

## 十二年國教國語文課綱「記敘文本」學習重點探析

臺中教育大學語文教育學系楊裕賢

### 壹、前言

《十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級學校語文領域——國語文》(教育部, 2018)於107年1月25日公告(以下簡稱十二年國教國語文課綱), 並自108學年度起, 從小一、國一、高三逐年落實推動, 目前國小已經進入小四, 國、高中已全面施行。按過去依課綱公告的年分簡稱課綱的慣例, 如90暫綱、92課綱、97課綱, 十二年國教國語文課綱理應以107課綱稱之, 惟各界以實施的學年度, 「誤稱」為108課綱。

十二年國教國語文課綱「為涵育國語文的核心素養, 從語文能力的培育、文學與文化素質的涵養著手, 培養學生表情達意、解決問題與反省思辨的能力。經由國語文教育幫助學生習得現代公民所需之聆聽、口語表達、標音符號與運用、識字與寫字、閱讀、寫作的的能力, 藉由各類文本的閱讀欣賞與創作, 激發創意, 開拓生活視野, 培養反省、思辨與批判的能力, 健全人我關係, 體會生命意義, 理解並尊重多元文化, 關懷當代環境, 開展國際視野」(教育部, 2018)。上述課綱所列「基本理念」提及的「核心素養」, 按蔡清田(2011)的界定: 國民核心素養不是來自先天的遺傳, 而是國民經過後天的學校教育所習得之知識、能力與態度。因此, 國語文教學, 透過學校的語文教育, 以培養學生整合「語文知識」、「語文能力」及「語文態度」, 型塑、建構學生的「語文素養」則是十二年國教國語文課綱要達成的任務。

十二年國教國語文課綱將過去隱藏於能力指標的認知、技能、情意目標重新調整分流, 將語文知識從能力指標中抽離, 建置「學習內容」項目, 將能力指標改稱「學習表現」, 態度情意目標則放置於「學習表現」項下。學習內容分成文字篇章、文本表述、文化內涵三個主題, 透過聆聽、口語表達、標音符號與運用、識字與寫字、閱讀、寫作等六種學習表現, 發展學習歷程, 顯現學習成效(教育部, 2018)。

本文針對各學習階段均會學習的記敘文本, 先作相關文獻探討, 再檢視各階段學習表現與學習內容之教學重點之的正確、周延狀態, 以利未來課綱修正、教材編輯、各階段教師備課時, 精確掌握記敘文本之語文知識與語文技能, 協助學生發展記敘文閱讀、寫作的知能。

### 貳、記敘文本探究

本節先探討學者專家對記敘文本的界定、分類, 列舉的要素、表達方法的運用, 並舉例說明, 以掌握記敘文本的特徵, 繼而在下節對照十二年國教國語文課綱記敘文本設定的教學重點, 了解其規劃方向。

#### 一、定義

魏臣波、劉素軍(2008)指出文體就是文章的體制、體式或樣式，是一篇文章呈現出來的內容及其表達特點與結構方式的整體樣貌，一切文章都有一定的體裁。記敘文作為三大基本文體之一，自有其特有體例樣式，此體例樣式可稱之為文體結構。

吳正吉(1981)、杜淑真(1986)、陳銘礪(2007)等學者認為記敘文主要是透過寫作者自身的覺察，客觀的呈現人、事、物、景的靜態，並將人、事、物、景的變化與發展過程，作主觀的陳述。金振邦(1995)認為記敘文通過真實地記人、敘事、寫景、狀物來反應社會生活、表現作者的思想感情。楊蔭澍(1990)認為記敘文是以具體的形象，反映社會生活，表達思想感情的文章。魏臣波、劉素軍(2008)提出記敘文以人、事、物、景為反映對象，來反映社會生活、表達思想感情的文章。綜合學者的看法，記敘文透過作者對社會生活的觀察，以人、事、物、景為寫作對象，反映真人真事的樣貌，繼而表達思想感情的一種文章體裁，故記敘文作為獨力的體裁，其文體結構須滿足兩個要件，一是作者真實觀察社會生活的經歷，二是觀察體驗後的思想感情。

## 二、表達方式

表達方式與表達技巧、語言的結合運用，構成寫作者的表達能力(魏臣波、劉素軍，2008)。表達方式又稱表達方法或表達手法，係寫作者在反映寫作對象時，有的陳述過程，有的描繪形象，有的解說性狀，有的論述見解，有的抒發感情，因而形成敘述、描寫、說明、議論、抒情等五種表達方式(劉孟宇，1989)。進一步闡釋：「敘述」就是把人物的經歷和事物的發展變化過程交代出來。「描寫」是作者運用富於形象性和表現力的語言對人物、事件、環境、景物及其形態、特徵所作的具體描繪與刻畫。「說明」用來介紹或注釋客觀事物的發生、發展、特徵、性狀、結構、概念、功能、程序等。「議論」通過事實材料和邏輯推理來闡明觀點，表明立場、態度、主張的方法。「抒情」通過抒發內心強烈感受和感情來塑造藝術形象(莊濤、胡敦驊、梁冠群，1992)。

朱艷英(1994)表示：構成文體的要素很多，如形態、表達、題材、結構、語言、境域、風格等，是以，採用不同的分類依據，自有不同的劃分結果。而目前最主要的分類依據，是以表達的手法，如記敘、描寫、說明、議論、抒情來反映社會生活的具體方式(朱艷英，1994)。一般來說，一篇文章最多可以含括上述五種表達方式(許俐雅，2015)。但是，一篇文章裡，哪種表達方法用多，為主為次，從方法上決定了這篇文章的體裁歸屬(劉孟宇，1989)，亦即以敘述為主要表達方法，輔以其他表達方法者，稱為記敘文；以描寫為主要表達方式，輔以其他表達方法者，稱為描寫文；以說明為主要表達方式，輔以其他表達方法者，稱為說明文；以議論為主要表達方法，輔以其他表達方法者，稱為議論文；以抒情為主要表達方式，輔以其他表達方法者，稱為抒情文。此五分法表達型模式，源自五四，至今獲得確立(朱艷英，1994)。

至此，記敘文確定以敘述或記敘為主要表達方式，惟杜淑真(1986)指出記

敘文主要分為「記」與「敘」兩個部分，記即「描寫」，而敘則是「敘述」。趙厚玉(2003)認為記敘文以敘述、描寫為主要表達方式，間有抒情或議論。吳正吉(1981)、吳光濱(2012)、陳銘礪(2007)也是認為記敘文專指以敘述、描寫為主要表達方式來反映生活的一種文體。細究其原因在於古代「敘」往往包含「記」和「敘」兩個含義，未分割使用，即靜態事物的描述和動態事物的敘述不能截然分開(朱艷英，1994)。這是上述學者將記敘、描寫當作記敘文主要表達方法的主因。朱艷英(1994)進一步闡釋：描寫離不開記敘，描寫是一種精巧的記敘，說明描寫與繼續緊密聯繫。故記敘文可以界定：以敘述(含描寫)為主要表達方式，抒情、議論、說明為次要的表達方法。然而，若敘述非作者的親身經歷，而是敘述他人發生的事，仍不能判定為記敘文。

### 三、敘述方法

清代劉熙載《藝概·文概》中，總結 18 種敘述方法：敘事有特敘、有類敘、有正敘、有帶敘、有實敘、有借敘、有詳敘、有約敘、有順敘、有倒敘、有連敘、有截敘、有補敘、有跨敘、有插敘、有原敘、有推敘，種種不同。劉熙載所歸納出來的敘述方法，其實混雜了不同的分類方式，綜合而成。

莊濤、胡敦驊、梁冠群(1992)、劉孟宇(1989)則從不同標準做出區分，若從敘寫詳略與否劃分，可以分成詳敘與約敘(略敘)；若按敘述過程的中斷、接續劃分，可以分成斷敘、截敘、續敘、連續、插敘；若從人稱劃分，可以分成第一人稱敘述、第二人稱敘述、第三人稱敘述等；若從組織方式劃分，則可分成順敘、倒敘、插敘、平敘、補敘等。

上述劃分，除了敘寫詳略及人稱敘述外，其餘的敘述方法均與文章的布局組織有關。如順敘是按照事件或事物發生、發展、結果的變化，按順序的敘寫；倒敘是把事情的結局或後面發生的事件提到開頭寫，再按照事件的發展順敘敘述；插敘是暫時中斷原來的敘述線索，插入不同時空的內容，再回到原本的事件接續敘述；補敘是在敘述過程中或敘述末尾，對情況或事件做某些解釋、說明或交代(莊濤、胡敦驊、梁冠群，1992、劉孟宇，1989、薛金星，2010)。這些與文章布局組織有關的敘述方法，換個說法即是文章結構，如順敘法是按照事件、事物的發展順敘敘寫，就相當於事件式、事物式、時間式、空間式、因果式結構，而倒敘法則是果因果結構，插敘法則是今昔今結構。故敘述方法，也不能做為記敘文的要件代表。

### 四、類別

尹相如(2004)認為寫作是一個完整、動態的行為過程，由寫作主體、寫作客體、寫作載體、寫作受體組成，其中，寫作受體即寫作對象或題材，也就是寫作者面對客觀的人、事、物、景及各式各樣的生活型態。是以，人、事、物、景、生活型態便成了各文體取材的來源。

朱艷英(1994)指出記敘文是一種真實的記人、敘事、寫景、狀物的文體。

趙厚玉(2003)認為記敘文主要是敘事、記人、寫景、狀物。杜淑貞(1986)指出記敘文呈現的內容，分成記事、記物、記人、記遊等。張清榮(2007)記敘文是寫人、敘事、狀物、記景的文體，雖各有偏重，但都離不開記事和敘述的本質。教育部(1993)也將記敘文分成寫人、敘事、狀物、記景四類。楊裕賢(2010)指出，從寫作對象來看，一般將記敘文分成寫人、狀物、敘事與記景四類。

綜合來看，大部分學者均將人、事、物、景納入記敘文的主要類別。寫人的記敘文以敘述人物之外貌、性格、語言、行動、心裡特徵為主要重點，亦即透過人物之刻畫，來表達思想感情。狀物的記敘文分成動物、植物、一般物品與建築物四種，主要透過物的摹寫，來表達情感，亦即所謂的託物言志。敘事的記敘文，以紀錄事件為主，著重事件之起因、發生、經過與結果，透過事件來表達作者的見解與感受。記景記敘文則透過景物來表達主題，也就是借景抒情或以景喻情(楊裕賢，2010)。至於遊記涉及敘事和寫景，可由撰寫內容作最終的分類，仍有其歸屬。惟記敘文固然可用人、事、物、景分類，但人、事、物、景作為客觀的寫作對象，也可以依寫作需要，寫成說明文、議論文、抒情文或描寫文。

## 五、要素

要素，是構成事物的本質。記敘文作為基本文體之一，有其構成要素。常見有四要素、六要素之分：

四要素方面，楊蔭泮(1990)認為記敘文有人物、時間、地點、事件四要素；譚正璧(2014)認為記敘文四要素為主體、事實、時間、地點，亦即將人物改為主體、事件改為事實。在六要素方面，布裕民、陳漢森(1993)認為記敘文具有六個重要的文章要素，分別為人物、時間、地點、事件的起因、事件的經過、事件的結果。李建榮、陳吉林(2002)、于學沂、劉夢霞(1992)認為書寫記敘文需要交代時間、地點、人物、事件起因、經過、結果六要素。徐曼、張玉雁(2014)則表示：「無論是哪一類的記敘文，皆要寫出什麼人、什麼事、事情發生於什麼時間、什麼地點發生的、什麼原因與結果」，此稱為記敘文六要素。謝金美(2008)認為記敘文具備了時、空、人、事、因、果六要素。趙厚玉(2003)指出人物、事件、時間、地點、原因、結果是記敘文中的基本要素。

上述學者雖有四要素、六要素之分，事實上，六要素是四要素的開展，主要是將事件細分成事件原因、事件經過與事件結果，故二者的畫分方式是一樣的，只不過六要素分的比較詳細。而實際檢視現行版本記敘文教材，文章開頭段往往只會用到四要素，甚至三要素，或二要素，如康軒(2022)三上第八課〈安平古堡參觀記〉首段：「今天是戶外教育日，我們參觀的地點是位於臺南的安平古堡。坐了好久的車，終於來到我們期待已久的地方。」可以發現：時間是今天、地點是安平古堡、人物是我們、事件是戶外教育參觀。然而，並非所有的記敘文都會出現四要素，如純粹寫人、狀物、記景的文章，各段撰寫人物

或物品的外型、個性(習性)、特長……等，就不會出現四要素，如翰林(2017)四上〈南投美地，凍頂茶香〉首段：「在南投這個全臺唯一不濱海的縣市，縣境內占地廣大。東起中央山脈高山地帶，蜿蜒向西，河谷也遍及全縣；山水壯美，風光秀麗，自然不在話下。」

又，在文章中找到四要素，也不必然就表示該篇文章是記敘文。如前討論，記敘文、說明文、議論文均可寫人、事、物、景，故寫事說明文，或論事的議論文，出現四要素也屬正常，如康軒(2022)五上第二課〈拔一條河〉為寫事說明文，首段：「民國九十八年，莫拉克颱風重創高雄甲仙，滾滾泥水沖走大片農田，沖斷橋梁、沖毀道路，滿目瘡痍的景象，讓甲仙人面臨絕望的深淵。」時間是民國九十八年、地點是高雄甲仙、人物是甲仙人，事件是莫拉克颱風重創甲仙。

## 六、小結

綜合上述分析，整理記敘文本之必備與非必備要件如表1：

表1

記敘文本必備與非必備要件表

項目	必備要件	非必備要件
文體結構	記錄作者真實經歷、抒發思想感情	
表達方式		敘述(、描寫)表達方式為主，說明、抒情、議論為次
敘述方法		順敘、倒敘、插敘、補敘
類別		寫人、敘事、狀物、記景
要素		時間、地點、人物、事件

由上表看出，能精確判定記敘文的要件須同時具備作者的真實經歷，以及經歷後的思想感情兩個要件，方能稱為記敘文，此為記敘文的文體結構。至於敘述、描寫、說明、抒情、議論等五種表達方式，各文體均可採用，即使符合敘述(、描寫)為主(佔全文一半以上比例)，說明、抒情、議論為次的編排時，亦有可能為故事或議論文；而人、事、物、景四個「類別」，也可作為各文體寫作對象；時間、地點、人物、事件等「要素」，除了記敘文外，說明文、議論文，甚至故事都可能出現；而常見的順敘、倒敘、插敘、補敘、平敘等「敘述方法」，則屬於寫作材料的布局方式，各體裁也都可以使用，非記敘文獨有，是以，即使文本以人、事、物、景取材，出現四要素、運用了敘述方法，也都無法據此判定文章為記敘文。

另外，受82公告的國民小學國語課程標準(教育部，1993)影響，將記敘文分成一般記敘文及故事兩項，以致現行教材經常將故事體文章劃歸記敘文項

下，並稱之為記敘文，需要盡早將脫鉤，讓記敘文回到以記錄作者真實經歷事件，帶出感受的文本樣式，以利教師精確地教學，引導學生掌握記敘文本地特徵。

### 參、十二年國教國語文課綱記敘文本學習重點與討論

十二年國教國語文課綱各階段中與記敘文本有關的學習表現與學習內容條文共有 21 條。其中，閱讀學習表現有 7 條，條文第一碼以 5 代表閱讀，第二碼 I 代表第一階段(國小 1~2 年級)，依此類推到 V 代表第五階段(高中 10~12 年級)，第三碼數字表該階段條文排序，雙圈(◎) ) 係指相同學習內容重複出現在不同學習階段，有關條文如下：「5-I-5 認識簡易的記敘、抒情及應用文本的特徵。」「5-I-3 讀懂與學習階段相符的文本。」「◎5-II-3 讀懂與學習階段相符的文本。」「5-II-5 認識記敘、抒情、說明及應用文本的特徵。」「◎5-III-3 讀懂與學習階段相符的文本。」「5-IV-3 理解各類文本內容、形式和寫作特色。」「5-V-1 辨析文本的寫作主旨、風格結構及手法。」

寫作學習表現有 5 條，條文第一碼 6 代表寫作，第二碼、第三碼編碼方式與閱讀相同，條文如下：「6-I-3 寫出語意完整的句子、主題明確的段落。」

「6-II-4 書寫記敘、應用、說明事物的作品。」「6-IV-4 依據需求書寫各類文本。」「6-V-1 深化寫作能力，根據生活的需求撰寫各類文本。」「6-V-2 廣泛嘗試各種文體，發表感懷或見解。」

學習內容有 9 條，第一碼 Ba 代表記敘文本，第二碼、第三碼、雙圈◎編碼方式與閱讀相同，條文如下：「Ba-I-1 順敘法。」「Ba-II-1 記敘文本的結構。」「◎Ba-II-2 順敘與倒敘法。」「◎Ba-III-1 順敘與倒敘法。」「◎Ba-IV-1 順敘、倒敘、插敘與補敘法。」「Ba-IV-2 各種描寫的作用及呈現效果。」

「◎Ba-V-1 順敘、倒敘、插敘與補敘法。」「Ba-V-2 人、事、時、地、物的細部描寫。」「Ba-V-3 寫作手法與文學美感的呈現。」以表格整理如表 2、表 3、表 4：

表 2

各階段記敘文本閱讀學習表現

第一階段	第二階段	第三階段	第四階段	第五階段
5-I-3 讀懂與學習階段相符的文本。	◎5-II-3 讀懂與學習階段相符的文本。	◎5-III-3 讀懂與學習階段相符的文本。	5-IV-3 理解各類文本內容、形式和寫作特色。	5-V-1 辨析文本的寫作主旨、風格結構及手法。
5-I-5 認識簡易的記敘、抒情及應用文本的特徵。	5-II-5 認識記敘、抒情、說明及應用文本的特徵。			

資料來源：教育部(2018)

從表 2 可以得知：第一階段就要教導學童「認識簡易記敘文本的特徵」，除了學習記敘文外，還會教導抒情文本、應用文本。再連結「5-I-3 讀懂與學習階段相符的文本。」表示學童必須「認識」、還要「讀懂」第一階段的記敘文本、抒情文本、應用文本。第二階段同樣要指導學童「認識記敘文本」及抒情、說明、應用文本，同時也要「讀懂」相符學習階段的記敘、抒情、說明、應用文本。第三階段雖無出現「記敘文本」，但經由「◎5-III-3 讀懂與學習階段相符的文本。」可以推知，該階段要「讀懂」相符學習階段的記敘、抒情、說明、議論、應用等文本。到了第四階段雖沒有出現「記敘文本」，但條文「5-IV-3 理解各類文本內容、形式和寫作特色。」應該就包含記敘文本的內容、形式與寫作特色。到了第五階段，閱讀學習表現條文雖無出現「記敘文本」，但仍可推估高中生需要辨析各類文本(含記敘文本)的寫作主旨、風格結構及手法(如 5-V-1 辨析文本的寫作主旨、風格結構及手法)。

上述條文出現的「文本」，按十二年國教國語文課綱(教育部，2018)的界定，指的是「語言文字及其他符號，遵循語義規則所組成的句子、段落或篇章，依其體用可分為「記敘文本」、「抒情文本」、「說明文本」、「議論文本」及「應用文本」五項。惟若以此界定來看，沒有文字的圖畫書就不算文本，而遵循語規則組成句子、段落或篇章的「詩歌」，似乎也不能納入文本，恐須進一步給予合理、周延的說明。

另一方面，針對上述五類文本的界定：記敘文本：以人、事、時、地、物為敘寫對象的文本。抒情文本：由主體出發，抒發對人、事、物、景之情感的文本。說明文本：以邏輯、客觀、理性的方式，說明事理或事物的文本。議論文本：以論點、論據、論證方式，表達對人、事、物看法的文本。應用文本：因應日常生活、人際往來與學習的需要，靈活運用各種表述方式而產生的實用性文本(教育部，2018)。

表 3

各階段記敘文本寫作學習表現

第一階段	第二階段	第三階段	第四階段	第五階段
6-I-3 寫出語意完整的句子、主題明確的段落。	6-II-4 書寫記敘、應用、說明事物的作品。		6-IV-4 依據需求書寫各類文本。	6-V-1 深化寫作能力，根據生活的需求撰寫各類文本。 6-V-2 廣泛嘗試各種文體，發表感懷或見解。

資料來源：教育部(2018)

從表 3 得知，第一階段要「寫出語意完整的句子、主題明確的段落」，雖未出現習寫「記敘文本」語詞，但對照閱讀學習表現：「認識簡易的記敘文本」，因此在寫作句子與段落時，應該會結合生活，以「記敘文本」做為寫作設計與教學重點。到了第二階段，則清楚的呈現「書寫記敘、應用、說明事物的作品」。第三階段，雖未出現記敘文寫作的要求，基於學習的順序與繼續性，到了高年級推測仍會持續學寫記敘文本。進入國中第四階段，在國小建立的基礎上，要能「依據需求書寫各類文本」。到了第五階段，高中生要能「撰寫各類文本」及「嘗試各種文體」，可以看出設計精神，希望學生在國中的基礎上，持續、且加深加廣的學習記敘文本及其他文本(文體)的寫作。

表 4

各階段記敘文本學習內容

第一階段	第二階段	第三階段	第四階段	第五階段
Ba-I-1 順敘法。	Ba-II-1 記敘文本的結構。 ◎Ba-II-2 順敘與倒敘法。	◎Ba-III-1 順敘與倒敘法。	◎Ba-IV-1 順敘、倒敘、插敘與補敘法。 Ba-IV-2 各種描寫的作用及呈現效果。	◎Ba-V-1 順敘、倒敘、插敘與補敘法。 Ba-V-2 人、事、時、地、物的細部描寫。 Ba-V-3 寫作手法與文學美感的呈現。

資料來源：教育部(2018)

表 4 是記敘文本的學習內容，是配合學習表現「認識記敘文本特徵」的主要學習項目。第一階段要學習的內容是「順敘法」，進入第二階段是「順敘法與倒敘法」及「記敘文本的結構」，第三階段仍是學習「順敘法與倒敘法」，到國中第四階段再增加「插敘法與補敘法」以及「各種描寫的作用及呈現效果」，高中第五階段有「順敘、倒敘、插敘與補敘法」、「人、事、時、地、物的細部描寫」及「寫作手法與文學美感的呈現」。參照「貳、記敘文本探究」，順敘、倒敘、插敘、補敘是文章布局組織的方式，記敘文本、說明文本、故事，甚至議論文也可使用，根本無法代表記敘文本，反映記敘文本的主要特徵。而國中、高中出寫的「描寫作用」、「細部描寫」，若從表達方式來看，的確與記敘文本有關，但光談描寫，不談其他表達方式，特別是漏掉敘述、抒情，仍無法在閱讀或寫作記敘文本時，完整的檢視各個表達方式的連帶關係。

唯一比較有關的內容，應為第二階段「記敘文本的結構」，可視為記敘文「文體結構」，而第五階段「寫作手法與文學美感的呈現」，其中「寫作手法」若從如何寫出記敘文本的手法做解讀，仍與文體結構有關，但是，如果是如何讓記敘文寫作更具特色或美感的手法來看，則未必與記敘文有直接相關。

## 肆、建議

依據上列記敘文本的探析，本研究針對未來國語文課綱的學習重點修正、出版社的教材編輯及教學教學三部份，提出相關建議：

### 一、國語文課綱修正建議

在閱讀學習表現方面，除了第三階段未明確列出記敘文本外，各階段均有記敘文本的教學要求，固然從課程順序性、繼續性推測，第三階段應可延伸的第二階段的記敘文本教學，仍建議將第三階段「5-III-5 認識議論文本的特徵。」修正為「5-III-5 認識記敘、抒情、說明、應用、議論文本的特徵。」

在寫作學習表現方面，同閱讀表現建議，可將「6-III-5 書寫說明事理、議論的作品。」擴增為「6-III-5 書寫記敘、說明事物及事理、議論的作品。」則更加明確。

在記敘文本學習內容方面，建議各階段增列記敘文本的必要條件，補上「記敘文文體結構」條文。至於記敘文本非必要條件，也可增加表達方式、要素、類別等項目，讓學童認識、了解。

其他文字方面，建議回歸一頒學者的慣性用法：記敘文、說明文、議論文、抒情文、應用文，建議將文本的「本」字刪除。而在記敘文本學習內容條文之前的界定：「記敘文本：以人、事、時、地、物為敘寫對象的文本。」也建議修正為「記敘文：以敘述(含描寫)為主要表達方式，記錄作者觀察人、事、物、景的真實內容，並帶出作者思想感情的文章。」應該更為具體周延。

### 二、教材編輯建議

課綱是教材編輯的依據，按照目前課綱的條文，主要在認識記敘文本特徵、讀懂記敘文、寫出記敘文及教導敘述方法。在認識記敘文本方面，即在掌握記敘文的文體知識，故宜循序漸進規劃教導文體結構、表達方法、敘述方法、類別、要素等記敘文知識。如各年段均須出現寫人、敘事、狀物、記景的文章，透過文章閱讀教學過程，找出文章中的要素、表達方式、敘述方法(布局組織)、文體結構，繼而遷移到寫作應用。

### 三、教師教學建議

107年公告的十二年國教國語文課綱，在記敘文本的學習重點設定上，顯然不夠周延，而各家出版社的教材又得按照課綱編輯、送審，故教師選用的授課教材，在記敘文本部份可能也有疏漏。因此，授課教師須確實掌握記敘文本的特徵，進而檢視教材中記敘文本的學習內容是否完整、正確。教學時，給予

補充、教導正確的文體知識，以及可以讀懂、寫出記敘文本的策略。

#### 伍、結語

認識文體在寫作、閱讀中具有一定的作用。朱艷英(1994)表示：在寫作上，任何一個作者想通過文章來傳遞一定信息，就必須遵循、採用某種文體模式所提供的組合程序，否則這種信息的傳遞就無法進行；在閱讀上，讀者要理解、讀懂文本所攜帶的信息，就必須在作者和讀者間存在一種對語言組合規則的共同理解，讀者只要根據文體模式所暗示的樣式，便可「破譯」作者所編制的組合規則。是以，十二年國教國語文課綱能將各文體的教學以學習表現、學習內容的方式列出教學條文，是必要且重要的變革，惟在條文制定的周延、正確方面，仍須修正，期待未來課綱修正，或在課綱修正前，出版社能提供正確的教材，教師能依據記敘文本的特性教學，如此才能協助學生發展有效的閱讀、寫作知能。

#### 參考文獻

- 于學沂、劉夢霞(1992)。《小學生作文辭典》。北京：海洋。
- 尹相如(2004)。《寫作教程》。北京：高等教育。
- 布裕民、陳漢森(1993)。《文體寫作指導》。臺北：書林。
- 朱艷英(1994)。《文章寫作學：文體理論之適部份》。高雄：麗文文化。
- 吳正吉(1981)。《怎樣寫好作文》。臺北：文津。
- 吳光濱(2012)。《大學寫作(第三版)》。新北：新文京。
- 李建榮、陳吉林(2002)。《小學作文教學大全(上冊)》。成都：四川大學。
- 杜淑真(1986)。《國小作文教學探究》。臺北：學生。
- 金振邦(1995)。《文章體裁辭典》。高雄：麗文文化。
- 徐曼、張玉雁(2014)。《現代基礎寫作學》。鄭州：鄭州大學。
- 康軒(2022)。《國語(三上)》。臺北：康軒。
- 康軒(2022)。《國語(五上)》。臺北：康軒。
- 教育部(2018)。《十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級等校語文領域——國語文》。臺北：教育部。
- 莊濤、胡敦驊、梁冠群(1992)。《寫作大辭典》。上海：漢語大詞典。
- 許俐雅(2015)。《層次分析策略對國小學童敘事類記敘文寫作成效之行動研究》(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中。
- 陳銘礪(2007)。《作文高手一本通》。臺北：布克文化。
- 楊裕賢(2010)。《寫作教學》。輯於《國語文教學理論與應用(第二版)》。臺北：洪葉。
- 楊蔭泚(1990)。《文體結構論》。長春：吉林文史。
- 趙厚玉(2003)。《語文教育學的現代闡釋》。北京：中央編譯。
- 劉孟宇(1989)。《寫作大要》。臺北：新學識。

- 蔡清田(2011)。核心素養的學校本位課程發展。臺北：五南。
- 翰林(2017)。國語(四上)。臺北：翰林。
- 薛金星(2010)。語文基礎知識手冊。北京：北京出版。
- 謝金美(2008)。閱讀與寫作。高雄：麗文文化。
- 魏臣波、劉素軍(2008)。寫作理論與實踐。北京：國防工業。
- 譚正璧(2014)。文章體例。北京：北京教育。