

戲劇教育與劇場研究

Research in Drama Education & Theatre Studies

2013年9月 第4期

NO.4 September 2013

國立臺南大學戲劇創作與應用學系

目錄 Contents

- | | | |
|--|--|--------|
| ■ 主編語
Editor's Note | 林玫君
Mei-Chun Lin | 5 |
| ■ 課程統整在幼兒園之實踐—從故事之戲劇框架
切入
Curriculum Integration in Kindergarten:
Building from Dramatic Framework of Stories | 吳妃恂
Fei-Hsun Wu
林玫君
Mei-Chun Lin | 7-32 |
| ■ 巴西戲劇史述—從最初到阿利那劇團
History of Brazilian Theatre: From the beginning
to TEATRO ARENA | 謝如欣
Kelly Ju-Hsin Hsieh | 33-57 |
| ■ 我演，故我在：教育劇場演教員的轉化歷程
Playing Roles of Being and Becoming:
The Transformation Process of Actor-teachers
of Theatre-in-Education (TIE) | 涂繼方
Chi-Fang Tu | 59-85 |
| ■ 教習劇場《一八九五 開城門》之潛在性／遊戲
空間探討
Exploring Metaxis through Teatre-in-Education:
A Case Study on <i>City Gate Opening, 1895</i> | 章琍吟
Li-yin Chang
蔡奇璋
Chi-chang Tsai | 87-116 |
| ■ 徵稿辦法 | | 118 |

主編語

轉眼間又來到第四期，本次投稿的論文中，經過初審及三位學術外審複審結果，共有四篇文章脫穎而出。

第一篇《課程統整在幼兒園之實踐—從故事之戲劇框架切入》，研究者企圖運用故事的戲劇框架，發展一個故事情境，連結大組活動並延伸至學習區，以各種戲劇策略進行幼兒園的統整課程，這份研究可以作為目前幼托整合後，新課綱之課程發展具體戲劇案例的參考。

第二篇《巴西戲劇史述—從最初到阿利那劇團》研究者採用原始葡文及英文資料，敘述自葡萄牙殖民以降，至軍政時期巴西小劇場運動的終結，將巴西劇場的演變詳細陳述；同時，作者也嘗試以此歷史發展的角度，分析被壓迫者劇場創始者 Augusto Boal 在巴西近代劇場發展中所扮演的角色。

第三篇《我演，故我在：教育劇場演教員的轉化歷程》研究者以臺北市河堤國小的演教員社群作為研究個案，引用 Jacob Levy Moreno 的角色理論分析演教員在教育／教習劇場（TIE）中其角色轉化的關係，這可以作為未來演教員養成的具體建議。

第四篇《教習劇場一八九五 開城門之潛在性／遊戲空間探討》研究者試圖透過教習劇場的運作原理與人類學、心理學相結合，提出教育／教習劇場（TIE）中潛在性／遊戲空間的觀點，並探究此一潛在性／遊戲空間所能提供予觀眾之助益。

第四期出版在即，仍要感謝婉容主任和同事們的支持，以及行政編輯助理季樺與琍吟（Taco）花費心血進行一次又一次的校正、編輯與聯繫等諸多繁瑣的工作。也希望大家支持本期刊，持續投稿，讓稿源能夠“源源不絕”，以維持我們出版的品質。

戲劇教育與劇場研究
第四期總編

林攸君

戲劇創作與應用學系教授
國立臺南大學

課程統整在幼兒園之實踐－從故事之戲劇框架切入

吳妃恂

台南市立人國小附幼教師

林玫君

國立臺南大學戲劇創作與應用學系教授

摘 要

課程統整概念在教育界已經相當普及，但針對幼兒園課程統整的相關研究卻不多。本研究即是以行動研究的方式，深入了解教師如何透過故事之戲劇框架進行幼兒園的課程統整。主要目的是探討幼兒園中，戲劇所創造出的框架如何能從大組活動延伸至學習區。

研究結果發現，在戲劇框架設定方面，教師應考量幼兒的經驗與能力來設定角色與戲劇情境，選擇幼兒熟悉的角色，以戲劇行動建立情境，以焦點問題做為推動戲劇發展全部循環的核心，並提供足夠的時間與共同目標，讓幼兒能在學習區中發展角色與情節。在運用戲劇策略時，應注意策略的特質與搭配，小組人數也不宜過多。在學習區引導方面，教師可透過任務的指派與戲劇情境布置來吸引幼兒延續戲劇扮演，但任務應結合幼兒興趣，具有挑戰性、操作性，並能發展多元的情節。

關鍵字：戲劇教育、課程統整、戲劇框架、戲劇策略

Curriculum Integration in Kindergarten: Building from Dramatic Framework of Stories

Fei-Hsun Wu

Teacher, Affiliated Kindergartens of Liren Elementary School, Tainan, Taiwan

Mei-Chun Lin

Professor, Department of Drama Creation and Application,

National University of Tainan

Abstract

The concept of curriculum integration in the education sector has become quite popular. However there is little research on curriculum integration in kindergarten. An action research is adopted herein to investigate the usage of the dramatic framework of stories to carry out curriculum integration in kindergarten. The purposes of the research are to explore how the dramatic framework was extended from group activity to the whole learning center.

According to the research results, children's experience and ability should be measured when the role and the circumstance of drama are set. The roles should be ones that children are familiar with. The dramatic circumstance should be established by the dramatic action. The focal problem should be how the center can lead the drama to move forward. There should be enough time and common goals for children to develop their roles and the plot in any learning center. When using drama-related strategies, members in small groups should not be too numerous, and they should be made aware of the characteristics and collocation of strategies. The assigned mission and drama circumstance could attract children to continue role playing. But the mission should be challenging and stimulate the children's interest. Multiple plots could be developed.

**Keywords: drama education, curriculum integration, dramatic framework,
drama-related strategy**

壹、背景與目的

二十一世紀是一個知識爆炸、新知瞬息萬變的時代，爲了面對快速變遷的社會，人們需要有統整問題、解決問題的能力，因此重視整合知識與生活經驗的課程統整便受到國內教育工作者關注。然而，統整的概念在幼教界並不陌生。被尊稱爲改革幼兒教育先驅的十七世紀學者 John Amos Comenius 便提出教育應效法自然，統整性地學習生活事物。幼教之父 Friedrich Froebel 亦主張利用遊戲課程來統整各課業的學習。John Dewey 更提倡設計對幼兒有興趣、統整各領域之單元活動，以組織課程（朱敬先，1983；吳榕椒；張宇樑，2009；周淑惠，1999；魏美惠，1995）。足見實施以幼兒爲學習中心的課程統整，早已成爲許多幼教學者所共同認定。所以，不管是過去的《幼稚園課程標準》或是教育部目前正積極推動之《幼稚園教保活動與課程大綱》（以下簡稱《新課綱》），皆以課程統整爲主要理念。

根據課程專家 James A. Beane 的分析，課程統整應同時兼顧經驗、社會和知識三個面向（周珮儀等譯，2000）。林玫君（2003）更進一步的分析，認爲戲劇教育正可反映課程統整的三大面向。而戲劇教育與幼兒的戲劇遊戲之本質相似，同樣都具有強調自發性的「內在動機」、不求實際的「內在現實」以及重過程不重結果，具有彈性與自主本質的「內在控制」。在戲劇元素方面，也同樣都具有「實物」、「動作」與「情境」、「角色」之轉換和「溝通」、「社會互動」及「時間」等特性（林玫君，2003）。根據相關研究顯示，戲劇遊戲更是幼兒發展與學習過程中，一種很重要的自發性活動（黃瑞琴，1992）。因此，戲劇教育或許是在幼兒園中進行課程統整的一種可行方式。

基於此，研究者在教學現場曾試著以戲劇的架構來進行課程統整，雖然幼兒反應熱烈，家長的評價也不錯，但在課程進行當中，似乎仍以老師主導的成分居多，與研究者期待的「以幼兒爲中心」的課程顯然相去甚遠。爲了一解心中困惑，研究者進入臺南大學戲劇創作與應用學系碩士班進修，從研讀林玫君、朱秋玲、甘季碧（2004）研究中發現，戲劇教育應用到幼稚園課程中，依據主題來源自幼兒或教師，以及活動互動方式爲大組或個別（小組）之不同，會有四種可能的幼稚園戲劇課程類型。若以課程統整的觀點來看，自然希望能同時兼顧教師安排的課程與幼兒的興趣，而且不管是個別（小組）或是大組教學，最好都能有所相關，讓學習可以在不同的活動形式中交互影響。

另一方面，研究者在選修「戲劇融入語文課程專題研究」時，發現套用繪本的故事脈絡，再延伸出不同的戲劇活動，不僅讓故事內容豐富起來，也有助於參與者入戲，同時更能涵蓋不同領域的學習。具有幼教背景的戲劇大師 Julie Dunn 在其與 John O'Toole 合著的《假戲真做，做中學》書中所呈現的一系列教案，更是以一個故事做大組教學的戲劇框架，並連結到學習區活動。然而在仔細閱讀之後發現，雖然有提供學習區的布置，卻未對老師如何引導學生活動的進行詳加敘述，引發研究者的好奇，想進一步探討如何以故事形成戲劇框架，讓學生在進入學習區時，教師仍可在戲劇情境下引導學生活動。

因此，本研究將透過實際的教學、反省、發現問題、進行行動策略，期望能瞭解教師如何運用故事為背景來創造戲劇框架，進而在大組和學習區個別活動中進行課程統整。具體而言，本研究之問題包括：

教師在進行課程統整時，如何透過故事發展適合的戲劇框架與策略，引導幼兒參與戲劇活動？

教師如何因應不同學習區的性質，連結到戲劇框架，讓幼兒在進入學習區後能自然的進行戲劇扮演？

貳、文獻探討

爲了更進一步瞭解如何以戲劇進行課程統整，研究者在探討相關文獻後發現，要在幼兒園中以戲劇進行課程統整，應同時考量戲劇課程統整設計、環境規劃與戲劇課程統整中的師生互動—教師角色。

首先，在戲劇課程統整設計方面，林玟君等人（2004）曾實際到幼兒園進行戲劇課程的行動探究，將戲劇課程型態依據活動互動方式與題材來源與決定的不同，劃分爲四類（如圖 1）。

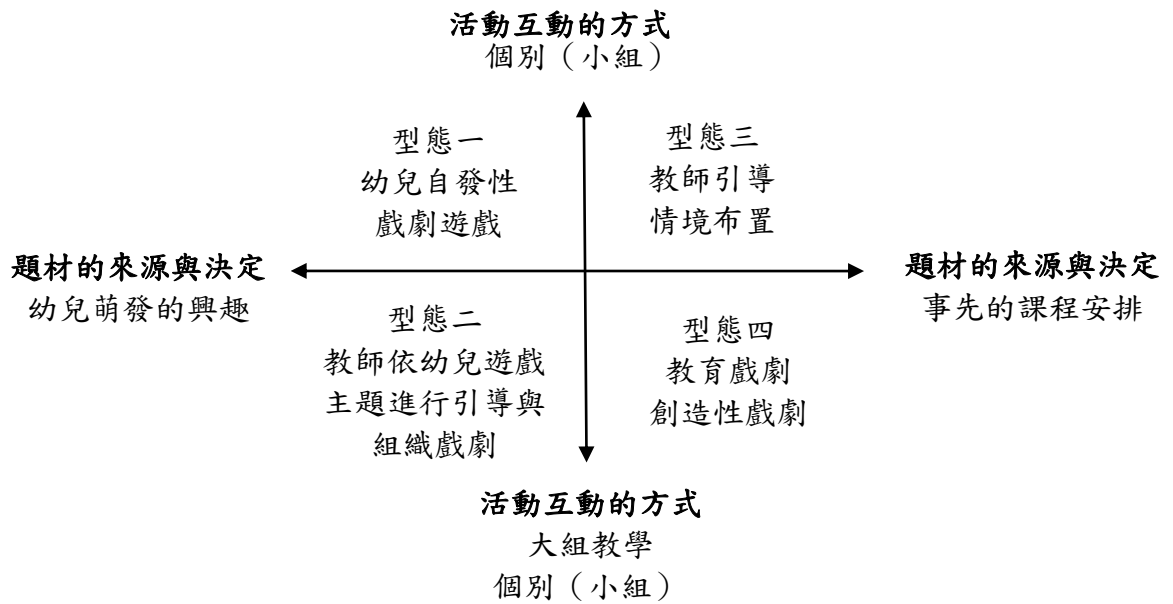


圖 1 幼兒園戲劇課程修正模式

資料來源：修改自林玫君、朱秋玲、甘季碧（2004：97）。

陳仁富（2002，2005a，2005b，2008）也曾針對教育戲劇在幼兒園的實施狀況進行多次的行動研究，從初期以傳統童話故事切入，後來引入迷路的故事爺爺，藉此串連統整六大學習領域，最後更進一步將幼兒園實施教育戲劇的課程模式分為四種，並加以比較其優缺點。其中與本研究相關者為第二種，利用故事的衝突點或主題為切入點，設計環繞故事主題的戲劇課程，以及第三種選擇幼兒有興趣或熟悉的主題設計戲劇課程。

本研究是從探究相關議題的「教育戲劇」出發，活動方式同時涵蓋學習區和大組教學，藉由故事繪本中發展之戲劇框架，鋪陳探討教學主題，其模式與兩位學者之文獻各有異同之處，詳見表 1。

表 1
本研究與文獻之異同

相關文獻	與文獻相同處	與文獻相異處
幼兒園戲劇課程修正模式 林玟君（2004）	1. 近於型態三的課程，活動方式皆為涵蓋學習區與大組教學。 2. 在策略上，本研究會彈性運用型態四之「教育戲劇」與「創造性戲劇」。	1. 型態三之課程並無一固定之故事戲劇框架，與本研究企圖營造一故事戲劇框架，讓幼兒在大組與學習區活動中，能進行相關的扮演有所不同。 2. 型態三之學習區探討以扮演區為主，本研究則是企圖涵蓋不同性質的學習區。
教育戲劇課程模式 陳仁富（2002，2005a，2005b，2008）	1. 混合採用第二與第三種模式。 2. 皆是以繪本出發，進而論及戲劇統整其他學習領域。	在方法上有所不同。陳仁富（2005b）是以一個故事爺爺作為串連，引出不同的繪本與延伸活動。本研究則是改編繪本故事中的人事物，創造戲劇框架，進行大組與學習區活動。

此外，在針對設計教育戲劇課程時，可能會面臨的問題與解決之道，陳仁富（2005b）提供不少寶貴建言。像是尋找適合的戲劇文本要先拋去議題的框線，主題與情節環扣的要點在於掌握幼兒的興趣，運用文本 5W 的分析法等。其他相關文獻還有甘季碧（2007）提醒戲劇策略不應凌駕教學目標，以免模糊中心意旨；簡如秀（2008）建議應設想劇情以外的事件，才能導出其他的切入點；以及馮麗蓉（2009）提醒在素材的選擇上，應考量幼兒的感受等等。

綜合上述文獻，未來研究者在進行以戲劇教育進行課程統整時，其設計可採用以「議題」為導向的教育戲劇，課程型態則是採用大組活動與學習區活動混合的方式，切入點採用主題或是故事的衝突點，配合幼兒的興趣設計故事情節。素材的選擇要先將議題擱在一旁，設想原有故事情節之外可能的延伸，利

用 5W 的分析法為輔助。在戲劇策略的運用上，將考量教學目標以及幼兒的年齡與發展，彈性運用創造性戲劇與教育戲劇的技巧。

在環境規劃方面，一般幼兒園都會規劃學習區 (Learning center) 提供幼兒自主學習的機會。大致上就國內而言，比較常見的有娃娃家、積木區、益智區、美勞區、語文區等五類。儘管學習區的設置相當普遍，但是在實際執行面上，卻仍有以教師主導的團體教學為主，或錯把學習區活動當作分組活動，甚至將學習區活動當作獎賞等情形 (李宗文，1994；蔡春美，1994)。另外根據相關的研究 (汪素榕，2000；張雅淳，2000；趙婉娟，2001) 顯示，教師在規劃及運用學習區時，對於學習區配合單元或主題的意願也較為消極。然而就學習區活動規劃的意義來看，除了落實個別化學習之外，其統整性學習的特質亦不可失，教師不應任其淪為放牛吃草的環境。所以，本研究便是從這個角度出發，企圖以一戲劇框架，讓幼兒的學習可以從大組活動延伸到連結到學習區

一般而言，戲劇最常連結到的學習區就是娃娃家，其布置通常會跟著主題而變動。但是，Joe Winston 和 Miles Tandy (2001) 認為，如果沒有清楚的教學目標和成果，辛苦布置而成的戲劇空間可能會遭到幼兒的閒置，或是脫離原本預設的主題。因此應該要為幼兒的想像遊戲制定計畫，內容包含：學習的目標／機會、主要的問題、資源及空間布局、主要的角色、可能的故事／戲劇等。藉由這樣的方式，來提升幼兒的遊戲品質。

不過，本研究是探討從故事所創造出的戲劇框架，在不同學習區的活動狀況，因此除了娃娃家之外，有必要再探討其他學習區如何與戲劇主題連結。在 O'Toole 與 Dunn (2002) 合著的書中，有兩份教案可供本研究的參考。此兩份教案都是由繪本故事而來，一個是「愛發脾氣的巨人」，另一個是「燈塔看守員的外甥」。研究者在分析此兩份教案之後，發現其戲劇活動幾乎沒有連結到最常設的積木區和益智區，值得更進一步的探究。

故而未來研究者在學習區的規劃上，將參酌 Winston 和 Tandy (2001) 的計畫，透過適當的規劃，將幼兒的自發性遊戲納入其中。同時參考 O'Toole 與 Dunn (2002) 的兩份教案，再深入探討連結到其他不同性質學習區的可能性。

最後，在戲劇課程統整中的師生互動方面，應注意師生之間關係的建立以及教師如何鷹架幼兒的自主學習。就戲劇課程而言，營造師生之間的信賴與尊重關係，是重要的關鍵。林玫君 (2003) 指出，教師與幼兒關係的建立包含：

「適當真誠的鼓勵、接受及反映幼兒之情感與想法、表達教師自己的感覺、接受創意的限制及模仿的行為」等五點。

在鷹架幼兒的自主學習方面，教師需視幼兒的表現，扮演不同的角色。周淑惠（2003）指出，一個有效的鷹架應具備之要素，包括動態性評量、共享活動、教育性對話、挑戰幼兒能力及不時回應幼兒需求，最後慢慢退出協助的角色。對照黃瑞琴（1992）所提出的四類教師角色可發現，動態性評量就是「觀察者」，共享活動是「提供者」，教育性對話與挑戰幼兒能力可謂是「參與者」，回應幼兒需求則是「支持者」。換言之，當教師能善加扮演此四類角色時，其實就已經是在鷹架幼兒的學習。

在戲劇教學中，教師參與的角色通常稱為「教師入戲」（teacher-in-role）。根據胡淨雯（2007）的研究，當幼兒的能力愈好，所需的支持愈少時，教師介入的角色類型通常為「團體中的一員」、「次要之領導角色」或「彈性角色」；反之，幼兒的能力愈弱，教師介入的角色類型通常為「具權威性之角色」，藉此介入掌控遊戲。此與黃瑞琴（1992）對於教師參與幼兒遊戲的觀點頗為一致。

因此，未來在研究上將會積極營造師生之間的信賴與尊重關係，視情況扮演提供者、觀察者、支持者及參與者，以鷹架幼兒的學習為目標，妥善運用「教師入戲」的策略，因應幼兒的遊戲狀況，調整扮演不同類型的角色。

參、研究方法

一、研究方法與課程設計

本研究採用協同行動研究法，流程分為三個部分：準備階段、執行階段、彙整階段。經由前導研究與文獻探討聚焦研究問題，進而設計課程架構與執行，透過不斷的觀察、省思、修正教學計畫、整理分析資料，最後歸納研究結果並撰寫研究報告。

課程是以主題搭配學習區的方式進行，配合學校活動與幼兒的興趣，設計三個主題依序為「小種子大秘密」、「頑皮動物」與「我不要長大」，每個主題搭配一個繪本，經由焦點問題的設定，創造戲劇框架，進而引入戲劇世界，讓幼兒在戲劇情境中能自發參與大組與學習區的活動，最後達到課程統整。

研究進行時間為期四個月，利用每週一至三的早上大組與學習區活動時間

進行教學，大組活動時間每次約為三十至四十分鐘，學習區活動時間每次約為五十至六十分鐘，視進行的情況彈性調整。研究者主要觀察的焦點在於幼兒在大組戲劇課程中的參與情形，以及其在進入學習區自由活動時，延續戲劇情境的活動情形。透過每次教學後，針對所發現的問題進行反省分析，並透過文獻的閱讀以及與協同研究者和觀察者之間的對話，釐清問題的原因，再研擬新的行動策略，嘗試解決方案。在如此反覆的過程中，現有的問題不見得在下次教學就能完全得到解決，而且可能會有新的問題不斷產生。

二、研究對象與研究人員

本研究之研究對象為研究者任教之幼兒園大班幼生，每人皆滿五足歲，大部分都是四足歲即就讀本班的舊生，共計二十五名，女生八名，男生十七名。園內主要是以主題搭配學習區進行教學，課程內容由各班兩位老師合作設計。

參與研究的人員由「研究者」、「幼兒戲劇專家」(即協同研究者)與「諍友」(園內代理教師)共同組成，研究者於教學後會請諍友針對活動的內容進行檢討與建議，並定期與專家討論，共同反思課程與教學行動。

三、資料蒐集與分析

本研究所蒐集的資料包括「觀察記錄」、「省思札記」、「訪談」、「文件資料」等。在研究過程中運用三角交叉檢證的三角測量法，使用不同方法、人員與資料，進行交叉檢核，以避免個人主觀意識與盲點而影響研究效度。

表 2 為各類資料之編碼整理：

表 2

資料編碼方式及說明

資料類別	編碼順序	編號	說明
教學觀察 記錄	日期、類別	0321 教觀	表示該資料為 3 月 21 日教學觀察所得。
學習區觀 察記錄	日期、類別	0412 學觀	表示該資料為 4 月 21 日幼兒進入學習區時觀察所得。
省思札記	日期、類別	0312 省	表示該資料為 3 月 21 日之省思札記（包含現場錄音逐字稿、初步反省與行動計畫，以及研究期間的任何想法）。
訪談記錄	對象、 日期、類別	0503 訪專	表示該資料為 5 月 3 日與專家之對話記錄。
		0503 訪觀	表示該資料為 5 月 3 日與觀察者之對話記錄。
幼兒作品	幼兒代號、 日期、類別	3S0406 作	表示該資料為代號 3 的幼兒於 4 月 6 日所呈現之作品。
		SS0523 作	表示該資料為 5 月 23 日所呈現的團體作品。
教學照片	日期、類別	0425 照	表示該資料為 4 月 25 日所拍攝之教學照片。
學習區 平面圖	日期、類別	0402 圖	表示該資料為 4 月 2 日所呈現之學習區平面圖。

肆、結果與討論

一、戲劇框架的設定與反思

（一）戲劇框架的設定與執行

在三次行動循環的課程當中，研究者原本擬訂三個主題，分別是「小種子大秘密」、「頑皮動物」和「我不想長大」，並著手找尋相關繪本，依序為《上面和下面》、《晚安，猩猩》、《彼得的椅子》，並據此設定戲劇框架。然而隨著課程的進行，因應不同的問題，在進行反思之後，會適時的修正主題與戲

劇框架。像是「頑皮動物」因為搭配學校活動的關係，修正為「動物園」。「我不想長大」的主題，因為幼兒對於人物與劇情設定不感興趣，在跟專家討論之後，改主題為「長大」，並參酌Dunn的〈愛發脾氣的巨人〉教案，重新架構新的戲劇框架。下表3為「小種子大秘密」實際進行之戲劇課程內容概要。在活動進行的過程中，研究者發現一開始設定的戲劇情節過於繁雜，焦點不清導致幼兒難以融入戲劇情境中，故而刪除部分情節並做一些修改。表4則為行動研究之後，根據省思所做之修改後的戲劇課程內容。

表3

「小種子大秘密」之戲劇課程內容概要

主要情節	情節概要	戲劇策略
大熊該種什麼？（分辨種子）	<ol style="list-style-type: none"> 預告幼兒將會變成種子專家，並解釋專家的意思。 與幼兒共同欣賞繪本，再讓幼兒跟大熊分享從家中帶來的種子。 思考種子長大後的樣貌以及區辨植物的哪些部位可以吃。 	<p>專家外衣 教師入戲靜像</p>
大熊如何耕種？（耕種的方法與工具）	<ol style="list-style-type: none"> 回顧故事中兔子在菜園中所做的事情 透過繪本《小布種豆》引介不同的種植工具，並讓幼兒實際參與種植活動。 透過大熊的來信，要求專家協助設計可以鬆土和澆水的工具。 	<p>專家外衣 教師入戲 信件 即興表演的景</p>
種子的危機與防禦（植物生長過程的敵人與保護方法）	<ol style="list-style-type: none"> 從觀察幼兒種植過程中發生葉子被吃掉的狀況，引入大熊面臨種子成長的危機，讓幼兒協助找尋原因。 透過共同查書《昆蟲與蛭蟪》尋找種子的敵人，請求幼兒想辦法對付敵人。 透過小狗（種子敵人之一）的哭訴，引發兩難議題，讓幼兒思考如何在保護種子的情況下，又不至於傷害到那些無心（非故意）傷害種子的敵人。 	<p>專家外衣 教師入戲 電話 即興表演的景 坐針氈</p>

（續下頁）

豐收的大熊(如何處理作物)	1. 以大熊豐收做最後的結尾，請求專家協助思考如何處理這些豐收的作物。	專家外衣 教師入戲
---------------	-------------------------------------	--------------

表 4

「小種子大秘密」之修改後戲劇課程內容概要

主要情節	情節概要	戲劇策略
大熊種了什麼？	<ol style="list-style-type: none"> 1. 邀請幼兒變成種子專家。 2. 欣賞繪本，討論大熊收回土地後會種什麼東西？ 3. 觀察種子的不同樣貌，集體創作種子貼畫。 	專家外衣 教師入戲 靜像 集體圖像
神奇的耕種器具	<ol style="list-style-type: none"> 1. 回顧故事中兔子在種菜的過程，討論不同的種植工具。 2. 邀請幼兒實際參與種植，並製作植物成長圖（延續之前的種子貼畫）。 3. 大熊的兒子小熊出現，說明自己的難處，請求專家協助設計可以鬆土和澆水等耕種工具。 	專家外衣 教師入戲 集體圖像 信件 即興表演的景
植物的危機與防禦	<ol style="list-style-type: none"> 1. 從觀察幼兒種植過程中發生葉子被吃掉的狀況，引入小熊面臨種子成長的危機，讓幼兒協助找尋原因。 2. 透過繪本《昆蟲與蛞蝓》尋找可能傷害植物的敵人，並請求幼兒想辦法對付敵人。 3. 透過小狗（種子敵人之一）的哭訴，引發兩難議題，讓幼兒思考如何在保護種子的情況下，又不至於傷害到那些無心（非故意）傷害種子的敵人。 4. 小熊出面感謝大家，並品嚐蔬菜美食。 	專家外衣 教師入戲 未完成的 資料 畫圖 即興表演 的景 坐針氈

(二) 戲劇框架的反思與改變

研究者從每個循環的反思中，整理出合適的戲劇框架設定，以下逐一探討：

1. 角色的設定

從研究中發現，在角色的設定上應注意幼兒對所擔任「專家」角色的熟悉度，以及對角色情感的連結。在熟悉度方面，幼兒的興趣與經驗都會影響他們入戲的情況。像幼兒在擔任「動物專家」時，比擔任「種子專家」更為投入，進入學習區時不但能自主工作，而且做的事情更為多元化。研究者在與專家討論之後發現，其原因應是幼兒平時就有接觸動物的經驗，加上研究者曾在課堂上讓幼兒看過動物園工作人員照顧動物的情形，因此能夠想像出更多照顧動物的方法。

Dorothy Heathcote (1984) 在談論透過角色工作時，也曾提過分享和資訊給予的重要性。比方幼兒對於礦工不熟，但教師可先介紹礦工不同種類的資訊，然後在劇中引出新工具即將到來的訊息，藉此引發後續工具的存放以及保管者的問題。因此在設定角色時，應從幼兒本身的興趣或是過去的學習經驗挖掘，也可以在賦予角色前，先在課程中進行討論或以閱讀、實際探訪等方式來補充幼兒的相關經驗。

在情感連結方面，應同時考量幼兒本身所扮演的角色，以及與之對戲的角色。盧文貞 (2010) 分析歸納兩位戲劇專家對於角色的設定，認為幼兒的角色最好採取關係人、助人的角色，而被幫助的對象應是採取「受壓迫」的「低地位」角色觀點，如此才能吸引幼兒對角色有情感連結，進而認同角色。像是同樣設定幼兒為助人的專家，幼兒對於擔任種子專家的意願明顯低於擔任動物專家，也不太願意幫助故事中的主角「大熊」。這可能是像「大熊」這類的角色，在故事中雖然是被欺騙的對象，但其地位並不低，也不屬於「受壓迫」的類型。不像擔任動物專家時，其幫助的對象為動物管理員和動物，兩者都謹守「受壓迫」的「低地位」角色觀點，故能成功贏得幼兒的認同與幫助。

另外，如果安排「壓迫者」的角色出現，更能激發幼兒參與的意願。但必需要注意角色之間的關係，也就是在「壓迫者」與「受壓迫者」之間有什麼樣的立場衝突，且要小心演變成爲衝突而衝突，而失去戲劇原有的目的。像是在

「長大」的主題中，雖然有安排怪獸出現作為「壓迫者」，但幼兒一直無法充分感受怪獸來襲的壓力，一進入學習區之後，就忘了有這麼一回事，直到「老師入戲」拋出問題時，幼兒才會記起來。甚至於活動進行到後來，幼兒僅著重在如何反擊，其原本所選擇的職業角色特質反而被忽略（0531 省）。

研究者在請教專家之後發現，應是活動進行過程中，教師疏於建立並發展怪獸與幼兒間的關係。相較同樣有「壓迫者」出現的動物園主題中，研究者先安排動物園長來信，繼而讓想家而亟欲逃出動物園的小熊出面求助，藉此激發幼兒的同情心。因此，幼兒在進行製作協助動物逃跑的計畫便顯得格外起勁，還將這項任務一直延續進學習區當中。

2. 戲劇情境的建立

Michael Fleming（1994：57-58）認為透過孩子的虛構能力，就可以創造符號產生戲劇。但是他也坦承：「外部要素的運用有助於『內在』感覺的創造。」對於幼小的孩童而言更是如此，因此要讓他們進入學習區裡頭依然能維持在戲劇情境裡頭，就不能疏忽戲劇情境的建立。

從三次行動研究循環課程中，研究者發現戲劇情境的建立有三點是需要不斷的思考，包括戲劇情境的「擬真性」、用「戲劇行動」建立戲劇情境，以及情境的建立要能符合幼兒的能力，並連接後續的戲劇行動。要引發幼兒在學習區中進行相關的扮演，除提供相關物品之外，應考量整體情境的佈置，最好能夠建立起「擬真」的戲劇情境。像是在動物園主題中，研究者雖然一開始便引導幼兒在學習區中建立動物園的情境，但是佈置時疏忽整體空間的考量，雖有像個「洞」的蝙蝠洞，裡面掛著蝙蝠吸引幼兒注意，但是擺放櫃子上的動物，相形之下不但小，而且牠們的家是用紙箱、紙盒或拼裝地毯組合動物的家，加上櫃子上方的玻璃又是透明的，一眼望去有裡面有外面，成視覺焦點的模糊，難怪不太能吸引幼兒投入扮演（0502 訪觀）。

另外，在引導幼兒共同建立戲劇情境時，應該同時加入戲劇行動，增強幼兒的「動機」。比方研究者在與幼兒共同建立動物園的戲劇情境時，一開始只有單純將焦點放在情境的建立，結果幼兒配合的意願都不高。在訪談諍友之後發現，最主要的關鍵應該是幼兒缺乏「動機」（0502 訪觀）。從腦相容學習理論來看，「動機」就是指「挑戰」，而且必須是在一個具有完整情境脈絡之下的挑戰。換言之，要讓幼兒願意配合建立戲劇情境，必須搭配戲劇行動，像是透

過「教師入戲」扮演即將設立新動物園的園長，藉此營造情境氣氛，以「交辦任務」的方式請求擔任專家的幼兒協助建置，提供幼兒挑戰，如此幼兒配合的意願會提高許多。

最後，在建立戲劇情境時，必須衡量幼兒的能力，避免過於複雜，且要能連接後續的戲劇行動。研究者在進行「長大」主題中「夢想村」的情境建立時，由於教室空間必須同時變成村民工作的地方，如餐廳、生態調查隊、憲兵學校、實驗室、醫院等，複雜程度超過幼兒的能力，加上這些情境的建立與後續要對付怪獸的戲劇行動關連性不大，致使幼兒在進入學習區之後，幾乎都是玩他們自己的，很少有人記得要去對付怪獸（0531 省）。不過當戲劇情境能與戲劇行動相銜接，且情境的配置是在幼兒能夠控制的範圍時，像是在進行「協助魔法怪獸長大」的任務時，幼兒能以小動物模型來直接操作演練各項防災演練的設施，因此幼兒就能主動在學習區中進行相關的扮演活動。

3.推動戲劇發展循環的焦點問題

研究者在推動戲劇發展時，是採用盧文貞（2010）的研究分析，以「提出問題—賦予任務—提供解決問題的線索—展開行動，解決問題—行動的結果」的循環來推動。研究中發現，焦點問題是每個循環的核心，循環與循環之間的行動應扣緊焦點問題，並適時提供問題前因作為解決問題的線索，以幫助幼兒持續投入戲劇行動。

在進行「小種子大秘密」的主題初期，研究者以種子的種類及不同的食用部位作為問題討論的開始，再賦予幼兒完成分類植物種類的任務。但幼兒在進入學習區後，對於任務的參與度不高。不過後來進行的耕種器具研發以及思考解決植物的危機部分，因為兩者皆是聚焦在耕種過程中會發生的事件，上一個行動能夠延續到下一個行動，在循環與循環之間能夠扣緊主要的焦點問題——「耕種問題」，所以幼兒在進入學習區時，更能夠進入到戲劇情境中進行相關的戲劇活動。

Fleming（1994：85）曾說：「戲劇要成功，所需要的是更多的控制和焦點。」正因為焦點問題是如此重要，因此必須釐清主題與焦點之間的差異性，以免模糊焦點問題。像研究者在進行「長大」主題時，就是被自己預設的主題「長大」所干擾，忽略真正的焦點問題在於探討長大的過程中可能會遭遇什麼挫折，並讓幼兒設法去「幫助」而非「對抗」怪獸。

除此之外，研究者還發現要吸引幼兒持續投入，必須提供引發幼兒參與的「線索」。也就是在盧文貞（2010）的推動戲劇發展循環過程中，從「提出問題、賦予任務」到「展開行動、解決問題」中間，必須「提供解決問題的線索」，而這個線索可能是問題的前因。像是在「動物園」的主題中，研究者從《晚安，猩猩》的故事中帶出動物會逃跑，接著讓幼兒思考要如何帶回逃跑的動物？但是幼兒進入學習區後，很少進行相關活動。但是當研究者安排「小熊」出面哭訴自己想家的念頭，說明自己逃跑的原因之後，幼兒對於幫助動物逃跑的興致一下子就點燃，不僅在大組活動中想出解救的辦法，就連進到學習區也會繼續進行。

4.推動戲劇發展的時間

一齣好的戲劇是需要時間去慢慢醞釀，就像 Kathleen Warren（周小玉譯，2001）在書中曾引用 Heathcote（1985）的話，說明戲劇課程成功的特徵之一，就在於緩慢推展課程的能力。因此戲劇情節不用多，緩慢的推動戲劇活動，讓幼兒跟戲劇情境裡的人事物建立關係，並提供共同目標，才能讓幼兒有機會深入探討。

研究者在進行「小種子大秘密」的耕種器具研發時，因為並無給予幼兒足夠的時間探索，就直接進行下一個劇情任務，導致幼兒失去更深入探討的機會。有鑑於此，在後續進行植物危機處理，以及後來進行的「動物園」主題中，研究者都特別注意讓幼兒「有時間」能夠發展角色，讓幼兒透過在學習區的探索與扮演過程中，跟動物園建立足夠的關係。如此一來，幼兒才會願意在後續的戲劇發展中，將不同情節的探討，如「動物逃走怎麼辦？」、「動物為何不快樂？」等等，當作是自己切身相關的問題來協助解決。

根據研究發現，讓幼兒從初步的摸索到他們自行發展出一些情節，大概需要二至三個禮拜的時間。不過若是角色過於複雜，其所需的時間會較長。但若能夠給予角色一個共同的目標，而幼兒對於角色也比較熟悉的話，就能縮短時間。像是在「動物園」的主題中，雖然有很多種角色，但是因為有共同「照顧動物」的目標，所以幼兒能在一兩個禮拜內就進入到角色中，並能在各區中自行發展情節。但是在「長大」的主題中，雖然同樣給兩個禮拜的時間讓幼兒發展角色與情節，但是因為角色過於複雜，且又缺乏共同的目標，以致於幼兒對於角色發展的深入度不足，且難以自行發展情節。

另外，諍友還提醒研究者，應活用戲劇活動以外的時間，提供幼兒戲劇活動所需的相關經驗，或許幼兒在戲劇活動發展之初的探索時間可能會縮短。事實上，這也是「課程統整」的基本精神，因為對幼兒而言，課程的意義是比較趨向於個別化的「經驗」取向，也就是著重於幼兒與環境中人、事、物的交互作用（黃瑞琴，1994）。加上戲劇也是源自於人類的經驗，所以進行戲劇活動更應該著重幼兒平時的經驗累積。

（三）戲劇策略的運用

研究中發現，在戲劇策略的運用上，有三方面值得探討，以下分述之。

1.不同特質戲劇策略的運用

甘季碧（2007）將戲劇策略分為「口語表達活動」、「肢體動作活動」、「讀寫活動」與「反思活動」，其中，「肢體動作活動」與「讀寫活動」主要是提供幼兒利用肢體或繪圖等非口語方式表達，因此在本研究中將此四種活動重新合併成三類，分別是「口語表達活動」、「非口語表達活動」與「反思策略」。

研究中發現，在揀選不同特質的戲劇策略運用時，可多提供「非口語表達策略」，讓幼兒有更多表現的機會，不過要留意不同班級的幼兒對於不同媒介的創作表達方式，可能會因為興趣和能力的關係而有不同的偏好，因此需視情況來調整策略使用的頻率。

在進行「小種子大秘密」時，因為策略的運用偏重於「口語表達策略」，導致大組活動幾乎都在進行探討，不僅限縮幼兒的發表空間，而且幼兒很難投入於戲劇發展之中。基於此，研究者在進行「動物園」主題時，增加較多「非口語表達策略」，像是以「集體繪圖」選出小組喜歡的動物，並設計動物的家；或是以「靜像畫面」呈現動物園內人員的工作情形，讓幼兒有更多發表與小組合作的機會，結果幼兒顯得更樂於沈浸在戲劇情境的學習中。

不過同樣是「非口語表達策略」，本研究中的班級幼兒，卻對肢體式的表達策略較為有興趣，對於圖像表現的方式，顯得不太喜歡。像是「靜像畫面」，在經歷兩次循環之後，幼兒在第三循環所表現的，無論在肢體動作或是表情上，都較之前來的靈活生動（0305省）。相形之下，當研究者在第三循環中想再次運用「集體繪圖」讓幼兒規劃戲劇情境時，部分幼兒一看到圖畫紙就哀嚎

出聲，顯然這個策略已經開始讓他們有些厭煩，有必要進行調整。

另外，在「反思策略」的運用上，研究者發現當「口語表達策略」與「非口語表達策略」運用得宜，讓幼兒能投入在戲劇發展中時，就能有機會運用反思性策略，促使幼兒進行較深層的思考。像是在「動物園」的主題中，因為妥善的運用了「口語表達策略」與「非口語表達策略」，讓幼兒沈浸在戲劇情境中，使得研究者有機會運用「觀點與角度」，讓幼兒探討「如果你是動物，你會選擇留在動物園還是回到原始出生地？」大部分的幼兒普遍都能表達並堅持自己的想法與意見，甚至連平時難得發表意見的幼兒也會主動開口，讓研究者頗為驚訝。

2. 戲劇策略在小組合作的運用

為了達到「社會統整」的目標，研究者在運用「集體繪圖」或「靜像畫面」時，數次採用小組合作的方式。研究結果發現，對正在學習合作的幼兒而言，二至三人的小組是比較適當，最好剛開始能讓他們自己選擇同伴。而且像這樣在大組活動中安排小組合作，是有助於增進幼兒自發與他人合作的意願。

在「動物園」的主題中，研究者先讓幼兒自己挑選伙伴，以兩人一組的方式嘗試合作畫出動物園裡的動物，結果發現效果不錯。但是，當研究者進一步將小組合作的模式套用到「靜像畫面」，讓幼兒以三到四人隨機分組的方式，呈現造成動物不開心的原因，結果卻發現幼兒多數時間都花在爭執上。

在基於尊重幼兒不同的需求與能力之下，研究者後來在進行小組「集體繪圖」來擬定「協助動物逃跑計畫」，嘗試讓幼兒自行選擇是小組還是單獨，結果多數幼兒都是選擇兩人一組，只有少部分幼兒選擇單獨畫，只有一組是三個人（0503 教）。顯然對多數幼兒而言，二到三人的合作模式比較符合他們所需要。而且透過這樣的小組合作安排，研究者還發現幼兒到了研究後期，經常是自行集結二至三人上台進行分享，不似研究初期，都以單人分享居多。

3. 整體戲劇情境建構策略搭配的運用

在建構整體戲劇情境時，可以將「集體繪圖」、「觀光導覽」以及「定義空間」一起搭配運用，幼兒較能具體建構出戲劇情境。不過在運用的順序上，不一定要從「集體繪圖」開始，應該要考量幼兒的興趣、需要，對策略的經驗程度與新奇感，以及能力的表現等，來做一些策略上的彈性調整。

在進行「動物園」主題時，研究者原本想運用「集體繪圖」的策略，讓幼兒在紙上先設計適合動物居住的地方，進而再將學習區轉變為動物園，結果幼兒受限於能力的關係，很難將 2D 平面圖的部分轉化成 3D 的空間建構。研究者在重新翻閱文獻之後發現，甘季碧（2007）曾建議「集體繪圖」可和「觀光導覽」和「定義空間」搭配使用。研究者原本想仿效其作法，在「長大」主題中，跟她一樣先以「集體繪圖」讓幼兒規劃戲劇情境，接著再進行「定義空間」來讓戲劇情境具體成形，可惜幼兒的反應不如預期。

因此，研究者立刻改變策略，先直接入戲為村長，運用「定義空間」跟幼兒共同商討如何將教室轉變為「夢想村」的戲劇情境，再以「集體繪圖」的方式，由研究者直接在白板上將討論的結果畫成簡單的分佈圖給幼兒看。最後再讓幼兒進入學習區中，進行戲劇情境的搭建。雖然過程跟預定要進行的方式不同，不過經過這番調整之後，研究者發現幼兒對於整體的戲劇情境概念仍然有比較清楚（0523 省）。

二、學習區活動的進行

（一）學習區活動的狀況

研究者在主題開始之前，會先將教室布置成五個基本的學習區，分別是娃娃家、積木區、美勞區、語文區與益智區，之後會隨著主題的進展與幼兒的活動狀況而有所變動，同時研究者也會視情況提供任務的指派以及相關的材料，讓幼兒能持續進行相關的戲劇活動。

在「小種子大秘密」的主題中，積木區逐步發展成「運通有限公司」，娃娃家則變身為「食神餐廳」。在「動物園」主題中，透過一開始與幼兒共同的討論與布置，娃娃家變成餐廳和醫院，益智區和語文區的部分則變成不同動物的家，讓扮演「動物專家」的幼兒負責進入照顧動物，教師則視情況加入扮演，引發不同的情節讓幼兒因應。在「長大」的主題中，同樣是跟幼兒討論將學習區布置成「夢想村」，其中積木區變成消防隊與車子工廠，益智區變成憲兵學校，美勞區則是成立實驗室與畫室，娃娃家則是延續上一主題繼續餐廳的活動，並將活動範圍擴大，把原本在娃娃家的醫院改到語文區。之後幼兒依據自己想扮演的職業進入「夢想村」從事相關的活動，如廚師煮飯、醫生幫人看病、消防員滅火等。教師也會視情況加入扮演，設法串連不同學習區的活動。後來因為有幼兒提議想成立調查隊，故而將比較少人活動的益智區分隔為二，將一

部份改變為調查隊。圖 2 是「長大」主題學習區的分佈，以及其後的變動情形對照圖。

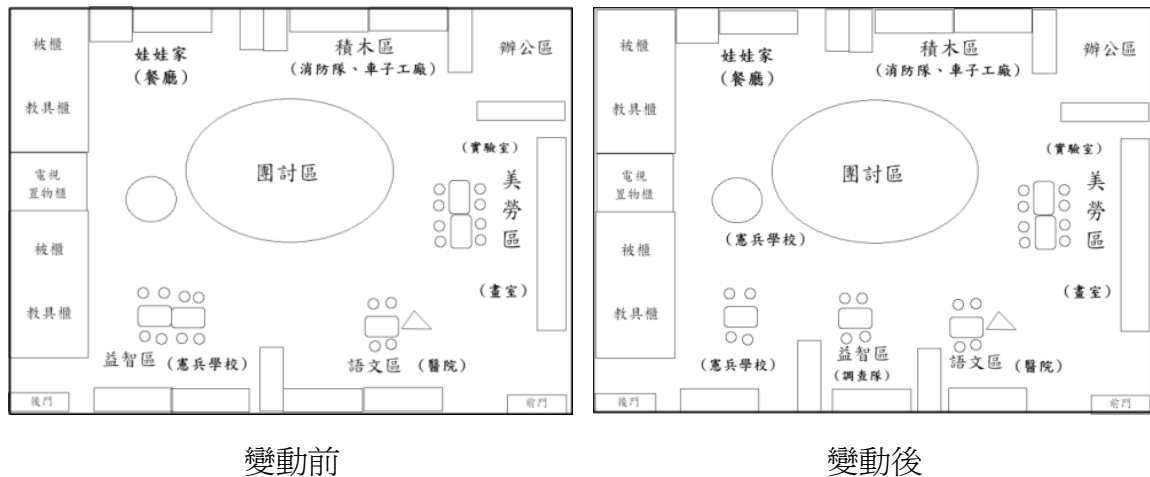


圖 2 「長大」主題學習區分佈變動情形

(二) 學習區活動的引導

1. 任務的指派

爲了讓幼兒能延續在大組活動所進行的戲劇框架，研究者通常會在進入學習區之前，跟幼兒介紹相關的材料，或是提供任務給有興趣的幼兒進行。但是由於學習區是屬於讓幼兒依照其個人興趣自由活動的時間，因此指派的任務能否引起幼兒的興趣，是否具有挑戰性與可操作性，讓幼兒願意自發性的承擔起這個任務，將會是影響戲劇框架能否延續的關鍵。

在「小種子大秘密」初期，幼兒對於研究者所指派的任務，如調查蔬果可以吃的部位，興趣不大。但後期在研究者引入大熊派兒子小熊來請教專家能否製作幫忙耕種的器具時，熱愛積木區的幼兒立刻紛紛響應加入。在進行「動物園」主題時，同樣安排幼兒有機會運用他們最喜歡的積木組裝能力，設計動物的家、製造防止動物逃走的監視器、保全人員的對講機、麻醉槍或是幫忙清洗動物的水槍等等，結果也是能夠成功吸引幼兒的參與。由此可知，當指派的任務與幼兒本來的興趣如組裝積木結合時，是能夠產生加成作用，讓幼兒更爲投

入。

另外研究者在推展戲劇發展的過程中，還發現任務必須具有挑戰性。正如 Brad Haseman 和 O'Toole (黃婉萍、陳玉蘭譯，2005) 在提到戲劇任務時所言，任務應具有挑戰性、重要性和趣味性。其中挑戰性來自於威脅或阻礙，可能是來自於對立的角色或是時間的壓迫，也可能是人的衝突。

在「動物園」主題中，研究者原本安排的「動物逃跑」事件，就是缺乏妨礙幼兒抓回動物的阻礙，所以幼兒的興致不高。但在執行「協助動物離開，讓牠們回家」的任務時，幼兒不僅瞭解是爲了幫助想家的動物，而且他們可以主動想點子帶動物逃走，更重要的是會有原先就已經存在於動物園的保全或是教師扮演的動物園長角色去阻礙他們，他們必須在不被發現的情況下帶走動物，否則就會惹上麻煩。重重的困難形成對幼兒的挑戰，難怪幼兒在進入學習區之後，不但會積極從事這樣的任務，甚至會自發性的出現對立的角色與情節。

除此之外，任務的指派還必須讓幼兒「可操作」，最好能讓他們自行衍生情節。因爲對開放式的學習區而言，它是在提供幼兒實際操作的機會，藉著不斷與環境互動產生經驗，其本質就是 Dewey 所提倡的「做中學」(蘇愛秋，1999)。既然是「做」，當然得讓幼兒有實際物品可操作。雖然也有想像扮演遊戲在進行，但是情節應是由幼兒自行發展出來，而非是成人控制。

所以在「長大」主題中，研究者讓幼兒進行「幫助怪獸長大」的任務時，只有消防演練的部分有在進行，其原因在於消防演練的項目很多，而且幼兒又有具體的東西(如積木、消防車)可以實際操作，還能自己搭蓋房屋演練失火逃生的情節，甚至還能自己運用紅色紗巾作爲失火的象徵。不像「被搶玩具就哭」或是「不敢打針」，幼兒可操作的東西少，不僅情節已經被限定住，而且他們也不太感興趣。

2.運用材料的動機

學習區除了任務的指派之外，幼兒對於材料的運用方式也是延續戲劇框架很重要的關鍵。研究中發現，要吸引幼兒投入戲劇扮演活動，除了提供相關的材料之外，還必須有延續的情境布置，最好能搭配戲劇框架的情節發展，以提供幼兒「去做」的理由與動機。

研究之初，幼兒對於研究者在學習區中放置的相關材料，不是閒置不用，

就是使用的方式跟原先的預期的不一樣。研究者在與諍友請教過後，發現僅是提供材料不夠，還要能創造出一個情境讓幼兒想要運用這些材料去做些什麼。因此研究者嘗試在娃娃家提供一個具體的葡萄藤架，結果幼兒開始改變材料的使用方式，將原本當新娘裝扮的紗巾變為防蟲網。在進行「動物園」主題時也是一樣，當動物園的情境慢慢成形時，就陸續引發幼兒相關的扮演，如積木區幼兒會為動物設計房間、組裝「監視器」，並為自己的保全身份組裝「麻醉槍」和「對講機」來使用（0413 學觀）。

除了情境布置之外，若是能搭配戲劇框架的情節發展，對幼兒的吸引力會更大。比方研究者曾提供紙箱作為釣魚池，並擺放磁鐵釣魚竿及幾隻夾有迴紋針的紙魚，同時在旁邊擺放迴紋針與裁好的色紙之後，發現幼兒竟自發性的開始摺紙魚，會摺的幼兒還會主動教不會摺的人，但是這樣的活動並沒有持續很久。

對此專家建議，應思考有無提供給幼兒進去的理由和動機，這樣的動機是否又與戲劇情節的發展有所關連？（0520 訪專）因此研究者分析多次的學習區觀察記錄之後發現，初期提供的拼裝地毯原是希望讓幼兒用來蓋動物的家，但是幼兒並未照此期望去做。然而當研究者拋出「動物想回家，但是家已經被破壞了怎麼辦？」的問題時，幼兒又紛紛開始使用拼裝地毯宣稱要幫動物蓋家。而且這樣的活動一直持續著，甚至於原本只有一樓的動物家，到後來已經發展出二樓的空間。

伍、結論與建議

本研究主要採協同行動研究法，探討運用戲劇框架進行大組和學習區的課程統整以及學習區活動的引導。研究者在教學場域進行將近四個月的教學，每週三個半天的教學活動，過程中透過不斷的觀察、反省、對話，並且收集分析研究中個人的省思、教學日誌、學習區觀察記錄、與協同研究者、觀察者的對話、相關文件及教學實錄等，進行了一連串的行動、反思、行動的螺旋改變模式後，統整歸納出以下的結論：

在設定戲劇框架時，角色的設定最好選擇幼兒所熟悉，且要強化幼兒對於相關角色的情感連結。建立戲劇情境則應考量「擬真性」、幼兒的能力以及與後續戲劇行動的銜接性，並透過戲劇行動來建立情境。在推動戲劇發展時，應

記得所有循環皆須緊扣焦點問題，並可適時提供問題的前因做為解決的線索。推動戲劇發展的速度應緩慢，並在戲劇發展之初，提供足夠的時間與共同目標讓幼兒發展角色與情節。在運用戲劇策略時，需留意策略的不同特質，小組合作的人數，以及策略的相互搭配運用。在進行學習區活動的引導時，應注意任務的指派最好能結合幼兒的興趣，且具有「挑戰性」與「可操作性」，並能讓幼兒自行衍生多樣情節。適當的戲劇情境布置，同時搭配戲劇框架的情節發展，則能吸引幼兒運用材料進行相關扮演。

根據上述研究結論，研究者建議幼教伙伴提供完整的戲劇情境脈絡，以有效提升幼兒的學習意願。規劃學習區整體的情境布置，以吸引幼兒參與活動。尋求更多資源與人力，以協助布置和經營學習區。未來在研究主題方面，建議可在幼兒園不同的教學型態中，嘗試以故事戲劇進行課程統整。也可進一步評估幼兒在經歷以戲劇框架進行課程統整後，其在語文、認知、身體動作、情緒、美感與社會等各領域的成長。在研究對象方面，可嘗試將本研究實施於年齡較小的中小班幼兒或是混齡的班級。在研究設計方面，可嘗試改變選區的方式，如每個學習區都給予一定的人數限制，必要時可以分配角色的方式，來約束幼兒更換學習區的頻率。也可持續探討怎樣的主題性質較為適合以戲劇框架來進行課程統整。

參考文獻

- 甘季碧 (2007)。《「教育戲劇」(DIE) 應用於幼稚園教學之行動探究》。未出版碩士論文，國立臺南大學幼兒教育學系。
- 朱敬先 (1983)。《幼兒教育》。台北：五南。
- 吳楸椒、張宇樑 (2009)。幼稚園教師對主題統整課程的知覺研究。《教育研究學報》，43 (2)，81-105。
- 李宗文 (1994)。談幼稚園中角落與分組活動之不同。《國教之聲》，27(3)，24-27。
- 汪素榕 (2000)。《幼兒教師學習區規劃理念與實務關係之個案研究》。未出版碩士論文，國立新竹師範學院幼兒教育研究所。
- 周小玉 (譯) (2001)。《戲劇抱抱：幼兒戲劇天地知多少》(原作者：K. Warren)。台北：成長文教基金會。
- 周珮儀等 (譯) (2000)。《課程統整》(原作者：J. A. Beane)。台北：學富。
- 周淑惠 (1999)。《幼兒教材教法—統整性課程取向》。台北：師苑。
- 周淑惠 (2003)。淺談幼兒教學中的鷹架搭構。《國教世紀》，206，13-18。
- 林玟君 (2003)。《創造性戲劇之理論探討與實務研究》。台南市：供學。
- 林玟君、朱秋玲、甘季碧 (2004)。戲劇融入幼稚園課程之發展歷程行動探究。《課程與教學季刊》，7 (3)，89-106。
- 胡淨雯 (2007)。《戲劇策略應用於社會戲劇遊戲之研究—以幼稚園扮演區為例》。未出版碩士論文，國立臺南大學戲劇創作與應用學系。
- 張雅淳 (2000)。《臺北市公立幼稚園學習區規劃及其運用之研究》。未出版碩士論文，國立政治大學教育學系。
- 陳仁富 (2002)。《教室主權的移轉—教育戲劇在幼稚園之行動研究》(行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告(編號：NSC 91-2411-H-153-002))，未出版。
- 陳仁富 (2005a)。教育戲劇在幼稚園實施之教學省思。《在藝術教育研究的回顧

- 與展望研討會論文集增訂本(215-234)。屏東：屏東教育大學視覺藝術學系。
- 陳仁富(2005b)。《戲劇與繪本的邂逅—幼兒戲劇統整課程研究》(行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告(編號: NSC 94-2411-H-153-005))。為出版。
- 陳仁富(2008)。《教育戲劇課程設計之行動研究》(行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告, NSC 97-2410-H-153-014)。屏東：國立屏東教育大學幼兒教育學系。
- 馮麗蓉(2009)。《教育戲劇對幼兒品格教育的影響之研究—以「關懷」主題為例》。未出版碩士論文，國立屏東教育大學幼兒教育學系。
- 黃婉萍、陳玉蘭(譯)(2005)《戲劇實驗室：學與教的實踐》(原作者：B. Haseman、J. O'Toole)。台北：成長。
- 黃瑞琴(1992)。《幼稚園的遊戲課程》。台北：心理。
- 黃瑞琴(1994)。《幼稚園的遊戲課程》。台北：心理。
- 趙婉娟(2001)。《走向開放式幼兒教育中—教師學習區規劃歷程之個案研究》。未出版碩士論文，國立新竹師範學院幼兒教育研究所。
- 蔡春美(1994)。《幼稚園學習區的本質與實施原則：兼談輔導幼稚園改進教學型態經驗》。《國民教育》，34(5)，2-5。
- 盧文貞(2010)。《戲劇課程設計之分析比較研究—以joe winston和julie dunn的戲劇課程為例》。未出版碩士論文，國立臺南大學戲劇創作與應用學系。
- 簡如秀(2008)。《教育戲劇應用在幼兒友誼互動之行動研究》。未出版碩士論文，國立屏東教育大學幼兒教育學系。
- 魏美惠(1995)。《近代幼兒教育思潮》。台北：心理。
- 蘇愛秋(1999)。《學習角與大學習區》。簡楚瑛等(編)，《幼教課程模式—理論取向與實務經驗》(55-58)。台北：心理。
- Fleming, M. (1994). *Starting drama teaching*. London, England: David Fulton.

Heathcote, D.(1984). Signs and potents. In L. Johnson & C. O'Neill (Eds.), *Collected writings on education and drama* (pp. 160-169). London, England : Hutchinson.

O'Toole, J., & Dunn, J.(2002). *Pretending to learn : Helping children learn through drama*. Frenchs Forest, NSW: Pearson Education.

Winston, J., & Tandy, M.(2001). *Beginning drama 4-11*. London: David Fulton Publishers.

巴西戲劇史述—從最初到阿利那劇團

謝如欣

台北藝術大學戲劇學系博士班博士候選人

摘 要

本文以原始葡文及英文資料，敘述自葡萄牙殖民以降，至軍政時期巴西小劇場運動的終結，分為數個時期，將巴西劇場的演變詳細陳述，並探討近代世界知名的被壓迫者劇場創始者 Augusto Boal 在巴西近代劇場史的立足點與重要性。

關鍵字：巴西戲劇、Boal、阿利那劇場、被壓迫者劇場

History of Brazilian Theatre: From the beginning to TEATRO ARENA

Kelly Ju-Hsin Hsieh

National Taipei University of Arts, department of Theatre arts PhD candidatw

Abstract

This thesis adapts references in both Portuguese and English. It aims to provide a full description of the Little Theater Movement of Brazil. The story is laid out in a historical order which starts from the period of Portugal's colonies and ends at the period of the authoritarian military dictatorship which ruled Brazil. This article also addresses Augusto Boal, the founder of Theater of the Oppressed. It looks especially at his important role and influences on modern theater history in Brazil.

**Keywords: brazilian theatre, augusto boal, teatro arena, theatre of the
oppressed**

壹、楔子

在華文世界裡，提及巴西戲劇，普遍想到的都是國際知名的「被壓迫者劇場」(Teatro do Oprimido) 及其創始者 Augusto Boal¹，在英語世界中，雖然亦有少數文獻輕描淡寫巴西戲劇史上其他重要劇場編導，卻都不如 Boal 的國際知名度。

事實上，一旦深入閱讀巴西本地葡萄牙文的巴西劇場史料與現代巴西戲劇的評論，卻不難發現 Boal 在近代巴西劇場史的地位確實舉足輕重。姑且不論他流亡海外後亮眼國際的「被壓迫者劇場」方法，在 1964 至 1984 年，被定義為巴西的軍政時期 (Fausto, 1999) 之間，引領巴西小劇場運動中的翹楚「阿利那劇團」(O Teatro de Arena de São Paulo)，便是由 Boal 一手領導。也因此，巴西劇評家 Sábato Magaldi (1984) 曾多次指出，Boal 無庸置疑是巴西劇場史上最重要的人物之一。

最初由葡萄牙殖民的巴西，在文化藝術方面受到殖民母國極大的影響，經過自由混血的多元化融合，直至二十世紀中，真正屬於巴西本土的文學、音樂、戲劇才開始萌芽。巴西小劇場運動則是在阿利那劇場的帶動下，進入顛峰的全盛時期，結合音樂與文學，以戲劇藝術激起人民的政治意識。軍政專權以後，許多當時期的政治人物或思想傾左派的劇場、音樂等文化藝術人士，陸續遭到拘捕或逃亡海外。軍政府在此時頒布不利於藝文作品的五號憲法 (AI-5, Ato Institucional número 5)，該法令是 1968 年 12 月 13 日由軍政府頒定的憲令 (Faria, 2001)，對藝文作品設立具政治傾向的審查制度，並迫害了大批的政治性文化藝術人士，此法令造成巴西蓬勃發展的新民謠、新電影及活躍一時的重要改革巴西小劇場人士，紛紛走避他鄉，使本土藝術斷層。

受到 AI-5 的影響，留在家鄉的藝術家們自由創作的靈魂遭到禁錮，不再公開發表新民謠、新戲劇、新電影全盛時期極具政治意涵且自由奔放的藝術作品，人民表面上的生活或許沒什麼變化，大家仍舊踢著足球曬著太陽，但黑暗政局無形的壓力始終讓藝術家們存在著恐懼。這點由知名音樂家 Chico Buarque 以歌詞代替信件寫給流亡海外好友 Boal 的曲子「我珍貴的朋友」(Meu caro amigo²) 可見一斑，小劇場運動也在此劃下一個句點。

本文透過大量原始葡文與英文文獻，循序漸近地耙梳自葡萄牙殖民以來的

巴西劇場演變過程，其中特別著重於逐漸進入小劇場運動的 1930 以後，至軍政時期止步，以帶領華文讀者透過原文一手資料的詮釋，認識巴西劇場的初始至近代，不僅關照到巴西劇場史上主要的幾位劇場理論與實踐家，同時定義其中的佼佼者—Boal，在巴西近代戲劇史上的地位。

選擇自葡萄牙移民的最初期戲劇活動開始敘述，主因在於目前台灣絲毫沒有相關文獻著作，加上筆者以為，一個國家的現代文化藝術活動，必然與過去的歷史相關，過去的文化藝術必定多少影響到爾後的文化藝術發展。期能透過敘述 1930 以前的巴西戲劇史略，使讀者在探究近代小劇場運動相關時，對殖民以來的戲劇演變有概略性的瞭解。

從葡萄牙殖民以來，巴西受到歐洲文化的強迫性置入，終於在小劇場運動時期逐漸找到屬於自己的劇場類型與創作。Boal 將在紐約學習的演員訓練方法帶回家鄉，又結合了當時代火紅的 Bertolt Brecht 方法，首創真正屬於巴西本土的音樂劇，啟發了許許多多當代劇場界、舞蹈界及音樂界等藝術文化領域的名人，與阿利那合作音樂劇的新民謠人士，包括 Sérgio Ricardo、Gilberto Gil、Caetano Veloso 等後來世界知名的音樂家們，透過阿利那說系列音樂劇（Arena conta）的合作經驗，激起當時還年輕的他們的政治意識，亦將他們帶到 1968 年熱帶主義運動（Tropicalism）的主導地位³，足見 Boal 與阿利那劇團在當時的巴西藝術界極其重要。

貳、從最初到十九世紀以前的巴西戲劇史述

十六世紀，從葡萄牙殖民開始，一批批的傳教士前來開疆拓土，試圖以最能讓普羅大眾瞭解的戲劇，將上帝的旨意簡單而清楚的傳達給每個有耳能聽、有眼能見的子民，歐洲的西洋戲劇就這樣透過傳教的目的，進入了巴西這塊土地。

發現巴西這塊豐饒的土地後，畏懼於大量的印地安人，葡萄牙人並未真正的在此地殖民發展，直至 1531 年才有了第一批移民者試著在北部的薩爾瓦多（Salvador）建立城市，並在 1549 年有了第一個殖民政府（Posthuma, 1936）。而第一筆戲劇活動的記錄便是在成立殖民政府後，跟隨而來的耶穌會在此開始簡單的戲劇呈現。此時戲劇的主旨在做為殖民者進行教育，以及向印第安人傳播天主教思想的工具，其表現方式是以過去葡萄牙劇場的經驗，直接移植到巴

西，而正式的戲劇形式，則是到了 1553 年，耶穌會的修士 José de Anchieta⁴（以下均稱 Anchieta），與其他同樣擁有宗教劇經驗的修士們，被派任巴西推動宣教劇而成形。Anchieta 將爾後四十四年的餘生都奉獻在巴西，並致力於倡導印第安人權，生平有許多當地語言的文法著作、詩作與劇本作品，他同時瞭解到，要想成功向印第安人傳教，就必需使用本地的語言及文化做為傳教劇的依據，他的主要劇作《自我》(Autos)，融合了巴西原住民的日常生活及儀式的元素，以葡萄牙式的鬧劇呈現，講述葡萄牙人與當地原住民的故事，就是以葡萄牙文、西班牙文和杜比語 (Tupi⁵)，或是混合多種語言的演出 (Echevarria, 1996)。

Anchieta 在 1554 年開始他的第一項傳福音任務，自此展開巴西當地的首次教學課程，包括拉丁文學、葡萄牙文法及神學，讓當地人民能夠透過語言認識天主教義。他試圖以對話的方式來引導大眾，其中，戲劇就是很好的方法之一。當時耶穌會的人所認知的戲劇，自然就是早年葡萄牙所認知的古希臘及拉丁式的古典劇場，也就是運用古早詩人詩作所呈現的喜劇、悲劇或悲喜劇形式 (Posthuma, 1936)。經典劇作《自我》便運用了葡萄牙文藝復興時期知名劇作家 Gil Vicente⁶的技巧，使用史述性及當代的形象去呈現作品，內容以宗教為主題，人物特質則描繪自西方及印第安人神話內的角色，演員清一色為男人，女人是不被允許出現在戲台上的，劇作一般儘量避免女性角色，即使有女角也是由男人反串，小孩則偶爾加入歌隊獻唱詩歌。

受到時代的限制，當然沒有什麼特別好的舞台場景及道具，演出場地也多半在教堂的後院、小鎮的廣場，或是印第安部落，因此背景時常是熱帶雨林的大自然。此時的戲劇都是為了慶祝特別的節慶而演出，《自我》也不例外，該劇是由在巴西的耶穌會高層 Manuel da Nobrega 神父，指定 Anchieta 編寫做為教會使用，而一向特別關注原住民的 Anchieta，便習慣性的將原住民元素放入劇作中。此舉不僅奠定巴西戲劇的開端，也使得他的觀眾群視他為巴西政治劇場的先驅，甚至也影響到後來包括 Ariano Suassuna⁷、João Cabral de Melo Neto (1920-1999) 等 1950 年代的重要劇作家創作。

然而，根據巴西戲劇學家 José Verissimo 指出 (Postuma, 1936)，雖然在 Anchieta 時期便開始有戲劇活動，但仍不能算做巴西的本土戲劇，畢竟當時所表現的仍舊是將葡萄牙母國的劇場元素原封不動的移植至巴西，因此，真正的巴西劇場應當定義為到十八世紀才開始萌芽。

十八世紀中，教會開始認為戲劇是罪惡的，耶穌會修士們在 1759 年被驅逐出巴西，戲劇活動逐漸與宗教宣導分道揚鑣，此時許多劇院如雨後春筍般的設立。第一座劇院稱做「海邊劇場」(Teatro da Praia)，設立於巴伊亞州 (Bahia) 的薩爾瓦多市 (Salvador)，另外在各州還有包括里約熱內盧 (Rio de Janeiro) 被稱做喜劇之家的歌劇之家 (Casas de Opera)，以及其他許多稱為某某之家的劇院。此時的戲劇已不再使用宗教主題，而多在搬演像法國 Molière、西班牙 Calderón、義大利 Goldoni 及 Metastasio 等人的喜劇，或是當時代劇作家以此延伸所創作的諷刺喜劇。

1808 年，在拿破崙戰爭中，葡萄牙皇室逃到海的另一端，帝國權力的核心轉到了巴西，文化藝術也跟著搬移過去。隨著皇室轉移至巴西里約熱內盧建都，里約成為當時主要的經濟商業與文化中心，上流社會貴族的充斥，使得高級劇場及文化娛樂需求大增，由皇室大力支持的第一座富麗堂皇的劇院被建築了起來，即 1813 年 10 月 12 日開幕的聖約翰皇家劇院 (Real Teatro de São João，圖 1)，此時也就是歌劇之家認清無法與其競爭而正式熄燈的時刻。

為了慶祝巴西的第一位皇帝登基，聖約翰皇家劇院在 1824 年三月被改建重新開幕，並改命名為聖佩德羅阿爾卡塔拉皇家劇院 (Imperial Teatro de São Pedro de Alcântara⁸)，1831 年因皇帝一時興起，改名為福魯明尼斯憲政劇院 (Teatro Constitucional Fluminense⁹)，1838 年再度改回前名，以做為第二位皇帝佩德羅二世加冕典禮活動的一環 (Echevarria, 1996)。



圖 1 第一座皇室建築的劇院 Real Teatro de São João 至今仍保存於里約市中心，提拉登奇斯廣場處，現名為 Teatro João Caetano 以紀念當時代的主要劇場人，同時也是為該劇院貢獻良多的 João Caetano，攝於里約熱內盧市中心 Praça Tiradentes

自此開始，巴西展開了熱烈的劇場活動，尤其在里約熱內盧，許多新的劇院興起，喜劇、滑稽劇、情境劇、悲劇或是歌劇等等一應俱全，先後至少成立了近兩百家劇院（Posthuma, 1936）¹⁰，而此時最重要的兩名劇場人物便是 João Caetano dos Santos（1808-1863）和 Lu ís Carlos Martins Pena（1815-1848，後簡稱為一般大眾所稱呼的 Martins Pena）。João Caetano dos Santos 不僅是作家、演員、企業家，還是巴西第一個表演公司的導演，Martins Pena 則是專職的重要編劇家。

João Caetano dos Santos 引進許多歐洲風行的戲劇形式，使得風尚喜劇（comédia de costumes / comedy of manners）及浪漫主義戲劇（Romantic theatre）成為十九世紀的主流，同時也曾執掌舉足輕重的聖佩德羅阿爾卡塔拉皇家劇院的他，將浪漫主義劇場形式，在 1838 年上演於當時被稱為福魯明尼斯憲法劇院的皇家劇院（這兩家劇院皆為前述的第一座皇家聖約翰皇家劇院，只是歷經多次更名）上演，同時與編劇 Martins Pena 合作推出風尚喜劇。

巴西劇場的寫實主義在十九世紀中葉之後由 Joaquim Manuel de Macedo，（1820-1882）的《加州來的堂兄》（*O primo da California*，1858）一劇開始。該劇曝露出當時巴西資產階級的虛假、道德煥散、扭曲的價值觀及一味媚外舶來品的惡質現象，引起後來的小說兼劇作家們陸續推出類似表現當時代的寫實作品。

根據 Echevarria（1996）指出，此時的巴西浪漫戲劇可說是由詩人劇作家所宰制的，影響現實主義時期的劇作家就是當時的小說家們，巴西文學史上舉足輕重的重要小說家 Joaquim Maria Machado de Assis（1839-1908）也是其中之一，文學儼然成為左右當時劇場的中心靈魂。

同時期的劇作家還有 José Martiniano de Alencar（1829-1877），他的寫實劇作傳承了浪漫主義的傳統，除了劇作家身份外，他同時是當時知名的政治家、律師、記者，並首度在巴西劇作中創造了黑人的主角，他也是將社會保障等政治議題放上舞台的巴西政治劇場先驅者。

這些劇作家都是具有記者、律師、政治或文學等多重身份的文字工作者，Artur Azevedo（1855-1908）也不例外，十五歲以神童之姿寫下他第一部最成功的輕喜劇（Light comedy）《愛的箴言》（*Amor por anexim*），他同時也是鼓吹興建里約熱內盧市立劇院的主要人物之一。

伴隨著風尚喜劇引起觀眾的共鳴，當時被稱為雜誌劇場（Teatro de Revista）的輕喜劇也一起延續連結至二十世紀的巴西戲劇。

參、二十世紀以來的巴西戲劇史述

一、1930 以前的巴西劇場現象

十九世紀的帝國時期，巴西戲劇充滿的是歐洲傳來的浪漫主義色彩。進入二十世紀的前三十年，持續的是十九世紀以來流行的風尚喜劇，本地文學家陸續的創作相似且具有本土風味的劇作，當時的劇作家多延續 Martins Pena 和 Artur Azevedo 的形式，卻欠缺了創新的勇氣，停滯不前。而劇場工作者也對於歐洲早已展開的重要劇場運動毫無興趣，直至 1930 年代中期才開始有極少數的知識份子及前衛劇場工作者，開始對 Constantin Stanislavski、Vsevolod Emilevich Meyerhold 等人的貢獻有所瞭解。

巴西現代主義的先驅者 Mário de Andrade（1893-1945）在此時寫下了前衛劇場的作品，而他的經典小說《馬庫那伊瑪》（*Macunaíma*，1928）也成功改編為劇本搬上舞台，成為七〇年代劇場史中的重要劇作。同時期的劇作家 Oswald de Andrade（1890-1954）也創作了不少前衛劇場作品，卻被禁止演出，直至 1967 年才由融合表現主義及 Brecht 式劇場技巧的工作坊劇團（Teatro Oficina），將其在 1937 年即已完成的《蠟燭之王》（*O Rei da Vela*）三幕劇，做為重要劇作演出。

三〇年代的主要劇作家 Joracy Camargo（1898-1973），寫了一齣重要劇作《神祇買單》（*Deus lhe pague*，1933），將 Karl Marx 的名字引進了巴西劇場，也自此讓巴西劇場開始著墨探討充斥巴西當代社會所發生的不公與矛盾問題。該劇在聖保羅的美景劇場（Teatro Boa Vista）首演（Echevarria，1996），其劇本後來成為美國巴的摩大學葡文課教材之一。

二、測繪巴西小劇場運動的開始

如果說，小劇場可定義為像 1887 年 Andre Antoine 所成立的自由劇場那種所謂非主流、反商業劇場組織與演出方式（鍾明德，2000），那麼 Paschoal Carlos Magno（1906-1980，後簡稱為 Magno）所創立的巴西學生劇團（Teatro do Estudante do Brasil，TEB）便毫無異議可被稱之為巴西第一個小劇場。

由葡萄牙殖民而後獨立的巴西，一般定義為 1930 至 1980 年間（Prado，

2008)¹¹，才算進入屬於巴西本身的現代劇場時期。1938年，推動巴西劇場一向不遺餘力的 Magno，於里約熱內盧創立了巴西學生劇團，以克難的陽春佈景及造型，在鄉村鄰里間四處巡演，使得戲劇不再是布爾喬亞階級以上權貴所獨有的上流娛樂，有時甚至在卡車上或是船上，都可能看到他們的表演。這是巴西第一個實驗劇場，培育了不少年輕演員，在1952年時，更在里約市擁有具一百個座位的劇場，稱為杜斯劇團 (Teatro Duse)¹²。

同時期在里約熱內盧另有一個值得注意的劇團，以非裔巴西編劇 Abdias do Nascimento (1914-2011)¹³ 為首的黑人實驗劇團 (Teatro Experimental do Negro, TEN) 成立於1944年，該團以訓練黑人演員及劇場技術為主，招收成員多為工人階級、貧民窟失業人士、文盲等一般大眾，並致力於推動黑人人權、舉辦黑人選美，及進行以「基督是黑人」為主題的視覺藝術比賽。該團亦影響巴西當地詩人及藝術家，開始以黑人為主題進行創作及戲劇演出。(Echearria, 1996) 至今巴西仍有許



圖2 里約被壓迫者劇場中心所屬的「巴西的顏色」(Cor do Brasil) 小組排練黑人受壓迫的劇碼，攝於里約熱內盧被壓迫者劇場中心 CTO-RIO 排練場

多藝術文化組織，持續以種族議題做為探討方向，現在的里約被壓迫者劇場中心 (Centro do Teatro do Oprimido-Rio de Janeiro, CTO-RIO)，便有一支小組專門演出黑人相關議題，小組名稱為「巴西的色彩」(Cor do Brasil, 圖2)。

相對於里約的小劇場活動，同時期的聖保羅也熱烈的開展劇場生涯，Alfredo Mesquita (1907-1986，後簡稱 Mesquita) 於1942年創辦聖保羅實驗劇團 (Grupo de Teatro Experimental de São Paulo, GTE) (Magaldi, 2000)，目的在提昇聖保羅的舞台藝術水準 (George, 1992)，其貢獻在於引進歐洲火紅的前衛劇場，包括 Samuel Beckett、Eugene Ionesco 及 Bertolt Brecht 等人的作品，同時培養有志於表演生涯的市民，其中團員亦在默劇表演方面有所著墨 (Posthuma, 1936; Echearria, 1996)。然而，Mesquita 並不滿足於業餘的表現，於是將重心放在之後影響巴西劇場運動的戲劇藝術學校 (Escola de Arte Dramática, EAD) 及巴西

喜劇團 (Teatro Brasileiro de Comédia, TBC)，因此聖保羅實驗劇團便是這兩個重要的後起組織之根本 (Almada, 2004)。

1948 年，戲劇藝術學校及巴西喜劇團成立，前者以教學為主進行實驗戲劇，附屬於聖保羅大學 (Universidade São Paulo, USP) 內，Mesquita 邀請了許多當時的重要戲劇學家在系上開課教授，後者則以專業劇場演出為宗旨。TBC 這個劇團創作走向相當地布爾喬亞，許多當時代劇場運動的重要人物都和該團息息相關，其成員也有多數來自於里約的 EAD，與 EAD 有良好的互動。TBC 孕育了不少本土劇作家及劇場人士，它同時也可說是後來巴西小劇場運動中獨領風騷的阿利那劇團的前身 (Almada, 2004)¹⁴。

1949 年 TBC 從業餘轉型為職業劇團，演員及導演都進入職業水準，演出受到 EAD 的影響，以包括 Arthur Asher Miller、Tennessee Williams 等等國外作品為主，而後將重心轉為本土劇作家創作，過程中，該團甚至在里約開設姐妹團，TBC 也因此培育了許多五 0 及六 0 年代在巴西電視大放異彩的編劇及演員 (Magaldi, 2000; Magaldi, 1984; Echevarria, 1996)。聖保羅州報甚至在 1948 年 10 月 5 日的報導中明確肯定 TBC 的貢獻與地位，並認為其足以做為聖保羅業餘劇場史的分野依據，分之為 TBC 之前及 TBC 之後 (Magaldi, 2000)。

然而，TBC 畢竟仍是屬於中上階層觀眾的劇場，以資本商業為走向，雖然它在區隔巴西現代劇場佔了重要地位 (George, 1992)，但真正掀起巴西小劇場運動，應是從 1950 年代如雨後春筍般成立的大小劇團開始，領航者阿利那劇團開始了巴西小劇場創新改革，且作品充滿政治意識的色彩，結合音樂、文學與劇場，帶動了藝文人士與一般民眾的創作意念，自此以後，巴西劇場充滿創新遠景的年輕人，前仆後繼的投入小劇場，尤其在巴西受到軍政府高壓統治的 1964 年起，至 1971 年傾左派藝術家被迫紛紛走避他鄉之前的七年間達到高峰。

三、布萊希特 VS. 巴西小劇場運動

在巴西小劇場運動之前，Brecht 的戲劇理論已逐步進入巴西的劇場界，更可說是巴西小劇場運動的啟蒙者。當時的戲劇理論家們陸續自國外帶回令人稱奇的布式劇場理論，小劇場工作者們便開始運用其理論與實踐，嚐試另一種抒發政治的劇場形式，戲劇理論家 Fernando Pexito 甚至提出，對於巴西劇場與文化的進程上，Brecht 是一項不可磨滅的永久性存在 (Bader, 1987)。

根據 Wolfgang Bader (1987) 指出，Brecht 傳至巴西的路徑有三：一、透過 1940 年代以前的現代主義作家開始翻譯法文版本以介紹其詩作和理論；二、流亡至巴西的德國人使各種文藝活動在巴西竄起，尤其是聖保羅市，它也是第一個演出布氏作品的城市；三、許多巴西的劇場及評論家在旅遊歐洲時曾看過柏林劇團在法國演出布氏的劇作，包括 Magaldi 等評論家，均在 1950 年代於歐洲看過布氏的劇作後，紛紛發表期刊論文討論布氏的劇場理論。

1958 開始，聖保羅、里約、薩爾瓦多等巴西主要城市都開始積極演出包括《四川好女人》、《勇氣媽媽》、《三便士歌劇》等布氏作品，1960 年代更達到高峰，尤其在 1964 高壓政策的軍政府掌權後，劇場界對以疏離效果激起觀眾意識的 Brecht 作品更加喜愛，其中運用最徹底且最為重要的三個劇團便是阿利那、意見及工作坊，使得布氏型態作品熱潮達到高峰 (Bader, 1987)。Boal 的《南美革命》(*Revolução na American do sul*, 1961) 一劇開始出現布氏的影子 (Prado, 2008)，阿利那說系列的丑客系統使其身份更加明朗，包括身為初期引進布氏理論至巴西的其中一位劇評家 Magaldi 及其他多數的劇場人都認為，即便許多劇團在當時掀起一陣布氏劇場熱潮，但其中最能夠傳承布氏疏離效果，同時又發展出新方法實踐在劇場的生活中，就屬 Boal 的丑客系統¹⁵ (*sistema curinga*) 為翹楚，因此，Boal 儼然被認為是布氏的繼承人 (Bader, 1987)。

丑客系統是 Boal 從阿利那劇團時期，發展出一套落實 Brecht 疏離效果的方法，後來演變為被壓迫者劇場理論中的主要技巧。它類似於 Brecht 史詩劇場中達到疏離效果的說書人角色，但丑客的功能更進一步，不僅技巧性的讓觀眾疏離，還主導並掌控整齣戲的節奏與導向，甚而必需引導觀眾踏上舞台達到解決劇中困境的目的。

《阿利那談孫比》(*Arena conta Zumbi*) 開始有了丑客的影子，到了《阿利那談提拉登奇斯》(*Arena conta Tiradentes*) 時，開始實驗角色互換致使觀眾疏離的方式，而後阿利那在巴西各地巡演時逐步改進，最後在 Boal 逃亡國外時完整化該項系統。

四、跨軍政時期的三大重要劇場：阿利那、意見、工作坊

軍政時期的主要劇場包括了陸續成立的阿利那劇團¹⁶（圖 3）、意見團體（Grupo Opinião）及工作坊劇團（Teatro Oficina），其中又以阿利那劇團為首，帶領後兩者，除以 Constantin Stanislavski 的表演理論進行演員訓練外，並與當時興起的新電影（cinema nova）、新民謠（Bossa Nova）結合，開創極具巴西本土風味的新巴西音樂劇，後來這樣的音樂劇被稱為 bossarenas¹⁷，此時的音樂劇及戲劇性都對應在巴西當時正成長中的國族主義（Nationalism）熱潮（George，1992）。這三個劇團的組成成員均以左派政治為依歸，意見團體與工作坊劇團後來分別專攻於 Jerzy Grotowski 的演員身體，及 Antonin Artaud 的殘酷劇場（Theatre of Cruelty），但所創作的劇目都是以對抗強權為目的的明確左派思想。



圖 3 阿利那劇團舊址仍存在，只是已人事全非，僅存硬體設備，外貌仍維持當年模樣，目前由政府接管，每年依照扶植表演團隊申請，提供年度租用場地進行排練及表演，攝於聖保羅

（一）阿利那的誕生與終了

二十世紀的現代，巴西劇場人士開始一種對生命與自由渴求的吶喊，而這股力量與聲音則由阿利那劇場揭開序幕。

阿利那的誕生要從 EAD 開始提起，知名劇評家同時也是 EAD 主要教授 Décio de Almeida Prado（1917-2000，後簡稱 Prado），在 Margo Jones 出版的戲劇藝術雜誌（Theatre Arts）中，閱讀到一篇圓形劇場（theatre-in-the-round）的文章，該文針對 1947 年夏天美國達拉斯一場戲的場景設計，提出了對 1950 年代戲劇史的一些假設，其中提出了圓形劇場的基礎理論在於摒棄特別空間裡的道具。他將這篇文章做為 EAD 的教材，當時的學生 José Renato（後簡稱 Renato）根據課堂上所學，以該篇文章所述的形式，排演了 Tennessee Williams 的《再會》（*The Long Goodbye*）（Magaldi，1984）。

這齣戲的成功激起了 Renato、Geraldo Matheus、Sérgio Sampaio 及 Emilio Fontana 等人的興趣，決定合作成立屬於他們的專業劇團—阿利那劇團（與圓形劇場同義），並於 1953 年 4 月 11 日，在聖保羅當代美術館（Museu de Arte Moderna）（Almada，2004）¹⁸，演出 Stafford Dickens 的《這是我們的夜》（*Esta Noite é Nossa*）。Prado 當晚也發表了有關創立阿利那的初衷及遠景演說，當天的演員包括 Sérgio Brito、Renata Blaustein、John Herbert、Monah Delacy 及 Henrique Becker。聖保羅州報（O Estado de S. Paulo）報導指出：

今日演出在當代美術館的登場佔有極特別的重要性，因為它在我們專業劇場中引進了一種新的表演技巧，演員們都集中在演出場地的中心，就像把我們圍成個圓，被觀眾們圍在圓圈裡（Magaldi，1984：11）。¹⁹

接著在四月十九日的社論亦稱讚其或許在受到 TBC 和 EAD 的影響下，已完美呈現了最完善的準備工作。

在 1954 年期間，阿利那改編了 Marcel Achard 的《一個女人與三個小丑》（*Uma mulher e três palhaços*），獲得前所未有的大成功，1955 年演出 Renato 自編的《關於女人的書寫》（*Escrever sobre mulheres*），Claude Spaak 的《風中的玫瑰》（*A rosa dos ventos*），Pirandello 的《誠實的樂趣》（*O prazer da Honestidade*）、《不知所以》（*Não se sabe como*），以及 Tennessee Williams 的《玻璃動物園》（*À margem da vida / Glass menagerie*）。1955 年二月一日，擁有一百四十四個座位的阿利那劇場，在孔梭拉頌（consolação）教堂前的德歐多羅·巴伊馬街九十四號（Rua Theodoro Baima 94）開幕，正式成為南美洲第一個圓形劇場（Almada，2004；Magaldi，1984）。

同年，由里約來到聖保羅的 Gianfrancesco Guarnieri（後統稱 Guarnieri），和後來的知名演員 Oduvaldo Vianna Filho（一般多稱他為 Vianinha）組成保力士達²⁰學生劇團（Teatro Paulista do Estudante），隔年即和阿利那劇團合併。

阿利那在 1956 年面臨了創作的困境，適逢 Boal 自紐約返回巴西，正好也想在聖保羅發展劇場，便在劇評家 Magaldi²¹和 Renato 的邀請下，接下阿利那劇團總監一職，將紐約的編導經驗引進阿利那，並以史坦尼斯拉夫斯基的演員訓練方法，開始一連串的身體與創作訓練工作坊，為業餘演員打開進入專業殿堂的大門，同時持續搬演包括 Tennessee Williams、Brecht、Beckett 等知名作品為

主，Boal 甚至將 Brecht 方法發展出另一套阿利那特有的表演方式，也就是丑客系統（Echevarria，1996）。

阿利那較廣為人知是從 1958 年一齣批判當時社會現況的劇目《他們不打領帶》（*Eles não usam black-tie*）開始，依據 Magaldi 指出，創作者相信，觀眾們渴望聽到的是以巴西式語言表現出他們自身所處的社會問題（Almada，2004：73）²²，於是編劇 Guarnieri 以淺顯易懂方式，在此劇中深入探討當時貧富不均，以及薪資不公等契合社會現象的議題。此時，Boal 開始將阿利那的演出定位為以本土創作與民眾相關的社會關懷劇作為主，除自己改變創作方向，同時開設編劇研究社（*Seminarios de Dramaturgia*），指導並鼓勵一般民眾創作。自此，阿利那成為巴西民眾劇場的先驅，也讓阿利那劇團多了「編劇之家」的稱號。

Boal 在編劇之家時期創作了 Brecht 色彩鮮明的《南美革命》（*Revolução na America do Sul*，1961），當時舉足輕重的劇評家 Prado 指出，阿利那因為該劇而被正式定義為受到 Brecht 影響甚鉅的劇場（Prato，2008）。

《南美革命》的主角 José da Silva 的原型其實就是發想自唐吉軻德，在 Boal 看來，唐吉軻德是一種不合時宜的人，他相信道德價值，也展開他的另一個旅程，但卻是不被認可的，而此劇中 José 式的吉軻德便是同樣地不被認可的一種角色，他真誠的相信資產階級者所給予的承諾，但那些其實全都是謊言。這個角色誕生在一陣藝術熱潮的 1961-1964 之間，伴隨著以國族主義為依歸的 Juscelinista 崇拜者²³的狂熱，此時也因之出現了許多重要的藝術運動（Faria，1986）。Juscelino（1902-1976）是巴西 1956-1961 時的總統，其改革創新的思想與手腕帶動整個巴西經濟，使人民對政治充滿希望。《南美革命》一劇以來，便開始了這些藝術家的新民謠、新電影與新戲劇藝術家們的大合作，更創造了後來融合巴西音樂元素的知名劇作阿利那說系列作品。

緊接著《阿利那談孫比》（*Arena conta Zumbi*，1965）及《阿利那談提拉登奇斯》（*Arena conta Tiradentes*，1967）等諷刺政治議題音樂劇目的大成功之後，更奠定了阿利那在巴西現代劇場的地位，其中，《阿利那談孫比》一劇，更發展出後來在被壓迫者劇場方法中的靈魂角色—丑客系統，亦成為往後阿利那說系列的主要戲劇技巧。此時的 Boal 亦同時兼任 EAD 的師資（Almada，2004）²⁴，並時而帶阿利那的團員支援後來的意見劇團（*Grupo Opinião*）及工作坊劇團（*Teatro oficina*）進行政治劇場形式的創作。

五〇年代及六〇年代正是巴西青年們對文藝求知若渴的時代，新電影、新民謠（Bossa Nova、Samba 之類當時流行的音樂創作）等巴西歌謠都是在此時嶄露頭角（Boal, 1985），阿利那也提供了這些年輕人絕佳的舞台，包括 Gilberto Gil、Caetano Veloso 等等，許多新民謠的知名音樂人，起初都是在阿利那劇場，以舞台配樂開始嘗試新音樂的創作。直至 1964 年軍政當權的戒嚴時期，一向熱血在藝術上進行社會批判的文藝知識青年們陸續被關切，走的走，關的關，逃的逃，Boal 也不例外。六〇年代全心放在以劇場形式激起民眾政治意識的 Boal，終於在 1971 自國外巡演回巴西時，即刻被以違反軍政府頒發的 AI-5 法令，在夜裡被綁架逮捕入獄，後經過在紐約的 Richard Schechner、Arthur Asher Miller 等人以公開文章聲援，加上海內外藝術界人士想盡辦法提出藝術邀約參訪的名目，總算於隔年獲暫時假釋逃出暗無天日的拘留所（Boal, 2001），並於同年逃亡海外。

阿利那最後的實驗是 Boal 在 1971 時所提出的「活著的報紙」（Living newspaper），他將其命名為「報紙劇場」（Teatro Jornal），報紙劇場和丑客系統兩者都是表演及舞台製作的指導理論，報紙劇場運用業餘演員以當天報紙上的新聞為題材，進行一系列的閱讀、編寫小品，並加入音樂元素做出小戲來。這項方法的提出使得 Boal 此時突飛猛進獲得更高的戲劇威望。（Boal, 1985）Boal 逃亡海外後，雖有團員持續維持劇團，但已喪失其劇團的宗旨，阿利那在 1977 年正式走入歷史（Magaldi, 1984）。

（二）布萊希特的最佳傳人：丑客系統在巴西的社會意義

做為巴西詮釋 Brecht 的最佳傳人，Boal 將布氏的疏離效果在阿利那發揮到極致，以丑客系統開創巴西劇場的另一個境界，並帶領其他包括工作坊及意見劇團等後起之秀持續操作演練。

身為龍頭老大的阿利那以音樂劇《阿利那說》系列成為現代巴西政治劇場的先鋒。阿利那說系列最被紀念的是第一齣的《阿利那說孫比》（圖 4、圖 5）由 Guarnieri 和 Boal 共同編導，Edu Lobo 創作音樂，講述殖民地逃亡奴隸的故

事，故事來源自 1630-1694 年巴西的傳奇人物—孫比。作者試圖以敘述過去的歷史情境，來反諷當時巴西受軍政權獨裁的現象（Echevarria，1996）。該劇基本上是以文字和音樂的記述體，透過以 Brecht 手法的演員角色互換，及其特有的史詩劇場結構，提供了細節上最小的需求去移動整個故事。孫比的成功引導出了一個新的系統，即大家熟知的丑客，也因此確立了阿利那在劇場實驗的領導地位，在困境中以劇場形式反抗控制國家的獨裁暴政。

丑客系統在此時的社會意義有二，首先，它定義了 Boal 在 Brecht 史詩劇場熱潮中的龍頭地位，更將其中說書人的角色以前衛的角色替換添加了更多變化；其次，透過阿利那說系列的舞台模式，使得巴西的本土音樂劇形式在此獲得了定義。自此，有別於百老匯的森巴、新民謠及巴西戰舞（capoeira），在戲劇藝術的結合下被重新詮釋，並佔有一席之地。

透過公開的不斷巡演，丑客系統對於當時受壓制的巴西社會有極大的影響，除了令人稱奇的藝術成就外，隱含其中的疏離效果，在歷史英雄故事的暗喻下，激起了觀眾的政治意識，將反抗的種籽一點點的散布到在奴役壓迫下，受宰制而不敢出聲的民眾心底。

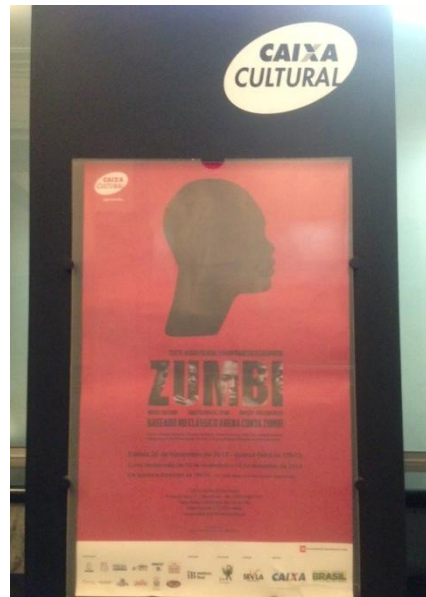


圖 4 影響巴西近代劇場的重要本土音樂劇作《阿利那說孫比》，在 Boal 遺孀 Cecília T. Boal 的推動下，2013 在聖保羅重演經典，攝於聖保羅凱夏銀行文化中心 Caixa Cultural



圖 5 充滿巴西本土活力的《阿利那說孫比》，事隔四十八年，其劇場魅力仍勝過現代許多前衛劇場，攝於聖保羅凱夏銀行文化中心 Caixa Cultural

(三) 工作坊劇場 (Teatro Oficina)

工作坊劇場 (Teatro Oficina) 於 1958 年創立於聖保羅大學法律學院，由受到 Boal 啓蒙、俄裔巴西劇場家 Eugenio Kusnet (1898-1975) 影響的 José Celso Martinez Correa (一般稱其為 Zé Celso, 1937--) 主導。該團走向以歐洲前衛劇場風格為主，思想偏左派馬克思，搬演許多包括 Brecht、Artaud 等人的作品，其中最為成功的是三 0 年代巴西劇作家 Oswald de Andrade 的三幕劇《蠟燭之王》(1937)。

受到阿利那劇團《他們不打領帶》一劇成功的鼓舞，聖保羅大學法學院一群志同道合的學生在自己組成的藝術社團「工作坊」開始劇本創作，首齣公開劇目便獲獎無數，就連演出的男女主角後來都成為巴西知名演員。

該劇團於 1960 開始接受 Boal 的正統表演訓練，並由 Boal 指導及直接參與編導，此時的工作坊與阿利那合作密切，所呈現的題材亦同樣貼近低下階層人民的心聲，極具社會意識。

熱中於表演方法的工作坊劇團，爾後更深入研究身體表演體系，邀請曾向史坦尼斯拉夫斯基學習過的俄國籍老演員 Eugenio Kusnet 進階指導，終於在 1962 跳脫阿利那模式，回歸俄國戲劇方法本質，持續史坦尼工作坊，演出俄國文學家 Maxim Gorki 的翻譯作品。1965 起，阿利那的《孫比》聲名大噪，故工作坊雖也有些製作，卻被孫比的光芒蓋過而較無名氣。Zé Celso 此時亦前往歐洲，到 Brecht 的柏林劇團 (Berliner Ensemble) 進修戲劇技巧，並在 1966 年回到巴西後，將其疏離效果應用在巴西戲劇上，首劇選擇的就是巴西劇作家 Oswald de Andrade 在 1930 年代寫的《蠟燭之王》，並大獲好評 (George, 1992)。

1967 年，Zé Celso 執導流行歌手兼作詞曲家 Chico Buarque 的作品《活著的道路》(*Roda Viva*)，雖然該劇並非正式列為工作坊劇團的官方作品，卻延續了《蠟燭國王》的表演美學，充滿激進的劇場與熱帶主義元素。

此後開始受到右翼政治派的注目，名為獵殺共產黨命令組織 (CCC)²⁵ 的地下人士，陸續攻擊 1968 的左派劇場界文人，工作坊劇團人員也在重要名單之內。

1968 年，主要成員之一的 Fernando peixoto 將工作坊劇團回歸到流行音樂，持續與 Chico Buarque 及熱帶主義推動者 Caetano Velloso、Gilberto Gil、Jorge Ben 等人合作。十二月時，Zé Celso 導演布氏的《伽侖略》(*Galileu Galilei / The life of*

Galileo)，試圖以符號化的劇場暗諷軍政權，諷刺的是，軍政府也在同時推出了壓迫文人的第五號憲法，但該戲票房仍舊爆滿並受邀巡迴演出。

Zé Celso 在 1969 再度導演布氏作品，並開始嚐試最新的戲劇趨勢，即 Jerzy Grotowski 的波蘭實驗戲劇，以葛氏的演員中心劇場為演員進行表演訓練，並應用在布氏的早期作品上。

1970 年代，Peixoto 導演莫里哀的《唐璜》(*Don Juan*)，由阿利那的 Guarnieri 演出主角。該劇並加入了搖滾樂，由演員在觀眾席間穿梭表演。1970 年，工作坊劇團並製作了電影，但在審查制度下未能通過放映，直至 1977 年的坎城影展才放上大螢幕，到了 1979 才獲准在巴西播出。

如同阿利那的遭遇，該劇團直今仍存在於聖保羅市，但實際上在 1974 年時，Zé Celso 和 Boal 同樣因 AI-5 下獄後便告終止。1973 年工作坊劇場演完最後的製作，契訶夫的《三姐妹》(*Três irmãs / The three sisters*)，隔年 Zé Celso 便遭逮捕，在國際藝術家社群的施壓下，才獲假釋逃亡至葡萄牙，持續從事劇場及電影改革 (Echevarria, 1996; George, 1992)。

(四) 意見團體 (Grupo Opinião)

意見團體的組成始於軍政府掌權的 1964 年，青年人不願在極權政府下做默不吭聲的偽知識份子，於是由 Armando Costa、João das Neves、Ferreira Gullar、Vianinha(1936-1974) 等人及部份通俗文化中心 (Centro Popular de Cultura, CPC) 的成員主導，在里約熱內盧延續聖保羅阿利那劇團的《阿利那說》系列音樂劇。

通俗文化中心是由一群學者、藝術家、記者及學生們組成，是屬於當時全國學生聯誼會 (União Nacional dos Estudantes, UNE) 的一支組織，成員多為左派高知識份子，主旨在推動大眾藝術的革新，涉獵範圍包括音樂、戲劇、電影及文學等文化藝術，期達到政治藝術的目的，他們多半為 Vianinha 在阿利那時期最後一齣劇本創作的編劇研究小組成員 (Faria, 2013)，在 1965 年時，通俗文化中心由原阿利那團員 Vianinha、Armando Costa 及 Paulo Pontes 共同編劇，結合通俗音樂，請 Boal 導演了一齣類似阿利那說系列的劇碼—《意見》(*Opinião*, 1965)，並由其他阿利那團員協助合作音樂製作，於當年十二月在里約首演，大獲好評，於是將劇團命名為與成名音樂劇相同的名字「意見劇團」。包括現代知名的新民謠音樂家 Gilberto Gil、Caetano Veloso 等人，都與

Boal 一同前往持續支援該團。

意見劇團的第二齣知名音樂劇《自由，自由》(*Liberdade, Liberdade*, 1965)，劇作家利用了容易讓觀眾理解的比喻方式，以音樂和文字表達對西方民主自由的讚頌，該劇不僅在里約上演多時，並在全國巡迴演出 (Echevarria, 1996)。該劇團持續以 Boal 的丑客系統方法進行創作演出，Boal 亦間斷性前往里約提供指導與協助，至 1971 年 Boal 流亡異鄉為止，才停止與阿利那的互動，實際運作則至 1982 至 1983 年間正式宣告結束。

(五) 阿利那以後

軍政時期頒布了 AI-5 條例，這項憲令使得所有劇場人士甚至戲劇作品，在 1968 至 1979 年間都必需接受嚴格審查及監管，包括和 Boal 合作甚密的編劇 Plinío Marcos 等人都受到影響，Boal 和 Zé Celso 以及其他活躍的左派文化藝術人士陸續被捕並接連流亡海外後，巴西政治劇場進入了一段空窗期，僅有音樂家 Chico Buarque 等人製作的音樂劇仍在進行 (Echevarria, 1996)。此後最令人注目的便是 1977 年創立的馬庫那伊瑪劇團 (Grupo Teatro Macunaíma)。

出身自巴西喜劇團 (TBC) 的導演 José Alves Antunes Filho，聚集了一群年輕人組成劇團，在 1978 年搬演巴西知名小說《馬庫那伊瑪》後，正式將其命名為馬庫那伊瑪劇團，他同時也在 1980 年代為巴西劇場的傳承做了許多的貢獻，為年輕一代的實驗劇場提供指導。

肆、結語

阿利那毫無疑問的帶給巴西劇場龐大的貢獻，使巴西人有了屬於自己國族性的舞台。

——Sabato Magaldi (Magaldi, 2000: 300)²⁶

阿利那的《他們不打領帶》一劇，被當地學者們認定為巴西小劇場運動的開端。從最初到軍政暴權的終結為止，阿利那激起了民眾的社會意識，更為爾後的小劇場種下創作與劇場政治化的種籽。《南美革命》帶動了藝術界對國族主義思潮的狂熱，《阿利那說》系列成為巴西本土化劇場的指標，Magaldi 在《一

個巴西的舞台》(1984) 書中開宗明義表達，阿利那的興起，不僅是純巴西式劇場的出現，也成功的將 Brecht 的史詩劇場應用轉換為屬於巴西本土形式的劇場。而這所謂的巴西本土形式的劇場也就是結合了音樂、舞蹈及當地政治社會元素的戲劇，當然，這音樂的基底是森巴、新民謠等各時代創造出的巴西曲風，樂器是地方原住民使用的比鈴巴 (Berimbau) 或鼓等任何打擊樂器，舞蹈是森巴與巴西戰舞為主，文本則來自於當時代的社會議題。

根據阿利那資深女演員 Vera Gertel²⁷ 受訪談時指出，Boal 的重大貢獻不僅是帶進他在哥倫比亞大學時期所學的國外表演方法，最重要的是，他從不一味的模仿其他訓練表演的工作坊，而是帶著大家尋找如何重現屬於巴西式的表演，於是大家學習到丟棄過去已定型的表演模式重新探索 (Almada, 2004)。

在缺乏經費的狀態下，Boal 他們尋求阿利那的所有可能性，甚至完成了許多的不可能，Boal 認為，他們創造了一種演繹巴西的風格，也就是當時所推崇的國族化，呈現當時的政治形態，進而創造了一種巴西式的戲劇，將所生活的現實，經由詮釋轉換為劇場 (Almada, 2004)。

除去阿利那本身，而後的工作坊或意見劇團，亦皆是在 Boal 的支持下，以類似阿利那分團的型式逐漸茁壯，甚至被並列為軍政時的主要劇團。由此我們可以確定，在巴西近代劇場史中，阿利那與 Boal 的成就是不可磨滅的，沒有阿利那，巴西民眾的本土創作難以開始，巴西本土的音樂劇不會發生，而今響譽國際的被壓迫者劇場也不會出現，Magaldi (1984: 92) 甚至直指阿利那劇場是豐富了巴西戲劇史上的一項傳奇²⁸，也因此，當 Boal 辭世時，巴西媒體稱許他為「永不滅的聲音，不朽的戲劇大師」(謝如欣, 2009: 105)。

註譯

- ¹ 被壓迫者劇場創始者，曾任編導，獲選諾貝爾和平獎入圍人選，生於 1931，歿於 2009。
- ² Chico Baurque 所寫的歌曲“Meu caro amigo”是在波瓦流亡海外時，他以歌詞方式寫給波瓦的信件，文中敘述當時的巴西表面看來平靜，卻仍處於白色恐怖之中，並藉歌詞抒發對逃亡在外摯友的思念，此信當時是請波瓦母親前往葡萄牙探望時轉交，後來成為巴西相當有名的 bossa nova 代表作之一。
- ³ Tropicalia, Tropicalismo，熱帶主義者、熱帶主義運動，Gilberto Gil, Caetano Veloso 等人在 1968 推動，目的在表達音樂人對軍政權的不滿，兩人後來和波瓦一樣，都被軍政府逮捕，出獄後逃亡海外多年才回到巴西，現仍為全球知名的 bossa nova 音樂家。
- ⁴ José de Anchieta (1534-1597) 不僅僅在戲劇及文學的貢獻良多，他可說是葡萄牙送往巴西的重要開拓者之一。十九歲便在巴西傳教，致力於並主導多項建設事務，同時為聖保羅及里約熱內盧的共同開創人。
- ⁵ Tupi 是當地印第安語的一種，在巴西有許多部族的印第安人，不同部族的語言也有所不同，像 Tupi、Guarani 等等都是，但古老的 Tupi 語已很少被使用，現今亞馬遜一帶仍有維持原住民部落生存的部族，他們多半混合葡語、西語和 Guarani 語居多的原住民話為日常用語。
- ⁶ Gil Vicente 被稱為葡萄牙戲劇之父，一般定義葡萄牙的劇場開始於 1502 年 6 月 8 日，即他的第一齣舞台劇首演日。
- ⁷ Ariano Suassuna，生於 1927。知名的劇作“Auto Da Compadecida”(1956) 熟練的將強烈的社會元素加入 Anchieta 殖民戲劇中的宗教模式。
- ⁸ 巴西皇帝的名字均為 Pedro de Alcântara，分為一世及二世，故劇院以此為名)。

- ⁹ Fluminense 為當地地名。
- ¹⁰ pp.309-377 記錄十九世紀劇院的組織人物，有些劇院為先前的劇院改命重建，故實際數字不可考，僅能以先後成立的劇院數而定。
- ¹¹ 巴西主要劇評家 Décio de Almeida Prado 根據“Historia Geral da Civilização”一書所專述的劇場時期 1930—1980，定義此時為進入巴西現代劇場的年代分界，並進一步解釋該時期為巴西劇場最優秀的光榮時刻。
- ¹² 目前該劇院仍存在於里約市的聖塔泰瑞莎山區(Santa Teresa)，做為紀念 Paschoal 的文化中心。
- ¹³ Abias do Nascimento (1914-2011) 後來亦成為積極的社會運動家及政治家，曾任參議員等職務，致力於黑人人權改革。
- ¹⁴ 在 Izaias 的訪談書中指出，Décio de Almeida Prado 曾受評論家兼記者 Regina Helena Paiva Ramos 訪問時提到，他認為 TBC 是所謂的前阿利那 (pre-arena)，而 EAD 則是阿利那的創造者。“Procurei alguns fatos e ideias que permeavam a atividade teatral pre-Arena, as origens e a fase do TBC, por assim dizer, a criação da EAD.....”
- ¹⁵ 丑客系統，葡文為 sistema coringa，現代巴西葡文則已改為 curinga，英文為 joker system。
- ¹⁶ 與圓形劇場同義，該劇院的舞台設於中間，觀眾席為舞台四面，在當時是第一個嚐試此種舞台設計的劇團，由 José Renato 於 1953 年成立，後由波瓦擔任藝術總監與導演，將其劇團推向國際舞台。
- ¹⁷ bossarenas= bossa nova + arena，應該是因為阿利那的音樂劇都以後來興起的新民謠 bossa nova 為主。
- ¹⁸ 創辦人 José Renato 以回憶錄方式代替本書序文，提及當年阿利那創立的始末。
- ¹⁹ “A estria de hoje no Museu de Arte Moderna reveste-se de especial importancia,

porque introduz no nosso teatro profissional uma nova tecnica de apresentação , em que os atores são colocados no centro da sala de exibição, como nos circus, ficando circundados pelos espectadores”.

- ²⁰ Paulista 泛指一般聖保羅人、聖保羅的。
- ²¹ Sábato Magaldi 是當時代的劇場人，既是記者也是文學家，同時在聖保羅大學戲劇系持續擔任教授，亦曾在法國巴黎第三大學客座教授四年，專長為巴西劇場史，發表過無數巴西劇場相關出文章及著作。
- ²² “Acreditou-se que os espectadores quisessem ouvir seus problemas em linguagem brasileira.”
- ²³ Juscelinista,指的是 Juscelino 的崇拜者或學派者，Juscelino (1902-1976) 是巴西第一位來自於米納斯傑拉斯的鄉下城鎮的總統，任期為 1956-1961，以建設如沙漠般荒涼的首都巴西利亞聞名，其在位時期除將首都自里約遷至巴西利亞外，並強力推動發展主義式經濟，喊出五年內跨越五十年的口號，使巴西政治經濟的任內快速成長，至今仍有許多商場或建築以他的縮寫 JK (Juscelinino Kubitschek) 為名。
- ²⁴ Izaias 回憶 1964 受到波瓦在 EAD 的教學。
- ²⁵ CCC, Comando de Caça aos Comunistas, 為一極右派組織，暗中針對傾左派政治人物或藝文人士進行獵殺或恐嚇事件。
- ²⁶ “Entre as numerosas contribuições do Arena ao teatro brasileiro, a que sem dúvida o define, foi a de ter nacionalizado o nosso palco.”
- ²⁷ Vera 從 EAD 時期開始表演生涯，自阿利那的初期便加入該團，後來較多參與 Chico Buarque 的音樂劇演出，她同時也是阿利那重要編劇演員 Vianinha 的妻子。
- ²⁸ “O Teatro de Arena é hoje uma legenda – a mais fecunda que tivemos, para o alicerçamento de um legítimo palco brasileiro.”

參考文獻

(本文使用的參考文獻，多為葡萄牙文，其文法書寫與英文不同，故保留全文，以方便讀者日後查閱之方便性)

鍾明德 (2000)。 *台灣小劇場運動史：尋找另類美學與政治*。台北：揚智。

謝如欣 (2009)。 悼念「被壓迫者劇場」創始者不滅的聲音－奧古斯都·波瓦 Augusto Boal 。 *PAR 表演藝術雜誌*。198，104-105。

Albuquerque, Severino João. (1996a). The brazilian theatre up to 1900. In Roberto Gonzalez Echearría and Enrique Pupo-Qalker. (Eds.) (1996). *The Cambridge history of latin american literature 3: Brazilian literature bibliographies*. UK: Cambridge.

----- (1996b). The brazilian theatre in the twentieth century. In Roberto Gonzalez Echearría and Enrique Pupo-Qalker. (Ed.) (1996). *The cambridge history of latinamerican literature 3: Brazilian literature bibliographies*. UK: Cambridge.

Almada, Izaias.(2004). *Teatro de arena: Uma estetica de resistencia*. São Paulo: Boitempo Ed.

Bader, Wolfgang.(1987). *Organização e introdução. Brecht no brasil: Experiencias einflências*. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora paz e terra.

Boal, A. (1985). *Theatre of the oppressed*. Trans. By Charles A. & Maria-Odilia Leal McBride. New York: Theatre communications group.

-----.(2001). *Hamlet and the baker's son: My life in theatre and politics*. Trans. by Adrian Jackson & Candida Blaker. London: Routledge.

Castro-Pozo, Tristan.(2011). *As redes dos oprimidos: Experiencias populares de multiplicação teatral*. São Paulo: Perspectiva : Cesa: Fapesp.

da Silva, Adalgisa, e Peixoto, Fernando.(Direção)(1986). *Teatro de augustobal*. São

Paulo: Editora Hucitec.

Faria, João Roberto.(2001). *Teatro e politica no Brasil: os anos 70. In maria helenar iberiro da cunha. (Org.) Atas do I encontro de centros de estudos portugueses do brasil: Volume 1* (pp.175-183). São Paulo: FFLCH/USP.

-----.(2013). *Historia do teatro brasileiro, volume 2: Do modernismo as tendencias contemporaneas.* São Paulo: Perspectiva: Edicoes SESCSP.

-----.*Teatro e politica em três tempos de Boal.* In Jornal da Tarde: 25/07/1986.

Fausto, Boris. Tran. By Brakel, Arthur. (1999). *A conscise history of brazil.*Cambridge: The press syndicate of the University of Cambridge.

George, D. (1992). *The modern brazilian stage.* Texas: University of Texas.

Magaldi, Sabato. (1984). *Um palco brasileiro: o arena de são paulo.* São Paulo: Brasiliense.

-----, e Vargas, Maria Thereza. (2000). *Cem anos de teatro em São Paulo(1875-1974).* São Paulo: Senac São Paulo.

Posthuma, Obra.(1936). *O teatro no brasil.* Rio: Brasilia Editora.

Prado, Decio de Almeida.(2008). *O teatro brasileiro moderno.* São Paulo: Perspectiva.

我演，故我在：教育劇場演教員的轉化歷程

涂繼方

國立臺北藝術大學藝術與人文教育研究所兼

文化資產與藝術創新博士班行政助教

摘 要

以臺北市河堤國小的演教員社群作為研究個案，探討演教員社群於實踐歷程中，連結劇場與生活，促成生活轉化的可能性。以 Moreno 角色理論的觀點，作為主要的研究理論援引，解析演教員如何透過積極運作三層故事－生活故事、戲劇故事、互動現場的故事，從取得角色、扮演角色，走向創造角色，進而擴展自我的生活角色。

研究結果發現，藉由參與教育劇場的活動，將可擴展個體的生活腳本。一、角色扮演促進演教員的自我理解與開展；二、身份的轉換澄清演教員的自我價值觀。當個體在教育劇場的經驗中，主動感知自我的生活問題，即意謂著個體肩負起扮演自我人生腳本「主角」的責任，其轉化的歷程也就於焉展開。

關鍵字：教育劇場、演教員、角色理論

Playing Roles of Being and Becoming: The Transformation Process of Actor-teachers of Theatre-in-Education (TIE)

Chi-Fang Tu

Executive Assistant Graduate Institute of Arts and Humanities Education PhD.
Program in Cultural Heritage and Arts Innovation Studies Taipei National
University of the Arts

Abstract

This thesis aims to explore the possibility of self-transformation through the process of actor-teachers practicing to connect theater and life, by a case study of the community of actor-teachers in the Taipei City Embankment Elementary School. Based on the viewpoint of Moreno's Theory of Roles, this thesis discusses how actor-teachers take roles, play roles and create roles to extend the self-role catalogue by operating the three stages actively: real life, drama and the interactive site of TIE.

The findings of this thesis are as follows:

1. Role-playing can promote the self-understanding and the self-development of actor/teachers.
2. Role-shifting can clarify self-values of actor/teachers.

By participating TIE, the self perceives the self-life problems actively, which means that the self takes up the responsibility of the 'protagonist' of the self-life script, thus setting out on a transformation journey at the same time.

Keywords: theatre-in-education (TIE), actor-teacher, theory of roles

壹、序言

本研究欲探討的主題即是藝術與現實的關係，藝術如何為現實注入轉化的動能。以臺北市河堤國小的演教員（actor-teacher）社群作為研究個案，透過「參與觀察」與「敘說訪談」收集相關資料，探討演教員於教育劇場（Theatre-in-Education，簡稱 TIE）實踐中的轉化歷程。以心理劇（psychodrama）創始人 Jacob Levy Moreno 的角色理論（theory of roles）觀點，作為主要的理論援引，解析演教員如何透過積極運作三層故事—生活故事、戲劇故事、互動現場的故事，從取得角色、扮演角色，走向創造角色，進而擴展自我的生活角色。

貳、教育劇場與角色理論的相遇

一、教育劇場與演教員

教育劇場起源於1960年代中期的英國，其發展與當時學校教育與劇場的變革有密切的關係，它是為了符合當時學校與劇場的雙重需求而創生的（Jackson, 1993a: 1）。教育劇場是一種經過縝密統籌規畫的結構式活動，工作團隊針對一個主要的議題，如：與學校課程主題結合或與目標學生生活相關，進行資料的蒐集與研討，創造出一套裝式的教育劇場活動。它讓學生直接進入情境參與學習，並回應那些被拋出的主要問題（Jackson, 1993a: 4）。在學習的歷程中，工作團隊運用多種戲劇策略，促進與學生的互動，引導學生學習，所以為顧及互動的成效，一次教育劇場的活動以一至兩班為限（O'Toole, 1976: preface vii）。

演教員即是教育劇場的靈魂人物。在英國1965年，Belgrade Theatre劇團展開教育劇場計畫時，創造了一種新的演員，他們稱之為「演教員」。這些人一部分是來自專業劇場的演員，一部分則是來自於擁有教育專長的教學者，所以演教員是來自於劇場與教育兩個不同領域的人才跨域合作。他們必須同時肩負起劇場與教育的專業能力，成為集演員與教員於一身的「演教員」。演教員透過演員的方式，達到教師的目的，在戲劇表演的過程裡，進出其所扮演的角色，透過與學生（觀眾）雙向的互動，引導學生對於問題進行思辨，帶動學生採取行動實踐。

教育劇場方案活動中，至少有一位推動主要議題的策動者，即為主持人

(facilitator)，或稱引導者，基本上他也是演教員，是整個教學活動順利推進的掌舵人，須隨時留意現場所有人的情況，避免活動偏離教學目標。他也是故事角色與學生之間的溝通橋樑，協助演教員與學生進行互動，並且將雙方的對話，作一個即時的整理與提點。他也是現場的導演，敏銳的運用各種戲劇方法，如：角色交換、倒帶等，來促進學生的參與及思考。

在教育劇場的創作時期，演教員們必須歷經尋找靈感、構思、轉化成劇本、排練，此四個階段，針對教育劇場方案主要的核心議題與目標觀眾，預先蒐集相關資料並進行研討，以及設計、模擬互動教學的策略 (Williams, 1993: 91-107)。在教育劇場的實作現場，除了具備基本的表演能力，亦須如教師一般引導學生學習，掌控實作現場的秩序，在角色的進出之間，與學生進行互動的教學 (Jackson, 1993b: 27)。

以本研究社群為例，演教員則包含了社群的帶領者，參與社群的家長、教師、行政總籌，雖然每位成員參與程度不盡相同，工作執掌也各有所異，但所有人皆透過教育劇場的工作坊與實作，親身實踐了演員與教師的任務，參與了教育劇場方案的創作。而本研究社群其教育劇場方案的發展歷程，則呈現螺旋前進的路徑，如圖 1 所示。

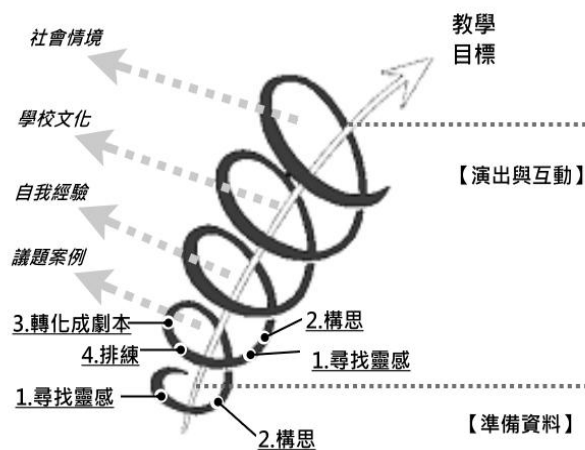


圖1 教育劇場方案發展螺旋前進圖

註：中心空心箭頭為方案發展的主軸方向，朝向教育劇場方案的教學目標，黑色實線則為教育劇場方案發展的螺旋路徑，經歷尋找靈感、構思、轉化成劇本、排練四個階段的循環，螺旋的循環可能會隨著時間推近而擴大議題討論的深度與範圍，如：議題案例、自我經驗、學校文化、社會情境等

二、Moreno 的角色理論

Moreno 對於角色扮演的各種複雜狀況，發展出一套具有條理性的豐富論述，即為「角色理論」。Moreno 以人們在治療歷程中，所扮演的角色，那些角色的組成元素與意義，扮演那些角色的狀態與方法等，來談論與解析情境，進而解決問題。他強調角色理論的實際運用，並非只是描述性、學術性的練習。

角色是一種功能性的型態，是個人在某個片刻，被期待對某個他人或其他客體涉入的特定狀況所做的反應。（Moreno, 1946/1980: iv）

他認為人的本質就是演員，人一出生後，便活在一系列的角色扮演之中。透過角色分析的行動，人們可以改善與再評估其生活的目的地。另一方面，他認為人對於角色，或多或少都有以創造性方式扮演的潛力，即是「後設」的概念，讓人們變得更具反思性，並且對於其他的可能性有一開放的改變空間，而這個改變的空間就是角色理論真正有用之處（Blatner, 2000: ch. 15; Moreno, 1953: 75-79）。

本研究主要以角色理論中五項基本工具—舞臺、主角、輔角、導演、觀眾，解析教育劇場的觀演情境，並以其角色交換、替身、鏡照、角色分析、角色扮演等戲劇方法，闡述演教員在教育劇場經驗中的轉化歷程。

三、借鏡角色理論來談教育劇場

Moreno 所發展出的角色理論，對於角色扮演的各種複雜狀況，具有條理性的豐富論述，同時也是其心理劇實踐的重要根基。Moreno 將心理劇定義為：「以戲劇的方法探索真實的一門科學，處理的是人際關係及私人的世界。」（1953: 81）雖然教育劇場的目的並非如心理劇是以心理治療作為主要目的，但兩者的操作方法與思想內涵仍有其相似之處，如圖 2 所示。而本研究所欲探求的核心問題，也正是透過教育劇場這種戲劇的方法，對於演教員的真實生活所造成的影響與轉化。另一方面，Moreno 的角色理論，主要用於團體的心理治療，與本研究社群的團體性，以及所欲探究的個人心理運作，有所契合。故借鏡 Moreno 的角色理論，作為本研究主要的理論援引。

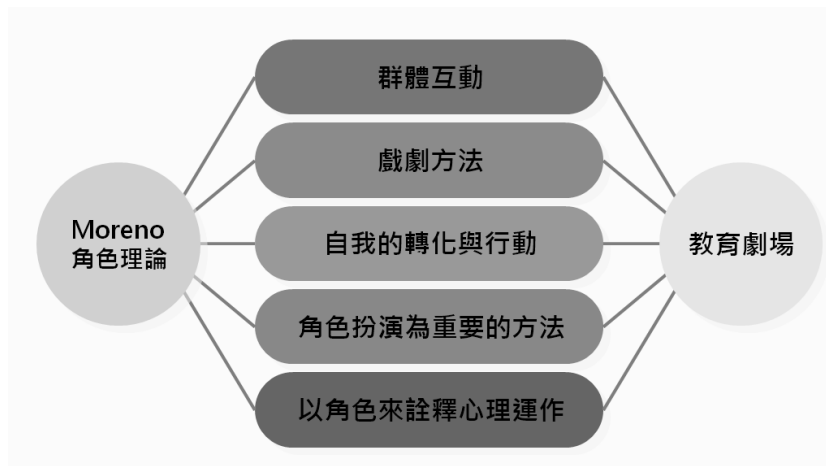


圖2 Moreno角色理論與教育劇場的相似之處

(一) 基本工具

Moreno 在運用角色理論，進行心理治療時，其最基本的五項工具 (Moreno, 1953: 81-87; Wilkins, 1999: ch.2):

1. 舞台 (stage) : 預演生活的空間

舞臺提供了演員一個活生生的空間，這是一個多向度、同時彈性達到最高點的空間。真實生活中的現實性常常是很狹隘及限制的，可能讓個人很容易就失去了靈活。但個人可能又會因為舞臺的自由度，而在舞臺上找回這樣的靈活度——從令人無法忍受的壓力中得到自由，並找回體驗與表達的自由。(Moreno, 1953: 82)

Moreno 認為舞臺為第一工具，舞臺既是處於真實世界之外，又是牢牢根植於真實世界的一個地方，它是主角可以安全進行實驗的地方，是現實與虛擬並肩工作的地方。任何事都可能在這個舞臺上發生，它是生活的延伸，是一個可以用行動表現個體的現實生活，可以探索潛力，可以講故事的地方，而這裡也就是主角的生活。

教育劇場的舞臺，不只侷限於具體的舞臺空間，而是一個戲劇的虛擬情境，這個情境是真實生活的延伸、再現或想像。教育劇場的實踐中，有以下兩種可能的舞臺現象：一、演教員在排練時，透過即興的發展，創造出一特定的戲劇情境。在情境佈局時，其中的人物特質、對話文本、道具物件等，是經由演教

員對於教學議題的延伸發展而來，也可能是演教員自我經驗的投注與移植，創造出來的情境；二、演教員面對觀眾，進行互動演出時，所搭建出來的戲劇情境。演教員運用戲劇元素，如：人物角色、事件、對話、舞臺空間、服裝視覺等，營造故事的氛圍，將學生捲進戲劇情境之中，並透過互動的方式，引導學生將劇情議題，連結至自己的生活經驗，最後再讓學生透過角色的扮演，直接進入舞臺，將可能解決問題的方法，直接以敘說或行動表現出來。教育劇場的舞臺與 Moreno 的舞臺都是「現實與虛擬併肩工作的地方」，進入這個舞臺空間，讓虛擬的戲劇故事與真實的參與者經驗在此交會，參與者可以運用自己的經驗，在舞臺上進行真實生活的預演，也就是「一個沒有懲罰的學習生活實驗室」(Kellermann, 1992: 69)。

2. 主角 (protagonist)：焦點議題的載體

主角是指個人尋求解決問題、獲得啓發，或發展替代行為模式的角色。透過角色的扮演，主角的個人經驗與問題將成為團體活動的焦點所在。在導演的協助和團體成員的合作下，主角探索來自其真實生活的場景。在這些場景中，主角扮演自己，或是扮演在這些場景中，與自己相關的他人或物。這些場景可能來自主角過去或現在的真實生活，亦或來自於主角想像中，那些原本可能發生、應該發生或至今尚未發生的事。

在教育劇場的演出文本中，也有一位或多位與主角功能相似的關鍵角色。這些角色的發展，來自於排演之前，演教員對於案例的分析，以及教學目標的設定，如：討論霸凌議題，可能發展出霸凌者及被霸凌者，兩個關鍵角色。透過這些角色，來展現角色背後承載的問題意識，所以教育劇場的關鍵角色如同 Moreno 所稱的主角，是焦點議題的載體。在整個教育劇場演出中，演教員引導學生進入這些關鍵角色的生活情境，協助這些關鍵角色，解決他們的問題。

3. 輔角 (auxiliaies)：他者的力量

Moreno 將主角之外，其他那些扮演角色的人，命名為輔助性自我 (auxiliary egos)，現在通常稱作「輔角」。輔角為治療的媒介，在探索或解決情境、問題或人際關係時提供主角所需的幫助。他認為團體成員中，每個人都有潛力成為彼此的這類媒介角色。因此，往往是讓主角從團體成員中，選出扮演輔角的人。主角出於自發性、直覺性，挑選在團體中最適合劇中所需的角色。被選中的人不需要與他所扮演的角色，性別、年齡或背景相同。Moreno 認為主角會選出最

適合扮演某個角色的人，不論乍看之下，這一選擇有多麼不可靠。他稱這個過程為「心電感應」(tele)，即相互的理解與欣賞，這在很大程度是一個直覺的過程。經常在進行扮演行動之後，選擇的理由才會浮現。如：輔角的感想可能是——「我就知道你會選我，我爸爸就像那樣」。

輔角既是促進主角發生改變的重要媒介，對輔角的扮演者自身，也有治療的作用。如：提供一個機會，扮演一個自己強烈渴望成為的那種人；輔角與主角的互動中，某種方式滿足了輔角的個人需求；亦或，給輔角一個機會，實驗或發展出人格中原先被懾服或自我壓抑的部分。

若主角是面對問題的焦點所在，輔角是協助其解決問題，或推動主角採取行動的催化劑，那麼在教育劇場中，主角與輔角有時是一相對的關係，但也有情況是流轉的關係，有下述幾種可能的情況：

在排練的過程中，透過輔角的協助，讓劇中關鍵的角色，其性格與行為動機更加突顯出來。例如：假定一位個性柔弱的學生為關鍵角色，加入其他的輔角，扮演他的同學，藉由關鍵角色與輔角的即興互動發展，將這位學生與同學們在洗手間的衝突情境表現出來。

本研究社群在排練的初期，社群帶領者讓演教員們自發性地嘗試每個角色。當某位演教員在扮演某個角色時，無法順利進入角色，可藉由其他的輔角協助其進入角色。如：某位演教員扮演一位遭受霸凌的學生，但卻無法進入角色，而一直笑場，這時帶領者可以請其他的演教員作為輔角，扮演霸凌他的同學，或扮演一味責備他的師長，藉助輔角的力量，引發這位演教員的相似經驗或情感，讓他得以進入角色狀態。相對的，若扮演霸凌者的演教員，無法進入角色狀態，導演也可以運用其他的輔角協助這個角色。因此，主角是問題的焦點，隨著排練的過程，每位演教員進入角色的狀況有所不同，主角與輔角的關係也隨之流轉，促成彼此相互催化進入角色，誠如 Moreno 所言，團體成員中，每個人都有潛力成為彼此的這類媒介角色。

教育劇場進行互動演出的時候，其中在坐針氈及論壇劇場階段，前者讓學生直接與演教員所扮演的角色進行對話，在這即興對話的過程中，學生就是這個演教員所扮演的角色的輔角，設法以他人的立場，來幫助角色解決困境。後者則是讓學生直接進入戲劇情境扮演角色，可能成為關鍵角色的輔角，協助關鍵角色解決困難，如：關鍵角色為一個課業成就低落的學生，輔角可以是他的

好朋友，透過與他的對話，幫他找到解決問題的可能方法。另一方面，這些上臺演出的學生都是自願扮演，所以這個過程可能如同 **Moreno** 所稱的「心電感應」，即對於故事角色的相互理解與感知，在某個程度上是一個直覺的過程，透過扮演輔角，協助關鍵角色，可能也同時覺察或解決了自己的問題。相對於主角代表自我本身，輔角就是一種他者的力量，在主角與輔角的流轉過程中，自我藉助他者的力量，協助自己洞悉自己的狀況，或促發自己對問題困境採取行動。

4. 導演 (director)：引導者 (主持人)

導演的功能是作為一位共同創造者，行使戲劇導演般的職責，並運用一系列專業的技巧來為主角服務，推動主角的行動。導演對於輔角及團體中的其他人同樣負有責任。在某種程度上，導演必須發展出「長在腦袋背後的眼睛」，即便關注主角是很重要的，但同時仍要持續地注意其他人的狀況，如：誰正在激動不安或感到哀傷？誰已漸漸分心，無法集中注意力？而且作好必要時為這些人做些什麼的準備。導演必須在事前，作好充分的準備工作，確立一個架構，讓行動可能發生，讓輔角、觀眾與主角一樣深深沉浸於情境，導演的重要工作就是隨時注意這個架構。

教育劇場的實踐中，在準備、發展教育劇場方案時的主要帶領者，以及在教育劇場的互動演出中的引導者 (主持人)，這兩者皆如 **Moreno** 所言的導演功能。前者在方案與演出文本發展的過程中，須適時注意演教員社群每位成員的狀況，清楚掌握教育劇場的精神，以及核心議題的發展架構，推動演教員社群的實踐行動。在排演過程中，運用專業的戲劇技巧，如：獨白、角色交換、集體角色等，促成演出文本的產生。後者則是在進行互動演出的過程中，隨時留意全場的狀況，並且引導學生進入戲劇情境，逐步思考故事情境中的生活議題。主持人是整個教育劇場方案順利進行的推動者與掌舵長，他必須擁有清晰的執行力、敏銳的觀察力，以及即時的反應能力，才能將整個教學活動緊扣教學目標順利進行。

5. 觀眾 (audience)：觀演者

觀眾就是在團體中，那些沒有直接投入行動的人。以主角的觀點來看，觀眾起了充當見證的治療作用，因為觀眾的傾聽，主角真正地被聽到，這是對主角的一大助益。**Moreno** 認為有一位願意接納和理解的觀眾在現場，對於主角是

非常重要的。導演會邀請觀眾分享自己的想法，告訴主角，自己在觀劇後，回憶起的生活經驗及情感。觀眾不只是被動的，他被要求積極地投入進去，是一個可能既獲得樂趣，也得到收穫的歷程。觀眾不僅有支持主角的作用，而且自身也參與了整個歷程。主角的故事可能喚醒某些觀眾其自身的問題，並認同主角，或認同某一個輔角，從而帶來宣洩或洞察。

教育劇場中的觀眾，同樣必須積極地投入整個歷程，從虛擬的戲劇情境中，喚醒自己某些真實的生活問題，但教育劇場提供觀眾一個行動的機會，觀眾不只有觀看演出，同時也可以進入情境作角色扮演，所以教育劇場的觀眾是具有主動性與自發性的觀演者（spectator），其透過戲劇的觀賞與角色的扮演，可能將自我的經驗投注於某個角色或某個事件，進而產生移情或同理的作用。

（二）基本技巧

Moreno 在運用角色理論，進行心理治療時，有以下幾種基本的技巧（Wilkins，1999：ch.2）：

1. 角色交換（role reversal）

角色交換是主角在治療歷程中，扮演其他人或物的過程。它有兩項基本的功能：一、用於展現主角如何回憶或想像另一個人；二、讓主角對於另一個人的情境、情感和生存方式更具覺察力，當主角扮演那個人時，輔角則扮演主角原來的角色，在互動中，主角經驗那個人的情境，他就會更瞭解那個人；三、在安排場景時，主角可以透過角色交換的方式，將自己對於場景中重要角色的理解傳達給團體成員，讓輔角可以有所憑藉，逐步開展這些重要的角色。

Moreno 將在進行角色交換時的複雜過程，生動地描寫如下：

兩個人的相遇：眼睛對眼睛、面對面

當你靠近我時，我將扯下你的眼

將它們換成我的

而你也會扯下我的眼睛

將它們換成你的

然後，我將用你的眼睛看著你

而你也會用我的眼睛看著我

(Moreno, 1946/1980: preface)

2. 替身 (doubling)

替身的任務是通過主角的眼睛看世界，並根據主角對於這個世界的理解來行動或說話。成功的替身扮演者將他們自己的知覺框架放在一旁，他們的介入代表的是主角，而非他們自己的思想和觀點。

3. 鏡照 (mirroring)

鏡照是一種讓主角從外部觀看場景的方法。主角可能過於涉入戲劇情境中，而造成「不識廬山真面目，只緣身在此山中」的狀況，以至於無法形成對於自己或他人行為的批判性看法。主角的位置暫由一位輔角替代，主角離開場景，觀看行動繼續進行或重新演一遍。鏡照的主要目的是要鼓勵主角，更客觀地覺察自己與他人的互動。

(三) 角色扮演的程度

Moreno 認為角色扮演有三種不同的程度，而心理治療的目的，即是在於促使較高程度的扮演，或是認同，較能夠考量角色是如何被建構與扮演。(Blatner, 2000: ch. 16-17; Moreno, 1953: 75-79)。

1. 取得角色 (role-taking)

只是依據表面既定的典範來行動，跟隨著清楚的規則來模仿，並不投注個人的元素或變化，沒有任何程度的自由。

2. 扮演角色 (role-playing)

在更加熟悉和熟練之後，開始加上個人風格的要素，探索角色的界限，有一些程度上的自由，也許一些新奇或小程度的革新，會使人們遊戲、享受於其中。

3. 創造角色 (role-creating)

在某個階段，有些人擁有足夠確定與安全，或是精通這個角色，所以他們可以開始更激烈的革新，甚至可能敢重新定義角色，擁有很高程度的自由，例如：自發性的演員 (spontaneity player)。

自發性是在此時此刻中運作，是一種能量，能讓個體朝「在情境中充分地反應」這個目標移動，而且這個反應是個體以前從未經驗過的，或者，自發性也能促進個體在相同的情境中有新的反應。自發性會藉由四種獨特的方式呈現出來：

- 自發性是進入文化傳承與社會刻板印象的活化；
- 自發性是進入新機制、新形式的藝術，以及新的環境模式之創造；
- 自發性是進入人格自由表達的形成；
- 自發性進入充足反應的形成，就會進入嶄新的境界。

(Moreno, 1946/1980: 89)

只有當自發性非常豐盛時，創造力才會出現，因為自發性是創造活動的催化劑。自發性會催化對於事件反應的充足程度，同時，自發性也與事件狀況的熟悉度有關。

Moreno 的角色理論不只適用於進入社會化的時期，而是從孩童時期就進入角色扮演的狀態，直至死亡。他認為每一個體都有其各式各樣的角色扮演（角色扮演即意味著認同的作用），這些角色彼此相互連接而形成有如扇狀的型態，稱之為「角色扇」或「角色型錄」。每個人的角色扇弧度各有所異，而當一個新的角色出現時，即是從既有的角色扮演經驗發展而形成的。因此，依此推論，每個人在生活中就是演員，扮演各式各樣的角色（藍劍虹，1999）。

參、穿越三層故事的連結與轉化

演教員於教育劇場實踐中的轉化歷程，如圖 3 所示，涉及三層故事的穿越與創造，即生活、藝術（戲劇）、互動現場，對應至角色理論的轉化歷程，則是從取得角色、扮演角色，再回歸至真實生活的創造角色。

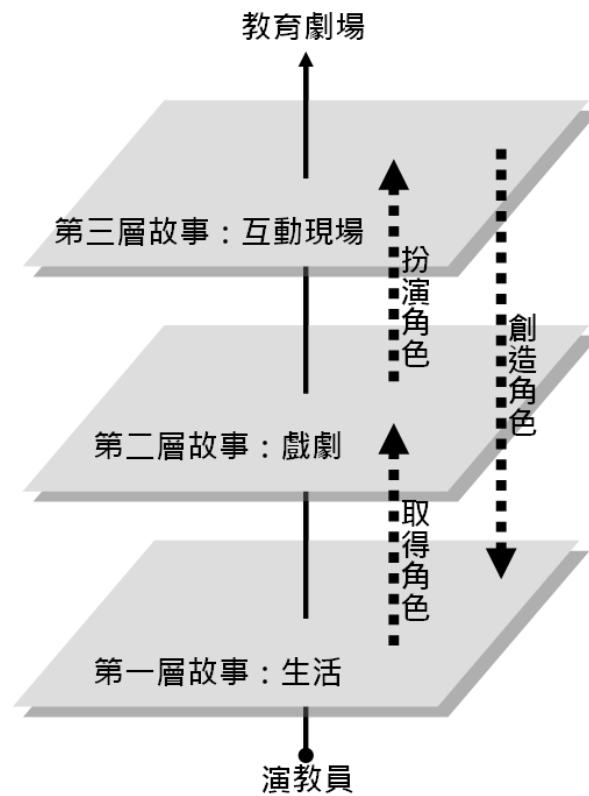


圖3 研究架構圖

當代成人教育學者 Jack Mezirow (1990) 認為成人的學習，並不只是將舊有知識加以補充而已，而是著重於將既有的知識轉化到新的觀點，成人學習的發展即是意識改變的過程。演教員藉由教育劇場的實踐，澄清與辯證自我的既成價值觀，進而促成自我價值觀的重構，即是一種意識改變的過程。

本研究社群的演教員實踐歷程，經過方案發展的尋找靈感、構思、轉化成劇本、即興排練，四個螺旋前進的階段，及教學現場的互動演出實作，演教員透過資料分享、對話辯證、戲劇策略等方法，以批判性的觀點，以省思自我角色的多元可能，並逐步重構自我的價值觀，在教育實踐中，同步進行自我轉化的學習。因此，借鏡 Mezirow 所提出轉化學習歷程的十個階段，對照本研究社群的工作階段與內涵，來說明演教員在教育劇場實踐中的自我轉化歷程，請參見表 1。

表1

Mezirow轉化學習歷程與演教員實踐歷程之對照表

Mezirow轉化學習歷程	演教員實踐歷程	本研究社群的工作階段
1. 經驗到一種失去方向的兩難困境。	教育劇場的議題為具有爭議性的議題，透過案例的研討，演教員覺察到自我的相似困境。	蒐集資料
2. 經歷自我檢視的歷程，從中感受到震驚、悲傷、恐懼、生氣、罪惡感或羞恥感。	在案例研討的過程中，深入探索議題困境的根源，從而發掘自我在相似困境中的渴望與感受。	
3. 對知識的、社會文化的、或心理的假設進行批判性評估。	在案例研討的過程中，深入探討問題行為背後的成因，包含社會文化、教育專業、人性情感等。	
4. 認知到個人的不滿和轉化的過程是可以與人共享的，而且其他人也可能曾經歷相同的感受。	透過團體討論與集體即興排練的方法，演教員們分享彼此的經驗與情感。	演出與互動
5. 探索新的角色、關係、和行動的選擇。	在即興排練或演出的歷程中，透過觀演的多種路徑，從「取得角色」走向「扮演角色」，創造性的探索角色的界限，尋求自我角色的多元可能，除了在劇場中嘗試新的角色，琢磨角色的行動，也逐步在現實生活中，革新自我的角色，採取行動。	演出與互動
6. 規劃行動的計畫。		
7. 學習執行計畫所需的知識和技巧。		
8. 盡力嘗試新的角色。		
9. 在新的角色和關係中建立能力和自信。		
10. 以新的觀點作為重建個人生活方式的技巧。	在方案實作之後，演教員透過檢討與反思，建構並內化自我的新觀點，徹底革新自我的角色，逐步邁進「創造角色」，以新的觀點作為重建個人生活方式的基礎。	後續追蹤評估與討論

資料來源：參酌Mezirow, J.(1991). *Transformative dimensions of adult learning* (pp. 168-169). San Francison: Jossey-Bass.

由於本研究施作時間的限制，僅能以《心事誰人知》教育劇場方案作為主要的探討案例，此外，每位成員於此方案實踐中，各有不同的工作執掌與角色分配，因此在蒐集研究資料的過程中，並不足以蒐集到所有成員的完整轉化歷程，尤其是著重於戲劇角色與現實生活角色的直接影響，故研究者從中選取一位較能詮釋完整轉化歷程的成員，以其訪談記錄作為主要的陳述軸線，對應Mezirow轉化學習歷程的十個階段，予以詮釋該成員參與演教員實踐歷程，穿越三個層次的故事，連結劇場與生活，進而創造並擴展自我的生活角色，推動自我的轉化。

一、取得角色：真實生活的故事

藉由案例的分析，成員們共同確立了《心事誰人知》劇中角色的特質與背景，如：小英媽媽在自家經營美髮院，工作非常辛苦，因為小英的成績表現不佳，讓她非常擔憂女兒的未來。在工作的初始階段，比較接近Moreno角色理論所言的「取得角色」，小英媽媽的這個角色是很典型的母親角色，忙於工作，又擔憂女兒課業，親子溝通遇到困境。這位飾演小英媽媽的成員，她在現實生活中也是一位家庭主婦。她談到小英媽媽這個戲劇角色與自己生活角色的關連：

最基本的，我也是一個媽媽，這樣生活的經驗與戲劇的劇情才可以相扣、相連結，我是一個媽媽，怎麼對待孩子的方式和感覺，才有辦法去揣摩出來。（成員訪談 20110628-1）

這位成員在角色揣摩的過程中，投注了自己在現實中同樣身為母親的經驗。她也談到如同小英媽媽與小英，她與自己的孩子也有親子溝通的問題：

我跟我老大相處比較有問題，我比較不懂得方法怎麼樣去跟她靠近一點，像以前她小時候是真的很可愛，小時候還可以親親她、摸摸她，現在我靠近她，有時後她考試考很好，回來跟我講：媽媽我今天哪一科考九十八考一百！我說：妳怎麼那麼厲害！我靠近她一點，她會退後嚇一跳！我說：妳怎麼了？媽媽要拍拍妳，要鼓勵妳。有時候我會想要偷親一下，她就會馬上很強的意識要閃掉，我就說：唉唷...怎麼會這樣子？（成員訪談 20110628-1）

這位成員在現實中，與小英媽媽有著相似的角色困境，她不瞭解自己孩子的行為與想法，與孩子的互動，又常常讓自己受傷、難過，而這位成員也談到，當初在選擇角色時，她覺得自己無法扮演小英，因為誠如她不瞭解自己的女兒一樣，她也不瞭解小英的內心想法，所以無法詮釋小英的這個角色，她談道：

小英那個角色，我覺得很像是我女兒沒錯，不過我很難進入到她內心裡面，所以如果由我來演，可能就沒有辦法把她心裡的需求表現出來。

（成員訪談 20110628-1）

這位成員在現實中的母親角色與小英媽媽這個戲劇角色，有著相似的親子溝通困境，當這位成員剛開始在揣摩小英媽媽角色的時候，她將自己對於孩子的不解與難過，投注到小英媽媽的這個角色之中，所以基本上是一種經驗與情感的直接移植，而其現實角色與戲劇角色一樣有「角色固著」的情況，也就是不理解自己的女兒，小英媽媽也不理解小英，兩者面對困境皆莫可奈何，如同這位成員所言：「其實我演這個角色，以前的我就像這個樣子，真的是找不到方法，又要求孩子很高。」（成員訪談 20110628-1）她在母親角色的發展受到了限制，而無法有創造性的改變，如同劇中面臨困境的小英媽媽角色，當成員透過戲劇文本，經驗或覺察到現實生活中一種失去方向的兩難困境時，她隨即步入了轉化學習的第一個階段。當她開啓自我檢視的歷程，並回想與女兒相處的不睦，所感受到的悲傷與不悅，隨即進入轉化學習的第二個階段。

二、扮演角色：虛構戲劇與演出現場的故事

在即興排練與實作互動演出的階段，這個時期帶領者開始運用多種戲劇策略，引導成員進行角色的即興排練，讓人物角色更加的立體化。在實作現場，演教員與學生直接的互動，學生一起幫忙角色解決困境，給予角色建議，或是在論壇劇場中，採取直接的行動。因此，在這個階段就比較接近於Moreno角色理論所言的「扮演角色」，這位成員透過戲劇扮演，以及與他者的互動，探索戲劇情境中小英媽媽角色的界限，同時也開展了自己生活中母親角色的多元可能。

這位成員談及詮釋小英媽媽的經驗，運用了現實生活中，對於女兒的諸多心情：

就像容老師講的恨鐵不成鋼，我確實覺得我女兒能力很強，她很精明，只是說她比較讓我可惜的是，她沒有把她自己份內該做的，她的課業

應該是可以全心投入，可是她分了至少有一半以上的心情去做她想要做的事情，可是她想要做的那些事情，我認為來講不是她這個年紀很需要的事情，比如說她會去買一些日本雜誌，然後就很認真的專研服飾和打扮，就看這些，然後如果她自己有機會去買衣服，她就買類似那種衣服，買回來我就覺得這個好成熟，這個是大學生在穿的，妳現在才國中生，而且小六以前就在買，那麼成熟，像媽媽在妳這種年紀從來沒有穿過這種衣服，然後我先生就笑我說：妳以前不敢做的事情，妳女兒現在都幫你做了！（成員訪談 20110628-1）

與劇中的情節相似，這位成員非常不認同女兒的穿著打扮，她認為這會讓女兒疏忽了學業，如同小英媽媽非常不認同女兒對於繪畫的興趣，她同樣也認為這會讓女兒疏忽了學業，所以這位成員詮釋小英媽媽角色時，自我投射是非常高的。她談到在排練的時候，與擔任小英角色的演教員對戲，「就是真的把那種我對我女兒的心態表達出來，就把她當作是我在跟我女兒講話。」（成員訪談 20110628-1）後來她甚至在實作的演出，因過分投入情緒，而不禁流下眼淚，她回憶道：

我兒子有一個同學跟他講，別班的，他說我看到你媽媽演戲哦！妳媽媽演那個小英的媽媽都快哭出來了！就形容給我兒子聽。我兒子回來跟我講：媽媽妳怎麼演那麼激動啦！我說：確實啊！我覺得我不由自主眼淚都掉出來，可能我又是屬於比較感性的吧！（成員訪談 20110628-1）

從上述的訪談中可以發現，劇本與這位成員的生活有非常大的連結，而引發其強烈情感的角色，即是她所飾演的小英媽媽角色，因此，戲劇角色與現實角色相扣在一起，當戲劇角色受到創造性的發展，這位成員的現實角色也可能隨之受到影響。若從Moreno的角色理論來檢視這個戲劇情境，對這位成員而言，小英媽媽這個角色就是主角，她連結了這位成員生活中的困境，而小英則是輔角，這位成員進入戲劇情境，透過扮演小英媽媽，與小英互動，重新省思自我與女兒相處的方式。

另一方面，因為《心事誰知人》是一個虛構的劇本，所以虛構與真實之間的距離，即小英媽媽這個角色與這位成員的距離，也提供給這位成員一個批判與思考的空間。誠如Moreno角色理論中的「鏡照」技巧，成員透過觀看小英媽

媽與小英的戲劇，省思自己與女兒的互動經驗，是否有所異同？進而跳脫當局者迷的困境，更客觀的覺察自己與女兒的互動。這位成員談到劇本與自己生活狀況的差異，她說：

不太一樣，像這個劇中是演，媽媽對小英要求很高，可是媽媽本身工作忙，可是她沒有很有方法去帶小孩，小孩就不能體諒父母親的心情。那我小孩表面給我看到的，她不是很能夠完全體諒我們大人的辛苦，可是她懂、她瞭解，只是說我女兒是那種比較不擅表達情感，對我們父母親比較不會很輕易的流露出她喜、怒、哀、樂……我是覺得跟她之間的距離，好像越來越遙遠。可能我跟她講的話，每天都大同小異，就是固定那一些話嘛！（成員訪談 20110628-1）

藉由案例的研討，即興排練的討論，這位成員開始對知識的、社會文化的、或心理的假設進行批判性評估，並且透過社群成員的經驗分享與討論，讓她認知到個人的不滿和轉化的過程是可以與人共享的，而且其他人也可能曾經歷相同的感受，因此就邁進轉化學習的第四個階段。

雖然劇中情節與這位成員的實際生活有所差異，但是透過戲劇角色的扮演，讓這位成員重新去思考，自己與女兒相處的問題癥結。這位成員談及在演出的過程中，因為對於角色的認同感太高了，常常讓她過度沉浸於角色之中，而忽略了演員的工作，她說：

第一場演完戲的時候，容老師有跟我說，妳演小英的媽媽在講台詞的時候，不要一直低頭，實際上，我自己都沒有感覺到我自己有這種動作，無意識，我本身在那種情境，就會讓我感覺很悲傷，是很抑鬱、鬱卒，不自覺就會有那樣的動作出來，我自己不知道。……我回去就自己照著鏡子，就把台詞背一次，看鏡中的反映怎麼樣？（成員訪談 20110628-1）

在詮釋的過程中，雖然情感的投入是很重要的，但是如果過度沉浸於自我的情感之中，也可能會疏忽了演員的工作，所以透過屢次的排練與修正，可能有助於拉開自我與戲劇角色的距離，如此，演教員與戲劇角色的關係，才能同時並存認同與疏離的關係，經過演教員的尋找靈感、構思、即興排練的工作歷程，探究戲劇角色行為背後的原因，以及開展戲劇角色的可能性，進而鬆動演教員的生活角色。

到了教育劇場實作的階段，演教員直接面對學生進行互動，可謂是雙方思想的交鋒，這位成員憶及進行坐針氈活動：

有一個學生問我：為什麼我不能好好的對待我女兒？要用打，修理她。我就跟他講：其實我也很想溫柔對待我女兒啊！只是我講的話，她幾乎聽不到八句，我說如果你是我小孩，我是你媽媽，我會覺得你很懂事，你會體諒父母親的心。（成員訪談 20110628-1）

在與學生互動的過程中，這位成員從中瞭解學生的想法，也可能藉此更同理自己女兒的心理處境。這位成員談到，經過教育劇場實作中的互動與討論，所獲得的想法：

我知道我應該要怎麼作，比較能夠進到她的內心世界去了。我覺得是透過會後討論，還有那些孩子給我們的回饋反應，讓我覺得因為妳在家就只有看到你女兒的一種反應，那麼在學校你看到那麼多孩子不同的反應，然後他們可能有一些意見，我就會覺得他們的意思，不是我們大人想的那個意思，他有其他的意見和作法，他有他的意義在，他為什麼這樣做一定有他的想法和做法，可是我們都是比較傳統式的說你就是應該怎麼樣，不應該怎麼樣，就把他們設限，他們的想法只有兩面，其實小孩子是多方面思考的。（成員訪談 20110628-1）

雖然戲劇角色與現實角色的困境並不一定即刻獲得解決，但是在與學生互動的過程中，這位成員更深入的瞭解親子問題的可能根源。因此，在即興排練與實作互動的過程中，她探索了新的角色、關係，以及行動的選擇，隨即步入轉化學習的第五階段。

三、創造角色：穿越三層故事的回歸與開展

在歷經了現實生活故事、虛構戲劇故事與演出現場的故事之後，本研究社群的演教員透過觀演戲劇角色，一方面注入自己的情感經驗，一方面形成批判的觀點，從中開展角色的各種可能性，同時也影響了現實角色的扮演，為現實角色帶來創造性的轉變，所以這個階段即如同Moreno角色理論中的「創造角色」。這位成員談及參加教育劇場團隊的收穫：

我覺得我漸漸可以接受不同的媽媽，她們那種對孩子看事情的角度比

較寬廣，不像我們都很狹隘，都很傳統，像某成員她對孩子的教育就是很開放，我想說同樣當媽媽，人家也是當的那麼快樂，為什麼我當的那麼辛苦？一定有方法，他們對孩子的要求已經有達到一個共識，不像我們可能常常就是找不到方法，然後孩子又聽不進去，求好心切當然就會有情緒反應……可能就是對孩子講話大小聲啊！孩子可能會覺得，媽媽怎麼會那麼兇？這個年紀是叛逆期，你對她一兇，她就不理妳啊！那就造成很多親子問題。（成員訪談 20110628-1）

走過教育劇場的工作歷程，成員們彼此分享自己的想法與價值觀，在潛移默化中，促成了人際的學習，如同這位成員所言，看待事情的角度會變得比較多元，而透過議題的研討，以及與學生的實作互動，也讓這位成員深刻地同理自己孩子的心理處境，從中思索更好的親子溝通方法，因此，這位成員的母親角色獲得創造性的轉化，無形中擴展了母親角色的範圍。除了對於母親角色的影響，這位成員也談到個人價值觀的轉變：

我覺得我慢慢在調整看待事情的價值觀，我以前都是很傳統的，是非分明，有時候對看待事情都會蠻固執的，現在因為多出來，多接觸，聽聽大家不同想法，覺得其實自己比較類似井底之蛙，都一直在自己的世界裡面，然後多出來，多接觸，你會覺得其實別人的想法讓你成長不少。……確實有時候我覺得我的孩子比我有智慧，她會覺得說：媽媽，外婆對妳的那一套，不一定適用在我身上。……那我透過她點醒我，我想我也應該與她同步成長，否則我跟不上她的腳步，我也覺得如果以後她講什麼，我都聽不懂，那就糟糕了，那我們的距離就會越來越遠。那現在已經很遙遠了，我就會盡量想，哎唷~要快點追上她！會想用什麼辦法去彌補？（成員訪談 20110628-1）

這位成員將參與演教員實踐的學習經驗，直接運用至生活當中，並嘗試規畫可能的行動，例如：思索該怎麼作才能促進親子的溝通呢？透過參與教育劇場的培育課程，也從中學習親子溝通的方法和技巧，並努力嘗試新的方法、新的角色，以新的觀點重建個人生活方式，朝向學習轉化的第十階段邁進。

誠如Moreno所言「角色並不是出於自我，但自我或許從角色中湧現。（Moreno, 1953: 76）」透過角色的轉化，角色範圍的擴展，自我的價值觀也隨之擴展。在本研究社群的工作歷程中，除了藉由帶領者排練策略的引導，演教

員也必須積極主動的去感知戲劇角色與自我生活的關聯，並透過資料的蒐集與探究，以及即興情境的排練，形成批判性的觀點來解析戲劇角色的困境。

然而，若當演教員的主動性不足時，在整個工作歷程中，可能就只是旁觀他者的故事，旁聽他者的價值觀，如此戲劇角色與生活角色可能完全連扣不上，參與教育劇場的工作，對於自我的生活或價值觀的影響，可能相對就極其有限，或是走向價值觀分歧的狀態。在教育劇場的工作場域中，秉持著開放的價值觀，但在平常現實生活中，又回到單一、保守的價值觀。不過研究者認為，若本研究社群的成員持續參與教育劇場的實踐工作，參與即是一種主動性的展現，因此在演教員的工作中，將多少受到教育劇場多元哲思潛移默化的影響，雖然未必能一蹴可幾，但應能逐步朝向創造角色與價值整合的目標前進。

肆、總結：成爲自我人生腳本的主角

一、結論：教育劇場擴展生活腳本

教育劇場是現實與虛擬並肩工作的開放舞臺，藉由對於生活議題的澄清，角色的扮演與觀看，汲取各種生活經驗，注入戲劇情境中，進行編排、調度與試驗，預演生活的腳本。個體於其中，探索角色的多元可能，進而以戲劇角色牽動生活角色的革新，擴展生活腳本。

(一) 角色扮演促進演教員的自我理解與開展

本研究社群採用集體即興排練的方式，創作教育劇場的演出文本。在這樣的創作空間中，有如開放的論壇劇場，每位成員皆可自由表述自己的意見，投注自己的生活經驗與渴望，透過角色扮演的觀演路徑，促進真實與想像的相互擾動，宛如生活的預演，並運用群體的力量，集思廣益，催化自我角色的轉化。

演教員在教育劇場的角色扮演歷程，除了「扮演」之外，更重要的是「觀看」。「扮演」促進演教員對於戲劇角色的認同與同理，透過角色交換的方法，演教員進入他者的生活腳本，深入感知他者的內心情感與思維脈絡。「觀看」則促成演教員對於戲劇角色的疏離與批判，進而釐清他者意義觀點的形塑成因。這種觀看的方式也就是「鏡照」的方法，讓演教員更客觀地去檢視整個觀演的歷程，反思在現實生活中，自我與他者的互動。演教員社群的帶領者也是促成演教員反思的重要推手，他必須在排練過程中，適時地運用各種戲劇策略，如：

多重獨白、角色交換、坐針氈、定格塑像、思路追蹤等，深化演教員在角色扮演歷程中情感的認同與意識的批判，如此才能促成戲劇與生活的扣連，所以當戲劇角色獲得開展時，將同時牽動生活角色的開展。

演教員以第一層現實生活中的故事，作為扮演的素材，以自我角色作為源頭，汲取情感注入戲劇角色，推動戲劇角色的擴延與深層的發展，創作第二層虛擬的戲劇故事，最後，藉由與他者的互動，如：團隊同儕、參與教育劇場的學生，或是自己的親友，在對話與行動中，開展第三層互動建構的故事，重新省思角色扮演的歷程。如此透過積極參與三層故事的運作，穿越三層故事，再回歸至第一層，促成自我角色的理解，擴展自我角色的範圍。

教育劇場的工作歷程，即是演教員自發性的訓練與開展。雖然每位演教員價值觀的開放程度各有所異，對於戲劇創作方法的掌握度也不盡相同，但是在工作的歷程中，演教員就是彼此的替身。藉由集體即興排練，相互發掘自我的不足與限制，並善用團體的智慧，促進人格的自由表達，活化對於文化與社會的刻板印象，即是轉化扭曲的意義觀點，在每一個當下充分地反應與創造，逐步朝向自發性的演員邁進，從取得角色、扮演角色，走向創造角色。

（二）身份的轉換澄清演教員的自我價值觀

演教員如同常人，各種不同的社會性角色集於一身，如：母親、姊姊、女兒、妻子、醫生、教育者、學習者、扮演者等，但是在演教員的實踐歷程中，卻特別強化了「扮演者」與「教育者」的角色，也就是演教員的「演員」與「教員」，而教育劇場多元的哲思，更是賦予這兩個身份的開放特質，在身份轉換與流動之間，創造出一個對於批判既成現實的多元迴旋空間。

演教員在詮釋戲劇人物的過程中，不論是從自我生活或案例事件中，所汲取的情感與經驗，皆是來自既成事實的元素，只是透過戲劇扮演，將這些既成事實具體的呈現出來，然而演教員的「教員」工作，並不只是將這些具有爭議性的既成事實收集起來，直接餵給觀眾，而須針對這些既成事實，加以辯證，探討為何會有爭議性？爭議性背後是否潛藏了多元的既成事實？這些既成事實是來自何種意義觀點所形塑而成？所以在探討爭議性議題的歷程中，演教員自我的意義觀點將與他者的意義觀點相互擾動，如：演教員的同儕、案例事件的人物、參與教育劇場的觀眾，演教員藉由尋找靈感、構思、轉化成劇本、排練演出的螺旋循環歷程，擴大探索爭議性議題的成因，如：個人、文化情境、社

會意識等，深入探討人物思維脈絡的意義基模與意義觀點，對於既成現實進行批判，在反覆探索與辯證中，鬆動自我的既成現實，澄清自我的價值觀，經歷了一場價值重構的旅程。

從教育劇場穿越虛實的工作情境，回到現實的脈絡情境中，雖然有些演教員離開教育劇場的「演教員」身份，回到自我其他的身份時，還是無法力行教育劇場的開放理念，如：在「演教員」的時候，耐心引導學生學習，但回到母親身份，卻對自己的孩子權威式的教導，而呈現一種分裂的價值觀。因為每個人在不同的生活情境中，即可能有不同的角色立場，當然回應情境的方式也可能不盡相同。然而每個人生活中的這些角色卻有成群一致的企圖（Moreno，1946/1980），所以藉由教育劇場的工作歷程，促進演教員覺察自我扭曲的意義觀點，分裂即是批判意識的起點，是價值重構的必經之路，而分裂也是為了促成未來自我的轉化與整合。

二、建議：推動參與教育劇場的轉化經驗

教育劇場打破了「演員」與「觀眾」單向傳遞的關係，同時也打破了「教學者」與「學習者」單向傳授的關係。若以人生如戲的觀點來看，教育劇场的理念即是促成個體從一位旁觀他者人生流水劇的「觀眾」，轉化為主動開展自我人生腳本的「觀演者」，故若要促成劇場、教育與生活的同步轉動，就必須從推動參與教育劇場的轉化經驗著手。

（一）引導者催化演教員的轉化因子

不論是在教育劇場方案的發展階段，或是方案的實作現場，引導者（帶領者）都是非常重要的角色，他可以適時的介入個體與戲劇角色之間，形成一個三角的動力關係，一方面促進個體與戲劇角色的連結，一方面維持個體與角色的距離。

連結是為了強化個體對於角色的同理，觸發個體與戲劇角色之間的普遍性共鳴，有時也可能因此引發個體的情緒宣洩，將有助於個體對於角色的扮演，故引導者在進入即興排練之前，可以先運用不同的戲劇策略，協助演教員們進行情緒或肢體的暖身，並引導其感知自我生活與戲劇情境的連結，拉近生活與戲劇的距離，讓演教員們可以更自在地進入戲劇情境。

維持距離即是付諸於「鏡照」的技巧，引導者必須適時的中斷戲劇情境，讓個體離開戲劇情境，以第三者的觀點，重新省思整個戲劇的歷程，這種鏡照的方法，並不只侷限於戲劇的情境，在教育劇場工作的歷程中，任何一個情境都可以運用「鏡照」的技巧重新檢視，即是「後設」的思維，促成個體的批判意識。因此，引導者可以在工作歷程中，針對每個階段的回顧與檢討，以「鏡照」作為思維的路徑，並善用人際學習的力量，促進演教員之間的觀念交流，同時也深化演教員對於自我的瞭解，以批判的意識，覺察自我觀點與教育劇場多元觀點的分歧，且透過自我經驗的分享，與團隊成員的集思廣益，試圖找出可能的解決辦法，朝向價值的整合前進，如此將有助於演教員的思行合一。

（二）演教員對於三層故事的積極運作

演教員社群的實踐有賴於三層故事的運作，才能有效的連結劇場與生活，促成轉化的可能，以下試從三個層次的運作建議，來談推動積極經驗的可能策略。

1. 第一層故事：找出偏見與感受

由於演教員在實作中，必須承載故事議題，與目標觀眾進行對話互動，引導辯證與建構，故演教員必須對於議題，有深度的咀嚼、反芻、再消化等循環的辯證歷程，才能對於議題有深刻且多元的瞭解。因此，在資料蒐集的過程中，演教員除了透過尋找案例，發現社會普遍性的偏見，也須努力挖掘自我對於議題的偏見，如：網路是毒蛇猛獸，透過議題的研討與分析，才能逐漸覺察自我觀點形成的謬誤，但是也有可能是幾乎無法被鬆動、根深蒂固的觀念，不過越是穩固的觀念，其背後一定有其強烈的情感予以支持，如：過度擔憂孩子使用網路，被網友拐騙。這些演教員的偏見與情感，都可能成為後續的創作材料，而演教員也必須清楚地覺察到這些自我的限制，並在工作歷程中，嘗試突破或鬆動這些限制。

2. 第二層故事：將偏見與感受轉化為戲劇文本

在第二層戲劇故事的創作中，演教員可以將從第一層故事中，所汲取的偏見與情感，置入集體的即興創作，透過真實強烈情感的注入，將可以豐富戲劇角色的情感層次。但另一方面，雖然教育劇場主要探討爭議性的議題，所呈現出來的戲劇故事與人物，常常帶有負面性的色彩，然而為避免學生在觀戲過程

中，落入模仿負面戲劇行為的危機，教育劇場的戲劇文本仍須展現一定程度的多元性，所以當演教員將偏見置入文本之中，也必須同時去尋找其他不同的觀點，把這些多元的觀點安置於比較次要的角色身上，這樣的安排不僅呈現了現實生活的多元性，同時也賦予學生教育的希望。

演教員在排練的初期，可以嘗試以多人輪飾一角的方式，開展角色的多元性，演教員在即興的過程中，不但須努力投注自我的經驗與想法，同時，也必須留意其他成員的經驗與觀點，如此不僅呈現角色的多元性，同時，自我的觀點也可能會受到他者觀點的影響，而有嶄新再創的機會。在排練中後期，演教員確定了自我扮演的戲劇角色之後，可以透過角色自傳的撰寫，充足角色的內涵，也可運用坐針氈的方法，不僅是針對實作現場的互動策略，作預先的練習準備，在過程中，演教員的自我觀點、人物角色的觀點，以及教員的教學目標觀點，將在對話辯證中，互相拉鋸與碰撞，演教員必須極其敏銳地覺察整個歷程，也可以透過坐針氈的對應者，或其他旁觀的成員，給予觀察與建議，例如：某些時刻是不是演教員的自我觀點，壓過教員的觀點？演員情感表達是否過度，導致教員的引導任務不彰？而這個歷程將有助於演教員自我觀點的調整與整合，並透過反覆練習，提升演教員互動技巧的熟稔，以及強化演教員對於教學目標的掌握能力。

3. 第三層故事：雙方思維的邂逅

雖然演教員無法預期互動現場會發生任何事，不過這也是教育劇場創造性與自發性的所在，每一次的實作都是嶄新的創作。演教員必須把握每個當下，降低焦慮性，朝自發性前進，在情境中充分的反應，自發性將開創嶄新的情境與機制（Moreno, 1946/1980）。演教員在面對互動現場的所有狀況，都可以視為運作意義的嶄新時刻，例如：在《心事誰人知》的第三場演出，有位學生進入戲劇情境要採取行動時，被飾演小英媽媽演教員的憤怒情緒嚇到，僵在原地，不論這位演教員怎麼刺激他，他就是完全無法作出任何反應，整個學習情境陷入僵局，但在這個時刻，主持人的工作就非常重要，主持人雖然不一定有能力解決這個僵局，但可以賦予這個僵局，學習的意義。她也許可以說：「面對情緒激動的媽媽，可能會像這位同學一樣，一時間話都說不出來了，有沒有其他的同學可以幫忙他，解決這個困難？」因此，這個僵局其實也就是學生平常生活中常常會遇到的僵局，只是在實作現場突然再現了，主持人可以藉此機會，引導學生去討論，延續學生解決困境的渴望，如此僵局不再只是僵局，它可能開

展出更豐富的學習議題。

在互動的學習歷程中，學生可能會出現各種情況，而使教學目標的推進受到干擾。學生的回應大致有三種顯著的情況，第一種是投老師所好的小大人，這種學生過度理性，他可能一直在試探什麼才是演教員所要的標準答案，但其實教育劇場的教學內容根本沒有所謂的標準答案，所以遇到這種學生，演教員可以試著從情感的難處，引導學生思索觀念的可行性；第二種則是情感過度豐富的學生，可能是太過入戲，對於角色的認同太過強烈，甚至在學習現場就引發情緒宣洩，如：坐針氈的時候，淚流滿面，此時演教員可以先同理學生的情感，然後再引導學生幫忙角色處理困境，理性的思維；第三種則是過度嬉鬧的學生，或是太過興奮，希望以戲劇表演，取悅觀眾，面對這類學生，演教員可以直接點出解決方法的謬誤，例如：某角色突然大轉變，將學生拉回理性的思考。

教育劇场的角色人物往往承載了各種不同的爭議與困境，所以必然是無法輕易地被解決，也正是如此，才有學生討論與辯證的學習機會，學習就發生在這些互動的歷程當中。而演教員面對現場即時的互動與挑戰，也是磨練自發性的大好機會，與學生思維交鋒的同時，演教員也正在構築、修正、創造自我的意義觀點，在持續變動中開展新的創造與轉化。

「它抓得住我！」是一句耳熟能詳的廣告經典台詞，用以傳達底片的品質之好，竟然抓得住快速穿梭於各種角色的戲精李立群，然而教育劇場的意涵正好與之相反。藉由取得角色、扮演角色，努力開展自我的角色範圍，覺察到底是什麼抓住了我？阻礙了自我角色發展的限制，進而創造角色，豐富個體的角色型錄。當個體主動去感知自我的生活問題，即意謂著個體肩負起，扮演自我人生腳本「主角」的責任，而不是旁觀人生流水劇，受人支配的「配角」，所以當個體主動肩負起「主角」的任務，其轉化的歷程也就於焉展開。誠如Paulo Friere不斷提起的一句話：「你無須追隨我，而是要再創造我」（引自Torres，1998：141-142）個體轉化的旅程即是創造的旅程，在嘗試扮演各種角色的轉變（becoming）中，追尋自我的存在（being），我演，故我在。在創造的歷程中，探索自我、開展自發性，從他人手中，拿回我的人生腳本，我是我人生腳本的主角，所以我的人生就由我主宰。

參考文獻

- 藍劍虹 (1999)。《現代戲劇的追尋：新演員還是新觀眾？—布雷希特、莫雷諾比較研究》。臺北：唐山。
- Blatner, A. (2000). *Foundations of psychodrama: History, theory, and practice*. New York: Springer.
- Jackson, T. (1993a). Introduction. In T. Jackson (Ed.) , *Learning through theatre: New perspective on theatre in education* (pp. 1-12). London: Routledge.
- Jackson, T. (1993b). Education or theatre? The development of TIE in Britain. In T. Jackson (Ed.), *Learning through theatre: New perspective on theatre in education* (pp. 17-38). London: Routledge.
- Kellermann, P. F. (1992). *Focus on psychodrama: The therapeutic aspects of psychodrama*. London: Jessica Kingsley.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moreno, J.L. (1946/1980). *Psychodrama* (6th ed., Vol. 1). New York: Beacon House.
- Moreno, J.L. (1953). *Who shall survive? : Foundations of sociometry, group psychotherapy and sociodrama*. New York: Beacon House.
- O'Toole, J. (1976). *Theatre in Education: New objectives for theatre-new techniques in education*. London: Hodder and Stoughton.
- Torres, C. (1998). *Education, Power, and Personal Biography*. New York: Routledge.
- Wilkins, P. (1999). *Psychodrama*. London: Sage.
- Williams, C. (1993). The theatre in education actor. In T. Jackson (Ed.), *Learning through theatre: New perspective on theatre in education* (pp. 91-107). London: Routledge.

教習劇場《一八九五 開城門》之 潛在性／遊戲空間探討

章琍吟

台灣非營利事業經營管理協會專案經理

蔡奇璋

東海大學外國語文學系助理教授

摘 要

教習劇場是一種強調消弭舞台與觀眾席、演員與觀眾間四面牆的劇場形式。在演出當中，觀眾有權進入舞台與角色互動，表達自我想法，化身為可觀可演的「觀-演者」，更成為演出的一部份。然而，隨著舞台空間與觀眾被動觀戲角色的改變，也讓該空間建構出一種，有如 Augusto Boal 所提「Metaxis」（潛在性空間）之狀態。而在此一空間裡，戲劇角色與觀眾可以進行各項議題的討論與辯證。本文即欲以許瑞芳教習劇場作品《一八九五 開城門》為本，討論如何透過劇場元素與戲劇策略的使用，協助觀眾進入這個潛在性的想像空間，並探究此一潛在性遊戲空間所能提供觀眾之助益。

關鍵字：教習劇場、觀-演者、遊戲、戲劇策略、潛在性空間

Exploring Metaxis through Theatre-in-Education: A Case Study on *City Gate Opening, 1895*

Li-yin Chang

Project Manager of NPO Management Association of Taiwan

Chi-chang Tsai

Assistant Professor, Department of Foreign Languages and
Literature, Tunghai University

Abstract

Theatre in Education (TIE), a unique format of the theatre, breaks the boundaries between stage/auditorium and actor/audience. In TIE, the audience is empowered to interact with the actors as the so-called spect-actor, and encouraged to express their viewpoints on the issue presented through role-play. Within such context, the interaction takes place in the state of Metaxis, a term coined by Augusto Boal which means the potential space constructed by the change of the stage and the passive role of the audience.

This thesis takes Rey-fang Hsu's *City Gate Opening, 1895* as the main context, discussing how the operation of dramatic elements and conventions helps the audience get into the state of Metaxis, as well as exploring the benefit generated by Metaxis for the audience.

Keywords: theatre in education (TIE), spect-actors, play, dramatic conventions, metaxis

壹、緒論

起源於 1960 年英國的教習劇場，強調以「劇場媒介來製造學習機會」(蔡奇璋、許瑞芳，2001：2)。主要將課程內容或議題作為編劇中心，藉由劇場形式的表現手法，進行相關議題教育的活動。其演出形式，不是傳統中單向傳播、觀賞式的劇場演出，乃透過具有演員與教員特質的「演教員」(actor-teacher)，發揮類似老師誘導學生學習的功能，帶領觀眾面對戲劇情境中所提出的問題進行思考。而在戲劇演出進行中，設有「引導者」(facilitator)一角，運用特定的戲劇策略，如提問、分組討論、坐針氈等，負責引領觀眾自由穿梭於現實與情境空間，甚至邀請觀眾透過「假裝」(as if)形式，扮演成劇中某角色，進入舞台參與演出。

教習劇場之主要目的，並不是教導觀眾如何去欣賞戲劇或學習劇場的專業知識，而是讓觀眾透過對劇場的經驗，進行對某項議題或概念的思考與學習。因此，在教習劇場的演出過程中，有意安排一些參與機制，使觀眾進入舞台空間；觀眾的進入，意味著舞台與觀眾席二分形式空間被打破，舞台上已不復單純由演員構成的舞台空間，而另有存在著既是觀眾又是演員，這樣二重身份的「觀-演者」(spect-actor)¹角色進出此空間。觀眾時而進入角色，協助解決劇中人物的困境，時而又跳出情境，回復觀眾身分，進行思考與自我對話。觀眾在這段進出過程裡，一種似真似假的想像空間(情境)便油然而生，彷彿存於一個介於現實空間與虛構情境之間。

這一種真假難分的雙重性空間，Augusto Boal 稱之為「Metaxis」(潛在性／遊戲空間)(藍劍虹，2002：445)，於此空間，真實和虛假的成份融和為難以區分狀態，然透過演員與觀眾的對話與行動詮釋，能夠再次為此空間的某事物創造一個新的詮釋。據此，本文意欲討論教習劇場如何透過劇場元素、遊戲與戲劇策略的運用，協助觀眾相信故事的內蘊，暫且放棄對現實的信賴感，進入一個栩栩如生、呈現生命困境的虛構世界，並檢視此一潛在性遊戲空間所能提供給觀眾的助益。為達此目的，本文以許瑞芳之教習劇場作品《一八九五 開城門》為例。該作品為 2009 年，許瑞芳任教臺南大學戲劇創作與應用學系與國立臺灣歷史博物館，所合作推出的四齣博物館劇場製作之一，於臺南市忠義國民小學武德殿演出，其目標觀眾為國小五、六年級生。

本文採個案研究法，分析相關文本、影像、照片²、問卷等資料，同時搭配

深度訪談收集和了解專家個人操作經驗與想法、意見。下表 1 為各類資料之編碼整理：

表 1
資料之編碼

蒐集資料類型	編碼順序	編號	說明
訪談記錄	類別、日期	訪 1000809	該資料為與受訪者之對話紀錄，於 100 年 8 月 9 日。
演出錄影	類別、日期、場次	S1 演 981009-1	該資料為演出錄影，演員與觀眾（學生）互動對話之紀錄。「S」為學生代號，「1」學生編號，於 98 年 8 月 9 日。
觀眾問卷	類別、日期、場次	S2 問 980604-1	該資料為觀眾問卷彙整。「S」為學生代號，「2」學生編號，「-1」場次，於 98 年 6 月 4 日第一場。
後續學習單回饋	類別、日期、場次	S3 學 981009-1	該資料為後續學習單彙整。「S」為學生代號，「3」學生編號，「-1」場次，於 98 年 10 月 9 日第一場。

貳、教習劇場與遊戲

強調戲劇演出、教育目標、觀眾參與三大元素的教習劇場，其製作流程不同於一般劇團只做演出活動，而是包含前置作業、演出、工作坊活動、後續追蹤等一系列活動。其中在正式演出部分，觀眾在觀戲過程裡，經由引導者、演教員的引導下，透過一些遊戲、策略的運用進入舞台，與情境中人物進行對話。目的在於透過遊戲與策略的引介，催化觀眾「入戲」情境，引發在情節、議題

或角色層面的興趣，而能投入參與各項討論活動，亦如 Bertolt Brecht 所提疏離式劇場所提概念，是先讓觀眾能先入戲認同，而後才能隨之以理性評斷（藍劍虹，2002）。因為，唯有觀眾入戲才能傾聽、回應有關情節種種，透過在情境中所經歷的思辨、抉擇與體悟，開啓他們別於以往的批判思維與視野觀。由此可知：在教習劇場裡，觀眾透過假裝的扮演，進入舞台與劇中角色互動之時，其心理、感知層面對於所處的空間與角色身份，會產生一股虛實（真假）難辨之感受，不知自己是身在現實情境，抑或故事情境中的空間狀態，這份真假難辨之感，英國戲劇教育學者 Anthony Jackson 曾指出，這是一種虛實相間的「雙重性」，這股雙重性對參與觀眾而言，就如：「我們就在這裡，坐在這特別的房間裡，但又同時親臨劇中所描繪的時空」（引自許瑞芳，2011：268）。而我們在 Boal 論壇劇場（forum theatre）的操作中，也看到類似的概念。

在論壇劇場裡，觀眾成爲一名主動的觀-演者，上台演繹他認爲可行的解決辦法，而劇中扮演壓迫者角色者，也會試圖阻止他。在此模式中，觀眾需不斷找尋其他新的方法，試著改變角色對事件的價值觀。經由觀-演者的介入，劇本已離開原形結構，舞台上所呈現的「已不是正式的『演出』，而是『排演』」（藍劍虹，2002：436）。於此排演狀態內，除非觀眾所提出的方法有效，否則他們被壓迫的情況將無法獲得紓解。演員與觀-演者是處在一個「有著實質對抗關係的虛擬情境之中」（藍劍虹，2002：436）此一虛擬情境是介於演員與觀-演者之間的一個中介、過渡狀態，Boal 給了這樣的狀態空間稱之「Metaxis」：

完全且同時屬於兩個不同而自主的世界的狀態。現實的意象世界和意象的現實世界。劇場教育的根本就是掌握兩個世界的能力。（Boal，1995：43）

而藍劍虹進一步表示「Metaxis」亦即是「遊戲空間」，或如 Donald W. Winnicott 稱之「潛在空間」（potential space）：

在「Metaxis」中，被視爲不可改變的迫害行爲被置放入虛構的遊戲、演出（playing）的空間，將現實事件由被經驗物置換成正在構成發展的事件，因而能藉由不同觀眾的介入使事件發展的必然性瓦解掉，而暴露出其它的潛在可能性。（2002：446）

循此，在 Boal 論壇劇場的操作中，觀眾成爲一名觀-演者，介入舞台向握有強權的困境製造者（即壓迫者）提出批評或建議，並試圖扭轉結局。在觀眾上

台與劇中角色對話同時，便會引發遊戲空間的萌生。換言之，「Metaxis」形容虛／實空間同時隸屬於同一空間裡；由此觀之，Jackson 所言「雙重性」與 Boal 所提「Metaxis」概念其實是相似的。是故，我們可說教習劇場的演出進行中，觀眾進入舞台之時，便是身處此一潛在性遊戲空間裡。

另外，我們觀察到：在論壇劇場與教習劇場裡，觀眾都是透過取代或扮演角色的方式，進入舞台空間。這些策略或遊戲本身，皆蘊含著「假裝意識」與「想像轉換能力行爲」，關於此一「假裝」的使用，我們從遊戲觀點來看 Johan Huizinga 如何闡述：

遊戲第一個特徵：它是自主的（free），實際上是自由的（freedom）。第二個特徵與此密切相關，即遊戲不是平常的或真實的生活。毋寧說它走出真實生活而進入一個暫時的別具一格的活動領域，每個小孩都明白地知道他「只是在假裝」或說這「只是玩玩」。遊戲的發生地點和時間都有別於「平常」生活，這是遊戲的第三個主要特徵：它的隔離性，它的有限性，它在特定範圍的時空中「演出」，它包含它自身的過程和意味。（舒燁等多人譯，1996：9-11）

就 Huizinga 觀點，遊戲是可在任何時間、地點進行或暫停，且在一種非日常性狀態下進行。這裡的非日常性，指的是遊戲者以假裝方式進行遊戲。「假裝」這種裝扮遊戲，展露著遊戲「非同尋常」的本性，它可使人透過「扮演」（play）來成爲其他角色，將人帶入另一個「超脫之域」（舒燁等多人譯，1996）。是故，遊戲者慣常運用假裝、扮演方式進行遊戲；這種假裝之感，亦讓人產生一種脫離真實生活的感受。換言之，遊戲的本身是脫離現實，且在某個特定時空內進行的；它有規則、秩序、目的，以及多樣性的存在。所有的遊戲是在一個被預先劃分出來的遊戲場所中進行著，而這個場所乃是暫別於日常世界，被用以從事遊戲活動（舒燁等多人譯，1996）的，也可說是一種置身於日常生活之外的空間。

依此概念，我們可說：當教習劇場的觀眾，使用各項遊戲或戲劇策略進入舞台之時，便是運用一種假裝意識與想像轉換能力的行爲，來接軌虛構與現實世界之間的交替；而觀眾進入舞台與演員互動對話時所存的空間狀態，則可稱之爲「Metaxis」、「遊戲空間」、「潛在空間」。

參、潛在空間的辯證性

一、名為潛在空間的「中間區域」

英國精神分析家、兒童心理學家 Winnicott 從小嬰兒使用過渡物，一種「非我」又是「我」的擁有物，發現過渡現象；辨認「我」與「非我」、內在和外在之間的這一個空隙，即是「潛在空間」(圖 1)。這個空間不具任何身份，隨時被不同概念、意義所詮釋。當人在此進行遊戲時，稱之為「遊戲空間」；而人與文化互動所得之體驗，可被稱為「第三領域」(third area)；至於談論主觀與客觀感知之間的差異，則可稱之為「中間地帶」(朱恩伶譯，2009)。用 Winnicott 的過渡概念可發現，不管是玩遊戲，或人與物體和文化之間的互動，其實都是「從一個狀態過渡到另一個狀態」；我們可以將這個潛在空間，想成是一個過渡空間，隨時可以與其他的意識形態、意義連結、呼應。

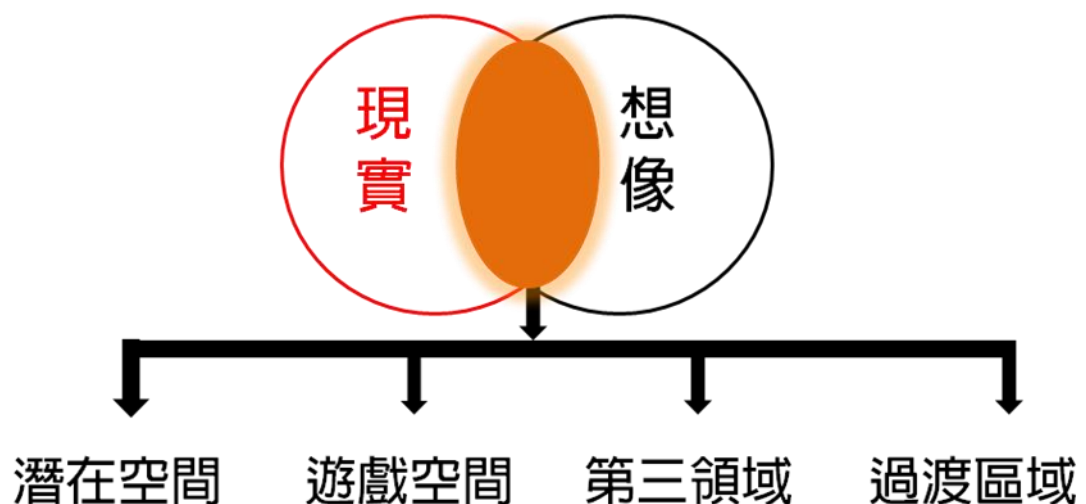


圖 1 潛在空間

這一個潛在空間，在 Winnicott 的理論中，可被視為各種文化活動的發源處：從早期嬰孩階段辨認「我」與「非我」的過渡現象，延伸到在遊戲中尋找自我和創造力，最後擴散到整個環境與人之間的文化體驗 (朱恩伶譯，2009)。而個人若要擁有使用這個潛在空間的能力，在生命之初，其照顧者與環境供應，便有著舉足輕重的地位。早期若能擁有一位好的照顧者扶持 (holding)，將可協助個人關係的發展，並獲得情緒與情感上的支持，繼而幫助個人整合經驗、發展我感，從而具備進入社會群體中的重要成份 (李宗芹，2010)。同理，我們若將照顧者的扶持概念，轉化為由藝術來提供的扶持，則可發現：當藝術成為媒介

(media)，人們藉由音樂、舞蹈、戲劇、歌唱等形式引發、表達內心情感，其探索過程中運用來自聲音、表情、肢體語言等方式傳遞想法，透過實作喚起自身不曾有過的體驗，或是勾勒出其他經驗與想法的連結，因此得到新的體驗，開拓另一種新的經驗。

對此，李宗芹(2010)表示：「透過藝術媒介這種身體性、物質性的實作中，讓自己進入另一個境地，而這個境地是以前不曾到過、未曾體驗過的地帶。」它可註使人類歷經不同的體驗和挑戰，也有助於撫平與療癒心靈。舉例來說，舞者小美因為失戀，意志消沉、難過不已，她選擇以跳舞來宣洩悲傷和痛苦。某天，她在舞動的身體中找到新的力量、新的感受，繼而重組感官，創造自己的價值與意義。藝術作為媒介使用之時，媒介本身提供一種「承接」與「帶領」的塑性功能(李宗芹, 2010)，就像小美使用肢體的舞動甩掉悲傷，將心理、生理、情緒等層面所受到的創傷一併丟棄。舞蹈在這裡扮演承接角色，扶持小美，並且連結到小美體內的想法，或是帶領小美去經驗過去未曾有過的感受，最後舞蹈引領小美創造屬於自己的新出口。

Winnicott 所提「潛在空間」概念，讓這一種介於內在與外在之間的模糊地帶，找到自己的定位。此空間包含著過渡現象、遊戲、幻想等活動，甚至人類對於各類文化活動的探索體驗也會發生於此。由此概念來看教習劇場與論壇劇場，可發現這兩種劇場操作模式，不約而同透過某些參與機制，製造觀眾「從一個空間狀態轉換至另一個空間」的可能性；而這樣的空間狀態，正是 Winnicott 所言的「過渡現象」。

二、「Metaxis」的辯證性

在 Boal 的論壇劇場裡，觀眾有意識地藉由某項戲劇策略，轉進舞台，並將內部思維付諸實際行動，以扭轉劇中被壓迫的情勢。對於站在舞台上的觀-演者而言，舞台所發生的事件，正是以現在式的一種現實表演進行著。觀-演者需提出符合情境現實的可行辦法，來改變局勢。即便是在這一個虛構情境裡，對於處在當下的觀-演者來說，那份感受是極其真切的；甚至，由議題所發展出來的窘境與難處，彷彿就是觀-演者在現實生活曾遭遇那般，致使其產生一種虛實難辨的感受。對此，教習劇場創作者許瑞芳的看法是：

波瓦指的「實」，是指事件本身。就像心理劇一樣，觀眾上台扮演是一個戲劇事件，它本身是虛的，但觀眾會在虛實空間中進出。我的解讀：

演這個故事的「內容」是真的事情，但它被置放在一個虛擬空間在演這件事情，觀眾上台進入這一個虛擬空間。「實」指的是這個事件本身對他（當事者）而言是真的，不是假的故事。（訪許瑞芳 1000902）

觀眾在虛構情境中所遭逢的事件，對他而言，是一真實事件；這個事件與我們所處的現實生活具有相關性，就像是「每位上台人物講自己真實的故事，我們參與到這個空間，是既真實又是虛擬的。」（訪許瑞芳 1000902）所以觀眾才會產生一種真假難分的感受，分不清究竟這個事件與空間是真實抑或虛構。那麼，這樣的「Metaxis」現象，如何引發觀眾離開舞台後，在現實社會擁有進行改造的能力？在前述的篇章裡，我們已推得所謂「Metaxis」，乃是一種虛實共存的空間，是一種「從一個階段進到另一個階段」，「由日常生活脫離到一種介於現實與虛構之間」的空間狀態。關於這類轉換過程，在此援引 Arnold Van Gennep 所提出的「通過儀式」（rite of passage）概念，或可為我們提供一些回答，了解「Metaxis」發生的歷程與特色，以及觀眾何以能夠對自我有所察覺，並在現實生活中進行改變。

據 Gennep 的觀察，儀式是由一種社會狀態轉換到另一種社會狀態所形成；當人們透過儀式，從一個狀態通過另一個狀態，這段歷程會經歷三個區分階段：脫離（separation）、邊際（中介）（margin、limen）、整合（aggregation）：

第一個階段包括意味著個人或群體脫離的象徵性行為：它或是從社會結構中一個先前的定點或是從一個相當穩定的文化情境裡（一個文化的「狀況（state）³」）脫離。進入中介狀態時，儀式當事人（「通過者」或「中介者」）的現狀就變得模稜兩可，他所經歷的領域並不具有或只有少許過去或未來地位的屬性，他是夾在各種有明確定義的文化分類當中（betwixt and between），而並不屬於任何一種明確的文化類別。第三個階段中，整個過程已經圓滿完成了，當事人就回轉到某種分類清楚的神聖或凡俗的社會生活中（劉肖洵譯，1983：51）。

由此可得，某段關係或某個現象在轉換過程中，必需歷經這三個階段，才能算是完整構成轉換（圖 2）。同理，在論壇劇場中，觀眾要介入舞台時，他必須先放棄那個原有、熟悉的環境，進入舞台這一個陌生、充滿未知的空間裡，以接受某種刺激、挑戰或試煉。最後，他完成舞台上的任務，再次回到原來環境；然而，這一個環境，對現在的他而言，已截然不同，因為他已歷經舞台上

那一段混沌的中介經驗，用著嶄新的觀點，來解讀身邊的世界，進而在生活中行動、改變。



圖 2 通過儀式三階段過程

這樣的歷程，我們或可解說為「打破舊有結構(解構)，進入一個混沌狀態」；其中，某種新的符號(系統)可能會浮現，使原有的符號(系統)重新組合，最後某樣新的結構或意義終於產生。換言之，論壇劇場的觀眾經歷「Metaxis」狀態，其最終目的，是要讓觀眾能夠在舊有結構裡，注入新的可能性，讓改變的能量被啟動，進行整合、重組或辯證，最後產生新的秩序或結構。

循此，這三個階段啟動之時，「Metaxis」現象也隨之產生。尤其在第二個中介階段，因它正根植於兩個「世界」的界限之間，這也使「Metaxis」之特徵表現、發揮得最為顯著。關於這類中介特質與定義，人類學家 Victor Witter Turner 表示：中介為門檻、邊界之意，是一種兩個階段間的過渡狀態；在這一空間裡的人，既不屬先前階段的一部分，也尚未被重新整合，成為新階段的一部份，所以中介狀態裏常有的特質是：「過渡性、轉換性、水乳交融、同質性、平等關係等等。」(何翠萍，1984：350)

雖然這個階段往往顯得混沌不明，帶有否定、消極的意涵，不過 Turner 進一步表示，這是一段具有「非常創造力的時間」(許玉芳譯，2010：41)。因符號被重組，人受到刺激，從而開始思索過去所認為理當如此的事物，經過解構再重組，讓新的意義被引入。因此，「它不僅是『過渡性的』(transition)，它也是『具有潛力的』(potentiality)；它不但表示一個『將成為』(going to be)的狀態，並且代表一個『可能成為什麼』(what may be)的狀態」(劉肖洵譯，1983：52)。

依此概念看 Boal 論壇劇場，便可發現當觀眾介入舞台，使舞台上的事件被瓦解，讓其它潛在的可能性被曝露。而這個可能性，是來自不同觀眾介入舞台時的作為，使舞台上的事件轉變為可以被討論、塑造的狀態，創造出一個新的可能性。因此，Boal 才會說，這時舞台上已不存在「演出」，而是「排演」，是一個開放、未完成的過程（藍劍虹，2002）。因為這樣的開放性，才能讓改變的可能性得以發生。此觀點亦如 Turner 所強調的，中介狀態是一種「開放所有帶來的可能性」（劉肖洵譯，1983：52）。因為中介狀態本身是一個可塑造的狀態，所以，我們可說「Metaxis」本身就是一種中介狀態。正是在這種狀態下，人才得以在此空間中進行創新或改造，並將改變的種籽播下，期待他日在現實生活中發芽。

以下，研究者將就教習劇場作品《一八九五 開城門》，說明如何透過劇場元素與策略的安排，引發觀眾投入情境，參與其中，及如何使吾人能夠將戲劇中想像情境的模擬，轉化為劇場外具有影響力的效能。

肆、《1895 開城門》潛在性遊戲空間

《一八九五 開城門》描繪 1895 年清廷簽下馬關條約，將台灣割讓給日本；本島人民因面對日軍進入台灣，有著種種複雜的心情。藉由劇中人物林家父子林福生、林榮春與長工邱紹興三人間的關係，本劇處理不同階級人物在面臨動盪的社會環境時，對其自身安危、財產、親情、友情等所夾雜著的多層感受，以及該如何抉擇台灣未來的現實難題。

以下說明觀眾如何透過各項劇場元素與戲劇策略的使用，進行角色與情境的轉換。戲劇架構如表 2 所示

表 2

《一八九五 開城門》劇劇架構一覽表

分場	舞台區域	劇情大綱	策略使用
前導暖身活動	第一區 前導活動	靜像劇面練習	個人靜像劇面 團體靜像劇面
第一場照片：台灣民主國瓦解後的台北城	第一區 前導活動	歷史背景說明	靜像劇面 謠言圈
第二場辭行	第二區 林家書房	邱紹興計劃北上加入義勇軍的行列，前來向林榮春辭行	提問
第三場仕紳會議	第三區 仕紳會議	邀請觀眾扮演仕紳，一同參與會議	書寫 群體角色扮演 提問 會議 選邊站
第四場米糧	第二區 林家書房	紹興因義勇軍缺糧而回來請求榮春支援	提問
第五場兩難	第二區 林家書房	林福生要榮春一起送請願書至日本軍部，並要備好牛車與米糧，但榮春讓已答應要送米糧給義勇軍的林榮春而陷入了兩難困境	提問 坐針氈
第六場日本進城	第四區 城門口 石板路	終究日軍要進城，觀眾扮演起城民們迎接日軍到來	思想軌跡 角色扮演 凍結瞬間重要時刻 提問

資料來源：研究者整理自許瑞芳（2010）《一八九五 開城門》劇本書。

一、戲劇策略的安排

《一八九五 開城門》舞台分為：前導活動區、林家書房、仕紳會議區，和城門口石板路，共四個區域（圖3）。觀眾隨著劇情發展，遊走於這四個區域，演出一開始，觀眾先抵達第一區前導活動區。引導者邀請觀眾，以靜像方式呈現指令中的各種角色或情緒，例如打籃球、寫書法、賣菜、害怕等。

隨後，引導者口述這齣戲的歷史背景，邀請觀眾想像自己是一個台北城的居民，以集體靜像，共同製造一張 1895 年日軍進入台北城的城內景象的照片。透過該項活動，用以觀察觀眾對 1895 年的社會環境理解程度，經由他們表現於外表層面的表情、肢體動作所扮演的角色，即可觀測他們的投入與了解程度。引導者輕拍觀眾肩膀，請他們說出自己是誰？正在做什麼？

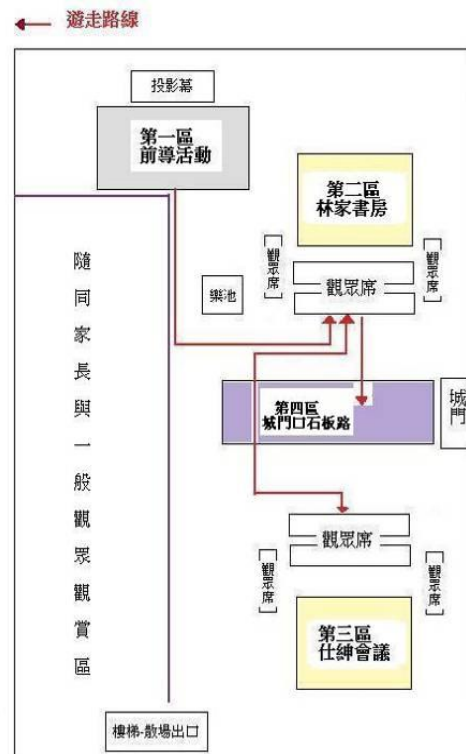


圖3 舞台分配圖

- S5：村民，在被日軍威脅。（演 981009-1）
- S2：軍人，防守。（演 981009-2）
- S6：強盜，砍人。（演 981009-2）
- S9：商人，煩惱日本人進來搶我的東西。（演 981010-1）
- S12：乞丐，在討錢。（演 981010-1）
- S4：小孩，在哭。（演 981010-2）
- S5：菜店老闆，在賣菜。（演 981010-2）

經由觀眾的回應與肢體表現，可發現觀眾在該活動裡，已能逐漸拋開自己角色，轉向他人角色的扮演，甚至假想身處於 1895 年的時空，有著什麼樣的人物型態與生活面貌。

在照片靜像活動結束後，引導者馬上進行謠言圈策略，邀請大家依據剛才照片中扮演的角色，用那名角色的想法散佈一些關於台北城的狀況，或者關於一些日本人的謠言，以兩人一組方式相互說出謠言。

從第一場暖身活動的策略安排可發現，從一開始單人靜像，觀眾單純的表現動作與表情，接著來到集體靜像活動，觀眾開始以假裝模式行使角色轉換，包含肢體、口語層面的轉換，最後謠言圈的使用，觀眾需做出合乎角色的行為舉止與他人互動；這三項策略在順序的安排，採漸進模式，逐步調高策略難度。從一開始採用一種提供、暗喻式作用告知觀眾，參與教習劇場時會使用假裝這個特徵表現，同時喚醒觀眾對這份能力的感知與熟悉。接著當觀眾越來越自在，便會開始鼓勵他們進行更高難度的扮演練習，不只是專注於動作的表達，還需顧及語言思想，甚至對 1895 年的環境想像更為逐步深入。而這一連串的活動安排，正是運用 Lev Vygotsky 鷹架概念模式（郭靜晃譯，2000），逐步建立觀眾發展學習能力的輔助作用。

第三場仕紳會議，觀眾在前往會議現場前會拿到一張名牌，需賦予這張名牌某個角色身份（圖 4）。接著配戴瓜皮帽，再以群體角色扮演方式，全體一起扮演身上名牌的角色進入會場。在仕紳會議現場，針對「是否讓日本人進城？」的議題進行討論，觀眾可自由舉手發言表達意見；至於最後是否贊同日本人進城，則採用「蓋手印」來表達每個人的選擇傾向。當蓋手印活動結束，引導者透過選邊站策略，邀請選擇贊同與不贊同者分別站在不同位置，引導者以提問方式，詢問在場觀眾心情與立場。之後，引導者請觀眾撕下名牌，脫下瓜皮帽後，再轉入第四場林家書房。



圖4 觀眾進行名牌書寫

第三場仕紳會議裡，策略的安排含有：書寫、貼名牌、戴瓜皮帽、角色扮演、提問、蓋手印、選邊站。寫作本身是一種集合聽、說、讀、寫與情意思想的綜合練習。在此的書寫行動，可提供觀眾在進行角色創造之時，思考、釐清在那樣動盪不安的 1895 年，自己想當什麼角色？其年齡、性別、模樣？...等。且當觀眾思量角色設定的過程裡，除了能夠引發觀眾某層度上對情節、情境的投入與感受能量，甚至反射出自身對該事的看法與立場，其思維所產生的辯證感，讓觀眾的思緒游移在情境和現實之間，一種潛在性的空間便浮現。而貼名牌與戴瓜皮帽，這兩項活動目的乃提供觀眾身份轉化的象徵，同時輔助觀眾進入角色。我們將這四項策略，歸屬一個階段性來觀察，可發現它們是立足在第一場暖身活動中所經驗假裝、扮演這類行為的鷹架下，再透過一種「重複」力

量，不斷提醒觀眾「角色扮演」這件事情。藉由「重複」本身具有一種心理暗示，讓人們透過反覆的練習，使之熟悉、熟練，更專注。最後，這股重複力量會成爲一種認知心理學裡所稱自動化原理（李佳穎，2012）。循此概念來看書寫、貼名牌和戴帽子這三項行動，便可察覺，它們看似讓觀眾做一些引發他們好奇、樂趣的小活動。但其背後這一串活動安排，是一種置入性行爲，不斷重複傳達、提醒觀眾「角色扮演」這件事。就像書寫因爲要求觀眾設定角色，無形中觀眾便會連結到相關歷史、情境，想像著在 1895 年是依什麼身份參加會議。自然地，角色扮演這件事，在當下成爲觀眾最關注的事情。接著，觀眾完成角色身份後，將名牌往身上貼，用以向自身和他人宣示「我是角色」的主權關係，扮演這件事再次被提醒。繼之，戴帽子這項行動像是一種取得進入角色或會議現場的資格象徵化表現，又再次加深觀眾扮演角色的意識，最後觀眾以群體化力量，進行集體角色扮演，進入會場。觀眾便是透過這些活動，一次又一次加深、強化對角色扮演這件事意識感，讓觀眾心理層面有個預備性，使之在最後集體角色扮演中，能以一種自然、熟悉、安全感的方式，入角色、入情境。

在會議裡蓋手印（圖 5）這項行動，是用以加深觀眾對情境中人物處境與環境紛擾的感受，以及讓觀眾有機會感知「做選擇」的難處。其因在於，當觀眾坐在位上聽取各方人員想法、意見同時，自身原本持有的想法，或者本來沒有想法，會隨著聽取他人意見，了解他人立場後，可能激發出不屬於原來的想法空間，使之思維開始產生辯證。但也可能對某些人而言，這事不關己，日本人進城也好，不進城也好，對自身沒什麼影響。因此，安排蓋手印這項活動，要求觀眾採行動方式表態選擇傾向，便是利用一股迫切性壓力與攸關自身權力的逼近，讓觀眾能以正經、嚴肅態度看待這一回事。並再次激發、訓練觀眾感受面臨抉擇之時，在思維層面的辨證處理。

這段思辨過程中，考驗觀眾面臨角色我與真實我之間的想法，究竟該選擇開城門或不開呢？擔任角色的我要選擇那一個？真實的我又想選哪個？無形中這股思辨感，再次引入觀眾處於在 1895 年與現代之間的那個潛在性空間，使得觀眾更深刻體會情境角色面臨「做選擇」種種難處，甚至引發觀眾對於現實生活中曾所遭遇的處境產生連結，亦如學童在問卷其他意見與迴響之處寫下：「有時會很矛盾」



圖 5 蓋手印活動

(S11 問 981009-1)，來表達對這齣戲的感受。

第四、五場米糧與兩難，在這兩場戲裡所使用的策略為提問與坐針氈。在坐針氈活動，引導者透過口語的引介，使觀眾成爲一名諮詢者，和林榮春面對面交談；藉由劇中人物的心事告白，更進一步了解林榮春內心深層的疑慮，及其想法爲何，繼而能從對方的立場或更多元角度，進行討論和思考。此外，坐針氈活動安排，是可用以協助觀眾更進入其扮演的諮詢者這名角色。其因乃觀眾在與角色問答互動過程裡，有時會提出一些不切實際或天馬行空的想法，這時劇中角色會適時將這些想法糾正或拋回給觀眾，讓觀眾反思其提問方向是否偏差？所提的辦法是否可行...等。就像林榮春表示：「阮阿爹要我準備糧食還有牛車，明仔載要送米去日本軍營，不過我已經答應我的好朋友紹興，今晚要用牛車送糧食去予他們，我不知今嘛我應該按怎做，你們敢可以跟我講？」在演出現場就聽到像是「殺掉爸爸」(S8 演 981009-2)、「買一台牛車」(S15 演 981009-1)等建議。這時林榮春便以「我是林福生的兒子，怎麼可以殺我爸爸」、「我身上沒那麼多錢買牛車，要是我爹看到新牛車會問舊牛車在哪？」等這類提問反問觀眾，使觀眾面對自己的意見不被採納，思索著是否是自身的發問不切合情境？那麼自身對這件事的立場、想法又是什麼？...等。藉由坐針氈的問答互動，逐步引導觀眾投入角色與情境及所立欲的教育目標。

第六場日本進城。觀眾可以自由選擇要站在石板路上的那一個位置，以及是否要拿日本旗幟迎接日軍的到來。這場戲最主要目的，透過日軍即將進城的關鍵時刻，製造觀眾以當事者的角度親臨現場，感受當下所瀰漫各種像是開心、緊張、憤慨或不安等複雜情緒，觸發觀眾真實接受自身的心情與想法爲何。該場戲，透過引導者講故事、思想軌跡、角色扮演、凍結瞬間重要時刻、提問等策略來導引觀眾投入其中。

上述的這五項策略其意爲讓觀眾在扮演城民之前，引導者會以口述方式帶領觀眾先到城門口聚集，邀請在場觀眾推敲站在城門一旁林福生與林榮春二人的心情與感受是什麼？接著二位角色採靜像狀態說出內心話。

引導者：林老爺一早就帶著榮春到城門口準備迎接日本人，他們現在
站在這裡，你們覺得他們的心情各是什麼？他們內心想說什麼話？我們先來說林老爺.....

林福生：日本人就要進城來，生活就快要恢復太平了.....

林榮春：我真的不知道這樣做對不對？以後的日子會有什麼變化？

引導者：現在我要請大家扮演城民……。現在這裡有日本國旗，是林老爺發送給大家的，請大家各自拿一面日本國旗，你也可以自己決定要不要拿日本國旗。(許瑞芳，2009：35-36)

我們可發現在觀眾扮演城民之前，所歷經的第一階段，聽取角色內心話告白儀式，可用以引發對角色的認同與否，以及整理自身所持之想法。而第二階段，是否拿取日本旗幟的抉擇時刻，關乎自身選擇、需求傾向，考驗觀眾當下立即性的判斷。這兩階段的安排便是引發觀眾自覺的能量，讓觀眾有機會誠實面對自身的想法與立場。以至於來到扮演城民這個階段，觀眾才能成爲一名主動的演員，已著清楚、了解自身的想法，用行動付諸自身的立場。就像有一場戲，共有 27 名觀眾參與，演出結束後引導者詢問大家：「在仕紳會議做的決定與現在站在城門的態度是否有不一樣？」其中，有 6 人所持一樣的決定，而其餘則持不一樣的決定(演 981010-2)。由此觀之，這裡安排的行動，對於觀眾了解、釐清自身想法是產生影響力。

三、角色的賦予與挑戰

該劇中，觀眾共進行六次角色扮演如表 3 所示。透過這類「假裝我是」的狀態，提供觀眾有著「親臨現場」的臨場感，從中了解戲劇角色在那樣的時代背景下，所面臨在個人、社會層面的衝突、矛盾與責任爲何，感受自身對事件或角色的真實情感，而作出連結或反思。

表 3

《一八九五 開城門》觀眾扮演角色一覽表

分場	觀眾扮演的角色	扮演表現
前導暖身活動 第一場照片： 台灣民主國 瓦解後的台北城	想像自己是一個台北城 的居民	
第二場辭行	生活在 1895 年的百姓	
第三場仕紳會議	參加仕紳會議的一員	
第四場米糧	生活在 1895 年的百姓	
第五場兩難	擔任劇中人物林榮春的 兩難困境提出建議的諮 詢者	
第六場日本進城	迎接日本進城的城民	

這六次的扮演，觀眾被賦予不同的責任或行動於角色中行使，有如一種象徵化訂定契約 (contract in)，藉由任務的指派，考驗觀眾為達任務所需負擔的責任或準備為何，引發觀眾使命感、被重視的感受，轉而能對角色扮演產生投入與熱衷感。藉由任務的賦予，讓觀眾對所扮演的角色產生認同，以著另一個人身分 (即所扮演的角色)，去觀察他人的觀點，想像他人所顯示的符號之意義為何，繼而能以同理、設身處地的態度看待事件的發生。在學童的問卷中提問：「在這齣戲所出現的互動技巧中，哪一個讓你印象最深刻？」其中，角色扮演這項活動，在每一場演出中獲得大部分學童的喜愛：

S8：因為自己也能夠一起參加演出、發表意見。(問 981009-2)

S6：因為可以變成當時的人物，所以令我印象深刻。(問 981007)

S12：可以體會當時開會的樣子，也能表達自己的意見。(學 981009-1)

S17：可以對當時局面更加了解，並且互相討論，將自己融入其中。(學 981009-1)

而我們也觀察到觀眾每一次的角色扮演，隨著任務的屬性，擔負的職責功能就不同。有時是與劇中角色共同參與事件的發生，有時則是替劇中角色提出建言，或者是靜靜觀看事件的發生。目的在於讓觀眾透過任務，涉入情境深淺度的不同，藉以審視、了解他們所扮演的角色與劇中角色的立場。就拿第三場仕紳會議來說，觀眾扮演的角色幾乎以當事者身分，完全涉入情境參與這場會議：

林福生：目前咱只能自己救自己，希望趕快恢復太平的日子，所以才
會請你們大家來這發表些意見…… (許瑞芳，2009：25)

林福生：賣茶黃老闆你有贊成？

S3：贊成，這樣才有生意做。(演 981009-2)

林福生：陳阿舍你贊成不贊成？

S12：我還要考慮。(演 981010-1)

林福生：讀書人來表示一下有什麼想法？

S19：……沉默不語。(演 981010-2)

林福生：時候不早了，大家也擺發表真多意見了，你若真贊成日本人
入城來，可以維持咱城裡的安定，就請過來這邊蓋章，大家

攏可以自由選擇……，我算十拍請你做出決定，要蓋印仔請
過來這，一、二、三……（許瑞芳，2009：27）

引導者：你為什麼要簽名蓋章？

S11：性命比較重要。（演 981010-1）

引導者：為什麼不簽名蓋章？

S18：不想起太多衝突。（演 981010-1）

引導者：你的心情如何？

S18：為了大家平安。（演 981009-2）

引導者：你為什麼要簽名蓋章？

S2：好好請進城來才不會濫殺無辜。（演 981010-2）

引導者：做這個決定猶豫很久嗎？

S2：請進來還是有可能遭到日軍破壞，但是想想還是請進來可以
維持平安。

透過會議的即時性，觀眾可以自由表達意見，並聆聽現場多元想法的提出，以釐清確認自身對此事件的觀點。尤其觀眾所扮的角色是採當事者身份與劇中角色對話，面對其他角色的提議與回應，究竟自身所提的想法是否能影響他人，扭轉情勢，這對觀眾而言都是深具挑戰。甚至，在最後以蓋章行動來表示「日本人進城與否」的抉擇，用一種緊急關頭，逼的觀眾不得不在極端的二元對立裡選一個：你贊成開門還是不開門？是要繼續奮力一搏，還是投降？是愛國還是不愛？用一種迫切性手段挑戰、考驗觀眾再次審視、思考對事件所持的立場與想法，同時引發觀眾面對角色我、自我之間內心層面的思慮。

對觀眾而言，這段過程便是將自身化為主體，用自身的經驗在劇中與角色互動，這段交涉期間，面對情境中的角色或事件所引發的窘境與難處，彷彿現實生活所存的那般對抗情景，一股虛構與真實世界交疊，以致分不清究竟是角色我，還是自我參與這場會議進行做決定。就如學童所言：「參加仕紳會議那時左右為難。」（S9 問 980604-1）就觀眾而言，明知這是在扮演，也知道其他的人物也是在扮演，但是不知為何在那樣的空間與狀態下，面對情境中的事件與角色提問，一切都好逼真，彷彿現實生活情境般所發生，而這股感受正是 Boal 所指「Metaxis」，一種虛實共存的狀態。

在本劇裡，觀眾透過角色扮演的使用下，經由任務的指派，深入情境關注劇中「現在正在發生什麼事？」，並隨著戲劇的推演，觀眾得面對劇中角色或事

件的發生，要求做一些決定及承擔後果的情況下，考驗觀眾判斷與做決定的能力。同時也提供觀眾置身在他人的情況中，想想「換做是你覺得應該要怎麼做？」、「此時的你感受又是什麼？」使觀眾了解，事情並非如此單純、要做出一個決定也非那樣容易。就像林榮春因牛車與米糧問題，陷入在友情與親情之間的兩難，當林榮春詢問在場觀眾：「你們覺得我爹說的社會安定是不是也很重要？社會安定很重要，幫助義勇軍為自己國家也很重要，那到底要選那一邊？如果是你，你會選那一邊？」⁴，讓觀眾透過回答，親身體驗做這項決定的感受與為難：

林榮春：如果是你，你會選那一邊？

S2：幫助義勇軍。(演 981007)

林榮春：如果是你呢？

S9：幫助義勇軍。(演 981007)

林榮春：所以你們大家覺得幫助義勇軍是對的嗎？

S14：少一點傷亡比較好。(演 981007)

S6：不要幫助義勇軍。(演 981007)

林榮春：所以你覺得社會安定比較重要？

S6：對。(演 981007)

透過角色扮演形式，讓觀眾以身體力行方式進入情境空間，感受劇中人物與事件之間所夾雜的種種矛盾、利益關係。讓觀眾能真正了解他人感受，並發現原來個人與他人和社會之間的關係，是複雜、多元的，彼此間的相互關係是超過我們所想像的。

四、道具的運用

本劇裡名牌、瓜皮帽、日本旗三項道具，供給觀眾對故事情境與進出角色之間產生連結與認同作用。名牌和瓜皮帽這兩件道具本身，具有符號象徵之功能。安排於此用意，一為輔助觀眾透過物件的接觸，產生連結、想像與建立信心，投入角色的扮演；二為用以轉換時空與角色的表徵表現。

當觀眾前往會場前，引導者先詢問觀眾，參加仕紳會議的目的是什麼？接著發放名牌給觀眾。透過觀眾親自在名牌上書寫所欲扮演的角色過程，無形中喚醒對場景、事件的聯想，激發參與該會議的好奇與樂趣。接著，當觀眾將名牌往自身胸前貼上之時（圖 6），透過名牌黏著於身的標籤化表現，增強觀眾對於扮演角色（進入角色）這件事



圖 6 觀眾自行將名牌貼在胸前

的自信與認同，同時也提供觀眾心理上的一種安心扶持作用，讓觀眾得以可自然、放心進行假裝扮演遊戲。最後，演教員發放瓜皮帽，佩戴在觀眾頭上，這項戴帽行動是一種授帽儀式，象徵觀眾取得進入會場的承認過程。這兩項道具的運用，對觀眾產生的影響，我們透過學童問卷，提問令他印象最深刻：

S13：寫名牌，一起做另一個自己。(問 980604-2)

S7：可以當自己想當的職業。(問 980604-1)

S3：因為戴著帽子，所以很好玩。(問 981009-1)

S17：參與仕紳會議帶的帽子特別，決定簽不簽非常緊張。(問 980604-2)

經由學童的回應可得，名牌與瓜皮帽的使用，具有引發他們對行動或事件的發想，提高參與興趣和動機而產生回應或共鳴，並協助他們扮演名牌上角色，已著另一個身份與劇中人物交會，進行各項體驗學習的機會。

當觀眾準備前往下一個場景前，需先卸下所扮演的角色身分，以及轉換另一個場境參與下一場演出，此刻名牌與瓜皮帽這兩件道具，便成為觀眾用以輔助在角色、空間層面的轉換。在這段轉換過程裡，引導者透過口語方式導引觀眾：「撕下名牌，脫下並歸還瓜皮帽，恢復自己的身份，轉入林榮春家書房。」觀眾聽完該段指令後，便親自將覆著於自身的兩項道具卸下，卸下同時便是一種去角色、抽離仕紳會議的象徵化表現，回歸到原屬自己的角色立場，再行進入到下一個場景。

第六場日本進城（圖 7）。觀眾可自由選擇是否拿旗幟，其目的是要讓觀眾了解，日本人要進城這是一個無法改變的事實，但仍可以透過拿旗幟這項行動，來表達這件事情的想法。



圖 7 演教員發放日本旗幟

隨著觀眾成為城民一員，於城門口迎接日軍，以身歷其境感受這段重要時刻，引導者穿梭在石板路上敘述，整齣戲在此收場。接著，引導者以口語方式導引觀眾卸下角色：「請大家放鬆，請坐下。謝謝大家熱心的參與……」（許瑞芳，2009：37）當觀眾卸下角色同時，日本旗幟的象徵性意義也跟著脫離。

透過上述介紹的這三件道具運用，可發現其安排目的乃是製造與觀眾之間聯結和接觸的機會。藉由觀眾與物件的直接接觸，引發「事關己」的真實感，以及協助「進出角色」與「情境空間」的轉換作用。透過道具與觀眾間建立某種契約關係，除了使觀眾在其心理過程中，建立一種機動性的準備，用以強化觀眾出、入戲的速度外，更藉由道具來顯示：此時此刻即將進入或離開「當下」所處的角色或空間，進而轉化成另一個狀態之功效。

五、音樂的催化

在該作品中，舞台空間結構共分前導活動、林家書房、仕紳會議、城門口石板路四區，以下說明這四個區域如何透過音樂等劇場元素的使用，製造出潛在性空間，讓觀眾藉由空間的轉化，進入虛構的空間裡。

觀眾在第一區前導活動聽完引導者口述這齣戲的歷史背景，要轉換至第二區林家書房，引導者透過遊走儀式（圖 8），並配上轟隆隆的打擊樂背景聲，帶領大家進入另一個空間裡，回到故事所發生的時代。

在這段行進過程，背景音樂聲響瀰漫整個空間，觀眾藉由聽覺感受音樂所傳遞出那股使人情緒高昂、緊張、緊湊氛圍，加上引導者要求觀眾跟隨她的手勢遊走，這個手勢具有指示象徵之意，即說明引導者所在的位置，觀眾能在此空間了解自身所在位置或與自身所在的相對位置，無形中引導者成為該空間座標的提示；也因有著引導者這一座標指示，讓觀眾能感受空間的存在。



圖 8 引導者帶領觀眾以遊走方式，轉換空間

遊走的過程，隊伍呈現出一種動態線條形式，使空間產生一股流動感，更加強觀眾意識到即將進入另一個時空，回到 1895 年的時代感，一種潛在性遊戲空間便油然而生。加上遊走這一行動，本身即是索引符號（indexical sign）⁵的表現，透過「走」的這一動作，可以讓人想到將離開此刻此地，前往他處的符旨表現，更強化觀眾進入其它空間的意識感。

觀眾在第二區林家書房，轉入第三區仕紳會議之前，會先抵達介於這兩區之間的空間，為進入會議現場而做準備（圖 9）。在此空間裡，透過名牌和瓜皮帽及搭配背景樂噴吶聲的渲染，製造一股讓觀眾宛若已身在會議現場門外的環境氛圍，激發觀眾好奇、大膽、躍躍欲試之感，以最迅速方式進入名牌上的那名人物。接著，觀眾已著入角色狀態，透過遊走方式進入仕紳會議現場



圖 9 觀眾從第二區轉入第三區的中間過渡區。

第四區域門口石板路（圖 10）。該區域的空間，化為三種空間性質使用。一為過渡空間，二為日軍進城的城門場景，三為現實生活空間。首先，透過背景樂打擊聲響起，觀眾經由引導者的口語導引，一起行走到城門口。此刻的城門，轉化為過渡區性質，供觀眾用以準備、思考自身對日軍即將進城的感受、看法為何？決定究竟要站在石板路上的那一個位置，以及是否要拿日本旗幟迎接他們？緊接著，隨



圖 10 城門口石板路

著背景樂馬蹄聲、嗩吶聲、行軍的走路聲轟隆隆的響起，使空間場景轉換到城門口石板路現場，觀眾已成為城民模樣，站在路上迎接日軍到來。最後，音樂逐漸消失，引導者以口頭方式，請求觀眾放鬆，談論剛才回到 1895 年日軍進入台灣的年代，其感受為何，此刻觀眾以身處在現實生活時空。

此區的空間轉換，仰賴音樂的主導，製造不同情緒氛圍，使人們感受空間上的更換，音樂極具暗示、催化情緒之用。觀眾藉由音樂聲的改變，感受空間場景的不同性，以及樂音聲所勾勒情緒性氛圍，使人產生感同身受之感而投入其中。就拿日軍將進城這個場景來說，透過行軍的走路聲，製造出軍隊氣勢浩蕩之感，搭配上馬蹄聲的腳步漸漸逼近，所形構緊張、壓迫性氛圍，使人們的專注力全部投入於此，就有學童在學習單表示：「那時的音樂，用的非常像。」(S4 學 981009-1)、「大家都緊張日軍來臨後生活上有什麼改變。」(S9 學 981009-2)，藉學童的回應，讓我們得知在音樂的渲染催化下，是有助於觀眾感受環境空間所營造的氛圍感，以及在氛圍情緒的牽動下，投入該情境空間，成為劇中角色的一員來參與互動。亦如許瑞芳所提：「在《1895 開城門》最後一場開城門的戲，……那一場音樂有馬蹄聲、嗩吶聲、行軍走路聲，這些聲音很強撼會讓觀眾的心情整個動起來」(訪 1000902)。

經由前述我們透過戲劇策略的安排、角色的賦予與挑戰、道具的使用、音樂的催化，了解到在《一八九五 開城門》裡，導演透過各式樣的元素，製造不同參與機制供觀眾親身參與，而能投入情境與劇中角色互動。在參與互動與對話同時，一股潛藏的潛在性遊戲空間便開啓，使得觀眾視見人與人之間所持立場、姿態與思維層面等差異性，學習透過對方的視角看待事物的機會。亦如本劇裡，觀眾可能感受到的是家園的消失、民族意識、理想與現實的衝突或國族認同等層面的理解。雖我們不能掌握每位觀眾所習得層面，但至少隨著戲劇的結束，觀眾可能因對角色、事件或議題有更多的理解與感受，讓他察覺到自身所處的現實環境，也有類似或相同的處境，可能是發生在他的人際關係層面，也可能是在他的學校、家庭生活，繼而能產生影響改變，誠如學童們在問卷觀戲迴響所提：

S17：如果沒有這個戲劇演出的話，我或許就沒有機會感受到當時的人們心中是多麼的無奈，又不知如何是好的感覺。(問 981007)

S5：藉由這次的機會，讓我瞭解當時人們的無奈，和心中的恐懼，還有被異族統治的心情。(問 981007)

S9:讓我們體會到當時人民的想法,也讓我們對當時有更深的認知。(問
981009-1)

伍、結語

一、劇場空間蘊藏潛在性遊戲空間

在教習劇場的演出進行中，觀眾有權進入舞台與角色互動，成為演出的一部分。隨著觀眾進入舞台，其身分也從一名被動的觀賞者，化身為主動參與的「觀-演者」，在觀賞戲劇的同時，還需扮演角色，投入戲劇情境，參與議題的討論。在此空間裡，觀眾的身分便游移在多重、曖昧的狀態下，這樣多重性身分的表現形式，是一種如 Turner 所說的，介於兩種關係或界線的中間（介）空間裡，經常會發生類似於轉換性、過渡性等狀態表現。換言之，教習劇場裡的觀眾在其本質上，被賦予一種中間性特質。

當觀眾進行角色創作與扮演，是處在一種角色上的投入與抽離狀態。觀眾從投入到抽離這段歷程，亦是 Gennep 所說是一種「通過儀式」概念。觀眾脫離熟悉的現實生活，跨入到舞台這一個虛構陌生的環境中，接受某種的挑戰或試驗，最後離開舞台時，以著截然不同的觀點回到現實生活。在這出戲與入戲之間，觀眾便把自身置於在一種潛在性遊戲空間狀態，因為當觀眾跨入不熟悉的舞台情境狀態時，能感受到一股同時存在著情境中的現實世界，與現實中的現實世界，一種模稜兩可、曖昧不明狀態。隨著離開舞台，出戲後，才回轉到現實生活中。因此，在教習劇場中，觀眾透過進出角色與情境中，便進入這一個潛在性遊戲空間。

此外，當觀眾介入舞台，劇場空間也隨之改變，舞台與觀眾席的分界被淡化，全然不同於傳統中舞台上下之分，而是舞台與觀眾席處在同一平面。此外，舞台與觀眾席的身份，亦隨演出需求，產生各樣的功能性，很可能是觀眾區、互動區，甚至是過渡區等作用。這一多重性功能，也讓該空間形成一種具開放性、流動性、中間（介）平台，可供給、容納各種的可能性。因此，我們可說：在教習劇場裡，空間形式與觀眾身分的改變，本質上就隱喻著一種關係上的模糊、過渡性質的存在；當兩者交會之時，潛在性遊戲空間便啟動。也因此，在教習劇場裡，劇場空間與觀眾角色的改變，便蘊含著潛在性空間特質的存在。

二、潛在性遊戲空間促進觀眾自我的理解與學習

Winnicott 所提的潛在性空間概念，乃人們運用媒介過渡到此，進行各項的探索、體驗之說。循此概念，我們視見在教習劇場裡，即以戲劇為媒介，讓觀眾以「做中學」方式，在引導者與演教員的導引，透過各項戲劇遊戲、策略的輔助，以假裝扮演形式，過渡到這一個潛在性遊戲空間。在此空間裡，觀眾可以與角色互動、對話，也可分享自身對角色人物或事件的詮釋。這些想法與意見的提出，可能來自觀眾現實生活中曾有過的經驗反射，也可能是一種自身沒能力做或渴望做，藉此機會來實現或滿足情感...等多元因素。換言之，觀眾在這段參與互動過程裡，是一種從虛擬的劇場真實中，連結到現實生活的舊經驗，進行探索體驗，找到問題解決的可能性。經由實際行動的演練，所得各項分析、驗證與檢視，得以刺激思維空間的轉動，注入各項新、舊經驗的建立與修正，促使觀眾在劇場中所習得的種種，能延伸至生活中改變。而觀眾得以在此空間自由暢談與行動，其乃透過戲劇的力量，讓情境中的人、事、時、地、物暫時被虛構化，加上透由各類劇場元素與互動遊戲、策略的規劃下，形構為一個安全無虞空間，提供觀眾在心理層面上感到安心、放心、合理性的大膽使用想像與創意，經由角色扮演的投入與抽離形式，探索表象下的世界，進行自我察覺與反思。

教習劇場便是透過各項劇場元素的媒合與誘導下，營造出一個安全環境，協助、供應觀眾在這樣的抽象性潛在性遊戲空間，進行組裝或拆解各種可能性，建構、創造出屬於自身的文化體驗或意義。是故，教習劇場潛在性遊戲空間，便是一種開啓觀眾的經驗世界，讓觀眾在不同的時空之下的人物或事件中，學習整合出屬於對自己產生意義的能力。

三、戲劇策略與劇場元素營造原則

戲劇策略的安排，是為幫助活動的進行，跟議題討論能自然的延伸下去，同時也是一種具有減弱觀眾過度的移情現象，使觀眾不致過於移情，影響對問題的判斷能力。在遊戲與策略的選擇，需視每個階段性的教育目取向而進行安排。舉例來說：書寫活動的安排，可能是為了安撫觀眾，在經歷前一個活動所引發的亢奮情緒，透過書寫來調和情緒，並重新協助觀眾對議題或情境上再進一步的投入。也可能是，想了解觀眾判斷解決問題的能力，針對現場各式意見或想法的提出，以書寫方式歸納那些法子才合宜情境，且能得到改善的方法。

在策略安排型式上，關係著演出的進行中，觀眾究竟要用什麼模式、觀點進入情境。在戲劇策略的安排，有些做法是直接穿插演出中，有些則是演完結束後才安排，端賴導演所要呈現給觀眾的形態是什麼。就像《一八九五 開城門》裡便是將策略穿插於演出中，讓觀眾有時以一名諮詢者身份，或是迎接日本進城的城民，進入戲劇情境。而這類的操作模式，編導者本身需對策略的運用，要有某程度上的了解與熟悉，才能有效掌握活動的進行與教育目標的達成，否則的話，過多的策略或突兀的安排，皆會影響演出原本所欲傳達訊息，淪為一種漫無目的且令觀眾困惑的現象。

教習劇場做為一種講究教育意涵傳遞的表演形式，在其演出過程中，提供觀眾在各式樣的參與機制安排下，成為一名觀-演者身份，藉由假裝遊戲形式進入舞台，與演員進行各項互動、對話。從中，我們發現：該空間的發生，乃源自劇場空間觀念的改變，即教習劇場打破傳統舞台與觀眾席、演員與觀眾間的第四面牆美學所致。此一空間美學，提供觀眾在情境中，透過參與議題的討論，經由同理他者的力量，主動連結自我現實生活的經驗或他人的經驗，嘗試提出解決問題的可能性，而這些想法與意見的提出，是一種自我學習與創造表現。觀眾透過親身體驗，在此空間裡所經歷的那一種模糊、交融狀態的體驗，不僅僅是在身體感官層面上聽、視、嗅、觸覺及動感上的一種體驗或提升，更是一種在意識上的自我覺察與認同。觀眾透過經驗這一個潛在性遊戲空間裡，所帶給他們在思維與身體感官層面的觸動，是一種對於個人自我的超越，也是一種在個人或群體生命意義的賦予與肯定，甚至希望他們能將劇場中所經驗的種種，他日在現實生活中若遭逢此境，便能將舞台所做所為，應用於現實，發揮戲劇在劇場之外的其他可能。

註譯

- ¹ 波瓦在發展論壇劇場提出「觀-演者」這個新概念名詞，主要是 spectator（觀看者）和 actor（演員）的結合。強調觀眾角色除了觀看戲劇演出之外，還能以行動方式進入舞台（賴淑雅譯，2000：24）。
- ² 本研究所使用照片，由國立臺南大學戲劇創作與應用學系提供。
- ³ State 一詞，指的是「一個相對而言較固定或穩定的情況」而非任何的現狀（劉肖洵譯，1983：51）。
- ⁴ 該提問為林榮春在 981007 的演出場次中，於第五場兩難，以坐針氈方式詢問現場參與者。
- ⁵ 索引符號（indexical sign），為符號與所指涉之物體間具有實質因果關係。（趙惠玲，2005：113）

參考文獻

- 朱恩伶（譯）（2009）*遊戲與現實*（原作者：Donald W. Winnicott）。台北：心靈工坊。
- 何翠萍（1984）。從象徵出發的人類學研究－論 Victor Turner 教授的過程性象徵分析。*人類與文化*，19，56-64。
- 李佳穎（2012）。重複，讓你的願望自動實現。胡碩勻（推薦序）*重複的力量：你覺得單調沒成就感的事，卻是成功的保證*。台北：大是文化。
- 李宗芹（2010）。藝術心裡成長工作坊（初階）－過渡與潛能空間。載於 99 年度演藝團隊藝文陪伴進駐計畫區域藝文陪伴資原平台課程講義。行政院文化建設委員會主辦。
- 許瑞芳（2009）。*一八九五開城門*。臺南：國立臺灣歷史博物館。
- 許瑞芳（2011）。*教習劇場與歷史的相遇「一八九五開城門」與「彩虹橋」導演*

作品說明。台北：秀威。

許玉芳(譯)(2010)。表達性藝術治療：理論與實務(原作者：Paolo J. Knill, Ellen G. Levine, Stephen K. Levine)。台北：五南。

郭靜晃(譯)(2000)。兒童遊戲·兒童發展觀的詮釋(原作者：Fergus P.Hughes)。台北：紅葉出版。

舒燁等多人(譯)(1996)。遊戲的人(原作者：Johan Huizinga)。杭州：中國美術學院出版社。

趙惠玲(2005)。視覺文化與藝術教育。台北市：師大書苑。

劉肖洵(譯)(1983)。朝聖：一個「類中介性」的儀式現象(原作者：Victor Turner & Edith Turner)。大陸雜誌，66(2)，51-68。

蔡奇璋、許瑞芳(2001)。在那湧動的潮音中—教習劇場TIE。台北：揚智文化。

賴淑雅(譯)(2000)。被壓迫者劇場(原作者：Augusto Boal)。台北：揚智。

藍劍虹(2002)。回到史坦尼斯拉夫斯基—人作為一種技藝。台北：唐山。

Boal, A. (1995). *The Rainbow of desire: The boal method of theatre and therapy*. New York : Routledge.

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 台南市樹林街二段 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

<http://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

隨到隨審，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：<http://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 18000 字為原則，英文以 8000 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

每期置主編一人，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。每期至少每期至少需進行一次會議，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 林玫君
編輯委員 容淑華、陳仁富、洪碧霞、謝苑玫
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
徐亞湘 中國文化大學戲劇學系
鄭黛瓊 經國管理暨健康學院通識教育中心
藍劍虹 台東大學兒童文學研究所
舒志義 香港公開大學教育及語文學院

Joe Winston / Professor of Drama and Arts Education,
University of Warwick

行政、編輯助理 呂季樺、章琍吟

封面設計 范世岳

出刊日期 每年 3 月、9 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