

知識轉化： 王怡之及其編撰的文字學函授教材*

劉怡伶

國立宜蘭大學通識教育中心教授

提 要

王怡之（1915-2014），原名王志忱，天津出生，成長於北平，1949年渡海來臺。其弟為知名作家王藍、妹婿為學者暨中華文藝函授學校創辦人李辰冬，亦與作家張秀亞頗有交誼。王怡之畢業於北平中國大學中文系，是民國時期的知識菁英，曾執教大陸的天津女師及臺灣的輔大、政大、建中等校，課餘從事詩文創作。其古典底子紮實、文筆流利，曾獲中山文藝獎文藝理論獎。

王怡之非文字學領域的專家，亦無具代表性的文字學專著，然所編撰的函授教材——《文字學概論》，則為「軍中文藝函授班」及「文壇函授學校」之國文進修班學員提供了深入淺出的文字學知識。本研究即探討王怡之如何在非專業背景下編寫自學教材，又援引哪些重要的文字學專家觀點，在前人研究的基礎上怎樣把複雜的文字學知識轉化為通俗易懂。本研究擬透過歷史背景耙梳、文本分析

* 本論文乃國科會專題計畫（NSTC 113-2410-H-197-002-MY2）之部分研究成果，初稿曾宣讀於國立臺東大學「歐亞文化與華語文漢字教學國際學術研討會」（2025年5月），本論文係會後之修訂稿，復蒙本刊兩位匿名審查人惠予修改建議，並此致謝。

與內容比對等方法，考察王怡之於函授課程中的濃縮思考與轉化策略，並審視其函授教材在普及文字學知識上的貢獻與限制。

關鍵詞：函授教材 王怡之 胡樸安 文字學 六書

知識轉化： 王怡之及其編撰的文字學函授教材

劉怡伶

國立宜蘭大學通識教育中心教授

一、前言：紙上動員

王怡之（1915-2014，參附圖一）於 1949 年來臺灣後，主以作家及與教師身分，長年耕耘文壇與杏壇，戮力語文教學，課餘從事詩文創作並涉足文藝理論。筆者近期鑽研臺灣 1950、60 年代的國語文函授教育，翻檢「軍中文藝函授班」及「文壇函授學校」之國文進修班的講義（參附圖二），當中，有一份教材由王怡之執筆《文字學概論》（參附圖三）^❶，其所呈現的內容及書寫方式別具特色。然而，現有對王怡之生平、作品、教育貢獻等研究，目前所能掌握到的大致集中在人物傳略與親友關係^❷、或與胞弟王藍、摯友張秀亞有關的敘述時附帶一提^❸，對其早年她為函授課程所寫教材鮮有深入探討。故本論文擬以王怡之的

❶ 所援原件，因軍中文藝函授班與文壇函授學校印行的《文字學概論》內容相同，故以較早開辦的軍中文藝函授班（班別：進修班）為據，筆者保藏的是 1959 年 3 月春季招生所發放的講義。合先敘明。

❷ 例如《文訊》第 346 號（2014 年 8 月）「懷念作家」專欄所刊登：尉天聰〈懷念王怡之大姊〉、于德蘭〈跨世紀的友誼——記王怡之阿姨與吾母的真摯友誼〉、張有鄰〈多彩蒙福的人生——紀念我的母親王怡之〉。

❸ 例如受教於王怡之的龔則韜，回憶在輔仁大學求學的經歷，提到：「我讀輔仁大學時已是七十年代中了，在理學院上課，大一國文老師王怡之（《藍與黑》作者王藍的姊姊）上課時提了一句：張秀亞在中文系研究所授課，倏然在我的心湖掀起千層浪，引發澎湃心潮，於是百般琢

《文字學概論》為核心，探討其如何在「非專業」背景下進行文字學知識的轉化與普及^④。

本論文關切王怡之編寫自學教材，援引哪些重要的文字學專家觀點，在前人研究的基礎上怎樣把複雜的文字學知識轉化為通俗易懂。筆者透過歷史背景耙梳、文本分析與內容比對等方法，考察王怡之函授教材的知識轉化特色，指出其在文字學普及教育中的意義與限制，並評估其文化價值、教育策略與時代脈絡的互動關係，為理解戰後臺灣文字學知識的通俗傳播提供一可資參考的案例。

二、軍中文藝函授班及文壇函授學校之沿革

現代函授教育始於十九世紀法、德兩國，而美國尤為蓬勃^⑤，彼時辦理的型態為學校附設函授部與獨立函授機構並存的格局。中國則自晚清民初起步，1906年美國施克蘭敦萬國函授學校在上海設分部，民初自辦函授學校涵蓋文、理、工、商^⑥，1915年商務印書館創設了規模與聲譽兼備的函授學社^⑦。王雲五指出因升學機會有限及在職青年進修需求，函授教育應運而生，這種結合自修與教師

磨去文學院旁聽。」見龔則韞：〈憶「北窗下」的張秀亞〉，《中華日報·副刊》，2022年5月11日。

- ④ 筆者所謂的「非專業」，係相對於嚴格的學術定義，指不及文字學專家之系統訓練、實踐經驗或深厚知識。「專家」通常精通古今文字、熟稔形音義演變、識讀及詮釋出土文獻，具備理論建構能力，產出具影響力的研究成果與學術識見。
- ⑤ 雖美國若干私立函授有因重招生輕教學而受批評者，但亦有如萬國函授學校助失學青年自學的成功案例。可詳參王雲五：〈論函授〉，《文壇》第5卷第3期，1958年5月，頁12-17。按：曾主持商務印書館函授業務的王雲五，於1958年發表〈論函授〉一文，對國內外的函授教育機制有深刻的觀察，特別是興起背景、成效及改進意見。
- ⑥ 近現代函授學校在中國的發展概況，可參嚴天侗譯：〈中國之函授學校〉，《教育雜誌》第9卷第12號，1917年12月，頁71-75。按：該文譯自《教會年鑑》司徒福原著。
- ⑦ 有關商務印書館函授學社的發展沿革與辦學特點，目前已有研究者關注該學社之英文科開辦事業，如丁偉：《近代民營出版機構的英語函授教育——以「商務」、「中華」、「開明」函授學校為個案（1915-1946年）》（北京：商務印書館，2017年），其他如國文科的函授教育研究尚待開展，筆者將另文討論，此不贅言。

指導，或可彌補正式教育的不足，且具靈活學習優勢，而辦學成效的關鍵更在於教材編制、師資素質與學生持續力⁸。

戰後臺灣的函授教育制度發展，參酌教育當局政令、相關報刊、研究專著等文獻資料所見，約可劃分四大進程，所分各期之依據，係按制度建構與政策轉折的脈絡加以區分：一、1940年代，中國大陸抗戰前後之函授教育制度萌芽期，可視為臺灣函授教育源起之一⁹。1950年代，政府遷臺後，制度確立與多元拓展期。1960-1970年代，官方監理與教育制度整頓期。1980-2000年代，媒體化與數位轉型期。戰後函授教育的發展走向，影響了軍中文藝函授班及文壇函授學校的成立與教材設計，其整體脈絡與分期演變，囿於篇幅及考量本文論述的主軸，先以簡表呈現（參附表一），容後再另文深究。

以下將聚焦於軍中文藝函授班及文壇函授學校之沿革，略及實際運作背景與教材特色。臺灣的函授教育，原為補正式教育不足、推廣文化啓蒙的民間嘗試。1950年代中期，隨著報刊副刊、文藝社團與新聞事業的蓬勃發展，函授逐漸從自修形式轉為有組織的通信教育，並與官方的文化政策結合。此一社會氛圍，成為軍中文藝函授班及文壇函授學校得以創立的環境背景。

與軍中文藝函授班、文壇函授學校經營密切相關的人物——穆中南（1912-1991），據其1962年撰寫的〈奮鬥十年——為本刊創刊十週年而作〉¹⁰，得悉原為《徵信新聞》（即後來的《中國時報》）編輯，1953年起常回覆報刊讀者的書信，並兼進行寫作批改與文藝指導，因而累積了豐富的通信輔導經驗。1954年他連續參與國防部總政治部軍中文藝徵文比賽評審，深感基層官兵熱愛寫作、卻缺乏文藝教育的管道。

穆中南文壇社的得力伙伴盧克彰，1953年進入了中國文藝協會的「小說

⁸ 以上，參王雲五：〈論函授〉，頁12-17。

⁹ 該階段的臺灣並不全由國民政府管轄，論列的考量，基於國民政府教育理念中已納入通訊教育與僑教的初步規劃與實踐，此為戰後臺灣函授教育思想與制度源流之一，亦即著眼抗戰前後的函授構想與制度雛形，非以政權轄域為劃分標準。

¹⁰ 穆中南：〈奮鬥十年——為本刊創刊十週年而作〉，《文壇》第24號（創刊十週年紀念特大號），1962年6月，頁6-10。

班」決志從事寫作，1954年先受李辰冬之邀協辦「中華文藝函授學校」，1956年接辦「中華文藝函授學校」。1956年8月中華文藝函授學校與國防部總政治部合作開辦軍中文藝函授班，直到1957年9月為止，一年多的時間內，辦了兩屆，就與國防部分手¹¹，而原李辰冬創辦的中華文藝函授學校續招至1959年。1957年總政治部文教處少將陶滌亞與好友朱嘯秋，向穆中南商議，請其代辦軍中文藝函授班。穆中南在確認原班主任李辰冬不再續辦後，正式接手籌劃，並在同年秋天，著手建立一套民間文藝函授教育體系。1958年元旦，文壇函授學校在臺北永和成立，並同時開辦第三屆軍中文藝函授班。其後，函授班因軍中經辦人員異動而於1961年4月結束，軍中文藝函授班在他主持期間「結業了八屆，參加者將近三萬人」¹²，其中，心得書信往返無數，部分優秀學員後來成為報刊作家。文壇函授學校則一直經營到1970年代後期¹³。

按筆者掌握的1977年12月《文壇》第210期封底裡頁的〈文壇函授學校擴大招生〉，及最末頁〈文壇社啟事〉¹⁴，兩則啟事均顯示函授學校至少在這一年仍存在，招生啟事並載：「本校為提高文藝寫作水準，促進文藝欣賞能力，特聘自由中國最有名教授、作家撰寫講義，以最新的教學方法通訊指導作業，經十年來不斷的改進，各科講義日益增新，先後參加本校者已達九萬餘人，皆獲有進益，經常在各大報紙、雜誌發表作品者有四、五百人」、「凡對文藝寫作有興

¹¹ 盧克彰說：「本校于四十五年八月與國防部總政治部合作辦理軍中文藝函授班，迄本年九月止，共辦兩屆，畢業同學兩千餘人。……後來政治部對本校人事更動方面，有所意見，因此彼此的合作關係，于十月間中止了。」見其1957年12月13日〈第十屆開學致詞〉，收於《中華文藝函授學校學生手冊》（臺北：中華文藝函授學校，1957年12月），未繫頁碼。按：原手冊未繫出版項，茲依手冊內附該校教務組所示「第八屆各研究班習作日期分配表」之製表時間「46年12月20日」（1957年12月20日）為據。下同。

¹² 穆中南：〈奮鬥十年——為本刊創刊十週年而作〉，頁9。

¹³ 究竟文壇函授學校結束於何時？目前筆者從《文壇》第217期（1978年7月）一則由文壇雜誌社為名發出的〈重要啟事〉：「穆中南先生因健康關係，現在靜養中，前文壇社業務已結束，永和社址已遷讓……。」（頁196）初步推測，函授學校可能止於1978年。

¹⁴ 〈文壇社啟事〉：「欲參加文壇函授學校者，每月開設新班。請附五元郵票函臺北縣永和鎮中正路六八〇巷四號本社索取簡章。」，見《文壇》第210期，1977年12月，頁130。

趣，有志進修國文者，不論資格皆可參加」¹⁵，至於開設的班別則擴展為：國文先修班、國文進修班、國文專修班、文學班、文學新聞綜合班、小說班、小說專修班、新聞班、小說研究班。這些班別，以小說研究班修業年限一年較長外，其餘各班皆為二十六週。

各班聘請學界、報界、文壇知名教授與作家授課，從函授學校「教授一覽表」及「董事名單」，顯示與之有關的編寫講義師資多是文教界的佼佼者，批改老師也延攬自第一線優秀的中學教師或知名作家。以教授群為例，即有：陳紀澄、何容、蘇雪林、趙友培、李辰冬、李曼瑰、糜文開、江應龍、鍾露昇、葉楚英、李寄燕、趙君豪、王洪鈞、龔舞選、孫如陵、林家琦、張明、林海音、顏伯勤、彭歌、王藍、王平陵、張秀亞、鍾梅音、王怡之、李雅韻、葛賢寧、朱嘯秋、王集叢、李萼、郭嗣汾、覃子豪、翟君石、吳若、馬璧、劉鴻濤、魏希文。列名函校董事的，則有：陳紀澄（董事長）、穆中南（董事兼校長）、任卓宣、蘇雪林、何容、何志浩、余起忠（按：誤植，應為余紀忠）、王平陵、魏希文；皆一時之選。

至於講義內容，據招生簡章所載，國文先修班有：《怎樣閱讀》、《如何造句》、《現代文選讀》、《作文的方法》、《語文知識》、《記敘文的寫法》、《說明文的寫法》、《應用文的寫法》、《抒情文的寫法》、《議論文的寫法》、《詩歌選讀》、《古文選讀》、《怎樣寫讀書筆記》等。再如國文進修班，則包括王怡之《文字學概論》在內的十餘種講義，像是：《讀書與寫作》、《言文一致的語文修養》、《明清小品及選讀》、《詞曲及選讀》、《唐詩及選讀》、《應用文作法》、《修辭學概論》、《唐宋古文及選讀》、《經史子集講話》、《六朝駢文及選讀》、《漢賦及選讀》、《經楚辭及選讀》等。範圍涵蓋語文基礎、創作理論與應用實務。王怡之即為其中講授文字學與語文知識的教授之一。

穆中南主持的函授學校，標榜：「歷史悠久、設備完善、學員最多、經驗豐

¹⁵ 穆中南：〈文壇函授學校擴大招生〉，《文壇》第 210 期，1977 年 12 月，封底裡頁。

富、教法新穎、認真負責。」¹⁶其教學方式結合講義、習作與通信批閱，每週寄發講義一次，隔週作文與測驗各一次，教授批改後回郵至學員手中。學校另出版《文壇》與《文壇簡訊》，刊載教務通訊、講話、問題解答、批改示範與名著介紹等，兼具教材延伸與學習激勵功能。這種兼顧知識系統與互動通信的方式，使函授教育在當時具備「遠距學習」的雛形。文壇函授學校維持了二十年的光景，李辰冬、穆中南、覃子豪、盧克彰等輩在臺灣函授學校史上的作為也影響很多人，留下見證文字的不乏其人，如：癡弦、蔡文甫、文曉村、麥穗等。此一成果，使文壇函授學校成為戰後最具代表性的文藝函授教育機構，也為王怡之等教授的教材提供實際應用場域。

筆者保有一份 1959 年《國防部總政治部軍中文藝函授班春季招生簡章》（參附圖四），該簡章內附「本（校、班）報考須知」，可知軍中文藝函授班與文壇函授學校通用，簡章明訂參加資格：「凡文字通順之失學青年，對文藝寫作、新聞業務或對國文有志進修之青年，皆可參加。」修業期限為半年，期滿成績及格者頒發結業證書。接受的名額約三千人，至於收費則按軍階，每月官 20 元、士 13 元、兵 10 元。此舉意謂政府以文化教育作為軍中文藝建設的重要手段，同時也是民間文教力量參與國防文化的實驗案例。

根據筆者收藏的兩張由穆中南署名之軍中文藝函授班畢業證書，一張為 1958 年 7 月第三屆「國文先修班」，另一張為 1959 年 1 月「國文進修班」，從紙本實物可見軍中文藝函授班確採半年制分級制度，學員可由先修班升讀進修班，課程內容由文字表達訓練過渡到文學創作指導。學員遍及全臺各地與不同省籍軍人，也展現穆中南在軍中文藝推廣的廣度與影響力。

穆中南在回憶文章中強調，函授教育之目的不僅在於技術訓練，更在於人格養成與文化陶冶。他反對以商業宣傳吸引學生，認為「文藝工作的神聖」、「文化事業不是商業」¹⁷，不容功利化，並多次自費贈書與補助學員。

大抵而言，軍中文藝函授班與文壇函授學校的興辦，標誌著戰後臺灣函授教

¹⁶ 同前註。

¹⁷ 穆中南：〈奮鬥十年——為本刊創刊十週年而作〉，頁 9。

育由民間文藝運動轉向制度化推行的關鍵時期。其結合官方文化政策與民間知識分子力量，不僅推動了軍中與社會的閱讀風氣，也為語文與文字學教材的編撰提供了實驗場。王怡之的《文字學概論》正是在此體制中誕生，其知識取向、語體風格與分層講解模式，皆與函授教育的通俗化需求密切相關。

三、國文函授課程設計：以進修班為例

本論文關切 1950 年代制度形成及多元拓展時期的國文函授教材。這階段以李辰冬、穆中南所推動的函授教育為人矚目。李辰冬先辦中華文藝函授學校¹⁸，繼又主持軍中文藝函授班；之後軍中文藝函授班由穆中南接手，並自創文壇函授學校¹⁹。王怡之即先後在李辰冬與穆中南麾下服務，其跨足民間與軍中兩系統，成為戰後臺灣文藝函授教育的重要推手之一。王怡之除列名於中華文藝函授學校教授名單外，並擔任該校「國文普通班主任」²⁰。她的課程設計重視從閱讀到創

¹⁸ 李辰冬在該校第一屆開學致詞裡談到創立函授學校的經過，特別提起辦學遠因可溯及中國大陸時期，當年即有創辦文藝學校的規劃，但時值「共匪作亂，時局危急的時候。後來撤退到臺灣，因為工作的改變，這個計劃也就擱置下來。三年前的一天，趙友培先生和我談起同樣的理想，同樣的計劃，使我非常高興，於是我們便鼓起勇氣來合辦小說班；如果小說班成功了，再擴展到其他的班次。……終於一切就緒，於三十九年二月招生。」李辰冬藉助中國文藝協會、中華文藝獎金委員會等組織之力，於 1950 年首先開辦的是小說班，開辦的理由也有部分政治及國防考量，其云「政府正在儲備各種各種人才，準備反攻大陸，光復河山。而文藝人才的準備，也是我們創辦本校重要原因之一。」見其〈我為什麼創辦本校——本校前任校長李辰冬先生第一屆開學致詞〉，收於《中華文藝函授學校學生手冊》（臺北：中華文藝函授學校，1957 年 12 月），頁 1-2。按：抗戰時期國民黨知識菁英張道藩所倚重的李辰冬、趙友培等輩來臺灣後，為各領域培育了很多人才。《中國語文》月刊創辦人趙友培曾表示：「要以三分力量做文藝運動，以七分力量從事文藝教育和國語文研究工作。」李宗慈採訪：〈為國語文教育努力的趙友培〉，《文訊》第 12 期，1984 年 12 月，頁 196。

¹⁹ 1950 年代提倡文化總動員、戰文藝、軍中文藝、反共文學等，穆中南也是推動者，他說過：「用文藝向共匪作戰是成本最低而收效最大的。」見穆中南：〈文藝思想戰〉，《文壇簡訊》第 6 卷第 8 期，第 1 版，1959 年 12 月。

²⁰ 文壇雜誌社：〈介紹中華文藝函授學校〉，《文壇》第 3 卷第 4 期，1955 年 1 月，頁 25。按：另有三班主任，分別是：國文進修班主任是梁容若、詩歌班主任是覃子豪、小說班主任是

作的培養，以文體與詩文史的學習為核心，兼顧文學鑑賞與修辭訓練，反映其長期的語文教學背景。

以下按前期「中華文藝函授學校」課程模式及後期「軍中文藝函授班暨文壇函授學校」課程重構，深化國文進修班課程設計的時代脈絡意義。

李辰冬負責的中華文藝函授學校，旨在以通信方式普及文學知識，係 1950 年代中期的民間文藝教育代表機構²¹。所開設的國文進修班，其課程設計兼具學理與實用。筆者保有一份該校第十屆國文進修班課程表，其前八週科目（1957 年 12 月至 1958 年 2 月）安排，以「文學概論」、「散文概論」、「國語文法」、「六書淺說（上）」、「修辭學概要」、「六書淺說（下）」²²、「文章作法（上）」、「應用文（上）」為主軸，並搭配每週作文訓練與心得撰寫。這種由語文知識出發、循序進入文學與創作的設計，突顯該校重視語文理論、修辭訓練、文學表達的漸進式結構，課程取向偏重語文修養與書面表達的規範化。授課教師李辰冬、張秀亞、何容、潘重規、高明、王偉俠、程發韜、鄭騫等，多出身學界或文藝界，此代表李辰冬體系下的民間文藝教育網絡，課程理論較強，並以個別批改作文為主要學習回饋方式²³，反映早期函授教育強調學理講授與書面訓練的特質。

謝冰瑩。

21 此可徵諸〈文藝函校，七屆招生〉，《中國日報》第 3 版，1956 年 5 月 11 日報導：「創辦多年，人才輩出，歷屆畢業同學紛獲『各種文藝獎金』……第七屆已開始招生，該校計有小說、詩歌、國文進修、國文普通班四個班級，各班修業時間均為半年。」此報導不僅說明該校的規模與制度化運作，也可略窺 1950 年代中期已形成穩定的函授教育網絡，成為推廣文藝教育的重要民間機構。按：該則報導，未繫作者。

22 值得注意的是，中華文藝函授學校的《六書淺說》由潘重規撰寫，雖與胡韞玉著述同名，內容卻有別，將另文鑽研。

23 與李辰冬曾合作的王鼎鈞回憶說：「（一九五四）李辰冬教授創辦文藝函授學校，約我批改作業，我心念一動，我是夏丏尊的信徒，願意在文學路上做提燈人，正好拿他們寫的文章登在『日月潭』上，無論如何，習作變成鉛字，對他們是一大鼓勵，他們也欣然同意。那時學習文學寫作的風氣大盛，參加函校的人很多，後來在詩歌、散文、小說各領域內都有人成為名家。」見王鼎鈞：《文學江湖：王鼎鈞回憶錄四部曲之四》（臺北：爾雅出版社有限公司，2010 年），頁 170。

此課表或可視為日後軍中文藝函授班及文壇函授學校課程設計的制度原型，以文字學科目的規劃為例，均安排在前八週進行。不過，穆中南接手推展軍中文藝函授班，課程漸由中華文藝函授學校的「學院式語文教育」之強調理論與規範，轉為強調文學作品欣賞、閱讀訓練與思想啓導的實踐式路向，師資亦自民間作家擴及軍中文化人士等。由此觀之，中華文藝函授學校奠定了語文教育的學理架構，也為軍中文藝函授班暨文壇函授學校提供可承繼的課程模式與教材雛形，穆中南在此基礎上再深化及出新。

依軍中文藝函授班與文壇函授學校共用的招生簡章所示，其初期分設五班——新聞班、小說班、文學班、國文進修班、國文先修班。國文進修班的課程表（參附表二），具備清晰的學習進程，並有多元文本的學習內容，茲依課程設計結構、教學評量安排、教學師資延攬三端，扼析國文進修班的課程特色如後：

其一、課程設計結構

首先是週次規劃，每期二十六週，安排頗為完整且具節奏感，基礎與進階課程交錯進行，前段以現代應用為主，中段至後段轉入文學經典與古文選讀，兼有現代性與歷史深度。其次是講義主題，涵蓋了三大類型，即「閱讀與寫作」、「詞曲、唐詩、古文選讀」、「修辭、文字學、應用文」。所選文本，由近至遠、由淺入深，以培育語文實力與文學素養。補充教材，選文兼及現代作家（如梁容若、陳紀澄、林海音、鍾梅音）與經典文獻（如韓愈、杜甫、屈原），並佐以詩、詞、曲、賦，展現跨時代的語文比較與詮釋視角。

其二、教學評量安排

最鮮明的特點是強化「作文」訓練，密集安排十三次的作文（含一次徵文），佔所有函授課程一半的作業份量，題目多呼應講義與補充文本，強化理解與創作連結，形成「讀寫整合」的學習循環。關於測驗安排，所設計的測驗也有規律性，約每兩至三週舉行一次，且常結合兩個以上單元，此具整合與複習的用意，強化學習能力。最後的第二十六週，設總測驗，以作為學期總結。

其三、教學師資延攬

所延攬的師資，其分工明確且風格多元，比如鍾露昇注重古典詩文導讀、王怡之關注文字學基礎、劉鴻濤強調應用寫作、江應龍處理經史文獻，此多師授課的設計，益於學員理解多元視角的語文知識。

本論文聚焦的文字學課程，每期（屆）按排三次課——列在第四、六、八週，旨為奠定閱讀與寫作的基礎，該課教材由王怡之執筆，題為《文字學概論》，內容有三大部分共八章，涵蓋文字的起源、發展、結構及其重要所在。王怡之於首章即揭示為何需研究文字學？主因識字有助閱讀經典與表情達意，學習文字學可提升語文能力。她並引用韓愈與劉勰所強調文字基礎對文章寫作的影響，即由「字」到「篇」而層層關聯，指出文字學既利學術研究，亦能增進常識與寫作力，而函授班尤重寫作，文字教育的重要程度固不待言。

王怡之在軍中文藝函授班及文壇函授學校的教學理念，實與她早先在中華文藝函授學校的講義實踐密不可分。筆者翻檢一份某學員函購 1958 年 8 月的《中華文藝函授學校講義》（活頁裝），從中可見王怡之負責的講次不少，主要承擔古典文學類講義的撰寫工作，包括：《詩經研究》、《詩經選讀》、《唐代的詩歌》、《駢文概說》、《駢文選讀》、《南北朝的新樂府》、《南北朝樂府選讀》、《漢賦研究》、《漢代古詩及樂府選讀》、《楚辭研究》等。這些講義橫貫先秦至唐代的重要詩文體系，她在古典文學研究與教學上的系統化規劃能力，不容小覷。

中華文藝函授學校的教材風格整體上兼具理論與應用，王怡之尤以條理分章、由淺入深、配合選讀及命題著稱。她善於將艱深的學理轉化為函授學員可理解、可操作的語文內容，頗有知識轉化的教育思維。與軍中文藝函授班及文壇函授學校之強調應用語文與創作實踐相比，中華文藝函授學校則偏重古典文學系統的文化厚度；王怡之恰介於兩者之間，同時參與兩體系，既維繫傳統文學研究的學理脈絡，又在軍中教育裡將之轉化為可操作的文字基本功、作文書寫與閱讀訓練。

此外，王怡之與李辰冬共同撰寫「通信講義」，有提示課程進度、問答交流

與文藝書簡的功能。此書信體教學，使遠距學員在紙上學習過程中仍能感受師生互動與情感關懷，該方式亦見於穆中南的《文壇簡訊》²⁴。

綜上，王怡之的函授教學實踐在李辰冬與穆中南兩系統之間形成延續鏈條。她早期於中華文藝函授學校建立古典詩文講義的經驗，奠定教材組織與通信教學的模式；其後於軍中文藝函授班與文壇函授學校，則進一步將文字學與應用文寫作結合，形成從文字基礎到文學創作的教學階梯。

四、《文字學概論》的教材結構與知識安排

屬於函授性質的入門教材、且學習週次有限，那麼王怡之怎樣切入教材的整體編排與章節設計，其如何以明確的層次呈現複雜知識？

（一）教材的三部分與八章架構

配合三週次的學習需求，王怡之把教材分成三大部分：〈文字學概論（一）〉、〈文字學概論（二）〉和〈文字學概論（三）〉，各部分聚焦文字學的不同面向，逐步深入。每部分包含若干小章節，其標題以數字序號，如「一、為甚麼要研究文字學」、「二、我國文字產生的淵源」、「三、誰創造的文字」

²⁴ 學員透過通信與函授教授及班主任交流，如國文先修班學員說：「我在讀先修班的時候，常常接獲校長（按：穆中南）的通訊，啟發我許多做人做事之道。校長對我們的愛護與鼓勵，勝過我們的父親母親。不敢辜負校長的盛情，我常常在百忙中抽出一些時間來學習，現在雖未完全達成校長的願望和期待，但比未參加本校以前，有點小小的進步了。在未參加本校以前，我從來未曾讀過國文，對於國文我是沒有基礎的，字識不多，每當提筆不知要從何寫起，實使我苦極了。」另一位國文進修班學員則表示：「參加了國文進修班，我為它欣喜若狂，雀躍歡呼，兩月來，除了公事，我將全部心靈都集中在這上面。我讀到了許多過去不曾讀的東西（如文字學概論等），尤其對欣賞著作的智慧和閱力，（包括作者的思想）大大地提高了。寫作方面，我亦領悟到了應怎樣地將感情流露到字裡行間上去，（我過去常忽略了）兩個月的短暫時間，我的收穫是可觀的。」等等。以上所引，見賴添泉：〈略有進步〉，《文壇簡訊》第6卷第5期，第3版，1959年9月。黃詩英：〈人雖休學而心不死〉，《文壇簡訊》第6卷第5期，第4版，1959年9月。

等），主題明確，層次分明，頗具編目性強度的目次功能。第一及第二部分結尾附錄「習題」各兩題，用以強化讀者對內容的理解，體現教學的性質。整體看上去，結構清晰，但在章節段落之間的過渡，仍有若干略顯生硬²⁵。

（二）內容層次與學習邏輯設想

《文字學概論》雖篇幅有限，卻不減其邏輯清晰、層次分明的特色，每章多以歷史源流／名詞定義／引用作為開場，接續舉例與說明理論，整體遵循「定義→解釋→舉例→總結」的模式。

第一部分〈文字學概論（一）〉，涉及文字學的定義、重要價值與歷史背景，聚焦為甚麼要研究文字學及文字的起源。王怡之指出文字由「文」（獨體）與「字」（合體）構成；而研究形體、聲音、意義與演變即為文字學。古稱「小學」，用於兒童識字教育，王怡之引用《漢書·藝文志》說明古代重視文字規範，強調文字學對閱讀、寫作、考古、語言學的價值。在文字產生的淵源方面，她陳述的脈絡大致從「有聲無語」→「有語無文」→「結繩」→「書契」→「圖繪」→「象形文字」開展²⁶，並同時彰顯文字乃人類文明承傳的關鍵。至於誰創造文字？王怡之把多元的說法呈現出來，以往傳統觀點認為倉頡造字，但現代學者認為文字為集體智慧累積成果，「倉頡」為象徵人物，王怡之傾向象徵派的說法（詳後述）。關於六書的名稱與次第，王怡之陳列了不同的學者（班固、鄭眾、許慎）對六書（象形、指事、會意、形聲、轉注、假借）命名之異說，這些說法或有不同，但以許慎的命名、班固的排序為通說。結尾附兩個練習題，簡要地檢核讀者是否掌握核心概念與例證。

第二部分〈文字學概論（二）〉，王怡之重點放在「六書」中的「會意」

²⁵ 例如從六書技術性解釋，講到文化保護，這之間的轉折，銜接似欠平滑，對整體學術闡述的流暢度不無影響。

²⁶ 依《易·繫辭上》「上古結繩而治，後世聖人易之以書契」之義，「書契」本指書寫與刻劃，理應在「圖繪」之後。然王怡之界定「書契」為較結繩進步、但尚未成文字的記錄方式——以畫刻痕跡記事、考信；「圖繪」則進一步描摹具體形象。故其將「書契」置於「圖繪」之前，乃出於教學詮釋考量，非遵歷史次序；其所稱「書契」屬前文字階段，與傳統文字史觀有別。

與「形聲」，分析其構造原則及作用。她指出所謂「會意」，即合義構字，如「武」、「信」。至於「形聲」乃形符加上聲符，如「江」、「河」。形聲字佔約 76%，對識字與表達來說，便利性高。結尾附兩個習題，提示學習重點以加深理解。

第三部分〈文字學概論（三）〉，乃探討「六書」中的「轉注」與「假借」，並論述中國文字的獨特性及文化價值。王怡之說「轉注」，即同義字異形，如「老」、「考」，且與方言差異有關。「假借」是借用同音字以表新義，如「西」表方向，此即為解決語言表達需求，也擴展了文字的應用。最後，以「我們應該愛自己的文字」收束，強調漢字單音多義、形聲結構之優，反對漢字拼音化。她引用孫中山與高本漢（Klas Bernhard Johannes Karlgren, 1889-1978）對漢字的藝術性與文化價值之肯定評價，呼籲保護國字。

王怡之將內容由淺入深加以規劃，從基礎概念到具體分析，再到文化反思，從而形成了完整的論述脈絡。

（三）學習節奏與習題設計方式

考量函授學員的背景多元、基礎不一，故以「貼近生活、方便記憶」為取材原則，所出習題也鼓勵主動思考與應用。為增強學習效果，章尾還附小結與數據統計（如謂《說文解字》9353 字中，象形 364 個字、指事 125 個字，合計 489 個字。會意 1167 個字佔文字中間層次，而形聲多達 7697 個字約佔《說文解字》的 76%，強調形聲字是文字發展的高峰），這種統整知識的作法，利於複習與記憶。

王怡之隨其循序漸進的知識架構去安排學習節奏——先談文字總體，再談造字理論（六書），並由基礎文（象形、指事）推展至字（會意、形聲），而對課文採取章節式編排，總共分爲八章，各章節以獨立主題展開，但彼此銜接緊密（末章銜接則尚欠平滑），從文字學必要性→文字起源→造字者傳說→六書分類→各類詳釋→對現代價值的反思，構建文字學的框架。她所下的標題往往也簡潔，直接點明主題，比如「象形同指事」、「會意同形聲」，頗便讀者快速把握重點。

五、語言風格與論述策略分析

(一) 問句引導與學習互動

教材既保留了古代漢語的典雅（如引用《說文解字》、《漢書》等古籍原文），又使用白話解釋，便於現代讀者理解，例如王怡之說：「文字原是組成文章的基本分子，想要文章寫得好，一定要對文字學下點工夫。」這類句子通俗易懂。在段落中，王怡之也運用了多個富有引導及釐清式的問句，例如：

- ◎我國文字究竟是誰創造的？傳說不一。
- ◎舊說，有的以倉頡為上古的帝王，在伏羲神農之前，有的以倉頡為黃帝的史官。但，近代學者認為在上古的部落時代，去全國統一之期尚遠，即使有才智過人的人創造出文字，也勢難頒行全國，如說倉頡為黃帝史官，文字又為倉頡所造，則文字初造，怎會馬上就有歷史？既無歷史，史官從何而來？所以，倉頡造字之說，已是不攻自破了。²⁷
- ◎文字如果由一二人所獨創，為甚麼不嫌麻煩的為一個字造出這麼多不同的異體來？
- ◎大家一定會發生一個疑問——「為甚麼要這樣，只有一個字來表示某一種意思不可以嗎？為甚麼要不怕麻煩的造兩個，三個，甚至四五個「形體」「聲音」各不相同的字來呢？」
- ◎試想廣東同江蘇，江蘇同河北，河北同湖南，湖南同山東，山東同福

²⁷ 王怡之在教材第三章〈誰創造的文字〉說道：「近代學者認在上古的部落時代……倉頡造字之說，已是不攻自破了。」此說以「全國統一」與「史官文字相依」為推理基礎。近年研究指出甲骨文之前的陶符、陶文等符號未必與漢字同源，各地或有獨立的書寫系統，故無須以「頒行全國」為前提；而在文字出現前，口述與結繩記事亦能承載史實，或已有相當於史官的角色。據此，倉頡或可視為象徵性人物，代表文字創製與整理的集體智慧，與《荀子·解蔽》「好書者眾矣，而倉頡獨傳者，壹也」之旨相通。

建，福建同東北各省……各地的語言怎會完全相同？

- ◎也許有人會發生疑問：「這明明是借字呀！為什麼也說它是造字？」
- ◎大家試想，這個「西」字的形體雖然沒有變，但是被借用以後，便另有新義，不是等於我們重新造了一個字一樣嗎？
- ◎同一個尸、的音，便有寫不完的字：試、事、是、士、氏、勢、識、適、誓、世、嗜、視、市、逝、釋……如果改漢字為拼音文字、那麼只用一個符號「尸、」來代表、請問，這個「尸、」所代表的是試驗的「試」？事情的「事」？是非的「是」？士大夫的「士」？還是姓氏的「氏」？
- ◎這樣，觸類旁通，對於辨職、記憶、了解，運用都有莫大的便利。西文易讀中文難識之說，總該不攻自破了。既如此，又何必心心念念的羨慕西洋的拼音文字，而欲使國字步他人後塵？

問句式的語言風格，其好處為：一、刺激思考，啟發學員的好奇心而主動思考問題的答案，促使提高探究動機與培養批判思維，如為什麼要不怕麻煩地造兩、三個，甚至四、五個「形體」與「聲音」各不相同的字來呢？這種問法即能引入探究漢字的形成原因。二、增強參與互動感：問句能營造對話氛圍，讓學員感覺教材像在與自己對話，例如「為什麼也說它是造字？」藉以提高學習興趣。三、引導邏輯推理，通過疑問句，例如「既無歷史，史官從何而來？」引導學員逐步推翻不合理的假設，理解論點。四、強化重點：問句能分解複雜概念，便於學員抓住核心議題，透過反覆設問加深關鍵概念印象。五、具親和力：措辭語氣較生活化，可以降低距離感，例如進行漢字與拼音文字的比較，以數個連續疑問句「試驗的『試』？事情的『事』？是非的『是』？士大夫的『士』？還是姓氏的『氏』？」去談同音詞，王怡之用「尸、」來說明拼音文字的侷限，指出單一符號無法區分「試」、「事」、「是」、「士」等不同含義的字，而漢字的形聲結構（形旁表義、聲旁表音）則較能有效區分同音詞，頗便辨識、記憶和運用。疑問句型固有其優點，但問題太多或太抽象也可能造成困惑、增加理解障礙；或是問題無後續的引導或解說、答案不夠明確時，亦恐影響學習的效果。雖箇中有

所不足，但就強化議題張力、協助從懷疑中建立知識的角度，王怡之的書寫體例仍有取參的價值。

（二）白話詮釋與古文引用的融合

王怡之除援引古籍與經典論著之外，也納入近現代專家學者的研究觀點（參附表三），其引述古代文獻如《說文解字》、《易經》、《漢書》等，以及學者論述如章太炎、胡韞玉（胡樸安）等，增強學術權威。常見直引、簡併方式呈現，直接引述如「漢代的許慎，在他的《說文解字·自序》裡說：『象形者，畫成其物，隨體詰詘，日月是也。』」²⁸簡併則是合併原屬不同段落的引文，如解釋會意及形聲字產生原因時，提到胡韞玉說法：

文字所以代言語之用，斷非物事二者足以盡之。物固可以象，事固可以指，其有非物非事而屬於意者，則不能不會合而出之。會意者，合二字或三字之意以為義，其用便於象形指事為多，然而猶有窮也，於是而形聲起焉。²⁹

覆按胡氏《六書淺說·六書為造字之本用字之法》原文，前引並非連續文字，與原文字句亦有略出入³⁰。王怡之處理引文，對古文常採取「原文＋語譯」並列方

²⁸ 王怡之：〈文字學概論（一）〉，頁7，收於王怡之：《文字學概論》（臺北：國防部總政治部軍中文藝函授班，1959年）。按：王怡之〈文字學概論（一）〉、〈文字學概論（二）〉、〈文字學概論（三）〉，均屬於《文字學概論》（臺北：國防部總政治部軍中文藝函授班，1959年）。函授教材未繫出版項，主體有（一）、（二）、（三）部分，每部分的頁碼獨立，但均源於1959年3月《國防部總政治部軍中文藝函授班講義》活頁裝，故以1959年為據。下同。

²⁹ 王怡之：〈文字學概論（二）〉，頁1，收於王怡之：《文字學概論》（臺北：國防部總政治部軍中文藝函授班，1959年）。

³⁰ 其實是不同的內容，原文各是：「文字所以代言語之用，斷非物事二者足以盡之。物固可以象，事固可以指，其有非物非事而屬諸意者，則不能不會合而出之。」「會意者，合兩字或三字之意以為義，其用便於象形指事多，然而猶有窮也，於是而形聲起焉。」見胡韞玉

式，有助學員理解。還有囿於篇幅，某些術語解釋仍未全面，如對「詰詘」、「比類合誼」雖已詮解，但初學者可能仍覺晦澀。

文獻引用及觀點選取方面，王怡之傾重於東漢與清末以降的學術資源，並輔以近現代學者對六書分類的再詮釋，所援文獻類型涵蓋了史書（《漢書》）、經典（《易經》、《尚書》、《禮記》、《左傳》）、詞典（《說文解字》、《爾雅》）、雜家著作（《呂氏春秋》）、歷史記錄（《世本》）及現代思想（《孫文學說》），此反映了其從先秦至近現代的廣泛知識背景。引用這些文獻的功能，主要在於：一、當作歷史證據，如引《漢書》、《易經》證明識字教育與文字起源。二、鋪陳理論基礎，如透過《說文解字》提供六書定義。三、用作文化支撐，如《孫文學說》強化漢字的文化地位。

值得一提，王怡之特重文字學專家胡韞玉的見解，尤其是在「會意同形聲」與「轉注同假借」這兩個章節，受胡說的影響頗深，為教材提供了較具學理的支撐，如強調形聲字佔漢字大多數時，引胡韞玉在形聲字解釋中的關鍵見解：「以事為名，取譬相成，遂無有不能形諸文字之言語矣。」³¹，以及「識數百字，而數萬之字皆可觸類而通」之說³²。這兩段引文，集中體現了胡氏對形聲字功能與識字方法的想法，從而彰顯部首與觸類旁通的識字法——「識百通萬」的學習法，降低漢字學習的心理門檻；另，引胡氏從方言差異解釋轉注起源觀點「同一物也，而命之者不同，則字不同……。」³³展現漢字的地域適應與會通本色，如「豬」的多種寫法。王怡之認同胡氏將轉注與方言聯繫，突破了傳統將其僅視為音義轉換的侷限，豐富了六書理論，修正了轉注僅為語音變化之誤解，而與許慎「建類一首，同意相受」相輔相成。其又結合語音知識，談及轉注時，引入聲母、韻母、雙聲疊韻等概念，帶有語音學思維。

（樸安）著：《六書淺說》（上海：國學研究社，1924年，初版），頁2、3。

³¹ 王怡之：〈文字學概論（二）〉，頁5。

³² 同前註，頁6。

³³ 王怡之：〈文字學概論（三）〉，頁1-2，收於王怡之：《文字學概論》（臺北：國防部總政治部軍中文藝函授班，1959年）。

對引文的具體處理，王怡之的操作約可歸出摘引、轉化、摘譯等策略。本論文所定義的摘引、轉化、摘譯，其相關指涉是：「摘引」係指逐字或近乎逐字引用，旨在支持學術闡釋；而「轉化」則是將一種形式（文言）轉換為另一形式（白話），但保留本質，亦即改變形式或表達方式以適應不同受眾；「摘譯」非僅摘錄原文片段，而是全面改寫並補充說明。以下試舉實例：

王怡之在 述胡韞玉對「轉注」的解釋時，即採包含摘引與轉化兩者途徑——原文（文言文）、白話文的改寫方式，提到：

胡韞玉有一段話把「轉注」的產生說得非常明白，他說：「……同一物也，而命之者不同，則字不同；同一事也，而謂之者不同，則字亦不同。古人用字貴時不貴古，各取其地之方言，而製以為字，取足達其意而已。而古聖人所生之地不同，唐虞三代，遞處於河南、山西、陝西之間，孔子生於山東，各用其地之方言，使無轉注以通之，則幾不知何謂矣。娥、羸、媯、姁、姁、姁，皆好也，而秦、晉、宋、衛、河、濟、趙、魏、燕代之稱謂不同；蓋好其通語也，娥、羸、媯、姁、姁、姁皆方言也。豶、彘、豕、豕皆豬也，而北燕，關東西，南楚之稱謂不同；蓋豬其通語，豶、彘、豕其方言也。事物無異，而命名不同。命名不同，而文字遂異。此轉注之所以不可少。」

又：

如果把他這段用白話講出來，便是說：「轉注是用來會通文字的，古時的人，各根據自己的方言，製成表達他們意思的文字，同樣的一件東西或一件事情，因為各地的人對它的叫法不同，所以字也就不同了。古代聖人所生的地方不同，唐堯生在伊，在現在的河南省；虞舜住在虞，在現在的山西省；三代的夏禹封地在現在的河南，商湯的都城亳也在河南；周武王在鎬建都，在現在的陝西；後來周平王都洛陽，又是在河南，而孔子生在山東，地方不同，方言各異；時間不同，古今音也有變更。假使沒有『轉

注』來會通一下，那麼便幾乎不知道彼此所說的是些什麼了。例如，娥、羸、媯、姣、姝、妍都是好的意思；可是秦、宋、河、濟……各地的說法不同，『好』是通語，娥、羸、媯、姣……是各地方言。又如豶、彘、豕、豨都是『豬』可是北燕同關東西……各地的叫法不同，豶、彘、豕、豨，是各地方言，『豬』是通語。由於以上的例子，便可知道同一件事情或東西，往往因地域的不同而有很多種不同的講法或名稱；所以很多『形』與『聲』各不相同，用來代表這些不同的講法同名稱的文字便很自然的產生出來。」看了上面這段解釋，對於「轉注」的由來，便可清清楚楚的了解了。³⁴

以上，綜合運用了摘引、轉化手法。王怡之一方面直接引用胡韞玉的原話（文言文），解釋「轉注」因方言與地域差異導致命名與文字不同，需要轉注會通；另一方面將文言文（古典形式）轉為白話文（現代形式），把文言原文改寫為現代語彙，簡化語言但保留核心意旨（轉注會通方言與命名差異），並補充地名與背景，使複雜的「轉注」概念更易懂——「便可清清楚楚的了解了」。

至於摘譯，主要是選取原文並調整表述或全面改寫，例如王怡之引用瑞典籍漢學家高本漢對漢字讚揚的觀點——強調漢字持久穩定、可讀性高，以及在視覺與文化上有獨特魅力，把漢字與書法聯繫，以「美麗可愛的貴婦」為喻，對照西洋文字之「質實無趣的賤婢」。藉著域外專家之見來增強論述的國際視野，並彰顯漢字的藝術美，所選取高氏言論之出處雖未明示，但從她側重漢字獨特性面向的線索去查考，確認所援乃高氏的《中國語與中國文》一書。為便分析原文與摘譯之間的轉譯方式，茲將高本漢的原始文本（全文）不厭其煩地錄出：

中國文字有了豐富悅目的形式，使人能發生無窮的想像，不比西洋文字那樣質實無趣。所以對於中國文字的敬愛，更是增進。中國文字好像一個美

³⁴ 以上所引，同前註。

麗可愛的貴婦，西洋文字好像一個有用而不美的賤婢。中國文字常常很多因為藝術上的目的而寫作。書法學是繪畫術之母，而兩者常有密切的關係；專門的書法家在中國常為一般所重視，正和第一流的畫家一樣。西洋人裝飾房子只用圖畫，不用文字的，而中國人常用書法家所寫成的白紙黑字的格言，懸掛在壁上，當做房子裏的點綴品。中國人在書法上能巧運其筆，就可以成名，正如繪畫上一樣。因為書和畫有密切的關係，所以中國的藝術家常為書法家而兼繪畫家，在他們的畫作上，喜歡插入幾行字，他們把這種點綴的方法運用得很巧妙。這幾行字大都是某首古詩上短的節句；酷似文學的人，（他們當然熟悉這全首的古詩），看到這個節句，就覺得這畫上又添進一種怡情的附屬品了。因之文學和書法又發生了密切的關係，這又是西洋人所不能理會的。³⁵

再從原始文本找出對應的原文，與王怡之的摘譯進行比較，試析如下表：

高本漢原文對應	王怡之摘譯內容	策略解析
中國文字有了豐富悅目的形式，使人能發生無窮的想像，不比西洋文字那樣質實無趣。所以對於中國文字的敬愛，更是增進。中國文字好像一個美麗可愛的貴婦，西洋文字好像一個有用而不美的賤婢。	中國文字有豐富悅目的形式，使人發生無窮的想像，不比西洋文字那樣質實無趣。中國文字好像一個美麗可愛的貴婦，西洋文字好像一個有用而不美的賤婢。	1. 相似處：保留核心比喻（中國文字如「貴婦」，西洋文字如「賤婢」）及對比（漢字豐富悅目，西文質實無趣）。 2. 差異處：省略「有了」的「了」及「所以對於中國文字的敬愛，更是增進」；「使人能發生」簡化為「使人發生」。 3. 忠實度：高度忠實，保留意象和情感色彩，刪減不影響主旨。 4. 簡潔化：去掉「有了」「能」等，語氣簡潔。 5. 補充項目：無明顯補充，僅精簡表述。

³⁵ 筆者所據係高本漢著，張世祿譯：《中國語與中國文》（上海：商務印書館，1933年6月，國難後第1版）。

高本漢原文對應	王怡之摘譯內容	策略解析
因之文學和書法又發生了密切的關係，這又是西洋人所不能理會的。	文學和書法發生了密切的關係，是中國特有的事，這又是西洋人所不能理會的。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 相似處：保留「文學和書法發生了密切的關係」及「這又是西洋人所不能理會的」，突顯中西文化差異。 2. 差異處：省略「因之」，新增「是中國特有的事」，強化獨特文化。 3. 忠實度：忠實原文，新增「中國特有」與上下文相符，強化主旨。 4. 簡潔化：省略「因之」，語言精煉，屬於概括表述。 5. 補充項目：新增「是中國特有的事」，從上下文去推導還算合理，增強文化對比。

(三) 教材語氣、風格與閱讀難易度

王怡之的摘譯算是成功濃縮了原文精華，雖略有增改，但仍保持意象（貴婦與賤婢）與對比（漢字形式豐富悅目，西文質實無趣），忠於高氏原意，惟語氣強烈些，而原文雖帶偏好，語調似較溫和。摘譯加強了中優西劣之對比，如用「賤婢」形容西洋文字，語感頗為銳利，易觸發情感共鳴，但也易陷於文化定見的爭議。至於語氣若過份口語化，文本的學術嚴謹度亦容易被稀釋或被認為不夠正式。此外，王怡之突顯了文化差異而忽略某些細節，像是摘譯略去了書法掛牆、古詩入畫等等這些細節，集中在「書法與文學」關係與審美判斷，此雖強化主旨，然就文化脈絡的豐富性，不免有所減損。

另，教材是否親近可讀，王怡之會視情況加註補充說明，此註釋設計，在她轉化導讀的過程中是很常見的，例如對《文心雕龍》的「彪炳」、「明靡」、「清英」等詞之簡釋：

《文心雕龍》的作者南朝代梁的劉勰也說：「人之立言，因字而成句，積句而成章，積章而成篇。篇之彪炳，章無疵焉；章之明靡，句無玷也；句之清英，字不妄也。」（「彪炳」是文采煥發，「明靡」是文字流暢，「清英」是辭藻幽美而不俗，都是形容文章寫得好的字眼兒；「疵」「玷」「妄」是文章的錯誤毛病。他這段話是說：「文章是由字句積成

的。一篇文章之所以精采，是因為每段文字寫得好；每段文字之所以好，是因為每一句都寫得好；每一句之所以好，是因為每一個字都用得好。」)³⁶

針對艱澀詞彙、引文出處、字形示例等進行適度簡釋，有助提升教材的親切可讀。

六、六書知識的分類邏輯與教學轉化策略

(一) 六書分類架構與歸納原則

王怡之著眼漢字起源、演變與構造邏輯去掌握基本的文字學知識，全篇幅二十四頁，小文本卻不無大視野。該教材以「六書」為核心，逐一剖析其定義、特徵及演變，系統性甚強，論述亦有條理，她對六書的歸類，採三組並列方式（象形＋指事、會意＋形聲、轉注＋假借），並說明其理據，俾於理解造字法則之內在邏輯。

(二) 對比說明與例證教學

王怡之利用比較（對比）將不同造字法加以對照，例如通過比較「文」與「字」、象形與指事、會意與形聲等，突出各類文字的區別與聯繫，如謂：「象形字多名詞，指事字多動詞、形容詞」，清晰區分兩者特徵。又如對轉注與假借的說明，運用「A也B，B也A」的互譯方式，引導讀者從對應中去理解語義的演變。王怡之也對「漢字拉丁化」提出批判，其結合中西文字的比較，強調漢字的獨特優勢，流露強烈的文化自信。

³⁶ 王怡之：〈文字學概論（一）〉，頁2。

(三) 圖像輔助與文化詮釋

該教材兼顧學理與普及，如就「六書」進行學術分析，但也注重普及性，其操作手法，往往通過大量例字（如「日」、「月」、「武」、「信」）及圖示（如甲骨文、篆書字形），直觀展示文字的演變過程，這種使用大量圖形符號與甲骨／金文實例來說明造字理路，提升學習趣味與強化視覺理解的效果。範例選取上，多以常見字為主，此貼近日常生活的語彙，一方面古文字形體描寫具圖像感、辨識度較強，易激起興趣，另一方面可延伸應用如與現代閱讀、寫作錯別字教學結合，訓練辨析字形與正確用字，如此提升寫作與閱讀實力，間亦培養鑑別力。

另外，王怡之講解文字學知識強調漢字的文化價值與宣傳文化認同，反對拼音化，呼籲讀者熱愛本國文字，其云：「一個民族有一個民族的語言，也有他與人不同的文字，一個民族歷史文化的傳留久傳發揚光大，惟文字是賴。」³⁷

王怡之推展文字學的貢獻，主要不在於提出抽象的理論，而在於怎樣以清晰、易懂的方式，使讀者能夠直接把握文字學的核心要義。從倉頡造字的神話傳說，到形聲結構的統計分析，她將原本艱澀的文字知識轉化為生動且具可親近的內容。總結其知識轉化的特色，大致可歸為三端：

其一、將文字學的專業理論加以簡化，化繁為簡：例如六書例字（比方日、月、山、水）的分步講解；再如將形聲拆解為「形／聲」之可操作的學習法（像是「只要能讀出表『聲』的那個字音，便不難讀出整個的字音」）³⁸，王怡之把理論轉換為可實作的識字策略。

其二、將原本嚴肅的學術論述使之具敘事魅力：其採生活化比喻與「看得見的動作」導入艱深概念，如解釋轉注「這一瓶水，展轉注向那一瓶去，水是一

³⁷ 王怡之：〈文字學概論（三）〉，頁7-8。

³⁸ 王怡之：〈文字學概論（二）〉，頁5。

樣，瓶是兩個」³⁹、解釋變體指事如把「人」倒轉來就變成「化」字⁴⁰。

其三、將文化內涵轉化為帶有情感的表達，強化學習者的共鳴感：如「我們既然熱愛自己的國家民族，熱愛自己的歷史文化，便應該以同樣的熱誠來愛我們自己的文字」⁴¹，把文字學置於文化與民族情感的座標；又彰顯修辭與宣示價值時，援引高本漢「中國文字好像一個美麗可愛的貴婦」、「可以垂久遠」，對比西文「有用而不美的賤婢」⁴²，把學理論述轉化為審美與文化自信的情感陳述。

綜觀其講義整體架構，井然有序，章節遞進而層層鋪展，閱讀上並不艱澀，而這正因其始終把握住一個核心原則：教材是為忙碌且基礎參差不齊的學員而寫。她雖非嚴格意義下的語言學專家，亦未曾著有龐大的學術專書，卻能完成一部人人可讀懂的教材，展現其在文字知識轉譯與教育實踐上的價值。

七、學員習作與測驗表現之個案分析

本節所分析之學員習作與測驗，出自某位修讀《文字學概論》課程的函授生，包含：一、《文字學概論》（一）、（二）、（三）的三份習題卷（參附圖五），共六題主觀題，且均經教師紅筆批閱並評分（80、80、70分）。二、「國文進修班總測驗題」一份，此係課程總結考核，共一百題，試卷中與文字學相關者計四題，分屬「是非」與「填充」兩類，該學員均作答正確。

縱使數量少、個案性質，但這些回饋為「實物證據」，仍可作為教材接受情形之初步觀察。此個案雖非統計性樣本，卻已透露了函授教育中「講義、習作、測驗」三階段的教學循環，反映「自修、作答、回饋」之學習歷程與知識吸收狀況。以下就該員的學習反應，扼析如後：

³⁹ 王怡之：〈文字學概論（三）〉，頁2。

⁴⁰ 王怡之：〈文字學概論（一）〉，頁5。

⁴¹ 王怡之：〈文字學概論（三）〉，頁8。

⁴² 同前註，頁7。

(一) 習題卷

其一、題型設計與作答特徵

題目：「什麼是象形字略加說明並舉五字為例。」、「什麼是指事字略加說明並舉五字為例。」、「什麼是會意字略加說明並舉五字為例。」、「什麼是形聲字略加說明並舉五字為例。」、「什麼是轉注字？略加說明，並舉五字為例。」、「什麼是假借字？略加說明，並舉五字為例。」

以上，題型一致，皆為「定義＋舉例」之開放式問答題（其中，兩題有標點符號並適當斷句），如：「什麼是假借字？略加說明，並舉五字為例。」此類題型的用意，乃求學員不僅能記憶理論，且須以自身語言重述教材內容，並舉實例驗證理解。

其二、批改情形

教師以紅筆批改，採「勾核」與「分數」的符號化評閱形式，未附文字講評，成績分布如下：

單元	題材內容	分數
《文字學概論（一）》	象形、指事	80
《文字學概論（二）》	會意、形聲	80
《文字學概論（三）》	轉注、假借	70

從 80 至 70 分之遞減情況，可見學習曲線由易至難：象形、指事等具體形義概念較易理解；但轉注、假借等抽象概念，學員較難掌握。至於教師用符號化標示取代詳盡評語，此或因應大量批閱且須維持標準化評量。

其三、知識再現與表達特色

學員作答如下：

- ◎象形者，畫成其物形，隨體（按：體）詰詘，古人造字，天然之宇宙間所觀見物形其狀□造字如像，列舉五字於下，「日、月、水、山、人」等五字。
- ◎指事實際（按：際）也是由圖畫演變（按：變）而來（按：來），它與

「象形」不同的地方，是「象形」不同的地方，象形字名詞，指事多動詞，而「象形實、而指事虛」略舉下列五字「上、下、包、集、魚」。

◎會意字□把二個以上的文，並在一起，組成一個新字，把這几（按：幾）個文的意思合起來，便可看出這個新字的意思是什麼（按：麼）」；這樣造成的字，我們稱之為「会（按：會）意」字，列舉五各自如下『武、果、杳、盥、雙。

◎形声（按：聲）字者，以事為名，取譬相成，呼喚事物的聲音，把形音合併一起，例如「江、河、灯（按：燈）、燃、峦（按：巒）」。

◎「吹」嘘也，「嘘」吹也。「贅」質也，「質」贅也。「阪」陴也，「阪」陴也。「刑」剴也，「剴」刑也。「阪」陴也，「陴」阪也。

◎依聲與音併出來的「一」西」。「一」又「□」。「一」又「八」。「一」又「九」。

上列，有五點可強調：第一、知識再現頗強：定義句型與教材講義有高度相似處，意謂學員以記憶與轉述為主要的學習策略。第二、舉例能力穩定：所舉字例多屬傳統六書教材中的代表字，如「日」、「水」、「武」等，似乎其已熟悉教科書式的範例。第三、語體混搭：所使用句式如「形聲字者，以事為名，取譬相成，呼喚事物的聲音，把形音合併一起」兼具白話語法與古典詞彙，呈現表達混融的函授書寫樣貌。第四、間雜簡體字：例如「称／稱」、「峦／巒」、「声／聲」、「际／際」等。第五、轉注及假借的理解相對較難，該員未敘定義也有刪改印記，舉例亦少。

（二）測驗卷

為便於說解，以表列方式呈現：

其一、是非題（共兩題）

題號	題目內容	學員作答	筆者簡評
1	研究文字的形體、聲音、意義，以及它們的關係與變遷的，叫做「文字學」。	是	定義正確，與《文字學概論》第一章聚焦文字學的範圍內容相符。
2	象形字跟指事字是獨體的，叫做「文」；會意字跟形聲字是合體的，叫做「字」。	是	此題重述教材對「文」與「字」之區分，反映學員能掌握教材中「獨體／合體」的分類概念。

按：此兩題，均出自教材前段的文字學定義、文與字之別的說明，屬概念性的命題。學員能正確判斷，顯示其在理論辨識上可清晰理解。

其二、填充題（共兩題）

題號	題目內容	學員作答	筆者簡評
1	六書包括：_____。	象形、指事、會意、形聲、轉注、假借。	六書條列正確，所答順序亦合於講義，顯示其熟記與理解。
2	形聲字「形」與「聲」的配合，有六種不同的方式：_____。	左形右聲、右形左聲、上形下聲、下形上聲、外形內聲、內形外聲。	全數正確，顯示其已內化為記憶性知識，並熟悉教材用語。

按：此屬結構知識測驗，檢核學員能否對六書名稱及形聲結構六式有所掌握，從解題正確可知，教材的圖示與例字教學應具成效。

再將習題卷與總測驗加以對照，大致可觀察出其學習歷程的幾項特色：一、在知識層次，該員於習題卷裡，能自行書寫定義、舉例與解釋，已有理解與表達能力；在總測驗中，其能辨識並正確填答，顯示已由「理解」階段進入「運用」層次。二、從語體觀之，習作多採半文言與自述性語言；而測驗答題，以簡潔白話為主，代表該員能在不同語境中轉化所學知識。三、就教學效果，該員對轉注、假借等抽象類別，偶有混淆，但在總測驗時對六書及形聲構造的辨識則完全正確，顯然教材後段理論部分的理解是相對困難，而前段基礎概念則已能內化。最後，在評量設計上，習題卷為開放性質的主觀題，總測驗則屬封閉式客觀題，形成了所謂雙軌評量的機制：前者著重書面表達、概念理解與思考歷程；後者檢核記憶準確度及知識體系掌握，而該員全對，代表其在知識重現與結構記憶方面

表現為佳，也意謂教材在知識傳遞的準確度與系統性的成效可獲得驗證。

八、結論

《文字學概論》結構分明、內容精要、用語清晰，撰寫的方法偏向描述性，主要還是結合歷史回顧與理論解釋，因是教育及教學導向，故撰作旨趣乃在傳授知識而非純粹研究，不過，從王怡之引用的文獻與學者觀點來看，仍有理論基礎及學術依據。其以「六書」為核心，系統講解漢字的起源、構造與文化意義，通過引經據典、理論與實例結合，呈現文字學的知識框架，並同時強調漢字的文化價值，突顯民族自信及情懷。

總結而論，分析王怡之執筆的文字學函授教材特色，就知識轉化的成效與限制、教材的文化意涵與時代性，大致可歸納如下重點：針對六書詳解，其系統闡釋了六書的結構與演進，從象形到假借，展現了漢字從圖畫到符號、從單音到多義的複雜過程，這種結構化分析，不僅是識字的工具，更彰顯語文與文化的互動，具歷史與實用的雙重價值。至於文化觀點，她把漢字視為文化身分與民族精神的載體，通過歷史證據與學者引述，強化漢字的優越性與保護之必要。然其中也不無保守立場與政治化傾向，多少流露了當時特定時代的文化焦慮。就思考侷限，過度強調漢字優勢，對拼音化全盤否定，似未充分考慮簡化字或注音符號的實用問題，此或亦限制了語文改革的討論。再者，教材摻入若干情緒語詞（如「匪幫」），不免帶有冷戰時期反共的時代烙印。

儘管在若干觀點上與現代應用方面稍有不足，但整體仍可視為一份具知識普及及意義的文字學入門教材。在這座「沒有屋頂的學校」就讀⁴³，學員透過王怡之

⁴³ 「沒有屋頂的學校」，此借用詩人作家痲弦之語，痲弦於1950年代初期曾參加函授學校課程，他在回憶錄裡提到：「一九五三年十月一日到一九五四年九月三十日，我參加了『中華文藝函授學校』詩歌班的課程，那時我還在幹校就讀。也就是從那時起，我正式開始寫詩。」、「各科老師都印發講義寄給我們，講義上有作業習題，還有創作的例題。我們寫了寄過去，由老師們批改回寄學生。這個辦法效果很好。總之，這是一座沒有屋頂的學校。」見痲弦口述，辛上邪記錄：《痲弦回憶錄》（臺北：洪範書店有限公司，2022年），頁162、167。

把專門的文字學知識轉化改寫為通俗可親的教學內容，得以珍視漢字的獨特地位，其援引許慎、段玉裁、章太炎、胡韞玉等古今學者觀點，透過語言轉譯與例證說明，使非專業背景學習者亦能輕易理解掌握，運用策略包括引述或改寫、白話註釋、對照說明、問句引導、圖像輔助等等，企求有效的知識轉化。其行文間雜作家筆調與感性訴求，所舉例證多取日常可見的字詞，輔以古文字圖解，對學員記憶與理解應有益。其透過六書分類邏輯去設計章節、利用合適的策略與語體安排，成功將傳統小學知識轉化為現代教學內容，同時也反映了對漢字的認同與保護意識，包含了濃厚的文化宣傳意圖，在臺灣構築了文字學通俗傳播的另一道別緻風景。

徵引文獻

一、傳統文獻

胡韞玉（樸安）著：《六書淺說》（上海：國學研究社，1924年，初版）。

高本漢著，張世祿譯：《中國語與中國文》（上海：商務印書館，1933年6月，國難後第1版）。

二、近人論著

（一）專書

丁偉：《近代民營出版機構的英語函授教育——以「商務」、「中華」、「開明」函授學校為個案（1915–1946年）》（北京：商務印書館，2017年）。

王怡之：《文字學概論》（臺北：國防部總政治部軍中文藝函授班，1959年）。按：《文字學概論》含括〈文字學概論（一）〉、〈文字學概論（二）〉、〈文字學概論（三）〉，且未繫出版項，然源於1959年3月《國防部總政治部軍中文藝函授班講義》活頁裝，故以1959年為據。

王鼎鈞：《文學江湖：王鼎鈞回憶錄四部曲之四》（臺北：爾雅出版社有限公司，2010年）。

癡弦口述，辛上邪記錄：《癡弦回憶錄》（臺北：洪範書店有限公司，2022年）。

(二) 報紙文章

- 〈文藝函授，七屆招生〉，《中國日報》，第3版，1956年5月11日。
- 于德蘭：〈跨世紀的友誼——記王怡之阿姨與吾母的真摯友誼〉，《文訊》第346期，2014年8月，頁61-63。
- 文壇雜誌社：〈介紹中華文藝函授學校〉，《文壇》第3卷第4期，1955年1月，頁25。
- 文壇雜誌社：〈文壇社啓事〉，《文壇》第210期，1977年12月，頁130。
- 文壇雜誌社：〈重要啓事〉，《文壇》第217期，1978年7月，頁196。
- 王雲五：〈論函授〉，《文壇》第5卷第3期，1958年5月，頁12-17。
- 李宗慈採訪：〈爲國語文教育努力的趙友培〉，《文訊》第12期，1984年12月，頁174-198。
- 尉天驄：〈懷念王怡之大姊〉，《文訊》第346期，2014年8月，頁57-60。
- 張有鄰：〈多彩蒙福的人生——紀念我的母親王怡之〉，《文訊》第346期，2014年8月，頁64-66。
- 黃詩英：〈人雖休學而心不死〉，《文壇簡訊》第6卷第5期，第4版，1959年9月。
- 穆中南：〈文壇函授學校擴大招生〉，《文壇》第210期，1977年12月，封底裡頁。
- 穆中南：〈文藝思想戰〉，《文壇簡訊》第6卷第8期，第1版，1959年12月。
- 穆中南：〈奮鬥十年——爲本刊創刊十週年而作〉，《文壇》第24號（創刊十週年紀念特大號），1962年6月，頁6-10。
- 賴添泉：〈略有進步〉，《文壇簡訊》第6卷第5期，第3版，1959年6月。
- 嚴天侓譯：〈中國之函授學校〉，《教育雜誌》第9卷第12號，1917年12月，頁71-75。
- 龔則韞：〈憶「北窗下」的張秀亞〉，《中華日報·副刊》，2022年5月11日。

三、其他

《中華文藝函授學校第十屆國文進修班課程表》（臺北：中華文藝函授學校，1957年12月）。按：筆者所援課程表係第一學期共13週之課程安排，時間自1957年12月13日至1958年3月6日。該課程表未繫出版項，茲依該校教務組所示製表時間「46年12月13日」（1957年12月13日）為據。

《中華文藝函授學校講義》（臺北：中華文藝函授學校，1958年8月）。按：原講義未繫出版項，茲依活頁裝封面書寫「中華民國四十七年八月」（1958年8月）為據。

《國防部總政治部軍中文藝函授班春季招生簡章》（臺北：國防部總政治部軍中文藝函授班，1959年3月）。按：原簡章未繫出版項，茲依該簡章末尾戳印「中華民國四八年參月壹日」（1959年3月1日）為據。

李辰冬：〈我為什麼創辦本校——本校前任校長李辰冬先生第一屆開學致詞〉，收於《中華文藝函授學校學生手冊》（臺北：中華文藝函授學校，1957年12月），頁1-2。

盧克彰：〈第十屆開學致詞〉，收於《中華文藝函授學校學生手冊》（臺北：中華文藝函授學校，1957年12月），未繫頁碼。按：原手冊未繫出版項，茲依手冊內附該校教務組所示「第八屆各研究班習作日期分配表」之製表時間「46年12月20日」（1957年12月20日）為據。

附圖一：



王怡之像

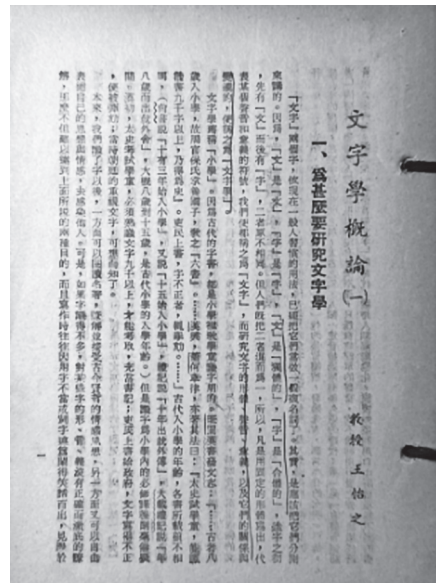
(來源：《文訊》346期，頁56)

附圖二：軍中文藝函授班講義



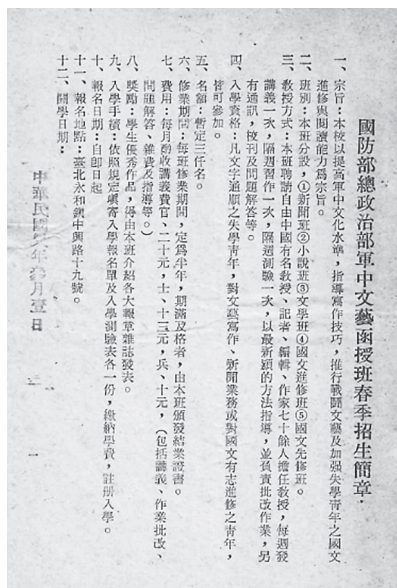
活頁裝，尺寸32開，19×13cm，布質封面，燙金字體。
(來源：個人藏品)

附圖三：王怡之《文字學概論》
講義局部書影



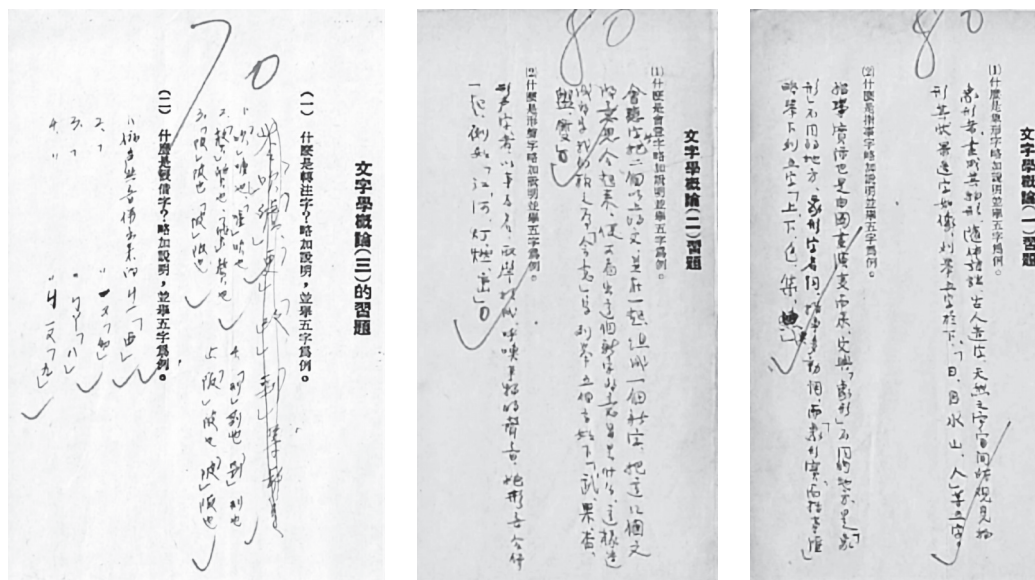
軍中文藝函授班版本(1959年)
(來源：個人藏品)

附圖四：《國防部總政治部軍中文藝函授班春季招生簡章》掃描檔（1959年）



（來源：個人藏品）

附圖五：某學員之〈文字學概論（一）〉、〈文字學概論（二）〉、〈文字學概論（三）〉習題卷之掃描檔



（來源：個人藏品）

附表一：戰後臺灣函授教育的發展脈絡簡表

時期與階段	代表性機構或事件	發展影響與教材特色	與王怡之教材的關聯
1940年代 (抗戰前後至遷臺初期)	僑教函授學校籌組、教育部籌備通訊教育方案等。	戰後初期，函授教育理念萌芽，嘗試以通信批閱、自修與廣播結合的方式，補足正規教育資源的不足。有關空中教學，萌芽於1928年南京中央廣播電臺，1935年由教育部與中央電臺合作正式播出教育節目。政府遷臺後，於1959年成立國立教育廣播電臺，成為臺灣首個專為教育設立的電臺。	提供王怡之函授教材編寫之早期參考範式。
1950年代 (制度形成與多元拓展)	中華文藝函授學校、文壇函授學校、國防部軍中文藝函授班、省教育廳籌設省立函授、遠東英語學校、地方自治函授學校等。	民間與軍方同步推展函授教育，涵蓋文藝、僑教與職業等領域，形成教育大眾化趨勢。當時多以郵寄講義與通信批改為主要教學方式，其中由穆中南主持的軍中文藝函授班最具代表性，半年制及多班別制度形成。	王怡之跨足中華文藝函授學校、文壇函授學校、國防部軍中文藝函授班，均為之編撰教材。
1960–1970年代 (整頓與規範化)	各類民辦函授學校、廣播電臺教學、社會教育館家事函授班、三民主義函授學校、省立彰化商職附設商業函授學校等。	隨著經濟起飛與教育普及，函授學校數量迅速增加，因應職場實際需求，課程內容涵蓋技能、商業、語言與思想等領域，函授教材重實用功能。然因濫設與詐騙事件頻仍，教育部遂將其納入補習教育體系加以監理，明定不具正式學籍與學歷效力。	王怡之教材顯示由專業學科向大眾知識轉化之過程。
1980–2000年代 (轉型與數位化)	國立空中大學成立、政府數位學習平臺、廣播電視、民間網路課程、教師研習與公職進修函授、跨國函授等。	隨著數位時代的來臨與網路普及，傳統函授教育逐漸轉型為結合錄音帶、電視課程與多媒體技術的遠距教學模式，並推展終身教育理念。此後，函授教育進一步邁向數位化與非正式學習領域、職業訓練，雖不再具正式學歷功能，仍持續承擔成人教育與知識推廣的社會任務。	函授理念延續為現代開放式學習模型。

(來源：筆者整理製表)

附表二：軍中文藝函授班——國文進修班課程表（局部，前八週）

8	7	6	5	4	3
文字學概論(口)	詞曲及選讀(口) 詞曲概論 李煜·浪淘沙、虞美人 蘇軾·卜算子、念奴嬌 李清照·武陵春	文字學概論(口)	明清小品及選讀(口) (李漁·笑庵)	文字學概論(口)	明清小品及選讀(口) 明清小品文概論 姜宏道·蒲井遊記
王怡之	鍾露昇	王怡之	鍾露昇	王怡之	鍾露昇
	史學·程在太湯瀆田		陳紀澄·衣的滯戀		謝延堂·此岸之癡
測驗：詞曲及選讀(口) 文字學概論(口)	作文	測驗：明清小品及選讀(口) 文字學概論(口)	作文	測驗：明清小品及選讀(口) 文字學概論(口)	作文

2	1	週次
言文一致的語文修養	讀書與寫作	講 義
何 容	李心蕊	教 授
吳容若·寫自己的平常的文章	陳紀澄·當一面被子升起時 吳容若·文章寫作	補充教材
測驗：讀書與寫作 言文一致的語文修養	作文	作 業

(資料來源：個人藏品)

附表三：《文字學概論》文獻引用彙整簡表

一、為甚麼要研究文字學			
文獻 / 作者	具體引用內容	簡要說明	備註
班固《漢書·藝文志》	「……古者八歲入小學，故周官保氏掌養國子，教之『六書』。……。」	記載漢代教育與識字要求，證明「小學」與六書的歷史背景。	
《尚書》	「《尚書》說『十有三年始入小學』，又說『十五始入小學』。」	記載古代教育年齡，補充小學入學時間的歷史說法（13-15歲）。	
《禮記》	「《禮記》說『十年出就外傳』。」	記載周代教育制度，補充小學教育年齡的多元化（10歲）。	
《大戴禮記》	「《大戴禮記》說『年八歲而出就外舍』。」	記載西漢教育年齡，補充小學入學時間範圍（8歲），佐證識字教育的普遍。	
韓愈	「凡作文辭，須略識字。」	透過唐代文學家韓愈強調識字對寫作的基礎作用之觀點，強化文字學對文學創作的重要。	1. 原文為「凡為文辭，宜略識字。」 2. 語出〈科斗書後記〉。
劉勰《文心雕龍》	「人之立言，因字而成句，積句而成章，積章而成篇。篇之彪炳，章無疵焉；章之明靡，句無玷也；句之清英，字不妄也。」	認同劉勰強調文章由字句積成之說，突顯字為文學創作的根基，用以支持文字學教育。	1. 原文為「人之立言，因字而生句，積句而為章，積章而成篇。篇之彪炳，章無疵也；章之明靡，句無玷也；句之清英，字不妄也。」 2. 語出〈章句篇〉
二、我國文字產生的淵源			
文獻 / 作者	具體引用內容	簡要說明	備註
《易經·繫辭上》	「上古結繩而治。」	記載結繩作為文字前身的歷史階段，為文字起源論述立基礎。	

《易經·繫辭上》	「上古結繩而治，後世聖人易之以書契。」	記載從結繩到書契的過渡，證明文字演進的歷史過程。	
《周易正義》	「引鄭玄說：『事大，大結其繩；事小，小結其繩。』」	解釋結繩的具體用法，補充記憶功能的細節。	
《周易集解》	「引《九家易》說……事大、大其繩，事小、小其繩……。」	說明結繩的社會功能，支持文字前身論。	
嚴如煜 (按：嚴如煜之誤) 《苗疆風俗考》	「苗民不知文字……結於繩。」	記載苗族結繩傳統，佐證記憶功能的普遍性。	「嚴如煜」應為「嚴如煜」(1759-1826)，清代官員、地理學家。今依《清史稿》據改。

三、誰創造的文字

文獻/作者	具體引用內容	簡要說明	備註
《說文解字·自序》	「黃帝之史倉頡，見鳥獸蹄迹之跡……初造書契。」	記載倉頡造字傳說，作為文字起源的歷史依據。	
《呂氏春秋》	「倉頡作書。」	記載倉頡造字，佐證傳統說法。	1. 原文為：「倉頡造書。」 2. 語出〈君守篇〉。
《世本》	引述賈公彥《周禮外史正義》中「倉頡作文字」。	通過賈公彥註釋補充歷史證據。	語出〈作篇〉。
張懷瓘	「萬事皆始自微漸，至於昭著；道之昭興，自然玄應。前聖後聖，合	用以強調文字創造是漸進、集體而為，而非突發與個人獨創，試圖淡化	1. 張懷瓘（生卒年不詳），唐代書法家。 2. 語出《書斷》。
	矩同規，雖千萬年，至理斯會，必然而出，豈在考其甲之與乙邪？」	聖賢崇拜、不神話單一人物。	

四、六書的名稱與次第			
文獻 / 作者	具體引用內容	簡要說明	備註
班固《漢書·藝文志》	「六書，造字之本也。」	作為六書理論來源，證實其為造字基礎的歷史認知。	
五、象形同指事			
文獻 / 作者	具體引用內容	簡要說明	備註
許慎《說文解字·自序》	「象形者，畫成其物，隨體詰詘，日月是也。」	定義象形字的結構，並以日、月為例。	
胡韞玉《六書淺說》	「古人造字，有物然後有名，有名然後有字……，苟有形可象者，無不以形寄之。」	舉出象形字來源與造字對象，說明其原理與範圍。	語出胡韞玉《六書淺說·六書為造字之本用字之法》，本論文所據為上海國學研究社1924年初版。（下同）
許慎《說解文字》	「指事者，視而可識，察而見意，上下是也。」	定義指事字的特徵與例證，強調其抽象性。	
王筠《說文釋例》	「象形與指事之殊，可以名動為別。象形字多名詞，指事字多動詞、形容詞。」	從語法功能區分象形與指事字，強調其用法上的差異。	
徐鍇《說文通釋》	「六書之中，象形指事相類，象形實而指事虛。」	指出象形與指事的相似與差異，說明其具體與抽象的對比。	
六、會意同形聲			
文獻 / 作者	具體引用內容	簡要說明	備註
《說文解字·自序》	「會意者，比類合誼，以見指撝，武信是也。」	定義會意字的結構與例證，以作為六書理論基礎。	
《說文解字·自序》	「形聲者，以事為名，取譬相成，江河是也。」	定義形聲字的結構與例證，強調其表意與表音功能。	
《左傳》	「止戈為武。」	解釋「武」字的會意結構，以作為六書應用例證。	

<p>胡韞玉</p>	<p>「文字所以代言語之用，斷非物事二者足以盡之。物固可以象，事固可以指，其有非物非事而屬於意者，則不能不會合而出之。會意者，合二字或三字之意以為義，其用便於象形指事為多，然而猶有窮也，於是而形聲起焉。」</p>	<p>解釋會意與形聲字的產生原因，強調從象形、指事至會意、形聲之進化，澄清六書順序。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 按該引文原屬不同段落，王怡之將之合併混引，且微調文字（於 / 諸，二 / 兩）。原文各為：「文字所以代言語之用，斷非物事二者足以盡之。物固可以象，事固可以指，其有非物非事而屬諸意者，則不能不會合而出之。」、「會意者，合兩字或三字之意以為義，其用便於象形指事為多，然而猶有窮也，於是而形聲起焉。」 2. 語出《六書淺說·六書為造字之本用字之法》。
<p>胡韞玉</p>	<p>「以事為名，取譬相成，遂無有不能形諸文字之言語矣。」</p>	<p>強調形聲字突破表達的局限，是漢字發展高峰的論據。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 王怡之僅引文而未示出處。 2. 語出《六書淺說·六書為造字之本用字之法》。
<p>胡韞玉</p>	<p>「文之數有限，其孳生不已者皆字也。字由文而生，既明獨體之文，合體之字自有條理可循。況我國文字雖曰演形，而聲之用為最廣，文字數萬，形聲居十之八九，可知造字之時，大半以聲配合。故曰只須識數百字，而數萬之字皆可觸類而通也。」</p>	<p>提出形聲字佔比高，突顯「識百通萬」之學習法。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 該引文原屬不同段落，王怡之將之合併混引，且微調文字（有限 / 盡此矣，孳 / 滋，況我國 / 況中國，十之八九 / 十之八七，只 / 祇），並把「為」、「之」兩字落掉，部分句讀與原文亦有出入）。按原文分別為：「文之數盡此矣，其滋生不已者皆字也。字由文而生，既明獨體之文，合體之字，自有條理之可循。中國文字，雖曰演形，而聲之為用為最廣，文字數萬，形聲居十之八七，可知造字之時，大半以聲配合。」、「故曰祇須識數百字，而數萬之字，皆可觸類而通也。」 2. 語出《六書淺說·六書為識字之簡易法》。

七、轉注同假借			
文獻 / 作者	具體引用內容	簡要說明	備註
《說文解字·自序》	「轉注者，建類一首，同意相受，考老是也。」	定義轉注字的結構與例證，說明其音義轉換特點。	
《說文解字·自序》	「假借者，本無其字，依聲託事，令長是也。」	定義假借字的結構與例證，說明其借用同音字的機制。	
《爾雅》	「耆、耄、耄、耇，老也。」	記載轉注的多字同義例證，支持胡韞玉的方言說法。	
胡韞玉	「同一物也，而命之者不同，則字不同；同一事也，而謂之者不同，則字亦不同。古人用字貴時不貴古，各取其地之方言，而製以為字，取足其意而已。而古聖人所生之地不同，唐虞三代，遞處於河南、山西、陝西之間，孔子生於山東，各用其地之方言，使無轉注以通之，則幾不知何謂矣。娥、嬴、媯、姁、姁、姁，皆好也，而秦、晉、宋、衛、河、濟、趙、魏、燕代之稱謂不同；蓋好其通語也，娥、嬴、媯、姁、姁、姁皆方言也。豨、豨、豨、豨、豨、豨皆豬也，而北燕，關東西，南	從方言差異解釋轉注起源，展現漢字的地域適應性。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 王怡之僅引文而未示出處。 2. 胡韞玉原文為：「同一物也，而命之者不同，則字不同；同一事也，而謂之者不同，則字亦不同。古人用字貴時不貴古，各取其地之方言，而製以為字，取足其意而已。而古聖人所生之地不同，唐虞三代，遞處於河南、山西、陝西之間，孔子生於山東，各用其地之方言，使無轉注以通之，則幾不知何謂矣。所以同一持也，而縣持曰挈，魯持曰拊，閔持曰揲，然此猶有縣魯閔之分。娥媯媯姁姁，皆好也，而秦晉宋衛河濟趙魏燕代之稱謂不同；蓋好其通語也，娥媯媯姁姁，皆其方言也。豨豨豨豨，皆豬也，而北燕關東西南楚之稱謂不同；蓋豬其通語，豨豨豨豨，其方言也。事物無異，而命名不同。命名不同，而文字遂異。此轉注之所以不可少。」原字句、句逗與王怡之所引略有出入。 3. 語出《六書淺說·六書為造字之本用字之法》。

	楚之稱謂不同；蓋豬其通語，豸、彘、豕、豨其方言也。事物無異，而命名不同。命名不同，而文字遂異。此轉注之所以不可少。」		
章太炎	「什麼叫轉注？這一瓶水，展轉注向那一瓶去，水是一樣，瓶是兩個。把這個意思來比喻，話是一樣，聲音是兩種，所以叫轉注。譬如有個「老」字，換了一個地方，聲音有點不同，又再造個考字。有了這一件條例，字就多了。」	以譬喻解釋轉注的音義轉換機制，補充許慎定義，增強直觀理解。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 王怡之僅引文而未示出處。 2. 章太炎（1869-1936）之語，出自〈中國文化的根源和近代學問的發達〉演講稿，收於《章太炎的白話文》，頁 21-44。 3. 原文為：「甚麼叫做轉注？這一瓶水，展轉注向那一瓶去；水是一樣，瓶是兩個；把這個意思來比喻，話是一樣，聲音是兩種；所以叫做轉注。譬如有個老字，換了一塊地方，聲音有點兒不同；又再造個考字，有了這一件條例，字就多了。」（前揭文，頁 24）原字句與王怡之所引略有出入。
胡韞玉〈六書為識字之簡易法〉	「中國文字號稱數萬，可約之為六，六者為造字之原，即可為識字之法。所謂：『天下義理，必歸文字，天下文字，必歸六書。』是也。故中國文字，明六書之理，識五百四十部首，觸類而通之，自不難盡識數萬之字。」	總結六書為識字工具，強調透過部首以掌握全體漢字。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 此段引文，王怡之明示出處。 2. 原文為：「中國文字雖號稱數萬，可約之為六，六者為造字之原，可為識字之法。所謂：『天下義理，必歸文字，天下文字，必歸六書。』是也。所以中國文字，明六書之理，識五百四十部首，觸類而通之，自不難盡識數萬之字。」原字句與王怡之所引略有出入。 3. 胡韞玉、王怡之在教材語境中使用「造字之原」一語，實屬泛稱文字形成與理解之理，兼具教學與分類功能，並非嚴格的文字起源論。王怡之引用胡

			韞玉之說時，著眼於六書為文字結構與理解的綱要，並非主張假借、轉注具實際造字功能，而是將之納入識字與析義的教學體系，使學員能從六書理論推及部首與構形之辨析。
八、我們應該要愛自己的文字			
文獻 / 作者	具體引用內容	簡要說明	備註
孫中山《孫文學說》	「孫中山先生對我國文字的久遠性曾再三提及。」	強調漢字的歷史價值，作為文化保護與民族認同的論據。	王怡之未直接引述孫文內容，僅重點略及。
高本漢	「中國文字有豐富悅目的形式，使人發生無窮的想像，不比西洋文字那樣質實無趣。中國文字好像一個美麗可愛的貴婦，西洋文字好像一個有用而不美的賤婢。」	提供西方學者讚揚漢字的藝術特徵與壽命綿長的觀點，並且強調漢字的文化價值與書法密切的關係。	1. 王怡之未示高本漢原著出處，而以摘引改寫方式呈現。 2. 經查，乃引自高氏《中國語與中國文》(Sound And Symbol in Chinese, 本論文所據為張世祿翻譯版，上海商務印書館出版，1933年6月國難後第一版)，其作法多為濃縮改寫，取其觀點精華(原文見前揭書，頁84-85)。
	「中國文字可以垂久遠，而西文則否。殷墟出土的卜辭，距今已三千年，仍可閱讀；但四百年前之英文，能讀者已少，其文字壽命之長短，由此可知。」		
	「文學和書法發生了密切的關係，是中國特有的事，這又是西洋人所不能理會的。」		

備註：筆者整理製表。表中所謂「象形同指事」、「會意同形聲」、「轉注同假借」，係《文字學概論》第五至第七章的章節標題。王怡之使用「同」字，僅表並列關係，用以提示兩類造字法的對應關係，筆者如實呈現，而非自創或合併分類。

Knowledge Transformation: Wang Yi-zhi and Her Correspondence Course Textbooks on Chinese Philology

Liu, Yi-Ling

Professor, Center for General Education, National Ilan University

Abstract

Wang Yi-zhi (1915-2014), originally named Wang Zhi-chen, was born in Tianjin and raised in Beijing, relocating to Taiwan in 1949. Her brother was the renowned writer Wang Lan, her brother-in-law was the scholar and founder of the Chinese Literature and Arts Correspondence School, Li Chen-dong, and she maintained close ties with writer Zhang Xiu-ya. A graduate of the Chinese Department at China University in Beijing, Wang Yi-zhi was an intellectual elite of the Republican era. She taught at Tianjin Women's Normal College on the mainland and later at Fu Jen Catholic University, National Chengchi University, and Chienkuo Technology University in Taiwan, while also engaging in poetry and prose creation in her spare time. With a solid foundation in classical Chinese and fluent writing, she received the Sun Yat-sen Literary Award for Literary Theory.

Though not a specialist in Chinese philology and without notable monographs in the field, Wang Yi-zhi compiled the correspondence textbook Introduction to Chinese Philology, which provided accessible and engaging philological knowledge for students of the “Military Literature Correspondence Course” and the “Wentan Correspondence School” Chinese advanced program. This study explores how Wang Yi-zhi, despite her non-specialist background, developed self-study materials

and incorporated insights from prominent philologists, transforming complex philological knowledge into an easily understandable form based on prior research. Through methods such as historical contextualization, textual analysis, and content comparison, this study examines Wang Yi-zhi's condensed thought processes and translation strategies in her correspondence courses, as well as the contributions and limitations of her textbooks in popularizing Chinese philology.

Keywords: Correspondence textbooks, Wang Yi-zhi, Hu Pu-an, Chinese philology, Six Scripts