

戲劇教育與劇場研究

Research in Drama Education & Theatre Studies

2021 年 12 月 第 14 期

NO. 14 December 2021

國立臺南大學戲劇創作與應用學系

目錄 Contents

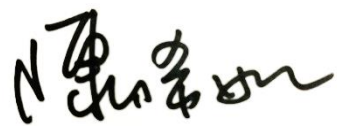
- | | | |
|---|--|---------|
| ■ 主編語
Editor's Note | 陳晞如
Hsi-Ju Chen | 5 |
| 研究論文 | | |
| ■ 教習劇場的編創、戲劇策略與影響：以《遲來的家書》演出為例
Devising, Drama Strategies, and the Impact of Theater in Education on Audiences: An Analysis of the Performance of A Delayed Letter to Home | 黃彥宜
Yen-Yi Huang
許瑞芳
Rey-Fang Hsu | 7-36 |
| ■ 一人一故事劇場在國中之實踐：從故事的共鳴出發
The Practice of Playback Theatre in Junior High School: Starting from the Resonance in Stories | 黃詩婷
Shih-Ting Huang
張麗玉
Li-Yu Chang | 37-69 |
| ■ 論影像於劇場創作中的功能與設計思維
The Image Functions and Design in Theatrical Creation | 陳昱宏
Yu-Horng Chen
范宜善
Yi-Shan Fan | 70-95 |
| ■ 如何為 ADHD 兒童設計戲劇營隊—以豆子劇團「小偵探戲劇營」為例
Design a Drama Camp for Children with ADHD : The Case of “Detective Drama Camp” of Bean Theatre | 蘇慶元
Ching-Yuan Su | 96-129 |
| ■ 徵稿辦法 | | 130-135 |

主編語

在疫情時代下出刊的第 14 期《戲劇教育與劇場研究》期刊，不受病毒威脅，其內容及表現性仍舊維持一貫豐富多彩的向度。本期主題涵蓋應用戲劇、戲劇教育及劇場設計等，體現本系在戲劇研究領域，持續以來的推進與努力。感謝投稿者的支持，以及審查委員們費心且專業的指導與建議。編輯助理蔡玕珊小姐、本系行政助理呂季樺小姐、協助英文校勘的 Andrew Philip Barrington Strack 老師，以及本系的同仁們的支持與劬勞，均是促使本期得以臻至完善的推手。

本期收錄有四篇論文。第一篇為黃彥宜、許瑞芳共同撰寫的〈教習劇場的編創、戲劇策略與影響：以《遲來的家書》演出為例〉，論文著眼於以轉型正義為題的《遲來的家書》演出為研究案例，試圖探討運用戲劇的虛擬情境及互動策略，使戒嚴和白色恐怖等嚴肅議題，轉化為參與者可感知與體會的生命情境，並創造出一個可以討論及反思的公共空間。第二篇為黃詩婷、張麗玉共同撰寫的〈一人一故事劇場在國中之實踐：從故事的共鳴出發〉，論文旨在以一人一故事劇場對國一學生之影響。研究方式係以一人一故事劇場之演出形式為教學法，實施一學期的時間，分四個教學循環。透過人與自己、家庭、學校、社會的相關主題循序漸進，藉由童話和繪本引發學生共鳴、連結自身生活經驗，進而自發分享生活狀態與心情感受。第三篇為陳昱宏、范宜善共同撰寫的〈論影像於劇場創作中的功能與設計思維〉，論文針對於影像在表演互動設計過程中定位之探討，製作上如何整合表演相互輝映、突顯表演張力，以及如何準確把握影像的特性，並將其巧妙地運用在舞臺設計。第四篇為蘇慶元所寫〈如何為 ADHD 兒童設計戲劇營隊—以豆子劇團「小偵探戲劇營」為例〉，論文以 2021 年在高雄豆子劇團針對 ADHD 兒童所舉辦的「小偵探戲劇營隊」為研究案例，以過程戲劇為其戲劇營隊設計架構，並進而從營隊活動成果，進行反思與討論。

劇教育與劇場研究
第十四期總編



教習劇場的編創、戲劇策略與影響：以《遲來的家書》演出為例

黃彥宜

國立暨南國際大學社會政策與社會工作學系教授

許瑞芳

國立台南大學戲劇創作與應用學系副教授

摘要

本文以轉型正義為題的《遲來的家書》演出為例，探討教習劇場之編創、戲劇策略與習式的運用，如何對觀眾產生影響。《遲來的家書》試圖運用戲劇的虛擬情境及互動策略，使戒嚴和白色恐怖等嚴肅議題，轉化為參與者可感知與體會的生命情境，並創造出一個可以討論及反思的公共空間。

資料分析分成兩大面向，一是創編者們創編 TIE 劇本的過程及對他們產生的影響；二是《遲來的家書》的演出對觀眾產生的影響。前者運用質性資料，分析 2018 年和 2020 年參與編創和演出學生的心得。第二部分則運用量化資料，裨益於短時間內大量蒐集觀眾的意見，主要分析 2018 年演出的觀眾問卷。教習劇場在臺灣相關研究仍屬有限，作者們希冀能透過本文，豐厚本土教習劇場的文獻。

研究發現，《遲來的家書》演出首要考量線性和隱喻知識交互、演教員完美又疏離的表演、兩難與「先人之見」及戲劇策略的運用以促發觀眾投入和參與角色扮演。教習劇場可影響觀眾的態度，但不可能帶來一夕間的轉變，而是發生在漸進積累的交流過程。因此，劇本須適合觀眾屬性和年齡。此外，也須透過不同的策略，鼓勵觀眾主動參與和提供他們出戲入戲及可以反思和分析當前經驗的安全與支持的空間。

關鍵字：教習劇場、編創、戲劇策略、白色恐怖、轉型正義

Devising, Drama Strategies, and the Impact of Theater in Education on Audiences: An Analysis of the Performance of *A Delayed Letter to Home*

Yen-Yi Huang

Department of Social Policy and Social Work, National Chi Nan University, Professor

Rey-Fang Hsu

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

Abstract

This research used the performance of a Theater in Education production entitled *A Delayed Letter to Home* as a case for exploring drama strategies and conventions used in the production, also their effects on the audience. *A Delayed Letter to Home* reflects an attempt to use the metaxis of drama and interactive strategies to transform serious issues, such as martial law and White Terror, into a life context that participants can perceive and experience and then create a public space for discussion and reflection.

The data analysis is divided into two major dimensions: One is the process of the students devising the TIE and the impact the process has on them; the other is the impact of the performance of *A Delayed Letter to Home* on the audience. The former uses qualitative data—reports from students who participated in the 2018 and 2020 performances—to analyze their experiences. The latter uses quantitative method to collect a large number of audience opinions in a short period. The analysis focuses on the surveys of audiences in 2018. Given that the literature on TIE in Taiwan is limited, the authors hope to enrich local scholarship through the current work.

The authors found that the performance of *A Delayed Letter to Home* is based on the intersection of linear and metaphorical knowledge; earnest but alienated performances by actor-teachers; the use of dilemmas, biases, and drama conventions to promote audience engagement; and participation in role playing. Theater in Education can influence the attitudes of audiences, but it is impossible to bring about dramatic transformation. Change happens in the process of transportation. Therefore, a script must be suited to a given audience and age range. Another necessary measure is to encourage active engagement from audiences through a variety of strategies and provide a safe and supportive space for them to slip in and out of roles and reflect upon and analyze their recent experiences.

Keywords: Theater in Education, devising, drama strategies, White Terror, Transitional justice

壹、前言

近五年以白色恐怖為主題或背景的戲劇演出突然多了起來，譬如，2016年12月高雄市立歷史博物館與高雄樹德科大表演藝術系合作，於柯旗化故居製作沉浸式劇場《夢遊烏托邦》，隨著情節內容，觀眾遊走故居的不同空間，感受柯旗化當年的遭遇。首演後，高博館更進一步將演出內容轉化為VR影像，利用現代科技提供參訪者認識柯旗化的機會¹。2017年228前夕，在臺灣藝術教育館南海劇場演出三場《Siro Heroes 泰源事件》，內容以1970年2月8日發生於臺東泰源監獄的一場武裝臺獨行動，無奈事蹟敗露，其中五人遭槍決的故事²；同年10月同黨劇團以戲偶同臺方式，演出《白色說書人》，述說長期背負白色恐怖陰影的父子，如何將他們的所思所想投射在偶戲廖添丁的故事裡³。2018年10月差事劇團《范天寒和他的弟兄們》，以多元的劇場形式講述1950年代一個客家家族受難故事；12月黑眼睛跨劇團於人權博物館限地創作《夜長夢多：異境重返之求生計畫》，結合VR虛擬實境所幻化的沉浸式劇場，觀眾身歷其境回到白色恐怖時期，面對種種驚嚇與酷刑⁴；12月同時有狂想劇團以《流麻溝十五號：綠島女生分隊及其他》一書為背景，製作《島上的最後晚餐》，透過尋找失智阿嬤所思念的「唔膩」美食，揭開家族在綠島所經歷的一段白色恐怖不堪的回憶⁵。2019年，狂想劇團續於桃園展演中心推出《非常上訴》⁶，以紀錄劇場法庭形式重審白色恐怖受難者楊碧川、陳欽生的故事，兩位受難者也現身劇場，一起進行演出與對話。2019年受「促進轉型正義委員會」（以下簡稱「促轉會」）委託，再拒劇團製作《明白歌 | 走唱白色記憶：未竟的故人事與未來歌》，由兩位樂手與說書人，以傳統說唱形式來述說白色恐怖受難者的故事⁷。「未指稱共作場」以互動劇場形式，於2019~2020

¹ <https://reurl.cc/kLqr8n>，《夢遊烏托邦》，南國故鄉柯旗化故居官網。瀏覽日期：2021/07/08。

² <https://reurl.cc/YjdVGx>，《SIRO HEROES 泰源事件》風傳媒報導。瀏覽日期：2021/09/30。泰源事件中鄭金河、陳良、詹天增、謝東榮、江炳興遭槍決。《Siro Heroes 泰源事件》由李登輝民主協會、民報文化藝術基金會、臺灣獨立建國聯盟、臺灣民族同盟聯合主辦，邀請年輕導演張閔淳及台北小劇場界演員製作演出。

³ <https://reurl.cc/Q6WeDo>，吳岳霖〈灰色聆聽者《白色說書人》〉，表演藝術評論台。2017年10月26日。瀏覽日期：2021/09/30。

⁴ <http://www.darkeyes.com.tw/wp/?p=1577>，黑眼睛劇團官網，《夜長夢多：異境重返之求生計畫》相關訊息。瀏覽日期：2021/09/30。

⁵ <https://www.fantasytheatre.tw/works/?p=21>，狂想劇團官網。瀏覽日期：2021/07/08。

⁶ <https://www.fantasytheatre.tw/works/?p=23>，狂想劇團官網，《非常上訴》相關訊息。瀏覽日期：2021/09/30。

⁷ <https://reurl.cc/DZX4km>，再拒劇團《明白歌 | 走唱白色記憶：未竟的故人事與未來歌》，獲得2020年台新藝術年度大獎。瀏覽日期：2021/09/30。

年演出《無／法／對／白》⁸，形式上比較接近教習劇場（Theatre-in-Education，以下簡稱 TIE），其故事的兩難設定在，受害者父親在轉型正義賠償機制中，掙扎是否要公開當年曾參與地下黨/共黨組織。上述作品多數是由 2017 年成立的人權博物館，或者 2018 年 5 月成立的促轉會所委託創作或為合作案，且幾乎都是以受害者為主角來再現與回顧，這段過去臺灣歷史教材不曾記載的白色恐怖記憶，期許透過劇場演出，讓觀眾有機會認識與了解此段空缺的歷史。

2018 年由國立臺南大學戲劇創作與應用學系結合國立臺灣歷史博物館（以下簡稱臺史博）「挑戰者們：解嚴 30 週年特展」，規劃當學期研究所「教習劇場專題研究」課程，由許瑞芳老師帶領碩士班學生編創與演出。2020 年起，許瑞芳老師也將《遲來的家書》作為大二教習劇場課程的教案實作。教習劇場向來是以關注人的處境為基礎，透過角色困境，進一步由情節所引發的戲劇行動來探究演出議題。由於年輕學生多數對於白色恐怖、轉型正義不瞭解，甚至認為這是政治議題，與己無關。《遲來的家書》將焦點放在受害者家屬，期能透過家屬的遭遇來引發參與者的同理了解，感受戒嚴威權統治對人民所造成的影響。

因此，TIE 演出如何運用戲劇的虛擬情境及互動策略，讓觀眾參與其中，並使嚴肅議題，轉化為參與者可感知與體會的生命情境，並創造出一個可以討論與反思的公共空間即為重要議題。TIE 除了一般劇場要進行的資料蒐集、劇本撰寫、演員排練、舞台、道具、配樂和服裝等設計外，尚須規劃教師手冊、前置活動和後續追蹤等，如 T. Jackson（1993a）所言，TIE 是勞力密集的工作，在臺灣相關研究仍屬有限。本文試圖以《遲來的家書》演出為例，運用 2018 年和 2020 年參與學生的心得及 2018 年臺灣歷史博物館演出的觀眾問卷調查等資料，從兩個面向加以分析。一是創編者們創編 TIE 劇本的過程及對他們產生的影響；二是探討演出如何對觀眾產生影響，也希冀能透過本文，豐厚本土 TIE 的文獻。

⁸ <https://www.facebook.com/dialogueinvain/>「未指稱共作場」劇團臉書訊息。瀏覽日期：2021/09/30。

貳、TIE 的理論基礎與製作

TIE 發源於 1960 年代的英國，主要目標是讓人們透過戲劇經驗來進行各種議題的「學習」，而非在教導人員如何去欣賞戲劇，或是傳授任何劇場技術。多數研究指出 TIE 是雜揉藝術和教育及以議題為基礎（issue based）的演出，以教育兼具娛樂的方式讓大眾理解當前議題或歷史的事件（Jackson, 1993a；Mirrione, 1993；Pammenter, 1993）。TIE 的特色在於能夠把學校教育中那類帶有訓示意義的教育元素轉化成「以劇場媒介來製造學習機會。」（蔡奇璋、許瑞芳，2001）TIE 和一般戲劇不同，重視觀眾的投入與密集互動，演教員和觀眾建立一種深入的關係，所以觀眾人數以小團體為主。

在英國，多數 TIE 以兒童和青少年為對象，Pammenter（1993）強調 TIE 並不是成人戲劇的簡化或改編版，也不是為了吸引年輕人進入劇場的方式，而是為了兒童或年輕人本身而編創，讓他們有機會選擇、探索與進行挑戰。因此，TIE 劇本必須具有藝術氣息，才能有效地傳達出戲劇故事，同時它也須將教育素材無縫地編織進整個表演中，但腳本中還必須包含一個批判性的觀點。TIE 重視引導觀眾批判地思考那些被視為規範的想法和訊息（Mirrione, 1993），因此劇本的編創與一般戲劇有所不同。

一、劇本編創

TIE 劇本編創過程，不只是傳統的文字書寫及情節、人物、對話和動作這些必要元素，還須將教育素材無縫地編織進整個表演中，在歷史素材方面，需要關照角色明確性、角色間的衝突、清楚的觀點、個體需要為兩難情境做出抉擇和面對後果等（Mirrione, 1993）。TIE 劇本特性有：

（一）隱喻知識和線性知識的交互

戲劇是隱喻知識（metaphoric knowledge），編創者將人物處境以戲劇形式具象化的呈現出來，並預留可讓觀眾參與討論或表演的空間，讓觀眾得以在劇場的虛擬情境中，深刻地感受到問題的難處與深度，繼而尋思解決或做選擇。而引導員的說明和提供的資料則是線性知識（linear knowledge）（Schechner, 1995）。

(二) 批判意識

Mirrione (1993) 強調，TIE 劇本僅僅包含教育內容是不夠的，腳本中還必須包含一個批判性的觀點，批判地思考那些被視為規範的想法和訊息。這樣方式類似 Freire (1972) 的實踐 (praxis)，不只依賴戲劇所提供的知識和故事，也邀請觀眾和演教員間彼此批判對話。每一段歷史事件的敘述，都隱含著敘述者一定的價值判斷，而聽者在接收過程中，對於此一事件的今昔對照、理解以至於進行價值觀判斷的流動等心靈活動，則可稱之為是一種「歷史意識」的運作與塑造(陳雅慈，2011)。

(三) 粗糙 (rough)

TIE 的結局通常是待完成的，透過演教員引導觀眾的參與，觀眾方有機會可以投入 (engagement)，激發他們的潛能，針對演出議題做出回應。Williams (1993) 引用 Brook (1968) 提出的「粗糙戲劇」(rough theatre) 來說明 TIE 腳本的未完成性特質，以與傳統具備完整性結局 (well-rounded theatre) 的戲劇做出區別。Williams 提及在 TIE 中，演員積極地邀請參與者與演員做對話，但演員準備好的台詞也需要經常修改，才能有具說服力的回應。「粗糙」劇場在 TIE 的脈絡指的是未完成的劇場，沒有結局，非完美運作，TIE 需要邀請觀眾參與讓劇場更完美。TIE 演出中試圖透過提問、互動策略挑戰觀眾的觀點，在戲劇進行中喊停、打斷，創造 Brecht 所倡議的疏離 (alienation) 效果，針對議題進行討論，引領觀眾對社會有更深入的認知，並對週遭的狀況進行反思，從而作出行動加以改變；而為方便觀眾的參與，演出也不需要舒適的椅子，要能方便觀眾的移動，可以有目的地製造混亂和擾亂秩序 (Brook, 1968)。

TIE 演出雖然是粗糙劇場形式，T. Jackson (1993a) 強調和其他演出一樣，TIE 的劇本仍須有良好和具說服力的架構，有清楚的開始、中間和結束。行動、情節和角色刻畫都是必需品。伏筆、衝突、主要的危機、劇情鋪陳、高潮、逆轉、反諷、情緒、重複的主題和解決都不可或缺；這些都是常見和傳統的戲劇結構的元素，它們皆可被運用在關照教育內容的 TIE 的框架中，唯有腳本具備藝術性，夠吸引觀眾「入戲」，在「事關己」的基礎上，劇場互動與批判才能隨之產生(許瑞芳，2010)。

(四) 兩難與「先入之見」(bias⁹)的運用

TIE 也運用兩難的戲劇策略，如 Boal 在其「被壓迫者劇場」理論提出「論壇劇場」(forum theatre)的戲劇策略，他認為論壇劇場必須傳達出一個精確的兩難困境，當劇中主角面臨問題時，觀眾能如劇中人物一般，在內心燃起一股想要扭轉現狀的欲望，並有機會上臺取代原有角色，與故事裡握有強權的困境製造者(即壓迫者)進行論辯，並試著去改變劇情的結局(蔡奇璋，2001)。在 TIE 劇場中，角色人物所面臨正反兩方的衝突，必須勢均力敵，在每個決定的背後也都必須有各自充分的理由作支持，這樣才能營造出一個真正的兩難編劇策略，為了有效建立與深化觀眾參與的可能性，透過「提問」、「角色扮演」等互動劇場技巧，讓觀眾有機會聆聽不同意見，建立多元觀點，觀者也得以在戲劇情境中主動參與並能專注學習(許瑞芳，2010)。

Pammenter (1993) 提出 TIE 的編創是有目的提出「先入之見」，若團隊有些重要議題要引發討論，要在論壇中揭示和進行探究，一定會有自己的觀點。「先入之見」不一定是不好，但創作時須將它延伸為辯證學習的過程。若編創者過於面面俱到地關照每個觀點，而沒有立場，觀眾就沒有機會或意願去參與挑戰劇中人物的想法和立場。Pammenter 將「先入之見」和武斷做區分，對歷史若能呈現另類觀點，就可引發「先入之見」進行討論。Williams (1993) 也持同樣的看法，他認為面面俱到的角色不是很適合，須讓觀眾覺得困頓和失去定向，才能跟著角色有一個情緒的旅程。TIE 除了劇本，也運用許多戲劇策略和觀眾互動。

二、戲劇策略運用

TIE 同時涵蓋戲劇與教育兩層面，既得依教育目標與觀眾的需要，編排故事情節，亦得在完整的戲劇架構中，安插一個個看似解構戲劇的互動技法，以達既可連結前後情節，又可引導、激發觀眾思維之效(陳雅慈，2011)。TIE 常使用的互動策略有：戲劇遊戲(drama games)、靜像(still image)、坐針氈(hot-seating)、論壇(forum theatre)、儀式(ceremony)、會議(meeting)、選邊站(taking sides)、觀點與角度(spectrum of difference)、思緒追蹤(thought-tracking)、良心巷(conscience alley)、謠言圈(gossip circle)、百寶箱(compound stimulus)、角色扮

⁹ Bias 多數翻譯成偏誤、偏見或成見，但根據 Pammenter 在「Devising for TIE」 pp.62-63 的行文，翻譯成「先入之見」較易理解。本文依行文脈絡，「偏誤」和「先入之見」相互使用。

演 (role-play) 等等。TIE 運用戲劇策略，創發劇場參與者的社群感，營造此時此刻交會的空間。Pammenter (1993) 提出戲劇策略有幾種特性，包括：

- (一) **即興**：演教員有時得即興地跳出腳本和觀眾對話，演教員雖有準備一些資料，但也必須依觀眾的情況做即興回應。
- (二) **娛樂性**：娛樂性並不代表就是搞笑，娛樂性代表的是內容、演教員與觀眾間的密切與和諧關係，觀眾能投入和參與並彼此建立信任。內容的選擇必須將劇場或戲劇潛質納入思考，否則，觀眾將無法投入其中。Brecht 也強調娛樂性對於教育、社會性戲劇的重要 (丁揚忠、張黎譯，1990)。
- (三) **投入 (involvement)**：旨在引導觀眾參與劇情中的問題與矛盾，Pammenter 認為劇場是一個社會藝術 (social art)，具有社會責任，因此 TIE 須有良好的規劃，透過有深度的內容，提供觀眾豐富和有意義的經驗，而這種藝術真誠 (artistic integrity)，對表演者和觀眾都是挑戰。

TIE 是應用戲劇的一支，不似一般劇場重視純藝術和美學的目標，而是強調社會參與、社會實踐或改革，著重互動性與參與性，因此，如何對參與者產生影響是重要議題。

三、TIE 如何對觀眾產生影響

TIE 如何對觀眾產生影響，其機制和一般的劇場有些類似，但也有其特殊性。

(一) 潛在性空間 (metaxis) 和疏離效果的運用

陳韻文 (2012) 運用 Bhabha 第三空間的概念，說明劇場開放性與流動性讓觀眾有機會同時就戲劇虛構情境以及真實生活處境進行思考，Boal 將這種明知是虛構卻仍為其所感的狀態稱之為潛在性空間，英國戲劇學者 Somers (2002) 更直指應用戲劇來學習的獨到之處，就在於這種戲劇與真實的對話關係。TIE 引導觀眾脫離熟悉的現實生活，跨入到舞臺這一個虛構陌生的環境中，接受某種的挑戰或試驗，最後離開舞臺時，以截然不同的觀點回到現實生活，在這出戲與入戲之間，觀眾便把自身置於在一種潛在性遊戲空間狀態 (章琍吟、蔡奇璋，2013)。

演教員和觀眾不只在舞台的虛構中分享事實，舞臺上的事實也讓觀眾對人物處境或自身經驗有所連結，TIE 提供一個讓觀眾參與思辨練習表達的機會，也是練習行使個人能動性的虛構真實交錯的場域。疏離效果也是重要技巧，演教員有意識地企圖把觀眾拉進劇情中，然後再以「疏離效果」使他們與劇中事件產生距離，因

而學習體驗他們的「雙重身分」(double roles)，如目擊證人，示範「別人」、保有「自己」的批判，並且發展辯證式的想法。辯證的定義是探索和討論真實觀點的藝術，基本上是一個表達事物的變動性和人類生活不是固定不變的方法。事件可緩慢移動，一個場景沒有固定型態地接著一個，是一個累積，而不是具結論式效果的機制 (O'Sullivan, 2001)。

Brecht 的「疏離效果」具有濃厚的政治性目的 (李其昌, 2010)，Boal 的取向比較傾向鼓勵人們去尋找自己生命中的洞察，有效地為自己帶來改變，透過個人的態度的改變以帶來賦權 (O'Sullivan, 2001)，TIE 潛在性空間的運作正是 Brecht 和 Boal 戲劇理念的實踐與融合。

(二) 情緒和推理：情感的理性

Robinson (1993) 提醒，TIE 劇不能阻斷參與者做判斷的機會，參與者需要時間去衡量與他們價值相悖議題的輕重，並開啟探索之門。此外，Robinson 也重視觀眾在其中所引發的情緒，他認為 TIE 團隊若想挑戰和影響觀眾對議題的真實觀點，就要發現什麼是他們的觀點，也協助他們發展出對戲的討論。

藝術關注情感，情緒的投入是美學經驗的核心，理性比較不重要。然而，Best (1992) 挑戰理性和感性二分的論述，而認為藝術和情感、理性及科學有關。因為情緒和情感也包含認知或瞭解，如害怕的情緒決定於認知也和認知不可分，因此藝術是理解、認知和理性的表達。Winston (1996) 也強調認知、情緒、情感和理性有複雜的互動，他用「認知照明」(cognitive illumination) 來說明情緒具有認知的成分。因此，TIE 觀眾在選擇過程包含情緒、道德、推理和智慧，而不是侷限於某一面。

(三) 空間設計

TIE 在空間設計上試圖打破第四面牆，在空間上重視下列幾點安排 (許瑞芳, 2011a; Jackson, 1993b)：

1. **開放性**：打破一般劇場第四面牆的設計，觀眾能自由與他人或演教員進行互動、討論和對話。
2. **流動性**：空間是流動的，沒有前台與後台，演員可以從不同空間出場，矮板凳的位置設計讓觀眾可以隨劇場變換位置。

3. **同一平面性**：表演區沒有階梯，演教員與觀眾所處的空間位置，位於同一平面，方便互動交流。
4. **不舒適性**：觀眾的座位是小板凳，不太舒服的座位，反而成為觀眾參與活動的動力，願意起來活動筋骨。
5. **封閉性**：演出一開始，觀眾就不再隨意進場，因為引導員、演教員和觀眾均需要在一個不受干擾、安全的環境裡，細細聆聽他人所提出的多元聲音。
6. **交融性**：引導員、演教員和觀眾在劇場虛實並存的空間，共同經歷喜怒哀樂，分享或辯論想法和觀點，彼此交融。

參、資料來源、蒐集與分析

一、研究資料

本文書寫主軸分成兩部分，一是創編者們創編 TIE 劇本和演出的過程及對他們產生的影響；二是《遲來的家書》的演出對觀眾產生的影響。研究資料分為質性和量化資料。第一部分如 Bitsch (2005) 所建議，當研究主要在探討行為者的觀點或經驗時，質性研究即為適合方式，因此運用 2018 年和 2020 年參與編創和演出學生的心得，試圖從他們的角度和觀點進行探究。第二部分則運用量化資料，裨益於短時間內大量蒐集觀眾的意見。2018 年有安排對外演出，2020 年為課堂呈現。因此調查分析僅採 2018 年觀眾的問卷。資料共分兩階段蒐集：

(一) 第一階段

主要分析 2018 年參與《遲來的家書》編創和演出的碩班學生心得報告 15 份。該年 5 月 22 日、5 月 29 日和 6 月 3 日也與臺史博合作對外演出，並針對觀眾進行施測。問卷回收共計 142 份，其中國中小學生問卷計回收 63 份，成人觀眾問卷計回收 79 份。第一作者全程參與，當時的課堂記錄也納入分析。

(二) 第二階段

2020 年大學部學生在課堂實作《遲來的家書》教案，以修課同學為觀眾，他們並未進行劇本編創，主要為演出或參與心得，計 16 份。

二、資料分析

質性資料部分，主要運用開放編碼（open coding）和主軸編碼（axial coding）分析逐字稿資料。如 Blair（2015）所建議，當分析不在進行理論建構時，無須完成紮根理論方法論的三個步驟。進行開放式編碼時，以句子和段落為分析單位，進行編碼，而後將資料加以檢視發展類屬（category），依 TIE 概念加以命名，以瞭解文本所傳達的訊息（Kagee，2004）。後運用主軸編碼建立類目與次類目（sub category）之間的聯結（Glaser，1992；Strauss & Corbin，1998）。在來來回回資料的閱讀與整理過程中，不斷找出相同、差異與對照點。分析時均以匿名方式處理所有資料，引用大學部學生報告時以代號 A1、A2……、碩班學生以 M1、M2……。調查開放問項資料以數字編號標示，如 4019 等。每個主題會有來自心得、問卷的開放問項的引文，若有類似者，則引用資訊豐富者代表之，不一一引用。

本文主要運用學生心得報告作為主要分析素材，學生的報告有時會對負面意見有所保留，因此採用 Chenail（1995）建議的三角交叉檢視法（triangulation），運用多種資料相互檢視以減少偏誤。Lauri（2011）分成資料三角交叉檢視（data triangulation）和研究者三角交叉檢視（investigator triangulation），前者為運用多元資料以瞭解現象，後者則由多位研究者參與分析、解釋資料。因此，本文除將心得和課堂記錄相互檢視外，也參考劇評的評論。同時，兩位作者在分析過程也不斷地討論和修改，以減少資料分析的偏誤。量化資料以 excel 進行百分比分析。以下分析主要分兩部分，一是創編者們如何創編《遲來的家書》劇本及這創編和演出過程對他們的影響；二是《遲來的家書》的演出對觀眾產生的影響。

肆、《遲來的家書》劇本編創

《遲來的家書》以白色恐怖時期歷史為背景，探討威權時期歷史事件對倖存者的影響，以淑芬成長歷程為主要故事線，呈現她和母親的家庭生活、學校生活及與好友美娜的關係。結合戲劇形式、歷史敘事、並運用戲劇策略邀請觀眾參與互動。

一、前腳本階段：劇本醞釀期

劇本醞釀階段，2018 年修習「教習劇場專題」課程的同學，由許瑞芳老師帶領至臺史博參訪。主辦單位細心地邀請「挑戰者們：解嚴 30 週年特展」策展人及志工們和學生進行交流分享，並安排同學的小組討論，透過史料、志工的口述和策展人分析論述，再加上同學們的世代經驗，補實記憶缺口，也促進溝通。臺史博的

展覽主要想傳遞在戒嚴體系下，臺灣的生活動態，和釐清什麼是戒嚴體制，讓經歷過或毫無印象的年輕世代可以接觸到不同的生活經驗。

回到學校課堂後，同學將自己想討論的議題寫下或畫下來，再經由集體討論，將議題歸類，統整出班上想探討的幾個大方向，隨後分組、產出小組劇本大綱，再由許瑞芳老師重整出新的演出大綱，並分場分組做發展，最後再由老師完成定稿。過程中，老師也介紹文獻和影音資料，讓編創劇本能如 Williams (1993) 所強調的，用研究和創意以探索想法，並用滲透的方式將研究注入戲劇的編創。M1 認為編創前期老師並沒有設定既有的立場，而是由研究生們進行資料搜集，認識該段歷史，經過自己的分析後，在課堂中進行討論，這個過程有助於建立起一個「公共領域」，讓討論的氛圍安全而自由：

老師在其中也沒有作出任何立場、或是非黑即白的「灌輸」，一切讓議題順利的在討論中深化與延伸，這種做法，率先避免了過度的介入，使議題立場變得單一化的問題，也在編創劇本前，順利讓研究生們投入多角度思考，為以後的編創作出準備（2018 年 M1 心得）。

M1 提及在編創前期大家也不斷思考 TIE 如何為觀眾建立公共領域：

如何避免觀眾被劇作強加的情感、立場所牽引，而放棄了自主性思考和批判選擇的權利，與所謂的「宣導劇」的創作手法與目的，完全割裂開來，為之後的演出中，替觀眾建立起「公共領域」做好準備...又怎樣避免它會成為一種較為「新穎」的囤積式教育手段呢？（2018 年 M1 心得）。

M1 也發現在編創前期，靜像戲劇策略很有幫助，而開放結局，也提供參與者進行自由的思考和選擇的空間，「把先前的討論與思考，化成一個個深刻的靜像畫面，再進而成為片段，關鍵的是，這些片段的結尾並沒有設定所謂的結局，反而用近似劇作中的開放式結局作為處理，而這個結尾都落在選擇點、轉折點、或兩難點之上……」（2018 年 M1 心得）。最後劇本是由老師完稿，故事線清楚但不簡化，也對不同年齡層的觀眾經過多次修改，以期提供多樣和豐富的資訊，讓觀眾透過劇場虛構情境，經驗白色恐怖時期的生活，並能有所反思。

《遲來的家書》劇本也在呈現個人生命如何被結構制度所模塑，在社會制度脈絡下，形成有年齡區別的生命類型（life pattern），個人的成長受到文化和社會制度的影響，也模塑一個人的自我認同、自我意識、個人生活和家庭生活。（Hendricks, 2012）《遲來的家書》雖是虛構的故事，它透過家人出遊、爸爸突然被抓、警察搶

米和盤查等橋段，讓觀眾理解媽媽明慧和女兒淑芬身處的社會脈絡，而父親冤獄過世的重大生活事件，形成母女生命中的轉變點，讓生命軌跡丕變，流離失所，親朋好友遠離，在痛苦、害怕與隔離中委屈掙扎求生，媽媽因而變得敏感、對人懷疑和不信任；女兒則孤獨成長、沉默和壓抑。具邏輯性的劇情鋪陳和情緒堆疊，引導觀眾入戲。

然而，人和他們所處的社會脈絡是辯證互動 (dialectical interaction)，人不是被動的，他們透過個別或集體的方式去掌握他們所處的環境，藉由行使能動性 (agency)，運用個人力量去達致目標 (Hendricks, 2012)。當解嚴後，女兒淑芬即一反沉默壓抑，積極說服母親接受訪談，以釐清真相為父親平反。母親明慧保守和遲疑的行為後面是有一個結構存在。劇場可為一個媒介，引導觀眾瞭解個人行為背後的歷史、社會結構、侷限和變化。

編創劇本蒐集資料時，常因為蒐集資料立場或論述不同，對何謂史實多所困擾。然而，A. Jackson (2008) 強調，TIE 歷史的正確性不是最重要的，它是在促發反身性、困惑和理解與我們完全不同年代的人的生活、信念和掙扎。《遲來的家書》不是在呈現歷史的對錯，而是促進觀眾瞭解戒嚴時期發生了什麼事，進而知道法令如何影響生活；又讓我們的生活產生什麼變化；讓不知者能知，讓淡忘的記憶再現。

二、劇本定稿

《遲來的家書》主要的教育目標為讓參與者體會自由的可貴、同理受難者和體現轉型正義的重要，並瞭解戒嚴時期許多禁令，如髮禁、書禁、歌禁和舞禁等，如何限制人民的自由和選擇，並藉由母女間的衝突、淑芬和美娜間的齟齬，描繪出受難者的處境，引導觀眾思考轉型正義的重要性。編創時也關照了 TIE 的特性：

(一) 隱喻知識和線性知識的交互

除了戲劇，引導員也藉由口語說明和 PPT 等傳遞戒嚴時期的相關資料。戲劇是隱喻知識 (metaphoric knowledge)，編創者將戒嚴時期倖存者的處境以戲劇形式具象化的呈現出來，並預留可讓觀眾參與討論或表演的空間，讓觀眾得以在劇場的虛擬情境中，深刻地感受到問題的難處與深度，繼而尋思解決或做選擇。《遲來的家書》透過隱喻和線性知識交錯，形成有趣的互補和交流。2020 年 A2 演出時的觀察「引導者台詞與解說輔助觀眾進行思考，順利推進劇情，且劇中角色立場與困境明確，有利觀眾換位思考」。M2 也說明觀眾觀戲和參與其中所產生的不同理解：

當觀眾僅只是旁觀者時，他們只能看到母親的固執及歇斯底里，這是生活中兩代之間常常會產生刻板印象的隔閡，但他從觀眾換位至參與者或觀演者的角色後，見證了張家母女的生命歷程，進而產生同理明白時代及歷史帶來的無奈，...他也許能理解母親為何憤怒的顫抖以及經時間洗禮下滄桑的面容是如何造成的（2018年M2心得）。

《遲來的家書》透過隱喻和線性知識交錯，形成有趣的互補和交流。隱喻有資料佐證，言說有具體場景可供體驗，因此，無論是學生或成人觀眾場次，均可觀察到觀眾相當投入（2018年演出現場觀察筆記）。

（二）批判意識

《遲來的家書》故事線之一為母女間兩難衝突，藉由母女間的對話「時代不一樣又怎樣，做官的不都一樣」，透過母親的害怕擔心，隱約在刺激觀眾思考，臺灣雖然解嚴，但整個社會真的解嚴了嗎？以鼓勵觀眾去反思他們的經驗，並對社會情境有新的洞察和省思。M3提醒，「編創過程需要時時留意從觀眾的角度出發」，鉅視結構的議題若無與參與者的經驗相扣連，常會顯得遙不可及，而無產生批判意識。因此，TIE的寫作是不能將夥伴及觀眾拋棄的，必須深入了解觀眾當下關注的議題、該以何種角度切入、以何種闡述的手法，並通過不斷的討論（Mirrione, 1993）。

（三）粗糙

《遲來的家書》透過劇場互動策略所營造的疏離效果提供參與者思辨的空間，戲劇情節結束在明慧、淑芬母女爭論是否應該接受中研院訪談所引發的衝突，透過論壇、選邊站、及最後參與者將個人的理解化為行動，與劇中人進行同理心對話來完成此劇。劇本並無過度寫實的設計，而是將重點放在如何引導觀眾討論和對議題的重視，因此，「整體的舞台設計縮減為較簡單和直白的風格，並搭配環形舞台來減少換景需求，也給予演員更多發揮與走位的空間」（2020年A4心得）。《遲來的家書》開放、流動和同一平面的舞台設計，雖無一般劇場精心設計，反而能形成一個交融的空間：「讓觀眾在舞臺中間，用四個方位演出不同段落，印象最深刻的地方是爸爸在被槍決前夕沉默的寫著遺書，面對正前方是已經年邁的母女在閱讀這遲來的家書，讓參與者坐在兩者正中間，直接感受兩邊演員情感的投射……」（2020年A13心得）。

(四) 兩難與「先入之見」的運用

TIE 多採用佳構劇 (well-made play) 堆砌高潮 (climax) 的結構法，製造角色困境、矛盾與衝突，以引誘觀眾「入戲」，並能認同劇中人物的處境(許瑞芳，2010)。因此，兩難和「先入之見」的設計需要能激發觀眾的興趣和參與。《遲來的家書》母親明慧和女兒淑芬對是否接受訪談都有各自的「先入之見」，而這樣的「先入之見」也造成她們的兩難。《遲來的家書》劇中透過各種事件呈現形塑角色性格的社會脈絡，貼近一般生活中的場景與對話，讓觀眾理解到母女並非武斷。同時，她們的堅持、不安與不甘都是生命事件、生命中的轉變點和社會結構一點一滴框限而成。這些鋪陳容易引起觀眾的認同，導引她們願意主動投入劇情，也透過劇情慢慢進行情緒堆疊，引起共鳴和與角色共享喜樂、共思解決之道。如 A3 寫著：

我覺得那或許不是透過觀看她們母女辯論可以理解的，而當我們實際身為淑芬，與「無法好好溝通」的母親交談時才能夠切身體會到那一種無力感。……她們需要的不是拚一個輸贏，而是一個安慰(2020年A3心得)。

三、演出內容說明

以下將進一步說明《遲來的家書》教案前導活動、情節內容和演教員與引導員的培訓和準備工作。

(一) 前導活動

一開始由引導者說明此劇是一齣關於臺灣白色恐怖時期與解嚴後的故事。後依序介紹團隊，並提示這次演出是需要觀眾的參與，和一般傳統看戲經驗有所不同。接著以簡單的靜像進行暖身活動，從一般日常生活的靜像動作，漸進引導至戒嚴相關的呈現，讓觀眾慢慢入戲。M5 觀察「一系列暖身的戲劇遊戲活動是有必要性的，因為那可打破參與者被動性的身體與思考慣性，戲劇遊戲就像一把開啟動態之鑰」。

前導活動的第二部分為《給我一個吻》歌舞教唱舞步，透過此活動，參與者也可開始思考：看似平常活潑的歌舞，為何在當初戒嚴時被列為禁歌？M3 起初對教唱舞感到十分困惑，剛開始，也只能硬著頭皮排下去，直到實際演出後才瞭解到「當劇本通篇都在嚴肅討論議題時，觀眾或許在途中就無法跟上，出現精神渙散的狀況，適度的鬆弛，以有趣的舞蹈或是歌唱，能夠讓觀眾放鬆，進一步能更聚焦在劇情演

出及問題討論」。因此，戲劇中的娛樂性非常重要，但也不是胡亂的搞笑，而是有計畫性的安排（Jackson，1993a）。

第三部分由引導者利用 PPT 輔助說明戒嚴的相關背景知識，增進參與者對白色恐怖時期的瞭解，也透過關鍵字與提問導引參與者思考實施戒嚴的目的、戒嚴時期的生活狀況、民眾對政府戒嚴的反抗和提倡民主政治等。暖身活動的目的在營造輕鬆的氣氛，同時也建立引導員與參與者之間的信任，藉此來帶入主題。

（二）情節內容

劇情由憲兵進到淑芬家中逮捕淑芬的父親張天明的橋段揭開序幕，該畫面用定格來呈現，由引導員加以說明，讓觀眾思考當時受害者家屬的心情。而後淑芬的母親明慧遭警總人員盤查，繼之受到鄰居排擠，並插入「謠言圈」的戲劇策略。「謠言圈」由參與者設想自己的角色，如親戚、朋友或鄰居，讓觀眾進入角色扮演，直接的參與演出，也為自己設定的角色賦予角色內涵，這也讓參與者切身感受在那個時代，失去言論自由，與無從辨駁的壓迫感。謠言的散佈讓白色恐怖氛圍的擴散，讓觀眾有身歷其境之感，後再利用「良心巷」習式讓觀眾表達他們的想法。明慧母女走至觀眾圍起的良心巷路的盡頭，母女成定格畫面，此策略為「凍結瞬間重要時刻」，透過定格在該瞬間，讓觀眾思考對於劇中受害者家屬的感受，同時對此議題做省思。

後續安排淑芬跟媽媽訴說在學校受到的不公平待遇，刺激觀眾進行反思。軍歌比賽乙幕，呈現家境富裕的美娜的年輕無畏，也反映了淑芬在經歷過家庭變故和白色恐怖的壓迫後，與同學美娜產生截然不同的言行與思考模式。在美娜勁裝打扮參與舞會那幕，透過讓觀眾穿戴舞會髮飾與領結等象徵物品的儀式，引導觀眾入戲，成為劇中一份子；在唱跳《給我一個吻》的過程中，共同感受舞會現場的歡鬧氣氛，並感受警察打斷舞會的驚恐和錯愕。美娜闖禍了，家人擔心美娜的言行會觸法，因而將其送出國唸書。

劇中利用美娜與淑芬在其離鄉前的對話，呈現一個兩難問題：淑芬該不該把爸爸在獄中過世和與家裡的遭遇跟美娜說？然後運用「坐針氈」習式，讓觀眾能和扮演淑芬的演員對談或作探詢，藉此更進一步理解淑芬所遭遇的難題，讓觀眾與淑芬針對朋友情誼、信任與沉重的過去進行對話。

最後由引導者說明何謂轉型正義，朗讀淑芬父親遲來的家書，並請觀眾想像淑芬父親寫這封遺書的心情，藉此引導觀眾同理當年戒嚴時期受害者心境。繼而透過

淑芬與明慧因為中研院訪談而爆發的爭吵，讓觀眾思考母女各自的立場，進行「論壇」，也透過「選邊站」戲劇策略讓觀眾為自己的想法進行定位。進行困境論壇時，參與者自行決定是否要取代劇中角色「淑芬」和母親做討論。透過參與者的角色取代，能呈現多元的觀點與角度。選邊站是將劇中的兩難「具體化」，讓參與者藉此做出決定：用「如果是你，你會做出什麼樣的選擇呢？」參與者假想自己是劇中角色，透過選邊的行動，表達觀眾自己的想法，做出自己的選擇。

《遲來的家書》主要設計讓年輕世代的學生和觀眾更能瞭解戒嚴時期的生活，體驗自由的可貴和轉型正義的重要性，歷史需要時時反省，而不是掩蔽。臺史博策展核心理念為「當非常成為日常，會習以為常，而變得不正常」，當我們將現實生活中的威權規範視為理所當然，滲入生活紋裡而不自覺，則將如溫水煮青蛙一般。

《遲來的家書》引導學生瞭解威權時期的社會脈絡和情境、學習同理、尋思解決方法或做選擇。從 2020 年修課同學心得中，可以發現對大二年輕學子的確是一個陌生和沉重的議題，如 A1 和 A4 提及「我屏住呼吸，甚至感到無法呼吸。難以想像這些事件曾發生在臺灣本土上。對我而言，那是何等的陌生？卻同時也是讓人難以接受的歷史事實」（2020 年 A1 心得）；「我覺得這個劇本對所有的演教員來說都是具有難度的挑戰，因為我們很難想像五、六〇年前的臺灣正面臨這樣的事件，所以我覺得在排練期間有陷入一段膠著」（2020 年 A4 心得）。

（三）引導員和演教員的準備

《遲來的家書》演教員需要與觀眾進行即興互動。演教員在演出中不斷透過提問來刺激觀眾的思維，並要釐清他們的想法，鼓勵他們向問題挑戰（許瑞芳，2011b），因此演教員須有充分思考和準備方能保持彈性、從容應對。這對初學者均是不小的挑戰，如 A5 和 A6 分享：

歷史課本幾行文字並沒辦法帶我了解到臺灣過去的歷史...雖然在歷史課上有過，但深入的程度非常淺甚至說是為了考試而讀也不為過，...我看了《返校》和老師推薦的紀錄片，幫助自己更加了解這一段不被大眾所普遍熟知的歷史。我們主動去搜尋、觀看資訊，並且當一個懂得分辨各類資訊的閱聽人（2020 年 A5 心得）。

而我覺得當中最困難的部分，就是比較難去思考當中的感受，我們不太可能會體驗到劇中角色的真正心情，因此在角色遇到困難的時候，我們也不

太能同理角色中的心情，但幸好老師和研究人員都找了不同的資料去幫助我們了解角色，才讓排練變得更順利（2020年A6心得）。

而除了從文獻、紀錄片和影片等建立演教員個人資料庫外，許瑞芳老師也可從自己的生命經驗中，思考有哪些事是自己不想回顧的？從自我經驗來揣摩劇中人物的心境，此即為演員情感記憶的轉移（2018年課堂記錄）。演教員創造資訊縫隙，提供觀眾對情境可能和想像的解決方式，在此時此刻的交會，對話是真實的體驗，不是如一般觀戲，將觀眾侷限於對虛構世界的認同。

TIE 雖非在劇院演出，呈現方式也和舞台藝術表演的活動不同，強調透過與觀眾互動的過程和演教員的演出以達至特定目標的實踐。然而，藝術性仍是不能忽略，演教員是否能適切傳遞角色的情緒、想法和處境，均會牽動觀眾能否參與其中進行交流，A7 提出類性的觀察，他視 TIE 藝術面和演教員需要做足功課「我覺得演教員的職責就是顧及 TIE 的『藝術面』，基本的場面調度、角色功課都還是要有，才有辦法拉近一點和觀眾的距離」（2020年A7心得）。A7 的心得也呼應了 Williams（1993）的提醒，他強調，TIE 使用「演員」（actor）一詞也提醒了，無論 TIE 與教育的連結有多密切，還是要從藝術出發。

此外，除演教員外，引導員「在拉近觀眾與演教員中扮演很重要的位置，透過引導員的穿針引線，將觀眾跟 TIE 這一套節目串起來」（2020年A7心得）。因此，引導員除了對整個劇本的歷史、背景和脈絡要相當熟捻外，也要具基本表演能力，如 A9 說：

引導員需要做足功課，才能言之有物，演出過程中，他（她）是引人入戲又將人拉出情境思考的關鍵人物，聲音、語氣、速度還有眼神，都是能營造成功的討論空間的關鍵……（2020年A9心得）。

在表演時，表演者從平凡的世界進入表演世界，從一個時空進入另一個時空，從一個人格特質進入一種或多種人格特質（Schechner, 1995），在有限時空中，身體姿勢、情感、和動作或地位改變，有可能帶來對事實、自我和其他人覺知的擾動，除卻規範或規則，繼而導致個人的轉變（Fischer-Lichte, 2014）。如第一作者的課堂記錄：

剛開始排練時，我相當沒有自信，一度自我懷疑，很感謝老師教導用情緒帶肢體，演戲真的很像修行，碰觸到我自己許多隱藏的東西，可能是刻意

或是因為工作慣習，不知不覺不見的東西。……演員除了與其他人對遇，也需要與自己對遇（2018年課堂記錄）。

TIE 的演出運用身體動作和聲音表情，去體現演教員對故事和角色的理解，並用視覺化的方式再現，這也提供演教員一個機會，去審思自我（selfhood）是如何被創造和模塑。同時，演教員和引導員與觀眾互動的技巧也需要不斷地練習與修改，「初次進行論壇練習，我（演教員）容易陷入辯論的狀態，讓參與的觀眾感到生氣。老師提醒我適時做肢體接觸，預留協商空間和協助引導對方表達和說出觀點」（2018年課堂記錄）。

我覺得引導員還更需要練習問答技巧，可能還需要接觸一些輔導諮商的技巧，而演教員的部分，因為有角色的設定可以幫助即興的內容，相對上較安全輕鬆，不過我在當演教員的時候，有一種以往單純演戲沒有的特別的感覺，那就是當觀眾的任何回應，都很直接影響到我的心情……好像觀眾口中的角色就是自己，好像是自己遇到這些問題，不禁會以角色的身份回應觀眾，彷彿隔空邀請劇中角色到現場的感覺（2020年A9心得）。

如 Robison（1993）提醒，演教員得創造學習的機會，而不是用演教員的回應來麻木觀眾，若觀眾在角色中做辯論，表達他們不曾實際擁有的觀點，這就很有價值。從 A9 的心得中也發現，觀眾的回饋也影響著演教員，演教員與觀眾在虛構場景中真實地交會。

伍、《遲來的家書》的影響

本節主要討論《遲來的家書》對觀眾產生哪些影響和如何產生影響。

一、對觀眾的影響

2018 年的演出係和臺史博合作，當時有針對參與者進行問卷調查，分學生和一般觀眾兩類進行統計。有高達 92% 的學生表示喜歡《遲來的家書》。針對劇中所透露的議題，他們最關心的依序為同理受難者（23.2%）、人權議題（19.1%）、自由的可貴（17%）、友誼（14.9%）、轉型正義（13.4%）和臺灣歷史（12.4%）。有七成的學生覺得該戲對增進臺灣戒嚴時期與轉型正義的瞭解有所幫助。一般觀眾部分，也有九成觀眾表示對該劇的喜愛，針對劇中所透露的議題，他們最關心的順序依序為同理受難者（25.6%）、轉型正義（20.5%）、自由的可貴（19.5%）、人權議題（17.4%）、和臺灣歷史（16.9%）。同樣有七成觀眾覺得該戲對增進臺灣戒嚴時期與轉型正義的瞭解有所幫助。成人和學生觀眾均相當喜歡「邀請參與者入戲」

和「良心巷」的活動。然而，學生比較喜歡和同儕一起活動的習式，成人觀眾偏好和演教員對談的習式。從調查統計資料顯示，《遲來的家書》有達致設定的影響目標。

對參與演出的學生，也同樣帶來新的看見與省思，如 M4、A12 和 A15 提及：

「老實說我是一個對政治跟歷史有點冷感的人，那段日子對我來說可能真的就是一個國定假日，可是卻讓我在過程當中看見那一個假期所包含的悲傷與痛苦」(2020 年 A12 心得)；「能發現過去離我們並不像想像中的遠；透過 TIE 我們同理每個角色，各有各的立場值得我們探討，不是非黑即白的是非題」(2020 年 A15 心得)。

從投入和參與的過程中習得如何從一個獨立個體主動和外在世界連結並適時修正行為。演教員、演員抑或是身為幕後工作人員的我，也開始學習凡事不能只看表面、更不是兩元對立非對即錯的概念，漸漸懂得將人事物一層層剝開檢視，試著找出問題背後的問題，價值澄清後，如果有需要能隨時為自己發聲！（2018 年 M4 心得）

世代間對歷史及政治有不同的體會跟看法，在歷史事件「再現」的過程中，並不是要讓人完全回到過去，而是帶著自身在當下的生命經驗，重新與歷史對話，創造意義和新的洞察。

二、對觀眾如何產生影響

《遲來的家書》表演結束後的問卷調查，不論是學生或成人觀眾，大家覺得最喜歡的第一順位均是劇情內容，觀眾給劇本的編創予以高度的肯定。《遲來的家書》如何對觀眾產生影響，以下將進一步作分析：

（一）線性知識和戲劇互動策略相互搭配

《遲來的家書》引導觀眾討論，並無既定的立場或希望獲致結論式的答案，而是一個辯證的空間，開啟觀點的交流、流動、解構和再建構，該劇運用疏離策略，並不似 Brecht 具濃厚的政治性，比較類似 Boal 的作法。《遲來的家書》也運用劇場的隱喻知識，及由引導員闡述的線性知識和戲劇互動策略相互搭配，讓觀眾隨著故事情節的推進，在入戲與出戲之間，情感投入與理智分析交互作用，思索角色所面臨的兩難情境，激發瞭解和同理別人意願，並進而做出選擇。

線性知識提供一個理解的背景，戲劇策略和習式更能激起觀眾參與的意願。2018 年 142 份開放問卷中，多數人認為引導員及演教員間的互動讓他們更能深入議題做瞭解（23 人次），如「互動中更使觀眾換位思考，在劇情融入下同感戒嚴時期的人權，壓迫與不公」（4019）、「讓觀眾參與討論及與演員互動，能使我投入其中」（4023）。其次有 13 人次者認為 TIE 有助於讓他們同理劇中的角色，感到感同身受，「感受深刻，非常有臨場感、感同身受」（3017）。

淑芬演教員的坐針氈戲劇策略，藉由訴說她的情境和心情，引導觀眾同理角色的情緒，可以觀察到很多學生觀眾，可以扣連到自己的生活經驗，繼而辨識自己的情緒，而和淑芬有所交流。如 A14 和 A16 分享：「這齣戲其實並沒有講述太多媽媽對這個家付出，但是我可以想像他其實正用他的方式保護著女兒，也想起了好久沒有抱抱自己的媽媽了」（2020 年 A16 心得）；

我想到媽媽與我的處境，雖然不是像戒嚴時期那樣爸爸莫名其妙消失，但我爸爸離開媽媽和我去過自己的生活對我而言也是另一種消失，所以那時候的我在回想，一直以來，好像都沒有安撫到媽媽的那個部分的情緒，也一直都不敢大方的表達出對媽媽的愛……（2020 年 A14 心得）。

同時，靜像戲劇策略也是呈現情緒和態度的好方式。引導員、演教員和觀眾在劇場虛實並存的空間，共同經歷喜怒哀樂，分享或辯論想法和觀點，彼此交融。在此第三空間或潛在性空間中，希望觀眾能對歷史和時代有新的洞察、發展溝通和探索技巧，而不是單純看戲。此所欲達致的效果是改變取向（change oriented）的，如 Lazarus（2012）所言，必須有意識地幫助學生找到舞台上發生的事情與生活或世界上發生的事情之間的聯繫。戲劇教育的目標之一在促成知識和經驗的轉移或思維和行為的轉變，尤其是改變學生對自己、對同儕和對他們所處的世界的理解。而這些戲劇習式和策略的使用並非隨機運用，需要劇情的堆疊與縝密的設計才可以使參與者投入情感，M7 說：

若沒有經歷警察對淑芬與媽媽進行突如其來的盤查與凶狠的搶奪，良心巷與謠言圈的進行可能就無法深化，觀眾必須先「入戲」的被驚嚇後，才得以「出戲」給予劇中角色鼓舞；若沒有一層又一層的堆疊以及對淑芬的理解，最後上台與媽媽和淑芬說一句話的活動中，觀眾也不會留下感動的淚水（2018 年 M7 心得）。

《遲來的家書》以劇場方式讓演教員和觀眾重新思考體制與自己的關係，瞭解體制、分析結構、知道框架何在，解開政治禁忌，Govan, Nicholson and Normington (2007) 稱此為知的行動 (an act of knowing)¹⁰，劇場可建立互動，建連人與人的關係，集體發展創意，找出集體選項，並對於要變成什麼，進行討論、辯論和演練。

TIE 演出一般都結束在互動策略的開放情境中，參與者化為劇中人，以行動來做決定的過程；而其戲劇的高點往往就在此紛擾的開放式結局中完成，參與者投身其中，雖則理智上知其為想像的虛構情境，但其情緒的波動確是如此真實 (陳韻文：2017：60)¹¹，TIE 在此創造擾動參與者思考的魔力，讓他們在演出之後，帶著牽腸掛肚的角色難題離開劇場。《遲來的家書》最後的互動策略分兩階段進行，並請飾演母親與女兒的兩位演員分別站在舞台左右兩邊，首先就是否應該接受研究員訪談進行「選邊站」，請觀眾起身選擇支持母親明慧或者女兒淑芬，並請志願者向前雕塑母親或者女兒此時此刻的心情靜像；無論觀眾「選邊站」的選擇為何，最後再次邀請志願者以肢體做出想對母親或者女兒致意的行動，並以話語表達出來，透過同理心，觀眾說出了他們的關心，演出每進行至此，全場交融，窸窣啜泣聲此起彼落 (2018 年演出現場觀察筆記)。

(二) 觀眾參與角色扮演

《遲來的家書》演出中，安排多次觀眾參與角色，進入戲劇的潛在性空間：如「謠言圈」與「良心巷」中扮演街坊鄰居或者親友，對劇中人的遭遇說三道四或者表達關心；舞會中的參與者；及最後化身為劇中人 (母親明慧或女兒淑芬)，決定是否要接受訪談。

有機會參與演出，讓觀眾有身歷其境的感受 (11 人次)，這讓他們更能體會也帶來許多思考機會的刺激，如「自己成為角色時，更能感受當時戒嚴時期帶給人的感覺，以及可以有很多的思考。當自己面臨時，可以怎麼面對」(4018)；「將自己帶入情境，更能同理感受，自己不是旁觀者，而是歷史的一部份」(4033)。

舞會是觀眾最喜歡的活動，填答者認為「跳舞的那一段，因為聽到警察吹哨子那時候我被嚇到了，而且演得很逼真」(1004)、「跳舞被警察打斷，很有臨場感」

¹⁰ Govan, Nicholson, & Normington (2007) 引用 P. Freire 受壓迫者教育學一書中的概念，指稱參與者重新組織、模塑和評估自己的故事與知識，而對自己的情境有新的洞察。

¹¹ 陳韻文參考自 Boal, A. (1995). *The Rainbow of Desire—The Boal method of Theatre an Therapy*, trans. A. Jackson. London and New York: Routledge; 以及 Linds, W. (2006). *Metaxis: dancing (in) the in between*. In Cohen-Cruz, J. & Schutzman, M. (Eds.) *A Boal companion*, (pp.114-124). New York and London: Routledge.

(1020)等，舞會戲劇策略在娛樂、即興和投入等三種要素兼具，因此名列受歡迎戲劇策略之冠。戴上髮箍和打上領結，象徵一種進入不同時空的角色象徵化，加深觀眾扮演角色的意識。「給我一個吻」歌曲和舞步教唱，看似讓觀眾做一些引發趣味和歡樂的小活動，以和沉重的劇情做交錯，但這一串戲劇活動和策略，是一種置入性行為，重複提醒觀眾進入戒嚴時空，以參與角色扮演。這些活動均有助於觀眾入戲，對於角色情節有所認同投入，然後又能讓他們出戲，藉由活動，表達想法和感受。

「良心巷」是次受歡迎的活動，原因是觀眾覺得短短幾步路，可以讓他們感受到明慧母女的處境和當時社會的氛圍，如「良心巷的部分，因為受輿論壓力其實很痛苦」(2047)、「良心巷，雖然只是短短的路程，卻是現實社會的縮影，感受很深刻」(1101)、「真的是親友、鄰居時，在恐懼中，對這對母女能給的卻只有自私的無語以對」(4019)。良心巷營造出如臨其境的氛圍，讓觀眾容易入戲投入。

(三) 演教員的疏離表演技法

TIE 的演員通稱為演教員 (actor-teacher)，演教員於演出中經常進、出角色，時而扮演角色化身劇中人，或以第二人稱和觀眾進行互談，或者推動互動策略的進行。演教員完美的演出能協助觀眾入戲，如劇中擔任引導者 (主持人) 之一的演教員，同時扮演父親張天明，在書寫家書的橋段，讓很多參與者受到感動，體會受難者的遭遇，他們分享：「爸爸在監獄寫家書時，那種悲傷的情感環繞著我們，讓我掉下了眼淚，體會當他的家人聽到家書內容的心情」(1017)；「父親寫家書，演員的聲調，讓人有身歷其境的錯覺，彷彿自己是那封家書的對象」(1101)。問卷調查中，演教員的表現是令觀眾覺得印象深刻第二位，開放問卷也 16 人次提及演教員的表現讓他們印象深刻，如「演員的表達有層次、清楚，能讓觀眾感同身受。辛苦了！非常尊敬！」(3024)。

演教員除了扮演角色，亦是傳遞訊息的重要介質，成功的互動劇場帶領，更是引領觀眾思辨的助力，以及達成教育目標的關鍵；演教員須瞭解劇場的教育功能，及劇場如何透過藝術形式提供探究、表達和檢視主流價值、社會主張 (social opinion) 的機會。此外也須使劇疏離，具互動性，如此一來，方可使劇場事件更動態，更有效地隨觀眾反應調整，演教員不是為了表演，而是為了劇場的事件。因此，表演者既是教師也是演員的角色 (Williams, 1993)。

不同觀眾群，也有不同關注點，國小學童多對舞會場景印象深刻，除前述警察進入抓人，讓他們身歷其境感受當時不自由的威權氛圍外，他們對音樂和舞步也很感興趣。國中生對人際關係較為敏感，會有填答者關注劇中淑芬和同儕美娜間的友誼、美娜與父親的關係等。同時，國中生對演教員的吸引力也較小學生有更多的關注。成人觀眾比較多元，會關照劇情橋段的衝擊性、劇中角色的衝突、演員呈現、劇中所使用的語言和對參與時所感受社會氛圍的描繪等。此外，演教員也需要注意自身的立場，審慎運用語言做引導，如 M6 觀察：

演教員的表現必須十分謹慎，例如：在謠言圈時，演教員的示範若立場有所偏誤以負面立場批判劇中角色明慧一家時，連帶影響觀眾在入戲討論劇情時以批判立場切入，更影響到「良心巷」觀眾多以負面立場批判或排擠明慧母女，使得正負觀點未能被平衡的表達出來……（2018 年 M6 心得）。

如 M6 所提醒，演教員需要避免使議題立場變得單一，而無法創造一個開放和交流的公共領域。演教員的示範務必多元，關照不同的觀點。

（四）前置活動和後續追蹤

前置活動和後續追蹤也是強化改變的重要方法。《遲來的家書》國小觀眾有充分前置活動，該班導師也於參與前提供他們豐富的先備知識，對於引導員的提問，回答更為熱絡。表演結束，該班導師又讓國小觀眾書寫給角色的一封信，從課堂同學隨機朗讀的書信，可以感受國小觀眾對角色的同理，和他們對事件的看法：如請淑芬理解媽媽的害怕、與好朋友美娜間不一定要有事事都說的壓力，每個人可以保有自己的隱私等，見解相當成熟。期末的課堂檢討，也有同學提及她 75 歲的母親覺得 TIE 太有趣了，以往安靜看戲容易睡著，TIE 可以唱歌跳舞和說話（2018 年課堂記錄）。

陸、結語

本文試著以轉型正義為教育目標的《遲來的家書》演出為例，說明 TIE 如何透過劇本編創、戲劇策略、潛在性空間的運用，使嚴肅的白色恐怖議題，得以透過劇中母女的衝突，轉化為參與者可感知與體會的情境，遂能設身處地從不同角度去觀照不同的生命個體，並創造出一個可以討論與反思的公共空間，進而能對演教員與觀眾產生影響，對轉型正義能有更寬廣的認識與了解，而不只限於對於受難者遭遇的理解。

在 2018 年演出結束後的檢討會，同學們紛紛提及，當邀請親朋好友出席觀賞該劇時所得到的質疑，為何要演出這樣的議題？為何要挑起這樣的記憶？是幫民進黨發聲嗎？也有一位小學老師提及，當她帶班上學生來臺史博參與時，曾引起校長的擔心（2018 年課堂記錄）。《遲來的家書》是討論人的處境，而不是事件或政治議題，這些反應讓人深深感受到，對曾經歷戒嚴時期的科夥（cohort），解嚴雖多時，但對他們並未真正解嚴，每個人心中仍有個小警總，威權時期的遺毒一直存在。他們的經驗和價值也影響著年輕世代，因此在日常生活中對「隱形戒嚴」的鬆綁仍需要持續努力。臺史博展場導覽志工林建農，看完演出，在其臉書寫著：

《遲來的家書》是個不能說出的故事，不敢揭開的傷疤。我們對那個年代，其實常有「以偏概全」，甚至「根深柢固」。至今，不少人以特定立場和思維，相互仇視彼此攻訐，卻少了一分同理。透過教習劇場，更讓我進一步思索。這和特展現場展板文字、圖像和影片，甚至導覽解說，產生很不一樣的「撞擊」¹²。

解嚴多年，迄今白色恐怖的陰影和「政治不要碰」的慣習仍然延續，而當「非常」成為日常，會習以為常，而變得不正常。此如 Gramsci 所說的意識型態霸權，人們不只是被壓制所控制，而是認可他們的壓迫，主要是透過意識型態的說服形成一個強有力的控制形式。具主導性的價值和態度透過各種機制穿透人們的生活，也如 Freire（1972）所稱的文化侵襲（cultural invasion），有權力和優勢者侵蝕我們的思想，影響我們對世界的認知和在其中的位置。

誠然，TIE 充滿革命性的教育理想，也自詡能突破教育中被宰制的言論，為受迫者發聲，是 TIE 義無反顧的責任（Williams，1993），但 T. Jackson（1993a）提醒，不要誤以為 TIE 可作為直接社會變遷工具，劇場可影響態度，間接達致社會變遷，但希望它一夕間轉變社會是過於天真。Robinson（1993）認為 TIE 很難在學生的行為上看到立即的影響，可能學生當下瞭解，但很快回去，有些真的改變，有些根本無動於衷，在短時間內看不出影響。Nicholson（2015）也認為表演的改變形式是交流（transportation），而不是變革（transformation）。變革是持續、事先決定和可預測的，但她認為改變是發生在漸進積累的交流過程，和其他人不斷協商與學習的結果，是一個自我導向的漸進行動。這些論述都在提醒，單次表演要達致影響力的有限性，需要連結其他設計。

¹² https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=1684979218204255&id=100000765786946，瀏覽日期：2021/07/10。

TIE 有其能，也有其不能，但若有施展對觀眾的影響力，劇本的聚焦與教育目標的清楚是最基本的要求，並要能隨著觀眾屬性做修改和調整。同時在劇場虛構與真實的第三空間或潛在性空間，觀眾需要有好的設計及策略性地引導，提供他們出戲入戲安全、支持和開放的空間，如此才能針對議題進行批判性思考，在戲劇的隱喻世界中產生深刻的心靈活動，達至 TIE 所欲完成的教育目標。

參考文獻

一、中文文獻

- 丁揚忠、張黎（譯）（1990）*布萊希特論戲劇*（原作者：B.Brecht）。北京：中國戲劇出版社。
- 李其昌（2010）。希斯考特運用布雷希特「疏離效果」之探究。*戲劇教育與應用劇場*，1，7-25。
- 章琍吟、蔡奇璋（2013）。教習劇場《一八九五開城門》之潛在性／遊戲空間探討。*戲劇教育與劇場研究*，1（4），87-116。
- 許瑞芳（2010）。如何運用教習劇場說歷史：以《一八九五 開城門》為例。*亞洲戲劇教育學刊*，1（1），37-56。
- 許瑞芳（2011a）。引你入戲：教習劇場虛實相間的魅力。*美育*，182，20-29。
- 許瑞芳（2011b）。教習劇場與歷史的相遇——〈一八九五開城門〉與〈彩虹橋〉導演作品說。台北：秀威資訊。
- 陳雅慈（2011）。*教習劇場編創法則的在地實踐：以許瑞芳的四部作品為例*。台南：國立臺南大學戲劇創作與應用學系碩士論文。取自 <https://hdl.handle.net/11296/rvv3eq>。
- 陳韻文（2012）。應用戲劇理論初探。*亞洲戲劇教育學刊*，3（1），7-26。
- 陳韻文（2017）。《*丐一尤！青春變奏曲*》——給青少年的教習劇場。*戲劇教育與劇場研究*，10，41-74。
- 蔡奇璋（2001）。教習劇場之發展脈絡。載於蔡奇璋和許瑞芳（主編），*在那湧動的潮音中：教習劇場 TIE*，19-55。台北：揚智文化。
- 蔡奇璋、許瑞芳（2001）。導讀。載於蔡奇璋和許瑞芳（主編），*在那湧動的潮音中：教習劇場 TIE*，1-8。台北：揚智文化。
- Somers, J. (2002)。心靈點唱機：真實世界與戲劇虛構世界關係之探討。載於劉天課、張曉華（主編），*國民中小學戲劇教育國際學術研討會論文集*，53-71。臺北：國立臺灣藝術教育館。

二、英文文獻

- Best, D. (1992). *The Rationality of Feeling*. London, England: Falmer Press.
- Bitsch, V. (2005). Qualitative research: A grounded theory example and evaluation criteria. *Journal of Agribusiness*, 23(1),75-91.

- Blair, E. (2015). A reflexive exploration of two qualitative data coding techniques. *Journal of Methods and Measurement in the Social Sciences*, 6(1), 14-29.
- Brook, P. (1968). *The empty space: A book about the theatre: Deadly, Holy, Rough, Immediate*. New York, NY: Touchstone.
- Chenail, R. J. (1995). Presenting qualitative data. *The Qualitative Report*, 2(3), 1-9.
- Fischer-Lichte, E. (2014). Culture as performance: Theatre history as cultural history. Retrieved from http://ww3.fl.ul.pt/centros_invst/teatro/pagina/Publicacoes/Actas/erika_def.pdf
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. London, England: Continuum.
- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence Vs. forcing*. CA: Sociology Press.
- Govan, E. , Nicholson, H., & Normington, K. (2007). *Making a performance: Devising histories and contemporary practices*. London, England: Routledge
- Hendricks, J. (2012). Considering life course concepts. *The Journals of Gerontology*, 67(2), 226–231.
- Jackson, A. (2008). *Theatre, education and the making of meanings: Art or instrument*. Manchester, England : Manchester University Press.
- Jackson, T. (1993a). Education or theatre? The development of TIE in Britain. In T. Jackson (Ed.), *Learning through theatre: New perspectives on Theatre in Education* (pp.17-38). London, England: Routledge.
- Jackson, T. (1993b) (Ed.), *Learning through theatre: New perspectives on Theatre in Education*. London, England: Routledge.
- Kagee, A. (2004). Do South African former detainees experience post-traumatic stress? Circumventing the demand characteristics of psychological assessment. *Transcultural Psychiatry*, 41, 323-346.
- Lauri, M. A. (2011). Triangulation of data analysis techniques. *Papers on Social Representations*, 20(2), 34.1-34.15 .
- Lazarus, J. (2012). *Signs of change: New directions in theatre education*. Bristol, England: Intellect Ltd.
- Mirrione, J. (1993). Playwriting for TIE. In T. Jackson (Ed.), *Learning through theatre: New perspectives on Theatre in Education* (pp.71-90). London, England: Routledge.
- Nicholson, H. (2015). *Applied drama: The gift of theatre*. London, England: Palgrave.

- O'Sullivan, C. (2001). Searching for the Marxist in Boal. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 6(1), 85-97.
- Pammenter, D. (1993). Devising for TIE. In T. Jackson (Ed.), *Learning through theatre: New perspectives on Theatre in Education* (pp.53-70). London, England: Routledge.
- Robinson, K. (1993). Evaluating TIE. In T. Jackson (Ed.), *Learning through theatre: New perspectives on Theatre in Education* (pp. 251-266). London, England: Routledge.
- Schechner, R. (1995). *Between theatre and anthropology*. Pennsylvania , PA: University of Pennsylvania Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and technique*. London, England: Sage.
- Williams, C. (1993). The theatre in education actor. In T. Jackson (Ed.), *Learning through theatre: New perspectives on Theatre in Education* (pp. 91-108). London, England: Routledge.
- Winston, J. (1996) Emotion, reason and moral engagement in drama. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 1(2), 189-200.

一人一故事劇場在國中之實踐：從故事的共鳴出發

黃詩婷

臺南市立復興國民中學表演藝術專任教師

張麗玉

國立臺南大學戲劇創作與應用學系副教授

摘要

本行動研究旨在探討一人一故事劇場對國一學生之影響。課程以一人一故事劇場之演出形式為教學法，實施時間為一個學期，共分四個教學循環。透過人與自己、家庭、學校、社會的相關主題循序漸進，藉由童話和繪本引發學生共鳴、連結自身生活經驗，進而自發分享生活狀態與心情感受。被分享的故事再由同學以一人一故事劇場形式進行回演。研究資料包含觀察、教學省思、學生訪談、回饋單、與觀察者和戲劇教育學者的對話，藉以修正接續之教學循環課程內容。

研究結果發現，透過暖身活動和故事媒介作為教學鷹架，於過程中促發故事的共鳴，幫助學生連結個人經驗，提升分享故事之意願。另外，每週不同的分組方式有助學生嘗試與不同夥伴合作交流，可激發其同理心、專注傾聽並與團隊合作演出他人故事。

關鍵詞：一人一故事劇場、共鳴、同理心、分享、行動研究

The Practice of Playback Theatre in Junior High School: Starting from the Resonance in Stories

Shih-Ting Huang

Tainan Municipal Fusing Junior High School

Li-Yu Chang

Department of Drama Creation and Application National University of Tainan

Abstract

The objective of this action research was to investigate the effects of Playback Theatre among seventh-grade students. A course using Playback Theatre as the teaching method was implemented in four teaching cycles over one semester. In this course, fairy tales and picture books with themes that progressively proceeded from the self, family, school to the society, were utilized to incite students to resonate with the stories, associate the stories with their life experiences, and then spontaneously share their life experiences and feelings. The stories they shared would be acted in the form of Playback Theatre. The research data included observations, teacher's reflection journals, interviews with students, feedback sheets, and dialogues with observers and drama educators, all of which served as a foundation for modifying the course in subsequent teaching cycles.

Results showed that with warm-up activities and stories used as the scaffold, the students were more able to resonate with the stories and associate the stories with individual experiences, resulting in higher willingness to share stories. Besides, the grouping methods which alternated on a weekly basis allowed the students to collaborate with different partners. This design helped evoke feelings of empathy in students and led to more concentration of attention and more dedication to acting others' stories with their teams.

Keywords: Playback Theatre, resonance, empathy, sharing, action research

壹、研究動機與目的

人的一生當中充滿了各式各樣、酸甜苦辣、悲歡離合的故事，沒有人是生活在故事之外的，如同美國心理治療專家 Jo Salas 所說：「我們不曾過過沒有故事的生活」（引自李志強、林世坤、林淑玲，2007）。故事讓人相聚在一起，透過故事的分享、溝通、表達和學習，潛移默化中產生共鳴、學習同理。如果能藉由故事更瞭解與尊重彼此，是不是世界上就不會有衝突和戰爭呢？我不確定，但我能確定的是大家的心將會更靠近。就像練習大隊接力一樣，每個人都必須學習接住別人遞來的棒子並將棒子交出去，透過團隊合作，大家共同成長與努力，最終的結果一定比獨自完成還要甜美。

我的學生是一群國中生，處於生理和心理變化最劇烈的成長階段。大學剛畢業進入國中實習的我，初次長時間接觸國中生，在這半年間，發現他們有時對我冷淡如水，有時又熱情如火，讓我常常感到錯亂與疑惑，不知該如何拿捏與他們之間的距離與對話，如同美國心理學家 Stanley Hall 認為處於風暴期的青少年就像站在情緒蹺蹺板上，他們會因在不同階段有生理上不同的發展而導致情緒不穩定（引自黃俊豪、連廷嘉，2004）。在當上正式表演藝術教師後，透過較長時間的觀察，我發現學生不管與誰接觸，大都會先觀察與試探，經過頻繁的互動與相處後，才會表達內心的想法或顯現自然的行為。但當我認為他們真的敞開心房時，某些時刻他們的態度和行為又讓我感覺不是如此。奧地利心理學家 Anna Freud 就形容青少年是一段內在衝突、心靈失衡且行為不穩定的時期（引自黃俊豪等，2004）。在這個階段，他們嘗試許多不同的方式去待人處事和認識自我，有時很快就能找到最佳解答，有時想破頭還是沒個答案，這時教師的角色就顯得重要，我能如何透過課堂中的活動讓他們學習信任彼此、分享合作與感同身受呢？

在青少年時期，由於性成熟引發的新感覺，產生對於情感獨立、擺脫父母的需求，他們會在此時轉而向同儕尋求支持。學生需要親密的朋友，以諒解、關愛的方式，在旁陪伴扶持，彼此分享幫助、解決問題和人際衝突。但在科技資訊氾濫的時代，學生越來越習於透過 3C 產品與人交流，而非以與人面對面溝通的方式來認識世界。但同儕關係有助於團體社交和個人心理調適，因此我思索也許能透過一人一故事劇場讓他們學習分享自我、聆聽同理、與他人建立關係。

基於上述之研究動機與背景，本研究旨在運用一人一故事劇場於國中生的課程設計與教學歷程，探討過程中遭遇的問題與因應對策，以及對學生的影響，進而探究教師在歷程中的教學省思與專業成長。

貳、文獻探討

一、一人一故事劇場的源起與在地發展

一人一故事劇場（Playback Theatre，簡稱 PBT）於 1975 年由創辦人 Jonathan Fox 受 70 年代美國前衛劇場運動的影響，參考原始部落劇場，結合心理劇與口述歷史的理論和方法發展而成，是一種幾乎可以在任何環境進行的互動即興劇場，由觀眾陳述自身心情、經驗和故事，演員以同理的心態出發，即時演繹真實人生，藉由劇場歌頌個人的經驗以及彼此之間的聯繫（李志強等譯，2007）。

臺灣一人一故事劇場的發展與香港有著密不可分的關係，李棫基（Veronica Needa）於 1996 年將一人一故事劇場引進香港，香港展能藝術會與美國紐約一人一故事劇場中心合作，成立香港一人一故事劇場學院，為香港社區文化發展和教育工作者，提供有系統的訓練課程。於 1998 年差事劇團邀請了李棫基、莫昭如、譚碧祺等人來臺教授技巧，舉辦一人一故事劇場工作坊，並於 2004 年促成臺灣第一個一人一故事劇團「一一擬爾」的成立（引自譚美卿等，2005）。目前一人一故事劇場在臺灣經由各個團隊的演出和工作坊推廣，認識或參與一人一故事劇場的人越來越多，在北中南東各地開枝散葉。

一人一故事劇場是一個讓彼此分享生命故事的劇場形式，不採用事先預定的劇本，演出由一位主持人全程掌控，以問答和訪談的方式，或是利用圖片、物件為媒介，引導現場參與者自願分享自己的心情與生命故事，再由台上演員和樂師以說故事人的故事為文本，從同理的角度出發，現場以特定形式即興演出，以此當作禮物回饋給說故事人。其有重複性的框架，儀式性的結構提供了一個安全的環境與氛圍，主持人引導觀眾說故事，演員在聆聽故事後即興演出，表演形式能使演員在演出過程中釋放自己的創意之餘，能夠清楚知道下一步該怎麼做，從中探索屬於自己的節奏以及群體的發展步調，過程中再透過參與者個人經驗及故事的再現，強化社群的凝聚力和向心力（譚美卿等，2005）。

人的一生充滿無數的故事，人是故事組成的。每個人都有說故事和聽故事的需求，而戲劇以表演的方式，同時滿足了這兩種需求（張麗玉、羅家玉，2015）。一人一故事劇場便是透過說故事、聽故事和演故事串連起台上與台下之間的關係。從觀眾的角度出發，Jo Salas 曾說：「不論故事的內容，最具治療效果的是被完全且尊重的聽見，沒有被分析或批判的體驗。一人一故事劇場最潛在的治療力量源自儀式性結構和故事的語言，一種對潛意識有重大意義的右腦語言」（引自譚美卿等，2005）。

一人一故事劇場提供個人抒發感受和情緒的空間，在互相支持中提升正能量，營造一個關愛的社群，以提升參與者同理心、主動思考和聆聽的能力，並建立人與人之間的聯繫，促進團體的歸屬感。美國心理學家 Erik Erikson 的心理社會發展論將人生分為八個階段，其中青少年階段為最重要的時期，是人格發展的關鍵期，需要確立自我觀念和人生方向，香港一劇場校園正能量計畫中參與者認為一人一故事劇場能幫助學生發展正向特質，並提升其同理心與主動聆聽的能力（余漢傑、陳啟邦、吳紹熙、陳楚鍵，2014）。

目前臺灣的一人一故事劇場相關研究，不同年齡層的對象都能在一人一故事劇場中，透由生命經歷的分享，影響個人在尊重、同理、藝術、自我和群體認同的成長。而本研究為運用一人一故事劇場於教學場域進行研究，就陳英峰（2011）於國中戲劇社團進行一人一故事劇場教學歷程，提出對於青少年的人際互動、藝術創造和解決問題能力之提升，聚焦的面向於學生呈現演出時的狀態。而我更想探究的是學生在課堂活動和一人一故事劇場當中身為不同角色的心理狀態，例如自願當說故事人分享與看見自己的心情故事，以及擔任演員以同理心傾聽和演繹故事的內心想法與轉變過程。沈佩誼（2011）以一人一故事劇場為教學方法，應用於托兒所幼兒的情緒表達能力，指出在一人一故事劇場的形式引導下，可使幼兒在表達情緒上建立出規則和模式，並能表現出適當的情緒反應，雖在研究對象的年齡上有所不同，但可從中瞭解如何透過生活中的經驗去引導學生表達個人心情與感受。

另在臺灣的教學現場中，武君怡曾於國小高年級進行一人一故事劇場教學，讓來自不同班級的學生，在遊戲與劇場中迅速拉近彼此的距離、建立互信，並挑戰自我，甚至創立了班級劇團，利用課餘時間為國小學弟妹和幼兒園孩童演出，過程中學生學習尊重聆聽、克服羞怯、分工合作，並發展所長（引自張麗玉等，2015）。該班學生與我的研究對象十分相似，彼此互相不熟識，並且沒有戲劇基礎，卻能運用一人一故事劇場促進個人成長與團隊凝聚。綜合上述，皆以設計一人一故事劇場為教學課程，並觀察到作用在參與者的影響效果，將作為我在課程設計與教學歷程的參考依據。

二、故事的共鳴

美國心理學家 Jim Loehr（2007）曾說：「生命即是故事，故事即是生命」。因此故事本身就是一個生命的展現，我認為每個故事都有它所存在或被述說的價

值與意義，能提供更有意識或更客觀的新觀點，尤其在一人一故事劇場中，故事會不斷發酵，引發共鳴，將每個人的生命經驗不斷串連起來。

人是社會文化的產物，自我是被社會所建構的，因此一個人的故事，也是社會的故事，也就是「一人故事，即眾人故事」（周志建，2012）。所以每當一個故事被述說時，故事所引發的無形漣漪就像音叉的效果，讓聽到或看到的人會產生共鳴，憶起個人的經驗，並進而瞭解說故事的人和其所要傳達的訊息（陳智文譯，2004）。

文學評論家 Tzvetan Todorov 提出一種關於創作與欣賞故事之間的敘事觀點，從作者的敘述、作者創作的想像世界、讀者建構的想像世界和讀者的解讀這四個層面的關係來說明，人在不同角色與關係之間，會引發出故事裡不同層面的意義（引用黃夢嬌，1998）。我運用這個敘事觀點延伸於一人一故事劇場演出過程中的敘事建構，可以從說故事人的經驗與敘述，到主持人建構的想像世界與摘要，再進入演員建構的想像世界與演出呈現，最後到觀眾建構的想像世界與反應，以這八個層面觀之，如圖 1 所示。在演出過程中，觀眾與演員會透過彼此的敘述呈現與接收回饋，進行重複且立即的循環關係，直到演出結束。此說明了一人一故事劇場是一種具有強烈儀式性結構的劇場形式。這些說故事人上台分享故事的行為是自發性的，且主持人並沒有特定邀請某種類型的故事，但這些故事會相互呼應與對話，並能在社會層面上彼此產生連結。

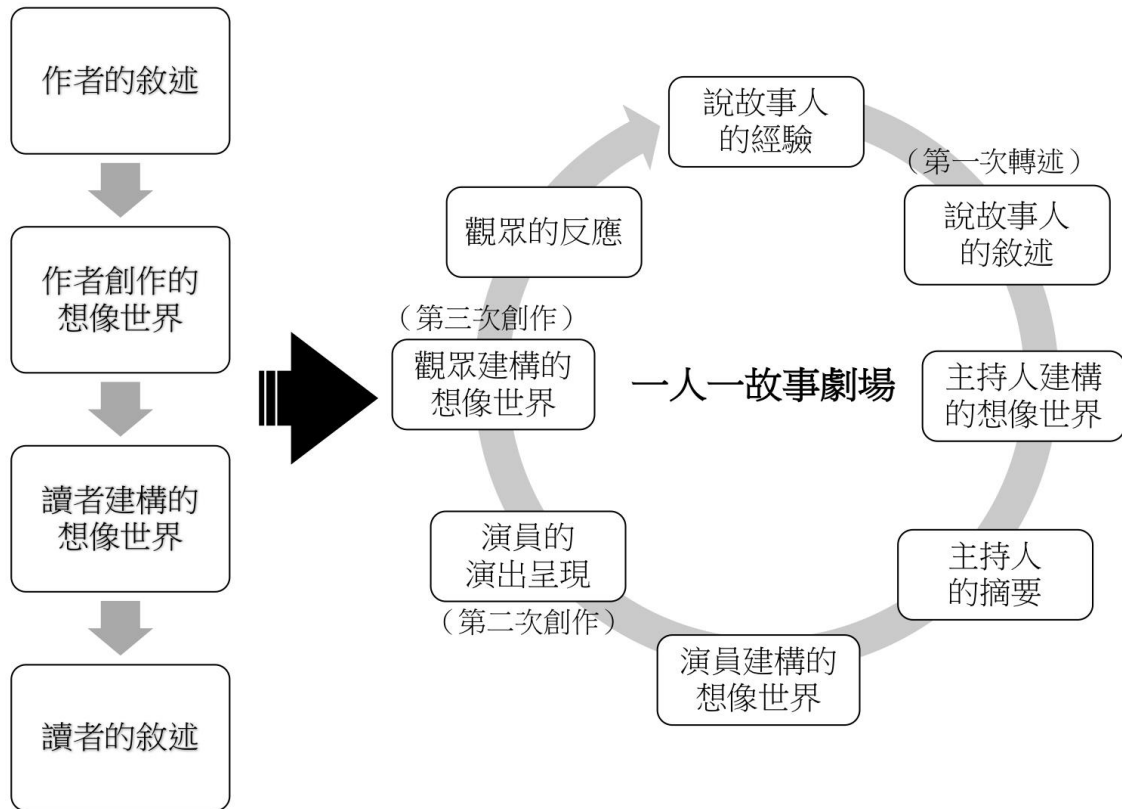


圖 1 一人一故事劇場的敘事建構（資料來源：研究者繪製）

上述所延伸出來的一人一故事劇場敘事觀點的建構，如同張馨之（2016）所指出說故事人在分享時，其角色等同於傳統劇作中的劇作家，在與主持人對談、回答主持人所引導的提問下，就自身經歷透過口述進行第一次故事轉述。此故事由演員和樂師聆聽後，在演出時進行演繹，此時演員和樂師同時扮演演員和編劇導演，在場上不經過討論，而是以即興技巧互動中完成演出，此階段為故事的第二次創作。觀眾和說故事人觀看時，也會有自己的詮釋，此為故事的第三次創作。因此一人一故事劇場是個不斷互動、創作、重新看見及發現的歷程。

Jonathan Fox 稱在一人一故事劇場中不斷循環所產生故事的共鳴，也就是故事與故事之間的連結為紅線，協調得宜時，紅線會編織成一幅美麗的地毯，而地毯的圖案就是在劇場中所需要看見的東西，但一人一故事劇場並不是經常可以編成美麗的地毯（引自譚美卿等，2005）。故事的紅線就像是故事被分享出來後，牽動其他觀眾人生中的某一個片段，像有條無形的線牽起彼此。故事裡頭會有很多條紅線，例如情緒、故事情節、角色人物等，都會引發聽故事的人聯想或回憶起自己相呼應的生命故事。在演出過程中主持人越能察覺紅線，就越能引導觀眾分享，順著紅線或擴大紅線的範圍，串連起個人與個人、個人與群體的連結（張馨之，2016）。

一人一故事劇場日本學校校長 Kayo Munakata (2016) 分析一人一故事劇場中的故事共鳴，可分成四種模式：關聯、對比、反轉、轉化，有些故事是接續著先前的故事發展；有些故事的立場異於先前的故事；有些故事則是接續先前的故事，但以不同的位置或立場發聲；而演出的最後一個故事建議是採取改變的故事。故事的串連，一方面需要觀眾的自發分享，一方面須由主持人引導，雖然這樣的故事串連方式，並非我在演出一人一故事劇場時，所能體驗到的，但透過演後檢討與反思，卻能提供我在教學過程中，作為主持人引導學生分享故事時，從不同的面向切入提問，讓更多元的立場聲音發生在課堂中，進一步提供學生開拓視野，以增進其同理心，去看待不同於自己的人事物。

在一人一故事劇場中，演員必須在聆聽的過程中找到故事的核心，並思考如何以更宏觀的角度去演繹說故事人的故事。雖然一人一故事劇場是為了服務說故事人而存在，但劇場是群體共同擁有，因此演員的回演是引發觀眾產生共鳴的重要關鍵之一。透過瑞士精神科醫師 Carl Gustav Jung 所提出心靈的四個層次：個人意識、個人潛意識、客體心靈、集體意識（引用廖婉如，2006），可以發現在一人一故事劇場當中所被述說出來的故事就是個人意識的產物；在故事當中會繞著某種特定的主題情節，不被說故事人所意識到，即為個人潛意識；人天生有形成某種形象的傾向，但這些形象本身不是與生俱來的，是以特殊的方式去建構經驗的一種傾向，在故事中無法直接被觀察到，稱為原型，是客體心靈的基本內容；只要是重複性的人類經驗都有其原型基礎，這些經過很長一段時間累積、對一大群人具有意義的原型形象，深埋在集體意識的文化裡，由此可見每個人的故事都會受到集體意識的影響（朱侃如譯，1999）。

榮格分析師 Murray Stein (1998) 認為 Jung 所提出個人層次的心靈是以客體心靈裡的原型做為基礎，個人意識或潛意識都是從客體心靈發展出來，並且持續以深刻而動態的方式與心靈這些更深層的領域發生關聯。一人一故事劇場演員在演出的過程當中，不僅會使用具體的形象來呈現，有時也會透過抽象的隱喻來詮釋故事。這就說明了為何在個人的故事當中，可能同時看見群體的共同生命經驗。就如張馨之 (2016) 所說：「Playback 之所以迷人，就是因為它本身就是人生的隱喻」。

從 Jung 所提出的心靈層次，個人心靈推演到客體心靈來分析故事，Kayo Munakata 認為每個故事都涵括四個共鳴層次：個人經驗、「我們·此時·此地」、社會性投射，以及普遍的故事或神話（引自林淑玲等譯，2017），因此演員可以透過故事的個人內在、人際關係、社會文化、原型等四個層面來演繹故

事，如圖 2 所示，其中個人內在是最容易被聽見與表現的，而原型則是最需要思考與探索的，原型所能觸及的範圍便是客體心靈，也就是將個人故事轉化成屬於群體的故事，故事能否達到原型層面便端看演員是否具備足夠的理解與反應，並且能夠立即的進行即興演出，讓觀眾透過演員的演出看到人生中各種樣貌的重新詮釋與演繹。

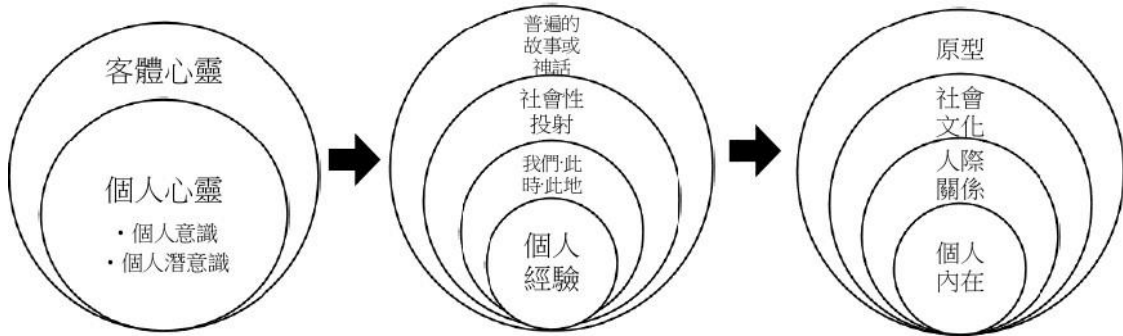


圖 2 一人一故事劇場的故事層面（資料來源：研究者繪製）

雖然在一人一故事劇場中任何故事的演出沒有絕對的對錯，但演員必須透過不斷的理解與練習，以貼近故事的核心，使觀眾更願意將故事交付給演員，並且透過故事的呈現，讓說故事人從旁觀者的角度來看待自己，進而從中發現或成長。因此，演員在聆聽故事的同時，必須思考說故事人分享故事背後的動力和涵義，以及故事對所有人來說更深層的意義。故事雖然是很個人的經歷，卻也代表故事同時就發生在大家的生活周遭，沒有人會生活在故事以外，就如 Jo Salas 所說：「我們不曾過過沒有故事的生活」（引自李志強等譯，2007）。

藉由瞭解故事所引發的共鳴，與其在一人一故事劇場中所發揮的效用，我更堅信透過故事的引導，在敘事建構的過程中能引發學生個人生命經驗的連結，慢慢將故事中的「紅線」拉出，使共鳴的作用擴散於課堂中，再以不同面向的切入和提問，增進他們分享個人心情與感受的意願與想法，並更進一步透過聆聽他人的故事，站在彼此的立場去更認識夥伴，也藉由一人一故事劇場的表演形式去表達同理，讓對方知道自己是被關注與尊重的，進而逐漸凝結成一個有互動與溝通的群體。

參、研究方法

一、行動研究

行動研究以教學者即研究者的角度出發，提供教師一個解決困境與改善教學的探究方法，如同學者蔡清田（2000）曾說：「沒有行動的研究，是空的理想；

沒有研究的行動，是盲的活動」（頁 5）。本研究採用行動研究進行課程教學與研究探討，經由計畫、行動、觀察、反思等循環步驟，分析運用一人一故事劇場教學，對學生同理心與故事分享的影響，並藉以增進我的教學實務專業。

二、研究對象

本研究實施對象為國中一年級學生，透過自願選填進戲劇社團的 30 位學生，二十一個女生和九個男生。因學生剛從國小升上國中，大都是互相不認識，較沒有表演藝術的基礎，為了對研究對象有更進一步的認識，將先藉由第一週的課程活動認識彼此，再透過期初問卷了解學生的先備經驗。

三、資料蒐集與分析

行動研究採質性研究方法，質性研究所蒐集的資料大多仰賴觀察與訪談，為符合三角檢測之信效度要求，本研究採用觀察、訪談、文件檔案及視聽資料等方式進行資料蒐集，並邀請本校同事吳老師擔任協同觀察者，提供更周全的觀察視野以及不同的觀點。我將教學省思日誌、影音紀錄、問卷調查表、課程回饋單、訪談紀錄逐字稿、協同觀察者觀察紀錄表進行編碼整理。於人員部分，T 代表教師，S1 代表班級中 1 號的學生。

透過資料分析對蒐集與整理的資料進行加工，通過一定的分析手段：「打散」、「重組」、「濃縮」，然後於新的基礎上進行整合，對資料進行意義解釋（陳向明，2002）。目的在於尋求解釋和理解，以便釐清和修正，或發展概念和理論，透過歸納的方法找出資料中的模式（patterns），將模式連結到相關的理論或當時的情境加以解釋，進而建立意義網絡，產生理解，建構新的理論（甄曉蘭，2003）。我歸納國內外學者提出的資料分析步驟為深入閱讀、選擇分類、反思比對、呈現解釋、撰寫報告。

四、實施時間

本研究實施時間為一個學期，扣除學校活動與定期考時間，共計十八週課程，每週一至三節課，一節課為 45 分鐘。從準備階段、發展階段到實施階段，如圖 3，實施日期為 106 年 8 月至 107 年 1 月，共四個行動循環課程。

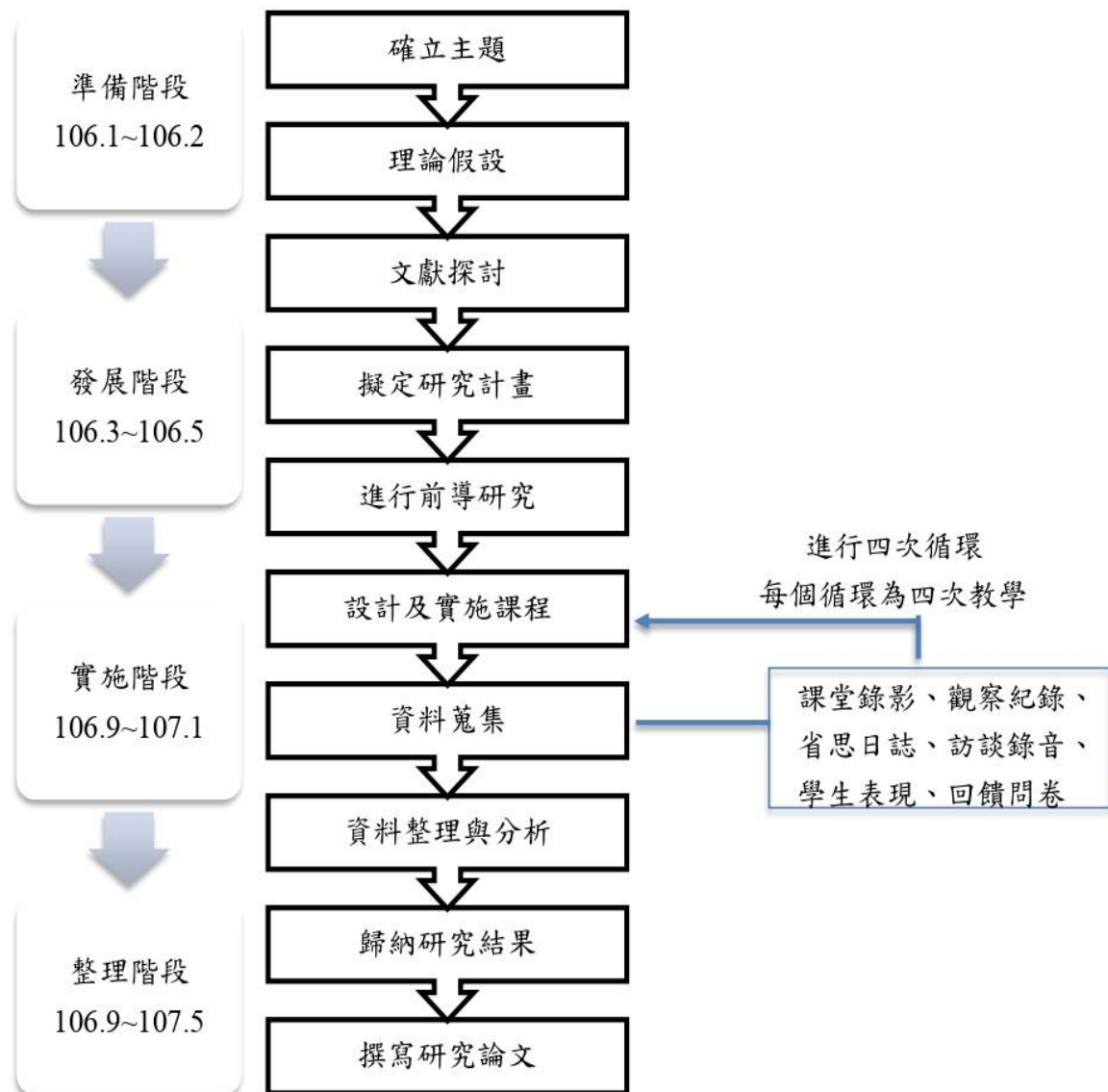


圖 3 行動研究流程圖（資料來源：研究者繪製）

肆、研究結果

一、課程設計與教學歷程

(一) 課程設計

每周課程皆從故事的共鳴出發，以童話故事、繪本故事、圖卡和繪畫等不同方式進行暖身活動，來連結學生的生活經驗。透過教師的引導，邀請學生自願分享心情故事與日常經驗，接著帶入一人一故事劇場中流動塑像、變形塑像、一對對、三段落、自由發揮等表演形式教學。學生在聆聽故事後，即興演出以表達其對說故事人的同理心，最後經由書寫當週課程回饋單，更進一步瞭解學生對課程活動的想法與影響。

一人一故事劇場的演出文本是由觀眾所提供的真實故事，也就是說學生必須在課堂中願意分享心情故事，才有文本進行一人一故事劇場的形式表演，進而在即興演出的過程中表達對說故事人的同理心。因此課程規劃依循環主軸為人與自己、人與家庭、人與學校、人與社會，從個人逐漸擴張至群體，結合《巫婆一定得死》中所提到的童話與童年之間所連結的議題為主題內容，搭配一人一故事劇場的表演形式，從短形式漸入到中形式和長形式的教學，以設計本研究教學行動循環課程，最後以教學觀察與課程回饋單紀錄國中生的狀態，透過教學省思與觀察紀錄修正下一循環課程，如圖 4。

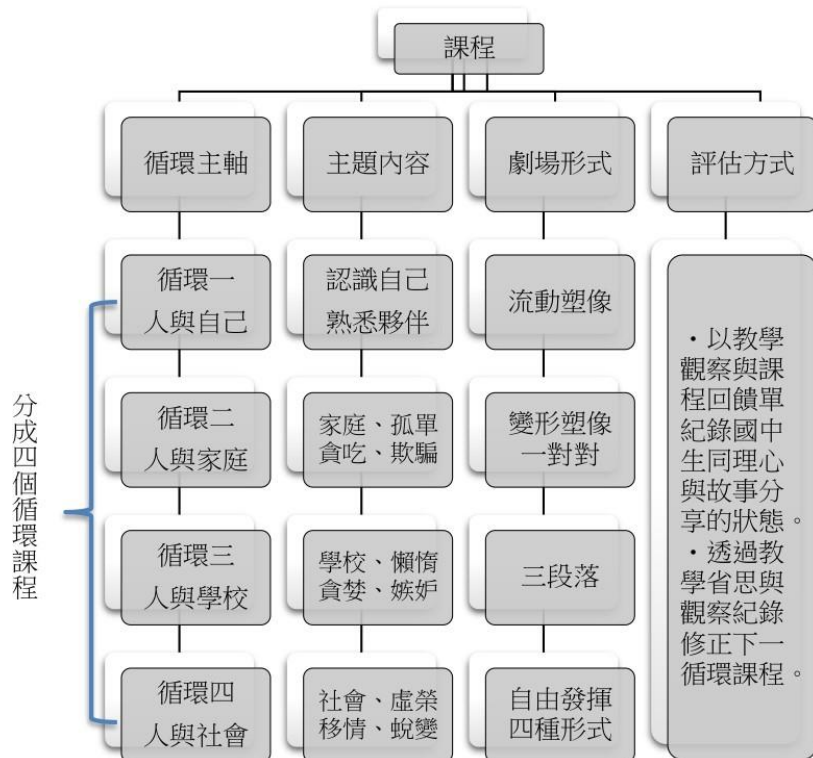


圖 4 課程設計架構圖（資料來源：研究者繪製）

(二) 教學歷程

1. 行動循環一「人與自己」

第一循環課程從自己出發，對於剛踏進國中生活的學生，且以抽離原班級的社團方式上課，希望學生能在進入一人一故事劇場之前，透過不同媒介與活動產生對環境、同學、教師的認識與熟悉，進而檢視自己的狀態，學習分享自身心情故事，並培養傾聽的態度，建立與夥伴之間的關係與信任，最後藉由定格畫面和流動塑像表達同理心。

表 1

行動循環一「人與自己」課程內涵

課程內涵	
課程 1.1 介紹自己 認識彼此	(1) 開場白：帶領學生到表演教室，介紹教師與社團 (2) 暖身活動：走、跳、停 (3) 我的姓名：在紙上書畫下自己的名字，兩人一組分享自己的名字和特色，最後全班輪流自我介紹 (4) 同意研究：發放家長同意書
課程 1.2 熟悉夥伴 認識劇場	(1) 暖身活動：利用肢體動作，找到與自己相同的夥伴 (2) 複習姓名：以傳球方式，輪流說出自己的名字，再以眼神交會走入圓中，將球傳遞給下一個人，並叫出他的名字 (3) 自我檢視：利用紅布和藍布來檢視自己對於課程的熱度、為何想參加戲劇社、內向或外向、樂於分享與否、存有同理心與否 (4) 連結劇場：說明一人一故事劇場，並邀請學生與剛才的提問產生連結，將關鍵字寫於大海報，分享與討論 (5) 瞭解先備：填寫期初問卷調查表

-
- | | |
|------------------------|---|
| 課程 1.3
肢體開發
定格練習 | <ul style="list-style-type: none">(1) 暖身活動：認識並練習高中低水平，進行剪刀石頭布進化論活動(2) 分享自我：利用色紙或撕或折來表現自己，接著兩人一組進行分享，最後每個人輪流跟全班介紹與你分享的夥伴(3) 定格練習：做出一個能代表自己的定格動作，接著全班分成五組，與組員分享自己的動作與想法，最後各組選擇一組員為說故事人，學生透過討論，以椅子為舞台中心，完成定格畫面，進行思緒追蹤(4) 課程反映：書寫課程回饋單 |
|------------------------|---|
-

- | | |
|------------------------|--|
| 課程 1.4
四大元素
流動塑像 | <ul style="list-style-type: none">(1) 暖身活動：組合機器(2) 四大元素：用肢體動作呈現四大元素風火水土的狀態，接著選擇一個元素的流動動作和一句話來呈現自己現階段的狀態(3) 流動塑像：說明呈現方式，按照風火水土分組，練習流動塑像(4) 圖卡分享：邀請學生利用圖卡分享心情，進行流動塑像回演(5) 課程反映：書寫課程回饋單 |
|------------------------|--|
-

資料來源：研究者自行設計

在行動循環一中，我修正了前導研究中的分享鷹架，因此讓學生先從雙人分享開始適應，再進入小組分享，最後才進行全班分享，這樣的方式讓學生在不熟悉彼此的狀態下依舊願意發言與互動。另外在表演形式呈現時，以自願的方式邀請學生，學生的演出與分享意願都蠻高的，因此幾乎沒有怯場的狀況出現，且上台的學生都很願意聽取我和夥伴們所提供的意見，讓呈現變得更好。但在分組呈現演出時，台下會有聊天的狀況出現，以及暖身活動如遇到隨機分組會出現有人落單的情況，這些問題我會透過分組小活動和改變主持方式於下個行動循環中進行修正。

2. 行動循環二「人與家庭」

第二循環課程進入學生第一個接觸到的生活環境：家庭，藉由顏色與繪畫來認識與介紹彼此的家庭狀況，並開始透過童話與繪本故事，引導出學生關於不同主題的生活經驗來進行分享，最後於聆聽與同理後，運用變形塑像和一對對練習呈現故事，以表達故事中角色之間的關係與衝突。

表 2

行動循環二「人與家庭」課程內涵

課程內涵	
課程 2.1 介紹家庭 流動塑像	<p>(1) 暖身活動：手牽手穿針引線</p> <p>(2) 我的家庭：利用教室裡的顏色來做家人的聯想並進行觸摸，接著用彩色筆或蠟筆畫下自己的家庭，最後以「誰跟我一樣」來引發共鳴</p> <p>(3) 流動塑像：全班分成五組，一人自願擔任說故事人，拿著畫作與全班分享家庭故事，進行流動塑像回演</p> <p>(4) 課程反映：書寫課程回饋單</p>
課程 2.2 孤單繪本 變形塑像	<p>(1) 暖身活動：建立信任、擁抱夥伴</p> <p>(2) 繪本故事《冬冬，等一下》：閱讀繪本，以提問方式重述繪本裡發生的事。邀請兩人站在圓心擔任冬冬，其他人站在圓周為父母，父母以動作表示正在忙碌，與冬冬進行對話，最後全班分成兩組，以冬冬的心情呈現一個定格動作，進行思緒追蹤</p> <p>(3) 變形塑像：說明呈現方式，邀請一位說故事人分享關於孤單的故事，三位自願者擔任演員，進行變形塑像回演</p> <p>(4) 課程反映：書寫課程回饋單</p>

-
- | | |
|-----------------------|---|
| 課程 2.3
貪吃童話
一對對 | <ul style="list-style-type: none">(1) 暖身活動：雙人遊走(2) 童話故事《糖果屋》：每個人帶自己愛吃的糖果餅乾，全班分兩組組合糖果屋，再以故事接龍完成故事，進行討論並選邊站(3) 壓力練習：互相給予壓力肢體活動(4) 一對對：說明呈現方式，邀請一位說故事人分享關於貪吃的故事，兩人一組，練習一對對呈現(5) 課程反映：書寫課程回饋單 |
|-----------------------|---|
-

- | | |
|-----------------------|--|
| 課程 2.4
欺騙繪本
一對對 | <ul style="list-style-type: none">(1) 暖身活動：欺騙競賽(2) 繪本故事《這不是我的帽子》：閱讀繪本，進行討論(3) 質地練習：兩人一組練習以相反質地相遇(4) 分享回演：邀請一位說故事人分享關於欺騙的故事，四位自願者擔任演員，進行一對對回演(5) 課程反映：書寫課程回饋單 |
|-----------------------|--|
-

資料來源：研究者自行設計

在第二行動循環課程，我開始以童話故事和繪本故事來引發學生日常生活故事，並進入到家庭的認識與介紹，能發現學生雖然來自不同的家庭，卻都有相似的共同經驗，從孤單、貪吃和欺騙三個主題著手，學生面對不同主題的反應也大不相同：對於孤單能有共鳴卻較難有故事的產生；貪吃則時常發生在生活中，但故事較為細小片段；欺騙引發出較大的漣漪，且社團安全的氛圍使說故事人願意說出較難以啟齒的經歷（日誌 1061026）。因此在主題上的選擇是否能夠貼近學生，似乎並非我所能預料的，因此我必須提供足夠的線索，讓學生能連結到自身的故事。

另外我為解決學生在台下的聊天狀況，改變了當主持人的方式，發現效果好時壞，有時能馬上抓住學生的焦點使其專注，但有時成效無法維持太久，學生就又開始渙散聊天，如何能讓他們學會控制自己並尊重別人，是我必須在接下來的循環課程中嘗試與學生進行瞭解與討論來進行修正。

3. 行動循環三「人與學校」

第三個循環課程將範圍向外擴及到學生的第二個家——學校，透過繪畫與樂器的運用分享在學校時的狀態與感受，並藉由童話與繪本故事引導出與主題相關的生活經驗，隨著彼此越來越熟悉，被述說的故事也會漸漸增長與深入，此階段加入樂師演員，以同理的角度出發，運用三段落呈現說故事人所分享的重要片段。

表 3

行動循環三「人與學校」課程內涵

課程內涵	
課程 3.1 介紹學校 樂師練習	(1) 暖身活動：水果沙拉 (2) 我的學校：畫下五指圖，每根手指寫出關於五個主題的三個名詞，將最有感的詞圈起來並跟全班分享，然後全班分五組，呈現關於五個主題的定格畫面，進行思緒追蹤 (3) 樂器配樂：各組一位說故事人分享跟學校有關故事，集體討論利用樂器和歌聲來表現故事高低起伏和情緒，呈現演出 (4) 課程反映：書寫課程回饋單
課程 3.2 懶惰童話 三段落	(1) 暖身活動：一物多用 (2) 童話故事《小木偶皮諾丘》：全班分成五組進行讀劇，各組呈現三個定格畫面，並加上台詞，最後分享感受與討論 (3) 三段落：收集樂器，講解舞台佈置，說明呈現方式 (4) 分享回演：邀請一位說故事人分享關於懶惰的故事，三位自願者擔任演員，進行三段落回演 (5) 課程反映：書寫課程回饋單

課程 3.3 貪婪繪本 三段落	(1) 暖身活動：三人組合，輪流出場定格成相關人事物 (2) 繪本故事《愛心樹》：閱讀繪本，用便條紙寫下想要的東西，建造一棵愛心樹，進行分享感受與討論 (3) 分享回演：邀請一位說故事人分享關於貪婪的故事，三位自願者擔任演員，進行三段落回演 (4) 課程反映：書寫課程回饋單
課程 3.4 嫉妒童話 三段落	(1) 暖身活動：主人與僕人 (2) 童話故事《灰姑娘》：全班分成十組進行讀劇，各組以十句話向全班介紹劇情，最後分享感受與討論 (3) 分享回演：邀請一位說故事人分享關於嫉妒的故事，三位自願者擔任演員，進行三段落回演 (4) 課程反映：書寫課程回饋單

資料來源：研究者自行設計

第三循環課程主要加入了樂師練習和中形式三段落，對於學生又是一大挑戰。在樂師練習的部分，學生大都能藉由演奏樂器，表達故事情節或角色情緒的高低起伏，但由於後來幾次的練習學生都忘記帶樂器來，因此配樂的效果很有限，也就變得單調且沒有足夠的發揮空間。在三段落的部分，由於學生似乎已習慣短形式的表演方式，因此在台詞與肢體上的表現較為缺乏與簡短，但值得讚許的地方是故事回演時，大都有將說故事人的情緒和重要情節表現出來，雖然表現故事的層面始終停留在個人內在和人際關係，但演員在聆聽故事時能以同理的角度出發找到故事的核心，再透由三段落表現出來。

另外在每週的暖身活動中，我大都以分享主題或表演形式為出發點所設計，但有時學生的實作與反應和我所預期的狀態不太相符，導致引導得有點牽強，或是學生並沒有將暖身時所練習的能力活用到表演形式的呈現中，因此課程架構的關聯性將是我在下個循環中需要調整與修正的，如何將暖身活動與表演形式之間搭上橋樑。

4.行動循環四「人與社會」

第四個循環課程擴大到社會角色對自己的影響，以集思廣益的方式匯集社會對於個人角色的規範，延伸討論至一人一故事劇場的演員、樂師、觀眾和表演形式必須遵循的原則。藉由童話故事引導出學生與主題相關的真實故事進行分享，透過自由發揮來進行回演。最後以期末成果展演與劇團交流演出，讓學生自發的分享、專心的聆聽與同理的回演，看見彼此經過這一學期相處所產生的變化。

表 4

行動循環四「人與社會」課程內涵

課程內涵	
課程 4.1 社會角色 複習形式	(1) 暖身活動：你在做什麼 (2) 我與社會：分享自己在社會中所擔任的角色，並書寫社會對這些角色的規範，進行討論。 (3) 複習形式：討論與分享流動塑像、變形塑像、一對對、三段落、擔任演員樂師和觀眾注意事項，並練習設置表演場地 (4) 課程反映：書寫課程回饋單
課程 4.2 虛榮童話 自由發揮	(1) 暖身活動：Seafood 拳 (2) 童話故事《白雪公主》：全班分成十組進行讀劇，各組以五句話向全班介紹劇情，最後分享感受與討論 (3) 自由發揮：說明呈現方式，邀請四位演員、兩位樂師、一位說故事人分享關於虛榮的故事，練習自由發揮呈現 (4) 課程反映：書寫課程回饋單
課程 4.3 移情童話 自由發揮	(1) 暖身活動：身體接龍 (2) 童話故事《凡西麗莎》：以簡報輪流讀故事，分享感受與討論

	(3) 分享物品：全班分成五組，分享自己與物品的故事
	(4) 分享回演：各組四位演員、一位樂師、一位說故事人分享關於物品的故事，進行自由發揮回演
	(5) 製作邀請卡：書畫給家人與教師的成果展邀請卡
	(6) 課程反映：書寫課程回饋單

課程 4.4 彩 排	(1) 說明演出流程
	(2) 自我介紹：各組演員和樂師進行自我介紹排練；說故事人將故事書寫出來
	(3) 形式排練：各組進行演出故事排練
	(4) 分工合作：樂師排練暖身活動；說故事人練習回顧形式；演員繪製表演海報
	(5) 課程反映：書寫課程回饋單

課程 4.5 成果演出 「說故事· 聽故事· 演故事」	(1) 設場準備：設置演出場地、預備演出
	(2) 暖身活動：誰跟我一樣之請跟我這樣做
	(3) 形式演出：全班以不同表演形式分成五組，進行自我介紹、故事回演，最後以「我聽見」回顧故事
	(4) 演出反映：邀請觀眾書寫觀眾回饋單、學生書寫課程回饋單
	(5) 觀眾交流：互相提問與分享交流
	(6) 復原場地

課程 4.6 劇團交流 「蛻變」	(1) 檢討演出：分享感受與檢討成果展演
	(2) 暖身活動：先討論對於同理心的想法，再以期初與期末的狀態挑選兩張說書人圖卡，兩人一組互相分享

-
- (3) 劇團演出：團員自我介紹、故事回演，以「我聽見」回顧故事
 - (4) 演後交流：互相提問與分享交流
 - (5) 課程影響：填寫期末問卷調查表
 - (6) 復原場地
-

資料來源：研究者自行設計

在第四循環課程中，學生學習到最後一個表演形式自由發揮，由於我怕學生已經忘光之前教的表演形式，因此在此循環的第一週課程進行了複習，導致學生只有兩週的時間可以接觸與練習自由發揮，且一邊還要開始著手準備成果展演，因此學生可能在尚未熟悉自由發揮的狀態下就準備進行期末演出，於是在安排學生成果展演的劇場位置時，以較有戲劇經驗與天分的學生來擔任自由發揮的演員，值得慶幸的是學生最終在舞台上表現得可圈可點。

時間的掌控似乎是我在這個循環中最需要改進與檢討的部分，例如彩排的時間安排得太過理想，結果最後卻是慌張收尾，只好於表演當週進行午休加排；成果展演的時間安排得太過充裕，原本害怕時間會不夠用，結果剩下一大節課，雖然這些時間讓學生與觀眾們產生了許多的戲劇交流，但我發現有家長與導師在第二節課才撥空前來，卻發現演出已經結束，因而只能抱憾離開。在課程時間的安排上，我能夠透過每個循環歷程找到相同的規律：暖身活動、故事引導、進階活動、分享故事到形式演出，但在安排與估算彩排和演出時間時，卻完全跳脫出我所預想的狀態，這是我必須再持續累積經驗的部分。

二、問題與因應對策

(一) 習慣找熟悉的夥伴

由於社團學生是從不同班級集結而成，因此他們在進行第一循環課程的暖身活動「組合機器」時，總是只找自己已經認識或熟悉的同學合作以完成指令，雖然過程中我不斷提醒學生在每一次指令中找不同的人合作，但落單的學生總是同樣幾位。我認為會造成這樣的狀況，可能有以下兩個的因素：第一個是較積極的學生很快就能找到夥伴，且是彼此認識的，為了趕快完成指令，因此當下沒能發揮同理心去找比較安靜的學生合作；第二個是落單的學生大都屬於較被動與慢熱的，因此在還沒有認識的同學的狀況下只選擇站在原地，等別人來找他或是等老

師來幫忙解決。其中一位落單的學生，在課程回饋單中表示活動過程中感覺並不好，因為被同學邊緣了（回饋 1060921，S20），就算學生是無心的舉動，但似乎對於落單的同學已經造成傷害。

在一人一故事劇場中，不管是擔任演員、樂師、說故事人，或者是觀眾，彼此都需要在感覺安全與信任的氛圍下，才能持續運作。由於學生正處於青少年時期，生理和心理的發展，可能會造成認知行為與人際關係的問題與困擾，因此課程中我透過不同的媒介與活動，讓學生能增進對自己與他人的瞭解與認識，過程中藉由合作與分享發現彼此的相同和相異之處，以激發其同理心。

我在之後的課程活動中，嘗試使用了許多不同的方式與排列來進行分組，例如：透過抽牌與同花色同數字的人一組，或是依年紀大小、身高體重、手腳長短等依序排列後報數分組，讓學生能在不同的活動中不斷接觸到新的夥伴，以進一步瞭解彼此的性格和背景。透過分組方式的改變，學生在合作和討論的過程中，能很快的認識與了解彼此，進而對社團產生歸屬感與安全感，最後藉由一人一故事劇場中說故事、聽故事和演故事的歷程，開始學習同理夥伴。

（二）分享故事的意願與機會

對於分享故事，我預想學生一開始會因為彼此的不熟識而感到害羞與困難，因此希望透過從兩人互相分享，到以小組的方式分享，再進入全班或上台受訪說故事的歷程，以培養學生分享的意願。學生在雙人和小組的分享中，所說的內容總是比較簡短，因此很快就完成分享，但當我介入聆聽時，能發現學生其實都已表達出自己的想法或生活經驗。在進入第三循環課程後，學生因為開始習慣分組合作討論的模式，在小組的分享中，表現的越來越能侃侃而談，分享故事的意願也就漸漸提升，我透過觀察與介入聆聽，發現學生能與組員表達出相較於以往更多的心情感受與生活經驗，藉此也就能更瞭解彼此。

在全班集体分享時，因為時間因素，因此只能採自願的方式來進行，但從第二個循環課程開始，吳老師發現上台來擔任說故事人的學生大都是同樣幾位，因此提醒我要去思考，如何將分享機會讓給沒上台說過故事的人。

分享故事這件事，在一人一故事劇場中為自主自發的行為，因此我總是以邀請的方式，徵求有意願分享故事的學生擔任說故事人，但這種方式似乎會使有些學生感覺置身事外，因此我會在時間允許的狀況下進行全班分組，一方面讓每個人在參與表演形式的練習與呈現時，皆有必須負責擔任的位置：說故事人、演員

和樂師，另一方面我也能建議各組學生在決定練習位置時，盡量選擇自己沒有擔任過的去嘗試，因此學生也能從不同的體驗中，找到自己所認為在一人一故事劇場中最適合的位置，進而在各個位置上不斷學習與精進自己的表達方式。

（三）擔任觀眾時的態度

每週課程的最後一個活動大都是一人一故事劇場的表演形式實作，邀請學生擔任說故事人、演員和樂師來進行故事的分享與回演，這時沒有上台的學生便是劇場中的觀眾。在第一循環課程中能發現，學生不是很清楚當觀眾時應有的行為與態度，所以總是在我訪談說故事人時，在台下說話吵鬧，甚至有時會附和說故事人的話，或發表個人對故事的想法，導致說故事人無法順利的說故事，台上的演員與台下的觀眾也無法專注聆聽故事。因此我在第二循環課程，調整自己主持與訪談的方式，擷取說故事人所說的故事內容來進行提問，讓台下的觀眾舉手回答，表達自己是否也有相同的經驗，以對故事產生共鳴與聆聽的專注力。

這樣的改變只讓學生維持了一個循環課程，他們漸漸習慣這樣的訪談模式，因此又開始了聊天的狀況，在第三循環課程中，我曾經因為觀眾的吵鬧發過脾氣，甚至請說話的學生，如果有重要的事要說那就移動到教室外，避免干擾台上要演出和想觀賞演出的同學，但始終沒有學生選擇離開教室，而是馬上保持安靜，雖然安靜可能只維持了一下子。因此在第四循環課程時，我延續學生討論社會對角色規範的活動，來延伸探討一人一故事劇場中，每個位置應該要有的行為與態度，其中便針對擔任觀眾來進行分享與討論，希望藉此學生能理解並非在台上的演員與樂師，才需要發揮同理心來聆聽與演出故事，台下的觀眾也必須站在同理心的角度去尊重彼此，使呈現能夠順利進行。能發現學生在經由討論後，更理解擔任觀眾時應有的行為與態度，因此在接下來的課程呈現和劇團來進行演出時，皆能保持專注的態度來聆聽故事與觀賞表演。

三、學生回饋與影響

（一）故事的共鳴

在教學歷程中，我以五個童話故事和三個繪本故事，作為引發學生生活經驗的媒介，為了解學生對於課程中故事的感受，我提出相關問題進行統計，如表 5。

表 5

學生對故事的共鳴

題目	人數統計（總人數=30）			
	經常	偶爾	很少	從來沒有
我對課程中的故事能產生共鳴	16	13	1	0
我對故事中的主角能感同身受	19	8	3	0
課程中的故事能引發我的生活經驗故事	21	9	0	0

資料來源：研究者整理

學生大都能對課程中的故事和角色，產生共鳴與同理心，進而連結到自己的生活經驗。對於繪本故事，夢夢認為《這不是我的帽子》最能與生活產生連結（訪 1070122，S24）。對於童話故事，姿姿對《小木偶皮諾丘》最印象深刻，因為那次是以肢體呈現故事（訪 1070122，S4）；如如則特地將《白雪公主》與原班級同學分享，大家都很喜欢這個故事，因為很刺激，但如如覺得這是一個可憐的故事（訪 1070122，S1）；小儀也對《白雪公主》特別有感，因為在課程中聽到的，與自己小時候知道的很不一樣（訪 1070122，S22）；阿博記得大家搶著吃東西的《糖果屋》，當時的自己與大家相反，對食物並不感興趣（訪 1070122，S26）。相反的，也有人對故事很少產生共鳴與感同身受，阿冠便是其中一人，他很明白的表示，因為有些故事與自己的情況不一樣，所以比較難去對故事或角色感同身受（訪 1070122，S23）。這是能預期的，因為每個人的生活背景與性格特質都是獨一無二的，而童話和繪本只涵括了生活或人類的其中一面，無法面面俱到。

（二）一人一故事劇場

經過一個學期的課程，學生對於一人一故事劇场的想法，大都是正向的回饋，小詠覺得這是一個有趣的演戲方式（期末 1070118，S28）；君君覺得一人一故事劇場就是用同理心去傾聽他人的故事（期末 1070118，S27）；姿姿認為一人一故事劇場就是把自己的故事分享給大家（期末 1070118，S4）；如如覺得很酷，因為不像自己之前接觸過的戲劇表演，都是需要先背台詞，這個是即興的，一開始覺得有點陌生和困難，但也感覺很刺激（訪 1070122，S1）；小嫻認為一

一人一故事劇場需要勇氣到台上演出別人的故事，並把自己想成說故事人，可以用許多不同的形式來演，但結果都能把感覺演到位（期末 1070118，S5）。

針對學生認為自己能運用一人一故事劇場演出夥伴的故事，有十八位學生認為自己完全可以做到這件事，有八位學生則表示部分是可以的，有四位學生則覺得自己很少能用表演形式回演故事。對於很少能運用一人一故事劇場演出夥伴的故事，阿妮表示自己聽得懂故事，但會想不到該如何去表現（訪 1070122，S20）；青青也是相同的想法，認為自己比較不會表達，但能理解故事（訪 1070122，S29）；佑佑則是因為自己還是不太擅長肢體動作（訪 1070122，S9），我在課堂當中也有發現此狀況，因此鼓勵佑佑多嘗試表現，而在安排期末成果展演時，最後是讓他依自己的期望擔任樂師；皓皓則覺得自己沒有很會講故事，而在演故事時，雖然能了解故事，但總是沒有表演很多（訪 1070122，S19），我則認為皓皓一路以來大都是擔任演員，雖然他的表演都比較簡短，但都能掌握到故事的重點，在說的方面，的確是較不會表達自己的想法，如同在訪談的過程中，我也是要不斷的透過提問與假設，讓皓皓能夠釐清自己的想法。

最後，學生是否願意再繼續接觸一人一故事劇場，有超過三分之二的學生表示非常願意，有八位則是部分願意，只有青青表示部分不願意，連結到剛剛對於運用一人一故事劇場進行表演，青青認為自己反應沒那麼快，所以就不太想繼續接觸（訪 1070122，S29），但有趣的是，在下一個學期，阿妮、青青、佑佑和皓皓都決定再來參加戲劇社。除了以上四位，另外還有十四位學生也都有志一同，在下一個學期再次透過填寫志願來到戲劇社，甚至有人還邀請班上的同學一起來。我詢問了幾位願意再來的學生，小儀是因為這裡已經認識了很多朋友，畢竟在一起一個學期，如果突然去另一個社團，說不定會認識其他人，但那些人未必會跟自己交心，而她也對戲劇社已經很有感情（訪 1070222，S22）；小詠認為戲劇社讓自己變得很開朗，且這是一個可以讓自己放鬆的地方（訪 1070222，S28）；阿博則是覺得戲劇社是一個很有包容和愛心的地方，大家都有著同樣的興趣，所以才決定繼續留下來（訪 1070222，S26）。

四、教師省思與成長

經歷一個學期的教學歷程，雖然研究證實了運用一人一故事劇場於國中教學現場的可行性與價值，但期間由於自己的經驗不足，因此經常修正教學行動，並以「紅綠燈檢視法」進行課程省思，於每個行動循環實行後，透過反思，提出下

個循環必須改善的「紅燈」、需多觀察且注意的「黃燈」，和順利進行且效果良好的「綠燈」。

（一）暖身活動

每週課程，我會依當週的故事主題或表演形式去設計相關暖身活動，在這個部分的「紅燈」是，學生對於越具體的肢體活動，越容易理解，也越能掌握表現方式，而抽象的肢體活動，學生大都會做出重複相似的動作，可見他們對於某樣事物的想像幾乎是一樣的，很難跳脫出意想不到的想法與行為，也就是 Piaget 的認知發展期，如何讓此階段的學生從具體運思期進入形式運思期（引自黃俊豪，2004），或許是在進行抽象肢體活動前，我高估了學生的「可能發展區」（zone of proximal development），因此沒能提供足夠的鷹架，就讓學生在第一循環課程直接以肢體呈現抽象事物，所以對於活動的安排順序與前導鷹架，必須確實評估學生的能力，讓他們在安全和挑戰之間完成活動，以增進其自信心與興趣。

（二）故事的共鳴

課程中我以童話、繪本、圖卡、繪畫等方式，來引發學生連結個人心情與生活故事，這個部分我認為是「綠燈」，相較於沒有任何媒介讓學生去聯想，這樣的方式使「故事」在課堂當中順利且不斷的被發生，如文學評論家 Tsevetan Todorov 提出的敘事建構（引用黃夢嬌，1998），學生閱讀或聽完童話或繪本故事後，經由自己的解讀，與自身經驗和心情互相呼應，進而順利引發相關生命故事的共鳴。

另外，在故事主題的設定上，我以《巫婆一定得死》書中的議題來進行討論與分享，能發現現階段的學生對這樣的主題並不會有排斥，反而更能聚焦和專注的透過引導去覺察自己的狀態和生命經驗，但也許是時代的轉變，亦或是現在學生的經驗並非我所能觸及，因此在某些主題的分享上似乎沒能產生作用，例如貪婪、虛榮等，因此也許故事主題並非由我的想像來進行設定，而是能透過課堂討論與學生一同決定，將會更貼近他們的心情狀態與生活經驗；另一方面是，這種主題的故事要被述說出來並不容易，但這樣的狀況並非發生在課堂當中，因為學生知道這些故事在社團中被說出來是安全的，並無對錯之分，然而在期末成果展演時，我發現台下的成人觀眾對於這樣的主題，似乎較難以啟齒，因此也許在開放演出時，選擇一個更適當成人說、青少年演的主題是必要的。

（三）一人一故事劇場

我在教學中運用到一人一故事劇場的表演形式，有流動塑像、變形塑像、一對對、三段落、自由發揮，這些形式在不同主題下呈現出故事的不同樣貌，但並沒有哪個故事絕對要用哪種表演形式不可，但依課程安排必須如此，因此在期末成果展演時，我有試著重新安排故事與表演形式的搭配，大都能讓故事有更貼切的表現。

在過程中能發現學生的表現能力有些許落差，並非每個人都能順利呈現出全部的表演形式。有些學生只能呈現流動塑像，有些學生則能勝任到自由發揮，有些學生則更適合擔任說故事人或樂師，因此在人數這麼多的狀態下，較難確保所有學生都能順利進行一人一故事劇場的演出。但是透過課堂練習與不同角色位置的嘗試，學生大都能展現出「故事分享」或「同理心」的表現。能觀察到的是外顯行為，而內在的思考與想法就必須透過回饋單、問卷和訪談來加以瞭解。因為時間有限，不是每個想分享故事的學生都能夠擔任說故事人；由於肢體能力有別，不是每個人在同理說故事人後都能演出故事，然而一人一故事劇場在此研究中，是一個能讓學生發揮同理心與故事分享的媒介，因此研究結果會是以學生的行為表現與態度為主，內在的心理狀態與想法為輔。

伍、結論與建議

一、結論

（一）運用一人一故事劇場於國中生的課程設計與教學歷程

1. 課程設計

我從故事的共鳴出發，以暖身活動和故事媒介帶入當週主題，引發學生連結自己的生命故事，再進入一人一故事劇場中分享故事、聆聽故事、演出故事。因行動循環一主要目的在於幫助學生認識自己和夥伴、肢體開發，以及認識劇場，而於行動循環二開始，我逐漸在研究歷程中建立起自己的教學課程架構。以故事的共鳴貫穿整個課程，作為教學設計的核心內涵，每週課程依不同的主題，架構出一人一故事劇場的教學歷程。相較於陳英峰（2011）的課程活動較著重在團隊互動與合作上，我則聚焦在學生對於故事的感受與自發的表現。

2. 教學歷程

(1) 從零開始

剛踏入國中的青少年，進入一個幾乎不認識彼此的團體，就像從零開始，因此教學活動必須循序漸進、由簡入深、從具體到抽象，指令也必須清楚明瞭，學生才能更加掌握表現方式，產生成就感與學習興趣。

(2) 團隊合作

一人一故事劇場強調與夥伴的合作，學生須不斷嘗試與不同的人溝通與交流。我會運用不同的分組方式，讓學生每週能接觸到未曾合作過的夥伴，透過活動安排，學生能從中發覺自己在團體中的定位，以及與同學之間的異同與關係，進而培養出團隊默契，讓一人一故事劇場練習能更順利的進行。

(3) 保持彈性

一開始我安排了很多課程活動，害怕課堂的空白時刻，但在實踐過程中，卻發現有些活動必須捨棄，或是移到下一節課再上。由於上課時間有限，因此更需要保持教學彈性，尤其一人一故事劇場是一個關注對話與交流的劇場模式，過程中很核心的分享與傾聽不能因時間不足而壓縮，反而更需要時間的催化與醞釀，讓故事自然而然的發生與再現。

(二) 運用一人一故事劇場所遭遇的問題與因應對策

1. 故事主題的挑選

本研究的故事主題是由我的個人經驗與想法來進行設定，過程中能發現有些主題很快的能引發學生共鳴，有些主題對學生來說還有段距離，甚至因為名詞較為艱澀，而無法準確的理解其意涵，導致所被引發的故事有時並沒有真正的符應到我想要學生去思考與探討的內容，因此也許可以透過課堂活動，邀請學生提出他們此階段感興趣，或正在經歷的議題為何，再經由一同討論與決議來挑選出適當的故事主題，以更貼近他們的生活經驗與生命故事。尤其在現階段教育政策趨勢，強調學生的學習應在生活情境中進行，因此如何讓教學不脫離生活，便是從學生出發，而我也必須以更開放且宏觀的角度去引領他們打開眼界，看見與體驗更多元的領域。

2. 團隊默契的培養

在進行一人一故事劇場時，團隊默契是重要的關鍵之一，因社團人數較多，為了讓學生能與更多的夥伴交流與合作，我在每週課程採用不同的分組方式進行主題活動與表演形式的學習，這樣的方式雖然能讓學生在過程中學習與自己不熟悉的人溝通建立關係，但無形中也不斷的在打破他們在過程中建立起的信任與默契。學生在期末展演前的彩排才真正的開始培養團隊之間的默契，但時間卻僅有短短兩節課的時間，這是我所沒預想到的。我與劇團團員間的默契是透過每週團練才逐漸建立起的，而我卻只提供學生一週時間讓各組合作排練，雖然在演出前進行了自發性的午休加排，但效果似乎是有限的。相反的，我認為一人一故事劇場的儀式性，提供了一個學生可以依循的脈絡，讓我們在課堂中所學的並無白費，而是深化在心中，讓他們能在最短的時間內與他人建立關係並合作完成演出，如同來自不同劇團的一人一故事劇場愛好者總能在交流聚會中，迅速的發揮同理心與他人和諧的即興演繹故事。

（三）運用一人一故事劇場對於國中生的影響

1. 可激發學生同理心

透過期初期末問卷調查表、課程回饋單、訪談紀錄、期末成果展演觀眾的回饋，以及我與協同觀察老師的課堂觀察，顯現一人一故事劇場的教學對學生的同理心產生變化。其中學生於期初與期末所填寫的問卷調查表，關於同理心的檢核類別，能發現幾乎所有項目都有顯著的成長。他們除了運用同理心去傾聽和演出說故事人的故事，聽到故事的意涵，表達出故事的核心，讓說故事人感受到被同理。更值得關注的是，學生能將於劇場中習得的同理心，運用到日常生活當中，不管是與人相處合作，亦或是面對自己不熟悉的人事物，都能試著心存同理。因此藉由一人一故事劇場中的故事回演，學生是能透過角色扮演（role-playing）發展關於人際的、內省的和解決問題的技能（郭俊賢、陳淑惠譯）。

2. 可提升分享故事的意願

學生在課程一開始，對於分享這件事就表現得很有熱情，但當時的他們分享的並非個人心情感受或生命故事，大都為物質上的分享。透過課堂中的分享鷹架，學生先從雙人分享開始體驗，再進入小組分享，最後才進行全班分享，他們能從中慢慢學習如何表達自己的想法，也能漸漸適應並享受分享這件事情。擔任說故事人時，學生能感受到演員樂師和觀眾的溫暖傾聽，並因看見自己的故事被

同理演出，更願意上台展現自己。但較可惜的是，雖然在課堂中學生皆有與他人分享的機會，但並非每個人都能擔任說故事人，看見自己的故事被同學當作禮物，進行回演，因此也許可以透過分小組來增加分享故事的機會。

二、建議

（一）對一人一故事劇場教學行動的建議

有別於需要背台詞，特意編排動作的戲劇形式，一人一故事劇場讓學生以自然真實的肢體呈現當場聽到的故事，藉由空的空間、肢體、聲音、樂器與簡單的道具演出，卻又能與真實的生活情況保持距離，讓說故事人與觀眾有更多想像空間，促使更多故事的發生。一人一故事劇場並非一個人的劇場，而是一個人的故事在被演出後，能夠產生漣漪連結更多人，亦或引發更多不同面向的故事。學生必須有足夠的時間培養即興能力、臨場反應與夥伴之間的合作默契。

一人一故事劇場中的故事內含許多隱私，因此故事主題的挑選必須更加謹慎。另外，也要察覺學生的身心發展程度，視學生的狀態給予適當的引導和鷹架，並建立安全與穩定的氛圍，增進學生分享的意願。在班級經營方面，教學者需制定課堂秩序和觀眾素質的規範，建立學生良好的行為與態度，使課程能順利進行達到教學目標。

一人一故事劇場是民眾劇場的一種戲劇形式，要入門很容易，但如果沒有持續精進與累積經驗，很難轉化成教學課程。於此教學歷程中，我發現自己有許多不足的地方，必須不斷學習新知、尋求幫助，讓自己在遭遇問題困境時，順利找到解決方式。因此建議教學者需具備一定的教學經驗，並持續學習一人一故事劇場內的各種角色和表演內涵，尤其是主持人的能力，方有益於引導學生故事分享與演出。

（二）對未來研究的建議

1. 研究方法

本研究採行動研究模式，建議亦可運用其他研究方法探究一人一故事劇場對於國中生同理心之影響，例如實驗研究法或量化研究，擴大課程的學生與班級數量，設立對照組並增加樣本數，發展出合適的同理心與故事分享之量表，以更準確評量教學成效。也可透過深度訪談或個案研究，觀察訪談特殊學生或特定對象，以更瞭解其想法與變化。

2. 研究對象

本研究的教學對象為國中一年級學生，未來可以嘗試不同年齡層或特定對象的研究，如新住民子女、特殊家庭狀況之孩童、資優生等，探究一人一故事劇場教學對不同對象與族群之影響與成效。

3. 教學方案

本研究的教學方案，是我於行動歷程中試驗出的一人一故事劇場教學方案，並非一套標準化的教學方案，而一人一故事劇場所能探討的主題包羅萬象，可依研究者的專長與特質，考量研究對象的身心發展特徵和生活背景，從日常生活中的相關議題出發，設計出符合研究者與研究對象的教學方案。

參考文獻

一、中文文獻

- 朱侃如（譯）（1999）Stein, M. 著。榮格心靈地圖。新北：立緒文化。
- 余漢傑、陳啟邦、吳紹熙、陳楚鍵（2014）。一劇場：校園正能量計畫教育套。香港：香港小童群益會。
- 李志強、林世坤、林淑玲（譯）（2007）Salas, J.著。即興真實人生——一人一故事劇場中的個人故事。臺北：心理出版社。
- 沈佩誼（2011）。應用一人一故事劇場於幼兒情緒表達能力之行動研究。未出版碩士論文，國立臺東大學幼兒教育學系碩士論文。
- 周志建（2012）。故事的療癒力量：敘事、隱喻、自由書寫。臺北：心靈工坊文化。
- 林淑玲等（譯）（2017）Kayo, M. 著。一人一故事劇場之道。臺北：台灣一人一故事劇場協會。
- 張麗玉、羅家玉（2015）。遊戲童年——扮戲 X 看戲 X 陪孩子玩出潛實力。臺北：日月文化。
- 張馨之（2016）。讓生命故事流動：Playback 為愛而演。臺中：白象文化。
- 郭俊賢、陳淑惠（譯）（1999）。Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D.著，多元智慧的教與學。臺北：遠流。
- 陳向明（2002）。教師如何作質的研究。臺北：洪葉文化。
- 陳英鋒（2011）。一人一故事劇場應用於國中社團之研究——以高雄市左營國中戲劇社為例。新北：國立臺灣藝術大學戲劇學系碩士論文。
- 陳智文（譯）（2004）Simmons, A.著。說故事的力量：激勵、影響與說服的最佳工具。臺北：臉譜。
- 黃俊豪、連廷嘉（譯）（2004）Dolgin, K., & Rice, F.著。青少年心理學。臺北：學富文化。
- 廖婉如（譯）（2006）Hall, J.著。榮格解夢書—夢的理論和解析。臺北：心靈工坊文化。
- 甄曉蘭（2003）。課程行動研究：實例與方法解析。臺北：師大書苑。
- 蔡清田（2000）。教育行動研究。臺北：五南。
- 譚美卿、鍾勵君（編輯）（2005）。大合唱：一人一故事劇場多元聲集。香港：展能藝術會。

二、英文文獻

Kayo, M. (2016). *The way of Playback Theatre*. Japan: School of Playback Theatre Japan.

Loehr, J. (2007). *The power of story: Rewrite your destiny in business and in life*.
Manhattan, NY: Simon & Schuster.

Salas, J. (1993). *Improvising real life: Personal story in Playback Theatre*. New Paltz,
NY: Tusitala.

Stein, M. (1998). *Jung's map of the soul: An introduction*. Chicago: Open Court.

論影像於劇場創作中的功能與設計思維

陳昱宏

臺北市立大學學習與媒材設計系副教授

范宜善

中原大學設計學博士學程博士生

臺北市立大學運動藝術學系教授

摘要

當代科技的進步提升了舞臺設備與技術，帶給表演藝術創作者更多的創意空間，多元性與跨域性的設計概念，成為當今舞臺藝術工作者需要面對的課題，科技的創新運用不只創造了表演形式新的視野，也改變了傳統舞臺設計的思維模式。影像技術介入劇場空間，在舞臺表演當下有了新的詮釋方式，也讓表演者與戲劇多了對話位置。正因為影像在舞臺上能隨時改變，不同的視覺元素讓影像與真實劇場建立「互動」關係，使得影像不再只有單一性的敘事功能，而是具備傳達時間、空間與符號意象訊息的能力。因此影像在表演互動設計過程中的定位，製作上如何整合表演相互輝映、突顯表演張力，如何準確把握影像的特性，並將其巧妙地運用在舞臺設計，是劇場藝術領域應當深入探討的範疇。

本文論述透過筆者所參與影像設計的案例中，從舞臺影像創作的理解和驗證，闡述影像在劇場中之現象、常規和理論，從而探索影像技術介入劇場空間的發展與限制；針對影像在戲劇整合分工條件下，如何保有創作思考的獨立性，在劇場元素的功能中，如何以影像敘事者的視角切入表演過程，產生的結構性與符號性概念意義，完成表演藝術集體創作的共識。同時，探討從影像設計思維、觀念、情感脈動過程中，對實際參與劇場創作之問題，以及影像在劇場技術之現狀。

關鍵字：舞臺影像、影像設計、劇場、舞臺設計、跨領域

The Image Functions and Design in Theatrical Creation

Yu-Horng Chen

Associate Professor, Department Learning and Materials Design, University of Taipei

Yi-Shan Fan

Ph.D. Student, Ph.D. Program in Design, Chung Yuan Christian University

Professor, Department of Sports Performing Arts, University of Taipei

Abstract

The advancement of contemporary technology has enhanced stage equipment and technology, and has also brought more creative space to performing art creators. Diversified and interdisciplinary design concepts have become the subject of today's stage artists. The innovative use of technology has not only created a new vision for the performing styles but also changed the thinking mode of traditional stage design. As image technology has been introduced in the theatre space, new methods of interpretation in the current scene of stage performance has been created. This also allows performers to have more dialogue with the theater. In an instantaneous, live, and irreversible state, the stage can combine light, music, scenes, actor performance and audience interaction to create the uniqueness of every performance. The creative process and the method of application on the stage have become an important subject in the study of images. Also, the field of theatrical art will be further discussed in depth.

Through 'descriptive research', this study describes and explains the development and limitations of introducing image technology to the theater space through the understanding and verification of the existing phenomena, patterns, and theories in the stage image creative process. At the same time, this study deals with how the image preserves the uniqueness of creative thinking under the conditions of the integration and division of labor in the theater, and how the image narrator's perspective cuts into the performance process to create the structural and symbolic conceptual meanings and

complete the collective creative consensus of the performing arts in terms of the functions of theatrical elements. Besides, the problems of hands-on theatrical creation will be illustrated in terms of the thinking, concept, and emotional pulsation in the image design. The status quo of the image in theater technology will also be discussed.

Keywords: stage image, image design, theater, stage design, interdisciplinary

壹、前言

「影像」作為創作本體時，在不同的載體中能表現各式的樣態與功能，如電視、電影劇集在時間發展過程，以影像敘事的功能，透過脈絡結構表達出故事情節；藝術家以影像取代畫布，運用曖昧暗喻的象徵符號作為繪畫的色彩與情緒；人類學家以影像作為研究分析的證明依據；商業場域中的影像與音樂節奏，則透過同步整合（VJ-Video Jockey）產生幻化，帶出空間沉浸的氛圍。以上所述之影像皆為非物質性媒體，但都具備功能系統與主觀的論述的能力，其氣氛價值、象徵隱喻、真實再現、敘事表達、幻化視效、即時與可逆等多樣特性，能帶給劇場設計新的創作契機。

影像包括了動態影像與靜態圖像，構成元素除了構圖（取景）、色彩（光影）外，動態影像還包含鏡位調度（運鏡）與剪輯（分鏡）所產生時間結構的片段，以強調時間前後的因果脈絡發展，如影片、動畫等鏡框內移動性的動態畫面。另一靜態圖像則是以鏡頭擷取的單格照片、電腦合成、繪圖及插畫等產生的靜止圖像；無論是靜態圖像或動態影像都具備美感表現、訊息的傳遞與意義表達等功能，都能獨立形式的呈現，更能結合不同領域以跨領域的整合方式創造其價值。

當影像成為戲劇表演的一部分，表演節目設計過程就產生微妙的改變，戲劇的語彙不再只寄託表演者、舞臺、燈光、音樂及服裝，而是將部分的解釋權交給影像載體。影像可獨立於戲劇表演之外，也可融合於劇中，它的介入讓演員、舞臺整體環境間的關係產生變化，給予舞臺空間更多幻化寬闊的視域。影像所承載的內容，能更貼近表演者內心世界的抽象元素，易於詮釋戲劇中的時間與空間關係，甚至成為表演角色互動的對象。舞臺影像的技術為傳統表演形態帶來改變的同時，也為當代劇場設計的研究帶進新的領域。

任何在劇場的設計都是為了戲而存在，「design as performance」這句話正解釋了劇場內所有設計即為表演而生的概念。表演藝術大多為集體創作的模式，將文學、視覺、聽覺與身體，透過表演呈現、傳達、詮釋文本的意象，各領域能獨立存在，並於戲劇的藝術架構內，演員、導演、設計師等在各領域的創作系統中執行。在創作過程中，領域間對文本的註解不同時，在彼此相互交融及影響下，各領域概念的產生方式，來自對文本的詮釋，以及與文本作者前理解和原型概念的交織。創作者對文本的詮釋、理解、聯想、隱喻及轉喻等，運用自己獨特的表演語彙，透過藝術間交融與互為文本創作，最終達到共享成果。其中舞臺影像創作，源於視覺藝術發展的應用，使用拍攝、合成、電腦繪製及後製特效等製作程序組

合，經剪輯、拼貼完成符合劇場思維的影片，透過播映成像於舞臺空間。影像具備了時間流動的表現，能將實體的劇場空間，增加相對時間的描述，使用的影像媒介，不僅是對戲劇文本詮釋的創作表現，而且是一種觀念再現。若以繪畫創作概念譬喻舞臺影像創作，舞臺如同畫布，投影機投射出的映像猶如畫筆，依據戲劇文本所設計的獨特視覺語彙是顏料，創作者則在空間裡揮灑情緒，滲透著情感與觀點的創作心理活動。舞臺影像拓展表演時空、改變觀看的視角，而戲劇演出更將影像藝術視為表演的形式或跨領域藝術表現手段之一，並形成一套在當代劇場藝術中，可論述和實踐的美感理論。

在劇場中舞臺影像本身為視覺性強的媒體，它的直觀性、多變性，容易成為觀眾的注視焦點，為避免喧賓奪主，設計者必須考量表演本身的特質與風格；但部分舞臺設計者因過度重視影像媒體的表現，而失去了戲劇表演的焦點與本質特色。因此，影像設計過程更需要考量戲劇的整體表現，在創作之初就須思考影像在表演中的定位（位置）。本文將運用作者所參與製作舞臺影像設計過程的經驗，以劇场的特性與思維為主軸，來論述分析舞臺影像：包括影像如何營造表演的意境，並準確巧妙地融入舞臺設計；在共同詮釋戲劇文本與整合戲劇形成概念時，何為影像在劇场的功能和價值。

貳、影像介入表演之濫觴

1911年舞蹈家富樂（Loie Fuller，1862~1928）將電影帶入劇院表演空間，她在舞蹈表演中嘗試，完成以彩色光和幻燈投影動態圖像，投射於透明長袍上的實驗創作（Brannigan，2003）。現今由於高解析、高流明度（Lumens）投影設備與顯示螢幕的出現，配合播映技術發展成熟，影像得以加入劇場設計與展演，並自成一套技術系統，讓影像於舞臺的即時性、和表演間的互動性、結合技術的協調性，巧妙地融合於舞臺場景設計。影像在劇場的表現，並非純粹表達影像內容，而是結合演員的表演，形成全新的概念。美國著名劇場設計家瓊斯（Robert Edmond Jones，1887~1954）於1941~1952年間以《未來的劇院》為題，在全國巡迴演講，最先探討電影與戲劇的融合，Dixon 並指出（2007）：「在演員演出中使用戲劇性的有聲電影，可以構成一種全新的戲劇藝術形式，解決了戲劇家如何表達的問題，這種藝術和語言本身一樣具有無限可能的藝術性。」以下將透過文獻資料分析，論述二次世界大戰後，西方表演藝術領域與臺灣劇場的設計者，如何突破藝術的領域疆界，將影像設計與表演藝術充分融合。

一、皮斯卡托 (Erwin Piscator, 1893~1966)

影像技術在舞臺的運用，可追溯到德國劇作家兼導演皮斯卡托，他於 1924 年率先應用舞臺影像，也是「文獻劇」的創作者。其設計初衷依據表演劇情的需求，運用電影放映機放映前期拍攝的歷史事件和文獻資料，再透過演員對影像的陳述比照、對應與評論，暗諷現實並推展劇情，運用影像媒介的獨特敘事語言，做為主要表演形式與整體劇場的風格。其創作《啊唷！如此生活》中，舞臺以多層次空間呈現，於不同位置安裝四臺電影放映機，分別放映不同歷史事件和文獻資料，現場演員同步評論放映影像內容，演員與放映影像內容形成兩個或多個時空事件（劉春，2016；陳律天，2015）。當時，演員必須配合影片播映的時間、速度表演，爾後，舞臺表演使用影像投映形式，處理表演中的空間和情節敘事也逐漸增加。皮斯卡托以影像作為敘事的主體，融合影像與演員間的互動，進行敘事並置與互文、辯證。

二、斯沃博達 (Josef Svoboda, 1920~2002)

第二次世界大戰後，藝術潮流的發展從抽象表現、達達藝術到普普藝術，歐美藝術家為打破藝術領域的疆界，結合新興媒材或非物質性媒材（視網膜中所留存的映象、電子訊號控制的影音媒體等）成為創作的載體，開創更多實驗創作空間。為突顯前衛概念的風潮，「觀念的價值」與「媒材的應用」成為當時相互牽動的並行鏈軌，創作者傾向於物質媒材與非物質媒體整合之跨領域藝術創作（范宜善，2008）。捷克著名的場景設計師及多螢幕創作者：斯沃博達 (Josef Svoboda, 1920~2002)，在 1958 年布魯塞爾世界博覽會的捷克斯洛伐克館，以創作結合投映及現場表演（舞臺和投映相互作用）的藝術形式，成就全新的審美關係。而斯沃博達在 1958 年前，已大量運用多螢幕的複合投映，創造許多將現場表演和活動影像結合的實驗作品（劉杏林譯，2006；田國平，2004）。劇場中以電影投射為背景，結合芭蕾舞與舞者，將每位舞者精確地標記在舞臺空間（如圖 2），成為整體戲劇的演出。

斯沃博達在劇場以善於整合電影投映、多螢幕及多媒介著稱，他在 1967 年受邀於蒙特婁世界博覽會，為展場設計一個方案，以「視聽複合裝置」型式配合多螢幕呈現方式，運用方形菱鏡投映、分隔多螢幕投映、動態螢幕投映，以及造形重疊螢幕投映等（劉杏林譯，2006；陳沛妤，2017）。斯沃博達在他的著作「展覽設計和複合投影」中所提：「我們的目的是將圖像投映在一組精心設置的屏幕上做為手段……我們最終擺脫傳統電影格局和經典的剪輯方式，創造了多重圖像和高

保真音響的合成效果」(劉杏林譯, 2006)。另外, 斯沃博達在 1958 年為布魯塞爾世界博覽會, 為《布拉格音樂之春》表演設計的多屏幕複合投影舞臺, 運用電影放映的技術, 將預設計好的圖像切割投映在不規則屏幕上。「舞臺美術給導演提供了分佈在黑幕背景中的八塊投影幕, 有方形和不規則四邊形……七臺電影放映機與八臺幻燈投映機, 交替在投映屏幕上投出活動和靜止的不同畫面」。(劉杏林譯, 2006) 透過多屏投映技術將電影放映機、幻燈投影機與音響系統同步, 觀眾跳脫電影單屏幕閱讀模式, 重新建立舞臺組成的空間概念與全新的審美關係, 當時必須掌握影像與圖像間活動和靜止播映的同步技術與投射技術, 並能同步控制影音的所有程序。

斯沃博達的複合式投映將電視融入劇場中, 1981 年的劇目《夜晚的排練》中, 「電視」成為劇目中的角色之一參與了演出並在戲劇情節發展中, 創造出情節的張力。劇幕中的四架攝影機、一個拍攝舞臺後區、三個拍攝舞臺, 分別分隔成獨立的鏡頭畫面, 再將訊號傳送到舞臺的大監視器。「這些鏡頭力求舞臺上的表演與舞臺後區並置, 讓觀眾看到監視器上演員的重要反應, 同時放大舞臺上表演者, 創造戲劇的張力」(劉杏林譯, 2006)。這種電視同步即時性的播映特性, 讓舞臺營造出虛構的現實現象。斯沃博達突破影像作為戲劇與舞臺演出固有運用的軟景, 轉而成為能應用複合式投影, 進行虛實整合、即時同步的劇場與舞臺表演創作。

三、惠特曼 (Robert Whitman, 1935~)

影像與戲劇表演結合, 重新定義舞臺概念, 並同時賦予影像的特殊美感與建立新的閱讀方式。視覺藝術家惠特曼擅長運用投映技術, 將影像正面投射在表演者身上, 營造現實與虛擬影像重疊的視覺感受。惠特曼在 1965 年, 於弗里德曼畫廊演出的 *Prune Flat*, 舞臺上展示預先拍攝的電影和穿著白色衣服的無聲表演者, 在同步放映中表演者與影片互動, 表演者與影像動作一致, 表演既不是戲劇也不是舞蹈的作品 (Kostelanetz, 2016; Dixon, 2007)。惠特曼以影像與表演者互為主體概念, 在同一個空間建立影像結合其他領域共同展演, 重新詮釋表演者與影像的主從關係, 並重構整體形式的表現與定位, 衍生出融合或依附在整合跨領域架構的多元創作風格。惠特曼重新定義影像在劇場與舞臺表演中扮演的角色, 影像超脫原本僅能服務表演者、配合表演者的軟景, 轉變為能與表演者互動, 彼此互為演出主體的重要角色。

四、臺灣劇場與影像關係的起始

電影、電視一直影響著人的精神文化與生活，無論在藝術、傳播、娛樂、科技、政治、經濟等，如影隨形的滋養著人的意識與視野，臺灣劇場與影像的關係，可追溯到日治時期劇場內放映的默片電影開始，李政亮（2006）於《文化研究》期刊中提出：「就臺灣電影的發展來說，一方面辯士構成早期電影的主角，在語言與空間的區隔下，構成了臺灣人獨特的觀影方式……流行音樂的歌詞歌曲或是電影小說都介入了電影意義的生產。」在當時演出的主體為電影本身，辯士的「表演」雖是是附屬，但「辯士」在電影放映中運用情緒的鋪陳來解說劇情，以口說電影情節搭配角色的對白，有時一人要分飾多個角色，忽男忽女、時老時少不斷變化音調，全憑辯士自由發揮，民眾在觀看電影時，有了辯士的導讀比起單純觀看無聲電影多了些知性感及趣味性，「辯士」更是整場觀眾注視臨聽角色。臺灣早期電影辯士陳鍾鐘先生（華視新聞雜誌，2017）在訪談中也論及：「辯士的魅力直逼男女主角，很多觀眾都是為了辯士而進戲院看戲的」，可見當時辯士在不同風格的講戲方式下，影響電影敘事的豐富度與精采性。

放映無聲電影搭配辯士生動的演說形式，讓觀看電影增添了更多變化，默片與辯士的結合，確定了媒體與演說交互影響的共生關係，在當時辯士的角色更顯重要，無形中觀眾對「辯士」賦予一種表演意義，與前述德國劇作家皮斯卡托的「文獻劇」有相同的表演型式。同時期在 1928 年，模仿日本東京已風行過的連鎖劇，搬上臺灣的歌仔戲表演，電影的放映與舞臺劇以連環式的演出或合併的表演方式形成一股風潮。詹惠登（2006）指出「連鎖劇的演出其設備和當時電影院的設備大致相同，惟在舞臺上演出時，在銀幕還有三面牆的佈景與道具。再次轉換影片時先暗再撤掉正面景片，以利影片播放，影片播放完也利用暗場再把正面景片重新裝好」。當時連鎖劇的演員、電影放映師及燈光師必須有相當的默契，才能讓連鎖戲劇有順暢的演出。而連鎖劇也透過在劇場與舞臺表演中插入現場配音、演說的形式，補足劇場與舞臺表演條件下，無法完整傳達與表現的場景，加深了觀看演出的代入感和觀劇體驗。

臺灣將影像加入舞臺設計始於 80 年代，受到歐美新媒體藝術的影響下，各個劇團嘗試以不同領域結合的表演方式與世界潮流同步，劇場實驗性與新技術觀念的導入，嘗試將電影、攝影或錄像等藝術元素放入表演中，從果陀劇場《E-MAIL 情人》讓舞臺上演員與預錄影像進行互動，表演工作坊《臺灣怪譚》由分別在舞臺與螢幕中的演員進行「對口相聲」，王嘉明導演在《Zodiac》中結合即時攝影與舞臺表演，以及 2009 年《膚色時光》讓身在不同區域的觀眾，透過直播影像的方

式獲得不同的觀劇體驗，讓劇場與舞臺演出更為豐富，也為傳統的劇場美學，帶來新的發展方向（林淑真，2017）。邱誌勇（2019）指出「1980年代，表演實踐開始大量融入媒體，發展出一種獨特的類型，但其名稱卻極其多元」。1979年臺灣民間藝術公司引進美國艾文·尼克萊斯舞團（Alwin Nikolais）表演，將燈光及幻燈精準的投映在舞者身上，形成精彩炫麗的光影效果；當時，聶光炎老師擔任本地的技術協調，帶著林克華、詹惠登、侯啟平等入參與整體後臺的執行，吸收了新的觀念與方法。60至70年代，聶光炎老師將西方劇場技術引進臺灣，並在藝術院校執教時啟發無數劇場學子，他的現代新劇場觀念與創新舞臺美學，影響臺灣劇場設計的風格。

1982年新象藝術中心製作第一齣大型舞臺劇《遊園驚夢》，由聶光炎老師擔任舞臺、燈光設計，臺灣首次以「多媒體舞臺劇」轟動聲勢出場。詹惠登（2006）談到「《遊園驚夢》舞臺佈景只有一個場景，在舞臺前緣的上方懸吊一個橫幅的銀幕，銀幕是臨時進口的背照式銀幕裝在聶先生設計的鐵框裡。螢幕框有三格畫面，由六部幻燈機採背景投影、電影放映機一部以正面投映」。1979年聶老師帶領學生林克華進入雲門參與戲劇製作，並擔任燈光與舞臺設計師，1984年雲門舞集《春之祭禮·臺北1984》與香港攝影藝術家梁家泰合作，林克華運用幻燈機將攝影作品投射於舞臺天幕，幻燈影像與燈光精確地控制，搭配舞者動作情緒，將美感、設計與舞意相互交融呈現於舞臺。林克華、王婉容（2003）指出「聶光炎老師首度採用了二十世紀三大舞臺設計大師之一的約瑟夫·史沃波達所發明的『投影』和『幻燈』技術，在透明的紗幕上創造出如夢幻的森林」。

當臺灣的劇場初步運用影像技術作為劇場與舞臺創作的元素，受限於投映設備與技術條件缺乏，幻燈機投映的亮度不足，必須先控制好將燈具角度與光源亮度，才能看清楚影像；劇場克難的技術，尚且引起劇場技術與科技人才的關注與熱情，也開啟了臺灣劇場創作加入影像設計的元素。如今，科技技術提升了劇場設備的功能與品質，高流明投影機的出現，讓表演中所使用的影像不再被燈光照明「洗去」，降低了燈光與投映影像在舞臺空間互斥的現象，逐漸成為劇場表演普遍運用的媒材之一，雖然設備技術解決了劇場鏡框內部的問題，但如何讓影像投映來創造演出特色並能融入其中，成為劇場設計工作者新的探討課題。林克華和王婉容（2003）在三十年劇場創作的反思時提到：「90年代的臺灣設計師，不但在技術上已迎頭趕上，再加上電子傳媒帶來吸收新觀念的便捷與全球同步……最重要的『關鍵』，是要建立起自己的『主體性』，反映出臺灣本地文化的特色。」

五、小結

自皮斯卡托運用影像與演員的並置、互文、辯證敘事，斯沃博達藉由複合式投影，同步整合虛實舞臺創作元素，惠特曼賦予影像和表演者互為主體的展現，以及連鎖劇深化觀眾與演出的體驗。舞臺設計者透過各種形式的表現，不斷進行影像媒體與舞臺表演互動、融合與解構的實驗，透過電視螢幕、投映、錄映的輔助，舞臺映像不但可以形塑舞臺環境，也為現今的表演創作者提供豐富的參考經驗與展示成果。朱濱（2008）指出「任何一種藝術形式在特定歷史環境中的發展都不是孤立的，都不可能避免受到所處時代的科學技術成果浸潤，反應在表現手段、表現形式、技術、材料等各方面」。回觀過去，創作者不斷地嘗試整合不同領域、突破藝術框架，進行創作實驗，並發掘各種可能表現，影像的應用與發展，和時代的演進及科技發展間有無法分割的連結。謝筱玫（2019）指出「劇場與影像這兩種表演媒介的結合，在百年以前即開始實驗，一度以連鎖劇的形式出現，但囿於當時的影像技術與劇場技術，這樣的多媒體演出形式並沒有持續很久」。

自盧米埃兄弟於 1895 年，將電影放映發展到大螢幕後，20 年代同步錄音的攝影技術，使電影更容易處理表演情節的敘事；50 年代底片紀錄與放映的普及，單頻道或多頻道複合式投映舞臺技術逐漸成熟；60 年代創作者轉向影像概念的實踐，加上電子媒體發達，錄影機與電視機螢幕成為創作的載體，創作者尋找不同領域的元素，交替運用、混合媒材進行創作；80 到 90 年代個人電腦出現，電腦和程式製作的便利性，高速運算、轉換與複製、多媒體的介入，讓藝術創作產生新視野。那剛（2008）指出「多媒體影像（舞臺影像）技術的優勢在於形象直觀的表現形式，有豐富的資訊（訊息）含量。這使得多媒體技術本身亦成為觀念表現的一部分，從而逐漸形成了重視傳達觀念的新型話劇樣式」。在當代藝術風潮下，科技技術的成熟與網路即時通訊的普及，領域間的異質性侷限逐漸消失，帶動著表演藝術的獨特與開創的多元風貌，徐上（2017）指出當舞臺表演創作融合影像時，為劇場帶來新的表演視野，「造成了許多懸置的意義空間，出現了很多無法運用傳統戲劇美學理念解釋與操作的新課題……體現了藝術創造性的本質，同時與綜合藝術的本質精神相契合」。

科技技術設備的日新月異，伴隨著影像創作的觀念的豐富多元，結合其他領域創作更讓新興媒體產生多元的發展模式，創作者開始嘗試劇場演出之即時與不可逆的特性。近年臺灣劇場使用影像媒體進行創作愈益活躍，無論在戲劇、舞蹈、音樂、戲曲到布袋戲都搭上了這股風潮，在多元緊密的跨界合作下，發展出豐富多變的影像舞臺與美學風格。舞臺上的影像運用，已不僅提供表演情節與空間的

演繹關係，周東彥導演將影像、科技與表演三方的角色關係重新定義，讓舞臺影像不再附屬表演，而是平行的交疊作戲，讓表演空間成為在以人為主體立場與視角的論述場所。影像設計師王奕盛運用 3D 動畫技術，將擬真影像與真實場景虛實重疊，營造史詩般的視覺震撼，尤其在當代戲曲與舞蹈實驗表演運用中。影像成為情節推演的重要媒介，創造出不同的表演詩境，共同體現多重媒體劇場實驗的表演場域。

參、舞臺影像的設計思維與步驟

海德格 1963 年所寫《藝術作品的本源》的序言中解釋：藝術的本源既不是創作者也不是作品，而是使創作者與藝術作品因之而得名的藝術本身，Richard、何佳瑞（2008）指出「基本的強調重點在於藝術顯示了某物，轉化了某物，詮釋了某物，並使某物成為可理解的」。藝術活動形成純粹的意識概念，以彰顯藝術的本源，因此創作作品必須在藝術脈絡下發生，才能彰顯創作者與作品的獨特性。「作品」是創作者透過一連串複雜創作行為的產出，在創作過程的每階段都牽涉創作者的外在經驗與內在心理反映。換言之，創作作品是創作者將觀念與思想「物化」的程序；創作是將精神層面轉化成物質產出，實踐一種獨立而純粹的審美創造活動。若以藝術活動來詮釋創作，創作者在創作過程中以行為、方法與程序，將觀念、思維、理念與信仰物化成為藝術品，並賦予作品意義，透過展示與觀賞讓作品的意涵被實現。

在劇場的脈絡下，所有創作行為的目的因戲劇而存在，劇場內所有設計也為表演而生；創作中談的「觀念、思維、理念與信仰」，即是戲劇文本整合表演與劇場技術，傳遞的故事概念和意涵。劇場表演是一種臨場感、即時性且不可逆的藝術，結合影像、燈光、音樂、舞蹈、演員、舞臺、觀眾等不同形式的元素，創造每一場表演的獨特性。每場演出落幕後，舞臺就拆解化為無形，觀眾必須等待再次演出，呈現與電影、電視劇截然不同的藝術形式。表演藝術中「觀」、「演」間的共時性（Synchronicity），是觀賞者與演出者間意識流動的橋梁。「劇場」本身是一座空間的實體，舞臺、影像、燈光、服裝、道具與演員，各領域以不同載體，透過觀眾的參與和注視，與表演產生互動關係，戲劇作品的意義在此形成。舞臺上的聲音、演員、服裝、道具、景片、布幕皆為實體陳列，劇情的衝突、矛盾、多樣化、精緻化和扣人心弦的內容，則依賴演員與所有技術人員現場共同創造完成。

一、影像於劇場中的設計思維

在創作的「思維」、「技法」、「工具」、「材質」、「介面」等等，皆是創作過程所運用的「媒介」，而這每一項媒介都是傳遞作品意義的載體。創作者透過「媒介」和「作品」之間的實體關係、「媒介」與「文本」間的因果關係、「媒介」與「創作」的脈絡關係，在彼此之間的相互交融及影響下，理念的註解在每次過程的來回交替之中，產生了不同的定義，「媒介」成為詮釋文本的另一種工具，同時卻也營造出不同文本的視域。劇場內的影像，不同於電影院觀看的情境感受，對影像敘事的理解，也自單純的連續影像敘事，轉化為劇場敘事的傳達與演出。電影、電視仰賴不間斷的敘事模式，透過影像媒介完成與觀眾間的溝通，提供觀眾同步、連續的視覺感受；但劇場內的表演，會因敘事載體的改變，自然將主體移置於劇場中演員與周圍的任何媒介，讓觀眾在這些媒介穿針引線的引導下，自然而然的體驗舞臺影像與劇場演出所呈現的整體情境，因此如何透過舞臺影像串聯整合各種舞臺創作媒介，自然成為舞臺與劇場創作中值得探討的重點。

舞臺影像創作過程中，自然而然會運用影像所具備的陳述方式與壓縮扭曲時間的特色做為設計方法，但必須先模擬與揣測戲劇的表達與溝通方式，再轉化成影像藝術創作的語言與形式；對創作者而言，舞臺藝術不同於一般藝術創作的自由奔放、隨心所欲，而是必須在規範的架構中，依據一個固定文本，以特定的視角，將不同媒材，不同載體，集合在同一空間進行創作。劇場內各領域以彼此的精緻性、專業度、默契感、共融度，來成就一場表演藝術，在這種集體創作的行為模式中，創作被脈絡化與規則化，必須依循著這默契與規範的創作準則，才能與劇場其他領域共同合作。

理解戲劇文本的感受與故事是舞臺影像前期作業的開始，戲劇文本的「視覺化」將文字轉為圖形化思考，也是幻想轉為真實的設計過程，以創作者的記憶與經驗，將各種文本內容與影像，進行連結、想像的創作成果。卡茨(Steven D. Katz, 1950~)在*shot by shot*一書中針對「視覺化」(visualization)的解釋(1991):「視覺化就像魔術師的語彙，描述如何將夢想變成真實或將虛構成為可見的事物？視覺化是創作過程的另一種描述。」在構思影像前把戲劇文本(劇本)轉化成符號圖像，將文字脈絡轉化為影像的敘事脈絡，通過分鏡、拍攝、繪圖及編輯來完成影像媒體的創作，是通過創作者對文本的理解，隨後進行訊息編碼，將「概念」透過文學思維與美感規劃等結構性的創作，並能整合在表演中的時間、空間與關係上，重新編碼影像來詮釋文本「觀點」。這是影像創作者獨特的視覺語彙，也是將詮釋戲劇文本的概念導入創作觀念中，運用不同的內容交織組合與編排，進一

步賦予表演藝術中影像的主體性。

以劇場思維發展影像創作的程序時，創作者在閱讀、理解、歸納戲劇文本的過程，透過不斷地思考、理解，形塑文本可能出現的時間、位置、角色、情緒，並與導演的戲劇策略、舞臺設計風格溝通交流，再回饋到自身對文本的理解和重新詮釋。思維在反覆地分裂與融合中，以無固定與無止境的形式，延伸連結產生設計方向，最終在統一的風格形式中，繪製圖像與製作影片。影像與舞臺的結合，讓影像不再是單純承載概念的主體，而是與表演者共同推動情節。為了闡釋舞臺鏡框中的場景、情緒和情節等時空關係，並提供舞臺場面調度所需的轉場與張力的效果，影像在舞臺原本的三維空間中，融入二維動態或靜態的影像，如電影、電影般的影像敘事，不僅擴大了舞臺的空間視野，更在舞臺空間有效的創造立體、生動、活潑的臨場感。影像幻化多變的特性，引發觀眾的關注、沉浸與感動，完全超越舞臺本體的現實空間，觀眾欣賞的不只是演員的表演，影像也融入成為演出的一部分。

影像整體的表達概念是以視覺影像傳達故事情緒、以繪畫「意境」融入舞臺空間，在戲劇中創造並呈現舞臺整體的「詩境」。影像以靜態圖像或動態影片呈現介入在表演和舞臺空間中，其設計思維轉譯成劇場獨有的語言，透過畫面及時間序，由圖形、光線、色彩、動畫構成時間和空間語法，讓表演者與影像建構出互動交融的敘事關係。劇場內的表演情節發展，融合觀眾期待看見的舞臺的變化，過程中將影像語法與符號融入情節產生不同的訊息，再將訊息連接到表演內容形成有機的溝通與理解，讓觀眾能夠充分沉浸與理解演出內容，正是舞臺中影像創作採用的模式。如同郝朴甯、李麗芳（2007）論及「高達美（Hans-Georg Gadamer）詮釋學的一個重要觀點，就是強調接受者對於作品的參與。他認為作品只當他被關照、被理解的時候它的意義才能實現」。

影像設計是以戲劇文本故事為發想主軸，將戲劇文本訊息風格化、符碼化及視覺化後，再結合表演的情節與氛圍串聯整合，作為影像設計的依據。劇場中舞臺與影像結合改變了影像原本的敘事功能，讓影像成為舞臺的場景、動作、情緒、節奏及表演的角色之一，並依循電視、電影的創作模式進行。電視、電影的拍攝著重在景框內的故事描述與安排，一切場景、角色、情緒、構圖都在鏡頭畫框內完成，使用鏡位取景大小、鏡位移動、畫面特效及剪輯排列等技術，以鏡頭語言完成影像敘事。而在舞臺的特定框架中，空間是立體的、場景是虛構的、時間是離散的，表演者、影像的訊息、音樂與音效的特性、陳列道具的組合，都成為一種意象，誘發、引導觀眾的想像力，產生不同的體驗與感受。由於舞臺上影像與

表演彼此間相互的交融、刺激與影響，表演藉由舞臺影像的襯托，由虛擬環境轉化為可見的實體事物，而舞臺影像也因為表演，提升情緒鋪陳與渲染戲劇氛圍的感受。影像是視覺性強的媒體之一，具備動態與時間的特性，易於引發觀眾的注意力與沉浸感，影像的介入則讓舞臺演出更具臨場感，豐富的訊息提升了觀賞的感受性與互動性，舞臺空間立體化、場景多元化，也提升演出的表現張力，並深化戲劇效果。因此，影像與劇場結合的目的，並非是賣弄影像獨有的科技、技術或視覺張力，而是透過影像的介入，提升創作作品的藝術價值與人文內涵。

二、影像融入劇場的創作過程

創作者發揮、應用影像創作技巧前，首先透過理解戲劇文本的故事情境，將文本內容分析歸納，整理出故事情節中的時間、地點、情緒、氣候、氛圍等，以圍繞在演員與其表演和動作的方式，重新組織舞臺空間，再現文本中的真實或詮釋其中的幻境。舞臺空間是個具備彈性、可任意形塑的量體，透過演員、舞臺、影像設計彼此間的交融、互動與關係，加上與演員、與舞臺設計間的相互協調，共同完成演出時間與空間的支持點，藉由這個支持點，在連續的時間軸中不斷地思考、互動，隨著演出隨時改變與調整，提供影像設計源源不絕的節奏與靈感，並提升設計者創作思考的能量。當影像介入舞臺進行共同創作模式時，舞臺設計預留下原先繪景區域的空間，設計規劃可投映的位置，透過電腦繪圖設計，後以高亮度投影機將素材投映在景片上，共同合作完成視覺組合。如 2013 年 Kiss Me 劇團《姨婆的時光寶盒》的舞臺設計劉達倫老師，運用房屋拼塊組合的活動舞臺場景，將房屋內外景片留白，並由影像投映完成景片上色彩與圖形，讓演員在不同的空間組合前變換不同場景（圖 1），透過與舞臺設計師對話溝通，彼此了解設計目的與策略，共同達成豐富多變的表演空間。影像設計的多變性與立即性，讓舞臺結構與造型同樣具備美感，舞臺多了詮釋的載體，能解決表演空間與場面調度的限制條件，當影像設計加入舞臺空間，真實的寫景隨即透過意象的轉換及美感的裝飾，改變成夢境與詩境的寫意，使舞臺的想像超越現實的空間（圖 1、圖 2）。



圖 1 Kiss Me 劇團，《姨婆的時光寶盒》舞臺投映，2013（資料來源：作者拍攝）

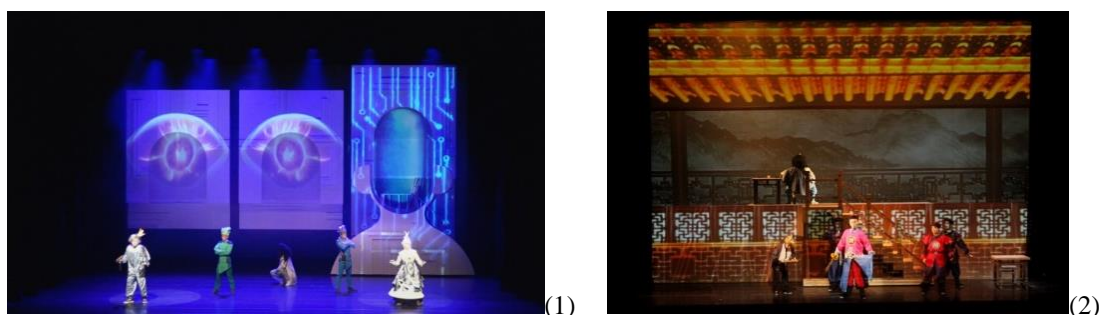


圖 2 如果兒童劇團，(1)《飛揚吧！火鳥》，2018 與(2)《東方夜譚》，2008 舞臺投映（資料來源：作者拍攝）

郝朴甯、李麗芳（2007）指出「藝術經驗中的理解活動，不是依據抽象概念進行的，而是在對文本的感覺中，在具體的情形中發生的……這是一種對形式中的意味的直觀性把握，是滲透著情感、意志在內的心理活動」。理解戲劇文本的過程是透過戲劇文本或議題資料蒐集，再與自我圖像進行拼湊、比較、分析與聯想，再誘發文本的構思與發想，將訊息的理解過程轉化成創作的元件或題材，以聯想所激發的創意，一幕一幕地堆積出一個意象形成視覺概念，再推測預期的效果及設計所需的載體與媒介條件。舞臺影像創作前置作業，透過編劇於設計過程初期分享戲劇文本的故事結構，讓參與的影像設計和其他設計師產生開放性、離散的、無脈絡的、尚未聚焦的雛形概念，過程中彼此的對話與互動，提供影像創意表現的可行方向。當影像進入製作期，戲劇文本會在排練中不斷被修正與調整結構，影像設計與其他設計師，則在觀看排練過程反覆的對話討論，在不同領域的藝術表現中尋找一個共通的理念，並應用設計者各自的藝術語法，來詮釋戲劇文本的理想和創意。

創作整合的初期，舞臺設計與影像設計須針對場景關係與導演調度做溝通，共同完成設計的構想，讓場景與影像自然的融合。導演在安排表演動線時，舞臺設計負責規劃場景進出的位置，影像設計也必須考慮演員位置與技術轉場的調度安排，除了讓舞臺上的影像與場面調度過程順暢，也在舞臺空間中創造了影像與戲劇表演的獨特關係。創作整合的中期，影像設計要能掌握舞臺風格，了解服裝色彩造形與戲劇文本故事發生的場域，也需考證時代背景與環境色系，並熟知表演情節的情緒演繹，以發展同時符合戲劇風格的影像。

創作整合的後期，燈光影像、舞臺技術與演員不斷排演練習達到演出默契，影像設計在此階段為投影技術的操作應用。藉由大型投影機投射，投映測試整合舞臺場景、燈光、影像共同調整，將投映在景片上的圖框做修正，不使影像超出投映範圍，維持畫面的銳利與清晰度。與燈光師協調光區，在不影響演員光源的照明前提下，避免表演區的光源覆蓋影像，達成燈光亮度與影像投映的整體氣氛與美感。當影像投映位置與播放順序設定完成，於排練過程中反覆練習與修正，待正式演出時，通過舞臺監督的指示，依序精準控制影像播映的時間點，配合現場演員與場景調度，在演出中與燈光執行、音效執行、換幕換景等的時機，影像即時播映、控制起點與終點、停止與切換等技術掌握，成為重要關鍵。舞臺影像的設計步驟如（圖 3）。

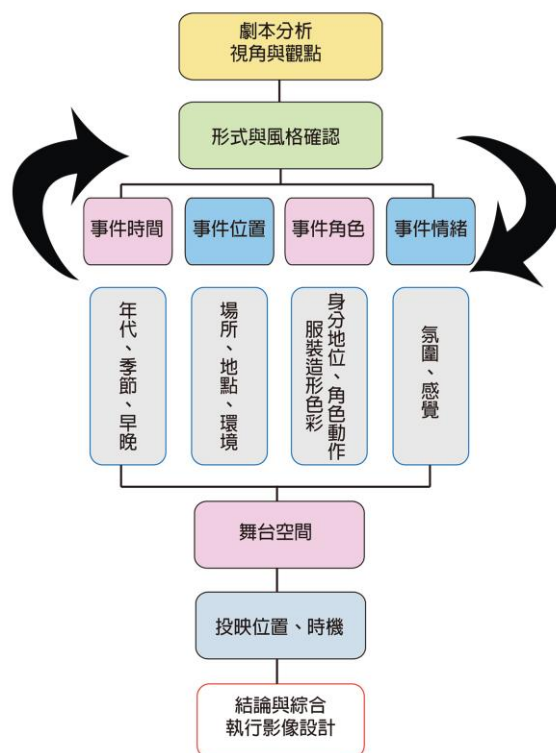


圖 3 舞臺影像的設計步驟

肆、影像在劇場中的功能

當影像作為舞臺設計元素時，它具有的特質和內涵，能豐富表演形式；影像能取代過去劇場既有存在的功能，並能創造劇場敘事條件新的定義，讓少數劇場導演不知如何適當使用影像，忽略了其功能與特質，而讓它處在一個尷尬表演位置。若能讓影像、舞臺與表演元素相互襯托呼應，在戲劇中交疊作戲呈現一幅幅有機的流動詩境。

舞臺藝術是一門綜合藝術，影像的加入提供舞臺設計更多元的表現方向，而舞臺設計也借助了影像技術的優勢，融合影像技術的擬真與即時的視覺表現，從而能打造一座不真實且存在的舞臺空間，並襯托出戲劇的表現與張力。現今舞臺影像設計使用的成像載體有 LED 彩屏、高流明度投影機及大型投影幻燈機等，其成像方式與使用上的限制有各有不同，設計者需依不同的演出、劇場需求、舞臺現況，調度與規劃設備，將影像融入戲劇，並掌握舞臺影像創作的藝術整體性。因此，有效地、適切地運用影像媒體，透過詮釋空間環境、表達時間敘事、調度和轉換場景、渲染情緒氛圍、強化細節和深化主題等影像設計的優勢，為劇場演出、舞臺設計，以及觀眾增添視覺美感、表現效果與身歷其境的真切感受。透過筆者所參與影像設計的案例中，對舞臺影像創作的理解和驗證來闡述影像在劇場中之現象，探索影像技術介入了劇場的發展與限制；影像設計作品——2019 年舞蹈劇《司機我想下車！》、2018 年《飛揚吧！火鳥》、2017 舞蹈劇《惑》、2013《姨婆的時光寶盒》等不同類型的表演為例，來說明影像投映技術在舞臺創作之應用與功能。

一、詮釋空間環境

影像能透過攝影、錄影、繪圖等方式取得的圖像，以靜止或動態的方式再播映成像於舞臺上，成為舞臺創作元素之一。王立章（2011）指出舞臺場景是「觀賞戲劇演出時，首先映入眼簾的景象，是舞臺上最直觀的造型藝術...為戲劇舞臺綜合藝術中不可缺少的重要組成部分，其優劣對戲劇演出的成功與否至為重要」。投映與大型彩幕取代了繪製的舞臺布幕，加入透視效果的影像，把舞臺空間延伸擴大，成為提示戲劇故事情境快速且有效的方法，也縮短了觀看戲劇過程對故事發展時空環境的理解。楊巧（2013）指出「多媒體影像設計是舞臺美術中的設計項目之一……我們可以將其劃分在舞臺場景設計的範疇，從另外一個角度來講也就是一個可移動的舞臺場景」。例如，如果兒童劇團 2018 年《飛揚吧！火鳥》第一幕為公園的日出場景，舞臺上僅設置一張長椅與垃圾桶，影像設計了公園茂密

的樹林，及在樹蔭下的一條透視步道（圖 4），運用燈光營造了公園的擬像場景，透過影像光影的布局，讓公園視覺空間得以延伸。那剛（2008）指出「多媒體影像投射出來的場景和環境，以『悄然無息、化入化出』的形式，完成了舞臺上的瞬間時空轉換」。簡言之，舞臺影像投射出的場景與環境，解決舞臺需快速換景換幕的問題。透過投影機投射出的圖片或影片，實現舞臺上多元而立體環境的空間視覺效果，多媒體影像應用技術的成熟，也造就舞臺空間幻化的可能性，提供觀眾全新的觀看視角。



圖 4 如果兒童劇團，《飛揚吧！火鳥》，2018（資料來源：作者拍攝）

二、傳達時間敘事

舞臺場景設計的環境決定了人物的特點、性格思想，透過精心構思營造適合人物、適合時代背景、適合藝術審美的環境氣氛（王立章，2011）。崔卉、劉斯（2008）指出「傳統舞臺不乏隱喻、象徵的形象或畫面，但是當影像大量使用時，電影語言特質的蒙太奇提供了更為豐富的意象流，影像使舞臺表達更為便捷，表現更為靈動」。動態影像在藝術表現的特性和電影一樣，都優於靜態攝影，兩者的影像在時間安排的過程中慢慢出現（唐維敏譯，1995）。在觀看表演活動的過程，觀眾期待看見在時間軸線的引導下，創作者在作品中提供不同的訊息，沿著時間順序閱讀，讓觀眾連接組合這些訊息產生理解，形成了溝通的重要步驟。正如同王勇智、鄧明宇譯（2003）談到「亞里斯多德曾說，一個敘述的起始、中段和結束。從那時到現在，對敘事而言，學者們都同意，就算沒有其他部分，次序（sequence）是不可缺少的」。

影像結合時間前後順序或延遲和加速的發展下，建立了獨特的敘事條件，透過影像結構及訊息排列成為創作者對文本解釋的創作語彙，其中隱藏著無數個符碼，在時間的順序或延遲和加速中，不斷的調整節奏或內涵，藉此展現出創作者欲傳達的不同意涵。黎慕嫻（2004）指出「敘事本身即一時間鋪設的運動，一方面這個運動在進行時間鋪設的工作，另一方面這個運動在時間鋪設的框架內進

行。既然是運動，時間自然是當中不可或缺的必要條件」。狄克森（Steve Dixon，1956～）在 *Digital Performance* 書中針對時間概念描述：在結合影像與多媒體的舞臺表演中，現場即時的表演與預先錄製的影像同步進行，隨著當下的表演和預先紀錄的影像，在視覺上（屏幕影像）和實體上（舞臺）同時交融，做為舞臺演出與事件表述的元素，時間既存在於演出當下，也能同時疊合過去的演出共同敘事（Dixon，2007）。

主觀意識表達能借助成熟的電影語彙來豐富戲劇陳述，蒙太奇手法更適合提供戲劇非寫實結構的表現，2019 年舞蹈劇《司機我想下車！》作品（圖 5）作者運用監視攝影機訊號即時播送的功能，將退休老司機把玩桌上的模型公車畫面投映至舞臺背幕，讓公車畫面放大至真實的比例，成為年輕司機準備發車前的另一部公車，透過退休老司機對公車的回憶（模型公車），對應到年輕司機的工作現況，即時影像經常被廣泛的使用於戲劇敘事表現，影像也因為表演者的詮釋產生新的意義。如表演工作坊 1991 年的《臺灣怪談》，李立群用「單口相聲」演出，透過舞臺上電視牆內的影像與自己對話，影像為預先安排錄製完成，並運用影像表達演員內心的世界。表演中演員巧妙的與電視激烈對話，將一個人的單口相聲變得更幽默、更有戲劇性。舞臺影像在創作者不同的需求中不斷的發展，同時也為戲劇表演提供另一種多元的創作省思。



圖 5 臺北市立大學，《司機我想下車！》舞臺投映，2019（資料來源：作者拍攝）

三、場面調度與場景轉換

舞臺影像不但能營造出故事的環境，也創造表演的敘事空間，同時也身兼表演的客體與主體。舞臺結合影像提升演出的豐富性，讓表演者與影像交織互動共同詮釋的故事，讓演出多了臨場感與即時性。觀眾在固定的觀看位置上，目光焦點集中在鏡框中的任何表演元素，透過戲劇空間的流動，非固定的演出場景，依靠不斷換景達成故事的起承轉合，隨著劇情的發展，完整導演對整體創作構思的巧思。在短暫的時間運用燈光的暗場換景，讓觀眾耳目一新；雖然燈光暗場的技

術有著風險與美感瑕疵，容易導致戲劇的閱讀情緒斷裂，也增添演員、道具、景片與後臺工作人員執行時的風險。但賀希娟（2014）指出「把換景化為與戲劇節奏保持流暢，又使換景戲劇化，合理化，不露痕跡，使觀眾順暢地接受空間轉換，換景也是戲」。場景轉換的時機節奏緊密連結觀眾對戲劇演出的閱讀情緒，運用影像的特性取代暗場，讓影像融入場面調度與場景轉換，將觀眾視角轉移至影像，調配空間與時間的變化，延續景片及道具轉換移動的邏輯，增添戲劇的細節。如2018年如果劇團《飛揚吧！火鳥》，在換景過程中正面投射的動態影像，以無數個時鐘構成的河流流動，創造舞臺時空虛幻的情境，動態影片疊映在移動的景片與紗幕上，整個舞臺呈現動作畫面，在戲劇進行中變換場景空間（圖6）。

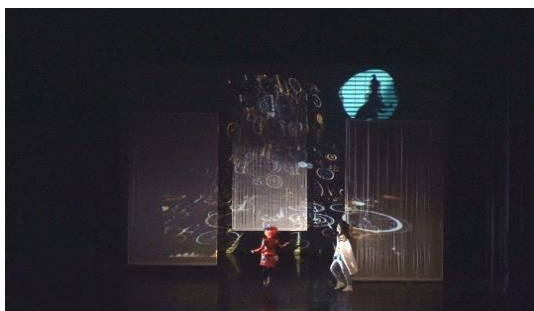


圖6 如果兒童劇團，《飛揚吧！火鳥》舞臺投映，2018（資料來源：作者拍攝）

四、渲染情緒氛圍

透過舞臺影像描寫角色的情緒氛圍，即是運用影像視覺藝術效果做多方面描寫形容，強化情緒、誇大形象，讓觀眾對人物、環境、故事及行為的心理產生感受與理解。藉由影像的視覺化處理，刻畫角色內心的情緒及象徵意義，將影像透過投射至舞臺空間，結合表演者內心情緒，以獲得更大的戲劇張力與視覺效果。將表演要素放在演出空間的主體中，和舞臺影像相互交織，透過視覺感知融合演出的節奏與情緒，蘊釀出整體美感魅力。劉絮彤（2014）指出「蒙太奇是電影拍攝的手法，主要是描述情節與不同場景的空間轉換，刻劃角色內心的情緒及象徵性的視覺處理，將蒙太奇手法運用至舞臺戲劇空間也能有同樣效果」。運用鏡頭拍攝、剪輯，以暗示或隱喻的方法表達戲劇文本的情緒，再將影片投映在舞臺空間，與表演者交融、相互對照，引發觀眾視覺和心理的衝擊。透過視覺效果和戲劇張力，啟發觀眾的思維活動、引發觀眾的聯想，從而實現某種情緒表達、心理狀態、思想傳遞或情感演繹的意圖，創造更為豐富的涵義。如2017年臺北市立大學特技舞蹈公演《惑》，舞劇中對慾望的詮釋，作者以「網格」和「紅色飄動的布」為設計舞臺影像元素，連結金錢遊戲中自私、獨佔慾望的意圖（圖7）。



圖 7 臺北市立大學，《惑》，2017（資料來源：作者拍攝）

五、強化細節和深化主題

電視、電影的鏡頭語彙中，常以特寫構圖強調人物細節、刻畫性格，藉此拉近被攝人物與觀眾間的距離，借用畫面空間近距離和畫面範圍指向性，產生一種互動的交流感。張晟、李謙、李文秀（2009）指出「畫面語言，它是用紀實拍攝與畫面編輯的手段傳遞直接、有效資訊的語言方式，是我們最常用，也是最能迅速掌握的電視語言」。影像在舞臺空間上常運用不合常理的比例與細節特寫，讓舞臺場景產生強烈的反差；運用電影、電視拍攝剪輯的方法，製作重複敘事的蒙太奇表現，透過播映的過程與表演結合，使影片內容具體化、形象化，強化視覺感官的體現和效果，深化觀眾對主題與內容的理解。如 Kiss Me 劇團的《姨婆的時光寶盒》，主角拉拉在書桌抽屜裡發現三個寶物，面對抽屜的驚訝表情。導演透過主角的情緒，把三個想像角色具體化，觀眾因舞臺距離和演員視角，無法清楚看到演員的表情與情緒，因此將安裝於抽屜內的攝影機畫面，投射在舞臺景片上，將表演情緒細節放大與演員同步出現，營造出一種強調局部特寫、忽略真實環境空間的效果，強行把觀眾的現場視角，轉移到投映的景幕上，雖然不符合空間邏輯，但這種超現實的視覺張力與即時情緒，反而深化了表演的張力（圖 8）。



圖 8 Kiss Me 劇團，《姨婆的時光寶盒》（資料來源：作者自行拍攝）

六、小結

舞臺影像「意象」概念的建立，在設計之初依據劇本結構與節目類型來建立影像風格，不同類型節目有著不同設計意象，首先思考採用什麼風格來呈現舞臺投映，舞臺上能投映的範圍與空間位置如何的規劃，影像色彩要能和服裝、舞臺、燈光搭配得宜，並能突顯表演角色，才能在戲劇演出的同時透過影像來豐富舞臺的視覺並融合表演之中。戲劇與舞蹈影像設計的意象目標有所區隔，兩者的敘事方式都能在舞臺上融入影像設計；但在舞臺動作的運用上，戲劇是寫實的再現與模仿，強調一個合乎邏輯敘事的事件，而舞蹈劇則是寫意的身體與律動，著重身體抒情的情緒表達。

製作兒童劇時，觀眾大多為兒童，因此特別強調演員與舞臺空間的互動關係，加入較多科幻想像的場景，無需考慮時空的邏輯關係；演員表演當下的故事情境，其造型風格設計與舞臺場景一致，同時注意色彩色調搭配與對比鮮明，配合明快流暢的動畫節奏，如此方能與舞臺設計融合，幻化的影像投映，吸引兒童觀眾的目光。另外，舞蹈劇追求融合虛實的抒情美感，藉由影像的介入，能延伸舞者的身體情緒，擴增身體動作詮釋的意境，體現舞蹈藝術的內在本質，強調情緒張力與舞者對角色的刻劃。所以影像設計不是再現與環境的關係，而是在文本結構下，透過音樂與舞蹈動作，強調情緒張力、刻劃情節。「舞劇」不用連貫的故事來敘述，而是使用近乎蒙太奇的手法將一些片段的觀念及場景拼貼在一起，來表達一個完整的概念。

科技的發展讓舞臺影像這個新興、獨特的載體能充分融入舞臺創作，並激發表演的靈感與多元創作，同時拓展觀眾的視野。影像介入表演藝術時，仍然需要依循戲劇文本發展與劇場創意的意象，但其獨立思考的創作條件，仍不同於一般藝術創作的自由奔放、隨心所欲。因此，無論詮釋空間環境、傳達時間敘事、用於場面調度與場景轉換、渲染情緒氛圍，強化細節與深化主題，其目的是讓影像多元的特性融入戲劇，並真正形成一套當代劇場藝術的完整影像體系。

伍、結論

影像的運用讓劇場表演詮釋更周全，拉近劇場表演與觀眾間的溝通距離，提供給表演工作者一項可選擇的設計元素。影像在舞臺的多元功能：1.詮釋環境空間、2.傳達時間敘事、3.場面調度和場景轉換、4.渲染情緒氛圍、5.強化細節的和深化主題，充分展現影像多變與直觀的特質，如同場景般「展示」、「象徵」情緒氛圍、「刻劃」故事情節，以及借助「表演」強化演員、觀眾互動，讓舞臺設計者進行各種實驗和創作探索。其功能及價值豐富的劇場表演形式，也提高戲劇演出的生動性和多樣性。

對創作者而言，影像設計因軟硬體技術、編輯特效軟體的提升與普及，配合播映設備的發展，讓創意能不斷精進與實現。影像設計者在內外限制因素的影響下，必須先熟讀劇本降低對劇本理解上的差距，再決定的影像功能與風格，同時思考不同的劇場觀看位置、演出形式內容、場景調度需求、舞臺空間與播映設備條件等，克服各種限制因素，在每次的創作與表演經驗中，逐步發現、修正與解決問題，終能帶給舞臺嶄新的呈現形式和前所未有視覺震撼。

影像結合劇場表演，讓觀眾產生多元的空間幻覺與想像，改變傳統電視、電影的影像閱讀行為，也顛覆過去劇場追求真實再現的客觀現實空間，進而衍生出新的劇場空間審美哲學。在設計思維與過程，舞臺影像設計者透過對劇本的詮釋與理解，逕行訊息編碼，並將其視覺轉化，形成影像溝通的語彙，將敘事中的場景概念化，以創作者獨特的視覺語彙與審美觀交織，構成蒙太奇般的抽象「意境」，將真實的場景抽離現實，與舞臺場景重新組合創作出符合舞臺深度感知的空間，影像在劇場形式所蘊藏的意義，保留對戲劇文本詮釋後的視覺化影像，以創作者的美感經驗加入錄影、攝影、電腦繪圖等元素，再融合寫意與象徵的編碼描述，藉由投映系統控制完成舞臺影的投放與製作。於劇場集體創作關係上，為了避免在劇場工作中影像關係的挫折，創作前必須先規範影像在劇场的合作模式，在集體創作視域融合互為主體過程中，讓導演、演員、服裝、燈光、舞臺、影像及音樂等、彼此有一定的獨立創作空間，在專業相互尊重及平行的對話過程中，達成彼此相互交流的共享意義，同時發展新的詮釋方式。在創作中，反覆地透過溝通、理解與再對話，回觀自己再激發創意，才能夠更清楚各自領域在舞臺的定位，而減少詮釋文本過程中概念的差距。

另一方面，表演過程中影像與表演者彼此相互交融及對話，達成詮釋意義的共享與共用，也在表演過程中產生新的註解，此註解也引發觀眾的參與並在觀看

中創造出新的文本及主觀經驗；在戲劇內的敘事空間、表演者與觀眾，在現實封閉的劇場的空間中，生產出多層次的觀演意識流動關係。而在表演中影像所描繪的意境，轉化成戲劇詩境的養分，透過視覺編碼呈現「情感意象」，讓舞臺具備更強烈的美學意涵。因此「影像」已不是一項獨立的舞臺設計元素，而是植基於劇場的本質，透過集體思考、領域間磨合與相互和諧創作的成果，在燈光、音樂、場景、故事與表演者的集體創作中，達到舞臺整體藝術表現。可以預見劇場影像設計的未來，將隨著科技的應用與舞臺技術的創新，更深入、更廣泛的與表演藝術共融與共榮發展。

參考文獻

一、中文書目

- Svoboda, J.、劉杏林(2006)。展覽設計和複合投映。《戲劇藝術》，5，59-69。
- Richard, E. P.、何佳瑞(2008)。海德格〈藝術作品的本源〉(1936)一文之閱讀：藝術，作品與真理。《哲學與文化》，35(2)，69-84。
- 王立章(2011)。淺談舞臺場景對戲劇演出的重要作用。《科技信息》，8，405-406。
- 王勇智、鄧明宇(譯)(2003)。Riessman, C. K.著。敘說分析。臺北市：五南。(原著出版年：1993)。
- 田國平(2004)。影像入侵，劇場也瘋狂?!。《PAR 表演藝術》，137，44。
- 朱濱(2008)。數位影像點亮舞臺-論數位影像在舞臺表演中的藝術功能及應用。《影視製作》，7，8-4。
- 李政亮(2006)。視覺變奏曲：日據時期臺灣人的電影實踐。《文化研究》，2，127-166。
- 那剛(2008)。話劇中多媒體影像技術的舞臺功效。《浙江藝術職業學院學報》，6(1)，37-43。
- 林克華、王婉容(2003)。《舞臺光景：林克華的設計與沉思》。臺北市：遠流。
- 林淑真(2017)。《續修臺北市志 卷八·文化志—表演藝術篇》。臺北市：臺北市立文獻館。
- 邱誌勇(2019)。替身操演：數位表演藝術中的「異體」與「機器/人」。《現代美術學報》，38，4-32。
- 范宜善(2008)。時間影像的繪畫實踐及現象觀察。2008 臺北市立教育大學「視覺影像與人文教育」通識教育研討會(21-31)，臺北：臺北市立教育大學。
- 徐上(2017)。影像在劇場藝術創作中呈現出的觀念結構。《中國戲曲學院/藝術教育》，3，130-132。
- 郝朴甯、李麗芳(2007)。《影像敘事論》。中國：雲南大學。
- 崔卉、劉斯(2008)。虛擬影像介入多媒體舞臺戲劇。《山東工藝美術學院學報》，6，77-78。
- 張晟、李謙、李文秀(2009)。電視語言研究。《現代商貿工業》，20，249。
- 唐維敏(譯)(1995)。Armes, R.著。錄影學。臺北市：遠流。(原著出版年：1988)。
- 陳沛妤(2017)。混合劇場：新媒體與劇場文本的碰撞。《ART PLUS》，74，18-22。
- 陳律天(2015)。舞臺影像技術的發展及其創作應用。《大眾文藝》，15，187-188。
- 賀希娟(2014)。導演的手法—舞臺換景。《藝海》，07，82-83。

- 楊巧(2013)。淺談舞臺美術中的多媒體影像現狀。《文藝生活·文藝理論》，7，131-131。
- 詹惠登(2008)。臺灣劇場運用影像投影技術發展之研究。《眾聲喧嘩之後：臺灣現代戲劇論集》(213-230)。臺北市：書林出版有限公司。
- 劉絮彤(2014)。《投影影像在臺灣戲劇舞臺中的角色與呈現》。未出版碩士論文。臺北市立大學視覺藝術學系碩士班。
- 謝筱玫(2019)。當代臺灣歌仔戲劇場的影像發展與美學實踐：以王奕盛與唐美雲歌仔戲團的作品為例。《戲劇研究》，24，117-140。
- 聶光炎(2008)。新象 30 繁花綻放。《PAR 表演藝術雜誌》，189，124-127。

二、英文文獻

- Dixon, S. (2007). *Digital Performance: A History of New Media in Theater, Dance, Performance Art, and Installation*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Katz, S. D. (1991). *Film Directing Shot by Shot: Visualizing from Concept to Screen*. Waltham, MA: Focal Pr.

三、網站資料

- 劉春(2016)。《投影科技劇場應用的發展及現狀(上)》。中國舞臺美術學會。取自：<https://read01.com/okKD5e.html>。(查詢日期：2020年6月23日)。
- 黎慕嫻(2004)。敘事的時間性探討——藝術符號間的對話。取自：<https://www.nhu.edu.tw/~literary/meeting/discourse.doc>。(查詢日期：2020年6月30日)。
- 華視新聞雜誌(2017)。《那些年聽辯士說電影》。中華電視臺 2017.10.06 <https://www.youtube.com/watch?v=zJZyllqesv8>。(查詢日期：2022年1月11日)。
- Kostelanetz, Richard (2016.12.22)。"The Lasting Presence of a 51-Year-Old Performance Piece". 《Hyperallergic》, <https://hyperallergic.com/347226/the-lasting-presence-of-a-51-year-old-performance-piece/>. [accessed on 3 July 2018]
- Brannigan, Erin. (2003.10) "'La Loie' as Pre-Cinematic Performance – Descriptive Continuity of Movement" [online] <https://www.sensesofcinema.com/2003/feature-articles/la-loie/>. [accessed on 20 November 2020]

如何為 ADHD 兒童設計戲劇營隊—以豆子劇團「小偵探戲劇營」為例

蘇慶元

臺北藝術大學戲劇學系兼任講師

悅萃坊 執行長

摘要

ADHD 兒童往往因為本身症狀，造成以團體為基礎的戲劇課程中帶來許多挑戰。本研究主要針對如何為 ADHD 兒童，在以過程戲劇為架構的戲劇營隊設計活動內容，並以 2021 年在高雄豆子劇團針對 ADHD 兒童所舉辦的「小偵探戲劇營隊」為例。本研究先說明此營隊所結合的不同領域之理論，然後解釋營隊架構與課程內容，並再進一步將課程內容解構，說明活動、目標與理論說明，並說明營隊活動成果，以及反思與討論。

本研究證明，應用不同領域之理論融合於過程戲劇營隊中，能夠依序達到下面不同層次之目標：

- 一、成員安全參與；提供家長喘息服務。
- 二、增進兒童自我效能，促進彼此人際互動。
- 三、兒童表達並發洩情感，並能思考並處理 ADHD 困境。

關鍵字：ADHD、戲劇營隊、戲劇團體、體驗教育、遊戲設計

Design a Drama Camp for Children with ADHD : The Case of “Detective Drama Camp” of Bean Theatre

Ching-Yuan Su

Executive Director of Fun Learning Workshop

Adjunct Lecturer, Department of Theatre Arts, Taipei National University of the Arts

Abstract

Children with ADHD usually bring different challenges to drama classes due to their ADHD symptoms. The purpose of the study is to explain how the researcher designed a process drama camp for children with ADHD as well as to provide a case study of 「Detective Drama Camp」 of Bean Theatre in 2021.

As a drama therapist and a drama teacher, the researcher tried to apply theories from different areas to design the drama camp project. In this study, the researcher applied the theories of process drama, drama therapy, information processing, cognitive development, experiential education, adaptive exercise, and game design. The researcher exhibited the structure and the activities of the camp, the link between the activities, the goals of the camp, and the theories applied. Lastly, the author described how the drama camp achieved the goals at different levels.

Keywords : ADHD, drama camp, drama group, experiential education, game design

壹、前言

ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder) 為注意力不足／過動症。根據美國精神醫學會的精神疾病診斷與統計手冊 (American Psychiatric Association, 1994) ADHD 有注意力不集中的症狀，如無法聆聽別人說話、缺乏組織能力、在工作或遊戲活動中無法持續注意力等行為，並且有過動或衝動行為，較難安靜地坐著參與課程、或遊戲及休閒活動，不能輪流等待、常中斷或干擾他人等。同時，以上症狀會明顯造成社交、學習等困難，長期可能會造成自我形象低落及憂鬱。而當 ADHD 的兒童加入戲劇課程時，容易因為以上症狀無法遵守規則，並且引發人際衝突。在戲劇課程中，如 Bolton (黃婉萍、舒志義譯，2014：118) 指出，戲劇課程需要學生同意規則，即使這些規則後來會令他們不舒服，他們仍不可以放棄，但由於 ADHD 學生缺乏內控的能力，容易造成班級管理的失控與混亂。

雖然研究指出，一週一次以學校課程為架構的創作性戲劇教學，能夠帶給 ADHD 學生人際及情緒正面的影響 (林奕汝，2013；曾鈺惠，2015)，然而長時間的戲劇營隊模式，目前則沒有相關的研究。研究者認為，營隊模式的戲劇課程，有其獨特的優點，如 (一) 它能夠長時間的進行，有助於參與者進入其主題；(二) 相較於學校課程有其固定目標與架構，營隊活動較具有彈性，無論在時間的分配或是進行方式，均更能依照現場團體動力而調整；(三) 營隊多半舉行時間為寒、暑假，對於有 ADHD 兒的家長，有完整幾日讓孩子參加營隊，是難得的喘息。

但在訪談中，ADHD 兒童的家長表達了以下的擔心：

「寒暑假爸爸媽媽要安排活動，是非常非常頭痛的，特別是我的孩子有 ADHD，我的孩子需要一些特別的協助。最擔心的是，我們的孩子不能在一個突然產生的陌生群體裏面，好好地和其他孩子相處；他們能不能夠適應這個陌生的環境？這邊的老師有沒有足夠的能力和愛心？」(豆子劇團，2021)

「家長在挑選營隊時，其實都還是會比較在意，營隊有沒有針對這樣特殊的孩子，有一些特殊的訓練；或者是說，在照顧上面，會不會造成他們的困擾...一般坊間我們能夠找到的營隊，比較多是比較制式化的課程，或者是要求他們特定的時間只能做某些特定的活動。」(豆子劇團，2021)

如同訪談中，有家長談到自己 ADHD 的兒女要參加營隊的焦慮，如自己孩子的特殊需求，可能會對主辦單位與其他參與兒童帶來困擾與挑戰，即便兒女能順利

參加，在營隊外的家長也總是焦慮與擔心。也有家長表達，自己的孩子原本要參加體能性的營隊，當自己告知孩子的特殊狀況時，則直接被拒絕；或是有家長表達，自己兒女無法像一般兒童能擁有愉快的營隊回憶的遺憾（豆子劇團，2021）。

可以想像的是，ADHD 兒童較難長時間專注，若連續幾天每天 6~7 小時密集互動的活動，可能造成他們與老師非常高的壓力，更容易引發人際衝突。而據研究者所知，除了療育課程以外，台灣並沒有針對 ADHD 兒童所設計的營隊，同時也無法在國內外論文中找到相關的戲劇課程設計資料。因此，如何針對 ADHD 兒童，設計一個以戲劇營隊為主要架構的課程，來支持 ADHD 家庭，便是此研究的主要目的。

貳、研究方法與研究倫理

本研究的研究場域是高雄市豆子劇團於 2021 年 1 月 24 日至 26 日、1 月 27 日至 29 日辦理之 ADHD 小偵探戲劇營隊。本研究採用行動研究方法：首先，探究研究者身為戲劇治療與戲劇教育工作者，如何帶領兩位協同帶領者（分別是心理諮商碩士班研究生黃思瑩，及特殊教育碩士班研究生曹普晴）不斷的討論教案、反思再修正，至帶領所有工作人員排練教案；其次，本研究如何正式執行兩梯戲劇營隊，並在過程中繼續修正教案的流程；最後，於營隊結束後進行家長訪談，以及研究者進行反思，回應本研究問題。而以下內文會穿插研究者、探長與帶領者用詞，研究者指的是研究者本人，探長指的是研究者在營隊情境中所扮演的角色，帶領者指的是研究者與兩位協同帶領者所進行帶領。

研究流程分成三個階段：第一階段，自 2020 年 7 月開始收集資料與討論教案，進行約十次的課程討論會議，包含兩次前往豆子劇團實際場勘；第二階段，2021 年 1 月 21 日至 23 日等三天與所有成員討論並且彩排課程，並於 1 月 24 日至 29 日執行課程計畫；第三階段，1 月 29 日營隊執行結束後，進行家長訪談，並且分析課程計畫與論文撰寫至今。

由於主要工作的對象為 ADHD 兒童及其家庭，屬於容易受到傷害的弱勢族群，因此在書寫論文的課程紀錄與訪談中，採取保密原則，而不會書寫他們的姓名，以尊重個人隱私。

參、營隊架構

研究者於 2021 年初與高雄市的豆子劇團合作的 ADHD 冬令營的架構與目標說明如下。

一、參與對象

研究者評估活動所需要的先備條件，需以有能力以語言進行基本人際溝通，並能在團體與規則中進入戲劇想像世界的領有診斷或疑似診斷的 ADHD 與 ADD 學童為主，因這些兒童較有適應團體規範的經驗，並有能力區分現實與虛構的世界。而在此條件下，研究者也排除了 ADHD 伴隨其他障別，如腦性麻痺——可能行動較有困難、中重度自閉症——可能沒有進入戲劇世界的象徵能力等。而限定在小一到小四的年級，是研究者擔心高年級的學生要與低年級學生一起進行活動，可能會覺得無聊，以及因為他們即將或已經進入青春期，可能會帶入不同議題或有特別的需求，如對於性別過於敏感等，因此研究者以小一到小四學生為主要參與對象。

二、學生與輔導人數

在評估營隊主要使用空間之後，研究者認為十二人可能會是比較適當的選擇，評估指標包含可以進行小組互動時不會互相干擾，以及團體進行體能空間不會太過擁擠。此外，研究者每一梯有七位隊輔（裡面包含三位義工，以及四位豆子劇團演員），三位沒有入組而教師入戲扮演豆子劇團的團員，以及一位團體帶領者為研究者本人，和兩位分別來自諮商與特教背景的協同帶領者。在進行營隊時，研究者會把學生分成三個小組進行，每一組有四位學生與兩至三位隊輔。在這樣的比例下，學生若有人際衝突或是特殊原因無法加入或破壞團體進行時，可以有一位隊輔當下處理；若隊輔因著要進行團體活動，無法照顧個別需求時，帶領者們可以隨時單獨協助特殊需求學員，好支持隊輔讓隊輔能夠繼續帶領團體，而個別需求的學生也能得到幫助。

三、時間

本營隊共有兩個梯次，時間都是三天，由早上九點至下午四點，中間午休約一小時，並且第三天晚上六點至七點半進行簡單呈現與分享會。三天時間是研究者考量到一般家長通常習慣的營隊模式天數，而營隊共有兩個梯次，因為研究者與豆子劇團希望能夠盡可能的服務較多學童。而營隊的課程時間，研究者曾經考慮是否只要上午或下午即可，因為一整天時間對於 ADHD 兒童負擔較大，加上同時要處理

用餐問題較為複雜，但是考量到家長多需要接送，若只有半天來說，無法讓家長有足夠的時間喘息，因此研究者還是決定以整天時間為主，並在課程計畫上做調整。

四、空間

本營隊主要使用空間，為豆子劇團地下室的排練場。它有一邊是四層的觀眾席，另一邊是較大的黑膠地板排練場，這使得本營隊可以在全體一起進行活動，或是身處觀眾席而有焦點的觀賞舞台之間做轉換。但排練場旁是擺放許多東西的服裝間、道具間、小工廠與工具間，學生若躲在裡面，可能會非常危險，包含帶領者可能找不到他們，或是有些工具可能有使用上的危險，並可能進一步損害豆子劇團的財產。研究者的作法，是將工具間完全用黑布蓋住，服裝間、道具間、小工廠則以黑幕拉住，以 ADHD 學生不會看到他們為原則。

此外，思考到若營隊時間三天都在地下室排練場，可能會讓 ADHD 兒童因為來自空間的刺激都一致而覺得厭煩（這部分會在主要理論的體驗教育與遊戲設計篇幅中談到），進而導致想要私下去探索其他空間，可能造成危險與破壞。於是除了主要的空間之外，在營隊第一天下午，研究者就結合了一樓辦公室、以及在排練場旁的服裝間與小工廠來使用。而在第二天上午，營隊的使用空間則包含往通往地下排練場的樓梯、排練場廁所、服裝間與道具間；而下午則分小組出去探索，使用到附近的瑞豐市場公園、華榮公園，以及一個豆子劇團合作演員的家中，只有第三天才整天使用排練場為主。

五、費用

營隊費用之高低，可能會對家庭是否願意讓兒童參與有很高的決定因素。原本計算若將成本完全攤平到參與者的學費上，並且不包含營利的利潤的話，每個學員需要收 6,800 元。因考量到許多 ADHD 兒的家庭往往從小就要上各式早療課程，產生許多的學費、交通與時間成本等，因此豆子劇團申請到福興文教基金會與私人贊助，而帶領者們也共同降低講師費用，同時以招募義工的方式，降低學費至 2,500 元，讓有意願參與的家庭較不會因為費用而卻步。

六、目標

研究者在設計活動時，便擬訂了以下三個層次的目標。

（一）成員安全參與、提供家長喘息服務

這是本營隊設定最低層次的目標，因為 ADHD 的學童有衝動控制的困難，容易與他人起衝突，但是本營隊在活動與架構的設置中，希望能預防學童不會因為衝突，擴大為身體相互攻擊而受傷，同時也不會因探索環境與道具而自傷。同時，本營隊是完全針對 ADHD 兒童，時間為完整的三個白天，這對於家長來說，不用擔心別人如何看待自己的兒女，同時也有比較完整的喘息時間。

（二）增進兒童自我效能，促進彼此人際互動

自我效能感指的是個體相信自己能夠完成特定任務的信念，與對自己能力及行為的主觀評價，來源來自過去的精熟經驗、替代性經驗、口語說服與身心狀況（Bandura, 1977）。當兒童能夠安全參與營隊時，研究者進而期待營隊的內涵，能讓 ADHD 兒童投入並獲得成功經驗，並提升自我效能感，同時創造許多與他人互動的正面經驗，增加人際互動的技巧與動機。

（三）兒童表達並發洩情感，思考並處理 ADHD 困境

當學員能夠投入營隊活動之後，研究者期待學員能夠在戲劇情境上，投射可能生活中的挫折經驗到角色與情境中，並且安全的表達其感受；並進而藉著協助角色面對困境，來反思並在未來創造更多自我正向行為的可能。

肆、主要理論

本文會介紹研究者如何引用不同領域的理論，協助研究者設計並成功地執行此營隊，確保兒童從安全地參與營隊，到有機會進入戲劇情境思考 ADHD 兒童如何面對日常生活的挑戰。

一、過程戲劇

過程戲劇是參與者以角色進入戲劇的情境，在此想像世界中探索、表達，並且可能繼續創造新的戲劇情境去發展的一種戲劇課程進行方式（曹曦譯，2017；梁雲霞譯，2003；歐怡雯譯，2020）。因此，在過程戲劇的課程方式中，由於教師僅有課程架構，而課程內容需要與學生在情境中共同發展並往前推進，學生能夠有更多

的自我成長的機會，包含個人察覺力、自我承諾與社交發展能力（黃婉萍、舒志義譯，2014），並在戲劇情境的「高層象徵」層次上，以潛意識來探索並參與主題（曹曦譯，2017）。然而，但這也同樣需要學生相較於其他種的戲劇課程，更多的心理技能的先備條件，如 Bolton 在談論學生進行假裝扮演時，需要學生能夠有「假使」的心智框架、有動機與能力維持「假使」的情境、並且能夠觀察、提出假設、反思與表達等能力（黃婉萍、舒志義譯，2014），而這些能力是 ADHD 兒童往往較為缺乏的，也因此，當研究者構思教案時，需要綜合以下其他領域的理論，方能創造較適合 ADHD 兒童投入的過程戲劇教案。

二、訊息的給予與回應

人類的大腦永遠在尋求刺激（梁雲霞譯，2003）。當刺激由不同的感覺接受器如眼、耳、口、鼻等接受之後，由中樞神經系統分析處理，才有動作輸出，包含粗大動作、或是語言、表情與聲音。而給予刺激與分析處理的方式，按照皮亞傑的認知發展理論（Piaget，1936），從初期的以感覺動作為主的感覺動作期、到理解簡單符號的前運思期、運用符號來思考的具體運思期，直到將符號內化，能在心中進行抽象思考的形式運思期。

而 ADHD 兒童往往因為一方面有感覺統合的問題，會以不同方式尋求並處理感覺刺激，例如可能喜歡跳躍或是抖腳的前庭與本體刺激，二來因為抽象思考需要比較長的專注時間，但由於自身無法長時間專注，因此抽象思考能力較弱。結果造成對於需要抽象思考的創造活動，往往有很大的困難（Brown，2005），因此要求他們在長時間的虛構戲劇情境的過程戲劇中，是非常不容易的。

因此在創造情境時，研究者需要結合皮亞傑的認知發展理論，將傳統過程戲劇中，許多以語言所建構的抽象戲劇情境，解構為具體並能以身體感知覺處理的戲劇事件，方能夠使他們參與。同時，邀請 ADHD 兒童進行表達時，也不傾向以形式運思期為主的抽象思考方式來表達，而以較感覺動作期或前運思期方式來表達，才能降低他們回饋的障礙。例如相較於較抽象的口語或文字表達，研究者使用教育戲劇中「光譜」（Spectrum）的形式：邀請學生在一隱形的線上有兩個不同的選擇，以身體移動的方式表達自己的選擇與傾向，相較於舉手表達意見，光譜需要更多的身體移動，同時每個人都能夠表達自己的選擇，會較容易使他們表達意見。

三、戲劇治療與儀式

ADHD 兒童在日常生活中，常常都是扮演麻煩製造者的角色，以戲劇治療的角色理論（張曉華等譯，2016）概念來說，他們在現實生活中的角色較為侷限。然而在想像的戲劇情境中，他們有機會離開現實，創造不同角色的可能性，並且將這些角色的經驗再度帶回到現實生活中。其次，戲劇治療中關鍵的「距離化¹」概念（李百麟、吳士宏、吳芝儀、洪光遠、曾蕙瑜譯，2018），可以透過戲劇創造的情境，以讓兒童觀看自我處境並且反思，而不會引起自我揭露的防衛機制，這也類似戲劇教育學者 Way（1967）或 Bolton（黃婉萍、舒志義譯，2014）提出戲劇可以發展個人覺察力，並且提供自省。此外，在人類發展的概念中，個人如何發展與同儕互動的技巧，是在一開始母嬰關係中練習，然後逐漸擴散到家庭、同儕，再到人數更多的班級，最後有能力在社會上進行互動（蘇慶元，2018）。因此，在設計營隊時，需要考慮到 ADHD 兒童互動的人數，是在能夠遵守規則的大團體、能夠思考與處理議題的小團體、到有特殊狀況時，個別處理議題一對一之間不斷游走。

最後，ADHD 患者本身不易專注，因此要進入戲劇空間並不容易。對此，Genep（2004）與 Turner（1967）的閾限理論，提出在傳統的社會中，參與者要轉換身分往往需要通過試煉，才能在身上留下標記。因此也能利用這樣的概念在營隊之中；例如帶領者讓學員在進入戲劇空間之前，先讓 ADHD 兒童通過考驗，並於完成後配戴一個徽章，來協助並提醒他們身分與情境的轉換。。

四、適性體育與夏邦發展動作

戲劇營隊往往是一天七個小時在同樣的空間中進行活動，這對於 ADHD 兒童是極高的挑戰。但當他們注意力疲勞之後，適度地轉移至身體的活動，有助於提高它們的注意力（Dort，2018）。因此，需要在營隊中視團體動力改變課程活動，而研究者改變的方式，是讓學生從需要想像與合作的戲劇情境，轉變為適性體育與夏邦發展動作。

適性體育會視學生的個別需要，來擬定多樣化的活動設計，能協助 ADHD 改善動作發展與感覺統合的問題（王峯文，2019）。而夏邦發展動作是以母嬰關係為出發，所發展出的關係遊戲（Sherborne，2001），在支持者給予身體感覺的基礎上，進行涵容、對抗或分享的遊戲，協助個案發展內在的信任、能力感與人際關係。這

¹ 距離化（distancing）：原為美學家 Bullough 提出的概念，以及我們在賞析作品時，在距離過近的情感投入，與距離過遠的理性之間，需要找到一個適當的距離。而戲劇治療引用此概念，說明在個案與作品之間，也同樣要在理性與感性之間，找到一個安全的距離。

兩種體能活動的特質，都不需要抽象的想像力與人際關係的技巧。而適性體育為學生個別與自己身體工作，目標是外在身體；而夏邦發展動作，則是支持者與學生一同工作，目標則是內在心靈，兩者可以互相配合，作為戲劇營隊改變節奏的轉換活動，同時也能進一步協助 ADHD 學生的身心發展。

五、體驗教育與遊戲設計

ADHD 兒童往往因為社會技巧不足，缺乏正向人際互動經驗；同時也因無法專注並遵守規則，較難參與活動，進而使得生活中多充滿負向經驗，進而缺乏自我能力感。然而 Huizinga 強調，人在遊戲中最大的動力是為了「贏」（成窮譯，2013）。若研究者能夠給與參與者適當的挑戰，他們能有非常大的動力來參與。在體驗教育中，往往透過參與者採取真實的行動，方能完成所處環境的挑戰任務，並且透過團隊合作的溝通與合作，在剛好的挑戰下，能夠進而提升自我能力感（謝智謀，2005）。因此在設計戲劇活動時，研究者可以運用其概念，給予真實的挑戰，這可能比創作與思考為主要的教育戲劇活動，更能協助 ADHD 兒童發展人際互動能力、並進一步提升自我能力感。

而 Stanovich（2011）提出人類思考反應模式在兩個系統之間切換（引自洪蘭譯，2018），分別是快速直覺反應的「系統一」；以及需要刻意使用低邏輯思考的「系統二」，若注意力長期在任何一個系統中，都會令人疲乏。引此，這樣的概念很頻繁的被應用在遊戲設計當中，好讓遊戲者在兩者之間切換而不致失去專注力，進而能夠長期投入在遊戲之中（王鼎鈞譯，2017）。而 ADHD 兒童因為其注意力較為短暫，而較難進入系統二；所以研究者可以更多地在系統一與系統二之間切換；先以門檻較低的系統一活動使他們迅速反應，而當此類活動累積的夠多，便有了足夠的先備經驗，容易進入戲劇情境，再切換至系統二來思考與創作；同時研究者也將此概念放在營隊空間的轉換中，讓使用空間不會只有單一地點，同時即便是同樣空間，也會轉換其象徵的意義。

此外，遊戲化的八大核心概念（王鼎鈞譯，2017）其中幾個概念，可以直接應用在設計營隊中，詳細如下：

- （一）**使命感與呼召**：可以轉換為如何讓參與者進入課程的動機。
- （二）**發展與成就感**：參與者在獎勵機制中，可以看到自己量化或質化的成就，並與自己競爭。
- （三）**社會影響與關聯**：這是與他人相關的社會元素，例如認同與競爭，例如可以藉著記分板與他人競爭，同時產生同隊的認同感。

(四) 不確定與好奇心：藉著不確定性所引發的張力，能夠帶給參與者強烈的驅力。

伍、課程紀錄

以下會先介紹課程表，呈現活動與時間的關係，接著簡述課程實際進行內容，然後再將課程內容進行解構。

以下是本營隊的課程表，請見下表（表 1）。

表 1

課程表

	第一天	第二天	第三天
上午	<ul style="list-style-type: none"> ● 偵探考驗 ● 轉換身分儀式 ● 豆子劇團的困境 ● 偵探契約與進度表 	<ul style="list-style-type: none"> ● 巨龍現身 ● 人為的惡作劇 ● 嫌犯就在劇團中 ● 突如其來的尷尬 ● 各懷鬼胎的三人 	<ul style="list-style-type: none"> ● 審問嫌犯 ● 演出犯罪動機 ● 字跡比對的考 ● 真相大白
午休			
下午	<ul style="list-style-type: none"> ● 尋找恐龍拼圖 ● 拼圖背後的訊息 ● 演出巨龍的復仇 ● 巨龍打來的電話 	<ul style="list-style-type: none"> ● 來自嫌犯的信件 ● 偵探實地探查 ● 破解神秘謎語 	<ul style="list-style-type: none"> ● 如何處罰 ● 給君瑋的一句話 ● 如何幫助君瑋 ● 排練 ● 晚上演出

一、課程內容

(一) 第一天

1. 偵探考驗

研究者扮演探長，詢問小朋友一個偵探需要具備那些條件，並邀請所有的小朋友通過以下的考驗才能成為偵探：（1）體力：需要通過不同的適性體適能活動；（2）觀察力：有能力觀察出人的衣物轉變與環境的不同；（3）偵查力：可以找出場上的隊輔有誰在說謊，例如誰結婚了，誰有養寵物等。

2. 轉換身分儀式

請三組隊輔上台自我介紹，並請成員自由選擇想要加入的小隊。接下來在莊嚴的音樂中，請隊輔協助配戴偵探徽章，並且立正跟著探長一起舉手立下偵探誓言。

3. 豆子劇團的困境

豆子劇團成員以教師入戲方式，演出豆子劇團地下室出現恐龍的痕跡，並且向兒童偵探求援。內容大致是當他們在排戲時，劇團執行「君瑋」一直忘東忘西，造成表演指導與道具製作的「老大」、團長兼導演「俊伸」，以及其它演員很多的困擾。接著，君瑋突然發現到地下室的地板有恐龍的爪痕，但是團長俊伸毫不在意。後來奇怪的事情越來越多，包含有人劇本不見、有人東西被移動，於是大家越來越緊張，請求探長招募一群偵探來協助大家。然後，豆子劇團所有成員向兒童探員跪下來懇求幫助。

4. 偵探契約與進度表

大家一起討論，應該要有哪些偵探辦案時需要共同遵守的規範，如同戲劇契約的功能（陳仁富、黃國倫譯，2010；劉純芬譯，2005）。討論結束時，帶領者將之寫上海報紙，並請大家一組一組簽名。接著研究者說明偵探進度表的用法。偵探進度表上面有每組學員名單，同時有六個格子，在每組的格子上方有一隻恐龍；它的使用方式，是每個格子由組長隨時寫上組員表現優秀的地方，只要一個格子滿了六條優點，格子上面的恐龍就可以往前進一格，一天最多可以前進兩格。因此過程中大家會隨時看到自己與別人的優點，同時會造成各組進度有前後不同的競爭性，但每天各組最終都會是一樣的終點。

5. 適性體育活動

在正式開始進行偵查之前，探長說要一個好偵探應該要有良好的體力，於是進行適性體育活動，如學員需要單腳跳繩梯、跳遠、四點在地爬行等。而進行時，隊輔有的會在定點進行協助，有的在旁擊掌加油，有的則參與與學員共同進行，但需要呈現出能力不足的樣子，好讓學員獲得成就感。

6. 尋找恐龍拼圖

君瑋說在辦公室、服裝間與道具間，有許多恐龍的痕跡，於是三組偵探去三個不同地方尋找。在這些地方，探員會發現到一部分的恐龍身體圖片。然後如同拼圖一樣，所有人開始有目的性的去尋找恐龍拼圖，同時有的人則開始拼圖，並且發現恐龍拼圖的背後有寫字。

7. 拼圖背後的訊息

當三組都把拼圖拼好之後，大家再一起合作將三組拼圖拼起來，並且翻過來看到拼圖背後的字。背後的字是：

「我就是邪惡巨龍，豆子劇團的人，你們嘲笑我、責罵我、忽略我、討厭我，現在我要來向你們復仇！」

8. 演出巨龍的復仇

各組偵探簡短討論、並演出邪惡巨龍向豆子劇團演出的場景。在演出之後，探長請各組偵探依據拼圖背後的字，思考邪惡巨龍經歷了什麼？為什麼想要復仇，並且演出。演出之後，按照各組演出劇情詢問豆子劇團的成員們，他們有沒有發生如戲中類似的經驗對待某人，但是豆子劇團的人都強烈否認。

9. 巨龍打來的電話

在大家討論的同時，突然間，團長俊伸接到了一通電話而臉色大變，並且給探長聽。探長也藉著麥克風擴音讓所有人聽到。內容是：

「我就是邪惡巨龍，我控制了一切，包含時間、空間，你們逃不掉的！」

而團長的來電顯示是一隻恐龍的圖像。豆子劇團的人聽到之後非常歇斯底里，緊張地說，這是他們去年演出的戲《傻豆騎士》²中的邪惡巨龍台詞，並且拿出演出影片給所有人看，證明剛剛電話的內容就是實際演出的台詞。團員們並說這就是戲中的邪惡巨龍復活了，出現在現實的豆子劇團要來復仇。

10. 夏邦發展動作

最後面研究者邀請每個學員與一個隊輔在一起，兩人一組進行比較以涵容為主的夏邦發展動作，如成人環抱起兒童、或者是成人跪爬在地下，兒童放鬆躺或趴在成人身上等，讓兒童放鬆，並且建立隊輔與兒童的親密感。

(二) 第二天

1. 巨龍現身

大家一早被探長擋在排練場外，因為豆子劇團的成員很緊張地告訴大家，早上他們看到樓下排練場出現了恐龍痕跡，擔心下面有邪惡巨龍，因此不敢下去。因此，當所有人都到齊之後，偵探們拿著手電筒到黑暗的排練場探索，結果在排練場發現恐龍的腳印、廁所發現恐龍的爪痕、道具間發現恐龍的臭大便，並且恐龍腳印最後消失在服裝間的一個箱子中，而箱子打開之後，則是當年邪惡巨龍角色的道具頭。

2. 人為的惡作劇

探長邀請探員進一步偵查，結果發現腳印是用厚紙板蓋在牛皮紙上的，厚紙板還丟在旁邊；而爪痕是黑膠黏上去的，旁邊還有用完的黑膠；而大便應該是黏土加噴漆，而且旁邊還有臭臭香水的盒子。所以偵探們跟豆子劇團成員說，這不是真的恐龍痕跡，而是人為的。

3. 嫌疑犯就在劇團中

偵探說要找出昨天晚上最晚下班的人，就可能是假裝邪惡巨龍惡作劇的兇手。於是探長請豆子劇團成員一個一個說明昨天晚上的時間。演員們說昨天排練完後都集體回家，而只有俊伸、老大與君瑋三人較晚下班，但是老大有打卡證明，君瑋也有去夜市打卡，似乎只有團長有較高可能性。而偵探接著詢問誰有鑰匙，而正好俊伸、老大、君瑋三人都有，探長便邀請他們上樓討論一下可能是怎麼回事。

² 傻豆騎士：為豆子劇團自 2015～2019 年間實際演出的戲劇三部曲，內容描述三位特殊能力的角色對抗邪惡巨龍的故事。

4. 適性體育活動

帶領者重複第一天的適性體育活動，但是加入更多的變化，如從單腳跳繩梯，變成交互單腳跳等，同時加入更多新的活動，如跳遠、或是肚子朝上四點著地爬行等。

5. 突如其來的尷尬

突然君瑋與老大生氣地下樓，各自躲在服裝間與道具間中，讓偵探們不知該如何反應。老大說團長又在生氣罵人了。探長請偵探們觀察並討論發生什麼事，並邀請三組成員各自負責去詢問其中一人，問問到底發生什麼事，以及他們覺得誰最有可能做這樣的惡作劇。

6. 各懷鬼胎的三人

訪問結束後，探長請各組以「牆上的角色」（Character on the wall）習式，請大家來畫出他們所偵查的對象，並在身體的部分寫下被訪問者的個性，並於身體外面寫下被訪問者對其他兩人的想法。結果如下：團長私下人很好，但他覺得老大對演員太好，君瑋則太糊塗；老大說君瑋很常被罵，而且團長愛發脾氣；君瑋則說老大會做道具，所以很有嫌疑。於是我們根據三人的描述，對三人提出我們的猜想與質疑，但是沒有人承認，也缺乏進一步的證據。

7. 來自嫌犯的信件

中午過後，當探長將大家集合時，君瑋與老大著急地下來，說劇團辦公室剛剛收到一封神祕信件，上面寫著：

「算你們厲害，竟然知道邪惡巨龍是假的；假如各位想要知道誰是真正的幕後大魔王的話，必須要同時出現到下面三個地方，我就告訴你我的名字，哈哈哈！」

而信件中還有三個信封：

- (1) 一個住址與一把鑰匙，信紙上面寫著這裡住著一個巫婆。
- (2) 一張照片，好像是某個市場，但看不到全名；上面黏著一片葉子，並說要去找葉子的家，就會有答案。
- (3) 一個衛星座標（22.664139, 120.296528），上面說要找到一個神秘紅色蝴蝶結，並附上一條紅色緞帶。

8. 偵探實地探查

探長請各組偵探選定一個信封，準備前去偵查。並且帶領者邀請各組偵探選出安全長（提醒大家注意安全）、保險箱長（負責保管信件）、安全長（負責找路與帶領大家），然後各自出發。

第一組按照地址走到一戶公寓，謹慎地走上去之後，有人鼓起勇氣以鑰匙開了門，發現裡面有一個穿著奇怪面紗的女巫。女巫要求偵探們完成打掃廁所、清潔環境等任務之後，並了他們一封信。

第二組有偵探認出這照片是附近的瑞豐市場，然後到了那裏的公園中找到了一個與葉子一樣的盆栽，並發現藏在下面的一封信。信上寫著要去找戴眼鏡與帽子的叔叔，於是探員們找到公園中的那個叔叔。該人要求大家完成一些任務，如吊單槓、繞涼亭等。在完成挑戰之後，戴眼鏡的叔叔也給了探員們一封信。

第三組的偵探們使用隊輔的手機輸入衛星指標，跟著指標走到華榮公園，找到了綁著紅色蝴蝶結的樹。而蝴蝶結上的緞帶有寫字，要大家找到坐在白色椅子上的人。偵探們找到了公園中唯一的白色椅子，並鼓起勇氣與上面的女士打招呼。椅子上的女士邀請小偵探去找到公園中寫著特定號碼的樹，並完成隊輔要從那裡要閉上眼，由偵探們牽手帶回來的任務，最後偵探們也從女士那裡得到一封信。

而這三組人出現，都有一樣的理由。他們都自稱豆子劇團的好友或義工，並從豆子劇團接到電話，要請他們在這裡完成任務。而他們說自稱是豆子劇團中打電話的人，並沒有透露身分，而有的人說是男生打的，有的則說是女生。

9. 破解神祕謎語

各組的信件為各自不同的謎題，如下：

- (1) Love Eat Apple Food，請翻譯，猜一綠色的東西
- (2) 毛利小五郎覺得自己很 XX？
- (3) 蛇喜歡把自己的舌頭 X 出來？

由於答案大家都眾說紛紜，於是我們決定請劇團成員一位一位說出自己的名字，而當團長說出自己的名字「葉俊伸」時，所有偵探都一致決定是他，因為第一個題目的四個英文單字第一個字母合起來是「Leaf」（葉子）、第二個題目答案應

該是「英俊」，第三個題目則應該是「伸出來」。團長百口莫辯，但也有偵探們覺得奇怪，為什麼會有嫌犯說自己是嫌犯。

10. 夏邦發展動作

帶領者重複第一天，同樣以成人與兒童一組，進行以涵容為主的夏邦發展動作，但是加入變化，如兒童躺在地下，成人拉兒童的腳給予擠壓的本體覺刺激，或由成人拉著兒童腳拖行前進等。

(三) 第三天

1. 適性體育活動

營隊進行較多結合適性體育與夏邦發展動作的對抗關係活動，好帶入更多隊輔與兒童的親密感活動。如隊輔與兒童兩人一組，成人要盡可能協助兒童跳高，或是成人以布拖拉坐或站在布上的兒童等。

2. 審問嫌犯

探長先帶大家回顧整個辦案歷程。然後各組發下「嫌犯偵查表」，內容包含「嫌疑犯是____，因為他____，所以他被____，所以他覺得____，因此他要____」，請大家在審問時，填下空格。然後探長對豆子劇團三位嫌疑犯團長、老大、君瑋進行審問。

3. 演出犯罪動機

審問完之後，探長請嫌犯離開，各組依據嫌犯調查表為大綱，演出各組覺得嫌犯是誰及其犯罪動機。有的組別認為是君瑋被團長欺負，老大要報仇、有的認為是君瑋很糊塗，被罵之後想要復仇，但是都沒有足夠的證據。

4. 字跡比對的考驗

當探長將恐龍拼圖拿下來思考時，有偵探想到，因為恐龍拼圖背後有字，可以用比對筆跡的方式來證明。於是所有人佈置考場座位，並且請三位嫌疑犯坐下。探長接著說：「我們相信大家都是無辜的，所以想請大家寫下自白信。」。並且探長說一句話，請嫌疑犯也跟著寫下來。探長說「我是豆子劇團的____，我既不邪惡，也不是巨龍。」當他們寫完之後，我們請各組偵探剪下嫌疑犯的字，並且排列成恐龍拼圖背後有出現的字：「我是邪惡巨龍」、「豆子劇團」。然後我們將恐龍拼圖

的背面擺出來，請所有偵探與這三位嫌疑犯的字跡做比對，並且最後站在字跡最像的人面前。

5. 真相大白

所有人都一致決定，嫌犯就是君瑋。而君瑋也終於認罪，並且邊演邊說出自己犯罪的原因。原來君瑋常常因為忘東忘西丟而常被責罵，而且也因此人緣不好，因此自己常常藉著踢東西撕東西排解情緒。後來，她想到辦法，利用過去演出的戲中角色「邪惡巨龍」來嚇大家作為報復，結果沒有想到，卻被老大與團長找來探長與小偵探來辦案，只好不得不繼續扮演下去。

6. 如何處罰

探長請大家討論她是否有罪，並以良心巷的方式：請大家分兩邊站，並表達要處罰或不處罰的原因。接著探長與大家討論要如何處罰她，並把所有人的意見都寫下來，如「不處罰，但劇團的人要請君瑋吃肯德基」等。然後請所有人一人兩票匿名投票的方式做決定。

7. 給君瑋的一句話

按照票選方式，探長邀請團長俊伸對君瑋執行處罰之後，我們請每位偵探前來送給君瑋一句話。

8. 如何幫助君瑋

俊伸接下來請求偵探幫忙，協助君瑋在人際關係、忘東忘西，與情緒管理幫助她？各組於是進行討論，並且用演出的方式來教導君瑋。

9. 排練

我們進行晚上演出的排練。各組可以演出任何想呈現的片段。

10. 夏邦發展動作

同前兩天，成人與兒童一組，進行涵容的夏邦發展動作，如成人協助兒童放鬆翻滾，並躺在成人的背上休息。

11. 晚上演出

我們邀請兒童家長一起觀看演出。內容包含一開始由研究者對大家大致講解辦案內容，然後各組演出。演出完之後，我們將小孩帶開去看影片，而家長留下來與我們進行座談。

三、課程內容的解構

以下詳列營隊三天的課程內容說明（請見下表 2、表 3 與表 4），內容涵蓋三天課程內容、目標及說明；同時，加上體適能與夏邦發展動作，讓大家更能看到整體的安排。而目標有幾項常出現的主題，茲說明如下：

- （一）**戲劇情境中的行動**：指在戲劇情境中，所需要配合採取的行動。
- （二）**理解戲劇情境**：思考眼前戲劇情境的意義。
- （三）**戲劇行動的思考**：以某些戲劇習式，來思考戲劇情境的意義。
- （四）**轉換戲劇情境**：研究者加入新的戲劇元素，帶來新的戲劇情境。

表 2

第一天課程內容說明表

課程內容	目標	說明
偵探考驗	透過挑戰轉換角色	帶領者透過具體的任務給予兒童挑戰，先是以身體為主、接著是觀察與思考，來獲得新的角色認同。
轉換身分儀式	透過儀式確認角色	透過儀式的塑造，包含運用音樂、象徵物（偵探徽章）、儀式化的行為（起誓）、嚴肅感（全體排隊立正），轉換現實中兒童為偵探角色。
豆子劇團的困境	進入戲劇情境	探員以欣賞的方式，了解營隊中的戲劇衝突，同時藉著團員懇求，自身成為幫助者，進入戲劇情境。
偵探契約與進度表	建立團體規範 建立獎勵與比較機制	在自發性的建立偵探契約、並且儀式性的簽名儀式中，建立團體規範。同時藉著偵

		探進度表的引入，來建立安全的自我獎勵與團體比較機制。
適性體育活動	轉移注意力並且訓練身體能力	在前面以口語的團體討論之後，帶領者以適性體育活動轉換兒童專注力。
尋找恐龍拼圖	戲劇情境中的行動	以「找拼圖」這樣簡單明確的活動，讓兒童得以在戲劇情境中行動，同時也轉換了原本較多雜物的豆子劇團空間，成為富有戲劇意義的場合。
拼圖背後的訊息	理解戲劇情境	當以直覺反應的系統一活動結束之後，研究者轉換為以邏輯思考為主的系統二活動，讓兒童得以停下來觀察。
演出巨龍的復仇	戲劇行動的思考	各組先以簡單的戲劇演出復仇場景，此時兒童可以先滿足行動的衝動，接下來才轉換為需要討論，想像並思考復仇前因後果，並且用戲劇方式呈現。
巨龍打來的電話	轉換戲劇情境	此時藉著一通電話，如同古希臘戲劇中的「機器神」（ <i>deus ex machina</i> ），突然地轉換戲劇情境，好帶入足夠的張力，使學生期待明天的活動。
夏邦發展動作	回到現實 建立依附關係	藉著每個兒童趴在支持者的身上，實際的交託身體重量，使得他們得以穩定回到自己的身體，並與支持者建立信任關係，並且過渡離開到現實的環境中。

表 3

第二天課程內容說明表

課程內容	目標	說明
巨龍現身	戲劇情境中的行動	以環境的改變提供簡單的感官刺激挑戰，並且在戲劇情境中轉變權力位置，讓兒童成為有能力的人，在情境中去探索環境。
人為的惡作劇	理解戲劇情境	在發散地各自發現了環境的改變之後，此時研究者將系統一切換成系統二模式，他們較能夠聚焦而專注的思考這些改變的意義。
嫌疑犯就在劇團中	戲劇行動的思考	延續著前面較簡單的思想，並進一步延伸思考劇團的情境，並且主動的提問。
適性體育活動	轉移注意力並且訓練身體能力	在以團體及口語的系統二思考模式之後，帶領者以適性體育活動轉換兒童專注力，由抽象思考轉移為身體活動。
突如其來的尷尬	轉換戲劇情境	藉著劇團的扮演，學員可以觀察並感受，同時引發內在張力，作為後續戲劇行動的推進。
各懷鬼胎的三人	戲劇行動的思考	由於前面引發的懸疑，學員得以有動力去詢問成員。同時藉著將抽象的語言轉換為紙上的圖像與文字，有助於兒童得以從中觀察、思考與表達。
來自嫌犯的信件	轉換戲劇情境	由嫌犯的神祕信件再次轉換情境，除了引發張力之外，並且提出戲劇行動的邀請。
偵探實地探查	戲劇情境中的行動	這裡以體驗教育中的「城市大冒險」：以周遭社區為真實活動情境，設計挑戰目標，讓參與者展現團隊合作精神共同完成任務的概念出發。我們在現實的情境中提出具體可執行的系統一形式挑戰，而參與成員必須要分工合作去面對任務，獲得能力感。

破解神祕謎語	理解戲劇情境	此時所有學員從不斷移動與活動的狀態，回到排練場，較能坐下來思考這些謎題的意義，並且進行推論。最後推論出嫌犯是團長時，能夠引發戲劇張力，並讓兒童期待明天活動。
夏邦發展動作	回到現實 建立依附關係	同上

表 4

第三天課程內容說明表

課程內容	目標	說明
適性體育活動	暖身並訓練身體能力	先以簡單身體活動為主，使所有人都能進入，並預備進入需要大量注意力的戲劇情境。
審問嫌犯	戲劇行動的思考	嫌犯調查表中有具體的問題，可以協助兒童在審問時思考並提問，並有助於稍後演出時的戲劇架構。
演出犯罪動機	戲劇行動的思考	奠基於前面的調查表，我們較易將其文字轉換為劇本大綱，並讓兒童可以進行排練與表演。
字跡比對的考驗	戲劇情境中的行動	進行字跡比對時，研究者將其轉化為許多具體的動作，例如建造考場、剪下嫌犯字跡、排列組合，並以站立位置做選擇，因此兒童較易參與其中。
真相大白	轉變戲劇情境	君瑋以邊說邊演的方式來表達，學生較容易聚焦而不分心。此外，君瑋所表達的經驗，都能更與 ADHD 兒童的生活經驗相呼應，因而較容易同理。
如何處罰	戲劇行動的思考	思考如何判斷並處罰君瑋的行為時，我們先以良心巷邀請兒童移動，後來則以投票方式表達意見。這些明確的行動使得兒童較易表達。而

		匿名投票的一張一張開票，能夠創造出張力，吸引學生專注。
給君瑋的一句話	戲劇行動的思考	兒童需要對君瑋表達想法與感受，這需要更高的能力，包含抽象語言、同理、專注聆聽與主動性等。但由於兒童投入程度極高，所以也有可能達成。
如何幫助君瑋	戲劇行動的思考	這裡因為團長的請求，較能使兒童有動力去投入。在思考如何協助君瑋時，兒童得以距離化地想像如何改善自己因 ADHD 症狀引起的生活挑戰。
排練	戲劇行動的思考	由於前面已經長時間的思考，因此這裡給大家很大的自由度與較短的時間進行排練，避免因長時間專注而分心。
夏邦發展動作	回到現實 建立依附關係	最後回到身體與他人依附的感覺，讓學童藉著交託重心而放鬆，好預備晚上的演出。
晚上呈現	經驗自我能力感	藉著支持性的演出，以及展示在家長前的偵探進度表，學生經驗到自我的能力感。

四、團體動力與特殊狀況的處理

雖然上述有詳細的課程計畫與分析，但是實際上進行課程時，是由研究者觀察當下的團體動力，思考並且不斷修正原先課程計畫的執行結果。換言之，團體、課程計畫與研究者，是處於不斷互動的情形；此外，在團體以外，還有許多的特殊狀況發生需要處理。即便本研究是以如何設計營隊的課程計畫為主，但在這裡研究者希望描述團體動力與特殊狀況處理，並簡述營隊工作者可能因此引發心理歷程的變化，希望能讓讀者能夠更全面的理解帶領課程計畫執行情形。

(一) 團體動力的變化與調整

團體動力為當團體開始之後，在團體中產生、並且會持續改變的一種力量（何長珠，1997）。而戲劇營隊本身是由 ADHD 兒童與支持者所組成的一個大團體，

而在進行時則多以小組為單位的小團體進行活動，因此在進行課程活動時，會不斷依據大團體與小團體的動力的改變，來調整團體活動。團體動力可以從許多層面來分析，如結構層面的組成人數、空間配置、活動任務，或是過程面向的權力、人際、角色關係，以及互動性的團體凝聚力、決策過程等（曾華源、白倩如，2012），但研究者將聚焦於團體對於教案的活動任務執行度為主。ADHD 兒童若願意參與執行，會直接投入參與；但若不願意或無法參與，相對於較能夠抑制自己衝動，並遵守團體規則的正常發展的兒童，ADHD 兒童因其特質，會直接分心從事別的活動、離開團體場域，或是呆坐原地沒有任何反應。因此，我們非常容易從外在觀察到學員是否投入活動。

而在執行教案時，團體動力會時常因著不同因素，如體力、衝突、活動挑戰較高，而隨時明顯改變。這研究者觀察到，每當團體動力的明顯降低時，似乎常會引發成人支持者的內在焦慮，轉而會提升音量、或刻意忽略、並且在活動之後表達內在的挫折，而這些可能也回應到日常課程中，老師在面對 ADHD 兒童會產生的反應。而研究者身為帶領者，亦在生活中固定帶領 ADHD 戲劇治療團體，對於這樣的改變較能有內在的接納，因而有更多內在思考空間並做應變。研究者在活動中，會在時間與內容中改變課程進行方式，來調整團體動力，茲說明如下。

1. 時間的彈性

由於 ADHD 兒童往往面對能夠完成的活動時，進行速度會非常快，相反地，遇到較為困難的活動則也較容易立刻放棄，並開始分心從事其他活動。因此，在進行課程活動時，時間往往要有非常大的彈性，可以隨團體動力進行調整。例如，當我們進行適性體育活動時，若團體顯現較沒有興致時，帶領者會縮短時間；或是當各組進行實地探查時，由於動力非常高，因此研究者會立刻以通訊軟體告知各組隊輔，可以延長活動的時間。又如，我們原訂一小時包含午餐的午休時間，在兩梯中的每一天，都有著明顯需求上的差異。有些時候，大團體似乎沒有午睡的需求，則我們需要當下縮短時間，立刻進行下午的活動；有時則過了原定午休時間，但團體仍在休息，我們得視狀況延長。而時間的調整，也會直接的影響到活動內容也需要有彈性的調整。

2. 內容的調整

當團體動力改變時，除了調整活動時間外，有時需要在活動內容進行調整。研究者發現，除了有時是因為學員的體力較弱而改變動力外，很常是因為內容本身無法引發學員興趣，或是較為困難，因此他們無法投入，所以研究者必須在當下立刻

調整活動內容。例如有時在學員在大團體進行的適性體育活動，可能因為較不夠有趣，所以研究者會直接轉化為以夏邦發展動作的關係遊戲為基礎的活動，例如邀請他們與成年人兩人一組，成年人以跪爬的姿勢不動，而學員必須站在成年人背上保持平衡。這樣的活動轉化添增了具體的目標，並且帶入關係，因而讓團體動力重新開始。又或是在第一梯的最後一天活動，劇團成員君瑋以語言說明自己的犯案動機時，也許由於語言過於抽象，學員的注意力維持較短，研究者便在第二梯的同樣活動進行修正，以邊說邊演的形式，則能立刻提升團體注意力。總而言之，內容的調整原則，仍然要回到支持營隊設計的不同主要理論的各式原則與基礎中，如將抽象訊息轉換為具體可供探索與觀察的訊息、在直覺反應的系統一與理性思考的系統二之間切換等，加以變通。

（二）特殊狀況的因應與處理

在進行課程活動時，有時並不是整體團體動力的改變，而是各種特殊狀況的出現。若帶領者們沒有及時介入，這些狀況一方面可能會擴大影響到大團體，另一方面也會對個人造成傷害。以下是研究者在面對一些在營隊時發生特殊狀況的處理。

1. 衝突狀況

ADHD 的兒童因為衝動控制較為困難，在團體中很容易從小摩擦演變成輕則語言到重到肢體的衝突。在正常發展的兒童團體中，成人帶領者大都可以以語言的介入，便獲得一定的成效，然而對於 ADHD 的兒童來說，當衝突發生時，首先對於外界語言的訊息很難吸收，其次即便聽到，也因為較難控制衝動，成人支持者因而無法控制情境。這對於成人支持者可能會進一步引發不同的感受，如無力、焦慮、挫折感，進而產生更進一步的管教行為，而成人支持者便處在與 ADHD 兒童產生負向的互動循環中。為了因應此情境，我們在營隊前的師訓就強調，當面對這樣的衝突時，面對特殊兒童經驗較少的隊輔不需要介入，可以直接交由戲劇治療背景的研究者、以及與分別是諮商與特教背景的協同帶領者來進行處理。

而實際面對衝突時，帶領者有幾個不同層次處理方式：

（1）輕微言語衝突

此時我們判斷衝突情境是否會影響到團體動力，以及是否會發展到進一步的身體衝突，若不會的話，我們不會介入，會讓學員試著自行處理；若言語衝突較大時，由於每一組有 2~3 位隊輔，所以可以由其中一位隊輔以語言協調衝突，而小組中其他隊輔可以繼續帶領進行活動。

(2) 較大衝突

當隊輔無法協助處理衝突，或是衍伸成肢體衝突時，研究者或協同帶領者會直接介入，將衝突者與團體分離並帶至角落處理，而小組仍然進行活動。值得一提的是，當我們帶開學員時，研究者與兩位不同背景的協同帶領者有各自不同的介入方式，如心理諮商背景的協同帶領者多以語言進行同理，協助學員表達內在感受，並且耐心的陪伴；而特教背景的協同帶領者則是以較行為制約方式給予明確的設限或增強物，例如：「因為你搶人的娃娃，所以你要先在這邊休息兩分鐘，我幫你計時，時間到就可以回去。」，而戲劇治療與教育背景的研究者，則有時以語言同理，有時試著以玩耍性轉化，如：「對方有點討人厭，那你先在這裡不要過去，等一下我請你示範，讓他知道你的厲害好嗎？」但無論如何，當學員較為冷靜下來後，帶領者會陪伴他簡單以口語道歉，並回到團體活動。

(3) 嚴重衝突

當有嚴重身體衝突時，可能傷害到自己與他人時。帶領者會將學生以安全的方式抱住，並且拖拉離開團體至旁邊，讓衝突不會影響到整個團體。而抱住時，若個案想要攻擊或是逃離時，我們會抱緊，陪伴著學員一起呼吸，並以語言持續同理，直到個案較冷靜後，帶領者再以語言詢問是否準備好才放開。當成人使用身體介入的過程中，在外在以身體給予明確的界線同時，內在不能被個案的情緒所牽動。因為當成人使用身體去控制學員時，往往內在會有許多被引發的感受，如攻擊、挫折、無力等感覺，若無法涵容並處理這些感覺，可能會進一步的造成雙方身體與心靈受傷；同時如何使用身體而不會導致彼此身體受傷，亦需要較高技巧。因此團體中除了戲劇與動作治療背景的研究者或特教背景協同帶領者會以此方式介入，其他人均不會以此方式介入。

介入衝突是很耗費心力的行動，尤其主要的衝突都是帶領者處理時，所以我們會互相協調，給予彼此休息時間。有趣的是，在絕大多數的狀況下，團體活動都沒有被個別衝突所影響，似乎學員很習慣這樣的狀況，僅有在第二梯有過一次，研究者將整個團體活動暫停，討論在團體中發生的衝突，其餘的狀況下，大團體都能順利的進行。其次，帶領者在第一梯有較多衝突的直接介入，這似乎為其他成人隊輔帶來了示範，因此在第二梯隊輔大都能更有效地介入衝突，而帶領者下去處理衝突的時間明顯減少。

2. 自行探索空間與移動道具

由於我們活動地點是在專業劇團的排練場，周圍有許多不同用途的空間與道具。對於 ADHD 的兒童來說，若沒有投入課程活動，可能會自行去探索空間與搬動道具，這除了可能影響團體活動外，更有發生危險的可能性，因此帶領者需要明確的準則來處理。

首先，如同之前在課程架構的空間部分，提到我們若沒有使用的空間，便會在視覺上用布幕或黑布遮蓋住，不讓他們看到，若無法蓋住空間，如要進入排練場旁的工具間，我們會運用施工黃布條給予視覺提示；同時，我們也會有明確的口語設限。值得一提的是，我們不會過於強烈而反覆的提醒。因若是過於強烈的提醒，可能反而讓學員有更多好奇的動機去探索此空間。在大部分的狀況下，大家能參與活動時，都不會探索其他空間，頂多是刻意要吸引隊輔的注意，而我們僅需簡單口語提醒即可。

而排練場中有很多的排練用的大小不一各種 cubes（排練用木箱），我們則是將大型較難搬動的 cube 放置較邊緣的地方，而小型的 cube 則放置在觀眾席中，可以由兒童自行搬動。研究者的概念是，與其禁止 ADHD 兒童探索與運用空間，倒不如區分一個可以自行運用與玩耍的空間。結果學員中有一些人便使用小型 cube 在觀眾席或做成一個山洞，或佈置為凹凸凸凸的障礙物，並且會持續的改變佈置。有時當學員情緒不好，便會躲在山洞中，或是下課時在障礙物上攀爬，而這樣的開放空間是成人支持者能夠直接注意並且在危險時介入的安全空間，同時成為也提供學員創作並滿足自身前庭與本體覺的各式刺激來源。

3. 學員不參與活動

學員有時會因為不同因素而不願意參與活動，例如不熟悉、與他人有衝突、或是體力不濟。基本上帶領者的立場都是給予尊重，並且不斷的邀請，而不會強制的要求他們一定要加入團體。對於研究者來說，學員能夠意識到自己身心狀況，並且做出不影響團體活動而在旁觀察的決定，是很正面的。若有這樣的狀況時，帶領者會先以口語詢問原因，確認是否要陪伴，並且給予學員做決定的空間。但是在活動進行時，仍會不斷的進行口語邀請即可。

五、活動成果

研究者以原先所設定的目標來檢視活動成果。

（一） 成員安全參與；提供家長喘息服務

在三天的營隊之中，所有兒童均能夠安全的投入營隊。雖然過程中有許多衝突，但面對小的衝突時，我們讓兒童練習自行處理。面對可能影響到團體活動的較大衝突時，我們也有足夠支持者可以帶開，並且視情況進行陪伴或教導，團體仍然能進行活動。在六天的活動中，只有一次研究者將活動暫停，進行討論，其餘時間均能順利進行活動，並且無人受傷。而這樣的活動，對於家長就是非常大的支持，如家長反應：

「……12 個人的營隊會派出 7 個老師，剛剛結束的時候，他們說包括隊輔總共是 12 位的時候，我真的心中就是『哇！』也太厲害了吧！一對一的協助。」（豆子劇團，2021）

這反映在當營隊招生時，僅一天就額滿，以及過程中常聽到家長回應，談到很常他們的孩子都是參加營隊被拒絕，但竟然有這樣的活動反而針對特殊需要的兒童進行辦理，對於他們是極大的安慰；家長也直接的反應，這樣子的活動，的確可以得到比較完整的喘息，並且非常感動，能有人可以理解他們的需求。（豆子劇團，2021）

（二） 增進兒童自我效能，促進彼此人際互動

當學員能投入進行三天的活動，就已經代表參與者能夠通過營隊設計中的許多考驗，創造自我與見證他人許多成功經驗，同時與他人有許多正向合作的過程，得以促進自我效能感。而這些能力感除了由學員抽象地感受外，也被具體地由偵探進度表中每天記錄著。當我們營隊第三天晚上的演出之後，學員們大都會帶領著家長們觀看著在牆上自己的優點。以下引用訪談中，一位參與者 A 的母親回應，她提到自己的兒子以往較難與同學產生情感，但是在營隊中會因為想念同學而哭泣。

「……非常感謝你們辦的營隊，A 回家在車上大哭，覺得很捨不得那些同學們，很捨不得活動結束，我想他平時真的很孤單，也許這些孩子們的熱情也在他心中留下深刻的記憶！」（洪君瑋，家長回饋的 line 的訊息，2021 年 1 月 29 日）

而第二位家長則是強調兒童 B 在營隊中的能力感。

「……謝謝您們看到孩子的亮點，讓他有機會可以發揮他的專長，所以他也很開心……直到睡前他還是講這今天豆子劇團發生的事，雖然他一直說我今天辦案太累了，頭都快爆炸了，但是嘴巴還是講個不停，想跟我分享。」（洪君瑋，家長回饋的 line 的訊息，2021 年 1 月 25 日）

（三）兒童表達並發洩情感，思考並處理 ADHD 困境

這部分可以從學員如何處置犯人君瑋、送給她一句什麼話，與如何以演出方式處理君瑋的困境來看待。在面對如何處罰君瑋時，以第一梯為例，處罰方式如下：

1. 處罰方式包含不處罰、請吃肯德基。
2. 對她放屁。
3. 賠每人 100 元。
4. 跑操場 30 圈。
5. 去所有地方兩次。
6. 把東西收拾好。
7. 打君瑋。
8. 一口氣喝完很酸的檸檬汁。
9. 裝監視器。
10. 請吃蛋糕。
11. 掃廁所。

由此可以看出，在這個階段較多的意見都是以處罰為主，似乎學員享受以權力控制君瑋的感受，情感上距離君瑋較遠。但是當探長帶領大家進行匿名投票時，結果卻是第六項「請（君瑋）將東西收拾好」最多票。這裡反映出學員思考的歷程，由一開始距離較遠的玩耍性，進入較近距離地以同理思考君瑋的處境。而當每個人送給君瑋一句話時，雖然沒有所有的學員出來，但是出來的學員多是安慰、鼓勵甚至擁抱君瑋，此時則顯示參與者有更多的同理心出現，但有約一半的學員似乎較沒有感受，或是較難有勇氣直接的表達。家長也回饋如下：

「孩子在這個群體裏面，可以彼此學習，快速吸收經驗……他們會從別人的身上，看到平常的自己；看到別人可以修正方法的時候，他們也會想說，是不是我也有方式可以修正。」（豆子劇團，2021）

最後，團長邀請學員以戲劇方式，教導君瑋如何面對自身處境時，有的組別在人際關係方面，建議她請大家吃東西，或是不論輸贏的與大家玩遊戲；在紓解壓力部份，則可以多睡覺、多玩電動；而關於忘東忘西，則可以用手機或鬧鐘提醒，並每天睡前或起床都檢查書包。這些方式都顯示他們能夠思考到 ADHD 的處境，但是以兒童的生活情境為出發；不過，這裡的產出如何能夠延宕到營隊結束之後的生活，尚需進一步的研究。

六、反思與結論

當研究者以戲劇營隊來為 ADHD 兒童設計課程時，參照了較多非戲劇教育領域的理論，但整體的架構仍然是以過程戲劇為主要模式。這些不同的理論，能讓研究者在面對 ADHD 這個特殊族群的特殊需要時，給予直接課程設計與帶領的幫助，研究者將之歸納如下：

（一）課程需要有足夠支持者，以面對可能產生的人際衝突

由於研究者有足夠的支持者人數，以及三位從事治療與特教的工作者，以至於當有衝突時，可以立刻視狀況處理，而不會為了處理衝突而影響到團體進行，同時支持者也因為有足夠的人數與處理機制，也不會要因為處理衝突而產生心力耗竭，並進而影響營隊品質。

（二）成員安全參與；提供家長喘息服務

當團體動力下降而失去注意力時，研究者面對時間與內容的框架，均能夠有機地來調整；因此，不需要因為堅持原本規畫的時間與內容，進而要求學員專注回到課程，並處理可能隨之帶來的衝突。此外，當動力下降時，研究者使用不需要認知思考，並回到身體與關係的夏邦發展動作系統，往往能夠滿足學員的需要，並於之後再次回到課程活動中。

(三) 課程內容與地點需要在「系統一」與「系統二」做切換

由於 ADHD 兒童專注力較低，所以當研究者的活動設計在總是在迅速反應執行的「系統一」與費時邏輯思考的「系統二」之間不斷切換，而運用空間也不斷的轉變時，如第二天上午，研究者先觀察邪惡巨龍遺留的痕跡，然後再思考這是否是真的巨龍，然後又轉為適性體育。在這樣的轉換過程中，能滿足 ADHD 兒童不斷改變的專注力，使他們可以專注的參與。

(四) 使用自我獎勵與安全的競爭機制，並同時有明確的視覺提示

當研究者使用偵探進度表，這結合了特教領域的增強版效果，但是又可以迴避掉可能產生團體競爭的缺點，同時兒童也能在任何時候前來進度表中看到自己的表現，並且在最後一天分享給家長看，是非常好的技巧運用。

(五) 運用儀式協助參與者進入戲劇情境

研究者使用頒發偵探徽章作為進入情境，並且有立誓、簽名等儀式動作，似乎對於兒童進入戲劇情境有具體的幫助。即便在第一天之後，就有學員弄丟或遺忘徽章在現場，但也有許多學員每天都會別在身上，並且有家長也反應自己兒女在營隊結束之後，仍然到哪裡都會帶著徽章，強調自己是小偵探。

(六) 以體驗教育概念，安排具體挑戰加入戲劇情境

在營隊設計的教案中，研究者並沒有如同一般的過程戲劇，讓兒童有許多創作的空間；取而代之的是，是在戲劇情境中，邀請學生完成一項一項與戲劇相關的具體任務，如「找到恐龍拼圖並且拼起來」、「找到某個地點」等，並藉著完成任務，來推進戲劇動作。因此，對於某些學員來說，這是進行各自獨立而能力範圍內的任務，而對於某些學員，則能夠在戲劇情境中來看待這些任務，但不論哪種兒童，都能夠為了要「贏」而參與的進入戲劇情境。

(七) 視參與者能力，決定訊息給予與回饋的方式

在營隊活動的設計中，在戲劇事件的訊息給予時，研究者盡量避免使用抽象的語言訊息。取而代之的是，研究者將戲劇解構為各種意象與身體活動的方式，讓他們有實際事件的演出可以觀賞，或直接參與其中。而在邀請他們表達意見時，研究

者也鮮少透過語言的方式邀請他們直接說，而是以「投票」、「有大綱的訪談」、「牆上的角色」等方式，協助他們表達。

然而，若未來要執行類似的營隊時，仍然有很多可以改進的地方，如營隊中很多教師入戲的地方，如劇團中的三位嫌疑犯等，可以有特定服裝或配件，讓學員清楚記得他們；或是適性體育的活動可以加入更多人與人的互動，而不是單純做運動，來提升興趣；亦或是由於研究者是以探長身分在戲劇營隊中，而兩位協同帶領者似乎也需要有明確的角色，如副探長等，可能會更協助兒童進入情境。但由於這些細節均不影響到整體課程架構，這裡就不贅提。

此 ADHD 的戲劇營隊是首次的嘗試，並未設計嚴謹地評估方式來研究此營隊對於參與者的影響，希望未來能夠進一步探索。同時，也希望能夠藉此研究，使得從事應用戲劇與戲劇教育的夥伴，能夠拓展戲劇教育至不同特殊族群；最後，研究者想引用對其影響非常大的戲劇教育家 Brian Way (1967) 的一段文字——*The aim is constant: to develop people, not drama. (p.6)*。

參考文獻

一、 中文文獻

- 王峯文 (2019)。ADHD 兒童適應體育教學策略之研究。未出版碩士論文，國立台中體育大學。
- 王鼎鈞 (譯) (2017)。周郁凱著，*遊戲化實戰全書*。台北：商業週刊。
- 成窮 (譯) (2013)。J. Huizinga 著，*遊戲人：對文化中遊戲因素的研究*。台北：康德。
- 何長珠 (1997)。心理團體的理論與實際。台北：五南。
- 李百麟、吳士宏、吳芝儀、洪光遠、曾蕙瑜 (譯) (2018)。R. Landy 著，*戲劇治療：概念、理論與實務人格面具與表演*。台北：心理。
- 林奕汝 (2013)。創作性戲劇教學影響注意力缺陷過動症兒童人際關係之研究——以羅東國小資源班為例。未出版碩士論文，國立台灣藝術大學。
- 洪蘭 (譯) (2018)。著，D. Kahneman 快思慢想。台北：天下文化。
- 張曉華、王秋絨、洪素珍、蘇慶元、陳永菁、林邦文、鐘明倫、蘇子中、張雅淨 (譯) (2016)。R. Landy 著，*人格面具與表演*。台北：心理。
- 曹曦 (譯) (2017)。D. Davis 著，*想像真實-邁向教育戲劇的新理論*。北京：中國人民大學。
- 梁雲霞 (譯) (2003)。E. Jensen 著，*大腦知識與教學*。台北：遠流。
- 陳仁富、黃國倫 (譯) (2010)。N. Jonothan 著，*透視戲劇：戲劇教學實作指南*。台北：心理。
- 豆子劇團 (2021)。豆子劇團：營隊結束後的家長訪談，高雄：豆子劇團。
- 曾華源、白倩如 (2012)。團體動力、體驗學習與社會團體工作。社區發展季刊，140，5-18。
- 曾鈺惠 (2015)。創造性戲劇於學前特教班教學之行動研究。未出版碩士論文，國立新竹教育大學。
- 黃婉萍、舒志義 (譯) (2014)。G. Bolton 著，*蓋文伯頓：教育戲劇精選文集*。台北：心理。
- 劉純芬 (譯) (2005)。J. O'Toole & J. Dunn 著，*假戲真做，做中學-以戲劇作為教學工具，幫助學生有效進入學習*。台北：財團法人成長文教基金會。
- 歐怡雯 (譯) (2020)。C. O'Neil 著，*戲劇的世界：過程戲劇設計手冊*。台北：心理出版社。

謝智謀 (2005)。冒險治療。國立體育學院論叢，16(3)，193-204。

蘇慶元 (2018)。戲劇治療應用於特殊教育的七種介入模式。桃竹區特殊教育，31，7-19。

二、英文文獻

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic Criteria from DSM-IV*. American Psychiatric Association. Washington.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.

Brown, T. E. (2005). *Attention Deficit Disorder - The Unfocused Mind in Children and Adults*. London: Yale University Press.

Dort, E. V. (2018). *Why Don't Children Sit Still? A Parent's Guide to Healthy Movement and Play in Child Development* (B. Mees, trans.). Edinburgh: Floris Books.
(Original work published 2016) .

Genep, A. (1960). *The Rites of Passage*. Chicago: University of Chicago Press.

Piaget, J. (1936). *Origins of intelligence in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.

Sherborne, V. (2001). *Developmental Movement for Children*. New York: Worth Publishing.

Stanovich, K. (2011). *Who is rational? Studies of individual difference in reasoning*. New York: Routledge.

Turner, V. (1967). *The Forest of Symbols: Aspects of Ndembu Ritual*. New York: Cornell University Press.

Way, B. (1967). *Development through Drama*. New York: Humanity Books.

徵稿辦法

壹、稿件交寄

一、投稿本文

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

投稿請寄：700 台南市樹林街二段 33 號

國立臺南大學戲劇創作與應用學系

(郵遞封面請註明「戲劇教育與劇場研究稿件」)

電子郵件信箱：RiDETaiwan@gmail.com

聯絡電話：(+886) 06-260-1855

二、投稿附件

(一) 聲明函

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

(二) 著作權授權書

(三) 個人基本資料

以上表格請至 <http://www2.nutn.edu.tw/git/website/active/act99/991224.html>，下載填寫，隨論文一併寄出。

三、一律不予退稿。

四、截稿日期

每年 6 月、12 月中旬前。稿件刊登期別，由編委會視需要決定。

五、出版日期

每年 3 月、9 月下旬。

六、稿件格式

(除本刊特殊規定之外，請參考連結網頁，以網頁中之 APA 格式擬定論文)

網頁連結：

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

(一) 字體

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

(二) 字數

來稿每篇中文以 18000 字為原則，英文以 8000 字為原則。

(三) 基本來稿內容

1. 論文題目

2. 作者姓名：請以中英文真實姓名發表。

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

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

5. 內容

論文內容至少含 (1) 摘要 (2) 主文 (3) 引用文獻三部分，各另起一頁。

若是實徵研究，參照以下架構：

(1) 緒論 (包括研究問題與背景、研究變項的定義、研究目的與假設)

(2) 文獻探討

(3) 研究方法 (包括研究對象、研究工具、實施程序)

(4) 研究結果

(5) 結論與建議

(6) 參考文獻

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

貳、審查

一、文責

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

二、審查原則

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

三、審查等級

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

四、審查意見

審查意見由編輯委員綜合審查意見，函覆各作者。

五、審稿原則

研究主題重要、方法嚴謹、見解創新、格式一致，所獲結論具學術或實用價值。

參、編輯

一、主編與編輯委員

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

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

二、編輯工作

編輯工作由當屆編輯委員共同負責。

三、主編權責

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

肆、其他

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

Research in Drama Education & Theatre Studies

戲劇教育與劇場研究

編輯者 戲劇教育與劇場研究編輯委員會

發行者 國立臺南大學

出版者 國立臺南大學戲劇創作與應用學系

本期主編 陳晞如

編輯委員 林玫君、徐亞湘、容淑華、趙惠玲、譚寶芝、Joe Winston

顧問委員 王友輝 台東大學兒童文學研究所

徐良鳳 台南應用科技大學應用英語系

舒志義 香港公開大學教育及語文學院

鄭黛瓊 經國管理暨健康學院通識教育中心

蔡奇璋 東海大學外國語文學系

藍劍虹 台東大學兒童文學研究所

英文校勘 Andrew Philip Barrington Strack

編輯助理 蔡玗珊

行政助理 呂季樺

封面設計 范世岳

出刊日期 每年 12 月

創刊年月 2012 年 3 月

定 價 新臺幣 250 元

地 址 臺南市樹林街二段 33 號

電 話 (06) 260-1855

網 址 <http://www.drama.nutn.edu.tw/>

展售處 五南文化廣場台中總店 (台中市中山路 6 號)

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

國家書店松江門市 (臺北市松江路 209 號 1 樓)

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

GPN : 2010100354 ISSN : 2222-9795

版權所有，翻印必究