
朗讀與身體敘事：傳播取向的研究提議

臧國仁*

摘要

本文以「朗讀」為旨，初則檢視並整理來自五個不同領域的相關說法，繼而引入「敘事論」與「身體論」並提議以「身體敘事」(embodied narrative) 為理論核心，強調「朗讀」並非僅是聲音的傳送而更是說者（朗讀者）轉換故事文本後，透過肢體動作而與聽者持續互通有無的傳播歷程，可重新定義其（朗讀）為「整合身體各部位以充實並啟動（enact）故事念讀內涵的傳播（溝通）行動」。

關鍵詞：朗讀／朗誦、啟動／生成、敘事論、身體論、身體敘事

*臧國仁為國立政治大學傳播學院退休教授。聯絡方式：kjt1026@nccu.edu.tw

*本文初稿曾於中華傳播學會 2021 年年會（台北市文山區：政治大學傳播學院）6 月 27 日上午九點三十分【3-1B】視訊報告，作者感謝會議主持人胡紹嘉教授、回應人陳韻如教授以及視訊現場提出諸多建議的與會會員。政治大學傳播學院博士候選人王彥在本文撰寫期間曾經多次協助尋找文獻，一併致謝。

你喜歡你【自己】的聲音嗎？是的，想請問你：你喜歡你的聲音嗎？你邊說話的時候，你聽得到自己說話的聲音嗎？...不喜歡自己的聲音？因為你還沒找到自己的聲音！（魏世芬，2020 年 5 月 29 日；添加語句出自本文）

我們在朗讀節中籌畫了一個親子區，邀請國內知名的童書和繪本作家，讓家長帶著小孩來到這裡感受故事的力量。...我覺得先從喜歡書開始會是最重要的事情。...有了感情，一本書就不只是一本書，而會充滿著無限的可能（胡川安，2021 年 6 月 25 日）。

壹、前言：與「朗讀」活動的邂逅

友人最近接手新工作，有意延續業經舉辦多屆的「朗讀節」活動，為此特來分享資訊。我等從事教職一向以說話為業，卻對朗讀不甚專精。廣泛閱讀相關論著後意外地發現，多數朗讀討論皆以增進技巧為主，理論與研究文獻僅集中於教育領域，恰好給了本文往下琢磨、推敲的「托詞」，嘗試整合散布各處的說法期能試加延伸其傳播意涵。

此一想法類似社會心理學家 E. Mishler（1986）專書曾經開展的學術梳理（見 Hyvärinen, 2006, 2016 之回顧），其曾蒐集分散多個領域之文獻後提出「敘事訪談」（narrative interviewing）嶄新概念，號召研究者採用「敘事論」以期填補並修正傳統實證研究取向如「調查法」之不足，認為其雖可透過標準流程如一致性的題項與問法來控制訪問流程不受干擾，卻難以規避訪問情境（時機與地點）以及訪問語言的高低聲調或節奏以及非語言符號（如身體與姿勢）等無所不在的影響。

但對 Mishler 而言，情境與語言／非語言符號不但無須掌控反可視其為訪談對話的內在元素，整個過程乃由「訪者」與「答者」在一來一往的話語互動情境共同建構，重點在於雙方能否／如何在此過程平等地互換生命經驗、扮演各自角色以期促進訪談順利且雙方皆感頗有收穫。

Mishler（1986）提出上述反思之刻正值實證主義的聲望如日中天，而

其卓見旋為後起之質性研究增磚添瓦（Murray, 2003a, 2003b），除對上世紀末「敘事心理學」的勃然興起影響深遠（見 Murray & Sargeant, 2011）外，更是引介「敘事論」於社會科學領域的重要推手（見 Hyvärinen, 2006, p. 22; 2016, pp. 42-43 的說明）。

我們過去曾經多方徵引 Mishler 的創新理論（見臧國仁、蔡琰，2017，第五章第三節），本文有意承其宏觀視野省察「朗讀」相關文獻，初步視其為「以聲音為基礎之口語行動」（見下說明），旨在轉換文字文本（如劇本對詞或詩作誦讀）為聲音文本，並在誦述過程與聽眾互動進而達成溝通目的，隸屬廣義的傳播研究當無疑義。

以下依次說明「朗讀之基本定義與意涵」、「朗讀的相關領域」（文獻探討）以及「朗讀與身體敘事的可能扣連」（理論意涵），最後是結論。

貳、「朗讀」之基本定義與意涵

何謂「朗讀」？教育部國語辭典的解釋是：「高聲的誦讀詩文」，而「誦讀」則有「背念」之意，顯然以較平日講話聲量為高的方式念誦或背誦文字文本就是其基本定義。¹

前台中教育大學教授黃聲儀（2009；底線出自本文）則謂：「朗，是入耳清晰、聲情分明；讀，是以聲音詮釋文章」，言簡意賅地說明了「朗」與「讀」之異。合併兩者觀之，黃聲儀強調「朗讀是指清晰、響亮、有感情的把文章念出來，… 把書面資料轉化為有聲語言的再創活動」。

黃聲儀（2009）次則說明，「朗誦是出征的熱情，而朗讀是歸程的含蓄，重視樸實自然，恰如其分」，其意當是認為朗讀無須如朗誦般地過於強調「技巧性」如音量控制、語氣高低、儀態手勢、語調變化等。惜乎觀之目前中小學的朗讀比賽常在大人（教師、家長）多方提點下「腔調太過矯情、演講內容貧瘠」甚至流於制式而出現「朗讀腔」，²失去了黃氏所言

¹ 教育部國語辭典「朗讀」詞條：<http://dict.revised.moe.edu.tw/cgi-bin/cbdict/gsweb.cgi>（上網時間：2020年6月5日）。

² 出自聯合報：<https://udn.com/news/story/120911/2803028>。朗讀界過於強調其為表演藝術亦曾引起質疑，如時事觀察者周偉航即曾問及，「朗讀的內在價值只有朗讀愛好者才能欣賞？國語文朗讀競賽這種表演藝術，需要透過政府的資源來支持嗎？」

之「樸實自然」（何三本，1997，亦有類似觀點），更與戲劇表演與詩歌等領域的輕鬆氣氛大異其趣（見下說明）。

至於曾經探究「朗讀」意涵的相關領域可先以表 1 說明，次則於下節詳述。

表 1：「朗讀」相關領域及其內涵、特點、優勢

相關領域	內涵	特點	優勢
戲劇(表演)	對詞、讀劇	忠於文稿、盡情詮釋	以聲傳情
詩文	朗讀「詩」的創作	吟唱(誦)自己或他人詩作	聲情並茂
教育領域	中小學、幼兒朗讀	鼓勵學生正視說話藝術	領導讀、交互讀 ³
傳播領域	播音	轉換文字為有聲語言	言之有聲
其他： 如宗教領域	誦念經文	祈福、溝通神靈、驅魔避凶	自利利他

坊間常見的朗讀活動多與戲劇（表演藝術）有關，乃因正式演出前的排演（rehearsal）都會先由演員彼此「對詞」或「讀劇」以期熟悉劇本對白。此外，詩文朗讀也是常見的藝術（簡稱「詩藝」）活動，多由詩人念讀自己或其他詩人的創作。

而在中小學生甚至幼兒階段，朗讀就是訓練說話自然、表意清晰、字正腔圓、條理分明的口語學習途徑，年年皆有全國性與地方性語文競賽，鼓勵學子正視「朗讀」之正面意義，眾多參賽者還會事先加入「口語表達訓練班」以求佳績。⁴

再者，朗讀亦屬傳播活動，如電視台主播或廣播電台播音員常也透過朗讀來掌控講話節奏，務能「言之有聲」兼而表現獨特風格（游梓翔、溫

（<https://opinion.udn.com/opinion/story/6085/2802701>；上網時間：2020年6月7日）。

³ 「領導讀、交互讀」出自陳弘昌編著（2008：259），前者指教師先讀一句或一小段，學生跟著讀一句或一小段直到全文結束，後者則是學生甲組讀第一段而乙組讀第二段，週而復始。除此二者外，陳弘昌另也提出十二種不同朗讀方式可供學習。

⁴ 見 <https://www.teacherhsieh.com/>（上網時間：2020年6月11日）。

偉群，2018，頁 18）。而其他領域亦多朗讀活動，如「朗讀經文」（誦經）就是宗教界（尤其佛教）與神明溝通的日常儀式，不同宗教的神職人員多透過唱誦經典來宣揚各自教義。

總之，由表 1 來看，「朗讀」確屬坊間常見口語傳播行為，只是相關討論過去散落不同領域殊途猶未同歸。何況一般多如前述視其為「術」（技能）而非「學」（理），研究所得並不多見（偶見於碩士畢業論文），理論創新更是稀零罕有。

以下根據表 1 所列朗讀領域進一步說明其各自內涵。

參、檢閱並整理「朗讀」相關文獻

一、戲劇（表演藝術）領域的朗讀：「對詞」與「讀劇」

如前所述，「朗讀」在戲劇或表演領域多以「對詞」（table reading or stage reading）代稱，指排演時演員念讀臺詞與對白的過程，⁵謂其表演藝術者賴以謀生的「吃飯傢伙」當不為過，中外眾多朗讀節目常由著名演員挑其大樑實非偶然。

「對詞」曾有不同相關詞彙，如「圍讀劇本」（簡稱「讀劇」或 play reading）、「劇本朗讀會」、「劇本研讀」、「劇本讀演」、「閱讀會」等，屬正式演出前的預備形式。對詞時若是窒礙難行就由導演、編劇、演員一起討論、修改、濃縮或調動、移轉，常在歡愉氣氛裡達成共識而無正式演出的緊張、嚴肅氣氛。

對詞過程並不強調肢體動作，多以朗讀劇本為主以期盡情演繹、詮釋對白，藉此讓演員及其他工作人員理解故事脈絡、抓住劇情節奏兼而認識每個角色的動機、慾望、需求、動作。

導演與編劇猶可藉此過程與演員溝通其所著重的情節變化與創作靈感，看似簡單但對表演者而言仍是挑戰。一般來說，「對詞」或「讀劇」以往多不對外開放而屬內部作業，眾人圍坐一起像是聆聽「廣播劇」般地各自拿著劇本「捧讀」，僅搭配簡單的道具聲響。

⁵ <https://www.moedict.tw/~%E5%B0%8D%E8%A9%9E>（上網時間：2020 年 6 月 11 日）。

近些年來，眾多中外劇團流行開放這項活動並邀觀眾一起讀劇、聽劇，如文建會曾於 2003 年 11 月推動第一屆「國際讀劇節」並連續舉辦多屆，吸引了眾多觀劇人潮。⁶戲劇學者郭強生亦曾帶領市民欣賞莎翁名劇《哈姆雷特》，由參與者分別出任不同角色暢讀劇本，提供深入劇情的機會。

戲劇領域的朗讀活動晚近又演化成「讀者劇場」形式（readers theatre，曾有多個名稱如 chamber theatre, interpreters theatre, platform theatre 等），容許朗讀者拿著劇本朗誦並詮釋其（本）意。而現場觀眾則透過聆聽來理解劇情變化、掌握角色特色、與朗讀者共同進入由劇本創造之藝術世界，享受並揣摩劇中人物經由對白型塑的情意美感。

這種讀劇形式常被引進課堂成為教學設計，對有學習困難的學生尤有教育意義，乃因表演形式不拘，只要轉換教室一角為非正式舞台便可即興演出，很能吸引性喜嘗鮮而不耐因循成規的年輕學習者，中小學語文教學與大學通識課程尤其常見，可謂其「『讀劇』演出的教育版」（沈惠如，n.d.）。

總之，「朗讀」活動乃是眾多表演者的演藝基礎，亦是專業訓練的重要環節，總要懂得如何透過聲音傳達編劇（劇作家）有意展現的故事情節方能演出其精華。但相關研究偏少，以致戲劇朗讀的效果與創新作用均所知有限，僅有少數碩士論文曾經解析其創作歷程（如：陳鳳桂，2009；黃國倫，2006）。

二、詩文（歌）的朗讀（誦）

在詩學領域，朗讀多稱「朗誦」，差別在於要求背誦並用聲音來傳達詩文作品的思想情感。如伯爵（2005 年 3 月 22 日）曾言：「朗誦不同於朗讀，朗讀是用清晰、響亮的聲音把文章讀出來，以傳達文章的思想內容。朗誦則是用清晰、響亮的聲音把文章背出來，以傳達文章的思想內容。可

⁶ <https://www.epochtimes.com/b5/3/10/23/n398166.htm>。沈惠如（n.d.）曾經指出，早在 2001 年，「相聲瓦舍」即曾推出諾貝爾文學獎高行健劇作《夜遊神》的讀劇演出，由「演員拿著劇本在舞台上演讀，舞台背景則配合劇情投影實物影像，讓觀眾進入車廂旅程和夢境中」，乃是當時少見之創新演出。而更早在 1997 年則曾由「台南人劇團」舉行過一系列的非正式讀劇活動，提出了介於排練和演出間的模式，共耗時三小時。

見，朗誦的要求比朗讀要高，它要求不看作品，面對觀眾，除運用聲音外，還要借助眼神、手勢等體態語幫助表達作品感情，引起聽眾共鳴」。

前台師大國文系教授王更生（2001；雙引號出自原文；底線出自本文）亦謂，「『朗讀』是美讀的一種，它可以化無聲的文字為有聲的語言，『朗誦』則是朗讀的舞台藝術化。它以表情的朗讀為基礎，要求運用停頓、重音、語調、速度，輔以手勢、眼神、肢體動作和面部表情，將朗讀藝術化」。此一說法與何三本（1997，頁 168）所稱「朗誦是文學、歌唱、戲劇三種藝術的結合」不謀而合，皆在強調身體的表現形式而非僅是單調的念詞或記誦。

顯然詩文朗誦似較戲劇與表演藝術的朗讀更注重如何融入身體動作與肢體語言而非僅是「念稿」或「對詞」。林怡沁（2013，頁 207）因而稱朗誦為「一種藝術表演，…必須要聲情並茂以打動聽眾心弦，甚至還需運用音樂、舞蹈、表情、眼神來完成藝術表現形式」，具體而微地區辨了其與戲劇朗讀之別。

此外，詩文朗誦者所讀作品常是其所親撰創作，因而念誦時當更能體現（會）原先企圖傳達的文本情意。大陸詩人焦國標（2008）曾如此記述他在德國參加的一場詩歌朗誦會，展現了中外詩人共有的自創、自讀特有情懷：

此前不久我曾在科隆曾旁聽過一個詩歌朗誦會，有九名詩人朗讀自己的詩作，每張票價十歐元。…那是一間歌劇院，有二三百個位子，座無虛席。朗誦會晚上六點開始，持續到凌晨一點。聽眾的主體是白髮老人。這六、七個小時裡，沒有人走動，也少有人提前離去。老人們個個正襟危坐，沒有一個東倒西歪的，比每年北京人民大會堂代表們的坐姿恭謹嚴肅得多。中國的「兩會議員」聽報告趕不上德國的老人聽詩歌朗誦會鄭重，實在令人歎惋。

由上引可知，詩文朗誦有其嚴謹一面，無論作者之情意表達或聽眾之賞析態度皆然。創作者（朗讀者）除力求喚起聽者共鳴外，其所寫詩作也

須「內容明朗」、「文字順口」、「主題動人」、「長度適中」，歌詠時尤應「腔隨字轉」地納入聲音美感，適合青少年學習以期「陶冶性靈、變化氣質」（潘麗珠，2004，頁 377-8）。

三、教育領域的朗讀之學

如前所述，教育領域一向積極推廣朗讀，多因眾多中小學教師在教學實踐過程肯定其正面意義，對語文教學尤有助益。其也曾結合前節討論之戲劇與詩文「朗讀／朗誦」而開創多種不同形式，如台東大學兒童文學研究所（2017 年 12 月 13 日）即曾舉辦《聽劇場·頑故事》表演工作坊推動「兒童劇本讀劇會」，期能回歸以文本為主體的故事聆聽，無須安排傳統劇場常見的複雜舞台視覺設計。

一般來說，學童的朗讀訓練多關注如何提升轉換文字為聲音的能力，旨在讓學齡兒童與青少年增強語感並提高語言文字水準。如強永剛（2007）即認為，朗讀需要「創造性地還原語氣」，使無聲的書面文字語言蛻變為活生生的有聲口頭語言，此點對中文朗讀尤其重要：

漢字有四聲之別，因此就有聲調之抑揚，非朗讀不足以體會到文章的鏗鏘之聲，音韻之美。漢語重聲韻之連綿，因此詞語便有雙聲疊韻、交錯重疊等組合形式，非朗讀不足以表達其音韻之美。漢語講究節奏與對稱及聲韻調的組配，由此而產生特有的節奏之美，非朗讀不足以感受到其朗朗上口、悅耳動聽的魅力…。

實際上強永剛所述在英語朗讀學習過程亦有類似看法。如 Beck 與 McKeown（2001, p. 18）即曾指出，朗讀並討論其所閱讀乃在協助學童瞭解「去語境」（decontextualization of language）的重要性以能超越文字蘊藏的表面意涵，進而提升學習者（即便是幼童）的語言發展與意義建構本領。

為此兩位作者特意發展了「與文本對話」（Text Talk）計畫，試圖找到最有效的朗讀方式，鼓勵學（幼）童用其有限的字彙與文法來講述或複誦其從聆聽所得之故事背景，或是解釋故事原意以及人物角色的各種介面，

而這些大都無法從傳統以講授為主的教學方式領悟。

Beck 與 McKeown 發現，許多幼童慣將其過往經驗帶入語境而未能專注文本所涉內容，唯有跟隨教師朗讀方能「身歷其境」地深入故事情節，避免將個人所知與其閱讀所得攪混；此一說法與前述強永剛所稱「非朗讀不足以體會到文章的鏗鏘之聲，音韻之美」並無二致。

嚴格來說，教育領域多視「朗讀／誦」為增進學童語言表達能力的教學設計，透過持續練習亦能更加熟悉課文內容，從而積存優美詞藻而有利於提升書寫表達能力，正可謂「書讀百遍，其義自見」（洪湘涵、林祐生，2016，頁 102）。

至於成效，過去迭有一些碩博士論文（常是國中小老師返校進修所撰畢業作品）以實驗法或其他研究途徑探究其間差異。如台中教育大學劉淑秋（2014）即以其任教的國小四年級學童為觀察對象，透過行動研究規劃國語文朗讀課程共 24 節。除藉由錄音／影、課堂觀察、省思日誌、教學活動回饋單蒐集資料外，還曾自行設計「朗讀能力檢測表」進行前、後測比較與分析，期能瞭解教學成效。

其研究所得頗為多樣，如發現藉由觀賞「全國語文競賽」影片就讓多數學生如臨現場而「大開眼界、躍躍欲試」，從而樂於探知並學習朗讀技巧、改正發音及情感表達方式；但如音量控制、語調、節奏、儀態等面向則變化不大，猶待教師提供個別指導。但劉淑秋自認其教學品質經由此項設計後大有提升，猶可轉而回饋給未來授課班級，直可謂「教師」與「學生」雙贏。

辜玉旻、張菀真、陳以欣（2009）之研究曾經分析五年級學童的「語音錯誤類型」，發現「替換」（遇到不熟悉或不認識的字詞仍試著念出）、「自我更正」（覺察自己朗讀內容與原文出入就自發性地修改）、「重複」（複誦不熟悉或不確定的字詞兩次）、「省略」（跳過不認識的字詞或念得太快以致於跳讀）、「贅加」（自動加入未在原文裡的字詞）、「顛倒」、「其他」（如遇到不認識的字就不願意嘗試）等七項最為常見，且以前三者次數最高。

至於有關語文朗讀的研究文獻迄今多集中討論其在流暢度、準確（錯

誤)度、速度、學習效果、閱讀效果等面向可能引發之變化，亟待引入其他概念(變項)以擴充深度與廣度。林秀娟(2011)專書為少數例外，曾依「朗讀」(其稱「說演故事」)提出「理論建構」之議並隨之發展與其相關的「概念設定」、「命題建立」、「命題演繹」等步驟，堪稱別具一格而有學術創新。

林秀娟(2011,頁50-51;添加語句出自本文)首先分辨「念故事」與「說故事」之別，前者指「說者與聽者之間，透過書上的文字和圖畫來彼此溝通，著重於作品內容的活動」，而說故事時則「說者和聽者之間【的】關係像是在對話，說者將一些自己的想法跟聽者分享…，著重於表演者與聽眾間的互動」。

林秀娟(2011,頁51)認為，與「念故事」相較，「說故事」顯然更受聽眾喜愛且說者(即學習者)也「較有成就感」。其對說故事的解析與前引 Mishler(1986)針對「敘事訪談」的說法若合符節，均在強調言說互動過程的「對話」、「分享」與「意義共構」特點，對教育領域的朗讀學習有重大啟示。

而在理論建構部分，林秀娟(2011,第三章)引用了其碩士論文指導教授周慶華(2004,頁5)的觀點，認為說演故事(即朗讀)乃是「二度轉換」、「二度輸出」的傳播過程(參見上節黃聲儀(2009)提及之「再創活動」)，可讓學童從文本的靜態閱讀透過朗聲念誦融入肢體語言而將原著作者的本意「像沾上魔法似的呈現在觀眾面前」(頁25;添加語句與底線皆出自本文)，其言堪稱語重心長：

『說、演故事』是一種有計畫性地給予孩子外在的刺激，讓孩子透過視覺、聽覺、觸覺將內在的活動，藉著我們的身體表現出來的創作過程，使孩子獲得豐富學習的機會。從自我表現中培養自信，並在與他人【共同讀劇】建立良好關係的過程，適度地調整自己、尊重他人。…藉由聽故事、說故事、演故事將自己想像成故事主角，經歷一段又一段不同於實際生活的旅程，體會不同人生滋味，且透過這些文學作品可以幫助兒童在語文認知及價值觀念的發展與教養上達到教育及娛樂的功用。

由本節所述觀之，教育領域的朗讀研究顯已初步邁出「概念化」歷程，也與傳播活動接合，強調「說者」、「聽者」、「文本」與「聲音」四者的論述互動乃是朗讀的核心元素。尤如林秀娟（2011）所示，此一論述互動旨在透過內在思考活動後，藉由身體動作與姿態語言表現出來，其言對本文後續的理論整合頗有啟迪作用。

四、傳播領域的朗讀：播音

朗讀是傳播活動嗎？至少方姘人（2009）如此認為。她在一篇短文裡即曾表示，朗讀與演說皆是傳達訊息的口語傳播形式，只是兩者表達方式稍異。如演說較為重視「說什麼」，而朗讀更為關心「怎麼說」才能轉換文字為美聲以反映原創的主觀思想。

過程中，除了領會原著作者之文意外，朗讀者尤要將其文采講得讓人賞心悅目，關鍵技巧包括「音色純正清晰」、「語調流暢自然」、「情感真誠生動」、「儀表表情相融」等。儘管方姘人所言與其他文獻所述接近，其文卻是首將傳播要素如訊息「表達內容」與「形式」納入朗讀的少數文獻，有其特殊旨趣。

北京中國傳媒大學播音主持藝術學院已故教授張頌可能是中文傳播學界著墨「朗讀」最深之學者，於1983年首次出版《朗讀學》專書，第三版於2010年印行，迄今仍是唯一以此為名之專著。

依其自述，該書旨在「以朗讀者為主體，以聽眾為客體；以朗讀為中心，也顧及對朗讀的鑑賞，…向美學的高度伸展，建立朗讀美學；…從教學法的實際出發，建立朗讀教學法」（張頌，2010，頁8），力求建立理論體系以期成為獨立學科。

這本專著共納15章，另有「結束語」與「後記」。前四章屬背景說明，分別指出「建立朗讀學的目的和意義」、「朗讀學的特點和任務」、「朗讀的本源和作用」與「朗讀規律概說」。其次五章為朗讀的內涵界說，包括「朗讀的目的」、「具體感受」、「態度情感」、「朗讀者的身份與對象」、「朗讀狀態」等。第十至十五章則屬「朗讀技巧」，分別介紹「停連」、「重音」、「語氣」、「節奏」、「體裁」等。

整體而言，張頌認為「朗讀學」與「演講學」乃孿生兄弟，共同孕育出了「播音學」和「朗誦藝術」且各有其論辯技巧與文藝特性。而朗讀必須出自文字卻又跳脫文字的繫絆，乃是「把文字作品轉化為有聲語言的創作活動」（頁 3），透過如廣播、電視等大眾媒介而將這些有聲語言「越過千山萬水傳送到東南西北、傳送到每一個家庭」（頁 5），成為日常生活最為常見的表情達意傳播行動。

雖然張頌曾被譽為「中國播音界泰斗」、「中國播音學理論奠基人」、「中國播音主持藝術教育重要創始人之一」（趙璵、蔡闖，2012 年 12 月 6 日；底線出自本文），且在此書出版前有過多篇重要學術論文討論播音學，但其書並未分析朗讀與播音間的關連，僅描述了兩者間千絲萬縷、糾結不清的歷史淵源（頁 9）：

…在朗讀學的基礎上，向新聞廣播電視宣傳發展，以新聞性為特徵，進行『目中無人，心中有人』的有聲語言的宣傳，正孕育著播音學；向文藝表演發展，以文藝性為特徵，對適合的文藝作品加以生動的渲染，為觀眾或聽眾進行引人入勝的演出，又造就著朗誦藝術。演講學、播音學、朗誦藝術，也給朗讀學的理论以不同方面的補充，而戲劇、音樂、曲藝、電影等藝術，也準備好各自的多年積蓄，供給朗讀學新鮮的養分，以便其消化吸收。在語言藝術的大家庭中，朗讀學正在同兄弟姐妹的交流中成長起來，並將在不斷地輸出輸入中壯大起來。

由上引觀之，張頌堆砌了包括演講學、播音學、朗誦藝術如此龐大的理論體系卻未深入詳述其各自內涵，不但無法將「朗讀」推向有組織、層次、目的之知識建構，亦難釐清其特色究竟為何。而該書雖已發行成書數萬（見第三版前言）且廣受華人播音學界極度推崇，但源於首版早在 1983 年寫就且再版後即未更新，全書未列參考書目亦未提供所寫範例出處，顯有未盡符合學術規範之憾。

其後中國傳媒大學曾經出版一系列專書討論「播音學」，如李哲（2017）的專文就直接指明「誦讀亦是傳播，傳播改變生活」（頁 114）。李良（2017，

頁 105) 也曾強調：

有聲語言符號顯然是傳播的主要內容。但是，在現實傳播語境當中，一個成熟完備的朗誦活動僅僅只有誦者的聲音是不夠的，以舞台形式呈現的朗誦要考慮音樂、舞美、道具等輔助手段，若以視頻形式傳播，還有燈光、拍攝等問題。…在這個過程當中，文本、誦者與其他輔助手段等形成了一個新的傳播主體系統。

顯然朗讀在傳播學術領域佔有一席之地由來已久，但其至今妾身未明，僅能從其與播音的關連略窺其理，猶待未來引入相關理論與研究所得方能開拓深度。

五、其他領域的朗讀：宗教界與其他

廣義而言，「朗讀」活動實不限於上述所引領域而在其他場合隨處可見。如宗教領域的朗讀誦經已如前述乃是與神明溝通的日常儀式，神父、僧尼、牧師等神職人員除在固定儀式宣揚教義外，亦常在特定場合如結婚儀式或喪禮朗誦經文以示莊嚴。如香港「漢語聖經學會」多年來曾經持續主辦「聖經朗誦節」，就著眼於「朗誦是一種聲情藝術，【旨在】透過聲音和感情去演繹一件文學作品。聖經朗誦的誦材均選自聖經，明白經文的意思以外，再以聲以情詮釋當中所要表達的意念和感情。透過朗誦段段聖經，願神的話在我們心中萌芽生長，陶造我們的生命」，其意幾與前述各領域之朗讀內涵一致（添加語句出自本文）。⁷

另在德國，每年三月舉辦的「萊比錫書展」就安排有「作者朗讀活動」（Leipzig liest，可直譯為「萊比錫讀」），邀請作家朗讀自己作品。而在英國，自 2013 年起即已舉辦「讀信如晤」（Letters Live）活動多次，邀請知名影星朗讀關於愛情、親情、道別、絕筆、歷史事件等具有意義的信函，傳達「墨漬後的深刻情感」（本段均引自許致中，2017 年 1 月 22 日）。

⁷ 出自 <https://www.chinesebible.org.hk/hk/ministry/br.php>；上網時間：2020 年 6 月 8 日。添加語句出自本文。

此外，「聽書」（audiobooks）、「導覽解說員」、「說書人」（指「以講史或演說故事為業的人」，出自教育部國語辭典詞條）以及「愛心媽媽讀書會」等也都符合廣義之「朗讀」或「朗誦」，即以較平常為高的聲量轉譯原著文字（繪本或圖畫書）為聲音文本，「以聲傳意」期能吸引學習者（或閱聽眾）且言之有聲。

而若延伸這個定義，則連「授課」亦可視為廣義的「朗讀」，較能掌握「以聲傳意」的教師（無論中小學或大學）就讓課堂裡的學習者有如沐春風之感。反之，若未能把握講課的抑揚頓挫或無法使聽課學生心情舒暢，每逢上課睡成一片也就絲毫不令人意外了。

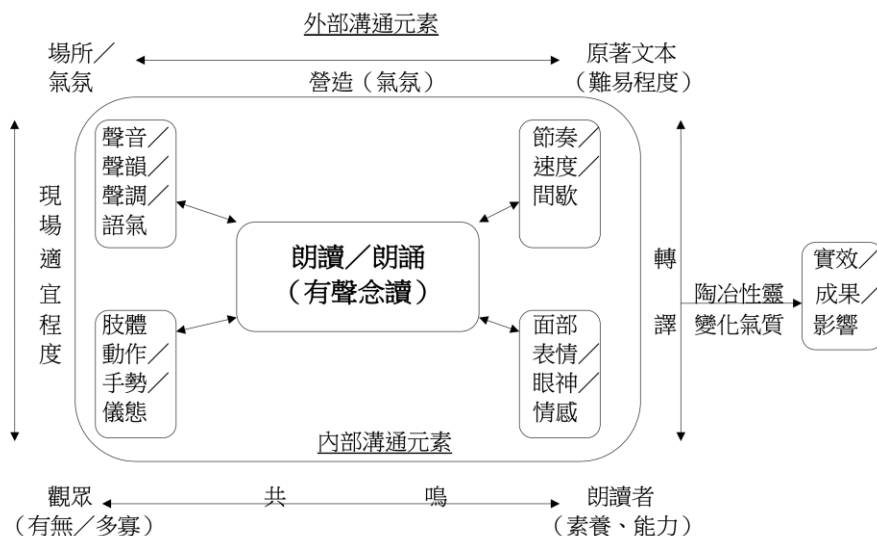
六、本節小結：整理「朗讀」（以下合併改稱「朗讀／朗誦」）相關文獻

本節回顧了與「朗讀／朗誦」有關的戲劇表演、詩文、教育、傳播以及其他領域過去如何討論此一與言說文本轉換過程有關的溝通行為。由其所引觀之，「朗讀／朗誦」雖曾在不同領域弘揚發展，但核心意旨實相去無幾，可以圖 1 說明：

首先，「朗讀／朗誦」可如上節稱其基本定義為「較平日講話聲量為高的有聲念讀」，包含（內圈左起）「聲音」（聲韻／聲調／語氣）的表現、「節奏」（速度／間歇）的快慢、朗讀者「面部表情」（情感／眼神）之有無以及「肢體動作」（手勢／儀態）之施展幅度等與轉譯原著文本有關的「內部溝通元素」，其間僅有涉入程度之別。

舉例來說，前述戲劇（表演）領域之「對詞」或「讀劇」較不強調「肢體動作」與「面部表情」（圖 1 內圈下方）而多專注於「聲音」與「節奏」（圖 1 內圈左右上方）。但在詩文朗誦過程，則上述四者之強弱皆易影響賞讀的順暢，因而才有前引文獻稱其為「朗讀【的】藝術化」而非僅是「念稿」或「對詞」。

圖 1：整理後的「朗讀／朗誦」概念相關內涵



而影響「朗讀／朗誦」的外部溝通元素（圖 1 外層）則有「場所／氣氛」、「原著文本」、「朗讀者」以及「觀眾」等四者，亦即面對朗讀場所／氣氛（遠距或現場）的適宜程度、不同原著文本（文字、圖畫或繪本）的難易、不同朗讀者之聲音語文素養能力、觀眾之數量多寡有無，皆與其實效與成果有著連帶關係。

如前引眾多戲劇朗讀節目常由著名或資深表演者（朗讀者）挑其大樑，就著眼於其講述專業能力遠較一般人為優，無論在「聲音」、「節奏」、「肢體動作」或「情感表現」等內部面向皆能掌握得宜、述說順暢，較易吸引「觀眾」專注聆聽。

同理，朗讀的「原著文本」（見圖 1 外層右上方）難易程度也會影響「朗讀／朗誦」是否順暢。蘇東坡的詩作如《前赤壁賦》（見何三本，1997，頁 166-171）常被選為範例，就因其「讀起來，卻書聲朗朗，一氣呵成，毫無窒礙」（轉引自鄭培凱，2018）；可見若能選到適合朗讀者閱讀程度的文（範）本，當能讓「朗讀／朗誦」如臨其境而聲情並貌。

至於如何選擇適宜「場所／氣氛」（圖 1 外層左上方）以配合「原著

文本」、「閱聽眾」以及「朗讀者」，亦是「朗讀／朗誦」成功與否的重要因素。如前節提及各級學校課堂常引入「讀者劇場」為教學設計，轉換教室一角（場地）為簡易舞台而同班同學就是現場聽眾（何洵怡，2014），足可反映此些情（環）境因素得讓學生感受與一般授課之不同氛圍而樂於沉浸、陶醉在聲音世界。

肆、理論提議：反思「朗讀／朗誦」與「身體敘事」的可能扣連

本文指出了現有文獻之不足，改而認為敘事乃是說者與讀者兩造間的意義建構（sense-making）互為主體形式。...如此理解敘事，與早期以文本為取向的結構主義者、早期認知主義者的敘事觀點，以及將敘事視為語言隱意（linguistic implicature）的實用傳播者皆有不同。我認為，敘事產出的以及其所必須的互動經驗，旨在凸顯人類社會活動的積極、合作與共同的本質（Popava, 2014, p. 1）。

如上節所示，「朗讀／朗誦」相關討論過去雖多散落不同領域，但其核心意旨顯皆含括如圖 1 所示內、外部溝通元素。朗讀者除根據原著文字文本而念讀外，亦多投入如眼神、手勢、表情以與聽者交換言說，可視為一段「以聲音為本而身體為實」的故事述說歷程。

誠如 Streeck、Goodwin 與 Lebaron（2011, pp. 5-7）所言，人際互動不可能僅涉及單一器官，而屬多器官（multimodal）、⁸彼此牽連（intervolved）、與情／環境相互扣連：「當人們比畫手勢時常也同時講話，【藉此】協調其行為以能整體地被理解」（Streeck, et al., 2011, p. 8; 添加語句出自本文）。

以下分依「敘事論」、「身體論」、「身體敘事」檢討「朗讀／朗誦」

⁸ 維基百科將 multimodality 譯為「多模態」，指「在一種介質（medium）中應用多種識字【素養】。例如，了解電視天氣預報包括了解口頭語言，書面語言，特定天氣的語言，地理和符號」（<https://en.wikipedia.org/wiki/Multimodality>，添加語詞出自本文）。Streeck, et al. (2011, pp. 9-12) 曾經檢索包括從「工作」、「藥物／心理治療」、「後勤」（logistics）、「傳播」、「資訊科學」、「語言學」等領域的相關研究文獻，認為其意接近上述維基百科定義，即以多種途徑處理資訊或再現過程。此處從前後文意考量譯為「多器官」，旨在說明其（說故事）乃是身體諸多部位的集合性活動。

如何得由此三者完成傳播互動的概念化歷程，從而師法前引 Mishler 曾經開展的理論整合。

一、簡介「敘事論」（narrative research 或 narratology）

「敘事論」已如前述乃是研究「說故事」（storytelling）的學問，一般多將其萌芽歸功於保加利亞裔法國文學理論家 T. Todorov 在 1969 年啟用法文 *narratologie* 一詞（即英文 *narratology* 之意，轉引自 Riessman, 1993, p. 1）。

敘事研究原在文學領域廣受重視，受惠於眾多結構主義者之努力而在上世紀七零年代前後奠定了有關敘（故）事作品的結構內涵與元素，如情節、事件、文本、焦點、時序、敘事者、敘事對象、作者以及讀者等核心概念均在此一時期漸次發展，自此建立了學術廣度與深度（Onega & Landa, 1996）。

八零年代以降，敘事研究日趨成為多元且內涵豐富之學術範疇，眾多研究者受其啟發而領悟了「說故事」的深邃妙用（Randall, 2001, p. 33），隨之整併兼而發展出各領域之相關概念如認同、自我、關係等，使其不但代表了社會科學領域人文覺醒的重要步驟（出自 Hyvärinen, 2016），更成為對抗「主流笛卡爾典範」（Brockmeier & Carbaugh, 2001, p. 9）的核心行動，從而引發眾多「新的理論、新的研究方法以及討論自我與社會的諸多新方向」（Denzin, 2000, p. xi）。

其後盛行於九零年代的「向敘事轉」（the narrative turn; 見 Bamberg, 2007; Czarniawska, 2004; Riessman, 1993）新思潮改而強調「故事」不僅為人類溝通的互動形式，亦是傳遞知識的主要管道（Fisher, 1987），旋即「像是在一灘靜池中丟入了石子繼而激起了一波波漣漪」（Grishakova & Ryan, 2010, p. 1），愈發促使敘事論成為廣受青睞的跨領域學術後起之秀，關注「生命述說」（life and narrative）而漸遠離專注文本結構的分析傳統（Goodson & Gill, 2011／丁奇芳、王勇智、洪慧真、張慈宜、陳永祥、蔡仲庭、鄧明宇、賴誠斌譯，2020；Hyvärinen, 2006）。

近十餘年來，敘事論更與認知心理學的最新發展如「啟動論」(enactivism; 譯名出自鍾蔚文, 2015, 頁 43; 或譯「生成論」) 結合 (Caracciolo, 2012), 視敘事為個人建構意義的主要來源, 也是與外在世界產生連結並組建「意義之網」(web of significance) 的主力所在。換言之, 講述個人的生命經驗 (故事) 除有其建構自身認知的功能外, 也可瞭解個人與社會文化價值如何緊密關連 (Caracciolo, 2012)。

視「朗讀／朗誦」為「敘事」(說故事) 的中文研究文獻並不多見, 但如上引林秀娟 (2011) 論文確曾分辨「念故事」與「說故事」之別用以詮釋朗讀之口語作用。另如宋奇勳 (2018) 曾以「敘事分析」為其研究途徑, 討論新手教師如何應用「讀者劇場」於兒童華語夏令營而將現場經驗轉為解決策略。

Hydén (2013a) 有關敘事訪談的說法特別值得重視, 乃因其認為在說故事過程, 「聲音、手勢、眼神都主動地涉入了人際互動與溝通」(p. 131), 以致稍早僅曾探究文本語言現象 (linguistic phenomena) 的敘事研究傳統正受挑戰, 未來勢必納入整個身體運作方能符合述說故事的實際風貌 (參見 Goodwin, 2003)。

由此, 本節擬先視「朗讀／朗誦」為一段說故事歷程, 由「朗者」據其所閱文字 (繪本、圖畫) 文本轉換為有聲文本本期能吸引聽者共同賞析。

二、簡介「身體論」(具身／體現的觀點)

具身認知作為一個範式 (按: 典範之意) 必然有其最初的觀念上的變革, 它有許多重要的思想先驅, 目前逼近它的研究方法更是涉及眾多領域。一個認知更為全景【式】的輪廓正在逐漸形成 (李恆威、盛曉明, 2006, 頁 13; 底線與添加語句皆出自本文)。

與上節所述之「敘事論」發展背景類似, 「身體」研究 (corporeal or body research; Pundy, 2003) 約也在上世紀八零年代備受不同領域矚目而漸次展開學術探索 (Hydén, 2013a, pp. 126-7; Hyvärinen, 2016, pp. 46-51), 進

而引發上引「全景【式】的輪廓」（李恆威、盛曉明，2006，頁 1；添加語句出自本文）。

誠如台灣人類學研究者余舜德（2015，頁 1；添加文字出自本文，英文出自原文）之言，「近 30 年，人文與社會科學界經歷了兩次與身心議題相關之研究取向的轉變。1980 年代出現了『身體的轉向』（the body turn），強調【笛卡爾】身心二元論的謬誤，並積極將身體重新帶回人文及社會科學的研究；1990 年代出現『感官的轉向』（the sensorial turn），強調感官經驗不只是生理研究，亦屬歷史與社會科學研究的範疇…」，其言恰也揭示了正當前引「敘事論」與「敘事轉向」催生社會科學人文覺醒之刻，有關「身體」與「感官」經驗的另些學術新議甫也起動。

中國大陸心理學者葉浩生（2010，頁 705；英文出自原文，底線出自本文）即曾指稱，「…認知心理學正在經歷著一場『後認知主義』（post-cognitivism）的變革，…一個幽靈盤旋在認知科學實驗室的上空，這個幽靈就是具身認知，…代表了認知心理學的一個新取向」。

葉浩生（2010, 2014）此處所稱之「具身」認知與前述余舜德所稱「身體」意涵一致，英文原文均為 *embodiment*：「具身認知的研究綱領強調身體在有機體認知過程中所扮演的角色，…賦予身體在認知的塑造中以一種樞軸作用和決定性的意義，在認知的解釋中提高身體及其活動的重要性」（葉浩生，2010，頁 705）。

合併余舜德與葉浩生之論可知，正如前述「敘事論」所曾經歷之「學術典範轉移」（*paradigm shift*），不復關注單一文本之結構內涵改而強調敘事行動的多重主體性（含括敘說者與閱聽者以及其間互動），認知主義的身體論者亦已跳脫傳統視心智掌控身體運作的思維方式改而主張認知出自身體：「身體的構造、神經的結構、感官和運動系統的活動方式決定了我們怎樣認知世界，決定了我們的思維風格，塑造了我們看世界的方式」；換言之，「認知是身體的認知，心智是身體的心智，離開了身體，認知和心智根本就不存在」（葉浩生，2010，頁 706）。

台灣人類學家張珣（2015，頁 67-68；英文出自原文）頗能具體而微地強化以上說法：「…心理學家 James Gibson 認為人的感知需要動作

(perception entails movement)，並非眼睛先看再傳到大腦再發出看到什麼的感知，而是眼睛一邊不斷地看，一邊不斷地在形成觀看什麼的感知。感知是在眼耳鼻舌身而不在大腦，眼耳鼻舌身不停地接觸外界的同時就是在形成視覺感知，聽覺感知，嗅覺感知，味覺感知，觸覺感知」。顯然張珣（2015，頁 68）與其他身體論者同樣強調感知與認知難與身體分離，其間乃「累積性的，持續的，具有意向的，具有歷史的互動」。

英國人類學家 Kendon（2009, p. 363）的觀察進一步佐證了有關身體運作的多器官特性：「…當人們面對面講話時，…總是在此複雜流程兼而使用臉部、手部以及聲音。…每一次【也】都整合地運用了發聲與語調，而停頓與節奏感不僅在聽覺也動感地（kinesically）表現出來，同時眼皮（eyelids）、眉毛（eyebrows）、眉頭（brows）以及嘴巴也都跟著動作，…加上頭部運作模式，以及…不時出現的各種明顯手部與前臂動作或『手勢』」，其言恰如其分地表達了此一互動過程顯屬「聚合性的集合動作」（an integrated ensemble; 轉引自 Streeck, et al., 2011, p. 9; 添加語句出自本文）。

由是觀之，若要將前節文獻所述的「朗讀／朗誦」侷限為聲音器官的單一表現，恐就與身體論者所持整合觀點相去甚遠（參見鍾蔚文，2015，頁 47-8 針對行動與視覺、觸覺感知之說明），乃因其皆強調身體感知本就源自「視覺、聽覺、觸覺、嗅覺、味覺等等不同感官知覺的整體感知」（張珣，2015，頁 72；底線出自本文）。

何況，上述身體感知也緣於與環境間的持續互動而非僅是身體的單一運作。李恆威、盛曉明（2006）稱此「情境性」（situatedness/embeddedness，或譯「處於…」或「鑲嵌於」），強調認知乃具「社會性」而非傳統認知論學者篤信之「孤立個體」特質，亦即認知的實現持續受到情境之約束與影響。

這點在張珣（2015，頁 69）的專文亦有類似論點，乃因人們無法單獨存在而是一直「處於」且受制於與環／情境（如前節之「場所／氣氛」）的持續互動。反過來說，來自環／情境的刺激經由各種感官（如視覺、聽覺、嗅覺、觸覺、味覺等五感）喚起過去曾經儲存的相關記憶後，即會引發多種感官反應以能「適應情境」（環境與情境之別可參閱鍾蔚文，2015）。

另如簡美玲（2015，頁 152）所稱，情緒、情感與身體感知也是「緊緊相依」，人們透過情緒、情感與多重感官的身體經驗來感知所處生活世界且與其相互依存（頁 156）。顯然，未來討論身體認知時猶需關注情緒與情感如何影響身體器官以及如何回應外界刺激，這點對「朗讀／朗誦」研究亦頗有啟發性。

三、簡介「身體敘事」（embodied narrative）

透過敘事（故事講述），身體方能略微地相互聯繫並『為人所知』，我們確實【不斷地】講述有關身體內在、外在與整體的故事。作為一種資源，來自身體以外的故事讓我們感受內在的主觀真實，成為努力與他人交流時不可或缺的部分。...因而【本文】是對體現（embodied）而非虛構（disembodied；或譯非體現或離身）敘事研究的呼籲（Smith, 2007, p. 395，轉引自 Hydén, 2013a, p. 126；添加語句出自本文，括號內文字出自原文）。

延續上述兩個小節分別針對「敘事論」與「身體論」源流的概述，本小節嘗試連結兩者並進一步以「身體敘事」為旨討論其與「朗讀／朗誦」的可能接合。

此處可先援引 Hydén（2013b, pp. 227-8）所言藉以顯現身體與敘事間之關連（增添語句出自本文，括號內文字、底線與斜體皆出自原文；原文未曾分段）：

敘事言說可簡單地視為由某人向他人講述某事的口語行為（verbal acts），【此即】意味著故事是在某些特定情況的口頭行動且讓人既是聽眾又是說者。...最後，說故事亦是「體現」活動（an embodied activity），說者與聽者俱都全身投入，兼有手勢與聲音模仿，身體隨著笑意或悲傷哭泣擺動，或當懸疑性遞升而心跳為之增快。

即便無視於諸多事實，「體現」包含了所有參與者的大腦【活動】尤其是其間【各器官】的協調。...說故事乃是複雜活動，涉及說者與聽者【如何】使用符號資源（語言、身體各部分）、認知資源（記憶與執行功能）以及協調能力（如監控）的本領，是情境與認知間的調和。

此處所譯「體現」就是上引葉浩生（2010, 2014）所稱的「具身」，泛指身體參與故事講述的敘事行動，也反映了眾多研究者近年來持續從敘事論角度討論人們遇到「身體危機」（bodily crisis，如罹癌或截肢）時如何自述其度過困境的生命經驗（Aho, 2019; Heavey, 2015）。如上引 Hydén（2013b）即曾從失智患者無法完整述說故事的例子，領悟了傳統敘事論之缺失從而促發有關「體現」的觀察。

首先，Hydén（2013b, pp. 230-2）發現語言學領域的「失語症」（aphasia）研究者常採類似朗讀故事的方式委請失智患者念讀指定文本，隨即選取一些圖片由其描述事件的發展進程，而後將其所答分按「字彙使用」、「連貫性」、「事件發生次序」、「事件細節」等面向紀錄，由此即可推知失智患者的說故事能力如何隨著病情加重而致字彙、字意、句法語音、語用等語言功能相繼退化。

然而 Hydén（2013b, pp. 232-3）極力批評此一立基於語言與認知功能的傳統論點，認為其僅建立在抽象運作而將病人的言說表現侷限為「內部器官間的解離」（dissociation between internal faculties/units），忽視了身體的整體性經驗與功能。

Hydén（2013b, pp. 232-4）強調，來自認知心理學與認知神經學的較新研究早已發現語言意涵實則建構在「體現互動」（embodied interactions；參見 Streeck, et al., 2011 專著），透過數以千計的對照系統讓我們得以根據身體經驗來「轉換」（transform）具體知識。即便語言功能漸失，失智病人（以及其他如失聽者；見 Streeck, et al., 2011, pp. 16-18）仍能從說者的肢體動作判斷其意，只是待其接話時卻常遺忘前言後語，或顛倒時序或缺少前後連貫性，難以闡述事件的來龍去脈。

Hydén（2013b, p. 235）其後歸納了幾個與身體敘事有關的重要發現：

「日常經驗乃是建構認知與語言歷程的基礎，因而講述故事極度倚賴日常經驗與學習」；「實務知識（而非抽象運作）影響故事述說」；「經驗與知識俱屬多器官形式，乃因其涉及諸個身體部位如視覺、觸覺以及其他感官的運作」；「經驗乃是體現與情境導向，仰賴身體動作而非僅是抽象思考」等。

Hydén 繼而說明說故事行為乃是在某些特殊情境的溝通行動，說者不但透過身體（包括大腦）來完成口語行為，並也運用／轉換講述情境的諸多「符號生態」（semiotic ecology; Streeck, et al., 2011, p. 3 稱此 semiotic environment，其意類似）資源以充實講述內涵甚而納入在此動態共構過程的「他人」（聽者）；揆諸上節之「朗讀／朗誦」活動，此一納入「身體」、「情境」、「他人」（人際互動）的整體觀點實可謂恰如其分（Hydén, 2013b, p. 230）。

而在此過程，故事講述（朗讀）者除熟諳如圖 1 內圈所示之聲音等要素外，亦多透過肢體動作／手勢／儀態以及面部表情／眼神來與聽者進行「敘事交會」（narrative encounter），彼此相互學習如何述說與聆聽，進而產生與他人交換故事的「第三聲音」（the third voice），指雙方因交會而產生的新意與觀點（Goodson & Gill, 2011／丁奇芳等譯，2020，頁 3），⁹整個過程甚而有展演（performing）性質而得與聽眾共享愉悅（Hydén, 2013b, p. 242; Langellier & Peterson, 2004）。

沿此脈絡，「朗讀／朗誦」即可進一步解釋為「整合身體各部分以充實故事講述內涵的傳播行動」（embodied narrative with communicative orientation; Eakin, 2013）。當然，此處所稱之「講述」除了透過聲音傳達情意外，仍然含括前述轉譯文字為情意的努力，而身體之意則蘊含了眾多器官間的整體互動（embodied interaction）與協力感知（coordinating perception）。

⁹ Goodson & Gill (2011／丁奇芳等譯，2020，頁 3) 在其〈前言〉稱，「與他人的敘事可引發『第三聲音』，意即人們在敘說交會時所協作產生的觀點」。而此「第三聲音」（the third voice）源自哲學家 H.G. Gadamer 的「視域融合」（fusion of horizons）主張，指「對話協作的聲音」（頁 94），即在敘說故事的對話過程裡，說者與聽者的不同觀點可以「匯合在一起來審視一個生命、一個敘事；…第三種聲音源於傾聽關係，…讓新的理解被導出或新的方案被確定。這裡的對話者同時是聽者和敘述者…」（頁 94）。此一說法用於「朗讀／朗誦」當也恰當，足以顯示朗讀者與傾聽者常可透過相互念讀而產生新的想法，即「第三聲音」。

四、本節小結：建構以「身體敘事」為主體之「朗讀理解」

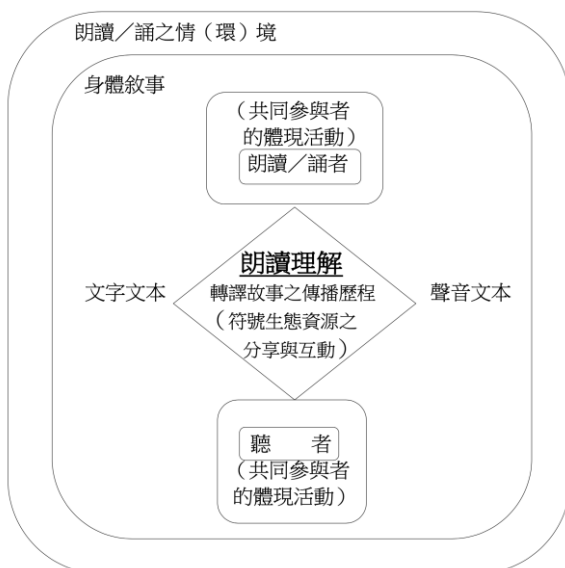
延續上節的概述與整理，本節提議分由「敘事」與「體現／具身」概念出發，引入「身體敘事」概念以期說明「朗讀／朗誦」並非僅是聲音的傳送，更也是朗讀者透過身體轉換故事文本並與聽者互通有無的傳播歷程，可簡稱其為「朗讀理解」（read-aloud understanding; Hydén, 2013b, pp. 235-7），指探索與「朗讀／朗誦」相關之各種學問與知識而非張頌所稱之漸趨成熟的學門如「朗讀學」。¹⁰

而如圖 2 所示，「朗讀理解」不復採用以「聲音」為核心之舊有觀點，改而強調「朗讀者」以及「聽者」之身體（包括前述五感、情緒、情感以及日常經驗）在此過程共同加入運作以期活用（轉換）環境裡的符號生態資源（見圖 2 中間菱形圖內），而得「攜手」參與朗讀的故事講述（Strecek, et al., 2011, p. 7 稱此「體現互動」）。彼此透過肢體動作、手勢、眼神（eye gaze）交換對故事講述的期盼與回味，任何身體部位之移動均可視為有效回饋從而促使朗讀者採取對應措施如修改聲音、調整節奏或儀態（復見圖 1 內部因素），接續成為朗讀時的新「情境」（Ekström, 2001; Heavey, 2015; Hydén, 2013a）。

這個過程近似 Popova（2014, p. 9）所述的故事閱讀歷程：「…當我們閱讀書寫敘事時就會啟動，視敘事內之說話者（speakers）為對話參與者而樂於共同參與彼此的世界。敘事構成了我們身為讀者理解意義的干預者，也是干預的互惠動態建構者，這個過程並非由文本至讀者的單向啟動」。同理，朗讀的敘事過程當也如前述是朗讀者與聽者共同參與且彼此相互影響的理解過程。

¹⁰ 朗讀理解沿自 Popova（2014, pp. 2-3）提出的「敘事理解」（narrative understanding）概念，原指講故事的過程一經說故事者的「啟動」（enact），其所述（無論文字、聲音或圖像）即有可能影響故事接收者的理解並與故事文本產生互動進而與說者產生互動，從而「理解」其意。由此即可推論，「朗讀」無論形式亦都可能類似的理解過程，乃「符號生態資源之分享與互動」。

圖 2：以「身體敘事」為主體之「朗讀理解」



「情境」（見圖 2 最外圈）在此過程有特殊意涵，乃因其可能讓「朗讀／朗誦」內容隨時因彼此的身體變動（如眼神、手勢等內部溝通元素，復見圖 1）而創建出與前不同的語言／非語言符號（如聲音）。此點早在前引 Mishler（1986）「敘事訪談」即已論及（參閱 Heavey, 2015），乃因其認為訪談之問者與答者兩造本就隨著情境與語言／非語言符號之異動而持續調整講述內容。而在「朗讀／朗誦」情境，朗讀者與聽者間同樣亦因符號生態資源之異動而出現新的言說情境，從而改變朗讀聲音或速度等內在溝通元素。

由此，「朗讀／朗誦」即可重新定義為「整合身體各部位以充實並啟動故事念讀內涵的傳播（溝通）互動」（參見 Streeck, et al., 2011）。

伍、結論：從「身體敘事」到「傳播取向」的朗讀研究

你相信朗讀的力量嗎？不是平鋪直述地念稿，也非為了競賽展演語調，而是沉浸於文字，利用聲線傳遞其中的聲響、氣味、顏色與情感...『用耳朵閱讀』創造引發心靈的共鳴的無形場域，...（陳珮穎，2020 年 11 月 2 日）。

本文源於初識朗讀活動後閱讀文獻得知此類討論過去散佈不同領域，彼此鮮少重疊亦少理論探究，使得「概念化」組合以期成為有系統知識的努力並不多見。

本文因而嘗試取法心理學者 Mishler (1986) 稍早提出的創新努力，改以「朗讀／朗誦」為對象檢閱相關文獻，進而提出以「身體敘事」為核心的傳播研究藍圖並嘗試跨越傳統口語傳播與大眾傳播界限，強調其所具備的「說故事」特色並非以往以「聲音」為主的構建，而是兼有內部思維與外部身體特色的溝通互動模式，理應成為具有潛力兼有濃烈敘事色彩的傳播研究方向。

如本文所示，從認知心理學到神經認知學甚至人類學與語言學近二十年來皆曾持續提出與以往有異之學術探究，強調單一、純語言、抽象式的研究所得無法解釋如「朗讀／朗誦」的動態言說溝通行動，因而納入並整合身體概念兼而關心情境與情感（緒）之作用當有其前瞻研究意涵。

此一新起的「身體論」顯然提供了「朗讀／朗誦」與以往大異其趣的新方向，顯示「以聲傳意（情）」不再侷限於「聲音」之「傳送」而可視其為使用「多模態／感官的符號資源」以促進言說溝通的過程，說者與聽者皆得在此過程交換彼此的身體活動以促進交流，從而發展較前巨觀之研究取向。

尤其前引延續「身體論」核心論點之「啟動／生成論」（見李恆威、盛曉明，2016，頁 3）更提供了「朗讀／朗誦」未來猶可延伸思考的議題如下：

-- 探析不同朗讀者如何「轉換」文字為聲音文本而感動閱聽眾？「轉換」之意在於啟動／生成論者 Caracciolo (2012) 專文稱之「意義共同建構的詮釋」(pp. 9-14)，乃因其認為故事述說乃是一段由說者「引導」(guided) 或「框架」(framing) 聽者關注某些由故事創造的虛構世界的過程，亦是一段由說者啟動「雙人共舞」的相互連動 (structural coupling, 中文譯名轉引自鍾蔚文，2015，頁 44)。因而在「朗讀／朗誦」過程，此一「啟動」與「連動」如何「演化」值得繼續討論。

-- 延續上題，未來研究亦可探索「朗讀者」如何解讀原著文本而受其啟發 (evocate) 並形成自己的意義與價值 (Caracciolo, 2012 稱此「參與式的意義建構」、如何繼之轉換其為朗讀並與其他身體器官連動甚至表達情感。

-- 如余舜德 (2015, 頁 7) 所言, 「…於人們經由多重感官感知內在與外在的環境已逐漸成為共識之際, 有越來越多的研究人們如何整合各種感官輸入的訊息以形成聯貫、統合的感知…。也就是說, 我們於一空間的感受是各器官模組輸入的訊息相互結合、替代或整合而成」。以「朗讀／朗誦」為例, 究竟個別感官 (如視覺與聲音) 如何被身體整合而形成聯貫、統合的感知亦可成為下階段持續探索的研究問題。

-- 在文本部分, 本文前節討論之五個「朗讀／朗誦」領域原無優劣之分, 但從「可述性」 (tellability; Caracciolo, 2012, p. 16) 觀之, 未來或可比較不同領域之朗讀「可啟動性」 (activation), 以瞭解文本如何讓朗讀更為引發讀者共鳴。

而從認識論觀之, 「朗讀／朗誦」是否或如何得稱「學」? 如是, 其涵蓋範圍若何? 彼此間的貫通為何? 若以「身體敘事」為理論基礎, 可否融合不同領域之技巧而得更佳聆聽效果? 而若得稱其「學」, 則實踐後又如何得「用」 (參閱葉浩生, 2014, 頁 1140-1)? 舉例來說, 播音學常強調「正音」, 但在家庭朗讀或課堂教學, 正音的必要性則無; 兩者間 («學」與「用」) 似也值得繼續推敲。

在實務方面, 本文雖然整理了散佈於五個領域的「朗讀／朗誦」討論藉以揭示其間共同內涵, 但實際上「朗讀／朗誦」形式的溝通互動幾可謂無所不在 (如: 非正式的家庭親子或祖孫朗讀), 實非本文所能窮盡。而在華語教學 (第二語言學習) 領域 (見陳慧君, 2019), 其對「糾正」外國人學習中文的要求就頗高, 所得成果亦堪稱豐盛。未來研究或可擴充文獻探究範疇, 引入更多相關討論。

參考文獻

- 丁奇芳、王勇智、洪慧真、張慈宜、陳永祥、蔡仲庭、鄧明宇、賴誠斌譯
(2020)。《敘事教育學：生命史取向》。台北市：五南。(原書：
Goodson, I.F. & Gill, S.R. [2011]. *Narrative pedagogy: Life history and
learning*. Bern, CH: Peter Lang.)
- 方焰人(2009)。〈淺談朗讀能力與技巧之琢磨〉，《臺灣圖書館管理季
刊》，5(2)：68-76。
- 王更生(2001)。《國文教學面面觀》。台北市：五南。
- 台東大學兒童文學研究所(2017年12月13日)。〈《聽劇場·頑故事》
童劇讀演工作坊暨劇本讀演會〉，《東大新聞網》。上網時間：2020
年5月24日。取自 <https://enews.nttu.edu.tw/p/406-1045-74368,c4007-1.php>
- 伯爵(2005年3月22日)。〈詩歌朗誦的技巧〉，《大紀元文化網：文學
世界》。取自 <https://www.epochtimes.com/b5/5/3/22/n853224.htm>
- 何三本(1997)。《說話教學研究》。台北市：五南。
- 何洵怡(2014)。〈以聲音活出意象情韻：朗讀劇場在中國文學課的學習
成效〉，《師大學報：人文與社會類》，49(2)：101-122。
- 余舜德(2015)。〈身體感：一個理論取向的探索〉，余舜德編《身體感的
轉向》，頁1-35。台北市：台大出版中心。
- 宋奇勳(2018)。《新手教師應用讀者劇場於兒童華語夏令營之敘事探究》。
臺北教育大學語文與創作學系華語文教學碩士論文。
- 李良(2017)。〈朗誦：作為一種交往—基於哈貝馬斯交往行為理論的朗誦
研究〉，魯景超編《播音主持藝術15》，頁100-107。北京市：中國傳
媒大學出版社。
- 李恆威、盛曉明(2006)。〈認知的具身化(embodiment)〉。杭州市：浙
大語言與認知研究中心(後以相同題名刊載於同年，《科學學研究》，
24(2)：7)。

- 李哲（2017）。〈關連、參與、思考—選擇理論對誦讀教學的啟示〉，魯景超編《播音主持藝術 15》，頁 112-117。北京市：中國傳媒大學出版社。
- 沈惠如（n.d.）。〈讀劇表演的建構與應用〉，《中華戲劇學會文藝會訊》。上網時間：2020 年 5 月 20 日。取自 <https://sites.google.com/site/chattaipetheatre2016/chen-hui-ru-wen-zhang/dujubiaoyandejiangouyuyingyongchenhuiru>
- 周慶華（2004）。《創造性寫作教學》。台北市：萬卷樓。
- 林秀娟（2011）。《說演故事在閱讀教學上的應用》。台北市：秀威資訊。
- 林怡沁（2013）。《寫作戲劇化教學》。台北市：秀威資訊。
- 施仲謀、廖先編（2019）。《朗誦與朗誦教學新探》。香港：商務印書館。
- 洪湘涵、林祐生（2016）。〈淺談朗讀教學於小學國語文領域課程的重要性〉，《台灣教育評論月刊》，5（5）：101-104。
- 胡川安（2021 年 6 月 25 日）。〈單親爸爸手記：故事的力量〉，《聯合報》。取自 <https://udn.com/news/story/12662/5555592>
- 張珣（2015）。〈物與身體感理論：以香為例〉，余舜德編《身體感的轉向》，頁 63-101。台北市：臺灣大學出版中心。
- 張頌（2010）。《朗讀學》（三版）。北京市：中國傳播大學出版社。
- 強永剛（2007）。〈朗讀的積極意義〉，《中學語文教學》，3：17。
- 許致中（2017 年 1 月 22 日）。〈風聲雨聲讀書聲：在朗讀是正道的時代〉，《關鍵評論》。取自 <https://www.thenewslens.com/article/59497>
- 陳弘昌編（2008）。《國小語文科教學研究》（二版）。台北市：五南。
- 陳珮穎（2020 年 11 月 2 日）。〈蔡明灑種下共讀故事樹（上）〉，《聯合報》，家庭副刊 D1。
- 陳鳳桂（2009）。《讀者劇場在國小六年級表演藝術課之運用》。台南大學戲劇創作與應用學系碩士論文。
- 陳慧君（2019）。《華語節律朗讀教學研究》。臺灣師範大學華語文教學研究所碩士論文。
- 游梓翔、溫偉群（2018）。《社群媒體與口語傳播》。台北市：五南。

- 焦國標（2008）。〈魏瑪一場中國朗誦會〉，《開放雜誌》。取自
http://www.open.com.hk/old_version/0811p79.html
- 辜玉旻、張苑真、陳以欣（2009）。〈中文篇章朗讀之錯誤類型分析〉，《教育心理學報》，41（1）：29-44。
- 黃國倫（2006）。《讀者劇場融入國民小學六年級國語文課程教學之研究》。台南大學戲劇研究所碩士論文。
- 黃聲儀（2009）。《如何指導朗讀。彰化縣 98 年語文競賽指導教師研習國語朗讀：朗讀示範與評述（理論篇）》。彰化縣：彰化縣政府教育處。
- 葉浩生（2010）。〈具身認知：認知心理學的新取向〉，《心理科學進展》，18（5）：705-710。
- 葉浩生（2014）。〈『具身』涵義的理論辨析〉，《心理學報》，46（7）：1032-1042。
- 臧國仁、蔡琰（2017）。《敘事傳播：故事／人文觀點》。台北市：五南。
- 趙璵、蔡闖（2012 年 12 月 6 日）。〈緬懷中國播音界泰斗張頌：我要盡心盡力送你們一程〉，《光明日報》。取自
<http://media.people.com.cn/n/2012/1206/c40606-19808246.html>
- 劉淑秋（2014）。《國小四年級學童國語朗讀教學課程實施之行動研究》。臺中教育大學語文教育學系碩士論文。
- 潘麗珠（2004）。《現代詩學》。台北：五南。
- 鄭培凱（2018）。〈談文說史：蘇東坡遊赤壁〉，《人民網》。取自
<https://kknews.cc/zh-tw/culture/2826vmg.html>
- 鍾蔚文（2015）。〈從行動到技能：邁向身體感〉，余舜德編《身體感的轉向》，頁 37-61。台北市：臺灣大學出版中心。
- 簡美玲（2015）。〈人類學與民族誌書寫裡的情緒、情感與身體感〉，余舜德編《身體感的轉向》，頁 129-163。台北市：臺灣大學出版中心。
- 魏世芬（2020 年 5 月 29 日）。〈聲音，就像是一張名片！你遞出的是什麼名片？〉，《聯合報》取自
https://udn.com/news/story/12660/4599598?from=udn_ch2_menu_v2_main_index

- Aho, K. (2019). Notes from a heart attack: A phenomenology of an altered body. In E. Dahl, C. Falke, & E. Erickson (Eds.). *Phenomenology of a broken body* (pp. 188-201) . London, UK: Routledge.
- Bamberg, M. (Ed.)(2007). *Narrative – State of the art*. Amsterdam, NL: John Benjamins.
- Beck, I.L., & McKeown, M. G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10-20.
- Brockmeier, J. & Carbaugh, D. (Eds.)(2001). *Narrative and identity: Studies in autobiography, self and culture*. Amsterdam, NE: John Benjamins.
- Caracciolo, M. (2012). Narrative, meaning, interpretation: An enactivist approach. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 11, 367–384.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. London, UK: Sage.
- Denzin, N.K. (2000). Foreword. In M. Andrews, S.D. Sclater, C. Squire & A. Treacher (Eds.). *Lines of narrative: Psychosocial perspectives* (pp. xi-xiii). London, UK: Routledge.
- Eakin, P.J. (2013). Travelling with narrative: From text to body. In M. Hyvärinen, M. Hatavara, & L. C. Hydén (Eds.). *The traveling concepts of narrative* (pp. 83-92). Amsterdam, NL: John Benjamins.
- Ekström, M. (2001). Politicians interviewed on television news. *Discourse & Society*, 12, 563-584.
- Fisher, W.R. (1987). *Human communication as narration: Toward a philosophy of reason, value and action*. Columbia, SC: University of South Carolina Press.
- Goodwin, C. (2003). The body in action. In J. Coupland and R. Gwyn (Eds.). *Discourse, the body and identity* (pp. 19-42). Gordonsville, VA: Palgrave Macmillan.
- Grishakova, M., & Ryan, M. L. (Eds.) (2010). *Intermodality and storytelling*. Berlin, GR: De Gruyter.

- Heavey, E. (2015). Narrative bodies, embodied narratives. In A. de Fida, & A. Georgakopoulou (Eds.). *Handbook of narrative analysis* (pp. 429-446). London, UK: Wiley-Blackwell.
- Hydén, L. C. (2013a). Bodies, embodiment and stories. In M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou (Eds.). *Doing narrative research* (pp. 126-141). Los Angeles, CA: Sage.
- Hydén, L. C. (2013b). Towards an embodied theory of narrative and storytelling. In M. Hyvärinen, M. Hatavara, & L. C. Hydén (Eds.). *The traveling concepts of narrative* (pp. 227-244). Amsterdam, NL: John Benjamins.
- Hyvärinen, M. (2006). Towards a conceptual history of narrative. In M. Hyvärinen, A. Korhonen, & J. Mykkanen (Eds.). *The travelling concept of narrative* (pp. 20-41). Amsterdam, NL: John Benjamins.
- Hyvärinen, M. (2016). Narrative and sociology. *Narrative Works: Issues, Investigations, and Interventions*, 6(1), 38-62.
- Kendon, A. (2009). Language's matrix. *Gesture*, 9(3), 355-372.
- Langellier, K.M., & Peterson, E.E. (2004). *Storytelling in daily life: Performing narrative*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Mishler, E. (1986). *Research interviewing: Context and narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Murray, M. (2003a). Narrative psychology. In J. A. Smith (Ed.). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 111-132). London, UK: Sage.
- Murray, M. (2003b). Narrative psychology and narrative analysis. In P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (Eds.). *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 95-112). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Murray, M., & Sargeant, S. (2011). Narrative psychology. In D. Harper & A. Thompson (Eds.). *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy* (pp. 163-175). London, UK: Wiley-Blackwell.

- Onega, S., & Landa, T.A.G. (Eds.) (1996). *Narratology: An introduction*. London, UK: Longman.
- Popava, Y.B. (2014). Narrativity and enaction: The social nature of literary narrative understanding. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-4.
- Pundy, D. (2003). *Narrative bodies: Toward a corporeal narratology*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Randall, W. (2001). Storied words: Acquiring a narrative perspective on aging, identity and everyday life. In G. Kenyon, P. Clark, B. de Vries (Eds.). *Narrative gerontology: Theory, research, and practice*. New York, NY: Springer.
- Riessman, C.K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Smith, B. (2007). The state of at in narrative inquiry. Some reflections. *Narrative Inquiry*, 17: 391-398.
- Streeck, J., Goodwin, C., & Lebaron, C. (2011). Embodied interaction in the material world: An introduction. In J. Streeck, C. Goodwin, & C. Lebaron (Eds.). *Embodied interaction: Language and body in the material world* (pp. 1-26). London, UK: Cambridge University Press.

Reading Aloud and Embodied Narrative: A Research Proposal for the Communicative Orientation

Kuo-Jen Tsang

Abstract

Using “reading aloud” as an example, this paper first reviews and then integrates those related activities in different areas. By applying some research results from the narrative as well as the body turn, the paper suggests to introduce “embodied narrative” as the theoretical basis emphasizing that reading aloud can be more than raising the sound but instead transforming body information to tell the story and interact with the audience.

With this in mind, reading text aloud may be re-defined as “a communicative action to integrate body movements and to enrich and enact the process of storytelling.”

keywords: body theory, embodied narrative, enactivism, narratology, reading aloud