

閱覽英華

文言經典語言和篇章的學與教

羅燕琴、林偉業 編著

香港大學出版社
香港薄扶林道香港大學
www.hkupress.org

© 2016 香港大學出版社

ISBN 978-988-8208-91-3

版權所有。未經香港大學出版社書面許可，不得以任何（電子或機械）方式，包括影印、錄製或通過信息存儲或檢索系統，複製或轉載本書任何部分。

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

亨泰印刷有限公司承印

目 錄

序 羅燕琴	vii
第一章 對譯：文言作品的教學策略 林偉業	1
第二章 「教育戲劇」的實踐與評估——以〈燭之武退秦師〉為例 譚詠兒	37
第三章 說話能力架構芻議 林偉業、羅燕琴、潘溫文	67
第四章 文言作品中華文化範疇的學與教：文本與文化教學的對話 林偉業、羅燕琴	93
第五章 〈魚我所欲也〉教學設計 林偉業、羅燕琴、麥穎儀、任佩怡	113
第六章 文言教學內容知識——以〈魚我所欲也〉為例 林偉業、麥穎儀	183
第七章 詩歌教學——以杜甫〈登樓〉為例 林偉業	199
作者簡介	215

序

本書旨在探究中學文言作品學與教的理論與實踐。全書共七章，內容包括文言對譯、戲劇教學、文化教學、說話教學、文言文教學和詩歌教學。各章理論與實踐配合，作者在各章中建議的教學設計，大部分曾在中學的課堂實踐，並取得成效。以下是各章的重要內容：

第一章：對譯：文言作品的教學策略

文言學習是中國語文教學的重要部分。本文旨在說明對譯是文言作品教學最基本而有效的教學策略。作者首先指出文言學習對提升學生中文程度有不少益處，但由於文言與學生生活的距離遙遠，而學生又不了解古代生活百科知識，因此，學生學習文言的興趣甚低。接着作者指出在課堂上，中文教師利用文言語譯幫助學生理解文言原文是普遍現象，但作者以四篇〈守株待兔〉的語譯為例，說明文言語譯的限制在於不利遷移。作者最後提出嚴謹的文言對譯是文言學習的重要工具，能夠使學生遷移文言能力，閱讀新的文言作品。

作者整理了文言對譯的五大原則：(1) 對照翻譯每一個字詞；(2) 只翻譯字詞的典型意義，不是字詞在上下文語境的言外之意；(3) 為了令對譯比較通順，以免對譯不成句子，可以簡略增補少量文言原文沒有的字詞；(4) 為了令對譯比較通順，以免對譯不成句子，可以稍為改變文言原文字詞的次序；(5) 對譯後，須再根據對譯，把全文作更完整和通順的口頭或書面語譯。

第二章：「教育戲劇」的實踐與評估——以〈燭之武退秦師〉為例

近年香港中文教師在中小學的課堂引入戲劇活動，以幫助學生理解文本。本文旨在介紹「教育戲劇」可以如何在中文的課堂上實踐，並以〈燭之武退秦師〉為例，指出如何評估學生的戲劇表現。作者首先指出「教育戲劇」是在課堂中運用戲劇和劇場技巧的教學方法，並通過闡釋「情境」、「模仿」、「聯想」及「同理心」四種戲劇的特質，說明「教育戲劇」的教學作用。作者提出中文教師可以採用「教育戲劇」這一種多元創作性及具結構性的教學方法，幫助學生理解篇章深層的意義。作者亦介紹

適用於中學中文閱讀教學的六種戲劇習式，包括：「教師入戲」、「牆上的角色」、「定格」、「思路追蹤」、「坐針氈」及「良心小巷」。教師可因應不同的教學目標，選取習式配合教學，從而引導學生理解及思考文本的深層意義和作者的言外之意。

作者以〈燭之武退秦師〉的教學設計為例，說明教師以「教育戲劇」教導學生理解燭之武游說秦穆公退兵的過程與方法。作者亦建議教師評估學生演出及他們對文本深層理解的方法。最後，作者根據個人實踐和研究經驗提出「教育戲劇」應用在中文閱讀教學時常見的困難及解決方法。

第三章：說話能力架構芻議

說話能力的學與教是香港中國語文學習領域的重要環節。本文旨在提出說話能力架構的理念，以供中文教師設計說話教學活動參考。作者首先回顧三個經典的語文能力及說話能力理論：荷蘭心理語言學者 Willem J. M. Levelt 有關說話的認知心理過程；英國應用語言學學者 Martin Bygate 的口語能力的類型學分類；加拿大雙語學者 Jim Cummins 區分「基本人際溝通技能」與「認知學術語言能力」。作者基於這三個經典理論，提出說話能力的架構，作為中國語文說話教學的課程、教學方法與評估的基礎。

作者提出口頭話語行為包括五個環節，構成說話的能力：(1) 運用世界背景知識；(2) 按照話語功能和類型，把訊息內容組織起來；(3) 視乎情境，構思與組織訊息內容，並把訊息內容賦予語言結構及形式；(4) 訊息內容的語言結構形式經生理活動產生實質的物理存在；(5) 監控整個過程是否符合要求。作者以學習〈燭之武退秦師〉一文為例，解釋這個說話能力架構的特色。附錄為〈魚我所欲也〉論辯組織教學示例，供教師參考。

第四章：文言作品中華文化範疇的學與教：文本與文化教學的對話

香港的高中課程一向重視文化的學與教，資深的中文教師在文化教學亦有不少心得。本文旨在指出文化教學可與文言作品教學相結合，教師可以引導學生通過閱讀文本認識中華文化。作者以兩個虛構的人物：杏梅和文理的對話，解釋教師設計和實踐文化教學的方法。他們首先討論中華文化精神可以分為四個領域：心靈世界、生活世界、價值取向和觀照方式。接着，二人討論中西文化素養的內涵和中華文化教學應包括哪些項目。然後，他們進一步討論中華文化的教學，提出教學時不一定要區分東西方的文化，而可把焦點放在探討傳統和當代生活相通與相異的地方。杏梅更提出：「只要抓住這一關鍵，把傳統文化價值放到學生的當代生活文化處境和脈絡之中，讓傳統文化價值的特徵、優秀面、不足之處統統呈現，文化學習便無所往而不利了。」二人並不贊成把文化內容抽離文本，獨立成為教學目標的安排，他們認為文化學習須融貫在文本閱讀之中。至於文化教學的方式，教師宜引導學生從交談中學習，而不應運用家長式的灌輸教學。

作者在後記中提出設計中一文化單元的五個要點：(1) 學生須通過閱讀好的文章學習所選擇的文化內容主題。(2) 學生把握「仁義」觀念，可以幫助他們深刻理解傳統儒家經典篇章。(3) 教師可選《論語》或《孟子》中適合初中學生閱讀的部分，如《孟子·公孫丑上》「今人乍見孺子將入於井」，並配合有趣的記敘故事配合，如選〈孫叔敖殺蛇〉和〈荀巨伯遠看友人疾〉兩故事，配合白話篇章和影視材料，讓學生可以深刻理解「仁義」觀念。(4) 「仁義」文化單元的設計原則。(5) 教師須避免把個人見解灌輸給學生，課堂上多安排分組活動，讓學生主動建構中華文化知識。

第五章：〈魚我所欲也〉教學設計

《孟子·告子上》〈魚我所欲也〉是香港中國語文高中課程指定的文言經典閱讀教材。本文旨在介紹〈魚我所欲也〉一文的教學設計，並提出高中文言作品教學的可行建議。這教學設計的主題是孟子對「生」與「義」的見解和孟子如何利用論證證明「義」比「生」更為重要。設計的主要目的是訓練學生閱讀文言作品三個層次的的能力：文意表層理解方面，着重學生字字對譯，要求他們掌握每個字詞的解釋，並明白每句的意思和句與句的關係。文意深層理解方面，學生須明白每段的段意、主旨和「捨生取義」的要義，並掌握孟子的論辯過程。讀者層理解方面，學生能夠連繫個人已知的知識，以探討「捨生取義」的生活意義。

設計的特點有三：(1) 強調學生通過小組討論學習字詞意思和文意。(2) 強調提升學生的學習興趣，要求學生聯繫生活，以理解「生」與「義」的內涵。(3) 強調教師因材施教，照顧學生差異，課堂上須提供具體的回饋，幫助學生學習。最後附有教師工作紙和教學錦囊，供教師實踐參考。

第六章：文言教學內容知識——以〈魚我所欲也〉為例

《孟子·告子上》〈魚我所欲也〉是先秦的經典作品，不少文詞具文化內涵和文言的語言特色。本文作者從〈魚我所欲也〉中選取一些特別字詞、句式和文化概念加以闡釋和申述。這些字詞包括：窮、乏、爾、疇、喪、萬鍾、辯、得、也、者也、焉、耳、乎、得兼、何、何加、莫、勿、弗、非等實詞和虛詞，句式則包括所字句、話題句等。最後，作者推介三大類別的文言字典和參考書，包括古代漢語字詞意思、古代漢語語法和漢語的意義引申和流變。

第七章：詩歌教學——以杜甫〈登樓〉為例

詩歌教學是文言作品教學的一個重要部分。本文旨在介紹杜甫〈登樓〉三部式結構的特色及建議教師如何教授這首律詩。作者首先以王績〈野望〉、王勃〈滕王閣〉、張繼〈楓橋夜泊〉等詩歌為例，說明近體詩「事情—情景—情理」的抒情結構及其變化特色。作者又以王勃〈送杜少府之任蜀州〉、李白〈送友人〉、王之渙〈登鶴鶴樓〉、孟浩然〈春曉〉、李商隱〈登樂遊原〉、崔顥〈黃鶴樓〉等唐詩，說明教師可以通過引

導學生理解唐詩的抒情結構以明白詩歌的內容、情感和主題。作者再以杜甫〈登樓〉為例，分析〈登樓〉的三部式各環的細節，包括第一環中，杜甫革新了三部式結構及發展了律詩的新範式；第二環中，杜甫句法的模稜及其意義；以及第三環中，杜甫晚年詩歌的主題。

本書主要作者林偉業博士，知識廣博，學養淵深，既熱衷古代漢語的探究，又能結合文言特色和最新的閱讀教學理論，提出文言對譯教學的理念和實踐原則，亦就〈魚我所欲也〉一文的特別文言字詞和句式，引經據典，補充額外資料，給予詳盡注釋。林博士對於古詩教學、中國文化教學、說話教學有獨到和精闢的見解，這幾篇著作能有助中文教育工作者教授文言作品。

另一位作者譚詠兒博士是香港少有以戲劇教授中國語文、中國文學和兒童文學的專家。譚博士對戲劇教育和閱讀教學的理論有深厚的認識，富實踐經驗，並有不少精彩的教學心得。譚博士其中一個重要而創新的研究是以戲劇教授文言文，她不但提出如何在課堂上具體實踐以戲劇學習文言文的設計，並示範如何評估學生的表現；也關注到中文教師的專業成長。中文教育工作者可從她的研究文章中獲得新知和教學靈感。

我們依據文言對譯理論和閱讀教學理論設計〈魚我所欲也〉的教學材料，經具教學熱誠的中文教師在課堂上實踐和修正。由於教學設計與傳統教學有異，實踐殊不容易。這個教學設計課節共12節，內容豐富，工作紙設計共39張。教師可以因應學生水平和教學時間，選取合用的教學材料施教。

最後，本書得以完成，實有賴任佩怡和麥穎儀兩位年青的研究員，不辭勞苦，在緊迫的時限下，犧牲休息的時間，幫助偉業和我整理文稿，並不斷提出改善書稿的意見。在過程中，她們默默完成我們高難度的要求，表現了優異的語文素養和堅忍毅力，我們深受感動。沒有她們，恐怕難以成書，謹此向她們致以無限謝意。

羅燕琴
2016年3月

1

對譯

文言作品的教學策略

林偉業

摘要

本文第一部分先以辯證的角度檢視文言教學的三種迷思：一、古典文言與現今白話無疑有距離，但距離不如想像般遠；二、藉多讀以習得文言是好事，但文言語言系統的學習更重要；三、學習文言無法避免利用文言譯文，但傳統譯文對文言學習有限制。本文第二部分詳細分析了〈守株待兔〉的不同譯文，指出傳統譯文不利文言能力的建立與遷移，因而提出文言教學必須由語譯到對譯，並建立對譯的理論、原則與方法，藉對譯突出文言與白話大面積的相通與有限的差異，讓學生提升對文言的覺識、掌握文言的語言系統、建立文言的理解能力，並實現能力的遷移，自行閱讀文言作品。本文第三部分探討了作為教學策略的文言對譯，與學生文言學習方法和校本課程組織的關係。

前言：文言為何？

學習文言文一向是中文教學的重要內容。文言學習對提升學生中文程度至少有以下益處：

首先，在莊重場合，我們少說「爸爸」而說「父親」；電視片集裏的「拉茜」雖然是條狗，但我們喚牠做「神『犬』」，以示敬重；政治口號難免要貼近普羅，如「一定要得」很口語化，無可厚非，不過，優雅一點的說法是雙重否定構式「非……不可」；「豬肉妹/佬」無疑不夠體面，但「肉類分割技術員」也不倫不類，文人古德明認為如果仍嫌「屠戶」粗魯，則「宰割員」（見《灑水燕談錄》「操刀以割，有宰天下之志」）意蘊，便典雅得多（古德明，2015）。其實，還有「庖丁」一詞，同樣得體。學習「父」、「犬」、「非……不可」、「屠」、「宰割」、「庖丁」這類書面語，有賴文言文閱讀。文言文閱讀是豐富學生詞彙和表達方式的重要途徑，而不必沉淪於遣詞貧乏、造句枯乾的語言泥沼之中。

其次，文言是直接閱讀古典的唯一途徑。當然，無法迴避的問題是：為甚麼要閱讀古代傳下來的經典？答案之一或如作家楊照所言：「保存了我們今天不熟悉的痛苦」（楊照，2015）。歷史不斷重複，人類的磨難如卡繆筆下薛西弗斯的巨石不斷推上還不斷滾下，又如吳剛伐桂，金龜運糞，永不歇息，輪迴重生，在每個不同世代以相同得令人難以置信的面貌再現永恆的荒謬與苦難。黑格爾說，人類從歷史獲取的唯一教訓，是人類從來不從歷史獲取教訓，甚是。文學經典的價值，遂如楊照解釋，「探索自己日常生活以外的痛苦，甚至透過經典，讓自己能夠越過當前的時空，進入已經消失、今天大家不習慣不熟悉的痛苦，就是讓我們防備，讓我們警覺，讓我們不會一下子被突如其來的改變、挫折打倒，最好的方法。……閱讀是最便宜又最簡單的準備。」（楊照，2015）所以，裴鏘之後一千二百年我們仍看聶隱娘，也再看灰姑娘，還有，重看丁蟹。總之，在原來故事裏體驗感受過或未感受過的痛苦，又添進一些當代的新猷，擴充苦痛的可能世界，讓薛西弗斯把魔山滾石再推高一點。閱讀古典，創造新經典，歷史便是這樣煉成的。學習文言，為了讓歷史繼續。

或問，讀經典必須看原文嗎？畢竟，時代演變，表達的手段與媒介日趨多元，經典作品可以藉小說（文字）、電影（聲音與影像）、舞蹈（動作），乃至不同電子方式重現（re-present）。唐滌生的《紫釵記》不遜於湯顯祖或蔣防的《霍小玉傳》，史匹堡《侏羅紀公園》比米高基頓的原作更多人認識，百年之後，唐、史二君作品的經典地位可能更高。毋庸諱言，改編往往不輸原作，確是事實；雖然，身為語文人，還想自欺欺人，不願承認。

然而，人不能踏進同一條河兩次，何況作品經過改編，即使更為經典，已是另一作品。不過，更重要者，是由於現代白話與古典文言，距離沒有想像般遙遠。今天捧讀《詩經》，「窈窕淑女，君子好逑；求之不得，輾轉反側」（《周南·關雎》），或「戰戰兢兢，如臨深淵，如履薄冰」（《小雅·小旻》），語言彷彿沒有隔閡；總是說《尚書》詰屈聱牙吧，但「多才多藝」（《金縢》）、「功虧一簣」（《旅獒》）、「好生之德」（《大禹謨》）、「有條不紊」（《盤庚上》）……（下省數十例）等語，仍然活潑潑地掛在今人口邊，這竟是二、三千年前的作品！與《貝奧武夫》或喬叟《坎特伯雷故事集》這類經典不同，閱讀這些上古與中古英語作品，名副其實等如破「解」達文西密「碼」一樣，中國傳統經典作品即使如何古老，卻是莎士比亞之類，雖有今古文之別，還是明顯貫通，語言面貌，不少依然青春。

現代白話與古典文言相對靠近，讓我們可以逕直閱讀作品原文；直接閱讀原文，又讓現代白話與古典文言互相靠攏。雖二而一，如銜尾蛇，環迴共生。關鍵之一，不要把文言當成達文西密碼一般學習，讓古典世界與當今生活接軌、連通。

文言學習，並非習得

學習文言，與學習其他語言一樣，掌握有關語言系統 (language system) 是關鍵。當然，文言主要是一種文學語言 (literary language)，這種語言固然是語文 (literacy) 的一部分，特別是正式 (formal) 場合的書面文體，但始終不是日常生活接觸最廣、出現頻率最高的讀寫語文實踐。這特徵顯然掣肘了學生把握文言：與生活的遠距離固然減低學生學習文言的興趣與動機，不了解古代生活百科知識加上欠缺足夠的語言輸入 (input)，自然影響了學生辨識 (discern) 乃至概括 (generalize) 文言字詞與句子結構模式的效度，最終無法把握文言的語言系統 (Bybee, 2010; Tomasello, 2003)。要有效地閱讀文言文，就更無從說起了。

由於這些特徵與困難，文言學習，的確名副其實，是典型的「學習」(learning) 而非「習得」(acquisition) (Krashen, 1981, 1985)，儘管今天語文學習觀未必如 Krashen 初衷把習得與學習看得如此涇渭分明。一千年前的兒童誦讀蒙學教材，是習得，但現代學生再無可能處於同樣語境——今天連公函也要求使用親切的語體和私文格式 (法定語文事務署, 1997, 2000)，尺牘是迂腐的換喻，要建立文言習得語境，必須承認，乃緣木求魚，追求空中樓閣。今天文言的「學習」特質，使一些或許出於好意，例如強迫學童誦經，以為就能造就習得語境的計劃，不但勞而無功，反而削弱學習興趣，是刻舟求劍的空想，最終必然賠了夫人又折兵 (胡曉明, 2006；劉曉東, 2009；龔鵬程, 2008)，浪費時間，也害苦了學生。

文言學習的方法之中，語譯或譯文是常見和重要的工具，下節將探討這工具在現今文言課堂中的運用。

文言語譯的運用：由兩個案例開始

2015年6月，杭州。坐在實驗教室單面鏡後，觀看一節小學三年級的中國語文公開課。教材選用人教版五年級下冊第一單元的《世說新語·楊氏之子》，講述楊修兒時機智應對到訪世伯的故事。¹ 課上教師向學生介紹：「今天是我们第一次學習文言文啊」，學生都說「好」。

課前全體學生由班長帶領放聲背誦之前所學詩歌；引入部分約三、四分鐘，主要介紹古人見面禮節。然後是國內語文課極重視的朗讀：全班同聲朗讀、學生座位上自由朗讀、個別學生站立向全班朗讀、鄰座互相朗讀、教師全文示範朗讀、教師逐句示範朗讀、學生模仿全文及逐句朗讀……總之，十二、三分鐘朗讀方式層出不窮。之後，教師開始引領學生理解故事：

1. 《世說新語》只提楊氏子，沒有說便是楊修，但《太平廣記》記載同一故事，明確說是楊修，這裏是據《太平廣記》補充。

教師：我們學習文言文，其實還可以借重課文紙上的注釋和譯文，跟課文對照着讀。請跟先生合作，來試試，讀好第一句給大家作個示範，來，(指向一名學生，學生站起身)請你，我來讀譯文，你來讀文中對應的句子，好吧？「梁國姓楊人家的九歲兒子，很聰明。」

某生：「梁國楊氏子九歲，甚聰慧。」

教師：(向全班)各位弟子，聽清楚了嗎？

眾生：聽清楚了。

教師：那我們來做做小小翻譯家。同坐兩個人請合作，一人讀一句譯文，另一位讀文中對應的句子。

眾生：(鄰座學生互相朗讀譯文與原文。)

約分半鐘後，眾生對讀完畢。教師選定五對同坐學生，指派他們向全班再以先譯文後原文的方式，分別朗讀全篇按文意劃分出來的五組句子。第一對學生朗讀譯文和原文之後，教師隨即講解該句文意，提問字詞意思，據教案所示，特別針對通假字、人稱省略(教師藉此指出文言文語言簡練)、古今異義(包括文字演變，如教師介紹「禽」字字形由甲骨到楷書的發展，然後學生抄寫該字四次)。然後講解第二組句子，如此類推，整個過程近八分鐘。然後是約十分鐘故事主題的探討和約五分鐘背誦課文作結。背詩—朗讀—語譯與理解—探究—背誦，整節課40分鐘。

約一小時後，輪到香港一方專家報告初中文言文教學實踐，還播放了試教錄像片段。引入部分是一個兩、三分鐘的小測(quiz)，教師派發沒有標點的教材文本，學生斷句，完卷後，教師隨即派發答案，學生自行核對，教師提問以診斷學生對教材的認識程度和情況。講者提出，以斷句小測始，旨在讓教師在教學前了解學生認識甚麼、不認識甚麼，教學時不教或只略教學生早已知悉的部分，詳教不認識的地方。然後，教師派發語譯，學生利用語譯檢視自己錯誤的斷句，思考正確斷句的理由。接着教師針對學生錯誤最多的部分，講解字詞和文意。課堂再以另一文本的斷句短測作結。斷句前測—語譯—講解字詞與文意—斷句後測，整節課40分鐘。

以上兩個案例的教學設計，無論課程背景、語文教學理念、學生年級與程度、學習目標、教師教學風格等，均很不相同，然而，不約而同者，是兩位教師都利用了文言語譯為主要工具，讓學生理解文言原文，可以說，文言語譯是兩課堂的樞紐，²銜接學生字詞解碼(在小學課是大量朗讀，在中學課是斷句)和深層理解(在小學課是主題探究，在中學課是把握不認識的地方)。

事實上，教師利用文言語譯幫助學生理解文言原文，並非僅見於以上兩個案例，而常見於現今文言課堂。文言語譯成為普遍的教學策略，不只因為便利，而是有更深的內在原因，與語文學習的關鍵原理有關。

2. 這裏說「樞紐」，是描述用語，不是評價用語，即：「樞紐」並不意指這部分是課堂的最重要部分，只是指出它在課堂中的角色和作用。

語文學習無它，化所接觸的語言「輸入」(input)為語言系統與認知結構相融合的「吸納」(intake)而已。不同的語文學習理論，即使見解如何南轅北轍，對於這一根本原則，殆無異議。問題只是：輸入如何才能轉化成吸納？不同解答，形成了不同的語文學習理論。不過，眾說儘管紛紜，其中一項起碼的共識，應是「輸入」必須「可以理解」(comprehensible)，這一條件即使未夠充分，但至少是必需的。也就是說，學習者接觸語言輸入，必須是學習者能夠理解的，否則無法學習。

因此，學習文言文，無法迴避「理解」，否則永遠談不上學習。學生要在二十一世紀理解千百年前的文言篇章，文言輸入無疑是文言篇章，而必由之徑還是用當代語言(現代白話)解釋這些文言篇章(古代漢語)，因此，教師的確避免不了語譯，口頭疏解是語譯、字詞注釋是語譯、譯文當然更是語譯。問題是，語譯或譯文儘管能讓學生理解特定文言篇章，但是，能幫助學生學習文言嗎？尤其是，語譯或譯文能令學生把某一篇所學，遷移到另一篇上嗎？

傳統文言語譯的限制：不利遷移

在現代白話的語文環境中學習古典文言，文言語譯——及不同形式的廣義語譯，如注釋、講解等——無可避免。如何、或能否利用這些傳統文言語譯幫助學生學習文言，並達到能力遷移的最終目的呢？本節借〈守株待兔〉為例探討傳統文言語譯的幫助和限制，並藉此提出我們的解決方法——對譯，而不止於語譯。

〈守株待兔〉篇幅短小，字詞也相對淺白，故事更耳熟能詳，很便利我們用以探討文言語譯和文言學習。〈守株待兔〉典出《韓非子》的〈五蠹〉，文中先敘述了大歷史的發展與演化，由上古有巢氏與燧人氏教導先民避禽獸蟲蛇之害、生火熟食免胃腹疾病開始，至中古大禹成功治水，再到近古桀紂暴亂和湯武征伐的交替循環——咦，這不就是今天以為理所當然、不言而喻的教科書版本的中國敘事史觀嗎？——遂概括了歷史長江後浪推前浪、一代新朝換舊朝的必然，指出改朝換代，就是推陳出新，舊制度自當棄如敝屣，毫不足惜，「是以聖人不期脩古，不法常可」，**接着便講述了守株待兔的故事**，諷刺首蠹(蠹，蛀蟲，比喻為害社會的人)儒家戀慕前朝、推崇周禮舊制度，乃泥古不化、不知變通，並以「今欲以先王之政治當世之民，皆守株之類也」作結。之後，〈五蠹〉繼續批判儒家和另外四蠹(包括毫無原則、喜歡亂搬龍門和詭辯的縱橫家政客、勇武抗爭的游俠、逃避役賦的自由主義者、重利輕法的工商界)，與今天世局彷彿呼應。韓非好用寓言說理，但〈五蠹〉只有〈守株待兔〉一個寓言故事。這裏因襲傳統，只節錄故事，而忽略其前後文理，不執着原文主題：³

3. 學生一般在小學階段接觸〈守株待兔〉，故事主題因此常定調為反對不勞而獲，這當然只是教育體制下的刻意誤讀(mis-reading)。

〈守株待兔〉

宋人有耕者，田中有株，兔走觸株，折頸而死。因釋其耒而守株，冀復得兔，兔不可復得，而身為宋國笑。

我們以「守株待兔+語譯」為關鍵詞搜尋谷歌，把首四個搜得的語譯，按篇幅長短排列如下：

語譯一

有一個宋國的農夫在耕田，田裏面有一個樹樁，一隻兔子不小心撞到樹樁，折斷了脖子而死，那農夫因此放下耕犁而守在樹樁旁邊，希望再撿到兔子，但沒有兔子再來，而他也成為宋國人的笑柄。(引自雅虎香港知識，2007)

語譯二

宋國有個農民，他所耕的田地中有一顆樹樁。一天，一隻疾跑如飛快的兔子撞在了樹樁上，扭斷了脖子而死。從此，那個農民捨棄了他的農具，天天守在樹樁旁等待，希望能再得到一隻兔子。結果，兔子沒等到，他自己卻成了宋國的笑話。(引自雅虎香港知識，2008)

語譯三

古時宋國有一位農夫，他的田裏種有樹。一天耕田時，他看見一隻兔子奔過來，一頭撞到樹幹上死了。農夫以為此後兔子會自動送上門來，從此就不再耕作，整天只守在樹幹旁邊，以求得到更多的兔子。可是，以後再也沒有兔子撞到樹幹上，農夫的行徑卻在宋國被傳為笑柄。(引自雅虎香港知識，2006)

語譯四 (白話語譯更像是英語翻譯的中文二度翻譯)

Once upon a time, there was a farmer. One day, while he was working in the fields, he saw a hare run into a tree stump accidentally and die of a broken neck.

從前，有一個農夫。一天，在他耕田的時候，忽然跑過來一隻野兔，恰好碰在一個樹樁上，脖子折斷死了。

The farmer took the hare home and cooked a delicious meal for himself.

農夫把兔子撿回家去，美美地吃了一頓兔肉。

That night he thought, "I needn't work so hard. All I have to do is wait every day by the stump to pick up the hare that runs into it."

當晚，他就想：「我何必辛辛苦苦的種地呢？每天在樹樁旁等着撿撞死的野兔就好了。」

So from then on he gave up farming, and stood by the tree stump waiting for the hare to come and run into it.

於是他從此不再耕種，每天在樹樁旁等待野兔的到來。

But from then on, he never saw another hare run into the tree stump.

但是，從那以後，他再沒有發現一隻野兔撞在樹樁上。

(引自新浪教育，2012)

以上四篇語譯，如果從文言學習（而非說故事或創意寫作）角度考量，哪一篇／一些較適宜用為文言課堂的教學材料，哪一篇／一些不適宜？我們盡量對照原文與語譯的字詞，但仍按篇幅長短為先後次序（即原文之下，先列語譯一，最後語譯四），把四個語譯重排於下頁，俾能比較原文與語譯的同異，以探討傳統文言語譯於文言教學上的得與失，鼓勵讀者先細審四個語譯，有了自己的看法後，才繼續閱讀下文：

〔第一句〕

宋人	有		耕者，
	有	一個	宋國的農夫在耕田，
宋國	有	個	農民，
古時	宋國	有	一位農夫，
從前，		有	一個農夫。

〔第二句〕

	田	中	有	株，
	田	裏面	有	一個樹樁，
他所耕的	田地	中	有	一顆樹樁。
他的	田	裏	種有	樹。

（沒有語譯）

〔第三句〕

				兔
			一隻	兔子
一天，			一隻	疾跑如飛快的
一天	耕田	時，他	看見	一隻
一天，在	他	耕田的	時候，	忽然
				跑過來
			一隻	野兔，
	走		觸	株，
不小心			撞到	樹樁，
			撞在了	樹樁上，
	奔過來，	一頭	撞到	樹幹上，
			恰好	碰在
			一個	樹樁上，

〔第四句〕

折 頸 而 死。

折斷了 脖子 而 死，

扭斷了 脖子 而 死。

死了。農夫以為此後兔子會自動送上門來，

脖子 折斷 死了。農夫把兔子拾回家去，美美地吃了一頓兔肉。當晚，他就想：「我何必辛辛苦苦的種地呢？每天在樹樁旁等着撿撞死的野兔就好了。」

〔第五句〕

因 釋 其 耒

從此，那個 農民 捨棄了 他的 農具，

那 農夫 因此 放下 耕犁

從此 就 不 再 耕作，

於是 他 從此 不 再 耕種，

而 守 株，

天天 守 在 樹樁 旁 等待，

而 守 在 樹樁 旁邊，

整天 只 守 在 樹幹 旁邊，

每天 在 樹樁 旁 等待 野兔的 到來。

〔第六句〕

冀 復 得 兔，

希望 再 撿到 兔子，

希望 能 再 得到 一隻 兔子。

以 求 得到 更多的 兔子。

(沒有語譯)

〔第七句〕

					兔
但			沒有		兔子
結果，					兔子
可是，	以後	再	也	沒有	兔子
但是，從	那	以後，他	再	沒有	發現
					一隻
					野兔

不 可 復 得，

再 來，
沒 等到，
撞 到 樹 幹 上，
撞 在 樹 樁 上。

〔第八句〕

而 身		為	宋國		笑。
而 他		也	成為	宋國人的	笑柄。
他 自己		卻	成了	宋國的	笑話。
農 夫 的	行 徑	卻	在	宋國	被 傳 為
					笑柄。

(沒有語譯)

以上四個語譯，從文言教學工具的角度看，優劣何在？現按句子順序逐一分析如下。

第一句：宋人有耕者

1. 首先，正如本文第一節所述，古典文言與現代白話之間的距離，沒有想像般遙遠，中文裏，有一些基本核心詞彙與句子組織（或統稱「構式」(construction)，歷時不變，貫通於文言與白話，古今一致，如這裏的「人」、「有」（其實還有「耕」、「者」，見下文第三點）（參見 Wierzbicka, 1996; 施真珍, 2011; 黃樹先, 2010），這類詞彙與組織的原文與譯文相同。換言之，不論如何初學，其實學生對文言不是零起步，問題在於如何把文言與白話的相通之處放到最大，盡最大力量呈現古典文言與現代白話之間的短小距離而已，這樣，學生才不再視文言為不可解、或只有專家才可解的達文西密碼，自我效能感 (self-efficacy) 才能提升，我們知道，自我效能感與語文學習效果是正相關的。

2. 其次，我們看到原文沒有但語譯增補的內容，包括四個語譯都補上的數量詞：有「一個」農夫，另外，僅語譯三與四在開端增加了時間詞為全篇定位 (orientation)。句中「耕者/農夫」是「無定」(indefinite) 的名詞，在英語須冠以 a/an 作為限定成份 (determiner)。現代白話由於歐化，有同樣要求，須在名詞前加上數量詞，如這裏的「一個」，而且通常與存在構式(有字句)連用，作為無定的標記 (marked)，(如果是「有定」[definite]，則用指示代詞，如「這、那」，作用等同英語的冠詞 the) (Li & Thompson, 1989; 沈家煊, 1995; 陳平, 1991; 董秀芳, 2010)，然而，文言沒有這要求，不論有定、無定，都可以直接用光杆名詞 (bare noun)，即名詞前毋須限定成份，正因如此，文言的白話語譯總是需要為無定名詞補上數量詞，有定名詞前補上指定代詞，教師便可以利用語譯，在名詞前增補適當限定成份，經反覆比讀，學生既把握到文白的差別，而且更有助理解句中名詞的指向或話語意義。與此不同，為全篇定位的開端時間詞不是文言語言系統的要求，而是文意的聯想推論 (elaborative inference) 而已。換言之，雖然在深層理解的情境模型 (situation model) 中，時間定位是存在的，但是，在語言表層上卻不一定必要，因為，語言的機制從來是：說話人只在語言表層提供最相關和關鍵的訊息為線索，讓閱聽人根據語境和共通背景知識，推論完整的傳意內容 (Sperber & Wilson, 1995)，不然，語言根本無法荷載說話人要傳遞的全部內容訊息，正因如此，聯想推論的內容可補可不補，也就時補時不補，即使一旦補上了，與原文沒有對應的語言表層字詞，文言初學者須接觸反面證據 (negative evidence，即沒有增補的語譯)，審辨「古時」一義不是「宋人」一詞在語言系統中的詞義，而只是聯想推論的文意，無疑，知識豐富、思考敏捷或多讀文言的學生或許能夠在一段混淆時期後掌握其中分別，不過，既然如此，何不一律規定學習用途的語譯不應補上聯想推論，而利用其他學與教途徑作分工，如教師提問或學生課業，處理文意的推論內容，更見清晰明瞭？

3. 四個語譯都把「耕者」譯為農夫或農民，語譯一則譯「農夫在耕田」。按上節所提的清晰對應原則，語譯一最不好：如果「農夫在耕田」的「耕」對應原文「耕者」的「耕」，則「者」字何所指便十分模糊，是後面相應的「田」，還是拐回前面指「農夫」？至於「在」從何而來，更只會愈問愈糊塗了。不過，餘下三例以農夫或農民譯耕者，也只是五十步與百步之別，三例無疑都語譯了所指 (denotation)，也恰當、確切，不過，學生雖然能夠藉此理解故事人物，卻未必能夠把握「……者」的意義和作用。一如白話「記者」、「學者」、「教育工作者」等詞中的「……者」，乃指代「……的人」(或「……的事」，視前面所修飾成份語意)，因此，要準確譯出「耕者」這兩個詞——注意，不是一個雙音節詞，而是兩個文言更普遍的單音節詞，其實「耕田的人」更合適，「耕田」對應「耕」，「……的人」對應「……者」，如此對譯，如上文第一點所述，也為了盡最大力量放大文言與白話的相通之處，以呈現二者的短小距離。當然，「耕田的人」就是「農夫」，如果是寫作課堂，教師一定改「耕田的人」為「農夫」，說不定還眉批一筆「累贅多餘，不夠簡明」，然而，文言課堂的目標與寫作課不完全相同，文言課堂旨在給學生建立文言語言系統的知識，並化知識為能力，

把理解某特定篇章的能力遷移到其他教師未教授過的篇章上，看似繁複的「耕田的人」就是為了文言學習之用，而非為了積累白話詞彙，後者由其他教學活動分工處理。而且，正如上節所述，教師可以藉提問「我們今天怎樣稱呼『耕田的人』？」便能輕易解決文言由兩個單音節詞表達，在白話卻是一個雙音節詞的轉換問題。

4.〈守株待兔〉第一句還有一個看似小事，其實意義重大的文言語譯問題。語譯四完全沒有譯出「宋人」，當然不妥；語譯一至三以「宋國」譯「宋人」，其實同樣不準確。不過，更重要的是，語譯一是一個簡單的存在句，主語是「無定」的「一個宋國的農夫」為主語 (subject) (即句子動作類型——這裏是存在構式/有字句——要求的最主導參與者)；語譯二與三是一個複雜的存在句，主語是有定的「宋國」，表示「宋國」之中包含、擁有 (possess) 無定的「農夫」，宋國是整體，農夫是部分。⁴ 問題是，「宋人有耕者」，簡單表示存在一個無定的農夫呢，還是表達有定的「宋國」與無定的「農夫」之間整體與部分的擁有關係呢 (先不論以宋國譯宋人的不妥當處)？

問題的意義不止於此。其實，「……有……者」的構式，在寓言 (尤其先秦) 十分常見：

- 宋人有耕者。(〈守株待兔〉)
- 鄭人有且置履者。(〈鄭人買履〉)
- 楚人有涉江者。(〈刻舟求劍〉)
- 客有過主人者。(〈曲突徙薪〉)
- 近塞上之人，有善術者。(〈塞翁失馬〉)
- 宋人有閔其苗之不長而揠之者。(《孟子·公孫丑上》)
- 伯樂《相馬經》有「隆顙跌目，蹄如累麴」之語。(〈按圖索驥〉)
- 蜀之鄙有二僧。(〈為學一首示子侄〉)

〈按圖索驥〉以「……之語」收結，〈為學一首示子侄〉以「僧」收結，都是名詞性成份，與其餘各例的代詞「……者」功能相當。由以上各例可見，「……有……者」構式彷彿文言寓言的“Once upon a time...”，用作故事發端。〈守株待兔〉同樣套用程式，因此，語譯如果光是介紹時 (從前)、地 (宋國)、人 (有一個農夫)、事 (在耕田)，或者交代了故事背景，滿足了說故事 (storytelling) 的要求，但遠遠未算譯好「宋人有耕者」句。語譯必須弄清「……有……者」的結構、作用和意義，目的豈只為了理解好〈守株待兔〉而已，更是為了讓學生日後能舉一反三，借助〈守株待兔〉所學，明白其他文言寓言。只可惜，現今文言學習，往往只就篇論篇，語譯也以篇章為本，以為讀過、譯完一篇，就能自動轉賬到其他篇章，不亦惑乎？沒有考

4. 更準確地說，語譯一以「有」為話題 (topic) (即句子第一個有概念內容 [ideational meaning] 的成份) (Chao, 1968; Halliday, 1992; Langacker, 1987, 1991, 2008, 2014)，這是由於白話的話題須為「有定」(既為話題，但又沒有具體所指，兩者矛盾，所以不許可)，因此「一個宋國的農夫」不能同時兼話題，這是存在構式 (有字句) 的常見話語功能；語譯二和三以「有定」的「宋國」為主語，「宋國」既屬有定，也就可以兼任話題，主角農夫則是句子謂語的內容。

慮文言系統的語言與篇章關鍵特徵，這是假設了習得而不是學習的觀點，問題的癥結是：除非學生接觸極大量文言原文與語譯，能反覆比對很多原文與語譯，否則，學生根本無法像幼兒習得語言一樣，自行概括、提煉出文言的語言和篇章的系統特點。如果「宋人有耕者」是一種譯法，「鄭人有且置履者」是另一種譯法，到「宋人有閔其苗之不長而揠之者」又是第三種譯法的話，則學生不能從已學遷移到未學，自是理固宜然，責任不在學生了。這是現今文言教學困境的重要成因之一，不對症下藥，即使指定再多的經典文言作品，依然徒勞無功，雖多奚為？

怎樣解釋「宋人有耕者」句的結構、作用與意義呢？其實，呂叔湘《中國文法要略》(1942/2014) 早有說明，並提出恰當的對應語譯，他在 5.63 節討論「有無句」時提出：

還有一類是只就一類人或物的一個或一部份說話，不理會別的，例如：

宋人有閔其苗之不長而揠之者。(孟子·公孫丑上)

客有吹洞簫者，倚歌而和之。(赤壁賦)

京緩鐵路既辟，中外旅行家漸有齒及斯窟者。(雲岡)

這類句子的起詞的形式有點兒近似方所性起詞，「宋人」、「客」這些詞的底下都可以加「之中」兩字。但是骨子裏是不同的，因為這裏的起詞並不代表另一概念，他和止詞是一而二，二而一的，揠苗助長者就是宋人，吹洞簫者就是客。雖然宋人等所指甚廣，其實作者只就着其中一人或一部份人有話說。這是文言裏常用的句法，白話裏就乾脆說「有一個宋人……」「有一個客人……」「有些旅行家……」，就和前面的(甲)類句法相同。第一句也可以說成「宋國有個人……」，就是(乙)類的句法。(引自呂叔湘，1942/2014，頁91-92)

然後，呂叔湘在 11.83 節討論「偏稱」時再引「宋人有閔其苗之不長而揠之者」句例，並重複提出：

只就全體裏邊的一部份說，這就是偏稱。例如：

四個孩子裏頭有兩個已經進了中學。

且喜平日看文章的這些學生裏頭頗有幾個起來的。(兒三)

宋人有閔其苗之不長而揠之者。(孟·公孫丑上)

直接用「有」字起，如「有牽牛而過堂下者」，以及前邊所說的「或」字其實也都是「偏稱」的例子，只是上面沒有表示總和的字(人)，所以偏稱之意不顯。(引自呂叔湘，1942/2014，頁260)

因此，按呂叔湘的分析，「……有……者」，乃「(整體)之中有(部分)」的意思，「宋人有耕者」指「全部宋國人之中，有一個農夫」：

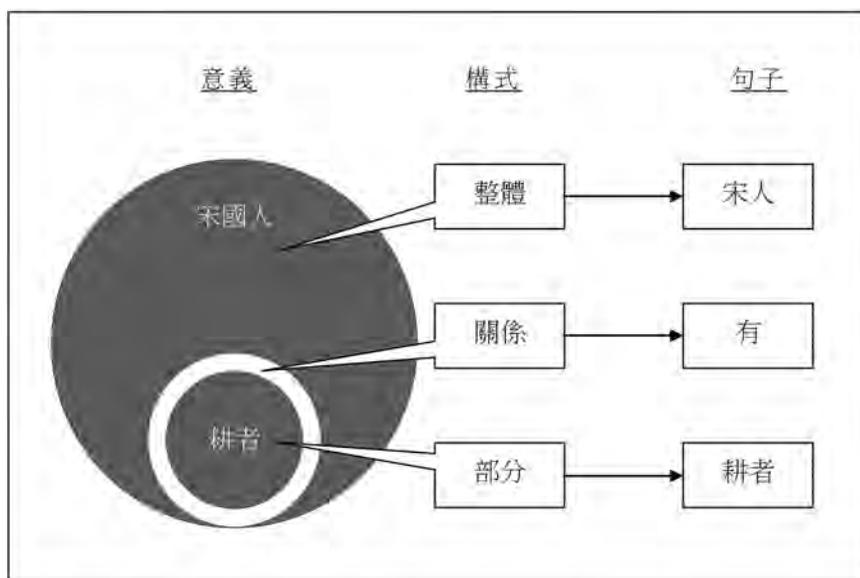


圖 1.1：「宋人有耕者」一句的構式

至於譯法，的確可以譯為「有一個宋國人農夫」（語譯一、四，呂叔湘稱為甲類），或「宋國有一個農夫」（語譯二、三，呂叔湘稱為乙類）。雖然兩種皆可，不過，考慮原句構式有整體一部分關係，以及語序是先整體，後部分，為了讓學生更易藉對譯概括文言語言系統，我們極力建議只選定一種譯法：「宋國有（一個）耕田的人」，括號表示文言所無，但白話須加上的成份。教學時當然不必、也不應煩瑣解釋文言與白話在無定名詞前的限定成份，這些文白語法差異是教師自己的教學內容知識（pedagogical content knowledge），不是學生的學習內容（learning object），但教師須根據文白語法差異的教學內容知識，設置準確而恰當的對譯，讓學生能藉對照原文與對譯自行概括文言名詞前沒有白話常見的數量詞。

第二句：田中有株

1. 首先，同樣見到原文與譯文相同的構式，即詞彙與句子組織。「田」不必另譯，譯為雙音節的「田地」也無不可。「中」也是，至於另譯為「裏」亦未嘗不可，不過，吹毛求疵一點，「裏」相對於「表」，其實有隱藏義，「中」與「外」相對，只表示在特定範圍之內，白話「中」、「裏」的分別已不明顯，但文言裏（按，這裏可用「文言中」！）還是有分別的，所以，雞蛋裏（按，這裏可以用「雞蛋中」嗎？）撿骨頭的話，仍是保留「中」、不譯為「裏」更確切。當然，這種連意義的細微分別也考慮的選擇是對譯的更高要求了。

2. 同樣，我們又看到無定名詞前的限定成份：數量詞「一個」或「一顆」。下文我們還會不斷看到這種常見文白差異。

3. 語譯二和三把「田」加上推論，語譯二是「他所耕的」，語譯三是「他的」。語譯二顯然補入了聯想推論：那塊田是主角耕種的田地，至於語譯三「他的」，卻不是聯想推論，而是「銜接推論」(bridging inference)。文言常常省略銜接推論，特別是句子話題，可以省略。白話同樣也可以省略，但只能省略接續相承的話題，如「我是陳文理，在杏壇中學念書」，第二句話題當然是「我」，既已見於上句，不省略反而囉唆。文言呢，話題省略自由得多，只要是已經出現過的話題，不一定是接續上一句的，也可省略，有時讓學生難以理解。由於文白省略有異，文言對譯既旨在突出文白差異，讓學生把握文言語言系統，則話題省略這種銜接推論也宜補上，有別於聯想推論。

4. 比較有趣的是實詞「株」。簡單翻查任何辭書，即知「株」指「露出地面的樹根，樹樁」(王力，2000，頁481)。今天「株」泛指樹木，更常用為樹木的量詞，學生因此應該知道「株」與樹有關，只是未必知道原來指顯露在地面上的樹根而已。除非兔子一意自殺，否則斷不會一頭撞到樹上，但露出地面的樹根不容易見到，才會讓兔子如此倒楣。曹先擢、蘇培成《漢字形義分析字典》(1999)分析「株」由本義到今義的引申關係，說：

露在地面上的樹根……。從木朱聲，朱兼表義；朱，樹幹。「朱、株」是古今字。……〔株連〕如樹幹下連根上連枝，比喻因一人犯罪而牽連其他人。……「株」引申也泛指草木、植物體。……用為量詞，指樹木的棵數。《三國志·蜀書·諸葛亮傳》：「成都有桑三百~。」(引自曹先擢、蘇培成，1999，頁703)

上引《諸葛亮傳》謂「成都有桑三百株」的「株」是量詞，顯然不妥，這裏的「株」仍是實詞「樹」的意思，文言數詞後不必量詞，不過，這裏又的確看到「株」由實詞「樹木」虛化為量詞的軌跡。又，在「朱」條下，該書又說：

指事字。甲骨文從木從一，一指樹幹。朱是株的本字。……本指樹幹。……《說文·朱》：「朱，赤心木，松柏屬。」《山海經·大荒西經》：「有樹，赤皮枝幹，青葉，名曰木。」又指大紅色，古代稱為正色。(引自曹先擢、蘇培成，1999，頁702)

我們常用「本」(木底加指事符，本，表示樹根)、「末」(木頂加指事符，末，表示樹梢)說明指事字，其實，還有木中加指事符成為「朱」，表示樹幹的「朱」。另外，在「赤」條下，該書又說：

【辨析】赤、朱、丹、絳、紅。五個字都表示紅色。絳，深紅。朱，大紅。赤，紅而淺於朱。丹，丹砂的顏色，淺於赤。紅，古代指淺紅。按照深淺次序，這五種顏色是：絳、朱、赤、丹、紅。後來紅和赤沒有分別。(引自曹先擢、蘇培成，1999，頁68)

由此可知，「株」由本字的「朱」到今義的樹本量詞，演變脈絡與表示紅色的「朱」有關，見頁15：

太初有道，倉頡說，要有「朱」，就有了「朱」表示樹幹。後來「朱」縮小詞義引申指赤色樹幹的「赤心木」，再擴大詞義引申指「赤色」，因為兒子「赤色」義太常用，佔領了「朱」字形，父親「露出地上的樹根」本義被迫另覓家園，另加偏旁「木」成為「株」字，「朱」、「株」同源，成古今字（所以，今字「株」乃「朱」的本義；今字其實是本義，是古代漢語常令初學者混淆的概念）。「朱」的引申義在「近朱者赤」中保留至今，而花開兩朵，各表一枝，「株」字新居入伙後，也有了自己的引申變化，先轉移詞義引申指外露樹根（〈守株待兔〉用法），再類比詞義引申指「株連」，擴大詞義引申指「樹木」，又實詞虛化用為量詞。而樹幹義、赤木義、樹木義都在歷史中隨風消散了，樹木義則只能用為語素。至於「朱」的紅色義，又是連結「朱」的另一故事了。詞語，就這樣形成一個歷時與共時的網絡；詞義，則是這個網絡中湧現（emerge）的特徵。

以上詞義流變，我們刻意只利用了王力《王力古漢語字典》和曹先擢、蘇培成《漢字形義分析字典》去整理，讀者如參考更多工具書，圖象必更為明晰、準確。當然，一如上節所述，詞義流變只是教師的教學內容知識，教師須從中選擇與學生學習有關的部分，強化古典文言與現今白話的關係，對上圖而言，是虛線方框之中的內容。對譯時，以「露出地面的樹根」或更簡單的「樹樁」便可以，但解釋對譯時，則可以視學生水平，藉提問或其他活動兼及「株連」、「樹木」與量詞等關係，總之，旨在連通文言與白話。

5. 語譯四全句不譯，問題顯而易見。缺譯令學生無法比對原文，當然失去了學習機會。這情況下文還會碰到，只是規模不及一句，而限於詞彙或組織，但害處相同。

第三句：兔走觸株

1. 基本核心詞彙「兔」譯為「兔子」，見文言單音節與白話雙音節之別，很合理。反而語譯四硬加上「野」的形容區別，反而蛇足。「兔」是否「野」，由學生據上下文理判斷，不是原文表層內容。

2. 又見無定名詞「兔」前加上數量詞「一隻」為限定成份，可知確是常見的文白差異。至於語譯二至四在「兔子」前補充大量聯想推論，如前所述，既混淆原文與譯文的比對呼應關係，也剝削了學生學習推論的機會，須手起刀落，盡數刪除。隨着故事發展，情境愈來愈豐富，聯想推論會愈來愈多，對譯時必須謹慎，忍手不畫蛇足。而且，雖然中國古代野兔和家兔之別是自然科學界很有趣的課題（陳一夫，1999；謝成俠，1986），不過，對學習〈守株待兔〉卻無疑只是小節，對理解故事影響不大。

3. 四個語譯最大的問題是沒有好好把握句子的連動構式（serial construction）「走、觸」。語譯一沒有譯出「走」，語譯二把「奔跑」義化入形容短語冠到名詞「兔子」前，語譯三最符原文語序，語譯四用上作格動詞（ergative verb）前置的構式（沈家煊，2000），把「跑」放到名詞「兔子」前。由此可見，僅語譯二能夠把連動構

式表達出來，讓學生知道文言中常常連續使用多個動詞以表達動作連貫、相承，乃至融合為一的意義 (Aikhenvald & Dixon, 2006; Matthews, 2006)。不過，語譯二在第二個動詞前還是無法忍手補上另一聯想推論的主語，又破壞了連動構式的關鍵了，即兩個動作表達為一個動作，因此有同樣的施事者為主語。至於「走」譯為「跑」，粵語保留了很多古代單音節詞彙，對操粵語的學生來說毫無難度。「觸」引申為「碰撞」(王力，2000，頁 1258)，因此「碰」(近代漢語才出現的新詞)與「撞」(擊也)都可接受，不過，考慮本義「用角頂撞」，「碰」與「撞」二者，何者更能見出力度和頭部動作的細微意義差別呢？當然是「撞」稍佳了。

4. 最後還有一個細微差別值得討論。語譯一譯成最簡單的「施事主語—動作—對象」主謂賓構式，但語譯二至四卻譯成方所構式 (locative)「在/到……上」。換言之，我們要問，原文表達「兔子撞樹」這事件，還是同時表達了「兔子撞」事件的位置？任何語言、包括文言，方所位置的表達有很系統的獨立構式，是學習該語言很重要的一環。例如，白話用介賓短語表達位置，「在」是最常見的引介方所的介詞；文言呢，常用介詞「於」，除非位置與動作結果有關(如「孔子遊於匡」)，否則，往往由於節奏關係，為免變成單數音節而省略(如「失足田中」，如果加插「於」，全句變成五個音節，不動聽)。「兔走觸株」是否「兔走，觸於株」呢？考慮「觸」是「撞」的意思，則「株」是「撞」的簡單直接對象(即賓語)，而不是「撞」的位置或結果，所以，方所的譯法不妥。這個例子再一次反映了對譯不只為了述說故事情境內容，還要讓學生把握原文如何用語言建構故事，最終使學生學會文言的語言系統，否則，學生所學只是故事內容而非文言語言系統，即使學懂了這一篇，還是不能把所學遷移到另一篇故事內容不相類的篇章中去。

第四句：折頸而死

1. 上句四字，統統是基本核心詞，仍見於現今白話。理解這句，殆無難處。

2. 語譯三與四，補上了原文未明言的主角內在思維。這聯想推論對理解故事來說，十分重要，不過，仍如上述，應該通過提問，而不是語譯，讓學生思考，實踐聯想推論，補充主角心思，把故事前因與後果連貫起來，否則，語譯便取代了學生的閱讀過程。至於混淆原文與譯文，例如，語譯三的「農夫以為此後兔子會自動送上門來」從原文何處而來呢？更不在話下了。

3. 不過，看似小節，但意義至為重大(這裏用「至」而不是「極」，「至」，程度最高，更甚於「極」)，甚至關係本文最重要觀念，是如何對譯「折」。語譯三缺譯，不足道。其餘三語譯，或配成雙音節詞譯為「折斷」，或另譯「扭斷」，無疑，「折斷脖子」與「扭斷脖子」意義相通。雖然，搜尋一下谷歌，「折斷脖子」有 73,300 結果，「扭斷脖子」有 11,200 結果，大致可知「折斷脖子」仍比「扭斷脖子」常見，但常用與否並非關鍵。我們認為，這裏只能譯為「折斷」，絕不能譯為「扭斷」，與詞義、乃至對譯的本質有莫大關係。

翻查工具書，知「折」是「斷」的意思，甲骨文也是用斧頭（「斤」）劈斷樹木（隸書訛為「扌」）之形。至於「扭」，指「擰、轉動」（王力，2000，頁354）、「擰，用手旋轉東西」（漢語大詞典編輯委員會，1999，頁1838）、「手握緊東西而旋轉」（中華人民共和國教育部，1994），只有與「斷」構詞，才有斷義。換言之，「折」沒有「扭」義。只在「折頸死」的情境中，「折（斷）」與「扭（斷）」才能相通。

Allwood (2003) 援引認知語言學的重要原則，指出一個詞語的概念只涉典型意義 (prototype meaning)，而不能概括這個詞語在無限的實際句子中指向的全部意義，前者他稱為 Grundbedeutung，即“basic meaning”的意思，後者他稱為 Gesamtbedeutung，即“total meaning”的意思，我們也可以稱前者為最簡方案，後者為完整方案。由於最簡方案是詞義本質，人們只能用最簡方案理解詞語，但卻喜歡後設地用完整方案定義詞語，也因此常常互相牴觸。⁵ 詞義的最簡方案指出，一個詞語的詞義只包括最基礎、最核心、最典型的意義，這典型意義當然不足以涵蓋這個詞在所有句子中所能表達的全部含義，這些典型意義之外的含義，由詞語所在句子的其他成份——如句型、上下文等——構成。例如，「鳥」的典型概念是一種能飛、體型不太巨大的動物，雖然，動物學家說「企鵝」、「駝鳥」也是鳥，但我們一般不會在接觸到「鳥」這詞時，首先想到（即激活相關長期記憶）「企鵝」或「駝鳥」（Aitchison, 2011）。因此，學習詞語，是學習詞語的典型意義，而不是詞語因上下文而於典型意義之外擴充了的可能意義，後者是理解句子和文本的學習內容。前文我們反對在對譯中補充聯想推論，其實更重要的原因在此：聯想推論是詞語（與組織）構式的典型意義之外的特殊 (ad hoc) 內容，非關鍵本質，只會令學習內容混淆不清。

明乎此，則「折」之不能譯為「扭」也審矣。「折」的典型意義是「斷」，只在「折頸死」的特定上下文中，才有「扭斷（脖子）」的意思，「扭斷（脖子）」不是「折」應有的學習內容。如果放肆地讓這些非典型意義進入譯文，後果不堪設想之至，因為任何一個詞語都可以有數十種不同解釋，這一篇這樣解釋，另一篇那樣解釋，其他篇章又是別一種解釋，學生如何不會把文言視為不可言喻的達文西密碼呢？學習如何可能？

4. 句中還有一個很令對譯頭疼的虛字：「而」。「而」和「也」是文言最常用的虛字，「也」字已不見於白話，難理解，也不好譯；「而」字仍見於白話，因此尚易理解，但作用太多，同樣不好譯。呂叔湘《文言虛詞》（1944/1978）說：

「而」字的用法比較難把握，因為文言用「而」字的地方，大多數在白話裏不用連詞——就是在文言裏也往往可用可不用。可用「而」字的地方實在太多了，我們幾乎可以說，問題不是何處可用「而」字，而是何處不用「而」字。（引自呂叔湘，1944/1978，頁196）

5. 我們曾做過一個小實驗，問教師「說到『味道』，你會想到甚麼？」教師會提出「味道」的典型意義，如「母親燒的菜」；然後，請教師定義「甚麼是『味道』？」教師卻會羅列出很長、很複雜的擬科學化的定義，想包含「味道」一詞的所有可能意思。這活動很能分別詞義的兩種理論進路。

一般把「而」字的用法分為順接與逆接兩類，其實，這種說法與「十二碼罰球可能入，也可能不入」沒有兩樣，都是套套邏輯，雖是真理，卻毫無意義，對學習沒絲毫幫助。呂叔湘在《文言虛字》（1944/1978，頁196）中雖然也如今人一樣，把「而」字分為所謂順接和轉接兩種用法，但他強調：

「而」字的用法大別為二，順接和轉接，前者在白話裏通常無須用連詞，後者與白話裏「可是、但是」相當。……上面所說順接的「而」，是指上下兩事一意相因；所說轉接的「而」，是指上下兩事互相背戾。但這個界限有時也很難分劃，因為畢竟只是一個「而」字，一個基本作用：過渡。順接是過渡，轉接仍是過渡。（引自呂叔湘，1944/1978，頁196）

呂叔湘在《中國文法要略》18.46節（1942/2014）中還說：

這是因為「而」字是個極不着邊際的關係詞，不管句意是順逆或向背的。倒是在白話裏很容易分別：轉折句裏用「可是」，真性對待句裏也可以加用「可是」（雖然實際上不大用），其餘的句子不能用「可是」，也沒有別的關係詞可用。換句話說，白話沒有和文言裏順接的「而」字相當的關係詞。（引自呂叔湘，1942/2014，頁471）

在討論「然而」一語時，呂叔湘在18.64節（1942/2014）又說：

「而」字在本質上是一個真正的「連」詞，這裏所謂「連」即「連而不斷」的「連」。「而」字連繫的，無論是相順的兩事，還是相反的兩事，是同時的兩事，還是先後的兩事，用「而」字的句子都是一貫而下，不作頓挫。轉折句雖然在心理上無不有轉折，在說話的口氣上，卻是一氣說下，有的是停頓取勢。前者用「而」字是本分，後者原來也用「而」，但後來就常常被「然而」或「然」取而代之。現在，就一般而論，我們可以說：語氣無停頓處用「而」，有停頓處用「然」或「然而」。拿比較具體的情形來說，凡是連成一小句，作為更大一句或一個部份的，只用「而」，不用「然」……。總之，「而」字雖轉而連，「然」字斷而後轉，是這兩個詞的大不同處。（引自呂叔湘，1942/2014，頁478-480）

以上大片徵引，是因為呂叔湘的洞見很能提供「而」字典型作用的線索。一般語法或工具書，按整體方案進路，硬要涵蓋「而」字在三千年文言全部句子中的作用，當然弄得煩瑣不堪，啼笑皆非地定義「而」字可順可逆的用法。呂叔湘指出「而」字是最純粹的連詞，它的典型作用就是：把句子不同部分連在一起，使語流連貫；至於連貫的部分是相承還是相反，與「而」字無關。我們稍改呂叔湘「不是何處可用『而』字，而是何處不用『而』字」的檢驗標準，變為「何處非用『而』字不可」，便能把握住「而」字這種純粹連繫的典型作用。例如「言而無信」一語，不能說成「言，無信」，因為以古人的道德觀看，「言」與「無信」是矛盾的，二者根本不能合在一起，「言，無信」不連貫，不成語句。可是，如果要說有些人「言，無信」，怎麼辦？便要縫合二者成一塊，「而」字的作用在此。所以，「言而無信」其實沒有很強的轉折意味，與「言卻無信」比較，即見後者語氣重得多。

呂叔湘也提出了如何為「而」字對譯的方向：「而」字不分順逆，但白話分；白話順接不用連詞，逆接用轉折連詞。因此，我們要問，「而」字所連接的前後兩部分，語意是相承（順），還是相反（逆）？這樣問，是為了決定白話如何對譯，如果相承，對譯可以保留「而」字；如果相反，可用「可是」、「卻」等轉折連詞。我們不應問「而」字是順接還是逆接，這是錯誤的，「而」字本來沒有順接、逆接之分。總言之，學習「而」字，關鍵在掌握它如何連接語流不同部分，使成為連貫的內容，而不在為「而」字訂立瑣碎的義項條目，死記硬背，這也是前一點所說詞義最簡方案的要義。

第五句：因釋其耒而守株

1. 「因」是常用連詞，今天意指「因為」、「原因」，但文言常用為表示先後關係的「於是」。當然，教師宜解釋先後關係往往引申為因果關係，以連貫文言與白話的意義，而不只是硬塞一個與現今白話無關的意義，徒增文言的達文西密碼指數。

2. 四個語譯都補上了一大堆推論，其中有聯想推論，也有銜接推論，正如上節所述，只保留話題省略的銜接推論。這是因為話題「農夫」在上文已經出現，雖然上文已改變過話題，換為「兔」，文言可以照樣省略「農夫」，但白話不能，因此，須補充這銜接推論，以見文白差異。

3. 很奇怪，只有語譯一譯出「其」的指示代詞特點，其餘三者都缺譯，缺譯毛病顯而易見：學生無法學習文言代詞。代詞是語言的重要手段，以銜接文本 (Halliday & Hasan, 1976)，是文本理解極重要一環。文言學習，必須對文言常用代詞十分熟悉，而且，還要了解文言代詞與白話代詞用法方面的分別，文言代詞較白話代詞用法自由得多，一、可以指代較遠距離的內容，二、也可以指代上下文一大片內容，而且，三、文言代詞的典型作用是引介參照點 (reference) (Langacker, 2008, 2014)，這參照點不像白話必須是情境中的一件事物，文言可以把整個情境看成參照點，因此，用白話對譯，很多時便彷彿無有依傍處，例如，〈刻舟求劍〉有「楚人有涉江者，其劍自舟中墜於水，遽契其舟」句，第二個「其」不是指向主角為參照，而是以主角渡江整件事為參照，勉強可對譯為「那」；〈塞翁失馬〉有「近塞上之人，有善術者，馬無故亡而入胡。人皆弔之，其父曰：『此何遽不為福乎？』」句的「其」字也是以整個情境為參照點，指代情境中的老翁，即主角塞上善術者，勉強可對譯為「那老翁」，而不是像白話一般，以情境中的人、事或物——即善術者——為參照點，指善術者的父親。文言代詞這三種自由度，尤其是第三種，是學生有時很難把握文言代詞的原因。第五句的代詞「其」很像白話，不涉上述三種難點。這類文言常用詞還保留在成語之中，「不計其數」、「名副其實」、「恰如其分」……等，教師可以利用這些成語拉近文言與白話的距離。

4. 王力 (2000) 釋「釋」僅供三義：① 放下、放開；② 消除、化解；③ 解釋、解說。(引自王力，2000，頁1505)

此外，還有第四個義項是釋迦牟尼、佛教，此專有名詞乃假借（音譯）義，⁶與前三者不同系統，先不論。這三義是「釋」的典型意義，這典型意義在實際語境中，具體化為很多向的不同意義，文言對譯，或文言教學，旨在引導學生把握典型意義，而不是紛紜繁雜、不易把握的文本或語境義，前文已備述了。因此，語譯一譯為「捨棄」，不算錯誤，而且的確有辭書引入過「捨棄」義（中華民國教育部，1994；漢語大詞典編輯委員會，1999），顏師古也曾注「釋，廢棄也」，不過，根據典型意義的原則，限制義項數量是可取的策略，也能讓學生更容易學習，因此，如果「放下」義能清楚解釋句意，則不宜、也不必用「捨棄」義，況且，釋「釋」為「放下」，與白話「釋放」相配，拉近文言與白話距離，一舉兩得。當然，教師仍應該在對譯之外，藉提問或其他方法，讓學生明白農夫放下農具，乃換喻他捨棄耕種（非只捨棄農具），是從字詞和詞句到文本與情境，對譯把範圍劃在字詞與詞句之內，文本與情境義由其他教與學活動處理。

5. 上文指出，詞義以典型意義為核心，在具體句子中發展成很多不同方向的意義，這是詞義第一原則。此外，詞義還有另一原則：典型詞義是詞義的主體，但主體須依賴背景才具有意義，一如主角要有舞台才能演出，前台典型（foreground prototype）與背景框架（background frame）才構成全幅的意義（Fillmore, 1982; Fillmore, Kay & O'Connor, 1988; Langacker, 1987, 1991）。例如，「手指」要有「手掌」這背景框架才有意義；要理解直徑，先要明白甚麼是圓形。上句的「耒」便是例子。翻查工具書，多解釋「耒」是翻土的農具（王力，2000，頁977），又有說是「犁」別稱（漢語大詞典編輯委員會，1999，頁2770）。再查找中國古代農具的參考資料，最早的農具，一端是木柄，用為把手，一端有尖木，用以插入土中，翻鬆泥土，讓撒入土裏的種子更好生長。後來，在尖木上加上橫木作腳踏，讓農夫更易借力，用腳把尖木插入翻土，便是「耒」。再後來，發展到兩個人合作，拉動用繩子拴着的耒，這是「犁」的雛形了。然後呢，懂得利用牛來拉動翻土的工具，便是「犁」了。當然，「犁」的形成，經過很漫長的過程，並非只有一種犁。

耒，要在上述古代翻土農具的發展（即背景知識）中才有意義。沒有這些背景知識，不論譯「耒」為農具（概括意義）、翻土農具（概括意義加上基本功用作為限定說明，近於定義）、犁（最接近今天、具有同樣作用的農具，方便理解），學生其實都不明不白。因此，這裏雖建議對譯為「翻土農具」，但關鍵卻不在詞義，而是詞義有關的背景知識，因此，教師不能要求學生推測這類詞彙的詞義，並須講解或引導有關古代農耕背景知識，而且，很多時候，一幅圖片更勝千言萬語，是補充背景知識很好的教學策略。

6. 音譯是本無其字，依聲托事的最純粹用例。

第六句：冀復得兔

1. 第六句語譯問題較少。語譯一把「得」以聯想推論取代了，學生無法從譯文把握「得」的典型意義，問題顯見，不贅。

2. 第六句還有一小節可論，語譯一和二都把「復」譯為「再」，可以接受。不過，文言中「復」與「再」詞義有細微差別。《王力古漢語字典》釋「復」為「又」，並辨「又」與「再」的分別，指出：

再，復。二字不同義。「再」是數詞，限於二次。「復」是副詞，沒有數量的限制。「再來」是來兩次，「復來」是又來。直到近代，「再」才當「復」字講，「再來」等於「復來」。(引自王力，2000，頁60-61)

今天白話不用「復」，「復」與「再」一般分別不大。⁷ 因此，把第六句對譯為「希望再得到兔子」固然可以，如果要求高一點，較嚴謹的「希望又得到兔子」或更通順的「希望又再得到兔子」更佳，以指出「又/又再」與「再」稍有不同，這是語義細微差別的對譯例子了。

第七句：兔不可復得

1. 第七句缺譯和增補情況嚴重。句中「得」都被聯想推論取代了，不贅。至於缺譯，以「可」字問題較大。「可」是助動詞，白話等於「可以」，加在動詞前表示可能性或必要性，是表達說話人對事件立場、態度十分重要的語言手段。正如上文一再說明過，學生因為缺譯失去了學習文言文助動詞的機會。

2. 第七句本來很簡單，但四個語譯都無法準確語譯，為甚麼呢？因為，這句子是一個話題句 (topic construction)，但四個語譯都沒有嘗試用話題句對譯，卻硬生生用一般的主動賓句型語譯，結果弄得混淆不清。

中文常見話題句，因為中文是「話題主導語言」(topic prominent language) 而非「主語主導語言」(subject prominent language) (Li & Thompson, 1976, 1989)。話題，顧名思義，說話者圍繞話題提供訊息，發展話語，大致等於句子第一個實詞，例如，「我很喜歡讀文言文」，「我」是話題，與主語重疊，這最常見，不過，有時，我們刻意把句子其他成份提升到句子首位，成為話題，與主語不同，產生強調的修

7. 其實，「再」與「復」(又) 詞義的分別，仍見於白話中，試看以下句子：

A：他又無理取鬧了。

 他再無理取鬧了。

B：你再犯錯，我必嚴懲。

 你又犯錯，我必嚴懲。

A 組宜用「又」，B 組須用「再」。「再」是第二次，一個人無理取鬧當然不好，但若只是重犯，尚在可忍受範圍之內，因此，用「再」顯得事態與句構的輕重不協調；若不只一而再，而是再而三，甚至更多，則叱責、埋怨，就無可厚非了，因此，「又」便很自然。按此思路，如果所涉事態嚴重，其實用「再」也可以，事態愈輕，用「再」愈不符「語法」。同理，B 組旨在警告對方不可犯錯，只要一犯，便會重罰，即下一次犯，便罰，根本不可能出現無限次犯錯，「又」當然不適用(或所謂不符語法)，只能用「再」了。

辭效果，如：「文言文，我很喜歡讀」，這時，「我」依然是主語，但話題變成「文言文」，說話人旨在就「文言文」這話題向閱聽人提供訊息。在中文中，提升句子成份成為話題，比較自由，中文為母語者在組織句子時，常先思考何者是話題，而不先思考何者為主語。因此，日常生活中話題句很常見，例如，母親責罵兒子，可以說「你不讀書；日夜打機」，但更會說「書，你不讀；機，日夜打」，把賓語提升為話題以作對比，更富效果。不過，當話題主導思維放在主語主導的英語時，便變得很不地道，也就是所謂 Chinglish 的語言特徵；反之亦然。

如果按一般主動賓句型，第七句是「農夫/不可復得/兔」，但這裏提升「兔」為話題，因此成為「兔，不可復得」的話題句。白話也有話題句，因此，以白話話題句對譯便可以：「兔子，不可以又再得到」。

3. 第七句還有一個重點：否定句，但這裏不構成問題，因為這裏用的是基礎的核心否定詞「不」，文言、白話分別不大。不過，文言中有許多否定詞，較白話豐富，要掌握文言，必先掌握好否定詞和相關構式，也就不在話下了。

第八句：而身為宋國笑

1. 「身」字的甲骨文很有趣，在一個人身上畫一個誇張、凸出的大肚臍，指腹部。所以後來既引申指婦女有孕（粵語「有身己」），又引申指今天最常用的意義：身體。身體都是自己的，所以，又引申為反身代詞（*reflexive pronoun*）的本身、自己。今天很多成語，仍保留「身」指「自己」的意義，如「立身處世」、「以身作則」、「感同身受」、「賣身契」……等。教師可以利用保留文言用法的成語，與最常用的「身體」義連繫起來，以縮短古典文言與現今白話的距離，如下虛線方框所示：

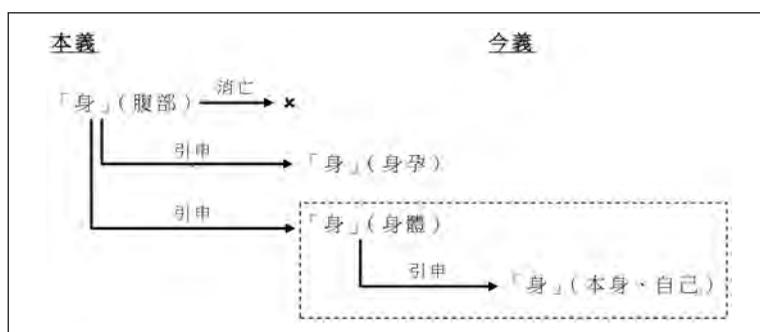


圖 1.3：「身」意義演變脈絡

第八句中「身」是反身代詞，指「自己」，指代故事中的農夫。因此，語譯三把「身」譯為「農夫」，只譯出了故事內容，沒有對譯出「身」的用法。正如以上不斷所述，這譯法只是在說故事（*storytelling*），而無關文言語言系統的學習。任何語言的反身代詞數量都有限，只要抓住接觸機會，很易學習。可是，如果不凸顯反身代詞的作用，卻逕直轉換為指代的對象，學生便沒有接觸反身代詞的機會，何來學習呢？還能奢言遷移嗎？

語譯一雖然譯成代詞「他」，但代詞與反身代詞有異，語譯一讓學生誤會「身」為一般代詞，很有點可惜。語譯二點明反身代詞「他自己」，但仍拖泥帶水，與代詞「他」的分別很不分明，也是未達一間。其實，簡單、乾脆對譯為「自己」便已很明白、準確。

2. 最後，我們看到第八句還有一個很重要的構式：被動句。本文雖多次提及「構式」(construction)，但還未正式定義，我們待到這裏探討。構式是認知語言學(cognitive linguistics)的概念(Fillmore, 1982; Fillmore et al., 1988; Lakoff, 1987; Langacker, 1987, 1991, 2008, 2014)，以構式為核心發展出來的語法學稱為「構式語法」(construction grammar)(Goldberg, 1995, 2006; Tomasello, 2003)。其實，構式的概念十分簡單，可以推溯回到一百五十年前現代語言學之父索緒爾的觀點。

認知語言學認為，語言的基本單位——由語素至詞彙，至成詞成語，乃至句子——皆是「意義—形式」相配的組合(meaning-form pair)，稱為「構式」。語言是種種意義與形式相配的結構，語言習得，乃是在應用(usage)之中，運用類似統計概括的機制，匹配意義與形式約定俗成的關係。對詞彙而言，這原則很好理解，幼兒就是這樣經過反覆的輸入，習得到照顧他、給他哺乳的那個人(意義)叫mama(形式)。不過，構式概念更進一步，認為構詞法、熟語、語法，總之是語言任何層次的單位，都是意義—形式的配對組合。換言之，語法其實與詞彙一樣，只不過詞彙的意義更具體，與世界的關係更直接、密切，例如，「人」可以直接指稱你、我，或任何一個人類；語法只不過較概括、較框式化(schematized)，例如，主動賓句型指稱世界上這樣一種事件：施事者施力於對象事物上，使對象事物發生變化；據此，施事者對應於主語，對象事物對應於賓語，施事者讓事物對象發生變化，對應於動詞。認知語言學和構式語法認為，主動賓句型就像一個詞彙，或者，倒過來說，詞彙就像一個主動賓句型，不過是形式—意義的結合而已。按這種觀點，存在句(有字句)、連動句、話題句、被動句、判斷句……等，都是構式，都像詞彙一樣，有它獨特的意義(Vyvyan, 2009)。古人探討文言語法，講虛字而不講規則，恰恰與構式語法若干觀念相通！今天漢語構式語法的研究熱點之一是：中文詞彙，乃至熟語構式的範圍可藉詞典界定，但又有多少句型構式呢(陸儉明, 2004)? 同樣，文言教學內容知識也要問：文言常用詞彙之外，又有多少不同程度形式化的熟語(如「……有……者」、「不亦……乎」)、句型構式？一旦解決，文言語言系統的教與學，便有了範圍，變得更易掌握了。

明乎此，則知第八句的四個語譯都無法完整譯出句中的被動構式，讓學生平白喪失了學習文言被動句的機會，不是很可惜嗎？文言「……為……(動詞)」與白話「……被……(動詞)」平行，「身為宋國笑」可以輕易對譯為「自己被宋國取笑」，以白話的被動句，對譯文言的被動句，突出文言被動句構式的形式組織(「……為……(動詞)」)與意義(被動行為)。語譯三雖譯出被動標記「被」，可是卻把原文動詞「笑」改換為名詞「笑柄」，不但文言「笑」從來沒有「笑柄」的典型意義，也把被動句

最核心的動作換掉了，其實更讓學生混淆，無法藉比對作概括。語譯一和二還把原文的被動句改換為判斷句，「他成為宋國人的笑柄」即「他 = 笑柄」，這是誤解了被動標記「為」，錯以為是同形的判斷動詞「為」，由此也同樣把動詞「笑」換為名詞「笑柄」，效果當然更可怕——學生不但錯誤學習了文言「笑」是名詞，意指「笑柄」，還把「……為……（動詞）」斷章成「……為……」，再錯誤理解為判斷句。當學生在另一篇文言文看到「……為……（動詞）」句子時，他還能夠正確理解嗎？

教師常責難或埋怨學生無法學會某一篇章之後把能力遷移到另一篇章，有沒有想過，學生或者只在學習故事內容，根本沒有學習過文言呢？

根據以上討論，四個語譯之中，哪一個較適宜作文言教學之用呢？顯然是：語譯一 > 語譯二 > 語譯三 > 語譯四。不過，即使語譯一相對而言較好，仍有許多不利文言學習的地方。

如何設置有助學生把握文言語言系統的〈守株待兔〉的對譯，而不只是語譯呢？

宋	人	有	耕	者	，
宋國	〈人中〉	有	（一個）	耕田	的人，
			農	夫	

田	中	有	株	，
田	中	有	（一棵）	樹根，

	兔	走	觸	株	，
（一隻）	兔子	跑過	撞	到	（那一棵）
				樹根，	

	折	頸	而	死	。
（兔子）	折斷	頸項		死亡。	

因	釋	其	耒	而	守	株	，
於是	（耕者）	放下	他的	農具	守着	（那棵）	樹根，

冀	復	得	兔	，
希望	又再	獲得	兔子，	

兔	不	可	復	得	，
兔子	不	可以	又再	得到，	

而	身	為	宋國	笑	。
反而	自己	被	宋國（人）	取笑。	

〈守株待兔〉的確比較簡單，從上文可見，文白差異（即文言詞彙與組織構式與白話的同與異）不多，包括：

詞彙：實詞典型意義；

名詞詞組：者字構式、無定名詞前限定成份（數量詞）、方位構式；

動詞詞組：助動詞（可）、否定構式；

句型：存在構式（有字句）、連動構式、被動構式、「……有……者」構式、話題構式；

話語：代詞（指示代詞與反身代詞）、連詞（因、而）、話題省略

其中有些與白話相近，有些與白話距離較大，文言學習，可以利用嚴謹的文言對譯為其中一項工具，配合其他教與學活動，明確界定至少篇章中的文言構式，作為學習內容，讓學生從學好一篇，幫助學習另一篇，使文言能力遷移成為可能。

要達至這目的，至少有兩件事要做：一、定義對譯的原則和方法；二、辨別常見文言構式。後者須透過大量嚴謹對譯，方能整理出來，前者是下一節的主題。

對譯的原則和方法

我們在本書前篇列出了「閱我深意：文言作品師生互動閱讀策略」計劃分析過的十篇文言篇章，研究成員經過反覆討論，發展該十篇文言篇章的對譯，過程中，整理了文言對譯的五大原則，如下：

原則一

對照翻譯每一個字詞，藉此譯出每一句子，用〈 〉表示雖忠實譯出，但在白話中其實可以省略掉的對譯。

這是第一原則：字字落實，盡最大努力不缺譯。例如以下〈刻舟求劍〉句例：

其 劍 自 舟 中 墜 於 水 。

他的 劍 從 船 裏 掉 落 到 水 中 。

極少數情況下，文言需要加上某些字詞，反而白話不必，否則顯得囉唆，我們仍建議，盡可能還是把這些文言必須字詞譯出來，但為了讓學生知道不譯更通順，可以用〈 〉讓學生特別留意：

是 吾 劍 之 所 從 墜 也 。

這 是 我 的 劍 〈 的 〉 〔 掉 落 〈 經 由 〉 的 地 方 〕 。

句中的「之」字，作用是把句子降級（downward rankshift）為詞組，在文言很常見，呂叔湘建議用「的」字譯出來，可是，譯出之後，句子不免累贅，因此，我們建議用〈的〉表示略去亦可，但保留下來，讓學生知道該字詞的文言形式和意義。「所從墜也」表示方位，所字結構與介詞「從」結合，而不是結合較常見的動詞（如「所墜」），文言不罕見，但換成白話，要字字落實，便得寫成「掉落經由的地方」，不是

指「掉落的地方」，而是「由那裏開始掉落的地方」。由於白話極少由介詞（經由）修飾名詞，因此句子不免顯得怪怪的，所以加上符號「掉落〈經由〉的地方」表示。加括號的目的，旨在讓學生更易審辨文白之間的差異，而不是草率略去，把問題掃入地毯下。

不過，這裏的「也」字無法用白話對譯，的確是很讓人頭疼的地方。「也」字表達說話人對事情十分確定的語氣，白話沒有對應的句末語氣詞，不過，粵語句末語氣詞十分豐富，建議教師在對譯之外，多利用粵語口頭語譯「也」，如「嘞」，很能傳達「也」字神態。

原則二

只翻譯字詞的典型意義，不是字詞在上下文語境的言外之意，遇通假字，則用方框□括起。

字字落實，但所落實的必須是詞句的典型意義，而不是隨上下文變化的聯想推論內容。例如以下〈刻舟求劍〉句例：

以	故	法	為	其	國
(治國者)	用	舊	法令制度	做	自己的
				管理	國家
以	此		為	治	，
用	那	(舊有的法令制度)	做	太平	，
			達到		

兩句例中「為」典型意義為「做」，甲骨文是以手引象，一如現今泰國仍有人騎象工作，是「做」、「工作」的意思。因為這意思很概括，能用到很多語境中，具體化為很多不同意義，而這些意義其實不屬於「為」的義項。所以，這裏仍對譯「為」為「做」，讓學生把握「為」的典型義，而不是文本或情境義。如果擔心詞彙典型義與文本情境義相距太遠，我們建議在對譯下再列出語譯，如上文第一個「為」是「管治/管理」，第二個「為」則是「達到/成就」，但都是由「做」義配合其他成份形成的。

這裏還有一個重要原則，同一字詞，在不同篇章間的對譯也應該盡量一致，何況同一篇？目的是讓學生可以由一篇所學遷移到另一篇，而不致義項太多，茫然迷失。

通假字的表層用字與文本本字不同，但由於文本中真正表義的是本字，而不是通假字，因此應對譯出本字。但為免學生誤會通假字有本字的意義，因此建議加上方框符號以為識別，例如以下〈陳太丘與友期行〉句例：

太丘	舍	去	，
太丘	放棄	離去	，

經這樣處理，學習過好幾篇對譯後，宜要求學生自行整理對譯中有方框的字詞，也就是說，讓學生整理學習過的通假字。

原則三

為了令對譯比較通順，以免對譯不成句子，可以簡略增補少量文言原文沒有的字詞，用（ ）表示宜增補的白話字詞，以資識別。

對譯必須極嚴格遵守不增補聯想推論的原則，但卻要增補銜接推論，以及文白差異之處，如以下〈刻舟求劍〉句例：

遽	契	其 舟 曰：
(他) 急忙	〔(在) 那 船上〕 刻了(一個記號)	說：

上句對譯增補了：省略的句子話題(他)、省略的賓語(一個記號)，以及介詞(在)——文言表達方所，一般都用介詞「於」，但為了遷就節奏，不想有單數音節句子，便會省略掉引介方所的介詞，白話沒有這節奏原則(但白話另有其他節奏原則，參馮勝利〔1997〕)，因此，白話對譯補上，讓學生知道這裏省略掉了介詞。

原則四

文言原文字詞和對譯白話位置須盡量對應。為了令對譯比較通順，以免對譯不成句子，可以稍為改變文言原文字詞的次序，用〔 〕表示變動了語序的對譯，以資識別。

這是最能見文白差異的原則。有一些文言構式的語序，與白話不同，為了表明其中分別，讓學生容易藉比對概括、歸納文言語言系統，這裏建議以〔 〕號表示文白不同的語序，如以下〈刻舟求劍〉句例：

從 其 所 契 者	入 水	求 之。
(他) 從 那 〔刻(記號的) 地方〕	進入 水(裏)	尋找 它。

求 劍 若 此， 不 亦 惑 乎？
〔像 這樣〕 尋找 劍， 豈不 是(很) 糊塗 嗎？

所字構式是較常見的文白不同語序用例。所字是代詞，指代並補入所字後面動詞或介詞的對象，常見的「所見、所聞、所思、所感」指「看見的東西、聽見的東西、想到的東西、感到的東西」，文言的「所……」對應白話「……的東西」，分別只是文言所字前置，白話後置。由於有這語序分別，必須在對譯顯示出來。

文白另一常見語序分別，是：文言多後置修飾，白話則前置修飾，這分別其實關係重大，牽涉現代漢語體系的建構，參石毓智與李訥(2001)和石毓智(2003)。因此，「求劍若此」的「若此」後置，對譯成白話，則須前置「像這樣」，動賓「尋找劍」在後了。

原則五

對譯不是語譯！對譯只是文言學習方法，是學生由文言原文跨到白話語譯的中間階級，對譯後，須再根據對譯，把全文作更完整和通順的口頭或書面語譯，選擇較難解釋的文句把語譯寫在對譯下。

在上述原則二已見這原則的示例，這裏再以〈淮陰侯韓信〉（節錄）為例：

又 不能 治生 商 賈 ，

又 不會 謀生 做小販 （或）設店舖，
做生意，

常 從 人 寄 食 飲，

經常 跟隨 別人 寄居 （白）吃 （白）喝，
投靠

王力（2000）分辨商、賈之別，指「運貨販賣的叫『商』，囤積坐售的叫『賈』，所以說『行商坐賈』。」（引自王力，2000，頁1328），「商」略近於小販做買賣生意，「賈」略近於設店舖做生意，二者其實都指做生意。一種對譯方法是把商、賈的分別意義都顯示出來，並另立一行指出「商賈」的意義。另一種做法，是認為「做生意」已是「商賈」的典型意義，索性不分別二字，直接對譯「做生意」，本書前篇採這種做法。

至於第二例，「從」的典型意義是「跟從/跟隨」，而沒有投靠的意義，投靠只是在這特定語境下才出現，按原則二，對譯須譯出「跟從」義，不過，由於詞義與文本義距離太遠，不便利用對譯理解，因此另立一行，把文本義也標示出來。不過，這種做法必須不能輕率、隨意，數量不能多，也不宜全句語譯，否則便失去了對譯作用了。

結語：對譯之後

我們反覆強調，對譯不是語譯。對譯是一種獨特的文本（text），本身固然前文後理連貫（coherent），因而可以理解（comprehensible），不過，它的意義（meaning）旨在讓人學習原作及其原語（source language），有很濃的後設語言（meta-language）意味，好能提高讀者對原文意義，尤其形式的覺識（awareness）。

因此，對譯具有以下四項特徵：

目的：以學習文言為目的；

範圍：在詞句層次上；

正面特徵：準確白話翻譯，最大程度呈現文言意義；

否定特徵：最低限度的連貫，不求文從字順（流暢性）。



圖 1.4：「對譯」與「語譯」的分別

作為過程 (process)，對譯是一種學習文言的方法；作為結果 (product)，它是一種工具。因此，對譯的本質乃是：讓學生由未必能自行閱讀文言原文，在教者利用對譯的幫助下，跨到能夠比較獨立自主地 (self-directed) 完成文言學習成果——如白話語譯之類——的中間階級。用維高斯基 (Vygotsky) 等教育學者的用語，對譯是輔翼 (scaffolding)，扶助學生從當下的文言知識和能力水平，開發並利用學生的近側發展區間 (the zone of proximal development, ZPD)——即學生能夠在教師幫助下完成本來無法獨自完成任務的認知範圍，發展至較當初更高的文言知識和能力水平，能獨立完成的任務更多、範圍更廣 (Vygotsky, 1934/1986)。如圖 1.5 所示：

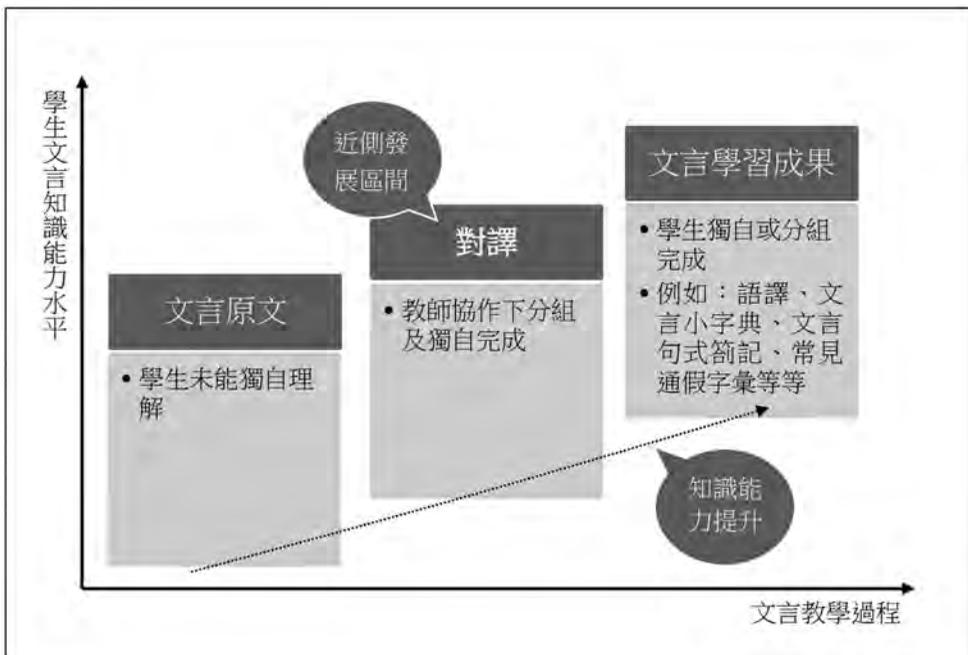


圖 1.5：文言文與教的發展過程

對譯既是一種教師運用來指導學生學習的工具，因此，它是一種「教學策略」(instruction strategy)，而不是學生的「學習策略」(learning strategy)，它關注文言學習的「教學內容知識」，所以，在對譯的過程中，教師的輸入與指引不可或缺。不過，這並不表示對譯只能是「全班式知識直接傳授」，恰恰相反，富趣味、與生活緊密結合、學生之間討論與協作等要素，本來就是一切教學所必備的，對譯也不例外。

不過，由於文言對譯是為了文言學習而發展的，旨在針對詞句層次，讓學生準確把握文言的語言系統，因此，它是有代價的：犧牲了白話和篇章的流暢性。因此，利用文言對譯，一方面要了解並接受這代價，知道對譯本身不是文從字順的獨立篇章，另一方面，要利用其他教與學活動補足和超越這代價。

對譯教學之後，學生須運用種種學習策略，根據對譯所學，發展多樣化的學習成果。其中一項我們極力推薦的學習活動，就是學生以獨立或分組協作方式，根據對譯，把原文或部分節錄轉變成完整和通順的口頭或書面語譯，換言之，語譯不是由教師或教科書提供，而是學生自行撰寫。

教師還可以擬設其他更多類型的學習成果，例如，近年有教師花極大精力和時間，把文言字詞編成小字典，或把文言句型編成補充教材，要求學生課後自學，其實，這些安排的最大學習效果在教師——教師蒐集材料、篩選、查找資料、解決不一致解釋、釋除疑難、重寫、尋找內在脈絡、設計具條理和容易明白的表達方式、修訂……，全都是極佳的學習活動，因此，真正思考過、下了工夫的是教師，自然得享很高的學習效果，而不是學生了。教導別人的學習成效，與僅僅閱讀材料相較，是95%與10%之比！（Biggs, 1999）教師未必不知道編訂參考資料分發閱讀的教學效能其實勞而少功，只是沒有更好的選擇，也只能「用住先」罷了。要扭轉這局面，很簡單，把編寫筭記的任務倒過來（flip）交還給學生便是。沒有任何輔翼工具，學生當然無法自行編寫文言字詞小字典、文言句型例子等自學材料，不過，學生可以藉整理對譯，概括實詞義項，編成小詞典；或審視對譯中數量有限的語序倒置用例，整理出文白語序不一致的筆記；甚或專選某類詞語，例如否定詞，分析對譯中所見否定句，羅列否定副詞及各否定副詞用法上的分別。這些學生的文言學習活動，藉高質素的對譯而變得可行。這樣，對譯這種教學工具便轉變為輔翼學生完成高階知識任務的學習工具了（見圖 1.6）。

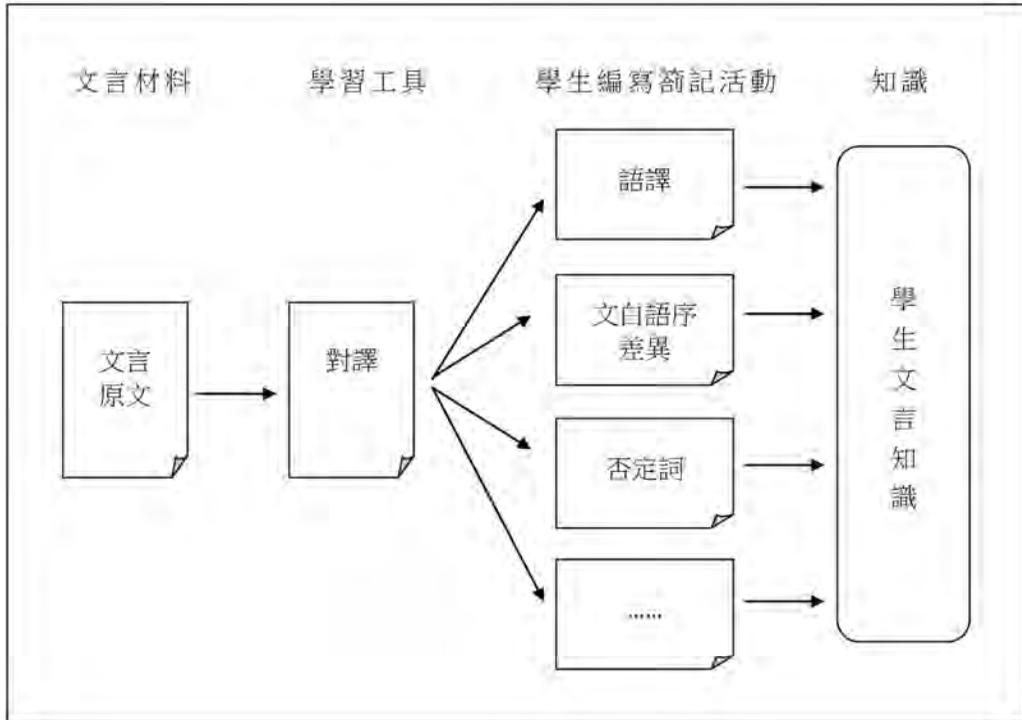


圖 1.6：利用對譯發展多元學習課業

在校本課程發展方面，對譯擔當怎樣的角兒呢？我們先從下圖基礎的「教材」開始。本文探討了文言篇章當如何對譯，在課堂層面上，教師當然要做好每一篇章的對譯及相關教學，以發展與特定篇章有關的文言教學內容知識，把輸入轉化為吸納。不過，各文言篇章並非各自為政，在學校層面上，所有文言篇章、各篇章的對譯，以及相關文言教學內容知識，共同構成學生的學習範圍，這是學習與教學的「綱要」。我們以圖 1.7 表示。

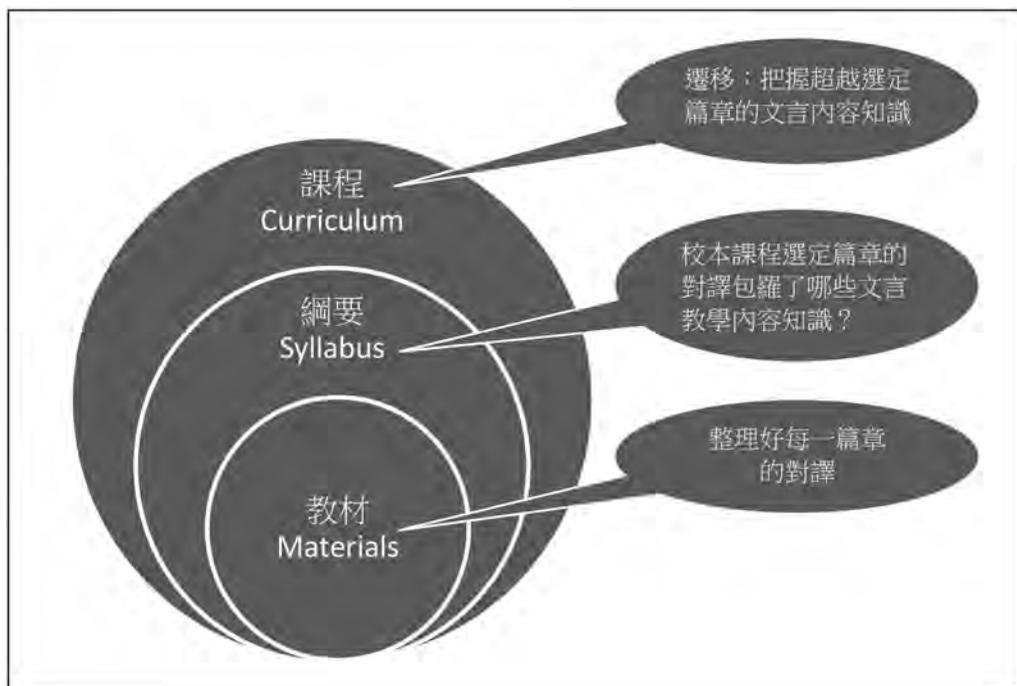


圖 1.7：文言教學校本課程組織

上世紀多講綱要，少講課程，因為綱要與考試範圍掛鉤；課程改革之後，近年多講課程，少講綱要，因為公開評估（考試）不設置明確、具邊界（bounded）的知識範圍，所評估者乃學生聽說讀寫各方面的能力，其中反映了他們在文化品自思等方面的素養，因而把綱要消解到課程之中。從課程、學習與評估的關係看，這是合理的，而且，綱要其實並無消失，而是放權到學校和教師手上，發展校本課程，設定每所學校符合學生需要的特定學習內容範圍，上接課程共通要求。只可惜，在實踐上，校本課程最終被教科書取代，教科書內容成了近十五年的綱要，而這綱要與課程和評估卻又不完全一貫，造成了許許多多的歧路和折騰，其中須梳理之處頗多，也極重要，但非本文的焦點了。不過，無論倚賴教科書，抑或學校自編教材，在學校層次上，文言學習的範圍，包括篇章以及相關學習焦點，還是存在的。

最後，這裏必須一再重申，學習文言語言系統，雖然是閱讀文言文必由路徑，不過，這只是閱讀的最低層次目標（層次指閱讀過程而言，非關評價），遠非最終目的，遑論文言閱讀的全部學習目標！高效地閱讀文言文，更須講求動機，也有賴更高階的閱讀教與學策略，有關討論，請參閱本書前篇的詳細論述。

- Wierzbicka, A. (1996). *Semantics: Primes and universals*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- 王力 (主編) (2000)。《王力古漢語字典》。北京：北京大學出版社。
- 王寧 (1996)。《訓誥學原理》。北京：中國國際廣播出版社。
- 中華民國教育部 (1994)。《國語辭典》。網址：<http://dict.revised.moe.edu.tw/>。
- 古德明 (2015年5月28日)。〈肉類分割技術員〉。《蘋果日報·名采論壇》。網址：<http://hk.apple.nextmedia.com/supplement/columnist/art/20150528/19162531>
- 石毓智 (2003)。《現代漢語語法系統的建立——動補結構的誕生及其影響》。北京：北京語言文化大學出版社。
- 石毓智、李訥 (2001)。《漢語語法化的歷程》。北京：北京大學出版社。
- 呂叔湘 (1978)。《文言虛詞》。上海：上海教育出版社。(原著出版於1944年)
- 呂叔湘 (2014)。《中國文法要略》。北京：商務印書館。(原著出版於1942年)
- 沈家煊 (1995)。〈有界與無界〉。《中國語文》，第5期，頁367-380。
- 沈家煊 (2000)。〈王冕死了父親的生成方式——兼說漢語糅合造句〉。《中國語文》，第4期，頁291-300。
- 法定語文事務署 (1997)。《政府公文：寫作手冊》。香港：法定語文事務署。
- 法定語文事務署 (2000)。《政府公文實例：行政及人事》。香港：法定語文事務署。
- 施真珍 (2011)。《後漢書核心詞研究》。成都：巴蜀書社。
- 胡曉明 (編) (2006)。《讀經：啟蒙還是蒙昧？——來自民間的聲音》。上海：華東師範大學出版社。
- 陸儉明 (2004)。〈「句式語法」理論與漢語研究〉。《中國語文》，第5期，頁412-479。
- 陳一夫 (1999)。〈中國古代有沒有野生穴兔〉。《大自然》，第4期，頁21。
- 陳平 (1991)。《現代語言學研究——理論方法與事實》。重慶：重慶出版社。
- 曹先擢、蘇培成 (主編) (1999)。《漢字形義分析字典》。北京：北京大學出版社。
- 馮勝利 (1997)。《漢語的韻律詞法與句法》。北京：北京大學出版社。
- 黃樹先 (2010)。《漢語核心詞探索》。武漢：華中師範大學出版社。
- 雅虎香港知識 (2006)。〈語譯〉。網址：<https://hk.knowledge.yahoo.com/question/question?qid=7006111704636>。
- 雅虎香港知識 (2007)。〈韓非子·五蠹語譯急急急急〉。網址：<https://hk.knowledge.yahoo.com/question/question?qid=7007110603969>。
- 雅虎香港知識 (2008)。〈韓非子·守株待兔翻譯〉。網址：<https://hk.knowledge.yahoo.com/question/question?qid=7008032101888>。
- 董秀芳 (2010)。〈漢語光杆名詞指稱特性的歷時演變〉。《語言研究》，第30卷第1期，頁11-20。
- 楊照 (2015年5月20日)。〈經典保存了我們不熟悉的痛苦〉。網址：<https://www.facebook.com/yangzhao1963/posts/956098781108704>。
- 新浪教育 (2012)。〈趣味英語：懶人的生活守株待兔〉。網址：<http://edu.sina.com.cn/kids/2012-04-27/112666126.shtml>。
- 漢語大詞典編輯委員會 (編) (1999)。《漢語大詞典》。上海：漢語大詞典出版社。
- 劉曉東 (2009)。《蒙蔽與拯救：評兒童讀經》。南京：鳳凰出版傳媒集團。
- 謝成俠 (1986)。〈中國家兔起源於歐洲嗎〉。《大自然》，第3期，頁36-37。
- 龔鵬程編 (2008)。《讀經有甚麼用：現代七十二位名家論學生讀經之是與非》。上海：人民出版社。

作者簡介

羅燕琴，香港中文大學文學士、香港中文大學教育文憑、香港中文大學哲學碩士、香港大學哲學博士。現任香港大學教育學院副教授、中國語言及文學部主任。教授科目包括研究法、閱讀理論與實踐、中文評估、中文課程與評鑑、教育文憑課程的中國語文教育。研究範圍包括中文閱讀過程、閱讀動機、閱讀策略教學、閱讀評估、協作學習、文言文教學、圖畫書教學、中文教師專業成長等。中文教學研究的著作包括《中文科課程新嘗試：高思維能力的教學實踐》、《小說·文化·香港：「以書為本」深層次語文綜合能力教學計劃》、《香港中國語文課程新路向：學習與評估》、《有文有道：回歸學會學習、從文本到能力，從能力到文化的閱讀學與教設計》等，並著有四十多篇中、英文論文及研究報告，在中、港、台、英國和美國的期刊及書籍發表。羅博士於2009–2012年進行「以評估資料提升小學閱讀能力和運用理解策略的能力」計劃，發展了「閱我深情：師生互動閱讀策略教學」課程；於2013–2014年進行「以評估資料提升中學生閱讀能力和閱讀動機」計劃，發展了「閱我深意：文言作品師生互動閱讀教學」課程；並於2015–2017年進行「閱讀評估資料設計：強化教師學生連繫第一及第二學習階段閱讀訓練」計劃，發展了「閱我深思：故事、戲劇與德育師生互動閱讀教學」課程。

林偉業，香港中文大學文學士、香港中文大學教育文憑、香港中文大學哲學碩士、香港大學教育碩士、香港大學哲學博士。現任香港大學教育學院中國語言及文學部副教授、香港大學教育文憑（中國語文教育）及碩士課程（中國語文教育）課程統籌。研究範圍和研究興趣包括閱讀教學、論辯理論、說話教學、文學及文化教學、評估、資訊科技在中文教學上的應用等，現正發展網絡分析研究中文教育的課題。林博士已發表多篇有關香港教學研究的國際論文，他參與的著作包括《中文閱讀能力訓練：認讀、理解、策略》、《兒童閱讀能力進展：香港與國際比較》、《小說·文化·香港：「以書為本」深層次語文綜合能力教學計劃》、《香港中國語文課程新路向：學習與評估》、《有文有道：回歸學會學習、從文本到能力，從能力到文化的閱讀學與教設計》等。已完成及現正進行的研究計劃包括全球學生閱讀能力進展研究（2001–2016）、大學—學校支援計劃：非華語中學生的中文教與學（2011–2013）、大

學—學校支援計劃：非華語幼兒的中文教與學（2012–2015）、「以評估資料提升中學生閱讀能力和閱讀動機」（2013–2014）、發展「香港學前非華語學生中文學習進程架構」計劃（2014–2016）。

潘溫文，香港中文大學文學士、香港中文大學教育文憑、澳洲 Monash University 教育碩士、香港理工大學文學碩士。潘女士乃資深語文教育工作者，曾在香港教育學院語文中心、中學從事語文教學多年。現任香港大學教育學院中國語言及文學部講師，並擔任教育學士課程（語文教育：小學及初中）課程統籌及教育文憑（中國語文教育）副課程統籌。教授的科目包括教育碩士課程的現代漢語，教育學士課程及教育文憑課程的中國語文教育。研究範圍包括語文能力訓練及非華語學生學習中文等。曾出版有關中文教學與評估的書籍和論文如《活學讀與寫》、《小說·文化·香港：「以書為本」深層次語文綜合能力教學計劃》、《香港中國語文課程新路向：學習與評估》、《有文有道：回歸學會學習、從文本到能力，從能力到文化的閱讀學與教設計》等。參與的研究計劃包括：「鏘鏘青年人：口語溝通網上學習平台」、「大學與學校支援計劃：非華語中學生的中文教與學」、「以評估資料提升中學生閱讀能力和閱讀動機」、「閱讀評估資料設計：強化教師學生連繫第一及第二學習階段閱讀訓練」等。

譚詠兒為教學藝人，「兒戲劇」藝術總監。香港大學（語文教育）教育榮譽學士、英國華威大學戲劇及劇場教育文學碩士、香港大學哲學博士。譚博士的論文導師為羅燕琴博士，研究以「教育戲劇」提升香港中學生理解中文敘事篇章的高層次閱讀能力。現從事「教育戲劇」教學工作及舞台戲劇指導，尤以語文、德育教育及教師培訓為主；亦曾於大學舍堂、中學、小學及幼稚園，進行以「教育戲劇」宣揚熱愛生命及大自然的義教工作。譚氏深信「教育戲劇」能加強學生的語文應用水平、分析能力及創意；並有助開拓人生視野，學習與人合作和相處，共建「和諧、歡樂、共融」的校園、家庭、社會及世界。

任佩怡畢業於香港中文大學中國語言及文學系，並在香港大學教育學院完成教育文憑和教育碩士（中國語文教育）課程，成績優異。碩士論文導師為羅燕琴博士，論文題目為：「中一學生文言文閱讀理解思維過程」，研究以放聲思考探究香港中學生閱讀文言文的過程。任女士曾任香港大學教育學院中文教育研究中心項目及行政主任，現任職中學中國語文教師。任女士曾參與文言文閱讀教學、中華文化教學、記敘文閱讀教學、圖畫書閱讀教學、說話能力教材發展等研究，並協助《有文有道：回歸學會學習、從文本到能力，從能力到文化的閱讀學與教設計》的編撰工作。

麥穎儀畢業於香港中文大學中國語言及文學系，並於香港大學取得教育文憑（中國語文教育）資歷，曾任香港大學教育學院中文教育研究中心研究助理，現任職中學中國語文教師。麥女士曾參與中華文化教學研究，並協助《有文有道：回歸學會學習、從文本到能力，從能力到文化的閱讀學與教設計》的編撰工作。