

ISSN:1993-7571

國立虎尾科技大學學報

Journal of National Formosa University

第三十一卷 第三期
Volume 31 Number 3

國立虎尾科技大學 編印

中華民國一〇二年九月

Published by National Formosa University

September 2013

目 錄

工程電資類

人文管理類

- | | | |
|---|-------------------|---------|
| 1. 進場和出場何者重要?應用於台指期貨之實證研究 | 許江河
陳緹潔 | 1-10 |
| 2. 台灣觀賞水族休憩之專門化研究 | 郭漢鎧
蘇玫碩
阮炳嵐 | 11-26 |
| 3. 虎尾居民公園使用行爲對休閒生活型態、休閒智能及休閒阻礙影響之研究 | 郭彰仁
王永勝 | 27-42 |
| 4. 整體造型創意設計研究-以水結晶意象爲例 | 林勤敏
尤楚婷 | 43-58 |
| 5. 通識教育「日本文化」課程個案研究
—初探科大非主修日語學習者之課程規畫及學習成效— | 張蓮
河尻和也 | 59-74 |
| 6. 英文聽力後設認知之研究:以台灣非英文系學生爲例 | 張瓊文 | 75-90 |
| 7. 電子郵件交筆友在一門中級英文寫作班之應用 | 邱智仁 | 91-102 |
| 8. 秦觀〈調笑令〉十首探析 | 張雅喬 | 103-116 |

Contents

I Engineering and Electronics & Information

II Humanities and Management

- | | | | |
|----|---|---|---------|
| 1. | Entry Regulation and exit Regulation what is more important?An Evidence in TAIEX Futures Market | Philip Hsu
Ti-Jie Chen | 1-10 |
| 2. | Study on Recreation Specialization ofthe Aquarium Decoration Activity in Taiwan | Han-Hwang Gwo
Mei-Shuo Su
Ping-Lan Juan | 11-26 |
| 3. | The Influence of Huwei residents' park using behavior on lifestyle, leisure resourcefulness and leisure constraint. | Chang-Jen Kuo
Yong-Sheng Wang | 27-42 |
| 4. | Study of Overall Modeling and Creative Design of“Water Crystalline” | Chin-Min Lin
Chu-Ting You | 43-58 |
| 5. | A Survey on Learning Experiences of Learners of “Japanese Culture” in General Education: the Effects of the Course Design and Non-Japanese-major undergraduates' Learning in the Course | Lien Chang
Kazuya Kawajiri | 59-74 |
| 6. | Metacognitive awareness in English listening: A Study of Taiwanese non-English majors | Chiung-Wen Chang | 75-90 |
| 7. | Using E-mail Pal Exchanges in an Intermediate English Writing Course | Chi-Yen Chiu | 91-102 |
| 8. | The research of Cin Guan's Tiao Siao Ling | Ya-Ciao Jhang | 103-116 |

進場和出場何者重要?應用於台指期貨之實證研究

許江河^{1*} 陳緹潔²

^{1*}國立虎尾科技大學財務金融研究系 助理教授

²國立虎尾科技大學財務金融系碩士班 研究生

摘 要

自 1998 年 7 月 21 日正式由台灣期貨交易所(TAIFEX)推出台灣加權股價指數期貨後，交易量節節攀升，已占台灣金融市場所有商品交易量相當大的比例，而從中獲取超額報酬是投資人的最終目標。對所有投資人來說，投資決策中最重要的三大要件為：買賣何種標的、何時進場、何時出場。其中進出場位置確實是獲利的關鍵，一般投資大眾的普遍認知是進場點很重要、一些財經節目與相關書籍也都幾乎著墨於和進場點有關的知識而忽略出場點，到底進場和出場孰較重要呢?本研究以 2001 年 1 月至 2012 年 4 月的近月份台指期貨日資料為標的，比較在相同出場條件下最佳參數進場策略與隨機性模擬進場策略的績效，另一方面，也比較在相同進場條件下最佳參數出場策略與隨機性模擬出場策略的績效。實證結果顯示，考慮稅及交易成本之後，最佳參數進場策略沒有優於隨機性模擬進場策略且有規則的最佳化出場策略優於隨機模擬出場策略，也就是說出場比進場重要。

關鍵字：台指期貨、最佳參數、隨機模擬、進出場。

*聯繫作者：國立虎尾科技大學財務金融所，雲林縣虎尾鎮文化路 64 號。

Tel: +886-5-6315754

E-mail: phsu@nfu.edu.tw

壹、前言

自 1998 年 7 月 21 日正式由台灣期貨交易所 (TAIFEX) 推出台灣加權股價指數期貨後，交易量節節攀升。期貨在功能上具有避險、套利、投機、價格發現等功能，已占台灣金融市場所有商品交易量相當大的比例，而從中獲取超額報酬是投資人的最終目標。對市場價格的趨勢、起伏大小作研判的技術分析是在期貨市場上追求超額報酬的主流；現今技術分析已普遍為投資人所使用，愈來愈多複雜難懂的分析方法也層出不窮，但大多數的投資者卻未獲得理想的報酬，甚或虧損，主要的問題在於其欲預測未來市場走勢與價格變化，並且認為使用越複雜之判斷規則越能精準地抓住市場價格。對所有投資人來說，投資決策中最重要的三大要件為：買賣何種標的、何時進場、何時出場。在技術分析中，有很多指標可以決定買賣何種標的、何時進場、何時出場，且其中進出場位置確實是獲利的關鍵。儘管一般投資大眾的普遍認知是進場點很重要，且一些財經節目與相關書籍也都幾乎著墨於和進場點有關的知識而忽略出場點，但到底何時進場是否真的那麼重要？是個值得探討的問題。Olszewski, Edward[6] 在 1987 年至 1999 年的 S&P500 期貨市場中運用動能指標及趨勢指標決定進出場點，在動能指標呈現市場為超賣且趨勢指標呈現市場趨勢向上時進場，而在動能指標呈現市場為超買且趨勢指標呈現市場趨勢向下時則出場。實證結果顯示，此交易策略表現和買入持有策略表現一樣好。Brock et al. [3] 以 1897 年至 1986 年美國道瓊工業指數之日資料作為研究樣本，使用移動平均線及區間突破法則(breakout)，在短天期移動均線上升穿越長天期移動平均線且價格穿越壓力區間時進場，在短天期移動均線下降跌破長天期移動平均線且價格跌破支撐區間時則出場。研究結果指出，買進訊號比賣出訊號產生更多的報酬且波動性比較低；此外，此法則表現比買入持有策略表現更好。Azizan et al. [1] 用了 12 種交易策略於 6 個不同的市場進行交易，實證結果為該交易策略的表現優

於買入持有策略的表現。經由上述的文獻我們可以發現，過去文獻多為探討策略性進出場，既然為策略性進場就代表過去學者認為進場很重要，很多學者與投資者也認為計畫性的進場能達到有效的獲利，但進場真的重要嗎？且實務上出場和進場的重要性長期都有爭論，故本研究將探討進出場點何者較為重要。

突破系統交易者通常在市場到達歷史新高或新低時進場。儘管進場價格不是最佳的價格，但這種系統在期貨市場上卻常有亮麗的成績。Bessembinder and Chan[2] 使用 Brock et al.(1992) 的移動平均線及區間突破法則(breakout) 於 1975 年到 1991 年的亞洲六個國家的股市來進行研究分析，分別是台灣、日本、韓國、泰國、馬來西亞及香港，實驗結果顯示，其技術分析交易法則能成功預測股價變動。Coutts 與 Cheung[4] 運用移動平均線搭配突破壓力或支撐建構的交易規則於 1985 年至 1997 年的香港恆生指數來進行實證研究，實驗結果顯示，考慮交易成本的情況之後其交易規則無法獲取超額報酬。Kwon and Kish[5] 使用 1962 年到 1996 年間的 NYSE 日交易資料和 1973 年到 1996 年間的 NASDAQ 日交易資料為研究樣本，採用 Brock et al.(1992) 的研究方法進行分析。研究結果顯示，此交易法之報酬績效表現是優於買入持有策略。經由上述的文獻我們可以發現，由於創新高與新低價位以及壓力支撐被突破是一個趨勢可能展開的強烈訊號，故本研究以順勢交易中最常用的突破系統(breakout) 為交易方法。

因此本研究以回溯測試的方式研究近月份台指期貨 2001 年 1 月至 2012 年 4 月的日資料，利用歷史的最高價與最低價找出一組最佳參數，並建構另一隨機進場，比較在相同出場條件下最佳參數進場策略與隨機性模擬 500 筆進場策略的績效。研究結果發現，在加入交易成本及交易稅之後，最佳參數進場策略並沒有優於隨機性模擬 500 筆進場策略，也就是說，有策略方法的進場並不會比隨機進場好；此外，本研究又建構另一隨機出場且根據相同模型方法，比較在相同進場條件下最佳參數出場

策略與隨機性模擬 500 筆出場策略的績效。研究結果發現，在加入交易成本及交易稅之後，最佳參數出場策略優於 500 筆隨機模擬出場策略，也就是說，在出場方面，有策略方法會比隨機出場好。

本研究總共分爲五節。組織架構如下：第壹節爲前言，主要爲探討本研究研究之背景、動機與目的。第貳節爲研究設計與方法，主要介紹分析的資料、期間與使用的方法。第參節爲實證結果與分析。第肆節爲本研究結論。第伍節爲文獻參考。

貳、研究設計與方法

一、資料來源與研究期間

本研究樣本採取自期交所 2001 年 1 月至 2012 年 4 月一共 11 年的近月份台指期貨日資料，樣本資料共有 2810 筆。由於台指期貨契約分五個交割月份，亦即交易當月起連續 2 個近月及三月、六月、九月、十二月中 3 個接續的季月合約，但因為近月份以外的四個月份合約成交量較低，因此本研究只採用近月份合約資料進行分析。爲了符合實際市場操作的方式並且避免期貨契約到期日轉倉的問題，在回溯測試之前，先將台指期貨日資料數據先行連續化，亦即先計算當月結算日當天之最後成交價與次月份契約之最後成交價兩者的價差，再將兩者之價差往回推算，例如：2012 年 4 月份的結

算日爲 4 月 18 日，其當日最後成交價爲 7620，而次月份契約之最後成交價爲 7596，兩者相差點數爲 24 點，接著將此 24 點的點數往回加入 2012 年 4 月 18 日之前的每筆價格資料，以此類推，得出真正的每日台指期價格。這個連續化的計算，每一個月結算日皆須處理一次，如此一來即可排除期貨契約到期日轉倉之價格落差造成憑空而來的虧損或利得。

二、交易策略設計

順勢操作是一種交易部位的方向與整個市場趨勢相同的操作方式。突破系統是順勢操作的一種。突破系統交易者通常在市場到達歷史新高或新低時進場。儘管進場價格不是最佳的價格，但這種系統在期貨市場上卻常有亮麗的成績。所謂突破是指，價格超過某一特定天數的高點或低點，或價格由下向上超過壓力價位，或價格由上向下跌破支撐價位。圖 1 爲 2009 年 2 月 2 日到 2009 年 2 月 9 日近月份台指期貨日 K 線圖。前五個交易日每日最高價分別爲 2669、2798、2845、2859 和 2949。由圖 1 可知，2009 年 2 月 9 日之最高價 2992 突破了前五天的最高價。由於創新高或新低價位以及壓力或支撐被突破是一個趨勢可能展開的強烈指標，故本研究以順勢交易中最常用的突破系統 (breakout) 爲交易方法。

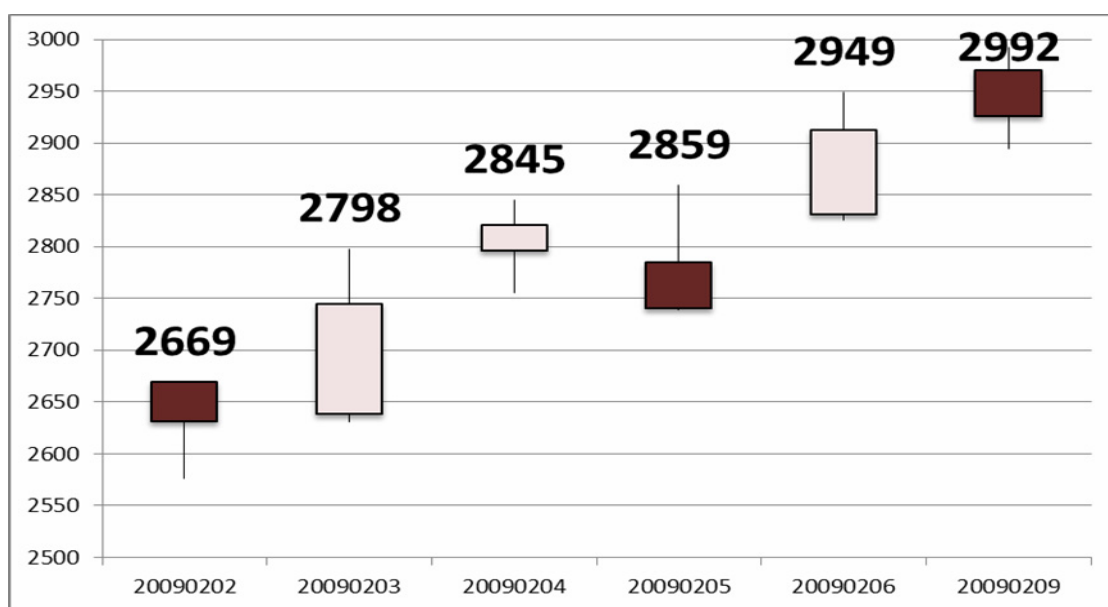


圖 1 突破系統說明

進場與出場的策略有很多種，可能搭配組合的方式也多樣。其中，過去所出現的歷史最高價格與最低價格附近，所產生支撐或壓力的作用性往往不容忽視，故本研究利用每日的開盤價、最高價、最低價、收盤價四種主要價格，採合理的天數來設定價格型態，並搭配突破系統(breakout)，藉此得到一組進出場的最佳參數後，再與隨機性模擬 500 筆進出場作比較。本研究分為兩部分：第一部分的研究目的在判斷進場是否重要，故隨機策略唯一與最佳參數策略不一樣的地方在於進場，其他部分都與最佳參數策略一樣，包括出場。即最佳參數策略是在開盤

之後才會出場，最佳參數策略出場時隨機策略也同時出場；最佳參數策略反向進場時，隨機策略並不會馬上進場，而會根據隔天開盤之前的隨機亂數而決定是否進場。也就是說，儘管當天隨機策略出現反向訊號，但那是盤前出現的訊號，不可在當天出場後再反向進場。第二部分的研究目的在判斷出場是否重要，故隨機策略唯一與最佳參數策略不一樣的地方在於出場，其他部分都與最佳參數策略一樣。本研究的交易策略皆是使用每日收盤後的資料作分析，系統規則詳述如表 1：

表 1 本研究之交易規則

	最佳參數策略	隨機性模擬策略
第一部分進出場之時機	若當日最高價 > 歷史最佳參數天數最高價且當日最低價 < 歷史最佳參數天數最低價，即為盤整時一天內同時出現了買進及賣出的狀況，則前一筆買賣訊號將由買轉賣或由賣轉買且部位也隨之改變；不然，若當日最高價 > 歷史最佳參數天數最高價，則買進且部位為做多一口；若當日最低價 < 歷史最佳參數天數最低價，則賣出且部位為做空一口。	若當日最佳參數部位為作多且隨機亂數 < 0.5，則買進；若當日系統性最佳參數部位為放空且隨機亂數 < 0.5，則賣出。
第一部分進出場之成交價	若當日為買進訊號，且當日開盤價 > 歷史最佳參數天數最高價，即當日一開盤就跳空突破，則以當日開盤價成交；不然，若當日為買進訊號，當日最高價 > 歷史最佳參數天數最高價，即盤中突破之狀況，則以歷史最佳參數天數最高價 + 1 點成交。反之，若當日為賣出訊號，且當日開盤價 < 歷史最佳參數天數最低價，即當日一開盤就跳空跌破，則以當日開盤價成交；不然，若當日為賣出訊號，當日最低價 < 歷史最佳參數天數最低價，即盤中跌破之狀況，則以歷史最佳參數天數最低價 - 1 點成交。	隨機策略出現買進訊號時，由於其買賣訊號在當日一開盤就會出現，故以當日開盤價成交；在相同出場條件下，隨機策略因最佳參數策略盤中出現賣出訊號而出場時，即以當日最佳參數策略盤中出場之成交價成交。
第二部分進出場之時機	〈同第一部分進出場之時機〉	最佳參數策略一進場隨機策略也會跟著進場並建立相同部位；若當日隨機亂數 < 0.5，則賣出。
第二部分進出場之成交價	〈同第一部分進出場之成交價〉	在相同進場條件下，隨機策略因最佳參數策略出現買進訊號而進場時，即以當日最佳參數策略進場之成交價成交；隨機策略出現賣出訊號時，由於其買賣訊號在當日一開盤就會出現，故以當日開盤價成交。

註：於每日開盤前會產生隨機亂數

資料來源：本研究整理

投資時除了需要考慮獲利大小外，風險因子更是重要考量。由於以往大部分的研究皆以最大獲利點數、報酬率(=(期末淨值-期初投資)/期初投資) 或勝率(=獲利次數/(獲利次數+虧損次數))為衡量績效的指標，由於這些績效指標沒有考慮到風險，在績效評比上難免失之偏頗，因此本研究以報酬風險比例，亦即平均單筆獲利除以平均單筆虧損，作為績效衡量的指標，其中平均單筆獲利的計算是獲利點數除以獲利次數，代表每一筆交易平均的獲利點數，而平均單筆虧損的計算為虧損點數除以虧損次數，代表每一筆交易的平均虧損點數。此報酬風險比例代表承擔每一筆交易的虧損(風險)可獲得的報酬，是一種有考慮到風險的績效衡量指標。其數值愈大表示賺多賠少，代表從事此項交易是有利的。舉例來說，共有 11 筆交易，其中獲利交易有 10 筆，每筆獲利 20 點，另外虧損交易有 1 筆，虧損 100 點，報酬風險比為 $0.2(=20\div 100)$ ，以此交易情況而言，平均每筆的獲利是平均每筆虧損的五分之一，代表平均而言每次交易的損失為獲利的五倍。

三、交易成本

想要在市場上獲取超額報酬必須考慮交易成本，投資策略或交易方法的成敗也與交易成本息息相關。本研究的交易成本包含期貨買進或賣出時所投入的手續費以及期貨的證券交易稅。交易成本中手續費取市場上較為合理的金額，一口期貨手續費為 100 元；期貨結算時的證券交易稅計算方法為：每口契約價值(台指期貨最後結算價格 \times 大台指 1 點 200) \times 交易稅率(十萬分之 4)，四捨五入後，再乘上成交口數。最後，考慮到可能的滑價，本研究將期貨每筆的交易成本設為五點。

四、最佳參數

最佳化是使用某一系統交易時，選擇特定計算數值的過程，而這些數字叫做參數。比如，長天期移動平均的天數就是一個參數，而短天期移動平均的天數則是另一個參數。最佳化是找出最佳、最適宜的數字來做為這些參數。最佳化若能正確使用，

能夠了解績效如何隨參數改變，進而看出績效是來自於隨機效應，還是來自於某系統的優勢。

本研究認為每個市場都有其市場周期，若能找出反映市場周期的最佳參數，應可透過參數的交易訊號創造較高的報酬。對特定的交易標的而言，交易策略的成敗除了考量交易成本，最重要的關鍵在於進出場時機的拿捏。以本研究為例，當日最高價突破幾天前最高價應該進場，當日最低價跌破幾天前最低價應該出場，才會使獲利的機會及報酬都較高，是一個可以透過回溯測試的參數。期貨市場一個月約有 22 個交易日，而期貨交易如果作太過長線，會因為交易頻率過低造成其風險過高，例如買進持有策略，從第一個交易日買進後就一直持有至最後一個交易日，在此期間皆無任何其他進出場交易，常常錯失獲取超額報酬的機會。為了避免承擔風險與期貨契約到期日轉倉的問題，本研究將最佳參數設定為從 3 天到 21 天，並回測得出最佳的進出場參數為前 7 天最高價、前 21 天最低價。接著，再以此最佳進出場參數與一個隨機進出場策略來做比較，觀察在不同進出場策略中績效的變化。

五、研究假設

在期貨市場交易，若帳戶保證金不足將會遭到斷頭，由於本研究只是要比較進出場孰為重要，亦即透過在相同出場條件下，比較最佳參數進場策略與隨機性模擬進場策略的績效；若隨機進場策略表現優於最佳參數進場策略，則可推論進場並不重要，因此不論是否出現斷頭現象，最佳參數出場交易策略與隨機出場交易策略皆會面臨此問題。為了避免可能的斷頭造成分析的困擾，故假設雙方投入資金無上限，以避免資金不足導致無法進行交易的狀況。雙方投入資金無上限，只需要簡單的交易規則即可，並將交易規則納入系統程式中，不加入任何人為主觀的判斷，只遵照系統程式所發出的買賣訊號作決策。

參、實證結果與分析

一、模型統計檢定

Z 檢定是先將檢定統計量化為標準檢定統計量，然後再進行檢定的方法。本研究運用 Z 檢定法，檢定第一部分系統性最佳參數進場之報酬風險比例 2.253392313 與隨機性模擬 500 筆進場之報酬風險比例是否有差異。2.253392313 是最佳化進出場參數策略的報酬風險比例。

H_0 : 500 次隨機進場的報酬風險比例 ≤ 2.253392313

H_1 : 500 次隨機進場的報酬風險比例 > 2.253392313

接著檢定第二部分系統性最佳參數出場之報酬風險比例 2.253392313 與隨機性模擬 500 筆出場之報酬風險比例是否有差異。虛無及對立假設如下：

H_0 : 500 次隨機模擬出場的報酬風險比例 ≥ 2.253392313

H_1 : 500 次隨機模擬出場的報酬風險比例 < 2.253392313

當變異數未知時

$$Z = \frac{\bar{X} - \mu_0}{S/\sqrt{n}} \quad (1)$$

式中： μ_0 為虛無假設的猜測值，即最佳參數進場的報酬風險比例 2.253392313

\bar{X} 為樣本平均數，即 500 次隨機進出場的報酬風險比例之平均，而 S/\sqrt{n} 為樣本平均數的標準差及其估計式。

二、實證結果

本研究回測得出最佳化的進出場參數為前 7 天最高價、前 21 天最低價，並將回測得到之績效展示於表 2 中。

表 2 最佳化進出場參數績效表

前幾天最高價	7
前幾天最低價	21
獲利次數	42
虧損次數	69
獲利點數	22946
虧損點數	-16729
勝率	37.84%
報酬風險比例	2.253392313
最大單筆獲利	2444
最大單筆虧損	-562
累積獲利最大值	2953
連續虧損最大值	-2258

資料來源：本研究整理

本研究以第一部分最佳進場參數之報酬風險比例與隨機 500 筆進場之報酬風險比例作比較，報酬風險比例為平均單筆獲利除以平均單筆虧損的比例，其數值愈大表示賺多賠少，從事此項交易是有利的。本文末的附表為隨機策略進場及出場各 500 筆績效結果，由於資料量龐大超出期刊頁數範圍，若有需求，歡迎向我們索取。而在附表中可以看到 500 筆隨機進場交易中，有 318 筆報酬風險比例大於最佳進場參數之報酬風險比例 2.253392313，有 182 筆報酬風險比例小於最佳進場參數之報酬風險比例 2.253392313，隨機 500 筆進場之報酬風險比例高於最佳進場參數之報酬風險比例高達六成三。此外，在 5% 的顯著水準下，Z 統計值為 8.6810 大於臨界值 1.645，因此拒絕 H_0 ：500 次隨機進場的報酬風險比例 ≤ 2.253392313 ，即最佳參數進場並沒有優於隨機性模擬 500 筆進場。接著，比較第二部分最佳出場參數之報酬風險比例與隨機 500 筆出場之報酬風險比例，由附表可以看到 500 筆隨機出場交易中，沒有任何一筆報酬風險比例大於最佳出場參數之報酬風險比例 2.253392313，最佳出場參數之報酬風險比例高於隨機 500 筆出場之報酬風險比例高達百分之百，而且在 5% 的顯著水準下，Z 統計值的絕對值為 165.244 大於臨界值 1.645，因此拒絕 H_0 ：500 次隨機模擬出場的報酬風險比例 ≥ 2.253392313 的虛無假設，此結果代表最佳參數策略優於 500 次隨機模擬出場策略。

肆、結論

自推出台灣加權股價指數期貨後，交易量節節攀升，而從中獲取超額報酬是投資人的最終目標。現今技術分析已普遍為投資人所使用，愈來愈多複雜難懂的分析方法也層出不窮，但大多數的投資者卻未獲得理想的報酬，甚或虧損。對所有投資人來說，投資決策中最重要的三大要件為：買賣何種標的、何時進場、何時出場。當然很多指標可以決定買賣何種標的、何時進場、何時出場，其中進出場位置確實是獲利的關鍵，但進場和出場到底孰較重

要呢？

本研究以回溯測試的方式採取自期交所 2001 年 1 月至 2012 年 4 月的近月份台指期貨日資料。為了符合實際市場操作的方式並且避免期貨契約到期日轉倉的問題，在回溯測試之前，先將台指期貨日資料數據先行連續化，得出連續的每日台指期貨價格。接著利用每日的開盤價、最高價、最低價、收盤價四種主要價格，採合理的天數來設定價格型態，並搭配突破系統(breakout)，藉此找到前 7 天最高價與前 21 天最低價的最佳化參數。在本研究第一部分為了觀察在不同進場策略中績效的變化，加入了一個隨機進場且出場機制與本研究系統規則相同的策略。第二部分的研究目的在判斷出場是否重要，故隨機出場策略唯一與最佳參數策略不一樣的地方在於出場，其他部分都與最佳參數策略一樣。

在加入交易成本之後，經過 Z 統計檢定，本研究第一部分兩者報酬風險比例結果顯示呈現顯著差異，即系統性最佳參數進場並沒有優於隨機性模擬 500 筆進場。再以相同的方法比較第二部分最佳出場參數之報酬風險比例與隨機 500 筆出場之報酬風險比例，實證結果顯示，有規則的最佳參數出場優於 500 筆隨機模擬出場，也就是說出場比進場重要。在市場中，一般投資大眾皆有「買到波段低點，不賺也難」的迷思，認為只要抓對進場點就可在市場獲取的超額報酬。這種視進場為勝敗關鍵的思維是否真的有用，相信本研究應該能提供一個具參考價值的思考方向。

由於本研究使用的策略是一種波段操作的策略，因此使用日資料進行分析。在期貨市場中，其實有更多交易者使用日內資料做更短線的操作。為了能更嚴謹地推論進出場何者重要，建議後續研究者可考慮將資料型態轉為日內資料或使用不同的交易策略再進行更深入探討。

伍、參考文獻

1. Azizan, N.A., Mohamed, I. and Jacinta, C.(2011), Profitability of Technical Analysis

- Indicators: A Study of an Adjustable Technical Indicator, ABZ', on the Malaysian Futures Markets. *The Business Review*, Cambridge, 17, 2, 138-146.
2. Bessembinder, H. and Chan, K. (1998), Market efficiency and the returns to technical analysis. *Financial Management*, 27, 2, 5-17.
 3. Brock, W., Lakonishok, J. and LeBaron, B. (1992), Simple Technical Trading Rules and the Stochastic Properties of Stock Returns. *The Journal of Finance*, 47, 5, 1731-1764.
 4. Coutts, J. and Cheung, K. (2000), Trading rules and stock returns: Some preliminary short run evidence from the Hang Seng 1985-1997. *Applied Financial Economics*, 10, 6, 579-586.
 5. Kwon, K.Y. and Kish, R.J. (2002), A comparative study of technical trading strategies and return predictability: An extension of Brock, Lakonishok, and LeBaron (1992) using NYSE and NASDAQ indices. *Quarterly Review of Economics and Finance*, 42, 3, 611-631.
 6. Olszewski, E. (2001), A strategy for trading the S&P 500 futures market. *Journal of Economics and Finance*, 25, 1, 62-79.

Entry Regulation and exit Regulation what is more important? An Evidence in TAIEX Futures Market

Philip Hsu^{1*} Ti-Jie Chen²

^{1*}Assistant Professor of the Department of Finance, National Formosa University

²Graduate of the Department of Finance, National Formosa University

Abstract

The TAIEX launched officially Taiwan Stock Index Futures 21 July 1998, trading volume steadily climbed and trading volume of all goods accounted fairly large proportion in Taiwan's financial markets, the ultimate goal of investors from which to obtain excess return. For all investors, the most important of the three elements investment decisions: buy what the subject, when to enter, when to exit. The location of the entry and exit is indeed the key to profit. Common perception of the general investor is very important of entry point. Some financial programs and related books are almost notice knowledge relevant entry points, and ignore the exit point. Entry regulation and exit regulation what is more important? The data used is the daily TAIEX Futures and spans from January 2001 to April 2012. We investigate the performance of two strategies, which have same exit but different entry regulation. The one which entry and exit regulation is conducted by optimal parameters would be compared with the random simulation strategy, which entry timing is randomly selected. On the other hand, we compare the performance of two strategies, which have same entry but different exit regulation. The one which entry and exit regulation is conducted by optimal parameters would be compared with the random simulation strategy, which exit timing is randomly selected. After considering the transaction costs, the empirical result shows that the return-risk ratio of the random simulation strategy is statistically greater than that of the optimized strategy. It indicates that the entry regulation seems not as important as people think. And the return-risk ratio of the optimized exit strategy is statistically better than that of the random simulation strategy, that is to say, exit is important than entry.

Keywords : TAIEX Futures, the best parameters, random, entry and exit.

*Corresponding Author : Department of Finance, National Formosa University, 64, Wen-Hua Road, Hu Wei, Yun Lin, 63208, Taiwan.
Tel: +886-5-6315754
E-mail: phsu@nfu.edu.tw

台灣觀賞水族休憩之專門化研究

郭漢鎧^{1*} 蘇玫碩² 阮炳嵐³

^{1*} 國立虎尾科技大學休閒遊憩系 副教授

² 國立雲林科技大學應用外語系 講師

³ 國立虎尾科技大學資訊管理系 助理教授

摘要

以觀賞水族活動之屬性為研究，發現休憩專門化與人口背景兩個層級分別具有的特性與差異關係結果如下：(一) 觀賞水族之休憩場域進行一系列之休閒活動涉入而成為專門化之休憩，其形成專門化之構面經由問卷方式及其獲得資料以探索式分析發現大致還是分為三大構面：「情感」、「認知」與「行為」，其中實質之行為由技術面、熟悉程度及投資興趣形式次構念所組成，不過此休憩活動涉入行為驅使之原動力與Bryan(1977)所提出「遊憩專門化」(recreational specialization)之概念化觀點相似-皆在說明「遊憩活動參與者從低涉入(involvement)狀況，因態度、從事活動經驗與時間累積，然後轉變為高涉入連續的狀態」，其態度、從事活動經驗與時間累積與本研究三大主要構面內涵之意是相似的。(二)人口背景屬性「性別」、「婚姻」、「教育程度」、「職業」及「月收入」背景變項上皆有顯著差異，「年齡」間顯著水準為0.05時才有顯著差異。顯見此進入成為專門化休憩活動年齡不是涉入的限制，反而是其他因素中某些有能力的階層才會在這休憩活動涉入成為專門化的結果。總之：本研究利用網路提高研究對象之普及性，其結果仍具有指標作用及一定參考的價值，未來也可以利用不同途徑分析如複相關分析或典型分析，再確認兩觀測值間是否存在這樣的關係，更了解因果關係而提出輔助改善的依據與具體的策略。

關鍵詞：觀賞水族、休閒涉入、遊憩專門化

*聯繫作者：國立虎尾科技大學休閒遊憩系，雲林縣虎尾鎮文化路64號。

Tel: +886-5-6315895

Fax: +886-5-6315895

E-mail: ghh0426@nfu.edu.tw

壹、前言

經濟高度發展促進現代人休憩活動趨於多元，其中觀賞水族活動日益興盛，觀賞水族發展也衍生出許多類型符合經濟效益的活動與休憩需求的行為。一般早期多以較具動態飼育觀賞魚達到個體行為目的，不過近來也以水族造景及整體設計水族空間美質為主體來達到休憩行為的休閒效益。上述其活動起源已不可考，眾說紛紜中一說是從宋代時金魚就被飼養於陶瓶裡作觀賞用途，直至現代二十世紀演變以玻璃材質為承載觀賞器皿，這休憩過程同時衍生許多水族休憩行為及所需相關設備，實質上，從事觀賞水族不僅發展出水族自有休憩行為特徵與模式，同時也結合水族相關設施之商業活動及具永續經營的經濟利益。此實質之經濟依據國際貿易局(Bureau of Foreign Trade,BOFT)網站統計資料，中華民國觀賞用水族進出口貿易值，進口至台灣的貿易金額從 2000 年的 14 萬美金成長至 2009 年 95 萬美金左右；出口金額則從 2000 年的 159 萬美金成長到 2009 年的 270 萬美金左右，9 年期間台灣觀賞水族進出口總值亦呈成長的趨勢，而觀賞水族此活動相對也需要豐富的知識、技術及經驗，才為能於室內提供其適宜之生長環境，再者維生用的水族器材設備、藥品、添加劑、基肥與飼料等水族商品是必備的，可見觀賞水族休閒活動實為國家帶來的經濟效益十分可觀〔2〕。

除了上述商業利益外，是否對於參與觀賞水族也會產生特有之休閒行為與效果？由過去許多不同屬性相似研究休憩行為之結果看出效益，例如陳慧娟(2007)利用景觀與園藝為介質改善大學生的壓力，發現所設計之園藝活動對於參與者壓力情緒調整會隨介入次數增加有明顯的助益；另一研究者張元毓(2010)也在研究中指出從事園藝操作時之專注力提升的程度與其獲得成就感有顯著正相關。諸如上述所言，可見觀賞水族活動或許能為人們舒緩生活中負面的情緒，並藉由水族造景過程中產生正向情感反映，而這些反應是可增進涉入者之

注意力及滿足自我意識認同的活動行為獲得對應的成就感與解放。

達到具有休閒效益之同時也形成休憩專門概念化，許多相關休憩行為專門化研究〔1;5;6;7;8〕也一再證明指出從事休憩行為是一般到特定等級連續之過程，期間活動硬體所需反映出休憩使用的配備與技巧、休憩環境設施及參加休憩活動之休閒社交圈有關，而軟體面皆多來自環境氛圍偏好、活動參與情感依附及心理認同。至於國內對於此面向探討的研究也不少，如林欣怡(2009)之登山自行車、孫昱倫(2009)線上遊戲與陳偉仁(2005)水肺潛水、陳佳伶(2001)社區民眾與周環境互動涉入關係、涉入理論與商品實務關係〔12〕等，然不見觀賞水族針對休憩專門化探究涉入行為是來自哪些主要的因素或原動力促使而成的。

因此本研究希望延伸過去研究〔14〕觀賞水族活動區域特性，也不僅在其專屬商品與行銷相關的研究，如林虹君(2009)觀賞魚虛擬社群瀏覽者產品涉入、知覺風險與網路購買意願影響、王梅子與邱聯榮(2008)分析消費者商店環境知覺對再購意願-以某水族連鎖店為例及吳信陵(2005)水族業之商務模式，而是更想了解從事觀賞水族活動參與者自身屬性及其行為為何可以持續性涉入而成為專門化休憩行為，其中是哪些自身特性與構面而形成專門化休憩行為，由此剖析建構後可以有助提供增加休憩效益的做法及發覺多元途徑的商機。

貳、研究方法

針對研究目的取樣的對象及研究的範圍，探索並發展研究架構及使用測量工具，說明資料收集方式與分析方法如下：

研究對象及問卷方式

逢機取得之研究對象為水族活動參與者，取得數據之管道來自：(一)利用發放問卷方式。問卷問項設計是先參閱休憩專門化相關文獻資料擬出，然後由專家學者審閱修改確定量表問項以符合內容效度(content validity)(如表二與三問項基本資料分析)。(二)審閱暨預試修正版登於網上填單回傳的資

料(此做法是透過 google 文件編輯 (<https://docs.google.com/>)製作網路問卷後,將問卷網址刊登於各大水族活動討論區之淡水養殖植物造景討論版中,因討論版為提供水族活動參與者相關資訊分享及討論的空間,該版的網友皆符合其問卷填答,填寫問卷時間為 2011 年 9 月 8 日開放問卷至 2011 年 11 月 20 日,設計網路問卷當所有題目填答完整才能交卷,因此回收的樣本皆為有效問卷)共 500 份,發放過程分成三階段:預試(50 份)、修正與修正後可信度約 85%以上進行真正問卷填寫測試。問卷後預視數據完全去除有遺漏的問卷數目,得到完整與正確回答反向題一共 397 份(可見表一基本資料統計)。這樣的樣本數根據 Hair 等人(2006)建議進行 EFA 之樣本數最低標準應達到與題項的比例為 5:1,指樣本數應至少為題項的五倍以上,能達到十倍以上為佳,本研究初步發展之遊憩專門化量表共 36 個題項來看樣本數達 397,已符合樣本需求 360 個。本研究觀賞水族休憩行為專門化之問卷設計說明著重於水草造景及其景觀應用設計營造出之水族整體美質(設計美質元素中不包括動態觀賞魚)。問卷問項回答之強度採七的尺刻由 1 表最弱漸強至 7 最大(參酌 Likert Scale)。

分析方法-研究架構及假設

如圖一解構出二大面向,一是瞭解受測者基本資料與專門化變項之間的關係,故以變異分析推論假說關係(H1)說明基本背景變數是否與專門化問項間是否有顯著差異,由顯著性瞭解哪些背景屬性與專門化問項是有關聯;另一面以探索式因素分析問項中是由哪些潛藏變數所構成。

分析方法-探索式因素分析

使用 SPSS18.0 中主成份分析法 (principal component analysis)利用因素負荷(其值大於0.3或特徵值達到1)進行探索式因素分析萃取因素並剖析有哪些不同的構面,分析過程利用垂直正交旋轉法 (orthogonal rotation method) 之最大變異法 (varimax)進行轉軸,得到最佳整體構面最佳解釋最大變異量。在進行因素分析前量表進行題項個別及整體量表是否適合進行因素分析,即採用下列方法

分析(Hair 等 2006):(一)巴特利球形檢定 (Bartlett's test of sphericity)檢視其相關矩陣是否與單位矩陣有無顯著差異,如顯著差異表示其相關矩陣不等於單位矩陣,是可進行因素分析。本研究結果 $\chi^2(1035, N=397) = 9124.055, p < .0005$ 顯著差異是何進行上述因素分析。(二)利用KMO(Kaiser Meyer-Olkin test)偵測是否適切進行因素分析,分析結果(使用SPSS18.0)KMO值為0.915,整體取樣適切性已達非常適合進行因素分析〔19〕。

參、結果

樣本基本資料敘述統計

從事水族活動之參與者研究對象,共收集到 397份有效問卷,合計有效樣本率達79.4%。透過抽樣調查結果顯示(表一),受訪者的性別部分,以男性(76.82%)比例佔絕大多數,女性則較少(23.17);在年齡的部分,以21-30歲(78.1%)及31-40歲(12.6%)佔樣本比例九成;在婚姻部分以未婚(83.6%)最高,其次為已婚有小孩(9.3%),已婚無小孩(7.1%)再次之;在學歷部分,以大專院校(52.9%)及研究所(38.3%)佔樣本比例九成以上;在職業部分,以學生(46.3%)比例最高,工商服務業(17.4%)次之,軍公教(15.6%)再次之;在月收入的部分,20000元以下(53.9%)佔比例最高,其次為35001~60000元(20.4%),再其次為20001~35000元(15.6%)。抽樣調查的樣本特徵來看,不同年齡、學歷、及職業中看出水族活動之族群散佈無特別集中群集,其中學生、軍公教及工商服務業占較大部分。受測者普遍的月收入以20000元以下為最高,可見參與水族活動的花費無太大之限制,一般群眾均可參與。

專門化問項基本資料分析

下列針對遊憩專門化各問項變項進行關於平均數、標準差、偏態及峰態敘述統計分析結果說明:設計中環境屬性(env)有3題、知識(kno)5題、技術(tec)5題、吸引力(att)4題、自我表達(sel)4題、中心性(cen)4題、重要性(rat)2題、個人承諾(ind)3題等,全部量表共30題(表三)。由偏態(skewness)

與峰度(kurtosis)說明變項數據的分布特性,計算結果大致均落在正負0.5 到1 之間,整體而言未出現過多分配不均之情形,至於標準差值則主要落在1.00~1.50 之間,這三者顯示符合正常的標準值。關於平均值最高是5.09問項為喜歡水族相關的休閒活動的程度,最低為3.38問項為參與水族造景舉辦之競賽及審視過競賽內容,可見專門化問項內容填答結果顯示差異性不小。

探索式因素分析

確定適合進行因素分析後進行因素分析對遊憩專門化36個題項簡化成較少的構面,其因素數目的決定依據材料方法所提之標準,分析過程最初萃取因素為6個構面,不過各因素構面下的題項負荷值皆大於0.3,並無未達顯著性的問題。檢視完題項之共同性後,重新執行EFA再檢測是否有交叉負荷的題項,當有題項同時在多個因素構念下都有顯著的因素負荷值,且差距小於0.1,該題項會造成難以區分因素構念的狀況,而產生因素命名上的困擾,因此從因素負荷值顯著,但其因素負荷值最低且有交叉負荷問題的題項先刪除,然後再重新執行EFA,重複此步驟,逐一刪除直到所有有問題題項完全解決為止,最終結果為五個構面見於表四,分析成果包括巴特利球型檢定值顯著($\chi^2 = 19070.00$, $p < .0005$)、KMO值達0.909,顯示適合執行因素分析,總解釋變異量達76.24%,以因素特徵值遞減情形趨於平緩的臨界點來決定因素數目,發現曲線坡度在5至7個因素數目後趨於平緩。根據上述萃取5個因素構念,分別命名為「情感涉入」、「認知環境」、「行為」(含「行為技術」、「行為過去經驗」及「行為器材投資」),根據因素構面相關的題項,信度考驗方面結果顯示五個構面介於.79~.97,總量表Cronbach's Alpha值.975顯示專門化量表具有相當可以接受的信度(表五)。

受測者從事觀賞水族活動描述統計與變異分析

從變異分析檢定結果發現水族活動參與者之「性別」、「年齡」、「婚姻狀況」、「教育程度」、「職業」及「月收入」對其專門化構面具有顯著差

異,進一步之獨立樣本T檢定(單因子變異數分析)與Scheffe事後檢定比較在不同構面之差異,分析結果如下(詳見表六):不同專門化程度於背景變數間差異分析,得知「性別」($F=148.54$, $p < .05$)在專門化各個構面之檢定均達到顯著且男性在專門化構面明顯高於女性,事後比較上,專門化程度也是男性高於女性;「年齡」方面($F=2.80$, $p < .05$)雖達到顯著,三構面之檢定均達到顯著,不過事後比較則年齡之間無明顯差異;「婚姻」($F=19.46$, $p < .05$)呈顯著差異,構面檢定均達到顯著,在專門化程度之事後比較,已婚無小孩高於已婚有小孩,而已婚有小孩又高於未婚;「教育程度」($F=18.654$, $p < .05$)構面均有顯著差異,事後比較發現研究所高於高中職及大專院校,大專院校又於高中職;「月收入」($F=10.14$, $p < .05$)達到顯著,構面檢定後僅認知面與專門化程度有顯著差異,事後比較結果為20001~35000元高於20000元以下及35001~60000元60001~75000元高於75000元以上。「職業」方面($F=10.82$, $p < .05$)達到顯著差異不過僅在認知面達到顯著,事後比較發現水族業者高於學生、軍公教人員、家管及工商服務業,其他類別則高於自由業。「年齡」於顯著水準為0.01時才顯出異,0.05時則未顯著。

肆、討論與建議

假設結果(H1)

觀賞水族參與者其專門化對其背景變數有顯著差異的關係(H1 的結果),所以推論之結果得知在「性別」、「婚姻」、「教育程度」、「職業」及「月收入」背景變項上皆有顯著差異,較為不同在於全部分析中僅「年齡」間於顯著水準為 0.01時無顯著差異及關係,本研究討論背景關係與Lyons,(1983)說明人口背景屬性與其景觀偏好是有關聯之情形相似。由上述變異分析結果了解從事觀賞水族各個成員背景屬性間是存在著差異,可以提供未來分析這類休憩行為間的參考與注意的面向,不能只有考慮設定項目之分析而已,應事先得知人口背景資訊(因為都是顯著差異)才能選擇適

當的分析方法，如此才能得到正確的結果與解釋。由年齡推論此觀賞水族活動普遍於很多年齡層，雖是探討專門化休憩活動，不過不分年齡也從事次休憩活動，可見此專門化的門檻年齡不是設限的因素，多屬於大眾化休憩活動，這與 Stebbins (1992) 分析非職業形成認真休閒涉入的情形類似，本身條件進入認真休閒的表現並不相一致，也呼應本研究背景與專門化的關係，這在觀賞水族專門化研究針對人口屬性基礎資訊解析中並未見到，其實可以做為未來深入分析之參考依據，同時也可提供此類休憩活動蘊含休閒社會〔22〕層級之背景資訊與關係建構的基礎。

構面

經探索性因素分析結果得到「認知」、「情感涉入」、「熟悉度」、「技術面」及「投資形式」五個潛在構面，其中「認知」及「情感涉入」與 McIntyre與Pigram(1992)所提出的專門化環構念相一致；至於行為則可次分成「熟悉度」、「投資形式」及「技術面」與Scott及Shafer(2001)所提出遊憩專門化模式中闡述「技術發展與知識獲得」相似，同樣的其他學者較早對專門化結構研究都認為是多面向的，其量測分析結果皆是以行為及認知這兩個主要指標為主〔23〕，同時補充改良專門化構面也增修為行為、技巧與知識及心理承諾三大構，得到的看法也與本研究是大同小異，而此微觀不同之處於研究對象屬性不同，其對於涉入行為專門化及產生差異，可見這類遊憩活動專門化測量構面仍可進一步了解與改善的空間，這也可以從McIntyre & Pigram(1992)研究專門化得知認知、行為及情感為其組成的構面，其分析討論認為量表的重要性，這也是我們探究專門化的共通處，一般休閒涉入測量主要是引自Kapferer & Laurent(1985)的IP量表(Involvement Profile)及 Zaichkowsky(1985)的PII量表(Personal Involvement Inventory)來衡量遊憩者涉入程度，前者是屬於多元構面，後者則是單一構面，達到的成效實際各有優點，本研究的結果而言，差異性不大，雖然構面內容有些差異，不過主要意涵是共通的，例如分析海岸露營遊客涉入程度

〔5〕，以IP量表為基礎來建構涉入量表(Enduring Involvement Inventory)發現區分有重要性、愉悅性、自我表現、中心性4個構面，其實再經因素分析後合併重要性與愉悅程度為吸引力而成主要的3個構面，其(一)吸引力(attraction)：表達休閒活動若具有滿足個體追求愉快或愉悅的功能，則有助於個體維持參與休閒活動的興趣，即休閒活動是否具有愉悅功能與價值，也是休閒活動參與及一直持續進行該興趣-這類似本研究之情感涉入與認知。(二)自我表現(self-expression)：個體追求實現自我的需求、參與及認同的活動-這類似本研究之認知與行為滿足。(三)中心性(centrality)：休閒活動參與者而言，代表參與休閒活動對生活形態之影響及在其社會網絡中的相關程度-這類似本研究之情感涉入與行為，可見專門化在休閒遊憩領域相關研究〔7,26〕對於「涉入」與「專門化」構面及觀念論述皆有重疊的狀況。至於部份探究專門化研究中也發現發展次社交圈理論(sub-worlds)及參與活動時間對專門化程度產生高低影響〔27〕，也於本研究觀賞水族背景分析各屬性只有年齡比較沒有差異，其他屬性中不同群集與構面皆有不同差異而獲知端倪。

建議

過去研究並無針對觀賞水族專門化關聯性之探討，因此本研究目前唯一探討參與者對於此項休閒活動專門化與活動者背景之關聯性，由研究顯示參與者對於兩者間是有顯著的差異，再回顧近年來不少研究對於專門化研究之不同活動類別-自行車、潛水、賞鳥、划船、棒球(陳怡達2008)、等，皆偏向於室外遊憩活動，對於室內遊憩活動之量表的設計、評估方式皆不同於本研究之架構，可見也有另類方法與設計上討論的空間，相同對於觀賞水族內容也需更熟慮的方法才有可能表現出其遊憩專門化程度的特徵與意義，雖本研究已儘量週嚴，不過仍需進一步以其他分析或更多因子的考慮，如相關動機〔28〕、整體偏好與環境景觀知覺面向〔29,30,31,32,33〕，萃取景觀成分是最主要影響整體偏好及持續性專門化的原因之一，這可以在環境

中深入探索參與者對於整體環境偏好也可以獲得更多的資訊〔34〕,同樣諸如更多的驗證才足以得到最具可能的因果關係,方能提供週詳的評估與實質推廣的商業價值。

謝辭

由衷感謝國立虎尾科技大學提供鼓勵型計畫經費(101 及 102 年度),本報告才得以順利完成;同時也感謝已畢業研究生陳奎任積極幫忙製作與進行問卷及訪談,才有今日報告之成果。

參考文獻

1. H. Bryan, "Leisure value system and recreational specialization: The case of trout fishermen", *J. of Leisure Research*, 9(3), 174-187(1997).
2. 翟大維,「台灣觀賞魚中心,台灣觀賞魚養殖邁向新紀元,漁業推廣月刊」,第 226 期,第 34-38 頁(2006)。
3. 陳慧娟,「景觀與園藝療癒介入大學生壓力減緩之研究」,碩士論文,中國文化大學,台北(2007)。
4. 張元毓,「學生從事園藝操作之表現與其提升注意力及獲得成就感多少之關係」,臺灣園藝第 56 卷,第 1 期,57-65 頁(2010)。
5. N. McIntyre, "The personal meaning of participation: Enduring involvement", *J. of Leisure Research*, 21(2),167-179(1989).
6. Bryan, H., "Recreation specialization revisited",*J. of Leisure Research*, 32(1), 18-21(2000).
7. N. McIntyre, &J. J. Pigram,"Recreation specialization reexamined: The case of vehiclebased Campers", *Leisure Sciences*, 14: 3-15(1992).
8. D. Scott &S. Shafer, "Recreational specialization: A critical look at the construct",*J. of Leisure Research*, 33(3), 319-343(2001).
9. 林欣怡,「登山自行車騎士專門化、環境屬性、流暢體驗與場所依戀之關係研究」,碩士論文,國立雲林科技大學,雲林(2009)。
10. 孫昱倫,「線上遊戲玩家遊憩專門化與認真性休閒關係之研究」,碩士論文,私立靜宜大學,台中(2009)。
11. 陳偉仁,「水肺潛水活動之遊憩動機、持續性涉入及專門化關係之研究」,碩士論文,私立銘傳大學,台北(2005)。
12. 陳佳伶,「社區公共環境議題與民眾涉入關係之研究—以台中市大坑地區為例」,碩士論文,私立東海大學,台中(2001)。
13. 黃俊英、賴文彬,「涉入的理論發展與實務應用」,管理科學學報,第七卷,第一期,15-29 頁(1990)。
14. 郭漢鎧、蘇玫碩、李世宏、吳銘晏,「觀賞水族休閒人口與特性間關係之研究-以台灣兩典型農村鄉鎮為例」,國立虎尾科技大學學報,第二十九卷,第二期,第:123-136 頁(2010)。
15. 林虹君,「觀賞魚虛擬社群瀏覽者產品涉入、知覺風險與網路購買意願影響之研究」,碩士論文,國立澎湖科技大學,澎湖(2009)。
16. 王梅子、邱聯榮,「消費者商店環境知覺對再購意願之影響-以彰化水族連鎖店為例」,運動休閒產業管理學術研討會,彰化(2008)。
17. 吳信陵,「寵物水族業之電子商務模式」,碩士論文,私立天主教輔仁大學,台北(2005)。
18. J. Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., R. E. Anderson &R. L. Tatham, 「Multivariate Data Analysis」(6th ed.) .Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.(2006).
19. 邱皓政,「社會與行為科學的量化研究與統計分析」(第二版),台北市,五南(2002)。
20. E. Lyons, "Demographic correlates of landscape preference", *Environment and Behavior*, 15, 487-511(1983).
21. R. A. Stebbins,"Amateurs, professionals, and serious leisure", Montreal: McGill-Queens's

University Press(1992).

22. J. R. Kelly & G. Godbey, "Sociology of Leisure", State College, PA: Venture Pubish(1992).

23. W. F. Kuentzel & C. D. McDonald, "Differential effects of past experience, commitment, and lifestyle dimensions on river use specialization", J. of Leisure Research, Vol. 24, No. 3, 269-287(1992).

24. J. K. Kapferer & G. Laurent, "Consumers' involvement profile: New empirical results", Advances in Consumer Research, 12, 290-295(1985).

25. J. L. Zaichkowsky, "Measuring the Involvement Construct", J. of Consumer Research, 12 (3), 341-352(1985).

26. B. Thapa, A. R. Graefe & L. A. Meyer, "Specialization and marine based environmental behaviors among SCUBA divers", J. of Leisure Research, 38(4), 601-615(2006).

27. R. B. Ditton, D. K. Loomis & S. Choi, "Recreation specialization: re-conceptualization from a social worlds perspective", J. of Leisure Research, 24(1), 33-51(1992).

28. S. H. Lee, A. R. Graefe & C. L. Li, "The effects of specialization and gender on motivations and preferences for site attributes in paddling", Leisure Science, 29(4). 355-373(2007).

29. 徐嘉宏, 「都市河岸親水空間民眾知覺偏好之研究-以新竹東門城親水公園為例」, 碩士論文, 私立中華大學, 新竹(2007)。

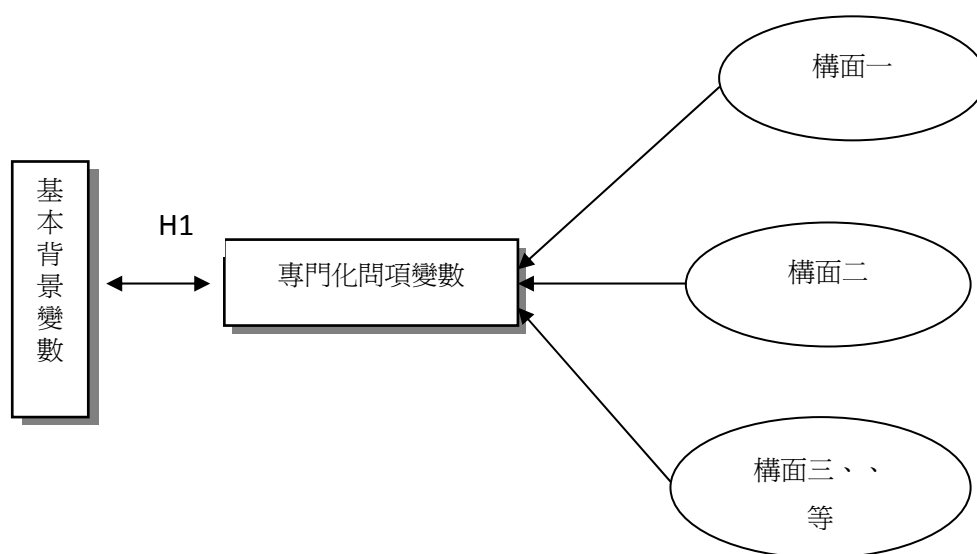
30. 林晏州, 「行道樹景觀美質之評估」, 造園學報, 第七卷, 第二期, 第 71-97 頁(2001)。

31. R. Kaplan & S. Kaplan, "The experience of nature: A psychological perspective", New York: Cambridge University Press(1989).

32. S. Kaplan, "Aesthetics, affect, and cognition: Environment preference from an evolutionary perspective" Environment and Behavior, 19, 3-32(1987).

33. R. C. Smardon, "Perception and aesthetics of the urban environment: Review of the role of vegetation", Landscape and Urban Planning, 15, 85-106(1988).

34. R. J. Virden, & R. Schreyer, "Recreation specialization as an indicator of environmental preference", Environment and Behavior, 20(6), 721-739(1988).



圖一、研究架構

表一、受測者基本資料統計

	類別	次數	百分比		類別	次數	百分比
性別	男性	305	76.82	職業	學生	184	46.3
	女性	92	23.17		軍公教人員	62	15.6
年齡	20歲以下	13	3.3		農林漁牧業	4	1.0
	21-30歲	310	78.1		家管	12	3.0
	31-40歲	50	12.6		工商服務業	69	17.4
	41-50歲	16	4.0		自由業	29	7.3
	51歲以上	8	2.0		醫務人員	9	2.3
婚姻	未婚	332	83.6		水族業者	20	5.0
	已婚無小孩	28	7.1		其他	8	2.0
	已婚有小孩	37	9.3		月收入	20000元以下	214
教育程度	國中以下	12	3.0	20001~35000 元		62	15.6
	高中職	23	5.8	35001~60000 元		81	20.4
	大專院校	210	52.9	60001~75000 元		29	7.3
	研究所以上	152	38.3	75001 元以上		11	2.8

表二、受測者從事觀賞水族活動描述統計

代號	觀察變項	次數	百分比	代號	觀察變項	次數	百分比		
E1	參與水族造景有多久了	1年以下	12	32.5	E2	從以前到現在使用過更換加上現在所使用的水族缸共有幾個	1個	52	13.1
		1-2年	90	22.7			2個	106	26.7
		2-3年	34	8.6			3個	58	14.6
		3-4年	76	19.1			4個	46	11.6
		4-5年	29	7.3			5個	61	15.4
		5-6年	17	4.3			6個	36	9.1
		6年以上	22	5.5			7個以上	38	9.6
E3	從以前到現在投資在水族造景器材及硬體設備金額大概多少	10000 元以下	184	46.3	E4	從以前到現在投資在水族造景植物及生物金額大概多少	10000 元以下	280	70.5
		10001~20000 元	75	18.9			10001~20000 元	57	14.4
		20001~30000 元	63	15.9			20001~30000 元	17	4.3
		30001~	31	7.8			30001~	11	2.8

		40000 元					40000 元		
		40001~ 50000 元	5	1.3			40001~ 50000 元	2	.5
		50001~ 60000 元	1	.3			50001~ 60000 元	2	.5
		60001 元以上	38	9.6			60001 元以上	28	7.1
E5	平均每個 禮拜到水 族寵物館 及水族寵 物量販店 的次數	1次以下	15 9	40.1	E6	自己在水 族造景中 所不靠指 南能分辨 的水草及 生物種類 有幾種	10種以 下	172	43.3
		2次	11 7	29.5			11~20 種	78	19.6
		3次	42	10.6			21~30 種	69	17.4
		4次	14	3.5			31~40 種	45	11.3
		5次	24	6.0			41~50 種	14	3.5
		6次	11	2.8			51~60 種	2	.5
		7次以 上	30	7.6			61種以 上	17	4.3

表三、專門化問項基本資料分析

題號	觀察變項	平均數	標準差	偏態	峰態
Env_1	喜歡水族相關的休閒活動的程度	5.09	1.39	-.64	.23
Env_2	水族休閒活動對我來說是很重要的	4.70	1.52	-.19	-.53
Env_3	休憩活動中願意花較多時間在水族造景活動	4.59	1.83	-.14	-1.10
Kno_4	是否很清楚水族造景的各種器材是如何使用	4.23	1.74	-.06	-1.08
Kno_5	明瞭水族造景中生態環境原理	4.39	1.57	-.08	-.81
Kno_6	能清楚辨識水族造景中水生植物型態	3.78	1.63	.06	-.95
Kno_7	參與水族造景舉辦之競賽及審視過競賽內容	3.38	1.58	.34	-.70
Kno_8	如何清楚水族造景之水草病徵缺乏之狀況	3.40	1.62	.26	-.78
Tec_9	水族造景中是否可以順利解決藻類問題	3.55	1.59	.25	-.86
Tec_10	水族造景中可否依己意順利植栽造景的程度	4.08	1.38	.08	-.37
Tec_11	水族造景中相信自己造景技術受肯定及讚賞	3.67	1.35	-.12	-.86

Tec_12	自己可以很迅速熟練的完成造景維護工作	4.08	1.56	.02	-.63
Tec_13	能否輕易栽培對於環境需求較高的水草品種	3.62	1.54	.16	-.69
Ind_14	是否從事造景水族能讓自己獲得成就感	4.87	1.53	-.41	-.33
Ind_15	休憩活動中願意花較多時間在水族造景活動	3.96	1.68	-.25	-.58
Ind_16	從事水族造景就覺得不開心的程度(反向題)	3.84	1.66	.03	-.78
Rat_17	參與水族活動對自己來說很重要	4.27	1.78	-.17	-.72
Rat_18	參與水族造景為自己大部分的休憩時間	3.60	1.75	.27	-.79
Att_19	參與水族造景是自己最常做的事之一	3.77	1.71	.05	-.94
Att_20	自己並沒有特別喜歡水族造景	4.30	1.47	.24	-.05
Att_21	參與水族造景對自己是享受的休憩活動	4.60	1.56	-.26	-.42
Att_22	水族造景是自己感到最有樂趣的活動之一	4.50	1.59	-.21	-.64
Sel_23	生活感到不舒暢時水族造景活動能使人輕鬆	4.60	1.53	-.34	-.49
Sel_24	當自己見他人接觸水族造景會想跟他多交流	4.62	1.62	-.30	-.61
Sel_25	別人知道自己也在從事水族造景會引以為傲	4.37	1.54	-.36	-.39
Sel_26	藉由水族造景反映自我特徵而了解自己特質	4.26	1.47	-.01	-.27
Cen_27	生活中與水族事物息息相關	4.00	1.66	-.06	-.82
Cen_28	水族造景是自己生活中必需的休憩活動	3.93	1.66	-.02	-.84
Cen_29	訂閱相關水族雜誌及瀏覽網路平台是生活中不可或缺的元素	3.55	1.75	.23	-.78
Cen_30	喜歡跟朋友討論水族造景相關議題	3.96	1.64	-.14	-.82

表四、探索式因素分析分析(EFA)

題號	問項	因素				
		一	二	三	四	五
Env_1	喜歡水族相關的休閒活動的程度	.713				.385
Env_3	休憩活動中願意花較多時間在水族造景活動	.673	.314			.502
Ind_14	是否從事造景水族能讓自己獲得成就感	.780		.434		
Ind_15	休憩活動中願意花較多時間在水族造景活動	.704		.384		
Ind_16	從事水族造景就覺得不開心的程度	.817				
Rat_17	參與水族活動對自己來說很重要	.822				.343
Att_19	參與水族造景是自己最常做的事之一	.753	.325			
Att_21	參與水族造景對自己是享受的休憩活動	.794				.358

Att_22	水族造景是自己感到最有樂趣的活動之一	.751				.393
Sel_23	生活感到不舒暢時水族造景活動能使人輕鬆	.833		.340		
Sel_24	當自己見他人接觸水族造景會想跟他多交流	.766				
Sel_25	別人知道自己也在從事水族造景會引以為傲	.664			.324	
Cen_28	水族造景是自己生活中必需的休憩活動	.713	.403			
Cen_30	喜歡跟朋友討論水族造景相關議題	.709	.433			
Kno_6	能清楚辨識水族造景中水生植物型態		.716	.415		
Kno_7	參與水族造景舉辦之競賽及審視過競賽內容		.806			.325
Kno_8	如何清楚水族造景之水草病徵缺乏之狀況		.742	.411		
Rat_18	參與水族造景為自己大部分的休憩時間	.615	.537			
Sel_26	藉由水族造景反映自我特徵而了解自己特質	.643	.466			
Cen_27	生活中與水族事物息息相關	.524	.328			
Tec_9	水族造景中是否可以順利解決藻類問題		.515	.550		.332
Tec_10	水族造景中相信自己造景技術受肯定及讚賞			.839		
Tec_11	水族造景中相信自己造景技術受肯定及讚賞			.894		
Tec_12	自己可以很迅速熟練的完成造景維護工作	.321	.342	.724		
Tec_13	能否輕易栽培對於環境需求較高的水草品種			.614	.373	
E1	參與水族造景有多久了				.607	.364
E3	從以前到現在投資在水族造景器材及硬體設備金額大概多少				.832	
E4	從以前到現在投資在水族造景植物及生物金額大概多少				.853	

Kno_4	是否很清楚水族造景的各種器材是 如何使用	.463	.420	.348		.529
E3	從以前到現在使用過更換加上現在 所使用的水族缸共有幾個	.345			.454	.677
E5	平均每個禮拜到水族寵物館及水族 寵物量販店的次數					.789
		因素				
		一	二	三	四	五
特徵值(轉軸後)		11.01	4.67	4.58	3.48	3.35
解釋變異量		30.58	12.97	12.72	9.66	9.31
累計解釋變異量		31.58	44.55	57.27	66.93	76.24
KMO 值					.909	
Bartlett 的球形檢定近似卡方分配					19070.00	
df					595***	

表五、各構面信度分析

構面		問項題號	題數	Cronbach's Alpha 值	F
情感、涉入面		Env_1、Env_3、Ind_14、Ind_15、 Beh_16、Rat_17、Att_19、Att_21、 Att_22、Sel_23、Sel_24、Sel_25、 Cen_28、Cen_30	14	.97	114.58***
認知、環境面		Kno_6、Kno_7、Kno_8、Rat_18、 Sel_26、Cen_27、	6	.934	171.48***
行 為	技術面	Tec_9、Tec_10、Tec_11、Tec_12、 Tec_13	5	.916	34.75***
	熟悉度	E1、E3、E4	3	.826	46.50***
	投資形式	Kno_4、E2、E5	3	.792	459.317***
總量表共 31題				.975	352.30***

***表示p < 0.001

表六、專門化與受測者背景之分析

	變數	平均數	標準差	One way ANOVA		獨立樣本t 檢定			事後比 較
				F值	P值	構面	t 值	P 值	
性 別	(A)男性	4.17	1.02	148.54***	.000	情感	6.463* **	.000	A>B
	(B)女性	2.74	.825			認知	4.977* **	.000	
						行為	13.158	.000	

年齡	(A)20歲以下	4.09	1.12	2.80*	.026				-	
	(B)21-30歲	3.90	1.03							
	(C)31-40歲	3.75	1.76							
	(D)41-50歲	3.05	.852							
	(E)51歲以上	3.28	.786							
婚姻	(A)未婚	3.87	1.03	19.46***	.000	情感	5.763**	.000	B>C>A	
	(B)已婚無小孩	4.62	1.94			認知	2.611*	.009		
	(C)已婚有小孩	2.94	.848			行爲	4.255**	.000		
教育程度	(A)國中以下	3.81	1.05	18.65***	.000	情感	5.557**	.000	D<B. C. C>B	
	(B)高中職	2.78	1.10			認知	4.193**	.000		
	(C)大專院校	3.63	1.14			行爲	3.627**	.000		
	(D)研究所以上	4.29	.989							
月收入	(A)20000元以下	3.78	1.04	10.14***	.000	情感	1.461	.145	B>A. C. D<E	
	(B)20001~35000元	2.89	.978			認知	.481	.631		
	(C)35001~60000元	4.08	.856			行爲	2.276*	.023		
	(D)60001~75000元	4.02	1.22							
	(E)75001元以上	4.67	1.67							

	1 元以上								
職業	(A)學生	3.93	1.05	10.82***	.000	情感	1.498	.135	H>A. B.D.E. I>F
	(B)軍公教人員	3.43	.977			認知	1.564	.015	
	(C)農林漁牧業	3.82	1.49			行爲	.967	.334	
	(D)家管	3.09	.432						
	(E)工商服務業	3.65	1.00						
	(F)自由業	4.76	1.55						
	(G)醫務人員	2.57	.986						
	(H)水族業者	5.02	.903						
	(I)其他	2.82	.520						

*表示顯著水準為0.05。

Study on Recreation Specialization of the Aquarium Decoration Activity in Taiwan

Han-Hwang Gwo^{1*} Mei-Shuo Su² Ping-Lan Juan³

^{1*} Associate Professor, Department of Leisure and Recreation National Formosa University

² Lecturer, Department of Applied Foreign Languages National Yunlin University of Science & Technology

³ Assistant Professor, Department of Information Management National Formosa University

Abstract

This result provides two findings with the analysis between recreation specialization and demography of the aquarium decoration activity discussed as follows: the first, evolving into a series of the spectrum along recreation field from aquarium decoration activity it converges to conceptualize how the involvement and specialization goes to express on leisure behavior, by ways of methodology- questionnaire and exploring factor analysis, the identification it results to be established into 3 constructs- sensation, cognition and skill behavior. Meanwhile, interpreting the clusters of the skill behavior comprised of the sub-dimensions, technique, adaption and investment, they play the driving role with another's constructs and the extent to which those are similar as Bryan's conceptualization reported about recreation specialization in 1977. Finally, the demographical attributes including gender, marriage, education, profession income and age, all they present distinct significantly at 0.01 or 0.05 level with ANOVA process, except for age that it is just not different at 0.01 one. According to the comparison between demography and factoring constructs it is evident that the restrictions take place in any designation, but there is only not limitation on the age factor through recreation involvement to specialization. To sum up, network platform used to search for more representable data and the analytic assessment show its function as indicator and with some value for the recreation benefit in the aquarium decoration activity. Future, it will increase more accurate and reconfirm the existed relationship with the alternative way through canonical correlation analysis or analysis of covariance structure, which it recover the fitter in the casual relation and find out more concrete strategy for improving shortcoming past.

Keywords: aquarium decoration, recreation involvement, recreation specialization

*Corresponding Author : Department of Leisure & Recreation National Formosa University, No. 64 Wen-Hua Road Huwei, Yunlin, Taiwan 640
Tel: +886-5-6315895
Fax: +886-5-6315895
E-mail: ghh0426@nfu.edu.tw

虎尾居民公園使用行爲對休閒生活型態、休閒智能及休閒阻礙影響之研究

郭彰仁^{1*} 王永勝²

^{1*}國立虎尾科技大學休閒遊憩系 助理教授

²國立虎尾科技大學休閒遊憩系 碩士

摘 要

隨著社會變遷、經濟發展的差異及生活型態轉變，民眾逐漸重視戶外休閒活動，促使公園綠地等開放空間在現代居民的生活上扮演極重要的角色。本研究欲探討虎尾居民休閒生活型態、休閒智能、休閒阻礙之關係，及對於不同公園使用行爲的差異，以瞭解居民對於日常生活與週遭事物的一些觀感與認知，藉由這些資訊便能在建設國家相關公共空間與休閒場所上有很大的幫助。研究結果顯示：1.休閒生活型態與休閒智能部分顯著相關。2.休閒智能與休閒阻礙部份顯著相關。3.休閒生活型態與休閒阻礙部份顯著相關。4.公園使用行爲不同其休閒生活型態有部分顯著差異。5.公園使用行爲不同其休閒智能有部份顯著差異。6.公園使用行爲不同其休閒阻礙無顯著差異。

【關鍵字】 休閒生活型態、休閒智能、休閒阻礙、公園使用行爲

*聯繫作者：國立虎尾科技大學休閒遊憩系，雲林縣虎尾鎮文化路64號。

Tel: +886-5-6315899

Fax: +886-5-6315887

E-mail: changzen@nfu.edu.tw

壹、前言

公園是政府為滿足都市居民日常生活中休閒需求而設置的公共場所，兼具有促進都市美觀、防災、防洪、避難等功能，面對社會變遷、經濟成長差異及生活型態轉變，民眾逐漸重視居家環境與戶外活動，促使公園綠地等開放空間在現代居民的生活上扮演極重要的角色，它為服務鄰里居民日常休閒生活而建，然而城鄉地理空間由於人口密度及遊憩資源的差異不僅可能達到遊憩、運動的目的，亦能讓居民因互動機會的不同而自然地凝聚成不同的社區意識(侯錦雄，2000；Hester, 1975)[6; 21]。

回顧國內之相關公園綠地之研究，大多是針對都市中之空間的研究，較少關於鄉鎮地區的探討。且在找尋研究問題的過程中，發現多數居民在從事休閒活動時，會選擇鄰近的公園、文康中心、學校等可及性較高的地方。以目前虎尾地區的休閒場所來說，多半以社區活動中心、糖廠附屬的同心公園、虎尾科技大學校園為主，少有經過設計的開放空間環境。從1970年代起，生活型態(Lifestyle)概念開始在對於休閒活動的研究中受到重視(鄭健雄，劉孟奇，2001)[12]。Kotler(2000)認為生活型態是指一個人在真實世界中的生活方式，表現在他所從事的日常活動(activity)，對事物的興趣(interest)與意見(opinion)表達上的一種個人生活模式[25]。生活型態的社會現象已經是現代發展的一個整體特徵，不僅僅是一種想法，生活型態在現代生活中是一種個人特徵的表現(Chaney, 1996) [15]。對於消費者行為的解釋與預測來說，「生活型態」已是一項非常重要的解釋變項。日治時代日本人在虎尾許多重要的規劃與建設，是虎尾進百年來發展的重要因素，因此在這樣的一個富有歷史意義的城鎮其居民休閒生活型態及公園使用行為為何是值得探討的。

Rapoport & Rapoport (1975)提出了休閒智能(Leisure Resourcefulness)的概念[28]。這個概念假設一個人若具有很高的休閒智能，那麼他會體驗

到更高質量的生活品質和較好的生活滿意度。而Ricciardo (2006)指出，銀髮族若具有休閒智能，在他們擁有大量的閒暇時間裡，他們會意識到自己在時間點上的需求，並知道怎樣能夠將他們的需求轉化為行動，或是有意義的休閒活動[32]。因此，本研究推測生活型態與休閒智能的關係是相當密切的，透過探討居民的生活型態與休閒智能，能夠瞭解其對於日常生活與週遭事物的一些觀感與認知，並探討居民在公園使用行為上對於生活型態與休閒智能是否有所不同，藉由這些資訊便能在建設國家相關公共空間與休閒場所上有很大的幫助。

此外在休閒研究中，休閒阻礙之相關議題逐漸受到重視，Jackson (1988)定義休閒阻礙為：不去從事某些特定行為的一群理由，阻礙會在休閒的決策過程(decision-making process)中形成影響的中介因子[22]。因此，本研究想了解虎尾地區居民在公園使用的需求及感受，是否會受到阻礙，並藉由探討他們的休閒生活型態、休閒智能及休閒阻礙以得知彼此的關係，及是否在不同的公園使用行為上有所差異。基於以上幾點本研究之目的為：一、瞭解虎尾地區居民之休閒生活型態、休閒智能、休閒阻礙及公園使用行為。二、探討虎尾居民休閒生活型態、休閒智能及休閒阻礙之關係。三、瞭解虎尾居民在不同公園使用行為上對於休閒生活型態、休閒智能及休閒阻礙有無差異。

貳、文獻回顧

一、休閒生活型態

生活型態的概念最早是由Lazer (1963)所提出的，他認為「生活型態」為一系統性的概念，代表某一社會或其中某一群體在生活中所具有的特徵，這些特徵足以顯示此一社會或全體之差異，而具體表現於動態的生活模式之中。他也指出生活型態是指一個人的生活方式，個人生活在真實世界中，表現在他所從事的日常活動(activity)中，對事物的興趣(interest)與意見(opinion)以及表達

出的一種個人生活模式[27]。

生活型態已經是現代社會現象發展的一個整體特徵，不僅僅是一種想法，生活型態在現代生活中是一種個人特徵的表現(Chaney, 1996; Veal, 2001)[15; 33]。生活型態理論認為每一個人都有其特定的生活型態，換言之，每個群體也有它特定的生活型態，而生活型態研究就是要找出一個群體生活型態的共同構面，進而預測以後的行為(侯錦雄，1999；許瓊文，1992；謝兆楨，1995)[5; 9; 11]。Loudon (1996)等人指出生活型態是消費者把獨特的生活方式反射在消費行為上，獨特的生活方式是指如何花費金錢(即消費理念)和消磨時間；從生活型態分析可以知道消費者追求的目標(例如追求成就、受高等教育、快樂、富足等)、經常參與的活動(例如政治活動、釣魚、爬山、閱讀書報等)、熱中的興趣(如集郵、看電影等)、和意見(如對時事、新聞等看法)(侯錦雄，1999；黃志文，1995)[5; 10]。

從上述對於生活型態的理論基礎可以得知，即便每個人的生活環境有相似的情況，仍可能擁有不同的生活型態，因此本研究認為一個人的生活型態是表現在其人格特質與價值認定，其可能改變個體的一般行為，進而影響其特定的消費行為與生活中的各項需求。而侯錦雄(1990)將遊憩生活型態定義為我們生活及遊憩上使用時間、金錢的態度[4]，Kotler & Armstrong (1994)認為生活型態是一個人的生活方式就是他表現在外的活動、興趣與意見，表達的不僅是個人社會階級或人格特質，而是與周遭環境互動的個人整體[26]。根據上述生活型態之定義，本研究認為休閒生活型態為延續生活型態之概念，即人們從事休閒活動的興趣及意見。

關於生活型態的衡量方式以 AIO 衡量方法最常被使用，而 AIO 三項根據 Reynolds & Darden (1974)將之定義為：活動(activity)是一種具體的行動，雖然這些活動可藉觀察而得知，但是對於產生這些行動的原因並不易直接衡量。例如看電視、逛街購物、運動等。興趣(interest)是對某些事物或主題，人們產生特殊或持續性的注意。意見

(opinion)是指個人因外在環境的刺激所引起的狀況，所給予的反應與看法，描述個人對事情的解釋、期望和評估[30]。戴遐齡(1998)將台北市社區公園運動參與者之生活型態歸納為「追求流行」、「主動積極」、「家庭導向」、「注重運動媒體」、「重視戶外休閒活動」、「社交活動取向」等六個因素構面[14]。侯錦雄、林宗賢、王乃玉(2010)針對公園使用者的休閒生活型態與幸福感研究中，將休閒生活型態分為五個構面，包括冒險刺激、安全實用、社交外向、固定安穩，研究結果顯示不同休閒生活型態之公園使用者與幸福感有部份顯著差異[7]。

二、休閒智能

休閒智能(Leisure Resourcefulness)是一種探討個人對於休閒的認知與態度的概念。Rapoport & Rapoport (1975)在探討休閒影響與個人生活型態的個案研究中，提出了休閒智能(Leisure Resourcefulness)的概念(Ricciardo, 2006)[28]，這個概念假設一個人若具有高度的休閒智能，那麼他會體驗到更高質量的生活品質和較好的生活滿意度。概念中有兩個基本的原則，首先，必須為自己的存在懂得如何去創造出一個有意義的人生；第二，你必須了解怎麼去改變現實狀況，在非工作時間找尋出一個適當的休閒生活方式或一種休閒型態，以及個人的表現力。假如居民具有休閒智能，在他們擁有大量的閒暇時間裡，他們會意識到自己在時間點上的需求，並知道怎樣能夠將他們的需求轉化為行動，或是有意義的休閒活動。Ricciardo (2004)也提到若是一些個體於從事休閒活動中具有更多的遊憩資源如時間、態度、錢、朋友、知識和設備，是更有計畫性的超越其他人[31]。

Ricciardo (2004)研究老年人的休閒智能與遊憩專門化之間的關係，主要目的是以休閒智能(LRS)量表作為測量工具，研究老年人對於遊憩專門化的高低程度，受測者的遊憩專門化程度將視為其休閒機智的指標[31]。LRS 量表的衡量方式是以李克特尺度(Likert-scale)量表測量，從非同

意到非常不同意五點記分。在全部 49 個題項中以因素分析萃取出構成 5 個構面，其分別為休閒時間，休閒知識，休閒態度，休閒同伴，和休閒設備。研究結果顯示，LRS 量表經由因素分析後在五個構面中萃取出兩個或三個最能代表各構面之題項。侯錦雄、郭彰仁、曾柏勳(2010)參考 LRS 量表探討休閒智能與生活型態的關係，發現不同生活型態類型的中高齡族群，其休閒智能有部分顯著差異[8]。

三、休閒阻礙

依據 Lewin (1951)從社會心理學角度對阻礙的定義，意指個人行為受到所經驗或知覺到的內在心理(internal/intrapersonal psychological)狀態，以及外在(external/interpersonal & situational)環境的抑制力量。內在因素包括歸因方式、人格特質等，外在因素有人際關係、社會化程度、設施等等(Crawford & Godbey, 1987) [16]。

Jackson (1988)定義休閒阻礙為：不去從事某些特定行為的一群理由，阻礙會在休閒的決策過程(decision-making process)中形成影響的中介因子[22]。休閒阻礙是指個人在從事休閒活動前所受到干擾之理由、知覺或經驗。Crawford & Godbey (1987)在探討家庭內的休閒活動時，正式將休閒阻礙定義為：會影響到人們不參與或減少及改變參與休閒活動的各種因素[16]。個人對休閒活動所表現的興趣和涉入程度會被許多因素影響，當中的因素不管是會造成絕對性的阻斷休閒參與，或只是影響對休閒的喜好、興趣、動機、參與頻率、愉悅感等等，都可被視為阻礙。

Crawford & Godbey (1987)建構休閒阻礙的理論架構，認為休閒阻礙應分為三個構面，分別為個人內在阻礙、人際阻礙、以及結構性阻礙[16]。個人內在阻礙意指個人心理狀態及歸因會對休閒喜愛產生影響，而非直接影響到參與，如壓力、沮喪、家教、焦慮、自覺技能和對各類休閒活動的主觀評價等。人際阻礙是指人際間互動的結果或個人人格特性間的關係(Crawford & Godbey, 1987)[16]，如果個體無法找到伴或朋友一起參與

休閒活動，就會經歷到人際阻礙，尤其是具有需要友伴性質的休閒活動。結構性阻礙是休閒喜好和參與的中介因素，最直接影響參與與否的重要因素(Crawford & Godbey, 1987)[16]，如經濟資源、時間和機會的可得性等。

Ellis & Witt 於1984年發展休閒知覺自由量表 (Leisure Diagnostic Battery, LDB)來測量個人所感受到的休閒阻礙[19]。吳明蒼、林原勳(2006)以 Crawford & Godbey (1987)發展之休閒阻礙模式及其所編製的休閒阻礙量表為基礎，測量大學生休閒阻礙模式，萃取出三個因素，有個人內在阻礙、人際阻礙、結構性阻礙，假設模式經修改後，再經第二次驗證性因素分析，結果顯示模式整體適配度良好，適合使用於日間部大學生休閒阻礙之相關研究[1]。

四、公園使用行為

公園是社區居民日常休閒最密切的場所，是促成鄰里社交的主要場所，居民使用或不使用公園，及使用公園的方式都受到使用者本身或外在環境條件、使用經驗的影響，產生其因應的方式。Hester (1975)認為一個鄰里空間，影響使用者使用之因子，包括：人們是否想和其他人一起從事活動、活動基地設境、與自然環境之交互作用關係、安全性、美觀上之吸引力、便利性、心理上之舒適感、實質上之舒適感、象徵性擁有權、使用策略、花費等〔21〕。Gold (1972)則列出影響鄰里公園之使用與否的三大因素，包括有行為上的原因(使用者取向、社會性限制等)、環境上的原因(可及的便利性、基地的特性等)與體制上的原因(目標的差異、個人的安全等)[20]。侯錦雄(1999)將公園使用行為分成使用頻率、最常從事的活動、使用時段、可及性及同行同伴五項，且發現不同層級城市的休閒生活態度與鄰里公園使用行為會因為其城鄉差異而有所不同[5]。

由上述可知道由於個人特質不同，將導致遊憩及心理需求上的差異，而此差異也將造成不同的休閒生活態度，加上外在的環境條件，於是使用者產生不同的參與方式。賴文祥(2012)探討空

軍志願役人員的工作壓力、休閒阻礙、休閒生活型態及休閒幸福感之關係，研究結果發現休閒生活型態、休閒阻礙、工作壓力與休閒幸福感之關係皆呈現正向影響，休閒阻礙對休閒生活型態及休閒幸福感存在部分中介關係[13]；而杜亞潔(2012)指出度假生活型態會正向影響休閒阻礙之發生，因此可以瞭解休閒生活型態與休閒阻礙有一定程度的關係[2]。休閒生活型態與休閒智能屬於個人特質及休閒生活態度的表達，而在參與公園使用時，極可能受到上述環境、安全性、花費等阻礙影響，因此本研究欲探討虎尾居民休閒生活型態、休閒智能及休閒阻礙的關係，是否居民休閒生活型態或休閒智能越高，其遇到的休閒阻礙會越低或越高；在不同的公園使用行為上是否有所差異，以供未來相關單位規劃建設之建議。

參、研究方法

一、研究架構

本研究架構如下(圖1)，欲探討虎尾居民休閒生活型態、休閒智能及休閒阻礙之間的關係，及在不同公園使用行為上是否有所差異，據此提出以下假設：

- H1：休閒生活型態與休閒智能顯著相關
- H2：休閒智能與休閒阻礙顯著相關
- H3：休閒阻礙與休閒生活型態顯著相關
- H4：不同公園使用行為其休閒生活型態有顯著差異
- H5：不同公園使用行為其休閒智能有顯著差異
- H6：不同公園使用行為其休閒阻礙有顯著差異

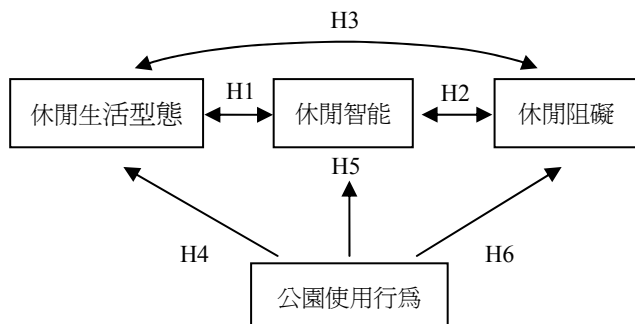


圖1 研究架構圖

二、測量工具

本研究在各相關變項測量如下，前三項量表採用李克特七點尺度加以測量，分數給分從1分表示非常不同意；4分表示普通；7分表示非常同意。

(一)休閒生活型態量表

生活型態量表乃引用侯錦雄、林宗賢、王乃玉(2010)針對公園使用者的休閒生活型態與幸福感之休閒生活型態量表[7]，其休閒生活型態之研究範疇與本研究相近，問項共15題，經由Cronbach's α 係數分析後，Cronbach's α 值為0.825。

(二)休閒智能量表

休閒智能量表引用侯錦雄、郭彰仁、曾柏勳(2011)針對五十歲以上居民對於生活型態、休閒智能與公園使用滿意度關係之研究[8]，問項共11題，經由Cronbach's α 係數分析後，Cronbach's α 值為0.878。

(三)休閒阻礙量表

本研究以Crawford et al. (1991)發展出的休閒阻礙階層模式為基礎[17]，並參考吳明蒼、林原勗(2006)在測量大學生休閒阻礙模式的量表[1]，問項共21題。休閒阻礙量表經由Cronbach's α 係數分析後，Cronbach's α 值為0.693，在刪除題項「因為我認識的人通常沒有好的技巧」後，Cronbach's α 值提高到0.717，問項共20題。

(四)公園使用行為

公園使用行為問項主要參考侯錦雄(1999)比較不同層級城市的休閒生活態度與鄰里公園使用行為[5]，公園使用行為經過修改後，其問項分別為使用公園頻率、最常從事之活動、何時到公園、交通工具、同伴性質。

三、抽樣方法與研究對象

問卷以便利抽樣法進行調查，調查員在虎尾之受測地點內針對虎尾居民進行問卷調查，並由訪員講解問卷填答的方式與內容，且受訪者填寫完畢後檢查才回收問卷。本研究之問卷調查於2012年5月間進行，共計發放250份問卷，回收215

份，回收率為86%；有效問卷為205份，有效問卷回收率為95%。

四、資料分析方法

本研究採用量化研究方法，使用SPSS 17.0統計軟體作為資料分析之工具，資料分析之程序包括：描述性統計、評量構面的基本信度分析、因素分析、Pearson相關分析、單因子變異數分析。

肆、分析結果

一、描述性統計

(一)樣本描述性統計

社經背景經描述性統計顯示(表1)，在受測的205位虎尾居民中，男性有85位，佔全部樣本的

41.5%；女性有120位，佔總樣本58.5%。在年齡的比例分佈上以31-40歲為最多，共57人，佔總樣本27.8%；其次為41-50歲，共51人，佔總樣本24.9%。婚姻狀況已婚有125位，佔總樣本61.0%；未婚有78位，佔總樣本38%。居住時間以21年以上最多，共61人，佔總樣本29.8%；其次為11-15年，共42人，佔總樣本20.5%。個人收入以2-3.9萬最多，共87人，佔總樣本42.4%；其次為2萬以下，共63人，佔總樣本數30.7%。教育程度以大學最多，共73人，佔總樣本35.6%；其次為高中(職)，共50人，佔總樣本數24.4%。職業以服務業最多，共52人，佔總樣本數25.4%；其次為學生，共29人，佔總樣本14.1%。

表1 虎尾居民社經背景描述性統計表

變項	內容	次數	百分比(%)	變項	內容	次數	百分比(%)	
性別 N=205	男性	85	41.5	教育程度 N=205	國中(含)以下	16	7.8	
	女性	120	58.5		高中(職)	50	24.4	
年齡 N=205	20歲(含)以下	15	7.3		專科	42	20.5	
	21-30歲	54	26.3		大學	73	35.6	
	31-40歲	57	27.8		碩士	23	11.2	
	41-50歲	51	24.9		博士	1	0.5	
	51-60歲	20	9.8		職業 N=205	工業/製造業	22	10.7
61歲以上	8	3.9	商業			25	12.2	
婚姻狀況 N=205	已婚	125	61.0			服務業	52	25.4
	未婚	78	38.0			軍公教	25	12.2
	其他	2	1.0	農林牧礦業		3	1.5	
居住時間 N=205	五年(含)以下	34	16.6	專門行業		13	6.3	
	6-10年	41	20.0	學生		29	14.1	
	11-15年	42	20.5	家管		21	10.2	
	16-20年	27	13.2	退休人員	3	1.5		
	21年以上	61	29.8	其他	12	5.9		
個人收入 N=205	2萬以下	63	30.7					
	2-3.9萬	87	42.4					
	4-5.9萬	34	16.6					
	6-7.9萬	12	5.9					
	8-9.9萬	4	2.0					
	10萬以上	5	2.4					

(二)居民生活型態

休閒生活型態經描述性統計顯示，平均數介於4.17-6.37之間，以「參加戶外休閒活動應先注意安全」分數為最高(M=6.37)；其次為「我覺得參加休閒活動可增廣見聞，體驗不同的事物」(M=6.03)；第三為「以流行與實用而言，我較喜歡實用的東西」(M=5.92)，可見虎尾居民在參與休閒活動時較重視安全性、知識性及實用性。

(三)居民之休閒智能

休閒智能經描述性統計顯示，平均數介於4.59-5.96之間，以「能享受休閒的樂趣才算是真正的休閒」分數為最高(M=5.96)；其次為「我很珍惜我擁有的自由時間」(M=5.88)；第三為「休閒是我生活必需的一部分」(M=5.73)，可見虎尾居民對於休閒有一定程度的認知，因此多數有參與休閒的習慣。

(四)居民之休閒阻礙

於2.81-5.94之間，以「我較有可能從事令我感到自在的休閒活動」分數為最高(M=5.94)；其次為「如果我沒有時間，我比較不可能從事休閒活動」(M=5.38)。第三為「如果使用休閒活動的設施是不便利的，我比較不可能從事此項活動」(M=5.34)，可見虎尾居民較重視休閒時的感受，且時間多寡及設施的便利性為較大的休閒阻礙因素。

(五)居民公園使用行爲

公園使用行爲經描述性統計顯示，在受測者的205為虎尾居民中，使用公園頻率最高為一個月1-2次，共44位(21.5%)；其次為一星期一次，共41位(20.0%)。最常從事之活動以動態運動為最多，共63位(30.7%)；其次為靜態休閒活動，共60位(29.3%)。何時到公園以下午4點-7點為最多，共95位(46.3%)；其次為晚上7點以後，共42位(20.5%)。交通工具以機車為最多，共78位(38.0%)；其次為自用汽車，共55位(26.8%)。同伴性質以家人為最多，共119位(58.0%)，其次為朋友，共48位(23.4%)。

二、休閒生活型、休閒智能與休閒阻礙之因素分析

為簡化變項將休閒生活型態、休閒智能、休閒阻礙因素分析，採用主成份分析法，並利用最大變異法進行因素旋轉。分析結果顯示：

- (一)本研究採用侯錦雄、林宗賢、王乃玉(2010)調查公園使用者的休閒生活型態與幸福感之休閒生活型態量表[7]，KMO值為0.788，且球形檢定結果達顯著(<0.001)，表示本量表適合進行因素分析。分析結果顯示，虎尾居民休閒生活型態題項可簡化成四個因素構面，分別命名為「安全實用」、「冒險刺激」、「社交外向」、「運動導向」，共可解釋66.782%的虎尾居民休閒生活型態總變異量(如表2)。
- (二)本研究採用侯錦雄、郭彰仁、曾柏勳(2011)調查五十歲以上居民的休閒智能量表[8]，KMO值為0.841，且球形檢定結果達顯著(<0.001)，表示本量表適合進行因素分析。分析結果顯示，虎尾居民休閒智能題項可簡化為兩個因素構面，分別命名為「重視休閒感受」、「重視實質活動」，共可解釋60.721%的虎尾居民休閒智能總變異量(如表3)。

表2 休閒生活型態之因素構面表

題號	居民休閒生活型態問項	因素一 安全實用	因素二 冒險刺激	因素三 社交外向	因素四 運動導向
6	參加戶外休閒活動應先注意安全。	.834	-.048	.119	.094
8	以流行與實用而言，我較喜歡實用的東西。	.832	.053	-.041	.036
9	我覺得參加休閒活動可增廣見聞，體驗不同的事物。	.827	-.040	.150	.133
7	參加戶外休閒時，距離及交通工具是我考量的重點。	.799	.031	.001	.085
10	我喜歡隨時都能學習，包括從事休閒活動時。	.750	-.003	.359	.125
2	戶外活動是較有冒險、刺激的感覺。	.029	.881	.048	.150
1	我喜歡較刺激、冒險的活動及事務。	-.039	.876	.238	.028
3	我喜歡新產品或新型的活動。	.027	.657	-.005	.562
14	我有固定的休閒活動。	.141	-.052	.738	.121
11	一般而言，在參加社交活動時我相當的活躍。	.016	.206	.736	.155
12	我喜歡到處參加休閒活動。	.078	.301	.720	.051
13	我常常在住家周圍的公園進行休閒活動。	.136	-.084	.517	.300
4	我喜歡從事運動肢體的休閒活動。	.064	.294	.163	.831
5	當我決定參加休閒活動時，通常會克服困難完成。	.206	.218	.256	.637
15	我經常利用假日與家人團聚。	.208	-.330	.336	.565
特徵值		4.557	2.800	1.608	1.053
解釋變異量%		22.741	15.783	15.348	12.910
KMO值=0.788		總解釋變異量=66.782%			
Bartlett 的球形檢定近似卡方分配值=1368.901					
P值<0.000					

表3 休閒智能之因素構面表

題號	居民休閒智能問項	因素一 重視休閒感受	因素二 重視實質活動
9	休閒的時候就是做我喜歡做的事。	.809	.028
6	能享受休閒的樂趣才算是真正的休閒。	.783	.042
8	休閒是我生活必需的一部分。	.740	.267
10	我常和朋友一起從事休閒活動。	.655	.191
5	我了解休閒對我的重要性。	.603	.543
7	我的朋友常從事不同的休閒活動。	.588	.245
11	我很注重公園內設施的品質。	.520	.362
2	我會使用公園內的一些休閒設施。	.143	.872
1	我知道哪裡有公園可以從事休閒活動。	.158	.855
4	我會參與公園內的休閒活動。	.111	.837
3	我很珍惜我擁有的自由時間。	.444	.643
特徵值		5.021	1.658
解釋變異量		45.648%	15.073
KMO值=0.841		總解釋變異量=60.721%	
Bartlett 的球形檢定近似卡方分配值=1111.485			
P值<0.000			

(三)本研究參考吳明蒼、林原勗(2006)測量大學生

休閒阻礙模式的量表[1]，KMO值為0.702，且球形檢定結果達顯著(<0.001)，表示本量表適合進行因素分析。Tabachnica & Fidell (2007)認為因素負荷量小於.32是該因素解釋不到10%的觀察變項變異量，是非常不理想的狀況(邱皓政, 2010)[3]，據此刪除7題問項。問項共13題，經分析後虎尾居民休閒阻礙題項可簡化為三個構面，分別命名為「結構性阻礙」、「個人阻礙」、「人際阻礙」，可解釋44.16%的虎尾居民休閒阻礙總變異量(如表4)。

三、休閒生活型態與休閒智能之關係

如表5所示，休閒生活型態因素與休閒智能因素皆達顯著相關，表示休閒生活型態與休閒智能存在一定的關聯。其中「安全實用」、「社交外向」、「運動導向」皆與休閒智能因正相關，表示休閒生活型態分數越高，其休閒智能也越高，以「安全實用」與整體休閒智能相關程度較高。

若要提高虎尾居民的休閒智能可建立其安全實用、社交外向、運動導向的休閒生活型態，鼓勵居民多從事較安全、社交性質、運動類型的休閒活動。

四、休閒智能與休閒阻礙之關係

如表6所示，休閒智能因素一「重視休閒感受」皆與休閒阻礙因素達顯著相關，其中和「結構性阻礙、個人阻礙」顯著正相關，表示較重視休閒感受者，其結構性及個人阻礙也越高，如休閒設施的不便利、擁擠、沒時間或個人感受因素；但重視休閒感受與人際阻礙達顯著負相關，意即越重視休閒感受者，其休閒同伴的有無並不會影響參與休閒活動。而休閒智能因素二「重視實質活動」僅與休閒阻礙因素二「個人阻礙」達顯著正相關，表示較重視實質活動者，其個人阻礙也越高，亦即越重視實質活動者越會去從事不需要技巧、感到自在的休閒活動上。

表4 休閒阻礙之因素構面表

題號	居民休閒阻礙問項	因素一 結構性阻礙	因素二 個人阻礙	因素三 人際阻礙
12	如果使用休閒活動的設施是不便利的，我比較不可能從事此項活動。	.802	.127	.060
10	如果休閒活動的設施不是太擁擠，我比較有可能從事此項活動。	.774	-.089	-.118
13	如果我沒有時間，我比較不可能從事休閒活動。	.680	.174	.222
8	我認識的人通常都知道，他們可以與我一起從事哪一些休閒活動。	.584	.242	.076
11	如果我有事要做，我比較不可能從事休閒活動。	.562	.152	.281
5	我較有可能從事不需要太多技巧的休閒活動。	.096	.760	.151
4	我較有可能從事令我感到自在的休閒活動。	.338	.729	-.252
3	我較有可能去從事朋友認為恰當的休閒活動。	.040	.646	.245
2	有家人的支持使我更有可能從事休閒活動。	-.125	-.590	.109
9	因為我認識的人通常沒有交通工具，所以無法與我一起事新休閒活動。	.164	-.339	.683
6	因為我認識的人通常是沒有時間的，所以無法與我一起從事休閒活動。	.104	.196	.648
1	我因為太害羞內向，所以無法從事休閒活動。	-.006	.051	.647
7	因為我認識的人通常須負擔太多家庭責任，所以無法與我一起從事休閒活動。	.097	.006	.598
特徵值		3.280	1.962	1.448
解釋變異量%		19.619	16.657	15.182
KMO值=0.702		總解釋變異量=51.459%		
Bartlett 的球形檢定近似卡方分配值=654.416				
P值<0.000				

表 5 休閒生活型態與休閒智能 Pearson 相關分析表

			休閒生活型態			
			安全實用	冒險刺激	社交外向	運動導向
休閒智能	重視休閒感受	Pearson 相關	.389***	.181**	.182**	.322***
		顯著性(雙尾)	.000	.009	.009	.000
休閒智能	重視實質活動	Pearson 相關	.318***	-.156*	.398***	.200**
		顯著性(雙尾)	.000	.026	.000	.004

表 6 休閒智能與休閒阻礙 Pearson 相關分析表

			休閒智能	
			重視休閒感受	重視實質活動
休閒阻礙	結構性阻礙	Pearson 相關	.412***	-.017
		顯著性(雙尾)	.000	.804
	個人阻礙	Pearson 相關	.305***	.249***
顯著性(雙尾)		.000	.000	
人際阻礙	Pearson 相關	-.267***	-.104	
	顯著性(雙尾)	.000	.138	

五、休閒生活型態與休閒阻礙之關係

如表7所示，休閒生活型態因素「安全實用」與休閒阻礙因素皆達顯著相關，其中和「結構性阻礙」相關程度較高，為正相關，即屬於安全實用休閒生活型態的居民，其設施的不便利、擁擠等阻礙也會較高；「安全實用」也與「人際阻礙」達負相關，即安全實用的居民其較不會因為休閒同伴影響而不從事休閒活動。休閒生活型態因素「冒險刺激」僅與休閒阻礙因素「人際阻礙」

達顯著相關，「社交外向」則與休閒阻礙因素皆不相關，表示休閒阻礙並不會影響冒險刺激及社交外向型的居民。「運動導向」則與「個人阻礙」達顯著正相關，即運動型態的居民，其阻礙較屬於個人技巧及休閒活動自在性等等。「運動導向」也與「人際阻礙」達顯著負相關，即若要降低人際阻礙，可提高虎尾民眾運動的意識。

表 7 休閒生活型態與休閒阻礙 Pearson 相關分析表

			休閒生活型態			
			安全實用	冒險刺激	社交外向	運動導向
休閒阻礙	結構性阻礙	Pearson 相關	.258***	-.027	.104	.004
		顯著性(雙尾)	.000	.699	.138	.953
	個人阻礙	Pearson 相關	.226**	-.039	-.502	.263***
		顯著性(雙尾)	.001	.578	.460	.000
	人際阻礙	Pearson 相關	-.203**	.153*	.030	-.255***
		顯著性(雙尾)	.004	.028	.669	.000

六、不同公園使用行為對休閒生活型態之影響

分析結果顯示(如表8)，Levene的變異數同質性檢定在最常從事之活動違反假設(Levene=2.383, p=.040)，因此改用無母數K-W檢定，結果顯示不同公園從事活動在休閒生活型態上有顯著差異(卡方值 $\chi^2=22.704$ ，自由度=5, P<0.005)；公園使用行為其餘變項在Levene的變異數同質性檢定皆未達顯著水準，表示未違反假設，不同公園使用頻率、交通工具、同伴性質對於休閒生活型態有顯著差異(p=.017、p=.016、p=.042)。

經多重比較後得知，公園使用頻率一星期好幾次(5.58)的居民在休閒生活型態分數明顯高於一星期一次(5.08)、一個月1-2次(5.12)、兩三個月一次(5.08)、半年或一年一次(5.06)、其它(5.18)，顯示居民公園使用頻率越頻繁，其休閒活動佔日常生活的比率較高，生活型態也較趨向休閒的生活型態；交通工具為步行(5.03)、腳踏車(5.37)、機車(5.14)、自用汽車(5.24)的居民在休閒生活型態分數明顯高於大眾運輸(3.57)。同伴性質為自己(5.41)、家人(5.14)、朋友(5.22)的居民在休閒生活型態分數明顯高於鄰居(4.02)。

表 8 休閒生活型態與公園使用行為變異數分析表

依變數：休閒生活型態平均數	變異數同質性檢定		ANOVA		
	Levene 統計量	顯著性	F 值	顯著性	多重比較檢定(LSD)
公園使用頻率	2.065	.071	2.821	.017	A>B,C,D,E,F
最常從事之活動	2.383	.040	$\chi^2_5=22.704$	<.005	—
何時到公園	1.864	.118	1.925	.092	—
交通工具	.530	.753	2.881	.016	a,b,c,d>e
同伴性質	.710	.586	2.524	.042	W,X,Y>Z

註：A 表一星期好幾次，B 表一星期一次，C 表一個月 1-2 次，D 表二、三個月一次，E 表半年或一年一次，F 表其他
 a 表步行，b 表腳踏車，c 表機車，d 表自用汽車，e 表大眾運輸
 W 表自己，X 表家人，Y 表朋友，Z 表鄰居

七、不同公園使用行為對休閒智能之影響

分析結果顯示(如表9)，Levene的變異數同質性檢定在何時到公園違反假設(Levene=4.201，p=.003)，因此改用無母數K-W檢定，結果顯示不同時間到公園在休閒智能上有顯著差異(卡方值 $\chi^2=12.702$ ，自由度=5，P=0.026)；公園使用行為其餘變項在Levene的變異數同質性檢定皆未達顯著水準，表示未違反假設，不同公園使用頻率、最常從事之活動對於休閒智能有顯著差異(p=.001、p=.003)。

經多重比較後得知，公園使用頻率一星期好幾次(5.97)的居民在休閒智能分數明顯高於一星期一次(5.35)、一個月1-2次(5.4731)、兩三個月一次(5.33)、半年或一年一次(5.13)、其它(5.00)，顯示居民公園使用頻率越頻繁，對於休閒認知較多且較具有正面的態度，並能瞭解自己的休閒需求，藉由有意義的休閒活動來提高生活品質。最常從事之活動中，社交活動(5.10)的居民在休閒智能分數明顯低於動態運動(5.69)；靜態藝文活動(4.89)明顯低於靜態休閒活動(5.43)、動態運動(5.69)、動態遊憩活動(5.55)；動態運動(5.69)、動態遊憩活動(5.55)明顯高於其他(4.78)。

表 9 休閒智能與公園使用行為變異數分析表

依變數：休閒智能平均數	變異數同質性檢定		ANOVA		
	Levene 統計量	顯著性	F 值	顯著性	多重比較檢定(LSD)
公園使用頻率	.935	.460	4.228	.001	A>B,C,D,E,F
最常從事之活動	1.416	.220	3.679	.003	a<d; b<c,d,e; d,e>f
何時到公園	4.201	.003	$\chi^2_5=12.702$.026	—
交通工具	.734	.599	1.213	.304	—
同伴性質	.234	.919	.619	.649	—

註：A 表一星期好幾次，B 表一星期一次，C 表一個月 1-2 次，D 表二、三個月一次，E 表半年或一年一次，F 表其他
 a 表社交活動，b 表靜態藝文活動，c 表靜態休閒活動，d 表動態運動，e 表動態遊憩活動，f 表其他

八、不同公園使用行為對休閒阻礙之差異

分析結果顯示(如表10)，Levene的變異數同質性檢定皆未達顯著水準，表示假設未違反。單因子變異數分析結果發現，不同公園使用行為對於休閒阻礙無顯著差異(p>.05)。

表 10 休閒阻礙與公園使用行為變異數分析表

依變數：休閒阻礙平均數	變異數同質性檢定		ANOVA		
	Levene 統計量	顯著性	F 值	顯著性	多重比較檢定(LSD)
公園使用頻率	1.702	.136	.790	.558	—
最常從事之活動	.724	.606	.397	.850	—
何時到公園	1.675	.157	1.038	.396	—
交通工具	.505	.772	1.830	.109	—
同伴性質	.525	.718	.273	.895	—

伍、結論與建議

一、結論

(一)虎尾居民之休閒生活型態經描述性統計顯示，以「注重安全、可增廣見聞、實用」為主。休閒智能以「能享受休閒的樂趣才算是真正的休閒、很珍惜自由時間、休閒是生活必需的一部分」為主。休閒阻礙以「不自在的休閒活動、沒有時間、休閒活動的設施是不便利的」為主。

(二)虎尾居民之公園使用行為經描述性統計顯示，使用公園頻率最高為一個月1-2次(44%)；最常從事之活動以動態運動為最多(30.7%)；何時到公園以下午4點-7點為最(46.3%)多；交通工具以機車為最多(38.0%)；同伴性質以家人為最多(58.0%)。

(三)經因素分析，虎尾居民休閒生活型態可分為「安全實用」、「冒險刺激」、「社交外向」、「運動導向」。休閒智能可分為「重視休閒感受」及「重視實質活動」。休閒阻礙可分為「結構性阻礙」、「個人阻礙」、「人際阻礙」。

(四)休閒生活型態與休閒智能部份顯著相關；休閒智能與休閒阻礙部份顯著相關；休閒生活型態與休閒阻礙部份顯著相關，即假設一、二、三皆部分成立。

(五)休閒生活型態與公園使用行為有部份顯著差異(公園使用頻率、最常從事之活動、交通工具)；休閒智能與公園使用行為有部分顯著差異(公園使用頻率、最常從事之活動)；休閒阻礙與公園使用行為無顯著差異，即假設四及假設五部份成立，假設六不成立。

二、建議

(一)由描述性統計發現虎尾居民休閒生活型態偏向「安全實用」，因此虎尾的公園在規劃上，設施的安全性應多加考量，而現有公園設施也應定期管理維護。休閒智能方面，居民較「重視休閒的感受」，且生活中休閒是必需的一部分；而休閒阻礙方面，以「結構性阻礙」為主，因此虎尾公園在規劃上，需考量使用者的感受，讓居民有自在便利的休閒空間及舒服的環境。

(二)經皮爾森相關分析發現，虎尾居民休閒生活型態與休閒智能普遍達正相關，因此若要提高虎尾居民的休閒智能，以對於休閒有正確的認知及態度，可以從鼓勵民眾多養成休閒的習慣著手，培養具休閒的生活型態。而休閒智能越高，有部分的休閒阻礙將越高，建議相關單位應改善虎尾公園設施使用的便利

性及擁擠度等，可以增加居民正面的休閒感受；並可藉由推廣虎尾公園的設施及舉辦活動來降低居民的個人阻礙。

(三)居民公園使用頻率越頻繁，其休閒活動佔日常生活的比率較高，生活型態也較趨向休閒的生活型態。因此可以向虎尾居民推廣公園的休閒活動，以養成其休閒生活型態，提升生活品質。

(四)不同公園使用行為之何時到公園在休閒生活型態、休閒阻礙均無顯著差異，經描述性統計表示居民到公園的時間均以下午4點-7點為最多(46.3%)，而在休閒阻礙方面，擁擠為阻礙因素的平均數為4.99，因此虎尾的公園在規劃上需考量使用者的數量，以避免過於擁擠。

(五)不同公園使用行為之同伴性質在休閒智能、休閒阻礙均無顯著差異，經描述性統計發現居民前往公園均以與家人為最多(58.0%)，而居民休閒生活型態上重視增廣見聞(平均數為6.03)，因此虎尾的公園在規劃上能多提供家人互動的空間(如涼亭、兒童遊樂設施)等，並能結合公園既有元素進行介紹，如針對公園內之植栽及歷史設施做解說介紹牌，以滿足家人在公園互動及增廣見聞的需求。

感謝兩位匿名審查者的寶貴修正意見及國科會(計畫編號：NSC-100-2628-H-150-001-MY2)經費補助

參考文獻

1. 吳明蒼、林原勗(2006)，「大學生休閒阻礙模式之建構與驗證」，致遠管理學院學報，第一期，第237-260頁。
2. 杜亞潔(2012)，「遊客價值觀、度假生活型態與休閒阻礙模式建構與驗證—以八仙山與奧萬大國家森林遊樂區為例」，未出版碩士論文，國立中興大學，台中。
3. 邱皓政(2010)，量化研究與統計分析第五版，五南圖書出版股份有限公司，台北。
4. 侯錦雄(1990)，「遊憩區遊憩動機與遊憩認知間關係之研究」，博士論文，國立台灣大學，台北。
5. 侯錦雄(1999)，「休閒生活態度與鄰里公園使用行為之不同層級城市比較—以台北、台中、彰化市居民為例」，戶外遊憩研究，第十二卷，第二期，第55-69頁。
6. 侯錦雄(2000)，「公園使用滿意度與其維護管理意願—以台北市、台中市、彰化市居民為例」，中國園藝，第四十六卷，第一期，第103-118頁。
7. 侯錦雄、林宗賢、王乃玉(2010)，「休閒生活型態與幸福感—以公園使用者為例」，造園景觀學報，第十六卷，第三期，第33-52頁。
8. 侯錦雄、郭彰仁、曾柏勳(2011)，「生活型態與休閒智能、公園使用滿意度關係之研究—以台中市五十歲以上居民為例」，造園景觀學報，第十七卷，第一期，第21-39頁。
9. 許瓊文(1992)，「生活型態與休閒行為有關變項的研究—以台大學生為例」，碩士論文，國立台灣大學，台北。
10. 黃志文(1995)，行銷管理，華泰出版社，台北。
11. 謝兆禎(1995)，「顧客特質與休閒偏好之關係」，碩士論文，中國文化大學，台北。
12. 鄭健雄、劉孟奇(2001)，「國人渡假生活型態量表建構之初探—以墾丁國家公園遊客為例」，戶外遊憩研究，第十四期，第三卷，第57-80頁。
13. 賴文祥(2012)，「空軍志願役人員工作壓力、休閒阻礙、休閒生活型態及休閒幸福感關係之探討—以嘉南地區為例」，未出版碩士論文，南華大學，嘉義。
14. 戴遐齡(1998)，「台北市社區公園運動參與者休閒動機、生活型態與參與行為之研

- 究」，文景書局，台北。
15. Chaney D., (1996), *Lifestyles*, London: Routledge.
 16. Crawford, A. W., and Godbey, G., (1987) "Reconceptualizing barriers to family leisure", *Leisure Sciences*, Vol. 9, pp. 119-127.
 17. Crawford, D. W., Jackson, E. L., and Godbey, G., (1991), "A hierarchical model of leisure constraints", *Leisure Sciences*, Vol. 13, pp. 309-320.
 18. Davies, W. K. D., and Herbert, D. T., (1993), *Communities within cities an urban social geography*, London: Belhaven Press.
 19. Ellis, G. D., and Witt, P. A., (1984), "The measurement of perceived freedom in leisure", *J. of Leisure Research*, Vol.16(2), pp. 110-123.
 20. Gold, S., (1972), "Nonuse of neighborhood parks", *Journal of American Institute of Planners*, Vol. 38(3), pp. 369-378.
 21. Hester, R., (1975), *Neighborhood space*, Pennsylvania: Doeden Hutchinson and Ross Inc.
 22. Jackson, E. L., (1988), "Leisure constraints: a survey of past research", *Leisure Sciences*, Vol. 10, pp. 203-215.
 23. Jackson, E. L., (1991), "Leisure constraints/constrained leisure: special issue introduction", *J. of Leisure Research*, Vol. 23(4), pp. 279-285.
 24. Kotler, P., (1994), *Marketing Management: Analysis, planning, implementation, and control*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
 25. Kotler, P., (2000), *Marketing Management: Analysis, Planning and Control*, 8nd ed., Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
 26. Kotler, P., and Armstrong, G., (1994), *Principles of Marketing*, London: Prentice-Hall Inc.
 27. Lazer, W., (1963), *Life style concepts and marketing*. Stephen. G. (ed.), *Toward Scientific Marketing*, Chicago: AMA, p.140-151.
 28. Rapoport, R., & Rapoport, R. N., (1975), *Leisure and the family life cycle*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
 29. Raymore, L., Godbey, G., Crawford, D., and Von Eye, A., (1993), "Nature and process of leisure constraints: an empirical test", *Leisure Sciences*, Vol. 15, pp. 99-113.
 30. Reynolds, F. D., and Darden, W. R., (1974), *Constructing life style and psychographics*, In W.D. Wells (ed.), *Life Style and Psychographics*, Chicago, IL: American Marketing Assn. p.73-95.
 31. Ricciardo, J. L., (2004), "The relationship among leisure resourcefulness and recreation specialization among a sample of senior adults", *Proceedings, 2004 Northeastern Recreation Research Symposium*, K. Bricker et al., ed., PA: U.S. Department of Agriculture, Forest Service, Northeastern Research Station, pp. 397-403.
 32. Ricciardo, J. L., (2006), "The Influence of Leisure Resourcefulness and Recreation specialization on Life Satisfaction among a sample of senior adults", *Proceedings, 2006 Northeastern Recreation Research Symposium*, K. Bricker et al., ed., Newtown Square, PA: U.S. Department of Agriculture, Forest Service, Northeastern Research Station, pp. 180-184.
 33. Veal, A. J., (2001), "Leisure, Culture and Lifestyle", *Society and Leisure*, Vol. 24(2), pp. 359-376.

The Influence of Huwei residents' park using behavior on lifestyle, leisure resourcefulness and leisure constraint.

Chang-Jen Kuo^{1*} Yong-Sheng Wang²

^{1*}Department of Leisure and Recreation, National Formosa University, Assistant Professor

²Department of Leisure and Recreation, National Formosa University, Master

Abstract

With social change, difference of economic growth, and change of lifestyle, people is increasing emphasis on outdoor activities, it promote the parks, green spaces and other open spaces play a very important role in the daily life of the modern residents. The study would explore the relationship of Huwei residents' leisure lifestyle, leisure resourcefulness and leisure constraint, and the difference of different using behavior in park, to understand residents toward the perception and cognition of daily life and surroundings. With this information, it will be able to have great helps in the public spaces and leisure places of nation-building. The results of study showed that: 1) Leisure lifestyle was part of significant correlated with leisure resourcefulness. 2) Leisure resourcefulness was part of significant correlated with leisure constraint. 3) Leisure lifestyle was part of significant correlated with leisure constraint. 4) With different using behavior in park, there had partial significant differences in leisure lifestyle. 5) With different using behavior in park, there had partial significant differences in leisure resourcefulness. 6) With different using behavior in park, there had no partial significant differences in leisure constraint.

Keywords : leisure lifestyle, leisure resourcefulness, leisure constraint, park using behavior

*Corresponding Author : College of Applied Arts And Sciences, National Formosa University, 64, Wen-Hua Road, Hu Wei, Yun Lin, 63208, Taiwan.

Tel: +886-5-6315899

Fax: +886-5-6315887

E-mail: changzen@nfu.edu.tw

整體造型創意設計研究-以水結晶意象為例

林勤敏^{1*} 尤楚婷²

^{1*}明道大學時尚造形學系 助理教授

²明道大學時尚造形學系 專題研究生

摘 要

地球表面有 70%被水所覆蓋，從外太空看地球，地球就像一顆水藍色的星球；地球上最初的生命也是由水中誕生，水是生命演化史中重要的搖籃。自古以來，水就在人類的生活中佔極重要的地位，許多人類古文明也依水而生、源遠流長。同時，水佔人體約 70%，人是水做的，生命的奧秘，水可以感知到。水有表情、水也會說話，美麗的水結晶以萬種風姿傳遞著生命的訊息，與人們的內在情感產生交流共鳴，透過水結晶的多元型態帶給我們諸多啟示，例如：生存、善良、原諒、信賴、希望等，讓人們深刻體會愛的起源與生命的力量。

因此，本研究透過文獻探討、訪談調查、材質實驗、技法測試等過程進行設計創作；首先，探討聽了不同聲音或受到環境影響而凝結出來的水結晶體的特性，做為整體造型設計之元素，包括：(1) 運用水結晶體所產生的色彩做為服裝設計及彩妝造型的主要用色；(2) 延伸水結晶體所凝結成的外觀樣態，做為服裝創作、配飾及髮型設計之意象元素；其次，經由環保材質試驗與實際創作的過程，設計出兼具時尚美感與環保趨勢的綠設計創意造型。

期望藉由「水結晶」整體造型創意設計研究成果，呈現時尚感、多元化且彰顯環保再生概念的整體造型創作。讓水結晶體不再侷限於只能在實驗室中使用顯微鏡才能欣賞，而是將它設計成創意整體造型的生動樣貌，展現千變萬化的美麗風姿，並將晶瑩剔透的美感傳遞於流行設計的元素中，創造一波嶄新的流行時尚議題；並且利用綠設計的概念與環保材質的應用，設計出創新的整體造型，讓各種具有「水結晶」特色的時尚造型與綠設計產品，廣泛應用於我們的日常生活中，實踐「綠設計·愛地球」的生活美學。

關鍵詞：整體造型、創意設計、水結晶、綠設計、生活美學

*聯繫作者：明道大學時尚造形學系 助理教授，彰化縣埤頭鄉文化路 369 號

Tel: +886-0932-545452

Fax: +886-4-8781796

E-mail: chin@mdu.edu.tw

壹、研究動機與研究問題

一、研究動機

地球上約 70%的面積被水覆蓋，人體中也約 70%由水組成，它是我們生活中不可或缺的物質，但是，或許就因為太過於貼近我們的生活，讓我們忽略了水的美麗。透過影片和照片中看到雪花的結晶照片，那是由無色無味的水所凝結而成的美麗藝術，那繁複完整的結晶體讓人讚嘆不已。由日本江本勝博士所撰寫的《生命的答案，水知道》一書，書中記錄了江本勝博士對水所做的一連串實驗，令人驚訝水的結晶體竟然會隨著聲音、意念及環境因素而有所改變。基於如此有趣的實驗結果，本研究將它們藉由另一種面貌來讓大家知道，水是懂得我們的心思，水的結晶體會真誠的反應他所接收到的訊息，因此，本研究將水的結晶體當成整體造型設計的重要設計元素，採用環保素材融入設計，期以惜福、愛地球的心實踐生活美學。

二、研究問題

(一)水及水的結晶體具有哪些特性？

利用文獻探討及實驗觀察，了解水及水的結晶體具有哪些多元性與可塑性，以便作為本研究的設計元素。

(二)水的形狀與色彩帶給人感官上的影響？

顏色與形狀是最能讓人感受到作品特色的重要元素，藉由形狀與色彩的視覺傳達，讓觀看作品的人能更深刻的感受到作品本身所要傳達的意涵。

(三)如何將環保材質融入設計創作

在設計作品過程中，透過實驗測試使用具環保特性的創作材質，並廣泛的嘗試各種不同類型複合媒材的應用，將適用的材料運用於作品之中。

(四)水及水的結晶體有哪些特性可以融入整體造型設計？

從以上步驟萃取可作為本研究設計創作之元素，並依據本研究所建立的設計程序，實際進行創作。

(五)如何實踐綠設計的生活美學？

希望藉由本研究成果，能帶給大家對萬物的尊重及對資源的珍惜，以共創更美好的生活品質。

貳、文獻探討

一、水的重要性

水是由氫、氧兩種原子組成的無機物，是最佳的溶液，在常溫常壓下呈現無色無味的透明液體，它也能以固態、氣態的型態存在。水的穩定性很強，有很強的表面張力，能造成明顯的毛細現象及吸附現象，因含有微量礦物質，所以導電性質非常微弱。水因比熱小的特性，具有調節氣候的功能，保護地球的溫度不至於急速的升高和降低，在水循環中，海洋、河川、湖泊、冰川、積雲、地下水、空氣中的水氣，這些就是水在地球構築的水圈範圍；有時水也會以冰雹、霧、露水、霜的型態存在於環境中。水能沖蝕土壤及岩石，搬運泥土，具有改變地形的能力。

水是地球上最常見的物質之一，是所有生命存活的重要物質，也是生命體組成的重要成分，在生命的演變過程中占了極重要的地位，人類非常重視它，不論東方或西方，都將水視為形成這世界的基本物質。

二、水結晶的特性

江本勝《生命的答案，水知道》(2002)，書中內容提到：1943年生於日本橫濱市，1992年十月獲得日本國際大學另類醫療學博士認定，現為I.H.M總和研究所所長、I.H.M株式會社董事及國際波動之友會代表，因接觸最新的水的研究技術後，引發他研究水冷凍過後結晶的構想，自1994年開啓他一連串對「水結晶」的研究之路，江本勝先生的研究室以高速攝影技術觀察水結晶的形成，以便了解水所形成的結晶過程，並將研究室取名為「波動研究室」。首先，他汲取世界各地區的水做為樣本，發現都市的水已經被嚴重污染，所形成的水結晶極為難看，但在對著被污染的水祈禱變

乾淨之後，原本支離破碎的水結晶漸漸再形成完美的結晶體，甚至從遠距離之外也能夠改變水結晶體的形成，江本勝先生也發現，給予水有關於善良的、感謝的、神聖的等美好的訊息，水的結晶體是完整、晶瑩剔透的美麗結晶；反之若是給予怨恨的、焦躁的、痛苦的等負面的訊息，水的結晶體就會是破碎離散的，無論是文字、語言、意念等不同的訊息，都會是成為改變水結晶體的能量。

經過八年不斷的實驗，江本勝先生證實，水能感應聲波、心波所產生的能量而形成不同的結晶，水就像是我們內心的一面鏡子，因心中所想而生，水確實能感知我們每個人的知覺，也能感應集體所發出的思想，正是「萬物唯心造」最有利的科學證明。而善心、善行、善言是身體健康與世界和平的基本要素，人的心和動作，都會影響我們的身體健康，壞心一起，身體便會生成毒素，影響健康。當我們以尊重、感恩的心看待這個世界時，身體裡的細胞水的組成是美好的，如果以黑暗的心看待這世界，那麼身體中的水會變的醜陋不堪，為了自身的家庭、所處的社會、重要的國家、整個世界的和平，一切都必須從內心做起。

三、晶體的探討

晶體是原子、離子或分子按照一定的規則所排列組合而成的幾何形狀固體，晶體的分布非常廣泛，自然界中的固體絕大多數都是由晶體構成，氣體、液體在一定的條件下也能夠形成晶體，在 16 世紀後期開始，許多科學家提出有關晶體方面的新發現，如晶體的性質決定在連結固體的結合力，涉及到元子或分子之間的電子相互作用，同時也影響晶體在晶格中排列的對稱性有關。最常見的水的晶體是雪花，由微小的冰晶互相撞黏在一起所形成的形狀，沒有兩個相同的雪花，謹守著最初冰晶基本的六角形對稱結構，也就是晶體對稱要素，指物體或圖形相同的部分有規律的重複，通常有對稱面、對稱軸、倒轉軸、對稱中心等重複方式。

四、水是美麗的根源

原始太古，萬物由此誕生，大海孕育生命，生命繼而登陸，展開新時代，進而創生熱鬧的地球文

明。來自遙遠遙遠的一方，幾百、幾千個冰塊漂浮在宇宙的空間，並在星球間勾畫圓弧……，地球有如碧玉，綻放炫目的光輝。

雲，既是揮灑在天空的原創作品，也是無時無刻不改變造型的藝術。降落到一定程度，冰粒又會轉為霧氣，像薄幕似的在空中擴散開來，儼然像是給天空鋪了一大塊白地毯，是為雲的誕生。

雨，是滋潤林木花草的水滴。降落地面的雨，滋潤萬物。森林、草原、花朵……。到達地表的水沁入土裡，潤濕土壤，經過漫長年月，化為岩石間數道細緻的湧泉，再次現身地表。

河，是閃亮的水花，雄壯的湍流。強勢削去土壤的濁流，終成河川。無數溪河蜿蜒流過原野，運輸生命。

沙灘，晴空。反射陽光粼粼閃閃的大海，澎湃的白浪。

晨霧，綠葉，沿著葉脈滴落的露珠。水再清澈不過的美麗身影，早晨冰涼的空氣，喚起化為霧氣徘徊在森林中的冰塊，釀出朝露，歡愉我們的視覺。

井水，沁心舒涼。夾雜孩子們的笑聲。坐在廊下享用西瓜，水果充分吸取地面的水分，賦予我們甜美的果汁。井水冰涼，美味，引發水和人類和睦相處的懷古鄉愁……。

然而，填海造地、煙囪、垃圾、丟棄的保特瓶……。曾幾何時，人類似乎都早已忘了水的可貴，井水和湧泉徹底受連結了最後一絲希望。水的污染，或野遊我們心靈的污染，現代文明面臨危機與挑戰，未來世界該何去何從？水結晶，水晶的光輝，是另一個希望，一個嶄新冒險的開始……（江本勝，2004）。

五、水能傳遞愛的力量

水知道愛的力量、也能傳遞愛的力量。美麗的水結晶深深吸引著人們，以各異的風姿傳遞許多訊息，並與人們內心深處最單純、最潔淨的部分產生共鳴（江本勝，2011）。

(一)水與文字的實驗：讓蒸餾水讀文字的實驗（江本勝，2011）。

1. 讓水讀了文字“愛和感謝”後，拍下水結晶：如圖 1。



圖 1 讓水讀了文字“愛和感謝”後的水結晶

2. 讓水讀了“真噁心、討厭、混帳、我要殺你”所拍的照片：如圖 2。

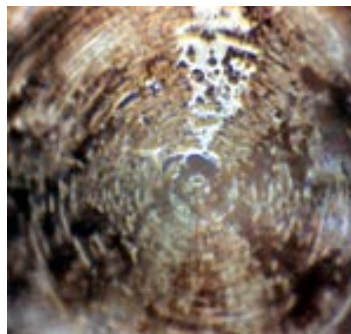


圖 2 讓水讀了「噁心、討厭、混帳、我要殺你」所拍的照片

3. 不同國家文字的實驗

雖然各民族有不同的語言，但不同語言的背後，確有相通的心靈。用同樣的精製水，讓水看日、英、德文的智慧、宇宙、愛、感謝；結果，水結晶竟似乎與語意有所相應：如圖 3、圖 4。



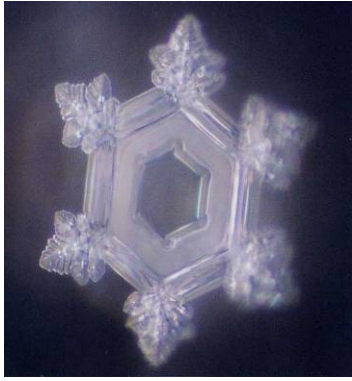


圖 3 水讀了日、英、德文的“智慧”所拍下的結晶

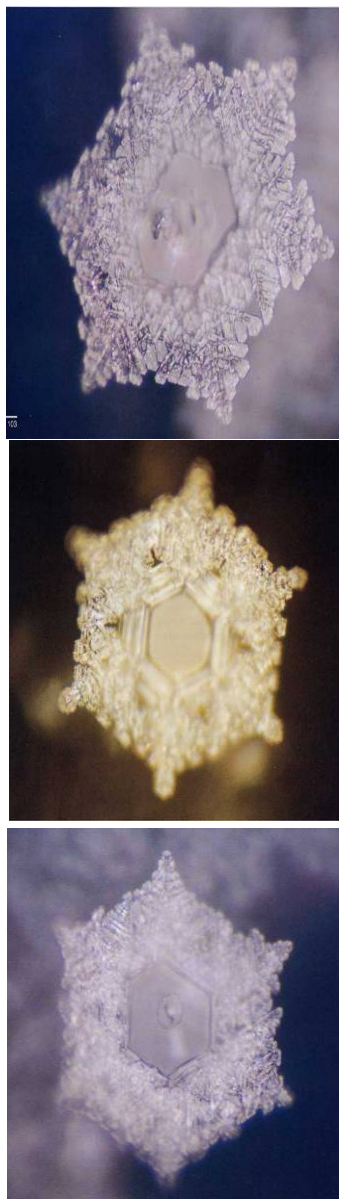


圖 4 讓水讀「愛、感謝」的英、日、德文所拍下的結晶

(二)水與音樂的實驗：讓水聽音樂的實驗（江本勝，2011）

1. 讓水在曲調明快、愉悅的「田園交響曲」中結晶，照到美麗照片

似乎證明了良性音樂也可以感動水，使水也成為良性的：如圖 5。



圖 5 讓水聽曲調明快、愉悅的「田園交響曲」所拍下的結晶照片

2. 讓水聽韋瓦第的「四季」

花朵初綻的春天、盛開的夏天、孕育新生命的秋天、蟄伏靜待成熟的冬天。水結晶充分展現了四季的意涵：如圖 6。

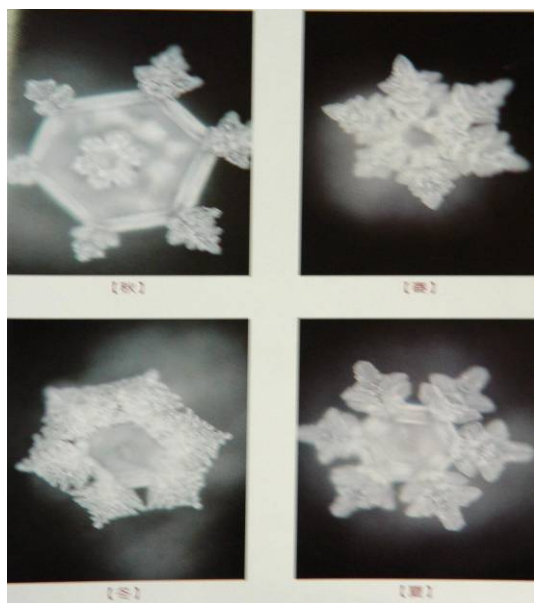


圖 6 讓水聽韋瓦第的「四季」

3. 讓水聽蕭邦→離別曲、雨滴

聽到鋼琴演奏的水結晶呈現分開的細粒散狀：如圖 7、圖 8。

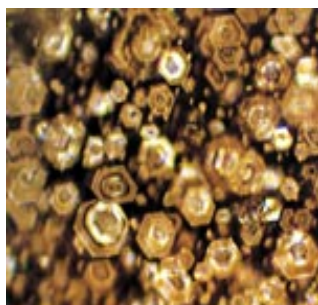


圖 7 讓水聽「離別曲」的結晶



圖 8 讓水聽「雨滴」的結晶

從以上文獻探討所看到的各種水結晶變化，是由無色無味的水所凝結而成的美麗藝術，那繁複完整的結晶體讓人讚嘆不已。另外，江本勝博士所撰寫的《生命的答案，水知道》一書（江本勝，2002），書中記錄了江本勝博士對水所做的一連串實驗，令

人驚訝水的結晶體竟然會隨著聲音、意念而有所改變，如此有趣的實驗結果，藉由本研究所賦予的另一種面貌來讓大家知道，水是懂得我們的心思，水的結晶體會真誠的反應它所接收到的訊息，所以本研究將水的結晶體融入整體造型設計的重要設計元素。

六、綠設計概念探討

(一)「綠設計」與「傳統設計」的差異

綠設計（Green Design）的概念，隨著環保意識的抬頭及綠環境議題受重視，此風潮近年來不斷延續，原木的質感、節能的 LED 燈具、產品可回收再製或是再生材質的應用及自然用色的訴求等，讓環保、綠設計的概念持續被應用及推廣，也讓各類產品的設計師從此概念中反省與創新。

什麼是「綠設計」？與「傳統設計」有何差異？

「傳統設計」是以提升產品的「美觀」和「功能性」，以降低產品的「成本」：包括材料成本及生產成本為主要考量。「綠設計」則是在考慮產品的傳統價值的同時，也兼顧到產品對環境的影響及它的環保責任。「綠設計」就是從產業加值鏈的源頭著手，它帶動「綠」的產品設計開發、「綠」的包裝和「綠」的生產，它考慮如何根本的減少資源回收成本及降低環境污染，它是最積極的環保意識，也是最有效益的環保策略。朝向「綠設計」的方向，應從源頭開始，投資「綠設計」的人才培育和產業發展（黃育徵，2008）。這是設計產業與設計師必須攜手邁進的正確道路。

(二)「綠設計」是貫穿產品生命週期的思考與實踐

「綠設計」的定義很廣，從材質、製程到功能，都是實踐的項目（台灣設計師連線，2010）。然而，若僅著眼於當中心一項綠設計的要點，卻未必絕對環保。如再生紙，若在整個回收、漂白、運輸的過程中，不經意消耗許多外在資源，最後雖產生了可再利用的紙材，無須再砍伐樹木，但整體看來也許並不環保。

「美學是主觀的，但綠色是可以被客觀的標準計算的」。要計算什麼樣的產品符合綠色法則，真正減少消耗，最基本的原則是計算產品整體生命週

期的碳足跡排放量，包括：設計、採購、生產到行銷的流程，都要符合環保規定，而非僅探討單一環節。「綠設計」應以系統的概念來思考，例如：塑膠材質最初開發時，其易成型、耐用的屬性，其實是為了節省自然界資源的消耗，然而因為導入 Green System，不易分解的塑膠因而造成了環境問題。因此，產品在研發與設計時預想之後的 Green System 回收系統，是綠設計相當重要的思維。





「綠色環保可以是時尚，也可以不是」，過去，綠色環保產品總被冠上不好看、不好用的標籤，然而，透過靈活的效能管理與創新設計，現代環保產品也能夠在效能和節能之間達成平衡，不會犧牲使用者的方便性與美感需求 (儲昭明, 2010)。

七、相關商品案例分析

經由探討目前市面上商品，發現有一些和水結晶相關的商品，例如：項鍊、手鍊、耳環、服飾等，這些商品大多擁有非常明確的圖形意象，但是這些都僅僅是擁有結晶的外型特徵，卻沒有蘊含深刻的意義與內涵。因此，本研究希望能藉由我們這次整體造型的創作，讓消費者能夠深刻體會，水結晶不僅僅只是漂亮的外型而已，而是一種能夠傳達思想與美麗的藝術表現。目前市面上相關商品案例分析：如表 1。

表 1 相關商品案例分析表

飾品類：外觀都以明顯就能辨別的結晶形狀表現，材質大多都以閃亮(水晶、金、銀等)材質製成。	
	

	
<p>服裝類： 服裝圖像有明顯的結晶圖案，大多因應季節緣故，材質多以毛線構成。</p>	<p>其他類： 在其他商品方面，包括：包包、鑰匙圈、水晶指甲等，結晶圖案也被廣泛應用，以水晶指甲為例；特色都在於明顯的結晶圖案，並且有較為亮眼的色澤，材質多為鍍金、鍍銀小珠、水晶、水鑽等。</p>
	

藉由以上分析目前市面上的作品，來觀察材質的應用及創意的巧思，有助於本研究在選擇材料方面，能有較明確的方向，透過各種作品的造型、創意、材質、美觀性等各方面來思考設計圖的樣式，並尋求突破創新。

參、研究方法與步驟

一、研究方法

(一)文獻探討

先蒐集有關於水結晶體的相關資料，了解結晶體特有的大小、形狀、色澤、清澈度等，擷取其中的特色作為設計創作時可以運用的元素。

(二)訪談法

利用店家訪談及消費者訪談，搜集相關設計作品案例，分析目前市場具有類似晶體形狀、樣式的特色商品，作為設計時可參考的資料，並尋找設計

時可運用的環保複合媒材。

(三)材質實驗與技法試驗

蒐集可應用於本研究設計之環保材質，並利用設計工坊：如服裝工坊、織品工坊、金工工坊、玻璃工坊及整體造型工坊等的專業設備，進行材質試驗與技法測試，以利用於實際創作。

(四)設計創作

將本研究分析到的設計元素及環保媒材融入設計過程，透過設計繪圖、材質實驗及試作，將水的結晶體特色及環保材質融入整體造型創作之中，並且設計出具有「水結晶」特色的整體造型作品，包含完整的髮型、彩妝、服裝及配飾等整體造型創意設計。

二、研究步驟

本研究步驟流程圖 (如圖 9)

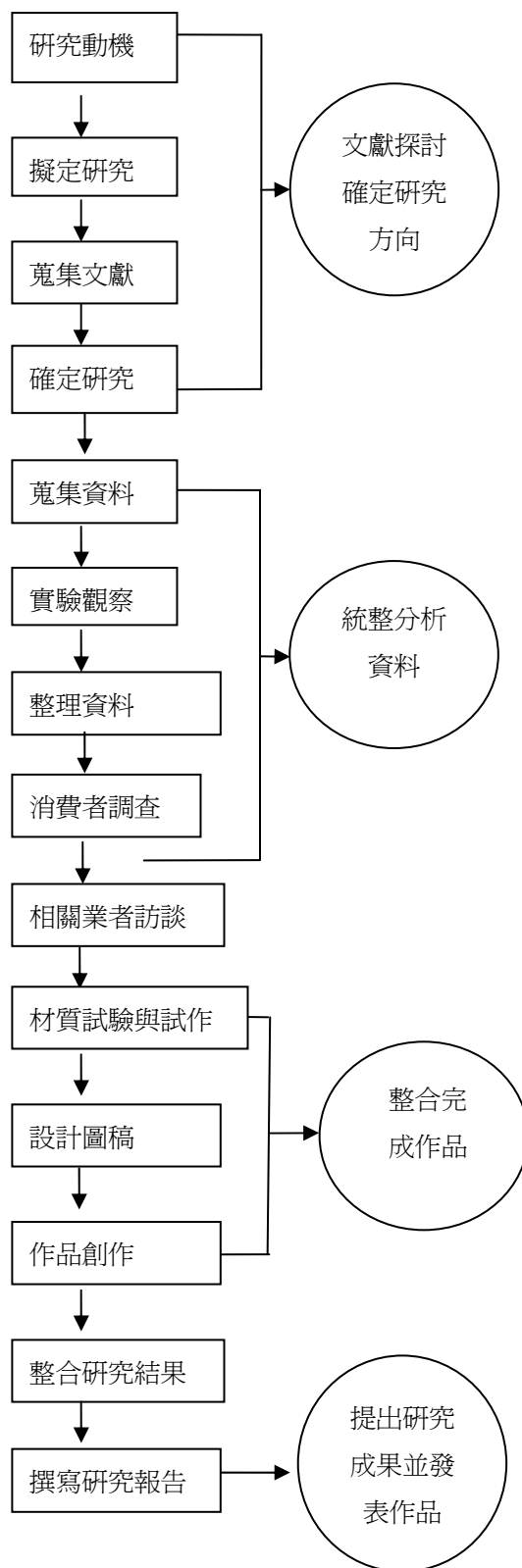


圖 9 本研究步驟流程圖

肆、材質實驗與作品試作過程

一、材質實驗

(一)回收硬塑膠：梅子綠茶大罐裝空瓶

易取得，難切割，瓶身具有一定形狀且早已塑出紋路，因為硬度關係而無法隨意裁切(如圖 10、圖 11)。加熱後不軟化，而是直接稍微膨脹變形，難以塑形(如圖 12)。



圖 10、圖 11 硬塑膠不易隨意裁切



圖 12 硬塑膠加熱變形

(二)回收軟塑膠：蘋果西打大罐裝空瓶

易取得，易切割，因為本身瓶身具有一定的弧度，較無法裁切出任意形狀(如圖 13、圖 14)。加熱後非常容易軟化，但是軟化時間過於快速，非常難以掌控，並且極易收縮變形，加熱後不可再改變形狀(如圖 15、圖 16)。



圖 13、圖 14 軟塑膠具有一定弧度



圖 15、圖 16 軟塑膠加熱快速收縮變形

(三)回收護貝膜：文件用護貝塑膠薄膜

使用過之護貝膜，較不易取得，易切割，因為本身為平面，所以非常容易切割成任何形狀(如圖 17、圖 18)。加熱時間較為緩慢且長，加熱後不會膨脹或是收縮變形，軟化後將其固定一段時間便能固定形狀，可以重複進行加熱塑形的動作(如圖 19、圖 20)，但若是加熱過度會出現小泡泡，太靠近火源則會被燻黑。



圖 17、圖 18 護貝膜易切割任何形狀



圖 19、圖 20 護貝膜可重複加熱塑形

二、試驗作品之一：Metal Charm

(一)創作理念發想：如圖 21

這套作品是用了【聽了某重金屬音樂】的結晶作為主題(如圖 21)。以傳統的黑色為底，並且運用了銀粉表現出結晶的亮眼。妝感則是用煙燻妝結合水鑽來表現兩者的融合。不用以往狂野搖滾的印象，而是改為風格為較性感、典雅的小禮服。

(二)配件試作：如圖 22、圖 23

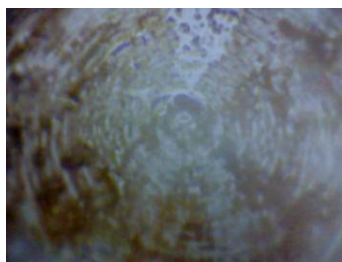


圖 21 聽了重金屬音樂的水結晶



圖 22 試作頭飾作品



圖 23 試作項鍊作品

(二)配件試作：如圖 25、圖 26



圖 24 天鵝與結晶融合意象



圖 25 試作手套作品



圖 26 試作頭飾作品

三、試驗作品之二：

The Swan-Initially Meets

(一)創作理念發想：如圖 24

這個作品是在描述白天鵝初次在湖邊遇到王子。運用天鵝和結晶兩者合一同時塑造出清淡高雅的形象；使用羽毛和水鑽以及薄紗的材質呈現服裝的質感；妝感則是由天鵝的妝容和羽毛亮片等材質來塑造出冰晶的感覺。

伍、研究成果

經過文獻探討、消費者調查與業者訪談、實驗測試及設計創作等過程之後，以本研究完成的作品之一：湖水精靈為例，說明研究成果如下：

一、創作理念與發想

【祈禱的湖水】結晶，湖水因祈禱而有了神性，選用湖水的藍為主體顏色，擷取結晶體的一部分作為服裝裝飾，使用透明的薄紗，除了表現結晶的透明感之外，也增加了整體的神性，更貼近於祈禱的湖水。

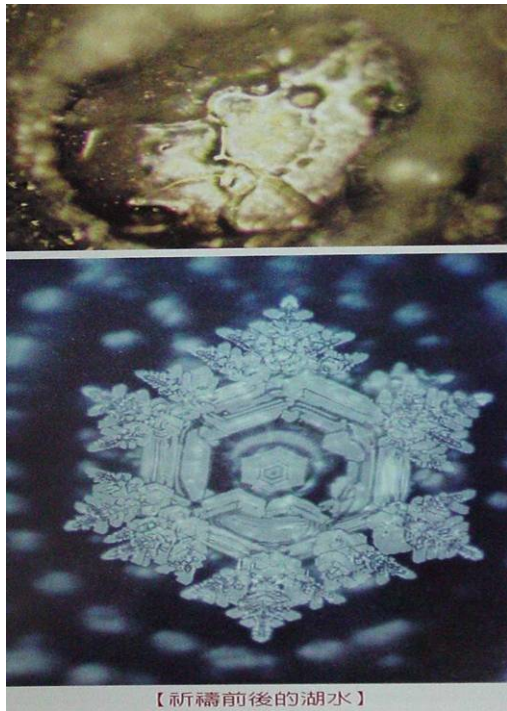


圖 27 祈禱前後的湖水 (上)(下)

二、製作過程：如圖 28、29、30、31、32。



圖 28 將護貝模裁切大小並採快乾組裝成形



圖 29 黏上亮粉製作配飾



圖 30 重製藍色舊禮服及回收薄紗營造飄逸感

妝髮造型部份，因為這套設計所選用的結晶是祈禱的湖水，所以妝的顏色選用藍色的眼影，而臉上的線條是因為她是水，是經過祈禱的水，不同於一般的水，所以我將一些藍色線條畫於臉上，增加整體的立體感與神秘感（如圖 32）。



圖 31 貼上亮片及飾品增加亮點



圖 32 湖水精靈妝髮造型設計

三、創作成果：湖水精靈（如圖 33）



圖 33 本研究完成作品之一：湖水精靈



圖 34 <湖水精靈>參加「2012 A+創意季」動態展 (2012 年 5 月)

陸、結論與建議

一、將水結晶特色導入整體造型綠設計，具可行性

藉由本研究的探討，讓人了解到水不單只是水而已，而是一種能反映內心狀態的物質，藉由水結晶體的各種變化體會生命的美好。水的結晶體在構成時，是藉由細小的冰晶結合，才能產出如此美麗的結晶體；並且得知水能夠接收外在的訊息，透過結晶體型態的千變萬化與環境交流互動，從而反映出水結晶的情緒與美感。因此，本研究萃取水結晶的一些特性做為設計元素，透過材質實驗與試作程序，將水結晶的特色融入設計過程，創作出完整的整體造型綠設計作品，包含完整的髮型、彩妝、服裝、配飾設計等；將水結晶體所傳遞的訊息藉由具體的實物造型設計表現出來，讓人能夠從整體的造型創作中體察到作品本身想要表現達的意涵，並將環保素材融入設計，傳達「綠設計·愛地球」的生活美學。

二、運用環保材質結合綠設計理念，研發造型設計及文化創意產品

本研究以舊衣物及再生布料作為服裝造型設計的材質；運用回收之軟硬塑膠空瓶及文件護貝膜進行材質試驗及作品試作，以作為設計造型頭飾及配件的材料，最後完成「湖水精靈」等整體造型綠設計作品。如此的創作過程，不但呼應環保精神，並融入綠設計概念，且符合 Green System 回收系統的綠設計思維。是值得推廣的一種創意開發與設計模式。

三、結合產、官、學資源，推廣創新元素與環保理念於綠設計應用

本研究發現目前創意設計方法之開發，主要為設計思維的擴張，惟目前尚未有一套完整的綠設計模式與研發系統。宜針對文化創意產品綠設計開發所面臨的問題，進行廣泛的對話與因應，以便提供設計師參考並協助文化創意產業解決困難。因此，建議未來能結合產、官、學界資源，將創新元素、

環保精神與綠設計概念導入文化創意產品設計中，並透過綠設計模式與研發系統的建立，進行現有文化創意產品之綠設計案例分析與觀摩交流，將設計美學、環保精神及綠設計系統融為一體，積極推廣與落實於日常生活中，且提供文化創意產業永續發展之參考。

參考文獻

圖書資料

1. 台灣設計師連線 (2010)。心設計。台北市：遠流出版社。
2. 江本勝 (2002)。生命的答案，水知道 (長安靜美/譯)。台北市：如何出版。
3. 江本勝 (2004)。幸福的真義，水知道 (長安靜美/譯)。台北市：如何出版。
4. 江本勝 (2011)。水知道答案 3. 水能傳遞愛的力量。台北市：南海出版。
5. 芭芭拉·金索夫撰文 (2010 年 4 月 NO.112)。生命的泉源。國家地理雜誌 (魏靖儀譯)。台北市：海峽文化事業出版。
6. 約翰·史坦邁爾撰文 (2010 年 4 月 NO.112)。神聖之水。國家地理雜誌 (陳雅雲譯)。台北市：海峽文化事業出版。
7. 唐·貝爾特撰文 (2010 年 4 月 NO.112)。水戰爭。國家地理雜誌 (李俊忠譯)。台北市：海峽文化事業出版。
8. 潘東坡編著 (2007)。設計基礎與基本構成。台北市：相對論出版社
9. 約翰·法恩登著 (1995)。新世紀地球學習百科。台北市：貓頭鷹出版。
10. 卡琳·琿克著 (1998)。色彩的魔力 (管中琪譯)。台北市：智庫出版。
11. 南雲治嘉著 (2002)。色彩配色圖表 3【範例篇】台北市：龍溪出版。
12. 鄭國裕 林磐聳編著 (1987)。色彩計畫。台北市：藝風堂出版。
13. 塚本美佳著 (2006)。手作天然石飾品 (沙子芳譯)。台北市：積木文化。

14. 熊津編輯部 (2006)。時尚風水水晶串珠 (蔡孟書譯)。台北市: 積木文化。
15. ブティック社 (2005)。華麗風天然石串珠DIY。台北市: 東方出版。
16. Kanako+Atelier Vie 著 (2006)。個人風水水晶串珠 (沙子芳譯)。台北市: 積木文化。

網路資源

1. 2011年2月24日 取自
<http://blog.udn.com/NamoAmitabhaPureLand/4160095> 科學家證實水是活的: 水有記憶能力、水會認字聽音樂。
2. 2011年2月24日 取自
<http://www.amtfweb.org/science%20&%20buddhist%20html/science%20&%20buddhist%20-water.htm> 佛法與科學。
3. 2011年2月25日 取自
http://patrickteh.com/?page_id=219 享受宇宙的天地萬物 江本勝博士水的信息。
4. 2011年2月26日 / 2011年2月27日 / 2011年3月1日 取自
<http://zh.wikipedia.org/wiki/%E6%B0%B4> 維基百科 / 水。
5. 2011年3月2日 取自
<http://zh.wikipedia.org/wiki/%E9%9B%AA> 維基百科 / 雪。

6. 2011年3月4日 取自
<http://zh.wikipedia.org/wiki/%E6%B0%B4%E5%BE%AA%E7%8E%AF> 維基百科 / 水循環。
7. 2011年3月4日
<http://zh.wikipedia.org/wiki/%E6%99%B6%E9%AB%94> 維基百科 / 晶體。
8. 2011年3月5日 取自
<http://zh.wikipedia.org/wiki/%E6%99%B6%E4%BD%93%E5%AF%B9%E7%A7%B0%E8%A6%81%E7%B4%A0> 維基百科 / 晶體對稱要素。
9. 2011年3月6日 取自
<http://zh.wikipedia.org/wiki/%E6%99%B6%E6%A0%BC> 維基百科 / 晶體結構。
10. 2011年12月16日 取自
<http://blog.udn.com/cyhuang3/1855968> 黃育徵 / 產業變革: 「綠」台灣, 從深耕「綠設計」開始。
12. 2012年2月15日 取自
<http://ctu.com.tw/php?option=com-content&view=article&id=115:2010-10-15> 儲昭明 / 綠設計, 是貫穿產品生命週期的踐思考與實踐。

Study of Overall Modeling and Creative Design of “Water Crystalline”

Chin-Min Lin^{1*} Chu-Ting You²

^{1*} Assistant Professor, Department of Fashion Imaging, Mingdao University

² Researcher, Department of Fashion Imaging, Mingdao University

Abstract

As 70% of the earth’s surface is covered by water, when overlooking from the space, the earth is a water blue planet. The primitive lives on the earth were born in water, and water is an important cradle in life evolution. Since the ancient times, water plays a significant role in human beings’ lives. Many ancient civilizations were born along the water. In addition, water accounts for 70% of the human body, thus, there is a say that “Humans are made of water”. The secret of life can be perceived in water. Water can express and talk. Beautiful water crystalline passes the messages of life through its various patterns, and exchanges its inner feelings with human beings. We are inspired by the diversity of water crystalline: existence, kindness, forgiveness, trust, hope, etc. We thus recognize the origin of love

This study conducted literature review and experiment observation to perform design creation. First, the researcher probed into the characteristics of water crystalline formed through listening to different kinds of sound or being influenced by the environment as the elements of overall modeling design. The design elements include: 1) using color produced by water crystalline as the main color in clothing design and cosmetics; 2) extending the appearance of water crystalline as the images of clothing, accessory and hair style design. Moreover, by testing environmental materials and conducting actual design creation, the researcher designed the creative modeling with artistic aesthetics and environmental characteristics.

By research results of the overall modeling green design of “water crystalline”, the researcher aimed to demonstrate fashionable, diverse and environmental overall modeling creation. Thus, water crystalline is not only appreciated by microscopes in the laboratory, but can be designed as creative overall modeling, which shows the changeable appearance. The aesthetics of crystalline is shown in the elements of fashion design, and it will create brand-new issue of fashion. By green design and environmental materials, the researcher designed five types of overall modeling, demonstrating the extensive application of fashionable “water crystalline” modeling and creative design products in daily lives to fulfill life aesthetics of “green design · love the earth”.

Keywords: Overall Modeling, Water Crystalline, Green Design, Life Aesthetics

*Corresponding Author : Department of Fashion Imaging, Mingdao University, 369, Wen-Hua Rd., Peetow, ChangHua52345, Taiwan, R.O.C
Tel: +886-0932-545452
Fax: +886-4-8781796
E-mail: chin@mdu.edu.tw

通識教育「日本文化」課程個案研究 —初探科大非主修日語學習者之課程規劃及學習成效—

張蓮^{1*} 河尻和也²

^{1*}國立虎尾科技大學通識中心 兼任助理教授

²國立虎尾科技大學應用外語系 助理教授

摘 要

本論文是基於筆者於100年上學期在某國立科技大學擔任通識教育課程科目「日本文化」之授課內容佐以教學經驗並彙整、分析該課程問卷調查數據所得之考察結果。針對科技大學中非日語主修學習者所開設之通識教育「日本文化」課程，如何因應學習者進行課程目標定位與教學內容設計是此研究最初的動機之一。本論文的主要目的是試圖從課程問卷調查分析出學習者的學習滿意度，且據此從檢視學習者的學習成效之中反觀課程內容規劃與學習目標定位之適切與否、達成度之高低；期盼能提示「日本文化」相關課程內容規劃及改善的可行方向，進而提升教學品質，使科大非主修日語學習者在課程中達到更高的學習成效。

關鍵詞：通識教育、日本文化、異文化、學習成效、教學規劃

*聯繫作者：國立虎尾科技大學通識中心，雲林縣虎尾鎮文化路 64 號。

Tel: +886-5-6315836

Fax: +886-5-6315838

E-mail: nihonbunkatw@yahoo.com.tw

壹、前言

一、概述

在台灣，大專院校設有日本語文學系組(該校系學習者以下簡稱主修日語學習者)所開設之課程中，以東吳大學日本語文學系(「課程設計」)¹為例，與日本文化相關的課程除了科目名稱相近「日本文化概論」、「日本概論」之外，另分別開設有「日本文化專題」、「日本地理」、「日本歷史」、「日本現勢」、「新聞日文」等科目。而其他無日本語文相關學系組之大專院校(該校系學習者以下簡稱非主修日語學習者)²則普遍於各校通識教育課程中開設「日本文化」或不同科目名稱(例如：日本語言與文化、日本生活與文化等等)之相關課程。根據財團法人交流協會《台灣日本語教育現況調查》2009年度(2009年9月-2010年4月)報告書之結果顯示：相較於2006年度的調查結果，日語學習者總人數增幅29.4%；而非主修日語學習者則佔其中增幅之89%。³如上述非主修日語學習者日益增加的現況下，概觀目前台灣日語教育學界，針對非主修日語學習者對日本文化學習成效等的相關研究論文仍為數極少；⁴適用非主修日語學習者的相關日本文化的教學相關研究或資源有深耕之必要。

二、研究動機與目的

近年來教育部鼓勵各大專院校進行國際交

流，校園因外國學習者的加入呈現出多元國際化已經蔚為常態。通識教育又稱全人教育；如何透過通識教育課程讓台灣學習者培養對異文化、多元文化的認知、理解、以及溝通能力，以便有利於學習者擴展世界觀、使學習者在日後就業或升學等領域中具有國際瞭解能力、不同文化間的溝通判斷協調能力也是通識教育的理念與目標之一。「日本文化」亦屬於異文化以及多元文化領域之一。針對科技大學中非主修日語學習者所開設的通識課程「日本文化」其課程目標應該如何定位？課程目標與課程內容應該如何與教學模式進行建構以促進學習者跨越語言的學習興趣與求知慾望？而課程目標、內容規劃與學習者的學習成效反應了什麼結果與問題？

本論文主要是以分析筆者於100年度上學期在某國立科技大學(以下簡稱某科大)擔任通識教育科目「日本文化」課程的問卷調查數據所寫作而成。此「日本文化」課程是該科大通識教育中心所開設的非核心之選修科目，授課對象以校內理工學系且非主修日語之學習者為主。該課程乃是繼該科大通識教育中心於96學年度開設過一學年的「日本文化」課程之後睽違三個學年之後再度開設的課程。針對如此情況下所開設的課程以及選修該課程的學習者進行相關學習滿意度之間卷調查與結果，於教學研究上具有跨階段性意義及其必要性。Fujita-stank 與 Thompson(1994)指出學習滿意度的研究，可以瞭解課程的缺失加以改善，增進學習者的利益及引導課程發展的方向。本論文的主要目的是試圖從課程問卷調查分析出學習者的學習滿意度，且據此從檢視學習者的學習成效之中反觀課程內容規劃與學習目標定位之適切與否、達成度之高低；期盼能提示「日本文化」相關課程內容規劃及改善的可行方向，進而提升教學品質，使科大非主修日語學習者在課程中達到更好的學習成效。

貳、研究方法

此論文以選修此課程的學習者為研究對象，同時以筆者製作的「通識課程「日本文化」調查問卷」

¹ 東吳大學日本語文學系，〈課程設計-日本文化課程〉，2013年2月1日。取自：

http://webbuilder.scu.edu.tw/builder/web_page.php?web=156&pid=4250

² 本論文中，相對於「主修日語」所使用的「非主修日語」一詞是指以日語為主修第一外語學習者以外的高等教育學習者，包含以日語為第二或第三外語選修，及或尚未學習過日語的學習者等。

³ 財團法人交流協會台北事務所編：《2009年度台灣における日本語教育事情調査報告書》，台北，財團法人交流協會，2010年，頁32。該報告同時指出：「在台灣每93.4人當中即有一人正在學習日語。(略)僅次於韓國及澳洲，排名世界第三」。

⁴ 目前僅見一篇論文：陳艷紅：〈警大通識課程「日本文化」與他校「日本文化」比較〉，《「通識教育教學及研究方法學術研討會」論文集》，2005年。

〈附件 1〉⁵為研究工具，以此問卷調查結果進行分析。透過問卷調查結果，一方面檢科大視非主修日語學習者的學習滿意度與成效高低之外，一方面則可據此再探討該課程設計與目標定位、內容對科大學習者之適切性與否等問題。文末，筆者則從本論文考察結果針對科大非主修日語學習者所開設的日本文化相關課程提出教學經驗分享與建議。

一、研究對象

本論文以於 100 學年度上學期 (2011 年 9 月到 2012 年 2 月) 選修「日本文化」課程的學習者為研究對象；學習者全部為台灣籍，來自某科大的四學院、十一學系之一至四年級生，共計 53 人。

四學院中以來自工程學院 33 人居冠、電機資訊學院 17 人第二，管理學院 2 人，文理學院 1 人。十一學系中選修人數最多的前三學系為：飛航系 (18 人)、光電系 (14 人)、電機系 (11 人)；自動化工程系 (3 人) 居第四位，其他七學系各有 1 人選修 (見表 1)。

依性別比例來看 (見表 2)，男性學習者有 49 人佔 92.5%，女性學習者則有 4 人為 7.5%，從以上選修人數性別比例來看，女性學習者僅佔極少數，科技大學學習者中兩性比例似乎仍未脫出性別角色刻板印象模式。

表 1 選修學習者人數、系別一覽表

	學院	系別	人數	百分比	排序
1	工程 (33 人)	自工系	3	5.6	4
2		車工系	1	1.9	5
3		飛航系	18	34.0	1
4		機電系	11	20.7	3
5	電機 (17 人)	機工系	1	1.9	5
6		資工系	1	1.9	5
7		電子系	1	1.9	5
8		光電系	14	26.4	2
9	管理	企管系	1	1.9	5
10		工管系	1	1.9	5
11	文理	休憩系	1	1.9	5
總計			53	100.0	

表 2 選修學習者人數、性別一覽表

	人數	百分比
男性	49	92.5
女性	4	7.5
總計	53	100.0

二、研究工具

研究工具為筆者製作的「通識課程「日本文化」調查問卷」，其調查統計結果請參見文末〈附表 1〉。此學習問卷調查於課程最後一堂課中執行，當天 2 人缺席問卷無效，回收有效問卷為 51 人，回收率 96.2%。

問卷內容設計有 36 題項；量化與質性兩類型問題，以量化研究為主，質性研究為輔。其中 1-32 題為量化問題，針對各個題目附上了「非常同意、同意、有點同意、有點不同意、不同意、非常不同意」等 6 個意見選擇項目。各意見選擇項目之統計值：AA=非常同意(6 points)，SA=同意(5 points)，A=有點同意(4 points)，D=有點不同意(3 points)，SD=不同意(2 points)，AD=非常不同意(1 point)。問卷中 33-36 題為質性問答題，問卷最後是「其他任何想法、建議、評論或讚美」欄(以下簡稱「意見欄」)，由學習者自由回答。質性研究方面將彙整分析意見欄等題項中的內容以進行考察。

量化問題 1-32 題項中，第 1-3 及 23-26 題調查學習者對整體課程的滿意度；4-10、14-15 及 17 題是針對整體課程教材應用以及教學成效之設問；而 11-13 及 16 題則針對課程學習期間師生互動相關內容進行調查；18-22 題則是針對主要主題學習成效設問，27-32 題則是對課程中學習者的日語相關學習成效進行調查。質性問答題中，題目 33、36 兩題是針對課程中所規劃的主題進行設問，34-35 題，以及問卷卷首的性別、日語能力等問題則是針對學習者本身情報、資訊等進行調查所做的問題設計。

文末〈附表 1〉列出了每一題目各選項人數以及統計結果「百分比」以及「平均值」。「百分比」的分析結果可以得知調查對象選擇各個意見項目的比率。「平均值」是每一個題目上的數字合計後將該合計數字除以調查對象的人數所得的數值。因

⁵ 因為篇幅有限未附上正式問卷調查表，如果需要請與作者連絡。

此「平均值」接近「6」,就表示調查對象對調查題目的內容表示同意或滿意的比例較高。另外,對於質性調查題目 33-36 題以及「意見欄」中學習者所寫內容,則利用歸納整理的方式來進行分析。

三、課程概要

筆者於某科大通識教育中心所擔任的「日本文化」課程屬於單學期之選修課程(2 學分),每學期 18 週,每週授課 2 小時。

關於課程教學目標。針對科技大學非主修日語學習者所開設的通識選修課程「日本文化」與針對主修日語學習者所開設相關課程在教學目標上存在明顯的差異性。關百華(2010)指出近年大學日文系所中日本文化相關課程的教學目標「除了日語專業能力之外,新增「異文化理解」以及「跨文化交際能力」的培育」,⁶在主修日語系所中,即使是文化相關課程,首要的教學目標仍然是以增進學習者的日語專業能力為主;相對於此,針對科大非主修日語學習者所開設的課程,其教學目標的優先順序應該首重「異文化理解」、跨文化溝通能力、觀念、氣度養成等知識、意識層面的傳授,其次是增進對日語相關方面興趣、最後才是提升日語能力等順序考量。據此,筆者認為此課程之教學目標可以定位為:(1)引導學習者欣賞日本文化、理解日本方式思考入門,(2)透過同時反觀本身文化特質培養學習者對文化現象思考、判斷與尊重等理念,(3)循序地藉由發表相關日本文化主題來引導學習者構建出與異文化之間對話、溝通的潛在能力,(4)建立理解與尊重國際族群文化之器識與國際觀,提高本身的文化素養。

課程內容規劃方向上,筆者認為要達成上述(1)與(2)的目標—讓學習者欣賞、理解、思考所謂的異文化及日本文化—,首先得進行傳授有系統的文化背景基礎與基本知識,亦即先備知識(prior knowledge)的教授是必要;因為基礎文化背景知識是學習者進行反思、判斷各個文化現象的基石之

一,具有先備知識之後進而才能培養出學習者理性、尊重其他文化的心態與國際觀。而在達成上述目標(3)(4)等與異文化對話、溝通的能力方面,則採行於學期末讓學習者參與介紹日本文化相關主題的互動學習方式。

關於每週授課內容。為期 18 週的課程中,其中一週為期中考週,期末考前的三至四週規劃為學習者簡報發表週。此課程屬於單學期課程,由於授課時間有限而文化範疇廣泛,為使課程能兼顧現今、過去、未來的日本文化面象,筆者於上課前五分至十分鐘播放前一週相關時事新聞、音樂或藝能情報;課堂教材則預備了約十四至二十個日本文化相關主題(詳見附表 1 第 33 題選項)的簡報檔案以及相關網路或多媒體影像資料,配合年節月份、節慶或時事於課堂上選擇性講授一至二個主題。此課程無指定教科書,然而為使學習者能夠自主學習、延伸學習,筆者配合各週主題於課堂上隨機提供主題相關講義以及相關連結網頁、參考書目等資料。

同時為瞭解學習者學習狀況以及掌握其理解吸收授課內容的程度,要求學習者提交「學習回顧單(=振り返りシート)」⁷。每學期第一週課程導引時說明,一學期提交約八至十次的「學習回顧單」。每週課程結束前提示各週主題相關的「思考問題」供學習者思考台日文化現象並將自己的想法寫入「學習回顧單」中。此「學習回顧單」回收後會再發還給學習者以期能增進師生互動交流之效。

關於授課大綱。期中考前以日本文化的基本知識傳授為主,包括:語言、非語言、自然、精神、美學等等主題;期中考後則以日本文化的生活層面相關之體驗、實踐、與應用活動為主要內容。期中評量方式,以期中考週前的授課內容進行筆試評量(主以選擇題以及簡答題方式進行)。期末評量方式則主要以學習者簡報發表方式進行;由每一學習者或每組自由選擇有興趣的日本文化相關主題進行 5-8 分鐘的簡報發表。期末成績評量中並同時增設

⁶ 關百華:〈大學日語教育中〈日本社會文化〉課程的定位與設計〉,《淡江日本論叢》,22,2010年,頁189。

⁷ 參照,國際交流基金:《日本事情・日本文化を教える》,日本語教授法シリーズ第11卷,東京,2010年,ひつじ書房,頁69,中所載表格,再由筆者自行編輯而成的表單。

「學生互評」項目，除了一方面可以提升學習者參與度同時也可讓學習者進行立場互換的「教學相長」體驗；另一方面，從學習者的評分和評語也可檢視學習者對異文化現象的思考、判斷能力增進與否。學期最後一週實行此「日本文化」課程的問卷調查。

參、研究結果

一、概觀

根據某科大100學年度第1學期的教師教學評量系統計表顯示此課程「全班平均成績」77.3分，「班平均」⁸是4.30，回收率94.34%。從筆者實施的問卷量化調查(1-32題)的結果來看，其總平均值⁹是4.97(高於「A=有點同意」且幾近「SA=同意」)¹⁰，回收率96.2%。其中有17題項¹¹的統計結果平均值超過5.0。有10題項平均值介於4.80-4.99，而平均值介於4.70-4.79有4題項，其中一題項(第11題)平均值4.45最低。概觀某科大教師教學評量數值與此課程問卷調查統計平均值兩數值結果相近；顯示學習者對此課程抱持肯定性評價。

二、學習者與日本文化、日語能力

首先，關於學習者與日本相關情報方面，質性問題之34「你曾經到過日本嗎？」，以及35「請圈選出你前往過日本的目的(可複選、複答)」的調查統計顯示，學習者中11.8%(6人)曾經到過日本。以觀光為目的者5人，分別前往過1至3次；1人以遊學為目的，留日期間約11天。而關於學習者本身對日本文化興趣程度的調查中，問題2「我自

己本身對「日本文化」非常有興趣」平均值4.96(幾近「SA=同意」)指出，此課程中有極高比例的學習者本身對「日本文化」持有高度興趣的事實。筆者在此課程第一週進行課程導介之際曾經請學習者以自我介紹的方式介紹自己曾接觸過有興趣的日本人事物等內容，全班約有90%以上學習者表示曾接觸過並有半數以上對日本動畫、漫畫、遊戲、音樂等次文化抱持高度興趣。

另外，課程第一週也請學習者以舉手方式回答是否有日語學習經驗，當時結果顯示僅有4人(7.5%，男)具日語學習經驗，亦即百分之九十以上學習者不具有日語能力；因此，此課程教學語言主以中文為主，日語為輔。如前所述，筆者認為針對非主修日語學習者所開設的日本文化相關課程的規劃設計與引導學習的重點與方式也應該與主修日語學習者課程有所不同；讓學習者對異文化的認知、理解與尊重的觀念養成應優先於提升日語能力。然而，基礎語言入門學習也是文化入門的方法之一；一方面希冀藉此引起學習者的學習興趣與動機，一方面則期待能提供學習者第二外語入門的契機。¹²筆者於第二週規劃「日本的語言與符號」主題，除了介紹日本語言特色之外，也加入日語五十音的入門教學內容。

學期末，依據此問卷卷首中關於學習者日語能力的設問所得統計結果顯示，雖然仍有15.7%(男8人)回答「無」日語能力；但回答具有「五十音」能力者比例增至70.6%(男33人，女3人)。此課程期間向筆者直接反應或者在學習回顧單中寫著：「我對學日語非常有興趣」、「我開始學日語了」、「我對學日語有了信心」的學習者也陸續出現。而呼應此現象，針對問題26「修完課程後，我覺得自己對學習日本語產生了興趣」回答肯定答案(A+SA+AA)的學習者人數達96%。此入門教學僅限於此課程第二週兩節100分鐘的教學時間，因此

⁸ 某科大教師教學評量之「班平均」最高值5.0。如欲確認「教師教學評量」數值請洽國立虎尾科大通識教育中心。

⁹ 問卷調查之量化平均值最高6.0。

¹⁰ 本論文中，各意見選擇項目之統計值：AA=非常同意(6 points)、SA=同意(5 points)、A=有點同意(4 points)、D=有點不同意(3 points)、SD=不同意(2 points)、AD=非常不同意(1 point)。為分析之便，亦將使用各統計值之英文代號AA, SA, A, D, SD, AD等以方便說明。

¹¹ 問卷題1, 4-6, 8, 10, 12-13, 16-20, 22-23, 25, 30題等17項。

¹² 某科大於應外系開設了上下學期必修課程「初級日語」各2班，每學期選修人數達60人以上；其他科系學習者亦可選修但多數他系學習者反應無法選修到該課程的情況，也是此課程教學規劃考量之一。

估計對學習者的影響極為有限，學習者的自主學習心態存在與否才是影響其學習成效最主要因素。

問卷 27-32 題是對此課程學習者的日語相關學習成效進行調查。問題 31「我覺得此課程中使用的日語對我學習日語、理解日本文化是有幫助」平均值 4.90。結果顯示，此課程學習者認為日語學習對理解日本文化有助益；此數值也同時顯示文化學習與外語學習具有相輔相乘效果。而問題 29「教學內容中出現日語單字語彙，我覺得對學習日語是有幫助的」平均值 4.88 則說明了日語中的「漢字」對漢語圈入門學習者在理解其字義上具有較高的輔助性。問題 32「教學內容中出現日語發音(語音內容)，我覺得對日語聽力是有幫助的」平均值 4.71 比較總平均值 4.97 明顯略低；加上問題 27「對此課程中使用的中文與日文的比率，我覺得很適當」平均值 4.90、問題 28「我對此課程中出現的日語，經過老師講解後能充分地了解」平均值 4.82，則再度辯明了非主修日語學習者的日本文化相關教學中，以中文進行課程教學的必要性。

綜觀以上結果，相對於日語單字語彙，教材中日語(原文)發音對非主修日語以及外語入門學習者而言難度較高，使用原文發音的日語教材較難在學習者身上呈現良好的外語聽力之學習成效。然而值得注目的是該數值 4.71 中雖然有 8% 學習者提出負面意見(D6%, SD2%)，仍然有 92% 的學習者提出正面評價，顯示出學習者對於異文化學習所伴隨而來的外語學習並不排斥，且同時肯定其學習成效。

三、教學授課內容

(一)教材、主題之滿意度

問卷中 4-10、14-15 及 17 題是針對整體課程教材應用、主要主題教學成效以及學習滿意度之設問。其中，7、9、14 及 15 題項則是有關課程「學習回顧單」相關設問，將於下一節中進行分析。

首先，關於教學教材方面，學習者特別針對問題 10「課程中，老師對授課內容有充分的準備」、以及問題 8「課程中，播放的影片內容，讓我覺得對認識日本文化非常有幫助」給予平均值 5.42 及 5.25 接近「AA=非常同意」的高度正面評價。此兩

項平均值分別位居全體量化題目統計結果中高度肯定評價之第一、二位。問題 8 的數值顯示，於異文化教學上，多媒體影音影像教材的輔助性應用可以集中學習者注意力並提高其學習成效。

此課程受到學習者最高度評價的是問題 10「老師對授課內容有充分的準備」，而第 4、5、6 及 17 題項則是針對問題 10 進行延伸性設問調查。此四題項的平均值皆超越 5.0 以上，表示：學習者對此課程的教師能依照大綱授課(平均值 5.18)、教材(包含講義、簡報)清晰明白易懂(平均值 5.16)、課程內容容易明白(平均值 5.06)，且能讓學習者初步地認識日本文化(平均值 5.12)等各方面皆感到接近「AA」的學習滿意度。學習者對課程教學教材、內容與授課方式感到 5.0 以上的肯定評價與滿意，亦即說明了此課程所準備、選擇、應用的教材確實達到教學之成效。本課程內容規劃中並無指定教科書，在課程中學習者自然地將注意力集中於講授內容的簡報、以及所發放的講義，學習者的書面意見¹³也反映出其觀點與評價，如下：

「老師充分準備上課題材，上課有圖和影片輔助，我覺得很棒」、

「老師上課真的很認真，看簡報就知道，但第一二節對我來說有時常會睡過頭，不過那是我的問題，下學期變成 78 節也太好...」、

「老師非常用心的準備每次的上課內容，讓我受益良多，但期中考部分偏難」、

「老師上課所準備的資料很其全，回顧單也有用心的看，謝謝老師」、

「非常詳細的資料與輕鬆的上課方式」、

「每一次上課內容豐富，老師講解的很好」、

「老師教很好」、「老師您的授課精神不管是教學態度或是課程內容，都超有心的」、

「老師很認真，對日本文化理解也十分透徹」、

¹³ 「意見欄」記入者計有 20 人(39.2%)，內容大致分為三類：(1)整體課程內容之評價(7 人)、(2)教材、教學方法之評價(10 人)、(3)期末考方式之意見(2 人)、(4)其他(1 人)。引用內容完全援用學習者的用字遣詞不作更正。其中意見內容已經掃描成電子檔案，限於篇幅無法添附，如有需要請洽作者。

「老師上課非常好,希望有機會再上您的課。」

由評價內容觀之,課程教材內容的豐富性與否、上課講授方式以及教學者的認真程度皆為學習者注目的焦點,間接地構成影響學習者意願、動機、以及其學習成效的要因。

另外,問卷之第 18-22 題是關於課程中主要主題學習滿意度的調查。問題 18 至 22 題分別是探討學習者對課程中各主要主題「理解度」增長問題;所調查的主要主題依序為:「日本人禮儀文化」(5.04)、「日本地理、歷史」(5.08)、「傳統藝能歌舞伎」(5.04)、「精神、宗教信仰」(4.92)、以及「日本人的美學、生死觀」(5.02)。其中除了主題「精神、宗教信仰」的平均值較總平均值 4.97 略低 0.05 之外,學習者對其他四主題的「理解度」皆表現出高於總平均值 5.0 的高度評價,且四主題中表示「SA 及 AA」滿意度的學習者均佔 80%以上。特別是主題「日本地理、歷史」的「理解度」數值,高達 85%的學習者(AA=24%, SA=61%, A=15%)表示高度同意經課程學習後確實提高了其理解深度。也表示,學習者經由課程主題的學習「實際獲得」了比學習前「期望水準」更多的成果(或新知衝擊),因此給出了較高的滿意度數值(Domer, 1983)¹⁴。它同時也反映出:非日語主修學習者本身針對此等主題所持有的相關先備知識情報量較為欠缺不足,亦即各主題的基礎知識傳授仍是必要的。其他平均值偏高的主題也可作相同的解讀。

依據以上分析結果顯示,學習者針對課程教材豐富性、主要主題內容、以及教學者授課態度、方式同時給予較高滿意度。以上主要主題與質性問題 33 及 36 之調查結果將於後節中,針對課程內容、規劃、滿意度等再進行深入分析。

(二)「學習回顧單」與學習滿意度

為引導學習者進行各週主題學習回顧、複習所學,促進學習者將學習經驗應用於反觀、思考本身文化現象等教學目的規劃了學習者作業(Homework)「學習回顧單」。問題 7、9 及 14-15

是針對「學習回顧單」所作的相關設問。

「學習回顧單」由三部分 (1)上課後心得、(2)課程中印象深刻的事物、(3)思考問題(任選一題),所構成。回顧單回收閱覽、必要時加注教學者的評語或回應學習者的問題後,發還給學習者。此課程「學習回顧單」的主要教學成效目標是(1)提供學習者反嚼複習吸收授課內容的機會、(2)提高教學者與學習者之間互動、(3)讓學習者藉由課程所提示的「思考問題」反思本身文化與日本文化之異同現象、(4)掌握學習者對課程個別單元的理解程度以及其要求或期望、(5)確認學習者針對異文化接受感想之變遷與否等。關於此回顧單教學成效目標之(4)將於下節課程規劃問題中隨機加入探討,而目標(5)之達成與否以及相關學習者敘說內容之分析考察,將另為文研討。¹⁵

問題 14「本課程中「學習回顧單」對我複習所學習的日本文化有助益」平均值 4.82,其中負面評價表示「有點不同意」4%及「不同意」1%之外,百分之九十五(AA=22%, SA=47%, A=26%)的學習者以正面評價肯定了回顧單對其複習所學有所助益。而問題 15「本課程中「學習回顧單」對我與老師之間的溝通交流有助益」平均值為 4.82,雖然與問題 14 同樣存在 5%的反面意見(D),依然有 95%的學習者對此表示出正面肯定滿意度。

針對回顧單中是否具有讓學習者反思本身文化與日本文化異同點的成效調查,問題 9「課程中的「思考問題」,讓我覺得對反觀台灣文化非常有幫助」平均值 4.71,負面評價 D=11%而肯定評價 AA+SA+A 的總百分比為 89%。問題 7「課程的內容讓我對「台日文化比較」產生興趣」則是平均值 4.73,負面評價 D=4%,而肯定評價總百分比為 96%。兩題項的平均值各較總平均值 4.97 略低 0.26、0.24。題項 9 及 7 的肯定評價百分比指出,學習者認同回顧單對「台日文化比較產生興趣」之成效高出對「反觀台灣文化」之成效 7%。

值得注目的是,問題 9 的負面評價百分比 11%

¹⁴ Domer(1983)指出學習者乃是根據個人在學習前「期望水準」與學習後「實際獲得成果」相比較下的差距,差距愈小滿意度愈大,反之愈小。

¹⁵ 此課程學習者「學習回顧單」中對異文化理解之敘說層面及學習成效變化等研究,將另為文研討。

僅次於問題 11(13%)位居負評第二。究其原因，學習者(3 人)曾經在回顧單上表示「寫回顧單覺得很麻煩」；筆者推測由於此課程為通識選修課程且為非核心課程之故，要求學習者書寫課堂外作業確實容易讓學習者覺得「麻煩」，其配合度也較其他核心或專業科目有較高難度。上述的 4%-11%負面評價比例正說明了此課程中實施回顧單困難程度的真實狀況。然而，兩項問題在高度滿意(AA+SA)總數值上皆有 63%的學習者同樣地肯定了此課程在反觀台灣文化與台日文化比較於教學上的成效，對回顧單抱持肯定學習成效意見的學習者仍為多數。

綜合以上分析，學習者對於「學習回顧單」所帶來的各項學習成效，除了：「反觀台灣文化」為 89%以外，包括：複習所學、與教學者交流、對台日文化比較產生興趣的肯定評價等的評估上，皆達百分之九十以上的正面肯定評價，確實地達成了回顧單的教學目標成效。

四、整體課程與學習滿意度

問卷第 11-13 及 16 題是針對課程中師生互動情況進行調查；1-3 及 24-25 題則是調查學習者對整體課程的滿意度。

其中關於師生互動引導學習的滿意度問題上，問題 16「老師會鼓勵同學提問題並樂於解答」以及問題 12「老師會提供適度指引幫助學生學習」平均值皆是 5.00；問題 13「老師會關心同學的學習成效」平均值 5.10，三項數值皆超越總平均值 4.97 以上。顯示出學習者對此課程教學者願意與學習者互動的積極態度表示肯定贊同。

相對於教學者的交流意願，問題 11「學習中遇到疑問或問題時，我會向老師請教」平均值 4.45(高於「A=有點同意」，未達「SA=同意」)，是此調查結果平均值中的最低數值；其中表示會主动向教學者尋求學習協助的肯定評價(AA+ SA+ A)的總百分比為 87%，而否定評價「D 有點不同意」12%及「AD 非常不同意」1%；否定評價 13%位居負評第一位。題項 11 所示正、負面的百分比反映了課程中學習者自主性學習動機或投入程度的高

低不同；此課程約有 13%學習者的學習主動性似乎較不高昂。另一方面也可能同時反映出，學習者與教學者進行互動交流的困難度。據筆者經驗，部份學習者曾經在課堂後提出希望於課程外時間向教學者諮詢相關疑問之問題；時間外師生互動方式目前已經拓廣至以「學習回顧單」、E-MAIL 或教學平台中進行交流，然而即使如此主要的時間與地點仍僅限於授課前中後時間，主要是由於某科大通識教育中心所開設之「日本文化」課程目前為非核心選修科目，且由兼任教師擔任授課，依此並無法規定指定固定輔導時間與場所。

關於整體課程滿意度方面，問題 24「與選課前比較，我覺得自己對日本文化特質的理解程度有增加」平均值 4.92，全體學習者(100%)肯定地評價表示自身學習成效之理解程度有正向增加。而問題 25「修完課程後，我覺得自己比較能以包容、客觀的心態與想法面對與我國文化相異的日本文化」平均值則高達 5.14，該課程全部的學習者(100%)皆表示了「A」以及以上的肯定評價，而表示「AA=非常同意」及「SA=同意」的學習者則佔百分之七十八，顯示多數學習者高度滿意自己對理解日本文化特質上的學習成效。

而問題 3「在本課程中，我對自己的學習成效感到滿意」平均值 4.82，極多數學習者(AA+SA+A=92%)對自我的學習成效給予較高的肯定評價。關於問題 1「我覺得通識中心安排此堂課程很適當」平均值 5.04，百分之九十八(AA+SA+A=98%)的學習者以肯定意見表示認同課程的安排適切。從問題 1 與 3 看來，相較於對課程滿意度的肯定評價，學習者對自己學習成效的滿意度略低。分析其原因，筆者認為可以從前述「三、教學授課內容(一)教材、主題滿意度」中，學習者所列舉的意見「期中考部分偏難」的問題中看出，期中考試評量成績(班平均約 65 分)未能符合學習者「期望水準」(Domer,1983)是可能影響因素之一。

即使如此，學習者仍然對整體課程滿意度釋出超越 5.0 以上的肯定評價。學習者對此課程滿意與否也可以從質性問題「意見欄」的記入內容中略探一二；學習者中有 7 人提出以下的書面意見回應，

¹⁶整理如下：

「修了這堂課，讓我對日本文化有更深的了解」、

「對於日本>>講得很享細；讓人有想馬上衝去日本的感覺」、

「本來認為自己對日本有著一定的瞭解，但老師卻總能展露出我沒看過的日本的另一面，更進一步地增加我對日本的喜愛」、

「Perfect!」、

「整體而言課程很棒」、

「我只覺得這科我選對了」、

「我覺得學校可以多開類似「日本文化」的外國文化課程可以提升學生的國際觀」

由以上意見看來，學習者對課程方面的評價皆為正面，此外，學習者在「意見欄」評價中也同時肯定了自己在此課程中有深入的學習成效。其中有一位學習者的意見指出自己具有出國去日本的衝動、另外一位學習者更指出自己從學習日本文化感受到其他外國文化的重要性甚至希望更廣泛地學習其他異文化以增長自己的國際觀。此課程觸發了學習者願意去學習、去體驗異文化的動機，顯示學習者已經受到此課程教學目標—建立理解與尊重國際多元文化之器識與國際觀—之正面影響。

五、課程規劃之檢討

本節將先分析學習者對課程各週主題學習興趣與意願，再檢討此課程規劃適切與否問題。

首先針對問題 23「修完課程後，我覺得自己對其他日本文化主題產生了興趣。」的調查結果來看，百分之百的學習者皆肯定地表示此課程能引起學習者繼續接觸其他日本文化主題的興趣。至於學習者對哪些其他文化主題產生興趣呢？針對質性問題 36「你會建議此課程中再加入介紹哪些主題內容？推薦的理由是？」的記入內容加以分類，約可分為以下四大類：(1)現代流行文化(包括：服裝、偶像、二次元文化、卡通、電影、相關商品等)計有 14 人；推薦理由主要有「有趣」、「有興趣」、

¹⁶ 同注 13。引用內容完全援用學習者的用字遣詞不作更正。

「很特別」、「可以增加學習興趣」。(2)旅行觀光自然景點都市介紹，5 人，理由是「因為我愛大自然」、「很實用」、「對想去日本玩的人有幫助」。(3)美食、飲食文化，4 人，理由有「民以食為天」、「想多了解吃」。(4)其他，8 人(建築 2 人、運動相撲 2 人、打工度假制度 2 人、童玩 1 人、日語會話 1 人、「課程內容已相當充實、繼續保持」2 人)。

而質性問題題目第 33 題則是針對學習者對各週主題的學習興趣與意願高低進行調查，並依據其統計結果，按學習興趣與意願高至低=「人氣順位」排序(參見附表 1，問題 33 之統計數值)¹⁷。其中「人氣順位」最高五個主題(平均 47.5%)，分別是：順位(1)「日本的音樂、藝能新聞」(31 人)、(2)「其他隨機介紹的日本文化相關影片」(28 人)、(3)「日本文化體驗制度介紹」(24 人)、(4)「日本人的精神美學(生死觀與武士道)」(22 人)、(5)「日本的歷史與文化」(21 人)。反之，「人氣順位」低於 20% 的有順位(15)「日本人的起源與文化」(8 人)、以及(16)「日本人的精神美學(宗教信仰)」(7 人)。

綜觀 36 與 33 題項的結果，值得注意的是現代流行文化，亦即日本文化相關的音樂、藝能新聞等多媒體現代資訊教材在活化課程內容、吸引學習者注意力與提高學習成效上具有不動如山的效果。國際交流基金(2010)針對海外學習日語高中生所進行的文化相關教學供給與需求¹⁸問卷調查結果中顯示，教學者「想教」且學習者感到「有興趣」的內容為日本文化中的「食物、動畫、漫畫、遊戲、電影、歌手」。以上兩題項的調查結果同樣說明了此課程的學習者也對同樣的內容抱持極高的興趣；日本文化中的次文化產業對世界各國主修日語及非主修日語的學習者們皆具有無遠弗屆的吸引力及影響力。國際交流基金(2010)同時指出教學者「想教」但學習者「不感興趣」內容包含氣候自然、

¹⁷ 以選擇人數除以整體調查對象人數，所得的百分比，本論文稱「支持率」；而據此所排列順位於文中稱為「人氣順位」。

¹⁸ 國際交流基金：〈文化に関するレディネス・ニーズ(readiness/needs)調査〉，《日本事情・日本文化を教える》，2010 年。

交通系統、宗教、傳統藝能等；題項 33 中主題「日本人的精神美學 (宗教信仰)」(7 人)位居最末位，也反映出此課程學習者具有相同的「不感興趣」程度。

根據學習者成效與滿意度相互關係的先行研究指出，學習滿意度與學習成效成正向相關，亦即提高學習滿意度即可以提高學習成效；換言之，要提高學習者的學習成效，提高學習滿意度是刻不容緩的當前之要。課程規劃內容時，全部由學習者觀點出發強調學習者的「需求」、「興趣」確實是方法之一，然而正如關百華(2010)指出，「有系統的傳授基本知識」仍然必要。筆者也贊同系統性基礎知識傳授的必要性，因此規劃每週課程得先講授主題相關背景文化知識後再選擇性地播放相關的多媒體教材。基本知識傳授的教學目標主要在於累積學習者對日本社會、文化的先備知識，藉此以增進學習者從基礎知識思考判斷異文化或與本國文化進行比較的基本素養及能力。

關百華(2010)同時指出，台灣學習者針對課程內容評價似乎混淆了「文化交流、升學、就業所需的知識或技能上的需求」和「好玩有趣、具吸引力之需求」，與中國學習者重視將來實用知識需求相較之下，台灣學習者傾向重視課程的娛樂性非常令教學者擔憂。¹⁹依本論文分析，概觀此課程的學習者在學習興趣與課程內容期待方向、以及主題滿意度上出現高度肯定「有趣」、「有興趣」的次文化、多媒體教材的傾向，與關百華(2010)所指出的台灣學習者混淆學習需求問題似乎一致。

基於以上數據以及教學評估後的考量，筆者擬定將課程內容作以下規劃調整。

針對學期各週主題問題，上述「人氣順位」之 1 與 2 皆擁有約 50%的支持率，順位 3 及 4 支持度 40%以上，順位 5 的支持度也將近 40%。以上五個教學主題維持不變。「人氣順位」之 1 與 2 兩項內容並非課程的正式主題，僅止於課堂前、中、後穿插播放，用於說明其他主題之際的補充用教材。此

課程中為免使得補充教材流於空洞的娛樂工具，目的性的選擇並介紹其內容、現象所具有的背景文化情報資料供學習者認知；或者加入台日相關人事物讓學習者思考、理解日本(異國)文化異同。同時為加強現代化情報的傳授，於課堂前規劃加入日本與國際時事、日本情勢現況等新聞內容。

另一方面，從質性題項 33 的調查結果來看，16 項主題中，「日本人的起源與文化」(8 人)以及「日本人的精神、宗教信仰」(7 人)居「人氣順位」末兩位；而主題「神話、皇室」(20 人)則居第 6 順位，筆者將規劃「日本的建國與神話」主題取代「日本人的起源與文化」。而居「人氣順位」末位的主題則顯示出日本人的宗教信仰對日本人精神、生活的影響等方面的文化內容對學習者似乎較無立即性、迫切性的需要與相關聯，但是筆者考量讓學習者試著去學習理解並尊重異文化中的宗教信仰也是國際交流中重要的基礎素養之一，將改進教學方法並將該主題內容簡化，另外規劃加入「年中行事」、「祭典」等主題。

「人氣順位」第 6 至 10 皆有百分之三十以上支持率；而順位第 11 至 12 也都有 28.3%與 26.4%的支持率，暫時不作異動。而關於主題「日本的傳統藝能」(順位 14, 13 人 24.5%)方面，該課程中介紹日本最初由聯合國教科文組織認定為無形文化遺產的能樂、文樂、歌舞伎，筆者認為從認識日本對傳統藝術的傳承與保存來讓學習者反思對台灣傳統藝術的認識與珍惜是重要的教學主題，將繼續維持原主題，但改善教學方法並增加多媒體教材。另外，依據問題 36 中學習者的希望需求，依照各學期季節不同增添、更換時令主題，如「日本傳統服飾」、「日本新年與賀年」、「和食文化」等等內容。

肆、未來課程方向與建議

根據以上考察結果，以符合此課程中學習者滿意度、學習成效與教學者立場考量下，筆者規劃出下列十六項執行可能的課程主題。

表 3 「日本文化」課程規劃主題一覽表

¹⁹ 關百華：〈大學日語教育中〈日本社會文化〉課程的定位與設計〉，《淡江日本論叢》，頁 204-205。

主要主題：	
(1)	日本的語言與符號 (含五十音入門教學)
(2)	日本人的非語言行為 (姿(肢)體語言)
(3)	日本的自然與地理 (含三大都市)
(4)	日本的世界遺產
(5)	日本的傳統藝能(能樂、文樂、歌舞伎)
(6)	日本的歷史與文化
(7)	日本的建國與神話
(8)	日本文化體驗制度介紹(日本打工度假簽證)
(9)	日本人的精神美學(生死觀與武士道)
(10)	日本人的精神美學(宗教信仰)
(11)	日本人的生活美學(日本祭典、慶典)
(12)	日本人的生活美學體驗(日本傳統服飾、浴衣)
(13)	日本人的生活物語(日本例行節日)
(14)	日本人的生活美食(和食文化)
(15)	日本人的吉祥物(緣起物、招財貓等等)
(16)	日本人的習慣(日本新年與賀年)
其他多媒體補助教學教材：	
(1)	日本的即時新聞資訊 (課堂開始前)
(2)	日本的音樂、動漫、藝能新聞 (課堂中穿插)
(3)	其他隨機介紹的日本文化相關影片

100 學年下學期，筆者針對以上重新規劃的課程內容，進行了實際教學實踐(開課 2 班級，選修人數 109 人)與問卷調查。初步調查數字顯示，教師教學評量總平均 4.43，問卷調查²⁰中兩班級之總平均值各分別為 5.14 與 5.24。與 100 學年上學期此課程的評比內容相較，教師教學評量與問卷調查之兩項總平均數值均有上揚。特別是問卷調查總平均值，相較於上學期平均值 4.97 (=接近 A =同意)，課程規劃改善後兩班級均獲得了超越「A」以上的高度、肯定評價。以上新規劃內容經過實際教學實踐後，目前有以下幾點經驗分享：

一、關於通識教育課程方面。

建議推廣增設多元文化或跨文化課程等，以增進學習者學習理解他國文化的機會，並開拓學習者的國際視野與培養國際關懷的器識。

二、關於「日本文化」課程方面。

- (1)傳授各主題的基礎知識之際，可以使用簡報 (PowerPoint)並發放主題相關講義、參考書目等以便學習者理解內容或以利學習者自主與延伸學習。
- (2)為提高學習者實際與異文化進行溝通的機會，可以邀請校內外日籍人士或日籍學習者參與課程活動。
- (3)輔助教學所需的多媒體教材可取自各大網站，包括 YouTube (日本語、日本地區)、日本新聞媒體網站(NHK Web News 等等)。基於著作版權關係，採用多媒體教材教學會頻繁地使用網路之故，教室網路速度流暢與否將會影響到使用多媒體教材進行教學的品質與成效。另外，中文或日文的多媒體教材皆有助提升學習成效。
- (4)關於課程主題(12)日本的傳統服飾(浴衣)的教學活動，主要教學目標在讓學習者體驗異文化服飾，亦即實際試穿日本傳統服飾，因此課程進行中需要使用日本浴衣。日本在台所設立的財團法人交流協會²¹一直以來提供在台灣從事相關日本文化的教學者免費出借全套浴衣的服務與申請，該協會所提供的浴衣借出條件是，申請人必須親自前往該協會借出與歸還，並於歸還前將所借用的服飾送乾洗後才歸還；上列條件可謂適切要求。然而「巧婦難為無米之炊」，針對此主題教學所發生的經費問題一直是非主修日語校系課程的教學者與學習者所負擔。所謂「工欲善其事必先利其器」，建議科大校系中長期開設日本文化相關課程者，檢討儲備日式和服(浴衣)相關的教學設備器材，不但可增益學習者體驗異國文化機會，更可緩解教學者與學習者的負擔。

伍、結語

本論文首先分析「日本文化」課程全體課堂問卷的量化調查結果，並同時與問卷之質性問題內容分析結果共同進行檢視學習者的學習滿意度、成效；根據以上的考察結果評估課程之教學規劃適切

²⁰ 問卷內容同本論文所使用的問卷，僅每週課程主題的內容方面略有差異。

²¹ 財團法人交流協會，設有台北、高雄事務所，網址：<http://www.koryu.or.jp/>

與否、教學目標定位等問題。此論文主以問卷的調查結果進行分析，必要時則補助性地採用「學習回顧單」中的內容進行考察及或佐證分析。最後，並依據所得結論，針對科大非主修日語學習者所開設的日本文化課程規劃提出可行的改善方向與建議。

考察結果顯示，此課程學習者為非日語主修學習者，授課語言以中文為主，日語為輔的方式是適切的。課程最初具日語學習經驗者為 4 人(7.5%)，期末問卷調查之際，學習者 36 人(70.6%)回答已具「五十音」的日語學習經驗與能力。極多數的學習者本身對日本文化抱持極高的興趣，對課程中的多媒體輔助教材具有偏高的學習滿意度。學習者對本身的學習成效、以及遇問題時的尋求協助之主動性調查結果顯示滿意度較總平均值偏低。然而，學習者對此課程教學者的教學態度、方法、所預備的教材、主要主題等的學習滿意度表現出超越「A」的滿意度，肯定評價甚高。對於教學輔助工具之「學習回顧單」的學習成效各平均值雖略低於總平均值 4.97，仍有平均百分之九十以上的學習者提示出正面評價肯定回顧單的教學成效，分析結果也指出學習者透過回顧單開始對「台日文化比較產生興趣」。

綜觀以上所述，學習者對整體課程抱持較高的正面評價；這似乎辯明了「日本文化」課程的教學目標具有較高的達成度。同時，學習者也以偏高的滿意評價肯定了此課程教學規劃之適切性；然而，課程規劃仍需持續改善。新規劃課程經教學實踐後，雖然仍未趨至完善，但是據初步調查顯示，教師教學評量平均值與學習者對新規劃課程的學習成效之總評價滿意度均上揚。針對新課程的教學成效、滿意度，以及學習者學習成效、滿意度之增長與否等，筆者擬將再進行擴大樣本數與長期縱斷性考察，並於日後另為文深入探討與分析。

參考文獻

一、專書

1. 國際交流基金(2010) ,《日本事情・日本文化を教える》, 日本語教授法シリーズ第 11 卷, 東京, ひつじ書房。

二、期刊論文

1. 闕百華(2010) ,〈大學日語教育中〈日本社會文化〉課程的定位與設計〉,《淡江日本論叢》, 22, 第 189-213 頁。
2. 陳資文(2010) ,〈學習滿意度之基礎理論探討〉,《E-SOC JOURNAL》, 90, 2013 年 1 月 1 日, 取自: <http://society.nhu.edu.tw/e-j/90/9.htm>
3. Fujita-Stank, P.J., & Thompson, J.A.(1994). *The effects of motivation and classroom environment on the satisfaction of noncredit continuing education student.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED:3730646).
4. Domer,D.E., Carswell, J.W., & Spreckelmeyer, K.F. (1983). *Understanding educational satisfaction.* (Eric Document Reproduction Service No.ED:232600).

三、研討會論文

1. 陳艷紅 (2005) ,〈警大通識課程「日本文化」與他校「日本文化」比較〉,《「通識教育教學及研究方法學術研討會」論文集》, 第 131-140 頁。

四、研究報告

1. 財團法人交流協會台北事務所編(2010) ,《2009 年度台湾における日本語教育事情調査報告書》, 台北, 財團法人交流協會。

〈附表 1〉

※註：AA=非常同意；SA=同意；A=有點同意；D=有點不同意；SD=不同意；AD=非常不同意

題 目	百分比(%) ※						平均值 Mean
	AA	SA	A	D	SD	AD	
1. 我覺得通識中心安排此堂課程很適當。	22	62	14	2	0	0	5.04
2. 我自己本身對「日本文化」非常有興趣。	27	44	27	2	0	0	4.96
3. 在本課程中，我對自己的學習成效感到滿意。	20	49	23	8	0	0	4.82
4. 本課程「日本文化」的教材(講義、PPT)清晰易懂。	31	53	16	0	0	0	5.16
5. 我覺得此「日本文化」課程內容容易明白。	26	56	16	2	0	0	5.06
6. 課程的內容讓我對認識「日本文化」有初步的瞭解。	25	61	14	0	0	0	5.12
7. 課程的內容讓我對「台日文化比較」產生興趣。	14	49	33	4	0	0	4.73
8. 課程中,播放的影片內容,讓我覺得對認識日本文化非常有幫助。	41	43	16	0	0	0	5.25
9. 課程中的「思考問題」,讓我覺得對反觀台灣文化非常有幫助。	19	44	26	11	0	0	4.71
10. 課程中,老師對授課內容有充分的準備。	51	40	7	2	0	0	5.42
11. 學習中遇到疑問或問題時,我會向老師請教。	14	36	37	12	0	1	4.45
12. 老師會提供適度指引幫助學生學習。	22	59	17	2	0	0	5.00
13. 老師會關心同學的學習成效。	27	57	14	2	0	0	5.10
14. 本課程中「學習回顧單」對我複習所學習的日本文化有助益。	22	47	26	4	1	0	4.82
15. 本課程中「學習回顧單」對我與老師之間的溝通交流有助益。	24	42	29	5	0	0	4.82
16. 老師會鼓勵同學提問題並樂於解答。	22	58	18	2	0	0	5.00
17. 老師能夠依照課程大綱授課。	29	59	12	0	0	0	5.18
18. 修完課程後,我覺得自己對日本人禮儀文化的理解程度,有增加。	25	55	18	2	0	0	5.04
19. 修完課程後,我覺得自己對日本地理、歷史的理解程度,有增加。	24	61	15	0	0	0	5.08
20. 修完課程後,我覺得自己對日本傳統藝能歌舞伎的理解程度,有增加。	24	58	16	2	0	0	5.04
21. 修完課程後,我覺得自己對日本精神、宗教信仰的理解程度,有增加。	18	57	25	0	0	0	4.92
22. 修完課程後,我覺得自己對日本人的美學、生死觀的理解程度,有增加。	22	60	16	2	0	0	5.02
23. 修完課程後,我覺得自己對其他日本文化主題產生了興趣。	29	49	22	0	0	0	5.08
24. 與選課前比較,我覺得自己對日本文化特質的理解程度,有增加。	14	65	21	0	0	0	4.92
25. 修完課程後,我覺得自己比較能以包容、客觀的心態與想法面對與我國文化相異的日本文化。	35	43	22	0	0	0	5.14
26. 修完課程後,我覺得自己對學習日本語產生了興趣。	20	42	34	4	0	0	4.78
27. 對此課程中使用的中文與日文的比率,我覺得很適當。	26	41	28	5	0	0	4.90

28. 我對此課程中出現的日語，經過老師講解後能充分地了解。	16	56	22	6	0	0	4.82
29. 教學內容中出現日語單字語彙，我覺得對學習日語是有幫助的。	20	52	24	4	0	0	4.88
30. 教學內容中出現日語單字語彙，我覺得對理解日本文化是有幫助的。	25	55	18	2	0	0	5.04
31. 我覺得此課程中使用的日語對我學習日語、理解日本文化是有幫助。	14	66	16	4	0	0	4.90
32. 教學內容中出現日語發音(語音內容)，我覺得對日語聽力是有幫助的。	18	45	29	6	2	0	4.71
33. 參考以下項目 1-16，本學期各週上課主題中，你對哪些項目特別感到有趣？請寫出該項號碼。 () (可複選) 人數 百分比 人氣順位							
1.日本的語言與符號 (含 50 音入門)	15 人	28.3%	11				
2.日本人的非語言行爲 (姿(肢)體語言)	16 人	30.2%	10				
3.日本的自然與地理 (含三大都市)	19 人	35.8%	7				
4.日本的世界遺產	14 人	26.4%	12				
5.日本人的起源與文化	8 人	15.1%	15				
6.日本的歷史與文化	21 人	39.6%	5				
7.日本的傳統藝能 (能樂、人形淨瑠璃文樂、歌舞伎)	13 人	24.5%	14				
8.日本文化體驗制度介紹 (日本打工度假簽證制度)	24 人	45.3%	3				
9.日本人的精神美學 (宗教信仰)	7 人	13.3%	16				
10.日本人的精神美學 (審美觀)	14 人	26.4%	12				
11.日本人的精神美學 (生死觀與武士道)	22 人	41.5%	4				
12.日本人的精神物語 (神話、皇室)	20 人	37.7%	6				
13.日本人的精神物語 (傳說、民間故事)	17 人	32.1%	9				
14.日本人的緣起物 (招財貓、Hello Kitty)	19 人	35.8%	7				
15.日本的音樂、藝能新聞	31 人	58.5%	1				
16.其他隨機介紹的日本文化相關影片	28 人	52.8%	2				
34. 你曾經到過日本嗎？ 是 (下一題) 否 (→36 題)							
35. 參考以下項目 <input type="checkbox"/> — <input type="checkbox"/> 請圈選出你前往過日本的目的 (可複選、複答)							
<input type="checkbox"/> 觀光 (約 次 天) <input type="checkbox"/> 遊學 (約 次 天) <input type="checkbox"/> 短期留學 (約 次 天) <input type="checkbox"/> 交換留學 (約 次 天) <input type="checkbox"/> 長期留學 (約 次 天) <input type="checkbox"/> 打工度假 (約 次 天) <input type="checkbox"/> 其他 (約 次 天)。							
36. 你會建議此課程中再加入介紹哪些主題內容？推薦的理由是？							
其他任何想法、建議、評論、或讚美							

A Survey on Learning Experiences of Learners of “Japanese Culture” in General Education: the Effects of the Course Design and Non-Japanese-major undergraduates’ Learning in the Course

Lien Chang^{1*} Kazuya Kawajiri²

^{1*} Adjunct Assistant Professor, Center for General Education, National Formosa University
² Assistant Professor, Department of Applied Foreign Languages, National Formosa University

ABSTRACT

This study aims to evaluate learning experiences and learning effects of non-Japanese-major undergraduates who took Japanese Culture for general education in a national university of science and technology in the fall semester of 2011. In other words, the purpose of this study is to examine the course objectives and course design by evaluating f learners’ learning effects and learning satisfaction based on the analysis of the questionnaires as well as the collected qualitative data. The results were derived from the analysis of the questionnaires and reflection notes. It is hoped that the results can facilitate the setting up of course objectives and the designing of the course in Japanese Culture for non-Japanese-major undergraduates in the technological and vocational education.

Keywords: general education, Japanese culture, foreign culture, learning effects, course design

*Corresponding Author : Center for General Education, National Formosa University, 64, Wen-Hua Road, Hu Wei, Yun Lin, 63208, Taiwan.
Tel: +886-5-6315836
Fax: +886-5-6315838
E-mail: nihonbunkatw@yahoo.com.tw

Metacognitive awareness in English listening: A study of Taiwanese non-English majors

Chiung-Wen Chang

Department of Foreign Languages, R.O.C. Military Academy

Abstract

This paper reports on the findings of an investigation into the metacognitive awareness held by 213 non-English majors aged 16–18 years regarding listening comprehension in English and the difficulties they perceive and the strategies they use. The data in this study was obtained through questionnaires (MALQ, Vandergrift et al, 2006) and follow-up interviews conducted with students. The results of the study indicate that three metacognitive awarenesses, namely "problem-solving", "directed attention", and "person knowledge", are positive factors affecting EFL listening while "mental translation" is negative. The findings of the study also show that EFL learners experience a range of listening problems. Students identified a number of factors that contribute to difficulties in listening comprehension: listening text issues, the speaker, matter of motivation and interest, presentation of the spoken text, and factors relating to student themselves. Furthermore, most learners attributed their difficulties in listening to their own supposed low ability in the skill and to the difficulty of the texts set, with little awareness shown regarding the role played by ineffective listening strategies or skill application. To overcome them, various techniques which help learners to utilize effective strategies to confront problems of listening comprehension are discussed and the pedagogic implications are stated.

Keywords: metacognitive awareness, listening comprehension, non-English majors

*Corresponding Author : Department of Foreign Languages, R.O.C. Military Academy, No.1, Wei-Wu Rd. ,
Fengshan Dist, Kaohsiung City 83059, Taiwan
Tel: +886-7-7403061
Email: chiungwengchang@gmail.com

1. Introduction

Early interest in L2 listening research stemmed from a theory that mere exposure to comprehensible input would enhance listening skills and promote language acquisition (Krashen, 1985). Recently, this exclusive attention to input has shifted to how learners process the input. Understanding what strategies learners use and what difficulties they experience has become an integral part of listening research. Information gleaned from such research is considered useful because it provides better insights into learners' listening ability and helps make their listening efficient. Thus, there is a growing interest in clarifying listeners' mental processes, identifying facilitative strategies, and incorporating them into classroom activities (Thompson & Rubin, 1996; Vandergrift, 1997).

Arnold (2000) comments on how listening induces anxiety in learners, because of the pressure it places on them to process input rapidly. In many ways it is unsurprising that learners perceive listening as difficult. Buck (2001) emphasizes the complexity of the listening process, in which the listener must use a wider variety of knowledge sources, linguistic and non-linguistic, to interpret rapidly incoming data. The application of linguistic knowledge in comprehension is usually termed bottom-up processing, whereby the sounds, words, clauses and sentences of a passage are decoded in a fairly linear fashion to elicit meaning (Rost, 2002). In 'top-down processing', the listeners' knowledge of the topic, their general knowledge of the world and of how texts generally 'work', will interact with this linguistic knowledge to create an interpretation of the text (Buck, 2001). While it is generally agreed that listening requires a combination of both forms of processing, their respective contribution to effective listening is still not clearly understood (Tsui &

Fullilove, 1998). Given this complexity and perhaps because the process is largely unobservable, it may be difficult for learners to have a clear understanding of how they go about listening in a foreign language, or, more importantly, how they might improve their performance.

There is a growing number of studies that provided empirical support for the efficacy of instruction that raises learners' awareness of the listening process through strategy training and process-oriented reflections (Cross, 2011; Graham & Macaro, 2008; Liu & Goh, 2006; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010; Zeng, 2012). As focus on metacognitive awareness is a relatively new endeavour in research and teaching of L2 listening, there is a need to research a comprehensive metacognitive approach that addresses not only strategies but also the development of learners' metacognitive knowledge of themselves as L2 listeners and the mental and social processes of listening (Vandergrift & Goh, 2012). This study was planned therefore with the aim of investigating students' metacognition about EFL listening.

The research questions to be answered in this study include: 1) Does the familiarity with the content affect the learners' comprehension? 2) To what extent do they tolerate ambiguity while listening? 3) How do they feel about listening? 4) Do they have sufficient exposure to English outside the classroom? 5) What other factors do the learners identify as affecting their listening comprehension? 6) To what extent are they aware of metacognitive listening strategies, and to what extent do they use them?

2. Literature review

2.1 Metacognition

Though much of the literature on

metacognition is limited to its use in the classroom, it has been found to be important in helping language learners comprehend an aural message (Vandergrift, 1997; Vandergrift, 2002; Vandergrift, 2004). Metacognition is defined as the learners “knowledge about learning” (Wenden, 1998, p. 516). Flavell first used the term in 1979 when he identified three types of metacognitive knowledge: person, task, and strategy. Wenden (1991) applied Flavell’s typology to language learning and identified the same kinds of metacognitive knowledge among language learners. According to Wenden (*ibid.*: p. 35-43) **person knowledge** consists of general knowledge learners have about how learning takes place and how different factors like age, aptitude, and learning styles can influence language learning. Person knowledge also includes what learners know about themselves as learners, and the beliefs they have about what leads to their success or failure in learning a language. **Task knowledge** refers to what learners know about the purpose, demands, and nature of learning tasks. It also includes their knowledge of the procedures that constitute these tasks. **Strategic knowledge** is what learners know about strategies. More specifically, it is what learners know about which strategies are likely to be effective in achieving learning goals. It includes understanding how best to approach language learning.

2.2 Metacognitive listening strategies

Metacognitive strategies are “higher order executive skills that may entail of planning for, monitoring, or evaluating the success of activity” (O’Malley & Chamot, 1990, p. 44) to manage, direct, regulate, and guide learning. It is evident that the development of learners’ communicative competence and language proficiency is associated with the use of these strategies (Oxford, 2002). While the relationship between metacognitive strategies

awareness and language written skill acquisition and development has been extensively investigated in the literature (e.g., Sheorey & Mokhtari, 2001), it is only recently that the importance of metacognitive awareness in listening comprehension has been highlighted.

Baker and Brown (1984) distinguished two aspects of metacognitive ability: knowledge on cognition (i.e., knowing ‘what’) and regulation of cognition (i.e., knowing ‘how’). The first aspect relates to the learners’ conceptualization about their listening process, namely their awareness of what is going on and what is needed to listen effectively. Previous research has examined learners’ persistence when encountering comprehension difficulty as a factor influencing effective listening. Learners’ persistence was related to two types of metacognitive strategies: self-management (i.e., controlling language performance) and self-monitoring strategies (i.e., checking one’s comprehension) (O’Malley & Chamot, 1990). According to O’Malley et al. (1989), strong listeners use more repair strategies; when comprehension fails, strong listeners make an effort to redirect their attention back to the task quickly and keep on listening actively, while weak listeners stop listening further.

Metacognitive listening strategies include five types of strategies: problem-solving, planning and evaluation, mental translation, person knowledge, and directed attention (Vandergrift et al., 2006). Problem-solving represents a group of strategies listeners use to guess what they do not understand in the process of listening and to monitor these inferences (Vandergrift et al., 2006). Planning and evaluation strategies are those types of strategies that listeners use to prepare themselves for listening tasks and to evaluate the results of their listening efforts (Richards, 1990). Mental translations are those types

of strategies that listeners must avoid if they want to become skilled listeners (Vandergrift, 2003). Person knowledge strategies include listeners' perceptions and attitudes concerning the difficulty of the listening task and their self-efficacy about second language (L2) listening (Sparks & Ganschow, 2001). Directed attention represents strategies that listeners use to concentrate and stay on listening task (Rost, 2002).

Metacognitive strategies awareness is defined as "planning and consciously executing appropriate actions to achieve a particular goal" (Sheorey & Mokhtari, 2001, p. 432) and in case of listening it is the listeners' awareness of these five types of strategies that they utilize in the process of listening to the language input. Based on the theory of metacognition, the metacognitive listening strategies awareness involves in the extent to which language learners are aware of their strategies and can regulate the process of L2 listening comprehension (Vandergrift et al., 2006). Empirical evidence shows that the effective use of metacognitive listening strategies plays a large role in successful listening comprehension (Vandergrift, 2003), helps students to increase their self-regulation and autonomy in listening (Vandergrift, 2002), and has a significant relation with students' motivation for language learning and listening self-efficacy (Vandergrift, 2005). Furthermore, Chen (2010) examines first-year university students' awareness level of metacognitive listening comprehension strategies (MLCS) on learning English as a Foreign Language (EFL). The results indicate that Taiwanese university EFL learners have a high level of awareness of MLCS. Students' high school background, perceived ability in English listening, and time spent on practicing English listening significantly influence their awareness of some strategies.

2.3 Metacognitive awareness and listening

comprehension

Metacognitive awareness in listening refers to the adoption of appropriate strategies and ideal allocation of resources (Lin, 2002). Several recent studies investigating metacognitive awareness about listening have made use of the Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ) as an instrument for eliciting learners' knowledge about strategy use and the demands from listening (Baleghizadeh & Rahimi, 2011; Bozorgian, 2012; Lee, 2007, Liao, 2009, Mareschal, 2007; O'Bryan & Hegelheimer, 2009; Rahimi & Katal, 2012; Zeng, 2012). According to its developers, the MALQ was grounded in research and theory about L2 listening, most significantly the findings of research on strategy use and metacognitive knowledge based on Flavell's (1979) conception of metacognition (Vandergrift et al., 2006).

In addition to validating the questionnaire, Vandergrift et al. (2006) found a moderately significant correlation between listening comprehension ability and the overall MALQ scores of the 966 respondents. They reported that 13% of the variance in listening performance could be explained by learners' metacognitive awareness. Zeng (2012) also reported a significant relationship between metacognitive awareness and listening test performance among 1044 EFL learners in China. He found that 15% of the variance in the learners' listening performance could be explained by their reported metacognitive knowledge in listening through the MALQ. The results that have emerged thus far are consistent with the findings in other disciplines concerning the importance of metacognition in learning.

3. Methodology

The current study adopts the contextual approach

- learners seen as varying according to context - involves a variety of data types and diverse means of data analysis. This research employs a combination of quantitative and qualitative approaches by including survey items aimed at demanding objective responses as well as qualitative interviews to elicit open-ended responses from participants. The triangulation of data has the potential to reduce the biases inherent in one method while enhancing the validity of inquiry (Greene, Caracelli, & Graham, 1989; Mackey & Gass, 2005).

3.1 Participants

The questionnaire respondents involved in this study are 213 students: one hundreds and sixty four

are male, forty nine are female. They had learned English as a subject in school settings for at least six years, and their English proficiency ranges from low intermediate level to intermediate level. They had neither studied abroad before, nor currently attended additional English classes outside of the classroom. 150 students (70%) had the experience of taking language proficiency test, while 63 (30%) had never taken any language proficiency test before. 30 students who indicated a willingness to be interviewed on their surveys were selected for interview phrase of this study. Their demographic information is summarized in Table 1.

Table 1 Demographic information about the participants

Category	Questionnaires Respondents (n=213)	Interviewees (n=30)
Gender		
Male	164	18
Female	49	12
Experience of Language Proficiency Test		
GEPT	139	16
TOEIC	52	8
TOEFL	2	0
None	63	6

3.2 Procedure

The researcher chose to use questionnaires as they are suitable for eliciting beliefs anonymously (Cohen, Manion & Morrison, 2000) from a target population in a fairly short space of time. Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ) developed and validated by Vandergrift et al. (2006) was used to assess language learners' awareness and perceived use of listening strategies. The questionnaire contains 21 items and each item is rated on a five-point Likert scale rating from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). MALQ consists of five factors including problem-solving

(six items), planning and evaluation (five items), mental translation (three items), person knowledge (three items), and directed attention (four items). The researcher translated the questionnaire into the learners' L1 (Chinese), checking the translation with a Chinese teacher. The author then piloted the questionnaire with three students and amended it, revising several items for clarity. The students were assured of anonymity and informed that their participation was entirely voluntary. It is important to note that, using Cronbach's alpha formula, the reliability of the MALQ questionnaire used in this study was 0.81.

The interviews conducted after the questionnaires were collected. The aim was to gather qualitative data to back up and assist the interpretation of the quantitative data. The interviews were conducted on a one-on-one basis from Nov. 2012 until Feb. 2013 and each interview was conducted in Mandarin and lasted 15-20 minutes. An interview packet was given in advance. The packet consisted of a cover letter stating the purpose of the study, an informed consent form, and a list of interview questions. These interviews were audio taped and later were transcribed.

3.3 Data analysis

Quantitative data was analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS version 12.0). Frequencies and means were used to analyze single items. Qualitative data analysis followed the five analytical-strategy steps proposed by Schmidt (2004). The researcher used peer review as a technique to verify her coding of the data. Of the 120 coded responses assigned to the data by the researcher, the peer review agreed with 90 of them. This resulted in a 75% rate of agreement among the researcher and the peer reviewer.

4. Results and discussions

Table 2: Planning and evaluation strategies

No	Strategy / beliefs/perception	Strongly Agree	Agree	Lightly Agree	Disagree	Strongly Disagree	Mean
		5	4	3	2	1	
1	Before I start listening, I have a plan in my head for how I am going to listen.	30 (14%)	72 (34%)	81 (38%)	25 (12%)	5 (2%)	3.5
10	Before listening, I think of similar texts that I may have listened to.	36 (17%)	84 (39%)	62 (29%)	30 (14%)	1 (0%)	3.6
14	After listening, I think back to how I listened, and about what might do differently next time.	23 (11%)	70 (33%)	76 (36%)	36 (17%)	8 (3%)	3.3
20	As I listen, I periodically ask myself if I am satisfied with my level of comprehension.	28 (13%)	89 (42%)	78 (37%)	15 (7%)	3 (1%)	3.6
21	I have a goal in my mind as I listen.	30 (14%)	73 (34%)	84 (39%)	21 (10%)	5 (2%)	3.5

Table 3 illustrates strategies related to directed attention. As is clear from their responses, the

4.1 Quantitative data

As can be seen from Table 2, the majority of the learners agree that they recall similar texts (statement 10), monitor performance (statement 20), and they have an overall goal and a plan in mind for how they are going to approach the listening (statements 1 & 21). However, a minority agree they evaluate their performance (statement 14). So they report planning more than evaluating.

Findings indicate the majority of learners had an overall goal and a plan in mind when approaching the listening. However, these findings need to be treated cautiously. It is possible that the learners' goals were formed in anticipation of answering comprehension questions, while their understanding of the concept 'plan' may have been based on what rather than how to listen.

Findings that learners tended not to evaluate their listening would suggest lack of training in these areas. As Field (1998) argues, listening comprehension lessons can focus too often on the product rather than on trying to improve the effectiveness of the process. Teachers can concentrate on getting the answers rather than on how they were achieved.

majority of the learners report the use of strategies for maintaining and regaining concentration (statements 2, 6 & 12). Only a minority, approximately one third, report giving up. Therefore, most students believe they use directed attention strategies.

Findings reveal the majority of learners reported the use of strategies for maintaining and

regaining concentration. This suggests they realize the ‘primary importance’, according to Vandergrift et al. (2006), of both attention and concentration in listening comprehension. These could be strategies they have acquired through listening to films, movies and other real life events (more in L1), which are then automatically transferred to their L2 listening.

Table 3 The Directed attention strategies

No	Strategy / beliefs/perception	Strongly Agree	Agree	Lightly Agree	Disagree	Strongly Disagree	Mean
		5	4	3	2	1	
2	I focus harder on the text when I have trouble understanding	54 (25%)	96 (45%)	46 (22%)	17 (8%)	0 (0%)	3.9
6	When my mind wanders, I recover my concentration right away.	22 (10%)	57 (27%)	105 (49%)	27 (13%)	2 (1%)	3.3
12	I try to get back on track when I lose concentration.	42 (20%)	86 (40%)	75 (35%)	8 (4%)	1 (0%)	3.8
16	When I have difficulty understanding what I hear, I give up and stop listening.	7 (3%)	21 (10%)	50 (28%)	88 (41%)	37 (17%)	2.4

Table 4 presents data about strategies related to person knowledge /self-awareness. Interestingly, a majority (62%) reporting that listening comprehension is a challenge, with a similar proportion they agreed that find listening in English more difficult than reading, speaking or writing (statements 3 & 8). 29% of them report not feeling nervous when they listen to English. These anxiety levels are a concern.

Findings reveal a majority consider listening more difficult than other skills, which may be because they are usually given the passive role of

over-hearers, as White (1998) describes this, unable to ask for clarification from the speaker.

Furthermore, the challenge level they associate with listening may be due to extensive experience of being tested rather than taught listening. As Hedge (2000) argues, such practices can create negative self-efficacy beliefs regarding L2 listening ability. Anxiety in listening situations can then result. This may explain the anxiety levels the students reported.

Table 4 Person Knowledge and Self awareness

No	Strategy / beliefs/perception	Strongly Agree	Agree	Lightly Agree	Disagree	Strongly Disagree	Mean
		5	4	3	2	1	
3	I find that listening in English is more difficult than reading, speaking, or writing in English.	35 (16%)	48 (23%)	49 (23%)	63 (30%)	18 (8%)	3.1
8	I feel that listening comprehension in English is a challenge for me.	57 (27%)	74 (35%)	56 (26%)	22 (10%)	4 (2%)	3.8
15	I don't feel nervous when I listen to English.	10 (5%)	52 (24%)	57 (27%)	73 (34%)	21 (10%)	2.8

As can be seen from Table 5, a majority (73%) agreed they translate in their heads as they listen,

while more than half (68%) report translating key words (statements 4 & 11). 39% of them report translating word by word as they listen, a very inefficient strategy.

As reported in above, a majority report the use of inefficient strategies, such as translating key words

in their heads while listening. 39% of them even translate word by word. As Eastman (1991) argues, such practices may result from attempts to compensate for lack of experience and L2 competence. To prepare listeners to succeed, we need to help them get rid of these habits.

Table 5 Mental Translation

No	Strategy / beliefs/perception	Strongly Agree	Agree	Lightly Agree	Disagree	Strongly Disagree	Mean
		5	4	3	2	1	
4	I translate in my head as I listen.	47 (22%)	108 (51%)	48 (23%)	8 (4%)	2 (1%)	3.9
11	I translate key words as I listen.	52 (24%)	97 (46%)	52 (24%)	10 (5%)	2 (1%)	3.9
18	I translate word by word as I listen.	16 (8%)	65 (31%)	72 (34%)	50 (23%)	10 (5%)	3.1

As Table 6 shows, the learners use some efficient problem-solving strategies. The highest means are for statements 5, 9 & 17, which relate to using the context words are used in to understand their meaning. 76% agreed with statement 17. In contrast, only 47% were able to adjust their interpretation quickly. A majority reported that they did refer to their knowledge of the topic while they listened (statement 7). Clearly, learners reported using some met cognitive learning strategies more than others.

Findings reveal that learners seem to make use of some metacognitive learning strategies more than others. One efficient problem-solving strategy they tend to use is to guess words they do not know from

the context, which is a strategy they may have transferred from reading. However, it seems they do not tend to make inferences by drawing on their knowledge of the subject, which White (1998) argues is an important sub-skill. Nor do they appear to adjust their interpretations while they listen, rather sticking to a hypothesis formed at the beginning. This is inefficient. Butler & Winne (1995) suggest that successful listeners monitor their interpretations, generating internal feedback that can lead to modified interpretations, and then a change in strategies used to fulfill goals.

Table 6 Problem Solving

No	Strategy / beliefs/perception	Strongly Agree	Agree	Lightly Agree	Disagree	Strongly Disagree	Mean
		5	4	3	2	1	
5	I use the words I understand to guess the meaning of the words I don't understand.	62 (29%)	104 (49%)	36 (17%)	8 (4%)	3 (1%)	4.0
7	As I listen, I compare what I understand with what I know about the topic.	47 (22%)	90 (42%)	67 (31%)	8 (4%)	0 (0%)	3.8
9	I use my experience and knowledge to help me understand.	52 (24%)	124 (58%)	33 (15%)	3 (1%)	1 (0%)	4.0
13	As I listen, I quickly adjust my interpretation if I realize that it is not correct.	33 (15%)	69 (32%)	93 (44%)	17 (8%)	1 (0%)	3.5
17	I use the general idea of the text	62	100	48	2	1	4.0

	to help me guess that meaning of the words that I don't understand.	(29%)	(47%)	(23%)	(1%)	(0%)	
19	When I guess the meaning of a word, I think back to everything else that I have heard, to see if my guess makes sense.	34 (16%)	106 (50%)	62 (29%)	10 (5%)	1 (0%)	3.8

4.2 Qualitative data

4.2.1 When you are listening, does it matter if you know something about the content?

Why?

The great majority of students (90%) reported that both content and background knowledge were useful, justifying their answers as follows:

- Background knowledge of the content helps me to comprehend the text (8 learners).
- It facilitates understanding of the text and of difficult words (14 learners).
- It gives an overall comprehension of the text. (3 learners)
- It helps concentration (2 learners).

Having background knowledge on the topic one is going to listen to may provide the listener with terminology and insights through which what is going to listen to is viewed. Participants' responses reinforce this assumption where (90%) of the participants report that background knowledge or the subject they are listening to most often help them understand quicker and better. This suggests they are able to make use of schemata for top-down processing (Flowerdew & Miller, 2005), forming hypotheses about the listening text and then listening to confirm or reject these hypotheses (Buck, 2001). Clearly, these are considered to be effective strategies of listening comprehension which would help learners to overcome their listening problems (Thompson & Rubin, 1996).

4.2.2 Does the text type affect your comprehension (e.g., stories, description, dialogues)? What is your favorite type of

text to listen to?

21 respondents (70%) said that the text type affected their listening, and 17 of these said they preferred stories. The following reasons were given:

- Stories attract attention, are entertaining, and create eagerness to listen (4 responses).
- Stories have a connected sequence of events, which helps the imagination (6 responses).
- Stories are easier to understand (5 responses).
- One said stories were his favorite text type if presented by the teacher with some words translated.

Interestingly, the majority favor stories as a text type, as these attract their attention, create eagerness for listening, and can be easily remembered as they contain sequenced events. This seems to be in line with Nunan's (1989) argument that some text types are more accessible than others.

4.2.3 If you hear some unfamiliar words while listening and you do not know their meanings, do you: a) continue listening without being concerned about them, b) stop listening till they are explained or c) open your dictionary to check them? Give reasons for your choice.

20 students (67 %) reported that they continued listening when they faced unfamiliar words whereas only two (7%) said that they would open their dictionaries to check the meanings.

The students who said they continue listening gave a variety of explanations, which I categorized as

follows:

- Stopping means losing the thread of the listening (8 responses).
- Some words are not important for answering questions and it is also not necessary to understand every word as the listening is connected (4 responses).
- Other words or statements may help knowing the meaning of the unfamiliar words. For example, a student said: “continuing listening may help understanding... from other statements after it or from many statements” (5 responses).
- Using a dictionary is not allowed or takes time (3 responses)
- The teacher does stop to explain (1 response).
- Of the two learners who reported they would open their dictionaries to deal with unfamiliar words, one wrote “because it could be a key word”.

Approximately two thirds of the learners (67%) appear to tolerate ambiguity while listening, as they reported they continue listening when faced with unfamiliar words. From this we can infer they may consider a listening text as unified in terms of the meaning that it gives. This contradicts with my expectations, because, from my experience in the context, I have previously experienced intolerance of ambiguity. So, this is an encouraging finding, as tolerating ambiguity has been proved to be significantly correlated with scores on second language listening comprehension and imitation tasks (Naiman et al, 1978).

4.2.4 Choose the option that represents your view about listening. A) I like listening to English. B) I feel anxious when I listen. C)

Sometimes I like it but sometime I don't. D) I am unable to comprehend from listening. Give reasons for your choice.

A majority of the respondents had mixed or negative feelings about listening. Over a third felt unable to comprehend or felt anxious, while 40% said they enjoyed listening only sometimes. Only a quarter reported liking it. I summarize the various explanations, below.

- Eight learners stated they liked listening when the topic was easy or interesting, but not otherwise.
- Others said it depended on understanding, “because sometimes you know the meanings of the words but sometimes you do not” (3 learners).
- One reported it depended on whether the teacher facilitated the learners' listening and helped explain the meaning of words.
- Another said problems were due to lack of experience.

Each of the participants who said they felt anxious when listening to English gave different justifications.

- One stated his anxiety was due to the difference between their own teacher's accent and the speakers in the listening text.
- Another reported that “the reason is due to the difficulty of the topic and hence I cannot answer questions, which causes anxiety”.
- The last one said that the anxiety is due to “the short time given for listening”.

As reported above, the majority of students had mixed or negative feelings about listening. Difficulty appeared to cause anxiety. This could be related to

the notion of 'self-esteem' (Brown, 2000). The learners' view of what they can do is important. If they believe they can understand a listening text, I believe they will succeed in understanding, despite unknown words. A third of the participants reported that they find it difficult to understand the meaning of spoken text without seeing the speaker's body language. Students reported that visual clues in the form of pictures, diagrams, and charts help them understand the spoken text. This is in line with previous studies which show that 'the use of video in listening comprehension facilitates information processing' (Thompson & Rubin, 1996, p.333)..

4.2.5 Do you listen to English outside the classroom? How often? Give examples? Have you attended any listening improvement courses other than in the school?

The great majority of the learners (76%) reported that they listened to or spoke English outside the classroom. Some indicated they used English in various situations. The following were the categories that emerged from the data:

- With foreign tourists or visitors in the city: e.g. asking for directions (8 responses).
- Watching TV programs, movies and listening to the radio (6 responses).
- With doctors in hospitals and workers who may not speak their L1 (2 responses).
- In department stores and shopping centers (7 responses).

However, the great majority of respondents (90%) had not attended listening improvement courses outside the school.

A large majority of students reported they gain exposure to English outside the classroom. However,

the researcher believes their opportunities to gain this exposure may be limited. While some speak to tourists, this may only be with weekend vacationers very occasionally. Considering that the majority (90%) have not attended any courses in language institutes that might improve their listening, it seems learners' opportunities to listen are mainly dependent on what they have in the classroom. These are insufficient for different reasons. I believe lack of exposure may add to stress in classroom listening situations, and, as Flowerdew & Miller (2005) argue, the affective dimension is very important in L2 pedagogical listening.

4.2.6 What factors make listening comprehension difficult for you? (Give as many as you can).

The students identified a number of factors that contribute to difficulties in listening comprehension. The researcher discusses these below.

The Listening text

22 students (73%) pointed out that the message itself is the main source of listening comprehension problems. In particular, unfamiliar words, difficult grammatical structures, and the length of the spoken text may present them with listening problems.

The speaker

Students reported that they encounter listening problems when speakers speak too fast or with varied accents and produce words which are not clearly pronounced (15 responses).

Lack of motivation

Students find it difficult to understand the spoken text which is not of interest to them (8 responses).

Ways of presentation of the spoken text

Students reported that unclear sounds resulting from poor classroom conditions or outside noise interfere with their understanding (5 responses).

Factors related to the learners' themselves

- Their lack of concentration while listening (17 learners). “Not concentrating from the beginning” was an example given by one learner.
- What the learners bring to the listening situation, in other words, the command of language they have. This encompasses the learners’ knowledge and their vocabulary repertoire (17 students), “not having enough grammatical knowledge” (6 students).
- Finally one participant said: “Because my understanding ability is very limited and I do not understand easily”.

The analysis of these factors revealed that listening text issues, the speaker, matter of motivation and interest, ways of presentation of the spoken text, factors relating to the learners themselves, including their views, prior world and language knowledge and behavior, all contributed to listening comprehension difficulties. These are not surprising findings. Regarding behavior issues, for example, which the researcher would relate to lack of concentration and carelessness, she remember dealing with some learners who did not revise or study English at home except the day before the exam. The researcher believes that some students’ dislike of English could result from being exposed to over-demanding tasks which Harmer (2001), suggests can happen. Difficult grammatical structures interfere with students’ listening comprehension. This conforms to Vogely’s study (1998) which shows that the difficulty in listening comprehension is partly due to the structural component of the text. Participants point out that they get tired and lose concentration very shortly. This may be due to the heavy demand on short memory. The listener has to recall the meaning of words, to resort to background

knowledge, to appeal to the prior information given, etc., very quickly to cope with the high speed of the flow of live speech. This process is highly demanding on the part of the listener. It requires training, and constant practice which our advanced EFL learners badly need. This is in line with the findings of previous research which indicate that the memory span for target language input is shorter than for native language input (Call, 1985).

5. Conclusion & Suggestions

This paper has raised a number of issues regarding the teaching of listening comprehension. The researcher believes it has cast light on learners’ metacognitive awareness about listening, their perceived difficulties and the strategies they use. It has argued that gaining insights into the beliefs about L2 listening held by learners is an important first step for teachers who wish to help their students address the problems they experience. Awareness about learning and an ability to regulate learning help learners to acquire the skills of self-directed learning and become an autonomous language learner. Accordingly, examining listeners’ use of metacognitive strategies may help teachers have a better understanding of listeners’ metacognitive awareness and allow learners to find an effective approach to obtaining success in listening tasks.

Based on the findings of the study, suggestions concerning the cultivation of metacognitive awareness are made to the listeners and teachers. First, instructors should teach what metacognition is and what role metacognition plays in learning. This helps listeners to have a comprehensive system of knowledge about listening tasks and listening strategies and think about personal factors that may facilitate or impede listening. Second, instructors should carry out activities where listeners are given opportunities to practice metacognitive strategies.

This finding underlines the need to heighten student's strategy awareness and use especially in EFL learning environments. One way to promote this awareness is including awareness-raising activities in EFL instructional materials to draw students' attention to different learning strategies that make them more motivated and self-regulated in the process of language learning (Zhang & Goh, 2006). Further, university instructors as well as EFL teachers should become familiar with strategy-based instruction to broaden their strategy repertoires and increase their confidence and ability in teaching students how to use metacognitive strategies especially in learning with technology. Research is required to scrutinize instructors' current level of

strategy awareness and their perception of the value of metacognitive knowledge in the process of teaching and learning English Listening.

Limitations:

Firstly, the metacognitive listening awareness part of the questionnaire could have been used in combination with tests in order to investigate the correlation between the learners' awareness and their proficiency. In addition, perhaps a longitudinal study asking the learners to reflect on their listening may have gained more reliable results. Finally, how to give the students training in metacognitive strategies and shorten the distance between metacognitive knowledge and listening practice provides a large research area for further research.

6. References

Cambridge: Cambridge University Press.

1. Arnold, J. (2000). Seeing through listening comprehension exam anxiety. *TESOL Quarterly*, 34 (4), 777-786.
2. Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. David (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). New York: Longman.
3. Baleghizadeh, S., & Rahimi, A. H. (2011). The relationship among listening performance, metacognitive strategy use and motivation from a self-determination theory perspective. *Theory and Practice in Language Studies*, 1, 61-67.
4. Bozorgian, H. (2012). "Metacognitive strategy instruction in English as foreign language (EFL) listening skill" (Unpublished doctoral dissertation). Queensland University of Technology, Brisbane, Queensland, Australia.
5. Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
6. Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65 (3), 245-82.
8. Call, M. (1985). Auditory short-term memory, listening comprehension, and the input hypothesis. *TESOL Quarterly*, 19, 765-781
9. Chen, K. T. (2010). "University EFL Learners' Awareness of Metacognitive Listening Comprehension Strategies in Taiwan." 2010 Cross-University International Conference on English Teaching, Taipei, Taiwan, May, 21, 2010
10. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
11. Cross, J. (2011). Metacognitive instruction for helping less-skilled listeners. *ELT Journal*, 65(4), 408-416.
12. Eastman, J. K. (1991). Learning to listen and comprehend: The beginning stages. *System*, 19 (3), 179-88.
13. Field, J. (1998). Skills and strategies: Towards

- a new methodology for listening. *ELT Journal*, 52 (2), 110-8.
14. Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. New York: Cambridge University Press
15. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *Am. Psychol.*, 34, 906-911.
16. Graham, S., & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*, 58, 747-783.
17. Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F.. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation design. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274.
18. Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman.
19. Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
20. Krashen, S. D. (1985) *The Input Hypothesis*. Harlow: Longman
21. Lee, J-A. (2007). "Exploring metacognitive Strategy use in listening comprehension". (Unpublished master's thesis), National Taiwan Normal University, Taipei., Taiwan.
22. Liao, K.-C. (2009), "A study of metacognitive awareness about English listening of Taiwanese English majors" (Unpublished master's thesis), National Pingtung University of Education, Pingtung, Taiwan.
23. Lin, Qiong. (2002). A metacognitive study on unsuccessful listeners. *Foreign Language World*, 88(2), 40-44.
24. Liu, X. L., & Goh, C. C. M. (2006). Improving second language listening: Awareness and involvement. In T.S.C. Farrell (Ed.), *Language teacher research in Asia* (pp. 91-106). Alexandria, VA: TESOL.
25. Mackey, A. & Gass S. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
26. Mareschal, C. (2007). "Student perceptions of a self-regulatory approach to second language listening comprehension development" (Unpublished doctoral dissertation). University of Ottawa, Ottawa, Ontario, Canada.
27. Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
28. O'Bryan, A., & Hegelheimer, V. (2009). Using a mixed methods approach to explore strategies, metacognitive awareness and the effects of task design on listening development. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 12, 9-37.
29. O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
30. O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 29, 331-341.
31. Oxford, R. (2002). Language learning strategies. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 66-172). Cambridge: Cambridge University Press.
32. Rahimi, M., & Katal, M. (2012). Metacognitive listening strategies awareness in learning English as a foreign language: A comparison between university and high-school students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31, 82-89.
33. Richards, J. (1990). *The language teaching*

- matrix*. Cambridge: Cambridge, UK.
34. Rost, M. (2002). *Teaching and Researching listening*. Longman, Harlow, England.
 35. Schmidt, C. (2004). The analysis of semi-structured interviews. In U. Flick, E. von Kardoff, & I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research*. (pp. 253-258) London, Thousand Oaks Calif.: Sage Publication.
 36. Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29(4), 431-449.
 37. Sparks, R., & Ganschow, L. (2001). Aptitude for learning a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 90-112.
 38. Thompson, I., & Rubin, J. (1996). Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals*, 29(3), 331-42.
 39. Tsui, A. B. & Fullilove, J.. (1998). Bottom-up or top-down processing as a discriminator of L2 listening performance. *Applied Linguistics*, 19 (4), 432-451.
 40. Vandergrift, L., & Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. New York: Routledge.
 41. Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M.H. (2010). Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60, 470-497.
 42. Vandergrift, L., Goh, C. C. M., Mareschal, C. J., & Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation. *Language Learning*, 56 (3), 431-62.
 43. Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26(1), 70-89.
 44. Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.
 45. Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53(4), 463-496.
 46. Vandergrift, L. (2002). 'It was nice to see that our predictions were right': Developing metacognition in L2 listening comprehension. *The Canadian Modern Language Review*, 58, 555-575.
 47. Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive approach. *Foreign Language Annals*, 30 (3) pp. 387-409.
 48. Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31(1), 67-80.
 49. Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19, 555-537.
 50. Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
 51. White, G. (1998). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
 52. Zhang, D., & Goh, C. (2006). Strategy knowledge and perceived strategy use: Singaporean students' awareness of listening and speaking strategies. *Language Awareness*, 15(3), 199-219.
 53. Zeng, Y. (2012). "Metacognition and self-regulated learning (SRL) for Chinese EFL listening development" (Unpublished doctoral dissertation). Nanyang Technological University, Singapore.

英文聽力後設認知之研究:以台灣非英文系學生為例

張瓊文

陸軍官校外文系 助理教授

摘 要

此研究旨在調查大學生的英文聽力後設認知，以及他們聽英文時所遇到的困難和使用的策略。研究對象為213位來自於臺灣南部兩所大學非英文系的學生，研究工具為英文聽力後設認知問卷與訪談，研究結果指出三個後設認知，即“解決問題”，“引導注意力”，“個人知識”，是積極的影響英語聽力的因素，而“精神翻譯”為負。參與研究的學生表示在聽英文時所遇到的困難因素主要來自於聽力文本，接著依序為說話者因素、聽力文本呈現方式、最後為聽者本身。最常遇到的困難包含字彙量不足、內容不熟悉、缺乏練習、背景知識不足、無法重覆聽、不懂的片語、不懂的字彙、說話方式、以及知覺層次的問題。最末，根據本研究結果及討論，指出本研究的限制以及未來相關研究之建議提出說明。

關鍵詞：後設認知，英文聽力，非英文系學生

*聯繫作者：中華民國陸軍軍官學校外文系, 83059 高雄市鳳山區維武路1號
Tel: +886-7-7403061
Email: chiungwenchang@gmail.com

Using E-mail Pal Exchanges in an Intermediate English Writing Course

Chi-Yen Chiu

Assistant Professor, Department of Applied Foreign Languages, National Formosa University

Abstract

This study explored the use of an e-mail pal activity as out-of-class language learning (Benson & Reinders, 2011) in a course of Intermediate English Writing at a national university of science and technology. The students were asked to respond to a questionnaire that examined their perspectives of the e-mail pal activity incorporated into this particular course. The results of the questionnaire revealed that most of the students in this EFL writing class did not feel it difficult to exchange e-mails in English. However, many participants (83%) did concern a lot about grammar and checked for grammar mistakes before sending out a message. Some of the participants (17%) even received help from their foreign e-mail pals who actively offered kindly assistance to correct the students' writing. During the process of e-mail interactions, a good number of students (71%) had developed friendship with their e-mail pals although so much fewer students found it easy to find a foreign e-mail pal (32%, $M=2.98$) or to maintain the connections with their e-mail pals (39%, $M=3.10$). Despite the fact that some students had ever been harassed by their foreign e-mail pals or were asked to send personal photos, a lot of the students still considered it safe to make e-mail pals on the Internet and had learned about different cultures from the e-mail pal exchange activity. In sum, the majority of the students in this class liked the experience of e-mail pal exchanges and would continue to write e-mails to their pals in their own time after the class was finished. The findings of this study had provided some insights into the use of e-mail pal exchanges as out-of-class language learning in an English composition class in Taiwan. Further research is recommended to be conducted to scrutinize and examine the relationship between the technology of computer-mediated communication and the development of learner autonomy for foreign language learners of English (EFL) in Taiwan or other countries.

Keywords: Computer-mediated communication, E-mail pal exchange, English as a Foreign Language (EFL)

*Corresponding Author : Department of Applied Foreign Languages, National Formosa University, 64, Wen-Hua Road, Hu Wei, Yun Lin, 63208, Taiwan.
Tel: + 886-5-6315813
E-mail: chiyenchiu@gmail.com

I. INTRODUCTION

Over the past twenty years, computer-mediated communication (CMC) has brought a dramatic impact on the future of English, a future which will increasingly lie in the hands of L2 speakers or non-native speakers of English (Graddol, 1997). L2 speakers have already outnumbered those whose mother tongue is English by three to one (Noah, 2005). And yet, despite the fact that English serves as an international lingua franca, there has been little research to investigate the language interactions from L2 speakers of English.

Electronic mail or e-mail -- a CMC technology -- is now more commonly used for pen pal exchanges than its traditional counterpart, snail mail (Sherwood, 2007). E-mail is a ubiquitous CMC application most likely to be familiar to second and foreign language learners (Williams, 2005). Although e-mail is no longer a cutting edge CMC tool (Paulus, 2007), it is still a very popular technology used in the United States (Liu, 2008) as well as other parts of the world. E-mail pal activities can be easily applied in language learning to help learners improve writing skills (Liaw, 2002), cultivate cultural understanding (Chang, 1992), interact with people around the world (Belisle, 1996), become more autonomous language learners (Warschauer, 1995), and increase self-confidence for English writing (Basma, 2011).

In this paper, the investigator aims to examine the social dynamics of an e-mail pal activity incorporated into an intermediate English writing class. In addition to e-mail exchanges, the e-pal activity includes a ten-minute English oral presentation and a final written report for each student to reflect on this learning experience. The investigator hopes to explore the dynamics of e-mail interactions as well as the learners' attitudes towards the e-mail pal activity. To sum up, this paper is

guided by the following four research questions:

- (1) What were the difficulties for the students to exchange e-mails in English?
- (2) How were the social interactions between the students and their e-mail pals?
- (3) How secure did the students feel about exchanging e-mails with people from different parts of the world?
- (4) In what ways did the students find it interesting to exchange e-mails with their pen pals?

II. LITERATURE REVIEW

Electronic mail or e-mail is a textual message sent electronically via the medium of computer networks. E-mail is a popular form of asynchronous CMC which allows users to store a message and read it at a later time (LeLoup & Ponterio, 1995). The CMC technology of e-mail enables users to send and receive a message, reply to a message, forward a message, store a message, attach a document file, and send carbon copies (c.c.) to additional recipients.

Adopting the three criteria of *reliability*, *complexity* and *cost*, Lafford and Lafford (2005) evaluate the applicability of several CMC technologies such as blog, discussion board, instant messaging, and e-mail in the foreign language education. Among the CMC technologies they evaluate, e-mail appears to be the most economic one for language teaching and learning. A written form itself, e-mail resembles oral communication while retaining the reflective feature of written language. As a new mode of communication, e-mail has brought certain impact to the teaching and learning of English writing.

Bloch (2002) looks at the potential of the e-mail for enhancing the social dynamics of two advanced-level L2 composition classes in which his analysis of e-mail interactions shows how cyberspace communication can break down the limitations in

time and space imposed by a traditional classroom. Cyberspace allows for an extension of social relationships beyond the classroom. Such extension encourages variety in participants' use of forms to assume multiple identities and play a variety of roles in various social contexts, the heteroglossia described by Bakhtin (1981).

Using an ethnographic approach, Tella (1992) examines e-mail pal exchanges between three Finnish senior high schools and their partner schools in Australia, Britain, Canada, Germany, Japan, Iceland, Sweden, and USA. This well-documented research shows that e-mail communication allows free flow of ideas to occur and leads to a shift of focus from form to content. The quality of writing improves when learners are given the opportunities to use language for real purpose with a genuine audience.

Gonglewski, Meloni and Brant (2001) provide further insights into the pedagogical benefits of e-mail pal exchanges for foreign language learning. Firstly, e-mail offers foreign language learners an authentic context for real-world communication. Learners are able to communicate in the foreign language with people other than their own familiar classmates. It brings a feeling of reality to communicative efforts of learners that may seem artificial in a foreign language classroom. Secondly, e-mail extends *time and space* for the teacher and learners. The asynchronous nature of communication allows students to learn anytime and anywhere. It provides a great avenue for the interaction between people who live in different cities, countries or time zones. Finally, it expands the topics of writing and promotes a learner-centered classroom. Learners are able to gain more control of their learning because e-mail allows them to choose and negotiate the topics. The aim of their writing is to communicate rather than to produce a mistake-free composition.

III. METHODOLOGY

Context and Participants

This study was conducted in a course of intermediate English writing at a national university of science and technology. The participants were 46 third-year college students (10 males and 36 females) of applied foreign languages who were engaged in an e-mail pal activity throughout the Fall semester of 2010. The e-mail pal activity included a ten-minute English oral presentation and a five-page English written report for each student to reflect on this out-of-class language learning experience. On the first day of the class, the students were introduced to some websites with information of international e-mail pals, but they were also allowed to look for e-mail pals from their friends or classmates.

Data Collection Procedure

The data in this study included course syllabus, all the e-mail correspondences between the students and their e-mail pals during the whole semester, the final English written reports of the students from the e-mail pal activity, and a survey questionnaire.

A total of forty-one students filled out a questionnaire distributed at the end of the semester, and there were five absentees who did not participate in the survey. The questionnaire contained twenty Likert-Scale items and four open-ended questions in which all items that were relevant to the research questions of this study were analyzed and discussed.

IV. FINDINGS

Research Question 1: What were the difficulties for the students to exchange e-mails in English?

As indicated in TABLE 1, a high percentage of the participants (83%) checked for grammar mistakes before they sent out messages to their e-mail pals ($M=4.17$). Only few students (24%) considered it difficult to compose an English e-mail due to a lack

of vocabulary (M= 2.61). Very few participants reported that it was time consuming to write e-mails in English (22%, M = 2.88) and that it was hard to gain ideas for e-mail messages (22%, M=2.51). There

were 17 % of the participants who reported that their e-mail pals corrected their writing during the e-mail exchanges (M = 2.49).

TABLE 1: Students' Language Capability

Questionnaire Item/ (N=41)	SA/A	N	D/SD	Mean
1. It was time-consuming for me to compose an e-mail message.	9(22 %)	18	14	2.88
2. My e-mail messages tended to be short because it was hard for me to gain ideas.	9(22 %)	8	24	2.51
3. I often felt it difficult to write e-mails due to a lack of vocabulary.	10(24%)	12	19	2.61
4. My e-mail pals corrected my writing in the e-mail exchanges.	7(17 %)	13	21	2.49
5. I checked my grammar mistakes before sending out my messages to e-mail pals.	34(83%)	4	3	4.17

Note: SA (strongly agree) = 5; A (agree) = 4; N (neutral) = 3; D (disagree) = 2; SD (strongly disagree) = 1.

Three excerpts were selected from the students' responses to the first open-ended question in the questionnaire: "What difficulties did you encounter when exchanging e-mails in English?" The student in Excerpt 1 felt it was a little difficult to compose e-mails in English because of the great amount of time spent on concerning about grammar in replying the e-mails.

The student in Excerpt 2, considered it rather easy to write an English e-mail but would consult the dictionary for difficult words. Another student (see Excerpt 3) also felt it easy and had confidence in her English ability although the pen pal was so nice to check whether there were any language problems or mistakes in the messages.

Excerpt 1.

"Yes. Writing an e-mail in English is a little bit difficult for me because I need to think about grammar. Therefore, I spent a lot of time replying the e-mails."

Excerpt 2.

"No. It was easy for me to write English e-mails most of the time. If I have difficulties with new words, I will look them up in the dictionary."

Excerpt 3.

"No. I think my English writing is not that bad, and my pen pal is nice. He is willing to check my English when there is something wrong."

Research Question 2: How were the social interactions between the students and their e-mail pals?

TABLE 2 reports the e-mail interactions between the students and their e-mail pals. Only one-third of the participants (32%) found it easy to find a foreign e-mail pal (M=2.98). Likewise, not many students (39%) considered it easy to keep

connected with their e-mail pals (M = 3.10). Merely 22% of the participants tended to respond to their e-mail pals promptly (M= 2.88), as opposed to 32% of the students who reported that their e-mail pals

usually responded to them promptly (M= 3.17). Nevertheless, a good number of students (71%) had developed friendship with their e-mail pals from this CMC activity (M = 3.76).

TABLE 2: E-mail Interactions

Questionnaire Item/ (N=41)	SA/A	N	D/SD	Mean
6. It was easy for me to find a foreign e-pal.	13(32%)	16	12	2.98
7. I had developed friendship with my e-pals.	29(71%)	9	3	3.76
8. I found it easy to maintain the connections with my e-pals.	16(39%)	13	12	3.10
9. I usually responded to my e-mail pals promptly.	9(22 %)	17	14	2.88
10. My e-mail pals usually responded to me promptly.	13(32%)	20	8	3.17

Note: SA (strongly agree) = 5; A (agree) = 4; N (neutral) = 3; D (disagree) = 2; SD (strongly disagree) = 1.

Excerpts 4-6 were adopted from the students' answers to the second open-ended question in the questionnaire: "How were the interactions between you and your e-mail pals?" The two students in Excerpt 4 were classmates in this class. They paired up with each other because they failed to find an English e-mail pal from the teacher's recommended websites. Nonetheless, they still considered it a great experience for them to chat with each other in English. The student in Excerpt 5 found it really hard to maintain good connections with e-mail pals, having tried the best to keep good relationship with every pen pal. In Excerpt 6, the student often shared daily life experiences with e-mail pals, just like friends.

Excerpt 4.

"Great! Although we are both Taiwanese, we chat in English."

Excerpt 5.

"I found it was really hard for me to have a good connection with my pen pals for a long

time. But I still try hard to keep good relationship with every pen pal."

Excerpt 6.

"Not bad. We would share our daily life experiences with each other. It was a little bit like friends between me and my e-pal."

Research Question 3: How secure did the students feel about exchanging e-mails with people from different parts of the world?

As shown in TABLE 3, merely 7% of the participants felt unsafe to exchange e-mails with people from different parts of the world on the Internet (M=2.34). There were 17% of the students who had ever been harassed by their e-mail pals (M=2.46). 12% of the students had miscommunications with their pals due to cultural differences (M=2.51). Interestingly, more than one-third of the students had been asked by their pals to send personal photos (M=2.68). The majority of the students (71%) had learned about different

cultures from their e-mail pal's messages (M=3.90).

TABLE 3: Culture and Security

Questionnaire Item/ (N=41)	SA/A	N	D/SD	Mean
11. I learned about different cultures from my e-mail pal's messages.	29(71%)	10	2	3.90
12. I often had miscommunications with my e-mail pals due to cultural differences.	5(12%)	15	21	2.51
13. I had ever been harassed by my e-mail pals.	7(17%)	14	20	2.46
14. My e-mail pals asked me to send them my photos.	14(34%)	5	22	2.68
15. It was unsafe to make English e-mail pals.	3(7%)	13	25	2.34

Note: SA (strongly agree) = 5; A (agree) = 4; N (neutral) = 3; D (disagree) = 2; SD (strongly disagree) = 1.

Excerpts 7-9 were chosen from the students' responses to the third open-ended question in the questionnaire: "How secure did you feel about exchanging e-mails with people from different parts of the world?" The learner in Excerpt 7 felt a little unsafe to exchange e-mails with people from all over the world and would use a pen name before getting more acquainted with foreign e-mail pals. The student in Excerpt 8, however, felt it safe to exchange e-mails with strangers from the Internet as long as one did not reveal the important information about one's identity such as personal address and phone number. Another student in Excerpt 9 also considered it safe to exchange e-mails with foreigners since they did not have to meet or talk face to face.

Excerpt 7.

"Actually, I felt a little unsafe to talk to foreigners from all over the world. Thus, I used a pen name for advertisement at first. After I knew someone for a while, I told them my real name."

Excerpt 8.

"I think it's safe as long as you don't reveal

your real identity, like your address, phone number and so on to your pen pal who you're not familiar with at all."

Excerpt 9.

"I think it is safe to exchange e-mails with people from different countries. It's because we don't have to talk face to face."

Research Question 4: In what ways did the students find it interesting to exchange e-mails with their pen pals?

As indicated in TABLE 4, the majority of the participants (83%) liked this experience of e-mail pal exchanges (M=4.24). A good number of students (78%) liked to make pen pals with foreigners from English-speaking countries (M= 4.07). Around three quarters of the students (73%) would continue to send e-mails to their pals even after the course was over (M=3.88). The e-mail pal activity have aroused quite a few (63%) learners' interest to write in English (M=3.88). Only 27% of the students had shown preference to exchange e-mails with people of the opposite sex (M=2.95).

TABLE 4: Learner Interest

Questionnaire Item/ (N=41)	SA/A	N	D/SD	Mean
16. E-mail pal exchanges aroused my interest to write in English.	26(63%)	14	1	3.88
17. I liked to make e-mail pals with foreigners from English-speaking countries.	32(78%)	7	2	4.07
18. I preferred to exchange e-mails with people of the opposite sex.	11(27%)	18	12	2.95
19. I liked this experience of e-mail pal exchanges.	34(83 %)	5	2	4.24
20. I would continue to write to my e-pals after this class is over.	30(73%)	7	4	3.88

Note: SA (strongly agree) = 5; A (agree) = 4; N (neutral) = 3; D (disagree) = 2; SD (strongly disagree) = 1.

Excerpts 10-12 were selected from the students' responses to the fourth open-ended question in the questionnaire: "In what ways did you find it interesting to exchange e-mails with your pen pals?" In Excerpt 10, the student said that it was really interesting to write to his (or her) e-mail pals. In writing e-mail, there is no need to worry about content but could feel free to write about one's own feelings. The student in Excerpt 11 also acknowledged that e-mail writing could bring benefits for enhancement of one's writing skills. Through e-mail interactions, one could guess at what e-pals would reply and make friends with people from other parts of the world. The student in Excerpt 12 also considered it interesting to exchange e-mails and often inquired about stereotypes in different countries with her pen pals.

Excerpt 10.

"Yes, it was really interesting! When I wrote to my e-pals, I did not need to worry about the content. I felt free to share my own feelings with my e-pals."

Excerpt 11.

"Yes, it could train my writing skills and I could guess what he or she might reply. I could even make friends with those who were not from Taiwan."

Excerpt 12.

"Yes, it was quite interesting. Since we often had stereotypes about foreigners, my pen pal and I had asked each other questions which were based on the stereotypes."

CONCLUSION

In this particular course of intermediate English writing, the EFL learners seemed to be capable of exchanging e-mail in English with people from other parts of the world. Very few participants deemed it time consuming for them to compose an e-mail message in English or felt it hard to gain ideas for e-mail writing. There were a few participants who found it difficult to write an English e-mail due to a lack of vocabulary. Although e-mail exchange activity often aimed to shift learners' attention from form to content (Gonglewski, Meloni & Brant, 2001; Tella, 1992), the majority of the students in this EFL learning context still concerned a lot about grammar and would check for grammar mistakes before they sent out a message to their pals. Some of the participants even reported that their foreign e-mail pals had actively offered help to correct their writing in the e-mail messages.

Although e-mail as an asynchronous communication tool could break down the limitation

of time and space, only one third of the participants found it easy to get an e-mail pal from other countries. There were a few students who paired up as e-mail pals with their classmates because they failed to find an e-pal from the Internet. It seemed to be hard for quite a few of the Taiwanese students to maintain good connections with their e-mail pals as many of the students did not respond to their pen pals so promptly. Nonetheless, a good number of students had developed friendship or good relationship with their e-mail pals.

To make e-mail a secure communication tool, teachers might warn students not to reveal their important personal information such as phone number and photos to their foreign e-mail pals. A lot of people who registered on the e-mail pal website were in fact looking for a girl or boy friend, not for a pen friend. For example, several participants in this class indicated that they had ever been harassed by their e-mail pals. Other students had miscommunications with their pals due to cultural differences. There were fourteen students who reported that their e-mail pals asked them to send personal photos. Nonetheless, the majority of the

learners still considered it safe or secure to make e-mail pals on the Internet since e-mail communication was not face to face, and they did not have to reveal their important personal information or real identity.

The e-mail pal activity had motivated the EFL learners to practice writing for the purpose of communication and aroused their interest to write in English. A lot of participants in this study liked the experiences of e-mail pal exchanges. Many of them liked to make pen pals with foreigners from English-speaking countries and would continue to exchange e-mails with their pals after the class was finished. Unlike essay writing, e-mail writing could motivate the learners to communicate actively with a genuine audience outside the classroom (see Gonglewski, Meloni & Brant, 2001). The findings of this study have centered on the learners' reflections on the dynamics of e-mail interactions. Further study is recommended to take a closer look at the connection between e-mail as a computer-mediated communication tool and the development of learner autonomy for second language writers.

References

1. Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin* (Emerson, C. & Holquist, M. Trans.) Austin, TX: University of Texas Press.
2. Basma, S. (2011). The impact of the cross-cultural e-mail exchange program to enhance the EFL undergraduate Jordanian students' writing skill. *Educational Research*, 2(6), 1193-98.
3. Belisle, R. (1996). E-mail activities in the ESL writing class. *The Internet TESL Journal*, 2(12).
4. Benson, P., & Reinders, H. (2011). *Beyond the language classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
5. Bloch, J. (2002). Student/teacher interaction via email: The social context of Internet discourse. *Journal of Second Language Writing*, 11, 117-134.
6. Chang, Y. L. (1992). Contact of the three dimensions of language and culture: Methods and perspectives of an e-mail writing program. In Yang, M. C. et al. (Eds.), *Selected Papers from the English Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China*. (pp. 541-562) The Crane Publishing Company Ltd: Taipei.
7. Gonglewski, M., Meloni, C., & Brant, J. (2001). Using e-mail in foreign language teaching: Rationale and suggestions. *The Internet TESL Journal*, 7 (3).
8. Graddol, D. (1997). *The future of English*. London: British Council.
9. Lafford, P., & Lafford, B. (2005). CMC technologies for teaching foreign languages: What's on the horizon? *The CALICO Journal*, 22 (3), 679-709.
10. LeLoup, J.W., & Ponterio, R. (1995). Basic Internet tools for foreign language educators. In Warschauer, M. (Ed.) *Virtual Connections: Online Activities & Projects for Networking Language Learners* (pp. 393-412). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
11. Liaw, M. (2002). *The effectiveness of using cross-cultural Internet activities to enhance EFL learning at the elementary school level*. Taipei: The Crane Publishing Company.
12. Liu, Y. C. (2008). *E-mail Miscommunication between EFL and NES Students in Virtual Communities: Interplay of Asynchrony and Asymmetry*. *Perspectives on College English: Transformation, Reformation and Innovation*, Volume 2, 77-96. The Second National Conference on College English: Foreign Language Center, National Chengchi University.
13. Noah, K. (2005). *English as a global language*. The Uricianum Times.
14. Paulus, T. M. (2007). CMC modes for learning tasks at a distance. *Journal of Computer Mediated Communication* 12, 1322-1345.
15. Sherwood, K. D. (2007). *A Beginner's guide to effective email*. Retrieved online on 6/24/2011, <http://webfoot.com/advice/email.top.php>
16. Tella, S. (1992). *Talking shop via e-mail: A thematic and linguistic analysis of electronic mail communication*. Research Report No. 99. Department of Teacher Education: University of Helsinki.
17. Warschauer, M. (1995). *E-mail for English Teaching: Bringing the Internet and computer learning networks into the language classroom*. Teachers of English to Speakers of Other

- Languages Inc: Alexandria, VA.
18. Warschauer, M., Turbee, L., & Roberts, B. (1996). Computer learning networks and student empowerment. *System*, 24 (1), 1-14.
 19. Williams, J. (2005). *Teaching writing in second and foreign language classrooms*. Boston: McGraw Hill.

電子郵件交筆友在一門中級英文寫作班之應用

邱智仁

國立虎尾科技大學應用外語系 助理教授

摘 要

本研究旨在探索一所國立科技大學中級英文寫作班，運用電子郵件結交外國筆友之課後語言學習活動 (Benson & Reinders, 2011)。本班同學於學期末自由填寫了一份問卷，用於了解他們對於結交電子筆友之寫作課後活動的評價與看法。我們的問卷內容包含了四個大項：學生的寫作能力、信件互動、網路文化以及學習動機。研究結果顯示：雖然本班同學皆是外語學習者，大部分的同學對於用英文交筆友並不感到困難。然而，有 83% 的學生很在意自己的文法，發信之前會做拼字檢查的動作。部分參與者 (17%) 甚至得到外國筆友主動給予改正文法的熱情協助。即使許多同學發現不容易找到能夠一直保持聯繫的外國筆友，有不少同學 (71%) 與筆友培養了良好的友情。儘管有少數同學遭到筆友騷擾或是被要求寄個人的生活照，大多數的同學仍然感到通過網路交筆友是安全的，能因此學習到不同的生活方式與語言文化。總而言之，大部分的同學喜歡這個用電子郵件結交筆友的課後寫作活動，許多參與者並表示課程結束後仍會與筆友繼續通信。本研究的成果著重在學生對於用電子郵件結交筆友的反應與實際生活運用，至於網際網路的溝通方式對於培養學生自主學習能力的影響，則有待更進一步的深入分析與探索，以能利益更多台灣或者其他國家的有志於學好英語的學生及社會人士。

關鍵字:網際網路溝通、電子郵件筆友、英語為外國語

*聯繫作者：國立虎尾科技大學應用外語系，雲林縣虎尾鎮文化路 64 號。

Tel: +886-5-656315813

E-mail: chiyenchiu@gmail.com

秦觀〈調笑令〉十首探析

張雅喬

國立中央大學中國文學所研究生

摘 要

〈調笑〉又名〈古調笑〉、〈宮中調笑〉、〈調嘯詞〉、〈轉應曲〉，起源於唐代，北宋開始興盛，至南宋而逐漸衰微。而其體制也產生轉變，宋代已發展出與唐代迥異的形式。其中秦觀（1049-1100）是北宋詞人中較早創作〈調笑〉且聯章數較多者，其〈調笑令〉共有十首，此十首詩詞分別歌詠十位女子，包括王昭君、樂昌公主、崔徽、無雙、灼灼、盼盼、鶯鶯、採蓮女、阿溪、倩娘等十人。由於〈調笑令〉是轉踏表演的主要曲目，其主要目的是提供宴會歌舞吟唱時使用，因此秦觀並無寄託太多的個人心志於其中，歷來探究者也較少，然筆者認為此十首雖屬遊戲娛樂之作，但於其中也可見到作者的匠心，因此本文擬就秦觀十首〈調笑令〉進行分析探討，先簡略述其歷史，再進一步針對其取材、情感、寫作特色、結構特色等四個方面進行討論分析，希望能對秦觀這十首作品有一較為透徹的剖析與了解。

關鍵詞，秦觀、調笑令、宮中調笑、聯章體、

*聯繫作者：國立中央大學中國文學系。桃園縣中壢市中大路 300 號。

Tel: +886-03-4361350

E-mail: helen7510@yahoo.com.tw

壹、前言

〈調笑〉又名〈古調笑〉、〈宮中調笑〉、〈調嘯詞〉、〈轉應曲〉，¹起源於唐代，王建、韋應物、戴叔倫等人均有〈調笑〉詞的創作，北宋則是〈調笑令〉開始興盛的時期，至南宋則逐漸衰微。然唐代的〈調笑〉與宋代〈調笑〉在體制形式上有其不同之處，唐五代〈調笑〉為單調、三十二（三十四）字，八句，四仄韻，兩平韻，兩疊韻，起首為兩個二字疊句（多是物名，如團扇、胡馬），第六、七句則是倒轉第五句末二字（如腸斷倒轉為斷腸，別離倒轉為離別），聯章的規制較小，多為二至四章相聯；宋代〈調笑令〉發展出一整套頭尾俱全的表演模式，包括白語、口號、題目、詩、詞、破子、放隊等七個部份，體制亦是單調，三十八字，七句，七仄韻，不轉韻、不疊句，不用倒轉句法，聯章的規制較大，有多達十、十二聯章者。²

所謂聯章體是以兩首或多首同調、異調的詞，組合成一個套曲，用以歌詠某一類題材，是民間曲子歌唱常用的形式，宋詞聯章包括普通聯章、鼓子詞、轉踏、大曲、法曲等五種，³其中的轉踏使用的詞牌有〈九張機〉、〈拂霓裳〉、〈漁家傲引〉、〈調笑〉等調，⁴據王國維《宋元戲曲史》，「其歌舞相兼者則謂之傳踏，亦謂之轉踏，亦謂之纏達……其曲調唯〈調笑〉一調用之最多。」⁵由此可見，〈調笑〉是宋代轉踏最常用的詞調。

由上述對體制的簡略論述可以知道〈調笑令〉在宋代已發展出與唐代迥異的形式，唐代的〈調笑〉

並沒有將詩、詞並列的作法，且唐五代時的〈調笑〉多是緣題而作，具明顯的娛樂遊戲創作目的，宋代〈調笑令〉的聯章體制較多，題材包括歌頌愛情、地方風物、歷史人物等方面，⁶內容比較豐富，而將詩、詞結合是「轉踏」興起之後的產物，⁷具歌舞表演的性質，鄭僅在〈條笑轉踏〉即云：「良辰易失，信四者之難並；佳客相逢，實一時之盛事。用陳妙曲，上助清歡，女伴相將，調笑入隊」，⁸可見〈調笑令〉多是唱於歡樂情境的宴會之中。

據統計，宋朝以〈調笑〉為創作調名者僅有蘇轍（1039—1112，另一說為蘇軾（1037—1101）所作）、黃庭堅（1045—1105）、鄭僅（1047—1113）、呂南宮（1047—1086）、秦觀（1049—1100）、晁補之（1053—1110）、毛滂（1064年—？）、曾慥（？—1155）、李邴（1085—1146）、李呂（1122—1198）、洪適（1142—1184）及兩個無名氏作者共十三人，其中秦觀是北宋詞人中較早創作〈調笑〉且聯章數較多者⁹（黃庭堅今僅存一首，晁補之有七首，蘇轍〈調笑〉有註明是「效韋蘇州」，為唐制〈調笑〉，故不納入討論）。¹⁰

其中秦觀所著的〈調笑令〉十首分別歌詠十位女子，包括王昭君、樂昌公主、崔徽、無雙、灼灼、盼盼、鶯鶯、採蓮女、阿溪、倩娘等十人。由於〈調笑令〉是宋代轉踏常用的詞調，據《宋元戲曲史》對轉踏的說法：「北宋之轉踏，恆以一曲連續歌之。每一首詠一事，供若干首，則詠若干事。」¹¹由此

⁶ 賀蘭，〈唐宋〈調笑令〉創作述略〉，《唐山學院學報》第24卷第2期，2011年3月，頁40。

⁷ 葉嘉瑩主編，《秦觀詞新釋輯評》，北京：中國書店，2005年1月二版，頁231。

⁸ 唐圭璋編，《全宋詞（一）》，台南：平平出版社，64年3月，頁444。

⁹ 趙曉蘭〈關於秦觀的調笑轉踏詞〉一文指出秦觀是最早創作〈調笑〉詞的詞人，然此論點過於武斷，且筆者查閱資料發現晁補之、黃庭間的〈調笑〉也作於差不多的時期，故暫不採用趙曉蘭的說法，保守將之列為早期創作〈調笑〉的詞人之一。

¹⁰ 此間對〈調笑令〉作者的統計是根據彭國忠，〈論宋代《調笑》詞〉，《華東師範大學學報（哲學社會科學版）》，2000年第2期，頁62。

¹¹ 王國維，《宋元戲曲史》，台北：河洛圖書出版社，民國64年，頁39-40。

¹ 龍榆生，《唐宋詞格律》，上海：上海古籍出版社，1978年10月，頁157。

² 彭國忠，〈論宋代《調笑》詞〉，《華東師範大學學報，哲學社會科學版》，2000年第2期，頁56-57。而各個部份的功用及細節請參考同篇文章的頁57-58。

³ 曹榮，〈唐宋聯章組詞初析〉，《廣播電視大學學報》，2007年第4期，頁11。

⁴ 彭潔明，〈從〈調笑〉與轉踏的離合看轉踏對詞的影響〉，《四川師範大學學報，社會科學版》第38卷第3期，2011年5月，頁171。

⁵ 王國維，《宋元戲曲史》，台北：河洛圖書出版社，民國64年，頁39-40。

顯示轉踏是由組曲形式呈現，每首歌詠一事，與秦觀此十首所呈現的狀況相符合，且秦觀在此十首作品中，詞的部分是以「曲子」稱之，更顯示出〈調笑令〉的歌舞娛樂性質。

由於〈調笑令〉是供歌舞吟唱時使用，因此秦觀並無寄託太多的個人心志於其中，¹²筆者認為此十首雖屬遊戲娛樂之作，但於其中也可見到作者的匠心；又，歷來探究〈調笑〉或秦觀〈調笑令〉的篇目並不多，討論〈調笑〉的相關文章有〈宋代聯章現象探討〉¹³、〈從〈調笑〉與轉踏的離合看轉踏對詞的影響〉¹⁴、〈論宋代〈調笑〉詞〉¹⁵、〈唐宋〈調笑令〉創作述略〉¹⁶、〈唐宋聯章組詞初析〉¹⁷等篇目；多是針對〈調笑令〉作體制與歷史上的溯源，並論及〈調笑令〉的語言特色等，屬大範圍式的論述，對個別詞人的作品多是僅舉一兩首為例，無特別深入的剖析。

研究秦觀〈調笑令〉者則有〈關於秦觀的調笑轉踏詞〉¹⁸，本文雖是針對秦觀〈調笑令〉而發，但篇幅短小，主要談論其取材及寫作特點；〈以實際批評的技巧解析秦觀〈調笑令〉〉¹⁹引用了西方理論，試圖解釋秦觀隱藏在詩詞中的寓意，認為此

十首蘊藏了秦觀與朱淑真之間的愛情；徐玉珍《秦觀詞歷代評論再探討》²⁰中第四章第三節亦針對此十首〈調笑令〉作出討論，一方面討論了〈調笑〉的體制轉變，另一方面也對秦觀寫作的手法和情韻進行探究。

由於各篇文章所討論的主題並不相同，說法也不一，因此本文擬就現有相關討論及文獻，對秦觀十首〈調笑令〉進行整理與分析探討，希望可以較為系統的看出秦觀〈調笑令〉的特點所在。

貳、秦觀〈調笑令〉內容探析

一、取材來源及人物

秦觀的〈調笑令〉的取材多來自歷史傳聞逸事以及唐人傳奇，以下以表格陳述之（以最早出現紀錄為主）：

秦觀〈調笑令〉	取材來源
〈王昭君〉	漢·班固《漢書》
〈樂昌公主〉	唐·韋述《兩京新記》
〈崔徽〉	唐·元稹〈崔徽歌并序〉
〈無雙〉	唐·薛調《無雙傳》
〈灼灼〉	唐·韋莊〈傷灼灼〉
〈盼盼〉	唐·白居易〈燕子樓三首并序〉
〈鶯鶯〉	唐·元稹《會真記》
〈採蓮〉	〈採蓮曲〉為樂府舊題，此處因詩中提到「若耶溪」，故取材當是李白的〈採蓮曲〉。
〈煙中怨〉	唐·南卓《煙中怨》
〈離魂記〉	唐·陳玄祐《離魂記》

由上述表格可知道，這些故事多為愛情傳說，除取材自樂府〈採蓮曲〉所歌詠的採蓮女為泛寫若耶溪旁的採蓮女外，其餘均是有確切指稱的人物，其中王昭君正史有載，樂昌公主、盼盼、崔徽、灼灼五人則出現在文人的歌詠作品之中，²¹其餘四人則是

¹² 呂宜哲〈以實際批評的技巧解析秦觀〈調笑令〉十首并詩〉一文認為秦觀此十首詩隱藏了秦觀與朱淑真間的一段愛情，然此說似乎尚未成為定論，故暫不予以採用。其詳細論述請見：呂宜哲，〈以實際批評的技巧解析秦觀〈調笑令〉十首并詩〉，《龍陽學術研究集刊》，2012年12月，頁23-36。

¹³ 劉華民，〈宋詞聯章現象探討〉，《鹽城師範學院學報（人文社會科學版）》，第25卷第1期，2005年2月。

¹⁴ 彭潔明，〈從〈調笑〉與轉踏的離合看轉踏對詞的影響〉，《四川師範大學學報（社會科學版）》，第38卷第3期，2011年5月。

¹⁵ 彭國忠，〈論宋代《調笑》詞〉，《華東師範大學學報（哲學社會科學版）》，2000年第2期。

¹⁶ 賀蘭，〈唐宋〈調笑令〉創作述略〉，《唐山學院學報》，第24卷第2期，2011年3月。

¹⁷ 曹榮，〈唐宋聯章組詞初析〉，《廣播電視大學學報》，2007年第4期。

¹⁸ 趙曉蘭，〈關於秦觀的調笑轉踏詞〉，《四川師範大學學報》，1991年第三期，頁61-64。

¹⁹ 呂宜哲，〈以實際批評的技巧解析秦觀〈調笑令〉十首并詩〉，《龍陽學術研究集刊》，2012年12月，頁23-36。

²⁰ 徐玉珍，《秦觀詞歷代評論再探討》，輔仁大學中文所碩士論文，2005年。

²¹ 如盼盼便與白居易有一面之緣，白居易曾贊其

出自唐傳奇，屬於文學人物；十首作品中，真實與虛構人物各占一半，其中又以取材自唐人作品者為多，占了十分之九，這顯然是作者刻意的選擇，由此也可看出唐宋二朝在文學題材上的繼承性，但作者雖取材於此，卻不全然拘泥於原本的情節，而是經過一番仔細的剪裁，對此筆者於後文有更進一步的分析，此先按下不表。

二、情感表達類型

綜觀秦觀十首作品，其題材其實不出男女相愛相悅、離愁別恨的範圍，且以別離之後女子情感世界的刻畫為主要內容。²²但依其表達的方式可約略分成三類：

一是書寫生離死別之情，包括〈王昭君〉、〈灼灼〉、〈盼盼〉三首。〈王昭君〉書寫昭君離宮遠嫁單于，旅途中對漢宮的留戀之情；〈灼灼〉則是寫蜀中麗人灼灼與御史裴質的愛情悲劇；〈盼盼〉則寫唐朝名妓關盼盼與張尚書（張愔）的戀情，主要集中在張尚書死後盼盼獨居時的心境。

二是寫男女歡會愉悅終得團圓之情，包括〈崔徽〉、〈無雙〉、〈鶯鶯〉、〈煙中怨〉、〈離魂記〉等五首。〈崔徽〉描寫崔徽與裴敬中的戀情；〈無雙〉則是寫無雙與王仙客的愛情故事、〈鶯鶯〉則是取鶯鶯與張生「待月西廂」一段做為重點；〈煙中怨〉則寫阿溪與謝公子的愛情；〈離魂記〉則書寫倩娘與王宙離魂追愛的故事。

「醉嬌勝不得，風嫋牡丹花」，〈燕子樓三首并序〉便是寫給盼盼的詩；崔徽則是出自元稹〈崔徽歌并序〉，文中提到，「崔徽，河中府娼也。裴敬中以興元幕使蒲州，與徽相從累月。敬中使還，崔不得從為恨，因而成疾。有丘夏善寫人形，徽托寫真寄敬中曰，『崔徽一旦不及畫中人，且為郎死。』發狂卒。」秦觀亦曾見過崔徽的畫像，並為之寫了〈南鄉子〉一詞；韋莊亦有〈傷灼灼〉一詩，由此顯示盼盼與崔徽均確有其人。

²² 彭國忠，〈論宋代〈調笑〉詞〉，《華東師範大學學報，哲學社會科學版》，2000年第2期，頁58。此外，本文將〈調笑令〉的內容分為四類：一寫青春男女之間一見傾心式的愛慕，二是寫男女歡會，或是經過離別之後復得相聚終得眷屬，三是寫男女間的生離死別，四是雜類。但筆者以為可再加以精簡，故參酌彭文分類，將十首詩詞全數歸類成三類，且避免出現如「雜類」這種分類不清的狀況。

三為情感託付的艱難，包括〈採蓮〉與〈樂昌公主〉兩首。〈採蓮〉寫採蓮女的神采及愛慕者的踟躕徘徊，不敢上前攀談的單戀心情；〈樂昌公主〉則是敘述南朝陳國樂昌公主破鏡重圓的故事，突出公主「舊歡新愛誰是主，啼笑兩難分付」的艱難選擇。

由上述的分類我們可以發現，無論結局是悲是喜，秦觀在書寫時皆著重角色對感情的真摯固守，²³而十首〈調笑令〉中有五首是圓滿大團圓結局，悲、喜劇各占了一半，同時期的毛滂〈調笑令〉則全是悲劇收場，秦觀的喜劇比例顯然較高，顯示出作者對圓滿結局的期盼。

三、寫作特色

秦觀的〈調笑令〉為一組詞，每一首的結構都大致相同，而本段主要是就此十首詩詞的寫作特色做一分梳，約略列點如下：

(一)重視情感表達，少談女子容貌

從秦觀〈調笑令〉的內容可知他皆以女子為書寫主要對象，且描寫的對象多為美女，然其書寫的重點並未放在女子姣好的外貌上，頂多以「玉容」、「翡翠兒」等籠統的詞彙來概述女子的花容月貌，或者是以女子的動作、才藝來描寫女子的體態輕盈與才華洋溢，強化對女子姿容的印象，如「灼灼當庭舞〈拓枝〉」便是以灼灼起舞來描寫表達灼灼的美麗與才華；又或者〈採蓮〉以女子的聲音（如「笑折荷花呼女伴」）及行動（如「煙波渺渺蕩輕舟」）來表達採蓮女的活潑之美；〈煙中怨〉中的阿溪更是「十五能為綺麗句」，是才貌雙全的女子。

此種寫法與詞初興起時的作法不太相同，舉例來說，早期花間詞亦也多以女子為寫作中心，然他們注重女子體態樣貌的書寫，近乎摹物般地在對女子及其環境作精緻的建構，如溫庭筠〈菩薩蠻〉一詞：

小山重疊金明滅，鬢雲欲度香腮雪。懶起

²³ 張珮娟，《秦觀詞的回流與拓展》，台北：花木蘭文化出版社，2007年3月，頁62。

畫峨眉，弄妝梳洗遲。照花前後鏡，花面交相映。新帖繡羅襦，雙雙金鸝鴣。²⁴

此詞為溫庭筠的代表作品之一，從中可看到作者對於女子的閨房及其容止有細緻的描寫，並藉由對物象的鋪排來展現女主角的內心情境。

但秦觀在這十首〈調笑令〉中，卻不願多花筆墨描述女子的絕世容貌，他只粗略簡約的用幾個字來抽象表達女子的美，但女子到底多美？則讓讀者依個人的想像去描繪。比起外貌的描摹，他更著重情感的描寫，對角色的心理情感變化有更細微的體會與抒發，如〈盼盼〉只在詩的起首云：「樓上美人顰翠眉」，只用美人和翠眉兩字便將盼盼的容貌帶過，剩餘篇幅全在書寫盼盼對張愔的思念之情，寂寞之意。〈離魂記〉亦以首句「深閨女兒嬌復痴」來表明倩娘的情態，之後便未曾再提其他的美，反而對她「香魂逐君去」的情感有大篇幅的描寫。

(二)敘事性強

此十首作品的敘事性大幅增強，雖說情節不夠細膩，甚至可說是相當簡略，但已具備故事情節的雛形於其中，²⁵此點與詩詞合一有極大的關係，由於詞本來就是一種抒情性很高的文學體裁，且詞為豔科的特性也一直深植人心，因此詩、詞的分工便更為明顯，故詩人便將敘事的工作交與前頭的七言古詩負責，但詞作的部分亦在抒情中融入敘事成分，形成抒情、敘事兼具的詞體，彼此互補。以下舉〈鶯鶯〉為例：

詩曰：崔家有女名鶯鶯，未識春光先有情。河橋兵亂依蕭寺，紅愁綠慘見張生。張生一見春情重，明月拂牆花樹動。夜半紅娘擁抱來，脈脈驚魂若春夢。

曲子：春夢。神仙洞。冉冉拂牆花樹動。西廂待月知誰共？更覺玉人情重。紅娘深夜行雲送。困鞦韆橫金鳳。²⁶

由上段引詩可看出詩的敘事性，將《會真記》前半段故事至張生與鶯鶯幽會於西廂的情節概括入詩，詞作的部分則將張生的心事放入，如「西廂待月知誰共。更覺玉人情重。」兩句便展現出詞的抒情性；此外亦有敘事成分，如「紅娘深夜行雲送。困鞦韆橫金鳳。」兩句便客觀寫出紅娘送鶯鶯至西廂，以及幽會後鶯鶯嬌慵的形態。

再舉〈採蓮〉為例：

詩曰：若耶溪邊天氣秋，採蓮女兒溪岸頭。笑隔荷花共人語，煙波渺渺盪輕舟。數聲水調紅嬌晚，棹轉舟回笑人遠。腸斷誰家游冶郎，盡日踟躕臨柳岸。

曲子：柳岸，水清淺，笑折荷花呼女伴。盈盈日照新妝面，《水調》空傳幽怨。扁舟日暮笑聲遠，對此令人腸斷。²⁷

〈採蓮〉的詩客觀的書寫秋日若耶溪邊採蓮女子的活潑神采和動作（包括笑容、盪舟、歌唱等），以及一旁愛慕者（即游冶郎）見到採蓮女子時的愛慕不忍離去之情；詞作除敘事情節之外，如「笑折荷花呼女伴，盈盈日照新妝面。」，也加入了游冶郎主觀的抒情情緒於其中。

而由〈採蓮〉我們可以發現詩詞互補的功能，如詩對游冶郎的描寫只有「腸斷誰家游冶郎，盡日踟躕臨柳岸。」兩句，寫出游冶郎在岸邊踟躕徘徊，不忍離去，卻也因採蓮女的離開而「腸斷」，但游冶郎為何腸斷？詩中並未明言，可我們卻在詞中找到答案：「水調空傳幽怨，扁舟日暮笑聲遠，對此

²⁴ [五代]趙崇祚輯，房開江注，崔黎民譯，《花間集全譯》，貴州：貴州人民出版社，1997年，頁2。

²⁵ 趙曉蘭，〈關於秦觀的調笑轉踏詞〉，《四川師範大學學報》，1991年第三期，頁63。

²⁶ 葉嘉瑩主編，《秦觀詞新釋輯評》，北京：中國書局，2005年1月二版，頁249。本文引用的十首〈調笑令〉皆採此書版本，之後註解僅標作者、書名、頁碼，其餘部分省略。

²⁷ 葉嘉瑩主編，《秦觀詞新釋輯評》，頁253。

令人腸斷。」原來是因為採蓮女的身影已杳然遠去，但歌聲和笑聲卻仍舊傳到游冶郎耳中，再加上夕陽西下的情境，更讓人有「夕陽無限好，只是近黃昏」的感慨。以三句寫出男子愛慕採蓮女卻不敢上前攀談，直至採蓮女於日暮時採罷蓮花離去，只能對著落日「腸斷」、「幽怨」的悵然心情。由此我們可知，〈調笑令〉於詩的敘事性極高，而詞的情緒書寫則對詩的敘事性做了更深一層的鋪排，達到彼此互補的功能。

由上述兩例可知，詩與詞在表達的事件上並無太大的差別，甚至詩、詞有部分句子相同或相似，如「明月拂牆花樹動」、「冉冉拂牆花樹動」兩句分別出現在詩、詞（句子襲用一點於後文會再加以論述），由此可見詩與詞的區別是在作用性，而不是內容。²⁸

(三)詩、詞使用不同人稱敘述

此十首作品在詩的部分多採取旁觀者的角色（即上述第二點的敘事性所在），以第三人稱的全知視角來概括人物的生平大事，以客觀的筆法描寫故事的過程，但進入到詞作的部分卻往往採第一人稱，以代言或接近代言的方式來書寫女主角的心境（〈採蓮〉除外，〈採蓮〉是以男主角心境為主），詩與詞相輔相成，詩求全，詞求深，²⁹藉由這種模式將詩詞串連成一完整篇章。考秦觀十首〈調笑令〉中，有六首是採如此作法，包括〈樂昌公主〉、〈灼灼〉、〈盼盼〉、〈鶯鶯〉、〈煙中怨〉、〈離魂記〉，以下引〈樂昌公主〉為例：

詩曰：金陵往昔帝王州，樂昌主第最風流。
一朝隋兵到江上，共抱淒淒去國愁。越公
萬騎鳴簫鼓，劍擁玉人天上去。空攜破鏡
望江塵，千古江楓籠輦路。

²⁸ 張珮娟，《秦觀詞的回流與拓展》，台北：花木蘭文化出版社，2007年3月，頁63。

²⁹ 彭潔明，〈從〈調笑〉與轉踏的離合看轉踏對詞的影響〉，《四川師範大學學報（社會科學版）》，第38卷第3期，2011年5月，頁174。

曲子：輦路，江楓古。樓上吹簫人在否？
菱花半壁香塵汗，往日繁華何處？舊歡新
愛誰是主，啼笑兩難分付。³⁰

詩的部分為第三人稱，客觀的概括整個「破鏡重圓」的故事，詞則轉以樂昌公主第一人稱角色述說心情，整首皆是樂昌公主哀怨情緒的投射，詩與詞兩相對照之下，故事更形完整，可謂是相輔相成。又如〈灼灼〉一首：

詩曰：錦城春暖花玉飛，灼灼當庭舞〈柘
枝〉。相君上客河東秀，自言哪復傍人知。
妾願身為樑上燕，朝朝暮暮常相見。雲收
月墮海沉沉，淚滿紅綃寄腸斷。

曲子：腸斷，繡簾捲，妾願身為樑上燕。
朝朝暮暮常相見，莫遣思遷情變。紅綃粉
淚知何限？萬古空傳遺怨。³¹

詩的部分主要是客觀描寫灼灼與裴質相識、相知，灼灼表達以身相許的誓言，願如同樑上飛燕一般常伴左右，但末兩句卻寫灼灼在裴質被召回之後，只能以淚洗面，以紅綃寄相思的悲劇結局。而詞的部分則是承接詩，略過灼灼與裴質的愛情，僅寫灼灼悲劇的結局，具體描述灼灼獨守空閨的落寞，但即使如此，她仍想與裴質長相廝守，害怕裴質恩遷情變，有了新人忘舊人，但最後她的希望仍是落空了，僅能「萬古空傳遺怨」。綜觀整首詩詞，從詩的客觀的書寫到以灼灼的心境為主的詞，很明顯的看出其人稱的轉換。

(四)剪裁具作者個人意志

此十首的故事皆有其來源，且不乏劇情龐大、情節錯綜複雜的名篇，如《會真記》、《離魂記》等，但秦觀卻能將其剪裁，或擷取其中精華片段，或將整個劇情濃縮成短篇詩詞，讓讀者僅讀其作品便可

³⁰ 葉嘉瑩主編，《秦觀詞新釋輯評》，頁234。

³¹ 葉嘉瑩主編，《秦觀詞新釋輯評》，頁243。

窺知劇情梗概或精華所在，其故事剪裁功力不可謂不深厚。如〈樂昌公主〉即是將整篇破鏡重圓的劇情濃縮，原結局是公主與徐德言破鏡重圓，但秦觀卻將重點擺在公主面對前後任夫婿的掙扎心情上。

〈離魂記〉亦是將唐傳奇《離魂記》整個故事濃縮精煉；而〈煙中怨〉則是將主要筆墨集中在女主角阿溪與男主角謝公子間的愛情，省略了求親的片段，使主題更加突出。以〈煙中怨〉為例，其詩詞如下：

詩曰：鑒湖樓閣與雲齊，樓上女兒名阿溪。
十五能為綺麗句，平生未解出幽閨。謝郎
巧思詩裁翦，能使佳人動幽怨。瓊枝璧月
結芳期，斗帳雙雙成眷戀。

曲子：眷戀，西湖岸，湖面樓臺侵雲漢。
阿溪本是飛瓊伴。風月朱扉斜掩。謝郎巧
思詩裁翦，能動芳懷幽怨。³²

《煙中怨》原為南卓所寫的傳奇，全名應為《煙中怨解題敘》³³然今已亡佚不存，《嘉泰會稽志》對其故事有概略性的記載，內容如下：

越漁者楊父，一女，絕色，為詩不過兩句。
或問：「胡不終篇？」曰：「無奈情思纏繞，
至兩句即思迷不繼。」有謝生求娶焉。父
曰：「吾女宜配公卿。」謝曰：「諺云：『少
女少郎，相樂不忘；少女老翁，苦樂不同』
且安有少年公卿耶？」翁曰：「吾女為詞多
不過兩句，子能續之，稱其意，則妻矣。」
示其篇曰：「珠簾半床月，青竹滿林風。」
謝續曰：「何事今宵景，無人解與同？」女
曰：「天生吾夫！」遂偶之。後七年，春日，
女忽題曰：「春盡花宜盡，其如自是花！」
謝曰：「何故為不祥句？」楊曰：「吾不久
於人間矣。」謝續曰：「從來說花意，不過

此容華。」楊即瞑目而逝。後一年，江上
煙花溶曳，見楊立于江中，曰：「吾本水仙，
謫成人間；後倘思之，即復謫下，不得為
仙矣。」³⁴

由上述引文和秦觀詩詞作對比，顯示出秦觀將主要的筆墨都集中到阿溪與謝公子之間的愛情的美滿，省略了謝公子賦詩求親的過程，僅用「綺麗句」與「巧思詩裁翦」將情節帶過，暗示二人是因為詩歌而結合，又詩的部分著重在兩人愛情的歡愉，曲的部分則是阿溪飛仙之後，二人人神永隔的幽怨，詩、詞一喜一悲，但句子詞語又有多處沿用，將原始故事的情緒渲染的更加濃郁，抒情性十分強烈。

除了濃縮故事之外，秦觀也針對故事結構做了更動，如〈崔徽〉一首便是將元稹的〈崔徽歌并序〉加以剪裁，只取歡樂的部分，將崔徽傷慟而死的悲哀結局隱而不談，讓讀者享受他們之間的愛情，忘卻悲劇結局，其詩詞如下：

詩曰：蒲中有女號崔徽，輕似南山翡翠兒。
使君當日最寵愛，坐中對客常擁持。一見
裴郎心似醉，夜解羅衣及門吏。西門寺裡
樂未央，樂府至今歌翡翠。

曲子：翡翠，好容止，誰使庸奴輕點綴。
裴郎一見心如醉，笑裡偷傳深意。羅衣中
夜及門吏，暗結城西幽會。³⁵

由詩詞的敘寫可發現，詩的描寫集中在崔徽的身世及勇於追愛的行徑，表達出她的受寵與勇氣，詞則是繼承詩的說法，對她追愛的形為加以更細緻的描述。然看元稹〈崔徽歌并序〉原文，便可發現秦觀有加入自己對故事的想像於其中，茲引其序：

³² 葉嘉瑩主編，《秦觀詞新釋輯評》，頁 256。

³³ 卞孝萱，《冬青書屋文存》，陝西：陝西人民出版社，2008 年，頁 300。

³⁴ [宋]沈作賓修，施宿等人撰，《嘉泰會稽志》，北京，中華書局，1990 年，《宋元方志叢刊》影印清嘉慶 13 年（1808）刻本，卷十九，頁 7071 上左-右下。

³⁵ 葉嘉瑩主編，《秦觀詞新釋輯評》，頁 237。

崔徽，河中府娼也。裴敬中以興元幕使蒲州，與徽相從累月。敬中使還，崔不得從為恨，因而成疾。有丘夏善寫人形，徽托寫真寄敬中曰，「崔徽一旦不及畫中人，且為郎死。」發狂卒。³⁶

由〈崔徽歌〉序所描寫的崔徽生平來看，原文並沒有敘述崔徽受寵的程度，但秦觀卻在詩中說，「使君當日最寵愛，坐中對客常擁持。」以「最寵愛」來加強崔徽身分的特殊性，如此受寵特殊的女子夜半來奔，其故事性相較於一般歌女來奔更為強大，此間的崔徽彷彿《虬髯客》中的紅拂女夜奔李靖一樣具有大智慧；又序文中的崔徽結局乃是裴敬中離開崔徽，崔徽憂憤而死的大悲劇，但秦觀捨棄了悲劇結局，轉而將故事收束在城西幽會的愉悅之中，凸顯兩人愛情的濃烈，表達作者對有情人終成眷屬的想望；對〈鶯鶯〉的書寫亦是如此，在元稹的文本中，鶯鶯與張生是悲劇收場，但在秦觀的筆下卻是擷取二人幽會於西廂時的濃情蜜意，讓結局停留在戀愛中最美好的一刻。

由上述幾例可知道，秦觀對故事的剪裁常是摘取其精華片段加以鋪陳，而不拘泥於故事原型的背景或發展，常是隨著自己的喜好加以編輯，如省略謝生求親的段落、增加對崔徽的經歷介紹及改動結局等，表達出作者對文本的剪裁與創造性。而這或許也與宋人愛好翻案的習慣有關，秦觀於〈鵲橋仙〉³⁷一詞中也使用了翻案的手法，因此在這些改動結局的詞作中，或許也藏有其翻案意識於其中，展現出作者對幸福圓滿人生的追求與嚮往，而團圓詞比例較多亦是秦觀〈調笑令〉特色之一。³⁸

³⁶ [唐]元稹撰，冀勤點校，《元稹集》，北京：中華書局，1982年，頁696。

³⁷ 葉嘉瑩主編，《秦觀詞新釋輯評》，頁112。原詞：「纖雲弄巧，飛星傳恨，銀漢迢迢暗度。金風玉露一相逢，便勝卻人間無數。柔情似水，佳期如夢，忍顧鵲橋歸路。兩情若是長久時，又豈在朝朝暮暮。」此間用了牛郎織女的典故，一般多是同情兩人一年才能相會一次，認為與其如此還不如凡人朝暮共處，秦觀卻認為有情比朝暮相對更為重要，兩情的長久亦不建立在朝暮相對上。

³⁸ 如毛滂的十首〈調笑令〉，也多詠女子，但多為

(五)文詞典雅化

詞之興起乃是應歌而作，原為俗文學的一種，然在經過文人百年來的創作之後，雅的成分大為提高，成為文人抒情的文體之一，但俗字詞的使用並未脫離詞體，如柳永即有很多俗詞的創作，黃庭堅的詞亦多使用其家鄉方言，秦觀的詞中也曾出現方言土語。〈調笑令〉身為一種歌舞用曲，從其字面的〈調笑〉二字和內容來看，均給人一種輕浮俚俗的感覺，但秦觀追求的卻是一種「雅」的境界，³⁹無論是文字或者內容，均是在所謂「雅」的範疇之內，對此徐玉珍於論文中便提到：「秦觀並無如蘇軾、黃庭堅等人提出「以俗為雅」之理論、作法，而是以其詩詞之創作來實踐其理念：詩詞異體，以雅入俗，以雅治俗。」⁴⁰

以內容來看，〈調笑令〉的主角雖多是能歌善舞的美人，但作者卻刻意忽略其歌舞容貌的優秀，轉而探析其深層心裡的變化，努力挖掘主角的愛別離恨痛苦，或是歡欣愉悅的內心世界，從外表的淺層書寫進入到幽微的內心層面。

以文字來看，北宋中後期，詞中方言土語的使用增加的趨勢，但〈調笑令〉語詞卻展現出高度的淨化，⁴¹沒有粗鄙浮艷的字眼，雖仍有方言俚語出現，但數量極少，整體而言展現出的是一種文人典雅式的創作。

究其原因，彭國忠先生認為應是體例規定的關係，他用王國維先生引《事林廣記》的說法，「夫唱賺一家……腔必真，字必正……更忌馬囂鑿子、俗語鄉談……切不可以風情花柳冶艷之曲。」由此顯示唱賺的語言忌諱使用鄉談俗語，內容則忌諱風情冶艷，而〈調笑〉為唱賺的早期形式，因此應有受其一定的影響。⁴²

悲劇收場。

³⁹ 彭國忠，〈論宋代〈調笑〉詞〉，《華東師範大學學報(哲學社會科學版)》，2000年第2期，頁61。

⁴⁰ 徐玉珍，《秦觀詞歷代評論再探討》，輔仁大學中文所碩士論文，2005年，頁88。

⁴¹ 彭國忠，〈論宋代〈調笑〉詞〉，《華東師範大學學報(哲學社會科學版)》，2000年第2期，頁61-62。

⁴² 彭國忠，〈論宋代〈調笑〉詞〉，《華東師範大學

此外，傳播方式的改變亦是秦觀〈調笑令〉用字雅緻的原因之一。因詞與歌妓文化相當密切，故詞的傳播方式一開始是靠歌妓口耳傳唱，詞是建立在歌妓與士人來往的情況下產生的。歌妓需要詞來演唱，文人藉歌妓的聲情表現讓民眾欣賞詞的魅力，⁴³在將詞定調為俗文學的基礎上，自然唱詞會不如詩來的雅致，但到了宋代印刷術大大進步，書籍大量印刷，詞作的傳播方式也漸漸的以書籍方式流傳，而讀者對書面文字的標準往往比口頭文字更要求高，⁴⁴這是案頭文學與俗文學最大的不同之一，之後的雜劇、明傳奇也有此種現象。

綜觀其變化，我們可以看到秦觀一方面深受民間說唱技藝的影響，呈現出朝通俗文學靠攏的反應，因此使用大量的愛情文學素材來吸引觀眾，呈現人間的悲歡離合，另一方面又受到正統文學的影響，用詞力求典雅，在寫作上反映出士大夫將詞「雅化」的努力。⁴⁵

四、結構特色

前文已歸納了秦觀〈調笑令〉的取材、情感、寫作特色，本節所要探討者乃是其十首〈調笑令〉的結構特色，據筆者分析，約可歸納三點：

(一)詩詞合一，同時出現

此十首〈調笑令〉皆是一詩配一詞，兩首組合成一曲，此是轉踏曲的規矩，此間的詩就是唱〈調笑令〉前的「致語」，相當於引子，主要是簡介唱詞要展開的故事梗概，⁴⁶而由詞調來寫作轉踏也反映出詞與歌舞的關聯性，⁴⁷反映出詞原始的娛樂性質。

學報(哲學社會科學版)》，2000年第2期，頁62。

⁴³ 林宏達，《宋詞取材唐傳奇研究》，台北，東吳大學中國文學系研究所碩士論文，民國97年6月，頁37-38。

⁴⁴ 賀聞，《唐宋〈調笑令〉創作述略》，《唐山學院學報》第24卷第2期，2011年3月，頁41。

⁴⁵ 劉華民，《宋詞聯章現象探討》，《鹽城師範學院學報(人文社會科學版)》第25卷第1期，2005年2月，頁39。

⁴⁶ 葉嘉瑩主編，《秦觀詞新釋輯評》，頁231。

⁴⁷ 彭潔明，《從〈調笑〉與轉踏的離合看轉踏對詞的影響》，《四川師範大學學報(社會科學版)》第38卷第3期，2011年5月，頁172。

然轉踏曲的體制其實頗為複雜(共有七項，詳見前言)，秦觀〈調笑令〉僅有題目、詩、詞，缺少其他的元素，此有二種可能，一是傳鈔時散佚，二是在秦觀的年代，轉踏尚未發展出如此多的規矩，或者是規矩不一定要全數遵守。

針對傳鈔散佚一點，筆者認為較不可能，因秦觀為當時著名文人，其詞流傳甚廣，最早流傳者為宋乾道間(1166—1173)杭州刻《淮海居士長短句》三卷，近人葉恭綽將故宮博物院與吳湖帆各自所藏的殘本，加上一些鈔補頁，影印出版。明張縉刻本、李之藻刻本，清黃儀校鈔本、王敬之刻本、秦氏家塾刻本，都與宋刻《淮海居士長短句》同一版本系統，有人統計至1938年止，《淮海詞》的版本共有99種，⁴⁸不可能每個版本都只存題目、詩、詞，其餘的部分皆散佚。

至於第二個可能性，筆者考同為北宋人之〈調笑令〉著作，晁補之、毛滂等人均有白語(即王國維先生所云之「勾隊詞」，作用等同開場白)，放隊(即收束語)、破子則僅有毛滂才有，規矩其實已經具備，然晁補之與毛滂的作品亦非完整的的規制，故筆者推斷北宋時期的〈調笑令〉規制可能並不太嚴格，除題目、詩、詞必定要有之外，其餘的文字則不一定要納入寫作中，這或許是〈調笑轉踏〉初成形時規制尚未嚴格的緣故，且詩、詞是〈調笑轉踏〉的主體，可獨立存在，其餘附屬的規制有無並不影響樂曲的進行，故詞人有可能予以省略。

(二)詩詞結合，句子相襲

秦觀在此十首作品中，有部分句子是詩、詞沿用，亦即相同或相似的句子同時出現在詩與詞中，表格如下：

秦觀〈調笑令〉	整句相襲
〈王昭君〉	玉容寂寞花無主
〈樂昌公主〉	無
〈崔徽〉	無

⁴⁸ 吳平，《〈淮海集〉版本源流考》，《秦少游研究論叢》，廣西：廣西人民出版社，1989年，頁74。

〈無雙〉	無
〈灼灼〉	妾身願為梁上燕，歲歲年年常相見
〈盼盼〉	將軍一去音容遠
〈鶯鶯〉	無
〈採蓮〉	無
〈煙中怨〉	謝郎巧思詩裁剪
〈離魂記〉	無
表一·詩、詞句子整句沿用	

秦觀〈調笑令〉	詩	詞
〈王昭君〉	目送征鴻入雲去	目送征鴻南去
〈樂昌公主〉	千古江楓籠輦路	輦路，江楓古
〈崔徽〉	一見裴郎心如醉 夜解羅衣與門吏	裴郎一見心如醉 羅衣中夜與門吏
〈無雙〉	尙書往日先曾許 數載睽違今復遇	當日尙書先曾許 數年睽恨今復遇
〈灼灼〉	淚滿紅綃寄腸斷	紅綃粉淚知何限
〈盼盼〉	春色依然人不見	春風重到人不見
〈鶯鶯〉	明月拂牆花樹動 夜半紅娘擁抱來	冉冉拂牆花樹洞 紅娘深夜行雲送
〈採蓮〉	笑隔荷花共人語	笑折荷花呼女伴
〈煙中怨〉	能使佳人動幽怨	能動芳懷幽怨
〈離魂記〉	冉冉香魂隨君去 夢覺春風話心素 離舟欲解春將暮	精爽隨君歸去 夢覺春風亭戶 蘭舟欲解春將暮
表二·詩、詞句子稍微更動		

表一整理的第一種詩詞整句沿用的手法，一方面是強調了這些句子的涵意，另一方面也將詩與詞做了更緊密的連結，使二者藉由同一個句子的沿用而的關係更加深厚，形成一個緊密的整體，展現出回還往復、餘音繞樑的效果。

表二這種稍微更動詞面但意思不變的作法，一方面配合詞句的字數與平仄，且增加字詞的變換，

使讀者（閱聽者）感受到新意，不會一直讀到（聽到）重複的句子，另一方面又可與相似的句子連結，展現情感上的牽連，與整句相襲一樣具有回還往復的效果。

同時期毛滂與鄭僅的〈調笑令〉中也有類似句子沿襲的手法，可見是應是當時寫〈調笑令〉的慣例，然秦觀詞句沿用的比例高達百分之百，每一首都用了此手法，毛滂則多是部分字詞重複出現，少如秦觀幾乎整句沿用；鄭僅詞句沿襲的比例雖較毛滂多，但仍不及秦觀使用頻繁。

(三)疊字詞的運用

此十首詩詞中，秦觀使用不少疊字詞，據筆者統計，十首〈調笑令〉中，有八首用了疊字詞，列表如下：

秦觀〈調笑令〉	疊字詞句
〈王昭君〉	行行漸入深山裡
〈樂昌公主〉	共抱悽悽去國愁
〈崔徽〉	無
〈無雙〉	無
〈灼灼〉	朝朝暮暮常相見、雲收月墮海沉沉
〈盼盼〉	只有年年舊燕歸、惟忘舊恩空戀戀、戀戀，樓中燕
〈鶯鶯〉	脈脈驚魂若春夢、冉冉拂牆花樹動
〈採蓮〉	盈盈日照新妝面、烟波渺渺蕩輕舟
〈煙中怨〉	斗帳雙雙成眷戀
〈離魂記〉	冉冉香魂逐君去

疊字詞即所謂的類疊修辭，在先秦《詩經》中便已有疊字詞的使用，如「桃之夭夭，灼灼其華」、「關關雎鳩，在河之洲」等，而此種修辭法，在表達的功能上除了可以一目了然外，也兼用到意義和聲音，目的都是在加強語勢與意念，即古人所謂的

「重言」。⁴⁹

秦觀於此使用的疊字詞，均是形容用語，並無像「關關雎鳩」一樣的狀聲詞，因此此間使用疊字詞產生的便是「強調」的功能，加強詞語帶給讀者的感受與震盪，如「朝朝暮暮」強調灼灼欲與裴質長相廝守的心念；〈煙中怨〉的「雙雙」則是強調了阿溪與謝公子相守相惜的眷戀之情；〈王昭君〉的「行行」二字則突顯出昭君和親車隊迤邐而行，漸行漸遠，漸漸的走入深山終至消失不見的情狀，同時也可讓讀者聯想到古詩十九首中「行行重行行，與君生別離。」的離別情感，如此一來更能對昭君的心情感同身受。

參、結語

總結上述，宋制〈調笑令〉活躍的時間不長，多集中在北宋末期，到了南宋，其歌舞元素因南戲的興起而逐漸消失，而秦觀的〈調笑令〉無論就其時代及其內容而言，均屬宋代〈調笑令〉的早期形式，就題材而言，其取材均有所本，多採唐人的詩歌及傳奇作品，顯示出唐宋文學的繼承性。

就內容而言，則以書寫愛情為主，以女性為書寫中心，基本不出男女相愛相悅、離愁別恨的範圍，而依其情感表達方式又可分為三種，一是生離死別之情、二是男女歡會愉悅終得團圓之情、三是情感託付的艱難，其中又以第二類歡會團圓之情為多，顯示出作者對愛情圓滿執著的理想、〈調笑令〉體裁的遊宴歌舞性質、以及宋人喜好翻案的特性。

依其寫作特色而言，此十首作品的特色為重視情感描寫，少談女子容貌、具強烈的敘事性、詩詞的變換間往往兼有敘述人稱的轉換，通常是由第三人稱轉為第一人稱、剪裁具有作者個人的安排與思考，並非依照原型故事照本宣科以及文詞典雅化等五項特徵。

在結構特色方面，則包括了詩詞合一、詞句相襲、疊字詞的運用等三項特徵。

此外，秦觀這組〈調笑令〉所採用的故事絕大

多數都被後來的元雜劇所採納，甚至有不少至今仍在搬演，顯示中國文學底本不斷的流傳翻新，且愛情的主題始終被人們所重視，而從秦觀這十首〈調笑令〉中也可以看見文人對底本的創作及剪裁，之後的發展則是由此種小型的歌舞轉踏，逐漸變成長篇巨製的雜劇、傳奇，是由簡到繁的演變。⁵⁰

而轉踏發展到南宋，形勢更加複雜，逐漸向元雜劇的套曲靠近，⁵¹〈調笑令〉漸漸失去其歌舞表演的特徵，讓位給逐漸興起的諸宮調、唱賺等表演形式，成為案頭文學的體裁之一，不再入歌佐宴，題材也由專一走向泛化，由具體走向抽象，⁵²如李呂的五首分詠美人的笑、飲、坐、博、歌五態，全部屬於泛詠類型，又如洪適的十首〈番禺調笑〉所詠全為廣州的名勝古蹟，⁵³由此可以看出南、北宋的〈調笑令〉於內容取材上的差異性。

肆、參考文獻

【古籍】(依朝代排列)

1. 〔唐〕元稹撰，冀勤點校(1982)，《元稹集》，北京：中華書局。
2. 〔五代〕趙崇祚輯，房開江注，崔黎民譯(1997)，《花間集全譯》，貴州：貴州人民出版社。
3. 〔宋〕沈作賓修，施宿等人(1990)，《嘉泰會稽志》，北京，中華書局，《宋元方志叢刊》影印清嘉慶13年(1808年)刻本。
4. 〔宋〕秦觀著，徐培均校註(1985)，《淮海居士長短句》，上海：上海古籍出版社。
5. 〔宋〕秦觀著，葉嘉瑩主編(2005)，《秦觀詞新釋輯評》，北京：中國書店。

【近人論著】(依作者姓氏排列)

⁵⁰ 葉嘉瑩主編，《秦觀詞新釋輯評》，頁262。

⁵¹ 葉嘉瑩主編，《秦觀詞新釋輯評》，頁231。

⁵² 彭潔明，〈從〈調笑〉與轉踏的離合看轉踏對詞的影響〉，《四川師範大學學報(社會科學版)》，第38卷第3期，2011年5月，頁172-173。

⁵³ 彭國忠，〈論宋代《調笑》詞〉，《華東師範大學學報(哲學社會科學版)》，2000年第2期，頁62-63。

⁴⁹ 黃麗貞，《實用修辭學「增訂本」》，台北：國家出版社，2007年1月，頁411。

1. 卞孝萱(2008),《冬青書屋文存》,陝西:陝西人民出版社。
2. 王國維(民國 64 年),《宋元戲曲史》,台北:河洛圖書出版社。
3. 吳平(1989),《淮海集》版本源流考,《秦少游研究論叢》,廣西:廣西人民出版社。
4. 呂宜哲(2012),《以實際批評的技巧解析秦觀〈調笑令〉十首并詩》,《龍陽學術研究集刊》。
5. 林宏達(民國 97 年),《宋詞取材唐傳奇研究》,東吳大學中文所碩士論文。
6. 唐圭璋編(民國 64 年),《全宋詞》,台南:平平出版社。
7. 徐玉珍(2005),《秦觀詞歷代評論再探討》,輔仁大學中文所碩士論文,2005 年。
8. 張珮娟(2007),《秦觀詞的回流與拓展》,台北:花木蘭文化出版社。
9. 曹榮(2007),《唐宋聯章組詞初析》,《廣播電視大學學報》。
10. 彭國忠(2000),《論宋代〈調笑〉詞》,《華東師範大學學報(哲學社會科學版)》。
11. 彭潔明(2011),《從〈調笑〉與轉踏的離合看轉踏對詞的影響》,《四川師範大學學報(社會科學版)》,第 38 卷第 3 期。
12. 賀闡(2011),《唐宋〈調笑令〉創作述略》,《唐山學院學報》,第 24 卷第 2 期。
13. 黃麗貞(2007),《實用修辭學「增訂本」》,台北:國家出版社。
14. 趙曉蘭(1991),《關於秦觀的調笑轉踏詞》,《四川師範大學學報》。
15. 劉華民(2005),《宋詞聯章現象探討》,《鹽城師範學院學報(人文社會科學版)》,第 25 卷第 1 期。
16. 龍榆生(1978),《唐宋詞格律》,上海:上海古籍出版社。

The research of Cin Guan's Tiao Siao Ling

Ya-Ciao Jhang

Postgraduate of Department of Chinese Literature

Abstract

Tiao Siao Ling, it has other name called Tiao Siao, Gu Tiao Siao, Gong Zhong Tiao Siao, Tiao Siao cih, Jhuan Ying Cyu. Tiao Siao starts from Tang dynasty, flourished in Northern Song dynasty, decayed in Southern Song dynasty. From Tong yo Song, It's form has changed.

Cin Guan is a composer of cih poetry in Northern Song dynasty, he is the author who wrote Tiao Siao Ling in early stages, his Tiao Siao has ten chi poetry, which were made in the fifth year to the seventh year of Yuanyou reign.

These ten chi poetry were singing about ten ladies, including Wang Jhao-Jyun, peincess Le-Chang, Cuei Hueu, Wu Shuang, Jhuo Jhuo, Pan Pan, Ying Ying, lotus picking girl, A Si, Cian Niang.

Tiao Siao is the main song in Zhuanta performance, and it was performed in banquet, so Cin Guan didn't put his mood or menta stage in here, and resercher seldom discuss about these ten chi poetry.

These ten chi poetry were made just for fun, but the author consider that it still have other thing we can discuss. Therefore, the essay want to investigate these Tiao Siao Ling, first, introduce Tiao Siao's history briefly, and then discuss about its material, emotions, writing skill, and language characteristic. We expect that we can have more understanding about these ten works.

Key word: Cin Guan, Tiao Siao Ling, Gong Zhong Tiao Siao, unitopic Ci poetry

*Corresponding Author : Department of Chinese Literature, National Central University. No.300, Jhongda Rd., Jhongli City, Taoyuan County 32001, Taiwan (R.O.C.)
Tel: +886-03-4361350
E-mail: helen7510@yahoo.com.tw

「國立虎尾科技大學學報」投稿論文撰寫格式

- 一、文字：稿件應以中文或英文打字，文稿請以 word 2003 軟體排版，雷射印表機列印，使用字體中文除了文中之註解採標楷體外一律以細明體撰寫，英文則以 Times New Roman 撰寫 大小規定如下，：
題目： 18 點字粗體；作者姓名： 14 點字粗體；服務單位： 10 點字；標題： 14 點字粗體；次標題： 12 點字粗體；本文： 10 點字；行間距：單行打字，單行間距，左右對齊。
- 二、組織：中文稿中文摘要在首頁，末頁為英文題目、作者姓名、及摘要(人文篇之作品，不在此限)；英文稿則英文摘要在首頁，末頁為中文題目、作者姓名及摘要。
- 三、首頁：稿件首頁依序含題目、作者姓名、服務單位及稱謂、摘要及 3~5 組關鍵詞，摘要以 500 字為限，以上採通欄配置。
- 四、本文：以兩欄格式，橫式打字；圖表則通欄或兩欄配置均可，第一行縮排 0.85 公分(兩字)。各頁版面，上、下、左、右均留邊 2.5 公分。
- 五、數學式：所有公式及方程式均須打字（公式請以斜體字表之，向量及矩陣符號請用粗斜體），其後標明式號於圓括弧內。為清晰起見，每一數學式之上下須多空一行。
- 六、插圖：如有附圖請用製圖紙以針筆繪製或電腦繪圖，如附照片請用黑白光面之照片，字體一律打字，圖表、照片須夠大，以能清晰顯現為原則。
- 七、符號說明：論文若有符號說明，請按英文字母先後次序排列，置於參考文獻之前。
- 八、說明性之註釋：指用以引伸、補充、解釋所引用資料之文字，此類註釋應列於該頁下方，採「當頁註」形式，在 Microsoft Word 即為「註腳」，在正文中用阿拉伯數字標於標點符號之後。
<範例>……隨著議題的不同而變化。²
<範例> According to Huntington (1968),⁴ the patterns of political changes in the developing countries.....
- 九、子目：篇內各節，如子目繁多，請依各級子目次序標明：
中文次序為：壹、一、(一)、1、(1) …。
英文次序為：A、1、(1)、a、(a) …。
- 十、參考文獻（14 點字粗體）：所有參考文獻須按其在文中出現之先後次序排列並加編號，論文中引用到參考文獻時，須隨文註號碼於方括號〔〕內。各類參考文獻之寫法須依下列格式例：(參考文獻內文中文字以細明體 10 點字，英文以 Times New Roman 10 點字。)
期刊：T. I. El-Wardany, H. A. Kishawy and M. A. Elbestawi(2000) “Surface integrity of die material in high speed hard machining”, *J. of Manufacturing Science and Engineering*, Vol. 122, pp. 620-641.

郭寶章、余春榮(1976)，「杉林溪箭竹地除草劑之施用效果試驗」，中華林學季刊，第九卷，第二期，第 45-50 頁。

書籍：Eisberg R. and Resnick (1985), R. *Quantum Physics of Atoms, Molecules, Solids, Nuclei, and Particles*, 2nd ed., New York: Wiley, p.207.

賴耿陽(1980)，塑膠材料選擇指南，復文書局，臺南，第 37-145 頁。

研討會論文：Lee, Y., Korpela(1982), S. A., and Horne, R. N., “Structure of Multi-Cellular Natural Convection in a Tall Vertical Annulus,” Proceedings, 7th International Heat Transfer Conference, U. Grigull et al., ed., Hemisphere Publishing Corp., Washington, DC, USA, Vol.2, pp.221-226.

李世宏、吳重禮(2003)，「總統施政表現評價影響因素之分析與比較：以整體施政、經濟發展與兩岸關係為例」，民主治理與台灣行政改革學術研討會，台北。

學位論文：Hsiao (1974), C. H., “Title,” Ph.D. Thesis, Department of Electrical Engineering, National Taiwan University, Taipei, Taiwan.

謝忠志(2003)，「具多段弧斷面新型鍵的幾何設計與加工」，碩士論文，國立虎尾科技大學，雲林。

研究報告：Chu, S., (1977) “TITLE,” CSITR-668-72, Chung Shan Institute of Science and Technology, Lung Tan, Taiwan.

吳光雄、羅漢華(1983)，「題目」，CSRR-72C-H22，中山科學研究報告，龍潭，台灣。

專利：Fitko, C. W., and Ravve, A., (1967) “Structure Analysis,” U.S. Pat., 3374723.

岸本彰彥(1979)，「耐衝擊性樹脂的製造方法」，日本公開特許公報，99194。

論文題目(18 點，粗體)

作者姓名* 作者姓名(14 點，粗體)

單位名稱(服務機構) 單位名稱(10 點) 身份別

摘要(14 點，粗體)

摘要內容中文以細明體 10 點字，英文以 Times New Roman 10 點字。最小行高。第一行內縮兩字。摘要字數至多不超過 500 字。

摘要內容中文以細明體 10 點字，英文以 Times New Roman 10 點字。最小行高。第一行內縮兩字。摘要字數至多不超過 500 字。

關鍵詞：10 點字加粗，3~5 組為限。

國立虎尾科技大學機械工程系，雲林縣虎尾鎮文化路 64 號。

Tel: +886-5-631xxxx

Fax: +886-5-631xxxx

E-mail: xxxx@nfu.edu.tw

壹、標題(14 點，粗體)

標題中文字體為細明體，英文字體為 Times New Roman。標題字型大小為 14 點字加黑，靠左對齊。

一、次標題(12 點，粗體)

次標題中文字體為細明體，英文字體為 Times New Roman。次標題字型大小為 12 點字加黑，靠左對齊。

如子目繁多，請依各級子目次序標明，中文次序為：壹、一、(一)、1、(1) ...。英文次序為：I、1、i、(1)、(a) ...。

內文中文以細明體 10 點字，英文以 Times New Roman 10 點字。單行間距，左右對齊。第一行縮排 0.85 公分(兩字)。引用參考文獻時，以 [] 註明之。各頁版面，上、下、左、右均留邊 2.5 公分。

說明性之註釋：指用以引伸、補充、解釋所引用資料之文字，此類註釋應列於該頁下方，採「當頁註」形式，在 Microsoft Word 即為「註腳」，在

正文中用阿拉伯數字標於標點符號之後。¹

若有圖表，以阿拉伯數字依序編號，圖表應靠近文中提及之位置，圖名在正下方置中對齊；表名在上方，靠左和表對齊。

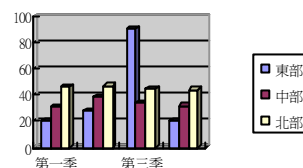


圖 1 邊界條件為 C-C-C-C 之第二態

表一、測量結果

距離	X Position	Y Position	Score	實際距離
15cm	304.63	138.74	85.67%	14cm
20cm	323.10	129.62	88.85%	20cm

¹ 中文以標楷體 10 點字，英文以 Times New Roman 10 點字。

參考文獻(14 點，粗體)

1. 作者姓名(19xx)，論文名，期刊名，第 x 卷，第 x 期，第 xx-xx 頁。
2. 作者姓名(19xx)，報告或書名，(第 x 版)，出版單位。
3. Last name,X.X.and Last name,Y.Y.(19xx),Title,*Journal*,Vol.,No.,pp.x-x

4. Last name,X.X.(19xx),*Title for report or book*,(X edition),Publisher.

(參考文獻內文中文字以細明體 10 點字，英文以 Times New Roman 10 點字。)

*亦可依各專業領域慣例註解及參考文獻方式

Title of the Thesis (Times New Roman 粗體 18 點字)

Author's name* (First name Last name 採全名書寫)
(Times New Roman 粗體 14 點字)

Employment Institution/Organization
(Times New Roman 10 點字)

Abstract
(Times New Roman 粗體 14 點字)

.....
.....
.....

(摘要內容：Times New Roman 10 點字)

Key words:(Times New Roman 粗體 10 點字)

*Corresponding author: Department of Power Mechanical Engineering, National Formosa University, No. 64, Wen-Hua Road, Hu-Wei, Yun-Lin, 63208, Taiwan.
Tel: +886-5-631xxxx
Fax: +886-5-631xxxx
E-mail: xxxx@nfu.edu.tw

國立虎尾科技大學學報

Journal of National Formosa University

第三十一卷 第三期
Volume 31 Number 3

發行人：覺文郁
主編：張浚源
編審委員：林秋發 何智廷 林博正 林盛勇 邱銘宏
侯錦雄 許永和 郭彰仁 鄭錦聰 鄭仁杰
鄭文華 蕭育如 顧瑞祥 (依姓氏筆畫序)

執行編輯：宋啟嘉

編輯助理：郭美娟

出版機關：國立虎尾科技大學

地址：632 雲林縣虎尾鎮文化路 64 號

電話：05-6315120

網址：<http://www.nfu.edu.tw/>

創刊年月：中華民國七十一年六月

出版年月：中華民國一〇二年九月

展售處所：

1. 國家書局：台北市松江路 209 號 1 樓 (02) 25180207

2. 五南文化廣場：台中市中山路 6 號 (04) 22260330

定價：300 元

GPN: 2009300957

ISSN: 1993-7571

※ 版權所有，翻印必究

