

# 解縛經典 賦能課堂： 文學解讀的固化突圍與教學轉化 ——以《荀子·勸學》為例<sup>①</sup>

楊紫萍\*

**摘要：**文言文教學是中學語文的核心內容，對學生素質培養和傳統文化傳承都具有重要的意義，但與日趨重視相悖的，是文言文教學依舊問題重重。要探尋文言文教學的出路，離不開教材和教師課堂教學實踐，而這兩個方面也存在很大的探討空間。以高中語文必修文言文〈勸學〉為例，學界的解讀其實存在一定爭議，如「勤學」和「勸學」究竟哪個主題思想更加貼合文章內容；〈勸學〉所反映的荀子人性論是性惡還是性樸等。誠然從高中語文教學的角度來看，這些問題所探討的內容程度較深，但卻能清晰地反映出當前文言文教學存在的問題，並且有助於探尋文言文教學之路。筆者將以上述提到的問題作為切入點，探究〈勸學〉內容的準確解讀，並以此為例分析在教學過程中的引導和拓展，幫助培養學生的語文素養和思維能力，使教育能夠不再局限於知識灌輸和照本宣科，也逐步改善文言文教學困境。

**關鍵詞：**文言文教學 勸學 性惡論 性樸論 荀子思想

文言文教學是中學語文教學的重要內容，承擔了多種教育功能，既有語言文字的訓練，也有文章文學的教育與啟迪，更能培養文化自信，實現對祖國優秀傳統文化的理解與傳承。<sup>②</sup>《普通高中語文課程標準》的修訂將文言文的比重持續加大，表明了教育界對文言文基礎知識和傳統文化的重視。但在高考壓力下，功利性的唯分數論和應試教學

---

\* 楊紫萍，香港教育大學中文研究（語文教育）專業碩士研究生。

① 本文承蒙兩位匿名評審惠賜寶貴意見，謹此一一致謝。

② 薛城、黃偉：〈文言文教學的困境之思與突圍之路〉，《中學語文教學》第11期（2020年11月），頁9。

不僅使文言文教學弱化了人才培養的目的，也使文言文教學陷入極大的困境，<sup>③</sup>甚至影響到後世對傳統文學的理解和深挖。要解決當前教學困境，需要多方共同明確問題和解決問題，但最直接有效的辦法還是要從教學本身入手。

教學的核心是教材和教師，教師的教學觀念和個人素養也與教材本身相輔相成，因此文言文教學要從教材和教師課堂教學實踐兩方面進行重點把控。以高中語文必修一文言文〈勸學〉為例，大多文獻和教材都對該文章的主旨思想有了相對穩定的解讀，但其中所解讀出的思想內容都毫無爭議嗎？就比如「強調學習重要性」或主旨思想是「勸學」等觀點的輸出，真的沒有受到過往教材解讀的慣性影響嗎？在多數情況下，教師對學生的教學只遵循教材教參寫什麼就教什麼，而不再深入探究這些內容是否存在爭議，更不去引導學生思考和探究；學生也只是麻木地接收知識，導致知其然卻不知其所以然，也因缺乏探究方法而逐漸失去探究精神和興趣。誠然，教材教參具有一定的學術權威性，但照本宣科教學是十分危險的，如此惡性循環不僅會使文言文教學越發陷入困境，更會阻礙傳統文學和文化的發展。

此外，由於高中課業時間緊任務重，所以教材和教師對課文的相關拓展也被壓縮得十分有限。忽視教學拓展是非常可惜的，教學拓展不僅可以使學生更加瞭解文章寫作背景、作者生平、思想成就等內容，從而更深入地理解課文內容和作者思想，也能在潛移默化下激發學生對古代文學的興趣和對語文學習的熱情。不過，也並非所有學校都忽視語文教學拓展，如有的學校會開展主題演講或展覽，亦或開設文學選修課國學課等，這些活動和課程都可以實現課內內容和課外拓展的平衡，甚至為學生後續的大學學習打基礎和做鋪墊，真正做到教學的目的不僅僅只在於知識的灌輸，也在於思維養成和能力培養。所以從課內文言文出發進行教學辨析和拓展，不僅能夠幫助學生更好的理解課內文言文內容，掌握文言文學習的方法；也能使課外拓展更有的放矢，讓學生的文言文相關學習更上一層樓。筆者將以高中語文必修一文言文〈勸學〉為例，從教材和教師課堂教學實踐入手，對〈勸學〉教材內容和教學拓展進行探究。

### 一、〈勸學〉教材辨析——主旨思想：勸學還是勤學

文言文盛行的時代距離當今時間較久，所以比起現代白話文，文言文的理解和研究難度更大。大多數人正式學習文言文是從學校課堂和教材開始，教材對教師的教和學生的學都會產生極大的影響，因此文言文教材內容的敲定需要更加慎重和斟酌。而目前教材中對〈勸學〉的部分解讀卻存在一些爭議，甚至是誤讀，這就需要對文言文教材中的細節內容進行辨析。

<sup>③</sup> 張峰：〈高中文言文教學問題及解決方略〉，《語文建設》第21期（2018年7月），頁18。

〈勸學〉作為《荀子》的開篇，無論從其中豐富的思想，還是其文學價值上看，對後世都具有極其深遠的影響。文言文教學離不開對文章主旨思想的分析，因此對〈勸學〉主旨思想解讀的準確性就顯得尤為重要。而在眾多書籍教材甚至文獻中，對〈勸學〉內容主旨的概括都有「強調學習重要性」這一觀點，<sup>④</sup>並且少有人對其存在質疑，彷彿已經成為該文章必不可少的主要思想之一。

雖然這一觀點在古代和現代均是人人都認為正確的思想共識，但文章中是否真的強調該觀點？對該觀點的解讀是否存在偏差或者能否有更好的解讀？該觀點又是否會影響人們對文章思想內容的解讀和深挖？對該觀點進行辨析是否能對教師教學和學生學習有所助益？出於這一系列的疑問，筆者將從不同方面進行分析，探究〈勸學〉更為準確的解讀，給教師引導學生深入思考和探究提供教學思路，也給〈勸學〉主旨思想及荀子（況，前316？-前237？）思想研究提供新的內容和線索。

### （一）篇名分析

〈勸學〉的篇名是導致文章存在「強調學習重要性」觀點的原因之一。篇名中的「勸」常被解讀為鼓勵、勉勵、勸勉、勸說等意，所以主流教材中對文章的解讀，也就理所當然地認為是鼓勵勸說學習。但通過對全文的綜合分析，筆者認為篇名如為「勤學」會更契合文章內容，即比起「鼓勵勸說學習」，「勸說應該勤奮地學習」才是對篇名和內容更好更準確的解讀。

「勤學」觀點其實古而有之。唐代楊倞（？-875）的《荀子》注本是現存最早的注本，荀子在〈勸學〉中引用了《詩經·小雅·小明》中的「嗟爾君子介爾景福」，<sup>⑤</sup>楊倞對此作注「引此詩以喻勤學也」。<sup>⑥</sup>而從文獻校勘的角度看，「勸」與「勤」字形相近，再加上《春秋左傳》中就開始出現的「勸學」政策措施，<sup>⑦</sup>「勸學」顯然更為常見常用，以及儒家素有勸學傳統，<sup>⑧</sup>所以在典籍流傳中將「勤」誤作為「勸」是有極大可能的。<sup>⑨</sup>

④ 王力：《古代漢語》（北京：中華書局，1978年），頁368；褚斌杰：《中國文學史綱要》（北京：北京大學出版社，1988年），頁168-169；郭預衡：《中國古代文學作品選》（上海：上海古籍出版社，2004年），頁147；郁賢浩：《中國古代文學作品選簡編》（北京：高等教育出版社，2004年），頁135。

⑤ 荀況著，楊倞注：〈勸學〉，《荀子》（上海：上海古籍出版社，1989年），卷1，頁6。

⑥ 同前註。

⑦ 李永壽：〈勸學：中韓文化交流的永恒主題〉，《中華文化論壇》第4期（2010年4月），頁5。

⑧ 楊洋：〈儒家勸學思想中的「器」意象運用及其現代價值〉，《學術研究》第2期（2017年2月），頁33。

⑨ 祁曉明：〈《荀子·勸學篇》主題新議〉，《學理論》第12期（2010年12月），頁197。

## (二) 文本內容分析

正確分析文本是最基礎但也最重要的探究主旨的方法。文中「吾嘗終日而思矣，不如須臾之所學也」常常被語譯為「我曾經整日思考，卻不如片刻學習得到的知識多」，而這句話也因此被認為與「強調學習重要性」觀點最為契合。<sup>⑩</sup>對於句子的直譯固然沒錯，但只看單句翻譯就直接對主旨思想下結論無異於斷章取義，還是應該結合句子所在的整段內容，甚至全篇去理解才能更為準確。通過全段閱讀不難發現，該句所在段落的中心句為「君子生非異也，善假於物也」，<sup>⑪</sup>段落的其他內容也是圍繞中心句論證而展開，所以結合中心句和其他內容後的新解讀應為「終日的思考不如片刻的學習，是因為方式方法沒有選對」，句子是在強調學習應「善假於物」，而不是在強調學習的重要性。

除了上段陳述的句子，文中很難再找到其他句子與「學習重要性」有直接聯繫。而從全篇內容著手，〈勸學〉第一句「學不可以已」已經點明主題：「學習不可以停止，應該堅持不懈」。後文論證也都緊扣「不可以已」，用靛青、冰、車輪等論證要持續地學習才能有精進，並強調君子學習還應廣博和自省。文章的其他論述和對《詩經》的引用則分別從學習與實踐、學習方法、環境影響、持續學習、重在積累、專心不躁、學習內容、尊師等不同方面對學習進行強調，但都沒有對「學習重要性」這一基本內容再進行直接或間接說明。

〈勸學〉在教材中常常是節選形式，文本的「碎片化」也導致了「強調學習重要性」觀點的存在。教師在做教學設計時不一定會立足於全文，這也導致教師和學生對文章的理解可能較為片面，<sup>⑫</sup>從而認為文章重點強調了學習重要性。通過對全文的分析，不難看出〈勸學〉圍繞「學不可以已」為中心，論述了學習態度、學習方法、學習內容、學習經驗等學習的各項內容，對學習作出了深入地闡述。<sup>⑬</sup>但又不僅只談學習及其相關內容，也談反省自身和品性修養。荀子在文章中對學習的論述已經到了兩個層面：一是有終了的認知之學，二是沒有終點的修身之學，且修身之學高於認知之學。<sup>⑭</sup>修身

<sup>⑩</sup> 鮑鵬山：《中國古代文學作品選》（上海：上海古籍出版社，2003年），頁72。

<sup>⑪</sup> 荀況著，楊倞注：〈勸學〉，《荀子》，卷1，頁6。

<sup>⑫</sup> 胡馨方、葉黎明：〈文言節選文《勸學》的教學問題分析〉，《語文建設》第28期（2017年10月），頁33；鍾繼剛、胡月潔：〈關於《勸學》的節選與誤讀〉，《現代語文》第8期（2005年8月），頁54。

<sup>⑬</sup> 侯履暉：〈基於荀況《勸學》的教育解讀〉，《蘭臺世界》第30期（2013年10月），頁140。

<sup>⑭</sup> 馬志英：〈「知明」與「神明」是兩種人生境界〉，《中學語文教學》第9期（2013年9月），頁48。

教育與自我教育才是文章著重強調的內容，<sup>⑮</sup>也體現了荀子豐富而深刻的學習觀和教育觀。這些豐富內容的提出，本身就可以證明「學習重要性」觀點的認知已經不再是問題，若再「強調學習重要性」觀點會顯得過於簡單和基礎。

### （三）主旨解讀與深化分析

文章內容的論述和解讀都離不開文章主旨。而在〈勸學〉有關的文獻中，有不少學者用荀子的性惡論對〈勸學〉主旨進行解讀，認為「因為性惡，所以勸學」，<sup>⑯</sup>從而將「強調學習重要性」作為文章主旨之一。但就性惡論而言，目前學界對荀子人性論的觀點是存在爭議的，<sup>⑰</sup>所以如果只用性惡論直接分析得出的結論也可能會有爭議。而假如荀子真的是性樸論者，因性惡論而得出的「強調學習重要性」觀點是不是要全部推翻呢？所以想分析〈勸學〉主旨思想，還是回歸文章本身會更為保險一些，即上文通過文本全部內容對主旨思想的分析概括，這裡也不再贅述。如要通過作者的代表思想分析，也應注意其爭議內容。

但對主旨思想的分析也不能只停留在簡單層面或只基於文本。文學的學術研究若只停留在淺顯表面的問題上，容易陷入一葉障目或固步自封的境地，甚至可能會影響對文學思想內涵的深挖。只有用鑽研和辯證的精神看待〈勸學〉，才能更進一步對文章思想內容的真正目的進行深挖。馬志英認為〈勸學〉文中所指的學習的最終目的，是要自覺提升自我的人生境界，「由小人之學達到君子之學乃至聖人之學……激勵個體追求更高的人生境界」。<sup>⑱</sup>而《四庫全書總目》中更是認為「況之著書，主於明周孔之教，崇禮而勸學」。<sup>⑲</sup>兩者分別從生命哲學和社會政治解讀，使〈勸學〉的內涵和影響更為深刻。相比之下，如果再強調或特地解讀學習重要性，反而降低了論述和思考的水準，有種類似於做數學題時還要特地寫下「1+1=2」的不必要感甚至是滑稽感，甚至會影響後世對〈勸學〉和荀子思想的深挖。

### （四）議論文寫作邏輯分析

〈勸學〉是古代議論文名篇，而議論文的題目通常是文章主旨內容的高度概括或與文章主旨息息相關，通過上文對內容主旨的探究，「勸學」作為篇名明顯優於「勸

<sup>⑮</sup> 同前註，頁46。

<sup>⑯</sup> 孫紹振：〈荀子的人性惡論和勸學為善——讀《勸學》篇〉，《語文建設》第21期（2020年11月），頁48；潘井亞：〈發掘知識的魅力——《勸學》二次教學設計〉，《語文建設》第11期（2010年11月），頁35。

<sup>⑰</sup> 周熾成：〈荀子人性論：性惡論，還是性樸論〉，《江淮論壇》第5期（2016年9月），頁82。

<sup>⑱</sup> 馬志英：〈「知明」與「神明」是兩種人生境界〉，頁46。

<sup>⑲</sup> 永瑤（1744-1790）等撰：《四庫全書總目》（北京：中華書局，1965年），卷91，頁770。

學」。而篇名如為「勤學」也將令人們更好地理解荀子想表達的核心思想，只有學習是不夠的，好比冰凍三尺非一日之寒，學習只學一天也很難出成績，需要堅持不懈、持之以恆、日積月累地學習，才能真正達到「青出於藍而勝於藍」的效果。

從議論文寫作邏輯思考，如果想強調學習的重要性，只有一句論述是遠遠不夠的，需要有具體的段落進行論述，如《荀子·儒效》中提到「我欲賤而貴，愚而智，貧而富，可乎？」<sup>⑳</sup>的問題，荀子回答「其唯學乎……豈不貧而富矣哉」，<sup>㉑</sup>詳細舉例和講解了學習能夠帶來什麼，如何通過學習變得高貴、明智、富有，而這才是議論文強調「學習重要性」的常用論述邏輯和正確示範。相比之下，〈勸學〉其實並沒有對「學習重要性」進行強調和論述。

### （五）社會背景分析

對文學作品的解讀離不開其所在的社會背景。荀子所處的戰國時期，學校教育和私學不斷發展，無論達官貴族還是下層庶人都能步入仕途，士階層在社會中的地位不斷上升，規模不斷壯大。<sup>㉒</sup>在這樣的背景下，讀書學習是下層庶人們進入士階層的唯一途徑，學習的重要性不言而喻，無須特地強調。

再看〈勸學〉在《荀子》中的編排。古代文獻中居首者常被賦予特殊意義，在後世看來都有標明宗旨或突出主題的作用，如《詩經·關雎》、《周易·乾坤》、《莊子·逍遙遊》、《老子》首章等。漢代劉向將〈勸學〉編於《荀子》三十二篇之首，<sup>㉓</sup>而作為首篇的〈勸學〉確實含義豐富，主題突出。同為儒家經典的《論語》首篇為〈學而〉，〈學而〉開篇即「學而時習之，不亦說乎」，<sup>㉔</sup>與〈勸學〉「學不可以已」一樣強調的是「勤學」。〈學而〉的其他內容也多少也與教育學習有關，但都沒有強調「學習重要性」。綜合以上分析，可見當時人們對「學習重要性」是具有一定共識的，不需要刻意地強調；孔子荀子等大家可能會在其他內容中順便提到學習重要性，但斷不會在重要的內容中強調。所以作為首篇就深入探討學習的〈勸學〉，作為祭酒和百家思想集大成者的荀子，在〈勸學〉如此重要的文章中強調學習重要性的可能性非常低。

<sup>⑳</sup> 荀況著，廖明春、鄒新明校點：〈儒效〉，《荀子》（瀋陽：遼寧教育出版社，1997年），頁27。

<sup>㉑</sup> 同前註。

<sup>㉒</sup> 宋祥：〈中國古代勸學文發展簡論〉，《古籍整理研究學刊》第5期（2009年9月），頁89。

<sup>㉓</sup> 王博：〈論《勸學篇》在《荀子》及儒家中的意義〉，《哲學研究》第5期（2008年5月），頁58。

<sup>㉔</sup> 劉兆偉譯注：〈學而第一〉，《論語》（北京：人民教育出版社，2015年），頁1。

## （六）〈勸學〉教材辨析小結

綜上所述，荀子在〈勸學〉中想強調「學習重要性」的可能性很低，而且「勤學」比「勸學」更加貼合文章內容主旨。對〈勸學〉主旨思想的辨析與探究，不僅能夠使文言文教學內容更加精準完善，推動對過往文言文教材的思考和深挖；也能起到倡導教師和學生多思考多閱讀和嚴謹治學的作用；並且能向世人展示荀子思想的深刻和論述的精深，鼓勵世人勤學和自我提升，以及促進對傳統經典的探索和鑽研。筆者也借此例，強調教師在教學時也應重視類似問題，對教材教參內容持懷疑和探究態度，並且有意識地引導和輔助學生進行思考和探究。

## 二、〈勸學〉教學拓展——人性論：性惡還是性樸

除了上述提到的教材內容爭議之外，教材和教師課堂教學實踐對文章的拓展也存在些許不足。誠然高中語文課程對文言文學習的要求，大多是誦讀和背誦文言文，掌握文言文字詞和句式，理解詞句和文章含義，以及學習用現代觀念審視作品的內容和思想。<sup>25</sup>但也是因為這樣的要求，才導致文言文教學越發工具化和應試化越發嚴重，也使文言文教學存在模式單一和深度不足的問題。而高中也不同于小學和初中，雖然有高考壓力，但也應注意拓展學生知識面和培養學生的思辨思維。

想要達到上述教學目標，對教材和教師教學會有較高的要求。以〈勸學〉為例，教師在原本教學內容的基礎上，除了介紹荀子及其所處的時代背景作為教學拓展之外，還可以介紹荀子最為著名的人性論，以幫助學生更全面地瞭解荀子及其作品和思想。當然，高中課堂的時間緊任務重，所以無法在教學中安排較多時間進行拓展，但也不能因此就直接忽視或否認教學拓展的價值。教材和教師應該思考如何將知識更好地融入課堂，或者以參考資料或附錄的形式發放給學生閱讀學習，又或者學校單獨開設的國學課文學課，將相關內容呈現給學生，並鼓勵學生多閱讀多思考多積累。

但如果僅僅只是照本宣科講解荀子人性論或性惡論，只能起到拓展學生知識面的作用，卻並不能達到培養學生思辨能力的目的。選擇荀子的人性論或性樸論作為〈勸學〉教學拓展點，不僅因為〈勸學〉是高中文言文重點篇章，也因為學術界目前對荀子人性論和性樸論的研究較少涉及〈勸學〉篇，更因為這其中有極大的探討空間，可以激發學生好奇心，鼓勵學生大膽思考和小心求證，促進學生問題意識和思辨思維的發展。在教學中以〈勸學〉為立足點進行拓展，也能促進學生對課內文言文的理解和掌握，打好課內文言文學習的基礎，同時也使得拓展內容的學習目標不至於過於寬泛。下文將以荀子人性論為教學拓展出發點進行教學內容探析，並主要以〈勸學〉中的性樸論思想為觀點

<sup>25</sup> 張峰：〈高中文言文教學問題及解決方略〉，《語文建設》第21期（2018年7月），頁17。

進行具體陳述。

### (一) 荀子人性論初探

荀子作為儒家甚至法家的代表人物，其性惡論廣為人知，不少學者以性惡論為出發點對荀子及其作品進行研究。但其實學界對荀子的人性論存在不少爭議，而用不同人性論的視角對荀子及其思想文章進行探析，結果也會大不相同。因此，荀子人性論的探究對荀學、儒家、法家及其他中國傳統思想文化的研究和發展，都具有極其重要的影響和意義。

〈勸學〉作為《荀子》開篇，其中的思想內容極為豐富，無疑是最能代表荀子思想的文章之一，但其包涵的人性論思想卻常常被忽視或誤解。而通過〈勸學〉分析荀子的人性論，不僅對荀子人性論的研究和匡正有所幫助，也能更好地解讀〈勸學〉想表達的真實意圖和思想。

#### 1. 荀子性惡論來源與辨析

論述〈勸學〉人性論之前，需要先讓學生對荀子的性惡論有所瞭解。「荀子是性惡論者」的觀點，最早始於東漢王充（22-97？），流傳至今彷彿已經成為一種歷史慣性，這種慣性的形成是由於《荀子·性惡篇》的篇名以及文中對「人之性惡，其善者偽也」的論述。<sup>②6</sup>與荀子「性惡」相關的說法和解讀有很多，但本源依舊是「天性本惡」。

歷來討論荀子人性論的人大都把目光放在〈性惡〉篇，而忽視荀子其他篇目文章對人性的看法，這樣的研究難免失之偏頗。如果將〈禮論〉、〈勸學〉、〈正名〉、〈天論〉等篇與〈性惡〉作比較，就可以發現只有〈性惡〉篇明確主張了人性惡，其他篇則很難看出性惡主張。<sup>②7</sup>也有人認為荀子的弟子韓非（前281？-前233）主張性本惡是受荀子的影響，因此荀子是性惡論的主張者和傳播者，而這也是荀子在有些文獻中被歸為法家代表的原因之一。但有一些學者認為韓非並非性惡論者，<sup>②8</sup>而是持中立的人性觀，所以以韓非的人性觀推斷荀子為性惡論是不正確的；且即使該推導方式可行，荀子也應是中立的性僕論者。

學界對荀子是性惡論者的觀點早就存在爭議，並且有不少例證：如戴震（1724-1777）發現《性惡》內容與性善之說「不惟不相悖，而且若相發明」；<sup>②9</sup>梁啟超（1873-

<sup>②6</sup> 周熾成：〈再論儒家的性樸論——兼與日本學者和國內同行商榷〉，《社會科學》第8期（2015年8月），頁116。

<sup>②7</sup> 王倩：〈對荀韓為性惡論者的質疑——讀周熾成《荀子韓非子的社會歷史哲學》〉，《孔子研究》第3期（2004年5月），頁123。

<sup>②8</sup> 周熾成：《荀子韓非子的社會歷史哲學》（廣州：中山大學出版社，2002年），頁111。

<sup>②9</sup> 戴震：《孟子字義疏證》（北京：中華書局，1961年），卷中，頁31。

1929)、傅斯年(1896-1950)等學者對荀子性惡論提出了懷疑；<sup>③①</sup>劉念親認為《荀子》中除〈性惡〉之外，其餘篇目內容全無性惡；<sup>③②</sup>日本學者金谷治認為〈性惡〉不是荀子本人所做；<sup>③③</sup>當代周熾成等學者在前人基礎上又提出了不少荀子非性惡論者的新證。<sup>③④</sup>

## 2. 荀子性樸論初探

關於荀子的人性論究竟為何，學術界也有許多不同的觀點。除了「性惡」論之外，還有「性樸」論、「性善」<sup>③⑤</sup>論、「性可善可惡」<sup>③⑥</sup>論等不同說法，其中又以「性樸」論最為引發關注。<sup>③⑦</sup>「性樸」論最初是由日本學者兒玉六郎在1974年正式提出，並將荀子的人性論定為性樸論。<sup>③⑧</sup>「性樸」一詞出自《荀子·禮論篇》的「性者，本始材樸也」，郝懿行對「樸」做出了「樸者，素也。言性本質素」<sup>③⑨</sup>的說明，所以對荀子的「性樸」可以初步概括為「天然且未受影響」的本性。<sup>④①</sup>而除了〈禮論〉之外，《荀子》中的〈榮辱〉〈儒效〉〈正名〉〈大略〉等篇都有明顯的順性思想，即都不主張「性惡」，而是主張「性樸」。<sup>④②</sup>

### (二) 〈勸學〉性樸論探析

〈勸學〉作為荀子的思想名篇，可以明確全篇大體均為荀子本人所做，而非其後

- 
- ③① 林桂榛：〈論荀子性樸論的思想體系及其意義〉，《現代哲學》第6期（2012年11月），頁106。
- ③② 周熾成：〈荀子人性論：性惡論，還是性樸論〉，《江淮論壇》第5期（2016年5月），頁82。
- ③③ 金谷治著，廖娟譯：〈《荀子》的文獻學方法研究〉，《國學學刊》第1期（2018年3月），頁10-11。
- ③④ 周熾成：〈以性惡論說荀子的困境及其擺脫〉，《現代哲學》第1期（2017年1月），頁126。
- ③⑤ 沈順福：〈善性與荀子人性論〉，《求索》第4期（2021年7月），頁100。
- ③⑥ 胡適：《中國哲學史》，《胡適學術文集》（北京：中華書局，1991年），頁215。
- ③⑦ 李峻嶺：〈「性樸」論與荀子思想〉，《東嶽論叢》第2期（2014年2月），頁21。
- ③⑧ 兒玉六郎著，刁小龍譯：〈論荀子性樸說——從性偽之分考察〉，《國學學刊》第3期（2011年3月），頁95。
- ③⑨ 王先謙（1842-1918）著，沈嘯寰、王星賢點校：〈禮論〉，《荀子集解》（北京：中華書局，1988年），卷13，頁366。
- ④① 周熾成：〈儒家性樸論：以孔子、荀子、董仲舒為中心〉，《社會科學》第10期（2014年10月），頁123。
- ④② 周熾成：〈荀子人性論〉，頁83。

學。目前對〈勸學〉的研究大多都是對其中學習和教育思想的研究，而較少具體分析文章本身蘊含的人性論思想，甚至很多人以「性惡」為前提對文章進行解讀，認為「因為性惡，所以勸學」。<sup>④①</sup>但實際運用「性惡」解讀後會發現不少矛盾的地方，而用「性樸」解讀則不會存在矛盾，也更為恰當。下文將以〈勸學〉全文為立足點，重點選擇兩方面的內容對荀子的性樸論進行分析。

### 1. 天性的順應、扭轉和利用

〈勸學〉名句「青，取之於藍而青於藍；冰，水為之而寒於水」其實包含了荀子對順應天性的看法。順應藍草天性多次提取而得到的靛青，比藍草之藍更勝；順應水的寒冷而產生的冰，也勝過水之寒。唐代楊倞在此做注「以喻學則才過其本性」，<sup>④②</sup>藍草和水比喻人之本性，靛青和冰比喻人經過學習後超過本性得到升華的狀態。<sup>④③</sup>

同樣是陳述順應天性，〈性惡〉認為「從人之性，順人之情，必出於爭奪，合於犯分亂理，而歸於暴」，即順應天性的結果是惡。如按此解讀，作為本性的「藍」和「水」，與順應天性而產生的「青」和「冰」皆為惡，這樣的解讀明顯是有問題的。日本學者塚田虎對此也認為：「推此藍、水之喻，則恐性惡之說破也……然則人之性惡，修之將益惡也。若修惡以為善，則藍亦出白，水亦生碳。」<sup>④④</sup>所以「青」和「冰」只是被順應天性地加強後改變了原有的狀態，而這四者的本質也是非善非惡的「性樸」。

〈勸學〉中「木直中繩，輮以為輪，其曲中規。雖有槁暴，不復挺者，輮使之然也」<sup>④⑤</sup>論述了天性如何被扭轉，相似的論述在〈性惡〉中是「枸木必將待櫟栝烝矯然後直者，以其性不直也」。前者由直改曲，後者由曲改直，兩個句子證明了直和曲都是木的天性。直和曲都是人們在不同情況時所需要的，並且可以互相轉變，所以天性必然不是惡。在需求與天性相背時，天性也因需要改變所以不是善。只有「性樸」，才是天性

④① 以下文獻均有「因為性惡，所以勸學」的觀點。

孫紹振：〈荀子的人性惡論和勸學為善——讀《勸學》篇〉，《語文建設》第21期（2020年11月），頁48；潘井亞：〈發掘知識的魅力——《勸學》二次教學設計〉，《語文建設》第11期（2010年11月），頁35；王博：〈論《勸學》在《荀子》及儒學中的意義〉，《哲學研究》第5期（2008年5月），頁65。

④② 荀況著，楊倞注：〈勸學〉，《荀子》，卷1，頁5。

④③ 申雲同：〈從《勸學》《性惡》的多個比喻看荀子及其後學的人性論〉，《現代哲學》第6期（2017年11月），頁131。

④④ 荀況著，王天海校釋：〈勸學〉，《荀子校釋》（上海：上海古籍出版社，2005年），卷1，頁2。

④⑤ 荀況著，楊倞注：〈勸學〉，《荀子》，卷1，頁5。

之間可以互相轉換的最佳解釋。

「故木受繩則直，金就礪則利」<sup>④⑥</sup>可以理解為木材用墨線劃直加工後變直，金屬經過磨礪後變得鋒利。木能「直」是因為木中有彎的部分也有直的部分，通過工具加工可以去處彎曲的部分將木材變直；金能「利」是因為金屬堅固的特性，經過打磨後呈「刃」狀才能變得鋒利。兩者都是保留且利用原有天性才得到想要的結果，其他物品如果沒有這樣的本性，用同樣的加工方法也無法獲得想要的結果。所以達到「直」和「利」本質上是保留和利用天性，而非改變扭轉天性。這樣的的天性如果為「惡」，僅通過加工和充分利用也無法變為好的東西，而如果這樣的本性為「善」，那應也無須再加工，所以最好的解釋無疑是「性樸」。

荀子對上述物品的列舉體現了其「性樸」的思想本質，但荀子也並沒有停留在對物的論述中，這些比喻最終也是為論述人而服務的。用物類比人，也反映了人與物「性樸」的共同特性。文中「君子博學而日參省乎己，則知明而行無過矣」<sup>④⑦</sup>表達了君子可以通過自省來避免本性變「惡」。所以順應天性不會得到惡的結果，同個體的不同天性可以轉換，保留和利用天性能夠發揚天性，反省可以避免天性變惡，這都是因為「性樸」。

## 2. 教育與環境影響天性

上述段落除了陳述反省自身，也強調君子要廣博地學習。而在〈性惡〉中「小人」和「君子」是對立的，即「小人」為「惡」，「君子」為「善」。但君子既然不是「惡」了，為什麼還要「博學」呢？以及哪怕孔子那樣的聖人也依舊要持之以恆地學習，這都證明了學習並不因為「善」或「惡」而學，而是因為「性樸」，所以要不斷學習充實自身，並且教育和學習能夠影響天性。

〈勸學〉中「干、越、夷、貉之子，生而同聲，長而異俗，教使之然也」<sup>④⑧</sup>同樣說明了教育對天性的影響。這句與孔子的「性相近，習相遠」有異曲同工之妙，日本學者久保愛也在此做注「此言性相近也，其異俗者，在習也」。<sup>④⑨</sup>兩句顯示了荀子與孔子的人性觀是高度一致的，均不言性善或性惡，而是不善不惡的性樸論，<sup>⑤⑩</sup>因此需要教育來對天性進行後天塑造，根據現實需要學習和改變。而除了孔子以外，荀子其實還繼承了

<sup>④⑥</sup> 同前註，頁6。

<sup>④⑦</sup> 同前註。

<sup>④⑧</sup> 同前註。

<sup>④⑨</sup> 荀況著，王天海校釋：〈勸學〉，《荀子校釋》，卷1，頁5。

<sup>⑤⑩</sup> 申雲同：〈從《勸學》《性惡》的多個比喻看荀子及其後學的人性論〉，頁131。

告子「生之謂性」<sup>⑤1</sup>的思想，所以性無善惡，仁、義等道德屬性是後天外力作用的結果也就是教育的結果。<sup>⑤2</sup>

除了教育之外，環境同樣也影響天性。〈勸學〉中「蓬生麻中，不扶而直」<sup>⑤3</sup>直接表達了性善性惡的不固定是源於環境對天性的影響，而性樸論無疑是對該內容最好的概括，在內核上也能與《荀子·禮論篇》的「性者，本始材樸」<sup>⑤4</sup>相契合。王念孫（1744-1832）在注釋該句時也指出「此言善惡無常，唯人所習」；<sup>⑤5</sup>王充還引用了該句，認為「人之性，善可變為惡，惡可變為善，猶此類也。蓬生麻間，不扶自直；白紗入緇，不練自黑」。<sup>⑤6</sup>

〈勸學〉中表達受環境影響的性樸思想的還有「蘭槐之根是為芷。其漸之滫，君子不近，庶人不服，其質非不美也，所漸者然也」。<sup>⑤7</sup>「芷」本身不臭，是在「滫」的環境中被浸泡臭了，所以用性惡論來解讀「芷」必然是有矛盾的。而「蘭槐」作為香草是香的，其根白芷不香也不臭，所以比較之下說「芷」為「善」也不恰當，唯「性樸」才能說通。

荀子最終同樣以物喻人，強調「故君子居必擇鄉，遊必就士，所以防邪辟而近中正也」，<sup>⑤8</sup>反映出荀子認為人的質樸天性同樣容易受到環境影響。除了〈勸學〉外，《荀子·儒效篇》的「居楚而楚，居越而越，居夏而夏，是非天性也，積靡使然也」，<sup>⑤9</sup>和《荀子·榮辱篇》的「譬之越人安越，楚人安楚，君子安雅。是非知能材性然也，是注錯習俗之節異也」，<sup>⑥0</sup>均強調了本性易受環境影響，這些天性必然不是「惡」，但也不一定算得上「善」，都是環境影響了其樸素的本性，體現了荀子的「性樸」思想。

### （三）〈勸學〉教學拓展小結

⑤1 孟軻（前372-前289）著，梁海明譯注：〈告子上〉，《孟子》（太原：山西古籍出版社，1999年），頁167。

⑤2 李曉春：〈從「內在超越」的角度看孟子與荀子的人性論分歧〉，《現代哲學》第6期（2000年11月），頁56。

⑤3 王先謙著，沈嘯寰、王星賢點校：《荀子集解》，卷1，頁5。

⑤4 同前註，卷13，頁366。

⑤5 同前註，卷1，頁5。

⑤6 王充：《論衡》（上海：上海人民出版社，1974年），頁25。

⑤7 王先謙著，沈嘯寰、王星賢點校：《荀子集解》，卷1，頁6。

⑤8 同前註。

⑤9 同前註，卷4，頁144。

⑥0 同前註，卷2，頁62。

雖然以上內容並沒有對〈勸學〉全篇進行全面分析，但也已經有較多內容可以表明〈勸學〉與性惡論之間存在矛盾，以及用性樸論解讀〈勸學〉確實能更契合。當然，教學拓展也應從〈勸學〉全篇進行探究，不應只分析節選過後的文言文課文，以避免斷章取義和劍走偏鋒。〈勸學〉中也還有不少內容反映出「性樸」的人性論，如文中多次強調對「禮」的學習，其本質也是以「性樸」為基礎，<sup>⑥1</sup>其他內容也可以留在課堂上或課後，讓教師與學生對文章進行深挖探究。但無論如何，在〈勸學〉中很難找到對「性惡」直接或間接的論述，哪怕用「性惡」解讀也不可行。所以〈勸學〉反映了荀子「性樸」的人性觀，荀子非性惡論者，而是性樸論者。

筆者在此對荀子性惡論與性樸論的辨析，也僅僅是針對《荀子·勸學篇》提出教學拓展的可能，而非針對《荀子》全書下結論。學生也通過教學拓展，真正理解荀子對「學」的倡導並非因為「性惡」，而是希望「性樸」的人們能夠持之以恆地學習，追求更高更好的人生境界。教師在教學中，也應鼓勵學生大膽提出自己的見解，指導學生小心求證，使學生能夠保持求知和辨證精神，掌握更加廣博的知識，使學生的文言文學習有所精進。

### 三、〈勸學〉教學設計的重重思路與實施策略

上文教材辨析和教學拓展的分析是對目前〈勸學〉教學內容的補充，但如何在課堂教學中執行還需要進行教學構思和設計。筆者根據教學內容將教學設計劃分成基礎知識、辨析知識、拓展知識三部分，教師可以依照課堂情況和課時安排再劃分為課本課堂、拓展課堂、跨學科課堂等，或者在課本課堂中將其進行穿插教學。而由於上文對教學的具體內容已經做出詳細說明，所以以下內容僅做教學設計思路的大方向探討。

#### （一）基礎知識教學設計思路

基礎知識的教學無論對〈勸學〉還是對其他文言文課文來說，都是必不可少的環節，是課本課堂學習的重中之重，也是後續拓展課堂和跨學科課堂開展的基石。該部分的教學設計已經有非常多有價值有見解的文獻研究，教參也有相對成熟的體系和內容，所以筆者在此就不過多贅述了，但其中最為核心的教學目標與後續的教學拓展息息相關，因此還需對教學目標的設計目的和補充內容進行展開說明。

根據高中語文課標要求，可以對課文〈勸學（節選）〉設置以下教學目標。

1. 瞭解和積累文言重點字詞和文言句式，並背誦全文。
2. 分析文章段落劃分和論述，學習比喻論證的方法。

<sup>⑥1</sup> 李峻嶺：〈「性樸」論與荀子思想〉，頁23-24。

### 3. 理解文中所闡述的道理，瞭解荀子的學習之道，樹立正確的學習觀。<sup>②</sup>

這樣的教學目標設計，旨在落實文言知識的掌握，幫助學生積累文言文字詞和句式；緊扣議論文文體特徵和論證方法，同時引導和啟發學生明白深層的內在含義，達到知識和能力培養、過程和方法探究、情感價值觀的德育滲透共三種教育目標指向。

字詞和句式積累是文言文學習的必經之路和基礎要求，該部分內容的難度不高但相對枯燥，教師的教學難點在於如何使學生更好地吸收、記憶和鞏固。這部分的教學方式非常值得探討，常見的鞏固方式大多是聽寫或課後練習，這樣的方式傳統且有效，但相對依賴學生課後的自覺性。筆者認為，如果將鞏固訓練分成課上和課後兩個模塊，在課上可以補充遊戲和聯繫生活進行鞏固，如課堂上可以進行字詞接龍、小組比拼填詞速度等遊戲，既調動沉悶的課堂氛圍，也可以讓相對不認真的學生也被動參與；聯繫生活則可以通過造句遊戲，用文言文字詞或句式替換日常句子的用詞，讓學生覺得有趣搞笑的同時，在無形中加深記憶，也促進對文言文基礎知識的掌握。

分析文章劃分和論述，旨在學習文章結構和議論文論證方法，理清論證思路，瞭解議論文寫作邏輯，完成對學生邏輯思維的訓練。該部分可以採用分組討論後匯報的方式，鼓勵學生多思考而不是只有老師單一輸出。此外，教師也可以在講解文言文後，結合有關學習的現代議論文進行講解鞏固，用範文讓學生看到議論文寫作邏輯和方法的實際運用，幫助學生更好地掌握課堂內容。〈勸學〉除了是一篇值得學習的議論文，更是一篇論述學習方法學習態度等內容的佳作。學生可以通過課堂分享，將文中所表達的內容與現實生活進行串連，不僅能加深學生對文章內容的記憶和對學習方法的掌握，也能培養學生多多觀察和體會現實生活，鼓勵學生將理論轉化成實際行動，形成正確良好的學習觀。如果課堂時間有富餘，教師還可以引導學生展開討論「古代議論文的哪些內容可以應用到現代議論文」、「古代文言文內容類比現代」等，旨在將枯燥的基礎知識趣味化和實踐化，跳出死記硬背的文言文學習困境。

## （二）辨析知識教學設計思路

辨析知識教學可以以前文論述的「〈勸學〉教材主旨思想辨析」作為實例和內容，其課堂類型劃分可根據實際情況靈活處理，既可以作為拓展課堂的教學內容，也可以穿插進日常課本課堂教學中，只是在不同課堂的教學內容中所佔的比重會有所不同。

若是穿插進日常課本課堂教學，辨析知識教學的空間會相對較小，但卻能在有些許枯燥的基礎知識教學中，激發學生的好奇心和熱情。這樣安排不僅能夠鞏固學生的文言文基礎知識，調動課堂氛圍；也能培養學生的辨證思維，以及讓學生保持對學習的探究態度。將辨析知識融入日常課本課堂教學，對教師的教學設計和課堂節奏把控的要求

<sup>②</sup> 張志蘭：〈《勸學（節選）》教學設計〉，《中學語文教學》第12期（2018年12月），頁62。

會相對提高。教師需要在課堂教學初期就提出「勸學還是勤學」的問題，並在基礎知識教學設計的不同環節中融入對該問題的引導，鼓勵學生大膽運用所學知識進行思考和假設，輔助學生進行求證和探究。

若將辨析知識教學作為拓展課堂，教師的教學內容和教學方式能夠更加豐富，並且主要以引導學生思考探討為主，盡量避免填鴨式教學，使拓展課堂的形式更趨多樣有趣。如可以開展「勸學勤學」辯論會或者線索搜證會，從篇名、文本內容、主旨、議論文寫作邏輯、社會背景、《荀子》其他篇章等不同角度進行討論分析，鼓勵學生在拓展課堂的活動中暢所欲言，也盡可能多照顧每個學生都參與發言，同時教師還應引導學生對不同觀點進行辨析，促進學生對文言文基礎知識的學習和掌握，也推動傳統文化和文學的傳承與發展。除了對〈勸學〉主旨思想進行辨析，拓展課堂還可以繼續對〈勸學〉注釋、<sup>63</sup>論證方法、<sup>64</sup>論述內容等其他內容開展辨析和探討。

### （三）拓展知識教學設計思路

相較於〈勸學〉主旨思想辨析，〈勸學〉人性論探討就更多是作為課本內容之外的課外拓展。從文言文教學角度來看，該部分難度較高，而且在課本課程中過多展開可能會影響課本內容的教學進度，所以更適合另外單獨開設課外拓展課，如國學課程或者校本課程，又或者可以與歷史學科聯動開設跨學科課程，旨在讓學生打破對文言文的恐懼，可以大膽深入並且有理有據地分析解讀。

〈勸學〉人性論拓展課程的教學同樣推薦採用趣味教學方式，但課程最重要的核心內容是教學設計。教學設計需要以〈勸學〉為研究的出發點，再對《荀子》其他篇章、性惡論、性樸論和其他人性論文獻資料進行研究和學習，並且最後再將其與〈勸學〉進行整合分析。而對荀子的人性論這個頗有爭議的學術議題也應持開放態度，做到對自身觀點有理有據，並且應圍繞與課文有關內容進行說明。這樣的探究才能使課程做到求深又求廣，讓學生不至於學得過於寬泛和淺薄，能夠更有目標地在文獻資料中搜尋有用資訊，培養資訊檢索能力和辨析處理能力，同時又加深對課本文言文〈勸學〉的理解和思考。

語文與歷史跨學科課堂的內容範圍更廣，如可以將韓愈（768-824）的〈師說〉、司馬光（1019-1086）的〈孫權勸學〉、張之洞（1837-1909）的〈勸學篇〉等語文課內篇章一起結合探討，不僅能形成串聯和對比，對語文學科和歷史學科的學習也都能有所助益，達成文言經典與文化教學相呼應的效果。若回歸對荀子人性論的探討，則可以將荀

<sup>63</sup> 喬德平：〈《勸學》註釋辨正〉，《中學語文教學》第3期（2013年3月），頁63-64。

<sup>64</sup> 鄭光復：〈是比喻還是類比？——《勸學》論證特點質疑〉，《修辭學習》第3期（2003年6月），頁38-39。

子與孔子、孟子、韓非、李斯（前280-前208）等人的人性論、文章、不同社會背景結合分析，做到緊扣文本又不侷限於文本，使探討更深刻到位，也能夠吸引真正對文學文化和歷史文化有興趣的學生，幫助他們更好地發展興趣和學習傳統文學文化知識，為未來的大學課程學習和研究做鋪墊和引導。

#### （四）〈勸學〉教學設計小結

上述內容將〈勸學〉教學設計的三重思路聚焦於「基礎—辨析—拓展」三個維度，並提出了對應的可實施策略，使教學形式可以不侷限於傳統的教師一言堂，而是真正鼓勵和引導學生自主學習和大膽創新，也通過創新豐富的課堂內容和活動讓學生真正對文言文和文學產生興趣，保持熱情和探究精神，幫助文言文教學跳出「古董鑒賞」模式，真正實現「以文化人」的教育使命。

此外，教學過程也應重視評價體系和技術賦能。如可以建立不同於應試教育的唯一答案評價體系，轉向「語言理解、文化闡釋、批判思維、創意表達」等的多維協同評價體系；技術賦能則是可以運用如數據庫、AI工具等現代科技手段，讓教學和評估與時俱進，幫助學生更好地感受和理解，學習和總結，綜合運用不同的理論和實踐辦法，破除傳統文言文教學的固化。

### 四、總結與展望

綜上所述，〈勸學〉教材中對文章的解讀確實存在爭議，主旨思想中強調「學習重要性」的可能性很低，「勤學」也比「勸學」更加貼合文章主題內容，以及用性樸論解讀〈勸學〉確實能比用性惡論解讀更恰當；教師也應保持學習習慣，提升個人素養，對教學內容持懷疑和探究態度，重視教學方式、教學設計和教學拓展，有意識地引導和幫助學生進行思考和探究，培養學生的辨證思維和資訊篩查整合能力，使教育能夠不再局限於知識灌輸和照本宣科，從而逐步緩解和改善文言文教學困境。

誠然筆者的研究還不夠全面和深刻，論述也還不夠成熟和到位，但依舊希望本篇文章能夠拋磚引玉，給文言文教學探究帶來新的觀點和方向，匡正教材和文獻中對〈勸學〉的誤讀，幫助學生更好地掌握文言文和理解荀子思想；同時也為〈勸學〉及荀子學習思想、人性論思想等研究提供新的思路，推動其他傳統文學文化的回顧和深入研究；倡導和發展思辨精神，沉澱典籍過往的解讀，關注典籍更全面到位的解讀，守正創新，珍惜和領會古人留給我們的寶貴精神文化財富。