

重讀《聲律啟蒙》：以吟誦為核心的兩岸 古典詩詞聲音實踐與課程轉譯

Rereading *Shēnglǜ Qǐméng*: Curricular Translation of Cross-Strait Sonic
Practices in Classical Chinese Poetry, with Chanting at the Core

彭雅玲

國立臺中教育大學語文教育學系教授

Peng Ya-Ling, Professor

Department of Language Education, National Taichung University of Education

摘 要

本文從劉勰「寄在吟詠」與劉大櫟「因聲求氣」出發，說明聲音實踐、規則知識與文本理解三者之間的關係，並以「去身體化」作為分析聲音實踐與格律知識疏離現象的理論架構，同時借助「媒介轉換」的視角，說明媒介形式的轉變對認知與學習方式的影響，進而考察現代學校的教材、教學與評量安排，如何與格律教育偏重規則辨識、弱化聲音感受的傾向相互關聯。

本文採取文本分析、課綱文件分析與案例比較，探討《聲律啟蒙》的韻部密度、句式梯度與意象聲情等課程條件，並比較兩岸古典詩詞聲音實踐在傳承組織、公共媒介、學校連結，以及教師培訓與評量上的異同，指出兩岸皆面臨聲音資源豐富而課程轉譯不足的共同課題。

在此基礎上，本文進一步建構資源辨識、教材選擇、教學轉化與評量建立四道課程轉譯程序，以及「聆聽—模仿—感受—比較—辨析—創作」六階段教學模型，並以《聲律啟蒙》「一東」部示範具體課程單元。此一模型綜合《聲律啟蒙》的文本條件、由聲音經驗進入規則知識再返回聲音實踐的課程邏輯，並參酌觀察學習、具身認知與經驗學習三種理論觀點，旨在引導學生由聲音經驗形成規則知識，再將規則知識運用於聲音詮釋與創作。

最後，本文提出兩岸可對話的聲律能力架構，以共享核心能力為基礎，保留地域與流派差異，推動古典詩詞吟誦交流由展演觀摩走向課程合作。

關鍵詞：聲律啟蒙、吟誦、聲律教育、具身認知、媒介轉換

Abstract

This paper takes Liu Xie's notion that the aesthetic qualities of sound "reside in chanting" and Liu Dakui's theory of "seeking qi through sound" as its point of departure to elucidate the relationship among sonic practice, rule-based knowledge, and textual understanding. It employs "disembodiment" as a theoretical framework for analyzing the estrangement between sonic practice and prosodic knowledge, while drawing on the perspective of "media transformation" to explain how changes in media forms affect cognition and modes of learning. On this basis, it examines how the organization of teaching materials, instruction, and assessment in modern schools is associated with a tendency in prosodic education to privilege rule recognition while weakening the sensory experience of sound.

The study employs textual analysis, curriculum-guideline analysis, and comparative case analysis to investigate the curricular conditions of *Shēnglǜ Qǐméng*, including rhyme density, graduated sentence structure, and the interplay between imagery and vocal expression. It also compares cross-strait practices of voicing classical poetry in terms of transmission networks, public media, school connections, teacher training, and assessment. The findings indicate that both sides face a shared challenge: an abundance of sonic resources coupled with insufficient curricular translation.

Building on these findings, the paper develops four procedures of curricular translation—resource identification, material selection, instructional transformation, and assessment development—as well as a six-stage instructional model comprising listening, imitation, embodied experience, comparison, analysis, and creation. A concrete curricular unit is demonstrated using the "Yī Dōng" rhyme group of *Shēnglǜ Qǐméng*. The model integrates the textual conditions of *Shēnglǜ Qǐméng* and a curricular logic that moves from sonic experience to rule-based knowledge and then returns to sonic practice, while also drawing on the theoretical perspectives of observational learning, embodied cognition, and experiential learning. It is intended to guide students in developing rule-based knowledge through sonic experience and

subsequently applying that knowledge to vocal interpretation and creation.

Finally, the paper proposes a framework of prosodic competence for cross-strait dialogue. The framework establishes shared core competencies while preserving regional and stylistic differences, and seeks to advance exchanges in the chanting of classical poetry from performance-based observation toward curricular collaboration.

Keywords: *Shēnglǜ Qǐméng*, chanting, prosodic education, embodied cognition, media transformation.

壹、前言

清代車萬育（1632-1705）所撰《聲律啟蒙》，在當代語文教育場域中，通常被定位為對仗訓練教材或蒙學文化符號；兩岸吟誦、吟唱與古詩新唱資源，也往往以展演、競賽或節目形式各自存在。然而，看過節目、參與過展演，不代表聲律能力已經養成。學生從中獲得的，主要是接觸經驗與文化印象；缺少資源辨識、教材選擇、教學轉化與評量建立這幾道工序，這些經驗便難以沉澱為可教、可學、可評的聲律能力。

本文進一步主張，現代吟誦教育所面對的，不只是傳統技藝的式微，更是聲音實踐與規則知識之間逐漸疏離的現象，本文以「去身體化」作為理解此一現象的分層次理論診斷。據此，兩岸古典詩詞吟誦交流所應追求的，不光是不同吟法的表現，還可以透過課程轉譯，建立雙方共享的聲律能力：兩岸吟誦雖各具地域特色，仍共享深厚的聲音文化傳統，並可進一步在課程層面建構可對話、可合作的共同能力。

本文的核心概念須先釐清層級關係。「聲音課程」為本文最上位的概念，泛指以聲音實踐為核心的語文學習活動；「聲律課程」聚焦其中與韻律、平仄、押韻、節奏相關的能力訓練；「吟誦」是聲律課程得以落實的一種實踐方法，也是兩岸共享的聲音文化資源；「格律教育」則偏重詩體規則與形式知識的傳授，是聲律課程窄化後容易滑向的教學型態。「去身體化」並非指身體完全退出教學，而是聲律知識與實際發聲、聽辨及氣息經驗之間的連結減弱；具體表現在身體感知弱化、教材與教學偏向符號辨識，以及制度與評量較少為聲音能力保留空間等層面。

本文正文反覆使用的三個聲音實踐概念，亦須於此先作界定，以避免混用：「吟誦」依循地域、師承或文體形成吟調，與文本語音結構對應最密切；「吟唱」在吟誦或傳統聲腔基礎上加入較明顯的旋律組織，介於語言吟誦與音樂歌唱之間；「古詩新唱」則泛指另行譜曲、改編或跨媒介的當代聲音演繹，與傳統聲律規則對應較弱，但傳播力與感染力較強。三者整體呈現由密至疏的對應傾向，惟個別作品仍可能因創作者選擇而有例外。「課程轉譯」則指將既有聲音實踐，經過資源辨識、教材選擇、教學轉化與評量建立等程序，落實為可系統培養的聲律能力。這是本文分析兩岸古典詩詞聲音資源，如何進入學校課程時所依據的核心概念。

一、吟誦作為聲律知識的實踐基礎

把漢語格律知識視為先於實踐而存在的抽象規則，恐怕過於簡化：其中相當部分，其實是在長期吟誦、歌詠與聲音辨析中逐漸形成，再經文人整理、命名與理論化，才轉化為可分析、可傳授的知識形式。從《周禮》「興、道、諷、誦、言、語」並列施教，到《禮記》「春誦、夏弦」的學習安排，均顯示先秦詩教已將誦讀、聆聽與身體節奏視為理解與記憶的共同基礎；這一長期的聲音實踐，構成了後來聲律理論得以形成的經驗基礎。

南朝齊梁時期，沈約《宋書·謝靈運傳論》提出「宮羽相變，低昂互節；若前有浮聲，則後須切響」，將原本依賴實踐感知的聲律經驗，轉化為可討論、可辨析的明言知識；劉勰《文心雕龍·聲律》進一步指出：

聲畫妍蚩，寄在吟詠。

所謂「吟詠」，指透過反覆發聲，體會作品的音節、節奏與聲情。聲律之美因此不能只從文字形式判斷，仍須在實際吟誦中被感知。換言之，沈約與劉勰所標誌的，是聲音經驗被顯性化、概念化的理論節點。

清代桐城派劉大櫟〈論文偶記〉，則進一步揭示聲音實踐與文本理解之間的關係：

神氣不可見，於音節見之；音節無可準，以字句準之……讀之久，則古人之音節皆在我喉吻間，合我喉吻者，便是與古人神氣、音節相似處，久之自然鏗鏘發金石聲。

此即後人所稱「因聲求氣」說——聲音是讀者接近文本意義的途徑；文章音節須透過長期誦讀進入口腔、氣息與身體記憶，讀者才可能形成對文章神氣的感受。劉勰「寄在吟詠」與劉大櫟「因聲求氣」，共同說明：吟誦是感知節奏、聲情、氣息，並進而理解文本意義的認識途徑。西方具身認知理論（Johnson, 1987；Varela, Thompson, & Rosch, 1991）在「認知依賴身體實踐」此一命題上，與上述古典論述有可對話之處，但本文以劉勰、劉大櫟的本土理論為主要解釋依據，西方理論僅作為輔助性的跨語境參照。

二、去身體化：分層次的理論診斷

本文所稱「去身體化」，指用以理解格律教育現象的分析架構，涵蓋三個層次。第一層為身體層次，指吟誦者透過反覆發聲所形成的聲音記憶、氣息控制與節奏感知，是否仍在教學過程中被保留或啟動。第二層為教材與教學層次，

指格律知識的媒介是否仍以聲音實踐為主要載體，或已轉換為以符號辨識為主的視覺化教材與講述式教學。第三層為制度與評量層次，指課程綱要、考試制度與評量工具，是否為聲音能力保留可被檢視、計分的空間。

三個層次彼此關聯，但非同一現象的不同名稱；身體層次的流失、教材教學的媒介轉換，與制度評量的結構性要求，未必依循固定的先後順序或單一因果路徑。

這一分層架構的因果強度與交互作用，屬理論性診斷，主要奠基於文獻梳理、教材形式分析及課綱條文比對；課堂觀察、教師訪談或學習成效資料等經驗檢驗，留待後續研究補足。本文希望提供的，是一套可供後續實證研究參照的分析架構。以下歷史與制度梳理，依此三層架構展開。

就制度層次而言，1905 年科舉制度廢除，是格律與吟誦教育制度地位轉變的重要歷史節點之一。科舉制度在若干時期將詩賦及古典文體寫作納入人才選拔，客觀上維持了聲律、誦讀與文體訓練的制度需求；科舉廢除後，格律寫作隨之退出制度性要求的核心位置。「五四」新文化運動以後，吟誦又因被視為舊式教育的一部分而漸受冷落（陳少松，2004、2017；徐健順，2012）。然而，此一轉變源自現代教育制度對知識標準化、教材統一化與評量可測化的長期結構性要求，持續對難以大規模標準化的吟誦教育構成擠壓；科舉廢除與五四運動，僅是此一長期過程中的重要節點。夏丏尊、葉聖陶（1934）、朱自清（1947）等教育家雖積極提倡恢復吟誦與範讀，但均未能扭轉制度性邊緣化的大趨勢。

就教材與教學層次而言，現代教材往往以平仄標記、韻部表格與規則說明作為主要呈現方式，此一媒介轉換（McLuhan, 1964；Ong, 1982）使格律學習較易偏向視覺符號辨識，原本飽滿的聲音經驗與身體感知因而較難完整保留。

就評量層次而言，現行格律評量較容易測得學生能否標注平仄、辨識押韻，卻較難測得節奏感、聲情辨識能力與吟誦表現；評量形式容易牽引教學形式的選擇，使聲音能力較難成為穩定的教學重點，即使學生在吟誦中發展了真實的格律感知能力，也未必能在現行考試中被看見、被計分。制度、教材與評量三個層面的共同作用，使格律教育呈現「偏重規則辨識、弱化聲音感受」的結構性傾向。這一現象也說明，兩岸既有聲音資源若要進入學校教育，仍須經過課程轉譯，而不能以直接搬演取代系統學習。

三、研究問題、方法與資料範圍

基於上述問題背景，本文提出三個研究問題：第一，《聲律啟蒙》具備哪些可轉化為聲律課程的文本條件？第二，兩岸吟誦、吟唱與古詩新唱，在傳承組織、公共媒介、學校連結，以及教師培訓與評量上有何異同？第三，如何將兩岸公共聲音資源轉譯為學校可用的聲律能力？

為回應上述問題，本文採取三種研究進路，分析《聲律啟蒙》的韻部編排、韻腳密度與句式梯度，比較兩岸當代古典詩詞聲音實踐的組織模式與制度連結，並分析兩岸課程綱要、教材與評量規範。課程轉譯模型則以臺灣現行課綱與教材條件為主要分析場域，其跨語言與跨制度的適用性，仍待後續驗證。

本文所比較的當代制度與公共實踐案例，主要取自 2018 年至 2024 年間公開可查的官方公告、機構資料、學術文獻與媒體報導；涉及傳承脈絡、教材發展及長期教學實踐者，則酌引較早資料，以說明其歷史背景與發展基礎。案例須具備明確的組織主體或持續性的推廣、培訓與教材發展紀錄，僅單一班級、未形成持續實踐或缺乏公開資料的零星課堂實驗，不納入比較。大陸案例包括學術採錄、教師培訓、教材出版與大型公共媒體；臺灣案例則涵蓋大專院校研究與推廣、政府及民間競賽、地方詩社與文化組織。

本文比較兩岸古典詩詞聲音實踐的制度與組織模式，不是全面性的普查，對個別吟調、團體技藝優劣的評判，也不在討論範圍之內。資料以官方文件、機構網站與新聞稿、學術文獻及媒體報導為主；涉及年份、屆數與參與規模等事實性資訊時，優先採用官方或主辦單位資料，媒體報導僅作補充，未公開或規模較小的地方實踐，則不在本研究資料範圍內。

貳、《聲律啟蒙》具備的聲律課程條件

在既有語文教育文獻中，《聲律啟蒙》多被定位為對仗訓練工具書；然而 1905 年科舉廢除後，其並未隨考試制度消失，反而持續流通於家塾、私塾乃至現代家庭的晨誦清單，顯示其生命力可能與其韻律形式及聲音訓練功能有關。以下所論之「課程功能」與「難度梯度」，均屬當代課程觀點對文本的重新詮釋。

一、密集韻腳配置建立聲音記憶

《聲律啟蒙》通行本依平水韻平聲部編排，上平十五韻、下平十五韻，合

計三十部。平聲字在吟誦中通常較易延長。在普通話吟誦及部分傳統吟誦理論中，常以「平長仄短」概括其基本傾向（徐健順，2019）：平聲較為舒展平穩，適合延長處理；仄聲則較具轉折或收束的聲音傾向，適合短音或頓挫處理；實際處理仍因語言、文體與吟調而異，這只是一般傾向，並不是放諸四海皆準的聲韻學規則。這一傾向為初學者建立聲音持續與展開的感受提供了參照依據；此處所指聲音秩序，主要以現代標準漢語為參照，閩南語、客語、粵語等方言文讀音與平水韻有較高一致性，課程實施時須視語言環境調整。以「一東」部首段為例，「雲對雨，雪對風，晚照對晴空……」以「空、蟲、弓、東、宮、紅、翁」等字收束各句，同一韻部音色在段落中反覆迴響。吟誦者每次延長韻腳時，口腔開合、共鳴與氣息收束會形成相對穩定的身體經驗，使韻部由紙面分類符號，轉化為可聽辨、可模仿、可記憶的聲音形式。教學上可比較「四支」（知、詩、時、期）與「十一尤」（秋、愁、悠、流）兩部收音差異，引導學生比較韻母音色與聽覺效果，逐步將韻部學習由標音、背誦，轉化為身體化的聲音記憶。

二、漸進句式安排強化氣息節奏

《聲律啟蒙》的句式組織亦呈現明顯的長度變化。以「一東」部為例，文本有一字對（雲對雨，雪對風）、二字對（晚照對晴空）、三字對（三尺劍，六鈞弓）、五字對（人間清暑殿，天上廣寒宮）、七字對（夾岸曉煙楊柳綠，滿園春雨杏花紅）、十字對（兩鬢風霜途次早行之客，一蓑煙雨溪邊晚釣之翁）六種長度，其排列依序為一、一、二、二、二、三、二、五、七、十字。這種由短至長的排列，可轉化為循序漸進的聲音學習階梯：短句發音著重吐字清晰與停頓分明；對偶節拍使學生感受兩兩相對的聲音對稱；長句則進一步練習氣息分配、語意停連。教學可依句式長度分階練習，由一、二、三字短對、五字對的跟誦，逐步過渡至七字、十字的長對的氣息與停連處理，使句式梯度轉化為學生聲音能力的進階路徑。

三、意象情境豐富有助聲情體會

《聲律啟蒙》涵蓋自然物象、動物、器物、地理、建築、景色與人物形象，為聲音表現提供了情境基礎。如「兩鬢風霜途次早行之客，一蓑煙雨溪邊晚釣之翁」，前句寫旅途勞頓，後句寫煙雨溪邊晚釣，兩句在人物處境、時間感與空間氛圍上均有差異，因此提供了聲音差異化表現的可能。教學上應要求學生

說明速度、力度、停連、延音等聲音選擇如何回應人物處境與文本情境，並透過不同吟誦版本的比較，理解聲音詮釋的多元可能；特定意象不必與固定聲音形式一對一配對，也無需預設單一「正確」吟法，重點應放在學生詮釋與文本理解之間的合理連結。如此，《聲律啟蒙》的意象語料才能由形式化的聲音操練，轉化為兼具文本詮釋能力的聲律課程材料。

四、教材選定考量凸顯轉譯潛能

車萬育《聲律啟蒙》係在元代祝明《聲律發蒙》的基礎上編纂而成，與其年代相近、相傳為李漁（1611—1680）所作的《笠翁對韻》，在韻部編排及由短對逐步延伸至長對的句式結構上，與《聲律啟蒙》大致相近。兩書亦均廣泛運用經史子集典故，兼具聲韻訓練與文化知識啟蒙的功能。相較而言，《笠翁對韻》對人物事跡、歷史故事與文學意象的鋪陳較為鮮明；《聲律啟蒙》則較多透過自然物象、器物與對偶場景組織語料，意象呈現相對簡潔而集中。這裡只是進行初步比較，不在評判兩書文本的優劣。

本文之所以選擇《聲律啟蒙》作為主要研究文本，主要考量其長期的流傳、接受與改寫歷程。後世陸續出現《仄韻聲律啟蒙》《鄉談聲律啟蒙》，以及日治時期《三六九小報》連載的〈新聲律啟蒙〉等續補、仿作與改寫文本，顯示《聲律啟蒙》具有較強的文本延展性、在地轉化能力與教材影響力（陳麗真，2011；楊秀芳，2012）。由於本文關注傳統聲律資源的課程轉譯，《聲律啟蒙》豐富的續補、仿作與在地改寫實踐，提供更多觀察材料，因此本文以《聲律啟蒙》為主要研究文本。

參、兩岸吟誦、吟唱與古詩新唱的實踐比較

在進入課程轉譯之前，須先確認一項基本事實：公開資料顯示，傳統吟誦與吟唱在海峽兩岸至今仍有持續實踐，古典詩詞也不斷進入公共展演、學校教育、民間社群與音樂創作等場域。兩岸古典詩詞聲音實踐的差異，不在於一方仍有傳承，另一方已然消失；也不能簡化成一方的偏重保存，另一方的偏重創新的二分。本文想進行的比較，是這些聲音實踐如何被組織、傳播與制度化，以及它們如何與學校課程、教材和評量產生連結。

一、聲音實踐的類型

前言已提及「吟誦」、「吟唱」、「古詩新唱」三類聲音實踐，為進一步分析其課程功能，本節進一步依創作方式將「古詩新唱」再細分為「古詩重新譜曲」與「跨媒介改編」兩類，合計四類。

「傳統吟誦」重視字音、聲調、節奏、句讀及格律之間的關係，與文本語音結構關係最密切；「詩詞吟唱」則介於語言吟誦與音樂歌唱之間，兼具旋律性與表演性，可作為吟誦與音樂表現之間的橋梁；「古詩重新譜曲」以古典詩詞文本為歌詞重新創作完整曲調，旋律創作不一定依循傳統吟誦規律，但能有效提升作品的傳播力與情感感染力，如中國大陸《經典詠流傳》一類節目即屬此類；「跨媒介改編」則將古典詩詞的全文、片段、意象或典故置入流行、搖滾、電子音樂、劇場或影像等當代媒介，與傳統聲律規則的直接關係較弱，卻能使古典詩詞進入青年文化。四者與格律規則的對應程度、聲音規則的約束強度及教學功能，呈現由密至疏的傾向，但這順序並非固定不變，一個別吟唱或重新譜曲作品，仍可能高度尊重平仄與句法，其與格律規則的對應強度，須視個別創作而定。

就教學功能而言，「傳統吟誦」較適合承擔字音、節奏、句讀、平仄及聲情關係的訓練，「古詩重新譜曲」與「跨媒介改編」則較適合用於引發學習動機、比較不同版本，以及進行創造性轉化。

二、大陸：學術採錄、傳承網路、教材出版與公共媒體

大陸近年逐步形成較具規模的吟誦搶救、採錄、建檔與推廣網絡：首都師範大學趙敏俐教授（2017）主持相關工程，保存與整理傳統吟誦資料；徐健順（2012）等學者的推廣工作已進入部分中小學課堂；陳琴老師則從「經典素讀」方向，藉名師工作室與教師研習推動吟誦教學。這些實踐顯示，吟誦已由個別文人的私人傳承，發展為學術機構、研究計畫與學校教育共同支撐的組織性傳播網絡。

在教材方面，大陸近年已出版多種類型的吟誦教材與教學資源，包括面向兒童的《我愛吟誦》（2015）分級教材，面向教師及成人學習者的《普通話吟誦教程》（2019）、《中華經典吟誦教程》（2020），以及以蘇州「唐調」為代表的地域吟調傳承專著（2019）等，顯示吟誦已由採錄保存與學術研究進入教材編寫、教師培訓與分齡教學階段，並形成通用吟誦與地域傳承並存的發展格局。

這些分級教材為跨學段課程的建構提供了重要基礎；若進一步觀察各冊之間是否形成由跟誦與模仿至獨立吟誦、由聲音感受至格律辨析，再至文本詮釋與創造的連續能力進階，以及是否配置相應的形成性與總結性評量，將更有助於呈現其課程發展的系統性。整體而言，中國大陸吟誦教材已展現教材化與分齡教學的豐富成果，未來其學段銜接、共同能力指標與評量規準的發展，亦值得持續關注。

除傳統吟誦的保存與推廣之外，大型公共媒體也成為古典詩詞聲音化的重要場域。中央廣播電視總台自 2018 年起製播《經典詠流傳》，將古典詩詞配以現代流行音樂，邀請歌手與素人共同演繹，可視為大陸古詩新唱代表性公共媒體案例之一，透過國家級媒體平台、明星演出及流行音樂形式，擴大其大眾文化能見度。然而，大型公共傳播所創造的文化能見度，並不必然等同於聲律能力的形成，觀看節目主要仍屬欣賞與接受行為，未必涉及韻部、平仄、節奏、停連與氣息等聲律知識的系統學習，如何將媒體中的聲音材料轉化為學生可聆聽、可比較、可模仿、可分析的學習資源，仍須經過教材選擇與教學活動的中介。

三、臺灣：大學院校、地方社群、語言教育與多中心競賽

臺灣的古典詩詞聲音實踐，主要分布於地方詩社、吟社、雅集、學校社團、校際交流、民間競賽與音樂創作等場域。傳統詩社長期在地方社群延續漢詩創作、吟詠與唱和活動；大專校院則透過聯吟大會、詩社、古典詩課程及數位教學，培養青年參與者與創作者。其中，財團法人逢源教育基金會（原名陳逢源先生文教基金會）自 1983 年至 2002 年主辦「中華民國大專青年聯吟大會」，共舉辦二十屆，由各大學中文系輪流承辦，曾是臺灣大專青年重要的古典詩創作與詩詞吟唱交流的重要平臺。

在研究、師資培育與教學推廣方面，梁烱輝博士則致力於古漢音的研究，重視閩南語的文讀音及七聲八調在古典詩文誦讀中的表現，編著《唐詩三百首：漢文、閩南語語調譜、羅馬字注音對照》（1992）、《閩南語淺釋唐詩三百首語曲吟唱》（1995）等教材推動臺語詩文誦讀。成功大學王偉勇教授擅長閩南語吟調，重視依字聲行腔、句式節奏與聲情辭情之關係，透過大學課程教學推廣詩詞吟唱，其理念與實踐已有專書整理（楊金峯，2013）；臺灣師範大學潘麗珠教授之套調教學法與朗讀策略，已為部分國高中國語文教師採用（潘麗珠，

2018)；三者分別由古典詩詞吟唱、國語文吟誦教學及臺灣閩南語文讀音切入，顯示臺灣已在理論研究、教學方法、教材編寫與師資培育等方面累積多元成果。

在政府與民間推廣方面，國立臺灣圖書館於 2023 年舉辦「臺灣台語、客語漢詩吟唱競賽」，以 108 課綱將本土語文納入部定課程為政策依據，顯示漢詩吟唱已逐步與國家語言教育及公共文化政策連結（國立臺灣圖書館，2023）；雲林、南投等縣政府教育處自 2024 年起亦陸續辦理本土語言詩詞吟唱競賽，連結地方作家與鄉土教材。地方詩社與民間組織亦持續投入，如新北市灘音吟社、漢光教育基金會「舊愛新歡」古典詩詞譜曲創作比賽，以及義美文教基金會自 2021 年起舉辦的「蔣渭水台語客語漢詩吟唱賽」，共同維繫傳統吟唱的公共實踐並擴大青年參與。

整體而言，在本文所選案例中，臺灣的古典詩詞聲音實踐由大專校院、地方詩社、民間基金會、圖書館、學校、地方政府及文化工作者共同參與，呈現多中心、地方化，並跨越傳統吟調、語言教育與當代音樂創作的傾向。

四、兩岸差異與共同課題

綜合上述現象，公開資料顯示兩岸古典詩詞聲音實踐可從傳承組織、公共媒介、學校連結，以及教師培訓與評量機制四個層面加以比較；以下比較以 2018 至 2024 年間可查的代表性案例為基礎，著重呈現兩岸在組織與制度連結上的主要差異。

在傳承組織上，中國大陸較常透過大學、研究機構及大型計畫進行吟誦資料的採錄、整理與推廣，較易形成跨地區的傳承網絡；臺灣則主要依靠大專校院、地方詩社、個別學者、教師及民間團體，呈現分散而多中心的發展形態。這項組織差異也反映在公共媒介的傳播方式上：大陸具有國家級電視平台與大型文化節目，能在短時間內擴大古典詩詞的社會能見度；臺灣則較多透過地方文化活動、校園社團、民間競賽及個人音樂創作進行傳播，一種偏向集中式、大規模的公共媒體傳播，另一種則偏向分散式、社群化與多媒介的文化實踐。

然而，組織與媒介形式雖不同，兩岸在學校連結上面臨的問題相近：兩岸皆有學者與教師嘗試將吟誦帶入部分中小學課堂，也都有利用古詩新唱、表演或競賽提高學生興趣的實例；但整體而言，吟誦與古詩新唱尚未系統納入課綱、教材、教學次第與評量的一貫設計，現有實踐往往取決於個別教師的專長與熱忱，難以成為穩定且可複製的課程模式。教師培訓與評量機制也是共同缺口：

中國大陸已累積一定規模的師資培訓、教材研發與課堂推廣經驗，但現有培訓多由特定學者、學會或地方教育單位推動，尚未全面納入師範教育與教師專業發展的常態制度，不同吟誦流派在腔調、聲韻規則與審美標準上亦存在差異，缺乏可跨地區、跨流派使用的共同能力指標；臺灣雖已累積大學研究、師資培育與教材編寫等多元資源（梁焜輝，1992、1995；楊金峯，2013；潘麗珠，2018），但這些資源多依賴個別學者與教師的長期投入，尚未整合為跨校、跨語別通用的師資培訓與評量工具。

就課綱條文而言，兩岸現行課程標準或綱要，均已在朗讀、誦讀相關指標中納入語調、韻律、節奏等聲音要素，但尚未明確發展為吟誦所需的系統性能力序列。大陸《義務教育語文課程標準》（2022 年版）於第三學段（5 至 6 年級）學段要求中明訂：學生須背誦優秀詩文 60 篇（段），並「注意通過語調、韻律、節奏等體味作品的內容和情感」（中華人民共和國教育部，2022），已明確要求學生透過聲音要素體會詩文情感；然而，此一要求僅見於高年段學段目標中的單一條文，未依年級遞進細分為分項指標，也未說明「語調」「韻律」「節奏」的具體教學方式與評量方式，更未涉及平仄、韻部、氣息、停連等吟誦所需的核心要素。

臺灣 108 課綱「國語文學習表現」中，「聆聽」素養第四階段 1-IV-2「分辨聲情意涵及表達技巧」，第五階段 1-V-2「聽懂各類文本聲情表達時所營構的時空氛圍與情感渲染」，「口語表達」素養第三學習階段 2-III-4「運用語調、表情和肢體等變化輔助口語表達」，第五階段 2-V-5「運用各類表演藝術的形式，進行文本的再詮釋」，「閱讀」素養下朗讀相關指標，由第一學習階段 5-II-1 側重速率與正確性「適切的速率朗讀文本」，到第二學習階段 5-III-1 加入聲音高低起伏「表現抑揚頓挫的變化」，第三學習階段 5-IV-1 則要求能融入情感「表現情感的起伏變化」（教育部，2018）。上述指標雖已呈現跨學習階段的序列性設計，但其序列描述的對象是一般口語表達與朗讀能力；「語調」「抑揚頓挫」等描述性語彙，並未連結至平仄、押韻、韻部等聲律知識，亦無對應的吟誦專屬教學次第或評量規準。整體而言，兩岸課綱條文顯示的是聲音要素以描述性形容詞附著於朗讀或背誦指標之下，尚未形成專屬於吟誦、具備學習階段對應、教學方法與評量規準的獨立能力指標系統。

由此可見，兩岸雖具有不同的組織模式與傳播條件，面對的卻是相近的教育課題：如何將已存在於學術機構、大眾媒體、地方社群及音樂創作中的聲音

文化資源，轉譯為學校可用的聲律能力。這些資源的價值，不在於其本身足以解決去身體化問題，而在於提供多樣的聲音材料、教學經驗與制度案例，作為課程重建的基礎。下一節的課程轉譯模型，便是嘗試回應這個課題。

肆、從公共聲音資源到學校課程的轉譯模型

如第參節所析，兩岸皆已在學術採錄、教材編寫、師資培育與公共展演等面向累積相當成果。大陸已發展出多種分齡吟誦教材與地域吟調傳承專著，臺灣則有王偉勇、潘麗珠、梁焜輝等學者長期投入詩詞吟唱教學、朗讀策略與方言文讀音研究。然而，這些成果多分散於個別機構、學者或教材系列之中，尚未整合為跨校可用、循序漸進的課程架構。學生看節目、參加活動，或跟著某位教師學一段時間，得到的往往只是接觸經驗與局部能力；要形成可辨識、可模仿、可分析、可創造的聲律能力，仍須經過課程層面的選擇、重組與轉譯，這正是本節要處理的「課程轉譯」。

一、轉譯程序

課程轉譯包含四道相互連結的程序：「資源辨識—教材選擇—教學轉化—評量建立」。「資源辨識」要求教師能區分傳統吟誦、詩詞吟唱、古詩重新譜曲及跨媒介改編等不同聲音實踐，理解其與格律規則的關係及適合承擔的教學功能。「教材選擇」涉及既有分齡吟誦教材（如《我愛吟誦》）或吟唱教學法（如王偉勇、梁焜輝之閩南語文讀音系統）的參照與選用，並考量文本內容、聲音版本、媒介長度與學生年齡，避免將公共節目或舞臺表演直接搬入課堂，而未經學習目標與活動形式的重新設計。「教學轉化」將原本以觀看、聆聽為主的欣賞活動，轉化為聆聽、模仿、感受、比較、辨析與創作等層次。「評量建立」則使學生的聲律感知、文本理解及創造說明，均能透過適當方式被看見與回饋。

二、學習模型

依據上述轉譯程序，本文將學習歷程建構為「聆聽—模仿—感受—比較—辨析—創作」六個階段。此一模型係綜合《聲律啟蒙》的文本條件，以及由聲音經驗進入規則知識、再返回聲音實踐的課程邏輯，並參酌觀察學習、具身認

知與經驗學習的理論觀點。

其中，「聆聽—模仿」透過示範、錄音與跟誦，引導學生由注意與保留進入聲音再現，逐步掌握吐字、節拍、延音與句讀（Bandura, 1977）；「感受—比較」則藉由口腔、呼吸、聽覺與身體節奏，使平仄、韻腳與停連轉化為可聽、可誦、可感的經驗，呼應認知植基於身體感覺與行動的觀點（Johnson, 1987；Varela, Thompson, & Rosch, 1991）；「比較—辨析」引導學生分辨、判別不同版本，並以聲律術語整理經驗；「創作」則將聲音經驗與概念運用於新的文本詮釋，呼應經驗學習由具體經驗、反思觀察、抽象概念化走向主動實驗的循環（Kolb, 1984）。六階段並非固定的線性程序，而是聲音經驗、概念辨析與創造實踐之間反覆往返的學習歷程。

第一階段「聆聽」：教師提供傳統吟誦、詩詞吟唱與古詩新唱等不同版本，引導學生注意速度、旋律、延音、停頓、節奏與情緒表現的差異，建立初步的聽覺敏感度。

第二階段「模仿」：學生透過教師示範、錄音跟誦與反覆練習，掌握基本吐字、節拍、韻腳延音與句讀方式，使聲音形式逐漸進入口腔、呼吸與身體記憶。模仿是建立聲音控制能力的起點，目的不在要求學生固定依循單一吟法。

第三階段「感受」：學生在吟誦中體會節奏、韻腳、氣息、停連與聲音輕重，使原本抽象的聲律現象轉化為可聽、可誦、可感的身體經驗。

第四階段「比較」：學生對比不同對句，以及吟誦、吟唱與古詩新唱等版本的聲音處理，掌握其在速度、旋律、節奏、停連與情緒表現上的差異。此階段以感知性的版本比較為主，使學生由個別聲音經驗進入差異辨識。

第五階段「辨析」：教師引入平仄、押韻、韻腳、句式、節奏與停連等術語，整理前四階段累積的聲音經驗，使隱性的感受轉化為可命名、可分析與可說明的知識。此階段以分析性的版本比較為主，期使學生能運用上述概念評判不同版本，並說明其聲音差異的聲律依據。

第六階段「創作」：學生整合前述學習，完成有文本與聲律依據的聲音作品。創作分為兩個層次：第一層為「聲音再詮釋」，即以既有吟誦方式或課堂示範為基礎，調整速度、力度、停頓、延音、節奏與氣息，表現對文本意象與聲情的理解；第二層為「自由創調吟誦」，即依據字音、句式、平仄、押韻、節奏與文本情境，自行組織聲音線條與吟誦腔調。自由創調仍以文字清楚、句讀合理、韻腳可辨，以及聲音設計能回應文本及聲律結構為基本條件。

六階段具有大致進程，但並非單向線性流程。聆聽中可包含初步比較，模仿中亦會形成節奏與韻腳感受；學生在辨析規則後，仍須回到版本比較與聲音創作，使顯性知識重新進入聲音實踐。這也說明「比較」為何在六節課程中出現兩次：第一次屬直觀感知性的比較（第一節到第四節），學生僅需辨識版本間速度、旋律、情緒等聽覺差異，尚不涉及術語；第二次屬系統分析性的比較（第五節），透過平仄、押韻、句式等術語進行辨析，並在此基礎上完成系統分析，學生須說明版本差異的聲律依據。前者為後者奠定聽覺基礎，後者則將前者的直觀感受轉化為有依據的分析。

以下以《聲律啟蒙》「一東」部為例，將上述六階段轉化為六節課程，六節課各對應學習階段、學習重點學習活動

節次	學習階段	教學重點	學習活動
第一節	以「聆聽」為主，初步涉及「比較」	聆聽與初步版本比較	聆聽傳統吟誦、吟唱或現代聲音改編版本，注意速度、旋律、延音、停頓與情緒差異，建立整體聽覺印象
第二節	以「模仿」為主，開始進入「感受」	短句跟誦、節拍與韻腳	以「雲對雨，雪對風」「晚照對晴空」等短對進行跟誦，練習吐字、節拍與韻腳聽辨，感受短句的聲音對稱與韻腳迴響
第三節	以「感受」為主，延續「模仿」	長句氣息、節奏與停連	以「兩岸曉煙楊柳綠，滿園春雨杏花紅」等七字對練習氣息分配、語意停頓與聲音連續
第四節	以「比較」為主，深化「感受」	意象、聲情與版本比較	比較不同對句與不同版本的聲音處理，討論速度、力度、延音、停頓與氣息如何影響聲情表現
第五節	以「辨析」為主	平仄、押韻與句式辨析及分析性比較	運用平仄、押韻、韻腳、句式、節奏與停連等術語，整理前四節累積的聲音經驗，並重新檢視不同版本的處理方式
第六節	以「創作」為主，整合前五階段	聲音再詮釋、自由創調與創作說明	學生選擇一段對句，以聲音再詮釋或自由創調吟誦完成作品，亦可結合錄音、配樂或舞臺呈現，並說明其文本與聲律依據

六節課程由聽覺差異意識（第一節）出發，經短句到長句的吐字、氣息與停連進階（第二、三節），進入意象與版本的深化比較（第四節），再以術語整理既有經驗（第五節），最終透過聲音再詮釋或自由創調完成創作（第六節）。創作階段重點在能否以聲音呈現對文本內容與聲律結構的理解，錄音、

配樂或舞臺呈現僅為輔助媒介，不應取代吟誦本身的聲律學習。

整體而言，六節課程由聆聽與模仿進入感受與比較，再以聲律術語進行辨析，最終回到聲音創作，形成由聲音經驗進入規則知識，再由規則知識返回聲音實踐的循環。

三、多元評量

為使聲律課程不再只是課堂中的附加活動，評量方式須由紙筆規則測驗，擴展至聲音表現、文本理解與創造反思三個面向：

第一是聲音表現評量，主要考察學生在發音清晰度、節奏穩定性、氣息控制、停連處理及聲情適切性等方面的表現，不應以是否模仿某一固定吟調作為唯一標準。

第二是文本理解評量，考察學生能否說明其聲音選擇與作品意象、情境、情感及格律結構之間的關係。

第三是創造與反思評量，考察學生能否比較不同版本的聲音處理，辨識吟誦、吟唱與一般歌曲的差異，並清楚說明自身改編或再創作的依據。

三類評量可透過教師觀察表、學生自評與同儕互評、錄音檔案、口頭說明或學習歷程紀錄等方式進行，以降低一次性舞臺表演造成的壓力，並保留學生多次練習、修正與反思的過程。

伍、結論：建立兩岸可對話的聲律能力架構

本文回應了開篇提出的問題：吟誦是聲音經驗被整理、命名、顯性化為規則知識的實踐基礎；「去身體化」的診斷，說明了聲音資源為何需要經過課程轉譯，才能重新進入學校學習。以下依緒論所提三個研究問題依序回應。

就《聲律啟蒙》的課程條件而言，其課程價值來自韻部組織與高密度韻腳、由短至長的句式梯度，以及豐富的意象與聲情表現三項文本條件；這裡談的是課程潛能的詮釋，不是對車萬育原始創作意圖的歷史還原。

就兩岸異同而言，本文所考察的公開案例顯示，兩岸皆有傳統吟誦、公共展演與古詩新唱等實踐，也都已累積相當的研究與教學成果，在傳承組織、公共媒介規模、學校連結與教師培訓及評量機制的不同是：大陸已形成跨地區的學術傳承網絡、分齡教材體系與大規模公共媒體傳播；臺灣則在大學研究、地

方詩社、民間基金會與地方政府之間，形成多中心、地方化的資源網絡。兩岸的共同課題在於，這些成果多依附於個別學者、個別機構或個別教材系列，尚未整合為跨校可用的一貫課程設計；如第參節分析課綱條文所示，兩岸現行課程標準或綱要雖已在朗讀、背誦指標中納入語調、韻律、節奏等聲音要素，卻均未形成吟誦專屬、具有學習進程與評量規準的聲律能力架構。

總結而言，本文最終關切的，並非在兩岸不同吟誦傳統之間確立一套統一的聲音標準，而是嘗試建立一個可供彼此理解、比較與討論的聲律能力架構。兩岸吟誦在語音系統、吟調風格、師承脈絡與審美取向上各有其歷史積累，這些差異不僅難以化約，也不宜在課程建構中被消除。真正具有交流意義的課程設計，應當是在承認差異的前提下，找出雙方可以共同培養、共同描述與共同評議的能力基礎。

因此，本文將韻腳與節奏的聽辨、吐字與氣息停連的掌握、聲音與文本意象關係的理解，以及不同吟誦版本的比較與詮釋說明，視為兩岸聲律教育得以展開對話的共同起點。這些能力並不依附於特定吟調，也不預設單一正確的表現形式，而是使學習者能夠聽見差異、理解差異，並對自己的聲音選擇提出具有文本依據的說明。由此建立的能力架構，既可作為教材轉譯、課程設計與學習評量的依據，也能為兩岸教師與學習者提供共同的討論語言。

在此意義上，所謂「可對話」，並不是以共同標準取代各自傳統，而是使不同傳統之間具備相互理解的條件。未來兩岸古典詩詞吟誦交流若能由吟法展示進一步轉向教材分析、課程共備、聲音資料共享、教師研習與評量規準的討論，便有可能從短期的文化展演，發展為持續而具體的教學合作。建立兩岸可對話的聲律能力架構，正是本文由理論比較走向課程實踐的最終落點，也是兩岸吟誦教育在保留多元聲音傳統的同時，展開深層交流與共同發展的可能起點。

參考文獻

一、古代典籍

不著撰者（西周）。《周禮》。收入阮元（校勘，1816）。《十三經注疏》。

臺北：藝文印書館（1960年影印版）。

不著撰者（西漢）。《禮記》。收入阮元（校勘，1816）。《十三經注疏》。

臺北：藝文印書館（1960年影印版）。

沈約（南朝）。《宋書·謝靈運傳》。北京：中華書局（1974年點校本）。

車萬育（清）。《聲律啟蒙》。臺北：三民書局（2019年新校本）。

李漁（清）。《笠翁對韻》。臺北：廣文書局（1978年影印本）。

祝明（元）。《聲律發蒙》。收入《叢書集成初編》。北京：中華書局（1985年影印版）。

劉大櫟（清）。《論文偶記》（舒蕪點校）。北京：人民文學出版社（1959年版）。

劉勰（南朝）。《文心雕龍》。上海：上海古籍出版社（1980年排印版）。

二、現代論著與媒體資料

中央廣播電視總台（2018）。《經典詠流傳》。取自 <http://tv.cctv.com/lm/jdylc/>

中華人民共和國教育部（2022）。《義務教育語文課程標準（2022年版）》。北京：北京師範大學出版社。

朱自清（1947）。《朱自清全集·論朗讀》（第三卷）。南京：江蘇教育出版社（1992）。

朱光磊（2019）。《唐調詩文吟誦二十講》。北京：商務印書館。

夏丏尊、葉聖陶（1934）。《文心》。上海：開明書店（1989年重印版）。

徐冬梅、丁雲、胡志遠（主編）（2015）。《我愛吟誦》（一至六年級，分級教材）。桂林：廣西師範大學出版社。

徐健順（2012）。《徐健順吟誦文集》。北京：首都師範大學。

徐健順（2019）。《普通話吟誦教程》（上、下冊）。桂林：廣西師範大學出版社。

秦德祥、鐘敏、柳飛、金麗藻（整理）（2010）。《趙元任程曦吟誦遺音錄》。北京：商務印書館。

財團法人逢源教育基金會。取自 <https://www.fengyuanfoundation.org/>

國立臺灣圖書館（2023）。《2023年臺灣台語、客語漢詩吟唱競賽活動簡章》。新北：國立臺灣圖書館。

張本義（2013）。《吟誦拾階》。桂林：廣西師範大學出版社。

教育部（2018）。《十二年國民基本教育課程綱要：國民中小學暨普通型高級中等學校語文領域—國語文》。臺北：教育部。

- 梁燭輝（1992）。《唐詩三百首：漢文、閩南語語調譜、羅馬字注音對照》。
臺北：自印本。
- 梁燭輝（1995）。《閩南語淺釋唐詩三百首語曲吟唱》。臺北：自印本。
- 陳少松（2004）。《古詩詞文吟誦研究》。北京：社會科學文獻出版社。
- 陳少松（2017）。《古詩詞文吟誦導論》。北京：中華書局。
- 陳江風、宋麗娜（2020）。《中華經典吟誦教程》。開封：河南大學出版社。
- 陳麗真（2011）。《從《聲律啟蒙》到「新聲律啟蒙」》。臺灣師範大學台灣文化及語言文學研究所在職進修碩士班學位論文。
- 楊秀芳（2012）。〈《三六九小報·新聲律啟蒙》語言美學初探〉。《臺灣文學研究期刊》11期，頁85-120。
- 楊金峯（2013）。《詩情曲意：王偉勇先生的詩詞吟唱藝術》。漢世紀數位文化。
- 趙敏俐（2017）。〈中華吟誦的搶救、研究與當代傳承——國家社會科學基金重大項目“中華吟誦的搶救、整理與研究”階段性成果報告〉。《文學與文化》2期，頁4-16。
- 潘麗珠（2018）。《潘麗珠詩文吟誦學二十講》。臺北：萬卷樓。

三、英文文獻

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. University of Chicago Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. McGraw-Hill.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. Methuen.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.