

以《中國古代寓言》為例看「整本書閱讀」的教學意義

李純 梁佩雲*

摘要

中國古代寓言源於歷史情景語境，原文關於政治主張或哲學義理的寓意當代兒童並不容易理解。因而《中國古代寓言》的選編故事或會增加啟示性話語，或會剔除晦澀的寓意，體現了情景語境對語篇內容與結構的影響。

本文運用現代系統功能語言學的語域、情景語境配置、綱要式結構等理論，把《中國古代寓言》的故事文本歸納為綱要式結構「< 場景設定 > 衝突開端 ^ 衝突轉折 [^ 衝突結局 · (點明寓意)]」，其特徵為：(1) 語篇結構明瞭，邏輯清晰，切合小學三年級學生的認知水準與閱讀能力；(2) 模糊的「時間設定」體現了故事虛構化的文本特徵，引用歷史國名或人名間接標注時間，則增添了故事的文化深度和歷史底蘊；(3) 「點明寓意」成分的缺失使寓意解讀有多重性和多元化特點。本文建議「整本書閱讀教學」要以語篇體裁特徵為路徑，串聯從單篇寓言到整本寓言集的理解過程，以把握整本書的主要內容；同時引導學生從多層視角解讀中國古代寓言寄託的多元寓意。

關鍵詞：《中國古代寓言》 整本書閱讀教學 語篇體裁 情景語境 綱要式結構

李 純，香港教育大學中國語言學系，聯絡電郵：s1146981@s.edu.hk

* 梁佩雲，香港教育大學中國語言學系，聯絡電郵：pleung@eduhk.hk (本文通訊作者)

一、背景

(一) 內地義務教育語文課程的「整本書閱讀教學」

與語文教材中的「單篇選文」不同，「整本書」是在內容、主題、體系上都具有完整性與連續性的單本印刷品（余黨緒、葉開，2016；張燕玲、倪佳敏，2019），如內容完整連續的文學小說《西遊記》，體裁相同、主題相似的彙編文集《老舍文集》，以及體系完整內容連續的理論著作《中國哲學簡史》等。作為內地義務教育語文課程的學習內容，「整本書」的閱讀過程主要由學生在課外完成，課內閱讀指導一般通過「一書三課」（讀前引導課／讀中推進課／讀後評議課）的課堂教學模式進行（張瀚，2016；裴春花，2018；王躍平，2020）。因此「整本書閱讀教學」可以歸入精讀教學範疇：教師引導學生通過深度閱讀對「整本書」的內容、結構和意義進行理解和分析（Wallace，1992）。「整本書閱讀教學」不僅擺脫了傳統語文教學重講練、輕閱讀的壁壘（關舒文、呂立傑，2019），而且打開了傳統語文教學局限於教材選文學習的狹小格局（李衛東，2016）。

根據內地《義務教育語文課程標準》（以下簡稱「新《課標》」）中關於語文課程理念與總目標的闡釋（中華人民共和國教育部〔教育部〕，2022，頁2-7），以及吳欣歆（2017）對「整本書閱讀教學」總目標的解讀，「整本書閱讀」的學習總目標應包含「形成廣闊的閱讀視野、養成良好的閱讀習慣、從多角度探究文本意義、掌握整本書閱讀策略」等。要培養學生的語文素養，提升學生的閱讀能力，需通過課堂內外師生的共同努力。張雪姣（2023）提出「整本書閱讀三境」的教學策略，認為學生不僅「要讀書」還要「會讀書」，強調必須引導學生體會閱讀的過程，與作者作深度的思想交流，才能體現整本書閱讀的學習意義。然而，學生如何才能達致深度閱讀整本書的境界，似乎需要更具體的引導和支持。

(二)「整本書閱讀」的學習目標與「整本書」的語篇體裁

「整本書閱讀」的學習總目標由各學段學習目標的依次達成來實現，而學段學習目標則通過不同體裁的「整本書閱讀」來完成（詳見表 1）。由此可見，從體裁特徵入手解讀「整本書」的內容、結構和意義，將能有效達成各學段的學習目標，最終實現「整本書閱讀」學習總目標的預期。

表 1：內地義務教育語文課程「整本書閱讀」各學段學習目標、書目列舉、體裁與學習內容（教育部，2022）

學段	各學段學習目標	書目列舉	體裁	學習內容
第一學段 1-2 年級	· 嘗試閱讀整本書 · 介紹讀過的書 · 愛護圖書	《小刺蝟理髮》	童謠	· 淺易圖畫書 · 優秀兒歌集 · 童話書
		《小鯉魚跳龍門》	童話	
		《神筆馬良》	童話	
第二學段 3-4 年級	· 初步理解主要內容 · 分享閱讀感受	《安徒生童話》	童話	· 英雄模範圖書 · 兒童文學名著 · 中國古今寓言 · 中國神話傳說
		《中國古代寓言》	寓言	
		《希臘神話故事》	神話	
		《十萬個為什麼》	科普說明	
第三學段 5-6 年級	· 把握主要內容 · 推薦並說明理由	《一千零一夜》	傳說	· 革命傳統作品 · 文學作品 · 科普作品 · 科幻作品
		《西遊記》	小說	
		《童年》	小說	
		《魯濱遜漂流記》	小說	
第四學段 7-9 年級	· 每學年閱讀兩三部名著， 探索個性化閱讀方法 · 分享閱讀感受 · 開展專題探究 · 建構閱讀經驗 · 感受名著魅力，豐富精神 世界	《朝花夕拾》	散文	· 革命文學作品 · 古今中外詩集 · 中長篇小說 · 散文集
		《駱駝祥子》	小說	
		《紅星照耀中國》	報告文學	
		《傅雷家書》	書信	
		《艾青詩選》	詩歌	

以往語文教學多從傳統文學體裁的視角作文本分析。傳統文學體裁是文學作品在文本表現樣式和主題上的分類，國內普遍採用「三分法」（敘事類／抒情類／戲劇類）或「四分法」（詩歌／小說／散文／戲劇）（陳文忠，2002，頁 104；姚文放，2000，頁 292；童慶炳，2008，頁 179-192），傳統文學體裁分析強調文學的藝術性，側重從文

本外在形態去分析文本內容與文學風格（童慶炳，2008）。

本文之所以採用現代系統功能語言學（Systemic Functional Linguistics, SFL）的語篇體裁（Genre）視角而非傳統文學體裁視角來解讀「整本書」，主要因為語篇體裁理論可從兩方面促進整本書閱讀教學意義的實現：

第一，相比傳統文學體裁，語篇體裁分析更切合「整本書閱讀」的學習目標。

語篇體裁指特定社會文化背景下，具有一定交際目的文本類型（Halliday & Hasan, 1989），也是語言使用中有步驟、有目的的活動類型（Egins, 1994）。于暉（2018）在 Martin 與 Rose（2008）的六大類語篇體裁（故事／歷史／報告／解釋／程式／程式敘述）基礎上，將語篇體裁歸納為「故事、歷史、科學和工業」四大類。語篇體裁分析着眼於作者意圖與文本目的，如傳遞資訊、說服讀者等，更強調文本的使用情境、交際目的和社會文化功能（Halliday, 1994；Swales, 1990）。

從語篇體裁角度解讀「整本書」，除了關注文本的語言形式（如敘述、描寫、對話）、表現手法（如修辭）與邏輯結構組織，更關注文本的語言功能（使用情境、交際目的和社會文化功能），即各種體裁的內在深層結構。如在語篇體裁分析的基礎上，引導學生理解作者意圖和文本表達目的，學生將能更準確地把握「整本書」的主要內容和主旨思想（第二、三學段「整本書閱讀」學習目標）。

第二，分析「整本書」的語篇體裁，可補充目前「整本書」內容、結構和意義方面研究的不足。

朱自強（2022）指出當前「整本書閱讀教學」有一定盲目性，主要是因為教師對「整本書」的不同「藝術形態」認知不足。作者以「橋樑書」作為整本書的一個類別，關注其使用情境（幫助兒童從成人輔助的繪本閱讀向獨立的文字閱讀過渡）與交際目的（發展兒童自主閱讀能力），可見其提出的「藝術形態」概念與語篇體裁的內涵契合。

近年來，逐漸有研究者從體裁角度分析整本書閱讀的教學內容與教學策略。如任曉麗（2019）以《駱駝祥子》為例探討了第四學段「整

本書」小說閱讀的階段性指導策略（閱讀前梳理小說內容、閱讀中理清主人公命運發展、閱讀後延伸相同主題作品等）；陳琳（2022）提出科幻小說的「整本書閱讀」要關注人物塑造、情節設置、母題確定等。不過此類研究大多圍繞某種體裁「整本書」的語言表現形式、修辭手法和篇章結構等方面展開討論，卻對該體裁「整本書」的交際功能和邏輯組織結構關注不夠。因此，本文認為分析「整本書」的語篇體裁，可以彌補傳統語文教學研究對整本書體裁分析方面的缺失。

（三）現代系統功能語言學理論背景下的語篇體裁分析

系統功能語言學（SFL）強調語言系統的社會交際功能和用途，並將語言系統分為三個層次：語言文本（Text）、語言語境（Context）和語言文化（Culture）（Halliday, 1978），認為文本的功能、意義和語境之間相互影響，以實現社會交際與意義表達。在 SFL 的理論背景下，有兩個要素對分析「整本書」的語篇體裁有重要意義：解釋語篇情景語境配置的語域（Register）與體現語篇結構的綱要式結構（Schematic Structure）。

1. 語域

語域包含語場（Field）、語旨（Tenor）、語式（Mode）三個變量，這三個變量構成了語篇的情景語境（Context of Situation）配置（Halliday & Hasan, 1989），是語篇產生的直接情景因素（Eggins, 1994；黃國文，2002；胡壯麟等，2005）。以「整本書」為例：語場是作者的寫作目的或作品的表達意圖，決定「整本書」的主旨思想；語式是語篇的具體語言形式，「整本書」的文本以書面語為主；語旨是文本參與者的身份與相互關係，以及文本人物角色與相互關係，「整本書」的作者與讀者間為疏遠的（不同時空）人際關係，文本人物角色與相互關係則根據具體的語篇體裁而有所不同。

具體的語域構成不同語篇的情景語境配置，並對語篇結構產生影響，因為語言使用者要根據特定的情景語境選擇適當的語言形式和結構表達意義。例如在新聞報道中，一般會採用倒金字塔式的結構，先

呈現最重要的資訊，再逐步展開細節資訊 (Dijk, 1988)，以便讀者快速瞭解新聞要點。

2. 綱要式結構

同一類語篇體裁的語篇結構通過綱要式結構來體現 (Martin, 1992)，綱要式結構反映了語篇文本內容的組織方式，是一種抽象化的語篇結構模型，這種模型有一定的共性和規律性 (Halliday & Hasan, 1976; Eggins, 1994; 黃國文, 2001; 王雪, 2004)。文本結構相似是同類體裁的內部共性 (Eggins, 1994; Unsworth, 2006)，如敘事類語篇的綱要式結構為「背景 + 激化 + 化解 + 評議」(Martin, 1992)。Swales (1990) 與 Bhatia (1993) 還提出了經典的語步分析模式，綱要式結構通常由若干語步 (Moves) 按特定順序組成，如學術論文的綱要式結構由 5 個語步構成：「研究問題 + 相關研究 + 研究方法 + 研究結果 + 討論與結論」。

整本書閱讀教學既然要引導學生「從多角度探究文本意義、掌握整本書閱讀策略」，就必須先誘發學生的閱讀興趣，解決學生在閱讀過程中遇到的困難，逐步培養自學能力 (谷生華、林健, 2003)。本文以《中國古代寓言》為例，探討整本書閱讀的教學意義，除了肯定寓言、童話、神話等因篇幅簡短易懂、情節曲折生動，容易激發兒童的閱讀興趣外，還嘗試從語篇體裁的角度考察這些作品的語篇結構特色，為整本書閱讀教學探討嶄新的可行教學路徑，讓學生注意積累更多整本書閱讀策略，從而「形成廣闊的閱讀視野」。

二、研究問題

不同語篇體裁所涉及的文本種類複雜，限於人力，本研究僅以內地語文課程三年級必讀書目《中國古代寓言》(曹文軒、陳先雲, 2019) 為分析文本，嘗試通過解答以下語篇結構問題來探尋「整本書閱讀」的教學意義：

- (1) 《中國古代寓言》的情景語境是怎樣的？
- (2) 作為敘事語篇，《中國古代寓言》的語篇結構有何特徵？

(3) 如何運用《中國古代寓言》的情景語境與語篇結構特徵來指導「整本書閱讀教學」？

本文選取《中國古代寓言》一書為分析文本，主要出於兩個方面的考量：

第一，國內外寓言研究成果豐碩，為分析《中國古代寓言》的語篇體裁特徵提供了理論基礎，而實際教學中，語文教師卻容易忽視寓言語篇的文本特徵，將「道德教育功能」視為教學重點（毛小仙，2014）。如此操作無疑弱化了語文學習要立足文本來提升學生語文素養的學科性質，分析整本書閱讀書目《中國古代寓言》的語篇體裁特徵，將可彌補這一不足。

第二，第二學段「整本書閱讀教學」在小學語文課程體系中有承上啟下的重要作用：從第一學段的圖畫繪本與兒歌集，到第二學段的短篇故事集，再到第三學段的長篇小說，「整本書」文本難度遞增，文本的詞句複雜度、篇幅長度以及思想深度在第二學段之後均有明顯提升。因此，深入分析該學段「整本書」書目《中國古代寓言》非常關鍵。

三、研究方法

本文主要採用 SFL 的語篇體裁分析理論與方法。

首先，研究者使用量化統計方法描述了《中國古代寓言》所收錄 76 篇寓言的時代分類情況（包括每類寓言的篇目數量與佔比），然後採用語域理論，將語場、語旨、語式三個變量作為分析工具，從「當代」和「歷史」兩個維度描述了中國古代寓言故事的情景語境配置。具體包括寫作目的、語言領域、主題、文本參與者或文本人物角色的身份與關係、語言知識和認知負擔、文體類型、修辭表達形式、語言形式等。同時用文本分析法比較了同一寓言在不同情景語境維度下文本內容與結構的差異，以驗證情景語境配置對語篇文本內容與結構的影響作用。

其次，研究者運用綱要式結構理論與語步分析模式，推導了中國古代寓言類語篇結構的綱要式結構。在此基礎上，再隨機選取《中國

《古代寓言》中的 2 篇寓言為個案，運用推導出的綱要式結構梳理其中的語篇組織。完成個案分析後，研究者審視了全書 76 篇寓言的「時間設定」與「點明寓意」2 個結構成分的細類，進一步統計每種細類的篇目數量與篇目佔比。最後，再次採用個案分析法，梳理先前 2 篇寓言在不同版本讀物的寓意解讀文本，通過文本內容的比較、概括與歸納，提煉出淺層寓意、中層寓意與深層寓意的三層多重化寓意解讀視角。

在研究過程中，文本分析法與系統功能語言學理論交叉使用、互為映證。

四、研究發現

(一)《中國古代寓言》的寓言分類及出處

《中國古代寓言》共收錄 76 篇寓言故事，每篇約 200-500 字。據陳蒲清（1983，1994）對中國古代寓言的歷史時段分類，除去未確定出處的 1 篇，書中 75 篇寓言可劃為先秦寓言、兩漢寓言、魏晉南北朝寓言、唐宋寓言、元明寓言共五個類別（見圖 1）。

圖 1：《中國古代寓言》選編 76 篇寓言的時期分佈

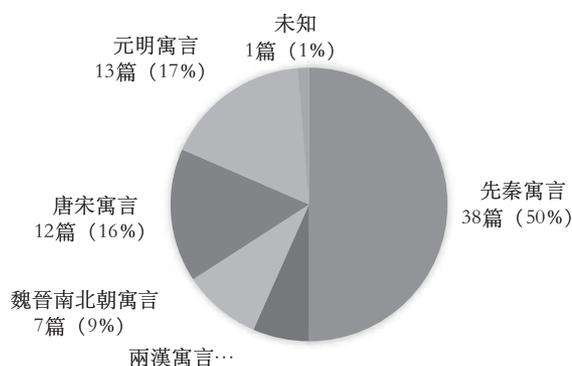


圖 1 顯示，全書先秦寓言佔比最大，高達 50%，共 38 篇，其次是唐宋寓言與元明寓言，分別佔 16% 與 17%，而兩漢寓言佔比最小，

僅 6%。可能因為先秦戰國時代「是中國古代學術思想和文學創作的黃金時代，也是中國古代寓言蓬勃發展、成績卓著的黃金時代」（陳蒲清，1983，頁 22），所以先秦寓言篇數最多。書中收錄寓言的主要出處與具體篇目見表 2。

表 2：《中國古代寓言》的寓言故事出處與篇目示例

時期	寓言主要出處	寓言篇目示例
先秦	《莊子》	〈葉公好龍〉、〈朝三暮四〉
	《列子》	〈愚公移山〉、〈九方皋相馬〉
	《呂氏春秋》	〈掩耳盜鈴〉、〈可笑的成見〉
兩漢	《淮南子》	〈塞翁失馬〉、〈喉嚨的用處〉
	《漢書》	〈曲突徙薪〉
	《說苑》	〈貓頭鷹搬家〉
魏晉 南北朝	《後漢書》	〈把石頭當寶貝〉、〈樑上君子〉
	《笑林》	〈截竿入城〉
	《異苑》	〈神魚〉
唐宋	《柳河東集》	〈黔之驢〉
	《啟顏錄》	〈老虎與刺猬〉
	《艾子雜說》	〈相差不多〉
元明	《鬱離子》	〈獻琴〉、〈莊稼與野草〉
	《賢奕編》	〈萬字〉、〈父親的畫像〉
	《雪濤小說》	〈薑從樹生〉
未知	未知	〈蛀蟲〉

（二）《中國古代寓言》的「當代情景語境」和「歷史情景語境」

情景語境是語篇結構生成的深層機制，是讀者理解「整本書」主要內容與主旨思想的前提。運用語域理論的三個變量內涵（Halliday & Hasan, 1989；杜金榜，2013，頁 158）為分析工具，《中國古代寓言》所收錄故事的情景語境配置可從「歷史情景語境」和「當代情景語境」兩個維度進行描述（見表 3）。

表 3：《中國古代寓言》的情景語境配置

語域變量		歷史情景語境	當代情景語境
語場 Field	作者寫作目的與作品表達意圖	先秦寓言：士階層遊說諸侯或君主，宣揚處世哲理與政治主張 兩漢寓言：勸戒統治者，宣揚社會道德規範 魏晉南北朝寓言：遊說與勸戒（承襲先秦與兩漢寓言特質） 唐宋寓言：諷刺腐敗的社會現象與人物，發表政治主張 元明詼諧寓言：表明詼諧處世的人生態度，借笑聲發不平之鳴 （陳蒲清，1983；白本松，2001）	培養閱讀興趣、提升閱讀能力（內地國家語文課程三年級整本書閱讀書目） 心理健康教育（許湘雲，2009） 傳達道德和價值觀，薰陶兒童品德（顧建華，1994，頁 51） 闡釋哲理，啟迪兒童智慧（顧建華，1994，頁 7-18）
	語言使用領域	古代政治場合遊說 古代文學作品	當代語文教育 當代兒童文學作品
	主題或話語	古代政治主張與抱負、道德規範、哲學思想、社會現象	當代道德觀、價值觀、處世智慧、人生哲理
語旨 Tenor	文本參與者身份與相互關係	創作者： 古代士階層／政治家／文人 閱讀者： 古代士階層／政治家／文人	編寫者： 當代作家／語文教育家 閱讀者： 當代語文教師／兒童
	人物角色與相互關係	古人、富有人類特性的動物等，人物角色之間一般有矛盾衝突關係	
語式 Mode	語言知識和認知負擔	情節簡練明瞭、篇幅短小的故事	
		晦澀不易懂的古代表面語 符合古代士階層、政治家、文人的政治主張和哲學觀念	淺顯易懂的當代兒童語言 符合內地三年級兒童的思維認知與中文閱讀水準
	文體類型	故事敘述	
	修辭表達形式	隱喻、擬人、誇張、對比等	
	語言形式	古代書面語（文言文）	現代書面語（白話文）

當代情景語境是《中國古代寓言》文本產生的當代時空背景，是當代讀者在閱讀這些古代寓言時所處的文化、社會、政治等環境；而歷史情景語境則指書中選編寓言故事產生和流傳的歷史時空背景。由表 3 可見，在語旨和語式方面，兩個維度有相似之處，而語場方面區別最大，這與寓言產生和發展的歷史社會背景（如先秦時期士階層通過故事闡釋自己的政治主張或委婉勸戒君主）有很大關係（陳蒲清，1983；白本松，2001）。於不同時空面對不同讀者，當代情景語境中的中國古代寓言故事側重於啟迪兒童智慧、向兒童傳達中國傳統道德

觀與價值觀，而歷史情景語境中的中國古代寓言故事則帶有更濃厚的政治色彩、哲學義理或諷刺意味，其創作目的更傾向於體現古代的政治主張、哲學義理以及社會問題。因此，處於歷史語境情景中的中國古代寓言故事不一定符合當代兒童的認知水準和閱讀能力。

為適應當代情景語境，《中國古代寓言故事》在敘述故事時並不完全拘泥於原故事的歷史情景語境，而是趨向於避開原文嚴肅的政治說教和晦澀的哲學說理，着重保留內容簡練、角色鮮明的故事情節，使選編後的故事更切合當代兒童的認知水準與閱讀能力。

如〈宣王好射〉源於《尹文子》，對比原文，選編後的故事在最後添加了評議性的句子：「像齊宣王這樣的人，真可謂不務實際，只圖虛名罷了」（曹文軒、陳先雲，2019，頁72）。如此處理大幅度弱化了原故事勸誡統治者要「以名稽虛實」、「以法定治亂」的政治主張（陳蒲清，1983，頁81），添加的啟示性評義話語將故事寓意指向諷刺社會上名不副實的人、事物或現象，符合當代社會價值觀念，較易於為兒童讀者理解和接受。

再如〈五十步笑百步〉源於《孟子·梁惠王上》，故事原文講的是梁惠王與孟子談論治國之道時，孟子通過「五十步笑百步」的故事來道明梁惠王向民眾施以小恩小惠的治國方法並不比鄰國強（兆文等，1981，頁7-9）。《中國古代寓言故事》將原文中梁惠王與孟子兩個人物去除，二人討論治國之道的對話也悉數刪去，只留兩個兵士的故事情節，使改編後的故事政治色彩與說教意味大減。

還有源於《莊子·齊物論》的〈朝三暮四〉，選編時刪去了原文最後「是以聖人和之以是非而休乎天鈞，是之謂兩行。」（郭慶藩，2012，頁76）的內容。這個句子闡釋了莊子哲學的齊物救世主張，即「是非並行、物我並行、內外並行」的「兩行論」（孫雪霞，2013），是故事寓意所在。但抽象晦澀的莊子哲學思想對於三年級的小學生來說，無疑理解難度巨大，因此《中國古代寓言故事》將這部分內容也作了刪減處理。至於缺失的寓意如何解讀，本文第五部分將作進一步分析，此處不作贅述。

五、《中國古代寓言》的語篇結構

(一) 中國古代寓言故事的綱要式結構

綱要式結構由若干個語步按特定順序組成 (Swales, 1990 ; Bhatia, 1993) , Martin (1992) 提出敘事類語篇的綱要式結構為「背景 + 激化 + 化解 + 評議」; 而 Hasan 等 (1996) 認為包含寓言的育兒故事類的語篇結構為「場景設置 + 初始事件 + 隨後事件 + 最後事件 + 尾聲與寓意」。基於《伊索寓言》和《莊子》寓言, 黃東花 (2013) 提出「點題 + 情景設置/指向 + 情節 + 寓意/主指 + 結尾」的寓言語篇結構。參考以上敘事類語篇結構, 結合《中國古代寓言》的故事情節發展和結構邏輯, 可推導當代情景語境下中國古代寓言故事的綱要式結構為:

< 場景設定 > 衝突開端 ^ 衝突轉折 [^ 衝突結局 · (點明寓意)]

以上綱要式結構體現了寓言故事的邏輯框架和深層語義結構, 按故事發展的時間線和邏輯順序, 有「場景設定、衝突開端、衝突轉折、衝突結局、點明寓意」五個語步。() 號標注的表示可選成分, 其他均為必要成分。如「點明寓意」是寓言故事可以缺失的。^ 號表示兩端成分的次序不可更改, 即 ^ 號左端成分在前, 右端成分在後。如「衝突開端、衝突轉折、衝突結局」三個成分是按固定順序推動故事情節發展的。· 號表示兩端成分位置可互換, [] 號表示成分在特定範圍內變換次序。如「衝突結局」與「點明寓意」的位置可以互換, 即有些寓言「點明寓意」出現在「衝突結局」之前, 但這種變換僅限於二者之間, 它們都必須位於「衝突轉折」之後。< > 號內的成分可以包含在其他成分內, 如「場景設定」常融入「衝突開端、衝突轉折」之中。

(二) 《中國古代寓言》語篇結構分析示例

運用推導的綱要式結構, 研究者從《中國古代寓言》中隨機選取 2 則故事進行分析, 以進一步探究中國古代寓言故事的語篇結構特徵。

表 4：兩則寓言故事的語篇結構分析

綱要式結構		例一〈薑從樹生〉	例二〈愚公移山〉	
場景設定	故事背景	地點	楚國 - 街市	太行山 + 王屋山下
		時間	缺失	缺失
		人物／角色	兩個楚國人	愚公、智叟
		事件	談論生薑從何而生	愚公帶領家人移山挖路
故事情節推動	衝突開端	二人因對「薑從何處生」持不同觀點而起爭論	兩座大山擋路，愚公一家進出不便	
	衝突轉折	其中一人堅持「薑從樹生」，並以自己的毛驢打賭，提議找十個人作旁證	愚公召集全家移山挖路，遭到智叟嘲笑	
	衝突結局	十個人都說生薑生於土中，那人雖認賭服輸，卻仍堅持「薑從樹生」(衝突未解決)	愚公應答：子子無窮盡，山卻不增，總有一日可挖走大山。智叟無言以對。(衝突解決)	
點明寓意	點明故事闡釋的道理	缺失	缺失	

由表 4 可見，兩篇寓言故事人物角色簡單、結構明瞭、語步清晰。《中國古代寓言》選編的故事篇幅都比較短小，最長的 1 篇〈東郭先生和狼〉大約 2,200 字，其餘 75 篇都在 200 至 500 字左右。作為兒童讀物，篇幅短小且語篇結構簡單明瞭，兒童讀者就會易於理解故事的情節並把握主要內容。

表 4 中有 2 個成分在 2 則寓言中都是缺失的，這種情況值得關注並作進一步分析。

1. 故事時間標注：虛構化的模糊設定與以史為鑒的歷史設定

《中國古代寓言》只有 7 篇直接標注了故事發生的具體朝代，時間設定模糊的篇目共 35 篇，佔篇目總數的 46%，近乎半數，35 篇中以籠統時間詞（「古時候」／「從前」）粗略交待時代背景的 5 篇，無標注時間的 30 篇（見表 5）。分析相關的「場景設定」要素後發現，未標注時間的 30 篇寓言中有 14 篇的主要角色為擬人化動物（如〈蝙蝠〉、〈鵲蚌相爭〉）或事物（如〈眉眼嘴鼻〉）。作為非人類的虛構角色，其所處具體時代對故事情節的展開與寓意的表現並不十分關鍵，這可能是這部分寓言故事常常模糊化時間背景的原因。

表 5：《中國古代寓言》收錄故事的時間背景交代情況

標注情況	篇數	篇目佔比	標注與寓言篇目示例
直接標注	7	9%	「宋朝年間」〈只許州官放火〉 「東漢時」〈樑上君子〉 「戰國時期」〈喉嚨的用處〉
間接標注	34	45%	「莊子」、「惠子」、「魏國」〈鳳凰和貓頭鷹〉 「邯鄲」、「趙簡子」〈獻鳩放生〉 「管仲」、「隰朋」、「齊桓公」〈老馬識途〉
籠統標注	5	7%	「古時候」〈葉公好龍〉 「從前」〈可笑的成見〉〈萬字〉〈借梯子〉〈折箭〉
無標注	30	39%	〈自鳴得意的老鼠〉、〈蝙蝠〉、〈小烏鴉學喜鵲叫〉、〈鸚鵡相爭〉、〈貓頭鷹搬家〉

此外，還有 34 篇寓言通過古代國名、地名或人名間接標注故事時間，如〈老馬識途〉中，由「管仲」、「齊桓公」等人名可推斷故事大約發生在春秋時期。這類故事有些是有據可考的歷史事件，涉及人物多為真實歷史人物，但進入寓言故事後，或多或少都加入了作者的再創作，使故事情節與人物角色都含有虛構成分（陳蒲清，1983，頁 4-5）。引用歷史人物或歷史事件，給寓言故事增添了歷史文化的深度和底蘊，增強了故事的可信度和說服力，有以史為鑒的作用，也提升了故事的教育性和可讀性。

2. 缺失的「點明寓意」成分

寓言故事和一般故事的差別，就在於寓言除了有完整的故事情節，還有比喻寄託的寓意（陳蒲清，1983，頁 2；干天全，1996；顧建華，1994，頁 8；白本松，2001，頁 3）。寓意是寓言語篇體裁結構（綱要式結構）的組成部分，是作者的寫作目的與作品的表達意圖，是生成寓言類語篇體裁的深層語義邏輯。

《中國古代寓言》中部分篇目有「點明寓意」成分，「直接點明寓意」6 篇，「間接點明寓意」20 篇，篇目佔比分別為 8% 與 26%，合計 34%（見表 6）。對於前者，兒童讀者可在理解故事情節的基礎上進一步明瞭故事寓意；而後者通過人物話語或旁觀者評議提示寓意線索，有兩點好處：

一是在避免教條化說教的前提下引導讀者思考寓意。如〈獻琴〉

一文最後，主人公工之僑感嘆道：「真可悲呀！難道只有這琴的遭遇如此嗎？」（曹文軒、陳先雲，2019，頁 46）由這句提示性話語，讀者可以由「琴」聯想到「人、事物或社會現象」，領會到該寓言諷刺了迷信古物、頭腦僵化的「人」（楊曉敏等，1981，頁 274），揭露了看人好壞、判斷事物優劣僅憑外表而非考究內在品質的「社會現象」，最後由「人」和「社會現象」感悟故事的告誡之意：「警示人們不要被人或事物的表像所蒙蔽」。

二是有利於促進讀者對寓意的多元化解讀。聯繫當代情景語境體會〈獻琴〉的寓意，讀者可以由古代「盲目迷信古物」的現象聯想到當代「盲目崇拜外國貨或外國思潮」的現象，進而認識到：這種荒謬可笑的盲目崇拜體現了不辨真偽的盲目跟從心理，甚至體現了可悲的民族自卑心理（黃瑞雲，2010，頁 364-365）。如此解讀，契合當代讀者的生活體驗與認知，對當代生活更具啟示意義。

表 6：《中國古代寓言》的「點明寓意」情況

「點明寓意」情況	篇數	篇目佔比	「點明寓意」相關句段與篇目示例
直接點明寓意	6	8%	例 1：「一個人的力量單薄得很，許多人團結在一起，力量就大了。」〈折箭〉 例 2：「一個人，在任何時候，都要克制自己，勉勵自己。」〈樛上君子〉
間接點明寓意	20	26%	例 1：「這三個動物都力求得到眼前的利益，卻不管它們身後隱藏著的禍患啊。」〈螳螂捕蟬，黃雀在後〉 例 2：「真可悲呀！難道只有這琴的遭遇如此嗎？」〈獻琴〉
缺失	50	66%	〈不宜動土〉、〈塞翁失馬〉、〈畫蛇添足〉

相比「直接點明寓意」與「間接點明寓意」的篇目，缺失「點明寓意」的篇目在全書佔比最大（66%），共 50 篇。閱讀這類寓言，兒童讀者要通過簡單的故事情節理解深刻的寓意並非易事。從教學角度看，「寓意留白」能給予學生深度閱讀和主動思考的空間，而「整本書閱讀」教學則應為學生提供寓意解讀的具體視角，以降低閱讀難度。

相比《中國古代寓言》中「點明寓意」的大量缺失，同類讀物會

將寓意故事單獨編排，以「題解」（楊曉敏等，1981）、「悅讀寓言」（陳沛淇，2014）等方式列於文言原文或白話故事之前，或以「評議」（兆文等，1981）、「研析」（黃瑞雲，2010）、「提示」（鄭強勝，1998）等形式附在故事之後。整合這類讀物對〈薑從樹生〉與〈愚公移山〉的寓意解讀，同時參考陳蒲清（1992，頁16，頁415-419）的兩種寓意內容（普遍社會現象／道德教訓或哲理）與淺中深三層寓意的概述，表7梳理出中國古代寓言的寓意解讀視角：

表7：寓意解讀視角分析（以〈薑從樹生〉與〈愚公移山〉為例）

〈薑從樹生〉寓意解讀	〈愚公移山〉寓意解讀	解讀視角
諷刺了不懂裝懂、因愛面子而在事實面前固執已見、堅持錯誤的人（李增林，1981，頁143-144；楊曉敏等，1981，頁335；吳紹禮等，1982，頁83-84）。	贊頌了愚公志向遠大，信心堅定，毅力頑強，不怕任何困難的可貴精神（何寶民，1980，頁61；陳沛淇，2014，頁14-15）。 愚公精神可嘉卻脫離實際，缺乏科學方法。做事如不從實際出發，不顧自然條件盲目蠻幹，必然勞民傷財、得不償失（黃瑞雲，2010，頁27-31；鄭強勝，1998，頁11）。	社會現象
因地域或職業不同，人們對事物的認識總會受限，遇不懂之處，應放下架子向懂的人求教（李增林，1981，頁143-144）。 「知之為知之，不知為不知」才是實事求是的科學態度。要堅持實踐第一，勇於修正錯誤（李增林，1981，頁143-144；吳紹禮等，1982，頁83-84）。	「世上無難事，只怕有心人」，只要敢想敢做，有毅力和決心，任何難事都能辦成（兆文等，1981，頁161；楊曉敏等，1981，頁125）。 從事任何工作，要充分發揮人的主觀能動作用，也要遵循客觀的科學規律，才能做好工作（鄭強勝，1998，頁11）。	一般道理
	表達了持之以恆的積極精神與發展變化的辯證觀念，以及道家輕視智慧、鄙棄知識的保守觀點（陳蒲清，1983，頁44）。	哲理闡釋
	表現了我國古代勞動人民征服自然的必勝信念，反映了我國勞動人民與大自然作鬥爭的雄偉氣魄與堅強毅力（楊曉敏等，1981，頁125；陳蒲清，1983，頁44）。	民族精神

近十種讀物對兩則寓言的寓意詮釋，體現了「社會現象」、「一般道理」、「哲理闡釋」與「民族精神」等不同層次、由淺入深的寓意解讀視角：「社會現象」影射了具體的某類事或某類人，寓意與故事情節或人物角色直接對應，是表層寓意；「一般道理」是具體社會現象的概

括，表達了為人處世之道或積極的價值觀，為中層寓意；「哲理闡釋」與「民族精神」體現了哲學流派、時代精神、民族氣節等人類共同的「思維積澱」（陳蒲清，1992，頁 419）或文化特質，是深層寓意。

與〈愚公移山〉不同，〈薑從樹生〉並未涉及深層寓意解讀（見表 7），可見不是所有中國古代寓言都有深層寓意。《中國古代寓言》中直接點明寓意的 6 篇寓言，均未觸及深層寓意，原因可能是篇幅短小、情節簡單的故事文本難以承載深層次的寓意內涵，以及三年級兒童的認知水準與閱讀能力難以領悟抽象隱晦的深層寓意。

此外，同一視角下寓意解讀的多元化現象也值得注意，如〈愚公移山〉在當代情景語境中就衍生出與歷史情景語境相對的寓意，即「志向遠大、信心堅定、持之以恆的積極精神」與「不講求客觀規律、缺乏科學方法的盲目蠻幹」的對立。這種在當代情景語境中衍生出新型寓意的例子並非個案，可見情景語境對語篇內容和結構的影響。

六、結語及教學建議

參照新《課標》第二學段「整本書閱讀」學習目標（初步理解主要內容、分享閱讀感受）與「從多角度探究文本意義、掌握整本書閱讀策略」的「整本書閱讀」學習總目標，結合本文對《中國古代寓言故事》的語篇體裁特徵分析，研究者提出兩方面的教學建議。

（一）以語篇體裁特徵為路徑，把握「整本書」的主要內容

《中國古代寓言》是一本寓言故事集，進行「整本書閱讀」，不能局限於單篇故事，而要立足「整本書」，將寓言類語篇的內容、結構和意義聯繫起來，理解全書 76 篇故事作為中國古代寓言類語篇的體裁特徵，最終理解「整本書」的主要內容和學習意義。

中國古代寓言故事的綱要式結構概括了故事的關鍵資訊（故事背景、情節推動、寓意）與主要情節（衝突的開端、轉折與結局），教師不妨將其轉化為圖表形式，在閱讀學習單中作為摘要提示，指引學生運用摘要策略，如刪減非關鍵資訊、擷取概括性關鍵詞（體現情節

發展的動詞／體現人物態度的形容詞)、鎖定段落主題句(陸怡琮, 2011; 林月鳳, 2018)等, 以歸納單篇故事的主要內容。

待完成「整本書」閱讀後, 教師再指導學生聯繫不同故事的摘要, 關注語篇結構的共性, 注意同一語步成分在不同故事中的異同, 並理解背後反映語篇體裁的深層結構共性。如「點明寓意」成分雖在多篇寓言中缺失, 但無論是否在故事中出現, 寓意都是寓言故事深層邏輯結構的重要組成部分, 只有把握寓意, 才能真正讀懂寓言故事。理解中國古代寓言類語篇體裁的共性特徵, 才能理解整本故事集的主要內容。從「單篇中國古代寓言故事」到「中國古代寓言故事類語篇」, 再到「中國古代寓言故事整本書」, 這個理解的思維過程可提煉形成整本書的摘要策略, 以幫助學生達成「整本書閱讀」第二學段的學習目標。

(二) 從多層視角解讀中國古代寓言的多元寓意

寓言的主要表達目的並非敘述故事, 而是傳達寓意, 即通過故事反映社會現象、闡明道理, 以實現諷刺或頌揚、勸誡或提倡的意圖(羅良清, 2010)。寓意解讀視角有淺與深的不同層次, 即使在同層次視角, 讀者個人也可以有多元化的寓意解讀, 這便是讀者個性化的閱讀感受。由此可見, 要達成「整本書閱讀」第二學段學習目標「分享閱讀感受」, 從寓意解讀入手切實可行。此外, 從多層視角解讀中國古代寓言的多元寓意, 也是實現「整本書閱讀」學習總目標「從多角度探究文本意義」的有效途徑。

寓意解讀雖然有多重性與多元化特徵, 但寓意解讀並不能隨意; 寓意與故事之間應有「和諧統一」的「一致之點」(陳蒲清, 1983, 頁 291)。首先, 寓意解讀要立足於文本, 以人物言行舉止推斷人物品質, 以故事情節的衝突性質聯繫社會現象, 才能訓練學生獨立解讀淺層寓意的能力。其次, 教師應鼓勵學生調動自身經驗(源於生活的直接經驗或源於閱讀、影視資訊的間接經驗)去感悟故事傳達的一般性道理, 將自己的領悟概括昇華為中層寓意。第三, 鑒於深層寓意解

讀對三年級兒童的難度，教師應點到為止，在不增加閱讀負擔的前提下，引導學生有意識地將寓言故事放置於歷史情景語境中思考，同時提供民族精神、國家文化、哲學流派等多元化解讀提示，為學生搭建深層寓意解讀的鷹架。以上由淺入深的寓意解讀過程，便是引導學生從多角度探究「整本書」文本意義的具體方法。

最後，無論是以語篇體裁特徵為路徑把握「整本書」的主要內容，還是從多層視角解讀中國古代寓言的多元寓意，本文認為整本書閱讀教學切忌過多理論宣講或知識灌輸，而應充分考慮小學生的語文學習心理。教師宜組織小組討論、口頭匯報、故事角色扮演等不同形式的學習活動，幫助學生在豐富而有趣的學習實踐中，達成具體的學習目標——在依據文本的基礎上「歸納寓言的主要內容、分析故事人物特點以及思考寓言寓意」。

參考文獻

- 白本松 (2001)：《先秦寓言史 (第1版)》，開封，河南大學出版社。
- 曹文軒、陳先雲主編 (2019)：《中國古代寓言》，北京，人民教育出版社。
- 陳文忠 (2002)：《文學理論》，合肥，安徽大學出版社。
- 陳蒲清 (1983)：《中國古代寓言史》，長沙，湖南教育出版社。
- 陳蒲清 (1992)：《寓言文學理論、歷史與應用》，台北，駱駝出版社。
- 陳蒲清 (1994)：中國古代寓言的範疇、起源、分期新探，《求索》，4，81-86。
- 陳琳 (2022)：科幻小說整本書閱讀教學策略研究，《江蘇教育》，27，30-32。
- 陳沛淇 (2014)：《重讀經典：從寓言學習說故事的力量》，台北，商周出版。
- 杜金榜 (2013)：《語篇分析教程》，武漢，武漢大學出版社。
- 干天全 (1996)：中國古代寓言述論，《四川大學學報 (哲學社會科學版)》，4，54-59。
- 谷生華、林健 (2003)：《小學語文學習心理》，北京，語文出版社。
- 顧建華 (1994)：《寓言：哲理的詩篇》，北京，北京大學出版社。
- 關舒文、呂立傑 (2019)：整本書閱讀：價值向度、現實困境與當代突圍，《中國教育學刊》，9，75-80。
- 郭慶藩 (2012)：《莊子集釋》(王孝魚點校)，北京，中華書局。
- 何寶民編 (1980)：《中國古代寓言故事》，河南人民出版社。
- 黃東花 (2013)：中西寓言語類結構的評價對比研究——以《伊索寓言》和《莊子》寓言為例，《求索》，11，168-170。
- 黃瑞雲注釋 (2010)：《新譯歷代寓言選》，台北，三民書局。
- 黃國文 (2001)：功能語篇分析縱橫談，《外語與外語教學》，12，1-19。
- 黃國文 (2002)：功能語篇分析面面觀，《國外外語教學》，4，25-32。
- 胡壯麟、朱永生、張德祿、李戰子 (2005)：《系統功能語言學概論》，北京，北京大學出版社。
- 李衛東 (2016)：混合式學習：整本書閱讀的策略選擇，《語文建設》，25，12-15。
- 李增林編注 (1981)：《古代寓言與故事注評》，銀川，寧夏人民出版社。
- 毛小仙 (2014)：小學語文教材中的寓言教學研究，《曲靖師範學院學報》，33 (S1)，120-122。
- 林月鳳 (2018)：摘要策略教學運用於國小國語教學之實務分析，《語文教育論壇》，15，1-10。
- 陸怡琮 (2011)：摘要策略教學對提升國小五年級學童摘要能力與閱讀理解的成效，《教育科學研究期刊》，56 (3)，91-118。
- 羅良清 (2010)：寓言文體解讀——從《伊索寓言》說起，《湘潭大學學報 (哲學社會科學版)》，34 (2)，98-102。
- 裴春花 (2018)：激趣、分享、拓展——整本書閱讀「一書三課型」的指導策略，《小學語文教學》，33，27-28。
- 任曉麗 (2019)：《初中小說整本書閱讀指導策略研究》，重慶，重慶師範大學碩士論文。
- 孫雪霞 (2013)：「朝三暮四」與「朝四暮三」——對《莊子》狙公寓言的哲學解讀，《文學評論》，2，40-44。
- 童慶炳主編 (2008)：《文學理論教程》，北京，高等教育出版社。
- 王躍平 (2020)：一書三課：整本書閱讀的教學模式建構，《語文教學通訊》，8，17-20。
- 王雪 (2004)：語篇體裁、語篇類型與翻譯，《外語與外語教學》，10，51-53。
- 吳欣歆 (2017)：語文課程視野下的整本書閱讀，《課程、教材、教法》，37 (5)，22-26。
- 吳紹禮、史連生、林齊康編寫 (1982)：《古代寓言故事選》，哈爾濱，黑龍江人民出版社。
- 許湘雲 (2009)：試論如何利用兒童文學作品對兒童進行心理健康教育——以伊索寓言為例，《黔南民族師範學院學報》，29 (4)，85-88。
- 楊曉敏、朱有明、徐思益選譯 (1981)：《中國古代寓言選譯》，烏魯木齊，新疆人民出版社。
- 姚文放 (2000)：《文學理論 (修訂版)》，南京，江蘇教育出版社。
- 余黨緒、葉開 (2016)：為什麼我們都主張「整本書閱讀」？，《語文教學通訊》，Z1，15-19。
- 于暉 (2018)：《功能語篇體裁分析理論與實踐》，北京，外語教學與研究出版社。

- 張瀚 (2016)：整本書閱讀教學中的三個關節點，《教學與管理》，17，40-42。
- 張燕玲、倪佳敏 (2019)：「整本書閱讀」：語文核心素養培養的必由之路，《中學語文教學參考》，17，30-33+64。
- 兆文、雲波、懷玉選釋 (1981)：《中國歷代寓言選》，太原，山西人民出版社。
- 鄭強勝 (1998)《寓言》，鄭州，中州古籍出版社。
- 中華人民共和國教育部 (2022)：《義務教育語文課程標準》，北京，北京師範大學出版社。
- 張雪姣 (2023)：整本書閱讀「三境」，《江蘇教育》，20，11-27。
- 朱自強 (2022)：論整本書的不同藝術形態及其閱讀教學方法，《課程、教材、教法》，42 (12)，103-109。
- Bhatia, V. K. (1993). *Analyzing genre: Language use in professional settings*. Longman.
- Eggins, S. (1994). *An introduction to systemic-functional linguistics*. Pinter Publishers.
- Dijk, T. A. van. (1988). *News as discourse*. L. Erlbaum Associates.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Hasan, R., Cloran, C., Butt, D., & Williams, G. (1996). *Ways of saying, ways of meaning: selected papers of Ruqaiya Hasan*. Cassell.
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. John Benjamins Pub. Co.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox Pub.
- Swales, J.M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Unsworth, L. (2006). Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(1), 55-76.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford University Press.

An Analysis of the Pedagogical Significance of Whole Book Reading: *Chinese Ancient Fables* as an Example

LI, Chun LEUNG, Pamela Pui-Wan*

Abstract

Ancient Chinese fables originate from the historical context of situations, and their original allegorical content containing political ideologies or philosophical interpretations are not easy to comprehend for children in modern days. To meet the requirements of teaching whole book reading, some fables in *Chinese Ancient Fables* are adapted by adding enlightening sentences or eliminating obscure allegorical content, indicating the influence of the context of situation on fables' content and structure.

This paper applies theories of systemic functional linguistics, including register, contextual configurations of situation, and schematic structure, to develop a schematic structure of the fables in *Chinese Ancient Fables*: "<background setting> conflict onset ^conflict turning point [^conflict resolution·(explicit allegorical significance)]". Three characteristics are explored from the schematic structure: 1. The text structure is clear and logically coherent, to adapt to the cognitive capacity and reading proficiency of third-grade students; 2. The ambiguous time setting reveals the textual feature of fictionality, and the use of

LI, Chun, Department of Chinese Language Studies, The Education University of Hong Kong, HK.

* LEUNG, Pamela Pui-Wan, Department of Chinese Language Studies, The Education University of Hong Kong, HK. (corresponding author)

historical place names or person names was to indirectly indicate the time and add cultural depth and historical appreciation to the stories; 3. The absence of the component "explicit allegorical significance" triggers multiple and diversified interpretations of the fables.

The findings suggest that genre analysis can be adopted for teaching whole book reading. Based on the understanding of individual fables, students can understand the fable collections and grasp the main points of *Chinese Ancient Fables*. Simultaneously, genre analysis provides guidelines for students to interpret the diverse allegorical meanings of Chinese ancient fables from multiple perspectives.

Keywords: *Chinese Ancient Fables*, teaching of whole book reading, genre, context of situation, schematic structure