

# 普通高級中學國文科課程綱要修訂重點與特色

96.10.12 定稿

科目名稱：國文

項目	修訂重點	特色
目標	<p>普通高級中學必修科目「國文」，同時具有語文教育、文學教育與人文教育等性質，欲達成之目標如下：</p> <p>一、<u>達成本國語文，聽、說、讀、寫之學科能力指標。</u>（詳見下節）</p> <p>二、<u>學習經由各類文學作品之欣賞與寫作練習，開拓生活視野，培養優美情操，認識複雜人性，養成廣大的同情，以及表白自我內心，引發人我共感的能力。</u></p> <p>三、<u>養成廣泛閱讀的習慣，理解文明社會的基本價值，經由文化經典與當代生存環境的對話，開發文化反思的能力與尊重多元的精神。</u></p>	<p>1. <u>確定國文為「語文教育」，應「達成本國語文，聽、說、讀、寫之學科能力指標」。</u></p> <p>2. 由於此一規定，在理論上等於「國文」必須以當代漢語（也就是習稱為「語體」或「白話」）之研習為主</p> <p>3. 在「文學教育」方面，首先確定其學習應同時包括：<u>閱讀欣賞與寫作練習兩方面</u>；而且涉及的作品或習作應包括各種文學的體類——這是進行的方式。</p> <p>其次是希望經由「閱讀欣賞」能夠達成對受教者產生的作用：<u>「開拓生活視野，培養優美情操，認識複雜人性，養成廣大的同情」。</u></p> <p>4. 「目標」項下，「三、」的部分，主要是針對「人文教育」的說明。首先它肯定「廣泛閱讀」的重要，從「人文教育」的立場，「閱讀」自然不應限於文學作品，歷史、哲學以至廣義的思想，<u>自然科學、社會科學、藝術評述等等的著作，都可以是「閱讀」的對象；但這並不等於「國文」一科，或「人文教育」要去侵犯或取代其他學科的教學，反而只是從探討與理解「價值」作為起點。</u></p>
核心能力	<p>普通高級中學學生在「語文」領域「國文」科上之學習，應達成以下能力指標：</p> <p>高中學生到 18 歲時應能夠：</p> <p>一、聽</p> <p>（一）分析與評論談話內容。</p> <p>（二）分析與評論演講、報導的內容。</p> <p>（三）分析與評論各類影音資料的內容。</p>	<p>1. 95 暫綱並無此「核心能力」指標，本指標直接採自由臺師大王開府主擔任召集人之本國語文能力指標小組草擬，經教育部審核通過的規定。</p> <p>2. 由於必須兼顧「聽、說、讀、寫」，因而課綱亦有以下相關規定：</p> <p>（1）<u>範文教材之編選，必須包括：「問題討論」。</u></p> <p>（2）<u>評量方式，兼採口試、筆試、觀察、作品評量等方式。</u></p>

	<p>二、說</p> <p>(一) 富感情的朗讀作品，並應用於說話中。</p> <p>(二) 善用口語表達技巧。</p> <p>(三) 應用技巧表情達意，交換意見。</p> <p>(四) 針對不同場合適當的說明意見，分享經驗。</p> <p>三、讀</p> <p>(一) 利用進階詞彙、語法、修辭，輔助閱讀。</p> <p>(二) 廣泛利用文化知識，輔助閱讀。</p> <p>(三) 鑑賞與評論各類作品。</p> <p>四、寫</p> <p>(一) 善用技巧遣詞造句。</p> <p>(二) 善用寫作技巧，流暢的表情達意。</p> <p>(三) 創作結構嚴謹的作品。</p>	<p>(3) 明確規定「寫作練習」時數、篇數、進行方式。</p> <p>(4) 並規定優良學習成果之傳閱、陳列；及舉行寫作、課外閱讀、演說、辯論、文藝創作等之比賽。</p> <p>(5) 規定得於高二或高三開設 2~4 學分之「語文表達及應用」選修課程。</p>
<p>時間分配</p>	<p>第一、二、三學年每學期四學分，共二十四學分。每週授課四節，時間分配原則如下：</p> <p>一、範文每週三節。</p> <p>二、寫作練習及指導每二週二節。</p> <p>三、文學、文化名著閱讀，應用範文教學時間作閱讀指導；應用寫作練習及指導時間，作「閱讀報告」之寫作指導。</p>	<p>明白規範老師必須運用範文教學時間做閱讀指導，並應用寫作練習及指導時間做「閱讀報告」之寫作指導。有別於過去將範文以外的閱讀當作課外習作，可使國文教學加深加廣，達到多元之學習。</p>
<p>教材綱要</p>	<p>(一) 編寫教材時，應注意與國民中小學九年一貫課程的銜接，並注意教材內容應具時代意義、前瞻視野，反映在地經驗或普世價值。</p> <p>(二) 範文之選材，必須具有語文訓練、文藝欣賞及人文素養之價值。</p> <p>(三) 編選範文時，應將三學年六學期所選用之教材，作通盤計劃，按不同文類、文字深淺、內容性質，作有系統之編排。</p> <p>(四) 每課範文應附有題解、作者、注釋、問題討論等項。</p> <p>(五) 選文應力求內容切時，旨趣合宜；思理精闢，層次分明；情意真摯，想像豐富；文辭雅</p>	<p>1. 「範文選材」規定： 選文應語言曉暢、具文學性，並顧及當代議題（如：海洋文化、性別平等、人權法治、生命教育、環保教育、永續發展、多元文化等議題）。</p> <p>2. 設計了「區域文學選讀」的選修課。</p> <p>3. 40 篇文言文選文的參考篇章中，增列了 4 篇臺灣題材的優秀作品，使其達到佔總數五分之一的 8 篇</p>

	暢，篇幅適度。 (六) <u>文學、文化名著閱讀</u> ，宜著重文字難易適中、內容豐富駭博、思想新穎深刻、文學樣式多元，經任課教師指導後，能由學生自行閱讀吸收者。	
實施方法	<p>一、教材內容 國文教材以範文為主，<u>以文學、文化名著閱讀為輔</u>。</p> <p>二、教材編選 (二) 文學、文化名著閱讀 由各校國文教學委員會依照教學進度、學生需要、出版現況，配合教材配置比例，自訂實施辦法。</p> <p>四、教學方法及過程 (三) 文學、文化名著閱讀</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.任課教師每學期應視學生程度及需要，選擇適當內容及份量之文學、文化名著，供學生閱讀。</li> <li>2.文學、文化名著閱讀包括語文、文學、文化及當代議題等相關著述或篇章。</li> <li>3.每學期文學、文化名著閱讀，學生應交「閱讀報告」一篇併入寫作練習篇數計算。</li> <li>4.任課教師可以用讀書會方式，鼓勵同學進行多元閱讀及交互討論。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.突破國文教學以範文為限的格局，藉由文學、文化名著閱讀開拓學習的範疇。</li> <li>2.文學名著閱讀由各校國文教學研究會自訂，可視學生程度及需要安排，尊重教學自主權。</li> <li>3.鼓勵教師藉由讀書會討論及心得寫作讓學生學習更加多元豐富，且刺激學生互相激盪思考，均有益於寫作訓練。</li> </ol>
評量	<p>3.文學、文化名著閱讀評量</p> <p>(1) 方式：考查「閱讀報告」。</p> <p>(2) 內容：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 報告之格式及作法。</li> <li>• 對閱讀教材之掌握。</li> <li>• 對閱讀教材之重點摘要介紹。</li> <li>• 對閱讀教材內容之分析評論。</li> <li>• 對閱讀教材之閱讀心得感想。</li> <li>• 報告本文之語文表達。</li> <li>• 對同學心得報告的欣賞與相互分享。</li> </ul>	
提供編選參考之文言文選文四篇	<p>刪〈孫子選〉〈諫逐客書〉〈答夫秦嘉書〉〈典論論文〉〈登樓賦〉〈虬髯客傳〉〈夢溪筆談選〉〈勞山道士〉改為〈阿房宮賦〉〈六國論〉〈金石錄後序〉〈陶庵夢憶選〉〈望玉山記〉〈勸和論〉〈放鳥〉〈遊關嶺記〉</p>	<p>刪去文字艱深、過度專業，及其歷史情境距離當代生活較為遙遠的選文，增加較具普世價值，接近近代生活，反映本土經驗的作品，讓範文選讀與生活有更緊密的結合，增進對於當前生活的體驗與反思。</p>

# 普通高級中學國文課綱修訂理念及特色

96.10.12 定稿

## 一、前言

新課綱的擬定是在 95 課綱的實行尚未滿二年的情形，由教育部依據 94 年的全國教育會議的決定所推行的。國文課綱修訂小組的成員有一半以上是原來 95 課綱的成員，因而雖然是依據 95 課綱來作修訂，但因沒有足夠的執行經驗可作參考；從理念而言，亦不可能一兩年內即全然改易，因此本次修訂有許多部分，依然承襲 95 課綱的設計，尤其在總綱規定的國文學分數不變的情形之下，更是難以作大幅的變動。新課綱完全承襲 95 課綱的部分如下：

- 1.維持 4 門選修科目：包括區域文學選讀、小說選讀、論孟選讀、語文表達及應用。
- 2.維持範文配置，第一冊至第五冊，每冊十三課；第六冊十一課；以及每冊應選一課文化經典教材，分別依次選自：《論語》、《孟子》、《墨子》、《韓非子》、《老子》、《莊子》；每冊應選一至二課古典詩歌、一課現代詩歌，以及各冊課數得依選文深淺長短酌予增減一課的規定。
- 3.維持範文教學每週三節；寫作練習及指導每二週二節，學生自行閱讀部分與閱讀報告之寫作，視教學情況分別使用範文教學與寫作指導時間，隨機指導，以及每學期學生必須交閱讀報告一篇的設計。
- 4.課綱細節文字的說明及規定，大體保持原狀。

## 二、修訂的重點

新高中國文課綱的修訂，主要有以下數項：

- 1.在「壹、目標」上作了較大修改，確定高中國文「同時具有語文教育、文學教育與人文教育等性質」，作較具關連性的陳述。
- 2.規定了以「聽、說、讀、寫」的語文能力為「貳、核心能力」。
- 3.除了範文教學、寫作練習之外，明確規定，國文課程應包括以廣泛閱讀為主的「文學、文化名著閱讀」。
- 4.在範文編選的語體與文言的比例上保持不變，但計算方式略有調整。
- 5.「提供編選參考」的文言文四十篇方面，有八篇作了調整。

## 三、課綱修訂理念的理論說明

### (一)「目標」與「核心能力」

首先，我們接受《總綱》將國文列為「語文」領域學科，確定國文為「語文教育」，應「達成本國語文，聽、說、讀、寫之學科能力指標」。至於應達成之「核心能力」指標則直接採自，由臺師大王開府主擔任召集人之本國語文能力指標小組草擬，經教育部審核通過的規定。由於此一規定，在理論上等於「國文」必須以當代漢語（也就是習稱為「語體」或「白話」）之研習為主。（以當代漢語之研習為主的「國文」教育之意義與價值，請參閱拙作〈21 世紀的國文教育〉，該文亦附列於國文學科中心網站。）

由於必須兼顧「聽、說、讀、寫」，因而課綱亦有以下相關規定：

- 1.範文教材之編選，必須包括：「問題討論」。
- 2.評量方式，兼採口試、筆試、觀察、作品評量等方式。

- 3.明確規定「寫作練習」時數、篇數、進行方式。
- 4.並規定優良學習成果之傳閱、陳列；及舉行寫作、課外閱讀、演說、辯論、文藝創作等之比賽。
- 5.規定得於高二或高三開設 2~4 學分之「語文表達及應用」選修課程。

雖然我們同意「國文」仍然屬於「語文」領域，但是本國語言在學生們經過十五年的生活使用，九年的校內正式學習，我們以為高中階段的「國文」課程應與九年一貫期間的「國語」，或「英語」、「外語」的以語彙、語法等語言系統之學習的「語文」的教學應該有所區別，也就是我們應該更進一步著重閱讀名家「文本」，理解它的精神內容，體會它的表現形態，因而也就是肯定它們所「同時具有」的「文學教育與人文教育等性質」，因而我們在「教材編選」項下明白要求：

## （二）範文之選材，必須具有語文訓練、文藝欣賞及人文素養之價值

而對「文學教育與人文教育」的具體方向，則在「壹、目標」項下提出了說明：

- 一、學習經由各類文學作品之欣賞與寫作練習，開拓生活視野，培養優美情操，認識複雜人性，養成廣大的同情及表白自我內心，引發人我共感的能力。
- 二、養成廣泛閱讀的習慣，理解文明社會的基本價值，經由文化經典與當代生存環境的對話，開發文化反思的能力與尊重多元的精神。

關於「文學教育」與「人文教育」可以著墨之處甚多，但由於課綱一方面得公諸社會大眾，並且得交由各科，完全不同行之專門委員所組成的「高中課程發展委員會」來審議，因此我們不能使用文學理論或文化研究的專門術語，只能用最日常的語言來說明，並且不能像寫論文般的作任何細膩的分析與論述，只能用兩行以內的文字來陳述要點。

在「文學教育」方面，首先確定其學習應同時包括：閱讀欣賞與寫作練習兩方面；而且涉及的作品或習作應包括各種文學的體類——這是進行的方式。其次是希望能夠對受教者產生的作用：「開拓生活視野，培養優美情操，認識複雜人性，養成廣大的同情」這一部分是希望經由「閱讀欣賞」來達成的。

「開拓生活視野」，強調「文學」的基本內容，是直接以人類的「生活」作為觀照的對象，因而所提供的並不是分析性的單層面的「知識」；而閱讀或欣賞的結果，亦非只是要將它當作與己無關的外在事務來加以知解或記憶，反而是要將其中的「生活」觀照融攝入閱賞者一己的「生活」觀照中，因而形成的就是閱賞者一己「生活」視野的提昇、擴大、與深化的「開拓」效果。

「培養優美情操」，肯定文學在本質上是藝術的一種，它所提供的原是一種「美感經驗」的歷程，它的觀照原是一種「美感觀照」，因而不論是其所模擬再現的生活世界，或是其所抒發表現的意識情感，都已經經過了「美感形式」的轉化，而成為一種與「審美經驗」密不可分的「藝術情感」；長期在這種「藝術情感」的薰陶下，亦使閱賞者能夠昇華一己的生命體認與生活情感，轉化而成為一種「情操」、尤其是「優美情操」的培養。

「認識複雜的人性」，則在指明：由於文學容許並且訴諸虛構與想像，因而它未必能夠提供外在客觀的社會與歷史世界之可靠的相關知識；假如從「認知」的角度看，它所提供的應該就是一種對於「人性」的「認識」（因為不是系統化的「知識」，故只稱為「認識」）；尤其它所著重的未必都是人類的通性，反而必須表現為眾多不同的人格與個性，甚至罕見殊異的情性表現，因而透過文學的閱賞，認識的必然是「複雜」的人性。

當然，能夠「認識複雜人性」之際，或許也就比較能夠產生「廣大的同情」，

以及針對不同的對象，實踐「表白自我內心，引發人我共感」的境界，這不但是一種表達溝通的能力，事實上也就是「寫作練習」甚至是「口頭表達」練習的宗旨所在：它既是一種藝術的學習，更是生活上不可或缺的能力。

由於必須顧及各類文學作品，我們無法在以範文選讀為主的「課文」設計裏納入篇幅較長的「小說」，（國人一般而言，似亦較無閱讀「劇本」的習慣，所以戲劇的部分，暫且留交「藝術與生活」課程去處理），因而決定單獨開設「小說選讀」的選修課；並且為了「開拓生活視野」加強文學教育中「生活」觀照之融攝的效果，我們除了在「教材編選」規定：

教材內容應具時代意義、前瞻視野，反映在地經驗或普世價值。

「範文選材」規定：

選文應語言曉暢、具文學性，並顧及當代議題（如：海洋文化、性別平等、人權法治、生命教育、環保教育、永續發展、多元文化等議題）。

我們覺得應該加強選讀與師生「生活」密切關連之優秀文學作品作為教材，因此亦設計了「區域文學選讀」的選修課；並且在 40 篇文言文選文的參考篇章中，增列了 4 篇臺灣題材的優秀作品，使其達到佔總數五分之一的 8 篇。

在「文學教育」的進行上，我們相信必須以少數名家名篇的「精讀」與大量廣泛作品的「略讀」，雙管齊下，方能奏效。「範文」教材的選編，基本是作為「精讀」之用，「精讀」的意義、功能、進行的方式與方向。請參閱拙作〈於無字句處讀書——讀文學作品的精讀〉一文。（亦附列於國文學科中心網站）而「文學、文化名著閱讀」，則主要是以「略讀」的方式來進行。至於「區域文學選讀」與「小說選讀」兩門文學的選修課程，則可以同時兼採「精讀」與「略讀」來進行。

「目標」項下，「三、」的部分，主要是針對「人文教育」的說明。首先它肯定「廣泛閱讀」的重要，從「人文教育」的立場，「閱讀」自然不應限於文學作品，歷史、哲學以至廣義的思想，自然科學、社會科學、藝術評述等等的著作，都可以是「閱讀」的對象；但這並不等於「國文」一科，或「人文教育」要去侵犯或取代其他學科的教學，反而只是從探討與理解「價值」作為起點。

我們不能期待在高中階段，師生在有限的教與學的時間，就可以深入的涉獵人類文明所累積開發的各種價值的體系與活動表現。但我們期待我們的高中生「養成廣泛閱讀的習慣」，透過這種習慣持續的吸收各種知識與資訊之外，能夠繼續保持對於各種觀念與行動中所隱含的「價值」意涵保持「警覺」的辨析與「認知」的理解。因而在高中的階段，我們所能期待的只是幫助他們「理解文明社會的基本價值」。

同時在這個已經「全球化」而且漸漸形成「地球村」的時代，不但各大文明體系天涯比鄰，沒有辦法不對話、辯論、甚至齟齬，即使是同一社會中亦充斥著各種次文化或次文化的眾多繁雜紛紜的價值信念與行為模式。因而，如愛恩斯坦所強調的「閱讀古典可以幫助我們發現，我們所生存於其中的時代盲點」，因而我們希望能夠以「經由文化經典與當代生存環境的對話」之方式，協助高中生逐漸養成「開發文化反思的能力與尊重多元的精神」。我們鼓勵高中生開始閱讀「文化經典」並不基於要他們崇拜的心理，或者企求他們有所皈依的動機，但是對於理解當前種種文化現象的形成以及各種選擇之可能，顯然它們都是具有提撕或參照的效用。

我們作為「自由人」，應該成為決定「價值」的主體而非被「價值」所決定的客體，因而我們所要學習的不只是「理解文明社會的基本價值」，同時更需培養能夠成為「價值主體」的文化反思的能力。既然人人都是「價值」的主體，而人類文明與文化的發展一直都是，將來也還必然是多元的，那麼「尊重多元的精神」，就不僅是必要的，也是必然的。

高中國文作為「人文教育」之意義與實施的方向，亦請參考拙作〈高中國文也應該是人文教育〉、〈國文教學的目的與方法〉二文。（皆列於國文學科中心網站）其中〈國文教學的目的與方法〉一文，寫作時所在闡釋的原是國立臺灣大學大一「國文」的教學目的與方法，未必完全符合高中的需求，但大一與高三，只是一個暑假之隔，其實亦可有其內在的連續性，因而亦不妨列為參考。

課綱在與「人文教育」的相關規定上，包括：

1. 「名著閱讀」不僅限於「文學」而可以選擇反映「精神」、「價值」等人文思維的「文化」著作；因而訂為「文學、文化名著閱讀」。
2. 範文每冊應選一課「文化經典」教材。
3. 選修課中列入「論孟選讀」。

同時在範文教學上，既確定「以臺灣新文學以降之名家、名篇為主」，以現代漢語（語體）作品作為主要教材之外；基於「文學教育」與「人文教育」立場，亦規定列入相當比例的古代漢文與漢語詩歌（文言）作品。

### （三）文白的性質與比例的考量

「國文」教學之所以會有「文言文」與「語體文」的比例問題，主要來自以、指事、象形、形聲、會意、轉注、假借等「六書」之構成與應用規律所形成的「漢字」系統：雖然往往仍與「漢語」相應，但其實是一獨立於「漢語」，而可以自體運作的「表義文字」系統。因而，一方面它並不類同於其他的「表音文字」會隨著語音的變化而必然導致「文字」在「拼音」與「構詞」上的變化；一方面則是同樣的漢字書寫，但卻可以使用不同的方言（如廣東話、閩南話）或異國語言（日語、韓語）的語音來念讀。

結果是「漢字」長期以來，可以在廣大的時空內脫離任一實際口說的「語言」，但又可以應用於眾多的「語言」，而本質上則是一種可以依其既有之語法規律去創作或示意的「書面語言」。這就是長期且普遍通行於東亞地區（有人稱為「漢字文化圈」）的「文言」；功能近於作為西歐中世紀文明所繫之「世界語」：拉丁語，只是這是一種紙上的「世界語」。以此「文言」寫成的文章就是「文言文」。

這種「文言文」雖然如《論語》、《孟子》仍然在某種程度上是貼近「語言」的，用郭紹虞的分類來說是「文字化的語言型」；正因「漢字」的單音獨體且基本上不靠「語音」而是靠「字形」來辨義，一方面是既可以產生最為整齊排比的駢儷形式，又加以書寫在古代所使用工具上的困難，往往以簡要為尚，因而也就可以產生只能以「文字」辨識，而不能藉「語言」的語音即可瞭解，如潘岳〈悼亡詩〉：「周惶仲驚惕」或杜甫〈遊夜書懷〉：「危檣獨夜舟」，這樣用郭紹虞的分類而言，算「文字型」的語句或作品。

但是隨著時代的演進，生活日趨複雜，觀念在辨析上亦日趨細密，同時「漢語」中相應於單一的「漢字」之內，在配合發音時具有辨義功能的「音位」卻日漸減少，於是導致同音字大量增加。（任何藉注音檢字的人在查字典時都可以發現漢字同音現象之普遍與繁複。）因而在早期以一個「漢字」即是一個「詞」的語法規律，例如《論語·顏淵》：

子貢問政。子曰：「足食，足兵，民信之矣。」

只要一個「政」、「食」、「兵」、「信」等字，即足以各自表達一個完整的意念的現象，就逐漸調整了。於是到了《孟子·滕文公》：

富貴不能淫，貧賤不能移，威武不能屈：此之謂大丈夫。

我們就可以看到：固然「淫」、「移」、「屈」仍是以一個「字」來表達一個完整的意念；但它同時也包涵了：「富貴」、「貧賤」、「威武」等兩個字，甚至「大丈夫」要三個字才能表達的意念；於是「富」、「貴」兩字就成了「富貴」這一個「詞」的「詞素」，不復單獨成爲或當作「詞」來用；「大」「丈」「夫」三個字，亦皆當作「大丈夫」一「詞」的「詞素」來使用。

這是「漢語」爲了克服「同音字」日漸增多，雖然在書寫上可以辨識、理解；但只憑聽覺卻會有困難，此外是思想觀念日益繁富細密的發展趨勢，自然在語法上亦有許多配合的變化。其結果是不但「漢語」逐漸的由上古往近古變化，也逐漸產生記錄或應用已經變化了，以漢字當作「詞素」之「漢語」系統來書寫，郭紹虞稱爲「語言型」，我們一般稱爲「語體」或「白話」的作品。

同時由於各地的語音紛雜，語法的變化、詞彙的發展亦彼此參差，統整不易，基於維繫龐大「漢字」地區，以及爲求書寫與學習的簡便，長期以來在政教的正式書寫上仍以「文言」爲主，因而造成了「漢文」與「漢語」分離的現象。雖然「白話」系統的書寫亦有千年以上的歷史，亦創造了許多生動活潑的歌詩、詞曲、話本、小說，但仍然只屬於社會政教的邊緣產物或活動，（因而古典話本或說部的作者往往隱姓埋名，勞煩近代學者再來辛苦考証）；直到新文化與新文學運動，也就是「文學革命」之後，尤其爲了翻譯西學及普及教育的需要，它的寫作才成爲社會應用的主流。

由於「語言」（包括文字書寫），基本上是一種歷史積累的產物，它的豐富性正來自來長期廣泛的使用中，尤其透過經典與名篇創作之際，不斷的在使用中，不只對各個語詞重作組合，並且用以描述特殊的情境與心態，因而提供了心緒、情境、脈絡以及因此而衍生的各種聯想、引伸的涵意。同樣是狀聲詞：「呱呱」就因《詩·大雅·生民》：「后稷呱呱矣」；《書·益稷》：「啓呱呱而泣」，而一直保有嬰啼，（甚至隱含爲父母所忽略、遺棄之孤獨可憐的啼哭之指涉）。「關關」則因《詩·周南·關雎》：「關關雎鳴，在河之洲。窈窕淑女，君子好逑」，而不但指涉鳥鳴相和的聲音，而且涵具了男女愛悅情意之表達的聯想與暗示。因而「樂意相關禽對語；生香不斷樹交花」，甚至「間關鶯語花底滑」就充滿春意盎然，春情流蕩的意涵與指涉。文學的豐富表現，其實正有大半來自其隱含暗示的繁複聯想與互文映照。

同樣的許多的「詞語」由於經典與名篇的使用，例如「大丈夫」，由於前引《孟子》的詮釋，當我們使用時，其意涵就不能只是往「醒掌天下權；醉臥美人膝」的方向聯想。因而當 Matthew Arnold 強調人文教育是學習歷來最好的思想與最好的表達時，其實它亦何嘗不在學習正確而精妙的使用該種「語文」？該種「語文」的智慧？我們在政治上，不斷在談「拚經濟」、「拚國防」，那豈不是「足食」、「足兵」的現代說法？我們今天政治上的最大危機，不就是尙未得到「民信之矣」的信心危機？日本首相田中角榮因爲收受美國洛克希德公司賄賂的醜聞而下臺，繼位的自民黨首相三木武夫，首度接受媒體採訪的動作，卻是在書房裡拿毛筆，大書：「民無信不立」，於是洵洵輿情，隨著新的政策方向，逐漸



平抑。

經典與名作，假如喪失其指引現代生活的作用與功能，只是往事陳言，還算是經典與名作嗎？同樣的，經典與名作的言辭與智慧，只要熟悉其語文，通常是「取之無禁，用之不竭」，人人可用，並不限於某一族群，某一國家的人民；自然啓示的深淺則來自領會的深淺與運用的廣狹及觸類旁通的靈活，這自然是需要學習，尤其在精讀裏學習。因而，即使只談學習語彙亦不只是單純的「字」、「詞」的辨認而已，其背後更有豐富的人性意涵與觀照辨析的智慧蘊藏。

因而雖然「漢語」和「漢文」有了：以「字」為「詞」與以「字」為「詞素」等語言規律之分離的現象，但是龐大「漢文」系統之書寫，事實上仍是雖被冠以「語言型」，而強調其貼近「漢語」之「白話」或「語體」表現的基礎，終究一旦訴諸寫作，它們就並非只是「我手寫我口」，在我們展卷解讀之際，所有「字」「詞」的豐富記憶與聯想都不必召喚而在飽學而深具教養的讀者心目自行顯現，達到「言有盡意無窮」的境地。因而「文言」與「語體」的關係並非背道而馳，而是源頭與匯流，也就是「抽刀斷水水更流」的承襲相因、迴環互注的關係。因而學習文言的「漢文」系統與其經典名作，其實亦是學習「現代漢語」之內容義蘊與深入運用的一部分。因此除非我們放棄學習「漢語」，我們就無法完全屏棄廣大的「漢文」系統及其經典名作；只是「現代漢語」的淵源，並不完全來自「漢文」系統。

「白話」或「語體」的優越性或實用性，除了「語」「文」合一，方便同時使用「聽說」和「讀寫」來溝通；另一個重要的因素在，除了早期嚴復翻譯《天演論》、馬君武翻譯《民約論》、林紓翻譯《茶花女遺事》等仍用「文言」外，大家早就已經改用白話來翻譯歐美以至世界的各種典籍文學，知識學問，報導新聞……因此「白話」已經成了我們生活在現代世界，甚至認識西洋經典（柏拉圖、亞理士多德、荷馬、但丁、歌德、莎士比亞、笛卡耳、培根、康德、叔本華、托爾斯泰...等大抵都只有白話翻譯，但卻鮮少文言譯本），最自然而基本的管道了。這也是我們不能只學文言的「漢文」系統，而忽視「現代漢語」的廣大內涵與實用價值，而不加以好好學習。

但是不可忽略的，在翻譯這些西洋或外國來的典籍與觀念時，自日本明治時期的譯者起始，由於皆有「文言」素養，因而很容易回到以「漢字」為「詞」的瞭解，因而併合兩個以上的「漢字」，如以「既明且哲」的「哲」與「學而時習之」的「學」，併成「哲學」來翻譯 *philosophy*；以「經世」的「經」與「濟民」的「濟」併成「經濟」（雖然古人早有保持「經世濟民」涵意的「經濟自期」之類的用法），轉以翻譯 *economy*。因此，現代漢語書寫的一個非常強而有力的擴充方式，是隨時可以拼合兩個以上的漢字，以創鑄新「詞」，如抽出「學而時習之」的「學」「習」二字，以成「學習」；甚至併合「意識」與「型態」以成「意識型態」。熟習「文言」的構造規律，以及其語彙的用法與涵意，無疑是可以加強我們容易驅遣「漢字」之舊義，以鑄當代之新「詞」的自由與能力。因此相當數量「文言」「經典」與「名作」的學習，即使對於真正習得能夠巧妙的運用「現代漢語」而言，（語言能力本來就不只是選用成詞與學習舊說法；亦當包括創製新詞與嘗試新說法。）亦是需要而且重要的。

由於以「漢字」所構成的「文言」，在近代以前長期在東亞地區，具有通行溝通的「世界語」之功能，因而表現在「漢文」典籍著作的政治意識與國家認同上，亦是極其雜多而分歧。雖然使用相同的「漢文」系統來傳達其思想，我們不可忽略的是，若從政治上而言：孔子是魯國人；老子是楚國人；墨子是宋國人；

莊子是梁國或宋國人；孟子是魯國或齊國人；韓非則是三家分晉後的韓國人：他們從來沒有自認全屬「同一個國家」過！元好問本人及其所編「中州集」裏出現的詩人都是「遼金元」中的金國人與南北宋皆無關係。同樣的詞人李煜，是南方唐國的國主，只是他的國家後來被在他北方的宋國滅掉了。至於「魏晉南北朝」時期的國家認同，那就更加複雜了！

東亞大陸及其周邊是一個龐大的國際爭霸征伐的舞臺，許許多多的「國家」在此起起落落。這正是陶淵明〈桃花源記〉所以要想像一個「先世避秦」，「不知有漢，無論魏晉」，遠遠拋開以霸權征奪所構成的各種歷史認同，而嚮往一個安和樂利自給自利的理想社會的緣故。同樣的蘇東坡在〈念奴嬌：赤壁懷古〉裡，他所懷想的則是堅決主張自立建國，奮勇抵抗前來統一之曹操大軍的周瑜：「遙想公瑾當年，小喬初嫁了，雄姿英發。羽扇綸巾談笑間，強虜灰飛煙滅。」曹操「挾天子以令諸侯」的征伐大軍，竟然只是贏得了一聲「強虜」的稱呼！這些偉大的作者，當他們在創作之際，不論在思想上或者情感上，顯然都不為這些歷史上的大一統帝國服務。假如他們的寫作只為霸權服務的話，他們也成不了偉大的作家、詩人。

事實上是，除了由晚清而進入民國的少數人之外，我們所熟知的「文言文」作者，他們沒有人知道，也不會認為自己「就」是「中國」人！日本明治天皇時代的乃木希典將軍在日俄戰爭時率軍攻打遼東，一樣賦了完全合律的「漢詩」，但並不因此他就不是「日本人」。使用這套「漢文」系統和依照「詩詞」的規律寫作，並不保證他們在政治上是歸屬「一國」；正如全世界的國家中使用「英語」的，並非就是「英國」人或在政治上認同「英國」；使用「德」語的並非就是「德國」人或在政治上認同「德國」；使用「西班牙」語的並非就是「西班牙」人或在政治上認同「西班牙」。目前世界公認最好的「西班牙語」作家與詩人，未必就在伊比利半島。泰戈爾用英文寫作，但表現的還是印度的精神，並且促使西方甚至其他世界的人士，重新省視印度文明的光輝與精神的高遠偉大。今日美國在文明文化上的成就，正因前往美洲的移民能夠充分承繼了希臘羅馬以降的歐洲文明而持續在不斷回返汲取中發揚光大，而不是區區隔美，畫地自限。語言、文化產生的發源地，並不保證它能壟斷其應用與成就。正如汽車是美國人發明的，但並不能阻止日本人、韓國人製造更合用的汽車銷往美國。1960年日本東京奧運會，初次納入「柔道」項目，但是贏得最重要之「無限量級」金牌的卻是荷蘭選手，文明、文化，假如它真的有價值的話，遲早都是普世通用的公器，重要的是能否精益求精，後來居上。盡日只是在翻族譜，別系出，都是沒有志氣的行為。

因而，這些以「漢文」系統所書寫的「文言文」和古典「詩詞」要成為我們學生學習的教材，當然不是因為它們代表了某種「國家認同」，（作者們所真正「認同」的「國家」早都煙消雲散了，不管偉大的「漢」帝國、燦爛的「唐」帝國或是偏安的「宋」帝國，都早就被攻破、支解、征服而完全消失，除了「文化」的思維與表現尚為有跡可尋外，在「政治」上它們通通一樣的進入了「固一世之雄，而今安在哉？」的行列！），而是它們反映了某種具普世意義的「文化價值」、呈現了某種深刻的「人性經驗」觀照與透過優美的文字達到某種卓越的「文學表現」。同樣的，正如我們在課綱上規定：語體選文，在「臺灣新文學以降之名家、名篇為主」外，可以「兼及其他近現代華文作家與優秀翻譯作品」，「翻譯作品」自然其原作者大抵不會是本國作者，當然我們不是為了要學生「認同外國」而選取這些「翻譯作品」，而是為了這些作品的文化、文學的價值，豐富多元的人性觀照與生命智慧。

一個有自信的人，只會以「見賢思齊焉；見不賢而內自省也」的態度去看待別人的優秀表現；而不是去逃避和廣大的文明世界接觸，來維持「唯我獨尊」的幻覺。只要主體意識堅定，判斷力清明，即使在學習的對象上亦不妨「內舉不避親；外舉不避仇」。當年英國人為販賣鴉片而發動戰爭，就政治而言是可以嚴加譴責而必須努力對抗的事情，但並不因此我們就得拒絕學習牛頓的運動三大定律或欣賞莎士比亞的《羅密歐與茱麗葉》。最重要的是讓我們與我們的下一代，作個活在當今之世卻可以貫通古今人類成就的「文明」人！

對於高中國文「範文」的文白比例，各界人士對我們作了多種指教，但是，至今尚無主張：完全不教語體文；或完全不教文言文的，可見大家都認識到二者在本國語文的教學上都有其不可或缺的重要性。剩下的就只是比例的問題。使用百分比來敘述，是一種很容易引發誤解的簡化。因為按課數，高中三年只教 76 課，乘以百分比時，得出來的未必皆是整數，事實上我們無法教個 0.6 課或 0.4 課，於是只好 4 捨 5 入，但比例又不精確了。我們除了明白規定「取其約數」外，更加上「可酌量增減，但以百分之五為限」，以及「各冊課數得依選文深淺長短酌予增減一課」的規定，其實就包涵了許多不同的變數與選擇。先從不作增減的來看則是：

	第一學年	第二學年	第三學年
語體	26x60%=15.6→16；8,8	26x55%=14.3→14；7,7	24x50%=12；7,5 或 6,6
文言	26x40%=10.4→10；5,5	26x45%=11.7→12；6,6	24x50%=12；6,6 或 7,5
合計	語體 42 課 文言 34 課		

若文言增 5%，語體減 5%：

	第一學年	第二學年	第三學年
語體	26x55%=14.3→14；7,7	26x50%=13；7,6 或 6,7	24x45%=10.8→11；6,5
文言	26x45%=11.7→12；6,6	26x50%=13；6,7 或 7,6	24x55%=13.2→13；7,6
合計	語體 38 課 文言 38 課		

若語體增 5%，文言減 5%

	第一學年	第二學年	第三學年
語體	26x65%=16.9→17；9,8	26x60%=15.6→16；8,8	24x55%=13.2→13；7,6
文言	26x35%=9.1→9；4,5	26x40%=10.4→10；5,5	24x45%=10.8→11；6,5
合計	語體 46 課 文言 30 課		

以上的各種選擇都是課綱所認可的。但我們以為不論語體或文言，若學習的數量太少，其實與不學無異，因為不足以養成自發的語感，認識足夠的語彙與語法規律。其中就以主張將文言降到 35%的意見而論，其實與「語體增 5%，文言減 5%」的文白比例，僅有 3 課之差，平均算在六冊的課本而論，每冊不過半課，實在無需因為百分比的假象而多作爭議。同時以「語體增 5%，文言減 5%」的文白比例而言，所謂的文言 30 課中，經典文化佔 6 課，古典詩歌佔 6 課，古典

散文僅餘 18 課，每冊平均 3 課，若再降低就形同點綴，從教育效果而言與不選何異？而文言選文，若超過實際上已佔總課數一半的「文言增 5%，語體減 5%」之文白比例，則明顯有違本國語文教學，應以「現代漢語」之聽說讀寫為主的根本宗旨。因而，我們仍然認為維持本課綱之多重選擇於目前的範圍之內，是比較合於教學實效的作法。

但種種比例，只規範了精讀的「範文」教材，略讀的「文學、文化名著閱讀」，既然交由各校國文教學委員會自訂實施辦法，由任課教師自行選擇，課綱並未規定它們該是語體、文言或翻譯，自然可以有各種不同的選擇，而不同的選擇在學生就學期間所研讀學習的是「文言」、是「語體」、是「翻譯」，其真正的數量與比例，則更是難以估計。選一本林語堂的《生活的藝術》作為「文學、文化名著閱讀」，至少就包括了古今中外文化思想與生活方式之討論，長達 29 萬 5 千字以上「語體文」的「翻譯」；但同時也包括了至少五十篇以上「文言文」的引文，六冊國文課本與它相比，豈非瞠目其後的小巫？何況這只是至少六本中的一本！所以，其實從國文課程的實際執行而言，所謂範文選文百分比，及多一課少一課的論斤掂兩的爭執，未必就是那麼事關緊要的了！

同樣的選修課中，「論孟選讀」自然是「文言」，加上了它，即使是採用「語體增 5%，文言減 5%」文白比例的課本，在文言文的學習比重上，恐怕更甚於使用「文言增 5%，語體減 5%」選本比例的學生。「語文表達及應用」自然是以語體為主；但「區域文學選讀」、「小說選讀」則是文白不拘，「小說選讀」還可以選擇「翻譯」的作品！因此，真正的「文白」比例，其實變數很多，所以才叫「一綱多本」！

#### 四、結語

一位高中國文教師的養成，至少包括大學四年、碩士班二~四年，加上教育學程與實習，總得投注七、八年以上的青春歲月，即使如此，因應教學的各種需要，在職期間還得參加各種研習，他們投入基本學養的心力，其實並不那麼輕易；真正從事教學之際，其實遭遇的挑戰更多。對於「課綱」我們歡迎各界的指教，但請不要先以否定第一線教師勤勤懇懇的教學工作，作為立論的前題；他們身歷其境所作的判斷與選擇，未必如置身事外我們所設想的那麼輕率簡單。

希望我們的高中生也接觸「世界文學」，用意自然良好。但在執行上有一定的困難。首先，「世界文學」的範圍太廣，即使讓它佔「國文」教材的三分之一，它仍然有選些什麼作品，哪個國家、哪個時代、各又佔有多少比例的問題？若只是酌選部分的「優秀翻譯作品」，而不確指為「世界文學」可能比較不會引起以下的質疑：一、以我們目前的師資培育方式，僅中國文學與台灣文學即皆已分別設立系所，何況英美文學、德國、法國、西班牙、日本...其語文系所皆為分別設立。對目前以國文系所、中文系所與台文系所之畢業生為主體的「國文」師資，要求他們博學兼通，而且要能達到足夠的專業水準，恐怕甚有困難。二、若有三分之一的教材，皆得由專業訓練不足的師資來教授，對學生的養成，是加分還是減分，恐怕還得斟酌。三、在精讀的「範文」教材上，我們大抵只選散文與詩歌，但目前我們市面上可以找到的散文翻譯偏少，若硬性規定佔三分之一，不但排擠了「漢文」與「現代漢語」的學習，而且未必有足夠的優秀翻譯作品可選。因而，我們只在「語體選文」部分，提到「兼及其他近現代華文作家與優秀翻譯作品」。

我們重視「翻譯作品」，但除了要求其內容要好，亦要求翻譯的文筆亦得「優秀」，如此才值得成為我們學生學習的典範；我們不能因為它是由「英文」或「外

文」翻譯過來就可以將它們拿來作「本國語文」的教材。高中另有時數與「國文」完全相當的「英文」必修、選修課程，甚至還有其他「外文」的選修課，認識「世界文學」與「外國文化」，為什麼一定要由「本國語文」的課程來負擔？用英文來讀莎士比亞豈不比用漢譯來讀更好？否則，我們又是為什麼要高中生辛辛苦苦的來學「英文」、學「外文」？因此，我們肯定也容許「優秀翻譯作品」亦一樣有資格成爲「本國語文」的「範文」，但不規定也不能規定其所佔的比例，寧願留給教科書的編選者與任課教師們適當的迴旋空間。

同時，就當前的出版現狀而言，外國文學的翻譯仍以小說爲大宗，因而我們在選修的「小說選讀」課綱上規定：「教材內容可涵蓋古典或現代，本國或外國小說，亦可有所偏重。」，將「外國小說」亦納入其中，我們不敢說這是在教授「外國文學」或「世界文學」，而是同意任課的教師們基於教學主題的設計，如「成長小說」中亦不妨納入馬克吐溫的《頑童流浪記》，甚至《哈利波特》，也就是可以參酌選用「外國小說」。我們以爲這樣的設計與規定似乎更具彈性，視野較寬、取材的範圍更廣而比較可以實行。同樣的，「區域文學選讀」之內容，課綱亦規定：「包括古典文學、現代文學、原住民文學及母語文學」，應該算是比較包容而周延，考慮到不同選擇的可能。

制訂一綱多本的課綱，本來就是出於尊重多元選擇的可能性，以及最重要的，得合於專業教學的原理與實際執行的可能。我們可以接受各種建議，因而提出種種的規畫；但首先，我們還是得尊重第一線教師的選擇與判斷：選用教材正是他們的義務，也是他們的權利。我們的「課綱」基本上亦正是從這種立場與角度來設計的！