

第二章 文獻探討

第一節 幽默

壹、幽默的定義

當我們形容一個人很『幽默』時，究竟那個人是具備了什麼樣的特質以致於會被冠上『幽默』這個形容詞？『幽默』這個詞雖然大家都會用，但卻很難找到一個很精準明確的定義來描述它。從幽默歷史的流變來看，在西方社會裡，在西元前五世紀時，希臘名醫 Hippocrates 認為人類的身體有四種基本的體液，而醫學界就用 humor 來指稱這四種決定人體體質和型態的體液。而後，因為當時人相信體液是代表了人不同的情緒狀態，故到了西元二世紀時，「humor」的意義則是指人們不同的氣質和特性；西元六世紀時「humor」則是指對於荒謬、不協調、滑稽等不合邏輯的事，此時的幽默具有貶低與愚弄的意義；十七世紀時，「humor」的意義產生了很大的轉變，從負面意義轉變成正面意義，是指能夠欣賞或是表現使人笑的能力，此時的「幽默」具備了智慧與美感的內涵(引自吳靜宜，民 93)。

而在中國文化中，並沒有一個詞足以涵蓋『幽默』的概念，中文裡有許多的相似詞如『有趣』、『好笑』、『嘲諷』、『荒謬』、『滑稽』、『機智』、『喜劇』等等(陳學志，民 80)，但這些詞彙仍然不足以精準而深刻地表達 humor 的意義。所以幽默大師林語堂先生，在民國二十一年時，在《論語》雜誌的創刊號中發表〈幽默與妙語的討論〉一文中，正式將英文的 humor 一字直接音譯成爲「幽默」，國人方才開始大量使用「幽默」這個詞彙。(翁燕然，民 87；蕭颯等，民 88)。

而現今，不同的學者以不同的角度來觀看幽默，就會產生不同的定義。本研究整理如下：

一、刺激的觀點

幽默的刺激代表能夠引起個體幽默反應（笑的行為或情緒經驗）的事物，這類事物通常是趣味的、失諧的、驚奇的、荒謬的、暗諷的、機智的、詼諧的。在分類上又可區分為文字類的幽默、表情動作類的幽默、圖像類的幽默、聲音類的幽默等等，有些幽默則綜合了多種不同類型的表達方式。以刺激的觀點來定義幽默的學者如下：

表 2-1-1 刺激觀點的幽默定義

定義者	定義
當代大辭典	幽默是一種含蓄而充滿機智、諷刺詼諧的辭令，揭露生活中乖訛和不通情理處(引自吳鈺婷，民92)。
牛津英文字典	幽默是指引起樂趣、滑稽、玩性、詼諧、快樂的言行舉止或文字(引自吳鈺婷，民92)。
Wells(1997)	任何有趣的東西，包括機智(wit)、反語(irony)、無意義的言語(nonsense)及譏諷(sarcasm)

二、反應的觀點

幽默的反應是指在接收到幽默刺激的訊息之後，個體所引發的一種行為反應或情緒經驗。就行為反應而言，多半是臉部笑容的展現或肢體上的手舞足蹈。而在情緒經驗上，則是個體產生的喜悅、歡愉、滿足、快樂等正向的心理感受。以這樣的觀點看待幽默的有：

表 2-1-2 反應觀點的幽默定義

定義者	定義
吳靜吉(民73)	幽默就是將兩種原不相干的事件豁然串通起來，讓人產生驚奇的感覺(引自鄭慧玲譯，民83)。

張如鈞 (民78)	幽默是一種心理狀態，對滑稽、矛盾、不協調是件事所引起的刺激，產生正面或負面的複雜感受，藉此種心智經驗，釋放一連串身體或心理的反射作用（如哈哈大笑、拍案叫絕），以獲得心中欲望的滿足及緊張情緒的解除。
--------------	--

三、功能的觀點

當我們在定義幽默時，並不是非得要將幽默視為一個刺激、反應、能力或人格特質，我們也可以從它的功用以及使用的動機來看待。幽默和許多正向特質都存有正相關，高度的幽默能幫助我們人際關係的和諧、正向情緒經驗的提升、身體的健康等等，以功能的觀點來看幽默的有：

表 2-1-3 功能觀點的幽默定義

定義者	定義
黃國彥 (民 81)	幽默是以輕鬆的態度說笑（或圖片）表達嚴肅的意義，以愉悅的談吐（或圖片）點出教育的意義，讓閱聽者無形中受到潛移默化，改變人生的態度，參透哲理，並促進人際和諧。
Herb True (1980)	幽默是指一種特性，能夠引發喜悅、帶來歡樂、或以愉快的方式娛人(引自鄭慧玲譯，民83)。
Kuchner (1991)	幽默可被視為是一種社會性技能，它能使人更加親密、釋放壓力、轉移怒氣，並透過幽默來瞭解和增進運用符號的能力以及提供創造力的燃料。

四、能力特質的觀點

將幽默視為一種能力或人格特質，通常其意義就是一般我們所稱的『幽默感』。能力觀點的定義者通常將幽默視為一個多向度的能力，這許多的內涵能力綜合起來才能看到幽默感的全貌，其中包含了幽默理解的能力、幽默欣賞的能力、幽默創造（產出）的能力、幽默因應的能力、社交情境中的幽默能力、笑的傾向、幽默態度、享受樂趣的能力等等。也有定義者視幽默為一種人格特質，其

中可能包含了樂觀、自娛娛人、突發奇想等等。整理如下：

表 2-1-4 能力特質觀點的幽默定義

定義者	定義
劉佩雲 (民 79)	幽默有兩個主要的面向：一為幽默欣賞的能力：意指能瞭解幽默創造過程中的訊息。二為幽默創造的能力：意指能覺知到人、物或概念之間的不一致性，並將原本不相干的關係予以巧妙聯結，且以口語、文字或其他形式傳達給別人的能力，結果能引起微笑或大笑。(引自邱發忠，民 88)。
蕭颯、王文欽 與徐智策等 (民 80)	幽默感是指理解和表達可笑事物或使他人發笑的一種才能，是一種生活的藝術。
何茱如 (民 87)	在情境中對於幽默訊息，具有後設認知的敏感度，能掌握並喜歡此幽默訊息，和表達此幽默訊息的能力。
陳淑蓉 (民 92)	幽默感包含以下六個向度：一、幽默理解的能力。二、幽默創造的能力。三、幽默因應的能力。四、社交情境中的幽默能力。五、對幽默的態度，即對幽默的喜好程度。六、笑的傾向。
Svebak (1974); Svebak (1996) :	幽默包括三個成分，一為後設訊息敏感度(meta-message sensitivity)：察覺到情境中幽默訊息的能力。二為個人對幽默喜好的程度(personal liking of humor)。三為情緒放任度(emotional permissiveness)：指可以自在表達情緒的傾向。而 Svebak 又於 1996 年提出了新的看法，他認為幽默包含了四個向度：一、有表達歡樂行為的需求。二、喜歡幽默的個人及幽默的社交行為。三、較不具有嚴肅的性格。四、具有對幽默訊息的認知能力（引自陳淑蓉，民 92）。
Martin 和 Lefcourt (1984)	幽默感是一種能使用幽默因應環境的人格特質。
Ziv(1984)	幽默感包含二個能力，一是欣賞幽默的能力：能理解或欣賞幽默的刺激；二是幽默創造的能力：能覺知人或物之間的不一致性，並將原本不相干的事物，巧妙的聯結在一起，傳給他人知道並引發他人微笑或大笑的能力。
Thorson 和 powell (1993)	幽默感是多向度的概念，包含了以下六個成分：一、幽默創造的能力。二、玩性或突發奇想的特性(playfulness)。三、使用幽默以達到社交目的的能力。四、辨識幽默的能力。五、幽默欣賞的能力。六、以幽默為因應機轉的能力。(引自吳鈺婷，民 92)

Olson (1996)	幽默是一種能察覺、欣賞或讓人愉快的、諧諷的表達能力(引自管秋雄，民91)。
Warnars-Kleverlaan, Oppenheimer 和 Sherman (1996)	幽默感具備以下特質：一、產生幽默的能力；二、享受樂趣的能力；三、辨識幽默的能力；四、幽默欣賞的能力；五、幽默因應的能力。
Doris Bergen (1998)	幽默感是一種穩定的、可在孩童時期被辨認出來的人格特徵(引自吳鈺婷，民92)。
Hallett 和 Derks (1998)	幽默為一人格特質，在風格及傾向上有很大的變異。
Louis Franzini (2002)	幽默感是一個人被娛樂與娛樂他人的嗜好(引自陳詩紘譯，民92)。

五、歷程或多向度的觀點

從上述的整理我們可以發現，幽默很難從單一一個向度來定義，若僅從一個角度就想含蓋整個幽默的意義，難免顧此失彼、顯的有些單薄，無法看清楚幽默概念的全貌。歷程或多向度的觀點融合了上述各項不同角度的切入點，在定義中可以看到從幽默的刺激一直到幽默反應形成的幽默引發歷程，或是將幽默視為一種綜合性的構念，認為幽默是一種能力、一種人格特質、一種心理歷程、一種刺激、一種反應或一種動機等等，較能完整的描繪出定義者對幽默的認知與看法。現今多數的學者皆採用此觀點來定義幽默。

表 2-1-5 歷程或多向度觀點的幽默定義

定義者	定義
李嘉雯(民88)	幽默是指個體在社會情境中能敏感地覺知、偵測或掌握到外在幽默關鍵線索，並將之轉化成實際之言行，用語言或非語言方式表現出好笑的話語，使人覺得有趣。
邱發忠(民 88)	幽默可使用以下幾種層面來定義：一、幽默刺激：一組特定的刺激以引起笑、好玩的性質。二、幽默經驗：個體知覺到幽默

	刺激後，所產生的認知或情緒上的經驗。三、幽默反應：幽默產生後所產生的一些外在可觀察到的反應，如笑的次數或持續的時間。四、幽默產生的能力：對環境具敏感度，能掌握幽默創造的關鍵技巧，而依情境變化創造出好笑的幽默事件及刺激。五、幽默的理解能力：對幽默刺激能夠認知，產生好笑的感覺。
Mosak(1987)	幽默是一種自我貶抑(self-disparagement)，使對方獲得優越感的過程；也是一種不一致的、誇大的，以及對非預期結果的反應(引自管秋雄，民91)。
Long 和 Graesser (1988)	幽默包含了三個層面：一、引起幽默反應的刺激形式：可以是口語的、非口語的或結合兩者來呈現，刺激事件也應包含幽默事件的脈絡情境。二、引發幽默刺激的企圖：包含有意的及無益的狀態。三、引發幽默刺激的反應：是根據主觀的認知反應，而非可觀察到的外在反應。
Nazareth(1988)	幽默可從三個層面來分析：一、引起幽默的特定刺激型態。二、個體感知到幽默刺激後所產生的認知及情緒上的經驗。三、幽默產生後的外顯行為反應(引自陳學志，民80)。
Sallisbury(1990)	幽默是一種結合的情緒，它包含生理的反應、喚起的狀態、過程中的認知解釋、生理回饋，使得想像和生理反應得以連結(引自管秋雄，民91)。
Kuhlman(1994)	幽默是在特定脈絡條件下，某些種類的反應與某些種類的刺激兩者之間，所發生或存在的一種想像連結。幽默可包含三個次級概念：一、幽默反應。二、幽默刺激。三、幽默脈絡(引自吳鈺婷，民92)。
Martin(2000)	幽默可以從認知、情緒、社會、心理等等不同的角度來看待，他可以代表引起趣味的刺激，也可以是一種心理的歷程，或是一種反應(笑、愉悅)(引自吳鈺婷，民92)。

綜合上述定義，本研究以多向度的觀點來看待幽默，它可以代表一種刺激、一種人格特質、一種能力、一種反應或是一種心理歷程，其特質通常是有趣的、好玩的、機智的、創意的、滑稽的、豁達的，但卻不包含嘲笑的、譏諷的、挖苦的、揶揄的、低俗的、巧言的，也就是所謂的『戲而不謔』，在趣味中隱含了同理、尊重、關懷和接納，是屬於正向的詞彙。由於本研究乃藉由實驗課程來培養學生的『幽默感』，故若以能力的觀點視之，本研究認同陳淑蓉(民92)的看法，認為幽默感包含了幽默理解、幽默創造、社交情境中的幽默、幽默因應、幽默態

度、以及笑的傾向六種能力，課程也將以提升此六大能力為目標設計之。

貳、 幽默的理論

以幽默如此神秘卻又複雜的特質來看，不同的學者對幽默的理論就會有不同角度的看法，回顧相關文獻發現，幽默理論大致可分為三個層面：生理層面、動機層面以及認知層面。分別說明如下：

一、 生理層面

(一) 過剩能量釋放理論

Wilson(1979)認為，幽默感受及行為的產生是人類長久演化下來的一種正常的情緒反應，也是一種能量的釋放。幽默的刺激通常都是失諧的、驚奇的、出乎人意料之外的，人類長久演化下來，這種不在自己預期之內的刺激都會被視為危險的事物，因而會引起生理狀態的激發，產生焦慮、緊張、不安等負向的情緒來應付該情境。但當個體察覺到幽默刺激的無害線索後，他會發現這只不過是個遊戲或幽默罷了，並沒有危險的事物存在，因此，被高度喚起而產生的能量就必須找到出口釋放，以回復到正常的水準。而笑的行為就成為過剩能量釋放的管道，透過大笑消耗掉多餘的能量，使得人的生理激發程度可以回復到一般的水平，不會造成負擔。

(二) 激動觸發-激動回復理論

Berlyne(1972)提出了兩種機制來說明幽默感受的產生歷程。一是『激動觸發』(arousal-boost)的機制，當個體察覺到情境中的失諧狀況時，會因為幽默刺激所帶來的遊戲氣氛和遊戲線索，造成生理狀態的激動達到一個最適度的水平，愉悅、

快樂的感受因而增加。另一個則是『激動回復』(arousal-jag)的機制，幽默刺激的失諧雖會引起個體生理狀態的提升，但也因為所提供的線索和原先的預期不一，當個體無法理解、生理激動狀態持續增加到超越適度的水準時，反而會引起不舒服的感受。但當個體理解後，失諧的狀態解除，激動狀態就會下降，不舒服的感受也就立即消失，這種從負向感受回復到正常的過程讓個體得到愉悅、幽默的感覺。因此，生理的激動觸發和主觀的愉悅經驗之間是呈現「倒 U 型」的關係，過低或過高的生理激發皆無法產生幽默的感受，唯有當幽默刺激的關鍵點 (punch line) 出現，失諧理解後生理激動回復到適度水準時，才會產生最大的愉悅感受。另外，Berlyne 也認為，生理激發以及回復的程度和主觀的愉悅感受是存在著正向的線性關係的，也就是說，當個體激發的程度越高，回復的程度越大，個體的幽默感受也就會越強。

(三) 心理逆轉理論

心理逆轉理論也探討了心理激發狀態和愉悅感受之間的關係，但 Apter 與 Smith (1977) 的看法則和 Berlyne 有所不同。他們認為個體具有 telic 和 paratelic 兩種「監控動機狀態」(metamotivational state)，而幽默感受的產生，關鍵並非在於生理狀態是否被激發，而必須視個體當時的監控動機狀態為何。在 telic 狀態下，個體是受到高度約束、不苟言笑的，以正經嚴肅的態度面對環境，朝向自己的目標邁進，因此因失諧所引發的生理狀態的高度激發，會被認為干擾目標的達成，和當時心境態度不符，而產生不悅或焦慮的情緒。若在 paratelic 狀態，個體是處於輕鬆自在的心境中，會以遊戲的角度看待環境的刺激，因此高度的生理激發會被轉化成快樂愉悅的情緒。

一般人在面對環境時會處於 telic 的狀態，因此當個體察覺幽默刺激的失諧，產生高度的生理激發，就會經驗到負向的情緒感受。但當個體察覺到幽默刺激中

的『遊戲氣氛』，他會體會到『這只是好玩的遊戲罷了』、『這不是認真的』，因此就從原本的 telic 狀態逆轉成 paratelic 狀態，使原本因生理激動所引起的不悅情緒轉化成幽默快樂的情緒。

綜合上所述我們可以發現，儘管生理層面的幽默理論皆認為要引發幽默的感受，必定需要適當的生理激發，但生理激發僅是幽默感受的必要條件而非充分條件。也就是說，僅憑生理狀態的激發並不能保證會引發快樂幽默的感受，高度的激發也可能是為應付緊急狀況或衝突時的自然生理反應，此時的情緒就可能是焦慮、緊張、不安的。是故，個體認知上的判斷才是引發幽默感受的關鍵因素。若幽默刺激的失諧所傳遞的是一種無害的、遊戲的訊息或線索，個體在認知解釋上就會以幽默、輕鬆的觀點看待之，不致於產生負向的情緒經驗，反而會因為能力的釋放或是激動狀態的回復或是由 telic 轉換成 paratelic 狀態等種種原因，形成一種興奮、快樂的情緒。

二、動機層面

(一) 心理分析理論

Freud 認為個體在接觸到幽默刺激後，會透過笑的形式來釋放所引發的多餘心理能量。他認為能夠引起個體幽默反應的刺激有三個：

1. 笑話(joke)：笑話中會運用許多文字的技巧（如轉移、凝縮、類比、暗喻），讓個體隱藏在潛意識中攻擊、性等原始的衝動，能夠透過合法的管道表達出來，使得原本壓抑這些原始衝動的能量變得多餘，而透過幽默的反應（笑的行為）宣洩出來。
2. 喜劇(comic)：屬於非語文類的幽默，可能融合了肢體表情類的幽默和聲音

類的幽默，例如相聲、鬧劇、默劇、小丑劇等等。個體在欣賞此類刺激時，會對表演的情節或動作聲音有一種心理上的預期，當結果不符合預期，失諧狀況產生之後，因預期產生的心理能量就必須透過笑的行為來釋放出來。

3. 幽默(humor)：若個體因情境的不協調或不符合預期而產生負向的情緒（如緊張、害怕）時，若能夠以正向的角度來重新解釋，發現該情境是不具威脅性的，甚至知覺到其中有趣或不協調的地方，那麼就能夠避免經驗到負向的情緒。如此，因負向情境所引發的心理能量並未藉由負向情緒釋放出來，就轉而透過笑的行為宣洩出來。

簡而言之，Freud 認為幽默刺激提供了個體釋放生物性衝動的合法管道，使得壓抑的需求獲得了滿足。Freud 更進一步認為，幽默是超我用來安撫焦慮本我的一種方式，也是個體在面對負向事件的一種防衛機制，能夠幫助個體以另一個觀點看待困境，避免持續地沈溺在負向情緒中（引自何萊如，民 87）。

後續有些研究者以實徵的研究來驗證 Freud 的理論。Laffal (1953) 就由焦慮減降 (anxiety reduction) 角度解釋 Freud 理論，認為當笑話觸碰到禁忌主題時（攻擊、性等），個體因笑話引導而攀升的焦慮，在接觸到笑點時突然減降，因此引發個體的愉悅。也有一些研究結果並不支持 Freud 的看法，如 Ruch 和 Hehl、Prerost 的研究皆發現越少壓抑性方面行為（對性持正向態度者）的人，越覺得性笑話好笑，Prerost 認為對性方面態度比較正向、放的開的人，似乎對所有類型的幽默都有比較高的偏好，而不是侷限於性類型的笑話而已（引自 Lefcourt 和 Martian, 1986）。

（二） 優越貶抑理論 / 錯誤歸因理論 / 幽默的態度傾向模式

優越貶抑理論(disparagement theory)是歷史悠久的現代幽默理論，可追溯至 Plato 與 Aristotle 的看法。Plato 認為幽默的感覺來自於他人的痛苦與不幸，幽默者往往具備良好的洞察力，能夠透析那些貪婪、酗酒和濫用權力者的無知、虛榮或偽善，並對其表示輕蔑與貶抑。Aristotle 則認為幽默來自對於弱點或醜陋的反應。

優越貶抑理論主要的主張為愉悅感來自於優越感 (mastery) 與控制感 (control)，嘲笑貶抑他人的弱點或不幸，可以因獲得此二種感覺而產生愉悅感。也可以說幽默是向下比較的副產品，尤其是自己不喜歡人的不幸或難堪更容易引發幽默的感受或反應。

而後，Hobbes(1651)正式提出優越理論的觀點來解釋幽默現象，認為個體會笑是因為他人的缺點或錯誤，讓自己感受到『意外的榮耀』(sudden glory)，透過他人荒誕的行為，我們的能力會突然的受到肯定，自尊得到滿足而產生愉悅的感受。除了因他人的缺失而使自己產生意外的榮耀(sudden glory)，Hobbes 在他的書『Humane Nature』裡談到，產生笑的行為不可或缺的因素就是樂趣(funny)，不管什麼樣類型的笑，其中一定包含了新奇和不可預期，而通常是因為自己的行為達到期望而產生滿足感或是針對發生在自己身上的趣事才會有笑的產生。

然而後續有一些學者及研究結果皆不認同 Hobbes 的看法，如 Wolff (1934) 的研究發現，並非所有貶抑他人的笑話我們都會產生幽默的感受，當自己以及和自己相關的物體 (affiliated objects) 獲得提升，而他人或和自己不相關的物體遭到貶抑時，才會產生幽默的感受。Lefcourt 與 Martin(1986)也認為優越理論並不適用於每一種幽默類型，僅僅能適用於攻擊類型或是諷刺類型的幽默，而 Veatch 也認為因他人的缺陷所產生的自身優越感並不是幽默的充份及必要條件(引自吳靜宜，民 92)。

Zillman (1983) 的幽默的錯誤歸因理論 (misattribution theory of humour) 認為，當自己不喜歡的對象失敗、出糗或是被攻擊、貶抑時，會讓人產生愉悅的感受。由於社會道德的規範與壓力，一般這種幸災樂禍的行為或情緒反應並不會直接地表現出來，而幽默刺激中「無害的幽默線索 (innocuous humor cues)」則可以讓個體對厭惡對象的貶抑及攻擊的慾望，合法地融入幽默的內容中，並且得到釋放。後續也有學者提出相關的想法，如 Wolff (1934) 認為笑話嘲笑的對象若是和自己相關的，就不會覺得好笑，和自己無關的才會覺得好笑，而判斷是否相關的依據包含先天的因素 (種族、性別) 及後天的因素 (朋友、政黨)。

Middleton (1959) 則認為笑話的幽默與否關鍵因素並不在於幽默刺激中的目標團體與自己的相關程度如何，而是在於聽者對該目標團體是持正向或是負向的態度。Zillmann 和 Cantor (1976) 提出的幽默態度傾向模式 (dispositional model of humor) 也很強調個體對笑話目標團體態度的重要性，認為個體對其他人或物體的態度是由極度負向情感到莫不在乎到極度正向情感一個連續體，笑話貶抑的若是越喜歡的對象，則越不覺得好笑，笑話貶抑的若是越不喜歡的對象，則越覺得好笑。

LaFave (1976) 則以認同階層 (identification class) 來解釋這個現象。認同階層是一個態度信念的系統，是指對某個特定階層的認同度，其中包含了認知和情緒的成分，認知是代表個體對該階層本身的概念與看法，情感則是對該階層的感受。一個笑話若是貶抑了個體的負向認同階層或是增強了其正向認同階層，則不論自己是否處於該階層的一份子，該笑話就會提升個體的自尊，並使其產生愉悅好笑的感覺。

由以上可知，幽默的刺激中隱藏了個體對性、攻擊的原始衝動，透過幽默的

合法包裝，提供了一個管道讓個體能夠以社會可以接受的方式表達被壓抑的本能衝動。而幽默刺激中，某些厭惡的目標對象被攻擊、貶抑、嘲弄或譏笑，能夠喚起個體的掌控感和優越感，使得自尊和自我價值感能夠獲得提升。

綜合上述理論對本研究的啓示是，儘管幽默的動機理論認為幽默刺激中對某些對象的貶抑或揶揄會提升我們的自尊，產生優越感及榮耀感，但在幽默訓練時，教學者必須透過活動讓學生清楚地分辨正負向幽默的不同，不應透過貶抑他人、嘲笑他人的缺點達到讓自己愉悅的目的。『把自己的快樂建築在別人的痛苦之上』並非真正的幽默，因為幽默不僅是引發好笑的反應而已，它也包含了對人事物的尊重、同理和關懷。當然，教學者可以鼓勵學生將揶揄的對象朝向自己、他人無禮的壓迫或對人生苦難的無奈，以趣味的方式讓自己忘卻處境的艱難，並表達對弱者的同理與關懷，以實現幽默的真諦與價值。

三、 認知層面

(一) 失諧理論(incongruity theory)

失諧理論著重幽默引發的認知因素，假定幽默的引發來自於個體的無預期以及出乎意料。當兩個對立的想法、概念或情境以令人驚喜的方式同時呈現時，就會激發幽默的感受(Lefcourt & Martin, 1986)。也就如 Leacock(1937)所說的，幽默乃是表達了事情「本然」與「應然」之間的衝突，或是以破壞其外型的方式出現，或原本該如此卻未如此（引自陳學志，民 80）。Koestler(1964)假定幽默的引發來自於同一訊息或經驗中，兩個對立的思考或意見。Beattie(1976)也主張，幽默是把兩個或多個不一致、不合宜或失諧的部份或情境結合成一個複雜的整體所致。

而在驗證該理論的相關研究方面，Godkewitsch 等人的研究發現，受試者對

於幽默刺激材料「不可預測性」或「失諧性」的評分與該刺激幽默程度的評分之間存有很高的正相關（引自陳學志，民 80）。代表了失諧的程度越高，能夠引起越高的幽默反應。

（二） 失諧解困理論(incongruity-resolution theory)

針對失諧理論的論點，一些學者就質疑單純僅有失諧是否就能引起幽默的感受。他們認為，「失諧」固然是產生幽默的重要因素，但並非充分條件，單獨的「失諧」只會令人感到困惑與不解。真正令人覺得幽默的原因是，人們在歷經失諧的狀態後，會以類似「問題解決」的歷程，找尋有效的方法去「解決」原先的「失諧」情境，若失諧所引起的困惑獲得解決，則才會產生愉悅的感受。

Suls 的「失諧解困」幽默理論將幽默的產生歷程區分為兩個階段，一為「失諧階段」，另一為「解困階段」（失諧的解決或理解）。幽默感受的引發必須同時具備上述的兩個階段，缺一不可。在失諧階段中，個體在欣賞幽默刺激時，會在前面敘述引導下活化一組相關概念形成一個預期，當結果符合預期，就不會產生幽默的感覺，然而當結果不符合預期時，會因出乎意料之外而形成失諧的狀態。此時就會進入第二個『解困階段』，個體會運用邏輯推理在結果與預期落差之間尋求解答，如果無法找到一個適當的法則來解釋該失諧的狀況，則也不會產生好笑的感覺，但如果能活化其他相關的知識進行整體理解、重新解釋先前訊息以解決失諧，便能引發幽默的感受。故 Suls 將幽默的引發比喻為一種問題解決的歷程，當個體能成功解決問題時，便會經驗到愉快的感受，他也認為難度適中的失諧刺激，能夠引發最大的幽默反應。

（三） 理解-推敲理論

Wyer 與Collins(1992)所提出的『理解-推敲理論』關注的是引發幽默反應的「刺激事件」(stimulus event)，此刺激事件可能來自文字、口語陳述甚至外顯的行為，也包括了此刺激事件的來源、相關情境等社會脈絡。他們認為幽默反應的引發包含兩個階段，就是『理解』(comprehension)和『推敲』(elaboration)，理解指的是『以和刺激事件陳述特徵相關的先前概念或基模來收錄(encoding)刺激事件，並推論刺激中沒有陳述到、但有必要的其他特徵，以了解該事件』；推敲指的是『在初步收錄刺激之後，進一步有意識的推論和理解無關的進一步特徵或其他衍生的想法，例如刺激事件所指稱對象的其他特質、導致此刺激事件的原因、此刺激事件未來可能的進展等』。

也就是說，當個體接收到幽默訊息後，會以先前的經驗或基模去解釋，若發現舊有經驗或基模無法解釋或解決時，則產生「失諧」狀態，導致個體需重新去理解推敲此幽默刺激。經過重新解釋後，可能與首次的理解有極大差異，例如原先是嚴肅、正經的角色，重新解釋後卻變得荒誕不羈，幽默即產生於解決失諧的「理解」及「推敲」的歷程中(引自邱發忠，民88)。

Wyer 與 Collins(1992)也提出了理解-推敲理論的八個假定，前五個假定關注語意與情節訊息的理解(類似認知心理學與社會認知觀點)，後三個假定則和幽默引發有直接關係，能解釋多種幽默引發現象，以下介紹各假定：

1. 假定一『記憶』：特定領域世界知識的相關概念和基模，會一起被儲存在記憶系統中的特定位置。而每個位置都會有標籤說明這個位置儲存些什麼知識。
2. 假定二『收錄』：以和刺激事件陳述特徵相關的先前概念或基模來收錄刺激事件，以了解該事件並解釋其涵意，如果同時有兩組或以上能解釋刺激事件的相關概念，則個體會使用最快進入腦中或最容易取得的概念來進行解釋。

3. 假定三『形成預期』：一旦個體用屬於特定領域知識的概念與基模來解釋刺激事件，那這個特定領域知識中的其他概念或基模會被使用來對該事件未來可能發展所將使用的概念基模範圍形成預期，一旦未來事件發生，馬上用這些概念加以解釋。
4. 假定四『失諧解困』：當先前用來解釋刺激事件的特定領域知識概念與基模，無法再解釋刺激事件所指稱的對象時，會產生失諧的狀態，此時個體將嘗試從其他特定領域知識，尋找或確認概念與基模來對該刺激事件重新解釋。
5. 假定五『實在意義』(pragmatic meaning)：如果訊息接收者在假定二與假定三階段，發現對所接收到訊息的初步解釋違反了溝通情境中的常理，則訊息接收者將試者去解釋溝通中的實在意義。
6. 假定六『幽默引發』：如果要引發幽默，則必須對刺激事件做某種程度上的重新解釋。
7. 假定七『理解難度』：實際被引發的幽默程度和理解難度呈現倒 U 型非線性函數。適中難度會引發最大幽默，太容易沒有挑戰性，太困難會讓自己覺得無能。
8. 假定八『推敲』：當個體產生失諧狀況，則必須重新詮釋的事件本身的寓意。而幽默反應的引發必須視推敲或重新解釋的目的是否朝向趣味的方向。

(四) 反向合意理論

失諧解困理論對幽默引發的歷程作了更進一步的闡述，但我們可以發現不是所有種類的失諧解困情況都能引發幽默，例如解決創造性思考的問題時，個體想出答案後失諧的狀態獲得解決，雖然會讓個體滿意，卻不見得會讓他產生幽默的感受。故陳學志(民80)針對幽默理解的內在認知運作歷程作了更進一步的解釋，提出了幽默理解認知歷程的『反向合意模式』。

該理論主張幽默理解的歷程必需經過「衍生隱含命題」、「失諧」、「逆溯推論」及「否定隱含命題」四大階段。在「衍生隱含命題」階段時，當人們閱讀幽默刺激中的「營造敘述」時，會激起相關的「優勢基模」（即個體因營造敘述的引導而產生的最典型、最常用的認知基模），再經由優勢基模推論出「隱含命題」，對於結局進行某種預期。當幽默刺激中的「關鍵語句」無法由優勢基模推論出來，違反個體預期時，就會進入第二個失諧的階段。接下來進入「逆溯推論」的階段，個體會試圖以「關鍵語句」或「營造敘述」的語義線索作「逆溯推論」，如果能夠推論出和「優勢基模」的語義情境合諧的「逆溯命題」，便能使用「逆溯命題」來聯結「關鍵語句」和「營造敘述」，使得「關鍵語句」不能預期的「失諧」狀態獲得「解決」。最後「否定隱含命題」的階段，則必須視逆溯推論是否和隱含命題不一致，其不一致的強度和產生的好笑程度成正比，也就是說其間的反差強度越大，就會產生越強的幽默反應。

故幽默理解歷程即是「人們從某個既存的優勢基模快速地移轉至另一個語義反向的對立基模而產生了心理的震盪(失諧)後，又能以逆溯推論尋求一種合理化的連結，使這兩個原本互相排斥的基模能互相相容」的認知歷程(陳學志，民80)。圖2-1-1為幽默理解認知歷程之『反向合意模式』的架構圖。

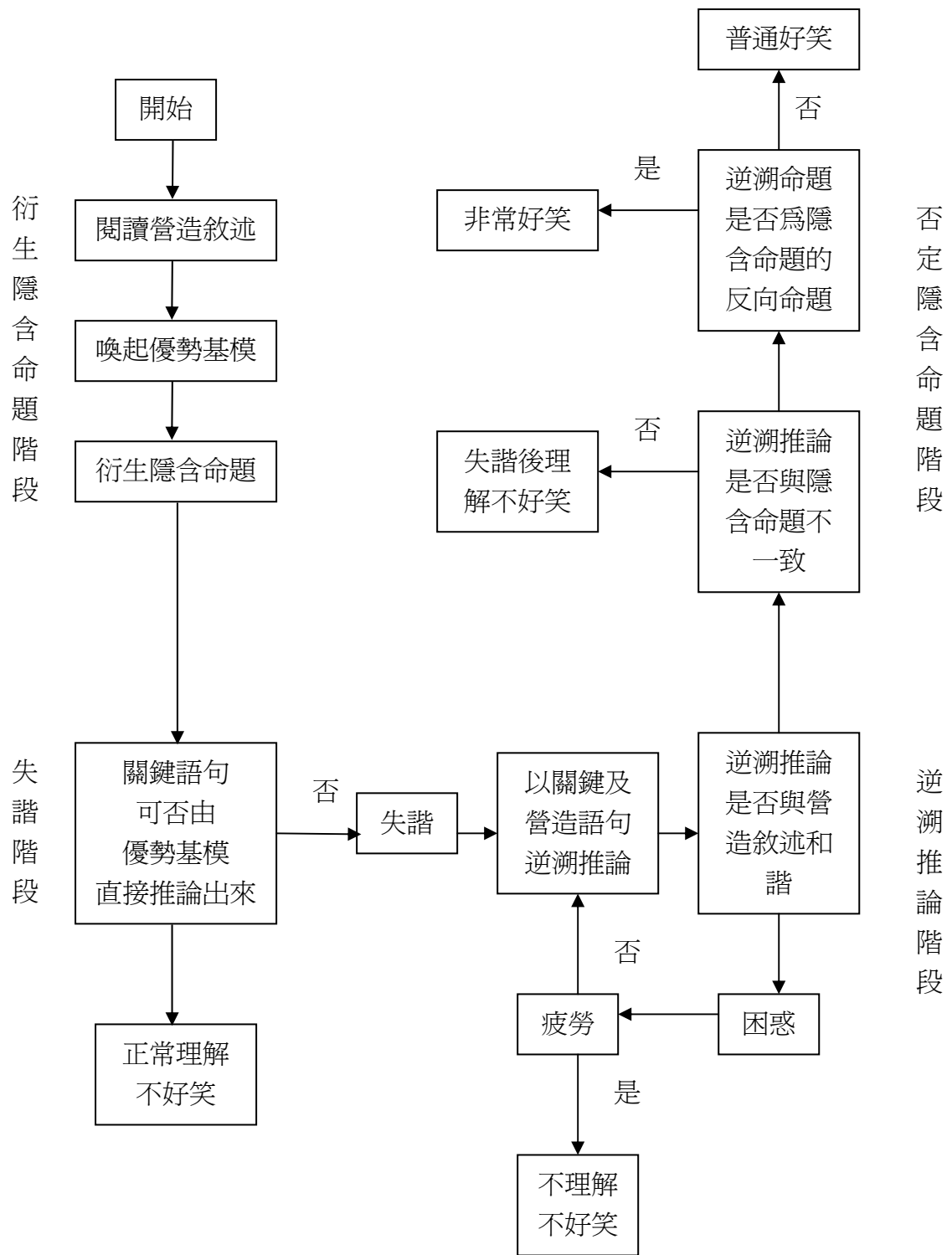


圖 2-1-1 陳學志的「反向—合意」模式（民 80）

參、幽默感的測量

幽默是一個非常複雜又抽象的概念，不同的人對幽默也有不同的定義及看法，故在測量上必須視研究者對幽默的定義及研究的方向及目的而選用其認為最適切的方式。過去的研究中常使用的方式有以下五種：

一、觀察法

觀察法又分爲『自然觀察法』及『實驗室觀察法』。自然觀察法即是根據研究者的研究目的，對受試者在『自然情境』中所展現的幽默反應、幽默行爲等向度做實際的觀察。由於是觀察自然情境中的反應，所以得到的訊息較爲精確且符合生態效度。但其缺點在於自然觀察法所能觀察的向度多是受試者外顯的反應，幽默理解、幽默態度等內隱的特質就無法直接測量出來。也因為幽默的外顯反應和內隱的幽默知覺或態度之間並不存有必然的因果關係，故若欲以觀察到的笑的行爲來推測其幽默的所有能力，就會有所偏誤。

實驗室觀察法則是研究者依據研究目的設立實驗情境，觀察受試者在該實驗情境中的反應，來推論其幽默的認知歷程、幽默偏好等變項。實驗室觀察法的優點是研究者可顧及其需求設計研究情境，較能夠觀察到研究者所欲觀察到的方向。但仍有自然觀察法的缺點。

二、晤談法

晤談法是研究者直接和受試者做面對面的言語溝通，其中又可分爲『結構式的晤談』、『半結構式的晤談』及『非結構式的晤談』。除了口語的陳述之外，研究者也可從受試者的表情、肢體動作得到訊息，所以晤談法的優點是可以獲得豐

富的資料，研究者可以做更深度的推論。缺點則是費時費力，且研究者僅能透過受試者口語的資料及自己的觀察做間接的推論，在使用上有其限制。如Martin 和 Lefcourt(1984)使用晤談法要求受試者回憶生活中最深刻的正向及負向生活事件，並將之描述出來，研究者除了記錄受試者的陳述外，再藉由單面鏡錄影，分析受試者笑的行為、頻率及持續時間(引自吳靜宜，民93)。

三、社會計量法

幽默感是一種在人際互動中會自然展現的人格特質與能力，故若以和個體接觸頻繁的同儕或親友根據與此人日常生活上的互動情況，評量其是否具有幽默感，是具有一定的效度的。在幽默研究中使用社會計量法的研究如：Koppel 和 Sechrest(1970)要求親密同學間相互評量幽默程度(引自許峻豪，民91)。Martin 和 Lefcourt(1984)請受試者留下好友的電話，以進行同儕互評，之前先詢問其認識時間的長短、個性及情緒狀態，之後會問他三個問題，最後請受試者用十點量表來評分(引自邱發忠，民88)。謝慧珍(民84)在探討兒童幽默感、同儕聲望與行為能力三者關係時，在實施「兒童同儕聲望」測量時，即要求學生進行互評幽默感(引自吳鈺婷，民92)。

此法優點是其評量的方式未脫離社會情境，補彌了其他測量法不夠深入社會脈絡的缺失，具有一定的生態效度。但缺點是同儕互評會受到每個人對幽默感的定義有所差異或是因同儕之間友好度的不同而影響到測量的結果。

四、實驗法

實驗法主要就是藉由標準化的實驗處理及設計，在實驗室中觀察受試者的幽默反應，再根據蒐集到的資訊，推論幽默產生的歷程或比較不同對象的幽默偏

好及幽默特性等等，以達到研究者的研究目的。如 Turner(1980)爲了探討人們創造機智（witty）和幽默能力之間的關係，設計了三分鐘的即興表演，準備 18 種不同類型的物品，如網球鞋、防水表、破夾克、一盒蠟筆……..等等，請受試者儘可能演出幽默的喜劇，在演出之前有 30 秒構思的機會，演出的過程中，由二位觀察員記錄受試者幽默的表現（引自邱發忠，民 88）。

實驗法主要的優點就是測量的範圍廣泛，可依據研究者不同的研究目的設計不同的情境來評量不同的幽默表現，另外還可以免除受試者在回想時所發生的錯誤（測驗法或晤談法可能存在的問題）。但其最大問題在於，由於是實驗情境，和自然情境有一定的落差，所以外在效度就會面臨考驗。

五、測驗法

測驗法通常採用自陳式的以及能力式的量表或是其他如笑話、卡通、漫畫等幽默刺激來測量幽默欣賞、幽默理解、幽默因應、幽默態度或幽默創造等不同向度的幽默能力，以瞭解不同個體幽默感的個別差異。

（一） 自陳式的量表

在自陳式的量表中，受試者必須在看完題目敘述後作自我評估，選出一個最符合自己能力或狀態的量尺分數當作測驗的結果。自陳式的量表如：Svebak(1974)編製幽默感量表(SHQ)，用來評估一般幽默創造和幽默欣賞的個別差異情形（引自吳鈺婷，民92）。Martin 和 Lefcourt (1984)所編製的幽默反應情境量表(Situational Humor Response Questionnaire, SHRQ)，在題目敘述中呈現現實生活中易引起焦慮的情境，然後要求受試者評定在此焦慮情境下的反應，以瞭解個體的幽默因應能力。此方法導引受試者注意真實情境直接作答，可減少「社會預期」，以獲得受

試者較客觀的反應。陳淑蓉（民92）所編製的多向度幽默感量表，測量個體的幽默理解、幽默創造、社交情境中的幽默、幽默因應、幽默態度以及笑的傾向六個向度的幽默能力。

自陳式量表的缺點是易受社會期許的影響，使得測量結果並不能反映出真正的事實。另外，自陳式量表並不適合年齡過小的受試者，由於其自我省思以及自我評價的能力尚不足。不過，只要編製程序嚴謹，測驗品質良好，自陳式量表的測量方式仍是很有效的測量工具。

（二） 能力式的量表

和自陳式量表最大的不同是，能力式的量表並非由受試者自行評估自己的能力或狀態，而是透過一些作業讓評分者依據客觀的評分標準或主觀的感受，針對受試者的反應來給予分數。如吳靜宜(民 93)所編製的『新編幽默理解與幽默創造測驗』，以『幽默笑話選擇』和『幽默笑話改編』兩種題目形式來測量幽默理解的能力；以『幽默短文改寫』以及『幽默標題命名』兩種題目形式來測量幽默創造能力。該測驗有明確的評分標準，評分者必須依據評分標準和受試者反應的符合程度來給予不同的分數。

能力式的量表可以免除社會期許的影響，並可瞭解受試者客觀的能力。但缺點為編製不易，且不可重複測量。另外，儘管有一定的評分標準，但評分者主觀的認定標準仍會造成評分上的一些偏誤。

（三） 其他幽默刺激

有些研究者會要求受試者做一些如欣賞卡通、畫幽默漫畫、選擇笑話、定幽

默標題等幽默相關的作業，在依據受試者的反應予以評分或分類，以瞭解受試者的幽默能力或幽默特性。運用此類測量方式的研究如：McGhee(1976)要求受試將其認為有趣的笑話或卡通，將其修改為「一點都不好笑」，再由幾位評分者按照修改的幅度給分，修改內容越多者，表示其幽默理解程度愈低。因為只有受試者真正看到笑點所在，才能輕易的將原本的幽默刺激，改成為一點都不好笑的內容。國內謝慧珍(民 84)以漫畫為題材測量國小兒童的幽默欣賞及為漫畫下標題的幽默創造能力；孫聖和(民 89)以漫畫為題材請設計系學生為幽默圖片下標題以測量其幽默創造能力；吳鈺婷(民 92)讓 5-7 歲的兒童欣賞短篇幽默故事及笑話，透過學生的反應與晤談的結果探討學生幽默理解的能力與特性。

綜合上述各種幽默感的測量方法，由於觀察法費時費力，且僅能觀察到幽默的外顯行為。而晤談法也相當耗費心力，並容易受到晤談者的影響（晤談者主觀的認定或晤談者和被晤談者彼此的關係）。實驗法不符合本研究目的需求。社交計量法雖然最具有效度，但測量到的層面多半是外顯的幽默創造能力(Ziv,1979)。

故本研究採用測驗法為測量幽默感的主要方式。為更正確的測量到學生真實的幽默能力，本研究在測量上兼顧學生自陳的感受以及客觀的能力評估，以陳淑蓉(民 92)編製的自陳式『多向度幽默感量表』為研究工具，測量學生的幽默理解、幽默創造、社交情境中的幽默、幽默因應、幽默態度以及笑的傾向六個向度的幽默能力。另以吳靜宜(民 93)所編製之『新編幽默理解與幽默創造測驗』來測量學生的幽默理解和幽默創造能力，該測驗為能力式的客觀測驗，能彌補自陳式量表的缺失。

肆、 幽默與教學

一、 幽默在教學中扮演的角色

假使教師希望學生學習的更有效果，那教師的責任就不僅是傳遞訊息、使學生理解一門知識那麼的簡單了，應該使學習變的更有趣，而幽默就是扮演了這樣的角色(Frymier & Thompson, 1992)。Bryant, Comisky 和 Zillman(1979)發現過去學生和教師之間存在的是一種較為嚴肅的關係，不太可能在教室或考試中發現幽默的素材，而過去很多的研究對於幽默在教學上的運用成效也呈現不太一致的結果。

過去很多研究都顯示，在學生認為比較艱澀困難的學科上，幽默扮演了一個很重要的輔助角色，如統計(Berk 和 Nanda,1998; Friedman, Halpern, 和 Salb,1999; Ziv, 1998)、法律 (Gordon,1992) 等。很多研究也顯示在教學過程中運用幽默能發揮各種不同的功能，包括能增進新訊息的保留(Cornett 1986; Vance, 1987; Ziv,1988)、增進學習效率(Gorham 和 Christophel,1990)、增進問題解決能力(Klavir 和 Gorodetsky,2001)、減低壓力(White,2001)、降低考試焦慮(Berk, 1999; McMorris, Boothroyd, 和 Pietrangelo,1997; Newton 和 Dowd,1990)以及增加教師可信任感(Frymier 和 Thompson, 1992)。幽默也可輕易地融入考試當中，讓考試不再成為學生的夢魘(Berk 1998, 1999; McMorris, Kim, 和 Li 2000)。

Gorham 和 Christophel(1990)的研究也發現，課堂中使用幽默的程度和學生對於學習內容及老師的觀感有正向的關係。Perlini, Nenonen, 和 Lind(1999)的研究發現，學生幽默因應技巧的使用和考試分數之間有正相關。

但並非所有的研究都認為幽默在教學中全然是有益的。Wanzer 和 Frymier(1999)認為激發高度歡樂情緒的幽默並不能產生很強的學習效果，反而是較溫和(mildly)的幽默對資訊得獲得有增進的效果。高度愉悅性(enjoyable)的幽默使學生沈浸在過度歡愉的情緒中，會干預教育訊息重點的吸收。Weaver 和 Cotrell(2001)的研究也顯示出教育訊息中的好笑情節對學習並無增強的效果。好

笑的感覺只能使教材在學習上較為愉悅。

另外，Bryant, Comisky, Crane, 和 Zillmann(1980)探討大學教師使用幽默的情形對學生學習成效與氣氛的影響，結果發現，『與主題不相關』的幽默、和『與主題相關但非關鍵』的幽默不利於學生學習訊息的獲得。另外，在對使用幽默的講師的知覺與評鑑中發現，老師若用使用『與主題相關且關鍵』的幽默能提升學生的學習興趣，若其中隱含機智(witty)的成分更是如此。使用與課程主題相關且適切的幽默，可提升教育成效或至少增加學生學習興趣。若使用過多與訊息無關的幽默會影響學習成效，也會減損教師教學訊息呈現的清晰度以及教師的專業感。

二、國小高年級學童的幽默特性

雖然探討兒童發展的研究與文章相當的廣泛且豐富，但似乎很少人重視兒童的幽默發展，使得我們對影響兒童幽默感的因素也不甚瞭解(Bergen, 1998)。

Prerost(1980)的研究發現，隨著年齡增長，青少年因為性發展逐漸成熟，對於性相關的話題特別敏感，故喜愛具有性暗示的幽默，因為這樣的內容與其發展任務有關。另外，對青少年而言，幽默模糊的特性(ambiguous nature)能使他們無法直接表達的慾望或情感，透過間接的方式探索之，滿足其心理需求(引自何茉如，民 87)。

Franzini(陳詩紘譯，民 92)認為 11-12 歲的兒童其邏輯思考技巧不斷增進，他們不只重複所聽到的笑話或謎語，也會創造出新的幽默評論。相較於年幼孩童喜愛視覺與肢體行為上的幽默，他們較偏好言語與機智類型的幽默。在內容方面，他們較偏好侵略性與性方面的幽默，並運用幽默達成其特殊社交目標。年齡再稍長一些，他們所喜愛的幽默形式就會趨近於成人，喜歡諷刺、暗喻性的幽默、與

真實情境不一致的幽默以及呈現出社交窘態的幽默，同時他們也會以揶揄他人為樂，並且適時的以自我解嘲式的幽默來達到社交目的。在認知能力方面，則能夠理解大部分的笑話。

Howe(1993) 研究發現五年級學童開始從物質性的幽默轉換到社會性的幽默，能夠覺察出環境事物中的矛盾不合理之處，並發現其中的樂趣。他們也特別喜歡模仿他人，在學校藉由同學間彼此的模仿去消遣他人，男女生之間也喜歡互相嘲笑打鬧，並以此為樂。六年級學童則是喜愛嘲笑同儕的特異行為，如做白日夢、從椅子摔下來、髮型等，而男生較易展現粗魯的行為、表演低俗的鬧劇及發出怪聲，並認為此即是幽默(吳鈺婷，民 92；吳靜宜，民 93)。

三、影響學生幽默感的因素

幽默感是一項特質，也是一種能力。其影響的因素相當廣泛，包括個體內在的因素以及環境的外在因素，許多的研究與學者都提出不同的觀點，而這些看法都是將來幽默教學或幽默訓練時必須考量到的因素，整理如下：

(一) 人格特質

個體的人格特質和幽默感的高低有很大的關聯。在社會面向方面，McGhee(1983, 1986)的研究發現，幽默感高的人會展現較高的社會自信(social assertiveness)與支配性(dominance)，在社交情境中會展現較多控制性、攻擊性的言語或舉動，是一種達到社交目的地的互動方式。Fisher 和 Fisher(1981)針對幽默專業工作者的研究也發現，高度幽默感的人通常私底下是比較害羞、敏感，不願

與人接觸的，這可能和其成長背景有關。在 Ziv(1984)的研究中則發現高幽默感的人較外向、開朗、樂觀、積極、和善。

在智力面向上，Janus(1975)以魏氏成人智力量表測量專業喜劇演員的智力，發現比一般人高出 2%。Ziv(1984)的研究也發現高幽默感的人非語文智力以及創造力都比一般人優秀。

在情緒面向上，Fisher 和 Fisher(1981)發現專業的幽默工作者自尊較低落、較情緒化以及消極。Ziv(1984)的研究也發現專業幽默人員較情緒化且不穩定，對自己有不確定感、不愉快感、自我形象較負面，但他也認為並非所有研究都呈現一致的結果，有些研究持相反的意見。

(二) 家庭與環境

許多研究也發現，家庭的塑造對孩子的幽默感影響甚大。McGhee(1980)的研究發現，若父母給予孩子較多的溫暖與支持，則他們較會在社會互動中使用幽默。其後續的研究也發現，若和家庭維持良好且支持性的關係，並且較晚接觸到衝突、危險的情境，孩子會發展出較好的幽默感。Masten(1986)也認為家庭成員若是重視幽默，以趣味的方式互動，對學生幽默感的培養有正向的效益。

而在環境方面，影響學生幽默感特質的因素包括了教師對學生的態度、同儕互動的關係、父母的教養態度、社會文化的價值觀等等，由小至大各個層面都可能造成影響(Bergen, 1998; Masten, 1986; Shade, 1996)。

(三) 學習與訓練

陳學志(民 93)認為幽默感是可以經由完整的訓練課程來培養的，而國內先前一些研究也發現，幽默訓練課程或是幽默相關的教學對於學生某些方面的幽默能力有顯著的影響效果(邱發忠、陳學志、卓淑玲，民 92；高月好，民 93；陳學志，民 93)。而張如鈞(民 79)的研究中探討兒童對幽默漫畫的欣賞與理解能力，藉以瞭解兒童的幽默發展歷程，研究對象為大班、小二、小四及小六兒童共兩百人。結果發現，不同年齡及性別的兒童在幽默漫畫的理解程度上並沒有顯著的差異，而真正會造成幽默理解能力上面的差異的是兒童的閱讀經驗，也就是說，閱讀漫畫種類及數量越多者，對幽默漫畫的理解程度就越高。這些研究結果對於重視幽默的教育工作者來說，是一大鼓舞，代表只要讓孩子多接觸幽默、多欣賞幽默，或透過幽默的教學課程訓練，孩子的幽默能力確實會有顯著的進步。

然而，在幽默感的教學過程中，教師必須扮演一個很重要的角色，不僅要培養自己的幽默感與教學專業知能，有一些原則也必須謹守。一些學者(Cornett, 1986; Hill, 1988; Shade, 1996)提出幽默應用在教學上，教師應瞭解的一些正面原則與負面原則。正向的原則包括應抱持幽默的態度、多使用自嘲式的幽默、在適當的時機故意犯錯、使用難易適中的材料、瞭解學生的特質、避免學生濫用幽默；負向原則包括避免揶揄學生、避免含有敵意的幽默、避免禁忌的事物、不可譏笑學生、避免使用幽默淡化嚴肅之事以及避免用幽默的態度處理嚴重行為(引自高月好，民 92)。

由以上文獻我們可以瞭解，幽默運用在教學上確實可以發揮很多的功能，包括引起學習動機、增進學習氣氛、增進學生訊息的保留、舒緩學生學業的壓力、維護師生同儕良好的互動關係等，但也有些負面效應，包括模糊學習主體、干擾訊息的接收、降低教師的專業等，故若在運用上能夠謹慎規劃，避免負向效應的發生，幽默仍是輔助教學的一大利器。

而在幽默感的教學方面，我們必須先瞭解教學對象的幽默發展特徵與偏好。從上述文獻可得知，國小高年級學生在類型上對笑話、機智類幽默、謎語等偏向文字類的幽默很感興趣；而在內容上則偏好侵略性、嘲笑性或性方面的主題；在目的上則期望透過幽默達到社交的目的。故在本研究的教學方案規劃上，除了多安排學生偏好的文字類幽默外，也需讓學生接觸多元的幽默形式。另外，需培養學生分辨正向幽默與負向幽默的能力，並讓其體會不是只有侵略性、嘲笑性或性方面的主題才能夠引發他人的歡笑，讓學生願意多運用正向的幽默達成其社交目標。

從影響學生幽默感的因素中我們可以發現，人格特質、環境和學習是三個主要的影響關鍵。既然過往許多學者的看法及研究皆認為幽默感是可以訓練培養的特質，本研究就期望透過完善的課程規劃以及多元的教學策略，讓國小高年級學生的幽默感得以獲得改善。在教學過程中，研究者也必須謹守教師在幽默教學中應注意的正負向原則，做為學生學習的良好楷模。

伍、 幽默訓練課程相關研究

幽默感所受到重視的程度往往不及心理學其他許多的構念，所以我們常常可以看到許多的訓練課程，包括創造力訓練課程、社會技巧訓練、情緒管理訓練等等。而近年來的研究發現，幽默感和許多的正向特質是息息相關的，才開始漸漸受到重視，而相關的訓練課程也逐漸起步。

但回顧相關文獻，可發現從事幽默訓練課程的研究仍相當缺乏。在國外，最早從 80 年代開始，在美國、歐洲和以色列都有許多幽默感的課程(Anisman-Saltman, 1993; Goodman, 1983; McGhee, 1991, Payo, 1993; Salameh, 1983, 1987; Ziv, 1988,

1994)，但多是運用在醫院或是工商業界，多屬於商業行爲，且其效果缺乏實驗觀察及幽默理論做支撐，尚不足以證明幽默訓練課程的效果。而後，Lowis and Nieuwoudt (1994) 在南非的衛理教會團契舉辦幽默課程研習班，該課程主要為增進受訓者對情境的幽默因應。結果顯示，在比較了前後測的幽默評量結果後，發現幽默訓練課程能在特定的幽默表現向度（幽默因應）產生顯著的效果，且從參與者回饋顯示，該幽默課程頗受好評(引自陳學志，民 93)。

但有較完整理論支持及實徵成效的訓練課程則是由 Nevo, Aharonson, 和 Klingman (1998) 使用更嚴謹的方式來檢驗幽默課程對幽默感的提昇效果。在其研究中，設計了 14 個單元 20 小時的幽默訓練課程，針對以色列北部 4 個都會學校的 101 位女性教師進行實驗組以及控制組的實驗設計。結果在發現實驗組接受了幽默訓練課程之後，幽默感獲得了顯著的提升(引自陳學志，民 93)。

在國內方面，幽默感相關的研究逐漸起步，也有一些研究者及實際教育工作者紛紛投入幽默感教學課程的規劃。邱發忠、陳學志、卓淑玲（民 92）針對網路上的幽默刺激作分析，發現七類最常用的幽默創造技巧，包括『掌握諧音』、『語句的組合技巧』、『詞彙意義的多重性』、『語句意義的多重推論性』、『錯誤的推論』、『重新解釋』、『隱喻推論』。以上述七類技巧及相關學習理論為基礎，設計一套適合大學生的幽默創造訓練課程教學之。結果發現受試者經過訓練後，在『幽默創造作業』中使用幽默創造技巧的次數上有顯著增加；而在限制參與者使用特定單向技巧的「幽默創造測驗」上，所顯現的幽默程度僅「語句的組合」技巧達到顯著的提升效果，但在不限定使用何種技巧的「整體延宕幽默創造測驗」中，實驗組的幽默程度有顯著的提升；另外，就七項技巧的效果比較而言，『掌握諧音』、『語句的組合技巧』、『詞彙意義的多重性』、『語句意義的多重推論性』四項技巧經訓練後學生是較能掌握的，其他技巧則尚待改進。由此研究結果得知，個體的部分幽默創造技巧是可透過幽默創造訓練課程而提昇的。

林小麗(民 92)針對國中一年級學生實施融入式的幽默訓練課程，將幽默融入綜合活動領域中，融入的方式包含「主題融入式」、「時機融入式」、「隨機融入式」與「教室管理式」，探討幽默訓練課程對學生幽默感、情緒適應與幽默人際因應的影響。研究結果發現，課程實施後，實驗組和控制組在『多向度幽默感量表』、『情緒適應量表』及『幽默人際因應量表』上都沒有顯著的差異，但在質化資料的分析可以發現，學生都很喜歡這種幽默融入課程的上課方式，認為這對學習及抒解壓力是有幫助的。

高月好(民 93)以幼稚園學童為研究對象，利用幽默漫畫為素材，將幽默融入語文領域的教學中，希冀透過幽默融入教學的實施，改善分組教學的課程內容，並探討幼兒的學習興趣以及研究者的教學理念的轉變歷程。該研究採用行動研究法進行探究分析後發現，使用幽默融入式的教學能有效提升學生的學習興趣及學習專注力，並且樂於分享幽默。教學歷程中也發現幼兒呈現不同的參與活動型態以及不同的幽默創造方式。

張景媛、陳學志、黃譯瑩(民 93)融合幽默訓練與國一綜合活動課程，設計一套『幽默訓練融入國一綜合活動課程』進行為期一學年的教學，以探究該訓練課程對學生幽默感、創造思考以及人際因應的影響。結果發現，在創造思考方面，實驗組學生在語文創造思考上表現顯著優於控制組學生，但在圖形創造思考上的表現則無顯著差異；在幽默感以及人際因應方面，實驗組以及控制組在『多成分幽默感量表』和『幽默人際因應量表』上的表現皆無顯著差異。該研究結果與林小麗(民 92)類似，皆發現融入綜合活動的幽默訓練課程對國中學生的幽默感、人際因應等能力沒有顯著的效果。

但有些幽默訓練課程則顯現出很好的教學效果。陳學志(民 93)認為過往的幽

默訓練課程過於偏重認知技巧的訓練，未能兼顧到幽默訓練的情意、動機以及行為的層面，故發展了一套整合認知、情緒、動機以及行為四個層次目標並適用於大學生的幽默創意課程，以檢驗該課程對大學生幽默感以及創造力提升的有效性。該課程在認知層次上，期望培養學生願意改變、創新、開放而不武斷的信念，並能蒐集大量的幽默資料庫以及學會幽默表現的技巧；在情緒層次上期望學生能夠進行情緒的轉換、短暫否定現實並能嘲笑自己、接受自己的不完美等；在動機層面，則是能瞭解幽默的重要性、願意欣賞及產生幽默的事物、肯定幽默的價值等；在行為上，則是能時常製造幽默、傾向去微笑或大笑等。在 20 個單元共 30 個小時的幽默創意課程方案中，分為八大主題，包括「認識幽默」、「幽默的蒐集、表達與分享」、「克服幽默表達的障礙」、「想像與幻想的練習」、「幽默創造的技巧」、「幽默因應的技巧」、「避免幽默的誤用」以及「笑的練習」。研究結果顯示，在幽默感方面，該訓練課程能有效提升大學生的幽默理解、幽默創造、社交中的幽默、幽默因應、幽默態度以及笑的傾向。在創造力方面，能有效提升語文創造思考的流暢力、圖形創造思考的流暢力、獨創力和精進力。該課程是整合了知、情、意、行四個層面的教學目標，是目前最全面性的幽默訓練課程，結果對幽默感及創造力的培養也具有相當的成效，可見，幽默感並非不可改善的能力，是可以經由後天課程的培養的。

由上述文獻得知，幽默訓練課程的相關研究結果相當有限，訓練成效也不盡相同，故仍值得做進一步的探究與討論。從過往相關的研究發現，在研究對象上，有針對各種不同領域的成人、大學生以及國中生設計幽默訓練相關的課程，而成效各不一，針對成人或大學生的幽默訓練課程似乎具有較明顯的改善效果(Louis and Nieuwoudt, 1994; Nevo, Aharonson, & Klingman, 1998; 邱發忠、陳學志、卓淑玲，民 92；陳學志，民 93)，而針對國中生進行的訓練則普遍成果較不佳，是否訓練的成果和年齡的因素有關，仍須進一步研究探討。但研究者認為幽默感既是重要且有價值的特質，應嘗試在國小階段就開始培養起，尤其近年來國內對兒童幽默

理解與幽默創造能力方面的研究(吳鈺婷，民 92；高月好，民 92；劉莉芬，民 91)愈發蓬勃，我們對兒童的幽默特性逐漸瞭解掌握後，應能更進一步依據其能力需求做訓練課程的規劃。

在訓練內容方面，本研究將延續陳學志(民 93)的研究，以認知、情意、行為為目標架構，規劃全面性的幽默訓練課程，主要在提升學生的幽默理解、幽默創造、社交幽默、幽默因應、幽默態度以及笑的傾向六大能力。

在教學方式方面，過去研究幾乎都採取課堂式的教學方式，然研究者在考量幽默感是必須長時間培養的特質，若僅是利用課堂活動的參與，學生將無法有學習遷移與運用幽默的機會，尤其情意目標的培養必須經由長時間多方面的接觸和體驗。故本研究除課堂式的方案教學外，另採取情境式教學以及互動式教學兩種策略，讓學生能經由多個管道接觸幽默、使用幽默，養成良好的幽默感。

第二節 社交技巧

壹、 社交技巧的定義

社交技巧的涵意相當廣泛，不同學者給予的定義不盡相同，整理國內外相關文獻發現，大致上從三個角度來定義之：社會技巧的功能、社會技巧所包含的成分技巧或行為表現以及綜合上述兩者的觀點，以下分述之：

一、 功能的觀點

社交技巧是指個體在社會上與他人互動時，能夠促使正向反應發生，且避免負向反應發生的學習行為(Gresham 和 Elliott, 1990)(引自邱瓊瑩，民92)。在社會

互動中，人際的接觸相當頻繁，保持良好的溝通能力非常重要，所謂社交技巧就是個人能以適當方式與策略和他人溝通的能力(Shultz, Forio, & Frilson, 1982)。而適切的互動則包含兩個要素，：一為能表現他人所增強的行為；另一為不表現被他人所懲罰、認定無益的行為(Libert 和 Lewinsohn, 1973)。

Combs and Slaby (1977) 則提出，社交技巧就是在社會情境中，以一種社會能夠接受或重視的，同時對個人、彼此，或對本人及對他人皆有利的方式與人互動的能力。個人能否依照社會規範，有效的與他人溝通、交往、維持人際關係或建立友誼將取決於其社會技巧的好壞（黃德祥，民79）。因此，社會技巧常被界定為對某些社會情境的特定反應，而這些反應通常都是正向、積極、有效的，能夠促進並維持人際之間友好的關係(Berkowitz, 1987)，具有人際適應的功能（吳國淳，民78）。

社會技巧為一種個體適應團體生活的基本能力(Argyle, 1967)，若缺乏良好的社交技巧，在社會情境中就會遭遇困難，無法建立人際關係，並產生許多社會適應問題，故社會技巧是個體是否能適應社會的關鍵因素(Herber, 1986)。

Walker (1995) 則認為社交技巧為一系列勝任的能力，包括讓個體去維持正常的人際關係；增加同儕接受與學校滿意度的適應；讓個體去處理、適應更大的社交環境（引自林燕玲，民89）。

二、行為技巧成分的觀點

行為技巧成分的觀點將社交技巧所包含的要素呈現出來。Clyde and Scott (1988) 認為社交技巧包含表現在外的技巧，如請求、邀請等；以及內在的能力，如情境線索的注意、行動方向的選擇與行為後果的評估等。

Ladd 和 Mize (1983) 認為社會技巧是指個人能夠統合其認知與行動，表現出被社會文化所接納之社會性或人際性目標的行動，其中包含了評估自我狀態與目標、修正目標導向行為的認知技巧以及表現出符合社會期望的行為技巧。

三、綜合的觀點

也有學者從功能以及技巧成分兩個部份切入，為社會技巧提供一個完整的詮釋。Trower (1980) 認為社會技巧分包含兩個成分，一是技巧成分，即單一個互動的技巧或一系列利於社會互動的行為，如注視、點頭、打招呼。一是社會過程，是指「個體有能力依據規則和目標產生技巧的行為，並依社會回饋做反應。」(引自邱瓊瑩，民92)。

Liberman, DeRisi 和 Museser (1989) 指出，社交技巧是幫助個體在與他人互動中，能夠適切地表達情緒與需求，並達到人際目標 (interpersonal goals) 的整體行為表現。其技巧成分主要包括三部分：接收技巧 (receiving skills)：指能夠精確知覺社會訊息的能力；過程技巧 (processing skills)：指能朝向目標並選擇最有效方式解決問題的能力；傳送技巧 (sending skills)：指能夠將訊息精確傳遞給他人的能力。

Conger 和 Conger(1986)認為社會技巧所包含的成分包括外顯行為的表現和認知歷程的運作，它是一種能力 (abilities) 或反應能力 (response capabilities)，該能力包括一般屬性的技巧和因應特殊情境的技巧。

國內，程紋貞 (民85) 認為社會技巧就是在社會情境中，個人能根據社會規範，以不傷害他人或損及他人權益為原則，能夠用適當的方式與策略與他人互

動的能力。它可經由學習而得，而學習的對象主要是父母、老師、同伴或其他重要他人。

綜合以上所述，本研究認為社交技巧是個體能夠以適切的方法與策略與他人互動，並達成正向人際溝通與人際目的的能力，其中可能包含了各項口語與非口語的技巧。

貳、 社交技巧的內涵與養成

大部分學者皆認為社交的技巧種類繁多，但仍沒有一致性的看法。邱滿豔(民71)將社會技巧分為三個部份：一是會話的技巧，包括語言和非語言技巧，語言技巧就是透過言語和他人做良性溝通的能力；非語言技巧則是所謂的身體語言，包括眼神的訊息、反應時間、肢體的動作、面部的表情等。二是社會知覺，即對外在訊息的知覺與感應，包括傾聽他人的話語、澄清訊息、在適當的時機對外界訊息做出相關的反應、正確覺察他人的情緒等。三是特殊問題的處理，如衝突情境的處理能力、自我肯定的能力等。

Trower, Bryant和Argyle (1978)則將社會技巧分為三大部分，一是「觀察技巧」，即能從外在環境獲得訊息，並了解訊息所代表的意義，即邱滿豔(民71)所說的社會知覺；二為「表現技巧」：指將自己的想法、訊息傳遞給他人的能力；三為「認知技巧」，指以認知運作系統的因應外在環境訊息的能力，包括籌措計劃、因應問題提出解決方案的能力等。

程紋貞(民85)綜合各家學者的看法，將社會技巧的內涵分為語言技巧和非語言技巧兩大類，語言技巧包括了問候致意、給予稱讚、給予正向或負向回饋、接

受負向回饋、拒絕要求、做適當的請求、清楚地陳述個人意見、做個同理的陳述、解決問題、交涉、協商、會話、拒絕同儕壓力、說服、遵循指示等；非語言技巧則包括面部表情、視線接觸、表情動作、姿勢、空間移動或距離、身體接觸、音量、說話的流暢性、情緒語調、身體外貌等。

若從運作歷程的觀點來看，Argyle（1967）曾藉助動作技巧(motor skills)的概念分析社會技巧的運作過程，這個模式分為三個階段，第一個階段是社會目的，此一階段為個人所希望達成的社會目標；第二個階段包括三個部份：第一部份為覺察，即個人對社會環境的覺察，第二個部份為轉譯(Translation)，在這部份個人需要去評估他所覺察的線索，而且決定何種反應適合此時此地的社會情境，這個過程發生在認知層面；第三個部份為動作反應，是經由第二部份的評估，個人產生一個具體的行動，也就是他會表現一個很明顯的社會行為，這個反應可能是口語的、非口語的、或者兩者皆有。這項具體反應會導致第三階段外在環境的改變，經由外在環境的改變，個人知覺到行為的結果，知道自己的社會行為如何影響到他人，最後再調整自己的社會行為而形成回饋圈。經由此歷程個體可以形成良好的社會技巧(引自鄭夙雅，民89)。

Eisler 和 Frederiken(1980)整理出影響社會技巧的語言及非語言要素，要具備良好的社交技巧必須掌握到每個要素的精髓，並表現出來，而同時具備語言和非語言的技巧才能夠提升個體整體的社交技巧。歸納如下頁表2-2-1。

表2-2-1 Eisler 和 Frederiken(1980)社會技巧的語言與非語言要素

	要素	界定
語言技巧	適當要求	直接陳述意願，沒有對人壓迫、威脅或致歉。
	拒絕要求	明確的表示出無法接受要求，誠摯提出拒絕的理由。
	讚美他人	對別人所說的或所做的，直接給予正向的稱讚。
	負向回饋	清楚的指出不贊同或不滿，但通常要表示應如何會有改善。
	同理他人	表示你能站在他的立場替他想，也了解他，但不一定接納他
	要求回饋	開放與誠實的要求別人表示他們所看到的。

非 語 言 技 巧	眼神接觸	說話時，直接注視對方的眼睛。
	微笑	在談話中適當表示喜悅。
	聲調	說話時聲調恰到好處，不高也不低。
	說話頻率	說話沒有不當停頓或口頭禪。

(資料改編自鄭夙雅，民90)

從上表得知，幽默的技巧包含了語言與非語言的技巧，故在社交技巧的訓練上，就必須針對學生的問題教學特定的技巧。張美鈴（民78）指出，社會技巧缺乏可能的原因有三(引自蘇培人，民88)：一是兒童可能缺乏適當社會技巧的知識與概念，或擁有不符合團體規範的概念。如：社會目標的偏差、行為策略的缺失；或兒童可能不知道如何因應不同情境，改變其行為策略，因此可能會因違反當時的情境標準，而遭遇排斥或拒絕。兒童可能缺乏練習技巧的機會，以致不能適當的表現出與人和諧相處的行為（Goetz & Dweck, 1980）。二是兒童可能缺乏自我評量與回饋的能力。三是兒童可能不知道如何針對自己的人際關係加以回饋，而不能有效的與人和諧相處。特別是兒童可能缺乏檢視與評估自己行為的能力，對人際間交往的成敗，無法做正確的推論與歸因，以致無法在同儕互動中表現有效的適應與自信的行為（Asher & Renshaw, 1981）。

而在社交技巧的訓練方面，黃玲蘭(民86)設計了一套利社會技巧的學習方案，用來教導那些長期具攻擊行為的青少年，在其課程的規劃上共分為以下六大類：1.初階性社會技巧（傾聽、展開談話、說謝謝、自我介紹、讚美別人）。2.進階性社會技巧（求助、參與、道歉、說服他人）。3.情緒處理技巧（認識自己的情緒、瞭解別人的情緒、自我鼓勵）。4.回應挑釁的技巧（徵求同意、與人分享、幫助他人、協調、自我控制、回應嘲諷、遠離打架）。5.壓力處理技巧（抱怨、面對排斥、面對失敗、處理不同意見、面對團體壓力）。6.計劃性技巧（判斷問題引發因素、目標設定、評估自己的能力、問題排序、做決定、專注任務）。

Begun (1995) 為小學階段的學生設計的社交技巧教學方案，包括23 項社交技巧，如傾聽、遵守規則、遵循指示、尊重他人、分享、接受結果、自我控制、問題解決、完成作業、處理憤怒、接受改變、處理情緒、與人相處等(引自吳淑敏，民91)。McGinnis 與 Goldstein (1997) 也以國小階段具有行為技能缺陷的學生為對象，設計一套社交技巧教學方案，其課程的內容包括：教室生存技巧(如傾聽、求助、說謝謝、參加討論、幫助成人、忽略干擾、訂目標)、交友技巧(如自我介紹、請求協助、提供協助、讚美技巧、建議活動、分享、道歉)、處理感覺的技巧(如瞭解自己感受、表達自己的感受、辨識他人的感受、表達關心他人、處理負向情緒)、攻擊的替代技巧(如自我控制、請求許可、回應別人的嘲笑)、處理壓力的技巧(如面對失敗、抱怨、接受拒絕、表示拒絕、處理團體壓力、做決定)。

Owen、Christin 和 David(1987)則認為影響人際溝通行為的社會技巧包括非口語溝通、增強、提出問題、反映、開始談話和結束談話、解釋、傾聽、自我坦露、肯定性等，這些都可作為社會技巧訓練的重要因素(楊麗英，民 80)。

在教學方面，Wilkison 和 Canter(1982)認為負向回饋以及拒絕要求是所有社交技巧中最難以學習但卻也是最重要的技巧，尤其對青少年以及兒童來說。原因有二，一是在學校的環境，他們亟求獲得同儕的支持與認同，故不願直接拒絕別人或表達不滿；二是他們在拒絕他人或對他人表達不滿之後，往往限於負向的情緒經驗之中，而無法或缺乏理性的陳述原因，使得彼此的關係會因不理性的溝通模式而受到傷害，這不是一個好的社交模式。

由以上文獻得知，社交技巧所包含的技巧相當複雜，約略可分為「口語的技巧」與「非口語的技巧」兩大類，而在社交技巧的訓練上也應針對學生的需求設計適合的教學方案。然從上述的社交技巧內涵來看，本幽默訓練課程所能夠改善

的應是「口語的技巧」，「非口語的技巧」則無法規劃至幽默的訓練課程方案中。

參、 社交技巧與幽默

Robinson(1977)的研究發現，幽默感能夠促進人際關係、穩固人際之間的連結網絡，也能夠緩和人際之間的衝突，避免引起互動過程中尷尬的氣氛(Kane, Suls,& Tedesch, 1977)。Cornett(1986)也認為，讓學生有機會彼此分享笑話或有趣的經驗，可以拉近他們彼此之間的距離，建立良好的互動關係。McGhee(1989)以及 Ziv(1984)的研究皆發現在團體中，那些具有幽默感、能夠在社交情境展現幽默行為的人，比那些不具幽默感的同儕更受到歡迎，與他人的社會距離也就越小。

Turner(1980)以大學生為研究對象的研究也發現，幽默感和自我檢校有正相關，而自我檢校程度越高的人，他們對於社會情境較為敏感，擁有比較好的社交及人際掌控技巧。社交技巧良好的人，通常是因為他們具備良好的溝通能力，他們願意用心去傾聽他人的話語，去接納他、瞭解他，彼此就能保持良好的人際關係；而社交技巧不佳者也通常是溝通能力不好的人，會影響其人際網路的建立(陳皎眉、鍾思嘉，1996)。

幽默因應與幽默創造能力較高的學生，對於師生關係、同學相處較不容易感到困擾。由於被同儕認為較有幽默感的人口語表達能力較強(Damico & Purkey, 1978)，且被視為較具領導能力(Masten, 1986)。另外，他們社交能力較佳，具有社會吸引力，容易和班上同學建立關係，縮短與他人之間的社會距離(Ziv, 1984)。

Sherman(1988)也認為幽默可以改變或調整人際間的距離，因為幽默是一種人際溝通的行為，其能促進人際互動、增進友情、親密感或他人的贊同(引自林小麗，2003)。何茱如(民87)認為，從人際吸引理論來看，人們若能同時為某事

而笑，便表示他們可能擁有類似的經驗，而人們喜歡擁有相似態度價值的人，所以，幽默帶來的笑便是發展友誼的第一步。可見，多運用幽默展現笑容其實是一項好的社交技巧，能瞬間拉近彼此的距離，增進彼此的關係。

吳宇昌(民 91)的研究發現，幽默及笑可展現四種不同的人際效能，分別為：「引起他人注意」、「傳遞資訊」、「促進溝通」與「降低壓力」，但無厘頭式與拒絕式的幽默和笑對四種人際效能無顯著相關；調笑式的幽默及笑有助於成員吸引他人注意，但求援式的幽默與笑更兼具傳遞訊息的功能；贊同式的幽默及笑有助於降低團隊執行任務時的壓力感受，但各式幽默及笑對促進溝通皆無顯著影響。

Martin(2003)認為社交幽默能力高的人傾向透過主動的分享笑話、趣事或自發的表現幽默詼諧來娛樂他人，也會藉由戲弄他人提升團體的凝聚力及和諧氣氛，但他們所使用的幽默在本質上都是非敵意的、自我貶抑的、引含有同理與關懷的，對於自己或是他人都是採取肯定態度的，所以在讓大家快樂的同時也能維護他人的感受及自我的接納，故能有效地提升人際之間的關係與氣氛，由此可知，幽默能力是一項很具功能性的社交工具。本研究將 Eisler 和 Frederiken(1980)所提的社交技巧的部分要素與 Martin(2003)所認為的情感社交幽默的功能進行比對，發現幽默感和社交技巧在本質上其實是有部分重疊的。如下表

表 2-2-2 社交技巧與情感社交幽默功能內涵之比較

社交技巧的內涵	情感社交幽默的功能
讚美他人	顧及他人面子、維護他人自尊、讚揚對方、提升他人、表示友善態度及對弱者的同情與關懷。
同理他人	給予他人情緒支持、安慰他人、化解對方窘困、尷尬的情境。
負向回饋	以間接、隱喻、輕鬆、機智的方式表達負向的情緒或反擊對方無禮的要求及攻擊。

故由以上文獻所述，本研究預期幽默訓練課程對國小高年級學生的社交技巧能夠有所提升的原因在於：

- 一、幽默感高的人，在認知上能夠接受不同的訊息(Machan, 1987)，會善用幽默感中重新框架(reframe)的特性，予以問題不同的解釋，而發展出可能的選擇或解決問題的方法(何茱如，民 87)。故當面臨人際互動的情境時，能夠提供正向的思考框架，以趣味、輕鬆、開明的角度看待問題，妥善的處理衝突或尷尬的情境。
- 二、幽默感高的人，在性格上樂觀、開明，並且不計較、不鑽牛角尖，較不易產生負向的情緒。另外，幽默代表著一種對他人、弱者的同理、尊重與關懷，和良好社交技巧的內涵有部分相同。
- 三、幽默的溝通功能，可以使一些情緒訊息，如焦慮、氣憤、恐懼、挫折、尷尬、關心、希望等，以間接的方式表達，較抱怨更容易獲得社會支持(引自何茱如，民 87)，也是人際互動中很重要的社交技巧。

第三節 自尊

壹、 自尊的定義

自尊是個體對自己長久性的評價，呈現出個體自我認同、自我贊許的程度，也是一種個體相信自己是有力量的、重要的、成功的和有價值感的指標(Coopersmith, 1967)。Pope, McHale 和 Craighead(1988)認為一個人的自尊從兩方面而來，一是「自己的客觀資訊」，二是「對此客觀資訊的主觀判斷」(引自沈鈺珍，民90)。對自己的客觀訊息通常都是個體在和他人的互動歷程中從他人的回饋或評價得到的，若訊息是正面的、積極的，個體可能會有越高的自尊。但其

中還必須考量個體本身對該客觀訊息的主觀評價，若該客觀訊息是個體重視的且符合個體對自己的期待，就會給予自己正向的評價，自尊也就會提升。

Podesta (1990) 曾綜合各學者對自尊的看法，認為自尊應包含「自我價值感」、「自我滿意」及「自我悅納」等三向度。其中「自我價值感向度」即是指自尊是一個人對自我的感覺、觀感；「自我滿意向度」認為自尊代表了個人喜歡自己的程度；而「自我悅納向度」則認為自尊是個人相信自己、對自己有自信的程度(引自沈如瑩，民92)。

林杏足(民86)認為自尊是個人參照自己的內在標準或外在的社會標準，對整體的自我或是對自己某一特定能力、特質予以評價，並由此產生對自己的正向或負向感受。

Reasiber 和Dusa 由自我滿意及自信的角度對自尊的定義提出綜合性的看法，認為自尊是個人對自己感到滿意的程度，是對個人價值的喜歡程度及對個人潛力的自信程度(林杏足，民86)。

Branden(1994)認為自尊包含自我尊重(self-respect)與自我效能(self-efficacy)兩個部份。「自我尊重」是指個人感到自身的價值、堅持自我的需求、並認為有權力生活和追求快樂的信念。而「自我效能」意謂個體在面對生活挑戰時所持有的基本自信。簡而言之，自尊就是個人經驗自身是有能力應付生活中的基本挑戰，並且能夠去享受快樂的一種傾向(沈如瑩，民92)。

Pope, McHale和 Craighead(1988)認為自尊即個體對自己整體觀感的一致性評價，而這些評價和生活經驗中所經驗到的各種事件息息相關，因此，他將自尊視為一多向度的構念，認為自尊包含了五個向度：社交自尊、學業自尊、家庭自尊、

身體自尊以及整體自尊。

綜合上所述，自尊是個體對自我概念以及自我所有特質的綜合性評價，其內涵包括了「自我的價值感」、「自我滿意」與「自我悅納」，而自尊的形成來源主要有二：一是關於「自我客觀的訊息」，二是「個體對自我客觀訊息的主觀判斷」，故個體自尊的高低除了環境、他人給予的訊息之外，也深受個人認知因素的影響。

貳、 自尊的理論

一、 William James 的觀點

James(1890)認為自尊=成功 (success) /自我期許 (pretensions)。也就是說，個體的自尊和對自己的期望與個體的實際表現兩者的比率是有關聯的，當我們超過或達到我們對自己的標準時，就會有較高的自尊，反之，個體若對自己的預期超過實際表現的話，則他的自尊是會比較低落的。但該理論也受到其他人的質疑，如Bednar等人(1989)認為James的自尊公式僅能描述個體在某一情境下自尊的狀態，但他忽略了自尊的發展過程和環境與父母的因素對個體自尊所造成的影響。另也有學者提出質疑(林杏足，民86)，若以該公式來看，當個體的自我期許越低，則自尊應該更高。但許多研究結果卻顯示許多低自尊的人對自己其實並不抱什麼期望，故是否自尊的高低能透過這一個簡單的公式表示，仍有待商榷。

二、 Cooley 的鏡中自我論

Cooley(1902)認為每一個人對於另一個人來說都像是一面鏡子，別人對於你的看法會影響到你自己對自我的觀感。他認為自我的發展是一個過程，在這樣的過程中，個人對自己的知識、評價、看法都是經由不斷跟別人互動中逐漸形成的，

他們透過別人的看法來認識自己，從他們的評價中來抽取自己的形象。較常感受到別人肯定的個體，傾向擁有較高的自尊，但較少感受到別人肯定的個體，則往往易內化別人對他負面的看法，而形成較低的自尊（林杏足，民86；沈如瑩，民91）。

所以，以 Cooley 的角度來看，自尊是社會決定下的產物，那些被別人高度尊重的人通常也有較高的自尊，而那些較少感受到他人對自己尊重的個體，也傾向發展出較低的自尊（Bolognini et al., 1996）。

三、Mead 的象徵互動論

Mead(1934)和Cooley有類似的看法，也認為自尊是社會互動下的產物。他認為有兩種人會影響個體對自己的看法，一是重要他人(significant others)，一是一般性的人物(the generalized other)。重要他人是個體從小到大，影響其人格發展甚劇的人，通常為父母、親友、師長等等，這些對個體的看法對個體來說是重要的，會影響個體對自己的觀感。一般性人物是指整體社會規範，個人在社會道德規範約束下，會將其納入自我觀中。Mead 認為個體經由社會化的互動觀察他人對自我的評價及態度，把他人對自己的觀點內化成為自己對自己的觀點，而形成自我概念，並會依據重要他人及社會的標準來當作評價自我的依據（林杏足，民86）。簡而言之，該理論主張自尊乃是個體跟社會互動的結果。

參、影響自尊的因素

自尊是一個綜合性的概念，其影響因素也相當複雜(Faust, 1980)。一些學者認為環境是影響學生自尊很重要的因素，這裡的環境指的可能是父母的教養、老師的態度、同儕的關係等等。Nave (1990)的研究發現，老師的態度、同儕的關係、

學業的表現等皆對學生的自尊有重大影響。Bolognini, Plancherel, Halfon(1996)的研究也發現，十二至十四歲的青少年若能得到同儕的社會支持，和同儕保持良好、和善的互動關係，則對其社會自尊的提升有極大的幫助，甚至會影響到個體整體的自我評價與自尊。

Blake和Slate（1993）及Taylor（1994）皆認為父母對子女的態度會影響到子女自尊的高低，亦即青少年所主觀知覺到的父母對自己的態度，與其自尊的高低有非常顯著的相關。而N. Branden認為影響學生自尊的學校因素包括了：教育目標、老師自尊及教室環境。教育目標是指教師在培養學生自尊方面，必須要有具體可行的目標方案；教師自尊是指教師本身必須以身作則，維持高度的自尊，做為學習的模範；教室環境就是教室中師生或是同儕互動的方式必須是安全的、關懷的、給予成功經驗的、彼此欣賞的等(孫允寬譯，民85)。

除了環境因素外，個體本身的認知與信念也是影響自尊高低的關鍵因素。Ellis就認為兒童自尊的低落來自於其對於自我的非理性信念(引自Corey, 1991)，他們會形成一個自我挫敗的信念系統，以『絕對化』或是『以偏蓋全』等各種不理性的方式看待自己，並且在系統中不斷地迴圈，因而就會喪失自我價值，自尊也會低落。Cotton(1983)歸納整理自尊的相關文獻，認為個體的自尊主要受三個因素影響：他人的尊重、自己的能力和自我的選擇性過濾(selective filter)。其中，「他人的尊重」說明了正向的心理環境對個體的重要性；「自我的選擇性過濾」指的是個體對客觀的訊息（包含他人的評價與自我的期待）所做的認知上的評估與調整，說明了認知因素對個體自尊的重要性。

Horney(1992)認為個體的「自我」可分為三部分—真我、實我與理想我。真我象徵著個體真實的需求、感受與想法，相當具有獨特性；實我則是真我與環境

互動後，所表現出來的實際行爲；理想我則是一種絕對完美的理想化形像，個體生活所依循的最高標準。個體不停地去解決「真我與理想我」、「自己與他人」間的衝突中慢慢地成長，因此，衝突是成長的動力，是一種自然的現象。若在這個過程中，沒有足夠安全的氣氛與環境讓個體從衝突中取得真我與理想我的平衡，將使其內心產生退縮與恐懼，無法表現真我、接納自己，並形成對自己負向的看法，影響其自尊(引自沈鈺珍，民90)。

當然，也有些學者認為很多的因素包括環境或是個體的信念與認知都會影響自尊的形成。如Anderson(1988)認為影響兒童自尊發展的因素有三個：一是外在環境，如父母、同儕、師長等重要他人傳遞的訊息與評價對個體的正尊都有很大的影響；二是真實我與理想我的差距，真實我代表個體目前的狀態，理想我則是個體期望達到的狀態，當這個差距愈大，會覺得自己不夠好，產生負面的自我評價，形成低自尊；三是在乎他人評價的程度，若兒童愈依賴他人來肯定自己的價值時，會喪失掉自尊的掌控權，而不能自我肯定。

由上可知，自尊主要還是受到環境與自我的認知因素影響最大，因此在學生自尊的培養上，必須這兩方面同時進行，但在培養自尊之前，我們必須瞭解自尊是什麼？自尊的組成成分有那些？Reasoner和Dusa透過研究證實個體建立自尊必要的基本要件包括了安全感、認同感、隸屬感、目的感、個人能力感五個因素(引自陳美伶，民93)。

姚子樑(民78)認為自尊心是個體在成長過程中透過和他人和環境的互動過程中經驗而來的，培養自尊心前應該先瞭解自尊心的組成，他認為自尊心是由五個概念組成，包含安全感、獨特感、聯繫感、方向感以及能力感，在培養上也必須由這五個方向著手，提升自我價值與自我能力。

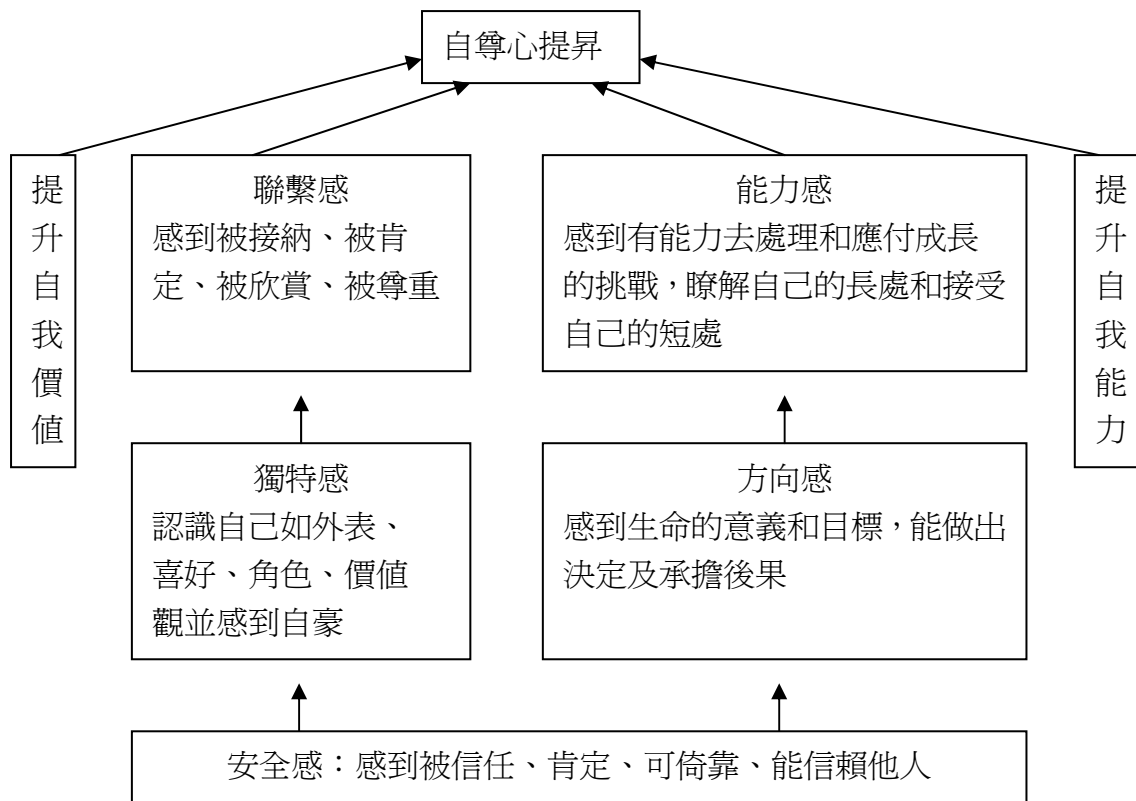


圖2-3-1 培養自尊心的流程圖(姚子樑，民78)

林杏足(民91)則認為青少年的自尊和各項心理需求的滿足程度與感受有所關聯，其中包含了安全感、自我價值感、自我效能感以及目的感，自尊要有所提升則必須朝這幾個向度努力，下頁表2-3-1為其設計的「青少年自尊促進方案架構圖」。

綜合上所述，影響自尊的發展有許多的因素。若從影響的來源來看，包括父母、師長、學校、同儕、親友、社會文化環境甚至於自己，都會影響到個體自尊的發展。其中例如父母對待的態度、師長給予的評價與訊息、和同儕的人際關係、社會文化、環境所提供的安全氣氛、真實我和理想我的差距、對自我認知的評價與期待等等，都是影響個體自尊發展的重因素。若從自尊的內涵來看，自尊的提升則必須提升個體的安全感、隸屬感、聯繫感、自我效能感、自我價值感、獨特感、控制感、目的感、悅納感等，唯有這些心理上的需求獲得了滿足，個體的自尊才會提升。

其中，我們可以發現，不論從那個角度來看，認知因素在其中都扮演了關鍵的角色。自尊是一個人對自我概念的評價，儘管形成自我概念的訊息可能來自於環境或重要他人等外在的因素，但最終自己如何看待自己、評價自己仍是個體自我認知上的運作與評估，而個體的安全感、自我效能感以及自我價值感等心理上的感受也可透過認知結構上的調整而有所改變。若一個人凡事都從正面的角度看待自己的一切，那麼對自我的評價就會是正向的，心理各方面的需求也都能獲得滿足，自尊當然就有所提升，這也是幽默訓練得以著力之處。

表2-3-1 青少年自尊促進方案架構

感受	安全感	自我價值感		自我效能感		目的感
心理需求	安全感	悅納感	隸屬感	控制感	能力感	目的感
	規則、安定、安全	被愛與接納感	覺察、參與、付出	情境掌握與調適	自我認同 自我肯定	尋求意義與目的
滿足結果	信賴自己、他人	自我關懷自我接納	參與並貢獻團體	勇於嘗試與學習	高效能感	內在導向
高自尊行為特質	1. 具安全感 2. 信賴自己 3. 信賴他人 4. 願意表達與呈現自己想法 5. 情緒穩定	1. 接納自己 2. 客觀而實際的看待自我 3. 喜愛自己 4. 被喜愛 5. 能喜愛別人	1. 敏察他人需要 2. 積極參與團體 3. 對團體貢獻	1. 瞭解個人限制與資源 2. 勇於面對失敗及從學習 3. 有意願適應改變 4. 自我負責	1. 自我認同 2. 高效能感 3. 自我肯定 4. 欣賞自我成就 5. 展現才華 6. 有信心面對挑戰	1. 尋求自我成長 2. 努力達成目標 3. 積極自我超越
低自尊行為特質	1. 不信任他人 2. 怨恨他人 3. 生活紊亂 4. 情緒不穩	1. 自責 2. 自怨自艾 3. 不喜愛自己 4. 對別人有敵意	1. 難與他人共事 2. 拒絕參與團體	1. 不願嘗試錯誤 2. 難從挫折獲益 3. 不願意改變 4. 不自我負責	1. 失去成就 2. 失去榮耀 3. 無力感 4. 缺乏信心	1. 失去意義 2. 缺乏目標
教師任務	1. 建立明確的角色與定位並提供課程的明確目標與要求 2. 公正一致執行規則 3. 營造信賴氣氛 4. 教導情緒調適	1. 提供正向回饋與關懷 2. 示範關懷與接納 3. 協助學生認同與接納自己優缺點 4. 營造接納情境	1. 提供參與機會 2. 引導覺察他人需要 3. 教導團體互動技巧與態度 4. 發展支持行為 5. 引導團體付出	1. 省思限制及資源 2. 指出可做的選擇 3. 引導剖析，研擬因應策略 4. 培養面對失敗的合宜態度	1. 給予支持與鼓勵 2. 建立對成功的信心 3. 增進解決問題能力 4. 喚醒成功經驗	1. 探索理思 2. 傳遞希望 3. 研擬目標計畫 4. 鼓勵自主學習

(引自林杏足，民91)

肆、 自尊與幽默

自尊低的人在面臨到挫折或困難時，會以負向的思考架構限制住自己，無法認同自己的表現，並給予負向的評價(Cotton, 1983)。此時若能運用幽默感中的認知切換(cognitive shift)的特性(Dixon, 1980; Ellis, 1988)，讓個體不再以負向的角度看待自己，則個體的自尊就會提升。Machan(1987)也認為幽默感所引發的快樂及好心情，會改變人們認知上的組織方式(引自何萊如，民 87)。而這種轉換觀點的能力，使得幽默風趣者在遭遇問題時，得以和問題所帶來的風險及威脅保持適當的距離，將其所帶來的傷害降至最低，以能保有較好的自我概念(Martin & Lefcourt, 1984)。

Martin, Kuiper, Olinger, 和 Dance(1993)的研究也發現，幽默感較高的人面對問題時，較常採用問題解決以及情緒遠離(emotional distancing)的因應方式，其理想我與現實我之間的差距也較小，自尊較高，且具有較正向的自我評價。

在 Martin 和 Lefcourt(1983)的研究中，那些在壓力或衝突情境中，較會使用幽默做為因應工具者，通常自我肯定的程度較高，擁有比較好的自我控制感以及自我效能感，也會對自我持較正向的看法。Kuiper 和 Martin(1993)的研究也指出在幽默感量表得分較高者與高自尊及正向的自我評價有相關存在。

Kuiper 和 Martin(1998)也發現自陳較多幽默因應及笑聲者，與高自尊有相關。高幽默感與不好的自我評價之間有負相關，而與正向的自我概念存有正相關。Overholser(1992)以幽默因應量表測量大學生之幽默欣賞與幽默反應，發現幽默感與高自尊呈正相關。Boerman-Cornell(1999)也認為在學校中，幽默不僅能建立一個更正向的學習環境，也能建立起學生的自尊及認同感。

O'connell(1962)的研究中比較不同個體自我適應的情況與幽默欣賞程度的關係，結果發現，那些現實我與理想我差距較小的適應良好者，在幽默欣賞能力方面優於適應不良的受試者。Kuiper 和 Martin(1993)也有相類似的研究結果，他們發現，在 SHRQ 以及 CHS 兩個幽默量表表現較好的大學生，其現實我與理想我的差距較小。Bond, Gardner, Christian, 和 Sigal(1983)、Salameh 的研究亦顯示幽默感與自我強度之間呈現正相關，那些幽默因應能力較高者與喜劇演員，其自我強度較高(引自何茱如，民 87)。而 Maslow(1962)也認為無敵意的幽默是自我實現的個體的人格特徵之一。

儘管許多的研究支持幽默感與自尊之間存有正相關，然而，也有研究持相反的意見。Janus(1975)、Fisher 和 Fisher(1981)發現，那些具有高度幽默感的喜劇演員，較常懷疑自我的價值，也有較多的自卑感，被常覺得自己是失敗的、一無是處的，自我價值感較低(引自何茱如，民 87)。

儘管如此，某些幽默的表現確實可以幫助個體強化自我的自尊。Ziv(1984)認為，自我解嘲式的幽默是以詼諧趣味的方式來呈現個人的弱點，此種形式的幽默顯示出個體心理上的特質-自我頓悟(self-insight)與自我接納(self-acceptance)，也就是既知覺到自己正向的特質，也接納個性中的軟弱與荒謬。而一個人之所以會以自我解嘲的方式做為防衛機轉，其背後的動機主要有三。一是想藉由呈現自己負面的特質，引發他人愉悅的笑聲，瓦解他人潛在的攻擊動機。二則是引發他人的認同與讚賞，擁有同樣弱點的人會同理、欣賞那些勇於接觸或嘲笑自己缺陷的自我解嘲者。三則是藉由自我解嘲式的幽默，將個人的弱點極小化(minimizing weakness)，幫助個體主動與弱點搏鬥(引自何茱如，民 87)。由此得知，自我解嘲式的幽默不僅能夠引發他人的認同與肯定，也可以幫助個體面對自我，從正向的角度看待自己，接納自己不足之處，因而影響到對自我價值感及效能感的評估，提高個體的自尊。

Tuttle(1984)綜合了許多研究的結果，發現低自尊的學童會以過度負向的角度解釋自己，常常認為自己是沒有價值的、不值得受到尊重及敬愛的、不受人歡迎的，以致於缺乏自信心和效能感。而他們也太過重視他人的評價，不信任自己的知覺和判斷，所以會過於保護自己，避免暴露自己的缺點，且不敢真誠地自我揭露，使得其人際關係受到影響。

從上述文獻得知，大部分研究結果顯示自尊與幽默感之間存有正向的關係，但仍有研究認為採取不同的立場，反而認為表現越多幽默行為的人其自尊是較低的。故究竟幽默和自尊之間存在何種關係、能否藉由提升幽默感而改變一個人的自尊是本研究欲探討的問題。研究者預期，若能提升個體的幽默感，改變其看待自己與處理自身問題的習慣與方向，多看到自己的優點和事情的光明面，那麼儘管遇到了挫折或問題，也能夠輕鬆以對、一笑置之，不會再做負向的歸因，對自我的評價能夠提升，自尊也會跟著提升。