

戲劇教育與劇場研究

Research in Drama Education & Theatre Studies

2016年12月 第9期

NO.9 December 2016

國立臺南大學戲劇創作與應用學系

目錄 Contents

- | | | |
|---|--|---------|
| ■ 主編語
Editor's Note | 林玫君
Mei-Chun Lin | 5 |
| 研究論文 | | |
| ■ 以戲劇培養職前教師之合作學習能力
Using Drama to Prepare Pre-service Teachers for Collaborative Learning | 林子仙
Yu-sien Lin | 7-26 |
| ■ 「戲」探創造力教學：以影響・新劇場「游・戲計畫II—藝起Play」為例
Teaching for Creativity through Drama: New Visions New Voices Theatre Company's "Plan Play II: Play with Art" | 張麗玉
Li-Yu Chang | 27-65 |
| ■ 劇場表演形塑空間生產——台南 321 巷藝術聚落的生成
Shaping the Production of Space through Theatre Performances: Productions of the 321 Art Village in Tainan | 厲復平
Fu-Ping Lee | 67-103 |
| ■ 儀式（再）展演：反思菲國版莎劇「羅密歐與茱麗葉」《鑄情》之宗教表現手法
(Re)presenting Ritual: A Reflection on Approaches in Depicting the Sacred in <i>Sintang Dalisay</i> , a Filipino Adaptation of William Shakespeare's <i>Romeo and Juliet</i> | Matthew Constancio
Maglana Santamaria | 105-133 |
| ■ 徵稿辦法 | | 133 |

主編語

本期刊物的投稿論文中，經過初審及三位學術外審複審結果，共有四篇文章脫穎而出。前兩篇研究主要以「戲劇教育」運用於課堂實行操作，經由課程建構方式的多樣化，提供孩子溝通協調、團隊合作、批判思維、創造力等能力的啟發，其精神契合二十一世紀人才培育關鍵能力中欲強調多元軟實力的養成。在後兩篇研究則為「應用及劇場」的案例研究，分別探究戲劇表演中表現手法美學，為觀賞者開啟另一思索與想像之門。

第一篇論文《以戲劇培養職前教師之合作學習能力》，研究者發現戲劇教學中玩興、鷹架、挑戰、歸屬感等四項，呼應合作學習的原則及體現社會互動理論，可供未來師資教程課程規劃上具參考之依據。在第二篇論文《「戲」探創造力教學：以影響·新劇場「游·戲計畫II—藝起 Play」為例》，研究者經由觀察6位教師所進行的戲劇教學活動，提出戲劇除了能激發學生創造力的展現，同時能促進主動積極、樂於合作的態度及培育健全人格。

第三篇論文《劇場表演形塑空間生產—台南 321 巷藝術聚落的生成》主要以台南 321 巷藝術聚落的案例，論述劇場表演如何與表演場所緊密連結，繼而轉化與重塑場所地點的空間意義與功能。在最後一篇論文，來自國外學者投稿《儀式（再）展演：反思菲國版莎劇「羅密歐與茱麗葉」《鑄情》之宗教表現手法》透究莎翁名劇《羅密歐與茱麗葉》移植至菲律賓南部一虛構之穆斯林社會，運用極度謹慎之手法，挪用並詮釋宗教禱告與儀式，以達戲劇效果的產出。

第九期出版在即，仍要感謝系上同仁、編輯助理琍吟及行政助理季樺的協助。也希望大家支持本期刊，持續投稿，讓稿源能夠“源源不絕”，以維持我們出版的品質。

戲劇教育與劇場研究
第九期總編

林政君

戲劇創作與應用學系教授
國立台南大學

以戲劇培養職前教師之合作學習能力

林子仙

國立台北教育大學師培中心兼任教師

摘要

人際合作在新世紀來臨時已成為各方強調的關鍵能力，我國十二年國教課程總綱亦包含「人際關係與團隊合作」素養。面對即將實施的新課綱，培育未來人才的教師們是否已具備或知道如何涵養此能力？因此本文探討表演藝術課程與合作學習之關聯，並以混合研究方法探究師培大學教育學程中的表演藝術課程，如何建立教程學生（職前教師）之合作學習經驗，及其合作學習能力增進情形。研究結果顯示有九成以上的學生認為表演藝術課程增進其溝通、討論、團體合作等能力。七位修習表演藝術及教學原理的學生表示表藝課的合作經驗有助於他們於教學原理課的分組合作學習。最後研究者也歸納出表演藝術課程的四個因素：玩興、鷹架、挑戰、歸屬感，為培養學生合作學習能力之關鍵。

關鍵字：合作學習、表演藝術、教育戲劇、職前教師

Using Drama to Prepare Pre-service Teachers for Collaborative Learning

Yu-sien Lin

Adjunct Assistant Professor, National Taipei University of Education, Center for
Teacher Education and Career Service

Abstract

Collaboration has become one of the core skills in the 21st century. The new curriculum guidelines in Taiwan also include it as a core quality. However, it is more important that schoolteachers prepare to cultivate this ability. Therefore, this mixed-method study explored how Performing Arts, as a subject of pre-service teachers' curriculum in a University of Education, helps to develop students' experience and skills in collaborative learning, and how the students progress and respond. The results show that over 90% of students consider drama lessons as helpful in developing their skills in collaboration, communication and group work. Seven students who took both drama and the principles of instruction lessons found that they were better able, compared to other students, to cope with the challenges of collaborative learning. From the observations, four elements of the drama lessons were pinpointed as the keys to fostering student development: playfulness, scaffolding, challenge, and a sense of belonging.

Keywords: collaborative learning, performing arts, drama in education,
pre-service teachers

壹、研究背景

隨著新世紀的來臨與社會科技的變動，對於未來人才所需的關鍵能力，出現許多新的看法與定義。美國二十一世紀學習夥伴聯盟（Partnership for 21st century learning, 簡稱 P21）提出「四 C」的架構做為適應快速變遷社會所需的超級能力（super skills），包括**溝通、合作、創造力與批判思考**的能力（Partnership for 21st Century Skills, 2009；Trilling & Fadel, 2009）；這四項中與人際合作直接相關的就有兩項。而提出多元智能的學者 H.Gardner 則定義了五種未來心智：紀律、統合（synthesizing）、創造、尊重與倫理（ethical），呼籲教育界應重視這些心智的培養（陳正芬, 2007；Gardner, 2010）。澳洲於 2013 年更新的國家課程綱要中提出七大核心能力，其中更有三項與人際合作能力相關，即人際、倫理理解、跨文化理解。

2014 年 11 月我國教育部公布之「十二年國民基本教育課程綱要總綱」，對於學生於十二年的課程中所應習得的素養亦有相似的看法：以「自發、互動、共好」的基本理念為起始點，強調自主、合作的學習，並以九大「核心素養」貫串各領域之課程目標與學習內容；而九項核心素養中的其中一項便是「人際關係與團隊合作」之能力（教育部, 2014）。從上述的教育趨勢來探討，不難看出現今的世界村強調多元觀點、社會參與、及國際移動，重視的人才關鍵能力是與人溝通、合作、以及彼此尊重，而不再只是個人學習與競爭的成就了。

過去國內外的研究顯示亞洲地區，包括華文社會的學子，在創造力、批判思考、以及合作能力上，是相當缺乏的（Biggs, 1999；Lei & Zhang, 2011；Lin, 2008, 2014）。由於近年各國致力於創造力教育的推行，我國亦有創造力教育白皮書、創造力教育中長程計畫等的推動，因此對於學生的創造思考教學與研究並不缺乏。然而由於升學主義、成績導向的觀念未能完全改變的情況下，國內學生在合作、溝通等社會能力上，相對來說仍舊缺乏且不重視。此外，隨著科技進步與各式社群網站、通訊軟體的蓬勃發展，人們面對面的溝通與日常對話、互動等卻相對減少許多；根據麻省理工學院研究員 Turkle（2015）的研究指出，這些看似促進人際聯繫的科技實際上卻使人際關係疏離、缺乏溝通，不但如此，因著智慧型手機的使用，約有 40% 的美國大學生同理心降低。這意味著面對新世代學子人際溝通能力減弱卻亟需培養更精緻的合作能力之際，教育工作者更應積極作為與回應。

我國十二年國教課程綱要的訂定與培育未來人才素養的宣示，固然能引導教育現場對於教育理念與教學的再檢視，然而真正落實這些理念的關鍵會是在各地學校、各個課室裡培育我國未來人才的教師們，他們是否已經預備好了呢？老師們是否意識到這些能力素養的重要性呢？是否懂得如何培育這些素養？又或者老師們過去是否有過合作學習的經驗？這些問題都會是我們的年輕學子能否真正獲得新關鍵能力的重要因素。

戲教教育工作者或教師都發現戲劇教育的活動是不折不扣的「集體經驗」(a shared experience) (Adomat, 2009; Neelands, 1990); 雖然實施方式多元，沒有一定的教學步驟，教學者常有很大的空間來設計課程與教學，但是戲劇教育活動的特色之一便是經常融入各種形式的互動合作任務。因此戲劇活動可說是師生共同合作創作的過程，也是同儕相互分享、腦力激盪與彼此欣賞接納的歷程 (Bolton, 2007; Neelands, 1990)。透過戲劇活動，學生有更多機會與不同的參與者進行溝通、討論分享、學習合作、尊重與欣賞不同觀點或創作。在人際疏離的世代，戲劇教育不啻是學子學習社會能力與培養同理心的重要管道之一。

基於九年一貫課程，目前國內師資培育機構的教育學程中開設了「表演藝術」一門與戲劇教育相關的課程，除了表演藝術本質的學習，其結合跨領域議題的學習，使參與的學生能發展多面向的能力。在推動十二年國教的理念、培育新世代人才的精緻合作能力之際，教育工作者當務之急是檢視職前教師於培訓過程之合作學習經驗；因此結合上述研究背景，本研究期透過大學教育學程之表演藝術課程，探究如何為職前教師們建立合作學習的經驗，使其從中強化溝通、人際合作等社會能力，以及了解參與課程的職前教師其合作學習能力增進情形。

貳、文獻探討

一、合作能力的重要性

在二十一世紀學習夥伴聯盟 (P21) 提出「四 C」(四個超級能力) 之前，學者 Gardner 即已定義了五種未來的重要心智能力：紀律、統合、創造、尊重與倫理 (Gardner, 2006)，為新世紀公民對世界做出貢獻的基礎素養。迦納指出這五項中的三項心智—**統合、尊重與倫理**，與他所提出的多元智慧裡的人際智

慧息息相關；例如「統合心智」指的是人在面對大量資訊與跨領域提案的需求時，除了本身學有專精，還要能與不同領域的專家合作溝通，找出考量多元觀點又符合跨界創新的整合方案，這時人際合作能力扮演了重要的角色。「尊重心智」則是能不抱持偏見，在與不同文化或族群的交流中，尊重彼此的差異，歡迎多元的看法。而「倫理心智」是尊重的重要基石，因為有良好倫理基礎的人不但主動正向，也懂得付出兩種面向的人際支持：對家人尊長、以及同儕同事。H.Gardner 對這三種心智的詮釋顯示了人際合作能力與素養，將是未來人才面對快速變化的世界所需的關鍵能力，亦是教育所應重視與預備的重點。

另一美國學者 Christ Dede (2010) 則是在比較 P21、OECD 等多個組織提出各自的 21 世紀關鍵能力架構時，發現「合作」是共同的關鍵能力項目之一，原因在於強調國際移動的 21 世紀，工作者必須要有較以往更精緻的人際合作能力，例如群體中的合作協商，而這也是目前電腦科技所無法取代的重要能力。Dede 指出過去的學校課程與教學中，較重視個人知識與思考力的習得，對於溝通能力的養成至多也只在簡單的表達、發表訓練，而非在一個「群體合作」的情境脈絡下培養學生互動協商、共同建構問題解決方案的能力。因此 Dede 認為未來人才的進階合作能力養成關鍵仍是教師的教學方法。

二、合作學習、戲劇教育與合作能力的培養

自二十世紀末學者、組織等紛紛提出人際合作為重要能力後，合作學習 (collaborative/co-operative learning) 再次受到重視與提倡；近年我國教育部亦開始推行教師於合作學習方面的增能研習。儘管合作學習有兩大派別 (原文如上)，主要的差異在於 co-operative learning 的模式比較結構化且適用於年齡層較低的學童 (Bruffee, 1999; Gillies, 2003)，但兩派有其共通的互動學習原則。Gilles & Ashman (2003) 歸納出合作學習的共同實施原則包括：將學生分成若干小組、有共同的學習目標或任務、以分工互動與討論解惑的過程為核心、學生積極參與並對學習自主。

Dillenbourg (1999) 將合作學習界定為啟動多重機制的過程，他認為合作學習不單只是教學方法或學習機制，因為在教師給予的共同學習任務以及設定的合作情境下，學生透過討論、溝通對話、表達澄清、形成共識等活動，自然而然地啟動了學習與認知等多重機制。而合作學習過程中，學生因為小組組成多元而有認知衝突的情形 (例如不同的解讀觀點、不同的取徑)，反而可拓展彼

此的認知觀點與社會互動能力。Gilles & Ashman (2003) 亦認為合作學習除了能增進學習動機與學習效果，也可讓學生更能了解如何與人合作協商、維持對話。上述的進階合作能力養成關鍵乃在於「教師引導」，Dillenbourg (1999: 8) 指出在合作學習中教師須扮演促進者 (facilitator) 而非指導者的角色，並要以最少的「教學介入」(pedagogical intervention) 但明確的實施原則 (例如每個人都要提供意見)，引導學生產生建設性的互動討論。

上述合作學習的原則，例如學習者為中心、自主學習、合作互賴、尊重接納、問題解決導向，正與戲劇教育的理念及教學模式相契合；甚至可以說戲劇的教學策略與學習歷程就是一種合作學習模式。近年已有國內外的研究指出創作性戲劇 (creative drama) 或教育戲劇 (drama in education) 等戲劇教學活動，可促進幼兒或學齡兒童的社會能力，藉由頻繁的人際互動與開放討論，提升參與者的溝通協調、對話與回饋、尊重歧見、共同解決問題等能力 (林子仙, 2007; 張素菁, 2014; 蔣珮琪, 2014; Adomat, 2009; Bidwell, 1990; Edmiston, 2014; Hui & Lau, 2006; Lin, 2010; McCaslin, 1984; Read, 2008)。戲劇教育工作者 Adomat (2009) 認為戲劇活動之所以能培養兒童的合作能力原因在於它本身就是個「集體經驗」；當學童共同創造故事靜像、或以戲劇角色互動對話時，他們其實在共同建構新的意義、激盪新的可能性與觀點，他們其實已在進行合作學習了。此外，戲劇活動所引發的學習歷程，其實是社會互動論 (social interaction theory) 的體現。例如在戲劇活動中學生對於彼此的創作要給予回饋，提供不同的觀點、感受；又例如透過討論與合作完成任務時，不同能力的學生們會貢獻所長，如閱讀能力、想像力、肢體動作等，以幫助彼此的學習 (Bidwell, 1990; Read, 2008)；些戲劇教學中的互動模式正是合作學習原則的具體實踐。

綜合上述相關的研究結果，可發現戲劇教育與培養兒童的合作能力、促進合作學習乃息息相關；然而戲劇教育於國內以及高等教育師培課程中之應用，尚缺乏研究。因此奠基於合作能力與戲劇教育之相關理論研究，本文將探討國內師培大學教育學程中與戲劇教育相關的課程—「表演藝術」，其教學策略如何促進職前教師合作學習經驗的累積及合作能力的增進，為落實十二年國民教育的理念與目標之一、也為培育新世代人才的關鍵能力做好準備。

參、研究方法

為探究戲劇課程如何引發參與者合作學習的經驗、促進合作能力的應用，本研究採取混合研究 (mixed-method research) 方法 (Robson, 2002)，以觀察紀錄、問卷調查、學生反思心得、教師教學省思札記等資料蒐集方式，蒐集質性與量性之資料加以分析對照，進而了解關於學生於合作學習能力方面之發展。首先由研究人員對於為期一學期 (16 週) 之表演藝術課程進行非參與式觀察 (non-participating observation)，蒐集與紀錄學生之合作學習情形；16 週之課程內容包含劇場遊戲與肢體活動、故事戲劇化、賞析教學、教育性戲劇等工作坊，以及教案設計與試教、期末故事創作演出等活動 (課程安排請見附錄一)。由於十六週的課程中不管是劇場遊戲或是其他的教育性戲劇活動，皆為分組進行，且每節課教師皆會刻意利用不同的暖身活動將學生進行分散分組，因此除了試教、表演節目欣賞等任務是固定的合作組別，學生幾乎每節課都有一次以上的機會跟班上來自全校不同系所的同學，進行分組合作的討論與創作。此課程為師培中心所開設之教育學程，開放給全校各系通過教育學程篩選的教程生，因此修課的教程生年齡分布是從大二至碩二。

除了觀察紀錄，研究資料的蒐集還包括了學生心得、期末課程問卷調查、以及教師教學反思札記等多元觀點的資料，從學生的回饋中對照研究觀察與教師札記，以了解戲劇教學歷程與學生合作能力培養的關係，此即研究法中之資料來源三角檢證。其中學生心得為期末作業，共回收四十三份，是每次課程紀錄與學習回顧的文件；學生們可透過心得給予教師有關課程與教學的回饋。問卷調查則為半開放性問卷 (見附錄二)，於期末課程結束後進行調查，蒐集學生對於課程教學的看法以及更聚焦的開放性回饋資料，共回收四十份有效問卷。而教學反思札記則是授課教師對於每次課程與教學之反思、觀察等紀錄。最後除了上述的問卷與心得札記等，本研究亦蒐集了七位同時選修表演藝術與教學原理、或曾選修表演藝術再選修教學原理之學生，其上課心得日誌等文件，以進一步了解學生於表演藝術課程所累積的合作學習經驗，對於他們在其他學科 (如教學原理) 學習上之啟發；這七位學生之心得日誌雖是額外的後續追蹤，並非研究設計的一環，更非準實驗研究設計中之實驗對照，然而，這些學習記錄對於透過戲劇培養的合作能力其學習遷移之可能性提供了參考，因此本文納入這些學習心得記錄期能引發未來更多研究者投入探討此議題。

本研究的資料分析方式，除了問卷是依照三個主要調查項目 (學習經驗、

課程評估、教學回饋建議)進行整理與分類,其他資料則參照了 Creswell's (1998) 與 Radnor's (2001) 的質性資料分析策略加以分析,步驟大致有以下五項:1) 熟悉資料內容 2) 列出主題 3) 於各主題下建立分類細項 4) 閱讀與編碼 5) 分析與詮釋。這些資料分析的步驟實際上並不是線性的獨立項目,而是形成一個循環性的工作,尤其研究者身為表演藝術與教學原理授課教師,因此在分析各資料時,需與研究人員進行提出分析主題的比對與討論,也需經常回到第一個步驟重新熟悉及閱讀資料內容。此外在分析期間,有些學生的文件內容不明確時,研究者也會與他們進行對話作進一步的確認,因此資料分析的步驟雖是系統性、卻也是一個連續不斷地確認與詮釋的循環。

表一

研究資料、來源與對應之研究問題

研究資料 資料來源	形式與原始資料編碼	份數	對應的研究問題
研究人員	非參與式觀察 (A1-16)	1 份 (16 週)	戲劇課程如何引發參與者合作學習的經驗、促進合作能力的應用
表藝學生	表藝上課心得 (B1-43)	43 份	
表藝學生	課程問卷 (Q1-40)	40 份	
表藝教師	教學反思札記 (R1-16)	1 份 (16 週)	表藝課的合作學習經驗對於其他科目學習的啟發
表藝&教學原理學生	教原上課心得 (C1-7)	7 份	

肆、研究結果與討論

本研究透過觀察記錄、表演藝術課程(以下簡稱"表藝課")學生的心得與問卷調查、七位學生的心得日誌,以及教師的反思札記等資料分析,發現以下四個面向的結果:1) 學生缺乏表藝課程的經驗以及團體合作的經驗;2) 學生普遍認為表藝課對於合作與溝通能力有所裨益;3) 研究人員與教師亦認為表藝課能幫助職前教師培養合作學習能力,並歸納出四項因素;4) 同時修習表演藝術與教學原理的學生認為因為表藝課的上課方式幫助他們在其他團體合作學習的機會中,能更快進入討論與完成任務。以下將就這四個面向的結果說明與討論:

一、缺乏過去的學習經驗

雖然九年一貫課程已推行超過十年,然而問卷的結果意外顯示修習表藝課

的學生中竟有約 70%的學生（請見表二）於過去十至十五年的求學期間，未曾有正式表藝課的經驗，原因多半是借課、或由非表演藝術專長的教師（例如國文老師）授課，因此實質上仍進行核心科目的學習。如此高的數據雖讓人相當詫異，但也許反映出這些選修的學生由於過去缺乏表演藝術的學習，因此正好集中選修此科目；只有少數同學表示因為過去學習階段中表演藝術老師、戲劇社團老師的啟發，希望繼續學習相關知識。本研究目前的結果僅止於了解選修本科目學生之學習經驗，若希望了解表藝課程於中小學實施情形的研究者，建議可進行更精確的抽樣調查，甚至可統計是否有城鄉差異等情形。由於此議題並非本研究關注的項目，因此當初的問卷設計中並沒有針對表演藝術實施情形作調查。

此外，本研究問卷結果顯示超過 70%的學生（請見表二）指出自己在過去的學習歷程中缺乏同儕合作（group work）或合作學習的經驗。但有趣的是，問卷結果顯示大部分的同學能適應表藝課的經常合作模式，不管過去他們有無表藝課的經驗。許多同學甚至於期末心得中指出對於此課程「印象最深刻的就是每節課都會與不同的人進行合作、完成大大小小的創作任務」（B3, B12, B27），且「到了期末大家都成了好朋友，這是在其他（全校性的）課程裡甚少有的情形」（B3, B11, B26, B31, B38）。

表二

問卷統計結果

問卷相關題目	統計結果（總數=40）
Q1: 過去是否有表演藝術課程經驗	有：13（32.5%） 無：27（67.5%）
Q2: 過去學習經驗中同儕合作的機會	從未有過：3（7.5%） 很少：14（35%） 偶而：11（27.5%） 經常：9（22.5%） 非常頻繁：3（7.5%）
Q4: 這門課的學習方式（如分組合作討論創作）	很困難：0 有點困難：0 適中：4（10%） 不困難：17（42.5%） 完全不困難：19（47.5%）
Q 二-5: 本課程能提升創造力	非常不符：0 不符：0 尚可：1（2.5%） 符合：10（25%） 非常符合：29（72.5%）
Q 二-6: 本課程能增進團隊溝通與合作的能力	非常不符：0 不符：0 尚可：2（5%） 符合：15（37.5%） 非常符合：23（57.5%）
Q 二-6:簡述原因	分組合作：35（87.5%） 遊戲：29（72.5%） 戲劇活動任務：22（55%） 教室氣氛營造：17（42.5%） 其他（老師引導、場地、音樂）

二、合作能力的增進

根據問卷的統計，約有 95%的表藝課學生認為這一學期的課程活動對於他們的合作與溝通能力增進有所幫助，同時有 97.5%的人認為表藝課幫助其增進創造力/想像力。關於合作與溝通能力的增進，同學們於問卷及心得中的敘述主要有四種，包括：1) 口語表達與溝通；2) 工作分配與意見的協調；3) 觀點、意見的分享與討論；4) 願意與不同系或不同想法、行事風格的同學合作，碰撞出新的想法，完成課堂任務或作業。研究者將這四種學生描述的能力按照技能與情意的層次分類，其中意見「協調」是指遇到討論冷場或意見太多分歧時，同組間的同學發揮的主導或彼此支持的能力。而「願意與不同人合作」(B8, 11, 26) 這件事對於教學者來說雖是習以為常之事，但看到學生的心得時才明白對於現今國內的大學生而言，原來與不熟悉的陌生人互動、共同討論溝通，是需要先跨出一大步的：不抗拒且"願意"合作！

雖然合作學習是表演藝術的潛在課程，亦即非課程標準或課程大綱明訂的學習結果 (Eisner, 1994)，但大部分同學都於期末的心得回顧中提到了這項學習，顯然這種每一節課都要分組合作的學習方式對於他們來說是印象深刻的體驗與挑戰。例如有同學描述完成分組任務的壓力下彼此不熟悉的大家如何互動：

小組中...總是有人會出來主導，或是支持討論，大家就是會互相配合讓討論還有分工順利，所以每次總是在有限的時間完成老師所出的題目，發想出一個個讓大家驚嘆的創意作品。(B15)

學生也表示，不是每個人一開始就能立刻接受這種形式的分組合作，尤其表藝課幾乎每節課都有機會要跟不同的人合作進行創作與討論，因此還是會有遇到困難的時候，但大多數的同學選擇了正面的回應方式：

這間教室真是間讓大家合作的神奇教室，大家在一學期中完成了許多共同的回憶與創作...也許有時遇到的同學不是那麼能合作或付出的人，剛開始對於溝通、表達想法、相互合作也會有些抗拒，也許是心理因素吧，但我們也會想辦法去越過一些人際的障礙、克服難關。...到了期末我多了很多在路上也會打招呼的朋友呢！」(B38)

在心得中反應遇到分組合作的人際問題的同學們，大多採取正面而不抱怨

的做法，並沒有趁機告狀或訴說某些同學的人際互動障礙，而是看到自己在過程中的成長，這點倒是頗令研究者感到訝異與安慰，也許這是因為表藝課同學們所共同創造的作品及回憶，能夠支持或掩蓋過程中較令人遺憾之處。

問卷中學生也提出對於課程活動為何能增進團隊合作與溝通能力的看法，超過 85%認為是各種「分組合作」的緣故，其他的看法還包括「遊戲」、「戲劇活動任務」、與「教室氣氛營造」。學生們對於自己合作能力的進步以及表藝課程於合作學習上的助益，看法與研究人員的觀察及教師的省思是類似的，以下將以研究觀察與教學札記的資料做對照與進一步的說明。

三、培養合作學習能力的四項因素

本文文獻探討中提到人際合作能力與合作學習歷程關係密切，彼此相輔相成，而戲劇活動正是合作學習的具體實踐；根據本研究的觀察記錄與教學反思札記分析結果，亦發現表演藝術課能幫助職前教師培養合作學習能力。授課教師的札記中記錄了學生們合作能力的漸進成長：學生從學期初對於分組合作的方式感到膽怯尷尬，甚至對老師用遊戲的方式把同學們「就這樣分組了！」(B4, 11, 15)感到驚訝，到學期末已變成了「駕輕就熟」(R14)、「不亦樂乎」(R10)、不再對於跟不同的人合作感到恐慌，「既能與不同的人有效率的分工協調、也能有創意地激盪點子」(R15)。在第十二至十四週學生的教案試教中，教師於札記中觀察到學生們的成長：

...幾週前我用的遊戲與戲劇活動，現在他們倒能現學現賣，駕輕就熟，很有趣，雖然不是我在帶，下面的同學，都很投入這些同學設計的活動...。趁著他們當老師，本想讓他們體驗看看要學生配合、進行分組任務不是件容易事，不過...我自己從旁觀看，才發現他們跟一開始的害羞青澀、需要我去推一把不一樣了。上面一聲令下，下面各組不管彼此熟不熟都能動起來，運做、討論、腦力激盪、呈現想法與作品，已經算很流暢... (R14)

研究人員的觀察紀錄則歸納了表藝課同學在一學期的戲劇活動中，所運用的合作能力，包括：提出及分享看法、溝通討論、澄清、協調、尊重接納、統合（例如創意點子與觀點）等，與同學們自己的心得所提到的項目類似，且呼應了文獻中所探討二十一世紀所需的新關鍵合作能力。而對於表藝課如何能培養與促進合作能力，研究人員觀察到兩個面向的課程活動安排：一是課堂上

戲劇的**創作任務**，包括平日的各種小組即興創作、或是期末故事戲劇化的大組創作及演出，提供學生合作的契機與動力。第二是**特定的學習任務**提供了合作學習的機會；例如小組共同設計教案與試教的作業，從蒐集資料、討論設計、帶領活動、到檢討試教過程，都需要集思廣益與分工合作；或者是教師帶領的教育性戲劇活動，讓學生在角色扮演中共同去探究癥結與衝突等。這些學習任務提供了每個成員貢獻自己能力或經驗的機會，幫助彼此了解討論的觀點，達到學習目標或是能成功地共同完成任務。

因此歸納觀察記錄與教學反思札記，可發現表藝課的四個元素成就了學生合作學習能力的拓展：**玩興、鷹架、挑戰、歸屬感**。首先，表藝課採用的戲劇活動經常是帶有**趣味性的創作遊戲**，例如運用不同的分組人數創做出不同主題的肢體靜像（如花、商店等）；由於小組之間會互相觀摩創作成果，彼此提供觀摩意見，加上教師的鼓勵與欣賞，能營造合作討論的氛圍，讓學生在「不自覺中會積極合作互動而不退縮」（A2，3，5，6，12）。研究人員在第三堂課時的紀錄顯示了「玩興」對於學生合作討論的正面影響：

這些瘋狂的想像遊戲，像是老師 cue 大家不同的角色來 walking，間諜、國王、模特兒、木偶等，（本以為沒人會理老師）大家反而玩開了（好吵！）。接著的情境創作，開心好玩的氣氛延續著，每個人臉上都掛著頑皮探索的笑臉，快速發想著（尤其一、三、四組），老師也會去各組敲邊鼓…… 每個人貢獻的點子很快就排成了一個個獨一無二的捷運站[情境]默劇...（A3）

由上述可看出雖是學生們過去所不擅長也不熟知的學習方式，因著戲劇教學提供的愉快學習氣氛及安全的心理環境，使得他們願意跨出自己的舒適圈嘗試與他人溝通合作，並輕鬆地實踐合作學習的原則。

其次，研究人員的觀察紀錄發現在課程中大大小小的合作學習任務中，同學們會貢獻自己的點子、能力、已及剖析觀點與回饋等，例如課堂創作「攝影展」中，研究人員發現

對於每組的創作...就像去美術館參觀，老師要同學們給回饋，說出感想建議...同學提出的觀點有深刻的也有創意的搞笑的，帶給大家更多的驚呼~！同樣的畫面每個人看到的卻這麼不同」（A3）。

學生們的異質分組，再加上教師適時的引導與回饋，形成了心理學家 Bruner 所調的學習鷹架，使得每個人的學習得到額外的、不同面向的支持並進入更高一階段的學習，產生所謂的「伸展跳躍的學習」(黃郁倫、鍾啟泉譯 012)，這是學生在獨自學習時無法獲得的多元觀點與腦力激盪 (Cottrell, 2001)。

第三，表藝課的活動或任務，常常挑戰著學生們的能力與既有思考。儘管學生們表示這門課的學習方式並不困難，但老師設定的討論時間限制，挑戰他們的抗壓性與腦力激盪能力，也提供了學生彼此互賴合作的機會，形成面對挑戰的支持。而研究人員也觀察到創作活動任務挑戰了他們原有的想法與框架，促使他們在彼此既有的經驗上作延伸應用：

情緒食譜任務...尤其抽完[情緒]籤之後讓很多人卡住了...有些是他們過去缺乏某情緒的經驗，有些是知道但不確定表達的方式，有些是很懷疑怎麼 hold 住某某情緒念台詞...但同組同學的經驗討論很能幫助對方去揣摩... (A4)。

最後，教師與研究人員皆指出學生對於戲劇活動以及彼此的合作有極高的認同與歸屬；授課教師於期末的反思札記中寫到了關於學生與教師間彼此的支持、認同形成了這個班級團體的歸屬感：

常常我覺得學生們與我一起完成了這一學期的所有教學活動，某方面來說沒有他們對於我的點子支持與認同，哪有這些他們口中所說的好好玩、好新奇、好有趣的課呢？(R 14)
...我給他們的接納與鼓勵，也許間接給予他們繼續投入的動力，讓他們認同自己的作品、自己的小組、以及這個團體，進到這裡感覺自己是這個"特殊搞怪團體"的一份子吧？！但，他們的正向回饋不也成就了自己的歸屬感嗎？(R16)

而研究人員則觀察到教師與學生之間的「良性互動」，例如彼此欣賞或調侃創作作品、彼此用提問刺激思考等，使整個班級有向心力與歡笑 (A2, 3, 5, 11, 12, 13)；此外，許多學習任務以及期末藝文角落的演出，讓大家不分彼此只希望能給予(小)觀眾們有趣的作品演出，增加了這個團體的凝聚力，也給予彼此的合作一個更有力的動機。

四、合作學習能力的學習遷移

由於參與本研究之七位修習表藝與教學原理的教程生，其心得日誌並非專注於合作學習議題的紀錄，而是每堂教學原理課的心得筆記，因此對於自我合作學習能力的應用評估並沒有太多的著墨，然而字裡行間仍有一些令人驚喜的適切描述。

由於研究中教程生所選修的教學原理，亦是採用分組合作學習的方式（固定異質分組），因此七位修習表藝課亦選修教學原理的學生，於心得日誌中皆或多或少提到上課時或課後的小組合作情形。根據其心得日誌的分析，發現其中三位學生認為他們因為表藝課的「特殊訓練」（指的是經常性、不固定分組的分組合作）（C1），使他們能比其他的同學更能面對人際合作的任務。其中一位學生形容他與其他同學的對比：

...老師使用專家小組的方式...其他的同學會明顯的手足無措、很尷尬，都不說話...我好像比其他人更快進入狀況，帶大家彼此認識、分工、討論等.....很熟悉的感覺，像之前老師的表藝課，這些像喝水一樣自然...
（C6）

另一位則形容：

老師的表演藝術課和教學原理內容真的很不同，不過之前表藝的"特殊訓練"，讓我在這裡的分組合作很自在，.....討論看法或討論出多元智慧的教學方式時，有些同學會覺得沒有辦法在短時間內思考，表達意見也會害羞推辭，但我已可以做到，算是表演藝術課的魔鬼訓練[的緣故]吧。（C1）

另外四位學生則稍微描述了自己對於分組學習以及與不同系的同學合作，在討論或是完成共同任務方面，能輕鬆以對。其中有人察覺到了同組同學中，在學期初仍有不少對於分組合作的方式不熟悉甚至不適應，以致於增加了彼此磨合的時間，因而指出合作的能力不是一蹴可及，是需要學習與練習機會的。也有人認為自己本身雖不擅長分工合作與討論，但在課堂上小組合作的機會中，能快速找到自己在團體的定位或貢獻方式，例如傾聽、支持、盡量提供意見。從這七位學生的心得日誌中，可得知他們認為表演藝術課的學習幫助他們奠定了合作的能力，使他們在其他科目的合作學習中也能順利。

伍、結論與建議

本文從不同的教育學者所提的未來人才關鍵能力中，歸納出培養進階人際合作與溝通統合能力的共同趨勢，並提出合作學習、戲劇教育與奠定人際合作能力的密切關係。有鑑於國內十二年國教課程總綱呼應此需求趨勢，即將實施之際，職前教師也應有所預備增能，本文進而以師培大學教育學程的表演藝術課程實施之研究，來探究如何啟發職前教師合作學習經驗及促進合作能力的增進與應用。根據選修學生的心得回饋與問卷調查、研究人員的觀察紀錄、以及教師的反思札記，研究發現表藝課程中以經常性的異質分組合作經驗來完成課堂任務，對於培養人際合作等社會能力有所裨益，而表藝課的戲劇教學活動所具備的四項元素：玩興、鷹架、挑戰、歸屬感，呼應了合作學習的原則及體現了社會互動理論，也成就了職前教師合作學習能力的拓展。最後研究亦持續蒐集修習表藝課與教學原理的同學之心得日誌，發現學生於表藝課所累積的合作學習經驗有助於他們在其他課程中的團體合作表現。

鑒於研究結果顯示多數職前教師過去的學習經驗中缺乏人際互動與溝通之學習，研究者建議為落實培育未來人才進階合作能力的理念，師資培育機構所提供的課程應積極為職前教師累積合作學習的經驗，使其在對於人際合作素養上有足夠的認知以及在行動實踐上有足夠的經歷基礎，進而將這些經歷內化成為課程與教學傳承下去，啟發未來學生更精緻的合作溝通、尊重多元、統合能力。

研究結果亦顯示戲劇教學活動對於職前教師的合作學習經驗與能力有所裨益，且能延伸應用其人際合作能力至其他學科或情境之學習，因此研究者呼籲未來不論是學齡階段或是師培教程的課程規劃上，在位者以及教育當局都應更多關注戲劇教育於課程中之地位與落實，尤其在各種科技與教學媒體席捲各科教學之際，戲劇教育的教學為學子所紮下的根基會是電腦科技所無法取代的重要能力，包括新世代將會更加缺乏的人際合作與溝通統合。期望透過本文能喚起教師、戲劇教育工作者、及教育高層對於戲劇教學所營造的獨特學習情境的肯定，能使戲劇教育更廣泛地運用於培育未來人才與落實新教育理念。

參考文獻

- 林子仙 (2007)。用戲劇培養創造力-戲劇融入國小課程的教學。《美育雙月刊》，159 48-57。
- 陳正芬 (譯) (2007)。《決勝未來的五種能力》(原著：H. Gardner)。台北：聯經。
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。台北市：教育部。取自 <http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 張素菁 (2014)。《教育戲劇策略融入國小生活課程之行動研究-以國小一年級為例》。未出版碩士論文，國屏東教育大學。
- 黃郁倫、鍾啟泉 (譯) (2012)。《學習的革命—從教室出發的改革》(原著：佐藤學)。臺北市：親子天下。
- 蔣珮琪 (2014)。《戲劇策略融入班級經營以促進合作能力之行動研究》。未出版碩士論文，國立台中教育大學。
- Adomat, D. S. (2009). Actively engaging with stories through drama: Portraits of two young readers. *The reading teacher*, 62(8), 628-636.
- Bellanca, J. & Brandt, R. (Eds.) (2010). *21st century skills: Rethinking how students learn*. Bloomington, IN: Solution tree press.
- Bidwell, S. M. (1990). Using drama to increase motivation, comprehension, and fluency. *Journal of reading*, 34(1), 38-41.
- Biggs, J. (1996). Western misperceptions of the Confucian-heritage learning culture. In D. Watkins, & J. Biggs (Eds.), *The Chinese learner: cultural, psychological, and cultural influences* (pp. 45-67). Hong Kong: CERC and ACER, The Central Printing Press.
- Bolton G. (2007), A History of drama education: A search for substance. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education, Vol. 16* (pp.45-62). Springer International Handbooks of Education.
- Bruffee, K. A. (1999). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and authority of knowledge*. London: The Johns Hopkins university press.
- Cottrell, S. (2001). *Teaching Study Skills and Supporting Learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Calif.; London: Sage Publications.

- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp.51-75). Bloomington, IN: Solution tree press.
- Dillenbourg, P. (Ed.) (1999). *Collaborative learning: cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Edmiston, B. (2014). *Transforming teaching and learning with active and dramatic approaches: Engaging students across the curriculum*. New York & London: Routledge.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*(3rd Ed.). New York: Maxwell Macmillan International.
- Gardner, H. (2010). Five minds for the future. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp.9-31). Bloomington, IN: Solution tree press.
- Gillies, R. M. (2003). Structuring co-operative learning experiences in primary school. In M. R. Gillies & A. F. Ashman (Eds.), *Co-operative learning* (pp. 36-53). Oxon: RoutledgeFalmer.
- Gillies, R. M. & Ashman, A. F. (Eds.) (2003). *Co-operative learning*. Oxon: RoutledgeFalmer.
- Hui, A. & Lau, S. (2006). Drama education: A touch of the creative mind and communicative expressive ability of elementary school children in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 1(1), 34–40.
- Lei, J. & Zhang, J. (2011). Challenges and future directions in Sinic education. In Y. Zhao (Ed.), *Handbook of Asian education: a culture perspective* (pp. 134-156). Oxon: Routledge.
- Lin, Y.-S. (2008). Applying drama in Taiwan's primary curriculum: The reality and difficulties through primary school teachers' viewpoints. *Asia-Pacific Journal for Arts Education*, 6(1), 1-27.
- Lin, Y.-S. (2010). Drama and possibility thinking – Taiwanese pupils' perspectives regarding creative pedagogy in drama. *Thinking Skills and Creativity*, 5(3), 108-119.
- Lin, Y.-S. (2014). A third space for dialogues on creative pedagogy: where hybridity becomes possible. *Thinking Skills and Creativity 13*: 43-56.

- McCaslin, N. (1984). *Creative drama in the classroom* (4th ed.). New York: Longman Inc.
- Neelands, J. (1990). *Structuring drama work*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Partnership for 21st Century Skills (2009). *Framework for 21st Century learning*. Retrieved May 24, 2015, from http://www.21stcenturyskills.org/documents/framework_flyer_updated_jan_09_final-1.pdf
- Radnor, H. A. (2001). *Researching your professional practice: Doing interpretive research*. Buckingham: Open University Press.
- Read, C. (2008). Scaffolding children's learning through story and drama. *International association of teachers of English as a foreign language (IATEFL)*, 2008(2), 6-9.
- Robson, C. (2002). *Real World Research* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. New York: Penguin Press.

附錄一、表演藝術課 課程大綱

教學主題與進度

週次	教學主題	教學內容	備註
1	課程簡介與導論	1) 課程主要讀本與補充資料說明。 2) 表演藝術課程目標、範疇、教學要素。	說明衣著、上課方式
2	戲劇元素與遊戲活動	1) 戲劇/劇場元素 2) 戲劇遊戲活動示範	
3-4	肢體表達與探索	肢體遊戲活動、走動、靜像、默劇、情境即興 臉部表情、聲音表情、廣播劇	
5-6	故事戲劇化	圖像、畫作、詩歌之戲劇化 工作坊：故事分幕、分析、角色扮演與重新詮釋	作業：上課心得、分組帶暖身活動
7	戲劇融入教學	童話故事與常用習式 (drama conventions)	
8	專題演講	創作性舞蹈	
9-10	表演藝術賞析	1) 分組自行前往觀賞表演藝術 2) 賞析與比較 3) 工作坊：表演藝術賞析教學	1. 演講心得 2. 觀賞記錄 3. 小組單元教案設計
11-14	單元教案設計實作	1) 單元教案設計實作、討論、修正 2) 進行教學試教 3) 同儕回饋收集	
15-16	分組故事表演創作	分組：故事戲劇化 → 將故事文本進行角色定位、分幕、情境營造、表演風格等創作討論，形成期末演出作品。	1. 表演設計構想 2. 給各組的
17	期末藝文角落	圖書館/附小/幼兒園分組故事展演	回饋意見

附錄二、表演藝術期末學生問卷

親愛的同學們好，很高興有機會將我所學關於戲劇於教學上的應用，透過這學期的活動與各位分享。雖然時間很短，一些主題常常無法太深入，但是相信各位現在有足夠的能力去蒐集與分辨相關的書籍，以增進這方面的知識。現在希望透過這份匿名問卷，能了解各位對於這一學期的課程教學的想法，作為我今後課程安排與教學上的修正，同時也作為我對於表演藝術課程研究的資料。還請各位放心填寫，你們的真心回饋與建議，並不會影響你們的成績，資料也將做妥善保管處理，無外流疑慮。希望你們的回饋能讓我與你們一起成長，實踐"教學相長"這句話喔~！

一、學習評估

1.你過去的學習階段（國小至高中）是否有正式的表演藝術課程經驗

有 無（請簡述原因：_____）

2.你過去的學習經驗裡(包括大學階段其他課程)同儕合作(完成任務、合作學習)的機會：

從未有過 很少 偶而 經常 非常頻繁

3.我評估自己參與本課程的學習態度為：

非常認真 認真 普通 不認真 非常不認真

4.對我來說，這門課的學習方式(如分組合作討論創作)

很困難 有點困難 適中 不困難 完全不困難

二、課程評估

你認為本課程：

	非常 不符合	不 符合	尚可	符合	非常 符合
1. 能增進本科目（領域）之知識					
2. 能發展本科目（領域）專業知識的應用					
3. 能提升問題解決能力					
4. 能激發主動思考					
5. 能提升創造力（請簡述原因）					
6.能增進團隊溝通與合作的能力（請簡述原因）					
7. 能引發學習興趣					

三、對於教師教學的回饋或建議：

「戲」探創造力教學： 以影響・新劇場「游・戲計畫Ⅱ—藝起 Play」為例*

張麗玉

國立臺南大學戲劇創作與應用學系助理教授

摘要

本研究以國藝會贊助之「影響・新劇場」「游・戲計畫Ⅱ—藝起 Play」為例，探究如何透過戲劇激發學生之創造力，藉由教學實例、教師省思與學生表現，論析創造力教學之核心元素。研究結果發現，以戲劇為媒介的創造力教學有助學生多元的創意表現、展現主動積極、樂於合作的態度。創造力教學須以學生為中心，教師要能勇於自我挑戰、嘗試新方式；練習「放手」、和學生共同學習；鼓勵學生不怕犯錯、多方嘗試。中小學、大學教師與專業劇團的跨領域合作被視為創造力教學課程設計的重要支持力量。

關鍵詞：創造力、創造力教學、戲劇

* 本研究承蒙「影響・新劇場」劇團與計劃核心教師之慷慨協助，特此致謝。

Teaching for Creativity through Drama: New Visions New Voices Theatre Company's "Plan Play II: Play with Art"*

Li-Yu Chang

Assistant Professor, Dept. of Drama Creation and Application,
National University of Tainan

Abstract

Funded by the National Culture and Arts Foundation, the project, "Plan Play II: Play with Art", was carried out by the New Visions New Voices Theatre Company and is used as an example in this study to explore how to promote students' creativity through drama. The researcher discusses and analyzes the elements conducive to stimulating creativity based on the teachers' classroom instruction, reflection as well as their students' performance and response. The research results find that learning through drama not only enables the students to manifest their creativity multifacetedly but increases their willingness to take the initiative and cooperate. Teaching for creativity should be learner-centered. Teachers should dare to try something new and challenging. Rather than dominate, teachers should be co-learners with their students and encourage them to take risk and explore new ideas. Cross-disciplinary collaboration among teachers, university faculty and professional theatre groups is considered as a pivotal support for developing the curriculum for creativity.

Key words: creativity, teaching for creativity, drama

* The author would like to thank New Visions New Voices Theatre Company and the core teachers of the project, "Plan Play II: Play with Art" for their generous assistance to this research.

壹、前言

近二、三十年來，由於經濟、社會、技術之需求急速改變，創造力逐漸受到各界重視，因而翻轉了向來處於教育邊緣的位置，成為核心教學目標。舉西方國家為例，加拿大是較早開始重視創造力概念的西方國家之一，政府以社會與經濟發展為考量，正視新一代學生的彈性、變通力、批判與創意思考技巧和解決問題的能力。

而在歐洲，蘇格蘭文化委員會於 2005 年建議，為促進年輕一代的創造力，學校應該提供機會讓幼兒和青少年「在」藝術與文化「中」學習，或是「藉由」藝術與文化來學習。隔年，行政部也呼應了文化委員會的建議，進一步強調創造力和文化的連結，教學與學習應重視創意、文化與超越教室組織的伙伴關係。

1990 年代末期，英國中學生成績表現持續低落，引起教育改革的呼聲，1997 年起「創造力」成為教育改革的主要訴求。2002 年英國政府推出「創意夥伴計畫」(Creative Partnership) 的創造力教育旗艦計畫，投入約相當於十四億台幣的預算，將藝術家送進學校與老師、學生攜手合作，提供「友善小孩」的多元化學習方式，希望翻轉單向的知識傳播，讓學生透過主動參與進而感受到學習和生活的密切相關，並從中累積成功經驗、建立自信心 (陳雅慧，2012)。

身處於在地與全球發展緊密相連的現代世界，創造力浪潮也襲捲台灣，我國教育部於 2003 年發佈《創造力教學白皮書》，以成為創造力國度 (Republic of Creativity, ROC) 為願景，提出社會各組成單位如何提升創造力的實施方式。在學校方面，希望能提供創新的學習環境、活潑的教學氛圍、發展各校特色；讓包容與想像力無限延伸，尊重差異、建立欣賞創造之多元教育學習環境。白皮書中也建議各級學校應進行合作聯盟、結合民間團體並整合運用社會資源，以達到推動創造力教育的群體效益。如同 Thorne (2007) 指出，建立一個能讓師生共同發揮創造力的環境，與外界 (例如：家長、產業、社區、國際) 的連結 (connectivity) 是必要的滋養，「缺乏與外界的連結，孤立的創新就如同掉入茫茫人海中的一顆小石子，但連結起來的創意卻能掀起希望與樂觀的浪潮」 (1)。

成立於 1996 年的財團法人國家文化藝術基金會 (以下簡稱國藝會)，即為藝術教育推廣的政府與民間橋樑。2003 年啟動的「藝教於樂專案」是該會最長

效的藝企合作專案，分為「藝術與人文」、「透過藝術學習」、「激發創造力」三階段進行。第三階段「激發創造力」於 2009 年開始，鼓勵藝文團隊與學校協同教學，在原有「藝術與人文領域」的課程架構下，設計並執行跨領域的創意教案。

致力為年輕觀眾發聲，希望以戲劇啟發兒童青少年之想像力與創造力的「影響·新劇場」劇團，從 2011 年起連續三年獲得國藝會「藝教於樂—激發創造力專案」贊助，運用劇團的藝術、行政人力及硬體資源，與臺南的中小學、大專院校師生攜手合作，於校園深耕推廣創造力教育。第一年的「Stop 霸計畫」跨領域結合表演藝術、社會人文與生命教育課程，帶領學童透過戲劇探討霸凌議題。第二、三年的專案為「深耕推廣—游·戲計畫」、「游·戲計畫 II—藝起 PLAY」，主要目標是培訓創造力種子教師，由戲劇、音樂、繪本、多媒材、語言各領域的專業教師帶領一系列工作坊，提供種子教師實際體驗激發創造力教學的方式，進而能依據本身教學興趣及專長，共同與劇團和專家學者研發教案，於課堂上實踐創造力教學。

「游·戲計畫 II—藝起 PLAY」計劃以「故事、戲劇」為課程主軸，運用各種不同的戲劇形式、讓孩童在透過肢體說演故事的同時，發揮想像力與創造力。因此，本研究將透過參與計畫之核心教師的教學、省思與學生之改變，探討以下研究問題：

- 一、如何透過戲劇激發孩童的創造力？
- 二、教師實踐創造力教學的省思為何？
- 三、創造力教學對孩童學習與發展有何影響？

貳、文獻回顧

一、何謂創造力教育？

「誰擁有創造力？」這個問題的答案隨著歷史演變而有所不同，Csiksentmihalyi 指出，古代的宗教觀大多認為創造力屬神的恩典，世界萬物人類皆由神所創，但隨著人類文明與科技的進步，神與人關係易位，人類開始以創造者自居（杜明城譯，1999）。即使如此，現今社會中仍普遍認為創造力是僅屬於藝術家、發明家或科學家等少數特殊族群的天份。不過 Robinson 卻持不同看

法，強調凡生為人，即具有天生無盡的創造力，而主要的挑戰在於如何激發此天賦能力（黃孝如、胡琦君譯，2011）。Craft 統整分析大量的創造力教育研究後亦發現，二十世紀後期起，激發創造力之所以成為世界各國教學的目標，乃基於相信人人皆擁有創造力、而且創造力是可以發展的（張恒升譯，2013）。

何謂創造力？英國國家創意文化教育顧問委員會（National Advisory Committee on Creative and Cultural Education; NACCCE）在《我們全部的未來：創造力，文化與教育》（All our futures: Creativity, culture and education）報告書中，將創造力定義為：「一種經過塑造的想像活動，用以產生兼具獨創與價值的結果」（NACCCE，1999：29）。Loveless（2009）據此進一步分析創造力的五項特質：

- （一）運用想像力：創造力的發揮是一個運用想像、假設產生原創點子的過程，提供替代傳統或常規方法以外的選擇。
- （二）塑造的過程：主動且深思熟慮的將注意力與技巧聚焦於形塑、精煉、運用點子。
- （三）追求目標：運用想像力產出具體可見的成果。動機和持續參與是解決問題的關鍵，能進入高度專注的意識狀態。即 Csikszentmihalyi 所稱之「暢流」(flow)，在其中，個人的能力得以發展即使面對挑戰、困難或風險。
- （四）獨創一格：成果的獨創與否可由三個層面視之——「個人獨創性」指的是與自身過去的作品相較、「相對獨創性」乃為個人作品與同儕團體的比較、「歷史獨創性」則是全然創新、獨一無二的作品。
- （五）審視價值：評量的思考模式與想像活動的生產模式有相互作用，提供個人和同儕之間評論、省思的機會。（23-24）

由上可知，創造力作品產出的過程需要腦力激盪、不斷修改、專注投入與批判思考。然而，許多關於創造性人物的故事過於強調創意的靈光乍現，讓人誤以為發揮創造力不必付出努力，只需靜待繆思女神的降臨，甚至將創造力等同於隨心所欲、自由放任。也有老師擔心自己創意不足，無法勝任創造力教學的課程。但創造力教育並非「只要我喜歡，沒什麼不可以」，而是需要教師審慎設計活動的引導，讓學生樂於發揮想像力且勇於嘗試。如同Lucas（2001）所言，創造力教學可被視為一種「心理狀態」，教師的職責在於營造利於創造力蓬勃發

展的學習環境，而非擔心自己是否有足夠的想像力將本身的天賦技藝傳授給學生。

學齡前的孩童對自己的想像力和創造力充滿了信心，但進入正規教育體制後，信心卻漸漸降低。Robinson 在《讓創意自由》一書中，即對公共教育制度如何箝制學童的創意提出具體深入的分析與警語（黃孝如、胡琦君譯，2011）。岳曉東（2011）觀察兩岸三地的教育模式指出，受到傳統文化功利主義與知識資訊實用取向的影響，學校過分強調學生的邏輯和數學智力培養、順從性學習習慣養成、競賽性學習活動的參與、成績導向的學習評估以及學習競爭力的培養，因此造成創造力教育成效不彰。他引用「美國管理協會」（American Management Association）一項調查表示，常人五歲時具有 90% 的創造力，七歲的創造力下降為百分之十，八歲之後只剩下百分之二，主要原因即在於，學童進入正規教育體制之後，獨立思考能力與想像力逐漸受知識的經驗性和規律性綑綁而消失。

人是環境的產物，學齡兒童與青少年長時間浸淫於學校中，與教師有密切的互動，教師對於創造力的認知深深影響學生的學習和發展。在與創造力教育相關的討論裡，創意教學（teaching creatively）和創造力教學（teaching for creativity）是常被提及的主題。Joubert（2001）認為創意教學是指教師運用充滿想像力的教學方式，讓學習變得趣味活潑、有效率，而創造力教學則是一種發展學生創意思考或行為的教學方法。創意教學雖可視為優質教學的主要元素，但卻無法保證能實質提升學生的創造力。不過創意教學有助於達成創造力教學的目標，只是創造力教學更重視學生的創造力發展。Fisher 區別兩者差異指出，創意教學較著眼於教師的教學行為，而創造力教學則聚焦在學習者身上。因此，教師主動的優質創意教學對創造力學習有其必要但並非足夠。要能幫助學生發揮創造力與培養創造的習慣，教師必須以身作則。他對老師提出呼籲：「你所重視的價值與你所表現於學生面前的行為，將是未來他們回饋給你的成果」（張詠惠譯，2006：33）。整體而言，創意教學和創造力教學對於有效激發學生創造力具有相輔相成的作用，概念的釐清有助於教師的創造力教育的課程活動設計。

二、師生在戲劇中共構的創造力課程

教師、學生與教學方法是課程的三大組成元素，教師看待學生的態度會影響學生的表現，而學生的課堂反應又會影響教師教學方法的運用與調整，三者

有著環環相扣的緊密關係。在以戲劇為教學媒介的創造力課程裡，學生所能展現的能力較傳統聽講為主的課程更為多元，某些被視為影響教室秩序的行為，卻可能是創造力特質的展現。教師應採取何種態度鼓勵學生的創造力行為？而戲劇又提供了什麼樣的觸媒？以下將分別論述之：

（一）具有創造力的行為特質

具有創造力特質的學生常與一般觀念認定的「好」學生形象不符，傳統教育環境裡，乖巧聽話的學生比較能贏得師長的肯定。然而 Runco 指出，創造力的發揮或許需要「反傳統、反常規的思維及自主性」，雖然反傳統的人不見得一定會有創造力的展現，但卻很可能引起教室管理的問題（邱皓政等譯，2008）。因此，教師往往會擔心秩序失控而抑制學生不符合常規的行為。

根據 Lucas（2001）的觀察，有創意的人會質疑別人給予的假設，用不同的角度看世界、樂於實驗、冒險和犯錯，並且能在事物中發現他人未見的獨特連結。

Beetlestone（1998）也強調想像力是創造力的驅動能量，而孩童能運用想像力產生與眾不同的事物連結，但表達方式卻會出乎老師的意料，換言之，創造力和行為偏差常僅是一線之隔。具有創造力的學生常顯得調皮、好奇、愛發問、想法天馬行空、喜歡打破沙鍋問到底。這些行為表面上看起來有時像在挑戰教師的權威，甚至可能造成師生之間的誤解與衝突，形成緊張對峙的關係，影響上課氣氛。Beetlestone 提醒，「頑皮的孩童可能是尚未找到表達更合適的方法來表達感覺」（77），而非刻意破壞上課秩序。教師須理解創造力的行為特質，不要對學生看似違反教室紀律的舉動輕下判斷，貿然貼上負面標籤，澆熄了學生發揮創造力的動機。

（二）有助於激發學生創造力的教師態度

傳統教師形象是高高在上知識傳授者，學生如同中空的容器被動等待教師灌注知識。然而在變動益發難以預料的現代社會，單一標準的知識傳遞已無法因應學習需求，培養學生應變與解決問題的能力成為教育重要目標。Craft 強調：「教育的未來需要多種不同觀點的協商和合作共建」（張恆升譯，2013：122），因此教師和學生之間不該再是垂直的上對下關係，而應是處於同一水平的互動關係。她建議教師採取著重尊重不同觀點的對話式教學，讓學生可以分享表達

各自的想法，與教師共同建構知識。

McWilliam (2008) 亦指出，為因應充滿不確定的未來，有教師已捨棄長久以來扮演單方面傳授知識的「講壇上聖人」(Sage-on-the-stage) 的角色，退位成「在旁的引導者」(Guide-on-the-side) 被動提供諮詢、讓學生自主學習。但她認為這樣的角色已不足以滿足時代的需求，主張老師應拋棄舊有的教學模式，積極成為「干涉者」(Meddler-in-the-middle)，建立良好的學習鷹架，跟學生一起合作、實驗、冒險、設計、編輯、組合、評論與評量。讓「不知道的事」變成是師生可以共同面對與克服的挑戰，藉以提升學生學習的企圖心。

教師的教學態度是影響學習氛圍的關鍵因素，創造力的發揮需要一個讓學生感到安全、自在、可信賴的環境，因此教師須能連結外界的創意社群、提供學生表達想法和展現多元智能之管道、樂於聆聽接納學生不同的觀點、給予具體鼓勵與回饋、建立勇於嘗試的信心及自發學習的習慣、引發好奇心與興趣。

恐懼是創造力發揮的一大剋星，且會導致信心的缺乏。犯錯的挫敗感容易造成恐懼與沮喪，讓學童失去挑戰未知的信心。學習不可能不犯錯，教師處理犯錯的態度對於學生面對錯誤的反應具有舉足輕重的影響。Donaldson 指出，教師有必要允許學生發生錯誤，有效的教學及取決於教師處理錯誤的態度。她認為教育的目的應在於盡力避免讓學生感到挫敗和退縮，但她所觀察到的教育現況似乎與理想相反。她因此強調：「教育應該要全力鼓勵學生做好準備去掌握不協調、進而以一種積極正面的態度去找出不協調，享受挑戰的樂趣」(漢菊德、陳正乾譯，1996：155)。鼓勵學生樂於接受挑戰，不因嘗試挑戰犯錯、失敗而害怕退縮是必備的創造力教學態度。

創造力的課堂上，學生不能只坐著聽講，而需要大量的實際參與、互動和創造，但學生能否或願意如此投入，取決於教師的教學態度。對於有志於引發學生創造力的教師，站在學生的立場，思索自身在教學中所扮演的角色是相當重要的第一步。

三、戲劇與創造力

希臘文的教育 (paideia) 與玩耍、遊戲 (paidia) 有相同的字根。許多語言中與「戲劇」相關的字詞也帶有「遊戲」之意，像是中文「戲劇」中的「戲」字，而英文的「play」更是具備多重涵義，除了玩耍之外，也可以是「扮演」、「遊

戲」、「戲劇」、「劇本」等等。如同杜威所強調，孩童應透過遊戲和體驗來學習。各種遊戲和戲劇形式—從非正式的假裝、想像遊戲到正式登台的戲劇演出，對孩童的發展都有相當的正面作用。戲劇之所以能成為孩童發揮創造力的平台，可由以下三點觀之：

(一) 平等的師生關係

理想的戲劇課程裡，教師扮演的是和學生共同學習的角色，而非高高在上的知識提供者。如同 Neelands (2011) 所言，戲劇通常於開放空間進行，開放空間裡的學習具有彈性，較少有上對下的階級區別；知識被視為暫時、不確定、未完成的，Neelands 稱之為對教師、領導者或導演的權力「罷黜」(dethroning)，其中的學習或排演是可以協商、共同建構的 (168)。他強調，開放空間裡的戲劇學習需要參與者的互信和親近，一個可以看見彼此、環繞而坐的圓圈是必要的。

(二) 密切的學生互動

戲劇是一個集體創造的藝術形式，需要透過參與者的分享、討論、互動、合作方能完成任務。合作能激發創意，可是統整創意將之付諸實現時，難免會因意見不同產生爭執，溝通、協調的學習也是創造力教育的重要課題。Christopher Bannerman 在與英國米道賽克斯大學 (Middlesex University) 表演藝術創作研究中心的六位藝術家一起工作的過程中發現，表演藝術的創造仰賴人際合作，這六位藝術家之所以成為成功的創作者，即是由於他們熟練與人互動的技巧，具備「溝通、激勵、回應和領導團體的能力」。他因此呼籲：「聚焦於合作創造過程可能改變創造力在教育的基本思維」(林偉文譯，2010：211)。戲劇活動具有高度的互動特質，大多數的互動是以合作而非競爭為基礎，對於發展中的孩童而言，正向的合作互動有助於提升自信心、滿足隸屬感，此皆為激發創造力的重要觸媒。

(三) 多元能力的展現

Gardner 強調人人皆具有語文、邏輯數學、空間、肢體動覺、音樂、人際、內省、自然觀察等多元智能，只是程度有別，視創造力為多元智能的發揮 (莊安祺譯，2013)。戲劇是一門團體創作的綜合藝術，需要集結各種智能；換言之，戲劇提供了不同智能嶄露頭角的平台。讓孩童在傳統靜坐聽講課堂中不易發揮

的智能有了展現的機會，舉例來說，孩童天性好動，本質為「去做 (to do)」的戲劇給予孩童一個合理情境滿足「動」的本能需求，也使擅長音樂、肢體表達、空間運用的孩童之創意得以被看見；分組合作的戲劇活動亦有益於內省、人際溝通智能的凸顯。

雖說戲劇的本質為「去做」，但「去做」的目的之一是為了促進多面向的思考。Craft (2000) 認為可能性思考 (possibility thinking) 是「創造力的引擎」，是一種以「假如」為出發點解決問題的生活態度 (8)。而在戲劇的情境常是藉由扮演不同角色，於各種假設的狀況下，發現並共同尋求解決問題的可能方法。經過精心設想的戲劇活動，可以打開孩童觀看事物的面向，進而拓展可能性思考的能力。

除了上述三點之外，結合前述 Loveless (2009) 所提出的創造力五項特質與戲劇對照分析，亦可發現戲劇與創造力特質相當契合。戲劇是一個運用「想像力」的活動，在安全的假扮情境中，鼓勵參與者設身處地思考常規外的問題解決方式。在「塑造」創作的過程中，參與者須主動投入、共同運用協商後的創意，具體呈現活動「目標」。完成的戲劇呈現讓參與者可以藉由同儕評論，「審視」創作之「獨創性」。然而，即使戲劇是孩童可以展現創意與多元能力的平台，Neelands (2011) 提醒：「戲劇並非本身就具創意，必須由師生共同有創意的運用」(169)，也就是說，不能誤以為透過戲劇學習就能激發創造力，能讓孩童的創意得以充分展現的戲劇課程是需要教師以孩童為中心，細心設想具備鷹架層次的一系列連貫戲劇活動，並於課堂實踐時，站在與孩童平等的位置，以鼓勵肯定的態度，和孩童一起嘗試各種創意實踐的可能性。

參、研究方法

一、課程設計

說故事、聽故事，是人與人之間表達與連結重要的橋樑，也是戲劇創作的泉源。但隨著科技日新月異，各式各樣新穎的通訊及多媒體產品，逐漸取代了人們原本藉由面對面說、聽故事的相互凝視、聆聽和共在。孩童缺乏說故事、聽故事的機會，容易失去將抽象文字轉化成畫面的想像力，更會影響表達與敘說能力的養成，而這些能力都是語文創造力不可或缺的元素。近年來，知名台灣鄉土文學作家黃春明 (2013) 不斷公開表示對於台灣逐漸失去說故事傳統的

憂慮，向來關注孩童成長的他觀察社會現況指出，現代的家長、老師由於忙碌而越來越少說故事給孩童聽，孩童也因此缺乏說故事的機會。但是說故事與想像力、專注力的養成有密切關係，透過故事和戲劇學習語言是一種「有機」的生活教育方式，也能讓孩童對成長的土地產生認同與連結。

除了語言之外，非語言的肢體表達亦為孩童展現創造力的藝術媒介之一。孩童有坐立不定、活蹦亂跳、多話、插嘴的天性，他們藉由「動」來發展平衡感、空間感和肢體協調控制力。對於孩童而言，肢體動作的參與遠比被動、靜態的練習更有助於刺激其思考、想像與創造。然而，教師因為擔心上課受到影響，這種好動的需求常在學校裡被視為失序的行為。但戲劇的課堂賦予了孩童解放肢體順理成章的理由，在參與戲劇活動的過程中，他們可動、可演、可歌、可舞、可合作、可溝通、可討論，展現平時課堂上少有機會發揮的多元智能。

基於上述理念，本計劃之課程設計著眼於孩童的學習與發展需求，讓孩童藉由多元的戲劇形式，運用語言和肢體說演故事，發揮想像力與創造力，並從中獲得自信。

此外，誠如陳雅慧(2012)所言：「沒有任何一種教育的改革，可以脫離『教室與課程的內涵』，不理會『教師的成長』，而獲致成功」(18)。由上而下的教育政策能否成功取決於教師的課堂實踐，而教師新教學思維的建立是一個需要不斷對話討論、腦力激盪的過程。因此，本計畫秉持「彼此陪伴、共同成長」之理念，集結創造力教學種子教師、專業劇團與學者成立課程研發團隊，以劇團為平台，透過團體分享與交流，集思廣益出能有效激發學童創造力的教案。

二、課程內容與執行

為期一學年的激發創造力教學計畫分「探索」、「編創」、「創意教學」、「成果發表」四階段進行，如下所述。

第一階段：探索

此階段為準備與醞釀期，藉由以繪本、戲劇、視覺藝術、音樂為主題的工作坊，讓對於創造力教學有興趣的老師，能透過戲劇、多媒材、肢體、音樂、語言等創作元素，在「玩」中親自體驗發揮創造力的歷程。

1. 「說故事的創意管不住也關不住」繪本工作坊 (2013/9/25、10/5)

由兒童文學作者幸佳慧博士帶領，藉由繪本圖文刺激學員的視覺、觸覺、味覺、聽覺，發揮創造力與想像力來感受周遭的人事物，擺脫原本對顏色既定認知框架的侷限。幸老師也分享繪本電子書與自己創作繪本的過程，強調：「天馬行空是創造力的一部份。」

2. 「說故事劇場探究與實作」戲劇工作坊（2013/10/16、10/30）

戲劇工作坊則是由張麗玉博士帶領，希望透過形式簡單卻富有無限創意的說故事劇場激發學員集體即興創作的潛能。說故事劇場不借助道具、服裝、燈光等舞台技術，完全仰賴演員豐富多變的肢體動作與聲音，流暢自然地穿梭於說書人與不同角色之間，啟動觀眾「想像之眼」，在空的空間創造充滿變化的故事人物與場景（張麗玉，2013）。

3. 「美感創意的創造力激發」視覺藝術工作坊（2013/12/28）

邀請資深藝文教師張麗華老師與學員分享藝術教學、創意思考和課程操作實務。學員觀賞名畫分享想法，並運用創意思考及藝術設計理論分組實際設計包包，體驗「做中學」的樂趣。張老師提醒學員，老師要能開啟孩子的思考力與自信，提供一個有實務操作、可發揮創造力的舞台，鼓勵孩子勇於挑戰冒險，成為有影響力的人。

4. 「看見故事繪本中的樂音」音樂工作坊（2014/1/4）

打擊樂博士吳國瑄以耳熟能詳的繪本和故事為創作主軸，讓參與者使用不同的打擊樂器或身體樂器，尋找出與故事圖畫、色彩相符的樂音，再延伸至與舞蹈的跨領域結合，由學員的想像力與互動激發出屬於自己的創作。

第二階段：編創

成立創造力課程設計交流會，以團隊合作的方式，共創激發孩童創造力之有效可行的戲劇教案。交流會成員包含劇團團長、任教於大學戲劇系之計畫協同主持人，以及參與計畫的核心教師。

在每月一次的教學交流會中，成員彼此分享討論，共同研發以學生為中心、適合教師專長的創造力教學課程。總共六次的交流會中除了口頭討論外，也以工作坊的方式進行教學分享和教案試教，在實作中激盪更多的創意、審視活動設計的盲點，互相幫忙提供點子、修正教案。此外，劇團亦成立臉書社群，讓

互動與資訊分享更為即時。希望透過不斷的對話和反思，形塑對於創造力與戲劇教學的共同理念以及團體互助之凝聚力。

核心教師依照自己的教學興趣或專長，發想設計為期十二週之創造力教學教案：

1. 「藝」起發現嘉南大圳（海佃國小黃靖雅）

黃靖雅老師有感於學生對於流經校門口的嘉南大圳缺乏認識，於是帶領學生透過討論分享、社區踏查、戲劇活動、繪圖創作等方式，啟動孩童的五感體驗，引領其設身處地想像遭受污染的嘉南大圳之感受，並由學生編創歌曲或音樂，透過肢體、聲音演出自編故事，站在同理心的角度為嘉南大圳發聲。

2. 說生活的故事—三崁店的蛙蛙之歌（三村國小李宛儒）

三村國小附近有諸羅樹蛙的棲地，於該校任職的李宛儒老師認為，樹蛙可以成為最接近學生生活的在地化生態課程主題，因此結合了自己任教的綜合課與表演藝術課，設計一系列田野調查、肢體開發的活動，引導學生學習創作劇本、繪製投影戲偶，以光影戲的手法呈現樹蛙的故事。

3. 一人一故事劇場在五丙—記得當時（麻豆國小武君怡）

武君怡老師為「南飛·嚼事」劇團團長，具有豐富的一人一故事劇場演出經驗，擅長以遊戲和美術創作開發學生潛能與提升團體動能。課程活動中除了讓學生練習一人一故事的演出方式，例如：流動塑像、轉型塑像、一對一、三句話、三段落、敘事者 V 和自由發揮等等，也會藉由遊戲、歌唱、繪畫、舞蹈提供學生發揮多元智能的機會。全班學生後來還自主成立了「狂舞開丙一人故事劇團」，在校內、校外公開演出。

4. 語文的故事—激發孩子的創造力從國語課出發（麻豆國小李馨薇）

已有 23 年教學經驗的李馨薇老師，由於看到同校武君怡老師前一年生動有趣的創造力教學，主動表達加入核心教師團隊的意願，希望學習以戲劇和遊戲的方式帶領學生激發創造力。雖然李老師沒有任何戲劇背景，可是俱有豐富的國語文教學經驗，因此結合國語文教材內容，讓學生以肢體、聲音來立體化課文中平面的文字，也帶著學生到校園踏查、打開五官感受、觀察周遭的花草樹木，刺激學生的想像與創作靈感。

5. 說故事劇場—灰姑娘（賢北國小蔡淑菁）

蔡淑菁老師為前一年「深耕推廣—游·戲計畫」的種子教師，當時結合了繪本與偶戲進行創意教學。後因參加說故事劇場研習，受其簡約的表演形式吸引，所以再度加入創造力教學團隊，希望帶著學生練習如何不靠道具、服化，只以肢體與聲音說演故事。為提升學生的想像與表達能力，在課程中融入聲音、肢體、創造力開發的戲劇教學活動，讓學生運用聲音製造不同音效、變化讀誦方式和節奏創造故事氛圍、透過靜像畫面進一步瞭解故事的起承轉合以及肢體動作的視覺效果。

6. 說故事劇場—花木蘭（復興國中莊麗釵）

莊麗釵老師教授國中表演藝術課程多年，發現處於青春期的國中生多羞於肢體與口語表達，創造力亦受到考試壓力的束縛而少有發揮的空間。具有舞蹈專長的莊老師特別重視肢體動作的創意，希望學生能多以肢體接龍或集體建構的方式，運用肢體呈現多元的物件造型與場景。她並引導學生觀察日常生活中的各種聲音，模仿運用於說故事劇場的演出中。此外，她也讓學生觀看相關的說故事劇場演出影片，藉以提升其賞析能力以及開展對說故事劇場呈現方式的想像。

第三階段：實踐

核心教師於寒假結束後的新學期開始執行創造力教學教案，劇團亦進校訪視、協同教學和示範演出。校方的支持與配合是創新教學能否成功實踐的重要環節，因此劇團進校訪視的目的，一方面是提供教師所需的教學協助，另一方面也希望能拜會校長，直接面對面闡述計畫目標與課程進行方式，以獲得教學理念的認同與相關行政援助。

本計劃的主要目標之一是想藉由專業劇團到校演出，與學生產生直接的連結，帶給學生戲劇創作上新的刺激與想像。因此，劇團團長帶領演員分別到各班演出，先以遊戲、歌唱破冰暖身，建立互信、拉近與學生的距離，接著演出說故事劇場及一人一故事劇場，提升學生戲劇賞析的能力、增廣其表演呈現的創意發想面向，見圖 1。



圖 1 劇團到校示範演出（資料來源：蔡淑菁提供）

第四階段：成果發表

各班於學期末舉行校內小型成果發表會，與其他年級的學生分享創造力課程的學習成果，見圖 2。此外，劇團亦於 2013 年 6 月 7 日在吳園藝文中心舉辦對外公開的創造力教學暨成果發表會，見圖 3。會場設有攤位展出各班的創造力學習歷程與作品，由學生擔任解說員為現場來賓說明介紹，分享課程學習的收穫。發表會則分為兩個時段，上午為核心教師的教學示範與學生的演出呈現，現場播放劇團拍攝的課程紀錄影片，藉此讓觀眾了解各班創造力教學的歷程，也讓參與的師生得以回顧沈澱。教師除了分享教學心得外，亦帶領部分課堂上進行過的戲劇活動讓與會者實際體驗感受。下午進行「創造力教育」和「創造力教學在校園：一人一故事和說故事劇場在課程中的示範與應用」講座與交流，講座主要在於介紹創造力教育的核心理念與劇團進校示範演出的經驗；講座之後的問與答時間提供了在場人士彼此分享交流對於創造力教學的看法與回饋。



劇場方面的一些方面的呈現 說生活的故事—三崁店的蛙蛙之歌

三村國小光影戲—三崁店的蛙蛙之歌



校內成果發表 說生活的故事—三崁店的蛙蛙之歌



校內成果發表 (小河流 嘩啦嘩啦啦) 說生活的故事—嘉南大圳



校內成果發表 (小河流悲傷 再也不唱快樂的歌了) 說生活的故事—嘉南大圳

海佃國小說生活的故事—嘉南大圳（學生自編歌詞：小河流嘩啦嘩啦啦、小河很悲傷再也不唱快樂的歌了）

圖 2 校內成果發表會（資料來源：影響·新劇場提供）



復興國中學生集體以肢體呈現木蘭故事中的駿馬



海佃國小學生以布為象徵素材演出嘉南大圳受污染的景象



「狂舞開丙一人一故事劇團」即興演出觀眾說的故事



「狂舞開丙一人一故事劇團」的現場樂師



學生作品展示



學生擔任成果展解說員

圖 3 校外成果發表會 (資料來源：研究者)

三、研究對象

本研究之研究對象為參與計畫之核心教師與任教班級之學生，其中三位教師曾參加前一年的「深耕推廣—游·戲計畫」，另外三位老師則是第一次加入，如表一。

表一

核心教師	學校	年級	主要教學媒介	曾參與創造力計畫
黃靖雅 (協同教師：蔡慈娥)	海佃國小	一	遊戲、戲劇	否
李宛儒	三村國小	五	故事、光影戲	是
武君怡	麻豆國小	五	一人一故事	是
李罄薇	麻豆國小	五	戲劇、國語文	否
蔡淑菁	賢北國小	六	說故事劇場	是
莊麗釵	復興國中	二	說故事劇場	否

參與學生狀況概述如下：

(一) 海佃國小一年級—靖雅老師

學生 29 人 (男 14 人、女 14 人)，未有參與戲劇活動之經驗。學生大多活潑好動，此特質令其在創作戲劇時樂於展現肢體和創意。上課易分心，願意主動發言。分組合作常出現不同意見，需花費較多時間彼此溝通協調。

(二) 三村國小五年級—宛儒老師

學生 24 人 (男 13 人、女 13 人)，大部分學生不曾接觸戲劇課程。男生活潑、好動；在肢體表現方面有兩極化的落差，具有領導力的同學勇於表現，部分男同學則較退縮。半數女生個性偏文靜害羞，但喜愛合作與繪畫。男女生皆樂於互助合作，但在個別表現時會害羞，不過經由老師的鼓勵後，都能勇於嘗試新活動。男生在故事創作上喜愛冒險與搞笑的主題，女生則偏好浪漫，編創較中規中矩，投影片繪畫上的表現則優於男生，有更豐富的變化。

(三) 麻豆國小五年級—君怡老師

學生 24 人 (男 11 人、女 13 人)，不曾接觸戲劇課程。男生較為主動、不怕犯錯、富創造力。半數女生個性偏文靜害羞，但心思細膩，長於省思。在戲劇呈現方面，男生幾乎都很喜歡擔任演員上台表演，一半的女生有參與其他舞蹈才藝課程，對於肢體表達深具自信；另一半因個性內向、成績表現較不理想或興趣等因素，偏好以繪畫或音樂表達，不太敢上台。

(四) 麻豆國小五年級—罄薇老師

學生 25 人 (男 14、女 11)。其中 3 位資優班學生，一名學障生。學生不論男女、活潑或內向，都喜歡戲劇活動也樂於參與，差別只在於，聰明活潑的學生會比較快做出反應、敢於展現肢體，也較會搞怪；內向害羞者較為膽怯，需要長一點的時間或是等待其他人行動之後，才會有所回應。

(五) 賢北國小六年級—淑菁老師

學生 28 人 (男 16、女 12)。學生活潑開朗，男女生相處融洽，互動氣氛佳，男生比女生活躍，更易直接表達情感。在語文表達方面，因老師規定要寫感恩日記、每月寫一本班書心得分享及命題作文，所以學生的文字表達有足夠的訓練量；此外，學生常有分組討論後上台發表的機會，大部份學生說話口條清楚、

儀態大方。在戲劇學習經驗方面，五年級時曾學習用報紙製偶、用掃把和拖把製大頭偶並公開呈現。

(六) 復興國中二年級—麗釵老師

學生 28 人 (男 14、女 14)。學生已有一年表演課程的經驗，對於表演課程運作模式都相當熟悉。雖未有正式的戲劇演出經驗，但在表演課中有豐富的小品呈現活動。男生較活潑好動，女生較文靜，與大多數國中班級的學生特性雷同。學生感情融洽，男女生都能尊重異性、包容他人，未有男女界限或取笑他人的排擠行為，因此大家能安心大膽表現。班上有幾位男同學，活力十足、創意點子頗多，能提昇同儕精益求精的動機，創作出令人眼睛為之一亮的作品。

四、資料蒐集

為求更全面瞭解本計劃對於參與師生之創造力教與學的影響，資料蒐集盡可能採取不同面向的觀點，包含影像紀錄、交流會會議記錄、課室觀察紀錄、學生作品、學習回饋單、教師訪談、學生訪談。訪談皆轉謄為逐字稿，以便於與文獻和觀察交互比較及分析，編碼方式如下：(老師訪談) 師訪年-月-日-教師姓名簡稱，例如：師訪 20140529 儒、(學生訪談) 生訪年-月-日-教師簡稱-學生代碼，例如：生訪 20140625 薇 S02。

肆、研究結果與討論

一、教師透過戲劇激發孩童創造力之歷程

如前所述，創造力的五項特質為：運用想像力、塑造的過程、追求目標、獨創一格與審視價值，過程中需要不斷的腦力激盪與密切合作。以下將依此五項特質分別說明教師如何透過戲劇激發學生的創造力。

(一) 運用想像力

淑菁老師和麗釵老師以說故事劇場作為學生展現創造力的平台，說故事劇場的演出只能由演員集體以肢體、聲音建構出故事裡的場景，麗釵老師描述學生如何運用想像力以身體創造出觀眾能理解的戲劇畫面：

在木蘭的故事裡，學生分小組用身體做出織布機，有人沒看過織布機，有人有看過，他們要一起運用想像力做出來。就有人雙手、雙膝著地

趴著，另一人從他的背上滾過去當作是織出來的布，還有人在旁邊發出織布機的音效。還有像在木蘭東市買駿馬的場景，一組學生用三個人組成一匹馬，一人當馬頭、一人當馬的軀幹、一人當馬尾。成果發表會演出時，木蘭一坐上去，整匹馬站了起來開始發出蹣蹣蹣的聲音前進，現場的觀眾都鼓掌驚呼，小朋友們還忍不住說：「哇！好厲害！」
*（師訪 20140623 釵）

淑菁老師則是透過默劇動作的方式，讓學生運用肢體具體化想像的物品，她提到：

在「其重無比」的活動中，我請學生兩人或三人一組，想像每一組都有一個隱形的桶子，他們要自己決定裡面裝的是什麼東西，任務是要把桶子裝滿、倒掉、再裝滿，最後想一個停格的動作，然後呈現讓其他人猜桶子裡裝的是什麼東西。（師訪 20140527 菁）

「猜猜看」是刺激想像力的觸媒，麗釵老師也在音效活動中鼓勵學生猜想：

我請學生用身體或身旁的物品做出音效讓同學猜，一個學生用手拍了地上的巧拼軟墊，有人猜是馬蹄聲，有人說是鼓聲，當他越拍越快時，還有人說會有很緊張的感覺。我會不斷問學生還可能是什麼。（師訪 20140623 釵）

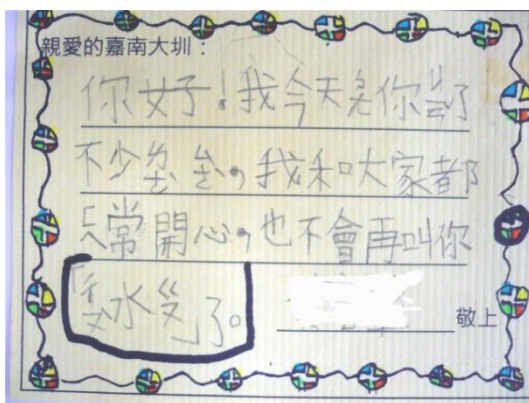
對兩位老師而言，猜對或猜錯不是重點，目的在於激發學生的想像力，讓學生擺脫標準答案的桎梏、勇於嘗試。由於強調的是聯想而非對錯，學生非常樂意舉手發言。麗釵老師指出：「有些本來對自己的創意不太有信心的學生，發現做出來的音效竟然可以引起那麼多回應，都感到驚訝也很高興，增加了不少自信」（師訪 20140623 釵）。

戲劇的「假如」情境亦提供了多面向思考的想像空間，在靖雅老師的課程裡，學生於實地踏查嘉南大圳後，將五感體驗透過假扮的人物或擬人化角色，如嘉南大圳、住在大圳附近的民眾、水裡的生物等，呈現河水被污染的可能原

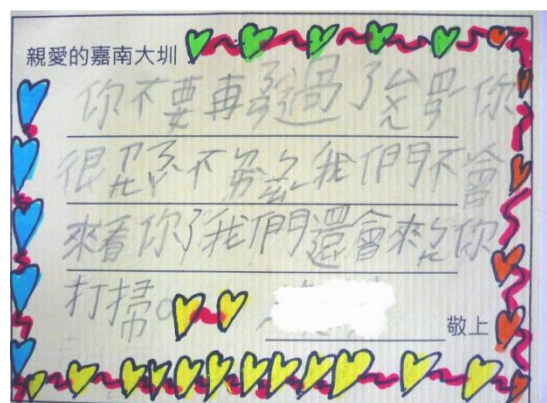
* 復興國中說故事劇場《木蘭》演出影片網址 <https://youtu.be/rjR5f1yoGUE>

因、被稱作「臭水溝」的大圳內心的感受，思考討論如何淨化河水，並化為實際行動，主動跟老師要求去嘉南大圳旁撿垃圾，幫助恢復環境的整潔(見圖4)。如同靖雅老師所言：

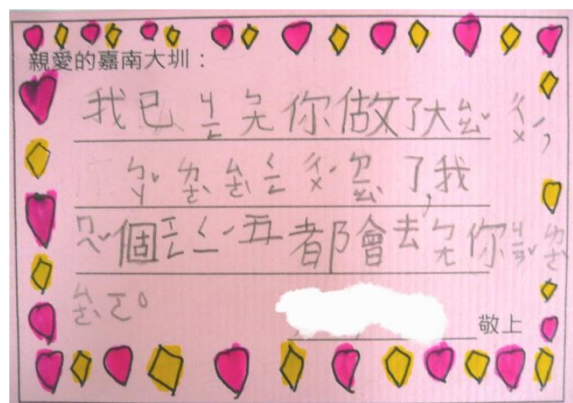
創造力對我來說包含想像、思考、解決問題三個層面。你去發現再思考後好像發現有一些問題，這些問題可不可以用我們的能力去解決，大家要一起合作，想像出解決的方法。在這次課程中，想像、思考、解決問題在孩子身上都有看到。(師訪 20140521 雅)



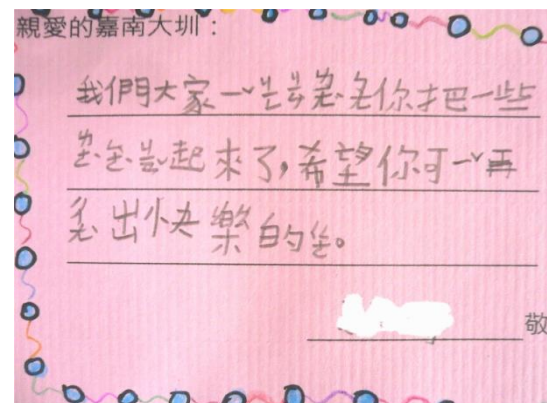
你好！我今天幫你撿了不少垃圾，我和大家都非常開心，也不會叫你「臭水溝」了。



你不要再難過了，雖然你很髒，那不代表我們不會來看你了，我們還會來幫你打掃。



我已經幫你做了大掃除，把垃圾清除掉了，我每個星期五都會去幫你撿垃圾喔。



我們大家已經盡量幫你的一些垃圾撿起來了，希望你又可以再唱出快樂的歌。

圖4 海佃國小學生寫給嘉南大圳的心情小語(資料來源：黃靖雅提供)

罄薇老師結合原有的國文課程，讓學生透過肢體、聲音、視角切換的擴大學生對文字的想像空間：

這一年我希望從課程裡面讓他們透過肢體、聲音多展現自我，再去重新發掘文字的力量。所以這一個戲劇的劇本是結合兩課的課文，為什麼故事裡有尾巴，因為課文裡面有個說明文，是介紹動物的尾巴，另一個是山豬飛鼠薩可努，是山林的故事。當初就是利用這樣子下去做設定，劇本是他們自己編，我覺得他們透過肢體、聲音表達反而更加了解劇本、更了解文字，是完全不一樣的收穫。有時候我們寫劇本，是透過人的眼光來看這些動物，可是當他們變成是動物的時候，會有另外一種不一樣的看法。所以我覺得透過戲劇的融入，他們更喜歡語文的東西，語文的能力比單純文字或者是我單純的敘述還要更好。(師訪 20140522 薇)

(二) 塑造的過程

在戲劇課程中，將集思廣益的想法轉化成具體可見的創意呈現，是一個密集合作協商的過程，學生必須透過不斷的討論、實驗，方能把諸多天馬行空的想像去蕪存菁，運用各自擅長的方式形塑、精煉協商後的點子。

我覺得在這樣的學習過程裡面，他們學習是可以去分工合作的，原本其中一組昨天還在問老師說是不是可以有真人的演出，但是他們發現無法在這麼短的時間呈現，再加上可能在分工上如果他們兩個跳出來演出，後場會不夠人，所以他們再做調整。他們自己會安排、調整，同儕裡面會有領導能力的人出來。我沒有告訴他們由誰來做什麼，他們自己會改變，同學也會同意領導的改變，即使轉變成以人偶來演出沒有辦法，他們也會回到原本的，馬上做調整，及時應變。(師訪 20140520 儒)

君怡老師以一人一故事課程裡的「三句話」活動為例，說明學生將想法形塑為戲劇演出的過程。

我讓學生三人一組分享故事，有一位女生拿了刺蝟玩偶分享故事，她說她養過刺蝟，是獨一無二的寵物，可是有一天放學回家發現牠死了，她非常難過，她那一組的一位男生用三句話重述她的故事，他說：「我

曾經養過一個很特別的寵物，我每天很期待回家跟牠玩，有一天我回家發現牠死了我很難過。」然後另一位組員負責下標題說：「我親愛的小刺蝟」。接著我請學生兩組合成一組，由其中一人當主持人訪談說故事的女生：「事情在哪裡發生的？」「旁邊有人嗎？」「心情如何？」「事情的影響呢？」「有沒有想對小刺蝟說的話？」等等，幫助她說出更多故事的細節。然後由三位學生上台演出她說的故事，一位學生負責當觀眾給回饋。小女孩看到自己的故事被演出來，忍不住掉眼淚，給回饋的男生安慰了女孩，也分享了自己養的小狗離開後不捨的心情。(師訪 20140625 怡)

(三) 追求目標

體現創意成果的過程難免會遭遇挑戰，因此如何維持學生完成目標的動機與參與的動能是一大關鍵。由於戲劇呈現是任務導向的活動，具有明顯的目標指示，學生須能在限定時間內共同合作完成指定任務、公開分享成果。參與計畫的學生正處於樂在同儕互動與渴求同儕認同的發展階段，此強烈的內在動機會促其願意爭取表現機會，齊力達成目標。

分組合作時有的會吵架，有一組我還很擔心不知道他們會用什麼樣的方式呈現，可是真正要上台時，他們的責任感和榮譽心就上來了。所以我覺得有一個任務給他們完成，激發出來的合作和潛能是和其他課程不一樣的。(師訪 20140625 薇)

在課堂呈現時就會發現，有的同學覺得我們這一組是不足的，會主動跟我約時間，問說：「老師我們可不可以再給你看一次？」這種自發性就會讓我很高興，因為他們在乎這件事。其實我們的時間也都蠻緊的，我跟他們說約下課時間，他們會說那可不可以再往後挪，要先練習好再給我看。他們會主動思考而不是等我的指令或是我必須幫他們安排好要做什麼。(師訪 20140618 菁)

我在一次的課堂觀察紀錄寫道：

學生在分組排練時非常專注，有的竟然沒發現麗釵老師就站在身邊觀察。練習時間到時，老師必須高聲喊停，但學生都意猶未盡，紛紛要求多給點時間。分組呈現時，等候的學生私下繼續討論，提醒彼此該

如何演出。麗釵老師數度以眼神示意要學生專心觀看同學表演。有一組學生演出後回到座位，很明顯對於自己的表現不滿意，臉上露出沮喪的表情，看完其他組的演出後，馬上舉手要求再演一次。(觀 20140425 釵)

麗釵老師也提到：「幾乎每一組學生都寧願犧牲午睡，要求午休時間到我的表藝教室排練，要我幫忙給建議，上課鐘響了還不去，非常在意自己的演出表現」(師訪 20140623 釵)。上述學生的表現如同進入 Csikszentmihalyi 提出的「暢流」狀態，在追求目標的過程裡獲得高度樂趣與滿足。

(四) 獨創一格

獨特性被視為創造力的重要指標，Joubert (2001) 強調「個人獨創性」在學校場域中尤須被重視，教師應鼓勵學生提升以往的表現、提出創新的點子。而當「個人獨創性」與「相對獨創性」獲得滋養時，「歷史獨創性」的天賦才能蓬勃發展。創造力並非無中生有，孩童喜歡在熟悉的事物中加入新的發想，成為讓人眼睛為之一亮的創新展現，從中獲得成就感，累積創造的自信。例如，靖雅老師鼓勵學生用熟悉的旋律改編歌詞，唱出嘉南大圳的心聲：

我都覺得說這個過程老師真的就只是在旁邊協助他們，然後只是一些提點、提問、引發.....但是快樂的唱歌，到底是唱什麼歌。之前我們在生活課有編歌詞的課，我說你們可以去編歌詞，第三組就是完全自己編，歌詞自己編、曲調自己編，其他就會從他們學過的裡面，覺得小河會唱的快樂歌放進去，覺得小河很美大家怎麼去玩，如果河水很乾淨大家會怎麼玩、做什麼活動。其實各組都還蠻多元的，我說你們自己去想，別人想過的你們可以再做，或是你也可以跟別人不一樣，但孩子都希望跟別人不一樣，他們會說我們還可以想到別的。(師訪 20140521 雅)

學生藉由相互觀演，亦可從中發現彼此作品的相對獨創之處：

我先讓全班分五組排練故事中相同的段落，共同排一段的好處就是同樣的東西可以去看到別人不同的創意，會讓他們發現：「哇！我們怎麼沒有想到！可是我們的也很好啊！」不管是更好或是發現有一點點跟你不一樣，那個驚喜都有加乘的效果。同學之間就可以彼此欣賞，去

肯定、去發現平時在課堂上好像比較活潑的同學在這裡可以帶領我們去製造更多的驚喜。(師訪 20140527 菁)

(五) 審視價值

評量創造力成果有助於學習判斷創意的可行與否，Joubert (2001) 建議教師採取多元的評量方式，容許學生從錯誤中學習，給予清楚的評量標準，同時保持彈性，對學生出乎意料的表現有所期待。學生自評與同儕互評能增加評量的多樣性，亦為重要的評量參考。

我會引導學生觀察集體肢體創作的定格畫面，提示高低層次、空間運用、動作力度、構圖對稱與否所造成的視覺差異，然後讓學生分組創作、呈現，最後各組依據先前提示的要素作為審視標準，互相給予評論。除了口語回饋外，我也會提供學生以書寫或畫圖的方式，表達對於同儕創作的看法。(師訪 20140425 釵)

我自己鼓勵他們的方式是在課堂上呈現之後會先告訴他們，你們這一組的優點在哪裡非常好。上完課之後回去會讓他們寫一下今天演完後的心得，盡量在他們的學習卡上給他們一些鼓勵的話，例如：「我覺得你剛剛演的地方哪個地方很好」、「你今天又比上一次更進步」、「你講話又更大聲」、「你們這一組的哪一個點子老師很喜歡」。(師訪 20140527 菁)

淑菁老師亦給予學生明確的互評標準，提供同儕演出改進的具體建議，見圖 5。

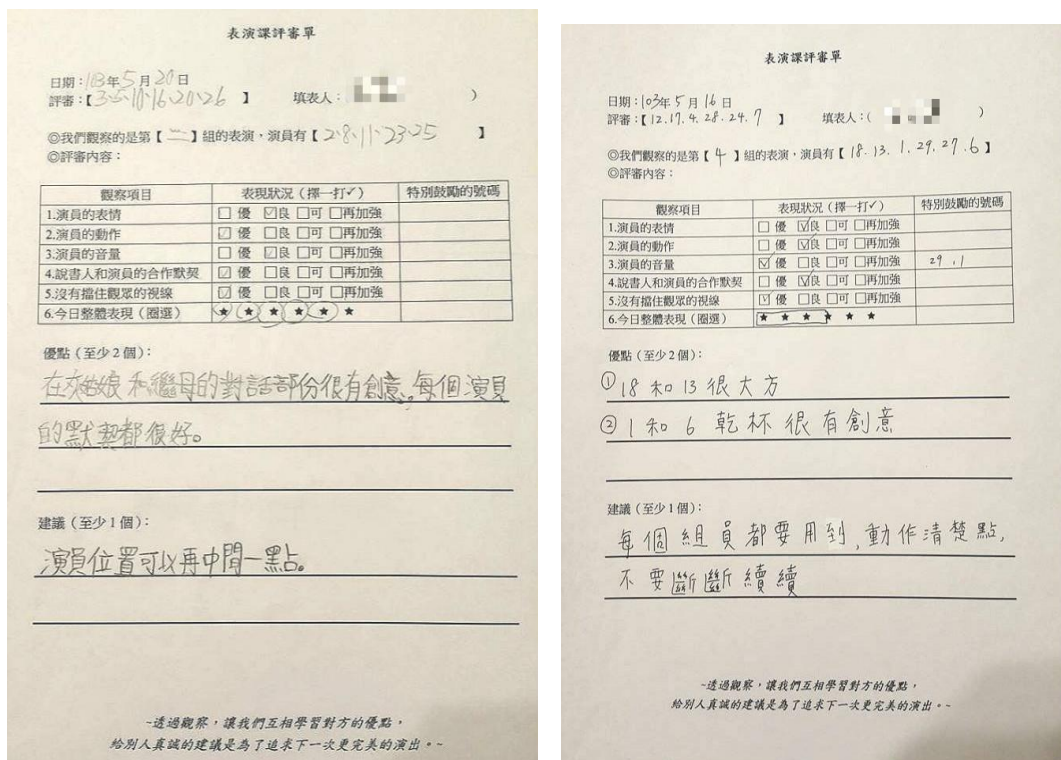
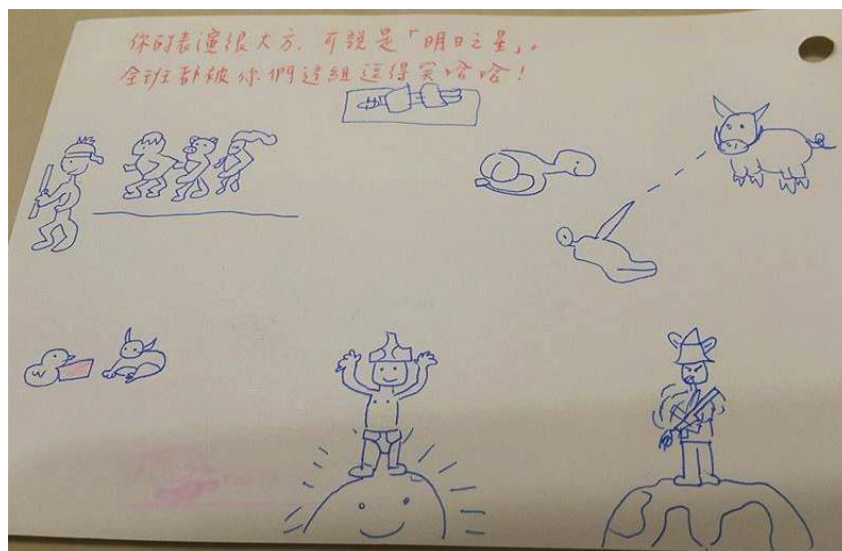


圖 5 說故事劇場演出互評表圖

此外，淑菁老師的學生也會在學習回饋單上寫下對於自己和同學創意表現的看法：



在紙棒的聯想中，我最喜歡第一組的槍兵，超酷的，還有配樂叭叭叭

的聲音，我心中的第一名就是他們了。我們的創意，我們想到將報紙折成內褲，在化身成內褲超人。衝吧！打擊怪物！（回饋 20140312 菁 S01）

在「這是什麼？」活動中，我與葉○○（匿名）一組，她總是能想到什麼就講什麼，敏捷又迅速想出與那個物品不相關的東西，而我有時會「詞窮」，腦袋一片空白，停頓了好幾秒，這個遊戲需要靈敏的反應力，對我來說有一點點難，不過真的很有趣喔。我們這一組在「紙棒的聯想」中，想了雙節棍、指揮棒、舉重……的創意，別組也都好有創意喔，有人把它想成馬鞭、吸管、老師上課的棒子。而「兩張報紙的聯想」是用兩張紙做不同變化，我們利用它當鬥牛士拿的紅布和盾牌，別組還有人把它折成內褲呢！真的是創意無窮啊！在這個活動中，我是觀看鬥牛表演的觀眾，只要說一聲「好精彩唷！」拍拍手就好了，可是有了配角，甚至是些不起眼的角色，就能讓整個表演更豐富，我覺得陳○○（匿名）那一組很有創意，雖然他們在教室上課時總是被老師點名，但在表演課裡，卻是能想出讓人耳目一新的點子哩！（回饋 20140312 菁 S17）

我的夥伴在我指物品時反應很快，他彷彿不用想就說得出來。在紙棒的聯想活動，我們想到了電扇、望遠鏡、吸管等，我覺得有人把它當長劍射山豬也很有趣。（回饋 20140312 菁 S05）

綜上所述可見學生能透過結合多元藝術媒介的戲劇活動，發揮想像力，運用自己擅長的能力在分組以及團隊合作中，想方設法將抽象的原創點子，以作品或展演的具體形式呈現，在設定的活動目標下，藉由同儕彼此間的回饋，讓成果更臻完善。

二、教師實踐創造力教學之省思

（一）以學生為中心，勇於自我挑戰、嘗試新方式

教師願意以學生為中心，認真思考培養創造力對於學生未來的重要影響。即使創造力教學並非正式課程的一部份，也體讓到創新教學可能會遭遇未知的挑戰，仍願意改變熟悉的教學方式，主動在教學中結合相關活動，刺激學生的創造力發展。

在教學的過程當中難免會有遇到挫折、困難的時候，例如說教學時間真的不夠，你需要去擠出時間來，原本你要改考卷、改作業就要用其他的時間來補，可是我覺得孩子的創造力就是在這個時候是最豐富的，如果我們可以在這個時候去珍惜它，讓它可以迸發出來，其實這就是他們往後一輩子的資產吧！身為老師這個角色，我看的是十年、二十年之後的光景，如果他們有創造力，可以更有自信，過得更快樂，可以去面對未來的工作，甚至是人生。我覺得這是一個教師園丁，為他們種下一顆小小種子，再怎麼辛苦我都願意。（師訪 20140527 菁）

這是一種以前沒接觸過的形式，我是比較制式的老師，以前習慣一定要教會孩子學會基本知識。看到武君怡老師常讓小朋友表演、展現、強調說話的聲音，我覺得這是在社會上很必要的！以前可能沒有那麼需要，但是現在非常需要！（師訪 20140625 薇）

你必須要有一個目標，像我為什麼要選光影，我的專長並不是光影，後來我去嘗試之後才發現它有一些難度，但是在這個過程中我還去買了黑光劇、去找光影的資料，我覺得我缺少這一塊，我想要去補我的不足，當然會有一些主題的東西帶著孩子一起來做，不是只有挑戰自己的教學，不是只有這樣，而是還可以怎麼樣，再試試看……我覺得一個創造力教學真的是一場冒險，不是只有我去冒險，而是老師和學生一起去冒險，因為我們是老師要帶著孩子一起去冒險，但有時候難免會有卡關的時候，但是當你過了之後就會覺得那收穫是一種特別的感受。而且那是對自己的挑戰和成長。（師訪 20140520 儒）

（二）願意調整教師角色，練習「放手」、和學生共同學習

傳統教學比較偏重單方向的知識傳授，教師通常採取「上對下」的教室管理方式，主導教學內容與課堂互動。但在以學生為主體的創造力教學中，相關文獻與理論都強調傳統的教師角色必須有所調整，教師角色的改變並非一蹴可幾，但卻是啟動學生創造力的關鍵。

我們要學會怎麼樣克制自己，不要一直去下指導棋，要相信孩子有這個能力，這是老師最困難的一點，是因為老師當指導員當習慣了。（師訪 20140521 雅）

我覺得最困難的是要保持很大的彈性，但是又不能用一個很生氣的狀態和孩子工作……前面幾次我沒有按照事前課程規劃進行，其實很緊張……我本來還有規劃更難的形式，可是發現根本做不到。最後放手後，反而覺得（學生）在這些形式中，慢慢練習勇敢、慢慢上台。我覺得等到下一年迎接新的挑戰時，他們會更自在，我也很自在。我覺得主要是老師心態的調整和課程的調整。（師訪 20140519 怡）

我當初腳步放得太快，目標設定太大、太完美，一直想著成果發表，忽略了歷程是慢慢堆疊上去的……以前我都要一個人想那麼多東西，現在他們可以自己想，我覺得他們想出來的比我想的還要好。（師訪 20140523 釵）

第一年我的主導性比較強，我擔心沒有先一步一步規劃好，學生會產不出成果……我會先跑到前面探個究竟，再回過頭來把學生往前推。今年很愉快的是我跟學生同時，互相學習、激盪，也不再完美主義作祟。（師訪 20140618 菁）

教師態度的改變，學生也能感受得到，淑菁老師的學生在小組訪談時表示，老師會從學生的表現中學到很多事情，也會給他們很多建議。他們認為淑菁老師符合可以彼此幫忙、給意見的「好學生」形象，是一起學習的好夥伴。由此可見，學生樂於和處於平等地位的教師共同學習。

（三）鼓勵肯定學生，提供各種嘗試的機會

創造力教學是一個讓學生發揮想像力、刺激思考和解決問題的歷程，因此教師要能妥善鷹架各式各樣的教學活動，並以肯定支持的態度讓學生樂於嘗試，不因失敗受挫而怯於挑戰。淑菁老師以「舵手」比喻創造力教學中老師扮演的角色：「老師要像舵手，願意帶學生去嘗試，過程中給鼓勵和肯定，讓他們敢去試，知道不管表現如何都可以被接受，不會因為不好意思或顧慮很多而不敢呈現」（師訪 20140618 菁）。

自謙不會演戲、唱歌、畫畫、藝術賞析能力也不夠的罄薇老師，一開始在設計和執行教案時，常因擔心自己缺乏戲劇背景感到信心不足，但隨著計畫進

行，她越來越發現重點不在本身的戲劇專業，而是為學生搭起展現自我的舞台，只要願意給學生機會，他們往往會有出乎意料的表現。她以班上一位內向的男學生舉例說明：

妳剛剛有看到一個小男生，我一開始以為他是拘謹的小孩，可是他自己就說了，他的表演細胞好像在這一年完全被打開。我本來以為他們不敢在陌生人面前演出的，所以我在跟他們說快閃的時候有先徵求他們的同意，結果他們竟然就很爽快地答應，而且越有多人觀賞，他越敢展現自己，完全打破我對他們的印象。所以我覺得有時候小孩子覺得自己是守規矩、拘謹、不敢的，但其實是我們沒有提供機會給他們。只要我們提供適當的機會，他們都是可以勇敢展現的。提供機會給孩子這一點是我們老師真的要做到的！（師訪 20140522 薇）

三、創造力教學對於孩童學習與發展之影響

（一）勇於表達、展現自我

一般而言，台灣的學生比較不願意在公開場合發言，有些因為怕羞、有些擔心說錯，但在經歷過創造力課程後，學生變得更有自信、勇於發表想法與展現創意。罄薇老師的學生在訪談時有如下的分享：

創造力的課程讓自己變大膽，以前害羞都會躲在牆角，不喜歡那種感覺。都沒有跟朋友玩，低年級的時候都自己躲在教室裡，現在超不一樣，一大群好朋友。以前像老鼠、膽小如鼠怕被人家打。現在像老虎，比較敢對別人說的話有回應，不會只有聽。（生訪 20140625 薇 S01）

之前像是微不足道的微細菌，幾乎沒有存在感，現在像是全球矚目的外星人。這個課程幫助我們很多，變得有自信。（生訪 20140625 薇 S02）

班上同學變得更大膽了，一二三四年級都不敢上台表演，現在都還敢去快閃了。（生訪 20140625 薇 S03）

罄薇老師在訪談中回顧了班上學生參與創造力課程後的改變：

整個過程中他們真的是展現他們自己，不管是聲音或是肢體。以前我

們剛開始做的時候，有一次是一分鐘的上台報告，我發現好多小朋友原來沒有自己上台講話的經驗，他們的聲音、表情都是非常緊張的。可是這一整個學期，他們常常要上台發表、講話、展現自己。我覺得他們變化真的很多，尤其我們班有好幾個很文靜的小女生，以前幾乎沒有聲音的，也不敢上台，甚至跟小朋友溝通上面，寧願自己封閉起來。但是剛剛你也看見，再文靜的小女生都敢上台發表，甚至以前我還懷疑她是不語症，選擇性不語症的小孩。我們有一次讀劇的時候，她還一人分飾兩角，講出兩種聲音，其實是讓我非常驚訝的。我覺得最大的改變是他們真的可以克服心中的恐懼，展現自己，我覺得是小朋友最大的收穫。(師訪 20140522 薇)

君怡老師的學生亦不約而同指出，班上本來講話很小聲的女生說話越來越大聲、越來越敢發表。一位女學生表示：「我覺得自己比較不會怕在別人面前表演，我喜歡這樣的改變，對以後有幫助，敢在大家面前講話很重要」(生訪 20140625 怡 S08)。而君怡老師對學生也有以下的發現：

剛剛有一位小孩發燒，而他是演員。在掃地時間我問有沒有誰要代替他，那個發燒的男生馬上舉手說，上半場要演、下半場他也要演，那個小孩平常不是那麼奔放型的孩子，可是一年下來，整個人就像是脫胎換骨，從害羞、膽怯到勇敢上台，而且還爭取要演下一場。曾經上一場演出前進行訪談，我問：「我們要演出了，你的心情是什麼？」他回答說：「期待。」那我就再追問：「你期待什麼？」「期待要上場演出。」「是什麼讓害羞的你改變呢？」「是演戲，演戲讓我變大方了。」當下那種強心針對老師而言是一個很棒的鼓勵。其他同學也有同感是這樣的工作模式，讓他們比之前更勇敢了。雖然每個人的進步是不同的、每個人的步調是不同的、每個人的進展是不同的，可是那個進步是整個班級看起來都是很大方跟勇敢的。(師訪 20140519 怡)

淑菁老師班上有一位男學生，以前不敢在大家面前說話，但在訪談時卻主動發言、侃侃而談，他自信的說：「因為有戲劇演出的經驗，有大家一起共同演出的經驗，所以即使以後是自己獨自上台，相信自己也做得到」(生訪 20140618 菁 S02)。

勇於發表想法是重要的第一步，有條理的表達更是互相激盪創意時不可或

缺的溝通能力，一般認為低年級學生較無法以語言清楚說出感受，但是戲劇情境中的扮演能讓孩童產生感同身受的體驗，幫助他們以語言具體表達思維。像是靖雅老師班上一位一年級的小女孩，在假扮被污染的嘉南大圳之戲劇活動後，馬上舉手表達以下的感受：

如果我是嘉南大圳的話，我會很想消失在這個世界上，去別的地方玩，跟大海在一起，因為別人都亂丟垃圾，可是它幫忙灌溉，他們還不感謝它，居然還亂丟垃圾！我很想流到太平洋那裡，跟大海一起過生活。不會被別人汙染，只要不要在太靠近我們（人類）住的地方就好。我覺得很生氣！下次不要再亂丟垃圾，再亂丟垃圾的話，你們就再也沒有水喝了！（觀 20140425）

與君怡老師班上學生訪談時，發生了一個有趣的插曲，我臨時起意問學生能否用一人一故事呈現自己很有創造力的樣子，學生馬上回答沒問題，並反問我：「可以大家一起做嗎？」我很訝異學生毫不猶豫的接受挑戰，點頭說好。他們立刻起身圍成一圈、熱絡的討論了起來，幾秒鐘之後，馬上集體用流動塑像呈現了「我非常具有創造力」、「可以再更進步」、「我想到了」、「我也是個有創造力的人」的畫面（生訪 20140625 怡）。由此可見，學生對於展現自我已有相當的自信。

（二）主動積極、樂於合作達成共同目標

透過戲劇的學習，常需要分組合作，而參與本計劃的老師採取從旁協助的「退場」方式，讓學生成為學習的主體，更使得學生必須負起主動學習的責任。經過一個學期戲劇活動的分組合作到最後的成果展，老師都發現學生變得主動積極，懂得如何與人合作。

帶國中班的麗釵老師對於學生團結合作的精神感到印象深刻，她在訪談中指出，一開始班上有特立獨行、拒絕與人合作的學生，有些人則是不願意提供意見、消極以對。但她不分男女、採隨機分組，讓學生打破界線，學習跟不同組員合作。她也會以 PK 的方式讓組跟組之間競爭表演創意，而非用加分的方式激發學生動力。學生在討論時，會競相提供點子，希望可以「戰勝」別組。這種啟動學生內在動機的合作方式，使得原本特立獨行、不想合作的學生後來

都願意主動參與（師訪 20140523 釵）。

宛儒老師帶領的高年級學生，剛開始也因男女有別的想法而產生分組合作的問題。不過她認為以任務為導向的戲劇活動，讓學生漸漸學會如何為完成共同目標去討論與分工，也能因應狀況自行安排、調整。她也發現同儕中具有領導能力的人會主動出來，不須由老師給予指示，而同學也願意聽從領導的調整進行改變。

罄薇老師觀察學生的互動，也有類似的發現：

這是分組合作，所以彼此協調、配合很重要，修正自己、引導別人、傾聽這些都是很難得的。有的會吵架，有一組我還很擔心不知道他們會用什麼樣的方式呈現。可是真正要上台時，他們的責任感和榮譽心就上來了。所以我覺得我們有一個任務給他們完成，激發出來的合作和潛能是和其他課程不一樣的。（師訪 20140625 薇）

同樣任教高年級的淑菁老師在訪談時分享了成果發表會後學生的表現：

全班共同完成一件事，很踏實的感覺，凝聚大家的向心力，大家同在一起的感受。那次吳園演出結束回到學校已經六點多，東西都先隨便放著，隔天一早到學校，學生主動問說東西要不要整理收一收，這是以前沒有的現象，以前都在等我下指令。學期結束班費有剩，想請學生喝飲料，感謝大家認真把灰姑娘演好，學生竟然說不用了，是他們應該做的事情，不需要老師額外的獎勵，他們變得比較懂事。（師訪 20140618 菁）

學生也相當肯定群體合作的收穫，例如君怡老師班上學生成立了「狂舞開丙一人一故事劇團」，團名、團徽都是由學生提案、討論、投票決定，並且自己動手繪製團服，因此產生了強烈的群體認同感與凝聚力，見圖 6。接受訪談的學生表示：

有團很開心，別人沒有團，我們有團。（生訪 20140625 怡 S01）

可以出去放送，讓大家都知道我們的團。（生訪 20140625 怡 S02）

有榮譽感，會想要做得更好。（生訪 20140625 怡 S04）

穿上團服會覺得自己是很重要的人。只有在演出時會穿團服，很尊敬團服。（生訪 20140625 怡 S03）

穿上團服會很有精神，有上身的感覺。(生訪 20140625 怡 S05)

演出的時候可以讓人家知道我們是誰，有自己的舞台，有大家在一起的感覺。(生訪 20140625 怡 S06)

穿上團服會覺得有一股力量出來，然後就變得很會演。(生訪 20140625 怡 S07)

穿上團服像是被下了法，會拼命想要一直一直演，腦袋裡的點子就一直源源不絕的出來。(生訪 20140625 怡 S08)



學生討論、設計、提案、票選團徽



獲選團徽意涵：葉子象徵「生命力」、蝌蚪代表「活力與樂趣」、星星表示「亮眼的演出」



學生動手彩繪自己的團服



學生自製演出海報、穿上團服對外公開演出

圖 6 狂舞開丙一人一故事劇團（資料來源：武君怡提供）

此外，集體合作演出的一人一故事劇場形式也降低了學生害怕犯錯的焦慮：

怡 S04:月考的題目如果第一題錯了，接下來可能就全錯，可是演一人一故事時，雖然台下觀眾很多，可是就算演錯了，後面的人也可以幫你補。

怡 S01：可以幫你修飾，犯錯了，人家也不見得看得出來。

怡 S02：也不會指責你。

我：犯錯的感覺是什麼？

怡 S04：自責。

怡 S03：尷尬。

怡 S02：自卑。

我：那不怕犯錯和創造力有什麼關係呢？

怡 S04：如果一直局限於犯錯的記憶，就永遠無法踏出那一步。

怡 S01：永遠無法成功。(生訪 20140625 怡)

不過，合作是一個彼此磨合的過程，面對不同的意見，學生又是如何處理呢？以下為學生提出的解決方法：

心平氣和地去跟別人說自己的意見。(生訪 20140625 怡 S01)

看別人有沒有要聽我的話，我們兩個再一起做決定。(生訪 20140625 怡 S02)

先去聽他的話、順他的意思，然後再說自己的想法。(生訪 20140625 怡 S04)

要好好講，吵架的感覺不好，吵起來不開心大家就不演了。(生訪 20140625 怡 S05)

要先問老師這樣對不對，再由老師決定看看誰對誰錯。(生訪 20140625 怡 S07)

認同感是團隊合作的重要基礎，有了認同，歸屬感與榮譽感便會隨之而生，學生也會跟著展現主動積極的態度，而這些皆為提升團體創造力的要素。君怡老師回想「狂舞開丙」創團過程時提到：

如果劇團的名稱是我想的、團徽章的意義是我設計的，我相信孩子會

沒有感覺。要回歸到學生自己感覺、對那件事情有認同，就必須讓他們自己工作，所以這件事很值得花時間去投資，也就是「合作學習」，合作過程一定會有衝突必須去解決。(師訪 20140519 怡)

創意的激盪通常是發散的，要能從中精煉出讓人眼睛為之一亮的創作，需要懂得溝通協調的合作團隊，但如同君怡老師所言，合作學習是值得教師投注心力的事。參與計畫的學生的確在合作過程中不斷面臨衝突，但也能試著學習尋找解決衝突的方法，一起努力朝向共同的目標前進。

伍、結論與建議

「游·戲計畫 II—藝起 PLAY」創造力教學專案歷經將近一年的規劃與實施，由師生的互動、改變和課程的調整、發展以及成果展現，可歸納出以下結論與建議：

一、教師不需全知全能，但要懂得從旁協助、提問和引導

不少老師對於創造力教學感到卻步，是因為擔心自己缺乏創造力或是沒有足夠的專業背景，但透過參與計畫的老師可以發現，課程的重點在於如何促使學生發揮創造力，而非展現老師的專長技能。創造力教學雖是一條充滿不確定的路，卻非漫無目標的旅程，老師會設下一個前進大方向，不過要讓學生勇於主動探索各種可能的前進路徑。除了以肯定與鼓勵增強學生嘗試創意的膽量外，老師亦須具備引導學生思考的能力。學生在發言感到安全的環境中，有時會過於天馬行空、偏離主題，這也可能是孩童希望被看見、被聽見、被肯定的內在心理需求之顯現。如何調整學生四散的發想方向，又不至於令他們因此感到受挫或壓抑，是需要妥善處理的課題。老師可以用提問的方式引導學生思考，以平和的語氣問：「你覺得這樣講跟我們想要解決的問題關係在哪裡？」「這個說法聽起來很有意思，但還有沒有其它更能解決問題的想法？」幫助學生將思考聚焦在需要共同完成的任務上。

二、提供學生討論、動腦筋和展現自我的機會

與創造力相關的研究常會提到，樂趣與創造力的密切相關，而進入失去時間感的高度專注「暢流」(flow)狀態更是創造力正增強的高峰體驗。在學生的訪談中發現，他們樂於跟同學討論與接受動腦筋的挑戰。有老師本來擔心學生

沒有討論的習慣，進行活動時會沈默以對，但他們卻出乎意料的熱絡討論。學生表示，上創造力的課程時沒有辦法分心，因為都很認真在討論，連下課時間都忘記要下課。學生喜歡討論是因為能說出自己的感受、增進感情、拉近距離、練習表達自己、聽到別人的創意，學別人好的加到自己的演出裡。訪談時也有不少學生主動提起在創造力課程中常需要動腦筋，「動腦筋的時候很開心」(生訪 20140625 怡 S04)，是一種「很熱、很像頭會爆掉的感覺」(生訪 20140625 怡 S02)。學生的反應印證了創造力研究關於樂趣和暢流的重要。

此外，提供學生公開展演的機會也是激發創造力的可行途徑。參與計畫的學生在期末展演獲得高度的滿足與成就感。演出前，他們會主動跟老師約課堂以外的時間排練；演出當天還有學生要求提早到場準備。學生之所以如此積極投入，老師們一致認為是因為演出的作品是學生自己「玩」出來的創作，而非由老師一手安排主導的演出。老師必須營造充滿「玩趣」(playful)的創作過程，打開學生觀察的眼、開發學生肢體表達的能力，讓學生嘗試並享受在戲劇情境中各種動腦、動身體的可能。學生有了極具挑戰樂趣的集體創作經驗，創造力成果的公開展現便會是水到渠成之事。

三、建立創造力教學的夥伴關係

參與計劃的老師認為課程設計交流會發揮了相當大的支持力量，即使是各自在學校分頭進行創造力教學，但有團隊作為後盾，有志同道合的感覺，不會感到孤單，大家聚在一起分享教案時，可以互相激盪想法、提供建議。透過彼此的提問能讓活動內容與教學目標更緊密結合。遇到瓶頸時，能從團隊中獲得鼓舞和前進的力量。馨薇老師提到：「交流會是很重要的，可以讓老師分享彼此的想法，又可以激發出別的想法，會讓自己的課程比較成熟、完整。因為你會提供我沒有想到的，提供已經做過的經驗，對於第一次從事的老師來說很重要」(師訪 20140625 薇)。而專業劇團與學校老師跨領域的合作，不但能拓展學生賞析戲劇的視野、激發創作的靈感，也提供老師指導學生戲劇創作時的專業諮詢與協助，此亦為值得建立的創造力教學夥伴關係。

參考文獻

- 杜明城譯（1999）。*創造力*（M. Csiksentmihalyi 原著，1996 出版）。臺北：時報文化。
- 林偉文譯（2010）。*創造力與智慧*（Christopher Bannerman 原著）。載於 Anna Craft, Howard Gardner & Guy Claxton（主編），*創造力、智慧與信賴：教育可以做什麼*，（呂金燮等譯）（頁 207-221）。臺北：心理。
- 邱皓政等譯（2008）。*創造力—當代理論與議題*（Mark A. Runco 原著）。臺北：心理。
- 岳曉東（2011）。*青少年創造力培養：思考與研究*。香港：香港城市大學出版社。
- 莊安祺譯（2013）。*發現 7 種 IQ：心智解構（全球暢銷 30 週年紀念版）*（Howard Gardner 原著，Frames of mind: The theory of multiple intelligences, 3rd edition）。臺北：時報文化。
- 教育部（2003）。*創造力教育白皮書*。臺北：教育部
- 陳雅慧（2012）。*英國：創造力的學習*。臺北：天下雜誌。
- 張恒升譯（2013）。*創造力和教育的未來：數字時代的學習*（Anna Craft 原著，2011 出版）。上海：華東師範大學出版社。
- 張詠惠譯（2006）。*創意的心靈：培養富有創造力的未來公民*（Robert Fisher 原著）。*資優教育季刊*，100，28-34，57。
- 張麗玉（2013）。*簡單就是美的說故事劇場*。*美育雙月刊*，192，76-83。
- 黃孝如、胡琦君譯（2011）。*讓創意自由*（Ken Robinson 原著，2011 出版）。臺北：天下遠見。
- 黃春明（2013）。*說故事讓人記憶土地*。取自 <http://www.oneday.com.tw/>【黃春明】說故事讓人記憶土地/
- 漢菊德、陳正乾譯（1996）。*兒童心智：從認知發展看教與學的困境*（Margaret Donaldson 原著）。臺北：遠流。
- Beetlestone, F. (1998). *Creative children, imaginative teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Craft, A. (2000). *Creativity across the primary curriculum: Framing and developing practice*. London: Routledge.
- Joubert, M. M. (2001) 'The art of creative teaching: NACCCE and beyond'. In A. Craft, M. Jeffrey & M. Leibling (Eds.), *Creativity in Education* (pp. 17-34). London: Continuum.

- Loveless, A. (2009). Thinking about creativity: Developing ideas, making things happen. In A. Wilson (Ed.), *Creativity in primary education* (2nd ed.) (pp. 22-35). Exeter: Learning Matters.
- Lucas, B. (2001). Creative teaching, teaching creativity and creative learning. In A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 35-44). London: Continuum.
- McWilliam, E. (2008). Unlearning how to teach. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), 263-269.
- NACCCE. (1999). *All our futures: Creative and cultural education*. London, UK: DfEE.
- Neelands, J. (2011). Drama as creative learning. In J. Sefton-Green, P. Thompson, K. Jones & L. Bresler (Eds), *The Routledge international handbook of creative learning* (pp. 168-76). Abingdon, OX: Routledge.
- Thorne, K. (2007) *Essential creativity in the classroom: Inspiring kids*. Oxon: Routledge.

劇場表演形塑空間生產—— 台南 321 巷藝術聚落的生成*

厲復平

國立臺南大學戲劇創作與應用學系助理教授

摘要

台南的 321 巷藝術聚落曾是廢棄的官舍群，經歷了曲折的空間重塑與轉化才成為今日樣貌。本文藉由 Henri Lefebvre 的空間生產理論，分析劇場表演—特別是與表演場所關係緊密連結的特定場域表演 (site-specific performance)—如何促成新的空間生產過程，以轉化與重塑場所地點的空間意義與功能。

本研究著重分析在 321 巷空間中發生與劇場表演相關的三個重要事件：首先是楊美英領導的那個劇團在 2012 年製作的兩個特定場域表演、其次是李維睦策劃的 2014 年及 2015 年 321 小戲節、最後是李維睦設置台南人戲花園的簡易舞台。這些劇場表演相關的事件促成越來越多的表演，也帶進越來越多的觀眾來到 321 藝術聚落。這形成新的與劇場活動相關的生活空間的介入，逐漸促成其他越來越多的劇場表演成為 321 巷藝術聚落空間實務的一部分，實質地鞏固我們今日所知 321 巷藝術聚落樣貌的生成。

關鍵字：321巷藝術聚落、空間生產、特定場域表演、劇場表演

* 本文為科技部專題研究計畫之部份成果，計畫名稱為「台南特定場域表演的形構(1987-2014)」(104-2410-H-024-023)。

Shaping the Production of Space through Theatre Performances: Productions of the 321 Art Village in Tainan

Fu-Ping Lee

Assistant Professor, Dept. of Drama Creation and Application,
National University of Tainan

Abstract

The 321 Art Village in Tainan used to be a military dependents' village; it had been left disused for some time. The process of this disused site becoming the 321 Art Village is not so straightforward; in fact, it follows a zigzag path. Through the perspective of the production of space elaborated by Henri Lefebvre, this research examines how theatre performances, especially site-specific performances, can be instrumental in creating a new process of production of space to transform and redefine the spatial meaning and function of the site.

This paper will examine three important theatre events which took place in Lane 321: site-specific performances produced by That Theatre Troupe led by Mei Ying Yang in 2012, Fantasy 321 Festivals in 2014 and in 2015 organized by Wei Mu Lee, and the setting of a simple stage in Tainaner Ensemble Play Garden also organized by Wei Mu Lee. These three theatre events, along with other theatre performances, attracted more citizens to visit Lane 321, creating a new living space for theatre activities. With these theatre performances, a new spatial practice was gradually constituted which significantly contributed to the production of 321 Art Village as we know it today.

Keywords: 321 Art Village, Production of Space, Site-Specific Performance, Theatre Performance

壹、緒論

2015年5月初一個春夏之交的傍晚，民眾魚貫步入位於台南市北區公園路321巷的「321巷藝術聚落」，一映入眼簾的，是鑲嵌在日式房舍矮牆上偌大「321小T」的復古霓虹燈招牌。再望去，這個日治時期建成的宿舍群巷弄內燈火通明，離演出尚有半個多小時，但藝術聚落早已是人潮鑽動。往內走，巷弄街道的兩旁，有依著房舍老舊灰磚牆邊擺設的各式木造攤車，時光彷彿回到民國50~60年代的路邊攤，有豆花攤、麵攤、烤魷魚、冷飲攤、賣戲票攤、彈珠檯，甚至還有按摩免費點穴的攤位。民眾好奇地一攤攤玩賞這些看起來既懷舊又新奇事物，擺攤人也難掩興奮向參觀民眾介紹、交談，此間的樂趣顯然不是在於「商品」的買賣，而是在這片老宅社區中創造想像的記憶。除了逛攤，民眾亦可進入不同老宅，參觀藝術家的展品，願意的話，也可以跟屋內的藝術家聊兩句。其中有四個房舍前，佇立著霓虹燈看板招牌，標示該空間即將上演的戲劇節目，接近演出開演時，會有人出來吆喝提醒，有票的民眾便依據手中票券到既定屋舍前排隊入場。看完第一齣30分鐘的演出後，距離第二個演出有一段不短的休息時間，觀眾繼續未逛完的夜市和展覽，喝杯冷飲，與擺攤者接續先前未結束的話題，然後再前往下個演出。



圖1 2015年「321小戲節—走X戲·交換記憶」入口意象的霓虹燈招牌及巷內的復古市集（資料來源：研究者）



圖2 2015年「321小戲節—走X戲·交換記憶」無獨有偶工作室
《麻煩夫人》演出場地外的霓虹燈看板與裝置展覽攤位（資料來源：
研究者）

這是 2015 年台南藝術節城市舞台系列節目「321 小戲節—走 X 戲·交換記憶」，這個小戲節結合戲劇、展覽和市集活動，在 321 巷藝術聚落的四個空間，每個晚上演出兩場 30 分鐘的小戲，每場演出中間隔 30 分鐘，演出期間，藝術聚落的其他空間也同步進行藝術展覽。這個市集由進駐 321 巷藝術聚落的七個藝術團隊，於藝術聚落巷弄中進行名為「藝宵合作社」的擺攤活動，讓觀眾可在戲演出前、戲與戲之間，在藝術聚落巷弄中的攤車「迺夜市」。策展人台南人劇團團長李維睦表示，這個概念是要「讓民眾來到夜市不是買吃的，而是來買戲」（劉癸楓，2015）。這種「走 x 戲」和「迺夜市」的策展，把台灣人最熟悉的夜市文化經驗與藝術活動相結合，一方面為台南的藝文觀眾帶來有趣的觀戲經驗，受到觀眾好評，另一方面也創造一般民眾親近劇場演出的介面，拉近民眾與劇場的距離，確實引來不少「迺夜市」人潮與臨時買票的看戲觀眾。（郭旂玓，2016）

在 321 巷藝術聚落進行的劇場表演，除了該聚落策劃的活動和原本進駐的在地劇團，2013 年起也陸續有許多其他台南和外地的表演藝術團體在 321 巷進行演出¹，從 2013 年的 27 場劇場演出，到 2014 年有 45 場，2015 年則增加至 98 場²，演出場次幾乎是每年以倍數增加，而這些還不包含其他各種展覽、講座、導覽、影像等活動，這些熱鬧豐富的劇場表演與各種藝文活動，使 321 巷藝術聚落逐漸成為台南炙手可熱的新興文化空間與活絡的劇場演出空間。

然而，時間拉回到 2012 年，321 巷藝術聚落的前身—日本軍官宿舍群（以下簡稱「321 巷官舍群」）的景況，卻與前述生機活潑的面貌有極大的落差。321 巷官舍群是台南保存最好的日式宿舍群，建築古樸，每戶幾乎都有超過半世紀長成的老樹，其中不乏珍奇的樹種，綠意生態加上歷史建築，在 2002 年便被列為指定古蹟。然而，隨著十年來住戶被要求陸續遷出，有些老屋無人看管，宵小進入挖走檜木門窗和老樹，不少房舍受到毀壞。最嚴重的莫過於曾有一棟雙拼兩戶無人居住的房舍，被流浪漢占據，經居民投訴後，竟挾怨燒毀這座有歷史價值的建築。（張玉璜、曾偉彰、黃玄儒，2001：32）因住戶稀少、宵小破壞、以及政府未進行維護，2012 年 321 巷官舍群中不少屋舍顯得頹圯衰敗，整個社區入夜後的昏暗荒涼更是令人望之卻步。若未有進一步的維護，在所有住戶遷出後，乏人照料的老宅將毀損的更為嚴重，一旦不堪使用或成為環境髒亂與治安的惡源，都可使它難逃拆除命運。

透過上述 2015 年的 321 巷藝術聚落與 2012 年的 321 巷官舍群的比較，說明 321 巷經歷了劇烈的空間重塑和轉化的過程，而影響此一空間重塑歷程的因素自然是複雜的，包含著官方與民間諸多勢力的角力，但是其中很明確而重要的一項因素是民間劇場表演活動，在不同層面參與空間的形塑與改造，引發了

¹ 2013 年起陸續在「321 巷藝術聚落」演出的劇場製作很多，例如台南「臺灣遊藝行」《可以睡覺》（2013）、台南「一覺劇團」《歹路壹佰玖拾玖號》（2013）、台北「壞學長劇團」的《杏仁豆腐心》（2014）、「狂想劇場」的《洗》（2014）、台南雞屎藤新民族舞團《葉石濤文學舞蹈劇場—葫蘆巷春夢》（2014）、「2014 文化部藝術新秀創作計劃」《不純 UnPURE__舞蹈行為》、台北「動見體劇團」的《凱吉一歲》（2015）、台南「阿伯樂戲工場」《鰻魚安魂曲》（2016）、高雄「末路小花」《魔法外套》（2016）等。

² 321 巷藝術聚落內的劇場演出場次統計資料來源，包括「321 巷藝術聚落」相關團隊網站、演出團體網站、新聞報導、兩廳院售票系統、臺南市政府表演藝術科提供之臺南藝術節演出資料等。

一連串的效應，進一步催生促成了嶄新的 321 巷藝術聚落空間性格³。

本文將聚焦探討劇場表演在 321 巷空間意義轉變的歷程中，所發揮的影響力，藉由空間生產理論的觀點，分析在該空間進行的劇場表演，特別是與表演場所關係緊密連結的特定場域表演（site-specific performance），如何藉由劇場表演中的觀演關係，引領觀眾／市民參與 321 巷空間性質的轉化，協同改變空間意義和功能，促成 321 巷藝術聚落的生成。換言之，本研究將特別強調劇場表演的長期實踐對於表演空間性質的影響，而非視空間為中性的背景來討論劇場表演本身，這樣的研究取徑與一般的劇場研究有著不同的著眼點。為便於下面正文中能進行分析，此間先闡明特定場域表演與空間生產理論的概念。

特定場域表演源自於特定場域藝術（site-specific art）在表演領域的影響，其特點在於對表演場地有高度的依附關係，通常在非劇場空間發生。Christopher Balme（2008：60-61）在 *The Cambridge Introduction to Theatre Studies* 中介定特定場域表演為「發生在既定的劇場空間之外」，「運用自然條件或歷史建築與空間，為表演提供空間面向的意義框架」，強調「能夠展現外在環境與我們自身之間的複雜關係的特定的景像、故事或事件」。Hans-Thies Lehmann（2006：152）在 *Postdramatic Theatre* 中，說明特定場域表演所展現的包括表演者與觀眾的共通性（commonality），而特定場域表演背後的動機經常是「公共空間的活化」（activation of public spaces）。Fiona Wilkie（2002）在 2001 年針對英國的特定場域表演藝術工作者進行了相當廣泛的問卷調查，對於釐清特定場域表演的概念有實質的幫助，同時 Wilkie 也借用了特定場域表演團體 Wrights & Sites 的看法，依照表演對地點的依附程度由低到高，更精細地劃分出五種不同類型的表演：在劇場建築內（in theatre building）、在劇場外（outside theatre）、融入場域（site-sympathetic）、類型場域（site-generic）、特定場域（site-specific）。在劇場建築內的表演對場所地點的依附性最低。在劇場外的表演則是將劇場內的表演移到戶外空間，但是不需依戶外空間作太多調整，例如在公園中的空曠

³ 連子儀（2015a；2015b）從公共管理的角度切入，認為 321 巷藝術聚落是公私協力（public-private partnerships）的一種新模式。民間透過與公部門協力，結合在地力量，經由日常生活的實踐，逐漸形塑在地文化。321 巷藝術聚落的誕生，正是由下而上的在地力量集結，「透過公、私溝通平台的建立，從治理的層面落實到管理，尋求商業化外，遺產保存與治理的新類型經濟方案和永續發展的可能性」（2015b：51）。然而本文的討論面向則偏重於民間的戲劇團體的參與，對 321 巷藝術聚落生產的協力。

空間演出莎劇。融入場域表演則是因為表演場所地點的選定而需要調整修改既有的表演文本，以配合現地空間條件與限制。類型場域表演則是為同一類型的場所地點所創作的表演。特定場域表演則是為單一地點所創作的作品，無法在其他地點巡演，對場所地點的依附性最高 (Wilkie 2002: 149-150)。以上五種類型的表演中，除了類型場域表演與特定場域表演是為場所地點而創作的表演，其他都是先有了表演文本才考慮表演地點的因素。上述這五種類型的分類，對於更細緻分析作品與表演場地之間的關聯性，是相當值得參考的指標。

另一方面，在分析 321 巷由官舍群到藝術聚落的空間性質轉變，本文也需要借助空間生產的分析工具。關於空間的生產，Henri Lefebvre 指出人類社會中「所有的空間都是社會性的，空間總是呼應著某些社會關係」，是「社會的產物」。(Lefebvre, 2009: 186~187) 空間不僅是被社會關係所生產出來的，也生產了社會關係，隨著社會文化的變遷，空間與其相對應的社會關係不斷被建構與重塑。因此，探究空間的意涵，必須包含與空間相關連的社會關係，如此才能著眼於實質社會生活層面與空間的關連，把握空間生成的動態過程。

Lefebvre 在論述空間的生產時，提出了概念三元組，將空間分為三個面向來討論，分別是空間實務 (spatial practice)、空間再現 (representations of space) 及再現空間 (representational spaces 或 spaces of representation)。空間實務指的是一種感知的 (perceived) 空間，是空間的具體物質性的展現及相關的經驗上可描繪的事務，包括真實的空間本身，以及空間與日常生活慣例之間的緊密關連。空間再現則是一個想像／構想的 (conceived) 空間，是對於空間的觀念和想法，是人們對空間性在精神或認知上的展現，主要是科學家、都市規畫者、技術官僚和社會工程師的空間，以想像／構想來辨識感知的和生活的空間，是任何社會 (或生產方式) 裡主導的空間。而再現空間是生活的 (lived) 空間，是居民及使用者的空間，也是藝術家的空間，是被支配的、消極體驗到的空間，但是想像力試圖改變和佔有它 (Lefebvre, 1991: 33, 38-41)。

簡言之，空間的生產可藉由感知的空間實務、想像／構想的空間想像 (即 Lefebvre 所說的空間再現)、使用者和藝術家的生活空間 (即 Lefebvre 所說的再現空間) 三者之間的交互辯證來闡明。為了避免由西方語文直譯而來的詞彙，難以符合中文用語的習慣，而造成讀者理解上的困擾與混淆，本文斟酌局部採用 Lefebvre 本身用來說明其三元辯證的用語：(可感知的)空間實務、空間想像、生活空間，分別替代 Lefebvre 較為抽象的詞彙：空間實務、空間再現、再現空

間，如此行文較能喚起中文慣用語意而易於理解。以下本文即以空間實務、空間想像、生活空間這三組詞彙來掌握劇場表演活動介入 321 巷藝術聚落空間生產機制的辯證過程，以作為本文分析的論述基礎。本文將劃分為三個階段來闡述：321 巷官舍群空間實務的改變與新空間想像的競逐、特定場域表演形成生活空間介入 321 巷藝術聚落空間生產的辯證過程、劇場表演介入空間實務形塑 321 巷藝術聚落的生成，以下依序分述。

貳、321 巷官舍群空間實務的改變與 新空間想像的競逐

在清領時期，321 巷官舍群的所在位置屬於府城之內，介於大北門與小北門之間，當時便已是軍事中心，後來到了日治時期由日本陸軍山砲兵部隊、工兵營等單位管轄，並建造廣大的官舍群，321 巷官舍群也包含其中。根據張玉璜的調查報告——《臺南市公園路 321 巷宿舍區（「原老松町日軍步兵第二聯隊官舍」）歷史建築調查測繪與再利用規劃》，321 巷官舍群的確切建造時間不詳，但經由建築空間形態和結構來推測，大約應建於 1925~35 年間或 1925~45 年間，建築樣式依據臺灣總督府在 1922 年頒發的「臺灣總督府官舍建築標準」，屬日本大正時期的「中廊式住宅」。由建造規模與建築配置型態的特點來看 321 巷的官舍群，屬建築標準中的高級軍官宿舍。（張玉璜，2003：2-1~9；張玉璜等人，2001：4）官舍所在區域在日治時期屬「老松町」範圍，故今日又稱「原老松町日軍步兵第二聯隊官舍群」。二次大戰結束後由國軍接管，整個官舍群（包含 321 巷官舍群）大部分被改為兵工配件廠（一般稱兵工廠），另一部分作為軍方住宅使用，依使用人員不同而分為四區域，一部分為兵工廠高階軍官居住（約 6 棟），一部分分配予兵工廠官兵眷屬居住（約 3 棟），一部分為陸軍高級軍官宿舍（約 2 棟），另一區約有 11 棟日式官舍，在 1946 年出借給國立成功大學前身的台灣省立工學院，作為教授宿舍，而 321 巷官舍群正是分配給成大教授的宿舍群。出借給成大的房舍中，部分在戰爭中受損，皆由成功大學整修，因此整體而言，321 巷官舍群的整體環境維護與管理相當好（張玉璜，2003：2-10~11）。

根據 321 巷宿舍區過去住戶的口述提及，早期居住於此的教授住戶，街坊感情融洽互動頻繁，經常輪流到彼此家中聚會（張玉璜等人，2001：17）。曾居住於 321 巷的成大教授，包括三任成大校長羅雲平、夏漢民與翁政義，以及多位成大教授，其中最知名的莫過於台灣畫家郭柏川。郭柏川在 1950 年受邀任

教成大建築系，並搬入該宿舍區的公園路 321 巷 27 號。1952 年郭柏川在此成立「台南美術研究會」（簡稱「南美會」），是台南地區 1950~70 年代推動西畫教育的根據地，也是許多南部地區戰後藝術家習畫和聚會的場所，直到 1974 年郭柏川過世，此使 27 號房舍格外具有歷史與人文價值。另外，居住於 37 號成大數學系教授趙少鐵，與另一位胡成章教授在 1948 年成立「成大國劇社」，是成大歷史最悠久的社團之一，至今仍在運作。據居住在此 63 年的羅士凱教授回憶，趙少鐵經常在居所進行唱戲活動，當時社區住戶每隔一段時間便至趙家中唱曲兼聚餐，社區藝術活動也成為該區和邀集來的藝文同好切磋交流的場域（張幸真、連子儀，2012：28~31）。換言之，兵工廠的建築宿舍群，原本是軍官眷屬的生活區，但因為成大教授們的長居於此，讓繪畫和戲曲等藝文活動成為這個社區生活的重要部分，使這個區域形成了特殊的人文氛圍，和創造了不同的文化記憶和價值。

從上述可知，從 1920 年代的日治時期到戰後國民政府時期，321 巷官舍群一直被作為軍方或國立大學等公部門單位的住宅使用，雖然成大教授們在社區內的休閒藝術文化活動，和前段以軍官為主體的社區生活確有所不同，但 321 巷官舍群作為住宅的空間實務與空間想像非常穩固，基本上空間的本質並未有太大的改變，然而到了 1990 年代尾聲，321 巷官舍群的空間性質卻開始起了一系列的變化，促使該空間的新的空間生產機制活絡起來。

國軍兵工廠於 1992 年遷到南投集集，兵工廠營區和大部分軍官宿舍便閒置下來。1997 年國防部推行眷改計畫，這些已經有八十多年歷史的房舍多遭拆除，僅有 321 巷官舍群仍有成大教授居住而暫時得以倖免。而在兵工廠遷移後，成大也計劃將 321 巷官舍群歸還軍方，而裁撤管理員，並請住戶遷出。就在住戶陸續遷出和缺乏管理的情況下，321 巷官舍群開始頹壞。其中，幾棟閒置的宿舍被拆除，有些空屋久無人居而毀損漏水，或被流浪漢佔據，甚至有一棟房舍在 2000 年遭流浪漢燒毀。以致 321 巷宿舍區建築群在 2002 年被指定為古蹟時，僅存九棟完整的房舍（張玉璜，2003：1-1、2-10）。

由於兵工廠區域所在的地理位置相當優越，具有商業開發的潛力，在兵工廠遷走後，此地就成為各方勢力角逐的戰場。該地所有權屬中央國有財產局，國防部為管理單位，1997 年國防部計畫在部分區域進行眷改，剩下地區變更為商業區，因而拆除了許多區內的老宿舍建築。但在 2000 年時，台南市都發局經過評估，認為台南市空屋過剩以及考量該地的文化資源，擬將該區變更為公園

用地不進行眷改，因而引發數百眷戶的抗議(陳銀全，2000；張玉璜等人，2001：36~37)。此一爭議使眷改開發遲遲未能實現，由於 321 巷官舍群屬於兵工廠區的一部分，亦連帶使它未來的命運懸宕未定。對 321 巷藝術聚落的定位與發展有重要貢獻的劇場界人士楊美英(2015a)表示，從 1990 年代到 2002 年成為指定古蹟前，321 巷官舍群已受到各方注目。期間有不同外力介入，這些外力反映出台南各方人士對這個區域發展的不同意見，有的想拆除宿舍群蓋大樓，或蓋停車場，或蓋社區活動中心等等(孟慶慈，2013)。這也意味著 321 巷官舍群作為居住空間的原有空間想像與空間實務消失之後，各種對 321 巷官舍群的新的空間想像彼此辯證競逐。

就在各種爭議聲中，最終 321 巷官舍群以「原日軍步兵第二聯隊官舍群」的名稱，於 2002 年成為指定古蹟，「文化資產局」在 2003 年正式公告該宿舍群屬「直轄市定古蹟」，在該局的文化資產紀錄中，其公告的指定理由如下：

1. 十多棟日式建築分布在 321 巷林蔭處，是臺南較具規模的日式建築群，且有園林之勝(其中名畫家郭柏川教授即曾居於此)。
2. 有其日治時期宿舍的歷史記憶，但以所居區位更為都市綠帶的意念，降低過度開發的緊迫性。
3. 此宿舍建築群保存現況尚可，在建築形制上相當優雅，見證了日治時期軍營史及戰後成大教師居住史，值得保存。
4. 建築具有適應台灣環境之特色，保存尚屬良好，冬暖夏涼。(資料來源：文化資產局網站)

從上述的公告來看，建築本身的價值、人文與歷史記憶是該區被指定為古蹟的首要原因，此包含了建築的物質價值與精神內涵。

321 巷官舍群價值的挖掘，當與 1999 年成立的「古都保存再生文教基金會」有密切關係。資料顯示基金會成立初期，便注意到這個具有歷史價值的日式建築聚落，在 2000 年成立「台南市北區兵工裝配廠周邊歷史建築保存再生促進工作室」，並進駐 321 巷官舍群進行調查，協助整理老宅環境以及訪問宿舍居民關於該區的歷史。這些訪查結果被整理出版為《321 巷，一個關於台南日本宿舍區的故事》一書，內容從建築群的歷史、建築空間結構、以及生態環境(包括植物、樹種、昆蟲與鳥類)進行了第一手調查，此書讓外界得以初步了解 321 巷建築群所具有的生態、建築與人文等豐富價值。

321 巷官舍群在 2002 年成為指定古蹟後，2003 年臺南市文化局委託「古都保存再生文教基金會」進行更完整的調查報告——《臺南市公園路 321 巷宿舍區（「原老松町日軍步兵第二聯隊官舍」）歷史建築調查測繪與再利用規劃》。在報告中，除了有詳盡的環境與建築現況調查和修復建議，也進一步提出 321 巷建築群之於台南城市豐富多元的價值面向，包括該區歷經清朝和日治時期的歷史價值、諸多成大著名學者與藝術家長居於此所蘊含的人文意義、以及宿舍區中豐富的綠地生態。此外，321 巷的周邊有豐富的教育環境和文化資源，如該巷口對面區域有台南二中、台南公園、台南市立圖書館、兒童科學博物館、公園國小，鄰近地區有十餘處廟宇和日治時期建築等文化資源，這些歷史記憶與周邊文化資源，都使得 321 巷聚落具有文化發展潛力。因此，該調查對原老松町日式宿舍區的再利用規劃建議中，將該區定位為「都市生態人文園區」，並提出 321 巷官舍群應朝「文化藝術」方向發展規劃，建議提供非營利團體進駐管理，以維護老宅環境，避免老宅持續毀損和縱火事件再度發生。報告還特別指出，應將其中最具知名度的畫家郭柏川故居規劃為「郭柏川紀念館」，作為此區重新營造的起點，以此逐步擴大古蹟保存與藝術文化活動的結合（張玉璜，2003：5-1-10）。而此一由公部門文化主管單位委託民間專業團隊，所形塑出來對 321 巷官舍群的空間想像，儘管由其他各種不同的空間想像中勝出，但是如果缺乏在空間實務上的落實，也無法生產出新的空間本質，而只停留在規劃概念的層次，無法完整地啟動空間生產的歷程。

公部門在 2002 年將 321 巷官舍群指定為古蹟的作為，只能暫時使 321 巷官舍群免於被拆除改建，卻未必能保證所規劃的空間想像真的能落實為對應的空間實務，這可從台南另一個類似的案例窺見一斑。台南另一個同為指定古蹟的水交社眷村建築群，原本預定規劃為文化園區，在公部門接管後，卻因經費問題多年未動工，在住戶全數遷出後成無人地帶，缺乏管理，以致宵小偷去珍貴的檜木門窗，挖走老樹。2010 年，水交社建築群中的市定古蹟老屋慘遭祝融，管理單位國防部遲遲不批准修復，放任該區老宅嚴重損毀（洪瑞琴，2012a、2012b；黃微芬，2012）。由水交社的前車之鑑可知，雖然 321 巷官舍群已被指定為古蹟，並有特定的空間想像，但是在沒有空間實務的交互作用下，仍然停留在概念的層次，321 巷的未來仍充滿變數。

從 2002 年被指定為古蹟之後的 10 年間，321 巷官舍群的處理延宕未決，只有部分住戶搬離，到了 2012 年，公部門確認收回 321 巷官舍群的最後期限，要求住戶在 9 月 30 日前全數遷出，且在 10 月 1 日由國防部正式移交由台南市

文化局管理。但是當住戶全數遷出後，321 巷官舍群亦出現多次宵小入侵和曾慘遭縱火，再再顯示會落入和水交社同樣的下場，令文化界憂心忡忡，擔心 321 巷官舍群會因無人居住管理而被破壞損毀，頻頻呼籲市府應積極研擬對策，並提議市府應引入藝術活動活化該區域(連子儀，2015a: 254-256; 2015b: 60-61)。而在〈文化資產保存法〉中第 14 條的規定，古蹟滅失或毀損，將得以解除古蹟指定。也就是說，321 巷宿舍群在所有住戶遷出後，老屋群若受損到一定程度，經認定便可以解除古蹟身分，而少了古蹟的認定，321 巷官舍群接下來的命運將只有拆除一途。

楊美英(2015a)在回顧 321 巷官舍群定位的過程時，指出它過去的處境。她表示雖然 321 巷官舍群雖然早已被認定為古蹟，但僅止於名義上的認定，因為此認定長期以來並未促成進一步的實質作為，公部門並未進行任何對建築物的實質保存，對其未來發展亦未表態。加上曾有附近民眾因為憂心登革熱疫情，⁴而倡議將這片樹林茂密、人煙稀少的日式宿舍群拆除。甚至在 2007 年國防部曾以 321 巷中的兩戶老宅遭祝融燒毀為由，向台南市政府文化觀光局提出古蹟解編，廢除這兩戶的指定古蹟，當時引起在地文史工作者的一片譁然，並集體遞交陳情書捍衛古蹟⁵(柯佩君，2007；吳幸樺，2007a、2007b)。換言之，即便公部門文化主管單位結合民間專業團隊，為 321 巷官舍群勾勒出一個美好的空間想像，但是沒有實質對應的空間實務，仍未能啟動新的空間生產歷程。

參、特定場域表演形成生活空間介入 321 巷藝術聚落 空間生產的辨證過程

公部門開始要求住戶在 2012 年 9 月 30 月前全數遷出 321 巷官舍群之前，畫家郭柏川的女兒郭為美，從 2011 年年初就開始以自己的退休金修繕父親故居

⁴ 2005 年台南市登革熱疫情嚴重，台南市數處老屋包括水交社眷村建築群、321 巷老屋和鶯料理等，均被指稱為病源，而都被列為待拆除的建築(柯佩君，2008)。

⁵ 2007 年國防部提出 321 巷兩戶焚毀建築古蹟解編一案，傳市府高層傾向同意軍方主張，引起在地文史工作者的擔憂。因此在 2007 年 11 月 23 日台南市古蹟審查委員會進行古蹟勘查時，台南在地多個文史團體，包括古都保存再生文教基金會、文化資產保護協會、五柳枝生活文化協會、台南社區大學、荒野保護協會台南分會、台南市綠手指生態關懷協會、古琴雅集、台南人劇團、那個劇團，共同成立「台南市文化環境保育促進聯盟」，並到場遞交陳情書(吳幸樺，2007a、2007b)。

(即 321 巷 27 號宅)，並將老宅的花園重整得綠意盎然，盡可能維持房舍舊貌和恢復過去房舍內的文化記憶。退休並移居紐西蘭十餘年的郭為美，因感念父親的栽培，讓 27 號老宅成為 321 巷官舍群中被照顧得最好的屋舍，並將這棟父親過去的寓所成立為「郭柏川紀念館」，不定期舉辦零星的展覽和藝文活動（郭為美，2012；晴花，2015）。只是靜態的展覽，參與者有限，並未帶來足夠的人氣。此時台南資深劇場人楊美英，因緣際會之下認識郭為美，了解「郭柏川紀念館」的處境。楊美英提及，她在 2011 年接觸到郭為美及「郭柏川紀念館」時，時值 321 巷官舍群住戶即將全數遷出和被公部門接管的前夕。因此楊美英與合作夥伴葉瓊霞，開始計畫在「郭柏川紀念館」辦理更為動態的劇場活動，讓更多人知道這個地方。

楊美英先將她在台南社區大學的「城市故事人」課程引入，把學生分組，讓他們在 321 巷發展活潑多元、戲劇化的移動式導覽。有的著重講述 321 巷歷史、有的帶領參觀者感受 321 巷的豐富生態、或模擬演出郭柏川生前在 321 巷的生活、甚至與郭為美互動訪談等，希望讓外界認識郭柏川與 321 巷的歷史⁶。（楊美英，2015a、楊美英訪談，2015b）「城市故事人」的進入，帶來一批人力以及與之伴隨的社會人際網絡連結，並陸續引入較多的民眾參與，一直持續至今，用意都在使民眾由認識 321 巷進而認同 321 巷。⁷

接著，楊美英的那個劇團在 2012 年 4 月在「郭柏川紀念館」演出《畫外·離去又將再來》（共演出 3 場，以下簡稱《畫外》）。《畫外》是台南現代戲劇團體第一次在 321 巷官舍群的演出，由那個劇團成員吳偲愛導演，從郭柏川妻子與女兒角度訴說她們的故事，為一從女性角度出發的劇場演出。真實的故事、

⁶「城市故事人」的學員設計導覽的方式與內容，頗值得記述，以下該要簡述楊美英訪談中的陳述：學員們根據他們拿到的資料，選擇不同的資料重點設計導覽內容，有些學員的導覽內容著重凸顯環境的感官感受，如帶領參觀者觸摸老宅的樹葉、門牌、落葉，這個導覽內容帶來直接的感官經驗，造成強烈的感染力，有人感受到美好，甚至感動流淚。有些學員則設計較為表演取向的導覽，如扮演郭柏川，模擬他的日常生活中，在帶著女兒穿越 321 巷到巷口的台南公園散步的過程。過程中，甚至安排插入與郭為美老師有互動訪談。有的學員則以純導覽的方式，帶領參與者一站一站導覽，並把 321 巷的歷史沿革在導覽過程中放進來（楊美英訪談，2015b）。

⁷若上「城市故事人」的 FB 網站，可發現該團體一直不間斷定期和不定期的郭柏川紀念館和聚落故事導覽，包括定期的導覽與客制預約導覽，從 2012 年起至今仍在進行，可想見他們已向相當多的本地城市民眾、學校、以及外地團體進行介紹。

真實場域和抒情劇場敘事，這些元素加在一起容易讓觀眾移情於屋子主人的生命歷程。⁸《畫外》演示郭柏川妻子和女兒的人生故事，人物以未亡人身份感謝觀眾參與郭柏川的葬禮，進而倒敘引入過去發生在這個房舍的記憶。演出刻意從 321 巷口開始，先讓觀眾在巷口取票等待，透過表演者的演出引導，觀眾進入巷弄駐足觀看，並逐步引領觀眾進入「郭柏川紀念館」，繞過屋舍內小徑從前院到後院，後院恬靜優美的花園是整個演出的主要表演區，而郭柏川故居的房舍不僅在視覺上成為這齣戲的背景，同時也是戲劇情節的背景主題。透過這個刻意針對該場所設計的特定場域表演，許多觀眾／市民親身穿越 321 巷空間及郭柏川紀念館內外，不少人第一次發現台南有這樣一個完整、古樸盎然的日式建築群，彷彿是隱身於城市角落的世外桃源。

⁸ 《畫外》演出的故事內容與特定場域性質所引發的共鳴，可從下面兩篇劇評與論文中可看出，請參閱郭育廷，2012 年 5 月 3 日，〈框裡框外的女性自我實現《畫外：離去又將再來》〉，「表演藝術評論台」，<http://pareviews.ncafroc.org.tw/?p=2323> 讀取日期：2016 年 4 月 29 日；李宜樺(2015)〈畫家妻女的鄉愁與獨白：看郭柏川紀念館展演的兩代離散女性敘事〉，《藝術評論》，第 29 期，頁 1-44。



圖3、2012年那個劇團在「郭柏川紀念館」演出《畫外·離去又將再來》，主要場景以郭柏川故居房舍為背景（資料來源：那個劇團提供）

然而，就 321 巷當時整體的狀況來說，住戶甚少，多戶老宅人去樓空且年久失修而破敗，植物紛亂地從屋舍中雜長歧出，入夜後更令人悚然不安，若非有《畫外》的演出，其實一般民眾不會主動親近此一空間。即使 321 巷官舍群被公部門的規畫者指定為古蹟，但是這仍停留在空間想像的規劃層面，這個地方所蘊含的豐富歷史記憶與價值，與城市中大部分市民的生活與情感是疏離的。然而透過《畫外》演出的觀演關係，並透過特定場域表演與現地場所的緊密連結，引領了大約兩百名的觀眾造訪，為觀眾建立的親身的身體經驗，以及與空間的真實情感連結，從而感染參與民眾對 321 巷產生認同感，這都有助於啟動一個新的 321 巷空間生產歷程。

在接下來的 2012 年 7 月至 9 月之間，此一空間又舉辦了系列音樂會「行旅

的樂音——2012 郭柏川紀念館仲夏音樂會」，這些活動又帶入了一批觀眾。而在 11 月，楊美英自任編導推出第二個劇場演出《私信》（3 場），再次引領了大約兩百名觀眾到現場觀賞演出。《私信》是從郭為美身為女兒的角度，透過寫給已故父親的信，除了追憶父親，觀眾可更進一步了解和經驗，郭為美記憶中與父親的互動以及她內心的情感。與《畫外》的演出空間在戶外、將房舍做為舞台背景的設定相反，《私信》的演出空間在建築物內部，透過窗戶大開，戶外的前院的花木在視覺上成為演出背景的一部分。編導楊美英（2015a）表示，這個作品的創作動機在於，讓觀眾「了解到這個地方不是子虛烏有的，這個地方真的承載了這些人生活常態、深刻的故事。」同時她也希望展現日式房子特有的空間風格美感，尤其是房舍內經由許多隔門和櫥櫃所產生的各種大小空間，楊美英強調：「我們不止希望去認識畫家的故事，也希望觀眾的身體經驗，也可以經驗到我們排練過程中經驗到的美感，可以有呼應。」

與《畫外》一樣，《私信》也是為郭柏川故居此一場所而量身訂作的特定場域表演，與一般專業劇場表演在劇場環境中再現擬真場景的慣用作法不同，《私信》在人去樓空的郭柏川故居之中，演繹郭為美懷念父親的幽微情感，導演刻意避免在郭柏川故居中外加太多劇場燈光，而盡量運用日常生活中的光源，場所的本真性成為表演中重要的元素。演出試圖打破習以為常的劇場舞台與觀眾席之間的既定空間分配模式與限制，透過日式房舍內一扇扇木門的推拉開合，不僅讓觀眾一窺故居內的空間，更是一段又一段思念之情的顯露。

《私信》的觀眾需事先網路報名，並手寫一封私信寄到那個劇團，作為優先獲得觀賞機會的條件，在演出結束後再由劇團寄回信件。這些信件在演出中也作為舞台裝置展示的一部分，讓觀眾可以閱讀其他觀眾寄來的信件，這個手法不僅創造了觀眾與作品的連結與互動管道，也促使觀眾將自己的個人經驗與情感，和戲劇／真實故事的經驗與情感聯繫起來。這樣的參與設計，也成為此一特定場域表演與觀眾間的私密連結。隨著演出中緊扣信件的敘事內容在郭柏川故居的現地展開，觀眾對劇中人物／現實人物郭為美與郭柏川產生情感連結，更對現地的場所產生情感連結。

除了演出的進行，楊美英也刻意在《畫外》和《私信》的每場演出後安排座談，有意識地透過演後座談的交流機會，蒐集對演出的回饋，也增進觀眾對 321 巷現況的了解與情感連結。楊美英甚至發現來看演出的觀眾，大約有一到兩成是附近的居民，卻從來不知道住家附近巷子深處有這樣一處地方。（楊美英，

2015a) 這樣的演後座談，也在某種程度上成為觀眾參與討論 321 巷未來的公共場域。筆者所觀賞的《私信》場次，正巧台南市文化局的主管在場觀看，而郭為美本人也在現場。該場的演後座談中，有觀眾表達他們的感動，而楊美英也在現場直接說出對市府處理 321 巷未來的深切期待，該主管當場也給予正面回應，雖然公部門早已在媒體上陳述過保存 321 巷的意願，但是這樣的場合中針對此議題的交流對話，卻因為觀眾／市民的在場，形成並強化了這個事件的公共參與。楊美英在台南大學「2015 戲劇教育與應用國際學術研討會」的報告中，說明那個劇團參與 321 巷官舍群保存的過程，她談到自己投身於其中的領會：

我們希望為這個空間創造意義，如果有甚麼樣的美的感動，是真正讓更多的人注意到這個空間……我設想如果有越來愈多民眾知道這個地方，民眾的意見力量有時比藝文團體有效...這是我工作二十年來的心得...我們勉為其難可以說，我們以藝術創作實踐來產生社會參與的力量。(楊美英 2015a)

但除了透過劇場表演場合形成民眾對此事件的公共參與，楊美英帶領的這些戲劇演出和戲劇性質的活動，也因為其中包含的戲劇情境和藝術美感，更進一步構建和催化了觀眾對這個空間及其過往歷史的感性認同⁹。換言之，在某種程度上，楊美英在 321 巷進行的劇場活動，正是在一個真實情境與虛構戲劇情境重合的場域中，有效地型塑了群眾的意見，而這對接下來 321 巷的發展產生一定的影響。

此外，2012 年在住戶陸續遷出 321 巷之時，為防止水交社老屋事件重演，那個劇團和城市故事人照顧老屋和號召民眾「輪班散步」看守老屋，而台南社區大學的「旅行寫生班」和「老樹之旅班」也都響應守護老屋，每週末將課程移至 321 巷進行或號召老師與志工走訪（洪瑞琴，2012a；連子儀，2015b）。顯示出透過這一系列的演出與活動，越來越多人注意和投入 321 巷的老屋保存工

⁹ 除了現場觀眾的表達對作品和郭柏川故居的喜愛，亦有觀眾在演出後向劇團表達他們的感動，這些觀眾有一般民眾，也有 321 巷過去的住戶和附近的居民。
<http://blog.xuite.net/thattroupe/wretch/120405989-%E9%96%8B%E5%95%9F%E3%80%8A%E7%A7%81%E4%BF%A1%E3%80%8B%E5%BE%8C%E7%9A%84%E5%9B%9E%E4%BF%A1%E4%B9%8B%E4%BA%8C>，查閱日期 2016/4/25；
<https://www.ptt.cc/bbs/Drama/M.1353284664.A.9AB.html>，查閱日期 2016/4/25

作。

值得注意的是，楊美英在 2011~2012 年進行前述活動的時間背景，正好經歷了 321 巷官舍群移交市府前、移交中、移交後等三個時期，也就是 321 巷經歷轉變的時刻。郭為美雖在父親故居成立「郭柏川紀念館」，但在初期並未獲得官方認可，沒人知道在公部門接管後它是否能持續存在，楊美英與那個劇團也正是在此空間未取得正式的合法地位前的模糊時期進行演出。《畫外》的演出是在 2012 年 4 月，321 巷仍有住戶未遷出，《私信》的演出是在 2012 年的 11 月，此時所有住戶已在 9 月 30 日前全數搬出，市府在 2012 年 10 月 1 日起全面接管 321 巷，並立刻在官舍群外圍搭上鐵皮圍牆圍起與上鎖，321 巷成為管制區，禁止一般民眾進入。除了公部門，曾居住於此的住戶也沒有鑰匙可進入。那個劇團是這段期間唯一獲准進出 321 巷的團體，一方面他們在裡面進行排練，二方面也負擔起照護郭柏川故居花草的責任。這段期間，不論排練或演出的觀眾進入，都是要透過開關鐵皮圍牆門，此也讓該戲的觀眾，身歷其境的體驗 321 巷所經歷的非常時期。

就在上述楊美英及其他關心 321 巷老屋的文化人士所帶領的一系列活動中，321 巷的命運亦逐漸出現轉變。市府在 2012 年 10 月 1 日接管 321 巷官舍群的第二日，就由台南市副市長林欽榮出面宣示保存 321 巷老屋的決心，文化局長葉澤山也表示市府接管後將派警方巡邏和雇傭 24 小時保全看管，同時表示郭柏川紀念館將繼續開放，也承諾將與藝文團體合作，並動用市府的第二預備金為 321 巷進行基本防護（洪瑞琴，2012c）。同月，文化局更提出「321 巷藝術群聚進駐計畫」，邀集藝文團體在郭柏川紀念館辦理說明會¹⁰，在 18 棟房舍中規畫較為堪用的 10 棟房舍，開放給國內外各領域的藝術家及藝文團隊申請，從 2013 年 1 月起，免租金進駐兩年，規劃 321 巷官舍群形成「實驗劇場」、「藝文展示空間」、「駐市藝術創作」等多元藝術型態集合體。而在藝術家尚未進駐，在 2012 年 10~12 月的空窗期，那個劇團仍義務管理郭柏川紀念館，並持續由城市故事人策畫「三二一巷這些人那些事」系列導覽活動（《文化台南》，2012；洪瑞琴，

¹⁰ 台南市文化局分別在 2012 年 10 月 19 日與 11 月 13 日，在郭柏川紀念館辦理兩次「321 巷藝術群聚進駐計畫」的說明會。資料來源
https://www.facebook.com/permalink.php?id=133849930093356&story_fbid=136879276460047，
查閱日期：2016 年 4 月 28 日。

2012d)。

若我們從整體來看楊美英投入 321 巷官舍群保存所進行的藝術實踐行動，還可發現，她從最初帶領「城市故事人」對 321 巷的歷史與建築的移動式導覽，到《畫外》、《私信》兩個特定場域表演對於郭柏川及其家人的生命故事展演，再到演後座談的討論場域，讓觀眾從了解 321 巷的文化價值、經驗歷史記憶、並參與了 321 巷的想像再塑，這些具有強烈的特定場域性格的一系列行動，恰巧是引導觀眾認識 321 巷官舍群一個「由外而內」的歷程。由於戲劇的移情作用、特定場域表演與現地場所間的緊密關聯，讓原本對 321 巷全然陌生的觀眾／市民，逐漸產生對 321 巷情感上的認同。具有強烈集體情感渲染力的劇場藝術，一方面短時間引入許多觀眾，讓這個本來是住宅的私人空間轉變為一個開放的公共場所，另一方面也讓劇場活動成為集體參與文化重塑的有效媒介，在這樣的劇場演出活動也巧妙地進行了 321 巷的集體想像塑造。

321 巷藝術聚落的生成必然牽涉到不同層面的各種複雜因素，不能只從單一因素來說明，但是此處意在指出劇場演出活動，如何透過與現地連結的戲劇情境與觀演關係，介入 321 巷空間生產過程，從而成為促成 321 巷藝術聚落生成的重要因素之一。楊美英的團隊所製作的特定場域表演，確實發揮了極具渲染力的效果，成功地引入觀眾／市民造訪 321 巷的空間，除了促使觀眾了解、思考與認同位於 321 巷的郭柏川故居的人文與歷史的脈絡，更連結到郭柏川故居的場所與建築的價值，同時也將 321 巷藝術聚落整體的空間想像傳播出去，而不只停留在少數規畫者的視野之中。另一方面，透過 321 巷空間中的特定場域表演，促使觀眾親身來到演出現場，除了是劇場觀演關係的實踐，也同時構成 Lefebvre 所謂的生活空間，鬆動既定的 321 巷空間實務，有效地回饋為 321 巷作為藝術聚落的空間生產過程。

肆、劇場表演介入空間實務形塑 321 巷

藝術聚落的生成

一、藝術家進駐的另類居住空間實務

321 巷規劃為藝術村的空間想像最後在各方激烈的角力競爭中勝出，2013 年 3 月 23 日「321 巷藝術聚落」正式掛牌營運，並依照第一期「321 巷藝術群聚進駐計畫」，徵選 7 個團體進駐（包括劇團、文創和視覺藝術團體）：「台南人劇團」（表演藝術，公園北路 199 號）、「那個劇團」（表演藝術，321 巷 27 號）、「影響·新劇場」（表演藝術，321 巷 35 號）、「蔚龍藝術」（文創，321 巷 38 號）、「林玉婷與林岱璇」（個人藝術工作者，321 巷 29 號）、「台南風景好」（攝影策展，321 巷 37 號）、「聚作聯合工作室，321 巷 33 號」（設計）。進駐的團隊雖不需付租金，但要負擔整頓環境清潔和管理維護工作，並且有義務開放供民眾參觀和不定期舉辦活動。在第一期徵選計畫的「計畫目標」中明列了：

以 321 巷宿舍區為基地，實施藝術進駐計畫，提供藝文與創意人才群聚與交流之平台，培植育成臺南市文化創意產業人才，並使 321 巷宿舍區形成「實驗劇場」、「藝文展示空間」、「駐市藝術創作」等多元藝術型態集合體，激發城市創作力，希冀以「藝文群聚」型態建立本市藝術交流基地，並帶來城市行銷、觀光效益。（《文化台南》，2012）

換言之，市府對於 321 巷藝術聚落的期待，仍希望它未來不單單只是藝術家和市民活動的地方，而也能創造直接或間接的經濟價值。雖然有此意圖，但市府初步仍將「321 巷」被定位為「藝術家進駐空間」，而非是熱鬧活動的「文化園區」概念，（永華市政中心，2013）因此在避免影響藝術家的創作和尊重進駐的單位的前提下，由各進駐團隊自訂對外開放時間，而非全天候開放。

到了 2015 年，第二期獲選的進駐團體，有「台南人劇團」（表演藝術，公園北路 199 號）、「城市故事人」（創新故事傳達，321 巷 27 號）、「南里朋子+林玉婷+林岱璇」（綜合藝術創作，321 巷 29 號）、「蔚龍藝術」（策展／打工換宿／公共服務，321 巷 38 號）、「萬屋砌室」（建築／空間展示，321 巷 35 號）、「版條線，花園」（版畫繪本、植栽創作，321 巷 37 號）、「聚作聯合工作室」（藝術創作展覽／食衣住行藝術活動，321 巷 33 號）。（黃莉寬，2014）雖然進駐團隊仍只有 7 個，但第二期使用的房舍略有增加。原本台南文化局整修了 321 巷 23

號房舍作為駐點辦公室，但在 2016 年初，23 號房舍便由成功大學育成中心成立的「衛星 Satellite321」進駐，文化局駐點辦公室則搬至 42 號房舍。

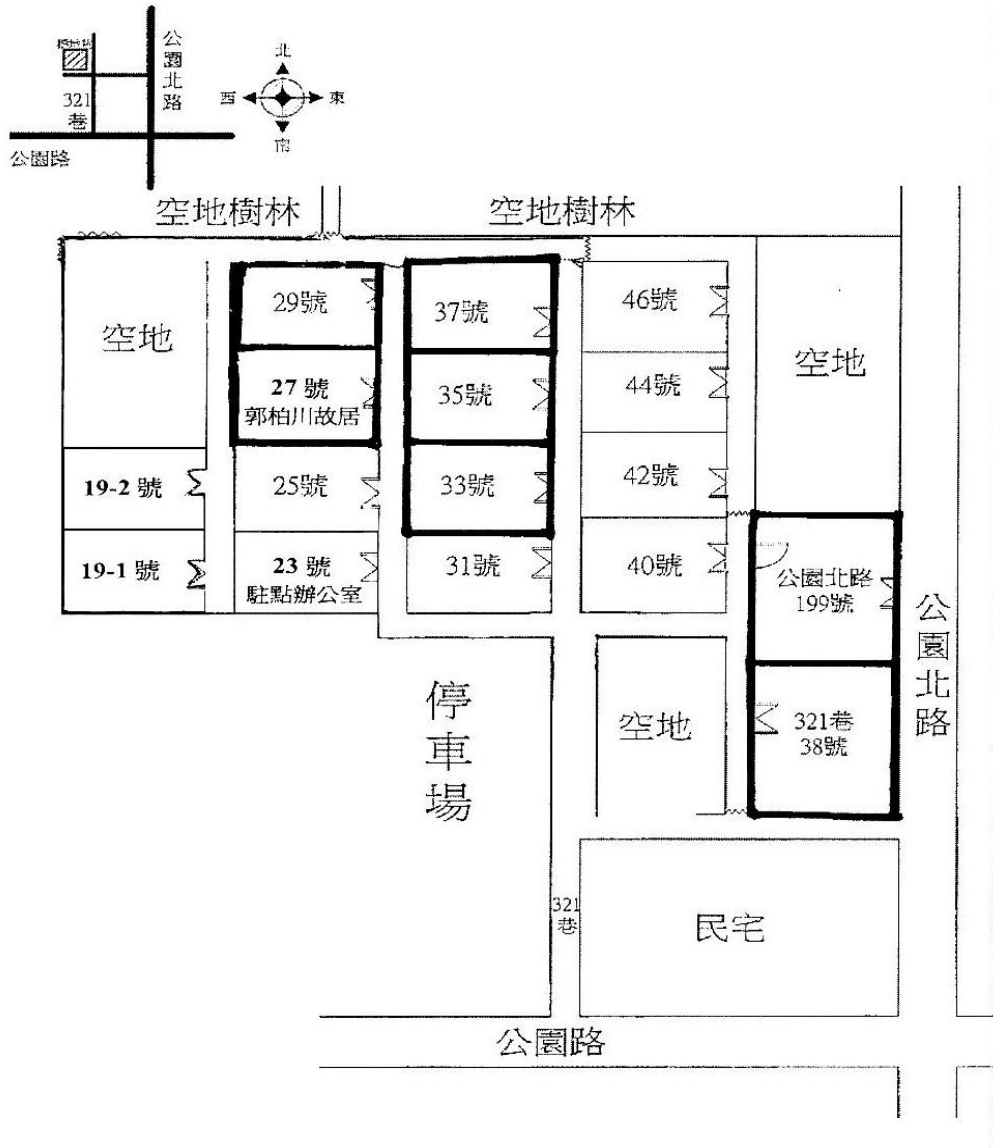


圖 4、321 巷藝術聚落空間位置圖，粗框線的七個空間為可供藝術團隊申請的老屋（公園路 321 巷 38 號、37 號、35 號、33 號、29 號、27 號及公園北路 199 號¹¹）

¹¹ 資料來源：臺南市文化局 2014 年頒佈的「321 巷藝術聚落進駐徵選計畫（第二期）」簡章，臺南市文化局網站 <http://culture.tainan.gov.tw/registration/index-1.php?m2=53&sid=126>，查閱日期 2016 年 5 月 22 日。

雖然由 2013 年到今年 2016 年，已經徵選了兩批藝術家或團隊進駐，然而就實質的空間使用情形來考量，321 巷仍然回歸到住宅的空間實務，只是居住者的身分由成大教師換成藝術創作者，單純依靠各個團隊進駐的空間有限的對外開放時間，未能主動吸引太多造訪者。真正能夠有影響力，並開創出新的空間生產的，要從劇場表演活動帶進大量觀眾介入 321 巷空間生產過程談起。

二、劇場表演介入 321 巷藝術聚落空間實務

在 321 巷藝術聚落的劇場表演，造就大量的訪客來到空間，透過劇場的觀演關係而造就了不同於居住空間的空間實務，這一點在前面分析那個劇團的特定場域表演時已有闡述。到了 2013 年「321 巷藝術聚落」正式掛牌後，劇場演出活動更是逐年增加，2013 年有 27 場次、2014 年有 45 場次、2015 年有 98 場次，以下將簡述一般概況，並針對特別的案例做分析。

2013 年的演出已經比 2012 年的 6 場演出要多，總共有 4 個製作與 1 個小戲展（3 個小戲）共 27 場劇場演出，包括聽我說故事劇場《月亮湖上的香蕉船》（4 場，免費）、台灣遊藝行《可以睡覺》（4 場，售票）、那個劇團《白水 2013》（3 場，售票）、一覺劇團《歹路壹佰玖拾玖號》（4 場，免費）、影響·新劇場《321 巷花園小戲展》（12 場，售票）等。這些製作均為台南在地團體的演出，超過一半以上為售票演出。由於老房子的空間特性與一般劇場硬體的環境差異甚大，這些作品多將就現成老屋的空間條件和光源來進行演出與創作，較低度的使用劇場佈景與燈光設備。而日式房舍內分割的多個小空間，很難被整合為一個完整的舞台演出與觀賞空間，以致於表演區和觀眾座位空間均相當侷促狹小，容納觀眾數量極為有限，幾十位觀眾便足已將空間塞滿，因此在這裡的演出節目票券容易售完，但票房收入也不高。

到了 2014 年，演出活動增加到 45 場演出，其中包括壞學長劇團《杏仁豆腐心》（4 場，售票）、狂想劇場《洗》（4 場，售票）、台南人劇團《你所不知道的台南小吃》（8 場，售票）、文化部藝術新秀創作計劃《不純 unpure》舞蹈行為（4 場，售票）、雞屎藤新民族舞團《葉石濤文學舞蹈劇場—葫蘆巷春夢》（3 場，售票）、那個劇團《綠洲 MOVE！》（4 場，售票）、以及台南人劇團團長李維睦策劃的「戲弄 321 小戲節——原地散步」（18 場，售票）。就演出場地而言，從 2013 年起，李維睦在空間條件上改造其進駐的空間公園北路 199 號，在院子中設置平台，並稱之為「戲花園」，使其更適合於劇場演出，因此 2014 年在 321

巷藝術聚落中的演出，除了那個劇團《綠洲 MOVE！》和部分的「戲弄 321 小戲節——原地散步」之外，其他演出都在台南人劇團的戲花園。就演出的團隊而言，已有台南以外的台北戲劇團體參與演出，且除了戲劇團體之外，開始有舞蹈製作在此演出。顯示 321 巷開始成為外地劇團到台南演出的選擇之一，同時演出節目內容與型態，也呈現更多元豐富的面向。更具指標性的是，所有演出均為售票演出。而更頻繁的演出活動介入 321 巷藝術聚落的空間實務，形塑藝術家與民眾／觀眾對 321 巷藝術聚落的空間想像。

2015 年在 321 巷藝術聚落演出的場次比 2014 年成長超過一倍：9 個演出團隊、10 個演出製作，共計 98 場演出。這一年達到如此高的演出數量，主要是因為兩個戲劇節在此舉辦，一是第二屆 321 小戲節——「321 小戲節——走 x 戲・交換記憶」（2015 年 5 月，共 72 場）；另一為台南文學季的「城市 x 文學 x 劇場」（2015 年 10~12 月，共 22 場）¹²，此外再加上台北劇團「動見體」的《凱吉一歲》演出 4 場，共為 98 場。此無疑使 321 巷藝術聚落，在 2015 年搖身一變成為台南市最活躍的劇場演出場地之一，為 321 巷帶來可觀的觀眾數量。

2015 年的演出場次，僅有一場是免費演出，其餘 97 場皆為售票演出。而從這一年在 321 巷的 9 個演出團體來看：包括外地團隊——台北的無獨有偶劇團、飛人集社劇團、動見體劇團；台南團隊——台南的台南人劇團、耳邊風工作站、影響・新劇場、阿伯樂戲工場、雞屎藤新民族舞團、大目降志工劇團，¹³ 這些團隊多是台灣具有一定專業度的表演藝術演出團隊，且超過一半是文化部的演藝扶植團隊。意味著 321 巷藝術聚落已逐漸成為專業劇場演出的場地之一。當然，其中有很大的原因是，第一：台南市文化局對這兩個藝術節的經費挹注，以及 321 巷藝術聚落的主動策展；第二：台南人劇團進駐的空間戲花園，經過改造後讓劇場演出更方便，因而 2015 年度的 98 場演出中，有 44 場都是在戲花園上演。

由 2013 年到 2015 年之間有許多不同類型的劇場演出在 321 巷藝術聚落發生，其中不全然都是特定場域演出，也包括了在劇場外、融入場域、類型場域

¹² 「城市 x 文學 x 劇場」的戲劇演出原訂 21 場，後因其中的《你所不知道的台南小吃》售票狀況佳，又加演一場，達到 22 場。

¹³ 2015 年第二期進駐 321 藝術聚落的表演藝術團體僅剩台南人劇團。

表演，但是這些劇場演出都不同程度地協同形塑了 321 巷藝術聚落空間性格，本文以下僅能擇要分析影響 321 巷藝術聚落空間生產較為關鍵的劇場表演事件，分別是 2014 年「戲弄 321 小戲節——原地散步」、2015 年「321 小戲節——走 X 戲·交換記憶」、台南人劇團戲花園的設置促成劇場演出正規化與頻率提升。

（一）2014 年 321 小戲節

「戲弄 321 小戲節——原地散步」（以下簡稱「2014 年 321 小戲節」）由李維睦策展、台積心築藝術季贊助。李維睦的策展概念受到台北劇場人石佩玉舉辦的「超親密小戲節」啟發（李維睦訪談，2015），他在節目單中提到策展的源起為「觀看城市不同的面向，透過「走路看戲，看戲走路」的觀賞結構鬆動既定的戲劇製作模式」，並希望 2014 年 321 小戲節在創作上，「解放戲劇的邊界，讓機械與演員結合，讓科技與劇場互動，實驗新的看戲經驗」；在觀戲的安排上，「觀眾除了穿梭在戲與戲之間，還會在演出切換時在這條老屋長巷中散步，並導覽了解這塊聚落的空間環境與歷史背景」（2014：2）。

2014 年 321 小戲節的演出，邀集進駐 321 巷的三個劇團，在進駐的空間中，各自製作了三個 30 分鐘的演出段落，分別是影響·新劇場的《拾光 Time Shadow》（呂毅新導演）、台南人劇團的《愛的種種可能》（共同創作）、那個劇團的《太甜》（楊美英導演），而這三個演出段落由台南的洗把臉兒童劇團策劃「321 巷藝術聚落導覽」串連起來，導覽帶領觀眾散步穿梭於巷弄，以解說或設計小遊戲的方式，介紹 321 巷的空間環境、歷史背景、以及其他進駐團隊的戶外裝置作品，並引導觀眾前往欣賞三個小演出，如此構成一個整體性的表演節目。散步導覽的設計佔去整個演出總長至少三分之一，是整晚觀賞經驗的重點之一。每次演出限定 33 位觀眾，共有 18 場演出。以下分別介紹三個小戲及散步導覽的安排：

2014 年 321 小戲節的三個作品仍從老屋的空間特性來發想創作，影響·新劇場的《拾光 Time Shadow》是一個老屋內女子為貓變身的想像性素材，日式老房子的空間與氛圍為此戲增添了一抹詭譎，從女子在屋內的自言自語起始，伴隨一些奇怪舉止，而後與一隱身的角色捉迷藏，同時透過投射於日式拉門上的光影、影像展現夢幻的場景，最後透過女子吃魚與小女孩尋找貓，觀眾意會到女子的真實身分為貓。觀眾分坐於屋內榻榻米，表演區則是環繞觀眾四周的

空間，近距離表演和空間的寫實感和內容的奇幻成分交合，為觀眾來一種奇異的感受，彷彿做了一場夢。

台南人劇團的《愛的種種可能》是一個結合動力機械裝置藝術與演員形體動作的表演，表演區位在其進駐的 199 號老屋庭院。舞台與動力機械裝置為團長李維睦的創作，兩位演員以雙人舞般的形體展現愛情過程中的聚合悲喜，沒有具體的情節與語言。從整體演出可看出，愛情主題並非重點，更多僅是為動力機械裝置與演員形體結合實驗提供可發展的內容，演出中大小動力機械裝置的巧思以及演員操作動力裝置，才是真正吸引觀眾的焦點。相較於其他 321 巷的表演演出對老屋條件的因陋就簡，台南人劇團特意在庭院中搭上專業的木板平台，規劃出較寬闊、適合劇場演出的室外空間，觀眾席空間與座椅也設置的較為寬敞、舒適。《愛的種種可能》對場所地點的依附關係比較接近融入場域表演甚至是在劇場外的表演。評論人吳思鋒（2014）即指出，該作品是三個節目中「唯一舞台被設定為黑盒子空間屬性的」作品。透過這個作品可看到，擁有較多舞台技術能力的台南人劇團，在不影響老屋本身的結構下，改造了 321 巷老屋的空間環境，讓它更適合劇場表演。

那個劇團《太甜》在郭柏川紀念館後院花園演出，但已跳脫先前 2012 年的兩個特定場域表演作品對古蹟歷史記憶脈絡的倚重，而更多從空間與劇場美學方向來考量，較接近類型場域表演的展現。《太甜》以馬卡龍甜點引出一段年輕男子與 50 多歲的烘培老師的曖昧情愫，並以劇中另段狐狸寓言故事與之相對照。與《拾光 Time Shadow》一樣，在老房子中演出寓言、傳說、想像性的題材，尤其容易引發觀眾的奇詭聯想。比起其他團體更早進入 321 巷的那個劇團，在這個作品中，特意用了過去作品中不曾觸及的空間，也結合多媒體影像的運用，探索在老屋空間進行劇場演出的更多可能樣貌。

佔去整晚演出時間至少三分之一的散步導覽，主要是藉由演出機會，增加觀眾對整體 321 巷空間的認識。劇評人吳思鋒（2014）曾將 2014 年 321 小戲節與台北超親密小戲節的比較，認為超親密小戲節走路看戲，具有在城市步調中重拾社群關係、和創造緊張生活中緩衝的餘地等意味，而在 2014 年 321 小戲節中，演出作品與導覽之間關係較為分離，「空間的想像力」因而顯得零落、不連續了些。」不過他也謹慎地指出，應更深入思考 2014 年 321 小戲節所提供出來的解放、再造「空間想像力」的區域差異檢視。這確實是一個很好的提醒，因為唯有置入上述對 321 巷空間歷史脈絡的爬梳中，這樣的散步導覽的意義才

更能彰顯，這不是單純就劇場美學來討論時所能理解的。若以更巨觀的角度來談整個 2014 年 321 小戲節對 321 巷藝術聚落空間實務的影響，對於小戲節的觀眾來說，實質的觀賞經驗不是在欣賞三場不同的戲劇演出，並經歷演出中間休息時的附帶導覽。更精準的來說，觀眾是在一場 321 巷藝術聚落的散步導覽中，分別被導入其中三間房舍，經歷三場風格迥異的奇特視覺與聽覺的敘事經驗，如同對 321 巷藝術聚落各個不同角落的綺麗幻想，從而建立了觀眾個人與此一場所空間的個人連結。彷彿是幼兒初次進到大花園的興奮與驚奇，每個角落的新發現與體驗都是第一次，而讓人深刻難忘。由此觀之，就散步導覽串連起來的整個演出而言，表演安排對於 321 巷藝術聚落地點的依附性又被再度強調，而使得類型場域或融入場域表演的片段，又被串聯統整包裹為特定場域表演的樣貌。而透過這樣針對場域的特別安排，2014 年 321 小戲節轉化劇場演出的觀演關係，成為觀眾對 321 巷藝術聚落的獨特探索經驗。而經由劇場表演的介入，321 巷藝術聚落的空間實務就開始超脫了藝術家進駐的另類居住空間實務的單一可能性，而這樣的可能性也在接下來一年的 321 小戲節中持續發酵。

（二）2015 年 321 小戲節

台南人劇團團長李維睦進一步發展 2014 年 321 小戲節的構想，在 2015 年又策畫了「321 小戲節—走 X 戲·交換記憶」（以下簡稱「2015 年 321 小戲節」），以「交換記憶」作為創作主題，邀集台南與台北四個團隊於 321 巷中的四座老屋空間中演出，同時更配合「走 X 戲」的形式，於 321 巷安排復古市集，使得平日靜謐的 321 巷變身為人氣鼎沸的交會點。每晚兩場的演出，間隔 30 分鐘，觀眾在一晚可以先後看兩場 30 分鐘的小戲，而中間休息的 30 分鐘，可以在 321 巷藝術聚落中逛市集。這樣的設計使得觀眾至少需花兩個晚上才能看完四齣戲，而多樣性市集更鼓勵駐足消費與休憩，總的來說是鼓勵觀眾多來幾次。（依照筆者現場觀察也的確達成這樣的效果，同樣的觀眾不止來一次）2015 年的 321 小戲節的安排與 2014 年整晚統整為一個完整表演的狀況不同，觀眾可以自由單獨選看任一小戲演出，四個小戲個別作品的獨立性更強。2015 年 321 小戲節的四個作品分別是耳邊風工作站的《棄》、無獨有偶工作室的《麻煩夫人》、台南人劇團的《陳 X 雄》、飛人集社劇團的《吉光片羽》。李維睦在策展時就與團隊溝通希望能就現地來創作，四個作品中只有《麻煩夫人》是舊作依現地空間修改，其餘都是新作品。

耳邊風工作站為台南在地的跨界表演藝術團體，由視覺藝術家角八惠、劇

場演員白瑩、網路工作者簡愛如共同成立，《棄》由台北劇場導演 Baboo 執導，演出空間是在 22 號老屋，此屋未有團隊進駐。從三島由紀夫《班女》中的瘋女花子對於吉雄的等待獲得靈感，將其轉化成一以時間為命題的創作。《棄》的演出開始與結束運用到屋外花園的空間，中間的演出大部分在屋內，《棄》的演出在老屋內堆砌大量的粗鹽，並透過強烈的白色燈光與鏡子的運用，視覺上呈現出大量的白砂（或白雪？），滲漏堆砌在廢棄老屋的每個角落，創造出一個荒涼的異境世界，演員白瑩身穿紅色絨衣穿梭其間，夢言囁語，戲劇情節並非重點，而是營造出強烈的視覺感與氛圍。老屋的空間與院子是《棄》的視覺效果中的重要元素，但是作品當可輕易轉移到任何其他同樣格局的老屋空間，屬於類型場域表演。

《麻煩夫人》為一人偶同台的演出形式，為無獨有偶的舊作依現地再製的作品，較接近融入場域表演，演出空間在版條線，花園進駐的 37 號老屋。創作靈感來自導演許向豪的夢境，進一步發展成為圖像繪本與文字，再轉化為人、偶、光影、投影的想像性作品。講述一位上班族工作回家後，與家中象徵著他內在潛意識的麻煩夫人，共處、掙扎與拉扯。

《陳 X 雄》演出空間為台南人劇團進駐的 199 號房舍，改編自袁瓊瓊的短篇小說《以子之名》，原著中一位死了兒子的女人，藉由探訪殺子兇手和靈媒楊秀姑，喚回對兒子的記憶。小說故事被拆解，以老屋的空間重新組合敘事。演出空間安排獨特，扣合老屋房間的格局，以半透明紗窗門隔開房間內外，觀眾席分為座位區與移動區，售票時即可選擇，部分觀眾坐在楊秀姑的房間內，另一部分在外面可自由走動觀看，透過母親與靈媒，觀眾逐漸構築陳 X 雄的記憶。《陳 X 雄》雖相當獨特地運用老屋房間的格局，但是作品當可輕易轉移到任何其他同樣格局的老屋空間，屬於類型場域表演。



圖 5、2015 年「321 小戲節—走 X 戲·交換記憶」中台南人劇團演出的《陳 X 雄》，演員在觀眾之間近距離進行演出（資料來源：台南人劇團提供）

飛人集社劇團《吉光片羽》的演出空間是在萬屋砌室團隊進駐的 35 號房舍，此劇同樣以偶演出，故事由日式老屋發想，簡單的情節描繪一位在老屋中病痛纏身的老太太，憶及過往隨日軍出征而未歸的兒子，演出的重點在於透過偶、光影與聲音，日式老房子裡的各種物件與生活細節瑣事，詩意地呈現出在老房子中生命情境與記憶片段的追溯。《吉光片羽》雖也是為場所現地而創作的作品，但是同樣屬於類型場域表演，適合在同類型的老屋場所演出¹⁴。

小戲節的市集是由七個進駐 321 巷的藝術家團隊們變身為擺攤老闆組成「藝宵合作社」的劇場夜市，市集的內容包含了擺攤、看戲、逛展覽¹⁵。這個「劇場夜市」的市集打造出台灣懷舊風味、具藝術感的復古攤車，配合上團隊自製的食物、藝術家作品的擺設、戲票攤車、和其它創意擺攤內容，還有演出團隊

¹⁴ 事實上，飛人集社劇團《吉光片羽》的確於 2016 年 11 月 5 日至 12 月 17 日之間安排「聽房子在說話」系列演出，在台北、台中、雲林、嘉義、高雄和花蓮 6 座城市中保存下來的 7 幢歷史老屋巡迴演出 10 場。

¹⁵ 2015 年第二期 321 巷藝術聚落進駐計畫「權利與義務」中新增條例「進駐單位應組成 321 巷藝術聚落管理委員會，並配合參與本局（臺南市文化局）或委員會所規劃一年四季的主題活動。」（臺南文化局，2014）為 321 巷藝術聚落集體性的活動打下基礎，而「321 小戲節—走 x 戲·交換記憶」正是在這樣的基礎下得以結合所有進駐團隊而推行。

從戲劇演出衍伸出來的「小戲概念裝置展」。觀眾可以在看戲之餘，在 321 巷「逛夜市」，並與各個進駐藝術團隊互動（曹婷婷，2015）。這種「走 X 戲」和「逛夜市」的模式，把台灣人最熟悉的夜市文化經驗與藝術活動相結合，一方面為劇場觀眾帶來有趣的觀戲經驗，另一方面也創造一般民眾親近劇場演出的介面，吸引單純來逛市集的民眾，臨時起意買票入場看戲。



圖 6、2015 年「321 小戲節—走 X 戲·交換記憶」中的「藝齊合作社」復古市集，由進駐 321 巷的藝術家團隊擺攤（資料來源：研究者）

整體而言，2015 年 321 小戲節的四個作品以「交換記憶」為題，均以 321 巷的老屋空間、光線、風、植物與建物等，做為創作發想的考量，作品均小巧精緻、容納人數以數十人為一場，可看出創作仍以在地的小眾劇場觀眾為主體，而非以觀光客／大眾化為目標觀眾。除了《麻煩夫人》是舊作現地修改，較接進融入場域表演之外，其他作品在題材上與空間運用上均接近類型場域表演，而市集的安排雖由進駐團隊為 321 巷量身打造，但是相較於 2014 年的散步導覽而言，2015 年的復古市集仍然較接近類型場域表演的安排。

市集與演出結合的「走 X 戲」的模式，因為相當受到觀眾歡迎，因而又在五個月後，2015 年底的「城市 X 文學 X 劇場」藝術節中再度複製，更邀請著名歌手謝銘祐，帶領他的學生和藝術聚落中團隊成員「快閃」演唱，引入更多人

潮進入 321 巷（劉婉君，2015）。甚至於在 2016 年農曆新年，即便沒有戲劇演出，321 巷藝術聚落仍舉辦了「藝宵合作社」之「南國小夜市」。隨著台南成為台灣觀光的熱門城市，「321 巷藝術聚落」也迅速獲得遊客的注意，若在網路上輸入「321 巷藝術聚落」，會出現許多網路的旅遊網站、部落客已將 321 巷列為造訪台南的新興旅遊景點，並附上許多照片，有的也詳細介紹該處的歷史和各類活動，這類發文也顯示，老屋、文化活動與藝術氛圍成為 321 巷最大的亮點。文化局更在 2016 年 3 月，正式於 321 巷藝術聚落設立遊客服務中心¹⁶，可顯現 321 巷藝術聚落已經被視為具有觀光價值。

透過兩屆的 321 小戲節這樣為 321 巷空間場所特性而作的特定場域表演，以及散步導覽或特色市集的安排，不僅為帶入大量的觀眾進入 321 巷藝術聚落，也實質地介入了空間實務的操演，影響了 321 巷藝術聚落的空間屬性。見證了劇場表演介入 321 巷藝術聚落空間實務後對於單純藝術家進駐的另類居住空間實務的改變。

（三）台南人劇團戲花園的設置促成劇場演出正規化與頻率提升

相較於 321 巷藝術聚落其他進駐空間，台南人劇團進駐的 199 號空間更是劇場表演的重要據點。台南人劇團團長李維睦改造其進駐空間並稱之為戲花園，成為較適合一般劇場演出的空間。戲花園除了佔地較大，院子鋪上戶外平台，可以作為表演空間也可以作為觀眾席。而屋內空間雖不能大幅修整，但透過將日式房舍面外的所有拉門卸下，則可向坐於院中的觀眾展示內部空間，從而獲得類似於劇場中的舞台全觀視野，加上在屋前增搭延伸平台，從屋內延伸到屋外，使「舞台區」增大加深，這個改造加強了讓觀眾的視野將老屋做為舞台背景／佈景的視覺效果，使空間更具舞台感。因此大部分來戲花園演出的劇場表演，不是將觀眾席設於院中木板平台、演出區域安排在屋內外區域，就是將觀眾席設於屋內外區域、演出區域安排在院中木板平台。不論哪一種，均接近典型的劇場場所空間配置，從而方便更多一般劇場表演的進行，而不再侷限於特定場域、類型場域或融入場域表演。

¹⁶ 321 巷藝術聚落的遊客服務中心開放時間為，每週二至週四 13:00~18:00，每週五至週日 10:00~18:00。

從 2014 年到 2015 年之間在 321 巷藝術聚落的演出，除了上述介紹的兩屆 321 小戲節之外，其他的演出 2014 年有 27 場、2015 年有 26 場，其中絕大部分都在戲花園演出。以 2015 年 10~12 月舉辦的 2015 台南文學季「城市 X 文學 X 劇場」藝術節為例，5 個作品共計 22 場演出都在戲花園演出，包括阿伯樂戲工場《吳新榮日誌》(4 場)、雞屎藤民族舞團(3 場)《葉石濤文學舞蹈劇場——葫蘆巷春夢》、影響·新劇場《一桿稱仔》(5 場)、大目降志工劇團《綠島家書——楊逵與他的家庭生活》(1 場)、台南人劇團《你所不知道的台南小吃》(9 場)。除了《你所不知道的台南小吃》，動用了室內外空間，並讓觀眾遊走房舍內外，其他的演出皆運用現場院中平台與屋內外區域的空間配置來設置觀眾席與表演區。戲花園經過舞台空間的改造，提供了一個抽離依附現地關係脈絡的類黑盒子劇場空間，雖然仍要考慮場地的特質(戶外天氣、外在聲音無法阻絕等)，但是在戲花園的演出，基本上已不再侷限於高度依附場所地點的作品，從而能夠引進更多的一般劇場表演的機會，以量變來產生質變，進一步介入 321 巷的空間實務，形塑 321 巷藝術聚落的空間性格。



圖7、2015台南文學季「城市X文學X劇場」藝術節節目之一，影響·新劇場《一桿稱仔》在台南人劇團戲花園排練演出(資料來源：影響·新劇場提供)

小結：321 巷藝術聚落作為藝術工作者的居住創作 空間與節慶式的展演空間

總結上述劇場表演活動對 321 巷藝術聚落的空間實務的操演，321 巷藝術聚落的劇場演出活動由 2013 年 27 場、2014 年 45 場到 2015 年 98 場，演出逐年增加，演出團隊多為專業性的表演藝術團隊，且多為售票演出。綜觀這些不同類型的劇場演出，即使許多並非特定場域表演，但是這些演出將 321 巷藝術聚落的空間轉化為展演的空間，帶進大量的劇場觀眾，在空間實務上改變了 321 巷藝術聚落空間的屬性，使 321 巷藝術聚落成為台南地區藝文觀眾習慣前往的劇場演出場地。

透過大量的劇場表演，以及進駐表演團隊的空間改造與經營，讓 321 巷從 2014 年到 2015 年短短的時間內，引入許多表演藝術觀眾，而 321 巷的老屋和庭院的空間特性，適合在地歷史、家庭懷舊、鬼魂或異想性等題材的演出，也成為實驗異質空間演出的場域。而透過頻繁的劇場演出活動的空間實務的操演，321 巷藝術聚落作為劇場演出場域的空間性格也被不斷的強化與放大。至此，321 巷的空間性質已從過往的軍官和教員宿舍的私人住宅性質，轉變為藝術工作者的居住創作空間與節慶式的展演空間的複合體。

伍、結論

從 1992 年兵工廠單位遷離後，321 巷官舍群的原本單純的居住空間開始逐漸起了變化，各種新的空間想像群起競逐，321 巷官舍群雖然在 2002 年被指定為古蹟，但是其後續的發展仍然充滿變數，特別是在 2012 年所有的 321 巷官舍群住戶都被遷出後，整個區域成為荒蕪狀態而極可能頹壞或遭人蓄意破壞。而就在此一危機四伏的空窗期，以楊美英為首的那個劇團在 321 巷的郭柏川紀念館製作了兩個特定場域表演，透過劇場表演活動聚集來自各地的觀眾，親身進入 321 巷，而形成了一種 Lefebvre 意義下的生活空間，植下了不同的空間想像的種子，醞釀著一個新的空間生產過程的啟動。而到了下一個階段，在 2013 年 321 巷藝術聚落正式成立後，藝術家開始進駐，在空間實務上又暫時回到另類的居住空間。但是台南人劇團團長李維睦一方面透過其策劃的 321 小戲節，針對 321 巷場所現地為發想而徵集不同劇團的創作，並搭配散步導覽或復古市集，整合為一套替 321 巷藝術聚落量身定作的劇場表演活動。另一方面，李維睦也在

其台南人劇團進駐的戲花園加裝簡易舞台，造就更多一般劇場表演的演出機會，而不只侷限於特定場域表演，促使在 321 巷藝術聚落進行的劇場表演活動逐年增加。無論是特定場域表演對現地空間的各種運用，或是非特定場域表演單純引領許多劇場觀眾進入空間，總的來說，劇場表演對 321 巷藝術聚落的頻繁介入，已經實質轉化 321 巷的空間實務。這也正呼應了 Lefebvre 意義下的空間生產辯證過程中，由前一階段生活空間的質變，更進一步形塑這一階段空間實務的質變，啟動空間生產的辯證過程。藉由表演藝術工作者與觀眾的公共參與，作為藝術家私人居住空間的 321 巷被轉化為公共參與的空間。這樣的空間實務轉化更開始形塑 321 巷新的空間想像，進一步啟動了 321 巷藝術聚落的空間生產的三元辯證歷程。今日 321 巷藝術聚落除了平日作為藝術家居住創作的場域，也在節慶式時成為展演場所，此一 321 巷藝術聚落獨特空間性格的形成，雖然不能歸因於任何單一因素的影響，但是從 2012 年以降各種類型的劇場表演活動持續的介入，對於 321 巷藝術聚落的空間生產，有著不可忽視的重要影響。

此一台南 321 巷藝術聚落的案例，一方面見證劇場表演藝術（特別是特定場域表演）影響空間辯證過程的潛力，另一方面也提示著新空間意涵的生成，並不能只藉由公部門的空間想像與規劃而達成，而必須實質引領空間使用者的公共參與，形成相應的空間實務，自然能夠水到渠成。台南 321 巷藝術聚落的案例實可為日後發展其他再利用空間的借鏡。

參考文獻

- 文化台南 (2012)。「321 巷藝術群聚進駐計畫」第一期。文化台南。2012 年 11 月 14 日。取自 <http://tainandaily.tw/?p=9688>，讀取日期：2016 年 4 月 28 日。
- 文化部文化資產局 (2003)。文化資產個案導覽「原日軍步兵第二聯隊官舍群」。文化部文化資產局官方網站。取自 http://www.boch.gov.tw/culturacase_175.html，讀取日期：2016 年 4 月 28 日。
- 永華市政中心 (2013) (2013 年 3 月 23 日)。古都桃花源「321 巷」藝術聚落成立看古厝、逛市集、享藝術、集創意。臺南市政府全球網 <http://www.tainan.gov.tw/taianan/news.asp?id={BBABCED4-09D6-4E70-BD23-CA1A8C2D2D6F}>，讀取日期：2015 年 12 月 13 日。
- 吳幸樺 (2007a) 民間團體再籲：留住 321 巷宿舍群！。自由時報，2007 年 11 月 23 日，<http://news.ltn.com.tw/news/local/paper/170014>，讀取日期：2016 年 4 月 29 日。
- 吳幸樺 (2007b)。321 巷宿舍群現勘文史團體請願。自由時報，2007 年 11 月 24 日。<http://news.ltn.com.tw/news/local/paper/170014>，讀取日期：2016 年 4 月 29 日。
- 吳思鋒 (2014)。檢視「空間想像力」的解放與再造《戲弄 321 小戲節》。表演藝術評論台，2014 年 7 月 17 日。<http://pareviews.ncafroc.org.tw/?p=11843>，讀取日期：2016 年 5 月 10 日。
- 李宜樺 (2015)。畫家妻女的鄉愁與獨白：看郭柏川紀念館展演的兩代離散女性敘事。藝術評論，29，1-44。
- 李維睦 (2014)。策展人的話。「戲弄 321 小戲節——原地散步」節目單，2。
- 李維睦 (2015)。訪談。2015 年 11 月 20 日。台南 321 巷藝術聚落。訪談人：厲復平。
- 孟慶慈 (2013)。台南水交社古蹟區用地變商業區標售。自由時報，2013 年 12 月 19 日。
<https://tw.news.yahoo.com/%E5%8F%B0%E5%8D%97%E6%B0%B4%E4%BA%A4%E7%A4%BE%E5%8F%A4%E8%B9%9F%E5%8D%80%E7%94%A8%E5%9C%B0-%E8%AE%8A%E5%95%86%E6%A5%AD%E5%8D%80%E6%A8%99%E5%94%AE-221123218.html>，讀取日期：2016 年 1 月 30 日。
- 柯佩君 (2007)。日官舍古蹟拆不拆審委勘查 軍方提議拆除文史工作者陳情下月將開審查會決定。聯合報，2007 年 11 月 24 日。

- 柯佩君 (2008)。老建築消失古都文化褪色。《聯合報》，2008 年 5 月 3 日。
- 洪瑞琴 (2012a)。胸圍 2 米緬梔樹日式宿舍群之寶。《自由時報》，2012 年 7 月 27 日。
- 洪瑞琴 (2012b)。公園路 321 巷古蹟 2012 年 10 月起市府代管。《自由時報》，2012 年 9 月 17 日。
- 洪瑞琴 (2012c)。台南公園路 321 巷宿舍群市府無縫代管。《自由時報》，2012 年 10 月 2 日。
- 洪瑞琴 (2012d)。《「藝」展風華》公園路 321 巷宿舍區徵團隊進駐。《自由時報》，2012 年 12 月 10 日。
- 郭為美 (2012)。訪問。中天綜合台「真心台灣」。節目撥出時間 2012 年 3 月 18 日。 <https://www.youtube.com/watch?v=iqy0qMdWy7M>，讀取日期：2016 年 8 月 11 日。
- 張玉璜 (2003)。臺南市公園路 321 巷宿舍區 (「原老松町日軍步兵第二聯隊官舍」) 歷史建築調查測繪與再利用規劃。台南：台南市文化局。
- 張玉璜、曾偉章、黃玄儒 (編) (2001)。321 巷：一個關於臺南日本宿舍區的故事。臺南市：古都保存再生文教基金會。
- 張幸真、連子儀 (2012)。公園 321 巷，再見！。《國立成功大學校刊》，239，28-34。
- 悠游台灣 (2012)。「321 巷藝術群聚進駐計畫」正式公開徵件。《悠游台灣》。2012 年 11 月 14 日。
<http://www.uutw.com.tw/shownew.asp?id=17429&model=a&page=1>，讀取日期：2016 年 4 月 28 日。
- 曹婷婷 (2015)。巷弄看戲 321 小戲節周末登場。《中國時報》，2015 年 4 月 28 日。
<http://www.chinatimes.com/newspapers/20150429000625-260107>，讀取日期：2016/8/11。
- 連子儀 (2015a)。文化權利的公民實踐——以臺南市公園路 321 巷日式宿舍群的保存與發展為例。劉俊裕、張宇欣、廖鳳玓 (編)，*臺灣文化權利地圖* (243-265)。台北：巨流。
- 連子儀 (2015b)。公私協力應用於藝術家故居園區的保存與管理。《博物館季刊》，29(4)，51-73。
- 郭育廷 (2012)。框裡框外的女性自我實現《畫外：離去又將再來》。《表演藝術評論台》，<http://pareviews.ncafroc.org.tw/?p=2323>，讀取日期：2016 年 4 月 29 日
- 郭旂玓 (2016)。電話訪問。2016 年 1 月 28 日。

- 陳銀全 (2000)。配件廠擬變公園引發軍眷戶不滿。《中華日報》，2000 年 9 月 7 日。
- 晴花 (2015)。女人香氣郭為美個展「幽蘭香」。《全球藝評 Art critic》。
<http://artmagazine.com.tw/ArtCritic/article1114.html>，讀取日期：2016 年 8 月 11 日。
- 黃莉寬 (2014)。「321 巷藝術聚落」進駐第二期徵選結果出爐。《天眼日報》，2014 年 11 月 20 日。
<http://www.tynews.com.tw/news.php?action=show&nid=136275>。讀取日期：2016 年 8 月 11 日。
- 黃微芬 (2012)。水交社古蹟修復國防部沒反應。《中華新聞網》，2012 年 3 月 14 日。
http://tainansjs.blogspot.tw/2012/03/blog-post_14.html，讀取日期：2016 年 8 月 12 日。
- 楊美英 (2015a)。特定場域表演的社會參與——那個劇團之於台南市公園路 321 巷古蹟保存與再生。臺南大學「2015 戲劇教育與應用國際學術研討會——全球在地化的亞太經驗與挑戰」。2015 年 10 月 16 日。
- 楊美英 (2015b)。訪談。2015 年 12 月 1 日。台南市虫二咖啡。訪談人：厲復平。
- 臺南市文化局 (2014)。321 巷藝術聚落進駐徵選計畫 (第二期)。
<http://culture.tainan.gov.tw/registration/index-1.php?m2=53&sid=126>，讀取日期：2016 年 5 月 22 日。
- 劉婉君 (2015)。金曲歌王謝銘祐帶頭「快閃」321 藝宵合作社好 HIGH。《自由時報》，2015 年 11 月 6 日。
<http://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/1500125>，讀取日期：2016 年 4 月 8 日。
- 劉葵楓 (2015)。進駐 321 巷藝術聚落，讓環境變舞台。《台灣光華雜誌》。
<https://www.taiwan-panorama.com/Articles/Details?Guid=ae4e6b27-9772-418e-8340-7f5838ae1a3b>，讀取日期：2016 年 1 月 31 日。
- Balme, Christopher B. (2008). *The Cambridge Introduction to Theatre Studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lefebvre, Henri. (1991). *The Production of Space*. Trans. Donald Nicholson-Smith. Oxford: Blackwell.
- Lefebvre, Henri. (2009). *State, Space, World: Selected Essays*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Lehmann, Hans-Thies.(2006). *Postdramatic Theatre*.Trans. Karen Jürs-Munby. London: Routledge.

Wilkie, Fiona. (2002). "Mapping the Terrain: A Survey of Site-Specific Performance in Britain," *New Theatre Quarterly*, 18: 140 - 160.

儀式（再）展演：反思菲國版莎劇 「羅密歐與茱麗葉」《鑄情》之宗教表現手法*

Matthew Constancio MaglanaSantamaria

菲律賓大學迪里曼分校亞洲研究中心，亞洲與菲律賓研究系教授

摘要

《鑄情 (*Sintang Dalisay*)》是莎翁名劇《羅密歐與茱麗葉》的菲律賓版改編。該劇試圖透過巴瑤族傳統舞蹈與音樂，如 *igal* 和 *kulintang*，將此莎翁筆下之悲戀作品，移植至菲律賓南部一虛構之穆斯林社會。除傳統舞蹈與音樂外，該劇亦以極度謹慎之手法，挪用並詮釋宗教禱告與儀式，以達戲劇效果。雖然該劇大致上廣受觀眾好評，但菲國亦有部分評論家表示該劇失真，尤以宗教儀式之呈現為最。本文嘗試釐清「真實性」如何在此特定情境下引發討論，並且在論及「呈現」的議題時，強調戲劇作品不應依民族學研究文件之標準視之。基於審美考量、時間限制、觀眾注意力短暫等諸多限制，戲劇作品無法堅持重現儀式之細節與真實性，僅能以表現手法中所展顯之「誠意」，取代對絕對「真實」之追求。該劇即依此原則，透過擷取實例之儀式元素，如歌詠、祈禱、其他儀式性言詞等運用，營造「儀式氛圍」。如此一來，大眾對情節適當性、品味、明晰度、功能簡潔性之需求，即可被置放於藝術表達之必要性的脈絡中，來重新調和、詮釋「真實性」的意義。

關鍵字：儀式、戲劇、表現手法、真實性、藝術表現

* 本研究由菲律賓大學迪里曼分校研究基金會獨家贊助。

(Re)presenting Ritual: A Reflection on Approaches in Depicting the Sacred in *Sintang Dalisay*, a Filipino Adaptation of William Shakespeare's *Romeo and Juliet**

Matthew Constancio Maglana Santamaria

Professor of Asian and Philippine Studies Asian Center,
University of the Philippines Diliman

Abstract

Sintang Dalisay is a Filipino adaptation of William Shakespeare's *Romeo and Juliet*. This work of theatre sought to relocate Shakespeare's tale about star-crossed lovers in an imaginary Muslim community in the Southern Philippines through the use of, among others, the Sama-Bajau *igal* dance and *kulintang* ensemble music traditions. Along with traditional dance and music, prayers and rituals were, in a rather cautious manner, appropriated and interpreted for theatrical purposes. Although generally well-received by the viewing public, the play was targeted by some Filipino critics who expressed reservations about its purported lack of 'authenticity,' particularly in depicting rituals. This paper seeks to understand how issues of authenticity emerge in a given context. It addresses the issue of representation by emphasizing the idea that works of theatre ought not to be treated like ethnographic documents. Given aesthetic considerations, limitations in production time, and constraints imposed by a relatively limited audience attention span, works of theatre cannot adhere closely to the value of ritual detail and authenticity. Instead, the value of absolute 'truth' gives way to 'sincerity' in depiction. This is pursued in this particular production through the cultivation of an 'ambiance of ritual' via the deployment of ritual elements such as songs, prayers and other ritualistic utterances appropriated from samples from the field. Through this process, 'authenticity' is, therefore, tempered by the necessity of artistic license, which in turn spring from shared notions of appropriateness, good taste, clarity, and functional brevity.

Key words: ritual, theatre, representation, authenticity, artistic license

* This article was made possible through a University of the Philippines Diliman Outright Research Grant.

Introduction

Sintang Dalisay (Pure Love) is an intercultural theater production based on William Shakespeare's *Romeo and Juliet*.¹ It had its first season run in 2011 at the Rizal Mini Theater in Ateneo de Manila University (ADMU), a Philippine Catholic University. Its second season run was held in the same venue the following year. The production was rather unique in that it deployed the *igal*, the traditional dance Sama-Bajau peoples of maritime Southeast Asia, as its movement language or motif. The use of *igal* necessitated a 'relocation' of the play from Shakespeare's Verona to an imaginary Muslim community in the Southern Philippines called Semporna. Romeo becomes Rashiddin. Juliet becomes Jamila, and along with other name changes in the cast of characters, the friar becomes an *imam*. This relocation, in turn, led to a change in production design (for instance, from European costumes to maritime Southeast Asian costumes) as well as in the rituals (such as from Christian to Muslim prayers, marriage and mourning ceremonies or practices) that were inherent or alluded to in Shakespeare's original text. The play's depiction of certain rituals raised some issues related to 'authenticity' and 'appropriateness.' Although generally well-received by critics and audiences who were able to watch the play in its more than 57 performances both in the Philippines and abroad, the issues concerning 'authenticity' and 'appropriateness' need to be revisited, analyzed, and resolved for the sake of aesthetic and social discourse in the world of Philippine theatre as well as for the sake of knowledge production.

The issues concerning authenticity and appropriateness mentioned above spring from the intercultural character of the production. The relocation from Verona, one very well-defined locale with specific cultural characteristics, to Semporna, an imaginary community in the southern Philippines, raises expectations of cultural

¹ This article was made possible through an Outright Grant from the Office of the Vice Chancellor for Research and Development, University of the Philippines Diliman for the project titled "Sintang Dalisay (Pure Love): a Choreographic [Re]interpretation of William Shakespeare's 'Romeo and Juliet' using the Sama *igal* dance and Tagalog *awit* metrical romance traditions."

coherence or cultural fidelity to an imagined locale. Even if ‘Semporna’ were presented as an imaginary place in an imaginary time in the past, the play’s relocation to the southern Philippines transports audiences into a cultural context that is replete with specific images, sounds and even scents... traits that this particular place ought to possess. The act of relocation, therefore, requires the play to latch on to a cultural anchor or baggage that audiences create or re-create in their minds. The southern Philippines is, after all, not a constructed place or context like some “galaxy far, far away.” It is a very real place with very real people who possess very real cultural traits. As such, it may be said that the decision to relocate opens the Pandora’s box of authenticity and appropriateness, thus forcing the creators of the play to tread the fine line between cultural fidelity and license. This situation has very little to do with logic or illogic, and fairness or unfairness. Rather, it has much to do with the expectations raised by the act of relocation. Just as *West Side Story* raises expectations for an “authentic look” of inner city neighbourhoods in New York, so does *Sintang Dalisay* raise expectations for “authentic look” of a maritime community in the southern Philippines.

The next section presents issues concerning relocation and authenticity as expressed by a selection of Filipino critics who have seen *Sintang Dalisay*.

Critical Reception of *Sintang Dalisay*

At present, *Sintang Dalisay* has witnessed 66 performance runs which include six local (Subic, Bohol, Marikina, Sta. Mesa, Quiapo and Malate) and three international tours (Belarus, Taiwan and Vietnam).² It is undoubtedly the longest-running production of an adaptation of William Shakespeare’s *Romeo and*

² This section partially reproduces part of an article jointly written with Dr. Ricardo G. Abad titled “Reconfiguring Folk Performances in Intercultural Theater: The *Igal* of the Sama-Bajau in the Southern Philippines,” paper prepared for the SAC International Conference on the theme “Folk Performing Arts in ASEAN,” Sirindhorn Anthropology Center, Bangkok, Thailand, 4-6 September 2015.

Juliet in the Philippines. Reception continues to be ecstatic, screaming audiences in standing ovations to boot, and offers for international performances continue to be received from Canada, Malaysia, Australia, Korea, and the United States. In 2012, the play was nominated for five categories in the Aliw Awards, an award-giving body specializing in live performances.³ It won in the best production (non-musical) and best director (Ricardo Abad) categories.⁴ In terms of critical review, like other works of performance, the play elicited a full range of reactions. In this section, some of these reactions, positive and negative, are partially reproduced and analyzed in detail.

Philippine theatre critic, Gibbs Cadiz, sees the contribution of the play most significantly in terms of “localization” and “de-centering.”

Would the Bard’s story of star-crossed lovers work as well in a Muslim environment? The answer, based on Tanghalang Ateneo’s recent production “Sintang Dalisay,” is an emphatic yes... Transposing the play to the world of the indigenous Sama-Badjao people of Mindanao by employing the tribe’s traditional dance, the *igal*, as its movement motif, “Sintang Dalisay” succeeded in reimagining “Romeo and Juliet” as an integral universe of ancient *rido*(family feuds), religious rigor and unbending custom, vivified by splendid finery (costumes by National Artist Salvador Bernal), atmospheric *kulintang* harmonies and undulating ululations, even the kris ably nudging its Western counterpart aside in those indispensable Shakespearean sword fights. (Cadiz, 2011)

³ The Aliw Award categories were: Best Production (Non-Musical), Best Director (Ricardo Abad), Best Musical Design (Edru Abraham), Best Actor (Kalil Almonte), and Best Featured Actor (Brian Sy).

⁴ Although there are best dance group and best dancer categories, there is no category for best choreography. Although there are best dance group and best dancer categories, there is no category for best choreography.

It may be gleaned from the above-quoted statement that Cadiz's major concern is *Romeo and Juliet*'s relocation not simply from a European to an Asian or Philippine setting, but more specifically from a Christian to a Muslim context. Although productions that relocate Shakespeare are nothing new at all, the issues that accompany such a process is still of major concern in the Philippine setting. This case is even more serious when Islamic references from the southern Philippines are used in productions as issues concerning the correct portrayal of Islam and/or Muslim Filipinos often emerge. This problem is, of course, encountered elsewhere. An extreme case can be found in the *fatwa* issued against Salman Rushdie relating to his work, *Satanic Verses*. It should be pointed out that the potentially embarrassing theme of *rido* or violent clan warfare in the southern Philippines never came to the minds of the artistic team. Instead, ethnic conflict between communities, specifically between the Tausug and the Bajau communities, was considered but eventually abandoned for the classic feuding between families. Still, *rido* came to the mind of the critic, stressing the cultural baggage that comes with the process of relocation. In truth, the creators of *Sintang Dalisay* were more concerned with, among others, leaning on the rich traditions the Philippines to move Shakespeare's narrative forward. It is for this reason that *igal* was deployed, which most fortunately was well-accepted.

Its life force came not from the verses but from the rich sensuous allure of the *igal*. On a stage bereft of scenery, with only the live neo-ethnic band led by Edru Abraham as backdrop and aural anchor, the play unfolded as one seamless movement piece, each line-italicizing pose and gesture charging the play with a textured ardency. (Cadiz, 2011)

Media critic and columnist, Tito Valiente, sets his appreciation of "*Sintang Dalisay*" in terms of deterritorialization, transnational creation, and in the breaching of cultural boundaries, and the creative use of "multiple texts."

In the case of Tanghalang Ateneo's opening salvo for its 33rd seasons, our two young lovers, Romeo and Juliet, do not only cross boundaries, they also traverse traditions. From the text of Roke and the liberating translation of Tinio, the play is then brought forth to assume the gestures

and dance vocabulary of a dance that is certainly not European... In a sense, the G.D. Roke *awit* is the beginning of the play flying off into other places, a narrative that is freed from boundaries and even time...(Valiente, 2011)

Valiente also takes note of the literary appropriation of national memory in the postcolonial discourse of the play. He says that “there is wit in using Dapitan as a place of exile because in the nationalist and heroic history of the land, that place is Jose Rizal’s place of exile. Collective historical memory meshes with the aspiration of a production trying to look for identity in an art form that has lost its moorings because of colonialism” (Valiente, 2011). Like that of Cadiz, Valiente’s concern focuses on the viability of relocation. His observations equally give importance to the crossing of geographical as well as cultural boundaries. The latter is implied in this mention of traversing traditions and his drawing attention to the fact that the play’s movement vocabulary “is certainly not European.” Valiente’s phrasing indicates the presence in the Philippines of a bias for interpreting Shakespeare through western or European templates. This indeed ought to be a non-issue in intellectual or artistic discourse. The problem is that it is a very real issue in the setting of the Philippine theatre world.

The literary critic, Exie Abola, is even more succinct in giving great importance to the notion of “cultural fidelity.”

One of the conference participants, a dancer in his own right, gushed about the show and how it did justice to the cultural milieu and to the dance idioms borrowed (he described a few in detail), and in the meanwhile being faithful to Shakespeare. I was glad to hear it. Fidelity and respect are important points to Abad. Again, I turn to his notes: “Intercultural work within a country... can be subject to the same criticism (as Westerners exploiting Asian performance styles) when artists from dominant centers appropriate local performance practices and claim them as their own without giving indigenous performers their fair share of attention. To correct these pitfalls, we heeded the advice of our *igal* teachers from Tabawan and our mentors in the *awit*, making sure that our work, though

intercultural and Manila-based, improvisational and fanciful, respects traditions but moves it forward, transforming more than conserving our heritage, delighting audiences both cosmopolitan and local along the way.” (Abola, 2012)

Abola’s mention of comments on how the play “did justice to the cultural milieu...” while “being faithful to Shakespeare” indicates a very real concern among Filipino audiences for the correct appropriation of cultural forms or artifacts from the field and for the existence of a notion of a correct interpretation of Shakespeare. This concern and this notion may very well be intellectually challenged. They are nonetheless truly felt and valued in the Philippine setting. The comments of Susan Claire Agbayani of *Business World* illustrate this point very well.

Tanghalang Ateneo adapts *Romeo and Juliet* and places it in a local setting --- an imaginary Muslim community in the Philippines ---in *Sintang Dalisay*. It is an excellent production with songs, dances (the *igal* of the Sama in South Ubian and Sitangkai, Tawi-Tawi). It’s just that deeper research should have been done: about the segregation of men and women, for instance (you simply can’t transfer Verona to Mindanao), of the use of white as the color of death, of the immediate burial of the dead, revenge killings, the stature of imams in the community. (Agbayani, 2012)

While the creators of *Sintang Dalisay* appreciate the concerns raised by Agbayani, they also point out that both universal practices and particular or site-specific practices are found in different Muslim communities all over the world. White as a sign of death and mourning is, for instance, not a universal practice. It is, instead, an East Asian marker. It is for this very reason that Jamila was symbolically covered by a white sheet of cloth as she took her position onstage for the final death scene. It appears that Agbayani has missed this detail in stylization, or perhaps, she would have preferred a more literal (and also theatrically unacceptable) depiction that includes the washing of the corpse. As for immediate burial, Agbayani’s point should probably be seriously considered. Still, there is no proscription for “immediate burial” among Muslims. As a matter of fact, it usually happens the day after death... *not* immediately. It should be noted that Agbayani’s

call for “deeper research” hews closely to the idea of faithful representation of funerary practice and other customs among Muslim Filipinos. Her concerns might be, from the point of view of intellectual discourse, very much misplaced. They are however truthfully expressed. When a critic from a major broadsheet voices such a concern, intellectuals may just have to descend from their ivory towers to deal with the menacing ‘scarecrow,’ straws, raggedy clothes and all!

Unlike Agbayani, Macrina A. Morados, who is currently Dean of the Institute of Islamic Studies of the University of the Philippines Diliman, does not “see any problems in contextualizing the play in an imaginary community that contains some visible Islamic references.” (Morados, 2012 & 2013) Referring to the seminal works of Cesar Adib Majul, she notes that “when Islam came to the Philippines, it did not enter a cultural vacuum” and that “the natives already have their own belief systems.” Morados, therefore, delineates between “universal” Islamic practices and “cultural” ones that are ingrained in local contexts. She states that “the free mixing of males and females during the dancing and rituals are clearly cultural. Muslims in the Philippines in the Philippines are very accommodative unlike Muslims in other countries where strict segregation is observed...” (Morados, 2012 & 2013). More importantly, as an educated Muslim woman whose exposure to the arts is quite extensive, Morados recognizes the importance of “artistic license” in the play which to begin with never pretends to be an ethnographic treatise or a documentary text.

Furthermore, during the wedding ceremony, the touching of the bride’s forehead by the groom’s (Rashiddin’s) thumb is supposed to signal the culmination of the wedding ceremony. Jamila, however in the same scene, also touched Rashiddin’s forehead. The touching of the groom’s forehead is not done in the actual Muslim wedding. In the play, however, this act may be considered innovation or artistic license, so cute that I caused some Muslim ladies in the audience to giggle with excitement.” (Morados, 2012 & 2013)

In hindsight, it should be noted that the director and the choreographer did not plan this deviation. The deviation can be treated as a “happy accident” that has nothing to do with the level of cultural sensitivity that the two members of the artistic

team can legitimately claim to possess. Clearly, however, Morados also did not find unacceptable this particular instance of deviation from practices in the field. On the contrary, she deemed it rather entertaining or humorous. Indeed, the “field” is not the “stage,” and actions that do not go against specific strictures written in the Koran or *hadith* are considered to be tolerable. This “liberal” and “liberating” view of cultural practices found among Muslim peoples in the Philippines can likewise be seen in Morados’ “gendered” reading of the role of the *Lakambini*.

Another depiction portrayed in the play which is more cultural than Islamic is the use of a female character as *Lakambini*, the ruler of the community. For me, this is a good twist from the reality of place where men are increasingly dominant. In reality, the spaces of power for Muslim women are restricted and mostly confined to spaces at home. The gesture of bowing before the *Lakambini* and taking her words with fear and respect should therefore be taken as allowable forms of artistic license that deviates from the actual position of women in typical Muslim communities. (Morados, 2012 and 2013)

Even more “liberating” is Morados’ approval of the depiction of the “love scene” between Rashiddin and Jamila. Thankfully enough, Shakespeare had the two protagonists “married” in his script thereby making the scene and context “morally commendable” from an Islamic point of view.

In terms of portraying intimacy, which is unavoidable in a love story, I must say that the love scene rendered in igital form in Sintang Dalisay is delivered with so much grace. It is, beyond doubt, artistically crafted, and it remained in the sensual level leaving the members of the audience free to indulge in the creation of seduction in their minds. Going through the scene is like engaging in a journey of passions where ones sensual nerves are locked in suspension, just at the edge of reality and illusion. The suggestive motions of the lovers’ arms and their body movements personify igital at the height of enchantment. It is to date the most decent and the most passionate, yet very professional, intimate scene that I have ever witnessed onstage. (Morados, 2012 and 2013)

Compliments aside, Morados did find some parts of the play that needed correcting. The following is her opinion of our portrayal of a scene that involved the character of the *imam*.

... There are some actions in the play that do not go very well with Islamic teachings. For instance, when the *imam* performed prostrations in prayer, Rashiddin jumped over his prostrated figure, thus distracting him. The character of the *imam* thereafter stood up, leaving his prayer... which should not be the case. It is considered unethical to distract someone who is in a state of prayer. Also, the act of multiple prostrations and bowing, in my mind, was like seeing people performing spirit or sun worship. [I have discussed these points with the choreographer, and he has assured me that these actions will be modified in the next run... such is the beauty of learning in the process of inter-cultural theatre]. (Morados, 2012 and 2013)

The artistic director and the choreographer have since modified the above-mentioned scene according to the advice of Morados. What is most clear, at this juncture, is that while rules concerning appropriate depiction may need to be followed sometimes or most of the time, there is also room for artistic license in a work of theatre. This ought not to come as a big surprise as works of theatre are not ethnographic or documentary texts that seek to depict reality closest to its most authentic form. To confuse the two is what this writer calls ‘ethnographic conflation,’ where fiction or creative work is erroneously received as ethnographic document.

It is clear from the review of selected texts of Filipino critics that they are concerned with the viability of relocation (from a European to an Asian or Filipino context) and with notions of fidelity of representation of traditional forms and local practices. As they are truthfully expressed, these issues will have to be tackled by Filipino interpreters of Shakespeare who choose to relocate the creative contexts of their works in local settings. Relocation therefore raises expectations of cultural fidelity or coherence. As such, creators who choose to take this route need to tread the fine line between cultural fidelity and license.

Representing Ritual in *Sintang Dalisay*

In this section, the writer discusses his approach to representing ritual in *Sintang Dalisay* as a work of theatre. The distinction between the concept of ‘presentation’ and the concept of ‘representation’ cannot be overemphasized. Kaeppler (2010) has alluded to this distinction by discussing the comparative elements of “intention,” “efficacy” and “knowledge” held by viewers or beholders in ritual (pp. 270–271). Indeed, in actual rituals, the participants’ or celebrant’s intention is not to “show” acts or processes that comprise ritual phases, but instead to “do” or “execute properly” such acts and processes. In contrast to theatrical works or spectacles, rituals matter because they bring about certain results rather than entertain onlookers. And finally, in actual ritual events, viewers or audiences normally hold relatively higher levels of knowledge on the content or processes of such ritual events than audiences in theatrical events or spectacles. In a similar manner, Mohd Anis Md Nor (2016) looks at the “act of presenting” as one that “privileges descriptive and persuasive accounts by the indigenous beholders of their perceptions, cognitions and/or memory of their deep-rooted tradition...” (p. 42). In his view, “representing” is “the act of performing an artistic likeness or image” of an original form “but with a different purpose.” Following this logic, it should therefore be understood that ‘rituals’ as depicted in works of theatre are ‘not-rituals,’ for the very reason that they are staged ‘representations’ of actual forms.

‘Representations’ notwithstanding, rituals as depicted in works of theatre still need to evoke the ‘aura’ or ‘ambiance’ of ritual practice on stage. In evoking this aura of ritual on stage, the writer found Schechner’s (2006) “four perspectives on rituals and ritualizing” to be particularly useful as directorial or choreographic guide posts. These four perspectives are:

Structures – what rituals look and sound like, how they are performed, how they use space, and who performs them.

Functions – what rituals accomplish for individuals, groups and cultures.

Processes – the underlying dynamic driving rituals; how rituals enact and bring about change.

Experiences – what it’s like to be “in” a ritual. (p. 56)

Using these concepts as guide posts, the choreographer, together with the director of the play, proceeded to recreate the aura of ritual in the following scenes of the play: the prologue as opening prayer, the marriage of Rashiddin and Jamila, the scene of lamentations over the ‘death’ of Jamila, and the epilogue as closing prayer.⁵ In these scenes, utterances in the form of chants and prayers, and ritualistic actions are employed to “mark” or “frame” ritualistic representation. “Marking” or “framing” validates or declares the sacred or ritualistic character of sites or periods of time. The process of marking or framing may employ performative actions or the installation of physical signs that differentiate between the sacred and the profane or the quotidian or the mundane. Marc Verhoeven (2004) explains this transformative process.

“Framing has been described as the way, or performance, in which people and/or activities and/or objects are set off from others, for ritual, or non-domestic, purposes. A difference is being made; a special moment is constructed. Framing is mainly achieved by creating a special place, a special time, and by the use of uncommon objects: a stage is set up, special clothes are worn, distinctive objects put on display.” (p. 220, underscoring mine)

Mary Douglas (1996) says that the “marked off time or place alerts a special kind of expectancy, just as the oft-repeated ‘Once upon a time’ creates a mood receptive to fantastic tales...” (pp. 62–63, underscoring mine). Together with

⁵ The author expresses gratitude to Dean Macrina H. Morados of the Institute of Islamic Studies, University of the Philippines Diliman for helping in the translation of Tausug to English.

performative actions, utterances as markers in the beginning of rituals cue the mind to expect an evocation of the spiritual world or the Divine, thereby also cuing the actor to the rules of correct statuses and actions. In *Sintang Dalisay*, ritualistic songs, utterances and performative actions are deployed to help create the ambiance of ritual as well as the special expectancy of the moment differentiating it from the profane, mundane, or quotidian.

Prologue. The prologue of *Sintang Dalisay* diverged greatly from the Shakespearean narrator's utterance of the classic phrase "two houses, both alike in dignity..." Instead, it began with a prayer in the form of a *lugu* or a melismatic indigenous chant from region of the Sulu Sea.

Tagnaan ta Bismillah!(Tausug, Sinama)

Tayo'y magsimula sa ngalan ng Maykapal(Tagalog)

Mga binibini at kaginoohan

Ako'y bumabati po sa inyong tanan

Kami'y nagsusumamong nawa'y patnubayan

Maghusay ang dula, alay sa Maykapal

Makinig, makinig! Buong sambayanan!

Jamila't Rashiddin mutyang kasaysayan

Kung awit ay hamak, magkapatawaran

Hangarin lang naming magbunyag

Wassalam!(Arabic)

Let us begin in the name of God!

Ladies and gentlemen

I greet you all

We are about to present, so please be our guide

In this great play, offered to the Creator

Listen! Listen all nation!

To the dear story of Jamila and Rashiddin

If the play is no good, we beg for your indulgence

We only wish to honor you all

Peace be to all!

The *lugu* has been described by Ricardo Trimillos (1972, pp. 98–109) as a genre of religious and secular songs performed during occasions such as the birth anniversary of the Prophet Mohammad, weddings, and other auspicious events. By starting the play with a *lugu* chanted by an actor costumed as a Muslim priest or an *imam*, the play evoked the presence of the divine. It therefore functioned as a marker to cue members of the audience to prepare themselves to expect the unfolding of something that is very important, a tale that speaks of the tragic fate of two lovers. The darkness of the performance space lit only by a lamp held by the *imam* combined with the quivering strains of the *lugu* facilitated a collective movement from the realm of the ‘mundane’ or ordinary to the realm of the ‘sacred,’ which in turn commanded respect and veneration. Silence and rapt attention pervaded the space of the theatre which has successfully transformed itself into a space of worship or a site of spiritual experience, where revelations inspired by the spirit of the divine become possible in the creative minds of the beholder.

Marriage. Although frowned upon in almost all societies, elopement does occur frequently. As a bold act of resistance to social constraints, it offers solutions to yearning hearts in need of immediate legitimization. The marriage officiated by the initially reluctant *imam* was portrayed as an attempt to end the enmity between the houses of Kalimuddin (Capulet) and Mustafa (Montague). In this scene, a very much abridged version of a Sama-Bajau marriage ritual is deployed together with the

singing of *langan pangantin* (marriage song) which is a *sayil* or *sail*, a sub-category of the *lugu* genre.

Hunna libasun lakum wa (Arabic)

Untum lubasun la hunna.

Damit ninyo ang inyong mga asawa (Tagalog)

Kayo nama'y damit din nila.

Your spouses are your vestments

And they in turn are also your clothes.

The *sayil* in the form of *langan pangantin* that was used in this marriage scene was spontaneously given to the artistic team by Basar A. Jalaidi, a Sama high school teacher based in Panglima Sugala, Tawi-Tawi. Jalaidi served as one of our informants/collaborators in the creation of the play. Trimillos (1972) notes that the *sayil* or *sail* “includes songs for the rituals of marriage and death, an interesting pairing of activities” (p. 103). It may be surmised that both marriage and death result in the demise of the ‘individual,’ the former in union with a spouse and the latter in union with the other world or the divine. It may also be added that, although approached with utmost seriousness, both events are not necessarily sad affairs. In this scene, the structure of ritual is preserved in the presence of man, woman, and the *imam* as the ritual specialist or officiating authority. The *pagkawin* or marriage ritual functions as a ceremony that bears witness to the union of two individuals, which becomes the ultimate result of the ritual process itself. The social experience of the marriage ritual is evoked by the shared actions done in the shared space of the Sama-Bajau woven mat, where Rashiddin and Jamila begin their lives as a couple. In this representation of the marriage ritual onstage, one sequence of the ritual cycle is given prominence. This re-enacts the part of the marriage

ceremony when “the groom is led to the bride and ritually touches her forehead (*magbattal*), an act which ritually defiles his previous ablutions and symbolically affirms the consummation of the marriage” (Kiefer, 1970, p. 9). As mentioned earlier, the creators of the play did not end the ritual in the usual expected and ethnographically-correct manner. Instead, in a fit of egalitarianism, the bride was also made to touch the forehead of the groom. This embellishment can indeed be seen as an act of artistic license that departs from the norms of ritual in the field.

Lamentations. The “death” of Jamila presented to the creators of the play the opportunity to deploy the *lu’uy* (aka *lu’ui*), the Sama song of lamentations to the dead. Upon the discovery of Jamila’s lifeless body, which appeared dead due to her taking of a strong sleeping potion, a female member of the Kalamuddin clan immediately sings a *lu’uy*.

Jamila, ay Jamila! (Tagalog)

Kahambal-hambal ay nagapok!

Sakit sa pagpanaw ng anak na irog

At sakit din naman ng sugat ang handog...

Jamila, oh Jamila!

What great despair, now that you are gone

Pain for the passing of a beloved child

Pain...the offering from my wounded heart

The *lu’uy* devised by the play’s dramaturg, Guelan Luarca, is admittedly quite tame compared to the ones actually performed in the field where, in one description cited by Maceda and Martenot (1980), “the singer, surrounded by the songs and lamentations of his sisters and mother, cries out his distress at the recent loss of his father, reminds him of times they lived together, comments on the arrival and departure of visitors, and sharply reproaches him for having left his wife and children

alone and unprotected” (B.10). Maceda and Martenot note that “the violence, the bittersweet reproachfulness, and the reminiscences of the pleasures of life which mark this tirade are aimed at reviving the dead man, and are perhaps prefatory to burial, whereupon the dead man will be entreated to accept his new role and not to return among the living...” (B.10). H. Arlo Nimmo (2001) observes that *kalangan matai* (literally, Sama: “songs of the dead”), the alternate name for *lu’uy*, mostly “springs from genuine grief, but some are inspired by the belief that the spirit of the deceased will return to haunt the offender if proper sorrow is not expressed at death” (pp. 198–199). In this vein, the *lu’uy* therefore functions as an expressive mediating device between the world of the living and the world of the dead.

Due to time constraints and aesthetic considerations, the creators of the play decided not to hew closely to the funerary practices of the peoples of the southern Philippines. For instance, the *lu’uy* was sung as a funeral procession brought the lifeless body of Jamila off stage. In a later scene, Jamila reaches her resting place by walking, in a slow and stylized manner, to her spot on stage while being escorted by two ghosts, who place over her a piece of white sheet. This act was meant to symbolize the transition to death and to suggest the ritual act of wrapping the body, an Islamic funerary practice which the choreographer decided to crop out of the kinetic composition of the play. From this point of the play’s running time up to the point when Rashiddin rushes to embrace Jamila’s lifeless body, the creative team opened a space for collaboration with the audience. In the southern Philippines, burial normally occurs the following morning upon death. The time span for Rashiddin to reach Jamila was left undefined. It was merely suggested that he took a boat. The distance between Dapitan (Mantua) and Semporna (Verona) was also left undefined. In this manner, the audience was requested to imagine the details in their mind...and imagine they did for many were moved by the last meeting of Rashiddin and Jamila.

Epilogue. The play’s ending that bears witness to the conjugal death of Rashiddin and Jamila redeploys the *sayil*, this time in the form of *ba’at kabagtuan* (Tausug: death song):

Bismillahir Rahman!

Mamassa mualaman saksi in kiraman

Walkaini bingkis luha in piyanglunkis

In baya din matangkis

Kan mairum mamanis

In tangnah kapagkita in baya simalta

Kan dayang sarang patah

Yari na kita niyo mga tuwan mga rayang

Simay-simay naa kamu matun kami lumabay

Umukab lawang langsay

Dumuwis ut kilay kan malabung kabulay

Dayang ko yatan na atay mu

Parayawa in bana yari na

Yari na in bana mu

Hi ungsod ko kaimu buhiun patayun mu

lulun baya-baya mu

Manuk-manuk simayang tapu pa sambulayang

Amu kiyasusahan nakawin na hi rayang

Wahbadu wassalam!!!

In the name of Allah the most merciful!

I recite to you with the angels as witnesses

Wrapped in tears, pouring out despair
My desire for you, I cannot bear
You, oh beautiful one with the sweetest smile
In love... I fell, the first time I saw you
Oh beloved, the most beautiful...
Give way for us to pass
For we are here, most honourable lords and ladies
Open the portals!
He will caress her eyebrows, most thick and well-formed
My beloved, my heart is already with you
Take care of your husband who is here right now
Your husband is here...
My very self, I offer to you
Decide if you must, to let me live or to let me die
Birds that fly and rest on the sambulayang (banner)
They too are disheartened for the lady has been taken
I end here, and peace be to all!

Unlike the *lu'uy*, the *ba'at kabagtuan* is sung not for the emotional well-being of the mourner but for the purpose of helping the dead move on to the other world. Trimillos (1972) observes that “the *sail* for the dying begins as soon as death is near and may continue for some time after the person expires. Supportive of the belief that after physical death there is a period of transition for the soul before it can enter heaven, *sail baat kabagtuan* accompanies the process of physical death and the transfer of the soul to heaven” (p. 105). Bottignolo (1995) notes that “the imam begins the song, followed by his colleagues who are seated with him around the body

of the dead person. Then those present join in freely...Those who participate in the song do not worry about harmony...The result is a mixture of voices that produces a sense of choral grief” (p. 241). Kiefer (1970) refers to this *sayil* as *hadis*, from the Arabic *hadith* or moral sayings. When addressed to the audience, “they are intended to be didactic in function and to impart to the audience a heightened religious sense. They exhort the listener to faithfully participate in religious works (*ammal*), and describe the fate of the body and soul after death...” (p. 6). Consistent with the ritual, the *sayil ba’at kabagtuhan* at the closing scene/epilogue of *Sintang Dalisay* was led by the actor who essayed the role of the *imam*. Gestures of shared grief are exchanged before the final prostration is executed towards the lifeless bodies of the couple, Rashiddin and Jamila. The *sayil* given to the production by our informant, Basar Jalaidi, most appropriately combines the themes of love and death. *Sintang Dalisay* (Pure Love) that was sanctified by the ritual of marriage meets its final consummation in pure sacrifice leading to a tragic yet most beautiful death.

Ritual in the Theatrical Text of *Sintang Dalisay*:

A Brief Analysis

Table 1 summarizes the elements contained in Schechner’s ritual perspectives as applied to the various scenes with ritual in *Sintang Dalisay*. It should be emphasized that while function, processes and experiences are complete aesthetic units by themselves in the play, the structure of ritual as represented in this work of theatre can only be suggested in ‘contracted’ versions or snapshots of actual or real events. This decision is naturally based as a function of production time which cannot account for the length of actual rituals which may go on for hours or days. Once again, it should, however, be noted that in the case of the *pagkawin* wedding, while ritual length was significantly shortened, a minor expansion was effected by adding an extra movement or embellishment in the kinetic script of Jamila who echoes the movement of the groom, Rashiddin, by also placing her thumb on the forehead of her partner. It can therefore be said that ritual structure in *Sintang Dalisay* was a result of *dagdag-bawas* or a strategy of expansion-contraction.

Table 1.
Ritual Perspectives in *Sintang Dalisay*

<i>Sintang Dalisay</i>	Structures	Function	Processes	Experiences
Prologue	<ul style="list-style-type: none"> <i>Imam</i> as narrator leads audience <i>Lugu (sayil)</i> deployed 	<ul style="list-style-type: none"> Facilitate the movement across spaces Signal the beginning 	<ul style="list-style-type: none"> From the ‘mundane’ to the ‘sacred’ 	<ul style="list-style-type: none"> ‘Bismillah’ in the <i>lugu</i> invokes the presence of the Divine
Marriage Scene	<ul style="list-style-type: none"> <i>Imam</i> officiates marriage of Rashiddin and Jamila <i>Pagkawin</i> ceremony and <i>langan pangatin</i> deployed 	<ul style="list-style-type: none"> Commemorate changes in an individual’s social status 	<ul style="list-style-type: none"> From ‘individuals’ to ‘married couple’ 	<ul style="list-style-type: none"> The <i>Pagkawin</i> allows a peek at a ‘rite of passage’
Lamentations	<ul style="list-style-type: none"> Family of Jamila gathers and mourns <i>Lu’uy</i> deployed 	<ul style="list-style-type: none"> Allow the acceptance of loss Affirm the movement from one physical state to another 	<ul style="list-style-type: none"> From presence to absence From the world of the living to the afterlife 	<ul style="list-style-type: none"> The <i>lu’uy</i> facilitates the expression and mediation of profound loss
Epilogue	<ul style="list-style-type: none"> <i>Imam</i> leads the cast and audience <i>Ba’at kabagtuhan</i> deployed 	<ul style="list-style-type: none"> Encourage the expression of inner feelings Share feelings across social groups 	<ul style="list-style-type: none"> From suppressed grief to expressed grief From a 	<ul style="list-style-type: none"> “Bismillahir Rahman’ in the <i>ba’at kabagtuhan</i> invokes God’s mercy

<ul style="list-style-type: none"> • Signal the end 	<p style="margin: 0;">grieving individual to a community sharing their grief</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Epiphany: eternal truth in ones final return to the Creator
--	--	---

Ritual structure in *Sintang Dalisay* is primarily evoked by characters playing the roles of ritual specialists or liturgists. Except for the lamentations where a female member of the Kalimuddin clan sang a ritual chant for the dead, the rituals represented in the play is initiated and seen through by the role of the *imam*. This decision is consistent with the idea of relocating the play in an imaginary Muslim community in the southern Philippines. Aside from the role of specialists, specific vocal traditions such as the *lugu*, *langan pangatin*, *luuy*, and *sayil ba'at kabagtuan* were deployed to evoke local color and to relocate Shakespeare's text via the performance forms of the region. The acts of reconfiguring characters and appropriating performance traditions were important departures from the classical text which transformed it into an indigenized version of the original, thereby allowing Filipino artists to contribute to the tradition of performing Shakespeare.

The prologue in the form of a *lugu* signalled the beginning of the play as a didactic text, a moral play so to speak. It was also devised to help members of the audience negotiate in their minds their collective movement across spaces. As such, the change from the 'mundane' space of the theatre to the 'sacred' space of the narrative as performed was facilitated by the appropriation of ritual prayer itself. Indeed, the utterance of 'Bismillah' or the name of God, in a metaphorical sense, cued both performers and audiences of the presence of the Divine within the creative and transformative process of this work of theater.

The marriage or *pagkawin* scene, which is essentially a 'rite of passage,' sought to illustrate the union of and change in the statuses of Rashiddin and Jamila, from individuals to a married couple. This is most important from a 'moral play' perspective, which is embedded in almost all of the traditional forms of theatre in Asia. Rashiddin and Jamila's love for each other cannot be consummated without the

symbolic and legitimizing function of union in marriage. Their love not only had to be portrayed as truly replete of passion, but also ‘true’ or ‘correct’ in form in order to emphasize the importance of correct actions dependent upon correct statuses. This moral dimension is at the very core of the play’s *raison d’être*. Its proper representation, therefore, is of utmost importance.

Lamentations prod the bereaved to accept the inevitability of a ‘loss’ and to allow for the process of grief to take its course properly in the fullness of time. The wrapping or covering of white cloth does not only symbolize a state of mourning. Rather, in a semiotic sense, it prepares the bereaved for the acceptance of the idea of the finality of departure...or an absence that will never fade away. Jamila as a presence will now be an eternal echo of emptiness. Rashiddin will only be a memory bereft of corporeality. The retreat of physicality into the realm of remembering perhaps presents the most painful path of change that mourners need to accept in resignation. As such, the ritual of lamentations strikes deeply into the heart of the tragic narrative, giving it its brilliance and affective tension.

Finally, the epilogue in the form of a *sayil ba’at kabagtuan* signals the inevitable end found in all things. However, the end can only be meaningful when grief is shared collectively, and when an epiphany of what went wrong and what can be done to prevent it from happening again is realized. The end in this fateful vein is therefore not tragic by itself when seen as return to the creator, *Bismillahir Rahman*, the most merciful God who is, in the Judeo-Christian and Islamic traditions, the beginning and the end of all things. *Wassalam!*

Conclusion

This paper has presented a reflexive essay on how ritual is represented in a particular work of theater. It has detailed the background of *Sintang Dalisay*, a Filipino adaptation of William Shakespeare’s *Romeo and Juliet* as a university-based production. It has described the play’s use of the Sama-Bajau *igal* dance tradition as its movement vocabulary as well as the necessary adjustment in relocating the narrative in an imaginary Muslim community in the southern Philippines. It has also provided a sampling of statements made by theatre critics and writers that

constitute a major indicator of the play's reception as a work of theatre. The critics were mainly concerned with the viability of relocation, from a European to an Asian or Philippines setting, and with its fidelity in representing local traditions and practices. Although reception was generally positive, critical feedback were received regarding the proper portrayal of ritual. Some feedback became input in revising certain parts of the play, while others were deemed to be impractical given time and other resource constraints as well as aesthetic considerations.

The paper also presented the choreographer's approach in representing ritual using the lenses of Schechner's (2006) "perspectives on ritual and ritualizing" (p. 56). Apart from Schechner's work, the concepts of "framing" or "marking" in ritual was adopted from Marc Verhoeven (2004) and Mary Douglas (1966) as cuing devices for the movement from the profane, mundane, and quotidian to the sacred. The concepts from these scholars were later used as elements in explaining the choreographer's pursuit of recreating the 'aura of ritual' onstage by further focusing on actual ritual elements appropriated, borrowed, or modified from actual ritual practice observed in the field. In the case of this play, utterances in the form of songs and prayers combined with ritualistic performative actions were deployed to pursue this aura of ritual onstage.

This exercise in revisiting approaches to the representation of ritual on stage has yielded several insights. First of all, the appropriation of actual ritual forms or elements from the field has greatly facilitated the evocation of the 'aura of ritual' on stage as well as the establishment of local color in this particular reinterpretation of Shakespeare's classic text. Second, in terms of appropriating ritual, the combination of portrayal through the rendition of actual fragments of ritual phases and the embellishment of ritual actions constituted a practical core in approaching ritual as represented in a work of theatre. This approach essentially adopted *dagdag-bawas* or expansion-contraction strategies that emphasized significant ritual features while de-emphasizing the flow, expansion or movement of time. Third, the collaborative approach cultivated in the creators' relationship with informants from the field created an atmosphere of ease which enabled the latter to spontaneously make contributions to the crafting of the work of theater by pointing out ritual

elements such as that of chants and prayers. Finally, the creators of the play realize the importance of issuing a caveat regarding their work of theater to be treated as a work of fiction (or a creative work) rather than as an ethnographic text or document. Since critics have consistently voiced their concerns about the viability of relocation and about the faithful representation of indigenous traditions and practices, the issuance of this caveat appears to be most necessary in context of the Philippine theatre world. The line between presenting ritual in the field and representing ritual on stage ought to be affirmed through words of caution against ethnographic conflation. With that being said, perhaps, a corollary reflection may be expressed. *Sintang Dalisay* must have, in some ways, succeeded in recreating the ‘aura of ritual’ on stage when a number of viewers are ‘tricked’ into thinking about the fictive text as reality itself. This *trompe l’esprit* or tricking of the mind could only be explained in terms of the magic that live performances can accomplish with the proper deployment of theatrical devices. Just like real rituals, theater has the power to transform thoughts and perception. Some people may call this phenomenon a ‘trance,’ while others may call it a ‘reverie.’ Either way, this phenomenon of the transformation of the mind lead us back to the idea that ritual and theater may not exactly be too different from each other...after all.

References

- Abad, R G.&Santamaria, MCM. Reconfiguring Folk Performance in Intercultural Theater: The *Igal* of the Sama-Bajau in the Southern Philippines. In N. Duangwiset & L. D. Skar (Eds.), *The Folk Performing Arts in ASEAN* (pp. 301–328). Bangkok: The Princess Maha Chakri Sirindhorn Anthropology Center.
- Abola, E. (2012). Pure Love and Wondrous Tale. *The Philippine Star*. Retrieved from <http://www.philstar.com/arts-and-culture/2012-11-19/868208/pure-love-and-wondrous-tale>.(November 19)
- Agbayani, S.C. (2012). Where is the Audience? *Business World*. Retrieved from <http://www.bworldonline.com/weekender/content.php?id=61468>.(November 15)
- Bottignolo, B. (1995). *Celebrations with the Sun: An Overview of Religious Phenomena Among the Badjaos*. Quezon City: Ateneo de Manila University Press.
- Cadiz, G. (2011, August 8). Shakespeare Revisited, Rizal Reinvented. *Philippine Daily Inquirer*, pp. C2 and C4.
- Douglas, M. (1966). *Purity and Danger: An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo*. London and Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Howe, L. (2000). Risk, Ritual and Performance. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 6(1), 63–79.
- Kaepler, A. L. (2010). Interpreting Ritual as Performance and Theory. Distinguished Lecture for Association for Social Anthropology in Oceania 2010 . *Oceania*, 80(3), 263–271.
- Kiefer, T. M. (1970). *Music From the Tausug of Sulu: Moslems of the Southern Philippines*. Liner Notes. New York: Anthology Record and Tape Corporation.
- Maceda, Jose & Martenot, Alain. (1980). *Sama de Sitangkai, Philippines, Archipel de Sulu*. Liner Notes. Paris: SELAF, ORSTOM.
- Mohd Anis Md Nor. (2016). Presentation and Representation of Igal in Semporna. In Mohd Anis Md Nor (Ed.), *Proceedings of the International Conference on Bajau-Sama' Diaspora and Maritime Southeast Asian Cultures* (pp. 42–47).

- Kuala Lumpur: Nusantara Performing Arts Research Center.
- Morados, Macrina A. (2012 July-December and 2013 January-June). Sintang Dalisay: Some Lessons in Inter-Cultural Theater. *Sahiyfah: Official Publication of the Institute of Islamic Studies, University of the Philippines Diliman*, 18 (2) and 19 (1), 14–21. [Originally published in *Business Mirror*, 11 December 2012, p. E4].
- Nimmo, H. A. (2001). *Magosaha: An Ethnography of the Tawi-Tawi Sama Dilaut*. Quezon City: Ateneo de Manila University Press.
- Rappaport, R. A. (1979). Ritual. In E. Barnouw (Ed.), *The International Encyclopedia of Communication*, Volume 3 (pp. 467–473). New York: Oxford University Press.
- Schechner, R. (2006). *Performance Studies: An Introduction* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Trimillos, R. D. (1972). Tradition and Repertoire in the Cultivated Music of the Tausug of Sulu, Philippines. PhD Dissertation in Music, University of California Los Angeles. Ann Arbor: University Microfilms.
- Valiente, T. (2011, July 14). 'Romeo and Juliet,' Pure Love Deterritorialized. *Philippine Business Mirror*, p. D3.
- Verhoeven, M. (2004). Beyond Boundaries: Nature, Culture, and a Holistic Approach to Domestication in the Levant. *Journal of World Prehistory*, 18(3), 179–282.

徵稿辦法

壹、稿件交寄

一、投稿本文

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

投稿請寄：700 台南市樹林街二段 33 號

國立臺南大學戲劇創作與應用學系

(郵遞封面請註明「戲劇教育與劇場研究稿件」)

電子郵件信箱：RiDETaiwan@gmail.com

聯絡電話：(+886) 06-260-1855

二、投稿附件

(一) 聲明函

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

(二) 著作權授權書

(三) 個人基本資料

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

三、一律不予退稿。

四、截稿日期

隨到隨審，稿件刊登期別，由編委會視需要決定。

五、出版日期

每年 12 月下旬。

六、稿件格式

(除本刊特殊規定之外,請參考連結網頁,以網頁中之 APA 格式擬定論文)

網頁連結：<http://ridets.nutn.edu.tw/>

(一) 字體

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

(二) 字數

來稿每篇中文以 18000 字為原則，英文以 8000 字為原則。

(三) 基本來稿內容

1. 論文題目

2. 作者姓名：請以中英文真實姓名發表。

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

4. 論文摘要 (abstract)：中英文摘要及關鍵字各以一頁為原則 (中文約 500 字內，英文約 300 字內)；摘要之後列明關鍵字 (keyword)，以不超過 5 個為原則。

5. 內容

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

(1) 緒論 (包括研究問題與背景、研究變項的定義、研究目的與假設)

(2) 文獻探討

(3) 研究方法 (包括研究對象、研究工具、實施程序)

(4) 研究結果

(5) 結論與建議

(6) 參考文獻

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

貳、審查

一、文責

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

二、審查原則

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

三、審查等級

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

四、審查意見

審查意見由編輯委員綜合審查意見，函覆各作者。

五、審稿原則

研究主題重要、方法嚴謹、見解創新、格式一致，所獲結論具學術或實用價值。

參、編輯

一、主編與編輯委員

每期置主編一人，由編輯委員擔任，負責主持編輯會議、推薦審查委員、所有稿件之外審資料彙整、與作者溝通、監督作者修訂等審查工作。

編輯委員為戲劇教育與劇場研究有成者組成，由國內知名之相關學術領域之專家學者擔任。每屆四至七人任期共一年，編輯委員得連續擔任。每期至少需進行一次會議，閱各稿件初審結果與刊登名單。

二、編輯工作

編輯工作由當屆編輯委員共同負責。

三、主編權責

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

肆、其他

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

Research in Drama Education & Theatre Studies

戲劇教育與劇場研究

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

本期主編 林玫君
編輯委員 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
蔡奇璋 東海大學外國語文學系
鄭黛瓊 經國管理暨健康學院通識教育中心
藍劍虹 台東大學兒童文學研究所
舒志義 香港公開大學教育及語文學院

編輯助理 章琍吟

行政助理 呂季樺

封面設計 范世岳

出刊日期 每年 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