

戲劇教育與劇場研究

Research in Drama Education & Theatre Studies

2012年9月 第2期

NO.2 September 2012

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 5
Mei-Chun Lin

專論

- 美、笑聲與戲劇教育—三者何時再相遇？
Beauty, Laughter and Drama Education-When
Shall These Three Meet Again?
- Joe Winston 7-26

研究論文

- 馴「霸」記：「以議題為本」式的莎劇教學
The Taming of the Bard: Issue-Based Teaching of
Shakespeare's Plays
- 蔡奇璋 27-40
Tsai-Chi Chang
- 過程戲劇在英語口語溝通策略訓練之成效
Process Drama in Training of English Oral
Communication Strategies
- 吳欣霏 41-78
Hsin-Fei Victoria Wu

目錄 Contents

- | | | |
|--|--|---------|
| ■ 透過被壓迫者劇場進行性態度和兩性關係的反思
Reflection on Issues about Sex and Gender through
the Theatre of the Oppressed | 舒志義
Chi-Yee Shu | 79-95 |
| ■ 台灣社區劇場創作流變之個案省思—以南風劇
團為例
A Reflection on the Creative Evolution of
Community Theatre in Taiwan—Taking Spring-
Wind Art Theatre as an Example | 楊瑾雯
Chin-Wen Yang
王婉容
Wan-Jung Wang | 97-120 |
| ■ 徵稿辦法 | | 122-125 |

主編語

時間過得真快，好像才剛剛完成第一期的出版，一下又要準備下一期的審查，而且現在又要寫第二期的主編語。雖然本次的稿件是自由投稿，在缺乏研討會論文發表文章的挹注下，本來很擔心會缺乏足夠的稿源——很幸運的是，我們的刊物逐漸獲得大家的注意，因此本次投稿的品質與量數也超過預期。同時，要特別感謝英國華威大學戲劇教育大師 Professor Joe Winston，他願意讓我們刊登 2010 年在本系國際研討會中的專題演講稿——《*Beauty, Laughter and Drama Education-When Shall These Three Meet Again?*》當然，也要謝謝本系的張麗玉老師，花費了很多的時間，努力地將這篇稿子翻譯成中文——《美、笑聲與戲劇教育—三者何時再相遇？》

除了 Pr. Winston 的專論外，此次在投稿的論文中，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。其中前兩篇以「戲劇教育在學校英語課程」的論述為主。第一篇《馴「霸」記：「以議題為本」式的莎劇教學》，企圖辯證將更多的戲劇策略融入大學中莎士比亞課教學的可能性，希望透過互動劇場的「做中學」理念，鼓勵學生發表意見、參與討論或展演。第二篇《過程戲劇在英語口語溝通策略訓練之成效》以量性研究的角度，透過實驗性的教學比較，評估對技職院校學生進行不同的口語溝通策略教學法的效果，到底是「傳統角色扮演」或是「過程戲劇」的訓練技巧會對學生的學習表現較有幫助？

後兩篇研究比較偏重「應用及社區劇場」的個案研究，第三篇論文是從被壓迫者劇場的觀點，分析研究者自己的教學案例，運用性教育和兩性關係的故事，引導學生思考文化與個人的意義；同時，也希望透過幾個案例，反思壓迫者劇場的引導與定位。最後一篇，作者特別以「南風劇場」作為研究案例，探討其劇團發展三個階段中創作的脈絡與流變。

第二期出版在即，仍要感謝婉容主任和同事們的支持，要特別感謝在一旁協助的麗玉、編輯助理 TACO 等人。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
第二期總編

林文君

戲劇創作與應用學系教授
國立台南大學

美、笑聲與戲劇教育－三者何時再相遇？

Beauty, Laughter and Drama Education-When Shall These Three Meet Again?

Joe Winston (原著)

英國華威大學戲劇與藝術教育教授

張麗玉 (翻譯)

國立臺南大學戲劇創作與應用學系助理教授

摘 要

本人將在此論文報告中說明，戲劇教室裡的「笑聲」可以是有益的，具有教育功效。當然，「笑聲」也可能無益於教學、無情、也讓老師頭大。我的意思是，當「笑聲」有助於教學的時候，笑與美兩者的優點，彼此間有強大的潛在關聯性。或是說，笑最起碼與美的某個特別的面向，像是「魅力」或「迷人」有關。畢竟，有誰會不高興被稱為是有魅力的老師呢？本人將簡述哲學家 Kant 對「優美」與「壯美」的理論分析，以國中、小戲劇教學課程案例，及時下流行戲劇為例，探究前述命題，並以 Alan Bennett 的精彩舞台劇《不羈吧！男孩》(*The History Boys*) 作為結論。該劇現已改編成電影並有 DVD 上市。

本文為 Joe Winston 2010 年受邀來台，為「戲劇教育與應用國際學術研討會－在地與多元文化的展現」所進行專題演講；經其本人允諾，刊登於本期專論中。在此，特別感謝台南大學戲劇創作與應用學系張麗玉老師，為此專論翻譯工作所花費心力。

Beauty, Laughter and Drama Education-When Shall These Three Meet Again?

Joe Winston

Professor of Drama and Arts Education University of Warwick

Abstract

In this paper I will make a claim that laughter in the drama classroom can be healthy, an educational virtue. But it can, of course, also be unhelpful, callous and make life very difficult for teachers. When it works educationally, I am suggesting that there is a strong potential link between the virtues of laughter and the virtues of beauty – or at least a particular aspect of beauty, the virtues we associate with charm being charming. Which of us would not, after all, delight in being called a charming teacher? I will explore these issues by referring briefly to the philosophy of Kant and in particular his theorising of the beautiful and the sublime; to examples of drama teaching drawn from both primary and secondary classrooms; and to examples of popular drama, concluding with Alan Bennett's *The History Boys*, a wonderful play, now a film and available on DVD.

Some of you may recall a picture story book I worked with during my last visit to Tainan. It was called 'The Boat' and I like it because of the poetic quality to its language and the moral weight of its plot, dealing as it does with issues of community and isolation, conflict and conflict resolution, and personal redemption. Well recently I used the book in a workshop with a local theatre in education company. I began as I usually do, reading the story in a way intended to bring out its mythic qualities, and following this up with an exercise popularly known as the 'whoosh'. This involves directing the participants into a spontaneous re-enactment of the story's plot, in which they play everyone and everything – villagers, animals, raging floodwater and even a lonely bicycle that falls over and gets stuck in the mud. Some of you of course will know or recall this exercise. For those of you who don't, but who are old enough to remember the US tennis champion John McEnroe, you may recall his famous rage at an aging British umpire who had dared to judge his winning volley to be outside the line: 'You cannot be serious!' he yelled. Well, this is very true of the 'whoosh' exercise: you cannot do it well and remain serious. In this case, the epic quality of the story is replaced by a zany re-enactment of its plot and at its conclusion I always ask for the participants to comment on the contrasting experiences of listening to the story and re-enacting it in such a crazy, unstructured way. Well, on this occasion one participant was not at all happy. I had taken a beautiful story and trivialised it, she said. All of its poetry, all of its moral depth, all of its true and serious value had been corrupted by frivolous laughter. She then very solemnly urged everyone in the class to attend a workshop she had organised for the following month where we could learn from a more eminent drama educator and, leaving leaflets advertising this event by the door, she left.

Of course she was right about the whoosh but, to my mind was missing the point. The exercise has a purpose that is both dramatic and educational. It changes the rhythm of the session and therefore helps refocus attention. It allows children to go over the events of the plot in a way that stealthily re-enforces their recall if it. Above all, it is meant to encourage the spirit of the ensemble through spontaneous physicality. People work with whoever they find themselves next to in the space and are encouraged to perform only when they want to, in a safe and unselfconscious manner. And laughter is the liberating energy that encourages participants to forget their own identities and all the baggage that brings with it and start to become a

player, taking on a new, communal and playful identity for the duration of the drama experience.

A few years ago, I was doing a drama project in a primary school in the south west of the UK when the local television station ran an item on the regional nightly news programme. It covered a disagreement over a pantomime due to be performed in a village not far from the school where I was working. A pantomime is a traditional form of comic, burlesque theatre, very popular among ordinary, UK, non-theatre going people. It always takes a popular fairy tale and does an irreverent, comic parody of it. On this occasion, the long tradition of performing it in the local church hall was in danger of being disrupted as the church committee had disapproved of this year's script. Entitled *Snow White and the Seven Asylum Seekers*, it took a current racist panic stirred up by the British popular press and right wing politicians and made fun of asylum seekers, subjecting them to a string of racist jokes. There was a news item on the local TV. Those who supported the panto seemed to outnumber those who didn't, regarding it as a 'harmless bit of fun' and the argument that it might be offensive as unnecessarily moralistic and politically over-sensitive. One woman also pointed out how the profits from the panto were always donated to charity and that it was a great shame that those in need would suffer as a result of any decision to cancel it. Cancelled it eventually was, however, after the row made the national news and the British National Party – the UK's openly racist political party – embraced the panto's cause. So there was no laughter in that particular church hall that particular Christmas.

So laughter may well be a common human value, and hence a common dramatic value, but is it necessarily an educational virtue? On the one hand there is the laughing *with*, the laughter of the whoosh, that is intended to lift our spirits and is a spontaneous sign of companionship; but then there is the laughing *at*, intended to define not only our separation from those we see as different from ourselves but also our sense of superiority over them; they are more stupid, more clumsy, more foreign than we are. An example of what Adrienne Rich has described as the 'I' becoming a 'we' by extinguishing rather than embracing others. Those of us here who are, or have been, or wish to be schoolteachers will probably be cognisant of the unhelpful laughter of the classroom. Of the inappropriate laughter intended to spoil, the

laughter that indicates lack of engagement, or inattention as a private joke is apparently more interesting than anything the teacher might have to say. There is the cruel laughter aimed at the isolated child, the subversive laughter intended to undermine the lesson, the seemingly mindless chorus of guffaws that greet the antics of the class clown. I write this list, as you see, with no sense of critical distance. I haven't worked as a fulltime school teacher for some years now, but the pain still lingers ...

In her recent gripping study of drama in urban classrooms in Toronto and New York, the Canadian drama educator Kathleen Gallagher provides a not untypical example of such laughter in action¹. She writes of a boy called Rally who, in her words, 'rules the classroom with his wit and dominant persona'. But he doesn't use his charisma to help the teacher. She, the teacher, recognises him as a class leader and gives him opportunities to perform responsibly, opportunities that he consistently throws back in her face. So, for example, in an improvisation between Macbeth and Lady Macbeth, he deliberately undermines the serious intent, sexualising every exchange with his female partner, constantly playing up to his friends. Amid the laughter this generates one of his friends calls out 'He's like a kid in a candy store' Gallagher's observation is typically astute. 'He is indeed getting all the attention he craves but like a sugar high it is never enough'.

A postgraduate student of mine from Taiwan was much taken by Gallagher's book – and it is a brilliant study. She was herself developing a project exploring how she might teach Shakespeare with a group of 15 year olds in a tough inner city school in Coventry. In particular, she was interested in how the boys in this class, like Rally, also craved attention but was anxious not to interpret their behaviour as pathological, as though their youthful masculinity was some kind of disease they needed to be cured of. Rather she wanted to channel their energies and chose to devise a scheme of work from Twelfth Night, concentrating on the story of Malvolio and his vain attempt to win the heart of Olivia, a task in which he is cruelly encouraged by the pranks of Sir Toby Belch and his cronies. In one exercise, the class were set the task of planning in groups how they, in role as the tricksters, could persuade Malvolio to look and act as ridiculous as possible and then improvise a performance to demonstrate how this was managed. Unlike the example with Rally, this task

engaged the boys' imaginations and they were soon strutting about with deliberate awkwardness, intent on looking ridiculous, and revelling in the laughter this generated.

In the example provided by Gallagher, Rally is resisting the drama, resolutely performing a version of Rally, at no point releasing himself from the tyranny of his own closely guarded identity. It is a one man show with no space for the teacher, his co-performer or indeed for Macbeth. The class may be laughing with him but they are all, in effect, laughing at the expense of the dramatic task. In the second example, there is indeed an edge to the laughter that appealed to these boys, the cruel laughing *at* Malvolio. But this is an example of how we can have our cake and eat it in drama. Malvolio is a prig, a kill-joy who is also vain enough to be easily duped, the kind of person, we might hazard, who deserves to be laughed at. And, of course, Shakespeare encourages us not only to laugh at him but also to feel some sympathy for him as the victim of such a cruel jest. In any case, the person we are laughing at does not exist outside of the actors – in this case the boys' - representation of him. And these boys will only be laughed *with* if they take the risk to represent a character who is meant to be laughed *at*. Gallagher points out that it is probably the cultural capital that students possess with their classmates that makes it possible for them to take risks such as this. But elsewhere she quotes another student, a girl this time, who makes the following comment:

'People get to know you, how you're like by performance. A lot of people have this image of me that is not necessarily good and by being in drama and, you know, goofing off and having a good time and making people laugh, it gives them a new outlook. You're kind of like 'Hey, maybe she's not this person we thought she was', you know?'²

So, for this girl, cultural capital wasn't something she needed before she could take the risk to 'goof off' and be laughed at but rather something she gained through performing and being laughed at during, rather than outside, the drama task. Unlike Rally 'goofing off' as Macbeth – or rather *not* as Macbeth - the jokiness that she is referring to is neither competitive nor insubordinate. It is more reminiscent of the shared laughter of the happy family, the kind of laughter that can be seen as a characteristic of the good life. Laughter, in other words, as a virtue.

Laughter in drama class need not be an indication of a frivolous failure to consider serious issues, or as a way of escaping from the world, anaesthetising ourselves to its darker elements. Many of us here, I suspect, will locate the moral centre of what we do as drama educators in our attempts to inquire with our students into how the world is and in our imagining with them how it ought to be. The work of Brecht, Dario Fo and English community playwright John McGrath are just three western exemplars of how laughter can help with this task, and it can do so at all levels of schooling. There is a drama I enjoy doing with very young children based on the *Elves and the Shoemaker*. This tale by the Brothers Grimm, you will recall, tells of a poor shoemaker, now too old to make shoes quickly enough to earn enough money to live on. The elves secretly help him by finishing the shoes off each night after he has gone to bed. When the shoemaker finally discovers it is they who are helping him – what happens? Well in this drama he (the teacher in role) talks with them (the children in role) and learns that the elves do in fact help a lot of people. Sometimes the elves will tell you that they know who to help because they spy from inside mouseholes; sometimes they have a magic crystal ball; sometimes they tell you that they use the internet. And the teacher can, of course, have them read and respond to letters that she brings into the classroom. There is one from a Mrs Gentle, for example, that is asking if they can help her sick animals. But this is all a bit pious, rather sweet with not much to laugh at. So we need a different kind of letter for the teacher to introduce with no hint of irony ...

Dear Elves

I am writing to you because I have heard that you help people with problems.

I am the owner of a circus and I have some baby monkeys who refuse to perform tricks for me. I have tried hitting them with my stick and locking them in very small cages as punishment, with nothing to eat or drink for a whole day. They still refuse to do what I tell them to.

Please can you come here and make them do as they are told?

Yours sincerely

George McNasty

Circus owner

The interesting thing here is how many children do not at first see the irony. They aren't used to their teacher playing little tricks on them. If the teacher says 'Shall we help Mr McNasty then?' they will often unthinkingly chant 'YeEEEEees' until the teacher prompts them a little more. Of course, one or two children – probably boys (junior versions of Rally, perhaps) – may decide that it would be fun to shout that they would like helping Mr McNasty beat up the monkeys (laughing, however unknowingly, *at* the drama task). But when the teacher introduces one of the monkeys who has run away from the circus in the form of a glove puppet, who can communicate with nods and shakes of the head, or by whispering silently in the teacher's ear, then all of a sudden it seems more fun to get one over on the petty tyrant, to help the monkeys escape and see how angry he will be (laughing *with* the drama)³.

Perhaps I am cheating a little here. It is we, the teachers, who probably laugh more during this work than the children – in our hearts if not in our bellies. But the drama is hardly a solemn experience for the children and is intensely playful. Playful laughter of this kind, initiated and guided by the teacher, can help young children learn a lot about cruelty and tyranny and about the kinds of people they might deem worthy of their help or not: the world as it is, in other words. It can allow them to overcome and even reform a tyrant – the world as they would like it to be. But it can also sharpen their wits and help them become aware of the constant unreliability of things. Playful laughter of this kind is transgressive of the contemporary code of the classroom, where teachers are now trained to make their learning agendas very, very clear to children. I once heard one child say to his friend as a student of mine came into the classroom – watch out for her, she's a joker. A joker in Boal's sense, I thought. I like this as I have yet to see a survey of what children appreciate in teachers that does not contain the phrase 'they make learning fun' somewhere very high on the list. Conversely, I have yet to see a phrase on such a list where children praise teachers for the clarity of their learning objectives or the neatness of their assessment folders.

But what of beauty, the promise of which I have offered in the title? I am suggesting the link between laughter and beauty is in the virtue of charm, of being charming. Ask yourself this question: do you like your drama lessons to be charming

or do you insist on them being powerful? It is an interesting question, I think. Dramas such as the *Elves and the Shoemaker* are not powerful but I think they do have charm. The quality of charm has long been associated with the quality of beauty – or rather a particularly western idea of beauty associated with the feminine. I am here referring back to Kantian aesthetics, whose shadow we all live under whether we realise it or not, and the distinction that he and other enlightenment philosophers such as Shaftesbury and Burke made between the aesthetics of the beautiful and the aesthetics of the sublime. Kant's list of how to distinguish the beautiful from the sublime is very clear and I would like to read out Elaine Scarry's summary of it as I think it clarifies the link between beauty and laughter and also helps explain their relative absence from the discourse, if not the practice, of drama education. She writes:

‘In Kant's newly subdivided aesthetic realm, the sublime is male and the beautiful is female. The sublime resides in mountains, Milton's Hell and tall oaks in a sacred grove; the beautiful resides in flowers and Elysian meadows. The sublime is night, the beautiful day. The sublime moves, beauty charms. The sublime is dusk, disdain for the world, eternity; the beautiful is lively gaiety and cheer. The sublime is great; the beautiful small. The sublime is principled, noble, righteous: the beautiful is compassionate and good hearted.’⁴

Of course, such binary lists are no longer stable in today's intellectual climate. Scarry's point is that in establishing opposition where previously there had been continuity, Kant helped initiate a way of looking at art that made the beautiful the diminutive – and therefore the dismissible – member of this pair of opposites. And I would add that the rise of Modernism in the twentieth century only served to re-enforce this opposition. As the American painter Barnett Newman once famously wrote: ‘The impulse of modern art is to destroy beauty’.⁵ Modernism, with its progressive and often though not always left-leaning political ideals has had an undoubted influence on the aesthetics or at least the discourse of drama education, in which we find strong echoes of the sublime. Powerful dramas and moments of awe; dramas that examine the dark and the desperate injustices of the world; drama education as a principled, noble and righteous endeavour. I hope and believe that

such ideals and aspirations will long continue but, at the same time, there is no need in doing so to dismiss or ignore or to somehow regard as inferior dramas that seek to promote gaiety and cheer, compassion and good-heartedness, that provide moments for – dare I say it - gathering flowers in meadows as well as helping us scale the lofty moral peaks of noble intentions. I recall a workshop in which I participated recently, one that examined the pressing contemporary issue of how terrorism grows from poverty and injustice. It was good – it was very good – and it was powerful. But it was also relentless. Afterwards I spoke to one of the participants – or rather she spoke to me. She was not only upset but she was angry. She had grown up in a part of the world where terrorism was a daily reality and wanted to know why ‘you people’ (her words) tended to stress the dark and the hellish. Why did we neglect the potential in drama for joy and celebration? She was of course being unfair in such a blanket condemnation but it was a salient reminder to me that inquiring into the world as it is needs to be balanced by our imagining it as we would like it to be. And it is hard to imagine ourselves desirous of a world that did not hold some space for the virtues of beauty and laughter – for gaiety, compassion, for charm and good hearted cheerfulness. Indeed, these are the very qualities that many of us endeavour to create in our drama classes and in our workshops and are a key means by which we try to establish a spirit of co-operation and generous good humour in our classrooms. In other words, we try to create a temporary world where, for a time at least, it actually feels as we would like the world to feel.

I’d like to end this paper by turning to another class of teenage boys, this time located in the fictional world of Alan Bennett’s acclaimed play, *The History Boys*. As well as provoking questions about the purpose and nature of education it is, as a piece of drama, a strong example of how beauty and laughter can work dramaturgically together, the energy of laughter making us all the more receptive to the quieter moments of beauty. Those of you who have seen the film will know that it is very funny but I wish to concentrate on a scene at the midpoint of the film, one whose qualities are both powerful and moving but also compassionate and good hearted. A boy preparing to take his entrance examination for Cambridge University has chosen a poem by Thomas Hardy to recite by heart to his teacher. There are many dramatic tensions in operation at the same time in this scene and one of them is the teacher’s love for the boys he teaches. The poem is one called

Drummer Hodge and has as its subject the death of a young English drummer boy on a battle field in Africa late in the nineteenth century. The boy recites the poem and the teacher, called Hector, explains why he finds it particularly moving.

‘The important thing is that he (the drummer boy) has a name... Before this, soldiers, private soldiers anyway, were all unknown soldiers, and so far from being revered, there was a firm in the nineteenth century which swept up their bones from the battlefields of Europe in order to grind them into fertiliser. So, thrown into a common grave though he may be, he is still Hodge the drummer. Lost boy though he is on the other side of the world, he still has a name.’⁶

In the context of the play, the reference to the battlefield serves on one level as a metaphor for the kind of education that Hector resists, one that regards young people not so much from his liberal perspective, as human individuals whose characters need to be nurtured, but through the deadening lens of technicism, where their value is to be judged in economic terms, as fertiliser, as a percentage contribution to the nation’s economy or as a number in the examination race, nourishment for the school’s reputation in the local community. In Hector’s classroom, the boys are encouraged to talk, answer back, dialogue with teacher and with each other, to be quick witted and funny. They sing, play music, engage in spontaneous role plays, re-enact scenes from favourite plays and films. For me it is a kind of semi-anarchic, ideal classroom, a place where beauty and laughter are recognised as valuable and fostered as virtues. It does not of course exist – although that is not quite true. It does exist, after all, with all its charm and energy, if only for the duration of the drama. And when it has finished, it lingers on in our hearts, as if a hand had stretched out and taken ours and led us for a while to a better place.

Joe Winston

Nov 2010

Endnote

- ¹ See Gallagher, K. (2007). *The theatre of urban: Youth and schooling in dangerous times*. Toronto: University of Toronto Press, pp. 91-97.
- ² Gallagher, *ibid*, pp. 85-86.
- ³ I am grateful to my friend and colleague Miles Tandy for the original idea for this drama. For more details, see my book *Drama and english at the heart of the curriculum* (2004). London: David Fulton Press.
- ⁴ In Scarry, E. (2000) *On beauty and being just*, London: Duckworth, p. 83.
- ⁵ Cited in Danto, A. (2003) *The abuse of beauty*, Chicago: Open Court, p.145.
- ⁶ Bennett, A. (2004) *The history boys*, London: Faber and Faber, p.55.

References

- Bennett, A. (2004). *The history boys*. London: Faber and Faber.
- Danto, A. (2003). *The abuse of beauty*. Chicago: Open Court.
- Gallagher, K. (2007). *The theatre of urban: Youth and schooling in dangerous times*. Toronto: University of Toronto Press.
- Scarry, E. (2000). *On beauty and being just*. London: Duckworth.
- Winston, J. (2004). *Drama and english at the heart of the curriculum*. London: David Fulton Press.

在座各位可能有人還記得一本繪本書，是我上次來台南工作坊時候用的。它叫做《船》，我喜歡這本書是因為裡頭的如詩的語言和情節的道德意涵，論及的議題包括群體、孤立、衝突、解決衝突、以及個人救贖。最近，我在當地一個教育劇場的工作坊裡，也用了這本書。我依照往常的方式開始，用一種試圖引領出故事裡神話般氣氛的方式唸故事，接著帶了一個大家熟知的活動「故事棒」(Whoosh)，讓參與者自然演出故事的情節，他們要扮演所有的人事物，包括村民、動物、洶湧的洪水，甚至是一輛傾倒陷在泥巴裡孤單的腳踏車。

在座各位有些人知道或是記得這個活動。不知道的人，如果年紀大到知道美國網球冠軍 John McEnroe，你可能記得，他非常出名的一場大發雷霆，他對一位年邁的英國裁判發飆，因為那位裁判判他攸關勝負的截擊球出界。他當時大叫：「你該不會是在開玩笑的吧！」他這句話對「故事棒」這個活動來說，倒是相當貼切：你不可能在做好戲劇活動的同時，仍保持不開玩笑的態度。在這個教案裡，故事史詩般的特質被荒誕有趣的故事重演所取代。在結束時，我總是會請參加者對這兩種截然不同的經驗發表看法，一是單純聆聽故事、一是用瘋狂無章法的方式重演故事。在某次場合中有一位參加者很不高興，她說我把一個美麗的故事弄的瑣碎不堪，所有的詩意、道德深度和真切嚴肅的價值都被輕浮的笑聲給破壞殆盡。她接著鄭重力勸大家去參加一個她在下個月籌辦的工作坊，在那個工作坊裡我們可以跟一位更為傑出的戲劇教育工作者學習。然後，她在門口留下了工作坊廣告單，就離開了。

她對於故事棒的觀點當然是對的，但我心裡卻認為她弄錯重點。這個活動的目的是兼具戲劇性與教育性的。它改變了上課的節奏，因此有助於重新凝聚注意力。它讓孩子以一種經歷故事的情節的方式，悄悄的強化他們對故事的記憶。最重要的是，它鼓勵集體即興肢體創作的精神。參與者在空間裡跟任何在他身旁的人一起工作，只在他們想要表演時才表演，以一種安全而不會不自在的方式進行。笑聲其實是這當中一股解放的能量，讓參與者忘卻身份和身份所帶來包袱，開始成為玩遊戲的人，以一個全新的、共構的、好玩的身份體驗這個戲劇經驗。

幾年前，我在英國西南部的一間小學進行戲劇專案，當時一個地方電視台在區域性的夜間新聞節目裡播報一則消息。內容報導一齣離我工作學校不遠，且即將上演的英國傳統喜劇 (Pantomime) 所引起的爭議。Pantomime 是一種傳統的喜劇形式，滑稽劇場，深受不太去劇場看戲的一般英國民眾喜愛。通常改

編自受歡迎的童話故事，以詼諧、諷刺、喜感的方式呈現。但這一回，這個在地方教堂演出傳統喜劇的悠久傳統，卻陷入中斷的危機，起因於教堂委員會不喜歡那一年的劇本。劇名為《白雪公主與七個尋求政治庇護者》，內容是當時被英國大眾媒體與右派政客所煽動的種族恐慌，並取笑尋求政治庇護的人，把他們當作一連串種族歧視笑話的題材。當地電視新聞有一則報導指出，贊成這齣滑稽劇演出的人多於不贊成的。贊成的人認為那是無傷大雅的玩笑，而且覺得那些認為該戲有冒犯意味的言論，是過於說教與過度政治敏感。一位女士甚至指出，滑稽劇演出的收入一直作為慈善之用，可惜的是，演出取消的決定會讓那些需要幫助的人受苦。這個爭議後來成為全國性新聞，即使英國最公開的種族歧視政黨——英國國家黨還擁護該劇，但演出結果還是被取消了。於是在那個聖誕節，那個教堂裡沒有出現笑聲。

笑聲或許是一個共通的人類價值，因此也是一個共通的戲劇價值，但它是否也必然具有教育功效？某方面來說，像是在故事棒這個活動裡，有一種笑是「跟著一起笑」(laughing with)，那是用來振奮精神，也是自發性的友伴關係的象徵。但有另一種笑是「嘲笑」(laughing at)，不但是用來區分彼此，證明我們比別人優越，或是對方比我們愚蠢、比我們笨拙、比我們更外來。如同美國女詩人 **Adrienne Rich** 所言，「我」之所以能成為「我們」，靠得是消除異己而非擁抱他人。在座的各位，不管現在是老師、或曾是老師、或即將成為老師，都或許能瞭解教室裡無益的笑聲。在意圖破壞的不合宜笑聲裡，用來暗示沒興趣或是沒在注意的笑聲，作為學生彼此之間才懂的笑話，遠比老師要講的任何東西都要來的有趣。有一種殘忍的笑是針對被孤立的子，有一種破壞性的笑是用來妨礙上課的，有一種顯然是被愛耍寶同學引起的沒頭沒腦的捧腹大笑。如你所見，我在羅列這張清單時，並不帶著批判性的距離。即使我已經不是中小學裡的全職教師好些年了，這些痛依然持續著……

加拿大的戲劇教育家 **Kathleen Gallagher**，最近在多倫多和紐約的市區學校有一個吸引人的研究，提供了一個這類笑聲的典型例子¹。她描述一位叫 **Rally** 的男孩，他以機智風趣和支配性格統治教室。但他並未運用他的個人魅力來幫助老師。老師將他視為班上的領導者，給他機會讓他可以表現責任感，但這個男孩一直當老師的面拒絕這些機會。舉例來說，在一段馬克白和馬克白夫人的即興創作裡，他刻意的破壞嚴肅的意含，跟女同伴的每句對話裡加入性暗示，不斷地迎合朋友。在笑聲中，一個朋友大叫：「他就像是在糖果店裡的小孩！」**Gallagher**的觀察十分敏銳：「他的確得到了所有他渴望的注意力，但就像是吃糖

上癮症，永遠也不夠。」

我有一位來自台灣的研究生對 Gallagher 的書很感興趣——是個很棒的研究。她自己發展了一個計畫，探討如何教導英國考文垂（Coventry）市中心一所棘手學校裡十五歲學生莎士比亞。她對班上像 Rally 一樣的男孩，想在課堂上得到眾人關注的這一點特別感興趣。但是她不願意把這樣的行為看成是病態，彷彿這些青春陽剛氣息如同疾病一般的需要被醫治。相反地，她想要疏導這群男生的精力，於是以莎士比亞的作品《第十二夜》發展了一個教案，以當中的一個橋段為主，劇本角色之一的管家 Malvolio，受了 Toby Belch 爵士及其黨羽的蠱惑，打扮虛榮企圖贏得女主角 Olivia 的芳心。教案當中有一個的活動是將全班分組，以騙徒的角色計畫說服 Malvolio 要舉止裝扮盡可能的荒謬可笑才能贏得美人歸，然後即興演出這一段。不像 Rally 的例子，學生在這個練習當中發揮了想像力，不一會兒的刻意笨拙地趾高氣昂的踱步，盡力地讓自己看起來荒謬，全班立刻樂在其中、歡笑一片。

在 Gallagher 的例子當中，Rally 抗拒戲劇，堅決演出自己的版本，不願敞開心胸，釋放禁錮的自己。整齣戲成了 Rally 的個人秀，不讓老師、其他同演出的同學，甚至是劇中的馬克白有發揮的空間。全班很可能跟著 Rally 一起放聲大笑，但實際上，學生的嘲弄卻是以課堂上的戲劇活動為代價。在我舉的第二個例子裡頭，吸引這些男生的嘲笑，也就是對 Malvolio 的殘酷嘲諷，其實是具有奇特性質的。然而這個例子也證明了，在戲劇當中我們是可以魚與熊掌兩者得兼的。Malvolio 在劇中是個道貌岸然、專掃人興的傢伙。他虛榮過了頭，易遭人捉弄。我們可以大膽猜測，像他這樣的人，本來就該被人嘲笑。當然，莎士比亞除了鼓勵我們嘲笑 Malvolio 外，同時也要我們同情他。Malvolio 只是受人殘酷捉弄的受害者。無論如何，我們嘲笑的對象僅限於劇中角色，也就是學生演出的 Malvolio。這些男孩只有在甘冒風險演出劇本裡設定被嘲笑的角色時，才會被笑。Gallagher 指出以上這一點，很可能成為全班學生所擁有的文化資本。也因為這樣的文化資本，學生願意承擔風險演出遭人嘲諷的角色。Gallagher 在別處引述另一位女學生的的話，該學生說：

「人們透過妳的表演來認識妳或是妳是一個什麼樣的人。許多同學對我不一定有好印象，但是藉由在戲劇中搞笑，讓大家玩得開心或是大笑一番，同學對我有了新看法。同學們會認為『嘿，或許她不像我們原先想的一樣耶』，你知道嗎²？」

所以，對這名女孩來說，在冒險搞笑、倍受觀眾嘲弄之前，文化資本不是她所需要的東西。反而是在劇中飾演這個角色時，受觀眾訕笑的當下，她才得到這個文化資本的。不像 Rally「惡搞」馬克白這個角色——或者說，他根本不是在演馬克白——這名女孩提到的搞笑，絕非是帶有競爭性質或是不服從他人指導的。這種搞笑更讓人聯想起快樂家庭裡的一同歡笑，而這樣的歡笑常被視為美好生活中的一種特質。

換句話說，歡笑其實是一種美德。戲劇課堂裡的笑聲，未必表示是論及嚴肅議題的輕浮失敗。笑聲也不必然是一種逃離現實世界的方式，藉此對塵世中比較黑暗的元素感到麻痺。我想在我們在座當中有許多戲劇老師，會把道德中心置於我們所作的一切，並嘗試與學生一起探究這個世界為何；一起想像理想的世界該是個什麼樣子。Brecht、Dario Fo 以及英國劇作家 John McGrath 提供了西方的範例，說明歡笑可以幫助我們達成前面提到的任務，而且適用於各級學校。有一齣我很喜歡與小朋友一起工作的戲劇，是根據一個叫做「小精靈與老鞋匠」的故事。故事出自格林童話集。故事中說的是一位窮苦的鞋匠，老到沒有辦法很快地做鞋子，以賺取足夠的生活所需。每晚老鞋匠上床後，小精靈就偷偷幫他把鞋子做好。老鞋匠最後終於發現是誰幫助他完成了鞋子——到底發生了什麼事？在戲裡，老鞋匠（由教師入戲）詢問小精靈（由學生扮演）後，瞭解小精靈幫助了很多人。有時候小精靈會告訴你說他們知道要幫助誰，因為他們會躲在老鼠洞裡監看。有的時候是因為他們有顆神奇的水晶球；有時候他們會說他們是透過網路去知道要幫誰。老師當然也可以帶幾封信進到課堂裡，然後請他們唸出來並且回覆。舉個例子來說，有封來自名為仁慈太太的信，要求小精靈幫助那些生病的動物。整件事精神可嘉，相當討喜，沒太多可以嘲笑的地方。所以我們需要一封不一樣的信，來讓老師不帶任何諷刺的介紹，

親愛的小精靈，

我寫這封信給各位，是因為我聽說你們會幫助那些有困難的人。我自己有個馬戲團，團裡有些小猴子拒絕表演雜耍。我已經試過了拿棍子揍牠們，把牠們關在小籠子裡當作處罰，整整一天不給牠們吃喝。可是這些小猴子還是不聽話。你們能不能來這裡讓小猴子聽我的指令表演呢？

馬戲團團主

喬治·惹人厭

敬上

有趣的是，有許多孩子一開始看不出故事裡的諷刺，他們不習慣老師跟他們開玩笑。如果老師問學生是否要幫惹人厭先生的忙呢？除非老師進一步的提醒，否則學生常常不假思索的齊聲說：「好啊！」當然，總會有一兩個孩子——通常是男生（或許是少年版的Rally）——會搞笑大叫要幫惹人厭先生痛打那些猴子一頓（然而也在不知不覺間嘲弄了整個戲劇活動）。但是當老師手裡套上布偶，假裝是剛從馬戲團裡逃脫的猴子，只能以點頭或搖頭，或跟老師說悄悄話的方式來跟同學溝通。突然間，反擊心胸狹隘的暴君、幫助猴子逃脫，然後看著團主有多生氣，這些事情似乎變得比較好玩（這就是隨著戲劇歡笑）³。

其實，我剛剛耍了個小詐。在前面的戲劇過程中，我們當老師的可能笑的比孩子更多，只不過我們是在心裡偷笑而非捧腹大笑。對孩子來說，戲劇很少是嚴肅的，而是極度充滿玩樂的經驗。這種由老師發起並引導的玩樂中的歡笑，能幫助孩童學到什麼是殘酷與暴虐，也能學到什麼樣的人值得幫忙，又有哪些人是不值得幫助的：換言之，就是真實世界的模樣。這種玩樂中的歡笑，也可以讓學生克服或是改革殘暴的人或事物，讓世界成為他們想要的樣子。同樣地，玩樂中的歡笑也能讓孩子們的機智變得更為敏銳，幫助他們認識到事物無常。這種玩樂中的歡笑違反了教室中現有的規範，現今的教師都被訓練到要讓學生對於所有的學習事項一清二楚。有一次我的學生進到某個教室的時候，我聽到有個孩子對他的朋友說，等一下要注意看她，她可是個丑角。我想這個孩子說的丑角，應該是 Boal 所指的意思吧（丑角是論壇劇場中的關鍵人物，引導現場觀眾並主導戲劇進行）。我還蠻喜歡這樣的評語，因為我還沒看過有那份針對學生欣賞老師的調查，是沒有包括像是「我們的老師讓學習變得有趣」這類的評語。這一類的評語往往高居意見調查表上前幾名。反過來說，我在同樣的意見調查表上，也從未看過有學生讚美老師學習目標講解清晰或是學習評量檔案整理乾淨的。

那麼我這次演講題目中所提到的美，可以扮演什麼角色呢？我的想法是，美與笑兩著之間的連結就是魅力或是施展魅力的功效。在座各位可以問自己下面這個問題：你喜歡自己戲劇課有魅力？還是堅持課程應該要強而有力？我想這是個有趣的問題。像「小精靈與老鞋匠」這樣的作品並不屬於強而有力的戲碼，但我認為它們具有魅力。魅力的特質長久以來一直與美的特質有關——或是說與西方認為的美有關聯性，這種美往往與女性特質相連結。在這裡我要提到哲學家康德的審美觀。無論理解與否，我們其實都受到康德的影響。康德與其他啟蒙時代哲學家 Shaftesbury 與 Burke 對於「優美」與「壯美」兩者間做了

區別。康德對於如何區分優美與壯美有清楚的說明。我這裡唸一段 Elaine Scarry 所作的摘要。這段摘要釐清了優美與歡笑兩者間的關聯性，也解釋了戲劇教育論述（如非在實作的部份）中相對欠缺這兩者。她寫道：

在康德最新細分的美學領域中，壯美屬於陽剛，優美則屬陰柔。壯美存在於山間、存在於密爾頓失樂園一書中的地獄裡，也存在於神聖樹林裡的高大橡樹上；而優美則存在於花朵裡，也在希臘神話的極樂世界的草原裡。壯美是夜晚，優美則是白日。壯美撼動人心，優美吸引人心。壯美是黃昏、輕蔑塵世，專屬永恆；優美則是活潑歡樂。壯美宏偉；優美微小。壯美有原則，既高尚又正直；優美則屬悲憫寬厚⁴。

當然這種二分法式的列舉說明，在今天這樣的知識氛圍裡也不一定成立。Scarry的重點是，康德在先前有連貫性的地方，建立起對立性。他協助創造了一種觀看藝術的方式，讓優美變得渺小，也因此變得微不足道，成為這組對立物當中的一部分。我想補充說明一點，二十世紀當中所興起的現代主義，更強化了這種對立性。如同美國畫家Barnett Newman曾寫下的名言：「現代藝術的推動力就是要摧毀優美⁵。」現代主義具有進步性，也常帶有左翼政治理想。它已經對審美觀或至少對戲劇教育的論述產生了毋庸置疑的影響。我們發現，現代戲劇教育論述強烈呼應壯美觀。也就是重視強而有力的戲劇與虔敬時刻，還有那些檢視世界當中的黑暗面與令人絕望的不公義；戲劇教育作為一種追求原則、高尚、正義的努力。我希望也相信，這樣的理想與渴望將會長久的持續下去，但在此同時，我們也不需要摒棄或是忽略那些可能被視為低下的戲劇。這一類的戲劇，追求提倡活潑歡樂或悲憫寬厚。請容我說一句，這樣的戲劇提供我們一時片刻，讓我們在草原上採集花朵，也幫助我們攀登那些具有高尚目的的道德高峰。說到這裡，我想起不久前參加的一個工作坊，主題是審視當前迫在眉睫的議題，恐怖主義如何從貧窮與不義中滋生。這個主題很好、非常好，也極具強大影響力。但這樣的題目也太殘酷無情了。工作坊過後，我跟一位參加的學員聊天——其實是她找我說話的。她既苦惱又氣憤。她在一個恐怖主義每天都具體存在的世界裡長大。她想知道為什麼「你們這些人」（我引述她的話）老是強調世上黑暗兇惡的那一面？為什麼我們都忽略了戲劇當中歡樂讚頌的潛力？當然，她這種一竿子打翻一船人的譴責方式絕對不公平，但她的責備也清楚提醒我，在探索世界真實面的同時，也需我們想像中的理想世界來加以平衡。很難想像我們會渴望一個沒有空間容納優美、歡笑、活潑、悲憫、魅力、與寬厚的世界。的確，以上這些都是我們努力想要在戲劇課中或在工作坊裡創造出

來的特質，它們也是重要的工具。透過這些特質，我們在教室裡嘗試創造一種合作精神與大量的良好幽默。換言之，我們試圖創造出一個暫時的理想世界，至少有片刻，這個世界是按著我們的感覺方式運行的。

最後我要以 Alan Bennett 備受好評的戲劇《不羈吧，男孩！》中的內容，結束今天的演講。整齣戲純屬虛構，講的是某校一個班級裡青少年的故事。作為一齣戲劇，它是一個有力的例子，說明美與笑兩者如何在戲劇中結合，而笑的動能讓我們觀眾更易於接受那些關於美的寧靜時刻，同時也刺激我們去問到底教育的目的與本質是什麼？已經看過這齣戲劇改編成電影的人，會知道這片子還蠻好笑的。但是我希望把重點集中在電影中間的某一場景上，該場景既強力撼動人心也充滿悲憫寬厚。有個學生正準備參加劍橋大學的入學考試，選了 Thomas Hardy 的一首詩背誦給老師聽。在同一個場景裡，還有許多具有戲劇張力的事情發生，其中之一就是老師對學生的愛。這首詩名為「鼓手哈及」，主題講的是在十九世紀非洲戰場上，一名年輕英國鼓手戰死的事。電影裡的男孩背誦這首詩，名叫 Hector 的老師則解釋為什麼他覺得這首詩特別感動：

重要的是，在這首詩裡他（鼓手）有名字……」在此之前，士兵、還是大兵，全都默默無聞，而且還有家公司在歐洲戰場上，毫不尊重人的檢拾這些士兵們的遺骸，為了碾碎做成肥料。所以，雖然哈及的遺骸很可能被丟進一個尋常的墳墓坑裡，但他還是鼓手哈及。儘管男孩迷失在世界的另一頭，這男孩還是有名字的⁶。

就某個層面來說，戲裡頭提到的戰場可以看作是一種隱喻，象徵著 Hector 老師抗拒的傳統教育，傳統教育很少從自由開明的觀點看待學生。我們應把學生視為獨立的個體，然後加以教養栽培。而不應戴上機械主義的保護鏡，以經濟術語評斷學生的價值，把學生視作肥料。或是把學生的價值看作是貢獻國家經濟成長的某個百分比、或某個考試競賽數字，甚至只是為了建立某個學校在某個社區的名聲而已。在 Hector 老師的教室裡，男孩們被鼓勵發言、回答，與老師及其他同學對話，並且要機敏風趣。這一群男孩唱歌、玩音樂，投入自發性的角色扮演，重新演出他們喜歡的戲劇或電影橋段。對我來說，這是一種半無政府主義的、理想的教室情境。在這樣的教室裡，美與笑被認可是有價值的，也應該被當作優點來呵護。這樣的教室並不存在於現實世界——但其實倒也不盡然。這種富有魅力與動感的理想教室情境的確存在，但僅存於戲劇課堂上。當這種理想的課堂情境結束後，餘韻仍徘徊在我們的心頭不去，彷彿有隻手伸出來牽著我們的手似的，帶領大家好一會兒，前往一個更棒更美好的地方。

註譯

- ¹ See Gallagher, K. (2007). *The theatre of urban: Youth and schooling in dangerous times*. Toronto: University of Toronto Press, pp. 91-97.
- ² Gallagher, *ibid*, pp. 85-86.
- ³ I am grateful to my friend and colleague Miles Tandy for the original idea for this drama. For more details, see my book *Drama and english at the heart of the curriculum* (2004). London: David Fulton Press.
- ⁴ In Scarry, E. (2000) *On beauty and being just*, London: Duckworth, p. 83.
- ⁵ Cited in Danto, A. (2003) *The abuse of beauty*, Chicago: Open Court, p.145.
- ⁶ Bennett, A. (2004) *The history boys*, London: Faber and Faber, p.55.

參考文獻

- Bennett, A. (2004). *The history boys*. London: Faber and Faber.
- Danto, A. (2003). *The abuse of beauty*. Chicago: Open Court.
- Gallagher, K. (2007). *The theatre of urban: Youth and schooling in dangerous times*. Toronto: University of Toronto Press.
- Scarry, E. (2000). *On beauty and being just*. London: Duckworth.
- Winston, J. (2004). *Drama and english at the heart of the curriculum*. London: David Fulton Press.

馴「霸」記：「以議題為本」式的莎劇教學

蔡奇璋

東海大學外文系助理教授

摘要

在台灣，一般大學英文系多半設有「莎士比亞」這門課；有些系將之列為必修，有些則視之為選修。不論其開修定位為何，大抵上總把莎士比亞尊奉為英語文學的一代宗師，因此任課老師在教授他的劇作時，自然沿用字詞釋義與文本分析的講解傳統；一方面禮讚莎翁在戲劇書寫上的斐然成就，另一方面則藉此深化英文本科學生之文學造詣。這樣的授課方式行之有年，大多數的英文系學生也都習以為常。然而，如此側重修辭、意象、句法的教學方式，固然有其說釋文字要義、闡揚優美文學的嚴正目標，但也不免在「神格化」莎翁「不世出」之文學天分與成就的過程中，將部分原本對英文（尤其是古英文）就有恐懼感的學生，推得離莎士比亞這座「神壇」更遠。

本論文旨在辯證將更多戲劇教育策略融入「莎士比亞」課之教學的必要性。執教者可藉由互動劇場「做中學」的理念，設計出以議題為導向的教學風格，鼓勵學生發表意見、參與討論或展演，從本身的生命經驗中提萃一己之體會以為唱和，進而開創出較顯闊敞的對應路徑，以縮短英文主修生與莎劇間的時空距離。

關鍵字：莎劇教學、議題導向、戲劇教育策略

The Taming of the Bard: Issue-Based Teaching of Shakespeare's Plays

Tsai, Chi-Chang

Assistant Professor Department of Foreign Languages and
Literature Tunghai University

Abstract

In Taiwan, most English departments in universities have Shakespeare as either a required course or an elective course. Most teachers, while teaching such a course, would very much focus on rhetoric and text analysis with a deep-rooted belief that William Shakespeare has been an unsurpassed literary guru, and therefore his great talent in literature should be appreciated and worshipped without any doubt. However, the fact that Shakespeare wrote his plays to be performed on stage in front of an audience is often neglected or completely ignored. In other words, these classes tend to 'idolise' the Bard for reading pleasure, while depriving the students of the fun of exploring the dramatist's works through critical thinking, group acting, and interactive participation.

This essay argues that more conventions of drama education should be introduced to those English majors in Taiwan who take the Shakespeare class at their department. Being facilitated by a learner-centred educational approach, teachers of this course would be able to come up with an 'issue-based' teaching style, so as to involve the students in more discussions and presentations. Hence, students of the class will be empowered to make a more active contribution to their own learning experience, and benefit from a teaching style that reaches a wider scope of Shakespeare's multi-layered talents.

Keywords: teaching Shakespeare, issue-based, conventions of drama education

壹、馴「霸」記：「以議題為本」式的莎劇教學

莎士比亞在英語文世界地位的形塑過程，本身就是一則耐人尋味的傳奇。儘管當今有越來越多來自社會各界的人士，對於莎翁究竟是何方神聖、其來頭之虛實真假大大起疑¹，但此君做為西洋文壇一方之霸²的銳氣，卻絲毫不受其撻。細察之，不難發現：莎劇本身所備詞彙的豐沛澎湃，以及歷年來英國文學同行極力的吹捧拉抬，應是形塑這則傳奇的兩大主因。

在 2011 年春季號的 *Shakespeare Quarterly* 中，學者 Hugh Craig 為了深入辯證莎翁的詞彙功力，乃於其所寫之 *Shakespeare's Vocabulary: Myth and Reality* 一文內，引用了幾位研究者所提出的數據，證明莎士比亞在書寫上的可觀實力：

莎士比亞之所以能夠睥睨群雄，原因之一，乃是人們相信其筆下詞彙之廣博，已達令人匪夷所思之地步。這樣的看法至今不衰，就算用「集體編寫創作」和「現代屬性研究」兩套思維重新加以檢視，也無法將之抹滅。最暢銷的英語發展史《英語的故事》一書中，粗估莎士比亞所用的詞彙，約有當今一名受過教育者所用詞彙之兩倍多。而從史蒂芬·格林布雷特為《諾頓莎士比亞全集》所寫的序文裡，我們可以讀見：「莎士比亞的詞彙，約有兩萬五千字左右」。格林布雷特稱之為「巨大的字庫」，並且將此數量，拿來和莎翁同期「堪可匹敵之偉大英語詩人」約翰·彌爾頓筆下的一萬兩千字相比。(Craig, 2011: 54)

換句話說，莎翁所使用的詞彙總和，數量足足是宗教史詩《失樂園》作者彌爾頓的兩倍有餘；這樣驚人的產出，即使今人亦甚難與其匹敵。

儘管如此，眾人皆知文學書寫重質不重量：一冊《戰爭與和平》足使托爾斯泰傳世；半部《紅樓夢》可讓曹雪芹不朽。文字的數量和出版品的多寡，原本只具參考價值，並非衡量作者成就的單一標準。那麼，就其書寫品質而言，莎士比亞所得到的評價又是如何呢？根據台灣作家陳冠學於《莎士比亞識字不多？》一書中所做的整理，這位詩劇大家自其筆耕同儕處所獲取的禮讚，一樣令人瞠目結舌：

十九世紀英國大散文家卡萊爾 (Thomas Carlyle) 在其《英雄與英雄崇拜》一書中，推崇莎士比亞到了極點：稱他為至尊詩人 (Sovereign

Poet)、自古以來全體詩人的領袖 (The chief of all Poets hitherto) ... 英國人暱稱莎士比亞為阿芬的詩人 (Bard of Avon)。浪漫詩人柯列律治 (S. T. Coleridge) 稱他為我們無量數顆心 (具萬眾心) 的莎士比亞 (Our myriad minded Shakespeare)、普羅宙斯 (Proteus, 希臘神話中牧海豚的海神, 善變形)、第二造化 (second nature)。... 而德國文學界自赫爾德、列辛、歌德、席勒、修雷格爾等大文豪, 則煽起了莎士比亞崇拜熱, 莎士比亞的聲譽和地位, 遂扶搖直上九天, 成為近世無與匹敵的最偉大作手。(1998: 5-6)

而在眾多如雷貫耳的美譽裡, 約與莎翁同期之詩人兼戲劇家 Ben Jonson 於其詩作 *To the Memory of My Beloved Master William Shakespeare and What He Hath Left Us* 中, 所寫下的歌頌詩行, 最是令人印象深刻:

您是一座不死的紀念塔
只要您的著作流傳於世,
而我等有閱讀與讚美的才能,
您的精神將會永遠留存³。

雖說文人相輕, 但Jonson在這首詩裡, 絲毫不掩他個人對莎翁的拜羨, 竟說不願將詩人與Chaucer⁴和Spenser⁵並置, 且直接認定他是個不僅僅從屬於某一時代, 而是人類千秋萬世皆可抬首仰望的巨匠; 對莎翁的書寫功力, 可說是推崇備至。

面對這般萬人稱頌的文學成就, 莫怪乎英語系國家在各階段的教育中, 皆無法略過這號人物; 而台灣一般以教授英語文學及語言學為課程主體的英、外文系所, 也多半開有莎士比亞課, 帶領學生一窺大師戲劇藝術之堂奧, 以引導他們深化本身之英語文造詣。

貳、台灣莎劇教學傳統的盲點

既然將莎劇視為文學殿堂之聖品, 講授起來不免膽戰心驚。在台灣, 雖說於英、外文系開設此課之師, 皆應擁有文學博士的頭銜, 但實際上有機緣深入欣賞、研究莎翁作品, 且親臨其戲劇搬演之現場的, 可能為數不多; 況且, 目前國內基本上並無莎學教授輔助機制, 因此老師們難免借助本身求學時期的上課印象, 佐以個人書面鑽研莎劇時所獲取的心得, 在講台上同學生們「咬文嚼

字」，企盼他們從而理解大文豪無與倫比的筆鋒神采；其對莎劇的解讀大致不脫「文本，非劇本」，「文字，非台詞」之方向，是以側重師生間有關文詞隱喻、象徵和寓意等方面的論釋，較少用戲劇教育策略的思維來擴展學生對於莎翁作品的興趣。

這樣的授課方向並無錯誤，畢竟文學底蘊之打造乃是需要真功夫、實火候的。任何一位熟知莎劇奧妙的學者，都知道他的文字有多機伶，含意有多深遠。若不於此多多著墨，學生怎知其行文造義之高超？舉例而言，眾人皆知《羅密歐與茱麗葉》一劇中，兩位年輕戀人為愛勇敢殉情的故事，但鮮少有人注意開場敵對兩家奴僕幹架之前相互嗆聲的台詞，寫得有多出色：語多雙關，夾嘲夾諷；若非積怨已久，一洩為快，還真難如此字字句句酸進骨子裡！尤其當Sampson一角得意洋洋地說：「在我硬（站）起來的時候，他們真該來摸我一把，這樣大家都會知道，我可有塊上等好肉呢！⁶」時，整段飽含性暗示的汗巖、貶抑詞彙應聲而起，閱聽者彷彿親見其淫猥、挑釁之張狂樣貌。再如《仲夏夜夢》（*A Midsummer Night's Dream*）一劇尾聲，愛作怪的淘氣精靈Puck對著台下觀眾直接言道：「如果我們這些幻伶有所冒犯，您只消這麼想，也就可以釋懷了：您剛才在這裡睡了會兒覺，所見一切皆如虛渺。台上淺薄無聊的故事，無非夢境一場，不必費心解釋。⁷」短短幾句話，輕鬆直搗戲劇、人生，與夢之間的巧妙連結，呼應莎翁「世界是個大舞台」（*The world is a stage*）的哲學。

諸如此類的精讀、講授與討論，原本就是莎劇教學中相當重要的一部份，也是莎士比亞留給後代世人的無價資產。但是，如果教師將所有傳授火力全部集中於此，那麼，也很容易帶來些許較不理想的後果：其一，對文字與其意涵的過度演繹，往往使得英、外文系裡英文程度較差，或者對文學之興趣較為薄弱的學生，迅速困陷於字形（古英文裡許多字的「長相」與今字有所不同）字義的泥沼中，從此對莎翁敬而遠之。其二，以文義解讀為核心的上課方式，往往顯得單向且靜態；面對具有「詮釋威權」的教授，學生就算準備充分，也不太敢表達自己的想法。其三，莎劇中的角色、場景設計，有其特定之歷史文化背景，對台灣讀者而言，多半顯得年代久遠、形容陌生；一旦缺乏適當策略，受教者極易在心理層面無法連結的情況下，對戲文內容產生抗拒，因而失去深入品味的興趣。依此觀之，倘若莎劇教學不能在傳統「說文解字」的模式外，另尋生動、有效之導引方法，藉以多管齊下，全面觸發學生的感知系統，則執教者只能大嘆「識者寥寥」，望著昏然欲睡的課室一臉無奈了。

事實上，如此將莎劇視為純文學來研讀，重視學生「納入」（input）遠勝於

「產出」(output) 的作法，正是台灣各英、外文系內莎士比亞教學普遍存有的盲點。在以書面測驗、報告為導向的前提下，傳授者甚易忘卻這些劇本先天具備的條件，轉而將課堂重心擺放在文學陳義上；一旦這樣的運作模式固定成形，要再改變就難了。因此，設若老師們有心帶動學習者的受教意願，讓英語能力、文學嗜趣各有殊異的學生群，盡量融入上課流程間的話，那就非得回到莎劇「先天所具備的條件」裡去找靈感不可了。

參、以議題為本的書寫特色：從希臘悲劇到莎翁戲劇

西洋戲劇傳統，大抵始於希臘悲劇。而身處英國文藝復興風口上的莎士比亞，自然在師法古典的時代氛圍中，受到希臘戲劇前輩們的風格感染。若將莎翁寫過的悲劇與希臘悲劇並置來看，不難發現二者間雷同之處甚多，包括核心人物之性格缺陷、劇情發展的主要糾結，以及悲劇英雄之敗亡淪陷等等。而其中最為緊要的，應是故事情節內的議題形塑，亦即透過角色困境所雕琢出來的論旨。由於角色在面臨困境時，通常必須在某一價值衝突的兩難窘況間，依其性格體系作出符合其利益盤算或情感取向的抉擇，是以衍生自此的戲劇議題，自然透散出可供觀眾類比、連結，反覆思辨的論述來。

舉希臘悲劇《安蒂岡尼》(Antigone) 為例。在這個延續《伊底帕斯王》(Oedipus the King) 的戲劇故事裡，安蒂岡尼的兩個兄弟自相殘殺，雙雙陣亡，王權遂落到 Creon 的手上。Creon 登基後，厚葬其一，卻將另一安蒂岡尼之手足視為叛賊，曝曬其屍以供鳥食，並且諭令任何人膽敢收屍皆判死罪。身為伊底帕斯王之女，安蒂岡尼面對兩名兄長的懸殊際遇，不免悲憤交集，發願為後者收屍，將其安葬，以息亡靈。在這短短一節劇情中，一個巨大的矛盾已然形成：若不收屍，天道不寧，生者難平；一旦收屍，王法恢恢，死劫難逃。安蒂岡尼決意收屍，顯然已在天道與王法的對撞間，選擇了前者。而更扣人心弦的是，Creon 的兒子 Haimon，在得知自己即將迎娶的安蒂岡尼將被父王賜死後，氣急敗壞地跑去同他理論，卻被 Creon 狠訓一番，末了在親情與愛情的夾縫中悲愴自盡，導致其母后 Eurydice 難忍喪子之痛，隨之棄世。劇末，孤子一身、徒具權位的 Creon 心肺翻攪，一改先前慨陳「王就是國」之大言不慚，怨聲嘆道：

凡經我手者，事事無成。

天命化我滿腔傲氣為一方殘念⁸。

至此，天道與王法之爭，勝負分明；唯其代價之高，恐非凡人可以領受。值得注意的是，本劇在作者 **Sophocles** 的精心打造下，幾乎大小角色全被捲入此一「天道王法，孰輕孰重」的命題盤詰裡；儘管程度不同，但相加相乘後所產生的戲劇張力與效果，卻能使觀者於潛移默化中萌發認同，將自身生活中相似的疑難情境類比於此一論旨，從而找到戲劇與現實的連結，啟動個人的思考、檢驗機制，洞察戲裡戲外、人我之間觀點與立場的異同。

諸如此類「以議題為本」(issue-based) 的書寫、對應方式，在希臘悲劇中真是處處可見；舉凡 **Oedipus the King**、**Medea** 和 **Agamemnon**，每個角色，每齣戲，幾乎皆可從屬、歸結於某一依附在特定論題之上的兩難困境裡，誘引觀眾反思本身在面對類似疑難時所可能做出的價值判斷。這樣的反思，對於一個日漸勃興的公民社會而言，有其無可取代的重要性：儘管悲劇中的要角經常是出身不俗的王公貴族，其面對苦難災厄時所顯露的脆弱、癡狂，原也只是人性面向的自然展現。當觀眾於劇場節會式的氛圍中，集體目睹故事英雄從不可一世到不堪聞問的敗落歷程時，箇中之背景、原由便順理成章化為真實生活裡茶餘飯後的討論題綱；藉由層層議論，不同的族群交換彼此的意見，凝聚彼此的共識，從而推展出社會大眾在價值、律法等方面的最大公約數。換言之，戲劇裡難以定奪的議題，成了現世人生中可供反覆咀嚼的命題；而戲劇與人性、人生間的彼此叩問，遂成了觀眾與戲劇間最真切的連結點。

受此影響，莎士比亞自然也在他的悲劇作品中，貫徹了以核心角色困境作為議論之基的編排技巧：《馬克白》(*Macbeth*) 一劇中，戰功彪炳的將軍馬克白，於荒丘上遇見三名女巫，自其口中預言得知未來將會登基成王，旋即陷入野心與正義相互啃噬的掙扎裡；《哈姆雷特》(*Hamlet*) 中，丹麥王子得知謀殺親父者，竟是方才迎娶新寡之母的叔叔，復仇與否的糾結迅速將他纏住，鬧得他鎮日心神不寧；此外，在《奧賽羅》(*Othello*) 的故事裡，黑人將軍奧賽羅樹大招風，小人 **Iago** 見縫插針，營造其妻 **Desdemona** 紅杏出牆之假象，致使英雄妒火中燒，一時間不知如何自處。上述三劇，在大學英、外文系中常被講授，也都具備了清晰可聞的核心問題：馬克白該不該殺掉蘇格蘭王 **King Duncan**，把自己送上大位？哈姆雷特究竟該如何決斷，才能在宮廷複雜的人事網絡間求取機緣，為亡父報仇？而奧賽羅在膚色、種族與旁人有異的情況下，又該怎樣擺脫內心自尊與自卑的苦苦糾纏，處理周遭有關妻子不忠的流言？這些問題在莎翁的戲劇故事裡如影隨形地困擾著相關主角，在故事外則成了引動台下觀眾反思本身處境的生動觸媒。

悲劇如此，喜劇亦然。畢竟，無衝突不成戲劇，是以喜劇中一樣會有因衝突所萌生的議題；而每一個衝突的背後，往往有體系互異之價值觀或生命感間的對撞，只是在喜劇中，此類對撞通常是以和諧與包容作為結束。沿襲著古典喜劇的傳統，莎翁的喜劇作品多半以「愛情」為主題，探討與其相關之諸多面向：在《仲夏夜之夢》裡，雅典城的年輕戀人們身陷多角關係，到頭來得倚靠森林內淘氣、捉狹的精靈介入化解，促成真愛之歸依相屬。在《馴悍記》（*The Taming of the Shrew*）中，氣燄高張的 Katherina 目中無人卻又自怨自艾，最後被 Petruchio 「以暴制暴」、「管妻嚴」式的狂烈作風給懾服，落了個只能對自家老公百依百順、言聽計從的下場。至於《皆大歡喜》（*As You Like It*）裡美麗又聰慧的 Rosalind，在心上人 Orlando 遲遲無能示愛的情況下，索性來個乾坤大挪移，扮成男人好接近、導引他來愛自己。短短三例，莎翁其實已於書寫之中，處理了凡人在面對愛情時的種種窘境：有時是家庭因素，有時是性格缺陷，有時則是性別規範；總之，當愛情來臨時，我們都得經歷些許不知所以的尷尬，再運用耐性與智慧去突破造化所設的種種障礙，以期獲致圓滿的結局。

綜觀上述，可知莎士比亞戲劇作品中，各式人生議題歷歷在目。這些議題繁複多元，可深可淺，最能引動觀眾之同理心，從而設身處地思索劇中角色際遇與己身價值系統間的仿似或扞格。既然如此，執教者就該對此環節善加利用，藉以增添學生與莎劇的深層連結。

肆、互動式莎劇教學及其例證

在配合 Cambridge School Shakespeare 劇本系列所寫的 *Teaching Shakespeare* 一書中，莎劇教育學者 Rex Gibson 開宗明義指出執教莎劇的兩大原則：其一，將莎士比亞作品視為「劇本」（script），而非「文本」（literary text）；其二，以學習者為核心（Make Shakespeare learner-centred）。在他的眼裡，成功的莎劇教學，必須做到以學習者為主體，讓其中的每一分子都能積極地為自己創造意義：

莎劇執教者的任務，是讓學生能夠對這些劇作萌生「擁有」、「歸屬」之感。因此，學習者的主動表達是必須的。執教者應該協助學生提出他們自己的問題，開創並辯證他們自己的釋義，而非一味接受別人的提問與釋義。（Gibson, 1998: 9）

為了尋找更能導引學生接近莎劇的教學方法，Gibson 提醒所有的莎劇任教者，

「必須將其本身在大學院校中研讀莎劇的回憶打住」(1998:155)，以免把當時課堂內理論與批評齊飛的學術框格，複製於現今自己的教室內。更緊要的是，傳授者應該具備以下之觀念和態度，方能激發受教者學習莎劇的潛力：

其一，要知道沒有人可以把莎士比亞「學完」；要培養學生未來持續學習的意願。其二，要意識到課堂內學生對劇本所採取的積極作為，將可帶來令人一新耳目的觀點與見解；換言之，學生也可以教老師幾招。其三，要花心思鼓勵學生表達個人的意見，助使他們瞭解學習莎劇並不僅僅意味著大量閱讀，或不斷複製他人的想法（儘管這些人可能權高望重）。其四，要體認到老師的態度極具關鍵性；對莎劇充滿熱情，並能趣味盎然地進行教學者，較能引動學生來分享那份喜愛的真心。其五，要注意避免去營造「莎士比亞崇拜」；當學生們被迫接受「莎士比亞最偉大」這樣的理念時，他們通常會冷掉一大截。(Gibson, 1998: 153-4)

Gibson 的觀點，衡諸其他相關著述，有著相當的代表性。Pauline Nelson 與 Todd Daubert 於其合著的莎劇教學手冊 *Starting with Shakespeare : Successfully Introducing Shakespeare to Children* 裡，將標靶對象較為年幼的莎劇教學比為「點燃火種」，因此需要準備充足的「燃料」，好讓火勢可以順風燒起。而在一切準備就緒之前，執教者一定要有「千萬別一直坐著不動」(Don't just sit there) 的認知，藉由莎劇中「與人類生活經驗相關的部分」，採用綜合性的手段來帶出較具深度的賞析和理解 (Nelson and Daubert, 2000)。

此外，在一篇收錄於 *Teaching Shakespeare Today* 書內的論文裡，Annette Drew-Bear 教授述及她如何運用即興練習來助長青年學生對莎劇的興趣。在課堂上，她常以「聲音肢體活動」(sound-and-movement exercises) 和「古劇今詮」(modern parallels) 這兩種方式，來鼓勵主修英文的學生，深入探索莎劇的豐富內涵：前者，是讓學生在不說隻字片語的情況下，單用身體動作、手勢和聲音，來揣摩某一場景中的角色情緒流動；後者，則是先讓學生發想、尋找一段可與某特定莎劇場景平行對照，並能具現其中要義的當今事件，然後再要求他們根據該事件，即興演練出合乎原文精神的現代版對話來。在表列出部分學生的實作狀況與心得後，Drew-Bear 做成如是的結論：

通常，只要有機會可以「和莎士比亞一起玩創意」，學生們的反應都很熱切；而且，他們很享受一整個將莎翁劇文和當代語言連結起來的過

程。就連專業的演員和導演，也會嘗試著使用這類技巧來理解莎翁的劇本。因此，「古劇今詮」式的平行對照演練，可適用於各級學生，對其表演或討論莎劇中之場景甚有助益。(1993：79-80)

從以上所列的論述裡，不難發現：「互動式教學」實乃當今莎劇教學之重要手段，而其特質不外乎執教者設身處地，從受教者的角度思考、組織課程進行的方式。為了引動學生對莎翁劇作的興趣，老師有責任利用具體的戲劇元素，協助學生發揮想像，甚或實際動手去做，藉此與劇中角色、場景和主題產生連結，從而建立自身與莎翁作品間的互屬感。

在我執教莎劇的經驗裡，諸如此類的法則是相當可用的。個人以為，若能導之以方，英、外文系的主修生確實可將莎劇之賞析當成興趣，延伸至課堂、校園生活之外繼續品嚐，因此不必急於一時，非得於短期內吞進大量文本不可。以「莎士比亞：悲劇」一學期十八週的上課進度而言，安排二至三部劇作已相當足夠。畢竟，態度的培育需要時間熟成；從容、穩健地耕耘，要比揠苗助長來得有效益。

一旦時程控管得宜，教師就有餘裕從莎劇中「與人類生活經驗相關的部分」著手，進行「心理連結」的鋪排。換言之，每一劇本內不分古今中外，但凡是人皆能俯仰體會的困境、議題，於此遂有其妙用。舉《馬克白》為例：故事一開始，馬克白與戰友 Banquo 凱旋歸來，在荒丘上邂逅三名女巫，聽聞一連串攸關二者未來運途之預言，埋下馬克白暗計弑君的種子。至此，執教者在和學生析釋過台詞中重要的字句及橋段設計後，不妨停下來討論幾個與「命運」、「算命」相關的問題，藉以引發後者的同理心：

「你相信命運嗎？」

「你接受星座、命盤這一類的說法嗎？」

「你曾經為了甚麼事去算命嗎？」

「算命的結果會改變你做事的方法嗎？」

「你改過運嗎？效果如何？」

像這樣的問題，當然不會有學術上的正解，但卻是敦使學生「易地設想」(Stepping into another's shoes)，換角度進行心理投射的絕佳方法：一方面，它把莎士比亞從學術的神龕上拉下來，還他一個市井間找話題、搞創作的真實樣貌；另一方面，藉由此類無需多加準備、可快速汲引各自生活經驗直接作答的問題之論說，學生很容易就會卸下心防，以較為輕鬆的情態面對莎翁的書寫，並

且在自己的言述中，體會馬克白一角的心境轉折。此際，如果老師本身做足功課，慷慨分享個人對命運的看法，或是去算命的經驗，之後再擴及伊莉莎白一世時期一般百姓對於命運所持的觀念，以及莎士比亞如何利用命運之弔詭，來營造戲劇效果的跌宕起伏，那麼，這番兼具「暖身」與「破除課室階級藩籬」之能的議論大會，也算是功德圓滿了。

此一手段，於協助學生跨越障礙、建立個人與莎劇角色間，以及個人與莎劇授課者間之心理連結的層面上，甚具功效。接著，執教人可視時間狀況，配合講授內容，彈性運用些許互動式戲劇或劇場教育策略，如靜像劇面 (image theatre)、坐針氈 (hot-seating)、論壇 (forum)，以及角色扮演 (in-role) 等等，鼓勵學生甩脫被動習性，主動進行討論或演練；如此一來，勢必能帶動學習者持續前進探索的意願。再舉一例：當馬克白回到蘇格蘭王 King Duncan 面前接受表揚時，並未真正聽見國王將把大位傳授予他的佈告，反而獲知國王長子 Malcolm 受封為繼承人的消息。心思狂亂中，他說出以下念白，暴露了自己篡位的野心：

…星辰，請熄光！
 切莫照亮我幽深的慾望。
 睜隻眼閉隻眼方便下手，
 下了手見到鬼夜路照走。(呂健忠譯，1999：107)

於此，教授與學生可將課室整理為一開放空間，讓後者分組揣摩馬克白當時的心態，並以單人劇面 (single image) 及群組劇面 (group image) 分別將該場景之局部和全貌呈現出來。有了這般帶著遊戲性質的演練經驗後，學生將可在老師為他們所打造的友善環境中，進一步就馬克白該不該、會不會弒君篡位的議題做成論辯，甚至排練、搬演出馬克白城堡內血腥謀殺的關鍵橋段。最後，教授可於馬克白敗亡之際，導引學生領略莎翁精湛的文字佈局，並且重新回到「命運」這個議題上，評析劇中「清即濁兮濁即清」(呂健忠譯，1999：79) 的雙面哲學，終結一趟融貫古今、對照中外的行旅。

伍、結論

長期以來，莎士比亞劇作的博大淵深一直為世人所稱頌，加上其身世具有撲朔迷離之傳奇性質，以至於台灣多數莎劇教學者，經常在授課的過程中不自

覺地進行「莎士比亞造神工程」；而學生在領受莎翁的劇文時，也往往因懾服於文壇霸主之威名，對字裡行間的象徵、寓意誠惶誠恐，是以無從找到便利下手的敲門磚，導致學習效果欠佳。

與西方主流莎劇教育理念對照起來，台灣各大學英、外文系內的莎劇教學最為欠缺的，正是「起而行」、「做中學」這一類「以學習者為核心」的概念。在如此封閉的體系中，以議題為本的互動式的莎劇教學法，確實可以協助師生兩造打開一扇窗，讓戲劇藝術靈動的質地可以自在地流通。畢竟，自角色困境所衍生出來的議題，原本就是戲劇作品吸引觀眾的本質。有議題，就有討論；有討論，就有溝通；有溝通，就有理解；有理解，就能內化到生命本體中，產生動能。這樣的模式在劇場內外運作多年，勢必也能在教室內外發揮效能，讓師生間以莎劇為基石的互動更加精采。

在一系列由Grand Rapids社區學院發表於其官方網站上的莎劇教學調查訪問中，多數受訪的教師都認為：「書面閱讀」與「冗長講課」乃是扼殺學生學習興趣的不良做法；而「小組討論」和「動手實作」則為增強學生動機的不二法門⁹。於此脈絡中，台灣大專院校裡的莎劇教師，若能善用劇作裡的議題，如《馬克白》劇中雄心壯志與貪婪野心之對比，或者《馴悍記》劇末Katherina關於男尊女卑、夫貴妻賤的講演等，帶領學生積極建立本身對於某一戲劇情境或困局的心理認知，那麼，年輕學子對於莎劇的排斥現象應會逐漸減緩。

當莎士比亞的身影，隨著英語的全球化而足跡遍布時，在台灣從事莎劇教育的我們，也該返回戲劇的原點，重新思索自己的做法了。

註譯

- 1 有關莎士比亞存在的真實性，或曰其身為一位多產、豐富而偉大之劇作家的可能性，不論是學界或民間皆不乏質疑之聲。國內文人陳冠學曾於其所著之《莎士比亞識字不多？》一書中，推演出莎劇作者實際上是 Francis Bacon 的結論。在英國，不少長期從事莎劇研究的學者則認為，Christopher Marlowe，或 Edward de Vere，才是這些名作的執筆人。2009 年，當地媒體大幅度報導：知名莎劇演員 Sir Derek Jacobi，以及前莎士比亞環球劇院藝術總監 Mark Rylance 兩大權威人士，公開表示莎士比亞應該不是其名下戲劇作品和十四行詩的真實作者。諸如此類的爭論由來已久，甚難獲取立場一致的定見。本文不以辯證此事為要點，故仍採用現今大多數人對於莎翁生平之既定認知，來做為部分推論之基礎：莎士比亞，Stratford-upon-Avon 人，1564 年生，1616 年卒，著有三十餘本劇作，百餘首十四行詩，及其他多首詩作。
- 2 在英國，莎士比亞常被暱稱為 the Bard。Bard 一字讀音與中文「霸」字相當，有「詩人」之意；前面加上定冠詞 the，則有「詩人中之詩人」的地位指涉。
- 3 本文作者翻譯。其原文為 Thou art a monument without a tomb, And art alive still while thy book doth live, And we have wits to read, and praise to give。一般判定 Jonson 的這幾行詩，可與莎翁十四行詩第十八首之結尾兩句 So long as men can breathe or eyes can see, So long lives this and this gives life to thee 相互唱和。參閱 *The Works of Ben Jonson, Vol.3*. London: Chatto & Windus.
- 4 Geoffrey Chaucer (1343-1400)，中世紀偉大的英國詩人，被稱為「英國文學之父」，著有《坎特伯雷故事集》(*The Canterbury Tales*)。
- 5 Edmund Spenser (1552-1599)，伊莉莎白一世時期重要的英國詩人，著有長篇寓意史詩《仙后》(*The Faerie Queene*)。
- 6 本文作者譯。原文為 Me they shall feel while I am able to stand; and 'tis known I am a pretty piece of flesh. 參閱莎士比亞劇本 *Romeo and Juliet, Act I, Scene 1*.
- 7 本文作者譯。原文為 If we shadows have offended, think but this and all is mended: That you have but slumbered here, while these visions did appear; and

this weak and idle theme, no more yielding but a dream. 參閱莎士比亞劇本 *A Midsummer Night's Dream, Act V, Scene 2*.

⁸ 本文作者翻譯。原英語譯文為 Whatever my hands have touched has come to nothing. Fate has brought all my pride to a thought of dust. 參閱 Sophocles 劇本 *Antigone*.

⁹ 參見 http://web.grcc.edu/shakespeare/course/teaching_shakespeare.pdf

參考文獻

呂健忠（譯注）。（1999）。*馬克白*。（原作者：William Shakespeare）。台北：書林出版社。

陳冠學（1998）。*莎士比亞識字不多？*。台北：三民書局。

Craig, H. (2011). Shakespeare's vocabulary: Myth and reality. *Shakespeare Quarterly*, 62(1), 53-74.

Drew-Bear, A. (1993). Using improvisational exercises to teach Shakespeare. In J. E. Davis & R. E. Salomone (Eds.), *Teaching Shakespeare today: Practical approaches and productive strategies* (pp. 79-80). Illinois: National Council of Teachers of English (NCTE).

Gibson, R. (1998). *Teaching Shakespeare*. Cambridge University Press.

Jonson, B. (1910). *The works of Ben Jonson* (Vol.3). London: Chatto & Windus.

Nelson, P., & Daubert, T. (2000). *Starting with Shakespeare: Successfully introducing Shakespeare to children*. Colorado: Teacher Ideas Press.

過程戲劇在英語口語溝通策略訓練之成效

吳欣霏

樹人醫護管理專科學校

摘 要

此項研究的目的是在於檢測英語口語能力較弱的技職院校 (TAV) 學生，在經「過程戲劇」(process drama) 輔助口語溝通策略的訓練之後，使用口說策略的頻率變化及成果。此研究的對象包括了 44 位擁有相近英文基測成績的技職院校一年級的學生，分別平均分配在兩個不同的班級，一個班為實驗組，一為對照組。此實驗的口說策略使用的是 Nakatani (2006) 的「口語溝通策略量表」(Oral Communication Strategy Inventory)。經 *t*-Test 和 Mann-Whitney Test 兩種電腦檢測的分析指出，「過程戲劇」的訓練技巧比臺灣傳統課堂上常用的「角色扮演」技巧，在口語溝通策略的訓練成效上，更易使 TAV 學生從傾聽的角色轉變為主動表達溝通的一方。

關鍵字: 角色扮演、過程戲劇、口語溝通策略、英語為外語的學習

Process Drama in Training of English Oral Communication Strategies

Hsin-Fei Victoria Wu

Shu Zen College of Medicine and Management

Abstract

This study aims to examine the frequency of Taiwanese technical and vocational (TAV) college students' use of English oral communication strategies (OCSs) through process drama-assisted intervention in the OCS training. The OCSs are generated from Nakatani's (2006) Oral Communication Strategy Inventory (OCSI). The study comprised 44 participants with similar average scores on English subject field of an official entrance exam, who formed two groups with equal numbers of students: an experimental group and a control group. The participants in the experimental group were instructed using a process drama-assisted intervention, while the control group was left to practise with mere role-play, a common pedagogy applied in Taiwan's English language classrooms. The experimental hypothesis is that people who are assisted with the tactics of process drama would outperform others trained without the process drama component in the aspect of the frequency of OCS use.

A major instrument used before and after the intervention is a questionnaire made from a modified Nakatani's OCSI. The findings by both Independent *t*-Test and Mann-Whitney Test show significant effects in the frequency of using OCSs. The participants of the experimental group tend to use more OCSs than the ones of the control group. This study implies that process drama-assisted oral communication strategy training helps the TAV students to actively take speakers' roles. This small-scale study sheds light on expanding the existing literature of OCS training in EFL education and helps provide valid evidence for current classroom practice.

Keywords: role-play, process drama, oral communication strategy, EFL

Introduction

This study was designed to explore the effectiveness of process drama in enhancing EFL students' performances of oral communication strategies (OCSs) as well as additional changes in the learning and use of English after intervention. According to Canale (1983), communicative competence consists of the development of four major competencies, namely grammatical, discourse, sociolinguistic and strategic competencies. Some researchers (Canale, 1983; Dörnyei, 1995; Kitajima, 1997) assert that strategic competence is often taken for granted, treated as if it would be naturally and fully transferred from the learning experience of people's native language. That this assumption is unwarranted is illustrated by Hassan, Macaro, Mason, Nye, Smith and Vanderplank's (2005) systematic review of the primary research on strategy training in which the value of deliberate intervention is demonstrated.

In the literature there has not been a concentration on experimental studies of OCSs, especially in relation to their strategic competence element, as has occurred with research of language learning strategies (LLSs) (Wu & Gitsaki, 2009). In line with this phenomenon, research about EFL learners' OCS use has been rather limited and needs to gather momentum. Bridging this gap would be significant for the literature in providing scientific evidence to inform about OCS training in practical teaching.

In other words, empirical studies with intervention held in real classrooms could offer practical and evidence-driven results for OCS research. This study, therefore, investigated interventions in which two different drama approaches were applied to help training of OCSs in an EFL setting. One approach is process drama, which was taught to students in an experimental group as a focal tactic for acquiring and producing OCSs and in comparison to another and more commonly used pedagogical skill in many language classes in a control group, where scripted role-play was conducted for the same purposes. Although instructions for both groups typically involved role-plays, the type of role-plays for process drama was mainly group role-play where in the intervention of scripted role-play, pair or triad role-plays were exclusive forms.

Comparison and examination of frequency of OCSs used before and after their treatments by students who received the respective interventions would then enlighten the field particularly in relation to whether such strategies can be easily and effectively acquired. The experimental hypothesis of this present research is that those who received the process-drama intervention would use oral communication strategies more frequently. To contextualise the setting for this research, an account about Taiwan's current educational background of EFL is given in the following paragraphs.

Background

With Taiwan's diverse ethnic, geographical and historical heritages, citizens in Taiwan appreciate higher education, especially in relation to learning foreign languages. Younger generations are expected to be able to communicate in a global world as well as having foreign language competence, qualities that enhance social status and create employment opportunities. With regards to communicative competence, oral communication ability is more commonly used as the first judgment of one's English ability than other language skills (McDonough & Shaw, 2003). However, many EFL learners' oral communication training in Taiwan is incidental and inadequate, and their communicative competence and interest left underdeveloped (Y. Y. Chang, 2011).

Besides, major entrance exams and academic evaluations in Taiwan usually do not include oracy assessment. Neither communication strategies (CSs) nor oral communication strategies (OCSs) are emphasized or considered for most English curricula or classroom teaching in many EFL contexts (Littlemore, 2001; Nakatani, 2005). Some prominent worldly certified English proficiency tests (e.g., TOEIC, namely, Test of English for International Communication) indicate that Taiwanese technical and vocational (TAV) students' English proficiency and communicative competence has been dragging far behind its neighbouring countries. The representatives of Educational Testing Service (ETS) Taiwan office claimed that the Test of English for International Communication (TOEIC) measures the ability to function in an English-speaking workplace and reported a low average score on TOEIC in 2008 for Taiwan's four education levels (Lin & Kao, 2009). The four

education levels are university, technical and vocational college, local senior high school and graduate students. Three countries with similar educational systems, Taiwan, Japan and South Korea, were compared in this report. In fact, all TAV test-takers of these three countries all scored lower than students of the other three education levels (below 500 points for TOEIC), but Taiwan's TAV college students scored the lowest with an average of 408, compared to the average of 460 for Korean students and 484 for Japanese students.

Taiwan, indeed, like many East Asian countries, has put heavy expenditure into its foreign language education, especially EFL education, in the hope of developing significant communication and growth (P. Lee, 2004; Ministry of Education of Taiwan, 2004). Unfortunately, the overall outcomes have been rather disappointing thus far (Lin & Kao, 2009; Oladejo, 2006; The Central News Agency, 2006; Yuan, 2007). Taiwanese TAV students as the fundamental workforce (Yung & Welch, 1991) need the most help on oral communication training. This study examines frequency of a group of TAV junior college students' use of oral communication strategies with assistance of process drama as intervention for training of OCSs. The aim of this study is unfolded as follows.

Aim

The present study investigates “interventionist strategy training” (Cohen, 1998), where drama-assisted interventions set up relatively authentic settings within which EFL students practise oral communication strategies. The experimental hypothesis is that those trained with the assistance of process drama would outperform others trained without the process drama component in the frequency of oral communication strategy they use. Namely, those in the training of process drama would acquire more strategies and would use them more frequently than the ones with scripted role-play. The significance of this hypothesis is that in researching it, the study would contribute to better understanding if and how strategic competency might be better established using process drama, and depending on the nature of any such results, to assist in advancing Hassan et al. (2005) observation favouring deliberate intervention.

Literature Review

This section explores the relevant literature surrounding the experimental hypothesis of the present study. To start with, a brief introduction to three kinds of strategies is presented. How measuring instruments for this present study are selected and adopted will be discussed. The value of OCSs, in terms of how they sustain EFL learners' oral communication and help transform communication discontinuities to their communication competence would be emphasized subsequently. A general discussion about how drama works for English language education as incentive is presented. Furthermore, the two drama tactics used in the experiment: process drama and scripted role play, are compared as well as if and how they might help develop EFL oracy with a special reference to Taiwan's EFL learning context. These discussions would draw upon the work by theorists such as Anderson (2010) and Vygotsky (1978) to illustrate how the experimental intervention, process drama, can motivate language learners in class and help promote their efficient application of OCSs in English communication.

Distinctions Between Language Learning Strategies and Communication Strategies

Since English communicative competence is essential in an EFL context like Taiwan (Y. Y. Chang, 2011; C. Lee, 2004; Sommers, 2009; Tseng, 2008), oral communication strategies (OCSs) then become useful vehicles to accommodate and supplement inadequate language knowledge and skills in oral communication (Dörnyei, 1995; Nakatani, 2005; Tarone, 1977, 1980, 1981). However, before entering discussions of OCSs, strategy types that are relevant but can be somehow confusing when referring to second language acquisition, such as language learning strategies and language use strategies need to be distinguished.

Cohen (1996) affirms a distinction between language use and language learning strategies (LLSs). Language learning strategies "have an explicit goal of assisting learners in improving their knowledge in a target language" (Cohen, 1996, pp. 1-2). Namely, the strategies are used to facilitate learning. They include four categories: cognitive, metacognitive, social and affective (Chamot & O'Malley, 1996; O'Malley & Chamot, 1990). Chamot and O'Malley (1994) further add that language learning

strategies help develop and promote students' autonomy and self-regulation. Language use strategies such as communication strategies focus primarily on the function of negotiating meaning in a conversational exchange (Tarone, 1980), or of "employing the language that learners have in their current interlanguage" (Cohen, 1996, p. 2). They convey the following strategies: retrieval, rehearsal, cover, and communication. In short, the major difference between language learning strategies (LLSs) and communication strategies (CSs) according to some schools (Bialystok, 1978; Dörnyei, 1995; Faerch, Haastrup, & Phillipson, 1984; Rebecca L. Oxford, 1996; Tarone, 1980), lies in the purpose of using strategies: communicating or learning.

Yet, because communication strategies may be regarded as one of the sub-categories of communicative competence (Faerch et al., 1984), insufficient research has been done to explore how EFL learners in particular perceive and use strategies while orally interacting with others who might also come from the same or similar sociocultural background (Nakatani, 2006). A detailed and comprehensive strategy inventory designed for EFL participants is thus expected to lead to a thorough understanding and analysis of their strategic actions.

Strategy Inventories

According to Oxford and Leaver (1996), most efforts from the 1950s through to the 1980s were spent on defining what and how good language learners achieve their goals, rather than considering methods to instruct all students to be good language learners. Studies on good language learners led researchers to define and develop strategy inventories. This resulted in some well-known and commonly used language learning and use strategy inventories, such as Oxford's (1990) Strategy Inventory for Language Learning (SILL), and Tarone's (1981), Faerch and Kasper's (1983), Paribakht's (1985) and Dörnyei's (1995) inventories. The study of strategy inventories later led many researchers to further investigate the teachability of strategies in different ESL/EFL contexts (Cohen & Macaro, 2007; Dörnyei, 1995; Rebecca L. Oxford, 1996; Savignon & Wang, 2003).

With the awareness of insufficient attention paid to how EFL learners perceive and use strategies while orally interacting with others, Nakatani (2006) generated an

inventory, Oral Communication Strategy Inventory (OCSI), which was tested with his female Japanese EFL college participants. With the similar Asian social, educational and cultural background, a questionnaire made from his OCSI is chosen for this study to induce Taiwanese participants' opinions toward their OCS use. The OCSI is a synthesized inventory, in which EFL learners' perspectives and communicative problems encountered are taken into account, but it is still an inventory designed to cope with Japan's context. It would be essential to adapt the inventory to suit the unique context and participants of this study (Creswell, 2005; Gay, Mills, & Airasian, 2006) since there are still differences in learning and cultural backgrounds between Taiwan and Japan.

For that, Wu and Gitsaki (2007) added two more strategy items to Nakatani's original inventory for Taiwanese EFL learners: foreignizing and word-coinage, borrowed from Dörnyei's (1995) inventory to supplement Nakatani's OCSI since these two crucial strategies have been commonly used by many EFL learners but seemed to be absent from the OCSI. The 60-item questionnaire from the modified OCSI was conducted with the participants of this study, but was later reduced to 52 items based on an arrangement by operating factor analysis of SPSS version 17.0 (Coakes, 2009) in order to cope with the new participants and setting of Taiwan.

Necessity of Acquiring and Using OCSs for EFL Learners

Anderson (2005) argues that learners should free their cognitive capacity and implemented more cognitive and metacognitive strategies if moving from thinking about the language per se to knowing how to use it. Anderson hypothesizes that once a learner understands how to use strategies to help his or her communication, metacognitive knowledge about strategic processes play a significant role, and oral language proficiency proceeds at a quick pace.

Wu and Gitsaki (2009) report that even English major TAV college students in Taiwan had low motivation on their use of OCSs, in spite of males or females. Their study indicated that how often the students use English in or out of school both significantly correlates with how frequently they use OCSs. Thus, acquiring oral communication strategies may help enhance EFL speakers' confidence and endeavours to confront or resolve communication break-down and barriers. Using

OCSs is likely to help them develop enduring and profound English conversations with others.

Drama in Education

Among all sorts of pedagogies for promoting conversations in language classes, drama is one of the most useful vehicles, which focuses on interactions between individuals and their contexts in the same space for learning. According to many drama researchers such as Bolton (1984; Gavin. M. Bolton, 2000), Booth and Gallagher (2003), Heathcote and Bolton (1995), Lewis and Rainer (2005), Manuel, Anderson and Arnold (2008), Miccoli (2003), O'Toole (2008) and O'Toole and Dunn (2002), drama provides much more authentic, engaging and problem-solving practices, which address language learners' needs in enhancing the acquisition and production of oral communicative competence. Drama activities seem to provide rather meaningful interactions for learners and to help them recognize the pragmatics and paralinguistic uses of a target language.

Drama has long been used as a medium for passing down rituals and all kinds of knowledge between generations. The earliest written record of drama was the Abydos Passion Play (a religious play) in Egypt around 1868 B.C (H. H. Chang, 2004; Courtney, 1989). Drama in human history was gradually transformed from simply religious rituals into education. Since the 1970s whether drama should be used in classrooms either as a learning-medium or an art-form has been debated. Some Australian state curriculum guides have been inclined to blur the line between the two areas and to include both (Board of Studies NSW, 2007; Hamilton, 1992; Queensland Studies Authority, 2002). In other words, rather than setting up a distinction between art-form drama and learning drama, some language-in-education policy makers have tended to not give any singular definition for drama used in education.

Drama, from Vygotsky's (1978) perspectives of the Zone of Proximal Development (ZPD), induces stimuli that help enhance learners' oracy and assists them in comprehending social interactions in multiple ways and with higher-order thinking (Evans, 1984). The ZPD refers to that within a certain scope, children can independently solve problems, transform and construct their knowledge; however,

they could also use some guidance or peer assistance to accomplish harder tasks and to obtain higher self-esteem. According to the notion of the ZPD, teachers should regard students as experts of their own life experience stemming from their respective backgrounds, and help scaffold students' expertise based on their prior or unique experience. In other words, a richly created learning environment offers students chances to synthesize and progress their individualized verbal. Wagner (2002) commented that modern technologies, such as computer programs, can hardly replace interactions with human speech and asserted that “. . . one cannot learn to creatively engage in a conversation in a language unless one has real human beings to interact with” (p. 4). The researchers emphasized the importance of real human guidance and interactions for education no matter how information or other technologies have been enhanced.

While the significance and function of drama used in classroom teaching has been recognized in the literature, one drama approach, scripted role-play, has been used most frequently in foreign language classrooms (Kao & O'Neill, 1998; Miccoli, 2003; Nunan & Burton, 1989, 1990). Another complex drama approach, process drama, however, is utilized comparatively less in teaching foreign languages, especially in Asian contexts (Kao & O'Neill, 1998). Since process drama has been regarded by many drama researchers and educators (Araki-Metcalf, 2008; Evans, 1984; Kao & O'Neill, 1998; Liu, 2002; Manuel et al., 2008; O'Neill, 1995; O'Toole, 1992) as a useful tactic to train language learners' oracy and to induce stimuli that help them in comprehending social interactions in multiple aspects and higher-order thinking, this current study thus attempts to explore which drama approach between the two could help enhance EFL learners' communicative competence by using more OCSs.

Differences Between Scripted Role—Play and Process Drama

Role-playing is central to “role taking”, which confines learners to predetermined situations, scenes and roles (Moreno, 1959). It is usually a kind of brief and informal performance with no delicate costumes and props. According to Kao and O'Neill (1998), and DiNapoli (2009), many L2 course books focusing on spoken skills use role-playing to deal with lexical, grammatical and functional areas of language performance. Participants are usually given dialogue and asked to

practice in pairs and then present the two roles in front of the class. This approach allows learners to internalize and produce desired or accurate linguistic patterns after repeated practice. By repeatedly reciting pre-written lines, the learners are expected to apply sentence patterns, particular idioms and vocabularies learned in real situations outside of class. DiNapoli (2009) argues that textbooks which provide functionally rhetorical dialogues seldom take human sentiment into account. He called textbook dialogues without a dramatic context, “undramatic role-plays” (p. 101), and regarded them as schematic and unnaturally mechanical. Ekman (2003) contends that the ability to sense feelings or emotions helps improve communication.

Process drama is also known as “drama in education” or “educational drama” in the 80s. It is an imaginary art regarded as potentially effective in creating authentic scenarios and creative dialogues (Bowell & Heap, 2001; Heathcote & Bolton, 1995; Kao & O’Neill, 1998; O’Toole & Dunn, 2002). It features process-oriented and integrated activities, such as teacher-in-role, tableau or group role-play. Teachers as facilitators help students to learn participant matters or various topics through these activities. Process drama is often deemed to help learners transcend their current social roles and explore new aspects of personae created by themselves and others in class. Participants in process drama have two overlapping functions: “representing an experience” and “being *in* an experience” (O’Neill, 1995, p. 118). Every participant in process drama needs to construct an improvised world together as well as inhabit their real world actively. Process drama consisting of a variety of drama elements seems to be a likely effective trick to conduct in training of strategy use when experienced educators seek for alternative and apt approaches in confined classrooms and unified curricula.

Method

Participants

Forty-four participants, who consented to the current study, were from the Department of Dental Laboratory Technology of a TAV junior college in southern Taiwan. Twenty-two participants were in the control group and the other half in the experimental. All the participants were tested with a questionnaire generated from Nakatani’s (2006) modified OCSI (see Appendix A), before and after the intervention

or treatment.

The participants were in their freshmen year enrolled in September of 2008, with an average age of 16. The participants were mostly from a low to medium level of socio-economical background. Thus, most of them usually cannot afford to go to cram schools or hire tutors to enhance their English ability after school. Instead, some of them have started to have part-time jobs. Yet, before they entered this junior college, each of them had received at least three to four years of formal English instruction in their elementary and junior high schools. The two groups' average scores of the English proficiency in Junior High School Basic Academic Competence Exam (Department of Applied Foreign languages, 2008), were 18.6 (the experimental) and 18.5 (the control) over 60 points of full scores. Both classes' average scores of the exam indicated an overall low level of English proficiency when entering this college.

The Procedure and Intervention

A semester consists of 18 weeks. However, excluding the college's official mid-term and final exam weeks, there were 16 weeks available for conducting the research intervention. Azar's (2004) *Understanding and Using English Grammar* was the textbook used in the two research classes. To implement the OCS training in an elective English Grammar course, only first four chapters from the textbook were taught and practised to improve participants' knowledge due to time constraints. Additional academic assistance was offered to both classes after school hours and during lunch breaks. The amount of accessible time for this extra academic assistance was allocated equally to both classes. There were two, 50-minute sessions of the English Grammar course every week. Yet, only one of the sessions was allotted for instructing OCSs. The other session was used to instruct the designated English grammar curriculum.

For both classes, three weeks were designated to the first drama module. Four weeks were allocated to the second module, and the third module took two weeks to finish. Explicit teaching of the strategies of the modified OCSI took place before starting each drama module. It was expected that the explicit teaching, explanation or modeling of strategies would help promote language learners' use of English in terms

of fluency and accuracy of interlocation (Chamot, Barnhardt, El-Dinary, & Robbins, 1996; Dadour & Robbins, 1996). Moreover, all pre-tests were held before intervention started, and post-tests were set up after all the interventions were completed.

Kao and O'Neill's (1998) experience researching process drama in Taiwan was referred to for setting the amount, topics and types of modules for this research. Thus, both experimental and control groups had the same topics for their three drama modules. Two realistic and one imaginary topic were specially designed for both groups' drama activities. The three topics were chosen based upon how easy they might be for the teacher to elaborate on, as well as the participants' familiarity with the topics. The three topics for these two groups were "Pets and pet owners", "Hosting foreign guests" and "The three little pigs and the big bad wolf".

With the same topics, the experimental group received process drama-assisted intervention to practise OCSs and grammatical structures learned from the course, and the control group practised OCSs and grammar with scripted role-play. In the first week of the semester the teacher-researcher explained what chapters of a grammar textbook would be covered, how the course would be developed for the purpose of the research and how all the participants' academic grades would be marked. New vocabulary and sentences used in either process drama or role-play conversations were introduced to both groups and examined in their mid-term and final exams since learning vocabulary was also part of the curriculum and course aims. The same mid-term and final exams were conducted in both classes by the teacher-researcher. In this paper, only the first drama modules of the two groups are presented as examples.

The experimental Group—The First Drama Module

The experimental class was divided into seven groups to better implement drama activities. A topic called "Pets and pet owners" was used for the first drama module. With a passion and interest toward pets, it was hoped that this topic would help shorten the distance between the teacher-researcher and the participants as well as between the participants and their learning tasks. With a desirable topic or theme, drama activities could then unfold with a high degree of engagement.

Some frequently used process drama techniques were explained first to the participants before the intervention started. The intervention began with a narration made by the teacher-researcher in a crippled man's role as a warm-up activity. The class was told that the teacher-researcher needed to go out of the classroom to talk to a person for his trouble. Then the teacher-researcher pretended to be a crippled man with a rod and told the class that the teacher-researcher could not help him but told him they could. The crippled man kept showing confidence that the class would be professional and kind enough as pet experts to help him find his lost pet. Since the crippled man only spoke English, the class had to listen and reply to his enquiries in English. After the participants promised to help him, the teacher-researcher came out of the role of the crippled man and helped them to recall what they had promised him.

In the second week, the teacher-researcher told the class that the crippled man phoned her that his pet was still missing and hoped that the pet experts could recommend new pets for him. The seven groups then worked as seven pet experts and wrote down what pets might be suitable for the crippled man. The participants had to list and share all the advantages of getting their recommended pets in simple English sentences on a piece of paper given. The teacher-researcher helped them to complete the writing tasks with some questions written on the blackboard, such as "What pets do you suggest to the crippled man?", "How many meals a day does the pet have and what does it eat?", "How can the pet help the crippled man in his daily life?"

In the third week, a process drama activity, "hot-seating", was especially used. Every group needed to be divided into two roles. Half of a group played the pet they recommended to the crippled man, and the other half played pet owners. They would have to practise asking and answering questions on their seats within their respective groups first. Then each pet and pet owners took turns to sit on the hot seats in front of the class. The roles on the hot seat needed to answer whatever questions others asked. All participants were told that through the activity, the pet experts would then have a strong justification for their recommended choice of pets. Finally, the teacher-researcher collected each group's paper and told students that the crippled man would make his decision based on each expert's opinions and recommendations

written on the papers. Reflection activities were done for the last five minutes of the class session.

The Control Group—The First Drama Module

The time allocated to the control group for their role-play intervention was the same as for the experimental group. The control group also had three modules and the same three topics as the experimental group. Seven groups were divided for doing a conversation regarding the topic ‘Pets and pet owners’ pre-texted by the teacher-researcher. The teacher-researcher explained some sentence structures from the conversation and helped students understand the meaning and pronunciation of words and sentences. In the second week, they began to role-play their conversations and later exchanged roles to practise different lines within their own groups. In the third week, they presented their conversations either with or without memorising them in front of the whole class.

The participants were clearly notified about their right and freedom to withdraw from this study at any time. The ethical clearance also includes that before the information sheets and informed consent sheets were collected from the participants in the first week of the semester.

Instrument

Both the experimental and control groups revealed their change of frequency of OCS use on a five-point Likert scale made of the modified OCSI after their respective intervention. On the Likert scale, point 5 stands for “Always or almost true of me”. Point 4 means “Generally true of me”. Point 3 is “Somewhat true of me”. “Generally not true of me” and “Never or almost never true of me” are for point 2 and 1 respectively.

Data Analysis

A researcher cannot feel safe about data analysis unless the reliability coefficient of instruments is identified. Thus, a function of factor analysis for the modified OCSI by Wu and Gitsaki (2007) is conducted in order to generate a new set of strategy grouping for the Taiwanese participants and the context differing from the

ones used in Nakatani's study. Nunnally (1978) contends that reliability estimated from internal consistency is close to that estimated from other sources. Thus, Cronbach Alpha Coefficients are used to measure internal consistency reliability first for this study. Correlation coefficients for each new factor are computed, and the ones with the high correlations were retained (namely, about and above $\alpha: 0.7$). Likely negative statements of the questionnaire (namely, item No. 24 and 32) are recoded from (5) "Always or almost true of me" to (1) "Never or almost never true of me". Item No. 5, 6, 28, 30, 31, 40, 42 and 58 are removed in order to achieve high reliability of the new grouping. As a result, six new factors for speaking strategies and five factors for listening strategies are formed, and new factor names are given (see Appendix B). The Cronbach Alpha Coefficients of new factors are as follows.

I. Strategy factors for coping with speaking problems:

- (1) More active speaker strategies: $\alpha: 0.923$
- (2) Caution strategies: $\alpha: 0.868$
- (3) Fluency-oriented strategies: $\alpha: 0.817$
- (4) Confidence-building strategies: $\alpha: 0.829$
- (5) Extremes strategies: $\alpha: 0.699$
- (6) Social affective strategies: $\alpha: 0.790$

II. Strategy factors for coping with listening problems:

- (1) Interaction strategies: $\alpha: 0.840$
- (2) Getting the gist strategies: $\alpha: 0.823$
- (3) Fluency-maintaining strategies: $\alpha: 0.815$
- (4) More active listener strategies: $\alpha: 0.758$
- (5) Word-oriented strategies: $\alpha: 0.748$

Since the sample of this present study is rather small, two computing techniques, Independent Samples *t*-test and Mann-Whitney Test, are used to cross-validate the results to answer the research question. Independent Samples T-test, a parametric test,

is first used to generate results for both groups as well as for the two categories: the speaking and listening parts of the OCSI. It is used to measure any significant change of frequency between the two groups after intervention. The Mann-Whitney Test, a nonparametric test, examined changes of frequency by measuring a central tendency, the medians.

Results

First of all, all means and standard deviations generated before and after the intervention have been synthesized as shown in Table 1. The Independent Samples *t*-test generated significant effects on Factor 1 of speaking strategies, the ‘More active speaker strategies’ and Factor 1 of listening strategies, the ‘Interaction strategies’ (see Table 2) for change of frequency of OCS use. These two strategy factors show significant differences on the frequency of OCS use for the experimental group. The *t*-test result shows a significant difference in the frequency of using the “More active speaker strategies” for the experimental group participants (with an effect $p=.016$; $p<.05$). For “Interaction strategies”, the results also suggest a significant difference in an effect $p=.024$ ($p<.05$) for the experimental group.

Then a non-parametric test, Mann-Whitney Test(see Table 3), is used to supplement the validity of the results of the Independent Samples *t*-test. The median-comparison test of the Mann-Whitney Test also shows two significant differences on Factor 1 of speaking strategies with a significant effect $p=.020$ ($p<.05$), and a significant effect $p=.018$ ($p<.05$) on Factor 1 of listening strategies. Both tests bring out the same results of that after the process drama-assisted OCS training, the experimental group significantly used more strategies than the control group did.

Table 1

Control and Experimental Groups: Means and Standard Deviations of OCS Factors Before and After Intervention on the OCSI Questionnaire

Time	Pre-intervention				Post-intervention			
Groups	Control		Experimental		Control		Experimental	
Descriptive Analysis	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
OCS categories	Speaking strategies				Speaking strategies			
Factor 1	3.3182	.90034	3.0227	.79679	3.3182	.83695	3.6136	.62071
Factor 2	3.8333	.75066	3.7424	.68570	3.6742	.73188	4.0985	.44739
Factor 3	3.1288	.81151	3.1515	.75050	3.4697	.57652	3.5682	.63132
Factor 4	2.8864	.91524	2.7045	.79671	3.2614	.63844	3.2614	.79984
Factor 5	3.0000	.93152	2.9848	.52932	2.9242	.64185	3.0455	.90440
Factor 6	3.4545	.77011	3.2273	1.10978	3.3409	1.0953	3.5000	1.04654
OCS categories	Listening strategies				Listening strategies			
Factor 1	3.9318	.68941	3.7576	.93680	3.6439	.77885	4.0076	.71173
Factor 2	3.6273	.73884	3.7273	.75478	3.6818	.81570	4.0182	.63218
Factor 3	3.4318	.65548	3.4205	.98012	4.4318	3.74816	3.6705	.78447
Factor 4	3.3295	.88770	3.3750	.79713	3.5000	.76376	3.6364	.62071
Factor 5	3.7273	.64968	3.5795	.90759	3.7500	.66368	4.0682	.62289

Table 2

Control and Experimental Groups: Change in Frequency of OCS Use by Comparing Both Groups on the OCSI Questionnaire: Independent Samples t-test Results

Factor	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)
Speaking Factor 1	1.193	.281	-2.512	42	.016 *
Speaking Factor 2	.141	.709	-1.989	42	.053
Speaking Factor 3	.158	.693	-.271	42	.788
Speaking Factor 4	.004	.949	-.662	42	.511
Speaking Factor 5	1.927	.172	1.331	42	.190
Speaking Factor 6	1.730	.196	-1.188	42	.241
Listening Factor 1	3.464	.070	-2.341	42	.024 *
Listening Factor 2	.163	.689	-.904	42	.371
Listening Factor 3	.679	.414	.946	42	.350
Listening Factor 4	1.657	.205	-.316	42	.754
Listening Factor 5	2.705	.107	-1.835	42	.074

* $p < .05$

Table 3

Control and Experimental Groups: Change in Frequency of OCS Use by Comparing Both Groups on the OCSI Questionnaire: Mann-Whitney Test Results

Factor	Mann-Whitney	Asymp. Sig. (2-tailed)
Speaking Factor 1	143.000	.020 *
Speaking Factor 2	167.000	.077
Speaking Factor 3	223.000	.654
Speaking Factor 4	215.000	.524
Speaking Factor 5	191.000	.224
Speaking Factor 6	214.500	.512
Listening Factor 1	141.500	.018 *
Listening Factor 2	206.000	.395
Listening Factor 3	229.500	.768
Listening Factor 4	207.500	.415
Listening Factor 5	173.000	.103

* $p < .05$

Discussions, Limitations, Implications and Conclusion

Discussions on the Results

The participants who received an intervention of process drama revealed higher use frequency of OCSs on the OCSI questionnaire, analysed by two computing functions of SPSS, the Independent Samples *t*-test and Mann-Whitney Test. Both showed that the participants who received training of process drama significantly used two strategy factors, which contain active and negotiating strategies (see Appendix B). The two strategy factors are ‘More active speaker strategies’ and ‘Interaction strategies’ (see Table 2 and Table). The specific strategies are all aiming for accuracy, fluency and negotiation for meaning while speaking and listening.

The results imply that the participants with the intervention of process drama are expected to use available and effective OCSs to elevate their English oral accuracy and fluency to a higher level. They also show their ambition of negotiating with others. However, the participants who accepted training of scripted role-play did not show any significance for the frequency of OCS use on the same instrument. The differences between the two groups’ change should lie in their respective intervention.

It is rather logical to anticipate that different interventions might have generated distinguishing results for those participants who were originally equipped with similar English language proficiency. In this study, the intervention of process drama helped create abundant opportunities for using English and OCSs in class, while scripted role-play provided comparatively less chance to the participants. Those trained with the pedagogy of process drama showed their use of OCSs while having communicative obstacles in scenarios of process drama. For instance, activities of process drama like “Hot Seating” and “Group role-play” provided chance for the participants to deal with drama tension and conflicts. Such classroom activities also made the participants naturally interact more with people in English as well as with immediate responses and less hesitation or concern about how their performance might turn out.

According to the notion of the ZPD and Anderson’s (2010) psychology theory, the participants with the intervention of process drama walked out their comfort zone

to use a foreign language by paying more attention to spontaneous drama events instead of confining themselves with worries about the correctness of language grammar and pronunciation of pronunciation. Meanwhile, from authentic practices in English, they started to catch a sense about what strategies they could use to overcome the communicative weaknesses and bridge break-downs in time in order to continue and enjoy a conversation.

The subjects trained with a semester of process drama have probably also gained higher confidence, language proficiency and skills of how to use OCSs in various scenarios than those with scripted role-play. The subjects instructed with the tactic of scripted role-play might also increase their confidence, but possibly not as much as the other group of subjects. Language learners' other changes with intervention of process drama warrant further research.

Limitations

The results of this study may not be applied to all the EFL contexts because of its sample size. This study only focused on one setting in Taiwan, namely one TAV junior college with forty-four participants. Data drawn from the sample might not be a general application. However, this new tactic of applying process drama in OCS training is worth to be studied further from different aspects, with different races and in different cultures. More implications of this study are presented subsequently.

Implications

This small-scale study implies three things for classroom practice and future research. First, EFL teachers in Taiwan ought to consider a dynamic and authentic pedagogy such as process drama for training and stimulating their students to acquire and use OCSs in order to supplement the existing language proficiency. In other words, oral communication strategy training would effectively help Taiwanese learners' English oracy if EFL teachers could integrate process drama into official school curricula. Second, there should be more in-service training about how process drama could help teachers to improve or assist OCS training or instruction in EFL context. Equipping the ability to train students with OCSs is as important as the ability to instruct basic language skills. Third, this study has shed light on possibility

of expanding the application of process drama on strategy training, particularly on oral communication strategy training for L2. Process drama could be an effective pedagogy for EFL learners' acquisition and production of OCSs in English oral communication. Thus, it is believed that further in-depth research should be conducted in different EFL contexts and will significantly broaden existing literature of OCS training in EFL education.

Conclusion

By designing a comparison study for examining the effects of process drama-assisted intervention in oral communication strategy training, the quantitative results of the experimental group suggest significant differences in frequency of using OCSs. The authentic scenarios that process drama helps create for EFL learners to immerse in might be the main cause of why process drama as a tactic is different from what scripted role-play can provide for EFL learners. Based on this initial exploration, EFL teachers and researchers might be inspired to explore more potentiality of what and how process drama could them. This study also helped to expand the area of how to better assist oral communication strategy training with effective drama approaches and draw attention to study its relevant issues in depth.

References

- Anderson, J. R. (2010). *Cognitive psychology and its implications* (7th ed.). New York: Worth.
- Anderson, N. J. (2005). L2 learning strategies. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 757-771). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Araki-Metcalf, N. (2008). Introducing creative language learning in Japan through educational drama. *NJ Drama Australia Journal*, 31(2), 45-57.
- Azar, B. S. (2004). *Understanding and using English grammar* (3rd ed.). Taipei: Caves Bookstore.
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28(1), 69-83.
- Board of Studies NSW (2007). Years 7-10: Syllabus course descriptions Retrieved from http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/syllabus_sc/pdf_doc/sc-course-descriptions.pdf
- Bolton, G. M. (1984). *Drama as education: An argument for placing drama at the center of the curriculum*. Harlow: Longman.
- Bolton, G. M. (2000). It's all theatre. *Drama Research*, 1, 21-29.
- Booth, D., & Gallagher, K. (2003). *How theatre educates : Cconvergences and counterpoints with artists, scholars and advocates*. Toronto: University of Toronto Press.
- Bowell, P., & Heap, B. S. (2001). *Planning process drama*. London: David Fulton.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication*. New York: Longman.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P., & Robbins, J. (1996). Methods for teaching learning strategies in the foreign language classroom. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 175-188). Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i.

- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1994). Language learner and learning strategies. In N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of language* (pp. 371-392). San Diego: Academic Press.
- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1996). Implementing the cognitive academic language learning approach (CALLA). In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 167-174). Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i.
- Chang, H. H. (2004). *The theories and development of drama in education*. Taipei: Psychological Publishing.
- Chang, Y. Y. (2011). From the needs of foreign languages in Taiwanese enterprises to the curriculum design for undergraduate students in departments of foreign languages and applied linguistics [Special Issue]. *English Teaching & Learning*, 35.2, 139-183.
- Coakes, S. J. (2009). SPSS: Analysis without anguish using SPSS (version 17.0) [Windows]. Milton, QLD, Australia: John Wiley & Sons Australia.
- Cohen, A. D. (1996). *Second language learning and use strategies: Clarifying the issues*. Minneapolis, MN: The University of Minnesota.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Longman.
- Cohen, A. D., & Macaro, E. (Eds.). (2007). *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Courtney, R. (1989). *Play, drama & thought : The intellectual background to dramatic education* (4th ed.). Toronto: Simon & Pierre Pub.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29(1), 55-85.
- Dadour, E. S., & Robbins, J. (1996). University-level studies using strategy instruction to improve speaking ability in Egypt and Japan. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 157-166). Mānoa: University of Hawai'i.

- Department of Applied Foreign languages (2008). Enhancing medical college students' foreign language competence project. Unpublished Proposal. Shu Zen College of Medicine and Management.
- DiNapoli, R. (2009). Using dramatic role-play to develop emotional aptitude. *IJES International Journal of English Studies*, 9(2), 97-110.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed*. New York: Henry Holt.
- Evans, T. (1984). *Drama in english teaching*. London: Croom Helm.
- Faerch, C., Haastrup, K., & Phillipson, R. (1984). *Learner language and language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1983). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Hamilton, J. (1992). *Drama and learning : A critical review*. Geelong, Vic.: Deakin University.
- Hassan, X., Macaro, E., Mason, D., Nye, G., Smith, P., & Vanderplank, R. (2005). Strategy training in language learning: A systematic review of available research *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Heathcote, D., & Bolton, G. M. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Kao, S.-M., & O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. Stamford, CT: Ablex.
- Kitajima, R. (1997). Influence of learning context on learners' use of communication strategies. *JALT Journal*, 19, 7-23.
- Lee, C. (2004). *Language output, communication strategies and communicative tasks : In the Chinese context*. Lanham, Md. : University Press of America.
- Lee, P. (2004). Some alternative ways of thinking about issues in language teaching and learning. In P. Lee & H. Azman (Eds.), *Global english and primary schools: Challenges for elementary education* (pp. 203-224). Melbourne: CAE.

- Lewis, M., & Rainer, J. (2005). *Teaching classroom drama and theatre: Practical projects for secondary schools*. London: Routledge.
- Lin, S. Y., & Kao, Y. L. (2009, December 17). Taiwanese students score worse than South Koreans in English test. *Central News Agency*. Retrieved from http://www.etaiwannews.com/etn/news_content.php?id=1135239&lang=eng_news&cate_img=logo_taiwan&cate_rss=TAIWAN_eng
- Littlemore, J. (2001). An empirical study of the relationship between cognitive style and the use of communication strategy. *Applied Linguistics*, 22(2), 241-265.
- Liu, J. (2002). Process drama in second- and foreign-language classrooms. In G. Bräuer (Ed.), *Body and language: Intercultural learning through drama*. Westport, CT: Ablex Publishing.
- Manuel, J., Anderson, M., & Arnold, R. (2008). Drama and english teaching: Imagination, action and engagement. In M. Anderson, J. Hughes & J. Manuel (Eds.), *Drama and English teaching: Imagination, action and engagement* (pp. 1-12). Oxford: Oxford University Press.
- McDonough, J., & Shaw, C. (2003). *Methods and materials in ELT: A teacher's guide* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Miccoli, L. (2003). English through drama for oral skills development. *ELT Journal*, 57(2), 122-129.
- Ministry of Education of Taiwan (2004). 9310 Main Executive Policy Action Scheme Retrieved from http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=1596
- Moreno, J. L. (1959). *Psychodrama: Volume II: Foundations of psychotherapy*. Beacon, N.J. : Beacon House.
- Nakatani, Y. (2005). The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use. *The Modern Language Journal*, 89(1), 76-91.
- Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *The Modern Language Journal*, 90(2), 151-168.
- Nunan, D., & Burton, J. (1989). *English in the workplace : Vocational proficiency :A curriculum framework for adult second language learners*. Macquarie University, N.S.W.: National Centre for English Language Teaching and Research.

- Nunan, D., & Burton, J. (1990). *Linked skills : English for access to vocational training and employment, a curriculum framework for adult second language learners*. [Ryde, N.S.W.]: The National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Portsmouth, N: Heinemann.
- O'Toole, J. (1992). *The process of drama: Negotiating art and meaning*. London: Routledge.
- O'Toole, J. (2008). Process, dialogue and performance: The dramatic art of english teaching. In M. Anderson, J. Hughes & J. Manuel (Eds.), *Drama and english teaching: Imagination, action and Engagement* (pp. 13-31). Oxford: Oxford University Press.
- O'Toole, J., & Dunn, J. (2002). *Pretending to learn: Helping children learn through drama*. Frenchs Forest, N.S.W.: Pearson Education.
- Oladejo, J. (2006). Parents' attitude toward bilingual education policy in Taiwan. *Bilingual Research Journal*, 30(1), 147-238.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (Ed.). (1996). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Mānoa, HI: University of Hawai'i.
- Oxford, R. L., & Leaver, B. L. (1996). A synthesis of strategy instruction for language learners. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 227-243). Mānoa: University of Hawai'i.
- Paribakht, T. (1985). Strategic competence and language proficiency. *Applied Linguistics*, 6(2), 132-146.
- Queensland Studies Authority (2002). The arts (2002) sourcebook guidelines Retrieved from <https://www.qsa.qld.edu.au/680.html>
- Savignon, S., & Wang, C.-C. (2003). Communicative language teaching in EFL contexts: Learner attitudes and perceptions. *IRAL International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(3), 223-249.

- Sommers, S. (2009). The emergence of commercial language education in Taiwan. *International Forum of Teaching and Studies*, 5(1), 38-43.
- Tarone, E. (1977). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. In H. D. Brown, C. A. Yorio & R. H. Crymes (Eds.), *On TESOL '77: Teaching and learning english as a second language: Trends in research and practice* (pp. 194-203). Alexandria, VA: TESOL.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30(2), 417-432.
- Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*, 15(3), 285-295.
- The Central News Agency (2006). The MOE improves English education with the establishment of a New English Village Retrieved from <http://www.cna.com.tw/ciplist.php?date=1167544800&class=7D>
- Tseng, C.-L. (2008). Understanding the desirability of english language education in Taiwan. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9(1), 83-86.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Wagner, B. J. (2002). Understanding drama-based education. In G. Bräuer (Ed.), *Body and Language: Intercultural learning through drama* (Vol. 3, pp. 3-18). Westport, CT: Ablex.
- Wu, H.-F., & Gitsaki, C. (2007, Nov. 9-11). *Taiwanese EFL junior college learners' use of oral communication strategies*. Paper presented at the The Sixteenth International Symposium on English Teaching, Taipei, Taiwan.
- Wu, H.-F., & Gitsaki, C. (2009). EFL learners' use of oral communication strategies. In A. Mahboob & C. Lipovsky (Eds.), *Studies in applied linguistics and language learning* (pp. 307-324). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars.
- Yuan, S.-C. (2007). Taiwan's TOEIC grade is the fourth run-up in Asia [Electronic Version]. *The Liberty Times*. Retrieved from <http://www.libertytimes.com/2007/new/jun/16/today-life1.htm>
- Yung, K. C.-S., & Welch, F. G. (1991). Vocational and technical education. In D. C. Smith (Ed.), *The Confucian continuum: Educational modernization in Taiwan* (pp. 221-276). New York: Praeger.

Appendix A
Oral Communication Strategy Inventory¹ (OCSI)
口語溝通策略量表

Pseudo name/Code : _____
您的假名或代號

Directions 說明

This instrument consists of 60 statements regarding strategic competence in English oral communication. Please indicate a degree to which each statement applies to you by circling whether it is (5) Always or almost always true of me, (4) Generally true of me, (3) Somewhat true of me, (2) Generally not true of me, or (1) Never or almost never true of me. This instrument is to be administered once before and after intervention, in order to explore change of your use on OCSI. There are not right or wrong answers. Work quickly, and just record your first impression.

此量表共包含了 60 項有關英語口語溝通策略能力的陳述。請在最符合自己狀況的數字代號上圈選。每個數字所代表的意義請看下面框架中之說明。此項測量會在教學實驗前後各實施一次，目的在於探究你於實驗前後，對於 OCSI(口語溝通策略)應用的變化。這項測量沒有標準對或錯的答案。您只需要迅速圈選出，您對該陳述的第一印象即可。

Notes 注意事項

Confidentiality of your answers is assured. It is an anonymous research, so please do not write your name or make any recognizable marks on this survey. All the items are important. If you have any questions, please raise your hand.

您回答的內容絕對保密。因為此研究採匿名方式進行，所以請勿寫上您的名字或標註其他不相干的記號。每一題均很重要，請認真作答。若作答過程有何疑義，請立即舉手詢問。

¹ The Oral Communication Strategy Inventory (OCSI) was first created and assessed by Nakatani's (2006). Source: Nakatani, Y. (2006). Developing an Oral Communication Strategy Inventory. *The Modern Language Journal*, 90 (2),151-168.

(continued)

Please circle the number that best describes your answer.請圈選適合您答案的代號。

For example: *I like to talk in English.*

例如：我喜歡說英文。

⑤	4	3	2	1
Always or almost always true of me never true of me 我總是/幾乎這樣	Generally true of me 我大部分是這樣	Somewhat true of me 有時才這樣	Generally not true of me 我大部分沒有這樣	Never or almost never true of me 幾乎或從來沒有這 樣

When I speak English... 當我講英文時...

1. I think first of what I want to say in my native language and then construct the English sentence.
在說英文句子之前，我會先用中文或其他母語先想過一遍。 5 4 3 2 1
2. I think first of a sentence I already know in English and then try to change it to fit the situation. 我會先想一個我會說的英文句子，然後想辦法找機會使用它。
5 4 3 2 1
3. I use words which are familiar to me. 我會用我熟悉的英文單字。
5 4 3 2 1
4. I reduce the message and use simple expressions.我會使用簡單一點的英文表達我的意思，或儘量簡化要說的意思。
5 4 3 2 1
5. I replace the original message with another message because I feel incapable of executing my original intent.
當我覺得，自己大概沒辦法溝通原本想講的意思時，我就會講些別的話題來代替。
5 4 3 2 1
6. When I don't know what to say, I just say some words that might not be grammatically well organized.當我不知道要講些什麼的時候，就不會去想講一些有文法組織的英文句子組合，而是隨便說一些單字。
5 4 3 2 1
7. I pay attention to grammar and word order during conversation.
在講英文時，我會注意文法與單字的排列。
5 4 3 2 1
8. I try to emphasize the subject and verb of the sentence.
在講英文時，我會特別注重句子裡的主詞和動詞。
5 4 3 2 1
9. I change my way of saying things according to the context. 5 4 3 2 1
我會根據狀況隨時改變我說英文的方式。

(continued)

10. I take my time to express what I want to say. 我會慢慢地用英文表達我想說的。	5	4	3	2	1
11. I pay attention to my pronunciation. 在講英文時，我會特別注意我的發音。	5	4	3	2	1
12. I try to speak clearly and loudly to make myself heard. 在講英文時，我會儘量講得清楚大聲，好讓別人聽見我。	5	4	3	2	1
13. I pay attention to my rhythm and intonation. 在講英文時，我會特別注意我自己講英文的節奏、韻律和語調。	5	4	3	2	1
14. I pay attention to the conversation flow. 在講英文時，我會特別注意對話的流暢度。	5	4	3	2	1
15. I try to make eye-contact when I am talking. 在講英文時，我會試著跟對方有眼神的交集。	5	4	3	2	1
16. I use gestures and facial expressions if I can't express myself. 在講英文時，如果我沒辦法表達要說的意思，我會用動作跟表情來傳達意思。	5	4	3	2	1
17. I correct myself when I notice that I have made a mistake. 在講英文時，如果發現自己講的英文有錯誤，我自己會修正自己的說法。	5	4	3	2	1
18. I notice myself using an expression which fits a rule that I have learned. 我注意到自己的英文表達會儘量符合自己已學過的文法。	5	4	3	2	1
19. While speaking, I pay attention to the listener's reaction to my speech. 在講英文時，我會特別注意聽者對我所說的話的反應。	5	4	3	2	1
20. I give examples if the listener doesn't understand what I am saying. 假如對方聽不懂我所說的話時，我會舉例子解釋。	5	4	3	2	1
21. I repeat what I want to say until the listener understands. 我會一直重覆我想說的，直到對方聽懂為止。	5	4	3	2	1
22. I make comprehension checks to ensure the listener understands what I want to say. 我會時常確定一下對方聽懂我在說什麼了。	5	4	3	2	1
23. I try to use fillers (e.g., well, you know . . .) when I cannot think of what to say. 當我一時想不到該說些什麼時，我會試著說一些感嘆詞或語助詞，例如，well 或 you know...	5	4	3	2	1
24. I leave a message unfinished because of some language difficulty. 我會因為沒辦法用英文表達，所以就不再繼續講下去了。	5	4	3	2	1

(continued)

25. I try to give a good impression to the listener.
 在講英文時，我會想讓聽者對我有好的印象。 5 4 3 2 1
26. I don't mind taking risks even though I might make mistakes.
 在講英文時，我不在乎會犯錯。 5 4 3 2 1
27. I try to enjoy the conversation.
 在講英文時，我會試著讓自己愉快地交談。 5 4 3 2 1
28. I try to relax when I feel anxious.
 當我因說英文而感到緊張時，我會儘量放鬆自己。 5 4 3 2 1
29. I actively encourage myself to express what I want to say.
 在講英文時，我會積極地自我鼓勵以表達想表達的。 5 4 3 2 1
30. I try to talk like a native speaker.
 在講英文時，我會儘量表現得像外國人一樣。 5 4 3 2 1
31. I ask other people to help when I can't communicate well.
 在不能用英文好好溝通時，會請別人幫我。 5 4 3 2 1
32. I give up when I can't make myself understood.
 當我講英文不能被理解時，我會直接放棄。 5 4 3 2 1
33. I make up a new word in order to communicate a desired concept (e.g., "airball" for balloon"). 我會自己造新字去溝通我想講的意思，例如，我不會講氣球的英文，我就說 airball 來代替 balloon 這個字。
 5 4 3 2 1
34. I use a foreign word to adjust it to English pronunciation and /or morphology, for example, saying "chocoli" (Mandarin pronunciation) for the English word "chocolate").
 我會用母語或其他語言的音或字形想像、轉化我想講的英文字的音或形，例如，不太會用英文講“巧克力”這個單字時，可能會變成用中文的發音去說。 5 4 3 2 1
- When I listen to English . . . 當我聽英文時...**
35. I pay attention to the first word to judge whether it is an interrogative sentence or not. 我會特別注意句子的第一個字，以分辨該句子是否為問句。 5 4 3 2 1
36. I try to catch every word that the speaker uses.
 我會試著去抓住對方講英文時所說的每一個字。 5 4 3 2 1
37. I guess the speaker's intention by picking up familiar words.
 在聽英文時，我會去聽一些熟悉的字，以便猜想對方的意思。 5 4 3 2 1

(continued)

38. I pay attention to the words spoken by the speaker with an emphasis or at a slow speed.
在聽英文時，我會去注意講者特別強調或慢下來的地方。 5 4 3 2 1
39. I pay attention to the first part of the sentence and guess the speaker's intention.
在聽英文時，我會去注意句子的前面部分，以便猜想對方的意思。 5 4 3 2 1
40. I try to respond to the speaker even when I don't understand him/ her perfectly.
在聽英文時，即使我不太聽得懂對方說的，我也會試著給一些回應。 5 4 3 2 1
41. I guess the speaker's intention based on what he/ she has said so far.
突然聽不懂的時候，我會根據對方之前說的一些事情，去聯想他現在要說的意思。 5 4 3 2 1
42. I don't mind if I can't understand every single detail.
在聽英文時，如果不能每個字都聽懂，我也不在意。 5 4 3 2 1
43. I anticipate what the speaker is going to say based on the context.
我會用當時和當場的情境去猜想，對方可能要講什麼。 5 4 3 2 1
44. I ask the speaker to give an example when I am not sure what he/ she said.
當我聽不太懂對方說的話，我會要求對方舉個例子解釋。 5 4 3 2 1
45. I try to translate into my native language little by little to understand what the speaker has said.
我會試著一個字一個字地，把對方講的英文翻成中文或其他母語來了解對方講什麼。 5 4 3 2 1
46. I try to catch the speaker's main point.
我會試著抓住對方要講的重點。 5 4 3 2 1
47. I pay attention to the speaker's rhythm and intonation.
我會特別注意說話者講話的節奏韻律和語調。 5 4 3 2 1
48. I give feedback (e.g., sounds like "Ah-ha!" or "hmmm . . .") to show my understanding in order to avoid communication gaps.
我會不斷向對方表示我聽懂了他/她講的話，以避免溝通的斷層。例如，發出“啊哈!”或“嗯...”的聲音訊息。 5 4 3 2 1
49. I use circumlocution to clarify some unknown words or phrases that the speaker has used. For instance, when a speaker says "can you get me the corkscrew?", I may ask the speaker "do you mean the thing we use to open a bottle?".
當我聽不懂對方話中的真正意思時，我會舉例或用不同的方式去詢問清楚對方話語的真正意涵。(例如，說話者對我說：“你可以拿給我 corkscrew 嗎?”，若我不懂什麼是 corkscrew，我就可以問：“你指的是用來開酒瓶的那個東西嗎?”) 5 4 3 2 1

(continued)

50. I pay attention to the speaker's pronunciation.
 在聽英文時，我會特別去注意講話者的發音。 5 4 3 2 1
51. I use gestures when I have difficulties in understanding.
 我聽不太懂別人的英文表達時，我會用動作表示我不明白。 5 4 3 2 1
52. I pay attention to the speaker's eye contact, facial expression and gestures.
 在聽英文時，我會特別去注意講話者的眼神、表情及動作。 5 4 3 2 1
53. I ask the speaker to slow down when I can't understand what the speaker has said.
 當我聽不太懂別人說的英文時，我會要求他/她講慢一點。 5 4 3 2 1
54. I ask the speaker to use easy words when I have difficulties in comprehension.
 當我聽不太懂別人說的英文時，我會要求他/她用簡易一點的字彙。 5 4 3 2 1
55. I make a clarification request when I am not sure what the speaker has said.
 當我聽不太懂別人說的英文時，我會要求他/她再解釋清楚點。 5 4 3 2 1
56. I ask for repetition when I can't understand what the speaker has said.
 當我聽不太懂別人說的英文時，我會要求他/她把同樣的話再重覆講一次。 5 4 3 2 1
57. I make clear to the speaker what I haven't been able to understand.
 當我聽不太懂別人說的英文時，我會跟對方說明我是哪裡聽不懂。 5 4 3 2 1
58. I only focus on familiar expressions.
 我在聽別人說英文時，我只注意我熟悉的英文句法跟表達方式。 5 4 3 2 1
59. I especially pay attention to the interrogative when I listen to WH-questions.
 當我聽到 WH 開頭的問句時，我會特別注意它的疑問詞。 5 4 3 2 1
60. I pay attention to the subject and verb of the sentence when I listen.
 我在聽別人說英文時，我會注意句子裡的主詞跟動詞。 5 4 3 2 1

This is the end of the questionnaire. For valid data, please skim through each page and make sure you have answered each question and circled each answer properly. Thank you very much!
本問卷調查結束。請您再巡視一次是否每項題目都已回答，並清楚地圈選了，以免產生有因為題目未答或圈選不清，而整份作廢的情形。感謝您!

Appendix B

New Factors After Factor Analysis

I. Strategies for coping with speaking problems

(1) More active speaker strategies

- Q07. I pay attention to grammar and word order during conversation.
- Q08. I try to emphasize the participant and verb of the sentence.
- Q09. I change my way of saying things according to the context.
- Q11. I pay attention to my pronunciation.
- Q17. I correct myself when I notice that I have made a mistake.
- Q22. I make comprehension checks to ensure the listener understands what I say.
- Q27. I try to enjoy the conversation.
- Q29. I actively encourage myself to express what I want to say.

(2) Caution strategies

- Q01. I think first of what I want to say in my native language and then construct the English sentence.
- Q02. I think first of a sentence I already know in English and then try to change it to fit the situation.
- Q03. I use words which are familiar to me.
- Q04. I reduce the message and use simple expressions.
- Q10. I take my time to express what I want to say.
- Q16. I use gestures and facial expressions if I can't express myself.

(3) Fluency-oriented strategies

- Q15. I try to make eye-contact when I am talking.
- Q18. I notice myself using an expression which fits a rule that I have learned.
- Q20. I give examples if the listener doesn't understand what I am saying.
- Q23. I try to use fillers (e.g., well, you know. . .) when I cannot think of what to say.
- Q33. I make up a new word in order to communicate a desired concept (e.g., "airball" for "balloon").
- Q34. I use a foreign word to adjust it to English pronunciation and/or morphology, for example, saying "chocoli" (Mandarin pronunciation) for the English word "chocolate").

(4) Confidence-building strategies

- Q12. I try to speak clearly and loudly to make myself heard. [Fluency-oriented strgy]
- Q13. I pay attention to my rhythm and intonation. [Fluency-oriented strgy]
- Q14. I pay attention to the conversation flow. [Fluency-oriented strgy]
- Q25. I try to give a good impression to the listener. [Social affective strgy]

(continued)

(5) Extremes strategies

Q24. I leave a message unfinished because of some language difficulty.

Q26. I don't mind taking risks even though I might make mistakes.

Q32. I give up when I can't make myself understood.

(6) Social affective strategies

Q19. While speaking, I pay attention to the listener's reaction to my speech.

Q21. I repeat what I want to say until the listener understands.

II. Strategies coping with listening problems

(1) Interaction strategies

Q38. I pay attention to the words spoken by the speaker with an emphasis or at a slow speed.

Q53. I ask the speaker to slow down when I can't understand what the speaker has said.

Q54. I ask the speaker to use easy words when I have difficulties in comprehension.

Q55. I make a clarification request when I am not sure what the speaker has said.

Q56. I ask for repetition when I can't understand what the speaker has said.

Q57. I make clear to the speaker what I haven't been able to understand.

(2) Getting the gist strategies

Q37. I guess the speaker's intention by picking up familiar words.

Q41. I guess the speaker's intention based on what he/she said so far.

Q43. I anticipate what the speaker is going to say based on the context.

Q45. I try to translate into my native language little by little to understand what the speaker has said.

Q46. I try to catch the speaker's main point.

(3) Fluency-maintaining strategies

Q47. I pay attention to the speaker's rhythm and intonation.

Q48. I give feedback (e.g., sounds like "Ah-ha!" or "hmmm. . .") to show my understanding in order to avoid communication gaps.

Q50. I pay attention to the speaker's pronunciation.

Q52. I pay attention to the speaker's eye contact, facial expression and gestures.

(4) More active listener strategies

Q44. I ask the speaker to give an example when I am not sure what he/she said.

Q49. I use circumlocution to clarify some unknown words or phrases that the speaker has use. For instance, when a speaker says "can you get me the corkscrew?", I may ask the speaker "do you mean the thing we use to open a bottle?".

Q51. I use gestures when I have difficulties in understanding.

Q60. I pay attention to the participant and verb of the sentence when I listen.

(continued)

(5) *Word-oriented strategies*

Q35. I pay attention to the first word to judge whether it is an interrogative sentence or not.

Q36. I try to catch every word that the speaker uses.

Q39. I pay attention to the first part of the sentence and guess the speaker's intention.

Q59. I especially pay attention to the interrogative when I listen to WH-questions.

透過被壓迫者劇場進行性態度和兩性關係的反思

舒志義

香港公開大學教育及語文學院助理教授

摘 要

這是一個關於如何運用被壓迫者劇場學習戲劇和發展思考訓練的研究。在一個大學英語學位課程裡一個必修戲劇科中，學生分小組進行創作、排演、展示一個被壓迫者劇場，最後寫一篇反思文章。本文選取了其中四個關於性教育、兩性關係的故事，看到學生對這些議題中的文化意義的思考與個人反思，頗引人深思，例如援交少女受到歧視，個中牽涉的偏見是甚麼和她們可以得到甚麼幫助等。另外，文章亦綜合地分析了學生運用被壓迫者劇場的效能，是作者對其教學的反思，包括運用劇場手法上的引導、被壓迫者劇場的定位等。

關鍵字：被壓迫者劇場、性教育、兩性關係、敘事研究

Reflection on Issues about Sex and Gender through the Theatre of the Oppressed

Chi-Yee Shu

Assistant Professor, School of Education and Languages,
Open University of Hong Kong

Abstract

This is a study about how to use the Theatre of the Oppressed for the development of drama knowledge and thinking skills. In an undergraduate course about drama, which is an integral component of an English Studies degree, students were required to, in groups, create, rehearse and present a piece of Theatre of the Oppressed, and to write a reflective essay individually. This paper selects four stories about sex education and gender relationships which inspire thoughts and cultural discussions, such as the discrimination against those girls who practice “compensated dating” and the prejudices they experienced. Besides, the effectiveness of the theatre works is also analyzed as the author’s self reflection on teaching.

Keywords: theatre of the oppressed, sex education, gender relationship, narrative inquiry

壹、教學情境與過程

在香港公開大學的英語研究學士學位和英語教育及英語研究雙學士學位課程中，我開辦了一個名為 *Drama as a Communicative Art*（戲劇作為一門傳意藝術）的學科，由於戲劇以傳意藝術作為定位，我於是選擇一個揉合表演性和互動性的戲劇形式——被壓迫者劇場（*theatre of the oppressed*）——來強調傳意的目的和方法，亦希望透過一種社群性較強的劇場形式，令學生增添創作的歸屬感和趣味，藉此建構一個讓擁有共同文化的參與者暢所欲言的平台，讓學生用劇場手法展示熟悉的文化議題，並進行戲劇性辯論，促進反思；希望我這個定位不算偏離了 Boal（2000）的被壓迫者劇場的原有理念太遠。自這一科開辦以來，我分別在六個學期（即三年）裡教授了被壓迫者劇场的理念與作法，學生須分組創作和帶領一個被壓迫者劇場作為該科的其中兩份作業，包括課上展示和課後撰寫反思文章。

教學過程分四個階段：

- 一、學生體驗源自波瓦的被壓迫者劇場的目的和方法（大約 10 小時）；
- 二、透過小組協作，創作故事與排練（加上我的從旁協助，約 14 小時）；
- 三、分組 30 分鐘課上展示及參與其他組別展示（4 小時）；
- 四、重看展示錄影片、互相評論（4 小時）；
- 五、撰寫個人反思報告（在家完成）。

所謂課上展示分兩部分：第一，學生須演出一個約 10 分鐘的戲劇片段，故事圍繞一個或一些被壓迫的人的經歷，並給予開放式結局；第二，展示隊伍就著開放式結局讓觀眾提出解決問題或紓解壓迫的建議，並透過展示戲劇行動的形式進行討論（Boal, 2000）；在討論的過程中我也介紹了 O'Toole, Burton and Plunkett（2005）的方法，透過焦點人物（*hot-seating*）來提升論壇劇場的效果（即他們所稱之 *enhanced forum theatre*）。

貳、研究目的與方法

本研究的目的是找出學生在學習被壓迫者劇場的過程中，究竟達到了甚麼程度的議題反思，並簡略地評論這種課程設計的有效性。

我用的方法是敘事式個案研究，意即綜合地採納了敘事式研究（*narrative inquiry*）和個案研究（*case study*）。敘事式研究是透過故事敘述，包括小組創作的戲劇故事和反思文章中提及的個人故事，分析這些故事中的人物、情節、情緒跌宕等所帶出的思維路線及意義（*Clandinin and Connelly, 2000*）；配合個案研究中關注的個案特式和情境分析（*Stake, 1995*），嘗試找出一些趨勢或既定模式。這四個個案中，兩個是英語單學位學生所組成的小組，兩個是英語及教育雙學位學生所組成的小組；學生常常表示戲劇科帶給學習無限趣味，能補其他語文學科之不足，所以他們都有傾向把這一科看作發揮創意、表達、獲得娛樂的機會；而單學位和雙學位學生的分別是，雙學位學生會對教育議題產生興趣。至於個案的含意，在本文有兩個層次，第一就是上述兩種學生的異同之處，第二就是這四個小組透過戲劇創作來呈現的他們生活經驗，是半真不假的故事（正是戲劇的特質），從這個角度詮釋個案中的意義，既能透析學生的文化生活，又能研究戲劇學習的效能。敘事式研究強調故事中的人物情節，就恰恰配合了這裡半真不假的個案研究方法。

研究資料包括學生的課上展示錄影片、小組遞交的劇本和議題設計、個人遞交的反思文章，還有我在學生創作過程中從旁指導時的觀察。我也會嘗試蒐集一些跟性教育議題有關的研究，作為分析學生學習成果的參考理論。我須強調一點，本文的目的是對學習、教學的研究，並非對文化的研究，所以我在每個個案裡提及的一些對性觀念和兩性關係的心理學研究只是作為分析的起點，因為本文所蒐集的幾個個案故事都與兩性關係有關，而我將要找出的是一些透過劇場進行反思的模式，而不是文化趨勢或模式。

參、性別態度與偏見

早年一些研究顯示，兩歲至一年級的兒童選擇玩伴，男女不拘；四年級的兒童開始選擇同性的玩伴；至八年級則才開始發展異性友誼（*Moreno, 1934*）。也許，這些研究結果隨不同年代和民族文化而大異其趣，不過，到了成年，兩性之間的態度產生著張力，可謂常識。對於一些人來說，女性是次等的人類，男性感覺同性之間有種團結感，也有不少對女性過於情緒化、虛榮等偏見（*Allport, 2000*）。

性（別）態度跟文化的關係異常密切，舉個例子，*Triandis* 等（1998）曾經做過一個有趣的研究，他們訪問了一些不同文化背景的人，包括美國人、澳洲

人、希臘人、香港人，問了這麼一個問題：「如果你的未婚夫／妻跟你的父母合不來，你會做些甚麼？」調查結果顯示，超過一半澳洲人回答「甚麼也不做」，給予同一答案的香港人只有 3%；追問那些說會做點甚麼的被訪者，少於四分之一澳洲人說會「要求伴侶融入」，給予同一答案的香港人卻超過四分之三！這裡看到香港男人和澳洲男人對於其異性伴侶的態度的分別，反映出所謂集體主義（collectivism）和個人主義（individualism）社會的分別（Hofstede, 1994）。這類由於較複雜的文化結構中所產生的兩性關係，當中究竟存在甚麼偏見和怎樣消除這些偏見？學生嘗試運用劇場形式找出這些問題的答案。

下面的個案中，學生所提出的議題也自然反映他們身處的文化特色，我會在適當的時候作出補充。

肆、故事個案分析

我會分析這些學生對議題所作的思考，和判斷一下這些思考的深入程度，以決定我的教學模式有多少效果，我的判斷除了依靠我的個人經驗與常識外，也會在需要時參考專家學者的意見，務求客觀。

這些故事都是小組創作的結果，即是說，故事頗大程度是虛構的，但既然學生透過這些故事有感而發，那麼虛構的故事就常常帶有真實的生活經驗，我會透過學生的反思文章找出虛構故事背後屬於小組及個人的真實感受；這也是我把故事稱為個案的原因。

個案一：「你全身污穢最好不要站得那麼近。」（2011 年春季學期）

陳淑貞因為父親欠下賭債甘願做援交賺錢，原來她的援交是不牽涉性交易的，好友芬芬發現後，囑她小心並表示支持。陳淑貞的一些其他同學發現其貼在討論區的性感照，便對她百般揶揄，還不斷侮辱她，把網上照片打印出來到處貼滿，希望逼走她。故事的結局是富裕好色的男同學 Ryan 出價一萬，要她接下這單生意，提供服務。

在這三女一男揶揄陳淑貞的同學中，Christina 非常富有，認定和看不起她出賣身體買名牌東西；阿瑩成績好，生怕她影響了學校聲譽連累自己；Joey 自己上網找男孩過情人節，卻說人家發情不知羞。她們嫌她下流、散播愛滋病，故事描述了一些人對援交少女的偏見。李奕在其援交少女口述歷史《援交告白》

中說：「或許會有人說，『援交少女』換來的痛楚是自找，根本不值可憐。我亦不能否認，當中有女孩是為錢才走上不歸路，但箇中更深層的原因，我們局外之人又知多少呢？」(2011：4-5)。這一組同學想是為了打破偏見和探索更深層的原因，創作了少女陳淑貞援交還賭債的故事。

在互動環節中，一位觀眾扮演了芬芬的角色，出來替她抱不平：

芬芬（觀演者1）：（拿著打印出來的網上性感照）是不是你們做的？

Ryan（演教員）：是我印出來的又怎樣？

芬芬：你們是人嗎？你是個男生嗎？印這些東西出來你害不害臊？你念那麼多書是念屎片嗎？你們不知來龍去脈的就不要罵人！
（靜場）

……（一輪互相對罵）

芬芬：人家根本不是你們想像那樣。人家有苦衷你們沒搞清楚就不要亂講！

Joey（演教員）：（大聲）喂！我現在為甚麼要相信你？

芬芬：（更大聲）那你為甚麼要不相信！

Joey：你大聲不代表你是對的。

這位芬芬機關槍式的大規模掃射當然得不到同學對陳淑貞的諒解，Joey 最後一句話更是至理名言，可是，這位觀演者跟其他觀眾卻解釋，說她改變不了她們是因為自己的「聲音不夠大」！另一位觀演者取代了芬芬的角色，同樣是用壓迫的語氣：

芬芬（觀演者2）：人家做援交跟你們有甚麼關係？你呀你自己也上網交男生你自己也有愛滋！

Joey（演教員）：沒有呀，我都沒有跟人上床。

阿瑩（演教員）：那當然跟我有關囉。

芬芬：現在叫你去做嗎？

阿瑩：她這樣做，會影響學校聲譽……

芬芬：她是穿著校服去接客嗎？她現在叫你去做嗎？（陳淑貞出來抓住觀演者）她們這一班人呀……

Joey（起來當丑客）：停！好啦，大家覺得芬芬是否能夠幫助陳淑貞解釋呢？

接著有一位觀演者 3 提議重演第一場，她扮演了芬芬的角色，勸陳淑貞說還錢不是她的責任，丑客（joker，賴淑雅譯，即主持人）就澄清這一場戲只能嘗試解決還錢的問題，卻幫助不了同學欺負陳淑貞的問題。然後有觀眾問為甚麼陳淑貞不轉校，丑客就提議陳淑貞以焦點人物的形式回應，陳表示自己已經多次轉校，觀眾問她為甚麼不好好向同學解釋，她就說不敢。最後丑客建議請觀眾提供鼓勵陳淑貞向同學解釋的方法。剛才重演第一場的那位觀演者決定再次扮演芬芬以鼓勵她：

芬芬（觀演者 3）：為甚麼你不向她們解釋呢？這就跟一個傷口一樣，
你不去打理它，它就會發炎，不用怕，有甚麼事我
陪你！（拉著她的手走向四人）

貞貞（演教員）：我……

芬芬：她有話要跟你們講。

Joey（演教員）：甚麼事？

貞貞：我……

Joey：我甚麼？你全身污穢最好不要站的那麼近。

貞貞：我不是的，我沒有跟男人上床，我只是跟他們逛逛街、吃吃飯
罷了。

芬芬：貞貞這樣做其實是有原因的，這些照片也不是她自願去拍的，
因為……（她搖貞貞的手，示意她繼續說下去）

貞貞：因為我……我爸欠人好多錢，我只是給他還債。

Joey：你真的沒有跟人上床？

貞貞：我沒有，我真的沒有！

這一組在完結前，強調他們的訊息是「其實援交是有很多種的，貞貞的個案是屬於被動性援交」，我覺得提出這個訊息並不是這次被壓迫者劇場最成功的地方，事實上，不少援交個案都是少女最初是陪飯陪酒而不賣身，最後卻賺不了錢而決定賣身的（李奕，2011），當然，「無性交易」式的援交也是有的（吳敏倫，2010）；所以提出援交的種類似乎意義不算很大。我認為這一組成功的地方在於運用劇場手法解釋壓迫關係和啟示觀眾反覆思考怎樣處理這種關係。在上面的過程中，可以看到他們運用反覆重演向壓迫者作出解釋這段戲，令大家看到，第一，反壓迫絕非解決壓迫的方法，第二，被壓迫者身旁的人如果懂得給予有效的鼓勵，是可以讓被壓迫者有力量站起來的。扮演 Joey 的學生彷彿感受到兩位觀演者 1、2 的氣燄，在反思文章中寫道：「我們的情緒往往超越一切，

所以會無禮地跟人爭論，其實如果可以用較為關懷的語調，大部分的爭端都可以平息。」我希望那些利用反壓迫手法來試圖解決問題的觀演者能夠體會到這些訊息，把她們的力量用於鼓勵身邊的被壓迫者。

我想再分享一下兩位同學的反思。扮演 Ryan 的學生在反思文章中說，他發現這些人之所以誤解陳淑貞，全因為她們根本不知道陳為甚麼要做援交，她們以為陳是因為想跟男人上床才去做援交，並非事實，由此可見誤解的威力有多大。而扮演 Joey 和大部分時間充當丑客的學生則在反思文章中寫：

當我跟角色產生認同時，當我用言語和在精神上打壓陳淑貞時，我感受到一陣快感和刺激，當我跟 Christina 和阿瑩商量怎樣欺負她時，我對她的處境一點沒有內疚感。由此，我發現我自己的陰暗面，明白了我可以是如何殘忍和不人道的。當其他人都站在你那邊時，你會以為你所做的是對的，所以你就會歧視人家，甚至毫不猶豫的侮辱處於弱勢的人。

這種反思實在十分有啟發性，指出了欺壓者個人和群體的深層心理，這位學生能夠這麼坦白和實事求是地道出心聲，除了是少有地表達了誠懇的反思態度外，亦展現了高度的分析能力，展示了對人性的深刻反思，非常難得。總括而言，我覺得這一組的悟性很高，他們在我過於急促和少得可憐的引導下，出眾地展現了創作上的藝術性和帶領互動環節的能力；本個案也反映出劇場對參與創作和討論者進行反思的賦能（empowerment）效果。

個案二：旺角 Angelababy（2010 年春季學期）

少女的哥哥在便利店工作，家境拮据，這個月的零用錢很少，少女於是化身旺角 Angelababy 透過代理人（也是少女的同學）接客，每次 2000 元（港幣）。有一次不巧遇上的客人是哥哥的朋友，這個嫖客不單只付肉金 400 元，還拍了少女的裸照。不知為何，少女回到學校，向代理人表示不想再做援交，代理人居然擁有少女的照片，並以此要脅她繼續做下去。這天經濟學老師剛教完 supply and demand（供求關係），嫖客忽然在少女的課室出現，把照片投影出來讓班上的同學看，經濟學老師進班房見狀，立刻喝停。下一場，經濟學老師出現時，請了也是同學的嫖客、也是同學的代理人、少女和她的哥哥坐下，經濟學老師對觀眾說：「謝謝各位訓導老師出席這個會議，請大家對這個問題發表意見！」

以下是會議的一些對白：

- 1.嫖客(演教員):找妓女犯法嗎?我有給錢的,有 demand 就有 supply !
- 2.老師(演教員):我作為經濟科的老師,有 demand 就有 supply,大家覺得對還是不對?一方給了錢,一方收了錢,似乎沒有犯法。
觀眾:賣毒品也是有 demand 和有 supply,卻是犯法的。
- 3.老師(演教員):雖然有供就有求,但大家覺得女孩子應該為了錢而出賣自己的身體嗎?
- 4.觀眾:(批評哥哥)你如果沒有錢,可以申請綜援,有多一點錢,那就可以看緊一點你的妹妹,你現在亂發脾氣也是沒有用。
(批評少女)你已經十六歲,可以幫人補習,不用做援交。
- 5.老師(演教員):大家都是教師,你不會把所有責任都推在我身上吧?
觀眾:那你是教甚麼的,教知識還是道德?是兩回事。

從這五段零碎的對白,可以看到這組同學的意念是想把援交這個社會問題分拆成兩個不同的角度來進行辯論,第一是出賣肉體換取金錢的道德問題,第二是需求和供應的經濟問題。原本,把所有觀眾在最後一場變成戲中的教師,一起進行會議,是一個頗為有趣和很有辯論空間的角色扮演意念設計,可惜實際上,這個開會的設計似乎壞了大事,因為雖然演員提出了不少意見,觀眾也盡量努力回應,卻仍是連連靜場。後來一位觀眾終於忍不住口說：

觀眾:你叫我們來開會,究竟所為何事?是追究責任,解決問題,還是要我們發表老師的意見?

扮演哥哥的學生在反思文章中說得更清楚：

雖然以援交作為議題進行辯論,對觀眾是頗為新鮮和有趣的,但把所有角色集合在一個學生—教師—家長會議裡,很明顯是毫無邏輯可言。

這位同學的反思似在會議中即興演出時已經開始,否則他扮演哥哥的角色時也不會說:「我真不知道你約我來做甚麼?」記得這一組在展示之前問過我,是否可以把最後一場變成一個教師大會,那就可以即席請觀眾參與在戲劇中。當時我聽到這個想法,頗為興奮,因為這是難度很高的全組即興參與,如果帶領得好,效果可以很好。但我實在是太疏忽大意,沒有問清楚這個場面的設計,包括甚麼戲劇情境、角色目的與主題的關係、演教員和參與者的戲劇行動等等就

讓他們去試，結果是碰個一鼻子灰。

我作為旁觀者和參與者，當然也覺得戲劇情境不合理和不清晰，例如，為甚麼會出動那麼多教師一同解決一個那麼私人的問題？為甚麼監護人（哥哥）會跟那兩個嫖客同學和代理人同學見面？現在學校對於這件事是否已經進行調查，抑或將交由警方處理？觀眾將扮演的角色有甚麼任務？明顯地，這一組是還未把議題討論和戲劇情境融合考慮，我也沒有在事前提供適當引導。扮演哥哥和嫖客的學生寫反思時，同時提及下次要慎重考慮活動的意念和具體設計是否相符，這可能與這一組都是教育學位學生有關，活動不順利所帶來的衝擊較大。我也相信由於他們是唸教育的，這個戲就在教師的兩難中開展了：究竟是經濟原則有理還是道德標準有理？這可說是性工作行業的社會價值和影響的長期辯論，是很深刻也非常複雜的，不過要將之放在戲劇這個框架進行討論，就需要複雜得多的戲劇結構，也並不是半個小時可以處理的。

這一組也有些有用的反思。扮演哥哥的學生也提及，留意到自己扮演了一個衝動的哥哥，容易大發脾氣。他在反思文章裡說，他寧可衝動也不願做一個冷漠的城市人，並說：「如果我可以演一個關心妹妹的哥哥，我為甚麼不可以對身邊的人多關心一些？」我覺得縱使這個戲沒有讓他們更深地思考援交這個議題，這位同學已經透過戲劇獲得了一些重要的反思。再說，其實他們的故事的確是描寫了一些為應付生活基本開支的少女進行援交的問題，也有被要脅公開裸照而被逼進行援交的處境（紫藤、午夜藍，2010；李奕，2011），這反映他們對問題已有一定的研究和掌握。

個案三：十四歲的維琪與咖喱（2011年春季學期）

一日，德育課黃老師請中三學生討論未成年性行為的問題，叮囑他們不要貪方便貪刺激，要小心未成年懷孕的問題。咖喱和維琪是班中一對情侶，後來維琪在家向咖喱表示幾個月沒有來經，咖喱卻表示不用那麼緊張，遲一步才檢查也可。後來檢查證實了維琪有孕，咖喱在電話上的反應是無情地要求她墮胎：

咖喱：甚麼？那當然是要打掉！我們還那麼小，還在唸書，難道你頂個大肚子上學嗎，給人笑死你！

維琪：不過……

咖喱：不過甚麼！你不是想留住孩子吧？你想都不要想，我哪裡有錢來養他？我們現在連自己都沒照顧好，那麼小，怎麼樣找工作？

最後咖喱居然以約了同學打球為理由而掛線了。最後一場，是維琪把懷孕的事告訴爸媽，有這番對話：

媽媽：你叫我以後怎麼見人？外面的人知道了，他們會怎麼說？會說我不懂教孩子，把女兒教成出去亂搞性關係！你說，你現在怎麼挽救？

維琪：我怎麼知道，我也不想的，怎知道會這麼不好運，這個也會中！

媽媽：你還頂嘴！爸媽平時在外工作那麼辛苦把你養大，甚麼都不用你幫忙，你要甚麼都買給你，只想你把書唸好，現在搞出個大頭佛¹，你怎麼對得起我們，你自己說！

……（跳一小段）

爸爸：甚麼？他不是很喜欢你嗎？現在出了事，他人呢？男孩子當然不會吃虧，出了事可以一走了之，大肚子的又不是他！

媽媽：唉，為甚麼你那麼蠢給人騙！看電視也常常會講！

從以上的故事，看到學生對於未成年性行為的現象有幾種看法：第一，少年人無知，不會想清楚後果；第二，父母關注的是自己的面子和付出得不到回報；第三：在性關係之中，吃虧的總是女生，男生總是不負責任的一方。雖然故事帶出這些可以進一步探討的方向，但由於咖喱極度不負責任的態度，使後面的焦點人物環節帶出一些有趣的對白：

觀眾：既然經濟問題那麼難處理，你為甚麼還要搞這些事出來？

咖喱（演教員）：因為爽呀！

觀眾：既然你喜歡做又不願意負責任，你有沒有考慮過做結紮手術？

咖喱：媽媽要是問我如何傳宗接代，我怎麼回應好？

觀眾：你可以先放一些在銀行。（哄堂大笑）

這個咖喱的角色可能實在太可恥，激起了一位觀演者自發要扮演維琪，跟他對質：

維琪（觀演者）：我上次跟你講的事，現在魔術貼²有了結果，我有了孕！

咖喱（演教員）：打掉。

維琪：打掉？你知不知道，黃老師說，打掉了，以後可能不能再有孕了，你捨得嗎？

咖喱：沒關係，你現在先儲一些卵子。

維琪：那我到甚麼地方做？

咖喱：九龍城有很多無牌的地方可以做。

維琪：咖喱，你真的愛我，我只有跟我爸媽講，無法解決時，我只有報警。

咖喱：嘩。(無言以對)

報警一語似乎帶來了一點衝擊，以致演教員一時也答不上來。不過，因為這一組強調維琪其實是很愛咖喱的，而她又未足香港合法性交的法定年齡（十六歲），所以後面的互動焦點慢慢轉向了如何實際地幫助維琪解決這個問題，例如到家庭計劃指導會找社工輔導，包括由觀演者主動提出的避孕知識和替咖喱保守秘密等提議。

作為導師，我會覺得這個故事可以探討的問題包括：在不顧後果的心理中，好奇和性衝動佔了甚麼位置？父母有沒有在自己的面子、孩子的健康、孩子的前途之間作出考慮？如果父母關心的只是自己的面子和付出，這反映了兩代關係的甚麼問題？在性關係之中，為甚麼被剝削的總是女方？男女雙方的責任會是甚麼？然而，從這一組的展示與互動過程中，我看到了一個有趣的現象：角色和角色關係的設計可為整個互動的方向定調，例如咖喱的角色性格態度和維琪對咖喱依依不捨的態度產生了最大的張力，於是直接引導出咖喱的性欲、報警的抉擇、輔導的內容等話題。這些當然也是重要的，但關於故事中父母關心的問題就似乎不是觀眾所關心的了。

有趣的是，學生是演員和觀眾的主體，他們主要關心的問題似是愛與性的衝突與協調。這個方向很合乎一些社會文化研究的分析，例如香港老一輩的人會較傾向注重婚前禁欲和強調婚前性行為對女性的潛在危險，而傳媒則把重點放在解決問題的實際建議上，這似乎反映出社會已逐步離開傳統道德觀（Goodwin, 1999；Tsui, 1989）。對我來說，一個重要的觀察是，透過劇場讓社群發聲和進行探索，能讓我們清楚看到社會的狀況，也是讓參與者討論與思考的極佳途徑。

個案四：好色大男人的無知大陸老婆及亭亭玉立的繼女（2011年春季學期）

香港男人跟媽媽、來自內地的老婆和不是親生的女兒同住。男人非常好色，

常常對未受過教育的老婆諸多不滿，還藉故親近亭亭玉立的繼女。他要跟人合資搞生意，沒有錢應酬，要向老婆討嫁妝變賣，婆婆就勸她多忍讓。快升大學的女兒向母親建議，一同搬出去，母親就說為了生活費和女兒的學費，只有啞忍。最後，男人再對繼女毛手毛腳，繼女惡言相向，老婆抗議，男人則發難，要求得到繼女的尊重和老婆的服從，否則把她們倆趕回大陸。

這個故事中堆砌了不少人物態度、關係、處境、行動，在在為了表達傳統大男人對弱勢妻子的無理欺壓、女性只有啞忍、重男輕女（男人說如果繼女是個男的就當他是親生的）等觀念。作為導師，我知道這一組一直都有缺乏題材的問題，最後有點勉為其難地找到一個兩性關係的問題是感覺較有興趣的，可能由於這個題材並非這組學生感同身受的處境，以致較為生硬地把一些故事和人物典型套進想要表達的議題，所得效果並不顯著。其實我看這一組有一位同學是較有戲劇常識的，她就是個案一中的觀演者 3，但要創作這個自己的作品時就反映出，要清晰表達一個複雜的文化議題（如兩性關係），真是一點也不容易的。

有趣的是，個案一中扮演 Joey 的學生在這個戲中當觀演者後，在反思文章中說：

我扮演了女兒的角色，嘗試反擊，勇敢地與媽媽一起離開那個家，而這個方法證明是可行的。我發現有時候我們是需要向艱難的處境作出反擊的，不要害怕不公義，只要你能努力嘗試，總是有一扇窗口的。

這個方法有多可行，其實並不重要，重要的是能夠表達出正面的想法，希望這位同學並非純粹為了寫出合我心意的文章（因為文章是評估的一部分）而這樣寫吧。

伍、總結：我的教學反思

寫完這四個個案，綜合上面所作的思考點滴，我會先歸納出學生的反思學習模式，然後藉此延伸到我對自己教學的反思。

第一是議題和反思的內容。在全部四個個案中，故事在某種程度上都跟性教育和（特別是男性的）性態度有關，包括 Joey 和富有男同學尋找異性伴侶的態度、嫖客、咖喱和大男人丈夫的好色態度等，以及對這些性慾態度的評價，如 Joey 的膚淺、富有男同學的霸氣、嫖客的粗暴和理所當然、咖喱的冷血、大

男人的鬼祟等，都帶負面和典型，只有個案二那一組大膽討論性工作的社會價值（我覺得角度新穎，但觀眾反應冷淡），和個案三咖喱的角色塑造引發了一些觀眾的有趣建議（見上文）。整體來說，這某程度上反映學生努力表現一些頗為合乎華人社會標準的道德價值觀，但從被壓迫者劇場的目的來看，卻未能達到挑戰、反思社會固有意識型態的地步。我不禁想到一個政治不很正確的問題：在一個正規的學習情境中（包括在一所由政府成立的大學和確認的學位中、在一個必修科目中、在一些要展示錄影和書寫呈交和計分的評估作業中），學生是否願意提出「政治不正確」、甚至「道德不正確」的課題來進行討論？學生有多少傾向給予教師喜歡聽到的答案（我們知道這個情況一向存在於學校教育中）？Boal（2000）所提倡的「革命」（包括提出肯定是政治不正確的討論）是否能夠在正規學習系統中體現？我開始明白為甚麼波瓦的戲劇是街頭劇。

第二點是反思的方向和深度。在個案一和個案二中，學生都似乎覺得援交這個議題很特別，當中有不少可供釐清的偏見，例如少女一般被看成是為了錢過豐厚的物質生活才做援交，或者做援交或性工作就一定是道德淪亡等，都只是從某種角度看問題，他們刻意透過故事帶出議題的其他角度（但都是道德正確的角度，如代父還債），創作過程中應不乏資料蒐集，單是這一點，我認為戲劇已經發揮了賦能的效果，讓學生努力從不同的角度分析事情。然而，這兩組對香港援交少女問題的探索只屬起步階段，進一步探討的空間還有很多，例如，如何破除劇中女主角同輩的偏見（個案一）？而這些偏見又跟狹隘的從經濟效益出發的社會價值有甚麼關係（個案二）？許寶強（2010）談論這兩點時，特別提出成年人社會應多了解青少年的需要而不應給予標籤，在個案一中我們看到另一個有趣的視點：年青人不願求助、不懂求助的原因是甚麼？這跟社會氣候、家庭教育又有甚麼關係呢？這些問題都可以是這兩組同學的被壓迫者劇場深入討論的題目。不過客觀地說，這次展示是課程的評估部分，學生初學這種劇場形式，時間又只得 30 分鐘，種種限制之下，我是不應對他們太過苛求。

其實，據我作為導師的觀察，我知道學生在創作這四個故事時，都很明顯並非特別感同身受於那些人物的處境，他們只是因為找不到自己很關心的議題，而努力地挖出較為熱門的城中話題，如援交、未婚懷孕（我估計未成年性行為已經是較為熟悉的感覺），或者一些我曾經在之前的課堂上探討過的議題（如我曾在課程的較早時段播映荷里活電影《杜絲先生》並分析當中的兩性議題）。我在後來的學生回饋中得知「被壓迫關係」並非特別讓他們感受深刻，我想，可能下次我會略為淡化被壓迫者劇場這個名詞及其定位，多些強調以不理

想的人際關係作為主題，然後用論壇劇場的手法進行辯論，鼓勵學生多用個人經歷轉化的故事，效果可能較好。

事實上，我亦曾多次強調被壓迫者劇場的原則與作法是創作有壓迫關係的議題，然後嘗試為受壓迫的主角解除或減少壓迫感，最終目的是改善不理想的人際關係。以往我發覺學生很多時候由於努力地尋求解決方法，而因為關係的改善並非一朝一夕可以出現的，如學生的戲劇經驗不足，就會忽略了人物態度輕微轉變所顯現的「改善」或「惡化」，而很快就為某次互動蓋棺定論，說這個那個方法沒有用。但個案一恰恰是一個成功的反例，而它的成功乃在於它巧合地將同一個場景透過論壇劇場反覆演練了三次，才在第三次看到對事件的明顯改善和新的角度。下次我會多些強調在同一場景堅持尋找微小改變的戲劇互動模式，以訓練學生的人際敏覺力，和與此息息相關的即興表演能力。

這又提醒我關於戲劇能力對學生掌握戲劇學習的影響這個雞與雞蛋的問題。最成功的展示可算是個案一，而他們的成功我認為跟其較為成熟的戲劇經驗有關。個案二的故事中不少戲劇邏輯不完整（例如沒有描寫角色之間的關係，以致不明白一些行為動機等）和最後開會的戲劇情境的失敗設計，直接影響了觀眾的參與討論。凡此種種，都讓我反思下一次我應重新調配多少時間在戲劇技巧的訓練上。

最後，從個案一和個案四的觀察，我發現觀眾的參與和反思的確能在很大程度上擴展議題的思考性，應該盡量鼓勵觀眾的參與。既然不少學生是沒有甚麼戲劇經驗的，而他們又的確需要一些戲劇訓練來掌握之後的創作和展示，也許我應該分擔部分帶領互動環節的責任（畢竟學生初學這種方法，不應給予他們太大負擔），以增加互動的效能。上文敘述了個案一和個案四兩個小組的「交叉參與」，證明了互動是一種有來才有往的動態過程，而促進論壇劇場式的互動實在並不容易，所展示故事的感染力和刺激思考的程度、丑客的引導能力、觀眾的信心、創意和批判能力等都是成敗的關鍵，有機會我會再在這個方向多做研究。

註譯

- ¹ 「搞出個大頭佛」，粵語，差不多是「捅了個大簍子來」的意思。
² 這裡說的「魔術貼」，懷疑是驗孕工具如驗孕試紙等之誤。

參考文獻

- 李奕 (2011)。《援交告白》。香港：意象創意媒體有限公司。
- 吳敏倫 (2010)。援交反應的背後問題。載於紫藤、午夜藍 (合編)，*就是援交：援交男女的故事及社會分析* (126-129)。香港：Z Publishing Co。
- 許寶強 (2010)。當我們在談援交時，我們在談些甚麼？載於紫藤、午夜藍 (合編)，*就是援交：援交男女的故事及社會分析* (100-107)。香港：Z Publishing Co。
- 紫藤、午夜藍 (合編) (2010)。《就是援交：援交男女的故事及社會分析》。香港：Z Publishing Co。
- 賴淑雅 (譯) (2000)。《被壓迫者劇場》(原作者：Augusto Boal)。台北：揚智文化。
- Allport, G.W. (2000). The nature of prejudice. In C. Stangor (Ed.), *Stereotypes and prejudice*(pp. 20-48). Philadelphia: Psychology Press.
- Boal, A. (2000). *Theatre of the oppressed* (New ed.). London: Pluto.
- Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodwin, R. (1999). *Personal relationships across cultures*. London: Routledge.
- Hofstede, G. (1994). *Cultures and organisation: Software of the mind*. London: Harper-Collins.
- Moreno, J.L. (1934). *Who shall survive?* Washington, DC: Nervous and Mental Disease Publishing Co.
- O'Toole, J., Burton, B., & Plunkett, A. (2005). *Cooling conflict: A new approach to managing bullying and conflict in schools*. Frenchs Forest: Pearson.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.

- Triandis, H.C., Chen, X.P., & Chan, D.K.S. (1998). Scenarios for the measurement of collectivism and individualism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29, 275-89.
- Tsui, M. (1989). Changes in chinese urban family structure. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 737-47.

台灣社區劇場創作流變之個案省思— 以南風劇團為例

楊瑾雯

國立臺南大學戲劇創作與應用學系研究所研究生與劇場工作者

王婉容

國立臺南大學戲劇創作與應用學系副教授

摘 要

自解嚴之後，台灣劇場風起雲湧。從 1990 年起，文建會致力推展社區劇場，至今在台灣各角落，社區劇場以不同型態呈現多元的面貌。南風劇團創團已二十二年，發展初期，外界曾以「社區劇團」定位之；於中期，不想受限於社區劇團的定位，不斷的向歐美、日本等外來劇場學習，力圖轉型為「專業化」的現代劇團；從近期劇團的創作走向，則轉往台灣本土文學尋找創作養分。筆者以參與觀察者的角度，分析歸納南風劇團三個階段的創作脈絡與流變。試圖以文化的視角探討南風劇團不斷的實驗探索自我的定位，建構劇團的創作理念與美學的歷程。過程中展現一個台灣在地劇團身處在台灣後殖民情境，對自我文化認同和追尋自身文化主體的企圖。

關鍵字：社區劇場、創作流變、後殖民、文化主體、南風劇團

A Reflection on the Creative Evolution of Community Theatre in Taiwan – Taking Spring- Wind Art Theatre as an Example

Chin-Wen Yang

Graduate student at DDCA at NUTN

Wan-Jung Wang

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

Abstract

After the lifting of martial law, Taiwanese theatre has been rapidly developed. Since 1990, Council of Cultural Affairs has promoted Community Theatre with great effort. Thus, Community Theatre has prospered and grown in popularity, and it has been presented in multiple faces in every corner of Taiwan until now.

At the beginning of its development, Spring Wind Art Theatre was once positioned as “Community Theatre.” It was able to fully present a concept of “localization” of community theatre under the cultural trend of post-colonialism in Taiwan. However, in the middle of its development, the troupe did not want to be solely limited to the position as Community Theatre; as a result, it constantly learned from European, Japanese and other foreign theatre cultures, expecting to be transformed into a professional modern troupe. The latest change of Spring Wind Art Theatre is that it has turned inward to look for inventive ideas from Taiwanese local literature, due to its cultural self-awakening.

Spring Wind Art Theatre continued experimenting to explore its own positioning, which attempted to build its own theatre aesthetics from its own culture. During the process, even though the troupe is aware of the importance of Taiwanese culture, it is still strongly challenged in the aspect of how to counterbalance the overwhelming international culture around it. Therefore, Spring Wind Art Theatre decides to go back and seek to re-establish a cultural identity and subjectivity of its own through a series of theatre works based on Taiwanese literature adaptations.

Keywords : community theatre, creative evolution, postcolonial, cultural subjectivity, Spring Wind Art Theatre

壹、台灣社區劇場之文化特質

解嚴之前，八〇年代的小劇場運動以顛覆傳統話劇形式和批判國民政府「內部殖民」(internal colonization) 的姿態出現(鍾明德，1999)。而在解嚴之後，台灣經過四十年內部戒嚴體制的壓抑，九〇年代起，台灣劇場呈現出多元、多樣的戲劇樣貌，釋放潛藏已久的聲音。台灣現代劇場出現了更多反思台灣在地的文化、歷史和多元族群，或批判殖民歷史對台灣的影響(張靄珠，1999)，以及嘗試從傳統的表演元素再創新的劇場美學等相關戲劇作品。2002年文化學者陳芳明提出，從台灣整體文化意識來看，此一時期的台灣更傾向於重建自我文化認同及文化主體的追求，可視為是自「後現代」(postmodern) 轉往「後殖民」(postcolonial) 的精神轉向(王婉容，2004)。戲劇學者曾表示，九〇年代是台灣文化界書寫台灣歷史的年代。

其中，台灣「社區劇場」(community theatre) 就在這個時期崛起。台灣社區劇場發展初期，對社區劇場的概念尚未明朗之時，政府方面有鑒於大部份的文化資源都集中在台北。因此，於1991年起，文建會連續三年推動了「社區劇場活動推展計畫」，政府雖名為推廣社區劇場，但目的為「扶植地方劇團，拉平城鄉文化的差距」，此計畫，使得社區劇場在台灣各地紛紛的成立(邱坤良，1998)。但同時也引起台灣劇場對「何謂社區劇場？」的定義提出質疑，當時引發了不少的爭議。緣此，社區劇場在多方的關注下，逐漸成為顯學，被廣泛的討論。根據文化學者 Michel Foucault 1977年的論述，歷史並非一連續、完整的敘述，而是斷裂的、多元多樣，由不同的小歷史所組成(引自王婉容，2004)。而社區劇場匯集民間聲音、庶民文化，以其大眾化、地區性、邊緣性的特質來重現台灣在台北以外的在地歷史與人文風情，因此，社區劇場在九〇年代的創作也可視為是後殖民時期，於全台各地不同社區的小歷史之在地劇場展演與再現的現象。從後殖民文化學者 Edward W. Said 1979年《東方主義》(Orientalism) 到1993年《文化和帝國主義》(Culture and Imperialism) 等著作開啟了「後東方主義」的新思維，鼓勵本地人為自己找到發言位置(廖炳惠，1994)。以及 Gayatri Spivak 於1988年提出「庶民有發言權嗎？」(Can the subaltern speak?)，文中提出「庶民研究」觀點，認為「庶民」為「歷史的能動者」，也是一種來自底層的歷史，並將這些「被消音」的歷史聲音恢復，強調講述未曾言說的被殖民歷史與經驗，(宋國誠，2003)，並主張庶民為自身文化主動發聲。這些主張

和觀點，也再度呼應了社區劇場的走向，同時也揭示了以在地文化出發的台灣之內、台北以外的社區劇場的訴求與理念，確實扮演著台灣此一時期後殖民「抵台北中心」、「去西方殖民」的重要角色。以下的論文會依序以高雄南風劇團的發展歷程與美學轉變來論證這些推論。然而，在進入主題之前，先來探究一下台灣社區劇場的定義與類型，作為進一步研究的基礎。

貳、台灣社區劇場的定義與類型

社區劇場在九〇年代以後，愈來愈多自發性的成立。學者專家也陸續提出對於社區劇場「新」的概念，擴大了對社區劇場的定義，打破過去強調「地方性」、「地域性」的限制來闡述何謂「社區劇場」。在此，以劇場工作者賴淑雅(2006)對社區劇場所提出新的概念作簡略的說明。社區劇場除了「地理性的社區」的傳統思維；更擴展為具有共同處境的「社群」概念；以及「關注共同議題之非政府組織」如環保團體、婦女團體等。賴淑雅(2006)將台灣眾多社區劇場歸納為五種類型，筆者並根據《社區劇場工作手冊》一書所提出，台灣本土社區劇場的濫觴為傳統的子弟團，將之納入為其中一種類型。下面就六種類型的社區劇場型態，就其特質探討延伸並舉出相關劇團運作走向來予以對照，分別論述說明如下：

一、政策型的社區劇場

指的是由文建會「社區劇場活動推展計畫」所培植出來的地方性劇團，至今碩果僅存的有台南的「台南人劇團」、台東的「台東劇團」以及高雄的「南風劇團」即屬於這一類型的社區劇團，此類型劇團早期作品大多結合地方性的文化特色，演出在地的故事題材。由於在地的創作走向來自文化政策的驅動，一旦政策性的因素消失後，此類型的劇團日後逐漸發展各自的創作走向。

二、自發型的社區劇場

目前此類的社區劇團最為多數，由於成立是自發性的，組成份子與操作方式最為多樣。可能是同屬地理性的社區婦女，如高雄「林園魔法屋劇團」；或可能來自曾有同樣處境的社群，如台中石岡區的「石岡媽媽劇團」；也可能是為某些的特定議題為訴求的非政府組織，如「婦女新知」、高雄的「辣媽媽劇團」、台中的「頑石劇團」(前身為「觀點劇坊)」等。

三、社造型的社區劇場

文建會於 1995 年以後，從「社區劇場活動推展計畫」轉向為「社區總體營造」，以社區的文化建設為主軸，進而延伸和戲劇結合，此類型劇團因政府對社造的推廣而相繼成立，如「十三彎劇團」、「哇沙米劇團」、「保生環境劇場」等（賴淑雅，2006／2009）。

四、原住民型的部落劇場

原住民族群沒有「社區」的概念，強調的是「部落」，過去原住民部落舉辦儀式、祭典和歌舞表演等各種集體性的活動，於今，由原住民所組成的都蘭山劇團、阿桑劇團、漠古大唉劇團等部落劇場，嘗試將傳統表演與現代劇場元素結合（賴淑雅，2006），表達原住民的生活、文化及其故事。但是本類型的社區劇場，近年因欠缺劇場專業人才而停止運作（邱坤良，2007）。

五、傳統型的社區劇場

台灣漢人社會的角頭、聚落，配合地方節令和祭儀，舉行戲曲、雜技演出，而發展傳統本土的社區劇場，民間稱之「子弟團」，表演型式以傳統戲曲為主，包含南北管、高甲、平劇、歌仔、崑腔、十音、廟會陣頭等。如宜蘭較有活動力的「羅東福蘭社」、「社三涼樂團」等（邱坤良，1998）。

六、專業型的社區劇場

此類型的社區劇場除了發展劇團本身的演出，也在各地的社區劇場提供專業的培訓工作；另外，筆者為這一類型提出另一重要特質，即劇團的帶領者在運作過程，引進了社區劇場相關的專業論述、操作策略和美學形式，並長期地推展相關的技巧。如學者鍾明德於八〇年代末期、九〇年代初期從歐美引進「環境劇場」(environmental theatre) 和「麵包傀儡劇場」(bread and puppet theatre)，強調與環境對話、社區集體參與和民眾經驗共享（林偉瑜，2000）。另外，差事劇團團長鍾喬採用以參與者為主體的「民眾劇場」(people's theatre) 為其操作方式，並運用在學校、社區和社會團體（鍾喬，2003）。台南人劇團前團長許瑞芳首先運用 Augusto Boal 的「被壓迫者劇場」(theatre of the oppressed) 中多種的戲劇策略，創作多齣以議題為導向的「教習劇場」(theatre in education, TIE)（蔡奇璋、許瑞芳，2001）。還有劇場工作者彭雅玲所主持的歡喜扮戲團老人劇團，藉由「口述歷史」和「歲月百寶箱」的戲劇手法，集結有相同生命經驗的

老人族群為發聲主體，演出《台灣告白》系列（彭雅玲，2008）。還有近幾年高仔貞採用「一人一故事劇場」（playback theatre）舉辦了多場的工作坊，並成立了劇團持續推廣相關的創作理念。

雖然社區劇場一詞原本由西方翻譯而來，然而以在地文化出發的本質，不論是執行政府相關的社區計畫、結合社造運動、或是自發性的成立，全台各地的社區劇場工作者有計畫的推動專業的劇場理念，至今社區劇場以多元、多樣的觀念思維，落實在台灣各個社區、社群中，呈現豐富的面向，形塑展現台灣當代社區劇場的風貌。現代社區劇場的理理想模式，除了劇場美學的追求之外，更是劇場和民眾與社會間關係的深化（林偉瑜，2000）。台灣社區劇場具備大眾化、地方化、邊緣性，突顯並重現台灣在地的風土民情，主動為自身的文化發聲。而「後殖民論述」作為一種文化批評、歷史、民族理論和政治領域中「文化抵抗」形式而進行的寫作與批評，關注在歷史身份、主體表述、自我再現等議題上（宋國誠，2003）。因此，當代社區劇場其本土化特質，展現台灣文化主體的表述，代表非西方文明對西方文明的一種反制現象（傅裕惠，1999），對台灣整體文化所累積的力量不容忽視。

參、南風劇團之個案探究

高雄的南風劇團至今已經經營二十餘年，仍努力持續創作，然而，針對南風劇團的研究幾乎闕如，因此，有必要為之作一研究與探討，加上筆者十多年來參與南風劇團的演出與創作，南風劇團成為本文最佳的研究場域與對象。再者，有鑒於南部劇場和劇團研究很少，對社區劇場的研究為數更少，本文選擇南風劇團為研究對象，希望藉由本研究能為位於台灣戲劇邊陲位置的南部劇場發聲，而其發展歷程和創作流變亦可作為台灣社區劇場發展的一個研究與借鏡的典型個案。

本文企圖從上述台灣社區劇場的意涵和文化本質的視角，探究一個曾以「社區劇場」為定位的南風劇團，面對台灣社會環境的變遷，以及台灣劇場潮流的變化，如何重新尋找劇團在台灣劇場的定位，並論述辯證其與社區劇場的關聯。另外，本文之「創作流變」，意指從南風劇團的發展歷程分為三個時期，並從其歷年的劇場作品釐清其創作脈絡並探討創作變化的變因。從南風劇團創作流變的探討，試圖呈現一個長期以高雄在地人文出發的劇團，經過了二十二年的探索，是否堅持其創作理念？在實驗創新的過程如何調整其創作方向？建

構劇團自身的劇場美學，展現追尋台灣文化主體的企圖心。

肆、南風劇團三個時期的創作脈絡¹

南風劇團的前身為藝術經紀公司，在高雄策劃各種的藝文活動和演出。團長陳姿仰有鑒於「經紀藝術」對高雄無法有長遠的助益，因而有了成立劇團的想法（張雅淳，2008）。於1989年南風劇團正式成立，創立之時，以「創辦一個屬於高雄人自己的劇團，讓戲劇在高雄紮根」（南風劇團，1999）自許。至今，歷經二十二年，大中小型的演出已有五、六十齣，其中部份作品沒有留下記錄，還有少數的兒童劇，不列入本論文的研究範圍。這些創作來自編創者各自的創作理念，形塑出不同的演出內涵和劇場形式。

南風劇團團長陳姿仰曾表示劇團創作有三大方向，創作方向一為「在地人說在地人故事、事件」；創作方向二為「個人藝術性的創作，較個人詩意的部份」；創作方向三為「改編西方名著，填充南風戲劇的深度、廣度」（賴淑雅，2006）。就筆者研究觀察，劇團在2008年之後，劇團有了不同於上列的三大創作走向，因而筆者增加創作方向四為「以台灣本土文學為創作養分」²。接下來筆者將劇團發展歷程分為三個時期，分期考量的面向有一方面來自政府文化補助政策的因素，以及南風劇團對自身的期許，另一方面，劇團因前後曾搬遷三個不同的地方，不同的所在地亦直接或間接地影響劇團當時的運作模式，也形成了劇團在不同階段的創作走向和作品的樣貌。本文將之分為初期創作、中期創作和近期創作，並以上列的四大創作走向來剖析劇團三個時期的創作脈絡，探討其創作流變及其變因，並於每一個時期列舉一齣代表性的作品深入探討。

一、初期創作 1989 年—1995 年

劇團成立初期，還是以策劃與舉辦戲劇活動為主。由於內部成員都沒有戲劇背景，劇團無法獨立編創、製作和演出，需借助外來的戲劇專業人才，其大多來自北部的劇場工作者。劇團經過一段「做中學」人才養成的過程，在這個時期演出了劇作家馬森的劇本《三個不能滿足的寓言》（1991），戶外行動劇《吶喊—天堂的審判》（1992）、《應許之地》（1992）、《金鑽大高雄》（1993）、《高富強傳奇》（1994）、《封神榜》（1995）等六齣年度製作。

作品《三個不能滿足的寓言》中以非寫實的表演風格串連三個劇本；而在《應許之地》對話以喻意為主，沒有舞台道具，多靠表演者虛擬劇中情境（林

偉瑜，2000)；《吶喊—天堂的審判》將舞台裝置在小貨車上，於戶外的貨車上進行演出，劇本情節、人物採非寫實的拼貼形式（南風劇團，1999）。三齣作品都屬於實驗性質濃厚的中小型製作，傾向展現編創者個人化的劇場風格，屬於四大創作走向之二的「個人藝術性的創作，較個人詩意的部份」，然而，於1993年之後創作方向有了很大的轉變。由於劇團在1992年和1993年連續兩年入選文建會所培植的地方性劇團之一，為因應文建會所推廣「社區劇場活動推展計畫」中希望藉由非台北縣市的地方性劇團，深入各縣市推廣戲劇，透過演出和地方產生連結和互動（邱坤良，1998）。劇團的創作走向有了明顯的轉向。1993年的《金鑽大高雄》第一次嘗試從高雄在地生活的題材出發，採用演員集體參與劇本創作的模式，自此，創作走向之一「在地人說在地人故事、事件」成為劇團主要發展的方向。陸續發表1994年以高雄數十年人文歷史為題材的《高富雄傳奇》和1995年將高雄紅毛港的變遷作寓言化演繹的《封神榜》（南風劇團編，1999）。其中的《高富雄傳奇》深受當時台灣劇場的注目，更加深南風劇團「在地人說在地人故事、事件」的創作走向。截至目前，《高富雄傳奇》還是南風劇團重要代表作品之一，以下就依此作品深入探討。

《高富雄傳奇》藉由虛擬人物高富雄家族為故事脈絡，暗指高雄數十年來政經的發展和變化。《高富雄傳奇》的編導為劇場前輩卓明（1994），運用「田野調查」的方式，帶領演員到高雄鹽埕、哈瑪星和旗津等地區進行演出素材的收集，請演員分別追溯高雄過去數十年不同階段的環境演變、人物軼事和在地文化特色，將收集的素材進一步和演員「集體創作」共同建構角色、情節和對話。

《高富雄傳奇》運用了台灣光復後在地歌仔「落地掃」舞台空間的架構，以簡單的幾片屏風搭起舞台，上面寫著「南風歌舞團、高富雄傳奇」，架構出三面開放式的劇場空間，幾張長條板凳擺放舞台上和兩旁，營造出「落地掃」就地搭台的特色，於高雄戶外空間巡演十餘場，演出地點有廟口、廣場和各地社區。還擷取了「落地掃」中的表演模式，一開始所有男演員手持摺扇、女演員手拿絲巾，一對對踩著車鼓陣頭的步伐。然後，兩位主持人出現，身穿俗麗的台灣早期歌廳秀服裝一搭一唱帶動現場氣氛，再以「說書」的型態逐漸帶出劇中人物高富雄及其家族的故事。情節片段式的推展，劇情時空在過去和現在之間來回交叉跳躍，結合高雄當時在地的歌廳秀、草莽的選舉文化和時下流行的國、台語歌曲的元素交織呈現。演員會根據角色需要，一人飾多角，有時跳出角色和觀眾對話，演員下台後，後台換裝或等待時不刻意遮蔽。整體演出採用 Bertolt

Brecht「疏離效果」(alienation effect)的手法，不斷打破戲劇的幻覺，藉以嘲諷高富雄暴發以後，其家族背後不為人知的一面。作品融合台灣古早「落地掃」的表演元素，強調演員表演自由、即興的空間，並重視與現場觀眾的互動性。《高富雄傳奇》的劇場美學極具特色，以在地人的自身觀點探索關於高雄的人文風貌，內容和形式融合得相當貼切，也因故事取材高雄，深受在地觀眾的認同。

由於文建會社區文化政策的驅動，引導劇團走向「在地人說在地人故事、事件」的創作型態，再加上卓明的引領下，劇團初期的創作從《金鑽大高雄》、《高富雄傳奇》到《封神榜》系列作品，充份發揮社區劇場與「在地文化」密不可分的特質，開創了搬演高雄在地故事，發展劇團獨特的草根俚俗的劇場美學，與同時間為「社區劇場活動推展計畫」的台南人劇團和台東劇團的創作脈絡相當一致，外界都以「社區劇團」定位之。

但南風劇團對外界給予的「社區劇團」的定位，內心有些不安與疑慮，深怕劇團的創作發展受限於「社區劇場」的定位³，也期待劇團能朝向所謂「現代劇團」的方向發展。

二、中期創作 1996 年—2003 年

經過初期七年劇場實務的磨練，劇團在「社區劇場活動推展計畫」之後，仍持續獲選為文建會扶植的現代劇團之一。有了文建會的扶植，南風迅速、穩定地成為當時高雄市最大的劇團。同時在卓明的鼓勵下，劇團有了更大的企圖心，團長陳姿仰決定將劇團遷移到百坪大的「南風文化底層」，並在此規劃了一個小劇場的演出空間，劇團有了專屬的小劇場，無形中鼓勵了南風內部成員創作的動力。除了每年固定的年度大戲，南風團員也紛紛發表個人的創作，幾年下來劇團內部累積不少的創作量。加上劇團經過這些年的耕耘，在高雄也逐漸有了知名度，對外開始有官方和民間團體邀約的劇場創作計劃。因此，形成中期的創作力蓬勃旺盛，短短八年，所累積的大中小型的創作約二十八齣。

分析歸納中期的創作，乃延續初期兩大的創作走向，為「在地人說在地人故事、事件」和「個人藝術性的創作，較個人詩意的部份」。然而，在這個時期以高雄在地為素材的作品卻只有兩齣，只搬演了劇作家石光生的台灣三部曲之一《台灣人間(兼)神 1996》(2000)和以高雄碼頭為題材的《風吹過十三號碼頭》(2002)；而個人化、實驗性的劇場創作卻高達二十六齣。

劇團中期的創作明顯受到外來表演訓練和北部劇團作品的影響。從 1997 年

開始，劇團連續幾年舉辦以實驗性為主的劇展，同時也邀請了台北的金枝演社、莎士比亞的妹妹們劇團、密獵者劇團、創作社劇團、河床劇團、台南的弄劇團、那個劇團、屏東的黑珍珠劇團、台東的台東劇團等相互交流與觀摩，劇團間的交流觀摩，也間接影響南風團員的創作，尤以台北小劇場為最。另外，人才培訓課程也是劇團運作的一環，這個時期除了承辦文建會社區戲劇研習課程以及俄國導演主持的表演、導演工作坊之外，劇團每年還不定期策劃專業的戲劇工作坊。前後曾邀請日本舞蹈家竹內晶舉辦舞蹈工作坊；卓明以心理出發的即興表演開發課程；劇場工作者孫麗翠帶領的小丑、默劇工作坊；以及舞者陳偉誠帶領的 Jerzy Grotowski 的表演訓練；之後，還邀請另一位日本舞蹈家秦 Kanoko 來帶領不同形式的舞蹈工作坊；以及來自香港的面具工作坊。南風團員經過這些來自歐美、日本和香港外來表演技巧的洗禮，於 1997 年至 2003 年歷屆的實驗劇展，各自發揮在個人化、實驗性的劇場作品中。

以個人風格為導向的代表作品為蔡旻君的《魚水之間》（1997），學習俄國「方法演技」（method acting）的技巧運用角色引導上；陳姿仰的《城市靈魂》（1998）運用 Grotowski 的身體技巧，以及全身塗白的日本舞蹈美學形式，於戶外空間進行演出；以及廖俊逞的《一家四口的毛巾都掛在同一個木條上》（1999）、《甜美生活—在你身邊唱歌》（2000）、《時間之書 1905》（2001）、致波赫士（2003）、《疾病備忘錄》（2004）等。廖俊逞在創作上大量學習、模仿歐美劇場美學技巧，作品明顯受到美國導演 Robert Wilson 的「意象劇場」（theatre of images）和德國編舞家 Pina Bausch「舞蹈劇場」（dance theatre）的美學形式影響。廖俊逞在多齣的創作，不斷的運用這些美學形式，展現出新生代前衛的創作風格，深受南風劇團的重視。《一家四口的毛巾都掛在同一個木條上》、《時間之書 1905》、《疾病備忘錄》等三齣作品，成為劇團當年度的年度製作。由此可窺見本時期的創作，不論在創作量和創作定位，由初期的「在地人說在地人故事、事件」為中心的創作思維；轉而傾向以「個人藝術性的創作，較個人詩意的部份」。以下進一步分析探討劇團 2001 年的年度製作《時間之書 1905》。

《時間之書 1905》以 Alan Lightman《愛因斯坦的夢》（*Einstein's Dreams*）小說為表演文本，探討「時間」抽象的主題。演出採以非敘事結構，著重視覺畫面的調度，以段落交叉的方式呈現內容。演出內容有六個段落分別為「時間的現在式以及叛離」、「百年孤寂」、「時間的歧路」、「騷動之春」、「末日章」、「愛麗絲夢遊奇境」等（南風劇團，2001）；演出形式運用了大量肢

體動作、少量的獨白和佐以影像串連。劇場美學則挪用了 Robert Wilson 「意象劇場」中，演員常以極緩慢速度移動、或靜止不動、或動作倒轉等所產生的肢體意象來形塑畫面；並仿效 Pina Bausch 「舞蹈劇場」中富有戲劇張力、反覆式的舞蹈動作，來呈現劇中較為主觀和強烈的情感與情緒。以西方小說為表演文本，以西方美學形式再現的創作模式，與當時台北前衛劇場的發展無異。

廖俊逞的創作對劇團其它團員的創作也發揮了某些的影響，如曾在其作品擔任演出的演員陳建合、楊瑾雯和執行長方惠美都在之後的劇場作品，看到其創作的影子，同時也呼應了八〇年代至九〇年代台灣劇場深受西方劇場潮流的影響（馬森，2006），也顯示劇團中期創作逐漸偏離以在地文化為思考的創團初衷。

三、近期創作 2004 年—2011 年

歷經初、中期之後，由於劇團受制於過去運作的經驗，對商業票房的不重視，在行銷策略一直不見成效，劇團經營在沒有開闢固定收入來源，完全依賴政府補助實在有限，百坪的劇場空間維持不易，負擔日益沉重。又因當時南風接到必須增添消防設備的法規命令，經歷八年的小劇場面臨重新整修，這一筆突如其來的開銷所費不貲，促使劇團下定決心再度搬遷至忠孝五福路口的新據點。

搬遷後的南風劇團，佔地雖較小，劇團仍希望延續過去的經營規模，對於創作的求新、求變的企圖心絲毫不減。這個時期的南風劇團加入新的創作方向「改編西方名著，填充南風戲劇的深度、廣度」。自 2004 年起，演出 William Shakespeare 喜劇作品《仲夏夜之夢》(*A Midsummer Night's Dream*) (2004)，邀請了德國歌劇導演 Hinrich Horstkotte，也是南風劇團首度跨國創作的嘗試。之後，繼續搬演 Harold Pinter 的劇作《今之昔》(*Old Times*) (2004)，Luigi Pirandello 的《六個尋找作者的劇中人》(*Six Characters In Search Of An Author*) (2005)、Tennessee Williams 的《玻璃動物園》(*The Glass Menagerie*) (2006)。連續三年劇團有計畫地搬演西方經典劇作，突顯當時南風仍期待藉由學習歐美的劇本和戲劇概念，藉以提昇劇團的創作形式與美學。另外，劇團仍定期每兩年舉辦小劇場聯演如「樂劇展」(2004)、「567 劇展」(2006) 以及「異劇展」(2008)。雖持續培育劇場新秀，然而本時期實驗性的小劇場創作，相較於中期大為減少。劇團在實驗創新之餘，仍持續「在地人說在地人故事、事件」的創作走向。作品有《微量》(2005)、《聽見海潮》(2006)、《聽見海潮台語版》(2007)。從 2006

年《聽見海潮》的作品可觀察出劇團創作不再侷限高雄在地的題材，而將創作面向擴大對台灣在地文化的思考，作品《聽見海潮》的內容敘述四百年前移民者的故事，2007年再將作品重新改編為全台語的版本。

2007這一年，劇團在運作和創作思維上產生了極大的轉變，轉變的原因來自於在這一年，劇團失去了文建會的補助，因而劇團決定沈潛下來、放慢腳步，開始重新思考未來經營方式和創作走向。從2008年起劇團決定每兩年才推出一齣代表性的作品，並轉往台灣本土文學尋找創作養份，新的創作走向「台灣文學劇場」成為南風劇團重新出發的新思維。「台灣文學劇場」的創作方式，以尋覓台灣文學家的小說重新改編為劇本，並再現劇場。執行長方惠美的《簡先生》（2008）即以葉石濤先生的小說《台灣男子簡阿淘》為藍本，和小說中的人物為原型，全劇以五〇年代台灣社會在二二八事件之後，在白色恐怖的監視下，生活在壓迫式的不安和恐懼中為詮釋焦點。而《山火》（2010-2011）則改編自鍾理和的短篇小說，導演為團長陳姿仰，劇本仍由方惠美編寫。劇團計畫未來繼續改編台灣其它文學家的作品，預計在2012年年底演出台灣女性作家楊千鶴的文學作品《花開時節》，具體實踐創作方向四「從台灣本土文學尋找創作養份」。以下就以2011年的作品《山火》為例，作進一步的分析探討。

《山火》一劇取材自鍾理和的短篇小說「故鄉」四連作—「竹頭庄」、「山火」、「阿煌叔」、「親家與山歌」，是鍾理和戰後回到台灣，再見故鄉深刻的印象和感受（鍾怡彥，2008）。編劇方惠美從這四篇短篇小說擷取所需的素材轉化為《山火》的舞台演出文本，劇本的編寫非常忠於原著，時空背景設定在小說中所描繪戰後台灣產生巨變的農村，並依循鍾理和對當時農民生活的觀察來創造劇中角色。

劇情敘述因連年乾旱的年代，農民生活陷入困頓，當時農民迷信連年乾旱的原因，是上天「降天火」對為惡的人類的懲罰，因此居然有人在上天「降天火」之前先放火燒別人山林農作，使大家的生活更為緊迫（南風劇團，2011）。劇中主角為南部鄉村阿順哥一戶人家，因生活困頓必須面臨抉擇。廟祝說服阿順哥殺家中僅有的豬和雞來祭拜上天，或是繼續和帶來乾旱的上天對抗，最後阿順哥決定借助上天的力量渡過難關，但卻被人為放的「山火」將農地燒得一乾二淨的荒謬行徑所橫阻，最後以生活不得不繼續的無奈情境作結。

除了舞台以「版畫」平面、印刻式的線條，簡約地表現山林、農舍、廟、火車站等場景。其它的劇場元素則採用寫實的劇場風格，導演從角色描繪、事

件的安排、全台語的人物對話，試圖「忠實再現」戰後台灣農村、農民的形貌和當時的生活。運用大人面對生活壓力的無奈情境，對照大哥、二哥和小妹三個孩子面對生活的天真，為演出的兩條主線，藉由音樂和燈光的刻意安排下，在孩子單純嬉戲的背後更顯大人的沉重和無奈。

在 2011 年的現在，《山火》演出台灣六十年多前早被遺忘的農民生活，編創者意圖延續七 0 年代鄉土文學的寫實批判精神，企圖以鍾理和的文學作品再現台灣早期的文化面貌，喚起觀眾對台灣文化的記憶，並強力批判當年國民政府內部殖民體制，欺壓當時無知弱勢的農民，更影射現今台灣社會在殖民之後所產生「自我殖民」(self-colonized) 的謬誤。於《山火》的節目冊中，郭峰淵 (2011: 5) 書寫〈當黑暗籠罩大地之時〉一文「今日的台灣，在飽受殖民創傷之後，卻也已內化了殖民者的文化，以放火的手段來肆虐自己的國家。」由此可深入窺知《山火》的創作動機。

然而，《山火》的劇場演出，無法清楚展現文學家原本的創作意圖，處處突顯作品的軟弱無力、人物的刻劃不足；且演員使用全台語詮釋的能力倍受質疑，且忽略了鍾理和的文學作品一直以客語為思考語言(鍾怡彥, 2002)，其小說〈山火〉正代表客家先民生活，也是客家文化傳承的表現，以「全台語」的呈現方式，完全沒有「客語」，實為不妥，處理方式有失偏頗，無法展現鍾理和深刻的文學內涵。例如在最後「火燒山」的一場戲，是呈現人為的殘酷和人性的崩毀最重要的時刻，但導演的安排完全無法表現原小說陳述的力道，南風劇團雖意圖再現台灣早期被無形的政治力量所壓抑的台灣人民，其創作企圖值得肯定，但劇場美學與表現方式需再深思熟慮。

劇團近期的創作，完全以團長陳姿仰和執行長方惠美為劇團的創作核心，兩位以女性的身份帶領劇團發展「台灣文學劇場」，作品結合台灣文學的詩意性，劇團初期作品草根俚俗的美學不再，劇本刻意經營簡約詩意化的台語書寫，對台灣本土典型人物的再形塑，以及擷取影響台灣深遠的事件，創作走向具政治批判意圖。兩人正企圖開創出一種新的劇場美學，也更明顯展現南風劇團繼續耕耘台灣本土文化為其創作的中心思想。

伍、南風劇團創作流變之文化意涵

南風劇團歷經二十二年的創作流變，在初期、中期、近期三個時期各自發展不同的創作重心，從初期的「在地人說在地人故事、事件」，中期實驗性的「個人藝術性的創作，較個人詩意的部份」，一直到近期的「從台灣本土文學尋找創作養份」之文學性劇場作品。以下就其三個時期創作變因探討，並論述流變所代表之文化意涵。

初期創作借助外來戲劇專業人才和政府政策性的培植，很快地確立「在地人說在地人故事、事件」創作風格。《金鑽大高雄》、《高富雄傳奇》、《封神榜》系列創作採取社區劇場常運用的「田野調查」、「口述歷史」、「集體創作」等戲劇策略，挖掘在地人文風情，呈現高雄的庶民文化，企圖從歷史重建在地集體的文化認同。文化學者 Stuart Hall 在 1992 年提出，認為「文化認同」(cultural identity) 是由社會集體的歷史、記憶、幻想、敘述和神話不斷重新建構的演變過程(引自王婉容, 2004)。南風劇團初期創作突顯社區劇場正值解嚴後，透過劇場再現中所反映出來的後殖民主義「解殖」(de-colonization) 的具體行動—透過口述歷史恢復在地的民眾歷史記憶、透過田野調查再現殖民過程中被遺忘和掩蓋的在地傳說故事與人物、經由集體創作呈現被大歷史與官方敘述所忽略與漠視的庶民生活與掙扎過程。初期創作的歷程形成了劇團內部從劇場出發，發展出對自我以及在地文化認同初步的雛形。

然而，初期的劇團內部創作仍屬摸索的階段，自身對於社區劇場的定位，只是政府與外界所賦予，且當時台灣劇場對「社區劇場」仍停留在與「地方劇團」、「業餘劇團」劃上等號，並置地方的「社區劇場」於邊陲位置。加上劇團對社區劇團的內涵亦未釐清，不想受限於社區劇團的身份，當時台灣其它地方的社區劇團也有相同的心態。因而本以強調在地色彩的南風劇團，從初期創作多齣以「在地人說在地人故事、事件」為主的創作走向，到了中期有了變化。探究其原因有二。一為想擺脫社區劇團的既有的想像定位。二為企圖於創作上求新、求變，期能達到成為「專業化」現代劇場的目標⁴。

劇團為了想要邁向所謂「專業的」現代劇團，從中期開始，創作上大量模仿西方和日本戲劇美學的「個人藝術性的創作，較個人詩意的部份」，以及在中、近期，向西方劇場學習「改編西方名著，填充南風戲劇的深度、廣度」兩大創作脈絡，試圖向外吸收更多新的劇場概念與形式。因此，中期的代表作

《時間之書 1905》，以西方小說家為創作文本，並直接移植知名西方劇場創作者的劇場美學，這樣的創作模式在台灣劇場不是首例，早在八〇年代和九〇年代北部前衛小劇場創作中時有所見，但當時在南部劇場卻是極為少見，因而來自外來的創作美學引起劇團高度的關注而加以仿效。劇團為求劇團專業化的提昇，直接移植、拼貼和挪用西方文化與美學的作法，對此現象，早有戲劇學者提出批判和質疑。鍾明德（1999）曾嚴正指出台灣劇團和劇場工作者面對外來文化的心態，缺乏文化主體性的模仿，已使我們成為外來文化的附庸。戲劇學者許瑞芳（1999）也認為，台灣表演藝術的「現代化」仍以西方美學主導，經過二、三十年的摸索還不能建立屬於自己的表演美學。因此，在學習西方等外來文化若缺乏文化主體的自覺，則有淪為西方「文化殖民」之慮。

南風劇團因身處邊陲位置的南台灣社區劇團，力圖轉型為一個專業化的現代劇團。然而，在實驗創新的探索過程，卻迷失在當代劇場的潮流中，致使劇團中期對創作走向的游移不定，而偏離了「創辦一個屬於高雄人自己的劇團」的初衷。

然而，劇團經過一段困境。在沈潛過後，從 2008 年起，近期的「台灣文學劇場」展現了劇團新的企圖，從台灣早期本土文學再出發，對台灣歷史記憶展開重建與恢復的工作。劇場「再現」包含對文化歷史的再詮釋與再定位，以及後殖民學者 Spivak 曾提出的「庶民研究」的觀點，不論是作品《簡先生》所反映的二二八事件，以及《山火》中針對台灣光復後三〇年代農民生活的再現，就其呈現的內容，可看出意圖恢復曾被壓制和遺忘的台灣歷史、政治和文化。劇團近期創作明顯的回到創作初期「在地人說在地人故事、事件」的路線，並將視野從高雄在地延伸至台灣本土歷史、文化的挖掘。這次重回對自身文化探索與關注，顯示劇團深植內在的後殖民立場，以及展現追尋台灣本土文化認同與實踐台灣文化主體性的企圖心。

陸、結語

原被定位社區劇場的南風劇團，在此提問：「南風劇團是否還是社區劇場嗎？」若從六大台灣社區劇場的分類，南風劇團被歸類為「政策性的社區劇場」，一旦文化政策下的計畫結束，南風劇團被定位為「社區劇場」階段性任務也結束了；然而從文化的視角，南風劇團三個時期的創作脈絡，雖中、近期曾歷經創作重心的移轉，但堅持為台灣在地文化發聲的路線一直不變，與初期

所展現之社區劇場的在地性，南風劇團的創作思維一直以來都具有後殖民的文化特質，南風劇團已經無法用傳統定義下的社區劇場視之。

發展二十多年的南風劇團在台灣劇場算是一個以高雄為基地發展的資深在地劇團，堅持追尋台灣在地文化為其創作核心，在發展過程中確實實踐了「去台北中心」彰顯在地文化的特性，但是在「去西方殖民」的歷程中，則經歷了前期的反殖民回歸在地歷史與故事的時期，以及中期的依附西方及日本新殖民前衛劇場觀念的反挫期，而後才在近期，才又回歸到透過台灣文學追尋台灣文化主體性的「去西方殖民」之創作方向。學者王婉容（2004）指出，這樣與不同的殖民文化互相影響、交融與混合辯證的創造性過程，與台灣整體的劇場和文化發展歷程也十分近似，如此也造就了台灣文化多元、混雜（hybridity）中具備批判主體性與創造性的特質。南風劇團歷經本文所論述的追求本土化、專業化的初期，受西方與日本新殖民文化影響的中期，以及從台灣文學的劇場再現追求在地文化認同與主體性實踐的近期之三個時期完整的發展歷程。這樣的例子在台灣劇場實屬少數與難能可貴，很值得其他的劇團作為發展的借鏡與參考，不論在其美學發展與素材探討上，或針對其所反映出的前述台灣文化特色等面向，都可加以深入研究。

然而，劇團受制於人才不易持續，過去的演員和幕後技術人員大多流失，劇團為了培訓新秀，雖持續開辦表演與創作工作坊，當中年輕的表演人才相繼崛起，但因經驗不足，演出品質常大受影響。劇團雖經過二十多年的劇場經驗的淬鍊，再現於劇場的成績仍需再精進，否則其以劇場再現台灣後殖民情境下的文化與生活的戲劇美學理念與文化企圖，勢難以經由長期的努力耕耘與實踐，持續發揮其在地影響力。因此，除了創作理念的堅持與美學的持續開拓與實驗之外，擁有相同理念的創作與表演人才的尋覓與培養，以及如何劇團永續經營發展的方法是劇團目前極需努力的課題。

註譯

- ¹ 關於「南風劇團」的創作時間、地點與創作者的整理，乃根據南風劇團歷年來的節目單作一彙整，詳細內容請參照本文附錄一、附錄二、附錄三。
- ² 本文筆者參與南風劇團的過程，劇團團長陳姿仰（2011）曾表示：「南風劇團未來的創作將從台灣文學尋找養分，…目前也在積極找尋台灣文學相關的題材…」。
- ³ 關於南風劇團的創作發展不想受限於「社區劇場」的論點，乃根據《台灣社區劇場工作手冊》（邱坤良，1998：39），一書曾道出：「該案的輔導劇團也十分惶恐，擔心一旦和社區劇團劃上等號，從此只能演與社區相關的題材…」。
- ⁴ 又於許瑞芳（1999）於〈從「華燈」到「台南人」—談地方劇團的專業化〉一文也曾談及：「…被統稱為『社區劇場』均感不安。這種「身分不明」的不安，…會以什麼角度看待她們的作品與發展有關…」。從以上的文獻資料，不難觀察南風劇團當時對自身發展的心態。
- ⁴ 根據施明慧（2007：35-36）訪談，陳姿仰曾表示：「南風比較大的一個問題」就是說轉過來反而是應該要去考量南風有沒有辦法專業化？……這才是一個劇團能不能生存的原因。」

參考文獻

- 王婉容（2004）。邁向少數劇場—後殖民主義中少數論述的劇場實踐：以台灣「歡喜扮戲團」與英國「歲月流轉中心」的老人劇團展演主題內容為例。
中外文學，33，5，70-101。
- 宋國誠（2003）。*後殖民論述：從法農到薩依德*。臺北：擎松圖書。
- 邱坤良（2007）。*移動觀點：藝術·空間·生活藝術*。臺北：九歌。
- 邱坤良（編）（1998）。*台灣劇場資訊與工作方法系列叢書（十一）：社區劇場工作手冊*。臺北：行政院文化建設委員會。
- 卓明（1994）。*高富雄傳奇【DVD 影片】*。高雄市：南風劇團。
- 林偉瑜（2000）。*當代台灣社區劇場*。臺北：揚智文化。

- 施明慧 (2007)。在地劇團經營策略研究－「南風劇團」案例研究。未出版學士文化實務專題，國立高雄應用科技大學文化事業發展系。
- 南風劇團 (編) (1999)。關於南風劇場。高雄市：南風劇團。
- 南風劇團 (編) (2001)。時間之書 1905 節目冊。高雄市：南風劇團。
- 南風劇團 (編) (2011)。山火節目冊。高雄市：南風劇團。
- 郭峰淵 (2011)。當黑暗籠罩大地之時。南風劇團 (編)，山火節目冊 (4-5)。高雄市：南風劇團。
- 馬森 (2006)。中國現代戲劇的兩度西潮。臺北：聯合文學。
- 張雅淳 (2008)。南風劇團。何政廣 (編)，臺灣大百科網路精選版 (233)。臺北：行政院文化建設委員會。
- 張靄珠 (1999)。國家認同與歷史傷痕再現－台灣解嚴初期小劇場的政治劇。載於廖美玉 (編)，台灣現代劇場研討會論文集／社區劇場 (45-66)。臺北：行政院文化建設委員會。
- 許瑞芳 (1999)。從「華燈」到「台南人」－談地方劇團的專業化。載於廖美玉 (編)，台灣現代劇場研討會論文集／專業劇場 (127-149)。臺北：行政院文化建設委員會。
- 陳芳明 (2002)。後殖民台灣／文學史論及其周邊。臺北：麥田、城邦文化。
- 陳姿仰 (2011)。山火【DVD 影片】。高雄市：南風劇團。
- 彭雅玲 (2008)。定格、凝視與再生。載於許瑞芳、王婉容 (主編) 劇場事 6－應用劇場專題 (119-133)。台南市：台南人劇團。
- 傅裕惠 (1999)。從「華燈」到「台南人」－談地方劇團的專業化。載於廖美玉 (編)，台灣現代劇場研討會論文集／專業劇場 (150-151)。臺北：行政院文化建設委員會。
- 廖炳惠 (1994)。回顧現代：後現代與後殖民論文集。臺北：麥田。
- 廖俊逞 (2001)。時間之書 1905【DVD 影片】。高雄市：南風劇團。
- 蔡奇璋、許瑞芳 (編著) (2001)。在那湧動的潮音中－教習劇場 TIE。臺北：揚智文化。
- 賴淑雅 (編) (2006)。區區一齣戲：社區劇場理念與實務手冊。臺北：行政院文化建設委員會。

- 賴淑雅 (2009)。台灣社區劇場發展脈絡與核心價值。載於賴淑雅 (主編) *劇場事7－社區劇場* (34-43)。台南市：台南人劇團。
- 鍾明德 (1999)。 *台灣小劇場運動史：尋找另類美學與政治*。臺北：揚智。
- 鍾喬 (編著) (2003)。 *觀眾，請站起來...*。臺北：跨界文教基金會。
- 鍾怡彥 (2002)。 *鍾理和文學語言研究*。未出版碩士論文，彰化師範大學國文研究所。
- 鍾怡彥 (2008)。鍾理和。載於何政廣 (編)， *臺灣大百科網路精選版* (42)。臺北：行政院文化建設委員會。

附錄一

初期創作一覽 1989 年－1995 年

演出時間／作品／導演／創作走向／劇場型態

1991 年 11 月／三個不能滿足的寓言／劉克華／個人藝術性的創作／中型實驗劇

1992 年 5 月／吶喊-天堂的審判／賴慧勳／個人藝術性的創作／戶外行動劇

1992 年 11 月／應許之地／賴慧勳／個人藝術性的創作／中型實驗劇

1993 年 5 月／金鑽大高雄／吳曉芬／在地人說在地人故事、事件／中型劇場

1994 年 5 月／高富雄傳奇／卓明／在地人說在地人故事、事件／戶外社區演出

1995 年 6 月／封神榜／卓明／在地人說在地人故事、事件／戶外社區演出

附錄二

中期創作一覽 1996 年—2003 年

演出時間／作品／導演／創作走向／劇場型態

1996 年 1 月／旗津島地方／薄懷武／個人藝術性的創作

1996 年 3 月／華歌爾 ABC／陳姿仰／個人藝術性的創作／戶外演出

1996 年 8 月／活在圖騰的恐懼／個人藝術性的創作

1996 年 12 月／獨木橋上的雄性裸猿／黃威智／個人藝術性的創作／實驗劇場

1997 年 3 月／讓我告訴您世界真美麗／集體創作／戶外行動劇

1997 年 3 月／想你是一件不道德的事／廖俊逞／個人藝術性的創作／實驗劇場

1997 年 5 月／邪說／唐勝揚／個人藝術性的創作／實驗劇場

1997 年 5 月／戲光／陳姿仰／個人藝術性的創作／戶外肢體劇場

1997 年 10 月／關於報紙上雨傘拍賣事件／廖俊逞／個人藝術性的創作／實驗劇展

1997 年 11 月／渾沌遊戲／Brad Loghrin／個人藝術性的創作／實驗劇展

1998 年 1 月／魚水之間／蔡旻君／個人藝術性的創作／小劇場

1998 年 3 月／城市靈魂／陳姿仰／個人藝術性的創作／戶外肢體劇場

1998 年 11 月／念-想入飛飛／陳建合／個人藝術性的創作／實驗劇場

1998 年 11 月／甜蜜生活滴答滴／陳姿仰／個人藝術性的創作／戶外演出

〈續下頁〉

1999 年 1 月／閒人迴避／楊瑾雯／個人藝術性的創作／實驗劇展

1999 年 1 月／水滴子／許世明／個人藝術性的創作／實驗劇展

1999 年 1 月／超渡、超人、超你媽／陳明淑／個人藝術性的創作／實驗劇展

1999 年 1 月／是我？非我！／馮力文、林之蒨／個人藝術性的創作／實驗劇展

1999 年 3 月／一家四口的毛巾都掛在同一個木條上／廖俊逞／個人藝術性的創作／中型劇場

2000 年 6 月／台灣人間（兼）神 1996／Brad Loghri／在地人說在地人故事、事件／大型劇場

2000 年 12 月／甜美生活－在你身邊唱歌／廖俊逞／個人藝術性的創作／肢體實驗劇場

2001 年 1 月／華麗詠嘆調／楊瑾雯／個人藝術性的創作／超短實驗劇展

2001 年 1 月／踩·跌·飛／陳建合個人藝術性的創作／超短實驗劇展

2001 年 10 月／時間之書 1905／廖俊逞／個人藝術性的創作／中型前衛劇場

2002 年 11 月／風吹過十三號碼頭／陳姿仰／在地人說在地人故事、事件／大型劇場

2003 年 1 月／迷情沙發／楊瑾雯／個人藝術性的創作／小劇場新浪潮 1

2003 年 5 月／致波赫士／廖俊逞／個人藝術性的創作／小型實驗劇場

2003 年 11 月／我的野蠻老婆／陳姿仰／改編西方名著／中型劇場

2003 年 12 月／愛你無限上網／楊瑾雯／個人藝術性的創作／小劇場新浪潮 2

附錄三

近期創作一覽 2004—2011 年

演出時間／作品／導演／創作走向／劇場型態

2004 年 6 月／疾病備忘錄／廖俊逞／個人藝術性的創作／中型劇場

2004 年 9 月／仲夏夜之夢／Hinrich Horstkotte／改編西方名著／大型劇場

2004 年 12 月／女之物語／楊瑾雯／個人藝術性的創作／樂劇展-實驗劇場

2004 年 12 月／今之昔／方惠美／個人藝術性的創作／樂劇展-實驗劇場

2004 年 12 月／戲夢悲歌／高鳳珠／個人藝術性的創作／樂劇展-實驗劇場

2005 年 6 月／一針受孕／陳姿仰／改編西方名著／中型劇場

2005 年 6 月／六個尋找作者的劇中人／陳德安／改編西方名著／實驗劇場

2005 年 11 月／微量／陳姿仰／在地人說在地人故事、事件／中型劇場

2006 年 8 月／愛／劉純妤／個人藝術性的創作／567 劇展-實驗劇場

2006 年 9 月／情緒瞬間／何乾偉／個人藝術性的創作／567 劇展-實驗劇場

2006 年 9 月／面具／張雅斐／個人藝術性的創作／567 劇展-實驗劇場

2006 年 9 月／玻璃動物園／楊瑾雯／改編西方名著／中型劇場

2006 年 12 月／聽見海潮／陳姿仰／在地人說在地人故事、事件／中型劇場

2007 年 12 月／聽見海潮(台語版)／陳姿仰／在地人說在地人故事、事件／戶外演出

〈續下頁〉

2008-2009 年 8 月／簡先生／方惠美／從台灣本土文學尋找創作養份／中型劇場

2010-2011 年 6 月／山火／陳姿仰／從台灣本土文學尋找創作養份／中型劇場

2010 年 10 月／青春備忘錄／李建德／個人藝術性的創作／實驗劇場

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://www2.nutn.edu.tw/git/website/active/act99/991224.html>，下載填寫，

隨論文一併寄出。

三、一律不予退稿。

四、截稿日期

每年 6 月、12 月中旬前。稿件刊登期別，由編委會視需要決定。

五、出版日期

每年 3 月、9 月下旬。

六、稿件格式

(除本刊特殊規定之外，請參考連結網頁，以網頁中之 APA 格式擬定論文)

網頁連結：

<http://www2.nutn.edu.tw/git/website/active/act99/991224.html>

(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 THCI Core、TSSCI 收錄起見，部分格式需要配合其規定，目前先待外審完成後，再由主編聯絡通過者修訂之。

貳、審查

一、文責

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

二、審查原則

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

三、審查等級

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

四、審查意見

審查意見由編輯委員綜合審查意見，函覆各作者。

五、審稿原則

研究主題重要、方法嚴謹、見解創新、格式一致，所獲結論具學術或實用價值。

參、編輯

一、主編與編輯委員

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

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

二、編輯工作

編輯工作由當屆編輯委員共同負責。

三、主編權責

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

肆、其他

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

Research in Drama Education & Theatre Studies

戲劇教育與劇場研究

編輯者 戲劇教育與劇場研究編輯委員會

發行者 國立臺南大學

出版者 國立臺南大學戲劇創作與應用學系

本期主編 林玫君 副主編 張麗玉

編輯委員 容淑華、陳仁富、洪碧霞、謝苑玫

顧問委員

王友輝 中國文化大學戲劇學系

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

Joe Winston / Professor of Drama and Arts Education,

University of Warwick

編輯助理 章琍吟

行政助理 呂季樺

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