持的不合理信念或判斷，也就是以固有的印象為基礎，對某一團體或團體中個別成員進行未經證實的價值判斷，判斷的過程中含有較多的情感與感覺成分，且多為負面、不易改變的印象。張春興 (1991) 說明偏見是

對人或對事評判時所持的偏頗信念，並不以客觀的事實為根據，其中情感的成份大過於認知的成份。簡單的說，偏見是由感覺所形成的刻板印象，以預設立場對他人評以負面觀點的態度。

族群偏見通常是優勢族群對弱勢族群的負面描述與態度，也就是對某族群評以不合理、不公平的信念或判斷，並將之類化到該族群個別成員的身上。Marger（1997）說明族群偏見的特徵如下。

1. 將對某族群偏頗的態度或看法，視為族群特質而類化到個別成員身上。
2. 族群偏見是僵化、不容易改變的。Gordon Allport（引自Marger，1997）認為偏見形成自先入為主的觀念，無法隨著新的資訊來源而改變。
3. 族群偏見通常是指對其他族群的負面認知。雖然偏見含有正負兩面的態度，但研究族群關係的學者則較關心族群間的負面偏見。
4. 偏見產生自對其他族群錯誤的刻板印象。

各族群因歷史背景、語言型態、生活方式，以及禮儀風俗的不同，而造成彼此不良的互動關係及衝突，偏見和歧視就是其中之一。其成因包括：

1. 對某一族群的歷史、文化、價值觀與知覺缺乏認識。
2. 對某一族群有刻板印象，以偏蓋全。
3. 以我族的價值標準去評判其他族群。
4. 將負面的特質加諸於其他族群身上。
5. 認為其他族群的文化及遺傳基因不如我族。（Gollnick & Chinn，引自譚光鼎，1997）

由此可知，族群偏見是在對其他族群的歷史、文化等認知不全的情況下，以我族的價值標準判斷其他族群，並將不正確、僵化的刻

板印象強冠在此一族群之上，認為此一族群中的個別成員均具有相同的特質。這種對其他族群成員的錯誤看法及負面態度即是族群偏見。

(三) 歧視 (Discrimination)

偏見是對其他族群所表現出的負面態度，歧視則是剝奪他族權利、機會及利益的具體行為 (Marger, 1997; 譚光鼎, 1997)。Marger (1997) 及陳麗華 (2000) 說明族群歧視是對某一族群及其成員的不公平或負面行為表現。歧視是偏見的延伸，是由態度上的偏頗所發展出來的實際行動，透過實際行動剝奪某一族群團體的權利及利益，使之遭遇不公平的對待，其對象和偏見一樣，並非針對單一個體，而是特定族群中的任何成員。

根據以上的論述，我們可以將族群關係中刻板印象、偏見與歧視的關係臚列如圖 2-3-1。

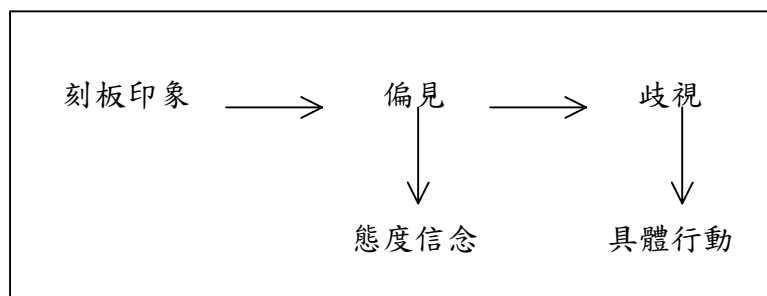


圖 2-3-1 刻板印象、偏見、歧視關係圖

(Cordeiro, Reagan & Martinez, 1994, 引自譚光鼎, 1998a, 151)

「族群歧視」因歧視的產生與表現方式，可分為個別化與制度化兩種。「個別化歧視」(individual discrimination) 是個人或小團體對弱勢族群的頑固偏執態度，及其所產生具傷害性的行為；「制度化歧視」(institutional discrimination) 屬於社會性的不公平，肇因於久遠的社會歷史，在長期制度化的運作下，不斷再製這種社會不公平。少

數族群缺少和多數族群一樣的社會待遇，此些教育、升學、教育機會的不公平，皆為制度化歧視的表現（Marger, 1997；譚光鼎，1997）。

Marger（1997）將形成偏見與歧視的理論模式分成三大類，第一是心理層面的理論，群體間的衝突來自人類的心理特質，偏見與歧視的產生和個體的心理層面有關；第二是規範的理論，族群間的衝突源自個人為求社會適應，遵照社會規範而行的結果；第三是權利與衝突理論，此一理論視偏見及歧視為保護自我團體、提昇我族優越感的手段及工具。

Simpson 及 Yinger（引自 Marger, 1997）強調刻板印象、偏見及歧視三者有相互增強的作用。刻板印象和偏見會引發歧視，而歧視又總會增強原有的刻板印象和偏見，並可能對某些族群造成傷害，來自優勢族群的排斥與否定的心理機制，無論是政治上、經濟上或心理層面，都會對弱勢族群造成莫大的影響，並妨礙良好的族群關係發展（黃冠盈，2001）。

貳、族群認同的理論

一、 族群認同的意義

張春興（1991）說明「認同」是個體經由社會學習或社會化後，所產生的主觀歸屬感及意識。個體在社會活動中，會因模仿對象的不同而發展出多方面的認同。

族群認同是多種認同形式中的一種。許木柱（1990）認為族群認同是以族群（ethnic）或種族（race）作為認同的依據。Taylor 及 Simard（引自許文忠，1998）認為族群認同是個體對於自我在某一特定族群當中的定位，個體可藉由種族、語言、文化、部落、歷史等觀

點，覺察自我參與族群的情形。此外，Hutnik（1991）進一步說明，族群認同是經由個體自我意識，以及外在社會環境及價值的分類與評價，而決定自我在整體社會結構中的定位。

Smith（引自黃冠盈，2001）認為族群認同是一種變異與融合的過程，具有多樣性及可變性。如前所述，個體可以分別隸屬於不同群體，與族群以外的人接觸時，所接收到對我族的正負面訊息，都會影響族群認同的發展。因此，族群認同是動態的，會隨時間情境而改變。在發展程序上，個體先由家庭社區中取得認同，接著探索族群文化在社會環境中的意義，以及族群成員間的關係，最後才將族群意識予以內在化。個體對於族群團體的參與或認同，會因情境而會隨之被強調或忽略。在經過特定的個人經歷或社會事件後，可能激發個體強烈的族群認同；另外，也有可能是在突發事件結束後，轉而成為另一種形式上的認同，因此，族群認同會因時空背景而改變（Hutnik，1991；張琇喬，2001）。

族群認同因程度不同而具有多層次性，具有高度族群認同的成員，會對所屬族群予以正向的評價，喜歡融入族群行動，並表現出高度的歸屬感、興趣與知識。相對的，當族群認同度低時，關於族群知識、興趣及歸屬感低，並對我族表現出負面的評價，參與族群行動的意願低，不喜歡與我族成員共處，而偏好主流群體（張琇喬，2000）。

二、 族群認同的要素

國外學者 Phinney 及 Rotheram（1987）說明最常提出構成族群認同的要素有四：族群覺察、族群的自我身分認同、族群態度及族群行為，說明如下。

(一) 族群覺察 (Ethnic awareness)

族群覺察是指兒童對我族及其他群體的了解。其中包括認識族群團體的知識、特質、特徵、歷史及風俗習慣，以及發覺族群間的相異性。族群覺察會隨著經驗、認知發展及知識的增加而改變，兒童在意識到自己所屬族群為何之前，就能藉由外表等特徵，如膚色、語言或習俗，體驗到我族與他族的差異性，有了這些特質上的分別，才能繼之正確的辨識自己所屬的族群。

與其他族群團體接觸的質與量是影響兒童對其他族群認知的主要原因。身處多元族群的社區，或於族群組成多元學校就讀，對於其他族群特質的認識機會增多，也較具有族群覺察意識。此外，所屬族群也是影響族群意識發展的主要原因之一，少數族群的兒童會經由傳媒及個人經驗覺察到主流文化的存在；多數族群的兒童除非身處族群多元的環境，有較多機會與少數族群的文化接觸，否則大部份多數族群的兒童並未覺察自己屬於某一族群團體，因此較不具族群意識，也常會忽略少數族群的文化。

族群覺察雖屬於個人族群認同的認知層面，卻和情意與評價有著密切的相關，Vaughan (1987) 指出，當兒童越能察覺族群間的差異，則越能肯定及接受自我所屬的族群。由此可知，族群意識和自我認同及族群態度有著密不可分的關係。

(二) 族群態度 (Ethnic self-identification)

族群態度是指個人對自我及其他族群所表現出的正負面反應。族群態度的相關研究，多著眼於影響族群態度發展的社會心理因素，包含兒童對本族及他族的喜惡態度。族群態度的測量，則因學派而著重點各異，認知發展心理學家注重兒童年齡發展與族群態度的關係；

心理分析學者著重人格特質與族群態度的關係，其認為族群態度的形成與幼兒時期和雙親間的互動情形有關；社會心理學家則注重互動經驗對族群態度的影響。族群接觸、族群分布密度、社會的垂直流動等，都是社會心理學家所探討的重點。有關族群態度的理論及影響因素分析，詳見本節第參部份（見頁 52）。

（三） 族群的自我身分認同（Ethnic attitudes）

族群的自我身分認同，是成員對所屬族群的知覺和概念，也就是用何種族群名稱來稱呼自己。Aboud（1987）說明相關研究通常是測量兒童能否正確的使用族群名稱，也就是選擇與他們父母所屬族群相符的名稱來稱呼自己。此外，學者也會提供代表不同族群的圖片或娃娃，讓兒童選擇認為和自己最為相像者，因此，兒童要能正確的認知自己屬於某一族群，必須知覺到和他人之間的相似或相異處，並確定自己所屬的族群標記為何。

一般而言，幼兒並沒有明顯的族群意識。但錯誤的身分認同時常發生在少數族群的兒童身上。舉例而言，幼兒期的黑人兒童在進行娃娃的選擇時，常會認為白人娃娃最能代表他們的特徵，學者認為黑人兒童的錯誤選擇可能肇因於：（1）想要歸屬於優勢的白人群體（2）羨慕優勢族群的高社會地位，而產生錯誤的選擇結果。這種矛盾的現象代表少數族群的兒童很早便具有族群的意識，並在認知不足的情形下，產生認同的迷失。

Vaughan（1987）將個人認同與族群認同視為自我概念的一部份，並將自我概念的發展過程，透過社會心理模式加以說明，如圖 2-3-2 所示。

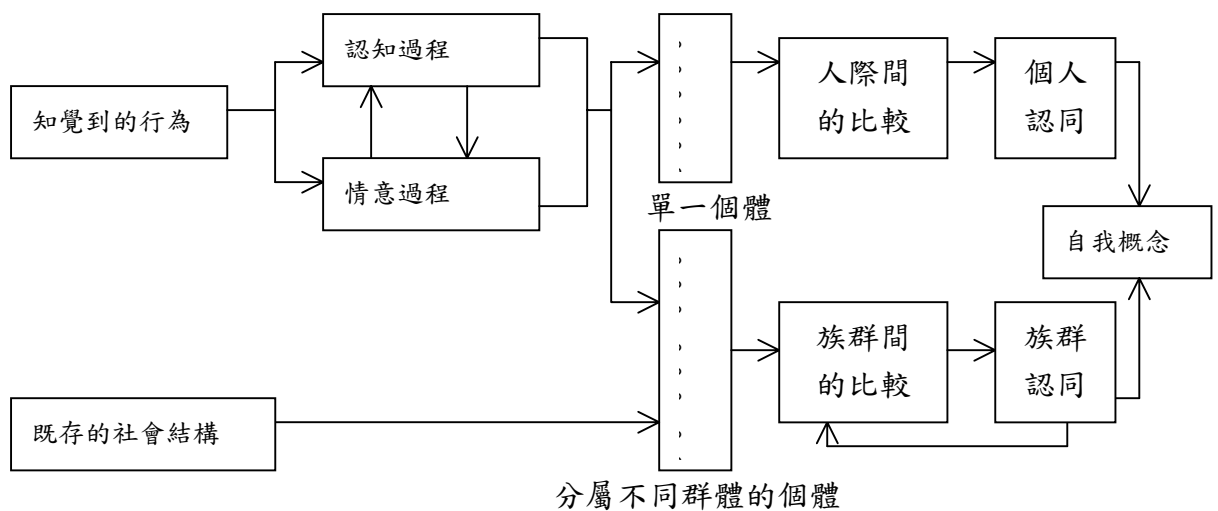


圖 2-3-2 自我概念發展之社會心理模式圖（引自 Vaughan，1987，p.83）

張琇喬（2000）根據此圖說明：自我概念的發展過程包含了認知及情意兩個部份，在認知的過程中，個體會組織有關族群的各類評價；在情意的過程中，則會產生與我族相關的感受。當個體察覺到外在的行為表現，便在認知及情意的作用下，產生了人際間的比較，而形成個人認同。另一方面，社會結構中分屬不同族群的個體在與其他族群接觸後，引發族群間的比較，而產生個體的社會認同，也就是族群認同。由此可知，社會環境是影響族群認同發展的因素之一。

Phinney（引自許文忠，1998）另外說明族群認同的四個要素，分別是族群自我認定、族群的歸屬感（ethnic sense of belonging）、族群態度，以及族群投入（ethnic involvement）。其中族群的歸屬感是個人感到自己與族群之間為不可分割的整體感覺；其積極的層面可以說是個人與團體之間禍福相連、共榮共滅的情感。而族群投入則是個體參與族群的社會生活與文化習俗的情形，包含語言、交友、社會組織、宗教、文化傳統和政治，族群投入常被當作族群認同的指標。

（四）族群行為（Ethnic behavior）

有關族群態度、情感及行為模式差異的跨文化研究有許多，族群的成員藉由不同的面向學習各種行為模式，了解這些行為在其族群文化中的特殊意義，並依此建構出具有意義的世界觀。此外，族群成員對於情境的詮釋，會影響其行為表現。

根據以上的理論可知，構成族群認同的要素包括族群自我辨認、族群認知、態度、行為、覺察、歸屬感及族群投入等數個部份。其中「族群投入」指參與宗教、政治、文化及語言的情形，而「文化認同」可視為某一族群成員對其族群文化接受與內化的過程，尋求文化及歷史的認同更是所有族群的共通現象（張琇喬，2000）。以下說明文化認同的定義及其與族群認同的關係。

三、 文化認同（Cultural identity）與族群認同

譚光鼎（1998a）藉由「文化」及「認同」的定義闡述「文化認同」的意涵。文化是人類為適應環境及滿足生活需求，而創造出的各種物質文明與制度規範，包含各種知識、能力與習慣，是由集體意識所形成的一套體系，可導引群體的生活型態；「認同」則是個人將他人或群體的價值觀、人生觀及行為特徵，予以內化的過程。因此，「文化認同」即是「個人接受某一特定族群之文化價值觀與行為，並且將該文化的價值體系與行為規範內化至心靈的過程」（引自譚光鼎，1998a，124）。

文化認同是同一民族的人，對自己或其他族群文化接受與內化的過程。每一種文化都有其特殊性及區別性，是民族生活與行為的精髓，故文化具有團結的功能，能夠凝聚民族意識，作為與他群的區別（詹棟樑，1993）。由於人具有群性，必須在相互支持的環境中生存，各個族群為使文化能夠延續，均致力於文化的保存，透過特定的文化

象徵符號顯示並增強族群認同，以強化族人的民族自尊及內部凝聚力。由於文化的特性是界定族群的重要因素，各族群有其文化特色，因此個人的族群認同往往和文化認同相結合，而族群認同的結果也相對的決定了文化價值觀（譚光鼎，1998a；譚光鼎、湯仁燕，1993）。

文化認同是分辨我族與他族的過程，所牽涉的不只是表面上的文化特性差異，還包括一個人的主觀心理層面，與族群成員內在的認知與情感息息相關。因此，內在的主觀心理感受更是文化認同的核心。Maurice Halbwach 認為文化認同的原理來自成員共同的記憶（引自許文忠，1998），家庭、家族、國家等現實的社會組織或群體，都有其對應的集體記憶。我們許多的社會活動，均是為了強調某些集體記憶，以強化某一群人的凝聚。人們追憶、重組過去以解釋現實的人群組合關係，說明了「族群」與「文化」的相關特質與現象。

在眾多測量族群認同的項目中，「語言」是最常被用作測量文化參與的要素之一。主要原因在於語言兼具文化性與社會性。Heller（1987）認為構成族群認同的第一要素，是參與由族群成員所組成的社會網絡，而「語言」便是進入此一社會網絡的首要條件。如果個體無法熟悉並使用特定族群的語言，便無法與族群中的成員進行溝通，亦無法從事相關的族群活動。由此可知，族群成員藉由相通的語言分享共同的經驗、知識，以及對世界的價值觀，進一步說，使用共通語言還能夠反映出同一族群的思考模式、行為與文化。故語言是共通的溝通方式，也是參與文化的象徵符號，溝通的方式和內容皆構成文化認同的要素。

此外，許文忠（1998）也說明，社會互動是一種溝通過程，其中包含了語言的溝通。由圖 2-3-2（見頁 49）中可知，族群認同必須透過社會互動及比較才漸趨成形。因此，若要了解族群認同的過程，最好的方法就是了解社會互動所使用的溝通模式。具有傳遞文化及溝

通功能的語言，便是測量族群認同的文化參與要素之一（Heller，1987）。

雖然語言被視為族群認同研究的重要指標，語言的重要性仍因情境而有差異。Heller（1987）以在加拿大多倫多（Toronto）St. Michel 小學所做的研究結果說明：同時兼具雙語能力，在家慣用英語及在學校使用法語的學生，對於我族的認同與課外活動的參與，仍以在家所使用的英語為主。此研究中的學生認為，對他們而言，具備雙語能力的主要目的，是為求職等生活實際的需要。使用兩種語言並不代表具有雙重的文化認同，因為除了在學校使用的法語外，他們並沒有參與其他的文化活動。因此，我們可以知道，語言在文化及族群認同上雖然具有一定的指標作用，但其重要性仍會因情境的不同而有差異。

參、族群態度（Ethnic attitude）的理論

本部份探討族群態度的意義、形成理論、階段發展與影響因素。

一、 族群態度的意義

張春興（1991）說明「態度」是個體對人、事，以及週遭世界所持有的具持久性與一致性傾向，其可由個體的外顯行為加以推測，但態度的內涵卻非單指外顯行為。一般認為態度包含有認知、情感及行動三種成分。態度的對象可為具體的人、事、物或抽象的思想及觀念。態度具有類化的傾向，對單獨對象持正面態度者，對同類對象的態度也傾向正面。

「族群態度」是態度的一種，具有態度的特質。Aboud（1987）說明「族群態度」是族群成員對其他族群所表現出的正面或負面外在行為傾向，不因短暫的時空而有變化，具有穩定性和一致性。相關的

研究通常針對族群態度的發展，及影響族群態度的社會心理因素探討，如：兒童對本族或其他族群的偏好、喜好或負面態度。

二、 族群態度的形成理論

族群態度經常與族群認同混為一談，Tajfel (引自 Aboud, 1987) 將兩者作一釐清：社會認同是自我概念的一部份，主要來自個人對身為我族的價值及情意感受，個人對我族的偏好與否，可以視為認同該族群的指標。而觀察族群態度，則可視為認同某一族群的線索。成熟的族群認同能藉由族群的特性以描述自我，並願意接受我族的特質、價值和信念。而在明確的族群態度表現上，對我族或他族不會有表裡不一的矛盾，有時甚至會凌越族群的界線，而選擇自己所偏好的個人特質 (Aboud, 1987)。

Aboud (1987) 認為個人族群認同，與對他族態度的發展理論，可由以下三個模式加以說明：

(一) Katz 的「社會認知模式」(Social-cognitive model)

Katz 認為三歲左右的兒童已經具有含態度 (attitude)、知覺 (perception) 及認知 (cognition) 三個面向的族群基本概念，隨著年齡的增長，兒童的族群認同及態度會逐漸整合並趨向精緻化。五到八歲左右，兒童已能夠詳細的分辨各族群間的差異；自八到十二歲，兒童族群態度由原先對各族群特徵及差異的注意，轉而為對個人特質的關心。但另一方面，原先即具高族群偏見的兒童，卻仍然難以消除族群間的藩籬。因此，團體成員若謹守族群分際，以族群身分作為族群認同的分辨依據，其態度容易傾向偏愛我族而排斥他族；若強調個人特質，則較容易擁有中立的族群態度。一般而言，隨著年齡的增加，對族群差異的辨識會漸趨精細，注意力也會由族群轉向個人特質。

(二) Zajonc 的「偏愛理論」(Theory of preference)

Zajonc 認為情感(affective)、知覺(perception)及認知(cognition)的形成及運作過程相互獨立，個人的情感反應(如：偏愛)通常具有立即性，很少經由知覺或認知的分析。此一理論運用在族群認同及族群態度的發展上，具有三種含義：第一，個人在學會分辨族群差異之前，可能已經發展出對某一族群的特定偏愛傾向。第二，這種偏愛因牽涉到情感層面，而很難加以改變。第三，個人受情感上的偏愛影響，很可能大過於理性的知覺和認知。由此一理論可推測：態度的形成和知覺及認知間沒有強烈的關係，個人對某一族群的偏愛，早在對自己族群身分有意識，以及能夠辨別族群差異之前即已產生。

Zajonc 的族群態度理論強調「情感」的成分，較少論及「知覺」及「認知」。Flavell 等認知心理學家認為七歲左右的兒童，其認知發展正由前操作期的「知覺」階段，逐漸轉變到具體操作期的「認知」階段，因此，八歲以後的兒童不但可以察覺外觀上的差異，還可以依此推論人格上的特徵。此一模式和 Zajonc 的理論相結合，正好可以形成「情感」—「知覺」—「認知」的順序，成為一連續發展的歷程。也就是說，族群態度的發展在產生知覺及認知之前，會先有情感上的差異 (Aboud, 1987)。

(三) Block 的「性別—角色發展理論」(Theory of sex-role development)

Block 認為性別—角色的發展階段論，類似 Kohlberg 的道德發展理論，均是按照自我(self)、社會(social)及個體(individual)的先後發展順序，並將此階段觀念應用在族群上。

第一階段強調的是個人的滿足，包含對自我的認同及評量。團體中的成員因為個人的需求而對團體產生認同，同樣的，也可能因為某些原因而對其他團體中的個體產生認同。第二階段為遵從社會規範，以族群為劃分界線，謹守此一界線，使人們對我族產生認同及偏愛，並以社會規範作為個人行事的準則。第三階段又回到以個別為原則，跨越族群的藩籬，轉向對個人特質的注意。此一階段尊重個人特質，為人處世以個人特質為主，故可同時認同許多社會群體而不產生矛盾。但 Aboud 特別強調，並非所有人都可以發展到後一個階段。

除了以上三種模式外，Cross（引自 Aboud，1987）說明美國黑人的族群認同可以分為五個階段，其中「遭遇前期」（pre-encounter）、「融入階段」（immersion）以及「內化階段」（internalization），正符合 Block 所提出的「性別—角色發展理論」三階段。在「遭遇前期」，初步具有族群概念時，黑人傾向認同及偏愛白人；到了「遭遇期」（encounter），族群概念逐漸明確，對我族認同意識的增強，原先對白人的偏愛逐漸削弱；「融入階段」黑人對我族感到光榮，並對我族表現出高度的認同，對白人則毀譽參半；最後「內化階段」，黑人對本族更具信心，產生明確的認同，對白人的態度則較為友善，減少負面或惡意的批判。

在族群認同和族群態度的發展上，Block、Cross 和 Katz 的模式均強調由自我、族群，至個別差異體認的轉變，而 Zajonc 和 Flavell 則著重發展階段上情感、知覺，至認知的轉變。由 Zajonc 和 Flavell 的理論可知，兒童族群態度的產生比族群認同更早，並會影響其族群認同的取向，當兒童相信自己能變成任何想變的族群時，其態度會引導並決定他們的認同。以黑人兒童而言，若他們的態度傾向白人，則此一態度會引導他們認同白人，並因此而產生錯誤的認同（misidentify）現象（賴秀智，1996）。

三、 族群態度的發展

國外有關兒童族群態度發展的理論很多，各個派別注重的焦點不同。心理分析學家重視發展與情意的關係；社會心理學者注重群己的社會比較關係；認知發展心理學者則著重隨著年齡而增加的經驗、偏見及發展差異。認知發展心理學者 Erikson 認為兒童族群態度的發展，是以自我文化為基礎，因年齡不同而在各個階段的表現差異（引自 Phinney & Rotheram, 1987）。Katz (1987) 說明許多研究結果皆證實兒童的族群態度和年齡有明顯相關，隨著年齡的增加，族群態度會越趨明顯及統整。Phinney 及 Rotheram (1987) 整理多位學者有關兒童族群態度的發展階段特徵，如表 2-3-1。

表 2-3-1 族群概念及態度發展階段表

Goodman (1964)	Porter (1971)	Katz (1976)	Aboud (1977)
		早期的觀察 (0~3)	
族群覺察 (3~4)	膚色差異覺察 (3)	初步概念的 形成 (1~4)	未察覺族群歸屬 概念分化
	初期的種族態度 (4)		覺察族群的差異並 導致社會的比較
		覺察無法改變的特徵	
族群取向 (4~8)	基於某些理由所具有 的強烈社會偏好 (5)	強化的群體概念 (5~7)	察覺族群歸屬
		知覺上進一步辨認	
		認知上進一步辨認	
態度的具體化 (8~10)		態度的具體化 (8~10)	對某一族群感興趣

附註：括號中的數字表示兒童的大約年齡

(Phinney & Rotheram, 1987; 引自賴秀智, 1996, p.13)

賴秀智 (1996) 依據上表，將兒童族群態度的發展分為三個階段，分別說明如下。

(一) 四歲以前

此時期的兒童藉由膚色、語言等外表特徵，體認族群差異，發展初步的族群概念，大多數兒童尚未發展族群歸屬。弱勢族群（如：黑人兒童）在四歲以前對我族的態度則較不穩定，約有 27% 的研究結果顯示黑人兒童偏好我族；16% 偏好白人；而有 57% 並沒有明顯的偏好。此外，Aboud 整理北美、英國和南非三地的研究發現，黑人兒童因居社會弱勢，可能造成其族群態度的錯置（misplaced），而依附於其他優勢族群，尤其是白人之上。其他的少數族群兒童的族群態度也常會反映出社會價值，由於社會價值來自優勢族群，少數族群的兒童在體認到優勢族群的社會地位高過我群時，會誤認自己可以成為優勢族群中的一員，而產生認同上的迷失。

(二) 四歲以後到七歲

此時期的兒童對族群有更明確的分辨，原來對情感的體驗逐漸轉化成知覺及認知的分析，並能夠察覺自我的族群歸屬，並因明顯的群我分別意識，而形成社會比較及產生偏好。Aboud（1987）整理相關研究說明：七歲以前，優勢族群對我族的概念都還算積極，但對其他族群的成員則持負面的態度。白人兒童的族群態度，繼續維持原先對我族的偏愛，及對黑人兒童的排斥。少數族群的兒童（黑人、印地安原住民、亞裔等）由於族群概念及認知的逐漸成熟，對我族的認同明顯增強，原先親他族的態度轉向親我族。

(三) 七歲以後到青春期前

七、八歲以後，兒童對自己所屬的族群有更清楚的認同，明確的族群歸屬感促使兒童對各族群的態度轉向中立，優勢族群的兒童由

社會價值及認知，意識到偏見令人不快；加上族群互動經驗的增加，對其他族群更為熟悉，因此逐漸降低原先對弱勢族群所持的負面態度，並將對族群差異的好奇，轉為對個人特質的注意。少數族群隨著年齡增加，原先親他族的態度逐漸消弭，對我族的態度則更趨積極。不過，具高族群偏見的兒童，仍然嚴格區分族群的差異，並維持偏愛我族的態度。

由以上的理論可知，族群態度的發展和年齡有密切相關。四歲之前，多數族群的兒童對我族的態度積極，對他族的態度消極，少數族群的兒童為了符合社會價值標準，態度上傾向偏愛優勢族群，錯認自己可以成為理想的族群身分，而產生族群態度的錯置。四歲到七歲之間，隨著認知及知覺的發展，對我族的概念及歸屬感漸趨明顯，無論多數或少數族群皆對我族表現出明顯的偏好，少數族群對我族的偏好尤其明顯。七歲之後，多數族群對他族的負面態度及偏見逐漸減低，大多數兒童的族群態度已漸由嚴格的族群區隔，轉為對個人特質的注意。

四、 影響兒童族群態度的因素

除了認知發展心理學家所強調的「年齡」以外，賴秀智（1996）分別由心理分析、社會心理學，以及文化模式三個角度，探討影響兒童族群態度的因素。分述如下。

（一）心理分析的角度

Katz（1987）說明族群態度的發展雖然很早，但兒童的態度發展卻明顯的以四歲為分界，這種態度上的轉變如何而來？Katz認為主要來自於兒童早期親子關係經驗的影響。若對父母親產生情感矛盾，則容易對其他族群產生懷疑、壓抑及缺乏安全感，致使族群態度傾向消

極負面。

（二）社會心理學的角度

社會環境的多元性、社會情境，以及互動的經驗等，皆是影響兒童族群態度的原因。多數及少數族群兒童的族群態度，在經過社會學習後漸趨明顯。研究發現，家長及大眾傳播媒體是影響兒童族群態度的主要原因。尤其電視媒體對特定族群的描摹方式，讓多數族群的兒童，刻劃出其對少數族群的認知印象，對少數族群而言，則會影響其對自我族群的認同（Katz，1987）。Vaughan（1987）認為個人的態度，及和各族群互動比較的社會經驗，是形成族群態度的主要原因，住在族群多元地區的兒童，比住在單一族群地區的兒童，有更多的機會接觸及了解其他族群，藉由接觸的量及方式增進族群認識。因此，兒童越能體認族群差異，則越能接受自己的族群，並培養正確的自我認同。由上可知，社會的互動經驗，傳播訊息的管道，都是影響兒童族群態度的原因之一。

Faunce（引自譚光鼎，1994）的研究發現，初入學的印地安兒童並沒有特別的態度傾向，但隨著族群互動經驗增加，其社會態度逐漸發展，對種族及膚色的差異特別敏感，因此體驗到來自白人的歧視、偏見，而削弱了印地安學生對自我的評價與期望。由此可知，族群在社會上的地位，會影響其對自我族群的認同，以及對其他族群的態度。

（三）文化模式的角度

文化是各民族對社會、教育、職業的共識及約定俗成的體系，代表族群的文化價值與世界觀（譚光鼎，1994）。文化特徵常被視為族群認同的重要因素，特定的文化取向可以增強個人的族群認同，並進而影響個人的族群態度，並因此決定文化的價值（賴秀智，1996）。

除了賴秀智所整理出影響兒童族群態度的因素外，兒童早期的經驗、屬於多數或少數族群、所屬族群的特色及差異、所處的環境因素，以及各族群的文化特徵，皆為影響族群態度的重要因素(黃森泉，2000)。

肆、與「族群」相關的多元文化教育研究

一、我國以「族群」為議題的相關研究概述

我國與「族群」相關的多元文化教育研究，包括了解教育人員的觀點、學生的觀點、實驗教學，以及學校教材的分析等。在教育人員方面，探討的層面包含問卷調查及深入訪談，瞭解教師的多元文化態度、多元文化觀點、教學信念，以及對族群接納的研究(石雅玫，2000；吳雅惠，2000；陳寶玲，1998；陳麗華、王鳳敏、鍾才元及賴秀智，1997；張家蓉，2000)；校長的辦學理念及策略(陳枝烈，1999；陳伶艷，2000)；教育人員對多元文化教育的重視程度、意見及信念(陳枝烈，1998)，以及未來教師等教育人員對多元文化教育的看法(郭金水，1996)。

在學生觀點方面，依研究對象可以分成原住民及漢人兩大部份。有關漢人學生的研究包括瞭解學生的族群態度、族群關係與族群距離等(陳麗華，1998；譚光鼎，1998)。在原住民學生的部份，大多為瞭解原住民學生的自我及族群認同情形，並分析學生自尊、學業成就、同儕接納，以及可能影響自我及族群認同的因素(許文忠，1998；陳麗華，1999；張琇喬，2000；賴秀智，1996)。

實驗教學方面，主要在嘗試各課程方案及實驗教學，是否能改善學生對原住民的偏見(林明幟，1997)，增加對原住民文化的認知，

培養積極的族群印象、接納與互動（林君穎，1999）、提昇多元文化概念（劉美慧，1999）。此外，亦有針對原住民學生進行實驗教學，以提昇學生的自我概念、族群認同以及文化素養（陳烘玉，2001）。

教材方面，包括分析學校所使用的教科書、鄉土教材等，以了解教科書中的族群意識型態（吳宗雄，1996），探討鄉土教材的編選原則（廖孟慧，1999），分析教材中的族群內容（康瓊文，2000），以及從課程、教材及教師三方面提供相關的課程設計建議（林青青，1997）。

此外，尚有深入參與及觀察教師和學生在多元文化教學的互動過程中，所產生的族群意象（孫家秀，1998），以及探討原住民學校的親師互動情形及影響因素（王泰茂，1999）。

由以上的整理可知，我國與「族群」相關的多元文化教育研究，就對象而言包含教育人員、學生及家長。在教育人員方面，以教師為主要對象，研究的內容多為教師的教學信念，以及教學過程中所呈現出的族群態度。此外，有關校長及行政人員的研究，多是關係到政策面的運作。在未來教師多元文化教育能力的養成方面，研究者根據現況不足的部份，說明師資培育機構應該針對課程規劃、教材教法以及相關資訊設備加以改進，最後並鼓勵未來可添設世界性及鄉土性的課程。有關家長的部份，所做的研究包括有家長對原住民學校校長辦學理念的訪談，以及觀察原住民學校中親師互動的情形。在學生相關態度的部份，包含漢人學生、原住民學生的族群態度及意象的調查，以及透過實驗教學改變學生態度。有關學生多元文化態度的部份，將於下另外提出說明。

就數量而言，相關研究以探討原住民學生自我認同者最多，其次為教師教學信念及態度的研究。在學生多元文化族群態度方面，多

為透過實驗教學觀察學生的態度改變。僅有兩位學者採問卷調查了解學生多元文化態度及族群態度。由此可知有關學生多元文化態度與族群態度的部份，亟需相關的研究以彌補不足。

二、多元文化態度及族群態度的相關研究

如前所述，在多元文化教育的研究中，與學生多元文化態度及族群態度的相關研究可以分成三大類，第一為調查學生對原漢間的族群關係認知，學生的族群態度、族群距離以及族群意象。第二類是調查原住民學生的自我族群態度，也就是族群認同情形，並分析可能的影響因素。第三類是透過實驗教學改變學生的多元文化與族群態度。以下分別說明此三類的研究過程及結果。

(一) 多元文化態度與族群態度研究

譚光鼎（1998）抽樣調查台灣地區國小高年級學生的多元文化教育經驗，對族群關係的認知，對原住民的態度，以及對社會科中增加多元文化教育議題的意見。結果發現國小學生對於原住民社會文化的認知，大多數來自電視、兒童讀物等非正式教育活動及管道，其次為學校教育以及人物的影響，正式的學校教育功能有限，可能的原因在於學校所使用的教材中，與原住民社會文化相關的介紹並不多。因此，學生多元文化的學習經驗，以低社經地位，居住非都市地區及小型學校的多元文化教育經驗較多，探究其原因可能是因為偏遠地區較接近原住民社區，學校參與社區文化活動，或社區文化融入學校的機會較多所致。

在學生的族群態度方面，學生對原住民的印象，以女性、高社經地位、都會地區、大型學校、多元文化教育經驗較多的國小學生，較為正向積極，反之則較差。由此可知，個人、家庭、學校等因素會

影響國小學生對原住民的印象；此外，多元文化教育經驗越多的學生，對原住民的印象越積極，但學生對原住民的印象並不因印象來源的多寡而造成差別。因此，研究者推論學生對原住民印象的積極與否，和資訊管道的「數量」多寡無關，反而和資訊內涵的品質有關。

在族群關係態度方面，分成「接納態度」、「文化接觸」以及「學習互動」三方面，其中以接納態度最容易受個人、家庭及學校等外在環境的因素影響；而接納態度與文化接觸皆與原住民印象來源、多元文化教育經驗，以及多元族群概念相關，學習互動則較不受這些因素的影響。也就是說，多元文化教育經驗較多、對原住民印象良好、多元族群概念較積極的學生，在接納原住民及產生文化互動的意願較強烈。

最後，國小學生對原住民族社會文化的認知意願頗高，最希望在社會科教科書中增加有關原住民傳統文化的教材，其次是社會制度方面的教材。

陳麗華（1997）探討台北縣市國小五、六年級的原、漢學生的族群意象、族群距離，以及兩者之間的相關性。探討的內容包括「對原住民及漢人的族群意象」、「與同班原住民的互動關係」以及「與原住民的族群距離」。研究的對象分成漢人、原住民，以及不知道自己族群的學生三類。研究結果依族群意象與族群距離分別說明於下。

1、族群意象方面

- (1) 原住民學生所表現出的族群意象，較漢人及不知道自己族群的學生正向。原住民學生的族群意象比較積極，較不具族群偏見。探其原因，可能是因為原住民學生長期居於政治、經濟、社會的弱勢環境中，為求適應和生存，必須認

同主流文化的結果。

- (2) 值得探究的是，漢人學生一方面認為漢人比原住民好，在一方面，卻又認為漢人比原住民壞。有關漢人學生對自己負面特質的類似自省力表現，可能和縣、市政府的措施、原住民族群運動的興起有關，值得進一步探究。
- (3) 一般來說，國小班級中的族群偏見不若成人社會鮮明，這點可以從原住民學生對漢人頗有好感，以及漢人學生對自己的負面意象強過原住民的反應中可見端倪。
- (4) 不知道自己族群的學生對原住民和對漢族的族群意象，大致和漢人學生一致，但反應不如漢人學生明顯。

2、在族群距離方面

結果顯示原住民學生的交往大多侷限於同為原住民的同學，其次依序為漢人學生，以及不知道自己族群的學生。漢人學生約每七位就有一位跟原住民同學有明顯隔閡。不知道自己族群的學生其族群距離是負向的，也就是和其他族群的互動甚少。因此，族群意識不明顯，並不代表他們沒有族群關係的問題，相反的，他們的問題更大。

根據以上兩位學者針對國內所做的研究可知，原住民學生具有較正向的多元文化態度，但在實際的互動情形上，卻又侷限於與同是原住民的同學相處。在漢人學生的部份，具有明顯的族群偏見及偏好，有關此點，可以透過增加學生的多元文化教育活動，促進學生的族群認知，並進而提昇學生的多元文化及族群態度。

(二) 原住民學生的族群認同研究

原住民學生族群認同，及相關因素分析是族群態度中研究最多者，其中包括布農族學童族群認同與自尊的研究（許文忠，1998）、

台灣山胞青少年文化認同和成就概念、學習行為的相關性研究（譚光鼎等，1994）、原住民國小學生族群認同與生活適應之相關研究（凌平，2001）、台灣布農族學生族群認同之相關研究，含學業成就、同儕接納與個人認同的相關性（張琇喬，2000），以及阿美族學童的族群態度、族群文化常識和自我觀念的相關研究（賴秀智，1996），此外，還有陳麗華（1999）針對阿美族學童所做的族群認同發展研究。

就研究對象而言，包含布農族、阿美族及各族別的原住民學生。除了以個人背景為變項外，尚包括自尊、自我概念、成就概念、學習行為、生活適應、學業成就、同儕接納，與個人認同等因素對族群認同的影響。以下針對與本研究相關的部份加以說明。

1. 就個人背景而言，在性別及年級方面，許文忠發現，女生、社經地位越高、就讀學校的族群情境越單純，對族群的認同越正向。但譚光鼎及張琇喬發現不同性別的原住民學生，其族群認同並無顯著差異，張琇喬說明年級才會影響族群認同，年級越高的原住民學生，其族群認同程度越高。不同的是，在賴秀智的研究中，五年級阿美族學童的族群態度比六年級積極。
2. 在自尊、自我認同，與自我概念的部份，張琇喬探討社經地位、學習環境對自尊的影響。發現原住民學生的個人與族群認同呈現正相關，個人認同越積極正向，其族群認同越正向。許文忠說明原住民學童的族群認同對於自尊的表現具有預測力，其中又以對集體自尊的解釋力優於個人自尊。賴秀智發現台北縣原住民學童的自我觀念比台北市學童積極，而台北縣市原住民學童的自我觀念和族群態度、族群文化常識皆呈現正相關。

除了分析影響原住民學生族群認同的因素外，陳麗華針對台北市阿美族四、五、七、九、十一歲的兒童進行族群認同的發展研究。

其中將族群認同細分成族群知覺、族群接納、族群意象、族群辨識、族群身分認同、族群行為、族群距離等六大項，結果發現，年齡越長，族群知覺越敏銳；年齡越小，對本族和他族的族群接納程度越高，但七歲時對本族的接納最低，九歲時對他族的接納最低，皆為其後才漸漸揚昇。在族群辨識方面，年齡越長，族群辨識力越佳，並且有 93% 的阿美族兒童能正確的說出自己原住民。其他方面，阿美族學童在族群意象、族群身分認同、族群行為以及族群距離的表現上，並未因年齡而有差異。

由於文化參與是族群認同的重要鑑別因素之一，因此黃森泉（2000）由選擇自我出生的族群、溝通的語言、是否承認其所屬族群，以及對自我的稱呼及其他等四個部份調查原住民及非原住民兒童之族群認同。結果顯示，原住民兒童對族群的認同程度相當高，但仍不願承認自己所屬族群，且族群語言使用率偏低，在稱呼方面，原住民兒童希望被稱為原住民，對於不雅的稱呼則反應較激烈。此外，原住民及非原住民均以國語為主要溝通語言、均希望出生為與自己原來族群相同的身分，也都不太願意承認自己所屬的族群。

原住民兒童對族群文化的認識，與族群認同有很高的相關性。文化學習經驗越豐富，族群認同程度就越高。此外，根據訪談的結果顯示，學校中的族群關係融洽，但師生於無意中仍顯露不當的族群態度，而師資與教材更為實施族群教育的兩大問題。原住民兒童對族群文化的認識，與族群認同是族群社會化的主要目標。

綜合以上的研究可知，性別是否影響學生的族群認同，至今尚不明確；而年齡確為影響族群意識的原因之一。原住民兒童的族群意識會隨著年齡的增加而明顯，年紀越小，族群態度也就越積極。因此，在兒童成長的過程中，從小培養原住民兒童積極的自我概念，增加原住民兒童的對自身的族群文化常識，都有助於正面提昇原住民學生的

族群認同。

(三) 實驗教學研究

我國有關族群態度的實驗研究，均以小學生為主要對象，實驗的目的有二。一為透過多元文化族群關係的課程設計，及減低族群偏見課程方案的實施，提昇學生的族群態度。二，透過課程方案提昇原住民學生的自我概念、族群認同和文化素養，以下分別說明之。

林明幟（1997）針對五年級學生實施減低族群偏見方案。結果發現教學方案的確可以提昇學生對原住民的正面印象、對原住民文化的欣賞程度、拉近與原住民族的距離感，以及提高學生對政府補償原住民學生措施的同意度，但在互動上卻無法造成影響。此外，方案教學的實施對於學生批判思考能力、原住民學生的自我觀念提昇均有顯著效果，而高武斷性的學生在經過方案教學後，對減低原住民偏見的效果優於低武斷性的學生。

林君穎（1998）針對國小六年級學生實施族群關係課程，結果發現此一課程有助於增加國小學生對原住民社會文化的認知、建立良好的原住民印象、增進學生對原住民族群的接納與互動的態度，以及消除族群偏見與歧視，促使學生增進良好的族群關係。

劉美慧（1999）以族群及性別為議題，針對國小六年級學生進行多元文化取向的社會科教學實驗。結果發現此一課程方案對學生多元文化態度有顯著的提昇效果。此外，多元文化社會科課程方案有助於增進學生的文化概念。

在原住民學生的實驗教學方面，陳烘玉（2001）探討工藝課程方案對學生自我概念、族群認同和文化素養的影響。研究發現對學生

族群認同和文化素養有顯著的提昇效果，但對自我概念的得分並沒有顯著的影響。透過訪談紀錄、學習日誌和課堂觀察的資料分析結果，發現參與此一方案的學童在自我概念、族群認同和文化素養，還是有些微的積極改變。

陳麗華（2000）針對國小五年級學生實施原漢族群關係課程方案，透過量化的測量，以及訪談的質性資料分析，顯示課程方案的實施對於族群關係態度、批判思考能力、多元文化素養，以及自我觀念都有顯著的助益。

根據以上的研究結果發現，在課程中加入多元文化內容，的確能夠提昇學生的多元文化及族群態度，增進原住民學生的族群認同。由此可知，學生的族群及多元文化態度雖然會受到性別、族群、年齡等個人背景或環境的影響，但若能在學校課程中加入多元文化的相關課程設計，對於此兩方面的態度應有積極且正面的幫助。

第四節、多元文化音樂教育的相關理論

多元文化音樂教育是為因應多元文化教育理念，而興起的音樂教學思潮。其目標在讓學生體驗各種文化的聲音組織方式、建立廣泛的音樂經驗，藉由對文化資產的認識與體驗，培養對各文化的理解與欣賞。本節共分兩部份，第一部份介紹多元文化教育的定義、內涵與目標；第二部份介紹多元文化音樂教育的定義，以及哲學理念。

壹、多元文化教育的理論

一、多元文化教育的定義

多元文化教育源於對各種族教育的重視，此一概念後來拓延至對性別、文化、語言、社會階層與殘障者的重視（黃森泉，2000）。學者分別從過程及信念闡述多元文化教育的定義，分述如下。

（一）多元文化教育的過程

Banks（1989）認為多元文化教育包含三個層面。1.多元文化教育是一種概念，所有學童不分性別、社會階級或種族，都能獲得平等的教育機會。2.多元文化教育是一種持續的教育過程，人類追求教育機會均等、自由和正義等社會理想永無止境，必須透過持續不斷的過程以達到目標。3.多元文化教育是一種教育改革，藉由改變學校及整體教育體系，以滿足每一位學童的學習需求（莊明貞，1997；黃政傑，1994；黃森泉，2000）。

全美教師教育評鑑委員會（National Council for Accreditation of Teacher Education）說明多元文化教育是一種過程，經由這種過程，個人能發展多種文化經驗、評價和行動的方法（引自黃政傑，1995）。

Bennett (1990) 認為多元文化教育為一種運動、課程設計途徑，以及塑造「人」的過程。一個綜合性的多元文化教育的定義應包含四個面相：1.它是一種追求教育卓越的運動，旨在促進教育機會均等和社會公道。2.它是一種課程設計途徑，試圖將多民族與全球的觀點統合於傳統課程當中。3.它是一種過程，主張發展個人的多元性，肯定個人能具備多元文化的能力，在教育上不必刻意區分主流文化和其他文化。4.它是一種承諾，旨在發展適切的態度和技能，以對抗歧視及種族主義 (Gay, 1995)。

Sleeter 及 Grant (1988) 則從教師的觀點說明多元文化教育的歷程。多元文化教育是改變學校的歷程，主要目的在提昇教師的多元文化教育能力、教師對多元文化教育的重視，及以正確觀點面對各種族的學生。學校教育必須承認人類本質的差異，並對社會上以主流文化為主的立法提出質疑，唯有透過教育及社會整體的努力才得以促進社會正義。

上述四個論點雖然都視多元文化教育為一歷程，但各學者對此一歷程所應達到的目標卻有不同的主張。Banks 認為持續的教育過程是為了達到教育機會均等，滿足學生學習需求。全美教師教育評鑑委員會則認為多元文化的教育過程是為了發展多種文化經驗。Bennett 的觀點較為全面，他認為多元文化教育在促進教育機會均等、改變傳統課程、發展個人多元文化能力，並形成適切的態度和技能。Sleeter 及 Grant 則著重透過多元文化教育，發展教師的正確觀點。

(二) 多元文化教育的信念

另外有學者視多元文化教育為一組價值及信念。Baptiste (引自陳美如, 2000) 認為多元文化是一種觀念、思想或哲學，其承認並尊

重種族差異，尊重每個人生活型態、社會經驗，以及各族群國家中的文化差異。

美國教師教育學院學會（the American Association of Colleges for Teacher Education，簡稱 AACTE）和視導與課程發展學會（the Association for Supervision and Curriculum Development，簡稱 ASCD）於 1970 年發表多元文化發展報告書，說明多元文化教育是不可缺少的價值信念及教育哲學。AACTE 認為美國的民族組成多元，因此學校必須重視社會組成的多元性。ASCD 認為多元文化教育應基於平等原則，重視人權、社會正義與個人的生活選擇權。多元文化主義主張個人保有其文化特質，同時能夠吸取其他文化的精髓，使本身文化創新與進步（Gay，1995）。

國內學者吳天泰（1993）認為多元文化教育是一種生活態度，旨在提昇自我形象、保有自我尊嚴，並尊重異文化之價值。此外，多元文化教育還是一種文化選擇的過程，在過程中，學校應該提供各項文化資訊，讓學生能均衡且平等的學習到各種文化。

綜上所述，多元文化教育透過教育的過程，改變教育體系及課程設計，提昇教師的多元文化能力，以達到教育機會的平等，幫助學生發展適當的文化態度及技能，並提昇自我形象、尊重異文化之價值。多元文化教育被視為是一種信念，旨在作為學校實施教育的準則圭臬，透過教育讓學生體驗各種文化，在多種的文化資訊中能均衡且平等的學習，以及滿足每一位學童的學習需求，達成適性教育的目的。多元文化教育是一種態度，重視學生對於自己及異文化的積極態度培養。根據以上各學者所言，我們可視多元文化教育為以文化多元的信念為基礎，透過教學過程以培養積極的生活態度。

二、多元文化教育的內涵

以下分別從多元文化教育的歷史、理念，以及概念說明多元文化教育的內涵。

(一) 多元文化教育的歷史

多元文化教育思潮起源於 1920 年代的美國，許多學校為了能讓外來移民子女融入主流社會，紛紛在教科書中融入不同文化及國際的觀點，此為多元文化教育概念的濫觴，不過其目的是為了達成「民族熔爐」的理念，並沒有將各種文化平等相待（黃森泉，2000）。隨者 60 年代末期與 70 年代黑人公民權運動（civil rights movement）興起，美國境內的少數團體起而呼籲：主流團體不能忽視共存於大社會的各個族群團體，及其對社會生存與發展所具有的貢獻與價值（Gay，1997；林永豐譯）。同時，少數民族團體亦要求學校課程反應這股思潮，在民權運動及以白人為主的學校課程受到批評等力量的匯集之下，多元文化教育風潮於是興起並盛行於 70 年代，隨著美國境內各種族人口的增加，多元文化教育遂成為普遍的概念及名詞（Sleeter & Grant，1988；沈六，1993）。由上可知，美國境內的種族意識在經歷同化主義（Assimilationism）、融合主義（Amalgamationism），以及多元主義（cultural pluralism）三階段後，由過去以傳統盎格魯文化為統合目標的「人種熔爐論」（melting-pot theory），轉變為多種族共同拼貼的「文化馬賽克」（mosaic）。隨著文化的多元主義抬頭，美國社會的各民族集團自我意識復活，遂產生多元文化教育的概念及實踐（楊思偉，1993）。

(二) 多元文化教育的理念

多元文化教育理念包含學校與社會兩個層面，學校的層面以教

育機會均等為前提，保障文化上少數兒童的平等教育機會；社會的層面則以族群融合，以及文化平等兩個觀點為基礎，教導學生多元文化社會之真實面和意識。多元文化教育所提倡的族群融合觀，是以文化多元論為核心，主張各種文化均平等、具有相同的價值，且都應受到尊重。社會文化由各個族群所共同組成，所以學生應該認識、學習及尊重不同的文化。從教育機會均等的觀點視之，多元文化教育肯定人的價值，認為學校應該提供平等的教育機會，使個人潛能得以發展。由上可知目前多元文化教育的理念即是以社會正義為原則，考量與協助弱勢族群的教育需求（Sleeter & Grant，1988；莊明貞，1993；黃森泉，2000；楊思偉，1993）。

（三）多元文化教育的概念

多元文化教育的概念始於對種族歧異的重視，隨後逐漸擴展至對族群、婦女解放及性別平等、年齡、階級、宗教等議題的注重。1970年代中葉，美國多元文化教育的概念著重保障少數族群兒童的平等教育機會，以及教育兒童多元文化社會的事實和意識。接著，Banks（引自楊思偉，1993）將多元文化作了五個層次的分類，重點之一在於他將「民族學習」定位為所有人均需學習的課題；第二，他將民族集團和文化集團作了區別，將研究少數民族的教育問題，歸類到多元民族教育中；而女性、黑人、年輕人等文化團體所遇見的偏見及歧視則歸類為文化上的共通問題。Bennett（1990）則認為隨著國際互動增加，多元文化的議題應由國內的族群擴充到有關生態、核武、人權等全球性的問題，使學生透過教育增加跨國界的了解與認識。

三、多元文化教育的目標

各學者對多元文化教育的目標有不同的見解。此處將 Banks（1989，1994）、Gollnick（1994）、Morey 和 Kitano（引自陳美如，

2000)、江雪齡(1997)、林清江(1997)、黃政傑(1995)、黃光雄(引自陳美如,2000)、郭禎祥(1993)、莊明貞(1997)、詹棟樑(1993)、劉蔚之(1993)等學者所提出的多元文化教育目標,綜合整理成十大類,並按照學生、學校及社會三個層面加以說明。

(一) 平等的教育機會,促進學生學業成就以及啟發知識、技能及態度。

讓各民族、種族或社會團體成員,在文化適應(accommodation)、涵化(acculturation)與同化(assimilation)的過程中,獲得充分而平等的教育學習機會。教師透過多樣的教學方法,進行適性教學,增進各族群學生的學業成就,啟發適當的知識、技能及態度,使學生的知能及潛能得到最高發展,並產生積極的族群態度(Banks,1989,1994;江雪齡,1997;林清江,1997;黃政傑,1995;莊明貞,1997;詹棟樑,1993)。

(二) 增進對各族群的了解,達到價值觀的改變。

由於學生在社會化的過程中,容易對其他的團體產生負面的態度與刻板印象,因此學校教育應幫助學生消除偏見及歧視,培養積極的族群態度,提昇對世界各族群的正向價值觀(Banks,1989,1994;江雪齡,1997;黃政傑,1995)。

(三) 發展及建立了解各種觀點的能力。

學校教育應改變教材教法,使課程具有真實性和包容性,讓學生能發展知能,體認群我差異,以考慮各族群的觀點,跨越國與國的界線,達到世界教育的最終目標(Banks,1989,1994;江雪齡,1997)。

(四) 促進人權與尊重差異。

Gollnick(1994)認為多元文化教育應促進人權觀念和尊重個體之間的差異,以及每個人的生活抉擇權。郭禎祥(1993)則鼓勵個人

自由選擇願意加入的文化群體，以及他能夠接受的生活方式、價值觀念和信仰。莊明貞（1997）及詹棟樑（1993）視多元文化教育為追求自由及社會公平、反種族、性別與殘障歧視，此為民主社會國家致力於人性改革的長期目標

（五）社會權力分配均等。

多元文化教育主張多元價值及創造公平的機會，增進各種族、族群、文化、語言、宗教、性別、殘障等團體的多方面了解，並使各群體間的權力分配均等（Gollnick，1994；Morey & Kitano，引自陳美如，2000）。

（六）了解、欣賞文化的多樣性。

鼓勵及強調發展文化的特色與價值，提供多樣的文化選擇，以豐富學生的生活內涵。在態度上，幫助學生培養對其他文化的接納與尊重，增加對各族群文化的觀點和了解，肯定文化的多元價值，並提高反省自己文化的能力（Gollnick，1994；黃政傑，1995；郭禎祥，1993；劉蔚之，1993）。

（七）了解及尊重自己。

幫助學生了解自己的家鄉及社群文化，肯定自己的文化，並走出文化的侷限，進而了解、尊重其他文化，達到世界和平共容的目的（Banks，1989，1994；黃光雄，引自陳美如，2000）。

（八）文化融合。

協助各民族及種族團體成員，由了解自我文化開始，進一步了解他人的行為和文化，以學習如何適應大環境，並藉由教育融入主文化（dominant culture），以提昇自我地位（林清江，1997；郭禎祥，1993）。

(九) 達到社會公平與機會均等。

由學校本身做起，延聘來自各族群的教師及行政人員，接著延伸至學校以外，促進社會公平與機會均等（Gollnick，1994；江雪齡，1997）。

(十) 培養多元文化的能力。

培養全民的多元文化能力（multi-culture competence），使其具備在母文化及大環境運作之語言文化等經驗，習得調適己文化和異文化的態度、知識和技能，形成平等、和諧的動態社會（林清江，1997；劉蔚之，1993）。

茲分別將各學者所提出的多元文化教育目標及主張列表如下：

表 2-4-1 多元文化教育目標與主張

	平等的教育機會	促進族群了解	發展各種觀點的能力	促進人權與尊重差異	權力分配均等	了解及欣賞文化的多樣性	了解及尊重自己	文化融合	社會公平與機會均等	培養多元文化的能力
Banks	√	√	√				√			
Gollnick				√	√	√			√	
Morey & Kitano					√					
江雪齡	√	√	√	√					√	
黃正傑	√	√				√				
林清江	√							√		√
莊明貞	√			√						
詹棟樑	√			√						
劉慰之						√				√
郭禎祥				√		√		√		
黃光雄							√			

若由學生、學校及社會三個層面，探討上述學者所提出的多元文化教育目標，則可歸納如下：

- 一、**學生方面**，藉由多元文化教育學習了解、肯定以及認同自我文化，再進而了解、肯定及尊重其他文化，養成對其他族群的正確概念及態度。此外，多元文化教育還著重學生能力的培養，使學生具備足夠的知識、積極的態度以及技能，使之適應多元的環境。此處所指的積極態度包括消除偏見、培養對異文化的接納與尊重。也就是對自己及其他文化有足夠的了解後，還要能積極的參與，並進一步與其他文化產生互動。
- 二、**學校方面**，應該提供平等的教育機會，增進所有學生的學業成就，使所有學生都有學業成功的機會。除了教育機會之外，學校的軟、硬體設施皆須以多元化為主要目標進行改變，其中包含對學校整體環境的改變、教材教法的改變、延聘各個族群的教師或行政人員，以及教學方法的多元化等。學校透過以上的措施，能針對學生的社會心理需求，幫助學生獲得在主流文化中生存的經驗及技能。
- 三、**在社會方面**，藉由多元文化教育的實施，促進人權與尊重差異，使權利分配均等。幫助少數弱勢族群在融入主流文化之餘還能保持自尊與自我認同，並促進文化間的相互了解、包容與尊重，最後達到社會公平與機會均等。

貳、多元文化音樂教育的定義及哲學理念

一、多元文化音樂教育的定義

以下分別由多元文化音樂教育的起源及教學內涵，說明多元文化音樂教育的定義。

(一) 起源

「多元文化音樂教育」(multicultural music education) 一詞源自「多元文化教育」(multicultural education)，是美國音樂教育界在二十世紀中產生的一項重要理念。主要的訴求是隨著多元文化教育思潮的興起，將過去以西洋古典音樂為主的音樂教學內容，轉而為對各國境內多種族音樂作品的認識，也就是增進學生對各種族音樂及文化背景的認識。藉由音樂教育拓展人民的文化意識，並透過對音樂內涵的了解達到文化上的互相理解 (Mark, 1996)。

(二) 教學內涵

「多元文化音樂教育」所涵蓋的教學範圍，隨著時代變遷而不同。1967年在 Tanglewood 會議 (Tanglewood Symposium) 所發表的八點聲明之一，即建議音樂教學內容應包含各個時代、風格、形式及文化的音樂作品。到了 1970 年代初期，多元文化音樂教育的重點轉向美國境內的民族音樂及外國音樂之上，接著是對非洲音樂的重視。美國音樂教育學者 Campbell 認為多元文化音樂教學的內涵，應將焦點著重於美國境內少數民族的音樂，發展到近年，多元文化音樂教學則已泛指為世界音樂 (world music) 教學。1994 年 ISME (International Society for Music Education) 提出聲明，贊成以世界音樂為素材進行教學，以達到多元文化音樂教育的目標。「廣義的說，世界上各種文

化的音樂作品，都是音樂教育中極為重要的一部份」；「所有的音樂都有存在，且被了解的價值」。至此，多元文化音樂教育被廣泛的解釋為世界音樂的教育（Mark，1996，192）。

Campbell 及 Scott_Kassner（1995）認為多元文化音樂教育的意義是讓學生在音樂課中，體驗各族群及國家的音樂，認識不同的音樂文化，以增廣其音樂經驗。若依據多元文化教育的觀點，多元文化音樂教育的範圍應包含各種族、社經地位、性別、宗教等各族群團體的音樂作品，但 Campbell 及 Scott_Kassner 認為在實際的課程中置入如此繁複的教學內容，有實施上的困難，故多元文化音樂教育應單純指多元的民族及世界音樂。

無論多元文化音樂教育的範圍是多元的民族音樂或是廣泛的世界音樂，其最終目標，均是希望學生能體驗各種音樂，了解音樂作品背後所具有的文化意義，並促使學生達到文化上的互相瞭解與尊重。

二、多元文化音樂教育的哲學理念

多元文化音樂教育的理論依據是什麼？它存在的主要理由為何？學校希望透過多元文化音樂教育帶來什麼樣的改變？多元文化音樂教育具有什麼樣的價值及必要性？以下針對 Anderson（1983）、Anderson 及 Campbell（1996）、Campbell 及 Scott_Kassner（1995）、Dodds（1983）、Elliot（1990）、Gamble（1993）、Labuta 及 Smith（1997）、Palmer（引自 Jordan，1992）、Reimer（1993），及 Volk（1998）所提出的哲學理念分別探討之。

（一）地球村觀念的興起，帶動世界性溝通的必要性。

Palmer 說明隨著交通及科技的發展，人與人的互動更趨頻繁，音

樂學者及音樂家在接觸世界其他國家的音樂文化後，原先以西方音樂為主的思考重新改觀，轉向了解各種文化的藝術表現方式，及各種藝術作品所具有的意義（引自 Jordan，1992）。

（二）審美的觀點由音樂的內在價值，轉而為對產生音樂作品之社會文化背景的重視。

音樂的創作者、創作過程、作品及內涵，分別受到創作行為、動機、目的及創作者的環境影響，這些因素不但和所形成的音樂作品相關，因素和因素之間也會彼此影響。音樂作品產生自創作者的理念，而創作者的理念又受所處環境或文化的影響，甚至在創作的過程中，也無可避免的受到當下環境的影響。所以，一個音樂作品的形成過程中，不可或免的，總是和其背景有關，故若要了解各個文化的音樂作品，就必須對其所產生的背景有所了解。此外，音樂對於欣賞者的意義，也與欣賞者本身對聲音的詮釋有關，欣賞者受到文化環境的影響，由自身的經驗解讀各文化的音樂作品。

基於以上的陳述，多元文化音樂教育將原先以西方美學為主的觀點，轉向以社會文化的觀點解釋音樂作品，嘗試了解音樂在文化中所具有的功能及意義，並了解相關的社會情況（Dodds，1983；Elliot，1990；Palmer，引自 Jordan，1992）。

（三）重視傳統音樂文化保存的重要性。

過去兩百多年來，強勢的西方文化透過傳教、科技、都市化等方式逐漸消弭取代各地傳統音樂文化。致使許多傳統音樂面臨保存的危機，因此部份音樂及教育工作者主張尊重及保持各文化中的音樂精華（Palmer，引自 Jordan，1992）。

Reimer (1993) 說明以美國為例，其文化層次包含全國性 (the national level, 由全體公民共享)、特殊性 (the particular level, 由各個次文化內部共享), 以及跨文化性 (the cross-cultural level, 團體間相互分享) 三種, 使得美國境內的人民皆可共享文化上的獨特與富饒。美國的音樂文化, 是以西方古典音樂為基礎, 加上各種次文化音樂融合而成整體, 多樣化的音樂內涵是整體文化的一部份, 故需實施多元文化音樂教育, 以使人民尊重、保存及傳播美國境內的多樣音樂文化, 並力求保持文化整體性及個別性的平衡。

(四) 透過音樂作品增加對各文化的客觀了解。

Reimer (1993) 說明音樂是不分種族及歷史背景的共同現象, 豐富的聲音代表人類多樣化情感、想像、創造及回應的經驗, 了解音樂作品的產生及組織方式, 有助於了解各文化的表現形式。

除了音樂特有的表達形式外, 人們在文化團體中分享共同的概念、信仰及行為系統, 並形成獨特的表達方式。各文化的行為及表達方式互異, 要認識音樂作品必先了解其背後所具有的文化意義。是故, 認識各民族的音樂作品, 能促進對文化背景、傳統與信念了解, 並進而學習欣賞各個文化的差異與相似性 (Dodds, 1983; Elliot, 1990; Gamble, 1983; Labuta & Smith, 1997)。

(五) 音樂是人類共同情感表現。

各個文化及音樂系統皆有其特定的要素組織及表現手法, 但其基本的美學基礎, 卻均源自情感的表達。Palmer (引自 Jordan, 1992) 說明各個文化的音樂作品, 均有其特有的內在意義, 唯人類的情感表現是音樂的共通性。Anderson 及 Campbell (1996) 說明多元文化音樂教育能讓學生了解多樣化的情感表現方式, 藉由不同的表現方式,

培養學生的多元音樂能力。

(六) 使聆賞者獲得個別的音樂反應。

Reimer (1993) 說明音樂經驗是獨一無二的。對個體而言，欣賞音樂的經驗存在自身，不一定和別人相同。由於音樂本身有其特質，若只透過單獨聆聽，無法馬上理解各文化音樂作品的形成背景及過程，只能由音樂中得到某種感受。透過對音樂本質及產生環境的了解，將有助於感性音樂聆賞經驗的進行。而這種個人的聆賞經驗才是多元文化音樂教學的最終目標。

Elliot (1990) 則認為個體對聲音的反應及解釋，會因外在文化環境的差異而不同，音樂因環境的影響而對個體產生個別意義。Schwadron (引自 Volk,1998) 強調受過音樂訓練的演奏者或欣賞者，因受訓過程的差異，對聲音來源（如、平衡、反覆、高潮等）也會產生個別獨特的回應。

(七) 建立聆賞者的音樂經驗。

個人對音樂的了解、認識，以及感知能力，會影響到聆賞音樂的深度。音樂教育最主要的目的在讓學生藉由音樂課，獲得聆聽的深度，培養音樂經驗與美感教育。在創作、聆賞、演奏及即興等音樂活動中，欣賞是讓學生接觸及建立音樂經驗最直接有效的方式，建立音樂經驗後，方可進一步進行創作。所以，當我們拓展了豐富的音樂曲目，增加對音樂的感知能力，建立個別的音樂經驗後，就可透過音樂拉進人與人、文化與文化之間的距離 (Reimer, 1993)。

Dodds (1983)、Anderson 及 Campbell (1996)、Campbell 及 Scott_Kassner (1995)，及 Volk (1998) 所持的觀點和 Reimer 一樣，

認為多元文化音樂教育的價值在增進學生的音樂經驗，了解各種聲音的表現法，接受各種新的音樂聲響，從音樂中反映生活型態，以及不同思考模式。

和 Reimer 一樣，Elliott (1990) 主張透過聆賞建立音樂經驗，但 Elliott 將音樂經驗分為三個層次，第一層次是聲音帶給聆聽者的聽覺刺激；第二層次是聆聽者由所處的環境，賦予聲音意義；第三層次是聆聽者個別體驗及環境影響下所產生的音樂經驗，與 Reimer 所指的純粹音樂經驗截然不同。

(八) 了解音樂要素組織的多樣性。

音樂是全人類的產物，各種聲音的產生及組織方式表達了人類的各種經驗，包括情感、想像、創造及回應。因此，學校教育應該幫助學生了解各種文化的音樂表現形式，拓展學生對音樂要素的運用能力，學習以不同的組織方式，建構出多樣的聲音 (Anderson & Campbell, 1996; Dodds, 1983; Reimer, 1993)。

(九) 發展複音樂能力，運用不同音源進行創作

多元文化音樂教育在幫助學生運用各種邏輯進行音樂創作，使學生了解每一種創作方式都是平等的，透過創作的過程獲得多領域的刺激，並更進一步發展態度上的寬容與尊重。Elliot (1990) 認為創作是徹底了解音樂意義，與應用要素的最好方法。創作音樂時，首先必須了解如何使用音樂要素構成完整的作品，以及音樂要素所具有的文化意義。故要能夠創作音樂，就必須先了解聲音組織方式所富有的文化意義，其次才論及聲音對個體所具有的個別意義，由於其中牽涉到許多因素的交互作用，因此創作的過程可以視為是一種綜合的產物。

多元文化音樂教育除了能建立學生的複音樂能力 (polymusicality)，發展學生對音樂作品相關的認知、情意及技能，增加表演及欣賞其他音樂的能力，並拓展對陌生音樂的接受度 (Anderson, 1983; Anderson & Campbell, 1996; Dodds, 1983; Volk, 1998)。

茲將以上九個論點，依各學者的主張臚列如表 2-4-2。

表 2-4-2 多元文化音樂教育哲學理念

理念 學者	地球村的發展	重視音樂的社會文化價值	保存音樂傳統	促進文化理解	情感的表達	獲得個別的音樂反應	豐富音樂經驗	了解音樂組織的多樣性	發展複音樂能力並且進行創作
Palmer	✓	✓	✓		✓				
Reimer			✓	✓		✓	✓	✓	
Elliot		✓		✓			✓		✓
Anderson									✓
Dodds		✓			✓		✓	✓	✓
Gamble					✓				
Volk									✓
Anderson & Campbell					✓		✓	✓	✓
Campbell & Scott_Kassner							✓		
Labuta & Smith				✓					

其中必須特別說明的是 Reimer 及 Elliot 在音樂個別反應、音樂

經驗，以及音樂要素組織與應用三方面所提的論點。兩位學者在此三方面的內涵有不同的闡述。在音樂的個別反應中，Reimer 強調欣賞者對音樂的個別反應，也就是個人美感經驗的實現，屬於純粹的音樂經驗。但對 Elliot 而言，個別反應著重的是音樂作品對欣賞所具有的個別意義，此一意義建立在文化背景之上，因此，其所指的音樂經驗不單只是個人對音樂內涵的體驗，還包含了對文化的認知，以及外在環境等影響因素。在音樂要素的組織方面，Reimer 重視音樂作品中的音樂要素組織及運用方式，及其所造成的音樂效果，著眼點僅限於音樂作品本身；對 Elliot 來說，他更重視音樂組織方式背後所代表的不同文化意義，也就是先了解各個文化表現背後所具有的意義，才能了解不同聲響所具有的內涵。

由上可知，多元文化音樂教育的價值可以分成音樂以內及以外兩個部份。音樂以內，可以拓展學生的音樂經驗、認識多種音樂要素及組織方式，學習利用各種要素及組織方式進行創作與表現，以發展學生的複音樂能力，增加對音樂作品內在的了解。音樂以外，了解作品的創作背景可以增進文化上的了解，並達到態度上的理解與尊重。學者對於多元文化音樂教育的價值及觀點的解讀雖然不盡相同，無論其理論是著眼於音樂經驗的建立，或是社會文化的觀點，我們都可以知道，邁入二十一世紀世界地球村的同時，實施多元文化音樂教學有其重要且不可取代性。

第五節、音樂偏好的理論及相關研究

研究音樂偏好的目的在引起學生學習音樂的動機。教師若欲增進學生對音樂的積極反應，就必須考量各階段及特徵學生的音樂偏好，以建立足以引起學習興趣的環境，並藉由教學的過程拓展學生對各類音樂的認知及欣賞（Flowers，1980；Killian，1990；Kuhn，1980）。

以下分別介紹音樂偏好的定義、影響音樂偏好的原因，以及測量音樂偏好的方式；接著針對與本研究相關的偏好研究提出說明。

壹、 音樂偏好的理論

一、 音樂偏好（Musical Preference）的定義

音樂的偏好反應和興趣、價值觀、欣賞、態度及品味一樣，屬於音樂情意反應的一種，包含了生理的反應、評價，以及相關的認知（Radocy & Boyle，1997）。

英文中的偏好（preference）一詞源自於拉丁文中的 *praefero*，意味著一種活動及過程（Schutten，1987）。偏好是欣賞者根據過去經驗，以及當下的生、心理狀況等因素交互作用，而形成的瞬間選擇。欣賞者透過語言文字或是外在行為，表現出對兩種以上音樂作品的優劣喜好順序，其中包括對作品的喜歡與否、喜好程度，以及等級判斷等（Finnäs，1989；Kuhn，1980；Lundin，1985；Miller，1992；Price，1986；Radocy & Boyle，1987；Schutten，1987）。

釐清偏好（preference）及品味（taste）的內涵，能進一步了解偏好的特質。偏好與品味的不同在於觀點、行為程度、持續時間，以及決定過程。品味是對事物表現出長期、穩定的價值反應或是行為選

擇；偏好的反應則較短暫，具有強烈的主觀及個別性，是欣賞者在特殊情境中，所作出具立即性及特殊性的選擇結果，不具有絕對的可預測性，通常我們只能說擁有相同特徵的群體，有特殊的偏好傾向（Abeles，1980；Radocy & Boyle，1987）。

「音樂偏好」所指範圍包含欣賞者對組織音樂的樂器、樂曲、風格、類型，以及音樂要素的偏好。音樂偏好可以反映人格特質、心情、背景、音樂訓練、經驗及信念（Lundin，1985；Radocy & Boyle，1987；Schutten，1987）。

偏好選擇不需要透過認知分析，也不會產生美感的反應，是欣賞者依據過去經驗，在特定時間內所形成的瞬間喜好決定。音樂教育學者 Bennett Reimer（引自 Finnäs，1989）認為音樂偏好不應該和美感經驗或美感反應混為一談。Price（1986）亦說明偏好選擇是一種純粹喜好的判斷，並無摻雜相關的認知因素，亦即並不受欣賞者本身音樂知識多寡的影響。

藉由以上的說明，我們可以簡單的說：音樂偏好是欣賞者根據過去的經驗，以及特定時間內的生、心理狀態，在兩種以上的音樂作品或要素中，所做出具立即性且主觀、不涉及認知或美感判斷的喜好選擇。

二、 影響音樂偏好的因素

影響音樂偏好的因素大致可分為音樂的特徵、個體的特徵，以及環境等因素，分述如下。

（一）音樂的特徵

音樂的特徵包含構成音樂的所有要素及其組織方式。速度、節奏、音高、旋律、和聲、音調、音量、音色、類型、風格等皆是。此外，樂曲的複雜度，及音樂的情感意義等，亦為影響偏好的原因（Finnäs，1989；Wapnick，1976）。

Finnäs（1989）發現具下列樂曲最能提高學生對音樂的喜好。

1. 快節奏，以及節奏感明顯的樂曲。
2. 諧和連貫的旋律。
3. 複雜度中等的樂曲。
4. 在非流行音樂方面，器樂曲勝過歌樂。
5. 年輕人偏好能夠振奮精神的音樂。

（二）個體的特徵

個體的特徵包含智力、人格、音樂性向、音樂訓練、教育程度、性別及年齡等（Finnäs，1989；Wapnick，1976）。Behne（引自 Schutten，1987）則特別強調個人的生、心理狀態對偏好結果的影響。

Wapnick（1976）說明受過音樂訓練者，較容易以美學的角度決定偏好。此外，Finnäs（1989）另外根據研究結果，說明欣賞音樂時，同時進行某些活動，有助於提高學生對同一樂曲的偏好。

（三）環境因素

環境因素指來自社會及同儕團體的壓力。Deutsch 及 Gerard（引自 Finnäs，1989）將社會環境的影響分成兩方面，一方面是社會的標準（normative），社會的期望或是壓力促使人由「何者

應被選擇」的角度，決定音樂偏好，故偏好的選擇通常具有群體傾向；另一方面是社會所傳遞的訊息 (informative)，個體在決定自身的音樂偏好時，通常會採納具有權威性人物的意見，如老師或同儕團體，一般來說，青少年較易受到同儕團體的影響 (Radocy & Boyle, 1997)。

(四) 重複聆聽

研究結果顯示重複聆聽有助於提昇學生對古典音樂，及複雜度較高之樂曲的偏好，但若樂曲結構過於簡單，或是已為耳熟能響的樂曲，則隨著重複聆聽次數的增加，偏好度反而越低 (Finnäs, 1989)。

(五) 對音樂的認知及主觀反應

欣賞者對音樂作品的認知能力，包含樂曲分析能力、簡單的聽力技能，以及聆聽之前的解說與引導等。個人對音樂的主觀反應，則是指音樂所具有的指涉性意涵 (Finnäs, 1989)。Finnäs 認為，聆聽音樂的經驗較主觀，易受欣賞者的情緒影響，所以音樂所具有的指涉意義，比音樂本身的特質，對偏好的影響更大。

影響音樂偏好的因素繁多，影響因素很少單獨存在，變項和變項之間皆具有關聯性。舉例來說，欣賞者的社會背景或性別，可能就和其音樂經驗、人格或動機息息相關，高社經地位者，可能有較多的音樂學習經驗，而女性可能因為社會期望而對音樂有較高的學習興趣。總而言之，音樂偏好會因情境、對象等因素交錯影響而有不同的結果。

LeBlanc 是所有相關研究中，最有系統的列出影響音樂偏好因素者。他根據自己及他人所作的一系列相關研究，偕 Sherrill (1986)

共同提出一套影響音樂偏好的理論模式圖，如圖 2-5-1。

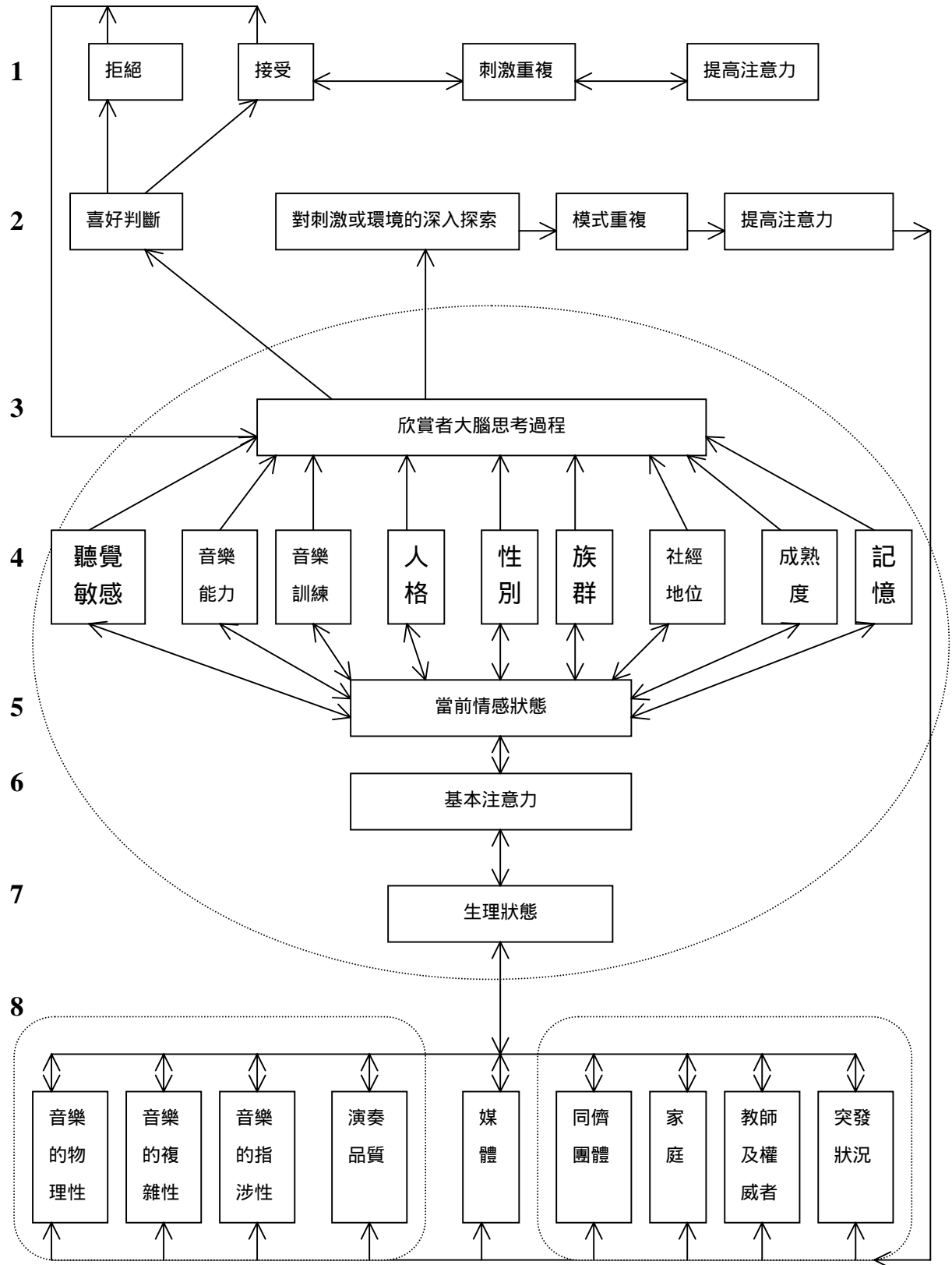


圖 2-5-1 <LeBlanc 的音樂偏好模式>(引自 LeBlanc & Sherrill, 1986, p.223)

LeBlanc (1980)、Radocy 及 Boyle (1997) 針對此一模式圖提出說明如下。

音樂偏好的形成過程共分八個層次，第八層次為「音樂及環境」，包括音樂的物理性、複雜性、指涉性及演奏品質，以及媒體、同儕團體、家庭、權威者、突發狀況等外在環境的影響。各外在變項因情境不同，而有不同程度的影響，變項之間並無誰先誰後的重要性。

五至七層為「欣賞者的本身條件」，包含聆聽音樂時的生理及心理狀態。第七層「個體的生理狀態」指基本聽力及生理狀態必須能接受音樂刺激，並將之轉化成生理反應。第六層「基本的注意力」是保持人與音樂暢通的橋樑，欣賞者集中注意力聆聽，使音樂產生意義。第五層「欣賞者當前的情感狀態」說明欣賞者當下的情緒，及受音樂影響情緒的程度。比如說快樂的音樂比難過的音樂，對難過的心情有更多的影響。

第四層為「欣賞者的個別特徵」，包括性別、聆聽敏感度、音樂性向、個別訓練及成熟度等，第三層為「音樂認知過程」，欣賞者思考其所接收到音樂訊息內涵。第四層常和第三層及第五層產生交互作用。第四、五層的交互作用，促使個人的生理特徵與人格相互影響。

以上第八層至第三層為個體對音樂的知覺模式。而第一、二層為「欣賞者的偏好決定」。在接受音樂刺激並進行思考後，欣賞者依據先前的經驗，在第二層進行選擇，決定要作出喜好判斷或索取更多的訊息，若需更多的訊息，則欣賞者會重新回到最底層（第八層）重複同一模式，並在重複聆聽的過程中提高注意力，以獲得所需資訊。

LeBlanc 模式的最高層（第一層）是根據第八至第二層中所有變

項交互作用所形成的偏好結果，欣賞者決定拒絕或接受音樂刺激，若是接受，則此模式重複直至滿足為止。但若在重複的過程中改變刺激來源，或是欣賞者本身的條件改變，則結果也會隨之而變。

由 LeBlanc 所發展出的音樂偏好模式中，可以發現影響音樂偏好的主要因素包括音樂本身的特質（含音樂的物理性、複雜性、指涉性及演奏品質），欣賞者所處的文化環境（含同儕、家庭、學校、及環境中的偶發狀況），欣賞者本身的人格特質（含個性、性別、種族、社經地位、成熟度及記憶力等），以及聆聽音樂當下的狀態。

由此可知，影響音樂偏好的因素複雜，除了音樂本身的因素外，環境和背景等非音樂要素，以及各要素間的交互作用，也是影響音樂偏好的原因之一。

三、 音樂偏好的測量方式

測量音樂偏好的方法分成自我陳述式、行為觀察式，以及生理反應測量三種，分別說明於下（Abeles，1980；Brittin，1996；Cutietta，1992；Finnäs，1989；Kuhn，1980；LeBlanc，1984；Lundin，1985；Wapnick，1976）。

（一）自我陳述式（Self-report measures）

自我陳述式是最常用作測量音樂偏好的方法（Kuhn，1980）。受試者透過口語表達或書寫陳述自我的感覺，及內在的情緒反應。藉由自我陳述能了解受試者的內在感覺，及對刺激物的持續反應。

量表設計方面，簡單的「等級尺度表」（rating scale）是最常用的工具（Finnäs，1989）。Wapnick（1976）將等級尺度表分成七種，

總加量表是最常用來測量音樂偏好的工具 (Abeles, 1980)。其中又以李克特式 (Likert-type) 量表最常使用。李克特式量表通常是呈現 1~5 或 1~7 個選項，由「極同意」到「極不同意」分別給予 5 到 1 分，或 7 到 1 分，每個選項之間代表均等的程度及間隔，將各受試者在各題的得分加總，就可以了解受試者的偏好情形 (葉重新, 1992)。李克特式量表的格式多樣，列舉如下：

	極喜歡	喜歡	無意見	不喜歡	極不喜歡	
a.	_____	_____	_____	_____	_____	(打勾)
b.	5	4	3	2	1	(圈選)

上述量表的施測加總平均數，可以反映學生的態度傾向，亦可用來測量音樂活動成效，所得的結果可作為教師教學參考。

(二) 行為觀察式 (Behavioral measures)

直接觀察受試者的行為表現，以說明其偏好是後來興起的趨勢。此一測量方式，透過觀察受試者非語言文字的外在行為表現，了解其行為選擇。例如，觀察受試者聆聽各類音樂的時間、參加音樂會的次數、計算受試者所擁有的 CD 數量，以及花在聆聽各類音樂及頻道的時間等。到目前為止，測量行為是否能明確說明受試者的態度，一直頗受爭議。唯一可以確定的是，透過行為觀察測量偏好，比使用傳統式的量表有更高的預測效度 (Brittin, 1996; Finnäs, 1989; Wapnick; 1976)。

Cutiitta (1992) 說明行為觀察必須包括觀察受試者外在行為表現、聆聽音樂的時間，以及紀錄觀察過程三個程序。

Kuhn (1980) 將行為觀察的方式分成四種，分述如下。

1. 直接的觀察測量 (observational measures)。透過謹慎的設計，直接觀察並紀錄受試者在一段時間內的相關行為反應。
2. 聆聽時間 (single stimulus listening time)。計算受試者花在聆聽各樂曲的時間。
3. 代幣制度 (reward value)。在單一頻道中播放樂曲，受試者壓按特定按鈕後可聽到音樂，持續一段時間後便會停止，若欲繼續聆聽則需再次按鈕。研究者紀錄受試者壓按按鈕的次數，以決定其偏好程度。操作式音樂聆聽紀錄 (Operant Music Listening Recorder, 簡稱 OMLR) 是此類研究法中最具代表性的工具。

Hargreaves (1986) 說明研究者使用 OMLR 時，可依需要自由更換音樂片段的長度、受試者所能選擇的頻道數、以及音樂的種類數量等。OMLR 特別適用於測量不識字幼童，以及心智發展遲緩者的音樂偏好。

4. 多曲目的聆聽時間 (multiple stimulus listening time)。在兩個以上的音樂頻道中，受試者被迫選擇其中一個頻道收聽。受試者壓按按鈕選取喜歡的頻道，研究者紀錄各頻道被聆聽的時間以說明偏好情形。音樂選擇紀錄 (Music Selection Recorder, 簡稱 MSR) 即為此一測量工具。

LeBlanc (1984) 補充說明，藉由行為觀察蒐集資料的過程中，最好能透過情境設計，模糊焦點等非直接觀察的方式，使受試者無法察覺研究目的，以減低受試者的警戒心，使數據資料具客觀性。進行觀察前，研究者必須先熟悉研究工具的操作，呈現研究結果時，最好

具備兩種以上的數據，以增加可信度。

Kuhn (1980) 說明自我陳述及行為觀察兩種方式的差異在於：行為觀察是動態的持續反應；自我陳述則是在靜止狀態下所做的選擇結果。相較之下，自我陳述式較能呈現普遍的音樂偏好結果，並廣泛的反映受試者對各類音樂的偏好；而行為觀察則較能表現受試者對個別曲例的反應。

(三) 生理反應測量

Lundin (1985) 說明人類的音樂情意反應，產生自外來刺激與個體間的交互作用。情意的反應可以分為內在的情感反應，以及外在的生理反應。內在的情感反應必須透過語言文字的描述來表達；外在的生理的反應則可藉由測量生理狀況而得知。

最常用作測量音樂偏好的生理反應項目，包括聆聽音樂時的呼吸、心跳、血壓頻率、皮膚的電流反應 (Galvanic Skin Response, 簡稱 GSR)、腦波反應，以及瞳孔的縮放等 (Cutietta, 1992; LeBlanc, 1984; Lundin, 1985)。

許多研究者質疑生理反應是否足以表現音樂偏好，原因在於一方面，影響生理反應的因素很多；另一方面，個體的生理狀況互異，很難建立一套客觀標準，以說明受試者的偏好程度。加上測量生理反應比自陳式量表更容易引起受試者自覺，故研究者很難確定受試者的生理反應是否單純源自音樂刺激 (Cutietta, 1992; LeBlanc, 1984; Radocy & Boyle, 1997)。雖然利用儀器測量生理狀況可以獲得科學的數據，但大多數的儀器都沒有辦法測出受試者聆聽音樂後的立即生理反應；此外，相關測量儀器昂貴，研究者在操作儀器前必須先受過專業訓練，較不符合經濟效益 (LeBlanc, 1984)。根據以上的說明可

知生理測量較少被用作音樂偏好研究。

除了自陳量表、行為觀察，以及生理反應三種測量方式，近來研究者亦致力於透過電腦科技測量個體對音樂的持續反應。「持續反應次數介面」(Continuous Response Digital Interface, 簡稱 CRDI) 即可測量個體對音樂刺激連續性的正負向 (positive-negative) 反應。其能夠持續紀錄受試者的反應、顯示受試者在每個選項的反應改變，及對音樂的意見。目前為止，已證實 CRDI 具有可靠的信度與效度 (Brittin, 1996)。雖然如此，LeBlanc (1998) 說明，傳統式量表仍是研究者蒐集量化數據時的最佳工具。

綜上可知，測量音樂偏好的方式包括自我陳述、行為觀察，以及生理反應測量等。其中又以自我陳述式的使用最多，在眾多的自陳量表中，以李克特式總加量表最為普遍，也是獲得量化資料時最有效率的工具。

此外，測量音樂偏好需注意下列事項：

1. 因情境而使用不同的研究工具。一般來說，自陳量表是最有效率的研究工具。研究者若欲獲得可靠的數據，則須增加樣本數 (Kuhn, 1980; LeBlanc, 1984; Radocy & Boyle, 1987)。
2. 若使用自我陳述式量表，則必須特別注意偏好曲目是否恰當，以及是否具有代表性 (Cutietta, 1992)。
3. 偏好曲目的播放片段不可過長，以三十秒至兩分鐘為宜，前測、後測，及正式施測時所使用的音樂片段必須相同 (Finnäs, 1989)。
4. 團體的音樂偏好結果，通常只能反映此一團體的平均偏好傾向，無

法將結果推論至所有對象身上 (Finnäs, 1989)。

5. 設計良好的施測情境，能確實反映受試者的音樂偏好 (LeBlanc, 1984)。

貳、音樂偏好的相關研究

由 LeBlanc 所發展的音樂偏好模式圖，可知影響音樂偏好的原因繁多。以下針對與本研究相關的變項進行探討，分別了解性別、年齡、民族與種族、語言、音樂訓練，以及熟悉度與音樂偏好的相關性。

一、 性別 (Gender)

探討性別與音樂偏好影響的研究很多，但大部份都只將性別當作變項之一，並沒有研究以性別為單一變項。性別是否會影響受試者的音樂偏好？部份研究顯示會 (Crowther & Durkin, 引自 O' Neill, 1997)；部份則否 (Finnäs, 1989；Radocy & Boyle, 1997)。

Crowther 及 Durkin (引自 O' Neill, 1997) 研究十二至十八歲學生的音樂偏好，發現女生無論在欣賞音樂、參與活動或是學習樂器的動機上，皆比男生積極，年紀越小，此一趨向越明顯。但 Finnäs (1989)、LeBlanc (1986)，Radocy 及 Boyle (1997) 根據相關研究，說明性別和音樂偏好的相關性微乎其微，唯男女生所偏好的音樂類型互異。LeBlanc 特別說明，大部份的研究都將性別當作研究變項之一，沒有專門針對性別進行探討者。因此，性別是否會影響音樂偏好，目前仍無法做絕對的釐清。

由上可知，性別對音樂偏好是否有明確的影響，有賴加以考證。性別的差異會反映在對各類音樂的喜好表現上，男生偏好搖滾、重搖

滾、重金屬，及爵士等較陽剛的音樂；女生則偏好民謠、古典樂、流行歌，或是舞蹈音樂等較柔軟及浪漫的音樂（Russell，1997）。整體來說，女生對音樂的偏好表現比男生積極。至於影響原因，大多仍停留在推測的階段，仍需進一步的研究證實。

二、 年齡（Age）

以年齡為變項的研究相當多，對象多為幼稚園到青少年晚期的學生，大多數的研究均在同一時間內，針對各年齡採橫切式的偏好調查，並沒有研究針對年齡採持續性的研究調查（Fung，1994）。Finnäs（1989）及 Russell（1997）整理既有的研究，發現越小的學生對各類音樂接受度越高。自青少年初期，偏好轉向流行及搖滾音樂，對古典音樂的喜好逐漸下降。

年齡和音樂偏好的關係分述如下。Dorow，Greer 及 Randall（引自 Abeles，1980；Hargreaves，1986）、May 及 Sims（引自 LeBlanc et al.，1988），以及 Rubin-Rabson、Rogers 及 Baumann（Hargreaves，1986；LeBlanc et al.，1988；Lundin，1985；Wapnic，1976）發現托兒所及一年級的學生對搖滾及非搖滾音樂的偏好並無明顯不同；二到六年級的學生則偏好搖滾樂，偏好的程度並隨著年齡而增加。研究者因此認為，三、四年級是養成音樂偏好的重要階段。年紀越小的學生，其音樂偏好越積極。隨著年齡的增加，學生對古典樂的偏好逐漸減低，對搖滾及流行音樂的偏好則增加。整體而言，學生的音樂偏好從三、四年級開始往下降，到了十八歲或大專以後，對各類音樂的偏好才會再繼續揚昇。

各年齡有其偏好的音樂類型。國際教育測驗發展（National Assessment of Educational Progress）（引自 Hoffer，1992）在 1972 年針對九、十三、十七歲的受試者進行研究，發現各個年齡所偏好的音

樂類型大相逕庭。62% 的十七歲學生偏好搖滾樂，到了成年人遽降至 14%。Schutten (1987) 研究發現，十歲以前的幼兒喜歡兒歌、標題性音樂；十一歲到二十一歲喜歡流行歌；二十一歲到三十五歲則偏好古典樂、歌劇、爵士；三十五歲以上則對民謠及古典樂較有興趣。

年齡對音樂偏好的影響，來自與年齡相關的成熟度及環境等變項。年齡與成熟度成正相關，環境的影響也和年齡有關，一般而言，年幼的學生易受家長及父母的影響，青少年則易受同儕團體的影響。此外，個體對各類音樂的熟悉度，及隨著年齡而增加的音樂經驗等，都會影響偏好結果 (Hargreaves, 1986; Schutten, 1987)。

綜上可知，與年齡相關的變項是影響音樂偏好的要素之一，年齡的影響乃伴隨著其他因素而存在。青少年對於音樂的偏好明顯的以搖滾及流行音樂為主，對於其他音樂則表現出較為負面的態度。因此，LeBlanc 等人 (1998) 建議研究音樂偏好時，宜少用國一以上的受試者，改採對各類型音樂接受度較高的中、低年級學生，以避免過度負面的偏好傾向。

三、 民族 (Race) / 種族 (Ethnic)

種族是個人特質的一部份，許多相關研究顯示，受試者所屬種族會影響其偏好決定 (Morrison, 1998)。以下提出與種族及族群相關的研究加以說明。

LeBlanc 及 Sherrill (1986) 透過行為觀察，研究白人及黑人兒童對各族群演唱者的偏好，結果發現學生喜歡代表其種族的音樂類型，並在聆聽的過程中，不時表現出揶揄另一個種族表演者的行為。

McCrary (1993) 研究各族群演奏家，對黑人及白人學生的音樂

偏好影響。結果發現，大多數的黑人偏好由黑人演奏家所演奏的樂曲；而白人對各種族的演奏家，則沒有明顯的偏好差異。

Morrison (1998) 以黑人及白人為對象，研究種族對音樂偏好的影響。其分別提供有無演奏者肖像兩種情境，觀察受試者在不同情境下的反應，結果顯示白人在只聽到音樂時，偏好由白人所演奏的音樂片段；而黑人在只聽到音樂的情況下，偏好白人所演奏的音樂，若音樂加上演奏家的肖像後，黑人則偏好由黑人所演奏的音樂。研究結果說明學生在音樂欣賞的過程中，族群認同的態度可能影響其偏好決定，少數族群比多數族群更明顯的傾向偏好相同種族的表演者。

Morrison 及 Yeh (1999) 研究美國、香港、大陸三地主修音樂及非主修音樂學生對爵士樂、古典樂及中國傳統音樂的偏好情形，並請學生寫下影響其喜好選擇的理由。來自美國與中國的學生，最偏好代表我族的音樂，香港的學生則無明顯偏好。此外，主修音樂者比非主修音樂者表現出更積極的偏好傾向。有關影響偏好的理由，美國學生較重視音樂要素的影響；中國及香港的學生則較重視情意感受。

其他的相關研究方面，Appleton, McCrary 及 Morrison (引自 Morrison & Yeh, 1999) 發現黑人的中學及大學生對藍調、讚美詩、靈魂樂等代表黑人特色的音樂，表現出較高的偏好，而白人學生的偏好選擇較不受種族影響。Killian (1990) 則發現青少年偏好代表他們自己種族及性別的表演者。

綜上可知，研究音樂偏好與種族背景的相關性，乃是掘起於 1990 年後的新興趨勢，相關研究雖然不多，但到目前為止的研究結果顯示，族群差異的確會影響音樂偏好結果。Killian (1990) 說明可能的原因在於，受試者將學習模範 (model) 的精神，投射在偏好選擇上，也就是偏好及認同與自己有相同特質的表演者，並視之為模仿對象。

Morrison (1998) 認為偏好的回應除了以受試者本身的所屬族群為基礎外，還牽涉到此一族群在社會中所居地位。少數族群可能藉由偏好選擇與自己相同族群的表演者，以達到族群認同的意識。Radocy 及 Boyle (1997) 將音樂視為個人認同的一部份，亦間接證明了相關的假設。族群到底會不會影響音樂偏好？Morrison 說明部份學者認為音樂本身的因素應該大過於非音樂因素；相反的，也有學者認為受試者對音樂不熟悉時，非音樂因素的影響相對較大。Hedden (引自 Morrison, 1998) 提出另一種說法，認為欣賞者在聆聽時可能對屬於自己的音樂更敏感、更專注，因而影響了偏好的結果。

McCrary (1993) 則認為欣賞者對各族群音樂所表現出的偏好差異，和其本身的族群態度有關。研究顯示，當人們對自己的態度及感知較積極時，對其他族群的態度及感知則相對消極；相反的，當人們對自己的態度及感知較消極；對其他族群的態度及感知則相對積極。所以，當黑人表現出對我族的偏好時，可能代表其對我族的意識較為鮮明。

有關種族與音樂偏好的相關研究興起於近十年，雖然多數研究均發現族群會影響音樂偏好，影響的原因則多停留在臆測的階段，若要釐清兩者間的關係，則有賴進一步控制其他變項。

四、 語言 (Language)

在音樂偏好的研究中，與語言相關的研究並不多，通常是使用的曲目為有詞的歌樂時，語言才會被當作探討變項。Fung (1994) 說明大多數的研究顯示學生對器樂曲的偏好高過歌曲，可能的原因有六 (1) 陌生的唱腔，(2) 語言隔閡，(3) 演唱場合的不同，(4) 演唱者的性別，(5) 音樂本身的特質，(6) 以上各個因素交互作用的影響。

Fung (1994) 研究大學生多元文化態度與世界音樂偏好的相關性，並將語言作為變項之一，音樂的種類包含非洲、印度、印尼、日本、中國、韓國、中東、泰國等地的音樂，由其中各選擇兩首器樂曲，及兩首歌樂進行研究。結果發現，學生的多元文化態度與世界音樂偏好呈正相關，多元文化態度越積極者，對世界音樂的偏好越高。學習其他語言的數目愈多，或是學習的時間愈長，對世界音樂的偏好也越積極。Fung 針對語言的變項加以分析，發現偏好結果有 21.24% 與學習語言的數量有關；14.40% 則和學習的時間長短有關，可見學習語言的質與量，和音樂偏好有顯著相關。

Siebenaler (1999) 研究小學生對歌曲的熟悉度對偏好的影響，其中以年級、性別、在家慣用語言（分成西班牙及英語兩部份）、歌唱練習，以及學生自我評量為變項進行調查。結果發現年級、性別、在家慣用語言對於歌曲的偏好有顯著影響，由於研究對象以慣用西班牙文者最多，所得結果又以西班牙歌曲 De Colors 最受喜好，顯示語言會影響音樂偏好結果。

根據以上兩個研究結果，可以說明受試者對語言的熟悉度，和歌樂偏好具有相關性。

五、 音樂訓練 (Musical training) / 音樂經驗 (Musical experience)

大部份的研究顯示，有音樂學習經驗者，對音樂的偏好較積極。Radocy 及 Boyle (1997) 認為音樂訓練是穩定的個人特質，受過音樂訓練者對節奏、樂句等音樂要素特別敏感，並因此影響偏好結果。舉例來說：學過法國號的人在欣賞莫札特 (Mozart) 的法國號協奏曲時，對法國號的聲音就比沒有學習經驗的人更為敏感。

Finnäs (1989) 及 Wapnick (1976) 說明音樂訓練包括個別課、參與學校的音樂活動、業餘的音樂活動等，根據以往的研究結果發現，音樂經驗越豐富者，對古典音樂的偏好較高，對流行音樂的偏好則較低。

Birch, Erneston, 以及 Meadows (引自 Abeles, 1980) 的研究發現接受音樂訓練的時間長短會影響受試者的音樂偏好。從事音樂活動越久，其音樂偏越積極。不過 Abeles 特別強調，受試對象、對音樂經驗的定義，以及研究方法的不同，都會影響到研究結果，研究者必須留心控制。

Hargreaves (1986)、Radocy 及 Boyle (1997) 說明音樂訓練影響偏好的原因之一，來自師長、父母傳遞給我們的意見及態度；另一方面則是欣賞者本身能力的影響，有受過訓練，對於音樂本身的理解力促使他們很快地進入複雜音樂，並了解音樂所欲表現的內涵，故對古典音樂表現出較高的偏好；沒有受過訓練者，則偏好非古典音樂，原因在於缺乏理解古典音樂的能力與知識。

受過訓練的欣賞者是否只對古典音樂表現出較高的偏好？Fung (1996) 整理 Cuddy、Gridley、Burke 及 Hargreaves, Messerschmidt, Rubert Smith 等人的研究，發現受過音樂訓練者對電子、鋼琴、古典及流行音樂等各種類型的音樂，較未受訓者積極。Fung 認為原因在於受過音樂訓練者偏好繁複的樂曲，而未受過音樂訓練者則偏好複雜度中等的樂曲。

綜上可知，除了古典音樂之外，流行音樂、電子音樂、世界音樂等各類音樂的偏好，都可能受到音樂訓練的影響。影響的原因則來自師長的態度及價值觀、對音樂理解力及敏感度增加等三個原因。

六、 熟悉度 (Familiar)

音樂偏好的相關研究中，「熟悉度」是常被研究，與偏好有極密切相關的變項，已有的研究結果呈現相當的一致性 (Abeles, 1980)。Finnäs (1989) 整理 1989 年前的相關研究，對象包括幼兒到大學生，音樂類型包括古典、流行音樂、特殊的節奏模式，以及不諧和和絃等特殊音樂特徵的曲例。研究結果證實，對大多數的受試者而言，隨著重複聆聽 (repeated listening) 次數的增加，受試者對音樂的偏好也會增加。

倒 U 曲線是解釋偏好與熟悉度的最佳工具，如圖 2-5-3。

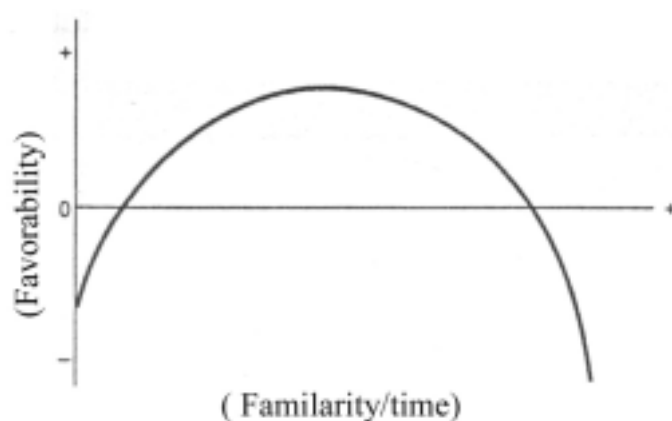


圖 2-5-2 熟悉度與音樂偏好相關曲線 (取自 Miller, 1992, p.416)

在上圖中，橫座標代表聆聽的時間及熟悉度；縱座標代表音樂偏好程度。受試者的音樂偏好與聆聽次數成正比而逐漸增加，但在到達偏好的高峰點後，隨著熟悉度的增加，欣賞者開始感到厭煩，而致使偏好度逐漸下滑 (Miller, 1992)。

Finnäs (1989) 根據 Bartlett, Bradley 及 Kruhman 的研究結果說明，重複聆聽相同的樂曲，除了可以增加對此一樂曲的偏好外，還可

以增加對同一類型音樂的偏好。

Lundin (1985) 說明重複聆聽與音樂偏好的相關性如下。

1. 經過同樣次數的反覆聆聽後，受試者對古典及現代音樂的偏好明顯增加。
2. 流行音樂在經過幾次重複聆聽後，隨即到達偏好顛峰；而古典音樂則必須重覆多次才能到達偏好顛峰。
3. 流行音樂雖然很快的能夠達到偏好的高峰點，卻也下降的很快。
4. 與古典音樂相較，受試者對現代音樂較沒有明顯的情意反應。

Washburn, Child 及 Abel (引自 Finnäs, 1989) 的研究中發現，重複聆聽之所以能提昇偏好是因為：1. 隨著聆聽次數的增加，對樂曲本身有更多的了解。2. 受試者對於音樂（所使用的樂器、旋律、和聲、形式）可以集中更多的注意力。3. 重複聆聽能夠增加令人愉快的想像。以上三者的交互作用，亦能帶來不同的影響。根據以上的理由，他們進一步解釋簡單的樂曲經過重複聆聽後，雖然很快到達偏好的顛峰，卻也很快使學生感到厭煩，並致使偏好隨即遞減。由此可知，重複聆聽是否能提昇偏好，與樂曲的複雜度有關。古典音樂、現代、外國民謠等比較複雜的樂曲，偏好與熟悉度成正比；而流行歌曲等結構簡單的樂曲，過多的重複聆聽反致使偏好反應下滑。若欲提昇欣賞者對特定樂曲的偏好，則須視樂曲本身的複雜度，以決定重複聆聽的次數 (Abeles, 1980; Finnäs, 1989; Hargreaves, 1986; Lundin, 1985; Swannick, 1994; Radocy & Boyle, 1997)。

並非所有的研究都符合倒 U 曲線的理論。Hargreaves (1986) 的研究結果顯示，熟悉度與偏好呈現完全正相關，對樂曲越熟悉，偏好

越積極。Hargreaves 說明可能的原因和受試人數、音樂刺激、反覆聆聽的過程，以及研究過程等因素有關，亦可能是重複聆聽次數不足，只反映出倒 U 曲線的前半部。

由以上的整理可知，熟悉度和音樂偏好有明顯相關，兩者間還牽涉到其他因素，如樂曲的複雜度、聆聽情境、聆聽狀態、年齡、受音樂訓練的情況等，與音樂相關或音樂以外的因素。

音樂訓練是影響熟悉度與偏好的因素之一。Finnäs (1989) 及 Lundin (1985) 說明受過音樂訓練者，對古典音樂的熟悉度較未受訓練者高，也較喜歡古典音樂。受過音樂訓練者偏好複雜度較高的曲目，過多的聆聽次數無法引起受過音樂訓練者的興趣、了解與情感回應，相反的，還可能因為疲乏而致使其偏好下滑。

Hargreaves 及 Castell (1987) 研究各年齡層表現在熟悉度與音樂偏好的相關性。結果顯示年齡增加，熟悉度與偏好的相關越接近倒 U 曲線理論。主要的原因在於年紀越大者，對生活週遭的音樂越來越熟悉，故對音樂的熟悉度較高，所呈現出的偏好傾向也較穩定。各個年齡層和樂曲熟悉度，以及音樂偏好的相關如圖 2-5-4。

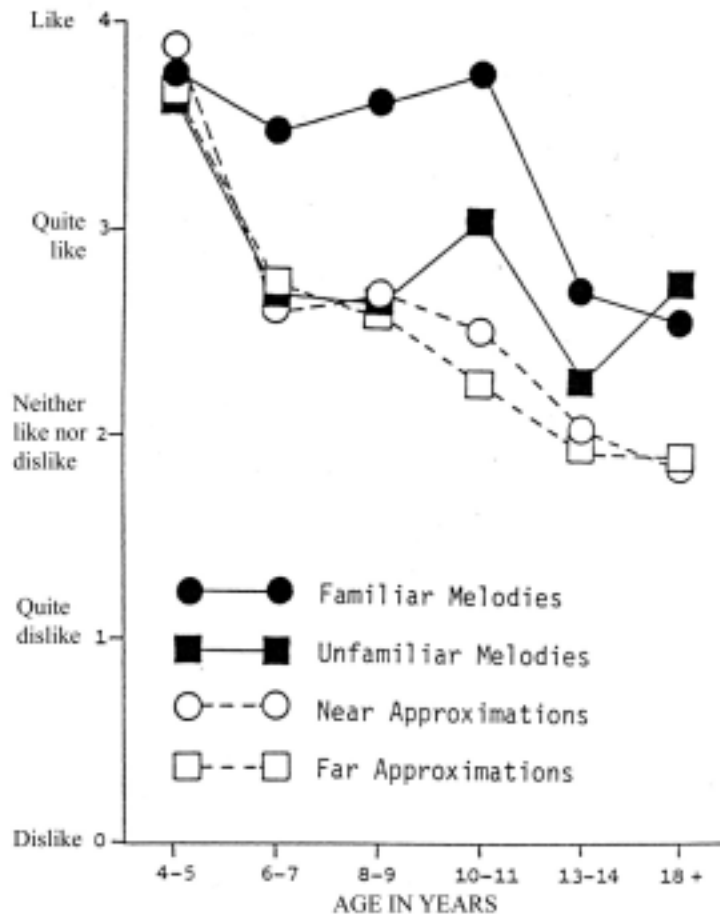


圖 2-5-3 各年齡的音樂熟悉度與偏好相關圖（取自 Hargreaves & Castell，1987，p.67）

Hargreaves 及 Castell (1987) 說明四至五歲的幼童對各類音樂並無顯著偏好，可能的原因在他們還不太能分辨自己對音樂的反應；相反的，六至七歲的兒童對熟悉的音樂表現高度的偏好，卻無法分辨對非音樂聲音的偏好，八至九歲的兒童也是一樣；十到十一歲的兒童開始能夠分辨自己對不熟悉音樂及與非音樂的偏好，並對前者的偏好高過後者；十三至十四歲兒童的偏好情形則頗接近成人的偏好型態，並明顯的知道音樂與非音樂的區別。Finnäs (1989) 說明根據相關研究結果顯示，十到十一歲的兒童對各類音樂的偏好最積極，隨即漸次降低。