

靜宜人文社會學報

第二卷第二期

2008 年 7 月

目錄

數位化即時回饋評量系統融入國小低年級

數學科教學之行動研究－以「按按按」為例…… 陳家慧 譚寧君 1

平衡語料庫呈現的助動詞語法特點……鄭 縈 35

迷 執 與 自 由——剖析《悄悄告訴她》……張慧芳 57

誰之過？從季季《澀果》論「不幸的女性命運」之構成……藍建春 81

國小中年級品格教育課程設計之協同行動研究……王金國 111

《周禮·考工記》名形動同詞形的語義基礎……李亞明 147

靜宜人文社會學報 2008 年 7 月

第二卷第二期頁 1-34

Providence Studies on Humanities and Social Sciences

July 2008, Volume 2, No. 2, pp.1-34

數位化即時回饋評量系統融入國小低年級 數學科教學之行動研究—以「按按按」為例

陳家慧¹、譚寧君²

摘 要

本研究是以數位化**即時回饋**評量系統融入國小低年級數學科教學為主，採用「按按按」評量系統為研究工具，以台北縣某國小二年級學生為實施對象，從教學行動中探討採用「按按按」評量工具實施所面臨的困境與解決方略，以及對教師與學生有何影響。

研究結果發現實施的困境包括（一）教室器材設備不足，導致教學準備費時；（二）教師對資訊器材操作的不熟悉，造成教師對數位化評量系統卻步；（三）教室有死角，導致紅外線接收器接收不良；（四）「按按按」題庫不足，教師負擔太重；（五）學生情緒亢奮，影響上課秩序。

研究中亦發現**即時回饋**系統融入低年級數學教學對教師與學生均有影響。對教師的影響，即教師能立即掌握學生的數學成就，並能即時調整教學策略，透過學生與教師之間互動，使得教師的數學專業知識有所成長；同時教師相互支援與資訊融入教學過程的分享，使教師不再視資訊融入教學為畏途。

學生的轉變最主要來自於學生對於科技產品的喜愛，使得學生不再畏懼數學課；由於能專注參與，學生的學習成就與對數學自信心也明顯提升；雖然學生個別差異仍然大，但透過教學設計與競賽活動，可培養學習興趣與尊重他人的態度。

關鍵詞：自動化即時回饋系統、按按按、資訊科技、資訊融入數學科教學、成就評量

1 臺北縣板橋市後埔國小。

2 臺北教育大學數學暨資訊教育學系副教授。

壹、緒 論

科技的便利性已經深入影響了每個人的生活與學習，資訊融入教學已成爲目前教學的主要趨勢，評量系統的資訊化亦成爲學習者自我檢測的時尚工具。然而，如何於課堂內利用科技的即時性與方便性，以協助教師掌握學習現況，進而提升教學彈性則是值得探究的。

教育部重視多媒體引入教學的必要性，於九年一貫課程十大基本能力中，強調具備運用科技與資訊的能力，期望能正確、安全和有效的利用科技來蒐集、分析、研判、整合、與運用資訊，提升學習效率與生活品質。在政策的推動與經費的支援下，資訊科技融入教學課程中已是現今教育的新趨勢（教育部，2003）。事實上利用電腦協助教師檢測學生的學習成效已逐漸普及，許多的測驗如英文托福、汽機車駕照筆試，都已經使用數位化的線上測試，研究亦認爲資訊是可以使用在教學流程裡的設計、發展、應用與「評鑑」等階段（劉遠禎，2004），數位化評量已是新一代評量工具的主流。

研究者發現，學生的個別差異日益擴大，常會產生：某些觀念有的學生已經學會，而有的學生卻還是一頭霧水的現象；而且因爲家長和安親班的提早教學，使得學生無心聽課，此等均造成教學上的困擾。爲了解學生已有的數學能力，傳統上的紙筆測驗雖然客觀，卻無法達到即時了解。若有一套可以如線上測驗一般的即時回饋系統，即可以彈性調整教學策略，進而做更有效的教學。

數位化的評量系統在這資訊蓬勃的時代中多如過江之鯽，研究者在因緣際會下發現北市各國小依學校規模均配發了二至九套「按按按」評量系統（EduClick），這是一套可以即時回饋的評量系統，教師可以將題目放置到題庫中，學生藉由「按按按」遙控器來點選自己所解出的答案，而「按按按」系統可以迅速的統計出填答情形與結果分析，此功能能協助教師快速取得學生的學習成效，進而調整教學內涵，因而引起研究者企圖進一步了解的動機。雖然，台北市各國小均配發這套「按按按」軟體，然而進一步探討發現，由於教室周邊設備不足與題庫過少，教師需自行建置，導致教師使用意願不高，有的學校甚至束之高閣，實屬可惜。

數位化的評量系統在融入教學中是有一些困難存在，但是否真能協助教師簡化評量程序，增進學生已有知識的了解則仍是值得探究的，故本研究擬了解這些困難是人力所無法避免的？抑或是經過調整後能增進數學學習的了解？研究者期望於教學行動中，透過教學現場的經驗、課程實施的經歷，從實務反省中探索數位化評量系統融入教學現場中的情境與困難。

一般認為數位化的評量系統應實施於中、高年級，但搖控器的操作似乎已成為生活一部份，研究者任教低年級，期望以這套「按按按」軟體實施於國小低年級班級中，以進而了解評量系統在數學課程實際教學上的可行性與困難處；再者，評量系統對學生的學習成就是否有影響，這也是研究者期望探討的。本研究研究目的包括：

- 一、了解數位化評量系統在低年級數學課程實際教學上的實施歷程。
- 二、探討數位化評量系統對教師數學教學的影響。
- 三、探討數位化評量系統對學生數學學習的影響。

貳、文獻探討

本研究是探討以數位化評量系統融入低年級數學科教學之行動研究，透過發現問題與解決問題的過程中，了解「按按按」評量系統融入教學的可能性與對學生的影響，而行動研究中行動者的省思更是行動的關鍵，故研究中教師的省思與其是否提升專業成長亦為觀察向度。文獻探討便針對教師的反省與教師專業成長、行動研究、評量、資訊融入教學與「按按按」功能進行探討。

一、行動研究

行動研究（Action Research）是近年來逐漸受到教育學者與社會心理學者所採用的一種研究類型，行動研究乃社會情境中的研究，以改善社會情境中行動品質的角度來進行研究，透過對話、觀察、訪談、文件分析等方法蒐集資料，尋找研究起點、釐清情境、確定研究對象，發展教學活動設計，進一步透過教學實務持續且反覆的反省並改進教學設計內容，以期能發展出適切的教材。

行動研究的意涵依據張鈿富（2000）對行動研究的定義，認為其包

含了：研究者即是實務工作者；其研究目的是解決工作情境中的問題；協同與參與是重要的精神；進行系統化與批判性的探究；協助研究者建構自己的實務性知識；促進自己的專業成長；重視研究的歷程。

由於行動研究是為行動而進行的研究，研究者就是行動者，研究也在行動中進行成為行動的一部份，行動與研究不斷進行對話與辯證，因此行動研究的過程即是行動不斷，研究也不斷。

Geoffrey (2003) (蔡美華譯) 提出做行動研究的基本過程包括確認焦點領域、蒐集資料、分析與詮釋資料，以及發展行動計畫四個步驟，這模式是根據問題的目標感（確認焦點領域）、觀察或調控實務（資料蒐集）、結合所蒐集的資料（資料分析與詮釋），以及某種的行動使研究者依「循環螺旋方式」重複到所進入的過程（發展行動計畫）（見圖 2-3）。

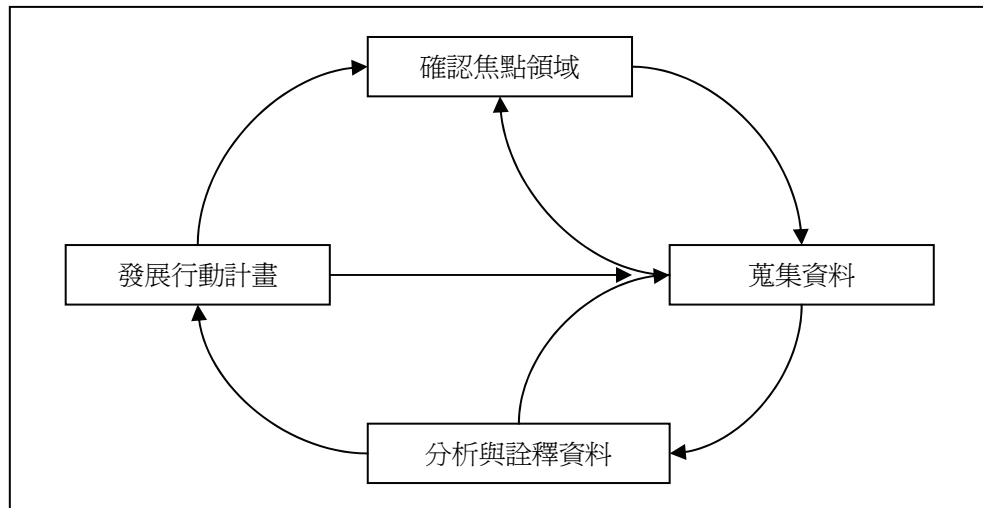


圖 2-1 行動研究螺旋

行動與研究是相輔相成，循環螺旋式的反省、澄清與辯證，讓教師能對教育情境中的問題更加明確，本研究即採取此模式針對數位評量工具融入教學的過程及對教學與學習的影響。

二、評量

創新的教學設計與教學策略都要落實到以學生為本位的中心要求，為了落實這項中心思想，又顧及教學的成果確認，就需要配合完整的評量方

式來診視教學策略與設計是否能符合學生需求，以期成為有效的適性評量。以下便針對評量的意義與目的、類型加以說明。

國小的數學評量方式，在民國六十四年版是以俗稱的傳統式紙筆評量為主要評量方式。到八十二年強調開放的多元智慧教學方針，開始了多樣形式的評量方式，又稱為多元評量，目前最常見的包含了實作評量、歷程評量、檔案評量、動態評量、觀察、晤談、軼事錄或學生日誌等。其實傳統的紙筆評量相較於多元評量各有其優缺點，並非絕對的對立，兩者相較之下各有其發展之地，不同能力常採不同的評量方式，像複製立體圖形及測量圓周長度等，較適宜採實作表現評定設計，而觀察資料組型間關係的能力則有較多彈性的空間，客觀方便的紙筆評量亦可納入考慮（洪碧霞，1998），由此可知，紙筆評量與多元評量應予以相輔相成。

鄭富森（1999）認為「教學評量是教育改革成敗的關鍵，若教學評量不改，其他教育改革措施都將白費力氣」。可見評量革新對教育改革之重要。評量方式的變化和評量人力物力的花費是同等重要的考慮。教師在決定評量時，宜有學年教育目標的全觀視野，方能將資源應用在最需要的學習成果評量上。

三、資訊融入教學

資訊蓬勃的現代，電腦科技已經成為現代人必備的左右手，教育也跟上時代的潮流，搭上資訊的時代列車，資訊數位化已對教學產生巨幅的影響。

資訊融入教學是指將電腦科技融入於課程、教材、教學及學生學習中，結合電腦化的新系統或新的傳播方式使其應用於教學活動上，且能將資訊科技融入於課程、教材與教學中，讓資訊成為師生一項不可或缺教學與學習工具，使得資訊科技的使用成為在教室中日常活動的一部分，並能延伸並視資訊科技為一個方法，一種程序，在任何時間、地點來尋找問題的解答（溫嘉榮，2003；劉遠禎，2004；吳新華、劉世雄、吳沂木，2004）。

資訊融入的重點並不是強調電腦科技的表現或結果，也不是考驗教師或學生的電腦能力，Jonassen（1996）強調當我們運用資訊科技來學習時，應將電腦作為探索、發現和建構知識的心智工具（mindtools）或是認知工具（cognitivetools），以促使學習者主動建構知識，以反映其對知識概念的

理解程度。資訊融入的重點是「融入」，使電腦科技、多媒體、視訊數位化等科技能夠適切而平順的融入教學現場中。因此，在今日實行九年一貫的同時，如何因應現階段以及未來提供教師們資訊融入各科教學的途徑與方法，已成為刻不容緩的要務了。

由於資訊科技可以使用在教學流程中的「分析」、「設計」、「發展」、「應用」以及「評鑑」上，資訊融入教學的目的則是希望創造一個優良多元的學習環境，這個環境不但可以改善教學方法，增進學習動機，而且是一個互動的、能培養學生解決問題能力的環境（劉遠禎，2004）。至於資訊科技使用在評鑑上，則是希望利用資訊科技的即時性與有效性以及數位化互動回饋的特性，使學生在評量過程中保持高度學習興趣。

國小教師在資訊融入評量中，仍多以設計評量題目、提供反思作業，再藉由電子郵件做為師生訊息傳遞的工具，或從線上繳交作業（盧秀琴、姚乃丹，2002）；線上考試系統，則是藉由課程作業的模擬練習，利用已經建立的線上試題系統，包含學生的作答時間限制、成績呈現與運算等，既能提供學生安全作答，也能避免學生作弊的事情發生（王裕德，2000），其他有如托福、英語檢測甚至連駕照的筆試等均已採用線上測驗，線上動態式數學動態評量亦有許多研究，至於班級性的即時回饋系統評量研究仍付闕如。

四、「按按按」評量系統

「按按按」（EduClick）評量系統是由中央大學學習科技實驗室發展而成，是一種可以即時回饋的系統（Instance Response System, IRS），2001年曾與與台北市教育局合作發展「高互動教室系統」（Highly Interactive Classroom, HIC），主要應用於教室課堂上，學生每人手中拿著一個遙控器，對著一個與電腦連線的接收器按下按鈕，電腦即能識別誰按下了幾號鈕，並立即加以統計學生的作答紀錄，教師即可藉由此軟體進行隨堂測驗或進行比賽。「按按按」（EduClick）評量系統包括了硬體與軟體兩部份。「按按按」的硬體元件包括：紅外線接受器，與電腦相連接，可以接收學生所按的遙控器訊號；遙控器，包括 35 支學生遙控器和一支教師遙控器。

軟體方面的主要教學活動介面，共有試卷測驗、搶答活動、搶權活動、淘汰賽、即問即答、挑人作答六種以及教學素材編輯區與教師班級管理、

報表紀錄與整理。

此高互動教室系統具有 1.充分發揮班級電腦用途，一台即可抵用數十台，每位學生都可使用電腦；2.隨時可做評量，不需批改考卷就能即時診斷學習效果並及時做出補救教學；3.題目形式可多樣化，因將題目置放在電腦中，故文字、圖片、影片、聲音都可作為題目呈現；4.所有的歷程與結果都被自動記錄下來，保留學生的完整學習，且學習歷程還可透過網路供教師、家長、學生或教育行政人員與研究學者調閱、分析、檢討；5.可作為形成性評量，少量多次，分散並減輕學生的壓力，使評量結果更為準確（張卜仁、吳承燕、高惠珠，2003）。相較於一般的傳統測驗，此種高互動教室系統讓教師與學生間的互動頻率明顯增加許多。

民國 89~90 學年度，國內有數所國民小學進行「按按按」評量系統的教學實驗工作，並提出使用此系統的優缺點與實施調查。台北市積極推動「按按按」評量系統之研習，網路上到處可見使用「按按按」評量系統進行教學的成果，所發表的文章亦言道「按按按」評量系統的優勢及學生的反應良好且能引發學生的學習興趣與教師的接受度都相當高。

然而研究者實際走訪了一些校園中具備有「按按按」評量系統的學校，卻發現「按按按」評量系統的使用並不如網路上所言的如此頻繁，研究者訪問了該校的教師之後，教師們的使用意願不高，主要是因為並非每一間教室都有單槍投影機，所以器材上有困難；再者，系統內題型少，教師還要自行建置題目，形成寧可使用紙筆測驗還比較方便的結果。為何實驗發現與實際上的應用推廣有如此顯著差異，「按按按」評量系統到底對教師是助力還是負擔？教師應該站在什麼樣的立足點來使用資訊數位化輔助學生進行學習？身為現場教師的一員，期待了解關鍵因素何在？此也成為本研究探討的重點。

五、反省教學

在教學過程中，不論是課程設計或教學，教師都力求完善，而反省是促進教師專業發展的主要學習理論。杜威（Dewey）首倡「省思」（reflective thinking），並以之為最好的思維方式，其指出省思乃是針對某個問題進行反覆的、嚴肅的、持續不斷的深思。洛克（傅任敢譯，1990）也提出省思的概念：省思（reflect）是人類的內心對於外在的各種觀念所產生的作用，

並加入深層化思考，由此再產生新觀念的現象。

教學反省即是指教師對教學行為的內隱性檢思歷程，以修正、充實或維持教師的知識與信念，並具體轉化為行動，達成更好的教學結果，並能建構教師個人的意義與理論架構（陳聖謨，1999）。教師反省能力的發展，目前已經成為各先進國家在促進教師專業發展上的主流價值（陳美玉，1998），因此要培養一位能自我專業成長的教師，反省思考教學能力的培養，應是當今師資教育的重要教育目標，反省教學也應是教師實務工作的核心。

至於反省教學的實踐，首要條件是教師必須具備反省能力，接下來再進行策略的抉擇。教師在反省教學中扮演著實踐者和研究者的角色，不僅在行動前、行動中、行動後反省，並需將反省所得轉化為教室實務以改善實際狀況。

反省教學在實際教室情境中應該如何進行？根據 Hole 和 McEntee 的建議歸納出反省教學的策略（曾榮華，2002）有：蒐集教學的實務經驗及事件；簡單明瞭寫下發生的事；分析事件發生的原因；探尋事件可能的意義；思索對教學實務有何意涵。

1999 年 Artzt 和 Thomas 在檢驗中學教師的數學教學實務的認知模式研究中，利用發展階段及課程向度的架構來檢驗教師的教學實務，此發展階段與課程向度構成階段-向度架構（The Phase-Dimension Framework，簡稱 PDF），此架構將教學分成三個階段開始、發展、結束，此三個階段分別代表教學行動前（計畫）、行動中（監控和管理）及行動後（評估和修正）。

課程向度則分為任務（task）、學習環境（learning environment）、對話（discourse）三個向度。係採雙向細目表的形式呈現（表 2.1），期望透過表格的形式，將 PDF 的內涵更清楚且具體的表達。

表 2-1 PDF 雙向細目表

向度指標		發展階段		
		開始（initiate） 教學計畫	發展（develop） 教學實施	結束（closure） 評估修正
課程	任務（task）	1.表徵方式	1.社會/理性氣氛	1.教師-學生互動

向度	學習環境 (learning environment)	2.動機策略 3.順序/困難層次	2.教學/促進方式 3.教室常規	2.學生-學生互動 3.提問
	對話 (discourse)			

課程向度又以三個元素做為分析主軸。在歷經開始(教學前)、發展(教學中)、結束(教學後)三個階段再針對課程向度的三個元素加以反省、修正之後，教學後的結束(反省、修正)則可視為另一場教學的開始，展開另一場教學，進行下一個 PDF 的循環歷程，如此在行動過程中經歷反省與修正，以期發展出合乎理想教學。

本研究採取此 PDF 模式做為行動過程中資料分析的架構，在每一次的行動前的教學設計到行動後的策略調整，以了解「按按按」數位評量系統教學現場實施的歷程及對及時教學與學習的影響。

參、研究實施

一、研究架構

本研究基於研究的性質與研究的需求，研究架構依行動研究中計畫、執行、省思與調整的過程實施，本研究架構是先進行教學方案設計，進而教學實施，實施後進行教學檢討與省思，再針對省思進行修正，重新回到教學設計，持續進行循環式的探究。研究架構圖繪製如下：

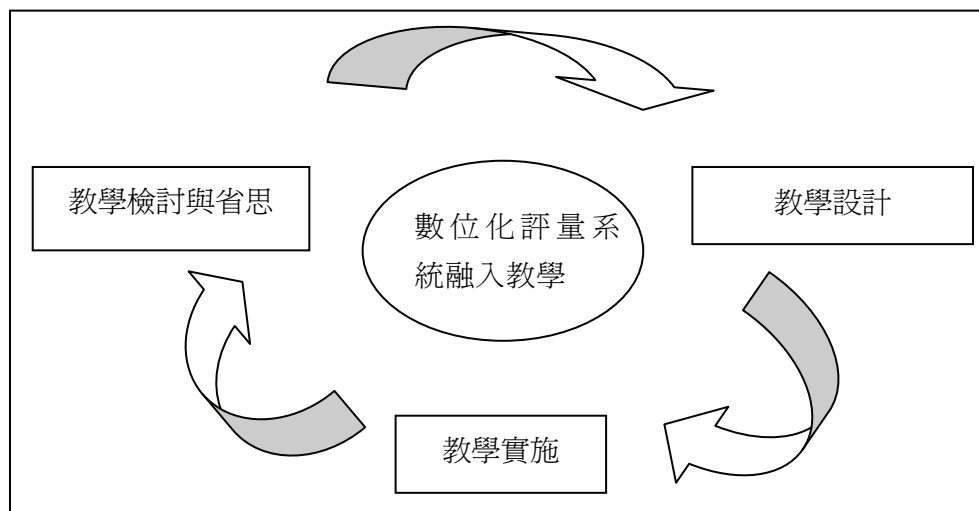


圖 3-1 研究架構圖

研究架構分爲四個階段：準備階段、發展階段、實施階段及整理階段。根據此架構，研究者擬定詳細的研究流程，分爲實施階段、研究流程共有九部分：一、擬定研究主題與問題意識；二、相關文獻探討；三、選擇研究夥伴；四、教學設計，教學設計又分爲教材選擇、試題編製、方案設計等三部份；五、教學實施；六、教學省思與調整；七、蒐集研究資料；八、資料檢核與修改；九、撰寫研究報告。

二、研究方法

本研究的研究方法主要是採用研究者即行動者的行動研究（Action Research）爲架構來進行，行動過程兼採問卷調查的量化研究與觀察訪談的質性研究。

三、研究對象

本研究是以研究者爲教學者，以研究者所處學校之二年級學生爲教學對象進行課程實施探討。研究者所任教之班級，男生有 17 人，女生有 18 人，高分組學生成績分布在 90~100 分，低分組學生則延伸到 40~50 分，其中低分組學生中，有二位是資源班學生。爲了將教師主觀因素減至最低程度，故邀請五位與研究者同校的教師擔任參與觀察者。

四、研究工具

本研究的研究工具包括了數位化評量系統教室觀察記錄、訪談札記、問卷與試題。數位化評量系統爲研究中主要操作工具，可以讓學生進行遙控器的按鍵操作。而問卷方面則有學童的數學學習成就興趣問卷、學童的數位化評量系統使用問卷等、教師的數位化評量系統使用觀察之問卷，以及編製數位化評量系統之試題。

五、資料的蒐集與分析

本研究爲尋求各方觀點，以及掌握研究進行時整體的情境脈絡，所以使用問卷、教室觀察、訪談、與省思等方式來從事資料的蒐集與分析並將資料進行編碼。

肆、研究結果與討論

本研究採行動研究來探討一位國小教師將數位化評量系統融入數學教學的實施歷程與結果，期間經歷了數位化評量系統的選擇、參與觀察者的邀請、課程規劃與實施與結果，本章主要描述本研究的發展歷程、結果與討論。

本章分成三部份來進行探討，第一部份是醞釀期到準備實施，描述課程實施前的準備情形。第二部份是啟動研究列車－課程實施的展開，說明課程實施的歷程，以及課程展開後的實施與修訂歷程，以及研究者的所思、所見、所為。第三部份則是實施成果分析，對實施數位評量系統後，學生的學習成績與學習態度的轉變加以說明。以下便針對這三部份加以說明。

一、從醞釀期到準備實施

進入教學領域六年，經歷了小班教學精神教育領念與九年一貫課程實施的教育多變洪流，研究者總認為，面對多元的挑戰，才是研究者進步的動力，不同的人、事、物的轉換都是研究者生活中歷練的過程。處於教學現場的最前線，研究者希望能秉持著「多元以豐富教學內涵」原則來活化研究者的教學，堅持著「有挑戰才有進步」信念，期望藉由研究者在教育第一線上的優勢，拉開研究的序幕，讓研究者的教學能因研究而更加突破。

從研究的醞釀期開始到準備實施階段，研究者從研究工具的尋求開始著手，接著進行研究夥伴的尋覓，得到研究夥伴的支持，研究者開始著手確定研究單元，並規劃研究進程，以下研究者就醞釀期到準備實施階段中研究工具的尋求、研究夥伴的尋覓、確定研究單元、規劃研究進程、學生常規建立、學生學習起點及學生學習態度分析七個方向來進行說明。

（一）研究工具的尋求－數位化評量系統的選擇

研究者從文獻收集及市面上常用的數位化評量系統的得知，數位化的評量系統多分成兩種，一種是屬於教師出題時使用的命題系統，一種是屬於互動式活動教學光碟。

命題系統是屬於教師的出題輔助工具，主要在於讓教師方便在短暫的

時間內進行考卷的命題；互動式活動教學光碟是讓學生在可愛活動電腦卡通人物造型中進行電腦活動，所須具備的器材包括電腦與互動式教學光碟，而且每生都需具備一台電腦方能進行活動。

研究者鑒於學校的資源不足，設備缺乏，並不是每位學生都能用有一台電腦。所以研究者所選擇的數位化工具趨向於每生都能方便擁有，而且在教室就能進行，不需要特別借用電腦教室，且只需要一台電腦就能完成的數位化評量工具為首選。

在因緣際會下，研究者參觀了北市某國小的英文教學，發覺了該班英文教學時，看見了每生手中一台小小遙控器，黑板上一架小小的紅外線接收器，就能讓英文教學進入一場活潑而生動的數位化評量，研究者心動並獲得指導教授的鼓勵之下，決定此數位化評量系統便登堂進入了研究者的研究場域之中。

（二）尋覓最佳諍友－參與觀察者的加入

五、六月間，研究者從事初步的文獻探討與相關研究中選定研究主題，此時便積極在學年中尋覓研究者的最佳諍友，研究者決定這五位參與觀察者的考量方向有二：1.具有多年的低年級教學經驗。2.對於數學教學有興趣的教師。

（三）研究主題訂定－教學單元的選擇

研究的開始，要如何從眾多的數學教材中選擇適合研究者的素材，對研究者是一大挑戰，課程進度是一個大滾輪，一再的往前進，研究是為了讓教學更進步，而非為了研究而研究，所以學生的學習應是擺在第一位，研究者便從教學進度中選擇適合的研究單元。

研究者從眾多單元中選取了「長度」、「分類整理」、「二位數加減」三單元，其理由有以下三點：

1. 配合教學進度，安排研究順序，讓學生能正常學習。
2. 多元化的選取，包含數、量、統計等領域讓研究內容更加豐富。
3. 教材選用方面主要選取核心教材及學生比較容易產生迷思的單元。

（四）掌握課程進度－研究實施進程的決定

完成研究實施的簡案之後，在步入教學前，還需要探討一個問題，為

了有效的進行研究且爲了要能擁有充足的實施時間，以及充分的反思修訂的時間，實施進度的掌握是相當重要。研究者經過一番評估，與參照參與觀察者的建議，研究者決定將研究橫跨上下二學期。教學實施時間分別爲十二月、二月與三月。三個單元分爲二個階段，第一階段爲二年級上學期即九十三年十二月開始，進行二個單元「長度」與「分類整理」共計六節課的教學，第二階段爲二年級下學期即九十四年二月~三月，進行二位數加減的教學，分別進行三個活動，共計十一節課。

（五）學生學習起始點分析

學生的學習成績會左右教師的教學與家長對教學方法的觀感，了解學生的學習起點能力，除了可以調整教師的教學策略，以選擇最適合學生的教學方式之外，並可以了解教師所做的教學改變是否真的可以提升學生的學習成績。研究開始之時，研究者便到教務處，調出研究者學年之期中考成績，以了解學生的學習起始點，在研究結束之時，再針對學生下學期的期中考成績進行分析，以瞭解學生成績改變情形。

研究者班級在九十三學年度上學期之期中考 100 分學生佔全學年之 4.20%，90 分以上未滿 100 分者佔 5.27%，80 分以上未滿 90 分佔 4.80%，其中低分組的學生向下延伸到 50 分，本班最低分 50 分未滿 60 分以上全學年 5 人，本班有 1 人佔全學年之 20%。

（六）學生數學學習態度的分析

學生的學習態度是教師教學時的指標，研究開始時，研究者就針對學生的學習態度發以問卷進行調查，喜歡數學的學生佔了全班的 65.71%，而不喜歡的學生則佔了全班的 34.28%。喜歡數學的原因以覺得自己的數學很厲害、常常考一百分爲最多；而不喜歡的原因則以數學要一直算、考不好會被罵、還有學生覺得要一直寫評量所以很煩。

二、課程實施的展開

在一切前置作業之後，教學實施是整個過程的重頭戲，所有的準備都是爲了能將教學達到心目中的理想狀況，現將教學實施時的現況與反省敘述於下。

以 PDF 來作為教學分析的基礎

研究者將研究分做二大階段，第一階段為準備階段，第二階段為實施階段。並將教學過程依據 Artzt 和 Thomas 所提的階段-向度架構（The Phase-Dimension Framework，簡稱 PDF）為基礎架構，以作為研究者教學歷程分析的反省架構，PDF 原為三大向度：任務（task）、學習環境（learning environment）、對話（discourse），但研究者從研究的過程中，見到學生的情緒與學習興趣之重要性，所以再加入態度（attitude）一向度。

1. 任務向度中包括了教學活動、表徵方式、動機策略與難度的順序。
2. 學習環境分為教室環境、硬體設備、班級常規與學習氣氛。
3. 對話包括了教師與學生的互動、學生與學生的互動及提問。
4. 態度則分為學生的情緒與學生的學習興趣。

本研究分五個課程實施，課程內容期望包括不同的數學領域，且每次行動中均能依前一行動的結果進行調整，教學過程根據 PDF 的模式，分別不同課程向度或發展階段擇一說明之。

（一）課程實施一 本課程包括二個活動。

活動一：知己知彼－「按按按」遙控器的使用

此活動的目的在熟練遙控器的使用，低年級學童往往不能明白專有名詞如接收器等語言，故教師於環境布置妥當後，老師宜尊重學生的話語，較能達到溝通的目的。

研：有沒有看到黑板上那個黑黑的東西？

S_{A19H}：老師好像飛碟喔

研：喔！像飛碟！好，我們手中的遙控器要對準黑黑的飛碟，才可以，不然會找不到你的答案喔！好，請你像老師這樣拿著，對著那個黑黑的飛碟按下去...

研：當你按下去後，你會發現飛碟上會出現紅紅的亮點。（2004.12.22 影-L-CA）

活動二：看看誰最棒－長度的測量

此活動採診斷測驗方式，就學生已學習過的公分、公尺概念，進行命題與施測，透過按按按的施測，即時掌握學生的學習狀況，並立即進行補

救教學。

研：好，1公分多長比給老師看看。（有些學生因為不清楚常會弄錯，1

公分為一小白方塊的寬，學生用手捏過，大部份學生都能比出）。

研：好，拿起小白積木捏一捏，再比一次。

研：比一比1公尺有多長？

研：再拿起長尺用手去量一量。

研：好，比出1公分

研：好，你覺得黑板是6公分，還是6公尺？（2004.12.24 影-L-CA）

教學者省思

在研究者心中留下一個想法，評量系統，似乎被學生當成是一種遊戲的玩具，有的學生甚至會偏過頭去告訴別人答案，這樣的評量系統使用在教學上應該不只是被當成是考試用途而已，研究者思考著，對老師而言，應當要如何使用才是對教師最有幫助的。研究者也發現這套系統對於檢測學生的錯誤概念有立即評量的時效性，教師可以馬上知道學生的反應，此時也發現到「按按按」在使用上有其環境上的困難需要克服。

「按按按」在此活動對教師而言的一個角色是屬於補強式的測驗，僅針對某一點概念給予學生測驗與補強。為了了解將其使用在總結性測驗上的成效與學生反應。所以在下一次的活動「分類整理」中，研究者期望以直接的「按按按」測驗取代紙筆測驗，先進行「分類整理」的教學，再進行分類整理的總結測驗。

（二）課程實施二

本研究選取「分類整理」單元，由於此單元係全新單元，且與傳統上統計領域課程設計不同，故採實作方式進行教學活動，活動一：我是分類高手，教師提供物件，透過分類活動的操作結果進行分享，活動二則利用按按按進行總結性評量。學生對於使用科技進行評量極度興奮，更顯出環境布置的重要性。

研：想不想用遙控器來考試啊？

St：（興奮的齊聲）想！（從來沒這麼整齊過）

研：還是用考卷好了！

St：啊！不要啦！

研：這樣你們比較會算啊！

St：不會啦！

S_{A02M}：老師，你可以先用遙控器，再用考卷嘛！（2004.12.29 影-S-CA）

試題的設計亦是影響評量的關鍵，由於題目的圖象偏小，造成評量操作時的困難，顯示出只要看的夠清楚，即使分類計數活動亦可透過科技輔具的協助。

這是針對學生對於每樣物品個數的計數能力。學生在這裡呈現出對於題目也是看不清楚的模樣，因為是圖形，又要計數，所以學生全都眯著眼睛虛空點著螢幕上的圖在做計數，有點辛苦。

研：彭正，為什麼你會錯呢？數數看老鼠有幾隻？

S_{A03L}：（慢慢的小聲的）我看錯了！（2004.12.29 影-S-CA）

至於統計概念中群體與樣本間的關係是分類整理活動重點，學生往往忽略，故透過測驗結果進行進一步的提問，引起學生的反思。在基礎統計中母群體的教學十分重要，有些學生對於統計的數感不足，時常是母群總數與各類統計的總數不吻合，但是學生猶不自知，所以利用「按按按」評量系統一面進行測驗，一面進行母群體的加強教學。研究者要求學生看看全班答對人數與答錯人數的總和與今天出席人數是否吻合。

研：答對有 29 人答錯有 5 人，我們班今天有幾人？算算看對不對？

St：對！34 人對！

研：對嗎？

St：對，因為昕翰沒來！

但也有部份成就低者則呈現低迷氣氛，顯示出科技融入雖然引起學生高度興趣，但成就若受打擊亦將失去對科技應用的喜悅感。

S_{A24H}：老師，我不想玩了！（此時研究者尚未拿出遙控器，只是在安裝單槍，生 24 其實是個很敏感的學生）

研：為什麼不想玩？（S_{A24H} 沉默）

研：你不會算嗎？（其實生 24 平時數學頗佳）

S_{A24H} 搖頭

研：那是為什麼？

S_{A24H} 又沉默。（2005.02.17 影-AS-CA）

水能載舟亦能覆舟，由於在上一次的評量過程應同學要求，將學生答題情形揭密，對自認成就高的學生答錯時，覺得面子盡失，故在操作科技融入的時機、方式均應格外小心。

同時，由於此階段係同年級五班同步進行，故參與觀察者對課程內容設計與試題內容的深淺均提供寶貴意見，尤其有的班級從未操作過，故命題方式更應留意，觀察者的意見成為研究者在問題設計上的參考。

小若老師：學生看著螢幕做計算時會緊張吧！而且有的小朋友習慣做紙上運算，所以數字複雜一點的，有些學生會算不出來，但是選算式...應該比較簡單啦。（2005.02.17 訪-AS-Tb）

此施測活動結束後，研究者為了解學生在兩次課程實施後對按按按使用的態度，結果分析如下。

表 4-1 數位化評量系統使用調查表（一）

題號	內容敘述	贊成百分比
1.	我能夠很輕易的操作這個遙控器。	100%
2.	我能夠專心的看完電腦螢幕上的題目。	100%
3.	我能夠了解電腦上題目的意思。	71.42%
4.	我覺得用遙控器考數學讓我很緊張。	22.86%
5.	我覺得用遙控器來考數學很有趣。	85.71%
6.	我覺得用遙控器考試比寫測驗卷還方便。	80%
7.	如果還有這樣的電腦測驗，我願意再做做看。	94.28%
8.	我覺得用遙控器讓我學數學來更輕鬆。	85.71%
9.	我覺得用電腦考試讓我更容易算出答案。	80%
10.	我覺得用遙控器來考數學我都算不出來。	0%
11.	我覺得寫測驗卷比較方便。	14.28%
12.	我不喜歡用遙控器來考數學。	14.28%

教學者省思

在教學過程中，會發現有一些孩子一直都是處於弱勢的情勢，他無法發言，甚至不知道如何發言，所以注意力會被其他的事物所吸引，直到拿出了「按按按」遙控器，才又恢復了專注力。「按按按」評量系統，他的優點是可以很快知道學生的對錯，這是它的一大優點，參與觀察者對於這一點也持肯定的態度。但是學生似乎不將這樣的測驗系統當作是「考試」，沒有考試時的緊張與認真，所以作答時都沒有經過深思熟慮，所以研究者還要再次評估活動進行時的情境掌握。

（三）課程實施三

此教學活動於整理前二次的實施結果後進行，針對診斷評量與總結評量的不同設計、進行另一單元二位數的加減活動，此次活動除整合了前測的診斷功能與後測評量功能，另於同年段其班級進行施測，且將加減法文字題依合併型、添加型、比較型等題型，設計成按按按題庫，並於教學過程中實施，此時發現成就高的學生情緒更高，當評量試題呈現時，興奮得站起來，故班級常規的約定需絕對遵守。使用「按按按」的遙控器時，學生也知道一項重要的常規，就是不能站起來，以免擋到別人的視線，學生也會因為視線被擋住而舉手報告，研究者會要求學生控制自己的舉動，不然會以沒收遙控器來處罰。

S_{A31H}：老師，方宣的手一直伸過來！

研：好！方宣你的手要注意喔！

教學者省思

參與觀察者認為計算部份太過簡單，一位數加減在一年級已經做到滾瓜爛熟，照理應該全數都通過，但是測驗結果並非如預期的理想，教師對學生能力的認知有差異。且參與觀察者認為列算式比計算要簡單一些，所以為了了解評量系統對於幫助教師了解自我的期望與事實的相符程度，又為了避免參與觀察者對研究者班上的質疑，並了解數位化評量系統實施在其他班級的有效性，以及讓教師對數位化評量具真實感覺，所以在下一階段裡，研究者除了在自己班上進行測驗之外，研究者也特別要求參與觀察者讓研究者到其班上進行測驗。

（四）課程實施四

本次課程著重在班級間的觀摩與分享，故由研究者根據二位數加減活動設計二份試題，分別為計算題 20 題，文字題 20 題，施測前提供參與觀察者，檢視難度與評估學生可能通過情形，然後正式施測，由於「按按按」施測結果可立即呈現學生答題情形、結果發現，教師在見到自己的班級測驗出來的成績比自己預估的要高時，就可以見到該班導師神情愉悅。但是若是測驗出來比自己預估的要低時，該班的教師神情就會轉為凝重不悅，從教師的反應可以察覺教師極度關注班級學生的反應，且激發教師自省的覺知，尤其當教師能準確的估出學生的答題表現時，歡愉之情溢於言表，可見科技能扮演即時增強的功能。

為進一步了解觀察者對「按按按」施測的過程與結果的看法時，分別與五位教師針對此評量系統的使用情形進行訪談後，發現五位教師均首度接觸此評量系統，但對此系統是否可以於班級實施時，五位教師均表示教室硬體設備是首要條件，並有三位認為科技融入較麻煩。至於數位化評量系統的優點時，四位教師認為能高度引起學習興趣，二位覺得能及時掌握學生的表現，一位認為可以即時進行補救教學。

教學者省思

參與觀察者認為學生在文字題上是比較有困難的，原本以為選算式不用計算應該會比較簡單，但是測驗出來後發現學生仍在文字題上有困難，即使這文字題只需選出算式，學生仍然需要思考一下，所以利用文字題比較能夠觀察出學生對於這項概念了解與否。此外教師會從不同的角度來評估自己的教學進而加以改善，研究者透過到參與觀察者班上的測驗，看到參與觀察者對於學生的要求，教師對學生的要求有時也會造成學生的壓力，所以在進行教學時，也需要考量教師的情緒管理。

（五）課程實施五

本次課程又回到研究者班級的現場，此次的教學目標是觀察已實施三次的二年級學生對於遙控器的熟悉情形，與數學概念的增長情形。結果發現學生已能完全自主的使用，而教學者可以全心的關注在數學概念的教學與學習上，尤其施測結果更可以立即針對通過率較低的題目進行班級討論，且可以分享不同的解題策略。

研：好！這一題， $98 + () = 100$ 怎麼算啊？

S_{A30H}：老師，把它減掉就好啦！

研：什麼減掉？

S_{A30H}：(指手畫腳) 就是 100 減掉 98 啊！

研：好！100 減掉 98！那還有沒有其他的方法？

S_{A30H} (舉手)：嗯！就是 99、100 (數著手指)，所以答案是 2。

(2005.03.15 影-AS-CA)

文字題方面教師亦可以逐步引導了解提意。

研：來這一題，念一遍

St：謙謙和媽媽一起包水餃，媽媽包了 25 顆，謙謙也包了一些，兩人一共包了 43 顆，請問謙謙包了幾顆水餃？

研：好，二人一共包了幾顆？

St：43 顆。

研：那媽媽是包了幾顆？

St：25 顆。

研：好！全部包了 43 顆，其中有 25 顆是媽媽包的，那其他的就是謙謙包的囉！(2005.03.15 影-AS-CA)

利用「按按按」進行試卷施測模式告一段落後，研究者則進行按按按評量系統的其他功能搶答活動列為第一優先。

學生一聽到搶答遊戲，眼睛都亮了，個個摩拳擦掌，把遙控器握得緊緊的，好像準備上戰場，還有些學生緊張的一直說等一下。

研：好！你要算完答案才按喔！答對的人的號碼才會出現在螢幕上，等一下我們就知道誰是超級金頭腦。

St(有幾個忙亂的)：等一下，老師，等一下，還沒。(2005.03.17 影-AS-CA)

搶答活動的確更吸引人，有的學生爲了搶到機會，胡亂選擇，結果未見反應，原來遊戲開始，螢幕上會先出現一道題目，學生們按下按鈕，但是若是答案錯誤的人，他的號碼便不會出現，而且時間也會持續進行下去，一直到有人按下正確答案，螢幕上會跳出「恭喜xxx答對了」的字樣。此活動提醒學生搶答不但要求速度，更需要能力。尤其對答對者的適時鼓勵，

更是能達到即時的正增強。

研：喔！很棒喔！鈺惠答對了喔！按太快沒有用，要仔細算，算完再按，你看鈺惠也不是第一個按的啊，但是人家慢慢算把答案算對了才按喔！
(2005.03.17 影-AS-CA)

因為搶答活動，對於心算快的孩子比較吃香，相對的，若是算數較慢的孩子則無法參與到遊戲，所以，在活動進行到綜合活動時，則轉變成點人回答，回答正確的那一組加一分。研究者將遙控器全部收來放在前面，每一組每次一位學生到台前拿起自己的遙控器回答問題，其餘的學生則坐在座位上。研究者為鼓勵小組合作，故採小組計分，但因有學生積極的幫忙同組的小朋友，教師需提醒由被點選到的學生自己解題，同學的協助需只能提醒策略不告訴答案。

研：欸！不可以告訴人家答案！讓他自己算！（2005.03.17 影-AS-CA）

學生的態度因為比賽而顯得更積極。尤其是全班性的分組比賽，對學生更是激勵的效果。但是也有學生因為同組的人，每次比賽時都出錯而感到憤怒。為了了解學生對於這個活動的看法，所以研究者發下一份半開放性的問卷來詢問學生的看法。

結果發現全班同學中 20 名喜歡搶答，因為刺激、有挑戰性，可以蓋到獎章；15 名喜歡點名活動，因為可以分組活動進行，可以看到自己小組分數往上爬，顯示自己比別組厲害，至於不喜歡搶答者則認為自己動作比較慢，沒有立即性的小組加分，但亦由於競爭方式較為激烈，少數學生較遲緩者只寫不好玩，無法完整得表達為什麼不好玩，經過詢問之後，才發現原來是因為怕被點到要回答，或是計算比較慢，被同組的同學催促及責罵，所以產生不好玩的心態。

研：為什麼不好玩？怎麼樣不好玩？

S_{A33M}：嗯！就是不好玩！

研：怎麼樣不好玩？是怕答錯？

S_{A33M}：嗯！他們都在笑！

研：笑你？

S_{A33M}：還一直催我 (2005.3.16 訪-AS- S_{A33M})

教學者省思

活動進行中有時會忽略了其他反應比較慢的學生，所以導致有些學生會在活動進行時呈現發呆的現象，尤其是在搶答活動中更為明顯，因為搶答的正確答案回應只有一人，其他計算慢的或是看題目慢的人，就無法按下答案了，故會在活動中看到發呆的學生。反之計算快的學生，因為在活動中得到正面的回饋，所以會一直要求繼續，所以造成對學生的學習有不公的影響。

學生在搶答活動中呈現出來最明顯的進步是計算方面的態度，不是他們計算的方法或是速度有變，而是他們對於計算的態度上有了比較嚴謹的改變，尤其對於一向自認自己計算能力很強的學生。在計算時，常會有粗心錯誤的學生，這時候就會知道，自己算得那麼快是沒有用的，算得快還要算得準才有可能奪到第一，所以明顯的會發現學生開始認真的計算了，這是值得研究者高興的一件事。

研究至此，已是教學的最後階段，只是，教學過程中不斷有新的狀況與想法產生，在教學期間還需要依據學生的表現、能力、教學時間等多方的考量來彈性調整教學活動形式。

三、實施後學生的轉變

經過了一連串的教學實施之後，學生的學習成績與學習態度有了一些轉變：

（一）學生學習態度分析－學生學習態度與興趣提升

研究班級的態度量表前測，喜歡數學的學生佔了全班的 65.71%，而不喜歡的學生則佔了全班的 34.29%。在經過數位化評量系統實施後，研究者再次發下學生學習態度調查表，讓學生填寫，結果顯示學生的態度有了明顯的改變，喜歡數學的學生成長為 85.71%，而學生覺得自己數學很厲害的人成長為 14.29%，所以學生對自己的數學自信心因而提升。在教學期間，研究者也見到學生所流露出對「按按按」的喜愛，與對自己的數學能力自信心增強。

（二）學生學習成績分析－學生的成績持續進步

研究者班級在九十三學年度上學期之期中考 100 分學生佔全學年之 4.20%，90 分以上未滿 100 分者佔 5.27%，80 分以上未滿 90 分佔 4.80%，其中低分組的學生 50 分以上未滿 60 分全二年級有 5 人，本班就佔有 1 人，所以佔全學年之 20%。

在經過了數位化評量系統實施之後，在 93 學年度下學期期中考學生的數學學習成績有了一些改變，高分組的學生（100 分）成長為 5.83%，低分組的學生進步最多，從全學年的 20%降低為 14.28%，研究者也發現學生進步顯著。影響學生學習成效進步的因素良多，但是以研究者教學後的感覺是學生對科技的喜愛而影響到學生的學習興趣，讓學生比之前更喜歡數學課，進而提高了學生的學習成效讓學生的學習成果因而提升，尤其以研究者班上那位低成就學生 S_{A05L} 他是研究者班上程度極差的學生，從一年級開始數學成績都是 50 分徘徊，但是在經過這一連串的數位化評量系統實施後，研究者明顯得感覺到這位學生的改變，對數學比較有興趣，而且願意去計算（他以前是看到題目連算都不算就猜答案），成績也一路提升，從上學期期中考五十幾分進步到學期末可以拿到六十幾分，到了二下時期中考成績已經達到 70 分左右。

數位化評量系統只是輔助教師教學評量的工具，使用的人是教師，工具不會自己成為提升學習者能力的主角，而是教師使用時借助工具的輔助而提升學習者的能力。所以教師使用數位化評量系統這項工具時仍會有許多變因影響學生的學習，所以究竟是因為數位化評量系統讓學生的學習成果提升還是因為研究者的教學或是別的因素致使學生學習成效提高還有待於將來再做進一步的深入探究。

伍：結論與建議

一、結論

本研究紀錄了一位國小低年級教師進行數位化的評量系統教學中的歷程，歷經了資料蒐集、計畫擬定、教學實施、回饋反省、修正再實施的歷程。根據研究結果所示，研究者就教學實施前的準備、課程實施的現狀、

實施「按按按」評量系統後教師教學之轉變、實施「按按按」評量系統對學生學習之影響等四個方向，綜合歸納成以下結論。

（一）教學實施前的準備

在教學實施前的準備工作，包括了數位化評量系統的抉擇、教學主題之選擇、試題設計與教學實施程序等四個方向進行，活動歷程分析則依據 PDF 三大向度任務(task)、學習環境(learning environment)、對話(discourse)三元素，依據上述四個方向三元素的考量，確定最後的決定，茲將準備期所考量的過程與決定的結果列表如下：

表 5-1 教學實施前的準備（準備期）

	數位化評量選擇	教學主題之抉擇	試題編製	教學實施程序
任務	選擇具方便性容易操作的數位化評量系統。	選擇多元化的數學教材。	編製「長度」、「分類整理」、「二位數加減」的題目。	教學時間分配與教學實施程序的編定
學習環境	1.教室中的設備不足，無法給學生一人一台電腦。 2.學生的電腦能力參差不齊。	1.配合學校的教學進度 2.要找出學生的較易有迷思概念的單元。	1.「按按按」系統缺乏低年級數學題目。 2.試題編製系統複製功能無法使用。	1.時間已近 12 月，長度教學已經進行完畢也已經進行過測驗卷評量。

對話 (教師與教師之間對話)	1. 「按按按」的設備簡單，所需要的是一台單槍與一台筆記型電腦。 2. 「按按按」所配備的遙控器操作簡單，只需要按按鍵。 3. 在教室中就可以使用不必帶到電腦教室中	1. 配合教學進度，以其讓學生正常學習。 2. 所選取的教材要是學生學習的核心教材急較易產生迷思概念的教材。	1. 長度是以學生以測驗過的測驗試題為參考，選出學生錯誤的題目。 2. 分類整理則是將其當成總結性評量，以單元概念的題目為主。 3. 「二位數加減」是參考課本、習作挑處學生學習過的題目	1. 分為二階段，第一階段共有二個單元「長度」與「分類整理」；第二階段為「二位數加減」單元再分三期程進行。 2. 長度已經教學完畢，就先進行診斷測驗再進行教學。 3. 分類整理先進行教學，再進行總結性測驗 4. 「二位數加減」分為三個期程，先進行診斷性前測，再進行教學。
最後決定	使用「按按按」評量系統。	選出「長度」、「分類整理」、「二位數加減」三單元	1. 「長度」10題 2. 「分類整理」10題。 3. 「二位數加減」15題。	分為二階段，共計五個期程的教學活動。

(二) 教學實施情形

本研究共五個實施的課程，分別透過省思修正來逐步調整教學活動，為使實施資訊融入的數位評量過程能更多元化，在經過了二個階段共三個主題的教學之後，研究者將各階段實施、反省與修正的過程，依據 PDF 的分析模式分別以任務、學習環境、對話三元素作為架構，同時研究者認為學生情意方面的轉變也是重要因素，因此再加上了態度向度，形成四個元素，故任務向度中包括了教學活動、表徵方式、動機策略與難度的順序。學習環境分為教室環境、硬體設備、班級常規與學習氣氛。對話包括了教師與學生的互動、學生與學生的互動及提問。態度則分為學生的情緒與學生的學習興趣。

1. 任務－教學活動內容包括了

(1) 「長度」教學：用以驗證學生的「長度」迷思概念。

- (2)「分類整理」教學：先進行教學，再使用「按按按」做總結性測驗。
- (3)二位數加減教學：「按按按」當作前測性的安置性測驗與總結性的成就測驗。
- (4)二位數加減教學：到參與觀察者班級進行題目測試，並與班級教師進行訪談。
- (5)二位數加減教學：回歸研究者班級進行二位數加減，進一步探討按按按系統的其他功能。

2. 學習環境

研究者依教室環境、班級經營、教室氣氛三方向進行結論探討：

- (1) 教室環境－由於器材不足，出借困難，故以課前事先登錄借用來避免器材借用衝突。至於教師對設備操作不熟悉，導致授課時間延誤，則於事前先熟悉操作技巧以解決教室死角多的困難。另由於紅外線教受器收訊不良，調整為機動性移動座位，來減低接收不良情境。題庫不足，難以測驗－以多元化的蒐集來彌補題庫不足之困境。
- (2) 班級經營－由於學生容易興奮，秩序雜亂脫序，故需以班級經營的策略來規範學生過當行為。活動中競賽性質的遊戲，容易讓學生激動又易去干涉他人，故採以小組加分激勵學生努力合作，並管制學生的脫軌行為。
- (3) 教室氣氛－營造安全溫馨的環境，能打開學生心房，這在教學之初即需設計，同時強調彼此尊重的態度，以促進平等和諧的學習。
- (4) 資訊能力－資訊能力在大家的眼中看來是指使用電腦的能力，此處所指的是使用資訊器材的能力，而非電腦資訊能力。故在教師的資訊能力方面，發現教師的使用資訊器材能力提高，且對學生的資訊能力信心增強。至於學生的資訊能力方面，研究發現學生對資訊器材不再害怕，且對於筆記型電腦也逐漸熟悉。

3. 對話

- (1) 教師與學生的對話－教學活動是以一連串的對話來組成的，其中

又以教師與學生的對話為最頻繁，「按按按」評量系統是一個選擇題式的評量系統，為避免學生的誤打誤撞，教師與學生之間的對話形成了澄清學生概念理解的重要互動。學生回答問題後，教師要適時掌握學生的答題情形，有時還可以針對題目上的誘答選項，故意提出質疑讓學生進行思考，為什麼這個選項是錯誤的，在這期間，要適時的等待給予學生多一點思考時間，讓學生不至於因緊張而無法回答。

- (2) 學生與學生的對話—學生與學生之間的對話可以了解學生間的能力高低，而分組之間的互動可以察覺學生的權力分配，在教師針對選項詢問問題時，可以見到能力高的學生極力想回答問題，而能力低的學生則盡量的縮低自己，不要讓老師發現，但是學生與學生之間的爭辯有時是可以幫助學生概念的澄清，與問題方向的導引，老師要適時介入讓能力低的學生也有發表的機會，藉以增加學生的互動機會。

而分組競賽時，例如淘汰賽，可以見到主控權往往掌握在能力強的學生手上，能力低的學生只能當做旁觀者，教師此時適時的介入，直接指派參賽人員，讓大部份的學生能夠競賽活動。

- (3) 提問—提問是佈題的開始，佈題是為了解讓教師能更了解學生的解題思考過程，進行「按按按」評量後，答題正確並不是表示學生真的了解，「按按按」的題型全部都是選擇題，學生的解題過程並不會呈現在學生的答案上，所以教師在活動過程中針對學生的答題情形進行詢問，以了解學生解題的歷程，而學生本身對於問題感到疑惑時透過提問可以藉以澄清問題本身的意涵，教師透過學生的提問可以反思這樣的問題是否提供足夠的訊息讓學生順利解答問題。「按按按」因為有時間因素讓學生在進行作答時會因為心理上有壓力，而導致有些學習較差的學生會隨便回答，因此，在修正後的教學活動中，增加答題時間，且加強測驗後詢問，讓學生可以增加思考時間。

4. 態度

- (1) 學生的情緒—學生的情緒因為外來的新事物而產生波動，而學生

的情緒與教師的教學情緒是相互影響的，在「按按按」的測驗中，可以看到學生的學習情緒因為「按按按」的加入而亢奮不已，研究者也感染興奮的情緒。只是興奮的背後，要考量的是，特殊學生的學習情緒會因為表現不良而感到心情低落，對學習感到退縮無趣，此時要依據學生的能力，在題目的設計上呈現低、中、高等能力分佈的題目，適時的給予低成就學生鼓勵，使低成就學生在答題中也能得到滿足。

- (2) 學生的學習態度－從學生的學習態度可以了解學生的學習行為，從「按按按」的加入後，即明顯感到學生情緒的興奮，但是對學生的學習行為並沒有特別形成正增強，從「長度」到「二位數加減」，學生的學習態度都將「按按按」當作是一種遊戲，而非是一種正式的考試，學生的學習態度並沒有因此而特別認真，直到「搶答」活動的加入，學生見到了並非平時表現很好的學生就一定能夠搶到答題權，才感覺到遊戲背後學習的重要性。

(三) 實施「按按按」評量系統後，教師教學之成長

Fennema 和 Franke (1992) 統整數學教師的知識模式，曾提出數學教師的知識應包括：數學知識、學習者的數學知識認知、教學知識三類及信念核心共四類，研究者便針對這四類歸納整理教師的教學自我成長。

1. 教師的數學知識成長－由於能和參與觀者進行意見的交流，能促進參與觀察者與研究者對教學的自省進而促進數學知識的成長。

2. 教師對學習者的數學知識認知－學生的數學知識包括了學生學習數學的思考方式、學生學習特定數學內容的難易次序，學生解數學問題的策略等，故研究發現教師對學生數學能力的了解增強了，其原因是透過課前測驗，即時掌握學生的學習成果，故教師對學生的能力了解越徹底，越能針對學生的能力加以教學。在教師對學生解題策略的監控方面，更透過「按按按」的即時評分了解學生的錯誤，能夠進一步加以詢問，以理解學生的解題過程。

3. 教師的教學知識－增加了教師對數學及教材教法的知識，透過即時性的評量結果，使教師掌握教材對學生的難易，從而調整教師教學的進度。同時教師對命題的看法亦有改變，瞭解命題以了解學生概念為前提，而非

要考倒學生。至於科技的融入上更顯出其樂於實施數位化評量系統，教室中可以呈現教師樂於與學生分享評量活動的樂趣。

4. 教師對數學教學所持的價值觀—由於按按按操作上的方便性，使教師對數位化融入教學不再是畏途，同時，由於試題的資源分享，教師發現合作是永續教學的來源，讓師與師之間互相合作進行意見交流，才能讓教學更順利。

（四）實施「按按按」評量系統對學生學習之影響

學生學習方面是以布魯姆的學習行為分析做其架構，將學生的學習行為分為認知、情意、技能三方面來探討。

1. 認知方面

- （1）提高對數學概念之理解：學生使用了這套評量系統之後對於其數學概念的理解有加強的效果，尤其以「分類整理」與「二位數加減」最為明顯。

表 5-2 學生認知轉變表

單元名稱	長度	分類整理	二位數加減
認知轉變情形	經過教師教學後，學生釐清一公分與一公尺的差異與量感。	透過數位化評量系統，學生得知作答人數需與（母群體）全班人數相同才是全班都已經進行作答。	透過數位化評量系統的即時呈現作答情形，學生更加願意去傾聽其他學生的解法，如 $88 + () = 100$ 不一定要用減的。

- （2）數學學習成績有持續進步的現象—根據研究者班級在九十三學年度上學期之期中考二年級數學成就測驗情形觀之，在經過了數位化評量系統的融入之後，九十三學年度期中考 100 分學生從 4.20% 提升到 5.83%，90 分以上未滿 100 分者由 5.27% 提升為 5.93%，平均而言，學生的學習成績有所提升，但是，學生學習進步的變因相當多，研究者根據學生對其數位化評量工具的喜愛以及學生及參與的態度和教學者的直覺來評斷實施了數位化評量後學習效果有明顯提升，究竟是科技融入提升了學生的數學學習成果？抑或是學生的其他因素，都有待將來的研究者進一步的

研究。

2. 情意方面—研究發現學生對對數學課的學習興致更加提高，且根據學生學習態度問卷顯示，學生對自己的數學信心增加，由於班級經營的規範，學生也經驗到學習平等與互相尊重的態度

3. 技能方面—學生能藉由數位化評量系統的「搶答活動」功能之實施，學習到需要穩定解題的態度，不是只要求按鍵的速度快，而應該著重在概念正確，另由於以科技融入方式施測，遠比紙筆評量省時省力，故學生可以進行多次訓練，以學習快速而方便的解題技巧。

二、建議

回顧教學的歷程，在這過程中最難能可貴的便是研究過程中所獲得之經驗與成長，無論是研究者、參與觀察者以及學生，在這教學過程中的參與，都讓這教學研究更加精采。研究者透過以上的研究結論，提出以下的建議。

（一）對教學現場教師的建議

教育的走向日益重視學生能力的獲得，所提供給學生適切而需要的教學課程是教育人員共同努力的方向。教學第一線教師面對的是對於知識嗷嗷待哺的學生們，而數位化的融入對學生而言又是一大吸引力，故針對第一線教師，研究者有以下的建議：

1. 實施時機的恰當性—教師應以課程需求度來評斷數位化的實施時機，資訊融入教學無法完全取代具體操作，尤其越是基礎的數學概念就越需學生動手操作，教師必須靈活運用教學的策略，評估數位化實施的時機以保持教學彈性。

2. 數位化評量的實施要重視預期目標的達成—目標的達成是教學的重點，故教師教學前應評估教學目標，熟稔整個課程發展脈絡，學生的學習發展及掌握教學重點，以避免數位化評量流於無用的遊戲工具。

3. 試題設計的關鍵性—即時回饋的優點即是能掌握學生概念是否澄清，但不易呈現熟練性的過程知識，故按按按施測的題目設計應以概念性問題為宜。發現學生概念模糊時，即可立即進行概念補救，待學生概念清楚之後，再加強計算熟練的訓練。

4. 施測過程的策略性—由於按按按能即時提供學生選答百分率與個人選答情形，教師能立即掌握學生的理解情形，但若將個人填答情形完全展現，更暴露出個人缺點，會造成學習落後者的壓力，故教師操作時不可輕易翻牌個人資料，以保住錯誤填答者的面子，此時進行補救教學效果更為顯著。

（二）對教育行政的建議

1. 科技的融入的確有出人意表的正向效果，但設備的不足與教師資訊素養不足，使老師望之卻步，所以應給予教師充足的器材配備，提升教師使用率。

2. 科技越來越進步，操作也愈加簡便，但老師也應具有該項技能才能使用科技融入，故學校定期辦理使用資訊器材研討會，提升教師使用意願。

3. 科技的使用往往認為應使用在中、高年級，但科技的應用已越來越便利，低年級學生也可操作自如，故應增加低年級電腦配額，增加資訊融入教學的機會。

4. 目前在國民小學的科技設備仍然不足，如投影設備設備缺乏，則教材無法全班展現，故設置專門教室，讓有意願使用的教師能方便使用。

（三）對未來研究的建議

1. 探討數位化**即時回饋**評量系統使用在其他數學概念上的發展研究。

2. 探討數位化**即時回饋**評量系統使用在其他學科的研究。

3. 利用數位化**即時回饋**評量系統進行依概念分類進行評量試題的編制研究。

4. 探討數位化**即時回饋**評量系統應用在低成就學童的補救教學研究。

參考文獻。

引用書目

- 洛克（1990）。**教育漫話**（傅任敢譯）。台北市：五南。（原著出版年：1936年）。
- 王裕德（2000）。網際網路在教學上的應用－以線上考試為例。**資訊與教育雜誌**，78，42-50。
- 吳新華、劉世雄、吳沂木（2004）。資訊科技融入創意教學策略。**國教之友**，55（2），3-9。
- 洪碧霞（1998）。國小教學評量深度與廣度的反省與前瞻。收錄於「**國小教學評量的反省與前瞻**」專輯。臺南市：國立臺南師範學院測驗發展中心。
- 教育部（2003）。**國民中小學九年一貫課程綱要數學學習領域**。教育部。
- 陳美玉（1998）。札記反省法在教師專業發展上的應用之探討。**中等教育**，49（5），60-71。
- 陳聖謨（1999）。**國民小學教師教學反省之研究**。國立高雄師範大學教育學系博士論文。
- 曾榮華（2002）。教師專業的核心-反省思考教學。**台中師院學報**，39-48。
- 張鈿富（2000）。行動研究的概念與執行。**教師天地**，105，9-12。
- 張卜仁、吳承燕、高惠珠（2003）。資訊科技融入國小圖像記憶教學行動研究。二〇〇三年台灣網際網路研討會專題報告。台北：師大。2006年7月4日，取自：教育部電子計算中心網頁：
<http://www.chu.edu.tw/~jerry/paper/tanet2003/pdf/c2/9780.pdf>
- 溫嘉榮（2003）。教師如何將資訊融入學科成為教學工具。**教育研究月刊**，105，75-81。
- 蔡美華譯（2003）。**行動研究法**。台北：學富。（原著出版於2003年）。
- 劉遠禎（2004）。淺談「資訊科技融入教學」。**國民教育**，44（6），2-6。
- 鄭富森（1999）。教學評量之省思與改進之道。**教師天地**，（99），18-24。
- 盧秀琴、姚乃丹（2002）。資訊教育融入國小課程的應用與省思。**國民教育**，42（6），19-24。
- 「按按按」－改變「班班有電腦」課堂教學生態的小兵。2005年1月25

日，取自：中央大學：<http://learning.educities.edu.tw/>「按按按」
/document/change.pdf

高互動教室－按按按讓教學更有效率（2002 年 8 月 18 日）。2004 年 12 月
22 日，取自：中央大學：<http://www.libertytimes.com.tw>

Artzt, A. F., & Thomas, E. A. (1999). A cognitive model for examining teacher's
instructional practice in mathematics: a guide for facilitating teacher reflection.
Educational Studies in Mathematics, 40, 211-235.

Jonassen, D. H. (1996). *Computers in the classroom: Mindtools for critical thinking*.
Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

An action research : the impact of IRS in second grade mathematics class

Chia-Hui Chen^{*}、Ning-Chun Tan^{**}

Abstract

This study evaluates elementary school teacher's difficulties with EduClick and its influences on teachers and students by using EduClick in the classroom. The experimental groups were the second grade students in mathematics class. Evaluation was done by digital instant response system (IRS).

Our research discovered that the use of the EduClick product created five major challenges for teachers: (1) insufficient computer equipment required by EduClick ;(2) teachers felt intimidated by EduClick due to unfamiliarity with the technology; (3) the remote controllers does not work reliably around the classroom (4) there are insufficient test questions within the EduClick database and teachers had to prepare test questions themselves; (5) students were over-stimulated by using IRS, making class management difficult.

Our research also found that integrating IRS in elementary math classes influences both teachers and students. On the teachers side, teachers could assess students' progresses immediately and adjust teaching strategies accordingly. Teachers may also share experience each other and discuss ways to improve students' performance. The sharing of teaching information between teachers also encourages the use of new technology.

IRS appeals to students' interests in new technology and increases their interest in mathematics. Their self-confidence in mathematics also increased. Although large individual difference exists, student can learn to respect others by participating in different learning activities and games.

Key words : EduClick、instance response system、IRS、technology integrating mathematics teaching.

^{*} Elementary School Teacher/Taipei County Houpu Elementary School.

^{**} Associate Professor/National Taipei University of Education Department of Mathematics and Information Education.

靜宜人文社會學報 2008 年 7 月

第二卷第二期頁 35-56

Providence Studies on Humanities and Social Sciences

July 2008, Volume 2, No. 2, pp.35-56

平衡語料庫呈現的助動詞語法特點

鄭 榮¹

摘 要

以往學者對語言現象的描寫多半依賴個人語感，因此觀察所得可能不同。本文以中研院的平衡語料庫為基礎，重新檢視助動詞的語法特點。整理語料結果顯示，不僅詞與詞之間，甚至同一個詞的不同義項之間的語法特點也可能有所不同；另外，少數例子如「必得」或「必要」，依其使用頻率應該歸入情態義副詞或名詞。

關鍵詞：助動詞、語料庫、語法特點

1 國立新竹教育大學台灣語言與語文教育研究所副教授。

壹、前言

以往學者討論助動詞的語法特點時，多根據個人語感或所蒐集的有限語料加以歸納而成，結果出現不同學者間提出的語法特點不僅有所出入，甚至互相矛盾。以助動詞為例，Li & Thompson (1981/1983) 認為「應該、能夠、會、可以、能」等助動詞不接受程度副詞（如「很」）的修飾；湯&湯（1998）則將助動詞歸於動詞或形容詞，而程度副詞的修飾是區別這兩種詞類的主要條件，依此可接受程度副詞修飾者如「應該/可能/可以/能（夠）/願意/肯/敢/會（說話）」等為情態形容詞。本文²主旨即針對這些學者所提的語法特點以實際語料加以檢視；語料採用中研院詞庫小組發展的平衡語料庫，雖然此語料庫中書面語佔了九成，口語部份包括演講稿 1.38%、劇場台詞 0.82%、會話 7.29%及會議記錄 0.36%，只有 9.85%³，或許無法忠實反映目前台灣的語言使用情形，卻是目前最具規模且功能最強的語料庫，可以檢驗此研究方法的可行性。

底下內容包括三個部份：第一節簡介 Li & Thompson (1981/1983) 和湯&湯（1998）為助動詞（或稱情態動詞/形容詞）所列的語法特點；第二節即根據實際語料來檢驗這些助動詞與程度副詞的關係及其他相關的語法特點，包括助動詞與程度副詞、助動詞的否定式、助動詞的位置及正反問句等；第三節做一總結。

1. 助動詞的語法特點

語言用來表示情態的詞類包括助動詞、動詞、副詞、名詞等，英語是屈折 inflectional 語言，詞類的界定較為明確，且助動詞的語法特點也不同於一般動詞（可參 Palmer 1986、Hoye 1997 等）。一般認為漢語有一類詞：如「必須、應該、能、願意、可以」等，相當於英語的助動詞。但漢語並

2 本文進行研究過程中曾獲國科會補助（「台灣國語、閩南語和客家話各類情態詞搭配關係的比較」，編號 NSC 88-2411-H-126-005）；兩位匿名審查者也提出許多寶貴意見，在此一并表示謝意。

3 其他詳細內容及說明請參詞庫小組（1998）；研究進行時語料庫是 3.0 版，目前已經更改為 4.0 版。

非屈折語言，這些詞被稱為助動詞、能願動詞、或情態動詞（以下本文為了討論方便，暫稱為助動詞），在整個漢語詞類系統中究竟占一個什麼樣的位置，就有待其語法特點的考察。以往學者討論助動詞時，所描述的語法特點不盡相同，下面以 Li & Thompson（1981/1983）和湯&湯（1998）為例加以說明。

Li & Thompson 所列的語法特點如下：

- 1) 可以出現於正反問句
- 2) 可加以否定
- 3) 不能被「很」或「更」等程度副詞修飾
- 4) 不能在主語之前
- 5) 助動詞必需和動詞一起出現，除非因上下文而省略動詞
- 6) 不能帶時貌詞
- 7) 不能名詞化
- 8) 不能帶名詞組賓語⁴

Li & Thompson 認為就以上（1-2）點而言，助動詞和動詞無別，但二者在後六條，項目（3-8）上有所不同，故主張助動詞應單獨成一類。他們根據這八個特點列出的助動詞有：「應該、應當、該、能夠、會、可以、能、敢、肯、得、必須、必要、必得」等 13 個。Li & Thompson 在（1981/1983：170）註解 2 指出有些「會」的用法似乎違反第三條，例如：「他很會說話」。作者認為這句並非反例，因「會說話」是熟語，一般而言「會」仍不能用「很」或「更」來修飾：

- （1）*他很/更會游泳

湯&湯（1998）認為情態動詞/形容詞的句法特徵如下所示：

- 1) 可以出現於正反問句
- 2) 可出現於否定副詞之前後
- 3) 情態形容詞可被程度副詞（如「很」）修飾

4 在收到的電子信件中發現有「如果星期六不能讀書會」（能+名詞組）的例外，這或許是省略（不能舉行讀書會）或漏字的結果。

- 4) 可出現於句中甚或句首的位置，如「可能/應該」
- 5) 可以單獨回答
- 6) 可充當分裂句的信息焦點（如「他是可能中獎的」）
- 7) 允許同類或不同類的情態動詞或形容詞連用

由上述比較可以看出，Li & Thompson (1981/1983) 所列的 8 點和湯 & 湯 (1998) 的 7 點中，有重疊的部份只有第 (1-4) 點，其中只有第 (1) 點兩文是一致的，第 (2) 和 (4) 點稍有不同，而兩者對第三點的看法互相矛盾。事實上第 3 點牽涉到助動詞的歸類問題，目前學者對助動詞的詞類歸屬，孫 (1997) 將各家說法分為三大類：一、動詞說；二、副詞說；三、獨立一類。Li & Thompson 採第三種說法，且認為「應該、能夠、會、可以、能、可以」等助動詞不接受程度副詞（如「很」）的修飾。然而根據湯 (1984)、Tsao (1990)、Lin & Tang (1991) 等學者的論證，「應該、必須、能、可以、願意」等情態詞應歸於廣義的動詞；湯 & 湯 (1998) 進一步分為情態動詞/形容詞，區分條件是能否被程度副詞（如「很」）修飾。換言之，「應該、能夠、會、可以、能」等助動詞是形容詞的一種，自然可接受程度副詞的修飾。下面將針對 Li & Thompson (1981/1983) 及湯 & 湯 (1997) 所列的助動詞語法特點中重疊的部份（即前四項），以實際語料來檢驗這兩篇論文所列的 17 個助動詞⁵。

貳、助動詞語法特點的檢驗

綜合上述兩家討論的助動詞語法特點，本節分為助動詞與程度副詞、助動詞的否定式、助動詞的位置和正反問句等四小節，以實際語料檢驗 17 個詞的分布。結果顯示多數助動詞並未完全符合學者所提的語法特點，第五小節進一步指出學者的理論與語料不完全一致：如有少數情態詞絕大多數用為名詞或名詞的修飾語；也有所謂的助動詞，其非情態用法高於情態用法，這些都應排除於助動詞之外。

5 雖然朱 (1982:64) 還提到「准、許、(不) 配、值得」等詞，其中「(不) 配、值得」一類詞是否收入情態詞中與定義有關，依照多數西方學者的定義，並未包涵此類表示估價的詞，因此 Li & Thompson (1981) 或台灣學者如湯 & 湯 (1997) 等都沒有提及；而語料庫中，「准」句式多半是「准+子句」而非「准+動詞組」，而「許」絕大多數則是姓氏或表示約數，因此這些詞暫不列入討論。

2.1 助動詞與程度副詞

「應該、能夠、會、可以、能」等助動詞是否可被程度副詞（如「很」或「更」⁶等）修飾，Li & Thompson（1981／1983）和湯&湯（1998）兩文的看法相反，此處將根據實際語料來檢驗這些助動詞與程度副詞「很」和「更」的搭配情形。檢驗結果如下〔X/Y（Z%）〕分別表示出現次數/總次數（頻率），以下依照「很+AUX」出現的頻率排列）：

助動詞	很+AUX	更+AUX
願意	9/293（3.07%）	2/293（0.68%）
可能	58/2000（2.90%）	1/2000（0.05%）
會	8/2000（0.40%）	9/2000（0.45%）
能	5/2000（0.25%）	24/2000（1.20%）
能夠	1/463（0.22%）	1/463（0.22%）
應當	0	1/31（3.23%）
應該	0	10/873（1.15%）
應	0	12/1381（0.9%）
可以	0	10/2000（0.5%）
敢	0	1/330（0.3%）
得 dei3 ⁷	0	1/222（0.45%）
必須	0	1/1113（0.09%）
得 de2	0	0
該	0	0
肯	0	0
必得	0	0
必要	0	0

6 周麗萍（2003）將程度副詞分為六類，其中「很」和「更」二詞分別為相對最高級及絕對高量級的代表字，因此本文也以此二詞為代表。其他類程度副詞搭配助動詞的語法特點是否有所不同，有待進一步研究。

7 「得」有兩讀 dei3 和 de2，前者表示必須義，後者允許義，皆屬義務類，但語料顯示兩者語法特點不盡相同，故加以分別。

就上表 17 個可能的助動詞來看，能搭配程度副詞的助動詞佔多數，但搭配「很」的助動詞低於「更」，這可能與其句式有關，語料中不少助動詞是在比較句中與「更」連用，而「很」無法出現於比較句。檢驗語料的過程中，我們除了發現哪些助動詞實際上可和程度副詞搭配，更重要的是，助動詞的不同義項搭配程度副詞時，有其限制，如「會」可表能力或預斷，語料中前者主要搭配「很」而後者只與「更」共現；「應該」則兼有義務和預斷用法，但只見義務用法和程度副詞一起出現。下面將分別舉例說明之。

2.1.1 「很+會」／「更+會」

語料中，「很+會」出現 8 次都是能力義，但「更+會」出現有 9 次，卻是表預斷者多於能力義，分述如下：

a. 「很+會」

- (1) 巨人族裡的一個英雄。他有兩條長腿，很會跑。
- (2) 好喜歡這個眉毛都開始變白的男人，你很會誇獎別人。
- (3) 國父因為從小受到祖母的影響，所以很會說故事，口才也很好。

b. 「更+會」(此處「會」往往表預斷義)

- (4) 特別是在事業有了基礎，年過壯年，更會去追問：「人生究竟是什麼？」
- (5) 經常斷章取義傳述別人的話，更會以大帽壓頂的方式假傳聖旨。
- (6) 沒辦法時，那工商界不只要走上街頭，更會出走海外。

上述(5-6)中，「更」所帶子句往往與前一子句有比較或遞進關係。

語料中「更+會」出現 9 次，除了例(4)是能力義外，其他 8 例為推測義，如下表所示：

語義	很+會	更+會
能力義	8	1
預斷義	0	8

從此表看來，「很」和「更」雖然都是程度副詞，卻搭配「會」的不同而有不同的用法。

2.1.2 「應該」、「應」和「該」的比較

助動詞多半有兼義現象，即一個詞兼有兩種以上的情態用法，以「應該」為例加以說明。「應該」有以下兩種用法（呂 1984）：

- a. 表示情理上必須如此
例：學習應該認真。
- b. 估計情況必然如此
例：他昨天動身的，今天應該到了。

「應該 1」是義務類，「應該 2」是認知類。但是整理語料的過程中，發現只有前者可被程度副詞修飾。舉例如下：

- a. 更+應該
 - (1) 並勇於創造就業的新園地，更應該體會自身創造事業所需付出的代價。
 - (2) 因為我們是過來人，更應該感同身受，不要用中年的眼光來看。
 - (3) 「台灣」不但是一個研究客體，更應該是研究的主體。
- b. 最+應該
 - (4) 最應該出走並氣憤台灣的林義雄，即將回來。
 - (5) 最應該成為台灣最值得瞻仰的林家石碑。

就語料顯示，這些兼義詞被程度副詞修飾時，出現的位置有其限制：「更／最／*很應該+VP」，否定式也可以被程度副詞修飾，但出現在主要謂語的位置：「子句/名詞組+更／很／真／太不應該」，請參 2.2 節。

「應/該」一般也認為是「應該」的近義詞或同義詞，語料所見卻是以義務用法為主，所以也只見義務用法的「應/該」被程度副詞修飾：

- (6) 映演業者除了要加強公共安全設施外，更應加強執行電影的三級制管理。
- (7) 同時，在污水處理方面，更應有長遠的規劃，以免帶來水污染的問題。
- (8) 在家庭中出現的機率愈來愈多，民眾更應具備急救常識，以免...
- (9) 研究的奉獻態度 dedication，是研究生最該具備的特質，在此提供給大家做參考。

「該」只出現例（9）一用例。

綜合上述的例子，顯示「應該/應/該」只有義務用法可與程度副詞搭配，如下表所示：

程度副詞 + 應該/應/該	認知	義務
很+應該/應/該	—	—
更+應該/應/該	—	+
最+應該/應/該	—	+

2.2 助動詞的否定式

上述 17 個可能的助動詞中，可直接以「不/沒（有）」否定者如下所列：

助動詞	不+AUX	沒（有） +AUX
願意	+	—
可能	+	+
會	+	—
能	+	+
應當	+	—
應該	+	—
應	+	—
可以	+	—
敢	+	—
該	+	—
肯	+	—
得 de2	+	—
必要	+	+
必須	?	—
能夠	—	—
得 dei3	—	—
必得	—	—

上表中有三點需要補充：

（一）「必須」的否定

上表中「必須」所以打上問號，是因為「必須」雖不能直接加以否定（「*不必須」），但「不必」在語意上相當於「必須」的反義詞，或可視為

助動詞「必須」的否定式。雖然張（1961）和呂（1984）都將「不必」視為副詞，然而根據下面「不必」的四個句法特點，可歸入助動詞一類。

a. 「不必」可出現於句首、句中及句尾

- (1) 「…今天的情形我完全知道，不必你跟我講。」
- (2) 他四下看了一眼，說：「你總不必侍候那些桌子椅子吧？」
- (3) 是時候救人才會打破水缸，長大後就不必，雙方的辯解語句，各有其巧妙之處。

b. 以下句子「不必」是主要謂語或是單獨回答

- (4) 站起來，語氣很溫和地說：幸而，你不必。然後伸手去拿尤翊用過而摔在洗臉台
- (5) 我要提他的善行嗎？謝謝，審判長說：不必。被告要不要提出答辯？本庭現在要
- (6) 東尼餘氣未消，憤憤地說：「不必！我打過電話了，旅運公司答應設法，

c. 表比較的程度副詞「更」修飾「不必」

雖然語料中沒有出現「不必」被一般的程度副詞「很」修飾的例子，但有表比較的程度副詞「更」的修飾。

- (7) 鳥籠就在鐵皮附近，我們都熱，小鳥更不必說了，
- (8) 不論什麼流派，都不必分家，更不必拘束自己，才能使花藝達到最高境界。
- (9) 不僅可使用母國語言，更不必當場付費，日後由受話人按一般費率

d. 「不必」在助動詞之前或後

湯&湯（1998）判別助動詞的一個條件是「允許同類或不同類的情態動詞或形容詞連用」，語料顯示「不必」可在助動詞之前（例 10），助動詞之後（例 11-13）：

- (10) 如果我們能夠謙卑一點，我們就不必一定要說我們都成了上帝
- (11) 這三個女的是不是要介紹一下？應該不必了。
- (12) 尼奧也認為討論事項可以不必參加，她便又去睡了。

- (13) 市民沒有辦法在生活周圍隨時找到可以不必花錢，或不必花太多錢就可以享受的

從以上的討論看來，「不必」具有多項助動詞的特徵，雖非典型的助動詞，大致可視為「必須」的否定形式。

- (二) 除了否定詞「不」之外，還有少數可被「沒(有)」否定，就語料所見有「可能/能/必要」⁸三詞：

- (14) 就沒有機會上電視。上報，就沒有可能受到重視，也就沒有資格存活在這社會

- (15) 是自己的負面，自己拋棄了才跟氣，沒能修成正果；而在人我之間用才氣來壓垮

- (16) 民生物資充裕，民眾不必要恐慌，也沒必要囤積。

- (17) 依照衛生署的處事心態，他們似乎沒有必要主動去幫助民間發明人，取得合法證明

- (三) 助動詞否定式與程度副詞：

值得注意的是助動詞的否定式如「不應該」可以被程度副詞修飾，這一點和心理動詞（如「很不喜歡」）或形容詞（如「很不高興」）相同。以「不應該」為例，就語意而言，「不應該」被程度副詞修飾時都是表義務的用法；就句法而言，此時「很/更/太不應該」做為主要謂語，以子句為主語。如以下(18) - (20)所示：

- (18) 他一想，這個事情很不應該。所以他就從這個好漢組退出來

- (19) 主秘到縣長一層決行，影印公開，更不應該

- (20) 總統蔣公聽了，認為這個日本教官太不應該，怎麼可以不尊重別人的國家。

2.3 助動詞出現的位置：

Li & Thompson (1981) 認為助動詞不能在主語之前，湯&湯(1998)則主張助動詞可出現於句中甚或句首的位置，舉出的例子為「可能/應該」，本節全面檢討助動詞可出現的位置（句首、句中或句尾），底下分三小節加

⁸ 其中「可能」和「必要」被「沒(有)」否定時，詞類上究應分析為名詞或助動詞有待進一步研究。

以討論。

2.3.1 出現於句首的位置：

經檢驗語料發現，「應該」並無出現於句首的例子，而「可能」在主語之前者有 6 個用例，如以下例（1-6）：

- （1）的杉原輝雄，對於他的怪異揮桿姿勢，可能一般人不敢苟同
- （2）若換成一般的、正常的行文，可能正確率會高些。數字會說話。
- （3）若生在太平治世，可能有些人活在鄉下小地方，一輩子也沒想
- （4）我只看到那位賣冰老太太的表面，可能她的家庭是父慈子孝、...
- （5）我也不知道怎麼回答，這什麼原因，可能前一輩我是中國人，...
- （6）那時你由胃腸的咕叫聲響動頻率推測，可能已經傍晚了。

其他助動詞沒有出現句首的情形，而「必須」只出現下列一句：

- （7）就好像是完成一件工作時的喜悅，必須你親自去工作、去完成，...

2.3.2 助動詞出現於句中

助動詞出現於句中，且後接動詞是最常見的情形。換言之，句中是助動詞最典型的位置，可做為助動詞的一個主要特徵。以「必須」為例，出現 1113 筆。然「必須」之後不接動詞者只有下列 6 例，其中例（3-6）做為定語：

- （1）區域圖書館或社區學校，則 NREN 是必須的，但假如...
- （2）影響可能只是其中的一種，但預防總是必須的，
- （3）本所提供此項臨床試驗計畫必須的軟、硬體支援，及臨床藥理學研究、
- （4）本院現行方法據了解有三種必須的處理方式：第一，先記錄登錄號
- （5）共分為八期，視選手狀況羅列各種必須的訓練內容。
- （6）考試代替教學，未提供學生進行思考所必須的時空條件，...

2.3.3 助動詞出現於句尾

Li & Thompson (1981) 討論名詞化時所舉的句型：「*他是能的」和分裂句類似，兩者「的」的功能是否相同有待進一步研究，因此本文不列入討論。助動詞出現於句尾有三種情形：(a) 助動詞後的動詞組往前移，(b)

助動詞以子句為主語或(c)充當分裂句的信息焦點，分別如下例(1-3)所示：

- (1) 許多人感到錯愕：幹。連調查都不敢，這差死人的國民黨！
- (2) 我只是去看看她，少說幾句也可以，
- (3) 影響可能只是其中的一種，但預防總是必須的，他建議電力公司架設高壓電線，

一般助動詞極少出現於句尾，即使有也是少數一、二例而已，如上述(1)「(不)敢」只有1例或(3)「必須」有2例。語料中「可(以)、應該、會」例子稍多，下面就以「可(以)、應該、會」為例來說明助動詞出現於句尾的限制或功能。若把「可」視為「可以」的省略或變體而列入討論，則「可」當子句主語的謂語的情形恐怕是所有助動詞中最多者，約有80例：

- (4) 自開普敦前往一天即可往返，所以住在開普敦即可。
- (5) 找師長做徵信人時，必須取得他的同意才可，
- (6) 依舊非得到幾個公立的博物館去不可
- (7) 或者一條龍，或是雕花的窗櫺等等均可。
- (8) 因此只要按說明書安裝便可

上述例子顯示，須有「即/不/均/才/便」修飾「可」才能成為子句主語的謂語；而底下例子顯示「可以」(出現11例)則不一定：

- (9) 理論上可以，而實際上不行。(對照句)
- (10) 明年到日本或是歐洲打球都可以，她只在乎能否增進自己的球技
- (11) 我很想告訴施工單位：要挖可以，但是不要隨興亂挖
- (12) 只要我喜歡，有什麼不可以
- (13) 光靠聰明是不行的，還要努力用功才可以。

以上是「可以」當句主語的謂語的情形，下面四句則是助動詞後動詞組省略的例子：

- (14) 孩子們看在眼裡，心想：你們可以，我為什麼不可以？
 - (15) 我們會急切的吶喊：「如果可以，請把這要命的苦杯移掉吧！」
 - (16) 「你在胡說些什麼啊？不可以就是不可以！法律就是法律。」
- 再看「應該」的例子，「應該」出現於句尾充當主要述語時(共7例)，

都是義務用法：

(17) 做人不要太過分，趕他們出去已不應該，…

(18) 同居又太貿然，未做避孕措施真不應該，墮胎當然不得已

另外，「應該」有 12 例⁹出現於分裂句，也都是義務用法：

(19) 我總覺得，隨便對人發脾氣，是不應該的。

(20) 也是主張民主的社會，多元化是應該的但不應該被分歧、被混淆

(21) 父母親照顧你二十年，把醫學念完也是應該的。

2000 筆的「會」做為動詞出現於句尾者，只有 3 例，皆是表示懂得之意的一般動詞，如例 (22-24)：

(22) 如果，連最起碼的做人規矩都不會，圖畫得再好，也沒有用。

(23) 並在適當的機會表達，如：「這個我會，我可以試試看。」

(24) 最近一代皮猴了，現在沒人學，將來沒人會，就是去博物館看。

2.3.4 小結

就語料所見，各助動詞可出現的位置列表如下：

助動詞	句首	句中	句尾
可能	+	+	+
必須	+	+	+
能	—	+	+
應該	—	+	+
可以	—	+	+
必要	—	+	+
敢	—	+	+
會	—	+	—

9 平衡語料庫的取樣偶有重複的情形，如例 (22) 即重複出現，實際上是 11 例。

應當	—	+	—
應	—	+	—
該	—	+	—
能夠	—	+	—
得 de2	—	+	—
得 dei3	—	+	—
必得	—	+	—
肯	—	+	—
願意	—	+	—

就以上的討論看來，助動詞最常見的位置是句中，這一點和情態副詞並無太大區分。下面以「好像、大概、一定、必定、絕對」五詞為例：

	句首	句中	句尾
好像 ¹⁰	+	+	—
大概	+	+	—
一定	—	+	+
必定	—	+	—
絕對	—	+	—

這五個詞一般歸為情態副詞，出現的位置也以句中為典型。副詞和助動詞若要有區別，恐怕是副詞極少在句尾，不過這一點有待對副詞做較全面的研究才能下定論。

2.4 正反問句

雖然兩文都肯定助動詞可出現於正反問句中，但孫（1997：295）就指出「前人所認定的助動詞的語法特點多半都不具備對內的普遍性」。他以正反問句（V-不-V）為例，趙（1968）所列的助動詞中，有 8 個不能用。此

10 曹（1990、1996）將「好像」分析為認知情態動詞（即本文之助動詞）。

11 在 159 筆資料中只出現一次，其例句為：「仔細觀察了一會，就令我倒足了胃口。~~大概~~她認定了我是個冤大頭，便拚命的」。

12 在 773 筆資料中只有一次出現於句尾，其例句為：「做更多更好的安排，但是感情世界卻不一定。離婚婦女在婚姻中生活圈本就較窄」。

處以平衡語料庫中各助動詞的用例來看，助動詞使用正反問句的頻率不僅很低，而且出現這種句型的助動詞只有下列前 7 個：

助動詞	出現次數	頻率%
肯	1/151	0.66
該	2/383	0.52
願意	1/293	0.34
應該	2/873	0.23
可以	3/2000	0.15
會	3/2000 ¹³	0.15
應	1/1381	0.07
可能	0 ¹⁴	0
能	0 ¹⁵	0
能夠	0	0
應當	0	0
敢	0	0
得 dei3	0	0
得 de2	0	0
必須	0	0
必得	0	0
必要	0	0

因例子不多，僅有 12 個用例全部列出，如下例（1-12）：

（1）用手去拉她，因為男女授受不親。到底該不該拉呢？

（2）父親：你拿一個吧。孔融：（不知道該不該拿，回頭看看母親）。

13 此處「會不會」只有 3 例是以隨機取樣得到的 2000 筆為限；若以「會不會」為關鍵詞搜尋時則有 55 筆資料。

14 「可能不可能」只出現一次，卻是名詞用法（見下例 i），因此不計入：

（i）在狄斯耐的卡通世界，沒有什麼可能不可能，音樂當然也是。

15 在平衡語料庫選中的 2000 個「能」字中，雖無正反問句，但未選中者出現了一次，如下列句子的第二個「能」字：「對自己有了了解之後，當然希望別人能了解我，但別人能不能了解呢？」。

- (3) 不知道大家願不願意也用同樣的練習，去對著鏡子，好好的
- (4) 我真能為別人著想嗎？那麼，我應不應該挽留凱洛琳呢？
- (5) 不，正確的說法，應該是凱洛琳應不應該留在這裡？
- (6) 編織重逢的故事；可不可以用愛把過去都結束，真心攜手肩並肩，
- (7) 最後才說了：這些貝殼可不可以送給我？不行，我只剩下這些了。
- (8) 喂，你不要老看股票那一版，可不可以聽聽我講話？
- (9) 我會立刻加藥，千萬不可大聲嚷嚷。開刀會不會痛？雅麗問我。
- (10) 上官赴任，結婚嫁娶真不好意思，不曉得會不會影響你辦桌？
- (11) 但她又猜想會不會是因為她知道男友和舊情人碰面，
- (12) 在進行建交作業時，我們竟會去爭論應不應該承認他們？

直覺上，助動詞都應該可以出現於正反問句中，然而語料檢驗的結果卻非如此。原因可能是正反問句是較口語的句型，但語料庫因口語資料來源較少，口語部份（包括演講稿、劇場台詞、會話及會議記錄）僅佔全部的十分之一，待將來語料庫達到口語與書面語的質和量相當後，或可瞭解正反問句是否為助動詞的一個基本特色。若就目前語料看來，我們無法把正反問句做為判斷助動詞的一個重要特徵。

2.5 理論與語料的不一致

學者的理論或假設是試圖闡述說話者的語言的本能（competence），而語料則反映出語言的運用（performance），同時可驗證學者的理論是否成立。就目前平衡語料庫內的助動詞而言，程度副詞修飾比正反問句更應視為助動詞的語法特點之一，而 Li & Thompson（1981／1983）主觀的將程度副詞修飾排除在外，恐怕不能反映出真正的語言本能。再者就前四小節討論的助動詞的語法特點中，若不考慮助動詞出現的位置，以其餘三個條件來檢驗 17 個助動詞在語料中的使用情形，列出簡表如下：

助動詞	程度副詞修飾	否定式	正反問句
會	+	+	+
應該	+	+	+

應	+	+	+
可以	+	+	+
願意	+	+	+
可能	+	+	—
能	+	+	—
應當	+	+	—
敢	+	+	—
必須	+	+	—
該	—	+	+
肯	—	+	+
能夠	+	—	—
得 dei3	+	—	—
得 de2	—	+	—
必要	—	+	—
必得	—	—	—

就上表來看，17 個助動詞中只有「會、應該、應、可以、願意」五個詞完全滿足助動詞的這三個特點，其他則或多或少具備其中部份的特點，顯示這些助動詞之間的動詞屬性強弱不同。而「必得」則完全不符合任何一點，所以「必得」應排除於助動詞之外，而歸入情態義的副詞。再者，雖然「必要」可以被「不」否定，在檢驗語料的過程中卻發現，「必要」用為主/賓語（名詞）或定語（修飾名詞）者達 88.41%¹⁶，這在其他助動詞中十分少見，因此把「必要」分析為情態名詞比助動詞合適。另外，被視為副詞的「不必」根據其語法特點，反而應該重新歸入助動詞之列。

此外，我們在整理語料的過程中發現，有些詞雖被列為助動詞，然而在語言使用的頻率上，非情態用法高於情態用法者。如「應該」、「應當」、「應」或「該」都可表示情理上必須如此，或估計必然如此，甚至有些詞還有其他非情態用法。然而在實際語言使用中，這些詞出現的次數並不相同，各種用法的頻率不同，平衡語料庫同樣隨機取樣時，各詞做為情態詞用法的比例差距頗大。

「應該」、「應當」、「應」和「該」各種詞類的比例分別如下所示（“X

16 詳細討論請參鄭（2000）。

(Y)”中 X 表示出現的次數，Y 表示所佔的百分比)¹⁷：

	應當	應該	應	該
助動詞	31 (100)	842 (96.45)	1381 (94.52)	383 (19.15)
動詞		31 (3.55)	36 (2.47)	8 (0.40)
形容詞 ¹⁸				1609 (80.45)
介詞 ¹⁹			44 (3.01)	

「應該」、「應」、「該」和「應當」四者在語料庫中做為助動詞的頻率差別頗大。以「該」為例，語料中有八成是做為指示詞來修飾名詞，可考慮把此詞排除於助動詞之外。由此觀之，以語料中所見助動詞的非情態用法為例可用來說明，語言的使用（此處以語料為代表）和主觀印象，往往有一段實際與理論上的落差。

孫（1997:295）指出「通用語料中的助動詞必定是非同質性的，有口語的，有書面語的，有文言的」，就我們的語料來看，雖然「應該」、「應當」、「應」和「該」做為助動詞時，往往被視為同義詞；就我們的語感而言，「應」似乎是較為文言的詞彙，而「應該」或「該」應屬口語的詞彙。理論上在日常生活中，後者出現的頻率應高於前者，然而語料卻告訴我們，「應」的使用次數反而比「應該」或「該」高得多，這可能是目前平衡語料庫的語料來源以書面語為主（達百分之九十以上）所致。目前受限於語料庫，無法得知真相；待將來語料庫能改進到口語與書面語質和量相當後，可進一步探討語式和助動詞使用的關係。

17 此處詞類的判定請參考中文詞知識庫小組（1993），他們將情態助動詞歸於副詞，此處為了與其他副詞區隔，仍稱為「助動詞」；統計結果則是平衡語料庫所提供的。

18 此處形容詞指的是做為名詞修飾語，而非句子的謂語。

19 包括連接詞。

參、結 語

理論或假設闡述的是說話者的語言本能，而語料反映的是語言的使用，綜合以上討論可知，以往學者研究語言現象時多以個人語感為準，造成兩者之間往往有落差。以能否被程度副詞（很/更）修飾這個特點為例，對 Li & Thompson（1981／1983）而言是決定助動詞的一個條件，湯&湯則以之區分情態動詞和形容詞，結果語料顯示多數助動詞是可與「很」或「更」搭配，然而助動詞搭配程度副詞時，可能有限制，如「會」可表能力或預斷，語料中前者主要搭配「很」而後者只與「更」共現；「應該」則兼有義務和預斷用法，但只見義務用法和程度副詞一起出現。助動詞的否定式如「不應該」可以被程度副詞修飾，這一點和心理動詞（如「很不喜歡」）或形容詞（如「很不高興」）相同。雖然學者都指出助動詞可出現於正反問句中，但以平衡語料庫中各助動詞的用例來看，助動詞使用正反問句的頻率不僅很低，而且出現這種句型的助動詞只有「肯、該、願意、應該、可以、會、應」7個。這個觀察或許是受限於語料庫的性質，等以後口語語料增加或其他更完整的語料庫出現，可能有不同的結果。再就助動詞的位置而言，經全面檢討助動詞可出現的位置（句首、句中甚或句尾），發現（a）「可能」出現在句首者有六例，「必須」只有一例，其他助動詞則無；（b）其次，助動詞出現於句尾時有其限制或功能：如「可」必須伴隨「均/才」等副詞才能出現於句尾，「可以」則無此限制；句尾可解決助動詞的歧義，如「應該」只有表情理上必須如此時（即義務用法），才出現於句尾，推測義的「應該」則不可；同樣的，表能力的動詞「會」可出現於句尾，表測義者不可。再者，這些助動詞之間的動詞屬性強弱不同，部分助動詞的詞類也應重新考慮，如「必得」應歸入情態副詞，而「必要」分析為情態名詞比助動詞合適，甚至被視為副詞的「不必」，根據其語法特點，反而應該重新歸入助動詞之列。以上種種結果顯示，語言學家若忽略語料呈現的語言事實，對語法特點的描述則易流於主觀，且不符合說話者的語言本能。

引用書目

- 朱德熙《語法講義》商務印書館，1982。
- 呂叔湘《漢語八百詞》商務印書館，1984。
- 周麗萍《程度副詞對 VP 的選擇性研究》上海師範大學碩士論文，2003。
- 孫德金〈漢語助動詞的範圍〉《詞類問題考察》，1997，286-307。
- 張 靜〈論漢語副詞的範圍〉《中國語文》，1961，8 月號 1-14。
- 曹逢甫〈漢語的提升動詞〉《中國語文》，1996，172-182。
- 詞庫小組《中文詞類分析（三版）》，台北南港：中央研究院資訊科學所詞庫小組，1993。
- 詞庫小組《中央研究院平衡語料庫的內容與說明（修訂版）》，台北南港：中央研究院資訊科學所詞庫小組，1998。
- 湯廷池〈國語的助動詞〉《中國語文》，1984，22-28。
- 湯廷池&湯志真〈華語情態詞序論〉《第五屆華語文教學研討會論文集》，1998，177-197。
- 鄭 榮〈台灣國語、閩南語和客家話各類情態詞搭配關係的比較〉，國科會計畫（編號 NSC 88-2411-H-126-005）成果報告，2000。
- Chao, Y-R（趙元任） A grammar of spoken Chinese, University of California Press, 1968.（丁邦新譯 中國話的文法 香港：中文大學出版社，1980）。
- Li, C. N. & Sandra A. Thompson, Mandarin Chinese: a functional reference grammar, Berkeley :University of California Press, 1981.（黃宣範譯《漢語語法》，台北：文鶴出版社，1983。）
- Lin, J. & C-C Tang: “Modals as verbs in Chinese: A GB perspective”, 中研院史語所集刊,1995.
- Tsao, F-F（曹逢甫） Sentence and clause structure in Chinese, Taipei: Student Book Co., 1990.

The Syntactic Characteristics of Chinese Auxiliaries Observed from the Sinica Corpus

Ying Cheng*

Abstract

Previous descriptions of linguistic phenomena depend mainly on personal intuitions, and therefore different observations are made. In this paper, the syntactic characteristics are reexamined, based on Academic Sinica Balanced Corpus of Modern Chinese (simplified as Sinica Corpus). The observations made from the corpus include: auxiliaries or even various senses of an auxiliary may not share all the syntactic properties; some modals like 必得 or 必要, based on the frequency of their usage, should be classified as an adverb or a noun.

Key words : auxiliaries 、 corpus 、 syntactic characteristics

* Associate professor, The Institute of Languages and Literature Education, National Hsinchu University of Education

靜宜人文社會學報 2008 年 7 月
第二卷第二期頁 57-80
Providence Studies on Humanities and Social Sciences
July 2008, Volume 2, No. 2, pp.57-80

迷 執 與 自 由 ——剖析《悄悄告訴她》^{*}

張慧芳¹

摘 要

《悄悄告訴她》(Hable con ella) 係阿莫多瓦 (Pedro Almodovar) 2002 年的作品。本論文認為片中命運交錯的主角，分別代表四種類型：1. 自我封鎖，2. 自然清暢，3. 強式弱者，4. 追求浪漫，並藉以申論人生的“迷執與自由”。論述的核心在第二節角色分析，但論述的依據建立在離奇複雜且充滿象徵意涵的劇情，乃以同等篇幅細說劇情，是為第一節。

關鍵詞：茫昧、自由、迷執、墮肢體、黠聰明

^{*} 本論文曾於「靜宜大學中文系第三十二次學術論文研討會」論文發表。

¹ 張慧芳，國立台灣師範大學國文研究所碩士，靜宜大學中文系專任講師。專長領域：中國哲學先秦儒家、道家。

“Talk to her”

阿莫多瓦（Pedro Almodovar）是當代西班牙最主要的電影導演之一。他多部以女性生命為主題的作品，尤其受到世人矚目。他的創作力極為驚人，自 1974 年至 2006 年間，共製作、執導、編劇、參演了 40 餘部電影，如本文附錄，詳細資料可參閱 <http://www.ylib.com> 或 <http://www.mov6.com>。

他 2002 年的巨作 “Hable con ella”，論者多著重那驚世駭人的情節，然而其中實蓄藏著豐富的象徵意義，探討了生命的迷執與自由。

“Hable con ella” 英譯為 “Talk to Her”，台灣譯名多了「悄悄」兩個字，不僅累贅，而且可能引發不必要的聯想與干擾。“Talk to Her”，告訴她，對她說，指單向的訴說，不同於 “Talk with her” 是你來我往，有回應的雙向談話。

電影以「傾訴」為主軸，說的卻是「阻隔」，導演不斷通過故事內容與敘事視角，凸顯生命存在的孤絕本質。

每個人都活在一個僅屬於自己的夢中。他所有的感受、認知，都僅在這封閉的世界中有意義，一旦越出自我的範圍，想去碰觸別人，便盡是一廂情願的曲解。而且，不止人我是各處在自己封閉的夢中，不能相知，就是一己的前刹那後刹那，也已分屬兩個不同的夢。

全戲沒有大凶大惡的角色，沒有投機騎牆的灰色人，就為人上說，都是好人，都是可愛，都有可原諒可同情之處。不過各人站在各人立場，閉著眼睛，一直前進，痴心妄想，及至無可如何，必有一劫毀，這是天造地設的悲劇。

善惡對抗的悲劇是直線的。而這種情有未通、欲亦未遂的矛盾，所造成的悲劇是曲線的，令人嘆息，直是一無所恨的無力。

電影的主題，既然是在傾訴與阻隔之間，四位主角所構成的故事情節，以及次要角色，看似無關緊要的對話，當然都向這個主題集中，連導演的敘事手法，在順敘與倒敘間，快節奏與慢節奏間，戲中戲的穿插，乃至某些佈景、場景的設計，也都不斷呼應主題，這是成就一部好電影的必要條件。

然而，本文更想談的是，那悲劇的演成，究竟植根於何處？人可不可

能在生命未結束之前，就從沉睡的夢裡醒來，睜開眼睛，看到清景無限。見證時光流轉，不只是盲目的撕裂的痛苦，而有生命與生命交感的喜悅與鼓舞。

劇中所蘊藏的象徵意義，寄存在曲折離奇的故事當中。本文第一節細說劇情，第二節角色分析，均指向論述主題『生命的迷執與自由』。

第一節 劇情細說

一、序曲

紅色的帷幔升起，悲愴的音樂，碧娜包許（Pina Bauch）的現代芭蕾舞劇《穆勒咖啡館》（Café Muller）開演。兩名穿著白色連身襯衣的女子，一老一少，一散髮一束髮。散髮的老舞者，閉著眼，伸長胳膊，跌跌撞撞地向前摸索，撞牆跌倒，倒懸的手足沉重的落地，起身之後，痛苦的扭動肢體，又繼續盲目的摸索。那束髮的年輕舞者，重複前舞者的動作。另一名男表演者驚恐慌亂的不斷替她們推開那些橫阻面前的桌子、椅子。

觀眾席上，素昧平生的班尼諾和馬可比鄰而坐，馬可專注地看舞，眼裡蓄滿淚水；班尼諾顯然被馬可的反應所吸引，遠勝過對舞台表演的體會，不時以關懷的眼神投向馬可，馬可渾然不覺，他完全融在舞者與自我的情緒中，不能自己。

這場芭蕾舞劇，是全片的序曲。老少舞者或強烈扭曲，或僵直呆滯的肢體動作，彷彿被一條絲繩牽繫著的木偶。繩索是不可解的命運，與自我作繭。深陷其中，任由撥弄，不克自主的人們，就像蒙眼的盲者，行走塵土，見不到別人，也見不到真正的自己。旁觀的男表演者，縱使焦急心慌，也只能幫她移去具體可見的障礙物，改變不了她執意前行的路徑。

一生就是一齣孤獨茫昧，輾轉因果，永無止息的悲劇。

馬可有馬可的滄桑，幽微纏綿，班尼諾不能懂。班尼諾有班尼諾的人生，得他自己一日一日走到那最後一步，才知道情欲的負荷與歲月等重，馬可也愛莫能助。

二、雙男女主角

班尼諾回到醫院，他是個男護士，女植物人阿麗西亞躺在床上，他邊爲她按摩手指，邊講述芭蕾舞劇的內容。最後，他對阿麗西亞說：「我希望你越過所有的障礙，然後，舞進你的新生活。」他站起來，打開木頭櫃子，把芭蕾舞者的照片拿到阿麗西亞面前給她看。

這一畫面，因男女主角的面容以及病房的氣氛，顯得異乎尋常的純潔坦白、溫柔寧靜，也由於那美好如此異乎尋常，竟反而有一絲不安，那不安微細到不容易察覺，但它終究在那裡，如一滴小小的水印，隨著電影的鋪陳，極緩慢極緩慢的沁開。

馬可則在他的住處，觀賞女鬥牛士莉迪亞的電視訪問節目。莉迪亞說：「六頭牛與一頭牛，對我來說是一樣的。」節目主持人意不在此，硬是把話題扯到她與鬥牛士埃尼諾的愛情來。馬可打電話到巴黎日報，表示要採訪莉迪亞，寫一篇更深刻的文章。

鏡頭轉接鬥牛場，莉迪亞以極優美冷靜、從容的、舞蹈般的姿態，近身挑逗一頭受傷流血的牛，她手上鮮艷的紅布，慢慢地，拂過牛的頭臉、身體，一遍一遍。看台上，馬可被震懾住了。另一邊，埃尼諾也在看莉迪亞，埃尼諾緊張的跟身旁的經紀人說：「她瘋了。」

莉迪亞展開美麗的、女王一樣的笑容，觀眾如痴如醉的歡呼。

三、莉迪亞與馬可

酒吧裡，莉迪亞拒絕埃尼諾經紀人的說項。馬可向莉迪亞表明採訪之意，莉迪亞說：「你願意載我到馬德里嗎？不要在這過道上說。」兩人於是離了吧台，走過埃尼諾身邊時，莉迪亞像是要尋求一種親暱的支柱那樣的，以手挽住馬可的臂彎。

車上，因莉迪亞過於敏感的防衛心，使得馬可的訪談極不順利。

到家門口，莉迪亞下車進屋，馬可掉頭駛離。突然，莉迪亞尖叫狂奔出來，上車後哭著說：「家裡有壞東西，我再也不回去了」。馬可進屋搜尋，是一條蛇，打死蛇之後，馬可哭了。

莉迪亞要求馬可送她到酒店，馬可沉落在一种悲傷之中，莉迪亞只請他別對別人說，她怕蛇。一路無話。

次日，馬可打電話到酒店約莉迪亞，莉迪亞說她不想回家，馬可表示他可以理解，因為他與女友分居後，他就睡沙發，直到買另一張床。兩人相談甚歡。

四、幾個月後

莉迪亞坐馬可的車，兩人的手緊握在一起，莉迪亞說：「我們還得談談。」馬可說：「已經談了一個鐘頭了」。莉迪亞說：「是你，不是我。」到飯店門口，兩人下車手牽手進去。

這段對話的前前後後，得到後來才陸續補足。導演刻意通過這樣的手法，造成觀影上的一種阻隔。

莉迪亞的姊姊及幾位家人在房內聊天，房裡供奉著很多神甫，姊姊談話的內容涉及非洲、信仰、使命等等，似乎在向馬可介紹她家的歷史，其中有一名喚安東尼的，懷疑姊姊話裡有所隱瞞，他說，有些謊言在裡面就不好了。

這一小節，純是家人朋友的閒聊，似乎是無關宏旨的串場，可是談話中的「隱瞞」、「謊言」、「神」，卻與全片主旨相互呼應，導演的用心很明白。末段班尼諾房東對馬可的談話有異曲同工之妙，不細述。

莉迪亞進來，她準備上場了，男助理協助她穿鬥牛士衣，由襪子開始、長褲、短上衣，一件一件，仔仔細細的，那長褲緊束到男子幫她提起時，她的身體都離地跳了一跳，穿上後再用長針一針一針密密縫死。她這次要鬥的牛足足有五百公斤。

鬥牛開始，莉迪亞在場中，虔誠地跪下，鎮定地拉開紅布，吻一遍胸前的幸運符，牛出閘門，直衝過來，全場驚呼，倒臥不起的莉迪亞顯得僵直瘦小，塵埃裡，那牛還兇狠地用角去掀她、推她。

馬可從觀眾席慌亂地排開眾人，下來。

醫院裡，姊姊及家人，馬可，埃尼諾都到了。

五、三星期後

莉迪亞躺在病床上，床頭、牆壁供滿神甫。馬可坐在一旁，手捧著一堆勳章，對護士說：「她從不讓這離開她。」埃尼諾走進來，帶來一束紅玫瑰，他走近莉迪亞床邊對她說：「我要去美國三個月，老板說很重要，但

這時候，我不想離開」。他臉向著莉迪亞，卻不斷拿眼睛瞄馬可。

走廊上，埃尼諾問馬可，他和莉迪亞最後談了些什麼，馬可簡單地答以：「私事。」埃尼諾說：「都怪我。」馬可說：「不，怪我。」

馬可回到病房，坐在椅子上，望著莉迪亞，靜靜地望著，遙遙地望著，朦朧中。

鏡頭跳接一個鄉村俱樂部。男歌手忘我的唱著情歌 **"Cucurrucucú Paloma — Caetano Veloso"**，訴說愛情離去的憂傷，倚牆而立的馬可眼眶紅了。

歌聲愈來愈動情，馬可忍不住落淚。

然後，他走到屋外，莉迪亞稍後也跟出來，馬可一人扶著欄杆抽煙，莉迪亞自背後輕輕用手圍住他的腰，把臉靠在他背上。她問他，他們認識的那晚，他殺了蛇之後，為什麼哭了。馬可於是向她傾訴遙遠的往事。他也曾經殺死一條蛇，在非洲，露宿的夜晚，心愛的裸體的驚嚇的女人，莉迪亞說：「這就是你睡沙發的原因？」又說：「我羨慕她」。

這個多情的男人，對逝去的愛人的深沉依戀，浸潤了莉迪亞，莉迪亞主動擁吻馬可，馬可亦熱情回應。

然而，莉迪亞真愛上馬可呢？還是只是他的故事觸動了她的心事，在寂寞的夜晚，便將滿懷愛情的渴求，投注給眼前人呢？不管是這樣或那樣，來不及細辨，他們緊緊擁吻，美麗而淒清。

馬可由夢中醒來，舔舔嘴唇，彷彿唇上還留有莉迪亞的餘香。

這一場親熱戲，以夢裡回憶帶出，為兩人的關係蒙上一層虛幻不實的感覺。

夢醒後，馬可走出病房，他要去問醫生莉迪亞的病情。經過阿麗西亞的房間，房門半開，裸著上身的阿麗西亞向外側躺，馬可被那美麗的女體深深吸引，遂站在門口貪看不捨，剎時，阿麗西亞張開眼睛，也盯住他看，馬可驚懼不迭，慌慌離去。

醫生告訴馬可，莉迪亞可能躺幾個月，幾年，甚至一生，馬可問：「沒一點希望嗎？」醫生說：「以醫學上看，沒有。」雖然，醫生也拿出一個醒來的例子給馬可看，但依然認為那是「奇蹟」，馬可說：「但是，她會張開眼睛。」

他問莉迪亞的病情，卻把方才阿麗西亞的狀況拉進來了，一方面固可

了解為阿麗西亞既然能，莉迪亞也有希望能張開眼睛，何妨先問；另一方面也暗示馬可與阿麗西亞的牽連，已經不知不覺開始了，為後續劇情埋下伏筆。

醫生說：「那是不自覺的，張開眼不代表什麼，從醫學角度、科學角度來看，他的生命完全失去知覺。」

科學無法解釋的「奇蹟」畢竟存在，奇蹟的可能在那裡？是一心呼求，虔誠膜拜，經年累月，終喚得沉默的神明悲憫垂愛嗎？還是一個心靈與另一個心靈的純粹接觸，所啟動的神祕生機？

馬可離開醫生，經過阿麗西亞門口，他又忍不住停了一下，班尼諾看到他，招喚他進去，馬可遲疑半刻，進了阿麗西亞病房，班尼諾熱情地對他說：「我認識你。」又興奮地回頭對阿麗西亞：「就是他。我和妳說過的，...」

馬可拘謹的待了半晌，告辭。

阿麗西亞的父親心理醫生倫西羅來探視女兒，班尼諾一如往昔，純熟自在地幫阿麗西亞按摩，倫西羅問起班尼諾的性傾向，班尼諾含混以對。

六、靈魂的舞蹈

阿麗西亞的舞蹈教師凱特莉娜應日內瓦之邀前去表演之前，來醫院跟阿麗西亞辭行，阿麗西亞戴著墨鏡坐在陽台躺椅上曬太陽，老師解說她的新舞碼《神話故事》，「士兵死了，靈魂離開身體，他的靈魂變成舞者，...」她極力以言語、手勢欲將心中的意象傳達出來，卻怎麼也找不到最恰當的詮釋，一旁的班尼諾也費神的瞎猜，更搔不著癢處。

語之不足，故舞之蹈之，無言的肢體更能表達內心的情感吧？被了解的強烈渴望與終不被了解的永恆憾恨，兩者一直是共生的吧？

對面的馬可痴痴的看著陽台這頭美麗溫馨的一幕，終於過來敲門。班尼諾於是向他細述他和阿麗西亞的故事。

七、四年前

因照顧母親，十五年來一直在家裡，很少外出的班尼諾，撩開窗簾，偷看對面舞蹈教室的女孩練舞，他悄悄愛了其中一位名喚阿麗西亞的。三

個月前，他母親去世了。

就在那偷窺的窗口旁邊，牆上懸掛著一幅被撕裂成半的結婚照，默默地暗示班尼諾來自母親的扭曲的命運。

有天，他因撿到阿麗西亞掉落的小錢包，而得以和她攀談，並送她回家，原來阿麗西亞是豪門大宅，心理醫生的女兒。

接著幾天，阿麗西亞沒來上課，班尼諾想見她，遂去向心理醫生掛號求診，問診結束後，班尼諾潛入阿麗西亞房間，四處流覽，並竊取一個髮夾，離去時，阿麗西亞裹著浴袍由浴室出來，驚甫未定中，示意他快離開。

一個下雨天，阿麗西亞車禍，成了植物人。

班尼諾於是以他習護理的身份和照顧母親十五年的經驗，加上阿麗西亞的父親在前次問診中誤認他是同性戀，種種條件湊合之下，取得在醫院照顧阿麗西亞的工作。

四年來，班尼諾除了做全身的照護工作之外，他循著阿麗西亞的喜愛，去看電影，看舞蹈，回來把內容詳詳細細說給阿麗西亞聽，一心一意的等待著阿麗西亞醒來。

班尼諾的故事說到這裡。

馬可說：「我沒能力去接觸她（莉迪亞）我對她的身體不熟悉。」班尼諾說：「女人的知覺是很神秘的。你要和她說話，要有耐心，進入她的過去。她雖然沒有聽覺，但女人能感覺全部。」

八、縮小的戀人

第二天，班尼諾如同往日一樣要幫阿麗西亞擦身子，當他解開她的衣帶，看到她美好的身體時，他突然遲疑了，他頓了一下，說：「不，沒別的，我昨晚去看了電影，我很震撼，一個愛情故事，一個像我一樣的男孩。」...他開始敘述這個為時七分鐘的黑白默片「縮小的戀人」時，一邊幫她擦身體，他的表情已經恢復自然了。

默片結尾，小男人在女友丘陵起伏的豐美裸體上行走，「最後鑽入她的體內。」班尼諾說到此，他的手停在她的大腿上，一臉心猿意馬，忽忽不定。然後，電影以一個象徵血液流動的圖案，寂靜無聲地表現這一段驚世駭俗的情節。

九、一個月後

莉迪亞與阿麗西亞並坐在陽台上曬太陽，兩個戴墨鏡的美豔的植物人，彷彿在對話，奇妙弔詭。

馬可一貫的沉默憂鬱，班尼諾也照樣喋喋不休。班尼諾說：「莉迪亞在說什麼？」馬可回道：「莉迪亞說，已經兩個月了。」

馬可再度沉重地跌入回憶裡。

教堂裡邊正舉行一場婚禮，年輕美麗的新娘子安吉拉，在神父的見證下，幸福的說：「我願意。」

莉迪亞看著看著，感動地哭了。馬可走過來說：「妳怎麼會在這裡？」莉迪亞噙著淚說：「我改變主意了，我想結婚。」馬可溫柔地為她拭去眼淚，出了教堂，兩人上車回飯店。

馬可在車上對莉迪亞提到舊愛安吉拉，並且說，結束了，十年。莉迪亞說：「你的過去，我真是悲傷。」馬可說：「愛情結束的時候，顯得更悲傷。」莉迪亞又說：「我們過後再好好談談。」馬可接道：「我們這樣已經談了一個小時。」莉迪亞道：「是你，不是我。」馬可說：「你有你的理由。」莉迪亞顯得有點苦惱。

這一段回憶，將莉迪亞生命中最後一段的內心處境，做了一番補敘。

十、埃尼諾與莉迪亞

馬可走進病房，赫然見到埃尼諾坐在床邊，他握著莉迪亞的手，溫柔地低低地訴說：「醫好我的腿，至少要兩個月，...幸好我只是被撞翻而已。就這樣，我能和妳在一起，直到妳醒來，沒人能分開我們。」馬可傻了，埃尼諾對馬可坦白：「我們這樣已經有一個月了，你在的時候，我不說。我受傷了，再也不能鬥牛了，我喜歡和她一起渡過漫漫長夜。」馬可問：「她是因你而流淚嗎？」埃尼諾：「是，在飯店裡，她給我電話，告訴我，想我，那是我們最後一次談話。」馬可黯然離去。

莉迪亞的心情，至此完全補足。該怪誰？怪馬可？怪埃尼諾？或者，怪天？

相愛的兩個人，為什麼非得等到一個沉睡不醒，一個傷腿不能再戰，雙雙脫下各自緊裹於身的堅硬外衣，才能彼此相見、廝守？

十一、辭別

馬可去看阿麗西亞，班尼諾不在，馬可第一次能夠對阿麗西亞說話，他像對一位老朋友一樣的溫柔地向她道別，班尼諾進來，把被單拉高，並責怪馬可盯著阿麗西亞的胸部看。

馬可說他要去旅行，班尼諾問，莉迪亞要怎麼辦，馬可回道：「她不需要我了。」班尼諾說：「在你的關係中，有一些東西斷開了。」

女護羅莎與班尼諾為阿麗西亞洗身，羅莎說阿麗西亞這個月月經沒來，並撫著她的腰身表示她發脹了，班尼諾若無其事的與羅莎談著。

馬可來向班尼諾辭行，並送他一些旅遊書籍，班尼諾正在醫院餐廳裡吃點心，馬可詢問為什麼阿麗西亞的病房不能進去了，班尼諾答說他也不知道，好像有一些感染什麼的。之後，馬可與班尼諾一道出來，上車。班尼諾告訴馬可，他想結婚，和阿麗西亞結婚，他說他們能像夫妻一樣交流。馬可驚嚇萬分，把班尼諾狠狠斥責一頓。

馬可嚴厲的制止：「你們一個嘮叨者，一個一言不發。你不要再談了，你令我不安。」並一再打斷班尼諾，說他「瘋了」、「說謊」，最後又說：「阿麗西亞讓我們那麼快樂，但她沒有知覺，她不是為你、為我，也不是為她活著。」班尼諾問：「她也讓你快樂嗎？」馬可說：「是」。

醫生齊聚所有護理人員開會，阿麗西亞懷孕了。

所有的嫌疑都指向班尼諾。

十二、監獄與復活

馬可在異地流浪，某日閱報，得知莉迪亞死了。

他回到馬德里，打電話找到護士羅莎，才知班尼諾已被關在西格威監獄。

馬可去探監，班尼諾說他需要被了解，又問馬可他有沒有心理障礙，同時請馬可打聽阿麗西亞的消息，找律師，轉租他的房子，等等。馬可應允他，並承諾租下他的房子。

馬可於是去找房東，拿鑰匙，進入班尼諾的房間。阿麗西亞躺在醫院病床的放大照片，赫然擺在班尼諾床頭。

他不由自主地走到那扇窗前，站在班尼諾曾經站過的地方，推開窗戶，

舞蹈教室就在對面。學員們如常的練舞，鏡頭在舞蹈教室緩緩巡繞，停在一位女孩身上，女孩穿著休閒服，安靜地坐在教室靠邊的木頭椅子上看舞，恬美安祥如天使。馬可倒抽一口氣，驚得掩上窗，退進裡面，背靠著窗玻璃喘息。阿麗西亞。阿麗西亞活著回來了。

鏡頭轉回舞蹈教室，凱特麗娜走過來：「我弄錯了。我看見你進來，單獨一個進來。沒帶小孩？」阿麗西亞說：「是的。」「累嗎？」「很累。」「不要緊，我們來練習一下。」她們開始按圖練習。

馬可去找律師，律師告訴他：「結果是個死嬰，一個男孩。」馬可辯道：「但阿麗西亞醒過來了，要告訴班尼諾。」律師：「看他現在的情況，沒這必要。」馬可說：「我不能騙他，我是他朋友。」律師說：「讓我來，這不是問題。我已告訴阿麗西亞嬰兒死了。請允許我什麼都不說。」馬可不再堅持，轉問：「能救他出來嗎？」律師說：「費用很高，我們可以試試。」

律師的話與舞蹈老師的「孩子沒帶來？」兩相對照，疑雲重重。奈何馬可聽不到舞蹈教室的那節對話。導演又一次利用小細節呼應「隔絕」的大主題。

十三、越獄

馬可再次探監，律師已找過班尼諾了，班尼諾不再像上次那樣激動，倒有一種塵埃落定的感傷與空洞。他說，他愛上雨，但願能向別人說馬可可是他哥哥，他說：「我想擁抱你，我從未緊緊擁抱別人。」然後他把手貼在隔離玻璃上，馬可也將他的手貼上去。班尼諾哭了。

原來一派天真，了無憂愁，終日喋喋不休的背後，是如此抑鬱，巨大的，壓迫人，窒息人的寂寞。

馬可睡覺起來，他蓋著的是班尼諾坐在阿麗西亞病床旁邊完成的刺繡品。手機留有訊息：「我不能沒有阿麗西亞。我決定越獄了。我跟你說，你別阻止我，緊緊擁抱你。」馬可叫了部計程車疾奔監獄。

班尼諾安靜地書寫遺書，傾倒的藥片散落在紙上。絕望的他以自殺做為逃離監獄，重逢阿麗西亞的途徑。

班尼諾的遺物少得可憐，最重的是一隻阿麗西亞的髮夾。他懷抱著阿麗西亞死去，那是他死前最華麗的夢。遺書寫著：

親愛的馬可：

雨一直下，我想這是個好現象。阿麗西亞遭遇車禍時也是下雨。希望我能逃離這裡。你是我唯一的朋友，我給你留下我的房產。我已經為我和阿麗西亞安排好了。這就是我躺下的地方，來看我，陪我聊天。把所有的事情都告訴我。永別了，朋友。

馬可去祭奠。他這樣告訴班尼諾：

班尼諾：

是我。阿麗西亞還活著，是你喚醒的。我看到你的信息，我就馬上來找你，但太遲了。我見到阿麗西亞了。我還有她的照片，還有你媽媽的，讓她們永遠陪伴你吧。

十四、終曲

也是芭蕾舞劇。

一排年輕男子躺在地上，雙臂伸直，捧著一個橫躺的女子，女子由這男子手上傳遞到那男子手上，而後落地。女子穿著鮮豔俗麗的花洋裝，舞姿曼妙，歌聲高亢動人。

馬可又流淚了。

中場休息時，馬可看到阿麗西亞坐在對面的椅子上，阿麗西亞也看到馬可，她恍惚有似曾相識之感。她輕聲問他可好，馬可語無倫次的說：「我什麼都不知道。…我感覺好多了。」阿麗西亞不再說什麼，只恬靜的笑。

凱特莉娜走進來，看到兩人說話，即刻把阿麗西亞帶開，阿麗西亞說：「你在發抖。」凱特莉娜說：「不，是。」她把阿麗西亞帶回座位，出來問馬可，馬可告訴她，班尼諾死了，並表示只是阿麗西亞向他問好罷了。他說：「挺簡單的，你想像不到。」凱特莉娜說：「不簡單，我是舞蹈老師，但是，不是簡單的事。」

下半場開演了。

一對對青春男女，手拉手，背對觀眾，愉悅的跳著簡單的舞蹈，音樂單純快樂，慢慢，舞台上只剩一男一女，音樂愈來愈緩，愈緩愈柔。

馬可臉上有了笑意，那張從影片一開始就緊繃的、憂傷的酷臉，終於緩和下來了。他回望坐在後面的阿麗西亞，阿麗西亞回他以甜美的笑容，

凱特莉娜緊張的看一眼阿麗西亞，阿麗西亞閉起嘴唇，昏暗的觀眾席上，淺淺的燈光打在她年輕無憂的臉龐，嘴角還殘留有一抹春天的笑意。

第二節 角色分析

一、班尼諾——封鎖在自我的空桶裡發酵的男人

班尼諾幼年，父母離異。他與母親生活了二十年，最後的十五年，他足不出戶的照護她。

二十年間，班尼諾認識的世界，是由母親所構築的。影片中，母親沒有真正的現身，只說了一句話：「班尼諾，你站在窗前大半天了。」再就是那扇大窗旁邊的牆上，掛著的一幅殘缺的結婚照，新郎已經被撕掉了，白紗新娘一人依著那撕裂的不規則的鉅齒。除此之外，母親的形象全是經由班尼諾口中陳述出來的。綜合這些訊息，她大約是有些歇斯底里，有些懶惰、自私，或者還加上固執專斷。

長久以來，班尼諾的世界，沒有人際關係與道德框架，沒有是，沒有非，沒有任何不能涉足的地方，也沒有滿足。他看似和善親切，實則疏離虛無。

成長的艱難與殘酷，他甘之如飴，只為「我不願她（母親）離開我。」根本沒有理由可以解釋整個事情的發展為什麼是這樣，但可確定的是，這段他自己都不自覺的折磨所造成的創傷，絕對不可能獲得償還，這是他的命運。

他唯一的樂趣是偷窺對街的阿麗西亞，迷戀她。母親死後，他習慣的世界頓時傾斜，因緣湊巧，阿麗西亞填補了這個空缺。先是，他撿到阿麗西亞的小錢包，不會應對，只好緊跟在她身後，她快他也快，她慢他也慢，她停他也停，害她惶恐不已。繼而，擅闖她的房間，竊取髮夾，頗驚嚇到她。後來，阿麗西亞不幸車禍成了植物人，他馬上展開另一段看護生涯，重回安全封閉且自得的舊日時光。面對沉睡昏迷的阿麗西亞，比面對清醒自主的阿麗西亞，容易太多。

照顧母親十五年的經驗，必然深深烙印在心底，班尼諾潛意識裡不僅必須拯救女人，而且活著的功能之一便是被女人黏住，特別是這些女人失

去行動力的時刻。他有很強的責任感要照顧她們，她們越弱，他越想對她們負起責任。如果這是他的自由，那麼，他的自由一直是一種奴性束縛下的自由。

當然，這兩位女性也確是他的至愛。有了這層情感的牽繫，他受羈絆與奴役的結，便更牢固、合理。

班尼諾看護阿麗西亞的心情與做法，固然是因他深深的迷戀，但卻不禁讓人聯想到「銘記」（imprinting）的隱喻。他其實在重覆母親建立的老模式，這模式便是「使他和她膠著在一起」，成為植物人的阿麗西亞為何吸引他，甚至讓他快樂，可在此找到端倪。「銘記」的關係隱喻要說的正是：某種類似盲目、非理性的依戀，原來是在他早年的生涯中被制約出來的。這種行為的發展，可能因為各種懲罰或危難，而變得更加強烈。

他無怨無悔，全心全意為阿麗西亞而活的日子，表面看來深情感人，內裡卻是一個與真實人間斷絕了所有關係，純出於幻想的虛假世界。虛幻原有兩重涵意，其一：指純由人的胡思亂想所建構的內心世界；其二：指人將他的幻想投射到現實世界，因而形成他對現實世界的錯誤認識，也形成他對現實世界有所行為時的錯誤指引，這些由誤認誤導所引發的行為，遂成為一種既真實（阿麗西亞蒙受他照顧的事實），又虛妄（這個事實的意涵是他所妄加的）的弔詭狀態。

漫長的四年，他走的是一條本能地，盲目地，不知其然的仰慕之路，他不知道這條路步步是斷崖，摔下去就要粉身碎骨的。果然，在一部無聲電影引燃之下，那長年封鎖在自我的空桶中，潛入最深處，發酵著的無明陰暗，遂衝開季節及木塞的封緘，毀滅性的淹沒了他。

純粹潔淨、浪漫偉大的精神心靈之愛，頓時墮落為矛盾衝突、幽暗禁錮的肉身獨佔之欲。

然則，純情與性愛，難道是不可得兼嗎？它們不是正該合一的嗎？關鍵在這份愛是單向的、不平衡的。班尼諾在這場愛戀裡，是個得不到回應的犧牲者，他因而輾轉戀愛上自己的倒影，伴隨這種自戀現象而來的，便是看不清真相，為冀求找到穩固的船錨，他只能緊緊抓住存在於自我內部的東西，這就是他的虛假世界。

馬可說，阿麗西亞還沒說「我願意」呢，正指出班尼諾一廂情願的迷妄。他連愛情都弄不明白，更不必說結婚。

相愛結婚的意義，是要兩個人都伸張他們的靈慧，都超越了凡人之身，都自由主動地發出聖潔之光去愛人，由是洗脫獨佔的妄心，盲目的企慕。在基督教，這聖潔之光，純愛之質，乃屬於上帝的，所以一切世俗之愛，必須通過上帝以結合。影片中有一場婚禮，一場令莉迪亞動情落淚的婚禮，意義正是如此。

這通過上帝見證的愛，早已超越兩人的私愛，而為所謂的倫常理法了。換句話說，結婚已經由個人的內在私密行為，延伸為整體的外在社會行為了。

班尼諾的雙重困境，一是個人生命陷入靈肉交纏的泥沼，二是內在的情慾世界與外在的法理世界衝撞，主客分裂。如此一來，再怎麼伸長手臂泅泳，終在幽暗的國度漂浮。一場生命愛情淪為被扭曲被汙辱的虛誕。

班尼諾被關進牢獄了，其實就他的一生而言，與母親的二十年，與阿麗西亞的四年，他也是坐牢。牢獄來自命運的無解，也來自自家的迷執。

人往往無力的悲嘆命運，又忘卻自身該負的因果。

邁向自由的通道，首先是如實面對自己的命運，它如其所如的發生，乃如其所如的接受。不論與命運的遭逢是需要擁抱、接納或攻擊，跟自己的命運面對面，需要力量。能有多少自由，端看能夠面對命運到怎樣的程度，以及能與它建立什麼樣的關係。它不可能抹消，但人可以選擇如何回應。勇敢地如實面對自己的命運，便比較能夠由自我迷執的夢裡醒來。

班尼諾留給馬可的遺書，充滿至死無悔的痴情耽溺，他到死都不明白，為什麼阿麗西亞近得讓他無法捕捉。

從母親到阿麗西亞，從純情到肉欲，從單戀自足到婚姻渴求...重蹈覆轍的衝動，日復一日的追逐，難道不是一種傲慢？傲慢阻塞了放下的勇氣與止息的智慧，真正的自由便無從誕生。

二、阿麗西亞——易轉不滯，自然清暢的生命

阿麗西亞在片中的形像，純如天籟，清淨甘美，明白如畫。她的生命談不上深刻，詭譎的是，天地間最深邃的奧秘，也許就是最簡單的。

車禍之前，阿麗西亞與班尼諾只有兩次接觸，第一次是小錢包事件，她先是調整腳步，企圖擺脫班尼諾的尾隨，無效後，轉為生氣停下來質問，班尼諾把錢包交給她，阿麗西亞隨即檢視一番，然後歡愉地道謝，並輕鬆

的與班尼諾同行、交談，自然明朗，全無初相識的自我防衛或矯揉作態。第二次是班尼諾潛入她房間，阿麗西亞剛從浴室出來，她邊走邊擦頭，猛地撞見班尼諾，驚惶的倒退一步，扯緊大浴巾，但一聽班尼諾說：「我只是想見妳，沒有惡意。」雖疑懼猶存，仍寬容地示意班尼諾快快離去，不加聲張。

兩次接觸，班尼諾的表現都十足唐突無禮，阿麗西亞卻能在瞬息之際，靈動應機，化解自己的緊張，擔待對方的尷尬，一點沒有矛盾勉強，在在都是這種生命性格的如份流露。

車禍之後，成為植物人，躺在醫院，沒有傷，沒有憂，沒有苦，任由醫護人員搓揉洗擦，沉睡的嬰兒一般柔軟無依，連馬可都忍不住要保護她這份潔淨，說她給他們帶來快樂。尤其是陽台晒太陽那兩節，燦爛如星，明麗如花，令人莞爾。

最後，阿麗西亞因為班尼諾而懷孕，醒轉回來。這段情節頗有爭議，如果導演只是想用來引爆某些話題，諸如：身體強暴與心靈溝通之間的複雜曖昧，醫學知識的有限與奇蹟信仰的不可思議，或者只是要呈現班尼諾情愛執著，至死不休的動人歷程，無論如何，阿麗西亞都將淪為一個被動、陪襯的角色，換成任何一個別人都成。如果阿麗西亞不是次要角色，是無可取代的，是獨立的，這段就應當有以阿麗西亞作為主體的意義，涵藏其中。那麼，或許「墮肢體，黜聰明，離形去知，同於大通」的生命情境，略可解釋阿麗西亞的奇妙甦醒。

植物人在此作為一種象徵，象徵放下一切感官知覺的執著，放下一切物質世界的攀緣，生命復歸渾沌之未開。

所有人間行為，凡加諸於她身上的，不過是這一日適逢這一事而已，是什麼並不重要。重要的是：當機接納，這一機是馬，便萬物一馬也；這一機是牛，便天地一牛也。沒有分別，沒有抗拒，沒有衝突，也沒有相對的意義或價值。她解除了身心的沉重與負擔，不給悲傷留餘地，不給死亡留餘地，使經受最大苦難與屈辱的生命，從最底層處升起絕對的接納與喜悅。神鬼都要退位。

肉身艱難，止息一切，保住生之契機。窈冥恍惚，縣縣若存，順天機之自然，虛靈通透，容受吉祥。

渾沌鑿開了，居然啟動她重生的神秘按鈕。

四年病床歲月，班尼諾照料之功，絕對不可沒，但最後那一深重的叩擊，畢竟是好、是壞，班尼諾全憑一己之私，阿麗西亞可能被他喚醒，或一時失重乃致永遠碎裂，班尼諾當時是沒多加思量的，他為的是他自己，不是她。阿麗西亞活過來了，班尼諾只是一個助緣。

甦醒以後的阿麗西亞，出現在舞蹈教室，雖顯得疲累虛弱，然而沒有哀愁悲怨。劇院再逢馬可，夢裡曾經相識的熟悉感，與馬可獨特的憂傷氣質，引她忍不住多看他一眼，也沒有什麼疑慮。她渡著歷史的黑河而來，原就天真無邪的生命，滌盪得愈加澄明如淚。她緩緩展開美麗的笑容，向馬可問好。相對於馬可的慌亂失措與凱特莉娜的驚恐發抖，她在夢與醒之間，流轉自如，是生命自然的寧定與大信。

飾演這個角色的演員利奧諾拉·瓦特林（Leonor Watling）接受媒體訪問時，曾說，她在拍此片時，開始練習瑜珈，以免飾演植物人顯出緊張僵硬的不自然。瑜珈放軟放鬆的肉身修習，與內在心知執著的化解相連結，奧諾拉可謂深得個中奧秘。

三、莉迪亞——臨死的喜悅與新生的愴痛扭結的生命

相對於阿麗西亞的柔弱，莉迪亞是剛強的代表。

她鬱抑含霜的眼神，嚴峻冷俏的唇線，說話時音節語調簡潔伶俐，不容置辯，笑起來有一種凜凜的美。當她穿著那身華麗緊束的服裝，現身鬥牛場時，一揚眉一瞬目，都有一種與死神擦肩的鬼魅張力，神秘而蒼涼，高貴而悲傷。

無奈這樣一位自矜自重的女鬥牛士，凡塵之人似乎對她的情感生活遠比她的鬥牛事業，更有興趣，所以，她愈發要關緊感情的門扉，扮演一位不動心的強者，好在強敵環伺的鬥牛界，與男人一爭雌雄。

莉迪亞果然是真正強韌剛毅的嗎？還是那剛毅裡有一部分是硬撐出來的？就像一身密不通風的鬥牛服，固然彰顯她的飛揚跋扈，凌厲絕塵，卻也掩飾她的軟弱徬徨。影片以她見到蛇，尖叫狂奔哭泣，蛇被打死了還不願回家，並叮囑馬可不要對別人說，來表現她焦慮壓抑複雜的心緒。她痛恨看到自己的恐懼，也不敢讓別人看到她的恐懼，她以為恐懼會使她失去做為一位強者的榮光。莉迪亞其實是一個「強式的弱者」。

這種心情反應到感情生活，便是拒絕所有和埃尼諾有關的話題，在埃

尼諾眼前故意挽著馬可的手臂走過，拿偽裝的冷漠去包裹摧心的思念，只因他一度的背離。另一方面，她雖與馬可手牽手同進同出，其實有很多心事封藏在裡面，不能敞開襟懷，與馬可相護相持，自始至終形同踽踽獨行。

弱式的弱者，倒容易獲救，因他知自己的弱，比較容易求援，也比較容易接受救援。強式的弱者則不然，他外表堅強的假相，常足以阻斷所有的援助。

直到參加一場友人的婚禮，莉迪亞流下真情的眼淚，她卸下偽裝，主動打電話給埃尼諾，這是莉迪亞乾枯的生命獲救的契機，不是埃尼諾能拯救她，是她終於誠實的面對自己。表顯堅強光明的一面，也袒露軟弱陰暗的一面。遠離對「完美」的迷執，也遠離「完美」對她的壓迫，落實到雖不完美，但正可不斷向完美前進的人生真境，並且由此而能放下自我，與另一個人攜手通情。

莉迪亞與埃尼諾的感情路，至此豁然開朗。

但莉迪亞的心境尚未完全達到澄靜豐沛，她還有一個馬可的問題，她雖不那麼深切愛戀馬可，但馬可的誠摯溫柔，她不可能無感於心，何況，他們相伴走過一段失戀的時光。她的愛情也曾經茫茫地向這邊投靠過吧。出了教堂，趕回飯店途中，她必然思索著如何與馬可說明這一向來的心情，並且坦白承認自己的不夠誠實，其中曲折，不太好說，但她要說，她不是一個辜負人的人，她也一定要通過這一關，才能獲得完全的寧靜與真正的堅強。她需要時間與心情，以便和馬可談談，然而馬可誤以為莉迪亞的眼淚是為他而流，也急於向她剖白自己的心境，以安慰佳人。就這樣，馬可談了一個鐘頭，車子抵駛飯店門口，上帝沒有給她時間，她匆匆給埃尼諾電話之後，出場迎戰五百公斤的蠻牛。

在此之前，她的冷靜沉穩雖來自不自然的壓抑的效果，並非源於她內心的自在安寧，但終究還是冷靜沉穩，倒也足以讓她保住平衡，一時致勝。可是，一旦她覺醒到那只是強者的假相時，昔日硬撐的力氣就消失了。這時候她對馬可的「虧欠」便成為她生命的弱點，生命出現弱點，敵人才有下手處。

樸厚誠實，簡單飽滿的生命，「兇無所投其角，虎無所措其爪，兵無所容其刃」。

莉迪亞的鬥牛生命原來是個悲傷的寓言。

四、馬可——浪漫美的蒼苦追求者

馬可的性格，與其他三位主角，形成一種明顯的對比關係。班尼諾迷失在自我的閉鎖裡，馬可迷失在浪漫美的追尋裡；莉迪亞是強式的弱者，馬可是弱式的弱者；阿麗西亞虛靜靈動，馬可纏綿黏著。馬可的故事，與他們分別有不同的聯結，對於他們的生生死死，馬可好像是一位旁觀的見證者，但他的人生也在這之中，有了奇妙的發展。

做為一個作家，他經常浪跡天涯，不斷追尋一種美麗的、不太確定的，他自覺珍貴，但不太容易傳達的東西。他深情易感，一齣芭蕾舞劇，一首歌謠，一位神秘的女鬥牛士，所有的美，都足以觸動他的心，讓他熱淚盈眶，屏息駐足。

他愛戀一個女子安琪拉，為了幫她戒掉毒癮，從這個國家旅行到那個國家，換過一個又一個的嚮導。最後還是分手了。一場刻骨銘心的愛情，電影以馬可多次零碎的訴說，加上一小段煙霧迷濛，邈遠幽暗的影像，概括記錄。馬可的真誠，不必懷疑，但是，在愛情結束以後，單方面的回憶敘說所呈顯的愛情本質，便是如此這般的遙遠、淒美，也模糊不清啊。

他將她封藏於內心之中，不敢去碰觸，影片透過「不敢再睡床」來表現這深沉的痛苦。然後，他遇到莉迪亞，他告訴巴黎日報想要寫一篇關於她的深刻的文字報導，實則是不自覺地被她迥異於安琪拉的生命氣質牽引，再次燃起追尋的火苗。馬可開始與莉迪亞頻繁往來，每一次的接觸，都讓他重新面對一次舊日的創傷，每一次的面對舊傷，也都讓他向當前的現實貼近一步，就這樣，他藉著與莉迪亞一點一點的傾訴，終於走出十年的陰暗幽谷，知道安琪拉已然遠去，眼前的莉迪亞才是可愛可珍惜。

可是，馬可並沒有真正去了解莉迪亞，莉迪亞也沒有馬可想像的堅強，她從沒有自埃尼諾的感情裡走出。馬可只看到自己的痛，看不到莉迪亞的痛。莉迪亞的孤獨，因此無法從馬可處得到照顧。馬可對感情的真誠坦白，只能喚起她對愛情的渴慕，終不能把愛情寄託在他身上，她需要一個更強壯的肩膀，她決定回到埃尼諾的身邊，埃尼諾是不是可託付者，是另一個問題，馬可與莉迪亞確是彼此錯過了。馬可只能再次的流浪天涯。

馬可說：「我沒能力去觸摸她。」這句話表面說的是他無法像班尼諾照料阿麗西亞一樣的照顧病床上的莉迪亞，事實上可以涵蓋他們整個交往的

過程，他都沒有能力去觸摸她，她的心靈，她的身體。不只是對莉迪亞，馬可對班尼諾也是，從他震懾於班尼諾對阿麗西亞照拂的篤定自然，到強力反對班尼諾與阿麗西亞結婚，到全心為獄中的班尼諾奔走，其善良真誠都非常感人，只是全無著力點。

馬可的氣質與行事基調，看似充滿浪漫情懷，然而仔細思之，他的感情狀態，其實含有相當的依賴與投靠的意味，因而當求不得時，幻滅之痛特別深。

浪漫精神原是生命精神的當機流露，並從這當機流露中，體證出自我生命的真誠、主動、自由。當一段美麗的日子逝去之後，卻沉溺其中，歔歔憑弔，其中已深含著一種來自浪漫假相的悲戚。有真實的浪漫生命的人，是不必重溫舊夢的。

有真實生命力量的人，不會依靠任何虛幻的假相來支持他的存在，隨時當下安頓他自己的價值，可以接納變化，並及時在新的基礎上，投注他的關懷與愛。不必說浪漫，而自然蘊藉風流。他活著既非清還舊債，亦非等待報酬，當下全心傾注，認真生活。因此，沒有封限，自由而獨立，沒有晦暗、驚疑，沒有失望與幻滅。

馬可的錯失莉迪亞，緣於不能悟此真浪漫的精神，而徒然陷於浪漫的假相。他的不斷流浪追尋的憂傷也緣自此。

經歷班尼諾的死與阿麗西亞的生，是不是能給馬可什麼啟發？馬可最後重逢阿麗西亞，他憂鬱的臉終於展現彌足珍貴的安心的微笑。然而，如果，他對阿麗西亞的依戀，一如從前依戀安琪拉、依戀莉迪亞，如果，他的感情不能獨立自主，那麼也不過又墮入另一個輪迴。阿麗西亞的豐盈自在、寧定祥和，一樣沒有他賴以托庇的空間。

人生不可能常在水淨沙明，人總會失去他的樂園而下凡歷劫，但人也不能總在苦海浮沉，只靠勉力掙扎到水面的剎那吸一口好空氣，然後又沉墜。現實世界的姿態面相是遷流不息，倏忽萬變的，當機接納，當機放下。如是而已。

影片結尾，對於凱特莉娜的不安，馬可沒有多作澄清解釋，只平靜的說：「挺簡單的，你想像不到的。」他終於明白，語言要守住它從屬於生命的本分，永遠要在逼近生命處，適時止步讓開，讓生命的神妙自己呈露，使生命精神得以在語言結構的空隙中漾生。

喋喋不休的傾訴，終於隱去，取而代之的是徹底寬諒的相視而笑，相悅以解。

馬可與阿麗西亞，終究如何？不知道，誰也不知道。然而，春天來了，不是嗎？

附 錄

阿莫多瓦作品一覽

- 《玩美女人》（Volver, 2006）——執導
Cannes 2006: Crónica de Carlos Boyero（2006）——執導
XX premios Goya（2006）——執導
Almodóvar que nadie conoce, El（2006）——執導
Cinco caras de David LaChapelle, Las（2006）——執導
Ceremonia de apertura - 54º festival internacional de cine de San Sebastián（2006）——執導
The Secret Life of Words（2005）——執行製作
Calentito, El（2005）——執導
《壞教欲》（Mala educación, La, 2004）——執導
Ceremonia de apertura del festival de cine de San Sebastián（2004）——執行製作
《沒有聖誕老人》（Niña santa, La, 2004）——執行製作
Épreuves d'artistes（2004）——執導
《沒有我的日子》（My Life Without Me）（2003）——執行製作
Abajo firmantes, Los（2003）——執導
Claude Berri, le dernier nabab（2003）——執導
《悄悄告訴她》（Hable con ella, 2002）——執導
XVI premios Goya（2002）——執導
《鬼童院》（Espinazo del diablo, 2001）——執行製作
El Espinazo del diablo（2001）——執行製作
The Paperboy（2000）——執導
《我的母親》（All About My Mother, Todo sobre mi madre, 1999）——執導、編

劇，1999 年歐洲電影學會票選年度最佳歐洲導演、坎城影展最佳導演、英國學會最佳導演及最佳原著劇本（提名）

《顫抖的慾望》（Live Flesh, Carne Tremula, 1997）——執導、編劇

Mi nombre es sombra（1996）——製作助理

《窗邊的祕密》（The Flower of My Secret, La Flor de mi secreto, 1995）——執導、編劇

Mutant Action（Accion mutante, 1993）——製片

Kika（1993）——執導、編劇及故事原著

《高跟鞋》（High Heels, Tacones lejanos, 1991）——執導、編劇及故事原著，1992 年法國電影學會最佳外語片

《瑪丹娜：真實或勇敢》（Madonna: Truth or Dare, 1991）——演出（飾演自己）

《綁著妳，困著我》（Tie Me Up! Tie Me Down!, !Atame!, 1990）——執導、編劇及故事原著、作曲，1990 年柏林影展競賽片

《瀕臨崩潰邊緣的女人》（Women on the verge of a Nervous Breakdown, Mujeres al borde de un ataque de nervios, 1998）——執導、編劇及故事原著、製片，1989 年英國學會最佳外語片提名、1988 年威尼斯影展競賽片及最佳劇本獎、1988 年紐約電影評論界評定最佳外語片

《慾望法則》（Law of Dewire, La Ley del deseo, 1987）——執導、編劇及故事原著、演出、作曲

《鬥牛士》（Matador, 1986）——執導、編劇及故事原著

Trailer para amantes de lo prohibido（1985，電視節目）——執導、編劇及故事原著

《我造了什麼孽》（What Have I done to Deserve This? ?Que he hecho yo para merecer esto?!! 1984）——執導、編劇及故事原著、演出

《修女夜難熬》（Dark Habits, Entre tinieblas, 1983）——執導、編劇、演出（公車乘客）

《激情迷宮》（Labyrinth of Passion, Laberinto de pasiones, 1982）——執導、編劇及故事原著、演出（表演者）、製片、作曲、製作設計

《烈女們》（Pepi, Luci, Bom and Other Girls on the Heap; Pepi, Luci, Bom y otras Chicas del Monton, 1980）——執導、編劇及故事原著、演出

Folle...folle...folleme Tim!（1978）——執導、編劇

- Salome (1978) —執導、編劇
Tiempos de constitucion (1978) —演出
Sexo va, sexo viene (1977) —執導、編劇
Muerte en la Carretera (1976) —執導、編劇
Sea Caritativo (1976) —執導、編劇
Blancor (1975) —執導、編劇
La Caida de Sodoma (1975) —執導、編劇
Homenaje (1975) —執導、編劇
El Sueno, o la estrella (1975) —執導、編劇
Dos putas, o historia de amor que termina en boda (1974) —執導、編劇
Film politico (1974) —執導、編劇

引用書目

- Viktor E. Frankl (弗蘭克) 著，趙可式、沈錦惠合譯，<<活出意義來：從集中營說到存在主義>>，光啓文化，2004 年。
Rollo May (羅洛·梅) 著，龔卓軍、石世明合譯，<<自由與命運>>，立緒文化，2003 年。
王弼著，樓宇烈校釋，<<王弼集校釋>>，華正書局，1992 年。
莊周著，郭象注，成玄英疏，<<南華真經注疏>>，中華書局，1998 年。
曾昭旭著，<<從電影看人生>>，漢光文化，1984 年。

Lost and Freedom ---Analysing "Talk to her"

Huey-Fang Chang^{*}

Abstract

“Talk to her” is a movie directed by Pedro Almodovar in 2002. In this paper, the strange and complicated story is first described and various metaphors are explored. Four types of life in the story are identified. The lost and the freedom of life implicated in the movie is also discussed.

Key words : ignorance 、 freedom 、 lost 、 formationless 、 recognitionless

^{*} Lecturer, Department of Chinese Literature, Providence University.

靜宜人文社會學報 2008 年 7 月

第二卷第二期頁 81-110

Providence Studies on Humanities and Social Sciences

July 2008, Volume 2, No. 2, pp.81-110

誰之過？從季季《澀果》 論「不幸的女性命運」之構成¹

藍建春²

摘 要

女性「不幸的命運」及其書寫究竟意味著什麼，又可以意味著什麼？不幸的女性命運作爲一種控訴，是否直接衝撞了男性主宰的社會？又或者還需要其他條件的配合？抑或是單純不幸女性命運的描繪即可達成此一目標，純粹取決於批評家的偏好？著眼於此一系列課題，本文嘗試透過季季的小說，主要是《澀果》的「未婚媽媽系列」，藉由季季特定的女性命運之鋪陳方式來展開討論。所欲探究的主要議題乃集中在：季季小說中的女性形象及其命運的呈現，何以近乎是揮之不去的不幸結果？其次，這樣的主人翁命運，究竟是基於作者季季片面的設定，抑或是特定歷史條件下的社會現象所致？如果季季筆下女性的命運，肇因於特定因果，亦即男性宰制女性的意識型態設計，那麼此一關鍵癥結的揭露是否具有必要性？或者同樣地，不論小說家、小說文本展示的是怎樣一種不幸的女性命運，無論其是否直接與性別宰制意識形態有關，通通都能形成有效的控訴、通通都可以發揮性別政治之論述，只要批評家願意？

1979 年結集出版的《澀果》系列故事，或許可以視爲作者自 1960 年發表小說作品以來，有關女性題材、兩性婚姻愛情，從而也是季季文學中的主要構成，在其晚近創作階段的實際成果。如同第三、第四小節的初步分析，我們有時會看到作者某些浪漫、溫情的情感作祟，讓女性命運的再現，顯得多多少少參雜有問題傳奇化之弊、甚或流於感傷之嫌，譬如〈澀果〉、〈初夏〉、〈苦夏〉諸篇。但其他各篇，卻相對能夠直指女性不幸命運的癥結，並將之轉化爲小說敘事，特別像是〈傷春〉與較後面的幾篇作品。

關鍵詞：季季，女性文學，女性批評，《澀果》

1 本文原以「女性當自強：從《澀果》論季季小說中不幸的女性命運」爲題，發表於靜宜台文系主辦之「女性文學學術研討會」，台中沙鹿：2006.9.30~10.2。承研討會講評人等意見，乃調整重點、稍事刪修而成文。

2 靜宜大學臺灣文學系助理教授。

壹、前言³

從女兒、情人、姊妹、妻子、媳婦、母親，一直到特定身份、特殊性質的女性，譬若女強人、女總統、女戰士、女同志、孝女、童養媳、寡婦、小妾、未婚媽媽、後母、瘋女、潑婦、娼妓，男性筆下的女性形象及其命運遭遇，亦是洋洋灑灑。在女性作家長期缺席、近乎無言的文學歷史當中，以女性意識為著眼的批評家，往往藉著男性筆下的這些女性造型來展開議題（參見張京媛編 1992：43～68；張岩冰 1998：導言），或者探究特定女性形象的文化意義、性別宰制的痕跡；或者論證男性作家的女性想像之刻板化，從而也是遭到歪曲、扭曲的女性形象之形成因果；甚至進而論說起女性的缺席與無聲，到底又是怎生的一雙黑色的歷史推手所致。

文學中的女性，恐怕也就像文學本身一般，一路走過長遠且紛陳的歷史，或者甚至可以說是一段顛沛流離的路程。男性作家筆下的女性，即遠非某一種單一、特定的造型。儘管如此，在諸多可能的女性造型及其命運遭遇上，批評家還是各取所需、各論證其所要。批評史上的女性形象，或者亦如同現實歷史中的女性一般，仍然處於被描寫、被論說的狀況之中。只不過深究起來，男性作家的描寫與女性意識批評家之於女性，還是存在著一個相當關鍵性的差異，女性之於前者或僅只約略於一個人物角色，對於後者則無疑可以用來論說性別政治的正確性。儘管說，所謂的性別政治之正確性，會因時因地因人而異，也許意味著男女關係的形式平等、機會平等、良性互動、互惠對待，又或者標誌著擺脫男性規範、宰制的女性形象及其文化、社會地位，從衣著服飾、職業類別、情感、思考方式一路到身體性慾。

如果說男性筆下的女性，基於性別宰制之因果，蘊含著一定程度扭曲

3 在本文的修改過程中，由於兩位匿名審查人所給予的諸多寶貴意見，讓本文能夠有機會以更完整的面貌呈現，特藉此表達謝意。兩位審查人所提建議中，如調整題目、章節架構，刪除冗贅行文，與諸凸顯季季文本寫作的背後社會意義，以及進行文本的分類以作為探討之基礎等等，的確點出了本文的若干缺陷。由於本文乃個人對於女性議題關懷的初步探索成果，加以篇幅有限，未能面面俱到，但兩位審查人的建議，仍將盡可能予以修改潤飾，日後亦將在此基礎上繼續深入探討女性課題。惟修改後的文字仍尚有許多未盡充分的部分，則理當由本人負責。

的可能性，那麼女性作家的女性自我想像、自我造型，是否可以完全擺脫相似的困擾，如實地再現女性？或者對於某些批評家而言遠為重要的，能夠據以論證女性性別政治之正確性。譬如不幸的命運之於性別宰制，堅強獨立的人格之於擺脫父權意識型態設定、灌輸的從屬形象，甚至是淋漓盡致的身體狂歡之於深怕妻女出牆而高高砌成的道德圍牆。

從尋找女性的身影，尋覓女性的或者另類的聲音、另類的歷史證言，一直到塑造女性自我之應然、建構女性觀點的女性系譜及其歷史，女性意識批評即使已累積了相當可觀的成果，但也仍然持續向前邁進。既非女性亦不具有變裝打扮癖好，本文因此不敢自稱站在所謂女性意識的批評基礎上，當然，我們也不會天真地認定女性作家的作品就通通都具有女性意識、性別政治正確性。充其量，本文所感興趣的不過是一個有關詮釋、亦有關性別的課題：如果不一定具有性別政治的正確性，那麼，女性作家筆下的女性，在怎樣的歷史情境下、怎樣的女性造型及其命運遭遇之書寫，方有可能得到批評家的青睞，從而賦予其所謂的性別政治正確性？這一切是否與女作家的再現方式有關？或者只是批評家的便宜行事？

女性作家筆下的女性形象及其命運，事實上，仍舊如同現實社會一般，也正如同批評家所欲除之而後快的怪現狀：獲得平等對待、擁有堅強獨立人格的比例，恐怕還是微乎其微，更遑論全面性對等之兩性關係，無所不包地獨立女性人格。因此，就其理想主義取向而言，即便能夠再三創造、虛構出種種女強人與女戰士，甚或單性生殖複製、雌雄同體、多層次性別的世界，如 Ursula LeGuin《黑暗的左手》、洪凌《宇宙奧狄賽》系列，現實面的性別現狀依然還是吸引了許多女作家的關注。當然，也是許多批評家深感興趣的所在。

特定的歷史條件顯然在一定程度上左右著書寫的結果，自然也會影響到書寫結果的詮釋，在此一變數下，女性命運之書寫結果從而獲得了不同的對待。日據時期的書寫，在戰後批評家筆下，特別是後殖民思潮氛圍中，女性命運往往被結合到殖民地的遭遇，隱喻著臺灣，譬如林瑞明（2001[1994]）對於龍瑛宗筆下女性的詮釋，藉以突顯被殖民者／弱勢女性堅忍的形象特質。對照於八十年代、後解嚴時期的女性命運，由於政治意識型態、族群認同的激烈碰撞，女性命運也似乎不乏隱喻國族認同、參照歷史政治的解釋結果，例如李昂《迷園》、蘇偉貞《沈默之島》，呈現於其

中的顯然傾向一種相對於男性觀點的女性政治想像（參見邱貴芬 1997，2003：247～8；林芳玫 2000；范銘如 2002[1999]：228～30；劉亮雅 2006[2002]：163～95）。但更多的情況是，在所謂男女性別不平等的社會結構底下，女性的命運似乎等同於永遠的弱勢者，因而女性命運的書寫及其詮釋，乃被描繪為強者欺凌、侮辱弱者的圖像。

然而，女性「不幸的命運」及其書寫究竟意味著什麼，又可以意味著什麼？同時擁有著怎樣的文化象徵意義？女性「不幸的命運」是否因此成為一種特殊的論述資本，可用以論說兩性政治之種種？若是，則到底出於怎樣的道理、怎樣的因果關係？而這樣的因果假設是否必然成立？女性不幸命運的書寫，與女性文學、女性意識批評又具有怎樣的辯證關係？是一種倒退，還是一種進步，或者無關乎前進與否？不幸的女性命運作為一種控訴，是否直接衝撞了男性主宰的社會？又或者還需要其他條件的配合？抑或是單純不幸女性命運的描繪即可達成此一目標，純粹取決於批評家的偏好？

以此一系列課題為出發點，本文嘗試透過季季的小說，主要是《澀果》的「未婚媽媽系列」，藉由季季特定的女性命運之鋪陳方式來展開討論。所欲探究的主要議題乃集中在：季季小說中的女性形象及其命運的呈現，何以近乎是揮之不去的不幸結果？其次，這樣的主人翁命運，究竟是基於作者季季片面的設定，抑或是特定歷史條件下的社會現象所致？如果季季筆下女性的命運，肇因於特定因果，亦即男性宰制女性的意識型態設計，那麼此一關鍵癥結的揭露是否具有必要性？或者同樣地，不論小說家、小說文本展示的是怎樣的一種不幸女性命運之版本，無論其是否直接與性別宰制意識形態有關，通通都能形成有效的控訴、通通都可以發揮性別政治之論述，只要批評家願意？

透過初步的文本分析，特別是《澀果》中女性命運的再現及其特定的因果安排，本文將據以展開研討。以此為基礎，本文進一步嘗試商榷的乃是：在特定的批評意識主導下，文本的詮釋、解讀，是否容易流於一種特定的循環論證。譬如女性意識批評之於女性命運的書寫：不幸的「女性命運」易於論證、強化男性不義社會之控訴，殺夫的「女性命運」則趨向於展示堅強、走出自我獨立的道路。如此一來，則弱者也好，強者也罷，無疑都可以造成某種程度的顛覆作用。男性陰影下的女性，與走出自我道路

的女性，其象徵意義乃大於其他矣。問題因而是，顛覆之為象徵意義，是否果真具有解構、後結構主義者所偏好的那種狂歡享受的效果，並且真的倒轉了不公不義的世界，而非僅只是語言層次的虛構快感？換個角度來說，重新構築平等互惠的兩性關係，是否只能夠、只應該停留於扮演、再現弱者以成就控訴，或者揮別兩性、走出男性宰制陰影而成就自我新女性，即能滿足？甚者，這樣的顛覆是否充其量僅僅是一種兩性性別關係的終結，人類自此進入兩性相互敵對或者互不相涉的世界之中？與此同時，成就新且獨立自主的女性，與宰殺強暴男性之間，甚至有否可能構成了絕對的因果關係：唯且唯有宰殺強暴的男性，方能成就新女性？豈難道，這就是我們應該期待的兩性世界？畢竟，可欲的兩性關係也頗難想像全然沒有男性的版本。

貳、季季評論回顧

目前有關季季作品之評論、研究，除了高敏軒（2005）的碩論⁴《季季小說研究》，初步展開整體研討之外，餘約計有近十來篇長短文字，其中多數屬於個別作品之賞析、評介，譬如隱地〈讀季季的「假日與蘋果」〉、〈讀季季的「擁抱我們的草原」〉，鄭傑光〈「拾玉鐲」附註〉，齊暖暖〈信息：我讀「希利的紅燈」〉⁵，等等。有別於上述單篇作品之評介，葉石濤、彭瑞金、吳錦發、林瑞明則嘗試勾勒出季季文學中的主要創作面向及其作品特質：女性題材，「疏離」的兩性關係，以及鄉土元素的逐漸浮現或者復歸。與此同時，若干女性批評家如邱貴芬、范銘如則試圖論說季季文學在性別層次上相較於男性作家的殊異性。

在〈季季論：臺灣婦女生活中的「詩與現實」〉裡頭，葉石濤（1979[78]：294～300）初步將季季的作品粗分成四大類：其一屬於現實意識、鄉土風味結合的作品，如〈拾玉鐲〉、〈寂寞之冬〉；其二為轉化自身周遭、成長經

4 高敏軒的碩論，主要援用葉石濤、彭瑞金等人的討論意見，結合時代變數與文本分析，以之探究季季各個階段的創作主題及其相應的特質。

5 分別原載於：《自由青年》33卷3期，1965.2，《自由青年》34卷5期，1965.9，兩文並收入《隱地看小說》，爾雅出版，1981.6；《六十三年短篇小說選》鄭傑光、覃雲生編，爾雅出版，1975.3；《文心》4期，1976.6。另有張默芸〈未婚媽媽麼哀愁：讀季季小說集《澀果》〉，未見，原載於《福建文學》1982年2月號。

驗之作品，如〈異鄉之死〉、〈許諾記〉、〈河裡的香蕉樹〉；其三是游移於現實與浪漫想像的作品，如〈琴手〉、〈猴戲〉；其四則為早期深受時代感染之作，帶有虛無、漂泊之色彩，以《屬於十七歲的》短篇集為主。葉石濤同時嘗試以「擺盪於現實意識和浪漫意識的兩極之中」(ibid.: 294)，來形容季季文學的特質，而 1973 年發表的〈拾玉鐲〉，則由於其「掌握了臺灣現實社會裡人性墮落的一些徵象」，乃被視為是季季個人創作生涯的「新里程碑」與「轉捩點」(ibid.)。更重要的是，依照葉石濤的觀點，源於整體臺灣歷史認知的匱乏，戰後以降至六、七十年代的女作家，只能困處於描寫瑣碎、「齷齪的」日常事物之情境當中，但季季卻是其中「最有希望突破這種困境的人」(293)。姑且不論葉石濤之定位女性作家慣常書寫的題材，如同上述論點所示，季季在整個戰後臺灣文學歷史上的位置，乃具有了可供日後批評家繼續發揮的依據。譬如林瑞明《季季集》編選序言，亦委婉地論及季季作品中的鄉土元素：

季季在文壇出發的很早，創作風格具有多樣繁複的面貌。女性、母性是其作品的基底，更可貴的是季季從沒忘記自己是鄉下人。(1993: 13)

在更早之前，彭瑞金〈生命中可以逆流的河〉，即嘗試歸納出季季「寫作原鄉」的四條「泉流」：

一是舊寫實文學血系；一是隨「異鄉人」而來的大陸舊文學；一是成捆販售的西方文學倉庫躉積貨；一是尋找中的新的文學方向。
(1980[78]: 134)

另方面，則試圖論證季季文學的重要特質乃出發自「人的生存價值」之探討，但歷經諸般摸索之後，最終仍有可能回到故鄉：

於鄉土而言，季季是少小離鄉的浪子，於今再回過頭來檢視這一片廣袤的原始地，當然會是一片採擷不盡的沃野 (ibid.: 147)。

雖然最終有可能指向鄉土，但季季創作歷程中的摸索嘗試之獨特性，則在於提供、呈現一種解決存在困境的方案：個體存在及其意識在生命之流中隨波蕩漾，個體與個體之間、個體與土地之間、個體與歷史時間之間，充滿種種裂縫而難以契合，季季乃描繪出以母性的寬容為基底、以男女婚姻

構和為形式的方案，企圖化解這樣的存在困窘，讓生命之流中的個體擁有希望、從而不斷地延續下去。儘管說，季季早期的作品如〈蛇辯與傘〉、〈來自荒塚的腳步〉，只記錄了失敗的例子，至 1969 年間的〈異鄉之死〉、〈河裡的香蕉樹〉才逐漸出現成功救贖的轉向（ibid.：138~41）。

站在比較有利的時間點上，能夠大致瀏覽季季整體小說作品的吳錦發，在〈論季季小說中的男女關係〉文中，一方面沿用葉石濤所做的季季作品分類，並同時著眼於季季女性的作家身份，企圖透過作品所謂以女性為本位的「社會性的參與」、「社會的關懷」，來論證季季的位置（1993[84]：363）。

另一方面，除了凸顯女性作家如季季，在作品中批判男性沙文主義之外，吳錦發特別在季季描繪男女關係的作品中，標示出這麼樣的特質：「一種難以捉摸、充滿不信任以及疏離感的男女關係。」（ibid.：365）按照吳錦發的詮釋，季季之所以如是呈現男女關係的疏離、不信任與難以捉摸，顯然是為了「反抗」落伍而封建的男性沙文主義。

概括言之，季季在戰後臺灣文學歷史當中的位置，顯然與其女性作家的身份及其創作的題材有著相當重要的關連。特別是在六、七十年代，方當女性作家群起、或者稍後批評家所謂閨秀文學方興未艾（參見呂正惠 1988）之際，季季開始嘗試以不同的方式演繹這些被視為近乎陳腔的題材，如同吳錦發所做的觀察整理；與此同時，季季並試圖擺脫此類特定題材，亦即家庭婚姻、男女情愛，種種有關乎細膩、情感複雜面的書寫，某些接近於鄉土的意象、鄉土的小人物乃逐步閃現在其作品之中（葉石濤 1979[78]）。

相較於上述男性批評家，若干論及季季的女性研究者，則提出了不同的詮釋，特別又集中在女作家相較於同時代男作家的異質表現。邱貴芬在〈《日據以來臺灣女作家小說選讀》導論〉文中，論列陳若曦、季季、李昂、施叔青、歐陽子等出發自六十年代的女作家之際，即以結合現代主義意識、技法與臺灣鄉土之特徵，來描述這些女性作家可能的文學史位置（2003[2001]：234~6）。類似地，范銘如在〈臺灣現代主義女性小說〉一文中，同時討論了上列五位作家，論證其身處於六十年代現代主義、七十年代鄉土風潮演變過程中，特殊的女性寫作位置，從而如是概括了「比較沒有地域色彩」的季季：

她綜合歐陽子的城市及陳若曦的鄉野歷程，另外開創了有別於施家姊妹的現代主義小說。(2002：103)

大體上言，季季文學並不像同期的其他幾位女作家如李昂、施叔青、陳若曦、歐陽子，受到女批評家較多的青睞與討論，原因或許有關於季季在小說創作上的持續性、寫作表現手法上缺乏鮮明的特殊之處，以及相對不那麼激進的性別意識之創作立場、創作主題有所關聯。此外，上述男性批評家所形成的詮釋慣例，偏向以現實鄉土呈現作為價值判準等論說，恐怕也多少展示了季季文學接近男性主流書寫的某些面向。而不無詭異的是，集中於論說季季文學中的性別宰制課題的，反倒是男批評家吳錦發。

參、苦澀的因果：《澀果》中女性命運的再現

如前所述，按照吳錦發的理解，季季筆下的女性乃是社會結構（男性宰制的意識型態）之受害者，因而導致此一特定性別成員疏離於正常的男女關係。換言之，乃是特定的結構體制導致女性不幸的命運遭遇。吳錦發的論點突顯的乃是所謂男性宰制的社會結構，一種不利於女性的社會條件。相對於此，近代浪漫化的兩性愛情神話，之於季季小說中的女性命運之關聯，則沒有得到充分的討論。季季筆下的女性主人翁，其不幸命運的構成與性別宰制，是否形成了一種必然的因果關聯？女性不幸命運的再現，從而不單是特定問題的呈現，更涉及到所謂的性別宰制？以下，就讓我們進入到《澀果》⁶中，依序來看看季季如何再現女性及其不幸的命運。

一、〈愁冬〉：

〈愁冬〉描寫一名高商畢業後北上謀職的年輕女子，以自述的方式講述一則不幸的故事。在成長過程中養成與人刻意保持距離之習慣，女子偶然間結識了室友廖姓男子，主動的廖似乎一步步瓦解了女子的距離感，在異鄉相互取暖的作用下，兩人也逐漸產生情感從而發生肉體關係，在未做任何避孕措施的情況下，女子有了身孕，廖得知後以返鄉與父母商量為由、

6 《澀果》所收十個短篇，分別發表於1978、1979年間，並於1979年12月結集，由爾雅出版。另參見方美芬編〈季季生平寫作年表〉，收入林瑞明編《季季集》前衛出版，1993。

從此消失，而女子則將產下的男嬰委託醫生送人收養。

小說如此描繪了兩人關係的進展，也是整篇作品中第一個重要轉折點：

沒有抗拒，也沒有要求承諾，在默許的激情中，我並沒有想到「獻身」、「犧牲」、「責任」、「婚姻」等等和男女關係有關的字眼和意念；很自然的男女相悅，我脫胎換骨成了一個「女人」。(季季 1979：10)

緊接著而來的另一個關鍵片段，則是回顧意外懷孕的因果，亦即「在理性還沒有抬頭以前，激情和無知已在我的體內種下惡果。」(ibid.：11~2)當然，女子最終不幸命運的主因之一，廖姓男子的逃避自也在作品中有所描繪，甚至刻意地以「強者」字眼對照於女子的「弱者」形象。第五小節「強者之別」所寫的正是廖姓男子的不告而別、承擔勇氣的缺乏，同時亦作為女子不幸命運的第三個要項，最後則是一封留下金錢與悔罪的書信：

我的錯誤要妳來承擔，讓妳恨一輩子也是應該的。關於「那個錯誤」，希望你能勇敢的解決，否則我的罪惡要更深一層了。(16)

究竟是哪些因素造成了〈愁冬〉主人翁這樣的命運，必須以身體承擔男子種下的惡果，並且遭受母子割離的待遇？若果如同吳錦發所論，季季的控訴乃是「溫和」而「迂迴」(1993：360)，那麼在〈愁冬〉這篇作品中，季季想要告訴我們的是否正是控訴所謂的男性宰制？就主人翁因性別而擁有的身體屬性來說，似乎可以呼應此一控訴觀點：品嚐禁果之後果唯形成於女子身體之中，而了無變化的男子在身體層次上乃無需有所承擔，此正是兩性不平等的要點之一。然而問題是，作品中的因果似乎並不是這麼呈現的。幾個重要的轉折點，包括距離感的消除、情感的增溫、肉體關係的發生及其後續、與男子的離去，卻反而呈現不同的詮釋可能。如果男子行為的自我承擔，乃女子不幸命運的構成要項，那麼，這樣的方式或許在表面上存在有強化薄倖郎的力道。但除非證明廖姓男子本為始亂終棄之徒，否則責任之承擔與否在這篇小說中反倒變成一種強者弱者之間的對照關係：強者能夠規避承擔，而弱者只得被迫承擔。但這樣的詮釋方式顯然有淪於性別類型化之嫌，男性恆強，而女性唯弱。再換個方式來說，設若承擔與否乃女子不幸命運的主因，那麼男子之不必承擔與女子之必得承擔，是否具有必然性呢？進一步言之，若此一必然性成立的話，那麼，很顯然

的結果乃是，現實世界中將到處充滿〈愁冬〉女主角了。至此，純就廖姓男子之逃避行為來看，這篇作品倒似乎變成了譴責沒有勇氣承擔責任的懦弱之輩了，只不過恰巧是一名男性。

類似的，當我們並不清楚廖姓男子的心理狀態在肉體關係過程中到底為何，女子的自陳反倒凸顯了一個重要的關鍵，所謂激情、無知在肉體過程中的主導性質。那麼，最終歸結起來，〈愁冬〉中女性的不幸命運，呈現的將近乎是一種必然性的匱乏：在男性宰制的社會中，男性一方面掌握了意識型態權力，一方面又透過意識型態塑造、灌輸，以之形塑、規範男女性別之各自屬性（如永恆的母性、三從四德、婚姻家庭制度、浪漫愛情觀、職業屬性之類），構成根本的從屬關係，從而再三強化既有的宰制圖像。相對地，〈愁冬〉中的女性故事，表面上符合於不幸命運與控訴的模式，但實際上恐怕更接近於一種激情過後、浪漫過度之後的惡果版本，這樣的故事最後也許將是妖魔化激情與無知、而推崇於理性計算了。

二、〈遺珠記〉：

〈遺珠記〉描寫的是一則強暴犯與受害女子的故事。小麗出外謀職、寄居於老闆家中，鄰居高人傑經常探訪，某日高設計灌醉小麗、暴行得逞，小麗隱瞞眾人生下小孩並棄置於工寮，輾轉由某夫婦救獲、送至派出所，員警介入調查後得知上情；最後，高以強姦等罪嫌送辦，然小麗亦觸犯遺棄罪，小孩則由小麗母親領回扶養。透過第三者亦即小麗之母所敘述的強暴過程，顯然是此一故事的重要關鍵：

「就是那豬狗不如的呀！假心假意把小麗帶去吃宵夜，騙她喝酒，再把她帶到旅館去。後來又對小麗說，如果不再跟他出去，要把他們的關係告訴我，小麗怕我罵，只好都聽他的。」（季季 1979：32～3）

至於另一個相似的證言則出自小麗的老闆娘與員警的對話（ibid.：34）。

季季並未安排受害的當事者小麗陳說此一事件，或許有關乎不忍心讓女主人翁受到再次傷害。但正如一般強暴故事，這篇小說似乎也很容易就能尋找到暴行的加害人、暴行產生的根源，從而形成控訴：男性辣手摧花的強暴力量及其任意性、蠻橫性、醜陋面，以及更重要的無視異性他者身體的自主性，十足象徵著也具體化了性別宰制者的形象。只不過，在控訴

強暴及其罪惡之餘，細思其中相關過程，卻可以發現到這彷彿又是一樁關於無知受害的故事。換個角度來說，假若小麗具有防備之心、自我身體保護、甚至強暴多出於周遭親友鄰人等等認知，〈遺珠記〉的故事也就大有可能不存在了。就此以觀，〈遺珠記〉除了具有某些記取教訓的閱讀效果外，季季再現的到底是怎樣的女性命運，也就難免令人略為感到困惑。豈難道青春女性皆無知？而青春女性之無知乃是男性宰制的意識型態塑造的結果？當普天下的女性皆能認知上述因果，而女性之遭受惡狼侵犯身心事件卻一再上演，那麼，這無疑將是一個男女強弱一一對號入座的世界。

再現女性命運的戰場究竟應該在何處呢？強暴故事當然與性別宰制有關，〈遺珠記〉的強暴是一種，李昂〈殺夫〉中的強暴是一種，不論是前者還是具有夫妻關係的後者，都具有一定程度的控訴力道、甚至象徵著走出男性宰制者陰影的意義。然而，殺夫的林市有罪，以其殺人，而無視異性他者、即使是妻子的身體自主性，在刑法修正（性犯罪從妨礙風化修正為妨礙性自主）之前、既有意識型態形塑的法律規範中，卻是無罪的。設若呈現的是這樣的關連，則性別宰制與罪惡之間的必然性或許也將獲得一定的突顯。

三、〈澀果〉：

〈澀果〉寫的是一對鄉下年輕人相識、相戀，最終卻一路走向父親殺害親生兒、隨後相繼自殺的結局。王烏木與李梅麗相識、相戀於工廠之中，同居的兩人由於遭受男方家中以經濟因素為由加以反對而無法成婚，本寄望懷孕生下小孩後能突破阻礙，但反讓兩人漸生嫌隙、終至分手，烏木以殺害小孩要脅復合為梅麗所拒，憤而走向極端，報紙披露鐵軌棄屍消息後，梅麗留下控訴烏木的遺書臥軌自殺，烏木隨後亦走上絕路。

在情投意合下結合的兩人，固然多少帶有年輕衝動的色彩，但至少皆共同期待著日後的婚姻結合。然而，逐漸將兩人引導到不同方向的第一個重大因素，則來自於家庭的反對。小說中藉著烏木父親的回信如此呈現：

烏木仔，等你一個月賺一萬塊的時候才可以娶某，你現今骨頭沒有一根扁擔大，沒資格結婚。這個月你減寄六百元回來，是不是給女人花掉了？你這樣很不孝！（季季 1979：47）

由於經濟因素的考量，烏木父親明快地拒絕了兩人的成婚要求。當然，這封回信裡頭還特別拿出「不孝」的帽子來阻止結合，就其倫常規範的屬性來說，此一罪名自與性別宰制者具有直、間接關連。然而，故事並沒有在此停止，梅麗不久即懷有身孕，烏木則片面企圖再次求取家人同意，但結果依然。帶著幾個月大的男孩返家的烏木，得到的對待再次呼應了前面的經濟因素：

烏木的父親聽完烏木的苦求後，不發一語走到門後拿了一根扁擔：「打死你這個不孝子！你老爸不是富貴人，無力給你娶某，哪有力再給你養子？」(ibid.：52)

原本即已爭吵不斷的兩人，在烏木無法消除梅麗對於未來「沒希望」的心理下終至分手。一段時間後，烏木嘗試要求復合，即使動之以愛情、以孩子的親情，甚至拿出孩子的生命相威脅，仍舊遭到梅麗的拒絕。一度是愛的結晶，如今已成為沈重的包袱。

金鳳的不幸從而也包括小嬰兒的不幸，如果追究起來，當然可以找得到性別宰制的痕跡，譬如「不孝」的親情倫理之大帽，甚至烏木父親身為男性家長的父權文化意義，決絕專斷的形象、污衊女子的言談(47)。然而，嚴格來講，如果金鳳不幸的命運轉折於烏木父親的峻拒，那麼背後更為實際的因果考量，恐怕還是指向所謂的經濟因素。

相對於金鳳，烏木的形象塑造顯然更容易聯繫到性別宰制的意識型態。以烏木為視角的第五小節，即反覆以男性的尊嚴、「男子漢大丈夫」的立場，來呈現烏木領受梅麗再三指責「沒希望」之後的心理狀態(54~5)。與此同時，作品中描寫烏木為求復合，以親子生命相脅的情節因果，則隱隱然具有某些性別宰制的意味：父權體制下的家長，不單單操控了一家族的經濟財產之分配，同時也掌握著一家族大小成員的生存命運。烏木不惜以親子相脅，或許多多少少，源出於這樣的父權體制財產觀點，動產、不動產是家族可支配財產的一部份，連家族成員的生命也相近如是。儘管在烏木形象及其行動的描寫上，〈澀果〉相當程度呈現了性別宰制的痕跡，然而，以烏木為敘述觀點的運用，同樣有可能產生反效果，特別是是整篇作品最末的烏木告別：

阿弟仔的媽媽梅麗是我最愛的人。

希望把我們三個人合理在一起。(56)

在同情的閱讀策略下，烏木形象的扭曲、命運的終結，似乎並非毫無來由，甚至有那麼一些些可供溫情主義發揮的餘地：因為「愛」。姑且不論此「愛」之真確性，只不過這樣的「愛」，恐怕也是建立在某種所有物的控制慾望、生殺支配的財產觀點當中：如同父親左右烏木之命運，繼而牽動梅麗的命運，烏木之於小孩生命的扼殺，也衝擊了梅麗的命運。〈澀果〉顯然並未充分演繹、深究這種關連性及其必然性，也因此多少像是另一樁偶發的傳奇故事：這樣的故事有「可能」在男性宰制下的社會中上演，但「未必」一定都是這樣的故事。

四、〈傷春〉：

〈傷春〉處理了一個浪漫少女與家教老師偷嘗禁果的故事。高中生宜宜愛上頗有才華的繪畫家教曹老師，並與之發生肉體關係、懷有身孕，當身體日漸變化無法隱瞞之後，宜宜仍然不願向母親說明男子身份，經由母親安排住進「山地瑪利亞之家」待產，宜宜方才將前情告知室友，生下的小孩則委由「山地瑪利亞之家」尋覓合適的領養家庭。

宜宜的故事不單只是一個無知少女的故事。少女宜宜在品嚐禁果、懷孕生產的過程中，作品並未告訴我們正由於她的無知而導致了她的受騙。相對地，女主人翁命運的因果並非單純的無知，反倒是特定的認知所致，而這一特定認知顯然出自特定意識型態作祟的結果。就宜宜與青年畫家曹老師的相識來說，顯然純屬偶然，然而兩人肉體關係的發生、與諸宜宜愛戀情感的滋長，卻可以看出相當的必然性，而此一必然性則建立在宜宜對於兩性愛情因果的編織上。作品中著力描寫的一個重要情節，即是宜宜對於曹老師的維護、始終抗拒著男方身份的指認：

求妳千萬別追問那個男的是誰好嗎？即使要打死我，我也絕不說出來的！媽咪，請妳一定要答應我這個請求好嗎？（59；另見 64）

至此，我們仍不清楚宜宜抗拒的原因，一直要等到「山地瑪利亞之家」的一場對話，我們方才得知癥結所在。對於男方完全不知自己懷孕一事，在

室友的追問下，宜宜「坦率」地訴說了所謂的崇拜與犧牲：

「我崇拜他，」宜宜終於情不自禁的說了出來……

「他好會畫畫哦，他的手像魔術一樣！他以後一定會成為全世界聞名的
大畫家！」（72~3）

宜宜天真的描繪，看起來像極了一幅崇高的獻身，從而渲染著濃濃的奉獻犧牲情懷、甚至帶點悲壯的氛圍。然而仔細分析起來，這幅帶有近似宗教色彩的畫卷，卻全都建立一個意識認定上：男子的才華洋溢，或者才華洋溢的男子。

姑且不論，畫家、藝術家的偉大性，或者全世界聞名之意義究竟如何又如何。當純粹欣賞一個人的才華，適足以左右另一個人為之顛倒、甚至心甘情願的犧牲奉獻之際，構成此一因果關係的連結之背後，顯然當有某些重要的東西於此作用。問題是，就性別批評的角度來說，此一無形卻巨大的存在物，是否果真可以聯繫到性別宰制及其意識型態灌輸呢？在古往今來許許多多的愛情故事中，似乎始終存在著一個獨特的「才子佳人」類型。故事中佳人之所以鍾情於男子，既非由於他英俊外貌、風流倜儻的瀟灑性格，也無關乎他的家世，即使這些都可以強化、催化佳人的鍾情，相對於此，關鍵往往在於男子的才華、潛力，也因此落魄才子擄獲佳人垂青的美好佳話乃能不斷上演。

在才子佳人類型中，當然或多或少也描繪了佳人甘願犧牲的情節，諸如達官貴人的追求、豐富的物質享受之類。但是，犧牲、奉獻對於女性而言，顯然不能忽略其與性別宰制者形塑的意識型態之關連。在兩性關係上，為了讓女性甘於扮演從屬角色，除了神話傳說、乾坤陰陽法則之外，意識型態同時還藉著推崇犧牲自我的品格，提供正向的價值誘因，來輔助女性與從屬角色連結的強化：人妻犧牲自我以助夫婿功成名就，人母犧牲自我以助子女飛黃騰達，而唯有犧牲奉獻的人妻人母方能同享夫婿子女的榮耀。在兩性關係中，犧牲奉獻因而不斷累積其抽象的巨大性、崇高特質。

由才華而崇拜，由崇拜到鍾情，正如同宜宜之於看似有為的年輕畫家，兩人關係的建立過程。只不過與一般才子佳人故事有所差異的地方乃是，兩人未曾迎接到幸福圓滿的美好未來，徒留下佳人獨自品嚐犧牲奉獻的果實。

然而，比較可惜的是，作品並沒有針對此一才子佳人情結之形成因果多加著墨，以致多少沖淡了女性不幸與性別宰制之間的必然關聯。與此同時，不無奇怪的是，即使透過宜宜的故事來揭露崇拜與犧牲背後的巨大黑手，即使少女認知自身錯誤（71、77），即使陳說著她在待產過程中因挫折而成長、「理性和勇氣」日漸滋長（75），作品卻在最後添加了一種可以名之為溫情、感性的生命歡呼，從而讓主人翁願意繼續擁抱著生命的無限美好，也從而不無暗示著一種不求回報的愛、再次犧牲再次奉獻。對於犧牲精神的宣揚，卻又無法讓人讀出其中可能具有的反諷意味，或許適足以削弱掉故事中所呈現之不幸癥結的效果。

五、〈初夏〉：

〈初夏〉寫的是一個「處女懷孕」的故事。曼英北上工作、結識同事宏明，兩人進而相戀，在宏明出國深造前不久，兩人戀情日漸加溫，但始終未曾逾越肉體關係的界線。數月後，曼英腹部出現變化、疑為腫瘤，由於擔心國外男友分心，一直沒有告知此事，直到前往婦科檢查、確定懷有身孕，曼英方才寫信給男友說明上情。然宏明無法相信未曾發生直接肉體關係、卻懷有身孕之說法，回信嚴厲指責其曼英之變心。曼英於花蓮生產完後，決定男方家庭若無法接受小孩，此後將自行養育。

類似於〈傷春〉中的自我犧牲，〈初夏〉裡頭的曼英似乎也採取了相同的姿態來面對愛情。當男友出國留學深造之際，曼英不僅遺忘了快樂的心情，同時深怕異鄉男友分心擔憂自己而影響了學業，小說如此追述了曼英查知身體異狀的心理過程：

曼英後來犯的一個大錯誤是不夠坦白；把她和宏明生命中最重要的一件事隱瞞了。她的錯誤是由於無知和深愛著宏明；不願他知道她有了病而擔憂。（88）

也因此，當數月後曼英確定自己並非生病而是懷有身孕，寫信告知此段曲折的發展，所得到的遂是一封決絕的分手信，信中嚴厲指控著女友的變心，甚至誣指其移民美國之企圖（93）。

曼英所遭受的不幸命運，就整個核心情節來看，主要的關鍵乃集中在「處女懷孕」與常識判斷之間的落差上。當情感發展到激情勃發之際，或

許是由於肉體關係與婚姻形式的連結，從而阻止了兩人更進一步的行為。然而，就承受激情之後的苦果來看，男子雖然心傷愛人的移情別戀，但曼英卻得獨自品嚐雙重打擊：情人的懷疑，與身體的變化。這裡頭顯然具有性別差異的意義，或許也足以解讀為女性在偷嘗禁果得承受更大的風險。然而更重要的問題是，何以男子不願相信「處女懷孕」？追究起來，恐怕還是有關乎父權社會中的「處女情結」。一如處女地之意象，處女身體就像無人開採過的處女地，能夠保證其身心的純潔性，從而在開採前也保證了其唯主人所專有的排他性。處女形象的建構，更進一步在純潔化、神聖化的推波助瀾下，於意識型態層次上強力制約著男女：對於男性而言，處女印證著堅貞與唯一，可用以驗證女性從屬者之於所有者主人的排他性連結；對於女性來說，處女則意味著婚姻形式之前的純潔狀態，神聖而不可侵犯。不無可惜的是，〈初夏〉中曼英的不幸命運之所以然，在欠缺關鍵性問題意識的引導下，亦即主人翁之於「處女情結」的意識形成過程之忽略下，只留下彷彿如誤解與冤屈的故事。

六、〈苦夏〉：

〈苦夏〉描寫了女子遭受負心男子欺騙、遺棄的故事。張小蘭與同事阿德相戀後發生肉體關係、進而懷孕，事後阿德以返家商量婚事為由自此消失，小蘭無法接受繼父私下安排的婚姻買賣，乃前往阿德留下的台中老家地址尋覓幫助，昏迷於路旁的小蘭，幸而有石姓兄妹搭救，最後順利生下小孩、告謝離去。

在這個典型的負心男子故事當中，小蘭正如同《澀果》系列的女主人翁，對於愛情，懷抱著一種浪漫的憧憬、一廂情願的幻想。作品如是描繪了兩人相戀、情愫滋生的過程：

這是伊到人世以來，第一次聽到一個人那麼具體而直接的說愛伊，伊的心激動狂喜得幾乎漲滿了，一種從未有過的幸福流遍全身。(119)

然而，也正如同一般負心漢的故事，作品中的阿德完全被描寫成一個始亂終棄之徒，極盡虛與委蛇、多方哄騙之能事：即使在得知小蘭已經有孕的第一個瞬間，阿德除了「直嘆氣」之外，就是開始著手捏造老家的假地址，然後從此消失（120）。問題是，負心漢不僅無法等同於所有天下的

男子，更難以論證其與性別宰制意識型態的必然關連。到頭來，我們只看到一個與核心情節幾無緊要關連的石家兄妹伸出援手一節，在人情涼薄與溫暖之間或有對照於負心漢的效果。

相對於負心漢，作品中的女主人翁之形象塑造，則有值得稱道之處。小蘭之扮演慘遭遺棄的弱女子，在體驗生命中的第一場愛情及其終結上，作品給予相應的合理描繪。在不正常家庭的成長背景中，長期缺乏關愛的心理（118），催化了愛情之門打開之後的激情投入。在苦苦等待阿德的過程中，一方面忍受繼父居心不良的圖謀，一方面毅然決然離家逃避婚姻買賣，仍然堅信著情郎對愛的承諾，一直到揭穿假地址的謊言、方才死心接受遺棄的事實：

女人也只有在這種情況被遺棄時，才深切體悟付出肉體招來的無情風雨。（120）

小蘭的愛情觀，當然不純然只是傳統性別宰制下的內容，多少帶有近代從境外傳入的浪漫色彩。在這樣的愛情觀念下，小蘭爲了追求愛、實踐愛，不惜獻出身體，而表面上看似自主決定、獻上的身體，實質上恐怕或多或少潛藏著意識型態作祟的痕跡：爲了愛情，自應不惜一切代價，不論是身體還是其他皆然。

浪漫愛情觀，往往視愛情爲通向幸福的唯一道路，只要能夠突破重重障礙（主要來自於雙方家庭的阻撓、家世背景因素、或者純粹偶然的誤解）而獲得愛情，緊接著愛情而來的則必然是幸福美滿的婚姻家庭。正如同林芳玫〈瓊瑤小說中的道德幻境〉之所論，浪漫化的愛情觀點，在許多言情小說、羅曼史裡頭，因而總是再三虛構出一幅擱置現實的道德幻境（2005：222~7）：穿越愛情苦難的濃霧之後，必然能夠迎接到美好的光明未來。

七、〈熱夏〉：

〈熱夏〉處理的是女學生遭到陌生人強暴的故事。如玉聯考在即，某天夜裡返家途中遭到惡狼施暴、並以傷害其家人威脅不得報警，四、五月後身體出現異狀的如玉，開始擔心懷有身孕，但仍極力用盡各種方式偽裝、隱瞞，還是在考前不久昏迷送醫，經診斷確認懷孕。如玉母親私下偷閱女兒之日記，方得知上情，後輾轉安排如玉住進萬華某育幼院待產及委託領

養事宜。

透過如玉母親窺視女兒日記的設計，作品從而扼要地揭示了如玉無端受害的經過及其後續的心理變化過程。12月17日的日記即描述道：

我遇到了魔鬼。我求他放過我，但他是魔鬼，魔鬼聽不懂人的話！（季季 1979：136）

12月18日的記事內容，則進一步呈現如玉的後續心理：「被魔鬼侵犯」、「丟臉！丟臉！」（136）

對於如玉來說，施暴男子無疑如同「魔鬼」（138、139、146），而慘遭魔鬼施暴的身體，從而也被視為染有污點。12月19日所記清洗一節，即刻意將此一身體觀點加以形象化（136~7）。

在性別宰制的意識型態中，女性的身體不僅被界定為從屬於男性，同時還是排他性的從屬關係，只能被動地隸屬或者承受著某個特定的、命定的男性主人，從而必須依靠男性主人來證明自我身體的「純潔」、「無垢」，而無法單獨由自己加以印證。相反地，如果身體的變化發生在天生註定的男性主人之外、在命定的時間之前，女性身體的品質將立刻由純潔轉化為污穢、不潔。如玉受害後的心理變化，即多少呈現了來自於父權結構下的女性之身體觀點，或者說一種女性版本的「處女情結」。就此而言，較諸於〈遺珠記〉、〈熱夏〉裡頭如玉對於身體被迫變化之自我詮釋，顯然更為緊密地呈現其與父權下性別宰制的關連性。

然而，多少讓人困惑的是，作品最末所謂走過荊棘的一段話：

整個夏天的苦熱、掙扎似乎都已過去，如玉展望的是一個更開朗堅強的明天。（146）

如果魔鬼真正已經隨著時間而遠離、停留在如玉的過去，那麼，不僅是如玉從而也涵蓋特定意識型態形塑下的女性之明天，自當有其「開朗的」未來希望。只不過，更為關鍵的癥結，應該不只是簡單地忘卻過去、擱置記憶，從而包含著真正斬斷身體污穢觀點、揚棄女性「處女情結」的論說與實踐。

八、〈秋割〉：

〈秋割〉描寫了一個女子的爲愛犧牲。水月與吳望相戀後，首先遭到家中父母反對同姓結婚，雖經吳望以自殺威脅而讓家人勉強同意定下婚約，但不久後吳望由胃痛而確診爲胃部腫瘤，水月兄嫂繼而提出解除婚約之要求，在連番壓力下，水月離家北上謀職，於無法生育的葛氏夫妻家中幫傭。葛太太得知吳望嚴重病情亟需大筆金錢，乃向水月提出借腹生子之議，返鄉探視病中未婚夫、幾經思索後，水月最終接受了提議。但不久之後，吳望仍因病重去世，男方家人雖收受了金錢償還債務，但卻質疑水月出賣肉體。

類似於〈傷春〉，水月的故事可以說是另一個女主人翁的自我犧牲。爲了愛情，水月不僅逐漸與兄嫂決裂，同時自願付出了慘痛的代價：

一個女人的初夜，如果是幸福，即使有些微痛楚，也該是喜氣的痛楚，然而水月的初夜，卻是有條件的「出賣了」！多麼諷刺而悲涼，竟是為了吳望而把它出賣了！（160）

水月對於兩性關係的認知與想像，顯然混雜著傳統父權與近代浪漫主義雙重運作的痕跡，自我身心的從屬性之認知以及愛情與幸福之間的片面聯想。如同浪漫愛情故事中的主人翁，水月的愛情障礙首先來自於公婆對於同姓婚姻的強烈反對，但即使如此，水月仍然死心塌地相信兩人真心的愛情終能修得幸福正果：

希望婚後好好表現來改變公婆的態度，那麼一生的幸福就有寄託了。（158）

因此，水月乃片面地建立起愛情與幸福婚姻的連結關係，從而走上爲了醫治情郎、命中的另一半，不惜犧牲自我身體的荒謬之路：借腹生子。至於隱身在此一荒謬情節背後的，則又多少呈現了女性身體的從屬性質：當水月找到真愛、並認定自身屬於另一半，而另一半（男性主人）的存在則左右著水月的存在之際，水月自己的身體乃逐漸淪爲一種只能爲了主人之存在而存在的物品。

九、〈菱鏡久懸〉：

〈菱鏡久懸〉則以回憶的方式，訴說一個十三年前酒醉遭到不明男子侵犯的女子受害故事。江秀桃爲了日漸成長的雙胞胎，而尋找兒子那身份不明的父親，前往婦女會尋求協助，告知十三年前的經過：工廠尾牙熱絡氣氛中不慎醉酒、倒臥路中，但醒來後卻裸身睡在旅社裡頭，此後在一連串周遭環境的異樣眼光、惡劣批評中，秀桃懷孕產下雙胞胎，並獨自辛苦養育兩人。經婦女會協助，接連有十多人聯絡回覆，聲明自己乃是當年侵犯秀桃的男子。秀桃無法承受這樣的結果，最終決定不與其中任何一人接觸。

作品中最爲重要的情節，無疑集中在十三年前的酒醉性侵，秀桃如此回憶：

大家都很高興，彼此不斷的敬酒，那時我實在太小了，也不知自己酒量不好，……在路上，我一定是醉倒了，一點知覺也沒有。等我醒來的時候，發現是在一家旅社裡，我沒有穿衣服，但是我身旁也沒有別人。我回想了一下，瞭解到發生過什麼事了！（175）

未成年少女秀桃之慘遭陌生人強暴，從而展開一段長達十三年的地下生活，當然難以簡單概括爲不幸命運。然而，姑且撇開強暴情節的因果，慘遭強暴後的女主人翁，之所以必須度過獨自撫養小孩、躲避親友、面對周遭指點的漫長歲月，顯然來自於父權社會對於女性身體的片面定義，喪失貞操等同於人格、生存權力的剝奪：

在我的觀念裡，一個女人失掉貞操就好像臉上被人潑了硫酸，是沒臉見人的。（175）

相對於此，曾經有過暴行的孔姓、丘姓、鍾姓三位男子之追悔，相較於女主人翁的受害代價，顯然完全不成比例，同時又不無搪塞之痕跡，如孔姓男子之提及「機緣湊巧」、丘姓男子之談論好意、鍾姓男子之稱說緣分有無（177~8, 181, 182~3）。

然而，同樣有點可惜的是，作品太過集中於描寫一夜之間竟有眾多男子欺凌女子以營造其戲劇性、聳動性，以致對於女性在受害之後更爲深遠、亦難以擺脫的，來自父權宰制下的意識形態傷害，多少模糊的一些焦點。

十、〈禮物〉：

〈禮物〉寫的是情侶未婚懷孕、婚姻觸礁的故事。金鳳北上工作，先後當過工廠女工、婦產科護士、餐廳櫃台，後任職於紙業公司，乃與廣告業務程英進相識、相戀，進而發生肉體關係，但對於婚姻一事，男子百般推搪，金鳳乃決定先讓自己懷孕以求取進一步的婚姻。確定身孕後，程無法說服金鳳墮胎，兩人爭吵日烈。對於男友決絕聲明將給予金錢支援，金鳳在傷心之餘乃決定暫時離職、獨自生下小孩，並打算把小孩送回老家請家人撫養。數月後，多番遭受閉門對待的程英進，終於再次找到復職後的金鳳，並正式表明求婚之意。

藉著熱戀情節的展開，作品進而描述了金鳳對於兩性關係的美好幻想，「以為這初戀就是她永恆的戀情」、「相信了『愛就是奉獻』」（199）。相對於男子主動的約會安排、及其最終的肉體需求，金鳳「沒有哭泣」、「沒有喜悅」的心情反應，再次呈現了女性在兩性愛情中的浪漫幻覺與屈從性格：「我愛他，我已經奉獻給他了。」（200）

然而，金鳳畢竟沒有因此品嚐到真愛的甜美果實。而未能讓真愛與幸福之間順利連結的後續障礙，顯然集中在男子對於婚姻的推託、迴避。兩年後，金鳳乃轉而籌謀懷孕的計畫：

金鳳在沈思之後下了不理性的決心：懷孕吧！有了孩子，他就會名正言順的結婚了！（202）

金鳳一度看似不幸的遭遇，顯然源出於奉子成婚的念頭。所謂的「不理性」乃不無暗示著，懷孕逼婚的不合理性，從而也是金鳳此一念頭付諸實踐的不理性。在父權宰制的兩性關係規範之中，女子的身體之於性別宰制者，同時具有兩個基本的內容，一是作為傳宗接代的載體（從受孕到生產），一是作為男子性慾、情感的實踐對象（宣洩性慾、表現情感以印證自我人性）。然而，在兩性宰制關係中，對於男性來說，女性身體之扮演生殖的載體一節，充其量只是兩性婚姻的條件之一，並非充分且必要。換言之，女性懷孕在傳統婚姻裡頭，一方面有其不可或缺的必要性質，另一方面卻遠遠不等於整個婚姻：在倫理規範中，完整的兩性婚姻不能缺少懷孕的女性，而女性的懷孕則無法單獨構成完整的婚姻。正如同歷史中許多受難的女性，作品中的金鳳顯然正是認知了女性身體在婚姻關係上的不可或缺性，

卻也同時誤認了女性身體無法單獨構成婚姻的非充分性。

此外，就結局而言，儘管金鳳的不幸遭遇，看起來似乎只是一場小小的波折，然而，這一切卻也都是建立在男子的始亂而未終棄。換句話說，金鳳「不理性」的懷孕逼婚念頭，正像是一場賭博，就表面（懷孕與婚姻的相鄰性）上盤算起來似乎大有贏面，但事實上，卻等於是把自己的命運完全交給他人來決定。

著眼於女性不幸命運與性別宰制的關聯性，上文粗略探討了收錄在《澀果》中的十篇小說。換言之，上述討論的重點並不在於論斷《澀果》的文學價值、作品優劣⁷，而是集中於探究季季筆下的女性主人翁，其不幸命運衍生的因果，在怎樣的程度上、以怎樣的形式與性別宰制及其意識形態發生實際的關聯。下一小節則將在此基礎上，進一步討論呈現女性不幸命運與顛覆性別宰制的相互關連，以及若干女性文學詮釋的可能問題。

肆、《澀果》中的女性命運與性別宰制：一些商榷

《澀果》針對「未婚媽媽」之相關題材、問題展開書寫，其寫作動機之一，或許正如同作者所題的獻詞，清楚呈現了季季對於女性的關懷：

獻給
所有跌倒又再爬起
並繼續勇敢前行的
同胞手足（季季 1979）

類似的文字，亦可見諸於《澀果》序言。以「未婚媽媽」為題材，或許一方面在於突顯未婚女性之於已婚女性所處更為邊陲的位置、及其相應的異端形象，藉由弱勢中的弱勢者（較諸一般女性更為不幸的女性）來強化作家本人的關懷與鼓勵；一方面則透過未婚女性所處之特殊位置，在展示其不幸命運的形成因果中，以之強化指向既有不公義的兩性社會之控訴力量。

7 上述初步分析的解果顯示，季季《澀果》所描繪的一系列未婚媽媽造型及其辛酸遭遇，無疑呈現了此一現象的問題性。然而，或許作家抱持悲憫寬恕的寫作立場，同時受限於創作背景之時代認知（譬如性別論述、研究之相關資源取得的便利性），並不願意大刀闊斧地展開指控、採取相對激進的批判，而僅在曲折的筆法中夾帶著若干針對性別宰制者的控訴。因此，考量這些可能的緣故，這一小節的討論顯然不適合用來評斷《澀果》或者季季文學。

對於作者出發自女性關懷的可能動機，並非本文所關注的焦點。問題乃是，一篇又一篇由女性不幸的命運所構成的《澀果》系列，是否也完全在善良的可能動機下，真實再現了女性的命運，而非如男性筆下理論上可能的扭曲？與此同時，書中十位女主人翁在兩性互動上的遭遇，包括愛情與婚姻，除了少數例外如〈禮物〉，幾乎通通都是獨自品嚐坎坷、艱辛的苦澀果實，一如書名所強烈暗示。只不過，令人好奇的也正在於此：呈現女性不幸的命運，是爲了什麼？是否是一種指向特定對象的控訴？如果是的話，那麼，《澀果》系列的這些控訴，究竟指向何方？控訴著什麼？

透過前一小節的初步分析，我們可以看到，《澀果》各篇作品在女性不幸命運與性別宰制意識型態的必然關係上，並未形成完全相同的結果。換個方式來說，這些品嚐苦澀果實的女主人翁，其不幸命運的主要癥結並非通通來自於男性宰制。初步看來，除了〈傷春〉中的宜宜、〈熱夏〉中的如玉、〈秋割〉中的水月、〈菱鏡久懸〉的秀桃與〈禮物〉的金鳳之外，其不幸命運的構成，在各篇小說裡頭這些主要癥結顯然指向其他因果。譬如〈愁冬〉、〈苦夏〉中始亂終棄的男子對於責任之逃避，〈遺珠記〉裡頭鄰居的強暴，〈澀果〉男方家長基於經濟因素的考量，〈初夏〉中由於處女懷孕與「常識」之落差所形成的誤解。

姑且不論其控訴的因果對象，呈現女性「不幸的命運」，不論是強暴案件的受害者，還是慘遭始亂終棄的女子，或者是遭到誤解的冤屈女性，當然都具有相當程度的控訴力道：以之能夠揭露出特定社會結構的邪惡與不公義。然而，這類勾勒女性不幸命運的作品，透過賦予女性以弱者、受害者、犧牲者位置，其控訴力道的形成，不僅在邏輯上清楚指向不公義的社會，從而也透過其相關於兩性互動的敘事形式，遙遙指向異性別的宰制。設若如此，則我們將可以看到，可能的控訴指向與實際書寫結果分析之後的某些落差。當然，如果我們可以滿足於單純的控訴之呈現，那再多的分析、討論也還是沒什麼意義可言。然而，相較於單純控訴之提供心理層面的滿足，其與一針見血、直指罪惡核心使得黑手無所遁形的控訴，顯然還是存在一些差異的。畢竟，單純呈現問題與進一步展示問題之所以形成的因果，顯然是不相等同的。撇開心理暗示層面的意義不談，單純女性不幸命運的展示、呈現，不見得具有控訴性別宰制必然性，同樣的，特定類型亦不見得能夠分析出這樣的關連，譬如同樣處理了強暴故事的〈遺珠記〉、

〈熱夏〉與〈菱鏡久懸〉。

話說回來，即使這道理看起來清楚，但我們還是能夠看到一部份基於特定意識導向之詮釋⁸，在作家作品的研討上，往往並未理會其間的差異；或者在積極陳述性別政治正確性之際，忽略了實際的文本而各自發揮；甚至滿足於性別宰制之控訴、滿足於女性異質視野之推崇、滿足於女性獨立自主之歡呼，從而在愉悅的耽溺中遺忘了真正的公義社會尚未到來；又或者是不自覺地將人們引導向某個虛無的、想像的天堂。

比方說，對於女性愛情題材書寫的詮釋。范銘如在〈由愛出走——八、九〇年代女性小說〉中，即非常清楚地突顯了在女性意識導向的研討下，八、九十年代女性小說中的愛情書寫，在顛覆既有性別宰制、甚至強化女性自主性脈絡上的關鍵意義。援用 Elaine H. Baruch 的論點，所謂即使是看起來保守的通俗愛情小說，女作家都可以「偷渡更平衡合理的性別關係」，范銘如以此嘗試論證女性作家的愛情書寫之於女性解放、女性自主意識的重要性，從而自也是針對男性「閨秀文學」觀點的批判：

女性創作的愛情小說是女性對社會期待的再詮釋，也許是同意，也許是質疑。經由這個最普遍的題材，女作家檢視與切身最密切的經驗，立即而廣大的讀者回響正表示許多人同樣關心她們亟於探索的議題。……與其將女性書寫與閱讀愛情小說視為對愛情的耽溺，不如將其視為是對兩性關係的審思與操縱的渴望。畢竟，知識即力量，愈擁有知的奧秘，愈擁有掌控的勝算。因此，八〇年代女性大量、多樣地書寫以愛情為主題的小說，不代表她們逃避、消遣，更不代表其「天真無知」；相反地，它意味著女性自主意識的抬頭，她們企圖由愛情中解碼，找出成為兩性私密關係裡主導、強勢的奧義。（2002：155~6）

愛情題材書寫中是否存在有所謂的「更平衡合理的性別關係」，顯然是其中關鍵性的判準。然而，針對蔣曉雲、袁瓊瓊、蘇偉貞、李昂、廖輝英、蕭颯等相關作品的討論，卻讓人不無困惑，所謂「她們的發聲」、「文本流露

8 意識導向的作家研究、文本批評，自有其可觀之處，特別是在突顯特定意識內容的取向上。然而，過度著眼於特定意識之論證、印證之際，顯然有可能放大研究對象中的要素，或者逕行忽略某些不合、無關之成分。本文只是藉此提出一些可能的商榷，並非針對任何特定研究類型、特定研究者。

出對女性主體性的焦慮摸索」，何以能夠標誌著「一個嶄新的性別時代的來臨」(166)？不管是蔣曉雲、袁瓊瓊的嘲諷浪漫愛情的陳腔老套，還是李昂〈殺夫〉、廖輝英〈油麻菜籽〉、蘇偉貞〈陪他一段〉，我們看到的卻都是既有兩性關係的惡質面、黑暗面。難不成蘇偉貞作品中所塑造的以愛情為生命唯一的取向，或者李昂作品中林市象徵式的戲劇行動，正是新時代更平衡合理的性別關係圖像？如果不是的話，那麼，嶄新性別時代的來臨，是否實際只是控訴書寫類型的另一種誇大？問題因而是，這樣的誇大詮釋，除了的確有其認知既有宰制的邪惡、揭穿假象的歡呼喜悅之意義外，終究並不同於新時代的到來、性別宰制已經革命成功。相對地，恐怕多少會造成後續的誤解，讓人誤以為更平衡合理的兩性關係已經實現。

換個角度反過來看 Elaine H. Baruch 的論說，書寫愛情之於女作家，雖然可以在被視為「保守」、「愚蠢」的通俗愛情故事中，偷渡激進女性意識的元素，但與此同時，也大有繼續複製性別宰制者浪漫愛情神話的可能性，而後者恐怕佔據了更高的比例也不一定。當此之際，一個混雜激進與保守的愛情文本，顯然只能透過閱讀者、批評家的詮釋活動來加以釐清了。很不幸的是，一般讀者並非全都具有類如批評家早在閱讀、批判活動展開之前即已建立起來的女性意識觀點。如此一來，回響云云卻又如何？而更平衡合理的性別關係，又是否會淪為批評家言談中的虛構天堂？

再如同針對女性視野、特質的呈現之相關詮釋，往往在展示女性的特定視野之餘，亦即不同於男性宰制者的異質觀點、特殊存在，進一步推崇界線（有關於性別的規範禁忌、倫理道德）之跨越與身份之流動，從而強烈暗示著若干去中心、多元化、多樣性、甚至於「後現代性」的高度讚揚。相較於刻板化的所謂雄糾氣昂、動則呼喚家國民族人類宇宙之男性文學或者理體中心的書寫，這種強調多元、異質、流動、瑣碎細節、細膩感與感性成分的另類書寫，當然有其可觀之處，也有其反擊男性宰制文化的意義。

所謂的「後現代性」(post-modernity)，自然並非一無可取，尤其是其針對現代性，或者資本主義現代化過程中的生活方式、文化意識型態，甚至延伸現代主義哲學對於傳統權威、工具理性之批判，所展開的一連串反思，自有相當豐富的成果。然而，「後現代性」相關論述，亦存在有其值得探討的複雜面。當我們不斷強調異質紛陳、眾聲喧嘩，在時代多元化蔚為主流的今日，當然符合時代之潮流，而個體與個體之間、族群與族群之間、

物種與物種之間，也的確能夠在多元、共存的前提下，化解掉許許多多無謂的非我族類之異己殘殺、血腥衝突。只不過，當此類論述日漸遠離其衍生之歷史脈絡之際，隨之而來的往往是將異質、多元進一步加以絕對化（只著眼於表面鮮明的形式，從而忽略、擱置其歷史脈絡與相關內涵），其直接結果無疑可能帶來某些巨大的傷害。每一個別之個體，從而都是無可取代、無法忍受量化的殊異個體，其各自展開的生命過程、存在樣態，乃進一步在異質、多元絕對化的論說當中，擁有必然的存在價值，因而也是個體之外任何人事物無由置喙、裁判的權力，自此再次印證凡存在皆屬合理，而此一命題也進一步被潤飾為凡個別存在依照各自意志所做的任何行動，通通都擁有絕對的合理性。不論是捨身救人，還是吸毒、自殘，甚或是希特勒式的大屠殺。難不成，歷史到此又展開了倒轉？或者稍有不同的乃是，相應於異質、多元之絕對化，逐漸衍生而來的形式主義享樂、華麗的言詞文藻堆砌，到底還是能夠為倒轉而近乎徒然的歷史留下一些似有若無之物？如同林芳玫在解析其所謂「既放縱又警醒」（2000：146）的《迷園》文中，最後的問答：

女性是什麼？臺灣是什麼？李昂複雜的意念工程，結束於本書最後一行：黑夜中燈火燦爛的燃燒。黑暗中有輝煌，璀璨中有虛無。一切終歸於形式主義的華麗。（2000：171）

華麗的形式主義文本，異質紛陳、眾聲喧嘩，或許有助於緩解在真實主體恆久喪失之後不斷尋覓的主體匱乏焦慮症候，藉著一而再、再而三、層出不窮的言詞鎖鍊或者能指迴路，乃能獲取一次又一次的滿足，儘管是永遠僅止於虛幻的滿足。

然而，如果形式主義的華麗文本真的是後現代的天堂，甚至於某些批評家醉心的理想境界，那麼姑且不論其為鴉片與否，是否也能夠雨露均沾於所有女性？還是說，這樣的華麗文本只有特定人士有機會應邀饗宴？那麼是埋頭創作的藝術家，是時尚沙龍的貴婦人，還是為了三餐打拼的職業婦女，又或者是虛構的雌雄同體物種、異端吸血鬼？

伍、結 語

進入八十年之後，季季主要的創作活動，已經逐漸從小說轉移到散文的寫作上。1979年結集出版的《澀果》系列故事，或許可以視為作者自1960年發表小說作品以來，有關女性題材、兩性婚姻愛情，從而也是季季文學中的主要構成，在最後一個階段的實際成果。無論是基於身為女性的自覺，或者有感於眾多女性同胞不幸的遭遇，季季用了數年的時間與精力，收集、觀察、思索了一系列「未婚媽媽」的資料與問題，並將之化為《澀果》短篇集（另參見季季1979：附錄一）。有別於創作生涯早期的處理方式，充滿兩性互動的挫折感與濃厚的虛無感，1969年起的〈尋找一條河流〉與〈河裡的香蕉樹〉，似乎開始將我們帶往另一個比較有未來希望的方向中，即使〈尋找一條河流〉採用的是象徵的筆法，但已遠遠不同於初期近乎純粹的以虛無存在意念先行的表現方式，所營造的非現實效果。然而，這樣的一些契機似乎不久後即受到某些因素的摧殘，特別是1971年秋的婚變（季季2005：113）。只不過，即使在這樣的情況底下，來到1979年的《澀果》系列，我們還是可以從中感受到作者不願放棄的努力，特別是最末一篇〈禮物〉的情節安排：儘管兩性互動關係失衡，導致某些受害的個案，但癥結問題的化解，或將有助於男女攜手創造合理的兩性世界。

儘管如三、四小節的分析，我們有時會看到作者某些浪漫、溫情的情感作祟，讓女性命運的再現，顯得多少參雜有傳奇化、感傷化的痕跡，譬如〈澀果〉、〈初夏〉、〈苦夏〉諸篇。但其他各篇，卻相對能夠點出女性不幸命運的可能癥結，並將之轉化為小說敘事，特別像是〈傷春〉之後的幾篇作品。或許，季季在寫作思考的過程中，對於這樣一個獨特的現象也逐步累積起更為深刻的個人見解。然而，不論如何，女作家、女性文學的詮釋，還有一段漫長的路要走下去。也唯有持續堅持，方有可能真正走出道路，而非僅止於夢幻之中乘坐魔毯上天下地。

女性是否只能夠透過其相對於男性特質的「異質」存在、女性特質，來證明自身存在的合理性？從而也是透過異質書寫及其論述，批判於性別宰制者以自身男性特質來界定人性的獨斷性、邪惡性、甚至荒謬性？

本文的觀點應該再次加以申明：如果兩性之間的關係，尚未建立起合

理而值得期待的性別互動，那麼，張牙舞爪自然不必，急急於歡呼慶祝也大可休矣。批評家對於女作家、女性文學的探討與詮釋，只有繼續踏實地一路走下去，方有機會踏出想像中的兩性全面戰爭，想像中的歡呼勝利。

控訴、獨立不應該只是口號。與此同時，控訴不見得就等同於有效的控訴，除非找到癥結所在、直指矛頭，呈現性別宰制各式各樣的必然性罪惡，令其無所遁形。類似地，女性的獨立自主也不僅僅是口號式的宣稱、甚至獨自存活於一種不與異性發生關連、虛幻的單性世界，哪怕是所謂雌雄同體的虛構，同時卻又滿足於資本主義炮製的種種品味幻象。這樣的獨立自主似乎只能成立於極狹隘的範圍：只在對應男性的層次上獨立的女性，恐非真正獨自而自主。藉著有效的控訴、與不流於口號的獨立自主，女性當有機會真正革命性地顛覆不義的性別怪現狀。

引用書目⁹

- 呂正惠（1988）〈閨秀文學的社會問題〉，《小說與社會》聯經出版
- 邱貴芬（1997）〈女性的「鄉土想像」：臺灣當代鄉土女性小說初探〉，《仲介臺灣、女人：後殖民女性觀點的臺灣閱讀》元尊文化
- （2003）《後殖民其及外》麥田出版
- 季季（1979）《澀果》爾雅出版
- （2005）《寫給你的故事》印刻出版
- 吳錦發（1993[84]）〈論季季小說中的男女關係〉，《季季集》林瑞明編，前衛出版
- 林芳玫（2000）〈《迷園》解析：性別認同與國族認同的弔詭〉，《性別論述與臺灣小說》梅家玲編，麥田出版
- （2005）〈瓊瑤小說中的道德幻境：女性感性價值 VS. 男性理性價值〉，《權力與美麗》九歌出版
- 林瑞明（1993）〈尋找一條可以逆流的河：季季集序〉，《季季集》前衛出版
- （1996）〈不為人知的龍瑛宗：以女性角色的堅持和反抗〉，《臺灣文學的歷史考察》允晨出版
- 范銘如（2002）《眾裏尋她：臺灣女性小說縱論》麥田出版
- 高敏軒（2005）《季季小說研究》中山大學中文碩士論文
- 葉石濤（1979[78]）〈季季論：台灣婦女生活中的「詩與現實」〉，《臺灣鄉土作家論集》遠景出版
- 彭瑞金（1980[78]）《泥土的香味》東大圖書公司
- 張京媛編（1992）《當代女性主義文學批評》北京：北京大學出版
- 張岩冰（1998）《女權主義文論》濟南：山東教育大學出版
- 鄭傑光（1975）〈「拾玉鐲」附註〉，《六十三年短篇小說選》鄭傑光、覃雲生編，爾雅出版
- 隱地（1981）《隱地看小說》爾雅出版
- 劉亮雅（2009）《後現代與後殖民：解嚴以來臺灣小說專論》麥田出版

9 未列出版地者，皆為臺灣臺北。

Who's to Blame? On the Construct of 'Miserable Fate of Women' of Gi-gi's *The Fruit of Bitterness*

Jian-Chun Lan*

Abstract

What does it mean by 'miserable fate' of women and its writing? And what could it mean? Does it resist directly to patriarchy as an accusation? Whether it need something else or all alone will do this accusation well, does it all depend on the preference of critics? Based on these issues, this article attempt to discuss the specific narrative about female fate written by Gi-gi, especially 'the unmarried mother' of *The Fruit of Bitterness*. Those issues will be focusing mainly: why is it always that female characters belonging to miserable fate in Gi-gi's novel? And does this kind of fate all derived from Gi-gi's intension or somewhat social context within specific historic condition? If the female fate of Gi-gi's novel is causative of specific causation that is the ideology of male domination, does exposition of that causation necessary? Or whether the female fate will be, it can surely become effective accusation and strong sexual political discourse, only depending on the intention of critics?

The anthology of *The Fruit of Bitterness* issued in 1979 might have been treated as the main construct of Gi-gi writing about female materials such as love affair and marriage. As the analysis of section 3 and 4 will show, sometimes we can have seen the romantic motivation so as to leading the representation of women tended to be legendary or sentimental, such as 'The Fruit of Bitterness', 'Early Summer' and 'Bitter Summer'. On contrary, the other works have shown directly the causation of miserable fate of women, and therefore turning it into narrative mode.

Key words : GI-gi 、 feminist literature 、 feminist criticism 、 The Fruit of Bitterness

* Assistant Professor/Department of Taiwanese Literature, Providence University.

靜宜人文社會學報 2008 年 7 月
第二卷第二期頁 111-146
Providence Studies on Humanities and Social Sciences
July 2008, Volume 2, No. 2, pp.111-146

國小中年級品格教育課程設計之 協同行動研究¹

王金國²

摘 要

品格教育為教育活動中極重要的一環。2004 年，教育部公布「品德教育促進方案」³，更強化其動能，目前，各級學校已更加重視並推動。

本研究進行於 2004 年九月至 2005 年六月，記錄了兩位國小中年級教師在「體會品格教育重要，但不知如何實施」後，進而探索品格教育內涵、試圖發展品格教育課程的行動與結果。在研究時間點上，別具意義。

本研究採協同行動研究法，研究情境為台中市一所私立小學之中年級兩個班級（三、四年級各一班），研究前後進行約一年。具體而言，本研究之研究目的包括：設計適合國小中年級品格教育之教學活動、瞭解教師在發展品格教育課程過程中所遭遇的問題及其解決策略、研究結果提供其他教師作為實施品格教育之參考。

研究結果如下：

- 一、教師可選用合適繪本，依循品格教育的實施原則設計出可行的品格教育教學活動。
- 二、教師在發展品格教育課程過程所面臨的主要問題是教師之品格教育專業知能不足，但透過參與協同行動研究團隊，不斷針對教室事件省思，可增進教師專業能力。

關鍵詞：品格教育、教學活動設計、繪本教學

¹ 本文初稿曾於 2005 年 10 月 21 日發表在台東大學主辦之「2005 年行動研究研討會」上。

² 靜宜大學師資培育中心暨教育研究所助理教授。

³ 93 年 12 月 16 日台訓(一)字第 0930168331 號函訂定；95 年 11 月 3 日台訓(一)字第 0950165115 號函修訂。

壹、緒 言

品格教育 (character education)⁴ 是學校教育中極重要的一環，好品格是受信賴與受尊重的通行證，其重要性應甚過學生智育的培養。不過，在升學主義及功利主義的文化中，學校裡的品格教育相對不太明顯，學校有意圖設計的品格教育活動明顯少於學科知識的安排。有鑑於國人品格日益下滑，因而衍生許多社會問題，教育部 (2004) 乃訂定「品德教育促進方案」，希望各級學校重視並積極推動品格教育。在教育政策的推動下，多數教師已開始重視此主題，並嘗試在教室中推動品格教育，希望學生能養成良好的品格。

發展學生正向的品格是極為重要的，也是各級學校需極力推動 (The Character Education Network, 2004)。回顧教育史，教育的目的乃在於使人「變善」與「變智」，即應同時兼顧品格發展與學術學習 (Ryan, 2004)。前美國總統羅斯福 (Theodore Roosevelt) 曾說『只教導一個人認知，而不教他道德，就等於培養一個威脅者到社會中』 (Rusnak, 1998)。美國主張自由平等權的民運鬥士馬丁·路德·金恩博士 (Martin Luther King Jr.) 也說過說：「智能加上品格才是教育真正的目標 (Singh, 2001)」，顯示品格教育在整個教育中的重要性，也突顯了品格教育的推動是不可忽略的。事實上，多數教師均能體認品格教育的重要性。不過，由於以往在師資培育課程中沒有特別強調教導未來教師「教導品格、道德、價值與美德的方法」(Munson, 2000)，因此，教師即使瞭解到品格教育的重要，但對於如何進行則仍沒有清楚的瞭解。

本研究中之兩位協同行動研究者是現職之國小教師，他們就是在「體認品格教育很重要，但不知如何進行」的背景下參與了本研究，希望能透過研究發展出品格教育的教學方案⁵，解決自己實務上的問題。具體而言，

⁴ 品格教育與品德教育兩個名詞，學者用法不一，也常被交互使用。筆者認為其主要原因是學者係將英文 character education 一詞轉譯的結果。部分學者 (如：吳清山、林天祐，2006；黃德祥、謝龍卿，2004) 將之譯為品格教育，也有學者 (如李琪明，2006；陳淑美，1999) 將之翻成品德教育。本文之品格教育指的是培養個人良好特質之活動。

⁵ 本研究所稱之品格教育課程係指教師有意圖設計並於教室進行之正式課程，不包括潛在課程或非正式課程。

本研究之研究目的如下：

- 一、發展適合國小中年級品格教育之課程設計。
- 二、瞭解教師在發展品格教育課程過程中所遭遇的問題及其解決策略。
- 三、研究結果提供其他教師作為推動品格教育之參考。

貳、文獻探討

一、品格教育的意義與內容

品格 (character) 是一種以符合道德規範的方式來回應外在情境的一種內在氣質。它包含三個相關的部分：道德認知、道德情感及道德行為，好的品格包括了知善 (knowing the good)、愛善 (desiring the good) 及行善 (doing the good) 三部分 (Lickona, 1991)。

品格教育 (character education) 係指協助學生培養良好特質之活動。吳清山、林天祐 (2006) 認為品格教育與品德或道德教育 (moral education) 不同，道德係一個人行為操守的良窳，如：廉潔、守法等倫理與道德層面的觀念與行為表現，而品格則比較偏於人格特質的意涵，如負責、勇氣、尊重等特質，並不全屬於道德觀念與行為的範疇。品格教育主要的重點在於形塑學生的品格，而道德教育關注的是價值判斷能力的培養 (林佳範，2006)。本文所指之品格教育係指培養學生具備良好特質 (如：負責、尊重... 等) 的活動。

品格教育並沒有一個統一的定義。Lickona (1991) 認為品格教育就是培養學生知善、愛善及行善的過程，它是培養學生美德的活動。具體來說，其目標是希冀學生能夠具備判斷是非的能力、能關心善的事及表現出他們相信是善的事，即使是在面臨壓力的情境下，仍然不會改變。ASCD (2004) 認為品格教育就是教導兒童人類基本價值 (包括誠實、友善、慷慨、勇氣、自由、平等、尊敬) 的活動，其目的是希望培養學生成為具有道德責任，能自我管理的公民。黃德祥、謝龍卿 (2004) 則認為品格教育就是教育學生，使之知善、期望善，以及行善、表現良好行為，並內化成習性的歷程，其目的在建立「核心價值」。

品格是個人的整體特質，並在一個人的一言一行中展露。品格內涵與

美德 (virtue) 有關 (Lickona, 2004)，這些特質包括：尊重、誠實、責任、公平、值得信賴、關懷、正義、公民美德 (civic virtue)、和善、同理心、自我尊敬 (self-respect)、自律 (self-discipline) 及勇氣。這些美德又可歸納為對自己、對他人及與社會關係三大類。其中，與自己有關的美德包括責任、自律、勇氣、自我尊重 (self-respect)；與他人有關的美德包括誠實、尊敬、仁慈、同理；而與社會關係的美德則有公平、正義、公民素養 (Pearson & Nicholson, 2000)。

二、品格教育的實施策略與原則

許多文獻均曾提及品格教育的實施策略。美國學者 Kevin Ryan 曾提倡品格教育的六 E 策略 (The six E's of character education) (Ryan, 2004)，茲摘述如下：

- (一) 楷模學習 (Example)：老師除要以身作則外，並可介紹歷史或現實中值得學習的楷模，教師亦可以透過角色扮演，讓學生去體會楷模的內在感受。
- (二) 解釋 (Explanation)：在品格教育上，不應只是要求學生記誦與遵守規則而已，教師應與學生真誠對話，進一步指導學生瞭解各規範其背後的涵義與價值，讓學生真的知道。
- (三) 勸勉 (Exhortation)：從情感上激勵學生的良善動機，鼓勵他們表現出良善行為。
- (四) 倫理的環境 (Ethos or Ethics environment)：教師要營造一個讓學生感受到彼此尊重、重倫理的環境。
- (五) 體驗 (Experience)：品格概念 (如負責、關懷…等) 是抽象的名詞，學校或教師應安排機會，讓學生藉由實際參與來體驗這些品格內涵，讓抽象的概念變成日常中實際接觸的事件。
- (六) 對優異表現的期望 (Expectations of Excellent)：在品格方面，鼓勵學生為自己設定合理、優質的目標，同時盡力去完成。

另外，美國學者 Lickona (1993) 亦曾提出一個整合模式（如圖 2）。此模式共提出了十二項策略。其中，包括三項學校層次的策略及九個班級層次的策略。

（一）學校層次的策略：

1. 超越教室的關懷：喚醒學生對教室外（包括人、事、物）的關懷，用楷模啟發利他主義的行為，並提供學校或社區服務的機會。
2. 營造正向的學校道德文化：營造能夠提倡核心價值的學校文化。
3. 結合家長與社區成為品格教育伙伴：請家長和整個社區加入學校以共同努力樹立好品格。

（二）班級層次的策略：

1. 教師以身作則：重視教師的角色，教師是關懷者、示範者及指導者。
2. 建立道德環境：營造出關懷型的教室氣氛，教導學生尊重和關心他人。
3. 實行道德紀律（moral discipline）：用規則和結果去發展道德歸納，自我控制，和對他人的普遍尊重。
4. 創造民主的教室環境：用班會去讓學生共同作決定和學會負責，使班級成為最佳狀態。
5. 活絡道德教學：透過課程來教導價值，用具豐富道德內容的主題作為價值教學的工具。
6. 採用合作學習：培養學生合作和欣賞他人的能力。
7. 善用巧思，培養良好的工作態度：教師應運用巧思，設計教學、自我評量等活動來培養學生之工作態度與責任感。
8. 鼓勵道德反省：透過反省活動來提昇學生的品格。
9. 教導衝突管理：教導學生如何公正地解決衝突，避免使用威嚇或暴力。

基本上，學者針對品格教育提出的作法大同小異，研究者將品格教育之實施原則歸納如下：

（一）重視品格教育，將品格視為重要的教育目標（重視它）。

- (二) 整合校內外之資源，營造和諧、關懷的學習環境（營造環境）。
- (三) 教學重點同時包括道德認知、道德情意、及道德實踐三方面，並以核心的道德價值作為品格教育的基礎（教學重點）。
- (四) 品格教育與生活結合：品格教育的實施須和生活緊密結合，讓學生從生活實際的行動中進行體驗。
- (五) 重視參與、體驗、討論與省思（教法）：教師要安排情境，讓學生參與及體驗，以協助學生瞭解品格的內涵，並建立良好的態度。
- (六) 品格教育，人人有責（教學者）：教學者包括校內教職員、家長、社會中的所有人。
- (七) 任何時間均可進行，教師可採機會教育（教學時機）。
- (八) 品格教育是長期性的活動，終身教育（教育時程）。
- (九) 同時重視顯著課程與潛在課程（hidden curriculum）：品格教育是全面性的。簡成熙（2004）指出應將道德的內涵融入到各個領域。因此，除了教師有意圖的課程安排外，教師亦應時時反省潛在課程可能對學生的影響。
- (十) 品格教育有賴評鑑制度之評估與回饋（評鑑機制）。

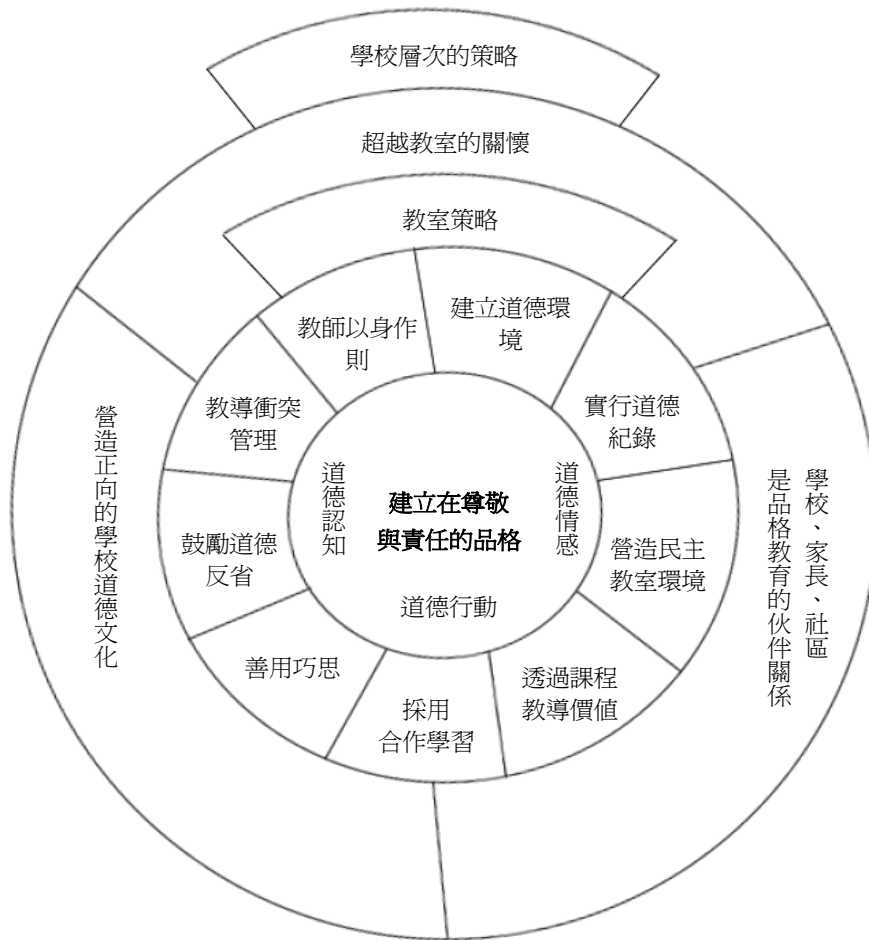


圖 2 價值與品格教育的整合方案（引自 Lickona, 1991, p.69）

三、以繪本為材，實施品格教育

品格教育可透過正式課程、非正式課程及潛在課程進行。不過，由於目前並沒有品格教育的教材，因此，教師在教學時，必須要自己選編合適的教材。對國小中年級學生而言，繪本是教師可參考的教學資源。

（一）繪本的意義與價值

繪本，又稱為圖畫書（picture book），其特色是文字與圖畫訊息並陳，是很好的讀物。林敏宜（2000）認為繪本的價值包括增長認知學習、增進

語言學習、提供生活經驗、涵養美學、增進閱讀樂趣及培養創造想像的能力。Lamme, Krogh 與 Yachmetz (1992) 也指出它可以讓學生看到自己以外的世界、常隱含許多道德的議題與經驗、及提供許多行為典範，它有助學生道德的發展。MacDonald (2007) 指出許多故事都強調道德觀念，將觀念包裹於故事裡，這些道理較易進入孩子心中，因此，全世界都常用說故事的方式來教導孩子遵守規範。

(二) 使用繪本實施品格教育的流程

1. 慎選繪本：繪本的類別很多，有的偏認知，有些則重心理成長，各有各的重點與寓意，教師若要用來讓學生了解品格核心要價值的內涵，必須慎選繪本。
2. 教學活動設計
 - (1) 繪本內容分析並擬訂教學目標：同一份文學作品，不同的讀者可能產生不同的意義與感受（丁錦宏，2004）。教師在以繪本進行品格教育前，應先分析出核心價值，並轉化為教學目標。
 - (2) 設計教學活動：依據品格教育之教學原則，教學活動應以體驗與討論取代單向的講述。
 - (3) 教學實施：教師依事先設計妥之教學活動設計，在教室中實施，並觀察自己及學生的表現。
 - (4) 反省檢討：教學結束，教師宜針對自己的教學檢討改進，並作為下回教學之基礎。

四、相關之實徵研究

近年來，已有愈來愈多的學者投入於品格教育的研究。在美國，有許多推動品格教育的機構（品格教育伙伴，CEP）及學者持續進行了許多研究。

國內研究部分，王如敏（2001）以國小四、五、六年級的資優班學生為研究對象（共 64 位，其中男生 38 位，女生 26 位），探討混齡方式的品格教育教學對國小資優學生情緒適應行為與人際溝通能力上的影響。研究者以隨機分派的方式將研究對象分為實驗組及控制組，其中，實驗組每週接受 120 分鐘之品格教育教學課程，前後共進行九週，控制組則按照平常

教學，未接受實驗處理。結果發現包括：接受品格教育教學對提昇國小資優學生，其情緒適應行為及人際溝通能力均優於未接受品格教育教學的學生，且不因性別不同而有差異。

吳寶珍（2004）之研究主要目的在探討國民中學品格與道德教育的內涵、實施原則與方式，以及現況與成效。該研究共分二部分，研究一以德懷術建構國民中學品格與道德教育內涵與實施之衡量指標，研究二以調查法探討教師、行政人員及學生家長對國中品格與道德教育之態度與期望。其研究結果發現如下：

- （一）國民中學品格與道德教育內涵之認知以「感恩」內涵為最高，其次依序為自我反省、孝順、進取心、自律、知恥、毅力、合作、關懷、整潔、公正、寬恕、勤儉、公平、仁愛、接納、正義、寬宏大量、服從、瞭解他人、幽默感、虔誠、追求真善美、及忠勇等內涵。
- （二）不同性別、年齡、身分、教育程度、職業、學校規模、學校所在地等不同背景因素對「品格與道德教育內涵」之認知有所差異。
- （三）不同性別、年齡、身分、教育程度、職業、學校規模、學校所在地等不同背景因素對「品格與道德教育實施原則」之認知有所差異。
- （四）不同性別、年齡、身分、教育程度、職業、學校規模、學校所在地等不同背景因素對「品格與道德教育成效」之認知有所差異。
- （五）國民中學品格與道德教育內涵、品格與道德教育實施原則與方式之適宜性、及品格與道德教育成效之良窳三者息息相關。品格與道德教育內涵愈具體明確，則成效愈高；品格與道德教育實施原則與方式愈適宜，則其成效愈好。

國外研究部分，美國加州兒童發展專案（California's Child Development Project, CDP）曾進行一個為期五年的研究，該研究指出參與本研究之兒童，從幼稚園到國小四年級的學生，均可以下幾方面看出其成效（Lickona, 1991）：

- （一）教室中的行為：接受品格教育課程的學生，表現出較多自發性的協助、合作、較富感情及有較常出現鼓勵別人的行為。
- （二）遊戲場的行為：接受品格教育課程的學生較能關心別人，較能包容他人。
- （三）解決社交問題的技能：接受品格教育課程的學生在解決衝突時，較

能注意所有人的需求，較少提出激進的解決方法。

（四）關注民主價值：接受品格教育課程的學生較能關注民主價值，如：所有成員有都參與決定與活動的權利。

而 Singh（2001）在教室推動品格教育五個月後，有百分九十的學生表示，品格教育增加了他們對六大品格特質（six character traits）的瞭解，而且學生在教室中的行為也獲得明顯改變。該研究者指出，品格教育雖然不能完全解決教室中的問題，但不當行為已明顯減少，同時，學生對自我要求的標準也比較高。

Roy（2002）依 Character Counts 架構進行品格教育，此架構的認為透過品格教育的教學，學生可以在面臨壓力及同儕影響下，表現正當倫理決定。在進行品格教育後，Roy 發現品格教育可在協助學生做倫理決定時（ethical decision making）是有效果的。

Hirschi（2002）以一個學校的四、五年級之學生、家長及學校教職員為研究對象，探討品格教育課程（Character Counts Program）在該校推動的情形。該研究係以質性研究的策略進行，研究目的包括瞭解品格教育課程在小學推動情形，教師、家長及學生如何接受…等，研究報告中說明了該校有一個強而有力的行政力量，該校長在推動品格教育上非常積極，並展現符合道德的領導，學校對品格與道德的期望高，而且有高比例的教師同時參與專業成長及使用不同的教策略來提昇品格教育。該研究並建議未來應進行縱貫性研究（longitudinal study）來探討品格教育課程對學生後續行為的影響。

藉由文獻探討，研究者進一步歸納如下：

- （一）就研究方法上，品格教育研究的方法多元，可採實驗法瞭解其成效、可採德懷術發展指標、可採質性研究來瞭解一個學校推動的情形，也可採行動研究法共同發展可行的行動策略。
- （二）就品格教育的內涵來說，品格教育的內容甚廣，包括了尊重、負責、誠實…等與良善美德有關的特質。
- （三）就實施原則與策略來說，品格教育須有意圖地規劃與實施。而品格教育實施原則與方式愈適宜，成效愈好（吳寶珍，2004）。
- （四）品格教育的推動，學校行政及教師均扮演著重要的角色（Hirschi, 2002）。
- （五）教師在進行品格教育教學時，必須要自己選編合適的教材。

參、研究方法與步驟

本研究採取協同行動研究法，研究時間自民國九十三年十月起，至九十四年六月底止，進行近一學年。本研究進行後不久，教育部即頒布「品德教育促進方案」⁶，在研究時機上別具意義。

一、研究情境

本研究所在的學校位於台中市（以下稱為安安小學），它是一所私立小學，研究進行期間即是學校成立的第一年。參與研究的教師分別任教於三年級及四年級。其中三年級有十八位學生；四年級有十六位學生。

研究進行時，學校只有七班，除一年級有四班外，其他二、三及四年級則各只有一班（尚未有五及六年級）。每班人數均在二十位左右，是很好的教學環境。其中三年級有十八位學生；四年級有十六位學生。

此校是由佛教團體創立，但是學校並沒有特別的宗教活動，學校師生也不需吃素。學校之辦學理念為「全人發展、品格優先」。另外，方案教學、藝術與人文及品格教育是其特色。

二、協同研究者及其角色

本研究之研究團隊包括三位，第一位是任職於私立大學師資培育中心的助理教授（以下稱王老師）；第二位是任職於安安國小的陳老師（四年級級任導師）；第三位也是任職於安安國小的龔老師（三年級級任導師）。陳老師及龔老師均是第一年擔任正式教師。

本研究最初係由王老師發起，當時王老師正參與靜宜大學推動品格教育之計畫。王老師瞭解到品格教育之重要性，同時也對品格教育之議題感興趣。因此，乃進一步想與國小教師合作，以探討品格教育在國小班級推展的情形。

由於安安小學以「全人教育、品格優先」為其辦校理念，重視品格教育。因此，王老師於九十三學年度上學期開學後即與學校聯繫，希望能邀

⁶ 品德教育促進方案於 93 年 12 月 16 日以台訓（一）字第 0930168331 號函訂定。

請學校老師共同針對品格教育在教室實施的情形做探討。安安國小對此計畫有興趣。因此，同意王老師利用一個週三下午教師進修的時間至該校進行研究計畫構想的介紹，同時邀請對此議題感興趣的教師參加研究團隊。活動結束後，陳老師與龔老師主動向王老師表示願意參與此研究計畫。他們加入此研究最主要的原因是，自覺於對品格教育的瞭解不夠，對於肩負學校辦學理念之推行，深感惶恐。

王老師態度隨和，且具多年擔任國小教師的經驗，所以，很容易融入並和陳老師及龔老師打成一片。另外，由於陳老師及龔老師對協同行動研究的瞭解仍有限，因此，王老師一開始就帶領他們閱讀行動研究的文獻，讓陳老師與龔老師對協同行動研究之相關概念有進一步地瞭解。在建立彼此良好關係及瞭解協同行動研究的概念與方法後，我們彼此較敢相互提問與質疑。

在研究過程的分工上，王老師及陳老師及龔老師略有不同。我們一起討論、檢討及設計教案，不過，每次討論後的錄音檔及文書工作均由王老師帶回請工讀生轉譯。具體來說，王老師主要負責研究資料的蒐集、整理、分析及撰寫報告；而陳老師及龔老師則是實際教學者。

三、資料蒐集、整理與分析的方法

在資料蒐集方面，本採用的方法包括參與者撰寫反省札記、參與者的協同反省活動之錄音、觀察、訪談及文件蒐集等方法。

- （一）參與者撰寫反省札記：反省是達成行動研究目的的核心手段（潘世尊，2005），為能瞭解參與者背後思考，本研究的三位研究參與者均撰寫反省札記，只是沒有強迫性，因此，撰寫時機是隨機的，有想法有感受才撰寫。
- （二）參與者的協同反省活動之錄音：由於個人反省難免會有盲點，因此，研究參與者每週定期進行協同反省活動，反省過程全程錄音。
- （三）觀察：為瞭解本研究所設計之教案（如附錄一）實際教學情形，本研究亦採觀察法，直接進到教室看師生的行為表現。過程中，並以數位攝影機輔以記錄。
- （四）訪談：為更進一步瞭解師生內在的想法與感受，王老師也以訪談的方式來蒐集資料，訪談對象包括校長、主任及學生。

(五) 文件蒐集：除了上述四種方法外，本研究亦蒐集相關記錄表格等文件，以作為另一種資料來源及檢驗其它資料之用。

在資料整理與分析上，本研究採歸納法進行，具體步驟如下：

- (一) 將每項原始資料都註明日期、時間及地點：所有蒐集回來的原始資料均註明時間及出處。
- (二) 將錄影音資料轉成逐字稿：研究過程中，凡討論或協同反省均會全程錄音，研究者會請工讀生協助將錄音資料轉譯成文字。轉譯後的逐字稿，會寄給陳老師及龔老師，檢視資料是否有誤。
- (三) 對書面資料進行開放性編碼。
- (四) 三角校正：資料分析過程中，亦同時進行人員間及三校角正及資料間的三角校正，力求資料的真實性。
- (五) 探討類別間的關係與意義，形成研究結果。

肆、研究結果與討論

研究結果與討論共分四個子題呈現，分別是：教師設計品格育課程之歷程、品格教育課程實施、行動結果及教師在發展品格教育課程過程所遭遇的問題及解決策略。

一、教師設計品格教育課程之歷程

(一) 品格教育專業知能薄弱階段

雖然學校重視品格教育，但陳老師及龔老師在過去師資培育修習過程中並未接觸與品格教育相關之理論。在自省後，他們覺得對品格教育相關內涵及理論不太瞭解，形成「知道品格教育很重要，但不知如何進行」的現象。此乃凸顯師資培育機構在品格教育的推動的重要性。

(二) 文獻探討充實專業知能階段

針對專業知能不足的問題，我們採取的解決策略是閱讀相關文獻。共同閱讀的文獻包括期刊及書籍兩部分：期刊文章主要由王老師蒐集並影印（包括教育研究月刊 120 期及其他以品格教育為題的文章）；書籍部分有品

格決勝負：未來人才的祕密（天下雜誌出版，2004）、優秀是教出來的（譔悠文譯，2004）、人格培養白皮書（栗筱雯譯，2004），這個階段花了一學期。從文獻探討中，我們更加瞭解品格教育的內涵，同時歸納了許多品格教育的原則。

除了閱讀文獻外，我們也不斷針對教室中的事件進行省思，讓彼此在瞭解新概念的同時，也持續揭發自己內在的許多信念與想法。

整體而言，相較於別班，每階段課程上並沒有什麼太大的改變。稍有不同的是三年級的龔老師在看了「優秀是教出來的」那本書後，把書中的許多基本做人做事的道理依週次寫在黑板並解釋其涵意，希望學生能背起來並確實做到。雖然這種方法偏向以「告知」的方式常遭學者批評（丁錦宏，2004），但至少可以看出龔老師對品格教育的重視。

在一學期的探討後，我們知道了品格教育的內涵與實施原則，但是對於如何進行則還是不清楚。因此，我們在討論時，常常會自己問自己，到底該如何進行？

A 我們有這麼多品格內涵，是不是這麼多都是同樣教育方式，譬如他是勤勉不足，你以行為改變技術去改變他，那他品格教育是不是也這樣？

B 應該是

A 內涵我們是知道，原則我們也知道，只是比較空，導入實務東西用什麼東西來談尊重，像以身作則，原則我們也是兼顧，那材料是什麼？內容已經確定，那方法呢？我們說課程與教學，課程是內容，教學是方法，我們只有目標沒有方法？

（20050316 協同反省逐字稿⁷，p.2）

（三）「品格教育課程蘊釀」階段～從「綜合活動領域自我主題設計工作坊」中悟出點子

從文獻中，我們掌握了實施品格教育的原則。不過，缺了有意圖的課程安排，心裡總覺得很不實在。因此，我們便試著發展課程，希望能藉由有意的課程設計，讓學生體會品格的內涵。畢竟，課程是落實教育理念的

⁷ 逐字稿中，A 表示王老師、B 表示龔老師、C 表示陳老師、P 表示校長（校長偶爾也會參與我們的討論）。

重要媒介。

「空有原則，但不知如何實施」的問題一直困擾著我們，也讓我們一直思考如何解決。直到王老師在 2005 年寒假參加彰化縣舉辦的「綜合活動領域自我主題教學設計工作坊」，產生了新點子。

在這個工作坊中，王老師學會了透過深究繪本內容來培養學生自我概念的方法。活動結束後，王老師從文獻探討中，找到了許多以文學作品（literature）培養品格教育的文獻（丁錦宏，2004；鄭富興，2002；Ellenwood & McLaren, 1994；Leming, 2000；O'Sullivan, 2004），此乃促成我們試著以繪本為教材，進行課程設計來培養學生的品格的構想。

（四）品格教育課程設計階段：著手以繪本教材進行品格教育課程設計

1. 教師的信念與目標

針對品格教育，在試圖以繪本當作品格教育課程設計的材料時，陳老師與龔老師均對自己感到信心，並有一期望目標。陳老師則希望聽到家長稱讚孩子的進步；龔老師則希望學生能成文質彬彬的小孩子。

A 你們現在的信心如何

B 信心是有啦

A 你理想的學生是如何

C 理想的目標就是希望聽到例如說家長講到孩子比較有禮貌,比較會關心這樣子,如果是這樣應該就有一點改變了,還有班級氣氛,在家裡面,就是家長也有一些感覺

B 我預期的目標是多關懷別人文質彬彬的小孩子，我們教的一些價值觀有內化這樣子

（2005/03/04 協同反省逐字稿，p.5）

2. 選用繪本

在決定以繪本作為品格教育課程設計的材料後，接著面對的問題是要選用哪一本。由於繪本的類別很多，有些不見得適合於品格教育，因此，我們各自介紹自己讀過且覺得適合的繪本，最後決定採用「朱家故事」⁸。

⁸ 朱家故事是由漢聲雜誌社譯（1997），英文漢聲出版有限公司發行。

會選用「朱家故事」的原因之一是希望學生在課程結束後，能以具體的行動關心父母，並參與家事。這樣外顯的行為較易讓家長感到品格教育的效果，因許多家長是慕「品格教育」之名，讓孩子到此校就讀的。

C 先挑一本來試試看,看看效果如何,我那時想到紅公雞

B 看有沒有直接一點的,看有沒有孝順的,同儕的

C 那天有講到負責啊,你說要孝順

B 我想要由近而遠,我覺得

A 所以教材要由自己對自己、自己對他人

B 自己對親人,或自己對同學

A 就是馬上具體

...

C 那我們就從朱家故事開始了,那就從朱家故事開始,下個禮拜我們兩班都來做做看

(2005/03/04 協同反省逐字稿, p.5)

3. 研究倫理考量

以繪本當作品格教育課程材料必然會面臨一個疑問，為何它可以用？事實上，在我們進行此研究時，一直很注重研究倫理。我們希望所有行動方案均經過充分討論再進行，以免使學生在行動研究中成為「白老鼠」。這也就是為什麼我們第一學期都沒有什麼具體行動的原因。

關於這個問題，一方面是我們直覺地認為繪本是很好的兒童讀物，就算不是用在品格教育上，也應鼓勵學生多閱讀。另一方面，我們也找到了繪本適用於品格教育的文獻基礎。Lamme, Krogh 與 Yachmetz (1992) 指出文學作品可以讓學生看到自己以外的世界、常隱含許多道德的議題與經驗、及提供許多行為典範，它有助學生道德的發展。Pearson & Nicholson (2000) 也認為文學作品能提供豐富的、關於品格特質的實例，教師可藉由文學作品讓學生去討論人物的行動及其對其個人、他人及整個社群的影響，讓學生藉由討論更加深入地瞭解品格的內涵。

在這樣的信念與基礎下，我們認為此課程會對學生有正面的幫助。

4. 教學活動設計

決定繪本後，我們便著手進行教學活動設計。整個教學活動設計可分

為三部分：內容深究與學生經驗探究、良好行為演練、實作與分享。其設計過程如下：

（1）繪本內容分析

同一份文學作品，不同的讀者可能產生不同的意義與感受（丁錦宏，2004）。因此，我們透過討論的方式，分別報告自己閱讀此書後的觀點與心得，最後歸納結論如下：

就形式而言，本教材是一本繪本，除了文字內容外，圖片亦蘊含有豐富的訊息。就內容來說，本篇故事表面上是在敘述朱家父子三人對家事不盡責，導致媽媽離家出走，之後才體會自己的不是，而予以改過的故事。但故事深層其實賦有負責、關懷、尊重、合作、感恩等概念，此為亦為本次教學之重點。

教材分析，凸顯了教師對教學資源敏感度的問題。當教師拿到繪本或其他文學作品後，若對教學資源沒有足夠的敏感度，就可能只停留在表面化的教學，無法深入地去探討其背後的意義或價值（丁錦宏，2004）。而教師間相互討論與分享，將有助於這部分能力的提昇。

（2）決定品格教育的核心價值（教學目標）

進行教材分後，我們從認知（道德認知）、情意（道德情感）及技能（道德行動）等三方面擬訂教學目標，並將之與品格教育之核心價值聯結。詳細目標如表 1。

表 1 以繪本「朱家故事」為品格教育課程設計之教學目標

單元目標	行為目標
認知：	
1. 能瞭解家事是所有家庭成員共同負擔的責任	1-1 能說出自己可負責的家事活動[負責] 2-1 能說出自己喜歡從事的活動[尊重]
2. 能瞭解性別與工作間沒有必然之相關	3-1 能主動完成自己所負責的家事[負責] 3-2 能與家人一起合作做家事[合作]
情意：	
3. 能體會父母的辛勞	4-1 能說出父母親為家庭付出的例子 [關懷]
技能：	
4. 能實際參與家事	4-2 能當面或以書面方式向父母表達感謝之意[感恩]

（3）設計教學活動

擬訂教學目標後，接著即進行教學活動設計。我們在進行教學活動設計的背後有一個想法，即要以討論、體驗及分享的方式來進行，不要單純

地以說教的方式進行品格教育。我們花了三個小時的時間完成教案雛形的設計，再由王老師帶回繕打細步流程。

這次的教案設計，陳老師及龔老師都覺得收穫很大。雖然他們兩個都修過教育學程，但他們過去在學習教案設計時並未深入探討，因此，不清楚整個教案各部份的邏輯關係。這次的討論與實作，他們對教案的產生有更深的認識。

5. 本課程設計的特色

- (1) 以繪本為題材，為品格教育提供媒介：理論上，品格教育應是生活教育，它應隨時機會教育。但若能藉由繪本的情節，提供學生思考的機會，應更能促進學生良好品格的發展。
- (2) 重視學生經驗及回應：在此教案中，繪本經驗深究與學生個人經驗探究是交互進行，目的是希望學生能藉由繪本內的情節來省思自己的想法，進而能感同深受。
- (3) 重視良好行為腳本的建立：國內一位大學教授曾在聯合報民意論壇⁹中，提及許多人都欠缺良好的理性行為腳本，因此，在面對問題情境時，往往把電視媒體學到的負面行為模式表現出來，以致產生了不良的後果。我們也很認同此觀點，因此，在我們的教學設計中，為了讓學生能建立良好的行為腳本，我們讓學生在教室中練習表現適切的行為～「向父母道感謝」。
- (4) 採多元教學法：教學活動設計中，我們採用多種教學法，尤其偏重討論、體驗與分享，而非單純講述。
- (5) 依循品格教育原則進行：若以本文先前所歸納出的品格教育原則予以檢視，可看出本教學計畫與之相符合的情形（如表2）。

⁹ 彭懷真（民94年4月8日）。你可能不知道 孩子普遍心情欠佳 千萬別高估孩子的抗壓力小處罰、小打罵？對孩子來說沒有「小事」。聯合報，第15版。

表 2 本教學計畫與品格教育原則對應表

品格教育原則	本教學計畫特色
1 重視品格教育，將品格視為重要的教育目標	符合
2 整合校內外之資源，營造和諧、關懷的學習環境	符合
3 教學重點同時包括道德認知、道德情意、及道德實踐三方面，並以核心的道德價值作為品格教育的基礎	符合
4 品格教育與生活結合	符合
5 重視參與、體驗、討論與省思	符合
6 品格教育，人人有責	符合
7 任何時間均可進行，教師可採機會教育	符合
8 品格教育是長期性的活動，終身教育	符合
9 同時重視顯著課程與潛在課程	符合
10 品格教育有賴評鑑制度之評估與回饋	不明顯 ¹⁰

二、品格教育課程實施

這次的課程設計分別於三年級及四年級實施。而由於安安國小很重視品格教育，因此，陳老師及龔老師在進行教學時，學校校長、主任及沒有課的老師均前往參觀此次的教學。教學過程中，王老師利用數位攝影機全程錄影。

本次課程設計（「朱家故事」的教案）共設計八十分鐘，並於語文學習領域時間來進行教學。整個教學除引起動機外，共分為繪本內容深究與學生經驗探究、良好行為演練、及分享等三部分。不過，由於分享必須在學校回家實作後才能進行，因此，整個教學分隔在兩天完成。

（一）陳老師的教學

配合各班原有課表及進度，陳老師比龔老師早一天教學。上課前，陳老師先行架好投影機等設備以輔助教學。然後，陳老師依教學計畫進行教學活動。可能因為校長、主任、王老師及其他學校老師在場，當天學生表現得特別專心。

教案中的第一部分「繪本內容深究」進行很順利，不過，在「良好行為演練」部分，班上秩序就顯得混亂，加上有些同學在練習時，以開玩笑及誇張的語氣表現，以致於有些失焦，影響教學效果。

¹⁰ 我們沒有評鑑制度，但有自我反省與檢討，以作為行動修正之依據。

（二）龔老師的教學

由於龔老師觀摩過陳老師教學，因此，對教學流程及秩序的掌握都較陳老師的班級好，這也跟原有的班級經營有關。

課前，龔老師很用心地將製作教學過程中所需要的提問內容便條紙，並貼在繪本上，以提醒自己。由於他在提問過程中，很具開放性，且無論學生發表的內容為何，他均會給予正面的回饋。所以，班級氣氛很好。

A B 的教學我有看，是滿流暢，同學發言，整個誘發學生的討論，我們一次一次修正會更好。B 你要不要說一下對教案的想法？

B 我覺得教案寫的很好，我抱持是相信教案。時間配合的很剛好。

A 我看到裡面有夾單子，時間到該問什麼題目，他都有做筆記。

B 我覺得教案的時間算的很精準，問題很不錯，因為時間學生不能暢所欲言，體驗不夠深，講不出來，我會介入多一點去把方向轉回來，第一次做繪本教學是滿好的，也比預期簡單一點，跟教案寫的好很有關係

...

D B 的課在班級經營和常規，教學順暢流暢，中途的啟發和引導都很好，那時間掌控也很好，C 的課時間掌控要注意，因為班上男生多，在對話會有自己的意見，在對話會有搞怪的情形，比較難掌握，行為腳本部分要加入老師的說明，老師的示範，先說明，示範，在讓學生去做，會比較好一點，其實第一次都很好，我相信下一次會更好。

（20050420 協同反省逐字稿，p.2）

三、行動結果

（一）教師體會品格教育的重要性：許多老師認同品格教育的重要性，但也有不少教師是配合學校政策在推動。陳老師最初參與推動品格教育就有配合學校政策的意思，但在實作後，真正體會到了品格教育的重要，品格教育是為學生做的。

C 我覺得我有得到回饋，一開始我會覺得這只是配合學校的政策，自己會有壓力在，是不是要有成績給學校或家長看，...

當回饋發生在我身上的時候，我覺得做這個品格教育很值得

- A 我覺得品格教育應該是要為孩子做的，你有意識到這個部分嗎
- C 應該是說當我意識到學生將品格教育的東西發揮出來的時候，我很替孩子高興

(20050516 協同反省逐字稿，p.3)

(二) 教師肯定此次的課程設計：此次的教學活動，陳老師及龔老師均非常滿意。一方面是自己更加瞭解教案設計的歷程；另一方面則是為自己困惑已久的問題找到解決之道。對於該如何進行品格教育不再只是空有原則，而無實質內容。

(三) 教師對品格教育更敏感，時時將校園事件轉為品格教育活動：陳老師及龔老師參與此研究，在不斷省思中，對品格教育更加敏感，常常會將校園發生的事件轉為品格教育活動。

- A 那你參加品格教育這一段時間以來，你覺得你有比其他老師更清楚品格教育嗎
- C 有啊...
- C 應該是說變得比較敏感吧，...我覺得要對自己不斷的提醒，會一直想到什麼對品格教育的推展有幫助，我就會去做

(20050516 協同反省逐字稿，p.3)

(四) 學生的改變

品格教育的內涵包括認知、技能及情意等三方面，雖然難以精確地評量出學生的改變情形，但學校校長及主任則多次稱讚這兩個班級，尤其四年級陳老師的班級進步相當多。

學生的改變可能並不是單一品格教育課程所造成的，研究者認為其可能的原因很多，除了教師閱讀品格教育文獻自我充實外，一方面自我反省，再加上有機會與其他研究成員共同檢討教室內的事件，因此，對級務的處理更專業，而非情緒化。學生就在教師的成長與改變下而改變。

(五) 校長的讚賞

安安國小校長因親自參與我們的教案設計，也參觀教學演出，對於將繪本發展成品格教育課程相當肯定，一直希望以陳老師及龔老師當作種子教師，將這套方法推到學校。事實上，在次一學年開始，校長即要求全校

教師於晨光活動時間，在各班以繪本為教材實施品格教育。從校長的肯定中，我們也很高興。

D 我有想過，他們兩個先上個幾次故事後，辦個教學觀摩，再請王教授來帶領分享，以學校老師當成學生一樣，去帶領教學校的老師。

A 那要等我們有信心一點。

D 當然等你們做過幾個故事後，再實際演練，老師就比較能看教案就教。

A 我們可以分 2 個老師一組，這樣就會有很多豐富，也是一個檔案。做好後，存在光碟，就很好用。

(20050420 協同反省逐字稿, p.3)

四、教師在發展品格教育課程過程所遭遇的問題及解決策略

(一) 教師對品格教育的專業知能不足

黃政傑(2004)以課程改革為例，認為任何課程改革最關鍵的配合措施仍是人的配合，其中，師資最為重要。品格教育若要落實，則教師必須要有足夠的專業知能與信念。本研究進行之初，陳老師及龔老師都自認為對品格教育之相關專業知能所知有限，此乃教師在發展品格教育課程過程中的第一個問題。楊淑雅、張嘉紓(2005)在針對一個學前教育機構進行品格教學時亦發現教師設計「品格教育」能力有限的問題。

關於此問題，我們所採取的解決策略是閱讀專書與文獻，並藉由研究團隊的討論來增進相關專業知能。

(二) 品格教育成效不易精確評量

品格的內涵包括認知、情意及實踐等層面，而且它與生活有密不可分的關係，實在難以精確評量其成效。由於品格特性難以量化，因此就難以以數據表示成效。Berkowitz(1998)指出在品格教育推動上，學生回饋的意見或教學者的直覺很豐富，但科學的資料卻是很少，以致於我們難以評估什麼品格教育方案或教學方法較有效。此乃品格教育面臨的一道障礙。

關於此問題，我們仍無法解決。我們採用觀察法及非正式訪談法，看看學生的表現，另外，也會從與家長的討論中，對學生的表現給予評量。

（三）課表中沒有品格教育科目

在推動品格教育的過程中，我們發現課表中並沒有品格教育科目。因此，我們設計的教學計畫就必須利用其他課程時間來進行。

針對此問題，我們的解決策略是在語文學習領域中進行繪本內容深究，然後，再利用早晨生活教育時間進行行為演練與分享。如果在公立學校，這個問題或許可以利用彈性節數來解決。

（四）品格教育議題熱度延續性的問題

經過一次教學活動，學生對課程中所涉及的核心價值更能留意。不過，隨者教學時間的久遠，這樣的熱度便逐漸減退。因此，教師必須設計新活動來延續熱度。

- A 所以一個很重要的觀念就是，當推動品格教育的時候，老師要有意識，老師是關鍵，要在生活中多多注意，那你覺得還有什麼，除了剛剛講的評量，還有什麼疑問或是覺得困難的部分
 - C 我會覺得，要有新的東西出來才能繼續延續這個熱忱
- （20050516 協同反省逐字稿，p.3）

關於此問題，我們的解決方法是再籌畫第二本繪本的教學。我們仍舊循第一次的經驗，從擇繪本開始，到設計教學計畫，然後再進行教學。第二次教學使用的繪本是「是蝸牛開始的」¹¹，並於的六月的第二週進行教學。

五、行動心得

在我們改善「體認品格教育很重要，但不知如何進行性」問題過中，透過不斷反省中，我們累積了許多心得。

（一）教師是落實品格教育的關鍵人物

從本研究中可發現教師是影響品格教育的關鍵人物，當教師體認到品格教育對學生的重要性，就可將教室內外的事件轉為品格教育的題材。如果再配合有意圖的課程設計，將有助學生良好品格的發展。

¹¹ 方素珍譯（2000）。是蝸牛開始的。台北：三之三文化。

（二）品格教育課程仍可持續開發

廣義的課程係指學生體驗到的整體經驗，它包括正式課程、非正式課程及潛在課程。本研究所發展的品格教育課程，應只是廣義品格教育課程中的一部分。理論上，還可以發展其他的品格教育課程或活動。

（三）品格教育的成效難精確呈現

當一個課程方案提出時，讀者往往希望看到成效，但「品格」這種同時涵蓋認知、情意及行為層面的特質著實不易評量（Williams, 2000）。再加上品格的內涵甚廣（如：負責、關懷、合作…），這些項目又很難量化，只能由教師及父母直覺地感受，以作為後續修正教學的依據。

（四）除了繪本外，其他文學作品或現有教材均可作為品格教育教材

本文以繪本作為品格教育課程設計的教材，作品富趣味性，能吸引學生的興趣。其他文學作品（如伊索寓言…）、甚至是現有教材均可作為品格教育的教材，教材的選用有賴於教師對教學資源的敏感度。

（五）教師可善用生活教育時間

本品格教育課程設計有八十分鐘，若均在語文學習領域的上課時間進行上課，則可能會影響其原課程進度。若將課程中的部分活動（行為演練及分享）移至生活教育時間，則可解決教學時間的問題，同時讓生活教育更充分發揮其功能。

（六）要留意潛在課程的問題

本研究選用「朱家故事」繪本為材，設計品格教育課程。然而，此繪本內容有一可能對學生產生負面影響的潛在課程：「生氣時，以離家出走為手段」。此乃突顯出教師在選用繪本時，宜留意潛在課程的問題。

伍、結論與建議

本研究旨在探討兩位國小中年級教師在「體會品格教育重要，但不知如何實施」後，進而探索品格教育內涵、試圖規劃品格教育教學活動設計的行動與結果。具體研究結論如下：

一、結論

- (一) 教師可選用合適繪本，依循品格教育的實施原則，設計出可行的品格教育教學活動。品格教育的推動，教師擔任重要角色。教師除掌握品格教育原則外，更應有意圖地設計許多課程。其中，以繪本作爲教材，所發展出的品格教育活動是可行的方案。
- (二) 教師在發展品格教育課程過程所面臨的主要問題是教師之品格教育專業知能不足。但透過參與協同行動研究團隊，不斷針對教室事件省思，可增進教師專業能力。

二、建議

- (一) 品格教育課程設計方面的建議：
 - 1. 教師可利用繪本或其他文學作品，作爲發展品格教育課程的教材，惟宜留意潛在課程的問題。
 - 2. 教師宜充實品格教育之相關知能。
 - 3. 學校教師宜組織行動研究團隊，持續發展品格教育課程。
- (二) 未來研究方面的建議：
 - 1. 可發展其他型態的品格教育課程或方案。
 - 2. 研究者可試圖發展品格教育的評量，以評估品格教育的實施成效。

引用書目

- 丁錦宏（2004）。敘事德育方法探究：“灰姑娘”故事與品格教育。**思想・理論・教育**，3，12-15（中國期刊）。
- 王如敏（2001）。品格教育教學對國小資優學生情緒適應行為與人際溝通能力之影響。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。（未出版）
- 吳清山、林天祐（2006）。品格教育，**教育資料與研究**，64，149。
- 吳寶珍（2004）。國民中學品格與道德教育的內涵與實施之研究。國立彰化師範大學教育研究所學校行政碩士班碩士論文（未出版）。
- 林佳範（2006）。規範意識的變遷與道德教育的轉變～道德教育就是品格教育嗎？**課程與教學**，9（2），1-12。
- 林敏宜（2000）。圖畫書的欣賞與應用。台北：心理出版社。
- 栗筱雯譯（2004）。人格培養白皮書。台北市：富國際文化出版。
- 教育部（2004）。施政主軸－行動方案。2004/12/10 取自
http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/SECRETARY/EDU8354001/931021actionproject.doc
- 黃政傑（2004）。課程改革的師資配合措施。**教育研究月刊**，122，73-85。
- 黃德祥、謝龍卿（2004）。品格與道德教育的內涵與實施。**教育研究月刊**，120，35-43。
- 鄭富興（2002）。美國中小學品格教育實踐中的故事法探析。**外國教育研究**，29（11），42-47（中國期刊）。
- 楊淑雅、張嘉紓（2005）。情意教育之實施與品格教育之實現：一個學前教育機構的品格教學過程探討。許智香（主持人），**品格教育在師資培育課程中的設計與實施**。品格教育在師資培育課程的建構與實踐學術研討會，慈濟大學。
- 潘世尊（2005）。**教育行動研究：理論・實踐與反省**。台北：心理出版社。
- 簡成熙（2004）。「缺德」的道德教育如何實施？**教育研究月刊**，121，94-190。
- ASCD（2004）。*The Definition of Character Education*. Retrieved December 11, 2004, from
<http://www.ascd.org/portal/site/ascd/menuitem.4d64d1d40a85dbbddeb3ffdb62108a0c>

- Berkowitz, M. W. (1998). Obstacles to teacher training in character education. *Action in Teacher Education*, 20 (4) , 1-10.
- Ellenwood, S. & McLaren, N. (1994) . Literature-based character education. *Middle School Journal*, Nov, 42-47.
- Hirschi, D. M. (2002) . *A case study of a character education program in an elementary school*. Unpublished Doctoral dissertation, Utah State University.
- Lamme, L. L., Krogh, S. L., & Yachmetz, K. A. (1992) . *Literature-based moral education*. Arizona: Oryx.
- Leming, J. S. (2000) . Tell me a story: An evaluation of a literature-based character education programme. *Journal of Moral Education*, 29 (4) , 413-427.
- Lickona, T. (1991) . *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. N.Y.: Bantam Books.
- Lickona, T. (1993) . *Talks about character education*. Retrieved February 10, 2004, from http://teacher.scholastic.com/professional/todayschild/ect_interview.htm
- Lickona, T. (2004). *Character matters: How to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues*. N. Y. A Touchstone Book.
- MacDonald, M. R. (2007) . 為什麼要說故事給孩子聽？。2007 年幼兒園語文學習環境營造研討會研習手冊。2007/04/28-2007/04/29。台中：靜宜大學。
- Munson, B. R. (2000) . *Character Education: The Missing Ingredient of Preservice Teacher Education Programs*. (ED440069)
- O’Sullivan, S. (2004) . Books to live by: Using children’s literature for character education. *The Reading Teacher*, 57 (7) ,640-645.
- Pearson, Q. M., & Nicholson, J. I. (2000). Comprehensive character education in the elementary school: strategies for administrators, teachers, and counselors. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*, 38 (4) , 243-251.
- Roy, G. W. (2002) . *Character education: A program design for*

- nine-to-eleven-year-old youth in an eastern virginal rural public school setting*. Unpublished Doctoral dissertation, Regent University.
- Rusnak, T. (1998). The six principles of integrated character education. In T. Rusnak (ed.). *An integrated approach to character education* (pp.1-6). Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- Ryan, K. (2004). *The six E's of character education*. Retrieved December 11, 2004, from <http://www.bu.edu/education/caec/files/6E.htm>
- Singh, G. R. (2001). How character education helps students grow. *Educational Leadership*, 59 (2), 46-49.
- The Character Education Network (2004). *What is Character Education?* Retrieved December 11, 2004, from <http://www.charactered.net/main/traits.asp#whatis>
- Williams, M. M. (2000). Models of character education: Perspectives and developmental issues. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 39, 32-40.

附錄一

安安小學教學活動設計

教學科目	彈性時間	教學單元	朱家故事		教材來源	英文漢聲出版有限公司
教學班級	四年級/三年級	設 計 者	王金國、陳老師 龔老師		教 學 者	陳老師/龔老師
教學日期	2005 年 4 月 20-21 日		教學時間	80 分鐘（共 2 節，演示教學為第 2 節）		
設計 理念	培養學生良好品格是教育的主要目標之一，亦是本校之特色。品格教育的實施除了日常之生活教育外，亦可以繪本為題材進行教學。本教案即嘗試以行動研究之態度，探討以繪本實施品格教育之情形。 品格的養成同時重視認知、情意與實踐，本教學活動設計主要係以繪本為內容，透過討論使學生認知到負責、關懷...等內涵，透過角色扮演來實踐欲養成之品格，透過反省來涵養其情意，整體而言，整個教學包括了品格教育認知、情意與實踐等層面。					
教 學 研 究	教材分析與教學重點（教材內部分析）： 就形式而言，本教材是一本繪本，除了文字內容外，圖片亦蘊含有豐富的訊息。就內容來說，本篇故事表面上是在敘述朱家父子三人對家事不盡責，導致媽媽離家出走，之後才體會自己的不是，而予以改過的故事。但故事深層其實賦有負責、關懷、尊重、合作、感恩等概念，此為亦為本次教學之重點。					
	教學聯絡（教材外部分析）： 藝術與人文：感謝卡之製作及感恩歌曲之教唱。					
	學生經驗分析（學生）： 1. 學生對「家事」有基本概念及做家事之經驗。 2. 學生有閱讀繪本的能力。					
	教學策略（教法）： 1. 講述法 2. 小組討論法 3. 角色扮演法 4. 反省札記					
	評量方法 1. 實作評量 2. 札記撰寫（行動記錄單）					
單 元 目 標	5. 能瞭解家事是所有家庭成員共同負擔的責任 6. 能瞭解性別與工作間沒有必然之相關 7. 能實際參與家事 8. 能體會父母的辛勞		行 為 目 標	1-1 能說出自己可負責的家事活動[負責] 2-1 能說出自己喜歡從事的活動[尊重] 3-1 能主動完成自己所負責的家事[負責] 3-2 能與家人一起合作做家事[合作] 4-1 能說出父母親為家庭付出的例子 [關懷] 4-2 能當面或以書面方式向父母表達感謝之意[感恩]		
教學資源	繪本（朱家故事）、單槍投影機、筆記型電腦、行動記錄單					
教學前 準備	教師於課前製妥教學用之電子檔					
節次 安排	教學節次	教 學 重 點				
	1	繪本導讀與內容深究				
	0.5	角色扮演				
	0.5	實作經驗分享				

[illegible]

4-1 4-2 3-1 3-2	● 你覺得朱家父子把朱媽媽當作傭人的對待，朱媽媽的感受是如何？ ● 你覺得朱爸爸及兩個孩子這樣的行為怎麼樣？ [學生個人經驗深究] ● 你們家有哪些家事？ ● 這些家事是由誰完成的？ ● 你覺得男生應該做家事嗎？ ● 爸爸或媽媽做家事時，你在做什麼？ ● 如果有一天，爸爸或媽媽不願意做家事時，你覺得家裡會發生什麼事？				
3-1/3-2	[呈現繪本內容二] 有一天傍晚，孩子們放學回來，卻發現沒人招呼他們。 「你媽呢？」朱先生一回到家就問。 但是他們哪兒都找不到朱太太。 在壁爐上有一封信。 朱先生拆開信封。 信封裡有一張紙。 裡面寫著 [你們是豬] [繪本內容深究] ● 朱媽媽去哪裡了？ ● 朱媽媽為什麼要離開他們家？ ● 她為什麼要說「你們是豬」？ ● 媽媽不在家，你覺得朱家的生活會有什麼不一樣？ [學生個人經驗深究] ● 如果你家沒有人做家事，你覺得家裡會有什麼不一樣？	P.12&13 P.14&15	4		繪本內容二的探究與討論預計4分鐘 現在圖書與先前他們家的客廳有什麼不一樣？
4-1	[呈現繪本內容三] 「我們該怎麼辦？」朱先生問。 他們不得不自己做晚飯了。 這一做，就花了好幾個小時，而且做得難吃極了。 第二天早上，他們又得自己做早飯。 這一做，又花了好幾個小時，而且又做得難吃極了。 [繪本內容深究] ● 你覺得這時候朱爸爸及兩個孩子心裡會想什麼？	P.16&17	3'		繪本內容三的探究與討論預計3分鐘

4-1/4-2	[呈現繪本內容四] 第二天、第二天晚上、第三天， 朱太太還是沒回來。朱先生、小吉和小利不得不照顧自己。 他們從不洗碗盤，也從不洗衣服。 很快的，他們家就像豬圈一樣。 [繪本內容深究] ● 你覺得這時候朱爸爸及兩個孩子心裡會想什麼？	P.18	3'		繪本內容四的探究與討論預計3分鐘
4-1/4-2	[呈現繪本內容五] 吃完一頓難吃的晚飯後，兩個男孩哀嚎著：「媽媽什麼時候才會回來？」 「我怎麼知道。」朱先生用鼻子哼了一聲。 有一天晚上，家裡沒有東西吃了。 朱先生說：「我們得搜搜看有沒有可以吃的殘渣碎屑。」 就在這個時候，朱太太走進門了。 [繪本內容深究] 你認為朱家父子看到朱媽媽，會跟她說什麼？	P.19 P.20 P.21	3'		繪本內容五的探究與討論預計3分鐘
	[呈現繪本內容六] 「求求你留下來吧！」他們哀求著。 [繪本內容深究] ● 朱媽媽會留下來嗎？ [學生個人經驗深究] ● 如果你是朱媽媽，你會留下來嗎？	P.22&23	3'		繪本內容六的探究與討論預計3分鐘
1-1 2-1 3-1 3-2	[呈現繪本內容七] 於是，朱太太就留了下來。 朱先生幫忙洗碗盤。 小吉和小利鋪床。 朱先生還燙了衣服。 [繪本內容深究] ● 朱媽媽留下後，朱家父子的行為跟以前有什麼不一樣？ ● 「朱先生幫忙洗碗盤」這句話，好像是說洗碗盤的工作是媽媽的，他是幫忙。你覺得這句話怎麼講會更好？	P.24&25	4'		繪本內容七的探究與討論預計4分鐘

	[呈現繪本內容八] 他們全家都幫忙做飯。他們發現： 大家一起做動手做家事真開心。 媽媽也很快樂…… 她幫忙修好了車子。 [繪本內容深究] ● 大家一起動手做家事跟一個人做家事會有什麼差別？ ● 朱媽媽為什麼很快樂？ ● 朱媽媽為什麼會修車子？ [學生個人經驗深究] ● 你負責的家事有哪些？你平常有沒有盡責？ ● 父母比你做的家事還多，你會怎麼表達你的感識之意？ ● 聽完這個故事，你有什麼心得？ 教師統整： 這個故事中含有負責、關懷、尊重、合作、感恩等概念，希望大家能瞭解它們的重要性。 ～第一節結束～	P.26 P.27 P.28	4' 4' 2'	繪本內容八的探究與討論預計4分鐘
1-1 2-1 3-1 3-2 4-1 4-2	[活動二 實際演練～建立良好行為資料庫] 既然大家都覺得自己應對家事負有責任，同時也應對父母表達感謝之意，那我們就來練習該怎麼說。 一、主動參與家事～有什麼家事是我可以做的嗎？ 教師將學生分成兩人一組，一位扮演子/女，一位扮演父/母，扮演子/女的人向父/母說：有什麼家事是我可以做的嗎？ 練習時，教師要指導演示子女的學生眼睛要注視著父母，同時留意自己的態度、語氣。練習數次後，角色互換。 二、向父母道感謝～媽媽（或爸爸），謝謝您準備晚餐給我吃 教師將學生分成兩人一組，一位扮演子/女，一位扮演父/母，扮演子/女的人向父/母說：媽媽（或爸爸），謝謝您準備晚餐給我吃。 練習時，教師要指導演示子女的學生眼睛要注視著父母，同時留意自己的態度、語氣。練習數次後，角色互換。 教師發下學習單，請學生回家後參與家事工作，並向父母道感謝。然後，將心得及感受寫在行動記錄單上，且於下次上課帶來發表。		10' 10'	

1-1 2-1	〔活動三 實作後之經驗分享〕 小朋友，上一節從朱家故事中，老師請大家回家向父母說感謝的話並將它寫在行動紀錄單（如附錄二）上，現在請同學分享一下，自己及父母的感受。 教師依時間請學生輪流（或抽點）發表感受，學生發展後，教師給予適切回應。		15'		
3-1 3-2 4-1 4-2	教師統整： 1.主動參與做家事及適時感謝父母的辛勞，爸爸媽媽會很高興。 2.每個人對家事都負有責任，負責盡職才不會增加別人的負擔。 ～第二節結束～		5'		

附錄二

行動紀錄單

實踐活動一 我對家事有責任（練習說：有什麼家事是我可做的）

說話的時間	年 月 日（點 分）
媽媽或爸爸的回答	
我做家事的過程與心得	
媽媽或爸爸對我參與做家事的評語	

實踐活動二：對父母道感謝〔練習說：媽媽（或爸爸），謝謝您準備晚餐給我吃〕

說話的時間	年 月 日（點 分）
感謝的話	
媽媽或爸爸的反應	
我的心得	

Character Education Curriculum in middle-grade in an Elementary School in Taiwan

Chin-Kuo Wang*

Abstract

The purpose of the study is to explore how 2 middle-grade teachers implementing character curriculum in their classrooms. The study employs collaborative action research approach and lasts one year. Participants include 2 middle-grade teachers and their classes with 34 students in total. Data is collected from group discussions, interviews, logbooks and other relevant documents, and analyzed qualitatively. The results of this study are following:

1. Teachers can use picture books to design practical character education curriculum.

2. The main problem of designing character curriculum is teacher's insufficient professional knowledge of character education. It is solved after teachers attend a collaborative action team and reflect their practice constantly.

Key words : character education 、 curriculum design 、 picture-book teaching

* Assistant Professor/Graduate Institute of Education & Center for Teacher Education.

靜宜人文社會學報 2008 年 7 月

第二卷第二期頁 147-196

Providence Studies on Humanities and Social Sciences

July 2008, Volume 2, No. 2, pp.147-196

《周禮·考工記》名形動同詞形的 語義基礎*

李亞明¹

摘 要

《周禮·考工記》(以下簡稱《考工記》)是迄今所見中國最早的手工業技術文獻,所記工藝分六類三十個工種,包括攻木之工、攻金之工、攻皮之工、設色之工、刮摩之工、搏埴之工等,分別記述木工、金工、皮革、染色、琢磨器物及製陶等內容。本文運用義素二分法探討《周禮考工記》「名-形-動」同詞形的語義基礎,從中看到漢語名詞、形容詞和動詞之間的詞義淵源,進而看到漢語語義和語法的有機關聯、協同發展。

關鍵詞:名詞、形容詞、動詞、語義、語法、考工記

* 本文得到北京師範大學文學院王寧教授的指導和王鴻濱博士後的協助,謹致謝忱!

1 李亞明(1964—),男,籍貫浙江,文學博士,中國廣播電視出版社總編室主任,主任編輯。

壹、前言

一、《周禮·考工記》概況

《周禮·考工記》（以下簡稱《考工記》）是迄今所見中國最早的手工業技術文獻，成書時間當為春秋末期，出於齊國人之手。《考工記》所記工藝分六類三十個工種，包括攻木之工、攻金之工、攻皮之工、設色之工、刮摩之工、搏埴之工等，分別記述木工、金工、皮革、染色、琢磨器物及製陶等內容。《考工記》曾以戰國古文的形式流傳。西漢河間獻王（劉德）因《周官》缺《冬官》篇，以此書補入。劉歆改《周官》名為《周禮》，故名。² 孫詒讓云：「……至此篇本為紀識工事之專書，不為補冬官而作，漢時因其與事職相應，取以補闕耳。」³ 劉師培云：「《周官》經者，當河間獻王時，李氏上《周官》五篇，缺《冬官》一卷，以《考工記》補之。劉歆為王莽國師，始立《周官》經於學官，名為《周禮》，以授杜子春；鄭興受業於子春；傳至子眾，而賈徽、賈逵並作《周禮解詁》；衛弘、馬融、盧植、張恭祖皆治之，唯鄭玄《註》集其大成。此漢代《禮》經傳授之大略也。」⁴

關於《考工記》與《周禮》的體例關係，唐代賈公彥疏云：「雖不同《周禮》體制，亦為序致首末相承。」《四庫全書總目提要》稱：「雖不足以當《冬官》，然百工為九經之一，共工為九官之一，先王原以制器為大事，存之尚稍見古制。」⁵ 從《周禮》全書的行文看，「天、地、春、夏、秋五官與《考工記》基本上是一致的」。⁶

2 唐·賈公彥《周禮疏·序》引《馬融傳》：「秦自孝公已下，用商君之法，其政酷烈，與《周官》相反。故始皇禁挾書，特疾惡，欲絕滅之，搜求焚燒之獨悉，是以隱藏百年。孝武帝始除挾書之律，開獻書之路，既出於山岩屋壁，復入于秘府，五家之儒莫得見焉。至孝成皇帝，達才通人劉向、子歆，校理秘書，始得列序，著於錄略。然亡其《冬官》一篇，以《考工記》足之。……」

3 清·孫詒讓：《周禮正義》（北京：中華書局，1987年，十三經清人註疏本，王文錦、陳玉霞點校），頁3106。

4 劉師培：《經學教科書》（北京：中共中央黨校出版社，1997年，甯武南氏校印本影印本），第十三課《兩漢禮學之傳授》，頁177。

5 清·永瑤、紀昀：《四庫全書總目提要》（北京：中華書局，1965年，影印本），卷十九，經部十九禮類「《周禮註疏》」條。

6 劉興均：《〈周禮〉名物詞研究》（成都：巴蜀書社，2001年），頁7。

鄭玄《周禮註》後與唐代賈公彥《周禮疏》合刊爲《周禮註疏》，並被列爲《十三經註疏》之一。通行的《周禮》版本主要有《四部備要》本、《四部叢刊》本、《四庫全書》本、中華書局《十三經註疏》本等。前代有關《周禮·考工記》的註釋和整理文獻有：漢代鄭玄《周禮註》，唐代賈公彥《周禮疏》，宋代林希逸《考工記集解》，明代徐光啓《考工記解》，明代郭正域《批點考工記》，明代徐昭慶《考工記通》，明代程明哲《考工記纂註》，清代江永《周禮疑義舉要》，清代程瑤田《考工創物小記》，清代戴震《考工記圖》，清代阮元《考工記車制圖解》，清代孫詒讓《周禮正義》（卷 74~86）等；然良莠參差，《四庫全書總目提要》業已辨明。

二、漢語詞類兼類及名形動同詞形研究概況

在區分詞類的問題上，馬建忠從意義出發，認爲「字無定義，故無定類」，主張「依義定類」、「隨義轉類」，提出：「義不同而其類亦別焉。故字類者，亦類其義焉耳。」⁷ 黎錦熙認爲：「國語的詞類，在漢字上沒有形態的區別，在詞義的性質和複合詞的形態上雖有主要的區別，還須看它在語句中的位次、職務，才易於確認這一個詞是屬於何種詞類。」⁸ 提出：「依句辨品，離句無品。」陳承澤認爲「字（詞）有定類」，並提出了「一義數用」的觀點，主張詞應「從其本用」，以詞在句子中的功能來決定詞類。王力認爲：「中國語裏，詞的分類，差不多完全只能憑著意義來分。就意義上說，詞可分爲兩大類，第一類是實詞，它們的意義是很實在的，它們所指的是實物，數目，形態，動作等等；第二類是虛詞，它們的意義是很空靈的，獨立的時候它們幾乎沒有意義可言，然而它們在句子裏卻有語法上的意義。」⁹ 呂叔湘主張把詞「按意義和作用相近的歸爲一類」。¹⁰ 之後，人們一般認同從詞彙意義（即概念範疇）、形態標準（包括構形性質和構詞性質）以及句法標準（即詞在句中的作用或功能、詞的組合等）等方面區分詞類。王寧先生認爲：「上古漢語的單音節詞多無定義，也很難定詞性，只能在文獻語境中定品；當文獻語境中也無法判定時，可借助《說

7 馬建忠：《馬氏文通》（北京：商務印書館，1983年），頁23。

8 黎錦熙：《新著國語文法》（北京：商務印書館，1992年），頁17。

9 王力：《中國語法綱要》（上海：開明書店，1946年），頁43。

10 呂叔湘：《中國文法要略》（北京：商務印書館，1982年），頁16。

文》辨定。」¹¹

在判定「兼類」的問題上，王力認為兼類詞必須具備兩種以上的常見用法。¹² 張志公認為一詞兼類的意義必須相關。¹³ 呂叔湘認為：「主要的原則是：凡是在相同的條件下，同類的詞都可以這樣用的，不算詞類轉變；凡是在相同的條件下，同類的詞不是都能這樣用，而是決定於習慣的，是詞類轉變……語義的變化比較特殊，只是偶而這樣用，沒有經常化，這算是臨時『活用』，不同於永久性的詞類轉變。」¹⁴ 胡明揚提出：「分類不解決，兼類無從談起。」¹⁵ 我們把同詞兼類視為一個詞在不同的語言環境裏經常具備兩種或兩種以上詞性，互有內在詞義聯繫的現象。¹⁶

關於漢語名詞、形容詞和動詞之間的關係，章太炎先生嘗謂：「一實之名，必與其德若，與其業相麗。」¹⁷ 黃季剛先生嘗謂：「名事同源，其用不別。」¹⁸ 王寧先生認為：「動名形不僅是語法分類，同樣是語義分類。語義的實德業與語法的實德業基本上是一致的。在先秦漢語裏，對大量的單音詞來說，詞彙意義對詞的語法功能和句子結構模式的制約是更為直接而強烈的。名形動的語法形式實際上取決於語義關係。」《考工記》也不例外。

三、本文主旨

先秦漢語詞彙和語法關係研究是漢語史的薄弱部分。選取具體的先秦

11 王寧先生 2005 年 9 月 8 日指導博士生新學期學習時的講話。

12 王力：《中國語法理論》（北京：中華書局，1957 年），「新版自序」，上冊，頁 22-29。

13 張志公：《漢語語法常識》（北京：中國青年出版社，1953 年），頁 21-22。

14 呂叔湘：《漢語語法分析問題》（北京：商務印書館，1979 年），頁 46。

15 胡明揚：《漢語詞類兼類研究》，《語言文字應用》2000 年第 1 期。

16 本文區分偶然的臨時活用與習慣性的兼類。例如，《考工記》中，「橈」的性狀義位「彎曲」用例有 8 個：今夫大車之輶，其登又難；既克其登，其覆車也必易。此無故，唯輶直且無橈也。是故大車平地既節軒摯之任，及其登阨，不伏其輶，必縊其牛。此無故，唯輶直且無橈也。故登阨者，倍任者也，猶能以登；及其下阨也，不援其邸，必縊其牛後。此無故，唯輶直且無橈也。（《輶人》）/凡甲鍛不摯則不堅，已敝則橈。（《函人》）/灸諸牆，以砥其橈之均也。（《廬人》）/畏也者必橈，橈故欲其堅也。……恒角而短，是謂逆橈，引之則縱，釋之則不校。（《弓人》） 檢驗行為「使彎曲」用例只有 1 個：橈之，以砥其鴻殺之稱也。（《矢人》）我們把「橈」的「使彎曲」義視為使動臨時活用而非兼類。

17 章太炎：《國故論衡·語言緣起說》（杭州：浙江圖書館，1919 年，《章氏叢書十三種》刊本）。

18 黃侃述、黃焯編：《文字聲韻訓詁筆記》（上海：上海古籍出版社，1983 年），頁 180。

文獻，以全面而聯繫的眼光對其詞彙和語法關係進行梳理、描寫、統計和分析，對於總結相關的漢語詞彙語義和語法規律，具有一定的必要性和可行性。

先秦具體文獻中，有相當一部分屬專科文獻。專科詞語與全民詞語（也稱「普通詞語」，簡稱「普詞」）是兩個不同而又密不可分的概念。王寧先生認為：「專科詞語的系統要從專科領域中去研究，但對全民語言是一種證實。」¹⁹「詞義是一個十分龐大、難以窮盡搜集的群體。完全分類很難做到。所以，可以局部來把握。在專科領域，尋找一部古代的專書來整理、描寫系統，最具有可操作性。」²⁰「專科詞語——特別是古代的專科詞語，範圍固定，邊緣相對清晰，原材料屬於封閉狀態，研究其中的規律比較易於操作，而它們的規律，對全民語言的規律有局部證實作用。我們就是要通過清楚地描寫專科詞語的系統，來證明全民語言詞彙的系統性。」²¹「專書文獻的專科詞語，雖然無法全面反映專科知識系統；但是，如果我們選擇的專書確有這一領域全面總結或代表當時較高、較全水準的特點，那麼，從這部專書的詞義框架中，又可以看到這一領域詞彙的主要面貌。」²²區別專科詞語與全民詞語，有助於我們從專科領域局部有效地觀察、描寫和分析詞語的共時靜態。

《考工記》手工業專科詞語從一個側面呈現了春秋末期書面漢語專科詞語的面貌。在這部專科文獻中，有些單音詞形兼有名詞、動詞和形容詞的詞性，並表現出受詞義制約的傾向。系統地研究該文獻的此種現象，對於總結春秋末期書面漢語的詞語系統，豐富和發展漢語詞彙語義學和語法學，對於漢語辭書訂補，對於古籍整理，都具有一定的理論意義和實用意義。

現代訓詁學在利用義界對詞義內部結構分析時，借用西方結構語義學的術語，把詞的義位切分為「表義素+類義素」兩部分的方法。²³義素（Semanteme）是分析義位內部結構的意義單位，可從單義項裏分析出來；表義素（Distinctive Sememe）指從同義詞中提取出的類義素以外的區別性

19 王寧先生 2005 年 4 月 6 日指導李亞明博士學位論文預開題語。

20 王寧先生 2005 年 4 月 8 日講授《詞彙語義學》課。

21 王寧先生 2005 年 6 月 17 日講授《詞彙語義學》課。

22 同前註。

23 詳見國家社會科學重點項目《語言學名詞術語》。

特徵，例如「徐行曰步，疾行曰趨」，「步」和「趨」都以「行」為類義素，它們之間具有區別作用的表義素為「徐」和「疾」；類義素（Generic Sememe）指從同類詞中提取的類別特徵，「用以指稱單義項中表示義類的意義元素」，²⁴ 例如「江、河、淮、漢」可提取出類義素「河流」。在義界訓詁方式中，表義素通常表現為義值差，類義素通常表現為主訓詞。

本文運用義素二分法（Dichotomy of Sememe），對《考工記》文本進行封閉測查和分析，通過對《考工記》名物義位與性狀義位同詞形，名物義位與行為義位同詞形，性狀義位與行為義位同詞形，名物義位、性狀義位與行為義位同詞形等現象的描述和分析，探討該文獻名形動同詞形的語義基礎，從中看到名詞、形容詞和動詞之間的詞義淵源，進而看到漢語語義和語法的有機關聯、協同發展。本文遵照邏輯分類的原則，以物類為參考，但主要從意義的角度，把具有共同特點的個體對象歸入同類，并把具有共同特點的類概括成更大的類，由此提煉類義素。²⁵

貳、名物義位與性狀義位同詞形

有學者認為，名詞所含的對名詞內涵進行描寫、修飾的描述性語義特徵，是「名-形」兼類的語義基礎。²⁶ 以下，我們試從《考工記》中的度量義位與性狀義位同詞形、部位義位與性狀義位同詞形兩種類型來看「名-形」同詞形的語義基礎。

24 王寧：《訓詁學與語義學——談理論訓詁學在八十、九十年代的發展》，《訓詁學原理》（北京：中國國際廣播出版社，1996年），頁208。

25 李亞明《〈周禮·考工記〉先秦手工業專科詞語詞彙系統研究》（北京：北京師範大學博士學位論文，2006年）將《考工記》手工業專科詞項分為五個大類：（一）表示人和事物，包括職業及職能類、原材料類、成品及其部件類、工具類；（二）表示度量衡，包括數類與量類；（三）表示時間與空間；（四）表示行為；（五）表示性狀。

26 蘇寶榮認為：「義的核心是概念義（或『理性義』）。名詞的概念義，可以首先分為兩個部分；一部分表示人或事物的類屬，即類屬義；一部分表示人或事物的特徵，即特徵義。名詞所含的特徵義又可以從不同角度進行分類：可以有表示形貌、性狀的靜態特徵，也可以有表示行為動作的動態特徵；可以是對名詞內涵進行說明、限制的限定性語義特徵，也可以是對名詞內涵進行描寫、修飾的描述性語義特徵。而名詞所含語義特徵的不同，對該名詞的功能轉化，以及形成『兼類』的發展趨向，具有很大的制約作用。……一般說來，名詞詞義中含有描述性語義特徵，即隱含形容詞的某種性質或狀態義，這個名詞才可能成為『名-形』兼類詞。『名-形』兼類或稱『名轉形』是有其內在的語義基礎的。」（蘇寶榮：《詞語兼類的功能顯示與深層語義分析》，《語文研究》2005年第1期。）

一、度量義位與性狀義位同詞形

王寧先生認為：「詞彙意義與詞的語法功能和類別所以是一致的，是可以同步測查的，這是因為二者本來就是互相制約的。」²⁷ 我們按照這條思路，根據語義環境和語法結構環境，歸納並測查《考工記》「長」、「尊」、「崇」、「廣」、「博」、「厚」、「重」的「名-形」同詞形兩維模式頻率如表 1。本文設語料標引符號如下：主語部分為 SU，謂語部分為 PR，賓語部分為 OB，定語部分為 AT。名詞為 N（其中度量名詞為 N_度，方位名詞為 N_方，實物名詞為 N_實，幾何名詞為 N_幾）。動詞為 V。形容詞為 A。

表 1 「名-形」同詞形兩維模式頻率表 I

兩維模式	頻率	百分比(%)
SU-N _度	78	47.56
OB-N _度	47	28.66
SU-A	4	2.44
PR-A	24	14.63
OB-A	5	3.05
AT-A	6	3.66
總頻率	164	100%

從詞彙意義著眼，我們歸納並測查這 7 個詞形的度量義位和性狀義位同詞形情況如表 2。

表 2 度量義位與性狀義位同詞形情況表

詞形 \ 數據	總數	度量義位		性狀義位	
		數量	百分比(%)	數量	百分比(%)
長	61	48	78.69	13	21.31
尊	4	1	25	3	75
崇	23	17	73.91	6	26.09
廣	28	27	96.43	1	3.57
博	9	7	77.78	2	22.22
厚	23	17	73.91	6	26.09
重	16	8	50	8	50

以下，我們試從這些詞形的度量義位與性狀義位同詞形來看「名-形」同詞形的語義基礎。文中的「詞項」(Lexeme)「是附載義位的單位」，²⁸

27 王寧：《先秦漢語實詞的詞彙意義與語法分類》，《訓詁學原理》（北京：中國國際廣播出版社，1996 年），頁 233。

28 王寧先生 2005 年 6 月 11 日講授《詞彙語義學》課程語。

「它相當於一個義位（Glosseme），也就是相當於詞典學上的一個義項。」²⁹

1. 長

《考工記》中，「長」的度量義位「長度，兩點之間的距離」用例（詞項「長 I」）有 48 個，性狀義位「兩點之間的距離大」（與「短」相對）用例（詞項「長 II」）有 13 個。根據語義環境和語法結構環境，我們歸納並測查《考工記》「長」的兩維模式如下：

（1）長 I

□ SU-N 度

例如《總敘》：「人長八尺，崇於戈四尺，謂之三等；長尋有四尺，崇於人四尺，謂之四等。」度量名詞「長」充當主語。共 26 例。³⁰

□ OB-N 度

例如《輪人》：「櫛其漆內而中詘之以爲之轂長，以其長爲之圍。」度量名詞「長」充當賓語。共 22 例。³¹

29 同註 25，頁 206。

30 另如：部長二尺，桎長倍之，四尺者二。（《輪人》）/ 弓長六尺，謂之庇軹，五尺謂之庇輪，四尺謂之庇軹。（《輪人》）/ 輿人爲車，輪崇、車廣、衡長，參如一，謂之參稱。（《輿人》）/ 桀氏爲削，長尺博寸，合六而成規。（《桀氏》）/ 冶氏爲殺矢，刃長寸，圍寸，鋌十之，重三垓。（《冶氏》）/ 以其臘廣爲之莖圍，長倍之。中其莖，設其後。參分其臘廣，去一以爲首廣，而圍之。（《桃氏》）/ 身長五其莖長，重九鎰，謂之上制，上士服之；身長四其莖長，重七鎰，謂之中制，中士服之；身長三其莖長，重五鎰，謂之下制，下士服之。（《桃氏》）/ 鞞人爲鞞陶，長六尺有六寸，左右端廣六寸，中尺，厚三寸，穹者三之一，上三正。鼓長八尺，鼓四尺，中圍加三之一，謂之鼗鼓。爲鞞鼓，長尋有四尺，鼓四尺，倨句磬折。（《鞞人》）/ 大圭長三尺，杼上，終葵首，天子服之。（《玉人》）/ 刃長寸，圍寸，鋌十之，重三垓。（《矢人》）/ 車人爲耒，庇長尺有一寸，中直者三尺有三寸，上句者二尺有二寸。（《車人》）/ 車人爲車，柯長三尺，博三寸，厚一寸有半。……轂長半柯，其圍一柯有半。……柏車轂長一柯，其圍二柯。（《車人》）/ 鬲長六尺。（《車人》）/ 角長二尺有五寸，三色不失理，謂之牛戴牛。（《弓人》）/ 弓長六尺有六寸，謂之上制，上士服之；弓長六尺有三寸，謂之中制，中士服之；弓長六尺，謂之下制，下士服之。（《弓人》）

31 另如：五分其轂之長，去一以爲賢，去三以爲軹。（《輪人》）/ 參分其轂長，二在外，一在內，以置其輻。（《輪人》）/ 參分其輻之長而殺其一，則雖有深泥，亦弗之濂也。（《輪人》）/ 參分弓長而揉其一。參分其股圍，去一以爲蚤圍。參分弓長，以其一爲之尊。（《輪人》）/ 凡任木，任正者，十分其輻之長，以其一爲之圍，衡任者，五分其長，以其一爲之圍。……十分其輻之長，以其一爲之當兔之圍。（《鞞人》）/ 身長五其莖長，重九鎰，謂

(2) 長 II

□ PR-A

例如《輪人》：「轂小而長則柞，大而短則摯。」形容詞「長」充當謂語。共 10 例。³²

□ AT-A

例如《車人》：「行澤者欲短轂，行山者欲長轂，短轂則利，長轂則安。」《弓人》：「凡居角，長者以次需。」形容詞「長」充當定語。共 3 例。

我們從詞義入手，分析《考工記》「長」的詞義與詞性之間關係如表 3。

表 3 「長」詞義詞性關係表

詞項	義位		義素		詞性
			表義素	類義素	
長 I	度量義位	長度	兩點之間	距離	名詞
長 II	性狀義位	兩點之間距離大	兩點之間距離	大	形容詞

我們看到，《考工記》中，「長 II」性狀義位的表義素由「長 I」度量義位的表義素與類義素之和構成。因此，《考工記》中，「長 I」的度量義位是「長」「名-形」同詞形的語義基礎。

之上制，上土服之；身長四其莖長，重七銖，謂之中制，中土服之；身長三其莖長，重五銖，謂之下制，下土服之。（《桃氏》）/ 以其鉦之長爲之甬長。以其甬長爲之圍，參分其圍，去一以爲衡圍。參分其甬長，二在上，一在下，以設其旋。（《鳧氏》）/ 權其上旅與其下旅，而重若一，以其長爲之圍。（《函人》）/ 參分其長而殺其一，五分其長而羽其一，以其筈厚爲之羽深，水之以辨其陰陽，夾其陰陽以設其比。（《矢人》）/ 凡爲殳，五分其長，以其一爲之被而圍之。……凡爲簪，參分其長，二在前、一在後而圍之。（《廬人》）/ 五分其長，以其一爲之首。（《車人》）/ 凡爲轆，三其輪崇，參分其長，二在前，一在後，以鑿其鉤。（《車人》）

32 另如：已倨則不入，已句則不決，長內則折前，短內則不疾，是故倨句外博。（《冶氏》）/ 鍾已厚則石，已薄則播，侈則柞，弇則鬱，長甬則震。……鍾大而短，則其聲疾而短聞；鍾小而長，則其聲舒而遠聞。（《鳧氏》）/ 良鼓瑕如積環。鼓大而短，則其聲疾而短聞；鼓小而長，則其聲舒而遠聞。（《鞀人》）/ 小首而長，搏身而鴻，若是者謂之鱗屬，以爲筍。（《梓人》）/ 故攻國之兵欲短，守國之兵欲長。攻國之人衆，行地遠，食飲飢，且涉山林之阻，是故兵欲短；守國之人寡，食飲飽，行地不遠，且不涉山林之阻，是故兵欲長。（《廬人》）/ 凡相筋，欲小簡而長，大結而澤。小簡而長，大結而澤，則其爲獸必剽，以爲弓，則豈異於其獸。（《弓人》）

2. 尊

《考工記》中，「尊」的度量義位「高度，從下向上的距離」用例（詞項「尊 I」）有 1 個，性狀義位「高，從下向上的距離大」用例（詞項「尊 II」）有 2 個，性狀義位「高出；從下向上的距離超出一般的」用例（詞項「尊 III」）有 1 個。根據語義環境和語法結構環境，我們歸納並測查《考工記》「尊」的兩維模式如下：

（1）尊 I：OB-N_度

例如《輪人》：「參分弓長，以其一爲之尊。」鄭玄《周禮註》：「尊，高也。」度量名詞「尊」充當賓語。共 1 例。

（2）尊 II：PR-A

例如《輪人》：「上欲尊而宇欲卑，上尊而宇卑，則吐水疾而霑遠。」形容詞「尊」充當謂語。共 2 例。

（3）尊 III：PR-A

例如《輪人》：「部尊一枚。」鄭玄《周禮註》：「尊，高也。蓋斗上隆高，高一分也。」賈公彥《周禮疏》：「高者必尊，故尊爲高也。」形容詞「尊」充當謂語。共 1 例。

我們從詞義入手，分析《考工記》「尊」的詞義與詞性之間關係如表。

表 4 「尊」詞義詞性關係表

詞項	義位		義素		詞性
			表義素	類義素	
尊 I	度量義位	高度	從下向上	距離	名詞
尊 II	性狀	高	從下向上距離	大	形容詞
尊 III	義位	高出	從下向上距離	超出一般	

我們看到，《考工記》中，「尊 II」和「尊 III」的性狀義位的表義素由「尊 I」度量義位的表義素與類義素之和構成。因此，《考工記》中，「尊 I」的度量義位是「尊」「名-形」同詞形的語義基礎。

3. 崇

「崇」的度量義位「高度，從下向上的距離」用例（詞項「崇 I」）有 17 個，性狀義位「高，從下向上的距離大」（與「卑」、「庳」相對）用例（詞項「崇 II」）有 6 個。根據語義環境和語法結構環境，我們歸納並測查《考工記》「崇」的兩維模式如下：

（1）崇 I

□ SU-N 度

例如《總敘》：「六尺有六寸之輪，軹崇三尺有三寸也，加軫與轡焉四尺也。」度量名詞「崇」充當主語。共 11 例。³³

□ OB-N 度

例如《輪人》：「是故六分其輪崇，以其一爲之牙圍。」度量名詞「崇」充當賓語。共 6 例。³⁴

（2）崇 II：PR-A

例如《總敘》：「輪已崇，則人不能登也；輪已庳，則於馬終古登阨也。」形容詞「崇」充當謂語。共 6 例。³⁵

我們從詞義入手，分析《考工記》「崇」的詞義與詞性之間關係如表 5。

表 5 「崇」詞義詞性關係表

- 33 另如：輿人爲車，輪崇、車廣、衡長，參如一，謂之參稱。（《輿人》）/ 瓶人爲簋，實一穀，崇尺，厚半寸，脣寸。豆實三而成穀，崇尺。……月專崇四尺，方四寸。（《瓶人》）/ 梓人爲侯，廣與崇方，參分其廣而鵠居一焉。（《梓人》）/ 殷人重屋，堂脩七尋，堂崇三尺，四阿，重屋。（《匠人》）/ 凡爲防，廣與崇方，其網參分去一。（《匠人》）/ 竇其崇三尺。牆厚三尺，崇三之。（《匠人》）/ 大車崇三柯，綆寸，牝服二柯有參分柯之二，羊車二柯有參分柯之一，柏車二柯。（《車人》）
- 34 另如：以其廣之半爲之式崇，以其隧之半爲之較崇。（《輿人》）/ 六分其輪崇，以其一爲之牙圍。柏車轂長一柯，其圍二柯，其輻一柯，其渠二柯者三，五分其輪崇，以其一爲之牙圍。……凡爲轅，三其輪崇，參分其長，二在前，一在後，以鑿其鉤，徹廣八尺，鬲長六尺。（《車人》）
- 35 另如：戈秘六尺有六寸，既建而迤，崇於軫四尺，謂之二等；……人長八尺，崇於戈四尺，謂之三等；……車戟常，崇於戈四尺，謂之五等；魯矛常有四尺，崇於戟四尺，謂之六等。（《總敘》）/ 蓋已崇則難爲門也，蓋已卑是蔽目也，是故蓋崇十尺。（《輪人》）

詞項	義位		義素		詞性
			表義素	類義素	
崇 I	度量義位	高度	從下向上	距離	名詞
崇 II	性狀義位	高	從下向上距離	大	形容詞

我們看到，《考工記》中，「崇 II」的性狀義位的表義素由「崇 I」度量義位的表義素與類義素之和構成。因此，《考工記》中，「崇 I」的度量義位是「崇」「名-形」同詞形的語義基礎。

4. 廣

「廣」的度量義位「寬度，橫向的距離」用例（詞項「廣 I」）有 27 個，性狀義位「寬闊，橫向的距離大」（與「小」相對）用例（詞項「廣 II」）有 1 個。根據語義環境和語法結構環境，我們歸納並測查《考工記》「廣」的兩維模式如下：

（1）廣 I

□ SU-N 度

例如《輪人》：「部廣六寸。……弓鑿廣四枚。」度量名詞「廣」充當主語。共 17 例。³⁶

□ OB-N 度

例如《輪人》：「凡輻，量其鑿深以爲輻廣。」度量名詞「廣」充當賓語。共 10 例。³⁷

36 另如：輿人爲車，輪崇、車廣、衡長，參如一，謂之參稱。（《輿人》）/ 桃氏爲劍，臘廣二寸有半寸。（《桃氏》）/ 戈廣二寸，內倍之，胡三之，援四之。……戟廣寸有半寸，內三之，胡四之，援五之，倨句中矩，與刺重三銖。（《冶氏》）/ 鞞人爲鞞陶，長六尺有六寸，左右端廣六寸，中尺，厚三寸，穹者三之一，上三正。（《鞞人》）/ 夏后氏世室，堂脩二七，廣四脩一，五室，三四步，四三尺，九階，四旁兩夾，窗白盛，門堂，三之二，室，三之一。（《匠人》）/ 匠人爲溝洫，耜廣五寸，二耜爲耦；一耦之伐，廣尺，深尺，謂之畎；田首倍之，廣二尺，深二尺，謂之遂。九夫爲井，井間廣四尺，深四尺，謂之溝；方十里爲成，成間廣八尺，深八尺，謂之洫；方百里爲同，同間廣二尋，深二仞，謂之澮。（《匠人》）/ 柝溝三十里而廣倍。（《匠人》）/ 凡爲防，廣與崇方，其網參分去一。（《匠人》）/ 凡爲輶，三其輪崇，參分其長，二在前，一在後，以鑿其鉤，徹廣八尺，鬲長六尺。（《車人》）

37 另如：故竝其輻廣以爲之弱，則雖有重任，輟不折。（《輪人》）/ 信其程圍以爲部廣。（《輪

(2) 廣 II : PR-A

例如《輪人》：「輻廣而鑿淺，則是以大扞，雖有良工，莫之能固。鑿深而輻小，則是固有餘而強不足也。」形容詞「廣」充當謂語。共 1 例。

我們從詞義入手，分析《考工記》「廣」的詞義與詞性之間關係如表 6。

表 6 「廣」詞義詞性關係表

詞項	義位		義素		詞性
			表義素	類義素	
廣 I	度量義位	寬度	橫向	距離	名詞
廣 II	性狀義位	寬	橫向距離	大	形容詞

我們看到，《考工記》中，「廣 II」的性狀義位的表義素由「廣 I」度量義位的表義素與類義素之和構成，因此，《考工記》中，「廣 I」的度量義位是「廣」「名-形」同詞形的語義基礎。

5. 博

「博」的度量義位「寬度，橫向的距離」用例（詞項「博 I」）有 7 個，性狀義位「寬闊，橫向的距離大」（與「棧」相對）用例（詞項「博 II」）有 1 個，性狀義位「角度大」用例（詞項「博 III」）有 1 個。根據語義環境和語法結構環境，我們歸納並測查《考工記》「博」的兩維模式如下：

(1) 博 I

☐ SU-N 度

例如《築氏》：「築氏爲削，長尺博寸，合六而成規。」度量名詞「博」充當主語。共 4 例。³⁸

☐ OB-N 度

人》)/ 以其廣之半爲之式崇，以其隧之半爲之較崇。六分其廣，以一爲之軫圍。（《輿人》）/ 以其臘廣爲之莖圍，長倍之。中其莖，設其後。參分其臘廣，去一以爲首廣，而圍之。（《桃氏》）/ 以其鼓閒爲之舞脩，去二分以爲舞廣。（《鳧氏》）/ 梓人爲侯，廣與崇方，參分其廣而鵠居一焉。（《梓人》）

³⁸ 另如：爲磬，倨句一矩有半。其博爲一，股爲二，鼓爲三。（《磬氏》）/ 車人爲車，柯長三尺，博三寸，厚一寸有半。（《車人》）/ 輻長一柯有半，其博三寸，厚三之一。（《車人》）

例如《磬氏》：「參分其股博，去一以爲鼓博；參分其鼓博，以其一爲之厚。」度量名詞「博」充當賓語。共 3 例。

(2) 博 II：OB-A

例如《鮑人》：「若苟自急者先裂，則是以博爲幘也。」形容詞「博」充當賓語。共 1 例。

(3) 博 III：PR-A

例如《冶氏》：「戈廣二寸，內倍之，胡三之，援四之。已倨則不入，已句則不決，長內則折前，短內則不疾，是故倨句外博。」孫詒讓《周禮正義》引程瑤田語：「外博者，援與胡縱橫不正方也。所以然者，戈無枝，其上徒平，故使其援外博焉，而不令中矩也。『倨句外博』者，外博於矩也。」(3248)³⁹ 形容詞「博」充當謂語。共 1 例。

我們從詞義入手，分析《考工記》「博」的詞義與詞性之間關係如表 7。

表 7 「博」詞義詞性關係表

詞項	義位		義素		詞性
			表義素	類義素	
博 I	度量義位	寬度	橫向	距離	名詞
博 II	性狀義位 I	寬闊	橫向距離	大	形容詞
博 III	性狀義位 II	角度大	角度		

我們看到，《考工記》中，「博 II」的性狀義位 I 的表義素由「博 I」度量義位的表義素與類義素之和構成，「博 III」的性狀義位 II 雖然與「博 I」的度量義位沒有直接關係，但借助與「博 II」性狀義位 I 的共同類義素「大」而與「博 I」的度量義位發生間接的相通關係。因此，《考工記》中，「博 I」的度量義位是「博」「名-形」同詞形的語義基礎。

6. 厚

「厚」的度量義位「厚度，扁平物體上下兩面的距離」用例（詞項「厚

39 括註中的數字指中華書局 1987 年版十三經清人註疏本《周禮正義》的頁碼，清·孫詒讓著，王文錦、陳玉霞點校。下同。

I」)有17個,性狀義位「扁平物體上下兩面的距離大」(與「薄」相對)用例(詞項「厚 II」)有6個。根據語義環境和語法結構環境,我們歸納並測查《考工記》「厚」的兩維模式如下:

(1) 厚 I

□ SU-N 度

例如《韠人》:「韠人爲皋陶,長六尺有六寸,左右端廣六寸,中尺,厚三寸,穹者三之一,上三正。」度量名詞「厚」充當主語。共12例。⁴⁰

□ OB-N 度

例如《磬氏》:「參分其鼓博,以其一爲之厚。」度量名詞「厚」充當賓語。共5例。⁴¹

(2) 厚 II

□ SU-A

例如《鮑人》:「卷而搏之而不迤,則厚薄序也。」《鳧氏》:「薄厚之所震動,清濁之所由出,侈弇之所由興,有說。」形容詞「厚」充當主語。共2例。

□ PR-A

例如《輪人》:「容轂必直,陳篆必正,施膠必厚,施筋必數,幘必負幹。」形容詞「厚」充當謂語。共3例。⁴²

40 另如:牙璋、中璋七寸,射二寸,厚寸,以起軍旅,以治兵守。……大琮十有二寸,射四寸,厚寸,是謂內鎮,宗后守之。(《玉人》)/陶人爲甗,實二鬴,厚半寸,脣寸。盆,實二鬴,厚半寸,脣寸。甗,實二鬴,厚半寸,脣寸,七穿。鬲,實五穀,厚半寸,脣寸。庾,實二穀,厚半寸,脣寸。(《陶人》)/甗人爲簋,實一穀,崇尺,厚半寸,脣寸。(《甗人》)/牆厚三尺,崇三之。(《匠人》)/車人爲車,柯長三尺,博三寸,厚一寸有半,五分其長,以其一爲之首。(《車人》)/轂長半柯,其圍一柯有半。輻長一柯有半,其博三寸,厚三之一。(《車人》)

41 另如:是故大鍾十分其鼓閒,以其一爲之厚;小鍾十分其鉦閒,以其一爲之厚。……爲遂(隧),六分其厚,以其一爲之深而圍之。(《鳧氏》)/參分其長而殺其一,五分其長而羽其一,以其筭厚爲之羽深,水之以辨其陰陽,夾其陰陽以設其比。(《矢人》)

42 另如:鍾已厚則石,已薄則播,侈則柞,弇則鬱,長甬則震。(《鳧氏》)/凡相角,秋網者厚,春網者薄。(《弓人》)

□ AT-A

例如《梓人》：「厚脣弇口，出目短耳，大胸耀後，大體短脰，若是者謂之羸屬，恒有力而不能走，其聲大而宏。」形容詞「厚」充當定語。共 1 例。

我們從詞義入手，分析《考工記》「厚」的詞義與詞性之間關係如表 8。

表 8 「厚」詞義詞性關係表

詞項	義位		義素		詞性
			表義素	類義素	
厚 I	度量義位	厚度	扁平物體/上下兩面	距離	名詞
厚 II	性狀義位	厚	扁平物體上下兩面/距離	大	形容詞

我們看到，《考工記》中，「厚 II」的性狀義位的表義素由「厚 I」度量義位的表義素與類義素之和構成。因此，《考工記》中，「厚 I」的度量義位是「厚」「名-形」同詞形的語義基礎。

7. 重

「重」的度量義位「重量」用例（詞項「重 I」）有 8 個，性狀義位「重量大」（與「輕」相對）用例（詞項「重 II」）有 6 個，性狀義位「粗，直徑大」（與「細」相對）用例（詞項「重 III」）有 2 個。根據語義環境和語法結構環境，我們歸納並測查《考工記》「重」的兩維模式如下：

(1) 重 I：SU-N_度

例如《冶氏》：「冶氏爲殺矢，刃長寸，圍寸，鋌十之，重三垸。」度量名詞「重」充當主語。共 8 例。⁴³

(2) 重 II

□ SU-A

43 另如：戟廣寸有半寸，內三之，胡四之，援五之，倨句中矩，與刺重三銑。（《冶氏》）/ 身長五其莖長，重九銑，謂之上制，上士服之；身長四其莖長，重七銑，謂之中制，中士服之；身長三其莖長，重五銑，謂之下制，下士服之。（《桃氏》）/ 重一鈞。（《栗氏》）/ 權其上旅與其下旅，而重若一，以其長爲之圍。（《函人》）/ 刃長寸，圍寸，鋌十之，重三垸。（《矢人》）

例如《矢人》：「同重節欲疏，同疏欲栗。」形容詞「重」充當主語。共 1 例。

□ OB-A

例如《矢人》：「凡相筭，欲生而搏，同搏欲重。」《梓人》：「有力而不能走，則於任重宜。……苟撥爾而怒，則於任重宜。」形容詞「重」充當賓語。共 3 例。

□ AT-A

例如《輪人》：「故竝其輻廣以爲之弱，則雖有重任，輶不折。」「權之以眡其輕重之侔也。」形容詞「重」充當定語。共 2 例。

(3) 重 III

□ SU-A

例如《廬人》：「重欲傳人，傳人則密，是故侵之。」鄭玄《周禮註》引鄭衆語：「『重欲傳人』，謂矛柄之大者在人手中者。」形容詞「重」充當主語。共 1 例。孫詒讓《周禮正義》：「謂手所操處，稍大之則重。」(3411) 直徑大與重量大存在因果關係。

□ OB-A

例如《廬人》：「穀兵同強，舉圍欲細，細則校；刺兵同強，舉圍欲重。」形容詞「重」充當賓語。共 1 例。

我們從詞義入手，分析《考工記》「重」的詞義與詞性之間關係如表 9。

表 9 「重」詞義詞性關係表

詞項	義位		義素		詞性
			表義素	類義素	
重 I	度量義位	重量	物體/受到重力	度量	名詞
重 II	性狀義位 I	重量大	物體/受到重力/度量	大	形容詞
重 III	性狀義位 II	粗	直徑		

我們看到，《考工記》中，「重 II」的性狀義位 I 的表義素由「重 I」度量義位的表義素與類義素之和構成，「重 III」的性狀義位 II 雖然與「重

I」的度量義位沒有直接關係，但借助與「重 II」性狀義位 I 的共同類義素「大」而與「重 I」的度量義位發生間接的相通關係。因此，《考工記》中，「重 I」的度量義位是「重」「名-形」同詞形的語義基礎。

綜上，我們發現《考工記》「長」、「尊」、「崇」、「廣」、「博」、「厚」、「重」的度量義位都有共同的類義素「距離」（或「度量」），並與名詞詞性相應；性狀義位都有共同的類義素「大」，並與形容詞詞性相應。

二、方位義位與性狀義位同詞形

根據語義環境和語法結構環境，我們歸納並測查《考工記》「上」、「中」、「下」的「名-形」同詞形兩維模式頻率如表 10。

表 10 「名-形」同詞形兩維模式頻率表 II

兩維模式	頻率	百分比 (%)
SU-N 方	18	40
OB-N 方	4	8.89
PR-A	2	4.44
AT-A	21	46.67
總頻率	45	100%

從詞彙意義著眼，我們歸納並測查這 3 個詞形的方位義位和性狀義位同詞形情況如表 11。

表 11 方位義位與性狀義位同詞形情況表

數據 詞形	總數	方位義位		性狀義位	
		數量	百分比 (%)	數量	百分比 (%)
上	24	14	58.33	10	41.67
中	6	4	66.67	2	33.33
下	15	4	26.67	11	73.33

以下，我們試從這些詞形的方位義位與性狀義位同詞形來看名形同詞形的語義基礎。

1. 上

《考工記》「上」的方位義位「上部，上端或上面的部位」用例（詞項「上 I」）有 14 個，性狀義位「等級或地位高」義位用例（詞項「上 II」）有 9 個，性狀義位「樂音高」用例（詞項「上 III」）有 1 個。根據語義環境和語法結構環境，我們歸納並測查《考工記》「上」的兩維模式如下：

(1) 上 I

□ SU-N_方

例如《輪人》：「上欲尊而宇欲卑，上尊而宇卑，則吐水疾而霑遠。」方位名詞「上」充當主語。共 12 例。⁴⁴

□ OB-N_方

例如《鳧氏》：「參分其甬長，二在上，一在下，以設其旋。」《玉人》：「大圭長三尺，杼上，終葵首，天子服之。」方位名詞「上」充當賓語。共 2 例。

(2) 上 II：AT-A

例如《冶氏》：「攻金之工，築氏執下齊，冶氏執上齊。」形容詞「上」充當定語。共 9 例。⁴⁵

(3) 上 III：PR-A

例如《磬氏》：「已上則摩其旁，已下則摩其崑。」鄭玄《周禮註》：「玄謂大上，聲清也。」孫詒讓《周禮正義》：「上猶高也。聲高則清，故云『大上，聲清（也）』。」（3356）形容詞「上」充當謂語。共 1 例。

我們從詞義入手，分析《考工記》「上」的詞義與詞性之間關係如表

44 另如：部尊一枚，弓鑿廣四枚，鑿上二枚，鑿下四枚。（《輪人》）/ 鳧氏爲鍾，兩欒謂之鈇，鈇閒謂之于，于上謂之鼓，鼓上謂之鉦，鉦上謂之舞；舞上謂之甬，甬上謂之衡。……于上之攔謂之隧。（《鳧氏》）/ 鞀人爲鞀陶，長六尺有六寸，左右端廣六寸，中尺，厚三寸，穹者三之一，上三正。（《鞀人》）/ 堂上度以筵。（《匠人》）/ 車人爲耒，庇長尺有一寸，中直者三尺有三寸，上句者二尺有二寸。（《車人》）

45 另如：身長五其莖長，重九鎰，謂之上制，上士服之。（《桃氏》）/ 權其上旅與其下旅，而重若一，以其長爲之圍。（《函人》）/ 上兩個，與其身三，下兩個半之。上綱與下綱出舌尋，緝寸焉。（《梓人》）/ 上工以有餘，下工以不足。（《弓人》）/ 弓長六尺有六寸，謂之上制，上士服之。（《弓人》）

12。

表 12 「上」詞義詞性關係表

詞項	義位		義素		詞性
			表義素	類義素	
上 I	方位義位	上端或上面的部位	上端或上面	部位/位置	名詞
上 II	性狀義位 I	部位在上端或上面的/等級或地位高的	部位/ 等級或地位	在上端 或上面/高	形容詞
上 III	性狀義位 II	樂音高	樂音/音階		

我們看到，《考工記》中，「上 II」的性狀義位 I 的表義素與「上 I」方位義位的類義素相通，而「上 II」性狀義位 I 的類義素與「上 I」方位義位的表義素相通；「上 III」的性狀義位 II 雖然與「上 I」的方位義位沒有直接關係，但借助與「上 II」性狀義位 I 的表義素與「上 I」方位義位的類義素相通，以及「上 II」性狀義位 I 的類義素與「上 I」方位義位的表義素相通，從而與「上 I」的方位義位發生間接的相通關係。因此，《考工記》中，「上 I」的方位義位是「上」「名-形」同詞形的語義基礎。

2. 中

「中」的方位義位「中部，兩端之間的部位」用例（詞項「中 I」）有 4 個，性狀義位「中等」用例（詞項「中 II」）有 2 個。根據語義環境和語法結構環境，我們歸納並測查《考工記》「中」的兩維模式如下：

（1）中 I：SU-N_方

例如《車人》：「車人為耒，底長尺有一寸，中直者三尺有三寸，上句者二尺有二寸。」這裏的「中」指「上」、「下」的中端。《矢人》：「前弱則俛，後弱則翔，中弱則紆，中強則揚，羽豐則遲，羽殺則趨。」這裏的「中」指「前」、「後」的中端。《鞞人》：「鞞人為皋陶，長六尺有六寸，左右端廣六寸，中尺，厚三寸，穹者三之一，上三正。」這裏的「中」指「左」、「右」的中端。《弓人》：「夫角之中，恒當弓之畏。畏也者必橈，橈故欲其堅也。青也者，堅之徵也。」這裏的「中」則指「本」、「末」的中端。方位名詞「中」充當主語。共 4 例。

（2）中 II：AT-A

例如《弓人》：「弓長六尺有三寸，謂之中制，中士服之。」形容詞「中」充當定語。共 2 例。

我們從詞義入手，分析《考工記》「中」的詞義與詞性之間關係如表 13。

表 13 「中」詞義詞性關係表

詞項	義位		義素		詞性
			表義素	類義素	
中 I	方位義位	兩端之間的部位	兩端之間	部位/位置	名詞
中 II	性狀義位	中等	部位/ 等級或地位	兩極之間	形容詞

我們看到，《考工記》中，「中 II」的性狀義位的表義素與「中 I」方位義位的類義素相通，而「中 II」性狀義位的類義素與「中 I」方位義位的表義素相通。因此，《考工記》中，「中 I」的方位義位是「中」「名-形」同詞形的語義基礎。

3. 下

「下」的方位義位「下部，下端或下面的部位」用例（詞項「下 I」）有 4 個，性狀義位「等級低的」用例（詞項「下 II」）有 10 個，性狀義位「樂音低」用例（詞項「下 III」）有 1 個。根據語義環境和語法結構環境，我們歸納並測查《考工記》「下」的兩維模式如下：

(1) 下 I

☐ SU-N_方

例如《輪人》：「部尊一枚，弓鑿廣四枚，鑿上二枚，鑿下四枚；鑿深二寸有半，下直二枚，鑿端一枚。」方位名詞「下」充當主語。共 2 例。

☐ OB-N_方

例如《鳧氏》：「參分其甬長，二在上，一在下，以設其旋。」《弓人》：「凡取幹之道七，柘爲上，櫪次之，檠桑次之，橘次之，木瓜次之，荆次之，竹爲下。」方位名詞「下」充當賓語。共 2 例。

(2) 下 II：AT-A

例如《築氏》：「攻金之工，築氏執下齊，冶氏執上齊。」形容詞「下」充當定語。共 10 例。⁴⁶

(3) 下 III：PR-A

例如《磬氏》：「已上則摩其旁，已下則摩其崙。」鄭玄《周禮註》：「大下，聲濁也。」孫詒讓《周禮正義》：「下猶低也。聲低則濁，故云『大下，聲濁也』。」（3356）形容詞「下」充當謂語。共 1 例。

我們從詞義入手，分析《考工記》「下」的詞義與詞性之間關係如表 14。

表 14 「下」詞義詞性關係表

詞項	義位		義素		詞性
			表義素	類義素	
下 I	方位義位	下端或下面的部位	下端或下面	部位/位置	名詞
下 II	性狀義位 I	部位在下端或下面的/等級或地位低的	部位/等級或地位	在下端或下面/低	形容詞
下 III	性狀義位 II	樂音低	樂音/音階		

我們看到，《考工記》中，「下 II」的性狀義位 I 的表義素與「下 I」方位義位的類義素相通，而「下 II」性狀義位 I 的類義素與「下 I」方位義位的表義素相通；「下 III」的性狀義位 II 雖然與「下 I」的方位義位沒有直接關係，但借助與「下 II」性狀義位 I 的表義素與「下 I」方位義位的類義素相通，以及「下 II」性狀義位 I 的類義素與「下 I」方位義位的表義素相通，從而與「下 I」的方位義位發生間接的相通關係。因此，《考工記》中，「下 I」的方位義位是「下」「名-形」同詞形的語義基礎。

綜上，我們發現《考工記》「上」、「中」、「下」的方位義位都有共同的類義素「部位/位置」，並與名詞詞性相應；性狀義位都有共同的表義素「部位/等級或地位」，並與形容詞詞性相應。

當然，「名-形」同詞的語法功能不是絕對的，而必須借助具體的語言

46 另如：身長三其莖長，重五鎰，謂之下制，下士服之。（《桃氏》）/ 權其上旅與其下旅，而重若一，以其長爲之圍。（《函人》）/ 上兩個，與其身三，下兩個半之。上綱與下綱出舌尋，續寸焉。（《梓人》）/ 下杼之弓，末應將興。（《弓人》）/ 上工以有餘，下工以不足。（《弓人》）/ 弓長六尺，謂之下制，下士服之。（《弓人》）

環境來判定。正如王寧先生所指出的那樣：「形容詞與名詞（特別是形容事物狀態的詞）在古文獻中經常分不開。因此，很難用西方的詞類標準去衡量。有的詞性沒有任何標志，只能結合文獻的意義去判定。從這點來說，『離句無品』有一定的道理。」⁴⁷

參、名物義位與行為義位同詞形

有學者認為，有些詞從產生伊始就兼有名詞性和動詞性，可稱為「原始性兼類詞」；有些詞最早或僅是動詞，或僅是名詞，後因語言的不斷發展變化，有的詞則由單義變多義，由單類變兼類，可稱為「後發性兼類詞」。⁴⁸ 還有學者認為，名詞詞義中含有動態特徵義，即具有與之直接、固定搭配關係的動作，這個名詞才可能成為「名—動」兼類詞。⁴⁹ 以下，我們試從《考工記》中原材料義位與加工行為義位同詞形，成品義位與製作行為義位同詞形，工具義位、角度義位與檢驗行為義位同詞形，度量標準義位與測量行為義位同詞形等四種類型來看「名—動」同詞形的語義基礎。

一、原材料義位與加工行為義位同詞形

根據語義環境和語法結構環境，我們歸納並測查《考工記》「漆」、「膠」的「名—動」同詞形兩維模式頻率如表 15。

表 15 「名—動」同詞形兩維模式頻率表 I

兩維模式	頻率	百分比(%)
SU-N 實	11	57.89
OB-N 實	5	26.32
PR-V	3	15.79
總頻率	19	100%

從詞彙意義著眼，我們歸納並測查這 2 個詞形的原材料義位和加工行為義位同詞形情況如表 16。

47 王寧先生 2005 年 9 月 16 日講授《訓詁與文獻閱讀》課。

48 詳見劉禾：《古漢語入門》（長春：吉林人民出版社，1984 年），頁 112-113。

49 詳見蘇寶榮：《詞語兼類的功能顯示與深層語義分析》，《語文研究》2005 年第 1 期。

表 16 原材料義位與加工行為義位同詞形情況表

數據 詞形	總數	原材料義位		加工行為義位	
		數量	百分比 (%)	數量	百分比 (%)
漆	5	3	60	2	40
膠	14	12	85.7	2	14.3

以下，我們試從《考工記》中原材料義位與加工行為義位同詞形來看「名-動」同詞形的語義基礎。

1. 漆

《考工記》「漆」的原材料義位「樹脂塗料」用例（詞項「漆 I」）有 4 個，加工行為義位「塗抹樹脂塗料」用例（詞項「漆 II」）有 1 個。根據語義環境和語法結構環境，我們歸納並測查《考工記》「漆」的兩維模式如下：

（1）漆 I

☐ SU-N 實

例如《弓人》：「漆也者，以爲受霜露也。……筋欲敝之敝，漆欲測，絲欲沈。……九和之弓，角與幹權，筋三侔，膠三鎔，絲三邸，漆三耑。」實物名詞「漆」充當主語。共 3 例。

☐ OB-N 實

例如《輪人》：「槲其漆內而中詘之以爲之轂長。」實物名詞「漆」充當賓語。共 1 例。

（2）漆 II：PR-V

例如《輪人》：「參分其牙圍而漆其二。」動詞「漆」充當謂語。共 1 例。

我們從詞義入手，分析《考工記》「漆」的詞義與詞性之間關係如表 17。

表 17 「漆」詞義詞性關係表

詞項	義位		義素		詞性
			表義素	類義素	
漆 I	原材料義位	樹脂塗料	樹脂	原材料	名詞
漆 II	加工行為義位	塗抹樹脂塗料	樹脂塗料	加工	動詞

我們看到，《考工記》中，「漆 II」加工行為義位的表義素與「漆 I」的原材料義位相同，由「漆 I」原材料義位的表義素與類義素之和構成，而「漆 I」原材料義位所含的表義素「樹脂」與類義素「原材料」的深層，含有與之直接而固定搭配的加工行為動態特徵義。因此，《考工記》中，「漆 I」的原材料義位是「漆」「名-動」同詞形的語義基礎。

2. 膠

「膠」的原材料義位「動物黏性物質」用例（詞項「膠 I」）有 12 個，加工行為義位「用動物黏性物質黏合」用例（詞項「膠 II」）有 2 個。根據語義環境和語法結構環境，我們歸納並測查《考工記》「膠」的兩維模式如下：

（1）膠 I

□ SU-N 實

例如《弓人》：「膠也者，以為和也。」實物名詞「膠」充當主語。共 8 例。⁵⁰

□ OB-N 實

例如《輪人》：「施膠必厚。」實物名詞「漆」充當賓語。共 4 例。⁵¹

（2）膠 II：PR-V

例如《弓人》：「斲摯必中，膠之必均。斲摯不中，膠之不均，則及其大脩也，角代之受病。」動詞「膠」充當謂語。共 2 例。

50 另如：鹿膠青白，馬膠赤白，牛膠火赤，鼠膠黑，魚膠餌，犀膠黃。（《弓人》）/ 九和之弓，角與幹權，筋三倅，膠三錡，絲三邸，漆三舛。（《弓人》）

51 另如：凡相膠，欲朱色而昔。昔也者，深瑕而澤，紆而搏廉。（《弓人》）/ 夫懷膠於內而摩其角，夫角之所由挫，恒由此作。……擣幹欲孰於火而無羸，擣角欲孰於火而無燂，引筋欲盡而無傷其力，鬻膠欲孰而水火相得，然則居旱亦不動，居濕亦不動。（《弓人》）

我們從詞義入手，分析《考工記》「膠」的詞義與詞性之間關係如表 18。

表 18 「膠」詞義詞性關係表

詞項	義位		義素		詞性
			表義素	類義素	
膠 I	原材料義位	動物黏性物質	動物/黏性	原材料	名詞
膠 II	加工行為義位	黏合	動物黏性物質	加工	動詞

我們看到，《考工記》中，「膠」的加工行為義位的表義素與原材料義位相同，由原材料義位的表義素與類義素之和構成，而原材料義位所含的表義素「動物/黏性」與類義素「原材料」的深層，含有與之直接而固定搭配的加工行為動態特徵義。因此，《考工記》中，「膠」的原材料義位是「膠」「名-動」同詞形的語義基礎。

綜上，我們發現《考工記》「漆」、「膠」的原材料義位都有共同的類義素「原材料」，並與名詞詞性相應；加工行為義位都有共同的類義素「加工」，並與動詞詞性相應。

二、成品義位與製作行為義位同詞形

《函人》：「凡爲甲，必先爲容，然後制革。」這裏的「容」指模型（詞項「容 I」），名詞充當賓語。《輪人》：「容轂必直。」鄭玄《周禮註》：「玄謂容者，治轂爲之形容也。」這裏的「容」指製作成品部件模型（詞項「容 II」），動詞充當謂語。

我們從詞義入手，分析《考工記》「容」詞義與詞性之間關係如表 19。

表 19 「容」詞義詞性關係表

詞項	義位		義素		詞性
			表義素	類義素	
容 I	成品義位	模型	成品部件	模型	名詞
容 II	製作行為義位	製作成品部件模型	成品部件/模型	製作	動詞

我們看到，《考工記》中，「容 II」製作行為義位的表義素與「容 I」

的成品義位相同，由「容 I」成品義位的表義素與類義素之和構成，而「容 I」成品義位所含的表義素「成品部件」與類義素「模型」的深層，含有與之直接而固定搭配的製作行為動態特徵義。因此，《考工記》中，「容 I」的成品義位是「容」「名-動」同詞形的語義基礎。「容 I」成品義位類義素「模型」與名詞詞性相應，製作行為義位的類義素「製作」與動詞詞性相應。

三、工具義位、幾何義位與檢驗行為義位同詞形

章太炎先生曾註意到「度」的同詞形狀況：「度字本從又，爲分、寸、尺、丈、引之名，是爲度數；引申之則爲量度。」⁵² 此即幾何義位與行為義位同詞形。我們根據語義環境和語法結構環境，歸納並測查《考工記》「規」、「矩」（萬）、「水」、「縣」、「量」、「權」的「名-動」同詞形兩維模式頻率如表 20。

表 20 「名-動」同詞形兩維模式頻率表 II

兩維模式	頻率	百分比 (%)
SU-N 幾	1	2.27
OB-N 實	11	25
OB-N 幾	9	20.46
PR-N 幾	1	2.27
PR-V	22	50
總頻率	44	100%

從詞彙意義著眼，我們歸納並測查這 6 個詞形的工具義位、幾何義位和檢驗行為義位同詞情況如表 21。

52 章太炎：《膏蘭室札記·橫》（《章太炎全集》[上海：上海人民出版社，1982 年]）。

表 21 工具義位、幾何義位與檢驗行為義位同詞形情況表

數據 詞形	總數	名物 義位				行為 義位			
		工具義位		幾何義位		治材義位		檢驗義位	
		數量	%	數量	%	數量	%	數量	%
規	10	1	10	7	70			2	20
矩(萬)	8	2	25	3	37.5	1	12.5	2	25
水	5	1	20					4	80
縣	6	4	66.67					2	33.33
量	8	2	25					6	75
權	7	2	28.57					5	71.43

以下，我們試從這些詞的工具義位、幾何義位和檢驗行為義位同詞形來看「名-動」同詞形的語義基礎。

1. 規

《考工記》「規」的工具義位「圓規，畫圓的工具」用例（詞項「規 I」）有 1 個，⁵³ 幾何義位「圓周/圓形（360°）」用例（詞項「規 II」）有 7 個，檢驗行為義位「用圓規測查圓形」用例（詞項「規 III」）有 2 個。根據語義環境和語法結構環境，我們歸納並測查《考工記》「規」的兩維

53 工具義位的「規」、「矩」如圖：



漢畫像石女媧執規、伏羲執矩圖

模式如下：

(1) 規 I：OB-N 實

例如《輿人》：「圓者中規。」孫詒讓《周禮正義》：「以下通論爲輿上諸材形度之中規矩準繩也。」(3201)實物名詞「規」充當賓語。共 1 例。

(2) 規 II：OB-N 幾

例如《玉人》：「琰圭九寸，判規，以除慝，以易行。」幾何名詞「規」充當賓語。戴震《考工記圖》：「琰圭左右剡，坳而下，如規之判。」孫詒讓《周禮正義》：「是判規者，若割圓爲四象限形，圭左右剡各一象限，合兩圭而成規也。其義於經較切。」(3335)今案，規之「規勸」、「諫正」義蓋由此而來。共 7 例。⁵⁴

(3) 規 III：PR-V

例如《輪人》：「是故規之以眡其圓也……故可規、可萬、可水、可縣、可量、可權也，謂之國工。」鄭玄《周禮註》：「輪中規則圓矣。」賈公彥《周禮疏》：「謂輪成，以繩規之，中規則不枉也。」動詞「規」充當謂語。共 2 例。

我們從詞義入手，分析《考工記》「規」的詞義與詞性之間關係如表 22。

表 22 「規」詞義詞性關係表

詞項	義位		義素		詞性
			表義素	類義素	
規 I	工具義位	圓規	畫圓	工具	名詞
規 II	幾何義位	圓周/圓形	圓(360°)	幾何形	
規 III	檢驗行爲義位	用圓規測查圓形	用圓規/圓形	測查	動詞

我們看到，《考工記》中，「規 III」的檢驗行爲義位的表義素與「規

54 另如：築氏爲削，長尺博寸，合六而成規。(《築氏》)/爲規，識日出之景與日入之景。(《匠人》)/爲天子之弓，合九而成規；爲諸侯之弓，合七而成規；大夫之弓，合五而成規；士之弓，合三而成規。(《弓人》)

I」的工具義位和「規 II」的幾何義位相同，由「規 I」的工具義位及「規 II」的幾何義位的表義素與類義素之和構成，而「規 I」的工具義位所含的表義素「畫圓」與類義素「工具」的深層，以及「規 II」的幾何義位所含的表義素「圓（360°）」與類義素「幾何形」的深層，含有與之直接而固定搭配的「規 III」檢驗行為動態特徵義。因此，《考工記》中，「規 I」的工具義位和「規 II」的幾何義位是「規」「名-動」同詞形的語義基礎。

2. 矩

「矩」（萬）的工具「畫直角或方形的曲尺」義位用例（詞項「矩 I」）有 2 個，幾何義位「直角或方形（90°）」用例（詞項「矩 II」）有 3 個，治材行為義位「標識，作出標記」用例（詞項「矩 III」）有 1 個，檢驗行為義位「用曲尺測查直角形」用例（詞項「矩 IV」）有 2 個。根據語義環境和語法結構環境，我們歸納並測查《考工記》「矩」的兩維模式如下：

（1）矩 I：OB-N 實

例如《輿人》：「方者中矩。」《冶氏》：「戟廣寸有半寸，內三之，胡四之，援五之，倨句中矩，與刺重三銖。」實物名詞「矩」充當賓語。共 2 例。

（2）矩 II

□ SU--N 幾

例如《車人》：「車人之事，半矩謂之宣。」孫詒讓《周禮正義》引程瑤田語：「矩者，倨句之正方者也。」（3507）幾何名詞「矩」充當主語。共 1 例。

□ PR-N 幾

例如《磬氏》：「磬氏爲磬，倨句一矩有半。」幾何名詞「矩」充當謂語。共 1 例。

□ OB-N 幾

例如《匠人》：「欲爲淵，則句於矩。」幾何名詞「矩」充當賓語。共 1 例。

(3) 矩 III : PR-V

例如《輪人》：「凡斬轂之道，必矩其陰陽。」鄭玄《周禮註》：「矩，謂刻識之也。」孫詒讓《周禮正義》：「刻識猶畫也。」(3149) 動詞「矩」充當謂語。共 1 例。

(4) 矩 IV : PR-V

例如《輪人》：「是故規之以眡其圓也，矩之以眡其匡也……故可規、可矩、可水、可縣、可量、可權也，謂之國工。」動詞「矩」充當謂語。共 2 例。

我們從詞義入手，分析《考工記》「矩」的詞義與詞性之間關係如表 23。

表 23 「矩」詞義詞性關係表

詞項	義位		義素		詞性
			表義素	類義素	
矩 I	工具義位	畫直角或方形的曲尺	畫直角或方形/曲	工具	名詞
矩 II	幾何義位	直角或方形	直/方(90°)	幾何形	
矩 III	治材行為義位	標識，作出標記	標識	治材	動詞
矩 IV	檢驗行為義位	用曲尺測查直角或方形	用曲尺/直角或方形	測查	

我們看到，《考工記》中，「矩 IV」檢驗行為義位的表義素與「矩 I」的工具義位和「矩 II」的幾何義位相同，由「矩 I」的工具義位及「矩 II」幾何義位的表義素與類義素之和構成，而「矩 I」工具義位所含的表義素「畫直角或方形/曲」與類義素「尺」的深層，以及「矩 II」幾何義位所含的表義素「直/方(90°)」與類義素「幾何形」的深層，含有與之直接而固定搭配的檢驗行為動態特徵義。因此，《考工記》中，「矩 I」的工具義位和「矩 II」幾何義位是「矩」「名-動」同詞形的語義基礎。

3. 水

「水」的幾何義位「水平面（180°）」用例（詞項「水 I」）有 1 個，檢驗行為義位「測查水平面」用例（詞項「水 II」）有 4 個。根據語義環境和語法結構環境，我們歸納並測查《考工記》「水」的兩維模式如下：

（1）水 I：OB-N 幾

例如《輿人》：「衡者中水。」幾何名詞「水」充當賓語。共 1 例。

（2）水 II：PR-V

例如《矢人》：「水之以辨其陰陽。」動詞「水」充當謂語。共 4 例。⁵⁵

我們從詞義入手，分析《考工記》「水」的詞義與詞性之間關係如表 24。

表 24 「水」詞義詞性關係表

詞項	義位		義素		詞性
			表義素	類義素	
水 I	幾何義位	水平面（180°）	水平面（180°）	幾何形	名詞
水 II	檢驗行為義位	測查水平面	水平面（180°）	測查	動詞

《說文解字》水部：「水，準也。」我們看到，《考工記》中，「水 II」檢驗行為義位的表義素與「水 I」的幾何義位相同，由「水 I」幾何義位的表義素與類義素之和構成，而「水 I」幾何義位所含的表義素「水平面（180°）」與類義素「幾何形」的深層，含有與之直接而固定搭配的檢驗行為動態特徵義。因此，《考工記》中，「水 I」的幾何義位是「水」「名-動」同詞形的語義基礎。

4. 縣

「縣」的工具義位「懸挂的垂直綫」用例（詞項「縣 I」）有 4 個，檢驗行為義位「用懸挂的垂直綫測查」用例（詞項「縣 II」）有 2 個。根據語義環境和語法結構環境，我們歸納並測查《考工記》「縣」的兩維模式如下：

⁵⁵ 另如：「水之以視其平沈之均也……故可規、可萬、可水、可縣、可量、可權也，謂之國工。」（《輪人》）/ 匠人建國，水地以縣，置槓以縣，眡以景。（《匠人》）

(1) 縣 I：OB-N 實

例如《輿人》：「立者中縣。」《瓶人》：「豆中縣。」《匠人》：「匠人建國，水地以縣。置槷以縣，眡以景。」孫詒讓《周禮正義》：「縣繩所以正植，亦以測四植距水之高下均否，此蓋兼有準繩之用矣。」(3416) 實物名詞「縣」充當賓語。共 4 例。

(2) 縣 II：PR-V

例如《輪人》：「縣之以眡其輻之直也……故可規、可萬、可水、可縣、可量、可權也，謂之國工。」動詞「縣」充當謂語。共 2 例。

我們從詞義入手，分析《考工記》「縣」的詞義與詞性之間關係如表 25。

表 25 「縣」詞義詞性關係表

詞項	義位		義素		詞性
			表義素	類義素	
縣 I	工具義位	懸挂的垂直綫	懸挂	工具	名詞
縣 II	檢驗行為義位	用懸挂的垂直綫測查	懸挂/垂直綫	測查	動詞

我們看到，《考工記》中，「縣 II」的檢驗行為義位的表義素與「縣 I」的工具義位相同，由「縣 I」工具義位的表義素與類義素之和構成，而「縣 I」工具義位所含的表義素「懸挂」與類義素「垂直綫」的深層，含有與之直接而固定搭配的檢驗行為動態特徵義。因此，《考工記》中，「縣 I」的工具義位是「縣」「名-動」同詞形的語義基礎。

5. 量

「量」的工具義位「量器」用例（詞項「量 I」）有 2 個，檢驗行為義位「用量器測查」用例（詞項「量 III」）有 6 個。根據語義環境和語法結構環境，我們歸納並測查《考工記》「量」的兩維模式如下：

(1) 量 I：OB-N 實

例如《栗氏》：「栗氏爲量。……嘉量既成，以觀四國。」實物名詞

「縣」充當賓語。共 2 例。孫詒讓《周禮正義》：「此器兼律度量衡——『方尺』、『深尺』則度也；『實一鬴』則量也；『重一鈞』則衡也；『聲中黃鍾之宮』則律也；內方外圓，則方圓幕積、少廣旁要之理，該而具也。」（3282）「量」的「量器」義蘊涵了度量衡的深層義。這與《漢書·律曆志》「量者，龠、合、升、斗、斛也，所以量多少也」相應。

（2）量 II：PR-V

例如《弓人》：「量其力有三均。」動詞「量」充當謂語。共 6 例。⁵⁶我們從詞義入手，分析《考工記》「量」的詞義與詞性之間關係如表 26。

表 26 「量」詞義詞性關係表

詞項	義位		義素		詞性
			表義素	類義素	
量 I	工具義位	量器	量	工具	名詞
量 II	檢驗行為義位	測查	估量	測查	動詞

我們看到，《考工記》中，「量 II」的檢驗行為義位的表義素與「量 I」的工具義位相同，由「量 I」工具義位的表義素與類義素之和構成，而「量 I」工具義位所含的表義素「量」與類義素「器皿」的深層，含有與之直接而固定搭配的檢驗行為動態特徵義。因此，《考工記》中，「量 I」的工具義位是「量」「名-動」同詞形的語義基礎。

6. 權

「權」的工具義位「稱錘」義位用例（詞項「權 I」）有 2 個，檢驗行為義位「用稱錘測查重量」用例（詞項「權 III」）有 5 個。根據語義環境和語法結構環境，我們歸納並測查《考工記》「權」的兩維模式如下：

（1）權 I：OB-N 實

例如《玉人》：「駟琮五寸，宗后以爲權。……駟琮七寸，鼻寸有半寸，天子以爲權。」鄭玄《周禮註》引鄭衆語：「以爲稱錘，以起量。」

⁵⁶ 另如：凡輻，量其鑿深以爲輻廣。……量其藪以黍，以眡其同也……故可規、可萬、可水、可縣、可量、可權也，謂之國工。（《輪人》）/ 準之然後量之。量之以爲鬴，深尺，內方尺而圓其外，其實一鬴。（《栗氏》）

實物名詞「權」充當賓語。共 2 例。

(2) 權 II：PR-V

例如《栗氏》：「栗氏爲量，改煎金錫則不耗。不耗然後權之，權之然後準之，準之然後量之。」鄭玄《周禮註》：「權，謂稱分之也。」動詞「權」充當謂語。共 5 例。⁵⁷

我們從詞義入手，分析《考工記》「權」的詞義與詞性之間關係如表 27。

表 27 「權」詞義詞性關係表

詞項	義位		義素		詞性
			表義素	類義素	
權 I	工具義位	稱錘	稱	工具	名詞
權 II	檢驗行爲義位	用稱錘測查重量	稱錘	測查	動詞

我們看到，《考工記》中，「權 II」的檢驗行爲義位的表義素與「權 I」的工具義位相同，由「權 I」工具義位的表義素與類義素之和構成，而「權 I」工具義位所含的表義素「稱」與類義素「錘」的深層，含有與之直接而固定搭配的檢驗行爲動態特徵義。因此，《考工記》中，「權 I」的工具義位是「權」「名-動」同詞形的語義基礎。

綜上，我們發現《考工記》「規」、「矩」（萬）、「水」、「縣」、「量」、「權」的工具義位都有共同的類義素「工具」，並與名詞詞性相應；檢驗行爲義位都有共同的類義素「測查」，並與動詞詞性相應。

四、度量標準義位與測量行爲義位同詞形

例如，《考工記》「度」的度量標準義位「度量標準」用例（詞項「度

⁵⁷ 另如：權之以砥其輕重之侔也。故可規、可萬、可水、可縣、可量、可權也，謂之國工。（《輪人》）/權其上旅與其下旅，而重若一，以其長爲之圍。（《函人》）

I」) 有 4 個，測量行為義位「按度量標準測量」用例(詞項「度 III」) 有 6 個。根據語義環境和語法結構環境，我們歸納並測查《考工記》「度」的兩維模式如下：

(1) 度 I：OB-N 實

例如《輶人》：「輶有三度，軸有三理。國馬之輶深四尺有七寸，田馬之輶深四尺，駑馬之輶深三尺有三寸。……小於度，謂之無任。」鄭玄《周禮註》：「度，深淺之數。」《玉人》：「璧羨度尺，好三寸，以爲度。」賈公彥《周禮疏》：「以爲度者，天子以爲量物之度也。」實物名詞「度」充當賓語。共 4 例。

(2) 度 II：PR-V

例如《匠人》：「周人明堂，度九尺之筵，東西九筵，南北七筵，堂崇一筵，五室，凡室二筵。室中度以几，堂上度以筵，宮中度以尋，野度以步，塗度以軌。」動詞「度」充當謂語。共 6 例。

我們從詞義入手，分析《考工記》「度」的詞義與詞性之間關係如表 28。

表 28 「度」詞義詞性關係表

詞項	義位		義素		詞性
			表義素	類義素	
度 I	度量標準義位	度量標準	度量	標準	名詞
度 II	測量行為義位	按度量標準測量	按度量標準	測量	動詞

我們看到，《考工記》中，「度 II」的測量行為義位的表義素與「度 I」的度量標準義位相同，由「度 I」度量標準義位的表義素與類義素之和構成，而「度 I」度量標準義位所含的表義素「度量」與類義素「標準」的深層，含有與之直接而固定搭配的檢驗行為動態特徵義。「度 I」度量標準義位的類義素與名詞詞性相應，「度 II」測量行為義位的類義素與動詞詞性相應。進一步來看，《考工記》中，「度 I」的度量標準義位是「度」「名-動」同詞形的語義基礎。「度」的測量行為義位使用頻率高於度量標準義位，說明《考工記》「名-動」同詞形中，測量行為義位已具備獨立的語法

功能。

《考工記》這組詞形的詞項，只能根據具體語境進行確認。各具詞性的詞項之間，其原始義位潛隱的深層義素所具有的屬性基因相近或相同。

肆、性狀義位與行為義位同詞形

根據語義環境和語法結構環境，我們歸納並測查《考工記》「和」、「殺」、「準」、「信」「形-動」同詞形兩維模式頻率如表 29。

表 29 「形-動」同詞兩維模式頻率表

兩維模式	頻率	百分比(%)
SU-A	1	4.76
OB-A	2	9.52
PR-A	5	23.82
AT-A	2	9.52
PR-V	11	52.38
總頻率	21	100%

從詞彙意義著眼，我們歸納並測查其性狀義位與行為義位同詞形情況如表 30。

表 30 《考工記》性狀義位與行為義位同詞情況表

數據 詞形	總數	加工行為 義位		製作行為 義位		檢驗行為 義位		性狀 義位	
		數量	%	數量	%	數量		百分比(%)	
和	9	2	22.2			1	11.1	6	66.7
殺	5			2	40			3	60
準	3					2	66.7	1	33.3
信	5			1	20	3	60	1	20

以下，我們試從其性狀義位與行為義位同詞形來看「形-動」同詞形的語義基礎。

1. 和

《考工記》「和」的性狀義位「和諧」用例（詞項「和 I」）有 6 個，加工行為義位「調和」用例（詞項「和 III」）有 2 個，檢驗行為義位「調試；調校」用例（詞項「和 III」）有 1 個。根據語義環境和語法結構環境，我們歸納並測查《考工記》「和」的兩維模式如下：

（1）和 I

□ SU-A

例如《弓人》：「大和無濇，其次筋角皆有濇而深，其次有濇而疏，其次角無濇。」形容詞「和」充當主語。共 1 例。

□ PR-A

例如《輶人》：「輶註則利，準則久，和則安。輶欲弧而無折，經而無絕。進則與馬謀，退則與人謀，終日馳騁，左不捷，行數千里，馬不契需，終歲禦，衣衽不敝，此唯輶之和也。」賈公彥《周禮疏》：「前後曲直調和，則人乘之安穩。」形容詞「和」充當謂語。共 2 例。

□ OB-A

例如《弓人》：「膠也者，以爲和也。」「均者三，謂之九和。」形容詞「和」充當賓語。共 2 例。

□ AT-A

例如《弓人》：「九和之弓，角與幹權，筋三侔，膠三錡，絲三邸，漆三蚪。」形容詞「和」充當定語。共 1 例。

（2）和 II：PR-V

例如《輪人》：「輪人爲輪，斬三材，必以其時。三材既具，巧者和之。」鄭玄《周禮註》：「調其鑿內而合之。」賈公彥《周禮疏》：「鄭以調解和。」《弓人》：「弓人爲弓，取六材必以其時。六材既聚，巧者和之。」動詞「和」充當謂語。共 2 例。

（3）和 III：PR-V

例如《弓人》：「和弓擊摩。」鄭玄《周禮註》：「和猶調也。」動

詞「和」充當謂語。共 1 例。

我們從詞義入手，分析《考工記》「和」的詞義與詞性之間關係如表 31。

表 31 「和」詞義詞性關係表

詞項	義位		義素		詞性
			表義素	類義素	
和 I	性狀義位	和諧	和諧	性狀	形容詞
和 II	加工行為義位	調和	調和	加工	動詞
和 III	檢驗行為義位	調試；調校	調試；調校	檢驗	

我們看到，《考工記》中，「和 I」的性狀義位是加工行為義位的目的，也是「和 III」檢驗行為義位的內容，「和 I」性狀義位的深層，含有與之直接而固定搭配的加工行為和檢驗行為動態特徵義。因此，《考工記》中，「和 I」的性狀義位是「和」「形-動」同詞形的語義基礎。

2. 殺

「殺」的性狀義位「少」用例（詞項「殺 I」）有 3 個，製作行為義位「削減；減小」用例（詞項「殺 III」）有 2 個。根據語義環境和語法結構環境，我們歸納並測查《考工記》「殺」的兩維模式如下：

（1）殺 I

□ PR-A

例如《矢人》：「羽豐則遲，羽殺則趨。」孫詒讓《周禮正義》：「『羽殺』謂羽減少也。」（3365）形容詞「殺」充當謂語。共 1 例。

□ AT-A

例如《矢人》：「是故夾而搖之，以眡其豐殺之節也；橈之，以眡其鴻殺之稱也。」形容詞「殺」充當定語。共 2 例。

（2）殺 II：PR-V

例如《輪人》：「參分其輻之長而殺其一，則雖有深泥，亦弗之濂也。」鄭玄《周禮註》：「殺，衰小之也。」《矢人》：「參分其長而殺其一。」

動詞「殺」充當謂語。共 2 例。

我們從詞義入手，分析《考工記》「殺」的詞義與詞性之間關係如表 32。

表 32 「殺」詞義詞性關係表

詞項	義位		義素		詞性
			表義素	類義素	
殺 I	性狀義位	少	少	性狀	形容詞
殺 II	製作行為義位	削減；減少	削減；減少	製作	動詞

我們看到，《考工記》中，「殺 I」的性狀義位是「殺 III」製作行為義位的目的，「殺 I」性狀義位的深層，含有與之直接而固定搭配的製作行為動態特徵義。因此，《考工記》中，「殺 I」的性狀義位是「殺」「形-動」同詞形的語義基礎。

3. 準

「準」的性狀義位「平（如水面）」用例（詞項「準 I」）有 1 個，檢驗行為義位「（以水面比重狀態）測算」用例（詞項「準 III」）有 2 個。根據語義環境和語法結構環境，我們歸納並測查《考工記》「準」的兩維模式如下：

（1）準 I：PR-A

例如《輶人》：「輶註則利，準則久，和則安。」鄭玄《周禮註》：「準則久，謂輶之在輿下者平如准，則能久也。」賈公彥《周禮疏》：「準，平也，亦水之類，故以準為平解之。……准謂在輿下。」形容詞「準」充當謂語。共 1 例。

（2）準 II：PR-V

例如《栗氏》：「栗氏為量，改煎金錫則不耗。不耗然後權之，權之然後準之，準之然後量之。」戴震《考工記圖》：「以合度之方器承水，置金其中，則金之方積可計，而其體之重輕大小可合而齊，此『準之』之法也。」動詞「準」充當謂語。共 2 例。

我們從詞義入手，分析《考工記》「準」的詞義與詞性之間關係如表 33。

表 33 「準」詞義詞性關係表

詞項	義位		義素		詞性
			表義素	類義素	
準 I	性狀義位	平（如水面）	水面	性狀	形容詞
準 II	檢驗行為義位	（以水面比重狀態） 測算	水面/比重狀態	檢驗	動詞

我們看到，《考工記》中，「準 I」的性狀義位的表義素與「準 III」檢驗行為義位的表義素部分相合，「準 I」性狀義位的表義素是「準 III」檢驗行為義位的方式，「準 I」性狀義位表義素的深層，含有與之直接而固定搭配的檢驗行為動態特徵義。因此，《考工記》中，「準 I」的性狀義位是「準」「形-動」同詞形的語義基礎。

4. 信（伸）

「信」（伸）的性狀義位「舒展」用例（詞項「信 I」）有 1 個，製作行為義位「伸展」用例有 1 個，檢驗行為義位「伸展」用例（詞項「信 III」）有 3 個。根據語義環境和語法結構環境，我們歸納並測查《考工記》「信」的兩維模式如下：

（1）信 I：PR-A

例如《鮑人》：「卷而搏之而不弛，則厚薄序也；砥其著而淺，則革信也。」孫詒讓《周禮正義》：「『信』亦『伸』字。《廣雅·釋詁》云：『伸，展也，直也。』革展之直，則平而無縮，急而不緩。」（3296）今案，「信」、「伸」古今字。形容詞「信」充當謂語。共 1 例。

（2）信 II：PR-V

例如《輪人》：「信其柅圍以爲部廣，部廣六寸。」賈公彥《周禮疏》：「『信』，古之『申』字。申上柅圍六寸以爲此部徑。」孫詒讓《周禮正

義》：「此申程之曲圍以爲達常之直徑，故以『信』言之。」（3180）動詞「信」充當謂語。共 1 例。

（3）信 III：PR-V

例如《鮑人》：「引而信之，欲其直也。信之而直，則取材正也；信之而枉，則是一方緩、一方急也。」陸德明《經典釋文》：「信，音申。」孫詒讓《周禮正義》：「『信』與『伸』同。」（3294）動詞「信」充當謂語。共 3 例。

我們從詞義入手，分析《考工記》「信」的詞義與詞性之間關係如表 34。

表 34 「信」詞義詞性關係表

詞項	義位		義素		詞性
			表義素	類義素	
信 I	性狀義位	舒展	直	性狀	形容詞
信 II	製作行爲義位	伸展		製作	動詞
信 III	檢驗行爲義位			檢驗	

我們看到，《考工記》中，「信」的性狀義位是製作行爲義位的目的，也是檢驗行爲義位的内容，性狀義位的深層，含有與之直接而固定搭配的製作行爲和檢驗行爲動態特徵義。因此，《考工記》中，「信」的性狀義位是「信」「形-動」同詞形的語義基礎。

綜上，我們發現《考工記》「和」、「殺」、「準」、「信」4 個詞形的性狀義位都有共同的類義素「性狀」，並與形容詞詞性相應；加工行爲義位都有共同的類義素「加工」，製作行爲義位都有共同的類義素「製作」，檢驗行爲義位都有共同的類義素「檢驗」，並與動詞詞性相應。

伍、名物義位、性狀義位與行爲義位同詞形

我們試從《考工記》「深」的名物義位、性狀義位與行爲義位同詞形來看名形動同詞形的語義基礎。

《考工記》中，「深」的度量義位「從上到下或從外到內的距離」用例（詞項「深 I」）有 13 個，性狀義位「從上到下或從外到內的距離大」（與「淺」相對）用例（詞項「深 III」）有 8 個，性狀義位「顏色重」用例（詞項「深 III」）有 1 個，行爲義位「測量深度」用例（詞項「深 IV」）有 1 個，行爲義位「深藏」用例（詞項「深 V」）有 3 個。根據語義環境和語法結構環境，我們歸納並測查《考工記》「深」的兩維模式如下：

（1）深 I

☐ SU-N 度

例如《輪人》：「鑿深二寸有半。」度量名詞「深」充當主語。共 10 例。⁵⁸

☐ OB-N 度

例如《輪人》：「凡輻，量其鑿深以爲輻廣。」度量名詞「深」充當賓語。共 3 例。⁵⁹

（2）深 II

☐ PR-A

例如《輪人》：「鑿深而輻小，則是固有餘而強不足也。」形容詞「深」充當謂語。共 3 例。⁶⁰

58 另如：國馬之輻深四尺有七寸，田馬之輻深四尺，騶馬之輻深三尺有三寸。（《輪人》）/ 量之以爲鬴，深尺，內方尺而圓其外，其實一鬴。（《栗氏》）/ 匠人爲溝洫，耜廣五寸，二耜爲耦；一耦之伐，廣尺，深尺，謂之畎；田首倍之，廣二尺，深二尺，謂之遂。九夫爲井，井間廣四尺，深四尺，謂之溝；方十里爲成，成間廣八尺，深八尺，謂之洫；方百里爲同，同間廣二尋，深二仞，謂之澮。（《匠人》）

59 另如：爲遂（隧），六分其厚，以其一爲之深而圓之。（《鳧氏》）/ 以其筈厚爲之羽深。（《矢人》）

60 另如：輻深則折，淺則負。（《輪人》）/ 其人安，其弓安，其矢安，則莫能以速中，且不

□ OB-A

例如《弓人》：「往體來體若一，謂之唐弓之屬，利射深。」形容詞「深」充當賓語。共 3 例。⁶¹

□ AT-A

例如《輪人》：「參分其輻之長而殺其一，則雖有深泥，亦弗之濂也。」《弓人》：「凡析幹，射遠者用執，射深者用直。」形容詞「深」充當定語。共 2 例。

(3) 深 III：PR-A

例如《弓人》：「昔也者，深瑕而澤，紆而搏廉。」形容詞「深」充當謂語。共 1 例。

(4) 深 IV：PR-V

例如《匠人》：「凡溝防，必一日先深之以爲式。」賈公彥《周禮疏》：「言『深』者，謂深淺尺數。」《爾雅·釋言》：「深，測也。」《儀禮·士冠禮》：「南北以堂深。」陸德明《經典釋文》：「凡度淺深曰深。」動詞「深」充當謂語。共 1 例。

(5) 深 V：PR-V

例如《梓人》：「凡攫網援簪之類，必深其爪，出其目，作其鱗之而。深其爪，出其目，作其鱗之而，則於眦必撥爾而怒。……爪不深，目不出，鱗之而不作，則必殯爾如委矣。」鄭玄《周禮註》：「深猶藏也。」動詞「深」充當謂語。共 3 例。

我們從詞義入手，分析《考工記》「深」的詞義與詞性之間關係如表 35。

深。（《弓人》）

61 另如：凡揉輻，欲其孫而無弧深。（《輻人》）/ 筋也者，以爲深也。（《弓人》）

表 35 「深」詞義詞性關係表

詞項	義位		義素		詞性
			表義素	類義素	
深 I	度量義位	從上到下或 從外到內的距離	從上到下 或從外到內	距離	名詞
深 II	性狀義位 I	從上到下 或從外到內的 距離大	從上到下 或從外到內的 距離	大	形容詞
深 III	性狀義位 II	顏色重	顏色	重	
深 IV	行爲義位 I	測量深度	從上到下 或從外到內的 距離	測量	動詞
深 V	行爲義位 II	深藏	從外到內的 距離 /大	藏	

我們看到，《考工記》中，「深 II」的性狀義位 I 及「深 IV」行爲義位 I 的表義素與「深 I」的度量義位相合，均表示距離；「深 III」性狀義位 II 的表義素部分與「深 II」性狀義位 I 的類義素相合，均表示量大、程度深。「深 I」的度量義位和「深 II」的性狀義位的深層，含有與之直接而固定搭配的行爲動態特徵義。因此，《考工記》中，「深 I」的度量義位和「深 II」的性狀義位是「深」「動-名-形」同詞形的語義基礎，名物義位、性狀義位與行爲義位同詞形決定了名形動同詞形。「深 I」度量義位的類義素與名詞詞性相應，「深 II」和「深 III」性狀義位的類義素與形容詞詞性相應，「深 IV」和「深 V」行爲義位的類義素與動詞詞性相應。

綜上，我們從《考工記》中名物義位與性狀義位同詞形決定名形同詞形，名物義位與行爲義位同詞形決定名動同詞形，性狀義位與行爲義位同詞形決定形動同詞形，名物義位、性狀義位與行爲義位同詞形決定名形動同詞形等幾個方面考察了春秋末期漢語詞彙意義對動名形同詞形的制約，看到名物義位的類義素與名詞詞性相應，性狀義位的類義素與形容詞詞性

相應，行為義位的類義素與動詞詞性相應。具體表現為：1. 度量義位的類義素與名詞詞性相應，度量性狀義位的類義素與形容詞詞性相應；2. 方位義位的類義素與名詞詞性相應，方位性狀義位的類義素與形容詞詞性相應；3. 原材料義位的類義素與名詞詞性相應，加工行為義位的類義素與動詞詞性相應；4. 成品義位的類義素與名詞詞性相應，製作行為義位和檢驗行為義位的類義素與動詞詞性相應；5. 工具義位的類義素與名詞詞性相應；6. 度量標準義位的類義素與名詞詞性相應，測量行為義位的類義素與動詞詞性相應。

作為中國春秋末期手工業專科語言的載體，《考工記》按照潛在的語義規則，利用已有的詞形，借助相關的名物、行為和性狀義位給還沒有命名的事物新造詞項，進而構成名形動同詞形現象，不僅是非常自然的事，而且具有深刻的哲學底蘊——同一要素或結構可以有多種功能；不同要素或結構可以有相同的功能。要素不變時，結構決定功能；結構相同時，要素決定功能。這映證了德國語言學家威廉·馮·洪堡特的說法：「不管聽起來多麼矛盾，我仍堅持認為，恰恰是因為漢語從表面上看不具備任何語法，漢民族的精神才得以發展起一種能夠明辯言語中的內在形式聯繫的敏銳意識。」⁶² 《考工記》名形動同詞形的現象，從一個側面呈現了春秋末期書面漢語專科詞語形式聯繫的面貌，而其內在的深層聯繫，則需從語義基礎去發掘。

62 威廉·馮·洪堡特：《論人類語言結構的差異及其對人類精神發展的影響》（姚小平譯，北京：商務印書館，2004年），頁316。

主要參考文獻

一、著作

- 漢·鄭玄註，唐·賈公彥疏《周禮》，清·阮元等校刻：《十三經註疏》（北京：中華書局，1980年，影印本）。
- 清·戴震：《考工記圖》（《戴震全集》，北京：清華大學出版社，1992年，皇清經解本）。
- 清·段玉裁：《說文解字註》（上海：上海古籍出版社，1981年，影印本）。
- 清·阮元：《考工記車制圖解》（《擘經室集》卷六、卷七，北京：中華書局，1993年，影印本）。
- 清·阮元等：《經籍纂詁》（北京：中華書局，1982年，影印本）。
- 清·永瑤、紀昀：《四庫全書總目提要》（北京：中華書局，1965年，影印本）。
- 清·孫詒讓著，王文錦、陳玉霞點校：《周禮正義》（北京：中華書局，1987年，十三經清人註疏本）。
- 章炳麟：《國故論衡》（杭州：浙江圖書館，1919年，《章氏叢書十三種》刊本）。
- 章炳麟：《章太炎全集》（上海：上海人民出版社，1982年）。
- 黃侃述、黃焯編：《文字聲韻訓詁筆記》（上海：上海古籍出版社，1983年）。
- 黃侃：《手批白文十三經》（上海：上海古籍出版社，1983年，影印本）。
- 劉師培：《劉師培全集》（北京：中共中央黨校出版社，1997年，寧武南氏校印本影印本）。
- 馬建忠：《馬氏文通》（北京：商務印書館，1983年）。
- 黎錦熙：《新著國語文法》（北京：商務印書館，1992年）。
- 王力：《中國語法綱要》（上海：開明書店，1946年）。
- 王力：《中國語法理論》（北京：中華書局，1957年）。
- 呂叔湘：《漢語語法分析問題》（北京：商務印書館，1979年）。
- 呂叔湘：《中國文法要略》（北京：商務印書館，1982年）。
- 張志公：《漢語語法常識》（北京：中國青年出版社，1953年）。
- 陸宗達：《訓詁簡論》（北京：北京出版社，1980年）。

- 陸宗達：《說文解字通論》（北京：北京出版社，1981年）。
- 陸宗達：《陸宗達語言學論文集》（北京：北京師範大學出版社，1996年）。
- 陸宗達、王寧：《訓詁與訓詁學》（太原：山西教育出版社，1994年）。
- 王寧：《訓詁學原理》（北京：中國國際廣播出版社，1996年）。
- 孫常叙：《漢語詞彙》（長春：吉林人民出版社，1956年）。
- 郭在貽：《訓詁叢稿》（上海：上海古籍出版社，1985年）。
- 劉禾：《古漢語入門》（長春：吉林人民出版社，1984年）。
- 劉興均：《〈周禮〉名物詞研究》（成都：巴蜀書社，2001年）。
- [德]威廉·馮·洪堡特：《論人類語言結構的差异及其對人類精神發展的影響》（姚小平譯，北京：商務印書館，2004年）。

二、論文

- 胡明揚：《漢語詞類兼類研究》，《語言文字應用》，2000年第1期。
- 王寧：《現代漢語雙音合成詞的構詞理據與古今漢語的溝通》，《慶祝中國社會科學院語言研究所建所45周年學術論文集》（北京：商務印書館，1997年）。
- 王寧：《訓詁學與漢語雙音詞的結構和意義》，《語言教學與研究》，1997年第4期。
- 王寧：《單語詞典釋義的性質與訓詁釋義方式的繼承》，《中國語文》，2002年第4期。
- 王寧：《漢語詞彙語義學在訓詁學基礎上的重建與完善》，《民俗典籍文字研究》（北京：商務印書館，2005年），第2輯。
- 蘇寶榮：《詞語兼類的功能顯示與深層語義分析》，《語文研究》，2005年第1期。
- 李亞明：《〈周禮·考工記〉先秦手工業專科詞語詞彙系統研究》（北京：北京師範大學博士學位論文，2006年）。
- 李亞明：《〈周禮·考工記〉「名-量」同詞形的語義基礎》，《中國文化大學中文學報》，2008年第16期。

The Semantic Foundation of Common Word of Noun, Adjective and Verb in *KAOGONGJI (The Artificers' Record)*

Ya-Ming Li*

Abstract

KAOGONGJI (The Artificers' Record) is the earliest handicraft work of China, which notes six kinds skill and thirty types of work includes processing of wood, metal, peel, color, pottery, and polishing. This article expound the semantic foundation of common word of noun, adjective and verb in *KAOGONGJI (The Artificers' Record)* with dichotomy of sememe, go further into the lexical meaning origin of noun, adjective and verb, the organic relation and co-development between semantic meaning and grammar in Chinese.

Key words: Noun · Adjective · Verb · Semantic Meaning · Grammar · *KAOGONGJI (The Artificers' Record)*

* Senior editor, China radio and television press, Beijing.

