

第二章 文獻探討

本章共分四節，第一節與第二節分別討論多元文化教育與多元文化音樂教育之意涵、目標、施行方式與在台灣的相關教育政策與議題；第三節探討客家歌謠之意涵；第四節則探討有關客家歌謠之研究。

第一節 多元文化教育

壹、多元文化的意涵

江雪齡(1997)在研究文化時強調，文化是一種常模，任何文化都有相當的常模，描述了人群的語言、行為和器物之消息，同時文化也是經學習而得的，是一種分享的行為，另外文化也是適應性與經常變動的。

徐榮崇(2002)研究指出，多元文化通常指的是「多種族裔」(multi-ethnic)或「文化多樣性」(cultural diversity)。Gollnick and Chinn(1994)指出，在一個多元的社會中，多元文化應該包括有階級問題、族群議題、性別問題、特殊教育、不同宗教、不同語言與不同年齡等課題。

徐榮崇所指的「多種族裔」，是二十世紀美國與加拿大要解決族群與移民問題而興起的多元文化議題，而「文化多樣性」是族群與移民問題以外，漸漸透過文化的變動與內容的擴增，而產生的文化多樣性。

上述，自多種族裔到不同的文化議題即說明文化發展的一種過程，而這樣的過程在多元文化的發展上是循序漸進的，因此學者 Pratte 在論述多元文化的內容與 Peter McLaren 指出四種不同的多元文化主義時，皆說明多元文化漸進的發展過程。以下說明 Pratte 與 Peter McLaren 的論點：

Pratte(1979)指出，多元文化內容的演進是從同化到開放社會的一個體系。其過程是從「同化」(Assimilation)、「融合」(Amalgamation)、「排他」(Insular)到「修飾的文化多樣」(Modified cultural pluralism)再到「開放的社會」(Open society)。「同化」、「融合」與「排他」的文化，多半不以社會正義的角度去尊重其他的文化，仍然強調單一的主流文化；而「修飾的文化多樣」，在族群的課題上，強調文化的不同；「開放的社會」，則融入了族群、宗教與其他議題等。從這三階段的過程中，多元文化是從強調單一的與強調同化的，漸漸到接受與欣賞不同的族群與議題。

Peter McLaren 曾將多元文化分為保守多元文化主義(conservative multiculturalism)、自由派多元文化主義(liberal multiculturalism)、左傾自由派多元文化主義(left-liberal multiculturalism)與批判性多元文化主義(critical multiculturalism)等四類(引自 Kincheloe & Steinberg, 1997)。茲分述如下：

- (一)保守多元文化主義：指的仍是一種殖民時期霸權主義的心態，強調族群有優劣之分。
- (二)自由派多元文化主義：強調世界上的人類皆生而平等，以淡化族群間差異為主，強調「同」的境界。
- (三)左傾自由派多元文化主義：族群間存在的文化差異，是一項與生俱來的資產，應該加以尊重，而非掩蓋。
- (四)批判性多元文化主義：以一種社會正義的角度切入，雖然強調文化的差異，但同時亦將此差異放進社會和歷史脈絡中，唯有充分了解與尊重，才能接近社會正義之理想。

詹棟樑(1993)指出，「多元文化」應是各種不同的文化呈現出共存與溝通的現象，同時，文化並非強迫去持有、宰制、佔領其他文化的領域，而是用來了解的。

上述「同化」、「融合」與「排他」等霸權主義的心態，是多元文化主義尚未興起前，

多族群與移民國家用來對待移民與弱勢族群問題的看法，而當弱勢族群開始強調其平等與權益時，這些國家也漸漸以「修飾的文化多樣」與「開放的社會」強調以社會正義的角度尊重其他的文化的觀念對待這些弱勢族群。不同族群的問題受到重視後，其他階級問題、族群議題、性別問題、特殊教育、不同宗教、不同語言與不同年齡等課題也逐漸地加入多元文化之中。

貳、多元文化教育的意涵

教育在文化上佔有重要的地位，而多元文化之議題展現在教育上即多元文化教育，藉由課程設計或學校活動是實施多元文化教育普遍的作法。劉蔚之(1993)指出多元文化的風潮促使學校開始注重不同族群與文化的教育，並繼續擴展到性別、宗教與其他少數族群的教育問題。

Banks 指出，多元文化教育是一個複雜的概念，多元文化教育之課程應涵蓋有文化、社會化、文化溝通、權力及族群遷移等主要概念，而每一個主要概念又包含許多相關概念(引自譚光鼎、劉美慧、游美惠，2000)。以下列出其主要概念與次要概念(見表 2-1-1)。

表 2-1-1：多元文化課程概念

主要概念	相關概念
文化	族群、弱勢族群、族群發展階段、文化同化、涵化、社區文化
社會化	偏見、歧視、種族、種族主義、族群中心主義、價值、自我概念
文化溝通	溝通、感受、歷史偏見
權力	社會反對、社會抗爭
族群遷移	遷移、移民

資料來源：譚光鼎、劉美慧、游美惠(2000)

Banks(2001)進一步指出多元文化教育是一個概念、一個教育上的改革運動與一種持續不斷的過程：

- (一)多元文化是一個觀念或概念。多元文化教育所強調的是一種不同性別、族群、宗教、社會階級乃至特殊教育等學生，在學校都應有相等受教機會的概念。
- (二)多元文化是一個教育上的改革運動。希望帶動學校與教育機構的改革，使多元文化教育得以真正落實。
- (三)多元文化是一種持續不斷的過程。因為多元文化教育的理念與目標為教育機會均等、偏見去除等，在人類社會中難以實現，因此多元文化教育必須培養學生必備的知識、技能和態度，使其在面對不同文化時，得以持續運作。

Banks 指的多元文化教育是從一個概念出發的，這個概念包含有文化、社會化、文化溝通、權利與族群遷移等相關概念，希望藉由概念的落實帶動學校與教育機構的改革，並且持續不斷，以期真正落實多元文化教育。

Sonia Nieto(2000)指出多元文化教育的七種特性(引自呂美枝，2004)，即：

- (一)多元文化教育是反種族歧視的教育；
- (二)多元文化教育是基礎的教育；
- (三)多元文化教育是對每一個學生都很重要的教育；
- (四)多元文化教育是普遍的教育；
- (五)多元文化教育是教育社會正義的教育；
- (六)多元文化教育是過程的；
- (七)多元文化教育是批判式的教育/教學；

呂美枝(2004)補充認為多元文化教育也是一種全球化的教育。

Sonia Nieto 與呂美枝對多元文化教育的定義中，強調多元文化教育是一種概念性的普遍教育、強調教育改革之過程與強調社會正義的教育；多元文化是一種基礎教育與反

歧視的教育，也是一種全球化的教育。

黃政傑(1995)更進一步指出多元文化教育是要學生對全球知識有所理解與覺醒，不只是一要追求本地文化的自尊與理解歷程，更應該要超越本地的限制，擴及全球知識與文化的批判，將視野擴及至世界。

綜合上述，研究者認為多元文化教育就是學校在教育上的一種改革，提供學生各種機會，去認識並了解各種不同族群之文化意義與內涵，培養學生去欣賞本身以外其他族群文化的積極態度，以避免種族的對立與衝突。

叁、多元文化教育的目標

Pratte(1979)指出期望藉由多元文化教育，去體認社會或社群中不同的差異，進而藉這些認知，讓不同差異的群體、族群或個體，得以相互合作，共同為解決社會問題而努力。

Gollnick 指出多元文化教育的五項目標(引自陳美如，2000)：

- 一、提高不同文化強度和價值的提昇。
- 二、尊重人權，並尊重與自己不同的他人。
- 三、增進人類生活選擇的向度。
- 四、主張機會均等及社會正義。
- 五、促進各群體間權力分配的均等。

Lynch(1986)指出多元文化教育主要的目標有二：凝聚社會向心力(social cohesion)與提供文化的多樣性(cultural diversity)，是在多元文化的社會中提供學生學習不同文化的機會，進而在彼此包容與尊重的情況下凝聚社會的向心力。

Bennett(1990)指出，多元文化教育應包含下列四個面向及其目標：

- 一、追求教育卓越的運動：目的在追求教育的公平性與教育機會之均等，使不同族群團體之子女，皆能公平的接受教育。其目標在改變學校的整體環境，特別是潛在課程。
- 二、是一種課程設計途徑：其目標在於將多民族和全球的觀點統合於傳統的課程之中，以少數族群和非少數族群的學生為對象，教導其有關民族團體和國家文化差異、歷史與貢獻等。
- 三、是一種過去：其目的在使個體具有多元文化智能，能理解和學習如何在國際間和國內面對文化的多樣性，並可以接納和欣賞不同文化的人所具有的差異。
- 四、是一種承諾：其目的在於透過適切態度和技能的發展，來對抗種族主義和其他各種形式的歧視。

Banks(1995)指出，多元文化教育的目標主要在增加公平的受教機會，無論學童的種族、性別、膚色……等等，都應有相同的教育機會，同時提升孩童的學業成就，特別是對弱勢族群的學童。

Anderson & Campbell(1996)指出，不同的族群有不同的文化與背景，而這些不同的文化同樣具有貢獻，沒有孰優孰劣之分，而是在一個平等的地位上，透過多元文化的教育，提供與擴大學生的視野。

林清江(1997)指出多元文化教育的任務有三：

- 一、讓不同民族、種族或社會團體，在其文化適應、涵化與同化過程中，均能獲得充分而平等的教育機會；

二、協助上述人員平等與均等的教育機會，而在完成教育之際，既能融入主流文化之中，亦得以提升自己的社會地位；

三、培養全民的多元文化能力，以期形成一平等、和諧與動態之社會。

袁月梅(2003)認為多元文化教育的目標有：致力維持高水平的教學素質，對學生維持高度期望；建立文化共融的學習環境與尊重不同文化背景之學生。

謝苑玫(2004)將不同的學者(黃政傑，1995；吳清山、林天祐，1996；劉美慧，1999)對多元文化教育之目標整理如下：

1. 平等的教育與學習機會；
2. 培養全民多元文化的能力；
3. 建立對其他族群文化的容忍；
4. 培養自尊尊人的態度；
5. 培養積極的族群的態度；
6. 促進文化融合。

上述學者對多元文化教育目標的觀點，雖然各有不同，但都是希望透過教育使學生認識不同的族群、文化，藉由課程設計以擴增學生的視野，使每位學生都有平等的受教權，進而尊重及欣賞與自己不同的文化，達成多元文化教育的目標。

肆、多元文化教育的施行方式

一、多元文化教育的實施方式

江雪齡(1997)指出，多元文化教育是一種理想的教育，推行多元文化教育可以說是

推行孔子「有教無類」之教育理念。而邁向這樣的目標，應當從社會公正活動、多元文化的課程、邁向多元文化的課程與消除歧視和差別的待遇等四方向著手。

Banks(1989)提出多元文化課程設計的模式有貢獻模式、添加模式、轉化模式與社會行動模式(見圖 2-1-1)。此四種模式因具有階段性與發展性，而受到廣泛採用(陳美如，1997；方德隆，1998；湯仁燕，2000；劉美慧、陳麗華，2000)。茲就此四種模式分述如下：

(一)貢獻模式(the contributions approach)

貢獻模式又稱為「英雄與節日」模式，是多元文化課程模式發展的最初階段，在少數族群覺醒運動之際最容易被採用。

此模式的課程在施行上仍以主流文化課程為主體，是將特定族群中有貢獻的英雄人物、或其假日、慶典等片面的插入課程之中。在施行上教師得以利用講述或配合學校舉辦節慶週或展覽活動的進行。

不同族群的音樂、舞蹈與藝術等都可藉由貢獻模式的課程施行，但此模式並不探討或了解這些音樂、舞蹈或藝術在該族群或社群中的意義或重要性。

貢獻模式在施行上簡單而容易，但是仍然以主流文化的標準來選材，對文化本質的探討深度不足，應此在課程的施行上應格外留意族群偏見的形成。

(二)添加模式(the additive approach)

添加模式指的是在課程結構未改變的情況下，以一本書、一個單元或一門課的方式來添加少數或特定族群文化的內容、主題和觀點。

添加模式可在既有的課程中實施，比貢獻模式更具深度，但是仍然以主流文化的觀點來審視少數或特定族群，無法了解優勢族群與弱勢族群的關係。

(三)轉化模式(the transformation approach)

轉化的模式企圖改變既有的課程結構，強調課程結構、本質與基本假設的整體改變，是從不同族群文化的觀點探討某些概念、問題和事件。例如在音樂、舞蹈或文學的課程中，教師讓學生了解不同族群文化的本質及其所扮演的角色；又如在講述美國音樂史之際，則不得不把黑人音樂作忠實的描述。

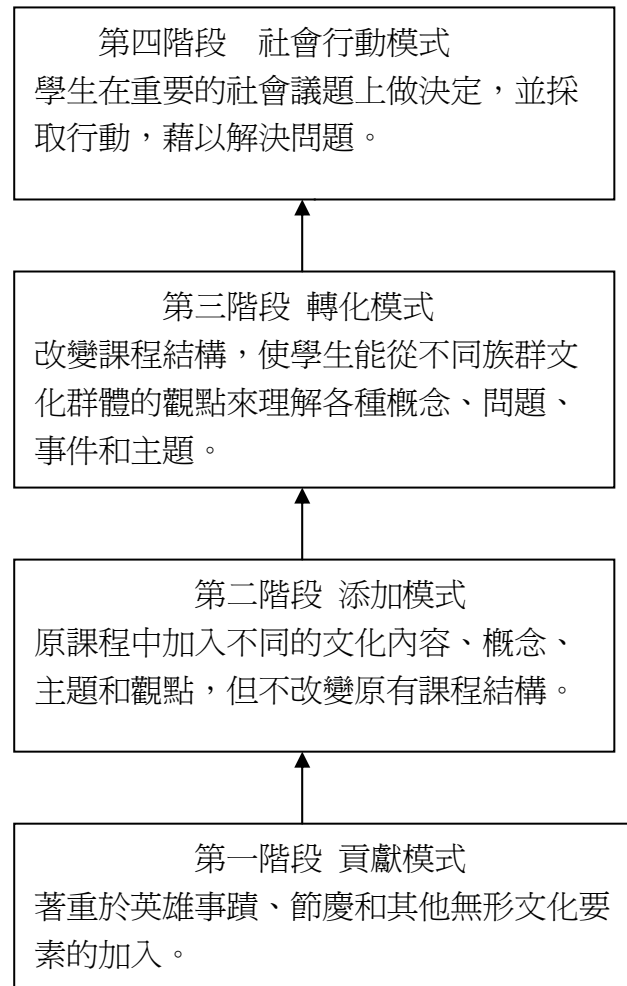
轉化模式是多元文化課程設計較理想的模式，因為他能有系統、深度與客觀的探討族群的問題，但是實施不易，要大幅改造課程架構，困難度較高。

(四)社會行動模式(the social action approach)

社會行動模式包括了轉化模式的所有內容，但社會行動模式還須對轉化模式的概念、議題等付諸行動。此模式的主要目標在於教導學生社會批判與如何做決定，使其能夠積極的參與社會改革。

社會行動模式要大幅改造課程架構，困難度高也更不易實施。

圖 2-1-1：多元文化課程改革的實施途徑



資料來源：Banks(1994)p.14.

袁月梅(2003)指出：多元文化教育的施行可以透過以下幾種方式：

- (一)多鼓勵家長與學生一起參與課程；
- (二)運用同儕或高年級學生幫助學習；
- (三)利用與學生相關的事物或相關的背景當作教學素材；
- (四)利用合作學習的方式進行教學；

- (五)運用學生的文化、語言及經驗等元素設計課程；
- (六)運用綜合及整合式的教學方式；
- (七)建立雙語學習課程，運用雙語教學策略；
- (八)運用跨學科內容的方式教授語言。

Banks 的課程模式是具有階段性與發展性的，袁月梅所指多元文化教育課程施行方式的論點雖未分階段性，但與 Banks 課程模式中的貢獻模式與添加模式理念相符合。而江雪齡的論點則是達成多元文化教育目標的正確方向。

伍、台灣多元文化教育之發展

一、台灣多元文化教育概述

解嚴(1987)是台灣多元文化觀念開啓的關鍵，許多國家政策(如原民會與客委會的成立、原住民教育法的修訂)與教育政策(如鄉土藝術課程與九年一貫課程等)也為因應多元文化的觀念而展開。

在台灣政治與歷史的發展史中，台灣歷經了西班牙與荷蘭的佔領、日據時期、戒嚴與解嚴迄今等時期，光復(1945)前歷經帝國主義的統治與光復後的政治戒嚴時期(1947-1987)，多元文化的觀念難以開啓。解嚴後的台灣，才開始正視境內各族群語言與文化的差異，自由民主的聲浪與本土意識逐漸復甦，間接促使少數族群與弱勢團體提出被重視與被尊重的訴求。

從教育政策上來說，黃政傑(1997)指出台灣多元文化教育多以原住民教育、鄉土教育與兩性教育等議題有較多與較深入之探討；張建成(2000)指出，台灣多元文化之範疇有：原住民教育、語言教育以及鄉土教育；陳曉霽、張哲榕(2004)指出，原住民教育、

鄉土教育與九年一貫課程對台灣多元文化教育有較為直接的影響。本研究欲探討客家歌謠之教學，與鄉土教育與九年一貫課程有較直接之關係，茲討論二項議題如下：

(一) 鄉土教育

1. 鄉土教育的意義

鄉土教育是鄉土語言與鄉土體驗辯證過程中延伸出來的一種教育類型¹(姚誠，2000)。歐用生(1995)指出，鄉土教育是一種人格教育、生活教育、民族精神教育以及世界觀的教育。台灣因為政治因素，對於鄉土教育的爭議較為複雜，林瑞榮(1997)指出，在台灣鄉土教育的爭議之中，以政治議題為最。

張建成(2000)將台灣鄉土教育之發展分為日據時期的日本化、戒嚴時期的中國化與解嚴迄今的本土化時期，反映鄉土、文化、教育三者的連結，受到了政治的影響。

台灣自 1945 年起推行國語教育，經歷改制穩定時期(1945-1969)及計畫貫徹時期(1970-1986)，在國語推行夾雜著優勢階級的意識形態下，台灣各族群的語言人口逐漸減少(陳美如，1998)。解嚴前所推行之國語教育，是一種同化政策，解嚴後方才邁向多語言、多文化的社會(黃純敏，2000)。事實上，鄉土教育的問題，是台灣獨特的課題，即使「鄉土」一詞與多元文化教育的主要概念，如族群、階級、性別等，未有直接關連，但台灣在解嚴後之鄉土教育，已呈現多元文化教育的關注。關於鄉土教育的意涵，一般認為鄉土教育具有情意認同的作用，充滿人文主義的關懷，符合認知發展的經驗，能夠凸顯多元文化的價值(歐用生，引自張建成，2000)。

¹ 此「鄉土語言」非狹隘的母語範疇，應包含土地知識及觀念；「鄉土體驗」當指教材的精神是否呼應了學習生活，以及是否產生「土地面向的感動」。

2. 鄉土教育課程的實施

林進生(2002)指出鄉土教育的實施方式有三：設立鄉土學科或獨立教學、融入各科隨機教學與主題式的鄉土統整課程活動。

鄭茂春(2002)則指出學校施行鄉土教育的策略包括：

- (1) 組成「鄉土教學研究小組」，負責推動鄉土教學活動；
- (2) 提供教師鄉土教學之進修機會，提升教師鄉土教學之專業知能；
- (3) 彈性安排教學時間，不宜縮短授課時間；
- (4) 利用「團體活動」或「融入式教學」增加鄉土教學活動時間；
- (5) 結合家庭，落實師親合作，推展鄉土教育；
- (6) 結合社區，善用社區資源；
- (7) 運用科技，善用電腦網路充實學習資源；
- (8) 舉辦鄉土活動，認識鄉土藝文；
- (9) 實施班群教學、協同教學，推行鄉土教育活動；
- (10) 鄉土教材依年級編輯成冊。

(二)九年一貫教育

教育部(2003)公佈之九年一貫課程綱要，在「基本理念」、「課程目標」與各學習領域中，都顯現多元文化的精神，目的在透過九年一貫教育之改革，將現今教育之多元文化議題融入其基本理念、課程目標、學習領域、課程設計與課程實施方法中。以下敘述九年一貫課程之「基本理念」、「課程目標」與「本國語文之學習」：

1. 基本理念

教育部(2003)指出：教育之目的在培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、強健體魄及思考、判斷與創造能力，使其成為具有國家意識與國際視野之

現代國民。教育是開展學生潛能、培養學生適應與改善生活環境的學習歷程。因此，跨世紀的九年一貫新課程應該培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民。其基本內涵如下(表 2-1-2)：

表 2-1-2：九年一貫基本理念與其內涵

基 本 理 念	內 涵
人本情懷方面	包括了解自我、尊重與欣賞他人及不同文化等。
統整能力方面	包括理性與感性之調和、知與行之合一，人文與科技之整合等。
民主素養方面	包括自我表達、獨立思考、與人溝通、包容異己、團隊合作、社會服務、負責守法等。
鄉土與國際意識方面	包括鄉土情、愛國心、世界觀等(涵蓋文化與生態)。
終身學習方面	包括主動探究、解決問題、資訊與語言之運用等。

資料來源：依教育部(2003)製

其中，人本情懷強調了解自我、尊重與欣賞他人及不同文化；民主素養強調與人溝通、包容異己；終身學習強調主動探究與解決問題，上述三理念與多元文化教育的目標相符合；而統整能力、鄉土情、愛國心與世界觀等則是多元文化課程所欲培養的。因此，九年一貫之五項基本理念符合多元文化教育之目標。

2. 課程目標

教育部(2003)指出：國民教育之目的在透過人與自己、人與社會、人與自然等人性化、生活化、適性化、統整化與現代化之學習領域教育活動，傳授基本知識，養成終身學習能力，培養身心充分發展之活潑樂觀、合群互助、探究反思、恢弘前瞻、

創造進取、與世界觀的健全國民。為實現國民教育之目的，期使學生達成之目標有：增進自我了解，發展個人潛能、培養欣賞、表現、審美及創作能力、提升生涯規劃與終身學習能力、培養表達、溝通和分享的知能、發展尊重他人、關懷社會、增進團隊合作、促進文化學習與國際了解、增進規劃、組織與實踐的知能、運用科技與資訊的能力、激發主動探索和研究的的精神，與培養獨立思考與解決問題的能力等。因此，為達成上述目標，國民教育階段的課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心，培養現代國民所需的基本能力（見表 2-1-3）：

表 2-1-3：九年一貫課程目標與基本能力

課 程 目 標	基 本 能 力
了解自我與發展潛能	了解自己、愛護自我、培養樂觀進取的態度及良好的品德；表現個人特質，開發潛能，形成正確的價值觀。
欣賞、表現與創新	培養感受、想像、鑑賞、審美、表現與創造的能力，具有創新的精神，表現自我特質，提升生活的品質。
生涯規劃與終身學習	運用社會資源與個人潛能，使其適性發展，建立人生方向，並因應社會與環境變遷，培養終身學習的能力。
表達、溝通與分享	利用各種符號和工具，表達個人的思想或觀念、情感，善於傾聽，與他人溝通，分享不同的見解或資訊。
尊重、關懷與團隊合作	具民主素養，包容不同意見，平等對待他人與各族群；尊重生命，積極主動關懷社會、環境與自然，守法治與團體規範，發揮團隊合作的精神。
文化學習與國際了解	認識並尊重不同族群文化，了解與欣賞本國及世界各地歷史文化，並體認世界為一整體的地球村，培養相互依賴、互信互助的世界觀。
規劃、組織與實踐	具備規劃、組織的能力，在日常生活中實踐；增強手

	腦並用、群策群力的做事方法，積極服務人群與國家。
運用科技與資訊	正確、安全和有效地利用科技，蒐集、分析、研判、整合與運用資訊，提升學習效率與生活品質。
主動探索與研究	激發好奇心及觀察力，主動探索和發現問題，並積極運用所學的知能於生活中。
獨立思考與解決問題	養成獨立思考及反省的能力與習慣，有系統地研判問題，並能有效解決問題和衝突。

資料來源：依教育部(2003)製

從上述課程目標與基本能力，可以看出九年一貫教育有助於推展多元文化教育。

3. 本國語文之學習

九年一貫課程語文領域之規劃，目的是要讓兒童養成熱愛家鄉、珍惜文化、學習尊重包容，使學生具備世界觀與地球村的開闊胸襟，擴充國小語文領域的學習範疇，包含本國語言(國語文、鄉土語言)及英語的學習，內容比九年一貫以前之語言課程更為豐富多元，期能提升學生語言表達與溝通的能力，使其在國際上更具競爭力。課程綱要在現行聽、說、讀、寫的能力架構上規劃，以「注音符號應用能力」、「識字與寫字能力」、「聆聽能力」、「說話能力」、「閱讀能力」、「作文能力」等六項能力為語文學習之核心，規劃出由「聆聽能力」到「說話能力」，由「閱讀能力」到「作文能力」之語文能力發展主軸，前者注重發展口語表達能力，後者注重發展書面表達能力，總目標則為語文表達和應用(許學仁，2000)。

本國語文的學習包含國語及鄉土語言，以三階段實施：第一階段為一至三年級，第二階段為四至六年級，第三階段為七至九年級，其中本土語言自一年級起每週授課四十分鐘，國小一至六年級學生必須就閩南語、客語或原住民語等本土語言任選一種修習，

學校得依地區特性及學校資源開設閩南語、客語、原住民語以外之鄉土語言供學生學習。自台灣光復至今，本土語言第一次單獨設科、明訂授課時數且列入正式課程中。

以下就客家語文之基本理念、課程目標、分段能力指標與基本能力與分段能力指標之關係敘述如下：

(1)基本理念

基本理念包含有：培養探索與熱愛客家語文之興趣，並養成主動學習的習慣；培養學生聽、說、讀、寫、作等基本能力，並能在日常生活中靈活運用，表情達意；培養學生有效應用客家語文，從事思考、理解、推理、協調、討論、欣賞、創作和解決問題；培養學生應用客家語文學習各科的能力，擴充生活經驗、拓展學習領域、認識中華文化、面對國際思潮，以因應現代化社會之需求；學習利用工具書及結合資訊網路，以擴展客家語文之學習，培養學生獨立學習的能力；激發學生廣泛學習的興趣，並提升其欣賞文學作品的的能力。

(2)課程目標

表 2-1-4：鄉土語言課程目標

課程目標	本國語文（客家語文）
基本能力	
一、了解自我與發展潛能	瞭解台灣客家語文內涵，建立自信，以為自我發展之基礎。
二、欣賞、表現與創新	培養以客家語創作之興趣並提升欣賞能力。
三、生涯規劃與終身學習	具備客家語文學習之自學能力，奠定終身學習之基礎。
四、表達、溝通與分享	應用客家語表情達意並能與人分享。
五、尊重、關懷與團隊合作	透過客家語文互動，因應環境，適當應對進

	退。
六、文化學習與國際瞭解	透過客家語文學習認識文化，並認識外國籍及不同族群之文化習俗。
七、規劃、組織與實踐	應用客家語言文字研擬計畫及執行。
八、運用科技與資訊	充分運用科技與資訊進行客家語文形式與內涵之整理保存，推動科技之交流，擴充台灣語文之領域。
九、主動探索與研究	培養探索客家語文的興趣，養成主動學習的態度。
十、獨立思考與解決問題	應用客家語文獨立思考，解決問題。

資料來源：教育部(2003)

(3)分段能力指標 (指標內容詳見表 2-1-5 分段能力指標與十大基本能力之關係)

注音符號能力：培養學生運用客語注音符號的能力；聆聽能力：培養學生聆聽生活中會話的能力；說話能力：培養學生能用客語與人溝通；閱讀能力：培養學生閱讀客家字彙的能力；寫作能力：培養學生能用客家字彙寫作。

(4)基本能力與分段能力指標之關係

九年一貫鄉土語言之分段能力指標是要學生達成使用注音、聽、說、讀與寫的能力，而此能力指標與基本能力之關係如表 2-1-5：

表 2-1-5：基本能力與分段能力指標之關係

基本能力	能力指標
一、了解自我與發展潛能	運用語言文字發展自我
二、欣賞、表現與創新	培養欣賞及發表的興趣與能力
三、生涯規劃與終身學習	培養客家語文能力奠定終身學習基礎
四、表達、溝通與分享	應用語文表達情意
五、尊重、關懷與團隊合作	透過語文互動表現尊重關懷與團隊精神
六、文化學習與國際瞭解	從語言話中學習國內各族群及外國文化
七、規劃、組織與實踐	利用語言文字研擬計畫並實踐
八、運用科技與資訊	運用科技與資訊提升語文學習效果
九、主動探索與研究	培養主動學習語文，擴充知識的態度和習慣
十、獨立思考與解決問題	運用語文進行獨立思考並解決問題

資料來源：教育部(2003)

綜合上述，多元文化教育是将多元文化主義的觀念落實在教育上，利用不同的課程設計模式，讓每一位學生都有平等的受教權，同時可以尊重、欣賞與包容不同於己的文化。台灣在解嚴後，多元文化的觀念也漸漸在教育上落實，如鄉土教育的施行，開始重視不同族群的語言與文化；而九年一貫之「基本理念」、「課程目標」、「基本能力」與「教材編選」皆有與多元文化教育概念相符之處。「基本理念」中對鄉土與國際意識的培養，強調鄉土情、愛國心的陶冶以至世界觀的形塑，符合多元文化教育的意涵；「課程目標」中促進文化學習與國際瞭解、培養尊重多元文化價值的世界公民；與「基本能力」中的文化學習與國際瞭解，強調了解與欣賞不同族群、國家以及世界各地的文化，皆與多元文化教育之目標十分相近；另外，在「教材編選」上呈現對當前社會的關注，其中的兩性、人權與宗教教育等議題，也是多元文化教育的內容。

第二節 多元文化音樂教育

多元文化音樂教育是實施多元文化教育重要方式，本節探討多元文化音樂教育之意涵，多元文化音樂教育之目標與多元文化音樂教育之施行方式。

壹、多元文化音樂教育的意涵

Mark(1996)指出多元文化音樂教育(multicultural music education)是二十世紀中，音樂教育從週邊發展到核心的訴求，主要是將過去侷限在西方古典音樂的教學內容，轉向對美國境內各種族音樂作品及其文化的認識。

Anderson & Campbell(1996)指出多元文化音樂教育是將世界上文化的多樣性，藉由歌曲、合唱作品、樂器或音樂欣賞在音樂課程中呈現；同時也鼓勵將舞蹈、繪畫、戲劇、文學與社會等學習放入多元文化音樂課程中，使學生除了了解自己的音樂文化外，更能夠了解世界音樂與文化的多樣性。

Fung(1994)認為多元文化音樂的外在價值，是在幫助學生了解音樂作品產生的地理與歷史背景，以及藉由多樣且平等的教育方式來表達自我，更重要的是能夠藉此培養開放的心胸，以及對其他文化的接受與尊重。

因此，多元文化音樂教育是將不同族群豐富的音樂或文化遺產，以社會正義的角度注入課程之中，讓學生學習不同的音樂，進而欣賞與包容不同的文化。

貳、多元文化音樂教育的目標

Reimer(1993)指出，多元文化音樂教育的目標有三：

- 一、讓所有國民都能夠認識傳統西方音樂的遺產；
- 二、尊重與保存弱勢族群的音樂文化；
- 三、讓人民可以輕易接觸弱勢族群的音樂文化。

Goodkin(1994)認為多元文化音樂教育的目標是尊重與了解不同的文化。在多元文化音樂教育的過程中，要讓學生瞭解多樣性的文化，而每個文化代表不同的生活背景，並無孰優孰劣，應使學生尊重不同於自己文化的族群。

Anderson & Campbell(1996)則以實施多元文化音樂教育的益處談其目標：

- 一、多元文化的音樂教育可以讓學生有廣泛的聽覺經驗，幫助學生了解與尊重世界上不同的音樂；
- 二、讓學生瞭解西洋音樂並非唯一的音樂，而是眾多的音樂文化之一；
- 三、瞭解不同音樂的本質面，亦即以一種批判式的方式進行多元文化音樂教育，因為西式音樂並非世界音樂的全貌；
- 四、讓學生更易於接納外國音樂。

多元文化音樂教育的目標，是期望學生藉由音樂課程的實施，讓學生認識與欣賞不同的音樂。而當音樂課的內容開始海納百川，音樂課程就被賦予了新的內涵。總而言之，多元文化的音樂教育希冀藉由音樂課程的安排，增加與豐富學生對世界的了解、文化的體認與促進文化的傳承(Anderson,1992； Conlon, 1992； 聞海應，2003)。音樂是施行多元文化教育最好的科目之一，期望透過對多元文化的音樂教育，使學生了解世界上文化的多樣性，進而欣賞、包容與尊重。

叁、多元文化音樂教育的施行方式

全國音樂教師學會(MENC)，1990 於華盛頓研討會(Washington

Symposium)中指出多元文化音樂教育的實施方式：

- 一、在中小學音樂課程中，可藉由演唱、樂器演奏、音樂欣賞、創作或舞蹈與音樂的經驗，在課堂中施行多元文化音樂教學的課程。
- 二、在一般學校的樂團或合唱團施行，是一種過程與結果的多元文化音樂課程施行方式。
- 三、施行多元文化的音樂課程，師資的培育亦為一重要課題，師資培育應該包含歷史、文學、理論、創作與表演等課程。

上述為華盛頓研討會對於施行多元文化音樂教育的說明。

O'Brien(1980)指出，多元文化音樂的多樣性與普遍性，可藉著節奏、和聲、旋律、音色、張力、形式的基本概念，以欣賞的方式獲得認知。

Buck(1984)與 Campbell(1992)指出利用旋律、和聲、曲式、音色、樂器演奏、欣賞與節奏等教學方式達到多元文化音樂教育的目標，Campbell 更指出多元文化的音樂課程可藉由奧福、高大宜等教學法來施行。

Goodkin(1994)認為，多元文化音樂教育的施行方式有文化學習、慶典結合、歌曲主題、樂器教學與音樂概念等。

- 一、文化學習：當學生在地理或歷史課本上學習到不同國家時，多元文化的音樂課程得以結合歌唱或欣賞教學，讓學生有更深的文化學習。
- 二、結合慶典：多元文化的音樂課程，可以配合不同族群的文化慶典進行音樂教學，或結合不同國家的節慶進行教學。
- 三、音樂主題：是以音樂主題出發，進行多元文化的音樂課程，如以動物或豐收為主題。

因為每個國家都有類似主題的音樂，可藉由這樣的方式介紹不同的音樂文化。

四、樂器教學：介紹不同國家文化的樂器，讓學生對不同樂器有所認識。

五、音樂概念：教師可利用不同的音樂，進行音階、音程、和絃行進等音樂概念的教學。

Anderson and Campbell(1996)指出，多元文化音樂教育的實施方式，在小學低年級階段可以歌唱與簡單的器樂為主進行教學，而高年級則可使用較抽象與批判的方式進行教學，實施方式有四：

- 一、音樂的概念：在進行多元文化音樂課程時，可適時的將歌曲中節奏、音色、織度、力度、曲式與旋律等在教學中進行。
- 二、奏唱教學：旨在藉由歌曲教學、器樂教學或合唱等進行。
- 三、欣賞教學：旨在藉由不同文化與背景之樂曲聆聽與欣賞，進行多元文化之音樂教學。
- 四、統整課程：旨在藉由文學、舞蹈、建築、繪畫等課程的統整學習，讓學生了解自己與其他國家的音樂文化傳統，進而瞭解不同文化或地域的生活背景。

謝苑玫、潘淑娟(2004)綜合許多學者之說法，提出四點多元文化音樂教學之方法：

- 一、歌唱、樂器、欣賞、作曲、即興、模仿、探索、律動、舞蹈、遊戲和表演，整合音樂教學與表演藝術的教學。
- 二、結合社區資源進入校園以協助教學。
- 三、視、聽、動覺的統合經驗教學，活化教學內容。
- 四、運用網路資訊與遠距教學。

聞海鷹(2004)指出，多元文化的音樂課程應海納百川，而施行之方式有「近親結合，和諧共存」—主要是強調與其他課程的統整教學；「與時俱選，相輔相成」旨在強調多元文化音樂課程在選材方面要多元；與「源於生活，回歸生活」旨在強調音樂與生活的融合等方式。Reimer(1993)則強調，多元文化音樂教育的實施，要有廣度與深度，亦即

要讓學生盡量了解與認識多樣與豐富的多元文化音樂內容，同時對不同文化的曲目亦應有深度瞭解，方才能認識該文化的本質。

不同學者提出不同施行多元文化音樂教育的方式，而音樂元素是所有學者所共同提及的素材，而音樂欣賞、演奏演唱與統整教學則是公認的活動與方式。另外，從上述文獻中可得知多元文化音樂教育有不同的施行方式與不同的課程設計，以達到多元文化音樂教育的目標。然而 Gonzo(1993)指出多元文化音樂教育不只是單純的唱唱外國歌曲或聽聽外國歌曲，更要在教學內容中包含文化的理解，才可以算是多元文化音樂教育。Palmer(2002)也提及多元文化音樂教學的困境是在於音樂本身就有文化的內涵，如果在學習不同的音樂時沒有同時了解其文化脈絡，那多元文化音樂的學習就不完整，因此我們在學習其他文化的音樂時，也要從音樂的內在來經驗其他文化。

肆、台灣音樂教育之發展

台灣音樂教育的萌芽，始於明清時期荷蘭與西班牙的佔領，此時期雖有以傳教之方式介紹聖樂，但對音樂教育的影響不大。爾後清朝閉關自守，西洋音樂中斷兩百年。1860年，隨著天津條約訂定，台灣淡水、高雄與基隆等港開放，西洋音樂得以傳入。接著，加拿大與英國長老教會(Calvinist)分別於台灣設立教會學校，因此有台灣人開始接受西洋音樂的訓練(許常惠，2000)。中日甲午戰爭，清朝戰敗，台灣成爲日本殖民地，音樂教育侷限於西式音樂與日本傳統音樂。光復後，台灣音樂教育歷經多次變革，多元文化音樂教育始逐漸發展。

台灣音樂教育的發展有其特殊的歷史背景，然而，台灣早期的音樂，形式上已經多元化了。本研究將台灣音樂教育分成萌芽時期、日據時期、民歌採集、光復後至 1993 年與 1993 年後迄今等，茲分述如下：

一、萌芽時期

台灣音樂教育的萌芽時期，始於明清荷蘭、西班牙佔據台灣，此時期以商業為考量，雖有傳教方式介紹聖樂，但對音樂教育的影響不大。而後，加拿大與英國長老教會於淡水牛津學堂、淡江中學與長榮中學、台南神學院設立教會學校，台灣始有少數人接受西洋音樂的訓練（姚世澤，2003）。

二、日據時期

台灣日據時期之音樂教育受日本影響非常深遠。首先台灣音樂教育制度之草創由日本首任教務部長伊澤修二(Isawa Shuji)來台主持規劃，將音樂課納入學校教育；由於日本明治維新全盤西化的教育制度，台灣音樂教育即以西洋音樂與日本傳統文化音樂為主軸（姚世澤，1994、2003）。

三、民歌採集

1960年代，西方文明在台灣社會造成衝擊，影響台灣人民對傳統文化之價值觀，西式音樂取代傳統音樂之地位，原住民音樂或漢族音樂不受重視。1967年，學者許常惠與史惟亮展開民歌採集運動，大規模的採集原住民音樂，對於福佬系與客家系之民歌採集亦有貢獻（許常惠，1991）。在台灣受外來文化影響的背景中，民歌採集運動顯現對多元與本土音樂的重視，是台灣多元文化音樂的重要開端。

四、光復後至1993年

光復後，對於音樂教材的選擇，教育部訂定課程標準予以規範。民國六十四年以前的課程標準，對於多元文化音樂教育的描述如下：選取優美高雅的中國樂曲，不取靡靡之音、取著名的外國歌曲但不取爵士樂、取有趣的中外音樂故事，不取枯燥乏味的音樂史（教育部1952、1962、1968、1975）。而1968年之暫行綱要更提出輔導兒童體認民族音樂的內容（包括傳統及創新的），及每學期發揚中國文化之歌曲須佔百分之五十以上。

由上述課程綱要得知，自光復後，台灣多元文化音樂教育，雖然強調中外音樂，但取材上仍有限制，並未完整呈現多元文化之音樂教育。

五、1993 年迄今

民國八十二年的課程標準仍有不取靡靡之音的規定，但對於爵士樂的選取已沒有限制。另外強調各地區需要編入鄉土音樂教材、強調與其他科目聯絡教學的重要，以社會科學為例，規定配合歷史科，欣賞各時代不同風格之音樂，隨機教唱我國各地民謠，以激發愛鄉、愛國、愛民族之精神（教育部，1993）。根據康瓊文(2000)的研究指出，解嚴後歌曲之選材趨於多元，甚至加入亞洲、非洲及澳洲等地區之歌曲。此外，為了因應時代與社會文化的新趨勢，教育部陸續於 1993、1994 年正式增列國小「鄉土教學活動」與國中「鄉土藝術活動」，不僅為課程注入了本土化的內涵，也增加了多元文化藝術教育的內容(陳曉霽、張哲榕，2004)。

教育部(2003)公佈之九年一貫課程綱要，在藝術與人文領域中「基本理念」強調學生用藝術的語言，以領會經驗和了解世界，也須認識藝術作品的文化背景與意涵；而「課程目標」之審美與理解更強調學生熱忱參與多元文化的藝術活動，可見多元文化在當前藝術教育之重要性。

伍、台灣多元文化音樂教育

1993 年之課程標準增設了鄉土藝術課程，2003 年實施九年一貫之藝術與人文領域，多元文化音樂教育之內涵逐漸呈現。

一、鄉土藝術課程

姚世澤(2003)指出，鄉土藝術是指具有審美價值的民間文化藝術，足以表現地方的傳統特色、生活習俗、傳統戲劇、音樂、舞蹈、建築藝術、宗教信仰、鄉土文學即民俗文化等。

教育部於(1993、1994)公佈之國民中小學課程標準，於國小部分正式增列「鄉土教學活動」；而於國中部份增設「鄉土藝術活動」，加強了「本土化」的課程內涵(賴美鈴，1996)。其中，鄉土藝術課程的設置，是教育部因應時代與社會文化趨勢的新措施，也是台灣教育史上的一大創舉(姚世澤，1995)。

林進生(2002)指出，鄉土教育即在幫助學生了解鄉土、關愛鄉土、認同鄉土，尋找逐漸失去的鄉土語言和文化，促進族群相互了解與尊重。

保存與發揚鄉土藝術，對多元文化音樂教育的發展，造成了直接的影響(陳曉霽、張哲榕，2004)。

二、九年一貫之藝術與人文領域

教育部(2003)公佈之九年一貫課程綱要，在「基本理念」、「課程目標」與各學習領域中，都有多元文化的精神。以下敘述九年一貫之「藝術與人文學習領域」：

藝術與人文學習領域，包含視覺藝術、音樂、表演藝術等學科，以培養學生藝術知能，鼓勵其積極參與藝文活動，提升藝術鑑賞能力，陶冶生活情趣，並以啓發藝術潛能與人格健全發展爲目的(教育部，2003)。其課程目標有探索與表現、審美與理解、實踐與應用等(見表 2-2-3)。

表 2-2-1 藝術與人文學習領域課程目標

課 程 目 標	內 容
探索與表現	使每位學生能自我探索，覺知環境與個人的關係，運用媒材與形式，從事藝術表現，以豐富生活與心靈。
審美與理解	使每位學生能透過審美及文化活動，體認各種藝術價值、風格及其文化脈絡，珍視藝術文物與作品，並熱忱參與多元文化的藝術活動。
實踐與應用	使每位學生能了解藝術與生活的關連，透過藝術活動增強對環境的知覺；認識藝術行業，擴展藝術的視野，尊重與了解藝術創作，並能身體力行，實踐於生活中。

資料來源：研究者依教育部(2003)製

在審美與理解的目標中，希望每位學生能透過審美及文化活動，體認各種藝術價值、風格及其文化脈絡，珍視藝術文物與作品，更強調學生應熱忱參與多元文化的藝術活動，顯示多元文化藝術或音樂教育之重要性。

另外，藝術與人文學習領域教材編選的部分，教育部(2003)也指出，教材編選宜考慮各地區的差異與文化特色，顯示台灣多元文化音樂教育之課程設計考量不同地區之藝術文化。

教育部於 2001 年陸續在國小、國中實施九年一貫課程，將鄉土教材融入相關的學習領域中。另外，九年一貫強調的課程統整與學校本位、以學生為主體、重視生活中時代化與多元化的需求，以及生活、環境、社會、文化相結合的訴求，符合多元文化教育的理念(陳曉霽、張哲榕，2004)。

第三節 客家歌謠

本研究欲探討有關客家歌謠之教學，為了解客家歌謠的意涵，本節首先探討客家歌謠的意義，之後分別探討客家歌謠的內容、客家歌謠的分類、客家歌謠的歷史發展與客家歌謠的藝術文化。

壹、客家歌謠的意義

歌謠多指民間歌辭，如民歌、民謠、兒歌、童謠等(吳澤炎等編，1989)。歌謠與民歌極其相似，然民歌指產生於民間，為人民即興之作，多半口耳相傳少有記載，純為抒發情感之用，而歌謠範圍則包含民歌部分與創作歌曲。客家歌謠意即客家族群在勞動中所產生的歌謠、或傳達自己的思想、或是在抒發男女情感時所歌之曲。

洪惟助、孫致文等(2003)指出，客家歌謠之源起大體可分為兩類，其一為農業社會中人們在撐船、採茶、砍樹、趕夜路或配合情緒而發出的自然哼唱；其二則為工作中的男女，為了和遠山、對岸的人對話、傳達情意，在一來一往的唱和情況下，逐漸形成了歌謠。

客家歌謠是中國民歌重要的一環，客家歌謠散溢著鄉土芬芳，充滿著滿懷的情感，優美生動、真摯純樸、流利自然、深刻豪放、熱情纏綿.....，多少人的心聲藉由他而一吐為快，多少人的生活因為他而快樂安慰；他是屬於大眾的，他是真正在民眾口裡活著，而且它不知已有多少年的傳統；更重要的，他是屬於我們自己國家的東西，是民族音樂的根源(楊兆禎，1982，P.1)。

許常惠(1986)指出，客家歌謠有其強烈的鄉土性，且客家歌謠是鄉土歌謠中最美最

有個性的一部份，具有強烈的即興性。

貳、客家歌謠的內容

客家歌謠的內容繁雜，向來有「九腔十八調之稱」(楊兆禎，1994)，然不同學者(古旻陞，1992；賴碧霞，1993；鄭榮興，1994)對於「九腔十八調」有不同之解釋，如九腔十八調是指其內容、或九種不同唱腔、或意指種類繁多之意。

賴碧霞(1993)指出客家歌謠有九腔十八調之稱，是因為廣東省有九種不同的口音，也就是因鄉音的不同而導致唱腔的不同。九腔包括有：海陸腔、四縣腔、饒平腔、陸豐腔、梅縣腔、松口腔、廣東腔、廣南腔與廣西腔等；而所謂的十八調是指歌裡有：平板調、山歌子調、老山歌調、思戀歌調、病子歌調、十八摸調、剪剪花調、初一朝調、桃花開調、上山採茶調、瓜子仁調、調五更調、送金釵掉、打海棠調、苦力娘調、洗手巾調、賣酒調、桃花過渡調、繡香包調等十八種調。嚴格說來，客家的腔調不只九種腔與十八種調，只是其他的腔調較無特色或湮沒失傳罷了。

曾先枝指出：客家歌謠之「九腔十八調」是指：上山採茶、拜伯公、十二月採茶、勸郎賣茶、送茶郎、糶酒、盤茶、病子歌、撐船歌等九種不同類別之曲調(引自古旻陞，1991)。

鄭榮興(1994)則指出，「腔」和「小調」是一個總稱。其意義就是指內容很豐富，就像九拐十八彎；九、十八是代表多的意思。

上述，「九腔十八調」並非僅限於九種腔與十八調，而為內容繁多之意。

參、客家歌謠的分類

客家歌謠繁多的「九腔十八調」，依傳統客家人的分法又可分為老山歌、山歌子、平板與小調等四類(張國文編，1981；楊兆禎，1982；楊佈光，1983)；另外，亦有學者(張國文編，1981；楊熾明，1996)依歌詞之內容將客家歌謠分為數類，以下就曲調與歌詞之分類敘述之。

一、依曲調分類

(一)老山歌

「老山歌」即「大山歌」，是最古老的客家曲調，亦為最原始的客家歌謠，無固定歌詞，歌者得以根據此一曲調即興，因故可以為一首情歌、一首勸世歌，亦或讚美大自然之歌。老山歌是客家人在荒山野嶺中或於勞動中與對山之人唱和之調，其音調高亢、聲音亦須拉長(楊兆禎，1982；張國文編，1981)。呂錦明(1999)提及，老山歌之曲調以La、Do、Mi三音為主，並隨其語調產生變化(參閱譜例2-3-1)。

譜例 2-3-1：老山歌

老山歌

楊兆禎記譜

摘茶 愛摘么 嫩茶心 3Y 介皮皮 为一世

摘茶 Y 就 湊上³ 斤 3Y

(二)山歌子

「山歌子」又稱「山歌指」，亦為一種曲牌，其調式和老山歌相同，主題歌詞亦不固定(呂錦明，1999)。山歌子節奏較老山歌快，節奏固定、有板有眼，格調較高雅，曲式更完美(張國文編，1981)(參閱譜例2-3-2)。

劉新圓(2000)指出山歌子之即興可藉由歌詞與曲調來即興，即興能力越強者，越能表現山歌子即興之美，反之即興能力較弱者，其框架則有愈發僵化之情形。而研究中也指出山歌子的即興正在沒落中。

譜例 2-3-2：山歌子

山歌子 楊兆禎記譜

高山 ㄅ 頂 ㄅ 嶺 起學 ㄅ 堂 ㄅ 一 ㄅ

兩邊 ㄅ 開窗 ㄅ 好透 ㄅ 涼 ㄅ 一 ㄅ

(三)平板

「平板」又稱「改良調」，由山歌子與老山歌改變而來，也是山歌由荒山原野慢慢走入茶園、家庭、戲院的產物。平板也是一種曲排，與老山歌與山歌子相同，可用一種曲調唱出不同的歌詞。曲調顧名思義，平平的，不用太高，也不須太長，因此最為人接受而大眾化(楊兆禎，1982)。平板與老山歌相同採用 La、Do、Mi 三音，但加入 Sol 和 Si 兩音(呂錦明，1999)(參閱譜例 2-3-3)。

譜例 2-3-3：平板

平板

楊兆禎記譜

鑼 鼓 ㄉㄨㄛˊ 打 ㄉㄚˋ 來 鬧 台 ㄉㄨㄛˊ

台 ㄉㄚˋ 感 謝 ㄉㄨㄛˊ 來 大 一 ㄨㄚˊ

家 叫 我 一 ㄨㄚˊ 來

(四)小調

老山歌、山歌子與平板以外之客家歌謠通常都有歌名，不採用曲排的方式，一種曲調就是一首歌，歌詞亦大多固定(楊兆禎，1982)(參閱譜例 2-3-4)。

譜例 2-3-4：小調

桃花開

楊兆禎記譜

桃 花 開 來 菊 花 ㄉㄚˋ 哩 黃 阿 哥 想 妹 有 三 ㄉㄚˋ 哩 項

一 來 愛 妹 鴛 鴦 ㄉㄚˋ 哩 枕 二 來 愛 妹 象 牙 ㄉㄚˋ 哩 床

妹 啊 妹 三 來 愛 妹 就 命 ㄉㄚˋ 哩 方 呀 得 啲

楊兆禎(2000)指出，小調大體說來都有歌名，一種唱腔就是一首歌，歌詞大部分是固定的。小調的歌曲有：病子歌、挑擔歌、桃花開、初一朝、十二月古人、撐渡船、十八摸、苦力娘、送金釵、糶酒、思戀歌、陳仕雲、瓜子仁、五更歌、補缸、春牛調、馬燈調、落水天、唱歌人、香包調等，目前尚流傳之數量約有二十幾首。

除了前述傳統客家歌謠外，現代創作歌謠則自 1980 年代起，因受到台灣本土化興起之風潮影響及禁說方言政策的轉變，再加上客家人普遍意識到文化流失的危機，因而漸漸開始有客家歌謠創作歌曲的出現(謝俊逢，1994)。

楊國鑫(1998)在〈台灣客家創作歌曲的形式與發展〉中進一步指出，台灣客家歌曲的創作發展分為三階段(見表 2-3-1)，第一階段為戒嚴時期，因此該時期特色以愛鄉與愛國情操為主；第二階段為解嚴後，為客家歌謠創作之高峰期；第三階段從 1992 年迄今，則又加入更多創作素材，曲風多元，茲敘述如下：

表 2-3-1：台灣客家創作歌謠發展階段

階段	說明	時期特色	代表作品
第一時期 (1980~1987)		曲風含有濃厚的愛鄉與愛國情操，以吳盛智為代表創作者。	無緣/吳盛智 捱係中國人/吳盛智
第二時期 (1988~1991)		此時其歌詞簡明易懂，音域較不像山歌這麼寬廣，廣為人接受，此階段亦為客家運動風起雲湧之年代，因此許多音樂傳播與製作公司相繼成立。代表創作者為涂	客家本色/涂敏恆 捱係你个人/林子淵

	敏恆與林子淵。	
第三時期 (1992~)	客家創作歌曲數量增加，音樂加入爵士、搖滾等西方音樂素材後，曲風更趨多元。代表作曲者有謝宇威、顏志文與陳永洵。	謝宇威與顏志文之「山狗大樂隊」之作品與陳永洵之作品等。

二、依歌詞分類

楊熾明(1996)依客家歌謠之歌詞內容將歌謠分成十類：愛情類、愛國類、勸善類、消遣類、相罵類、故事類、家庭類、勞動類、飲酒類與責怨類等。

楊兆禎(2000)則指出，依客家歌謠之歌詞內容可將歌謠分為：愛情類、勞動類、消遣類、家庭類、勸善類、故事類、相罵類、盼望類、飲酒類、祭祀類、催眠類、戲謔類、安慰類、歌誦類、生活類等。

不同學者依客家歌謠的內容將其分成不同種類，但大抵皆與客家人之日常生活息息相關，其分法雖各有不同，實則大同小異，在數量上約分成十餘類。

肆、客家歌謠的歷史發展

研究者依呂錦明(1999)台灣山歌之演變，將客家歌謠之歷史發展敘述如下(見表 2-3-1)，同時說明客家歌謠之源流。

表 2-3-2：客家歌謠之發展

時期	發展說明
明朝隆慶	客家人東移來台，原本深植客家族群的山歌亦同時隨之過海。此時期客家族群所演唱之曲多半以口傳方式傳唱於山嶺中，無伴奏，因此當時歌曲稱「喊山歌」意指為歌曲是「喊」出來的，此即所稱之老山歌。
清朝中葉	北部客家人在桃竹苗一帶形成部落，因工作在山嶺間所唱老山歌仍然流傳，然歌曲亦在販售之市集流唱，形成走唱階段，甚而演變為有伴奏的三角採茶戲。三角採茶戲是由二旦一丑組成之小戲，曾在民間形成一股風潮。山歌子的唱腔因劇情發展的需要，慢慢成「改良調」，變成採茶戲中主要唱腔的採茶調—平板。
日據時期	官方嚴禁三角採茶戲，山歌發展受影響，但無需伴奏的山歌仍依然在茶園禾埕流唱。
台灣光復後	受禁演的民間藝術，又開始活躍。山歌、民謠、三角採茶等都開始復甦。受到政府的「國語化」政策影響，鄉土歌謠未被重視，山歌因此漸漸沒落。1966 年間有史惟亮與許常惠教授之「民歌採集運動」，但成果有限，直至 1980 年後才有客家創作歌曲問世。
解嚴	台灣地區在解嚴後，鄉土文化漸受重視，在各地區之小學開始有客語教學，而九年一貫「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」之基本理念亦包含鄉土與國際意識。客家歌謠之發展為當前重要的課題。

資料來源：本研究整理

伍、客家歌謠的藝術文化

文化意即人類在歷史發展中創造的總成果，包含宗教、道德、藝術與科學(教育部，1998)。藝術文化指人類在生活中所創造的不同事物之美，不同民族依其不同的生活方式與生活環境所創造出來的藝術形式亦不盡相同。在此即以客家歌謠探究客家族群於演唱時所表現出來音樂之藝術文化。依歌謠之演唱技巧、歌詞特性、樂曲結構與音樂調式敘述之：

一、演唱技巧

鄭榮興(2000)指出，客家音樂之美就是自然的鄉音之美，是客家人抒發情感單純與質樸的表現，客家歌謠之美有高亢性及「做韻」——聲腔之轉折與自由性等：

(一)高亢性：

原始的客家歌謠多產生於山嶺間，多半是農閒之餘，以即興與對唱的方式完成。此類型之歌曲即在此一山頭的人高唱，通常音調高亢，另一山頭的人容易聽見，對方再以高亢的聲調作為回應，就在這樣一唱一回間完成了客家山歌的即興。鄭榮興並指出，高亢性是客家山歌演唱所帶給人的第一印象，也是他所具備最基本的特質；另外由於客家山歌之音域高，音與音之間的跳動十分劇烈，需要嘹亮的嗓音才能唱出動人的山歌。

(二)「做韻」——聲腔之轉折：

「做韻」是山歌的精髓，而做韻就是在山歌演唱之際用聲腔表達豐富的情感，使之扣人心弦。山歌「做韻」的地方，通常是在拖腔，亦即拖長音演唱的部分。山歌拖腔的部分大體來說是靠「哪」、「喔」、「呀」之類無意義的虛字來配唱，因此虛字的演唱，往往就是做韻好壞的關鍵所在。另外，拖腔最長的地方通常是在句尾節奏放慢時，所以此處也常是歌者盡情發揮演唱技巧與表達歌曲意念之處。

(三)自由性：

客家歌謠除了音域的「高亢性」，另一重要特色就是節奏的「自由性」。所謂節奏的自由性是指演唱者在演唱時，依個人喜好或需要適度將音值拖長或縮短，使得整體的節奏無法做規律性的均分，而給予人節奏自由之感。音值的調整會與歌詞的結構密切結合，尤其是當演唱「哪」、「喔」、「呀」之類無意義的虛字時，是自由節奏發揮最多的地方；另外老山歌的歌詞主要是七言四句詩，而絕大部分的七言詩都可以分為二、二、三字，所以在每兩個或每三個字的最後，皆可以自由拖長音，聽起來也會有類似吟詩的味道。鄭榮興(2000)指出這樣節奏的不規則情形與西方歌劇的宣敘調(recitative)類似，因為宣敘調的節奏與語言的節奏相符，即使宣敘調的節奏不規則但仍有拍子的限制；老山歌的節奏，只要歌者的氣足夠，要唱多長皆可，其節奏較無限制，顯示強烈的任意與自由性。

二、歌詞特性

楊兆禎(2000)指出客家歌謠之歌詞內容特色有：體裁、即興、雙關語、插字與襯字等特色，茲分述如下：

(一) 體裁：

老山歌調、山歌子調與平板調全部都是七言四句的歌詞，第一、二、四句的尾字要押韻，有唐詩風味，但平仄沒有嚴格要求，句子亦較口語化；小調的歌詞則較不規則，一句裡四、五字，或八、九字皆有。

(二) 即興：

客家山歌最大的特色就是即興，將所看、所聽、所思、所感，即興地、隨口地唱出，或獨唱、或對唱，於是一首首動人的歌謠就在即興下完成。

(三) 雙關語：

雙關語的意思即在歌詞表面的含義下，隱藏另一層的意義，客家山歌常用這種方式表現。如：

錫打戒子金包皮，一心打來送給你，
實言實語同你講，心中有錫你愛知。

此處錫指用來打戒指，但另一個意思：我心中有「惜」(指「很愛」你，「錫」與「惜」同音)，一語雙關。

(四) 插字、襯腔：

爲了使歌曲流暢、生動，客家山歌常常加入插字、襯腔，有些字音表面上沒有很大的意義，但唱起來確實可以增加趣味與流動性。

如《挑擔歌》(客家民謠，楊兆禎記譜)，起頭就唱：「挑擔要挑就嗨……嗨……」，嗨……嗨……爲狀聲詞，真切的唱出挑夫的心聲與其表達所挑之物沉重，都是插字、襯腔的使用。

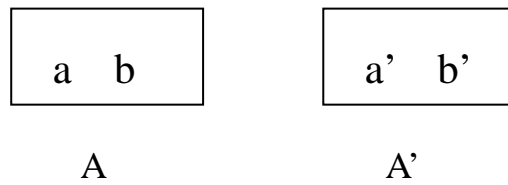
三、樂曲結構

客家歌謠的樂曲結構以二段體之樂曲形式爲主，因爲客家歌謠大都是七言四句，和絕句詩大致相同，所以曲式大多屬於二段式，一段式和三段式極其少見(楊兆禎，1982)，以下探究不同之二段體曲式：

(一) 歌詞相似，旋律相似

客家歌謠的曲式以此類最多(見圖 2-3-1)，a'與 b'之歌詞表示與 a 與 b 段歌詞相似，甚至 a'b'只是 ab 段做花腔或滑音的處理。而 A 與 A'表示旋律相似，故此爲歌詞相似，旋律相似的二段曲式。

圖 2-3-1：歌詞相似，旋律相似之二段體曲式

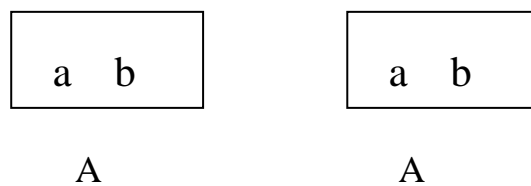


資料來源：改編自楊兆禎(1982)(p.17)

(二)歌詞相同，旋律相同

此類曲式亦十分常見(見圖 2-3-2)，樂曲結構為前後相同旋律節奏的兩大段，歌詞前後兩大段亦相同。

圖 2-3-2：歌詞相同，旋律相同之二段體曲式

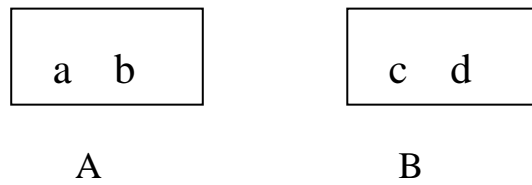


資料來源：改編自楊兆禎(1982)(p.17)

(三)歌詞相異，旋律亦相異

此類型為前後兩大段旋律與歌詞各異的二段體曲式歌曲(見圖 2-3-3)。此類樂曲可全曲分為不同曲調之兩段，每段又可再分為不同曲調之二小段，每段歌詞仍各異。

圖 2-3-3：歌詞相異，旋律亦相異之二段體曲式

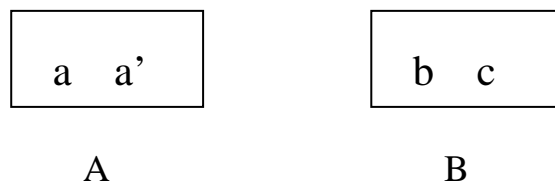


資料來源：改編自楊兆禎(1982)(p.17)

(四)前段歌詞相似後段歌詞相異

此類樂曲類似起、承、轉、合的二段式歌曲(見圖 2-3-4)，結構完整。此類樂曲可將全曲分爲兩大段，每段又可再分爲不同曲調之二小段，而前段之兩小段在旋律與節奏上相似，後段歌詞各異，旋律則兩段不同。

圖 2-3-4：歌詞相異，旋律亦相異之二段體曲式



資料來源：改編自楊兆禎(1982)(p.17)

除了二段體之樂曲曲式，亦有一些歌曲屬於詩節式的曲式。詩節式的曲式亦即西方音樂所稱的(Strophic form)，指以相同的曲調演唱數次，但每次所演唱之歌詞內容不同。傳統客家歌謠如《盼望親人來團圓》、《客家本色》(涂敏恆詞曲)即屬之。

四、調式

客家歌謠中，音樂的進行除羽調與商調，或徵調與宮調間的純四度旋律音程之外，多為級進的音行，音調變化不多，音樂質樸而明朗（周青青，1993）。

楊兆禎(1982)指出，客家歌謠包含有三聲音階、四聲音階、五聲音階、六聲音階與七聲音階，而當中又以五聲音階最為廣用。

第四節 客家歌謠文獻分析

壹、客家歌謠相關文獻回顧之分類

有關客家歌謠之研究在數量上有逐漸增加之趨勢(張國文編, 1981; 楊兆禎, 1982; 楊佈光, 1983; 楊熾明, 1992; 彭素枝, 1995; 胡希張、莫日芬、董勵、張維耿, 1997; 呂錦明, 1999; 李雪燕, 2000; 吳榮順, 2000; 劉新圓, 2000; 林韻娟, 2002; 郭坤秀, 2004), 這些研究多半從許常惠、史惟亮六十年代之民歌採集後逐漸出現, 研究者將之分爲概論類、歷史類、樂曲類、區域類與教學類等(見表 2-4-1)。

一、 概論類

概論類指客家歌謠之研究中沒有針對特定主題, 僅對客家歌謠作廣泛與綜合性探討之研究。

張國文編(1981)、楊兆禎(1982)概述客家歌謠的歷史與發展, 在客家歌謠之分類上, 將客家歌謠分成老山歌、山歌子、平板與小調, 並有詳盡之敘述。張國文編(1981)指出客家歌謠依歌詞內容可分成愛情類、工作歌、勵志類、勸世歌與童謠類等。

楊佈光(1983)對於客家名稱之由來, 南遷之經過、分佈之狀況、客家民謠之種類、曲式、伴奏及演唱方法有詳盡的說明, 同時指出台灣客家山歌由明、清時期之移民由大陸帶來, 說明客家歌謠源自大陸。

胡希張、莫日芬、董勵、張維耿(1997)指出客家山歌的形成乃源自客家先民從北方

南遷時帶來中原文化與大量的民間音樂，因此，客家山歌傳承中原文化傳統，是中原民間歌曲的延伸和發展；在客家山歌的形態上，有本體山歌、山歌號子、加頭續尾山歌，也針對客家歌謠之裝飾音、襯詞、拖腔等藝術手法的運用與客家山歌傳播至東南亞、台灣的情形加以說明。

吳榮順(2000)指出，現階段台灣客家音樂的現象有南北不同的山歌、說唱曲藝及撮把戲、客家八音、子弟班—北管大曲、戲劇與客家創作音樂；傳統客家歌謠的本質具有下列可能的發展：會歌式的對唱特質、即興與頑固的對應、清唱與樂器化的限制、語言的運用與生命情懷的體驗等。

二、 歷史類

歷史類係針對客家歌謠的歷史發展(包含自大陸傳入台灣的歷史)所作之研究。

呂錦明(1999)除概述客家音樂之分類外，對客家歌謠由客家先民自大陸遷移來台後之歷史有所說明，包括明朝隆慶、清朝中葉、日據時期、台灣光復與解嚴等時期，說明上述時期客家歌謠之移入、發展、變化與政策等(參見表 2-3-1)。

三、 樂曲類

樂曲類係針對客家歌謠之特定曲類作深入探討之研究。

楊兆禎(1982)指出，客家歌謠之曲式以二段體為最多，一段體與三段體極其少見。二段體又可分為前後兩段歌詞相同，旋律相同、歌詞相似，旋律相同、歌詞相異，旋律亦相異，與前段歌詞相似後段歌詞相異，旋律相異等不同二段體曲式之樂曲。

劉新圓(2000)以「山歌子」為研究對象，針對台灣北部客家音樂的即興現象做理論性的探討。經由歌詞即興、曲調即興及曲調與聲調的對應三部份比較發現，劉新圓指出年輕一輩已失去歌詞即興的能力，曲調也有公式化的傾向，顯見山歌子的即興正在沒落中。此外，山歌子即興的現象也顯示出「框架」與「模式」的互動關係。即興能力越強者，變化模式越繁複，亦越有突破框架之可能；即興能力較弱者，變化模式趨緊，其框架則有僵化之情形。

四、 區域類

區域類係針對特定地區之客家歌謠作專題性之探討。

楊熾明(1992)之研究包含客家人之歷史變遷、客家民歌之地理環境、客家民歌形成之文化背景與客家民歌與方言之關係，並分別介紹閩西與台灣桃竹苗客家語與客家歌謠的特色，同時進行兩區域客家歌謠之比較。楊熾明指出台灣客家歌謠與閩西客家歌謠之相同點，其音的組織皆以五聲音階為多，樂曲結構以二段體為主，演唱形式皆為強調旋律線條變化發展之單音民歌唱法，歌詞方面皆為與近體詩絕句相同的七言四句，強調襯字的使用與相同的節奏處理；而不同點為閩西之歌謠在音域上高於台灣桃竹苗之歌謠，兩地歌謠之伴奏方式也相異；兩地區部分歌謠則具有同詞不同曲、同曲不同詞或同詞同曲之相關性。

彭素枝(1995)研究台灣六堆之客家音樂，其內含包括客家簡史、六堆客家山歌的背景因素、六堆客家山歌的淵源與發展。研究中介紹六堆客家山歌的民間文學特徵、藝術特質與山歌中的民俗等。

郭坤秀(2004)研究桃竹苗之客家山歌，並將傳統客家山歌分成四大類：包含傳統三大調之老山歌、山歌仔、平板等三種不同的曲調，與節拍相同之小調。

五、教學類

教學類係針將客家歌謠應用在教學之研究。

李雪燕(2000)以客家歌謠為輔助，進行客家語言教學之行動研究。研究者首先以文獻分析探討客家民系的來源、語言及歌謠的特色，並對各縣市現行客語教材加以評析。其次，訪談有客語教學經驗者，擷取他們的寶貴意見，然後採取行動研究方式，實際擔任二年級某班的客語教學，並將客家歌謠應用於教學中。研究運用觀察、錄影、錄音等方式進行，並由檢討反省及問卷訪問完成研究。李雪燕指出客家歌謠可以做為客家語言教學之素材、在語言教學中運用客家歌謠可以增加學生學習興趣、歌謠選材須顧及學生生活與興趣、歌謠教學要兼具動態與靜態的活動、同時可以配合歌謠之歌詞內容發展相關之語詞與語句，以增強學生對客家語言之學習。

林韻娟(2002)之研究主要探討具音樂專業背景之客語教師推行客家歌謠教學的理念，同時分析客家歌謠應用於班級音樂教學與社團音樂教學時，在教學策略、教材選用與教學方法上的異同，從而探討客語專業教師在運用客家歌謠教學時所面臨的問題。本研究採用個案研究法，兩位個案研究的對象皆為客籍音樂教師，他們分別在「六堆」地區的國民小學負責音樂課程及社團的教學工作。研究指出在教學理念上，一位教師認為應以聲樂方式教導學生習唱，而另一位教師則認為應配合傳統唱腔教唱，否則客家歌謠即興式的歌唱風格將失傳。兩位教師在選材上皆指出應挑選適合學生音域之歌曲；負責社團教學之教師為學校正式老師，且兼行政工作，因此其在一般課程與行政事務外尚須

規劃社團歌謠課程，產生倦怠感，顯示客家歌謠師資之短缺情況。

表 2-4-1：客家歌謠之文獻回顧

研究類別	研究者	研究主題	研究概要
概論類	張國文編 (1981)	客家山歌研究專輯	概述客家歌謠的歷史、發展與客家歌謠的分類，另對客家歌謠之歌詞內容加以分類。
	楊兆禎(1982)	台灣客家系民歌	概述客家歌謠的歷史、發展與客家歌謠的分類。
	楊佈光(1983)	客家民謠之研究	研究客家名稱之由來、台灣客家山歌源自大陸、南遷之經過、分佈之狀況與客家民謠之種類、曲式、伴奏及演唱方法等。
	胡希張、莫日芬、董勵、張維耿(1997)	客家風華	研究客家山歌的形成、客家山歌的各式藝術形態、客家山歌的傳播等。
	周雪美(2000)	台灣客家傳統歌謠的語言研究	探討客家歌謠之歷史語言、社會語言、文化語言、文學語言、心理語言、交際語言、民俗語言等方面之研究。
	吳榮順 (2000)	從現有客家音樂現象來談「客家歌」的現況與未來蛻變	研究指出現階段台灣客家音樂的現象；客家音樂的適應性與堅持性；同時依傳統客家歌謠的本質，說明客家歌謠的可能發展。

歷史類	呂錦明(1999)	台灣北部的客家音樂	研究除概述客家音樂之分類外，對客家歌謠之歷史作研究，分明朝隆慶、清朝中葉、日據時期、台灣光復與解嚴等時期客家歌謠之移入、發展、變化與政策等。
樂曲類	楊兆禎(1982)	台灣客家系民歌	客家歌謠之曲式以二段體最多，而其研究中，二段體又可分成不同樂曲形式之二段體。
	劉新圓(2000)	臺灣北部客家歌樂山歌子的即興	研究以「山歌子」為研究對象，針對台灣北部客家音樂的即興現象做理論性的探討，分歌詞即興、曲調即興及曲調與聲調的對應三部份討論。
區域類	楊熾明(1992)	臺灣桃竹苗與閩西客家民歌之比較研究	此研究內容包含客家人之歷史變遷、客家民歌之地理環境、客家民歌形成之文化背景與客家民歌與方言之關係。後分別介紹閩西與台灣桃竹苗客家語與客家歌謠的特色，同時進行兩區域客家歌謠之比較。
	彭素枝(1995)	臺灣六堆客家山歌研究	研究台灣六堆客家簡史、山歌的背景因素、淵源與發展、民間文學特徵、藝術特質與山歌中的民俗等。
	郭坤秀(2004)	桃竹苗客家山歌研究	桃竹苗客家山歌在傳統客家山歌部份分成以下二大類：傳統三大調之老山歌、山歌子、平板等不同曲調之歌曲；與節拍相同之小調。

教學類	李雪燕(2000)	國小低年級客家歌謠教學實施之行動研究	研究者首先以文獻分析，探討客家民系的來源、語言及歌謠的特色，並對各縣市現行客語教材作客觀的評析。其次，透過訪談請教有客語教學經驗者，擷取他們的意見，然後採取行動研究方式，將客家歌謠應用於教學中。
	林韻娟(2002)	客家歌謠在六堆地區國民小學班級與社團音樂教學之個案研究	以個案研究法探討客語專業教師推行客家歌謠教學的理念，同時分析客家歌謠應用於班級音樂教學與社團音樂教學時，在教學策略、教材選用與教學方法上的異同，從而探討客語專業教師在運用客家歌謠作為音樂教學素材時所面臨的問題。

資料來源：本研究整理

貳、小結

客家歌謠之相關研究數量於近二十年有增加的趨勢，在文獻中，概論類之研究最多，多半研究客家歌謠之歷史發展、樂曲分類、歌詞內容等；區域類之研究亦有不少，原因可能是客家先民於大陸來台之際，遷徙至不同地方，因此每個地方都有其不同之特色；教學類之研究數量較少，僅有李雪燕(2000)與林韻娟(2002)之碩士論文。其中，概論類、歷史類與樂曲類提供本研究對客家歌謠之了解。教學類之欠缺，於目前多元文化教育興起之趨勢中，實有增加的必要。