

《東華漢學》2011 年夏季特刊；199-228 頁
東華大學中國語文學系 華文文學系
2011 年 07 月

校法四例與民間文學

陳勁榛*

【摘要】

作者前撰〈校讎心理與民間文學〉，推擴四大誤例為校讎心理三階段四線索。本文則反思校法四例，而以佛典能所之說疏釋之。校法四例者，能用於校勘之四種材料也。校者先需援能校以校所校，而後始能感知多少異倒等差別疑義，而後始能辨認衍脫訛亂之誤因，而後始能為刪增改乙之修正。以能校校所校，因而引發三階段校勘思維，此等心理於日常生活中隨處可見。兩文則取以商討民學，以見故事歌謠傳播心理之一端。然亦可見校勘立學，憑藉廣大，其可以推擴應用者，當不僅止於口語一端。

關鍵詞：校讎學、陳垣、校法四例、校勘心理、民間文學、口頭文獻、傳播、採訪整理

* 中國文化大學中國文學系副教授

一、陳垣的「校法四例」

本文是作者繼〈校讎心理與民間文學〉之後，所寫下校勘學與民間文學相互關係的學思心得。前文指出，校讎家校勘古書，先搜集此一古書的各種板本和相關資料，然後一字字加以比對考索。整個校讎過程可以依傳統校勘學「誤例」之說的辨誤特徵推擴為「感別」、「辨誤」、「修正」等三個心理階段。「感別」是指在不同材料中感知文句有差別，這種差別可以分成「多、少、異、倒」四類。「辨誤」是在每個差別點上判斷何者為正何者為誤，而錯誤的原因則可分為與「多、少、異、倒」一對應的「衍、脫、訛、亂」等四類。「修正」是針對錯誤之處加以訂正，修正的情況也可依上例分為相應的「刪、增、改、乙」四類。傳統校讎學「衍、脫、訛、倒」四大「誤例」之說由清儒發展完善，已然具備方法論意義。¹其後陳垣提出「對校、本校、它校、理校」的「校法四例」，與前述四大誤例之說可以互相補足，讓校讎心理與校勘方法得到更具概念性的交叉展示。本文目的即在探討「校法四例」的立說標準，說明此一立說標準的普適性，並援以解釋民間文學。唯正式討論民間文學之前，應先對陳氏的立說做一檢驗。

陳垣於1931年發表《沈刻元典章校補》，內容大致是取各本《元典章》相互讎對的校勘記。²書成之後，陳氏別撰心得為《元典章校補釋例》六卷，於1934年發表，³1959年重印時，改名《校勘學釋例》⁴。陳垣在

¹ 陳勁榛，〈校讎心理與民間文學〉，收入《2009海峽兩岸民俗暨民間文學學術研討會論文選》（臺北，中國口傳文學學會，2010），頁153-178。

² 陳垣，《沈刻元典章校補》，收入《勵耘書屋叢刻》（北京，北京師範大學出版社，據勵耘書屋民國廿三年冬刻版影印，1982），上冊，頁283-中冊，頁1040。案：「沈刻」指1906年京師法律學堂刻本，有沈家本（1840-1913）跋；後有2008年3月北京中國書店重印線裝本。

³ 陳垣，《元典章校補釋例》，收入《勵耘書屋叢刻》，中冊，頁1041-1254。

⁴ 陳垣，《校勘學釋例》（北京，中華書局，1959）。

這本《釋例》的〈序〉裡說：「余以元本及諸本校補沈刻《元典章》，凡得謬誤一萬二千餘條……乃復籀其十之一以為之例，而疏釋之，將以通於元代諸書，及其它諸史。」⁵可見《釋例》之作，有要為古書謬誤找「通」「例」之意。今觀六卷之中，前五卷題為「行款誤例」、「通常字句誤例」、「元代用字誤例」、「元代用語誤例」、「元代名物誤例」，⁶俱見「誤例」一詞；以與《校補·緣起》「凡得譌誤、衍、脫、顛倒諸處一萬二千餘條」之語合觀，⁷可以知道他歸納校勘所得時使用的方法，走的仍是傳統校勘學條陳「誤例」的方向，不過總稱為「誤例」，析之則為「譌誤」（訛）、「衍」、「脫」、「顛倒」（亂）四類。至於第六卷題為「校例」，其中第一節（全書第四十三節）的「校法四例」，則以極簡要的方式，將古往今來校勘方法歸為「對校」、「本校」、「它校」、「理校」四項，每一項都先界定說明，然後舉校例數則為證，以顯現全書校勘有得的方法所在，⁸一般認為是陳垣對前此校勘理論最重要的總結與貢獻，以下先略做疏釋探討。⁹

第一，關於對校法，陳垣的界定說明是：

對校法，即以同書之祖本或別本對讀……此法最簡便，最穩當，純屬機械法。其主旨在校異同，不校是非……雖祖本或別本有訛，亦照式錄之……凡校一書，必須先用對校法，然後再用其它校法。¹⁰

因此對校是指拿所校書的各種板本互相比對。從「主旨在校異同，不校是非」一語來看，對校的任務只在看出字句差別，尚未及於辨誤與

⁵ 陳垣，《元典章校補釋例》，頁1043。

⁶ 陳垣，〈元典章校補釋例目錄〉，《元典章校補釋例》，頁1045-1048。

⁷ 陳垣，〈沈刻元典章校補緣起〉，《沈刻元典章校補》，上冊，頁287。

⁸ 陳垣，《元典章校補釋例》，頁1219-1226。

⁹ 陳垣在《通鑑胡注表微·校勘篇》中說：「吾昔撰《元典章校補釋例》，曾借《元典章》言校勘學，綜舉校勘之法有四：曰對校，以祖本相對校也；曰本校，以本書前後互校也；曰它校，以它書校本書也；曰理校，不憑本而憑理也。」所說較簡略，參《資治通鑑》（臺北：洪氏出版社，1974影印本），第11冊，〈附錄〉，頁37。故本文仍以《釋例》之說為探討依據。

¹⁰ 陳垣，《元典章校補釋例》，頁1219。

修正。然而陳垣在自己的校勘實踐裡，並未謹守此一界定。試看他解釋「對校法」名義之後所立的「有非對校決不知其誤者」和「有知其誤，非對校無以知為何誤者」兩個條例，就可以知道他所認知的對校法不要求校出差別，還要進一步「知其誤」、「知為何誤」。這兩個條例之下共引了十一則校例，比如前一條例的第一則校例說：「『元關本錢二十定』，元作『一千定』」，後一條例的第二則校例說「『每月五十五日』，元作『每五月十五日』」；這些校例都在指明對校之後應從元本之「是」以正沈本之「非」，而不是只「在校異同」而已。這種情形在十一條校例中都無例外。¹¹因此對校法究竟是「在校異同，不校是非」，還是「在校異同」之外更需進一步「知其誤，知為何誤」，便成問題。

第二，關於本校法，陳垣的說明是：

本校法者，以本書前後互證，而抉摘其異同，則知其中之謬誤。……此法於未得祖本或別本以前，最宜用之。

接著，陳垣舉出他用本校法校勘《元典章》的情況有：

以綱目校目錄、以目錄校書、以書校表、以正集校新集，得其節目訛誤者若干條。至於字句之間，則循覽上下文義，近而數葉，遠而數卷，屬詞比事，牴牾自見，不必盡據異本也。¹²

因此本校法是指拿所校書的前後文互相比對。從「抉摘其異同」一語，可見這個校勘方法要求比對出前後文的差別，這一點和對校法的任務一致。本校法還進一步要求「知其中之謬誤」，「見」其中之「牴牾」，也就是已然涉及了校讎心理的辨誤階段。比如校例第一條：「『未滿九個月不許預告遷轉』，上、下文均作『九十個月』」¹³，這是說沈本「九個月」有誤，當據上、下文修正為「九十個月」，明顯牽涉到辨誤和修正。因此陳垣在本校法的界定說明和校例舉證兩方面搭配得宜，沒有出現像對校法在說明和舉例上互相矛盾的情況。

¹¹ 陳垣，《元典章校補釋例》，頁1219-1221。

¹² 陳垣，《元典章校補釋例》，頁1221。

¹³ 陳垣，《元典章校補釋例》，頁1221。

第三，關於它校法，陳垣的界定是：

它校法者，以它書校本書。凡其書有采自前人者，以前人之書校之；有為後人所引用者，以後人之書校之；其史料有為同時之書所並載者，可以同時之書校之。此等校法，範圍較廣，用力較勞，而有時非此不能證明其訛誤。¹⁴

那麼它校法是指拿其它書籍中的相關文句來和所校書相比對。從「有時非此不能證明其訛誤」一語觀之，這個校勘方法也不只要求校出差別，而是已經涉及辨誤階段了。其下所列第一、二條校例分別是：「『蕁麻林納尖尖』，元刻亦作『納尖尖』」、「『蕁麻林納失失』，元刻亦作『納失失』」。由於諸本無異文，所以不能由對校法看出差別。《元典章》全書別無前後文可考，因此只能從此二處的本校看出有「尖尖」與「失失」的差別，而無法再從本校進一步辨認何者為正何者為誤。因此陳垣別依《元史》數處所載，確定應以「納失失」為是，而元刻與沈本作「納尖尖」者俱誤。¹⁵相對於所校書《元典章》而言，《元史》是它書，所以稱為它校。這個校法和前述本校一樣，陳垣既在界定時說明其涉及感別與辨誤，又在校例當中辨明諸本之誤並且給與修正。

以上三種校法性質類近，都屬有文可據的校勘，以致有學者將此三者統稱為「對校」，以與無文可據的「理校」相對舉。¹⁶今將陳垣對此三種校法的界定說明互相比較，可以發現他認為對校只能校出差別，而本校和它校則可以進一步做辨誤和修正。然而陳垣自己說各種校法中以對校「最簡便、最穩當」，言下之意就是說其它校法不如對校來得簡便穩當。最簡便穩當的對校只准校出差別，較困難的本校和它校卻可以做出辨誤和修正，這樣的判斷似乎不合常理。因此也許可以在陳垣界定對校時所說的「不校是非」和實際舉例時所說的「知為何誤」兩個矛盾項

¹⁴ 陳垣，《元典章校補釋例》，頁1222。案：「它校」，陳垣原書作「他校」。後來引用陳說者亦多作「他校」。本文為統一文例，改作「它校」。

¹⁵ 陳垣，《元典章校補釋例》，頁1222-1223。

¹⁶ 程千帆、徐有富，《校讎廣義·校勘篇》（山東，齊魯書社，1998），頁382-383。

之中，選擇後者為對校的正確意義。如此一來，這三種校法就都不只是唯校差別的「死校」，而是都要入於辨誤與修正的「活校」之途。

第四，關於理校一法，情況較為複雜。陳垣界說全文云：

段玉裁曰：「校書之難，非照本改字不譌不漏之難，定其是非之難。」所謂理校法也。遇無古本可據或數本互異而無所適從之時，則須用此法。此法須通識為之，否則鹵莽滅裂，以不誤為誤，而糾紛愈甚矣。故最高妙者此法，最危險者亦此法。昔錢竹汀先生讀《後漢書·郭太傳》「太至南州過袁奉高」一段，疑其詞句不倫，舉出四證。後得閩嘉靖本，乃知此七十四字為章懷注引謝承書之文，諸本皆僂入正文，惟閩本獨不失其舊。今《廿二史考異》中所謂某當作某者，後得古本證之，往往良是，始服先生之精思為不可及。經學中之王、段，亦庶幾焉。若《元典章》之理校法，祇敢用之於最顯然易見之錯誤而已，非有確證，不敢藉口理校而憑臆見也。¹⁷

「理校」一詞究何所指，從這段文字不能得到像本校和它校那樣明確的解答，因為根據陳垣的說法，它的範圍包含了「無古本可據」和「數本互異」兩種情形。「無古本可據」和「數本互異」的「本」字，以及文中引段玉裁所說「照本改字」的「本」字，似乎都給人一種指稱「板本」的觀感。¹⁸而板本比對則應屬「對校」之事。由於陳垣界定對校時認為此法「旨在校異同，不校是非」，因此如果讀者只閱讀陳垣對各種校法的界定說明而不閱讀他所舉的校例，就很容易將四校法和三階段之間的關係理解為：對校只校出差別；本校和它校除了校出差別以外，還須做正誤判斷；至於理校則一方面要為對校所校出的差別做正誤判斷，

¹⁷ 陳垣，《元典章校補釋例》，頁1224-1225。

¹⁸ 清·段玉裁，〈與諸同志書論校書之難〉，見段玉裁著，鍾敬華校點，《經韻樓集》（上海：上海古籍出版社，2008），卷十二，頁332。案：陳垣引段文的用意是在為理校做界定，但段文主旨則不在談理校，而是在討論「底本之是非」和「義理之是非」兩者之間的關係。

一方面還要為無異文可據的疑誤之處做是非判斷。然而前文已經推明，對校法應以准許做正誤判斷為正解，因此「數本互異」的「本」字應該就不能理解為板本，而是要理解為意義更加寬闊的「校勘材料」之意；所謂「數本」，就是指各種校勘材料，舉凡對校所用的板本、本校所用的本文和它校所用的其它書本都包含在內。板本、本文和它書經過比對之後如果能夠做出是非正誤的判斷，尤其判斷結果正確答案就是諸「本」異文當中的一個，那就屬於前三種校法。假使經過比對之後仍然「無所適從」，沒有辦法做出是非正誤的判斷，那就屬於理校的範圍了。「無所適從」一語，實為理解陳垣理校法的關鍵。

至於「無古本可據」中的「古本」一詞，其字面意義所指並不包括後出之本在內。校讎家寶愛古本，認為無古本可據時就須依理做校，頗視後出板本為無物。其實，即始沒有古本，然而只要後出板本具有足夠的證據力，仍舊可以取為對校之資。陳垣在《釋例》中就有專節列出《元典章》元本錯誤而沈本不誤者五十九例，¹⁹可見後出之本在校勘材料上未必就沒有價值。因此如果將後出之本也考慮進來，而將「無古本可據」一語改為「無本可據」，範圍包含「古本」而卻比「古本」還要大，如此則可以不預為古、今本做先入為主的價值判斷，也許更適合拿來說明問題。為了能更加周圓地說明問題，本文擬依前文解釋「數本互異」之例，進一步將「無本可據」的「本」字也理解為意義更加廣泛的「校勘材料」之意，範圍同樣包括用於對校的板本、用於本校的本文和用於它校的其它書本在內。假使只將這個「本」字理解為板本，凡是沒有板本可以對校的文句就都歸諸理校，那就又有點兒視本校和它校為無物了。

「無本可據」一語應該包含兩種情況。上文所立「無本可據」一語，實從陳垣的「無古本可據」調整而來。「無古本可據」這個短語的語義，只是在說沒有「古本」，並不排斥「非古本」的存在。因此依陳垣此意加以推衍，「無本可據」應該就有所有校勘材料都不可盡據的意思。因

¹⁹ 見陳垣，《元典章校補釋例》，頁1226-1232。

此「無本可據」的第一種情況是指在板本、本文和它書中雖可校出差別卻沒有明顯證據可以辨別何者為正何者為誤的校勘困境，也就是陳垣所說「數本互異而無所適從」的困境。然而在陳垣對理校法的界定說明和校例舉證中，所舉的例子都不能支持這種情況。他在界說中所舉錢大昕校史之例，都指明錢氏在所有校勘材料中完全比對不出差別，然而又可以依其學識涵養看出疑義，因此這些疑義以及對這些疑義的辨誤修正結果才會都需要「後得古本證之」。陳垣在界定理校之後所舉的九條校例，也都屬於沒有差別可資憑藉的校勘。²⁰比如第七條沈本作：「官人每根底要肚及」，陳垣的校記全文只有「『肚及』當作『肚皮』」六字，完全沒有提到此一判斷的依據是版本、內文還是它書。²¹依此類推，九條校例都是陳氏在校不出異文的情況下依理判斷的結果。因此「無本可據」就出現了第二種情況，就是指在所有板本、本文、它書中都比對不出差別時的校勘困境。

以上疏解「無本可據」的第一種情況實與「數本互異」大同。去其重複，應該就是理校的真義。因此，所謂理校，就是指書中文句確有疑義而在板本、本文和它書中都比對不出差別；或者既使校出差別了，但是對於這些差別何正何誤甚至是否全部錯誤卻無從判斷。這兩種情況或可分別以「無異文時的無本可據」和「有異文時的無本可據」稱之。而後者就是陳垣所說的「數本互異」。兩者都是「無本可據」，也就是都缺乏材料證據，因此都會讓校勘者產生無可依憑的「無所適從」之感。校勘者的這種「感別」心理是從他的學識涵養判斷出來的。接著，這個校勘者又必須挾其學識涵養為做辨誤與修正。這就是理校法。

²⁰ 陳垣，《元典章校補釋例》，頁1225-1226。

²¹ 陳垣，《元典章校補釋例》，頁1226。

二、從「能校的材料」看「校法四例」

行文至此，陳垣在「校法四例」中沒有說清楚或者說明偶有牴牾之處大致已疏通一過。讀者至此應該還會產生的一個問題，那就是除了對校、本校、它校和理校以外，是否還存在著其它的校法？此一問題須待辨明校法四例的分類標準而後始能解答，而且分類標準之辨明，更能有助於理解四種校法之真義。因此以下討論分類標準。

陳垣從「校法」中分出「四例」，其實就是說校法可以分成「四類」。大凡有效的分類都以某種有效的分類標準為基礎。這四個校法種類所以能分而為四，其分類標準就在於能夠拿來勘校比對的材料，可稱之為「能校的材料」、「能比的材料」，或者簡稱為「能校」、「能比」，以與「所校的對象」或「所比的對象」相對文，因此後者也可以簡稱為「所校」、「所比」。古書校勘中的「所校對象」通常是文句，但有時也可以是板式或行款。²²如果對象是文句，那麼也可以用「所校的文句」稱之。²³「能校」與「所校」為一體之兩面，相互依存。陳垣在《釋例》中的所有立論，都依他校勘《元典章》的經驗而來。而他在將這些經驗歸納為「校法四例」時，根據的分類標準並不是所校對象，而是能校的材料，因此本節只需強調「能校」的一面。沒有能校的材料，就無所謂校勘。陳垣解釋「理校法」時說：「最高妙者此法，最危險者亦此法……若《元典章》之理校法，祇敢用之於最顯然易見之錯誤而已，非有確證，不敢藉口理校而憑臆見」。這段話反映了校讎家對能校材料的渴求。當校讎者立意讎校一書時，必然希望找到證據以助推理，而校勘求證的先決條件就在於必須在每個可以互相比較的字句篇章或板式行款上找到

²² 陳垣《釋例》的第一卷名為「行款誤例」，就是行款校勘之例；陳垣，《元典章校補釋例》，頁1051-1072。關於板式行款校勘之例，另可參陳勁榛，〈乾道本《韓非子》卷四行款突異原因析論〉，《國立編譯館館刊》29卷1期（2000.6），頁69-85。

²³ 能所，參取佛家語。今人譯符號之二元為「能指」與「所指」，亦參取此佛家語。

能校的材料。那麼校勘材料可以分成哪些類別呢？以下依陳垣說，略做推衍。

陳垣為四種校法做界定說明時，都以「書」為單位。故於對校則謂「同書之祖本或別本」，於本校則云「以本書前後互證」，它校自是「以它書校本書」，至於理校說明中所謂「古本」、「數本」指的也都是「書」。因此應可以「書」為推衍基點。校勘的目的如果是為了找出「此書」的文句之真，那麼和「此書」相對應的就是「非此書」。「此書」牽涉到兩種能校的材料，一是此書的各種板本。陳垣界定各種校法時提到的「祖本」、「別本」、「異本」、「古本」，指的都是板本。一個板本就是一本書的一個複製品。書籍在抄寫、雕印、排板時可能出現衍、脫、訛、亂等失誤，讓複本和原件之間以及各種複本之間產生字句上的差別，因而成為可以用來校勘的材料。「此書」牽涉到的另外一種能校材料，是書中的前後文。構成此書內容諸單元之間的關係應有線索可循。前言需對後語、後應緣有前呼。因此取「前後互證」，就有可能找到言語不對、呼應不密的差誤，而成為能夠取以校勘的點。據陳垣說，互證的範圍包含「節目訛誤」和「字句之間」的「牴牾」兩種情形，都屬於書內前後單元的比對，其能校的材料都來自書內文句。另外，「非此書」裡的文句或思想也有可能成為校勘「此書」時的能校材料，所以陳垣說：「凡其書有采自前人者，可以前人之書校之；有為後人所引用者，可以後人之書校之；其史料有為同時之書所並載者，可以同時之書校之。」文中的「前人之書」、「後人之書」、「同時之書」都是「非此書」。而「采自」、「引用」、「並載」的文句篇章就成了「此書」與「非此書」之間可比較的點，而可以成為校勘「此書」的材料。如果因為「非此書」不是「此書」而不列入校勘材料之中，使校勘「此書」的工作完全鎖定在「此書」的「板本」和「內文」上，則未免有封閉之嫌。構成文化諸單元之間的關係是開放而不是封閉的，文書著作也往往如此。因此開放的校勘應該也要考慮到「此書」與「非此書」之間的關係。

因此相對於「所校」文句而言，在校法四例的前三種中，取此書各種板本為「能校材料」的校勘方式就是對校，取此書書內文句為「能校材料」的校勘方式就是本校，取它書文句為「能校材料」的校勘方式就是它校。三種校法所以能穩當建立，是因為三種材料的性質雖有差異，但它們又都以「能校的材料」為共性。共性決定它們可以並列，差異決定它們可以分開。於是三種校法才可以成為並列於「校法」概念之下的三個不同類別。

假使對校、本校和它校是以「能校材料」為分類標準而建立的校法類別，那麼理校一法的建立，應該也就要跟「能校材料」有關，如此始能與前三者合理地並列而為四。理校法能校材料的特徵，簡單說就是材料缺乏，苦無證據。詳細地說，校勘凡遇「無異文的無本可據」這種情況時，沒有有形顯性的能校材料可憑比對；或者遇「有異文的無本可據」這種情況時，雖有有形異文但因不可遽信因此（暫時）也等同於隱無。這時所校文句在「此書」的板本和本文以及「非此書」的其它書本中都「無本可據」，以致校勘者在追尋有形顯性的客觀外在材料時無可憑依或無所適從。校勘工作如果沒有足資憑藉的顯性材料，相對於顯性的有形異文來說，校讎家這時所能採取的能校材料是隱性而無可依傍的「空符號」。但這也只是相對於顯性異文所做的界定，因為在缺乏顯性異文的情況下，校讎家必須別依和所校文句相關聯的一切知識，來與所校文句相對勘，以便看出隱含著的字句問題，同時必須依傍範圍可能更為寬廣的相關知識來為這些疑誤文句做辨誤和修訂的工作。由於這時校讎家沒有顯性的材料可助判斷而需別依學識涵養，所以陳垣才會說理校「須通識為之」。「通識為之」則此法「最高妙」，淺人妄作則此法「最危險」。

至此，四種校法的應然意義應已討論清楚。最後還應該討論校法是否只有四種的問題，²⁴這個問題還是必須依「能校的材料」這個概念來

²⁴ 鄭慧生認為在陳垣四校之外，還有「數校」一法。鄭氏謂：「凡有悖於數理

做推論。陳垣的「校法四例」之說完全依照他校勘《元典章》的經驗來立論，因此他的說法完全著眼於校勘《元典章》時所使用的材料。其中有形的顯性材料只及於「書」。然而校法四例之說是基於能校材料的性質而立論的，假使我們能夠在書本之外找到其它能校的材料，那麼校法就不是只有四種了。以「文書」為基準，往內可以分出「有書可據」與「無書可據」兩類情形，這形成前三法與理校法的區別。還可以分出「此書」與「非此書」，這形成對校、本校兩者與它校的區別。然而往外應該還可以推出「書」與「非書」；假使在「非書資料」中也可以找到校勘此書的材料，那麼「校法四例」就顯現其不足。這裡所說的非書資料不是指寫有文字的考古文獻，因為寫有文字的考古文獻也是一種文書。因此非書資料只能指沒有文字的實事或實物。學界也真有人以這樣的非書資料來校訂書本文句，²⁵其中取實事為能校的校勘方式也許可以稱做「事校」，取實物為能校的校勘方式也許可以稱做「物校」。依此類推，只要找到一類新的能校之材料，就可以建立一個新的校法。但是這麼一來，「校法」數量可能會不斷擴充，而喪失其有效概括的理論意義。因此，如果能將陳垣的「校法四例」從「文書」的範圍中釋放出來，擴大到所有材料；其中「事校」所據的事件如果來自本書則歸諸本校，如果來自它書則歸諸它校，如果是日常生活中的事理則歸諸理校；至於「物校」所據的文物以其非此書能指，一體歸於它校。這麼一來，「校法四例」之說的框架還能保持其完整性。

由前文所論可知，這四種校法是因為成功地運用「能校的材料」為分類標準才能被有效地分而為四的。其中以理校一法最難索解。今經分析，可知理校仍是針對材料性質而建立的，只是這時的有形材料處於「無

邏輯之文字，不必管他有無對校、本校、它校文本，均可徑行改去。」實則古書中之數目推算，一旦進入校勘程序中，那麼其有本之校為對校、本校、它校，無本之校仍歸理校。「數」只是所校文句的內容之一，時或可以強調其有效，但無須獨立為類。鄭說見氏著，〈「數校法」：《校法四例》之外一例〉，《校勘雜誌》（開封，河南大學出版社，2007），頁23-33。

²⁵ 廖群，《先秦兩漢文學考古研究》（北京，學習出版社，2007），頁451-458。

本可據」的空無狀態，因此只能說理校的材料有很大成份存在於校勘者的腦海中。如果不知此義，直接將理校的「理」字解釋到推理上去，就可能無法真正瞭解理校。

本文至此已大致將陳垣「校法四例」的一些理論問題梳理一過；梳理的結果雖然和陳垣原說可能已有不同，但梳理原則是盡可能把握陳垣原著的精神，因此所能看出四種校法及其與傳統誤例說的關係並無大異。關於校讎心理三階段與校法四例的關係，大體而言，校法四例所依以建立的能校材料，是引起校讎心理的內在與外在媒體。校讎者必須先準備所校書的各種板本和前後文、其它書籍、實物等相關材料，而且對所校書涉及的整個知識系統要有統合性的內在瞭解，也就是說，他必須先準備好能校的材料，然後拿這些材料一比對，如果校出異文或看出疑義，那麼校讎心理感別層的多、少、異、倒等差別就會為校讎者所感知，然後再辨別這些異文和疑義何者有或是否有衍、脫、訛、亂的錯誤，然後針對錯誤之處做刪、增、改、乙的工作。因此這兩個校勘學理論框架之間的關係就是：校法四例的能校材料是憑以比勘所校對象的媒介，從中比勘而出的異文與疑義引起感別、辨誤、修正等一連串的校讎心理反應。四種校法在辨正階段時必須用到知識能力，此不待言。然而感別和修正階段也要用到知識能力，不過對校由於有板本異文可校，在校勘實踐中，這種材料的證據力比較強，所以用到主觀知識的自覺相對較弱。本校和它校則較強，但仍可找到顯性的有形材料來對照。至於理校，由於沒有顯性的材料可以參校而需別依整個知識系統中隱藏著的材料，這種材料的運用效能通常視校勘者腦內知識的選擇組合能力而定，因此用到知識能力的自覺就很強。四種校法的困難程度由弱而強呈漸升斜線排列。若並取葉德輝的死校活校之說相互比較，可以表示如下：

	感別（前三者為死校）	辨正（俱屬活校）
對校	取此書各個板本文句做比對，看出差別，	進一步辨誤、修正。
本校	取此書前後文句做比對，看出差別，	進一步辨誤、修正。

它校	取它書文句乃至非書資料以與此書做比對，看出差別，	進一步辨誤、修正。
理校	此書疑義無法從上列三類資料解決，另依相關知識比對，看出差別，	進一步辨誤、修正。

三、民間文學傳播過程中的能校和所校

從校法四例涉及四種能校材料的性質來看，校勘所可據以感別和辨正的材料，一部份是校勘者從外搜集來的書本文件，一部份則是校勘者已然內化積累在腦裡的知識。取板本、內文、它書為能校以與所校文句做對照，其能校的材料是從外搜集而來的。取腦內知見為能校以與所校文句做比勘，其能校的材料雖然本在身外，但此刻卻已成為內化到腦中的知識。另外，取四種材料以與所校文句做校勘，這個校勘的工作如果進入到辨誤層，那麼校勘者辨誤能力的強弱也會和他腦中所積累涵養運用知識的能力相對應。上述將能校兩分為內、外二部的看法，和書本文件的媒體性質有密切關聯。因為文書資料的媒介是文字，載體主要是紙張，而寫了文字的紙張則是外在的。這樣的陳述很容易讓人聯想到：口頭文獻和書面文獻所以能被理解為文學的兩大類別，其分類標準正好就在媒介和載體的不同上。口頭文獻的媒介是口語，而載體主要是人腦。人腦和紙張的性質不同，記載人類知識的效能也各異。由於記憶能力的相對性，人腦承載知識內容的效能通常有限、主觀而難以驗證。但是如果人們將官能思維之所感所識用文字記載於紙張，紙張上的文字所承載的知識內容就脫離人腦記憶力不足的困境而顯得相對穩定客觀。簡言之，口語內容由於記在腦內，會隨腦力變化而轉移，所以主觀。文字由於寫在身外的紙張上，不復能隨表達者腦力狀況而變異，所以顯得客觀。人的記憶能力有限，所以腦內回憶所記內容的情況呈不穩定狀態。然而一旦將知識用文字記錄在紙張上，知識傳播的情況就變得較為穩定了。記憶力再好的人，腦中所記載的知識也會隨其死亡而消失。但如果

這些知識是用文字記載的，由於知識已化為身外之「物」，只要足量複製並妥善保存，就不會隨著知識表達者的死亡而消逝。

傳統口頭文學活動的傳播過程，正因其絕大多數都以口腦相傳而不依賴文字紙張，所以故事歌謠講唱閱聽過程中足以引起勘校心理的能校材料，大致就不是書面文字，而只能是記在腦海裡的知見。即使故事和歌謠是昔日從童書或唱本裡看來的，但此刻講唱時卻無本可據，講唱者只能盡量回憶書中所記載的內容以便此刻脫口而出。這時的能校材料仍然全在腦中。

如果像本文前一節分析的那樣，把能校的材料從陳垣所採用的書本範圍裡釋放出來，而不要只限定在文字載體上，那麼這些從腦海中選擇而出的能校材料，也可依校勘學「校法四例」之說分成四類。比如一個故事講述者敘述一個《蛇郎》故事給他人聽；在這一次的故事講述之前，一方面他的腦中已從外界吸收過許多知識，這些知識以及他對這些知識的選擇與組合能力構成他目前的整體智力程度；另一方面他也必須聽過或看過《蛇郎》故事，然後此刻才有可能將這個故事講給別人聽。重要的是這些材料都記在腦中，此刻都無書本可據。因此他在講故事時，關於這個故事的整體架構和一些支微末節，都有可能會取以前聽過或看過而此時猶能憶起的不同講法來互相勘校，從中一選擇出適合在這個場合脫口而出的講法，同時加以組合，用口語表達出來。由於他所取以勘校選擇的材料是他所記得的這個故事的幾個人或幾本書中的不同說法，所以這種勘校的性質就是「對校」。講述過程中，他應該常常會注意到前言後語和講述體例的一致，也就是會取後面所說來和前面所說相比對，這種前言和後語的勘校，其性質屬於「本校」。比如當他說出一個人名之後，才發現自己所講的人名和昔日聽到看到的不一樣，這還屬於對校意識；可是如果他發現的是和自己稍早所講的「前言」不一樣，這時的本校意識就很明顯了。另外，假使講述者講述此一說法的時候卻常常想著彼一說法，或講述此一故事時卻常常想著彼一故事，以圖避免兩種說法或兩個故事互相混淆，這時的勘校意識就屬於「它校」。人腦記憶力

有限，不像書面小說那樣可以用文字將敘事作品的形式與內容固定下來，因此這個講故事的人也有可能在某些細節上出現遺忘的情況，腦中突然想不出可以與即將脫口或已然傾泄而出的言語互相勘校的材料，這時他可能意識到自己腦中突然出現空白，也就是回憶不出可以選擇的能校材料。在這個節骨眼上，他或者可以選擇承認遺忘，然後中斷故事講述。但是文學思維能力強的講述者也可能會用他對故事特性的理解來找到繼續往下說的情節，好讓此下所述不致與原故事脫節，比如不致於將《牛郎》的情節講入《蛇郎》之中。這時講述者的勘校意識就有如「理校」了。被遺忘了的所校對象如果只是故事中的小細節，那麼只要大體不失，稍加彌縫之後，往下說出的情節仍然屬於此一故事。然而如果此一所校是故事中的重要情節，那麼彌縫的結果也有可能出現一個《蛇郎》故事的新異說，或者甚至變成一個新的故事。

講述思維過程中對校能力的強弱，主要表現在他對這個故事的各種講法是否記憶清晰。本校能力的強弱表現在前言後語的銜接以及故事體例的完整上。它校能力的強弱表現在他對不同故事之間性質的理解。對講故事的活動而言，由於許多故事是大家都聽過的，因此當講述者表示要講某一個故事給別人聽時，為了避免聽者說他講錯，他能夠取以勘校的最安全材料，就是可以拿來和這個故事相「對校」的各種異說。故事內部體例的「本校」，涉及的是講故事的能力和技巧。至於講述此一故事卻取彼一故事來對照，這種「它校」的做法也許就有將彼一故事的內容講到此一故事中的可能，因而造成所講並非此一故事的危險。可見故事講述中的勘校意識，和書本文件的校勘一樣，對校、本校和它校三者的困難度或危險度是呈漸升排列的。然而最危險的情況莫過於情節遺忘以致沒有顯性的能校材料可供選擇。因為這時講述者彌縫罅漏的方式有如「理校」，雖然最能表現臨場反應，但也可能把故事給講亂了或說錯了，這種情況和陳垣所說「最高妙者此法，最危險者亦此法」的情況就很類似了。

故事講述能力越高的人，講述過程中的取材意識就越不明顯。但如果講述者記憶不清，必須努力回憶和比較各個細節的各種說法以便選以出口，或者連剛剛才講過的細節此刻也已不能清楚記得，這時勘校意識就會很明顯。同理，聽故事的人的勘校心理也會出現這四種情況。聽故事的人常常會取昔日所曾見聞的此一故事來和此刻所聽聞的此一故事相勘校，這是對校。聽故事的人也會注意講述者所講內容前言後語間的因果關係，這是本校。另外，他也可能在所聽故事的某一情節處想到其它故事，因而產生它校意識。如果他在前所未聞或未能憶起的細節處，針對講述者所說的一個詞彙、一個句子或一個情節感知疑義，這種情況就屬於理校。假使聽故事的人智力還不錯，對於所聽故事也是已曾聽聞，那麼他在腦中根據各種能校材料發現與所校有差別或疑義時，也許很快就能辨認出何者有誤或者何以致誤。因此即使講述者說錯了什麼而聽者未予指出，其感別和辨誤的校讎心理仍是存在的。

引起故事聽、講雙方勘校心理的能校材料，通常是情節，包含情節、情節與情節的安排方式以及附著在情節上的名物。這是因為故事通常由情節組成。語言只要能充份表達情節，講述即可達意，聽者就能領會。至於歌謠，如果是敘事詩，由於也牽涉到故事，所以也會與情節有關。但一般而言，只要是韻體文學就跟語言安排所組成的格律有很大的關係，因此言語和格律也會成為勘校意識中的能校材料。人們在聽故事的時候，不可能將講者所說的每一個字句都熟誦於心，但他可以記住情節。至於歌唱則不然。抒情詩如果是一個小調，唱者就有可能從頭到尾不能唱錯一個字。如果是即興所唱，那麼用語雖可隨意，但通常不能違反當地歌俗所能認可的格律。

本節討論至此，應已可推明民間文學口傳過程中的傳播心理確實存在著對校、本校、它校和理校的意識。無論口傳中的故事有沒有參雜書本記憶的成份，都不影響此一現象的存在。不過由於這些意識存在於意識當中，沒有外在的顯性客體可以依據，所以校勘學者也就不會去意識到這種現象和校勘學的關係。從當今校勘學的角度來看，真正能進入所

謂校勘學的離校實踐的，是有文件可以對照的寫本或出版品。其實文人將所聽到的歌謠故事寫到紙張上去，以及出版機制將紙張上的文字打字出版流通，都不過是民間文學傳播環節的一部份。由於文字記錄本有本可據，最容易取以解釋問題，以下結合口腦相傳與文字傳播呈現的現象來討論民間文學勘校思維中的能所關係。

四、民間文學所校不同影響能校的變動

前文分析講述者講述故事時的它校意識，提到關於它校的兩種情形：在同一故事內取彼一說法以校此一說法、在不同故事間取彼一故事校此一故事。這種情形也可能在其它校法中出現，其何以如此的原因，就在於能校材料的範圍會隨所校對象的改變而改變。如果有一個人對著一群人將一個故事講過幾遍，聽者當中可能就有人取講述者數度所講的內容互相對校，然後說何時所講較詳細何時所講較簡要。這時的能校材料，都出自講故事那個人所講此一故事的那幾遍講法。然而聽眾當中如果有人意識到這個人的講法比另一個人精彩，或這個人的講法比另一個人簡略，這種評價對所校為此人而言，就是以它說校此說，其性質就是明顯可以屬之它校了。因此能校材料的範圍可能會隨所校對象的變動而變動。本節擬以此為線索，將所校對象分為幾種情形，來初步觀察其能校材料的變化。

民間故事或歌謠的講唱活動以口腦相傳，能校與所校的聯結通當依腦力運作情況而定，由於具有不穩定性，所以有必要讓故事或歌謠由聲響動作轉化為文字形象並以紙張等載體記錄下來。如此則故事歌謠材料就可以化隱而為顯，而有其客觀的證據力。這種轉化之得以實現，採集整理者厥功甚偉。要注意的是，人們採訪記錄民歌和故事的目的不一，每一種目的都可能牽動著能校和所校的性質，讓兩者關係產生差異。但是如果從保存口傳傳統的角度來說，能夠成功將口語媒介轉化為文字媒體的記錄本，應該要盡可能將民間文學的特徵呈現在記錄本中，這時就

要注意到民間文學勘校思維裡能校材料和所校對象的關係問題。校勘學家常將所校訂定在某一本書或某一個文件上。但在民間文學界的情況則不太一樣。以故事為例，所校對象雖同為故事，但在「某人某次所說某故事」、「某人幾次所說某故事」、「某些人所說某故事」、「所有人所說某故事」等情況中，都可以分析得出性質不完全一致的能校材料來，歌謠諺語情況也可類推。以下對此做進一步的說明。

首先，是以「某人某次所說某故事」為所校對象時，能校材料的情況。日常生活中，當有人提及他今天聽到一個故事時，其所聽到的故事通常就是指某人在某個時空環境中講的一個故事。一個小孩央求媽媽講個故事，指的也是小孩希望媽媽在這個時空點上講一個故事。這種情形，可以用「某人某次所說某故事」來指稱。當今民間文學工作者整理出來的故事，大多也是「某人某次所說某故事」。金榮華先生收在《台灣高屏地區魯凱族民間故事》裡的所有故事，就都屬於此類。²⁶因此「某人某次所說某故事」就可以成為所校的對象，而取各種能校的材料來參校。比如說：假使一個故事的記錄本除了最早的出版品以外，又被後出的故事集所收錄，那麼它就會出現兩個或兩個以上的版本，而可以取以「對校」。這個故事的前後文可以拿來做「本校」。校勘過程中如果遇到語焉不詳之處，也許可以拿這個講述者另一次所講的同一個故事來參校，或者拿別人所說的同一故事來參校，或者甚至於拿與此不同的另一個故事來參校，這些都屬於「它校」。在上述幾種它校的情況中，為什麼這個講述者另一次所講的同一個故事會成為它校材料呢，因為這時的所校對象是「某人某次所說某故事」，凡是這個故事非為某人此次所說，就都必須歸在它校的範圍之內。至於在無文可校之處，校勘者如果發現疑義，就須取自己腦中的相關知識來以意勘校，那就屬於「理校」。

其次，以「某人某幾次所講某故事」為所校對象時，能校材料會與前述情況有所不同。如前文所已舉之例，當一個講述者對著一個人或一

²⁶ 金榮華，《台灣高屏地區魯凱族民間故事》（臺北，中國口傳文學學會，1999）。

群人，將一個故事講過數遍，聽者可能就會取講述者數度所講的內容互相「對校」，然後說哪一次所講較詳細，以及哪一次所講較簡要。這時的能校材料，都出自講故事那個人所講此一故事的那幾遍講法。因此在「某人某次所講」的情況中屬於它校的材料，在此就會轉變為對校的材料。然而聽眾當中如果有人意識到這個人的講法比另一個人精彩，或這個人的講法比另一個人簡略，這種評價對所校為此人而言，就是以他人所說故事校此人所說故事，其性質就是「它校」的了。至於取這個人這幾次所講故事的前後文互相比對，自屬「本校」。在無話可校處，聽者聽出疑義，並且在心中設想可能答案，自屬「理校」。當今故事搜集整理者將一個受訪者說過數遍的故事捏合為一則文字記錄，必須取相關材料一比對，所用即此法。金榮華先生整理臺北烏來泰雅族《仙人洞的傳說》，就根據講者吳文明先生的兩次講法整理而成。²⁷

再次，是以「某些人所講某故事」為所校對象時，能校材料的變動情況。「某些人」的情況通常給人一種比「某人某次」和「某人幾次」更為複雜的觀感。不過故事雖由數人講出，他們所講的還是某一個特定的故事。這個特定的故事就可以成為所校對象，並依以探討其能校材料。如果同時有一群人閒時聊侃，當他們聊到地方上某個人物傳說時，可能會你一言我一語互相刪補以便拼湊出一個接近口傳真相的完整傳說面貌。這時的能校材料，就有可能出自這群人裡每一個人的講法當中，而不一定能限定於某個單一講者所說。口傳故事流傳過程中，講述者所講的「某故事」，有時候也會是講述者從以前聽過的「某些人」的說法的綜合版。在民間文學的出版品中，也常見這種將「某些人所說某故事」或「某些人所唱某歌謠」捏合為一個記錄本的情形。在詩歌方面，比如收入《江南十大民間敘事詩》的《沈七哥》，據其〈附記〉所述，除了主要唱述者朱阿盤、唐建琴以外，還參考了朱柄福、錢阿福、祝永

²⁷ 1998年5月3日陳勁榛採錄、同年6月14日蔡春雅採錄，〈仙人洞的傳說〉，見金榮華整理，《台北縣烏來鄉泰雅族民間故事》（高雄：中華民國民間文學學會發行，1998），頁43-45。

昌、華祖容、安宜福等人的唱述。²⁸如此說來，朱、唐二人所唱，有如古書校勘中的底本，而其餘則有如參校本了。在這種情形中，可以取以「對校」的能校材料，可以是這些人所說的這個故事，但也可能是其他一些人所說的同一故事。取「某些人所說某故事」當中的前後文為能校材料所做的勘校，就是「本校」。取其他故事為能校，就是「它校」。在無文可校之處，取校者腦中知識以見出疑義，是「理校」。

再次，是以「所有人所說某故事」為所校對象時，能校的材料的情況。前面提到三種情況中的講述者數量由「某人」擴大到「某些人」，而「所有人」則是「某些人」的推極擴大。「某些人」也許可以再做細分，比如細分為「本族人」、「本地人」、「本縣人」、「本省人」、「本國人」、「亞洲人」等等，但這樣一劃分並做討論將為本文篇幅所不容，因此括約為「某些人」。包含「所有人」在內，他們所講的都是「某故事」。在此以「故事」為擷取的重點，是因為民間敘事文學在口頭傳統當中常常是以故事為單位流傳的。我們常聽別人說他聽過某故事。一個頭腦清醒的講述者也都知道《蛇郎》故事不是《牛郎》故事，因此《蛇郎》此一「某故事」就不會是《牛郎》彼一「某故事」。我們試將《葉限》故事改寫成白話文，²⁹拿給學童閱讀，然後問他們這是什麼故事，他們通常都會回答是《仙履奇緣》或《灰姑娘》，³⁰正因為此三者為同一型的故事。研究民間故事的學者對這種故事與故事之間的分際最為瞭然，因為只有這樣，他們才能在學術論文和類型索引中精確談論一個故事而不為其它故事所混淆。因此這種記錄本常見在兩類文獻當中，

²⁸ 朱阿盤、唐建琴等唱，朱海容搜集整理，〈沈七哥〉，見姜彬主編、吳歌學會編，《江南十大民間敘事詩》（上海：上海文藝出版社，1989），頁89-169。〈附記〉在頁169。

²⁹ 《葉限》為「灰姑娘」型故事，最早記錄見唐·段成式撰，《酉陽雜俎·續集》，收入《歷代筆記小說大觀·唐五代筆記小說大觀》（上海：上海古籍出版社，2000），上冊，頁713-714。

³⁰ 狄士尼動畫版「灰姑娘」（*Cinderella*）故事，漢譯作「仙履奇緣」。

一是歸納類型的工具書，比如阿爾奈和湯普遜的《民間故事類型》，³¹以及金榮華先生的《民間故事類型索引》；³²一是學者所寫的故事研究論文，比如金先生在〈〈不怕老虎祇怕漏〉故事試探〉中對世界各地〈不怕老虎祇怕漏〉故事的撮述。³³總之是為了某種需求而為文獻收集所及所有「某故事」所做的故事撮述。這種故事撮述顯然需要對「所有人所述某故事」的各個情節做過精準的勘校，然後才能抓出故事重心，並撮寫大要。這時寫述者必須取他所知道所有關於此一故事的文獻來「對校」，同時在「本校」意識中注意前後文的連貫，在「它校」意識中注意此一故事的重心不能與別的故事混淆。至於「理校」，則表現在主要情節和各種異說的去取。這種為學術研究工作而寫述的精簡故事其實也可以當故事書來讀。閱讀這種「故事書」可以讓讀者很快掌握許多民間故事的核心架構。博爾尼《民學手冊》附錄了七十個故事類型的提要，³⁴目的就是要讓民間文化工作者很快掌握民間有哪些故事。中國民間文學實地考察的初入門者如果在到民間去之前，先一讀金榮華先生的《民間故事類型索引》，相信可以很快知道實地考察大概要的是哪些東西。

五、一個故事記錄本的能校材料與情節復原

〈校讎心理與民間文學〉一文的第六節曾舉〈扁古是盤古他爹〉的故事記錄本為例，以說明其中的感別、辨誤和修正等三階段的勘校心理

³¹ Antti Aarne.(1964) *The Types of the Folktale: A Classification and Bibliography*, translated and enlarged by and Smith Thompson, Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.

³² 金榮華，《民間故事類型索引》（臺北：中國口傳文學學會，2007）。

³³ 金榮華，〈〈不怕老虎祇怕漏〉故事試探〉，《禪宗公案與民間故事——民間文學論集》（臺北：中國口傳文學學會，2007），頁77。

³⁴ Charlotte Sophia Burne. (1914) *The Hand Book of Folklore*, London: Sidwick and Jackson, Ltd, pp.344-355.。中譯本程德祺等譯，《民俗學手冊》（上海：上海文藝出版社，1995），頁299-315。

問題。其實勘校心理的三階段是由能校材料引起的，從這一則故事記錄應該也可以觀察出四種能校材料，因此該文主旨雖然不在討論能校材料，但對校、本校、它校、理校等詞都已用到。³⁵本節另舉一個民間故事記錄本為例，則主論能校，並做補充。

在前節所舉各種所校對象中，最難以說明的應該是「某人某次所講某故事」，因此以下舉此一例以做說明。

山西《陽城民間故事集成》有個〈門關關鐵栓栓〉的故事，流傳於城關一帶，由當時76歲的張天香女士講述，該書主編謝田土整理。故事之後未註明講述時間。封底署「一九八九年八月」，應可作為本故事講述時間的下限，因此這個故事被記錄成文，距今已超過二十年了。全文分七段如下：

一、從前，有個孤庄獨戶住著母子三人。一天，媽媽對兩個兒子說：「我今天要去姥姥家，你倆把門關上，拴上栓，就在家裡玩。不是媽媽回來，誰叫門也別給他開。記住了沒有？」孩齊答：「記住了。」

二、媽媽提著一籃子油餅出門去了。走到山背後，看見前邊有隻狐狸，拖著長長的尾巴。走到跟前，狐狸轉眼就變成一個乾瘦的老婆子。狐狸精聞到油餅味，口水流了老長，和媽媽說：「喲，這位媽媽，看你那頭上的虱子，我給你逮逮吧？」媽媽說：「我不逮。」狐狸精一邊說一邊就抓住媽媽的頭髮，逮一個虱子，吃一個油餅。一籃油餅吃完了，還沒填飽肚子，便惡狠狠地張開大嘴把媽媽啃吃了。

三、狐狸精吃了媽媽還不算，還想吃掉媽媽的兩個孩子。它折翻身來在門外，捏著嗓子叫：「門關關，鐵栓栓，快給老娘開門來！」

四、孩子在門縫裡往外看一，說：「你不是我媽媽，我媽媽的臉又白又光，你的臉黑，又是滿臉疤。」狐狸精說：「我去你姥姥挖豆跌黑豆缸裡跌的。」孩子說：「我媽媽的手小，你的手大。」

³⁵ 陳勁榛，〈校讎心理與民間文學〉，頁174。

狐狸精說：「那是給姥姥拍油餅拍大了。」孩子說：「我媽媽的腳小，你的腳大。」狐狸精說：「那是給姥姥踏耙踏大了。」孩子們半信半疑，將門開了。

五、狐狸精進門就說：「天已黑了，咱們上床睡吧，胖娃睡臉前，瘦娃睡腳頭。」睡到半夜，瘦娃聽得媽媽「咯崩，咯崩」在啃什麼，就問：「媽媽吃什麼？給我吃點吧？」狐狸精說：「你姥姥給了我一塊乾饅饅，早不說，遲不說，老娘吃完你才說。」原來是狐狸精把胖姓的骨頭啃吃了。後來又喝胖娃的血，被瘦娃聽見了，瘦娃說：「媽媽你喝是什麼，給我喝點吧？」狐狸精說：你姥姥給了我一碗紅豆米湯我喝了，早不說，遲不說，老娘喝完你才說。」

六、這時，瘦娃有些心疑，用腳蹬了蹬那頭，發現沒有胖娃，心中害怕，便說：「媽媽，我要尿尿。」狐狸精說：「你就尿到床上。」瘦娃說：「怕把蓋的尿濕了。」狐狸精說：「尿到地下。」瘦娃說：「地有地神爺。我要尿到門外。」狐狸精才讓瘦娃出去。瘦娃急忙爬到一棵梨樹上不下來，手中還拿了一個繩套。口中喊道：「東頭老伯生火，西頭二伯墩鍋，我家出了妖魔。」

七、狐狸精一看瘦娃在梨樹上，就叫瘦娃給它摘梨吃。瘦娃說：「你自己上樹來吃吧。」狐狸精說：「我不會上樹。」瘦娃說：「我把你吊上來。」狐狸精想，上到樹上，既能吃梨，又能吃瘦娃，便把頭伸進繩套。瘦娃機智地把狐狸精吊起，一鬆手，把它丟進紅油鍋裡炸死了。³⁶

這應該是一則相當「原始」的記錄稿，裡面有不少問題。也許就因為這樣，後來才沒有收入省卷本《中國民間故事集成》中。由於情節脫漏，除了這個地方資料本以外，也許也不會收入其它故事集中。因此這則記錄應該可以看成是「某人某次所說某故事」而且文字記錄僅此一見的例子。這實際上是在中國各地流傳很廣的「虎姑婆」型故事，不過故

³⁶ 陽城民間文學集成編委會，《中國民間文學集成·山西卷·陽城民間故事集成》（山西：陽城民間文學集成編委會，1989），頁341-342。

事中的害人精不是老虎，而是狐狸。《中國民間故事集成·山西卷》雖不錄此一記錄本，但收有同型故事，題名為「〈門關關、草墊墊、鐵圪瘩〉」，³⁷和這個記錄本所題「〈門關關鐵栓栓〉」的題名方式頗為類似，內容也有類近之處，可見這個故事絕非講述者臨時編造，而是前有所本的。

如果是這樣，就可以從講述者的勘校心理講起。講述者在講述此一故事之前，應該已經聽過此一故事。如果她之前聽過的說法不是只有一個，那麼這次講述之時，自然就是從腦中憶起她所能憶起的各種講法的情節大要和各種細節，也許在不很經意的情況下為這些細節做對校，然後選擇她覺得適合此時表達的說法講述出來。可是如果她以前只聽過一種說法，那麼她的腦中應該就是拿昔日所聞的說法來和自己將要脫口而出的講法做對校，以避免造成失誤。

然而也許是出於失憶，以致於整個故事遺漏了兩個重要的情節。首先，第六段說到瘦娃要求狐狸精讓他去尿尿，狐狸精在沒有防備的情況下讓他出門去，這是說不通的。因此當狐狸精讓瘦娃出門時，應該有所防備，而它的防備方式，應該就是用繩子的一頭將瘦娃綁住。這個情節，講述者沒有說出來。但從下文說瘦娃出門後急爬上樹，「手中還拿了一個繩套」可以看出來。因為前面少了繩綁的情節，所以就讓手拿繩套的舉動顯得有點突然。從下文說瘦娃手拿繩套這個舉動正可反推前文遺漏了狐狸精繩綁瘦娃的情節。其次，是講述者講到最後，說瘦娃殺死狐狸精的方式，是「把它丟進紅油鍋裡炸死了」，然而這個舉動也出現得太突然，因為整個故事出現「鍋」的只有二處，前一次在第六段最後，說瘦娃上樹後口中喊道：「東頭老伯生火，西頭二伯墩鍋，我家出了妖魔。」此後的講述內容，並沒有說有任何故事中的角色燒了一鍋油拿到樹底下。由此反推，這個故事的原貌應該是，「東頭老伯生火，西頭二伯墩

³⁷ 中國民間文學集成全國編輯委員會，《中國民間故事集成·山西卷》（北京：中國ISBN中心，1999），頁508-513。

鍋」是個提示語，於是故事中的某個角色燒了一鍋油放到樹下，然後瘦娃才能將狐狸精「丟進紅油鍋裡炸死」。

故事中的情節罅漏是很明顯的，以致有些地方因果關係交代不清。但是為什麼會造成這樣的現象呢？由於故事之後只記錄了講述者、整理者的姓名、年齡、職業、學歷以及本故事的流傳地區等資料，無法從中看出整個現場的環境和聽、講雙方的心理狀況，所以也就沒有辦法做出絕對的解釋。從整本《陽城民間故事集成》的內容來看，張天香女士除了講過〈門關關鐵栓栓〉以外，還講了〈三婿贊馬〉和〈吉利話〉兩個笑話，都是首尾完整，而且「整理者」都是謝田土。³⁸《陽城民間故事集成》所錄各故事，都沒有「採錄者」而只有「整理者」。其中謝田土整理的故事量很大。書中收入《中國民間故事集成·山西卷》的故事，「整理者」則都改成了「採錄者」。這樣看來，也許張天香講述的三個故事就是由謝田土兼採錄與整理之責的。〈門關關鐵栓栓〉應該是在正常採訪活動中由受訪人講述出來的。在這樣的情況下，講述者將故事後半的兩個情節遺漏，應該就是失憶。講述者在講這個故事時「以本故事校本故事」的「本校」意識也不明顯，以致前言後語交代不清。講述者如果也意識到這個問題了，那麼她也許可以用「理校」法來彌縫所失之憶，但她並沒有這麼做，或者沒有做得很成功。

從採錄者的角度來說，一般而言，採錄者也是一種故事聽講者，但是採錄者和一般的故事聽講者不同，因為他採錄故事之後還要將這個故事整理成文。所以採錄故事歌謠時應該具備強烈的勘校意識，拿以前聽過的此一故事和其它故事來和受訪者所講的故事相對勘，以便及時發現問題，當場問明。不過採訪者事先不一定知道受訪者會講什麼故事，因此所講的故事也可能前所未聞，也就是腦中沒有同型故事可以對校，因此採訪者必須對故事講述的傳統有一定的瞭解，以便從講述者講述的內容中理校出疑義。另外，如果故事真是前所未聞的，那麼他必須具有強

³⁸ 陽城民間文學集成編委會，《中國民間文學集成·山西卷·陽城民間故事集成》，頁395、409。

烈的本校意識以便聽出講述者前言後語之間的因果罅漏，並且當場解決。假使不這樣做的話，就會影響接下來的整理工作，以致整理結果難以錄入故事集之中。

這一則〈門關關鐵栓栓〉的記錄本還出現一些整理、校對、排版階段的偶疏。而這些問題即使無本可對也能輕易理校而出。第四段一開始「孩子在門縫裡往外看一」的「看一」顯然是「一看」的倒亂。「我去你姥姥挖豆跌黑豆缸裡跌的」句式冗沓，但這個故事一開始媽媽就說要去「姥姥家」，因此可依本校法在「姥姥」下補一「家」字。第五段「狐狸精把胖姓的骨頭啃吃了」，「姓」字顯然是「娃」字的誤排，此是形近而誤。狐狸精喝胖娃血時瘦娃問「媽媽你喝是什麼」不成文，而且也不太可能是講述者的口語之誤。如果講述者原來說的是「你喝的是什麼」，那麼這個記錄本就是在此脫一「的」字；如果講述者講的是「你喝什麼」，那就是衍一「是」字。這些錯誤有的可能出於整理者，但大多是排版、校稿階段的疏失，而且校讎學的衍、脫、訛、亂（倒）等例都出現。而取得此一結論的依據則是校法四例中的本校與理校。另外，如果從這個故事在整本故事集中的安排位置來說，由於它與《集成·山西卷》所收的〈門關關、草墊墊、鐵圪瘩〉是同型故事，取兩書的安排位置相對校，可以發現《山西卷》放在「幻想故事」而本書放在「機智人物故事」。這個故事充滿童稚的幻想氣息，故事中也沒有符合機智人物定義的角色，因此應該安排在幻想故事中。丁乃通的《中國民間故事類型索引》就將此型故事安排在幻想故事之中。³⁹

本節最後，為與傳統校讎學的嚴謹校勘相呼應，本文要指出，故事經過校勘以後，也有可能像校讎書籍文件一樣，讓所校對象盡可能趨近於原貌。拿本節所分析的〈門關關鐵栓栓〉來說，雖然原文沒有提到，但它一定原具「精怪以繩綁住吵著要尿尿的小孩」和「故事中某個角色燒了一鍋油放在樹下」的情節。我們雖然沒有足夠的證據可以將這個記

³⁹ Nai-Tung Ting. (1978) *A Type Index of Chinese Folktales*, Helsinki: Academia Scientiarum Fennica, p.61.

錄本再整理得符合講述者所聽的原貌，但這樣的情節安排，在《集成·山西卷》所錄的一則故事和兩個異文中都未見。因此這樣的復原雖然還不一定能寫到正式的故事集裡，卻於民間故事的研究能有裨益。

六、結論

〈校讎心理與民間文學〉一文指出，傳統校勘學「誤例」之說牽涉到的實際上是一種人們生活中常見的思維方式。經本文討論結果，應可進一步得知「校法四例」涉及日常思維勘校心理中的四種能校材料。人們為了完成一件事，有可能取前人或他人所為相同事例來「對校」、取不同事例的相近部份來「它校」，同時注意這件事情前後細節的「本校」。在無「事」可校的情況下，人們需依自己腦內所知完成此事的相關社會規則，來補苴罅漏、修正失誤，這樣的做法就有如「理校」。就在「相同事例」、「不同事例的相近部份」、「事例本身的結構關係」和「社會規則」的相互比對辯證中，感知「多、少、異、倒」的差別和疑義，然後判斷「多」出的部份如果是「衍」則「刪」去不做、「少」了的部份如果是「脫」則為之「增」入補做、「異」的部份如果是「訛誤」則「改」變做法、「倒」置的情況若屬行事錯「亂」則「乙」正順序。如此說來，書籍文件校讎方法涉及人們日常生活中的普遍思維方式，應更可信。

本文由於篇幅所限，在民間文學活動勘校心理能校材料的論述中，主要舉民間故事為例作說明，但由此應已可類推到民間文學的其它文類上去。尤其如果勘校心理是人們日常生活中普遍存在的思維現象，那麼此等類推應該就更有其合理性，而且可以看出更為豐富的思維現象。大抵而言，無論是故事、史詩、戲劇、歌謠還是諺語，只要涉及表達，就必須先有材料。而這些材料的性質往往不是單一的，有時候可能相當複雜，甚至也會有源自書面記錄的部份，凡此都必須在意識活動中先加以勘校然後才能決定所應選擇的素材，如此一選擇，一脫口而出，以組成

一則口頭講唱成品。這些所可選擇的材料，就可依陳垣「校法四例」之說分為與對校、本校、它校、理校相應的四種類別。其中較為特別的現象是，在口頭傳播的過程中，四類材料往往都在腦中運作，運作的目的是互相比對以利選擇，而比對過程中的感別、辨誤和修正等勘校心理，也常常都在腦力運作中完成。這和書籍讀校之有外在文書可憑比對的情況大相逕庭。

如果拿本文所舉的民間故事勘校之例來和傳統古籍讀校慣例相比對，應該還可以看出在民間故事傳播活動的勘校中能校材料明顯地會隨著所校材料的變動而變動。本文將民間故事和長篇故事詩的所校對象大分為「某人某次所說某故事」、「某人幾次所說某故事」、「某些人所說某故事」、「所有人所說某故事」等四種，並且一一說明在這四種情況中對校、本校、它校、理校等各種材料的性質差異。如此說來，傳統書籍讀校中能校材料是否也可能隨所校對象的性質而產生類似的變動，似乎就成為一個有趣的問題。古書常常具有叢書或總集性質，像《周易》、《論語》、《墨子》、《莊子》、《韓非子》等書，各篇往往不成於一人，即使有成於一人的篇章也未必成於一時。因此拿《周易》經、傳互校，或拿《莊子》內、外、雜篇對勘，也許就不能看成是單純的本校，而實際上可能已涉及它校的範圍。不過這不是本文主要討論的目標，謹附誌於此。

Four Methods of Collation and Folk-Literature

Chin-Chen Chen*

This article is a sequel to my previous study of *Collation Psychology and Folk-Literature*. Although the four methods of collation proposed by Chen Yuan will be used, I will make some adjustment. Textual criticism has always been seen as a knowledge to compare the written word. This article believes that textual criticism is way of thinking in daily life, and can be used as a way of thinking to study the communication psychology of folk literature.

Keywords: textual Criticism, Chen Yuan, four methods of collation, collation psychology, folk literature, communication, interview.

* Associate Professor, Department of Chinese Literature, Chinese Culture University