

戲劇教育與劇場研究

Research in Drama Education & Theatre Studies

2014年9月 第6期

NO.6 September 2014

國立臺南大學戲劇創作與應用學系

目錄 Contents

■ 主編語 Editor's Note	林玫君 Mei-Chun Lin	5
■ 社會戲劇遊戲之後設溝通研究 Study of Metacommunication in Child's Sociodramatic play	林焯婷 Wen-Pin Lin	7-36
■ 運用教育戲劇策略在原住民族孩童的傳統婚禮文化學習之探究 A Study of an Educational Drama Strategy Embedded in the Traditional Culture Learning for Aboriginal Children – Using “Wedding Ceremony” as an Example	李之光 Tze - Kuang Lee 潘宣羽 Hsuan - Yu Pan	37-55
■ 以 A/r/tography 藝術方法學省思劇場活動在社區文化發展的作用 Reflections from A/R/Tography Perspective to Review Theatre Activities for Community Cultural Development	容淑華 Shu -Hua Jung	57-82
■ 試析後 90 年代透過戲劇展演台灣歷史的一種美學趨勢轉向——以三位女性劇場創作者的劇作及演出為例 An Analysis of The Change of Aesthetic Trend in Performing History of Taiwan through Theatre After 1990s: -Using Three Female Theatre Creators'Plays and Productions as Examples	王婉容 Wan-Jung Wang	83-112
■ 徵稿辦法		113

主編語

本期刊物的投稿論文中，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，前兩篇研究偏重於「戲劇教育」運用於課堂的實行操作，後兩篇研究則為「應用及劇場」的案例研究。

第一篇論文《社會戲劇遊戲之後設溝通研究》，研究者透過參與觀察法，以訪談、文件資料等蒐集，窺得幼兒在社會戲劇遊戲中，運用後設溝通類型與內容的普遍情形。其研究兼具理論與實務驗證，可提供教學現場之教師所需，且研究主題切合目前教育部推動幼托整合新課綱實行，是極具研究價值及當代性。近年來，原住民族傳統文化在政府的推動下，雖逐漸受到重視，但仍有許多的傳統文化面臨著失傳的危機。因此在《運用教育戲劇策略在原住民族孩童的傳統婚禮文化學習之探究》篇章中，作者試圖透過教育戲劇形式，引領原住民孩童認識婚禮習俗，繼而協助孩童培養對自身文化知識的瞭解，及增進對族群認同感。

身處於 21 世紀此刻，全球市場邁入創意經濟時代，強調社區價值、民眾參與、跨領域合作的時代趨勢當下，在《以 Artography 藝術方法學省思劇場活動在社區文化發展的作用》一文裡，作者以新興的 Artography 理論與方法，探討台灣社區藝術活動專案內的社區戲劇活動，對社區文化發展的作用以及對參與者所帶來的自我意識或態度的改變。此項研究，將提供操作者和社區居民與學界更多的思考及反省。第四篇《試析後 90 年代透過戲劇展演台灣歷史的一種美學趨勢轉向——以三位女性劇場創作者的劇作及演出為例》，作者從台灣三位女性劇場創作者，觀察台灣劇場從大歷史轉向小歷史的美學，補足台灣劇場歷史書寫中長期存在的疏漏，為具意義的研究主題。

第六期出版在即，仍要感謝婉容主任和同事們的支持，以及編輯助理琍吟 (TACO) 及行政助理季樺。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
第六期總編

林攸君

戲劇創作與應用學系教授
國立台南大學

社會戲劇遊戲之後設溝通研究

林彥媳

國立嘉義大學附設幼兒園教師

摘 要

社會戲劇遊戲提供幼兒創作戲劇框架，爲了能夠順利進出戲劇框架，幼兒以語言外顯或是語言內隱的方式進行後設溝通，以便開啓、維持或中斷扮演遊戲的進行。本研究透過全新觀察資料的收集及分析，發現本土幼兒在社會戲劇遊戲中，擁有活潑且豐富的後設溝通表現。研究結果顯示：在「戲劇框架內」活躍地使用「語言外顯」及「語言內隱」的後設溝通，發展**角色、情節、道具與空間**戲劇元素。在「戲劇框架外」常使用「語言外顯」的後設溝通，討論**角色、情節及扮演規則**的爭執。研究結果提供「環境規劃注意事項」、「教保人員引導策略」具體建議，以供現場教保人員參考與應用。

關鍵字：社會戲劇遊戲、後設溝通、戲劇框架內、戲劇框架外

Study of Metacommunication in Children's Sociodramatic Play

Wen-Pin Lin

Kidergarten Teacher, Affiliated Experimental Elementary School of
National Chiayi University

Abstract

Sociodramatic play games provide preschool children with a creative dramatic framework. In order to smoothly access the dramatic framework, preschool children use explicit language or implicit language to engage in metacommunication, in order to facilitate, maintain or interrupt role-play games. Through the collection and analysis of new observation data, this study found that local preschool children exhibited vivid and abundant performances of metacommunication in sociodramatic plays. In terms of “within-frame” performances, they vigorously used metacommunication of “explicit language” and “implicit language” to develop dramatic elements of **roles, plots, props and spaces**. In terms of “out-of-frame” performances, they frequently used metacommunication of “explicit language” to discuss disputes over **roles, plots and role-playing rules**. According to the research results, specific suggestions on “notices for environmental planning” and “teachers’ guide policies” were provided as reference for on-site teachers’ application.

Keywords: sociodramatic play, metacommunication, within-frame, out-of-frame

壹、緒論

幼兒階段開始，人類在生活就免不了有「溝通」的需求，像是嬰兒大聲哭泣向照顧者表示肚子餓了、幼兒和同伴表示想要一起玩的渴望（Bernstein & Tiegerman-Farber, 2009；Kostelnik et al., 2009）。溝通能力並非一蹴可及，幼兒必須先獲得語言，了解語言的聲音以及字、詞、句子的組合及結構；然後透過與家人、同儕及師長的社會互動關係學習語用，也就是在不同的社會情境中，有效和適當地使用語言的原則（黃瑞琴，1993）。當幼兒的詞彙量愈來愈大，短語與語句結構也愈來愈成熟時，語言就成為他們最主要的溝通工具（錡寶香，2009）。Bruner（1983）宣稱「最複雜的文法及用語言結構最先呈現於遊戲活動中」（Johnson, Christie & YawKey, 1997/2003）。對幼兒而言，遊戲是最自然的學習方式，它提供時間及機會去建構知識及學習語言溝通，而戲劇遊戲更是給予幼兒記憶、經營、計畫及和同儕彼此進行溝通的機會，使彼此精進社會溝通技巧。因此幼兒學習溝通的最佳場域為遊戲，尤其是有情節脈絡的戲劇遊戲（林聖曦，1996）。

研究者在幼托現場學習區活動觀察中，也發現了多次幼兒於扮演中進行的溝通對話內容，其中以「媽媽與小Baby」一例最為難忘。在扮演遊戲一開始，A 幼兒手拿奶瓶，B 幼兒作勢欲搶奪奶瓶。接著 A 幼兒對 B 幼兒說：「小Baby 要躺在床上，等媽媽餵你喝牛奶」，於是 B 幼兒回到床上躺著，等待當媽媽的 A 幼兒來餵她喝奶。在此例中，A 幼兒以「小Baby 要躺在床上，等媽媽餵你喝牛奶」的訊息暗示「你現在演的是小Baby，而小Baby 不會自己拿奶瓶喝奶」的訊息。此種與眾不同的溝通方式消弭了一場可能在遊戲中發生的衝突，更維持了戲劇遊戲的進行，讓扮演的情節得以延續。經閱讀相關文獻後發現，這種與眾不同的溝通方式稱為「後設溝通」，也就是幼兒在戲劇遊戲中，說出象徵其他訊息或是轉換為其他訊息的口語溝通內容。在多項遊戲研究中發現，幼兒在戲劇扮演遊戲中，使用多種後設溝通的訊息進行協商、合作，以邀請、計畫、扮演、協商及結束遊戲（林聖曦，1995；陳淑敏，2002；Garvey, 1990；Giffin, 1984）。

Smilansky（1968）認為幼兒的戲劇遊戲行為若要達到較高的層次，後設溝通能力是重要的檢核標準之一，此點出現在其設計的社會戲劇遊戲量表中。Howes（1988）也認為後設溝通是同儕互動遊戲及複雜的社會戲劇遊戲中最顯

著的特徵（引自 Johnson, Christie & YawKey, 1997/2003）。上述兩位學者強調了「後設溝通」是幼兒參與社會戲劇遊戲的重要表現特徵之一，加上研究者接觸的幼兒多為四歲以上，已有較為成熟的戲劇遊戲表現，也就是能表現出具有「物體之轉換」、「行動與情境之轉換」、「角色之轉換」、「口語溝通」、「社會互動」及「持續性」六個要素的社會戲劇遊戲。因此研究者開始對於台灣本土幼兒在「社會戲劇遊戲」中，所展現「後設溝通」的能力感到好奇，除了進一步深入閱讀文獻外，也到現場蒐集更完整的觀察資料歸納分析。期許看到本土幼兒在社會戲劇遊戲中運用後設溝通的表現，包含了可能的語言類型及牽涉的戲劇內容。並希冀提供教保人員在幼兒自發的社會戲劇遊戲中「觀察」、「引導」等具體建議，讓幼兒擁有更佳嘗試、學習、模仿後設溝通技巧的體驗環境。

貳、文獻探討

一、後設溝通的理論基礎

Bateson 是最早提出遊戲溝通理論的人類學家，透過觀察動物的生態發現「這是遊戲」的訊息，並且針對遊戲中的「後設溝通」提出說明及想法。以下介紹 Bateson 的遊戲溝通理論，並且說明後設溝通的定義。

（一）Bateson 遊戲溝通理論

Gregory Bateson 身兼人類、生物及語言學家數職，從觀察動物的行為中，發現「這是遊戲」訊息，並建立了一套遊戲溝通的理論。他於 1952 年觀察動物的行為時，即發現了難以從觀察中判斷動物有哪些動作是遊戲，哪些是真正的打鬥，但動物卻似乎能覺知到當下動作真正的意義。因此，Bateson 認為動物能共享「這是遊戲」的訊息，知道這些訊息中所欲傳達的真正訊息，並給予適當的回應（Bateson, 1972）。這個發現及推論發表於 1955 年「遊戲與想像的理論」（Theory of Play and Fantasy）一文中，並於 1972 年「邁向心智地圖」（Steps to an ecology of mind）書中再次整理及撰寫此文，至此確立了「這是遊戲」訊息在遊戲中的意義。「這是遊戲」訊息傳達出個體現在的行動所代表的意義並非它原來的意思，而是另有其他的意思（陳淑敏，2002），此訊息能清楚地劃分「遊戲的情境」與「真實的世界」的架構。

任何真實世界中的事件都可經由溝通的訊息「這是遊戲」而轉變成遊戲。因此，幼兒和成人皆可經由這種溝通訊息，不斷的組織與再組織他們的行為和經

驗。玩在一起的幼兒或獨自玩耍的幼兒都會使用人際間的訊息去建立、維持、打斷、恢復和終止一項遊戲(Johnson, Christie & YawKey, 1997/2003)。對 Bateson 而言, 遊戲並非只有表面行爲, 它涉及孩子想像狀態與真實情境的轉換聲明(鄭淑貞, 2006)。因此, 「這是遊戲」是兒童在進出遊戲時溝通的聲明, 它幫助孩子建立了遊戲中的框架(framing), 讓孩子可以輕易的進出真實與想像的世界, 轉換角色、物品、行動以及情境當下的意義。「這是遊戲」訊息開啓了研究者以不同的角度看待「溝通」這件事。Bateson (1973) 認為溝通的訊息未必是表面上的意義, 很多時候是含蓄、隱喻的表示另一種意義, 而人類時常運用此種溝通的方式去進行有關溝通的這件事, 也就是「後設溝通」。

(二) 後設溝通的定義

後設溝通原文為 metacommunication, 定義為 communication about communication, 意即有關溝通的溝通(關紹箕, 2003)。Bateson 解釋「後設溝通」就是使用語言或非語言去詳細說明另一個訊息的訊息, 且它是需要被解讀、詮釋的, 例如: 「假裝這是...地方」的聲明, 讓別人知道「這只是遊戲」, 而非真實生活。換句話說, 後設溝通建立了一個架構, 在其中任何的訊息解釋都是有別於外在的架構情形。Van Kleeck 和 Hopper (1980) 認為訊息具有象徵其他訊息之意義或轉換為其他訊息的功能者即為後設溝通(引自陳淑敏, 2002)。語言學與心理學詞典也定義了「後設溝通」一詞, 兩者的解釋都是有關溝通的溝通, 但著重的焦點不同。語言學詞典強調的是說者的說話能力或發音能力以及說得明白或說得含蓄的問題, 而心理學典則強調的是動物之間調整信號的過程(關紹箕, 2003)。

根據 Bateson 理論(1976), 兒童能夠利用所謂「後設溝通」的方式來維持自己遊戲之「假設的情境」(引自林玫君, 2005)。當幼兒欲進入戲劇遊戲的架構時, 會以「這是遊戲」後設溝通訊息, 來宣告真實世界與遊戲情境的不同。而為了要維持遊戲的進行, 幼兒也會利用後設溝通的方式, 跳到戲劇遊戲的架構外, 以自己真實生活中的身份進行溝通與協商, 以延續戲劇遊戲的情節(Gavey, 1990)。因此在扮演遊戲的架構內, 後設溝通可用來了解彼此, 甚至繼續扮演遊戲中的互動(邱康雯, 2005)。

Bateson 認為幼兒遊戲是學習有關於「創造及建立遊戲架構」的「後設溝通」的重要過程(林聖曦, 1995), 發現幼兒在戲劇遊戲中常運用「這是遊戲」來轉

換真實與想像的世界。此觀點影響了後來許多研究者針幼兒戲劇遊戲中的後設溝通做研究，進一步提出更詳細的例子及說明。也由於四歲左右的幼兒說話並非都是自我中心，他們已能察覺別人可能有不同於自己的立場，並因應聽者不同能力而調整說話內容（黃瑞琴，1993），因此多數研究鎖定在三到七歲幼兒中的社會戲劇遊戲階段。

二、後設溝通的相關研究

Bateson 的理論刺激後來研究者研究兒童遊戲中的溝通訊息（Johnson, Christie & YawKey, 1997/2003）。因此多數有關後設溝通的研究都圍繞在幼兒的遊戲中，而且又以社會戲劇遊戲為主要研究的範疇。後設溝通研究主要有兩個方向：其一，為後設溝通語言的發展，有關於幼兒外顯或內隱的溝通型態。Doyle 和 Connolly（1989）表示幼兒以明確的語言聲明自己的意圖，這是外顯式的溝通聲明；不明確聲明遊戲意圖，將此意圖隱含在對話中，這是內隱式的溝通型態。Sawyer（1997）研究也發現後設溝通可以是明確的，也可以是隱喻的（引自吳幸玲等譯，2003）。其二，為後設溝通包含了扮演遊戲中的所有溝通，有關於開始、繼續、結束扮演遊戲的訊息，所以後設溝通包含邀請、計畫、扮演、協商及結束遊戲。像是 Garvey、Giffin 及 Schwartzman 都關心幼兒如何組織、溝通扮演遊戲，且遊戲是如何被架構及暗示，以及它如何被啟動、維持及結束（林聖曦，1995）。這些研究都強調幼兒能以不同的語言方式進行後設溝通，並能順利的進出遊戲架構，以維持遊戲的進行。

Garvey（1975）在研究中將後設溝通定義的更為狹窄。她認為幼兒參與社會戲劇遊戲時，會使用兩種語言互換，分別為假裝溝通與後設溝通。假裝溝通（pretend communication），發生於兒童履行他所扮演的角色或符合他們所扮演角色的溝通，主要在遊戲架構下進行。後設溝通（metacommunication）發生於當兒童暫時打斷正在玩的遊戲架構並重新評論遊戲角色及流程，他們會回到自己真正的身份，主要是解決角色、規則，對玩物的想像認同及故事流程等的衝突（Johnson, Christie & YawKey, 1997/2003）。Rogers 和 Sawyers（1988）也認為「後設溝通」一為「情境外的溝通」，意指幼兒在遊戲腳本外，對規則或訊息的溝通；另一為「情境內的溝通」，意指幼兒戲劇扮演角色間之對話內容（引自林玫君，2005）。由上可知，每位學者對於「後設溝通」的定義及研究的方向都有著些許的不同，所以其研究範圍及限制也就有所不同。但可以知道的是，在真實戲劇遊戲互動中，假裝溝通與後設溝通是很難區別的。後來的研究學者

Giffin 發現幼兒在戲劇遊戲中的溝通並未能夠如此清楚的分開，因為含有「後設溝通」意涵的訊息不只發生在戲劇遊戲架構外的溝通，有時戲劇遊戲架構內的對話也穩藏著「另一種訊息」的意涵。以下就國內外有關後設溝通內容及類型的相關研究做進一步的說明。

(一) 後設溝通之內容

後設溝通的聲明，是用來組織或建構整個遊戲內容的溝通，例如象徵想像物品的認定、分配角色、計劃故事情節、糾正遊戲內容使其合理等（王品雅，2007；吳幸玲等譯，2007）。透過「後設溝通」來溝通社會戲劇遊戲中的角色、物體、行動與情境之轉換，也就是戲劇的內容，清楚劃分真實與想像世界的界限。除此外，也利用「後設溝通」來解決遊戲中發生的衝突，確立遊戲的內部規則。經由後設溝通，幼兒獲得解決社會問題的技巧，而也學會這類遊戲情節的角色與規則（吳幸玲等譯，2007）。綜上所述，歸納幼兒使用後設溝通時主要討論的內容為角色、物品、情節（包含行動及地點轉換）以及規則的討論。

幼兒在社會戲劇遊戲中，溝通「角色」的主要內容在於角色分派、角色轉換及角色行為，「物品」溝通的內容主要是在其象徵的意義、所有權以及安排，「情節」的溝通內容則是包含情節的計畫、維持、延伸與轉換等（Giffin，1984）。幼兒也常使用後設溝通來協商戲劇遊戲中的規則，而參與遊戲的幼兒大多會遵守這樣的內部規則。

(二) 後設溝通之類型

在國外相關研究中，每位學者對於「後設溝通」的定義都有著些許的不同，所以其研究範圍及限制也就有所不同。Garvey 和 Berndt（1975）觀察四十八位約二歲半到五歲，而且彼此間不陌生的女童，發現幼兒對於角色、計畫、物品及地點的建議使用的五種後設溝通類型：拒絕或否定扮演的身份、扮演、暗示、程序及預備的行為、假裝轉換的明確提醒。Schwartzman（1978）採用遊戲就是溝通的觀點，在自然情境中觀察二十三位低社經地位的幼兒。觀察幼兒遊戲的資料中發現，幼兒通常會在某些時刻，以及利用某些聲明去進出真實世界與幻想世界戲劇遊戲的架構。進出戲劇遊戲架構的後設溝通聲明類型：形成聲明、連接聲明、拒絕聲明、切斷聲明、維持聲明、定義聲明、接受聲明、反驗證聲明、改變聲明、破碎聲明（引自林聖曦，1995）。

以 1975 年的研究為基礎，Garvey 於 1984 在觀察社會戲劇遊戲時，再度提出十個協商的聲明，並確定其名稱。十個聲明分別為定義情境、分配角色、解釋地點、具體說明行動計畫、分配道具、糾正劇情、糾正別人的演出、喚起與現實脈絡的關聯、從一個主題到另一個主題、為團體中的關係做註解，以上聲明都和啟動及維持戲劇有關。

從上面數個研究的後設溝通類型的敘述中，可以發現幼兒在戲劇遊戲中交換使用外顯或者是內隱的溝通型態，有時很明確的說出自己對遊戲的意圖，有時又不明確的隱含在對話之中。而且有時在遊戲架構內扮演，以角色對話進行溝通；有時又跳出遊戲架構外，以自己的真實身份進行溝通。Giffin (1984) 注意到了語言明確外顯及不明確內隱的特質，而且溝通的情境跨越遊戲架構。因此 Giffin 在實驗室情境中，採自然觀察的方法觀察了 38 位 3-5 歲幼兒的 31 件戲劇遊戲，從中看幼兒在戲劇遊戲中口語及非口語的後設溝通類型。Giffin 依外顯或內隱的語言型態以及溝通時處於遊戲架構的內、外位置，將後設溝通分為七個類型，分別為遊戲扮演、言外之意、邊說邊做、故事敘述、提示、隱含假裝提議及外顯式的提議。

國內有關戲劇遊戲中後設溝通的研究原則上仍延續類型及內容的探討，但試圖以不同性別、年齡及互動對象作為研究範圍。林聖曦 (1995) 探究及比較在台灣地區中的男女幼兒，啟動與維持扮演遊戲時所使用的後設溝通訊號，並於 1996 年再次分析五到六歲幼兒的社會戲劇遊戲內容，比較支持男女幼兒開始與維持假扮遊戲時的物理和社會情境脈絡。陳淑敏 (2002) 探究不同年齡幼兒在社會戲劇遊戲中後設溝通語言之使用及其差異。邱康雯 (2006) 主要在探討漢語親子假裝遊戲中的後設溝通的策略運用，以及發展上的差異。

綜上所述，國外關於後設溝通的研究聚焦在類型及內容的探討，其中「遊戲架構內外的身份轉變及溝通」，以及「語言外顯與內隱的溝通型態」是重要的研究發現。而國內專文研究台灣幼兒「後設溝通」的論文並不多，近期的研究多將「後設溝通」視為溝通的策略之一，並未再依不同研究對象的後設溝通行為深入探討之。因此本研究以後設溝通為主題，收集現場社會戲劇遊戲資料，嘗試以「扮演戲劇框架的內外」與「語言外顯與內隱的形式」分析幼兒在戲劇遊戲中的後設溝通表現，期許歸納出在地幼兒展現後設溝通語言的類型與內容。

參、研究方法

一、研究方法與對象

研究資料的蒐集重視幼兒互動的整體情境脈絡，必須透過完整的社會戲劇遊戲觀察，才可獲得幼兒運用後設溝通的全貌。因此本研究擬以質性研究中的參與觀察法為主要的研究方法，再輔以訪談、文件資料等蒐集，以求窺得幼兒在社會戲劇遊戲中，運用後設溝通類型與內容的普遍情形。

研究場域為台南市東區木星幼兒園茄子班，該班共 16 名幼兒，年齡為 4-5 歲，由於幼兒人數較少，因此編制一位老師。觀察時間主要以自由探索時間（星期三、四早上 8:00-9:00）與主題教學的學習區時間（星期三、四、五的時段 9:00-11:30）為主，當班上的幼兒選擇進入扮演區，並且進行 30 分鐘以上的社會戲劇遊戲時，即成為主要的觀察對象。

二、研究流程與步驟

研究的歷程從思索研究方向、聚焦研究主題、回顧相關文獻、收集研究資料到資料分析與撰寫研究報告，主要收集研究資料的時間是 99 年 4 月到 6 月。以下為本研究之實施流程圖：

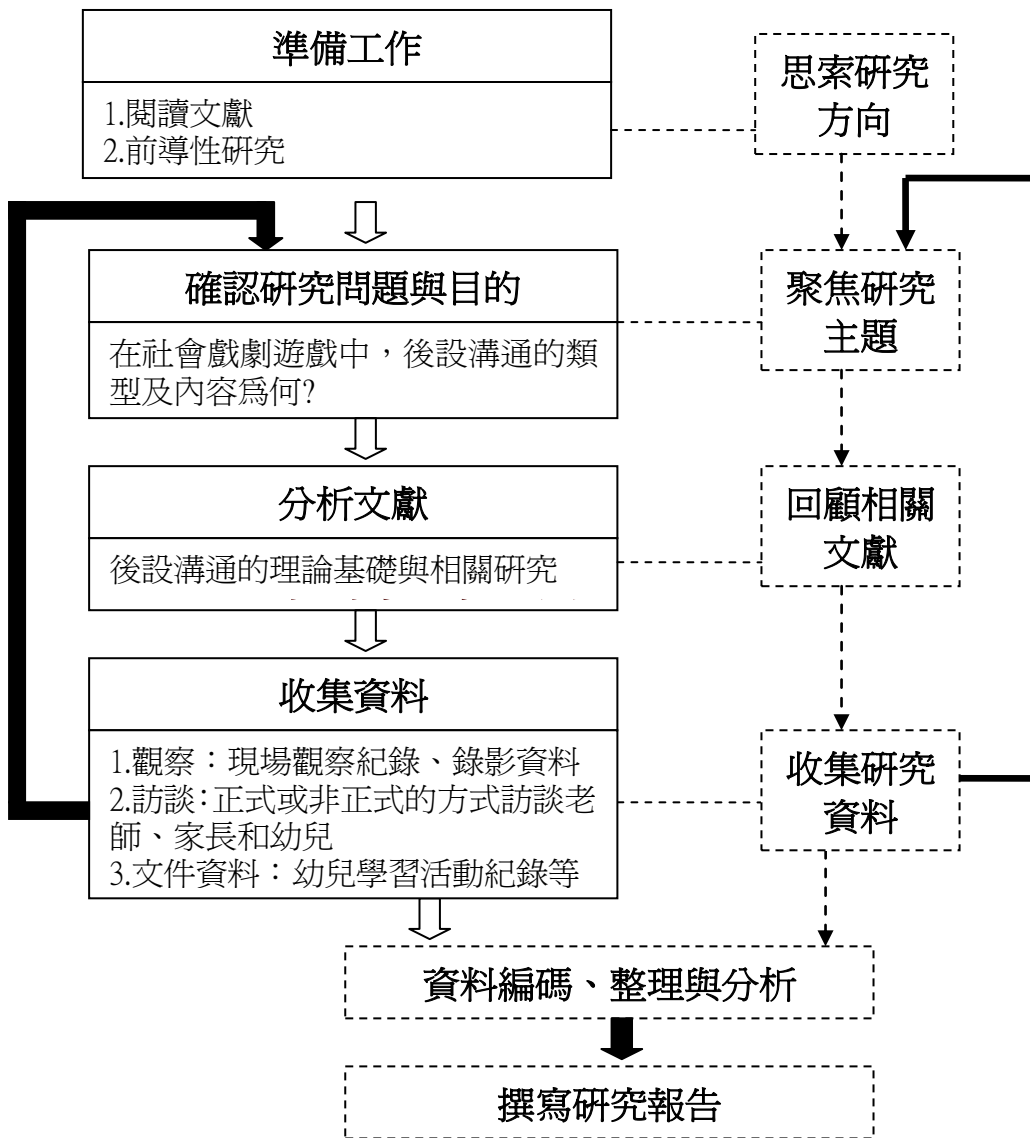


圖 1 研究實施流程圖

三、資料收集與分析

研究主要使用「觀察」方法收集現場觀察資料和錄影逐字稿轉譯資料，尋求更為客觀且完整的現象描述，以增加研究的可信度；也使用「訪談」方法，以正式或非正式的方式，針對老師及幼兒收集資料，讓觀察的角度更為多元且全面，提供從不同視野進行檢驗的機會；還輔以研究者省思札記，讓研究者從「觀察」與「訪談」資料中反覆的閱讀與反思，更進一步與文獻做連結及對話，試圖做出更值得信賴的研究詮釋。以下為各類資料的編碼整理：

表 1
資料分析整理表

蒐集資料類型	資料編碼說明
現場觀察紀錄	幼兒園現場觀察社會戲劇遊戲的記錄。資料名稱為「觀 990317」。「觀」為觀察紀錄的簡稱，「990317」則為觀察記錄的日期。
研究反思札記	幼兒園觀察社會戲劇遊戲的當下反思，或是分析現場觀察紀錄的心得想法。資料名稱為「研 990317」。「研」為研究反思札記的簡稱，「990317」則為反思的日期。
錄影逐字轉譯	幼兒園錄影幼兒社會戲劇遊戲的逐字轉譯稿。資料名稱為「錄 990317」。「錄」為錄影逐字轉譯稿的簡稱，「990317」則為轉譯的日期。
訪談紀錄	針對老師、幼兒的正式或非正式訪談紀錄。資料名稱為「t 正 990317」。「t」代表老師，「正」代表正式(若「非」即代表非正式)，「990317」則為訪談記錄的日期。老師、幼兒的代號分別為 t、s。

肆、研究結果

研究者分析現場幼兒使用後設溝通的觀察資料，針對「戲劇框架內」及「戲劇框架外」的扮演情境予以分類，然後再以「語言內隱」及「語言外顯」後設溝通類型進行分析，並補充現場觀察紀錄的例子做更為詳盡的內容說明。以下分別就「戲劇框架內」及「戲劇框架外」的後設溝通資料做分析及敘述。

一、在戲劇框架內的後設溝通類型

在現場觀察紀錄中，幼兒扮演時常使用戲劇角色進行口語間的互動，其中在戲劇框架內的後設溝通技巧出現極為頻繁，尤其在關於「角色」、「情節」及「物品與空間」的戲劇元素中更是密集，詳細次數請參照表 2。因此，以下針對「角色」、「情節」及「物品與空間」三項戲劇元素，分別敘述語言內隱及語言外顯的後設溝通類型，以及幼兒使用該類型時所突顯的行為特徵。

表 2

戲劇框架內後設溝通內容資料分析表

	語言內隱後設溝通出現次數	語言外顯後設溝通出現次數
角色	51	46
情節	42	18
物品與空間	11 (物品 8、空間 3)	19 (物品 14、空間 5)

(一) 發展「角色」戲劇元素

在扮演遊戲過程中，幼兒常運用後設溝通進行角色轉換。而角色的選擇則是視其需求、興趣及期望，或者為了情節的掌握，來決定接下來預備轉換的角色。二十八次的現場觀察紀錄分析中，幼兒發展「角色」戲劇元素時，在戲劇框架內的後設溝通技巧共出現 97 次，是統計次數最高的戲劇元素，其中以語言內隱形式出現有 42 次，語言外顯形式出現 18 次（參見表 2）。以下就語言內隱形式及語言外顯形式敘說幼兒在其中運用後設溝通技巧的概況，及分析現場觀察紀錄的發現。

1.以「語言內隱」方式，期望進一步引起角色間的互動

當幼兒以「語言內隱」方式暗示自己或他人扮演的角色，多數重要目的在於「期望進一步引起角色間的互動」，方法可能是說明及解釋角色的行為，或是暗示自己與他人扮演的角色，進而引起角色間的對話。在多次幼兒非正式訪談中，被訪問的幼兒常以「我想要和他（她）一起玩啊!」、「這樣他（她）就會變成媽媽（小孩、老闆...）和我講話」等話語，解釋自己在戲劇框架內使用語言內隱後設溝通說話的原因（s 非 990427；s 非 990506；s 非 990512；s 非 990519；s 非 990608）。

例一的 S11 運用「媽媽快一點，我上學快要遲到了」的句子，暗示 S12 成為「媽媽」角色，自己則是成為上學快要遲到的角色。除了明確的劃分出兩個人的扮演角色外，也間接解釋角色的動作來突顯自己扮演的「孩子」角色。例二說明 S5 以汪汪聲音暗示想要扮演的狗角色，而該名幼兒也的確成功以聲狀詞來獲得自己想要的角色，並且引發 S10 與之互動，開啓了寵物醫院的可能劇情。例三說明幼兒以問句來暗示他人扮演的角色，「老闆，我可以來買東西嗎？」突顯了說話的幼兒以問句暗示對方扮演「老闆」角色，以及自己扮演「客人」角色的期許。例中的老闆也以「好呀!—盤菜 20 塊」，回應了客人的期許。

<例一>

S12 進入扮演區後，到處看看後，接著蹲下將布、水果及電話塞進包包

S11 走進扮演區炒了一下菜，看了看 S21 的動作，然後開口說話

S11：「媽媽快一點，我上學快要遲到了」

S12 聽了後，先是看 S11 一下，然後將包包拿給 S11，S11 就拿著包包坐到教室團討區中，假裝上課。（觀 990608）

<例二>

S3、S5、S9 與 S10 在扮演區中各自進行扮演，S3 以「我是媽媽」一詞打破平行的遊戲，扮演區的幼兒開使進行互動

S3：「我是媽媽」（開始套上圍裙）

S5：「汪汪汪」

S9：「小狗不要亂叫，可以我也想當媽媽吔！」

S3：「可是我都沒有煮過飯，每一次都是你在煮飯」

S5：「汪汪汪」

S10：「S5，你想當小狗嗎？我帶你去看醫生好不好？」

S9：「好啦！不過明天換我煮飯喔！」（觀 990519）

<例三>

S16 進入扮演區後，先是炒了一下菜，然後開始擺放餐具到桌子上

S9 走過來看了看：「老闆，我可以來買東西嗎？」

S16 頓了下，說：「好呀！一盤菜 20 塊」，然後走開繼續擺盤（觀 990512）

2.以「語言外顯」方式，主導扮演的戲劇內容

多數幼兒會以「語言外顯」方式明確說出自己的角色或行動，當以此方式確定角色後，多能依此角色來主導扮演內容的發展。此種方式在觀察紀錄中出現次數最為頻繁，也是最多幼兒說明自己想要扮演的角色使用方法。茄子班教師說明這的確是班上孩子在確定扮演角色時常用的方法，但也表示了此種現象應會常出現在此年齡階段的幼兒扮演遊戲中（t 正 990629）。

在例一扮演「哥哥」角色的幼兒就以稱謂加上動作旁白說明自己扮演的角色，除了引發媽媽角色的對話，以及接下來可能出現的「妹妹」角色外，更主導了接下來戶外教學的劇情。例二 S6 以「我是姊姊，姊姊來照顧小 BABY 囉」句子，明確表達自己扮演的角色是「姊姊」角色，並以「小 BABY 不會自己吃，要姊姊餵才可以」話語說明了姊姊角色的扮演內容，進而主導姊姊照顧小 BABY 的情節發展。例三則是幼兒使用邊說邊做的技巧以突顯自己扮演的「小孩」角色，希望透過多次的「媽媽...」直述句讓另一名幼兒主動扮演「媽媽」角色，引起角色間的互動與對話。雖然例子中的 S1 未能引起 S5 熱烈的互動，但是仍能成功主導了媽媽與小孩的扮演遊戲。而在扮演遊戲後的非正試訪談中，S1 也表示「這樣一直講一直講，她（S5）就會知道我要她演媽媽來照顧我，幫我買東西」（S 非 990629），和觀察紀錄的發現相同。

<例一>

扮演媽媽的幼兒問：「你在做什麼？」

正在放扮演物品到包包的幼兒說：「我是哥哥要去上學，等一下要戶外教學。」

扮演媽媽的幼兒（觀察數秒）後問：「你是哥哥，那妹妹在哪裡？她可以和你去戶外教學嗎？」

扮演哥哥的幼兒：「不可以，妹妹又不是我們班的，只有我才能去」

接著扮演哥哥的幼兒就拿著包包，和其他三名小男生一起到了積木

區，坐下來進行了一段長達五分鐘的戶外教學活動（觀 990421）

<例二>

S6 手拿奶瓶靠近 S11 說：「我是姊姊，姊姊來照顧小 BABY 囉」

S11 模仿嬰兒的哭聲，並將手舉高準備接過 S6 的奶瓶

S6 搶回奶瓶說：「小 BABY 不會自己吃，要姊姊餵才可以」，接著餵 S11 吃奶（觀 990622）

<例三>

S5 在桌子上擺上許多盤子及食物，沒有和其他人互動。

在一旁觀看十來秒的 S1 突然靠近 S5，站起來說：「媽媽，我長大了」。

接著又拿起黑布，把黑布蓋在身上說：「媽媽，我變黑了」。然後跑到白板前拿上課用的小鼓，拿著小鼓說：「媽媽，我想買小鼓」

接著 S5 與 S1 開始了媽媽與小孩子的扮演活動...（觀 990629）

當幼兒在戲劇框架內扮演「角色」時，使用「語言內隱」或「語言外顯」後設溝通類型次數差距不大。但細究分析內容可得知：在「語言內隱」的形式中，幼兒運用該後設溝通的同時，常佐以聲音、動作或道具暗示自己想要扮演的角色，如以汪汪汪暗示想要當小狗角色、穿上圍裙以媽媽的口吻和其他同儕對答暗示想要當媽媽角色。此種方式和 Giffin（1984）後設溝通研究提及的「邊說邊做」類型相似，幼兒以口語描述自己在戲劇中的行動，以暗示及突顯扮演的角色。在「語言外顯」形式中，多數幼兒常以「我是姊姊」、「我是媽媽」的直接說明進行角色的扮演，此種方式也和 Giffin（1984）後設溝通研究提及的「言外之意」類型相近，幼兒主要以扮演的角色話語及建議，不會跳到戲劇框架外與同儕進行溝通。

（二）發展「情節」戲劇元素

在扮演遊戲的過程中，幼兒常運用後設溝通提示情節的發展，協商情節的轉換。二十八次的現場觀察紀錄分析中，幼兒發展「情節」戲劇元素時，在戲劇框架內的後設溝通技巧共出現 60 次，其中以語言內隱形式出現有 42 次，語言外顯形式出現 18 次（參見表 2）。以下就語言內隱形式及語言外顯形式敘說幼兒在其中運用後設溝通技巧的概況，及分析現場觀察紀錄的發現。

1. 以「語言內隱」方式，「維持」、「繼續」扮演情節

茄子班的 16 名幼兒都能運用以「語言內隱」方式「維持」、「繼續」扮演情

節的後設溝通技巧，從資料的分析中可發現幼兒很普遍及精熟的運用該技巧（研 990710）。幼兒主要使用口語和動作來解釋自己的接下來要扮演的情節，當其他人有所反應時，就能夠「維持」、「繼續」自己的扮演遊戲情節，少數狀況會「中斷」其他人正在扮演的遊戲情節，轉而加入新的扮演遊戲。

例一 S5 以「那我要帶香蕉去戶外教學吃」暗示了待會的扮演情節是「戶外教學」，而 S4 就馬上模仿與跟進，讓戶外教學扮演情節順利成立，維持了兩人互動的扮演情節。在扮演遊戲後的非正式訪談紀錄中，S4 也表示了自己跟 S5 做一樣的事(拿水果、說我也要去戶外教學這句話)，就可以接著去戶外教學的想法（s 非 990602）。例二 S8 假裝嬰兒哭聲及 S9 大叫「媽媽，妹妹肚子餓了，快一點」暗示 S2 快點完成炒菜的工作，讓「肚子餓，要吃麵」的情節繼續下去，維持媽媽煮菜照顧嬰兒的扮演情節。例三的醫院情節主要是以「有沒有人生病了」的語句開啓醫院扮演情節，S11 以暗示的方法拉開了醫生、護士及病人的扮演劇情，此例說明了幼兒間能以語言內隱的後設溝通技巧互動，延伸對彼此有趣的扮演情節。

<例一>

二名幼兒正把扮演物品放到個自的包包中

S5 拿著香也塞進包包說：「我要帶香蕉去戶外教學吃」

S4 停下來看了一下水果模型，接著把蘋果塞進包包說：「我也要去戶外教學」

然後 S4 及 S5 就拿著自己的包包到娃娃家的餐桌，拿出包包中的食物彼此分享。

S4：「今天的戶外教學真好玩」（觀 990602）

<例二>

S8 假裝自己是嬰兒，等待 S2（媽媽）來照顧自己，此時 S9 在試穿扮演區的衣服。

S2 把毛線放在鍋子裡，作出炒菜的動作：「妹妹最喜歡媽媽煮的麵」

S8 假裝嬰兒哭聲

S9 大叫：「媽媽，妹妹肚子餓了，快一點」隨後拿奶瓶給 S8

S8（假裝吃奶瓶）說：「媽媽，我肚子好餓」

S2 把炒菜鍋端到 S8 旁，說：「媽媽餵你吃」...（觀 990505）

<例三>

S11 穿上白色的衣服，手拿醫藥箱說：「有沒有人生病了」
S1 馬上跑到 S11 的身邊說「我的腳受傷了」
S11 「我幫你打一隻針就會好了」
於是 S11 與 S1 坐了下來，S11 假裝幫 S1 打針，接著抬頭看 S1 的表情
S1 「我不會痛」接著拿起了醫藥箱的另一個針筒說「那我來當護士」
(觀 990511)

2.以「語言外顯」方式，「中斷」扮演活動

關於情節戲劇元素的 18 次語言外顯後設溝通表現中，幼兒能以「語言外顯」方式「中斷」扮演活動，也能「轉換」扮演情節。細究觀察紀錄後可發現，幼兒使用此技巧「中斷」扮演活動是爲了「轉換」新的扮演情節(研 990710)。

例一中，S13 以「我們去探險」話語吸引了 S6 的興趣，讓他主動中斷自己正在進行的煮菜遊戲。而事後的訪談也再次驗證了研究者的發現，S13 表示講我們去探險這句話是因爲「一直煮菜很無聊，可以玩不一樣的呀」，S6 則表示「那個好像比較好玩」，所以才決定中斷煮菜的遊戲(s 非 990520)。例二的 S11 以明確的拒絕與宣示中斷 S9「媽媽照顧小孩」的情節，進而轉換成「戶外教學」的扮演內容，並吸引了原先扮演小孩的 S3，展開另一段新的扮演情節。

<例一>

S13 揹著包包向正在假裝煮菜的 S6 說「我們去探險」
S6 馬上放下鍋鏟，拿起衣架上的帽子戴在頭上，說「好呀」
接著 S13 與 S6 到了積木區及益智區進行了探險活動的扮演...
(觀 990520)

<例二>

S9 當媽媽，正在煮東西照顧坐在一旁當小孩的 S3
S9：「我們在演媽媽照顧小孩」
S11：「不要，我和 S3 要去戶外教學」
S3：「好呀，我和你一起去戶外教學」
接著 S11 就與 S3 各自拿了一個包包，準備要帶去戶外教學的物品(觀 990416)

以上的例子分析中可發現，當幼兒在戲劇框架內影響扮演「情節」時，使用「語言內隱」的次數遠多於「語言外顯」方式，究其原因發現此項技巧是爲

了能夠繼續扮演遊戲，或者是維持目前想要扮演的戲劇情節，此點與 Garvey 在 1984 年的研究觀點一致，認為「在社會戲劇遊戲中，幼兒運用後設溝通的技巧多是和啟動及維持扮演戲劇有關」。在「語言外顯」的觀察次數雖較少，但它中斷當下情節進而轉換其他扮演情節的特徵，與 Giffin (1984) 後設溝通研究提及的「言外之意」類型相近，也就是允許參與者在戲劇框架內以口語去提議扮演中特別的轉換或是增加新的行動。

(三) 發展「物品與空間」戲劇元素

在扮演遊戲的過程中，幼兒常運用後設溝通標示物品的象徵意義，像是指著積木說「這是蛋糕」；也會用來宣告空間的變化，像是指著餐桌說「假裝這裡是麥當勞」。在二十八次的現場觀察紀錄分析中，幼兒發展「物品」戲劇元素時，在戲劇框架內的後設溝通技巧共出現 22 次，其中以語言內隱形式出現有 8 次，語言外顯形式出現 14 次；幼兒發展「空間」戲劇元素時，在戲劇框架內的後設溝通技巧共出現 8 次，其中以語言內隱形式出現有 3 次，語言外顯形式出現 5 次（參見表 2）。由於在現場觀察紀錄中關於「物品與空間」的後設溝通次數出現不多，因此將這兩類戲劇元素合併做敘述。以下就語言內隱形式及語言外顯形式敘說幼兒在「物品與空間」運用後設溝通技巧的概況，及分析現場觀察紀錄的發現。

1. 以「語言內隱」方式，期望取得其他同伴的注意

以「語言內隱」方式暗示物品的象徵意義或空間的轉換時，幼兒主要希望取得其他扮演同伴的主動詢問（s 非 990421；s 非 990506；s 非 990518）。若使用後設溝通技巧後，無人給予反應或回饋時，多數幼兒則會主動終止關於物品與空間語言，轉而投入另一段扮演遊戲（研 990602；研 990603）。以下兩例分別針對物品及空間戲劇元素作解說：例一的 S1 幼兒以「喂~請問奇奇在嗎？」暗示「香蕉模型」變成了電話，接著 S7 模仿其以水果模型充當電話的行為，引發了電話聊天的扮演內容，由上可知 S1 成功的使用語言內隱的後設溝通技巧，取得了 S7 的注意力。在例二中，S6 以「我要去上班了」暗示「積木區」變成打電腦的工作場所，但因無人給予回應，所以中斷了自己的扮演遊戲，選擇加入其他幼兒的扮演遊戲。

<例一>

一名幼兒（S1）拿起香蕉模型放到耳邊說：「喂~請問奇奇在嗎？」

S7 在水果籃中找出芒果模型，轉過身說：「我在，你找我有什麼事嗎？」
接下來這兩名幼兒即以水果電話聊起明天戶外教學要帶什麼東西。(觀
990506)

<例二>

S6 穿著領帶：「我要去上班了」，走到積木區假裝打電腦
其他幼兒看了看，沒有給予任何口語上的回應
一分鐘後，S6 回到娃娃家放好扮演道具，然後加入了媽媽照顧小孩的
扮演遊戲(觀 990603)

2.以「語言外顯」方式，較有機會主導戲劇內容

以「語言外顯」方式明確說出物品的象徵意義或空間的轉換時，幼兒較有機會主導接下來的戲劇扮演內容，其中又以關於物品戲劇元素的成功機率高(研 990712)。例一即以「百利智慧片做的月光寶盒」主導了接下來以月光美少女打擊壞人的情節，並且讓另一名幼兒也有了自己製作道具的需求。例二則是兩名幼兒皆先說出「空間」的名稱，然後才至該處進行扮演活動，像是「狗屋(娃娃家餐桌下)-小狗進去休息」、「公園(教室團討區)-主人與小狗的散步」，順利延伸主人照顧小狗寵物的扮演情節。

<例一>

S1 手拿百利智慧片做的作品說：「我有月光寶盒」
S9：「那你是月光美少女，要去打擊壞人嗎」
S1 手拿月光寶盒做出打擊壞人的動作，和 S9 說：「跟我來」
S9：「等一等，我也要自己做一個月光寶盒」(觀 990518)

<例二>

S2 扮演狗狗在地板爬來爬去，說：「假裝這裡是狗狗的家」，接著進入
娃娃家餐桌下，抬眼看著扮演主人的 S6
S6 「等一下再去你的狗屋，我先帶你去公園散步一下」
S6 牽著 S2 到教室團討論散步一圈後回到娃娃家
S2 「公園好好玩喔」... (觀 990427)

當幼兒在戲劇框架內使用後設溝通技巧時，發展「物品」戲劇元素的次數多於「空間」戲劇元素。從訪談紀錄中得知帶班老師對於幼兒跨區扮演的活動較不予支持，原因在於教室空間小，怕影響其他孩子的受教權(t 正 990505)。

因此茄子班幼兒較少出現跨越不同學習區的扮演活動，由此可知運用後設溝通處理「空間」戲劇元素的機會也會較少。這可能是影響孩子在物品與空間這兩項戲劇元素中，運用後設溝通次數多少的關鍵。

在社會戲劇遊戲中，幼兒常以戲劇框架內的角色去處理關於「角色、情節、道具與空間」的戲劇元素，不論是很明確地說出自己對遊戲意圖的語言外顯方式，還是不明確地將自己意圖隱含在對話中的語言內隱方式，都顯示出極高的使用頻率。由此可看出四到五歲的幼兒在戲劇框架內的後設溝通語言非常活躍，自然地在遊戲中就能反應及應用，顯示出此年齡階段的幼兒已擁有很不錯的語言溝通能力。統整上述發現，可得知幼兒在戲劇框架內較多使用「語言內隱」方式，也試著以「語言外顯」方式處理各類戲劇元素。這與 Giffin (1984) 認為幼兒在社會戲劇遊戲中，運用後設溝通多為進行關於角色、物品、情節等溝通觀點恰恰符合，只是在本研究中，又特別強調語言內隱與外顯的不同表現特質。還可提及的是，人緣極好的幼兒或是扮演能力較佳的幼兒常能跳脫出以上的例子，很多時候以較具權威的角色說出「語言內隱」的口語表達，就可得到扮演方向的主導權。

二、在戲劇框架外的後設溝通類型

在社會戲劇遊戲中，當幼兒以戲劇框架外的角色去處理扮演問題時，多是回歸自己的身份去協商關於「角色、情節及扮演規則」的爭執，此時明確地說出自己對遊戲意圖的語言外顯方式最常出見(詳細次數請參照表3)。由此可知，幼兒一旦回歸到自己身份處理爭執時，較不重視後設溝通技巧的使用，大多是使用直接且淺白的方式進行溝通。因此好的溝通技巧雖然會影響協商的結果，但是幼兒本身在班級中與他人互動的模式，像是「S2 的遊戲點子比較好玩，所以大家都會聽她的話」、「S3 每次都不聽別人的意見，我們不要讓她先選角色」也是重要的影響。

表 3
戲劇框架外後設溝通內容資料分析表

	語言內隱後設溝通出現次數	語言外顯後設溝通出現次數
角色	2	21
情節	2	10
扮演規則	1	8

在現場觀察紀錄中，語言內隱後設溝通技巧次數明顯少於語言外顯後設溝通技巧次數。在語言內隱後設溝通的例子中，多為語言表達較佳的幼兒表現，其中又以 S2 居多；在語言外顯後設溝通例子中，則是具有一般語言表達能力的幼兒就會採用，班上大部份幼兒都使用過。茄子班教師也表達：班上幼兒在扮家家酒時，習慣用「自己原來的身份」和其他人吵架（t 非 990502），此訪談回應符合了觀察紀錄中資料分析的發現。

除了以上的發現外，研究者分析戲劇框架外的後設溝通類型時，也觀察到：當幼兒脫離戲劇情境使用後設溝通技巧時，多是為了處理「拒絕與說服」和「討論與協商」社會關係。而運用語言內隱及語言外顯的後設溝通方式表達時，又呈現出很不一樣的結果。因此，以下的內容將從「拒絕與說服」、「討論與協商」兩方面，敘說語言內隱及語言外顯的表現類型。

（一）拒絕與說服

發展扮演遊戲時，幼兒常以戲劇框架外的角色進行「拒絕」及「說服」的動作，意即脫離扮演戲劇的情境脈絡，回到自己原來的身份與他人進行拒絕與說服的社會溝通技巧。在「語言內隱」的二個觀察例子中，皆由同一名幼兒表現，展現出溫和地說服他人的行為（研 990413；研 990624）。在「語言外顯」的觀察例子中，則是多數幼兒的表現行為，大都是以明確的方式拒絕他人的意見（研 990427；研 990513；研 990609；研 990622）。

1. 以「語言內隱」的方式，溫和地說服他人

從「語言內隱」的例子中，發現二次例子都是由同一位小女生（S2）提出，

而且都獲得了大家的讓步（研 990413；研 990624），分析後發現：S2 能運用不明確的語言內隱方式，以溫和的態度說服其他幼兒並獲得成功經驗。像是在例一中，S2 以「我很會照顧小 BABY 喔，媽媽最會照顧小 BABY 了」暗示自己非常適合演出媽媽的角色。在例二中，S2 以「如果大家一起去海邊戶外教學，一定很好玩，上次 S12 的媽媽也有和我們班一起去戶外教學啊」暗示兩個扮演情節合併的提議。以上兩個例子更展現了四歲左右的幼兒說話並非都是自我中心，他們已能察覺別人可能有不同於自己的立場，並因應聽者不同能力而調整說話內容（黃瑞琴，1993）

<例一>

S2、S11 與 S5 正在爭執由誰扮演媽媽的角色

S11：「我要當媽媽」

S5：「可是我也想當媽媽，這次讓我先當，好不好？」

S2：「我很會照顧小 BABY 喔，媽媽最會照顧小 BABY 了」

S11：「要不然先讓 S2 當好了，她比較會演」（觀 990413）

<例二>

S2、S6 與 S9 正在爭執今天要演媽媽照顧小孩，還是戶外教學的情節

S6：「我們來演媽媽照顧小孩」

S9：「那都不好玩，戶外教學比較好玩」

S6：「不要，每次都要聽你的」

S2：「如果大家一起去海邊戶外教學，一定很好玩，上次 S12 的媽媽也有和我們班一起去戶外教學啊」

S9：「要不然 S6 你當媽媽，和我們去戶外教學好了」（觀 990624）

2.以「語言外顯」的方式，拒絕他人的意見

在戲劇框架外的觀察紀錄分析中，發現幼兒多以「語言外顯」的方式來拒絕他人的意見，在 21 次的語言外顯後設溝通中，可發現以下的情形：

當入戲時的角色分配、情節發展等環節不被自己或他人接受時，扮演的幼兒們會跳出戲劇框架外，以自己的身份，進而參與關於戲劇元素的討論。幼兒表示「這樣說得比較清楚」、「比較可以搶到(角色)」(s 非 990609)。在例一中，S3 原本是以戲劇框架內的「變身」來顯示自己的美人魚角色，但是緊接著就馬上以「我是美人魚」、「你也來當美人魚」的戲劇框架外、語言外顯方式來突顯

自己及別人的角色。而 S7 則是以拒絕的口吻，說出「我是阿兵哥」來表示自己想要扮演的角色。在例二中，S12 爲了要拒絕 S5 加入遊戲，於是就運用「我們現在在演醫生和病人，你沒辦法加入，要不然你先去和別人玩好了」的戲劇框架外、語言外顯方式來進行說明與拒絕。由上可發現，幼兒常以戲劇框架外的身份，拒絕他人的意見，並和同儕說明目前正演出的情節。

<例一>

S3 雙手在身前交叉，說：「變身」

看到 S7 就介紹自己：「我是美人魚」

接著還向 S7 說：「你也來當美人魚」

S7：「不要啦，每次都要當美人魚，我是阿兵哥」 (觀 990513)

<例二>

S12 與 S7 正在扮演醫生與病人的情節

S5：「我想和你們玩」

S12：「不要」接著幫 S7 在腿上擦藥

S5：「你們都不和我玩」(臉帶委屈)

S12：「我們現在在演醫生和病人，你沒辦法加入，要不然你先去和別人玩好了」(觀 990609)

以上的例子分析中可發現，當幼兒在戲劇框架外處理「拒絕」與「說服」時，使用「語言內隱」方式極少，且爲同一人使用，皆是以溫和的態度處理問題。使用「語言外顯」的方式爲多數人的技巧，但多用來拒絕別人的意見，因此有時會衍生成衝突，使得衝突對立。此點與廖雅蘭（2005）研究發現相同，其研究發現扮演架構內的衝突溝通較易解決衝突，扮演架構外的衝突溝通則多數容易使衝突對立。

（二）討論與協商

發展扮演遊戲時，幼兒常以戲劇框架外的角色進行「討論」及「協商」。在「語言內隱」的二個觀察例子中，皆由 S2 幼兒表現，此數據顯示這是少數幼兒掌握的溝通技巧。在「語言外顯」的觀察例子中，多數幼兒則是以非常明確的語彙進行討論與協商，特別的是，S2 與 S1 兩名幼兒在例子中出現的次數極多，遠遠勝過觀察紀錄中的其他幼兒。

1. 「語言內隱」是少數幼兒掌握的溝通技巧

從「語言內隱」的例子中，兩例皆由 S2 擔任主角，發現其語言發展比他人較為成熟，茄子班老師也表示 S2 是班上年齡第二大的幼兒，因此語言發展較佳（t 非 990624）。在例一中，S11 及 S5 都是使用語言外顯的方式表達自己的意圖，但 S2 卻用「我很會照顧小 BABY 喔，媽媽最會照顧小 BABY 了」的語言內隱方式來暗示自己非常適合演出媽媽的角色。在例二中，S6 及 S9 對於扮演情節的爭執，被 S2 一句「如果大家一起去海邊戶外教學，一定很好玩，上次 S12 的媽媽也有和我們班一起去戶外教學啊」化解了紛爭。從中可以發現 S2 都以不明確的語言內隱方式，說出自己的想法，成功地取得大家的認同，此運用後設溝通的方式在二十八次的觀察紀錄裡非常少見（研 990715）。

<例一>

S2、S11 與 S5 正在爭執由誰扮演媽媽的角色

S11：「我要當媽媽」

S5：「可是我也想當媽媽，這次讓我先當，好不好？」

S2：「我很會照顧小 BABY 喔，媽媽最會照顧小 BABY 了」

S11：「要不然先讓 S2 當好了，她比較會演」（觀 990413）

<例二>

S2、S6 與 S9 正在爭執今天要演媽媽照顧小孩，還是戶外教學的情節

S6：「我們來演媽媽照顧小孩」

S9：「那都不好玩，戶外教學比較好玩」

S6：「不要，每次都要聽你的」

S2：「如果大家一起去海邊戶外教學，一定很好玩，上次 S12 的媽媽也有和我們班一起去戶外教學啊」

S9：「要不然 S6 你當媽媽，和我們去戶外教學好了」（觀 990624）

2. 「語言外顯」是多數幼兒討論協商的溝通技巧

在「語言外顯」的例子中，可發現「當幼兒希望維持原有扮演的遊戲情節與內容，或是爭取他人認同自己的扮演想法時，他們會採取更多語言和動作提示的方式，以說服他人參與即將發展的劇情」。

在例一中，S10 與 S15 就進行了接下來到何處探險的討論，而 S10 以較新鮮的海底探險獲得了 S15 的認同，因此展開了 8 分鐘的海底探險扮演遊戲。「語

言外顯」也是 S2 與 S1 常使用的技巧，在表 3 中在分配角色的語言外顯後設溝通出現的 21 次次數中，即分別佔有 10 次與 7 次的次數。由此可見在戲劇框架外的角色分配也會由由某位具有權力的幼兒掌握。在例二中，S2 即以明確又果斷的口語分配角色，而此扮演遊戲也因此順利的開展，完整的演出了 10 分鐘的扮演時間，發展了關於媽媽與小孩一天生活作息的內容，其中包括了從早上準備上學，到晚間回到了家裡洗澡並上床睡覺的情節。

<例一>

S10：「我們要來演月光寶盒」

S15：「好呀，我要當美少女戰士來拿月光寶盒準備去森林探險」

S10：「又是你，不要啦，我們演去海底探險好了」

S15(停頓 3 秒鐘)，看了看 S10，S10 也回看 S10

S15：「聽起來好像不錯，那我們到海底探險好了」

接著 S10 與 S15 到扮演區整理準備探險的物品... (觀 990629)

<例二>

S2、S1 與 S9 一起進入扮演區，正在討論今天耍玩什麼

S2 對 S1 說：「你來當哥哥，要記得把作業放進書包喔」

S1：「喔」隨即轉身去找櫃子的包包，準備裝東西

S2 對 S9 說：「我當媽媽，準備煮飯給你吃」

S9 就安靜的坐在餐桌前，等待 S2 接下來煮菜的動作... (觀 990608)

以上的例子分析中可發現，當幼兒在戲劇框架外處理「討論」與「協商」時，使用「語言內隱」方式極少，是 S2 掌握的特別技巧。使用「語言外顯」的方式次數極多，顯示它是多數人使用後設溝通的技巧。但特別的是，S2 在許多例子中再度出現，隱隱然呈現出此名幼兒具有較佳後設溝通能力的表現，不論是用明確或是暗示的口語，皆能影響扮演同儕的決定及表現。S1 是另一名表現突出的幼兒，運用語言外顯後設溝通技巧也頗為嫻熟，是成功經驗統計次數僅次於 S2 的幼兒。

在本研究中可發現幼兒常使用戲劇框架外的語言外顯方式來處理社會關係的互動，至於使用戲劇框架外的語言內隱方式則是少數幼兒進行後設溝通的技巧。在戲劇框架外，幼兒運用後設溝通常是爲了表現「拒絕與說服」、「討論與協商」的社會能力，不是單純針對角色、情節、道具、空間及扮演規則等扮演戲劇內容的口語溝通，而是爲了處理社會關係。雖然在此觀察例子較少，且多

為固定幼兒的表現，但是仍可從中發現幼兒在戲劇框架外互動的通則性，也就是幼兒能經由後設溝通，獲得解決社會問題的技巧，進而學會這類遊戲情節的角色與規則（吳幸玲等譯，2003）。

伍、結論與建議

研究者在南安市東區木星幼兒園茄子班進行了三個月的現場觀察，每週進班觀察扮演區活動 3-4 次，蒐集資料的期間共轉錄二十八次 30-40 分鐘的現場觀察紀錄，以及多次關於老師及幼兒的非正式訪談紀錄與文件資料，分析資料後，研究者歸納「社會戲劇遊戲中後設溝通的類型與內容」的結論與建議如下：

一、結論

四到五歲的幼兒在社會戲劇遊戲中，有著多元又特別的後設溝通表現。當幼兒以「戲劇框架內的扮演角色」使用後設溝通技巧時，大多牽涉到「角色、情節、道具與空間」的戲劇元素。當幼兒以「戲劇框架外的自身」使用後設溝通技巧時，則多為處理「拒絕與說服」、「討論與協商」的社會能力。

幼兒常以戲劇框架內的角色去「明確說出」或是「暗示」關於「角色、情節、道具與空間」的戲劇元素。詳細來說，當發展「角色」戲劇元素時，以「語言內隱」方式期望促使角色間的對話，引起彼此的互動維持扮演遊戲；以「語言外顯」方式突顯自身角色，爭取主導戲劇扮演的權力。當發展「情節」戲劇元素時，以「語言內隱」方式維持、繼續扮演情節；以「語言外顯」方式中斷扮演情節。當發展「道具與空間」戲劇元素時，以「語言內隱」方式爭取得同伴的注意；以「語言外顯」的方式較有機會主導扮演內容。由此可看出四到五歲的幼兒在戲劇框架內的後設溝通語言非常活躍，顯示出此年齡階段的幼兒已擁有很不錯的語言溝通能力，在戲劇框架外，幼兒運用後設溝通常是為表現「拒絕與說服」、「討論與協商」的社會能力，不是單純針對角色、情節、道具、空間及扮演規則等扮演戲劇內容的口語溝通。當表現「拒絕與說服」社會技巧時，極少數幼兒以「語言內隱」方式溫和地說服別人；多數人以「語言外顯」方式拒絕他人在扮演上的意見。當表現「討論與協商」社會技巧時，以「語言內隱」是少數幼兒掌握的溝通技巧；以「語言外顯」方式則是大多數幼兒都能夠使用的溝通技巧。

二、建議

爲了讓幼兒在社會戲劇遊戲裡擁有更好的遊戲品質，進而展現更爲多元的後設溝通技巧，研究者提出「環境規劃注意事項」與「教保人員引導策略」兩點研究建議，以茲現場教保人員參考。

在「環境規劃注意事項」建議中，提醒教保人員務必在教室中規劃扮演區，除了注意該區的動線、與其他區的關係，以及運作的時間外，還可依主題教學或課程教案進行之所需，設計與安排道具及其相關情境之佈置，過程中教保人員更應掌握溫馨、實在、道具多元的原則與情境氛圍，以便創造幼兒喜愛扮演的氛圍，增加其使用後設溝通表現的機會。在「教保人員引導策略」建議中，教保人員可依此等經過設計後的扮演區觀察與發現，加入適當的戲劇策略(特別是教師入戲)或戲劇遊戲爲引導，過程中展現「戲劇框架內/外」的「語言外顯/內隱」的後設溝通語言表現，以提供並幫助幼兒接觸更多後設溝通的使用技巧，使之自然且靈活地融入於扮演遊戲中的應用。現場教保人員若能依此兩點研究建議檢核並改善班級教保課程的話，相信必能創造出更佳的社會戲劇遊戲情境，讓幼兒在良好的扮演遊戲品質中，發展出更爲完整且成熟的後設溝通技巧。

參考文獻

- 王品雅（2006）。*幼兒在社會戲劇遊戲中協商行為之研究*。未出版碩士論文，國立台北師範學院幼兒教育學系。
- 吳幸玲、郭靜晃（譯）（2007）。*兒童遊戲-遊戲發展的理論與實務*（二版）（原作者：Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D.）。台北：揚智。（原著出版年：1999）
- 林玫君（2005）。*創造性戲劇理論與實務-教室中的行動研究*。臺北：心理。
- 林聖曦（1995）。*幼兒對假扮遊戲的啟動與維持之男女比較*。八十四學年度師範學院教育學術論文發表會。屏東師範學院。
- 林聖曦（1996）。*幼兒遊戲的情境脈絡和意義之研究*。八十五學年度師範學院教育學術論文發表會。台東師範學院。
- 邱康雯（2006）。*漢語親子假裝遊戲之後設溝通*。未出版碩士論文，國立政治大學語言研究所。
- 陳淑敏（2002）。*幼兒在社會戲劇遊戲中後設溝通語言之運用*。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC90-2413-H-153-008）。屏東市：國立屏東師範學院。
- 黃瑞琴（1992）。*幼稚園的遊戲課程*。台北：心理。
- 廖雅蘭（2005）。*幼兒扮演遊戲中衝突歷程的溝通*。未出版碩士論文，國立臺南大學幼兒教育學系。
- 鄭淑貞（2006）。*幼兒於戲劇遊戲中之協商內容與策略*。未出版碩士論文，國立台南大學幼兒教育學系。
- 錡寶香（2009）。*兒童語言與溝通發展*。臺北：心理。
- 關紹箕（2003）。*後設語言概論*。台北縣：輔大。
- Bateson, G.(1973). *Steps to an ecology of mind*. New York : The University of Chicago.

- Bernstein, D. K., & Tiegerman-Farber, E.(2009). *Language and communication disorders in children*. New York : Pearson Education.
- Bruner, J. (1983).*Child talk*. New York: Norton.
- Doyle, A.B. & Connolly, J. (1989). Negotiation and enactment in social pretend play: Relations to social acceptance and social cognition. *Early Childhood Research Quarterly*, 4,(pp. 289-302).
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge, Mass : Harvard University Press.
- Garvey, C., & Berndt, R. (1975). The organization of pretend play. *Paper presented at the Symposium, Structure in Play and Fantasy, American Psychological Association, Chicago, September*.
- Giffin, H. (1984). The coordination of meaning in the creation of a shared make-believe reality. In I, Bretherton (Ed.), *Symbolic play :The development of social understanding*(pp. 73-100). Academic Press.
- Howes, C.(1988). Peer interactionof young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53,(217,No.1).
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F.(2005). *Play, development, and early education*. New York : Pearson Education.
- Kostelnik, M. J., Whiten, A. P., Soderman, A. K., & Gregory, K. M. (2009). *Guiding children's social development & learning*. New York : Delmar, Cengage Learning.
- Sawyer, R.(1997).*Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom*. Psychology Press.
- Schwartzman, H. B.(1978).*Transformations: The anthropology of children's play*. New York: Plenum.
- Smilansky, S.(1968).*The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: Wiley.
- Van Kleeck, A., & Hopper, R. (1980). Metacommuni-cative development. *Paper*

林彭娉

presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association, 66th, NY.

運用教育戲劇策略在原住民族孩童的傳統婚禮 文化學習之探究

李之光

國立屏東科技大學幼兒保育系 副教授

潘宣羽

國立屏東科技大學幼兒保育系碩士

摘要

本研究旨在運用教育戲劇策略，探討傳統婚禮文化在教育戲劇活動中對於原住民族孩童之影響。本研究採用質性研究法，以屏東縣快樂關懷協會之國小一、二年級孩童為研究對象，於教學現場以參與觀察的方式，進行教學過程的錄影並且進行課程紀錄與教學反省，以進行資料蒐集與整理，課程進行過程中，研究者以三角測量法持續與協同研究者及專家討論。整理本研究所得多重資料，本研究發現傳統婚禮文化在教育戲劇活動中有以下呈現：孩童生活經驗的融入、孩童對角色產生初始印象、對原住民族傳統飾品的熟悉度、招贅制度的婚姻文化認知，以及孩童家庭背景的考慮。最後，孩童對原住民族傳統文化認知相對提升，也讓原住民族孩童藉由教育戲劇產生內化的族群認同感。

關鍵字：原住民族孩童、教育戲劇、婚禮儀式

An Educational Drama Strategy Embedded in the Traditional Culture Learning for Aboriginal Children: The Wedding Ceremony taken as an Example

Tze - Kuang Lee

Associate Professor, Department of Child Care, Nation Pingtung University of Science and Technology

Hsuan - Yu Pan

Master, Department of Child Care, Nation Pingtung University of Science and Technology

Abstract

The purpose of the study is to use educational drama strategies for aboriginal children to explore the influence of the traditional wedding culture in educational drama activities. This study applied qualitative research approaches. Grade 1 and 2 children of Pingtung County Happy Care Association were the study participants. The study's data source comprised video recordings for the entire teaching process and note taking of classroom on-site observation. Then, the video and notational data were analyzed through the content analysis method. Throughout the curriculum process, the researchers continued discussions with co-researchers and experts in collaboration with the triangulation method. As a result, educational drama activities show that the concept of the traditional wedding was integrated into children's life experiences. Children received an initial impression on the roles in traditional weddings and were familiar with traditional wedding jewelry and Uxorilocal system. The children's family background was also considered. Finally, aboriginal children's awareness of their traditional culture needs to be enhanced, along with an internalization of ethnic identity by the use of educational drama.

Keywords: Aboriginal, Educational Drama, Wedding Ceremony

壹、研究動機與目的

近年來臺灣在政府的推動下，原住民族傳統文化逐漸受到重視，例如：在原住民族委員會的推動下，原住民族歌舞或祭典儀式等許多傳統文化漸漸成爲臺灣重要的觀光活動。然而，還有許多其他傳統文化面臨失傳的危機。例如：因環境的變遷及不同種族的通婚下，原住民族傳統文化裡的婚姻禮俗已悄悄地消失其原來的面貌了。

婚禮儀式不管在任何族群中，都是非常重要的傳統文化。婚姻在在大多數人的心中，都是屬於人生邁向下一個階段的必經之路，也是生命之禮。在人類社會中，有許多因素影響婚姻制度，而每個不同婚姻制度也反映著每個婚姻制度後的社會狀況。再者，婚姻乃社會之根基，每種婚姻型態所發展出的婚姻習俗，如同其他社會文化現象，表現出當時社會的特殊性也反映當時社會狀況及價值觀（阮玉如，2010）。然而，臺灣近代婚禮習俗受到許多不同因素顯得多元化，如自由戀愛及時下潮流的引導下，年輕人的自主性高，許多原住民族傳統婚姻習俗大都已被合併或精簡省略（楊聿升，2010）。原住民族婚禮習俗也因此有必要在學校教育下學習，以幫助原住民族孩童培養對自己文化知識的瞭解，進而增進對傳統文化的意識。然而，婚禮對孩童來說並非他們生活經驗的一部分，或許他們曾有參加婚禮的經驗，但是對婚禮的意義卻不容易理解。如何幫助孩童去經歷與理解不熟悉或是非生活經驗的事物，戲劇活動可視爲是一種有效的教學方式。以英國爲例，教育戲劇常運用在歷史課，教師藉由戲劇策略幫助孩童理解他們從未經歷的歷史事件，並且幫助他們理解這些歷史事件背後的意義（舒志義、李慧心譯，2005）。由以上可知，本研究值得運用教育戲劇策略，探討傳統婚禮文化在教育戲劇活動中對於原住民族孩童之影響。

貳、文獻探討

一、教育戲劇

有創意的教育戲劇對孩童的社會行爲能力有極大影響力。社會行爲能力對孩童成長過程是非常重要的，人與人之間的互動無論語言、眼神或是動作，都是一種社會行爲的表現，這也可以看出戲劇對孩童來說是佔有多大了一席之地。教育戲劇的功能是多面向的，從學科學習到人格養成都有直接的影響，其

功能可歸納為以下幾項：產生學習意義、增進溝通與表達技能、促進個人行為與人際關係、培養想像能力、建立自我概念與社會認知、養成合群的美德、增進語言學習與表達能力、提供獨立思考判斷與自我制約的學習、促進邏輯思考能力、促進心理健康、促進同儕與師生之間的瞭解與情誼、舒緩情緒，學習與欣賞戲劇藝術、建立新的學習認知。從上述教育戲劇的功能中，可知教育戲劇實施與教師其專業知識、引導及其教學能力上都有密切的關係(林玫君, 2006)。

教師運用戲劇教學的策略諸多，主要係以引導以及提問的教學方式將戲劇融入於教學。戲劇教學的策略運用在情意教學時，教師以積極開放的態度接受學生所表現出的每種反應，並將學生所表現出的反應善加利用於戲劇的對話之中，這有助於學生在接受戲劇教育的同時投入自己的想法、感情，也可以漸漸的引導學生進入戲劇情境(張曉華, 1994)；在這過程中，學生會發展自己的社交平台，也能主動融入戲劇情境，老師以及學生的角色是平行的，學生不會因為教師在教學現場就不敢表達自己的想法及情感，因此更能專注的投入在活動中(宋宜宣, 2009；林玫君, 2010；Erbay, 2010)。最重要的是，戲劇教學不僅讓學生在戲劇教學進行中，學習到教師想要傳達的知識訊息，學生也能以親身的體驗(例如：角色扮演)了解其中的道理或事情發展的可能性；此外，由於戲劇教學多以學生的生活為主要題材，學生較能從中領悟(林純華、林玫君, 2013)。

受過戲劇教育課程的孩童其創意性比未接受的孩童佳，因為孩童在戲劇活動的過程中，能藉此了解自我價值、感覺情緒、人際關係等不同的問題；同時，孩童能進行獨立的思考、創意問題解決與價值判斷等的試煉。模仿是孩童接觸戲劇的開始，孩童在接受戲劇教育過程中將自我先備的知識靈活的透過語言和肢體展現，同時教師的引導會影響孩童的學習表現之一，因此教師在運用教學策略時需隨著孩童的表現隨時調整(Hui & Lau, 2006；林玫君, 2010；周淑芬, 2002)。林玫君(2005)指出，教師可利用不同的戲劇策略與技巧，去引導孩童運用自己的肢體動作、聲音和語言，表達心中的想法及感受，並且為同儕或其他參與者設想，也就是以同理心去對待別人。戲劇策略與技巧包括：集體繪畫、日記信札、畫圖、牆上角色、定靜、專家的外衣、教師入戲、默劇、坐針氈、即興表演、故事圈、思路追蹤(舒志義、李慧心譯, 2005)。其中，透過有效的提問深化、整理孩童的主題概念，也能讓孩童自然地接受戲劇教學，甚至孩童能透過學習活動中的互動，了解到合作學習的重要，並藉此增強人際關係及自

我成長及孩童自我的表達能力（林玫君，2009，2012；劉文清，2006；謝琇妃，2009）。總之，戲劇活動過程中，孩童有機會試著加入團體活動，也能學習與同儕相處，共同解決在團體活動中所面臨的問題，並且增進其社會化的行爲。

教育戲劇的功能並非侷限於學校學科教學，將戲劇融入教學時，有助學生提升對課程閱讀及寫作態度轉爲正向，進而對學習成效提高（張玉玲，2007；林玉惠，2010；蔡貴芬，2010）。不僅如此，當課程融入戲劇活動時對，學生的整體英文程度及聽、說、讀、寫英文能力是有成效的。陳嬾如（2008）於戲劇教學融入有關藥物教育課程對海洛因成癮者研究中顯示，戲劇教學的融入是有助於了解其藥物對本身的傷害性及危險性，也顯示了戲劇教學的融入是有助於改變自己的信念，也極富有省思、重建自我信心的能力，無論身心發展、創造性及情感的抒發都有著相對的幫助。戲劇活動的過程對提高成年人的發散性思維，流暢性和靈活性也是有幫助的（Karakelle，2009）。

二、原住民族傳統文化之婚禮文化

依 2000 年牡丹鄉公所自行編制《牡丹鄉誌》，本研究可從中選擇符合孩童年齡及身心發展的重要文化，其中排灣族關於生命禮儀之課程，主要以屏東縣牡丹鄉之排灣族的婚禮文化爲主要內容。「婚姻」像是男女成爲一體的誓約，在傳統的原住民族社會部落裡，「婚姻」是非常神聖的。因爲婚姻而建立的家，是建立一個部落社會基本元素，也是社會與經濟生活的基本團體（達西烏拉彎·畢馬，2002）。

根據陳梅卿（2000）《牡丹鄉誌》對排灣族婚姻所記載的內容，排灣族的婚姻採一夫一妻制，也就是單偶婚制。未婚男女經介紹或戀愛的過程，再經過結婚禮儀而成爲夫妻，進入新的人生階段。部落的傳統習俗爲男女並重，不分性別，由長嗣繼承家系，因此結婚的形式分爲嫁娶婚（puvaljau）以及招贅婚（paiatrev）兩種。兩種婚姻形式並無差別，均視爲同等的婚姻。結婚的方式爲聘禮婚，不論嫁娶或招贅，皆由男方送聘禮到女方家。以往一般結婚年齡爲十五歲至十七歲，大部分男子會大於女子一至兩歲。此外，排灣族結婚對象的選擇以同部落或友好部落爲主，村內婚和村祭婚是爲相同平等的。清末與外族接觸後，有異族通婚的情形，也有領養外族小孩作爲養子或者童養媳的情況。部落的人禁婚範圍由父母雙方推算，向上推溯兩代，凡是高兩倍的尊親相同者，爲嚴格禁婚範圍。簡言之，凡是與自己同一祖父母或者外祖父母的兄弟姐妹間

是禁止結婚。不同階級的婚姻方面，排灣族傳統為階級內婚制，然而在 1956 年牡丹村調查顯示已無階級內婚制的情形，顯示此制漸已消失。

婚姻不單是二人之事，還關係著兩個家族。若兩個家族要結為親家，則家族親戚之間的所有恩怨，需要於婚事的談論中說明白；無論是言語上或饋贈物品金錢的方式，需將兩家曾發生不愉快的事，於談論婚事時一筆勾消。男女雙方家長對於婚事上有很大的主權，所以父母或長輩常替子女決定婚姻。部落頭目在日據時期，因為地位和權利被剝奪，因此對於婚事已無多大的權力。而在平時工作或祭儀進行團舞時，都是男女互相認識的好機會。嫁娶婚可分為兩種，一種是奉父母之命而締結，一為自由戀愛而締結。奉父母之命而締結的方式是當子女到了適婚年齡，父母會開始物色子女的結論對象，並調查是否在禁婚範圍之外，再經由當事人默許後決定對象，家族則會釋放訊息讓對方知道。若雙方均有此意，則男方請託媒人開始提親，待對方同意後開始準備結婚各項事宜。

以下說明嫁娶婚的程序：傳統禮俗上，結婚之前雙方家庭需經過多次商討，且每隔幾日進行，才能商訂婚期。第一次稱為定情（*isutjio*），由男方託媒人攜帶檳榔、荖藤及石灰至女方，徵求女方意見，並代訂婚禮。第二次則需視第一次定情結果，若女方同意（此過程稱為 *kumaja*），則媒人於五天後再去女方，帶一戒指交給女方父母，並再次詢問女方意願；若女方不同意（此過程稱為 *ipo'vukutj'*），則再由媒人帶檳榔、荖藤、石灰至女方詢問意願。女方同意之後，再由媒人直接詢問女子意願（過程稱為 *ivatavtaku tutju mulai ikumutak*），雙方的父母旁聽，若女子不願，則女方必須退還定情聘禮（*shinitjioz*），包括：頸飾（*zangak*）、手鐲（*kaliat'*）、頸上銀鍊（*ta'ah*）、金屬花飾（*pakulis*）、一頭牛、稻米、芋（*vasa*）、小米、檳榔樹苗、檳榔、配刀（*tjiakit'*）、槍（*kuan*）、鐵鍋（*pangak*）、鋤頭等生產工具做飯碗、匙等用具。反之，男子和媒人就可於晚上攜帶檳榔、荖藤、石灰致女方家，當晚及宿於女方家，但男子不與女子同寢（此過程稱為 *tjulu mun*）。次日晨時，男子為女方家挑水，然後返家。幾日後，男子帶木柴至女方家，並宿女方家，但不與女子同寢，次日晨歸（此過程稱為 *ikashiu*）。最後，男方親友至女方家商訂婚期（*ipalaing*），男家帶酒（*vava*），大家喝酒散會後派雙方親友至頭目家報告，當晚男子仍宿女方家。次日直至結婚前，男子住女方家並與女子同宿。

結婚禮（*puvadau*）舉行的前一天，男子與父母商量次日婚禮儀式及殺豬事宜，此種商量名曰 *papinmumai gatjangatjal*。男方殺二頭豬，一頭於次日晨分給

女方親友。婚前夕，男女雙方親友及頭目皆帶酒、豬肉或錢至女方家請客喝酒，所喝之酒稱為餞別新娘 (siipusaovsaov)。婚禮的當天上午，先在女方家由巫師舉行祭告祖先禮 (pakangtavuvu tjiy rian tavuvu) 的祭祀。祭祀時用豬肉、酒、小刀，巫師面向東、右為新郎、左為新娘，雙方父母分別站在二者前面。巫師將祭祀物放在地上，首先左手拿豬肉，右手執小刀切一塊豬肉拋出，以示給祖先 (ma'dnhevuvu)；再切一塊向上丟，以示給創造神 (nakmati)；再切一塊向右丟掉，以示給惡靈 (kaktitan)。然後，左手拿酒杯，右手執調羹，取酒向下滴，再取酒向上拋，再取酒向右拋。最後，巫師一面以豬肉及酒祭祀，一面向創造神及祖先祈禱，祈禱詞如下：

Tjiu mu mairian tuavuvu saotjukianga

我現在就要向祖先報告

Sapuariakanga sapapuspianga tualami

以後可以生男生女 多幸福 多幸福

Tuapakia tuasitunga

變成婦人 變成婦人

Tuapaitiu majapatalak

全部一切都會好

Thurianga sasukinamalavananga akatao nakmati

由天、創造神，你們多照顧一下

祭祀完畢後，新郎先分豬肉，再分酒給新娘的姐妹；然後，新娘再將豬肉及酒分給新郎的兄弟。豬肉及酒分配完畢，新娘就坐在門口等人背。揹負新娘者為新郎之兄弟。揹負同時，新娘之兄弟姐妹及父母要攔阻背負的人，進行搶奪、阻止的儀式。揹負新娘及男方要闖、女方要攔阻，直至突破大概距離。新郎其他兄弟或家人，背著新娘的母親及祖母，然後雙方家人一起走到男方家。頭目先至男方家指揮殺豬及做菜，帶全體到達南方家後，由巫師舉行儀式 (pakangtavuvu toa nakmati)，意義是要祭告祖先、創造神及惡靈。

開始飲宴時，女方親友在屋內，男方親友在屋外的涼蓬。酒宴開始前，由輔臣 (pasalatjian) 致詞，祝福男女雙方親友們。新娘以一盆水及毛巾給男方兄弟洗臉以感謝其辛勞 (稱為 papinoku)，之後由新郎與新娘招待客人。在飲宴完畢後，雙方父母為新娘換上由男方準備的衣服，然後媒人請兩位拉手跳舞，來賓隨後一起跳舞，邊跳舞邊喝酒直至深夜。

飲宴結束後，結婚禮完成，新娘在男方家住兩天，於第三天回到女方家，名曰回門（ipatjikel）。新郎於婚後第三天由田中工作回家後，攜帶木柴與新娘同往女方家，在女家宿二日而後歸（陳梅卿，2000）。

參、研究方法

本研究方法依研究目的進行，運用教育戲劇策略，採質性研究方法進行，探討傳統婚禮文化在教育戲劇活動中對於原住民族孩童之影響。依據文獻，本研究可採用以下戲劇策略：集體繪畫、日記信札、畫圖、牆上角色、定靜、專家的外衣、教師入戲、默劇、坐針氈、即興表演、故事圈、思路追蹤。所謂質性研究，是一種描述的、統整的、自然式的、種情境脈絡的、以現場參與者觀點的、歸納的和學習的研究方法（黃瑞琴，2008），亦是一種自然情境脈絡下，進行一連串的現象觀察、資料蒐集、資料分析與歸納，最後針對整個研究事件加以詮釋意涵的過程，是一種能深入職場以了解問題的研究方法。本研究採用質性研究法，主要透過蒐集與分析孩童，接受戲劇課程的過程，進行觀察與紀錄，以探討孩童對於傳統婚禮文化的影響。其中，關於傳統婚禮文化知識內容，本課程設計最重要的是能提供清楚、明確的架構，如此才能讓教師設計課程時依此架構的做法，不偏離地傳達教學目標，並且順利、完整的呈現教案（馮麗蓉，2008）。因此，本研究將傳統婚禮文化的知識內容套用在劉家華（2007）改編澳洲戲劇教育者 Julie Dunn 的課程設計研究所發展的課程設計為架構（如圖 1）。舉例來說，教師欲孩童理解排灣族如何完成婚禮（決定議題方向），尤其是媒婆提親的特別流程（選擇戲劇題材），其中針對頭目的主持婚禮作為重要事件（挑選重要事件），教師事前準備有關婚禮前雙方應準備的物品或婚後如何視為家人等討論題目（發展焦點問題），接著教師根據孩童參與婚禮的先備知識與所處的教室環境來確定引起動機等活動（擬定教學步驟），並思考課程進行時應可用集體繪畫、教師入戲等那些不同戲劇策略（選取戲劇策略），讓孩童易於比較傳統的婚禮文化與自身參與現代婚禮經驗的不同（訂定策略目標），教師最後可研究依據的 2000 年牡丹鄉公所自行編制《牡丹鄉誌》中的介紹，作為課程設計的主軸。以下更詳細說明本研究執行過程中，如何將婚禮文化的知識內容設計成課程、研究團隊組成、研究步驟、資料蒐集與分析方法。

一、課程設計

課程設計最重要的是能提供清楚、明確的架構，如此才能讓教師設計課程時依此架構的做法，不偏離地傳達教學目標，並且順利、完整的呈現教案（馮麗蓉，2008）。因此，本研究將傳統婚禮文化的知識內容套用在劉家華（2007）改編澳洲戲劇教育者 Julie Dunn 的課程設計研究所發展的課程設計為架構（如圖 1）。舉例來說，教師欲孩童理解排灣族如何完成婚禮（決定議題方向），尤其是媒婆提親的特別流程（選擇戲劇題材），其中針對頭目的主持婚禮作為重要事件（挑選重要事件），教師事前準備有關婚禮前雙方應準備的物品或婚後如何視為家人等討論題目（發展焦點問題），接著教師根據孩童參與婚禮的先備知識與所處的教室環境來確定引起動機等活動（擬定教學步驟），並思考課程進行時應可用集體繪畫、教師入戲等那些不同戲劇策略（選取戲劇策略），讓孩童易於比較傳統的婚禮文化與自身參與現代婚禮經驗的不同（訂定策略目標），教師最後可進一步設計將戲劇策略實施過程中所產生的戲劇對話，用來幫助孩童進入傳統婚禮儀式的情境（設計教師問話）。

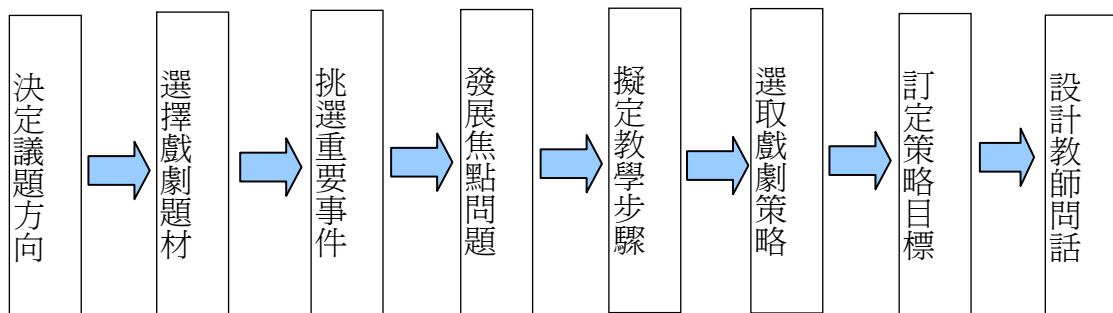


圖 1 本研究課程設計採用劉家華改編 Julie Dunn 的課程設計架構

二、研究團隊

本研究進行過程中，研究者本身擔任教學者、課程設計者、觀察者等多重角色的身份。此外，還有協同研究者、專家參與研究，安排三天下午進行實際教學，並隨時紀錄觀察。進行課程教學同時，必須進行課程紀錄與教學反省，同時需要解決課堂與教學問題。戲劇課程進行時除了做課程紀錄以及教師反省外，過程中持續與專家及協同研究者討論以至保有客觀性。因此，研究者在戲

劇課程進行中，會不定期與專家及協同研究者進行討論。專家在戲劇教育與教育行動研究的經驗豐富，經由專家的引導，能幫助並解決研究者在進行此研究時所遇到的問題，適時提供研究者在策略上的建議。協同研究者在此研究所擔任的角色為扮演及觀察，在戲劇課程進行中同步觀察教學的成效以及孩童在活動中的反應。戲劇課程結束後，研究者會與協同研究者及專家進行討論、反思，提出在戲劇課程中研究者及協同研究者所面臨之問題，進而進行戲劇活動及教學上的修改。

三、研究步驟

本研究透過課程設計進行教學，觀察學生表現，並經由專家、協同研究者進行反省檢討，重新進行課程設計。研究步驟為：進行正式教育戲劇課程前，安排試教活動進而發現問題，同時進行文獻探討，再運用教育戲劇技巧設計原住民族傳統婚禮文化課程並實施教學，再由教學的過程中找出問題並修正教學活動；而進行戲劇教學活動的過程中，持續觀察並加以記錄，教學後教師進行自我對話及反省，再經由內容分析等資料蒐集後撰寫研究報告。

四、資料蒐集與分析

根據本研究目的進行資料蒐集的來源包含：觀察紀錄、文件分析、反省日誌、專家會談等。以下說明資料蒐集方式以及編碼過程。

(一)、觀察紀錄

資料包括戲劇課程活動實施階段之觀察，利用教育戲劇所實施課程、教學時，利用錄影方式紀錄，並以拍照方式輔以紀錄。課後再將其紀錄轉譯，寫成文字稿。觀察資料運用質性開放編碼方式歸納後加以分析之內容、意義與範圍，依據其觀察內容與相關性質訂定適合之標題，如戲劇活動觀察紀錄之編碼以「觀101-1122」表示，「觀」代表在進行戲劇活動時的觀察紀錄表，第一個數字「101」代表所觀察之年份，「1122」代表所觀察之日期。

(二)、文件資料

與研究主題相關之資料為主，其中包含戲劇活動進行中照片，及戲劇活動中學生設計作品等，以作為之後資料分析之檢核資料。

(三)、研究者教學省思札記

研究者紀錄教學當日之實施戲劇課程過程，以及學生活動中的表現，用來反省並做為下次課程設計編修依據。

此外，為呈現資料的真實性及完整性，本研究採取質性研究方法的三角測量法，也就是透過多重資料之來源與驗證進行三角檢定，作為本研究資料之交叉分析方法，以確定本研究的信效度。由於研究過程中，研究者是教學者，同時也是觀察者，為避免有主觀意識，因此確實需要進行資料的交叉檢證，並且請專家教授與協同研究者給予意見，並反思研究者在課程設計與教學實施，以提高內在效度使研究結果更具可信度（鈕文英，2006）。總之，本研究藉由教學日誌與攝影資料、協同研究者以及與專家討論，三大方向進行資料互相驗證，說明如下：

1.方法三角交叉

研究者用不同的資料方法來檢視研究發現的一致性。本研究將利用研究進行之觀察、錄影、照相等方法進行資料蒐集，然後進行資料分析。

2.資料三角交叉

研究者用不同的資料方法來檢視研究發現的一致性。研究者將利用不同方法所蒐集而來的資料，包括：戲劇教學實施觀察記錄、教學反思記錄、錄影資料、學生作品等。進行內容的比對，以達到資料的真實性。

3.人員三角交叉

本研究所蒐集到的資料將與專家和協同研究者進行討論，以發現問題以利修改，以提高客觀性。

肆、研究結果

對孩童來說，生活環境以及生活經驗都是很重要的學習管道。孩童在學習的過程中，對任何事都處於好奇的心態，藉由身邊人、事、物間的變化與互動中，他們學習、調適亦或同化。本研究藉由孩童對事物的好奇心，將原住民族傳統婚禮文化帶入教育戲劇活動中，引導孩童對原住民族文化的關注，也同時探討對原住民族孩童的影響。從探討教育戲劇、原住民族的傳統婚禮文化相關

文獻，再設計傳統婚禮文化的教育戲劇課程、進行實際教學、省思與修正設計的質性研究方法，最終獲得以下研究發現。

一、孩童生活經驗的融入

原住民族文化中的婚禮乃是屬於原住民族活動中一大慶典、盛事，也是能讓孩童接觸原住民族文化的媒介之一。然而，課程設計容易忽略孩童對於婚禮的先備知識，因為通常家中舉辦婚禮時孩童不會參與婚禮的事務，婚禮對孩童來說並不是切身的經驗。大部分的孩童都認為婚禮是在於「參加」而非「參與」其過程，因此孩童只認為婚禮。

T：有沒有參加過結婚典禮，有什麼感覺？那有看到什麼？

S6：很棒的感覺。看到新郎、新娘。

T：還有發現什麼？

S6：客人

S5：看到很多人、新郎、新娘、跳舞的人還有喇叭。

T：喜歡嗎？

S5：喜歡。

T：S4，你覺得怎麼樣？

S4：很棒！

T：S4、S9，有看到什麼？

S4：看到客人。

S9：看到很多人，還有人在上面跳舞。

S9：結婚很漂亮。

T：S3，你覺得呢？

S3：結婚很好玩。(觀 101-1213)

原住民族文化的婚禮習俗，類似其他族群皆有既定的習俗與模式，而這些習俗與模式都非常重要且繁複，若課程的設計能忠實將整個婚禮習俗設計在課程中，則將使整個課程變得繁雜沒有重點，並且造成每個活動間的進行節奏非常緊湊。因此，教師確實有必要依課程設計架構(本研究是採用劉家華改編 Julie Dunn 的課程設計架構)來決定議題方向、選擇戲劇題材、挑選重要事件、發展焦點問題，接著是擬定教學步驟，此步驟相當重要，能讓教師順利進行課前引導，讓孩童能準備將自身生活經驗融入接下來的課程內容之中。然而，本研究

經由專家訪談、觀察紀錄與研究團隊的討論，才發現進行課前引導時，有些孩童生活經驗相當不足，教師需要事先讓孩童釐清一些名詞與概念，例如：婚禮習俗中會出現的各種角色。

二、孩童對角色產生初始印象

原住民族文化的婚禮習俗中，家人、親屬在，婚禮所擔任的角色是重要的一環。爲了讓孩童能進入這些重要的角色並增加印象，婚禮進行前中後所出現的全部角色在課程中被提及，並以佩帶標誌性物品讓孩童重視其角色；然而，此做法仍會讓課程內容變爲複雜，也仍然無法確實讓孩童將自身生活經驗融入課程內容中。因此，教師可將課程再細分成不同段落進行，選取不同戲劇策略讓孩童進入戲劇活動中，藉由角色的扮演讓孩童形塑出對婚禮中不同角色的初始印象，也能增加孩童對原住民族文化的經驗。

T：待會 S6 你要請媒人帶檳榔到女生家去請可不可以結婚

S4：S6 他自己去就可以啊！

S6：不要！誰是媒人！

T：女生會害羞啦！所以男生要請別人幫忙！這個人就叫做媒人！

（觀 101-1213）

依據本研究提出的課程設計架構，教師採用角色扮演的戲劇策略的同時，接著需要注意是否達到課程所訂定的策略目標，否則還是會出現與孩童生活經驗不夠緊密，或者角色概念不清等現象。因此，經由專家訪談、觀察紀錄與研究團隊的討論，認爲不論教師採用哪種戲劇策略，教師要改進課程進行過程速度，讓孩童先接受教育戲劇的活動，才能將孩童自身的舊經驗自然地連結於教師與孩童們、孩童與孩童們之間產生的戲劇對話之中，或者有時候是教師問話作爲結束。

三、對原住民族傳統飾品的熟悉度

教師運用戲劇策略時，會使用一些道具來增加情境的效果，特別是由於婚禮戲劇活動內容較爲繁複，並且爲了讓孩童釐清自己及其他同儕的角色，會讓孩童在進入角色時佩帶各個角色所屬的特徵物品。而孩童對自己所佩帶的物品及使用的方式，藉由教師的引導及示範下，孩童皆能適當的運用。例如：當孩童拿到頭目的木杖時，能了解頭目在部落裡是最有權威且地位最高的人物，部

落裡的村民都要聽從頭目的指示；也因此，當孩童拿到頭目的木杖時，教師發現孩童會以命令口吻命令同儕為他做事或聽從他的指示。

T 指定 S5 扮演頭目

S5：(拿起木杖) 大家聽好!明天天亮的時候在這裡集合！

S6：好。頭目！

S8：(搖頭) 不要！

S5：我有木杖！我是頭目欸！要聽我的！（觀 101-1213）

值得注意的是，戲劇活動過程中，教師不能因為其他孩童主動要與教師交談，而中斷教師融入在戲劇情境中的活動；若是如此，會讓孩童無法確實掌握戲劇技巧。例如，協同研究者為了與主動要求交談的孩童作互動，無法完全地融入情境中。在孩童的認知裡，協同研究者的融入對孩童來說已成了戲劇中的某一角色，孩童應藉此專注於練習使用戲劇技巧。因此，當協同研究者已融入戲劇活動時，對主動要求交談的孩童來說是不允許的，尤其是孩童出乎意外的反應，對於融入戲劇更具挑戰。

四、招贅制度的婚姻文化認知

在原住民族的婚姻制度除了如同於一般制度中的一夫一妻制，還有招贅婚制。在招贅制度中丈夫的地位常不及妻子，但孩童於戲劇活動的過程中，表現出過多的大男人主義，這種與招贅制度不符現象，也許是受到現代文化背景中大部分家庭以男性為主的影響。在此次課程進行時就出現扮演「老公」的孩童，對於扮演「老婆」的協同研究者，產生了「吃醋」的現象，這是孩童出乎意外的反應，也成為教師很大的挑戰。

T 抱著 S5 要拍照

S7 對 TA：欸！你是我老婆，你怎麼可以抱別人！？

T：好啦好啦！那我抱你好了...（觀 101-1213）

教育戲劇的教學現場中，教師與每位孩童融入戲劇中正扮演某角色。孩童在擁有較少的生活經驗之下，接受參與、練習戲劇技巧，並且從中了解有別於一般婚姻制度的情境，為了持續融入也符合劇情發展，教師肯定且理性的對話來引導孩童正確認識、嘗試接受不同制度，是有必要的也較為有效。此外，教師也需要注意孩童的家庭背景會如何影響戲劇對話的內容，否則會造成孩童生

活經驗的衝突、角色扮演的混亂，無法有效融入戲劇，教師也無法有效針對欲探討的主題繼續進行課程活動或教師問話。

五、孩童家庭背景的考慮

家庭其實是一個很好利用的教學題材，也是一個很難以界定內容的題材；係因為在課前的準備中，無法瞭解每一位孩童的家庭背景，不知有哪些孩童發生了哪一些問題，以致於常常會發生先入為主的觀念以及刻板印象加諸在孩童身上。此次戲劇教學的活動，是以原住民族文化中的「婚禮」作為主要課程活動，教師課前引導時，以「爸爸媽媽很相愛所以結婚」此概念開頭，結果得到孩童許多意外答案，例如：「我爸爸跟我媽媽感情不好」、「我沒有媽媽」等。本研究對象是一群原住民族孩童，有些屬於單親家庭或者經歷家庭變故等問題。教師面臨孩童這樣的意外回答，難免感到不知所措，也會爲了要引導孩童回到討論「婚禮」主題而多花時間。

T：結婚之後是不是就變成了一家人？

S7：對阿！

T：那一家人要很好，像我們大家感情一樣都很好。

S1：我爸爸媽媽也分手了。

T：那你跟好同學感情有沒有很好？

T：對阿！像我們大家感情都很好對不對？

T：誰想跟我感情很好的（舉手）

T：那我們來玩一個感情很好的遊戲喔，讓我們大家感情變好，好不好？（觀 101-1213）

進行教育戲劇時，孩童家庭背景之影響會不經意呈現在戲劇對話中，或者教師問話。經由專家訪談、觀察紀錄與研究團隊的討論，此情況的改進建議，認為教師可將有關家庭的課題作婉轉的傳達，說明不是只有爸爸跟媽媽才可以結婚，可能是叔叔跟阿姨、舅舅與舅媽、外婆與外公等，關心孩童或與孩童很親密的親人，之後再慢慢的將話題轉移到婚禮以及相關的課程。

伍、研究結論與建議

由以上研究結果，可從孩童對原住民族傳統文化認知程度，以及原住民族孩童藉由教育戲劇的族群認同感，作為本研究兩個重要結論，分別闡述如下：

一、孩童對原住民族傳統文化認知相對提升

從教師課前引導開始，就是原住民族孩童對於傳統婚禮文化認識的開始。孩童對於婚禮此主題的好奇心，有助於引導他們思考婚禮前中後過程會出現的角色，以及需要準備的物品。對於招贅婚制的理解，雖然孩童的表現仍令教師出乎意外，卻也更加深孩童對於原住民族傳統文化的認知。此外，由於原住民族孩童有些屬於單親家庭或者經歷家庭變故等問題，傳統婚禮文化與孩童正在面對有關家庭的課題，藉由教師婉轉傳達、說明，有助於孩童回到討論傳統婚禮文化的主題上，也因此孩童對原住民族文化的背景能有效的提升。

二、原住民族孩童藉由教育戲劇產生內化的族群認同感

戲劇活動的過程中，會出現各種不同的角色與情境讓孩童扮演，並採用動、靜態戲劇活動，例如：教師入戲、角色扮演、坐針氈等技巧，更新孩童對婚禮的舊有經驗、先備知識。參與本研究的原住民族孩童能藉由教育戲劇如同「參加」傳統婚禮過程，不僅覺得「很好玩」，也能理解婚禮習俗中每個角色在族群中的責任與地位，甚至當孩童使用傳統飾品或道具，例如：頭目的木杖，孩童更容易進行角色扮演，因此教師努力地帶孩童進入情境時，孩童更融入戲劇情境、對話中，不知不覺地從中內化孩童對於原住民族的族群認同感。

參考文獻

- 阮玉如 (2010)。 *清代台灣婚姻禮俗研究*。未出版碩士論文，國立臺南大學國語文學系。
- 宋宜宣 (2009)。 *戲劇教學策略融入社會領域情意教學之行動研究*。未出版碩士論文，國立臺北教育大學課程與教學研究所。
- 林玫君 (2012)。臺灣幼兒園課綱美感領域學習指標發展初探—以戲劇指標與量表之建構歷程為例。 *當代教育研究季刊*，20，1-44。
- 林玫君 (2010)。表演藝術評分規範之建立—以小學低年級「戲劇創作能力之應用」為例。 *當代教育研究*，18 (2)，113-154。
- 林玫君 (2009)。案例教學法應用於教師培訓之研究。 *藝術教育研究*，17，1-38。
- 林玫君 (2006)。表演藝術之課程發展與行動實踐—從「戲劇課程」出發。 *課程與教學*，9 (4)，119-139。
- 林玫君 (2005)。 *創造性戲劇理論與實務：教室中的行動研究*。台北市：心理。
- 林玫君譯 (2010)。 *創造性兒童戲劇進階—教室中的表演藝術課程*。(原作者：Barbara Salisbury Wills)。台北市：心理。
- 林玉惠 (2010)。 *讀者劇場教學之潛在課程探析*。未出版碩士論文。國立彰化師範大學教育研究所碩士。
- 周淑芬 (2002)。 *幼稚園創造性戲劇教學之研究*。未出版碩士論文。國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系。
- 陳梅卿 (2000)。 *牡丹鄉誌*。屏東縣牡丹鄉鄉公所。
- 陳嬾如 (2008)。 *戲劇教學融入藥物教育課程對海洛因成癮者預防復發之前趨研究：以某醫療院所參與替代療法的門診病患為例*。未出版碩士論文，國立臺北教育大學生命教育與健康促進研究所。

舒志義、李慧心(譯)(2005)。《建構戲劇—戲劇教學策略 70 式》(原作者: J. Neelands & T. Goode 合著)。台北: 成長文教基金會。

黃瑞琴(2008)。《質的教育研究方法》。台北市: 心理。

張曉華(1994)。教育戲劇之緒論。《復興崗學報》，51，497-518。

張玉玲(2007)。《莎士比亞戲劇方案在高中英文教學之效益研究》。未出版碩士論文。國立高雄師範大學英語系。

馮麗蓉(2008)。教育戲劇對幼兒品格教育的影響之研究—以「關懷」主題為例。未出版之碩士論文，國立屏東教育大學幼兒教育學系。

達西烏拉灣·畢馬(田哲益)(2002)。《台灣的原住民族—排灣族》。台北: 臺原出版。

鈕文英(2006)。《教育研究方法與論文寫作》。台北市: 雙葉書廊。

楊聿升(2010)。《發現台灣空間文化-從婚禮脈絡探掘》。未出版碩士論文。華梵大學建築學系。

劉文清(2006)。《國中戲劇表演融入英語教學對台灣學生語言及態度發展之效益研究》。未出版碩士論文。國立高雄師範大學英語學系。

劉家華(2007)。《戲劇教學中教師問話技巧之探究》。未出版碩士論文，國立臺南大學戲劇創作與應用學系。

蔡貴芬(2010)。《讀者劇場應用於國語課文教學之行動研究~以國小四年級學生閱讀理解為例》。未出版碩士論文。高雄師範大學教育學系。

謝琇妃(2009)。《教育戲劇融入幼兒園主題教學之探究》。未出版碩士論文。國立屏東教育大學幼兒教育學系。

Erbay, F. (2010). The effectiveness of creative drama education on the teaching of social communication skills in mainstreamed students. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 2, 4475-4479.

Hui, A. & Lau, S. (2006). Drama education: A touch of the creative mind and

communicative-expressive ability of elementary school children in Hong Kong.

Thinking Skills and Creativity, 1 (1), 34-40.

Karakelle, S. (2009). Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process. *Thinking Skills and Creativity*, 4(2), 124-129.

以 A/r/tography 藝術方法學省思劇場活動¹ 在社區文化發展的作用

容淑華

國立臺北藝術大學藝術與人文教育研究所副教授

摘要

本篇文章以 A/r/tography 方法論(以下簡稱 A/R/T)的概念省思淡水竹圍《以水連結破碎的土地：樹梅坑溪環境藝術行動》其中社區劇場活動之案例。A/R/T 方法論是以藝術為本 (arts-based)，以實踐導向 (practice-based) 參與於生活探索的教育研究。A/R/T 社群的成員們同時以藝術家、研究者和教學者 (artist/researcher/teacher) 的身分，可以是一個人多重身份或一個社群裡包含藝術家、研究者、教師的關係，在過程中游移於此三者「中間地帶 (in-between spaces)」漸漸混和不同的主體與知識，不斷地改變，由其所觸發的交流與對話，形成多元面向的新視野與新觀點。檢視下列問題：一，該活動歷程是否為參與的社區居民帶來自我意識；二：可否透過群體的互動提問而產生公共意識？三：過程期間，「人」是否因何種因素的改變而轉變對公共事務的態度？四：這個集體參與式的學習社群，所有成員們都有其專長素養，是否可以相互成就，逐漸形成一學習社群，並成為 a/r/tographer？

關鍵字：A/r/tography 藝術方法學、藝術為本、實踐導向、劇場活動、社區文化

Reflections from A/R/Tography Perspective to Review Theatre Activities for Community Cultural Development

Shu -Hua Jung

Associate Professor, Graduate Institute of Arts Humanities Education, Taipei
National University of the Arts

Abstract

This paper aims to share the process and outcome of the researcher's joining the project of Zhuwei "Art as Environment: A Cultural Action of the Plum Tree Creek" and initiated theatre activities in a community. This paper is based on the methodology of A/R/Tography (A/R/T) including both art-based and practice-based forms of educational research through narrative or other creative forms of inquiry. Membership in the A/R/T learning community is meant to cover three roles in one: artist, researcher and teacher, or to maintain these three roles separately. All the process are in-between spaces for gradually mixing different thoughts, knowledge and culture to generate new ideas.

This research seeks to answer certain questions: 1. Whether those activities provoked participants' self-consciousness? 2. Whether such activities might produce public consciousness through groups of interactive dialogue? 3. Would people change their attitude to public affairs during the process? Why? How? 4. Can participants gradually become a/r/tographers through the learning community?

Keywords: A/R/Tography, Theatre Activities, arts-based, practice-based, Community Cultural Development

壹、前言：在淡水竹圍樹梅坑溪的相遇與對話

對我而言，研究的場域就是實踐的地點，以戲劇為本的研究，戲劇既是藝術工作過程也是開腦的工具，為了增進對事物的理解，即便事前確立命題，在過程中仍有不確定性和各種結果的可能性。所有發生的藝術活動都不是實驗，而是一種在地實踐，真實顯現，以下則以我參與淡水竹圍《以水連結破碎的土地：樹梅坑溪環境藝術行動》的案例。藉著爬梳劇場活動作為生活探究的中介，檢視下列問題：一，該活動歷程是否為參與的社區居民帶來自我意識；二：可否透過群體的互動提問而產生公共意識？三：過程期間，「人」是否因何種因素的改變而轉變對公共事務的態度？四：這個集體參與式的學習社群，所有成員，包括我、北藝大研究生、里長、社區居民，以及其他鄰里的友人們，每個人都有其專長素養，是否可以相互成就，逐漸形成一學習社群，並成為 a/r/tographer？不容懷疑，社區的學習社群就是置身於正規教育（formal education）和非正規教育（non-formal education）之外的另類教育（alternative education）。另類教育的學習內容是否沒有框架與邊界？若是如此，劇場活動的課程設計需要有結構性的引導嗎？爾後，能否達成前段述及的問題目標？

以上提問，正是這篇文章的研究重點：以藝術為本（arts-based），以實踐導向（practice-based）參與於生活探索的教育研究。「當藝術為本的教育研究運用藝術檢視教育活動時，實踐導向研究則利用研究者的實務，來檢視各種不同的探索。藝術為本的研究關注藝術認知與探究認識歷程」（引自 Irwin 於 2012 在台北的專題演講，國家教育研究院辦理 A/R/T 藝術為本的教育探究研討會）。

在藝術為本的研究中，最早提出 A/R/Tography 方法論的是加拿大英屬哥倫比亞（UBC）藝術教育學院教授 Rita L. Irwin 領導的研究團隊逐漸發展形成。最初，Irwin 參與許多藝術家駐校的合作研究方案，擁有豐富的藝術、研究者、與教師的合作研究經驗，慢慢形成研究社群，逐漸勾勒出 A/R/Tography 的研究方法論，是生活探究，是跨領域的實踐（洪詠善，2013），後以 A/R/T 簡稱之。

Irwin（2004）提出 Aristotle 將知識分成三種形式：理論之知（theoria-knowing）、實踐之知（praxis-doing）、創作之知（poesis-making），並以此作為 A/R/T 知識論基礎。同時，提出 Dewey 的美感經驗論談到實作與認知之間的連續性方能構成美感的完整經驗，以及經驗主體統整認知、情感、實作

的功能。70年代，Esiner 努力發展以藝術為本的研究形式，透過敘事、傳記、表演人類學、讀者劇場、詩學探究，或其他各種具創意的探索形式來表述。

80年代後期的對話理論也影響 A/R/T 的觀念發展，從理論、實踐到創作是辯證邏輯，而非二分對立的關係。以上因素都促使 Irwin 和 de Cosson 等數位教授開始分享與積極整合理論、實踐、創作之間的隙縫。以此三種知識形式與三種不同角度發展研究 (researcher)、教學 (teacher)、創作 (artist) 之三位一體的工作，而非個別分開的工作，相互跨域、斷裂、整合、再重組。Irwin (2004) 認為這種狀態就像社會文化的發展，當不同語言、不同文化因時空因素交流混雜之後，將會產生第三種新的文化與多元認同。

A/R/T 社群的成員們同時以藝術家、研究者和教學者 (artist/researcher/teacher) 的身分，可以是一個人多重身份或一個社群裡包含藝術家、研究者、教師的關係，在過程中游移於此三者「中間地帶 (in-between spaces)」漸漸混和不同的主體與知識，不斷地改變，由其所觸發的交流與對話，形成多元面向的新視野與新觀點。A/R/T 成爲一種過渡「中間過程」的方法論。始於藝術家、研究者、教師在創意實踐工作中持續探究，並分享回應探究的過程與結果。A/R/T 是一個混合的、實踐性的研究形式，在其中研究者與參與者是合作的社群。A/R/T 是跨域的，如舞者、教師、戲劇工作者等一起合作成爲藝術家/研究者/教師的探究者，帶進彼此的關心、好奇與動機，透過情境關係與實踐行動的美感探究，解構認知主體與對象的關係，導向更具深刻理解與創造性的行動。本研究取其意義內涵，將之命名爲「藝術方法學」²。

Irwin (2012) 表示 a/r/tographer 的作品應是反思的 (reflective)、回歸的 (recursive)、反身的 (reflexive)、反應的 (responsive)。所謂反思的，便是省思後，重新思考並評估過去所發生及可能發生的事物。回歸的，即允許自身實作旋繞著想法的發展。反身的，便是質問自身的偏見、預設、及信念等，嘗試打破既有框架，進行改變。反應的，則是負責以符合倫理的方式與參與者及同事互動。運用以上的概念在自身的藝術與教學活動，以便收集資料、分析想法、及創造新形式知識。

理論是游移於藝術創作／探究／教學空間的狀態，藝術是經驗的再組織，研究是意義的增補，教學是師生間意義的共構。當書寫藝游誌論文時，我們總是在不同角色與知識形式的邊境間蒐集資料，讓不同文

本、圖像、語言融合、分離、再融合、從知識論與方法論的觀點，藝術遊誌創造一個認知、情感、實踐的美感經驗，它同時是一種關係美學，讓藝術家-研究者-教師在分享、對話與理解的關係中相互學習。(洪詠善，2013：59)

以理論之知、實踐之知、創作之知為核心概念去分析，在實踐行動中以敘事開啓反思與詮釋的視點。我，同時作為研究者、戲劇工作者、老師的角色與身分，和所有參與者一樣：都置身其中，包括在不同時間與空間，主客體相互交替，時而主體，時而客體。是故，我並非以客體立場去評析所謂研究對象主體呈現之狀態，而是參與其中，相互交流，彼此影響與改變。

在劇場活動中，空間、時間、與身體是相互關聯的不可或缺的特質要素。身體是人與外在世界直接接觸的中介，空間是透過身體的接觸而存在，身體與外在世界的接觸形成人與世界關係的基礎，這一點和 Merleau-Ponty 的身體現象學觀點可相呼應，在書寫社區居民參與劇場活動時，他具體體驗的身體感、身體與空間性、體現社會性，藉此理解居民們學習過程期間身體與情緒的變化狀態（鄭金川，1993），檢視劇場活動對個人與群體所帶來的影響。

《以水連結破碎的土地：樹梅坑溪環境藝術行動》的故事是這樣開始的：國立高雄師範大學跨領域藝術研究所吳瑪俐教授擔任策展人，聯合竹圍工作室負責人蕭麗虹女士及淡江大學建築系黃瑞茂教授，提出樹梅坑溪環境藝術行動。她希望藉由追溯樹梅坑溪，認識住在這裡的人們，並邀請新舊居民一起來互動與對話，重新認識這塊土地。大家共同討論與反思溪流的議題：在快速的城市空間發展過程，竹圍的環境被破壞，土地破碎化，人與環境切割的生活，尤其在氣候暖化的效應下，竹圍的樹梅坑溪有可能轉回原本的生態溪流嗎？

吳瑪俐教授與蕭麗虹女士受到文化行動與新類型公共藝術的啟發，策畫《以水連結破碎的土地：樹梅坑溪環境藝術行動》，秉持透過藝術形塑公共/公眾的概念，以環境為課題，透過跨領域的合作，探討地方因不當發展而逐漸失去特色。環境及生活品質逐漸變調時，如何透過藝術學習和行動實踐，轉換思考，一起重新勾勒一個理想的生活系統/藍圖。

該計畫主要行動方案有五項子計畫：

【樹梅坑溪早餐會】每月最後一個周末，依著節氣選擇當地栽種的時令蔬

果，沿著樹梅坑溪的不同地點舉辦早餐聚會，串連上中下游居民。

【村落的形狀—流動博物館】從「臥房城市」到「都市村落」，藉著流動博物館的裝置設計，探索和回應都市的「村落感」。

【我校門前有條溪】邀請視覺、音樂、舞蹈等不同專長藝術家進入竹圍國小，與竹圍國小師生合作，以「五感」來重新認識我們居住的樹梅坑溪周邊環境。

【在地綠生活—與植物有染】與竹圍國中合作，透過植物與水進行竹圍在地綠生活的行動研究與實踐，將在地知識轉化為課堂內容。

【社區劇場³】邀請新舊居民、大人與小孩，以戲劇的方式認識生活所在的樹梅坑溪，並延伸至公共議題的討論，進而形塑社區文化生活（吳瑪俐 2012：45-47）。

我負責的計畫即是第五項：社區劇場。地點位於樹梅坑溪上游位置的福德里。如何與福德里社區居民互動，透過劇場活動讓參與的居民更加了解自己所在的地理位置，這些地理區域形塑的文化不只是居民個人的回憶，更進一步代表一種社會化的過程。當不同的人述說故事時，日常生活經驗的總總，這種常民的口述歷史，經歷過的人不見得意識到經歷過的是什麼，其意義何在？在回憶中翻箱、探詢，透過劇場活動，是否會帶起個人與公共意識的省思，值得置身其中一探究竟。

貳、想像與現實的距離——問題意識

2011 年的年初，吳瑪俐教授與蕭麗虹女士找我參與「淡水竹圍樹梅坑溪河流改善以及環境再造的計畫」，希望國立臺北藝術大學有師生可以共襄盛舉。正巧，這一階段我個人也正在新北市兩個不同地區進行以劇場及其他類型的藝術引導社區居民共同參與，並營造社區藝文生活的案子，即新莊中港大排與中和壽德社區。他們希望在環境美學上，與專業者、與居民共同建立一種創意合作，引發對周遭生活環境更多的關注。這樣的觀點相當吸引我，環境的景觀，到處都是生活再現的舞台，每個熟悉的街道，印刻著社會文化。同時，也出現一種現象：每個大約好像認識卻又不打招呼的鄰居們，這樣的情況，與我們大談「人與自己人」、「人與他人」、「人與自然」的關係與概念完全悖離，這樣的狀態也

很吸引我，於是，就一頭栽入。

淡水竹圍樹梅坑溪鄰近北藝大，於是和同事們去樹梅坑溪踏查一番，小路蜿蜒景緻宜人。當下，心裏就想可以和研究生一起進入樹梅坑溪附近的社區，和社區居民們一起打造屬於社區的藝文生活。透過居民在平日彼此的互動，加上自己的專業：劇場，以及研究生各自不同的藝術領域，和社區居民一起「玩」藝術，會產生什麼的結果，其實心裏沒有一個標準答案。當然，此時問題也一再浮現：「玩」的目的是什麼？對社區和社區居民的意義是什麼？他們的需要和我的需要可以相輔相成嗎？我的目標是追求巴西戲劇大師所言：「這個世界就是劇場，每個人都是演員，身為公民不僅生活在這個社會，更要能夠改變它」。改變，只要有一些轉變都是值得慶幸的。所以，悠游於劇場的綜合性藝術過程，將社區的生活和居民的生命故事合融於其中，藉著藝術活動是否可以讓居民開始覺察，進而覺知人際互動對個體的開放，環境對「人」生活的影響。經由與他人的對話，意識到自身、他人、與環境，緩慢地漸漸投入社區的公共性議題和生活。藝術是否可以連接個人與社群，是否可以轉化觀念與生活態度？這些問題我也想在藝術活動的實踐中探詢與發現。

一旦計畫要付諸行動時，才是真正困難的開始。首先，要找那些里合作？其次，如何招募成員？我們都是外來者，非地方人士，如何開始？如何取得居民同意與信任？許多執行細節的問題就一一浮現。因為竹圍地區幅員廣大，計畫必須扎實，研究過程必須嚴謹，否則事倍功半。因此，我計畫先以一個里為合作對象，尋求媒合的方式，一切順利之後，再慢慢擴延至其他鄰里。於是，先後拜訪 3 個里，但以福德里郭清泉里長最熱心，也很願意將社區的文化多元展現，讓居民接觸不同類型的藝術，藉此凝聚社區居民的向心力，以便推動社區公共事務。最後，選定福德里做為藝術在社區發想初期首要的工作夥伴。

在社區找尋劇場的位置？劇場可以為社區做什麼？劇場與居民生活有何關連？這看似專業的藝術與表現的世界如何連接與進行對話呢？一方面陷入一種混沌的狀態，但又不能停止思考的腳步，因此，另一方面積極規畫民眾參與的藝文活動內容，一邊和研究生討論如何進行。我們與郭里長溝通過程，他也希望藝文活動可以和居民生活有關。

本計畫以一年的時間為期程，設計六大單元的主題活動，主題環繞著生態、環保、水資源等有機系統概念作為民眾進行藝文活動的內容。計畫分三階段進

行，第一階段：鼓勵社區民眾參與藝術活動為焦點。此階段以水為發想（「水」的閩南語諧音為「美」之意），希望多元的藝文活動帶給居民內在美、環境美等「水」的概念，最後以踩街遊行、社區居民才藝表演、創意市集的活動以及一家一道菜作為社區交流活動的收尾。

第二階段：透過劇場認識環境。此階段以肢體戲劇活動為主，從對老照片的回憶與敘述，以及轉換成肢體表現與角色扮演，每位居民分享自身生活經驗，乃至對周遭環境的認知及想像，希冀透過再一次的角色即興創作，參與者的情緒及意識可以在故事情境中再次面對與感受，在公共的開放空間透過表達可以重新看待與他人的關係。公共空間沒有私密性，希望公共性意識可以被激發出來。

第三階段：劇場人（社會資源）與學校的夥伴關係。福得里內的竹圍國小自強分校和社區居民們的偶戲聯演。小學生們對樹梅坑溪的地理環境與發展有概念之後，發想了一段關於樹梅坑溪的故事：為什麼溪流不見了？該怎麼做才好？整場演出計畫以廢棄物、回收物等素材製作成創意偶，他們如何運用偶來表演呢？

計畫的最後，希望小朋友們與班級老師及社區居民一起親子聯演學生們的創意劇本。

計劃初期，先以輕鬆的藝術體驗活動引領社區居民參與社區活動，藉此過程在與社區居民相互討論，把相關的工作組織、執行、責任等可以漸漸地讓社區來承擔。因為涉及社區居民的參與，福德里辦公室及福德里社造發展委員會共同合辦此藝術活動，福德里里長恰巧身兼社造委員會的理事長之職。我們彼此簽了一份簡易備忘錄，其中條文載明上課日期與時間、上課地點、課程內容與授課講師，里辦公室負責宣傳與招募學員。並於開課前，2011年2月25日對有意願參與活動的居民召開說明會，並大合照宣示紀念。

參、社區與劇場的共學——學習社群的建置

在這個計畫除了「子計畫主持人」，我的角色該如何？我是上課的「老師／戲劇工作者／研究者」，結合教學、創作與研究的方向，這多重角色是否意味著從不同角度省思這項計畫實施的意涵？在計畫課程的教學中，參與的居民又如何？在過程中會產生哪些變化？我又如何整合不同藝術元素於劇場活動中？在

社群參與過程是否撿起生活的記憶與經驗，因而產出新的作品。上述三種角色的混搭可能型塑的方法和作品會如何？當我們透過藝文活動課程引導並檢視居民們的生活經驗時，到底我們可以共學共創何種藝術作品？劇本？演出？攝影或是其他？

「劇場」作為一種新的社區溝通互動方式，希望帶出參與者的感受、理解、與多元的意義。劇場透過身體做為中介，在實體空間，「每個我」與「他人」的互動與在空間游移，游移過程產生變化方法的導入，社區居民不只是藝術活動的參與者，亦是創作者；不僅對個人成長及團體意識的凝聚有所幫助，還可延伸至公共議題的討論，進而形塑社區文化生活。

如同劇場演出一樣，每個導演在處理表演形式的手法都不同，即便是同一個劇本，同樣的劇場，處理戲劇的風格不會是一樣的。同樣道理，劇場活動的實作過程的效益因對象而不同。

這個集體參與式的學習社群，所有成員，包括我、北藝大研究生、里長、社區居民，以及其他鄰里的友人們。這些成員有藝術家、研究團隊、教師、及不同專長的人組合形成。每次活動的目標、主題與計劃結構，不同講師的引導，加入不同的藝術元素，以便引導參與民眾的互動。希望藉著活動的表現力與感染力，把參與者帶進學習情境。

過程中，提供一個媒合思考與行動相互交錯呈現的教育平台，在這個平台上，因為藝術活動的現場體驗學習而使得教育的功能彷彿立體起來，也就是，每一次的學習情境幫助參與者整理過去的生命經驗與生活記憶，過去的人生即景與現在此時此刻連接再一起，發揮「情緒記憶」功能，即每個在當下的參與者，在活動中描述自己過去如何，他已經在虛擬地創造角色，是「作為一個人」去了解和感受角色的各種情感，並從自己的生活經驗中把它「印證」出來。讓參與者透過聽與說，獲得第一層的直接經驗；接著，在講師的引導下，相互提問與對話，引進對每件事物存在理由的探究之中，這是第二層的思考歷程。更進一步的是即興創作，我創作故我在，第三層的經驗讓參與者的身體主體性出現。就 Merleau-Ponty 而言，身體具有經歷知覺作用的能力，透過知覺將人的心靈內在存有與外在世界融合成爲一個真實的「生活世界」，知識可以在當下的生活世界被建構出來（鄭金川，1993）。在這裏，即興創作的體驗出現兩個層次，第一個層次是真實世界的我，指的是參與者當下的本人，第二個層次是虛擬世

界的我，指的是描述過去境況的自己。參與者有機會用自己的方式述說，沒有被動的要求，沒有枯燥的說教，沒有對錯的批判，講師運用互動的方式，讓參與者的生命經驗和當下生活即學習的情境做連結，讓他們用「感覺」去「思考」，學會同理的感受，也因自己的行動產生勇氣和成就感。

例如，郭清泉里長被訪問時說：

本來聽說藝術大學的研究團隊要來帶我們這邊的阿公阿嬤做表演，大家都是門外漢，很緊張，怕表演的不好。後來在藝術團隊的引導下，發現不管是跳舞、口白還是動作，都很單純，像是日常生活，最後不負眾望。(吳瑪俐等，2012)

我們共同建置學習社群平台，形成一個學習共同體，連結藝術教育、研究，可以從多元角度省思工作進行的狀態與結果，彼此在同一空間進行有意義的體驗學習。

肆、表達與創意的實踐——媒合期

劇場在社區的實踐是循序漸進地與居民互動以孳生信任感。第一階段活動課程由 7 位研究生和里長開會討論，之後，決定以水為主題，「福德里水起來」為藝文活動的主題，「藝文活動水開跑」副標題。目的讓社區居民思索「水」不僅是水的元素，透過多方角度的「水」思考到美的多元概念。

以一連串的藝文活動課程作為開端，這些課程也為劇場進入社區與居民互動作前置期的暖身。規畫了 9 週的藝文活動搭配節慶（母親節）及第 10 週由里長統籌舉辦的活動，請見表 1。從 2011 年 4/29 開始到 6/24，每週星期五下午 2:00~4:30 分在里長辦公室舉行，與社區居民「藝」起活動，並且「藝」起喝咖啡，最後，第 10 次於 6/26（日）舉行「居民起藝」活動：協力踩街、表演、創意市集的活動，有意願的居民提供一家一戶一道菜，中午全社區居民都可以到里民辦公室戶外騎樓用餐，讓福德里有另一番不同的面貌。

表 1
第一階段福德里藝文活動內容

堂數	日期	活動內容說明	師資	備註
1	4/29	社區地圖繪製	邱克豪	加深居民對所在環境的了解
2	5/6	幸福咖啡 --幸福晚餐	提摩咖啡 詹老闆	咖啡→水→環境：藉由煮咖啡的過程，了解水對我們環境、生態的重要。 從健康的角度談論「水」
3	5/13	母親節扮妝遊 --水噹噹攝影	黃靖超 麥馥倫	時尚彩妝課程，母親們是最佳女主角，妝扮活動之後攝影
4	5/20	肢體暖身運動 I	鄭希婕 成欣欣	藉由肢體的開展，感受到身心的舒暢，以及自我的覺察
5	5/27	肢體暖身運動 II		與社區讚美操共同合作
6	6/3	親子共遊故事園 I	王予涓 陳依秀	以「水」為發想，透過說故事、畫故事、演故事的方式讓親子增進情感。
7	6/10	親子共遊故事園 II		
8	6/17	造型大車拼 I	黃阡穗	動手做做看，有趣的裝置造型、服飾
9	6/24	造型大車拼 II		
10	6/26	居民起藝，踩街大遊行。一戶一家一道菜，分享私房好料理		

Merleau-Ponty 的美學提及情境之哲學乃指人類所具體生活、具體行動的「世界空間」，指的就是人與外在環境的關涉性，這個環境包括他人、自然及各種人文環境等（鄭金川，1993：31）。在社區找尋劇場教育的位置，就從熟識的生活環境與空間切入。

首先，課程藉由畫社區地圖認識自己的環境開始，請見表 2。這一堂活動內容設計如下：

目的：藉由生活地圖的繪製，突顯地方重要的公共空間，未來可採藝術介入空間的方式，改造社區的生活空間。

方法：（一）首先請社區民眾寫下一日生活的內容與地方，描述一天之中的動態與生活的方法，並進行討論；（二）將生活的地點（包含自己的家、下棋的地方、聊天的地方、閒聊的地方...）以圓型的貼紙貼駐在地圖上，並在旁邊寫上生活的方法；（三）應用彩色筆將這些路徑以線條的方式表示路徑與行經的過程，以顯示出一日生活的範圍；（四）與其他社區居民一起討論，是否有共同的經驗與使用模式；（五）社區漫遊：我們依著地圖所示的地點，前往該處觀察，並且由社區居民描述該空間的使用狀態與使用方法，並提出可能改善的方法；（六）回到教室，重新整理大家的想法，將其寫在便利貼上頭，貼付於描圖紙上頭；（七）綜合大家的意見，製作成在地的社區公共空間地圖，未來嘗試與大學藝術系學生，一同討論如何改善與美化這些對社區民眾來說是重要的公共空間。

關於水：於課程過程中，會納入所謂的保水的概念，讓社區民眾瞭解水對於生活是相當重要的，並加入一些生活的小常識：雨水回收、透水鋪面等，以回應關於水的議題。（這也要讓居民瞭解空間的營造除了美以外，環保也是很重要的）

表 2

課程安排

時間	內容	方法	配合材料
PM01 : 30 PM01 : 45	概述	說明今日工作坊的主題與主要表達的內容。 1. 關於社區保水與環保。 2. 關於藝術介入社區公共空間的想法	筆記型電腦 單槍投影機 簡報
PM01 : 45 PM02 : 00	一日生活描寫	請社區居民於A4紙上頭，將平日24小時所做的事情把他寫上去，並說明地點	A4紙（繪製好時間軸） 筆
PM02 : 00 PM02 : 15	一日生活討論	一同討論每個人在社區中都如何的生活	無
PM02 : 15 PM02 : 30	生活地圖繪製	將這些生活的活動位置標註在地圖上（於地圖上鋪設描圖紙），並於其上簡要寫下活動的內容。	大圖（里長提供） 描圖紙(淡水社區工作室提供)
PM02 : 30 PM02 : 45	休息片刻	午茶時間	有餅乾提供
PM02 : 45 PM03 : 00	生活地圖討論	看看大多數的居民平日都在哪些地方活動，並整理待會出去逛社區的準備	無

（續下頁）

時間	內容	方法	配合材料
PM03：00 PM03：45	社區漫遊	到社區當中大家常去的公共空間，並說明該空間的使用行為，並提出空間可以改善的地方	紙 筆
PM03：45 PM04：00	空間診斷	針對這些空間，我們提出可行的解決方案（其中提醒居民改善空間除了美化以外，更要注重環保與保水），並以GOOGLE MAP標誌出這些空間	電腦、投影機
PM04：00 PM04：30	討論	對於未來的期許與藝術介入空間的期待 案例討論	電腦、投影機
PM04：30	賦歸	期待下一次課程的來臨	

4月29日，第一堂課由活動講師邱克豪老師引導，跟大家分享社區藝文活動的議題。邱老師透過每日生活時間表讓居民分享並省視自己每天的生活，什麼事情占大多數時間？每日生活地點在哪裡？社區中有沒有祕密基地可以跟大家分享？公共區域會碰到哪些問題？對於藝術進入公共空間這個議題有什麼想法？在與居民們分享後，透過居民的帶領，我們開始出發探索整個新北市竹圍地區福德里，發現社區居民對於環境是非常有意識的，見圖1和圖2。



圖1 社區地圖繪製

他們知道哪一段路比較危險，也知道社區環境整潔衛生的重要性。這樣的分享是凝聚社區共識的一種方式，也是社區的意涵，社區就是社區居民的「共同生活圈」。每個人都應學習面對真實世界，這樣的方式點出了現象學始終面對活生生的生活世界，始終因時因人因地之別而呈現出不同的面貌（楊大春，2003：39）。



圖 2 居民步行福德里一趟

第二堂課與社區的咖啡店合作開設「幸福咖啡」。社區中的提磨咖啡店詹老闆，以聊天輕鬆的方式和居民和居民分享「水」對於人體的益處，也準備許多不同品牌的瓶裝水告訴居民飲用水內的礦物質，加深居民對水的觀念。居民們說：「原來水有這麼不同」、「不錯，喝咖啡還可以學知識」、「下個禮拜是要做什麼？」。

這樣的歷程讓我省思：知識建構的當下在咖啡廳的空間，空間的「現場性」與身體接觸後，「可見的」身體行為表現與「不可見的」思維的想像同時被打開與延伸。居民的公共意識被揭示，因為場域的轉換，各種可能性的現象被偶然激發出現，重啟另一個新的問題意識。

第三堂課的時間正巧是母親節，為居民安排了化妝課程，水質和健康的關係。

接下來第四與第五堂課，安排一系列課程從簡單的身體開發、律動，到基本國標舞動作，目的是帶領學員進行身心的舒解，覺察自己身體的極大可能。這一群阿公阿嬤真的很厲害，他們每天清晨在竹圍國小跳元極舞和國標舞，觀察他們的身體節奏，我應該採取現象學的懸擱（*epoché*），不對他們的身體進行刻板印象或慣性的陳述：年紀大了，動作不要太難。有些居民的身體節奏感比起北藝大學還靈活，他們還可以教導年輕學子身體步伐應如何計算拍子，帶動身體在空間中移動。此刻，誰是藝術家？誰是提問探詢者？誰是學生？誰是教學者？每位參與者都將「成為」（*becoming*）另一個跨越自己的角色，在個人與團體間，穿越時間在空間中，一邊行動、一邊修正、邊轉變，逐漸成為

a/r/tographer。

第六與第七堂課是「親子共遊故事園」，透過團體互動、個人生命故事的引導，讓參與的居民走出個人的私領域，學習自信表達、互信分享與同理支持，鼓舞大家集體創作出屬於自我/社群的故事。王予涓講師準備了「物件百寶箱」：小型古早的斗笠、蓑衣、磨米機、搖搖鼓、陀螺等。這些物件開啓參與者塵封已久的記憶，話匣子打開，滔滔不覺的說起小時候如何如何。我觀察這種在集體即興卻又展現個人生命經驗。這種看似不經意的藝術活動，很貼近英國戲劇學者 Brian Way 的說法。Way (1967) 認為戲劇是用來發現內在自我的中介，戲劇課程應發展「人本身」而非「戲劇」，主張以過程為主的即興創作，特別認定「戲劇乃參與的過程」。他認為透過戲劇可提供個人發展中七項重要能力：「專注力」、「五官感受力」、「想像力」、「肢體」、「語言」、「情感」與「思考能力」。特別重視「參與者舊有的經驗」作為活動之基礎，引發其自發性的內在經歷，常利用「音樂」、「歷史時事」或「日常生活事件」，當成其刺激即興創作之主要來源。他認為這些鮮活的日常經驗比經典故事中的人物情節來得更真實，因此較容易喚起參與者的舊經驗，並能使其更自在自發地從事戲劇性的活動。

第八與第九堂是與美術視覺有關的裝置造型課程。讓大家動手做做看，希望透過這些課程能讓社區民眾理解環境、生活、健康等議題不僅與個人有關，也有其公共性，如何透過藝術與戲劇活動的途徑，認識自己、認識自己與其他人和環境的關係、進行自我與社會議題的藝術表達。

最後，整合所有課程所學，於 2011 年 6 月 26 日上午 9 點來個社區大遊行，敲開社區藝文大門，讓居民看見藝文的幼苗在地滋長。

因每週都是單一課程，雖然在設計時有課程之間的銜接，但參與居民每週的更換率極高，不固定的成員是一件亟欲被解決的問題。固定成員大約 10 位，平均年齡層居高，約 65-70 之間，凡與生活及居家環境有關的事務，在課程進行時，參與者都能侃侃而談，他們的生命故事豐富多元，不需多加一筆的人生劇本。然而，如何從真實世界轉換至戲劇的文本，再從戲劇文本提呈公共議題，經由討論再回到戲劇文本的世界去解決，則是我們往後第二階段重要的課題。

伍、劇場與社區的文化－創作期

第一階段是媒合時期。第二階段則進入劇場藝術的形式，由我為居民設計課程，從 2011 年 9 月至 2012 年 1 月中旬，共計 16 週，時間調整至星期三上午 9:00~11:30 分，在里長辦公室舉行。辦公室是一棟三層樓的建物，一樓有桌子可以進行座談，或是動手做藝術的學習，三樓空間則可以進行即興工作坊與排練的場域。

第二階段：體驗戲劇即興創作。透過身體的各種可能性去即興創作，不是在學校體制下的另類學習，沒有壓力，「我們的身體與感官特定的形成是用一個非常特殊的方式將世界揭示給我們」（蔡錚雲譯，2005：536）。在實體空間定格或流動是建構與他人身體的關聯和關係，彼此的理解是建立在我們的身體自然之中。我相信戲劇與劇場的能​​量，時機成熟的確可以轉化編輯人生故事，重新檢視自我。

此階段的課程著重於參與居民的生命故事述說與生活探究。每個人都有一棵生命樹，所有的樹根、樹幹、樹枝、樹葉都是由不同時間與空間等元素交錯形塑而完成的人生景象。這一階段，請大家從尋找舊照片開始：小時候、青少年、成年、離鄉、結婚成家、生子...到現在。每個時期挑選幾張自己認為重要且值得紀念與分享的照片，帶來里長辦公室。我則提供每人一張成約 90 公分寬 200 公分長的服裝打版紙，每個人在紙上先畫自己的生命樹，並將照片從小時候貼在樹根上，依時間序一一往上黏貼。貼完之後，在照片旁邊，簡單書寫時間、地點、人物、事件。助理再將每一張生命樹進行掃描後印出，張貼在牆壁上，方便後續上課使用。

課程開始前會有一系列的小活動，例如，分小組、建立我和他們之間的信任感（當然也有居民之間）、技巧的發展、透過腦力激盪/想像和討論去探索主題。

戲劇活動之目的並非訓練參與者的戲劇技巧，而是提供一個值得信賴且讓彼此願意相互合作之環境。領導者必須提供參與者成功的經驗，剛開始的活動以集體呈現為主，藉著 2 人至 4 人不等，並且不斷地鼓勵與讚許，以增強其"冒險" (risk-taking) 的意願。其次，讓參與者從他們生活中去設計一個事件當成故事，並且以這個故事為基礎去創造畫面。接著，再進入生命樹，牆上的照片，

滿溢的故事，人生境界的轉換。

生命故事樹的發展是周周延續。每次上課分三個部分：第一個部分-暖身。讓居民們玩各種遊戲暖身；第二個部分-看著自己的照片，述說與分享故事。說完之後，則邀請在現場其他居民扮演自己和照片中的其他人物，即興的演出過往的故事，觀看與傾聽他人演出自己的故事即景。有時也會運用巴西導演 **Boal** 的形象劇場（**image theatre**）技巧，用不同的雕像呈現事件和某種關係，有時候會伴隨著故事性的描述來進行。每個人選擇故事，選擇角色，扮演角色，交換角色，進而詮釋角色。所有參與者都是很棒的說故事的人，瞬間，他們是藝術的創造者，在實踐中顯現美的感受，每一次的創作就是一次成長。作為一名研究者，我深刻體會到藝術在社會顯示出強韌綿延的力量。沒有方法擾動，它究竟是靜止不動。

在這個階段劇場的要素：人、空間、時間，更加凸顯地在真實世界與虛擬情境間交相編織。為什麼選擇戲劇作為社群合作學習的中介？簡單地說，戲是遊戲，劇是故事，即一個故事的表現，可以是文字描述、演員表演、有聲或默劇皆可。關鍵字：故事。故事的來源就多了：生活的、風俗的、傳說的、編撰的等不一。

當這些故事轉化成學習的素材時，戲劇是否可成為一個人生活面與社會面的表現？參與戲劇或劇場活動過程的人，以其親身之體驗，加上生活環境的經驗，自己編織成有感覺的故事，以及運用身體在空間之中表達當下情境中的感受。此時，參與者已經成為獨立的主體，他主動地與他人發生關聯，所有的參與者是否會產生轉變，這就涉及教育的本質。教育的本質即透過學習，改變人的行為與思維，經過思考後採取行動，以謀求更平和美好的社會。以上描述全是在 **A/R/T** 藝術方法學的概念下整體社群成員關係形式的探究，藝術的本身就具有藝術轉變的接縫，每一個構成整體的斷片都有其隱喻的成分（**Springgay**，2004）。

不論在引導者的教師或是居民們共同發想創作出來作品，在過程中透過不同藝術元素刺激所有參與者認識、理解、詮釋、說明、表達，這些成品並非單獨存在，而是相互連結，創造出更多意義。以藝術作為彼此溝通的途徑，作為表達與探索想法的工具，在個人與群體之間搭起橋樑，創造新的意義，所有參與者都試著在過程中建立「知、行、創作」的實踐意義。

當戲劇作為學習的中介時，參與者經歷了所謂「角色轉化」的即興過程。「轉化」與「即興」這兩個過程從戲劇中的「角色扮演與角色互換」的觀點來省思，運用在社群的互動上，就如同社會學者 Herbert Blumer 的符號互動論 (Symbolic Interactionism)，即在運用角色扮演 (role-playing) 與角色創造 (role-making) 的概念談個人與群體在互動時的關聯性，也就是個人與個人之間互動的性質和過程。個人間的互動行為不斷地在修改和調整，因此，對社會自然也產生正向的改變。

人與人之間的互動有兩種，一種是直接反應；另一種不是直接的反應，而是要經過分析和了解，將別人的想法和看法先加以解釋判斷，然後再決定如何反應。後者不直接的反應，正是社會對人際之間提供互動的情境，藉由互動引導參與者產生社會對話。藉此可以中介或擴充參與者的能力，去表現出不同的活動學習，這樣的狀態也說明社會永遠在變動前進，而非固著一點不動的。

社區的成員形形色色，以年齡分有老人、中年人、青少年、幼童等；以職業分有老師、學生、家庭主婦、老闆、白領階級的工作人員、藍領階級的工作人員等。在社區的戲劇活動即是一個混齡學習的表現，可以有相互討論的夥伴。每個人都是一個點，兩點成一線，三點成一個面，而且還可以形成不同結構的點、線、面，產生不一樣的結果非常有趣。這是多元刺激學習的好機會，在這樣的時機，彼此可以見識到不同族群的文化，達到真正的對話。

參與的阿嬤說：

印象最深刻的是我們從演戲的過程中，發揮自己的想像力，化不可能為可能，像我演一個丫環，現實生活上沒有啊！很多人可以一起討論、思考、溝通...讓我想到了『團』這個字，很多專業的人聚集在一起變成一個團隊，我們福德里是不是也可以這樣...。

這期間的活動也具體呈現社區劇場的特質：

1. 互動式

在每位參與者用自己的照片分享他們的生命故事，再由大夥一起演出過去時光的片刻，十分貼切於 Kolb (1984) 所談到體驗學習中的四階段反應：現場具體經驗、反思觀察、產生新概念、再運用新概念於現場的新經驗。在課程活動中，參與居民提供故事，扮演某一角色，接著同一情境角色替換，這過程還

牽涉人際互動、合作關係等。

2.參與式

共同參與的團隊工作、溝通、協調等。

3.生活文本

故事全來自與日常生活，題材是自己選的（照片）。從個人故事到社區的左鄰右舍，隱約地會談到公德心的重要，談每個人應顧慮整體的和諧關係；也會談到惡鄰居的情況，這種生活的行為差異又牽涉到教育問題。參與者都透過故事劇場一一表達出來。社區居民在過程中已悄然地進行創作，由日常生活的故事到社區公共議題，例如，有些人自私缺乏公德心，隔代教養之教育問題等，這些微型改變正在形塑新的社區文化。

我一直將整個活動過程視為一個「在現場」的行動。從居民進入排練空間開始、參與唱遊、觀看、現場的即興、扮演、到團體討論，這一連串時間的觀察：生活的歷練讓他們很清楚知道人與世界之間是「主、客體」平行存在。例如，他們會談「福報」，而且很清楚描述不是迷信的行為。外在物質世界不再只是「客觀實體」，而是，需要、感覺、關係及行為方式都是主體和客體世界一起發生作用。在即興扮演的活動中，角色進出之際，他們的記憶彷彿是一本一本的自傳，交互夾雜著歷史的脈絡，文化的移動，彼此相互驗證著時代的軌跡，其中參雜太多人情事故與悲歡離合。我從生活即興演出的動態視覺著手，故事素材來自於週邊的環境，藉此模糊藝術形式與日常經驗間的差異，讓參與者更容易對照自身經驗而進入到思辨的狀態。居民們的主體性與主體間性不可分割，它們透過現在的經驗中恢復過去經驗，在經驗的恢復中構成主體間性的統一（楊大春，2003）。

陸、身體文化與轉變——創作期

第三階段的活動，在時間上已經邁入第二年。因為總計畫《以水連結破碎的土地：樹梅坑溪環境藝術行動》與竹圍國小合作，所以，我們不斷地跟里長討論，決定邀請同樣在福德里的竹圍國小自強分校加入。同時邀請原來參與活動的阿公阿嬤和其他參與者加入，讓親子或祖孫攜手合作，透過更明確的教育現場讓社區的藝術化更進一步深耕與生根。在與教務主任討論之後，我們與自

強分校 5、6 兩個年級同學們合作。與兩個年級的班導師討論之後，決定與美術課的課程進行連接。這堂課我們邀請資深戲劇教育工作者謝佳玲加入。她與班導師及美術老師開會討論，先掌握學生們的先備條件，之後再規劃與樹梅坑溪有關之系列性教學內容。

課程從 2 月 14 日開始，固定每週二上午 8:45~10:15 分上課，兩個班級一起合上，總計十堂課。兩個年級合作可以刺激彼此思考，產生正向的影響。自強分校離竹圍較遠，學生並不知道樹梅坑溪在哪裡，感受不深，也不免有疑問：「樹梅坑溪現在沒有作用，還會淹水，為什麼我們要保護它，愛它？」經由佳玲老師及班導師介紹樹梅坑溪的環境，以及汙染環境的生態對自身的影響。學生開始反映如果溪流很乾淨，他們就會去玩，因為竹圍地區最缺乏的就是綠地、公園、玩耍的地方。此外，為了讓學生更了解地緣環境的文化，特別運用學習單方式，促使學生訪問當地耆老、里長和校內職工。增加學生與老人家互動的機會，他們也獲取一些以前的故事，作為戲劇即興的素材。

這門課以創造性戲劇 (Creative Drama) 的方式進行。將兩班分為四小組，各組將聽到關於樹梅坑溪的故事以四格漫畫的方式彙整。佳玲老師引導四格漫畫的鋪陳應用作文的「起、承、轉、合」的技巧，請同學們將他們討論的故事畫寫在全開的圖畫紙上。爾後，每一組分享各自彙編的故事，再票選哪一組故事最有趣、最完整，可被選為最後發展演出故事的藍本。

藉由學生彙整的四格漫畫之情境，引導同學進行創造性戲劇的即興創作。從討論故事的細節與發展、角色的即興與模仿、大偶道具的設計讓同學討論、設計與製作，戲劇部分由佳玲老師負責，道具製作與美勞部分由美術老師負責，平常有問題則由班導師負責處理，不同專業的老師們一起帶著同學們完成。不要的紙箱、壞掉的舊雨傘、沒用的光碟片、舊報紙、碎花布...都變成學生作偶的材料，也呼應學校倡議「丟掉是垃圾，回收是資源，可再利用」。下課學生會窩在一起縫東西，午休時也在做小道具，甚至主動要求在綜合課練習戲劇舞蹈，這些過程讓他們覺得很有成就感。藉由合作一起學習，這學習的過程有藝術涵養的必然性與偶然性，必然性是戲劇藝術不可或缺的元素：人、空間、時間、事件；但有趣的是藝術創作的偶然性發生在團體互動合作與討論進行時，俯拾皆是。這個部份增添了教育與藝術雙方更多的可能，一面走向課程美學，一面走向美感教育，齊頭並進相互支援。

在這 10 週課程，我們和孩童們在學校體制內進行非課程的戲劇活動教學，打破慣性的藝術課程教與學的模式，進行創造性戲劇教學法，此教學法能喚起學生覺察能力的一種途徑，幫助他們尋找問題或對議題的回應。

最後，學生們與同住在福德里，參加第二階段活動的社區居民加入，一起完成孩子們自編自創《梅開演笑》的短劇。並於 5 月 19 日前進社區，老小一起同台演出，邀請家長、鄰居一起前來參與活動，讓大家重新認識樹梅坑溪，關心樹梅坑溪，也給學生一個無法忘懷的樹梅坑溪經驗。

這個學習社群有藝術工作者、學校教師、學生、和研究者的組合。在這個階段，我則全程以參與觀察的方式進行，每次以工作日誌紀錄，並對老師及學生進行訪談。我觀察到孩童們在上課歷程的轉變：

1. 透過藝術學習

透過各種藝術創作媒介，提供小朋友多元的感官刺激，讓學生展現自己的特質，從活動中看到每位學生的獨特性；透過藝術創作的活動，引導學生自我挑戰、學習與成長。

2. 接受混亂與即興

擴展自己接受混亂的程度，對於每個人都是自我挑戰，其中分寸的掌握，也是每個人一直在尋找的答案。接受混亂代表的是，要能打破自己一開始的設定，打破學生照自己預期前進的想法；教學不再只鎖死在教學計畫中，而是回歸到每位學生本身學習經驗與當下反應。在這樣的教學情況下，佳玲教師的臨場反應能力相對變得重要；如何在課程中即興，與學生共創這段學習的旅程，對老師而言也是一大挑戰。

3. 行動與反思

於教與學互動的歷程中，透過一來一往的給予、行動，促進雙方的思考，教師與學生在行動中提問、思考、反思與學習；再透過行動循環此歷程，持續修正與前進。

4. 團體互動的成長

在課程中，小組合作與互動，學生學習與他者相處；透過一同完成任務及創作，讓學生互相學習、相處、合作；課程從個體到群體，再從群體中看到自

己。

5.共創美好的藝術經驗

《藝術家創意密碼：化疾病為創造力的故事》一書談到「沉浸（flow）經驗」：「創作過程中最愉快的享受之一就是沉浸經驗...沉浸狀態與藝術投射、補償作用之間有其相同之處，像是提供持續工作的動力和全神貫注的經驗。」在這 10 週的教學歷程，師生之間的腦力的激盪，一同在藝術創作中互動，彼此都共度美好的經驗，也在這美好經驗的歷程中學習與成長。

6.超出想像的力量

學生在老師的引導下討論，故事如何發展，偶的設計與製作，孩子喜愛在這堂課中自在的展現自己，這個影響超出我們所預期的。

7.即興的互動與能量

學生充分展現自己的即興能力，盡情展現自己的創意。

8.藝術創作表現

經過佳玲老師的引導，靈活的運用自己的肢體，且更勇於表現自己的肢體，激發創造力。在創作時運用多元的媒材，引發各種感官的學習；透過藝術創作的歷程，也看見孩子專注力的提升，大膽、自由的藝術創作活動，成功的讓孩子專注於藝術做活動之中，且找到一個宣洩情感與精力的管道。

9.人際互動

透過藝術創作，提供其合作學習的機會，建立其合作的關係；在十堂課程中，我們可以看到孩子從不配合到樂於分享、協助同伴、欣賞與討論，這對孩子都是很難能可貴的學習經驗與收穫。

竹圍國小自強分校老師黃嬾華表示：

活動結束之後其實不會馬上有大改變，但是開始有影響。學校排水系統不好，下雨時教室會漏水，水也會淹進來。學生打掃就會想到，不能把落葉掃到水溝裡，因為落葉會阻塞水溝，水會溢出來。學生開始在意自己的行為會影響環境，資源回收也做得很好。

這就是微差力，或許我們不能夠馬上大破大立，但蝴蝶效應也不容小嘯。

柒、當我們同在一起，不是社區再造而是創造社區

歷經近一年半多的藝文與劇場活動，在這互動的過程中，我們彼此都學習去瞭解對方的語言，才能達到真正的互動。其實，藝術對一般民眾而言，看似親近又彷彿遙遠，如何讓參與者感到有趣，可以藉由生活故事的描述開始，戲劇作為中介，一面學習藝術的形式，另外又能夠以互動方式更進一步地討論不同的生活或生命議題，例如「環保·生活」、「同理·生命」等，進而以劇場的形式，表達個人及群體對生活環境與空間之訴求，並對議題或其他潛在問題能有多一層思考。

不同階段的不同課程內容，不同成員的組合在過程中漸漸形成一個學習社群，有藝術工作者、研究者、教師、素人藝術家、研究生，每個人都在教與學的情境中提供專業的經驗與能力，彼此相互成就，成為 a/r/tographer。在過程中可以是一個人多重身份或一個社群裡包含多重身分成員的組合關係。在活動互動過程中，游移於此 A/R/T 三者「中間地帶 (in-between spaces)」漸漸混和跨域的、不同的主體與知識，不斷地改變，由其所觸發的交流與對話，從個人故事的意識逐漸轉型成團體的事務與公共的意識，形成多元面向的新視野與新觀點。

藉著劇場活動為社區營造提供有機元素，如果認真思考，持續行動，我們會有更美好的生活，這些有機元素是：(一) 公共辯論的機會；(二) 省思與挑戰社區問題的機會；(三) 維繫社區情感和溝通的機會；(四) 藝術內化於日常生活經驗的機會；(五) 建構社區歷史與文化的機會。

時間永遠不夠是我們的局限，社區如何可以自己成為 A/R/T，社區裡臥虎藏龍，如何讓不同專長的居民加入活化社區，也是研究的目標。我們還在行動中，或許還有一些機會未被看見，我們會再努力，以創造更美好的社區。

註釋

- ¹ 在此稱之為劇場活動，而非社區劇場，因為社區劇場還是得以組織的狀態出現，社區居民、里長或里社造協會出面自組規劃社區議題導向的劇場活動，帶動居民對社區的公共意識。
- ² A/R/Tography 國內有學者翻譯為「藝游誌」。
- ³ 當時計畫確實是以「社區劇場」命名之。

參考文獻

- 丹鼎（譯）（2008）。*藝術家創意密碼：化疾病為創造力的故事*（Tobi Zausner）。台北市：久周文化。（原著出版年：2007）
- 吳瑪俐等著（2012）。*以水連結破碎的土地：樹梅坑溪環境藝術行動*。新北市：竹圍創意國際。
- 洪詠善（2013）。*藝術為本的教師專業發展*。新北市：國家教育研究院。
- Rita L. Irwin（2012）。A/r/tography。 *美感經驗的探索與建構：A/R/T藝術為本的教育探索學術研討會*（10-29）台北市：國家教育研究院主辦。
- 楊大春（2003）。*梅洛龐蒂-Maurice Merleau-Ponty*。台北市：生智。
- 蔡錚雲（譯）（2005）。*現象學導論*（Dermot Moran）。台北縣：桂冠。（原著出版年：2000）
- 鄭金川（1993）。*梅洛-龐蒂的美學*。台北市：遠流。
- 龔卓軍（譯）（2007）。*身體現象學大師梅洛龐蒂的最後書寫-眼與心*（Merleau-Ponty）。台北市：典藏。（原著出版年：1961）
- Irwin, Rita L. (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based inquiry*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press.

---. 2008. *Being with A/r/tography*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press.

Kolb, David A. (1984) *Experiential learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Springgay, Stephanie. (2004). Body as Fragment: Art-making, researching, and teaching as a boundary shift. In Irwin, Rita L (Eds), *A/r/tography: Rendering Self Through Arts-Based Inquiry*(60-74). Vancouver, BC: Pacific Educational Press.

Way, Brian. (1967, 1973). *Develop through Drama*. New Jersey: Humanities Press.

試析後 90 年代透過戲劇展演台灣歷史的 一種美學趨勢轉向—— 以三位女性劇場創作者的劇作及演出為例

王婉容

國立臺南大學戲劇創作與應用學系副教授

摘 要

本文擬透過三位當代台灣女性劇作者與導演汪其楣、許瑞芳、王婉容的不同表述台灣歷史的戲劇編導作品，來分析台灣後 90 年代戲劇展演台灣歷史從呈現大歷史轉向呈現庶民或女性的小歷史美學趨勢方向和另類創作路徑的方法。文中引用了後殖民、後現代歷史學的觀點，來分析作品的時代意義，也運用了文化地理學與社會學，論證這些展演對空間、身體與聲音的顛覆，對社會慣習（*habitus*）的批判與再現。再者，研究者也援引了女性主義、戲劇治療與口述歷史展演的觀點，來闡釋這些展演所產生的意義。其中包括了引導不同性別與年齡的民眾，透過對話與互動創作發聲，與觀眾透過展演溝通與反思生命歷程的異同與美感，得以重新定義彼此的舊歷史認同，進而協商出新的歷史認同。

關鍵字：後殖民與後現代的交織、文化地理學、小歷史、互動性創作、歷史認同的再定義與協商

An Analysis of the Changing Aesthetic Trend in the Performing History of Taiwan's Theatre after the 1990s: Three Female Theatre Creators' Plays and Productions Taken as Examples

Wan-Jung Wang

Associate Professor, Department of Drama Creation and Application,

National University of Tainan

Abstract

This article aims to analyze the aesthetic change, alternative devising and performance strategies of Taiwan's theatre presentations of history from the grand and official narrative of 'History' to the ordinary people's and women's alternative and multiple histories through some of the works of three contemporary female playwrights and directors: Wang, Chi-Mei, Hsu, Reyfang and Wang, Wan-Jung.

The author employs post-colonial and post-modern theories and current historical theories to investigate the historical, social and cultural meanings of these works. The author also aims to apply the theories of contemporary cultural geography about space reproduction and Bordieu's sociological theories of habitus to argue and demonstrate that these performances not only present some of the distinctive cultural habitus of Taiwanese people, but also to subvert and challenge the existing ideology on bodies and space. In particular, the author utilizes the feminist and drama therapy approaches, as well as oral history performance theories to illustrate the personal and social meanings that some of these performances create and impact on the audience and the actor-participants. Finally this article argues that the personal narratives blended with the community or female narratives in these performances can re-negotiate the new and ever-changing historicized cultural identities of Taiwan among audiences by identifying with, and reflecting on, the participants' stories based on their similar collective memories of everyday life in Taiwan. Furthermore this article also proposes and argues that these three female playwrights and directors resonate and demonstrate a renewed trend of theatre devising aesthetics which highlights dialogue and interactive activities between facilitators or the directors with their actor-participants in the creative process, thereby including more participants' voices to interpret and perform their multiple and diverse histories.

Keywords: Post-colonial and post-modern, cultural geography, re-negotiation of historicized cultural identities through dialogical performance

壹、序論

台灣現代戲劇自 1980 年代開始轉型至姚一葦所倡導主辦的五屆實驗劇展，那時實驗性質的小劇場如雨後春筍般成立，紛紛投入現代主義的各項前衛劇場形式與風格的創作展演，可說是以西方的新殖民主義的文化思潮，來反抗國府的威權政治的一種文化反抗活動，1985 年以後鍾明德和第二代小劇場運動者，更引進了後現代主義的思潮和劇場觀念，創作展演了仿效後現代風格的舞蹈劇場、身體劇場、意象劇場和反文本的劇場表演，來批判、衝撞解嚴前的台灣社會多元紛陳的文化、政治和社會問題，於今觀之，劇場人這一路走來的文化抵抗路線，是採取了現代主義和後現代主義的文藝策略，來抵制國府的政治霸權與思想監控，求取創作上的自由和解放，也留下了許多反映當時社會情境和氛圍的小劇場作品。但 1987 年解嚴以後，小劇場運動頓時失去政治反抗的動力，小劇場創作轉向了多元弱勢社群發聲，台灣歷史的追尋與重建以及美學的再創新開發的多線創作主軸上。其特色可說是融合了後現代和後殖民的文化思潮，並展現出台灣 90 年代多元社會中，努力追求自身文化主體性的特質。此一時期不只是小劇場出現了重現歷史的創作，就是傳統戲曲、跨文化劇場和大劇場創作，也出現了展演台灣歷史的尋根熱潮（石光生，2006：71-81；汪俊彥，2004；楊美英，2007：76-82，2009：36-42，2010：43-48，2011：30-34；劉亮雅，2006：2-29，64-107；柯慶明，2002：107-172；劉維瑛，2007：145-162）。因此本文擬將焦點放在探究後 90 年代戲劇展演台灣歷史在美學上的文化政治和運用策略的趨勢轉向，並以三位女性創作者的劇作為例來詳加分析探討，這段台灣劇場從大歷史探討到小歷史追尋與重構的歷程，以及戲劇創作美學趨勢上的變革與演繹，並探討這些現象對台灣社會與文化所激盪出的意義。其中將運用後殖民的文化、歷史理論、後現代的文化、歷史論述、文化地理學以及口述歷史展演與敘事理論，來深入剖析這些作品中美學趨勢轉向歷程所蘊含的豐富意涵。而同時在 90 年代的台灣社會也更趨商品化和全球化，當時的劇場也充斥著跨國合作的跨文化劇場、大型的商業劇場以及將本地文化予以懷舊商品化的戲劇展演歷史的趨勢，這都可視為是台灣後現代的文化現象（盧健英編，1999：26-39，89-91，96-101；林靜芸、盧健英編，1998：34-43；呂懿德編，2000：22-41，2001：84-87；林靜芸編，2004：152-153；劉育寧，2013：51-68）。

但是在本文中所特別關注的三位女性劇場創作者汪其楣、許瑞芳、王婉容於 90 年代以後所創作的劇作中，則看到更多後殖民的文化企圖，亦即想要在殖民後的台灣歷史社會情境中，重建自己的歷史和認同，找到自己此時此刻的文化主體性和定位，這些作品也呼應著 1995 年由彭雅玲所成立的老人劇團「歡喜扮戲團」的精神，以福佬、客家、外省族群的老人口述歷史生命故事入戲，呈現出台灣庶民歷史和生活經驗的美學，其感人力量震撼了海內外的觀眾（王婉容，2004：80）。這樣不約而同的創作路線是因何而生？又如何形成一股風潮？而此風潮對台灣在地的文化和劇場又有何影響？實在值得細細探究和追尋。

首先，先來分析整理一下本論文的論述架構和理論框架。最基礎的論述切入點是 1990 年代台灣現代戲劇生成時代的歷史與社會脈絡，解嚴之後，台灣文化界掀起了一股尋根探源、重建歷史回憶的熱潮，也有論者如陳芳明稱之為進入了後殖民的時代，亦即在殖民之後，企圖恢復被殖民時遭掩埋、淹沒的歷史，以抵中心、去殖民化、解構殖民文化的影響以追求在地的文化主體性為主要的文化訴求（2002：15-17）。只有在解除戒嚴之後，這些過往因多重的殖民歷史所被壓抑禁聲的歷史才得以重見天日。另一方面，劉亮雅也提出 1990 年代的台灣文學是後殖民和後現代交織並置且相互鑲嵌角力的場域，可以看見兩個思潮同時在時代中運作，與在文學中顯現其相互作用之痕跡的現象（2006：113）。在戲劇中也同樣呈現出後殖民與後現代的文化思潮相互作用於作品中的情形，特別是反映在這一時期的戲劇主題常圍繞在記憶與歷史的再現和文化及各種認同的追尋上，這一方面顯示出對後現代文化無記憶、無歷史的一種焦慮與反抗（劉亮雅，2006：108），也顯示了後殖民文化立意挖掘歷史深度、恢復歷史記憶、追尋並「重構」國族或家族或族群、性別身分認同的特性，另一方面，多元的歷史再現也展露了後現代歷史學對單一官方歷史的質疑和批判，而呈現出「解構」大歷史的多元小歷史齊放爭鳴的歷史新版圖，而此時以戲劇展演歷史的三位女性創作者：汪其楣、許瑞芳、王婉容的作品中，即呈現了台灣不同地域、時代、性別和家族的歷史，使劇場再現中那些空間和身體交相銘刻的顛覆文本，成爲一種抵抗主流論述的另類文化論述。這其中又涉及到以文化地理學來詮釋劇場文本時所涵蓋的空間的三個面向：社會性、歷史性和地理性（Soja，1996：79-80），由於現代之前的研究多著重時間而輕空間，直到文化地理學興起，列斐伏爾出空間的三元特性：生活空間、空間的再現和再現的空間三者互相鍵連，交互影響、生成，改變了當代空間爲一種社會生產的觀念，也使得文化論述與空間生產之間產生了更多能動性的辯證，其中再現的空間即是指由象

徵符號再生產的空間，如：文學、藝術等，是有能力再影響空間的再現和真實的生活空間的，同時也有力地增添了藝術參與社會改革的能動性（Lefebvre，1991b：16），其中戲劇也扮演了再現批判空間的積極文化生產角色。

再者，運用布爾迪厄社會學中身體慣習（habitus）和空間相互銘刻的概念，再推演出劇場中的身體再現和再現空間相互結合與銘刻的過程，其所反映出的特定地方或特定社會和社群的身體文化慣習（cultural habitus），不但可能反映出大眾的集體生活記憶，也蘊藏批判和顛覆這些慣習的可能性（Bourdieu，1990：66-79，93-94），這即是我所謂的劇場再現之抵抗論述（counter-discourse）的成因（Gilbert，1998：13-15）。結合身體和空間再現的理論，使當代劇場對世界充滿了顛覆與批判的能量，並延展了藝文論述關懷社會的既定層面。最後，研究者還將探討這三位女性戲劇創作者在美學創作策略上的趨勢轉向，她們將現代主義的菁英藝術家轉成為與參與排練者的集體共同創作者，將單一封閉的藝術創作轉為和參與者互相對話、互動後的創作，同時，也使得參與者成為共同創作者。她們以美學反思歷史的特質深具紀登斯所言的現代反思性（駱盈伶譯，2009：261-263）。而她們詮釋歷史的美學也呼應著里 Ricouer 的詮釋學三階段循環理論，成為詮釋歷史的新美學論述（1984：52-82），另外，她們也透過作品分別對記憶與認同、真實與虛構提出她們特別的觀點的看法，下面就分別細細分析論述，以窺堂奧。這一切還得先由汪其楣在 1987 年和北藝大戲劇系學生們所共同創作展演的《人間孤兒》開始談起。

貳、汪其楣《人間孤兒》的大歷史與小歷史的 交織、對照與拼貼

《人間孤兒》是 1987 年汪其楣帶領北藝大戲劇系的學生共同研讀大量台灣的歷史資料和文學作品後，共同集體即興創作，再由汪其楣編輯串組成劇本並導演而成，劇中不但反映與省思、批判了 80 年代的台灣社會諸般現代化和全球化後所帶來的現象與問題，更展現出劇作家急欲追尋與重建台灣的歷史和定位的強烈後殖民企圖，在 1987 年解嚴的台灣社會中格外顯得意味深長。而其劇名中所揭露的台灣的「孤兒」處境，更在劇中所選取呈現的事件中表露無遺，而汪其楣在劇中所選擇呈現的舞台音樂、動作形式等藝術與文化符號，更清楚展現出台灣人演出台灣自己的戲、唱自己的歌的強烈自覺與意圖，以從三字經誦

念台灣歷史發展與世界歷史的對比陳述，及連橫的台灣通史卷尾語，做為全劇縱軸的大歷史敘述開場，再在劇中穿插交織反映台灣現代歷史的文學作品、歷史事件和日常生活的小人物故事的小歷史，展現出台灣人民在現代化歷程中所受到的擠壓和縮限，環境幅員上再開展出台灣河川和土地在現代化歷程中，所遭受大量又無度的破壞和汙染，整齣戲恢宏沉鬱又諷諭警世地，流露劇作者和聯合創作演出者對台灣歷史和土地的切膚之痛，與急欲介入改變社會的憂思和行動力，實為此劇在台灣戲劇歷史中所扮演的重要腳色，在 1970 年代的西方現代主義戲劇風潮影響台灣戲劇的創作風格之後（如：姚一葦、馬森和張曉風等的劇作），1980 年代初又有五屆的實驗劇展的小劇場運動的作品，深受 1960 年代歐美的前衛小劇場甚至後現代主義的影響，雖在美學形式上大量藉由新殖民主義的西方形式，來抵制與反抗國府戒嚴體制的內部殖民主義的思想箝制，同時也借喻當下的社會現實，在戲劇主題內容上出現以台灣本地的生活現實為創作素材的作品創作方向，而《人間孤兒》正是企圖以台灣歷史的重建以及台灣人的認同定位追尋，兼及反映台灣在地的社會現實為主題的戲劇類型開端者之一。今日以歷史之眼，重新回顧分析《人間孤兒》的戲劇內容和形式，更能看出這個作品的時代與美學意義，值得吾人細細探究剖析。

首先在內容主題上，《人間孤兒》從台灣的歷史身世追溯入手，這是台灣戲劇將本地歷史淵源細說從頭的首開先例，由學童的三字經吟誦，帶入台灣與中國的歷史因緣，以及和世界歷史的交會，在近代歷史中日本殖民政權的進入台灣，和台灣人的反抗歷史，同時也搬演了林獻堂和梁啟超的歷史性會面，再以連橫台灣通史序的最後結尾：「婆娑之洋，美麗之島，我先王先民之景命，實式憑之。」作序場的收束。這樣的台灣歷史溯源，使全劇的大歷史縱深，和「史詩劇場」的敘事性個性，得以建立，也突顯了台灣在文化上與中華倫理文化（以三字經為象徵符號）的血脈相連，還有台灣被割讓給日本的無奈和壯烈的反抗，也設定了台灣「孤兒」身份的歷史探索基調和文化情懷。

接著的戲劇情節，就是宛如後現代式的拼貼和雜匯，交織出台灣後現代與後殖民文化情境並置的社會人情和環境亂象，但仍微微以歷史為縱深，來開展及銜接、組串這些台灣現代化過程所發生的事件，一方面加以對比，一方面也對現狀寄予諷諭和批評。例如：第一段飛颺的青春輕快民歌演唱舞蹈後，緊接著第二段台灣河川的污染的安靜與遲緩的流動，再跳接至第三段學生們冷漠誇張地在暗淡燈光中抽洋煙和大跳迪斯科的場面，今昔對比，環境與人心在現

代化過程中的敗壞沉淪，在敘述演現和表演再現的交替對照下，格外鮮明諷刺。緊接著第四段兒童美語，承續著台灣現代化後西化的文化危機，兒童以英語辱罵同學和老師還理直氣壯，令人氣結。接著的第五段新宿族，則呈現 80 年代末西門町青少年模仿日本文化新宿族的姿態和身形，還有第六段的白人傳教士，在街頭宣揚基督教福音的西化符號，這一連串戲劇事件在在展現出，80 年代台灣社會全球化和商品化下，青少年和孩童隨著政經強勢文化起舞跟風的西化、日化，而失落文化上的自我認同問題，而第七段的竹籐隊（頭罩竹籐，手腳遭鐵鍊鐐銬的人）象徵著抗日的被捕烈士，隨著雨夜花低沉緩慢的旋律進場，震驚了前面的迪斯可族、新宿族和白人傳教士，烈士們一一從觀眾面前走過，彷彿提醒著舞台上和舞台下的人，不要忘記這些在台灣歷史上曾經為保家衛國犧牲過的人們，也批判著現在台灣宛若迷失自我的子孫們。

歷史的線條在《人間孤兒》中彷彿伏流一般，不斷的湧現，讓劇中人和觀眾不斷地在戲劇時間中停駐下來，回望歷史，也從歷史的角度凝視和對照當下的台灣現況。例如：雨夜花的竹籐隊行過舞台後，就緊連著雨夜花的歌曲沿革敘事，以及台灣歷史中知識份子日據時期演出「閩雞」的實況和心境——「演出我們台灣人自己的戲」，其中清晰地重新詮釋與演繹導演林搏秋先生，根據張文環先生的小說「閩雞」改編，布景設計是楊三郎先生，呂泉生先生則採編了六首傳唱至今的台語歌謠於戲中，也精采的重新演繹了演出中的精華片段，以及觀眾在現場面對突然斷電的情況後，仍以手電筒照明舞台堅持演完全劇的感人畫面。這些台灣人在日據時期努力追求自我，展現的反殖民故事與歷史，在台灣的現代劇場舞台上被再次詮釋與演出，充分展現出當時台灣人嚮往與渴求演出自己的戲來展演自身獨特的文化認同企圖。

接著的戲持續從愛河、淡水河的汙染和垃圾打撈及整治，討論到「鑿混沌一日鑿一竅，七日渾沌死」，來借喻現代化經濟開發對自然和環境所造成的致命傷害，再反觀基隆河的嚴重汙染慘烈實況，更加令人怵目驚心，接下來引述觀光客對蘭嶼原住民的歧視的文化敗壞，再轉接到蔣渭水痛下針貶的「台灣文化診斷書」，格外讓人感到台灣文化古今對比的相似性，異常震撼。緊接著戲中民眾，在滿台的垃圾中唱著客家山歌，讓觀眾切身感到台灣環境破壞的今非昔比之難堪，也跟著台灣土地面積段落中，人口密度與工廠數量比例居高不下的提醒，憬悟到此刻環境汙染的嚴重，再又跳接到舉抗議牌段落，呈現出解嚴前台灣社會運動風起雲湧的抗議畫面，最後以桃花過渡的哼唱緩慢襯底淡出，結束

上半場，留下觀眾五味雜陳的面對滿目瘡痍的社會現況。

中場休息以別緻的人偶同台，演出三段台灣的民間故事：「虎姑婆」、「賣香屁」和「蛇郎君」來串場，饒富趣味與寓意，也增添台灣古今人情對照之興味。下半場的敘事邏輯仍依循著上半場的規律，展現歌舞穿插：車鼓陣、說唱藝術、吸食汙染，來諷刺社會的道德與人心敗壞，以吳晟的「過客」詩吟誦，來針貶「過客」對台灣土地的漠然心態，另以動作場面調度來諷刺台灣文化低落，如：文化公車段落。也以夾敘夾議的手法，讓敘事和再現交織呈現出台灣當時的社會、文化弊病，和人情倫理關係的敗壞和問題，例如：兒童用玩具槍逼退老師，引用阿盛小說中鹿港婆與林秋田的故事，則表達了鄉村青年沉淪黑道的感慨，第二十四段女工的故事，呈現鄉村女工在日夜趕工的勞力壓榨下，猶夢想愛情，彼此打氣鼓勵的苦中作樂情境，第二十五段「爆炸沒關係」，描述台灣工業污染的嚴重情形，也諷刺社會大眾的阿 Q 心態，和毫無危機意識的輕忽與盲目，最後一段的李天與葉美惠的故事，則是對撿拾垃圾的勞動小人物的禮讚，也似乎暗示著大家齊來效法他們的拾荒精神，將「剩水殘山」努力整頓恢復，方得以不負「婆娑之洋、美麗之島。」台上撿不完的垃圾，以及持續撿拾垃圾，直至劇終的角色行動，正代表著讓觀眾正視不容忽視的台灣生存環境問題，《人間孤兒》的歷史、社會與環境追尋旅程，展現出劇作家對台灣後殖民歷史重建的認同追尋和使命感，以及當下台灣社會、文化倫理、環境問題的憂心、反思、批判和行動，劇中大量台灣文化象徵符號（台灣歌謠、客家歌謠、說唱藝術、歌仔戲、流行歌曲、台灣民間故事）的再現，無疑是編導再現在地文化特色的刻意安排，在台灣的政經歷史透過戲劇再現於舞台的同時，庶民社會生活，和地理河川環境的變遷的小歷史，更象徵著台灣戲劇美學從家國、民族大歷史的趨勢轉向到一般庶民大眾，甚或邊緣社群小歷史敘事再現的轉換契機。

這些美學趨勢轉向的特色，正呼應著後現代歷史學的向「大寫歷史」挑戰（王晴佳、古偉瀛，2000：71），開始注意歷史的斷裂、分散性和多樣性，注意「他者」的活動，其中對婦女史的注意，即是批判了近代西方史學中的菁英主義與男性主義的傾向（王晴佳、古偉瀛，2000：86）。若說婦女史研究想要用 Herstory 來取代 History，那麼後殖民的歷史觀念則想用 Theirstory 取代 History，Theirstory 指的是非西方殖民宗主國的被殖民國家及其與宗主國之間的諸種歷史。推動社會史研究著稱的勞倫斯·史東（Laurence Stone）更提出了傳統的歷史學往往只注意社會的結構性變化，而忽視個別人物的行為，特別是日常、細

小的生活細節（王晴佳、古偉瀛，2000：176），因此帶動了由下往上的「小歷史」研究模式，而出現了大批「微觀史」和「日常史」的研究，這些新的微觀歷史的書寫，改變了歷史寫作和看待與理解歷史的方式。

一、《人間孤兒枝葉版》台灣日常、微觀與邊緣歷史的上下延伸

汪其楣 1987 年創作的《人間孤兒》就是透過國族大歷史、民眾生活小歷史相互映照，勾勒出台灣社會的獨特面貌，而汪其楣在 1992 年於國家戲劇院演出《人間孤兒枝葉版》，因應了時代與社會的改變，枝葉版對原作的關心焦點與議題，做了大幅的刪修，更具現了她追溯「台灣歷史的原點，並加重表現這四十多年來，在台灣成長的家庭面貌，以期刻劃政經系統之外的，人民的情感與生活」（汪其楣，1993：9）創作胸懷，其中加入了台灣島嶼的各個原住民族泰雅、排灣、卑南、鄒族先祖的歌謠、姿態與身影，以及島嶼地形、山川、生物系統千萬年來繁衍演變的過程，除了呈現日據前台灣歷史大事與世界歷史的詳實對照編年史紀，也加上了二十六個演員相互講述，彼此認同的家族故事，彼此扮演彼此的家人，編織成台灣光復後庶民辛勤打拼，努力養家育兒勤儉刻苦生活的群像組曲，這些正是後現代「小歷史」「日常史」的具體實踐，最難得的事，這些故事的主人翁也包括了：憂心泰雅織布傳統難續的泰雅阿嬤的勤勉思古容顏，還有以活靈活現的手語精彩扮演劇中多個不同角色的聾人演員，以及閩雜故事中跛腳的角色阿凜，和描述台灣社會歌仔戲野台風行的戲迷群眾生相中，十分文雅又會唱歌仔戲調但不良於行的男戲迷，這些常被大歷史忽略的少數族群、邊緣族群，在枝葉版中得以鮮明自然的浮現，就是後殖民史觀中「他者」的含納和具體展現，還有日據時期時以日語演出三國布袋戲的反殖民主義再現。在這些台灣庶民情感和生活流露開展於故事中時，許多台下觀眾共同的家庭記憶都被召喚和勾起，例如：台灣社會從辛勤務農的農業生活，轉向工廠和腳踏車的工業生活，以及全家客廳即工廠，邊唱流行歌邊拼做各式家庭代工，如：聖誕燈飾和布娃娃或漁村裏在海邊撈鰻苗、剝蝦皮的勞動歷程等的記憶，描繪了六七 0 年代全民皆工，努力投入製造業，帶來台灣經濟起飛的勤苦記憶，還有全家清明一起掃墓祭祖的共同記憶，接著轉入八 0 年代台灣捲入金錢遊戲的狂潮，不是簽大家樂、求明牌，就是全家參加直銷會，或是作保、投資被倒、家裡被查封，最後演變成兇殺和搶劫案的猖獗，劇情此時也加入了陸正被綁架案遇害的真實事件，讓觀眾重返當時眾人的怵目驚心和社會無言的悲痛，但日子仍然得過下去，此時周處三害的故事讓人聽了也格外諷刺而憤慨，但大家還

是不斷的想望著未來的日子，不論去留都仍有所夢想，而陸爸爸此時也默默地開始種樹了，一顆一顆地數，一步一步地種，台上的人紛紛加入他的行列，種到一億五千萬四百九十三顆，接著他以手語打出了「阮若打開心內的窗」的第一段歌詞：「阮若打開心內的門，就會看見五彩的春光，雖然春天沒久長，總會暫時消阮滿腹辛酸。」接著所有種樹的人紛紛加入手語歌的演唱，「和聲悠揚，手語四射」，直至遊走全台讓歌聲和手語佈滿個舞台上下，全體演員最後並將焦點轉移至舞台上投滿樹影的大地，燈才緩緩暗去，旋即全場觀眾熱烈的掌聲，紮實的響起。

《人間孤兒枝葉版》中庶民的家族歷史再現，透過劇中台灣本地大量的藝術元素如：各族原住民歌謠、歌仔戲調、客家山歌、台灣民謠和流行歌曲，以及本土的身體和聲音文化符號：歌仔戲唱腔身段、布袋戲口白動作、看野台戲歌仔戲看得入迷的看戲身姿、台灣手語，各種家庭手工代工的鮮活身體勞動記憶，都一一地在劇場的舞台上再現，喚起了台下所有觀眾對自己父母、祖父母輩的勤勞養育、辛勤工作的溫暖記憶，也召喚起對台灣這片土地上所走過的歷史和文化的認同感和歸屬感，這些本地生活記憶的採集、匯編、恢復與再現，是台灣 1970 年代的現代戲劇寫作風潮，及 1980 年代小劇場運動，學習西方前衛戲劇的創作形式後，在內容和形式上，一種在地追尋與本土的庶民的及女性的美學趨勢轉向，這一個脈絡一直陸續有創作接續傳承，以下我將繼續深入探索汪其楣的另外三個關於女性生命歷史的創作與演出的劇本，所延續的這些美學特性。

二、汪其楣《複製新娘》女性歷史敘事對父權意識型態的多重顛覆

由汪其楣編導，果陀劇場製作，於 1998 年 9 月 11 日首演於台北新舞台的《複製新娘》，「寫台灣每年七億市場的賺錢的行業——婚紗攝影；也寫世代做新娘的女子，婚前、婚後，喜悅與悲傷，以及他們從身不由己的世界裏，如何敏感到真實的自己，冀求自主的自己。」（汪其楣，2000：9）劇中以台灣年輕女性自己的、母親、阿姨、阿祖、阿太的故事為經緯，以及婚紗店內不同世代新娘心事為延展，勾勒出四代台灣女子的婚愛期待與自我理想追求折衝歷程的圖譜，其中更大量參酌了台灣女性口述歷史書籍如：楊翠所著《日據時代婦女解放運動之研究》、江文瑜主編的《消失中的台灣阿媽》、《阿媽的故事》和《阿母的故事》中真實的女性長輩鮮活的語言和意態（汪其楣，2000：10），可說是一

齣台灣庶民的女性生活歷史縮影，展現了從近代到現代台灣女性蛻變成長的真實心情寫照，其中包括了：代表漢民族被壓抑的傳統女性，在父權體制下被安排婚姻對象，無法追求自己的所愛和自己向學理想的太婆秀貞；在日據時代因婚姻抉擇而困於養兒育女照顧丈夫的家庭操持勞頓，直待這些家庭責任都已了卻，方得追求自己志趣理想、四處上課遊玩的外婆君美；在事業與家庭中兩頭燃燒，卻仍堅持與丈夫不斷談戀愛的媽媽錦華，是觀眾熟悉的「齊家治國，一肩雙挑」的現代女性；女兒蓓蓓則矛盾掙扎於兩位追求者的求婚，竟分別以與他們同時拍攝婚紗照，流出現代女性對婚姻制度的質疑，和對一夫一妻制「幸福」幻夢的批評，而妹妹續續和好友男友世文及好友女友瑞琪三人互相愛戀之心的情懷，更體現了當代女性情慾流動的多元性，並更大膽而輕鬆地，挑戰顛覆了異性戀單一婚愛機制的霸權，甚至更調皮地發明與運用了「複製」的奇想，想要「複製」出既愛男又愛女的下一代結晶，並鼓勵男性也來加入女性「生育」的行列，這四代女性的婚愛及自我理想追尋歷程，不僅如實反映了台灣女性過去所經歷的壓抑、困頓、挫折，現在所面對的挑戰和矛盾，也投射出她們和我們，所可能擁有的更開闊、自在的未來。

其中也穿插對照了「婚紗產業」所形塑的「巨型女性婚愛幻想和虛構空間」，並以出入其間，受困且急欲跳脫其擺佈的世代台灣女性，來顛覆這個仿若父權機制所「複製」出來的社會產業機器，以及其背後所代表的父權欲宰制操控、馴服女性，而結合資本機制商業的意識形態，其中又包括了自己婚姻也觸礁的婚紗店工作人員，仍要偽裝隱藏自己的悲哀，繼續為客戶製造幸福婚姻的種種假象的反諷，在在顯露出劇作者對女性婚愛和自我理想追求之間的恆常矛盾的洞察力，和對女性內在心境與渴望的慧心與體貼的關照。更以《複製新娘》的意象和含意貫穿全劇，也耐人推敲，並以女性心裡繽紛多彩的心理想像空間，突破父權社會對女性的諸種限制和束縛——婚紗店複製了父權對女性的宰制幻想，太婆秀貞無法複製一個自己，去追求自己心儀的情郎，和嚮往的讀書識字，阿媽君美也無法複製一個自己，在繁重的育兒持家勞作外，可以追求自己的志趣和理想，母親錦華似乎也盼望複製一個更浪漫的自己和老公，可以一直在齊家治國之餘也談談戀愛，女兒蓓蓓則多希望複製一個自己，可以同時嫁給兩個男人，滿足自己的穩定需求和狂放的渴望，妹妹續續則最前衛的選擇既要男友也要女友的情愛想像，並大膽計畫以複製的方法來創造與兩人的共同結晶，「複製」是女性心中真正的渴望，是女性多元多樣的慾望流動和理想追求的具體展現，只要女性明白長握自己的心志，「複製」的願望也能垂手可得，《複製新娘》

以真實台灣世代女性的口述歷史貫穿古今，以妙念狂想，展演台灣女性多元的慾望和理想追求，充滿幽默機智，和對女性體察入微的人情況味描寫，是一齣以女性為主角發聲，耐人尋味的別緻思想、語言和情境喜劇。

如果說《複製新娘》以女性自述的口述歷史故事，和鮮活生動的日常生活和語言，來呈現台灣女性的心情和心聲，那麼汪其楣接下來創作的《舞者阿月——台灣舞蹈家蔡瑞月的生命傳奇》和《歌未央——千首詞人慎芝的故事》，則是以女性的身體舞蹈和歌聲樂曲。來敷演女性追求藝術和人生自我實現的感人傳記故事，這些特殊的女性表達方式，蘊含著女性劇場研究者愛蓮·艾斯頓(Elaine Aston)所論述的女性肉身自發創造的聲音和動作，常成為女性性別政治再現所批判介入的場域，女性藝術家也常能藉此獨特的表意系統與象徵符號來跳脫父權的語言和文字的掌控系統。(Aston, 1999: 16-18) 這兩齣戲也同時展現了女性體察及參與台灣社會、文化的世態人情，也具現了女性獨特的藝術觀點，創作形式，以及女性對生活細膩瑣碎卻豐繁的情感和思想，更刻劃了從女性角度所觀察省思到的台灣社會動態與變遷，對周遭人物的影響，不僅成為時代歷史的珍貴紀錄，其中難忘的歌聲、舞影，也喚起了不同世代，對過往生活的共同身體與聲音的記憶，在劇場中重溫且共同形塑，台灣在地共同的文化認同與回憶。

汪其楣寫道：「寫女生，停不下筆——在劇場工作了三十多年，我編導的戲劇中盡是些突出的女性角色。但是在專業的領域裏也就如同一般職場，大多數的女性會主動去女性化，只不過到頭來我還是躲不了，仍然被發現：我是一個女性導演、女性劇作家。我看到、聽到最繁複、最清晰的仍是女子的容顏或聲音，感受得最深刻、最細微的仍是女性內在與外在動人的性情鮮活性情」，她又說：「女性角色太吸引我，我也終於知道自己擅長刻劃她們。」(2007: 27)，雖然歷經了職場上去女性化的歷程，汪其楣仍然迂迴走向刻劃女性真實生命經驗和性情面貌的道路，並成功地描繪雕塑出台灣舞台上動人的各類女性角色，增添了台灣舞台上生動的也長久欠缺的女性歷史容顏，其中蔡瑞月和慎芝就是大眾記憶中難忘的舞影和歌聲的共同記憶，也是女性傳記文學，在台灣舞台上恣意縱情揮灑的深刻印記，其中尤為難得的是，汪其楣透過舞台上蔡瑞月的舞姿身影再現，和慎芝填詞的經典歌曲重唱，以舞台上的動作和歌聲，具體地展現了兩位女性藝術創作者的才情與風華，這是超乎也異於筆墨文字及語言書寫的現場肉身和音聲傳達，其感人的媒介是身體聽聞感受的直接滲入觀眾肌膚和

體內，那些難以語言罄書的這些感觸和激盪，讓觀眾的身體感官也一起重溫記憶，筆者以為這是十分迥異於男性化與邏輯為重心的女性肉身與音聲書寫的銘刻及再現的反論述（counter-discourse），試圖以女性的特有的敘事方式，來書寫女性特有的感受及論述，這即是筆者所言的「美學趨勢轉向」的重要特色之一（Grosz，1994：126-130）。

在《舞者阿月》一劇中，我們看見了蔡瑞月追求舞蹈創作中，所遭受的政治壓迫的這一段被壓制的歷史，正如傅柯所倡言「恢復被壓制的地方知識」（廖世德譯，2001：29-31），對這些歷史足以抵制知識權力霸權的重要性，再三強調，重建蔡瑞月的舞蹈和家庭生活，橫遭政治壓迫阻絕和拆散的真實歷史，就是重新建構台灣歷史中被壓迫的多元地方歷史的重要工程之一，而蔡瑞月身為日據時代背景下長成的第一代女性舞蹈家，其生命經驗中所承在的多重（女性、舞者、編舞家）被壓迫的歷史，和她不受摧折阻撓，始終奮舞不輟的堅毅身影，和她所留下的豐富多彩的創作舞碼，也是反霸權論述的最佳寫照。

三、汪其楣《舞者阿月》與《歌未央》以身體與聲音形塑台灣女性獨特的生命故事

《舞者阿月》以詩意澎湃又熱情又冷靜的溫柔筆觸，貫穿今昔，呈現出蔡瑞月一生如海燕般逆風飛翔的舞者丰姿一生故事。戲一開始，即以爲搶救被縱火焚毀的蔡瑞月舞蹈社，所發起的1994年台北藝術運動切入，帶出「呼喚舞靈」的蔡瑞月的子弟兵們，保存蔡老師教舞歷史記憶建築的聲聲疾呼，使歷史的緬懷追溯不致陷入懷舊的感傷，而仍有著在當下前瞻未來的力道，接著是回溯到蔡瑞月自日本習舞返國，在大久丸輪船甲板上，懷抱著回鄉編舞教舞的「心之海岸」，歷歷呈現著蔡瑞月爲舞蹈靈思泉湧，靈感奔放源源不絕的創作才情，和熱情的胸懷，在她的呼吸、動作、言語的一舉手、一投足間，都讓我們感受到舞蹈家特有的生命質地、節奏，和敏銳的感受力，接著是「悵然忘川」一段，先描寫回到台南後所遭逢的女性跳舞教舞時，所面對的社會偏見的壓力，和她與雷石榆戀愛、結婚、生子的甜蜜生活，洋溢著詩人和舞蹈家惺惺相惜相知互相激勵彼此創作生命，一起作詩、編舞的溫柔幸福，對比著突如其來的，兩人橫被拆散的白色恐怖災難的突兀和粗暴，讓人更是不勝唏噓和惋惜痛悔，也更敬佩著蔡瑞月遭變後的在沮喪、病苦中的堅強。「牢獄玫瑰」，側寫蔡瑞月的牢獄之災中的困頓、忍耐及刻苦，和她與獄友相互依持的情感，以及十五號（她的獄中服刑號碼）依然繼續在身陷囹圄中，創作和跳出舞作「母親的呼喚」的

思子心情，接著「See you Formosa」紀實般的詳細描述蔡瑞月教舞的嚴格認真，和桃她李滿天下的教學盛況，以及馬思聰和王慕理夫婦拜訪蔡瑞月，親自邀約她為馬的新作音樂舞劇「晚霞」編舞，兩人更親自帶來與雷石榆見面的口信和消息，相隔兩地，傳達兩人時空相隔，多年來相愛卻不能相見，生活言語中仍然滿溢的相互敬重與關愛，更加令人淒惻，特別是馬和王慕理（其妻）說到，蔡瑞月請人帶話給石瑜叫他不用等了；「是——如果有適當的人可以結婚」。蔡瑞月說：「對，我就是這樣說的。他誤會我嗎？」馬說：「他一時不能理解。」蔡：「我也想過他可能想錯，是不是我自己等不下去了，如果我有這個心，反而不敢這樣講——他怎麼懷疑我——馬：他熱愛你。……王：他就是痴，後來妳從日本又回了台灣，他才把被子用床單包起來，擱在櫃子底下，看都不敢看。蔡：我捨不得他，我也捨不得他再苦，他也苦命。」（汪其楣，2004：132-133）這一段戲寫活了兩人兩地相思，彼此擔心懸念對方，但又不忍對方孤單受苦的偉大愛情，讓人無限低迴悵惘。

而此段中也隱隱浮現，在蔡瑞月生活周遭的監聽和監視從未斷絕，直至她七年苦心籌劃編舞排練的「晚霞」，被更名爲「龍宮奇緣」，且又驟然更換合作編舞及舞團，蔡瑞月終於再捨不得走，也要遠走異鄉，移民澳洲。尾聲一段的「廢墟月光」，搬演蔡瑞月親自指導她的紀念舞展中的舞步動作，以及她獲頒台北文化獎「終身成就獎」等重要獎項的莊重領獎身影，蔡瑞月仍一步一手地和舞者溝通，跳舞時的每一個心情和動作的感情，與內在的種種細節和轉折，最後「雷石榆出現在舞台上向蔡瑞月伸出雙手，蔡瑞月輕輕抬腳，柔和的擺動手腕，雷石榆伸手扶住她的另一隻手，蔡瑞月仰頭對他微笑，相隔四十年後，兩人終於再度相會……。」（汪其楣，2004：155）全劇也在此劇終，面對人生中他們不能完成的夢想，得以在舞台上實現，留給觀眾無限的神往和反思。如同汪其楣所說：「我在排練場上，還在揣摩口氣，重建情緒；或是翻查圖片、講解角色及社會背景時，都覺得還沒寫完。覺得還好有好多我們共同擁有的故事要跟讀者、跟觀眾細訴，在真真實實地一起走過，我們不該失去的記憶。誠實的面對歷史之外，更珍重的聆聽彼此的故事。」（2004：19）這齣戲中重現的不只是蔡瑞月這位舞蹈家的個人生命歷史，也同時具現了蔡瑞月同時代的（日據後期）、國府白色恐怖時期的台灣藝術家、詩人，還有七〇、八〇年代台灣捲入金錢遊戲的狂潮的戲中角色及他們的家人、朋友、孩子的心情故事，與他們多樣、真切、鮮明的面貌和性情，從瑣碎、片段的生活，抽樣紀錄了那一輩人的彼此對待方式，和他們生活應對進退的人情習性，這正是聆聽和訴說彼此故事的

最深意義所在，是從家國的大敘述之外，回歸到尋常百姓的日常生活，食衣住行的點點滴滴中的小敘述和小感懷，才得以認識歷史上任何一個世代和時代的真實眾生面貌，這也正是恢復傅柯所說可以顛覆權力和知識霸權的，彌足珍貴的「地方知識」的具體實踐（廖世德譯，2001：29-31）。

在 2007 年首演於台北社教館城市舞台的《歌未央——千首詞人慎芝的故事》，由汪其楣編劇及領銜主演，黃建業導演，以及慎芝及關華石所留下的大量廣播手稿、群星會製作期間的剪貼札記，和兩位一代流行音樂領導人的歌手和作曲家朋友們的訪談，還有卷秩浩繁保留流行電視及音樂文化的大批電視周刊，為劇本創作的豐富有扎實的養分來源，慧心剪裁由現代的懷舊網友追尋往日群星會的歌星風采對話，來開場和轉折，編織成慎芝與關華石精采豐美，又宛如春夏秋冬四季般起伏跌宕的音樂人生，寫出身為塑造歌星幕後推手的慎芝，作為「女性詞人」信手拈來填詞的自然才情，以及她對眾家知名歌手，亦師亦友、慧眼獨具的造型歌路創發、栽培、扶植和關愛，和對家人——如夫婿和愛子的繾綣情深，更寫出從民國 39 年到 77 年，台灣承自上海又自己開花結果的流行音樂和娛樂史發展的歷史流變，及其衍生的多樣的化樣貌，從淡水河畔的露天歌場，到西門町的歌廳文化，也再現「歌壇春秋」的廣播天地中，銜接上海和台灣早期歌台舞榭樂隊，及歌星現場演唱的珍貴民間流行音樂記憶，至「群星會」製作長達十五年一千兩百八十三集的嚴謹，和恣意揮灑的流行音樂鼎盛黃金時期的輝煌歷史，不僅從娛樂微觀史的切面入手，也從女性傳記歷史的角度，描寫了慎芝女士豐厚的親情、友情與愛情的人生網絡（Stanley, 1992：6-8）。

我們深刻又細膩地在第一段「春」中，體驗了她與關華石之間的相互理解、惺惺相惜，又相知扶持的深情厚意，並看見與聆聽到了慎芝和關華石兩人攜手主持「歌壇春秋」廣播節目，那種淡雅又雋永的風格，以及製作「群星會」節目的嚴謹用心與謙遜求好，的第二段「夏」中，展現關慎兩人所面臨「群星會」製作受到流行文化改變的衝擊，而收視率逐漸下降，乃至終告停播，其事業和人生發展的困難與轉變，也表露慎芝忠於自己理想的堅持，「群星會」的高格調，和關華石的豁達淡泊，並穿插入三對歌壇情侶，許多膾炙人口的情歌演唱真實動人的情境；在第三段「秋」中，則搬演了慎芝遭逢關華石的病變，堅強悉心照顧知己伴侶的情景，以及透過慎芝作詞，許景淳演唱的〈玫瑰人生〉，和她的回憶追述來刻畫慎芝的喪子之痛，她對照著兩代音樂人交相映照的人生情境，

如今秋色肅殺，落木蕭蕭，令人淒惋迴腸；最後一段「冬」，描寫民國 72 年慎芝喪夫，到民國 77 年慎芝辭世之間，慎芝如何歷練百感交集，與丈夫相守最後的歲月，做出由蔡琴演唱的名曲「最後一夜」，並以從容優雅之姿，寫出千首詞人慎芝女士，在她累積了十四大本創作歌詞的桌前，仍然孤獨而堅定地，交出一首首她爾後傳唱台灣大街小巷的名曲，像：鄧麗君〈我只在乎你〉、潘越雲的〈情字這條路〉以及曾慶瑜的〈今夕是何夕〉這三首經典歌曲，每一首的歌詞，都凝鍊著慎芝女士通曉世事的練達，和她重情重義的深情孤意，更有歷經人生鉅變喪子喪夫後，所有的淒惻與悲痛，都化作她動人心肺的歌詞和歌曲，撫慰著不同世代的歌迷心靈，最後，千首詞人以愉快滿意的神情，仍專心地、神采飛揚地，創作著她心愛的歌曲和歌詞，也自訴他晚年的人生，嚐遍酸甜苦辣況味，與看遍人世滄桑的衷腸，她唱道「……我已經疲倦，走過悲歡冷暖，該把身上塵土彈一彈，找一處敷傷，找些人共歡……當年拋下一身煩，瀟灑的走他鄉，到處停泊，隨時啓航，幾度明月夕陽。未了還是一身煩，回到尋夢舊園，各自訴說，各自心酸。」她就這樣一邊輕輕唱著，哼著微笑著，漸行漸遠，終至完全離開了舞台，一代詞人在她獲得金鐘獎最佳歌曲肯定的那一天，與世長辭，留下許多這些讓人難忘的經典歌曲，不但成為大家不朽的記憶，也將會在未來世世代代，繼續被寶愛珍惜和傳唱下去，如劇中呈現的 e 世代粉絲網友們，仍然熱烈地傳唱著這些美妙的歌曲，流傳著那時代群星會閃亮的群星故事一般。

汪其楣的《歌未央》，道盡慎芝女士平凡生命中，不平凡的光芒，她所寫的歌詞，飽蘸著她生命中的喜怒哀樂的俯仰體察，蘊含著她溫柔細緻又含蓄的人生感觸，伴著她特別塑造與精選訓練的，高歌、低吟、淺唱的各路歌星豐繁音色與特質的詮釋，共同以聲音和歌曲，創造了台灣流行歌曲的「群星會」黃金盛世，如同身體的記憶銘刻一般，聲音，也是透過身體所表達出來的具體情感記憶，銘刻在大眾的記憶中（Grosz, 1994: 124），持久不滅，歷久彌新，身體發出的音樂、歌唱的聲音也跨越了文字邏輯的父權的霸權操控，以女性的聲音和靈感，穿透政治的箝制、經濟的條件限制、社會的風俗制約，釋放與撫慰著人內心共同的情感和渴望，流行音樂和電視文化，在台灣社會中所扮演的娛樂和解放人心、人性的功能，似乎在《歌未央》中透過慎芝創作的經典歌曲再現，才真正得到了充分且公平的肯定。

另一方面，《歌未央》也可視為是一個傑出的後現代女性傳記的劇場再現，這個劇場再現中的聲音與身體的再銘刻過程，不但呈現出大眾共同的音樂和情

感的記憶，同時不同時代的新興歌曲潮流和風格，也在顛覆著大眾當時習以為常的欣賞口味與品味，如：冉肖玲的嬌媚性感與低沉嗓音的組合，許景淳的美聲高音、曾慶瑜的知性憂鬱、潘越雲的啞啞滄桑、蔡琴的磁性溫柔，無不在在於不同時期，顛覆了過去的聲音時尚，而創造出一種新穎的而特別的聲音表現，成為大家全新的流行與回憶。而《歌未央》對慎芝的人生，不以線性而進步的現代史觀來理解、詮釋，卻以其生命中幾個重要階段的橫切面呈現其人生經驗，也呼應著後現代史觀中的歷史為破碎、片段、不連續的觀點，展現出微觀小歷史細瑣中，呈現人世日常生活細節，見微知著的特色；特別著力描寫慎芝和關華石共同相處時，一起討論歌曲藝術、音樂品味和詮釋，與兩人話家常的細節，和與作曲家朋友翁清溪，歌星朋友冉肖玲、秦蜜、余天等相處的關懷、敬重和提攜之情，還有淡筆深情寫慎芝與關華石驟然喪子，哀悼淪恆的感受，無一不自與戲中其他角色的互動，勾勒出彼此的生命深刻的連結感和相繫性，也從身旁親友的口吻，更清楚形塑出慎芝立體的生命，同時也映照折射出她繁複多元的自我（Stanley, 1992: 10-16）。而慎芝女士所寫的詞，傳遍全球華人市場大江南北的這些流行歌曲，更成為詮釋這位平凡中不平凡的傳奇女性的最佳註腳，或輕快或激越，或快樂或哀愁，這些歌曲集成一條蜿蜒的長川，也如同呈現出人心中所起伏不定的情感意識流，隨著慎芝的人生起伏而隨之變化，峰迴路轉，柳暗花明，縱然曲終人散，歌猶未央，以未央之歌，借喻慎芝女士的餘響不絕於世，實乃高妙之筆，留餘韻無窮。

參、許瑞芳《鳳凰花開了》再現台南的家族與 國族歷史糾葛

由許瑞芳編導，於 1994 年台南人劇團製作演出的《鳳凰花開了》，以許氏家族在台南五條港地區的發展變遷歷史為主線，輔以台灣娛樂史中的電影演出盛況如：李香蘭電影於日據時期在中國和台灣，所經歷的個人國族認同矛盾掙扎，以及她受影迷歡迎的盛況，和「北非諜影」上演時由辯士同台演出的獨特情況，來烘托台灣人在殖民及殖民後複雜矛盾的家族及國族認同問題，也側寫台南的地方歷史演變過程，及台南地景記憶的變遷（Heddon, 2008: 14-16），於今觀之，實為一反思與反映台灣後殖民歷史情境的庶民歷史與心情寫照，重新展讀，仍讓人對於這些歷史，和老台南的地景、人物，充滿想像和感動，也更加感受到作者對保存傳統文化、人情和重思恢復台灣地方歷史的急切，以及

對現實的批判，及未來的期許。

許瑞芳在創作說明中自陳：「……我熱切地想尋找與祖先的聯繫……試圖以傳統生活來作為這齣戲的主幹，藉由生活在同一屋簷下大家族的互動關係，來表達一種傳統的人情，更期許以「歷史」來做為它的大背景，提醒當代，「史」之不可忘……珍惜一些祖先遺留給我們的東西！」（1993：3）在作者追尋家族歷史的強烈動機下，我們看見了她所欲再現的日據時代到二二八事變、國府遷台後的台南許氏家族的生活歷史和人情禮俗，以她所謂的「拼貼」、「片段」式生活重組的方式，描繪和鋪陳出來，具現了劇作家以古喻今的家族自傳舞台再現政治與社會的企圖（1995：14-15）。而劇中也呈現出台南不斷被重新改寫和重建的地方記憶中，人民和政治霸權不斷協商的過程（王志弘、徐苔玲譯，2006：138-148）。

故事以出現在首尾段落的現在三兄妹重逢憶往的場景來框架，回溯到前面所述的台灣歷史時期，許姓家族的不同角色人物，對時代政經、社會變遷的不同反應、行動和態度，其中再穿插交疊李香蘭的國族認同矛盾，和許氏家族的女性們，當時看電影的情景，和她們的評論與心得，來對比許氏家族中不同人物的國族矛盾：如：第一代大哥添源在日據時代雖身為鄰長，也反對三郊解散，賣祖產給日本人，並在家中大聲抱怨，抒發被日本人壓抑的怨氣，他也並不希望而去當日本人的南洋志願軍伕，在國府時期他也努力學習「國語」，二二八事變期間，他因曾任鄰長的身分而被抓入牢中，平安釋放回家後變得沉默，並警告要出國的兒子宗明不要插手政治，二哥添福在日據時期，因不願做日本人，而去大陸廈門做生意，直至國府遷台後才返國，第二代的宗明勤學漢文，頗具民族意識，也於國府期間因被壓抑台灣意識，而萌生出國之心，其兄宗德，則於皇民化期間，被日本征至南洋從軍，頗有效法皇民之志，戰後也帶外省同事回家吃飯，顯示出民間的外省人和本省人，除了語言並無隔閡的生活狀態。

然而兩代女性包括：身為姑嫂的秀雲、阿滿，和下一代的妹妹惠英及同學秋子，則是在努力求生存的戰亂時代偷渡、偷藏豬肉，躲空襲，雖抱怨卻仍聽話地在過年時節貼上日本的白色春聯，以及束褲腳，假扮皇民，在戰時好多領些配給米，還有在戰時還偷空去看李香蘭的電影，苦中解悶，充分反映出當時台灣小老百姓的庶民生活況味和風情。而更難能可貴的是，他們藉著許多常民的儀式，如：過年貼春聯、做飯炊粿、祭祀拜拜、出嫁做鞋、繡頭巾，這些親族們送往迎來、應對進退等傳統生活習俗，傳承著大家庭裡細微敦厚的人情世

故和禮儀規矩，這即是代表著台南傳統家庭文化的傳承，和在生活中自然的人情禮俗的延續，這些社會生活與人情義理關係的傳承，似乎是對眾多國族、國家儀式的強制傳輸的一種反制和平衡策略，在日本和國府政權更迭的徵兵、空襲和光復的政治儀式中，台南人民生活中不變的是，對親族和傳統習俗的、生活儀式的認同和保存，雖然國族認同上，男性特別矛盾於自己究竟是日本人、中國人還是台灣人，如同李香蘭矛盾於自己究竟是日本人還是中國人，是同樣的無可奈何，但是女性們卻在努力求生存之餘，在日常生活中的禮俗、習慣和人情往來中，反而保存了食衣住行文化和生活儀式中珍貴的認同感和歸屬感，這也是對殖民政治文化操控的最佳反制策略之一。

另一方面，編劇許瑞芳很巧妙地鑲嵌入二二八事變後正盛演的「北非諜影」，其電影演出時由辯士做現場台語翻譯解說的橋段，來對照二二八事變中台灣社會諜影幢幢的諷刺，其中男女主角偽裝著彼此不能公開說出的戀情，以及女主角不得不放棄心愛的人，接受自己的丈夫的命運，令觀眾有著如同台灣人被逼為國府接收，又要偽裝自己的真情和真感受的聯想，而辯士諧擬而混雜洋台的逗趣台語字幕翻譯，更讓人覺得充滿諷刺，也和後殖民的運用「擬仿」(mimicry)和「混雜」(hybridity)及「番易」(翻譯 translation)來嘲諷殖民文化(國府的再殖民文化)的意圖和策略相映成趣，實在令人會心莞爾，也充滿反思的複雜批判意味(Bhabha, 1994: 66, 86, 112-114)。

在地景和記憶的變遷感懷再現，與重新以戲劇銘刻記憶這個層面(Bhabha, 1994: 38-39; 生安鋒, 2005: 132-150)，許瑞芳深情款款地藉由劇中祖孫的對話，來召喚出台南府城原是一隻鳳凰的地理傳說，和鳳凰花開滿府城的共同記憶，又藉著兄妹三人重逢，回憶兒時上學穿街走巷的生活記憶，來重新建構出府城里巷相聞的舊日記憶，再藉由添源兄弟埋怨和惋惜三郊解散，祖產即將被賣，和家廟金華府祭祀關老爺的來源憶往的情節，細細追溯與再現府城三郊的昔日榮景，也重提日據時期媽祖宮和水仙宮，因受有識之士聲援為古蹟才得予以保存，對照今日海安路被拆的今非昔比，來大聲疾呼，今日的當政人士須更用心保存台南的古蹟，最後兄妹三人，在今日的民生綠園的鳳凰樹下合影，憶起在那裡發生的二二八世變時期，湯德章律師被槍殺事件，則大有保存歷史，就在當下，捨我其誰的感慨兼祈願之忱。

《鳳凰花開了》以台南的許氏家族三代歷史為縱軸，穿插日據至國府前期的電影巨星李香蘭身分認同與迷惑的情節段落，和台人風靡其電影的盛況，再

以當時「北非諜影」電影演出實況為支線，又以許氏親族在戰時和光復初期的生活為橫切面，以台南的重要地景為向外輻射的卷軸，舒展出一整幅台南的庶民生活圖像，對照著官方政經發展歷史下，常民百姓生活豐富多樣的點點滴滴，既反映了殖民時代被壓抑遺忘的歷史記憶，也顛覆了單一的被壓迫的庶民記憶想像，更見證了從女性角度出發的微觀生活史，再現於舞台的真實魅力，女性劇作家關注生活細節，和反映台南社會人情關係，以及突顯地景風土的細微變化的觀點，再次證明了女性慧眼獨具下的特殊風景。

肆、王婉容指導南大戲劇系「口述歷史劇場」重構 台灣青少年的家庭、地方與家族成長歷史

王婉容於 2008 年自英國倫敦完成應用戲劇博士研究返國，至台南大學戲劇創作與應用學系任教至今，每年皆與大二同學共同創作展演一齣「青少年口述歷史劇場」創作，至 2013 年已完成了共七齣戲，於校內 D203 黑盒子小劇場公開演出，共三十五場，深獲社區人士和學校社群的喜愛，常常爆滿，一票難求，這些關於青年們的家庭、家鄉、家庭童年、學校生活的共同回憶展演，引發了台下觀眾們許多會心相通的共鳴。研究者認為這是接續著汪其楣、許瑞芳等女性創作者的共同創作意圖，聚焦於反思與再現本地庶民的成長歷史，和社會與人情經驗，將之轉化作劇場的聲音和動作展演，以其呈現和重新銘刻共同的歷史記憶，藉以重建及凝聚彼此做為生命共同體的文化及歷史認同，研究者以為這是台灣劇場後殖民轉向的具體表現。

在解嚴之後，台灣的劇場創作中，追尋與再現本地歷史的作品不斷出現，「口述歷史劇場」是其中相當突出的一個支派，其美學特徵也獨樹一格。1995 年彭雅玲導演成立「歡喜扮劇團」老人劇場，以台灣告白系列（一）至（十）的作品，展演台灣各語言社群的老人口述歷史，包括：福佬、外省和客家族群的戰後五十庶民的歷史與生活，表演型式也融合了台灣本地的福佬歌謠、歌仔戲、客家山歌、國語流行歌曲及實驗劇場的身體表演，呈現出與汪其楣、許瑞芳相同的，關懷台灣人民歷史與生活，及追求台灣文化、藝術主體性的創作企圖，在國內外都獲得了廣大的迴響和共鳴，研究者之前發表的論文皆有深入的論述，因此在此不多加贅述（王婉容，2004：80-125）。僅在此再度聚焦於這一脈相承、氣質相通的女性劇場工作者，對一般歷史和小歷史及微觀社會生活史的

創作關懷和方向，以下將繼續延伸這個創作脈絡論述二十一世紀初至今，王婉容每年於台灣台南持續創作演出的「口述歷史劇場」演進的歷史，和其所代表的戲劇美學轉向意涵。

首先它重視創作過程中，編導與參與者的交叉問答、交流，激發彼此生命經驗的對話性創作，其文本和表演方式，皆由演出者集體互動，共同即興創作完成（吳瑪俐、謝明學、梁錦鑒譯，2006：28-31），展現出鮮活的當代「關係美學」（relational aesthetics）的特質（Bourriaud，1998：112-113），而非現代主義的藝術「菁英」創作美學，因而也充分流露及實踐發揮了新興的大眾美學，和公民美學的精神（蔡文婷，2004；McGrath，1996：54-58）。另外，口述歷史的自我反思特質，也契合與呼應了紀登斯的現代反思性質素，成為對「現代化」的一種反身式的批判與反思美學機制；而若從里柯的詮釋學角度，來看「口述歷史劇場」的創作過程，也可清楚看見從將個人生命故事即興練習、彼此分享故事、共同編輯串組故事，以戲劇手法和形式展演故事，與觀眾交流表達故事，再以戲劇展演和觀眾分享故事的詮釋循環，是一個從預先想像（pre-figure）（即興練習、彼此分享自己的故事）到具體想像（configure）（共同編織組串故事）再到重新想像（re-figure）（共同尋找適合的戲劇手法和語言來表達故事）的完整詮釋過程（Ricouer，1984：52-82），意義的不斷斷裂、漫延成一個延異及演繹，正也是後現代文化解構大歷史的特性，而在這個重新詮釋的循環中，不但解構了大歷史的單一和權威，也同時伸展了庶民在多重文化霸權中，以自我的共同敘事追求自我生命展現，和彰顯出自我或社群文化主體性的後殖民文化企求與願望。

再一方面，從心理學觀點，來解析青少年口述歷史劇場的意義，更能看到青少年們從個人多元的敘事中，重新建構出自我認同敘事的自我重構意義（胡紹嘉，2008：9-11），而從青少年們彼此協商、交流出的共同敘事裏，也能讓他們獲得同儕的認可，建構出讓他們所能共同接受的「社群認同」，在展演中再度透過親友社群的認可，而被加強和再度銘刻，對正處劇烈型塑自我過程中的青少年，這類創作展演，特別具有十分重要的影響和意義。最後，在劇場美學的興革上，記憶中真實與虛構、過去現在與未來的並置，記憶美學在舞台象徵、意象、聲音、動作、各種感官再現中，都蘊含無限的開發和延展的空間，也是很值得分析和討論的面向。以下研究者就以之前提到的七個作品再詳加從其所代表的歷史性、社會性、地理性及美學特質分別分類探討論述。

2008年完成編創展演的《芒果的滋味》和《花開的聲音》兩齣口述歷史劇，分別由研究生和大三學生共同編創演出，相同的是兩者皆以家族歷史為主題，由於世代的差距，這兩齣戲正反映出從五〇年代到八〇年代不同台灣家族歷史的面貌，《芒果的滋味》中的七段故事，展現出台灣五〇年代，從農業社會漸漸轉型到工商業社會，物資缺乏經濟貧乏的生活狀態與情景，反映在孩童對零食、玩具的渴望，以及母親不斷車衣勞作或操持家務的辛勞中，以及農村生活的刻苦耐勞，和全家大人小孩一起出動，採收葡萄或幫忙農作的農業勞動歷史，在家庭關係中，則呈現早期家庭生活裡，女兒與父親之間的距離，和成長中與父親的隔閡缺憾，或是父親耽溺賭博，以至現在女兒的成長重要階段諸如：婚禮都徘徊在門外羞於出席的情境，到了八〇年代，則轉變成子女上北部城市讀書，母親在鄉村翹首盼兒回家，顯著的城鄉差距和母女代溝，還有日趨白熱化的家庭婆媳問題，也隨著女性自主意識增強，而日益張力昇高；而在《花開的聲音》和《芒果的滋味》中所共同出現的故事，還有常發生在五〇年代的本省人與外省人婚姻、戀愛，所遭受的家庭反對，起先都是語言不通的阻礙，後來才隨著時間而逐漸消弭淡化，《花開的聲音》中還觸及了早期台灣女性所面對的生男孩的壓力，側寫了民間社會重男輕女，所帶給女性必須不斷生育的折磨與痛苦，另外，也幽默輕鬆地描寫，學生們的父母在六〇年代的咖啡館和安平海邊，青澀純情的戀愛約會故事，今日看來是格外清純可愛。

透過研究生和大學生的家族歷史回溯與再現，讓台下的觀眾，也透過這些在時代變遷中被淡忘的長輩們的音容笑貌、生活俗諺和尋常用語，還有他們的生活習慣、和食衣住行及勞動等儀式如：吃飯、拜年、看電視、洗碗、摘絲瓜、包葡萄、揹小孩、打麻將、吞雲吐霧抽菸、做木工、車衣服、或小孩模仿歌星唱歌、跳舞等生活動作，重新看見自己父母和祖父母的身影，聽見他（她）們熟悉如在耳邊的話語和腔調口音，重溫自己兒時的記憶而倍感親切與共鳴，而這個從分享故事的創作到展演的共同詮釋循環，就是口述歷史劇場裡最重要的「對話性創作美學」所在。其奧祕就在於，透過劇場的練習，來讓參與者共同探索自己及彼此共同的家族歷史回憶，每個人都預先喚起與準備著能引起共鳴的回憶故事，例如：運用情感記憶和感官記憶的召喚，引導參與者重塑小時的第一個家，或是小組分享一個小時候就擁有或珍藏的重要物件，其他參與者可以發問，使故事中的細節、人物和事件，更具體清晰，或以身體塑造出家附近的自然、地理環境的特色，或是以舞蹈化的生活及工作動作，來描繪家族中的親人與長輩，接著每一小組，需選擇以四張照片來分享，或在一段小組分享最

令你難忘的往事等等，這就是里柯所謂的「預想期」(pre-figuration)；接著小組再共同協商出最令大家難忘的故事，做成四張照片的鏡像靜止畫面呈現，同時給這四張照片各下一個標題，後來這就成了故事裏起承轉合的情節事件與段落結構，這就是里柯所謂的「成型期」(configuration)，一個能引起小組中大家有共鳴的故事結構，就這樣誕生了；接著是小組成員將分段中的主要事件再加以集體即興發展，使人物關係更具體，角色更清晰，目標和衝突更明確，對話也得以更真實可信，接著就要試圖找到最適合的身體動作、聲音、走位、舞台形式，來表現這才成形的文本，這就是里柯所謂的「重新塑造期」(re-figuration)，這一時期是記憶美學轉化和淬鍊成舞台美學的關鍵，同時也是試驗觀眾是否能完全清楚接收並理解到，舞台上所傳達的共同記憶符號，同時也在心中，重新塑造出自己的回憶，及隨之而來的美感與感動的時機，這也是里柯的「詮釋循環」最完美的結局，也是口述歷史劇場之所以深刻感人的奧秘所在 (Ricouer, 1984: 52-82)。

於 2009 年完成的《喂！成年》，2010 年的《怱！青春》及 2013 年的《憶鄉戀》，則聚焦在探討和表達這些青年們對成長地方和學校的共同記憶，也藉著再現台灣不同地域的地方歷史記憶，來形塑這些青少年既相似又相異的地方文化認同感，這正是索雅所指的三重空間中的地理性部分，是人之所以形塑共同文化認同的根源之一 (Soja, 1996: 6-21)。在《喂！成年》和《憶鄉戀》中，學生們分別選擇了自己生長的地方北部、中部、中央山脈東西組（包括：台中和花蓮）、南部、東部和海外等小組（包括：澎湖、香港和澳門），共同分享及發展創作了，和在地的自然人文景觀環境息息相關的鮮活故事，例如：《憶鄉戀》中的中部組，呈現出鄉村的純樸民風和新鮮空氣，以及廟會陣頭拼陣，及分鹹光餅的熱鬧，還有阿公寵愛孫女為孫女搶壓轎金和拜拜祈福的回憶，另外還有南部組，呈現出阿媽帶孫女看火車解悶的貼心疼愛，也呼應著《喂！成年》裏高屏組（高雄縣市和屏東）的阿公帶孫女逛街，買糖看火車的小鎮悠閒生活風情，以及台南組的重現童年蜈蚣陣回憶，以及阿媽求平安香包為孫兒祈福的畫面，在在展現出南部傳統信仰與廟會文化的普及與深入，成為庶民生活的共同記憶，也代表著對地方和家鄉的認同和凝聚。而《喂！成年》中的中央山脈東西組，則呈現出花蓮的山水自然回憶，以及遊子遠離家鄉到外地念書時，掛念家人的心情，也呼應著《憶鄉戀》海外組的港澳及澎湖同學，遠離家鄉在異地讀書想家的心情，以及他們對不同語言、文化的衝擊與反思，而兩齣戲的北部組，恰好都探討著南北或城鄉差距的問題，正反映著北部的大都會文化，迥異

於南部和其他各地的特性，其中《憶鄉戀》北部組，強調著南部的濃厚人情味，也調侃著台北的疏離冷漠和緊張，但也藉著來自南北的男女主角相互吸引的好感，也突顯出南北差異所帶來的吸引力；而《喂！成年》的北部組，則藉著北部都會男孩和山區孤獨鄉下男孩，在遊樂園中，因嚮往對方的生活，而巧遇小丑「魔法」換身，因而了解到自己並不能適應不同的生活和環境，因而體認到自己原來生活的可貴，顯示地方感如同一種文化習性，並不容易擺脫、顛覆與扭轉，十分發人深省。

《焱！青春》則是集中探索青少年的中學學校生活回憶，其中涉及：師生之間既緊張又詼諧的關係、同學之間的親密友誼、愛情和言語、肢體霸凌的關係、青春期時與家人之間的緊張關係，將慘綠少年的學校課室生活，藉著變化無窮的課桌椅和學校制服的不同排列組合，再現於觀眾眼前，觀者看到這些共同經歷過的符號、關係和空間，無不感到莞爾一笑，回到青春少年時。而這些召喚生長與成長地方記憶的符號，也包括了許多青少年共同喜愛的歌曲、電視及卡通節目、偶像等大眾流行文化符號的再現，這些青少年珍貴的成長記憶，使得常被邊緣化和殊異化的青春期族群的生活記憶，也可以有機會發聲及被看見，也藉著這些青少年敘事重新建構青少年的「自我認同」，同時青少年的次文化美學展現，也是反精英美學的一種大眾美學的具體展現（胡紹嘉，2008：8-13；McGrath，1996：54-58）。

同時 2011 年演出的《嗨！爸媽》和 2012 年的《家·減乘除》，著力探索青少年的家庭歷史，與家庭內的倫理親情關係的時代變遷樣貌，呈現現代生活中家庭人倫關係的複雜變化，與其帶給家庭成員的衝擊和反省，包括：《嗨！爸媽》中，一段故事涉及因兒子戀愛而導致母子、父子關係緊張與衝突，另一段故事，則反映夫妻之間共同經濟爭執與口角誤會，另一段故事，則呈現出母女之間，因不同世代對前途事業的不同看法而激烈衝突，再一段則描繪出家中父母對姐弟的不同要求和產生偏心的議題；《家·減乘除》，以更激烈的情節，帶出青少年如何面對家庭的暴力、理想和現實的衝突、對身體有挑戰的妹妹的偏心以及父親的外遇問題，兩齣戲皆以日常生活場景切入，直探看似平靜的家庭生活中的風暴和秘密，重思儒家的家庭倫理關係，在現代的社會所面對的劇烈挑戰，以及每一位家庭成員必要的調適和折衝。特別值得探討的是，每一個家庭都各自有裂痕、傷口和痛處，而最平凡的日常生活中，都存在著最不平凡的面對勇氣和智慧，這也呼應了列斐伏爾（Henri Lefebvre）在「日常生活的批判」一書

中所揭櫫的顛覆和挑戰資本主義下機械化、重複和異化的日常生活的策略，即是自知自覺地、人性化、創意地，面對與經營每天的日常生活（吳寧，2007：182-186）。「口述歷史劇場」中反思和再現日常生活的家庭敘事，從中獲得生活裏淬煉出的智慧和反思心得，獲致全新的自我生命認同和價值，以及透過劇場記憶美學的呈現手法和表現策略，客觀化自己和他人的家庭生命經驗，轉化成具有美感的創作歷程，也是一種自我美感創造的實踐過程，使得日常生活變得不平凡，而具有反思和分享的美感價值，這就是對日常生活的一種創造性的批判和再創造的方式。而其以日常生活為素材，轉化為劇場中的美學符號和形式，再與有類似經驗的觀眾相互交流，更能夠透過共同的情感共鳴，與觀眾形成共感共通有共同認同的共同社群（communita），來對抗現代社會中的機械化和異化所造成的人際疏離，創造出在劇場中，如巴赫汀和斐列伏爾所盛讚的節慶和狂歡的感覺，以抗衡重複單調千篇一律與分裂割裂的現代日常生活（Lefebvre，1991a：26）。

從心理學的角度來看，「口述歷史劇場」中重新建構自我生命敘事的策略，也與敘事治療中「重建自己生命故事」，的另類敘事類似（陳阿月譯，2008：13-16），而「口述歷史劇場」中客觀化自己的故事，由他人扮演自己，以達成疏離審視和外化問題的目的，也很類似「敘事治療」的外化問題，和抽離自己做客觀生命敘事的策略。另外，由小組中不同的組員，分別由不同的觀點來詢問說故事者的生命經歷，也如「敘事治療」中，治療師常從不同角度，來詰問案主，以刺激其以不同的角度，和另類的觀點，來重新理解和詮釋案主所熟悉的「生命劇本」，藉以跳脫其固定的自我認知和認定方式，得以從新的說自己故事的方式，建立起嶄新的自我認同，並藉此掌握改寫自己過去，和未來生命的契機。

「口述歷史劇場」中小組成員也常追問說故事者：「這件事發生後對你（妳）有何意義？」例如：在《嗨！爸媽》中，因交女友而導致對母親不禮貌，引起父親不滿而和父親爆發激烈肢體衝突的兒子，在逃出家門前往女友家避難時，才發現自己竟也和母親一樣，想要幫助女友，卻被女友誤解為想「掌控」她，而才幡然了悟，自己誤會了出於善意關心自己的母親，決定寫信向母親道歉。類似如此的省思和對照的機制，常在戲中出現，提供家庭衝突的另類詮釋或解決方式，對於說故事者或席間有類似經驗的人，毋寧是一種紓解和釋懷過往心結、情結的美感洗滌方式。

而若就「記憶美學」中的記憶與虛構並置，與想像、夢想交織，以及現在、過去與未來的自由跳接、串連、排比的手法來說，在「口述歷史劇場」中更是多所發揚和延伸比比皆是，創造出許多令人難忘的畫面。例如《嗨！爸媽》中，不善理財卻十分愛家、愛小孩，卻常因經濟問題與太太口角，先與世長辭的父親，在劇中被虛構於在亡故後，再回到家中，溫柔地、懺情地對妻子唱著「家後」的感傷畫面，令座下觀眾無不淚垂；《家·減乘除》中，在外遇的父親身故後的靈堂，兩個母親虛構的見面場景，也揭露了兩個女人心中，共同的無法完全擁有這個男人的缺憾，同時也由於體認到父親到最後也只有掛念兩個家庭中的孩子而失落了對兩個女人的愛情的事實，而取得某種相互的諒解和釋懷，「口述歷史劇場」的「記憶美學」並非新聞報導，因此並非絕對要求「事件的真實」，而是在乎重新省思生命經驗所獲得的深刻領悟，和所洞悉的「人情與情感的真實」，得以分享給觀眾以求取最大的共鳴。時間的跳接和排比，也是展現人的潛意識和記憶流動的自然形式，在劇場中這樣的時空跳接，成為以空間代替時間的「時間空間化」劇場蒙太奇手法，特別讓人感到時空交錯，過去和現在或未來得以比鄰同在的魔幻美感，並對時間的流逝更有具象的感受，而想像中已逝的親人，肖像中定格的祖先，隨著想像的點撥和召喚，重新一一在眼前復活起來，讓人悠然神往、恍如夢中，不願醒來……這些都是極典型的口述歷史劇場「記憶美學」的表現手法。

伍、結論

從 1980 年代末期汪其楣的大歷史、小歷史交織的《人間孤兒》，及《人間孤兒枝葉版》的庶民和國族歷史敘事劇場再現，到汪其楣的《舞者阿月》和《歌未央》的再現女性身體與聲音，於藝術與生活中的銘刻印記的展演，再到許瑞芳《鳳凰花開了》的台南地方家族歷史再現，以及 1995 年後彭雅玲「歡喜扮劇團」的台灣告白系列（一）～（十）作品中，不同語言社群的老人口述歷史劇場再現，再延展至二十一世紀的王婉容，所引導編創的七齣南大戲劇系青少年口述歷史劇場再現，我們清楚地看見，當代台灣劇場在後現代社會情境中，走向後殖民文化的庶民主體性的多元恢復與追求，這其中包含了不同的階級、性別、地域、家族和不同年齡層的多元與弱勢社群的小眾與集體發聲，也呈現出台灣在地混雜與多元異質的文化認同（包含：社會性、歷史性和地理性），並大量運用了庶民與大眾通俗文化的美學象徵形式及符號，來重新協商與定義在地民眾的多元文化記憶及認同，同時，也改變了菁英藝術的現代主義美學風格，

走向互動性與對話性的公民美學創作方式，這些都顯示了 1980 年代以後台灣劇場的美學轉向新興趨勢，在新世紀中，這樣的美學方式勢必更為普及，也將不斷持續改變著我們未來的藝術與生活，也更密切交織互文我們的藝術版圖和生活空間，也會更加賦予每個民眾將每日生活以劇場中的空間和身體再現，予以美學化和顛覆固定的文化互動與身體模式的機會和能力，來抵制後資本、後工業社會中，商業化、機械化、虛擬化和制式化的經濟與生活型態，以獲致更大的個人主體性，及群體共同感的平衡。

在 Della Pollock 所編輯的「回憶——口述歷史展演」(*Remembering-Oral History Performance*) 一書中，她論及：「口述歷史展演是一個蛻變的過程，包含了改變未來的可能性，因為在觀看口述歷史展演的「見證」過程，激發了觀眾「反應」的「能力」(response-ability)，亦即「責任」；並且透過「身體化的認知」(embodied-knowing) 的美學歷程，使得社會知識和公眾記憶得以展開對話，挑戰對歷史的既定觀念，以及對被排除的主體重新認識，這是一個將歷史反省具體化的過程，口述歷史展演，本身既是一種美學再現生活的生動形式，也是一種社會行動的途徑(催化劑)(載體)(Pollock ed., 2005: 2-6)。這段話充分實踐於汪其楣的台灣庶民和女性歷史再現展演，和許瑞芳的台南地方家族歷史再現，以及王婉容所指導編創的南大青少年家族、家庭及成長記憶的口述歷史展演中，讓原本被邊緣化的階級、性別、地方、社群的生命經驗，得以在劇場中透過身體化的美學再現形式，與廣大民眾交流、對話，重新恢復與建立公眾嶄新的共同歷史記憶，這本身就是一個公民社會共同協商歷史和型塑認同的社會行動，在後現代虛擬社會缺乏歷史深度感的當下，在地社會從歷史反思和對話中，積極塑造自己獨特的文化認同，不但是後殖民社會共同的抵殖民文化行動，也是抗衡全球化及資本主義商品化趨勢的具體有力實踐，同時在劇場美學和實踐方法上也建立了嶄新的趨勢和風格。

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」的老人劇場展演主題內容為例。《中外文學》，33（5），80。
- 王晴佳、古偉瀛（2000）。《後現代與歷史學——中西比較》。台北：巨流。
- 生安鋒（2005）。《霍米巴巴》。台北：生智。
- 石光生（2006）。台灣戲劇概述。載於《2005年台灣文學年鑑》（71-81）。台南：國家台灣文學館籌備處。
- 吳寧（2007）。《日常生活批判——列斐伏爾哲學思想研究》。北京：人民。
- 呂懿德（編）（2000）。《中華民國88年表演藝術年鑑》。台北：中正文化。
- 汪其楣（1993）。《1922 人間孤兒枝葉版》。台北：雲門舞集文教基金會。
- （2000）。《複製新娘：The Bride and her double》。台北：遠流。
- （2004）。《舞者阿月——台灣舞蹈家蔡瑞月的生命傳奇》。台北：遠流。
- （2007）。《歌未央——千首詞人慎芝的故事》。台北：遠流。
- 汪俊彥（2004）。《戲劇歷史、表演台灣：1984-2000 賴聲川戲劇之戲劇場域與台灣／中國圖像研究》。未出版碩士論文，國立台灣大學戲劇學研究所。
- 林靜芸（編）（2004）。《中華民國92年表演藝術年鑑》。台北：中正文化。
- 、盧健英（編）（1998）。《中華民國86年表演藝術年鑑》。台北：中正文化。
- 柯慶明（2002）。傳統、現代與本土：論當代劇作的文化認同。《文化、認同、社會變遷：戰後五十年台灣文學國際學術研討會論文集》（107-172）。台北：文建會。
- 胡紹嘉（2008）。《敘事、自我與認同——從文本考察到課程研究》。台北：秀威。
- 許瑞芳（1993）。《鳳凰花開了：創作說明》。未出版碩士論文，國立藝術學院戲劇系。

- (1995)。鳳凰花開了。台北：文建會。
- 陳芳明 (2002)。後殖民台灣——文學史論及其周邊。台北：麥田。
- 楊美英 (2007)。台灣戲劇概述，2006 年台灣文學年鑑 (76-82)。台南：國立台灣文學館。
- 劉育寧 (2013)。台灣劇場跨世紀的懷舊想像，戲劇學刊，18，51-68。
- 劉亮雅 (2006)。後現代與後殖民——解嚴以來台灣小說專論。台北：麥田。
- 劉維瑛 (2007)。懷舊與記憶的接合——析論汪其楣劇作中的敘述視野。藝術評論，17，145-162。
- 蔡文婷採訪整理。公民美學動起來——專訪文建會主委陳其南。台灣光華雜誌，刊登於 2004 年 10 月。取自：http://www.taiwanpanorama.com.tw/tw/show_issue.php?id=2004109310018C.TXT&table=1&cur_page=1&distype=text，)。2013 年 3 月 18 日下載查考。
- 盧健英 (編) (1999)。中華民國 87 年表演藝術年鑑。台北：中正文化。
- 王志弘、徐苔玲 (譯) (2006)。地方——記憶、想像與認同 (原作者：T. Creswell)。台北：群學。
- 吳瑪俐、謝明學、梁錦鏗 (譯) (2006)。對話性創作——現代藝術中的社群與溝通 (原作者：G. H. Kester)。台北：遠流。
- 陳阿月 (譯) (2008)。從故事到療癒——敘事治療入門 (原作者：A. Morgan)。台北：心靈工坊。
- 廖世德 (譯) (2001)。故事·知識·權力 (原作者：M. White and D. Epston)。台北：心靈工坊。
- 駱盈伶 (譯) (2009)。現代性與後現代性——知識，權力與自我 (原作者：Gerard Delanty)。台北：韋伯文化。

- Aston, E. (1999). *Feminist theatre practice: A handbook*. London and New York: Routledge.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. London: Rutledge.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Trans R. Nice. Cambridge: Polity Press.
- Bourriaud, N. (1998). *Relational aesthetics*. Paris: Presses du Reel.
- Gilbert, H. (1998). *Race, gender and nation in contemporary Australian theatre*. Ann Arbor: The University of Michigan Press..
- Grosz, E. (1994). *Volatile bodies: Towards a corporeal feminism*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Heddon, D. (2008). *Autobiography and performance*. New York: Palgrave Macmillan.
- Lefebvre, H. (1991a). *Critique of everyday life*. Vol. 1. London and New York: Verso.
- , H. (1991b). *The production of space*. Trans Donald Nicholson Smith. Cambridge: Blackwell.
- McGrath, J. (1996). *A good night out: Popular Theatre: Audience, Class and Form*. London: Adhern.
- Pollock, D. (Ed.). (2005). *Remembering- oral history performance*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative*. Vol.1 Tran K. McLaughlin and D. Pellauer Chicago: University of Chicago.
- Soja, E. (1996). *Third space: Journeys to Los Angeles and other real and imagined places*. Oxford: Blackwell.
- Stanley, L. (1992). *The Autobiographical I*. Manchester and New York: Manchester University Press.

徵稿辦法

壹、稿件交寄

一、投稿本文

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

投稿請寄：700 台南市樹林街二段 33 號

國立臺南大學戲劇創作與應用學系

(郵遞封面請註明「戲劇教育與劇場研究稿件」)

電子郵件信箱：RiDETaiwan@gmail.com

聯絡電話：(+886) 06-260-1855

二、投稿附件

(一) 聲明函

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

(二) 著作權授權書

(三) 個人基本資料

以上表格請至

<http://ridets.nutn.edu.tw/Page/Index/3>，下載填寫，隨論文一併寄出。

三、一律不予退稿。

四、截稿日期

隨到隨審，稿件刊登期別，由編委會視需要決定。

五、出版日期

每年 3 月、9 月下旬。

六、稿件格式

(除本刊特殊規定之外，請參考連結網頁，以網頁中之 APA 格式擬定論文)

網頁連結：

<http://ridets.nutn.edu.tw/Download/MenuFile/3C3DC3D4-92A7-4DC8-839E-673FE EA744A8.pdf>

(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

每期置主編一人，由本系專任教師擔任，負責主持編輯會議、推薦審查委員、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。每期至少需進行一次會議，閱各稿件初審結果與刊登名單。

二、編輯工作

編輯工作由當屆編輯委員共同負責。

三、主編權責

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

肆、其他

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

Research in Drama Education & Theatre Studies

戲劇教育與劇場研究

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

本期主編 林玫君
編輯委員 容淑華、陳仁富、洪碧霞、謝苑玫
顧問委員

王友輝 台東大學兒童文學研究所
徐良鳳 台南應用科技大學應用英語系
徐亞湘 中國文化大學戲劇學系
蔡奇璋 東海大學外國語文學系
鄭黛瓊 經國管理暨健康學院通識教育中心
藍劍虹 台東大學兒童文學研究所
舒志義 香港公開大學教育及語文學院
Joe Winston / Professor of Drama and Arts Education,
University of Warwick

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