

東海大學中國文學系
碩士論文

國民中學國文教材敘事研究
Narrative Research on Chinese Textbooks in
National Middle Schools

指導教授：林香伶 教授

研究生：蕭仁皓

中華民國一〇八年六月

東海大學中國文學系
碩士論文學位考試審定書

中國文學系碩士班研究生 蕭仁皓 君所撰寫之論文

國民中學國文教材敘事研究

經本委員會審定通過，特此證明。

學位考試委員：

林素珣

林夏侖

彭雅玲

指導教授：

林夏侖

系主任：

周淑芬

中華民國 108 年 6 月 21 日

謝誌

一切都從一個故事開始，而故事仍舊還未結束。時間能讓人們疏遠，卻也能讓人們親近。閉上眼彷彿就能感受到東海的風吹在臉上，彷彿耳邊就能聽見熟悉的鐘聲。鄰近而又疏遠的，時間如同輕緩而過的水紋，陽光灑落在教室的一角，一切如同過往。

在大學四年與研究所四年的過程中，林香伶老師一直是最感謝的人。感謝香伶老師從大學時期到最後論文修改時對我的諸多照顧，不管是課業或是生活，香伶老師總是給我許多建議，幫助我度過許多困難。我最感謝的人，就是香伶老師！

謝謝一路陪伴我的許多人，同學、學長姊、朋友、家人，是你們的支持與鼓勵驅使我向前邁進，一路上有許多人的幫助，無法一一細數感謝，但我仍深記在心，謝謝你們的陪伴，何其幸運，能夠有你們在我身邊。

謝謝在論文最後階段給予我許多建議的口考老師—林素珍老師、彭雅玲老師，兩位老師對於論文的建議讓我受益良多，由衷感謝兩位老師！

摘要

本論文從「故事」開始，以故事的體驗性質、趣味性與吸引力做為起始，說明故事在人們生活中不可取代的地位。筆者以通過教育部審定之一〇六學年度國民中學國文科教材敘事文為研究文本，參酌目前市面流通的三個版本—南一版、康軒版、翰林版加以比較與整理。其次，三版本中敘事文依照選文情形，分為 A 類：三版本皆有選、B 類：有兩個版本選、C 類：僅有一版選錄，進而整理其中古典文與現代文之在三種類型的占比與敘事文在其中的比例。

除此，以 A 類選文為核心研究文本，將 A 類選文中的敘事文依照敘事模式之差異分為「純敘事文」與「混合型敘事文」。「純敘事文」再分為「記人」與「記事」；「混合型敘事文」則分為「敘事議論」與「敘事抒情」。依此種分類規準，從「敘事者」、「敘事視角」、「敘事時間」三個部分進行敘事分析，並在末後將各課敘事模式與一〇八課綱所訂之素養教學的素養予以連結，最後總結本論文研究成果與檢討。

關鍵詞：故事、敘事文、國民中學、國文教科書、敘事分析

目 次

第一章 緒論	1
第一節 研究動機與目的	1
一、敘事文對於國文教學的影響	1
二、故事的體驗性質	3
三、故事的趣味性、吸引力	4
第二節 文獻探討	6
一、敘事學研究	6
二、國文教材與教學研究	10
第三節 研究範圍、理論及進路	17
一、研究範圍說明	17
二、研究理論及進路	18
第二章 國民中學國文教科書之分析	19
第一節 各家版本之特色探討——以〈五柳先生傳〉為案例說明	19
一、南一版	20
二、康軒版	25
三、翰林版	29
第二節 各家版本敘事選文之分類	35
一、A類選文	35

二、 B 類選文	38
三、 C 類選文	40
第三章 純敘事文敘事分析與教學	51
第一節 純敘事文之定義	51
第二節 純敘事文敘事個案分析	52
一、 記人	55
二、 記事	57
第三節 敘事模式與素養教學之連結	60
一、 記人	60
二、 記事	66
第四章 混合型敘事文敘事分析與教學	75
第一節 混合型敘事文之定義	75
第二節 混合型敘事文敘事個案分析	77
一、 敘事議論	77
二、 敘事抒情	80
第三節 敘事模式與素養教學之連結	83
一、 敘事議論	83
二、 敘事抒情	95
第五章 結論	105

參考書目	109
附錄	115
附錄一：十二年國民基本教育課程綱要國語文核心素養	115
附錄二：一〇八新課綱國中國文第一冊課文目錄整理表	118
附錄三：三版一〇八課綱國文第一冊目錄	118
附錄四：三版國文科課本書影	120
附錄五：三版選文總表	121
附錄六：空城計敘事教學例	125

第一章 緒論

本論文共計五章。第一章「緒論」由敘事文對於國文教學的影響著筆，說明敘事在國文教學中的應用，同時側重於一〇八課綱中所關聯的素養教學與實踐；並由教學乃至於生活之應用，論述敘事與生活的關係。其次，則由此為基礎進行拓展，論述故事的體驗性質，說明故事的趣味性與吸引力，並以故事為核心主軸，從故事的源起到故事對於人類的深刻影響，以此說明敘事在整個文化中的獨特地位。本章共分三節，依「研究動機與目的」、「文獻探討」、「研究範圍、理論及進路」次第進行論述。

第一節 研究動機與目的

本論文之研究動機，首先建立在不以純粹文學研究為定位，而是考量實際教學現象的應用，選用國民中學國文課本之教材主要研究文本。由於筆者畢業於中文系，並修習過敘事學相關課程，同時也修習了中等教育學程，進而希望能在文學研究之外，擴展中文與教學的關聯。在整理此些教材的過程中，筆者發現敘事文在國文教材中的比例明顯多於其他文體，可見教材的編輯與教學現場的重要關係。因此，本論文規劃在教學中融入敘事的分析，同步對照一〇八新課綱的素養教學連繫，以期開拓文學研究應用在教學現場的一條路徑。

一、敘事文對於國文教學的影響

敘事學（Narratology）源自於西方，經常被作為一種體系的研究方法。若以「科學的文學」為名，似可恰當地形容敘事學。在語言學、修辭學、邏輯學等體系的研究方法中，敘事學與故事息息相關的特性，致使敘事學與生活的距離更加地接近。在國文的教學上，也能在某些程度上產生影響，例如在課文的探討上：

段落的分析、語詞的選用，甚至是課文後的反思，都有些敘事學的基礎與理論的應用。更重要的是，在現行教育課綱中「素養」¹的實踐，諸如「如何敘事」這樣一個命題的提出，不僅是閱讀寫作的的能力，更是與他人的溝通、協調，甚至於自我內在的探索，因此，敘事可以說是「終身學習者」必要學習的能力之一。

相對來說，敘事理解能力在現今考試以多元跨領域、跨科為主的重要性也提升了許多，例如結合文史哲、藝術，甚至是科學知識為主的長篇文章，也將比以往更「常態性」的出現於學生應試的題目之中，以閱讀理解題組的出現，也自然成為命題的主流模式。然而，不管是何種主題的閱讀題目或是題組，就其主旨而言，試題的目標仍然是以閱讀能力、檢索理解、邏輯思維等敘事相關的能力去做檢測。因此，「敘事」在未來的教學或是考試上都占有很重要的地位。敘事文在教學的使用上與許多方面的學習都是有所關聯的，不僅是與生活或是教學模式的相關，在於敘事學本身所關聯的部分，根據華萊士·馬丁對於整體敘事學的整理，可以下列圖表呈現：²

¹ 在現行「十二年國民基本教育課程綱要」中，以「核心素養」為其主軸，核心素養係強調培養以人為本的「終身學習者」，這樣的一位終身學習者，必須能夠轉化與創新，成為主動且積極的學習者，並充分展現其主體性，藉以彰顯現代國民核心素養之延續性與全面性。詳「教育部課綱」引自「國家教育研究院」網站「最新消息」（<https://www.naer.edu.tw/files/14-1000-14031,r13-1.php?Lang=zh-tw>）（2019/3/28）

²（美）華萊士·馬丁（Wallace Martin），伍曉明譯《當代敘事學》（北京：中國人民大學出版社，2018年初版），頁18。

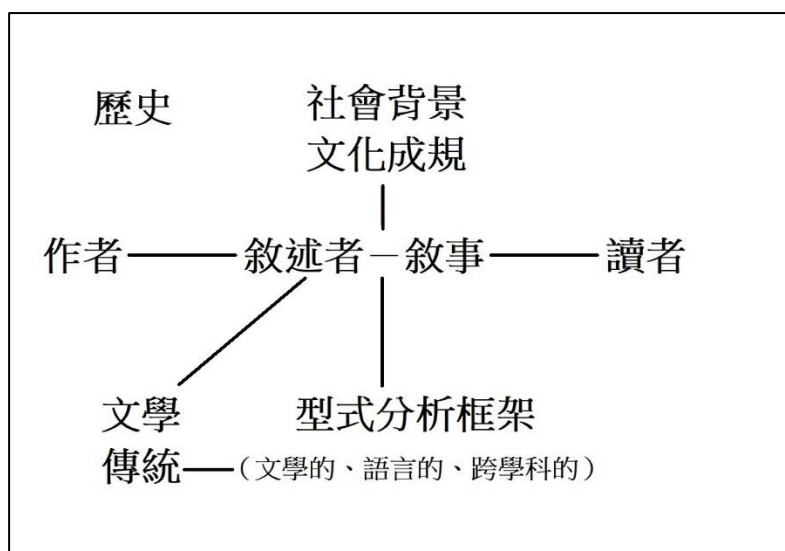


圖 1-1：敘事與文學、文化之關係

敘事文中有著作者、敘述者以及敘事本體的存在，而讀者在閱讀時，可以各種各樣的角度去理解作品。這樣的方式有利於教學上的閱讀能力、檢索理解、邏輯思維等目標；也能讓學生在這樣的過程中，看見敘事文或是一則故事更多的可能性；更甚者，進行故事背後的歷史探究，可掌握其脈絡與文化，也是敘事文吸引學生學習的原因所在。

可以說，敘事文對於教學者而言，乃是一個基礎的建立，也是十二年國教為何以從小學端就開始強調培養此能力的原因。而敘事文既承接於上，也是自中學端始，可一直延伸至大學教育中「閱讀力」的建立與提升。因此可以再次證明，敘事可以說是「終身學習者」必要學習的能力之一。

二、故事的體驗性質

故事，作為最古老的一種敘事，坎伯（Campbell）稱神話即是「第一個說故事的人」³，由此可見「故事」在文學進程的久遠歷史。在《小說面面觀》中，佛

³（美）坎伯（Campbell）：《神話》（臺北：立緒文化事業有限公司，1997年5月二版），頁125。

斯特指出所謂「故事」就是按照一連串事件的發生時間，依序排列而成的敘事。

⁴作者在描述過程中，雖有些許部分的差異，但「敘事」與「故事」之間的關係可以說是密不可分的。再者，故事可視為一種歷史悠久、古老存在的產物，由此可見，在各類文體的發展上，敘事文對於人類歷史文明的特殊意義與價值。

敘事學知名學者胡亞敏如是說：

敘事文是在敘述過程中形成的，並在敘述中獲得意義和價值。……就敘事文而言，敘述方式將直接關係到故事的性質。在處理同一素材時，如果人們從不同的側面，採用不同的編排方式，或運用不同的語氣，必將出現風格迥異的敘事文。⁵

上述引文可見，敘事文的定義雖然不盡一致，但將敘事學看作對敘事文內在形式的科學研究這一點上是共同的。⁶

依據〈教育部重編國語辭典修訂本〉對於敘事文的釋義為：「一種文體。記述人或物在某時期中的動作或變遷過程的文字。」⁷；其次，依照〈教育部十二年國民基本教育課程綱要教材編選說明〉，其附錄三〈語文領域——國語文學習表現之教材編選與教學實施說明〉，⁸則將國語文類科分為：1.聆聽、2.口語表達、3.標音符號與運用、4.識字與寫字、5.閱讀、6.寫作，共計六種核心素養。由此可見，國語文教育從一開始的聆聽到口語表達，甚至在閱讀與寫作的階段，顯然都是以故事為主體，進而培養基礎的表達能力，以致獲取更高階的文字運用能力。從聽故事到敘事、書寫、自我表達、團體討論，故事與敘事的重要性可見一斑，幾乎

⁴ (英) 佛斯特 (E.M.Forster)：《小說面面觀》(臺北：商周出版社，2015年3月初版)，頁47。

⁵ 胡亞敏：《敘事學》(臺中：若水堂股份有限公司，2014年2月初版)，頁30。

⁶ 同上註，頁14。

⁷ 引自「教育部重編國語辭典修訂本」網站 (<http://dict.revised.moe.edu.tw/cbdic/index.html>) (2018/12/20)

⁸ 引自「國家教育研究院」網站首頁 (<https://www.naer.edu.tw/files/14-1000-14031,r13-1.php?Lang=zh-tw>)〈教育部十二年國民基本教育課程綱要 國民中小學暨普通型高級中等學校語文領域—國語文〉，頁48。(2019/2/10)

在每個人的一生之中都會接觸與運用到，正如華萊士·馬丁（Wallace Martin）所言：「敘事無所不在。」⁹

三、故事的趣味性、吸引力

故事，乃做為人類接觸語言之後，從文字到單詞的第一個完整性基模。「基模」（schema）是認知心理學的一個重要概念，也是知識表徵（knowledge representation）的一種，更是認知發展心理學家皮亞傑理論中的基本觀念之一，皮亞傑則用「基模」一辭解釋個體如何認識並適應環境。

人類自幼兒階段開始，便開始接受以口語、書籍等形式的故事，例如床邊故事（Bedside story）即是最好的例證，各種繪本、故事書也是人類孩童時期的常見讀物，一方面是因為故事的趣味性、想像性，更多的是故事自古以來的特殊吸引力。故事的趣味性在教學上一直有著顯著的作用，比起單純的說理性文章，以故事性較強的敘事文做為教學前導或是主要內容，更容易讓學生接受。

故事在孩童時期的吸引力源自於人類的原始好奇心，對於這個世界的許多問題，可以藉由故事來探尋答案。因此，閱讀故事成為人類認識世界的一種重要方式。對於一個精采故事的進展，人們始終懷抱著好奇心，不管是西方世界抑或是東方文明，都有許許多多的故事產出。可以說，人類開始有了文字與歷史之後，文明的開展便與故事脫離不了關係，這還是指有被記錄下來的故事而已。而口耳相傳的故事型式，則早已無法再去探其源頭，這情形雖有些遺憾，但也說明了故事對於人類文明的長久影響，以及與其深厚的歷史淵源。

⁹（美）華萊士·馬丁（Wallace Martin），伍曉明譯《當代敘事學》（北京：中國人民大學出版社，2018年初版），頁206。

第二節 文獻探討

本節為過去相關研究之回顧，主要分為「敘事學研究」與「國文教材與教學研究」兩個方面，敘事學方面所選之研究主要以與教學有關聯的論文為主，並就敘事學應用於教學的相關研究做一梳理，後段則是以本研究之課本選文相關的研究做一回顧。從國文教材與教學研究的文獻觀之，則呈現各種國文教材相關的教學研究，期望透過前人的研究基礎，使敘事學在教學的應用，更臻完善。

一、敘事學研究

「敘事學」最早源自法文（*narratologie*），是 1969 年法國學者托多洛夫（Tzvetan Todorov 1939-）在其所著《〈十日談〉語法》一書中首度提出，¹⁰而此書乃為二十世紀中葉以來重要的文學理論。在敘事學說形成的過程中，瑞典語言學家索緒爾（Ferdinand de Saussure，1857-1913）的語言理論為結構主義的敘事學提供理論基礎，因此，敘事學吸取語言學的語言、語義、語法與修辭等學理作為研究分析的基本原理。當代結構主義的敘事學家代表人物有：法國列維施特勞斯（Claude Levi-Strauss，1804-1849）、羅蘭巴特（Roland Barthes，1915-1980）、托多洛夫（Todorov Tzvetan，1939-2017）、格雷馬斯（Algirdas Julien Greimas，1917-1993）、克洛德·布雷蒙（Claude Bremond，1929-1973）、傑哈·傑內特（Gerard Genette 1930-2018）等人，皆試圖分析敘事作品結構的內在規律，強調敘事作品（文本，text）本身是有機的結構體，其中，語言則是研究者的主要對象。

關於敘事學方面的研究頗多，因此，本節以敘事學與教學相關的論文為主要文獻探討對象。在筆者目前所蒐集到的相關研究中，對本論文較有啟發者如：曾肇文〈敘事探究對敘事教學的啟示－理念與實例〉、¹¹〈一種敘事課程的建構與實

¹⁰ 敘事學基礎理論受俄國形式主義、俄國民俗學《民間故事形態學》、列維·施特勞斯的神話結構研究、現代語言學，尤其是索緒爾的語言學理論、後結構主義、接受美學等影響。由於其基本理論建構於結構主義與現代語言學之上，又被稱為「結構主義敘事學」。參考胡亞敏著：《敘事學》，頁 1。

¹¹ 曾肇文：〈敘事探究對敘事教學的啟示－理念與實例〉，《新竹教育大學學報》（2005 年 12 月），

施—以“生活領域”為例〉、¹²黃翠芬〈從敘事作品的文本互涉談開展具文化創意的中文教學〉、¹³黃道遠〈從敘事探究的教學觀到敘事課程的學習〉¹⁴等文。

曾肇文在〈敘事探究對敘事教學的啟示—理念與實例〉中引入 Egan 與 Lauritzen & Jaeger 的敘事課程建構模式，並提供了實例作為對此議題有興趣者的一個參考，目的則在鼓勵教師善用敘事課程以進行敘事教學，寓教學於故事之中。曾氏其文更輔以表格及問答，實際操作課程規劃，可以說是相當明確的敘事課程建構模式。在曾氏另一篇論文〈一種敘事課程的建構與實施—以“生活領域”為例〉中，則以研究實際配合班級，既能得到敘事教學建構的結果分析，也能實際看見學生的反應，在敘事教學研究上有著前瞻的效果。黃翠芬則在〈從敘事作品的文本互涉談開展具文化創意的中文教學〉中以《竇娥冤》作為探討對象，並以〈笑談生死官〉為其主要劇作呈現，從敘事理念說明敘事建構與形成。黃道遠則在〈從敘事探究的教學觀到敘事課程的學習〉一文中，以國小課文〈桂花雨〉為例，運用敘事課程的方式實踐於班級。

在黃翠芬〈從敘事作品的文本互涉談開展具文化創意的中文教學〉一文中，可以看到大學端語文教育對於敘事教學的方式與模式建立的看法；亦能從中理解到敘事課程的實現，在大學端經常被做為一種主題性、重點性的教學設計。黃道遠〈從敘事探究的教學觀到敘事課程的學習〉一文，則可以理解到國小端對於敘事教學的建立，以其作為起始。在研究中可以看見在國小端，教師利用〈桂花雨〉中的「桂花釀」引起興趣，再由此文引申至〈午時水透巴斯克林〉，並與學生討論其基本的角色、背景、情節以及主題，著重於感受層面的理解。對照黃翠芬在

頁 79-109。

¹² 曾肇文：〈一種敘事課程的建構與實施--以「生活領域」為例〉，《新竹教育大學學報》（2008年12月），頁 21-52。

¹³ 黃翠芬：〈從敘事作品的文本互涉談開展具文化創意的中文教學〉，《朝陽人文社會學刊》（2013年12月），頁 215-239。

¹⁴ 黃道遠：〈從敘事探究的教學觀到敘事課程的學習〉，《臺灣教育》（2016年6月），頁 48-53。

大學端語文教學設計中，以元朝雜劇為劇本藍本，並透過敘事的交互作用，引發概念的聯想與組合，則更著重於對學習者生成創意，與敘事再創造的引導與訓練。因此，本論文就國中端的國文教材中的敘事學課程進行研究，則將基本的角色、背景、情節以及主題做一回顧，並在其基礎上做敘事分析，即角色分析、背景探究、情節拓展等方式與學生討論其觀點與想法，試圖為增加未來大學端的再創造性作鋪墊。

茲將目前筆者蒐集到的相關研究文獻，列表整理如下：

表 1-1：敘事學研究類文獻回顧

研究者	論文名稱	論文目的	結論與發現
曾 肇 文 (2005)	敘事探究對敘事教學的 啟示—理念與實例	引 介 Egan 與 Lauritzen & Jaeger 的敘事課程建構 模式，並提供一個 實例以作為對此 議題有興趣者的 一個參考，目的則 在鼓勵教師善用 敘事課程以進行 敘事教學，寓教學 於故事中。	以課程建構作為 例子，實際分析篇 章並輔以表格及 問答，實際操作課 程規劃以達到敘 事課程建構模式 的實現。
黃翠芬 (2013)	從敘事作品的文本互涉 談開展具文化創意的中 文教學	就中文教學經驗 中實際個案為例， 從敘事理念說明 敘事建構與形成，	在教學中以敘事 模式的建構與運 用，其中提出實例 的範本，並能提供

		以《竇娥冤》作為探討對象，並以《笑談生死官》為其主要劇作呈現。	大學端方面對於敘事教學的方式與模式建立的看法。
黃道遠 (2016)	從敘事探究的教學觀到敘事課程的學習	以國小課文「桂花雨」為例，以敘事課程的方式實踐於班級。	以實際方式建構敘事課程與教案，也能提供國小端對於敘事教學的建立，以其作為起始。

在其他前人研究成果部分，以下則擇取與本論文較為相關的研究做一探討。首先是〈五柳先生傳〉的部分，葉治在〈五柳先生傳：游走於虛實之間〉¹⁵中提到關於〈五柳先生傳〉其中的史實與人物的問題，並觀察到〈五柳先生傳〉使用第三人稱，作者成了敘述者和旁觀者，可惜並未就敘述元素有較深入的論述。另外，葉氏之文也就〈五柳先生傳〉當時的歷史背景做一陳述，並概述其中的儒、道思想。在敘事者方面，邵明珍在〈陶淵明「五柳先生傳」非「自傳」〉¹⁶中，提到從歷來的陶淵明著作中，與其將〈五柳先生傳〉看作是一篇自傳，還不如說是一篇貌似自傳的帶有「小說」意味的自況文，認為把〈五柳先生傳〉看作是小說，在主角與作者做出區別，有助於敘事上的釐清與分析。而在黃文青〈從空間概念論陶淵明在「五柳先生傳」的抒情自我〉¹⁷中則針對〈五柳先生傳〉的「抒情自我」的歷史脈絡有著較為完整的論述，同樣也將五柳先生與作者區別，雖然主角與作者有所連結，但主角更接近於反映的功能。在趙憶祺〈「情境教學」以國中

¹⁵ 葉治：〈五柳先生傳：游走於虛實之間〉，《荊楚理工學院學報》（2006年3月），頁17-19。

¹⁶ 邵明珍：〈陶淵明「五柳先生傳」非「自傳」〉，《華東師範大學學報》（2006年9月），頁82-87。

¹⁷ 黃文青：〈從空間概念論陶淵明在「五柳先生傳」的抒情自我〉，《成大中文學報》（2015年9月），頁57-84。

國文教材「王冕的少年時代」為例¹⁸一文中，則明確的以王冕的少年時代為例在國文教學中，情境教學法經常被運用，適合分出各個段落，以做為教學的分節依據。

而在〈空城計〉的部分，針對三國演義的相關研究眾多，其中就有以〈空城計〉為教學上應用的論文，謝茹萍在〈國語課程實施聆聽教學活動設計—以「空城計」為例〉¹⁹中，採用聆聽教學法為教案主體，並將兩者以表格對照。而在〈兒時記趣〉方面也有相關的教學方法論文，以李清筠的〈古典散文教學重點與方法—從「兒時記趣」出發〉²⁰為例，就是先將〈兒時記趣〉一文內容做了詳細的分類與解析，並有敘事分析的部分。本論文則是選取數篇國中國文教材的經典選文，並對其中的敘事分析部分再做補強，期能建構出應用其他選文的模式。

二、國文教材與教學研究

在國文教材方面的整理以國民中學（七到九年級）為主要對象的論文，筆者目前蒐集到的相關重要研究有：林家楓《國語教科書記敘文標題的研究》、²¹龔月雲《國中國文教科書之修辭探究》、²²陳素碧《國中國文教科書中流行文化之內容分析—以 90 學年度國編版與 97 學年度審定版為例》、²³鍾靈《國中國文教科書中故事內容分析研究》、²⁴黃筱雯《國語文教科書第三學習階段與第四學習階段文

¹⁸ 趙憶祺：〈「情境教學」以國中國文教材「王冕的少年時代」為例〉，《北縣教育》（2009 年 12 月），頁 84-86。

¹⁹ 謝茹萍：〈國語課程實施聆聽教學活動設計—以「空城計」為例〉，《語文教育論壇》（2018 年 3 月），頁 1-6。

²⁰ 李清筠：〈古典散文教學重點與方法—從「兒時記趣」出發〉，《中等教育》（2013 年 9 月），頁 52-66。

²¹ 林家楓：《國語教科書記敘文標題的研究》，（臺東：國立臺東大學語文教育學研究所碩士論文），2006 年。

²² 龔月雲：《國中國文教科書之修辭探究》，（嘉義：國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文），2007 年。

²³ 陳素碧：《國中國文教科書中流行文化之內容分析—以 90 學年度國編版與 97 學年度審定版為例》，（臺南：國立臺南大學教育學系課程與教學研究所碩士論文），2010 年。

²⁴ 鍾靈：《國中國文教科書中故事內容分析研究》，（臺中：國立臺中教育大學教育學系課程與教學研究所碩士論文），2014 年。

體分布之研究》²⁵等。

林家楓《國語教科書記敘文標題的研究》以研究 93 學年康軒、南一與翰林三家版本的國語教科書為範圍，其文研究記敘文標題的命名來源、語法結構及修辭方式與特色，並將記敘文分為記人、敘事、寫景與狀物四類。林氏研究發現，記敘文的標題大多是由一個要素所組成的單純型標題，還進一步發現隨著記敘文次類（記人、敘事、寫景、狀物）的不同，標題的命名會有相對應的組合情形。記敘文的標題則呈現口語多，書面語少的現，再者，大都遵循修飾語和主要語的搭配連用限制，整體而言，套用辭格的標題並不多，出現的類型多為比擬（擬人）、摹繪及借代等。

而龔月雲《國中國文教科書之修辭探究》一書，則是比較了不同版本的國中國文教科書所呈現修辭格之異同，並發現修辭類目南一版的「多樣性」最高，其次是康軒版與翰林版。根據分析結果，研究者歸納三家出版社的「難易度」為：翰林版最高，南一版次之，康軒版最低。教科書所出現之修辭次類目與國中基測考題的相關度為：南一版與康軒版最高，其次為翰林版。

陳素碧《國中國文教科書中流行文化之內容分析——以 90 學年度國編版與 97 學年度審定版為例》，則探討不同年代、版本的國中一年級至三年級國文教科書選文中之主要流行文學形式，各版本間青少年流行文化內容出現之情形，及其差異性。陳氏研究發現：流行文學形式的課文選文以南一版最多，暢銷書籍是主要的選擇形式。南一版課文與語文常識的文句中，以流行語出現次數最多；康軒版以網路文化出現次數最多。

²⁵ 黃筱雯：《國語文教科書第三學習階段與第四學習階段文體分布之研究》，（臺中：國立臺中教育大學教育研究所碩士論文），2017 年。

而鍾靈《國中國文教科書中故事內容分析研究》則是透過內容分析，探討自 1952 年到 2008 年，八個時期所編輯之國民中學國文教科書中，所呈現的故事課文情形及轉變趨勢。鍾氏研究將故事分為：生活故事、自然科學故事、史地故事、想像性故事四類，其研究發現，在四大類目的故事中，自然科學類及想像性故事在國文教科書中選錄的課數較少，兩類故事皆不到 25%，而自然科學類故事為四大類目中所占比例最少的一類，並在各個時期都有其主要的故事類別。

黃筱雯《國語文教科書第三學習階段與第四學習階段文體分布之研究》，則探討康軒、翰林與南一，三個版本之國語文教科書中第三學習階段與第四學習階段文體內容。研究過程從相關文獻的爬梳中理出文體類目表，並分析各版本之教科書內容，其研究發現，記敘文在各版中皆比例最高、議論文在康軒版比例最高、應用文在翰林版比例最高、抒情文與論說文皆僅在第四學習階段出現。僅南一版本出現隨筆、僅翰林版本出現短篇小說、新詩在翰林版比例最高、近體詩在康軒版比例最高，僅南一版本出現詞此文體。

茲將筆者目前蒐集到的相關研究文獻，列表整理如下：

表 1-2：國文教學類文獻回顧

研究者	論文名稱	論文目的	結論與發現
林家楓 (2006)	國語教科書記敘文標題的研究	以研究 93 學年康軒、南一與翰林版國語教科書記敘文標題的命名來源、語法結構及修辭方式與特色，並將記敘文分為記人、敘事、寫景與狀物四	1. 記敘文的標題大多是由一個要素所組成的單純型標題，還進一步發現隨著記敘文次類（記人、敘事、寫景、狀物）的不同，標題的命名會有相對應的組合情形。 2. 標題的類型以名詞組最多，其

		類。	<p>次為句子，動詞組最少。句子型標題以陳述句最多，其中又以帶賓語的動詞謂語句最多。還有，標題中使用標點符號的情形甚少。</p> <p>3. 記敘文的標題口語多，書面語少；而且大都遵循修飾語和主要語的搭配連用限制。套用辭格的標題並不多，出現的類型多為比擬(擬人)、摹繪及借代等。</p>
龔月雲 (2007)	國中國文教科書之修辭探究	比較不同版本的國中國文教科書所呈現修辭格之異同	<p>1. 據研究結果顯示，修辭類目南一版的「多樣性」最高，其次是康軒版與翰林版。</p> <p>2. 根據分析結果，研究者歸納三家出版社的「難易度」為：翰林版最高，南一版次之，康軒版最低。</p> <p>3. 教科書所出現之修辭次類目與國中基測考題的相關度為：南一版與康軒版最高，其次為翰林版。</p>
陳素碧 (2010)	國中國文教科書中流行文化之內容分析—	探討不同年代、版本的國中一年級至三年級國文教科書選文中	<p>1. 流行文學形式的課文選文以南一版最多，暢銷書籍是主要選擇形式。</p>

	以 90 學年度國編版與 97 學年度審定版為例	之主要流行文學形式，各版本間青少年流行文化內容出現之情形，及其差異性。	2. 南一版課文與語文常識的文句中，以流行語出現次數最多；康軒版以網路文化出現次數最多。
鍾靈 (2014)	國中國文教科書中故事內容分析研究	透過內容分析，探討自 1952 年《中學課程標準》、1962 年修訂的《中學課程標準》、1968 年《國民中學課程標準》、1972 年《國民中學課程標準》、1985 年《國民中學課程標準》、1994 年《國民中學課程標準》、2000 年《國民中小學課程暫行綱要》，迄於 2008 年《國民中小學九年一貫課程綱要語文領域》，這八個時期所編輯之國民中學國文教科書，所呈現的故事課文情形及轉變趨勢。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 在 1968 年以前，國文教科書中的史地故事篇數高於生活故事，1972 年之後，生活故事的課文比例大幅增加。 2. 在四大類目的故事中，自然科學類及想像性故事在國文教科書中選錄的課數較少，兩類故事皆不到 25%，而自然科學類故事為四大類目中所占比例最少的一類。 3. 在 1952 年國文教科書中，生活及史地故事類目下，內容皆以奮勇搏鬥及壯烈犧牲之主題為主。 4. 在 1962 年國文教科書中，以史地故事為主軸，重視本國語文與傳統文化，以發揚民族精神，此時期的故事課文呈現了愛國思想。 5. 在 1968 年國文教科書中，除了符應當時的課程標準—要激

			<p>發愛國思想，並宏揚中華民族文化之外，還要養成科學精神。故自然科學類故事，開始出現了科學家、發明家的故事。</p> <p>6. 在 1972 年國文教科書中，國民中學課程標準增加一項目標——養成德智體群均衡發展之健全國民。因而生活故事開始有了大幅度的增加。</p> <p>7. 在 1985 年國文教科書中，因為 1975 年蔣中正過世，故收錄的文章加入追思蔣公的內容；史地故事中愛國忠心的歷史人物故事。</p> <p>8. 在 1994 年國文教科書中，符應當時的課程標準——培養樂觀進取的青少年為目的。生活故事逐漸由「寓意啟示」轉向「生命的自我省悟」層面。</p> <p>9. 在 2000 年國文教科書中，開始有了原住民文學，呈現時代變遷的樣貌，使故事課文更多元及有本土化色彩。</p> <p>10. 在 2013 年國文教科書中，出現</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			了海洋文學的篇章，視野更加廣泛，並且拓展到古今中外的歷史故事。
黃 筱 雯 (2017)	國語文教科書 第三學習階段 與第四學習階 段文體分布之 研究	探討康軒、翰林與南 一之國語文教科書中 第三學習階段與第四 學習階段文體內容。 研究過程從相關文獻 的爬梳中理出文體類 目表，並分析各版本 之教科書內容。	記敘文在各版中皆比例最高、議 論文在康軒版比例最高、應用文 在翰林版比例最高、抒情文與論 說文皆僅在第四學習階段出現。 僅南一版本出現隨筆、僅翰林版 本出現短篇小說、新詩在翰林版 比例最高、近體詩在康軒版比例 最高，僅南一版本出現詞此文體。

從以上的相關研究中可以發現，在國中階段的國文教材研究有著多樣性的特徵，從課文的標題、修辭類目以及流行文化、文體分布……等，都是教材中可以呈現的特點，並由研究版本上的差異，來達到各種版本的比較與統合。在黃筱雯《國語文教科書第三學習階段與第四學習階段文體分布之研究》中，可以看到敘述文在各版的比例中皆為最高，由此證明，敘述文在教材中占有舉足輕重的地位。而鍾靈在《國中國文教科書中故事內容分析研究》中，將故事分為四種類型，則是依照故事的內容作分類方法。本論文的研究設計，同樣也是將敘事文分為四種，但是以「敘事方法」作為分類標準，期望在研究闡述上，能補添前人的研究成果，另闢一條新的研究進路。

第三節 研究範圍、理論及進路

一、研究範圍說明

教育部自民國八十二年，開始從原先國立編譯館的一綱一本逐步開放民間各家出版社進行編輯、發行國文教科書，對國語文教育實乃一大變革。自民國九十年度起開始於國民小學一年級實施「國民九年一貫課程暫行綱要」；民國九十二學年度再擴大實施至一至八年級，民國九十三年度則全面實施。「國民中小學九年一貫課程正式綱要」在民國九十二年陸續公布，後於民國九十五年全面實施，正式進入一綱多本的時代。

在教科書開放民間出版社出版初期，當時出版業者曾達九家之多，而後因環境的變化、銷售狀況等多重原因，致使部分出版業者退出市場機制，直至現今，仍持續出版，出齊第一至十二冊的國文教材出版社，僅有南一書局企業股份有限公司、康軒文教事業股份有限公司、翰林出版事業股份有限公司三家公司。

在現今國文科教材中，以國民中學階段（七、八、九年級）來看，教科書也是以南一、康軒、翰林（依筆劃排序）三家為各校主要選用的版本，而在課文的選篇上，大致上分為敘事文、論說文、抒情文、應用文等四種文體。在文體的分類上，雖大多為敘事議論、敘事抒情等混合型文體，但大致上皆不偏離這四種類型的範疇。本論文以課文中的敘事文為主要研究對象，首先將三個版本的敘事文做了 A、B、C 三種分類，即：A 類為三版本皆有的選文、B 類為其中兩版本選文、C 類則只有一家版本的選文。這樣劃分的目的，在於將文章做一區隔，分為必選文章與非必選文章，在分析上也能挑選較為普遍的文章作為研究文本。

二、研究理論及進路

本論文研究首先蒐集並整理已通過審定之一〇六學年度國中三家出版社的國文教科書，並突顯各家版本的特色，並在三家出版社中的選文上，本論文也將以統計的方式，將選文中的古典文、現代文所佔比例與敘事文在選文中所佔比例呈現出來。從各家選文中的敘事文再做分類，以 A 類選文為本論文敘事文的核心選文，意在以**敘事分析**為研究方法，並在前人的研究基礎上，進而改善或建立敘事教學模式，並提供些許敘事教學方法的可能性。

在敘事文的種類上，本論文分為「純敘事文」與「混合型敘事文」兩類，這兩種敘事模式底下，將再細分為兩小類進行細度的探討。在「純敘事文」中，第一種是以單純紀錄人的傳記、類傳記等方式的「記人類」；第二種則著重於故事類型，包含情節的記事類，本論文將就這兩部分進行純敘事文的探討。而在「混合型敘事文」方面，第一種是敘事之外，也帶有議論性質的敘事議論選文；第二種則是在敘事中帶有較重情感成分的敘事抒情。

本論文共分五章，除了第一章緒論與第五章結論外，第二章為「國民中學國文教科書之分析」，概分為兩節：第一節以三版特色起始，並在第二節中將其中敘事文做 A、B、C 三種分類；第三章為「純敘事文敘事分析與教學」，在第一節中為純敘事文做一定義，在第二節中，則以實際課文作為個案分析，並在第三節中嘗試以各課中的敘事模式與一〇八課綱²⁶中的素養教學的各項素養連結。第四章則是「混合型敘事文敘事分析與教學」，同樣先在第一節中做一定義，並在第二、第三節中以實際課文作為個案分析，並同樣將各課敘事模式與一〇八課綱中的素養教學的各項素養連結。期望透過敘事教學模式的建立，增進國文教學現場的可能性，並協助學生在語意、語境的理解與表達能力能夠有所提升。

²⁶ 詳見附錄一。

第二章 國民中學國文教科書之分析

本章以南一版¹、康軒版²、翰林版³三家出版社之教科書為分析對象，分析三家版本之內容。各家版本具不同的編排與特色，包括單元差異、內容難易、圖像編排、討論問題異同等方面，並將三家版本進行比較性的研究。其次，本章將三家版本選文情況，依照三版皆有選入到僅有一版選入，分為 A、B、C 三類；再以敘事文為主要選文，進行三版共通選文與特色選文的分析。

第一節 各家版本之特色探討

——以〈五柳先生傳〉為案例說明

本節為各家版本之特色探討。本論文前一章曾提及，現今國文科教材中，以國民中學階段（七、八、九年級）為例，各校教科書使用，基本上是以南一、康軒、翰林（依筆劃排序）三家為主要選用版本，根據三家版本之〈編輯大意〉、〈編輯說明〉內容可見，三家出版社皆是根據民國九十七年教育部發布之「國民中小學九年一貫課程綱要」進行選文修訂。三家版本在各自的編排上或有些許的差異，以下將以共同選文⁴——〈五柳先生傳〉，〈五柳先生傳〉於國中階段的古典類中屬於篇幅相對較短，但代表性高的推薦選文，以此一名篇為例，見各家版本

¹ 南一書局在 1953 年由蘇紹典創辦成立，以出租佛書與升學用書起家。2002 年成為全國唯一國小、國中、高中教科書、參考書，十二年一貫的教育出版公司。2013 年成立幼教部門，正式進軍幼教市場。參考自南一書局官方網站：https://trans.nani.com.tw/Nani_1/#/NaniCentury

² 康軒文教的前身康和出版有限公司於 1988 年由李萬吉創辦成立，籌備發行國中藝能科教科書。1993 年成立康軒文化事業股份有限公司，籌備發行國小新課程學科教科書。1999 年合併更名為「康軒文教事業股份有限公司」。參考自康軒文教集團官方網站：https://www.knsh.com.tw/_Group/History.asp#1988

³ 翰林創立於 1959 年初創時期是以出版小說、閱讀書籍為主，參考書為副。1968 年，隨著初中改制為國中，翰林第一本「無敵」品牌參考書問世。1991 年，隨著教育政策的改變，藝能科教科書審定本開放，翰林即開始跨進教科書出版的領域。1995 年更跨足國小教科書出版行列，現在更投入籌劃國中、高中教科書出版事宜，以迎接教育新世代的來臨。參考自翰林官方網站：https://www.hle.com.tw/about_us/?t=0

⁴ 三家出版社皆將〈五柳先生傳〉選入第二冊（一下）課文。

的個別特色，並就其差異論述之。

一、南一版

根據南一版教科書中的「編輯大意」，南一版在選文上以兼具文學性、思想性，而又合乎時代潮流及切合學生學習心理者為準。文言文方面，精選歷代經典作品；語體文方面，選入具有代表性的當代表作，以期反映時代的脈動，呈現多元文化的面貌，拓展學生文學視野。⁵

單元上分為：「學習重點」、「課前暖身」、「課文導讀」、「作者介紹」、「課文與注釋」、「課文賞析」、「讀後引導與討論」、「應用練習」、「閱讀光廊」等項目。

表 2-1：南一版單元內容概要

單元名稱	內容概要
學習重點	一、認識陶淵明的生平與人格特質。 二、能掌握人物特質，從性情、生活等各方面敘寫人物。 三、體會作者不慕榮利、安貧樂道的情操。
課前暖身	「柳」的寓意 在課前暖身中，提到了柳的寓意，先指出陶淵明用「五柳」作為本文主角的名號，是因為此人屋外有「五」棵「柳」樹。並介紹柳樹姿態優美，生命力強韌而不畏逆境，即使切成片段來移植，也能繼續存活。因此在魏晉時期的文學作品中，它曾經被視為精靈之氣聚集而生的一種樹。
課文導讀	說明〈五柳先生傳〉的出處源自《陶淵明集》，並將全課的

⁵ 《國文》(一)，(臺南：南一書局企業股份有限公司，2017年8月四版三刷)，頁2。以下簡列出版資訊，概稱「南一版」。

	大意敘述，並簡短說明評論。
課文賞析	較課文導讀更深入的分析三個段落，並將賞析分為兩點： 一、層次井然，人物性格凸出。 二、文字簡潔，內容含意深遠。
讀後引導與討論	一、本文說五柳先生讀書「不求甚解」，又說他讀書「每有會意，便欣然望食」，請問：這兩句話前後文意有什麼關連？ 二、本文的五柳先生，其實就是陶淵明，作者為什麼不直接寫〈陶淵明傳〉，而用〈五柳先生傳〉代替？ 三、古今中外還有哪些人也是生活在困境中，仍能堅持理想、潔身自愛，而積極向上的？請舉例幾個例子與同學分享。
應用練習	一、偏義複詞 二、閱讀測驗—〈富甲天下的黔婁〉
閱讀光廊	一、書目篇：《回歸自然心靈》、《影響中華歷史文化的 100 位名人》、《山居、鹿小村》 二、晨讀篇—〈山居筆記〉

從「學習重點」內容得知，南一版以了解文中人物的生平、特質為主要教學目標，並強調敘寫人物的能力；另外，對於作者的個性也提升為不慕榮利、安貧樂道的情操。這與前述〈編輯大意〉中的「本書編輯目標在提升學生聽、說、讀、寫、作的語文能力，並兼顧人格、情意之陶冶，及人文關懷與文化素質之培養，以開闊學生的胸襟。」⁶其中的寫作、人格、情意實有關連，此編排則是依照認識—敘寫—體會三階段進行課文之理解。

⁶ 《國文》(二)，(臺南：南一書局企業股份有限公司，2018年2月三版三刷)，頁1。以下簡列出版資訊，概稱「南一版」。

在「課前暖身」的下方，則加上一張柳樹的圖片，符合〈編輯大意〉中的「本書每課皆附有照片、圖片或插圖。皆與作者或範文內容相關，以提高學習興趣，增進文意理解，加深學習印象。」除此之外，在「課文導讀」下，也附上《陶淵明集》的照片，在「作者介紹」部分也附有一張陶淵明的畫像，課文中則包含兩張插圖，共計五張圖片。⁷

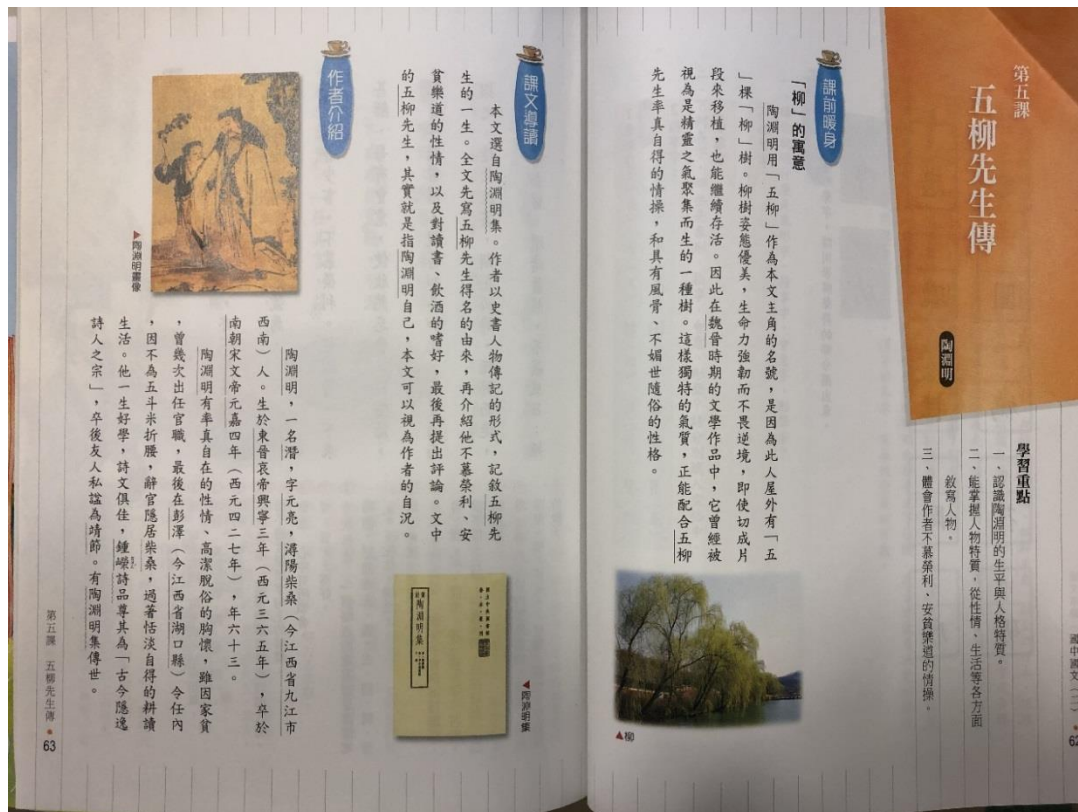


圖 2-1：南一版課文（一）

⁷ 〈五柳先生傳〉，《國文》（二），（南一版），頁 62-65。

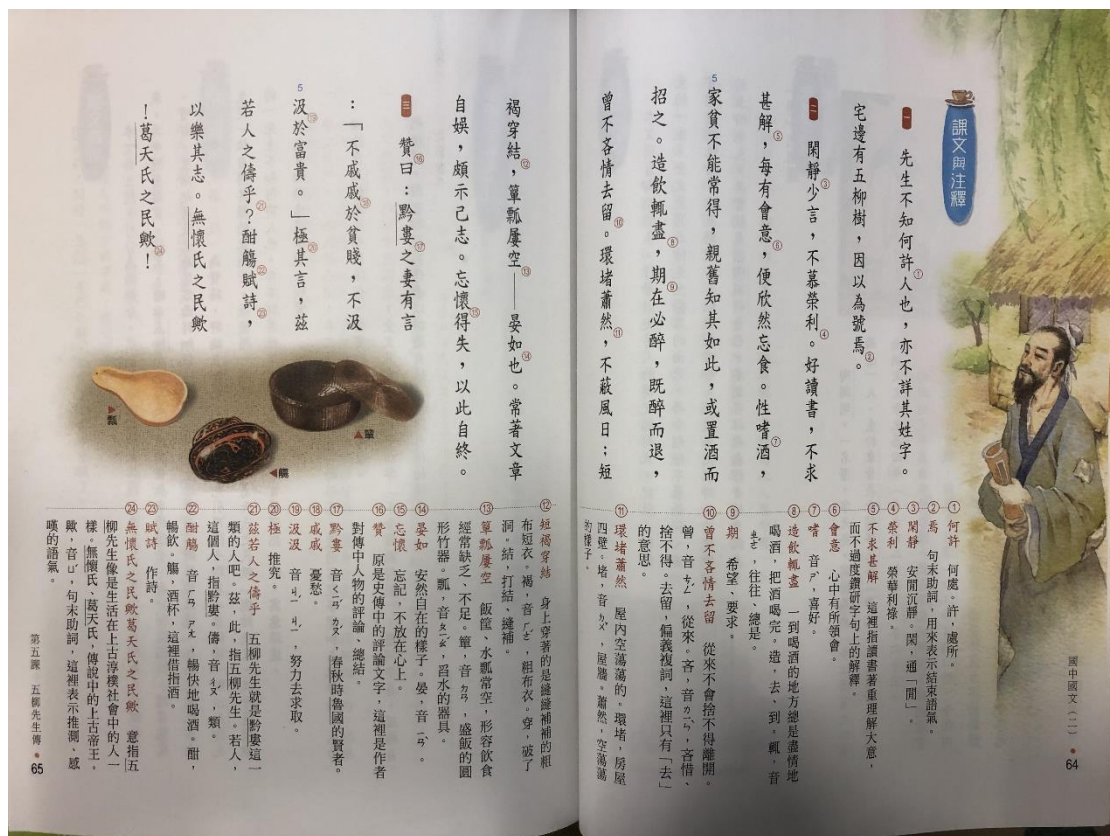


圖 2-2：南一版課文（二）

在課文導讀中，南一版將全課的大意分為：五柳先生得名的由來，以及性情的對讀書、飲酒的嗜好，最後再提出課文內容的評論，顯見出版社以相當簡要的方式，將全課大意做一概述。在課文賞析部分，具有課文導讀的輔助作用，指出此文共分三段，第一部分（第一、二段）為正文，第二部分（第三段）則是贊語，再以紅字特別標示出文章的段落。而在課文賞析最後，則提出兩點值得學習、欣賞，即：一、層次井然，人物性格凸出。二、文字簡潔，內容含意深遠。在文章的理解上，紅字有其特別標註的作用。⁸

在「讀後引導與討論」中，提問的第一題先提問文中「不求甚解」與後面「每有會意，便欣然忘食」其中的關連，此問題是由文意衍伸的因果關係，著重

⁸ 〈五柳先生傳〉，《國文》（二），（南一版），頁 66。

在於學生整體的文意理解，與敘事息息相關。第二題提到五柳先生即是陶淵明，但為什麼不直接寫陶淵明傳，而是五柳先生，這有諸多的原因，學生思考的切入點可以也做為敘事角度的教學方法。第三題問到古今中外還有哪些人是生活在困境中卻仍能堅持理想、潔身自愛而積極向上的？這比上一題有更廣的回答範圍，也是學生在理解課文、分析歸納後可以做的反思，但筆者認為在題目的設計反思上可以更加貼近學生的生活。

在「應用練習」單元中，共分「偏義複詞」與「閱讀測驗」兩個子項目。「偏義複詞」乃本課的文辭重點，在例句上也以紅字做出特別標記。在「閱讀測驗」中，則是以〈富甲天下的黔婁〉為選文，連結呼應課文的「不戚戚於貧賤，不汲汲於富貴」，而後面的兩個題目設計，則是以成語測驗與文意理解為主要題幹。⁹

⁹ 「閱讀測驗」的課後設計問題為：一、「『黔婁的屍體安置在破爛的草蓆上，而覆蓋屍體的短小白布，蓋住頭就露出腳來，蓋住腳就露出頭來。』句中的現象，可用下列何者說明？(A) 捉襟見肘 (B) 欲蓋彌彰 (C) 露出馬腳 (D) 體無完膚」；二、「下列何者是黔婁夫人認為黔婁『富甲天下』的原因？(A) 因為黔婁享有高官高祿 (B) 因為黔婁一生有仁義相伴 (C) 因為黔婁飽學，著作等身 (D) 因為黔婁有一位賢慧的夫人」。

二、康軒版

根據康軒版教科書中的「編輯要旨」，康軒版選文著眼於具有語言訓練、精神陶冶及文藝欣賞的價值，且切合學生的學習心理與能力。¹⁰

康軒版在單元上分為「學習重點」、「課文補給站」、「題解」、「認識作者」、「課文」、「注釋」、「課文賞析」、「修辭小看板」、「問題討論」、「應用練習」、「延伸閱讀」。

表 2-2：康軒版單元內容概要

單元名稱	內容概要
學習重點	一、認識《陶淵明集》其文學成就。 二、了解作者假托五柳先生，以表現自我的筆法。 三、能分別從個性、生活等各種角度描述人物。 四、培養潔身自愛的品德。
課文補給站	古人的號 說明「號」的作用與來源，分為自取與他人所取，自取大多與居住地和自身志趣等有關，並簡略說明號的歷史。
題解	說明〈五柳先生傳〉的出處源自《陶淵明集》，並簡短說明評論。
課文賞析	課文賞析中解釋了「先傳後贊」的形式，並簡短說明評論課文。
修辭小看板	以各種修辭作為主題，特別論述與講解。
問題討論	一、一般都認為五柳先生就是作者的自我寫照，請根據文中的描寫，說說陶淵明是怎樣的人。 二、本文分為傳和贊兩個部分，請指出兩者的內容有哪些呼應

¹⁰ 《國文》(一)，(新北市：康軒文化事業股份有限公司，2017年9月四版三刷)，頁1。以下簡列出版資訊，概稱「康軒版」。

	<p>的地方。</p> <p>三、五柳先生是許多人心中的理想人物，而你應該也有敬佩的人物，請舉出一位並說明敬佩的理由。</p>
應用練習 ¹¹	<p>一、偏義複詞練習</p> <p>二、人物寫真—成語填空</p> <p>三、綜合測驗—選擇題</p>
延伸閱讀	<p>延伸閱讀一：《南山佳氣——陶淵明詩文選》、《陶淵明：田園詩人》、《慢享山水田園詩：偷得浮生半日閒》</p> <p>延伸閱讀二：〈柳的意義〉</p>

在「學習重點」中，康軒版以認識陶淵明及文學成就為主要教學目標，並強調其中表現自我的筆法和各種角度描述人物；並同樣有培養潔身自愛的品德一項，也與前述〈編輯要旨〉中的「本書旨在培養學生廣泛閱讀的興趣，提升理解作品內容的能力，陶冶優美高尚的情操」相符合。

在「課文補給站」中，則是「古人的號」，此單元說明「號」的作用與來源，分為自取與他人所取，自取大多與居住地和自身志趣等有關，並簡略說明號的歷史。與南一版的「柳的寓意」主題上有明顯的不同，在與課文的切合度上來說，南一版與康軒版皆是與「五柳」相關，但南一版主題為柳的衍伸意義，康軒版則與背景的號有關，在選材上角度就有不同之處。

另外，在圖片的編排上，康軒版在學習重點欄位的上方有一插圖，題解下方有陶淵明集的照片，在認識作者的上方同樣有一張陶淵明的畫像，在課文中有一張插圖和一張簞、瓢、觴的照片，而在課文後的問題討論也有一張「陶淵明醉歸

¹¹ 《國文》(二)，(新北市：康軒文化事業股份有限公司，2017年2月三版二刷)，頁128-131。以下簡列出版資訊，概稱「康軒版」。

圖」，總共是六張圖片。¹²

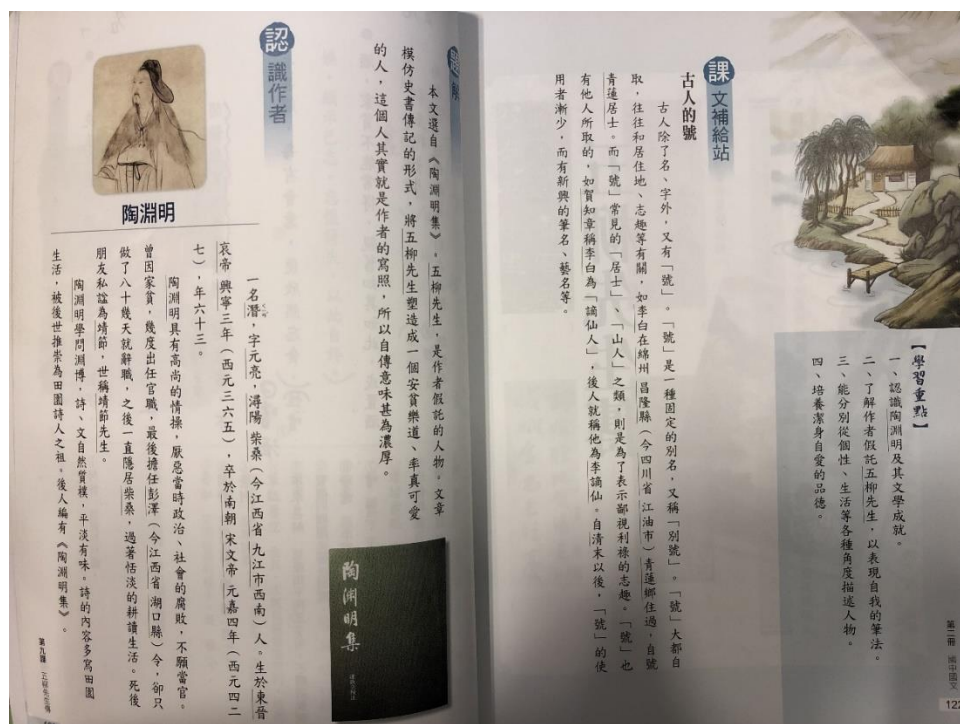


圖 2-3：康軒版課文（一）

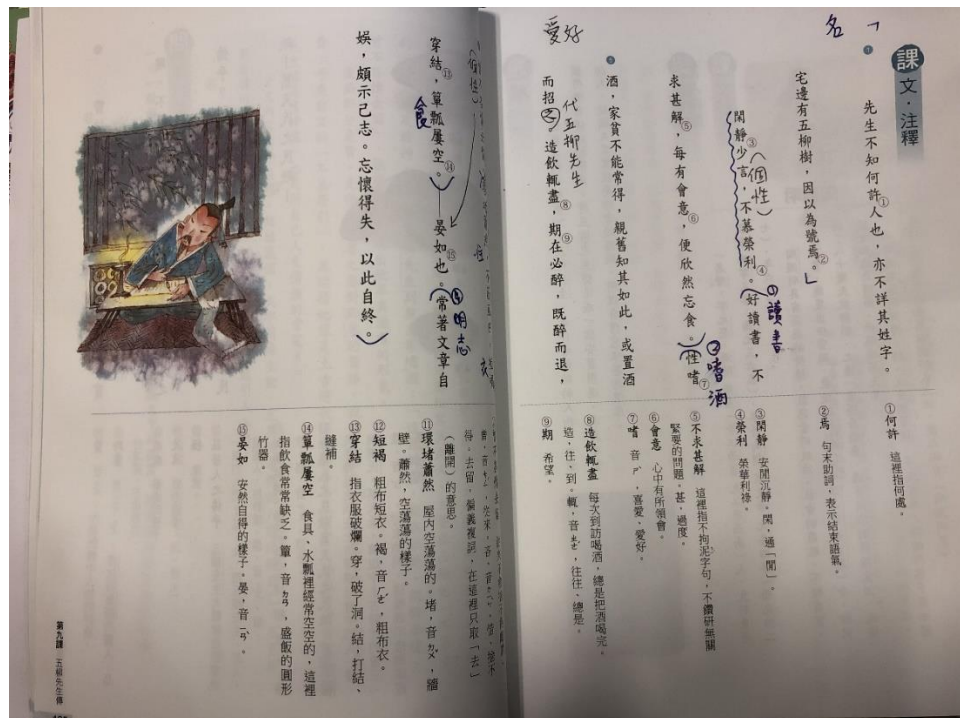


圖 2-4：康軒版課文（二）

¹² 《國文》(二)，(康軒版)，頁 122-128。

在「題解」中，首先說明了〈五柳先生傳〉的出處源自《陶淵明集》，並簡短的說明評論了五柳先生與介紹自傳性質。在篇幅與內容上，較南一版稍少一些。而在課文後的「課文賞析」，則解釋了「先傳後贊」的形式，在內容上較南一版差異不多，但在重點上沒有特別標註。

而在康軒版中獨有的單元－「修辭小看板」，因〈五柳先生傳〉沒有此項，以〈兒時記趣〉一課來看，則是介紹誇飾修辭，單元版面是被特別用邊框獨立出來的。南一版則是將修辭技巧放置於應用練習的單元中，並未獨立出來。

在「問題討論」中，第一題先提及一般認為五柳先生就是作者的自我寫照，並根據文中的描寫，說說陶淵明是怎樣的人，偏向文意理解的與表達能力的題目。第二題則是本文分為傳和贊兩個部分，要指出兩者有哪些呼應的地方，同樣是屬於文意理解的題目，配合課文賞析介紹傳和贊。第三題則說到五柳先生是許多人心中的理想人物，請舉出一位自己敬佩的人物，並說明原因，這題設計上偏向開放式答案的題型，比起南一版是較為生活化與貼近學生的。

在「應用練習」第一部分中，康軒版同樣將偏義複詞做為本課的文辭重點，與南一版差別不大，而第二部分則是人物寫真，做語句與成語的配合填空，此部份也能讓學生理解成語的用法和語境。第三部分則是綜合練習，大多偏向課文的文意理解。

三、翰林版

根據翰林版教科書中的「編輯大意」，翰林版並沒有特別針對選文的項目，而是以全書的編輯目標為主：

增進學生聽、說、讀、寫、作的的能力，提升文學作品的鑑賞程度，兼顧人格與情意的陶冶，加強文化素質的培養，以開闊學生的胸襟。¹³

而南一版也有相關的編輯目標：

提升學生聽、說、讀、寫、作的語文能力，並兼顧人格、情意之陶冶。及人文關懷與文化素質之培養，以開闊學生胸襟。¹⁴

康軒版則為：

培養學生廣泛閱讀的興趣，提升理解作品內容的能力，陶冶優美高尚的情操；並且熟練的運用語文，與他人作適切的溝通，建立良好的人際關係，同時奠定終身學習的基礎。¹⁵

三版皆有其成書的編輯目標，翰林版則沒有特別針對選文有所論述。翰林版在單元上分為「學習重點」、「課文前哨站」、「題解」、「作者」、「課文」、「注釋」、「課文賞析」、「問題討論」、「應用練習」、「閱讀小書房」。

¹³ 《國文》(一)，(臺南：翰林出版事業股份有限公司，2017年8月四版三刷。)，頁1。以下簡列出版資訊，概稱「翰林版」。

¹⁴ 《國文》(一)，(南一版)，頁2。

¹⁵ 《國文》(一)，(康軒版)，頁1。

表 2-3：翰林版單元內容概要

單元名稱	內容概要
學習重點	<p>一、認識陶淵明及其文學風格。</p> <p>二、了解作者假托五柳先生以自況的寫作手法。</p> <p>三、學習偏義複詞的用法。</p> <p>四、體會作者不慕榮利、質樸率真的情操。</p>
課文前哨站	<p>號「奇」－古人名號淺談</p> <p>說明「號」的來源，有些與居住地有關，有些則與官職有關，並簡略說明號的歷史。</p>
題解	<p>說明〈五柳先生傳〉的出處源自《陶淵明集》，並簡短說明評論。</p>
課文賞析	<p>課文賞析中解釋了傳與贊的形式，並詳細的評論說明，在編排上較為清楚。</p>
問題討論	<p>一、本文實為陶淵明的自傳，但為何以五柳先生傳為篇名，而不用陶淵明傳，其用意為何？</p> <p>二、本文說五柳先生讀書「不求甚解」，接著又說他讀書「每有會意，便欣然忘食」。請問兩者之間有沒有矛盾的地方？</p> <p>三、從「造飲輒盡，期在必醉，既醉而退，曾不吝情去留」一段話，可以看出五柳先生的個性如何？</p> <p>四、文中陶淵明對於自己的個性、愛好多有著墨，你比較欣賞哪個部分？請說說你的看法。</p>
應用練習	<p>一、偏義複詞練習</p> <p>二、五柳先生小檔案：課文理解填空</p> <p>三、閱讀題組：〈歸園田居〉¹⁶</p>

¹⁶ 題目為：一、「陶淵明歸園田居一詩的主要意趣為何？(A)寫田園生活之妙(B)寫農村風光之美(C)表明自己志趣所在(D)表明自己厭惡官場生涯」；二、「這一首詩中，哪兩句最能反映作者的生活態度？(A)第一、二句(B)第三、四句(C)第五、六句(D)第七、八句」。三、下列哪一句最能說明作者躬耕生活的辛勞？(A)道狹草木長(B)衣沾不足惜(C)晨星理荒穢

閱讀小書房

閱讀小書房：《陶淵明》、《陶淵明——田園詩人》

在「學習重點」中，翰林版同樣以認識陶淵明及文學風格為主要教學目標，在第二點中也是假托五柳先生以自我表達的方法。但較為不同的是，翰林版在學習重點就將偏義複詞的用法放在教學目標，最後也是體會作者不慕榮利、質樸率真的情操。

在「課文前哨站」中，翰林版與康軒版同樣以古人的「號」為主題，但在內容上有不同的地方，康軒版提到了「號」的作用與來源，分為自取與他人所取，自取大多與居住地和自身志趣等有關，但他人所取的例子只有賀知章稱李白為「謫仙人」，後人就稱他為李謫仙，原因則沒有論述。但在翰林版中，說明了號有些與居住地有關，有些則與官職有關，在文意上更加容易理解。

在「題解」中，翰林版也與其他兩個版本，都說明了〈五柳先生傳〉的出處源自《陶淵明集》，並簡短的說明評論了五柳先生與介紹自傳性質。在篇幅與內容上，與南一版相近。以下羅列三家版本的「題解」（課文導讀），以為對比：

本文選自陶淵明集，作者以史書人物傳記的形式，記述五柳先生的一生，全文先寫五柳先生得名的由來，再介紹他不慕榮利、安貧樂道的性情，以及對讀書、飲酒的嗜好，最後再提出評論。文中的五柳先生，其實就是指陶淵明自己，本文可以視為作者的自況。（南一版）¹⁷

本文選自《陶淵明集》。五柳先生，是作者假托的人物。文章模仿史書傳記的形式，將五柳先生塑造成一個安貧樂道、率真可愛的人，這個人其實

(D) 但使願無違。

¹⁷ 《國文》第二冊，（南一版），頁 63。

就是作者的寫照，所以自傳意味甚為濃厚。(康軒版)¹⁸

本文選自陶淵明集。作者仿史傳的筆法，託名五柳先生為自己立傳。文中先寫五柳先生得名的由來，其次介紹他的個性、愛好和家境，最後才對他提出評論。他這種不慕榮利的高潔品格、任真自得的曠達懷抱，十分令人景仰。(翰林版)¹⁹

由以上的內容可以看到，三家版本皆交錯出現「不慕榮利」、「安貧樂道」等詞彙，但在翰林版的題解中，最後段的「他這種不慕榮利的高潔品格、任真自得的曠達懷抱，十分令人景仰。」，則是採用了直接評論的方式，與其他兩個版本截然不同，在敘事角度的評斷有很大的差異。而在後面的「課文賞析」中，翰林版同樣解釋了傳與贊的形式，並詳細的評論說明，在編排上是三版中唯一有將單元版面用邊框獨立出來的。

在圖片的部分，翰林版在學習重點欄位的上方有一插圖，題解下方有陶淵明集的照片，在認識作者的上方同樣有一張陶淵明的畫像，在課文中有一張插圖和一張簞、瓢、觴的照片，而在課文賞析的下方也有一張「歸去來兮圖」，總共是六張圖片。²⁰

¹⁸ 《國文》第二冊，(康軒版)，頁 123。

¹⁹ 《國文》第二冊，(翰林版)，頁 63。

²⁰ 同上註，頁 62-67。

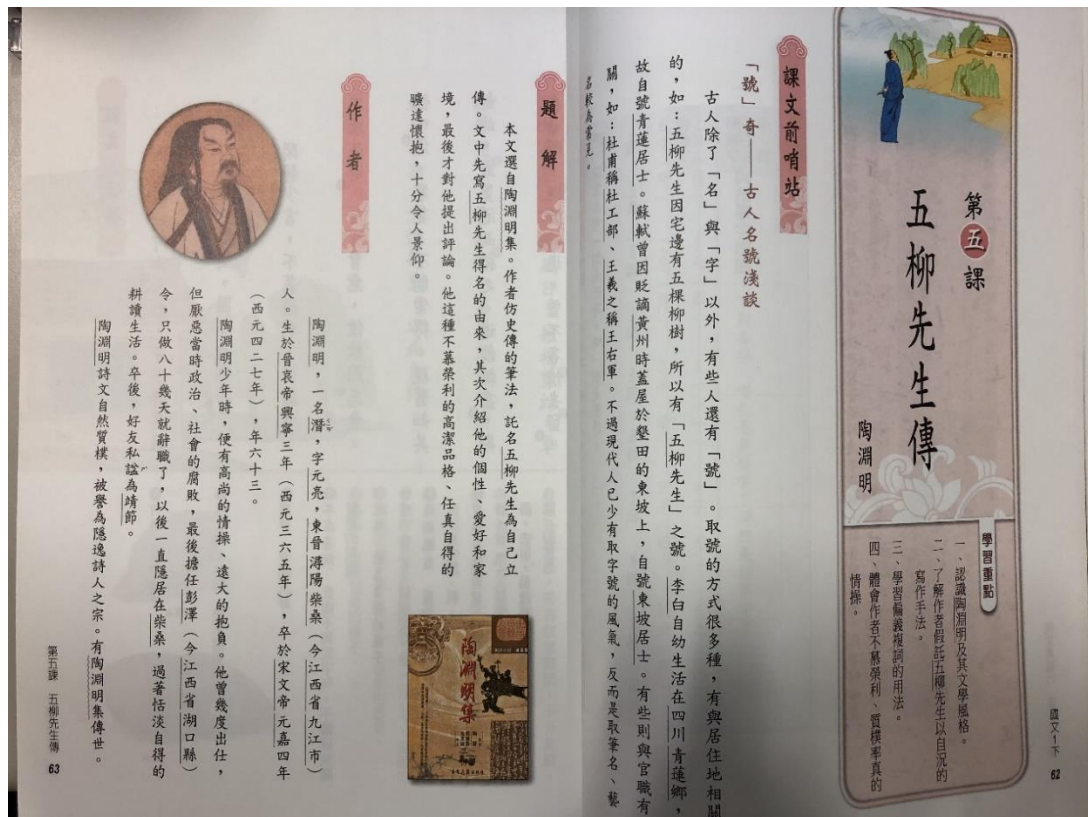


圖 2-5：翰林版課文（一）

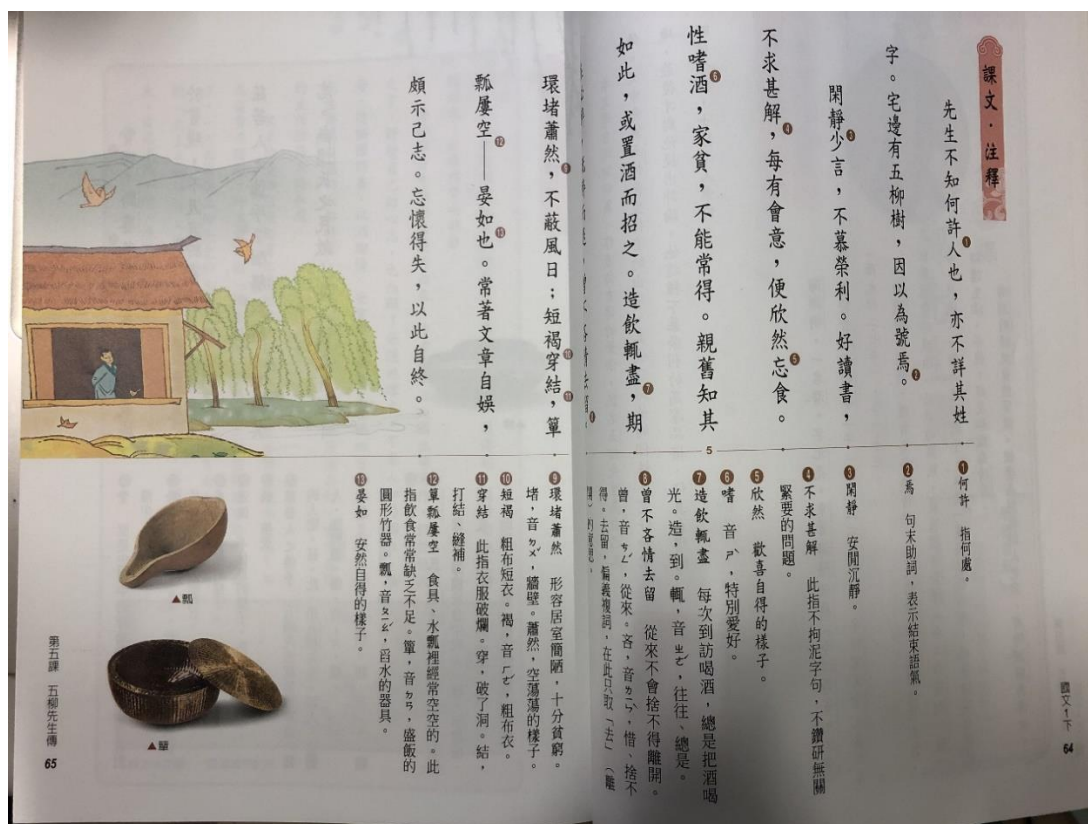


圖 2-6：翰林版課文（二）

在「問題討論」中，第一題提到為何以〈五柳先生傳〉為篇名，而不用〈陶淵明傳〉，其用意為何？這與南一版的第二題相似，而第二題提到五柳先生讀書「不求甚解」，與後面「每有會意，便欣然忘食」兩者之間有沒有矛盾的地方，這題也與南一版第一題的內容相似。第三題則是從「造飲輒盡，期在必醉，既醉而退，曾不吝情去留」一段話，可以看出五柳先生的個性如何？這也是屬於偏向文意理解與表達的題目。而在最後一題中，提到陶淵明對於自己的個性、愛好多有著墨，你比較欣賞哪個部分？請說說你的看法。這題三個版本都有不同的切入點，南一版選擇歷史上其他生活在困境中，仍能堅持理想、潔身自愛，而積極向上的人；康軒版選擇不論現代或是古代讀者敬佩的人物，並說明敬佩的理由；而翰林版則是希望讀者能對於陶淵明的個性、愛好能鑑別欣賞，並說出自己的看法。可見三版在開放性題目上的差異，在敘事角度上，南一版偏向歸納、統整；康軒版和翰林版都偏向思考、表達。

整體來說，康軒版的選文內容較南一版簡易，學生也較容易理解，在用詞與題目設計上也偏向生活化，例如上文提到的問題討論。翰林版則介於兩者間。在圖面與編排的設計上，選圖皆是五至六張，差異不大，但在編排上，以翰林版最為清楚，各單元間有較明顯的色塊區別，其次為康軒版。南一版在重點部分有以紅字標示，較易回顧重點閱讀，三版之間各有特色。

第二節 各家版本敘事選文之分類

本節首先將三個版本的敘事文做了 A、B、C 三種分類，即：A 類為三版本皆有的共通選文、B 類為其中兩個版本有的選文、C 類則是只有一家版本的選文。這樣劃分的目的，在於將文章做一區隔，分為必選文章與非必選文章，在分析上也能挑選出較為普遍的文章作為研究文本。

一、A 類選文

前文提到，A 類選文為三版本皆有的選文，也是本論文研究選文的重點文類，總共有三十三篇，其中在三版第一冊的「論語選」，南一版選了〈學而篇〉、〈子罕篇〉、〈述而篇〉，康軒版是〈學而篇〉、〈述而篇〉、〈魏靈公篇〉，翰林版則是〈學而篇〉、〈述而篇〉、〈子罕篇〉。三版第三冊中的〈古體詩選〉，南一版選了〈迢迢牽牛星〉（佚名）、〈登幽州臺歌〉（陳子昂），康軒版是〈庭中有奇樹〉（佚名）、〈慈烏夜啼〉，而翰林版則是〈迢迢牽牛星〉（佚名）、〈慈烏夜啼〉（白居易），略有不同。而在南一版第二冊、康軒版第四冊、翰林版第四冊的〈世說新語選〉，南一版選用〈王藍田食雞子〉，康軒版是〈華王優劣〉與〈王藍田忿食雞子〉，翰林版則是〈鍾家兄弟巧應答〉、〈王藍田食雞子〉兩篇。同樣略有不同。

在古典文與現代文的選文比例上，A 類選文共有三十三篇，古典文有二十二篇，佔 66.7%；現代文則有十一篇，佔 33.3%。在比例上如下圖：

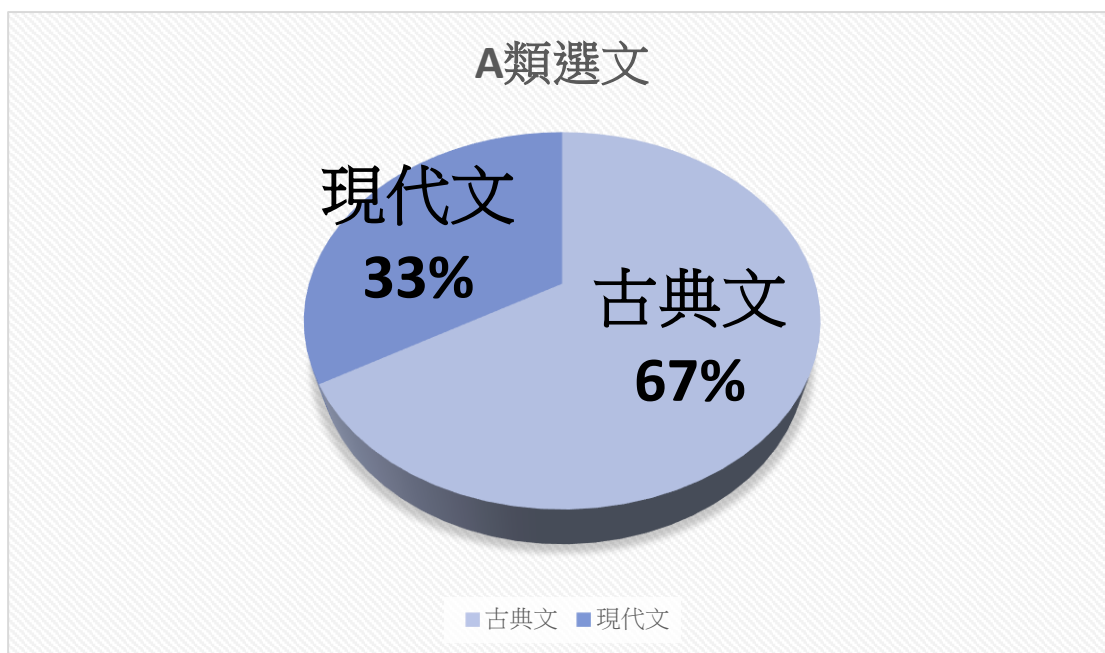


圖 2-7 A 類選文之現代與古典文選比例圓餅圖

下表則統整出三家出版社的 A 類選文，以及出現的冊別²¹：

表 2-4：三家出版社 A 類選文

年代	作者	篇名	康軒	翰林	南一
東周	孔子弟子及再傳弟子	論語選*	一	一	一
戰國	孟子	孟子選－生於憂患死於安樂	五	五	五
西漢	司馬遷	張釋之執法	三	三	三
東漢	崔瑗	座右銘	五	六	六
東晉	陶淵明	五柳先生傳	二	二	二
南朝宋	劉義慶	世說新語選	四	三	二
南朝梁	吳均	與宋元思書	五	五	五
約於北魏	佚名	樂府詩選－木蘭詩	四	四	四

²¹ 表格中先後順序以作者生年排序

唐	王之渙、李白	絕句選	一	一	一
唐	王維、杜甫	律詩選	二	二	二
唐	佚名、白居易、陳子昂	古體詩選*	三	三	三
唐	劉禹錫	陋室銘	四	四	四
宋	歐陽脩	賣油翁	二	三	一
宋	周敦頤	愛蓮說	三	三	三
宋	蘇軾	記承天夜遊	二	二	三
宋	岳飛	良馬對	三	五	四
元	馬致遠、白樸	元曲選	六	六	六
元末明初	羅貫中	空城計	四	四	四
清	沈復	兒時記趣	一	一	二
清	吳敬梓	王冕的少年時代	二	二	二
清	彭瑞淑	為學一首示子姪	三	四	三
清	張潮	幽夢影選	四	四	四
清	劉鶚	大明湖	五	五	三
現代	徐志摩	我所知道的康橋	四	四	四
現代	朱自清	背影	二	一	二
現代	梁實秋	鳥	四	三	四
現代	陳之藩	謝天	二	二	一
現代	楊喚	夏夜	一	一	一
現代	宋晶宜	雅量	一	一	一
現代	洪醒夫	紙船印象	一	一	一
現代	王溢嘉	音樂家與職籃巨星	一	一	一
現代	陳黎	聲音鐘	三	三	三
翻譯	麥克阿瑟	麥帥為子祈禱文	五	三	四

在三十三篇 A 類選文中，敘事文佔了十七篇，佔 51.5%，敘事文的部分為〈張釋之執法〉、〈五柳先生傳〉、〈世說新語選〉、〈賣油翁〉、〈記承天夜遊〉、〈良馬對〉、〈空城計〉、〈兒時記趣〉、〈王冕的少年時代〉、〈大明湖〉、〈雅量〉、〈紙船印象〉、〈背影〉、〈謝天〉、〈聲音鐘〉、〈我所知道的康橋〉、〈鳥〉共十七篇。

二、B 類選文

B 類選文為三家版本中，有兩家出版社選入的文章，總共有十篇，下表則統整出三家出版社的 B 類選文，以及出現的冊別：

表 2-5：三家出版社 B 類選文

B 類選文					
年代	作者	篇名	康軒	翰林	南一
明	張岱	湖心亭看雪	五		五
清	鄭燮	寄弟墨書		五	五
清	劉蓉	習慣說	六	五	
現代	胡適	差不多先生傳	一		一
現代	蓉子、白靈	新詩選	四		四
現代	陳冠學	田園之秋選	三	三	
現代	席慕蓉	一棵開花的樹	五		四
現代	吳晟	負荷	二		二
現代	徐仁修	森林最優美的一天	六	四	
現代	古蒙仁	吃冰的滋味	二		二

在選文中，南一與康軒皆有的選文為六篇，分別為〈湖心亭看雪〉、〈差不多先生傳〉、〈新詩選〉、〈一棵開花的樹〉、〈負荷〉、〈吃冰的滋味〉；康軒與翰林皆有的選文為三篇，分別為〈習慣說〉、〈田園之秋選〉、〈森林最優美的一天〉；南一與翰林皆有的選文為一篇，為〈寄弟墨書〉。三版中以南一與康軒重複選文最多，康軒與翰林次之，南一與翰林最少。

在十篇 B 類選文中，敘事文佔了七篇，佔 70%，敘事文的部分為〈湖心亭看雪〉、〈習慣說〉、〈差不多先生傳〉、〈吃冰的滋味〉、〈田園之秋選〉、〈森林最優美的一天〉共七篇。

而在古典文與現代文的選文比例上，B 類選文共有十篇，古典文有三篇，佔 30%；現代文則有七篇，佔 70%。羅列圖表如下：

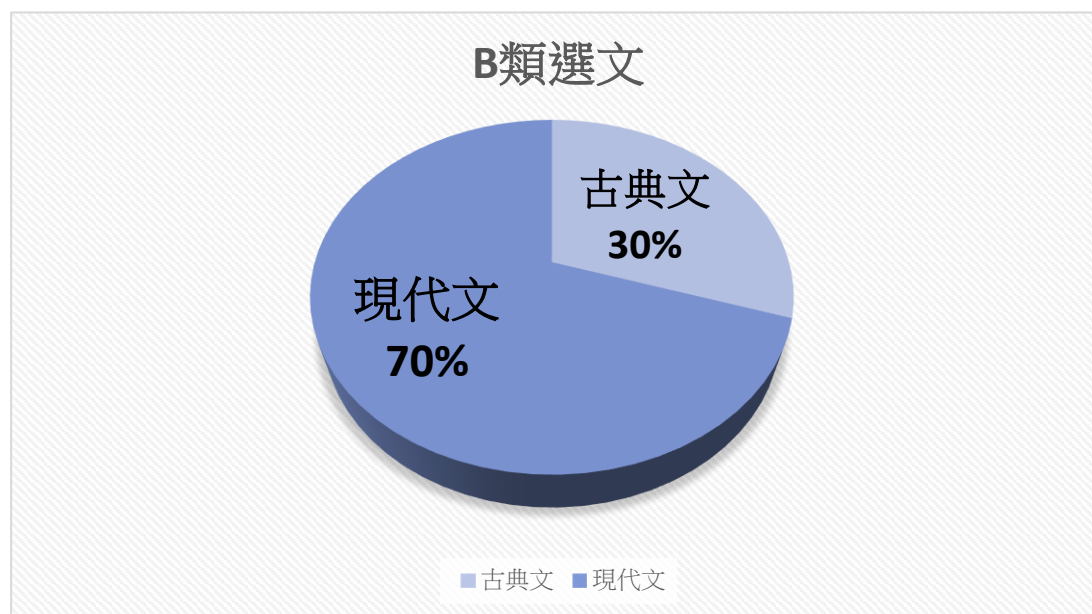


圖 2-8 B 類選文之現代與古典文選比例圓餅圖

三、C 類選文

C 類選文為僅有一家出版社選入的文章，由於 C 類選文較 A 類及 B 類選文繁多，以下依各家版本分別統整，列表如下：

表 2-6：三家出版社 C 類選文

C 類選文					
年代	作者	篇名	康軒	翰林	南一
戰國	作者不詳	晏子使楚		二	
戰國	作者不詳	鄒忌諷齊王納諫		六	
秦	呂不韋	呂氏春秋選(齊王好射、亡鈇意鄰)			六
西漢	戴聖	禮記選(不食嗟來食、苛政猛於虎)	六		
東漢	佚名	青青子衿	五		
魏	曹丕	定伯賣鬼		四	
唐	李朝威	柳毅傳書結奇緣		三	
宋	李清照、辛棄疾	宋詞選	五		
明	劉基	楚人養狙			五
明	吳承恩	美猴王	三		
清	蒲松齡	大鼠		六	
清	袁枚	偷靴			四
清	李慈銘	越縵堂日記選			六
現代	胡適	母親的教誨		二	
現代	羅家倫	運動家的風度	三		
現代	陳火泉	青鳥就在身邊		五	
現代	琦君	下雨天，真好	二		

現代	琦君	故鄉的桂花雨		五	
現代	琦君	月光餅			一
現代	金庸	射鵰英雄傳—智鬥書生		五	
現代	林良	不要怕失敗			一
現代	王鼎鈞	開放的人生選(三種成長、苦)			六
現代	余光中	夸父		三	
現代	余光中	翠玉白菜			五
現代	張騰蛟	那默默的一群	一		
現代	陳冠學	西北雨			三
現代	黃永武	管好舌頭		六	
現代	李魁賢	輸血	六		
現代	李家同	視力與偏見			二
現代	張曉風	情懷	六		
現代	杏林子	生之歌選：一顆珍珠、手的故事	一		
現代	杏林子	心囚		一	
現代	杏林子	生命的價值			一
現代	黃海	科幻極短篇選(深藍的憂鬱、替代死刑)		四	
現代	席慕蓉	渡口			六
現代	曾志朗	螞蟻雄兵		二	
現代	南方朔	今夜看螢去	四		
現代	徐仁修	油桐花編織的秘境			四
現代	洪蘭	分享	二		
現代	洪蘭	碧翠絲的羊			四
現代	蔣勳	鳳凰木			六

現代	李黎	缺憾	六		
現代	李黎	孩子的鐘塔		一	
現代	劉墉	你自己決定吧	二		
現代	蔡涵	酸橘子			三
現代	凌拂	與荒野相遇		六	
現代	渡也	石滬		六	
現代	陳幸蕙	再見，西沙	五		
現代	陳幸蕙	在大地上寫詩		二	
現代	陳幸蕙	碧沉西瓜			三
現代	向陽	歲月跟著			三
現代	周芬伶	傘季			五
現代	焦桐	豬血糕		五	
現代	劉克襄	大樹之歌			二
現代	廖鴻基	鯨生鯨世選	四		
現代	廖鴻基	飛魚		三	
現代	廖鴻基	奶油鼻子			五
現代	韓良露	臺灣四季風土滋味	三		
現代	韓良憶	食蔥有時			三
現代	游乾桂	溫馨旅程			六
現代	簡嫻	拄拐杖的小男孩	一		
現代	李偉文	別讓地球成為垃圾墳場	五		
現代	簡嫻	尋找薄荷的小孩			五
現代	張曼娟	人間好時節	五		
現代	張曼娟	人生需求愈少，負擔愈輕		四	
現代	張曼娟	人間情分			六

現代	瓦歷斯·諾幹	獵人	六		
現代	瓦歷斯·諾幹	來到部落的文明		四	
現代	侯文詠	蠍子文化		二	
現代	侯文詠	得到太早			六
現代	郭騰尹	做自己的貴人		一	
現代	王文華	曹操掉下去了	一		
現代	顏擇雅	棒球靈魂學		六	
現代	溫士凱	我在臺東，心情，晴			二
現代	褚士瑩	另一個春天	四		
現代	亞榮隆·撒可努	水神的指引			五
翻譯	莫泊桑	項鍊	三		
翻譯	小泉八雲	畫貓的男孩		一	
翻譯	歐·亨利	二十年後	六		
翻譯	歐·亨利	麥琪的禮物			五
翻譯	國木田獨步	畫的悲哀	四		
翻譯	歐斯勒	藍色串珠項鍊		二	
翻譯	賈伯斯	求知若渴，永保傻勁－賈伯斯的人生 三堂課		六	

南一版：

〈呂氏春秋選（齊王好射、亡鈇意鄰）〉、〈楚人養狙〉、〈偷靴〉、〈越縵堂日記選〉、〈月光餅〉、〈不要怕失敗〉、〈開放的人生選（三種成長、苦）〉、〈翠玉白菜〉、〈西北雨〉、〈視力與偏見〉、〈生命的價值〉、〈渡口〉、〈油桐花編織的秘境〉、〈碧翠絲的羊〉、〈鳳凰木〉、〈酸橘子〉、〈碧沉西瓜〉、〈歲月跟著〉、〈傘季〉、〈大樹之歌〉、〈奶油鼻子〉、〈食蔥有時〉、〈溫馨旅程〉、〈尋

找薄荷的小孩〉、〈人間情分〉、〈得到太早〉、〈我在臺東，心情，晴〉、〈水神的指引〉、〈麥琪的禮物〉。

南一版 C 類選文總共有二十九篇，而選文中的古典文有四篇，分別為〈呂氏春秋選〉、〈楚人養狙〉、〈偷靴〉；現代文則有二十五篇，其中一篇歐·亨利的〈麥琪的禮物〉為翻譯文學。在比例上古典文佔 13.8%，現代文則佔 86.2%，羅列圖表如下：

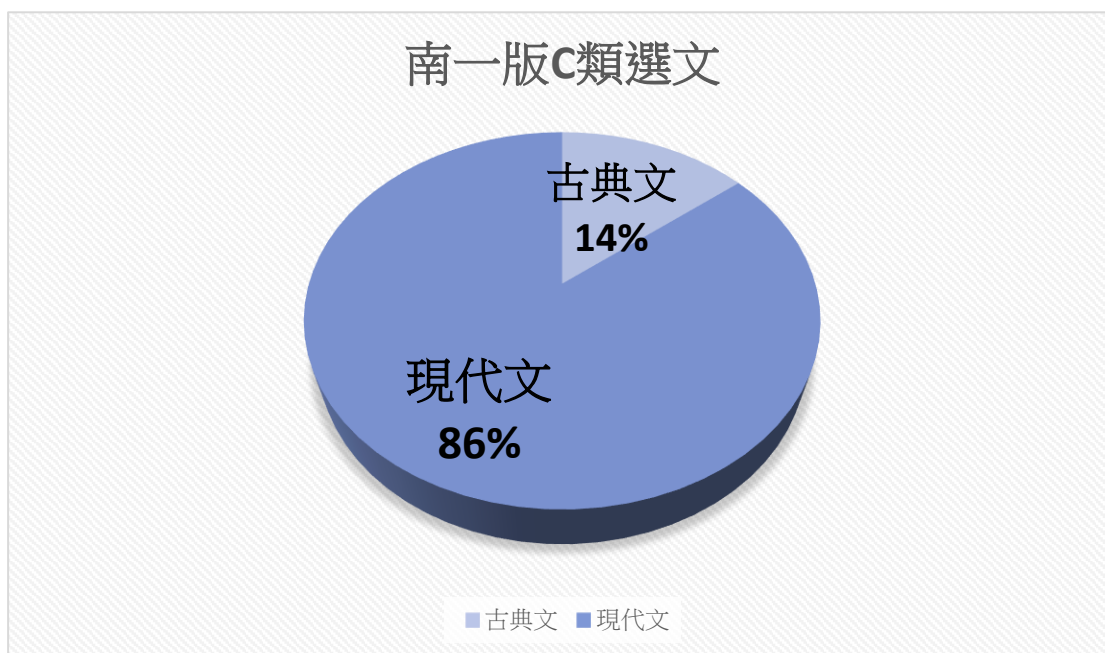


圖 2-9 南一版 C 類選文之現代與古典文選比例圓餅圖

康軒版：

〈禮記選（不食嗟來食、苛政猛於虎）〉、〈青青子衿〉、〈宋詞選〉、〈美猴王〉、〈運動家的風度〉、〈下雨天，真好〉、〈那默默的一群〉、〈輸血〉、〈情懷〉、〈生之歌選：一顆珍珠、手的故事〉、〈今夜看螢去〉、〈分享〉、〈缺憾〉、〈你自己決定吧〉、〈再見，西沙〉、〈鯨生鯨世選〉、〈臺灣四季風土滋味〉、〈拄拐杖的小男孩〉、〈別讓地球成為垃圾墳場〉、〈人間好時節〉、

〈獵人〉、〈曹操掉下去了〉、〈另一個春天〉、〈項鍊〉、〈二十年後〉、〈畫的悲哀〉。

康軒版在 C 類選文總共有二十六篇，而選文中的古典文有四篇，分別為〈禮記選〉、〈青青子衿〉、〈宋詞選〉與〈美猴王〉；現代文則有二十二篇，其中翻譯文學則有三篇，分別為莫泊桑的〈項鍊〉、國木田獨步的〈畫的悲哀〉與歐·亨利的〈二十年後〉，特別的是國木田獨步的〈畫的悲哀〉是三版中少數的兩篇日本翻譯選文其中一篇。在比例上古典文佔 15.4%，而現代文則佔 84.6%，羅列圖表如下：

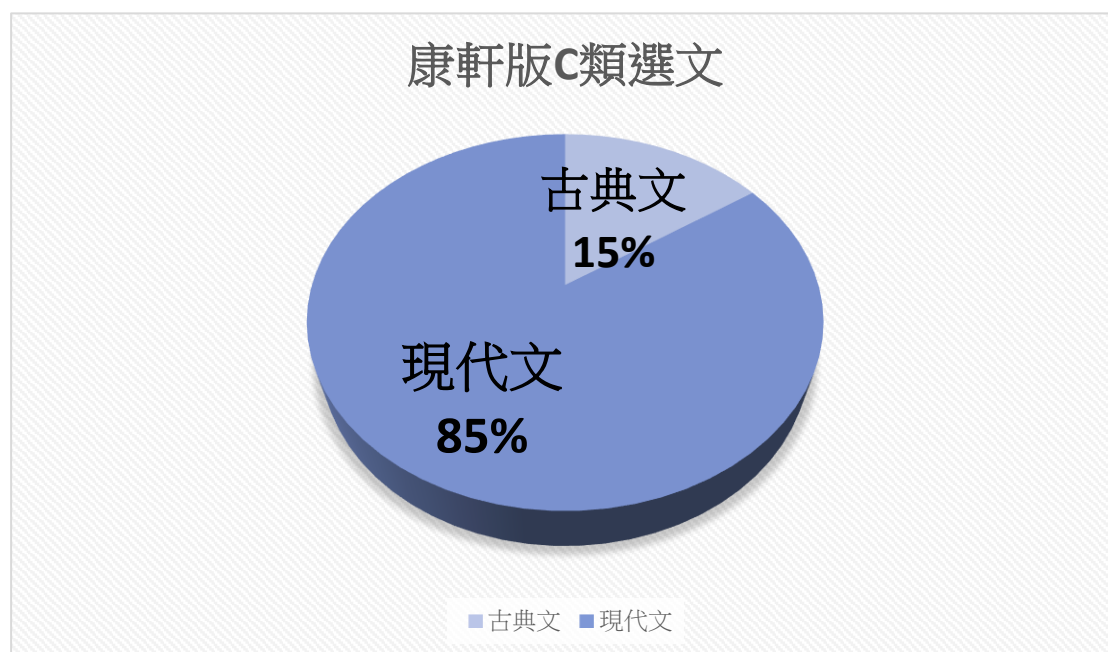


圖 2-10 康軒版 C 類選文之現代與古典文選比例圓餅圖

翰林版：

〈晏子使楚〉、〈鄒忌諷齊王納諫〉、〈定伯賣鬼〉、〈柳毅傳書結奇緣〉、〈大鼠〉、〈母親的教誨〉、〈青鳥就在身邊〉、〈故鄉的桂花雨〉、〈射鵰英雄傳

—智鬥書生〉、〈夸父〉、〈管好舌頭〉、〈心囚〉、〈科幻極短篇選(深藍的憂鬱、替代死刑)〉、〈螞蟻雄兵〉、〈孩子的鐘塔〉、〈與荒野相遇〉、〈石滬〉、〈在大地上寫詩〉、〈豬血糕〉、〈飛魚〉、〈人生需求愈少，負擔愈輕〉、〈來到部落的文明〉、〈蠍子文化〉、〈做自己的貴人〉、〈棒球靈魂學〉、〈畫貓的男孩〉、〈藍色串珠項鍊〉、〈求知若渴，永保傻勁—賈伯斯的人生三堂課〉。

翰林版 C 類選文總共有二十八篇，而選文中的古典文有五篇，分別為〈晏子使楚〉、〈鄒忌諷齊王納諫〉、〈定伯賣鬼〉、〈柳毅傳書結奇緣〉、〈大鼠〉；現代文則有二十三篇，其中三篇為翻譯選文，分別為〈藍色串珠項鍊〉、〈畫貓的男孩〉、〈求知若渴，永保傻勁—賈伯斯的人生三堂課〉，而〈畫貓的男孩〉則與國木田獨步的〈畫的悲哀〉同為三版中少數的兩篇日本翻譯選文其中一篇。在比例上古典文佔 17.9%，而現代文則佔 82.1%，羅列圖表如下：

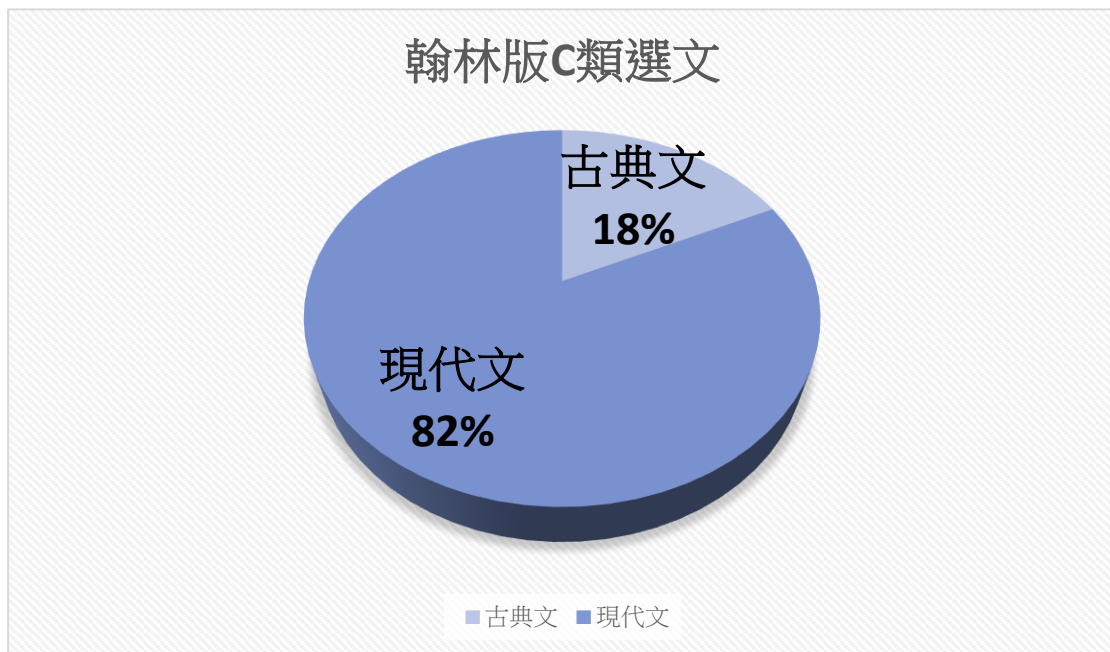


圖 2-11 翰林版 C 類選文之現代與古典文選比例圓餅圖

即便三版選文不同，但在作者上的重複選用也能在表格中看到，例如琦君的選文三版皆有選，南一版選用了〈月光餅〉，而康軒版則選用了〈下雨天，真好〉，翰林版選用〈故鄉的桂花雨〉。杏林子同樣是三版皆有選，南一版選用了〈生命的價值〉，而康軒版則選用了〈一顆珍珠〉與〈手的故事〉，翰林版選用〈心囚〉。陳幸蕙同樣是三版皆有選，南一版選用了〈碧沉西瓜〉，而康軒版則選用了〈再見，西沙〉，翰林版選用〈在大地上寫詩〉。同樣的情況還有廖鴻基與張曼娟，廖鴻基在南一版中選用〈奶油鼻子〉，而康軒版則選用了〈鯨生鯨世選〉，翰林版選用〈飛魚〉。張曼娟在南一版中選用〈人間情分〉，而康軒版則選用了〈人間好時節〉，翰林版選用〈人生需求愈少，負擔愈輕〉。因此在 C 類選文上，雖然各版選文不同，但在作者上仍有一定的一致性。

C 類選文總和為八十三篇，敘事文為七十一篇，比例高達 85.5%，可見敘事文在課文中的重要性。C 類選文也能看到各版本的特色選文，例如南一版的〈酸橘子〉、〈碧沉西瓜〉、〈食蔥有時〉等飲食文學，翰林版的〈科幻極短篇選〉，或是康軒的與環保議題相關的〈別讓地球成為垃圾墳場〉，皆能顯示其特色。但 C 類選文僅為參照使用，最主要分析仍是以 A 類選文為主。

在古典文與現代文之間的選文比例上，C 類選文總共有八十三篇，古典文有十二篇，佔 14.5%；現代文則有七十一篇，佔 85.5%。列表如下：

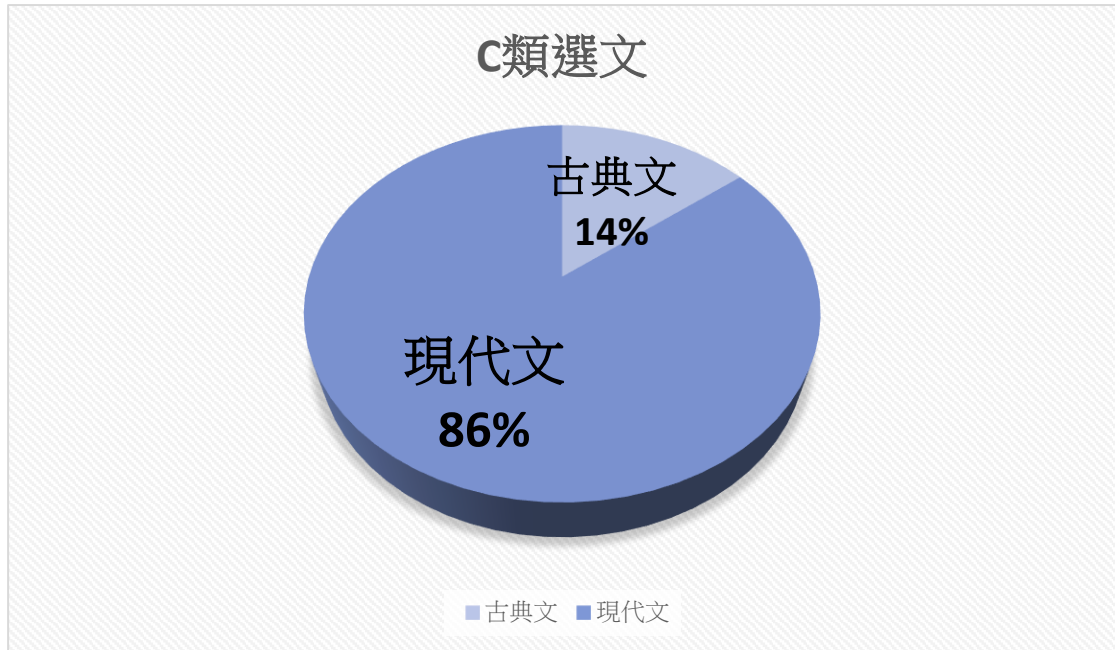


圖 2-12 C 類選文之現代與古典文選比例圓餅圖

從本章整理所得，三家出版社扣除重覆的選文，敘事文總篇數為一百二十六篇，古典文有三十七篇，佔 29%；現代文則有八十九篇，佔 70.6%。在佔比上，古典與現代的比例大約為三比七。列表如下：

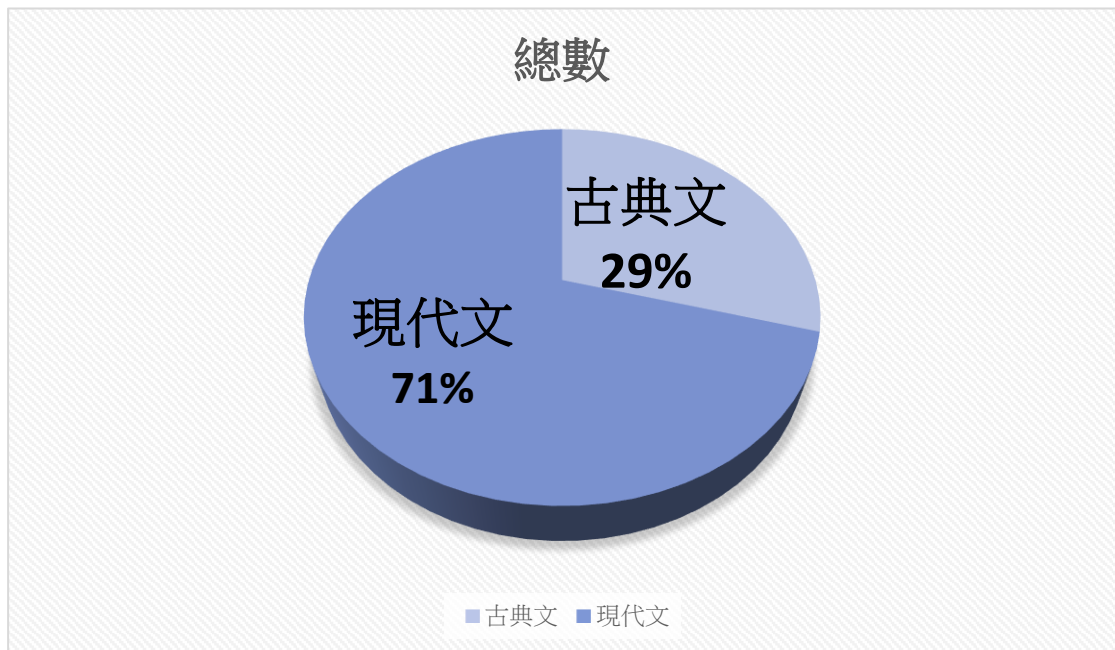


圖 2-13 三家出版社敘事文之現代與古典文選比例圓餅圖

本章於第一節中以南一、康軒、翰林各版〈編輯大意〉、〈編輯說明〉為主要根據，並將各版中教學單元各自呈現，並以〈五柳先生傳〉一課為例，比較各版本中教學單元差異與特色。於第二節中將所有選文分為 A、B、C 三類選文，以圖表一一列出，並以表格為主要依據，探討 A、B、C 三類中古典文與現代文佔有的比例，先就各版比例呈現，再將總數綜合，以圓餅圖呈現比例，在各版本的古典文與現代文中，現代文佔多數。在 C 類選文三版在選文雖有不同，但在作者上卻有很高的同質性，也能看到各版本的選文特色。

第三章 純敘事文敘事分析與教學

本章以三家版本皆有選錄的 A 類選文中的純敘事文為主要分析對象。¹首先將純敘事文定義，後從「敘事者」、「敘事視角」、「敘事時間」三部份個別分析〈五柳先生傳〉、〈王冕的少年時代〉、〈空城計〉、〈兒時記趣〉四篇主要選文，並將各課敘事模式與一〇八課綱中素養教學的各項素養連結。

第一節 純敘事文之定義

敘事文可分別提出情節、人物、背景和視點等，如同敘事的「零件」，然而，功能究竟能不能與人物連結？還是在同一個故事內，將修士取代一個商人的在故事中的位置，而整體故事結構並沒有改變？這也就是根據人物是靜態抑或是能變化的分為「扁型」與「圓型」。²這樣的分類是由佛斯特（E.M.Forster）所提出，扁型人物是作者循著單一理念或特質建構出來的；當它們所依循的要素超過一個，這條弧線就會趨向圓形。³在本節所定義的純敘事文中，包含了「記人」與「記事」兩類。而「記人」一類，即是於敘事文中，以此人物為最主要功能表現的象徵，換言之，若將角色替換後，此故事無法成立。在篇幅上，也以紀錄此人物的言行舉止、與其他角色互動、長時間的完整概述等為主要內容，或有少許議論或無議論，僅以敘事角色為主，即為「記人」。

而在「記事」類別上，採用情節方面的敘述，在著重在單一事件以凸顯人物的性格。以「一段時間」或是「一個故事」為區間，既是故事但也是情節，我們

¹ 選文以南一版課文為主，其他兩版為輔。

² 參考（美）華萊士·馬丁（Wallace Martin），伍曉明譯：《當代敘事學》，頁 122。

³ （英）佛斯特（E.M.Forster）：《小說面面觀》，頁 94。

關心「然後呢？」但也關心「為什麼」，⁴在這一點上，「記事」類的敘事文既表現出故事的類型，但也以故事來凸顯人物為什麼這麼做的性格或原因。

在教科書中的 A 類選文來說，屬於純敘事文的有〈五柳先生傳〉（記人）、〈王冕的少年時代〉（記人）、〈世說新語選〉（人事皆有）、〈張釋之執法〉（記事）、〈良馬對〉（記事）、〈賣油翁〉（記事）、〈空城計〉（記事）、〈兒時記趣〉（記事）、〈大明湖〉（記事）九篇。

本研究將以其中〈五柳先生傳〉、〈王冕的少年時代〉、〈空城計〉、〈兒時記趣〉四篇為分析對象，將就敘事個案分析與素養教學的連結，以兩部分呈現。選擇這四篇教材文本作為討論的對象，有多種原因：〈五柳先生傳〉、〈王冕的少年時代〉屬於 A 類選文中少數的記人類純敘事文，自然會以這兩篇為分析對象。而在記事類中，〈空城計〉為古典文學中的《三國演義》之選錄，較其他選文更加具有經典性。而〈兒時記趣〉則相對於〈空城計〉的歷史宏觀視角，採用極為細緻的觀察角度；在人物的處理上也從成千上萬的戰場兵馬轉向單一的視角。在敘事的比較上有著較為顯著的效果。

第二節 純敘事文敘事個案分析

在敘事個案分析上，本節將以三個部份為主要分析方式，分別是「敘事者」、「敘事視角」、「敘事時間」。敘事者為敘事文中的聲音或講話者，它必然出現在敘事文中，韋恩·布斯認為海明威的《殺人者》中並沒有敘事者⁵，胡亞敏則認為這樣的說法是不準確的，她在《敘事學》中指出：「任何故事都必然有一個講述

⁴ 參考（英）佛斯特（E.M.Forster）著，蘇西亞譯：《小說面面觀》（臺北：商周，2015年3月初版），頁111：倘若這是故事，那我們問的是：「然後呢？」倘若這是情節，我們關心的則是：「為什麼？」這是兩個不同小說面向的基本差異。

⁵（美）韋恩·布斯（Wayne Clayton Booth）著，華明、胡曉蘇、周憲譯：《小說修辭學》，頁141。

者，無論這個講述者是作為人物的敘述者，還是隱姓埋名的敘述者，否則故事就無法組織和表達。」⁶筆者也認為敘事者在故事中的必然存在，只要是每一次的話語，每一個表態都是敘事者，只是敘事者的徵兆並不明顯甚至隱藏的。如同韋恩·布斯所言：

我們應該記住，有許多戲劇化的敘述者根本未被明確地稱作敘述者。在某種意義上說，他們的每一次說話，每一個姿態都是在講述。⁷

胡亞敏以熱奈特（Gérard Genette）的分類為基礎，將敘事者分為「異敘事者與同敘事者」、「外敘事者與內敘事者」、「自然而然的敘事者與自我意識的敘事者」、「客觀敘事者與干預敘事者」四類。⁸根據不同的敘事者來說明講述者為何。異與同敘事者的差別在於異敘事者並非故事中的人物，而同敘事者則是故事中的人物。外敘事者是第一層故事的講述者，而內敘事者則是故事中的故事。自然而然的敘事者則是敘事者隱身於文本中，而自我意識的敘事者則是敘事者多多少少意識到自己的存在。客觀敘事者是敘事者對作品中的人物並未表現主觀上的評價與感受，而藉由敘事結構來達成此目的，而干預敘事者則相反，有較強的主體意識，可以或多或少的表達主觀的感受和評價⁹

「敘事視角」指敘事者或人物與故事文中的事件相對應的位置或狀態，或者說，敘事者或人物從什麼角度觀察故事。¹⁰胡亞敏也依據熱奈特（Gérard Genette）的劃分方法將視角類型，整理為三種：「非聚焦型」、「內聚焦型」、「外聚焦型」。非聚焦型就是傳統、無所不知的視角類型，因此此種視角又被稱為「上帝視角」。

⁶ 胡亞敏：《敘事學》，頁 46。

⁷ （美）韋恩·布斯（Wayne Clayton Booth）著，華明、胡曉蘇、周憲譯：《小說修辭學》，頁 142。

⁸ 胡亞敏：《敘事學》，頁 49。

⁹ 胡亞敏：《敘事學》，頁 50-58。

¹⁰ 胡亞敏：《敘事學》，頁 31。

內聚焦型是憑藉著一個或幾個的感官去看、去聽，只轉述這個人物從外部接受的資訊和可能產生的內心活動。外聚焦型則是只提供人物行動、外表及客觀環境，而不告訴人物的動機、目的、思維和情感。¹¹

於此，筆者以熱奈特（Gérard Genette）的分類方式，將「敘事時間」分為三個部分，「時序」、「時限」。時序即是故事中的編年時間順序與這些事件在敘事文中排列的順序的關係，又分為「逆時序」與「非時序」。時限則是在故事發生的時間長度與敘事長度的關係，又分為「等述」、「概述」、「擴述」、「省略」與「靜述」。「等述」為敘事時間基本與故事時間吻合，具有時間的連續性和畫面的逼真性等效果。¹²「概述」為敘事時間短於故事時間，用幾句話或一段文字囊括一個較長的故事時間。「擴述」猶如電影中的慢鏡頭，緩速的描述出事件發展過程或是人物動作等。「省略」則是敘事暫停，故事時間仍持續流逝。「靜述」則相反，故事時間暫停，但仍繼續敘事，敘事不與任何故事時間相對應。

下文將就「敘事者」、「敘事視角」、「敘事時間」這三種類型，分析教材中的A類選文，其中記人類選文為〈五柳先生傳〉與〈王冕的少年時代〉兩篇，記事類選文則是〈兒時記趣〉與〈空城計〉兩篇。

一、記人

在〈五柳先生傳〉敘事者中，因為採用類傳記的寫作方式，主要的敘事者為異敘事者，也就是說，主要的敘事者並非故事中的角色，而是故事外的角色，並未實質參與故事。在第一、二段中，很明顯的表明文中的角色為五柳先生、五柳先生之親舊，然而就第一段的「先生不知何許人也，亦不詳其姓字」來看，五柳

¹¹ 同上註，頁 35-41。

¹² 同上註，頁 80-87。

先生本人、他的親舊不會不知道他的姓字，因此敘事者為異敘事者。在故事上則是外敘事者與自然而然的敘事者在講述五柳先生的一生。故事僅一層並沒有內敘事者，而顯然敘事者也並沒有自我的意識。在故事中客觀與干預的敘事分類上也屬「客觀敘事者」，僅是描述五柳先生的一生，並未多加評論。然而在最末段的贊中，卻藉由另一個角色「黔婁之妻」之言：「不戚戚於貧賤，不汲汲於富貴」引出敘事者對於五柳先生的評論，也就是「茲若人之儔乎？」這樣的說法，在此多少有些干預敘事的做法。

敘事視角上，大體上使用的是外聚焦型，提供了人物的行動與外觀以及客觀環境：「宅邊有五柳樹，因以為號焉」、「環堵蕭然，不蔽風日；短褐穿結，簞瓢屢空」。但在思維和情感上，文中卻有提出「每有會意，便欣然忘食」、「晏如也」這樣的描述，在此種描述上，較偏向「非聚焦型」的上帝視角，可以說直接將角色的內心狀態描寫出來，是一種全知的方式。

在敘事時間上，時序雖是敘述五柳先生的一生，然而並未有明顯的起點，也就是開端時間，僅以其個性與親舊間的故事互動來闡明其一生，直至「以此自終」作為結尾時間。而在時限上以概述為主要敘事方式。以「造飲輒醉，期在必醉，既醉而退，曾不吝去情去留」一段話表達較長時間，而整體故事也以五柳先生一生時間為本體，多少壓縮了時間在文中的長度。

〈王冕的少年時代〉中的敘事者為異敘事者，主要的敘事者並非故事中的角色，而是故事外的角色，並未實質參與故事。在文中敘事者並沒有與故事中角色互動，全文中也以王冕的少年時期為主要故事，敘事者屬於外敘事者與自然而然的敘事者。然而在第一段中：

元朝末年，出了一個嶽崎磊落的人。這人姓王名冕，在諸暨縣鄉村裡住。
七歲上死了父親，他母親做點針黹供他到村學堂裡去讀書。¹³

其中的「嶽崎磊落」因為沒有任何前提的角色有這樣的敘事，因此可以看成是敘事者的干預敘事。

而在敘事視角上，屬於非聚焦型，全文皆用無所不知的視角來描寫王冕的少年時期。從母親與王冕的對話、秦老與王冕甚至是內心的想法，敘事者皆能完全掌握與描述。

在敘事時間上，在第一段中出現：「元朝末年，出了一個嶽崎磊落的人。這人姓王名冕，在諸暨縣鄉村裡住。」的「元朝末年」可以做為一個開端時間，然而主角真正的描寫開端時間可以從「七歲上死了父親，他母親做點針黹供他到村學堂裡去讀書。」開始，直至王冕十七、八歲。在時限上，「看看三個年頭」、「彈指又過了三、四年」、「畫到三個月之後」、「須臾」等都是概述，表明了那些並無重大事件發生的歲月，在文句中壓縮了較長的時間。

¹³ 〈王冕的少年時代〉，《國文》（二），（南一版），頁 88。

兩篇選文之敘事元素以表格整理為下表：

篇名 \ 敘事要素	敘事者	敘事視角	敘事時間
五柳先生傳	異/外敘事者	非/內聚焦型	概述、省略
王冕的少年時代	異/外敘事者	非聚焦型	概述、省略

綜上來說，記人類的選文在敘事者上多為異敘事者，也就是並沒有參與故事，這在敘事上能有較多的信服度。故事也單純以一個人為主體，因此大多為外敘事者，並沒有故事中的故事的現象。同樣與異敘事者相近，自然而然的敘事者也為記人提供較高的可信度，但可能會參與一些干預型的敘事來評論故事或是讓人物的個性更加明確。而在敘述視角上，為使故事客觀，會使用外聚焦型的方式，輔以非聚焦型的方式來將主角內心或是將對話情節梳理描述。在敘事時間上，因描寫為單一個人時，時間長度會較多角色來說更加拉長，因此，概述與省略會是記事類敘事文常用的敘事時間手法。

二、記事

〈兒時記趣〉中的敘事者為同敘事者，敘事者即為故事主角，以主角的所見、所聞加以想像為故事主體，並沒有故事中的故事，因此為外敘事者。文中偏向有意識的敘事者，因為在「余憶童稚時」便能知道此為主角的回憶，整體為客觀敘事者，當下並未對任何情節產生情感或是評論，僅是描寫當時情形。

在敘事視角上採用內聚焦型，所見所聞皆透過主角的眼睛、回憶。對於事物的描寫也隨著主角的「發現」而理解，或是驚訝。例如下面一段：

夏蚊成雷，私擬作群鶴舞空，心之所向，則或千或百，果然鶴也；昂首觀

之，項為之強。又留蚊於素帳中，徐噴以煙，使之沖煙飛鳴，作青雲白鶴觀；果如鶴唳雲端，為之怡然稱快。¹⁴

可以看到全文基礎皆是以主角的眼睛去看待故事世界，因此屬於內聚焦型，在回憶上仍然可視為同一角色之視角。

在敘事時間上，選文為非時序的敘事文體，依照各個故事呈現，無法確切認知到故事時間。在時限上，則是以「等述」為主體，加上觀察時的「概述」，將長時間的觀察截為較短的敘事，例如「一日，見二蟲鬥草間，觀之，興正濃，忽有龐然大物，拔山倒樹而來，蓋一癩蝦蟆也。」便是將長時間的觀察，濃縮為「觀之，興正濃」一句。

〈空城計〉中的敘事者為異敘事者，並未實質參與故事。故事也以孔明於西城的故事為主軸，並沒有故事中的故事，因此為外敘事者。顯然敘事者也並沒有自我的意識，因此屬於自然而然的敘事者。在故事中客觀與干預的敘事分類上也屬「客觀敘事者」，整體來說皆是以一種客觀存在於故事外的方式敘述故事。

在敘事角度上，以非聚焦型為主要敘事角度，胡亞敏於《敘事學》中也提到：

非聚焦型視角擅長作全景式的鳥瞰，尤其描述那些規模龐大、線索複雜、人物眾多的史詩性作品時，非採用非聚焦這一類型不可。¹⁵

選自《三國演義》的空城計當然符合這個條件，通篇以說書人的上帝視角描寫，從整體戰況、孔明的應對、司馬懿的反應甚至心理狀態都能確切說明，例如：

¹⁴ 〈兒時記趣〉，《國文》（二），（南一版），頁 144。

¹⁵ 胡亞敏：《敘事學》，頁 36。

懿看畢，大疑，便到中軍，教後軍作前軍，前軍作後軍，忘北山路而退。次子司馬昭曰：「莫非諸葛亮無軍，故作此態，父親何故便退兵？」懿曰：「亮平生謹慎，不曾弄險。今大開城門，必有埋伏。我軍若進，中其計也，汝輩焉知？宜速退。」於是兩路冰盡皆退去。¹⁶

在這個段落中就透過全知視角來看到司馬懿與其次子司馬昭的對話，並表現前面「大疑」的心理狀態。

而在敘事時間上，整體依照時序的方式依時間先後排列，並且以等述的方式發展，依照時間進程依序敘事，產生故事時間的連續性和畫面的逼真性，以達到接近真實的效果。而同樣是在司馬懿退兵的過程中，採用了「擴述」的方式，在極短的故事時間中細節描述了司馬懿與其子的對話。

兩篇選文之敘事元素以表格整理為下表：

篇名 \ 敘事要素	敘事者	敘事視角	敘事時間
兒時記趣	同/外敘事者	內聚焦型	等述、概述
空城計	異/外敘事者	非聚焦型	等述、擴述

綜上來說，在記事類的敘事者上，〈兒時記趣〉因為回憶性質的敘事文，在敘事者上是同敘事者，而〈空城計〉為歷史小說，因此採用說書式的異敘事者。這在敘事視角上也能很明顯的看出差異，「兒時記趣」為內聚焦型；而〈空城計〉

¹⁶ 〈空城計〉，《國文》（二），（南一版），頁 153-154。

為非聚焦型。而在敘事時間上，皆能看到等述的出現，然而兒時記趣著重於等述中「畫面逼真性」的效果，而〈空城計〉則是以「時間的連續性」為重。

第三節 敘事模式與素養教學之連結

本節先將前一節所整理之敘事模式以教學運用之可能進行說明，再以較為平易近人的方式帶入敘事者、敘事角度、敘事時間等要件的思考，並在後段與一〇八課綱中的素養教學的各項素養¹⁷做連結。

一、記人

〈五柳先生傳〉

從記人的角度上來看，可以圍繞五柳先生作為敘事對象，敘事者無法確定為何者。在敘事者上的轉變也可作為教學上的一個探討對象，例如從第一段中，可以看出敘事者無法確定，但可以明確知道，敘事者部分並非五柳先生本人。而在第二段中，敘事者則有可能為五柳先生，在這種情形下，可根據問題來做敘事者的釐清，例如：

1. 這一段話是誰說的？
2. 他從什麼角度觀察到這樣的情況？
3. 他與五柳先生的關係如何？

釐清敘事者能在教學上提供看待文中角色的角度，也能協助學生在理解課文的同時，更加清楚自己所讀的文本，是以何種方式寫成，甚至是為何而寫。在這

¹⁷ 見附錄一

樣的前提下，便能針對前面的問題一一回答解釋，在不同的段落上，可能會有不同的答案。

課文	這一段話是誰說的？	他從什麼角度觀察到？
先生不知何許人也，亦不詳其姓字。宅邊有五柳樹，因以為號焉。	聽過五柳先生名號的人，無法確定是誰，但可確定並非五柳先生或是他親近的人。	從他人之處聽說
閑靜少言，不慕榮利。好讀書，不求甚解，每有會意，便欣然忘食。性嗜酒，家貧，不能常得。親舊知其如此，或置酒而招之。造飲輒盡，期在必醉，既醉而退，曾不吝情去留。環堵蕭然，不蔽風日；短褐穿結，簞瓢屢空。——晏如也。常著文章自娛，頗示己志。忘懷得失，以此自終。	與前面一段相同，說話的人無法確定是誰，但此段可以確定說話的人獨立於故事外，因為前段不知道先生何許人也，但在這一段卻很明確的知道五柳先生的個性、家境、生活情況等等，因此說話的人應該不是故事中的角色。	在五柳先生的近處去觀察，從五柳先生愛好喝酒的嗜好引出後文的生活情形，甚至連五柳先生的心情都能得知。
贊曰：黔婁之妻有言：「不戚戚於貧賤，不汲汲於富貴。」極其言，茲若人儔乎？酣觴賦詩，以樂其	藉黔婁之妻這個角色所言來評論五柳先生，說話的人應該也是超脫於故事之外的人。	同樣是從五柳先生的近處，對於五柳先生的個性、行為、生活狀態都是讚許的意味。

志。無懷氏之民歟！葛天 氏之民歟！		
----------------------	--	--

分析各段可能的敘事者，可以看到從第一段的敘事者無法確定，再到最後可以確定敘事者為故事外的人，而此舉的方法，剛好可與南一版的「讀後引導與討論」中的第二題：「本文的五柳先生，其實就是陶淵明，作者為什麼不直接寫陶淵明傳，而用五柳先生代替？」相互配合，也就是在敘事者上，為何不以「我」的方式敘事，而要使用故事外的角色來做敘事？

在敘事視角上，同樣也能以此作為基準，〈五柳先生傳〉之視角為外聚焦型，也就是俗稱的全知角度，從主角的一言一行、個性再到生活型態皆能準確掌握。除了全知角度以外，就是主角本身為敘事者才有可能有這樣的知曉。然而本文的第一段就將這種可能性排除掉了。因此在敘事視角上，也可以從「他從什麼角度觀察到？」這個問題著手，找出敘事者的視角。

從上面兩段來推敲，便能確定作者刻意將主角與敘事者分開，然而在作者、敘事者、主角三者之間的關聯卻是非常緊密的，甚至可以說作者為何在運用敘事者時，刻意地將自己與敘事者與主角之間的距離刻意拉開？這也能在課文中討論。

從敘事五柳先生的個性到行為可看到核心素養中的 A-「自主行動」中的 A1 找到—「透過國語文的學習，認識生涯及生命的典範，建立正向價值觀，提高語文自學的興趣。」又如五柳先生傳最後的贊：「不戚戚於貧賤，不汲汲於富貴。」更是將人生的高度提高，也可在教學素養的要求中，達到建立正向價值觀的要點。

〈王冕的少年時代〉

從記人的角度上來看，同樣可以圍繞王冕作為敘事對象，從第一段的交代背景開始，敘事者的身分與角度便值得探討，如同〈五柳先生傳〉，同樣可以歸結於三個問題：

1. 這一段話是誰說的？
2. 他從什麼角度觀察到這樣的情況？
3. 他與王冕的關係如何？

課文	這一段話是誰說的？	他從什麼角度觀察到？
元朝末年，出了一個嶽崎磊落的人。這人姓王名冕，在諸暨縣鄉村裡住。七歲上死了父親，他母親做點針黹供他到村學堂裡去讀書。	聽過王冕的人，無法確定是誰，可能是王冕親近的人，從「嶽崎磊落」可知對王冕有所讚譽。	可能是聽說，也可能是從王冕的近處觀察。
看看三個年頭，王冕已是十歲了，母親喚他到面前來說道：「兒啊！不是我有心要耽誤你，只因你父親亡後，我一個寡婦人家，年歲不好，柴米又貴，這幾件舊衣服和些舊傢伙，當的當了，賣的賣的了，只靠我做些針黹生活尋來的錢，如何供得你讀	從角色之間的互動可以看到王冕與母親的對話場合，理應沒有其他人在場，但對話細節清楚，因此可以確定說話的人應該是獨立於故事之外。	從王冕的近處觀察，並將王冕與母親的對話細細描述，以表現王冕待母親的方式與態度。

<p>書？如今沒奈何，把你雇 在間壁人家放牛，每月可 得幾錢銀子，你又有現成 飯吃，只在明日就要去 了。」王冕道：「娘說的 是。我在學堂坐著，心裡 也悶，不如往他家放牛， 倒快活些。假如要讀書， 依舊可以帶幾本書去 讀。」</p>		
<p>當夜商議定了，第二日， 母親同他到間壁秦老家。 秦老留著他母子兩個吃 了早飯，牽出一條水牛來 交與王冕，指著門外道： 「就在我這大門過去兩 箭之地，便是七泖湖，湖 邊一帶綠草，各家的牛， 都在那裡打睡。又有幾十 棵合抱的垂楊樹，十分陰 涼。牛要渴了，就在湖邊 飲水。小哥！你只在這一 帶玩耍，不可遠去。我老 漢每日兩餐小菜飯是不 少的，每日早上還折兩個</p>	<p>在這一段中完全可以確 認說話的人是獨立於故 事之外的，對於整件事的 轉折都相當清楚，但又並 非王冕本人或是母親的 角色，所以可以確定為全 知視角。</p>	<p>同樣是從王冕的近處觀 察，以全知視角看待整個 經過，並未添加任何感情 或議論，僅是將故事細節 性的呈現。</p>

<p>錢與你買點心吃；只是百事勤謹些，休嫌怠慢。」</p> <p>他母親謝了擾，要回家去。王冕送出門來，母親替他理理衣服，口裡說道：「你在此須要小心，休惹人說不是；早出晚歸，免我懸念。」王冕應諾，母親含著兩眼眼淚去了。</p>		
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

從這三段中，可以看到敘事者從頭到尾都是以全知的視角描寫王冕的故事，從他與母親的對話、他與秦老的對話，都是全知視角的方式。而敘事的角度也是以王冕身邊的人為主要角度，雖為全知角度並且沒有參與故事，但仍以一種貼近王冕生活的方式敘事。

在〈王冕的少年時代〉中，將敘事者與敘事角度加入教學活動中，以南一版課文賞析中的其中一項特點：「人物刻劃成功」為例，各個人物的個性藉由行為呈現出來，而觀看角度也是呈現這樣個性的重點，因為敘事者保持著較為中立無干預的方式，在故事的呈現上，也會轉向較為真實的感覺。

文中的人物刻劃可與課綱中的 A—「自主行動」中的 A2—「系統思考與解決問題」之素養連結，在國民中學教育中的描述為：「透過欣賞各類文本，培養思辨的能力，並能反思內容主題，應用於日常生活中，有效處理問題。」在〈王冕的少年時代〉，王冕對於幼時就要到秦老家放牛，並無怨懟，反而在工作之餘，

能夠找尋樂趣，以此自娛。學生在閱讀後透過此段可知面對困境時，心境的轉換，能夠有所轉機。甚至到了後來的沒骨花卉，不只是在心態上的轉變，也說明凡事皆須經過努力，方能有所成就。敘事者上採用貼近王冕生活的方式敘事，也更能表達這樣的內容於日常生活中的應用。

二、記事

〈空城計〉

從記事的角度上來看，故事著重於整個過程，可以由敘事的進程來看整個事件，同樣能從敘事者的三個問題來探究，但因為是記事，並沒有敘事者與主角的關係，因此可簡略為以下兩個問題：

1. 這一段話是誰說的？
2. 他從什麼角度觀察到這樣的情況？

課文	這一段話是誰說的？	他從什麼角度觀察到？
孔明分撥已定，先引五千兵去西城縣搬運糧草。忽然十餘次飛馬報到，說司馬懿引大軍十五萬，望西城蜂擁而來。時孔明身邊並無大將，止有一班文官；所引五千軍，已分一半先運糧草去了，只剩二千五百軍在城中。眾官聽得這消息，盡皆失色。	說話的人都不是故事中的人，與王冕的少年時代相同，都是以全知的角度看待整個故事，並沒有加入抒情或是議論，單純以眾將的反應對話、互動細節描寫故事。	在孔明陣營中觀察到，角度為孔明的身邊，冷眼看待事件發生與諸將反應。
卻說司馬懿前軍哨到城	說話的人同樣是以全知	角度轉變為司馬懿一方，

<p>下，見了如此模樣，皆不敢進，急報與司馬懿。懿笑而不信，遂止住三軍，自飛馬遠遠望之，果見孔明坐於城樓之上，笑容可掬，焚香操琴。左有一童子手捧寶劍；右有一童子，手執塵尾；城門內外有二十餘百姓，低頭灑掃，旁若無人。</p>	<p>角度看待整個故事，並沒有加入抒情或是議論，單純以司馬懿的反應、孔明的安排與動作描寫故事。</p>	<p>從司馬懿一方的角度看到孔明的行為，此時司馬懿並不知道孔明的實際兵力情況，在敘事者上也刻意僅是將城池外在的模樣描寫出來，可以說是透過司馬懿的眼睛來看這個事件。</p>
<p>懿看畢，大疑，便到中軍，教後軍作前軍，前軍作後軍，望北山路而退。次子司馬昭曰：「莫非諸葛亮無軍，故作此態，父親何故便退兵？」懿曰：「亮平生謹慎，不曾弄險。今大開城門，必有埋伏。我軍若進，中其計也，汝輩焉知？宜速退。」於是兩路兵盡皆退去。</p>	<p>說話的人同樣是以全知角度看待整個故事，並沒有加入抒情或是議論。</p>	<p>角度仍是司馬懿一方，在此時司馬懿與次子司馬昭的對話是敘事者從司馬懿的眼睛回到全知觀點，客觀的描寫故事。</p>
<p>孔明見魏軍遠去，撫掌而笑。眾官無不駭然，乃問孔明曰：「司馬懿乃魏之名將，今統十五萬精兵到</p>	<p>說話的人同樣是以全知角度看待整個故事，並沒有加入抒情或是議論。</p>	<p>從兩路兵盡皆退去開始，角度轉回孔明一方，並以諸將與孔明的反應為對比，將陣營中的氣氛反差</p>

<p>此，見了丞相，便速退去，何也？」孔明曰：「此人料吾平生謹慎，必不弄險；見如此模樣，疑有伏兵，所以退去。吾非行險，蓋因不得已而用之。此人必引軍投山北小路去也。吾已令興、苞二人在彼等候。」</p>		<p>呈現。並利用孔明與諸將的對話，以不同的反應將孔明的聰明才智與諸將對比。</p>
<p>眾皆驚服，曰：「丞相玄機，神鬼莫測。若某等之見，必棄城而走矣。」孔明曰：「吾兵止有二千五百，若棄城而走，必不能遠遁。得不為司馬懿所擒乎？」言訖，拍手大笑，曰：「吾若為司馬懿，必不便退也。」</p>	<p>說話的人自始至終皆沒有改變，都是在故事外的敘事者，也都沒有加入議論或是抒情。</p>	<p>角度上仍是孔明陣營一方，並且此次強調孔明與司馬懿之間的差異，從諸將—司馬懿再到孔明，敘事者藉由不同的角度將不同的反應呈現，也能將故事中不同的角色特質呈現出來。</p>

在記事上，敘事者基本上是一致的，但在敘事角度上可能會有所變化，因為在敘事角度上的變化能將故事更加完整的呈現，並且將「記事」中流暢故事的特點表現出來。

在敘事的角度上，可整理為下表：

孔明方的角度	司馬懿方的角度
<p>孔明分撥已定，先引五千兵去西城縣搬運糧草。忽然十餘次飛馬報到，說司馬懿引大軍十五萬，望西城蜂擁而來。時孔明身邊並無大將，止有一班文官；所引五千軍，已分一半先運糧草去了，只剩二千五百軍在城中。眾官聽得這消息，盡皆失色。</p>	<p>卻說司馬懿前軍哨到城下，見了如此模樣，皆不敢進，急報與司馬懿。懿笑而不信，遂止住三軍，自飛馬遠遠望之，果見孔明坐於城樓之上，笑容可掬，焚香操琴。左有一童子手捧寶劍；右有一童子，手執塵尾；城門內外有二十餘百姓，低頭灑掃，旁若無人。</p>
<p>孔明登城望之，果然塵土沖天，魏兵分兩路望西城縣殺來。孔明傳令：眾將旌旗，盡皆藏匿；諸軍各守城鋪，如有妄行出入，及高聲言語者，立斬；大開四門，每一門上用二十軍士，扮作百姓，灑掃街道；如魏兵到時，不可擅動，吾自有計。孔明乃披鶴氅，戴綸巾，引二小童，攜琴一張，於城上敵樓前，憑欄而坐，焚香操琴。</p>	<p>懿看畢，大疑，便到中軍，教後軍作前軍，前軍作後軍，望北山路而退。次子司馬昭曰：「莫非諸葛亮無軍，故作此態，父親何故便退兵？」懿曰：「亮平生謹慎，不曾弄險。今大開城門，必有埋伏。我軍若進，中其計也，汝輩焉知？宜速退。」於是兩路兵盡皆退去。</p>
<p>孔明見魏軍遠去，撫掌而笑。眾官無不駭然，乃問孔明曰：「司馬懿乃魏之名將，今統十五萬精兵到此，見了丞相，便速退去，何也？」孔明曰：「此人料吾平生謹慎，必</p>	<p>第三段</p> <p>第四段</p> <p>第五段</p>

<p>不弄險;見如此模樣，疑有伏兵，所以退去。吾非行險，蓋因不得已而用之。此人必引軍投山北小路去也。吾已令興、苞二人在彼等候。」</p>	
<p>眾皆驚服，曰：「丞相玄機，神鬼莫測。若某等之見，必棄城而走矣。」孔明曰：「吾兵止有二千五百，若棄城而走，必不能遠遁。得不為司馬懿所擒乎？」言訖，拍手大笑，曰：「吾若為司馬懿，必不便退也。」</p>	<p>第 六 段</p>

在敘事角度上，以孔明一方為主體較多，也可以看出敘事角度上，三國演義以蜀國為主體的傾向，在描寫上也以孔明的反應、安排、計策為主要敘事。而空城計在敘事視角的轉換上，也能對應到一〇八課綱中的 A-「自主行動」中的 A3-「規劃執行與創新應變」：「運用國語文能力吸收新知，並訂定計畫、自主學習，發揮創新精神，增進個人的應變能力。」之素養，在文中兩方的反應上，分別採用了不同的方式，在比較衡量之後，也能得出較好的結果。

〈兒時記趣〉

從記事的角度上來看，故事以主角小時候的經歷為主，在敘事上主要以主角自身為敘事者，但仍可簡略為以下兩個問題：

1. 這一段話是誰說的？
2. 他從什麼角度觀察到這樣的情況？

課文	這一段話是誰說的？	他從什麼角度觀察到？
余憶童稚時，能張目對日，明察秋毫。見藐小微物，必細察其紋理，故時有物外之趣。	說話的人為主角，從「余」一字便可明確知道敘事者與主角的聯繫。	用自身說明的方式，並以自己的記憶為主要觀察對象。
夏蚊成雷，私擬作群鶴舞空，心之所向，則或千或百，果然鶴也；昂首觀之，項為之強。又留蚊於素帳中，徐噴以煙，使之沖煙飛鳴，作青雲白鶴觀；果如鶴唳雲端，為之怡然稱快。	同樣接續上文，敘事者同樣為主角，從蚊子的想像再到鶴，表現出幼童時期的想像力與自身創造力。	從與主角相當貼近的角度，可以說都是之前時候的回憶。
又常於土牆凹凸處、花臺小草叢雜處，蹲其身，使與臺齊；定神細視，以叢草為林，蟲蟻為獸；以土礫凸者為丘，凹者為壑，神遊其中，怡然自得。	同樣為幼童時期的主角，從「蹲其身，使與臺齊」一句，便可知主角的身高蹲下後大約與花臺差不多高度。	角度上同樣以主角的眼睛看待事物，同樣是時候的回憶。
一日，見二蟲鬥草間，觀之，興正濃，忽有龐然大物，拔山倒樹而來，蓋一癩蝦蟆也。舌一吐而二蟲盡為所吞。余年幼，方出神，不覺呀然驚恐。神定，	說話的人同樣為主角，這裡的「一日」便將回憶的性質明顯的表現出來，以此為準，說話的人可以說是現在的主角在回憶過往。	角度上同樣以主角的眼睛看待事物，也同樣是時候的回憶。

捉蝦蟆，鞭數十，驅之別院。		
---------------	--	--

〈兒時記趣〉在說話的人上，同樣基本上是一致的，在敘事角度上以主角為本體，去回憶並且透過幼時的自己的眼睛去看到萬物，配合自身的想像力，呈現出生氣活潑的畫面。

在教學上也能以敘事視角的方式呈現教學個案，除了讓學生化身主角，描寫所觀察的事物：「你是否也有獨自觀察的經驗呢？你觀察了什麼？」之外，更可以轉換敘事角度，從被觀察的角度著手，例如轉換為「夏蚊成雷，私擬作群鶴舞空，心之所向，則或千或百，果然鶴也；昂首觀之，項為之強。又留蚊於素帳中，徐噴以煙，使之沖煙飛鳴，作青雲白鶴觀；果如鶴唳雲端，為之怡然稱快。」文中的蚊子：

我是一隻蚊子，突然有人對我們噴了煙，我感覺頭暈目眩的，眼前一片模糊……。

又或是轉換為「忽有龐然大物，拔山倒樹而來，蓋一癩蝦蟆也。舌一吐而二蟲盡為所吞。余年幼，方出神，不覺呀然驚恐。神定，捉蝦蟆，鞭數十，驅之別院。」文中的癩蝦蟆：

我是一隻癩蝦蟆，我正打算享用我的午餐，一口將午餐吃下肚，但我感覺到屁股一痛，竟然有個巨人用藤條打我的屁股，氣死我了……。

轉換觀察角度可以將敘事者的身分轉變，以此種方式進行教學，同樣可讓學生發揮想像力，主角觀察的動物可能會有什麼樣的反應，不只是敘事者角度的變

化，更能讓學生思考自然中各種生命與人類的連結。而在課綱上，也能對應到 C—「社會參與」中的 C1—「閱讀各類文本，從中培養道德觀、責任感、同理心並能觀察生活環境，主動關懷社會，增進對公共議題的興趣。」從觀察到心理的連結、想像，不只是對於生命萬物的思考，更是自我的省思。

本章以純敘事文做為探討對象，在以純敘事文中的經典選文具體分析後，再分為：敘事者、敘事角度與敘事時間三個部分，並將各選文中所著重的敘事方法一一呈現，嘗試與一〇八課綱中素養教學的各項素養進行連結說明。

第四章 混合型敘事文敘事分析與教學

本章以三版共通 A 類選文中的混合型敘事文為主要分析對象，首先將混合型敘事文定義，後從「敘事者」、「敘事視角」、「敘事時間」三部份個別分析〈雅量〉、〈謝天〉、〈紙船印象〉、〈背影〉四篇主要選文，並嘗試將各課敘事模式與一〇八課綱中素養教學的各項素養進行連結說明。

第一節 混合型敘事文之定義

混合型敘事文相對於純敘事文，它除了純敘事文中的記人、記事特點外，更加入了較多的議論與抒情篇章，因此混合型敘事文分為兩種型式：「敘事議論」與「敘事抒情」。敘事議論包含了較為具體客觀的「敘事」與較為抽象主觀的「議論」，兩者相輔相成、緊密結合。而在敘事抒情中，則同樣包含了較為具體客觀的「敘事」與較為抽象主觀的「抒情」。議論與抒情兩者皆為主觀意識下的產物，帶有較為大量的個人情感與特色。依據〈教育部重編國語辭典修訂本〉對於議論文的釋義為：「文體名。旨在論證說明。」¹，而在抒情文的部分依據〈教育部重編國語辭典修訂本〉可釋為：「文體名。以抒發情感為主的文章。」²，可知議論、抒情與敘事上的根本差異。

依照林文寶〈敘述、敘事與故事〉一文中所提到關於敘事文與說理、抒情的部分，可以做為「敘事議論」與「敘事抒情」的涵蓋範圍：

記敘文是寫人、敘事、寫景、狀物的文章的通稱，亦有稱它為記事文與敘

¹ 引自「教育部重編國語辭典修訂本」網站 (<http://dict.revised.moe.edu.tw/cbdic/index.html>) (2018/12/20)

² 同上註。

事文的合稱。可以涵蓋說理、抒情、刻縷人物等幾項……若就廣義的記敘類文體，其範圍可說無所不包。³

敘事議論中的議可能以故事帶議論、先議論後舉例故事，又或者議論穿插於故事之間。而敘事抒情中的抒情可能分布在三個不同的位置上：抒情主體對於對象的評價、抒情主體自身的情緒、抒情主體對於抒情對象的感情。

在三版國文教科書中的 A 類選文中，屬於混合型敘事文的有：〈雅量〉（敘事議論）、〈謝天〉（敘事議論）、〈聲音鐘〉（敘事議論）、〈記承天夜遊〉（敘事抒情）、〈紙船印象〉（敘事抒情）、〈背影〉（敘事抒情）等。同樣地，本節以其中〈雅量〉、〈謝天〉、〈紙船印象〉、〈背影〉四篇經典選文為分析對象，將分別以敘事個案分析與素養教學連結兩部分呈現之。而本節之所以選擇此四篇做為分析對象的原因，就敘事議論的部分而言，〈雅量〉與〈謝天〉在國中國文的課文中，是具有較高知名度的兩篇現代選文，有相當的代表性；再者，〈雅量〉做為以故事帶議論，與〈謝天〉以議論穿插其中的方式有所不同，在分析上也能發揮一定的比較作用，尤其〈謝天〉以時間為軸，敘事者的轉變不同於其他選文，頗有探討價值，故筆者選用這兩篇散文做為分析對象。而〈紙船印象〉、〈背影〉同為回憶為主的敘事抒情選文，在時序上雖是類似的，但在採用的敘事時間方法上則有區別，故以此兩篇做為敘事抒情選文的探討對象。

³ 林文寶：〈敘述、敘事與故事〉，《兒童文學學刊》（2000年5月），頁36。

第二節 混合型敘事文敘事個案分析

此節將 A 類選文中的〈雅量〉、〈謝天〉、〈紙船印象〉、〈背影〉做為對象，以敘事議論、敘事抒情兩類做為段落；並將選文中的敘事者、敘事角度、敘事時間三個部份分別陳述。

一、敘事議論

〈雅量〉中的敘事者為同敘事者，敘事者即為故事中的主角，這在第一段中的「我看倒有點像像稿紙」一句可以辨別，而在故事上屬於外敘事者，也就是只呈現了一個主要的故事－看待衣料的不同。在敘事者上屬於自我意識的敘事者，也才能在後段中加入議論，並從前段的敘事帶入後段的議論。在敘事上屬於干預敘事，加入了許多自身的想法與議論。

在敘事視角上，〈雅量〉屬於內聚焦型，在敘事的部分完全以主角所見所聞為主要敘事角度。在議論的部分也以主角的敘事角度議論，整體以內聚焦型為主，例如文中的：

我們不禁哄堂大笑，同樣的一件衣料，每個人卻有不同的感覺。那位朋友連忙把衣料用紙包好，她覺得衣料就是衣料，不是棋盤，也不是稿紙，更不是綠豆糕。⁴

在敘事時間上屬於非時序類，從故事中沒有辦法看出故事時間，故事時間在此也較不重要，故事是帶出後段的議論所用。基本呈現等述，透過對話讓畫面能夠較為真實的呈現：

⁴ 〈雅量〉，《國文》（一），（南一版），頁9。

朋友買了一件衣料，綠色的底子帶白色方格，當她拿給我們看時，一位對圍棋十分感興趣的同學說：「啊，好像棋盤似的。」「我看倒有點像稿紙。」我說。「真像一塊塊綠豆糕。」一位外號叫「大食客」的同學緊接著說。

5

在〈謝天〉中的敘事者為同敘事者，敘事者同樣即為故事中的主角，從「我剛到美國時，常鬧得尷尬。因為在國內養成的習慣，還沒有坐好，就開動了。」此段開始，就能得知故事中的主角就是敘事者。在故事上同樣屬於外敘事者，呈現了幾個故事。在敘事者上也屬於自我意識的敘事者，在評論與敘事之間，皆有刻意呈現之感。在敘事上也屬於干預敘事，在故事中加入議論，採用問題「為什麼要謝天？」來使讀者思考。

在敘事視角上，屬於內聚焦型，整體故事皆是以主角所見所聞為主要敘事角度，從自身在美國的經歷、童年的回憶，再到後續的說理，都是主角所接受的外部資訊。以文中的這個段落為例：

常到外國朋友家吃飯。當蠟燭燃起，菜肴布好，客主就位，總是主人家的小男孩或小女孩舉起小手，低頭感謝上天的賜予，並歡迎客人的到來。我剛到美國時，常鬧得尷尬。因為在國內養成的習慣，還沒有坐好，就開動了。⁶

在敘事時間上，採用時序的方式，加入了閃回的部分，也是下面這一段：

在小時候，每當冬夜，我們一大家人圍個大圓桌吃飯。我總是坐在祖母

⁵ 同上註，頁 8。

⁶ 〈謝天〉，《國文》（一），（南一版），頁 150。

身旁，祖母總是摸著我的頭說：「老天爺賞我們家飽飯吃，記住，飯碗裏一粒米都不許剩，要是糟蹋糧食，老天爺就不給咱們飯了。」⁷

這一段屬於時序上的閃回，也作為後段說理的呼應。在敘事故事時，基本屬於等述，在時間流逝上，使用了概述來將故事間的聯繫從長時間縮入短敘事中。

例如下面這一段：

這種奇怪的心理狀態，一直是我心中的一個謎。一直到前年，我在普林斯頓，瀏覽愛因斯坦的《我所看見的世界》，得到了新的領悟。⁸

其中這樣的心理狀態持續了很久一段的故事時間，而直到故事時間中的「前年」才解開了這個謎團。

兩篇選文之敘事元素以表格整理為下表：

敘事要件 篇名	敘事者	敘事角度	敘事時間
雅量	同/外敘事者	內聚焦型	非時序/等述
謝天	同/外敘事者	內聚焦型	閃回/概述

綜上所述，可以看出在敘事議論中，敘事者多為同敘事者，因為使用故事作為議論的前導或是例證，因此故事多為說理的主角自身所經歷。在敘事角度同樣也會使用內聚焦型來達到較高的可信度，因為是以主角的經歷為主體，因此在後段說理上，也能較為感同身受。在敘事時間上，較沒有限制，因故事時間並沒有一定的順序，在敘事上主要還是以銜接議論為目的。

⁷ 〈謝天〉，《國文》（一），（南一版），頁 151。

⁸ 同上註，頁 152-153。

二、敘事抒情

〈紙船印象〉的敘事者為同敘事者，敘事者即為故事中的主角，在「那時，我們住的是低矮簡陋的農舍」一段便能看出故事主角即為敘事者。在敘事上屬於外敘事者，單純以主角的童年、紙船為主要故事。敘事者上屬於自我意識的敘事者，也才能在最末段中加入抒情。在敘事上屬於干預敘事，從情感的敘事上，使讀者產生共鳴感。

在敘事視角上，〈紙船印象〉屬於內聚焦型，從主角的童年再到現在的抒情，皆是以主角經歷過的故事為主體，在所見所聞上，仍是以當時的主角與現在的主角所面向的故事來敘事。例如文中的這一段：

那時，我們住的是低矮簡陋的農舍，簷下無排水溝，庭院未鋪柏油，一下雨，便泥濘不堪。屋頂上的雨水滴落下來，卻理直氣壯的在簷下匯成一道水流，水流因雨勢而定，或急或緩，或大或小。⁹

〈紙船印象〉在敘事時間上，屬於逆時序的方式，先是由回憶帶入抒情，同樣使用了閃回的方式。在敘事上使用了概述的方式，在時間軸的變化上，在最末段中「童年舊事，歷歷在目，而如今已年過而立」，橫跨了較大的區間。

〈背影〉在敘事者為同敘事者，敘事者同樣為故事中的主角，從故事的主體代名詞「我」便可以看出敘事者為主角。在敘事上屬於外敘事者，故事上以主角在車站與父親的互動為主，加以末段的抒情。敘事者上屬於自我意識的敘事者，也才能在抒情上一段多過一段。在敘事上屬於自然而然的敘事，並沒有過多的敘事干預，僅是以故事中父親的體型、動作、服裝等方面呈現。

⁹ 〈紙船印象〉，《國文》（一），（南一版），頁 164-165。

在敘事視角上，〈背影〉屬於內聚焦型，同樣以主角的所見所聞為主要敘事故事。從「我與父親不相見已二年餘，我最不能忘記的是他的背影」開始，便是主角的敘事視角，皆是以「我」為主要敘事代名詞。

〈背影〉在敘事時間上，屬於逆時序，可以從以下這一段看到：

那年冬天，祖母死了，父親的差使也交卸了，正是禍不單行的日子！喪事完畢，父親要到南京謀事，我也要回北京念書，我們便同行。¹⁰

從這一段開始，使用了閃回的敘事方式，在車站的段落中，基本上屬於等述的方式，同樣也是著重於真實畫面的呈現。而在細節上的描寫，則採用了「擴述」的方式。例如：

我說道：「爸爸，您走吧！」他望車外看了一看，說：「我買幾個橘子去，你就在此地不要走動。」我看那邊月臺的柵欄外有幾個賣東西的等著顧客。走到那邊月臺，須穿過鐵道，須跳下去又爬上去。父親是一個胖子，走過去自然要費事些。我本來要去的，他不肯，只好讓他去。我看見他戴著黑布小帽，穿著黑布大馬褂，深青布棉袍，蹣跚地走到鐵道邊，慢慢探身下去，尚不大難。可是他穿過鐵道，要爬上那邊月臺，就不容易了。他用兩手攀著上面，兩腳再向上縮；他肥胖的身子向左微傾，顯出努力的樣子。這時我看見他的背影，我的眼淚很快地流下來了。我趕緊拭乾了淚，怕他看見，也怕別人看見。我再向外看時，他已抱了朱紅的橘子望回走了。過鐵道時，他先將橘子散放在地上，自己慢慢爬下，再抱起橘子走。到這邊

¹⁰ 〈背影〉，《國文》（二），（南一版），頁 66。

時，我趕緊去攙他。他和我走到車上，將橘子一股腦兒放在我的皮大衣上，於是撲撲衣上的泥土，心裡很輕鬆似的。過一會說：「我走了，到那邊來信！」我望著他走出去。他走了幾步，回過頭看見我，說：「進去吧，裡邊沒人！」等他的背影混入來來往往的人叢裡，再找不著了。我便進來坐下，我的眼淚又來了。¹¹

這一段就像電影中的慢鏡頭，緩速的描述出父親的神情與動作，來達到強調與感情鋪墊的效果。在文中以詳細的描寫以敘事者帶領閱讀者，看到動作的細節，甚至是主角的心理狀態，雖未明確說明，但從文中的行為以及主角眼見的景象，可以推敲出主角的心理狀態。

兩篇選文之敘事元素以表格整理為下表：

課文 \ 敘事要件	敘事者	敘事角度	敘事時間
紙船印象	同/外敘事者	內聚焦型	逆時序/概述
背影	同/外敘事者	內聚焦型	逆時序/擴述

綜上所述，敘事抒情在敘事者上屬於同敘事者，因有抒情成分於文中，因此在敘事者上必為故事中的角色。若非故事中的角色，則抒情的成分將會大大減低。在敘事角度上與同敘事者有所關聯，皆是內聚焦式，以角色的經歷與回憶為主要敘事，因此在情感上能更有共鳴。也因為描寫的多是回憶，因此在時序上多為逆時序，也因為與現在對比，常會有概述的情形，也會在回憶描寫時，使用擴述讓整體畫面更加讓人深刻。

¹¹ 同上註，頁 68-69。

第三節 敘事模式與素養教學之連結

一、敘事議論

〈雅量〉

在敘事議論的敘事者上，同樣可以兩個部份為敘事議論中的敘事者分類，也就是分為敘事與議論兩個部份，根據敘事者與敘事角度，從課中問題引導學生思考，引申將三個問題呈列：

1. 是誰在敘事？是誰在議論？
2. 他是從什麼角度敘事故事？
3. 敘事者與議論者的關係為何？

課文	問題	是誰在敘事？是誰在議論？	他是從什麼角度敘事故事？
朋友買了一件衣料，綠色的底子帶白色方格，當她拿給我們看時，一位對圍棋十分感興趣的同學說： <p>「啊，好像棋盤似的。」</p> <p>「我看倒有點像稿紙。」我說。</p> <p>「真像一塊塊綠豆糕。」一位外號叫「大食客」的同學緊接著說。</p>		在第一段中，有出現「我們」這樣的代名詞，也就是說，敘事者是有參與在故事中的。此處的敘事者可以看做故事中的一份子並說出「我看倒有點像稿紙」可看作故事中的主角。	從朋友群中的其中一個來敘事故事，旁觀朋友們的討論，並且參與討論。
我們不禁哄堂大笑，同樣的一件衣料，每個人卻有		同樣以「我們」作為段落開頭，因此可以確認敘	同一個角度看待此件事件，但在朋友的反應上，

<p>不同的感覺。那位朋友連忙把衣料用紙包好，她覺得衣料就是衣料，不是棋盤，也不是稿紙，更不是綠豆糕。</p>	<p>事者為故事中的一員，但在那位朋友的想法上，卻能準確知曉，因此敘事者也可能為全知型敘事者。</p>	<p>反而以直接關注的方式加以敘事朋友的內想法。</p>
<p>人人的欣賞觀點不盡相同，那是和個人的性格與生活環境有關。</p> <p>如果經常逛布店的話，便會發現很少有一匹布沒有人選購過；換句話說，任何質地或花色的衣料，都有人欣賞它。一位鞋店的老闆曾指著櫥窗裡一雙式樣毫不漂亮的鞋子說：「無論怎麼難看的樣子，還是有人喜歡，所以不怕賣不出去。」</p>	<p>此段進入議論，議論者與敘事者在文中事實上並沒有明確指向是同一人或是不同人，而在敘事上，也無法與前段的敘事者連結，可以說在議論者與敘事者上，區別還是相對來說較大的。</p>	<p>在角度上，開始轉變為較高層次的說理，例如：從「人人的欣賞觀點不盡相同」一句開始從故事帶入說理。</p>
<p>就以「人」來說，又何嘗不是如此？也許我們看某人不順眼，但是在他的男友和女友心中，往往認為他如「天仙」或「白馬王子」般地完美無缺。</p>	<p>此段議論者與前段議論者可以看做是同一個，因為在段落上仍是圍繞在同一個主題上。</p>	<p>此處後之敘事角度皆為議論類型。</p>
<p>人總會去尋求自己喜歡的</p>	<p>此段議論者仍是圍繞在</p>	

<p>事物，每個人的看法或觀點不同，並沒有什麼關係，重要的是——人與人之間，應該有彼此容忍和尊重對方的看法與觀點的雅量。</p>	<p>同一個主題上，因此可以看做是同一個議論者，在兩段的議論中，無法確知議論者是否在故事中存在。</p>	
<p>如果他能從這扇門望見日出的美景，你又何必要他走向那扇窗去聆聽鳥鳴呢？你聽你的鳥鳴，他看他的日出，彼此都會有等量的美的感受。人與人偶有摩擦，往往都是由於缺乏那分雅量的緣故；因此，為了減少摩擦，增進和諧，我們必須努力培養雅量。</p>	<p>在這一段中，可以確認議論者與敘事者的角色上不同，敘事者是故事中的一員，而議論者則超脫了敘事者的角色，甚至可以看做是專為議論的存在。</p>	

從表格中可看到，說話者（議論者）與敘事者的不同，敘事者為故事中的一員，而議論者則可以看做是與故事區隔開來的存在，雖在廣義的作者涵義上可以看做是同一人，但若是以個案中的「誰在議論」來看，則會是兩個不同的敘事。敘事雖然可以看做是議論的舉例，但在選文中以故事帶議論的方式，則將故事與議論的敘事者區分開了。因此敘事故事的角度在議論出現後就不再出現，轉為另一個說話者的聲音。

在一〇八新課綱中的核心素養 B—「溝通互動」中的 B1—「符號運用與溝通表達」：「運用國語文表情達意，增進閱讀理解，進而提升欣賞及評析文本的

能力，並能傾聽他人的需求、理解他人的觀點，達到良性的人我溝通與互動。」在表達敘事者的同時，故事的內容也將說理的部分提出，在核心素養上的連結也更加明確。另外也能與 C—「社會參與」中的 C2—「在國語文學習情境中，與他人合作學習，增進理解、溝通與包容的能力，在生活中建立友善的人際關係。」連結，從溝通到建立關係，是可以由此開始的，課文敘事中已做了承接的段落，與課綱中的素養內容也能有所連結。

〈謝天〉

在〈謝天〉中的敘事者與議論者是否為同一個？抑或是另有其人？同樣在敘事分析中可以分為以下這三個問題：

1. 是誰在敘事？是誰在議論？
2. 他是從什麼角度敘事故事？
3. 敘事者與議論者的關係為何？

問題 課文	是誰在敘事？是誰在議論？	他是從什麼角度敘事故事？
常到外國朋友家吃飯。當蠟燭燃起，菜肴布好，客主就位，總是主人家的小男孩或小女孩舉起小手，低頭感謝上天的賜予，並歡迎客人的到來。 我剛到美國時，常鬧得尷尬。因為在國內養成的習	在敘事者上可以看做就是主角，主角先是說明在美國的吃飯習慣之故事，後以慢慢習慣的來帶出幾年之後的敘事者轉變。	主角本身即為敘事者，可以看出應是回憶方式敘事，但並沒有強調回憶這個角度，僅是提到習慣的方式來描寫。

<p>慣，還沒有坐好，就開動了。</p> <p>以後凡到朋友家吃飯時，總是先囑咐自己；今天不要忘了，可別太快開動啊！幾年來，我已變得很習慣了。但我一直認為只是一種不同的風俗儀式，在我這方面看來，忘或不忘，也沒有太大的關係。</p>		
<p>前年有一次，我又是到一家去吃飯。而這次卻是由主人家的祖母謝飯。她雪白的頭髮，顫抖的聲音，在搖曳的燭光下，使我想起兒時的祖母。那天晚上，我忽然覺得我平靜如水的情感翻起滔天巨浪來。</p>	<p>敘事者與前段相同，此次特別點出時間點，並以主角的眼睛看到主人家的祖母形象，帶出兒時回憶中的祖母。</p>	<p>同樣是以回憶的方式看待整個故事，在角度上以當時的主角來看到主人家的祖母與自身的感受，敘事者較前一段更加貼近過去的自己。</p>
<p>在小時候，每當冬夜，我們一大家人圍著個大圓桌吃飯。我總是坐在祖母身旁。祖母總是摸著我的頭說：「老天爺賞我們家飽飯吃，記住，飯碗裡一</p>	<p>從「在小時候」開始，敘事者由現在的主角，開始慢慢轉向過去小時候的主角，然而在敘事者上，仍是以現在的主角為主體，只有在描寫畫面或對</p>	<p>敘事角度開始由現在轉向小時候的回憶，但嚴格來說仍是同一人，只是時間維度上的不同。在敘事角度上有時也會以現在的角度去敘事。</p>

<p>粒米都不許剩，要是糟蹋糧食，老天爺就不給咱們飯了。」</p> <p>剛上小學的我，正在念打倒偶像及破除迷信等為內容的課文，我的學校就是從前的關帝廟，我的書桌就是供桌，我曾給周倉畫上眼鏡，給關平戴上鬍子，祖母的話，老天爺也者，我覺得是既多餘，又落伍的。</p>	<p>話時，才會以小時候的自己的雙眼看見當時的事物。</p>	
<p>不過，我卻很尊敬我的祖父母，因為這飯確實是他們掙的，這家確實是他們立的。我感謝面前的祖父母，不必感謝渺茫的老天爺。</p> <p>這種想法並未因為年紀長大而有任何改變。多少年，就在這種哲學中過去了。</p>	<p>敘事者由完全是幼時的主角轉為現在的主角，從「多少年」之後，便將時間拉到了現在。</p>	<p>在敘事角度上，從幼時的主角之眼轉向現在的主角，不過整體的敘事角度事實上變化並不大，僅是在時間上有所變更，藉由回憶來引出後段的敘事。</p>
<p>我在這個外國家庭晚飯後，由於這位外國老太太，我想起我的兒時，由</p>	<p>敘事者完全是現在的主角，然而同樣的主角，卻在時序上有很明顯的差</p>	<p>角度上的轉變跟隨著時間的變化，在敘事角度上，一次又一次的變更，</p>

<p>於我的兒時，我想起一串很奇怪的現象。</p> <p>祖父每年在「風裡雨裡的咬牙」，祖母每年在「茶裡飯裡的自苦」，他們明明知道要滴下眉毛上的汗珠，才能撿起田中的麥穗，而為什麼要謝天？我明明是個小孩子，混吃混玩，而我為什麼卻不感謝老天爺？</p> <p>這種奇怪的心理狀態，一直是我心中的一個謎。</p>	<p>異，雖在敘事者上都是同一人，卻是完全不同的時間。</p>	<p>是因為時間的拓展，由幼時的主角到現在再到更後面的主角。</p>
<p>一直到前年，我在普林斯頓，瀏覽愛因斯坦的我所看見的世界得到了新的領悟。</p> <p>這是一本非科學性的文集，專載些愛因斯坦在紀念會上啦，在歡迎會上啦，在朋友的喪禮中，他所發表的談話。</p> <p>我在讀這本書時忽然發現愛因斯坦想盡量給聽眾一個印象：即他的貢獻</p>	<p>時間的轉變在這一段中再次展現，從「一直到前年」開始，敘事者仍是主角，但這一段的敘事者為更加接近現在的主角。</p>	<p>在敘事的角度上，與主角的距離一直都沒有什麼太明顯的變化，也就是主角本身，然而時間的變動會讓敘事角度貼近或是遠離現在的敘事者。</p>

<p>不是源於甲，就是由於乙，而與愛因斯坦本人不太相干似的。</p> <p>就連那篇亙古以來嶄新獨創的狹義相對論，並無參考可引，卻在最後天外飛來一筆，「感謝同事朋友貝索的時相討論。」</p> <p>其他的文章，比如奮鬥苦思了十幾年的廣義相對論，數學部份推給了昔年好友的合作：這種謙抑，這種不居功，科學史中是少見的。</p> <p>我就想，如此大功而竟不居，為什麼？像愛因斯坦之於相對論，像我祖母之於我家。</p>		
<p>幾年來自己的奔波，做了一些研究，寫了幾篇學術文章，真正做了一些小貢獻以後，才有了一種新的覺悟：即是無論什麼事，得之於人者太多，出之於己者太少。因為需要感謝</p>	<p>在最後這一段，敘事者終於指向真正現在的自己，說理上也趨向最終的主題。</p>	<p>敘事角度上最接近現在的自己，雖在敘事角度上都是主角，在最末段中仍是同一個敘事者，但在角度上最貼近的是本段。</p>

<p>的人太多了，就感謝天罷。無論什麼事，不是需要先人的遺愛與遺產，即是需要眾人的支持與合作，還要等候機會的到來。越是真正做過一點事，越是感覺自己的貢獻之渺小。</p>		
--------------------------------------------------------------------------------------	--	--

從敘事者的時間跨度上，〈謝天〉可以看到故事時間跳躍與相同敘事者之間的關聯，也能看到雖為同一敘事者，但時間維度的改變可以造成類似敘事者不同成長的效果。

<p>常到外國朋友家吃飯。當蠟燭燃起，菜肴布好，客主就位，總是主人家的小男孩或小女孩舉起小手，低頭感謝上天的賜予，並歡迎客人的到來。</p> <p>我剛到美國時，常鬧得尷尬。因為在國內養成的習慣，還沒有坐好，就開動了。以後凡到朋友家吃飯時，總是先囑咐自己；今天不要忘了，可別太快開動啊！幾年來，我已變得很習慣了。但我一直認為只是一種不同的風俗儀式，在我這方面看來，忘或不忘，也沒有太大的關係。</p>	
敘事者	第一段—剛到美國時的主角



<p>前年有一次，我又是到一家去吃飯。而這次卻是由主人家的祖母謝飯。她雪白</p>

的頭髮，顫抖的聲音，在搖曳的燭光下，使我想起兒時的祖母。那天晚上，我忽然覺得我平靜如水的情感翻起滔天巨浪來。

敘事者

第二段—在美國時的主角，比起前段更接近現在（前年）



在小時候，每當冬夜，我們一大家人圍著個大圓桌吃飯。我總是坐在祖母身旁。祖母總是摸著我的頭說：「老天爺賞我們家飽飯吃，記住，飯碗裡一粒米都不許剩，要是糟蹋糧食，老天爺就不給咱們飯了。」

剛上小學的我，正在念打倒偶像及破除迷信等為內容的課文，我的學校就是從前的關帝廟，我的書桌就是供桌，我曾給周倉畫上眼鏡，給關平戴上鬍子，祖母的話，老天爺也者，我覺得是既多餘，又落伍的。

敘事者

第三段—小時候的主角



不過，我卻很尊敬我的祖父母，因為這飯確實是他們掙的，這家確實是他們立的。我感謝面前的祖父母，不必感謝渺茫的老天爺。

這種想法並未因為年紀長大而有任何改變。多少年，就在這種哲學中過去了。

敘事者

第四段—更接近現在的主角（多少年過去）



我在這個外國家庭晚飯後，由於這位外國老太太，我想起我的兒時，由於我的兒時，我想起一串很奇怪的現象。

祖父每年在「風裡雨裡的咬牙」，祖母每年在「茶裡飯裡的自苦」，他們明明知道要滴下眉毛上的汗珠，才能撿起田中的麥穗，而為什麼要謝天？我明明是個小孩子，混吃混玩，而我為什麼卻不感謝老天爺？

這種奇怪的心理狀態，一直是我心中的一個謎。

敘事者

第五段—在美國時的主角，比起前段更接近現在（前年）
（與第二段相同）



一直到前年，我在普林斯頓，瀏覽愛因斯坦的我所看見的世界得到了新的領悟。這是一本非科學性的文集，專載些愛因斯坦在紀念會上啦，在歡迎會上啦，在朋友的喪禮中，他所發表的談話。

我在讀這本書時忽然發現愛因斯坦想盡量給聽眾一個印象：即他的貢獻不是源於甲，就是由於乙，而與愛因斯坦本人不太相干似的。

就連那篇亙古以來嶄新獨創的狹義相對論，並無參考可引，卻在最後天外飛來一筆，「感謝同事朋友貝索的時相討論。」

其他的文章，比如奮鬥苦思了十幾年的廣義相對論，數學部份推給了昔年好友的合作：這種謙抑，這種不居功，科學史中是少見的。

我就想，如此大功而竟不居，為什麼？像愛因斯坦之於相對論，像我祖母之於我家。

敘事者

第六段—前年的主角



幾年來自己的奔波，做了一些研究，寫了幾篇學術文章，真正做了一些小貢獻

以後，才有了一種新的覺悟：即是無論什麼事，得之於人者太多，出之於己者太少。因為需要感謝的人太多了，就感謝天罷。無論什麼事，不是需要先人的遺愛與遺產，即是需要眾人的支持與合作，還要等候機會的到來。越是真正做過一點事，越是感覺自己的貢獻之渺小。

敘事者

第七段—幾年後的主角

從上列的表格中，可以看出敘事者雖同為主角，但在時間的變化上，卻有很明顯的差異，各段所顯示的敘事也有根本上的差異，時間的跨越幅度與次數也能看見敘事者在文中的明顯變化，從不理解與不太在乎到存有迷惑，再到有所領悟，最後完全理解，這樣的過程雖出於同一個敘事者，但因為時間的變化，使得每一段的敘事角度都有所不同，也成為在敘事過程中，可作為探究的教材。

在教學應用上，也能請學生轉換為一個自我成長的「紀錄者」，找尋自己生命中所遭遇的問題，問題大小不拘，卻是長期困擾自己許久的問題，從跳脫時間的限制，以時段性的發展來作寫作練習。而在課綱的素養連結上，則可與 A—「自主行動」中的 A2—「系統思考與解決問題」：「透過欣賞各類文本，培養思辨的能力，並能反思內容主題，應用於日常生活中，有效處理問題。」從生命中的問題到反思、行動，最後是解決問題，這是素養中的思考面向，在文本中也能很明顯地被發掘出來。

二、敘事抒情

〈紙船印象〉

在敘事抒情上，與敘事議論雷同，根據敘事者與敘事角度的不同，可探究敘事者、敘事角度與抒情之間的關聯，可簡略為三個問題：

1. 這一段話是誰說的？

2. 他有什麼樣的感受？
3. 他因為什麼樣的事物而有這樣的感受？

課文 問題	每個人的一生都會遭遇許多事，有些是過眼雲煙，倏忽即逝，有些是熱鐵烙膚，記憶長存，有些像是飛鳥掠過天邊，漸去漸遠；而有一些事，卻像夏日的小河、冬天的落葉，像春花，也像秋草，似無所見，又非視而不見—童年的許多細碎事物，大體如此，不去想，什麼都沒有，一旦思想起，便歷歷如繪。
這一段話是誰說的？	故事外的人，敘事者在段落中並沒有明顯的指向，此段也僅是做一個背景上的交代。
他有什麼樣的感受？	「不去想，什麼都沒有，一旦思想起，便歷歷如繪。」可推測出是有思念的，對於童年的許多細碎事物，此段的敘事者是抱有思念之心的。
他因為什麼樣的事物而有這樣的感受？	如同夏日的小河、冬天的落葉、春花、秋草，最重要的是童年的許多細碎事物。

從夏日的小河、冬天的落葉、春花、秋草帶出童年，也就是文中的：「不去想，什麼都沒有，一旦思想起，便歷歷如繪。」從童年開始，帶出後面的回憶。

課文 問題	紙船是其中之一。我曾經有過許多紙船，在童年的無三尺浪的簷下水道航行，使我幼時的雨天時光，特別顯得亮麗充實，讓人眷戀。
這一段話是誰說的？	「我」，便是文中的主角，從「曾經」一詞與「幼時」便能知道說話的人是「現在的我」。

他有什麼樣的感受？	回憶幼時的下雨時光，讓人感到眷戀、思念。過去的主角則感到亮麗、充實。
他因為什麼樣的事物而有這樣的感受？	紙船、雨天時光使幼時的主角感到亮麗充實，使現在的主角感到眷戀。

先是描寫童年時的情況再轉往主題－紙船，幼時的回憶使現在的主角感到眷戀，再深入描寫主題。

課文 問題	那時，我們住的是低矮簡陋的農舍，簷下無排水溝，庭院未鋪柏油，一下雨，便泥濘不堪。屋頂上的雨水滴落下來，卻理直氣壯的在簷下匯成一道水流，水流因雨勢而定，或急或緩，或大或小。我們在水道上放紙船遊戲，花色斑雜者，形態怪異者，氣派儼然者，甫經下水即遭沉沒者，各色各樣的紙船或列隊而出，或千里單騎，或比肩齊步，或互相追逐，或者乾脆是曹操的戰艦－首尾相連。形形色色，蔚為壯觀。我們所得到的，是真正的快樂。
這一段話是誰說的？	說話的人同樣是主角，但文中的「我們」表明角色不只有主角，也有其他的角色。
他有什麼樣的感受？	主角與其他角色在雨天裡看到形形色色的紙床，蔚為壯觀，感受到真正的快樂。
他因為什麼樣的事物而有這樣的感受？	因為各式各樣的紙船：花色斑雜者、形態怪異者、氣派儼然者，或千里單騎，或比肩齊步、或互相追逐，或首尾相連，蔚為壯觀。

詳細描寫多種紙船的樣式，以此為深刻回憶的印證，有著深刻的印象才能詳實的描述，從間接抒情轉往後面的直接抒情。

<p>課文</p> <p>問題</p>	<p>這些紙船都是有感情的，因為它們大都出自母親的巧思和那雙粗糙不堪、結著厚繭的手。母親摺船給孩子，讓孩子在雨天裡也有笑聲，這種美麗的感情要到年事稍長後才能體會出來，也許那雨一下就是十天半月，農作物都有被淋壞、被淹死的可能，母親心裡正掛記這些事，煩亂憂愁不堪，但她仍然平靜和氣的為孩子摺船，摺成比別的孩子所擁有的還要漂亮的紙船，好讓孩子高興。</p>
<p>這一段話是誰說的？</p>	<p>說話的人也是主角，並加入了母親的角色，主角的話語中顯現了母親對於孩子的感情。</p>
<p>他有什麼樣的感受？</p>	<p>在年事稍長後感覺到母親美麗的情感，感覺到母親掛記與孩子的期望，母親仍溫柔的對待孩子。</p>
<p>他因為什麼樣的事物而有這樣的感受？</p>	<p>從紙船的折成與農作物的折損，對比母親溫柔的而美麗的感情。從紙船的美麗與母親的美麗比擬，從而有這樣的感受。</p>

<p>課文</p> <p>問題</p>	<p>童年舊事，歷歷在目，而今早已年過而立，自然不再是涎著臉要求母親摺紙船的年紀。只盼望自己能以母親的心情，為子女摺出一艘艘未必漂亮但卻堅強的、禁得住風雨的船，如此，便不致愧對紙船了。</p>
<p>這一段話是誰說的？</p>	<p>說話的人同樣是主角，這一個段落說話的是現在的主角，他藉由過去的「童年舊事」將現在的自己與過去的母親對比，盼望自己能夠如同母親的心情，為子女摺出一艘艘未必漂亮卻堅</p>

	強、禁得住風雨的船。
他有什麼樣的感受？	感受到母親的溫柔與堅強，並期許自己，也許有些壓力與責任，期望自己能為孩子做些事情。
他因為什麼樣的事物而有這樣的感受？	歷歷在目的童年、母親摺的紙船、自己的子女

敘事者上皆是主角，與〈謝天〉雷同，敘事者的敘事會依時間的變化而有所不同。然而〈紙船印象〉一開始就採用了倒敘法，也就是逆時序的方式，在時間的變化上，較〈謝天〉要簡單清楚一些，主要就是在主角的童年與現在之間轉換。

在敘事者的轉變上，可以採用不同的視角來看整個故事，例如母親眼中的孩子是如何的？又甚至是將紙船擬人化，都可將敘事角度改變，以此延伸至課文中的抒情部份，探究是否可以做連結。例如：

外頭下著雨，眼前的孩子想要一艘紙船，我折了紙船給他……

此段做為開頭，正好可運用在寫作教學的敘事角度轉換上，對於學生換位思考的練習也能有所幫助；此外，教學時也可在時序上說明逆時序的使用方式和效益，幫助孩子進行童年時刻的回憶書寫。在與課綱的素養連結的部分，可以與 B—「溝通互動」中的 B3—「藝術涵養與美感素養」：「具備欣賞文學與相關藝術的能力，並培養創作的興趣，透過對文本的反思與分享，印證生活經驗，提升審美判斷力。」從文本中的回憶，再到描寫紙船，這不只是停留在文學之美的欣賞，更能透過實際的生活經驗，反思自身的生命價值，在學生素養教學的養成上，亦能有更深層次的呈現。

〈背影〉

同樣根據敘事者與敘事角度的不同，可探究敘事者、敘事角度與抒情之間的關聯，簡略為三個問題：

1. 這一段話是誰說的？
2. 他有什麼樣的感受？
3. 他因為什麼樣的事物而有這樣的感受？

課文 問題	我與父親不相見已二年餘了，我最不能忘記的是他的背影。那年冬天，祖母死了，父親的差使也交卸了，正是禍不單行的日子！喪事完畢，父親要到南京謀事，我也要回北京念書，我們便同行。
這一段話是誰說的？	說話的人是主角，首句便提到了父親的背影，以回憶的方式敘述起那年冬天的故事。
他有什麼樣的感受？	主角最不能忘記父親的背影，當時禍不單行，或許內心感到不捨與思念。
他因為什麼樣的事物而有這樣的感受？	祖母去世、父親的差使交卸、父子兩人要再離別

可以看到一開始的破題，從祖母死了，父親的差使也交卸了到自己要到北京念書，看的出家中的環境並不好，主角內心的掙扎在此段並沒有很明顯得顯示，在第一句話中做為主敘事者，帶出後面的回憶敘事。

	到南京時，有朋友約去遊逛，勾留了一日；第二日上午，便須
--	-----------------------------

<p>課文 問題</p>	<p>渡江到浦口，下午上車北去。父親因為事忙，本已說定不送我，叫旅館裡一個熟識的茶房陪我同去。他再三囑咐茶房，甚是仔細。但他終於不放心，怕茶房不妥帖；頗躊躇了一會。其實，我那年已二十歲，北京已來往過兩三次，是沒有什麼要緊的了。他躊躇了一會，終於決定還是自己送我去。我兩三回勸他不必去，他只說：「不要緊，他們去不好！」</p>
<p>這一段話是誰說的？</p>	<p>說話的人同樣是主角，交代當時父親與自己前往車站前的互動。</p>
<p>他有什麼樣的感受？</p>	<p>主角可能感覺父親多慮，才会有「是沒有什麼要緊的」這樣的話。</p>
<p>他因為什麼樣的事物而有這樣的感受？</p>	<p>父親本已說定不會送主角，再三叮囑茶房，後來還是決定自己送主角去車站。</p>

接續前段的回憶，在此段的敘事者就沒有再變化，反而更加深入的以回憶中的敘事為主，可以顯現出當時自己的自以為是和不懂事。另外也以這種方式，來凸顯父親的關心和擔憂。

可以做為現在與過去的比較，在現在的自己看到當時的自己，會說些什麼話？或是希望過去的自己能有什麼樣的改變？對於父親的想法是否有更深刻的認識？經過這些時間之後自身的成長，是否有呈現在文中？

<p>課文</p>	<p>我們過了江，進了車站，我買票，他忙著照看行李。行李太多了，得向腳夫行些小費才可過去，他便又忙著和他們講價</p>
-----------	-------------------------------------------------------------

問題	<p>錢。我那時真是聰明過分，總覺他說話不大漂亮，非自己插嘴不可。但他終於講定了價錢，就送我上車。他給我揀定了靠車門的一張椅子，我將他給我做的紫毛大衣鋪好坐位。他囑我路上小心，夜裡要警醒些，不要受涼；又囑託茶房好好照應我。我心裡暗笑他的迂，他們只認得錢，託他們直是白託；而且我這樣大年紀的人，難道還不能料理自己麼？唉！我現在想想，那時真是太聰明了！</p>
這一段話是誰說的？	<p>主要說話的人仍是主角，這一段說明主角與父親在車站的互動，並將主角內心的感受呈現出來。但在最末段的反諷語氣則是現在的自己所下的評語。</p>
他有什麼樣的感受？	<p>感覺到父親太過多慮，並且感覺到父親的迂、守舊，認為自己較為聰明。</p>
他因為什麼樣的事物而有這樣的感受？	<p>父親與腳夫講價不大漂亮、叮囑茶房好好照應主角，主角認為茶房只認得錢，託他們直是白託。</p>

同樣接續前段，此段中說話的人仍是那個不成熟的主角，以為父親過於多慮，更自以為自己已經長大，難道還不能照顧自己嗎？不過，本文在最後一句中，敘事者的轉變卻是由「過去的自己」，轉換成「現在的自己」，重新來看待這兩段的回憶，同樣可以前一段的方式，探討現在的自己看到當時的自己，會說些什麼話？或是希望過去的自己能有什麼樣的改變？不只是認為那時真是太聰明了，更多的是如果能夠回到過去，會做出什麼樣的改變？

	<p>我說道：「爸爸，您走吧！」他望車外看了一看，說：「我買幾</p>
--	-------------------------------------

<p>課文</p> <p>問題</p>	<p>個橘子去，你就在此地不要走動。」我看那邊月臺的柵欄外有幾個賣東西的等著顧客。走到那邊月臺，須穿過鐵道，須跳下去又爬上去。父親是一個胖子，走過去自然要費事些。我本來要去的，他不肯，只好讓他去。我看見他戴著黑布小帽，穿著黑布大馬褂，深青布棉袍，蹣跚地走到鐵道邊，慢慢探身下去，尚不大難。可是他穿過鐵道，要爬上那邊月臺，就不容易了。他用兩手攀著上面，兩腳再向上縮；他肥胖的身子向左微傾，顯出努力的樣子。這時我看見他的背影，我的眼淚很快地流下來了。我趕緊拭乾了淚，怕他看見，也怕別人看見。我再向外看時，他已抱了朱紅的橘子望回走了。過鐵道時，他先將橘子散放在地上，自己慢慢爬下，再抱起橘子走。到這邊時，我趕緊去攙他。他和我走到車上，將橘子一股腦兒放在我的皮大衣上，於是撲撲衣上的泥土，心裡很輕鬆似的。過一會說：「我走了，到那邊來信！」我望著他走出去。他走了幾步，回過頭看見我，說：「進去吧，裡邊沒人！」等他的背影混入來來往往的人叢裡，再找不著了。我便進來坐下，我的眼淚又來了。</p>
<p>這一段話是誰說的？</p>	<p>說話的人是主角，主角在看著父親前去月臺對面買橘子的畫面，內心的感受與對於父親的情感隨著父親的一舉一動而完全展露出來。</p>
<p>他有什麼樣的感受？</p>	<p>看見父親爬上月臺為自己奮力買橘子的畫面，感到內心酸楚，父親將橘子一股腦兒的放在皮大衣上，如同父親對主角的愛，主角感受到後感動不已。</p>
<p>他因為什麼樣的事物而有這樣的感受？</p>	<p>父親為主角買橘子的舉動，以及蹣跚爬下月臺的模樣。與第一段中，當時是禍不單行的日子，但父親仍然對自己如此，因此內心激動，無法言喻。</p>

做為類似電影中的「慢鏡頭」，可詢問學生在此段的描寫中，是否比起其他段落，腦海中有更加清楚的畫面出現？在使用這樣的描寫方法時，主角的心理有著什麼樣的變化？

課文 問題	近幾年來，父親和我都是東奔西走，家中光景，一日不如一日。 我北來後，他寫了一封信給我，信中說道：「我身體平安，惟膀子疼痛得厲害，舉箸提筆，諸多不便，大約大去之期不遠矣。」 我讀到此處，在晶瑩的淚光中，又看見那肥胖的青布棉袍、黑布馬褂的背影。唉！我不知何時再能與他相見！
這一段話是誰說的？	主角所言，交代家中的狀況並且將讀父親的信、主角的反應完整呈現，最後不免感嘆何時能再與父親相見。
他有什麼樣的感受？	思念父親的心情，也許也有些心疼父親，對於自己所能做的有限而無能為力，也對父親對自己的感情與照顧，感到無比的暖心與不捨。
他因為什麼樣的事物而有這樣的感受？	父親的信、回憶起過往的事與父親的身影

上段表格中，可以看到在引發主角感受的部分，都有父親的參與，從一開始的瞧不起到後來的心疼、思念，這些感受都與父親有關。父親在主角的內心佔有極重要的地位，但只有分離時刻，主角才能真切的感受到需父親的感受。從實際的陪伴到象徵性的橘子，再到最後的信；從一開始的看不起到眼淚掉下來，再到最後晶瑩的淚光，在在顯示主角對於父親的感情也是隨著距離而越加思念。主角自身為敘事者，運用敘事將父親的一舉一動描寫清楚，並將自身的感情投射於此。

在與課綱的素養連結的部分，同樣可以與 B—「溝通互動」中的 B3—「藝術涵養與美感素養」：「具備欣賞文學與相關藝術的能力，並培養創作的興趣，透過對文本的反思與分享，印證生活經驗，提升審美判斷力。」從回憶到理解，同樣不只是文學之美，更透過生活經驗，來感受、反思自身對於父親的情感，更能真正地、有次序地將情感敘事出來，而不會顯得雜亂或是零散。

本章以混合型敘事文做為探討對象，首先將混合型敘事文做一定義，並將選文具體分析，再分為敘事者、敘事角度與敘事時間三個部分，並將各選文中所著重的敘事方法一一呈現，並於後段再將各類敘事元素以教學的方式呈現，並說明如何與一〇八課綱中素養教學的各項素養作連結。

第五章 結 論

一、研究成果與檢討

本論文從第一章〈緒論〉第一節故事的體驗性質、趣味性與吸引力再到敘事文對於國文教學的影響，說明故事含有自小便能培養的「閱讀力」或是「寫作力」的能力，以及故事對於人的特殊性與重要性著眼。其次，在第二節的文獻探討中，則以敘事學方面與國文教材方面為分類，以前人研究成果為基礎，將敘事課程的相關研究做一概略性的梳理。而第三節則將本研究之範圍、進路做一統整性的說明，從現今教科書版本中之南一版、康軒版、翰林版三家版本選取共通性選文，並將選文中的敘事文分為「純敘事文」與「混合型敘事文」兩種，進行敘事分析。

在第二章中，從第一節的各家版本之特色探討，將各版本的單元區分，並加以整理，再以〈五柳先生傳〉一課文為例，就南一版、康軒版、翰林版三版之用詞、編排、特色分別呈列。第二節則將三版選文中的共通性選文分為 A 類、只有兩版選文則為 B 類，僅有一版選錄則為 C 類，再將三類分別呈列，梳理選文中敘事文之比例，並將各類選文中的古典文與現代文之間的占比以圓餅圖方式呈現。本章就研究對象做一較為全面性的統整，以利後文之比較與分析。

第三章以三版共通 A 類選文中的純敘事文為主要分析對象，第一節對純敘事文進行定義，之後進行「敘事者」中的異敘事者與同敘事者、客觀敘事者與干預敘事者，「敘事視角」中的非聚焦型、內聚焦型與外聚焦型，「敘事時間」中的時序與時限三部分為切入點，個別分析〈五柳先生傳〉、〈王冕的少年時代〉、〈空城計〉、〈兒時記趣〉四篇主要經典選文，再將分析結果以教學的方式呈現，並說明如何與一〇八課綱中素養教學的各項素養進行連結。

第四章同樣先進行混合型敘事文的定義，並以「敘事者」、「敘事視角」、「敘事時間」三個部分，個別分析〈雅量〉、〈謝天〉、〈紙船印象〉、〈背影〉四篇主要選文，最後將分析結果以教學的方式呈現，再與一〇八課綱中素養教學的各項素養連結。

本論文之選用文本雖為國中國文教材的經典選文，但選取的數量仍然十分有限，尤其未能對詩歌的敘事文本進行討論，是為不足之處。

二、未來展望

本研究選文為已通過審定之一〇六學年度國中三家出版社的國文教科書，因應新課綱的確定，新型態的教學與教科書的關係改變，實可預期。然而，在國文教科書的材料上，敘事文仍是主要的選文類型。這是因為敘事與生活是密不可分的，在多元課程盛行的現代教學中，課程中的理解、歸納、統整、表達更與敘事能力的優劣息息相關。因此，儘管未來可能出現更多的跨類科選文在國文教材之中，教學終究還是要以閱讀理解為優先能力，才能觸發學生有更進一步的興趣發展。

本研究為國中端之國文教材，期望能夠提供未來相關研究在模組上的定型，延續到新的課綱開展之後的教科書編輯，致使敘事的教學方法延伸到下一個階段。再者，本論文也企盼將國中端的敘事文分析拓展至未來學生的高中端、大學端中跨領域「敘事力」等多元學科方向，在理解、歸納、統整、表達四種能力的培養上更為增進，在國文科從事教科書課文的實際敘事分析時，也能夠提供更多的敘事相關課程建構之可能性。

近日，一〇八課綱國文科第一冊已正式出版，本論文雖以舊版本為探討對象，

但如〈紙船印象〉、〈兒時記趣〉、〈雅量〉、〈背影〉¹等文皆被選入新課綱版本第一冊的國文教科書之中，仍可提供未來教學之參考。此外，本論文著重敘事類課文的探討與分析，除了於教師在素養教學上的應用外，並企盼能夠提供一些建議和回饋予未來的教科書編輯做參考，使故事的體驗、趣味性與吸引力在國文教學現場持續發酵。在與一〇八課綱中素養教學的各項素養連結下，筆者個人也能在本論文的研究基礎上承舊於新，將分析的結果以及論述帶向未來的實際教學應用上。

¹ 一〇八課綱三家版本之國文第一冊目錄，請參見附錄一：「一〇八新課綱國中國文第一冊課文目錄整理表」。

參 考 書 目

一、核心文本

南一版

- 《國文》(一)，臺南：南一書局企業股份有限公司，2017年8月四版三刷。
- 《國文》(二)，臺南：南一書局企業股份有限公司，2018年2月三版三刷。
- 《國文》(三)，臺南：南一書局企業股份有限公司，2017年8月三版二刷。
- 《國文》(四)，臺南：南一書局企業股份有限公司，2018年2月三版二刷。
- 《國文》(五)，臺南：南一書局企業股份有限公司，2017年8月四版。
- 《國文》(六)，臺南：南一書局企業股份有限公司，2018年2月三版。

康軒版

- 《國文》(一)，新北市：康軒文化事業股份有限公司，2017年9月四版三刷。
- 《國文》(二)，新北市：康軒文化事業股份有限公司，2017年2月三版二刷。
- 《國文》(三)，新北市：康軒文化事業股份有限公司，2017年9月三版二刷。
- 《國文》(四)，新北市：康軒文化事業股份有限公司，2017年2月三版。
- 《國文》(五)，新北市：康軒文化事業股份有限公司，2017年9月三版。
- 《國文》(六)，新北市：康軒文化事業股份有限公司，2017年2月再版二刷。

翰林版

- 《國文》(一)，臺南：翰林出版事業股份有限公司，2017年8月四版三刷。
- 《國文》(二)，臺南：翰林出版事業股份有限公司，2018年2月四版三刷。
- 《國文》(三)，臺南：翰林出版事業股份有限公司，2017年8月三版二刷。
- 《國文》(四)，臺南：翰林出版事業股份有限公司，2018年2月三版二刷。

《國文》(五)，臺南：翰林出版事業股份有限公司，2017年8月三版。

《國文》(六)，臺南：翰林出版事業股份有限公司，2018年2月三版。

二、研究專著

(依作者姓氏筆畫排列)

(一) 敘事學類

(法) 熱拉爾·熱奈特(Gérard Genette)，王文融譯：《敘事話語/新敘事話語》，北京：中國社會科學出版社，1990年初版。

(法) 李維·史陀(Lévi-Strauss)，廖惠瑛譯：《我們都是食人族》，臺北：行人出版社，2014年11月初版。

(美) 坎伯(Campbell)：《神話》，臺北：立緒文化事業股份有限公司，1997年5月二版。

(美) 韋恩·布斯(Wayne Clayson Booth)著，華明、胡曉蘇、周憲譯：《小說修辭學》，北京：聯合出版社，2017年7月第一版。

(美) 浦安迪：《中國敘事學》，北京：北京大學出版社，2018年8月初版。

(美) 傑拉德·普林斯(Gerald Prince)，徐強譯：《故事的語法》，北京：中國人民大學出版社，2015年1月初版。

(美) 華萊士·馬丁(Wallace Martin)，伍曉明譯：《當代敘事學》，北京：中國人民大學出版社，2018年8月初版。

(英) 佛斯特(E.M.Forster)，蘇西亞譯：《小說面面觀》，臺北：商周出版社，2015年3月初版。

申丹：《敘事學理論探蹟》，臺北：秀威資訊科技股份有限公司，2014年9月初版。

申丹：《敘述學與小說文體學研究》，北京：北京大學出版社，2005年1月第三版。

林鎮山：《臺灣小說與敘事學》，臺北縣：前衛出版社，2002年9月初版。

胡亞敏：《敘事學》，臺中：若水堂股份有限公司，2014年2月初版。

陳平原：《小說史：理論與實踐》，臺北：淑馨出版社，1998年10月初版。

陳平原《中國小說敘事模式的轉變》，香港：香港中文大學出版社，2006年12月初版。

喬國強：《敘說的文學史》，北京：北京大學出版社，2017年11月初版。

（二）教育學類

王文科、王智弘：《教育研究法》，臺北：五南圖書出版股份有限公司，2018年12月十八版。

何琦瑜、吳毓珍：《教出寫作力》，臺北：天下雜誌股份有限公司，2007年12月初版。

吳靖國：《教育理論》，臺北：師大書苑有限公司，2009年9月初版。

李崇建：《作文，就是寫故事：故事核心式創意作文術》，臺北：聯合文學出版社，2010年12月初版。

周新富：《教育社會學》，臺北：五南圖書出版股份有限公司，2015年6月初版。

林慧玲：《語文閱讀教學策略》，臺北：秀威資訊科技股份有限公司，2012年1月初版。

耿志堅：《國中國文教學設計：討論與創思》，臺北：五南圖書出版股份有限公司，1996年9月初版。

張世忠：《教學原理：統整、應用與設計》，臺北：五南圖書出版股份有限公司，2015年9月初版。

張春榮《作文教學風向球》，臺北：萬卷樓圖書有限公司，2008年5月初版。

張春興：《教育心理學》，臺北：東華書局，2013年2月二版。

莊明貞、阮凱利等：《敘事探究：課程與教學的應用》，新北市：心理出版社，2010年9月初版。

陳奎熹：《教育社會學導論》，臺北：師大書苑有限公司，2014年3月初版。

程漢傑、姚裕強：《中學生讀寫技巧》，臺北：萬卷樓圖書有限公司，1995年5月初版。

黃光雄、蔡清田《課程發展與設計新論》，臺北：五南圖書出版股份有限公司，2015年2月初版。

黃錦鉉：《國文教學法》，臺北：三民書局股份有限公司，1990年8月初版。

潘麗珠：《國語文教學有創意》，臺北：幼獅文化事業股份有限公司，2001年10月初版。

三、期刊論文

李清筠：〈古典散文教學重點與方法—從「兒時記趣」出發〉，《中等教育》，2013年9月。

林文寶：〈敘述、敘事與故事〉，《兒童文學學刊》，2000年5月。

邵明珍：〈陶淵明「五柳先生傳」非「自傳」〉，《華東師範大學學報》，2006年9月。

曾肇文：〈一種敘事課程的建構與實施--以「生活領域」為例〉，《新竹教育大學學報》，2008年12月。

曾肇文：〈敘事探究對敘事教學的啟示—理念與實例〉，《新竹教育大學學報》，2005年12月。

黃文青：〈從空間概念論陶淵明在「五柳先生傳」的抒情自我〉，《成大中文學報》，2015年9月。

黃道遠：〈從敘事探究的教學觀到敘事課程的學習〉，《臺灣教育》，2016年6月。

黃翠芬：〈從敘事作品的文本互涉談開展具文化創意的中文教學〉，《朝陽人文社會學刊》，2013年12月。

葉治：〈五柳先生傳：游走於虛實之間〉，《荊楚理工學院學報》，2006年3月。

趙憶祺：〈「情境教學」以國中國文教材「王冕的少年時代」為例〉，《北縣教育》，2009年12月。

謝茹萍：〈國語課程實施聆聽教學活動設計—以「空城計」為例〉，《語文教育論壇》，2018年3月。

四、學位論文

王妙萱：《讀寫結合限制式寫作教學方案應用於國中八年級寫作教學之行動研究》，臺中：國立臺中教育大學課程與教學研究所碩士論文，2009年。

易淑貞：《範文引導式作文教學法之研究—以各版國中國文範文為例》，彰化：國立彰化師範大學國文學系碩士論文，2004年。

林家楓：《國語教科書記敘文標題的研究》，臺東：國立臺東大學語文教育學研究所碩士論文，2006年。

邱玉霞：《國中國文讀寫互動教學之研究—以因果、正反、凡目三種章法切入》，臺北：國立臺灣師範大學國文學系在職進修碩士論文，2005年。

張翠珊：《國中國文現代文學教學之研究》，彰化：國立彰化師範大學國文學系碩士論文，2004年。

郭禾：《國中國文教科書中故事體課文之分析研究》，臺北：銘傳大學應用中國文學研究所碩士論文，2006年。

陳秋茹：《國中國文現代散文教學設計》，彰化：國立彰化師範大學國文學系碩士論文，2010年。

陳素碧：《國中國文教科書中流行文化之內容分析—以90學年度國編版與97學年度審定版為例》，臺南：國立臺南大學教育學系課程與教學研究所碩士論文，

2010 年。

黃筱雯：《國語文教科書第三學習階段與第四學習階段文體分布之研究》，臺中：國立臺中教育大學教育研究所碩士論文，2017 年。

塗絲佳：《國中國文「閱讀」教學研究》，高雄：國立高雄師範大學國文教學碩士論文，2004 年。

趙淑瑩：《描寫、敘述寫作教學對國中九年級學生寫作能力提升之研究》，臺北：國立臺灣師範大學國文學系在職進修碩士論文，2010 年。

蕭千金：《國中作文教學的設計與實作--以「立意取材」與「謀篇布局」為例》，臺北：國立臺灣師範大學國文學系在職進修碩士論文，2006 年。

鍾靈：《國中國文教科書中故事內容分析研究》，臺中：國立臺中教育大學教育學系課程與教學研究所碩士論文，2014 年。

龔月雲：《國中國文教科書之修辭探究》，嘉義：國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，2007 年。

五、網路資料

南一書局官方網站：https://trans.nani.com.tw/Nani_1/#/NaniCentury

康軒文教集團官方網站：https://www.knsh.com.tw/_Group/History.asp#1988

翰林官方網站：https://www.hle.com.tw/about_us/?t=0

「教育部重編國語辭典修訂本」網站：<http://dict.revised.moe.edu.tw/cbdic/index.html>

「國家教育研究院」網站：<https://www.naer.edu.tw/files/14-1000-14031,r13-1.php?Lang=zh-tw>，〈教育部十二年國民基本教育課程綱要 國民中小學暨普通型高級中等學校 語文領域－國語文〉

「教育部課綱」引自「國家教育研究院」網站「最新消息」：<https://www.naer.edu.tw/files/14-1000-14031,r13-1.php?Lang=zh-tw>

附 錄

附錄一：十二年國民基本教育課程綱要，語文領域－國語文（一〇八課綱）；核心素養

下表係依循《總綱》各教育階段核心素養具體內涵，結合國語文科目之基本理念與課程目標後，在國語文科目內的具體展現。「語文領域-國語文學習重點與核心素養呼應表參考示例」詳參附錄一。

總綱核心素養面向	總綱核心素養項目	總綱核心素養項目說明	語文領域-國語文核心素養具體內涵		
			國民小學教育 (E)	國民中學教育 (J)	普通型高級中等學校教育 (S-U)
A 自主行動	A1 身心素質與自我精進	具備身心健全發展的素質，擁有合宜的人性觀與自我觀，同時透過選擇、分析與運用新知，有效規劃生涯發展，探尋生命意義，並不斷自我精進，追求至善。	國-E-A1 認識國語文的重要性，培養國語文的興趣，能運用國語文認識自我、表現自我，奠定終身學習的基礎。	國-J-A1 透過國語文的學習，認識生涯及生命的典範，建立正向價值觀，提高語文自學的興趣。	國 S-U-A1 透過國語文的學習，培養自我省思能力，從中發展應對人生問題的行事法則，建立積極自我調適與不斷精進的完善品格。
	A2 系統思考與解決問題	具備問題理解、思辨分析、推理批判的系統思考與後設思考素養，並能行動與反思，以有效處理及解決生活、生命問題。	國-E-A2 透過國語文學習，掌握文本要旨、發展學習及解決問題策略、初探邏輯思維，並透過體驗與實踐，處理日常生活問題。	國-J-A2 透過欣賞各類文本，培養思辨的能力，並能反思內容主題，應用於日常生活中，有效處理問題。	國 S-U-A2 透過統整文本的意義和規律，培養深度思辨及系統思維的能力，體會文化底蘊，進而感知人生的困境，積極面對挑戰，以有效處理及解決人生的各種問題。
	A3 規劃執行與創新應變	具備規劃及執行計畫的能力，並試探與發展多元專業知能、充實生活經驗，發揮創新精神，以因應社會變遷、增進個人的彈性適應力。	國-E-A3 運用國語文充實生活經驗，學習有步驟的規劃活動和解決問題，並探索多元知能，培養創新精神，以增進生活適應力。	國-J-A3 運用國語文能力吸收新知，並訂定計畫、自主學習，發揮創新精神，增進個人的應變能力。	國 S-U-A3 運用國語文培養規劃、執行及檢討計劃的能力，廣納新知，參與各類活動，充實生活經驗，發展多元知能，從中培養創新思維與因應社會變遷的能力。

總綱 核心 素養 面向	總綱 核心素 養 項目	總綱核心素 養 項目說明	語文領域-國語文核心素養具體內涵		
			國民小學教育 (E)	國民中學教育 (J)	普通型高級中等 學校教育 (S-U)
B 溝通 互動	B1 符號運用 與 溝通表達	具備理解及使用語言、文字、數理、肢體及藝術等各種符號進行表達、溝通及互動，並能了解與同理他人，應用在日常生活及工作上。	國-E-B1 理解與運用國語文在日常生活中學習體察他人的感受，並給予適當的回應，以達成溝通及互動的目標。	國-J-B1 運用國語文表情達意，增進閱讀理解，進而提升欣賞及評析文本的能力，並能傾聽他人的需求、理解他人的觀點，達到良性的人我溝通與互動。	國 S-U-B1 運用國語文表達自我的經驗、理念與情意，並學會從他人的角度思考問題，尋求共識，具備與他人有效溝通與協商的能力。
	B2 科技資訊 與 媒體素養	具備善用科技、資訊與各類媒體之能力，培養相關倫理及媒體識讀的素養，俾能分析、思辨、批判人與科技、資訊及媒體之關係。	國-E-B2 理解國際網路和資訊科技對學習的重要性，藉以擴展語文學習的範疇，並培養審慎使用各類資訊的能力。	國-J-B2 運用科技、資訊與各類媒體所提供的素材，進行檢索、統整、解釋及省思，並轉化成生活的能力與素養。	國 S-U-B2 善用科技、資訊與各類媒體所提供的素材，進行閱讀思考，整合資訊，激發省思及批判媒體倫理與社會議題的能力。
	B3 藝術涵養 與 美感素養	具備藝術感知、創作與鑑賞能力，體會藝術文化之美，透過生活美學的省思，豐富美感體驗，培養對美善的人事物，進行賞析、建構與分享的態度與能力。	國-E-B3 運用多重感官感受文藝之美，體驗生活中的美感事物，並發展藝文創作與欣賞的基本素養。	國-J-B3 具備欣賞文學與相關藝術的能力，並培養創作的興趣，透過對文本的反思與分享，印證生活經驗，提升審美判斷力。	國 S-U-B3 理解文本內涵，認識文學表現技法，進行實際創作，運用文學歷史的知識背景，欣賞藝術文化之美，並能與他人分享自身的美感體驗。

總綱 核心素 養面 向	總綱 核心素 養 項 目	總綱核心素 養 項 目 說 明	語文領域-國語文核心素養具體內涵		
			國民小學教育 (E)	國民中學教育 (J)	普通型高級中等 學校教育 (S-U)
C 社 會 參 與	C1 道德實踐 與 公民意識	具備道德實踐的素養，從個人小我到社會公民，循序漸進，養成社會責任感及公民意識，主動關注公共議題並積極參與社會活動，關懷自然生態與人類永續發展，而展現知善、樂善與行善的品德。	國-E-C1 閱讀各類文本，從中培養是非判斷的能力，以了解自己與所處社會的關係，培養同理心與責任感，關懷自然生態與增進公民意識。	國-J-C1 閱讀各類文本，從中培養道德觀、責任感、同理心，並能觀察生活環境，主動關懷社會，增進對公共議題的興趣。	國 S-U-C1 閱讀並探究各類文本，深入思考道德課題，培養品德；積極與他人對話，尋求共識，建立公民意識與社會責任，主動關心公共議題並參與公共事務。
	C2 人際關係 與 團隊合作	具備友善的人際情懷及與他人建立良好的互動關係，並發展與人溝通協調、包容異己、社會參與及服務等團隊合作的素養。	國-E-C2 與他人互動時，能適切運用語文能力表達個人想法，理解與包容不同意見，樂於參與學校及社區活動，體會團隊合作的重要性。	國-J-C2 在國語文學習情境中，與他人合作學習，增進理解、溝通與包容的能力，在生活中建立友善的人際關係。	國 S-U-C2 了解他人想法與立場，學習溝通、相處之道，認知社會群體生活的重要性，積極參與、學習協調合作的能力，發揮群策群力的團隊精神。
	C3 多元文化 與 國際理解	具備自我文化認同的信念，並尊重與欣賞多元文化，積極關心全球議題及國際情勢，且能順應時代脈動與社會需要，發展國際理解、多元文化價值觀與世界和平的胸懷。	國-E-C3 閱讀各類文本，培養理解與關心本土及國際事務的基本素養，以認同自我文化，並能包容、尊重與欣賞多元文化。	國-J-C3 閱讀各類文本，探索不同文化的內涵，欣賞並尊重各國文化的差異性，了解與關懷多元文化的價值與意義。	國 S-U-C3 閱讀各類文本，建立自我文化認同的信念，理解多元價值的可貴，深入探討各項社會議題，關注國際情勢，強化因應未來社會發展所需的能力。

附錄二：一〇八新課綱國中國文第一冊課文目錄整理表

一〇八新課綱國中國文第一冊課文目錄			
	南一版	康軒版	翰林版
第一課	夏夜	夏夜	夏夜
第二課	絕句選	吃冰的滋味*	論語選
第三課	紙船印象*	善用時間的方法	雅量*
第四課	吃冰的滋味*	差不多先生傳*	母親的教誨*
第五課	瑞穗的靜夜	論語選	兒時記趣*
第六課	老師的十二樣見面禮	那默默的一群*	背影*
第七課	論語選	下雨天，真好*	心囚*
第八課	鮭魚產卵，力爭上游	紙船印象*	無心的錯誤
第九課	飛翔的舞者	兒時記趣*	音樂家與職籃巨星
第十課		鬧元宵	
自學選文	故鄉的桂花雨*	生之歌選*	走進歷史讀寓言— 先秦寓言選
自學選文	暑假作業	拄拐杖的小男孩*	貪睡的長頸鹿
自學選文	茶葉的分類	曹操掉下去了	五歲蚊帳大使

標記「*」者為本論文國中國文版本之敘事文

附錄三：三版一〇八課綱國文第一冊目錄

課文/自學選文	頁數	作者
第1課 夏夜	6	楊殿
第2課 絕句選	15	王力、李日、張繼
第3課 紙船印象	30	洪膺夫
第4課 吃冰的滋味	62	古蒙
第5課 瑞穗的靜夜	79	李滢
第6課 老師的十二樣見面禮	88	周娟
自學選文 暑假作業	102	侯文詠
自學選文 茶葉的分類	115	工具書使用法與資料檢索
第7課 論語選	124	馬克勞子克甫、謝子
第8課 鮭魚產卵，力爭上游	132	邱泰
第9課 飛翔的舞者	144	張文亮
自學選文 茶葉的分類	158	上海文化出版社
附錄 國際來源索引	167	

南一版一〇八課綱國文第一冊目錄

第一冊 | 目次

國文1上

第一課 夏夜 楊喚 6

第二課 吃冰的滋味 古絮仁 18

第三課 善用時間的方法 李偉文 34

國語策略指導

第四課 差不多先生傳 胡適 56

第五課 論語選 孔子弟子及再傳弟子 68

第六課 那默默的一群 張慶蛟 76

語文天地二 資料檢索 92

第七課 下雨天，真好 琦君 102

第八課 紙船印象 法霞天 118

第九課 兒時記憶 北復 130

第十課 開元宵 朱天衣 142

自學一 生之歌選 杏林子 156

自學二 拄拐杖的小男孩 簡 劍 166

自學三 曹操掉下去了 三文書 178

圖片來源及索引 192

康軒版一〇八課綱國文第一冊目錄

國文1上課本

第一課 夏夜 楊喚 4

第二課 論語選 宋品宜 16

第三課 雅量 孔子弟子及再傳弟子 30

標點符號使用法 40

第四課 母親的教誨 胡適 50

第五課 兒時記憶 沈復 62

第六課 奇影 朱自清 74

閱讀導航與資訊檢索 88

第七課 心囚 杏林子 100

第八課 無心的錯誤 劉墉 112

第九課 音樂家與職業巨星 王淑麗 126

第十課 藍色串珠項鍊 西江小魚 140

自學選文

走進歷史讀寓言——先秦寓言選 156

貪睡的長頸鹿 王文靜 160

五歲蚊帳大使 郝廣才 164

成語彙整表 168

圖片來源 170

翰林版一〇八課綱國文第一冊目錄

附錄四：三版國文科課本書影



南一版課本書影



康軒版課本書影



翰林版課本書影

附錄五：三版選文總表

		康軒	翰林	南一
一 上	一	夏夜	夏夜	雅量
	二	絕句選	絕句選	月光餅
	三	雅量	雅量	絕句選
	四	拄拐杖的小男孩	做自己的貴人	夏夜
	五	論語選	心囚	不要怕失敗
	六	那默默的一群	論語選	差不多先生傳
	七	紙船印象	紙船印象	賣油翁
	八	差不多先生傳	音樂家與職籃巨星	音樂家與職籃巨星

	九	生之歌選	兒時記趣	生命的價值
	十	音樂家與職籃巨星	孩子的鐘塔	論語選
	十一	兒時記趣	背影	謝天
	十二	曹操掉下去了	畫貓的男孩	紙船印象
一下	一	負荷	小詩選	大樹之歌
	二	律詩選	律詩選	背影
	三	下雨天，真好	母親的教誨	律詩選
	四	分享	謝天	負荷
	五	背影	五柳先生傳	五柳先生傳
	六	賣油翁	蠍子文化	我在臺東，心情，晴
	七	你自己決定吧	王冕的少年時代	王冕的少年時代
	八	王冕的少年時代	螞蟻雄兵	視力與偏見
	九	五柳先生傳	記承天夜遊	王藍田食雞子
	十	謝天	在大地上寫詩	那默默的一群
	十一	記承天夜遊	晏子使楚	兒時記趣
	十二	吃冰的滋味	藍色串珠項鍊	吃冰的滋味
	一	墾丁十九首選	田園之秋選	碧沉西瓜

二上	二	美猴王	古詩選	愛蓮說
	三	聲音鐘	飛魚[翰林]	古詩選
	四	古體詩選	賣油翁	歲月跟著
	五	田園之秋選	愛蓮說	西北雨
	六	良馬對	聲音鐘	大明湖
	七	運動家的風度	世說新語選	為學一首示子姪
	八	張釋之執法	麥帥為子祈禱文	食蔥有時
	九	愛蓮說	張釋之執法	記承天夜遊
	十	臺灣四季風土滋味	鳥	酸橘子
	十一	為學一首示子姪	夸父	張釋之執法
	十二	項鍊	柳毅傳書結奇緣	聲音鐘
二下	一	新詩選	一棵開花的樹	碧翠絲的羊
	二	我所知道的康橋	陋室銘	偷靴
	三	樂府詩選－木蘭詩	我所知道的康橋	我所知道的康橋
	四	另一個春天	幽夢影選	良馬對
	五	世說新語選	木蘭詩	鳥
	六	今夜看螢去	森林最優美的一天	木蘭詩

	七	幽夢影選	定伯賣鬼	油桐花編織的秘境
	八	鳥	人生需求愈少，負擔愈輕	幽夢影選
	九	空城計	為學一首示子姪	陋室銘
	十	陋室銘	來到部落的文明	新詩選
	十一	畫的悲哀	空城計	空城計
	十二	鯨生鯨世選	科幻極短篇選	麥帥為子祈禱文
三 上	一	一棵開花的樹	故鄉的桂花雨	翠玉白菜
	二	宋詞選	生於憂患死於安樂	詞選
	三	人間好時節	詞選	尋找薄荷的小孩
	四	與宋元思書	土	與宋元思書
	五	大明湖	良馬對	楚人養狙
	六	青青子衿	大明湖	奶油鼻子
	七	湖心亭看雪	習慣說	生於憂患死於安樂
	八	麥帥為子祈禱文	青鳥就在身邊	傘季
	九	孟子選	與宋元思書	寄弟墨書
	十	再見，西沙	豬血糕	水神的指引
	十一	座右銘	寄弟墨書	湖心亭看雪

	十二	別讓地球成為垃圾墳場	射鵰英雄傳－智鬥書生	麥琪的禮物
三 下	一	情懷	鄒忌諷齊王納諫	開放的人生選
	二	元曲選	管好舌頭	座右銘
	三	缺憾	元曲選	渡口
	四	習慣說	石滬	曲選
	五	輸血	座右銘	人間情分
	六	禮記選	賈伯斯的人生三堂課	呂氏春秋選
	七	獵人	大鼠	鳳凰木
	八	森林最優美的一天	與荒野相遇	越縵堂日記選
	九	二十年後	棒球靈魂學	溫馨旅程
	十	青春留影－雲門·傳奇序	羅密歐與茱麗葉樓臺會	得到太早

附錄六：空城計敘事教學例

空城計中的兩邊敘事視角，可以做為教學活動的重點，敘事者的陣營角色，可供於教學現場以「戰地記者」的方式來執行活動：

你目前正處於蜀、魏兩軍交戰處，身為一名稱職的記者，你與兩方陣營中的各人物皆有接觸，在與兩方主將的採訪中過程中，你也看到了整個事件，將兩方主帥針對事件的反應一一詳實記錄下來。

段落 \ 反應	孔明方	司馬懿方
第一段	盡皆失色、驚慌失措	(急於行軍)
第二段	不解孔明之計	(急於行軍)
第三段	(執行孔明之計)	不相信眼前所見
第四段	(執行孔明之計)	懷疑、慌亂
第五段	無不駭然、仍是不解	(驚慌退兵)
第六段	眾皆驚服、佩服孔明	(驚慌退兵)

也可以採用在選文中的敘事者方面，以兩陣中小兵為採訪對象為例，例如：記者目前正與棚內進行連線，採訪蜀國陣營中的士兵們，我們來看看現場的士兵有什麼樣的反應。

郭小兵的反應：哇！我真的嚇到了，敵人突然趕殺過來，我們的主力部隊又不在城裡，每個人都很驚慌，不知道該怎麼辦。— 第一段

陳小兵的反應：丞相的計謀真是太厲害了！司馬老賊竟然就這樣退兵了，經過丞相解釋之後，大家都瞭解到丞相的神機妙算！— 第六段

黃小兵的反應：為什麼丞相要我們假裝平名在城裡掃地呢？自己竟然還在城上彈琴，明明敵人的大軍都已經兵臨城下了，實在不瞭解丞相葫蘆裡賣的是什麼藥。— 第三段

可以以此做為基底，在教學活動中，讓學生自己發揮想像力完成記者連線與小兵的可能反應，也可以將此三段做為閱讀理解的題目，請學生排序出分別代表的段落。