

# 戲劇教育與劇場研究

**Research in Drama Education & Theatre Studies**

2022 年 12 月 第 15 期

NO. 15 December 2022

國立臺南大學戲劇創作與應用學系



# 目錄 Contents

- 主編語  
Editor's Note

陳晞如 5  
Hsi-Ju Chen

## 研究論文

- 社區劇場作為民眾歷史敘事的書寫與再現之實踐——以臺南水交社眷村社區劇場《那些煙花燦爛的歲月》為例  
Regarding Community Theatre As the Practice of Historiography and Representation of People's Historical Narrative—The Case Study of Tainan Shueijiaoshe Community Theatre

陳劭鈞 7-40  
Shao-Chun Chen  
王婉容  
Wan-Jung Wang

- 東方神話與戲劇教育融合：以《山海經》改編新神話〈山海米肉粽〉戲劇教育「全人」課程為例  
Combination of Eastern Mythology and Drama Education: Shanhaijing Drama Education Holistic Course Action Research as an Example

蘇嘉莉 41-79  
Jia-li Su

- 創造性戲劇應用於英文童書創意閱讀之前導探究——以碧雅翠絲·波特《小兔彼得的故事》系列作品為例  
A Pilot Study of Applying Creative Drama into English Reading Instruction of Beatrix Potter's Tales

曾定璿 80-113  
Ting-Hsuan Tseng

- 麥田收割的季節——記《我們一同走走看》的共行經驗  
The Harvesting Season of Wheat Field—long with Mr. Yao's Let's Walk Together

劉仲倫 114-138  
Chung-lun Liu

- 徵稿辦法

140-145

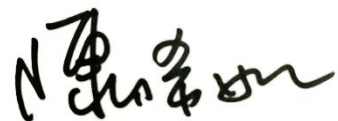


## 主編語

後疫情時代對教育與教學帶來諸多挑戰，同時也帶來新的機遇，第 15 期《戲劇教育與劇場研究》期刊，聚焦後疫情時代背景下，戲劇教育與教學的理念、模式與實踐的變與不變，作出有意義的探索與回應。具體而論，本期主題涵蓋應用戲劇、戲劇教育及台灣現當代劇場等，一貫體現本系在戲劇研究領域，持續以來的推進與努力。感謝投稿者的支持，以及審查委員們費心且專業的指導與建議。編輯助理黃俞嘉小姐、本系行政助理呂季樺小姐、協助英文校勘的 Andrew Philip Barrington Strack 老師，以及本系的同仁們的支持與勉勵，均為促使本期得以臻至完善的推手。

本期收錄有四篇論文。第一篇為陳劭鈞、王婉容共同撰寫的〈社區劇場作為民眾歷史敘事的書寫與再現之實踐——以臺南水交社眷村社區劇場《那些煙花燦爛的歲月》為例〉，論文著眼於後現代歷史學中的「歷史詩學」之觀點，藉由闡述「臺南水交社眷村」社區劇場的編創歷程與展演美學，以此論證民眾得以透過社區劇場來書寫和再現「民眾歷史敘事」。第二篇為蘇嘉莉所撰寫的〈東方神話與戲劇教育融合：以《山海經》改編新神話〈山海米肉粽〉 戲劇教育「全人」課程為例〉，論文旨在以《山海經》為「前文本」，運用於國小三年級戲劇教育課程模式。使學生深入瞭解和記憶，相關神話人物及其故事。並能通過課程，從這些古老的神話元素中汲取到現代兒童所需要的精神支援和成長力量。從而以此觀察戲劇教育課程，在實際運作層面上對兒童「全人教育」目標之實現作用。第三篇為曾定璿所撰寫的〈創造性戲劇應用於英文童書創意閱讀之前導探究——以碧雅翠絲·波特《小兔彼得的故事》系列作品為例〉，其論文主要將「創造性戲劇」導入「英文童書閱讀」進行創新教案設計，以波特女士的英文圖畫書作品《小兔彼得的故事》為前導文本，藉此引導學生認識創作者及其生命故事，激發學生學習動機，並進而提升英語學習效能、溝通表達自信和閱讀樂趣。第四篇為劉仲倫所撰寫的〈麥田收割的季節——記《我們一同走走看》的共行經驗〉，論文分為「劇本創作」、「演出的創造性」、「我們需要一座實驗劇場」三個部份。第一部分著眼在姚一葦舉辦「實驗劇展」（1980-84）之後續；第二部分係由作者論述《我們一同走走看》的導演經驗；第三部分聚焦於姚一葦對現當代戲劇的啟蒙，進而到劇場教育公共性的實踐與貢獻。

戲劇教育與劇場研究  
第十五期總編





# 社區劇場作為民眾歷史敘事的書寫與再現之實踐—— 以臺南水交社眷村社區劇場《那些煙花燦爛的歲月》為例

陳劭鈞

國立臺南大學戲劇創作與應用學系碩士

王婉容

國立臺南大學戲劇創作與應用學系教授

## 摘 要

本文以後現代歷史學中的「歷史詩學」之觀點，藉由闡述「臺南水交社眷村」社區劇場的編創歷程與展演美學，以此論證民眾得以透過社區劇場來書寫和再現「民眾歷史敘事」。在編創歷程中，水交社眷村居民和戲劇系師生共同經歷工作坊前的文史講座和田野踏查，工作坊中的口述歷史劇場、文化繪圖、即興戲劇創作，以及工作坊後的集體即興編創和讀劇演出，透過「對話性美學」來詮釋和呈現出水交社眷村的歷史記憶與敘事觀點。在展演美學中，則以 Gilles Deleuze 的「記憶美學」觀點闡釋文本中敘事美學和角色美學的書寫，以及劇場中符號意象、舞臺場景、燈光、服裝、音樂等劇場美學元素的內涵，使社區劇場得以讓「虛構」的歷史敘事呈現出「真實」的歷史記憶。

關鍵字：社區劇場、民眾歷史敘事、歷史詩學、對話性美學、記憶美學

# **Regarding Community Theatre As the Practice of Historiography and Representation of People's Historical Narrative——The Case Study of Tainan Shueijiaoshe Community Theatre**

Shao-Chun Chen

Department of Drama Creation and Application, National University of Tainan , Master

Wan-Jung Wang

Department of Drama Creation and Application, National University of Tainan ,  
Professor

## **Abstract**

Based on the perspectives of “the poetics of history” in postmodernist historiography, this article aims to illustrate the devising process and aesthetics of performance in Tainan Shueijiaoshe community theatre in order to corroborate how the community theatre enable people to write and represent “people’s historical narrative.” In terms of the devising process, the residents of the Shueijiaoshe community and the teacher and students of the drama department were using “dialogical aesthetics” to interpret and present the historical memories and narratives of the community through the culture and history symposiums, field research prior to the workshop, the oral history theatre, cultural mapping, drama improvisation during the workshop, and the collective creation and play reading after the workshop. In terms of aesthetics of performance, Gilles Deleuze’s views on “the aesthetics of memory” were used to interpret the aesthetics of narratives and roles in written texts, as well as the symbols, stage scenes, lighting, costumes, and music in theatre. By so doing, it was possible to present the “real” historical memories through the “fictional” historical narrative.

**Keywords: community theatre, people's historical narrative, the poetics of history, dialogical aesthetics, the aesthetics of memory**



## 壹、前言

當代臺灣的社區劇場自 1989 年起已歷經三十年的發展，並在政府的「社區總體營造計畫」中，作為以劇場為媒介，讓社區民眾凝聚地方文化認同共識，重新認識在地人文地產景的藝術實踐方法之一。<sup>1</sup>這其中更不乏對於在地文化歷史相關主題進行劇場展演的紀錄，甚至成為「臺灣村史運動」的實踐方法之一。

1998 年，中華民國社區營造學會與臺灣省政府文化處合作，開啟由臺灣大學吳密察教授所主持的「大家來寫村史——民眾參與式社區史種籽村建立計畫」，由當地的文史工作團隊策畫與協助，推廣社區民眾來實際參與活動，從中探索與發掘自身、家族乃至於社區的共同記憶，製作出多元的社區史。各個種籽村在探索如何記錄自己家鄉的過程中，逐漸摸索、發展出「村史記憶蒐集」、「空間與環境記錄」、「社區／族群議題」、「村史展演」四種取向共十三類的實踐方法，<sup>2</sup>並以最適合當地的方式記錄自己的家鄉。其中，頑石劇團（1999）在此計畫裡即以「社區劇場」的實踐方法幫助臺中東海村在村史書寫上做到「立體、動態」的書寫，整合社區資源及永續發展契機的「主動性、參與性」書寫，以及成為更具自發性、代表性、動員力的社區組織，並運用「影像播放」或「戲劇演出」的動態方式呈現藝術社區成長紀錄的「傳播、前瞻」書寫。由此可見，「社區劇場」已是一種成熟的、可以由民眾自力去實踐的社區史書寫方式。

然而目前在臺灣，對於社區劇場在民眾歷史的書寫與展演上所具備的內涵與意義，尚缺乏組織性的探討與論述，尤其是從歷史學的角度來說。為此，本文將以筆者實際參與過的個案——臺南水交社眷村社區劇場《那些煙花燦爛的歲月》為例，以此詳細說明社區劇場作為「民眾歷史敘事」（people's historical narrative）實踐方法所具備的內涵與意義。《那些煙花燦爛的歲月》是國立臺南大學戲劇創作與應用學系的劇場團隊與水交社眷村居民們共同合作的眷村社區劇場，由王婉容教授歷時兩年、帶領兩屆戲劇系三年級學生（南大戲劇系 108 級和 109 級），歷經社區劇場的編創之後，於 2019 年上半年正式製作，並作為水交社文化園區開幕劇而於六月初在水交社眷村劇場空間演出。在歷時兩年的創作過程中，筆者分別

---

<sup>1</sup> 關於臺灣社區劇場三十年來的發展軌跡與美學風格，可參考〈台灣社區劇場發展三十年的回顧與省思（1989-2018）〉一文（王婉容，2019）。

<sup>2</sup> 此十三類實踐方法分別為口述歷史、地景踏勘導覽、文化地圖、村史博物館、家族收藏展、傳統產業操作、影像蒐集、紀錄片、正名運動、社區劇場、眷村改建記事、工作坊、村史記者。此次村史書寫計畫是臺灣社會在大眾史學實踐上首次系統性地歸納整理與發表，各實踐方法也成為往後臺灣村史書寫發展上的模範。各實踐方法的定義與詳細說明，可參考《大家來寫村史——民眾參與式社區史操作手冊》（臺北：唐山出版社，1998）。

以「編創學生」與「教學助理」的身分，參與所有《那些煙花燦爛的歲月》的編創歷程以及正式製作演出。在本文中，筆者將以後現代歷史學中的「歷史詩學」為論述前提，闡明「民眾歷史敘事」的內涵；接著分別透過《那些煙花燦爛的歲月》的「編創歷程」和「展演美學」之詳述，初步探討社區劇場作為民眾的「歷史書寫」和「歷史再現」之意義。

## 貳、以歷史詩學闡釋民眾歷史敘事的「民眾主體性」

敘事 (narrative) 在敘事學 (narratology) 的論述裡，是由一系列事件組成的「故事」再加上對這些事件的敘述 (narration) 所組成，而敘述則以線性的方式對事件進行序列組織，並賦予其原因或動機 (王志弘、李根芳譯，2003)。換句話說，敘事就是帶有原因或動機去敘述一段故事，而歷史敘事 (historical narrative) 就是帶有原因或動機去敘述一段歷史。臺灣歷史學家李紀祥 (2001) 認為歷史學家書寫歷史的時間表明了歷史敘述的現在性，是不可避免、相對於過去的「現在時間」；同時，歷史學家亦有追求「立言不朽」的意志，他們相信書寫歷史作為一種「不朽」，能夠讓人們在有限的生命中盡情展現自我。由此可見，當人們在進行歷史敘事時，都無可避免地會彰顯出自身「時間」與「意志」對敘事上的影響。正因為敘事者對歷史敘事有著不可忽視的影響，美國歷史學家 Hayden White 依據語言學及文學理論觀點，大膽地提出了「歷史詩學」來論證歷史敘事的「詮釋」性質。

Hayden White (劉世安譯，1999) 在其經典之作《史元：十九世紀歐洲的歷史意象》(Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe) 的導論〈歷史詩學〉(The Poetics of History) 中指出：歷史學家不論是編撰歷史或論述歷史，其實都是一種詩學 (poetics) 活動。歷史學家針對想要探討的歷史議題及結構，其敘事筆法都會有情節編織 (emplotment)、形式論證 (formal argument) 與意識形態 (ideological implication) 三種面向的「詮釋」過程。<sup>3</sup>情節編織是將敘述歷程凝塑成特定類型故事，為故事注入「意義」；形式論證是歷史學家在敘事過程中，意圖為歷史進行觀念化的層面，以及意圖總結宗旨的層面；意識形態則是反映歷史學家所秉持的特定立場及倫理觀，換言之就是所謂的「史觀」。當歷史學家已在心中預設好三種面向的「詮釋」後，即形成了歷史學家自身的史學風格，以此進行歷史敘事。

---

<sup>3</sup> 《史元：十九世紀歐洲的歷史意象》的中文譯者劉世安先生將 emplotment 譯為「精製情節」、formal argument 譯為「正規析辯」(劉世安譯，1999)，此譯法為清末民初的語體，在以白話體書寫為主的論文引用上會有閱讀理解上的困難，故在專有名詞的翻譯上，筆者以 Keith Jenkins 《後現代歷史學》中〈論懷特〉一章江政寬先生的譯法為參照 (江政寬譯，2000)。

Hayden White (劉世安譯, 1999) 在書中就舉 19 世紀代表「歷史主義」史學的德國歷史學家 Leopold von Ranke 為其中一例,<sup>4</sup>指出 Ranke 作為支持國家原則理念的保守主義者,認為唯有維繫於國家及受國家約束所樹立的制度,人類社會的問題才得以解決,因此在他的歷史研究中,把政府與教會作為一實體,人民置則為另一實體,觀察這些實體如何以國家觀念作為指導原則而結合成為國家。接著 Ranke 懷抱著國家原則理念以及對於自身時代政治與社會形式的信心,而在歐洲列國歷史的敘事上,採用喜劇三部曲的形式,即「起自一明顯和平情勢,經由衝突之顯現,終能建立真實和平社會秩序,而為衝突帶來解決」,以此順序來書寫自中古世紀起,歷經千年以來的衝突,最終達成國家及各體制林立、人類社會內部達成統一和諧的擬想。因此總結來說,Hayden White 認為 Ranke 是以「保守主義」的意識形態以及「喜劇」的情節編織等「詮釋」過程來書寫歷史的。

或許有人會質疑: Hayden White 是以過去的專業歷史學家作為研究對象,但社區劇場的參與者大部分都是一般大眾,並非專業的歷史學家,用 Hayden White 的歷史詩學來論證社區劇場的歷史敘事性質是否恰當?筆者以為正好相反。英國歷史學家 Keith Jenkins (1995) 在解讀 Hayden White 在歷史學上的定位時指出, Hayden White 認為我們有自由去依照我們的好惡構思歷史,依照我們的意願製作歷史,以及去建構對過去的記述,這些渴望 (aspirations) 特別對那些論述處於邊緣和 (或) 幾乎不被聽見的人們而言,是各別的解放 (emancipation) 與賦權 (empowering); Hayden White 的歷史觀點讓那些「有創造力的、詮釋的曲解 (distortions)」能夠樂觀地用「烏托邦」的方式,超越解讀過去、現在和未來的正統方式。換句話說, Hayden White 正是透過歷史詩學的「詮釋」,讓歷史學走下「客觀科學」的神壇,從過去「崇高且莊嚴」的歷史敘事觀念中「解放」: 歷史敘事是為了能夠與讀者交流而存在,且讓所有人都能夠自由地去書寫歷史,而不用再被貼上「不科學、不客觀」的標籤。

綜上所述,歷史敘事藉由情節編織與意識型態的詮釋,使敘事者所身處的時間與意志透過歷史敘事被彰顯出來;更重要的是,歷史不再被認知是純粹的事實,而是在敘事的過程中融合了敘事者「有意為之」的主觀想法,故筆者認為歷史詩學對民眾最大的貢獻就在於對歷史書寫與詮釋權力的「解放」,使得人們能夠積極地透過各種適合自己的歷史書寫方式,來為個人或族群的歷史經驗「發聲」,以此也彰顯了當代民眾歷史敘事中的「民眾主體性」。社區劇場《那些煙花燦爛的歲月》

<sup>4</sup> Hayden White 在《史元: 十九世紀歐洲的歷史意象》所舉例之歷史學家皆為十九世紀以來學術上有其獨特經典成就的歷史哲學巨擘,他們的歷史哲學思想迄今多被奉為認知歷史的典範,因此 Hayden White 認為以他們作為歷史詩學的論述對象必定十分相宜 (劉世安譯, 1999)。

作為水交社眷村歷史敘事的獨特展演形式，不同於傳統的歷史書寫方式，而是歷史敘事的一種「再創造」，可以作為傳統歷史敘事的一種參照，也是當代歷史學將詮釋權解放給民眾的其中一種具體實踐方法及例證。

## 參、《那些煙花燦爛的歲月》的編創歷程： 以對話性美學「書寫」眷村歷史敘事

「歷史書寫」(historiography) 在一般文化研究定義上，是指與編纂歷史有關的行為。不過《劇場人類學辭典》的作者 Eugenio Barba 和 Nicola Savarese (丁凡譯，2012) 則表示劇場的歷史書寫是「記憶的藝術」，包含了各種語彙、肢體和聲音的節奏口傳下來的，或演員和舞者傳記所記錄下來的教學等「經驗記憶」，以及根據各種具體遺跡、文獻、筆記、故事和回憶中對事件和關係的描述，重建、透視並與過去產生連結的「書寫記憶」，所以歷史書寫就是經過篩選和詮釋的記憶，並且是從書寫者的角度重新詮釋，例如 Henry Irving 的舞蹈能量表演方法，Stanislavski 的表演體系，以及 Meyerhold 的生理機械學形體表演方法等，都屬於劇場的歷史書寫方式。由此可知，劇場的歷史書寫之重點不在於書寫者是用文字或是其他媒材進行書寫，而在於書寫者「如何詮釋和篩選記憶的過程」。由於《那些煙花燦爛的歲月》是臺南大學戲劇系師生與水交社眷村居民共同合作的社區劇場，因此其歷史書寫必定包含了雙方對水交社眷村記憶的詮釋與篩選。接下來筆者將以《那些煙花燦爛的歲月》的編創歷程為對象，從「對話性美學」(dialogical aesthetics) 的觀點切入，以此探討水交社眷村居民與戲劇系師生如何共同去「書寫」水交社眷村的歷史敘事。

### 一、對話性美學

美國藝術史學家 Grant Kester (吳瑪俐、謝明學、梁錦鏗譯，2006) 指出藝術家與藝術團體以各種藝術計畫，透過累積性的交流和對話過程，鼓勵參與者去思考固定的身分認同、刻板印象等社會議題，使得藝術不再作為即刻性的經驗，而成為一種持續性的美學過程。Kester 把這類型的藝術作品稱為「對話性藝術創作」(conversation pieces)，並以此提出了「對話性美學」的美學理論。首先，Kester 透過德國社會學家 Jürgen Habermas 在公共領域理論中的言說互動觀點，指出對話性美學與傳統美學之間的差異在於對話性美學不主張一致性，而是基於合作互動而產生共同知識；其主體性是透過言說與跨主體間的交流所形成的。其中，「同理心」在對話性美學佔有重要的地位。由於藝術家通常以「外來者」的身分，佔據

著被認為是文化權威的地位，因此藝術家需要透過同理心，與合作者平等溝通，產生合諧關係。

過去臺灣曾經發生過藝術家缺乏對地方文化的同理心，造成民眾強烈反彈的公共藝術爭議。1999年舉辦的《歷史之心——臺灣裝置藝術大展》原本欲透過現代裝置藝術家的作品，表現鹿港文化資產及歷史城市發展願景的新視野，然而卻有藝術家以「全身貼滿假千元大鈔的媽祖神像等雕塑安放於廟埕」以及「將大大小小的眼睛給圖繪在日茂行四周沿路與牆壁上」等形式呈現作品，被當地知識青年和一般民眾認為是汙衊在地傳統信仰以及挑釁鹿港文化語彙的「惡行」，導致藝術家與居民長達數個月的衝突與對峙（陳碧琳，2001）。相反的，若藝術家進入社區時以同理心與社區居民長期交流、進行持續性的藝術創作計畫，就可能獲得極好的迴響。長居新北市淡水竹圍的藝術家吳瑪俐於2011年與竹圍地區藝術家及建築專業者社群合作，發起「樹梅坑溪環境藝術行動」。透過五個藝術子計畫，讓藝術家與社區居民同樹梅坑溪締結一種對話性的關係，使現代都市人對生活周遭的生態環境問題覺醒，成功促使人們關注及持續參與環境議題（董維琇，2019）。

藉由《歷史之心》的挫敗與「樹梅坑溪環境藝術行動」的成功案例，可見「對話」作為藝術創作的核心，不僅僅只是交流與合作，重要的是藝術家與民眾應是相互平等的主體，擁有文化權威地位的藝術家在實踐藝術的過程中，更需以同理心尊重民眾的主體性；透過「對話性美學」，藝術家以在地民眾能夠接受的方式進行持續交流與對話，其藝術創作多能得到對方的認同與支持。由此來看，筆者認為《那些煙花燦爛的歲月》的編創歷程正是藝術家——戲劇系師生秉持著對話性美學的理念，與水交社眷村居民們共同創造的美麗藝術品。關於《那些煙花燦爛的歲月》的編創歷程，主要可以分為三個階段：爬梳水交社眷村歷史與文化內涵的「前置作業」，水交社眷村居民與戲劇系師生共同編創水交社眷村歷史敘事的「社區劇場工作坊」，以及包含集體即興編創、讀劇演出和水交社眷村居民回饋的「從眷村口述歷史到社區劇場文本」。接下來，筆者將依序對此三階段分別詳加闡述。

## 二、第一階段：前置作業

### （一）居民的文史講座以及學生的眷村研究

社區劇場編創歷程一開始是邀請熟悉水交社及眷村歷史文化背景的水交社眷村居民，為學生演講一系列與水交社眷村相關的文史講座。分別由水交社文化學

會理事長朱戎梅、前空軍飛行員周晶生、水交社志開新村自治會前會長孫桂熹、臺南大學文資系教授喻麗華、臺南社區大學研究員晁瑞光等以前水交社眷村的居民，來演講「水交社的四百年歷史」（見圖 1）、「水交社的空軍和美軍駐臺歷史背景」、「水交社眷村的拆遷議題」、「眷村歷史發展與水交社文化記憶」、「水交社眷村的文資保存」等水交社眷村居民共同關切的社區議題（國立臺南大學戲劇創作與應用學系，2017b；國立臺南大學戲劇創作與應用學系，2018）。水交社眷村居民透過演講，將水交社作為空軍眷村與美軍駐臺基地等重要的歷史文化記憶，以及面對拆遷、保存文資等社區議題的觀點毫不保留地傳授給學生，而學生則得以透過這些不同的觀點，從不同的面向去認識、瞭解水交社眷村。



圖 1 朱戎梅老師（中）準備演講水交社眷村的四百年歷史

另一方面，學生也以自身獨立研究的能力去學習水交社眷村及一般眷村的相關知識。例如在第二年的課程中，王婉容安排學生於講座前事先根據眷村的各種主題，例如眷村形成的歷史背景、眷村內外環境、眷村文化元素、眷村人物故事、眷村改建與轉型、眷村意象與精神再現、眷村認同問題，以及包含遷移、離散、戰爭的眷村族群情感記憶，還有水交社眷村的相關著作，如朱戎梅主編的《將軍居雷虎情》、蕭文的《水交社記憶》、喻麗華的〈臺南市水交社眷村文化保存及活化之研究〉，以及第一年課程所整理記錄的水交社眷村居民口述歷史訪談等，對上述內容進行資料的蒐集、研讀、分析以及心得報告，同時在心得報告中去探究眷村與自己、社會之間的關係。許多學生在報告中多有提到他們從資料蒐集和研讀的過程中，都能感受到眷村對於這些戰爭移民及其後代的重要意義，並多少能理解他們這份「思鄉」的情感（109 級戲劇系學生，2018）。

## （二） 田野踏查

儘管從文史講座及眷村研究中獲得許多寶貴的知識，但對學生們而言，這些

知識與他們的生活現實之間依舊有著距離感，所以此時就必須借助「田野踏查」的方式來消除距離感。如今水交社眷村雖不復以往，曾經綿延的房舍大部分已成綠地，但即便如此，我們依舊能夠透過直接觀察以及親身體驗，走訪現場與水交社眷村居民互動及「對話」；藉由實際感受水交社眷村的人、事、物、景，確實吸收並消化有關水交社眷村的知識，有時也能發掘到意想不到的收穫。

田野踏查一開始是由水交社眷村居民帶領學生們參訪水交社眷村各處舊址。在水交社眷村居民的熱心解說下，水交社眷村過去的聚落紋理一一重現：自己以前住的家屋、某位雷虎小組飛將軍的寓所（見圖 2）、桂子山的特殊之處等。在參訪的過程中，學生們不僅得以實際見證講座中所提到的水交社眷村景觀和空間分布，瞭解空間和聚落對文化和人際關係所產生的影響，同時更確實感受到了水交社眷村居民對家鄉的懷念與熱情所在，進而產生情感上的共鳴。



圖 2 水交社眷村居民（左）在水交社眷村遺址講解水交社眷村的日式宿舍來歷

除了直接觀察之外，學生們也在現場與擔任水交社學會志工的水交社眷村居民一一做訪談。學生們以不失尊重態度的好奇心，從居民志工們的言談中，發掘出不為人所熟知的水交社眷村記憶。舉例來說，出於對美軍駐臺歷史的陌生，學生們都相當好奇水交社眷村居民當年如何與美國大兵互動，每個人都富饒興致地提問，居民志工們也很開心晚輩們對他們這段特殊的歷史記憶有興趣，也就紛紛打開話匣子暢談「利用特殊管道轉賣昂貴的美國貨貼補家用」、「從擔任美國人外傭的鄰居手中收到當時稀有的巧克力」等珍貴的個人生命經驗（見圖 3）（客家電視臺，2017）。



圖 3 田野踏查中訪談水交社眷村居民志工

此外，不同於一般的田野踏查，學生們還將自己的戲劇專業巧妙融入水交社眷村的田野踏查之中。在水交社眷村田野踏查的尾聲，帶隊解說的水交社眷村居民與戲劇系師生就根據文史講座的知識和田野踏查後的實際感受，在水交社眷村遺址現場共同做出富有水交社眷村精神的即興戲劇演出（見圖 4）（客家電視臺，2017）。藉由即興戲劇演出，學生們得以運用自己熟悉的戲劇專業，將幾週以來學習到的水交社眷村知識透過身體確實吸收、消化並轉化為表演的藝術符號。



圖 4 田野踏查中戲劇系師生與水交社眷村居民共同即興創作。資料來源：客家電視臺（2017 年 12 月 27 日）。幕後有藝思 EP12：應用劇場【Youtube 影音資料】

最後，不只是課堂上的田野踏查，學生也利用課餘時間參加由水交社眷村居民所舉辦的節慶活動。例如水交社文化學會曾於國慶日當天在舊自治會辦公室前舉辦國慶日慶祝活動（見圖 5），不少學生前往參與，和水交社眷村居民們一同揮舞著國旗，合唱國歌和空軍軍歌，欣賞水交社眷村居民的各種才藝表演，最後與水交社眷村居民一同跳著復古的美式舞曲作為圓滿的結束。筆者認為無論是課堂上的田野踏查抑或是利用課餘時間參與水交社眷村的活動，這些豐富的親身體驗，



包含了水交社眷村居民展現對國家的高度認同，以及空軍凌雲壯志的精神，都成為學生接下來在社區劇場編創時珍貴的創作養分。



圖 5 戲劇系學生與水交社眷村居民在國慶日慶祝活動中同樂

### 三、第二階段：社區劇場工作坊

#### （一）從「口述歷史訪談」到「記憶情感物件分享」

社區劇場工作坊一開始，是由學生對水交社眷村居民進行口述歷史訪談。<sup>5</sup>然而社區劇場工作坊的口述歷史訪談並不僅僅只是訪談而已，而是運用了「口述歷史劇場」<sup>6</sup>理念的編創過程。首先，王婉容依照水交社眷村的年代順序，分別以「國民黨遷臺」、「美軍援臺」、「歷史尋根」三個時期為特徵，讓學生和居民分為三組進行口述歷史訪談。此外，王婉容還根據先前講座的内容，設計了許多類型的題目提示給居民參考（見表 1），讓居民有足夠的時間思考、準備自己想要講的内容，另一邊也讓學生們事先預習，使現場的口述歷史訪談能夠迅速聚焦並有效進行。現場訪談的同時，學生還要根據訪談狀況，針對歌曲、舞蹈、故事、人物等時代和眷村元素進行補充訪談（國立臺南大學戲劇創作與應用學系，2017b）。

<sup>5</sup> 水交社文化學會參與口述歷史訪談及戲劇工作坊的成員：丁孟秋、毛明華、周晶生、孫桂珠、徐素芬、耿順娟、張英、喻麗華、詹崇德、吳洵慧、史慧文、張涓、陳清雲、葉秀娥（國立臺南大學戲劇創作與應用學系，2019a）。

<sup>6</sup> 王婉容定義「口述歷史劇場」是運用歷史學中的口述歷史深度訪談，或是參與者以自己的語言和聲音彼此述說生命經驗故事，再用戲劇即興創作工作坊的排戲過程，尋找適當的劇場表現形式，以達到傳承及反省歷史的目的，同時以戲劇形式來藉著共同的歷史記憶達成參與者與觀眾相互交流、溝通的目的（陳憶如，2007）。

表 1

口述歷史訪談題目

一	您（或您的家族）何時住進水交社？您家人從事的工作和水交社有哪些關聯性？
二	您可否分享在水交社的生命成長中不同階段的難忘事件，和人物有哪些關係。如：戀愛、結婚……。
三	您最難忘的水交社生活記憶和活動是哪些？如：舞會、雷虎小隊、表演、球賽、過年的眷村美食團圓飯、看露天電影……。
四	您可以分享當時水交社的地理環境、生活環境以及當地的市場是怎麼樣的呢？居民們日常的生活又是怎麼樣的呢？如：料理、打牌、工作等。
五	可以分享您覺得在水交社人與人之間交往的情況是如何，又與非水交社的人相處有什麼樣的差異呢？
六	您還記得美國人在水交社生活時的生活情況嗎？又有些什麼特別的關係或事件嗎？
七	您在水交社最難忘的家的記憶有哪些？您對家的定義是什麼？如：鄰居的雞、互相合作的好情感、爸媽的拿手好菜、叔伯阿姨的故事、歌曲……。又有哪些難忘的人物、長輩深刻地影響了您？
八	您在水交社的憂愁、煩惱和夢想又有哪些？請您和我們分享。
九	您覺得您和您在水交社生活的幸福有哪些？如：家人情感、袍澤、眷村認同、有時是否生命單純簡樸反而也是一種幸福……。
十	您對水交社的未來有何期待和夢想呢？
十一	您覺得水交社的精神是什麼？可以舉個故事具體說明水交社。
十二	還有什麼您想再跟我們分享的嗎？

資料來源：國立臺南大學戲劇創作與應用學系（2017b）。水交社讀劇展結案報告（20）。未出版。

此外，口述歷史劇場中有一種編創策略叫做「記憶情感物件分享」，藉由展示有紀念價值或內含生命情感的物件，訴說彼此的生命故事，而使原本無心的記憶轉變成藝術符號，物質意義也轉化為精神意義（陳憶如，2007）。在口述歷史訪談過程中，水交社眷村居民拿出他們的「記憶情感物件」後，更能對過往的生命故事侃侃而談：對他們而言，家族長輩所留下來的文物都是他們相當珍視的傳家寶，許多不為人知卻相當動人的眷村故事往往就從這些傳家寶談起。

以某位眷村媽媽為例，她在口述歷史訪談時，她帶來了一件真材實料的狼皮（見圖 6），是她公公於對日抗戰勝利後，在中國東北綏遠省擔任淪陷區接收專員

時所徵得的。她解釋她公公出身地主家庭，且是大學畢業的知識份子，為國民政府工作擔任接收專員，因此當他得知國共內戰國民黨失利後，以他在國民政府工作過的資歷，必定會被共產黨清算且連累家人，因此他與家人辭行，透過妻子娘家的關係與空軍部隊一同坐軍機來到臺灣，一輩子就再也沒有回大陸去。每當天氣冷時，她公公就會把這件狼皮鋪在沙發上禦寒，成為那段烽火歲月難得的印證（國立臺南大學戲劇創作與應用學系，2017a）。



圖 6 眷村媽媽（中間紅衣者）與學生們分享家中的狼皮

第二年的「文物徵集工作坊」和「食譜分享及手作工作坊」同樣也是運用口述歷史訪談和記憶情感物件分享的理念，讓居民與學生們交流水交社眷村的生活經驗。在文物徵集工作坊中，周晶生老師就拿出珍藏的飛機零件，分享飛行原理和在空軍受訓的往事，喻麗華老師則拿出父親的舊工作箱和數張泛黃照片，分享過往水交社眷村的運作與人們相處的狀況；另一方面，食譜分享及手作工作坊則以「以食會友」為主題，讓居民和學生們彼此分享各自記憶中的家鄉菜餚（見圖 7），利用手邊的各色畫紙，透過想像力和創造力做出一桌美味的全席「料理」，以此串連起在場眾人的情感（國立臺南大學戲劇創作與應用學系，2018）。



圖 7 學生在食譜分享及手作工作坊分享自己做的「料理」

## （二）從「社區文化地圖繪製」到「即興戲劇創作」

在口述歷史訪談與記憶情感物件分享結束後，緊接著是由學生與水交社眷村居民運用「文化繪圖」<sup>7</sup>的理念，共同繪製水交社眷村的社區文化地圖。水交社眷村居民口述他們印象深刻、與水交社眷村生活息息相關的地景，再由學生拿起五顏六色的畫筆將街道及這些地景，運用豐富的想像力，把它們一一描繪出來（見圖 8）。接著，學生與居民共同向眾人分享社區文化地圖的繪圖成果和心路歷程，再運用口述歷史劇場編創策略中的「雕像」<sup>8</sup>及「交叉扮演」<sup>9</sup>手法，由學生與居民經討論後共同選出口述歷史訪談中較為重要的生命片段，即興創作出連貫而具有故事性的四格靜像畫面，再針對每一格靜像畫面加上對話與人物關係後，經過排練而具體發展成四段完整的即興戲劇片段，傳達出故事中想要表達的人生看法與居民對於眷村生活的感懷。

<sup>7</sup> 「文化繪圖」即藝術社群與社區成員們共同討論協商出共同認定的社區文化特色，除了以筆墨繪製出社區地圖之外，也以身體姿態與動作、聲音表達與情感投射等劇場美學手法，展現出文化繪圖中的身體性、聲音特質以及情感、敘事的特性（王婉容，2019）。

<sup>8</sup> 將過去的生命片段轉為一個靜止畫面（陳憶如，2007）。

<sup>9</sup> 參與者互相分享完自身的生命故事後，共同發展劇情、臺詞後，扮演該角色真實生命故事的人非當事人，讓故事的主人得以在演出中扮演其他的角色、觀看被扮演的「自己」，藉由從旁觀看自己的生命經歷再次重現，獲得重新檢視自身記憶與情感的機會（陳憶如，2007）。



圖 8 學生與水交社眷村居民一同繪製社區文化地圖

以筆者參與觀察的經驗來說，筆者所在組別訪問的眷村大哥由於小時候家裡有開過早餐店和雜貨店的經歷，因而對於水交社眷村「吃」的方面有相當多印象深刻的回憶，同時他也是一位非常虔誠的天主教徒，向學生講述了天主教神父 Fox 早年為水交社眷村所做的許多貢獻。在他的指導下，學生們將他在水交社眷村的回憶情景，如神父在志開國小發放救濟物資的善舉，水交社眷村居民跟隨神父前往教堂禮拜，退役老兵騎腳踏車沿途叫賣茶葉蛋等，以及他印象深刻的水交社眷村地景，如當時候最現代化的籃球場、自家開的雜貨店、早餐店，以及好吃的燒餅店家等，都一一在社區文化地圖上繪製出來。在進行即興戲劇創作時，學生們在與那位眷村大哥討論後，選擇以「神父在志開國小發放救濟物資」、「退役老兵騎腳踏車叫賣茶葉蛋和賣早餐的人」、「從水交社眷村搬遷到國宅新家」以及「眷村居民搬遷後在天主教堂重聚」這四段重要的生命記憶場景作為四格靜像呈現，並且邀請他親自下來演出發放物資和佈道的神父以及賣茶葉蛋的退役老兵。此外，其他組別像是「夫妻在美軍俱樂部跳舞定情的浪漫回憶」（見圖 9）、「夫家婆婆給媳婦訂做結婚旗袍的親情故事」、「騎腳踏車往返水交社的愛情故事」以及「水交社眷村生活的童年往事」等四格靜像呈現，也再現了水交社眷村歷史敘事精彩萬分的歷史記憶群像。



圖 9 學生與水交社眷村居民一同呈現跳舞定情的畫面

#### 四、第三階段：從眷村口述歷史到社區劇場文本

##### (一) 集體即興編創

在第三階段的集體即興編創中，王婉容主要運用 Stanislavski 表演體系中的「規定情境」(given circumstances) 以及「身體行動方法」(method of physical actions) 元素，藉由建構集體即興編創的「情節大綱」，給予學生對於角色、關係、衝突、目的等編創目標，以此將原本的居民口述歷史編創為適合社區劇場呈現的水交社眷村歷史敘事文本。首先，為了能夠在課堂中對居民口述歷史進行合適的集體即興編創，王婉容借用了水交社眷村居民周晶生老師「水交社歷史四幕戲劇」的構想：「日治時期日本神風特攻隊的傳說」、「國共內戰下的人民離散」、「水交社眷村的美式生活逸事」以及「水交社眷村居民對於自己故鄉的歷史尋根」(國立臺南大學戲劇創作與應用學系，2017b)，以此來發展集體即興編創的「情節大綱」。有了情節大綱作為「規定情境」，學生接下來便以「身體行動方法」進入集體即興編創。過程中，學生們分小組以「導演、演員、編劇」的劇場創作配置來進行編創：由導演做情境說明和表演指示，演員則根據情境和指示進入角色去做即興編創，最後編劇再將編創的成果以筆記和錄音等方式記錄下來，整理成為敘事文本，而王婉容則以「教師」的身分，在學生陷入編創的瓶頸時給予協助和指導。集體即興編創完成後，王婉容與學生們認為水交社眷村的生活與精神就像煙花一樣燦爛，因此共同將水交社眷村社區劇場命名為《那些煙花燦爛的歲月》，以此作為禮物獻給曾經生活在水交社眷村的居民們。

## （二） 讀劇演出及敘事修整

水交社眷村居民的口述歷史經由社區劇場工作坊和集體即興編創以後，成為完整的社區劇場敘事文本；由於編創的過程經歷好幾次劇場美學手法的轉化，容易導致敘事文本在某些想法與細節上難免會與水交社眷村居民的原意有所出入，因此必須藉由邀請水交社眷村居民觀賞「讀劇演出」，讓水交社眷村居民能夠對敘事文本發表他們的想法和意見，以此進行「敘事修整」。

不同於不帶情緒動作的冷讀劇（cold reading）以及加入情緒動作而不走位的全讀劇，水交社眷村社區劇場的讀劇演出是由演員們手拿劇本，一邊帶入角色情緒唸出臺詞，一邊做戲劇動作的方式來演出；演出過程中會運用象徵性的服裝及道具，並搭配簡易的燈光和聲音效果來呈現劇本中的美學概念（見圖 10）。水交社眷村居民在欣賞完讀劇演出後，針對敘事文本的內容就給出了對水交社眷村歷史敘事相當重要的反饋。首先，對於第一幕日治時期水交社的描寫，部分水交社眷村居民認為日本神風特攻隊的淒美故事並不屬於水交社的史實，而且根據長輩們對日作戰的歷史記憶，神風特攻隊的描寫不僅與他們所認知的戰爭記憶相去甚遠，也有美化日本軍國主義侵略行為的感覺。再來，對於第二幕飛官抗日犧牲與傳承的描寫，水交社眷村居民表示這些犧牲故事雖然壯烈精彩，但並不屬於水交社眷村共有的集體記憶，他們的長輩當時並非第一線作戰的戰機飛官，而多是第二線後勤的運輸機飛官（王婉容訪談錄音，陳劭鈞，2020）。



圖 10 讀劇演出劇照：尾聲一景

藉由居民們的反饋，社區劇場敘事文本才得以進行後續的「敘事修整」，讓水交社眷村歷史敘事的面貌更加完善。如第一幕日治時期水交社的描寫刪除了原本神風特攻隊的故事，將其改為日本海軍航空隊在水交社舉行宴會，並在宴會中展

現出日本軍方奉行軍國主義的狂妄姿態。第二幕飛官抗日犧牲與傳承的描寫，王婉容經居民牽線，去拜訪了一位年事已高的運輸機飛官遺孀，訪談她當年與丈夫相識、相戀到後來遷居水交社眷村的經歷，並將這段往事改編為國共內戰時期躲避戰火的運輸機飛官偕其年輕的妻子，搭乘運輸機從大陸撤退到水交社眷村的「遷移」故事，以此取代原本飛官抗日犧牲的故事——因為對於恩情與真情的追憶，才正是大部分水交社眷村居民共有、屬於「遷移」的集體記憶（王婉容訪談錄音，陳劭鈞，2020）。

## 五、《那些煙花燦爛的歲月》編創歷程的「歷史書寫」意義

在第一階段「前置作業」的過程中，筆者認為受邀演講的水交社眷村居民除了是一般居民，同時也身兼在地文史研究者，在文史講座和田野踏查中針對水交社眷村歷史文化的不同面向，提出其主觀、客觀交融的研究心得和生命經驗，以平易近人的方式同學生分享，使他們對水交社眷村人物、生活、歷史和文化都有第一手的、脈絡化的理解，以此在水交社眷村歷史敘事的詮釋上有可以參照的對象。從歷史詩學的角度來看，水交社眷村居民透過文史講座與田野踏查，分享水交社作為空軍眷村特有的生命經驗、情感回憶，展現出「空軍眷村精神」的意識形態詮釋；另一方面，沒有經歷過眷村時代與眷村生活的年輕學子們透過文史講座和田野踏查，再加上自身對眷村的研究心得，除了承繼水交社眷村居民的集體記憶和歷史觀點外，同時也以「後來者」的身分，反思眷村之於自己和當今臺灣社會所代表的意義及感想，以此建立了一種「後眷村時代多元觀點」的意識形態詮釋。

在第二階段「社區劇場工作坊」的過程中，社區居民與學生透過共同運用口述歷史劇場和文化繪圖的理念，能夠進行深入的對話與探索，並以此篩選、建立具有共識的社區重要敘事和相關議題；再藉由文化繪圖轉化成戲劇的歷程，共同尋找出最合適的民眾美學形式和劇場美學符號，演出充滿活力與當地文化物質特性的社區故事，以此對社區的人物、人文及自然環境等，感受到認同感和歸屬感（王婉容，2019）。從歷史詩學的角度來看，筆者認為這就是社區居民與學生利用劇場美學的編創，共同將水交社眷村民眾文化美學「意義」注入到歷史敘事的一種情節編織詮釋，可以視為民眾在歷史敘事上「解放」的一種體現。

至於第三階段「從眷村口述歷史到社區劇場文本」的編創歷程，筆者認為其完整展現出「對話性美學」的精髓——藝術家以「同理心」尊重民眾的主體性。不同於社區劇場的編創大多是由在地居民或藝術家其中一方主導，《那些煙花燦爛



的歲月》劇場文本的編創是由戲劇系師生根據水交社眷村居民的口述歷史，以「規定情境」與「身體行動法」等表演體系美學來進行集體即興編創，強調對於居民口述歷史的「真實情感」以及劇場的「美學想像」之間的平衡，誠如其中一組學生導演的「導演理念」所言：

（我們）以社區居民的故事為基底，透過自身的詮釋與消化，利用劇場性的方式，呈現出原故事中較動人與較有感觸的部分，希望觀眾和社區居民能一起經歷這段水交社眷村的回憶旅程（國立臺南大學戲劇創作與應用學系，2017b：76）。

這樣的編創理念正是對話性美學中「同理心」的展現。接著「讀劇演出」作為社區劇場的預演，讓提前來觀戲的水交社眷村居民能夠對社區劇場文本內容進行反饋，促使藝術家修正不妥的敘事內容；而這種「民眾參與藝術創作」的回饋交流，正體現了對話性美學中對「民眾主體性」的尊重。

另一方面，社區劇場的編創歷程也並非一帆風順，像是學生多是出於修課理由才參與社區劇場編創，故一開始對眷村議題不是不理解、有刻板印象，不然就是沒有興趣去深入研究，抑或是水交社眷村居民一開始對社區劇場是否能書寫眷村歷史敘事抱持懷疑等，但就筆者的觀察，這些問題在編創歷程中透過「對話性美學」，都能迎刃而解。舉例來說，不少學生演員在社區劇場的演後心得中都提到：一開始對於眷村文化和那段歷史年代感覺「沒有連結」、「相距甚遠」，且故事中的眷村角色與自己「無共同點」、「無法理解」等，甚至覺得自己是為了課程被「半強迫」去學習眷村文化而提不起興趣去深入研究；不過隨著經歷田野踏查、社區劇場工作坊、社區劇場排練的洗禮，大部分的人都表示自己改變了以往對眷村的印象，理解了水交社眷村居民對於水交社眷村這座「家」的情感，同時多少對水交社眷村產生了認同感與歸屬感（國立臺南大學戲劇創作與應用學系，2019a）。另外，根據社區劇場工作坊的居民匿名問卷，活動內容的收穫和滿意度選項中「同意」和「非常同意」加起來都超過 70%，且 11 位參與居民中有 9 位願意再度參加工作坊（國立臺南大學戲劇創作與應用學系，2017b），可見居民在參與社區劇場工作坊之後，大多對社區劇場書寫眷村歷史敘事的形式充滿信心。

綜上所述，《那些煙花燦爛的歲月》的編創歷程除了參考水交社眷村相關的歷史書寫和文學創作，以及在地文史研究者的專題講座內容等客觀、主觀的書寫紀錄之外，更著重在戲劇系師生透過各種劇場美學策略和水交社眷村居民對話、交流，共同凝聚和篩選出具有共識的水交社眷村歷史敘事；這種共同編創的社區劇

場敘事文本具備統一、完整、組織化和時間順序因果關係的特性，而與原本零碎、鬆散、片斷式的民眾口述歷史有著表現上的差異。由此可見，《那些煙花燦爛的歲月》的編創歷程作為歷史書寫，透過對話性美學與歷史詩學的交融，由戲劇系師生和水交社眷村居民雙方共同協商出來水交社眷村歷史敘事，並建立起相互傾聽、持續回饋、互為主體的平等創作權力關係，最後更促進雙方對彼此產生深刻的認同感，筆者認為這正是兼顧民眾主體性和劇場美學的一種「動態」歷史書寫之實踐體現。

## 肆、《那些煙花燦爛的歲月》的展演美學： 以記憶美學「再現」眷村歷史記憶

「再現」(representation) 在文化研究的範疇中包含了「代表發聲」、「敘事表現」、「表意實踐」(signify practice) 等不同層面的意義(廖炳惠, 2003; Barker, 羅世宏譯, 2010), 且「再現」也被認為無法與物質表達分離, 必須依託於聲音、銘刻、物件、影像、書刊與電視節目等各式各樣的媒介, 在特定的社會脈絡中產製成形, 並被使用與被理解(羅世宏譯, 2010)。因此, 接下來筆者將以《那些煙花燦爛的歲月》文本中的敘事美學、角色美學, 以及舞臺上的劇場美學元素為對象, 從「記憶美學」的觀點切入, 以此論述《那些煙花燦爛的歲月》如何「再現」眷村歷史記憶。

### 一、記憶美學

美國歷史學會主席 Carl Becker (黃煜文譯, 2014) 曾把「歷史」化約為最簡要的定義, 即「對於說過與做過的事的記憶」, 且記憶更連結著人們對過去事件的回想和對未來事件的預期, 而使得歷史與人們的生活無法切割。記憶也給了人們一種與過去的可靠關係, 有一些記憶更可能是社會集體命運的投射(陳登武, 2008)。由上述可知, 民眾的記憶與他們的生活、歷史猶如形影: 映照出民眾的記憶, 民眾歷史的輪廓也就會顯現出來。由於民眾的歷史如何再現取決於他們的記憶如何再現, 因此筆者認為應該以「記憶美學」的觀點去探究《那些煙花燦爛的歲月》如何「再現」水交社眷村居民的歷史記憶。

法國哲學思想家 Gilles Deleuze 在其著作《普魯斯特與符號》(*Proust et les signes*) 中, 透過符號為主的藝術論點去解讀普魯斯特的小說《追憶似水年華》; 王婉容 (2007) 則借用了 Deleuze 的論述來建構出「記憶美學」(the aesthetics of memory)。

王婉容認為 Deleuze 以普魯斯特的《追憶似水年華》指出藝術符號透過文字藝術，從生活與回憶的符號中提煉出來，創造藝術符號的目的在於傳達「具有差異性又不斷重複的生命本質」，這就是「記憶美學」形成過程與目的之理念。換言之，「記憶美學」的意義即在於透過「將生命中的記憶符號轉化為藝術符號」而呈現「具有差異性又不斷重複的生命本質」。為了詳述記憶美學的內涵，以下筆者就以記憶美學中「記憶與生命本質之間的關係」以及「記憶符號轉化為藝術符號」兩部份依序進行闡述。

首先，Deleuze（姜宇輝譯，2008）認為記憶可以分為「自覺記憶」（voluntary memory）與「不自覺記憶」（involuntary memory）兩者。自覺記憶是「現實的當下」（現在的時間點）對「過去的當下」（過去的時間點）所進行的「重構」行為，然而時間裡的「本質」卻在重構的過程中被遺漏：因為人們很難在體驗某個事物為「當下的」，同時又把它當作「過去的」。對此，就需要不自覺記憶的幫助。不自覺記憶建立在兩種「感覺」和兩種「時刻」的「相似性」上，並把兩者的相似性指向了「同一性」：換言之，不自覺記憶「內化」了「現在感覺」和「過去感覺」之間的「差異」；此時，本質作為 Deleuze 所謂「理想性的真實」，也就「實現和體現於不自覺的回憶之中」。再來，Deleuze 認為本質（essence）是一種絕對、終極的「差異」（Difference），如普魯斯特所說，是「存在於主體核心最根本性質——內在的差異」。不過，Deleuze 同時表示這種「差異」也必須藉由「重複」（repetition）而被肯定，所以「偉大的音樂作品只能被重複拉奏，一首詩只有通過記誦才能被掌握」，才能讓我們讚嘆「既相同又不同」。由此可見，本質即是一種具有差異和重複的多重性存在。故當我們驚嘆於人類有著各式各樣生命歷程的同時，又能對他人的生命歷程產生認同，筆者認為這是因為人類的生命本質一樣是具有差異和重複的多重性存在——此即「真實」之展現。

綜上所述，筆者認為 Deleuze 所闡述「記憶與生命本質之間的關係」，其中自覺記憶可以理解為「理性意識」所驅使的記憶所進行的重構行為，不自覺記憶則可以理解為「感性潛意識」所驅使的記憶，而不自覺記憶的「內化」也就是感性潛意識的一種「共鳴」。因此在現實的時間裡，「現在的時間點」透過「理性意識」對「過去的時間點」進行重構而產生自覺記憶，但同時又經過「感性潛意識的共鳴」——也就是「不自覺記憶的內化」，找回被遺漏的「生命本質」。

而為了讓記憶更好地呈現「具有差異性又不斷重複的生命本質」，還必須經過「記憶符號轉化為藝術符號」的過程。Deleuze（姜宇輝譯，2008）在分析《追憶似水年華》時，將符號分類為世俗符號（worldly signs）、愛的符號（signs of love）、

感官符號（sensual signs）等屬於物質性層面的記憶符號，以及屬於精神性層面的藝術符號（signs of art）。Deleuze 指出藝術符號優於記憶符號的意義在於藝術在精神性層次具備了「獨特的」、「永恆的」以及「自決的」性質，而能夠使符號與意義彼此在藝術的時間裡真正合而為一，而這些優勢都是現實的時間裡記憶符號在物質性層次上所無法達成的。因此所謂的「記憶美學」，即是記憶符號透過「藝術的物質性介質」轉化為藝術符號的高層次美學歷程：當人們在現實的時間產生自覺記憶的同時，記憶符號經過不自覺記憶的內化，將過去感覺與現在感覺之間的相似性連結起來，找回現實的時間裡被遺漏的本質，最後在藝術的時間裡，以藝術符號的型態呈現出「具有差異性又不斷重複的生命本質」，同時也是「生命的真實」。

為了更具體闡述記憶美學的樣貌，筆者接下來以社區劇場工作坊的編創歷程為例，來說明記憶美學如何在編創歷程中初步展現。社區劇場工作坊一開始，水交社眷村居民進行口述歷史時大多是自覺性地挑選自己印象最深刻的人事物來回憶，也就是一種理性意識的重構行為，然而許多精彩卻難以口語表達的「感覺記憶」在口述的過程中，往往都會被居民不自覺地給遺漏掉而成為口述歷史的遺珠之憾。然而水交社眷村居民在與學生交流的過程中，透過記憶情感物件分享、社區文化地圖繪製、即興戲劇創作等編創歷程的實踐，過去時刻的感覺與工作坊當下的感覺連結在一起，許多先前被遺漏的感覺記憶逐漸被他們不自覺地表達出來：例如繪製社區文化地圖時，居民邊畫邊侃侃而談許多關於「吃」的店家歷史脈絡以及食物製作方法等細節；即興戲劇創作時，則親自下場扮演在眷村中發放物資和佈道的神父，以及騎腳踏車賣茶葉蛋的退役老兵，讓學生們得以從戲劇動作裡更進一步看見居民記憶中人物的身體美學。這些記憶加上原本的口述歷史內容，兩者共同呈現出水交社眷村居民的生命真實——也就是水交社眷村居民的記憶美學，並在工作坊的藝術時間中初步再現。因此，筆者認為記憶美學的展現應如下圖所示（見圖 11）：

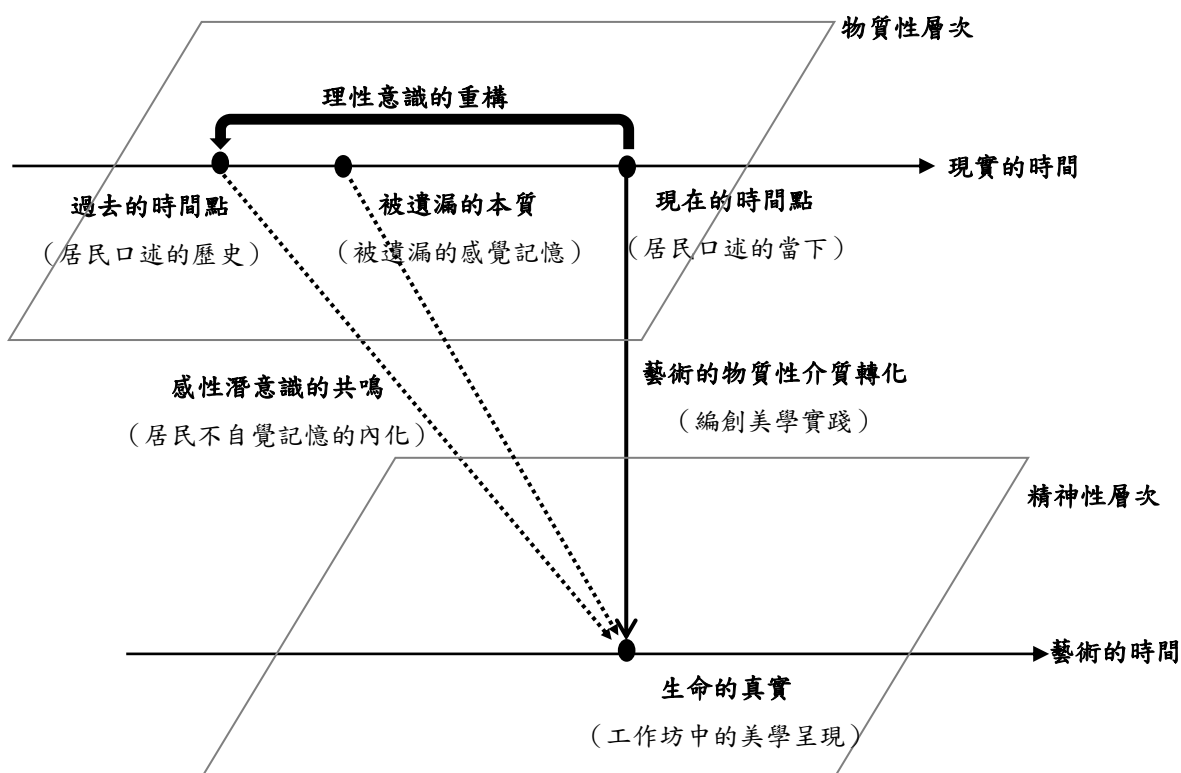


圖 11 Deleuze 「記憶美學」模型圖（以社區劇場工作坊的編創歷程為例）

由此可知，《那些煙花燦爛的歲月》的記憶美學「再現」，其意義就在於以社區劇場的「藝術時間」為媒介，運用了記憶美學中「自覺記憶」和「不自覺記憶」共構的豐富意識和潛意識之記憶符號，轉化成具現「生命本質」的藝術符號，這種「記憶符號轉化為藝術符號」的創造性轉化過程，才能呈現出水交社眷村居民「具有差異性又不斷重複的生命本質」，同時也讓擁有不同生命經驗的參與者能產生情感共鳴。接下來，筆者將以記憶美學和水交社眷村歷史敘事為主軸，闡述《那些煙花燦爛的歲月》在文本中和舞臺上所呈現的展演美學內涵。

## 二、《那些煙花燦爛的歲月》的展演美學

### （一）文本中的敘事美學與角色美學

在敘事美學上，有別於西方傳統敘事文學以因果情節和時間統一性為標準的敘事結構，《那些煙花燦爛的歲月》的敘事結構更趨近於中國傳統敘事文學的綴段性敘事結構。因此，筆者就藉由中國傳統敘事文學的「季節敘事美學」<sup>10</sup>、「說書

<sup>10</sup> 美國漢學大師浦安迪（1996）在探討中國明清文人小說的時空佈局時，指出中國傳統敘事文學擅長透過「季節交替」的描寫當作敘事的框架結構。

人美學」<sup>11</sup>以及傳統戲曲的「團圓美學」<sup>12</sup>來說明《那些煙花燦爛的歲月》的敘事美學內涵。

首先，《那些煙花燦爛的歲月》對於水交社眷村歷史敘事的安排有著「春生」、「夏長」、「秋收」、「冬藏」的四季流轉意象。春季是萬物誕生的季節，因此「春生」象徵一切人事物的開端，文本第一景到第三景所描述的故事即是水交社眷村在無情戰火下誕生與成長的經歷。夏季是萬物發展茁壯的季節，因此「夏長」象徵人事物美好的一面，文本第四景到第八景所描述的故事即是對水交社眷村韶華的追憶。秋季是農作物收成的季節，因此「秋收」象徵人事物來到了轉捩點，文本第九景到第十一景所描述的故事即是眷村族群的第二代離開眷村，眷村族群逐漸融入臺灣社會，以及老舊眷村面臨拆除、改建的命運。冬季不僅是萬物蟄伏休眠的季節，亦是農家儲藏收成、為來年做準備的季節，所以「冬藏」並不代表人事物的終結，而是象徵對未來的「預備」及「傳承」，文本中序場「團圓飯話古」和尾聲「傳承與願望」就呈現出這樣的寓意。

再來，作為《那些煙花燦爛的歲月》之轉場的每一場廚房戲中，主角范碧英指導嫁進眷村的媳婦做眷村菜時，即透過其語言和動作，以「說書人」的姿態來預示或評價每一段水交社故事所代表的重要寓意，而「指導後輩做眷村菜」本身也象徵「從中國大陸到臺灣眷村」之文化傳承及融合的眷村記憶美學意義。

最後，在《那些煙花燦爛的歲月》的敘事中，可以發現水交社眷村的人們儘管面對早年戰亂的逃難以及當代眷村拆遷的二次離散之苦，但他們往往能夠欣然接受這些種種不圓滿，視之為水交社眷村重要的集體記憶，傳達出「化不圓滿為圓滿」的「團圓美學」精神，例如在序場與尾聲裡，范碧英就點燃煙花「召喚」過去記憶的靈魂人物重回故地，使得「過去」與「現在」在同一空間中團圓，與范碧英的願望一起為水交社眷村的燦爛歲月留下「圓滿」的註解。

在角色美學上，《那些煙花燦爛的歲月》總共有四十四位角色，由四個眷村家庭以及水交社歷史記憶中的各種人物所構成，且主要是以眷村女性和軍眷的視角來訴說水交社眷村的種種往事，故《那些煙花燦爛的歲月》的角色美學就不僅只

---

<sup>11</sup> 說書人在文本中的功能又稱為「敘事干預」或「敘事介入」，藉由在敘事與敘事之間「插話」而對敘事指點佈局及預示情節發展，補充敘事的情節背景及轉折，解釋敘事中的名、物和史實，以及評價敘事中人物的道德和言行等（李玉嬌，2013）。

<sup>12</sup> 在中國傳統戲曲的美學中，「團圓」一方面代表著人們對於完整而美善之生命情境的嚮往與追求，而另一方面也能夠使人心處於平靜、和諧的狀態，藉由承認生活並不圓滿，但仍試圖運用自身的力量去爭取，盡力而為並樂在其中，反映出人們以樂觀的態度面對生活中無能為力去改變的事情（黃琬瑜，2003）。

呈現出水交社眷村居民獨特的空軍眷村精神，更多是表現出水交社眷村族群柔情的一面。以下筆者就分別以「離散」、「英雄」、「生活」、「願景」、「歷史文化」為主題來說明《那些煙花燦爛的歲月》裡各角色所演繹的記憶美學意義。

首先，水交社眷村角色面對「離散」具有樂觀團圓的精神，並生動地表現在一對眷村夫妻從大陸到臺灣的離散故事，水交社眷村拆遷的眷村第二次離散，以及眾人約定一起吃團圓飯的場景裡。再來，劇中有很重要一部份是展現水交社眷村居民心目中各式各樣的「英雄」形象，不僅包含保家衛國的前線飛官或退役老兵，同時也包含了為家庭著想的軍人丈夫以及照顧一家老小的眷村母親。此外，角色也共同展現了眷村「生活」記憶，除了刻劃早年刻苦生活的記憶，也強調面對刻苦生活所展現的族群韌性，還有軍人眷屬必須面對的生命遺憾。除了眷村生活記憶的描寫，眷村族群面對未來的「願景」也是《那些煙花燦爛的歲月》相當重要的角色美學，劇中就透過眷村女性和美國軍人結婚移居國外，臺灣本省籍女性嫁入眷村所促成的文化融合，以及「傳家寶」的傳承故事，以此傳達了眷村族群出走以追求更好的生活，把臺灣視作家鄉而希望在臺灣落地生根，還有重視家族歷史記憶的傳承等各種願景。最後，《那些煙花燦爛的歲月》也藉由不少場景和角色的塑造，再現水交社眷村特有的軍事歷史，包含二戰時期的日本海軍航空隊和民國時期的空軍雷虎小組，以及水交社眷村重要的天主教信仰和美式生活文化等。接下來，筆者將依據《那些煙花燦爛的歲月》演出的錄影資料來探討《那些煙花燦爛的歲月》在舞臺上所呈現的記憶美學（國立臺南大學戲劇創作與應用學系，2019b）。

## （二） 舞臺空間的符號意象

在《那些煙花燦爛的歲月》的舞臺空間中，筆者觀察到無論何種層次的符號意涵，全都從水交社眷村居民所認同的歷史記憶、集體記憶以及眷村生活美學而來。負責舞臺設計的李維睦老師在設計會議上就表示水交社眷村劇場空間過去作為水交社眷村居民的家屋，對水交社眷村居民而言具有強烈情感記憶的意義，故強調場景的建構應以水交社眷村居民的「家」作為舞臺空間的符號基礎概念（設計會議文字紀錄，李坤運，2019）。此外，由於水交社眷村居民無論在文史講座或是口述歷史，都相當強調水交社眷村的軍事文化歷史，還有上一代從大陸來到眷村的離散集體記憶和傳承故事，以及他們自身在水交社眷村的生活記憶——也就是說對水交社眷村居民而言，水交社眷村作為他們的「家」至少包含以上這些共同想像與認同，因此《那些煙花燦爛的歲月》的舞臺空間中許多符號意象都與這些記

憶相關。

首先，因為水交社眷村居民普遍相當重視水交社眷村的軍事文化歷史，所以日本海軍航空隊與中華民國空軍的意象在《那些煙花燦爛的歲月》的舞臺場景中都相當鮮明。飾演日本海軍航空隊的演員們身穿日本軍服，背景掛著海軍旭日旗、大東亞戰略地圖，以及畫有零式戰機與富士山的山水圖，再加上以少將為中心的飲酒及舞蹈場面，呈現出一幅日本軍官為軍事侵略行動祝賀勝利的場景，象徵著水交社眷村居民心目中日本軍隊作為軍國主義侵略者不可一世、狂妄自大的形象（見圖 12）。另一方面，演員們身穿中華民國空軍制服，背景掛上中華民國空軍的旗幟，特別是在演繹雷虎小組飛行的場景時，眾演員身穿佩掛紅白相間緞帶的藍色空軍工作服，代表凌空飛翔的戰鬥機群（見圖 13），呈現出空軍與雷虎小組凌雲壯志的場景，象徵著空軍與雷虎小組是水交社眷村居民心中永遠引以為傲的英雄們。



圖 12 日本海軍航空隊軍官們於水交社擺設祝賀勝利宴席



圖 13 象徵雷虎小組戰鬥機群編隊飛行的演出



再來，水交社眷村居民也相當珍視他們的離散集體記憶和傳承故事。上一代從大陸來到水交社眷村安居的故事，不斷在他們的口述歷史裡被提及和強調；水交社眷村居民帶來許多家族長輩所傳承的珍貴文物，才讓許多精彩的家族故事得以被發掘出來，因此離散與傳承的符號意象也不斷出現在《那些煙花燦爛的歲月》的不同記憶場景當中。例如「行李」可以說是離散記憶最明顯的符號表現，包含序場一開始角色們提著各式各樣的行李上場（見圖 14），以及第二景後半段一對眷村夫妻提著行李來到水交社眷村，象徵水交社眷村居民從不同地方來到水交社眷村的共同經驗；另外，第二景中由中性框架物件、臺車所組成的「飛機」，則代表了眾多水交社眷村居民搭乘空軍運輸機來到臺灣的集體記憶。另一方面，劇中婆婆給媳婦特別訂製的紅色旗袍，以及空軍老兵從大陸帶到臺灣的狼皮，還有眷村母親交給臺灣媳婦的訂婚手鐲，這些物品在劇中則象徵著水交社眷村居民對於水交社眷村「從認同到傳家」的重要意義。



圖 14 水交社的角色們提著各式各樣的「行李」上場

最後，水交社眷村居民在口述歷史中交代許多水交社眷村特殊的生活細節，包含了天主教會帶來的物質幫助與信仰上的支持，以及美軍顧問團帶來的生活文化影響等，因此在《那些煙花燦爛的歲月》不少場景中就呈現了許多水交社眷村的生活記憶意象。例如在第三景中就有十字架、麻布袋和物資箱所組成的天主教「教堂」，神父發放物資並同時為人們禱告的場景，象徵天主教信仰在早年水交社眷村生活中的重要地位（見圖 15）。另外，同一景中眷村小孩身上穿著以「中美合作」麵粉袋做成的衣服，手拿巧克力、彩色糖果、玻璃彈珠等從美國來的零食玩具，以及第七景水交社眷村居民到美軍俱樂部參加舞會的場景，以上不僅呈現出美軍顧問團對水交社眷村生活文化帶來的影響，也象徵美軍援助臺灣的這段歷史是水交社眷村居民心中不可磨滅的集體記憶。



圖 15 水交社眷村居民到教堂向神父領救濟物資

### （三）透過舞臺上的多元設計美學呈現出「流動的記憶與鄉愁」

從舞臺空間中的符號意象又延伸另一個命題：「如何讓水交社眷村居民記憶中的生命本質再次活現於舞臺空間的藝術時間裡？」對此，《那些煙花燦爛的歲月》的舞臺設計理念提出以「流動的記憶與鄉愁」作為表現水交社眷村居民生命歷程的重要時間美學特徵（國立臺南大學戲劇創作與應用學系，2019a）。在設計會議上，導演王婉容表示希望《那些煙花燦爛的歲月》的舞臺美學呈現能夠給人有如春、夏、秋、冬的「四季流轉」之感（設計會議文字紀錄，李坤運，2018），也就是將文本的「季節敘事美學」在舞臺空間中表現出來。因此，筆者認為《那些煙花燦爛的歲月》其中一種很重要的美學表現，即是以文本的季節敘事美學為基礎，透過舞臺場景的轉換方式，以及燈光、服裝、音樂等劇場美學元素的變化方式，呈現「流動的記憶與鄉愁」的時空流轉感覺。

《那些煙花燦爛的歲月》裡每一個敘事場景——中性框架物件所建構的「記憶場景」以及廚房為代表的「現實場景」——全都建構在活動臺車上，透過活動臺車的移動，所有場景皆如流水一般在觀眾眼前「流動」，再加上代表記憶的木製拉門背景不斷移位，與舞臺上的場景相互搭配，進而在視覺上做到猶如電影播放的流暢感。然而要做到這一點，同時還需要換景人員做好場景的調度和組裝，而《那些煙花燦爛的歲月》中的換景人員身著樸素的黑色服裝直接在觀眾面前進行換景，不帶任何情感、迅速而確實地將各場景臺車和背景的拉門做好「定位」的動作，同時也操作象徵船和飛機的臺車行進，所有過程皆呈現出一種肅穆的美感氛圍（見圖 16）。筆者認為這些換景人員可以視為時間的「擬人化」——他們是代表時間的神祇、精靈，他們不帶情感的行動所呈現出的肅穆美感，正是象徵時空流逝的神聖美感。藉由場景臺車與背景木門的「流動」以及換景人員的「行動」，

使得《那些煙花燦爛的歲月》能夠在視覺上呈現出時空流轉的感覺。



圖 16 換景人員在舞臺上旋轉廚房的臺車

另一方面,《那些煙花燦爛的歲月》更進一步透過燈光、服裝以及音樂的變化,賦予觀眾「流動不止」的感官經驗,讓「流動的記憶與鄉愁」烙印在觀眾心中。《那些煙花燦爛的歲月》的燈光設計主要以三種色調呈現:第一種是偏橘暖色調的燈光,代表日治時期水交社以及眷村第一代在大陸時期的久遠歷史;第二種是偏黃暖色調的燈光,代表水交社眷村居民記憶的時空;第三種則是暖白色調的燈光,代表現在的時空。負責燈光設計的林惠兒老師在設計理念中表示希望藉由燈光跟隨著演員的腳步和臺上景物的流動,將戲中近八十年的煙花燦爛歲月,包含角色們的艱困生活、純真美好與生離死別等,在舞臺空間中一一重現(國立臺南大學戲劇創作與應用學系,2019a)。所以《那些煙花燦爛的歲月》藉由這三種暖色調的燈光變化,使得季節敘事美學在舞臺呈現上跳脫線性時間發展的束縛,而能夠在空間中立體地流動。在角色服裝方面,負責服裝設計的曾啟庭、孫佳暄老師在設計理念中表示當時的服裝性格,女士是優雅、舒適也有俏皮、可愛,男士則是簡單、樸質,整體而言都是復古風潮的情懷,所以服裝設計也就意在讓觀眾能重返美好的優雅、復古年代(國立臺南大學戲劇創作與應用學系,2019a)。因此,儘管《那些煙花燦爛的歲月》的角色眾多,角色隨場景時序的不同也需要換上符合年代、年齡的裝扮,但整體的衣著風格卻有著共同的俏皮、優雅、樸質等美學特徵,而讓觀眾在角色的衣著變化中依然能感受到水交社眷村生活從以前到現在不變的美好風華。

最後,音樂是唯一從「聽覺」的角度賦予觀眾感官經驗的劇場美學元素,所以負責音樂設計的李光鑫老師就在設計理念中強調音樂的「時間性」,要同時讓熟悉和不熟悉當年時代氛圍的觀眾都能夠有無比深刻的感受(國立臺南大學戲劇創作與應用學系,2019a)。因此《那些煙花燦爛的歲月》的音樂設計就以大家耳熟

能詳的「時代歌曲」為主軸，再分別以「歷史文化記憶」、「生活集體記憶」、「情感集體記憶」和「遷移與離散的集體記憶」的概念去創作配樂，以歌曲和配樂共同呈現出水交社眷村的軍事歷史文化記憶，眷村共有的日常生活集體記憶和文化融合記憶，水交社眷村族群重要的情感時刻，以及水交社眷村族群看待遷移、離散的情感和願景等。這些時代歌曲、創作配樂自始至終都與敘事場景相互輝映，適時「再現」於敘事場景而與角色們的話語一同「流動」在舞臺空間裡，也就能夠將水交社眷村的「記憶與鄉愁」進一步刻印在觀眾心中。

### 三、《那些煙花燦爛的歲月》展演美學的「歷史再現」意義

綜上所述，《那些煙花燦爛的歲月》的展演美學作為歷史再現，筆者認為其實正是一種「以記憶美學讓『虛構』的歷史敘事再現出『真實』的歷史記憶」的實踐體現。在歷史詩學中，Hayden White 指出歷史學家 Ranke 以「喜劇」的情節編織來書寫歷史，說明西方的歷史書寫依循了西方詩學而具有因果情節和時間統一性為標準的敘事結構；然而從《那些煙花燦爛的歲月》文本的敘事美學來看，則可以發現水交社眷村居民對於水交社眷村歷史的情節編織詮釋並不同於西方詩學的傳統，而是屬於中國傳統敘事文學的美學範疇：以看待「季節流轉」的平常心去回憶那段如煙花般燦爛的歲月，而又以「團圓」的樂觀精神去訴說那段歲月的美好與遺憾。此外，不同於歷史學家以「保守主義」等政治取向意識形態來書寫歷史，《那些煙花燦爛的歲月》文本中每一位角色都蘊含著眷村居民對於眷村歷史、生活記憶所抱持的深厚情懷：無論是面對離散的樂觀精神，對於眷村英雄的不同詮釋，刻骨銘心的眷村生活記憶，眷村族群的各種願景，還是水交社特色的歷史文化等，透過《那些煙花燦爛的歲月》的角色美學，皆展現出「多元文化主義」的文化取向意識形態詮釋，不僅讓人們得以重溫水交社眷村歷史記憶的歲月風華，也表現出眷村族群共有的生命本質。

在舞臺的美學呈現上，《那些煙花燦爛的歲月》不論是以符號意象來表達情感濃厚的歷史記憶，還是透過「流動」的劇場美學手法表現水交社眷村如四季一般的時空流轉，全都栩栩如生地「歷史再現」了水交社眷村居民重要的生命經驗、歷史記憶和眷村美學。從眷村族群經歷離散、安居又再次離散的生命經驗，再到眷村居民對於眷村遺址成為歷史文化園區的「樂觀其成」，還有他們希望把眷村曾經有過的美好傳達給大眾的願景，這些鮮為人知的「史實」都在《那些煙花燦爛的歲月》的舞臺上成為了「真實」，讓原本不熟悉水交社眷村風華的觀眾能夠產生情感共鳴，而在記憶美學所強調的藝術時間裡，和水交社眷村居民一同擁有、重

溫了「那些煙花燦爛的歲月」。

## 伍、結語

透過上述對於水交社眷村社區劇場《那些煙花燦爛的歲月》的編創歷程和展演美學之初步探討，筆者認為社區劇場作為「民眾歷史敘事」的實踐方法，即是民眾從美學和史學兩方面獲得「賦權」(empowerment)的過程與展現，實現「以民眾美學來書寫和再現民眾歷史」的權力。

在美學的賦權上，社區劇場的編創歷程賦予了民眾盡情表述、平等交流與回饋的權力，讓民眾——無論是水交社眷村居民還是戲劇系學生，得以建立起相互信賴的藝術夥伴關係，以此共同凝聚和篩選出具有共識的水交社眷村歷史敘事，並在社區劇場的展演美學中，完整地呈現和傳承下去。其次，民眾藉由記憶美學，也被賦予了把各種的情感記憶轉化為永恆藝術的權力。無論是文本上的展現——如敘事美學和角色美學，還是在舞臺上的呈現，都讓眷村居民曾經擁有的美好時光以及眷村族群歷史記憶的情懷——像是離散經驗與流動的鄉愁——能夠被轉化為永恆的藝術符號，並賦予其美學意義，同時也與觀眾在彼此生命本質上產生情感的共鳴。

在史學的賦權上，社區劇場的編創歷程作為一種「動態」歷史書寫形式，讓民眾——無論是水交社眷村居民還是戲劇系學生，都被賦予了「藝術詮釋歷史」的學習權力。對水交社眷村居民而言，透過社區劇場工作坊裡口述歷史劇場和文化繪圖的理念，與學生一起即興戲劇創作的過程，以及欣賞讀劇演出後的座談回饋，居民們大多樂於體驗並認同水交社眷村歷史敘事的劇場美學化；對戲劇系學生而言，居民的生命經驗、情感記憶和民眾美學等民眾歷史文化記憶的元素，則藉由集體即興編創和讀劇演出的劇場編創美學，成為一種「劇場美學結合史學」的學習歷程。在社區劇場的展演美學中，藉由劇場文本與劇場舞臺的表現，民眾得以不同於歷史學家的視角，展現出「多元包容」的歷史敘事詮釋權力。

## 參考文獻

### 一、中文文獻

- 丁凡（譯）（2012）。**劇場人類學辭典：表演者的秘藝**（原作者：Eugenio Barba, Nicola Savarese）。臺北：書林。（原著出版年：1991）
- 王志弘、李根芳（譯）（2003）。**文化理論詞彙**（原作者：Peter Brooker）。臺北：巨流圖書。（原著出版年：1999）
- 王婉容（2007）。老人劇場的記憶詩學與劇場美學——以歡喜扮戲團的演出為例。國立臺南大學戲劇創作與應用學系（編），「2007 應用戲劇／劇場國際研討會——跨越文化的對談」大會手冊，201-213，臺南：國立臺南大學。
- 王婉容（2019）。**社區劇場的亞洲展演：社區藝術全球在地化的社會意義與多元新貌**。臺北：洪葉文化。
- 江政寬（譯）（2000）。**後現代歷史學：從卡耳和艾爾頓到羅遜與懷特**（原作者：Keith Jenkins）。臺北：麥田。（原著出版年：1995）
- 吳瑪俐、謝明學、梁錦鑿（譯）（2006）。**對話性創作：現代藝術中的社群與溝通**（原作者：Grant H. Kester）。臺北：遠流。（原著出版年：2004）
- 李玉嬌（2013）。由敘事解析《兒女英雄傳》中「插話」之作用與意義。**東吳中文線上學術論文**，22，63-84。
- 李紀祥（2001）。**時間·歷史·敘事：史學傳統與歷史理論再思**。臺北：麥田。
- 姜宇輝（譯）（2008）。**普魯斯特與符號**（原作者：Gilles Deleuze）。上海：上海譯文。（原著出版年：1964）
- 浦安迪（1996）。**中國敘事學**。北京：北京大學。
- 陳板主編（1998）。**大家來寫村史——民眾參與式社區史操作手冊**。臺北：唐山。
- 陳登武（2008）。**歷史與人生**。臺北：三民。
- 陳碧琳（2001）。**90年代台灣公共藝術之研究**。未出版碩士論文，南華大學環境與藝術研究所。
- 陳憶如（2007）。**口述歷史劇場策略運用在國中表演藝術課程於情感同理與分享之行動研究**。未出版碩士論文，國立臺南大學戲劇創作與應用學系碩士班。
- 黃琬瑜（2003）。**元雜劇命題材研究**。未出版碩士論文，逢甲大學中國文學研

究所。

黃煜文（譯）（2014）。每個人都是他自己的史家（原作者：Carl L. Becker）。○

**歷史臺灣**，8，153-166。（原文出版年：1931）

董維琇（2019）。**美學逆襲：當代藝術的社會實踐**。臺北：藝術家。

頑石劇團（1999）。依舊桃花源——記台中縣東海村村史寫作計畫前後。吳密察、陳板、楊長鎮（編），**村史運動的萌芽**（58-67）。臺北：唐山。

廖炳惠（2003）。**關鍵詞 200：文學與批評研究的通用辭彙編**。臺北：麥田。

劉世安（譯）（1999）。**史元：十九世紀歐洲的歷史意象**（原作者：Hayden White）。臺北：麥田。（原著出版年：1973）

羅世宏（譯）（2010）。**文化研究：理論與實踐**（原作者：Chris Barker）。臺北：五南圖書。

## 二、英文文獻

Jenkins, K. (1995). *On "What is History?": From Carr and Elton to Rorty and White*. London ; New York : Routledge.

## 三、影音資料

109 級戲劇系學生（2018）。課程大綱、學生心得、小組研究報告。2018 年社區劇場課程資料。筆者自藏，高雄市。

國立臺南大學戲劇創作與應用學系主編（2017a）。水交社口述歷史珍藏冊。未出版。

國立臺南大學戲劇創作與應用學系主編（2017b）。水交社讀劇展結案報告。未出版。

國立臺南大學戲劇創作與應用學系主編（2018）。社區劇場課程結案報告。未出版。

國立臺南大學戲劇創作與應用學系主編（2019a）。《那些煙花燦爛的歲月》劇場展演結案報告。未出版。

國立臺南大學戲劇創作與應用學系主編（2019b）。《那些煙花燦爛的歲月》劇場展演【錄影資料】。未出版。

李坤運（2018 年 12 月 13 日）。第二次設計會議文字紀錄。《那些煙花燦爛的歲月》劇場設計團隊內部資料。筆者自藏，高雄市。

李坤運（2019 年 1 月 3 日）。第三次設計會議文字紀錄。《那些煙花燦爛的歲月》劇場設計團隊內部資料。筆者自藏，高雄市。

陳劭鈞（2020年10月26日）。王婉容訪談【錄音】。筆者錄音紀錄，高雄市。

#### 四、網站資料

客家電視臺（2017年12月27日）。幕後有藝思 EP12：應用劇場【Youtube 影音資料】。取自 <https://www.youtube.com/watch?v=DUZsHKvCzTg>



# 東方神話與戲劇教育融合：以《山海經》改編新神話 〈山海米肉粽〉戲劇教育「全人」課程為例

蘇嘉莉

深圳騎士教育戲劇教師

## 摘 要

懷揣著對全人教育目標之關注，研究者從對中華神話源頭及戲劇教育發源國之課程形態的文獻研讀開始，並通過三大循環、四小循環檢證的行動研究，對《山海經》戲劇教育課程展開一系列研究與探索，包括：《山海經》作為東方神話及文學之源頭文本作為「前文本」(pre-text)運用於國小三年級戲劇教育課程相對優化的方式為何？《山海經》作為「前文本」(pre-text)的國小三年級戲劇教育課程模式可以有哪些？該課程在實際課程運作層面上對兒童的「全人教育」目標實現之作用為何？研究發現，《山海經》作為東方神話及文學之源頭文本，被改編為新神話文本〈山海米肉粽〉後成為混合式戲劇教育模式課程之「前文本」運用於國小三年級，存在實現至少九項與《十二年國民基本教育課程綱要總綱》之「全人教育」出發點及培養學生核心素養目標相關的課程效能之可能性，包括在專注度、想像力、創造力、互助合作、劇場禮儀等社會性學習、戲劇創作等美感能力、促進語言表達、肢體表現、文本閱讀，建立學生對神話故事和人物的濃烈興趣，使學生深入了解和記憶相關神話人物及其故事，並能通過課程從這些古老的神話元素中汲取到現代兒童所需要的精神支持和成長力量等方面。

關鍵字：東方神話、「創造性戲劇」、混合式戲劇教育課程模式、全人教育、《山海經》改編新神話

# **Combination of Eastern Mythology and Drama Education: Shanghaijing Drama Education Holistic Course Action Research as an Example**

Jia-li Su

Teacher of Shenzhen Kids Drama

## **Abstract**

With a concern for the construction of the goal of " Holistic Education", the author started from the study of the literature on the origin of Chinese mythology and the form of the curriculum in America where drama education originated and searched for Shanghaijing. In addition, the author launched a series of studies and explorations on the drama education curriculum of Shanghaijing, the source document of the oriental mythology, through the action research of three major and four minor cycles of verification, including: How can Shanghaijing be used as a "Pre-text" in the Primary 3 drama education curriculum in a relatively optimal way? What is the role of the drama education curriculum of Primary 3 in the elementary school education, which uses texts related to Shanghaijing as pre-texts, to achieve the goal of "Holistic Education" for children in terms of the actual curriculum operation? The study found that Shanghaijing was adapted into a new mythological text " Shanhaimirouzong" which was later applied as a " Pre-text" for the hybrid drama education model curriculum in Grade 3 of the elementary school education. It is possible to achieve at least nine curricular effects related to the " Holistic Education" starting point of Curriculum Guidelines of 12-year Basic Education and the goal of developing students' core literacy. This includes a multiple of positive effects: in the areas of concentration, imagination, creativity, mutual cooperation, social learning such as theater etiquette, aesthetic abilities such as theater creation, and the promotion of verbal expression, physical expression, text reading, building students' strong interest in mythological stories and characters, enabling them to understand and remember relevant mythological characters and their stories deeply while drawing from these ancient mythological elements through the curriculum to provide the spiritual support and growing power that modern children need.

**Keywords: Eastern mythology, Creative drama, Hybrid drama education**

**approach, Holistic education, New-myth adapted from shanghaijing**

## 壹、前言與研究動機

回顧戲劇教育在二千年前後，隨著舊課綱課程改革以表演藝術課程形態進入臺灣基礎教育正式課程的歷程，與其課程內涵與功能不僅符合、而且可能幫助教育改革、實現「全人教育」、培養學生核心素養的因素息息相關。舊課綱藝術與人文學習領域之內容要點與能力指標系依照「藝術教育法」及「總綱綱要」之精神研訂，即「教育重點不在於培養專業理論、技能、研究與創作人才，而是在培養一個人格健全的國民與世界公民。」（張曉華，2004：352，365）但研究者自2016年至2018年在臺三年間，曾利用參訪、觀課、協同合作授課等機會與臺灣教師就「戲劇課教什麼」之問題展開非結構性調查，口頭詢問臺灣幼兒園4所、國小4所、國中1所、高中職2所、大學2所、校外課堂2處教師15人，其中13位教師答案為：「教戲劇表演」。一定程度上反映戲劇教育從理念課程層面落到運作課程層面過程中，學習重點存在從「全人教育」內涵轉移至「戲劇藝術本質」內涵的傾向。即張曉華早在2004年發表之論文〈表演藝術戲劇教學在國民教育十大基本能力上的教育功能〉中所呼籲須注意的問題，至2016-2018年間仍較普遍地存在。（張曉華，2004：29-38）戲劇教育與教育改革之間的關係似乎在逐漸淡化，作為從大陸來臺取經的研究者，內心不禁產生「為什麼」之餘，亦想知道如何才能幫助扭轉局面，以幫助表演藝術教師、教育同儕理解及貫徹戲劇教育作為一般教育之功能，即培養兒童綜合全面地發展「核心素養及奠定基本學力，並具備通識應用能力」？

### 一、研究背景

#### （一）東亞地區當代教育危機與困境

第一，唯分數論及升學主義下學生學業壓力過大、低成就感與低自我認同危機。對臺灣學生身心發展危機的問題，劉玉玲指出：「傳統以考試取材的教育體系已衍生無數積重難返的結構性障礙。」而造成危機的主要原因是在「考試決定」教育觀和價值觀的影響下，被標籤化的學業低成就感學生更加缺乏必要的關注與成功經驗（劉玉玲，2015：260）可以說，以分數為中心，以升學為目標，以考試決定輸贏的教育環境造成相當一部分學生無法建立良好的自我意識、自我概念到自尊，低下的自我成就感為這群「面臨教育失敗危機」的「危機學生」構成了誘發「自我」、「社會交往」與「認知發展」間惡性交互循環的重要因素。這樣的局面在東亞、尤其是曾受科舉文化影響下之中華文化圈內之國家和地區，普遍存在。其中中國大陸更表現為「應試教育」與「素質教育」前後長達三十多年之久的博弈，即使有著政

府歷年關於「減輕學業負擔」政策的指導，但越減越烈的「應試教育」仍然持續至今，比起過往甚至有過之而無不及，以規模空前的補習教育和超前教育為當代表現。置身於「劇場效應」般的「應試教育」的畸形教育旋渦中，校長、老師、學生和家長，就如在劇場中的觀眾，由於前排的人站起來看戲，後面的人不得不踮起腳尖、甚至站到椅子上以高於前排觀眾的視線才能保證看得成戲。「應試教育」中，所有人都深怕輸在起跑線上，教育焦慮使大部分人不得不參與超前教育兼應試教育的「賽跑」，分數越來越貶值，各級學校甚至補習機構用於挑選高分生源的考題越來越刁鑽，學生的學業負擔越來越重，目標卻離育人的本質越來越遠。

第二，家庭因素引發學生成長危機。與西方發達國家的工業化、都市化與信息化進程長達數百年不同，東亞地區的工業化、都市化與信息化進程集中在上世紀 60 年代至今的半個世紀間。終於紛紛走出殖民陰影的東亞國家和地區，普遍步履急促地走在追趕西方發達國家的道路上，社會形態、人們的生活觀念、家庭觀念與婚姻觀念在工業化、都市化与信息化的影響下，均發生著巨大的變化。社會巨變所導致的一系列變化，例如：不斷走高的離婚率，父母雙方均須工作的雙職工核心家庭取代主幹家庭的結構，成年人工作與生活越來越忙碌，工作流動導致更頻繁的家庭遷徙……這些都是家庭層面上導致學生發生成長危機的因素（劉玉玲，2015：261）。

第三，以學科為中心的課程取向產生負面影響。從東亞地區上世紀末以來的教育改革趨勢上看，國家與地區宏觀教育政策從「以學科中心」逐步轉向「以學習者為中心」的課程取向，例如：無論臺灣的新課綱還是舊課綱都強調全人教育的目標和課程的統整性，中國大陸的《中國學生發展核心素養》倡導以培養全面發展的人為教育核心目標的核心素養體系，香港的教育政策則在通識課程、藝術教育上著力。然而在正式課程和運作課程層面，臺灣、中國大陸、香港、澳門的教學現場仍難擺脫以學科分科進行教學的實務狀態（黃雅穗，2013：17）。黃雅穗指出，以學科為中心的課程取向成為主流是源於二次世界大戰及 1960 年代以來美蘇太空軍備競賽對工業發展、知識專門化與深度的強調與重視。該取向雖然對工業發展與科技進步具有推動作用，但是也帶來一系列問題，例如：知識被人為的科目劃分切割得支離破碎，學習者因此也無法獲得統整的知識與經驗，使得學生在分割的學科中的所學無法連結舊知識，無法連結其他學科的知識，無法連結自身的經驗，更無法連結真實的生活情境，導致學生在學校階段所學習到的零碎的學科知識與解決真實問題能力脫節；該課程取向常以學科目標為主，往往追求課程績效和標準化測驗、考試的高分數（黃雅穗，2013：15-16），因此也是唯分數論及升學主義下學生學業壓力、低成就感與低自我認同危機的重要因素之一。

第四，通過遊戲幫助想像力、創造力、社會性學習支持條件不足。從兒童發展規律可知，包括認知、語言、情緒、身體、創造力、自我發展、社會交往等在內的兒童身心發展各方面，遊戲課程均能起到重要的良性促進作用（葉平枝、楊寧譯，2012：39-47）。但在以學科為中心的課程取向慣性的指導下，「遊戲」在小學以上階段教育中的地位與作用被嚴重低估與忽視。縱觀臺灣、中國大陸、香港、澳門小學以上至基礎教育學制中，普遍缺乏遊戲的位置，最容易容納遊戲化課程之「綜合活動課」在臺灣、中國大陸、香港、澳門普遍屬於最易被擠佔課時的「彈性課程」。直接導致兒童及青少年在想像力、創造力及社會性學習等方面的學習與發展需求缺乏必要的課程支持。

第五，媒介威脅。尼爾·波茲曼（Neil Postman）的《童年的消逝》分析指出：「童年」概念的產生及其「消逝」的趨勢與印刷媒介的興起與衰落直接相關，印刷與排版既為更大範圍的人群賦予文化權，又使讀寫能力成為區分成年人與兒童的分界線。然而隨著以電視為代表的電子圖像媒介的興起，成年人與兒童之間的信息獲取權日趨扁平化。在美國，裹挾著色情與暴力的電視節目以圖像化、戲劇化、故事化、碎片化的方式無差別地對成人和兒童全天候免費轟炸。電視節目與廣告的圖像化敘事屬性使得兒童沒有信息接收門檻，兩個群體間的分界線正在以兒童成人化和成人兒童化的趨勢快速消解。首先是親子口述故事的傳統、兒童自發性地進行遊戲及學校教授內容在兒童心中的地位被大眾媒介中聲色犬馬的內容所取代，隨之而來的是兒童的性早熟、急速攀升的兒童與青少年犯罪率、離家出走等危機，還有兒童好奇心、童真及想像力的失落。可以說，弗里德里希·福祿貝爾（Friedrich Flubel）、約翰·裴斯泰洛齊（John Pestalozzi）、瑪利亞·蒙特梭利（Maria Montessori）、皮亞傑、阿諾德·格賽爾（Arnold Gesell）和 A·S·尼爾（A. S. Neil）等教育哲學家承襲自讓·盧梭（Jean-Jacques Rousseau）的對兒童的心理狀態不同於成年人的信念，和以此為基礎建立起來的根據兒童階段性發展特征給予兒童適性培育的現代教育理念與理想，受到大眾媒介極大的衝擊。家庭和學校是維繫成人權威的兩股重要力量，由於離婚率的逐年攀升，家庭也在時代的巨變下受到顛覆；習慣了以知識傳授為目標的學校及其教職員工亦因信息大爆炸而對學校應該教什麼、甚至對學校存在的價值是什麼感到迷茫。（吳燕廷譯，2015：III，197-199）20世紀下半頁是美國文化強勢影響全球的半個世紀，波茲曼所描繪的近50年前出現在美國的「童年消逝」的景象，在計算機及互聯網科技所帶來的信息化浪潮的加強下，「童年消逝」現象在今天的東亞地區，有過之而無不及。在科技深刻改變包含教育在內的人類生活的大背景下，東亞國家與地區如何吸取西方國家的經驗教訓，如何從在地文

化與教育基因中找尋有用資源，當地教育又如何發揮其守護童年的作用，讓科技發展為人服務，而不是反其道而行之，是東亞地區當代教育面臨的重大難題。

## （二）全人教育

鑒於當代臺灣及其所在之東亞地區面臨的學生成長危機與困境，臺灣乃至東亞均需要引入一種更為整體、綜合的教育哲學，用以平衡科技掛帥所導致的強調分析、精熟的原子論教育哲學，全人教育正是順應這樣的時代需求應運而生的一種課程理念。

根據全人教育先驅之一約翰·米勒（John P. Miller）的梳理，從哲學上看，全人教育是實用主義及整全論對原子論過分分割世界之局限性的反撥在教育領域的體現，這樣的哲學傳統在东西方文化中都能溯源。教育思潮脈絡上，全人教育沿襲盧梭、裴斯塔洛齊、福祿貝爾、蒙特梭利、托爾斯泰、魯道夫·斯坦納、杜威、尼爾等人本主義教育家「尊重兒童的天性」和雖表述方式不一但大致意思較為統一的「以兒童為中心」之教育精神與主張。（張淑美等譯，2009：25-47、105-123）

杜威反對把課程分門別類、設計成整齊劃一的内容和教材，好讓按年齡編班的孩子靜聽這些統一的内容。他提出一種以「重心的轉移」為内容的教育變革，這場變革把過往在兒童以外的（要麼在老師，要麼在教科書或其他任何地方，「惟獨不在兒童自己的直接本能和活動」）重心轉移到兒童上。

兒童變成了太陽，教育的各種措施圍繞著這個中心旋轉，兒童是中心，教育的各種措施圍繞著他們而組織起來。（趙祥麟、任鐘印、吳志宏譯，2005：41）

杜威認為，「教育就是負責『引出』」。因此，學校和教師該做的應該是：激發兒童的好奇心與興趣，使他們在好奇心與興趣的推動下探索、實踐、行動，去做他們感興趣之事，教師只需要抓住兒童需要指導的時機進行引導或提供指導，使兒童學習的過程從過往被動吸收知識的方式轉化為主動獲得、創造經驗與知識的方式，從而保持兒童的個體主體性與整體性，兒童並非被動吸收的機器。在杜威的實驗學校裡，學生得以了解社區、社會，自己動手探索、嘗試參與社會工作、生活，在做中學。（趙祥麟等譯，2005：42）以兒童（學習者）自身作為主體進行連貫的實踐與行動，建構其自身的經驗、知識與創造力。雖然他並未明確為其教育主張命名為「全人教育」，但其注重兒童學習之主體性、整體性、關聯性與一貫性等理念均與二十世紀後期漸成體系的全人教育課程理念交集甚多。

二十世紀八十年代以來由加德納提出的多元智能理論顛覆了以 IQ 測試為核心的傳統教育觀念，把以語言和數理邏輯為核心的傳統智力理論擴展到包括：語言、音樂、數理邏輯、空間、身體動覺、內省、人際關係、大自然博物、存在等多元智能理論時代。由於遺傳及後天所受教育的原因，每位兒童身上具有不同的智能組合，因此加德納多元智能理論延伸出來的教育學運用非常注重因材施教，以藝術教育為手段，促進兒童多元智能發展。因此多元智能理論在智能研究層面肯定了以藝術教育為手段、以兒童為中心、促進兒童多元全面發展的重要性，對全球各國教育改革影響深遠，也與各國「全人教育」之定義，例如臺灣教育部對「全人教育」的詞條定義之精神高度吻合。

以米勒為先驅的全人教育教師社群所發展出來的全人課程理論強調「關係」與「關聯」，包含直觀的關聯、身體與心智的關聯、科目的關聯、社群的關聯、與地球的關聯、與真我的關聯。而通過律動、舞蹈、戲劇/即興演出等課程活動，藉由對文學、故事、神話文本的閱讀和學習與創造性寫作等課程內容，以比喻教學、引導心像與視覺想像等教學方法，全人課程得以達成前文所述之各個面向的「關聯」，從而培育更多全面發展的、身心健康的、有靈魂和有活力的地球公民。（張淑美等譯，2009：127）

本研究之「全人教育」主要以教育部教育雲網站對「全人教育」詞條之定義為內涵的同時，兼顧融合了杜威，加德納和以米勒為先驅的全人教育教師社群所發展出來的全人課程理論為核心課程理論。

## 二、研究動機

在上述問題與背景之驅動下，研究者懷揣著對本土化戲劇教育課程建構及其全人教育目標之關注，對中華地區之本土化文本展開尋索。神話作為一種追問人生終極問題的幻想性文本，首先進入研究者的文本選擇範圍。中日兩國兒童文學學者大多沿用松村武雄對神話之定義，以「神話」指代原始先民所創造的幻想故事。林良（2011）在其兒童文學創作理論專著《淺語的藝術》中提到：「神話是人類傑出的『想像活動』的遺產。」因此，神話大多與神、創世、人類的來源，或有神性的人和動植物有關。與兒童的「如果……怎麼辦？」的提問是其可能性思維萌發的證據類似，「神話」正是世界各地原始先民可能性思維萌發的證據，是他們幻想行為、想像力與創造性潛能發展的成果。可以說，每位兒童在童年期樂此不疲的自發性戲劇遊戲和運用想像和幻想來試圖探究世界和「我」的來源這個行為，與世界各地的原始先民在人類童年期運用想像和幻想來試圖解釋世界和人類來源的心理發生機



制極為相似。區別在於，作為人類各民族經年累月積累下來的「神話」所涵蓋的主題必然會比作為個體的兒童的想像、幻想與扮演的主題廣泛得多，當中也包含了很多屬於成年生活的主題。那麼，如果從這些傑出的神話遺產中選取適合兒童閱讀或體驗的主題，第一方面將能為兒童創設發揮想像力和幻想空間的「如果……怎麼辦？」的心理環境。第二方面在某種程度上在兒童最需要時期（童年期）為他們提供了汲取各民族原始先民想像遺產和人生智慧的寶貴機會。第三方面，神話對「治療」現代人的「關係喪失病」上所起到的作用，受益者也包括兒童人群，即：神話也同樣可以療愈現代兒童身上的「關係喪失病」。進而某種程度上解決「東亞地區當代教育危機與困境」。

通過探尋適合與戲劇教育進行融合的東方神話文本，找到它們與戲劇教育課程融合的適切方式，並對融合後之課程展開課程實踐與「全人教育」作用之研究與分析是研究者的研究動機。因此，自 2017 年 12 月至 2018 年 12 月間，研究者展開了一項圍繞東方神話與戲劇教育的融合的課程行動研究（以下簡稱「本研究」）。通過本研究，研究者試圖回應當代臺灣社會「全人教育」之需求與趨勢，以幫助表演藝術教師、教育同儕理解及貫徹戲劇教育作為一般教育之功能，即培養兒童綜合全面地發展「核心素養及奠定基本學力，並具備通識應用能力」，亦助力兒童更多地認識、傳承本民族文化，理解並尊重周邊及世界各地的族群與文化，培養平等多元的文化視角。

## 貳、研究目的與研究問題

基於前文所述之研究動機，研究者在尋索中華地區之本土化神話文本過程中找到《山海經》，這部作為中華上古神話源頭性文本，也是東方神話中具有代表性的文本，形成研究目的、發現研究問題如下：

### 一、研究目的

本研究旨在探討以《山海經》相關文本作為戲劇教育課程之前文本並建構課程的可能性，釐清戲劇教育發源國之戲劇教育課程形態及特徵，探索以《山海經》相關前文本與能適切回應當代臺灣社會之教育需求、趨勢和兒童成長之重要問題的戲劇教育課程之融合方式，建構以《山海經》相關文本為前文本的戲劇教育課程用於國小三年級正式課堂，並在課程的執行與循環檢視中觀察其在助力「全人教育」之作用與效能。

## 二、研究問題之發現

在本研究「為準備採取行動而研究」部分，研究者分別對東方神話之源頭文本《山海經》及其相關戲劇教育課程前文本資源和臺灣戲劇教育之源頭——美國戲劇教育課程進行內容分析和論述分析，通過文獻閱讀、多種資料交互驗證、修正研究問題，研究者展開本研究之「為準備採取行動而研究」及「在行動中研究」兩大階段的過程中，發現如下三個實務問題：

### （一）《山海經》原古文及其兒童文學改編作品與戲劇教育課程融合之適切性問題

從對影響臺灣戲劇教育至深的美國戲劇教育課程相關課程文獻的進行內容分析可知，美國二十世紀以來的戲劇教育課程發展均以溫妮佛·伍爾德(Winifred Ward)所開創之「創造性戲劇」課程形態為基礎。「創造性戲劇」也被稱為「線性戲劇」(linear drama)，與「過程導向的戲劇」(process-oriented drama，有時也被簡稱為 process drama「過程戲劇」或 holistic drama「全面直觀式」)並稱為這兩大基礎方法(Water et al, 2015, p.28)。由於是在教與學語境下的「戲劇」，因此，「線性戲劇」與「過程導向的戲劇」實乃戲劇教育兩大基礎性課程組織形式，為使翻譯名詞更接近原文內涵和便於記憶，筆者後文稱兩者為「線性戲劇(linear drama)教育課程模式」和「全面直觀的戲劇(holistic drama)教育課程模式」。從歷史的角度看，線性戲劇教育課程模式和全面直觀的戲劇教育課程模式分別起源於美、英。美國「創造性戲劇」課程的主體內容是包裹故事以戲劇外衣的故事戲劇化(story dramatize)活動。所以，臺灣戲劇教育之源頭形態——「創造性戲劇」課程(即「線性戲劇教育課程模式」)對故事或兒童文學前文本依賴性較大。

但是，以文言文寫就的《山海經》原本存在一定現代教育適應性問題，例如：學生聽不懂，或神話中充斥著眾神的「離譜行為」而像是「一貼劇烈的猛藥」(林詠純譯，2018：38)，有功能顯著的積極一面，也有容易因難以控制「劑量」而引發副作用的消極一面；同時，適合直接運用於國小三年級線性戲劇教育課程的《山海經》現代兒童文學改編作品也極其缺乏。研究者使用「開卷 Smart 資料查詢分析系統」，以「山海」為關鍵詞，搜尋出自 2013 年起尚在市場發行或新發行的與《山海經》相關的出版物 500 種，分為教輔教材、科技、少兒、社科、生活休閒、文藝、語言七大分類，其中教輔教材和少兒類合共 119 種，文藝和語言類合共 98 種；加上臺灣出版的相關作品 10 種。從 227 種《山海經》相關出版物中發現對兒童年齡層(0-15 歲)適讀之兒童文學作品(撇除古譯今類作品、目標讀者為成人之文學、

學術類著作、科普、地理等知識傳播類教輔作品) 8 部, 分別為:《妖怪小學 1 誰來報到?》(林世仁, 2015)、《新說山海經》(張錦江等, 2017)、《山海經童話》(蘆鳴, 2016)、《迷失山海之尋找》(彭彭, 2016)、《童話山海經》(蕭袤, 2017)、《山海經新傳說》(薛濤, 2016)、《童話山海經》(林一葦, 2016)、《寫給孩子的山海經》(竹馬書坊, 2017)。

如果以被譽為兒童文學創作「聖經」的《淺語的藝術》(林良, 2011)「優秀兒童文學作品的衡量標準」(即:可感程度、兒童語言風格符合程度、正面暗示的運用得當程度、故事的趣味程度、想像力的豐富程度、思想的教育意義與獨特程度等六大標準), 再加上「故事單元長度」、「完整故事長度」及「適讀年齡層」三個維度加以檢視上述 8 部《山海經》現代兒童文學改編作品作為線性戲劇教育課程前文本之適合程度, 幾乎沒有一本適合直接運用於國小三年級戲劇教育課程。

## (二) 怎樣的戲劇教育課程形態較貼合當代臺灣社會「全人教育」之需求與趨勢?

鑒於當代臺灣乃至整個東亞地區普遍存在前文所述之共同教育危機與困境現狀, 唯分數論及升學主義下學生學業壓力大、成就感低與自我認同程度低。國小三年級兒童年齡為 9 歲, 正處於學齡期(6 歲-12 歲)的中間階段, 友誼對該階段兒童發展非常重要, 主要體現在為兒童的社會性發展提供獨特的機會上, 包括交往技能、協作技能、同理心、自信心、面對孤獨和壓力的能力、解決衝突、建立和維持信任、建立親密關係等方面上。反之缺乏朋友或缺乏交友等社交技能的兒童將面臨各種身心困境與危機。而小組學習、角色扮演練習社會問題解決的技能與合作活動和遊戲都是幫助兒童發展社會交往技能、合作互動、學習建立和維持友誼關係的重要手段(鄒曉燕等譯, 2009: 290、305)。但在校園運作課程中, 通過遊戲幫助想像力、創造力、社會性學習的支持條件卻又極為不足。

戲劇教育在二千年前後隨著舊課綱課程改革以表演藝術課程形態進入臺灣基礎教育正式課程與其課程內涵與功能不僅符合、而且可能幫助教育改革、實現「全人教育」、培養學生核心素養的因素息息相關。舊課綱藝術與人文學習領域之內容要點與能力指標系依照「藝術教育法」及「總綱綱要」之精神研訂, 即「教育重點不在於培養專業理論、技能、研究與創作人才, 而是在培養一個人格健全的國民與世界公民。」(張曉華, 2004: 352, 365) 兼具遊戲課程屬性與功能, 又與實現「全人教育」、培養學生核心素養的因素息息相關的統整型課程——戲劇教育應該是解

決當代臺灣，乃至整個東亞社會「全人教育」之需求與趨勢的課程。但如前文所述，戲劇教育與「全人教育」目標及教育改革之間的關係似乎在逐漸淡化。

探索易於教師理解、便於操作、又符合全人教育內涵的戲劇教育課程作為踐行「統整」、「整全」課程理念之運作課程形態及其評量方法，乃扭轉唯分數論及升學主義下學生學業壓力過大、低成就感與低自我認同危機的關鍵所在。

### （三）美國戲劇教育課程的主要特性及發展形態為何？如何以美國戲劇教育課程的主要特性與形態為基礎，設計貼合當代臺灣社會「全人教育」之需求與趨勢的課程形態？

從陳晞如所著《臺灣兒童戲劇的興起與發展史論(1945-2010)》(陳晞如, 2015)可知，戲劇教育最早以「創造性戲劇」之形態在上世紀六十年代後期由李曼瑰從美國引進到臺灣。發展三十年後，終於隨著1997年「藝術教育法」的通過和2001年起國中、小「九年一貫課程」依2000年頒佈之「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」把戲劇納入表演藝術學習，列入「藝術與人文」學習領域中。(陳晞如, 2015: 87、135、209-210) 戲劇教育自列入課綱至今已發展近19年。鑒於研究者發現在運作課程層面，不少老師對戲劇教育、表演藝術中的戲劇課教什麼等學習目標、課程內涵等問題存有探討空間。因此研究者以內容分析之研究方法梳理影響臺灣戲劇教育至深的美國戲劇教育相關課程文獻，以期通過對美國戲劇教育課程主要特性與發展形態某種程度的解構，為本研究建構本土化戲劇教育課程提供背景脈絡。

美國的「戲劇教育」一直將戲劇教育納入「藝術教育」的範疇之中。從最早期的戲劇教育家溫妮佛·伍爾德(Winifred Ward)在小學實驗一系列戲劇教學的活動開始，在20至40年代的啟蒙時期，他們逐漸將戲劇推廣到其他學校的小學課程。50到80年代，戲劇作為一門獨立科目，其教學的內涵與方法已經被學者們勾勒出來，最後80年代迄今的深耕時期，由於美國各戲劇協會組織的運作及國家藝術課程標準的建立，戲劇在學校課程中的定位更趨明確。以此為基礎，美國戲劇教育近年還逐漸重視戲劇與其他學科及社區發展結合的可能性。(林玫君, 2006) 加上美國戲劇教育以「創造性戲劇」之形態影響臺灣戲劇教育彌深，因此，研究者按林氏所歸納的美國「三大歷史時期」的代表戲劇教育家之重要課程著作進行研讀，試圖釐清戲劇教育課程的主要特性及發展形態，從而指導本行動研究之《山海經》或其改編文本戲劇教育課程設計。

經過研讀、整理和比對之後，發現美國近一個世紀的戲劇教育課程發展呈現如下主要特性：一、美國戲劇教育課程具有顯著的故事屬性。二、美國戲劇教育具有以「全人教育」和「戲劇藝術本質」為內涵的雙重課程屬性。三、美國戲劇教育課程具有顯著的遊戲屬性。四、美國戲劇教育具有多元的課程組織形態。五、美國戲劇教育課程在「全人教育」內涵指導下採用多元評量的方法。

那麼，本研究後續的課程設計與實施將如何以臺灣戲劇教育課程之源頭——美國戲劇教育課程的主要特性與形態為基礎，設計貼合當代臺灣社會「全人教育」之需求與趨勢的課程形態，包括：課程規劃、教案設計、課程實施與評量方法？

### 三、研究問題

針對研究過程中發現的三個實務問題，研究者把它們修正為如下三個研究問題：

- (一)《山海經》作為中華神話之源頭文本及東方神話之代表性文本，作為「前文本」(pre-text)運用於國小三年級戲劇教育課程相對優化的方式為何？
- (二)《山海經》作為「前文本」(pre-text)的國小三年級戲劇教育課程模式可以有哪些？
- (三)以《山海經》相關文本為前文本的國小三年級戲劇教育課程，在實際課程運作層面上對兒童的「全人教育」目標實現之作用為何？

## 參、研究方法

實驗性與變異性並存的戲劇教育在亞洲這片東方土地上落地生根的過程，一直與教育改革的浪潮同時進行。本研究著意延續戲劇教育的實驗性與變異性，以戲劇教育的本土化探索繼續配合教育改革的深入進行。因此本研究採取批判社會科學研究取向中「在行動中認知、在行動中反省、對行動做反省」(鄭增材，2006：18)的行動研究方法為主，由於本研究亦涵蓋了對課程文本與課程源頭形態之考據工作，因此在研究方法上亦作了實驗與「變異」，把內容分析和論述分析融合在行動研究之中。

### 一、研究架構

本研究之研究架構分為「為準備採取行動而研究」、「在行動中研究」、「對行動的研究」三大階段，三大階段又構成了本研究三大循環（見圖 1）。「計劃」、「行動」、「觀察」、「反思」、「改善後之再計劃」滲透在三大循環中。

其中第一階段「為準備採取行動而研究」階段包括了：發現實務問題、形成研究問題、閱讀文獻、多種資料交互驗證、修正研究問題等步驟；第二階段「在行動中研究」階段包括了：準備課程故事文本、課程規劃、課程設計、前導研究、課程實施等步驟；第三階段「對行動的研究」階段包括：依據評量資料針對課程實施的反思與改進、依據評量資料針對課程設計的反思與改進、依據評量資料針對課程規劃的反思與改進、依據評量資料針對研究問題或研究方法的調整與校正、撰寫論文等步驟（如圖 2 所示）。

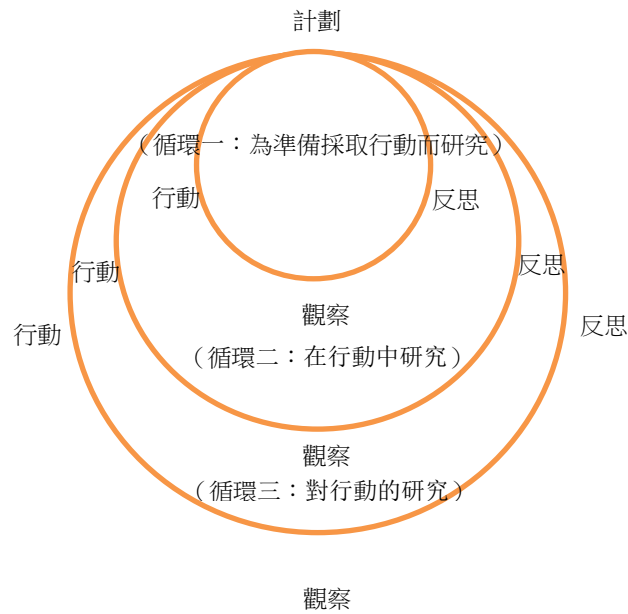


圖 1 本行動研究之雙路徑循環結構示意圖  
資料來源：研究者自製

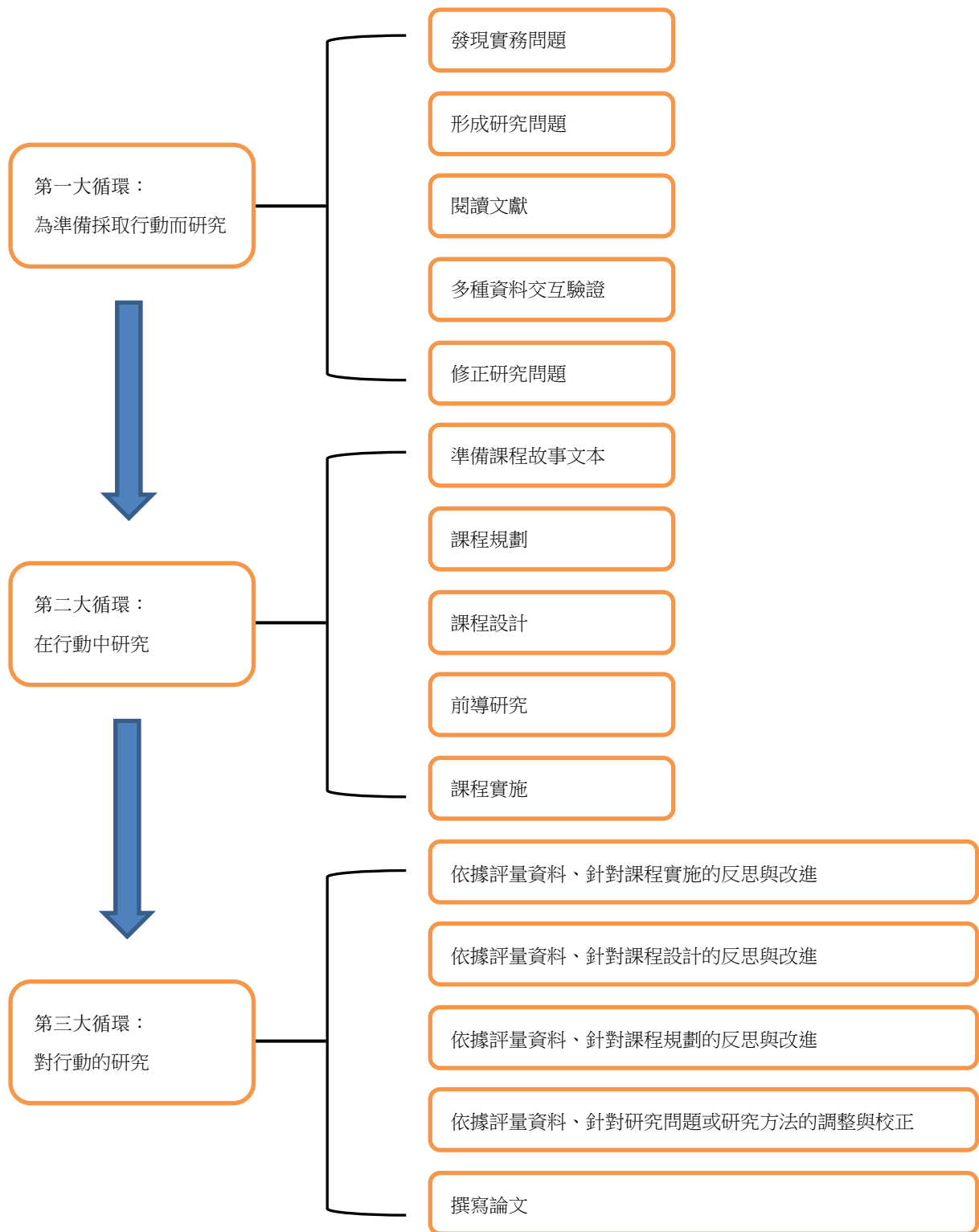


圖 2 本研究研究架構圖

資料來源：研究者自製

## (一) 第一大循環

在「為準備採取行動而研究」階段中，首先對美國啟蒙、發展和深耕時期戲劇教育課程論著和《山海經》原文本及其相關文獻採用內容分析和論述分析的方法進行研讀，並歸納總結出《山海經》文本之屬性、以《山海經》為改編素材之現代兒童文學作品創作現況和戲劇教育在其源頭國之課程特性和發展形態。

## (二) 第二大循環

第二大循環「在行動中研究」包含了：準備課程故事文本、課程規劃、課程設計、前導研究、課程實施。根據《山海經》戲劇教育課程的結構，本循環又細分為「前導研究」(第1小循環)、「第一階段」(第一、二次課)(第2小循環)、「第二階段」(第三到六次課)(第3小循環)和「第三階段」(第七、八次課)(第4小循環)等四個小循環。從「前導研究」起，每階段都在前一階段課程實施、學生反應的基礎上調整後續課程的設計，四個小循環同樣依照「計劃」、「行動」、「觀察」與「反思」程序進行循環檢證(見圖3)。

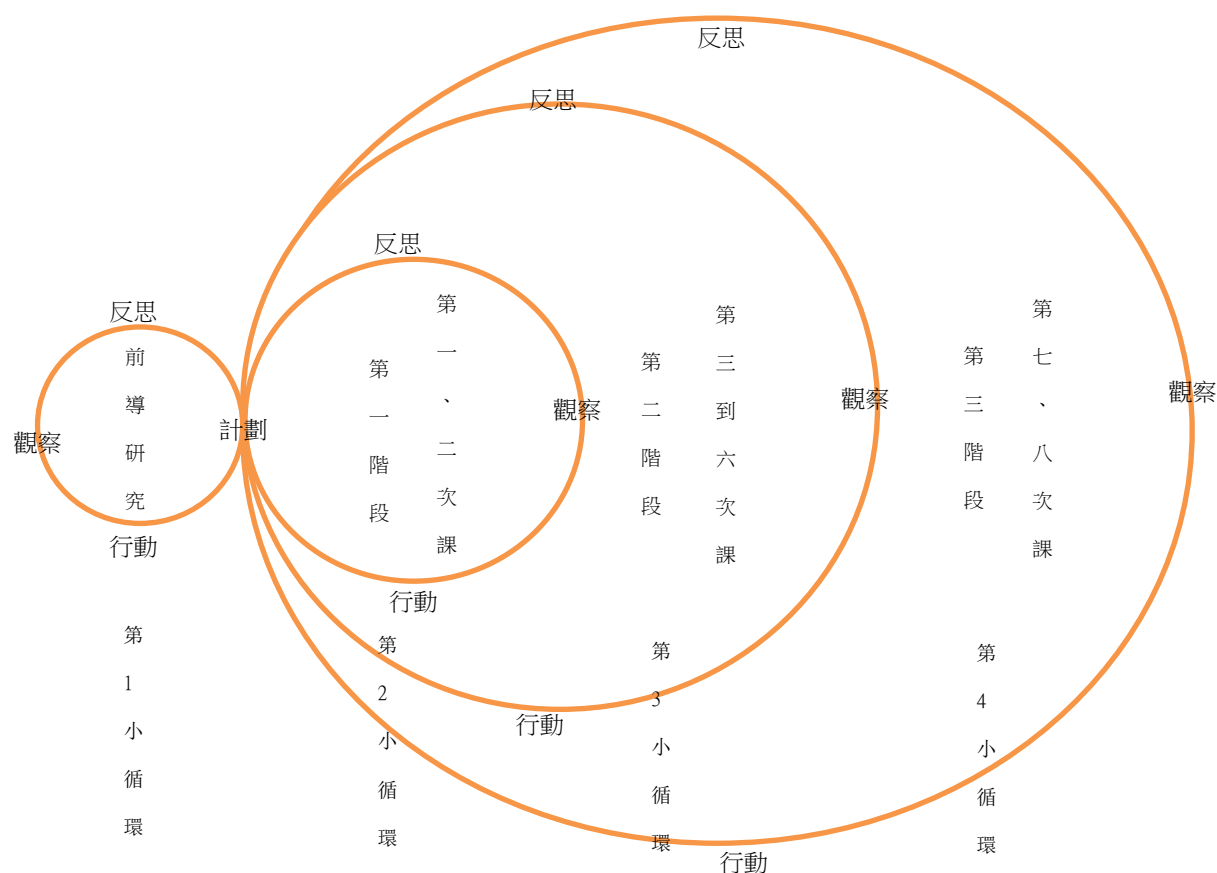




圖 3 本研究循環一「課程設計與實施」四個階段之循環示意圖

資料來源：研究者自製

### (三) 第三大循環

依據評量資料針對課程實施的反思與改進、依據評量資料針對課程設計的反思與改進、依據評量資料針對課程規劃的反思與改進、依據評量資料針對研究問題或研究方法的調整與校正、撰寫論文。

## 二、研究場域

### (一) 學校背景

高雄市 A 國小（化名）是一所位於高雄市中心之公立小學，學生以高雄市市區中三個里的學童為主，均為城市中長大的孩子。

### (二) 班級、課時、教室安排

本研究之前導研究使用該校二年級某班下學期生活-表演藝術課之課時<sup>1</sup>，正式課程實施則使用該校三年級某班之表演藝術課之課時，在該校表演藝術教室（地板教室）中進行。

## 三、研究參與者

### (一) 學生

前導研究和正式課程實施階段研究對象班分別有學生 26、25 人，均為城市中長大的孩子。一年級時並未上過表演藝術課，二年級起參與表演藝術課堂，所以大部分學生已有一定戲劇扮演經驗，其中 4 人於 2018 年 6 月曾參與過研究者所組織的前導研究、升上三年級後參與本研究 2018 年 9 月-11 月實施之正式課程。全班為進入三年級後重新組成之新班級。

---

<sup>1</sup> 在臺灣，無論是教材、課綱還是落實於學校的正式課程，表演藝術及戲劇的內容均從國小三年級才開始，但是該校老師積極發揮教師能動性，將表演藝術及戲劇課的內容向下延伸至一二年級，整合生活課的課時，與生活老師及學校排課老師聯動配合，使得該校學生從一年級起即有機會以生活-表演藝術課的課時及形式上戲劇課。

## (二) 操作反思者

在 A 國小所實施之前導研究與正式課程實施之主班老師均為研究者本人。

## (三) 協同觀察員

### 1、前導研究

前導研究的協同觀察員是 A 國小表演藝術課吳老師，吳老師教齡 23 年，從事國小表演藝術課教學十數年。2018 年 4-6 月期間，研究者在她所任教的二年級某班級進行為期 7 周的連續觀課和 2 周的前導研究，吳老師為研究者提供觀課意見與回饋。

### 2、正式課程實施階段

行動研究遠程協同觀察員：在正式實驗課程實施階段（即自 2018 年 9 月起），吳老師調任屏東 H 國小，研究者於每次 A 國小正式實施實驗課程前均於 H 國小三年級試教該課，由吳老師擔任試教課之協同觀察員。試教課後，研究者與吳老師針對試教課和上周於 A 國小實施的正式實驗課進行課後討論，吳老師為研究者提供觀課回饋與教學改善意見。

行動研究 A 國小協同觀察員：班導黃老師，是 A 國小三年級某班的班導。黃老師教齡 3 年。她在本研究的 A 國小課程實施過程中擔任協同觀察員，對本研究的課程實施給出執教老師以外的觀察意見與回饋。

## 四、研究資料收集

研究採用如下數種方式收集本行動研究所實施課程之資料與數據，為了降低學生對教師現場記分評量的恐懼感，教師以課堂錄影、課堂成果與學生反饋單、教師教學記憶為主要的學生評量資料，分階段予以分析：

### (一) 課堂錄影

課堂錄影將作為評量學生組織扮演過程及戲劇片段呈現的依據。

### (二) 課堂成果

教師每次課後完成對課堂照片、繪圖成果、討論成果等課堂成果的數位化和歸檔留存。

### (三) 學生反饋單

研究者在前導研究與正式課程實施的最後一個課次派發學生反饋單，收集學生的自評、互評與評課信息。

### (四) 協同觀察員反饋意見

協同觀察員的反饋意見是本研究課程評量資料與數據來源。

## 五、研究資料整理

行動研究過程中定期收集相關資料與數據，以雙路徑的方式分析資料並作循環檢證。研究者對資料進行編碼，以「協」代表協同觀察員，「S」代表 A 國小學生，「錄」代表課堂錄影檔，「果」代表課堂成果，「單」代表反饋單。資料編碼方式及編碼代表含義如表 1。

表 1

本研究資料編碼方式及編碼代表含義表

資料類別	編碼舉例	編碼代表含義
課堂錄影檔	20180924 影 1	該資料為 2018 年 9 月 24 日課堂第一段錄影檔
課堂成果	20181001 果 S1S3S5S7S9	該資料為 2018 年 10 月 10 日學號為 1、3、5、7、9 學生合作之課堂成果
學生反饋單	20181105 單 S8	該資料為學號為 8 學生在 2018 年 11 月 5 日填寫之學生反饋單
協同觀察員反饋	20181105 協	該資料為協同觀察員在 2018 年 11 月 5 日反饋之意見

資料來源：研究者自製

## 六、研究限制

由於本研究的主體部分為實施在國小三年級教室中的行動研究，研究者作為一名來自中國大陸的戲劇教育工作者、臺南大學戲劇系研究所的在讀碩士，身兼本研究的課程實施者與行動研究的研究者多重身份。在這樣的情況下，可能會出

現研究者身份的限制的限制：研究者來自中國大陸的知識背景有可能限制了研究者在設計與實施課程的過程中對臺灣社會、臺灣教育、臺灣學生背景脈絡與當下情況的認知與判斷。為此，研究者藉由研究前的持續觀課、修習如藝術與人文教材教法等戲劇教育師培課程、研讀課綱並與多位國中小及幼稚園一線教師保持交流瞭解教學現況等措施增進對臺灣教育的瞭解，以彌補研究者對臺灣教育背景瞭解的不足。

## 肆、研究結果

由於《山海經》原文本及其《山海經》現代兒童文學改編作品某種程度上均難以直接運用於國小三年級戲劇教育課程。研究者在第二大循環「在行動中研究」準備課程故事文本」環節中展開《山海經》新神話改編創作。

研究者先以內容分析之方法以「幻想性」之特徵去檢視《山海經》這部蘊藏著豐富上古神話的典籍，篩選出其幻想性元素 161 處。從中選取出潛明茲（1997）教授在《中國古代神話與傳說》中所述及的在民間廣為流傳之神話片段與形象，建構了神話人物角色關係架構（如圖 4）自編成一篇合共 7 小節的《山海經》新神話文本〈山海米肉粽〉，作為本行動研究——國小三年級《山海經》戲劇教育課程之前文本。

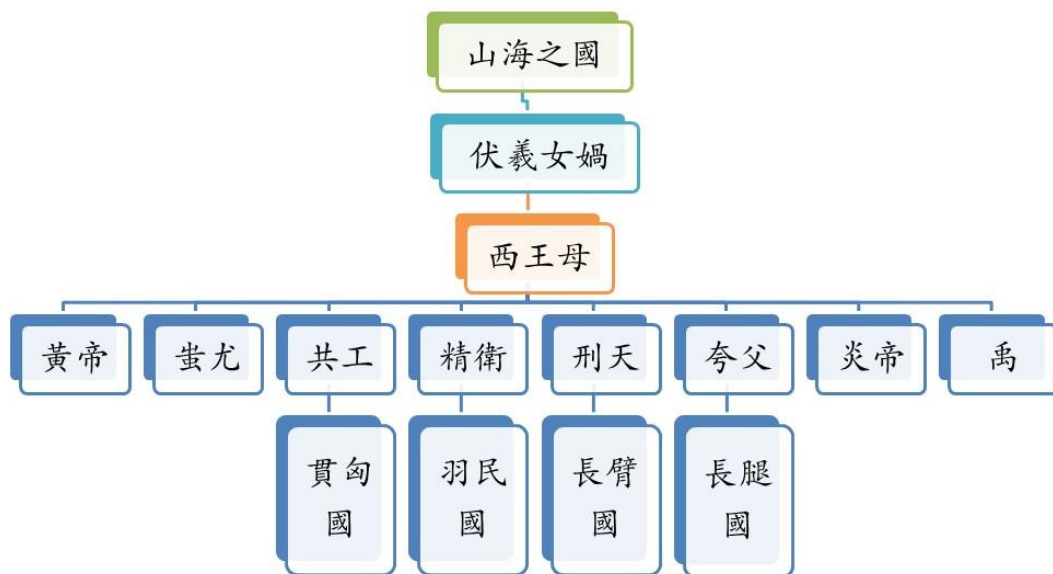


圖 4 〈山海米肉粽〉神話人物角色關係架構圖

資料來源：研究者自製

〈山海米肉粽〉有兩大主要議題，第一個是如何面對孤獨？第二個是如何面對暴力？孤獨這個議題的選取源自研究者對研究對象的觀察。2018年4-6月期間，研究者第二次造訪高雄市A國小（化名），並對該校即將升入國小三年級的二年級某班進行了為期7周的連續觀課和2周的前導研究。在此期間，研究者從該班表演藝術課吳老師<sup>2</sup>處了解到，由於該校位於高雄市中心，學生家庭以雙職工核心家庭結構為主，父母均須上班，工作較忙，因此孤單感是該校學生普遍面臨的一個問題，而該問題在現代社會生活中亦具有普遍性。而暴力的議題則來自《山海經》，正如李澤厚（2012）在《美的歷程》一書中所揭示的，《山海經》記錄了「龍」、「鳳」圖騰發展成型及融合統一之前的原始面貌，而《山海經》中所「記載」的黃帝、共工、炎帝、刑天、蚩尤等故事正是「龍」、「鳳」圖騰發展所象征的長時間的殘酷戰爭、掠奪、屠殺和逐漸融合統一過程的神話轉化。而在現代校園生活中，暴力問題往往與校園霸凌、中輟、青少年行為偏差等問題相關聯，是關乎兒童安全成長的重要問題。但是在情況各不相同、力量對比不一的具體事件中，應該秉持何種態度、以何種方法應對暴力問題及施暴者卻是一道難題，因此研究者也選取這道重要而難以抉擇判斷的難題作為文本的第二個主要議題。

研究者通過圍繞「孤獨」的小嘉嘉進入架空的山海之國（即第二世界），偶遇八大巨人的「暴力」議題來展開〈山海米肉粽〉的故事。山海之國裡的八大巨人：黃帝、共工、精衛、刑天、夸父、禹、蚩尤、炎帝是西王母的八個兒子。性格各異、外形特征各不相同的八個巨人，從和睦相處到彼此打鬥再到重歸和平的過程其實是「同儕」關係和「同儕」相處過程的象征，這個過程往往糅合了關於正義與暴力的爭論，例如：何為正義？暴力出現的時候，何種制止暴力的方式是適切的？為了制止暴力而使用的暴力，算暴力還是正義？存在正義的暴力嗎？文本通過塑造正面理想形象的方式為小讀者及其父母提供「正面暗示」，鼓勵兒童發揮潛藏的勇氣與智慧戰勝「孤獨感」、明辨是非、建立自信、幫助他人，父母（即成年人）拿出決心與愛來維持個人健康、事業發展、家庭生活和孩子教育的平衡發展。

本研究以〈山海米肉粽〉為國小三年級戲劇教育課程的前文本展開課程設計與實施、評量與數據分析，得到如下研究結果：

## 一、教師自編教材可成為《山海經》戲劇教育課程適切文本

2018年6月，研究者在A國小二年級某班進行第一、二次課程實施，並派發

---

<sup>2</sup> 吳老師既是研究者自2016年兩度赴臺參訪臺灣幼兒園、國小、高中職、大學及兒童藝術界之重要介紹人，也是幫助研究者感知臺灣戲劇教育一線教學情況的重要信息提供者。

〈山海米肉粽〉文本與閱讀問卷給學生，供他們在暑假進行閱讀與填寫閱讀後的調查問卷，以期小範圍初步檢驗即將步入國小三年的學生對課程及前文本的接受程度作為本研究之前導研究。

研究者於 2018 年 6 月 29 日前導研究課程結束時派發〈山海米肉粽〉文本及其閱讀學習單 26 份，請學生暑期完成閱讀及學習單填寫，暑期結束三年級重新分班後，有 8 位同學主動把閱讀學習單（20180629 單 S2S21S23S25S27S29S32S33）交回給二年級班導，通過回收的學習單可以了解到學生對〈山海米肉粽〉文本的切身閱讀感受。學生對於學習單問題的反饋和回應一定程度上反應了即將步入三年級年齡段的兒童對〈山海米肉粽〉文本的認可、文本長度的適中及〈山海米肉粽〉文本所關注的兒童孤獨感議題能引發學生普遍的共鳴，資料綜合如下：

### （一）總體上，你喜歡這個故事嗎？為什麼？

回收到的學習單中，全部的學生都回答「喜歡」，原因有：因為這個故事告訴我們很多童話人物；因為這個故事很有趣；因為有趣又有知識；因為故事內容很豐富；因為夸父堅持的精神讓我很佩服；因為很好聽也很神奇；因為不但讓我看得很入迷，而且也讓我知道以前的人的生活。

### （二）你最喜歡裡面的哪個部分？

學生表示喜歡的部分涵蓋了〈山海米肉粽〉文本的八個小節，較多學生表示喜歡第一、五、七、八段（小節），也有學生表示喜歡「夸父，因為他跑步很快」、喜歡「小嘉嘉與螃蟹娃娃一起玩/比賽的時候」、喜歡「西王母為了讓大家停止打來打去的行為、讓洪水停止，就做了一個大粽子，請鳥帶他們去把大粽子給巨人吃，巨人聞到大粽子的香味時，就想到他們和西王母一起包粽子，就哭了！」、喜歡「他們和好的時候」。有學生表示第七段和第八段（結局）很感人，所以很喜歡。

### （三）最不喜歡裡面的哪個部分？

學生最不喜歡的情節有：巨人吵架/打架、螃蟹娃娃說小嘉嘉「羞羞臉」、小嘉嘉見西王母那段、第二段（小節）、長腳先生（夸父）去世的時候，有學生覺得螃蟹娃娃「很恐怖」，也有學生表示「我沒有不喜歡的部分，因為都很好看」。

### （四）讀完這個故事後你想到了什麼？

在這題的反饋中，學生的回饋答案較為開放，有位學生表示「小嘉嘉好可憐」、

有位學生想到小歲老師（即研究者）上課的時候、有些學生表示「想到了屈原」、「想到了夸父追日、端午節包粽子」，有位學生想到了「不要亂唸咒語，不然有可能遇到恐怖的東西」，有位學生想到「一位朋友」，有兩位學生繼續評論〈山海米肉粽〉的文本本身，表示「我覺得這個故事有許多人物也越來越有趣，遇見問題也會解決，這個故事真的很好看」、「我覺得很放鬆，因為它是一種可以讓人放輕鬆的文章，所以我很放鬆」。

### （五）你用了多久讀完這個故事？

在繳交了閱讀學習單的學生當中，2位學生花了半天（4小時）時間讀完〈山海米肉粽〉這個故事，5位學生花了2小時或更短的時間讀完，1位學生花了1天半（12小時）的時間讀完。

### （六）是和爸爸媽媽一起讀完的嗎？

繳交了閱讀學習單的學生中，7位學生自己完成文本閱讀，1位學生和媽媽一起讀的，還有學生主動表示不是和爸爸媽媽一起讀的，「因為他們都很忙」。

前導研究，作為本研究第二大循環的第1小循環所展開的〈山海米肉粽〉文本對該年齡段學生的適讀性的小範圍施測與針對第1、2次課的試教，所收集的學習單與學生總體課堂表現反應出這套以《山海經》改編新神話〈山海米肉粽〉為前文本的混合式戲劇教育課程對即將步入國小三年級學生的吸引力，但同時也發現了三個課程設計與實施的三個需要在下個小循環加以改進的實務問題：暖身活動的內容及時長需要調整；教師在操作教師入戲的扮演技巧和堅定度需要提升，以應對學生可能關於“老師不是角色，老師就是老師”的挑戰；對《山海經》及其改編新神話〈山海米肉粽〉背景交代存在與學生交代清晰的必要性。

證明在《山海經》原文本及其現代改編兒童文學作品難以直接運用於戲劇教育課程的情況下，教師自編教材有可能成為《山海經》戲劇教育課程適切文本，不失為解決《山海經》戲劇教育課程適切文本稀缺問題的途徑之一。

## 二、《山海經》作為前文本與戲劇教育進行融合的無限種可能

由瓦特爾（Manon van de Water）、麥艾沃爾（Mary McAvoy）和亨特（Kristin Hunt）三位戲劇教育學者合寫的 *Drama and Education: Performance methodologies for teaching and learning*（戲劇和教育：教與學的表演方法學）是近年美國戲劇教

育重要課程論著。該書第二章從歷史、教學法和實作三個面向詳細描繪了戲劇教育兩大基礎方法——「線性戲劇」(linear drama)與「過程導向的戲劇」(process-oriented drama, 有時也被簡稱為 process drama 「過程戲劇」<sup>3</sup> 或 holistic drama 「全面直觀式戲劇」)<sup>4</sup>。(Water et al, 2015, p.28) 從歷史的角度看, 線性戲劇教育課程模式和全面直觀的戲劇教育課程模式是分別起源於美、英兩國的兩種課程模式。

隨著全面直觀的戲劇教育課程模式在美國歷年的傳播和與線性戲劇教育課程模式的融合, 這兩種課程模式如今在美國的課程實作層面常常被混合著使用。教師可以根據個人的專業技能、目標及喜好來自由組合混合式戲劇 (hybrid drama) 教育課程模式的形態。這樣的混合模式使得美國戲劇教育課程在透過故事探討社會和道德議題方面的效能得到增進。(Water et al, 2015, p.50-61)

由此可見, 最早以「創造性戲劇」之形態在上世紀六十年代後期由李曼瑰從美國引進到臺灣之戲劇教育(陳晞如, 2015)之最先形態為「線性戲劇教育課程模式」並可以推斷: 臺灣之戲劇教育在此基礎上亦可兼容發展從英國起源的「全面直觀的戲劇教育課程模式」, 乃至嘗試由教師自由選擇、多元共融的「混合式戲劇教育課程模式」(前述三種戲劇教育課程模式簡稱「三種課程模式」)。

如果把《山海經》與戲劇教育之融合放諸「線性戲劇教育課程模式」、「全面直觀的戲劇教育課程模式」和「混合式戲劇教育課程模式」三種課程組織形態下考慮, 《山海經》相關前文本資源則可按不同類別分別與三種課程模式進行組合使用。

經本研究之內容分析與論述分析, 《山海經》相關戲劇教育前文本資源至少有如下四類: 已出版現代改編《山海經》相關兒童文學作品、《山海經》原古文、《山海經》之幻想性元素<sup>5</sup>、教師自編《山海經》文本。如前所述, 已出版現代改編《山海經》相關兒童文學作品、《山海經》原古文和《山海經》之幻想性元素未必適合直接被運用於線性戲劇教育課程模式, 但這些作品中的人物角色、故事片段等各種元素均可成為全面直觀的戲劇教育課程模式的前文本。而教師靈活根據學生所在族群、地區、社會、社群和學生班級與個體需求自編的《山海經》現代兒童文學改

---

<sup>3</sup> 「過程戲劇」(process drama) 是 1980s 同時興起於北美和澳大利亞的名詞, 幾乎與「教育戲劇」(drama in education) 同義, 採用這種課程模式的教師比較注重把戲劇作為一種工具從而建構出教育性的互動式戲劇, 以英國戲劇教育先驅桃樂絲·希斯考特 (Dorothy Heathcote) 所發展的課程模式為代表 (與本研究後文所述之「全面直觀的戲劇課程模式」內涵近似), 而與以戲劇排練活動 (即是非以表演為目的、以過程為目的) 為主體的即興戲劇及「創造性戲劇」(即本研究後文所述「線性戲劇課程模式」) 相對。(O'Neil, C., 1995, p.xv)

<sup>4</sup> 研究者後文統一稱兩者為「線性戲劇教育課程模式」和「全面直觀的戲劇教育課程模式」。

<sup>5</sup> 在本研究中, 研究者使用內容分析法以「幻想性」之特徵《山海經》原古文加以檢視, 篩選出其幻想性元素 161 處, 可作為《山海經》改編作品的創作素材庫。



編文本，如教師以「優秀兒童文學作品的衡量標準」（即：可感程度、兒童語言風格符合程度、正面暗示的運用得當程度、故事的趣味程度、想像力的豐富程度、思想的教育意義與獨特程度等六大標準），再加上「故事單元長度」、「完整故事長度」及「適讀年齡層」三個維度對自編文本進行嚴格要求，則可滿足三種課程模式對前文本的需求。

由此可見，《山海經》與戲劇教育之融合，至少有以下六種方式：第一，以已出版現代改編《山海經》相關兒童文學作品中的人物角色、故事片段等各種元素作為前文本的全面直觀的戲劇教育課程；第二，以《山海經》原古文中的人物角色、故事片段等各種元素作為前文本的全面直觀的戲劇教育課程；第三，以《山海經》之幻想性元素作為前文本的全面直觀的戲劇教育課程；第四，以教師自編《山海經》文本中的人物角色、故事片段等各種元素作為前文本的全面直觀的戲劇教育課程；第五，以教師自編《山海經》文本作為前文本的線性戲劇教育課程；第六，以教師自編《山海經》文本及人物角色、故事片段等各種元素作為前文本的混合式戲劇教育課程。

可見，《山海經》——這部極具奇幻色彩、對中華民族文化的形成以及周邊民族的文化產生過重要的影響的東方上古神話代表性專集，可經由上述六種與戲劇教育進行融合的方式，設計出無數有趣、好玩又適合現代臺灣兒童的戲劇教育課程。

### 三、東方神話與戲劇教育融合後之課程存在實現至少九項「全人教育」相關的課程效能之可能性

在本研究中，研究者採取的是第六種——以教師自編（即研究者自編）《山海經》改編文本〈山海米肉粽〉及人物角色、故事片段等各種元素作為前文本進行混合式戲劇教育課程設計，對《山海經》和戲劇教育進行融合。本研究以〈山海米肉粽〉作為前文本設計混合式戲劇教育課程（**hybrid drama**），以 8 周 16 節（每節課 40 分鐘，連續兩節，中間休息 10 分鐘）為期程。研究者根據學習目標，從線性與全面直觀的戲劇教育課程模式的核心技巧中抽取適用技巧，根據目標選取特定的技巧設計成符合課程與戲劇邏輯的活動內容。課程邏輯線與前文本《山海經》改編新神話〈山海米肉粽〉的故事線基本重合（見表 2）：

表 2

## 《山海經》戲劇教育課主題

循環	課次	教案主題
第 1 小循環	第一次課	〈小嘉嘉找朋友〉
	第二次課	〈小嘉嘉進入山海之國〉
第 2 小循環	第三次課	〈小嘉嘉遇見夸父〉
	第四次課	〈黃帝的抉擇〉
第 3 小循環	第五次課	〈我的決定和選擇〉
	第六次課	〈再思考下的行動〉
第 4 小循環	第七次課	〈教室戲劇小呈現〉
	第八次課	〈小嘉嘉的成長〉

資料來源：研究者自製

以這八次課（16 課時），帶領學生一邊在扮演中體驗故事，一邊在研習中思考暴力、孤獨兩大議題，並讓學生在同儕合作中練習解決問題、創作戲劇。

課程效能上，通過本研究課程實施三大循環、四小循環檢證之行動研究歷程所收集之資料及數據顯示，該課程對參與課程學生在專注度、想像力、創造力、互助合作、劇場禮儀等社會性學習，戲劇創作等美育能力、促進語言表達和神話學習等方面均有一定程度的促進作用。

第一，學生在參與該課程歷程中，專注度有所提升。在課程的第一階段（即正式課程的第 1、2 次課），研究對象班級的聆聽氛圍較為薄弱，群體專注度很容易在教師話未說完之前就被分散；但是經過一系列課程歷程，包括專注力遊戲的加強、課堂管理控制器的使用、教師入戲技巧的使用等措施，到了課程第二階段，全班整體與個別學生層面身體自控能力、行為自控能力的提升反映了學生專注度的明顯提升；到了第三階段，雖然群體專注度略有下降，但學生中維持群體專注度的努力有較大提升並有明顯的行為表現，例如時常出現學生自發協助教師維持課堂秩序、在分組活動中互相提醒組員專注於任務等等，學生入戲寫信及反饋單的材料顯示，大部分學生不僅熟悉本課程之故事、議題、角色與情節，更能從自身的視角提出自己的觀點。從該課程對該班級學生的專注度提升之效能可判斷，《山海經》教師自編文本與戲劇教育融合後之課程存在提升學生專注度之可能性。



圖 5 (20181019 果 1) 「定格畫面」活動下分為舞台區和觀眾區的班級。



圖 6 (20181019 果 2) 學生在教師的導賞下學習戲劇在舞台上之表演，學習欣賞同儕之戲劇舞台表演。

第二，在該課程「教師入戲」這一技巧運用過程中，觀察到課程對學生想像力的激發和保存的作用。學生經歷了「不相信——將信將疑——發起挑戰——相信——完全相信」過程之後，在完全相信虛構的戲劇情節下展現出豐富的想像力。學生與教師所扮演的與學生同齡的「小嘉嘉」展開興奮、開放的對話，學生群體受教師感染、運用想像力投入扮演的行為本質上是學生想像力被激發、保存和正在運作的外化表現，難得的是在這個過程中，連一些一開始內斂不願意開口的學生，與「小嘉嘉」相處過一段時間之後，變得較為輕鬆、具有勇氣，也加入到發揮想像力進行「群戲」的扮演遊戲當中。因此，從該課程對該班級想像力的激發和保存的作用可判斷，東方神話與戲劇教育融合後之課程亦存在保存和激發學生想像力之可能性。



圖 7 (20181019 果 4) 教師入戲扮演小嘉嘉帶領「故事圈」活動。

第三，在創造力的維度上，研究對象班的學生從在第一階段課程循環中，從從眾行為盛行，到第三階段課程時已轉化為獨創性明顯的狀況，反映了該課程所具有的第三種效能——對創造力的奠基作用。與虛構的故事線並行發展的課堂活動環節，使學生的獨自創造（如：肢體定格扮演、入戲寫信見附錄一表 3）、小組創造（如：繪圖見附錄一表 4、小組合作撰寫解決方案見附錄一表 5、定格畫面、片段扮演）和全班創造（如：巡迴演出）都得以建基於學生被激發、保存和正在運作的想像力之上。例如，學生可以對教師以「小嘉嘉」身份向他們介紹的東方神話人物（如：肉肉巨人共工、大米巨人禹、鳳凰巨人炎帝）提出原創的形象創設建議、繪製出來並在分享環節向全班大方表達分享，這是該課程實施過程中學生的創造力得以提升的其中一個例證，因此可知，東方神話與戲劇教育融合後之課程存在為學生奠定創造力之可能性。

第四，從該課程第一階段，第二階段，再到第三階段的實施歷程中，學生的社會性得到增進：學生從小組合作中培養的互相尊重、互相合作的行為及態度從無到有，隨著課程的深入得到不斷鞏固、越來越顯著；與此同時，「教師入戲」技巧的使用，有效地引起的學生的同理心與助人的想法和行為，由此開啟的同理心與助人內動力又促進學生在幫助組員、幫助角色、幫助演員、幫助老師、劇場禮儀等方面的社會性的增進。但課程實施資料及數據亦顯示一個耐人尋味的現象，隨著課程的推進，學生與教師的關係漸趨熟絡，學生對教師的信任感也逐漸建立，在課程第二階段開始，學生向教師投訴其他同儕學生的行為漸次出現。雖然教師已通過課堂上淡處理同學間矛盾、下課後與個別同學私下談心的方式試圖介入處理，但囿於課程時間有限的原因，研究者無法追蹤介入效果。因此，本課程在改善班級團體深層次人際關係上的效能尚有待日後進一步驗證。但至少可以確定，東方神話與戲劇教育融合後之課程存在提升學生社會性之可能性。



**圖 8** (20181122 果 24) 教師入戲扮演憂心的「西王母媽媽」向學生求助，從而激發學生的同理心與幫助別人的意願。

第五，該課程還可收集到學生在戲劇創作之美感能力提升方面的效能。由於該課程採取混合式戲劇教育模式，課程之總體目標兼顧了全人教育及戲劇藝術能力培育兩個方面。從課程實施的資料及數據可知，研究對象班的學生從一個代表自己的肢體定格開始，循序漸進，一步步地習得與人合作創造定格畫面、加入一句台詞和一個動作創造動態畫面、合作創造順次連續的三個定格畫面和全班進行巡迴演出的能力，大部分學生均為首次親歷集體將一個故事戲劇化的過程，為學生提供了基礎性的初階戲劇創作之美感能力的鍛煉機會。因此，東方神話與戲劇教育融合後之課程亦存在提升學生戲劇創作之美感能力之可能性。



**圖 9** (20181127 果 1) 第一場：小嘉嘉遇見螃蟹娃娃



**圖 10** (20181127 果 2) 第二場：小嘉嘉看見夸父與刑天



**圖 11** (20181127 果 3) 第三場：巨人的戰爭



**圖 12** (20181127 果 4) 第四場：夸父背著小嘉嘉



**圖 13** (20181127 果 5) 第五場：巨人的道歉



**圖 14** (20181127 果 6) 第六場：握手和如初

第六，本研究中還收集到該課程在促進學生運用書面和口頭語表達自主創意作用上的資料與數據。由於引入了「教師入戲」教學技巧以角色身份與學生對話和「入戲寫信」的技巧讓學生與角色進行通信的活動，該課程在激發學生書面和口頭表達自主創意方面作用也比較明顯。協同觀察員黃老師反饋，課程賦予學生很多表現的空間，透過本課程，學生更加勇於表達自己、表現自我，也對劇情（本）的注釋（解讀）更加細心且清楚。因此，東方神話與戲劇教育融合後之課程亦存在提升運用書面和口頭語表達自主創意作用上之可能性。

第七，本研究發現，該課程亦能幫助學生建立對神話故事和人物的濃烈興趣，使學生深入了解和記憶伏羲女媧、西王母、黃帝、蚩尤、共工、精衛、刑天、夸父、炎帝、禹等十大東方神話人物及其故事，並能通過課程從這些古老的神話元素中汲取到現代兒童所需要的精神支持和成長力量。



圖 15 學生回憶「小嘉嘉」所提到過的神話人物

該課程引發了學生對神話故事與人物的濃厚興趣，教師入戲扮演小嘉嘉向她所尋覓到的新朋友們（研究對象班的學生們）介紹她自己所喜愛閱讀的眾多東方神話角色及其故事，使得研究對象班的學生對此表現出濃厚的興趣，他們圍坐在「小嘉嘉」的周圍，認真地聽她講故事，多人試圖湧向、靠近「小嘉嘉」以獲得更優的聽故事位置，這些肢體語言都充分說明該課程使學生對「小嘉嘉」這個角色所代表的故事及其轉述的東方神話角色及小嘉嘉自身的故事表現出較為濃厚的興趣。



圖 16 (20180625 果 1) 前導研究教師入戲扮演小嘉嘉介紹她最愛的《寫給孩子的山海經》



圖 17 (20180625 果 2) 教師在小嘉嘉的角色內控制秩序後開始講解神話故事

第八，課程資料和數據還顯示該課程幫助研究對象班學生快速吸收神話故事與人物元素。通過教師入戲扮演小嘉嘉向學生介紹東方神話人物，又通過身體扮演的的方式內化鞏固外顯記憶的方式，使學生得以用較快的速度深度記憶和吸收神話故事與人物元素，如在第二次課中，教師在暖身遊戲「節奏步行」中加入了以神話人物為主題的「定格畫面」活動，多位學生自發自主地扮演了前一次課中「小嘉嘉」所介紹的東方神話角色，並以肢體動作清晰地表現他們的特癥，正是這種課堂效能的體現。協同觀察員黃老師反饋了類似的觀點，她認為：〈山海米肉粽〉故事有趣，能讓孩子透過生活化的方式認識神話。



圖 18 (20181122 果 25) 某小組學生經過小組討論後以定格畫面表現其行動方案——造船拯救洪水中的生靈

第九，從課堂錄影及學生課堂相關評量資料分析可知，該課程讓研究對象班學生學習古代神話具有了現代意義，除了「教師入戲」，「觀點與角度」、「良心巷」、「入戲寫信」等全面直觀式戲劇教育課程模式核心技巧的運用，通過提升學生對課程、故事的興趣，讓學生更能深入的理解與代入到劇情當中，也讓學生的學習更能跳脫出文本的框架，連結現代社會與自身生活經驗，生發出自己獨創的見解，從而為現代兒童學習古代神話創造出更積極的現代意義。

本研究中課程提升專注度、想像力和創造力、社會性、戲劇創作之美感能力、運用書面、口頭語表達自主創意、神話學習之興趣、深度理解記憶和連結現代經驗等九大效能的實現說明：《山海經》與戲劇教育融合後之課程存在實現以上九項課程效能的可能性。如果將這九項課程效能與臺灣教育部於 2014 年頒布的《十二年國民基本教育課程綱要總綱》「從全人教育出發，以培養學生核心素養」的內涵進行比對，專注度、想像力、創造力、社會性、戲劇創作之美感能力、運用書面和口頭語表達自主創意等六大效能與十二年國民基本教育課程體系下中小學生核心素養的「自主行動」、「溝通互動」和「社會參與」三大面向和「全人教育」目標相關。



## 伍、結論

本文試圖承繼戲劇教育的實驗性和變異性，以東方神話與戲劇教育融合課程行動研究探討回應東亞地區「全人教育」需求之本土化戲劇教育可能性形態及其課程效能。從教育部對「全人教育」詞條的解釋可知，「全人教育」以學生為主體，並將學生視為完整個體的全人教育，包含德性、智能、體力、社群、美育、事業及情緒等發展範疇，在教育內容、形式、教育組織與資源等方面必須加以統整。本研究課程實施資料及數據顯示，東方神話與戲劇教育融合課程的設計及實施過程中，可以做到以學生為主體，連結他們現實中真實存在的孤獨和暴力議題，通過戲劇課程核心技巧的運用，賦予學生以個體或小組進行分析問題、解決問題，並以文字、繪畫和戲劇創作展開行動實踐的權力，將學生視為完整個體。課程目標可以橫跨神話知識、動作表現技能、堅強面對孤獨、同理他人、幫助他人、視覺想像、圖畫繪製、與人合作等多個方面；教育內容方面可整合肢體遊戲、假裝遊戲、說故事、討論（口語及思維訓練）活動、視覺藝術活動、閱讀活動；教育形式可採取戲劇教育這種較為綜合、整體和全面的課程形式。

課程實施資料及數據還顯示，在「全人教育」教育目標實現的課程效能上，東方神話與戲劇教育融合課程可以對參與課程學生在專注度、想像力、創造力、互助合作、劇場禮儀等社會性學習、戲劇創作等美感能力、促進語言表達、肢體表現、文本閱讀等方面均發揮一定作用。包括在「神話學習」教育目標實現的課程效能上，東方神話與戲劇教育融合課程可達成如下課程效能：助學生建立對神話故事和人物的濃烈興趣，使學生深入了解和記憶相關神話人物及其故事，並能通過課程從這些古老的神話元素中汲取到現代兒童所需要的精神支持和成長力量。在實作層面，該課程可實現學生與自己、與同儕、與老師、與觀課老師締結了更多關聯這個全人教育的重點。（張淑美等譯，2009：125、264）但囿於課程時間有限的原因，本課程在改善班級團體深層次人際關係上的效能尚有待日後進一步驗證。

透過東方神話與戲劇教育融合課程行動研究得到三個啟示：一，教師自編教材可成為《山海經》戲劇教育課程適切文本；二，《山海經》作為前文本與戲劇教育進行融合的無限種可能；三，東方神話與戲劇教育融合後之課程存在實現至少九項與《十二年國民基本教育課程綱要總綱》之「全人教育」出發點及培養學生核心素養目標相關的課程效能之可能性。

## 參考文獻

### 一、中文文獻

- 竹馬書坊 (2017)。寫給孩子的山海經。北京：民主與建設出版社。
- 吳燕廷譯 (2015)。童年的消逝 (原作者：N. Postman)。北京：中信出版社。(原著出版年：1982)。
- 李澤厚 (2012)。美的歷程。臺北：三民書局。
- 林一葦 (2016)。童話山海經。鄭州：河南大學出版社。
- 林世仁 (2015)。妖怪小學 1 誰來報到？。臺北：親子天下。
- 林良 (2011)。淺語的藝術。臺北：國語日報。
- 林玫君 (2006)。英美戲劇教育之歷史與發展。美育，154，78-83。
- 林詠純譯 (2018)。神話心理學：來自眾神的處方箋 (原作者：河合隼雄)。臺北：心靈工坊文化。(原著出版年：2016)。
- 張淑美等譯 (2009)。生命教育：全人課程理論與實務 (原作者：J. P. Miller)。臺北：心裡。(原著出版年：1988)。
- 張曉華 (2004)。表演藝術戲劇教學在國民教育十大基本能力上的教育功能。臺灣教育，628，29-38。
- 張錦江 (2017)。新說山海經。上海：華東師範大學出版社。
- 陳晞如 (2015)。臺灣兒童戲劇的興起與發展史論 (1945-2010)。臺北：萬卷樓。
- 彭彭 (2016)。迷失山海之尋找。上海：上海社會科學院出版社。
- 黃雅穗 (2013)。編織學習的網：戲劇運用於國小一年級綜合活動統整課程。未出版碩士論文，國立臺南大學戲劇創作與應用學系碩士班。
- 葉平枝、楊寧譯 (2012)。創造性思維和基於藝術的學習——學前階段到小學四年級 (原作者：J. Isenberg & M. Jalongo)。北京：高等教育出版社。(原著出版年：2010)。
- 鄒曉燕等譯 (2009)。兒童社會性發展指南理論到實踐 (原作者：M. J. Kostelnik, et al.)。北京：人民教育出版社。(原著出版年：2002)。
- 趙祥麟、任鐘印、吳志宏譯 (2005)。學校與社會。北京：人民教育出版社。
- 劉玉玲 (2015)。青少年發展——危機與轉機。臺北：揚智文化。
- 潛明茲 (1997)。中國古代神話與傳說。臺北：臺灣商務。
- 鄭增材 (2006)。行動研究原理與實務。臺北：五南。
- 蕭袤 (2017)。童話山海經·夜的守護神。濟南：明天出版社。

薛濤 (2016)。山海經新傳說·夸父與小菊仙。成都：四川文藝出版社。

蘆鳴 (2016)。山海經童話。北京：清華大學出版社。

## 二、英文文獻

Cecily O'Neill (1995). *Drama Worlds: a framework for process drama*. Portsmouth, NH : Heinemann.

Heinig, R.B. (1987). *Creative Drama Resource Book: For Kindergarten through Grade 3*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Heinig, R. B. (1993). *Creative Drama for the Classroom Teacher*. NJ: Prentice-Hall.

Johnson, L. & O'Neill, C. (Eds.) (1991). *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

McCaslin, N. (2006). *Creative Drama in the Classroom and Beyond*. Boston, MA: Pearson.

Saldaña, J. (1995). *Drama of Color: Improvisation with Multiethnic Folklore*, Portsmouth, NH : Heinemann.

Wagner, B. J. (1999). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*, Portsmouth, NH: Heinemann.

Ward, W. (1952). *Stories to Dramatize*. New Orleans, LA: Anchorage Press.


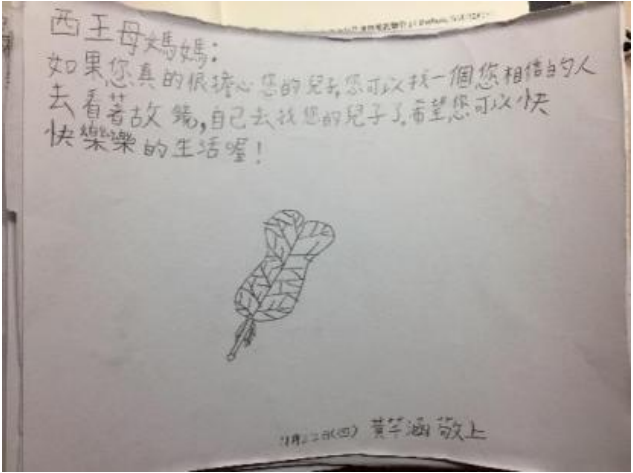
Water et al. (2015). *Drama and Education: Performance Methodologies for Teaching and Learning*. NY: Routledge.

## 附錄

### 附錄一

表 3

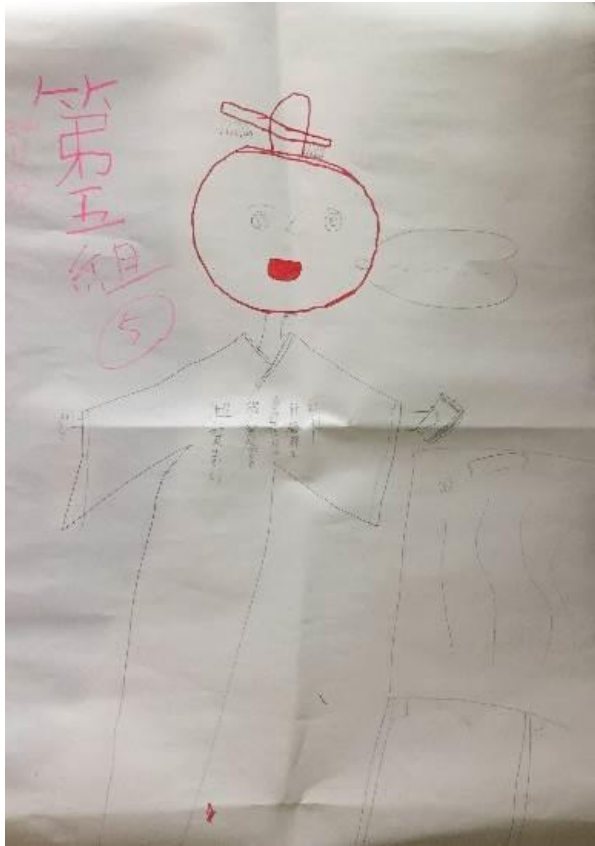
入戲寫信相關學生課堂成果示例

資料 編碼	20181122 果 9	
信件 內容	西王母媽媽請你不用太擔心！因為你的夸父兒子因沒水喝而死了！所以不要太難過，他以（已）經到天堂了！但是你還有很多親人，所以請你放心，他會在你心裡。	

資料來源：研究者自製

表 4


繪圖相關學生課堂成果示例

資料編碼：20181004 果 5
繪製組別：第五組
神話人物：炎帝
內心想法：「超愛講話」「很愛發言」「自己在想什麼都不知到（道）」
外部環境：頭戴帝王髮飾


資料來源：研究者自製

表 5

撰寫解決方案相關學生課堂成果示例

組別	第三組	
編碼	20181026 果 3	
內容	一、跟他用說的 二、用恰當的口氣叫他思考。 三、造船。 四、救人。	

資料來源：研究者自製

## 附錄二

戲劇教育課程學生自評、互評、評課檔案 (評量表三)

學生: 黃宇灝 學號: 30 號

1. 在這個學期的表演藝術課里, 讓你印象最深的是什麼活動?  
表演活動
2. 你最喜歡那些活動?  
表演戲曲
3. 你在小組學習中做了哪些貢獻?  
和同學方法
4. 在這個學期的表演藝術課里, 你學到了什麼?  
我學到了要大方一點
5. 你對自己在表演藝術課中的表現滿意嗎? 為什麼?  
滿意, 因為我做的很好
6. 在這學期的表演藝術課里, 哪些組員給你印象最深? 他/她們做了哪些事情讓你對他印象這麼深?  
辛婷, 她一直很關心我
7. 你覺得怎樣才能在小組中和同學合作得更好?  
把大家的意見合在一起
8. 你喜歡小歲老師上課嗎? 為什麼?  
愛, 因為小歲老師上課很好玩
9. 你覺得小歲老師怎麼改進, 會讓你更喜歡這節課?  
我不用改進就很好了
10. 你喜歡小嘉嘉進入山海之國這個故事嗎? 為什麼?  
喜歡, 因為它很夢幻
11. 你有興趣閱讀更多的神話故事書嗎?  
有

(20181127 單 S30)

戲劇教育課程學生自評、互評、評課檔案 (評量表三)

學生: 黃煒鎔 學號: 31 號

1. 在這個學期的表演藝術課里, 讓你印象最深的是什麼活動?  
全部的活動
2. 你最喜歡那些活動?  
全部的活動
3. 你在小組學習中做了哪些貢獻?  
回答問題
4. 在這個學期的表演藝術課里, 你學到了什麼?  
表演的方法
5. 你對自己在表演藝術課中的表現滿意嗎? 為什麼?  
滿意 因為遊戲很好玩
6. 在這學期的表演藝術課里, 哪些組員給你印象最深? 他/她們做了哪些事情讓你對他印象這麼深?  
滿意
7. 你覺得怎樣才能在小組中和同學合作得更好?  
陳煒昕 葉家修 因為我們會上課用心 一起玩
8. 你喜歡小歲老師 (蘇嘉莉老師) 上課嗎? 為什麼?  
喜歡 因為他好會變
9. 你覺得小歲老師 (蘇嘉莉老師) 怎麼改進, 會讓你更喜歡這節課?  
都不用改進
10. 你喜歡小嘉嘉進入山海之國這個故事嗎? 為什麼?  
喜歡 因為裡面很有心
11. 你有興趣閱讀更多的神話故事書嗎?  
有

(20181127 單 S31)

圖 19 學生課堂相關評量表示例

# 創造性戲劇應用於英文童書創意閱讀之前導探究—— 以碧雅翠絲·波特《小兔彼得的故事》系列作品為例

曾定璿

國立臺南家齊高級中等學校英文教師兼圖書館主任

## 摘 要

本研究以台南某高中一年級多元選修課學生為研究對象，旨在應用「創造性戲劇」結合「英文童書閱讀」進行高中多元選修課程設計之前導研究。研究者鑒於《小兔彼得的故事》創作者波特女士的英文圖畫書文本豐富多元，其創作與生命故事足以激發學生學習動機，因此，研究者將「創造性戲劇」導入「英文童書閱讀」進行創新教案設計，文本運用波特女士的英文圖畫書作品，藉以引導學生提升英語學習效能、溝通表達自信和閱讀樂趣。

研究歷程主要以文獻探討與文本分析、參與觀察法及訪談法，藉此深入探究研究問題與目的。在「創造性戲劇融入教學」、「波特作品探究」、「英文童書編創製作」與「為愛朗讀分享交流」四階段的教學歷程中，研究者歷經課程反思，檢視課程設計、學生學習效能，進而探究「創造性戲劇」應用於「英文童書閱讀」教學所面臨之挑戰與因應。

在教學省思與課程回饋分析後，研究者歸納研究結果：其一、就課程設計而言，「創造性戲劇」啟發高中生運用英文童書展演交流，透過討論與分享，提升了英語學習動機、溝通表達自信與英文閱讀樂趣。其二、就學生學習效能而言，學生透過「創造性戲劇」的引導，改變傳統課堂聽講之學習模式，轉化肢體意象與口說展能，與同儕在分享討論的過程中，「共學、共好」。其三、就教師專業發展而言，「創造性戲劇」融入「英文童書閱讀」之教學創新模式，增進教師跨域教學之動能。

關鍵字：創造性戲劇、碧雅翠絲·波特、英文童書閱讀、英文圖畫書、小兔彼得的故事



# **A Pilot Study of Applying Creative Drama into English Reading Instruction of Beatrix Potter's Tales**

Ting-Hsuan Tseng

National Tainan Chia Chi Senior High School, English Teacher/ Chief Librarian

## **Abstract**

This pilot study aimed to apply “creative drama” into English reading instruction by adopting Beatrix Potter’s classic tales as learning materials. The researcher approached reading comprehension through the dramatic medium of “creative drama,” while exploiting Beatrix Potter’s tales and life to create an innovative, elective course which helped students enhance English learning motivation and communicative self-efficacy.

The pilot study delved into the research questions by adopting literature review, participatory observation and interview. The researcher aimed to achieve teaching goals by conducting the 12-week course through four teaching phases, including applying “creative drama” into English reading instruction, exploring Beatrix Potter’s tales, making English children’s books, and sharing stories on Christmas with elementary school students. The researcher collected data from classroom observation, students’ learning reflection and observant teachers’ interviews.

After close examination of teaching and learning feedbacks, the researcher summed up the research results which indicated a three-layered analysis, in terms of course design, students’ learning motivation and self-efficacy and teaching professional development. The results proved that applying “creative drama” into reading instruction not only initiated students’ transformation and enhancement in English learning motivation and communicative self-efficacy but also inspired innovative course design and interdisciplinary teaching.

**Key words:** Creative Drama, Beatrix Potter, English reading instruction, *The Tale of Peter Rabbit*, English picture book

# 壹、前言

## 一、研究背景

2022 年適逢《小兔彼得的故事》出版 120 週年，時值科技創新與全球化迅速劇變的世代，為何碧雅翠絲·波特（Beatrix Potter）《小兔彼得的故事》<sup>1</sup>，不僅深受不同世代的小孩喜愛，成人也被她那優美的圖畫和簡潔的文字所吸引呢？《小兔彼得的故事》之經典價值體現於超過 35 種語言文化的轉譯，更不乏相關圖畫書<sup>2</sup>、舞台劇<sup>3</sup>、舞蹈<sup>4</sup>、傳記電影<sup>5</sup>的改編演繹。2016 年時值碧雅翠絲·波特的 150 歲冥誕，波特女士完成近 100 年後才被發現的手稿《穿長靴的小貓》（*The Tale of Kitty-in-boots*），配上昆丁·布雷克（Quentin Blake）的新圖出版；2018 年三月，威爾·古勒（Will Gluck）執導推出《比得兔》（*Peter Rabbit*）改編而成的 3D 真人動作動畫電影。《小兔彼得的故事》不斷跨界改編、與世界各地的讀者們，續寫各自的冒險故事，以不同的面貌，不斷的相遇、重逢。

現階段國內針對碧雅翠絲·波特及其作品之研究不多，且主以兒童文學的角度切入，進行特定文本賞析、英國文化探究或是翻譯考究，探究層面包含：離家歷險後返家的「英雄之旅」、或突顯波特圖畫書中角色的叛逆與顛覆性、維多利亞時期英式下午茶的禮儀文化、動物角色的療癒效果等，故此更激發研究者投入以「創造性戲劇」融入波特女士做為一圖畫書創作者之研究，及轉化小兔彼得系列故事應用於英語教學之探究。

---

<sup>1</sup> 由於「小兔彼得」系列故事已風行全球超過一個世紀，除了圖畫書出版的版稅收入，其他各式文創、表演，尤其周邊商品的授權收入更是鉅大；英國出版公司 Frederick Warne & Co 為了保護其版權，特別為其登記商標、註冊版權。2000 年為了要保護其中文版權，統一登記為「比得兔」。但是青林國際出版社以林海音翻譯傳承的名義，仍維持「小兔彼得」之名。現階段在台灣的商品商標註冊為「比得兔」，但出版品的版權登記則為「小兔彼得」。Retrieved from <http://blog.udn.com/012book/69078318>。瀏覽日期:2020/02/01。

<sup>2</sup> 2012-2013 年編劇兼演員 Emma Thompson 分別撰寫 *The Future Tale of Peter Rabbit & The Christmas Tale of Peter Rabbit*，Emma Thomspson 為小兔彼得的故事續寫當代的篇章（the first authorized tales not written by Beatrix Potter）（Hallinan，2016）。

<sup>3</sup> 2019 年由 Sheila Carter 導演的 *Where is Peter Rabbit?* 以真人操偶、標榜以波特女士小兔彼得故事改編的音樂劇。Retrieved from <https://oldlaundrytheatre.ticketsolve.com/shows/873601945>。瀏覽日期:2020/02/01。

<sup>4</sup> 1971 年小兔彼得在編舞者 Sir Frederick Ashton 的電影中驚艷現身，由英國皇家舞蹈團以芭蕾舞詮釋演繹波特女士包含《兩隻壞老鼠》等五個系列故事的動物角色（Hallinan，2016）。

<sup>5</sup> 2006 年《波特小姐：比得兔的誕生》（*Miss Potter*）的傳記電影問世，由克里斯·諾南（Chris Noonan）執導，劇中刻劃波特女士藉書信、札記、以及寫生素描，累積和鍛鍊其圖文表現的能力，展現其觀察及考究功夫之細膩；電影巧妙融入動物角色的動畫，在她繪圖時，甚至模擬與其所創造的角色間的戲謔對話，似是無端妄想症，卻充分展現波特女士對她作品角色視如己出的珍愛。

國外學者研究波特女士之生平傳記和作品相對豐沛，光是《小兔彼得的故事》單一故事就由瑪格略特·麥基（Margaret Mackey）（2002）集結十數位知名學者之力，彙編 *Beatrix Potter's Peter Rabbit: a Children's Classic at 100*，從榮格心理分析、跨文本分析、人類學；另一本同由瑪格略特（1998）所著之 *The Case of Peter Rabbit: Changing Conditions of Literature for Children*，更透過「文本—作者—商品」的多元視角，細膩探究《小兔彼得的故事》單一文本所形塑的兒童文學現象與出版效應，然而國內鮮少譯介，讓波特女士的相關研究，欠缺多元的研究視角與探究深度。

## 二、研究動機

本前導研究旨在透過「創造性戲劇」應用於英文童書創意閱讀，轉化碧雅翠絲·波特女士之小兔彼得系列故事，藉此做為英文教學實驗課程素材，嘗試建立閱讀理解、語文表達及圖畫書賞析之課程實驗模組，做為未來英語教學之參照運用。

本前導研究嘗試以波特女士的生命歷程及其所創作之經典童書為核心，分三個探討面向：

其一、透過「創造性戲劇」的感官回溯，連結感官記憶，將波特女士的英文童書經典，經由想像力與圖文聯想力的轉化，融入高中英文多元選修課程；藉由故事戲劇化融入英式下午茶的禮儀文化、人際互動的自我展演等學習情境和生活脈絡，激發青少年語文學習動機，提升語文學習效能及溝通表達自信。

其二、從波特女士的個人生命史切入，研究者將檢視其身兼多元角色：圖文創作、科學研究、出版行銷、自然保育、農場經營等，從微觀角度探索當時女性角色的處境與實踐，並宏觀探究維多利亞時期的家庭教養、道德價值及兒童觀，如何影響波特女士的創作，或在其作品中如何體現所處時代的價值觀，進而以波特女士的生命故事和創作歷程，激勵青少年勇於面對生命的困境與挑戰，開拓生命旅程與職涯選擇的無限可能。

其三、藉由閱讀策略、「創造性戲劇」與美術科的創意跨域教學，引導青少年從波特女士的圖畫書創作，反思成長過程的生命轉變、解放壓抑的情感，重新感受生命的溫度，啟發性靈的發展與未來的想像。

## 三、研究目的

- (一) 透過「創造性戲劇」轉化波特女士的英文童書做為青少年英語學習素材，展現另類語文學習之選文視角，激發青少年語文學習動機，提升語文學習效能及溝通表達自信。
- (二) 藉由波特女士的創作歷程及其展現堅韌的生命典範，正向激勵青少年勇敢面對生命的困境，開拓生命寬廣的選擇與多元視野。
- (三) 經由「創造性戲劇」結合創意閱讀策略，融入圖畫書的美感探索，紓解青少年被壓抑的情感，解放青少年受壓抑之心靈。

#### 四、研究問題

- (一) 如何應用「創造性戲劇」將波特女士的英文圖畫書作品轉化為語文學習素材，增進英語閱讀樂趣，引發青少年英語學習動機，提升青少年英語口說表達的自信？
- (二) 如何藉由「創造性戲劇」引導青少年探索波特女士做為堅毅女性創作者的生命旅程，激發青少年面對生命困境與自我挑戰的勇氣？
- (三) 如何運用「創造性戲劇」結合波特女士的圖畫書作品，反思成長過程的生命轉變，解放壓抑的情感，重新感受生命的溫度，啟發性靈、解放心靈？

## 貳、文獻探討

### 一、創造性戲劇之探究與教學實踐

研究者整理「創造性戲劇」之教育目標，並譯介羅森柏（Rosenberg）（1987）所闡述之 The Rutgers Imagination Method（RIM）「創造性戲劇」教學法，以及創造性戲劇之跨域應用與閱讀教學實踐，將波特女士創作的圖畫書中大自然與動物的意象描繪和觀察，與「創造性戲劇」的戲劇體驗活動串聯起來，突顯波特女士透過創作讓想像力自由馳騁，並在圖文關係中演繹日常生活中的人際互動、情緒宣洩，並連結大自然的生態關懷與在地的歸屬情感。

#### （一）「創造性戲劇」教育目標

內莉·麥卡斯林（Nellie McCaslin）（2006）將創造性戲劇的教學目標總括歸納為：想像力的開發、獨立思考能力的培養、團體發想創作、建構多元的社會認知、健康的情感釋放、發展口語演說習慣、與文學文本的邂逅、劇場藝術入門、娛樂休閒、創造力與美感經驗發展、批判思考、社交互動的成長以及與他人合作的能力、提升溝通技能、開拓教室中每位孩子的視野。

露絲·海尼格（Ruth Beall Heinig）（1981）回顧「創造性戲劇」的定義提到：

創造性戲劇對參與者的潛在貢獻為發展語言溝通的能力、問題解決的能力和創造力。此外，它能提供正向的自我概念、社會認知能力和同理心，澄清價值與態度，並增進參與者對戲劇藝術的了解。<sup>6</sup>

研究者彙整露絲·海尼格（1981）檢視了「創造性戲劇」的八項教育目標如下：

在語言與溝通（Language and Communication）方面，「創造性戲劇」透過討論意見、辯論不同視角與觀點、分享個人觀察，進而組織架構故事戲劇的歷程，皆有助於協助學生增進自我表述的溝通能力與自信。

語言學習學者約翰·史泰維格（John Warren Stewig）強調「創造性戲劇」能夠協助學習者提升閱讀理解、口語表達、文學創意寫作和聽力訓練等各項語言能力，尤其是口說能力，因「創造性戲劇」提供學習者在教室裡面，就能使用語言的日常生活經驗，結合資訊傳遞、想像、說服等情境溝通；李芍德（Lee Galdae）更主張故事戲劇化（dramatizing a story）將可使學生更能掌握閱讀文本中，事件的前後因果關係和不同角色的情緒反應與動機；而貝蒂·珍·華格納（Betty Jane Wagner）則針對強調學生在角色扮演的戲劇活動後，寫作能力也明顯進步。

因戲劇源自衝突，「創造性戲劇」便提供了解決問題能力（Problem-Solving Skills）的戲劇情境，引導學生在戲劇性的衝突中，思考問題解決的可能方案。學生也可以在團體中透過戲劇的學習經驗解決問題的過程。另一方面，孩子們也因為需要解決問題，而在尋找答案的過程中，嘗試蒐集資料及統整各方資訊，創造力也因此受到激發與成長。儘管每個孩子的都有創造力的潛能，但需要發展的刺激和引導，而戲劇強調想像與創造，更適合引導孩子在遊戲的氛圍中，對於環境的感知變得更加敏銳，且能在戲劇的即興創作中，透過肢體的溝通資訊，或是化身成另一種動物來自我表述。

在「創造性戲劇」中帶領者相信每個孩子可以自我成長與展現創意，因此在戲劇的活動的過程中能夠不斷引導孩子探索自我、勇於冒險，進而培養正向的自我觀念。透過戲劇的情境，孩子們不僅在學科的表現有所進步，更重要的是促進的對自我的正向態度與認知。

如果戲劇是一種生活的排練，那麼透過「創造性戲劇」中的扮演，孩子們可以「假裝」成為他們覺得重要或有趣的人物，藉由詮釋他者的生命經驗或是故事中的角色，來認同或是理解別人的問題，也因此能協助孩子們達成更完整的社會

---

<sup>6</sup> 引用之英文原文: “Participation in creative drama has the potential to develop language and communication abilities, problem solving skills, and creativity; to promote a positive self-concept, social awareness, empathy, a clarification of values and attitudes, and an understanding of the art of theatre.”

認知與人際互動，幫助孩子可以在團體或社群互動中合作學習進而邁向更成熟的社會化個體。

同理心是指能夠用別人的觀點來理解生活的一種能力，這個「假如」(as if)的情境設定，與俄國劇場導演史坦尼拉夫基(Konstantin Stanislavsky)所鼓吹的「情感記憶」(emotional memory)如出一轍，就像演員回憶個人類似的生命經驗，去感知與理解其所詮釋的角色的生命情境。透過「創造性戲劇」的引導，孩子有機會能夠從不同的視角來回應世界，並藉此更能包容理解他人的差異，達成更有效的人際溝通與互動。

在戲劇中的人物都是動態的，也就是說，每個人物都在迎向生命的難題、做出抉擇和承擔可能衍生其它後果的決定。透過戲劇中的「假如」，孩子們可以探索不同的行為模式，進而發現各種因錯誤的判斷而產生的行為結果，也藉此澄清價值觀與態度。尤其是在即興的戲劇情境中，語言表達和行動是自發不加修飾的，剛好可以學習哪一種應對方式或決定，能產生最佳的結果。

最後，「創造性戲劇」非常適合引導孩子提升對劇場藝術的認知，因其不強調背劇本台詞或是要呈現一齣完整精緻的戲劇製作，而是鼓勵孩子即興運用生活經驗作為演出素材，並強調經由討論和內化資訊後加以呈現，以自我表達為主，沒有預寫好的對白。孩子們在參與「創造性戲劇」的過程，也能探索學習劇場的重要元素，包含動作、衝突、情節氛圍和角色塑造等，並在角色詮釋時，練習透過肢體和聲音來表達角色的情緒和情感，也因此能從外顯行為和內在感知，進一步掌握和理解人性，並透過協力合作，共同完成藝術創作。

## (二) RIM 創造性戲劇教學法

The Rutgers Imagination Method(RIM)此「創造性戲劇」教學法由羅森柏(1987)提出，在國內鮮少學者譯介，研究者重點彙整此教學法之操作理念與活動項目，希冀連結波特女士的圖畫書作品，將之轉化融入英語教學活動，從視覺藝術中的圖像敘事和想像力與意象的連結，研發另類的跨領域素養導向之課程設計。

RIM「創造性戲劇」教學法分為三階段(Starters/Transformations/Mastery)，聚焦想像力的發展、戲劇表現及兩者間的關聯，從劇場(the fields of theatre)和心靈圖像(mental image)衍生發展而來，所設計之活動目的旨在協助參與者擅用個人的心靈圖像資料庫且掌握戲劇表現的策略，鼓勵參與者探索個人想法、以戲劇的角度來觀看世界，並與他人組織合作傳達重要的理念。

在第一階段的練習中，參與者探個人的圖像想像世界及參與戲劇學習活動的能力，除了熟悉基本的劇場語彙，參與者對於肢體動作和口語表達等都將展開基本

的練習，帶領者的目標是讓參與者在這個階段，能輕鬆自在且流暢的表達自我。第二階段稱為轉化（Transformations），旨在協助參與者統整前一階段習得的技能並嘗試在團體中溝通呈現，此階段的帶領者會鼓勵參與者連結意象和行為，並將想法意念轉化為行動，透過個人經驗、媒體、文學和現實事件作為媒材進行戲劇的轉化，參與者在此階段的練習也會著重提升戲劇概念化的學習。第三階段為精熟（Mastery），相較於前兩階段富含一系列的練習活動，最後一階段以個案的形式呈現，集結不同年齡層的操作案例和經驗，融合戲劇表現、內在歷程、個人需求和團體目標。

- 1、第一階段的練習分為七個主要項目，每個項目皆聚焦特定的戲劇呈現及意象技能：
  - (1) 引介／轉銜（Introduction/Transitions）：此項目主要強調放鬆、感官覺察、和觀察，藉由此三項暖身可以幫助參與者身心放鬆、聚焦現地當下的資訊、且能探索內心世界。
  - (2) 物件／道具（Object/Prop）：是指運用現下眼前的物件做為刺激反應練習。參與者一開始先嘗試觀察和運用手邊的物件和道具；引導者的任務是鼓勵參與者採取開放、好玩的態度，並且盡可能想出可以運用這些物件的各種方式。其中一項常做的練習，是請參與者從一個物件的某一面向，進行抽象思考，並將之依照某種圖像加以分類；物件也可進行簡易的戲劇即興練習。
  - (3) 肢體動作／默劇（Movement/Pantomime）：這項練習聚焦參與者的肢體發展，其中之一是舞蹈延伸，強調身體展現（physicalization without narrative），是身體、空間、力量和時間等元素的實驗。另一方面，默劇則是以沒有任何話語的動作呈現為主，模仿和諧擬是默劇的主要活動。
  - (4) 聲音／口說（Sound/Speech）：這項練習聚焦簡單的動作模仿和聲音律動的模擬，從聲音的接力模仿，慢慢進展到對話的建構與分享。
  - (5) 個人／角色（Person/Character）：這項練習也從模仿和模擬開始，運用照片圖畫和物件作為練習的觸媒。參與者先仔細觀察某一人物圖像細節，接著透過想像力的運作，將自己入戲成為某個特定角色，並可以區分自我和角色間的差異，完成角色的進階轉化。
  - (6) 順序／故事（Sequence/Story）：此練習是初階活動中涉及最少動作的項目，可視為編劇的初始練習，參與者試著練習將手邊的照片和

圖像加以排列組合，練習拼貼故事情境。

(7) 設計／情境 (**Design/Environment**)：這項練習主要是讓參與者透過排列對應和重組手邊的圖片，去感知覺察顏色、尺寸、平衡和形狀等圖像的元素。

2、轉化 (**Transformations**) 是 RIM 的第二階段，顧名思義將引導參與者透過想像中的圖像嘗試在活動中解決問題，將想法意念轉化為實際的行動，並將運用彈性應變力連結圖像、行動與多元視角和觀點；闡解則嘗試從細節處去描繪如何將意念化作行動的過程；揀選和排拒則是放棄無法串連團體行動的想法，重新選擇適當的解決方案。

(1) 個人即角色 (**Self as character**)：聚焦個人的角色形塑，連結想像的角色形象並轉化成為角色具體的行為表現。參與者在這個練習中，會不斷假設性自問「如果我是另一個人？」

(2) 事件和故事轉化為情節 (**Events/Stories into Plots**)：這個練習聚焦參與者的述說、溝通和戲劇化故事，參與者將轉化個人生命經驗和取材自文學作品的文本，進行戲劇化的改編和呈現。故事的來源甚至可以是八卦雜誌的報導，或是影視劇作品中的故事。

(3) 場所轉化為場景 (**Place Becomes Setting**)：此項練習嘗試將參與者所處的空間（教室）轉化為戲劇展演的空間，參與者透過肢體和台詞來告訴觀眾，他們是誰以及他們身處何方。場景的設定可以是真實可見的場所，例如雜貨店或是海灘；也可以是基於憑空想像的幻境。參與者在場景的設定須能維持穩定的一致性，觀眾此時也會對比個人記憶中的圖像，來印證眼前所見的奇幻空間。

(4) 衝突的增加 (**Adding conflict**)：參與者透過衝突的設定來探索角色的動機，並建構戲劇場景，以及尋求衝突最終解決的方案。

(5) 製造特殊景觀 (**Creating Spectacles**)：此項練習著重於劇場設計，參與者將嘗試設計和建構角色的服裝、妝髮、場景、道具和燈光，並實驗表演者和觀眾在劇場空間的調度關係。

3、第三階段為精熟 (**Mastery**) 聚焦較為複雜的創造性戲劇活動，不像前兩個階段有較明確的活動項目，此階段的參與者已著手發展戲劇，將前兩個階段的戲劇學習經驗融合，更積極將個人的記憶和想像的圖像融入創造更好的戲劇製作。這個階段的特點整理如下：



- (1) 劇場藝術與技藝之知能 (Knowledge of Theatre as Art and Craft): 此階段的參與者對於劇場元素已有相當程度的熟悉和掌握，除了個人的圖想與想像，團體的成員也可援引第一階段和第二階段的練習活動，整合成一個戲劇的整體呈現。
- (2) 團體動能 (Group Dynamic): 此階段的一大特色是集體的總和 (collective ensemble)，首先，團體的成員彼此扶助、通力合作，團隊的成員呈現個人圖像、行動和連結的協調統合；最後，在團隊中的每個人將貢獻自己的想法、投入團隊合作的整體歷程。
- (3) 後設認知能力 (Metacognitive Ability): 參與者不僅能發展統合性的原創呈現，也能認知如何進行戲劇製作。由於參與者已經歷前兩階段的演練，因此已具備發展戲劇和整合資訊的能力，而這項後設認知能力的養成其實仰賴持續性的戲劇活動參與。
- (4) 原創性—最終的創造歷程 (Originality—the Ultimate Creative Process): 參與者在此階段已具有個人獨特的觀點，並呈現原創的戲劇演出，此原創力的展現尤其在角色、情節和場地的擇定上，更顯一斑。
- (5) 核心的強大主題意象 (Strong Thematic Image at the Core Knowledge of Theatre as Art and Craft): RIM 教學法的各項活動的特點，即是皆會以一個能回喚情感的意象作為開始，且此意象是來自參與的團隊成員，而帶領者則透過一個主題性的意象將成員的心靈圖像整合在一起，發展成戲劇。

研究者將聚焦第一階段的練習和案例，以期能架構此「創造性戲劇」教學法與波特女士之創作在想像力與心靈圖像之關聯，進而轉化波特女士的作品為戲劇教學活動的媒材，連結研究對象的生活經驗與美感知覺。總括而言，整體的戲劇教學目標包含：觀察、口說和語言表達、肢體具象化、角色形塑和團隊合作。

### (三) 創造性戲劇之跨域應用與閱讀教學實踐

「創造性戲劇」的學習本身不但是一門重要的學科，也可運用於其他學科，成為有效的教學工具。戲劇課程的統整結合創造性戲劇的定義，以人類生活經驗為根本。「知識的統整」在於把知識當成解決「真實問題」的工具，教師提出生活中涉及各領域知識的實際問題並鼓勵學生去探討或解決這些問題已從中培養解決

問題的能力；「經驗統整」強調個人在學習過程中，獲得組織個人過去舊經驗，以解決新的問題情境之機會。「社會統整」乃以個人或社會發生的重大議題為探討中心，由師生共同計畫實施已獲得通識知能（林玫君，2017）。

十二年國民基本教育課程綱要以核心素養為課程連貫與統整發展的主軸，透過素養導向課程與教學的實踐，落實適性揚才之教育，培養具有終身學習、社會關懷心及國際視野的現代優質國民。「核心素養」的涵義是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識（Knowledge）、能力（包含技能 Skills）與態度（Attitude）。核心素養強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展。素養導向應符合自主學習、溝通互動、社會參與等面向。以英語為例，透過提供學生學習方法與策略，讓英文作為工具性語言，為因應生活所需且能解決問題，達到終身學習的目標，其便是符合素養導向的教學方式，英語學習或閱讀最終必須以社會化交流或溝通為目的，才能持續進步與享受學習。

海德利（Hadley）（2000）在 *Teaching Language in Context* 提及，要提升學生的閱讀理解，除了要使用真實語境的文本素材，還可應用五階段的閱讀指導教學，全方面培養學生的閱讀能力。此五階段包含準備、略讀/瀏覽、解碼或細讀理解和轉化統合技巧。一開始的閱讀準備階段便從腦力激盪出發，從文本提供的視覺線索，如標題、圖表等加以預測或統合文本的內容資訊；略讀和瀏覽則是強調辨識主題句和主旨，進而對於文本的全貌和細節皆有所掌握；解碼或細讀的階段則聚焦學生學習如何閱讀，針對文章的字句結構能加以分析判讀。而理解的階段則是統合前面三階段的資訊檢視是否達成閱讀的目的，進而最後轉化統整的階段，展現更有效的閱讀技巧。

閱讀的歷程從基礎的「擷取訊息」（記憶和簡易理解）到「統整訊息」再到「省思評鑑」。教師提問不侷限文章表面訊息細節的提問，更要有整體思維的提問（如文章主旨、背後意涵等），以及類推或省思的開放討論。研究者在閱讀策略的課程操作時，將先提供波特女士成長背景知識和英式下午茶相關文章，引導學生進行文本探討的先備知識，再透過圖文重點歸納，加強對故事的因果關係有更全面、更深入的了解，請學生思考文本與生活經驗相關、對故事的想法等問題，有助於訓練學生獨立思考及表達能力，並從中找出可留下深刻印象的學習內容。「創造性戲劇」的情境引導，可以轉化學生閱讀波特女士的圖畫書文本經驗，透過戲劇情境貼近高中生的生命經驗進而激發學生學習動機。

雷洛與羅瑟琳 (Lenore Blank Kelner & Rosalind M. Flynn) (2006) 指出，戲劇與閱讀理解有諸多相似之處，例如：視覺化 (visualization) 或是心智圖像化 (mental imaging) 就是兩者相通的特點。為了要創作故事，演員必須透過閱讀進而想像場景的設定與角色對話；讀者在閱讀的過程如能積極運用心智圖像，不僅能提升閱讀理解，更能將文字資訊更有效地提煉重點，而不用仰賴記憶背誦。學生如能「演出」他們所閱讀的文本，就越能視覺化與圖像化閱讀的理解。此點讓研究者對於應用「創造性戲劇」融入英文童書的閱讀策略引導，更具教學信心，也將在課程設計規畫時，強化戲劇與閱讀的想像與圖像連結。

## 二、碧雅翠絲·波特創作之生命旅程

波特女士曾言：「我的故事會向安徒生的童話一樣不朽(引自林朱綺，2007)。」林真美 (2010) 認為波特女士的作品巧妙融合真實與虛構，其筆下的動物角色不單純只是「穿上衣裝」，擬人化故事中的動物，一方面展露人性輝芒，一方面又兼具動物寫實的樣態。波特女士創作每件作品的歷程，與其真實人生的境遇轉折，巧妙輝映。林真美 (2010) 分析波特女士的作品，曾提及她是少數圖畫與文字創作並重的創作者，繪圖以精準和詼諧著稱，不過於濫情，文字不僅優美，更富含音韻與弦外之音的巧思。研究者嘗試探討「作者—作品—時空」的交互影響與關聯，分別整理波特女士的生命旅程，對應其作品與人生境遇的曲折變化。

### (一) 家庭教養與童年玩伴

海倫·碧雅翠絲·波特 (Helen Beatrix Potter) 誕生於 1866 年 7 月 28 日，出生地是位於英國倫敦博爾登花園二號 (No.2 Bolton Gardens) 的宅院中。波特的父母皆來自英國北方的棉花事業家族，波特先生雖是一名律師，卻偏好議論政治與走訪藝廊，波特夫人則忙碌穿梭於她的下午茶和社交晚宴之間，生性害羞的波特只能安靜地待在三樓的育兒室，由一群僕人和保母照顧長大。直到和波特相差 6 歲的弟弟柏川 (Walter Bertram) 出生，從小寂寞孤單的波特才總算有了玩伴 (Hallinan, 2016)。

身為維多利亞時期的中上階級女孩，波特女士度過寂寞又閉鎖的童年。除了鮮少與父母親互動相處，也沒有機會上學接觸同年齡層的小孩，教育則多靠自學和受聘到家授課的家庭女教師。八歲的時候，波特自製的素描本就畫滿動植物的速寫，多是從書本或是畫冊模擬描繪。弟弟柏川是她最佳的陪伴，與她同樣喜歡小動物和大自然。波特和弟弟相當親密，倆人在飼養了許多寵物，包括兔子、老

鼠、天竺鼠、刺蝟、青蛙、蜥蜴和烏龜等。柏川六歲時被送去寄宿學校，波特只好孤單地繼續待在家，接受女教師的指導；14 歲的她開始用密碼創作，透過記錄自己觀照的世界，逐漸累積寫作的養分（劉清彥譯，2007）。

工業發展開啟運輸革命，便捷的鐵路讓維多利亞時代的一般民眾也可以開始自由旅行。波特女士的父母熱衷於渡假，每年夏天約有 3 到 4 個月的時間，全家會一道遠赴蘇格蘭的鄉間旅行。對波特來說，這是她擺脫倫敦苦悶封閉的絕佳機會，也是童年最快樂的時光，她可以和弟弟整天釣魚、探險、畫他們所觀察到的動植物。鄉間生活滋養波特對大自然的好奇，也激發出她無限的想像力。波特全家於 1882 年初次造訪英格蘭湖區時，便自此和湖區結下不解之緣（劉清彥譯，2007）。

## （二）藝術涵養與創作啟蒙

波特女士的父母親幫她安排了繪圖課，還幫她在國立藝術訓練學校（National Art Training School）註冊，波特在這段期間以正統的技法畫了不少靜物寫生和透視法的習作，然而波特對於這種正統的美術訓練保持懷疑的態度。

波特專研當時皇家學院畫家，也會和父親一同參觀博物館和畫廊（Hallinan，2016）。波特成長的時代也是童書的黃金時代。波特研讀各種圖書，在眾多插畫家中，她最熟悉且欣賞的是凱迪克（Randolph Caldecott）、格林威（Kate Greenaway）和克蘭（Walter Crane）的作品，常以他們的作品為藍本仿作（幸佳慧，2012）。

波特一家與湖區雷伊村的牧師勞恩司利（Hardwicke Rawnsley）成為好友，他在 1895 年創立了「國民信託」，以保護當地的景觀和生活方式。勞恩司利不只和波特分享對鄉村的熱愛，也激發她對保護自然的重視。他鼓勵波特在賣出卡片的插畫後，嘗試創作及出版兒童圖畫書，對波特日後的創作影響深遠（幸佳慧，2012）。

## （三）追求獨立自主的奮鬥歷程

1905 年對波特女士而言，是生命中極具戲劇性的一年，轉瞬經歷了生命的美麗與哀愁。波特女士企盼藉由經濟獨立獲得人身自由，她用版稅在湖區買下了「丘頂農場」（Hill Top），這裡不只讓她能遠離倫敦與父母，也成為她日後書寫更多故事的靈感泉源。同年 7 月，與她合作無間的編輯諾曼向她求婚，彼時已屆 39 歲的波特歡欣期盼走入婚姻，但她的父母卻以社會階級不相對稱而阻撓再三。就在求婚後的一個月，年僅 37 歲的諾曼突然因病去世。倍受打擊的波特女士只好隱身至

「丘頂」，繼續以創作來療癒心傷（Hallinan，2016）。

丘頂對波特而言，是心靈的桃花源，也是小兔彼得和牠的動物朋友們的自然劇場。波特女士的作品中不僅寫實地畫下湖區的好山好水，也藉由故事中小動物們的互動交流，細膩記錄了湖區的風土人情。當波特在湖區買下第二座農場，她因此認識了當地的律師威廉·希里斯（William Heelis）。47歲的波特再度被父母阻擋她的婚姻，但這次，她下定決心要把握屬於自己的幸福。1913年成為希里斯太太之後，波特主要投入農場的經營。鄉野自然之美深深吸引波特，但農場經營相當辛苦，尤其在兩次大戰期間，要維持農場的正常運作，是一大艱辛的考驗。但波特不僅親力親為，且樂在其中。

#### （四）說不完的故事

波特女士於1943年12月22日逝世，享年77歲，身後骨灰葬在她摯愛的「丘頂」。她將超過4000英畝的15處湖區農莊，全數捐給「國民信託基金會」。波特女士要保存的不僅是自然景觀的原貌，她更要求當地的農夫繼續以傳統方式進行耕作。自然生態與生活文化同時維護，才是保存資產的真義（Hallinan，2016）。

研究者整理波特女士的創作歷程，可發現波特女士的創作來源來自生活中的細膩觀察，尤其是對自然環境的描繪以及所居社區的人情世故，有揶揄嘲諷，也有對於現實殘酷的冷靜透析；故事中的對話、用餐場景儼然是一部維多利亞的生活簡史，而波特作品時常搭配聖誕節時出版，更是絕佳的耶誕禮物首選，透過故事的分享，撫慰人心，也分享溫暖的祝福心意。波特女士也總愛在故事中悄然現身/聲，其身影與聲音彷彿一位充滿智慧又詼諧的說書人，為故事帶來意外的驚喜。

### 三、圖畫書——敘事藝術新視界

波特女士在1902將所著之《小兔彼得的故事》出版，被視為相當重要之現代英語圖畫故事書，其重要性在於確認圖畫的地位非附庸於文本（林文韻、施沛好譯，2009）；本研究整理圖畫書的閱讀策略和以《小兔彼得的故事》為例，嘗試進行文本分析，以作為課程教學融入和轉化「創造性戲劇」的文本素材參考。

#### （一）圖畫書的特質與閱讀策略

圖畫書的閱讀對象主要以幼兒二至八歲為主，目前也有學者下修至嬰兒零歲開始閱讀，而圖畫書的出版形式與內容往往吸引不同年齡層的讀者，可說是零歲

以上到成人皆愛不釋手。另一方面，圖畫書的內容兼顧「文學性」與「知識性」，形式主要由圖像和文字共同合作敘事或傳達資訊，也有所謂無字書（wordless books），僅用圖像來完成說故事的功能。圖像不再只是文字的陪襯，強調圖像的連貫性與敘事功能，圖文巧妙搭配，發展出獨特的藝術形式（林文寶等，2010）。

插畫家芭芭拉·庫妮（Babara Cooney）將圖畫書比喻為一串珍珠項鍊，插畫是珍珠，文字是串起珍珠的細線，細線沒有珍珠，無法成就美麗，而文字要像珍珠項鍊上的線，不僅要將畫面連結起來，也要不減損文字的優美聲韻（引自王志庚譯，2018）。林良（2011）在《淺語的藝術》中強調，給幼兒的圖畫書文字篇幅大多不長，是過藝術技巧處理過的「淺語」，不但讀起來要順口，聽起來也要順耳，達到「聲情相合」的境界。

依照諾德（Nodelman）（楊茂秀、黃孟嬌、嚴淑女、林玲遠、郭鏗莉譯，2010）的看法，「一本圖畫書至少包含三種故事，文字說的故事、圖畫暗示的故事以及兩者結合產生的故事。」圖、文兩者合作建構的故事，讓讀者在對照歸納中，感受閱讀圖畫書的無窮樂趣。封面、封底乃至標題或字體的選用、跨頁的圖文配置等設計，都需要運用巧思貫穿意念、深化敘事，使整本書達成一個藝術設計的整體。因圖畫提供讀者故事角色或認知學習的機會與線索，可刺激語言發展並拓展想像力，讀者可以透過尋找文本中的細節、察看與詮釋圖像意義參與整個閱讀理解的過程，投入藝術審美、語言邏輯和創意思考之全人教育（王志庚譯，2018）。

圖畫書透過色彩給予孩子眼睛愉悅的感受，傳遞強而有力的視覺經驗；同時圖畫輔助文字和語言的發展，提供口語訓練的機會。最重要的是，圖畫書可以轉化為一件藝術作品增進美感經驗的發展，作者將意念用具體的形象呈現，而觀者也把自己的意念依附其上（宋珮譯，2006）。珍·杜南（Jane Doonan）（宋珮譯，2006）論及圖畫的藝術性時表示，具象的圖畫展現了真實世界的一角，也提供了一個想像的世界。圖畫是藝術家表達自己的媒介，而作為藝術品，圖畫能夠激發觀賞者個人情感和思想回應。圖畫裡面不僅包含了各時期的藝術風格與表現形式，也反映創作者所處的社會及其價值觀。

李歐納·馬可斯（Leonard S. Marcus）以「對話」來形容圖畫書的「圖文關係」（picture-text），「讀者反應理論」認為故事的價值和意義取決於讀者的理解，故事的意義在讀者分享的過程也會不斷得到修正，文字閱讀的意義就存在於文字表達和所保留的想像空間裡。閱讀的情境也會影響圖畫的閱讀感受，「讀者—聽者—觀者」的三角關係正說明不同的立場，對圖畫書理解的角度存有各自差異。研究者

嘗試從圖文關係、視覺藝術中的戲劇性、敘事結構和角色塑造等面向，彙整圖畫書的閱讀策略（王志庚譯，2018）。

在圖畫書的閱讀歷程中，一本圖畫書同時運用插畫和文字進行敘事，圖文之間就會產生協同效果，共同為讀者創造視覺的體驗；大小讀者同時進行線性文本和非線性圖像的閱讀，圖文共同敘事，以及翻頁帶來的戲劇效果，插畫也以類似鏡頭的方式，時而與文本協調呼應，時而與文本相抵矛盾，可以說讀者的每次翻頁，都會提供獨特的動態閱讀經驗（王志庚譯，2018）。

透過圖畫書的沿革發展及閱讀策略的資料整理，研究者不僅再次確認了波特女士在圖畫書的跨時代重要性，也深切感受到圖畫書解讀策略的博大精深，研究者現階段也僅得皮毛。波特女士的筆調優雅，精彩的描繪出每隻動物不同的個性與生活方式，23 個故事各自有不同的主角與面臨的歷險。波特女士的經典童書以真實的動物為描繪的模特兒，書中的動物神態鮮活生動，有真實的生命力，因為關於牠們的靈感都來自和波特朝夕相處的寵物，如兔子班傑明，刺蝟溫迪琪，牧羊犬凱普，小豬畢薇等，富含童話故事的想像空間和趣味，角色的描繪反映真實的人性；波特女士投注畢生心力創作的圖畫書，是想像力馳騁和美感知覺的最佳啟蒙。波特女士的作品富含兒童的想像力（*imagination*）與遊戲扮演（*dramatic play*），故事中的動物角色既顛覆反骨與又愛冒險犯難，故事中不乏維多利亞社交生活與禮儀規範之下午茶場景，波特女士對於虛偽表象的嘲諷與殘酷現實的揭露一如社會喜劇（*social comedy*），更展現女性的自我覺醒與獨立自主的追尋精神，對於她鍾愛的湖區自然風光則是傾力保存。

## （二）圖畫書閱讀賞析——以《小兔彼得的故事》為例

研究者透過圖畫書的閱讀策略，重新檢視小兔彼得的故事突顯其經典與創新。波特女士在《小兔彼得的故事》（*The Tale of Peter Rabbit*）的第一張圖畫中，便以一般動物的角度呈現兔子；牠們身上沒有衣物，被框在白色邊框背景中的彼得兔使觀者產生疏離感。然而，在第二張圖畫中，她將兔子擬人化，穿上衣服，站在白色的背景前；他們不規則的身形，成了圖畫的邊界線。我們別無選擇，只能更參與這些角色的經歷，就像《小兔彼得的故事》這本書後面的故事中，波特女士將處於緊急窘境的彼得，呈現在白色背景前，是我們也身歷其境（Nodelman，2003）。

圖畫書中營造氣氛或情緒的非文字部分，是無法被拆解的元素，它們不是各別圖畫的一部分，而是一本書的整體基調，就像圖畫之尺寸或形狀、創作者選擇

的媒材與風格、質地的緊密度，以及色彩的各项特質等。圍繞圖畫的白色空間可做為邊框，製造限制與疏離感。然而，這種做法也可能產生完全相反的效果——反而，可以聚集焦點，邀請讀者參與。當一張圖畫以它所描繪的物件的邊緣收尾，就會有這樣的效果；就像是將角色孤立於空白的背景中，這些角色身體的形狀就會迫使我們聚焦在他們身上（Nodelman，2003）。在分析波特女士的作品時，林真美（2010）提及：

當她的處理方式是在小巧的畫面上給予大量的留白，然後鎖定中心點，用塊狀畫面精巧地描繪出豐富的細部時，她的每一幅圖、每一本繪本，便都散發出如瞳眸、如寶石般的光芒。

瑪格略特·麥基（Margaret Mackey）（1998）則認為，波特使用白色空間（white space）可以營造一種視覺的空間感（spaciousness）和穩定性（stability），而文字總在特定的時刻就結束，下一段的敘事又另外屬於另一張圖；其效果產生的一種真切的心理效應：讓每次的翻頁都在適度的控制範疇（each opening is under control）。

波特女士在呈現圖畫的動作時會透過某些形式的扭曲來加以暗示，例如麥先生發現小兔彼得時，讀者可能會先留意到的是彼得與麥先生之間身型大小的差距，接著當小兔彼得從麥先生的菜園衝出來時，讀者會發現小兔彼得的身體呈現不可思議的身體前傾角度，他的頭變成像是子彈的形狀，而扭曲的身型則顯示他急欲逃走的速度（楊茂秀等譯，2010）。波特女士畫的每一張圖，彼得幾乎都在中央位置；焦點比較常放在他遭遇危險時做出的反應，而不是他遭遇到什麼危險。但是，當他看到貓或每次看到麥先生時，他就偏離圖的中央位置。讀者隨著文本所示，小兔彼得看到什麼，讀者也就看到什麼（Nodelman，2003）。

針對文句修辭而言，《小兔彼得的故事》的故事裡，波特女士許多頁的文字都是完整的句子，並以句點作為結尾，但每每都讓讀者處在一個興奮、懸疑的故事情境中，而在還不是很清楚故事發展後續，讀者便會很想翻頁，但又只有在看了圖，之後才能翻頁；「一頁圖、一頁字」於是產生一種懸疑的強化效果。故事中標點符號的使用也很特別，當小兔彼得陷入困境時，那一頁通常會以句點或驚嘆號結尾；而當小兔彼得脫困時，那一頁通常就以分號或逗號結尾。由於文字印在不同頁面上所產生的停頓，以及某些頁面的圖因為引起注意所產生的停頓，在賦予圖畫書節奏的同時，也矛盾地賦予它們流暢性（Nodelman，2003）。

在主題探究方面，《小兔彼得的故事》是關於童年時其最主要的兩難困境：究竟一個人應該順從基本的動物本幸自然的行動；或者應該如父母所願的行動，並



學習服從更文明的行為符碼？這個困境的重要性可以解釋，為什麼那些角色描繪起來像是動物，而且有時候行為也像動物，卻又會說話；並且有時候，描敘行為像人類的生物的那些圖畫持續佔有重要地位。這些古怪曖昧的生物，其實比其他較不曖昧的生物，更能表徵我們對於童年的瞭解（Nodelman，2003）

## 參、研究方法

### 一、研究架構與流程

本前導研究旨在透過「創造性戲劇」應用於英文童書創意閱讀，轉化碧雅翠絲·波特女士之小兔彼得系列故事，藉此做為英文教學實驗課程素材，嘗試建立閱讀理解、語文表達及圖畫書賞析之課程實驗模組，做為未來英語教學之參照運用。研究者主要以「參與觀察」與「訪談法」並行，進行深入探究，採取高中多元選修課程規劃及實際操作、問卷施測、課室觀察、反思紀錄、教師訪談、學生回饋等方式，進行教學效能之評量。

研究者透過文獻探討及文本分析，嘗試整理出能激發興趣與產生情感連結的「創造性戲劇」教案，透過「創造性戲劇」的情境，引導高中生探索波特女士的傳奇人生與經典童書作品。研究者將透過現場教學、課堂參與觀察、訪談與蒐集相關文獻資料等方式，以參與觀察法及訪談法進行本次前導研究，並利用錄攝影機、線上教學平台（Google Classroom），即時實境觀察記錄，教案實施前後進行「前測」與「後測」之問卷調查，以了解研究對象經過「創造性戲劇」融入創意閱讀策略後，是否有助於提升英語學習的興趣和表達的自信。

研究者將於課程結束後，對全體參與學生進行學習歷程的訪談，以進行課程回饋資料蒐集，深入了解其在參與課程前後，對於波特女士與作品之認識、啟發語言學習及生命典範激勵等面向之學習效能的成長。

### 二、研究場域

#### （一）研究地點

本次研究場域為臺南市中西區某普通型高中，全校合計 51 個班級，一所兼具普通高中、與技術高中（設有餐飲管理科、流行服飾科）和藝術才能班（舞蹈班）之多元學制高中，然非屬綜合型高中。研究者因此可與不同領域教師研討跨領域課程設計，例如：波特女士的圖畫書作品探討，便可連結立歷史科探索維多利亞

時期的人文社會背景；餐飲管理科和流行服飾科則可分別從飲食和服飾的角度切入，探索波特女士創作的動物角色們的日常生活以及如何反映 19 世紀至 20 世紀初的英國文化。

研究者進行教學研究之主要教學場地為多功能小劇場，平日供舞蹈班排練和高中多元選修課程使用，不僅有黑膠木質地板、單槍投影及音響播放等設備，另有非洲鼓、電鋼琴等樂器，相當適合進行「創造性戲劇」之教學活動，研究地點照片詳如圖 3-1、圖 3-2。



圖 3-1 研究地點照片

資料來源：研究者拍攝



圖 3-2 教室設備投影照片

資料來源：研究者拍攝

除了多功能小劇場，研究者也將運用圖書館與美術教室進行波特女士作品探究，以及美術科教師進行協同教學，引導選修課學生進行個人英文童書創作與製作。

## (二) 研究時間

本研究時間為 109 學年度第 1 學期之多元選修課程，為每周五 10:10-12:00，每次兩節課，每節課為 50 分鐘。課程實施透過創意閱讀策略，以文本討論、圖畫書賞析和波特女士生命故事引介為主，搭配波特女士之傳記電影和彼得兔動畫影音資源；「創造性戲劇」的融入教學主要實施 4 週；另規劃進行個人童書創作、國小端之說故事分享，學期末進行課程回顧與反思回饋，合計 12 週，實際教學節數共計 24 節。以 12 週微型課程的模式融入高一多元選修課程。

## 三、研究範圍與限制

本節旨在說明研究範圍及在研究過程可能受到的限制，將依序針對研究對

象、研究時間、研究方法及研究者本身等四個面向，分述如下：

### 三、研究限制

#### (一) 研究對象

本研究對象以台南市某高中之多元選修課程「英文童書，創意閱讀」之 23 位高一選修學生為主，因選修學生對多元選修課程的學習態度與動機難掌控，學生來自高一不同班級，且無法強制要求學生將「英文童書，創意閱讀」排在第一志願，亦即參與課程的學生可能完全對此課程無任何學習意願，僅是純粹被安排入此課程。參與的學生英文程度不一，且多無表演藝術或戲劇課程之相關學習經驗。

#### (二) 研究時間

高中多元選修為每週五 10：10-12：00，由於參與之選修課學生皆為高一，且無表演藝術相關課程參與經驗，研究者設計的課程內容包含閱讀策略、「創造性戲劇」和圖畫書賞析，又規畫文化體驗、參訪走讀以及赴鄰近國小進行說故事分享，整體課程時間恐不足，因此研究者將依照參與學生之課程回饋，即時修正調整戲劇教學活動。

#### (三) 研究方法

本研究依研究特性乃屬質性研究，研究者主要以個案研究法進行研究，並應用文獻探討與文本分析、參與觀察及訪談，做為資料蒐集方式，以深入了解研究問題與目的。唯恐因主觀認知而導致研究結果的詮釋視角受限，因此，研究者除了計畫增加資料蒐集的多樣性，並邀請兩位校內協同觀察者，分別從英語教學和表演藝術的角度，提供訪談時的研究檢證。

#### (四) 研究者

研究者兼任圖書館主任，主要負責閱讀推廣、國際交流和自主學習，因行政業務的緣故，授課鐘點節數較少，除了固定於餐飲管理科一年級擔任一個班級的英文授課，也於高中部開設一門多元選修，也是本研究主要對象，然因選課學生來自不同班級，研究者每週僅與之接觸兩節課，無法全盤掌握其英語學習個別差異，故本研究進行前將進行英語學習興趣及選課動機施測，以大致掌握學生的學習情形，並於課程結束進行後測和訪談，做為研究結果分析的主要資料來源。

## 肆、研究結果

### 一、課程規劃與設計

「英文童書創意閱讀」為研究者服務學校之多元選修英文科課程。本課程透過「創造性戲劇」營造情境化學習；波特小姐的英文童書文本探究，則結合英國維多利亞的時空背景與英式下午茶社交禮儀規範，進行脈絡化學習；創意閱讀則強調閱讀策略運用，協助學生轉化文本資訊為可分享討論與展演呈現之素材，強化語言溝通表達力。課程成果展現則結合服務學習，轉化學習經驗為服務分享，鼓勵學生透過發表說書展現公益實踐力。

課程規劃以 12 週的課程模式融入高一多元選修課程，課程設計四部曲請參閱圖 4-1，教學內容包含（一）「創造性戲劇」情境融入之教學活動；（二）圖畫書文本的創意閱讀策略；（三）個人英文童書製作；（四）分享交流實踐服務學習，赴偏鄉國小為愛朗讀；課程至最後一節課則進行整體課程的反思回饋與學習歷程心得分享。課程實施透過創意閱讀策略，以文本討論、圖畫書賞析和波特女士生命故事引介為主，搭配波特女士之傳記電影和彼得兔動畫影音資源；創造性戲劇的課程教學主要實施 4 週；另規劃進行個人童書創作、國小端之說故事分享，學期末進行課程回顧與反思回饋，合計 12 週，實際教學節數共計 24 節。

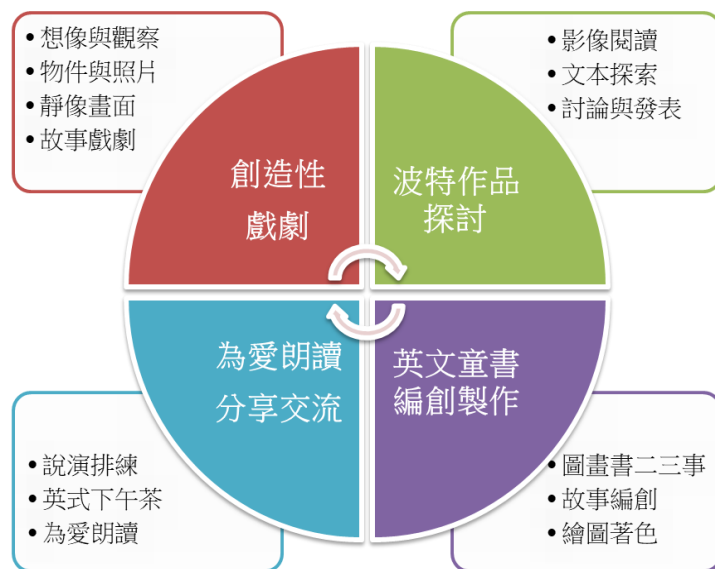


圖 4-1 課程設計四部曲

資料來源：研究者繪製

## 二、課程實施的教學省思

### (一)「創造性戲劇」融入教學

「創造性戲劇」以觀察、聲音與語文的產出、身體具象化、角色塑造和團隊合作為目標，而 RIM「創造性戲劇」教學法的實踐強調意象與生命經驗的擷取與運用，與波特女士運用細緻觀察、富含豐富想像力與心靈圖像所創作的圖畫書作品，巧妙呼應。教學者以「創造性戲劇」的活動項目佐以 RIM「創造性戲劇」教學法進行課程活動設計，藉由物件的運用開發學生肢體表意，搭配照片的圖像連結生命經驗，活動操作後之教學省思如下：

#### 1、靜像畫面

學生們在暖身活動的過程中逐步打開自己的感官觀察、經驗回溯與想像結合肢體開發，從觀察與關注身邊的一個人物開始，進而想像自己轉化為某一物種。高一學生第一次進入小劇場空間，面對鏡面投射與無課桌椅的空間設計，面對必須在眾人面前呈現靜像時，一度感到有些舉足無措，且在分享討論時，習慣聚集布幕處，遮掩自己與他人互動的恐慌和不安。分組進入童書故事討論後，因小組成員較少，學生明顯放鬆許多，且因勾起兒時閱讀的經驗，也在分享過程中重溫過往閱讀樂趣。學生對於「靜像」呈現關鍵畫面尚在摸索階段，肢體動作較為僵硬，多呈現躺臥、蹲坐等姿勢，較難清楚呈現畫面訊息。

學生對於擷取童書中之關鍵畫面或是濃縮故事情節為四個靜像畫面，多反映需要更多時間消化整理，也有同學表示，整本童書僅挑四個畫面的選取實有難度，而且對於將文本內容與肢體連結展現，更具挑戰性，多數同學皆表示相當困難。教學者在歷程中儘管嘗試引導學生選取畫面，或是激發故事的想像與生活連結，但分六個小組呈現時，仍發現至少有兩組的靜像畫面在呈現時，無從辨識或是難以對應童書內容。教學者思考下次操作時，各組都先以同一個畫面練習，讓各組學生先彼此觀摩同一場景要如何透過肢體表現與傳遞訊息最為清楚，學生們經過幾次演練後，應可逐步克服靜像畫面呈現的學習困境。



圖 4-2 靜像呈現童書中關鍵畫面多以躺臥、蹲坐為主  
資料來源：研究者拍攝（109 年 9 月 11 日攝於多功能小劇場）

## 2、肢體律動

學生們雖然在與氣球互動的過程，一開始相當興奮，但進入第二輪時，就逐漸失去興趣，教學者的引導與感官連結似乎還不足，形成活動帶領的空拍，第二堂課的繪本引介無法串連第一堂課的氣球活動，也讓整體教學流程不夠流暢。此外，吹大的氣球尺寸比教學者預期的小很多，以至於學生們在進行活動時，較難掌控氣球與搭配音樂旋律，現場難免混亂。教學者評估下次再次進行此課程操作時，可先以紅氣球相關的繪本和影像片段當作引導或是動機引發，讓學生能夠與自己手上的這顆氣球產生情感連結，想像要帶著這顆氣球一同踏上一段冒險的旅程，藉由故事情境的引導與催化讓學生可以投入活動的參與。



圖 4-3 學生隨著音樂律動讓氣球持續空飄

資料來源：研究者拍攝（109年9月18日攝於多功能小劇場）

### 3、情境默劇

教學者嘗試運用三種不同的暖身練習，從肢體連結觀察，再到情境默劇，希望能開發學生的肢體表意，並透過情境激發學生進入戲劇模擬演練。然而，三種暖身因缺乏故事情境的串聯引導，教學者每結束一種暖身欲銜接下一個暖身時，會衍生教學流程的壅礙感，如能將三種不同層次的暖身練習以一個童書故事的情境串接，例如以一隻小兔子踏上一段旅程（連結小兔彼得的冒險故事），其中先透過猜拳來進行身分演化，接著藉由眼神的示意與觀察度過被追殺的難關，最後經由默劇情境的演練完成冒險的試煉，回到溫暖的家。由於默劇是較為進階的「創造性戲劇」活動，學生們在抽取指定情境後，耗費蠻多時間進行情境想像與肢體呈現的編排，未來操作此課程活動時，將會以一節課的時間另行單獨操作，讓學生可以有更充分的排練時間。

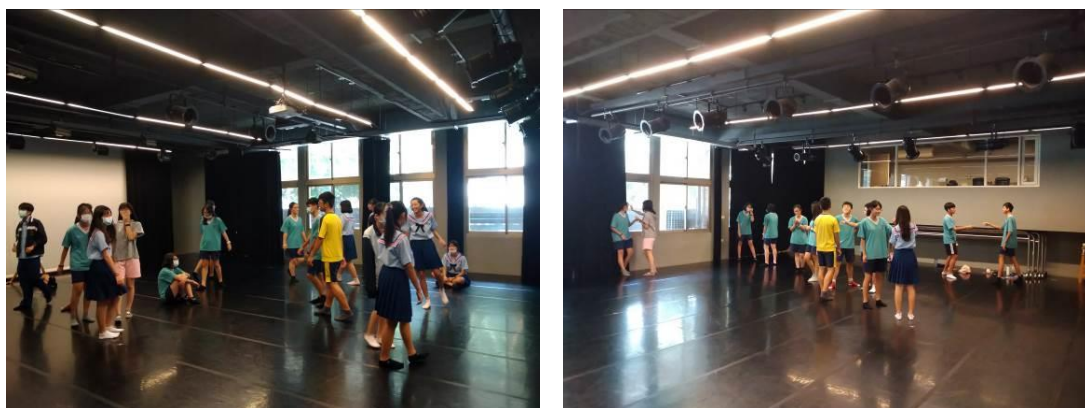


圖 4-4 暖身練習：物種演化、眼神觀察、情境默劇

資料來源：研究者拍攝（109年9月25日攝於多功能小劇場）

### 4、物件與照片

教學者反思紀念物件故事操作，每個人的物件記錄生命成長過程某一段珍貴難忘的回憶，在分組分享的「文本」來自每人所帶的記憶物件。教學者思考下次操作前，應在線上平台設定一個關於物件故事的作業，引導學生們在課堂前先完成線上作業，以中文和英文簡單分享這個物件之於自身的意義與其背後的故事，教學者可在課堂前彙整所有物件故事，透過簡報在課程進行時，先以英文描述某個物件，一來可訓練學生

英語聽力，二來可讓學生拼貼想像或猜想各個物件代表的生命事件，在之後的分組討論時，更能營造交流的氛圍與分享互動的情境。課程結束後可讓學生重新上傳物件故事，尤其經過與同組學生分享後，或能勾起激發回憶點滴，讓物件的故事更顯豐富，且可添入更多細節。

關於物件故事操作前的暖身練習，教學者評估下次操作時，可加入觸覺的感官體驗活動，讓學生先透過觸覺猜想物件，從物件發想肢體展現與故事，之後再連結個人的紀念物件，可讓教學流程更顯不同層次的感官回溯與情感記憶。此外，如果授課節數可再增加，可加入物件劇場的嘗試，讓物件化身為手偶進行角色扮演，應可讓高中生經歷不同的戲劇編創體驗。本周因適逢補課週，因此學生連續周五及周六皆有多元選修課程，教學者於課程規劃時便已先行調配課程內容搭配線上作業的準備，讓學生可以在課堂上進行家人照片的分享。

## （二）波特女士的生命旅程與創作歷程

### 1、影像閱讀引導

影片欣賞後設計「問題盒Question Box」的活動，請同學們針對所觀賞的影片段落進行問題蒐集，對應維多利亞時期的文化探索。每人寫1-3題關於剛才影片中的問題至一張小紙條，統一投入一個紙盒。由於時間有限，未能讓同學們在寫完問題後，抽選他人的問題來回應或是討論，甚是可惜。再者，教學者思考再次操作此課程時，會預留時間讓學生嘗試「坐針氈」(hot seating)，擇定一名學生飾演波特女士，由教學者設定情境，例如：波特小姐不顧父母親的反對想要追尋真愛，嫁給諾曼，請其他學生提供建議給波特小姐，可以如何跟父母親溝通這件婚事。

### 2、故事圖卡運用

《小兔彼得的故事》的故事圖卡拼貼，讓學生挑戰「以偏概全」，從局部窺探小兔彼得的故事軸線，每一組因抽選的圖卡組成不同，必須試著整理畫面脈絡與述說故事的邏輯。當各組進行故事分享時，彷彿以萬花筒的鏡頭轉動探索小兔彼得的故事內容，投射出不同觀點與視角，圍繞著小兔彼得的冒險。第二節的深入解說由教學者兼研究者主導，主要為講述方式，學生容易分心，未來再次操作時，將濃縮講解的部分使其盡量精簡，再搭配讀劇說書的方式，讓學生可以嘗試角色配音與透過肢



體進行場景搭建，例如以分組的方式，請各組搭建故事場景，舉凡小兔彼得的樹洞居所、麥先生的菜園等，再分配角色，讓學生分別擔任小兔彼得、麥先生以及故事中出現的白貓、老鼠、麻雀等動物，應可讓故事探索更具互動效果。



圖 4-5 學生以各自抽選的圖卡嘗試拼貼小兔彼得故事  
資料來源：研究者拍攝（109 年 11 月 6 日攝於多功能小劇場）

### 3、分組討論與報告

教學者主要由學生分組討論後自選波特女士作品，以學生角度分享學生的閱讀理解與分析探索波特作品意涵。學生的選讀文本多屬長篇。分組各自討論後，擇定的分享成海報的文本多所協調與折衷。分組練習上台發表海報內容由學生提出分組討論後的看法與理解。從學生各組的分享中發現，學生們雖是第一次接觸波特女士的作品，但在閱讀的歷程中，自陳充滿探索的樂趣，學生有注意到波特女士的圖畫呈現會以部分黑白、部分彩色來穿插安排，色調的變化讓故事的情境與氣氛產生不同的變化；圖畫中的留白彷彿相機的鏡頭取景；故事中更充滿英國在地農村生活的風景描繪，遠遠超越學生們原先對於動物故事的框架設定與偏狹想像；學生也從英國維多利亞時期女性的地位與處境，探索波特女士所處時空的社交禮儀規範，及其家庭生活的互動與情感維繫。整體而言，學生從波特女士的作品探索中，調整了原先對於這本巴掌大「小書」的輕忽觀感，轉以更認真與嚴肅地看待童書創作者傳遞的訊息與寓意內涵。

### （三）個人童書製作

個人童書製作讓參與學生留下深刻印象，不論是極簡故事編寫或是約八頁的圖畫繪製，對高一學生是一大挑戰。從學生們的回饋分析困難點有三，其一是故事題材的選擇與故事的編創，如能從既知的故事改編著手，較能克服時間的限制；其二是繪圖的能力與童書的跨頁、翻頁設計，此點涉及到較為專業的繪畫能力；其三是時間的限制，九成以上的學生皆無法在課堂上完成，即使運用課餘時間，似乎也難以接續，但卻更深刻體驗一本書籍的製作從無到有的歷程，所涉及的能力培養與創意展現有很大的落差。教學者與美術科協同教學者針對學生反映的困難進行議課，未來如果在次操作個人童書製作，除了需增加課程節數，在一開始的故事編創可以連結先前的紀念物件，角色以動物為主，扣合先前波特女士



的作品閱讀經驗，以四格關鍵畫面擴增頁數之倍數（4→8→12）。

圖 4-6 學生作品（一）*The Lion and the Fox*

資料來源：研究者翻攝

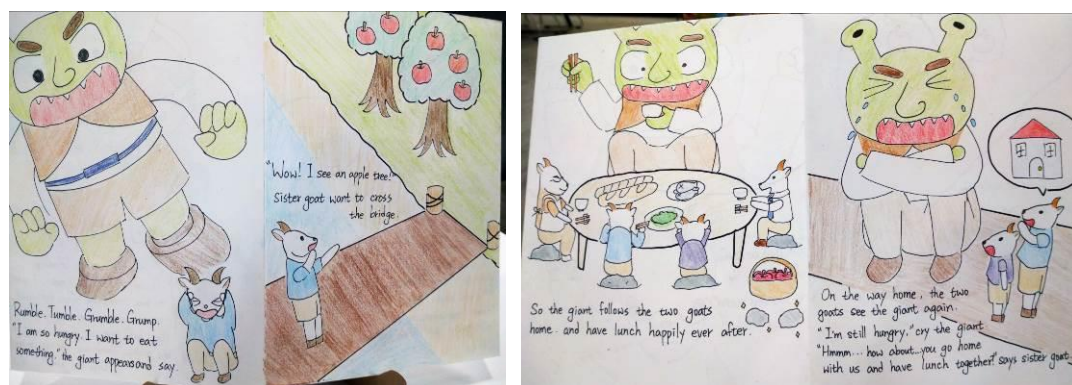


圖 4-7 學生作品（二）*Two Goats and a Giant*

資料來源：研究者翻攝

#### (四) 為愛朗讀，交流分享

教學者在這周的課程著重學生的分享排練，課堂上可以感受到高中生們對於要在陌生的小學生面前扮演「說書人」或是「教學者」的角色，感到緊張與不安。教學者針對三組說演童書的組別學生進行流程確認與互動體驗之活動設計，也在非選修課時間的周三中午再次集合學生確認分享內容。教學者檢討此次課程操作，發覺高中生課業與各項活動相當忙碌，幾乎沒有任何課餘時間可再與同學討論或是練習，未來操作可能需再多預留一週的排練準備時間，讓學生可以在課堂上及時完成所有準備工作。

教學者在活動當天與英文科實習教師一同帶選修課學生前往位於關廟區某國小，該校距離市區尚有 30 分鐘的遊覽車程，英式下午茶體驗的器具需另裝箱隨車前往，茶點則另由廠商送達。教學者到活動現場，才發覺遺漏了示範用的茶杯，緊急向該校借用有握把的茶杯給學生進行講解。因操作英式下午茶示範解說的場域在外校，一旦有器材或用品遺漏，較難及時因應，教學者應再出發前再次確認所有用品清單。再者，由於教學者與實習教師需在高年級學生所在的圖書室協助餐點的分配，也較難分心至低年級和中年級教室全程觀察其他組別操作的情況，所幸學生準備充分，備受好評。



圖 4-8 解說英式下午茶歷史並帶領國小生體驗司康吃法

資料來源：研究者拍攝（109 年 12 月 25 日攝於台南關廟某國小）

## 伍、研究結論

本前導研究旨在透過「創造性戲劇」轉化波特女士的英文童為語文學習素材，以此提升高中生語文學習動機，增強溝通表達自信。此外，藉由波特女士的創作歷程及其展現堅韌的生命典範，激勵高中生勇敢面對各種生命的困境；並經由「創造性戲劇」結合創意閱讀策略，融入圖畫書的美感探索，紓解青少年被壓抑的情感，解放青少年受壓抑之心靈。研究者歸納結論，分別針對：課程設計與學生學習、波特女士的生命歷程及其創作、「創造性戲劇」結合波特女士的圖畫書作品、教學歷程的突破與創新等四個面向，說明研究結論。

### 一、課程設計與學生學習

研究者藉由探討「英文童書創意閱讀」選修課程之教學歷程省思，歸納四個研究結論，並進行課程設計與學生學習層面之探討，另也歸結運用「創造性戲劇」結合英語學習之教學歷程中的突破與創新。

本研究之教學歷程架構於 109 學年度第一學期台南某高中英文科高一多元選修課程，於原定學期 20 週的授課時間中，置入本研究之 12 週合計 24 節之微型課程操作。從「創造性戲劇」情境融入之教學活動為始，進行四週之「創造性戲劇」課程體驗，其次，利用三周的時間，以波特女士的小兔彼得故事系列作品為英語創意閱讀之主要文本，將作者創作歷程及其所處英國維多利亞時期的英式下午茶禮儀文化，轉化為語言溝通和跨文化體驗學習的學習情境素材，並結合波特女士的圖畫書文本進行創意閱讀策略；童書文本探究後，與美術科教師進行三週的協同教學，引導學生進行故事編創與英文童書製作；最後則赴台南關廟區某國小為愛朗讀，透過交流分享展現學生學習成果；期末最終，則進行整體課程的反思回饋與學習歷程心得分享。

「創造性戲劇」以觀察、聲音、身體具象化、角色塑造和團隊合作為目標，而「RIM 創造性戲劇」教學法的操作實踐強調意象的經驗、擷取與運用，與波特運用細緻觀察、富含豐富想像力與心靈圖像所創作的圖畫書作品呼應相連，研究者在教學歷程以波特女士的圖畫書作品為媒介，運用「創造性戲劇」的活動項目，結合意象與想像，引導學生欣賞圖畫書作品，搭建文字與圖像對話的互動機制，將閱讀的文本資訊透過「創造性戲劇」肢體意象化，濃縮關鍵畫面的靜像練習，讓學生除了更能掌握整部作品的意涵和訊息，更挑戰靜將態書頁轉化為動態展演，增進自我身體的覺察與情緒感知；教學歷程中，研究者反覆引導學生進行討

論、分享、發表，從小組到團體，學生在反覆演練中，提升了口語溝通與表達的自信，尤其，要在國小學生面前說演英文童書，更讓高一學生化身為「教學者」，將課堂汲取的戲劇與圖畫書學習經驗，藉由與同學團隊合作、設計互動遊戲，成為站在台前，說書分享的「表演者」，此學習歷程不但符合新課綱素養導向精神，更是絕佳「學習遷移」範例。

「創造性戲劇」具備統整跨領域的多元特質，適合用來結合各種課程與教學主題，因此本研究將之融入英文科多元選修課程做為教學媒介，目的便是希望透過戲劇情境的建構，引導高中生在輕鬆和緩的課室氛圍中，彼此交流學習，也運用小劇場的空間，打破慣於聽講的被動學習模式，更主動地參與表達與分享討論。

不論是在分組討論，或是赴國小的說書交流都大大提升了學生表達的自信，從期初的怯懦生澀、逐步跨出舒適圈、挑戰自我，在國小學生面前進行交流分享，參與選修課的高中生在期末回饋皆表示自我改變最大之處便是表達自信的提升，也反映在創造性戲劇的情境引導下，高中生得以突破溝通的心防，讓自己在眾人面前更坦然展現自我，並練習以更具組織和條理的方式，呈現資訊與說書分享。

學生透過「創造性戲劇」的引導與體驗，啟動肢體表達的潛能，也因戲劇體驗多需與人互動討論，促使學生覺察自己的溝通表達之不足，進而改變課堂聽講習慣，轉而從分享討論的歷程中，與同儕「共學、共好」。戲劇活動不止肢體開發，更有觀察練習，學生在小劇場空間隨著音樂擺動的過程中，放鬆自己、看見自己的內在狀態。物件故事讓學生鼓起勇氣在一群陌生人面前開口分享個人的生命故事，是個人一大突破。

## 二、波特女士的生命歷程及其創作

波特女士的生命故事與創作歷程相當豐富，研究者在教學歷程中應用「創造性戲劇」引導學生透過想像、影像與情境模擬，深入探索波特女士的生命角色扮演，從一位圖文書創作者橫跨週邊文創商品的開發，再到農場經營與自然生態保育，學生受其激發，面對未來的挑戰，更具踏實與堅持的決心；學生也從波特女士作品中的故事場景描繪，了解其所居住的自然環境，不論是都市或鄉村，皆能讓學生轉換時空，沉浸在當時英國二十世紀初的時代氛圍與社交場景。學生們更從作者的介紹與作品的實際閱讀中，徹底翻轉對波特女士這些「兔子書」、「小老鼠書」的偏狹想像，其文字運用精煉簡潔，搭配「一頁圖、一頁字」的設計，讓學生以全新、藝術的角度重新審視圖畫書，書中每幅圖都是一件藝術作品，而

波特女士受當時攝影與科學觀察的影響，在描繪昆蟲、動物時，宛如現代「微距攝影」，富含細緻的生態觀察的細節。

研究者的課程設計以「創造性戲劇」引導學生從波特女士的英文童書經典出發，分階段進行創意閱讀策略、「創造性戲劇」與童書編創等跨領域學習之嘗試與探索，結合服務學習方案之實踐。課程文本主要以波特女士的經典英文童書為主，研究者身兼教學者，將引導選修課學生藉由童書的文本閱讀，培養學生具備欣賞英語文語言文字及英美文學作品的的能力，並透過「創造性戲劇」轉化英文童書文本，「融合肢體與聲音表情，進行英語文短劇表演」。課程設計緊扣研究者的研究問題，研究者透過循序漸進的教學歷程，巧妙融合「閱讀教學」與「創造性戲劇」。

### 三、「創造性戲劇」結合波特女士的圖畫書作品

本研究之教學活動設計融合「創造性戲劇」的感官回喚，連結成長的歷程及家族記憶，透過放鬆、觀察、物件、照片、肢體律動等多元體驗，引導學生轉化生命經驗與文本圖文資訊，在動態的肢體意象化詮釋中，型塑觀看的多元視角，學生在學習歷程反思中，反映覺察自身的微妙改變，尤其，初上高中，面對課業與同儕的壓力，生活往往異常緊繃，學生從原先的課室來到多功能小劇場和圖書館，透過環境轉換心境，體驗的戲劇活動與閱讀的文本，皆讓學生嘗試改變慣習的學習模式，調整自己的學習步伐，重拾閱讀學習的樂趣。

「創造性戲劇」融入教學確實啟發高中生挑戰有別以往的學習模式，參與課程的學生回饋提及，個人提升了自我溝通表達的自信與能力。此外，學生對於圖畫書的閱讀也更具探索的動機，進而增進英語閱讀的樂趣。課程聚焦波特女士創作歷程與經典作品的導讀，顛覆以往文本探索模式。英文課程往往以單字、句型文法之考試導向為主，波特女士的童書故事文字簡潔優美，搭配宛如藝術作品的圖畫，述說微妙的圖文細節。文化體驗與說演分享，結合文本題材與內容，英式下午茶的體驗別出心裁，讓高中生直接以說演方式呈現，不再只是被動領受，而是自發探索、共學、共好。

### 四、教學歷程中的突破與創新

「創造性戲劇」的情境引導，轉化學生閱讀波特女士的圖畫書文本經驗，透過戲劇情境貼近高中生的生命經驗，進而激發學生學習動機。過往研究論述之焦點多以波特女士作品之文本分析為主，本研究以「創造性戲劇」融入課程設計，藉由戲劇體驗與圖畫書作品，引導學生結合圖像與想像進行閱讀探索，顛覆現階

段學生對於英語閱讀多侷限於課本文章的想像，運用波特女士的作品結合「創造性戲劇」的情境引導與戲劇體驗，透過高中多元選修課實踐課程設計創新，是研究者兼教學者的挑戰與突破。

創造性戲劇重視過程與生命經驗的連結反思，與 108 課綱強調情境脈絡化的學習及教學原則不謀而合，英語教學融入戲劇體驗雖非創見，但以「創造性戲劇」的理念融入教學設計是本研究的重心，除了角色扮演，也引導學生在放鬆、觀察、肢體具象化等練習，結合圖畫書文本，轉化傳統靜態的閱讀理解，成為動態分享與展演。研究者規劃四個階段的課程設計，主要引導學生從讀者、觀察者、活動體驗者，逐步轉化成為創作者與說書展演者，藉由學習角色的轉換，引導學生進行興趣探索和未來想像，以符應多元選修課程目標。

實作圖畫書的過程中包含英文故事編寫與說書敘事的跨頁設計，學生從波特女士的作品閱讀賞析的「讀者」過度到「創作者」，極具學習動能的挑戰，但也因此激發學生探索創作的未來想像。選修課程的教學目的即是引導學生進行個人學習興趣探索，課程規劃加入與美術科跨科協同教學，促進學生透過不同的專業角度，轉化閱讀理解為個人作品創作的養分。學生透過本課程在英語能力的展現，多經由互動的分享歷程，量化部分則從前測的興趣動機探索與後側之學習反饋中可獲得數據驗證，對於未來研究，將建議設計更精細的規準量表，以更精準檢視學生的英語學習量化成果。

綜整上述，研究者歸納研究結論。首先，就課程設計與學生學習而言，「創造性戲劇」啟發高中生運用英文童書進行討論與分享，提升英語學習動機、溝通表達自信，增添英文閱讀樂趣；學生透過「創造性戲劇」的感官回喚，翻轉傳統課堂聽講之學習模式，結合五感體驗轉化肢體意象，提升口說表達自信，並與同儕在分享討論的過程中「共學、共好」。其次，波特女士的創作歷程與圖畫書作品，不僅激發高中生面對生命困境的勇氣，也在賞析及創作圖畫書作品的歷程，在圖文對話中豐富美感經驗，同時抒發情緒與內在壓力。就教師專業發展而言，「創造性戲劇」融入「英文童書閱讀」之教學創新模式，增進教師跨域教學之動能。尤其，波特女士的圖畫書作品充滿對生物的細膩描繪與生態環境觀察，足以串聯語文、藝術、自然甚至是社會領域之教案跨域設計，是教學設計取之不盡的寶山。

## 參考文獻

### 一、中文文獻

王志庚（譯）（2018）。**圖畫書大解密**（原作者：Denise I. Matulka）。臺北：天衛文化。

宋珮（譯）（2006）。**觀賞圖畫書中的圖畫**（原作者：Jane Doonan）。臺北：雄獅美術。

幸佳慧（2012）。**掉進兔子洞：幸佳慧帶路，跟著經典童書遊英國**。臺北：親子天下。

林文韻、施沛妤（譯）（2009）。**兒童文學：理論與應用**（原作者：Carol Lynch-Brown & Carl M. Tomlinson）。臺北：心理。

林文寶、陳正治、林德姮、王宇清、孫藝珽、陳晞如（2010）。**幼兒文學**。臺北：五南。

林朱綺（2007）。愛孩子、愛動物、愛自然－創作小兔彼得的波特女士，**全國圖書資訊月刊**，99，7-9。

林良（2011）。**林良談兒童文學：淺語的藝術**。臺北：國語日報。

林玫君（2017）。**兒童戲劇教育之理論與實務**。臺北：心理。

林海音、林良、何凡、夏祖麗（譯）（2016）。**走入小兔彼得的世界：波特經典童話故事集**（原作者：碧雅翠絲·波特 Beatrix Potter）。臺北：青林國際。

林真美（2010）。**繪本之眼**。臺北：親子天下。

楊茂秀、黃孟嬌、嚴淑女、林玲遠、郭鎧莉（譯）（2010）。**話圖：兒童圖畫書的敘事藝術**（原作者：Perry Nodelman）。臺東：財團法人兒童文化藝術基金會。

劉清彥（譯）（2007）。**波特女士：小兔彼得的誕生**（原作者：Kim Kremer）。臺北：青林國際。

### 二、英文文獻

Hallinan, Camilla. (2016). *The Ultimate Peter Rabbit: A Visual Guide to the World of Beatrix Potter*. London: Dorling Kindersley.

Heinig, Ruth Bell. (1981). *Creative Drama for the Classroom Teacher*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Hadley, Alice C. Omaggio. (2000). *Teaching Language in Context*. University of



- Michigan: Heinle & Heinle.
- Kelner, Lenore Blank & Flynn, Rosalind M. (2006). *A Dramatic Approach to Reading Comprehension: Strategies and Activities*. New Hampshire: Heinemann.
- Kutzer, Daphne. (2003). *Beatrix Potter: Writing in Code*. London: Taylor & Francis.
- Lear, Linda. (2008). *Beatrix Potter: A Life in Nature*. London: St. Martin's Griffin.
- Lewis, David. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks; Picturing Texts*. London: Taylor & Francis.
- Mackey, Margaret. (1998) *The Case of Peter Rabbit: Changing Conditions of Literature for Children*. New York: Routledge.
- Mackey, Margaret Ed. (2002) *Beatrix Potter's "Peter Rabbit": A Children's Classic at 100*. New York: Scarecrow.
- McCaslin, Nellie. (1990). *Creative Drama in the Classroom*. New York, USA: Longman.
- McCaslin, Nellie. (2006). *Creative Drama in the Classroom and Beyond*. New York, USA: Pearson.
- Nikolajeva, Maria & Carole Scott. (2006). *How Picturebooks Work*. New York: Taylor & Francis.
- Nodelman, Perry & Reimer Mavis. (2003). *The Pleasures of Children's Literature*. Boston: Pearson Education.
- Potter, Beatrix. (2002). *Beatrix Potter: The Complete Tales*. London: the Penguin Group.
- Rosenberg, Helane S. (1987). *Creative Drama and Imagination: Transforming Ideas into Action*. New York: Rinehart & Winston.

## 麥田收割的季節——記《我們一同走走看》的共行經驗

劉仲倫

逢甲大學人文社會學院副教授

### 摘 要

姚一葦在 1980 年「第一屆實驗劇展」時大聲疾呼該展的奮鬥目標為「劇本創作」、「演出的創造性」、「我們需要一座實驗劇場」呼應這三項目標，這篇文章也分成三個部分。

第一部分著眼在姚一葦舉辦的五屆「實驗劇展」(1980-84) 後續，不僅發掘至今影響台灣現代劇場甚鉅的創作者與教育家，為尊重表演藝術建立廣納百川的典範，其精神也影響之後的「全國大專盃話劇比賽」。當現代戲劇的版圖由北向南擴張的過程中，透過人才的流動、劇團的成立、出版的傳播、表演空間劇院的興建等，如同江河擴散之下，於中部這個出海口匯聚成一遍生態盎然的沙洲，其上創生了不少地方劇團和表藝人才的有機的生態圈。

第二部分由筆者執導《我們一同走走看》的兩次經驗，首次是 1999 年由大開劇團招募的社區成員於台中市青蛙餐廳水牛館及楓興宮的戶外場地演出。第二次則是於 2007 年由靜宜大學台文系學生於伯鐸小劇場搬演。由導演的獨創的與對劇本的闡釋回應姚一葦對於實驗劇場中實驗的定義也就是演出的創新性的回應。另外則是分享如何與素人演員的工作方法。

第三部分闡述姚一葦的實踐是從戲劇啟蒙到劇場教育的公共性。其戮力將文學與戲劇藝術建立在公共領域的溝通平台之上，並將大學教育視為培養知識份子的地方。而現今，學校戲劇仍因其不被商業化、消費化的環境支配之下，而仍能夠保存具有原創的創造力和純粹的藝術態度，並能持續體現創作者的藝術理想；而被影響的如種子般的學生，也將拓生、落腳或回流到社區與社群的營造。「公共性」也因著場域的打開恢復生命，再次又作為「公共性」的實踐場域。

關鍵字：姚一葦、實驗劇展、我們一同走走看、學校戲劇、公共性。

## **The Harvesting Season of Wheat Field —long with Mr. Yao's Let's Walk Together**

Chung-lun Liu

College of Humanities and social sciences, Associate Professor of Feng Chia University

### **Abstract**

This article is divided into three parts: the first part discusses the five "Experimental Theater Festival " (1980-84) held by Yi-Wei Yao, who is not only to discover the theater artists and educators who have greatly influenced Taiwan's modern theater, but also to set up the model to respect the performing arts and embraces all kinds of performances. Its spirit also influenced the subsequent "National College Cup Drama Competition". When the territory of modern drama is expanding from north to south, through the flow of talents, the establishment of theater troupes, the dissemination of publications, the construction of performance space theaters; the middle of Taiwan is like the diffusion of rivers, converging into a sandbar, an organic ecosystem of many local theater troupes and performers which have been created.

The second part is the author's two experiences in directing "*Let's Walk Together*", the first being in 1999 when the community members recruited by Open Theater Groupe performed in an outdoor space; the second was in 2007 performed by Providence University students. The director's original interpretation of the script responds to Yi-Wei Yao's innovation in experimental theater, as well as sharing the experience of working with amateur actors.

The third part expounds Yi-Wei Yao's practice which includes the drama enlightenment and the theatrical education as the responsibility of intellectuals. He still strived to build literature and dramatic art on the communication field in the public domain and regards university education as a place to cultivate intellectuals. Today, school dramas are still able to preserve original creativity and pure artistic attitude because they are not under the domination of commercialization and consumerization and can continue to reflect the artistic ideals of their creators. The author believes that the theatre could rely on the school drama today for the revival of publicness. The

participants and students like the creation of wheat seeds, settled in the local field, open all kinds of possibilities when restored to the public realm.

**Key words: Yi-Wei Yao, Experimental Theater Festival, Let's walk together, school drama, publicness**

在上個世紀的六十、七十年代的台灣劇場，不論是戲曲或是現代戲劇，皆極受政治監控與壓制而處於荒蕪，然現代戲劇的種苗卻從學校教育的土壤滋養蔓生。1963年俞大綱受中國文化學院創辦人張其昀之託設立戲劇系，由李曼瑰擔任創系主任，後姚一葦也加入共同主持由藝術學門改組成為藝術研究所戲劇組。其三人共構了中西以及現代與傳統的戲劇教學與創作構築。俞大綱專精中國戲曲研究與中國古典文學，並且改編新創現代京劇，直接影響了雅音小集。李曼瑰則是多次赴美及歐洲學習與交換研究，致力推動現代戲劇（也就是話劇），其作為包括：爭取政府經費，企圖解決大環境硬體，促生劇場演出空間，與解決團隊的人才荒、劇本荒等問題，故透過舉辦新世界劇運（1956-57）、小劇場運動（1960-61）；青年劇展與世界劇展（1967）來增加創作者與觀眾。姚一葦則是從西方的哲學與美學著手，由亞里斯多德開始的古典主義及至他親自參與的台灣六十年代的現代主義文學運動，並以「現代主義迷」自稱。另外其主張與維護文學戲劇是一種藝術創作，且完成十四本劇作，七部專題論著，在理論與創作中來回印證與辯證。

1975年李曼瑰逝世，1978年姚一葦接任由其創立的隸屬於教育部的「中國話劇欣賞演出委員會」之主任委員，並和經驗豐富的委員會總幹事趙琦彬（曾任新世界劇運、青年劇展與世界劇展總幹事）合作，以一年僅有卅萬有限經費的狀況下舉辦由1980至84年的假南海路國立藝術館匯演的「實驗劇展」。姚一葦的登高一呼，原本在戲劇院校與藝文圈蓄積的人脈與能量湧流噴發，系所的同事與學生、藝文界的交好、戲劇界的晚輩紛紛加入這五年卅六齣戲的匯演，對於臺灣劇運產生突破性的影響，比照陳玲玲〈落實的夢幻騎士〉（1997）、〈我們曾經一同走走看——記「實驗劇展」〉（1987）與王友輝（2000）的〈臺灣「實驗劇展」研究（1980-1984）〉三篇論文及筆者觀點，其後續的影響有五。

第一個影響是在姚一葦的號召之下，「實驗劇展」成為在實驗創作的所在，也是戲劇、影視創作與教育界的活躍的戲劇人才的展現綻放平台。當時參演的團隊，按王友輝分法共有三種，第一種是業餘劇團，由金士傑、卓明、黃承晃、劉靜敏、馬汀尼等人參演的「蘭陵劇坊」；陳玲玲及彭雅玲所組成的「方圓劇團」；王友輝及蔡明亮組成的「小塢劇場」。第二種是戲劇科系學校組成的學校團隊，如：由賴聲川主創的國立藝術學院戲劇系的「工作劇團」、李光弼編導為主的文化大學戲劇系影劇組成的「華岡劇團」、國立藝術專科學校影劇科組成的「大觀劇團」、中國文化大學藝研所戲劇組成的「人世間劇團」等。第三種是以編導為號召的臨時團體，如：在劇展兩屆中分別編劇與執導《凡人》與《早餐》的文化學院藝研所畢業的黃建業；甫自美歸國戲劇相關的學者黃美序，黃瓊華與司徒芝萍等人。這三

種邀演團隊的綜合共同點都是受過戲劇專業訓練，因此該展的意義是戲劇專業訓練的創新劇展。許多觀眾也是因為觀賞和認同這些創新性、突破性、及有代表世代性的劇場內容與形式轉而加入劇場工作行列。

第二個影響是以媒體傳播的首善之都台北市為中心，藉由報章雜誌的刊登，例如：《幼獅文藝》、《文訊》當時重要的雜誌以座談會或是專題方式報導；以及藝文人士觀賞後的撰文所造成的口碑行銷，如：蔣勳在時報雜誌第一期（1980）：撰文〈再創劇運的高潮——為『荷珠新配』演出成功致賀〉寫道：「這的確是第一次，在台灣看到一個這樣熱烈有生命力的劇場……無論如何，沉悶了三十年的劇運，終於讓人又呼吸到了新鮮的空氣。」李元貞在《文訊》第三期撰文〈評第四屆實驗劇展〉；黃美序（1984）也在《中外文學》、《幼獅文藝》踴躍回應，這些強而有力的領導性與指標性的討論，帶動人們進入劇場觀賞，也讓現代戲劇變成表現年輕人的代言。

第三個影響是劇展所強調的是藝術創造性及自由發揮與求新求變的實驗劇場的概念，所以團隊在匯演時，彼此交流，形成更強大的，有力的、熱忱相依的力量，一方面讓原本各自校園裡內部演出的戲劇科系，如：文化大學、國立藝專、國立藝術學院的校園活動擴展到社會上，形成年度對外公演的習規。另一方面也支撐這些參演的團隊重視正式的團隊運作，晉升轉型為專業劇團；且各自展現技法、特色和風格，以及更成熟的能力轉譯其他的文體，連結其他領域；在文本創作反映或是關懷社會的層面也加深擴廣。這一連帶滾動的關係使得台灣表演團隊如表演工作坊、屏風表演班、果陀劇團、當代傳奇等同雨後春筍般興立。

第四個影響是創作樣貌的新創性與多樣性，為表演的生態系統的豐富性增色不少。這五年之中共演出卅六齣戲，除了《群盲》和《六個尋找作家的劇中人物》是譯作，其餘卅四齣皆為新創的劇本，或改編東西方劇作、或小說，或是自創劇本；表演形式或採集體即興創作的減法舞台和從自身經驗為主的寫實表演法，或採實驗劇場的意象式表達，或是非線性、拼貼、意識流型態的表演，或使用偶、物件、面具或是默劇的荒謬派戲劇，或是挪移京劇身段與唱唸等。

第五個影響並非從「實驗劇展」本身長出，而是依附在展演行為之後產生的刊登報章雜誌、期刊的劇評或是現代戲劇相關的對談，有些援用文學批評的角度，或是從觀演角度來進行評析，為當時評論增加新的視角，且數量篇幅與「實驗劇展」之前的其他劇展相較之下，亦有增多，也成為後來極為重要的研究資產。此影響也是筆者擴增王友輝的意見之處。王友輝認為「實驗劇展」演出期間，少有

「真正的」劇評出現，因為此時期鮮少具有劇場專業知識、審美能力、執筆為文不怕得罪人的劇評家的出現；然筆者認為當時由於劇場演出限定在特定的時間和空間，又缺乏影像紀錄的轉播，故能否參與觀賞是劇評是否會發生的第一個門檻，若是沒有辦法到場觀賞亦無法評論。再者，當時劇場劇本皆須審核通過之後才能演出，所以劇評家能討論的範圍已被縮限到框架中。另外黃美序（1984）在〈綜觀今年的實驗劇展〉一文提及當時劇展籌辦時間實在倉促，加上劇場智識缺乏，因此無法再精熟與精進的練習與演出修正。當時現代戲劇的劇場分工仍未成熟，在表、編、導、設計、製作、執行和經費資源等方方面面到位之作尚未出現。故雖然當時的評論不比今日的質與量的蓬勃成熟，然此乃對於劇場紀錄開始重視和討論的萌芽。

## 一、「實驗劇展」之後

「實驗劇展」在辦理到第四年時，姚一葦於 1984 年向教育部建議擴大辦理，並且增額至三百萬，以推廣劇運。但因與教育部官員的理念不合被拒，遂辭去主任委員一職；原本隸屬於教育部的「中國話劇欣賞演出委員會」不久便遭到裁撤，「實驗劇展」也因此嘎然而止。第五屆「實驗劇展」的同一年，由教育部主辦與救國團合辦「全國大專盃話劇比賽」（以下簡稱「大專話劇盃」），據周一彤（2018）在《打開南海劇場的「一口箱子」》一文指出該賽事是依行政院長孫運璿指示訂定「加強推行藝術教育與活動實施要點」，以符合「社會欣欣向榮，具有教育意義之原則」，年經費兩百萬辦理。每年於北、中、南三區舉辦為期十二日的「大專話劇盃」1988 年與文建會合辦，並增加社會組。主責工作除了賽事，還包含劇本創作獎徵選比賽、話劇編導人員研習班、積極輔導大專院校成立話劇社團等活動。演出內容囊括古典世界劇作，傳統戲曲新編或是實驗型演出。

教育部雖然未採納姚一葦的建言，然大專話劇盃裡引渡與延續推動其所提倡的「實驗劇展」精神是顯而易見的。先由姚一葦定義實驗劇場即可看出。

第一，實驗劇場是年輕人的劇場，他們把對戲劇的熱誠與構想轉化在舞台上；第二，實驗劇場應該是一個前衛的劇場，把所有呈現戲劇演出的可能性都實驗於舞台上；第三，實驗劇場是藝術的劇場，戲劇有商業和藝術兩種身分，藝術劇場的實驗演出可以不顧觀眾多寡，只要大膽嘗試，全力達成藝術的目標即可（黃美序，1980：107）。

此三大定義也被大專話劇盃援此沿用，受眾對象即是年輕人，內容可以是前衛的與實驗的，在台中中山堂這樣的專業劇場演出，又加上教育部的經費支援及提供師資進行研習訓練，儼然就是「實驗劇展」的全國擴大版。對於當時沒有設立戲劇系所和鮮少有現代戲劇活動的中南部而言，如此全國性賽事造就眾多戲劇人才和擴大觀眾的培養池。大專話劇盃當時被延攬擔任賽事的教師、評審委員、觀摩表演團隊等人才多半曾蒙姚一葦親炙，或承受戲劇相關系所的訓練，故不論是在系統上或是技術上有一定程度的脈連，彼時的筆者即是其中一員，從 1987 年負笈北上就讀國立藝術學院戲劇系，並協助東海大學代面話劇社參賽。1997 年自美歸國後起至該賽停賽共擔任三年評審，見證到中部現代劇場界如何經由劇展和比賽匯接住北部現代劇場的大江大河，在中部這個出海口堆積成沙洲，孕生與形成了現今中部的戲劇生態圈。

中部現代戲劇圈在人才的脈承上，首推當時擔任東海大學美術系主任蔣勳，其是姚一葦在文化大學藝術研究所兼任時期的學生，並擔任第一屆「實驗劇展」問。蔣勳在推廣現代表演藝術、歐美實驗電影不遺餘力，並帶著學生至校外參觀視覺藝術的展覽和觀賞國內外表演藝術團隊的演出，如：雲門舞集、蘭陵劇坊、國立藝術學院的音樂、美術、戲劇、舞蹈系展。自身更投入繪畫、文學的創作和美學體系的建立與傳播；也打開專業科系的隔閡，以創作做為彼此的連結，對話的內容。

中部的現代戲劇與劇場的基本概念的知識與經驗可以溯及「實驗劇展」的證據在於管道。第一條管道是透過工作坊<sup>1</sup>的方式學習已經逐步成形的體系，並摸索、找尋與定位自己的風格。有關於表演體系工作坊，主要是學習蘭陵劇坊表演實驗室的戲劇遊戲與即興創作、葛羅托斯基的貧窮劇場表演訓練，及史坦尼斯拉夫斯基的寫實表演。講師也囊括了「實驗劇展」第一屆就已經參與的王友輝、金士傑、黃承晃、屏風表演班、果陀劇團等。劇場技術工作坊，由於需要器材與工具同步作業，牽動資源較多，故主要依靠周凱基金會培育及文建會小劇場人才培育計畫完成。劇場行政與組織的部分則仰賴台中愛彌兒幼教機構的旅順分校做為屏風表演班和鞋子兒童實驗劇團分團使用，其設置的百人小劇場更是中部開放支持實驗劇團售票演出的非官方表演場所。以上這些來到台中的講師或是團體幾乎都參與或是經歷過「實驗劇展」洗禮或是親炙姚一葦，再南下分火、分株。

---

<sup>1</sup> 工作坊是指有目標、系統性的、密集的，從幾小時到長達個把月的學習與實作，最終包含片段的或是完整的呈現。



第二條管道是模仿劇團的足跡。當時表演工作坊(1984)、屏風表演班(1986)、果陀劇團(1988)相繼成立，於1997年連續參加三屆的中興大學話劇社的參賽者L君(化名)，後為大開劇團團員，就曾提及：「我們當時只有看過表坊、屏風、果陀的戲，就以為這是一齣戲一開始就要長成這樣」，這也直接影響到比賽的「隱性規格」逐年提高；有些演出甚至已具有專業劇團的水準。而表演工作坊或屏風表演班亦可以循跡回溯到「實驗劇展」時期即已頭角崢嶸的賴聲川和李國修。果陀劇團的主創者梁志民亦受教姚一葦，並且演出過《碾玉觀音》。

第三條管道是透過從劇本中學習。姚一葦在〈大家來實驗〉一文中提及：「實驗戲劇中的編劇重點是要能注入自己的思想觀念和哲學，並非一定要獨創，劇本可以再創作，經過改編或新編賦予新意義、新生命或現代化。」(1995：107) 回溯他對於創作劇本的重視始於就讀廈門大學時，即自學英文、日文閱讀大量西方劇作；1951年白色恐怖入獄七個月被釋放後與外界鮮少往來；當時王夢鷗邀請其為正中書局翻譯《湯姆歷險記》，並為其取筆名姚一葦。之後，他積極投入辦理與編輯的文學雜誌將劇本納入刊載的範圍。另外姚一葦在大學授課「名劇分析」、「劇本導讀」或「戲劇原理」時，也常以外國劇本作為台灣現代戲劇創作的學習模仿和典範依據。彼時的劇本是經三種管道的引介。第一種是出版社，如：曾經出版羅家倫的《近代英文獨幕名劇選》、林語堂的《賣花女》，和存錄李曼瑰與胡適的劇本的臺灣商務印書館。志文出版社(成立於1967年)的大學新潮叢書翻譯歐美語系劇作：如：《夢幻劇》、《浮士德》等。聯經出版社與桂冠出版社(成立於1974)的「世界經典文學譯叢」，亦推出由台灣翻譯者的歐美重要劇作。書林出版社(1978年)企圖順著西洋劇場發展歷史脈絡翻譯《希臘悲劇》，之後又特別開設台灣劇作家作品系列，如《姚一葦劇作五種》。第二種是學校出版品。1960年代的「復興崗翻譯叢書」與70年代淡江大學驚聲文物出版「淡江西洋現代戲劇譯叢」系列翻譯國外劇本(1967年成立，1970年開始發表劇作翻譯)。後者則由顏元叔教授主導國內學者翻譯，故用字遣詞符合時代用語，選劇也以現代戲劇頗具代表性文本為主，因此使用度在90年代時仍長年居冠。第三種是獨立出版的《劇場》雜誌於1965至68年三年以季刊方式出版，提供前衛藝術資訊與視角，也是翻譯和原創文本發表的所在，並將刊物的設計也視為發表和宣示一部份，至今影響台灣電影與劇場藝術。

第四條要道是透過在劇場空間的實際搬演來印證創作與理論。姚一葦為黃美序執導的《一口箱子》的演出特刊中寫道：「……所謂實驗，絕不是一時的興之所至，而是在一定的學術基礎上，經過縝密的策劃、思索、集中許多專業人員的智

慧和能力，和融匯許多不同的意見，而後建立藍圖、在按照藍圖逐步施工。……」（黃美序，1980）劇場空間對之於展演，如實驗室對之研究，這就姚一葦在舉辦「實驗劇展」時選擇國立藝術館做為劇運發展的基地，里程碑之界，也是匯演之處。同時，70至80年代正值十二項建設時期，地方設置隸屬於中央教育部或地方縣市政府的表演館舍；如：教育部推廣學校藝術教育的台中市中興堂（1972），台北國立藝術教育館（於1984年更名）。地方縣市政府的文化中心建設的演藝廳，如：高雄文化中心至德堂（1981年）、台南文化中心演藝廳（1984）、台中市中山堂（1989）。這些公部門經費建設和經營的劇場空間，從外在建築風貌到內在專業劇場技術的配備與設施，皆按著西方尤其是美國的標準建設，並提供大專話劇盃使用。曾經在大專話劇盃得到導演獎，目前在中部劇場工作的W君談到對於能夠站上專業舞台，使用新穎的空間與劇場設備的學生與社會組成員而言，不僅是參賽的主要動力，甚至成為未來工作的嚮往與起點。

姚一葦在「實驗劇展」中提出的三大呼籲「劇本創作」、「演出的創造性」、「我們需要一座實驗劇場」之前已經預見台灣現代戲劇要從僵化劇場的束縛和為政治的意識形態服務與干預中釋放出來，唯有透過戲劇和劇場的結構性：劇本、表演和空間的變革形成的三角構面才能改良貧脊的劇場土質。這一貫的思考在1980-1984年透過「實驗劇展」完成了部分，之後大專話劇盃的參賽者承接部分精神與變革，人才輩出，如：當時就讀海專的郭子乾及夏靖庭；中山大學王瑋廉、許正平；台大的黃怡儒、師大的田啟元等人都在其中大展身手。中部幾所常勝學校逐漸顯露其發展的創作特色。東海大學承襲彼時興起的意象劇場、詩式劇場的表演風格，擅長運用荒謬主義的文本特徵，反邏輯或打亂邏輯的方式來說故事，在視覺和表演風格獨具一格。靜宜大學中文系是話劇社的中流砥柱，加上該校還設有傳統戲曲歌仔戲社團，援此好偏古戲新編，或取《聊齋》之人鬼小說，形式類似當下名詞「穿越劇」。中興大學向來以舞台技術取勝，是舞台設計或是燈光設計常勝軍；但因有劇團老師輔導而找到合適的戲劇，呈顯後來居上之姿。

這片榮景卻於1999年九二一大地震嘎然停止，大專話劇盃停賽，這一停就沒有再恢復過，而相關經費移轉作為他處使用。待重建過後，教育部的全國性社團賽事雖然恢復，但取而代之的是強調技藝型的熱音和熱舞相關活動。爾後雖然文建會接替以「戲劇列車」以演講和工作坊的方式邀請大專院校生參與，或由民間自行舉辦藝術匯演等，但是皆因規模縮減且無法維穩持續；加上大學生的課餘時間漸漸被工讀填滿，參與社團投入程度及集體聚集工作不易；影視產業興起與後來的自媒體的竄起，衝擊劇場這種需要人與人相磨和相感的耗時的手工業；由集

體性、共時性和現場性的創作趨向個體化或小群化的影像化與平面化進行。過往可以提供學子沉浸的、相濡以沫的劇團，也逐漸邁入產業化、分工化和品牌化的門檻與模式。

雖然「實驗劇展」和後來發生的戲劇賽事皆停運，但是其所累積能量、技術和知識已經沉積壓縮為後生成長的土壤，在各地各處也埋下如同麥子的學習者和參賽者，他們在影視業、出版業、傳播業、教育界及地方劇團等地落腳，拓生成一片麥田。台中早期的現代劇團「觀點劇團」到分株的「頑石劇團」、「童顏劇團」，以東海大學為創作主幹集會型劇團「象劇團」，筆者所創的「大開劇團」、曾筱光所帶領的「十三月劇坊」也在這股脈流中承襲涓涓，而得以開花結果，千樹成林。

## 二、麥子落地的一方麥田

該劇不僅可以讓大開劇團的團員展現個人表演質感和特性，亦可以跨年齡的群體、和跨背景的多元組合發揮綜效。另外，劇本在不論在時空、場景和人物的設定開放，留白許多，完全可以自由表現。舞台亦可採用簡單的、抽象的、象徵的裝置完成；甚至在室內戶外，皆可靈活調度場面和型塑氛圍，使得導演有獨創發揮的空間選擇。首演時間與地點是 1999 年於台中市青蛙餐廳水牛館及台中市南屯區楓樹腳楓興宮的戶外場地演出。第二次則是於 2007 年由靜宜大學台文系學生於伯鐸小劇場搬演。對筆者而言，這兩次具有開啟和發現的深刻意義，一個是與素人演員的工作方法；二是在非制式專業劇場的觀演互動；在此工作過程中更體會姚一葦（1995：100）所說的：「保持做劇場的愉悅，以及保有和劇組共同激盪的實驗精神。」身為導演的筆者首先即是與劇作家姚一葦工作，並以導演的獨創的與對劇本的闡釋回應之。

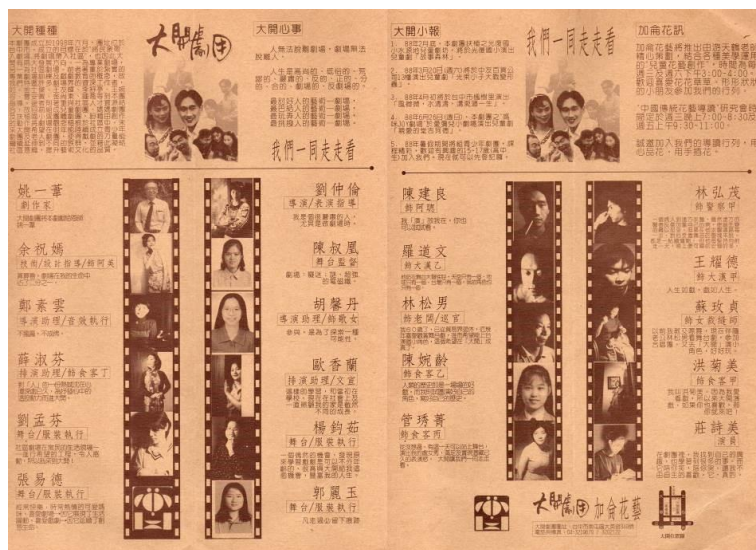


圖1 大開劇團《我們一同走走看》節目單，1999年。

## 回應一、真實與虛構的架構

姚一葦於1979年寫下鬧劇《我們一同走走看》。雖然他強調（1987：137）「我得說這裡面（該劇）一點深奧的哲學也沒有。這些年來，年紀大些，書也多讀些，可是頭腦也越變越單純，我覺得人跟人之間，必要互相尊重，互相了解，互相扶持，在人生的道路上，我們一同走走看！」然筆者在閱讀劇本時仍感受到以隱約、象徵和隱喻的手法處理流亡異鄉的這個議題。在王友輝（2003）所著的《姚一葦》及陳映真（1998）主編的《暗夜中的掌燈者—姚一葦的人生與戲劇》書中均提到夢境中的他常回不到家或是找不到家；或找不到三輪車、計程車；或是天色已暗；或是家或路常常在變，總之就是找不到回家的路。十六歲即經歷戰火，之後兩岸驟然隔絕，有家不能歸；不只地理的隔絕如此，生活中的許多東西都在提醒流亡的仍持續的狀態，比如：戒嚴時期的規訓與懲戒、各種地方語言的交雜、時代流行音樂與地方音樂及戲曲……等。流亡者為了要新環境合一，或變裝和變口音的模仿在地人或成為神秘的流浪者；而對舊環境的懷念和感傷，又如隨身的包袱一樣，介於若即若離和黎明與黑暗交替之間。在《我》劇中，姚一葦設計了阿美和阿聰兩個人物，一開場兩人都拎著相仿的包袱上場，象徵著舊環境的過往與秘密。第三幕兩人無意之間，阿美穿上的裁縫店展示大衣，阿聰換上的警察的上衣，代表隱身在新環境之中的穿戴。

從劇情的表面上看來，阿聰與阿美迷失在都市叢林之中，實際上是失去生存的根據後，如何遠望和盼望。這和姚一葦經歷兩次冤獄、戰亂，乃至1946年抵台後，與妻小面臨困頓生活，對未來不確定性。戲劇之所以能讓他安託的原因是沒有人可以事先決定生命道路上的選擇，或是事後改變命運，但在虛擬的戲劇世界中的角色人物，可以走一條不一樣或現實不可得的道路。

1972年秋天，姚一葦旅美七個月，得以從外在的角度和視野觀看台灣，更全面見證到台灣當時的惡劣和危險處境；同時也從媒體報導中得知中國經過四人幫統治和文革大改造的腥風血雨的巨變及苦難同胞所受的折磨，心情極不寧貼，甚至夜不成寐。這樣的退進的困境，即出現在《我》劇第四和第六場，阿聰的家鄉是常常淹大水導致於生活充滿苦毒和怨懟的水窪鄉，阿美的家鄉是受旱災導致於必須鬻子換命的窮困的高茅村；兩人所提到的有家卻不能回，正是中、台兩處的

縮影。

劇本如同劇作家的鏡子，除了映照出劇作家的生命經歷、思索問題和自我的應答，更是往自我挑戰和實驗野心的天梯。在美期間，姚一葦親眼見到荒謬派劇場實驗型演出，與古典悲劇拉緊張力和字字句句都前合後扣的工整感截然不同，也反映了那個世代對於另外劇類的張手擁抱及對於劇場的需要。故，回國幾年後他寫出《我》劇抒放「今天的社會每一個人的生活都是緊張的、繁瑣的，忙碌了一整天之後能找個機會笑一笑總是好的。這種歡樂真是亞里斯多德所謂的『無傷的快感』(harmless pleasure)，因為人不會永遠如願以償，亦不會工作到底，時常要中途休息，娛樂自己，以便消除疲勞，重振精神」(姚一葦，1987)。他從中荒謬劇中抽取鬧劇這個分支，「是建立在一個及荒謬的基礎，因為我們絕不會用這樣麻煩的辦法來解決如此一個小問題，所以我們可以完全游離出來，縱聲大笑。像這類的戲劇，便可以造成最大的超然幻覺。」(姚一葦，2004)

## 回應二、時空與情境的設定

姚一葦的《我》劇打破寫實舞台場景設定方法，劇中的時空背景皆未特別標定。筆者為了讓觀眾能一覽情境將時代放在台灣 1950 年代因社會急速步入工業化，許多年輕男女進入都市，捨農村進入工廠勞動。劇中人都對於城市的想像是進步的、文明的、靠工廠生產存活的，對比鄉村是貧脊的、落後的、靠天吃飯。其在《我》劇中並不強調工業化都市化之後的資本家和勞動者對立或是管理者與生產者階層的關係，但是其注意到這些到城市裡的寄居者或是追尋者，而非傳統戲劇中的王公貴族、達官顯要或是懷才不遇的知識份子。鄉村也在文明科技的進程中被推向消逝的路程，亦或是被融整成為城市外緣的一部分，所以這些人就是城市與鄉村邊界的外緣人。

## 回應三、滑稽劇和丑角的設定

姚一葦定義《我》劇是滑稽劇，是質樸而粗俗的道地丑角劇，讓人發笑，娛樂觀眾的戲劇。馬丁·艾思林(Mark Esslin)定義「滑稽劇是一種包含了舞蹈、歌唱和雜耍的景觀，但主要基於以半即興的自發丑角表演的方式對於類型人物進行廣泛的現實主義的表現。」(華明譯，2003)為了讓滑稽可以被體現出來，筆者的導演工作採取三種策略：

第一種，讓喜感如同漫畫或是無聲電影中的機械化、重複感或是定格的視覺

化。柏格森解釋笑是「鑲嵌在活的東西上面的機械的東西的一種反應」正好適用於筆者於導演時在形式、動作、語言，大量使用機械性、重複性的忽然出現和消失造成的發笑。也反映進入工業社會之後機械化和分工化導致於人的異化，就如同卓別林《摩登時代》中對科技機械高度的依賴及現代化的嘲諷。人類如同一個模子所鑄出相同的產品，是工業製作和生產的過程。因此，生活變成機械生產的一部分的荒謬性自然引人發笑。尤其是在《我》劇前三場的重要人物上場時，取用無聲電影中的啞劇塑型一套屬於個人的肢體和行動語言，輔以機械性、重複性來強化觀眾對於此人物的辨識度。另外，筆者又援用傳統戲中的「亮相」，讓每個角色的身體重心、質感和外在特色都像個產品一樣，被打上探照燈，被觀眾一眼看見，留下專屬該角色的姿勢。

第二種，型塑出人物光譜式的搖擺與流動關係：在柏格森的《笑》中提「滑稽是搖擺於生活與藝術之間的」。又談到「一個滑稽人物的滑稽程度正好與他忘掉了自己的程度相等」（徐繼曾譯，2005）。故筆者想像《我》劇的每個人物都有一個光譜表，其上有好幾層放射出去的光譜。第一道是外顯的肢體，比如：水平、速度、方向與形狀乃至於姿勢與姿態等。第二道是情緒與心智互動下產生的反應，如：心不在焉、堅持己見、裝聾作啞……。第三道是人與人關係的緊張與彈力。舉例劇中人的阿美、阿聰、黑狗、牛屎常分別或是兩人一組處於心不在焉的回想或空想，與現實世界的步調不合，而導致自作自受或是倒楣的遭遇；再由這個結果再搖擺回到正常的、符合常規的或社會要求。



圖 2 大開劇團版本，左一為牛屎，左二為阿美，右二為阿聰，右為黑狗

第三種，無痛化的笑感。舞台上的打鬥或是追趕使用嬉鬧劇（slapsticks）<sup>2</sup>式的循環暴力，加上模擬動物或是布袋戲戲偶而產生非人類的物件感。藉此強調其行動不具有自發性意圖，而是被動的執行者。再利用改變速度（加速或慢速）、如同 VHS 影片播放時將動作往前或往後的倒轉，或是影像剪輯時格放的機械感或重複感。舞台上的打鬥最重要是不會讓觀眾因舞台上演員的打鬥太過逼真而擔心受怕，也無須因為放聲大笑還要負擔缺乏道德感的壓力。嬉鬧劇的特色就是至少有兩者以上才能完成，也就一個是施放體，另外一個是接受體。當然也可以由雙人延伸到群體，此時利用集體聲音的與場面調度造成彼此的強弱消長，速度流動、對比反差就可以增強觀眾集體觀看共同畫面時面光移轉的興致。

## 回應四、喜劇節奏

節奏是表演藝術和電影藝術中視覺和聽覺最重要的元素之一，卻以微小基本單位出現；戲劇的節奏必須經過搬演才會跳躍和標示出來，就如同音符必須被演奏。姚一葦擅長處理語言節奏，不論是悲劇《申生》、喜劇《孫飛虎搶親》或是鬧劇《我》劇。具有詩意或詩劇的語言就很容易經營出類似音樂的節奏性，但是在《我》劇則是利用對話的搭話，有一搭沒一搭，允許觀眾的笑聲或是聲音的回應滿足中間的空隙。而筆者的工作則是透過與素人演員排練的過程中共同尋找除了劇本上給予的語言節奏的線索，還有哪些節奏可以發展的可能性？

### （一）荒謬劇的語言與行動節奏：

該劇的語言策略利用重複的、無意義的、廢言廢語或胡言亂語的台詞，呈現現代人生活的疏離感與荒謬感和真實的日常生活中的弱情節、微靜態樣態。例如：第一場阿美阿聰的相見。劇中人的動機常被隱藏，改以反諷、辯論、或是反衝突做為行動推進的節奏。

<sup>2</sup> 該字源自於 16 世紀義大利及性喜劇中使用兩塊薄木條做成的拍擊棒 slap stick，用在演員在營造笑眼時，互相拍打對方所產生笑點，只要很小的拍擊就可以發出大聲聲響。後來延伸成為循環暴力式幽默風格，利用有意圖的或意外的暴力造成演員身體誇張反應和連動的影響，比如：連環的砸奶油派，眾人踩到香蕉皮之後一連串滑倒，或椅子被搬移，導致就座者摔倒，然後互相報復。



圖 3 大開劇團版本第一場

## (二) 人物性格與對應態度的節奏：

姚一葦在《我》劇幾乎皆採雙人物的設計，阿聰／阿美、黑狗／牛屎、裁縫師／趙天龍。除了讓人物關係可以產生更多搭配組合和刺激，也利用性別、性格、身材、語言、行動動能或是能量的差異與對比，如：溫吞的／急躁的；精明的／駑鈍的；樂觀的／悲觀的；主動的／被動地；攻擊的／防衛的；自私的／利他的……。姚一葦從羅馬時期的錯誤喜劇、民間馬戲團的小丑搭檔、對口相聲的捧哏與逗哏、電影喜劇或鬧劇（如：勞萊與哈台 Laurel and Hardy、台灣的王哥和柳哥），萃取出該劇雙人搭檔組合。



圖 4 大開劇團版本，右邊兩人為裁縫師和趙天龍，中後方為巡官和書記，左方為阿美與阿聰





圖 5 靜宜大學版本的中間為阿聰／阿美，左右分別為黑狗／牛屎

### (三) 視覺節奏：

舞台上的景觀不論是場景轉換、舞台（含道具）製作、燈光變化、服裝和妝髮等；或是人物上下場、走位；演員肢體動作或是舞蹈乃至於轉場等綜合性的場面調度，都會造成視覺上的節奏。劇場導演利用對比、襯托，連結或是對應等方法安排空間中形與色，動與靜，明與暗，層次性的視覺刺激，如同在音樂中演奏感受音符與樂器之間的律動。



圖 6 靜宜大學版本的群戲造成的視覺節奏

### (四) 聽覺節奏：

「聽」，是耳朵所聽到的；「覺」，是腦海中想到的。人類耳朵受到聲音物理特性，也就是聲學的三要素：音色、音高、響度，而可以聽到聲音。聲音之間的關係不僅可以構築情感要素，也有感知的認識，同時刺激聽者的生理和心理反應。因此導演要處理聽覺工作，不只有在語言這部分，還要協助劇情訊息完整化和氛圍的創造，並且幫助演員入戲和觀眾專心沉浸在情境之外，還有引發更豐富的和細節的探索，和藝術的詮釋性。譬如第一場公園裡的聲音，每個導演的想像各有千秋。比如可能選擇是與心理擔心害怕相反或是順著心裡的祥和自在而有和諧的鳥叫蟲鳴聲。或是利用信號式的聲音，如：平交道柵欄放下或升起的聲音、警笛聲、腳踏車或摩托車等交通工具的聲音。亦可以安排弦外之音，引導觀眾認識劇中人腦中世界運作的聲音，比如：回音、殘響、聲音的扭曲變形、被壓縮加快或是拉長變慢等。

#### （五）舞台上的演出和舞台下的觀眾共構的整體節奏：

演出之於觀眾的關係就如同球之於拍球者。當一粒灌足氣的球，拍打者（代表全體觀眾的反應）施力得越重，就彈跳得越高；當它碰撞到的不同質地的地面（代表個別觀眾的接收）而產生不同的反彈。故筆者在開場前增寫一個模擬廣播電台廣播劇全盛時期的片段，比如：賣藥廣告、鑼鼓及聲擬的綠豆盆的現場音效都用上了。再使用葉俊麟所寫的兩首歌曲〈田庄兄弟〉與〈孤女的願望〉，前者是比對即將進入台北都市與工業社會的阿聰，後者則是鋪陳阿美這個苦命女性由鄉村來到城市的生命歷程，期能以聽覺營造觀眾熟悉感和連結年代經驗與氛圍。



圖 7 靜宜大學版本開場的賣藥廣播劇

## 回應五、戲劇是與「人」工作的藝術

《我》劇的兩次演出，是一般大眾和非戲劇本科系的大學生，基本上都是業餘的素人演員。與專業或商業劇場演出最大不同之處是：筆者是被他們選擇，而不是筆者選擇了他們。專業劇場由導演經過甄選或邀演的方式找到合作的專業演員，而筆者的工作方式則是從一張白紙開始訓練，再以劇本為量尺，從一群素人演員當中挑選，甚至全部都加入演出。

許多素人演員之所以接觸戲劇，是從影視觀賞者的角度，所以在排練和製作的過程中有想像與真實的落差，尤其對於虛偽表演的省察和剝除是特別不容易的。除此之外，劇場的技術其實就是溝通的技術，不只處理單一個人的問題，還是息息相關、環環相扣的群體討論，涉及大量的協調和整合。故與專業劇場相較，這種學校戲劇或是社區劇場製作的時間、財力和人力成本規劃，比起專業劇場往往需要拉長時間，在製作的尺度也要相對性被擴張；再加上他們的先備經驗、知識背景、參加意圖與面對舞台表演的心智狀態個個大不相同，即便筆者有再縝密的工作架構、方法、創作藍圖，也深知最終要抵達的目標，也知道整個過程都會是摸著石頭過河，需要先踩穩一步，再邁一步。

第一顆石頭，就從「遊戲」起步吧。面對素人演員首先要建立有創造感的經驗，首選就是使用 Viola Spolin 的即興和劇場遊戲的方法。Spolin(2009)在 *Improvisation for the Theater* 書提到：「遊戲觸及和激發活力，讓整個人心靈的，身體的，心智的和創造的覺醒。」每個人都能表演，每個人都能即興。任何人都希望能夠在戲劇中學會並成為『有舞台價值』的人。據此，筆者多運用三種類型的遊戲，從感官覺察的遊戲，再進入想像力的遊戲和無實物練習。這些遊戲和練習中摻雜了直覺性感受和模擬生活的即興，以助於演員於自在中享受自己的想像和對手演員帶來的刺激共盪，也協助演員能夠進一步認同角色與其所處的情境。

第二顆石頭，摸著活生生的人物。透過日常生活的觀察，將形形色色的人對事物的反應和態度，放入創造角色的記憶庫中。再者，也可以藉由閱聽和資料蒐集，紀錄片、報導文學、虛構小說，影像資料和被定位所屬年代的歌曲和電影，使得時代、社會及大眾文化的背景與氛圍更清晰立體，也更可體會個人的、族群的、職業的、處境的節奏。比如：陳芬蘭的《孤女的願望》、以人文攝影的張照堂、阮義忠、關曉榮和《人間》報導雜誌攝影蔡明德、林柏樑等的群像作品，顯現出時代氛圍、環境背景、人物的形樣、姿勢、動作及情緒等，幫助演員找到其角色

臉譜，還可以供為舞台與走位構圖的參考。最後，演員也可回到自身的察覺和體悟，想想自己面對不同人與事，所顯現的不同的與流動的樣態。當演員吸收消化這些有關於角色的相關資料之後，以個人的角色自傳作為句點。演員經由撰寫角色自傳將事實注入，形成角色真實化的形貌；也有助於把劇情事件的內在動力、彼此關係收束統整成為全劇的動能與推進力。

第三顆石頭，「轉化」的藝術。陽光劇團的莫虛金曾用畫中的蘋果和真實的蘋果的相較，藉此比喻戲劇的轉化工作，被畫的蘋果是「要讓蘋果顯現 (apparaître)，創造一種顯像 (apparition)。舞台就是幻覺的空間。」這不僅要處理畫者的詮釋問題，還有要從觀者的視角來思考。轉化是需要情緒記憶和感官記憶的運作，「單人說演表演」和「非常時刻」即屬於這兩者揉雜運作的交會表演作業。「單人說演表演」演員必須詳細，非常細節的描述，加上身體無實物的動作，將個人的或特殊的經驗呈現出來。其中外在的感官，和內在的心理動機的變化是要被邊做邊說演出來。整個呈現出來的效果，不僅有高度的臨場感，還有種疏離的效果。單人表演者可以自由的過去和現在的時空中游走，也可以以第一人稱陳述，或是第三人稱跳出整個情境之外，如同旁觀者來看待整個事件。第二種是「非常時刻」，是藉由演員提供一個在真實生活中事件，在發生前後，造成情緒、心緒、衝突的反應與行動有所差異的轉折點，彷彿回到當時的現場，然後據實把這個轉折點搬演出來。

第四顆石頭，排練。彼德·布魯克 (Peter Brook) 說：「排練是可見的大聲思考」(耿一偉譯，2008)。《我》劇的排練如同建造房屋時的鷹架建構，一是建立角色，二是建立團隊，三是建立全劇。建立角色之前為建立演員的表達信心，以及誘發、刺激其能向內心和過往經驗探挖的能力，把舞台的虛構與生活的現實橋接起來，這就是演員思考的訓練。演員能思考，就能夠自行建立角色的鷹架。在排練短短數個月當中，一起醞釀，一起發生火花，而不是按表操課、自顧自的，每個個體都承擔相當的責任，於是從零散的個體到共同的群體被建立起來。全劇的建立除了需要貫穿行動的準則，在每一個關卡都是多個選項的選擇，選擇的考量愈來愈細膩複雜，直接增加了導演和演員的思考厚度和完整度。

第五顆石頭，演出。劇場當觀眾在觀賞演出的個把鐘頭中，變成創作者和觀眾思想交流和分享聽驗的地方；在理解每個角色的思考脈絡和其所面臨的抉擇時，同時也啟動了判斷和借鏡的機制。戲如人生，人生如戲，在未來也許觀眾會遇到類似所看的戲的經歷，或遇到和劇中人相仿的事，這就是對於未來的模擬想

像和預演。

筆者合作的素人演員並沒有許多時間可以投入精熟練習形成專業，與觀眾互動的經驗也較少，因此筆者必須思考和設計專為他們服務的導演手法，故採由許多他們生活經驗而產生出來的舞台語言和符號，例如：台灣震耳欲聾的夏天蟬鳴。以台語歌曲做為基底，達到說情、說意、說景。取自中國武術與身段或西方滑稽式的舞台打鬥。從傳統戲曲和民間戲劇裡汲取的角色及動作，如：演員的虛擬動作與造型、語言中的唱詞與唸白。據此延伸到舞台上的景觀，使用一貫的自由、寫意、和強調劇場性的空間設計，如：多用途的一桌二椅。或是一分為二的舞台，成為時空差距或是比較的空間。

舞台上的演員有兩個我，一個是演員的本我，另一個是人物的「我」，是被創造出來的形象，必須經過感覺、判斷到行動而產生的「我」，由本我的有機天性和自然體驗中找尋出舞台規律。例如：一個演員能從他的聲音裡找到新的語調、口音、或是改變音質，但是那還是他的聲音。同樣的運用在身體，演員還是要從自身上找到可以培養發展感的形象的種子，種在思想和邏輯的土壤上，長出人的有機行為。如此這個人物的「我」就不是假裝出來的，也不是模仿，而是再創造。這也就是「表演角色——這就是在角色的生活條件中，和角色完全吻合地、真實地、合乎邏輯地、有順序地、像真人樣思索、希望、努力、感覺和行動。」（王愛民等譯，1983）在這樣的塑造過程，這個「我」是經過貫穿行動的準則之下，從演員的個性和創造力裡出發選擇出來的結果，而且結果是可以被掌控的，被分析的，演員還可以以旁觀者的姿態疏離出來觀看的「我」的形象。從認識自己，探掘自己個性的多面性；並且能找出隱藏暗處的創造泉源。在這個探尋的過程中，每一個關卡都是一個或多個選項；答案也從最簡單兩個答案中擇一的是非題，到需要小心作答的複選題，選擇的考量愈來愈細膩複雜，也增加了導演和演員的思考厚度和完整度。在劇場的工作時間裡，在導演的思考中與演員的排練行動之時，風格隨之誕生；等到一齣戲誕生後，在劇場與觀眾相會時，他們接受到所有的訊息反應，又與整齣戲的題旨、情境、氛圍呼應就形成具有創作和觀賞對象的美學。

### 三、從戲劇啟蒙到劇場教育的公共性

古希臘時期的劇場不僅做為社會活動的群眾場所，亦透過戲劇的搬演，關切日常生活的事、表達公民自己的政治意見，鍛鍊思想肌肉和教育公民的場所。易卜生承襲在劇場中答問和尋找公正，其戲劇反應和揭露現實社會中宗教、法律、

教育、道德等社會經驗的矛盾與兩難，並透過劇中人的境遇凸顯道德困境的社會問題劇。愛爾蘭劇作家蕭伯納隨後延伸此概念，將其對於中產階級的批判隱藏在犀利與風趣的幽默，都是從劇中人自身的問題和處境來思考人和社會的關係。

極為推崇上述三者劇作家的姚一葦，沿此志創作，不論是喜劇、悲劇或是鬧劇，多是面對人生的兩種「境」（situation），一是「生困難抑或死困難的問題，死固然有其困難，誕生也有困難，因為生就要負責任，就必須承擔更多的痛苦」，二是「人活著不只是承擔責任，……是堅持『原則』」（王友輝，2012）。責任和原則是人被拯救的原因，這點與姚一葦自述小時即開始思考如何貢獻一己之心力來救助人類有關，以至於他寫的劇作和鼓勵的創作都不是為了滿足自己，而是「對人生多一些體驗，對生活多一點感受，對生存的多的某種認知」（姚一葦，1995），如同莫虛金最愛的摘句：「劇場呈現的是整個世界。它談論著責任、遊戲、金錢、和平、笑容、戰鬥、愛，以及死亡。它讓無責任心的人學習到負責，讓渴望愛的人得到愛。它會懲罰壞人，讓有紀律的人得到能力，讓懦弱的人得到勇氣，讓英雄得到力量，讓平庸者得到才智，讓智者得到智慧。」（馬照琪譯，2001）

崇敬魯迅的姚一葦，以「橫眉冷瞪千夫指，俯首甘為孺子牛」自許，立身為文學與戲劇藝術的公共領域的公共性傳播與教育實踐戮力。來到台灣的他，先為雜誌《筆匯》<sup>3</sup>寫稿，參與文學雜誌《現代文學》的主持與編寫工作，後又辦了《文學季刊》，攬括了劉大任、七等生、王禎和、黃春明、陳映真、施叔青等後輩，以開放、包容、鼓勵的態度與支持的行動讓更多年輕的不同類型的文學家參與發表，也讓越來越多的人藉由親近這些文化產物，解禁言論和思考的禁地，鬆動為威權時代政治服務的堅硬土壤。藉著對文學與藝術的批評，圍繞在姚一葦身邊被呵護備至的文藝青年的批判精神逐漸養成，討論的公共領域也逐漸擴大對於政治、經濟、人文的關懷與論述。戲劇成為啟蒙和引發討論的媒介，觀眾得以從中分享人

---

<sup>3</sup> 革新號《筆匯》改為月刊發行，創刊於 1959 年 5 月 4 日。……《筆匯》走出反共戰鬥的泥淖，成為 1960 年代傳揚現代主義文學的障地之一革新號的編輯方式也值得一提。革新號總共出版了 23 期（第 2 卷第 11、12 期合刊），從作者群來看，有文藝評論家（如王夢鷗、何欣、葉泥、尉天驄、姚一葦、吳心柳、劉述先、許常惠……等）、有小說家（如王文興、白先勇、劉大任、陳映真……等）、有詩人（如郭楓、痲弦、葉笛、紀弦、辛鬱、周夢蝶、大荒、鄭愁予、葉珊、商禽、覃子豪、余光中……等）有畫家（如劉國松、莊喆、顧獻樑、陳景容……等），這份名單，顯現了台灣現代主義的文藝社群及其陣容；並且有別於半月刊階段的反共文藝社群，成為相當鮮明的對照。該刊每期均以西洋畫家名作為封面，西洋文學翻譯作品亦多（如紀德〈德秀斯〉、奧尼爾〈瓊斯皇帝〉、波特萊爾〈巴黎的憂鬱〉、辛格〈海怨〉……等；再加上自第一卷第十期推出「A·紀德紀念特輯」之後，陸續推出「奧尼爾特輯」、「波特萊爾特輯」、「獨幕劇特輯」、「詩特輯」、「繪畫特輯」、「電影特輯」、「批評特輯」、「小說特輯」、「繪畫運動特輯」等。（<https://db.nmtl.gov.tw/Site4/s3/journalinfo?jno=093.2022-11-30>）

物的經驗和交流思想，甚至讓其滲溢到生活與價值觀中。

在姚一葦推動「實驗劇展」的1980-84年的五年間，又擔任國立藝術學院戲劇學系<sup>4</sup>籌備主任。立校後，擔任首屆學務長兼戲劇學系主任（1982年）。甫成立的國立藝術學院戲劇學系的課程結構具有高度彈性，在教學上避免意識形態主宰的工具理性與專業技術的僵化，以解放興趣為優先。以真理、正當、真誠、可理解的言談與行動在創作上對話、教學相長互為主體的溝通。在閱讀國內外的劇作與理論時，姚一葦特別喜歡問問題，因為唯有問好問題，才可得出好的思考者。他的教學打開了思考的辯證模式，批判了當時被意識形態的支配和系統扭曲的溝通的教育和表演。所以姚一葦將教育視為公共領域的一部分，並成為劇場教育的結構轉型者。

姚一葦的辦學理念，第一是人才，第二是設備，第三是房子（劇場）。不論戲劇學系或是「實驗劇展」中，他對於創作的議題具有開放性，即便是以人、以神或以動物的方式出現，總是以入世的關懷、或以出世的荒謬的形式完成，並以平等、自由、自主性的身分，透過劇場與社會進行溝通對話，率領演員與觀眾一同關心公共領域的議題和事務。從一齣戲的形成過程，乃至於一個系所到一所學校，也是集體認同的形成過程，更是公共領域的形成。

姚一葦在「實驗劇展」辦理的同時，為文倡議「我們需要一座實驗劇場」。他以美國賓州大學中融整教育型和演出型的四座劇場和德國的廢棄教堂改為劇場的經驗為例，大聲疾呼公共空間的理想：不以大劇場法令管束的、不課稅、放寬審查制度、放手給予年輕人實驗劇場的空間——這個空間，背後所指涉的，正是對當時在現實裡產生控制或壓制力量的權威體制，以及與之對立面的反意識動。在此空間中，除了連帶實驗了科技<sup>5</sup>、觀演關係，也取消了官方意識形態的表演。因隨著姚一葦的呼籲和連動發生的小劇場運動，各地表演團體或文教組織紛紛設立自己的表演空間，具體呼應和實踐姚一葦所謂自主性與實驗性的小劇場，如：新象藝術中心小劇場、雲門實驗劇場；其中最具代表性的是皇冠文化集團董事長平鑫濤及平珩女士創立的皇冠小劇場（1984年建）。雖然空間不大，但是卻將跨領域

---

<sup>4</sup> 「在系名上，一葦無奈地表示，他曾經當面被教育部的官員訓斥：『哪有甚麼劇場系？只有戲劇系。』只得在系名上維持『戲劇系』，但是英文名稱便偷渡為『Department of Theater』。」（王友輝，2003：135）

<sup>5</sup> 科技被分為三層含意：第一，最基本的意涵是指物體跟硬體本身，例如汽車；第二，是人利用和使用物體和硬體的活動，例如人開汽車；第三、是知識的傳播和傳承，是使用、設計、維護物體和硬體，其傳播可能是視覺形象，或者是觀察、練習、操作、口傳教授或書寫閱讀的。（成令方、吳嘉苓，2005：53）

的步距大開；以非權威指揮者和非以慈善角度施予空間者的身分出現，而是以產房或是育嬰室的方式協助生產或養育觀念及技藝革新的表藝團體。次年舉辦皇冠迷你藝術節（1985）與皇冠藝術節（1994），突破僅為團隊演出的單點服務；加增團際交流、合作，串聯雙線；之後再增加國際的與英、西、法、澳等國往來的多重複線；又與香港藝術中心、東京小愛麗絲劇場成立「小亞細亞—亞洲小劇場網絡」。除了台北皇冠實驗小劇場的活躍，還有坐落在社區的民心劇場、台南的華燈藝文中心、高雄的南風劇團、台東鐵道藝術網絡的台東劇團、台中的青蛙餐廳水牛館、愛彌兒幼教機構附屬小劇場、道禾實驗學校中的小劇場、文建會鐵道藝術網絡台中 20 號倉庫、以及座落在大開劇團的戲聚場等的表演空間紛紛成立，構築成 90 年代以點、線、面建構的表演藝術的立體地圖，成為戲劇啟蒙的媒介與將劇場公共性的完善化。

時至今日，資本主義下的國家權力膨脹，藉由專家技術之法的擴張技術統治，壓制公共領域的自由討論，導致公共議論日益萎縮。夾以各種管理官僚機制、政黨代表意見及財團利益凌駕於公眾之上，取代公眾的協調機制，對於社會、經濟、教育、政治的干預增強。最明顯的即是在國家與社會相互滲透下在各地興建藝文場館，例如：由國家行政法人掌管的國立表演藝術中心下轄管的台北兩廳院、台中國家歌劇院、高雄衛武營；公管公營的台北市文化基金會轄管的松山文創園區、西門紅樓、台北偶戲館等；或委託民間管理的華山藝文特區、西門紅樓、牯嶺街小劇場等。反觀，最具有生猛、靈活、實驗與創新的私人的表演空間卻因法令的重重限制而快速萎縮，所剩無幾。原本在上世紀蓬勃發生私人的、替代的、另類的小劇場空間產生的集體式與公眾式的開放聚場效應，也隨之管理和自主權的削弱，失去以創作批判的力道與公共性。

然在學校中裡發生的學校戲劇，因其在不被商業化、消費化的環境支配之下，所以仍能夠保存具有原創的創造力和純粹的藝術態度，並能持續體現創作者的藝術理想。在尚未進入社會之前，大學可以做培養知識份子的地方，在喜好和興趣之下，掙脫系所專業的束縛，擁抱遠大的景象，與權力利益保持距離，質疑和挑戰視為理所當然體制，跨過界線與障礙。並且在短時間之內產生集社，連結社群，承載思想，繼續使命。如同筆者一再論及的，一粒麥子之死將會造成一片麥田之生，大學中的劇場教育也隨著如種子般的學生，拓生、落腳或洄流到社區與社群的營造。「公共性」也因著場域的打開，公共領域由此恢復生命，再次又作為「公共性」的實踐場域。



筆者在創作執導《我》劇與書寫本文時，參考姚一葦所留下來的文字、文件和文物，以及閱覽前輩先進所書寫，這些資料彷彿擁有礦脈豐富的富者，還能繼續享受挖礦尋寶的樂趣——就是做戲。寫戲和做戲可以囊括筆者人生中的滿足與不足，也從中回顧生命中一些不能回頭的錯誤，雖然不能保證不再犯錯，但是至少現在筆者會先想一想、聽一聽、看一看、等一等正在與我生命中同行的人。如同姚一葦（1987：1）在《我們一同走走看》的後記寫道：

人不斷地在和別人一同走走看。也許我們曾經是很好的朋友，曾志同道合過；也許我們是親人，共同生活過。可是歲月的變遷，觀念的改變，感情的破裂，或其他的原因，而彼此分開，而形同陌路，而甚至反目成仇。即使如此，人只要活著，便不能獨自生存，他必要再與人一同走走看。這就是我們曾經走過、現正在走、和將來要走的。

## 參考文獻

### 一、 中文文獻

- 王友輝 (2000)。臺灣「實驗劇展」研究 (1980-1984)。《藝術評論》，**11**，199-224。
- 王友輝 (2003)。姚一葦。臺北：行政院文化建設委員會。
- 王友輝編選 (2012)。臺灣現當代作家研究資料彙編 **21** 姚一葦。台南：國立台灣文學館。
- 王愛民等 (譯)(1983)。導演學概論 (原作者：格·尼·古里葉夫 Khalizev, Valentin Evgen'evich)。中國：陝西人民出版社，1983年。
- 成令方、吳嘉苓 (2005)。科技的性別政治：理論和研究的回顧與前瞻。《科技、醫療與社會》，**3**，51-112。
- 周一彤 (2018)。打開南海劇場的《一口箱子》。《美育》，**218**，50-59。
- 姚一葦 (1987)。我們一同走走看。臺北：書林出版公司。
- 姚一葦 (1995)。戲劇與人生。臺北：書林出版公司。
- 姚一葦 (2004)。戲劇原理。臺北：書林出版公司二版。
- 徐繼曾 (譯) (2005)。笑。(原作者：Henri Bergson)。北京：北京出版社集團。
- 耿一偉 (譯) (2008)。空的空間 (原作者：Peter Brook)。臺北：國立中正文化中心。
- 馬照琪 (譯)(2001)。當下的藝術 (原作者：Ariane Mnouchkine, Fabienne Pascaud)。臺北：國立中正文化中心。
- 陳映真主編，李映蓀、王友輝編輯 (1998)。暗夜中的掌燈者—姚一葦的人生與戲劇。臺北：書林出版公司。
- 陳玲玲 (1987)。我們曾經一同走走看—記「實驗劇展」。《文訊月刊》，**31**，98-109。
- 陳玲玲 (1997)。落實的夢幻騎士。《聯合文學》，**152**，56-60。
- 華明 (譯) (2003)。荒誕派戲劇 (原作者：Mark Esslin)。河北：河北教育。
- 黃美序 (1980)。我看首屆「實驗劇展」。《幼獅文藝》，**52**，166-176。
- 黃美序 (1984)。綜觀今年的實驗劇展。《中外文學》，**13** (7)，76-87。

### 二、 英文文獻

- Viola Spolin, (2009). *Improvisation for The Theater*. Illinois, Evanston: Northwestern University Press.



# 徵稿辦法

## 壹、稿件交寄

### 一、投稿本文

稿件之本文限中文或英文，論文全文請勿註明作者及其他相關資料，以方便匿名審查，共影印四份，連同下列三項附件之原件，一併郵寄「**戲劇教育與劇場研究**」收。相同之文件並以電子檔方式，寄至電子信箱。

投稿請寄：700 臺南市樹林街二段 33 號

國立臺南大學戲劇創作與應用學系

(郵遞封面請註明「**戲劇教育與劇場研究稿件**」)

電子郵件信箱：RiDETaiwan@gmail.com

聯絡電話：(+886) 06-260-1855

### 二、投稿附件

#### (一) 聲明函

函內聲明來稿未曾公開發表(於研討會發表但不擬印行者除外)，也非正在投稿審查或出版過程中。

#### (二) 著作權授權書

#### (三) 個人基本資料

以上表格請至 <https://ridets.nutn.edu.tw/>，下載填寫，隨論文一併寄出。

### 三、一律不予退稿。

### 四、截稿日期

每年 6 月、12 月中旬前。稿件刊登期別，由編委會視需要決定。

### 五、出版日期

每年 3 月、9 月下旬。

## 六、稿件格式

(除本刊特殊規定之外,請參考連結網頁,以網頁中之 APA 格式擬定論文)網頁連結：<https://ridets.nutn.edu.tw/>

### (一) 字體

來稿請打字,中文稿件字型採新細明體 12 號字,英文稿件字型採 Times New Roman 12 號字,並以 word 文字存檔。

### (二) 字數

來稿每篇中文以 18,000 字為原則,英文以 8,000 字為原則。

### (三) 基本來稿內容

#### 1、 論文題目

2、 作者姓名：請以中英文真實姓名發表。

3、 任職機構 (institutional affiliation)：含中英文機構名稱、單位名稱及職稱。

4、 論文摘要 (abstract)：中英文摘要及關鍵字各以一頁為原則(中文約 300 字,英文約 200 字)；摘要之後列明關鍵字 (keyword)，以不超過 5 個為原則。

#### 5、 內容

論文內容至少含(1)摘要(2)主文(3)引用文獻三部分,各另起一頁。若是實徵研究,參照以下架構：

(1) 緒論(包括研究問題與背景、研究變項的定義、研究目的與假設)

(2) 文獻探討

(3) 研究方法(包括研究對象、研究工具、實施程序)

(4) 研究結果

(5) 結論與建議

(6) 參考文獻

七、本刊為申請 SSCI 收錄起見,部分格式需要配合其規定,目前先待外審完成後,再由主編聯絡通過者修訂之。

## 貳、審查

### 一、文責

來稿應為未曾公開發表之學術研究論文。研討會宣讀之論文，且不擬刊登於研討會專輯中者，得投稿。來稿不得抄襲，若經檢舉屬實者，文責自負。

### 二、審查原則

合於投稿須知之來稿經編輯委員會決議，可提交外部審查。外部審查分初審與複審兩種，審查者名單由編輯委員會決定。

### 三、審查等級

初審結果分三等級：（一）通過，照原文刊登；（二）通過，但須參納審核意見，由作者修改後，通過複審，再行刊登；（三）不通過。

### 四、審查意見

審查意見由編輯委員綜合審查意見，函覆各作者。

### 五、審稿原則

研究主題重要、方法嚴謹、見解創新、格式一致，所獲結論具學術或實用價值。

## 參、編輯

### 一、主編與編輯委員

每期置主副各一人，由本系專任教師擔任，負責主持編輯會議，所有稿件之外審資料彙整、與作者溝通、監督作者修訂等審查工作。

編輯委員為戲劇教育與劇場研究有成者組成，由國內知名之相關學術領域之專家學者擔任。每屆四至七人任期共一年，編輯委員得連續擔任。每期至少需進行二次會議，第一次會議決定所有稿件去留及初審外審名單，第二次會議審閱各稿件初審結果與刊登名單。

### 二、編輯工作

編輯工作由當屆編輯委員共同負責。

### 三、主編權責

主編有權要求作者依外審意見或學術標準修訂稿件，主編可直接對刊登文章之格式做必要之更動，每期論文刊登之順序由主編決定。

### 肆、其他

本刊為公開之學術發表園地，來稿內容不代表本刊之立場。編輯委員、顧問委員及所有工作人員皆為義務職，行政、編輯與印刷準備工作亦以節約為原則，由本刊負擔印刷與發行之經費。對刊出論文之作者，本刊不付稿酬，若經採用者，即致贈該期期刊。

## Research in Drama Education & Theatre Studies

### 戲劇教育與劇場研究

編輯者 戲劇教育與劇場研究編輯委員會  
發行者 國立臺南大學  
出版者 國立臺南大學戲劇創作與應用學系

本期主編 陳晞如  
編輯委員 林玫君、徐亞湘、容淑華、趙惠玲、譚寶芝、Joe Winston  
顧問委員 王友輝 台東大學兒童文學研究所  
徐良鳳 台南應用科技大學應用英語系  
舒志義 香港公開大學教育及語文學院  
鄭黛瓊 經國管理暨健康學院通識教育中心  
蔡奇璋 東海大學外國語文學系  
藍劍虹 台東大學兒童文學研究所  
英文校勘 Andrew Philip Barrington Strack



編輯助理 黃俞嘉

行政助理 呂季樺

封面設計 范世岳

出刊日期 每年 12 月

創刊年月 2012 年 3 月

定 價 新臺幣 250 元

地 址 臺南市樹林街二段 33 號

電 話 (06) 260-1855

網 址 <http://www.drama.nutn.edu.tw/>

展售處 五南文化廣場台中總店 (台中市中山路 6 號)

<http://www.wunanbooks.com.tw/> TEL : 04-22260330

國家書店松江門市 (臺北市松江路 209 號 1 樓)

<http://www.govbooks.com.tw/> TEL : 02-25180207

GPN : 2010100354 ISSN : 2222-9795

版權所有，翻印必究