

教育局指定文言經典學習材料 教師參考教材〈論仁、論孝、論君子〉賞析： 「論仁」注釋斟證

林蔚耀*

香港中文大學中國語言及文學系

自 2015-2016 學年起，香港教育局修訂高中中文科課程，重設指定範文十二篇，並在推行前一年陸續上傳參考教材，當中又以各篇的賞析影響最為深遠。本文通過參讀舊注和新近著述，指出〈論仁、論孝、論君子〉賞析注釋部分的不足之處，嘗試提出適用於中學學界的注釋準則，並作出相應的修定。在四則「論仁」條目中，本文提出修訂共七處，並詳加論證。

關鍵詞：中文科課程；指定範文；香港；教育局；《論語》

引言

背景

十六篇賞析與參考教材間的矛盾

2015 年起，教育局重設指定範文十二篇（下稱範文），並於 2014 年起將十二篇範文的參考教材上傳至網頁。每課參考教材數量不一，多為分析論文，但每篇必附帶教育局出版的賞析（下稱賞析）。十篇古文，外加詩詞各三首，一共十六篇賞析。

賞析本意應是提供一個可能的解讀，而非惟一的解讀。然而，作為官方文件，賞析對學界有一定影響力。在設計教材、考核內容時，學界往往會以賞析的注釋為最終依歸。古籍注解眾說紛紜，教科書能夠因官方的說法而統一，對教與學均有益處。然而，正因賞析影響廣泛而深遠，令人不得不細究其說是否合宜。

* 通訊作者：林蔚耀（1155003819@link.cuhk.edu.hk）

為便於師生參讀，賞析注釋一般直截了當，未詳辨說法來源或採說根據。這種處理在教學上有其必要，但折衷的準則卻偶爾教人狐疑。以「論孝」中「皆能有養」一句為例，賞析注解為「養：飼養。粵[仰]，[joeng5]」（教育局，2022，頁4）。與此同時，教育局的「指定文言經典學習材料教師參考資料選編」引有傅佩榮〈論語300講〉，當中一段直接駁斥此說法：

歷代以來還有另外一種解釋。翻譯成：「孔子說，現在所謂的孝順是指能夠奉養父母，但是人對狗和馬也能養啊。如果你沒有尊敬的話，怎麼分辨這兩者呢？」居然把奉養父母跟一個人飼養狗跟馬並列在一起思考。我對這種翻譯這種理解是不能夠接受的。（傅佩榮，2011，頁4）

傅佩榮直接反駁的「另外一種解釋」，正是「賞析」採納的解釋。在閱讀教材時，教師不免疑惑：教育局最後基於甚麼原因以「飼養」為注釋？賞析甚至未有兼收兩種看法，是不同意傅佩榮的說法嗎？若學生在考試時，以「侍奉」解釋「皆能有養」之「養」，應否視之為正確？由於材料之間互相衝突，教育局宜交代為何採用此說而非彼說。

賞析注釋與楊伯峻《論語譯注》之關係

上文已述，賞析注釋直截了當，未辨說法來源或採說根據。而按筆者考察，賞析注釋大多因襲楊伯峻《論語譯注》的譯文（下稱楊譯）（楊伯峻，1980）。茲引述兩篇對「論仁」前兩條的譯注（教育局，2022，頁4），比對如表一。

篇幅所限，未能窮舉。表一中，以楷體顯示者與楊譯雷同，可以肯定編撰者在寫作教材時，有參考楊伯峻的《論語譯注》。

楊伯峻為上世紀重要學者，從《論語譯注》的「例言」部分可知，他寫作該書時以「比較容易而正確地讀懂《論語》」為第一目標（楊伯峻，1980）。亦正因如此，本書自問世以來，深受大眾歡迎，多次再版。據出版方中華書局稱，2016年《論語譯注》各版本一年已售出45萬冊，流播甚廣，影響深遠。教育局以此書為基礎編寫教材，可謂無可厚非。然而，近人對楊譯不無商榷，牛澤群在《論語札記》序言中說：

楊伯峻的《論語譯注》自有它的長處，但此書問題不少，主要是：一、通俗性強，研究性弱；二、摭舊說多，採新成果少；三、明顯硬傷性錯誤時見；四、着力不夠，用功不多，故不可謂精湛。（牛澤群，2003）

表一：教育局「論仁」賞析首兩則與楊伯峻《論語譯注》注釋比對

1. 不可以久處約	賞注	不可以長久地居於窮困之中。約：窮困、貧困。
	楊譯	不可以長久地居於窮困中。
2. 知者利仁	賞注	聰明的人認識到仁德對他有長遠而巨大的利益，於是便實行仁德。知：通「智」。㊟[至]，[zi3]；㊟[zhì]。利：利用。
	楊譯	聰明的人利用仁〔他認識到仁德對他長遠而巨大的利益，他便實行仁德〕。
3. 處	賞注	接受。
	楊譯	不用正當的方法去得到它，君子不接受。
4. 得之	賞注	得以拋掉它（貧困）。
	楊譯	不用正當的方法去拋掉它。
5. 去	賞注	捨棄。㊟[許]，[heoi2]；㊟[qù]。
	楊譯	君子不擺脫。
6. 惡	賞注	怎麼、如何，疑問代詞。㊟[烏]，[wu1]；㊟[wū]。
	楊注	惡乎——惡音烏，wu，何處。「惡乎」即「於何處」，譯文意譯為「怎樣」。
7. 終食之間	賞注	一頓飯的時間，指很短的時間。違：離開、違背。
	楊譯	君子沒有吃完一餐飯的時間離開仁德。
8. 造次必於是，顛沛必於是	賞注	在倉卒匆忙、困頓挫折時也一定與仁德同在。造：㊟[措]，[cou3]；㊟[zào]。
	楊譯	就是在倉卒匆忙的時候一定和仁德同在，就是在顛沛流離的時候一定和仁德同在。

注：表中楷體字與所引餘字，在原著中使用相同字體，此處僅特以不同字體標示賞注與楊譯相同之處。

楊譯長於曉暢易懂，但誠如牛澤群所言，精審非楊譯之長。如近代學者白平（2012）曾出版專書《楊伯峻〈論語譯注〉商榷》，指出了不少楊譯的問題；而近二十年的論文冠以楊譯「商榷」、「辨誤」、「補正」之名的，有不下十篇，更可證牛澤群的論斷。再者，按楊氏本人「例言」中說，自己的譯文「儘可能不走失原意並保持原來風格下力求流暢明白」，換言之，楊氏亦自審譯文有可能走失原意。直接以譯文搬作注釋，可能會將一些因文就便的意譯錯作個別字詞的正確解釋。

以表一列舉的第三條注釋為例，賞析直接把楊譯中的「接受」視為對「處」字的訓解。然而，在《康熙字典》（張玉書、陳廷敬等，1716，轉引自中華書局本，1995）十一個義項中，未有與「接受」相關者；坊間的古漢語字典，在「處」字一條下均沒有「接受」的解釋（王力，2000；亦見沈蘅仲等，2013），解為「接受」，若非生僻的解釋，只屬權宜的意譯。

楊譯因其通俗，在難度上適合作中學教材；而亦因楊譯影響深遠，作為香港基礎教育的一部分，能令下一代在文化基礎上與整個華文圈接軌。然而，由於楊譯本身有

自己的定位、自己的問題，中學生語文教材亦有自己的任務和定位，在將前者轉化為後者時，必須更小心磨合當中齟齬。

香港中學文言文教材的注釋篩選準則

上文提及，中學生語文教材有自己的定位，不宜直接移用現有注釋。但所謂的定位指甚麼？

2001年，教育當局改革中國語文課程，取消範文，標舉「能力遷移」的重要性。即使在2015年重設範文，課程委員會依然將高中中文科課程定位為「開放教材」和「重能力遷移」，對學生的要求依然是將語文知識轉化運用的能力（李玉蓉，2019）。在新課程下，「範文」獲賦予新意義——是眾多學習材料之一，是引導學生掌握語文法則和讀寫方法的「範例」（周國正，2002；課程發展議會，2001）。亦即委員會重設範文，是要使學生因讀通範文學會文言文閱讀。

閱讀心理學學者 Philip B. Gough 和 William E. Tunmer 將閱讀概分為兩個核心的能力：字詞解碼／認讀（decoding）和語言理解（linguistic comprehension）（Gough & Tunmer, 1986）。高中白話文的教學主力在提升後者；但在文言文的教學上，兩項能力同樣需要教授。本人認為，按照李玉蓉轉引課程委員會匿名委員的說話，重設範文的目的，正是能令學生習得並遷移這兩項能力。亦即，學生經過三年高中課程後，藉由認讀範文字詞，儲備部分文言字詞的解釋；而從範文句意、文意的理解，學懂文言文語法及理解方法。

中學生要認讀範文，除了教師的講授，最直接的途徑就是讀注釋。《論語》是中國最重要的經典，歷代注釋汗牛充棟，對後世學者不啻無盡藏。但是，要中學生兼習各說，非所能、亦非所需，故教材編寫者當作篩選。但編寫中學教材時，篩選原則為何？

馮蒸在分析黃侃的訓詁學理論時，將訓詁性質分為「本義」、「引申義」、「假借義」、「語源義」和「語境義」五類。前三者基於段玉裁的經典三分說而來，「語源義」即《釋名》一類的聲訓，而「語境義」指的是傳統注疏家的隨文釋義，即根據語境「解釋經典的需要，會調用詞語的臨時語用義」（馮蒸，2020）。所謂「解釋經典的需要」，有時是為了令句子意思更顯明，有時則為呼應特殊學術背景（如《詩序》、理學）下對個別詞句的必要解讀，結果都是暫時拉伸出一個只存在於有限語境的字義。

本人認為，從重設範文的理念出發——即有利於「能力遷移」——在編寫注釋時，應盡量減少援引、甚至寫出第五種解釋。如上所言，第五類只存在於有限的語境之中，同一字在不同的經典中會蔓生不同「語境義」，但這些「語境義」能進一步

移用於其他文本者卻甚少。這不單加重了學生記誦的壓力，遷移上的得益亦少，如上一節所舉賞析注解「不以其道得之，不處也」中的「處」字解「接受」，則屬此類。

或者有人會說，排除「語境義」，會產生「義隔」之弊；又有人會說，排除「語境義」，會令孔子的微言大義不彰。對於前說，本人認為至少在「論仁」的範圍內，其實用字詞的「本義」、「引申義」、「假借義」已足以處理。若實有「隔」者，亦能在注釋中以文句補充說明，甚至在注釋以外的賞析中補充。對於後說，本人認為既為中國語文科的範文，範文首先是語文教材，再來才是文化教材。既為語文教材，範文首先是文言文的字彙庫，再來才是解經工具。故此，比起細緻呈現個別句子的句意，字詞注釋應盡量貼近字典的義項——即較為泛用的義項，這樣更有利於學生作能力遷移。

香港中學文言文教材的注釋編寫準則

承上節所言，在注釋個別字詞時，應注意該義項是否普遍通行，以切合中學生的閱讀需要，並減輕其學習負擔。所謂「普遍通行」，最簡單的驗證方式，就是參校現代權威的古漢語辭典，如《王力古漢語字典》、《古漢語常用字字典》。這些辭典為回應大眾讀者的需求，會適度整合義項，不致繁瑣。在市場的淘洗下留存，亦足證其廣為接受。

在選取義項以外，書寫方式亦當細察，不宜直引舊注而忽略詞語在今用上的歧義，令中學師生誤解。比如「論仁」一節，賞析注解「知者利仁」中的「仁」字為「利用」（教育局，2022，頁4），大概是「利而用之」的意思（視仁為利，因而用仁）。意即智者仁者會行仁，但安仁的仁者，較因為利益而行仁的智者更值得讚許。然而「利用」二字，在教室裏卻經常令學生誤解，以為孔子單純在批評智者。究其原因，因現今語用中，「利用」普遍帶有負面意思。

故此，除了在選取義項時宜參考現代的辭典，本人認為編寫後的注釋，亦應以近十年的漢語辭典檢校，確保注釋不會為學生閱讀平添不必要的阻礙。教材編輯者不宜只將目光放在舊注故訓上，教材編寫貴深入、更貴能淺出，不貴繁瑣而貴精到，要雅更要能俗，才能將二千年來的知識，接通現代青少年。

研究對象、研究視角和研究方法

賞析注釋大量承襲了楊伯峻的《論語譯注》。楊伯峻為上世紀重要學者，譯注質量有一定保證。以楊譯為骨幹編寫《論語》教材，縱向能承接數年來累積的教學材料和成果，橫向能接通海內外華文圈對《論語》的普遍認知，故本文以保留原注為大前提作出建議修訂。

研究對象

本文的研究對象是教育局於 2022 年更新的〈論仁、論孝、論君子〉賞析「論仁」注釋。

研究視角

本文擬從以下四個角度對「論仁」注釋作斟證：

1. 細讀原文，並參校新舊字書，審視注釋在字義訓解上，是否屬易於理解而又備受認可的義項；
2. 參校近代論語注疏和中國哲學論著，審視注釋所闡述的義理，是否與普遍理解的儒家觀念相通；
3. 參校古注古疏，審視注釋有沒有古說支持；
4. 參校現代漢語辭典，審視注釋的行文，是否易於令今日的中學生理解。

研究方法

本文運用文獻研究方法，整理舊注和近人觀點，比對優劣，最後再以淺白的文字編寫注釋。上述四個研究視角各有不同參校對象，具體分列如下：

1. 本文主要以《論語集釋》及《故訓匯纂》考校字詞解釋，輔以《經典釋文》、《康熙字典》、《王力古漢語字典》、《古漢語常用字字典》、《中學生古代漢語詞典》，判斷義項是否普遍。其中《王力古漢語字典》的主編者王力，不但是近代重要的語言學家，在詞典的序中亦明確提出了義項劃分及整合的原則：

本書有八個特論……第一是擴大詞義的概括性。一般字典辭書總嫌義項太多，使讀者不知所從，其實許多義項都可以合併為一個義項，一個是本義，其餘是引申義。本義與近引申義合併，遠引申義另列，假借義也另列。這樣，義項就大大減少，反而容易懂了。（王力，2000）

故此本文將視《王力古漢語字典》為重要準繩，判斷現行注釋是否為備受認可的義項。如上所述，既為中國語文科的範文，範文首先是語文教材，再來才是文化教材。既為語文教材，首重注釋的泛用性，這樣更有利於學生作能力遷移。若義項與語境語義稍有捍格，則以「此處可理解為 X」的句式補充。

2. 本文主要參考了兩個最具代表性的白話注本：楊伯峻《論語譯注》及錢穆《論語新解》。此外，為審視注釋述義理，是否與普遍理解的儒家觀念相通，本文亦參考了近代新儒家代表人物徐復觀、李澤厚、杜維明等人的論著。在義理上，以賞析為供中學生參閱的教材，與古文獻注疏或哲學專書不同，首重清通曉暢；作為入門，令學生初步了解儒家思想。故此，本文在論證的過程雖會朝向尋找經文「達詁」，卻不必然是最終目的。若現存的各種說法各自成理，本文將以清通曉暢為原則作選擇，避開繁瑣的義理論辯。
3. 《論語》漢代起已有注本，本文參考了歷朝歷代比較重要的古注本包括：
- 【東漢】鄭玄《論語注》（現有最早的注本）
 - 【魏】何晏《論語集解》（總結了三國時期學者對《論語》的解讀）
 - 【梁】皇侃《論語義疏》（在唐朝甚具影響力，因當時玄學大熾，有不少以老釋孔之語）
 - 【宋】邢昺疏《論語注疏》（刪皇疏中的玄學成分，重名物訓詁，為漢學轉入宋學的分水嶺）
 - 【宋】朱熹《四書章句集注》（以兼採時人之說以解釋論語，敢於增損古注，將訓詁與義理共冶一爐，為科舉必考教材，影響深遠）
 - 【清】劉寶楠《論語正義》（吸收了前人注釋的結果，同時匡正部分謬誤。採集清人注釋，重文字訓詁、史實考訂、闡述經義）
 - 楊樹達《論語疏證》（以《論語》前後文、群經諸子及四史作例證，訓解《論語》字義，發明學說，資料翔實）

而在注疏專書以外，本文亦參考了程樹德《論語集釋》中所徵引歷代較重要的批評和看法。

4. 編寫的注釋，「透徹呈現義理」與「向讀者清晰傳達」同樣重要，符合字書的義項次之，行文雅潔再次之。為此，本文主要參考中國社會科學院語言研究所詞典編輯室所編《現代漢語詞典》。賞析之注釋，有時過於着重「透徹呈現義理」，而忽略師生的理解，表述時而典雅艱澀，不合今用，不利學界理解。故此本文修訂時務求用曉暢、現代的白話作詮釋，寧願犧牲「一詞注一字」的注譯方式，亦不願令師生誤解文意。

本文將根據上述準則，順序編列賞析各條，對注釋內容作校證，除錯、修訂、補足。篇幅所限，原文注釋無商榷者從略。

「論仁」辨證

第一則

子曰：「不仁者，不可以久處約，不可以長處樂。仁者安仁，**知者利仁**①。」
（《里仁》第四）

① 「知者利仁」

賞析 聰明的人認識到仁德對他有長遠而巨大的利益，於是便實行仁德。
知：通「智」。㊟[至]，[zi3]；㊟[zhì]。利：利用。
（教育局，2022，頁4）

建議修改 聰明的人為了利益而實行仁德。知：通「智」。㊟[至]，[zi3]；㊟[zhì]。利：視之為有利，因而實行。

「利」不宜解作「利用」。根據《現代漢語詞典》，「利用」有兩大解釋：「使事物或人發揮效能」，如「廢物利用」；或者「用手段使人或事物為自己謀利」（中國社會科學院語言研究所詞典編輯室，2002），如「你總是利用他人為自己賺錢」。然而，這兩種理解都未能準確詮釋句中「利」的意思。按楊伯駿的理解，他只是看見仁的益處，因而實踐（楊伯駿，1980）。智者並未有特別發揚仁德的功用（不符合第一種詮釋），亦未有驅使有仁德之人為自己謀利（不符合第二種詮釋）。以此來詮釋「知者利仁」之「利」，難免令人誤解。建議將「利用」改為「為了利益而實行」，雖較原注繁瑣，卻能避免誤解，乃兩害取其輕的權宜之舉。

第二則

子曰：「富與貴，是人之所以欲也；不以其道得之，**不處**①也。貧與賤，是人之所以惡也；不以其道得之②，不去也。君子去仁，**惡**③乎成名？君子無終食之間違仁。造次必於是，顛沛必於是。」（《里仁》第四）

① 「處」

賞析 接受。
（教育局，2022，頁4）

建議修改 居，置身。

賞析獨標「處」解為「接受」，恐有不妥。建議承上條訓解為「居」。

「處」釋作「接受」並非廣泛解釋

首先，「處」字在古漢語字典中沒有「接受」的解釋。茲引述《王力古漢語字典》與上海辭書出版社的《中學生古代漢語詞典》「處」的義項為例：

處：⊖止，停止〔……〕引申為留下，停留。〔……〕⊖居住〔……〕引申為處於，置身。〔……〕⊖佔，佔有〔……〕又為據有，享有。〔……〕引申為自居。〔……〕⊖相處，交往。〔……〕⊖處理，安排。〔……〕引申為懲處。（王力，2000，頁 1131-1132）

處：①居住，處在。〔……〕②退隱。〔……〕③相處。〔……〕④處置，安排。〔……〕⑤居留，停留。〔……〕⑥佔有，據有。〔……〕⑦享有。（沈蘅仲等，2013，頁 90）

由此可見，「接受」並非「處」字廣為認可的義項，在句中意譯為「接受」只屬權宜。此外，作為語文教材，個別字詞的訓釋應具備廣泛性，實不宜為解釋個別句子要學生多記誦一個不普遍的注解。

本則的「處」字可訓釋為「置身」

《王力古漢語字典》在義項三解釋「據有，享有」一義時，直接引述了本章為例。可知王力將「不以其道得之，不處也」之「處」理解為「據有」。然而，本文建議將「處」訓釋為「置身」，即《王力古漢語字典》的第二義項。本節將論述「處」可訓釋為「置身」的依據，下一節將論述「處」宜訓釋為「置身」的依據。

首先，「不以其道得之，不處也」一條，漢晉書籍多引為「不以其道得之，不居也」，如《鹽鐵論·褒賢章》、東漢王充《論衡》的〈問孔〉、〈刺孟〉，《後漢書·陳蕃傳》（轉引自程樹德，1990），可見東漢人亦視「處」猶「居」。劉寶楠《論語正義》視此為「齊、古、魯文異」（劉寶楠，1850，轉引自高流水，1990）。由此異文可知，「不處」在漢朝今文經的流播中可能理解為「不居」。

茲再引述《王力古漢語字典》與上海辭書出版社的《中學生古代漢語詞典》「居」的義項為例：

居：⊖處，住。〔……〕引申為坐下。〔……〕又為處於。⊖囤積。〔……〕⊖佔數量。〔……〕⊖平時。〔……〕（王力，2000，頁 1131-1132）

居：①住。〔……〕②閑居，指平時在家的時候。〔……〕③停留。〔……〕④處，處於。〔……〕⑤當，擔任。〔……〕⑥佔。如：兩者必居其一。⑦儲存，囤積。〔……〕⑧坐。〔……〕⑨經過。表示相隔若干時間。〔……〕（沈衛仲等，2013，頁90）

可知「居」並未有「接受」的解釋，而與「處」相關的字義，僅限於「處於」、「住」。從異文的角度出發，此「處」字應選一個能同時訓釋「居」字的詞語。

此外，「論仁」的前一句「不仁者，不可以久處約」亦有「處」字，而賞析的解釋為「長久地居於窮困之中」。換言之，此句之中「處」解為「居於……之中」、「住在」的意思（教育局，2022，頁4）。本人認為，以「居」字訓解此條的「處」字亦無不妥。前句的「約」，注釋解為「窮困」。「約」本是抽象的概念，但顯然賞析在解釋時將「約」落實為一個可以居於其中的處境。「富與貴」，前者為「財」後者為「名」，亦是抽象概念。在理解時大可套用相同的邏輯，落實為處境，理解為一個名成利就的情況，自然亦能「置身」其中。

本則的「處」字宜訓釋為「置身」

如上節所言，王力以「處」為「據有」、「享有」之義，誠然亦為合理解釋，惟筆者仍採「置身」、「留居」之義，一來是為了呼應上節注釋，二來是為了回應下文，以下將分別解釋。

「呼應上節注釋」者，指上一章「不可以久處約」的「處」字，上節既已訓解為「居於……之中」，此處既可順接譯為「置身」，承襲前句的解釋，更能令學生以簡御繁。至於「回應下文」，則需要再分兩個層面說明。

首先，「富與貴」和「貧與賤」兩句為對句，「富與貴」、「貧與賤」既處兩極、針鋒相對，「處」和「去」亦當顯兩極相對之義。「去」若訓為「離開」，則「處」應譯作「置身」，以彰其相對之義。然而，「去」亦可訓為「捨棄」，為何要解作「離開」？此處則涉及本章後段的演繹。先看賞析對後段「君子無終食之間違仁」與「造次必於是」的解釋：

7. 終食之間：一頓飯的時間，指很短的時間。違：離開、違背。
8. 造次必於是，顛沛必於是：在倉卒匆忙、困頓挫折時也一定與仁德同在。造：㊟[措]，[cou3]；㊟[zào]。（教育局，2022，頁4）

可知賞析解「君子無終食之間違仁」的「違」為「離開」；而「造次必於是」中的「是」，賞析應該是理解為代詞「此」，代指「仁德」，而「於」字充當介詞，「在仁德（之中）」，才能得出意譯「與仁德同在」。

筆者認為，賞析在編寫「違」與「於是」的注釋時，實有考慮句子的統一性，刻意用與「處所」相關的詞彙。由此，則「君子去仁，惡乎成名」中的「去」宜解為「離」。而此義不但吻合朱熹《四書章句集注》中所言「若貪富貴而厭貧賤，則是自離其仁而無君子之實矣，何所成其名乎？」（中華書局編輯部，1982），更符合《四書辨證》對此句音讀的分析：

此句何氏《集解》言人之所惡亦不可違而去之。下節「去仁」，刑言「若違去仁道，何得成名為君子」，則二去字皆去聲，故朱子不音作上聲，然則去仁即違仁，故即接言君子無之。（轉引自程樹德，1990）

《四書辨證》直接指出，「去仁即違仁」，並由指出上文「不去」之「去」應從下節「去仁」之「去」，讀去聲。既然「違仁」已解為「離開仁德」，那麼「去仁」亦應解為「離開」，與賞析對「違」、「於是」的解釋配合。而一章之內，同一字（「去」）宜用一義統攝，「不去」之「去」亦應作「離開」解。故與「不去」相對的「不處」，當中的「處」字亦宜解釋為「置身」。

值得一提，其實「君子去仁」以下，有學者（如程樹德）認為應割裂為另一章。若此說成立，則上面所言均不成立，「處」譯作「置身」抑或「享有」無傷大雅。然而，教育局既視「富與貴」至「必於是」為同一章，筆者即假定教育局視「君子去仁」上下間有某種統一性，如此則宜在注釋亦加以強調上下的聯繫。

綜上所論，筆者採「置身」、「留居」之義，一來是為了呼應上節（「不可以久處約」）的注釋，省卻學生記誦的功夫，二來是為了回應下文（對應「不去也」、「君子無終食之間違仁」、「造次必於是，顛沛必於是」，三組與「處所」相關的詞語），令全章主題更顯一致。

② 「得之」

賞析 得以拋掉它（貧困）。
（教育局，2022，頁4）

建議修改 得以離開貧賤的處境。「之」為代詞，指「離開貧賤的處境」。

目前賞析有三處容易令人誤會：第一，「貧與賤」分別指「財」與「位」，「貧困」未能概括，宜改為「貧賤」；第二，賞析中在「它」字後以括號標出「貧困」。括號標出的內容應該是字面無法讀出、但能憑上文下理推知的內容。如此，則不只「貧困」，「拋掉」之義亦應括起，因為「得」無法理解為「拋掉」，「拋掉」之義

必源自後句的「去」字。換言之，「得之」的「之」同時代指了「『去』『貧與賤』」。現在括號只標「貧困」恐有不妥，建議以一小句說明當中邏輯。第三，「拋掉」建議改為「離開」，以統一整章的表述（相關討論見上一節）。

③ 「惡」

賞析	怎麼、如何，疑問代詞。㊶[烏]，[wu1]；㊶[wū]。 (教育局，2022，頁4)
建議修改	怎麼、如何，疑問代詞。㊶[烏]，[wu1]；㊶[wū]。成名：成就「君子」的名號。

「成名」為教學誤區，建議標出。茲舉三家教育局適用教科書目表上的相關譯注為例（見表二）。

表二：三家教科書相關譯注比對

君子去仁， 惡乎成名	1. 培生教育	(教師用書譯句) 君子拋棄了仁德，怎樣成就他的名聲呢？ (王一凝等，2022，頁4.6-4.7)
	2. 啟思出版社	去，拋棄。惡，疑問代詞，怎麼。君子拋棄了仁德，怎麼成就君子的名聲呢？ (布裕民等，2022，頁5.8-5.9)
	3. 香港教育圖書	惡，疑問代詞，何、怎麼。乎，語氣助詞。成，成就。惡乎成名，怎樣能成為名副其實的君子。 (鄭銳強等，2022，頁4.8)

可見除了香港教育圖書一家，其餘各家均標「名」為「名聲」、「聲名」，在師生的理解上，類近於英語的「fame」。然而，此處的「名」，探求的是「君子」的「名」「實」，「名」當解為「稱號」、「名號」，類近於英語的「name」。按魏晉學者何晏引西漢孔安國的說法：「惡乎成名者，不得成名為君子也」（約前100，轉引自王雲五，1937）；皇侃疏：「（「惡乎成名」句）言人所以得他人呼我為君子者，政由我為有仁道故耳」（約500，轉引自王雲五，1937）。朱熹注：「言君子所以為君子，以其仁也。若貪富貴而厭貧賤，則是自離其仁而無君子之實矣，何所成其名乎」（1177，轉引自中華書局編輯部，1982）。「君子」之名倚於「仁道」之實。亡實則亡名，乃有下文「無終食之間違仁」。建議補充注釋如上。

第三則

顏淵問仁。子曰：「克己復禮為仁①。一日克己復禮，天下歸仁焉②。為仁由己，而由人乎哉？」顏淵曰：「請問其目③。」子曰：「非禮勿視，非禮勿聽，非禮勿言，非禮勿動。」顏淵曰：「回雖不敏，請事斯語矣。」（《顏淵》第十二）

① 「克己復禮為仁」	
賞析	抑制自己，使言語行動都合於禮，就是仁德。復：回復、回歸。 (教育局，2022，頁4)
② 「天下歸仁焉」	
賞析	缺。
建議修改	歸仁：稱許你為仁人。歸：稱許。

「天下歸仁焉」為教學難點，不可略去。注釋未及，但卻在「賞析重點」部分指出「一旦做到克己復禮，就會得到天下人的稱許」（教育局，2022，頁6），此說其來有自，卻為近代學者不取。今為免引起學術訴訟，注釋處建議補充的仍為舊說，卻欲藉此辨明舊說不足之處，並附當代學者的看法，庶幾為學界帶來些許刺激。

「歸」解釋為「稱頌」的由來與商榷

舊注以「歸」為「稱」，全句解為「天下將稱頌你仁者之名」或「天下會把『仁者的名聲』歸於你」，坊間教科書亦多採此說（鄭銳強等，2022；亦見布裕民等，2022）。此說法本自漢代文獻（約90年，轉引自《武英殿二十四史》本，1739），朱熹承之（1177，轉引自中華書局編輯部，1982），清人毛奇齡（1700，轉引自《欽定四庫全書》）發明，後幾為公論（劉寶楠，1850，轉引自高流水，1990；亦見喇沙里、陳廷敬，1677，轉引自《欽定四庫全書》），近人楊伯峻（楊伯峻，1980）亦襲之。可見此說根深柢固。但此說於近代頗有爭議（李澤厚，1998；錢穆，1985），錢穆《論語新解》曾對此作出商榷：

天下歸仁焉：一說，歸，猶與。言一日克己復禮，則天下之人莫不歸與其仁，極言其效之速且大。然仁為己之心德，以存己為主，不以外面之效應為重，且亦無此速效。即如所解，當云「天下歸仁矣」。（錢穆，1985，頁282）

錢穆提出了三項依據：第一，「仁為己之心德，以存己為主，不以外面之效應為重」。「仁」首重心性，不以外應為求。若以「歸」為「稱」，孔子的教誨隱然是教顏淵要透過行仁來收穫名聲，屬「利仁」之舉，孔子教最得意的門生經營仁名，不似聖人所為。第二，「且亦無此速效」。原句指「一日克己復禮，天下歸仁焉」。「天下」言其效應之廣大，「一日……，……歸仁焉」言效應之速。若「歸」真解作「稱」，在事實層面上，一個人守一天的禮，恐怕無法立時令天下人都稱頌他為仁人。第三，「即如所解，當云『天下歸仁矣』」。「焉」解「於此」，錢穆認為，若要表達其速效，改作解為「了」的「矣」字更直截了當。

錢穆從義理、常理、句式三方面指出舊說的不足。除了此三方面，在字詞訓釋的

層面，「歸」字解「許」，在先秦只此一孤例（楊逢彬，2011）。《論語》中「歸」字之見尚有十處，無一處解「許」（梁濤，2020）。或曰「歸仁」之「歸」仍解作「歸附」。

考先秦兩漢典籍，「天下+歸+形容詞+焉」僅三例，兩例見於《古列女傳》，一例見於《鶡冠子》：

昔者，堯、舜、桀、紂俱天子也，堯、舜自飾以仁義……**天下歸善焉**；桀、紂不自飾以仁義……**天下歸惡焉**。

——劉向《古列女傳·辯通傳第六·齊宿瘤女》
（劉向，約前6年，轉引自張濤，1990）

范者、味之正也，味者、氣之父母也，精微者、天地之始也，不見形響，**而天下歸美焉**，名尸神明者、大道是也。夫錯行合意，扶義本仁，積順之所成，先聖之所生也。

——《鶡冠子·泰錄第十一》
（鶡冠子，約前310年，轉引自黃懷信，2004）

值得注意的是，不論是劉向的《古列女傳》還是《鶡冠子》成書都比較晚近。前者成書於西漢末，後者成書於戰國末甚至是漢初（李學勤，1983），而漢人以「稱」訓「歸」，有先例，如《漢書·王莽傳》贊：「宗族稱孝，親友歸仁」（約90年，轉引自《武英殿二十四史》本，1739），應將「歸」理解為「稱」。然而，在先秦兩漢古籍中搜集的全部例子中，只用三本晚近的典籍去訓解較早期的《論語》，說服力恐怕不足。

綜上所述，以「稱頌」或「許」來解釋「歸」，從義理、常理、句式、字詞訓釋四方面觀之，均非善解。下文將繼續探討「歸」的其他解讀方向。

舊注中「歸」的其他解釋

在「許」以外，「歸」尚有另一解釋，是「歸心」、「歸附」的意思。「歸」解「朝向」、「歸附」，是遠較「稱」泛用的解釋。如《王力古漢語字典》、沈蘅仲等編的《中學生古代漢語詞典》均未有收「稱許」的義項，卻在「歸」一條下均收有「歸附」的義項（王力，2000；沈蘅仲等，2013）。以此訓釋，則本句大意为「只要你『克己復禮』，天下人民都會歸附於仁君／天下人民都追求仁德」。

持此說的學者分為兩派，在其中一種理解下，這句的意思與「季康子問政於孔子」章義理相似：「政者，正也。子帥以正，孰敢不正？」（約前479，轉引自十三經注疏委員會，2000）。這是一種政治性的理解，持此說的人普遍認為，此章顏淵所問的「仁」指的是「仁政」，孔子的回應是對從政者的期望，或是基於對顏回能王佐匡世

的寄望。此說本出刑昺（刑昺，1001，轉引自十三經注疏委員會，2000），亦有部分近代學者採信（梁濤，2020；楊逢彬，2011）。至於另一派學者對此句的理解乃上承前句的理解，他們把「克己復禮」理解為「戰勝自己」、「回復周禮」（何炳棣，1991）。由於「回復周禮」是社會性的、政治性的，當「一日……復禮」（在周禮復歸社會之日），「天下人民」自然都會「追求仁德」。這種說法有其合理之處，然而所討論的卻是為政者的德行，欠普遍性。

由於「克己復禮為仁」一章提及了「仁」「禮」的關係，經學上的爭辯古今不絕。然而作為中學教材，注者應避免觸及學界未有定論的難點，或從中選取一家之言，簡潔明瞭地詮釋內容。譬如，賞析在解釋「克己復禮為仁」時，以「抑制自己，使言語行動都合於禮，就是仁」直截了當地解釋此句，是妥當的做法。同理，本文亦無意作翻案或平議，只欲上承賞析的原則，提出別解。

作為中學教材，本課選入此章，當是希望中學生讀此能「滋養品德情意」（課程發展議會、香港考試及評核局，2021）。此節既為解釋行仁的具體方法，那麼行仁的人、行仁的結果，宜具有普遍性，「歸仁」亦不宜採刑昺說。

此處容筆者先作小結。本人期望教材的解釋符合以下四大條件：

- 一、「歸」字的解釋接近「歸」的本義，是一個較普遍的義項；
- 二、在義理上能與「論仁」的其他章節彼此參校而不矛盾；
- 三、不必牽扯繁瑣的歷史背景或長篇累牘地解釋；
- 四、有古今學者背書。

而目前主流說法各有弊端，示如表三。

表三：三種主流解釋的缺失

	三種主流解釋		
	第一組解釋 (賞析)	第二組解釋 (刑昺)	第三組解釋 (何炳棣)
「歸仁」 解釋	人們稱頌其仁德	天下人民都會 歸附於仁君	天下人民都會 歸附於仁君
「復禮」 解釋	回到禮的規範	回到禮的規範	恢復周禮
四大條件			
「歸」解釋接近 其本義	× 「歸」解「稱」先秦僅此一 例	✓ 「歸」解作「歸向」、「歸附」，屬「歸」本 義	
義理上未與其他 章節矛盾	× 若以「歸」為「稱」，孔子 隱然在教顏淵要透過行仁來 收穫名聲，屬「利仁」之舉	× 中學生非從政者， 無法「上行下偃」	× 賞析解釋「復禮」為 「回到禮的規範」， 與此解釋前提矛盾
不必長篇累牘地 解釋	✓		× 要向同學解釋何謂 「周禮」
有學者背書		✓	

近人將「歸仁」注解為「趨向仁愛」的依據及詳解

近代有人認為，不妨將「歸仁」注解為「趨向仁愛」，意謂「當自己的行止合禮，天下便趨向仁愛」，持此論者包括新儒家代表人物錢穆和杜維明。由於此說頗違古注，以下將詳述二人的觀點及異同。

錢、杜二人雖然對於「天下」怎樣因為一個個體「克己復禮」而「歸仁」的說法頗相徑庭，但對於個體「克己復禮」會使「天下趨向仁愛」這一點卻是兩者的共識（參看表四）。先述錢穆的見解。其說見於《論語新解》相關的注釋：

今言「歸仁焉」，焉有於此之義。天下於此歸仁，原義當謂苟能一日克己復禮，即在此處，便見天下盡歸入我之仁心中。人心之仁，溫然愛人，恪然敬人。禮則主於恭敬辭讓。心存恭敬，斯無傲慢。心存辭讓，斯無傷害。對人無傲慢，無傷害，凡所接觸，天下之大，將無往而不見其不歸入於我心之仁矣。是則效在內，不在外。（錢穆，1985，頁 282）

在錢穆的論述中，「仁」是一種對待他人的方式，當你「克己復禮」，愛人敬人，天下萬物都成為你表現「仁」的對象，就在你心中被納入「仁」之中。在這種理解下，「歸仁」指「歸向（你心中的）仁愛」，所以「效在內，不在外」。由於是觀點與態度的問題，所以當你做到「克己復禮」的一刻（一日），「天下」就在此刻（焉）「歸仁」。這種心態只是開端，但君子必須由自己待人接物的態度做起，故有下文「為仁由己」。

次述杜維明的觀點，說見於向世陵（2018）主編《「克己復禮為仁」研究與爭鳴》第三章〈杜維明先生有關「克己復禮為仁」爭論的系統詮釋與回應〉：

只要某個人，比如顏淵一天能夠克己復禮，那麼天下就能多一分地歸向於仁。所有人都要努力，並不僅僅限於君主。任何時候一個人，或日月至矣，或者三月不違仁，只要體現了仁，天下就向「仁」的方向進了一步，不管進步是百分之一、千分之一、萬分之一，都是歸仁。（轉引自向世陵，2018，頁 467）

在杜維明的論述中，「歸向」指的只是一個趨勢，不是完成式。每個個體都是組成天下的一部分，一人行仁，天下就因為你的個人行為，而多一分傾向仁道，所以當你做到「克己復禮」的一刻（一日），「天下」就在此刻（焉）「歸仁」（趨向「仁」）。由於每個人都有能力改變天下，所以仁人君子更應該由自己做起，故有下文「為仁由己」。

表四：錢穆與杜維明對「歸仁」的理解

	甚麼叫「(天下)歸仁」?／甚麼叫「天下便趨向仁愛」	為何「克己復禮」可令「天下歸仁」?	為何有「一日克己復禮」「天下歸仁焉」的即效?	如何與下文「為仁由己」承接?
錢穆	天下萬物都成為你表現「仁」的對象。「歸仁」指「歸向你心中的仁愛」。	在你克己復禮之後，萬物就被納入你心中的「仁」內。	由於是觀點與態度的問題，所以當你做到「克己復禮」的一刻（一日），「天下」就在此刻（焉）「歸仁」。	此心態只是開端，但君子須由自己待人接物的態度做起，故有下文「為仁由己」
杜維明	「天下」向「仁」的境界靠近了。「歸」指的只是一個趨勢，不是完成式。	每個個體都是組成天下的一部分，一人行仁，天下就因為你的個人行為，而多一分傾向仁道，所以當你做到「克己復禮」的一刻（一日），「天下」就在此刻（焉）「歸仁」（趨向「仁」）。		由於每個人都有能力改變天下，所以仁人君子更應該由自己做起，故有下文「為仁由己」。

回歸本節開首，本文期望教材的解釋符合四項條件，上引二說中「歸」字的解釋接近其本義、義理上未與其他章節矛盾、有近代學者背書，亦不難理解。惟此說頗乖舊注，未敢遽下定論，建議修改仍依舊說。

③ 「其目」

賞析 其：它的，指「為仁」的。目：綱目、要目。

建議修改 其：它的，指「為仁」的。目：要目。

「要目」是也，「綱目」非也，兩者在詞義上與文義上都不應混淆。

「綱」與「目」同樣可解「要領」，但當兩者並列時，仍有分主次。「綱目」本屬比喻，「綱」指漁網上提網的總繩，所以引伸為「要領」、「核心」；「目」則指的是網格。《韓非子·外儲說右下》說「善張網者引其綱，不一一攝萬目而後得」（約前 233，轉引自陳奇猷，2000），可見「綱」與「目」之別。「綱目」為並稱，涵義關於單一「目」字。

在文義上，孔子在上文以一句簡單的話（「克己復禮」）說明了「仁」的實踐方式，是為行仁之「綱」，顏淵得之，卻自以為「不敏」。他既非韓非子所說的「善張網者」，所以想孔子在綱領以外說明要目。孔子明白他的意思，才不嫌嘮叨地枚舉「視聽言動」的四勿。何晏《集解》引包氏解「目」為「條目」：「知其必有條目，故請問之。」刑疏補充說：

「目」者，如人目有所識別也。凡行事撮舉總要謂之目。注言「條目」者，非止一目，當有細數，若木枝條也。（刑昺，1001，轉引自十三經注疏委員會，2000）

「目」能撮舉細項的總要，但條目仍然有四，其上有綱，即前文之「克己復禮」。「克己復禮」具「綱」的簡明；「四勿」似「目」，較大「綱」繁瑣，但仍能以四條簡單的戒命統攝「三百三千」之禮。顏淵求「目」的目標是要知道相對具體、明細的行仁要領，故「目」當解為「要目」、「條目」，惟不應以「綱目」並稱。

第四則

子曰：「志士仁人，**無求生以害仁，有殺身以成仁。**①」（《衛靈公》第十五）

① 「無求生以害仁，有殺身以成仁」

賞析 沒有為保存性命損害仁德的，只有（敢於）犧牲自己以成全仁德的。

建議修改 沒有為保存性命損害仁德的，（卻）有犧牲自己以成全仁德的。

本文建議改「只有（敢於）」為「（卻）有」。

首先，原文中單一個「有」字，事實上未有觸及「敢與不敢」的問題，賞析中的「敢於」其實是為了顧及行文的合理性才補充。然而，只寫「只有」有何不合理？我們可以審視一下刪去「敢於」以後的譯句：

例：志士仁人，沒有為保存性命損害仁德的，**只有**犧牲自己以成全仁德的。

「只有」可以解作「惟有、僅有」。但「成仁」不一定要「殺身」，所以「志士仁人」不一定「惟獨有」「犧牲自己以成全仁德的」。茲舉出兩句式相同的例句作比較：

甲：在我們班中，沒有男學生，只有女學生。

乙：在我們班中，沒有戴眼鏡的人，只有視力超群的人。

假設班上有三十人。讀甲句，我們會知道，班上三十人，三十人盡是「女學生」；讀乙句，我們只會知道「戴眼鏡的人」有 0 人，而「視力超群的人」多於 0 人。試試把乙句改成丙句：

丙：在我們班中，沒有戴眼鏡的人，**有**視力超群的人。

讀丙句，會得出與乙句同樣的信息，即「戴眼鏡的人」有 0 人，而「視力超群的人」多於 0 人。那麼，在這種句式中，「只有」的意思其實與「有」無別。

由此可以得知，在「沒有……只有……」的句式中，「只有」意思或有浮動。而這一種浮動其實要用其他成分來推敲判斷：由於學生非「男」即「女」，故我們由「男學生／女學生」判斷這個「只有」是「惟獨有」的意思；而由於學生在「戴眼鏡」與「視力超群」以外，尚有「視力普通」的，故我們由此判斷這個「只有」不是「惟獨有」，只是「存有」。用「只有」，更像是語氣的加強。

而在「志士仁人，無求生以害仁，有殺身以成仁」中，賞析譯作「沒有為保存性命損害仁德的，只有犧牲自己以成全仁德的」，結構與上面所舉的句式相類，但當中的「只有」只能作乙句解，因為我們都知道，志士仁人並非「全都是」「犧牲自己以成全仁德的」（沒有陷入兩難抉擇的志士仁人，自然能夠「身」「仁」俱全），殉道不是成為志士仁人的必要條件。由此，則這個「只有」與「有」的意思其實無別。

但，我們不該假設學生能由「殺身以成仁」判斷「只有」的意思，事實上，在課室中有學生則將此句錯作甲句解，誤以為只有殉道者才能作志士仁人。作為注釋的編寫者，我們實有責任為學生排除歧義，故筆者不建議以「只有」訓解「有」，宜直錄「有」字。

進一步說，原文中的「無」與「有」在字義上本來就是兩極相對，即使不寫「卻」，轉折之義亦昭然若揭，而補上「卻」字感覺較符合白話文的語法：

- ✗ 這裏沒有橙汁，有蘋果汁。
- ✓ 這裏沒有橙汁，卻有蘋果汁。

「卻」字在此位置上亦未如「只有」般造成歧解。故筆者建議以「（卻）有」取代「只有」，用括號標起「（卻）」，標識其為補充成分，僅為行文流暢而添。

結語及餘論

本文主要就 2022 年更新的〈論仁、論孝、論君子〉賞析注釋部分提出建議修訂，並陳明修訂的準則和理據。「論仁」四條條目中，本文提出共七處修訂。

本文在第一節指出，教育局出版的賞析，不論對香港的教師、學生、出版社均有深遠影響，並初步指出注釋上的部分瑕疵，進而提出理想中的注釋準則，順序編列賞析各條，對注釋內容作校證，除錯、修訂、補足。學淺才疏，識見限於管蠡，惟已殫思極慮，不敢妄言「可信」，但誠已「盡心」，庶幾拋磚引玉，再俟高明裁服。

然而，篇幅所限，本文僅就十六篇賞析中〈論仁、論孝、論君子〉一課中的一節作出修訂建議。而在注釋部分外，尚有「作者簡介」、「背景資料」、「賞析重點」等各部分，本文則未有觸及。此外，指定文言經典學習材料教師參考教材各篇之間有否抵觸之處，甚至學生教材與教師培訓教材之間有沒有衝突，都很值得進一步研究。

參考文獻

- 【清】毛奇齡（1700）。《論語稽求篇》。<https://ctext.org/library.pl?if=gb&res=5709>
- 十三經注疏委員會（編），【魏】何晏（集解），【宋】邢昺（疏）（2000）。《論語注疏》。北京大學出版社。
- 中國社會科學院語言研究所詞典編輯室（編）（2002）。《現代漢語詞典》（增訂本）。商務印書館。
- 中華書局編輯部（編），【宋】朱熹（1982）。《四書章句集注》。中華書局。
- 牛澤群（2003）。《論語札記》。北京燕山出版社。
- 王一凝、李玉婷、吳國榮、梁玉怡、許美玲、劉文山、鍾偉成、關國康（編著）（2022）。《高中互動中國語文》（第二版）。培生教育。
- 王力（編著）（2000）。《王力古漢語字典》。中華書局。
- 王雲五（編），【魏】何晏（集解）、【梁】皇侃（疏）（1937）。《論語集解義疏》。商務印書館。
- 布裕民、李孝聰、黃璟瑜、趙偉漢、鮑國鴻（編著）（2022）。《啟思新高中中國語文》（第三版）。牛津大學出版社。
- 白平（2012）。《楊伯峻〈論語譯注〉商榷》。北岳文藝出版社。
- 向世陵（編）（2018）。《「克己復禮為仁」研究與爭鳴》。新星出版社。
- 何炳棣（1991）。〈「克己復禮」真詮——當代新儒家杜維明治學方法的初步探討〉。《二十一世紀》，第8期，頁139-147。
- 李玉蓉（2019）。〈香港高中中文科課程重設指定範文的理念〉。《教育學報》，第47卷第2期，頁81-101。
- 李學勤（1983）。〈馬王堆帛書與《鶡冠子》〉。《江漢考古》，第2期，頁51-56。
- 李澤厚（1998）。《論語今讀》。安徽文藝出版社。
- 沈衛仲等（編）（2013）。《中學生古代漢語詞典》（袖珍本）。上海辭書出版社。
- 周國正（2002）。〈中學中國語文科新修訂課程（2002）的考索〉。《香港教師中心學報》，第1卷，頁180-184。
- 《武英殿二十四史》本，【漢】班固（1739）。《漢書》。<https://ctext.org/library.pl?if=gb&file=79555&page=142>
- 高流水（點校），【清】劉寶楠（撰）（1990）。《論語正義》。中華書局。
- 【清】張玉書、陳廷敬等（編）（1995）。《康熙字典》。中華書局。
- 張濤（譯注），【漢】劉向（撰）（1990）。《列女傳譯注》。山東大學出版社。
- 教育局（2022）。〈論仁、論孝、論君子〉。https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/recommended-passages/KS4_03.pdf
- 梁濤（2020）。〈《論語》“克己復禮為仁”章新詮——一種荀學的進路〉。《學術月刊》，第52卷第11期，頁13-20。
- 陳奇猷（校注），【戰國】韓非（著）（2000）。《韓非子新校注》。上海古籍出版社。
- 傅佩榮（2011）。〈論語300講〉。<https://cd.edb.gov.hk/chi/resource/index.htm>
- 【清】喇沙里、陳廷敬（1677）。《日講四書解義》。<https://ctext.org/library.pl?if=gb&res=6887>

- 程樹德（1990）。《論語集釋》。中華書局。
- 馮蒸（2020）。〈論新三分框架體系下的三十一個訓詁學理論——兼論王引之《經義述聞》“通說”、段玉裁《說文解字注》“凡”例和王力《古代漢語》“通論”對構建訓詁學理論體系的啟示〉。《辭書研究》，第3期，頁1-24。
- 黃懷信（彙校），【戰國】鶡冠子（著）（2004）。《鶡冠子彙校集注》。中華書局。
- 楊伯峻（1980）。《論語譯注》。中華書局。
- 楊逢彬（2011）。〈論語三辨〉。《中國哲學史》，第4期，頁124-129。
- 課程發展議會（2001）。《中學中國語文課程指引（初中及高中）》。https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/curriculum-documents/Sec_chi_lang_sg_2001.pdf
- 課程發展議會、香港考試及評核局（編）（2021）。《中國語文課程及評估指引（中四至中六）》。https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/CHI_LANG_CAGuide_2021.pdf
- 錢穆（1985）。《論語新解》。巴蜀書社。
- 鄭銳強、林潔明、陳淑貞、杜若鴻、朱國輝、李潔明、黃海卓、彭偉諾、宋思進（編著）（2022）。《新高中中國語文新編》（第二版）。香港教育圖書。
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

**The Deliberation of the Prescribed Chinese Classical Text
“Lun Ren” Annotation in Analysis Provided by the Education Bureau**

Wai-Yiu LAM

Abstract

Starting from the 2015–2016 school year, the Hong Kong Education Bureau has revised the Chinese curriculum for senior secondary schools, incorporating 12 prescribed classical Chinese texts (範文). Reference materials were uploaded a year before the implementation. Among those references, the analysis (賞析) of each essay has the most far-reaching impact in teaching and learning. This article pointed out the flaws in the annotation part of selected entries from the Analects (〈論仁、論孝、論君子〉), put forward principles applicable to teaching materials, and suggested revisions accordingly. Among the 4 selected entries from “Lun Ren” (「論仁」), this article proposed a total of 7 revisions in 11 of the annotations, and demonstrated with evidence in detail.

Keywords: Chinese curriculum; sample essays; Hong Kong; Hong Kong Education Bureau; Analects of Confucius