

戲劇教育與劇場研究

Research in Drama Education & Theatre Studies

2020年12月 第13期

NO. 13 December 2020

國立臺南大學戲劇創作與應用學系

目錄 Contents

- | | | |
|---|-----------------------|---------|
| ■ 主編語
Editor's Note | 張麗玉
Li-Yu Chang | 5 |
| 研究論文 | | |
| ■ 「紀錄劇場」及其不滿：當代德語劇場中的協商
“Documentary Theatre” and Its Discontents:
Negotiations in Contemporary German Theatre | 陳侑均
Yi-Chun Chen | 7-31 |
| ■ 一人一故事劇場在亞洲——臺灣與其鄰近地區的互動網絡
Playback Theatre in Asia—The Taiwan Network
of Exchanges with Its Neighboring Regions | 彭郁婷
Yu-Ting Peng | 32-74 |
| ■ 國中表演藝術課之情緒教育——以情緒可視化、翻轉情緒核心及情緒能量實驗為例
Emotional Education in Junior High School
Performing Arts Classes: Taking Emotional
Visualization, Flipping Core Emotions and
Emotional Energy Experiments as Examples | 許鳳君
Feng-Jyun Hsu | 75-109 |
| ■ 以戲劇連結食農教育之課程設計與實踐歷程探討
Discussion on Curriculum Design and Course
Practice of Linking Food and Agricultural
Education with Drama | 謝華容
Hua-Jung Hsieh | 110-137 |
| ■ 徵稿辦法 | | 138-141 |

主編語

《戲劇教育與劇場研究》自 2012 年創刊以來，在歷任主編與編輯助理孜孜不倦的努力下，為期刊收錄了來自不同領域的戲劇研究成果，包括戲劇教育、應用戲劇和劇場研究等主題。本期由我擔任主編，特於此感謝編輯助理蔡玕珊小姐的專業協助、系辦助理呂季樺小姐的行政支援、Andrew Philip Barrington Strack 的英文校勘，以及本系同仁的支持。

本期共收錄四篇論文，皆經三位學有專精的審查委員匿名審查通過。第一篇為陳佾均之〈「紀錄劇場」及其不滿：當代德語劇場中的協商〉，作者引用學者萊諾特的論點，深入探析克羅辛格於的《絆腳石國家劇院》（2015）、里米尼紀錄劇團的《黑色的結》（2008），以及勞的《憐憫：機關槍的歷史》（2016）等三組具有德語劇場代表意義的創作實踐，交互辯證各方對於紀錄劇場紛歧的觀點，梳理創作者、觀者與文件之間意義協商與生產的複雜脈絡與歷程，藉以歸納確立紀錄劇場概念為當代劇場所帶來的重要意義。第二篇為彭郁婷之〈一人一故事劇場在亞洲——臺灣與其鄰近地區的互動網絡〉，作者詳細描繪臺灣一人一故事劇場團隊與亞洲鄰近國家之交流狀況，統整出主要的互動模式，並探析此國際交流網絡如何形塑臺灣一人一故事劇場的發展樣貌。第三篇為許鳳君之〈國中表演藝術課之情緒教育——以情緒可視化、翻轉情緒核心及情緒能量實驗為例〉，該文提供以圖像卡、翻轉情緒活動為教學鷹架的情緒教育模組課程設計，協助學生學習如何辨識情緒、調節自我情緒與應對他人情緒。第四篇為謝華容之〈以戲劇連結食農教育之課程設計與實踐歷程探討〉，該文介紹一套結合藝術和食農教育之文化體驗教育課程，此由作者與丑客聚社共同發展的課程，希望透過戲劇和食農教育跨領域合作，讓國小學生在將觀察與學習經驗轉化為戲劇扮演的過程中，思考體悟「人」在食農教育所代表的意義。

戲劇教育與劇場研究
第十三期總編

張麗云

「紀錄劇場」及其不滿：當代德語劇場中的協商

陳佾均

臺北藝術大學戲劇學系博士候選人

摘要

自 21 世紀以來，歐美劇場論述重新出現關於「紀錄劇場」討論，試圖釐清其在劇場史上的發展軌跡，以及應用於當代實踐上的觀點與適用性。然而，德語劇場中多位被歸類在這個指稱之下的創作者對此概念的反應不一，各人對其理解顯然有所落差。本文從這些磨擦出發，思考紀錄劇場這個概念在過去約莫十五年間的復興，為創作與論述帶來的侷限與可能，並以三組德語劇場代表性的創作實踐為例進行討論：克羅辛格於的《絆腳石國家劇院》（2015）、里米尼紀錄劇團的《黑色的結》（2008），以及勞的《憐憫：機關槍的歷史》（2016）。這三個作品的問題意識與實踐路徑各不相同，但都挑戰了紀錄劇場在劇場史上的定義，超越關於使用紀實素材在「真實性」（authenticity）面向的討論。並引用學者萊諾特的論點來思考這些劇場作品與真實形成的不同辯證關係。紀錄劇場的概念召喚了什麼質地，讓論者即便在意識到其限制，甚至是矛盾之處，仍一再回返？本文透過相關論述及創作實踐的回顧，試圖回應這個提問。

關鍵字：紀錄劇場、德語當代劇場、真實性、克羅辛格、里米尼紀錄劇團、勞

“Documentary Theatre” and Its Discontents: Negotiations in Contemporary German Theatre Practices

Betty Yi-Chun Chen

PhD candidate, Dept. of Theatre Arts, Taipei National University of the Arts

Abstract

The term “documentary theatre” has experienced a revival since the noughties. Various researchers and artists have participated in discussing its connection to historical precedents and contemporary forms, despite contextual differences. However, some artists whose practices are put under this label show an ambivalent stance toward the term. This text takes these discrepancies as the point of departure and examines how this term is understood and used differently by various practitioners and researchers, in order to describe the limits, as well as the potential this concept has so far demonstrated. In the second part, three examples in German contemporary theatre will be analyzed to show how they go beyond the debates on authenticity, which have dominated much of scholarly discourse on documentary theatre: *Stolpersteine Staatstheater* by Hans-Werner Kroesinger (2015), *Black Tie* by Rimini Protokoll (2008) and *Mitleid. Die Geschichte des Maschinengewehrs* by Milo Rau (2016). Observations from Janelle Reinelt on what she terms as the “promise of documentary” is key to the analysis, highlighting the common ground that links these diverse practices that take place in very different social contexts.

**Keywords: documentary theatre, German contemporary theatre, authenticity,
Hans-Werner Kroesinger, Rimini Protokoll, Milo Rau**

壹、前言

2013年12月，柏林藝術學院（Akademie der Künste）在籌備隔年「真實的騙術」（Schwindel der Wirklichkeit）展覽的框架下，舉辦了一場名為「今日的紀錄劇場：探索不為人知的當代」（Dokumentartheater heute: Versuche über die unbekanntes Gegenwart）的論壇。這場論壇由對（德語世界的）紀錄劇場多所著墨的研究者伊爾默（Thomas Irmer）主持，邀集了四位創作者與談。該論壇的組成有兩個特殊之處：首先是與談人的選擇，在邀請克羅辛格（Hans-Werner Kroesinger，1962～）、勞（Milo Rau，1977～）與郝珂（Helgard Haug，里米尼紀錄劇團 Rimini Protokoll 成員之一，1969～）這三位在創作上，與紀實素材¹相關的當代知名創作者之外，也邀請了1960年代德國紀錄劇场的代表劇作家霍赫胡特（Rolf Hochhuth，1931-2020）共同出席，在策畫上顯然欲透過跨世代的討論，檢視或探測紀錄劇場可能的發展軌跡及有效性。另一個值得討論的面向是，對於以紀錄劇場標誌他們創作的說法，勞與郝珂兩人皆有所保留，突顯了幾位創作者與論述者對這個概念在理解和應用上的落差。

這不只是創作者抗拒作品被標籤化的問題，在學術論著中也能看到類似的摩擦與但書。比如研究者孔尼許（Matthew Cornish）在論及21世紀最初十年在德國以歷史與記憶為題、並涉及檔案資料的創作時，一方面以「2000年後德國的『紀錄劇場』」指稱他在文中述及的作品（引號為原作者所加），卻也強調「這些作品與德國紀錄劇場相關，但也鮮明地擺脫了那個運動」。（2015：67）於是，他在沿用伊爾默提出的歷史脈絡與當代區分的同時，亦指出不該「像伊爾默那樣」認為他分析的兩個當代案例，和1960年代的實踐有直接的關聯（68）。這些在應用上所產生的出入，亦表現在對命名的重新思考。在這方面有多本專著、並在分析案例上跨越國界的研究者瑪汀（Carol Martin）便提出以「真實劇場」（Theatre of the Real）一詞來含括「紀錄劇場、引錄劇場、基於真實的劇場、事實劇場、法庭劇場、非虛構劇場、村落演出重現、戰爭重演與自傳式劇場」等不同形式的實踐（2013：5、2015：33），用一個更廣義的名稱代替「紀錄劇場」，以收納這些多元的創作路徑。

¹ 「documentary」既作形容詞（紀錄式的），也可作名詞（紀錄片、紀實作品）使用，然而因中文的「紀錄」在部分脈絡有時過於強調「逐一記下」的意涵（似英文「record」的概念），「紀實」可能比較能傳達「documentary」相對於虛構的概念。但同時「documentary」在電影上翻為「紀錄片」又已約定俗成（攝影方面則慣用「紀實攝影」），因此本文視上下文與流暢度需要，兩個譯法交替使用。另，因在第參節中論及「documentary」時，跨越電影、劇場或攝影等領域，因此將其譯為「紀錄作品」或「紀實作品」，而非僅限於電影的紀錄「片」一詞。

即便紀錄劇場這個概念在其歷史連續性與適用性方面經歷了上述的論辯，在學術和策展論述上仍有諸多論者持續使用紀錄劇場一詞，而且將其應用在不同社會與時代的劇場創作上，產生交互影響（除了前述論者，尚可參考 Bottoms, 2006、Paget, 2008、Forsyth & Megson, 2009、Reinelt, 2009、Taylor, 2011、Nikitin & Schlewitt & Brenk, 2014、Schulze 2017 等，中文相關討論則可參考陳國慧主編，2018）。本文因而希望從這些磨擦出發，思考紀錄劇場這個概念在過去約莫十五年間的復興，為創作與論述帶來的侷限與可能。透過相關討論的回顧，我希望釐清在論及紀錄劇場時，討論的是哪些層面與議題，又有哪些面向被忽略了。在論述回顧之後，本文將以前述三位當代德語劇場創作者的作品為例進行討論²。論述與創作實踐之間的相容性也是本文在分析時的重要座標。因為，面對持續開展的藝術實踐，論述概念若要保有生產性，其歸納反思的結果便不能是一套刻板的分類或執行套路。如果紀錄劇場的概念是有效的，也就是說，面對不論是在社會脈絡、美學期待、選材或方法等層面都有多元差異的創作實踐，如果這個概念仍能開啟某些值得反思的共通層面，這些層面可能是什麼？紀錄劇場作為一個概念又召喚了什麼質地，讓論者即便在意識到其限制、模糊，甚至是矛盾之處，仍一再回返？本文試圖從相關論述與創作實踐中，回應這些提問。

貳、真實性論辯的拓展與侷限

在歐美劇場論述中，一般認為紀錄劇場的濫觴最早可溯至 1920 年代，受蘇聯的活報劇（Living Newspaper）等工人劇場運動影響的演出，像是德國導演皮斯卡托（Erwin Piscator）在工人集會上，結合了政治事件紀錄影像、傳單與照片等素材的創作；此外，1930 年代美國的聯邦劇場計畫（Federal Theatre Project）中，也有活報劇的演出。（Schulze, 2017、Cohen, 1998）研究者連恩（David Lane）指出，此類創作雖然形式多元，但其共通點在於使用既有的文件或發言（引自 Schulze, 2017），包括檔案、統計、法庭證詞等。

然而紀錄劇場一詞，主要到了 1960 年代才有更多發展。德國劇作家霍赫胡特、懷斯（Peter Weiss）與齊普哈特（Heinar Kipphardt）等人基於文件檔案，質問納粹時期的歷史責任的劇作與論述，形塑了劇場史上對這個概念的理解。懷斯於 1968

² 本文以「德語」劇場而非「德國」劇場為題的原因在於，德語區同時包含德國之外的奧地利以及瑞士德語區。除因德語劇場在各項評論與競賽上，皆以德語區，而非德國的政治邊界為單位，也由於創作者勞是瑞士籍，且文中提及之創作者的合作對象也不限於德籍人士，創作與巡演地點更遍及世界各地。文中仍有使用「德國劇場」之處，則是因該處論及的發展僅以德國為主，或依循引文出處的寫法。本文引用之英、德文資料，若無另註明譯者即為我自己的翻譯。

年發表的〈關於紀錄劇場的筆記〉(Notizen zum dokumentarischen Theater)，是首度明確定義紀錄劇場之實踐方法與追求的文字。此外，伊爾默(2006)與寇恩(Robert Cohen, 1998)等研究者指出，紀錄劇場在1960年代的發展，與當時風起雲湧的政治思潮相關，不論社會與劇場創作對於政治處境都有更直接的介入。伊爾默在描述德語紀錄劇場發展的不同階段時，亦以上述歷史進程為基礎，並認為1990後的當代德語紀錄劇場，與1960年代主要的差異在於當代實踐對於所謂的客觀真實有了更多質疑。根據伊爾默的說法，1990後的德語紀錄劇場對「歷史或社會學知識的形成過程持批判態度，同時將歷史視為一個開放計畫來進行探索，而不是透過公認的原則與想法來認知歷史」；他認為這些當代作品關注的題材，和前輩相較之下更為多元異質(17)。

英美世界的論者在述及紀錄劇場的定義與演進時，亦以懷斯〈關於紀錄劇場的筆記〉作為歷史上的參照，因此串聯起不同語境中的實踐。伊爾默歷史分期式的描述展現了紀錄劇場概念和時代變化的密切關聯。德國和英美世界的論者皆認為可將此類創作再度形成浪潮的現象(德國自兩德統一後的1990年代起，英國則在千禧年初期)，視為回應「再現危機」(Krise der Repräsentation)的一環，涉及解構理論思潮對大敘事的懷疑、地緣政治的劇烈變化，以及媒體與網路文化的發展等不同層面的時代變遷。(Nikitin & Schlewitt & Brenk, 2014, 或參考Irmer, 2006、Taylor, 2011、Martin, 2013、Schulze, 2017)由此可見當代論者關於紀錄劇場的論述，與同時期思辨客觀性和真實性的思潮相輔相承，也可看出論者在歸納創作現象的過程中，傾向以線性發展的分期，作為連結社會思潮的方法。在這些論述中，我們看到論者試圖以對真實性理解的變遷作為分析軸線，來詮釋這些對話語境相異的作品：1960年代以文件檔案為真實性背書，並藉此追究歷史責任；相對於此，1990後對於真實性的理解則更為開放，認知到客觀性本身的建構過程。

同樣採此論點的論者在不同時間點上的描述也有程度之別，顯示出論述語境的差異。書寫時間較早的伊爾默以「立體派」的多視點來比喻當代紀錄劇場對於周遭現實的探測方法(2006:17)，經過幾年之後，創作者尼奇汀(Boris Nikitin, 2014)則更加鬆動單一真實的概念，強調詮釋的介入，指出文件的使用同時也召喚出與其對立的「偽造」概念之間的張力和辯證。整體而言，近年來論者對真實性的論辯，已跳出對引用素材忠實度的框架(除了伊爾默與尼奇汀，尚可參考Forsyth & Megson, 2009與Martin, 2013)。對於何謂文件的解讀也傾向廣義認定，除檔案以外，也納入個人故事等素材。這和當代德語劇場的發展脈絡有關，兩人雖然背景與書寫時間不同，但都將當代紀錄劇場的發展，與走出文學傳統的後戲劇劇場觀連在

一起(伊爾默的分析對象全是德國的實踐,尼奇汀雖有納入跨國的創作者如黎巴嫩藝術家穆魯維 Rabih Mroué 與法國編舞家貝爾 Jérôme Bel,但討論範圍仍以德語劇場為主)。在這個語境下,實踐者不僅運用紀實素材書寫新的主題,更重組工作模式,以共同編創、非職業演員上台、納入裝置等多元方式進行敘事。在這個脈絡下,關於紀錄劇場的論述亦偏重於剖析「紀錄」的概念如何讓「真實成為素材」,對真實的建構性格有高度意識,並藉此擴大劇場所能容納的主題。(Nikitin, 2014: 12) 在這樣的認知之下,即便紀錄劇場基於真實的主張在各種層面受到挑戰(從檔案本身的鑿痕、素材的篩選剪裁、表演傳達的形塑,到當事者上台的自我扮演等),但這個「有問題」的主張反成為啟動創作主題辯證的動力,而非關於真偽的純度鑑定。以真實性為軸的論述開展至此,讓紀錄劇場的論述偏重,從藉連結真實以取得正當性,發展到透過創作突顯真實本身之建構性的思維。

然而上述進路也有其侷限。思辨真實性之複雜曖昧的論述著重於解構客觀真實,創作中引用的素材甚至可全是虛構,以突顯真實的「不可靠」與產生貌似真實之效果的運作機制(Nikitin, 2014: 14),比如尼奇汀認為關於真實性的辯證讓我們看到所謂真實其實是個「習以為常的問題」(15),或「任何真實的揭露每每同時也是一種新的遮蔽形式」(17)。尼奇汀為 2013 年在瑞士巴賽爾(德語區)舉辦的紀錄劇場研討會撰寫的這份文字提出了 12 點筆記,每條都模糊了真偽之間的界線,在形式上似乎刻意和懷斯的 14 點筆記作為對照。如此抽離個別案例脈絡的「原則」描述是為了能納入更多異質的實踐並談論新的可能,不僅不是規範式的,而且非常多元,作為研討會的出發點有其拓展既有論述的意義。但這些作品並不會因為它們都基於真人真事就有同一套創作途徑與手法,尼奇汀提出的只是反思的種種面向,而非套路的分類。

圍繞著「真實性」的論述脈絡,不僅容易造成「真實」與「建構」的二元對立,更重要的是,這樣的思路可能遮蔽了紀錄劇場的其他層面。唯有探究創作團隊對於具體歷史和社會脈絡的回應,才能進一步觀察作品的問題意識與公共意義,且這些面向往往正是創作選擇使用紀實素材的主因。此外,「任何真實的揭露同時也是一種新的遮蔽形式」,這樣的論點雖撼動了現實的絕對地位,但若沒有鑲嵌在具體的社會脈絡之中,也可能走向後設思維的空轉,彷彿真實只是一個可以隨意建構的遊戲,忽視了實際涉及的權力結構和利害關係。如瑪汀早在 2006 年便已提到,紀錄劇場的創作者恰是透過「創作他們自己版本的事件、價值與政治來質問特定的事件、價值體系與政治聯盟」(9),這種提出對抗敘事的實踐,顯然不只是為了解構

真實性。關於這個面向，我們需要一個不同的切入方式，來探討使用紀實素材在創作介入和接收之間所產生的關係和意義。

回到本文開頭的論壇現場。當伊爾默問勞為何「拒絕」紀錄劇場的說法時，勞答道：「就資料出處的層面來說，這個說法沒錯」，然而他顧慮的原因主要有二，首先是因為即便在他重建歷史現場的重演（*Reenactment*）作品中，重點也在於「情境的建立」，而不是「文件（*Dokument*）的呈現」（比如在論壇中播放的《壽西斯古夫婦最後的日子》*Die letzten Tage der Ceausescus*，由 16 名羅馬尼亞演員，基於審判錄影畫面與參與者的描述，重現了 1989 年底將這對獨裁者夫婦判處死刑的公審過程，於 2009/10 首演），更不要說其他形式更為彈性，甚至包含虛構段落的作品了。再者，勞指出，比如 2013 年的《莫斯科審判》（*Die Moskauer Prozesse*）雖也與法庭有關，但並非重建過去的審判，而是實際發生的審判行動³。在這個製作裡，部分事件當事人，還有律師、衛道人士等不同成員集結，以法庭程序進行答辯，最後由不同背景人士組成的陪審團投票判決。其與「文件」的關係頂多在於在這個審判過程中，「參與者說的話之後會成為文件」，勞說。對他而言重點在於當下做出這個行為（*Akt*）的層面，而不在於「複製或重複」，即便過程中涉及過去的當事人，甚至大量基於檔案素材。（*Akademie der Künste*，2013：00:50:31-00:56:53）由此可見，勞對紀錄劇場一詞的批評，主要在於其過度強調歷史重建與複製的概念，忽略了他強調的現場操演性（*performativitiy*），因此認為對他的創作而言，這並非適當的描述，否則他「並沒有反對」這個概念。（00:55:52）

來自里米尼紀錄劇團的郝珂，雖然和勞的創作路徑相當不同，但她對紀錄劇場一詞的質疑也出於類似原因。里米尼紀錄劇團提出了「日常專家」（*Experten des Alltags*）的概念，因為他們認為在他們作品中訴說自己生命經驗的演出者不該被視為缺乏訓練的業餘人士，而是對自身日常瞭若指掌的專家，這個觀點上的逆轉同時也拓展了劇場談論的主題。此外，他們在形式上一再跨越裝置、民眾參與、城市漫遊等不同的觀演模式。在這樣的創作脈絡下，郝珂認為紀錄劇场的概念「過於狹隘」（*Akademie der Künste*，2013：01:13:26），雖然他們在 2005 年以日常專家的概念搬演席勒名劇《華倫斯坦》（*Wallenstein*）時，也加上了一個副標題「一個紀錄式的演出」（也是二十多年來唯一的一次。參考德萊斯&馬扎赫主編劇團專書中作品列表）。郝珂在論壇中提到，紀錄劇場的說法曾幫助他們說明自身創作和一般劇場的

³ 《莫斯科審判》以俄羅斯近年來幾起以宗教之名將藝術家定罪的事件為題，包括在前一年暴動小貓（*Pussy Riot*）於莫斯科東正教教堂的突襲演出（暴動小貓成員亦實際參與了演出），以及 2003 年「小心，宗教！」（*Vorsicht, Religion!*）展覽之策展人遭提告的事件；在當時審判的過程中，其中一名策展人自殺身亡。

差異，尤其在面對研調對象時，可用電影上「劇情片」和「紀錄片」的區分，來解釋他們的創作方式。不過，她也指出，如果紀錄劇場意指使用文件檔案的話（由「documentary」連結到「document」），他們並不常直接使用文件檔案，即便有使用，比如像在 2002 年的《德國 2》（*Deutschland 2*）裡，參與者戴著耳機逐字複誦從柏林德國聯邦議院的辯論內容，其思考也在於強調演出發生地波昂，與議院所在地柏林之間的平行對照，或是怎麼帶著劇場的目光與框架去看待日常的現實，「現下才是重點」，她說。當伊爾默問及里米尼也曾帶觀眾進入賓士汽車的年度股東大會，觀看那裡上演的「劇場」時（2009 年的《股東大會》*Hauptversammlung*），郝珂也再度強調，那是關於劇場的觀看，而不只是「紀錄」。（01:13:26-01:14:09）

相對於前兩位，克羅辛格的創作最早在論述上被稱為紀錄劇場⁴，而且他接受這個分類：「我做紀錄劇場，這和現實的衝擊有關」，他在論壇中說。（*Akademie der Künste*, 2013：00:30:06-00:30:10）克羅辛格的作品確實更直接也更全面的使用現成、且不是為劇場寫成的文字，在工作流程上，他也總以和演員共同閱讀和篩選與演出主題相關的大量素材開始；然而在他的工作中，重點也不在於文件檔案的呈現。比如當伊爾默問，相較於霍赫胡特，他的實踐是否是一種更純粹的紀錄劇場時（霍赫胡特仍以劇本的形式寫作，有戲劇人物的安排；在克羅辛格的作品中，表演者雖然有時也有代表當事人的時刻，但原則上並不建構人物和劇情，而是以文件內容的編排作為整體架構的依據，表演者也流動於不同的發話立場之間），克羅辛格不置可否地說，他就是使用像是文件和檔案這些現成的書寫，「但有趣的是，我們不知道什麼會成為文件」。（00:34:35-00:34:40）這個說法拆解了認為文件檔案等於客觀真實的假設，凸顯出其建構性格，以及歷史與知識在生產過程中，必經的篩選與詮釋，克羅辛格也曾在其他演講中提及選擇素材的主觀過程：「處理文件檔案的人都知道，每決定使用一個文件，就是否決了其他一百個選項」。（*Kroesinger*, 2014：87）透過這樣的拆解，克羅辛格與前兩位創作者同樣提示了，文件檔案或其他紀實

⁴ 即他 1996 年的作品《Q&A》。該作由兩位演員重演艾希曼受以色列警官偵訊的筆錄，講述內容逐字出於檔案，但這個場景僅是其中一個演區，重演內容另被運用在其他兩個空間：一個只聽得到演出場景的聲音、另一個則是在數個電視螢幕上看到該場景無聲的畫面。觀眾被分為三組，分別以不同的順序經歷這三個互相隔開的演區。雖然克羅辛格在此作之前，即有如此基於檔案與空間裝置的創作，卻是到這個作品才開始有論者以紀錄劇場稱之。（克羅辛格在論壇中也提及，在那之前已經很久沒人使用這個說法了。*Akademie der Künste*, 2013：00:33:41-00:33:55）這或許跟其以艾希曼的偵訊為題有關，因其直接連結了 1960 年代紀錄劇場處理納粹歷史的主題。不僅因使用文件，更由主題上有所呼應，才讓當時的論者形成了與 1960 年代這個說法的連結，由此可略見紀錄劇場一詞的使用，如何與不同面向的脈絡相關，不僅關於使用文件這個手法而已。

素材的真實性 (authenticity)，對他們的創作而言只是出發點而非目的。因此，我們需要其他路徑來思考這些創作。

參、紀錄作品存在於素材、媒介者與觀眾之間

在她於 2009 年發表的文章〈紀錄作品的承諾〉 (“The Promise of Documentary”) 中，劇場研究者萊諾特提出了一個相當具啟發性的觀點。文件檔案本身的建構性提示了「紀錄」這個概念的模糊之處。她指出，當我們以「documentary」指稱某個創作時（不管指涉的是劇場、電影、書寫或攝影作品），指的是創作裡的主題或事件「真有其事」（相對於創作的虛構），至於手法，則如電影理論家尼科爾斯 (Bill Nichols) 所言，並沒有一套固定的形式、風格或技巧，「不是所有紀錄作品都展現了同一套特質」（引自 Reinelt, 2009: 7），而這正是創作進入的空間。在這個意義上，萊諾特認為紀錄概念在不同媒介的運作皆適用於此。她進一步指出，任何涉及呈現真實的敘事，從歷史書寫到紀實創作，都不可能沒有經過「創造性的處理」(8)；經驗紀實作品的過程，「與現實相連但並非透明，事實上它構成了它在追尋的現實」(7)。

因此，不如以往從創作使用現成文件之正當性和忠實度的論辯切入，或聚焦於創作者如何使用檔案，萊諾特的分析從接收的角度出發，思考當觀眾看一個紀錄作品時，在預期與接收過程上和看待虛構作品的差異。她關注的是紀錄作品這個概念「承諾」了什麼，因而啟動了怎麼樣的運作。這個觀點上的轉換對思考紀錄劇場概念的重要性在於，它提供了一個不試圖以一致的套路來想像相關作品的路徑；如果論述者（包括部分創作者）以紀錄劇場的概念將某些創作實踐串聯起來，不是因為這些作品有一樣的手法或策略，而是因為它們可能都訴諸了萊諾特所謂「紀錄作品的承諾」。這個路徑可以捕捉到前述論述輕忽的面向，讓紀錄劇場的概念可以不是一個規範式的檢驗工具，重拾其生產性。

萊諾特不侷限於劇場論述，反而分別從兩位電影理論研究者的書寫中得到啟發（她的論點僅就觀眾對於紀實作品的期待層面而言，並非要抹煞電影、劇場或攝影等不同媒介的差異），一是重新協商紀錄作品概念的論者布魯姬 (Stella Bruzzi)，另一位則是由現象學觀點分析觀影認同過程的論者薩布切克 (Vivian Sobchack)。綜合兩人的觀點，萊諾特指出，對紀錄這個概念而言，「文件檔案的價值奠基在一種寫實的認識論上，但對紀錄作品的經驗則取決於現象學式的投入」，且「紀錄作品並不存在於物件本身[如文件檔案等素材]，而是在物件、其媒介者（創作者、史學家、書寫者）與其受眾的關係之中」。(2009: 7) 所謂「寫實的認識論」指的是

在意識到再現必然涉及之操作與建構的同時，也肯定文件檔案得以傳達這些人事物確實存在的指示價值（indexical value），而不掉入一種「後現代懷疑論」（8）。這個認知是布魯姬在發展「新紀實」（New Documentary）概念時的重點：

支持「新紀實」的想法在於紀錄作品、現實，與觀看紀錄作品的人三者之間的約定，比許多論者所設想的要直接了當地多：一部紀錄作品永遠不會是現實，也不會抹煞，或使其再現的現實變得無效。此外，不需要額外的指標和引號，觀眾也能理解一部紀錄作品基於兩方的協商，一方是現實，另一方則是影像、詮釋與偏見。紀錄作品奠基於抱負與可能性的辯證關係之間，這個文本讓人看到，介於紀錄作品對於最真實之事實呈現的追求，與這個不可能達到的目標兩者之間的張力。（Bruzzi，2006：6-7）

如萊諾特所言，布魯姬的論點沒有期待紀錄作品等同於毫無經過媒介的真實——「documentary」不等於「document」——但也指出紀實素材的承諾，也就是作品內容並非憑空捏造這一點對觀者在接收上的重要性，即便對事件的詮釋仍然開放。無法純粹等同於真實世界，不是紀錄作品的缺陷（假裝如此才是），紀錄作品的目的不在於消除其與真實之間的摩擦，而是在「觀者的追求」與「一個不在場但公認的現實」之間產生連結。（Reinelt，2009：9-10）因此事件曾發生過的事實，與再現中的編輯、詮釋、評論及反思同樣必要。這個認知更能呼應幾位創作者在本文開頭提到的論壇中對於演出現場性和觀演關係的思考。將這些作品串聯起來的不是使用檔案文件的某種原理，而是這些路徑多元的創作，都讓觀眾在演出現場得以與某些「公認的現實」產生連繫，不論其具體涉及的是歷史或現下的事件，並以各自的方式與真實形成辯證。

薩布切克的現象學觀點，亦突顯了以真實素材為題在觀者接受上的意涵。她指出觀影時認同的形成過程，取決於觀看者的文化知識，或是影片內容與他生活處境的關係，影片的類型設定（比如是劇情片、紀錄片或家庭電影等）也會影響觀影經驗的預設。所以觀者對影片內容產生認同的形式並非完全是創作端可以預先決定的。觀看紀錄片時，因為觀者知道創作內容基於事實（無論是事先被告知或在觀看的過程中辨識出來），因此會將接收到的內容拿來與他自己的生活世界對照；如果影片內容正好與觀者的生活世界有強烈的關聯，也有可能產生如觀看家庭電影般的認同。萊諾特引述此觀點來強調在紀錄作品中，意義是在這樣的互動關係中生產出來的。這也呼應了上述布魯姬的辯證觀點，對觀者感知過程的認知，讓我們知道觀者是作品呈現之真實世界的「共同產製者」（co-producer），觀者會以自身經驗來「認可或駁斥檔案文件的真實價值」。（2009：10）

觀者是共同產製者，這項認知意味著，紀實素材在演出生產意義的過程中有多元可能，不只限於為真實背書，或消解真實的權威這樣的二元對立。克羅辛格亦曾在演講中，強調這種多元性對他的重要性；相對於伊爾默以立體派技巧為喻，克羅辛格的說明更偏重於觀眾的角色，而不只是創作者的安排。他提到他在創作中有意識地提供過量的資訊，而觀眾自然會進行篩選，只能消化部分，這個篩選過程「和您的人生經驗與興趣有很大的關係。您一開始只會對您覺得看起來用得上的素材有反應。這透露了許多組成了您的性格與人生的事。也就是說，這是一個透過劇場方法與形式，和彼此展開對話的嘗試」。觀眾差異的經驗造就了在演出中，對紀實素材不同的反應，「這是劇場的可能性：觀眾的興趣並非一模一樣 (*identisch*)」，克羅辛格說。(Kroesinger, 2014: 89) 恰是這種對多元的意義產製過程的重視，讓郝珂等創作者在論及自己被歸類為紀錄劇場的作品時，一再強調他們的創作是關於劇場、現場，而非檔案文件揭示的某種單一事實。萊諾特由薩布切克的觀點延伸，強調在劇場中這種運作的公共性格，而不只是個殊差異：「雖然公眾可能有很多不同類型，只有其中幾種會在劇場中集結，然而這個認為過去或現下的公共事件，可以在社群中共同被檢視與重思的想法，是驅動許多紀錄劇場實踐的原因」，她寫道。不論是藉由召喚類似法庭的形式來進行歷史上的釐清，或是從較個人的視角出發，「在國家或社會之責任與規範的脈絡中，思考個人經驗的意義」，紀錄劇場都打開了一個公共領域，即便其政治上的效果不見得由創作者的意圖決定，而是取決於與觀眾及其所在語境的互動。(2009: 11-12)

一樣是反思使用真實素材的實踐，相較於關於真實建構性的討論，這樣的談法開展出一個不同的視野。值得補充的是，布魯姬重訪紀錄片的辯證觀點源自於懷斯對於紀錄劇場的書寫。(Bruzzi, 2006: 13) 前面在第貳節提到，多位當代紀錄劇場論者在關於真實性的思辨中，傾向和懷斯所代表的 1960 年代保持距離，認為當時的實踐仍過於信任文件檔案能夠提供客觀真相，缺乏後來多元的辯證和解構；於是，創作的分期強化了這種二元對立。例如孔尼許寫道，「對這些[1960 年代的]創作者而言，文件等於客觀事實，而事實等於『真實的』(*authentic*) 歷史重建，緩解了媒體、政治人物和劇場再現的欺詐 (*fakery*)」。他並節錄懷斯在 1965 年，以法蘭克福奧茲維辛審判 (*Frankfurt Auschwitz trials*) 為題的劇作《偵查》(*Die Ermittlung*，英譯 *The Investigation*) 開頭的說明佐證：「懷斯寫道，劇本中的證詞『毫無事實之外的東西』。懷斯和其他紀錄劇場的劇作家追求的是物自身 (*thing-in-itself*)，單憑檔案素材建構戲劇，他們希望藉此能讓他們避免納粹時期的欺瞞與宣傳」，及在註解中指出懷斯後來在 1968 年發表的筆記中，對此定義變得較為「和緩」，因為懷斯在筆記中寫道，「紀錄劇場戒絕任何發明，使用真實素材，並在不修改其內容的情

況下將其呈現在舞台上，但在形式上有明確的修改」。(2015：67) 因為論者這樣偏頗的解讀，因此沒有像布魯姬從中讀出辯證的意涵。

當然 1960 年代對於真實建構性的思辨不如 1990 後，在戲劇觀上也尚未經歷後來的開展，然而孔尼許對於懷斯的解讀確實斷章取義。劇作家在《偵查》的說明中開宗明義提到呈現時不該試圖再現法庭真實場景、讓受害者匿名，以及語言內容無變造但有所濃縮等作法。孔尼許引用的「毫無事實之外的東西」原句為「這樣的濃縮毫無事實之外的東西」，「濃縮」卻在引用時被去掉了。(Weiss, 2018：9) 閱讀《偵查》也會發現，所謂濃縮的語言不是法庭的逐字證言。(比如全劇有意識地沒有出現「猶太人」一詞。Cohen, 1998：53) 將懷斯的筆記說明與劇本放在一起閱讀，即能理解他強調的「戒絕任何發明」或「毫無事實之外的東西」指的是事件內容沒有變造——這些在集中營內駭人聽聞的磨難並非劇作家捏造的——而不是指內容逐字逐句沒有轉化的意思。

事實上懷斯在形式上有大量的設計，比如透過戲劇結構的逐步開展呼應集中營的空間配置、以但丁《神曲》作為框架（全劇如《神曲》以「詩章」canto 分景），並透過納粹官僚語言與數字系統來反應整體暴力結構等。(Cohen, 1998：47-48) 此外，懷斯和同期其他紀錄劇場創作者如霍赫胡特的寫作手法相當不同。霍赫胡特的劇作雖基於歷史檔案的調查，但仍以傳統的戲劇人物與結構創作；相對地，一直在實驗前衛美學的懷斯，在《偵查》中一方面大量直接引用審判當時在報紙上的報導，結構上亦以敘事性的長段落組成，一反當時對戲劇的期待。研究者寇恩對《偵查》一劇在接收史上的回顧，也清楚展現了創作者實際對抗的脈絡，與這種實踐在當時的政治意涵。正因當時其他紀錄劇場創作者仍以戲劇文類的慣例書寫，懷斯的檔案引用為他招來許多嚴厲的批評，認為該作「毫無藝術」(artless) 可言。

此外，寇恩認為當時的批評之所以這麼猛烈，也是因為以大屠殺為題的創作彼時才剛起步，而懷斯違背了這個創作社群在意識型態上的期待。(1998：44) 當時的劇評除了抨擊其對檔案的使用，並對懷斯在美學策略上極簡的設計大力批判（「沒有個別人物的區分」、放了過多「令人反感的細節」、所有情感都被「消毒了」等）。寇恩指出，這不僅表現了當時劇評預設的美學規範，更突顯了《偵查》的批判力量在於「顛覆了文學作為一個和社會中其他領域有所區別之領域的概念」，打破了「真實與再現、文件與詮釋、真實人物與虛構角色」這些傳統的美學分類範疇，藝術世界和我們所生活的世界之間不再能清楚切分(46)。在這樣的語境下，提出以檔案引用作為創作方法，便是「紀錄劇場」的力道所在。如劇場研究者葛洛璠 (Barbara Gronau) 的觀察，縱然不同時期的創作者在探究「真實」時的訴求具體

上各有不同，但訴諸「真實」的「劇場」總意味著重新界定再現邊界的範疇，以及不同領域各自相互評註或對抗的權力關係，因此是相當政治的。(2014: 127)

由此可見，懷斯對於引用真實素材的視野，在於突破欲獨立於真實世界運作之外的藝術觀，而非拘泥於對於檔案的複製必須忠實不能改動。真實的辯證打破了藝術作品的安全地位，重視劇場公共性的面向，與集結在現場的觀眾共同檢視歷史與公共事件。這個脈絡讓我們看到使用紀實素材與劇場公共性之間的連結，也更能理解本文開頭提到，研究者瑪汀後來在論述上選擇以「真實劇場」一詞取代「紀錄劇場」的設想；這個改變不只涉及能納入更多不同手法，更在於將焦點放在真實和劇場的辯證，而非檔案文件的使用。劇場與真實相互矛盾，也相互滲透。從懷斯和霍赫胡特的案例中，我們可看到，同樣使用紀實素材、同樣處理納粹過往，創作者也有全然不同的路徑，而這些選擇並非憑空而來，往往有具體對話／對抗的脈絡。這點提醒我們，在使用檔案文件已廣被接受的今日，使用現成素材的概念也必然會產生和過往不同的意義。比如里米尼紀錄劇團在 1990 年代末期撼動劇場成規的不是使用現成文件，而是沒有使用演員與劇本，讓日常專家登台說自己的故事。在創作中使用紀實素材是一個持續發展的過程，其目的往往指向社會對話，而實踐的具體意涵則存在於和社會及劇場期待的互動裡。如萊諾特所言，紀錄作品並不存在於文件檔案本身，而是在這些素材、其媒介者與觀眾的關係之中。

本文接下來便從這個觀點對三個作品進行分析：克羅辛格於 2015 年首演的《絆腳石國家劇院》(*Stolpersteine Staatstheater*)、里米尼紀錄劇團於 2008 年首演的《黑色的結》(*Black Tie*，郝珂與魏策爾 Daniel Wetzel 共同編導)，以及勞於 2016 年首演的《憐憫：機關槍的歷史》(*Mitleid. Die Geschichte des Maschinengewehrs*)⁵。選擇這三個作品有幾個原因：一是三位創作者皆為當代紀錄劇場論述中時常被提及的重要創作者，在德語劇場中具有其代表性，且三個作品的手法差異較大，可以呈現紀錄劇場概念在同樣面對公共討論時，多樣的實踐。⁶同時，三個作品都是在黑盒子劇院演出，在比較討論上有共同基準（比如本文不涉及以裝置形式，或走出劇

⁵ 《絆腳石國家劇院》原文標題同樣只將「絆腳石」（複數）和「國家劇院」兩個詞並列，中間缺了一般會有的連接或介系詞，兩者關係因此並不明確，而這段關於演出劇院自身在納粹掌權時期的歷史正是作品主題；我曾於 2017 年於慕尼黑看過巡演場次，分析時則基於創作者提供之錄影（2016 年 2 月 28 日攝）。關於《黑色的結》，我曾於 2008 年在柏林現場觀看，書寫時基於劇團網站上公開的錄影（2009 年 3 月 12 日攝）。《憐憫：機關槍的歷史》的討論則基於柏林雷寧廣場劇院（*Schaubühne am Lehninger Platz*）提供之錄影，沒有註明攝錄場次日期。

⁶ 縱然如開頭所述，其中幾位創作者對此分類亦有抵抗。值得注意的是，當代德語劇場仍有其他相較之下更「純粹」的紀錄劇場實踐，比如擅長挖掘非主流敘事、以當事人登台或逐字引錄來強調劇場見證意義的導演溫芬巴賀（Christine Umpfenbah），但或許因為知名度或主題規模的關係，克羅辛格、勞與里米尼出現在紀錄劇場相關論著中的頻率仍比較高。

院等在觀演關係上差異較大的實踐)。此外,《絆腳石國家劇院》由演員演繹劇院的歷史;《黑色的結》是由非演員的表演者擔綱,訴說自身故事;《憐憫:機關槍的歷史》使用演員,但部分涉及演員個人生平,恰好提供了三種不同的可能。

肆、歷史是現在進行式:主體間的處境對話

《絆腳石國家劇院》是克羅辛格與創作夥伴杜拉(Regine Dura)值卡斯魯爾建城三百週年之際,為卡斯魯爾巴登國立劇院(Badisches Staatstheater Karlsruhe)量身打造的作品。標題中的絆腳石指的是藝術家德姆尼希(Gunter Demnig)自1990年代發起的計畫,在受納粹迫害的喪生者生前住所前的人行道上,安置刻有其姓名、出生年分、遭驅逐和遇害時地等資訊的紀念石,10x10公分的紀念石略微凸起,在「絆腳」時,提醒行經的人們記得當事人與這段歷史。巴登國立劇院前也有兩塊紀念石,紀念當時因納粹種族文化政策而被解雇,爾後喪生的兩位演員(一位自殺、一位在集中營身亡)。創作團隊透過市政府與劇院檔案庫中的人事資料、書信、劇評、納粹文化政令、劇院聲明等文件,訴說了其中四名受害者的故事,包括家喻戶曉的演員和其他部門的從業人員,藉由這些文件,演出得以建構出當時劇院和周遭社會的氛圍;在建城週年一系列的慶祝活動之中,回溯這段不光采的歷史:巴登國立劇院是當時全德國第一個向帝國劇場委員會(Reichstheaterkammer)登記已「無猶太成員」的劇院,納粹黨那時在當地的勢力可見一斑。(Wildermann, 2016: 1)

國立機構的官僚體系建立了大量檔案,提供創作者豐富的素材,不過團隊對文件的處理也展現了他們解讀檔案的能力,以及開發文件在字面資訊外意涵的技巧。比如輕歌劇演員楊珂(Lilly Jank)的故事第一個登場,團隊透過求職信、後來協調薪資的信件、工作合約、演出角色與劇評(部分角色也是觀眾熟知的劇目,如演唱《三便士歌劇》中的〈海盜珍妮〉),讓觀眾一步步認識她,想像八十多年前同一劇院中這位演員逐步得到觀眾喜愛的過程。幾位演員在文件內容外偶有簡短評註,比如讀到合約薪資時,雖不知當時幣值等同於今日多少價值,但後來讀到另一文件中她大幅增加的薪資,就能想像之中差異,透過簡單幾句問答來往拉近了觀眾與那個時代的距離,以人事信件刻畫出職場尊卑與人物的社會處境,雖然並沒有扮演。後來提詞員葛蘭黛特(Emma Grandeit)受迫害的遭遇則完全透過她一再與文化部門抗議與斡旋的信件呈現出來,觀眾跟著信件往返,看到她逐漸走投無路的掙扎,包括她後來大難不死在戰後要求恢復名譽過程中受到的阻礙(劇院當年宣稱檔案遺失等,然而現場明明舉證歷歷)。觀眾因而得以感受文件中決策對當事人的意義,並從他們的主體處境重新認識這些歷史事件。

能達到這個效果和觀演關係的設計也有密切關係。舞台上是一個由多張桌子拼成閃電形狀的大型長桌，所有觀眾和演員齊坐桌邊，桌上有一般辦公室會有的檔案與咖啡杯壺；四位演員翻開桌上檔案，取出文件讀出，彷彿周遭觀眾也與他們一同在調查、討論這些檔案（坐在演員兩旁的觀眾可看到演員手中的文字內容），與長桌平行各有兩座大型投影將觀眾包圍（其中一座遮住背後原來的觀眾座位區），投影幕上時而出現原始文件或歷史街景的照片。從官僚系統留下的檔案作為切入點有決定性的意義，因為納粹正是透過一系列的文化政策與組織機關，系統化地讓受迫害者無法生存下去：從劇院演出表上消失、革職、驅逐關押（還得自己付驅逐他們的車票）。當年他們的命運便如此取決於幾封信件。這些文件不只是證物，更是當時執行迫害的一環。包括那些要清除猶太影響、保持德意志民族性的文化政策，都在當時劇院迎合政權的聲明之中。

演出中也有採第一人稱扮演的時刻，比如關於兩位受害男演員葛梅克（Paul Gemmecke）與布蘭特（Hermann Brand）的段落；不過這些段落與其他文件敘事彼此交織。尤其，上一片刻才飾演受害者的演員，現在可能朗誦起納粹決策。表演者的身分流動，在表演策略上，該作以話語的操演性與觀演關係的營造，取代戲劇人物的再現來啟動觀眾如臨現場的想像。認同的投射與現下的檔案調查互相穿插，藉由劇場的共同在場形成多重時空的疊合。除了上述舞台情境外，歌唱也是讓戰慄感穿越時空到達現場的原因。演出第一部分表演者每每在與納粹勢力或政令發展相關對話後哼起一固定的民謠曲調，以後來被納粹譴責墮落的輕歌劇方式詠唱。直到講述到卡斯魯爾街頭開始出現對猶太人的種種攻擊時，觀眾才得知原來這首歌叫作〈磨坊工熱愛遠行〉（“Das Wandern ist des Müllers Lust”），是當時被革職的政治人物雷莫勒（Adam Remmele）徒步被押往監獄途中，警察發放傳單讓圍觀民眾一起唱的歌，以羞辱雷莫勒，因他曾是磨坊工，一首嚮往自由的輕快民謠完全變質。表演者一邊描述當時參與民眾的興奮鼓動，一邊將當時傳單的複本發給現場觀眾，透過呼應的情境與文件，將現場觀眾捲入歷史時空當中。類似這樣的場景讓迫害行動當時的社會氛圍得以表達，不再是與周遭人切割獨立的悲慘命運。此外，演出一方面以當時劇院文件講述對德國經典劇作國族主義導向的解讀，同時又以受迫害演員拿手經典角色的悲劇情節與當時的情境相互對照（如《洪堡親王》劇中，能決定洪堡親王生死之掌權者的高談闊論；或是〈海盜珍妮〉歌詞中被欺壓者的復仇幻想），透過與經典戲劇的互文，形成更強烈的情感意義，並對劇場在高張的國族主義中所扮演角色的提出反思。

不僅在文件與照片中出現的街名與城市景觀，可能是在地觀眾可以辨認或有自身連結的細節，當年這條羞辱押犯的路線，也是當地的排外團體「愛國卡斯魯爾人反西方伊斯蘭化」(Patriotische Karlsruher gegen die Islamisierung des Abendlandes，縮寫為 **Kargida**，是卡斯魯爾當地響應 2014 年成立之「愛國歐洲人反對西方伊斯蘭化」團體的組織)當時甫在該城進行遊行的路線。(Wildermann, 2016) 這樣的疊合指出了過去與現在排外運動的延續之處⁷。最後，演員打破所有幻覺，請觀眾移動至劇場原觀眾席的座位。就在這樣回到「來劇場看戲」的目光之下，表演者演繹了「事件過後」的段落：葛蘭黛特的補償申請、表演者各自生活和這段歷史的關聯想像、**Kargida** 遊行時的口號，以及一段與劇院當時「見證者」的電視訪問。這位受訪者的回溯排除了觀眾從前面演出得知的諸多旁觀者的共犯結構，一切在她口中只是個人的悲劇命運，大家都很難過卻無能為力。當記者問及一位當時的聲樂指導，因猶太裔指揮全被革職而成為當時希特勒生日音樂會的指揮，因此開啟其指揮生涯時，受訪者說：「沒錯。這不能怪他。人有時就是運氣好」。(Dura, 2016: 62) 觀眾藉此見證了事件如何變成中性無責的經驗談，克羅辛格與杜拉透過這些論述的細節變化，讓我們看到歷史是現代進行式，這些意義詮釋是當下在發生，亦影響著未來。多元的個人歷史處境、經典文本的投射，以及當下的觀演情境等不同層次的疊合，不僅產生了過去與現在的連結，更強化了真實與劇場之間的辯證。

里米尼紀錄劇團在《黑色的結》中則循另一途徑讓他者經驗與觀看主體產生連結。作品以韓裔德籍作家／音樂記者徐丹 (Miriam Yung Min Stein) 生平中不可考的起源為題，她也是台上主要的演出者。徐丹父母不明，七個月大時她的養父母透過國際組織領養了她。演出在舞台上架了觀眾席，觀眾因此是反向地由舞台深處望向平時的座位區，而演出則在原舞台開口處另搭平台進行。雖然演出中以徐丹的生平與尋根之旅為軸，過程中並以輕巧的互動裝置呈現了她在孤兒院的檔案、當今國際領養的錄影、歷史報紙與照片等文件來說故事，但整體敘事卻是置放在 2001 年凡特 (Craig Venter) 從白宮宣布人類基因解碼這個里程碑的框架之下：凡特當時說，「生命自此之後掌握在人自己手裡」。(Rimini Protokoll, 2009: 00:01:40-00:01:45。因為這個框架，舞台也由人類基因序列的輸出列表包覆起來) 徐丹說的故事則與凡特的說法形成辯證，質問人的生命有多少可按照意志與欲望進行設定與安排，演出

⁷ 2013 年成立的右派政黨德國另類選擇黨 (Alternative für Deutschland, 簡稱 AfD) 亦在 2015 年開始對劇場創作者提出告訴與干涉 (Slevogt, 2018: 15); 2019 年，該黨提出申請，若劇場不在舞台上展現德國文化將刪減預算，(Khuon & Koldehoff, 2019: 1)。

中關於國際領養的諸多批判也是由這個脈絡出發，映照出歸屬無法透過認養守則來塑造，身分也不是基因可以解碼。

克羅辛格與里米尼都藉著探索官方文件中當事人的處境，述說了事件對不同主體的意義。然而，不同於克羅辛格深入調查同一事件的具體細節以聽出弦外之音，里米尼則擅於將主題放置在不同領域之中來形成敘事。比如查出當年徐丹被報紙包著放在鞋箱，棄置在市政廳前時，包著她的報紙上面是什麼內容；又或者讓徐丹以第一人稱自稱為明治天皇、邱吉爾、金日成等人，在約莫五分鐘的拼貼中，回顧了殖民、冷戰結構造就的南韓處境，以及因韓戰而成立的國際領養組織，透過這個段落，我們看到，這個對徐丹而言陌生的南韓身分輻射出了多少歷史與投射。這些「檔案」很多是生產出來的，並非「現成」，且它們在此是意義辯證的起點，而非建構事實的終點。除了徐丹之外，表演者還包括現場樂手路德維希（Ludwig）以及後半場上場的崔慧珍（Hye-Jin Choi，音譯），後者像是徐丹的對照。她來自南韓，但在德國讀書，如果徐丹沒有被遺棄或領養，是否也會過著像她的人生？

雖然里米尼因為使用日常專家與納入非傳統戲劇領域的主題，時常被歸為當代紀錄劇場的實踐者，但真的像這個演出從頭到尾以投影呈現文件，關於彷彿講演式演出（lecture performance）的作品還是少數。這些文件包含歷史人物照片、孤兒院檔案、南韓替國際領養兒尋親的電視節目，以及她調查身世這趟旅程的照片（飛到南韓找當年的孤兒院、與兩家基因公司聯絡進行檢測）等異質內容；然而越是舉證歷歷，關於她身世與認同歸屬的黑洞反而顯得越深，歷史檔案與科學檢測卻突顯了意義的逃逸，抑或是生命在這些分析記錄下幾乎被物化的處境（從領養過程對嬰孩健康與行為模式的紀錄，到徐丹累計了養父母扶養她長大花了多少錢）。真實是一個無底洞。最終，兩家基因檢測的結果相互抵觸，沒有結果。如徐丹在演出剛開始所言，「我今晚會說 276 次『我』，卻不明確知道我指的是誰」（Rimini Protokoll，2009：00:05:47-00:05:54）。文件檔案紀錄了這個特定主人翁生活中某些軌跡，但也在作品的敘事中，成為明確身分意義的負像。這層意涵不是靠文件來證明，演出中的某些靜默，以及只有音樂不說話的段落更傳達了這些空缺。

從一般對劇場演員角色扮演的觀點，來看待這個在基因解碼、國際領養的語境下思辨「我」之意義的作品，也形成了有意思的摩擦。演後便有劇評人提及，雖然這是個私人故事，整體敘事感受卻不私人，因為徐丹即便在述及後來與養父母斷絕關係的事時也不帶情感，只是保持中性友善的說話態度，並以第二人稱「你」進行部分敘事。該劇評人指出，這樣的設計與演員與生命進入角色形成奇特對比。（Philipp，2008：1）不過，使用第二人稱的段落正是徐丹描述自己成長時感到格

格不入的段落，「你向外看，看到的都是德國人的面孔。你看向鏡中，你在鏡子裡長的樣子和你的感覺不同。你從來沒有完全在圈內。你從來也不算是外面的」。(Rimini Protokoll, 2009 : 00:22:07-00:23:12) 第二人稱除了表達了自我對話的心境，也突顯了這樣的分裂的感受。此外，徐丹在大歷史的聯想時使用第一人稱，在面對內心感受時反而使用第二人稱，這樣的操作探測身分與存在感受之間的隔閡，拆開了將內外縫合的身分及角色的概念；同時，「你」也直接對觀眾說話，拉近了觀眾對於這份經驗的距離。

在上述兩個作品中，我們看到創作者在使用檔案時，目光並不落在真實或建構這樣的二元對立；反而是藉此讓我們看到在系統中運作的個人，與在個人身上運作的系統。這些資訊與認識並沒有為一個單一立場背書，也不刻意模糊，因為建構一個明確的事實並非其目標。如萊諾特所言，這些內容事實上存在，並非憑空捏造是一個必要的前提，因此才有空間探測那些不明、衝突與曖昧之處。主體處境因而得以在劇場裡與公認的歷史產生對話，在檔案內容、創作媒介與觀眾各自的聯想投射之間形成意義。如評論者余汀 (Cornelia Ueding) 評《絆腳石國家劇院》時指出，作品「沒有苦痛的控訴——取而代之的是檔案的研究」。(2015 : 1) 兩個作品的内容都超越了事件的重建，至於在態度上，與其說是究責，更是為了與當下形成關聯，傳達處境知識，讓經驗感受得以形成。同時，由於劇場聚眾的特質，這個經驗與意義形成的過程可能無關於解答，但卻涉及針對現場這群人的一種共同情境。紀錄作品存在於素材、媒介者與觀眾之間，也指向這種超越個人想像的可能性。

伍、對劇場脈絡與技術的反思

在前述兩個作品中，我們也看到作品對於劇場框架的意識，像是在劇場世界與真實世界中出入，或是透過「我」與角色扮演之間的辯證，來切入身分認同的思考。勞在這方面則更進一步探究不同層次的真實，透過劇場這座「情感機器」，來思考同情、共感與人道主義。《憐憫：機關槍的歷史》由兩個演員的獨白組成，一是比利時演員希貝琉絲 (Consolte Sipérius)，生於東非蒲隆地 (與盧安達和剛果相鄰)，胡圖族，四歲半親眼見證了父母被圖西族殺害，後輾轉被比利時的養父母領養，現在是職業演員。在演出一開始，她坐在桌前對著桌邊架設的攝影機將這些背景告訴我們，她如紀錄片拍攝見證者常用的臉部特寫影像被投在舞台後方的大型螢幕上。希貝琉絲的部分只有演出開頭結尾各約八分鐘左右，中間八十分鐘的演出都是瑞士演員拉荻 (Ursina Lardi) 的獨白，拉荻偶爾會請一直坐在後方桌邊的希貝琉絲放一些當年在東非錄下的聲音，如雨季滂沱大雨落在鐵皮屋頂的聲音，演出便是以這個聲音開場。舞台上堆滿像纜線、輪胎、塑膠椅等廢棄物，拉荻在這個場景中直接

對觀眾說話，有時她的臉部特寫和手中展示的照片會被投在螢幕上。一開始，她以演員身分分享自己關於劇場角色投入、如何全然在場，以及在劇場中的政治啟蒙功能等的想法，因而建立了某種「不帶角色」的真實感，彷彿她和希貝琉絲一樣，是直接和觀眾訴說自己的生平故事。然而當她說自己不再需要那些讓身體精疲力竭的方式，像是吼叫、哭泣、裸露或甚至在舞台上排泄這些劇場史上曾用來強調身體性與在場的慣用手法，單是憑著專注就能立刻進入一個情境、一個角色時，觀看者也察覺一種曖昧模糊，彷彿暗示著這一切不那麼單純是自述。如評論海莉希（Barbara Villiger Heilig）注意到的：「她[拉荻]大多時候站在講台，但說話的這個人是誰，又是對誰說？」。（2016：3）

接著，她從批評敘利亞 3 歲男童艾朗（Aylan Kurdi）陳屍土耳其海灘照片引起的媒體效應，認為今日歐洲邊境難民處境，與 1990 年代在盧安達百萬人的浩劫與處境根本無法相比，歐洲媒體卻認為這是前所未有的人道災難，彷彿看不到歐洲之外的殺戮。獨白的內容便是講述她當年在盧安達與剛果的非政府組織中工作的見聞，內容包括她見證的屠殺暴力與人道協助的問題（比如當時難民營中照顧的許多是怕被圖西族報復因而逃離的胡圖族加害者），但字裡行間也流露許多無知、特權與種族偏見，最後我們看到她如悲劇人物般幾乎被眼前所見摧毀，前面提及的吼叫、哭泣，還有在舞台上排泄也都在後面這個不同的敘事框架中上場。拉荻說的故事是由團隊與多位在地非政府組織工作者的訪談編輯而成，勞有意識地在辯證「證人」與「演員」之間的二元對立（Hayner，2016：1），在講述這些真實事件的同時，也讓觀眾意識到文本的設計，比如前述關於在場與進入角色的討論；以及在接近尾聲時，拉荻說自己如伊底帕斯王一樣盲目，意識到自己正是那個造成災難的人，以此反思歐洲人道注意介入的侷限。

這樣的立場與美學介入也引起了爭議，雖有多位評論讚賞作品拒絕簡化問題的后設反思（見 Meierhenrich、Spreng、Meiborg 等人評論，皆寫於 2016 年首演後）；但也有評論質疑為何偏偏批評非政府組織的工作，平時也常捐款給這些組織的劇場觀眾在演後響起熱烈掌聲令人覺得矛盾。（Laages，2016）奈及利亞評論羅廷瓦（Ayodeji Rotinwa）則寫了一封公開信，質疑以非洲的苦難作為歐洲反省契機的正當性，並批評拉荻故事中單一刻板的敘事（2018）。勞在該作於柏林首演時同時開了記者會，在現實世界的層面提出倡議，他在記者會中直陳歐洲自我感覺良好的雙重標準，忽視自己的富裕建立在其他地方的苦難之上，而這種結構性的問題無法靠個人的奉獻得到解決。這個平行於演出的表態，則造成評論人埃列特（Sascha Ehlert）

認為作品重複了記者會上的訴求，因此顯得說教。(2016:2) 由此可見，個人背景，與對演出框架的理解不同，也會造成在接收上的不同反應。

這個受爭議的創作路徑與勞的劇場觀有關。勞曾在 2016 年出版的訪談中提及，他認為「紀錄劇場」是個矛盾的概念，因為「劇場無法提供資訊，只能傳達純粹的當下：你在我的作品裡，不會『得知』任何事[...]歷史真相只是『剩餘價值』，不是我創作的目標」。(Tobler & Rau, 2016:376) 在談及《憐憫：機關槍的歷史》時，勞表示，劇場無法提供「行動指南」，「但可以揭示悲劇性的盲目，並藉此指出假設上的其他可能」。(Hayner, 2016:2) 由此可見，勞在作品中強調的是經驗過程，而非資訊含量，當然資訊鋪陳出的情境是經驗的根基，但觀看經驗和作品傳達訊息之間的關係並非透明直觀。他曾在不同場合提到：「寫實主義的意思不是將真實的東西再現出來；寫實主義的意思是再現的過程本身成為真的」。(Rau, 2019:29) 《憐憫：機關槍的歷史》中關於劇場技術的反思，可視為這個立場的實踐，整場演出在內容之外，也是對於觀演關係中角色認同與情感衝擊的思考。什麼是洗滌、在劇場中如何展現受苦、古希臘悲劇中的復仇循環要怎麼打破，這些提問都鑲嵌在拉荻關於在東非留下創傷的敘事中。劇場是一座情感機器，這便是使用演員所代表的意涵。所謂「再現的過程本身成為真的」指的並非是出了劇場仍陷在其中那種意義的真實，而比較接近以物質性（如時間、身體、痛苦等）打破符號層面上的再現這樣的意義。操演性的意涵也包括兩位演員，作為有各自生命經驗與立場的專業表演者，決定進行這個演出、做出這些行為的意義。如勞所說，「他們不是只以疏離的姿態隨便讀出某些文本；他們這麼做是因為這麼做可以『做些什麼』，因為這幾乎已經是個政治行動了」。創作團隊有意識地選擇在劇場中以這樣的方式和外界溝通，這層意義也是勞重視的「真實」。(Akademie der Künste, 2013:00:57:04-00:57:23)

由此便不難理解，為何勞對於當時其他積極致力於為難民發聲、或對抗排外論述之劇場實踐有所批判。該演出前後正是歐洲難民議題的高峰期，排外勢力的示威對抗也相當激烈，諸多劇院都有相關譴責排外團體或為難民發聲的創作。在台上再現排外團體的口號或請難民現身說法是常見的現象（關於這些作品，可參考 Christine Wahl 的英文報導），這些才是他所謂的「紀錄劇場」。譬如，拉荻開場時便平靜地說：

歐洲劇場有分簡單和困難的練習。比較簡單的包括：背下角色台詞、編創表演⁸，或所謂的紀錄劇場。以老派方式教育群眾這種就比較困難了。拯救世界！這麼做！不要那麼做！不過就算是這個也還過得去，如果說的是歐洲的作法的話，那不是太難：我們要反對納粹，我們要幫助難民。不就是這樣嗎：在歐洲，所有人要不就都反納粹，要不然就都反難民。（Rau，2016：00:09:11-00:10:02）

以真實素材表達一個二元對立、理所當然的立場，將劇場等同於這個立場的傳達，這樣的實踐是勞反對紀錄劇場的原因，因此他針對此提出質疑，在具體的社會討論脈絡中開啟辯證。需補充的是，雖然勞明確在形式上編輯，並關注劇場技術，但他並沒有捏造立場與事件。比如他在訪談中指出，受訪的非營利組織人士中確實不乏帶著種族偏見，或在訓練和心理建設上不適任的人，並指出劇中所言都有引錄出處。（Merkel，2016）又比如劇中希貝琉絲的背景（受迫害的胡圖人），也是一般會被忽略的面向，因為一般只了解盧安達屠殺是胡圖人對圖西人的屠殺，不知中立的胡圖人也有被殺害。從這兩個例子可見，勞在選材上欲突破簡化分類的動機，揭開確實存在但被掩蓋了的衝突。

希貝琉絲再度上場時，描述到她拒絕了導演的提議，沒有選擇舉起機關槍指向台下的（歐洲）觀眾，「我想我們都了解這個寓意了，但我對那個已經不感興趣」，她說。（Rau，2016：01:37:45-01:37:53）然後，在演出最後，她告訴觀眾所有關於這塊土地上屠殺的拍攝，在拍攝現場總會遇到一個不合主題的音響干擾——孩子們嬉戲的聲音無所不在，演出便在孩子嬉戲的錄音中落幕。對勞而言，希貝琉絲做了一個重要的行動，切斷了復仇的循環。雖然這樣的說法回應了前述奈及利亞評論羅廷瓦提出的質疑（Hayner，2016：2），但這個作品事實上是明確地針對德國公立劇場的中產知識分子觀眾群，其反思甚至是挑釁都有具體的預設。這也是作品可以深入的原因，作品同時探測了演出現場之共同語境中潛在的侷限。但確實在別的語境，或面對不同受眾時，其參照點便有可能失效。前兩個作品讓真實能進入劇場，勞的作品則思考劇場在真實操演上的意涵，藉此與真實脈絡衝撞，三者皆超越了資訊傳達的層面。突破真實與建構的對壘，反而能工作投射、象徵等不同意義的真實。真實與劇場，事件與再現的辯證繼續，從多元路徑開啟公共的經驗、思辯與溝通。

⁸ 原文是「Performance」，在當代德語劇場中多指相對於經典文本呈現的演出，而非「行為藝術」的聯想。在這個語境中，「Performance」指的可能是編創型的計畫，通常對於角色的理解較為流動，受到諸多後戲劇劇場思維影響。

陸、結語

關於本文標題中所謂紀錄劇場的「不滿」，和創作實踐溢出定義、難以歸類的現象有關；準確說來，這個不滿與不安，來自引證概念與劇場創造之間的悖反。布魯姬與萊諾特對紀錄作品的思考讓我們理解到，若「documentary」連結了這些多元的實踐，不是因為他們複製真實或依循某一套路創作，而是因為真實素材的使用，表達了這些作品欲將真實世界納入協商與辯證的共通企圖。也就是說，紀錄劇場的概念不該是規範式的；如此被指稱的創作納入真實的方式五花八門，且鑲嵌在演出發生的脈絡之中。如果論者提出紀錄劇場的概念意在指出一種固定的創作途徑，或將這些實踐視為表演藝術在一個真實模糊的年代所進行的補償行為（不論模糊真實的肇因是解構思潮、數位技術，或是媒體與政治人物的失職），對於這些作品的討論而言，並沒有太大的生產性。如佛賽與梅格森（Forsyth & Megson）所言，紀錄作品和「無可挑剔且客觀的見證」之間的關係已經鬆動，並「將歷史真相視為一個爭論的戰場」。（2009：5）這也表現出創作者對於和現場群眾交流，反思其共同語境的企圖。

這些多元的創作路徑再度突顯出其與對話脈絡的關聯，紀實素材對三組創作者、甚至在他們不同的作品中的意涵可能皆不相同，取決於演出對話在議題甚至創作範例的語境。這個認知讓我們看到檔案在為真實性背書之外，刺激作者反思的其他面向，這也是紀錄劇場的概念能帶給我們啟發之處。其所指涉的事實性，開啟了在公共場域探討不同主體處境與經驗的可能，這也是他們在實踐上的共通點。紀錄作品的意義鑲嵌在創作者、觀者與文件之間，這種開放和變動性不是缺陷；如克羅辛格所言，這反而是劇場的可能。劇場因而得以連結過去與現在、殊異的主體經驗與集體的記憶。這些案例皆提供了連結多元主體經驗、投入公共討論的途徑，以進行意義的協商與生產，這樣的公共性格便是紀錄劇場概念在當代劇場中一項重要的意義。

參考文獻

一、中文書目

陳國慧（編）（2018）。*當紀錄變成劇場*。香港：一條褲製作&國際演藝評論家協會（香港分會）。

溫思妮、陳佾均（譯）（2020）。德萊斯、馬扎赫編，*日常專家：你不知道的里米尼紀錄劇團*。臺北：書林。

二、外文書目

Akademiederkuenste. (2013, December 12). *Dokumentartheater heute: Versuche über die unbekannte Gegenwart*. Retrieved April 05, 2021, from <https://www.youtube.com/watch?v=BjZeCn9UeEc>.

Bruzzi, Stella (2006). *New Documentary*. London and New York: Routledge.

Cohen, Robert (1998). The Political Aesthetics of Holocaust Literature: Peter Weiss's *The Investigation and Its Critics*. *History and Memory*, 10 (2), 43-67.

Cornish, Matthew (2015). Performing the Archive: History and Memory in Recent German Theatre. *Theatre Journal*, 67 (1), 63-82.

Dura, Regine (2015). *Stolpersteine Staatstheater*. Unpublished manuscript provided by author.

Ehlert, Sascha (2016, January 16). *Europa, du In-Kontinent!*. Retrieved April 05, 2021, from https://nachtkritik.de/index.php?option=com_content&view=article&id=12021:mitleid-die-geschichte-des-maschinengewehrs-an-der-schaubuehne-berlin-kitzelt-milo-rau-das-zentraleuropaeische-schlechte-gewissen&catid=38:die-nachtkritik-k&Itemid=40.

Forsyth, A. & C. Megson (Eds.). (2009). *Get Real. Documentary Theatre Past and Present*. London: Palgrave Macmillan.

Gronau, Barbara (2014). Das Versprechen des Realen. In B. Nikitin, C. Schlewitt & T. Brenk (Eds.), *Dokument, Fälschung, Wirklichkeit. Materialband zum zeitgenössischen Dokumentarischen Theater* (126-134). Berlin: Theater der Zeit.

Hayner, Jakob (2016, January 21). *Der Kongo ist die Konsequenz von Europa*.

Retrieved April 05, 2021, from <https://jungle.world/artikel/2016/03/der-kongo-ist-die-konsequenz-von-europa>.

- Irmer, Thomas (2006). A Search for New Realities: Documentary Theatre in Germany. *The Drama Review*, 50 (3), 16-28.
- Kroesinger, Hans-Werner (2014). Kroesinger Solo. In B. Nikitin, C. Schlewitt & T. Brenk (Eds.), *Dokument, Fälschung, Wirklichkeit. Materialband zum zeitgenössischen Dokumentarischen Theater* (84-89). Berlin: Theater der Zeit.
- Laages, Michael (2016, January 16). *Großreinemachen unter Gutmenschen an der Schaubühne*. Retrieved April 05, 2021, from https://www.deutschlandfunk.de/mitleid-an-der-schaubuehne-die-unerbittliche-logik-des.691.de.html?dram:article_id=342721.
- Martin, Carol (2006). Bodies of Evidence. *The Drama Review*, 50 (3), 8-15.
- Martin, Carol (2013). *Theatre of the Real*. London: Palgrave Macmillan.
- Martin, Carol (2015). History and Politics on Stage: The Theatre of the Real. In F. Malzacher (Ed.), *Not Just a Mirror. Looking for the Political Theatre of Today* (32-43). Berlin: Alexander Verlag.
- Meiborg, Mounia (2016, January 18). *Ödipus im Kongo*. Retrieved April 05, 2021, from <https://www.sueddeutsche.de/kultur/theater-oedipus-im-kongo-1.2823208>.
- Meierhenrich, Doris (2016, January 17). *Schaubühne Berlin: Milo Rau inszeniert Mitleid. Die Geschichte des Maschinengewehrs*. Retrieved April 05, 2021, from <https://www.berliner-zeitung.de/kultur-vergnuegen/schaubuehne-berlin-milo-rau-inszeniert-mitleid-die-geschichte-des-maschinengewehrs-li.24086#plx205007020>.
- Nikitin, Boris (2014). Der unzuverlässige Zeuge. In B. Nikitin, C. Schlewitt & T. Brenk (Eds.), *Dokument, Fälschung, Wirklichkeit. Materialband zum zeitgenössischen Dokumentarischen Theater* (12-19). Berlin: Theater der Zeit.
- Nikitin B., C. Schlewitt & T. Brenk (Eds.). (2014). *Dokument, Fälschung, Wirklichkeit. Materialband zum zeitgenössischen Dokumentarischen Theater*. Berlin: Theater der Zeit.
- Paget, Derek (2008). New Documentarism on Stage: Documentary Theatre in New Times. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 56(2), 129-141.
- Philipp, Elena (2008, December 11). *Schattenflug nach Seoul*. Retrieved April 05, 2021, from https://nachtkritik.de/index.php?option=com_content&view=article&id=2146&Itemid=40.

- Rau, Milo (2016). *Mitleid. Die Geschichte des Maschinengewehrs*. unpublished documentation by Schaubühne am Lehniner Platz Berlin.
- Rau Milo (2019). *Das geschichtliche Gefühl. Wege zu einem globalen Realismus*. Berlin: Alexander Verlag.
- Reinelt, Janelle (2009). The Promise of Documentary. In A. Forsyth & C. Megson (Eds.). (2009). *Get Real. Documentary Theatre Past and Present (6-23)*. London: Palgrave Macmillan.
- Rimini Protokoll (2009). *Black Tie*. Documentation from website of the group, retrieved April 05, 2021, <https://vimeo.com/93250381>.
- Rotinwa, Ayodeji (2018, June 17). *Pity At What Price?*. Retrieved April 05, 2021, from https://nacht kritik.de/index.php?option=com_content&view=article&id=15572:festival-theaterformen-watch-write-ayodeji-rotinwa-writes-a-letter-about-milo-rau-s-compassion-the-history-of-the-machine-gun-in-cameroon-theater-for-children-is-a-success-a&catid=623:festival-theaterformen&Itemid=100190.
- Schulze, Daniel (2017). *Authenticity in Contemporary Theatre and Performance*. London: Bloombury (ebook).
- Spreng, Eberhard (2016, January 16). *Die unerbittliche Logik des Gewehrs*. Retrieved April 05, 2021, from https://www.deutschlandfunk.de/mitleid-an-der-schaubuehne-die-unerbittliche-logik-des.691.de.html?dram:article_id=342721.
- Taylor, Lib (2011). The Experience of Immediacy: Emotion and Enlistment in Fact-based Theatre. *Studies in Theatre and Performance*, 31(2), 223-237.
- Tobler, Andreas & Milo Rau (2016). Die Wirklichkeit vor das Tribunal der Kunst zerren. In M. Marzałek & D. Mersch (Eds.), *Seien Wir realistisch (375-392)*. Zürich and Berlin: Diaphanes.
- Weiss, Peter (2018). *Die Ermittlung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wildermann, Patrick (2016, May 06). *Dramen aus den Archiven*. Retrieved April 05, 2021, from <https://www.tagesspiegel.de/kultur/theatertreffen-berlin-hans-werner-kroesinger-dramen-aus-den-archiven/13557226.html>.
- Ueding, Cornelia (2015, June 22). *Die „Gleichschaltung“ der deutschen Bühnen*. Retrieved April 05, 2021, from https://www.deutschlandfunk.de/urauffuehrung-von-stolpersteine-staatstheater-die.691.de.html?dram:article_id=323327.

一人一故事劇場在亞洲—— 臺灣與其鄰近地區的互動網絡

彭郁婷

新北市立頭前國中表演藝術教師

摘要

臺灣一人一故事劇場自 1998 年引入至今，發展已逾 20 年。目前全臺共有 30 多個一人一故事劇團，由不同的社群組成，並將一人一故事劇場應用於多樣的場域。雖然分屬不同社群與領域，但這些團隊間透過名為「一人一故事臺灣聚會」的交流活動有著緊密的連結，使得一人一故事劇場有別於臺灣其他應用劇場形式，有著蓬勃的團隊發展。不僅如此，除了有緊密的內部交流外，臺灣一人一故事劇場社群在過去二十年中，也和國際一人一故事劇場組織保持頻繁的互動，尤其是與亞洲鄰近地區發展出密切的交流網絡，這種交流從初期的引進師資、向外學習、到國際交流展演，並進一步輸出師資，而此頻繁的國際交流也是影響和形塑臺灣一人一故事劇場面貌的重要因素之一。

為了有別以往只聚焦於臺灣內部的一人一故事劇場發展，本文探討臺灣一人一故事劇場與其亞洲鄰近地區的互動網絡，包括日本、香港、澳門、新加坡及中國等。除了藉由文獻蒐集來梳理一人一故事劇場在西方及亞洲（東亞、南亞及東南亞）的發展概況外，也透過訪談資深實踐者補足研究資料的完整性。藉此論述和分析臺灣一人一故事劇場在網絡中所扮演的角色，以及交流互動之於發展所產生的影響，描繪臺灣一人一故事劇場與其亞洲鄰近地區相互連結的樣貌。

關鍵字：應用劇場、一人一故事劇場、臺灣聚會、李械基、一一擬爾劇團

Playback Theatre in Asia—The Taiwan Network of Exchanges with Its Neighboring Regions

Yu-Ting Peng

Performing Arts Teacher at New Taipei Municipal Touqian Junior High School

Abstract

The Playback Theatre in Taiwan has developed for more than 20 years since 1998. At present, there are over 30 Playback Theatre companies in Taiwan, composed of different communities, applying Playback Theatre in various fields. Although these companies belong to different communities and fields, they have a close connection through an exchange activity called “Taiwan Playback Theatre Gathering,” which makes the Playback Theatre different from other applied theatre forms in Taiwan and has a vigorous company development. Moreover, apart from close internal exchanges, the Taiwan Playback Theatre community has maintained frequent interaction with international Playback Theatre organizations over the past 20 years. In particular, it has developed a close network of exchanges with neighboring Asian regions. This kind of communication like introducing overseas lecturers from the beginning, learning from abroad, international exchanges on performances, and further exporting lecturers. This frequent international exchange is also one of the important factors that affect and shape Taiwan Playback Theatre’s appearance.

To differentiate from the past exploration focused on Taiwan Playback Theatre internal development, this paper explores the interactive network between the Taiwan Playback Theatre and its neighbors in Asia, including Japan, Hong Kong, Macau, Singapore, and China. Apart from compiling a brief overview of the Playback Theatre development in the West and Asia (East Asia, South Asia and Southeast Asia) through the collection of literature, the research material integrity is also complemented by interviews with experienced practitioners. It will discuss and analyze the role of the Taiwan Playback Theatre in the network, as well as the impact of interaction in

development and depict the connected appearance of Taiwan Playback Theatre and its neighbors in Asia.

Keywords: applied theatre, Playback Theatre, Taiwan Playback Theatre gathering, Veronica Needa, Even Near Playback Theatre

壹、前言

「一人一故事劇場」(Playback Theatre, 後文簡稱 PT¹) 是臺灣應用劇場中常見的形式,它是一種即興的參與式劇場,透過主持人邀請觀眾分享生命故事,再由演員及樂師以特定的表演形式即時回演。自 1998 年至今,PT 引入臺灣發展已逾 20 年,目前共有 30 多個 PT 團隊,是臺灣應用劇場界中少見團隊數量眾多的形式。PT 劇團分別由不同的社群所組成,將 PT 應用於多元的場域,像是由學校志工、社區媽媽所組成的團隊,多服務於校園、社區,如:「女巫劇團」、「盒子劇團」;由機構所扶植成立並針對特定族群和議題進行演出的團隊,如:「光腳愛麗絲劇團」、「異常精彩劇團」;或是由不同背景的成員組成,進行售票公演且探討議題相當多元的劇團,如:「一一擬爾劇團」、「知了劇團」。

雖然臺灣的 PT 團隊各有不同的背景和服務領域,但值得注意的是,團隊間有著緊密的社群網絡使得臺灣 PT 發展更加蓬勃,而這些團隊間為什麼會有如此密切的連結呢?筆者認為這是受到「一人一故事劇場臺灣聚會」(後文簡稱臺灣聚會)²所帶動,這是從 2008 年起兩年一度的活動,它聚集全臺灣的 PT 實踐者,從第一屆將近 60 人參與,至 2018 年第六屆已經成長到 170 人投入,近十年來聚會規模成長了三倍。而這樣緊密的連結不僅顯現在臺灣 PT 團隊間,也展現在臺灣與國外 PT 之間的連結網絡。臺灣 PT 不僅多次邀請海外講師前來授課,實踐者們也積極參與海外聚會,如:國際會議、亞洲聚會、亞太地區會議,這些交流都開展了臺灣 PT 與國際間的互動,並促使臺灣聚會變得更國際化。這也說明了,要認識臺灣 PT 並不能僅停留在對既有發展的探討,更應涵括臺灣 PT 與國際互動的交流歷程,而其中又以亞洲鄰近地區與臺灣 PT 的交流最為緊密。

為此,本文將聚焦探討臺灣 PT 和亞洲鄰近地區的交流網絡,包括日本、香港、澳門、新加坡及中國,為看見地區間的發展時間脈絡,下面將以其發展先後順序進行探討。而在討論臺灣與這些地域的交流之前,本文亦將先梳理 PT 在西方、亞洲(東亞、南亞及東南亞)的整體發展概況以及與臺灣 PT 的發展關係,以提供歷史發展較完整的背景面貌。接下來,筆者將論述西方 PT 的起源及其在亞洲的傳播發展。

¹ 在臺灣一人一故事劇場多簡稱為 PB、PT、PBT,而在中國、香港地區,一人一故事劇場多半簡稱為「一劇場」。筆者在本文為統一起見,一律統稱為 PT。

² 首屆臺灣聚會為「悅萃坊」的高仔貞和「你說我演」劇團的李志強共同籌備,於 2008 年在苗栗舉辦,該次聚會名稱為「從流動到相聚—臺灣 playback 十年來第一回」(高仔貞(2018)戲說我們的故事。第八屆臺灣聚會「慾望·城市」手冊(3-4)(知了劇團提供))。

PT 創始人是美國的強納生·福克斯 (Jonathan Fox, 1943-) 他在求學歷程中著迷於口述文學，同時因受到 1960 年代美國反戰聲浪影響，深受實驗劇場所吸引，而在 1967-68 年，他加入尼泊爾和平隊期間，則見證到儀式與常民生活的緊密連結，這些經歷都深切影響福克斯日後形塑 PT 的許多特質，如：集體即興、儀式性、觀眾的參與模式等等。(林淑玲等譯，2017；Fox, 1999, 2015；“Himalayan Times,” 2016) 1973 年，福克斯在成功帶領一群家長共同即興編創兒童劇後，便和妻子喬·莎樂絲 (Jo Salas) 及這群家長們共同成立「滿是恩典」劇團 (It's All Grace)，對即興戲劇展開一連串的實驗探索。於此同時，福克斯開始廣泛接觸創造性戲劇、現代舞等相關主題的書籍及工作坊，其中，以莫雷諾的遺孀—哲卡·莫雷諾 (Zerka Moreno)³ 所帶領的心理劇工作坊最具啟發，於是他便進入莫雷諾學院投入心理劇訓練。當時已結束「滿是恩典」劇團的福克斯，重新和一群多半來自心理劇領域的夥伴投入實驗性劇場的摸索，過程中受到哲卡·莫雷諾的資助和鼓勵，終於在 1975 年創發出一種戲劇形式，名為「一人一故事劇場」(Playback Theatre)。(林淑玲等譯，2017；屠彬譯，2017；Fox, 1999, 2015)

福克斯及其夥伴於 1977 年正式成團，隨著 PT 形式及流程逐漸成熟，他們在紐約心理劇研討會演出後便受到邀約，於 1980 年前往澳洲及紐西蘭進行工作坊及演出，引起熱烈迴響。此行可說是 PT 傳播至世界各地的開端，當時參與工作坊的成員開始在當地組織 PT 劇團，而福克斯及其夥伴為了和其他新創團隊區隔，便將他們的劇團稱為「一人一故事創始劇團」(original playback theatre company，以下簡稱創始劇團)。在紐澳地區接連成立團隊時，福克斯也於 1984 年受邀到日本開辦工作坊，雖未帶動 PT 在亞洲的發展，但卻對 PT 的形塑有所影響⁴。隨著創始劇團於 1986 年解散，該團的核心成員開始各自成團，如：莎樂絲成立「哈德遜河一人一故事劇團」(Hudson River Playback Theatre)⁵，朱蒂·思瓦洛 (Judy Swallow) 成立「社區一人一故事劇團」(Community Playback Theatre)⁶，北美地區接連出現

³ 哲卡·莫雷諾為美國心理學家莫雷諾的妻子，他對心理劇的發展有重大的貢獻，透過其帶領風格，讓心理劇的操作實踐遠超過莫雷諾的書面陳述。(陳信昭等 (譯) (2016)。跟大師莫雷諾上心理劇。(原作者：J.L. Moreno；主編：J. Fox)。台北：張老師文化。)

⁴ 福克斯表示在日本開辦工作坊時所體驗的傳統日式茶道、書法、禪園、能劇等等日式文化的刺激，都讓他對於 PT 中的儀式性有更深的理解 (Fox, 2015)。

⁵ 哈德遜河一人一故事劇團，成立於 1991 年，該團隊運用 PT 於校園反霸凌、移民議題，並提供「終結霸凌」(No More Bullying，簡稱 NMB) 培訓供其他 PT 團隊學習 (取自：<https://hudsonriverplayback.org>，讀取日期：2019 年 12 月 14 日)。

⁶ 社區一人一故事劇團，1985 年成立，除了持續每月一次的公演。多年來也和不少機構對象提供演出，如：縣立高齡辦公處、縣立心理衛生機構、家庭暴力倖存者等等 (取自：<https://communityplaybacktheatre.org/performances/>，讀取日期：2019 年 12 月 14 日)。

更多的團隊。1980 年代末，PT 傳播到歐洲、南美洲地區也有不少團隊萌芽⁷，其中瑞典、瑞士、芬蘭、匈牙利、義大利及俄羅斯的 PT 傳播皆受到心理劇的發展所帶動。(Fox, 1999)

PT 的傳播歷程之所以能如此活躍，主要受到課程培訓機構——一人一故事劇場學校⁸、國際一人一故事劇場網絡 (International Playback Theatre Network, 後文簡稱 IPTN) 的成立所帶動。(Fox, 1999) IPTN 不僅舉辦國際會議⁹促進實踐者們互動連結，也出版《交互作用》(Interplay) 期刊，紀錄分享各地的實踐經驗，為 PT 的學術探討打下基礎，促成 1997 年德國首屆國際 PT 研討會的舉辦。進入 2000 年後，PT 的社會實踐面向也更加多元，尤以災害應變及議題串聯為特色，像是 2005 年卡翠納風災時的「緊急應變一人一故事」(Emergency Playback) 計畫¹⁰及「全球一人一故事劇場活動」(Global Playback Event)¹¹，這兩項活動都讓臺灣 PT 在面對 2009 年八八風災的災後服務計畫時有不少啟發¹²。

在 1990 年代末，亞洲成為 PT 新的發展中心，發展概況相當蓬勃。至今舉辦十屆的國際會議中，舉辦地點不再侷限於紐澳、北美、歐洲地區，共有兩屆來到亞洲舉辦，分別是第六屆 2003 年在日本，以及第十屆 2019 年在印度。此外，區域化的 PT 網絡與聚會也開始興起，在地交流日漸頻繁，自 2005 年起，亞洲地區開始

⁷ 紐澳地區：像是 1980 年的雪梨、1981 年的墨爾本、1982 年的奧克蘭、威靈頓、珀斯，1984 年的基督城，團隊接連成立。之後到了北美地區：如：美國—華盛頓、波士頓、西雅圖、匹茲堡、奧爾巴尼、紐波特、舊金山；加拿大—多倫多也開始出現 PT 劇團。歐洲的部分：1988 年在瑞士和瑞典開枝散葉，之後便到了德國、俄羅斯、英國、匈牙利、芬蘭、義大利、法國、阿根廷和巴西開展。(Fox, 1999)

⁸ 「一人一故事劇場學校」最早成立於 1995 年，在 2004 年更名為「一人一故事劇場中心」(Centre for Playback Theatre, 簡稱 CPT) 提供全面且國際化的培訓，在世界各地皆有其附屬學校網絡。(參見 <http://www.playbackcentre.org/affiliate-schools/current-affiliate-schools/> 讀取日期：2019 年 8 月 23 日)

⁹ 首屆國際會議是在 1992 年舉辦於澳洲雪梨，最初幾屆舉辦時間不定，如：1993 年——芬蘭勞塔蘭皮 (Rautalampi)、1995 年——美國奧林匹亞 (Olympia)、1997 年——澳洲珀斯 (Perth)，直至 1999 年在英國約克舉辦之後，才開始每四年舉辦一次國際會議的傳統。

¹⁰ CPT 於 2005 年卡翠納颶風重創美國紐奧良地區時所展開的計畫，除了團隊進入災區義演也舉辦 PT 培訓以培植在地團隊 (Rowe, N. eds. (2006, Oct.). *Emergency Playback: Playback Theatre Gulf Coast Relief Initiative Interplay Journal* vol.11(1). <https://www.iptn.info/?a=doc&id=57>)

¹¹ 2005 年，由美國拉斐爾·彼得斯 (Raphael Peters) 所發起，希冀透過此活動串聯世界各地 PT 團隊，邀請各團隊共同在某一天 (或一週) 針對該年度訂定之人權相關議題進行系列演出 (Peters, R. (2010, Jun.). *Global Playback 2005-2010: A Better World Interplay Journal* vol.10(1) <https://www.iptn.info/?a=doc&id=50>)

¹² 臺灣 PT 當時除了吸取國內過往災區藝術服務的經驗，也尋求國際 PT 網絡的支援，在福克斯的建議下，邀請曾帶領「緊急應變一人一故事」計畫的潘米拉·弗里曼 (Pamela Freeman) 來臺開辦工作坊及講座。並在進入災後服務前，藉由全臺 12 個團隊共同投入第五屆「全球一人一故事劇場活動」，以提升社會意識、鍛鍊承接創傷議題故事的能力。(高仔貞，個人訪談，2019b)

辦理區域型聚會，共舉辦了四次，分別是 2005 年新加坡、2009 年臺灣所舉辦的亞洲聚會以及 2015 年香港、2017 年日本所辦理的亞太地區會議，這些交流促使亞洲互動網絡十分活躍。有鑒於此，一人一故事劇場中心（Centre for Playback Theatre，以下簡稱 CPT）便於 2012 年新加坡、2015 年菲律賓各舉辦一屆「亞洲一人一故事劇場學校」（Playback School Asia），藉此課程聚集國際 PT 師資於當地授課，讓實踐者們透過共同住宿的學習模式增進交流成長（Centre for Playback Theatre [CPT]，2015）。除了短期課程培訓外，亞洲地區的一人一故事劇場附屬學校也接連成立，如：日本（1998 年）、香港（2008 年）、印度（2013 年）、中國（2017 年）、韓國（2019 年），可見亞洲地區更密切地與國際 PT 課程體系接軌。（王瀛鵬，2017；Tan, 2009；Playback Theatre, n.d.；SPTK, n.d.）上述為亞洲 PT 整體的勃發景況，接下來，筆者將就東亞、南亞及東南亞地區進行概述。

在東亞地區，主要是由香港扮演 PT 傳播的關鍵中樞，1996 年，莫昭如¹³引介英籍港人李械基（Veronica Needa）將 PT 帶入香港，隨後在香港展能藝術會¹⁴及亞洲民眾戲劇節協會¹⁵這兩個機構的促進下，PT 便開始在香港迅速地開展。在此過程中，莫昭如看見 PT 所具有的可能性，它不僅可作為獨立的藝術形式，更具有賦權的作用，得以綜合運用於其它民眾戲劇的形式中，於是，莫昭如便透過民眾劇場的網絡開辦工作坊，將 PT 傳播至亞洲不同的地區，如：臺灣、澳門、孟加拉、菲律賓、尼泊爾、印度、中國上海及韓國。（李械基，2005；莫昭如，2001）

在南亞地區，印度、孟加拉、斯里蘭卡及尼泊爾皆有 PT 的實踐經驗，其中以印度的發展最為活躍，除了自 2000 年引入 PT 後長年累積的實踐外，當地劇團也於 2013 年成立 Sterling PT 學校推廣 PT，並進而在 2019 年承辦第十屆國際會議「讚揚多元、鼓勵差異」，聚集全球四十多個地區的 350 多位 PT 實踐者前往印度交流。另外，筆者觀察到南亞地區的 PT 實踐，因族群複雜的文化背景所致，多應

¹³ 莫昭如是香港民眾劇場及社區文化藝術的重要推手，身兼嶺南大學兼任講師、亞洲民眾戲劇節協會的主席、曾在 1995 年至 2004 年擔任香港展能藝術會執行秘書，之後，他成為新團體社區文化發展中心的總幹事。莫昭如背景多元且閱歷豐富對香港早期 PT 的推動具關鍵作用（香港戲劇資料庫暨口述歷史計畫，<http://www.drama-archive.hk/?a=doc&id=90625>，讀取日期：2019 年 8 月 27 日；李械基，2001）。

¹⁴ 香港展能藝術會（Arts With the Disabled Association Hong Kong）成立於 1986 年的非營利組織，宗旨為「藝術同參與，傷健共展能」，強調以不同的藝術媒介推廣社會共融。（香港展能藝術會網站 http://www.adahk.org.hk/?a=group&id=about_adahk，讀取日期：2019 年 8 月 13 日）

¹⁵ 亞洲民眾戲劇節協會，成立於 1994 年，致力於綜合應用不同的民眾戲劇方法，並透過藝術節、演出、工作坊等等活動及教育計劃推廣民眾戲劇，期待藉由系統化的培訓，讓參與者發揮潛能達到賦權的效果。（取自：http://www.apfts.org/?a=group&id=about_us，讀取日期：2019 年 8 月 15 日）

用於促進種族對話、撫平戰爭傷痛等等面向。如：印度的「抵債奴工解放陣線組織」(Jeevika)¹⁶於 2000 年引介資深國際導師貝芙·哈斯金 (Bev Hosking)¹⁷及瑪莉·古德 (Mary Good) 到印度進行 PT 培訓，運用 PT 作為開啟連結與對話的平臺，面對因種姓制度而產生的階級分化、歧視問題 (Rivers, 2015)；孟加拉的非政府組織——「聯合社會行動劇場」(Unite Theatre for Social Action) 主要針對貧民窟童工及成人識字等等議題有所行動，於 2003 年邀請珍妮·克里斯特爾 (Jennie Kristel) 帶領 PT 工作坊扶植在地團隊，希望藉由 PT 讓人們從受壓迫的經驗中長出自我的力量 (Kristel, 2010)；斯里蘭卡的 PT 發展則是由澳籍劇場工作者辛白琳·布勒 (Cymbeline Buhler) 於 2006 年所推動的「友誼劇場」(Theatre of Friendship) 計畫為開端，該計畫為期 5 年，希望透過建立斯里蘭卡的全國 PT 網絡，讓僧伽羅族 (Singhalese) 和泰米爾族 (Tamil) 開啟種族對話以化解分歧，執行過程中雖受到內戰衝突的影響而延宕，但在此期間，英國實踐者布萊恩·塔斯克 (Brian Tasker) 也在布勒的牽線下投入斯里蘭卡 PT 推廣，在與「社會關注中心」(Centre for Social Concern) 合作下成立「山花一人一故事劇團」(Mountain Flower Playback) 倡導茶園勞工權益及種族相關議題。布勒則於 2012 年帶領跨國的 PT 團隊再次投入計畫，成功地在當地扶植 4 個團隊，並舉辦斯里蘭卡 PT 聚會 (Buhler, 2007: 2012)；尼泊爾的 PT 經驗，則是由長期在當地推展和平工作的德籍劇場工作者安妮·鄧爾斯托芙 (Anne Dirnstorfer) 與非政府組織「專業公眾」(Pro Public) 共同推展，他們有鑒於尼泊爾歷經多年武裝衝突的動盪後，毛派前戰鬥人員¹⁸所定居的社區衝突仍持續發酵，便進行「開展對話」(EnActing Dialogue) 計畫，轉化 PT 名稱為「Chautari¹⁹劇場」融入尼泊爾的文化脈絡，藉由培訓不同種姓階級及種族的成員學習 PT，進入社區傾聽、演出難以訴說的戰爭故事，以促進居民間相互同理和尊重的氛圍。(Dirnstorfer, 2016)

¹⁶ 該組織致力於終結印度卡納塔克邦 (Karnataka) 抵債勞工問題，時常運用街頭劇場試圖激起人們的批判意識，他們認為 PT 有助於組織內部在短時間內更緊密連結。(Rivers, 2015)

¹⁷ 貝芙·哈斯金 (Bev Hosking) 於 1981 年在紐西蘭成立威靈頓一人一故事劇場並為紐西蘭 PT 學校負責人。他經常到世界各地教授 PT，對於香港、新加坡、臺灣的 PT 發展皆有一定的影響力，曾於 2006 年、2013 年到臺灣開設課程。(參見 https://npo.url.com.tw/playbacktaiwan/907?fbclid=IwAR1EeXv8Eo6QJOHEBFWAs0GEPul5v1p3J-wzB6kHP_ycNoaSssLJGjNwANY，讀取日期：2019 年 12 月 8 日)

¹⁸ 尼泊爾共產黨毛派簡稱「尼共毛派」，1996 年主張「以武裝鬥爭為路線，用農村包圍城市的戰略」發動人民戰爭，直至 2006 年和政府簽訂和平協議才結束武裝鬥爭。十年的武裝鬥爭期間許多人喪生，國情紛亂。(參見〈國際關係下尼泊爾共產黨毛派的抉擇〉<https://gioip.nchu.edu.tw/uploads/asset/data/5c8df5e71d41c84ce80008e3/>全球第四十五期-洪耀南.pdf，讀取日期：2020 年 4 月 2 日)

¹⁹ “Chautari”指的是兩棵樹所建構的空間，是人們放下沉重負荷的所在，也是長老們解決衝突的地方。(Dirnstorfer, 2016)

在東南亞地區，印尼、泰國、柬埔寨、菲律賓及新加坡皆有接觸 PT 的相關經驗，其中，筆者較能掌握的是菲律賓及新加坡的發展概況。菲律賓於 2003 年受到香港 PT 團隊在菲律賓教育劇場協會所主辦之「藝術界女性亞太會議」的演出及工作坊所帶動，成立當地第一個 PT 劇團「馬尼拉一人一故事劇團」²⁰，該劇團服務災害生還者、賣淫的女性、高風險的青少年及孩童以及社會政治的聚會等等。(李械基，2005；Asia Pacific Playback Theatre Conference [APPTC]2017, 2017；Chung, 2003) 在 2014 年，菲律賓 PT 面對海燕颱風侵襲所帶來的挑戰，尋求國際的支援，臺灣實踐者高仔貞、李志強及陳正一便前往分享八八風災的災後服務經驗，以支持在地 PT 團隊進入災區服務。(臺灣一人一故事劇場協會，2015) 此外，CPT 於 2015 年為支持、培力 PT 應用於海燕颱風所侵擾的社區，在菲律賓舉辦的「亞洲一人一故事劇場學校」，也有臺灣實踐者前往學習並擔任講師 (CPT, 2015)。而新加坡則於 2002 年成立第一支 PT 團隊「Tapestry 劇團」，並在 2005 年辦理首屆亞洲聚會，對於亞洲實踐者的網絡連結有諸多貢獻。關於新加坡及東亞地區的 PT 發展概況，筆者將在接下來與臺灣密切交流的亞洲鄰近地區部分詳加探討。

貳、一人一故事劇場在亞洲地區與臺灣的傳播

在了解東亞、南亞及東南亞發展概況後，筆者將聚焦探討和臺灣 PT 緊密交流的亞洲鄰近地區，如：日本、香港、澳門、新加坡及中國，透過梳理其發展以及與臺灣的交流概況，從中看見亞洲互動網絡之於臺灣 PT 發展上的影響。

一、日本一人一故事劇場及其與臺灣交流的概況

日本最早引入 PT 的紀錄是在 1984 年，由社會發展研究和諮詢中心邀請福克斯前往東京和京都帶領工作坊。另外，在 1992 年日本諮商輔導學會也曾邀請福克斯和日本兩個 PT 劇團開辦工作坊，當時的參與者近百人，多為治療師、學校教師及相關領域從業人員等等。(Fox, 2015；Good, 1992) 由此可見，日本最初是從諮輔領域接觸 PT。但就文獻資料看來，前述的工作坊並沒有直接引導日本 PT 的發展，反而是 1998 年由 CPT 畢業生宗像佳代 (Kayo Munakata) 與福克斯成立日本一人一故事劇場學校之後，日本 PT 的發展才被帶動。宗像佳代表示，積極推廣 PT 是為了重拾日本的「amae」²¹精神，她認為人們在資本主義社會的影響下，失去人

²⁰ 該劇團已於 2016 年解散，由舊團員和新夥伴共組「Dulambuhay 一人一故事劇團」，目前在菲律賓活躍發展。(APPTC2017, 2017)

²¹ 「amae」是很難找到相應的詞彙翻譯的，土居健郎認為「甘え」(amae) 大致可翻譯為「依賴他人的善意」，是「瞭解日本人格結構的關鍵」。(轉引自 Davies, Ikeno, 2013: 28, 原文出處: Doi, T. 1973 *The Anatomy of Dependence*)

與人之間的一體感，而在 PT 中有許多與日本傳統相互呼應的特質，像是無條件關注、直覺式傾聽、直覺美感等等，她堅信藉由 PT 能讓日本人重新彼此靠近，也能化解當代社會中的焦慮和問題。(Munakata, 1995) 而在日本 PT 劇團的部分，劇團數量可從日本 PT 學校的統計中概略得知，目前有 27 個劇團是由該校畢業生所組成的團隊。而在劇團交流上，日本團隊間的聚會並不若臺灣頻繁，就筆者所掌握的文獻表示，至今日本只舉辦了兩次國內聚會：首屆日本 PT 會議於 2006 年在靜岡舉行²²，第二屆聚會受到 2011 年 311 大地震影響，直至 2016 年才在東京舉辦²³。

在日本 PT 的實踐概況上，筆者受限於語言因素，以擁有較多英語文獻記載且具代表性的資深團隊「Playback-AZ 劇團」作為論述的對象。「Playback-AZ 劇團」於 1994 年由宗像佳代成立，每年約有 35 場演出。該劇團除了例行公演與工作坊推廣外，於 1998 年開始進行人權議題的相關演出，如：成人識字問題、女權議題等等，也在心理健康領域提供服務。(林梵，2012a；Fox, 2000) 此外，由於當代的日本媽媽們獨自養育子女的壓力增加，使得罹患身心疾病和虐童事件頻傳，「Playback-AZ 劇團」在 2002 年左右開始關注「家庭養育議題」，除了以此議題進行演出，為了提升社會行動的可能，進而培訓在地媽媽們成立一人一故事劇團，以演員的母親身份演繹母職故事，藉由這樣的一致性，使議題的探討更加深入。(Munakata, 2010) 另一方面，「Playback-AZ 劇團」也關懷學童，多次與當地劇團合作到校園進行霸凌議題的 PT 演出，結合演後行動方案、社會計量²⁴、問題討論等等活動，提供學生對霸凌議題有更多的同理、行動和思考。(Taiwan Playback Theatre Association [TPTA], 2018)

另外，「Playback-AZ 劇團」也關注歷史戰爭及天災議題，於 2005 年和「廣島一人一故事劇團」及橫濱的 PT 實踐者，共同為原子彈倖存者之戰後世代演出其故

²² 2006 年 PT 日本會議「感動、愛以及未來」在靜岡，由 Playback Seeds 舉辦。(http://www.pb-seeds.com/japan/pgm.html，讀取日期：2019 年 11 月 29 日)

²³ 2016 年 PT 日本會議在東京，由 Playback Theatre Chord 舉辦。(https://jptc2016.jimdo.com 讀取日期：2019 年 11 月 29 日)

²⁴ 社會計量理論是由心理學家 Moreno 所提出，可作為了解小團體中人與人互動的工具，透過人們的選擇來觀察、測量人際間的連結，同時也能讓參與其中的人，對自己身處的團體定位有所覺察，也能顯現團體結構中的各種人際角色(參自賴念華(2005)〈社會計量在團體治療中的運用(上)〉、〈社會計量在團體治療中的運用(下)〉)刊載於《諮商與輔導》232 期、233 期)。

事，不僅希望藉由 PT 達到故事訴說的療育²⁵外，也期盼將和平的願望傳承給下一代 (Mori, 2007)；在 2011 年 311 大地震及海嘯重創日本後，「Playback AZ 劇團」於 2012 年進入災情嚴重的東北地區，除了透過適度轉化之表演方法呈現災害創傷的故事，同時與心理醫師的服務共同合作。(林梵，2012b)

而上述豐富的 PT 實踐經驗多少在日本與臺灣緊密的交流之間有所觸及，而兩地最早交流經驗始於 2003 年，舉辦於日本的第六屆一人一故事劇場國際會議「一期一會」(意指「此時此刻」)，當時約有來自 20 個國家的 180 多位與會者。宗像佳代表示，希望藉由會議中的東西方交流，讓日本 PT 實踐者們跳脫固有新聞視角所帶出的世界觀，與國際產生真實的連結，看見多元的世界樣貌，促進更多對社會行動的思考。(Munakata, 2004) 該次會議之於臺灣 PT 實踐者們也有重大的意義，因為那是他們首次參與國際會議，在交流中打開對 PT 多元實踐面向的認識，備受啟發和刺激，更堅定了要在臺灣成立 PT 劇團的決心。(喬色芬，個人訪談，2019) 之後，臺灣首支 PT 團隊「一一擬爾劇團」便在 2004 年正式立案，並在 2009 年辦理第二屆亞洲聚會「囍宴」，當時約有 100 多位亞洲 PT 實踐者出席，其中包含 13 位日本 PT 實踐者，除了宗像佳代受邀擔任會前工作坊「忍者演員訓練」的講師外，也有其他日本 PT 實踐者的交流身影，像是柳川比呂子 (Hiroko Yanagawa) 所帶領的「『閃耀之聲』樂師運用音樂讓當下發光」工作坊；宗像佳代和「Playback-AZ 劇團」成員的「泰國北部被迫赴日賣淫婦女的一人一故事劇場工作經驗分享」講座。(一一擬爾，2009) 而「Playback-AZ 劇團」在聚會中的演出，帶有濃厚的儀式性色彩，也讓臺灣實踐者們經驗了不同風格的刺激。(陳正一，個人訪談，2019)

在 2009 年亞洲聚會結束後，宗像佳代和臺灣的交流也跨足到南部，在「悅萃坊」²⁶高仔貞牽線下，她前往臺南帶領「絕非難事」工作坊，課程中以日本能劇說明 PT 的儀式性，為學員們帶來日式美學的啟發。(Tainanplayback, 2009a, 2009b) 2012 年，時值日本歷經 311 地震及海嘯事件一年，臺灣一人一故事劇場協會邀請宗像佳代分享與「Playback-AZ 劇團」進入災區服務的經驗，不僅在高雄開辦「山

²⁵ 療育，一一擬爾劇團藝術總監喬色芬表示，「育」指的是將本屬於說故事人既有的能量本質找回來。筆者認為這個說法也呼應《即興真實人生》(2017)一書提及故事敘說帶給人自我整合的力量，故筆者在行文中使用療育一詞，該詞亦可見於 2019 一人一故事劇場研討會及講座文獻。(可參見 <https://2019bethany.weebly.com/307403534226371208392348120171320571.html>；http://playbacktaiwan.weebly.com/uploads/1/2/7/4/12744357/1210_ben.pdf；喬色芬，2020，臺南大學戲劇應用與創作學系講座「戲劇療育主題：劇場應用於創傷工作實務分享」)

²⁶ 「悅萃坊」由高仔貞於 2006 年創辦，是一個申請補助以推廣 PT、民眾戲劇及戲劇教育的平台，多次引介國際 PT 導師到台灣，頗具 PT 推廣的影響力。

海變色：一人一故事劇場於災後社群之應用」工作坊，也在南北各舉辦一場的「如何應用一人一故事劇場於災後社群」講座。(林梵，2012a) 在 2016 年，宗像佳代全程參與第五屆臺灣聚會²⁷，並在聚會中向臺灣 PT 實踐者分享甫出版的著作《一人一故事劇場之道》(The Way of Playback Theatre) 英文版，其簡潔精煉的文筆深受臺灣實踐者喜愛，在宗像佳代的鼓勵及邀請下，臺灣一人一故事劇場協會集結許多人的努力於 2017 年出版該書中文版²⁸，為華人實踐者們帶來不少啟發。該次聚會後，宗像佳代也在協會邀約下帶領「主持人」工作坊，與臺灣實踐者再次進行深度交流。(高仔貞，2017；Elee Chao, 2016)

不僅如此，2016 年，在 CPT 與臺灣一人一故事劇場協會的努力下，於臺灣開設 PT 第四階「領袖課程」²⁹，其中，宗像佳代為課程的國際導師之一³⁰。(TPTA, 2016) 2017 年時，日本舉辦「亞太地區一人一故事劇場會議」，會中有許多來自亞太地區的參與者，其中有不少臺灣實踐者積極分享交流，如：家緣小組³¹的帶領、

²⁷ 2016 年第五屆台灣聚會「仲樂樂～草地上的小鮮肉」由台中「仲花枝玩」劇團於南投埔里舉辦，當時約有 140 人左右參與聚會。

²⁸ 此書是繼喬·莎樂絲《即興真實人生》(2007：2017) 後，華語界第二本中文 PT 譯書，有其重要意義。

²⁹ 該課程為美國一人一故事劇場中心(CPT)所主辦的國際 PT 訓練，共分作四階段，各有其認證時數，分別為：(一)基礎訓練 (Elementary Training)、(二)進階課程 (Advanced Training)、(三)實踐課程 (Practice)、(四)領袖課程 (Leadership)(可參照：<https://www.spthk.org/about>，讀取日期：2019 年 8 月 23 日)。另外，2019 年 4 月 CPT 已微調課程名稱及內涵，筆者考量台灣過往所開設的課程名稱一致性，故此處仍沿用舊課程名稱書寫。微調後的名稱及內容，可參照：Curriculum Pathway (Apr 2, 2019) http://www.playbackcentre.org/training-program/course-sequence-2/?fbclid=IwAR0Vd3aO_h9VEwA1xzp0myQaIClh7WGe3dWZKKsnwufJreS9mxdWtk3iY4，讀取日期 2019 年 11 月 20 日。

³⁰ 2016 年 Leadership 課程由三位重要導師授課，分別為福克斯、李械基、宗像佳代，課程結束後分別於臺北、臺南舉辦講座，與台灣各 PT 劇團的代表進行對話交流。(取自：http://playbacktaiwan.weebly.com/uploads/1/2/7/4/12744357/20160725_taipei.pdf；http://playbacktaiwan.weebly.com/uploads/1/2/7/4/12744357/20160801_tainan.pdf)

³¹ 家緣小組 (Home Group) 該翻譯名稱係筆者參考 2015 香港 APPTC 網站沿用，內容指的是在大型會議中，形成約 20 人左右小型的「家」，藉由規律地參與該小組找到歸屬感，且在不同「機緣」下與其他成員建立更長久、深入的聯繫。(https://na.org/admin/include/spaw2/uploads/pdf/litfiles/us_english/IP/EN3102.pdf；<https://apptc2015.bgca.org.hk/appt/page.aspx?l=C&id=5002>，讀取日期：2019 年 12 月 4 日)

工作坊的引導、講座的分享及團隊演出等等³²，內容主題相當多元，可見臺灣實踐者們各自的風格，對於特定主題的耕耘已有相當的積累。2018年，宗像佳代再次受邀來臺帶領 PT 第三階「實踐課程」及分享「PT 應用於校園霸凌議題」的經驗（TPTA, 2018）。在同一年間，臺北知了劇團所舉辦的第六屆臺灣聚會³³也有來自日本的夥伴參與其中，持續緊密的交流連結。（復興高中，2018）

綜上所述，筆者認為日本 PT 及其與臺灣交流的概況中，就「Playback-AZ 劇團」的實踐案例，可見他們致力於教育、災難議題的演出，且多半會和當地劇團合作演出，藉由在地培力、協作達到 PT 的持續性。另外，在地轉化也相當重要，宗像佳代來臺分享 PT 應用於校園霸凌時，曾提到日本孩童普遍不舉手發言，故在來自美國的「哈德遜河一人一故事劇團」之反霸凌設計中加入小組討論及問答引導，提升孩童的參與度。（TPTA, 2018）這說明著除了掌握 PT 的價值特性，更要在實踐應用時回歸在地脈絡去省思、調整。

另一方面，日臺交流的影響，以宗像佳代多次來臺最為關鍵，她所帶領的工作坊，著重在忍者演員、主持人、儀式性呈現等主題。她的日式美學體現簡單即是美，簡潔中帶有力量的風格，而在教學上則是有著組織性強、內容條理分明的特質（陳正一，個人訪談，2019；喬色芬，個人訪談，2019），帶給臺灣實踐者不少啟發。另外，她的著作《一人一故事劇場之道》，也供實踐者們在 PT 應用上有更多思考、參照。

二、香港一人一故事劇場及其與臺灣交流的概況

1996年，長年在英國耕耘 PT 的英籍港人李械基，在亞洲民眾戲劇節協會主席莫昭如的協助下，終於將 PT 以短期工作坊的形式引入家鄉—香港。隔年，莫昭如再次邀請李械基在香港帶領為期三個月的工作坊，並在香港藝術中心和學員們共同完成首場 PT 演出，該次演出引起熱烈迴響，於是 PT 在香港便正式萌芽。當時

³² 工作坊部分：陳正一的「接觸即興與 playback」工作坊、張馨之的「享受日常生活的 playback」及「可能性及創造力在 PT」工作坊、楊明憲的工作坊「嘿，請照顧好你的 3B—內在小孩、身體和基礎」；講座部分：陳淑慧和吳健豪進行「故事結束了嗎？揭開社會結構—應用 Playback 進行性騷擾問題的探索和發現」講座、喬色芬和 yang young 則分享「用你的赤足走過創傷」講座；家緣小組的帶領：高仔貞的「playback 與夢」、吳健豪及孔守謙的「亞洲彩虹—用 playback 連結亞太 LGBTQIA」、陳正一的「身體、意識及動作」；以及團隊演出交流：「一一擬爾」劇團的「大富翁 playback」。（取自 <https://apptc2017.jimdo.com/home-group-programs-ホームグループプログラム紹介/>；<https://apptc2017.jimdo.free.com/all-detail-of-sessions-分科会詳細/>。讀取日期，2020年2月29日）

³³ 2018年第六屆臺灣聚會「慾望城市」，由臺北「知了劇團」與復興高中共同舉辦。

參與工作坊的學員紛紛投入 PT 實踐，像是在「壘井聚劇團」的梁偉傑、創立「聆動空間」劇團的莫昭如和譚碧琪，以及展開「V.R.劇場計畫」的黃靜嫻。1998 年，亞洲民眾戲劇節協會獲得香港藝術發展局(A.D.C)的資助，開辦許多培訓工作坊，其中不乏邀請國際 PT 講師赴港授課，推動「聆動空間」劇團至全港不同的社區進行演出；而香港展能藝術會則是推動智能障礙人士倡導組織「卓新力量」和一般 PT 劇團展開共融演出計畫，帶動香港復康界對 PT 的好奇。於此同時，香港 PT 實踐者們也開始到海外參與 PT 課程及國際 PT 會議。(李械基，2005；譚碧琪，2001)

香港 PT 早期的發展受到亞洲民眾戲劇節協會及香港展能藝術會這兩個組織所推動，打下良好的基底，帶動更多人注意到 PT。同時，在 NGO 組織及相關社服機構的扶植及多方管道的資助³⁴下，香港 PT 開始急速發展。從 2001 年「一人一故事劇場大家庭聚會」時，僅有 7 個香港團隊參與交流，到 2003 年「一人一故事劇場國際大家族聚會」³⁵時，已有 16 個香港團隊參與演出，可見香港團隊數量快速地成長。除了香港在地的社群之外，在這場亞洲地區的跨國聚會中，也有不少新加坡、臺灣、菲律賓的夥伴，和來自法國、以色列、加拿大、美國及澳洲的講師們相互交流。(李械基，2001；譚碧琪，2001；譚美卿，2007；Murphy, 2004)

2008 年，香港 PT 的發展進入新階段，在香港展能藝術會的支持下「一人一故事劇場香港學校」成立，讓 PT 實踐者得以藉由系統化的課程全面地提升各項能力。同時間，賽馬會創意藝術中心開幕，展能藝術會便在此開創第一個在主流表演場地的共融藝術工房，推動「故事星期二」(Playback Tuesday)計畫，邀請不同的 PT 劇團或是完成國際 PT 訓練的畢業生³⁶來帶領公開工作坊及分享會，將 PT 推廣給更多的群眾 (Tan, 2009)。之後，這群在 2007-2008 年左右的美國 CPT 畢業生，成為香港 PT 發展新一代的推手。不同於早期的 PT 實踐者多半埋首於社區實踐，將 PT 視作民眾劇場的其一工具，並與國際 PT 訓練體制保有距離³⁷，這群新一代的推手和 NGO 組織、社工、學校及國際訓練體制有著更加緊密的連結，並且自發成立 PT 劇團維持長時間的規律團練，對於 PT 核心價值的認同度及掌握都更為嚴謹。

³⁴ 除了香港政府以經費補助支持非營利團體推廣藝術，資助來源十分多元，包含香港藝術發展局、康樂及文化事務署、伊麗莎白女皇弱智人士基金、公民教育委員會、香港賽馬會慈善信託基金等等。(譚美卿，2007)

³⁵ 該次聚會為國際性交流，是展能藝術會所舉辦，藉日本舉辦國際 PT 會議之際，邀請許多國家的 PT 實踐者順道至香港交流，其中香港的身心障礙團隊運用 PT 演出，帶給觀眾許多感動與鼓舞。(譚美卿，2007；Murphy, 2004)

³⁶ 指的是由余漢傑、陳膺國、廖佩芳及鍾勵君這四位 CPT 的畢業生帶領。(譚美卿，2009)

³⁷ 吳紹熙強調鍾勵君是早期 PT 實踐者中的例外，他不僅完成國際 PT 訓練，並曾任 IPTN 主席，與國際 PT 組織保持密切互動。(吳紹熙，個人訪談，2019a；APPTC2015，2015)

此外，目前的香港 PT 學校也脫離了展能藝術會，在新一代 PT 實踐者們余漢傑、吳紹熙、林杰欣擔任總監和美國 CPT 重新簽約下，規劃全新的課程³⁸呈現出另一種氣象。(吳紹熙，個人訪談，2019b)

目前，香港 PT 劇團數量粗估為 30-40 個團隊，其中僅 10 個團隊是獨立活躍的劇團，約有 20-30 個團隊依附於 NGO 組織³⁹。正因多數的香港 PT 劇團倚賴 NGO 組織或社會服務管道來成立，香港 PT 面臨了新的挑戰，據「言遇劇團」吳紹熙表示，不斷追求商業化的香港社會，使得 NGO 組織從 2014 年後逐漸將計畫從 PT 轉移到更具治療性且功能性更明確的項目，如：治療、倡議等等，進而影響到香港 PT 的發展(吳紹熙，個人訪談，2019a、2019b)。但也因為長年受到 NGO 組織的扶植，使得香港 PT 團隊所觸及的族群相當多元，從早年出版的香港 PT 書籍⁴⁰便可窺見，而在歷經長久發展後，更使 PT 實踐經驗多樣化。接下來，筆者將香港 PT 的多元實踐分作四個類型進行說明：

1. 特殊族群展能及共融藝術⁴¹之 PT 實踐。像是香港展能藝術會從 1999 年開始支持「卓新力量」學習 PT 進行共融工作坊，前往社區服務演出，並於 2008 年，在悟宿基金會的贊助下，成立全球第一個以智能障礙者為核心成員的劇團——「陽光一人一故事劇團」；香港小童群益會推動「SEN(特殊需求)學生創意藝術計畫」，以 PT 提升特殊需求學生的同理傾聽及表達力，亦於 2014 年推動一群自閉症或社交技巧不足的人共同成立「圓凝一人一故事劇團」，以及針對一群特殊學童和一般學童共組「彩虹劇團」；香港傷健協會推動「野甘菊計畫」讓一群肢體障礙者與其照顧者共同學習 PT，在過程中突破肢體的限制投入社區表演服務。香港心理衛生會則以共融為目的，推動社區義工、精神康復者與其照顧者共組團隊推廣精神健康工作，像是 2010 年成立的「拿破崙劇團」及 2013 年成立的「遇見劇團」；而「人民故事劇團」則關注文化平權議題，為不同的身心障礙者

³⁸ 獲得 CPT 允諾得以安排香港講師教授第三階實踐課程，進而將國際課程綱要中所欠缺的團體動力、實踐者歷程與心理等等課程放入其中。(吳紹熙，個人訪談，2019b)

³⁹ 2019 年 9 月 7 日由吳紹熙代筆者以通訊軟體向言遇劇團團長余漢傑求證得知。

⁴⁰ 「亞洲民眾戲劇節協會」及「香港展能藝術會」於 2001 年、2005 年所出版的這兩本書，為當年港澳 PT 劇團的實踐經驗留下紀錄，其中尚包含訪談 PT 創始人和西方資深導師的內容，提供華人實踐者們對 PT 有更多的認識。

⁴¹ 共融藝術 (Inclusive Art) 是指打破藝術欣賞的藩籬，提升藝文參與無障礙的友善環境，並以藝術形式關照不同群體及社會議題，共同透過藝術途徑促進多元共融的社會。(出自 2018 年新北市共融藝術節 http://www.bocach.gov.tw/files/507_1070808_附件1-國際講座簡介.pdf，讀取日期：2020 年 4 月 5 日)

提供同樣欣賞藝術的權利，將「劇場視型傳譯」和「口述影像」⁴²融入表演中。

(莊泰富, 2016; 譚碧琪, 2001; APPTC2015, 2015; Arts With the Disabled Association Hong Kong [ADAHK], 2016; Floodgate, 2016)

2. 學校教育與青少年之 PT 實踐。像是香港李寶椿聯合世界書院將 PT 納入其「全才活動」課程⁴³中，並在 2000 年由校內高生成立「李寶椿聯合世界書院一人一故事劇團」與不同的機構合作；不少基督教香港信義會服務中心的社工，也培訓青少年投入 PT 並進入社區演出；突破機構則進行「V.R 劇場計畫」讓青少年在網路虛擬社群 (Virtual Community) 中分享自我生命故事，同時也走入真實世界 (Real World) 聆聽、記錄社區故事，透過將故事彙整編創探討香港現況的作品；另外，小童群益會於 2013-2014 年在政府的資助下，將 PT 與正向心理學結合應用於中學場域，並出版《一劇場校園正能量計畫教材套》。(余漢傑等, 2014; 梁思敏, 2005; Halder, 2005; Wong, 2001)
3. 社會政治議題相關演出。香港 PT 劇團們曾有多次街頭演出社會運動主題的經驗，如：「九七年回歸」、「爭取香港人內地子女爭取居港權」等等議題 (譚碧琪, 2001)。像 2014 年，「言遇劇團」也在雨傘運動時進行街頭演出，並從此經驗中提出對社運場合應用 PT 之觀察：即便演出本身並沒有辦法推動抗議行動的進展，但 PT 能開啟故事訴說的空間，這對於抗議行動而言是重要的，而從故事焦點的移轉中，我們也能看見抗議行動的階段性轉變。(Ng, 2014)
4. 從一人一故事劇場所衍生出的新創形式：「展望劇場」(Playforward Theatre) 及「時刻劇場」(Moment Theatre Playback)。「展望劇場」是由楊秉基和「好戲量」劇團成員們共同創發的形式，於 2009 年發展完成。該形式揉合 PT 及論壇劇場的表演方式，以說故事人所分享的故事作為論壇劇場的起點，讓其他觀眾深入討論並提供建議，希望達到讓說故事人「回顧過去，展望將來」的作用 (莫昭如, 2012; 楊秉基, 2005)。而「時刻劇場」則是由梁偉傑於 2006 年創發，該形式強調重現故事中的重要時刻，格外重視故事的藝術性呈現，透過與其他領域的藝術家，如：形體表演者、即興繪畫、即興文字投影、搖滾樂團等等共同合作演出，激盪出更多想像和火花。(時刻劇場, 2016)

⁴² 劇場視型傳譯：是揉合手語、視覺溝通技巧、形體和表情的表達方式，強調讓聽障觀眾除了知曉對白，更保留劇場的藝術性；口述影像：將畫面轉化為言語表達，讓視障觀眾可以了解舞台的畫面。(The Citizen Actors 人民故事劇團 (2017 年 7 月 4 日)。全民一人一故事劇場演出 2017。【粉絲專頁】。臉書。讀取日期：2019 年 8 月 29 日 https://www.facebook.com/319429754832293/posts/1226199794155280/?d=n&substory_index=0)

⁴³ 全才活動是聯合世界書院的畢業門檻之一，指學生必須積極參與創作、體育及社區服務。(Halder, 2005)

從上述香港 PT 的多元實踐中，我們可以看見由不同 NGO 組織針對其服務對象，如：智能障礙者、自閉症者、精神康復者、肢體傷殘人士等等，協助組成團隊進行 PT 實踐，在過程中達到賦權增能之效；或是由教育單位或組織發起，讓青少年藉由 PT 實踐走入社區服務，連結自我與他人，對社會有更多看見；或是在街頭演出 PT 傾聽多元聲音及社會倡議⁴⁴；或是進一步從 PT 衍生出新的表演形式等等，這些經驗皆讓臺灣 PT 在和香港的緊密交流中得到許多啟發。

另一方面，臺港間的 PT 交流十分緊密，是以臺灣引入 PT 的 1998 年為始，當年「差事劇團」在莫昭如的牽線下，邀請李械基開辦臺灣首場 PT 工作坊，為臺灣 PT 的濫觴。（在地實驗網路電視臺，1998；陳淑慧，個人訪談，2019）接下來，臺灣 PT 展開多次和香港 PT 的互動，如：2000 年香港民眾劇場資深講師譚碧琪和莫昭如，受差事劇團邀請到臺灣帶領 PT 主持工作坊⁴⁵。2002 年，譚碧琪再次受差事劇團之邀來到臺灣開辦工作坊，而其「聆動空間」劇團也共同前來進行交流匯演，這可說是臺灣首次有 PT 劇團演出，當時約有 60 人參與，別具意義（陳淑慧，個人訪談，2019）。於此期間，一群曾參與工作坊的學員們在 2001 年左右開始集結聚會，形成一個持續探索 PT 的社群，當時社群核心成員高仔貞、陳淑慧曾多次前往香港進修各式應用劇場相關的工作坊，期待自我成長外也讓社群團練更有方向。（高仔貞，個人訪談，2019a；陳淑慧，2014）

之後，該社群逐漸長成團隊，便在 2004 年正式立案為「一一擬爾劇團」，在此期間頻繁地邀請講師來臺，像香港講師梁偉傑於 2004 年受邀來臺開辦兩場初階 PT 工作坊，國際導師李械基則受邀於 2004、2005 年來臺開設兩次進階 PT 工作坊並帶領學員演出呈現（陳淑慧，2014）。2006 年，「一一擬爾劇團」邀請紐西蘭導師哈斯金來臺帶領「亞洲城市 playback 劇場研習營暨國際交流」，分別邀請來自臺北、新加坡和香港三地四團⁴⁶的 30 多位夥伴共同參與，促進三地的 PT 交流。2007 年，在臺灣 PT 重要推廣組織「悅萃坊」邀請下，曾任 IPTN 主席的香港講師鍾勵君來臺帶領 PT 主持人工作坊及講座；李械基也再次來到臺灣舉辦「Plaback Theatre 搭起世界心橋」講座以及「形式之美」進階工作坊。（高仔貞，個人訪談，2019a）

⁴⁴ 莫昭如表示相較於準備行動劇，在街頭進行 PT 表演進行倡議較便捷，只需仰賴團隊日常練習所培養的默契，事前討論演出目的、立場及共識，並提早到場感受氛圍，便能開始演出。（莫昭如（2001）。民眾戲劇的足跡：「一人一故事劇場」篇。聆動空間（編），流動塑像——一人一故事香港經驗（107）香港：亞洲民眾戲劇節協會）

⁴⁵ 經筆者多方查證該次工作坊辦理時間無法確知明確年份，查證來源包含「一一擬爾」大事紀（陳淑慧提供）、筆者與高仔貞的訪談、2002 年刊於中華日報·藝文新象戲劇舞台專欄的資訊（參見 <http://mypaper.pchome.com.tw/robindu/post/2018240>，讀取日期：2020 年 3 月 29 日。）目前僅得知該次工作坊辦理時間介於 2000 至 2001 年之間，本文書寫時採 2000 年。

⁴⁶ 四團是指台灣「一一擬爾劇團」、「女巫劇團」、新加坡「Tapestry 劇團」以及香港已解散的團隊。（喬色分，個人訪談，2019）

2009年，「一一擬爾劇團」舉辦第二屆亞洲聚會「囍宴」，近百位的參與者中有近四分之一是香港實踐者，其中不少人還擔任講座分享及工作坊帶領。講座的部分，由譚美卿分享「藉由一人一故事劇場在香港發展社區文化」、盧亮君分享「從陽光一人一故事劇團的成立及表演回顧一人一故事劇場如何幫助建立共融平等的社會」、余漢傑及新加坡實踐者羅美蓮則進行「使用一人一故事劇場在不同社群工作的經驗」分享；工作坊的部分，則有鍾勵君帶領工作坊探討「引領技巧—從共融一人一故事劇場引發社會改革」、余漢傑主持「故事核心與象徵性演繹」工作坊、廖佩芳的工作坊「探索團隊的聚與散」、李械基與新加坡實踐者羅美蓮共同引領的「多種語言的一人一故事劇場」工作坊。(一一擬爾, 2009)此外，「一一擬爾劇團」藝術總監喬色芬有鑒於李械基是和臺灣 PT 情感最深厚的導師，便邀請李械基在亞洲聚會結束後帶領團隊的會後工作坊，讓劇團在辦理聚會後有所消化、沈澱和重整。(喬色芬, 個人訪談, 2019)

在亞洲聚會結束後，臺灣 PT 持續邀請香港講師來臺開辦工作坊，像是 2012 年臺灣一人一故事劇場協會成立之際，再次邀請李械基來臺帶領進階 PT 工作坊「深層故事的聆聽」(飛飛劇團, 2011)。此外，團隊間的交流也更頻繁，香港小童群益會的夥伴於 2013 年來臺時，正逢協會舉辦「公益團體論壇」⁴⁷，便促成「臺灣兩地志工一人一故事劇場團隊聚會」的舉辦，在該次聚會中進行不少團隊生活、主題討論及演出交流(TPTA, 2013a)。2015年，由香港小童群益會⁴⁸及「言遇劇團」所舉辦的亞太區一人一故事劇場會議「培育新一代·攜手創未來」，從會議中有許多看見，像是香港「人民故事劇團」的演出，不僅展現對身心障礙者的關懷，也呈現多樣化欣賞 PT 的可能；而在社區探訪活動中，可見香港 PT 界有許多社工投入，帶動 PT 應用於不同社群對象，都讓與會者獲得不少啟發。而該次會議中，也有不

⁴⁷ 原先僅為 2008 年左右由高仔貞所引領的幾個志工 PT 團隊固定辦理的小聚會，對象是以志工團隊組成的 PT 團隊為主，在臺灣一人一故事劇場協會成立之後成為活動項目之一。

⁴⁸ 香港小童群益會為非營利社會服務機構成立於 1936 年，服務對象為兒童、青少年及其家長，隨著時代變遷所提供的教育、輔導服務日趨多元。(https://apptc2015.bgca.org.hk/appt/page.aspx?l=C&id=4977, 讀取日期：2019 年 12 月 1 日)

少臺灣實踐者們積極與會，無論是在工作坊帶領、家緣小組的引領以及團隊演出⁴⁹都能看見他們投入的身影(高仔貞,個人訪談,2019b; APPTC2015,2015;Floodgate,2016)。2016年,在臺灣一人一故事劇場協會的努力及CPT的支持下,第四階段「領袖課程」在臺灣開辦,由李械基擔任國際導師之一(TPTA,2016)。

然而,相較於舉辦大型國際交流,香港PT的內部交流是較少的,除了早期由展能藝術會所舉辦的聚會、「言遇劇團」所主辦的區域型聚會以及由香港PT學校和「拿破崙劇團」於2018年舉辦的「香港一人一故事劇場聚會」⁵⁰,總體而言,香港PT內部聚會的次數不多且時間不固定。相對地,固定兩年舉辦一次的臺灣聚會成了香港實踐者交流經驗的所在,從2010年至2018每一屆臺灣聚會中都會看見香港實踐者的身影⁵¹,其中在2010年第二屆聚會⁵²中,「言遇劇團」余漢傑和臺灣實踐者喬色芬兩人共同帶領「戲劇治療中象徵和隱喻的藝術」工作坊;而在2014年的第四屆聚會中,由「時刻劇場」梁偉傑帶領「Moment Theatre·一劇場的完全肢體運用」工作坊及「我們的一劇場往何處去」講座;到2016年第五屆臺灣聚會時,香港的梁偉傑帶領「時刻劇場的創作過程,介紹與理念」工作坊、陳啟邦則主持「引發內在聲音」工作坊。另一方面,隨著香港PT學校近年的轉型,他們也開始邀請臺灣實踐者擔任海外導師開設進階工作坊,如:張馨之「一人一故事冒險劇場」工作坊、蘇慶元「一人一故事劇場與象徵」工作坊。(女巫劇團,2010;復興高中,2018;Jerry Chen,2016;School of Playback Theatre - Hong Kong,2018,2019;Tainanplayback,2014)

整體而言,從香港PT及其與臺灣交流的概況,筆者就兩個部分進行歸納。首先,港臺PT應用場域的比較,由於香港PT發展深受NGO組織所帶動,多應用

⁴⁹ 喬色芬帶領的會前工作坊「自由發揮藝術性三合一」、Togayther劇團結合演出及工作坊「看見東方的彩虹—亞太地區同志與多元性別者之處境」、張馨之和賴儀婷所共同創發的形式「音樂——一人一故事劇場」(Music-Playback Theatre)工作坊、曾靖雯以「個人故事的『比例尺』探險」工作坊、楊明憲帶領「整合新奇的三環交集核心並運用在團練的自我未來探索」工作坊。家緣小組帶領的部分,由張馨之帶領「Playback 冒險家/特殊生命議題探討」主題、陳正一引領「身體、即興與舞蹈」主題、李志強引導「一人一故事劇場與華文化」主題、高仔貞分享「夢於一人一故事劇場」主題;團隊演出交流:一一擬爾劇團——「找」、知了劇團——「與夢遊戲」。(取自 <https://apptc2015.bgca.org.hk/appt/page.aspx?l=C&id=5152>, 讀取日期:2019年12月1日;APPTC 2015,2015)

⁵⁰ School of Playback Theatre - Hong Kong。(2018年12月2日)。香港一人一故事劇場聚會 Hong Kong Playback Gathering 2018。【粉絲專頁】。臉書。取自:<https://www.facebook.com/events/289612984977979/>。讀取:2019年12月18日。

⁵¹ 由花天久地團員黃柏崧協助求證當時主辦聚會的花天久地劇團團長游芳菱得知。(2019年12月9日)

⁵² 2010年第二屆臺灣聚會「匯流,揮灑」由臺北女巫劇團在臺北陽明山舉辦。

於特殊族群展能及共融藝術、青少年族群，從自我培力走向社會服務，呈現 PT 作為溝通橋樑的可能，過程中不僅提升自我價值感，也讓大眾看見多元的族群樣貌。相對來說，臺灣僅少數由社福機構挹注的團隊，像是受勵馨基金會所扶植的「光腳愛麗絲劇團」，主要由遭受性創傷、家暴的婦女組成，投入 PT 從自我療癒走向性別議題的倡議；臺北市康復之友協會扶植的「異常精彩劇團」，投入於精神障礙者及弱勢者的演出服務。而在文化平權的部分，就筆者所知，僅「知了劇團」在演出時為聽障者提供字幕聽打及手語服務，多數劇團的演出以一般大眾的需求為主。另外，在青少年族群部分，臺灣也有國中教師帶領社團投入 PT 的案例，或由機構扶植的青少年團隊，如：伯大尼兒少家園的「安康青少年劇團」，但這些團體的延續都有其難處。簡言之，香港 PT 的多元應用豐富了臺灣實踐者的視野，但臺灣 PT 不受限於 NGO 組織的特性，也呈現了另一種自由、機動性強的樣貌。

其次，港臺間的交流作用，從香港講師多次來臺為臺灣實踐者打下根基，到臺灣實踐者近年積極前往香港經驗分享，筆者就兩地交織錯綜的互動經驗中，針對香港之於臺灣 PT 的影響提出兩點觀察：（一）創新形式的影響。香港梁偉傑所創的「時刻劇場」曾多次來臺分享，其跨領域的創作風格，打破 PT 固有的形式以強調藝術性，筆者認為曾與其交流的臺灣「三語事劇場」，在演出中加入詩詞念誦、雙樂師、舞臺裝置燈籠……等等元素，以呈現更強烈的劇場性，某種程度上與「時刻劇場」對 PT 藝術性的強調頗為相似。（二）多次來臺的國際導師李棫基對臺灣 PT 具關鍵的影響。她所帶領的工作坊以基礎、進階 PT 形式的介紹為主，從「形式之美」探究形式與故事的關聯及美學；從「故事的深層聆聽」掌握對故事核心的深度聆聽、促進對故事分享本質的認識，就其演員背景及分享主題，可見其對臺灣 PT 藝術性面向的啟發。此外，從李棫基的分享中呈現出廣大的世界圖像，開闊了實踐者們的世界觀，激勵團隊更勇於前往海外交流。（喬色芬，個人訪談，2019）

三、澳門一人一故事劇場及其與臺灣交流的概況

澳門於 1998 年引入 PT，當時正值澳門即將回歸的前一年，亞洲民眾戲劇節協會藉由蒐集故事創作《澳門故事一二三》一劇，來呈現澳門土地上不同族群的生活經驗和視角，創作歷程為豐富素材及引介 PT，便舉辦為期兩天的 PT 工作坊與演出，雖未引起太大的迴響，卻為澳門 PT 的發展埋下種子。2000 年，李棫基應澳門演藝學院之戲劇學校的邀請，帶領 PT 基礎工作坊及演出，正式將 PT 引入澳門。隨後不久，該次工作坊的學員臨時組成「澳門幼稚園」（Macau Playback Kindergarten）參加 2001 年香港「一人一故事劇場大家庭聚會」，但該團在赴港聚

會不久便解散。於此期間，這群學員開始將 PT 帶入各自的工作場域，像是演藝學院的青少年劇場培訓、聾人協會等等。(莫兆忠，2005)

2000 年後，認識 PT 的管道益加多元，如：李械基每年受邀在澳門舉辦一至兩次的工作坊，澳門演藝學院也在戲劇教育課程中加入 PT 的培訓，「浪風劇社」⁵³和「足跡劇團」⁵⁴也向不同的社群推廣 PT 等等。2003 年，在澳門演藝學院邀請下，李械基再次帶領暑期 PT 工作坊，其中有不少學員前往香港參加「一人一故事劇場國際大家庭聚會」，在聚會後於 2004 年共組團隊「澳門一人一故事劇場」(Macanese Playback theatre)，並在隔年前往新加坡亞洲聚會，然而，該團仍在成立不到一年後解散。由此可見，雖然澳門的 PT 工作坊多次舉辦，但發展仍十分有限，從 2008 年至今，澳門僅有一個 PT 劇團「零距離合作社」，該團團長戴碧筠表示，本來在澳門願意投入劇場的人就有限，而 PT 又不同於一般劇表的表演特質，需要長期團練的投入，很難吸引劇場工作者的長期參與，即便教師、社工對 PT 的接受度較高，但新團員的招募仍不容易。另外，有些社福機構雖會辦理 PT 培訓，但由於機構內部人員流動，或是選擇轉向投入娛樂性較強的活動，都使得 PT 難以在機構扶植下持續發展成團。(莫兆忠，2005；戴碧筠，個人訪談，2019)

即便澳門 PT 發展面臨重重挑戰，「零距離合作社」投入在地 PT 實踐已超過十年，從 2009 年起，該團隊便與不同的機構⁵⁵合作，致力於將 PT 應用於社區服務。像是從 2014 年起，受到澳門文化局的「藝術在社區資助計劃」支持，展開社區推廣計畫⁵⁶「澳門行業故事—夕陽之歌」(2014-2015)、「澳門街道故事—時光定格」(2015-2016)。由於都市發展和產業結構的轉變，使得昔日街道及傳統產業都逐漸消逝，「零距離合作社」藉由走訪澳門 12 個老街區，以實地訪談及 PT 演出蒐集社區中各具特色的傳統行業故事，搭配攝影紀錄及口述歷史彙整為圖冊出版，促進社區凝聚及文化保育的推廣。之後，「零距離合作社」再次入選澳門文化局「社區藝術資助計劃」，於 2016 年至 2019 年連續三年投入新社區「石排灣社區」，推動「蝶

⁵³ 浪風劇社成立於 1997 年(資料出處：浪風劇社網站：<https://sites.google.com/a/lfdc.org/lang-feng-ju-she-long-fung-drama-club/home/01-info>，讀取日期：2019 年 8 月 16 日)，是以中學生為主的業餘劇團，2001 年曾進行兩場 PT 演出。(譚美卿等人，2005)

⁵⁴ 足跡劇團，成立於 2001 年，是個不打算定義為「劇團」或「舞蹈團」的表演藝術團體。2003 年主持 PT 工作坊，2007 年邀請倫敦 PT 工作者李械基擔任駐團藝術家，曾前往首爾藝穗節為當地華人勞工演出 PT。(足跡劇團網站 <https://www.mask9.com/node/52261>，讀取日期：2019 年 8 月 16 日)

⁵⁵ 澳門藝術博物館、澳門戒毒復康協會、澳門青年挑戰福音戒毒中心、世界宣明會、澳門弱智人士家長協進會、綠色未來，以及各學校和社會服務機構等等。(戴碧筠，個人訪談，2019)

⁵⁶ 在這些社區演出時，為拓展演出在社區的共融性，零距離合作社有別於過往在室內的演出，開始在街坊巷弄進行 PT 表演。(戴碧筠，2019)

谷新語」、「蝶谷日出」、「彩蝶展翅」3 個計畫，透過 PT 促進居民對鄰里的認識，以建立人際網絡適應新的社區生活，將攝影及文字紀錄集結成冊，促進社區互動與連結。(戴碧筠，2019)

「零距離合作社」不僅關懷新舊社區的變化，也因應風災的緣故推展「植言物語」計畫(2018-2019)，進入受到 2017 年天鴿風災影響的 8 個社區，以植物為媒介讓民眾分享風災前後的社區故事，同時透過網路徵集社區民眾的影像拍攝和文字書寫，將其佈置於演出周邊，促進社區居民彼此間的理解(戴碧筠，個人訪談，2019)。此外，「零距離合作社」也嘗試創新，在受到李械基自傳式創作⁵⁷啟發下，於 2016 年展開《此時彼岸》系列創作的嘗試，以 PT 演出蒐集故事素材加以編創，結合多媒體營造介於真實和虛構的模糊氛圍。該作品於 2017 年到臺灣演出，融入臺灣與澳門兩地的生活經驗，透過一連串的故事探究人們的身份認同。(李欣恬，2017；戴碧筠，個人訪談，2019)

除了積極投入在地服務外，「零距離合作社」也前往海外聚會汲取養分。其中，澳門與臺灣 PT 的交流始於 2009 年，由「一一擬爾劇團」舉辦的亞洲聚會，當時有 4 位澳門夥伴赴會，團長戴碧筠及成員洪盈惠分享「從劇場到社區—澳門一人一故事劇場推廣經驗」，提及在校園應用 PT 探討社區議題的經驗。(一一擬爾，2009) 2016 年，美國 CPT 與中國花旦工作室合作的「一劇場」中心來華培訓計畫，邀請臺灣資深實踐者高仔貞前往澳門授課，而「零距離合作社」也協助接洽推廣以促進澳門 PT 發展。(零距離合作社，2016) 近年來，為了深化在社區的 PT 實踐，「零距離合作社」便邀請不同的海外講師前來授課，如：2019 年邀請臺灣資深實踐者李志強帶領 PT 進階課程「故事的核心」工作坊。(零距離合作社，2019)

總體來說，就澳門 PT 及其與臺灣交流的概況，筆者從兩個部分進行探討。首先，就「零距離合作社」的實踐案例談澳門 PT 應用面向，該劇團多與政府計畫合作，多實踐 PT 於社區服務、災害應用。在社區服務上，結合 PT 口述歷史的特性及圖文創作達到文化保育的效果，像是在老社區中讓 PT 成為時空膠囊，透過裝載舊日風情的老故事，映照出時代的變遷；或是在新社區中讓 PT 成為居民間的橋樑，透過故事分享，促進人我之間和環境的連結。另外，在災害應用上，有別於多數劇團直接切入災難故事的演出，反倒著眼於環境中植物於風災前後的變化，並蒐集影像、文字素材作佈展，開展多元的聯想。

⁵⁷ 指的是由李械基自編自演，鄧樹榮執導及設計的劇場作品《真面目》，該作品主要描述李械基之家族歷史及身為「混血兒」的身份問題。(譚美卿，2007)

而在臺灣也有積極走進社區的團隊，像是「彈心劇團」。該劇團因應文化部社區劇場計畫及社區發展相關組織⁵⁸的邀請，多次走入社區，過程中曾和社區文史工作者合作。除了演出社區的生命故事，也曾從社區議題著手，針對社區公共建設及自然保育議題開啟對話。在一系列的演出後，團長巫素琪歸納了一些進入社區服務的表演要點，如：避免過於抽象的藝術表現、善用「拼貼」呈現觀眾們點狀跳躍式的敘事邏輯、結合觀眾們熟悉的歌曲引發共鳴等等。（巫素琪，2020a、2020b）綜合上述內容，筆者認為澳門「零距離合作社」較常運用 PT 的口述歷史特質保存社區記憶，並使用多元媒材，像是影像、文字開展故事的共鳴聯想；臺灣「彈心劇團」則運用 PT 開展故事敘說的空間，調整演出方式以融入社區觀眾的習性。

其次，澳臺 PT 間的互動影響，有鑒於「零距離合作社」為澳門唯一的 PT 劇團，積極汲取海外師資的養分，和臺灣資深實踐者間的交流學習，可說是澳臺間最關鍵的交流。另外，筆者認為「零距離合作社」來臺演出「此時彼岸」，其中所探討的身份認同議題，某種程度呼應了澳臺間的相似性，而轉化 PT 故事於劇場展演的形式，則常見於臺灣社區劇場的編創過程。簡言之，澳臺 PT 間的交流雖不多，但仍可就其應用手法、議題上相互借鏡。

四、新加坡一人一故事劇場及其與臺灣交流的概況

2002 年，前往紐西蘭參與夏日 PT 學校課程的羅美蓮，深受 PT 吸引，便邀請紐西蘭籍導師哈斯金到新加坡開辦工作坊，該次工作坊結束後，學員們共創了新加坡第一支 PT 團隊「Tapestry 劇團」。（程修偉，個人訪談，2019；Hosking, 2009）然而，當時的政局並不利於 PT 的發展，從 1994 年至 2004 年國家藝術委員會（NAC）發布取消資助論壇劇場相關演出的政策⁵⁹，即便 PT 在當時並沒有直接受到影響，但由於具備即興和社區對話的特性，可能使當局產生類似政治煽動相關等等的疑慮，所以演出時也要格外小心。另一方面，在新加坡的每一場公開演出都需要申請新加坡資訊通信媒體發展局所審查的證照，若出現具爭議性的表演內容，當局可以不發放證照或直到演出前一刻才發放。因此，直至今日新加坡 PT 演出仍要選擇不會引發爭議和投訴的演出主題。此外，由於新加坡是一個多元民族的國家，種族和宗教是敏感議題，當這類議題的故事浮現時，團隊也更應該小心地處理。（程修偉，個人訪談，2019）

⁵⁸ 如：竹塹城社區願景協進會曾於 2017 年邀請「彈心劇團」與「竹松社區大學」與「香山區公所」共同合作，前往香山六個社區進行 PT 展演。（巫素琪，2020b）

⁵⁹ 從 1994 年新加坡政府頒布中止資助論壇劇場相關演出的政策，更要求論壇劇場相關演出前需支付一萬元新加坡幣作為押金，使獲得許可證變得更加困難。而受到政府禁止演出的原因在於論壇劇場的演出被懷疑具有政治目的及煽動性。（程修偉，個人訪談，2019；郭慶亮。〈論壇劇場在新加坡的落地生根〉。《美育雙月刊》188 期（2012）：28-35，頁 30-31）

目前，新加坡共有 5 個 PT 劇團⁶⁰，除了 2002 年成立的 Tapestry 劇團，其它劇團則多成立於 2016-2019 年間。「Tapestry 劇團」藝術總監程修偉認為，新加坡 PT 之所以推展不易，在於新加坡尚有許多比 PT 更具娛樂性的藝術形式吸引觀眾的目光，且 PT 演出較適合服務小群的觀眾，造成推展速度更顯緩慢；另一方面，PT 團隊的經營備受挑戰，雖然成團容易，但要能保持持久的團練並維繫團隊生活，反而是困難的。（個人訪談，2019）儘管如此，Tapestry 劇團仍在新加坡耕耘多年，並自 2014 年起取得政府補助進行演出。

接下來，筆者將以新加坡最資深的「Tapestry 劇團」之實踐經驗，作為探討新加坡 PT 應用場域的主要代表。目前該劇團主要將 PT 應用於：教育場域，像是為學童進行演出及工作坊；醫療照護場所，如：為失智症、糖尿病等等患者作演出，或帶領工作人員進行同理心相關的工作坊；高風險的青少年機構，如：兒少家園、收容所等等。（程修偉，個人訪談，2019）另外，「Tapestry 劇團」也曾於 2012 年進行「相遇計畫」（Encounter project）培訓近 20 位不同族群的學員，藉由 PT 進入社區傾聽移民融入新加坡的故事。（Cheng, 2015）

另一方面，新加坡與臺灣 PT 的互動始於 2005 年，當時「Tapestry 劇團」為串聯亞洲地區的實踐者，便舉辦首屆亞洲聚會，當時約 60 名參與者，分別來自臺灣、新加坡、菲律賓、澳門、香港、日本、印度和澳洲。在聚會中深刻感受到專屬於亞洲的串連，像是戰爭、殖民、國族認同議題等等，其中一場工作坊，當菲律賓說故事人訴說種族主義的故事時，中國實踐者的演繹和日本實踐者的自白，讓參與者在眼淚和擁抱中接納和解。（華珊，2005；Creasman, 2005；Law, 2005）這樣的跨文化對話，促使接續承辦亞洲聚會的動力更加強烈，而臺灣 PT 與新加坡的交流也接續展開。2006 年，「Tapestry 劇團」受邀來臺參與由「一一擬爾劇團」舉辦的「亞洲城市 playback 劇場研習營暨國際交流」，該場研習由國際導師哈斯金帶領，和臺灣及香港的團隊共同針對「團隊生活動力」進行交流。（高仔貞，個人訪談，2019a）接著在 2009 年，4 位「Tapestry 劇團」成員參與由「一一擬爾劇團」在臺灣舉辦的亞洲聚會，他們在聚會中分享 2005 年執行「柬埔寨一人一故事劇場」計畫的經驗，而新加坡實踐者羅美蓮也分別和香港實踐者余漢傑、李械基，共同進行「在英國、新加坡、香港三地進行 PT 社區服務的經驗」分享以及「多元語言的一人一故事劇場」工作坊。（一一擬爾，2009）

⁶⁰ 這 5 個劇團分別為 Tapestry Playback Theatre（自 2002 年起）、3 Cups of Kopi（自 2016 年起）、好久不見 So Long Playback Theatre（自 2017 年起）、Her Playback Theatre（自 2018 年起）、All Around Young People Playback（自 2018 年起）。（程修偉，個人訪談，2019）

2012年，CPT有鑒於亞洲PT社群的活躍，為深化亞洲實踐者們的交流學習，便在新加坡開設「亞洲一人一故事劇場學校」，聚集國際導師共同授課，其中，臺灣資深實踐者高仔貞受邀擔任講師之一，而65位參與學員包含臺灣實踐者，共來自9個國家，共同於新加坡進行長達12天的寄宿課程。(CPT, 2015; Needa, 2012) 同一年間，新加坡實踐者們來臺參與第三屆臺灣聚會⁶¹，其中「Tapestry劇團」的蔡莉莉帶領「形式的選擇及適應」工作坊，引領參與者探索不同的PT形式。(花天久地, 2012) 隔年，蔡莉莉受臺灣一人一故事劇場協會之邀開設「無淚創作一人一故事劇場音樂」工作坊，分享以音樂傳達故事核心的方法。(TPTA, 2013b) 2014年，「Tapestry劇團」受邀參與第四屆臺灣聚會⁶²進行演出，其專業化的藝術呈現，節奏明快、精簡的演出風格，讓臺灣實踐者們備受刺激、大開眼界(武君儀, 個人訪談, 2020; 陳正一, 個人訪談, 2019)，而該團藝術總監程修偉也在聚會中帶領工作坊「故事·層次·意義」。2018年，新加坡實踐者再次前來第六屆臺灣聚會交流。(復興高中, 2018; Tainanplayback, 2014)

綜上所述，筆者將就兩個面向來探討新加坡PT及其與臺灣交流的概況，首先，以「Tapestry劇團」的實踐案例，可見新加坡PT多應用於醫療照護、高風險青少年機構及教育單位的場域。相較之下，臺灣也有類似的場域應用，像是「心光幫」走入醫院，嘗試應用PT於新光醫院全人醫療的推廣，聽見不同的醫院故事；基隆家扶中心曾透過「青少年展力計畫」邀請「遊戲基地」的王碧瑤針對家庭功能不彰的孩子進行PT課程，從培訓到前往兒癌病房、老人院演出，從中獲得不少成長。(彭郁婷, 一人一故事劇場研討會紀錄, 2019年6月21日) 可見無論新加坡或臺灣，PT在醫療院所、青少年相關社福機構皆有其實踐空間，但以臺灣PT來說，這些實踐受到組織單位之計畫期程影響，其延續性有限，但確實讓不同的族群觸及PT。另一方面，在新加坡多元種族的文化背景下，「Tapestry劇團」培訓不同族群進入社區進行PT服務的計畫，開啟移民故事的交流，促進族群間的理解。筆者認為，多元文化的挑戰也同樣在臺灣的新住民議題中出現，如何應用PT增進不同族群間的連結，值得更多的探索。

其次，新臺之間的交流作用，筆者認為新加坡於2005年辦理首屆亞洲聚會具關鍵的影響，一方面聚會中觸發亞洲共有議題的故事共鳴，如：國族認同、歷史戰爭，使得實踐者們對亞洲族群間獨有的串連有更深刻的體悟。另一方面，由於聚會為亞洲國家所辦理，對臺灣實踐者較無語言隔閡問題、交通費也相較世界聚會便

⁶¹ 2012年第三屆臺灣聚會「PIayback 豐年祭—基花潛力運動會」，由基隆「遊戲基地」劇團及花蓮「花天久地」劇團組成「基米花」團隊於花蓮舉辦。

⁶² 2014年第四屆臺灣聚會「心心向南」由臺南「南飛囓事」劇團於臺南舉辦。

宜，當時「一一擬爾劇團」近乎全團參與。(喬色分，個人訪談，2019) 聚會後，亞洲實踐者凝聚了接續辦理亞洲聚會的共識，因緣際會下，由「一一擬爾劇團」於2009年接棒辦理第二屆亞洲聚會，該次聚會不僅促進亞洲網絡的活躍，更讓臺灣PT受到多方國際導師及海外實踐者們的滋養，使得臺灣PT更加茁壯。除了亞洲聚會外，新臺間的緊密交流，也展現在2014年的臺灣聚會中，當時新加坡「Tapestry劇團」首次受邀來臺演出，共有150名實踐者參與，受到該劇團的劇場專業度、藝術性及明快的演出節奏所刺激，開拓實踐者們的眼界。簡言之，新臺PT間的交流激盪多在聚會中產生，實踐者們彼此的串連互動，是兩地最主要的互動模式。

五、中國一人一故事劇場及其與臺灣交流的概況

1995年，聯合國第四次世界婦女大會在北京舉行，李械基所組成的跨國籍PT團隊在會議期間進行演出⁶³，這是中國首次出現PT演出，但演出後並沒有引起太多的迴響。直至2005年，中國公益界⁶⁴透過香港樂施會、社區藝術發展中心及廣州木棉花開行動者網絡所帶領的計畫將PT引入，PT才開始在中國萌芽。同一年間，中國首支PT劇團廣州「木棉劇團」成立，於此期間，中國第一批PT劇團陸續萌生。(屠彬譯，2017；Dennis, 2010) 接著，從2009年起，在不同的城市中也接連出現活躍的PT劇團，像是廣州「同聲同戲劇團」、北京「信劇團」、北京「熔言劇社」、深圳「牙牙劇社」、西安「死去活來劇團」等等。

2017年，中國PT發展邁入新的階段，一人一故事劇場中國學校成立，說明著先前各自獨立的劇團開始為建置本土化的課程平臺共同努力。同一年間，《即興真實人生》20週年紀念版在中國出版，PT得以廣泛傳播觸及更多的人。除了積極透過PT學校的成立邀請講師開課外，中國PT也開始重視全國各地劇團間的連結和凝聚，在廣州「木棉劇團」與「同聲同戲劇團」的共同努力下，於2018年舉辦首屆「廣州一人一故事劇場聚會」，將近有100位來自香港、杭州、珠海、深圳、汕頭等地區的參與者出席，直至今日，中國約有50幾個PT團隊。(春暉一人一故事劇場，2018；屠彬譯，2017)

關於中國PT的應用場域，就筆者所掌握到的文獻進行梳理，可分作4個面向。首先，在社會服務方面，像是「木棉劇團」有感於珠江三角洲聚集許多民工，曾以

⁶³ 雖在中國沒有引起迴響，但此場演出是使PT躍升國際舞台的重要里程碑，並促進了PT在印度的發展。(Dennis, 2010)

⁶⁴ 公益，是公共利益事業的簡稱，指有關社會公眾的福祉和利益。公益組織，通常是指那些非政府的、不把利潤最大化當作首要目標的社會組織。但由於「非政府組織」一詞太過饒口，中國許多民間組織、媒體甚至政府內部的改革派，開始用「公益」概念，概括慈善、環保、人權、勞工等民間活動。(報導者〈中國公益組織是另一種維權運動？〉<https://www.twreporter.org/a/china-ngo>、<https://baike.baidu.com/item/公益>，讀取日期：2019年11月27日)

外來民工群體作為劇團主要的服務對象。其次，在學校教育部分，則有第一所將 PT 應用於心理健康教育課程的「廣州天河中學」，該校於 2013 年成立第一支由中學生組成的 PT 團隊「聆感劇團」，同時，針對教師、學生、親子，以 PT 作為心理支持服務平臺，提供各式活動和主題課程。再者，於企業培訓部分，受到商業化與市場因素影響，在中國新興 PT 劇團中十分常見，如：南京「凹刺劇團」以應用戲劇作為企業培訓的方法，進行演出等等。此類課程學費比照企業階層的收費模式，吸引更多的企業高階主管、工程師等等族群投入 PT。另外，在舞臺場地的創新突破部分，像是廣州「同聲同戲劇團」曾於廣州話劇藝術中心十三號劇院、星海音樂廳等場地表演，打破固有小規模的演出空間，追求更豐富的社群對話；或是廣州「臨時劇團」和香港「好戲量劇團」共同開發「圓形舞臺 X 一人一故事劇場」(Arena Playback Theatre)，突破原有的舞臺形式，以全景式舞臺帶給觀眾不同的體驗。(「凹刺戲劇沙龍」，2019；吳紹熙，個人訪談，2019a；楊陽，2016；賴淑雅，2006；「臨時廣州劇團」，2019)

從上述內容，我們可見中國 PT 的概略發展，然而，需要在公眾面前訴說故事的 PT，在中國有限度的言論自由下，有其實踐上的難處，尤其不得碰觸敏感議題，如：性別、政治等等。像是廣州「有彎有直劇團」因成立之初欲探討多元性別議題，曾在演出時遭警察中斷、歷經多次申請演出遭阻礙等等，後來只能改名以「廣州臨時劇團」身份再出發。(孫今涇，2019)

另一方面，論及中國與臺灣 PT 實踐者的交流，可從 2009 年「一一擬爾劇團」所辦的亞洲聚會談起，當時有 4 位中國實踐者與會，其中，「木棉劇團」的陳志君以論文「從木棉劇團的一年歷程看一群 Playback 初學者對『演員』的討論」分享劇團對於 PT 演員的辯證與思考。(一一擬爾：2009) 2015 年，隨著應用戲劇正式引入中國第十年，「木棉劇團」作為 PT 劇團及積極推廣應用戲劇的公益團體，便舉辦「木棉十年全國戲劇應用交流會」邀請中國、香港、臺灣的應用戲劇工作者共同參與，其中，臺灣實踐者李志強前往分享，以臺灣 PT 服務莫拉克風災之災區助人工作者的經驗，帶領與會者探索 PT 應用於天災後心靈陪伴的種種挑戰。(木棉劇團，2015) 另外，CPT 有鑒於 2005 年以來不少中國實踐者持續地在學習與探索 PT，便和花旦工作室合作，於 2016 年春季展開「一劇場中心來華培訓計畫」⁶⁵，聯合日本、香港、臺灣、新加坡的師資前往中國授課，不僅促進 PT 實踐者深化學習也引起更多人對 PT 的興趣，而臺灣資深實踐者也在此計畫中擔任講師帶動推廣，如：初階工作坊—李志強(昆明場)、高仔貞(澳門場)；進階工作坊—高仔貞「一人一故事劇場與教育」(北京場)。(花旦工作室，2016a，2016b) 2017 年，中國 PT

⁶⁵ 該計畫分作春季與秋季培訓，是在 2016 年春季以濟南、昆明、澳門等多個城市作初階工作坊培訓，接著在秋季邀請更多國際講師到北京開辦進階工作坊。(花旦工作室，2016a，2016b)

學校成立之際，邀請來自日本、以色列、新加坡及臺灣的講師開辦工作坊及分享會，當時的參與者約有 70 多位，分別來自北京、上海、深圳及廣州等十多個城市。其中，臺灣資深實踐者喬色芬受邀分享勵馨基金會⁶⁶所培植的「光腳愛麗絲劇團」之經驗，說明團員身份定位從受害者轉變為倡議者的歷程。(王瀛鸞，2017) 同一年間，中國珠海地區受到天鵝颱風重創，當地 PT 劇團便邀請臺灣資深實踐者李志強分享 PT 應用在災後的培訓工作坊。(李志強，2019)

除了積極邀請講師到中國授課之外，中國實踐者也早從 2012 年起便參與每一屆的臺灣聚會，其中，在 2016 年第五屆臺灣聚會，中國實踐者鄭春暉分享廣州「同聲同戲劇團」和日本「Playback-AZ 劇團」共同為療癒戰爭創傷的 PT 聯合演出的經驗。(Jerry Chen, 2016) 而在 2018 年的第六屆臺灣聚會也有更多中國實踐者參與，其中，來自中國雲南文山的實踐者們⁶⁷與其協助引領者李志強以海報共同分享「一人一故事劇場在兒童保護工作上的應用」之經驗。(知了劇團，2018；復興高中，2018) 近年來，中國實踐者們積極地赴臺吸取經驗，在 2019 年由臺灣一人一故事劇場協會與伯大尼兒少協會所主辦的 PT 研討會「一人一故事劇場與變革」中也有不少中國夥伴參與交流。

總體而言，就中國 PT 及其與臺灣交流的概況，筆者從兩部分進行探討。首先，就筆者所彙整之中國 PT 應用面向，包括社會服務、學校教育、企業培訓以及舞臺創新呈現。其中，筆者觀察到在學校教育部分，廣州天河中學的案例是以心理健康教育課程的管道引入 PT，此課程與臺灣輔導活動課相似，在臺灣 PT 中，也可見到藉由學校輔導相關管道成立之團隊，如：由福林國小認輔志工成立的「盒子劇團」、由石牌國中輔導室志工及家長成立的「左手香劇團」。另外，還有積極走入學校場域的社區團隊「女巫劇團」，從 2007 年起進入北投國中演出，演出前會和導師溝通以了解班級狀況及需求，如：青春期煩惱、同儕霸凌、隔代教養等等，進而訂定演出主題。每年堅持走入國中校園的「女巫劇團」，一方面有感於現在的孩子缺少對話的契機，另一方面是從演後回饋單看見孩子們透過 PT 演出，對同學有更深的認識，也能對人們共通的困難處境有所共鳴、連結。(黃素瑤，個人訪談，2020；羅倩，2019) 此外，在舞臺創新呈現上，臺灣 PT 也有不同的嘗試，像是「彈心劇團」的帳篷 PT，由一位觀眾進入帳篷訴說故事，由 3-4 位演員進行演出服務。就筆者的參與經驗，認為在帳篷空間形塑了私密特質，而空間的侷限性，則使得演出

⁶⁶ 勵馨基金會創立於 1988 年，致力於消弭性侵害、性剝削及家庭暴力，以創建對婦女與兒少友善環境。(勵馨基金會 <https://www.goh.org.tw/tc/pl-about.asp>，讀取日期：2020 年 4 月 1 日)

⁶⁷ 這群實踐者來自雲南文山的第八天青少年事務社會服務中心，該單位主要服務青少年和兒童，藉由成立 PT 劇團應用於兒童保護工作、社區服務。(知了劇團，2018)

形式有不少彈性轉化，充滿實驗性，演出過程中多半會運用音樂增添氛圍，但因帳篷材質隔音不佳多少會受到外在環境的影響。

其次，在中臺之間的互動，一方面，筆者觀察到中國 PT 藉由積極邀請臺灣資深實踐者前往授課以及多次來臺參與聚會，與臺灣 PT 維持相當緊密的互動。汲取臺灣經驗以面對挑戰，如：邀請資深實踐者李志強分享「臺灣八八風災之災後 PT 服務經驗」，供中國 PT 面對受天鵝颱風侵擾的災區有所思考、行動。另一方面，由於中國 PT 學校的成立，帶動更多國際講師前往中國授課，時任臺灣一人一故事劇場協會理事長的蘇慶元，便希望順勢邀請講師們來臺，以分攤交通成本，與中國 PT 建立互通共好的機制。（蘇慶元，個人訪談，2019）總之，兩地主要是在師資邀請授課、聚會互動的交流中，共同激盪成長。

參、結語

綜合上述內容，可見臺灣 PT 和亞洲鄰近地區的交流網絡，主要的互動模式為聚會交流之經驗分享、工作坊授課的師資流通，在一系列的活動中相互滋養、刺激，形塑臺灣 PT 的發展形貌。接下來，筆者將就師資的引入與輸出、聚會的參與和分享，以這兩個層面探討臺灣 PT 與其亞洲鄰近地區網絡的交互影響。

一、師資的引入與輸出

下表 1 所陳列的內容，在師資引入的部分，是筆者就臺灣 PT 發展之關鍵推廣組織，如：「差事劇團」、「一一擬爾劇團」、「悅萃坊」及臺灣一人一故事劇場協會邀請講師來臺辦理的工作坊⁶⁸做彙整；而在師資輸出的部分，則是以一人一故事劇場中心（CPT）、一人一故事劇場學校所辦理的課程為主。

表 1

臺灣一人一故事劇場發展之師資的引入及輸出

年份／地區	日本	香港	澳門	新加坡	中國
1998		△			
2000		△			

⁶⁸ 在此不包含聚會中的工作坊，因此類工作坊是由參與者自願報名分享，唯獨 2009 年亞洲聚會之會前工作坊，是由「一一擬爾劇團」邀請國際講師宗像佳代來台，故列入本表中。

2002		△				
2004		△				
2005		△				
2007		△				
2009	△	△				
2012	△	△		▲		
2013				△		
2015						
2016	△	△	▲			▲
2017						▲
2018	△					
2019			▲	▲		
次數	受邀 來臺	6	13	0	1	0
統計 (場)	前往 當地	0	2	2	1	4

資料來源：臺灣一人一故事劇場協會網站、一一擬爾劇團大事紀（陳淑慧提供）、一人一故事劇場中心、一人一故事劇場學校、悅萃坊（高仔貞提供）。
 註：△外國講師受邀來臺；▲臺灣講師受邀至國外。本表為研究者自製。

自表 1 中，我們可以看到臺灣 PT 發展早期，頻繁地邀請香港講師來臺開辦工作坊，13 場工作坊中又以英籍港人李械基來臺帶領 8 場為最多，她的足跡遍佈臺北、高雄、花蓮，且長期陪伴臺灣 PT 社群成長，所開設的課程主題多為基礎、進階 PT 形式及相關演出技巧，如：掌握故事的核心，探究形式美學等等，帶給臺灣

PT 實踐者不少藝術性面向的啟發。另外，透過多次的分享她在國際網絡的豐富經驗，也開闊了臺灣實踐者們的世界觀，觸動實踐者們前往海外交流。不僅如此，臺灣不少 PT 團隊之關鍵推動者高仔貞、喬色芬，兩人皆曾於英國和李械基學習，而李械基在英國所帶領的「真心劇團」也曾有臺灣實踐者參與其中，促使她和臺灣 PT 的連結更加深厚。

另外，從表 1 中也可見日本師資的引入對臺灣 PT 頗具影響，共有 6 次工作坊。這些工作坊都是由宗像佳代所帶領，她曾至臺北、臺南、高雄授課，所主持的工作坊類型多為表演及議題應用面向，包括主持人訓練、忍者演員訓練、PT 的災後應用等等，不僅對臺灣 PT 帶來技術面和簡約日式表演風格的刺激，也提醒著我們對於在地文化脈絡的重視。另外，宗像佳代曾全程參與 2016 年的臺灣聚會，並委託臺灣一人一故事劇場協會翻譯其著作《一人一故事劇場之道》，讓更多華語實踐者對 PT 有更深的認識。這讓我們看見她和臺灣 PT 的深厚情誼，以及書籍帶來之精神面的啟發。

此外，新加坡的講師蔡莉莉雖然僅在 2013 年來臺一次，卻帶來少見的樂師主題工作坊，某種程度也說明臺灣 PT 的課程取向，多半是以 PT 演出中的主持人、演員為主，較少著墨於樂師的部分，而這也成為臺灣 PT 日後成長方向。

其次，在師資輸出的部分，我們也能從表 1 中看到，自 2012 年後臺灣 PT 實踐者開始受邀至新加坡、中國、澳門、香港帶領工作坊，呈現臺灣 PT 逐漸邁入茁壯成熟的階段。另外，透過 CPT 在亞洲所推動的課程，如：2012 年於新加坡的亞洲一人一故事劇場學校、2015 年在中國的「一劇場中心來華培訓計畫」，以及一人一故事劇場附屬學校的開辦，像是 2017 年一人一故事劇場中國學校的設立，都呈現出亞洲地區 PT 學習需求的增長。而在此國際串連下也創造更多講師交流的機會，日漸成熟的臺灣實踐者，在歷經臺灣陸續於 2013、2016、2018 年引入國際體制 PT 課程⁶⁹後，與國際網絡的連結更緊密，也有更多前往海外授課的經驗。在一系列交流過程中，筆者認為「八八風災之災後服務計畫」的分享格外關鍵，一方面是由於此次經驗對於臺灣 PT 社群的凝聚有著重大意義，透過共同培力連結臺灣各地的 PT 劇團，並向國際 PT 網絡的風災經驗學習，投入災區服務工作；另一方面，該

⁶⁹ 能有更多臺灣實踐者與國際課程體系接軌，主要是因為臺灣一人一故事劇場協會和 CPT 共同邀請國際導師來臺舉辦認證課程，如：2013 年、2018 年第三階實踐課程以及 2016 年第四階領袖課程。

經驗也對鄰近亞洲地區，如：中國、菲律賓 PT 產生影響，藉由和當地 PT 團隊分享，對投入災區的工作有所助益。

整體而言，在漫漫的發展歷程中，引入海外師資的工作坊多為點狀穿插，參與者所受的影響是錯綜複雜的，難以被明確衡量，但我們的確能看見臺灣 PT 與亞洲鄰近地區之網絡互動的脈絡，除了深受李械基、宗像佳代的影響，課程面向也多集中在藝術性、形式技巧的提升，當中尤其重視演員、主持人能力之提升，僅一次的工作坊是以樂師為主題，說明臺灣 PT 在音樂元素應用及樂師人才培育尚有成長空間。而師資的輸出，則呈現臺灣 PT 更加成熟的樣態，在和國際網絡的需求應和後，帶動更多人才的流通，在實踐者們逐漸豐厚的積累下，更說明了聚焦本土實踐經驗的必要性。

（二）聚會的參與和分享

臺灣 PT 的發展歷程中，歷經多次國際會議、亞洲聚會、亞太地區會議以及臺灣聚會的舉辦，藉由梳理臺灣 PT 與亞洲鄰近地區參與聚會的狀態，不僅能更認識地域間的網絡互動及影響，也能看見臺灣 PT 實踐者參與聚會的角色隨著整體發展而有所變化。接下來，筆者將彙整臺灣 PT 與亞洲鄰近地區參與聚會的狀態如下表 2，並透過範例說明其內容：以 2003 年為例，會議舉辦地點在日本，當時有來自臺灣、香港及新加坡的實踐者參與該次會議；以 2009 年為例，聚會舉辦地點在臺灣，與會者來自日本、香港、澳門、新加坡及中國，不僅出席也投入工作坊帶領及講座分享。

表 2

臺灣一人一故事劇場與其亞洲鄰近地區的聚會交流⁷⁰

年份／地區	臺灣	日本	香港	澳門	新加坡	中國
2003	◎	★	◎		◎	
2009	◎		★	◎	◎	

⁷⁰ 由於無法確知國際會議的議程及亞洲地區的參與狀態，故未將 2011 年、2015 年、2019 年的國際會議列入本表內，不過，臺灣實踐者皆有出席這三屆國際會議。

2005	◎	●	◎	◎	★	
2009	★	●	●	●	●	●
2010	★		●			
2012	★		◎		●	◎
2014	★		●		●	◎
2015	●	●	★	●	●	●
2016	★	◎	●			●
2017	●	★	●		●	●
2018	★	◎	◎		◎	◎
2019	★					◎

資料來源：一人一故事劇場大家庭聚會（2003 香港）、國際會議（2003 日本）、亞洲聚會（2005 新加坡、2009 臺灣）、亞太地區會議（2015 香港、2017 日本）、臺灣聚會（2010、2012、2014、2016、2018）

註：◎ 參與聚會；● 聚會中帶領講座及工作坊；★ 聚會主辦方。研究者自製。

從表 2 內容中，我們可以看見臺灣 PT 在聚會參與歷程中的角色變化，從早期的聚會參與者，到中期逐漸成為主辦者和分享者。最初作為參與者，聚會不僅打開實踐者們的眼界，也推進著臺灣 PT 的發展。像 2003 年在日本舉辦的國際會議，是臺灣實踐者首次參與海外聚會，除了拓展其視野，更讓他們確立成立臺灣首支 PT 團隊「一一擬爾劇團」的決心。而 2005 年於新加坡主辦之亞洲聚會，不僅串起亞洲實踐者們的連結網絡，也從中看見亞洲共通的歷史議題，如：國族認同、殖民主義等等，更確立了辦理亞洲聚會的重要性，而這也帶動臺灣 PT 開展與亞洲實踐者間的互動。

臺灣 PT 在 2008 年左右成為聚會的主辦者，當時 PT 在臺灣已發展十年，受到首屆臺灣聚會於 2008 年舉辦所帶動，社群網絡逐漸成形，為籌辦亞洲聚會打下良

好的基底。「一一擬爾劇團」考量自身團隊成熟度、亞洲及臺灣 PT 社群的狀態，便在 2009 年辦理亞洲聚會。從表 2 中，可見在 2009 年亞洲聚會時，亞洲鄰近地區實踐者們積極參與分享，這樣的過程大力地開展了臺灣實踐者的應用視野，同時也提升臺灣 PT 在國際的能見度。整場聚會中，又以香港講師主持分享之工作坊、講座為最多，除了呈現當時香港 PT 蓬勃發展的景況，也加深香港與臺灣 PT 社群間的連結。

另外，值得注意的是，每兩年舉辦一次的臺灣聚會是以凝聚臺灣 PT 社群為初衷，但隨著海外實踐者熱烈的投入，它逐漸轉變成為帶動臺灣與亞洲鄰近地區實踐者交流的場合。從表 2 中，可以看到自 2010 年至 2018 年連續 5 屆的臺灣聚會皆有海外實踐者的身影。其中，以香港實踐者的參與時間最早，直至 2018 年都有出席臺灣聚會，並曾有 4 次的工作坊帶領及 2 次的經驗分享，促使臺港團隊間的連結互動更緊密；中國實踐者則從 2012 年起投入每一屆的臺灣聚會並於 2019 年參與臺灣 PT 研討會，過程中僅 2 次的經驗分享，來參與交流多以吸納臺灣多元實踐經驗為主，隨著近年中國市場需求增加，不少臺灣 PT 師資前往授課，使兩地的交流更加熱絡；新加坡實踐者於 2012、2014、2018 參與臺灣聚會，曾有 2 次的工作坊帶領，當中，又以「Tapestry 劇團」在 2014 年聚會的受邀演出最為新奇，讓臺灣 PT 社群見識到劇場專業度極高且節奏明快的演繹風格。藉由聚會的經驗交流，不只是學習成長，更重要的是開展人際互動與連結，使得聚會之外的跨國交流更為常見。

接著，從表 2 當中，我們可以看到臺灣 PT 於 2015 年左右積極成為聚會的分享者，在 2015 年的香港及 2017 年的日本所舉辦之亞太地區會議中，不少臺灣實踐者投入講座、工作坊及家緣小組的帶領，分享不同議題面向與 PT 的綜合應用，像是在多元性別主題，由「Togayther 劇團」吳健豪及孔守謙帶領工作坊及演出，集結渴望關懷多元性別議題的夥伴，共同投入生命故事的分享，不僅關照到性別少數的 PT 實踐者，也希望從中看見不同地區的同志處境，共同激盪如何透過 PT 進行同志人權的社會運動。或在接觸即興方面，由陳正一主持工作坊，帶領學員藉由接觸即興及身心學技巧來探索肢體，拓展身體表達的自發性，提升 PT 演出的藝術性。在夢的主題部分，由高仔貞帶領工作坊引導學員從夢境出發，透過彼此傾聽、探索和玩耍，打破思考慣性，拓展對非線性敘事的傾聽和表演；過程中也分享「知了劇團」多年探索此主題的心得，之於團隊生活，探索夢境演出可促進彼此深層的理解，進而增進凝聚力。(APPTC2015, 2015；APPTC2017, 2017) 簡言之，從多元

性別、接觸即興、夢境等等主題分享，我們可看見臺灣 PT 的美學嘗試及多元實踐樣貌，藉由聚會的分享和亞太地區夥伴相互激盪。

通過梳理臺灣 PT 實踐者參與聚會之交流歷程，從中看見臺灣 PT 的角色轉變，不僅見證其日益成熟的、國際化的發展面貌，也說明了臺灣 PT 之於國際網絡不只是接收者，同時帶有積極的作用。藉由聚會的參與、辦理及分享，將臺灣 PT 實踐的多元樣態推展到不同地區。

最後，筆者綜合先前所述之臺灣 PT 與亞洲鄰近地區的互動，就不同地區的多元交流中梳理出幾個要點，供臺灣 PT 作為實踐參考。如：從日本 PT 的分享中，看見回歸在地脈絡的重要性，因應不同的場域、對象調整實踐方法之必要；從香港 PT 的經驗中，看見和不同的組織機構合作的可能性，透過開展多元族群的實驗，探索藝術平權的可能；從澳門 PT 的實踐中，看見如何善用 PT 口述歷史特質，轉化及延續 PT 故事的共鳴；從新加坡 PT 的探索中，看見多元文化議題的應用，或許在臺灣可從新住民、身份認同議題著手；從中國 PT 的經歷中，看見教育場域的嘗試，從輔導管道切入，帶動學生的投入，或許在臺灣可結合服務學習作應用。

在此多元交流的滋養下，臺灣一人一故事劇場協會近年開始重視整理本土實踐經驗的重要性，如：藉由文獻蒐集、團隊訪談建置臺灣 PT 文獻資料庫、劇團地圖等等；透過協會所開辦的工作坊提供平臺，著眼於本土師資的專長；於 2019 年舉辦首屆臺灣 PT 研討會，希冀藉由反思看見臺灣 PT 的本土化發展。筆者相信，臺灣 PT 發展初期向外的追求和學習是成長的必須，但隨著發展逐漸成熟，內省覺察也成為走向新境界的基點，更重要的是，臺灣 PT 的各個劇團依照其所關注的議題與服務族群差異，有著各自的成長進程，期待受到豐富經驗滋養的臺灣 PT，能在繁花盛放中保有各自的芬芳。也希望藉由本文探究臺灣 PT 與其亞洲鄰近地區的網絡，呈現對臺灣 PT 發展的觀察紀錄，以期未來開展新風貌。

參考文獻

- 一一擬爾劇團 (2009)。2009 一人一故事劇場亞洲聚會—「囍」手冊 (一一擬爾劇團提供)。
- 女巫劇團 (2010)。臺灣聚會工作坊表單 (女巫劇團提供)。
- 余漢傑、陳啟邦、吳紹熙、陳楚鍵 (2014)。一劇場校園正能量計畫教材套。香港：香港小童群益會。
- 李志強 (2019) 訪問李志強。黃庭熾 (編)，「十年一刻」一人一故事劇場在澳門，76-80。澳門：零距離合作社。
- 李械基 (2001)。訪問李械基。聆動空間 (編)，*流動塑像——一人一故事香港經驗*，52，香港：亞洲民眾戲劇節協會。
- (2005)。一人一故事劇場在香港。譚美卿、鍾勵君 (編)，*大合唱：一人一故事劇場多元聲集*，13-17。香港：展能藝術會。
- 巫素琪 (2020a)。走入社區。妍希 (編)，*拼貼彈心：一人一故事劇團的成長&在地實踐*，46-57。臺灣：彈心劇團。
- (2020b)。彈心劇團與「香山」各社區的相遇。妍希 (編)。 *拼貼彈心：一人一故事劇團的成長&在地實踐*，58-65。臺灣：彈心劇團。
- 林淑玲、陳正一、孔守謙、吳健豪、高仔貞、張馨之、李志強 (譯) (2017)。一人一故事劇場之道 (原作者：Kayo Munakata)。臺灣：臺灣一人一故事劇場協會。
- 知了劇團、臺北市立復興高中主辦 (2018)。第八屆臺灣聚會「慾望·城市」手冊 (知了劇團提供)。
- 屠彬 (譯) (2017)。 *即興真實人生* (原作者：Jo Salas)。中國武漢：華中科技大學出版社。
- 梁思敏 (2005)。青少年與一人一故事劇場。譚美卿、鍾勵君 (編)，*大合唱：一人一故事劇場多元聲集*，329-330。香港：展能藝術會。
- 莫兆忠 (2005) *Playback Theatre* 在澳門的現況。譚美卿、鍾勵君 (編)，*大合唱：一人一故事劇場多元聲集*，309-310。香港：展能藝術會。
- 莫昭如 (2001)。編者言。聆動空間 (編)，*流動塑像——一人一故事香港經驗*，17。香港：亞洲民眾戲劇節協會。
- (2012)。香港的一人一故事劇場+受壓迫者劇場 => 展望劇場 (進行式)。 *美育雙月刊*，188：14-21。
- 陳淑慧 (2014)。一一擬爾劇團——歷年紀事 (一一擬爾劇團提供)。

- 楊秉基 (2005)。重看「展望劇場」。譚美卿、鍾勵君 (編)，*大合唱：一人一故事劇場多元聲集*，329-332。香港：展能藝術會。
- 楊陽 (2016)。以戲劇促進心靈成長。中國：長春出版社。
- 賴淑雅 (2006)。區區一齣戲—社區劇場理念與實務手冊。臺北：行政院文建會。
- 戴碧筠 (2019) 從零距離合作社近五年社區計畫看一人一故事劇場與社區凝聚。黃庭熾 (編)，「十年一刻」一人一故事劇場在澳門，110-125。澳門：零距離合作社。
- 譚美卿 (2007)。一人一故事劇場對香港的影響。《香港戲劇學刊》，6：117-125。
- 譚碧琪 (2001)。尋找真情流露的故事。聆動空間 (編)，*流動塑像——一人一故事香港經驗*，68-72。香港：亞洲民眾戲劇節協會。
- Cheng, M. (2015). Encountering Stories of Migration and Integration in Singapore Through Playback Theatre. In E. Zagryazhskaya & Z. Zagryazhskaya (Eds.), *Playback Theatre Practice: Selected Articles*, pp.129-137. Moscow: Vash Poligraphicheskii Partner Pub.
- Fox, J. (1994). *Acts of Service: Spontaneity, commitment, tradition in the nonscripted theatre*. New York: Tusitala Pub.
- (1999). Introduction. In J. Fox & H. Dauber (Eds.), *Gathering Voices: Essays on Playback Theatre*, pp.1-8. New York: Tusitala Pub.
- (2015). *Beyond Theatre: A playback theatre memoir*. New York: Tusitala Pub.
- Halder, M. (2005)。一人一故事劇場：雛鳥高飛。譚美卿、鍾勵君 (編)，*大合唱：一人一故事劇場多元聲集*，171-176。香港：展能藝術會。

網站資料

- 木棉劇團 (2015 年 9 月 23 日)。木棉劇團十週年全國戲劇應用交流會。
<https://www.weibo.com/p/1001603890258218477480>。(查閱日期：2019 年 12 月 8 日。)
- 王瀛鵬 (2017 年 10 月 16 日)。應用戲劇發展蓬勃 一人一故事劇場成立。消費日報網，取自：<http://culture.qianlong.com/2017/1016/2099045.shtml>。(查閱日期：2019 年 8 月 25 日。)
- 凹刺戲劇沙龍 (2019 年 1 月 7 日)。哈果教育-應用戲劇的探索者和實踐者。搜狐，
https://www.sohu.com/a/287013871_100210067?spm=smcpc.author.fid-10.1586486908681aXPAVS4。(查閱日期：2020 年 6 月 7 日。)

- 臺灣一人一故事劇場協會（2015年2月12日）。把愛送出去－菲律賓災後運用一人一故事劇場工作坊心得分享。智邦公益市集。<https://npo.url.com.tw/playbacktaiwan/3401>。（查閱日期：2020年2月26日。）
- 在地實驗網路電視臺（1998年9月5日）。澳門是誰的 誰是澳門的《澳門故事一二三》在差事劇場。讀取：2020年3月2日。取自：<https://news.etat.com/etatnews/980911-3.htm>。（查閱日期：2020年3月2日。）
- 林梵（2012年12月21日）a。一人一故事劇場走入日本311災後社群（上）。【部落格文字資料】。<http://chunwung1.pixnet.net/blog/post/38513665>。（查閱日期：2020年2月13日。）
- （2012年12月21日）b。一人一故事劇場走入日本311災後社群（中）。【部落格文字資料】。<http://chunwung1.pixnet.net/blog/post/38513667>-一人一故事劇場走入日本311災後社群%28中%29。（查閱日期：2020年2月13日。）
- 李欣恬（2017年7月21日）。零距離合作社《彼時此岸》首次來臺 戲說身分認同。中國時報電子報，取自：<https://www.chinatimes.com/realtimenews/20170721005212-260405?chdtv>。（查閱日期：2019年12月8日。）
- 花天久地劇團（2012年8月13日）。TPG附件三：活動說明（修改後）。【部落格文字資料】。<https://playbackyouandme.pixnet.net/blog/post/4523896>。（查閱日期：2019年12月4日。）
- 花旦工作室（2016年5月29日）a。初階工作坊 我想說…（昆明站 2016.4.29－5.2）。【微信號公告】。讀取：2019年12月3日。取自：https://mp.weixin.qq.com/s?__biz=MzA5NDQxNTEyNQ==&mid=2650851825&idx=1&sn=2f472a2a55f34074b6f8b18708f42216&scene=21。（查閱日期：2019年12月3日。）
- （2016年8月8日）b。一劇場培訓招募。【微信號公告】。2019年12月3日。<http://139.162.16.49/a/MzA5NDQxNTEyNQ==/2650852298/1>。（查閱日期：2019年12月3日。）
- 春暉一人一故事劇場（2018年3月14日）。國內首次PT廣州聚會印象記（上）。每日頭條，取自：<https://kknews.cc/news/xq56enr.html>。（查閱日期：2019年9月11日。）
- 飛飛劇團（2011年12月15日）。「深層故事的聆聽」一人一故事國際導師進階工作坊。【部落格文字資料】。https://m.xuite.net/blog/amy508997/twblog/151197284?fbclid=IwAR17miobc0aN0k028RhkqzCkvyjpfCH-wawEfMIXZWfBRx_QMDN470xYhn8。（查閱日期：2020年2月23日。）

孫今涇 (2019 年 1 月 9 日)。「有彎有直」劇團的最後一場演出，「大家分享的故事依然都是真的」。Qdaily, <https://www.qdaily.com/articles/60099.html>。(查閱日期：2019 年 8 月 26 日。)

時刻劇場 一人一故事劇場 Moment Theatre Playback (2016 年 7 月 18 日)。

Moment Theatre 時刻劇場；意念源自一人一故事劇場。【粉絲專頁】。臉書。讀取：2019 年 8 月 29 日。取自：<https://www.facebook.com/momenttheatre/photos/a.1085209448196363/1218014684915838/?type=3>。(查閱日期：2019 年 8 月 29 日。)

高仔貞 (2017 年 11 月 24 日)。合力翻譯的第二本一人一故事劇場的書出版囉。【臺灣一人一故事劇場協會社團】。臉書。讀取：2020 年 2 月 28 日。<https://www.facebook.com/groups/372803509436558/permalink/1634274416622788/>。(查閱日期：2020 年 2 月 28 日。)

莊泰富 (2017)。以戲會友 光腳與香港園凝深層交流看見生命的希望。https://www.goh.org.tw/mobile/news_detail.asp?PKKey=aBKLaB36aBRRaB32aBPWaB32&Class1=aBLVaB31。(查閱日期：2019 年 8 月 17 日。)

復興高中 (2018 年 7 月 6 日)。2018 華人地區一人一故事劇場年度聚會。【新聞稿】。讀取：2019 年 10 月 2 日。取自：https://www.doe.gov.taipei/News_Content.aspx?n=0F560782595DACFC&s=3EA463BC72CF8F1D。(查閱日期：2019 年 10 月 2 日。)

華珊 (2005 年 12 月)。APG 札記：由香港人的身份到殖民地色彩。Interplay Journal,10(2)。Retrieved from <https://www.iptn.info/?a=doc&id=58>

零距離合作社 (2016 年 3 月 7 日)。「一劇場」中心來華第三站 | 澳門。【粉絲專頁】。臉書。讀取日期：2019 年 12 月 2 日。<https://www.facebook.com/zdcmo/posts/10153972943151552:0>。(查閱日期：2019 年 12 月 2 日。)

—— (2019 年 3 月 15 日)。故事的核心工作坊--李志強老師 (臺灣)。【粉絲專頁】。臉書。讀取：2019 年 12 月 2 日。取自：<https://www.facebook.com/zdcmo/posts/10157096455451552>。(查閱日期：2019 年 12 月 2 日。)

臨時廣州劇團 (2019 年 3 月 23 日)。當 360°舞臺遇上「以民為先」的一人一故事劇場。豆瓣同城，取自：<https://www.douban.com/event/31981393/>。(查閱日期：2019 年 12 月 2 日。)

羅倩 (2019 年 6 月 12 日)。與社區同行，以一人一故事共享生命經驗：女巫劇團。實驗波。讀取日期：2020 年 3 月 21 日。取自：<https://mag.clab.org.tw/developing-community-and-sharing-life-stories-with-playback-theater-pataauw-theatre-troupe/>。(查閱日期：2020 年 3 月 21 日。)

- APPTC2015。(2015)。亞太區一人一故事劇場 2015 會議節目詳細資料。取自
https://apptc2015.bgca.org.hk/appt/files/File/APPTC_program_details.pdf
- APPTC2017。(2017)。D2-pos2-Dulambuhay Acts。Retrieved from <https://apptc2017.jimdo.com/2017/11/04/d2-pos2-dulambuhay-acts-ドゥラムブハイの演劇/>
- Buhler, C. (2007)。Playback Theatre in Sri Lanka。Retrieved from http://groupserv.org/playback/playback/about/interplay/2007_06.pdf
- (2012, Dec.)。The story of the Sri Lankan theatre of friendship network。
Interplay Journal, 17(2)。Retrieved from <https://www.iptn.info/?a=doc&id=45>
- Centre for Playback Theatre [CPT] (2015)。CPT Training Asia 2015 Philippines。
Retrieved from <http://www.playbackcentre.org/wp-content/uploads/2015/02/CPT-Training-Asia-2015-PHILIPPINES.pdf>
- Chung, M. (2003, May)。Courage under fire。 *Interplay Journal*, 13(3)。Retrieved from
<https://www.iptn.info/?a=doc&id=62>
- Creasman, K. (2005, Dec.)。Reconciliation at the Asia Playback Gathering。 *Interplay Journal*, 10(2)。Retrieved from <https://www.iptn.info/?a=doc&id=58>
- Dennis, R. eds. (2010, Dec.)。Looking at the world through women's eyes。 *Interplay Journal*, 10(2)。Retrieved from <https://www.iptn.info/?a=doc&id=49>
- Dirnstorfer, A. (2016, Apr.)。Who can listen to my story。 *IPTN Journal*, 2 (1)。Retrieved from <https://www.iptn.info/?a=doc&id=388>
- Elee Chao (2016 年 2 月 19 日)。來自富士山的領航導師：國際導師 Kayo 的主持人。【臺灣一人一故事劇場協會社團】。臉書。2020 年 2 月 28 日。<https://www.facebook.com/groups/372803509436558/permalink/1060305407353028/>。(查閱日期 2020 年 2 月 28 日。)
- Floodgate, S. eds. (2016, Apr.)。Asia Pacific Playback Theatre conference in Hong Kong 25 November to 1 December 2015。 *IPTN Journal*, 2 (1)。Retrieved from
<https://www.iptn.info/?a=doc&id=388>
- Fox, J. (2000, Dec.)。Playback AZ in Japan。 *Interplay Journal*, 11(2)。Retrieved from
<https://www.iptn.info/?a=doc&id=67>
- Good, M. (1992, Nov.)。Playback around the world。 *Interplay Journal*, 3 (3)。Retrieved from
<https://www.iptn.info/?a=doc&id=86>
- Hosking, B. (2009, Jun.)。Nurturing Leadership in Asia Pacific。W. Chong, Trans。
Interplay Journal, 9(1)。Retrieved from <https://www.iptn.info/?a=doc&id=52>

- Jerry Chen (2016年3月31日)。TPG5大會工作坊場次公告。【胡椒粉樂園社團】。臉書。讀取：2019年12月2日。取自：<https://www.facebook.com/groups/813244518798105/permalink/863716180417605/>。(查閱日期：2019年12月2日。)
- Kristel, J. (2010). Cultural exchanges: Playback Theatre in Bangladesh. Retrieved from http://www.playbacktheatre.org/wp-content/uploads/2010/04/Kristel_PT-in-Bangladesh.pdf
- Law, A. (2005, Dec.). Asian Playback Gathering August 6 to 8th 2005. *Interplay Journal*, 10(2). Retrieved from <https://www.iptn.info/?a=doc&id=58>
- Mori, Y. (2007, Dec.). Hiroshima stories: Stories passed on to the postwar generation. *Interplay Journal*, 12(1). Retrieved from <https://www.iptn.info/?a=doc&id=55>
- Munakata, K. (1995). Playback Theatre for Japanese people. Retrieved from http://playbacktheatre.org/wp-content/uploads/2010/04/Munakata_PLA.pdf
- (2004, Jan.). Ichigo-Ichie-Encountering the root of the story. *Interplay Journal*, 9(1). Retrieved from <https://www.iptn.info/?a=doc&id=61>
- (2010, Dec.). Nurturing our future generation. *Interplay Journal*, 10(2). Retrieved from <https://www.iptn.info/?a=doc&id=49>
- Murphy, J. (2004, Jan.). Gathering in Hong Kong. *Interplay Journal*, 9(1). Retrieved from <https://www.iptn.info/?a=doc&id=61>
- Ng, L. (2014). Using Playback Theatre in the frontline of Hong Kong's protest for democracy. Retrieved from <https://www.playbackcentre.org/using-pt-in-hong-kong/>
- Playback Theatre. (n.d.). Sterling Playback Theatre. Retrieved from <http://ptschoolindia.org/sterling-playback-theatre/>
- Rivers, B. (2015, Jul.). Educate, agitate and organize! Playback Theatre and its role in social movements *IPTN Journal*, 1. Retrieved from <https://www.iptn.info/?a=doc&id=304>
- School of Playback Theatre - Hong Kong (2018年10月12日)。海外導師課！一人一故事冒險劇場 — 打破框架、玩出新可能！讀取：2019年12月10日。【粉絲專頁】。臉書。取自：<https://www.facebook.com/events/1304239276373751/>。(查閱日期：2019年12月10日。)

—— (2019年11月22日)。海外導師系列：一人一故事劇場與象徵。【粉絲專頁】。臉書。<https://www.facebook.com/events/2412179752404065/>。(查閱日期：2019年12月10日。)

SPTK. (n.d.). School of Playback Theatre Korea. Retrieved from <http://poiesis.or.kr/playbackschool/index.aspx>

Tainanplayback (2009年8月29日) a。【工作坊心得】與忍者老師在南臺灣的相遇。【部落格文字資料】。

https://tainanplayback.pixnet.net/blog/post/42506116?fbclid=IwAR0FbljswrX3E_VBjPZS52tZoheRnIllU-p8plfwAacgjTqru03JpXJ7IHk。(查閱日期：2019年12月6日。)

—— (2009年9月12日) b。臺南『絕非難事』進階工作坊--活動紀錄(二)。【部落格文字資料】。

<https://tainanplayback.pixnet.net/blog/post/42506122?fbclid=IwAR2QzNxmXF62bB0bAimRceoTZIU8cAcSNmcWxjukuNqxNs8HRA9dlsXpyFo>

—— (2014年5月20日)。2014 TPG 工作坊簡介。【部落格文字資料】。

<https://tainanplayback.pixnet.net/blog/post/43402150>。(查閱日期：2019年12月6日。)

Tan, J. (2009, Jun.). School of Playback Theatre, Hong Kong Playback Theatre for everyone. *Interplay Journal*, 9(1). Retrieved from <https://www.iptn.info/?a=doc&id=52>

Taiwan Playback Theatre Association [TPTA] (2013年9月23日) a。20130830 臺北一人一故事劇場志工團隊交流論壇紀錄。取自：
<http://playbacktaiwan.weebly.com/playback2599129563360392600924235/20130830>。(查閱日期：2020年2月24日。)

—— (2013年11月19日) b。樂師工作坊：無淚創作一人一故事劇場音樂。
<http://playbacktaiwan.weebly.com/playback2599129563360392600924235/23>。
(查閱日期：2019年12月4日。)

—— (2016年8月7日)。2016 Leadership 在臺交流座談紀錄。取自：
<http://playbacktaiwan.weebly.com/playback2599129563360392600924235/archives/08-2016>。(查閱日期：2020年2月29日。)

—— (2018年2月5日)。我們該何去何從(看一人一故事劇場如何在校園中談霸凌議題)。取自：
[http://playbacktaiwan.weebly.com/playback2599129563360392600924235/-](http://playbacktaiwan.weebly.com/playback2599129563360392600924235/)

kayoWong, D. (2001, Aug.). Introduction to breakthrough & VR technology. *Interplay Journal*, 12(1). Retrieved from <https://www.iptn.info/?a=doc&id=66>。
(查閱日期：2019年12月2日。)

訪談

吳紹熙 (2019a)。個人訪談。2019年8月20日。嘉義縣朴子好日作。
—— (2019b)。個人訪談。2019年9月7日。高雄市興趣 x simtree。
武君怡 (2020)。個人訪談。2020年2月21日。臺南星巴克。
高仔貞 (2019a)。個人訪談。2019年11月18日。臺北 Good Goods Café。
—— (2019b)。個人訪談。2019年11月19日。臺北 Good Goods Café。
陳正一 (2019)。個人訪談。2019年10月31日。臺中春水堂。
陳淑慧 (2019)。個人訪談。2019年11月12日。臺北墨啡商行。
黃素瑤 (2020)。個人訪談。2020年1月15日。臺北淳覺植饌。
喬色芬 (2019)。個人訪談。2019年11月18日。新北市謝謝 DUOMO。
程修偉 (2019)。個人訪談。2019年8月24日。Facebook 訪談。
戴碧筠 (2019)。個人訪談。2019年8月12日。Facebook 訪談。

國中表演藝術課之情緒教育—— 以情緒可視化、翻轉情緒核心及情緒能量實驗為例

許鳳君

桃園市立仁和國中

摘要

本研究旨在探討如何將表演藝術課程戲劇元素中情緒記憶技法，結合學生生活情境發展對話並進行情緒能量實驗。課程以研究者設計之情緒教育模組為教學法，實施時間為十周，共分四個教學階段，透過先備、引導、核心、應用課程循序漸進，藉由學生自身生活經驗，進行情緒狀態之辨識與覺察，進而探討及模擬遭遇情緒攻擊或負向情緒困擾時，可以因應之策略。

課程中發展出之情境對話，經由教師帶領能量實驗操作，最終由師生共創解決方案。研究資料包含觀察、教學省思、學生回饋單、課後問卷調查及研究者帶領工作坊之夥伴回饋，藉以修正教學課程內容。

研究結果發現，透過圖像卡、翻轉情緒活動作為教學鷹架，於過程中連結學生生活經驗與共鳴，可幫助學生辨識自己的情緒；情緒能量可視化及指數化亦可幫助學生覺察情緒流動。另外，情緒能量實驗可讓學生於情境對話中，尋找調整自我情緒與應對他人情緒之可行策略。

關鍵字：情緒記憶、情緒能量、情緒可視化、情緒教育模組、國中表演藝術課

Emotional Education in Junior High School Performing Arts Classes: Taking Emotional Visualization, Flipping Core Emotions and Emotional Energy Experiments as Examples

Feng-Jyun Hsu

Taoyuan Municipal Jen-Ho Junior High School

Abstract

The objective of this action research was to incorporate affective memory technique into the drama element of the performing arts course. The emotional education modules designed by the researcher as a teaching method had been implemented in four teaching cycles over ten weeks. In this course, steps were taken in sequence from preparatory works, guidance, core, and applicable courses. As strategies, which were further explored and simulated through identifying and perceiving the emotional states based on students' own life experiences. To be responded to when encountering emotional attacks or negative emotional distress. Affective memory energy experiment operation corresponds to situational dialogue developed in the course, leading to solutions created by both teachers and students. The content of the teaching curriculum was being modified according to the research data that includes observations, teaching reflection journals, student feedback sheets, and feedback from partners in the workshops.

Results showed that with Personita cards and flip emotional activities implemented as a scaffold, the students were able to recognize their emotions when their life experience and resonance was connected in the process. Specifically speaking visualization and quantification of emotional energy can help students perceive emotional flow. In addition, the emotional energy experiment had allowed students to find feasible strategies, adjusting their emotions and to cope with the emotions of others in context.

**Keywords: Affective memory, emotional energy, emotional visualization,
emotional education modules, junior high school performing arts class**

壹、緒論

一、研究背景

在國中任教表演藝術十六年，青少年情緒障礙的比率日益攀升，除了先天病理性成因，家庭結構與社會氛圍對青少年情緒教育的忽視亦是一大因素，帶過四屆導師班，發現情緒表達困難學生的比例越來越高，其中更有過動合併情緒障礙症狀的學生，其在日常生活中因為情緒導致之失序行為，在表演藝術課的相關活動中會比講述式的課堂有多一些的情緒狀態，例如興奮地想要表現、或是在活動中達不到表現時失控，觀察這樣的狀態，似乎是表演藝術的活動能夠刺激學生在情緒上的表達及出口，引發筆者想要探究其背後情緒形成來源，及開發表演藝術戲劇元素結合情緒相關課程之研究與設計。

表演藝術課結合情緒教育，期望可發展出教導學生紓緩情緒、面對問題、解決衝突等「減少失控」的課程內容，讓學生從其中習得了解自己包含如何覺察自己當下的情緒？在情緒背後，我在意的是什麼？我如何表達需求？以及我要如何好好說話或好好說不？等主題以及人與人之間互相理解的課題如：我與別人本來就不同、我如何接受別人與我有不同意見？和我如何在自己和別人需求之間取得平衡？等解決問題的能力。

二、研究動機

表演藝術課的價值是教師依據生活靈感設定設計主題，營造情境及交付任務，讓學生在安全的情境模擬中，體驗感受角色的困境與無助，並讓學生們透過戲劇情境思考「我可以做什麼？我該如何做到！」比起教師單向講解授，讓學生更有感受的學習。

在引導學生尋找生命歷程中深刻情緒記憶時，筆者運用了戲劇技巧「情境重述」之概念，為使當事人站在旁觀角度，演出各組生活經驗的主角都非當事人，但是讓當事人在回憶情境中扮演他人，形成一個旁觀的角色及過程，讓當事人有機會去看看當初在情境當下的他人做了什麼事，選擇重新觀看後是否能體諒或理解，並從中覺察自己與他人在事件中的情緒狀態。

在教師設計的情境中，受傷的學生將內心狀態呈現出來，透過慢與安靜的舞台氛圍，讓學生更有感，但在課程操作上，不會每一組都這麼悲傷，歡樂的或是出糗的回憶也很多，這讓筆者在課堂有很多機會，透過戲劇情境去解說生活樣貌，並且

讓學生在轉換角色的過程中感知情緒，課室中不只是練習表演的學生，當觀眾的學生也在感受學習。

三、研究目的及問題

本研究旨在了解經過戲劇課程中的情境設計、對話發展及情緒能量調整，是否可以讓學生從中習得識別情緒的能力以及因應自我與他人情緒，做出適切回應的能力。

以下是本研究欲探討之問題：

- (一) 情緒可視化練習，是否能夠讓學生更理解情緒的流動？
- (二) 用核心信念價值引導，是否可以幫助學生順利翻轉情緒？
- (三) 情緒能量實驗課程，能否幫助學生覺察情緒並找出因應策略？

貳、文獻探討

一、情緒的定義

王淑俐（1990）認為情緒包含心理感受、生理變化、認知評價與外顯行為等四個層面；張春興（1995）提出情緒是個體受到某種刺激後所產生的一種激動狀態，此種狀態雖為個體所能體驗，但不易為其所控制，因情緒對於個體行為具有干擾或促動作用，並導致其生理與行為的變化。黃德祥（1996）指出情緒是個體對於內外環境的生理激起、感覺、認知、反應感受的狀態，個體有情緒反應才会有喜怒哀樂的感受。曹中璋（1997）則認為情緒是由內外刺激所引發的一種主觀的激動狀態，此狀態是由主觀感受、生理反應、認知評估、行為表達四種成份交互作用而成的。

曾娉妍（1998）提出情緒是由內、外在刺激所引發的一種反應的狀態，這些狀態是由個體的心理感受、生理的反應、認知的評價、外顯的行為等四種成份交互作用而成的；張富湖（2002）則整理歸納出情緒的成份可歸納為（一）一種主觀的心理感受、（二）個人主觀的認知評價、（三）身體上的生理變化、（四）外顯的行為表現等四項。

Plutchik（1994）認為情緒是一種自我的感受，存在於社會行為與人際互動中。Dworetsky（1985）指出情緒是一種極複雜的心理感受狀態，包含意識經驗、內在的生理反應以及動機性的行為傾向。Goleman（1995）對情緒的詮釋則是指感覺及其特有的思想、生理與心理的狀態及相關的行為傾向。

Goleman (1996) 更進一步提出情緒是人類最原始的求生保護核心，當生命受到威脅時，直覺與衝動比深思熟慮來得有效，但環境變遷太快速，讓原始情緒來不及對出合宜的適應及調整；導致因過時的神經警示系統以及快捷但草率的情緒而產生誤導誤判產生失控行為。

綜上所述，筆者認為情緒之來源同時受個體內外在影響，內在包含自身生活狀態及當下感知，外在則源於生活情境與他人連結；但由於環境變遷速度過快，人類原始本能驅使下的情緒反應，已造成太多因認知落差而形成之適應不良之情緒症狀，應適時與時俱進做出修正，對生物界而言，認知判斷產生之前的情緒誤判可能只是求生本能，例如動物看到人類的逃跑反應；但對人類來說這樣的誤判可能造成災難，例如不符事實的焦慮腦補導致失控之攻擊行為，情緒教育對此落差之補足刻不容緩。

二、情緒教育

Salovey & Mayer (1990) 認為情緒智力為「能調控自己與他人的感受與情緒，辨視它們，並妥善運用所傳知的訊息，藉以引導個人獨立思辨與妥切的行為能力。」並將情緒智力的內涵分為三個向度，分別是（一）、情緒的表達與評估，（二）、情緒的調整，（三）、情緒的運用等三個向度。並提出情緒應用五項能力：（一）、了解自己的情緒，（二）、妥善管理自己的情緒，（三）、了解他人的情緒，（四）、妥善處理人際關係，（五）、自我激勵。楊俐容 (2014) 更指出同儕群體、課業考試、外來資訊、個人內外在以及社會種種陷阱等，常使學生們充滿困惑與不安；要能妥善培養其獨立思考與價值判斷的能力，使其在面對諸多狀況時，能做出適當的抉擇，這對培養成年後的身心人格成熟化，具非常關鍵的影響。

王淑俐 (1990) 發現國中階段青少年生活中負向的情緒較多，主因課業及升學所致，其次為人際關係、自我觀念及父母態度的因素。最常以直接、強烈、肢體的方式發洩、其次為退縮、壓抑、不知如何適當表達。國中生普遍需要如何適宜表達情緒的指導，但由於學校側重升學、這方面的課程和資料太少，以致無法滿足國中生的實際所需。李乙明 (1999) 認為情緒智力是個人處理情緒課題時所運作之後設歷程，及對情緒之覺察與管理，並表現同理心、自尊、和樂觀，期以達經營積極關係的一種社會智力。

Goleman (1996) 則認為情緒教育的根植有賴於學習經驗的不斷累積，直到在腦中形成明朗的路徑，才讓孩子習慣成自然，在情緒當下做出適當反應；人腦情緒

中樞運作方式是根據童年生活經驗成形，忽略這段經驗的經營可能要付出一生的代價，這段經驗即為情緒商數，是影響生命順逆的關鍵。

Goleman 也提出特洛普小學情緒教育課程中對辨識情緒的規劃，利用辨識人物圖像臉部表情辨認情緒狀態並說明判斷的依據，以及探討各種情緒所表現出的身體姿勢與特徵，有助於情緒教育的發展，於是筆者利用 **Personita** 人物圖像卡之相同教材特質作為情緒課程中之使用媒材。

另外，Goleman 亦提及格蘭特集團情緒教育技巧中之兩種課程分別為語言行為課程：明確提出問題、對批評做出適當回應、不受負面情緒影響，及非語言行為：眼神接觸、臉部表情、聲音、手勢及其他身體狀態，每一種情緒各有獨特的生物特徵，美國心理學家 Knapp (1999) 指出，與人溝通時，非語言的訊息或隨口語出現的肢體語言，更能展現出真實性格與內在狀態，故在筆者在課程中使用奈普七大非語言溝通類別來練習觀察情緒的肢體表現。

綜上所述，情緒與人的健康、生活及決策行動息息相關，雖然部分原始反應機制與現在社會有認知落差，幸好透過認知學習，也就是經由對應生活情境而建立認知路徑，是可以有效幫助學生在遇到情緒相關課題時，有可依循因應之道，因此表演藝術課中，針對引發情緒之情境建立及模擬是情緒教育課程有效的練習方式。

三、戲劇中的情緒記憶

Goleman (1996) 指出人腦有兩套記憶系統：一套記憶一般事物，一套記憶具情緒意涵的事物，也就是無意識的情緒記憶，在戲劇表演訓練中，情緒記憶，指的是 Stanislavski (1938) 在《演員自我修養》中第九章裡提到的演員表演技巧，即演員修習表演時的自我訓練，藉由回溯本身生命經驗與舞臺演出關係的相互聯結，引發演員在舞台上演出時所需的情緒。

關於情緒記憶的性質，Stanislavski 指出不同的人對同一事物各自擁有的情緒記憶是不盡相同的，且這些情緒記憶的性質會隨著時間流逝而產生變化，假如這些情感的性質沒有在表演創作中得以順利的轉化，那就需要求助於心理技術及規定情境、有魔力的假使 (Magic if)，求助於能在情緒記憶中引起反應的其他刺激物，這就涉及到情緒記憶運作的途徑。

李國修在屏風表演班表演手冊 (未出版) 進一步闡述，情緒係指自身所經歷的七情六慾，情緒記憶則是將記憶中的生活經驗與生命經驗檔案聚焦、情緒重現；並將演員可操作之情緒記憶分為三種檔案：

- (一) 文本檔案 (就文本所提供的蛛絲馬跡產生的情緒記憶操作之)
- (二) 經驗檔案 (就演員過去生活、生命經驗產生的情緒記憶操作之)
- (三) 如果檔案 (就演員累積、延長或虛構的狀態產生的情緒反應操作之)

而這些情緒檔案從童年累積到青少年時期，在探討情緒成因時，可藉由內在小孩的圖像書寫來提取，Stahl (2015) 提出透過陰鬱小孩與陽光小孩兩種模型，可完整認識自己的內在小孩，並解自己身上曾經可能潛藏哪些傷害，明白為何自己一再出現某些行為和情緒反應。

綜上所述，筆者試圖將戲劇中演員自我修練之情緒記憶練習法，轉化成課堂中學習認知並覺察情緒之具體課程，結合情緒發展路徑與歷程階段，在表演藝術課堂上以安全的模擬學生記憶中的情緒檔案，藉由團體共思與探討，尋求遭遇情緒問題時可行策略，讓學生在實際演練中習得辨識情緒、表達情緒以及覺察到自我與他人情緒時如何因應的方法。

參、研究方法

一、研究對象

本校學區內多屬農村聚落、原民、單親、隔代及弱勢學生比例偏高；家長因工作忙碌，對孩子照顧相對不足，學習動機低落。學生在校生活表現，藝術及運動科目表現亮眼，惟生活常規中之情緒處理仍待進步，本研究係由筆者任教九年級十五個班的學生，男生 229 名，女生 164 名，共 393 名學生進行為期十周之戲劇情緒教育課程。

二、研究工具

本課程依據李國修屏風表演班表演手冊之情緒記憶操作法，輔以 Personita 圖像卡、奈普七大非語言類別觀察為教學媒材，並依據《童年的傷，情緒都知道》(Stahl, 2015) 一書實作活動設計課程內容，佐以學生圖像呈現結果及情緒可視化實作呈現作為研究分析依據。

三、實施程序

依據上述之課程素材為架構，設計十週次課程並進行週間滾動式修正，研究者設計之實施課程如圖：

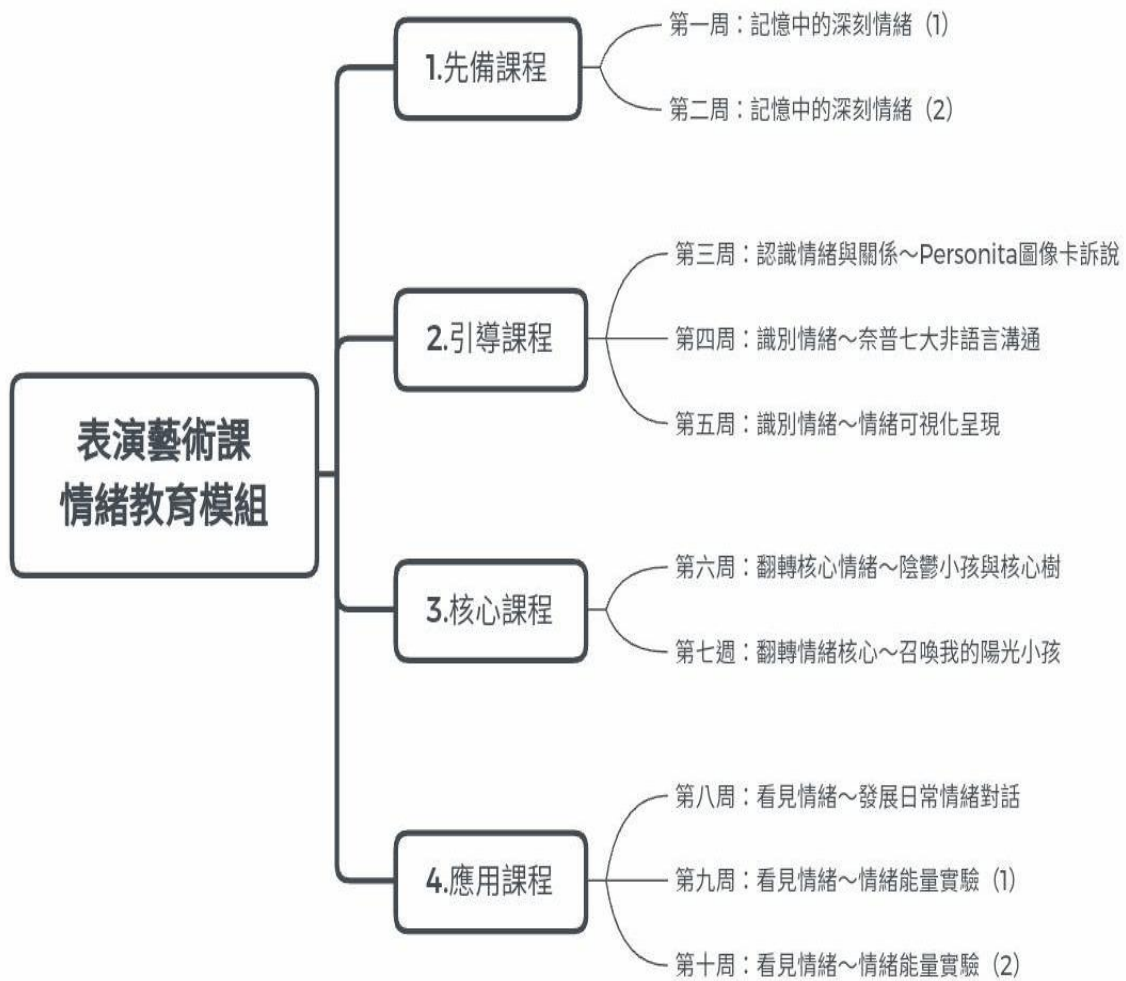


圖 1 表演藝術情緒教育課程模組（資料來源：研究者繪製）

實際課程操作歷程依周次敘述如下：

（一）第一週：記憶中的深刻情緒（1）

表 1

表演藝術情緒教育課程第一週課程步驟

步驟	
1	分組討論各自印象深刻的情緒事件
2	教師解說排練小技巧
3	各組挑選其中一位同學的事件作為素材，並在排練中討論戲劇排練小技巧

- 4 為情緒能量實驗課程做預備，練習以下戲劇排練技巧：
 - (1) 不笑場的理由
 - (2) 建構空間的方法
 - (3) 台詞清晰清楚
 - (4) 貼近生活的語言

資料來源：研究者設計

為之後情緒能量實驗課程作準備，在課程理先訓練即興表演的基礎能力，在學生排練戲劇時，除了給予詳細的步驟，更要釐清許多戲劇排練的觀念，第一週的課程中說明了三個排練小技巧包括：

(1) 笑場

上台排練時，不可控的突發狀況，如夥伴太激動破音、不慎滑倒或是鼻涕噴出這種意料之外不可控制因素之笑場可以被接受，但如因為演員和演員之間過於熟悉導致看到對方的臉就笑場的行為，是無法被接受的，表示演員在台上沒有認真執行自己的角色；台上只有角色與角色的關係，在台上要把對方當角色，而不是朝夕相處的同學，訓練這個排練小技巧，目的在於讓學生試著在台上成為那個「角色」藉由此練習學習「專注」、「觀察」及「同理」他人。

(2) 空間

在台上表演游泳時，在游泳池裡的人與在泳池邊上的人，站的位置絕對會有區隔，在台上演員站立在對的距離，會讓觀眾的腦海裡自行建構出虛擬場景，空間距離設定對了，走位就會出現，觀眾就會跟著台上的角色進入戲劇情境。這個練習不僅訓練學生隨時留意生活周遭空間，是很好的觀察力訓練，同時也可以呼應之後課程中提及奈普七大非語言溝通中的「空間」檢核類別。

(3) 台詞

在台上表演時，角色根據事件發生經過設計並決定說台詞的順序，有角色說話時，其他角色就要「讓」，「讓」不是不說話，而是有技巧的將音量變小，但是角色的動作還是要繼續；台詞與台詞之間的節奏快慢，會讓排練有完全不同的效果，練習此技巧，同時也是在讓學生覺察，與人溝通時如何在適當的時候開口說話的能力。

(4) 貼近生活

學生常常演沐浴戲時不知道如何開始，所以就邊做開水龍頭的動作邊說：「開水！」但事實上在生活中，沒有人會在自己進浴室準備洗澡時，先說一句「脫衣服！」此部分的訓練，在於訓練學生認知生活中不會發生的事，就不需要在台上演出來，生活中是什麼狀態，在台上如實展現即可。

實施此課程時，學生較難掌握的是貼近生活狀態的表演，這與 Magic if 的能力有關，此時可以在課堂上鼓勵學生，如欲演出別人故事時，沒有相似的經驗可供參考，可試著回想生命經驗中發生過類似情緒的事件，並將這情緒會引發的身體姿態及樣貌運用在表演中，以達到相類似的情境呈現給觀眾，排練及呈現過程中，引導學生站在他人的角度感受發生在其身上的事及情緒，這樣的練習同時也是同理心的訓練策略之一。

(二) 第二週：記憶中的深刻情緒 (2)

表 2

表演藝術情緒教育課程第二週課程步驟

步驟	
1	延續上周分組討論要要呈現的印象深刻情緒事件
2	教師提醒排練小技巧並給予排練時間
3	各組呈現排練結果
4	在排練過程中，教師提醒注意關於以下幾點： (1) 能量堆疊 (2) 耳語與悄悄話表達 (3) 情緒反差

資料來源：研究者設計

延續第一週的排練技巧，第二周對於戲劇元素在情緒能量的表現上，設計三個目標練習，分別是戲劇中的能量堆疊、舞台上的悄悄話表演及情緒反差。

(1) 能量堆疊

所有戲劇節奏的堆疊，通常是依循喜劇三拍「有一就有二、無三不成限」以及「限不過三」兩大原則，舉例來說，同樣的一個笑話橋段，講第一次觀眾似懂非懂，

講第二次觀眾逐漸明白，講到第三次觀眾恍然大悟，於是堆疊到最高的笑點；但超過三次的哏就會失去趣味，生活中的幽默感亦是如此。

(2) 耳語與悄悄話表達

學生在台上演出「耳語」情境時，通常會將音量變小，雖然生活中說悄悄話時，是不太能讓其他人聽到的，但表演時必須照顧觀眾聽覺，所以台上角色表演說悄悄話，只需表現說悄悄話的身體樣態，然後搭配觀眾聽得到的聲音表演，此訓練可讓學生體驗說話音量與身體姿態搭配時的能量給人之感受。

(3) 情緒反差

看戲劇表演時，常常會發現，觀眾笑的時候，肯定是臺上有角色發生困境的時候，比方說一個跌倒的橋段，一個人不小心踩到香蕉皮跌倒，其他角色及觀眾都會笑，他的跌倒讓大家發笑，但跌倒的那個人身心事實上是受傷的，戲劇的張力就是由此而來，他人的笑是因為某人的痛苦，在戲劇中做到情緒反差就會形成戲劇張力。

實施此課程時，學生書寫引發情緒的事件大致為：受傷經驗、與家人的衝突及與學校同儕相處之不快；其中一位學生就其幼兒園被老師取笑的經驗排練（尿布濕了被罰在全班同學面前罰走一圈），這位學生在與同學排練講述這段經驗的過程中，表現得輕鬆自若，但演出這片段時，班上其他同學皆感到震驚與難過，演出結束後，在課堂上帶著同學探討了這段經歷，以及為何經歷過這樣的傷害，現在卻能輕鬆談起這個事件的情緒反差。他提及，這個傷害雖然至今無法抹滅，但在成長過程也漸漸明白，當時年幼的他無力反抗，只記得這樣的情境讓他相當不舒服，當下卻無法做出任何抵抗或是回應，為何可以輕鬆談起這件事，他說他可以理解當時這位老師可能覺得他相當麻煩，才會做出不適當的處置，對於造成他傷痛的人，他選擇理解與放下，這樣的想法令人讚賞，也提醒了同樣是教學者的筆者，在課堂上的所有觀察應對要更謹慎體貼。

連續兩堂的情緒觀察課程後，學生已稍有備戲劇排練及舞台呈現時，需具備的觀察及表演能力，接下來要進入圖像觀察與重述、奈普七大非語言檢核類別、情緒可視化及情緒能量實驗課程。

(三) 第三週：Personita 圖像卡述說～認識情緒與關係

表 3

表演藝術情緒教育課程第三週課程步驟

步驟	
1	每位同學抽一張 Personita 角色卡，角色卡可以依班級的人數數量先行挑選及分類
2	依據抽到的角色卡述說圖像卡呈現出的情緒狀態
3	聽完全班圖像卡敘述後，尋找有連結故事的圖像卡做分組
4	共同選取一張關係圖像，每組依角色卡和關係卡討論出一個故事

資料來源：研究者設計



圖 2 Personita 臉部圖像卡（資料來源：研究者拍攝）



圖 3 Personita 關係圖像卡（資料來源：研究者拍攝）

在引導學生敘述圖像卡時，可給予以下幾點依據包含：

- (1) 直觀：角色卡呈現的表情、眼神、髮型
- (2) 投射：角色卡給人的感受或情緒
- (3) 連結：角色卡之間可能有的關係

課堂分兩階段，全班抽完圖像卡後再一起翻開牌來看，此時會有一陣騷動，允許學生互相討論對方的圖像卡，三分鐘後，專注看自己抽到的圖像卡，並直覺觀察圖像卡的狀態及情緒，此階段大部分學生都能夠準確說出臉部的情緒，但仍有少數學生會分不清楚情緒與狀態的用語，此與 Goleman (1996) 指出情緒表達障礙的狀態：可說出胃痛、心悸、冒汗、暈眩，卻無法統整這些狀態說出「焦慮」一詞的敘述相符；於是筆者在課堂上會向學生說明狀態指的是外表、樣貌、表情等蛛絲馬跡，情緒指的是內心感受，這樣的情形也讓筆者思考在之後班級的課程實施前，增發一張情緒用詞講義供學生參考，對照之下，有情緒用詞講義輔助的班級，在描述圖像卡的情緒時之精準度更高。

第二階段選擇關係圖像卡前，學生需針對圖像角色討論連結後，再選擇對應的身體姿態關係，有趣的是，不同臉部圖像的組合可能會選擇同一張關係圖像卡，此時可帶領學生討論情緒與身體關係之間的相同或相異性，做為進入下一堂奈普七大非語言溝通觀察課程的引導準備。

(四) 第四週：識別情緒～奈普七大非語言溝通

表 4

表演藝術情緒教育課程第四週課程步驟

步驟	
1	根據圖像卡分組進行戲劇活動述說故事，戲劇活動：(1) 定格畫面 (2) 拍肩膀說台詞 (3) 關係定格畫面之間的串連
2	說明奈普非語言溝通七大類別，並請學生盡可能在排練時應用
3	各組表演，並進行課堂觀察互評
4	觀看各組呈現時，其他同學需以非語言溝通類別檢核表格做分析

資料來源：研究者設計

奈普非語言溝通七大類別的內涵為：

- (1) 身體動作 (儀態、姿勢、表情、眼神)
- (2) 身體特徵 (容貌、髮型、穿著、臉色)
- (3) 接觸行為 (是否身體接觸、接觸形式)
- (4) 類語言 (笑容、哭泣、肢體、狀聲詞)
- (5) 空間 (角色間的站立位置)
- (6) 器物 (角色是否使用道具)
- (7) 環境 (溫度、氣味、明暗)

暖身課程，筆者播放錄製影集之母子衝突片段，學生依照非語言溝通七大類別檢核並記錄，確認學生確切理解非語言溝通七大類別，接續依照上週圖像卡分組，並為圖像卡發展出故事，各組在排練時用台詞溝通，也可以七大類別為依據做排練，藉此練習辨識情緒中的肢體狀態。

另外，依照角色卡關係變化架構，發想小短劇討論議題，或是故事呈現過程中暫停，讓觀眾發問或替代角色入戲解決問題，亦可為此活動之延伸備用課程，此部分討論讓學生對於圖像卡中情緒的延伸有更多的想像與詮釋。

課程收束時，發現大部分學生對於身體動作、身體特徵、接觸行為、器物、空間、環境的觀察都能掌握，唯獨對類語言這一類別較容易被忽略，這也提醒了筆者在觀察情緒時須多注意微小的聲音細節。

(五) 第五週：識別情緒～情緒可視化呈現

表 5

表演藝術情緒教育課程第五週課程步驟

步驟	
1	發下情緒用語紙卡請學生閱讀，三分鐘後收回情緒用語紙卡
2	暖身活動：圍圈站好，教師拿出不同顏色的布，請同學直覺說出對應顏色的情緒用詞；同一顏色不要有重複的情緒，說完即可坐下
3	隨機分組，並說明如何用布來表演情緒的狀態
4	各組排練，每組上台用十秒鐘，呈現情緒的樣貌

資料來源：研究者設計

課堂實施向學生說明如何用布來表現情緒狀態時，筆者會如此舉例：在路上看到一對熱戀中的情侶，會說他們身邊有粉紅泡泡，看到一個人心情沮喪的時候，就彷彿他的頭上有厚厚的一層烏雲罩頂，這是用文字及形容詞來描述情境發散出來的情緒狀態。

除了用想像的文字及形容詞來描述情緒之外，試著用各種顏色的布，來呈現情緒的樣貌。王強強（2007）指出色彩感覺的選擇，可以應用於藉由色彩的選擇與應用達到訊息傳遞的效果，而選擇色彩傳遞訊息的過程同時能喚起情緒反應。此課程的排練重點是用色彩來表達情緒，此時有色彩的布不是道具，不用來做實物表演，而是要用來表達出情緒的狀態，如果想用白色的布來表達悲傷，這時讓一位同學躺在地上，把白色的布蓋在他的身上，那麼這一塊布就成了覆蓋屍體的白布，這是框

架中的印象；如果要用白布來表達悲傷的狀態，可以嘗試把白布放在死者旁邊的人身上，讓布來呈現家人悲傷的樣貌。

各組呈現時，第一次表演讓觀眾觀察，並推判出創作者要表達的情緒，若表達完整觀眾會馬上猜出，若表達不完整就請觀眾與各組討論，可試著修正如何能讓情緒視覺化變得更精準。筆者觀察發現用顏色來表達情緒的樣貌能幫助學生更加知情緒的波動以及認識情緒的樣貌，此課堂練習與討論過程，能帶領學生用不同以往文字敘述或口說的方式，來認識自身與他人的情緒。



圖 4 情緒可視化課堂呈現（資料來源：研究者課堂紀錄）

（六）第六週：翻轉核心情緒～陰鬱小孩與核心樹

表 6

表演藝術情緒教育課程第六週課程步驟

步驟	
1	發下陽光小孩與陰鬱小孩活動學習單
2	播放舒緩音樂，請學生們陰鬱小孩上書畫自己常出現的負面情緒
3	在陰鬱小孩周遭寫上造成這個負面情緒的對象及詳細具體事件
4	翻頁在核心樹上圈選出三個對自己來說很重要的核心價值
5	將陰鬱小孩周遭發生的情況當下情緒寫在負面信條欄位

資料來源：研究者設計

以筆者國中時期的陰鬱小孩為例說明，曾經也有過不被父母肯定、被同學瞧不起、對自己感到自卑，甚至被鄰居詢問成績的時候，當下出現許多負面情緒反應如：

爸媽不重視我、可以出國玩那又如何、我不夠好、鄰居很煩多管閒事等，將這些情緒具體書畫下來後，再用自身認同所圈選出來的核心價值『坦誠、大方、反省、坦誠』來思考如何翻轉這些負面信條，並在翻轉核心信條欄位寫上：我有哪些爸媽的要求我沒做到（反省）？真心聆聽同學們的旅遊經驗（大方）、我在重視我的人面前是夠好的（坦誠）、用自嘲方式紓解負面情緒（大方），以此思考模式作負向情緒之翻轉。

Stahl(2018, 王榮輝譯)指出人的內在小孩有兩個人格：一個人格是陽光小孩，另一個人格是陰鬱小孩。陰鬱小孩背負著從小養成的負面信條，及由此而生的沈重情緒（悲傷、恐懼、憤怒），然後發展出「自我保護策略」，這些策略原本是要保護自己不要感覺到那些負面情緒的，但是這些策略恰恰就是造成我們人生問題的原因，因此在課堂中，筆者選用翻轉內在陰鬱小孩成為陽光小孩的練習作為學生更進一步辨識情緒問題來源的策略。課程實施中，筆者發現造成學生內在陰鬱小孩的情緒來源大致為：主要照顧者的評價、同儕之間的看法、自我認知的不足以及對不確定事物的焦慮，這些情緒的翻轉，需要藉由下一堂課的核心價值來做翻轉與思考。

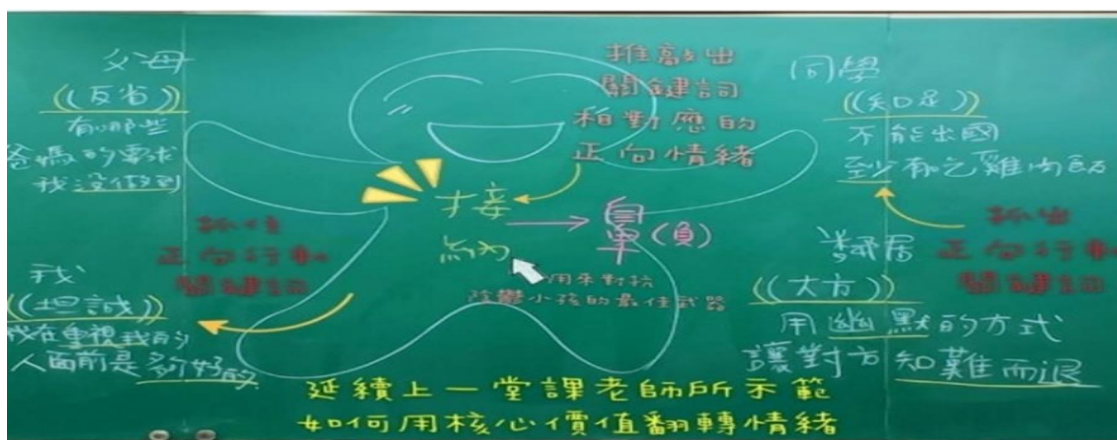


圖 5 我的內在陰鬱小孩與陽光小孩（資料來源：研究者課堂紀錄）

（七）第七週：翻轉核心情緒～召喚我的陽光小孩

表 7

表演藝術情緒教育課程第七週課程步驟

步驟

- 1 對照上週自己圈選出的核心信念，思考如何翻轉負面情緒
- 2 重點提醒在翻轉核心信條時切記不能『逃避』、『冷漠』進行翻轉
- 3 最後再將翻轉後的想法，寫在陽光小孩的四周，依據翻轉後的敘寫歸納出正向行動或正向思維關鍵詞
- 4 推敲出的正向情緒詞，即為翻轉情緒後召喚出的內心陽光小孩

資料來源：研究者設計

Stahl(2018, 王榮輝譯)並提出在這個練習裡，擇取的價值最多不能超過三個，要選擇容易在日常生活中被喚起的價值，如此才能有效利用於陰鬱情緒的翻轉策略，筆者轉換這個練習應用於課堂時，再加入對應造成陰鬱小孩的情緒來源選取可行的核心價值。

引導學生用核心價值翻轉情緒時，須提醒學生切勿用逃避或冷漠的亂翻，如負面信條是：爸媽不重視我亂翻轉情緒，逃避翻轉為：我也不要在乎爸媽；或是『自我催眠』式直接翻，例如：負面信條是：我很醜直接翻轉為我很美……等對紓解情緒較無幫助的思考。另外，每位學生選出的核心價值都不一樣，引導孩子用自己信任的核心價值來翻轉情緒，而不是用老師所選出來的套用在孩子們身上，若找不到可用來翻轉情緒的核心價值，學生也可以自行創造一個正向價值用詞，在課堂上，也有學生表示有自己慣用的轉換情緒方法，也可鼓勵學生發表分享其情緒轉換策略。

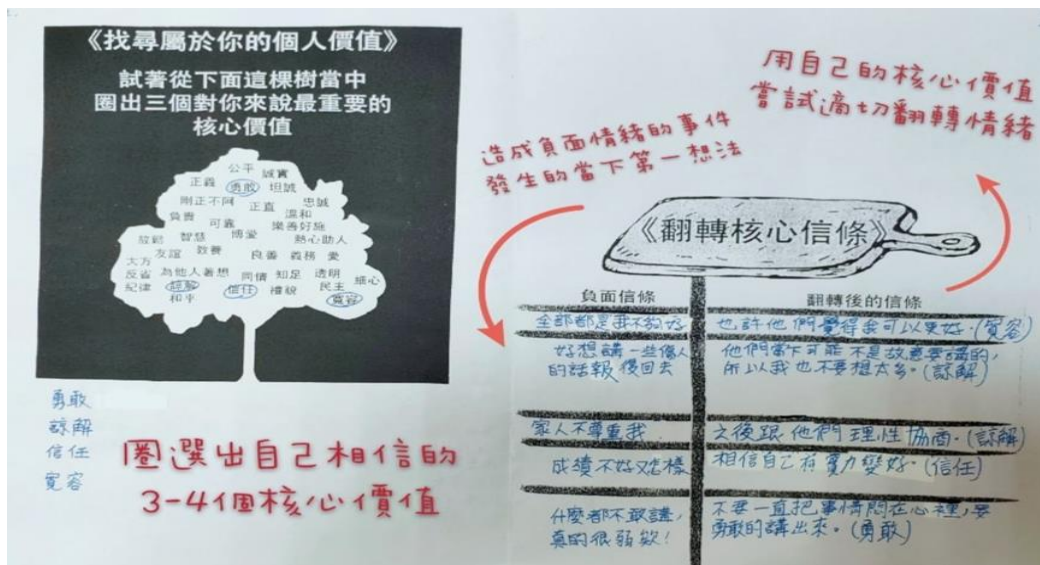


圖 6 核心樹價值翻轉負面情緒（資料來源：研究者課程之學生學習單）

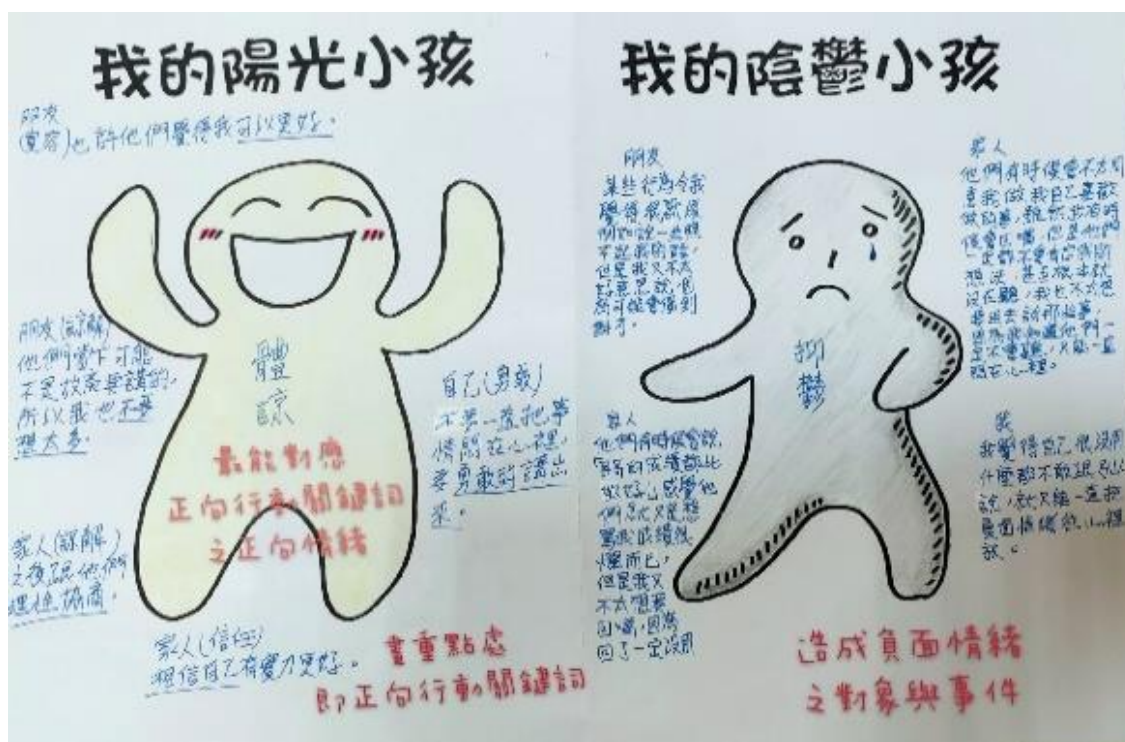


圖 7 陰鬱小孩與翻轉後的陽光小孩（資料來源：研究者課程之學生學習單）

（八）第八週：看見情緒～發展日常情緒對話

表 8

表演藝術情緒教育課程第八週課程步驟

步驟	
1	排桌椅圍圓圈，發下我的陰鬱及陽光小孩學習單
2	情緒暖聲一句話「我可以請你幫我做一件事嗎？」 無情緒與語氣→高興語氣→難過語氣
3	找親密夥伴分組（三人一組）
4	依據我的陰鬱小孩事件狀況選擇以下撰寫十句對話
5	各組讀劇

資料來源：研究者設計

批改陰鬱小孩學習單後，筆者整理出造成青少年負向情緒的三大情境為：

(1) 手足之間的比較、(2) 父母的各種限制、(3) 友誼三人行，學生依照上述三個分類尋找與自己情境相同的夥伴三人為一組，各組須擇一種情境討論十句對話書寫在紀錄單上，並在討論前提醒學生以問句為開頭，才能造成戲劇中引起觀眾動機之效果，並且不需要在十句對話裡處理對化中的各種困境，方能在情緒能量實驗情境中發現問題及探討策略。

在課堂實施中，學生書寫完對話後，各組進行讀劇，因生活情境相似，讀劇時能夠引起學生共鳴，對於下一堂課的情緒對話能量的情境建立相當有幫助，喚起集體的情緒記憶將有助於練習情緒能量實驗。

翻轉情緒戲劇練習

題材：造成負面情緒的狀況(陰鬱小孩)

1.手足之間的比較
2.父母的各種限制
3.友誼三人行(新朋友與老朋友)

請選擇其中一項作為表演題材

★排練重點：事件(陰鬱小孩)→轉折(核心價值)→處理(陽光小孩)

排練重點請著重在對話處理：

29: 這種拜六剛考完試, 要不要約出去玩?

32: 好啊!

29: 那你呢?

33: 我媽說要寫完功課才能出去玩...
就算寫完, 還要看她同不同意...

32: 哈... 你父母限制好多囉...

33: 他們連我玩手機的時間, 交朋友都會限制.. 很煩欸!

29: 也許父母這樣做也是為你好的.

32: 你可以先完成你要做的事情之後跟他們討論.

29: 是啊, 這樣你父母應該也會同意你出去吧!

33: 好吧... 那我回家跟家人討論看看.

圖 8 翻轉情緒戲劇對話練習 (資料來源：研究者課程之學生紀錄單)

(九) 第九週：看見情緒～情緒能量實驗 (1)

表 9

表演藝術情緒教育課程第九周課程步驟

步驟	
1	發回上週對話練習學習單進行五分鐘修正時間
2	請各組依據自己撰寫的十句對話進行排練
3	上台時，必須背好完整台詞，並且要遵守第一周練習過的排練技巧
4	各組上台結束，教師帶領學生討論各角色之情緒能量指數
5	以最後一組為例，示範情緒能量實驗

資料來源：研究者設計

以學生發展出的對話為範例，說明如何進行情緒能量實驗：

兒子：這個周末我要和同學出去玩！

爸爸：不行！你的作業都還沒有寫。

兒子：那我可以和同學去圖書館嗎？

爸爸：跟女生嗎？

兒子：沒有好不好！跟男的啦！你會不會管太多啊...

爸爸：你現在是惱羞成怒是不是？

兒子：算了！（甩門而出）

爸爸：你有本事就不要回來！

(1) 實驗一（正常情緒）：

當爸爸情緒能量指數是 60，兒子情緒能量指數是 80 時，兒子要出門的要求不會被滿足，爸爸也會吸收兒子不滿的情緒，兩人對話因此沒有獲得共識與交集。

(2) 實驗二 (調整情緒):

當爸爸情緒能量指數是 90，兒子情緒能量指數是 60 時，兒子完全不敢提出要出門的要求，因為他觀察到爸爸的情緒無法緩和，在對話時就中斷了自己想出門的念頭導致需求與渴望無法被完整表達。

(3) 實驗三 (能量實驗):

當爸爸的情緒指數是 90，兒子的情緒指數是 40，在對話中兒子想辦法讓爸爸的情緒能量指數降至 60，此時學生在台上因應情緒能量，而即興出之策略為改變說話語調，轉換用詞及降低姿態。

操作情緒能量實驗課時，重點在藉由不同情境發生的衝突事件中，覺察日常生活中常發生的情緒堆疊、情緒共振及削弱，在發生爭執前的情緒累積都有蛛絲馬跡可以觀察，將情緒指數量化後，彼此更能辨識對方的情緒狀態，並能從中思考如何因應，如何讓對方的情緒能量降低或是協助對方調整情緒能量，將有助於學生在生活中可觀察人我之間的相處與溝通。

(十) 第十週：看見情緒～情緒能量實驗 (2)

表 10

表演藝術情緒教育課程第十周課程步驟

步驟	
1	發回上週對話練習學習單進行五分鐘排練時間
2	請各組輪流上台進行情緒能量實驗練習
3	遇有難以因應之情境時，台下學生可上台代替角色進行實驗
4	討論各種情境下之情緒能量如何相互影響

資料來源：研究者設計

以下列學生發展對話為範例，再次說明如何進行情緒能量實驗練習：

爸爸：喂！_____去洗碗！

哥哥：_____～去幫我洗碗！

弟弟：不要！你自己去洗！

爸爸：你們幹嘛~隨便一個去！

哥哥：就他去嘛……

弟弟：我剛剛倒了垃圾、洗衣服、掃地，做了那麼多……當我傭人喔！

哥哥：別吵！叫你做就做！

爸爸：你們要分工合作！

弟弟：哥哥~你去！爸爸明明就叫你去！

爸爸：你們煩死了！

三人中，先讓其中一人改變說話情緒與能量，對話中的情緒就會被吸收並且改變當下氛圍；第二次，再讓其中兩人改變說話情緒與能量，爭論時的對話就會減少情緒用詞並變得柔軟，藉此說明情緒是可被意識並有方法削弱的。

以表演能量來解釋情緒量化的概念，並以即興對話方式觀察對方的情緒並調整台詞，藉此達到以戲劇對話練習來覺察情緒與調整情緒之課程目標。在課程收束過程中與學生一同歸納出「遇到情緒怎麼辦」的策略有：

- (1) 靜態的同在陪伴、眼神示意
- (2) 動態的對話溝通、追話尾、照顧對方需求、轉移注意力

另外，引導學生於課堂上操作能量實驗時，可能會遇到前所未見的情境或對話，須保持開放接納的心態，相信自己的人生歷練可以帶給學生不同角度的觀察和看見，並提醒學生無人能洞察所有情緒的全貌，只要對情緒狀態不斷保持敏感與單純的「觀察與看見」，就能對情緒的認知與影響作出相應的調整。

肆、研究結果

一、問卷調查分析

實施十周課程後，筆者使用 Google 表單設計問卷，針對十五個班 393 位學生做表單回應調查，回收之有效表單為 269 份，問卷表單回收分析結果如下：

問題一、請問你在看到同學們用各種顏色的布呈現情緒時，有什麼發現？

269 份問卷表單結果呈現，有 118 (43%) 人因為放假課程進度未上到此課程，有 151 (57%) 人上完情緒可視化課程後大部分表示：

1. 對顏色的情緒投射大致相似
2. 覺得同學的表現方式很有創意
3. 情緒與顏色的對應有刻板印象
4. 每個人對情緒的顏色選擇不盡相同
5. 其他回應如表 11：

表 11

情緒教育課程問卷第一題其他回應

其他回應

很多顏色的對應情緒跟原本想像的不一樣。

大家對某些顏色有固定的情緒。例如：紅色——憤怒（喜悅）、白色——哀悼等。

有可能依據同學平常的個性或者動作習慣推測可能發生的場景去選顏色。

有時候可能很難表現到能量低或高的不同。

我發現自己的心情原來也能被眼睛所看到的顏色以及布的擺動方式所影響，帶來不同的感受。

發現一種顏色原來可以表達很多種情緒。

不太能夠把自己的情緒表達的更好。

看到同學不用講話就可以表達情緒。

越正面的情緒顏色越鮮豔。

感覺要表達的情緒跟顏色不太配。

一定要發現自己的情緒，才會讓心定下來。

表演者臉上有相關的表情。

情緒低落偏暗色情緒開心偏暖色。

可選擇的顏色太少，而且大家的表演的情緒大致都有重複到。

資料來源：研究者整理

問題二、請問在學習情緒能量後，你是否學會用指數（能量 40，能量 60 等）在生活中觀察或描述自己或他人的情緒？請舉例。269 份問卷表單結果呈現，有 69 人（25%）表示還不太會應用或是不會運用此方法觀察情緒，有 200 人（74.3%）上完後情緒能量指數課程後大部分表示：

1. 觀察到自己情緒指數上升時會採取行動
2. 能夠從語氣、臉色、氣氛判別情緒指數
3. 其他回應如表 12：

表 12

情緒教育課程問卷第二題其他回應

其他回應

我買到一個很想要的周邊當下的喜悅能量為 80。

像是依照不同的程度感覺憤怒的大小，哪一個比較不開心。例如：別人吃我東西和別人開我玩笑。個人覺得別人吃我東西我會比較生氣，所以可能生氣的能量就可能達到 50，而比別人開我玩笑的能量 30 來的高。隨著能量愈來愈高而音量愈來愈大口氣愈來愈差。

開學剩三天，作業還有一半，緊張能量 100。

常常會跟家人有衝突，我都會很不開心，覺得偏心，就開始發脾氣（能量 80），自己到房間冷靜下來（能量 40），反省過後，覺得也許不是他們偏心，而是哥哥比我懂事，我也要多多去學習他值得讚賞的地方（能量 10）。

考不好就覺得媽媽的憤怒能量高過 100。

媽媽叫我全名的時候，生氣的能量應該有 90 以上。

妹妹練琴時，憤怒值 90。

寫作文的時候我可以更有力的描述情緒的狀態。

我可從此得知我爸生氣的平均值是 80。

普通溝通 0~40 稍激進溝通 40~60 激動甚至憤怒 60~100。

老師罵人都會慢慢加能量。

60 是激動，100 是非常非常生氣。

班導罵人都直接演 100。

老師生氣時我們會在下面討論指數是多少。

在爭吵時很多人能量會直接破 100。

媽媽在罵我的時候，我會先聽他說話再表達我的想法，不會用噲的。

我有時後會忍耐別人很久，直到我忍到自己對自己生氣，現在學會後反而可以提前讓自己釋放一些出來。

可從別人的眼睛得知是開心或生氣。

發現處理事情的情緒表達輕重會影響結果。

過年擦窗戶，我和我媽吵架，媽媽 30 我 80。

看到喜歡的偶像開心指數 90。

某個老師生氣或臉色變的時候，同學就會偷偷說「他現在能量快破表了」。

班導每天進教室時的指數影響早自修的氣氛。

老師生氣的時候 我們會說老師的情緒指數上升。

當有人不舒服的時候，可以感覺到他的能量低至 10。

看到老師不說話，儘管能量只有 20，但大家還是害怕。

作業寫不完崩潰指數 1000000。

在跟爸爸講到敏感的話題時，會感覺到爸爸有在壓抑自己的情緒，壓抑時的能量指數大概是 75，時不時要爆炸的感覺。

大隊接力練習時，同學犯規後超惱羞，惱羞指數 100。

不小心說錯一句話會讓媽媽的情緒從 20 到 80。

媽媽叫我做家事，我無奈指數 50，之後說要請我喝飲料，無奈指數便降到 10。

班導每天生氣指數都 200。

老師看到同學犯錯時（情緒開始累積 40）看到他嬉皮笑臉（60）叫過來罵繼續說話（100）爆炸。

問題三、請問上過情緒能量實驗課程後，有幫助你更認識及觀察自己其他人的情緒嗎？有實際案例嗎？269 份問卷表單結果呈現，有 61 人（22.6%）表示沒有幫助，原因大部分是自己本來就善於觀察自己及他人情緒，有 208 人（77.3%）表示上完後情緒能量實驗課程後大部分表示：

1. 情緒產生時會試著用不同的能量來對應情況
2. 比較能冷靜思考，和人有爭執時也比較能控制自己的情緒能量
3. 更能看得懂朋友之間互動的情緒能量
4. 其他回應如表 13：

表 13

情緒教育課程問卷第二題其他回應

其他回應

情緒不只表現於面部，同時還有動作和話語。例如：朋友低頭沉默不語一直不停眨眼睛，就可能是感受到傷心難過忍著淚水，若是加上用力握拳的動作並說了一句可惡，也有可能表示強烈不甘和委屈。

跟別人吵架的時候我知道要怎麼降低能量。

在不開心的時候我會用不同的能量表達我的情緒。

當和人有爭執時，如果自己情緒能量超過 60，對方也會跟著提升，但如果你降到 40 或以下，對方也會跟著一起冷靜，就像和同學有爭執時，我發現情緒能量會容易隨著另一方而改變。

和同學爭論某件事情的時候，能學著把情緒降下來和同學好好溝通。

當自己在情緒不穩定的時候，把自己的能量降低，可以大幅減少跟別人起爭執的機率。

在他人生氣時可以觀察其他人散發出的能量，再來想想自己能夠如何有技巧的回應，而不是只有火上加油而已。

可以看出有些人，在生氣前，會有一些小動作，就可以了解他人的情緒。

在父母講話時，可以更容易得知父母現在的情緒，才不會讓自己講出不適合當下情況的話，讓父母更生氣。

情緒激動的人身邊必須要有一位冷靜的，不然情緒會越發劇烈。

在對方能量過高時，我會先降低自己能量，使對方能量不再升高。

在我媽罵我的時候，我會選擇安靜，讓他能量不再繼續升高。

每次感覺到同學不高興的時候就不要那麼白目了。

上過情緒能量實驗課程後我能夠從一個人的表情、講話聲音、肢體動作，判斷這個人的情緒如何。

當我發現我爸情緒指數飆高時，我會趕緊壓低自己的不良態度。

有時候家人的好意舉動，我不會誤認為是他在罵我。

聽到有人口氣上有轉折可以馬上察覺出來。

姐姐被媽媽罵生氣指數 60，我有試著去安慰她，生氣指數降到了 30。

資料來源：研究者整理

二、研究發現

（一）情緒可視化對學生認識情緒的幫助

十週的課程結束後，發現學生在一開始的排練課程先建立戲劇表演結構，在之後對於情緒能量的調整會有幫助，在第二周開始帶入情緒反差概念，可讓學生由課堂練習延伸應用至生活觀察中，發現情緒一致表達與述情障礙者之差別。

以顏色來表達情緒的樣貌，將情緒可視化之後，能幫助學生更能感知情緒的流動以及認識情緒的樣貌，有同學表示在課程當中發現，同學可能會一句平常的個性或者動作習慣，聯想可能發生的場景，再去選擇情緒的顏色；也有同學則認為顏色可以讓人有不同的聯想，如紅色有人覺得是熱情，但也有人覺得是憤怒；也有同學指出，同一個表演，布卻呈現出完全不同的情緒，例如粉紅色，有的人覺得是怦然心動，有的人覺得是害羞的情緒，但也有同學表示，使用布很難表現能量低或高的不同。將情緒視覺化，能提升情緒狀態之認知，並為因應情緒反應帶來新思維。

此課程對認識自己與和他人的溝通有很大的幫助，在每上完一個班級稍作調整之後，發現使用情緒用語講義對照的班級相較於沒有使用的班級，對於情緒表達的選擇較多，創作出複雜情緒和雙重情緒的機率也較大。而創作出複雜及雙重情緒的組別，亦會引發情緒與情緒間互相影響的討論，例如：什麼樣的情緒能緩和另外一種情緒？什麼樣的情緒又會引起更大波動的情緒？這會在課程中花很多時間引起熱烈討論，同時也是非常值得討論的議題，有一些較深層的情緒例如「忌妒」，會因為較難視覺化呈現，需花比較多時間和學生們一起討論並想辦法表演出來，有時甚至會討論無果。

（二）核心樹與翻轉情緒

每位學生自我認同的核心價值皆不同，在引導翻轉情緒時要引導學生用自己信任的核心價值來翻轉情緒，而不是以老師選出的價值套用在學生身上；若在核心樹上找不到可用來翻轉情緒的核心價值，學生也可以自行寫下一個正向核心價值用詞，表示學生有其慣用的轉換情緒方法，問卷調查中發現，有 15% 的學生有自己習慣觀察別人情緒的方法，如在過程中學生無法順利嘗試此方法來翻轉情緒，亦可鼓勵學生發表其情緒轉換策略。

兩堂課程實施下來，筆者認為用名詞來解釋名詞的形式，雖然能讓學生在書寫過程中獲得情緒重述的抒發，但是用核心價值信念來翻轉情緒的過程還是稍嫌薄弱，是筆者認為需要再做調整及修正之處。

（三）對話文本中的情緒記憶檔案

從學生書畫的陰鬱小孩事件討論並發展出的對話文本，可看出學生生活樣貌及生命經驗，並從中歸納出造成青少年情緒困擾的三大類別為：

1. 父母的各種限制
2. 手足之間的比較
3. 友誼三人行

從以上三大類別撰寫出的角色與對話進行情緒能量實驗，能夠更貼近學生生活，並帶領學生發現並看見造成情緒流動的成因與狀態。

(四) 從情緒能量實驗活動覺察自我與他人的情緒

在實驗的表演中，扮演兒子的同學，用指數 40 的情緒能量改變台詞說了一句：「爸爸，你可以讓我出門騎腳踏車，回家後我幫你按摩好嗎？」扮演爸爸的同學突然愣了一下，然後笑著說：「那可以幫我按背嗎？」成功緩和爸爸的情緒並達到出門的目的。

能量實驗後，我問扮演兒子的同學，為什麼想到改變這個台詞要幫爸爸按摩呢？他說：「因為我觀察到現實生活中爸爸喜歡按摩，所以我就想投其所好（需求）應該可以緩和他的情緒，沒想到就成功了。」再詢問扮演爸爸的同學為什麼他最後答應讓兒子出門，他說：「他都好好說，而且我真的也喜歡按摩（笑）那個生兒子氣的能量瞬間就被被緩和降下來。」另有一組飾演母女爭執，因為情緒能量調整後，女兒感受到母親的辛苦，選擇「體諒」而降下情緒。

情緒能量實驗課程結束下課後，發現學生們因為搬桌椅即將發生小爭執時，會停下來告訴對方：「你現在情緒能量是 80 喔～要不要考慮降一下？」發現『學會量化自己與對方的情緒指數』在生活中能夠實際幫助學生，進行情緒狀態的辨識與表達。

在課後問卷調查中，有學生表示可以將情緒能量指數應用於生活中，例如：有同學在上完課後，對於覺察自己的部分的敘述如下：「常常會跟家人有衝突，我都會很不開心，覺得偏心，就開始發脾氣（能量 80），自己到房間冷靜下來（能量 40），反省過後，覺得也許不是他們偏心，而是哥哥比我懂事，我也要多去學習他值得讚賞的地方（能量 10）」；除了對自我情緒的覺察，也能夠更加客觀的描述他人的情緒：「我看到身旁的朋友臉色不對勁，就知道應該是有讓他不開心的事情，就會上前關心。對自己的部分，也會慢慢的去瞭解現在自己是處於開心，興奮，還是低落的情緒。」

綜上所述，將情緒可視化、情緒能量指數化，是課堂上可行具體轉化之課程設計，能讓「情緒」一詞之概念跳脫名詞解釋模式，用戲劇情境及對話模擬方式，將情緒對自己與他人的影響狀態深植於學生心中，以及在安全的模擬中找出實際發生在生活時可因應的對策，落實戲劇應用於生活之素養課程。

伍、結論與建議

一、辨別情緒來源抓住機會就要教

在接續情緒能量實驗課後的「畢業影片素材收集」課程進行時，輪到其中一組報告，其中兩位學生將學習單推來推去，有幾次還掉到地板上，僵持著誰也不肯讓步，其他三位組員愣在一旁不知道該怎麼辦，筆者沒有阻止他們，讓他們就這樣在全班面前推來推去。倔強的兩個學生，在全班面前毫不顧及自己顏面，顯然是槓上了；雖然沒有口語及肢體衝突，但氣氛就是僵到尷尬，此時筆者可以選擇：罵他們兩個、直接點名其中一個報告或是請其他組員報告，讓他們兩個出去罰站。

筆者深呼吸，讓他們繼續推，推到班上其他學生們都不耐煩了，於是筆者請他們先停止，暫時停止報告。筆者先繼續進行下一階段課程說明，五分鐘說明完課程後，話題回到剛剛的狀況，筆者問大家：

「請問剛剛發生了什麼事？請用事實描述，不要加入情緒。」

「他們兩個把學習單推來推去……」

「他們沒有人上台報告……」

「其他三個人呆住……」

「我們來問問當事人發生了什麼事？回答我的時候請不要帶有情緒」

「我們這組投票結果是他要報告，他卻不報告。」其中一人搶答。

「但是他投了兩票。」另一位當事人說話。

「Oh～」筆者聽到空氣中的原來如此。

「就算我只投一票，結果也會是他。」

「但是你投了兩票！」

於是筆者推測判斷學生的情緒來源是被不公平對待。

「既然決定投票，那表示你們想公平處理，那就應該按照規則，一人一票，顯然他在意的點是你沒有公平進行投票。」

「我知道他們都會投我，但我就是不接受有人投兩票！」

筆者核對確認他的情緒來源是希望被公平對待。

「那我們再公平投票一次，你會接受結果對吧！」

「會。」

筆者讓他們在全班面前投票，結果還是原本的學生上台報告，但這一次，他沒有任何不服氣，該組報告結束後我問學生：

「如果剛剛沒有好好問他們發生什麼事，你們一定覺得是得票數高的那個人耍賴，萬一惹老師生氣大家就會怪罪他對吧～但事實上另一位同學也有問題不是嗎？如果我們沒有辨別情緒的原貌，就很容易對其中一個人貼上標籤，那麼他不就白白受了悶氣嗎？下次他們再遇到任何問題僵持不下，可以請你們幫老師好好辨認他們在意的情緒是什麼，然後協助處理嗎？」他們點頭。

學會辨別情緒能量及表達真的能夠幫助學生覺察自己與他人情緒之間的流動狀態，並且能夠在發現與看見情緒實協助彼此釐清問題與提供解決方法。由情緒引起的衝突時常發生，學生需要對自身情緒有強大的認知與覺察，才能正確適切地做出因應的姿態與行為，情緒課程不會是十堂課的操作，更需無時無刻應用在生活與教學現場中。

二、持續於教師工作坊推廣情緒教育

在社群網路上和教師朋友討論有關「翻轉情緒」課程，得到以下許多回饋：「班上小孩很多人情緒控管不易常常失控……想帶他們做一些輔導的課程」、「雖然沒有教授相關課程的機會，但想跟您索取那個學習單用在自己身上」、「帶六年級後母班，發現班上的學生有蠻多有情緒方面的問題，班上之前與五年級導師處不好和很多老師對立，整個班級氛圍很糟糕，剛接他們會發現像刺蝟一樣武裝自己，正在努力融化他們這些冰山……」、「班上充滿太多負面氛圍，要能夠保持正面思考實在很難啊～連老師自己內心信念都要很堅定才行！」

筆者認為無法辨識及表達自己的情緒，導致用錯誤方式來發洩或是溝通的情況，似乎已快成為教育現場普遍的困擾，如果在學校階段有這樣的課程，對內練習挖掘自己隱藏的情緒，對外練習向同儕正確表達情緒，學生是否就不會在人生路上走太多被情緒耽誤的冤枉路？

由於經歷過內心情緒重挫翻攪、個人核心價值被擊破砸碎又一片片拾起的歷程，筆者引發針對調節學生情緒的課程想法，深刻認為這樣的課程有其必要被重

視，雖然筆者非心理輔導背景，但走過情緒低谷，與心理師諮商過一段時間，發現這些情緒轉化的策略，不能等到真的生病了，才去接受專業的治療，那要花更多時間，才能找回自己的心理健康與信念，既然如此，學校教育就更責無旁貸，筆者所能做的就是表演藝術課裡教學生認識自我的情緒來源與正確表達。在表藝課中的架構中，教導學生認識自己的情緒，建立人與人之間溝通的美感，透過表演課安全模擬的情境，來正確練習若生活中真的遇到情緒衝擊時，沒有人可以對話時該如何轉化及因應自己的情緒變化。

情緒能量實驗課程操作時相當耗費能量，在過程中需專注示範轉換的過程，以及不斷梳理核心價值與負面訊息的關聯，要接受學生有不同核心價值的頑固挑戰，並使用淺顯易懂的情境語言帶入應對策略，學生在過程中體認情緒為何以及對情緒狀態的看見與發現，督促筆者努力修正課程，以下是筆者的教學研究建議。

（一）在國小階段的應用

國小的學生需要製作簡易版情緒用與檢核表，方便國小學齡兒童辨識自己的情緒，在引導陽光小孩與陰鬱小孩時接受學生任何狀態的書寫，不貪快要求學生一次將情緒梳理出來，慢慢引導他們找出自己認同的核心價值，最後才能用學生心中所認同的核心價值去轉換他的情緒。

（二）對教師或學生個人的應用

如果核心樹上沒有可以認同用來轉換情緒的價值樞紐，要往內心挖掘自己相信的信念是什麼，再用那個信念來轉化情緒，人在情緒低谷時，不見得有適合的對象可以對話，這時候就非常需要用核心價值信念來轉化情緒的能力。經由客觀的觀察，再進入到自身的經驗，進行情緒的探索與自我的認知，透過陰鬱小孩跟陽光小孩的思考過程，是可以讓自己覺察情緒的產生與思考解決方法的策略之一。

在教師工作坊推廣情緒能量實驗課程時，教師夥伴表示，利用 **Personita** 圖像卡活動觀察和說明別人的情緒，並透過小組活動進一步用肢體表現，是很好的練習。而從此翻轉情緒課程中學習用核心信念翻轉情緒時，不能用「亂轉」、「直接轉」的方式，而是以自己認同和相信的核心價值去轉化情緒能量，才能實際在教育現場上指導學生，嘗試用自己的核心信念翻轉情緒，也有教師夥伴認為必須先梳理與整理自己，面對自己在過去產生負向情緒時，是否有更圓滑更有藝術感的處理方式，並提供學生可以從戲劇情境中切入的策略，讓課程不只能帶給學生處理情緒的能力，還可以用在應用教師本身在生活中的溝通。

參考文獻

一、中文文獻

- 王淑俐 (1990)。《國中階段青少年情緒的發展與問題及輔導》。臺北：國立臺灣師範大學。
- 王強強 (2007)。《色彩在文化中的象徵意義——以臺灣和美國為例》(未出版之碩士論文)。臺北：國立臺灣師範大學。
- 王榮輝 (譯) (2018)。Stefanie Stahl 著，*童年的傷，情緒都知道：26 個練習，擁抱內在陰鬱小孩，掙脫潛藏的家庭創傷陰影，找回信任與愛*。臺北：時報文化。
- 李乙明 (1999)。《高中數理資優班學生情緒智力之研究》(未出版之碩士論文)。彰化：國立彰化師範大學。
- 張春興 (1995)。《張氏心理學辭典》。臺北：東華書局。
- 張富湖 (2002)。《情緒教育課程對提昇國中學生情緒智力效果之研究》。屏東：國立屏東教育大學教育心理與輔導研究所碩士論文。
- 張美惠 (譯) (1996)。Daniel Goleman 著，*EQ*。臺北：時報出版社。
- 黃德祥 (1996)。《班級經營效能的增進》。載於陳奎熹、王淑俐、單文經、師生關係與班級經營 (219-233)。臺北：三民。
- 曹中璋 (1997)。《情緒的認識與掌握》。《學生輔導》，51，26-39。
- 曾娉妍 (1998)。《情緒教育課程對提昇國小兒童情緒智慧效果之研究》(未出版碩士論文)。臺中：國立臺中師範學院。
- 陳彥豪 (譯) (1999)。Mark L. Knapp & Judith A. Hall 著，*非語言傳播*。臺北：五南圖書出版公司。
- 楊俐容 (2014)。《青春期，SOS！-給青少年父母的情緒、學習、教養對策》。臺北：親子天下。

二、英文文獻

- Dworetzky, J. P. (1985). *Psychology*. St. Paul, MN: West. Publishing Co.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NJ: Bantam Books.

三、網路資料

- 國家教育研究院 (無日期)。雙語詞彙。取自 <http://ap6.pccu.edu.tw/Dictionary/wor ds.asp?no=5500>

以戲劇連結食農教育之課程設計與實踐歷程探討

謝華容

國立臺北藝術大學文化資產與藝術創新博士班博士生

摘要

研究者與丑客聚社於 2019 年，設計一套以藝術和食農教育結合的「飲食文化的藝術視角」課程，向文化部申請文化體驗計畫。其中，國小組「我要去趕集」的課程，於 2019 年在臺北市河堤國小、2020 年在臺北市溪口國小和 2021 年在南投縣秀峰國小各自進行 12 節的課程操作。

國小組的課程設計理念採用教育戲劇（Drama in Education，簡稱 DIE）的概念，進行戲劇和食農教育跨領域教學合作。利用戲劇元素將食農教育的教學現場營造成動態的教學情境，讓學生在假裝扮演的戲劇情境中學習食農教育，感受傳統菜市場中人與人的互動，加上戲劇扮演的角色對話功能，強化學生情感素養能力，讓學生在認識傳統菜市場特色和文化特性下，也開啟對於生活中人事物的關注。課程最終，將學生整個扮演經驗，轉化成一場戲劇演出，除了與更多人分享學習經驗，同時也讓其他同學認識不同的食農教育知識，提高大家對於食農的意識。

最後，研究者對於課程設計和實踐進行反思，從老師、學生和課程內容三個面向認知到，戲劇和食農教育跨領域的合作，重點在於老師將學習經驗轉化成戲劇扮演情境，可突顯「人」在食農教育中的角色，讓課程活潑化外，知識傳遞也更有人情味。同時學生也能得到換位思考、覺察自我和他人的情感素養能力。在這樣戲劇營造出的動態互動下，師生間和學生間都能彼此視域交融，而這樣的互動經驗，就是一種生活的模式，一種文化的形成，也是傳統菜市場具有人情味很重要的因素。

關鍵字：戲劇教育、文化體驗、食農教育

Discussion on Curriculum Design and Course Practice of Linking Food and Agricultural Education with Drama

Hua-Jung Hsieh

Taipei National University of the Arts, TNUA PhD. Program in Cultural Heritage and Arts Innovation Studies PhD student

Abstract

In 2019, the researcher and the Joker Community applied to the cultural experience programs of The Ministry of Culture of Taiwan. We designed a course of “Artistic Perspectives in Food Culture” which combined art and food and agriculture education. The elementary school theme was named “I'm going to the market”. We carried out this course in Heti Elementary School of Taipei City in 2019, Xikou Elementary School of Taipei City in 2020 and Xiufeng Elementary School of Nantou County in 2021.

The curriculum design concept of the national team adopts the concept of drama in education (DIE), and conducts cross-field teaching cooperation in drama and food and agriculture education. Elements of drama were utilized to create a dynamic teaching situation for the food and agriculture education, allowing students to learn food and agriculture education in a pretend drama setting. Here they can experience the interaction between people in the traditional vegetable market and how dialogue functions in drama. This strengthens students' emotional ability, by allowing them to pay attention to people and things in life under the understanding of the characteristics and cultural characteristics of traditional vegetable markets. In the end, the course transforms the student's entire acting experience into a drama performance. In addition to sharing the learning experience with more people, it also allows other students to learn about different food farmers' educational knowledge and raise everyone's awareness of food and agriculture education.

Finally, the researchers reflect on the curriculum design and practice. From the three aspects of teachers, students, and curriculum content, they realize that the cross-field cooperation between drama and food and agriculture education focuses on the teacher's transformation of learning experience into a drama playing situation, which can highlight the "human". The role in food and agriculture education makes the curriculum lively, and knowledge transfer is more humane. At the same time, students can also gain empathy, awareness of self and others' emotional literacy. Under the dynamic interaction created by such drama, teachers and students can blend in with each other. Such interactive experience is a mode of life, the formation of a culture, and it is also a very important factor in the human touch of the traditional vegetable market.

Keywords: Drama Education, Cultural Experience, Food and Agriculture Education

壹、前言

研究者於 2015 年參與差事劇團於衛武營文化藝術中心《回到里山》的演出時，開始認識到日本的里山倡議精神，強調人與土地和平共處的農村生態，以及北川富朗所策劃的大地藝術祭，以藝術開創日本越後妻之地，讓藝術與里山精神結合，促進地方振興。因此，研究者對於藝術和自然山林、農業生態可以如何合作，十分感興趣。

在找尋臺灣資料時發現，藝術和自然山林、農業生態的結合，多以藝術作品來表達傳遞相關議題、展現農產特色或是將藝術作為宣傳的工具，像是麻豆糖廠大地藝術祭、各地方農業博覽會、地球公民基金會主辦的與山林、環境「森森 For for forest」藝術展等等。

然而，研究者認為人與土地、自然和農業的關係，應該要從小扎根才能建立起對自然山林、農業生態的情感。所以，開始思考藝術與土地、自然和農業如何融合成為課程，進入到教育現場。

根據行政院農業委員會(以下簡稱農委會)的食農教育教學資源平臺中顯示臺灣食農教育類型，包含農業生產與安全、農業與環境、飲食與健康、飲食消費與生活、飲食習慣和飲食文化等項目。

而在平臺上收錄的國小階段教案類型，可以看見農業與環境教案為大宗，飲食消費與生活、農業與環境和農業生產與安全次之，接著才是飲食習慣和飲食文化。細看教案中談及的內容，多以農產品出發，像是稻米、地瓜、茶葉、桑椹、牛蒡、芋頭、魚類、蔬菜、竹子、黃豆、洛神花……等等，介紹農產品的來源、種植方式、器具和生態、文化特色、料理方式和營養，等；或是實際透過種植來了解食材生長的過程，最終將自己種植的食材做成料理；也有介紹在地食材特色為主；從營養面向切入介紹不同食物的營養和食安問題；探討農夫的辛勞；從節氣談論與農業關係；介紹產銷履歷標章來認識食材的安全認證觀念，同時也包含從環境保護的角度認識海洋生態、保護山林知識等。

從這些內容看見農產品、料理方式和營養安全是食農教育不可或缺的內容，且可透過遊戲、影片、圖片、訪問和親身體驗操作的教學方法來進行食農教育。而藝術和食農教育跨領域的結合，是在食農教育中較少見到的方法。

所以，研究者以一位教學藝術家（Teaching Artist）¹的角度設想，若採用藝術作為食農教育的教學方法時，藝術能在食農教育過程中，碰撞出哪些火花？藝術能幫助食農教育達到哪些新的可能性？

當文化部推出文化體驗教育計畫，研究者便與丑客聚社合作，於 2019 年以藝術結合食農教育的概念，向文化部申請文化體驗計畫。希望運用藝術作為學習中介，引導學生感受體驗食農文化，並將學習經驗透過藝術創作來傳遞表達。如同北川富朗（2014）在大地藝術祭中，以藝術來發現、學習、交流、協同合作，連結土地、人民、生活、文化的方式，利用藝術的力量，串起彼此間的交流，在食農文化中看見藝術性，在藝術創作中展現食農文化。

本計畫定名為「飲食文化的藝術視角」，由研究者和丑客聚社陳淑慧團長（以下稱為陳團長），分別擔任國小、國中、高中三個年齡階段的課程設計和主要教學者，並邀請具有教學和實際農業耕作經驗的小農-康慧賢先生（以下稱為小農老師），共同設計包含戲劇結合市場、攝影結合餐桌、裝置藝術結合食物哩程三種課程，主題分別為：我要去趕集、我家的餐桌和食物趴趴走，作為國小、國中、高中三個年齡階段的學習內容。並在 2019 年 9 月將課程帶進臺北市河堤國小、新北市徐匯中學和臺北市師大附中三所學校操作，每個學校皆有 12 節課²。且在課程最後一天，規劃互動式戲劇表演、攝影展和裝置藝術展，呈現學生的學習內容。

計畫執行完畢後，經由教育部藝拍即合網站進行媒合，國小課程又分別在 2020 年 10 月份和 2021 年 1 月份，進入臺北市溪口國小和南投縣秀峰國小操作。課程內容受到地理環境、學生年齡、校內課程時間安排等因素，需進行微調適應學校需求，但能在三個不同區域的國小執行同一套課程，是十分難得，因為這樣除了看見地區性和年齡差異對於課程的影響外，更可以多個案例來比較研究，當假裝扮演的戲劇情境學習，作為食農教育的一種教學方法時，對於食農教育是助力抑或是阻力。

因此，本研究將以「飲食文化的藝術視角」計畫中，國小組「我要去趕集」課程為主要研究對象，記錄和分析這套國小組課程設計概念、教學歷程，並透過研究

¹ 教學藝術家（Teaching Artist）一詞，是 1970 年代初期由瓊鄧巴（June Dunbar）在林肯表演藝術中心（Lincoln Center Institute）提出的，Eric Booth 認為教學藝術家是以藝術為學習方法，透過藝術連結人事物，引導人們體驗藝術經驗，擴展對現狀或未來世界感知的能力。

² 原本提交文化部的申請計畫案中，規劃的是 20 節課程，但因為最後核定的經費不足，只能將課程時間縮減成 12 節課。

者的觀察反思，提出以戲劇作為食農教育的教學方法，所帶來的新刺激、新可能性、與遇到的困難和未來跨領域合作的建議。

貳、研究目的與方法

關於「飲食文化的藝術視角」計畫是汲取北川富朗的大地藝術祭以藝術作為策展概念，嘗試以藝術來設計食農課程，傳遞食農教育的精神。

國小組「我要去趕集」的課程執行方式，是採用教育戲劇（Drama in Education, 簡稱 DIE）的概念，進行跨領域教學操作。DIE 概念起源於英國，受到進步主義思潮影響，教育現場轉以兒童為中心和遊戲觀點進行教學，戲劇成為運用於教學上的一種方法。DIE 發展階段也受到鷹架理論和批判教育學等教育哲學觀的影響，引發戲劇作為教學方法的諸多討論。陳韻文（2006）整理 DIE 發展脈絡，分成三個階段：萌芽期（1950s～1960s）以啟發創意為主的教學階段、發展期（1970s～1980s）強調戲劇是跨學科知識領域的學習媒介、成熟期（1990s～）開啟教育戲劇與劇場的對話關係，從透過戲劇學習轉變成在戲劇中學習概念，時至今日，DIE 和劇場藝術是互相體用。由此可知，DIE 並非單一的教學模式，而是隨著時代變遷和教育思潮影響下，包容不同觀點和操作方法的戲劇教育。

所以，研究者作為課程設計者和教學執行者時，以戲劇作為食農教育的教學方法，透過戲劇元素將食農教育的教學現場營造成動態的教學情境，也透過戲劇遊戲激發學生創意，讓學生在假裝扮演的戲劇情境中學習食農教育，並強調師生對話互動氛圍，來引發學生的學習動機和思考能力。如同 Heathcote 會透過戲劇性扮演過程，讓孩子們在當下意識中發掘與過去共同經驗，將自己投射至未來事件中去經歷體驗情境，並要孩子們認真傾聽彼此的聲音，才能獲得深度的理解和感受。（引自 Wagner, 1999）

課程最後，將學生的學習歷程收束為一場藝術創作展現，邀請其他校內同學一起欣賞。希望透過以藝術為方法的學習下，傳遞食農教育的文化意涵給更多學生。

因此，研究者將採用內容分析法（content analysis），選擇從計畫申請和結案資料、課程設計理念、教學內容、影像紀錄檔案等資料，進行實際歷程的經驗分析探討，期望能達到的研究目的為：

- 一、戲劇運用在食農教育中，老師的執行方法和建議。
- 二、戲劇運用在食農教育中，學生獲得的學習內容。
- 三、戲劇運用在食農教育中，課程特色和執行難度。

而在研究限制上，因為本課程一開始以河堤國小學生為主要教學對象，所以只有河堤國小有完整的學習單，且班級老師 12 節課程都能全程陪伴。其他兩所學校，因後來在教育部藝拍即合網站上，進行課程媒合，所以要另外配合學校作息、協同老師時間和學生年齡組成等因素，在課程進度和內容進行微調，加上班級老師無法全程陪伴和學習單回收率不佳，因此後面兩所學校關於師生回饋就無法成為研究資料。所以，本研究僅採用河堤國小師生回饋內容記錄作為參考依據。

參、臺灣食農教育定義和類型

聯合國於 2015 年提出全球性發展願景，十七項永續發展目標（SDGs, Sustainable Development Goals），其中面對氣候變遷和人口增加的問題，永續農業和糧食安全成為重要課題，作為消除世界飢餓的利器。

臺灣於 2015 年由主婦聯盟環境保護基金會（簡稱主婦聯盟）等多個民間組織推動「食農教育立法論壇」，希望促使食農教育法通過，在臺灣落實食農教育。雖然食農教育立法直至 2021 年還只停留在草案階段，但民間已經積極借鏡日本、歐美等國外食農教育經驗，來發展屬於臺灣的食農教育。

臺灣的食農教育意旨「飲食教育」和「農業教育」，概念緣起於 2005 年日本實施的「食育基本法」，其定義是在面對飲食不斷變化的環境中，培養每個國民對食物的適當判斷力，通過健康的飲食習慣，促進國民的身心健康，成就富足的人生。日本農業合作社（Japan Agricultural Cooperatives，簡稱 JA）更進一步提出飲食和農業知識經驗兩者兼具的食農教育，除了飲食教育相關活動外，更關注到供給食物的各形式農業活動和地區與自然關係³。日本將安全飲食、產銷關係、飲食文化、友善環境、地產地消、提升糧食自給率和活化地區的思考，納入國家政策中，並發展出一套家庭、學校、社區和地方政府可遵循實踐方法，同時在情感層面提出感謝大自然的恩惠和飲食相關的人與活動，成為日本全民運動，豐碩的成果也成為各國仿照的對象。（黃榆晴，2018）

³ 日本農業合作社網站 <https://life.ja-group.jp/education/description/>。

同時，臺灣的食農教育也向不同國家取經，像是義大利卡羅佩屈尼（Carlo Petrini）在 1986 年所發起的「慢食運動」（the Slow Food Movement），建立人民以一種珍惜自然、尊重土地、慢慢品嚐食物的生活態度，更訴求優質、乾淨和公平的農產到餐桌的生產過程。（陳建志，2015；穆風，2017）

美國名廚、作家和社會運動者，艾莉絲·華特絲（Alice Waters）於 1995 年提出「可食校園計畫」（Edible Schoolyard Project），由教育工作者、家庭、農民、廚師和藝術家組成的組織，投入這項工作，提供學生體驗式學習的機會，參與植物的種植收成過程，加深對食物的關係、促進學習烹飪和園藝技能，進而學習到科學、歷史文化等知識，培養學生對食物的判斷力，強化學生的能動性，影響他們自己的生活 and 社區變化⁴。

另外，2005 年傑西卡·普倫蒂斯（Jessica Prentice）在美國舊金山推廣的「在地食材運動」（locavores），支持食用當食材，減少運輸、銷售等對自然環境的傷害⁵。

英國主廚傑米·奧立佛（Jamie Oliver）於 2005 年發起的「給我好食」運動（Feed Me Better），希望能改善校園的飲食品質，同時推出「廚房花園計畫」（Kitchen Garden Project），鼓勵學生在校園中親手耕種，並在廚房內親身體驗料理過程，並從中能學習到數學、科學、歷史等等知識。還精心為老師們提供相關的教案教材和為小學生設計「奧利佛食譜」。（賴慧玲，2014；陳建志、林妙娟，2015）

在這些國外的經驗中，讓學生親手種植和烹飪，進而理解學習到飲食和農業相關知識，是建立學生和自然環境、和土地連結的首要工作。因此，臺灣民間組織和校園也開始重視這些概念，將植物栽種、成長到收成階段、食材從產地到餐桌的過程，農事體驗等等食農內容，設計成教案課程，在校園中實踐。

而臺灣對於食農教育是先從民間開始運作，沒有法規依循，所以對於食農教育的定義，並沒有一致的說法，各組織和各學者都有自己的表述。直到 2021 年 5 月 6 日通過食農教育法草案，有用詞定義，但也非確定版本。是故，研究者選用長期耕耘食農教育的農委會和食農教育推手的民間組織資料作為本研究食農教育定義來源。

主婦聯盟一開始並沒有使用食農教育的名詞，而是於 2011 年提出「綠食育名詞，其定義為「以教育目的和方法，達到環保、永續、正義意涵為主軸的綠色飲食

⁴ 可食校園計畫網站 <https://edibleschoolyard.org/>。

⁵ What is a Locavore? <https://www.thespruceeats.com/what-is-a-locavore-5118259>。

實踐」，並可分為農業教育、飲食教育和環境教育三大領域，內容囊括飲食、農業、生態、營養、文化等五大面向的整合教育概念，範疇擴及食物生產、運送、消費到製作和食用等部分。其以促進滿足個人營養需求和身心健康的飲食觀念及實踐為起點，立基於全球生態環境保護的關照，提倡土地永續和社會正義的農林漁牧施作方式，延續並發展在地的、社區、富有歷史傳統的意涵的及多元的飲食文化特色⁶。

臺灣農業推廣學會（2016）對食農教育的定義為：「食農教育是一種強調「親手做」的體驗教育，學習者經由親自參與農產品從生產、處理，至烹調之完整過程，發展出簡單的耕食技能。在此過程中，亦培養學習者了解食物來源、增進食物選擇能力，並促進健康飲食習慣的養成。另外，透過農耕的勞動體驗，可培養學習者對食物、生產者和環境的尊重與感恩，並激發其生命韌性和堅毅性格」。之後又在其學會網站中提出更精煉的定義：「食農教育是一種體驗教育的過程，學習者經由與食物、飲食工作者、動植物、農民、自然環境和相關行動者互動之體驗過程，認識在地的農業、正確的飲食生活方式和其所形成的文化，以及農業和飲食方式對生態環境造成的影響⁷」。

農委會在 106 年度食農教育推廣計畫中，提出的食農教育定義為：「以農業為核心，透過教育、推廣及農業體驗等多元方式，培養國人具正確飲食知識、低食物里程、友善環境等理念，實踐健康飲食生活，促進飲食文化傳承、提升糧食自給率、活化農村及促進農業永續」。並將食農教育領域歸納成八個面向：低碳飲食、飲食文化、均衡飲食、友善環境、食品安全、食農經驗、社區產業（含農村及在地經驗）和全球環境變遷調適（糧食安全）。

農委會認為的食農教育定義為：「以農業為核心，透過教育、推廣及農業體驗等多元方式，培養國人具正確飲食知識、低食物里程、友善環境等理念，實踐健康飲食生活，促進飲食文化傳承、提升糧食自給率、活化農村及促進農業永續」。並在 106 年度食農教育推廣計畫中，將食農教育領域歸納成八個面向：低碳飲食、飲食文化、均衡飲食、友善環境、食品安全、食農經驗、社區產業（含農村及在地經驗）和全球環境變遷調適（糧食安全）。

107 年度之後的食農教育推廣計畫，關於食農教育概念（參見圖 1），則使用林如萍教授的「食農教育概念架構圖」，以食農素養（Food and Agricultural Literacy）為基礎，延伸出「農業生產與環境—與環境共好」、「飲食健康與消費—自發實行

⁶ 主婦聯盟環境保護基金會網站 <https://www.huf.org.tw/action/content/1956>。

⁷ 臺灣農業推廣學會網站 <http://www.extension.org.tw/WebMaster/?section=48>。

健康飲食生活」、「飲食生活與文化—人際互動與傳承」的三面六項指引，作為食農教育課程設計的基礎。



圖 1 食農教育推廣計畫甄選簡章（資料來源：農委會）

從上述的定義和所涵蓋的領域,臺灣的食農教育已經不止於種植、烹飪、農事經驗,更包含社會層面、科技、經濟和全世界糧食議題等等。並以體驗學習為實踐方法。

肆、國小組「我要去趕集」課程設計記實

國小組課程,以研究者為主要課程設計和教學者,小農老師和陳團長為協同設計課程和教學者。教學對象為臺北市河堤國小五年級學生。

而河堤國小,原本已有食農教育課程,學生也有種植、製作料理等食農舊經驗,因此,當我們入校園進行合作時,就需要思考還有哪些食農教育的面向,可以透過藝術的方式傳達給學生。

對於我們來說，除了依靠種植和烹飪來認識食農知識外，在大都市裡，還可以在傳統菜市場、小農市集和超級市場中，得到相關知識。所以，我們開始思考這些農作物的來源？這些農作物如何到傳統菜市場和超級市場裡？進一步聯想到因有農作物的交易，這些農作物才會從產地到臺北市的市場和超級市場裡。而這整個交易流程中，有一個環節是學生鮮少知道，就是關於果菜市場、魚市場、肉品市場等等交易所在地。

但接踵而來關於課程內容問題一一浮現，對於五年級孩子而言，只有 12 節課，對於交易可以談到多深入？如果圍繞在交易這個主題，學生對於價錢制定和商業考量都要有先備經驗，但這樣課程似乎會變成數學課？而戲劇和交易這個主題有哪些交織的關聯性？

高夫曼（Goffman）認為日常生活中人們，如同戲劇舞臺上的表演，人們會因應不同情境扮演不同角色來進行互動。亞里斯多德（Aristotle）提過戲劇是模擬人類行為，再現真實。因此，人與人的互動是戲劇舞臺和日常生活的交點。

所以，我們不以制定農作物價錢和競標中商業考量，為主要學習方向，只是把交易行為，作為本課程設計中一種體驗過程，學習重點則是強調過程中人與人的互動關係，學生解決問題的能力，以及換位思考的素養，擴展學生在食農教育中的情意知能。

最終，我們選擇以傳統菜市場為主要課程內容，原因傳統菜市場不是只有供應人們生活飲食、日常所需，傳統菜市場更重視的是攤商、顧客、商品、食物的關係，讓傳統菜市場充滿著豐富的人情味。這股人情味也是近年來新興的超級市場無法取代的⁸。因此，傳統菜市場相較於超級市場，更保有著人與人直接互動的情感。再者，傳統菜市場內因有直接互動，而有許多人與人衝突和解決問題的過程，很適合在戲劇情境中扮演呈現。最後，傳統菜市場內攤位的規劃和設計，在現代化社會裡，充滿著草根性，也富含著創造力。雖然小農市集也可以體驗到人與人互動方式，但小農市集時間多半集中在六日，地點也離學校較遠，學生無法實際參觀，所以就放棄此選項。

最後，研究者以戲劇作為食農教育的教學策略，整體課程總目標，是希望國小學生能知道農作物如何來到傳統菜市場的過程，認識「傳統菜市場」人與人的互動交易樣貌，經由假裝扮演的戲劇方式，再現傳統菜市場文化與人情味。並將這樣的

⁸ 參照丑客聚社「飲食文化的藝術視角」結案報告書。

學習過程，以戲劇展演方式，與其他班級分享，提升食農教育的意識。以下將進行這 12 節課程內容的說明：

一、實際參訪傳統菜市場和經驗統整

第一節課，研究者帶學生到實際探訪傳統菜市場，觀察重點包含菜市場有哪些攤商？攤商會對客人說那些話？客人會問那些問題？攤商會如何回答客人問題？菜市場販售的食物如何擺放？書寫價錢等等方式，以及還有發生哪些特別事情？

接著，到達菜市場後。研究者先帶學生走訪整個菜市場一圈，接著選定賣魚、賣水果、賣蔬菜、賣雜糧和賣雞肉的老闆們，讓學生與老闆們實際互動，學習詢問價錢？食物的營養？食物名稱？，同時觀察老闆們會如何跟客人對話。另外，有些學生也會練習跟老闆殺價，有些老闆也會免費多贈送食物給學生。

第二節，主要是透過戲劇遊戲的方式，幫助孩子整理在傳統菜市場觀察。首先，研究者讓學生用肢體扮演菜市場內不同的食物和物品，傳統菜市場內老闆和客人的身體姿態和語言對話。進而整理學生探訪傳統菜市場的經驗。學生們發現傳統菜市場中有許多賣相同食物和物品的攤位，老闆十分熱情招呼客人，也會回應客人的提問。



圖 2 實際走訪傳統菜市場



圖 3 肢體模擬觀察到的人事物

二、果菜市場的交易情境

第三節和第四節課程，由小農老師登場，先透過交換物品的小遊戲，讓學生體會以物易物的交易環節，接著再帶到以貨幣為交易籌碼的交易轉換過程。然後，老師運用講述，讓學生以定格扮演方式，將農作物從產地到果菜市場的整個流程展現：農夫採收包裝、卡車司機來載貨、運送到果菜市場、制定價格。

之後，老師說明果菜市場的工作時間和拍賣方式，再把學生分成六大組，給各組 500 元費用，老師準備六種蔬果，由老師擔任拍賣員，學生擔任採購者，開始競標蔬果。

最後，學生要幫自己組別購買到的蔬果制定價格來販售，由老師擔任客人來購買蔬果，老師可決定買或不買，讓學生在扮演過程中理解到擔任老闆不只會買賣蔬果需要控制預算和收支出，還要讓自己不虧錢能賺錢的經營策略。

第四節課程結束前，研究者將學生分成六小組，發給各組一張學習單，請他們寫上決定要販售的食物，並回家找尋食物相關資料，像是要販售哪些食物，這些食物如何生長和採收，食物具有那些營養價值，以及想要如何販售的策略。



圖 4 認識果菜市場競標過程



圖 5 實際模擬競標情境

三、傳統菜市場的攤位設計和交易情境扮演

第五節和第六節課程，則讓小組利用簡易的布、紙張和彩色筆開始佈置自己的攤位和拍賣的食物，然後討論自己的攤位名稱、制定價錢。然後分組介紹自己的設計和販售策略。

第六節課程尾聲到第七節課程，老師擔任客人來到不同攤位購買食物，並演出狀況題來與學生互動，激發學生解決問題的能力，像是客人一直殺價時，老闆該怎麼辦？食物壞掉要求老闆賠償？客人問一堆問題但卻不買，該怎麼辦？颱風過後，物價上漲，蔬果賣不出去，該怎麼辦？

最後，老師整理各組遇到的問題，不同的解決問題策略，讓學生彼此學習，另外，也讓學生表達自己在過程中，體會到擔任老闆時的心情狀態，以及讓學生分享經過這樣扮演過程，對菜市場攤商的工作，還有哪些新的感受和發現。



圖 6 製作自己的攤位



圖 7 客人來到傳統菜市場

第八節課程內容，由於之前的扮演過程中，發覺學生會把在超級市場的經驗放在傳統菜市場，像是客人不買東西時，學生會想到運用折價卷的方式來吸引客人。因此，研究者決定帶學生們從物品的擺放分類、盛裝物品的器皿、標示價錢的方法、場地的狀況、老闆和客人互動方式等面向來進行傳統菜市場和超級市場的比較。同時，也向學生介紹臺北市市場改造計畫，讓大家看見傳統菜市場變身的可能性。

四、課程內容複習和演出呈現

第九節和第十節課，研究者帶領學生將這八次課堂的學習歷程，共同編撰成一個完整故事，把學生分成果菜拍賣市場組和傳統菜市場組，並挑選學生擔任不同狀況題的客人，之後讓各組同學按照這八次課堂上所認知經驗到的內容，創作情境內互動狀況和臺詞。之後將兩組合併，重頭整排一次，確認整個故事的連貫性，調整故事。

第十一節課和第十二節課，則是複習排練整個故事和正式演出。最後，由河堤國小校長從這次演出，提點學生要能感同身受各行各業的辛苦，為整個課程畫下句點。



圖 9 傳統菜市場和超級市場比較



圖 10 演出時刻

接著這套課程，在臺北市溪口國小和南投縣秀峰國小操作時，因應學生年齡、課程時間安排和學生經驗差異，做了些許調整。

（一）臺北市溪口國小課程安排

溪口國小校內，也有種植和烹飪等食農教育課程的經驗。校方也希望透過跟劇團的合作，讓學生有傳統菜市場的經驗，也是食農教育很重要環節。原本希望能讓多點班級參與，但由於排課關係，最後只能選擇一班四年級學生為主。

第一、二和三節課，以探訪傳統菜市場、整理探訪的經驗，以及認識市場改造計畫和分辨與超級市場的差異為主。第四、五和六節課，認識農作物從產地到市場過程、果菜拍賣市場的運作，並透過扮演體會拍賣競標過程。

第七、八和九節課，學生開始製作小組的市場攤位、販售食物、標價等，並進行客人狀況題考驗。最後，第十、十一和十二節課，歸納整理前九次課程內容，編排成故事，並進行創作排練和演出。

這次溪口國小課程和河堤國小的課程差異在於，因為學生是四年級，拍賣成本考量和營運策略的思考，無法具體掌握，所以研究者把目標放在學生能透過老闆和客人的戲劇扮演，感受和思考建立不同互動方法，和問題解決能力。

另外，有學生家長是在傳統菜市場工作，所以，學生會主動分享在傳統菜市場的經驗和老闆會遇到的狀況，例如：學生就提到會有外國人來買菜，所以在情境題中就會加入學生提出的狀況。

還有因為最後三次課程跟前九次課程相隔一個月，因此在演出內容創作前就需要再挪出時間，喚起學生前九次課程的經驗，而拖延原訂課程進度，但好處是各組販賣的物品，可以運用這一個月時間再進行更完整創作。



圖 11 外國人來到傳統菜市場



圖 12 美術課協助立體化販賣物品

(二) 南投縣秀峰國小課程安排

秀峰國小一樣也有原本的食農教育課程，像是認識食材、耕作和烹飪等等。所以也期望劇團的文化體驗專案進入校園，帶給孩子們不同的體驗。

由於學校地理位置和交通狀況較遠，劇團和校方討論後，將課程安排成兩個整天，加上是偏鄉小校，學生是一到六年級混齡上課，且又碰到學校遠距教學英文老師到校訪視時間和需配合擔任農夫的老師時間。所以，學校老師提前自主帶學生到傳統菜市場參觀。

研究者進入校園時，第一天第二節課，研究者則和英文老師共同備課，將農夫用具、衣著和工作內容，還有以物易物的交易和金錢交易方式，轉成英文句子來進行教學，讓學生用英文互動來完成物品交易。由於只是套用不同單字，所以，學生可以在基本句型結構中，順利完成這項互動作業，而後續課程有大量口語表達，仍需要用母語來互動，所以，之後課程就沒有再使用英文。

第三和第四節課，由小農老師帶大家認識農作物運送和果菜市场拍賣過程。下午第五、六和七節課，則是由研究者帶著學生整理到傳統菜市場的經驗，記錄下他們觀察到內容，接著，進行簡易的販賣物品設計和市場客人狀況題的扮演。

隔天第二天早上，第二、三和四節課，讓各組找資料，設計和規劃組別的攤位，下午第五、六和七節課，則是複習前九次課程內容，並編排故事和演出。

秀峰國小的課程和前兩所學校最大不同是，因地緣關係，研究者取消市場改造計畫的課程內容，以及比較超級市場和傳統菜市場的差異。

由於探訪傳統菜市場時間不在這 12 節課內，所以，研究者有充足時間可以進行拍賣競標和市場狀況題。在攤位設計時，也不需要顧慮下一節課有其他人要使用場地，學生的小組攤位佈置較前兩所學校更趨完善。

唯有因為混齡上課，老師需要注意差異化的學習狀況，對於不同年齡的學生就會有不同要求。舉例來說：在市場狀況題扮演中，低年級只要想出一種解決方法；而中年級，老師就會再製造不同的狀況來挑戰學生，想出其他解決方法；高年級，老師會在問答過程中，針對學生想出來的方法進行深入問答，像是當學生說出那不要賣了，老師就會詢問他們，可是這樣客人如果去外面宣傳這家店老闆很難搞，讓你生意很差，該怎麼辦？



圖 13 英語融入課程



圖 14 完善的攤位設計

整體課程設計到三間學校的實踐歷程，基本上課程架構差異度並不大，只有因為學校時間安排、區域性差異以及學生年齡差異，課程內容需進行微調外，大致上都按照課程原本所設定的教學目標前進（參見表 1）。

表 1

三所學校合作資料統整表

	河堤國小	溪口國小	秀峰國小
班級	五年一班	四年四班	全校
學生人數	24 人	28 人	16 人
上課時間	2019/10/2（一節課） 2019/10/3（三節課） 2019/10/17（三節課） 2019/10/24（三節課） 2019/10/31（二節課）	2020.10.13（三節課） 2020.10.20（三節課） 2020.10.27（三節課） 2020.12.1（三節課）	2021.1.18（六節課） 2021.1.19（六節課）

課程帶領者	1.研究者 2.丑客劇團陳淑慧團長 3.小農老師康慧賢	1.研究者 2.小農老師康慧賢和黃筠蓁 3.助教羅忠聖、吳芷麟、游雯心	1.研究者 2.小農老師康慧賢 3.助教簡于倫
教學目標	1.認識傳統菜市場的形成與轉變。 2.探索傳統菜市場的樣貌與文化特色。 3.感受傳統菜市場內人與人之間的情感。 4.藉由語言，肢體動作和模仿情境，傳遞對於傳統菜市場想法和感受。 5.以肢體表現或共創故事，表達出不同的情感、思想與創意。		
第一節課	探訪傳統菜市場（含早自習）	探訪傳統菜市場	英語融入食農教育課程
第二節課	整理探訪傳統菜市場的經驗	探訪傳統菜市場	農作物從產地到拍賣市場的過程
第三節課	1.認識交易方法 2.農作物從產地到拍賣市場的過程	1.討論傳統菜市場和超級市場的差別 2.認識臺北市市場改造計畫	果菜拍賣市場，競標體驗
第四節課	果菜拍賣市場，競標體驗	1.認識交易方法 2.農作物從產地到拍賣市場的過程	整理探訪傳統菜市場的經驗
第五節課	各組攤位設計	果菜拍賣市場，競標體驗	各組攤位販售物品設計
第六節課	1.各組攤位設計 2.老闆和客人狀況題的扮演	果菜拍賣市場，競標體驗	1.老闆和客人狀況題扮演 2.統整狀況題中解決問題的辦法
第七節課	1.老闆和客人狀況題扮演 2.統整狀況題中解決問題的辦法	各組攤位設計	找尋販賣物品和攤位設計的相關資料

第八節課	1.討論傳統菜市場和超級市場的差別 2.認識臺北市市場改造計畫	1.各組攤位設計 2.老闆和客人狀況題 扮演	各組攤位設計
第九節課	故事創作	1.老闆和客人狀況題 扮演 2.統整狀況題中解決問題的辦法	各組攤位設計
第十節課	故事統整	故事創作	故事創作
第十一節課	排練	排練	排練
第十二節課	演出（觀眾：校長、家長、老師和其他班）	演出（觀眾：四年三班老師和學生）	演出（觀眾：校長和老師們）

五、國小組「我要去趕集」課程實踐反思

這套課程在河堤國小執行階段，文化部的輔導老師曾向研究者提問，這樣交易買賣扮演，和學生思考銷售策略，這些內容與文化性的關係有什麼關係？

對於研究者來說文化是一種社會性的集合產物，在人與人互動間形成一套結構、制度、習俗和一種默契的互動方法。傳統菜市場中的交易制度，也是在人與人的互動中慢慢形塑而成，像是學生就感受到：

S1：菜市場很有趣的是，如果你一直殺價的話，老闆看到你來就會把價格提高。如果你乖乖買的時候，老闆有可能會有特別的優惠。

S2：我們買恐龍蛋的時候，竟然老闆那麼大方多送了幾顆給我們。

在溪口國小進行菜市場扮演活動時，老師扮演一個重聽的老人家，學生最後決定除了老人家想買的食物外，還免費贈送其他食材給老人家。所以，當我們看見傳統菜市場中的老闆會送一把蔥、幾顆蒜頭，或是去掉零頭，讓客人覺得窩心舉動，拉近與客人的關係，這就是文化背影下形塑出的人際關係相處模式，才會讓人覺得傳統菜市場是具有深厚人情味。

接著，研究者將從老師、學生和課程三方面，來說明以戲劇和食農教育進行跨領域合作後的教學反思。

一、老師執行方法和建議

Jaffe, Barniskis 與 Cox (2014) 提到，藝術有著表達、探討和交流思想、情感、聯想和過程，甚至解決創造性和技術性問題等特性，這些特性都需要藝術媒介來展現表達，教學藝術家在設計課程時，要對自己有所提問：我所使用的藝術媒介中有什麼內容？我要如何讓學生使用這些知識來創作他們的藝術？

而在這套教案中，研究者身為課程主帶老師，從教學藝術家的角度，運用戲劇這個藝術媒介和食農教育的合作，將戲劇和日常生活的交點：人與人的互動，作為課程主軸。

研究者先讓學生走進真實傳統菜市場中觀察、感受和體驗，增加學生的生活經驗和對傳統菜市場的認識。然後，透過研究者和小農老師的講述和經驗分享，讓學生體會無法真實經歷的拍賣市場之現場狀況。

接著就是將親身體驗和認知學習的經驗，轉化成戲劇扮演情境，讓學生來模擬這些經驗。像是當學生聽完老師介紹拍賣市場的運作狀況後，研究者讓學生利用戲劇扮演方式來仿照拍賣市場的情境，在過程中感受競標的刺激感、動腦思考如何善用金錢買到最合理價格的蔬果。

而在傳統菜市場客人狀況劇課程時，為了讓學生融入情境，所以讓他們設計自己的攤位，決定要販售的農產品和食材，以及訂定價錢，接著由老師運用「教師入戲」的策略，演出客人來到攤位前買東西，然後製造問題與扮演老闆的學生們互動，讓學生們在應對過程中，學習思考判斷，並試圖找到解決問題之道，感受到傳統菜市場攤商的工作樣態。

研究者選用的就是戲劇藝術中的情境和角色扮演內容，以此為主要基礎，讓學生先將日常生活的經驗，透過戲劇藝術內容體驗後，自然而然連結習得的戲劇經驗，最後就能完成一場傳統菜市場的演出。

經過實踐階段後，研究者認為老師在執行戲劇和食農教育課程，需要懂得將學習經驗轉化成戲劇扮演情境，讓學生在動態中實際體驗，就像學生擔任小小農夫親手種植一樣。而食農教育中，難以實際體驗的情境，如「全球糧食」議題，全球經濟，全球與多元飲食文化等等，也能透過戲劇虛構的扮演情境，傳遞相關知識給學生。

更重要的是以戲劇作為學習策略，的確能建立起師生和學生間對話的機會，讓彼此觀點交融，打破自身的界線，提供學生們更多元的觀點，同時也幫助老師先從學生所擁有的經驗觀察起，在其基礎上，提供學生辯證和反思的機會。

也由於這套課程經歷三所不同學校和不同年齡的孩子，研究者必須因應城鄉差距和年齡差距，隨時調整與師生的互動模式和教學內容。

像是因課程是配合河堤國小高年級學生經驗和年齡來設計，學生的參與度和討論度都很熱烈，研究者可以從學生的提問和創造出的問題繼續延伸課程，學生之間還能更進一步討論到成本概念，在出價競標時，有些小組會衡量收支要平衡，在制定食物價錢時也會考量客人購買的意願。

而在溪口國小是中年級學生，他們對於價錢概念比較不清楚，但對於如何跟客人互動的情境，反應非常熱烈，會提供許多天馬行空的點子來吸引客人購買慾，但同時他們也比較執著在自己的狀態，而忽略聆聽他人的想法，研究者則需要意識到減少重複性解決辦法出現，也需要主動直接提醒學生多從不同面向去思考解決辦法。

秀峰國小因為是混齡教學，高年級的孩子在口語表達和邏輯思考能力較強，能做比較高階的思考判斷，而中低年級的孩子則需要帶領者一問一答的方式來互動，比較少說出自己的想法，因此學生彼此之間碰撞出的想法並不多，許多時刻仍需仰賴研究者的提問刺激。

以上這些教學實踐經驗，可以提供未來老師們增對不同年齡層學生，在進行戲劇和食農教育結合課程時，可留意和調整的提醒。

二、學生獲得的學習內容

當學生透過扮演來體驗，農作物從產地到拍賣市場，再到傳統菜市場後，到消費者手中的運作模式後。這些經驗成為幫助學生，開啟對於生活人事物的關注。

（一）觀念轉變：關注傳統菜市場的樣貌

研究者在學生的問卷中，看見學生對於傳統菜市場中攤位種類、老闆的工作、食物的來源和市場氛圍都有更進一步地認識。

S12：我以前去傳統菜市場的時候，只會注意到研究者家要買的東西，現在到傳統市場，還會注意老闆跟顧客之間的互動。

S11：市場比超級市場有人情味、熱鬧，每個攤位都各有特色，老闆也比較熱心。

S6：近年來，傳統菜市場一直在減少。傳統菜市場有厚厚的人情味，熱情的客人，友善的老闆。

S3：我發現當市場的老闆很辛苦，而且我現在才發現市場老闆不只有賣東西，還要經歷很多過程。

S2：原來傳統市場裡面的各種物品，都要經過那麼多地方，要經過原來的地方運輸到拍賣會場，競標完之後才會運到市場。

S4：原來當一個老闆不容易，因為要當一個老闆要準備販售的東西，而且還要準備非常多的食物和食材。

（二）換位思考：理解傳統菜市場攤商

此課程中，研究者利用戲劇扮演的的方法，將問題情境化，在扮演情境內建構對話的過程，讓學生擔任傳統菜市場攤位老闆角色，嘗試解決老闆們可能會遇到的問題。透過換位思考讓學生理解不同職業別的處境和行為反應。

S4：這是我第一次當老闆，就是我跟客人說話的態度一定要很好。如果沒有說好聽的話，客人就不會買了。

S7：我們當老板，老師當客人，老師會一直殺價，我們要想辦法解決問題。

S15：遇到客人不買我東西時，我會覺得很難過。

S16：遇到客人一直殺價時，我會覺得肚子都是火。

最後的演出創作階段，研究者讓學生們自己擔任客人和攤位老闆進行對話，過程中也碰撞出許多火花，像是學生客人就會詢問是否會開發票？食物有哪些營養成分？錢帶不夠該怎麼辦？因為學生老闆太兇，而不敢再向老闆買東西。客人買太多帶不回家時，老闆願意提供 foodpanda 和 Uber Eats 外送服務……等等。這些從學生真實狀況延伸的問題和解決辦法，增加傳統菜市場買賣的趣味，也給了學生們更多新的挑戰。

當然，有時在情境扮演中會出現許多需要思考的問題，無法在當下處理，研究者會在事後帶學生討論。像是遇到覺得食物不新鮮想要退貨的客人，學生基於想要賣出食物的立場，會同意換貨，但事後，老師會向學生提問：由於菜市場沒有發票佐證購買來源，那要如何證明食物從自己的攤位賣出？或是當客人一直不買東西時，老闆只是一直推銷產品很好，除此之外，還可以有哪些方法證明自己東西的品質呢？學生就會開始標示肉品來源，或是提供食物保存期限或是製造日期，讓消費者安心。透過此方式，來鼓勵學生從不同面向思考解決辦法。

（三）覺察自我和他人：培養情感素養能力

這套課程，除了戲劇扮演來進行學習外，研究者也透過講述和提問方法來教學，並讓學生自己找資料、討論、設計規劃、分配各自的任務，在動態的扮演過程中對話和行動，每個學生都在情境中學習，也按照自己的能力在課程中找到自己的位子。有些學生比較能進行高階的思考，在競標何種物品時，就會由他來判斷小組是否要競標，有些學生比較會招呼生意，在傳統菜市場叫賣的時候，就會由他來負責，有些學生會想不同辦法跟客人互動，遇到客人狀況時，就會由這位學生出馬。從學生的回饋中可以看見他們對自我和他人的觀察：

S9：我發現我的叫賣能力很好

S11：有的同學是老板，他的優點是很會叫賣食物。

S11：我發現林文興把自己的產品介紹得很好。

S11：我是司機，我想的是如何把貨好好的送到每個地方，我很用心。

S10：我覺得我很適合當競標手，因為我講話夠大聲。

S3：有些同學很會做生意。

S3：我覺得我很會喊價。

S14：我的優點是會幫助同學。

S1：同學們的優點是會互相幫忙。

S13：同學們的優點是很會佈置攤位。

從這些內容來看，學生在獲取知識的同時，也能察覺自己的長處和欣賞他人的優點，如同 108 年度課綱提倡的核心素養能力，將有助於學生得以積極負責任地回應個人及社會生活需求，成功地面對社會生活挑戰。(蔡清田，2019)

三、課程特色和執行難度

經過這兩年的課程設計和依據現場狀況不斷調整的執行過程，研究者認為戲劇這門藝術和食農教育的結合，是可執行的教學方式，因為，通過戲劇情境和角色扮演過程，學生對於傳統菜市場的學習興趣提高。

S5：我想學萬一颱風來的話，菜價會升高嗎？如果升高的話，會升高幾元？

S8：怎麼讓傳統菜市場變得更多？

S7：學會分辨不同的菜名。

S2：能了解什麼季節，會在菜市場什麼時候出現食物和物品？

S11：如何退貨？

S18：我想學，我要賣的東西要放在哪些地方？

S19：如何逛市場？

S3：如何做生意？

S20：老闆怎麼讓一直殺價的客人，心服口服的買下來東西？

S4：學習開店。

而食農教育除了親手種植、認識農產品和營養價值外，藉由戲劇扮演更能體會到人，重要的是突顯了「人」在食農教育中的角色。陳欣白（2003）指出人們彼此之間相互一致的理解必須在不斷的對話過程中達到，對話的問答結構，預設了一種提問的開放性，使我們在不斷地問與答，對話過程中，藉由意識到自身的界限所在，而增加自身原初視域，並甚而與他者視域交融，彼此理解。

所以，使用戲劇為教學方法，以「人」這角色，使用兩種不同方式來對話，第一種是在戲劇情境內，學生扮演攤販老闆、客人、農夫、貨運司機、果菜市场糶手、買家等角色，體驗各行各業人員互動的狀態，透過戲劇扮演的引導，激發學生對於食農文化的情感，讓學生從人的角色真正設身處地的換位思考。第二種是在課程

中，師生和學生們之間透過對話互動，讓學習過程變成雙向交流，藉以打開彼此的視野和豐富彼此的認知。

當然執行這套課程時，也會遇到困難之處。首先是時間上的限制，因只有 12 堂課，所以，額外的學習單或是提醒事項，就非常仰賴一位固定老師的協助。像是第一次在河堤國小操作時，學習單和簡易的道具，都需要班級老師幫研究者提醒學生書寫繳回和攜帶。在溪口國小時，因為課程時間是向班級老師漢美術老師借課而得以執行，所以，學習單回收效果不佳。秀峰國小課程時間是在期末，每堂由不同老師來跟課，加上混齡課程又是連兩天內執行完畢，因此則取消學習單部分，改由直接現場討論分享和帶著學生一起找資料執行。

同時，也因為課程時間不長，若在課程中學生有提出新的問題或是值得深入探討的議題，像是有學生提到如果颱風天，蔬果會漲價嗎？蔬果會漲多少錢？菜市場的肉類來源，如何保證品質？如果客人一直殺價，有什麼辦法讓他心服口服買東西？NG 的食物，要如何處理？研究者和擔任農夫的老師也只能口頭補充或是點到為止，要將焦點盡量導回原本的課程設計中，這是研究者認為整個課程執行過程中，比較可惜的地方，因為無法有更多時間跟學生進行討論。

再者是關於場地問題，因校內其他班級也需要使用同一個場地，所以在攤位設計和製作上，只能選擇簡易又容易搬遷的方式，無法精緻化或在已有的基本架構上再增加新的設計，同時也會需要在原本課堂時間內留一些佈置的時間，所以會壓縮原本可執行的課程內容時間。研究者只有在秀峰國小操作課程的時候，因不需要移動場地，才有更多時間讓學生盡情且完善的佈置攤位。

雖然這套課程在執行過程中並非順暢，也不是所有學校狀況都在研究者預期之中，一切總會因為人事時地物的變動，研究者要及時應變調整，但對於參與的師生而言，普遍仍是正向回饋，像是河堤國小班級導師黃幼青老師就認為：

傳統菜市場和超市環境，交易方式皆不同，但孩子的生活經驗較偏向超市，能藉由親身體驗傳統菜市場，進而帶入到批發拍賣市場的流程，真是一個很棒的設計活動，學生藉由角色扮演知道各行各業的日常。

學生在學習單上的回饋也認為上課內容非常完整、這是一個很好的體驗、希望下次還可以繼續等等。

伍、結語

本研究，一開始就是想透過以藝術作為食農教育的學習方法，並將學習經驗以藝術創作模式來展現。

在國小階段運用戲劇作為教學法發展出「我要去趕集」的食農課程，讓學生實際走訪傳統菜市場，用五感實際去感受傳統菜市場的氛圍，再經由戲劇扮演，提供學生體驗競標過程，來模擬拍賣市場運作狀況，以及傳統菜市場攤位設計、攤商角色扮演與客人互動的過程，帶給學生不同知識的食農教育。並以戲劇為策略的學習歷程中，透過不斷的對話來強化學生同理心、尊重和聆聽他人想法，表達自己、看見自己和他人優點的素養能力。

研究者，從身為一位教學藝術家的老師身份，認知到老師在進行戲劇和食農兩個領域結合時，若能將經驗轉化成戲劇扮演情境，讓學生在動態互動中體驗，知識傳遞方式，更活潑生動，也能具有人情味。學生在學習過程裡，除了知識的獲得，也能增進情感能力，懂得換位思考，理解傳統菜市場攤商，察覺自我和他人的優點。

因此，當戲劇碰上食農教育，不止是學習單一學科的形式和內容，還包括「人」這個角色在食農教育中的重要性，更重要的是戲劇能喚起食農教育中人與人互動之下所形成的，一種屬於人的生活經驗，這樣的經驗正是文化形成的因素。所以，以戲劇作為食農教育的方法，可以增加食農教育中人與人關係的文化性。

參考文獻

一、中文書籍

- 丑客聚社 (2019)。飲食文化的藝術視角結案報告書。文化部文化體驗內容徵選補助作業要點成果報告書。
- 王淑芬 (2011)。尋找生活課程的美感經驗—Dewey 美感經驗觀點 (未出版碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 呂廷和 (譯) (2007)。H. Read 著，*透過藝術的教育*。臺北：藝術家。
- 李京諭 (2018)。傑米·奧利佛：教孩子烹飪是教他們保護自己。*親子天下*，100。
- 林秀珍 (2007)。經驗與教育探微，杜威 (J. Dewey) 教育哲學之詮釋。臺北：師大師苑。
- 徐江敏等 (譯) (2011)。E. Goffman 著，*日常生活中的自我表演*。苗栗：桂冠圖書。
- 財團法人農村發展基金會 (2018)。共好食代：全方位食農教育行動。新北：遠足文化事業股份有限公司。
- 張玲玲 (譯) (2014)。北川富朗著，*北川富朗大地藝術祭—越後妻有三年展的 10 種創新思維*。臺北：遠流。
- 陳建志、林妙娟 (2015)。全球環境變遷下食農教育的課程內涵探討。*國教新知*，第 62 卷，第四期，61-72。
- 陳韻文 (2006)。英國教育戲劇的發展脈絡。*戲劇學刊*，3，39-62。
- 陳欣白 (2003)。對話與溝通。臺北：揚智。
- 黃榆晴 (2018)。食農教育：一場日常生活的革命。*綠主張*，173，4-5。
- 董時叡 (2016)。當筷子遇上鋤頭—食農教育作伙來，初版。臺中：臺灣農業推廣學會。
- 蔡清田 (2019)。核心素養的課程與教學。臺北：五南。
- 穆風 (2017)。慢食主義——快速飲食文化下的反思。*禪修與健康*，30，56-59。

二、英文書籍

- Wagner, B. (1999). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. NH: Heinemann.
- Jaffe, N., Barniskis, B. & Cox, B. H. (2014). *Teaching artist handbook, Vol. 1: Tools, techniques, and ideas to help any artist teach*. Chicago: University of Chicago Press.

三、網路資源

Booth, E. (2009). *What is a teaching artist?* Retrieved June 1, 2021, from

<https://ericbooth.net/what-is-a-teaching-artist/>

Randolph, L. (April 13, 2021). What is a Locavore? Retrieved June 1, 2021, from

<https://www.thespruceeats.com/what-is-a-locavore-5118259>

食農教育とは？（無日期）。2021年6月1日，取自：JAグループ。

<https://life.ja-group.jp/education/description/>

The Edible Schoolyard Project (n. d.). About Us. Retrieved June 1, 2021, from

<https://edibleschoolyard.org/>

【食農教育立法論壇】相關資料與報導（2015年12月31日）。2021年6月1日，

取自：主婦聯盟環境保護基金會 <https://www.huf.org.tw/event/content/2863>

認識綠食育（無日期）。2021年6月1日，取自：主婦聯盟環境保護基金會

<https://www.huf.org.tw/action/content/1956>

什麼是食農教育（無日期）。2021年6月1日，取自：台灣農業推廣學會 <http://www.extension.org.tw/WebMaster/?section=48>

<http://www.extension.org.tw/WebMaster/?section=48>

106年食農教育推廣計畫徵案簡章（無日期）。2021年6月1日，取自：行政院

農業委員會食農教育教學資源平臺

https://fae.coa.gov.tw/theme_data.php?theme=kids_edu_plan&id=2

107年食農教育推廣計畫徵案簡章（無日期）。2021年6月1日，取自：行政院

農業委員會食農教育教學資源平臺

https://fae.coa.gov.tw/files/kids_edu_plan/2/A01_1.pdf

教學資源（無日期）。2021年6月1日，取自：行政院農業委員會食農教育教學

資源平臺 https://fae.coa.gov.tw/search.php?unit=A&search_style=advanced

賴慧玲（2014）。奧利佛上菜：英國小學膳食新革命。2021年6月1日，取自：

環境資訊中心 <https://e-info.org.tw/node/100394>

Department of Economic and Social Affairs Sustainable Development. The 17 goals

(n.d.). Retrieved June 1, 2021, from <https://sdgs.un.org/goals>

徵稿辦法

壹、稿件交寄

一、投稿本文

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

投稿請寄：700 台南市樹林街二段 33 號

國立臺南大學戲劇創作與應用學系

(郵遞封面請註明「戲劇教育與劇場研究稿件」)

電子郵件信箱：RiDETaiwan@gmail.com

聯絡電話：(+886) 06-260-1855

二、投稿附件

(一) 聲明函

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

(二) 著作權授權書

(三) 個人基本資料

以上表格請至

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

隨論文一併寄出。

三、一律不予退稿。

四、截稿日期

每年6月、12月中旬前。稿件刊登期別，由編委會視需要決定。

五、出版日期

每年3月、9月下旬。

六、稿件格式

(除本刊特殊規定之外，請參考連結網頁，以網頁中之 APA 格式擬定論文)

網頁連結：

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

(一) 字體

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

(二) 字數

來稿每篇中文以 18000 字為原則，英文以 8000 字為原則。

(三) 基本來稿內容

1. 論文題目

2. 作者姓名：請以中英文真實姓名發表。

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

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

5. 內容

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

(1) 緒論 (包括研究問題與背景、研究變項的定義、研究目的與假設)

(2) 文獻探討

(3) 研究方法 (包括研究對象、研究工具、實施程序)

(4) 研究結果

(5) 結論與建議

(6) 參考文獻

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

貳、審查

一、文責

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

二、審查原則

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

三、審查等級

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

四、審查意見

審查意見由編輯委員綜合審查意見，函覆各作者。

五、審稿原則

研究主題重要、方法嚴謹、見解創新、格式一致，所獲結論具學術或實用價值。

參、編輯

一、主編與編輯委員

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

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

二、編輯工作

編輯工作由當屆編輯委員共同負責。

三、主編權責

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

肆、其他

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

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 張麗玉

編輯委員 林玫君、徐亞湘、容淑華、趙惠玲、譚寶芝、Joe Winston

顧問委員 王友輝 台東大學兒童文學研究所

徐良鳳 台南應用科技大學應用英語系

舒志義 香港公開大學教育及語文學院

鄭黛瓊 經國管理暨健康學院通識教育中心

蔡奇璋 東海大學外國語文學系

藍劍虹 台東大學兒童文學研究所

英文校勘 Andrew Philip Barrington Strack

編輯助理 蔡玗珊

行政助理 呂季樺

封面設計 范世岳

出刊日期 每年 12 月

創刊年月 2012 年 3 月

定 價 新臺幣 250 元

地 址 臺南市樹林街二段 33 號

電 話 (06) 260-1855

網 址 <http://www.drama.nutn.edu.tw/>

展售處 五南文化廣場台中總店 (台中市中山路 6 號)

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

國家書店松江門市 (臺北市松江路 209 號 1 樓)

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

GPN : 2010100354 ISSN : 2222-9795

版權所有，翻印必究