

# 戲劇教育與劇場研究

Research in Drama Education & Theatre Studies

2017年12月 第10期

NO.10 December 2017

國立臺南大學戲劇創作與應用學系



# 目錄 Contents

## ■ 主編語

Editor's Note

林玫君

5

Mei-Chun Lin

## 研究論文

### ■ 我的「家」，我的「地方」—以戲劇課程發展幼兒的「地方感」

My "Home", My "Place" - A Study on  
Developing Children's Sense of  
Place Based on Drama Courses

王君瑜 林玫君

7-40

Chun - Yu Wang

Mei-Chun Lin

### ■ 《丐一尤！青春變奏曲》—給青少年的教習劇場

The Smashed Taiwan Project - Theatre in  
Education for the Young People

陳韻文

41-74

Yun-Wen Chen

### ■ 救亡與啟蒙—台灣戒嚴時期兒童戲劇初探

National Salvation and Enlightenment:  
A Study on Children's Plays During The  
Martial Law Period in Taiwan

陳晞如

75-104

Hsi-Ju Chen

### ■ 尤涅斯柯的「普通語言學教程」—試論《禿頭女高音》與《課堂驚魂》

Eugène Ionesco's "Course in General  
Linguistics": An Anatomy of *The Bald Soprano*  
and *The Lesson*

藍劍虹

105-138

Chien-Hung Lan

### ■ 徵稿辦法

140



## 主編語

一本刊物的產出，僅非是單純在投稿文件中選擇數篇來刊登，從編輯會議的討論、選擇適切審查委員與進行聯繫、初審、複審意見的彙整、稿件的修改與校對...等，其過程是需要高度的專注與心力投注，為力求刊物的品質，以提供給讀者在閱讀時有著獲得新知的喜悅，第十期出版在即，再次感謝系上同仁、助理琍吟、季樺的協助。

本期共有四篇文章脫穎而出，前兩篇研究主要談論「戲劇教育」運用於幼兒園課堂實行操作及高中職校的展演活動。在後兩篇研究則從文本分析，分別闡述兒童戲劇發展歷程及運用索緒爾和達達主義對語言的思考，進行尤涅斯柯兩個荒謬劇本說明。

第一篇論文《我的「家」，我的「地方」—以戲劇課程發展幼兒的「地方感」》，研究者運用幼兒園角落教學與戲劇活動，引導幼兒在想像空間與實質空間中互動交流，成功喚起幼兒的地方感，同時也提供教師所面臨的困難與解決之道，以及幼兒的表現與感受。在第二篇論文《ㄎ一ㄤ！青春變奏曲》—給青少年的教習劇場。研究者從青少年劇場的角度分析台灣實際教習劇場演出的案例與教習劇場和青少年劇場的關係為何。

第三篇論文《救亡與啟蒙—台灣戒嚴時期兒童戲劇初探》研究者試圖從民國時期兒童戲劇發展的脈絡溯源，進而就劇本文獻與劇本主題兩類視角切入觀察，藉以探究臺灣兒童戲劇孕育與生成的起點及其藝術文化的價值。最後一篇論文：尤涅斯柯的「普通語言學教程」—試論《禿頭女高音》與《課堂驚魂》，追溯從19世紀的「語言危機」到索緒爾的語言學，從達達對語言的攻擊到戰後尤涅斯柯拋出以語言為主角，並圍繞著語言教學的《禿頭女高音》、《課堂驚魂》。從中所追索語言符號概念變革與政治的內在鏈結問題。

戲劇教育與劇場研究  
第十期總編

林政君

戲劇創作與應用學系教授  
國立台南大學



# 我的「家」，我的「地方」 —以戲劇課程發展幼兒的「地方感」

王君瑜

國立嘉義大學附設幼兒園教師

林玫君

國立臺南大學戲劇創作與應用學系教授

## 摘 要

本研究旨在探討幼兒園教師如何規劃及運用戲劇課程，發展中班新生幼兒在學習空間的地方感，以及過程中教師面臨的問題和解決之道和幼兒的反應與表現。研究採用行動研究法，以研究者所任教班級之全體幼兒，即年滿四足歲至五足歲之公立幼兒園中班幼兒為研究對象。本研究的實施為期十六週，每週一次，每次約四十分鐘的教學研究，以觀察記錄、訪談紀錄、省思札記和文件資料的蒐集進行分析。研究結果發現戲劇課程發展幼兒地方感的過程中，教室扮演區的環境規劃是開啟幼兒家庭生活經驗的最佳起點；如能聚焦透過『道具—扮演物件』、『角色—家人角色』、『情境—空間環境』戲劇元素的掌握，選擇相關的戲劇策略，營造互動的扮演機會，就能營造出教室內的『家』氛圍。接續的地方感的形塑，如能在幼兒的一日作息中以戲劇課程來探索生活空間，再將家人引入學習空間，拉近家園互動的距離，舒緩新生幼兒對陌生學習環境的焦慮不安，更能順利發展對地方的認同與歸屬，進而產生安全與依附感，讓幼兒能在如『家』的幸福空間裡自在地學習。研究者綜合以上內容所述，對欲運用戲劇課程來發展幼兒地方感的教師、學校及未來研究提出具體建議。

關鍵字：地方、地方感、戲劇課程

# **My “Home”, My “Place” - A Study on Developing Children’s Sense of Place Based on Drama Courses**

Chun - Yu Wang

Kidergarten Teacher, Affiliated Experimental Elementary School

of National Chiayi University

Mei-Chun Lin

Professor, Department of Drama Creation and Application,

National University of Tainan

## **Abstract**

The study explored the process of practicing drama courses to develop children’s sense of place in the kindergarten, involving both teaching challenges and children’s learning performance. The action research method was adopted herein, and the objectives are 4- to 5-year-old children in the researcher’s class. The study period lasted for 16 weeks and involved a forty-minute drama course each week. Data were collected and analyzed through classroom observations, interviews, reflective notes, and documents of the students.

The result showed that the classroom environmental planning of the dramatic play center was the best start to inspire children about their family life experience. If the courses can emphasize the following elements of drama, “Props - play accessories”, Characters - family roles”, an “Setting - play space ”, and they can choose related dramatic strategies to construct an interactive atmosphere, then children can easily experience what diverse homes are like. During the process of shaping the sense of place in the kindergarten, introducing students’ family members into their dramatic play center can ease children’s environmental anxiety, develop their place identity and belonging, and enhance their psychological safety and place attachment. In this way, children can learn naturally in a homelike learning atmosphere. From the above results, suggestions are provided for teachers, schools, and researches for further study in the future.

Keywords: Place, the Sense of Place, Drama Course



## 壹、研究動機與目的

家的存在，總被視為像每天呼吸一樣理所當然。法國哲學家巴舍拉在《空間詩學》(The Poetics of Space, 1964)中提及，「家庇護著夢、家保護著做夢的人、家呵護著我們安詳入夢(龔卓軍、王靜慧譯，2003)。」不論是從小到大的固定住所記憶，或是歷經幾次搬遷的經驗；家的回憶，總是從兒時就開始增強了曾經居住的價值感與快樂感，像意識中，自然湧現的一股溫暖的力量，圍繞盤旋這記憶。

童年的家，至今仍常出現於我夢境。夢中家的場景依舊清晰，那讓人放鬆忘憂的紅色大沙發、適合生氣耍賴時躲進去逃避的綠色大櫃子、還有弟妹的嬉鬧鬥嘴回憶，也充滿在家裡的每個角落。十歲時，因父母離異讓兄弟姊妹也隨著分隔兩地。那家的幸福影像，也隨著我四處搬遷消失殆盡。此後，夢境中常出現的「家」，竟是兒時有兄弟姊妹笑聲的家、爸媽沒有分開的家，甚至夢裡的家場景歷歷在目。原來，渴望擁有幸福空間的愉悅感，就是夢中家的內在意義！

「老師，妳快叫爸媽帶我回家。」「要到幾點才能回家？」初次上學的幼兒，言語間透露了對家的眷戀與對新環境的焦慮不安。如果幼兒每天上學的地方，不只是學習空間，而是個溫馨充滿情感連結的「家」。如果幼兒對家的經驗感受，能類化至學習場域，把班級學校等也變成充滿歸屬感、安全感和認同感的家，讓幼兒在每個清晨被喚醒時，聽到「上學囉！快起床！」時，內心是期待喜悅的。甚至班級裡每位幼兒能像家人般情感交融互相扶持，營造班級或幼兒園為一家的學習氛圍。

幼兒的新生適應，一直都是開學時教師努力想改善的問題。研究者在進入南大戲劇所就讀後，接觸了戲劇教育課程與文化地理學，才發現學習空間的家氛圍，就是文化地理學中的「地方感」。戲劇則是營造地方感最佳的媒介之一，透過教師的戲劇課程引導，讓幼兒在特定的想像空間中共同經歷體驗活動，過程開始對此空間產生意義，而成為有意義的「地方」，進而發展出個人或集體的「地方感」，且是專屬本班幼兒才擁有的「地方感」。正如段義孚(1998)所提及，在各種尺度上創造地方的行為，也是創造某種居家感受。家是地方的典範，人們在此產生情感依附和根植的感覺。所以，廣義的『家』是一種『理想地方』的概念。

Norberg-Schulz(1991)認為人類之認同，奠基在地方認同之上，現今社會的疏離感，是因為人對外環境失去認同感所引起，若幼兒能在學習場域自在學習，對空間產生認同感，就必須先喚起幼兒的地方感。因為在生活或學習場域，喚起更多的歸屬、認同和安全感，也是體現課綱在地文化精神的一種方式。

基於上述之研究動機與背景，本研究在於探討幼兒園中，教師如何規劃及設計適宜戲劇課程，並在過程中引導幼兒於想像與實質空間中互動交流，讓空間成為有意義的地方，喚起幼兒的地方感。並在歷程中，分析教師所面臨的困難與解決之道，以及當中幼兒的表現與感受。

## 貳、文獻探討

### 一、地方感

#### (一)『地方』的定義

Cresswell (2006) 認為「地方」是有意義的區位、是人類創造出來並以某種方式依附其中的有意義空間。空間本是缺乏意義的場域，透過生活事件和時間的浸潤，讓人們在特定場域互動交流，引發獨一無二的經驗和情感後，空間就成了有意義的地方。人類對地方具有主觀和情感上的依附，並認為當人將意義投注於局部空間，再以某種方式(如命名)依附其上時，空間就成了地方(王志弘、徐苔玲譯，2006)。

教室裡幼兒總是說：「這是我玩煮菜的地方。」「那是我喜歡溜滑梯的地方。」「你沒有問我，不能走進我的地方，是我先進來玩的。」話語中的「地方」暗示了空間的所有權、隱私和歸屬感，或是人與特定空間的關聯性(王志弘、徐苔玲譯，2006)。「嘉義」是個好地方，這裡的「地方」代表一個城市。「台灣」是個好地方，指的可能是一個國家。而幼兒爭論時提及的地方，其實是兩個人對空間的不同認定。所以「這是我的地方！」有可能是指小孩喜愛的遊樂場、爺爺的搖椅座位、媽媽的廚房、爸爸買的房屋或是嘉義人的城市等，範圍可大可小，小至角落、房子、城市、國家甚至是整個地球。呼應了人以某種形式依附在空間內，創造出有意義空間與區位(王志弘、徐苔玲譯，2006)。

「地方」一詞緊連每個人的日常生活，透過生活與時間的浸潤，人與空間互動後就會成為地方。內在一個地方，歸屬並認同它，若你越深入內在，地方認同感就越強烈(Relph, 1997)。人們在空間中透過居住及經常性的活動涉入，記憶累積過程包含情感、意象、觀念、符號等，經由經驗事件把空間轉換為有意義的地方。段義孚(1998)認為在各種尺度上創造地方的行為，同時也創造了某種居家感受，所以家是地方的典範，人們在此空間會產生情感依附與根植的感覺。以下要闡述的，就是家與地方的關聯性。

#### (二)『家』是地方的一種隱喻

人的情感記憶和特殊經驗，在時空裡產生強烈聯繫，家自然成了一種理想地方的隱

喻與代名詞。巴舍拉認為人類居住過的空間，是充滿意識的居所，就成了有義意的地方—家屋。家反映了親密、孤獨和熱鬧的意象，我們詩意地建構家屋，家屋也靈性地建構我們。家庭成員成就「家」的結構，「家」同時也塑造了人的形象（龔卓軍、王靜慧譯，2003）。所以，家屋是充滿回憶和記憶的住處，是永遠令人放心的所在。段義孚（1998）主張，在各種有意義的空間尺度上創造如家的行為，被當成是創造了某種居家感受（homeliness）。家是地方的典範，更被視為意義中心及關照場域（Seamon, 1979），當我們脫離外界的繁忙紛擾中回到家中時，這個深具內在特質的安全空間，使人讓感到舒服自在，產生認同與歸屬感。

固著（fixations）意指不論家人身在何處，永遠都可以和家屋保持一種固著的關係。這種固著具有保留和延續性的特質，能內化如「家」的感覺，例如家的外顯構造會慢慢提升為內部情感，這就是私密感的價值。「家」是一個充滿記憶、夢和想像的「地方」，它營造的是超越物理空間的生活意象（龔卓軍、王靜慧譯，2003）。

### （三）可移動的『地方』，是看世界的一種方式

「地方」可大可小，微小事物或是大世界，只要身處的空間投入其意義，皆是地方。社會學家 Gieryn（2000）指出地方有三項特質，地理區位（geographic location）、具體形式（material form），被賦予意義與價值（investment with meaning and value），三項特質同時具備，才是完整的「地方」定義。人文主義者最感興趣的非具體形象（世界上的地方），而是抽象意念的地方。Cresswell（2006）認為地方是一種觀看、認識世界的方式，不該受限於空間呈現的事實之中。所以，地方不僅是個名詞—世界的事物，還是個動詞—認識與選擇思考世界的方式（王志弘、徐苔玲譯，2006）。

「扮演區是蘋果班家家酒的地方，戶外遊戲場是全部幼兒園小朋友可以玩的地方。」「樹屋是躲起來說祕密的地方。」「長榮公園是我上學會經過的地方。」上述的地方有許多表現形式，在說話者的內容中，了解他以什麼角度來看待世界。人們透過感知與經驗，與地方產生情感的聯繫，賦予該地方意義，並透過地方來認識世界。

地方概念處於流變狀態，是一種不斷改變的過程，在物理環境、心理或想像空間中，隨著空間中的人事物，創造地方的意義（Massey, 1997）。例如幼兒在扮演區，入戲為角色對話交談，無形中創造了自己的「場所」，運用在地資源創造意義，喚起對地方獨特的情感記憶。段義孚（2003）認為「生活環境及成長過程中的經驗累積，所產生的熟悉情境，使居民從中獲得安全感和歸屬感，稱之為「地方感」。地方感產生的過程，將在以下詳細說明。

#### (四) 我的『地方感』，情感連結地方產生的『家』

地方感 (sense of place) 之相關的人文地理學研究，可從空間、文化、環境地理，心理等切入探討。近年有關地方感的研究，對象多為成人，少部分為兒童與幼兒。以幼兒為對象的地方感文獻，只有少數幾篇在研究社區在地文化議題時被提及。

深入探索地方，將產生歸屬於此地的主觀情感依附，例如對喜歡扮演的幼兒來說，娃娃家是他的地方；對喜愛逗留遊樂場的幼兒來說，溜滑梯也是自己的地方。開始認定自己是地方的一部分時，同時也透過地方感來界定了自己的真實與心裡區位。一個具備地方感的場域，不管時空脈絡如何變化，停留腦中再久的回憶都會喚起置身那兒的感覺。例如小說或電影中的文字描述、影片畫面或背景音樂等，都會喚起觀眾或讀者彷彿置身那兒的熟悉感。對研究者來說，電視裡重播的史艷文布袋戲，喚起兒時放學時拼命奔跑回家想搶看布袋戲的期待感受，那種被影像喚起的情感記憶，包含了奔跑時的汗水、中午的艷陽、趕時間的緊張心情、螢幕裡的聲光劍影還有客廳的搶位子大戰等。這些組成複雜的地方感，在研究者心中是無法取代的。

段義孚 (2003) 的地方感—「地方之愛」(Topophilia)，說明人對於「地方」的認識，是基於人和地方的情感聯繫，強調主體性和經驗，非冷酷的空間科學邏輯。(王志弘、徐苔玲譯，2006)。地方感是特定空間的情感和記憶，常存於我們直覺有意義的日常大小空間中，包含最熟悉的生活景象。地方感無所不在，生活中我們不斷透過與生活環境的互動，讓情感交流而內化於個人或是群體的記憶中。

研究者認為人與空間，會透過意象符號等感官經驗活動，經由時間積累引發地方感。因為感官經驗而引發的地理性覺知，讓參與者在空間產生認知差異，辨識統整空間中的一切人事物，而引發與眾不同的地方感。若世界漸趨近 Relph (1997) 的「無地方感」，日常周遭的「地方」也將漸漸標準化，教室、娃娃家，就連幼兒最愛的遊樂場都將規格化，屆時幼兒也將關閉五感，漸漸失去對事物及空間的好奇探索，對日常生活興趣缺缺，學習也將失去熱情和動力。

本研究以幼兒園的戲劇課程為媒介，連結幼兒的學習空間，在活動中開啟幼兒五感進而交流情感喚起獨一無二或是集體記憶的地方感，使之成為有意義的地方。地方感之情感連結，與地方的聯繫強度和涉入程度有關。不同層次的地方 (實質生活空間與想像空間)，皆能與幼兒互動創造意義。下面就幼兒發展攸關的空間環境 (生態系統論) 論述實質生活空間與幼兒發展的關連性。



## 二、生態系統論—從社會人際看地方感

環境影響了幼兒的學習表現，尤其是每日佔據幼兒三分之一時間的學校生活，是幼兒走出家庭後的另一個環境空間。生態系統論強調個人、團體及環境空間中不同系統的互動關係。隨著個人在系統中的同心圓擴張，其經驗感受建構的地方感也會隨著不斷地擴張改變。Bronfenbrenner 認為，幼兒在小系統中建立了堅固、支持性的連結，會讓幼兒有更大的發展 (Bronfenbrenner, 1979)。

小系統的影響因素最多，影響時間也最長、最深遠 (簡志娟, 2003)，幼兒會受到一系列巢狀結構的環境影響，尤其是內層的老師、父母互動關係以及幼兒園與家庭的連接關係 (周淑惠, 2006)。近年許多兒童心理學家開始關注生態系統，認為幼兒的心理與行為適應問題，與生態系統論息息相關。以下是布朗芬布倫納 (Bronfenbrenner, 1979) 所提出的生態系統論，由兒童的生活環境擴展至外在的世界環境，分為四層：

### (1) 小系統 (microsystem)

直接接觸的最內層、影響最深遠、與其他個體互動最頻繁的個體真實體驗的生活環境，對幼兒身心和人格成長最具關係的系統，包括家庭、學校、同儕團體或工作場所等。

### (2) 中介系統 (mesosystem)

指小系統間的聯繫，讓幼兒在此擴大發展產生互動，指家庭、學校、教師之間的互動關係。馮燕 (2002) 指出，中介系統本身的質與量若是多元活躍，例如家長緊密聯結家庭與學校，將大幅影響兒童的發展。

### (3) 外系統 (exosystem)

外系統指個體未直接參與接觸的小系統。雖為個體未直接積極參與的系統，卻間接影響該個體的成長或價值觀等，與發展中的個體互為因果的效應。

### (4) 大系統 (macrosystem)

大環境系統，大致國家社會或文化脈絡的直接或間接影響之系統，包括教育、經濟、政治、文化傳統等。影響層面不針對個體，是形塑整體人類發展交互關係的社會力，且提供中介與外部系統的一種意識形態與組織背景，雖無形卻發揮了最大的影響力。

### (5) 時間系統 (chronosystem)

隨著個體生命階段的時間改變，身心發展亦隨著生態系統隨之擴大。個體發展隨環境與時間改變，每個生態系統在過程中發揮影響力，例如幼兒就學、遷徙或轉學的時間

點，都可能影響幼兒後續的發展。

此四系統具「牽一髮而動全身」之效應，小系統和中介系統直接深遠地影響幼兒身心發展。人與環境交流過程，會主動因應來自環境的壓力並進行互動，而非被動因應。人在經歷與外在世界的交互動態過程，會不斷的發展與成長（林勝義，2003）。系統之間環環相扣，而環境是不斷變化的動態，環境中的改變均會對幼兒形成影響（周淑惠，2006）。

本研究中將運用戲劇活動，讓幼兒在小系統與中介系統中，使個體與群體在環境中持續交互影響，進而喚起班級專屬的地方感，產生安適其所的如家感受以舒緩幼兒面對新環境的焦慮。幼兒園的戲劇活動提供多元的互動方式，讓生態系統產生正向交流，其戲劇課程將在下列說明。

### 三、幼兒園的戲劇課程—想像的空間

生態系統論中系統間的「動態」發展觀、地方感之人與空間的互動交流，皆說明幼兒與空間環境的經驗連結，能落實幼兒的內化學習、喚起對地方的情感。戲劇活動創造了想像空間，促使幼兒與空間環境的自然互動，使參與者在當中喚起舊回憶或創造新情感。空間唯有在想像活動中被開啟，注入的生活經驗種種才得以實踐延續。

#### （一）幼兒園戲劇發展現況

戲劇課程是戲劇教育概念下發展的系統性課程，亦指將戲劇應用於教育理論與教學實務。在國內碩博士論文與期刊資料中發現，台灣幼兒園的戲劇課程實施情形，多半是班級教師自行進行的戲劇教學活動、戲劇融入主題或是佈置扮演區發展自發性遊戲。劉淑英（2012）認為國內戲劇教學研究多以行動研究和個案研究居多，包含運用戲劇教學策略、課程設計、情境安排、道具運用、常規養成、師生互動、家長支持、教師戲劇背景與專業成長等因素進行研究（甘季碧，2007；吳昭宜，2002；李怡貞，2005；周淑芬，2010；林玫君，1999；林宣妤，2005；林靜琍，2006；洪佐芳、蔡淳如、陳仁富，2009；張小萍，2005；陳仁富，2005a；陳虹伶，2007；黃美滿，2001；楊淑芬，2004；謝琇妃，2009；羅心玫，2007）。

林玫君（2003）認為戲劇活動在幼兒階段以三種類型存在：（一）幼兒自發性遊戲；（二）以『戲劇』形式為主之即興創作；（三）以『劇場』形式為主的表演活動。研究者發現幼兒園常見的自發性扮演遊戲、即興創作的戲劇遊戲或成果導向的正式表演，都與上述的三種幼兒戲劇活動類型吻合。目前在研究者任教的幼兒園，創造性戲劇最常運用於活化主題課程或是繪本後的延伸活動，鮮少針對戲劇元素或運用戲劇策略進行戲劇

活動。

## (二) 幼兒園的戲劇課程模式

幼托整合後，教育部於一百零六年頒訂『幼兒園教保活動課程大綱』，強調以幼兒為主體的全人發展，不以學科知識為領域的劃分方式，避免幼兒教育淪為小學教育的準備階段。統整課程強調以幼兒為中心的互動經驗，在遊戲中統整各領域的學習，戲劇活動與幼兒園課程模式相似，是重要的媒介學習，延伸想像與創造力，提升幼兒的生活經驗感受、問題解決能力與社會互動關係。

統整課程強調以幼兒為中心的互動經驗，在遊戲中統整各領域的學習，戲劇活動與幼兒園課程模式相似，是重要的媒介學習，延伸想像與創造力，提升幼兒的生活經驗感受、問題解決能力與社會互動關係。

Neelands (1984) 認為，戲劇是『完全以孩童為中心』，運用孩童既有的知識、興趣、語言和理解力，其舊經驗的延伸發展可以強化孩童在每個領域的學習。林玫君 (1999) 認為兒童的學習關鍵在於『經驗』，戲劇情境讓兒童有機會站在不同角度與立場面對問題，運用輪流、接納、溝通等社會技巧，真實經歷戲劇化過程，強化每個領域的學習。

以下就林玫君 (2015) 之幼兒園戲劇課程模式的十字軸說明四種不同型態的戲劇課程 (圖 2-3-1)，說明如下：自發性戲劇遊戲是幼兒園戲劇課程模式的基礎開端，十字軸區分四向度，勾勒出幼兒園發展不同戲劇課程的可能。橫軸代表課程的觀點，左端是「幼兒的戲劇扮演遊戲」，而右端是「教師安排的戲劇教育活動」；縱軸代表課程組織和發展，上方是「全面直觀」的方式，下方則以「直線組織」的概念發展課程。因此幼兒園的戲劇課程可分為四種型態：

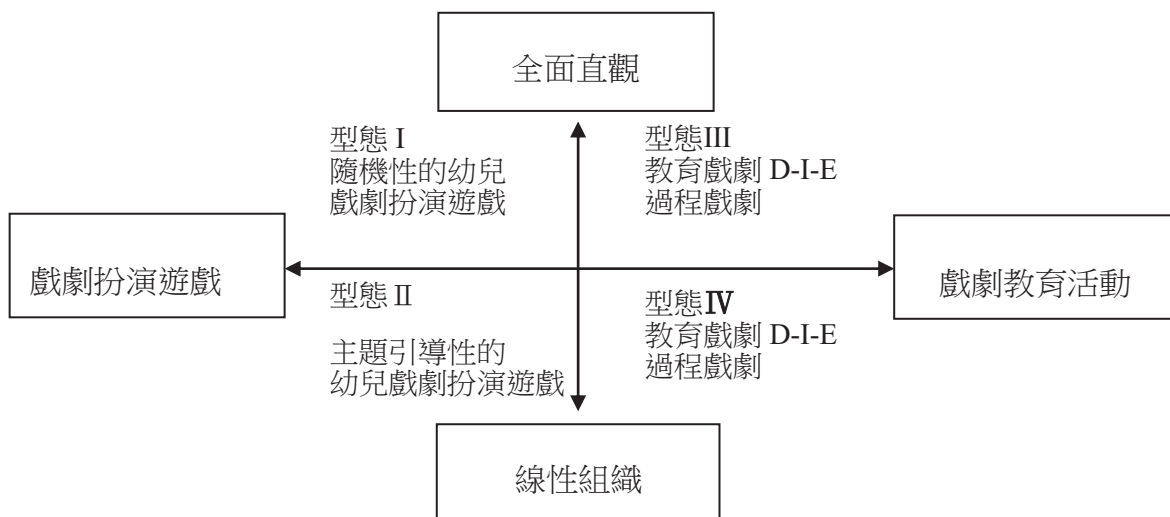


圖 2-3-1 幼兒園可能發展的四類戲劇課程型態

資料來源：林玫君 (2015)。兒童戲劇教育之理論與實務。上海，復旦大學出版社。

### **(1) 型態 I：自發性遊戲 (Drama-In-Education)**

課程題材源自幼兒零星片段不連續的自發性扮演遊戲，課程發展重視幼兒自由遊戲，隨機即興地在戲劇中互動，視過程經驗為一種重要的學習。

### **(2) 型態 II：主題引導性戲劇**

課程題材來自於延續幼兒扮演遊戲中的內容和興趣，非教師刻意規畫安排。但教師在偶發的扮演遊戲中，觀察鷹架幼兒與友伴的互動合作，例如幼兒進入扮演區前的角色或物件討論，以增加幼兒參與扮演遊戲的興致。

### **(3) 型態 II：教育戲劇 (Drama in Education) /過程戲劇 (Process Drama)**

是一種教室裡彈性運用戲劇與劇場的技巧，重視過程勝於演出結果的教學方法。在預先規劃好的課程架構中，運用戲劇策略以團體即興發揮創作的方式，與幼兒一起探索主題、發展故事體驗角色的學習歷程，進而達到其教學目的。

### **(4) 型態 IV：創造性戲劇 (Creative Drama)**

型態四是循序漸進且條理分明的課程，例如透過暖身、引起動機、說故事、討論練習等發展階段，最後進行戲劇呈現的部份。

本研究的三個循環課程設計，以型態一的自發性遊戲中所觀察的幼兒扮演內容為參考依據，接續的戲劇課程設計介於型態二、型態三之間，不論是引導幼兒享受過程的探索，或是引導幼兒涉略更多家人角色或空間的戲劇活動，最終目的在於發展新生幼兒對學習空間的地方感。

結合地方感與生態系統兩大理論，讓戲劇成為連結幼兒真實空間和想像空間的橋梁，也是統整各種領域學習的最佳方式，透過個人或特定群體能在空間中互動交流，使空間變成有意義的地方。鑒於現階段幼兒園相關的在地文化課程，大多以參觀講述的靜態方式來進行教學，如能以多元戲劇課程來啟發幼兒的感知，引導幼兒更敏銳地感受日常，就能體現在地文化的精神。綜合上述，林玟君（2010）認為戲劇的藝術形式，就是讓幼兒發展成一個創造性個體、經驗的整合者、能深思熟慮的個體以及團體生活中的一份子。因此，戲劇是一種讓孩子認識自己並且提升適應環境的能力。



## 參、研究方法

本研究主要探討運用戲劇課程發展幼兒地方感之歷程，以下說明研究起點、研究方法、研究流程、研究場域、資料蒐集與分析。

### 一、研究問題的起點

研究者具十四年幼教資歷。每兩年與另一夥伴教師接任一次新班。研究場域為中南部某大學附幼蘋果班，九月新生幼兒（四歲以上）過半數沒有就學經驗。園所具備專屬幼兒教室、提供全園幼兒午睡晨會或體能活動的二樓活動室、全園用餐的二樓餐廳以及戶外大型遊樂場、密閉式砂屋、樹屋、操場等。

### 二、研究流程與步驟

研究歷程從發現問題、分析問題、蒐集文獻擬訂計畫、修正或發現新問題、修正計畫、執行新計畫至結論分析建議。主要收集研究資料之時間為 104 年 9 月到 105 年 1 月，共三個戲劇課程循環。

### 三、資料收集方法與來源

資料收集包含：教學觀察紀錄、扮演區觀察紀錄、省思札記、訪談紀錄、幼兒作品、教學照片或影片等，蒐集後在研究場域以戲劇課程發展地方感，為行動研究循環過程的省思與判斷評估奠基，接續重新計畫行動再行動。

本研究的資料來源，包含觀察紀錄、省思札記、訪談以及文件資料。研究者將上述之蒐集資料有效編碼。在人員部分，觀代表觀察者（研究者）；S 代表幼兒，如『S3』代表班級裡 3 號的幼兒；SS 代表全體的幼兒。

## 肆、研究結果

本章研究結果依序為第一部分：新生入學時戲劇課程的設計思維，第二部分：探討戲劇課程中所面臨的問題及解決之道，第三部份：過程中幼兒的反應及作品表現分析。

### 一、地方感戲劇課程設計思維

#### （一）『家』課程：教師之前經驗

研究者於 100 及 102 學年度分別在不同班級已進行過『家』的主題課程。

100 學年度第一次進行『家』課程，開啟了研究者對『家』的定義探究，發現家人走入校園參與活動能凝聚班級的『家』氛圍。102 學年度再度於中班級進行此課程，更靈活地在『家』繪本中運用問句延伸至童詩創作，意圖連結幼兒生活經驗來形塑『家』的意象。兩次『家』課程發展經驗，奠基了本次研究課程設計，提供研究者明確的研究方向。

兩次『家』的主題課程前經驗，皆以《A house is a house for me》繪本為媒介。反覆以「什麼是家？」「什麼是誰的家？」之問句，啟動幼兒哲學思考，解構既定的「家」印象。在優美的韻文語句與圖畫中，重新建構並擴充「家」的範圍，拓展『家』的多元樣貌。繪本裡從「小昆蟲到大型動物或是日常生活物件都有自己的家」為開端，中段闡述『家』的相對性及可移動性，如：『狗是跳蚤的家，狗如果抖動身體，跳蚤可能就搬家了』。末段以抽象或意識型態來詮釋『家』的意義，如『玫瑰是香味的家、頭腦是秘密的家，地球是大家的家』。

## （二）『家』課程：本研究實際課程設計

總結前兩次『家』課程經驗，研究者對『家』氛圍營造有更多想法，意圖在學習空間中系統性地營造如『家』的自在安全感，讓幼兒能因此減緩對新環境的焦慮不安。一群人在「地方」中，透過生活的互動，而有了特殊的感情、氛圍、記憶等情感依附，就會產生「地方感」。所以研究者運用此地方感理論來設計『家』課程，欲幫助幼兒對新班級產生歸屬感。

本次的『家』課程設計，仍以『家』繪本為媒介，更新增了系統性戲劇課程，欲使幼兒在情境中開啟五感，運用肢體聲音來表達感受。亦希望能從自發性遊戲的觀察、教師課程省思、幼兒反應、友伴互動中來體現家的氛圍及發展地方感。

因此，研究者擬出營造地方感所必備的重要元素就是人、空間、活動，繪製以下的『家』課程設計概念圖表，從內圈的真實情境（家人、家庭空間、生活）→透過戲劇情境（想像角色、戲劇空間、情節）→學校空間（師生、學校空間、學校生活），來引發幼兒與家人對學校的地方感。

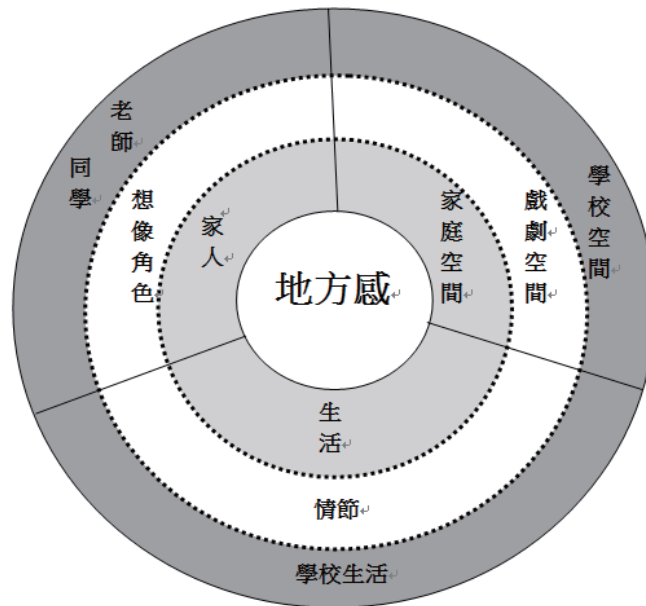


圖 4-1-1 『家』戲劇課程設計概念

### 1. 地方感：人與空間的感受

地方感的醞釀，起源於人們開始覺知生活過的空間會產生獨特意義，也同時獲得安全感和歸屬感，進而產生認同與依附，最後形成一股願意為地方付出的力量。蔡文川（2009）認為，地方感是空間的情感記憶，是社會、文化、歷史、環境等所建構的觀念，是主觀感覺，是個人或群體的經驗，存在任何我們熟悉、有意義的大小空間。不同層次的地方（實質與想像），經由戲劇活動與幼兒互動創造意義，營造獨特的『班級地方感』。

### 2. 生態系統：從家與家人出發

隨著系統中同心圓擴張，其經驗感受後累積的地方感也隨之不斷擴張。家庭是影響兒童身心發展的重要場所，學齡前幼兒正處於發展與學習成長最快速的階段，社會化過程中，父母是最重要的影響者，家庭是最主要的環境(Maccoby, 1984)。生態系統中的社會人際，與地方感之人我互動模式契合，皆強調空間中個體和他人的互動。將「家庭」社交經驗類化至「學校」團體生活，是幼兒學習發展的重要歷程。

### 3. 課程設計概念

研究者思索如何為幼兒營造充滿地方感的學習環境，以減緩新生幼兒的分離焦慮。透過系統性的戲劇課程，讓幼兒在特定的想像空間中共同經驗活動，進而發展專屬於此班級才擁有的「地方感」。段義孚（1998）認為，人和人在各種尺度上創造地方的行為，同時也在創造某種居家感受，醞釀根植認同的感覺。

### 4. 戲劇課程

戲劇是統整幼兒學習的最佳媒介，透過肢體、感官、語言的多元表現，讓幼兒在特定空間與他人互動交流，表達抽象概念或感受。當戲劇課程有明確的學習目標時，它能有效地提升幼兒的想像力、創造力、觀察力以及學習興趣。

#### （二）『家』：戲劇課程三循環

『家』課程設計概念表中三個重要元素（人、空間和活動），透過戲劇課程的媒介，轉化為三個循環課程，說明新生幼兒在學習環境中，漸進式地與人互動交流而發展地方感。以下為三個循環：

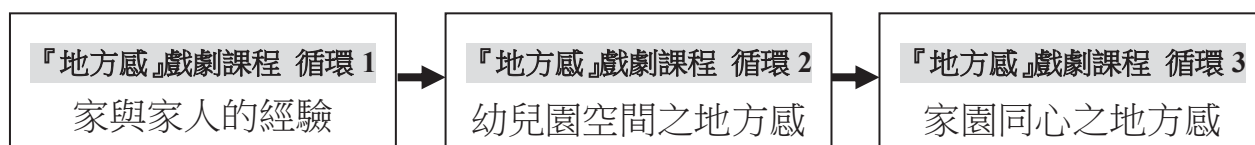


圖 4-1-2 『地方感』戲劇課程三循環

## 二、地方感戲劇課程的實踐歷程

### （一）第一循環：家與家人的經驗

戲劇課程	戲劇策略	聚焦問題
1. 佈置扮演區	空間建構	預備家環境 (物件、佈置)
2. 猜猜我是誰	線索材料	形塑媽媽角色
3. 媽媽正在做什麼	教師入戲	擴張媽媽行動
4. 爸爸在哪裡	集體角色、流動定格 內心話	形塑爸爸角色
5. 早起的一天	口述默劇、集體角色 流動定格、教師入戲	形塑其他家人角色與家庭生活

圖 4-2-1 循環 1 活動簡表

## 1. 佈置扮演區

開學前仿照「家」的學習環境佈置，於扮演區擺入生活物件（真實鍋具、服飾配件等），企圖由情境空間鋪陳增進家人角色互動。學習區（扮演區）實施時間約每週三至四次，每次探索時間至少四十分鐘。

兩週後於扮演區觀察發現，『家』空間裡的各類物件，多數未引起幼兒關注，此時幼兒總是單獨不斷重複翻攪鍋子進行平行烹飪遊戲，未與他人互動對話或引發家人角色行動，只關注是否佔據瓦斯爐及大鍋具的主導權。（教觀 0911；教觀 0917；教觀 0922）

## 2. 猜猜我是誰

運用戲劇策略之『線索材料』，研究者手持扮演區『媽媽』角色相關物件，入戲展現定格動作，讓幼兒推測戲中角色為何。企圖改善上一個活動中，物件未引發家人角色的問題。從扮演區觀察中發現幼兒熱愛烹飪遊戲，而媽媽現今大多仍是幼兒的主要照顧者及三餐料理人，因此藉由烹飪等相關物件來探索『媽媽角色』的更多可能。依序挑選鍋具、帽子、圍裙、洋裝等物件，意圖解構非烹飪物件才能代表媽媽角色的迷思，讓物件延伸多元的媽媽生活經驗。

之後，扮演區同時出現多位媽媽角色，除了烹飪物件，幼兒也開始使用裝扮配件。例如幼兒挑選物件（如帽子或圍裙）裝扮自己，雖自稱媽媽，但行動上仍以烹飪遊戲為主。雖物件形塑了媽媽角色，但幼兒與烹飪以外的物件互動時間比例仍然很少。

## 3. 媽媽正在做什麼

運用『教師入戲』之戲劇策略，以物件（皮包）入戲成為媽媽角色，從皮包裡的物件組合展開話題討論，企圖延伸其角色的多元行動。

研究者背上『皮包』成為『媽媽角色』，慌張地說：『早上做完早餐，再把小孩送到幼兒園，自己上班卻快遲到了』語畢起身時讓包裡的物件（皮夾、帽子、手機等）散落一地，藉此與幼兒討論散落的物件。接續拋問：『媽媽背皮包出門，去上班或是去哪裡？』請幾位幼兒至扮演區組合挑選皮包裡可能出現的物件，並以行動展現媽媽要去做什麼？以下就戲劇活動內容來說明（教觀 0921）：



S17：我的包包裡有皮包、水壺和髮夾

T：請問妳背著包包，準備去哪裡

S17：我要跟朋友去喝下午茶，然後一直聊天（語畢走入語文區，拿出皮包作出付錢動作，坐下來抽出書櫃的一本書假裝是菜單要點餐）

S2：（展示包包裡有皮夾、計算機、圍巾和化妝品），媽媽要去顧店（上班）了，妳們（小孩）要乖乖在家（說完，走入積木區，坐下來拿出計算機一直按，假裝幫客人結帳）

S6：（展示包包有皮夾和鑰匙和外套），我（媽媽）出去一下，去逛一下耐斯（百貨公司），等一下再買糖果回來給妳吃

物件經過教師入戲，透過口語、肢體動作的戲劇扮演詮釋，在扮演區讓『媽媽角色』有更多日常生活動作聯想。雖然扮演區仍出現多位媽媽角色一起烹飪的現場，但也開始出現準備上班、拿著購物袋去買東西或是忙著接送小孩去學校的不同媽媽行動了。

#### 4.爸爸在哪裡

『家裡只有媽媽嗎？還有其他人嗎？』幼兒回答：『還有爸爸，去停車買玩具給小孩，所以不在家。』其他幼兒亦開始回應爸爸話題：『可能去運動、出差...』團討的答案漸形塑出父親角色。接續研究者運用戲劇策略之『集體角色』和『流動定格』，讓全體幼兒一起入戲爸爸角色，以肢體展現角色的日常行動，並邀請定格動作特徵較明顯的幼兒立即做分享。例如做出手握方向盤動作的 S2 表示：我是爸爸我正開車要下班回家（教觀 0928）。最後一次定格時，運用『內心話』策略，試圖以『爸爸想對家人說的話』讓角色更鮮明生動。例如現實生活中，爸爸離家工作一個月才回來一次的 S1：『爸爸要去上班了，你是哥哥要照顧媽媽和弟弟喔！』（教觀 0928）。

此活動開啟了媽媽角色以外的家人經驗連結。此後，扮演區開始出現爸爸角色，甚至是多位媽媽與多位爸爸同時出現，角色與角色之間亦開始有了短暫的對話。

#### 5.早起的一天

運用『口述默劇』，研究者口述引導幼兒入戲參與繪本故事《早起的一天》，隨著故事主角一天的所見所聞探索其他家人的生活樣貌，故事末端並於爺爺的

生日餐聚中認識更多家人角色。例如全體幼兒化身為主角，對著開公車的司機叔叔家人（教師扮演）：『叔叔，今天要幫爺爺慶生，我跟奶奶要去買菜，你喜歡吃什麼菜？』（教觀 1006）。最後讓幼兒擇一家人角色扮演，模仿角色的日常行動口語，在家庭生日餐聚情境中與其他家人角色互動。繪本最終頁，幼兒在家族圖表裡繼續探究討論其他家人角色。

歷經一個月的戲劇活動鋪陳，物件已在扮演區形塑出爸媽角色，並繼續開展其他家人角色的可能，例如出現哥、妹、姊、弟、叔叔或舅舅等。扮演中的烹飪活動繼續減少，其他如上班、上學或遊玩的扮演情節增多。角色間對話持續增多，不再只是平行遊戲。以下是扮演區多元角色與行動的關係(扮觀 1018)：

S20：(穿上洋裝，拿出包包塞入水壺、皮夾和絲巾)

S19：(走入扮演區)我來當媽媽囉

S20：(看著S19)可是我已經是媽媽了

S19：那...我當姐姐好了。

S20：那妳趕快去換衣服，我要去買東西，順便帶妳去上學

S19：(轉身去換衣服)好的，媽媽。我去換衣服囉

S27：我也要玩

S19：家裡已經有媽媽和姊姊了，妳要當別的

S27：那我當姑姑好了，我先去打電腦

S2：(走入扮演區)我來了，我要當什麼

S19：家裡沒有爸爸，你當爸爸，你趕快換衣服去上班，不然會遲到

## 6.循環一課程實施總結

### (1) 創造『家人互動』情境的教師思維

教師在開學前所預備的扮演區，意圖營造似家的環境空間，成為幼兒連結家庭生活經驗的學習場域，喚起在家和父母建立的情感依附模式，以發展專屬幼兒的地方感。扮演區的經營是一種環境教育，潛移默化幼兒的成長學習。因為「環境是第三位教師」，不同的空間擺設表達不同的訊息，整體學校環境的佈置都有其功能及意義（劉豫鳳，2009）。湯志民（2004）指出幼兒與環境空間互動，對其發展很重要，亦能運用空間環境設計來管理、影響幼兒行為（楊淑貞，2009）。

此外，教師運用線索材料、教師入戲、集體角色、流動定格、內心話、口

述默劇等戲劇策略，其中『集體角色』、『流動定格』與『線索材料』的意圖，都與建立戲劇角色有關，教師以引導語和物件讓幼兒入戲參與活動，漸形塑家人角色與行動。但『內心話』形塑父親角色時，因物件過於單一（領帶、西裝），無法引發關於爸爸的更多描述。因此在最後一個活動《早起的一天》中，教師（研究者）在口述默劇以及集體角色的故事鋪陳引述，著重多元的生活經驗描述。

### （2）扮演區體現幼兒的『家人互動關係』

扮演區自發性遊戲，是幼兒體現家人互動關係的重要場域。有時戲劇活動欲營造的家人角色行動不一定會呈現在活動當下，卻容易自然地延續至扮演區中。統整多次的扮演區觀察，發現幼兒從獨自一人的平行遊戲→出現家人角色→角色對話→最後演進到多元家人角色之對話情節扮演。演進過程，反應了戲劇課程聚焦的重點。

### （3）扮演區之角色與配件的選擇

林聖曦（1996）針對幼兒遊戲的情境脈絡和意義進行研究，發現遊戲材料有助於假扮遊戲的開始或維持，使得材料成為扮演遊戲互動的關鍵。研究者發現扮演區擺放的物件，的確是發展角色、擴展想像空間及延續情節對話的開端。開學前研究者於扮演區備齊的物件有廚房用品、裝飾配件或衣物、一般家庭用品或其他柔軟布品等，因為貼近幼兒生活經驗的物件，易於擴展幼兒的扮演行為。

實際進行課程後，烹飪物件確實引發了最初的扮演行為，其他物件卻乏人問津；接續的洋裝、帽子、包包等，開展了媽媽角色的形象；爸爸角色卻僅以『西裝』、『領帶』等男性物件融入戲劇活動，無法從中延伸多元的爸爸全貌。原來當初研究者規畫扮演區時，不自覺地偏好收集與女性角色相關的用品配件，卻忽略了生活中的男性角色。尚未進行循環一戲劇課程之前，研究者雖增加了許多仿真的生活用品，卻忽略了物件的多元性與反刻板化，例如多樣鍋具擺設，只成就了平行的烹飪活動。

綜合以上所述，扮演區成為活動後持續引發家人互動的學習場域，物件的擺設挑選，亦決定了活動中家人角色的形塑以及延伸的生活行為。循環一系統性課程創造了『家人互動』的氛圍，家與家人的生活經驗漸形塑了個人的地方感。



## (二) 第二循環：幼兒園空間之地方感

戲劇課程	戲劇策略	聚焦問題
1.企鵝睡覺的家（活動室）	集體角色 口述旁白	舒緩幼兒對睡覺空間的不安
2.企鵝學習的家（教室學習區）	意外電話 定格	增進幼兒對學習空間的熟悉感
3.企鵝用餐的家（餐廳）	口述默劇 定格	舒緩幼兒在用餐空間的挫折
4.企鵝玩樂的家（遊戲場）	專家外衣 肢體雕塑	連結幼兒在園遊樂的歡愉感
5.好一個餓主意（繪本）	故事圈 口述默劇 聲效配襯	連結每位幼兒在學校空間裡的相處 爭執交流的情感，建立地方感。

圖 4-2-1 循環 2 活動簡表

### 1. 企鵝睡覺的家

運用『集體角色』與『口述旁白默劇』，讓全體幼兒在體能器材『水谷箱』組合的大型迷宮中，入戲成為繪本裡的老鼠和螞蟻角色，在迷宮洞內上下穿梭自由走動，營造出繪本中『地洞是老鼠的家』、『蟻窩是螞蟻的家』的戲劇情境，創造家與此空間的美好記憶。戲劇活動連結幼兒與幼兒園睡覺空間（活動室）的情感記憶交流，減緩幼兒對睡覺空間的陌生感及想家的不安情緒。

睡覺空間透過戲劇活動，讓幼兒自在地伸展肢體以及愉悅地參與感，幼兒開始對此空間產生熟悉感。根據以往的觀察，新生幼兒總會在午睡的昏暗空間，不時抱頭啜泣，因為年幼的他們鮮少有離開父母在外獨睡的經驗。此後，每日午睡時刻的睡房只要拉上窗簾關上燈，躺平在床上的幼兒，會開始扭動身軀：『我是小老鼠（螞蟻），我要回暗暗的洞裡睡覺了』。

### 2. 企鵝學習的家

運用『意外電話』與『定格』，讓幼兒在教師入戲之角色的電話中，接受『在教室的空間使用肢體搭建房子』的定格任務。隨著故事情節，幼兒以彎腰、抬腳等各種創意肢體造型『定格』探索教室各個角落。原本只預定進行個人肢體

創作，過程發現幼兒對肢體表現比預期更純熟有創意。接續加入兩兩一組伸展肢體來組合房子造型，為幼兒肢體合作的初體驗。從個人肢體表現到兩人合作蓋房子，過程探索教室的每個角落，進而對此空間產生更多的情感記憶連結。

幼兒在戲劇活動中，不僅運用身體各部位與教室空間角落對話，也讓友伴的合作互動，在每天停留時間最長的學習空間引發更多情感記憶連結。活動後，原本不習慣分享只愛獨佔積木的幼兒，開始對教室和友伴，產生共識與認同，延續先前的肢體合作的默契，一起建構大積木房子，並互相邀約入內玩耍產生互動。

### 3. 企鵝用餐的家

研究者帶領幼兒在用餐空間，一起探索家繪本中『茶壺是茶的家』的歡樂下午茶情境。故事口述中引導幼兒觀察圖片中桌上的餐具與茶具擺設，並以肢體定格模仿桌上裝飾物件。接續兩人合作在餐桌旁組合肢體創造更多物件造型模仿的可能。最後小組合作以真實裝飾物件佈置餐桌，讓充滿美感的作品與用餐空間充分對話，留下美好的回憶。目的在減低幼兒在此空間用餐的挫折感，增加用餐的趣味感，和空間培養美好的經驗感受。

用餐空間歷經身體探索及物件的美化佈置，的確令幼兒對用餐時刻產生期待，亦不停詢問何時能再著手佈置餐桌。但是美化佈置用餐空間的熱度持續一週後，幼兒偏食哭鬧的情緒又慢慢回溫，表示本次戲劇活動與教學目標（以熟悉的肢體探索用餐空間，以物件美化環境）不足以深化至幼兒的內心，產生長時間的認同。若能在活動最終（空間美化後），讓幼兒入戲一起享用真正的餐點，分享聚餐的歡愉感受，相信會讓用餐空間更具意義。只以肢體和物件探索空間，和幼兒真正的飲食活動關聯性不大。

### 4. 企鵝玩樂的家

運用『專家外衣』、『肢體雕塑』，在研究者口述引導下，小組與選定的喜愛遊樂器材產生互動，討論探索出更多玩法與想像，以下為小組的活動對話（教觀 1112）：『這裡斜斜的，很像一座滑滑的冰山，這就是我們企鵝住的家。』『這個架子綁了很多繩子，像蜘蛛網，我們就是小蜘蛛，可以從這裡爬出我們的家！』接著小組合作肢體定格，一起形塑出最愛的遊樂場造型，作品分享時，幼兒化身為『造型雕塑師』當眾調整其他組別作品的位置、方向或姿勢等，同時小組間互相給予讚美肯定。最後放學時邀請來接送的家人，一起在遊樂場聆聽幼兒

現場直播在這空間所經歷的美好感受，包括小組票選的最好玩器材、研發的各種玩法及友伴合作的心情感受。實況轉播突破以往的單調個人經驗闡述分享，以更多元的方式，向家人轉述這遊樂空間的美好回憶。

有鑑於幼兒持續積累的戲劇經驗，研究者開始將部分戲劇活動的主導權轉至幼兒手中。當戲劇開始在幼兒最愛的遊樂場空間發酵時，幼兒能更自在多元地表達各種感受。活動後帶家人至遊樂場的現場直播分享，也讓家人對此空間留下美好的印象。此後，放學時家人不急著把幼兒接回家，反而會繼續陪伴幼兒在遊樂場空間玩耍，醞釀更多愉悅的心情再心滿意足地回家。

### 5. 好一個餽主意

幼兒隨著魔法棒的舞動，輪番進出『故事圈』入戲參與角色演出。『從前有一個苦命人，他的房子非常小...』隨著劇情發展，故事角色進入教室內實際以積木搭建的大房子中，真實體驗空間內隨著人數增減產生的擁擠感、爭執或歡愉的畫面。同時運用『聲效配襯』，邀請圈外的幼兒們，以踏腳或口技等方式營造集體音效，讓不善表現的幼兒們能自在地持續參與活動。最後延伸故事經驗類化至幼兒實際的學習空間，引發更多對空間（家環境）的在地感受。

戲劇活動串起了幼兒園午睡、學習、用餐和玩樂空間的感受記憶。經由戲劇活動中的空間轉換，幼兒在友伴互動中感受爭執或互助合作的經驗。體現繪本《好一個餽主意》故事中『幸福空間』的真正定義，讓幼兒感受到家人共處而成就的和樂舒適『家』。

### 6. 循環二課程實施總結

#### (1) 幼兒園生活空間引發肢體與空間互動的機會

在幼兒一日生活作息中發現，教室雖為幼兒停留最久的學習空間，其他空間也給幼兒不同感受。例如讓偏食幼兒產生挫折感的用餐空間；讓幼兒找不到陪睡爸媽而啜泣的昏暗午睡空間；讓幼兒流連忘返的歡樂戶外遊戲場等。用餐空間的戲劇活動與餐桌美化，只持續了幼兒數天的進食動力，就恢復用餐負面情緒。還有其他方式能增進幼兒用餐的歡愉感受嗎？的確值得研究者深思。

#### (2) 空間中的肢體互動營造幼兒園的獨特地方感

延續循環一戲劇課程，幼兒的肢體經驗持續探索至各個學習空間。從個別的肢體探索到雙人甚至是小組的合作，越來越熟練的身體伸展技巧，讓幼兒充

滿內在動力與自信去完成各種家情境的空間任務。同時多人合作的協商磨合與肢體上的信任碰觸而營造了專屬的地方感記憶。

肢體互動為幼兒帶來感官情緒的特殊經驗，活動五的『好一個餒主意』故事戲劇中，家人在空間中的肢體包容與和樂相處氛圍，營造了真正的幸福家氛圍，見證家的內在意義。因此，幼兒園空間因幼兒肢體探索交流，產生幸福感，是一種地方感的表現。

### （3）戲劇課程逐漸形塑幼兒個人的地方感詮釋

戲劇課程以『家』繪本為主軸，過程帶領幼兒感受各種家的呈現方式，從具象的小動物或生活物品的家，延伸『樂器是音樂的家』、『垃圾桶是臭味的家』等，再類化此學習經驗至例行生活的菜園耕作、教室學習區、或是全園性之校慶活動等。幼兒陸續將參與活動的感受，創造出各種『家』的詩句。

經歷兩個循環戲劇課程，家氛圍不斷營造擴大，幼兒創作『家』句子時，也加入了個人地方感詮釋，例如研究者拋問：『菜園是誰的家？』，起初幼兒說：『菜園是蔬菜、泥土、種子的家』，後期出現愈來愈多個人主觀家意識，以下是有關『家』句子創作的紀錄（省 1208）：

S14：『菜園是我抓蟲的家』

S8：『菜園是我的腳印的家』

S4：『積木區是我用身體蓋房子的家』

S7：『扮演區是我覺得最好玩的家』

S22：『教室是我每天說早安的家』

S28：『校慶活動是我一直喊加油！加油！的家』

依據人文地理學辭典（Johnston, Gregory, Pratt&Watts, 2000）所詮釋，地方感（sense of place）有兩種意義：第一個是指一個地方（place）具有高度可想像性的特色；另一個是指人們自己所意識到，對自己具有意義的地方。『家』的句子創作中，充分顯示戲劇課程至第二階段，已讓幼兒對幼兒園空間漸漸產生個人主觀的地方感。

### (三) 第三循環：家園同心之地方感

戲劇課程	戲劇策略	聚焦問題
1.來我們的家玩	觀光導覽 專家外衣	經由導覽介紹，讓家人與幼兒學習空間互動
2.家人一起蓋房子	肢體創作	透過幼兒擅長的戲劇肢體表現來將家人帶入幼兒用餐空間
3.家人幸福野餐家家酒	建構空間 明信片	藉由野餐活動營造大家庭的幸福感
4.家人野餐的甜蜜回憶	集體繪畫 定格	運用戲劇策略來統整幼兒與家人參與野餐的甜蜜回憶，進而凝聚個別的認同感。
5.幸福野餐再現	角色扮演	歸納大家對於野餐活動的共識，凝聚企鵝獨特的集體記憶與認同。

圖 4-3-1 循環 3 活動簡表

#### 1.來我們家玩

運用『專家角色』，讓幼兒成為教室的導覽員，帶領自家人進入教室參觀。『我上次和朋友在扮演區一起演爸爸媽媽，我們一直換漂亮衣服，也一直餵嬰兒吃飯。』家人們入戲成為遊客，聽取幼兒介紹每個角落的趣事、感受或是學習記憶，因而更深入幼兒學習生活產生更多的認同。冀望此導覽形式，代替以往爸媽只能從書面文字說明，來了解幼兒在園的學習情形。

家人歷經此戲劇活動後，開始更自在地走進教室與其他幼兒互動聊天、開始留意幼兒在校的地方感以及自己對學校活動的參與感。如，家人參觀扮演區後，發現家中也有相似物件，開始主動提供扮演區的生活物件，像爸的皮鞋或是哥的書包、爺的扇子等。活動後也感受家人與學校環境拉近距離，原本上下學時間，習慣遠離教室門口等待的爸媽，開始自在地走入教室。

#### 2. 家人一起蓋房子

運用『肢體創作』，從繪本『冰屋是愛斯基摩人的家』、『帳棚是印地安人的家』的各種家屋造型為討論話題，展開幼兒對『家』的想像力。具戲劇經驗的幼兒在活動中擔任導演一角，帶領家人們在用餐空間，開發肢體創作獨特的『家』作品。如：腦中有公主城堡畫面的 S24，開始主導：『妳和爸爸把手臂往上伸，



要像跳芭蕾舞這樣手臂彎彎圓圓的，才能變成城堡的圓屋頂。」想運用肢體展現創意房子的 S10 對爸爸說：『你抱我坐在你的肩膀上，像平常在玩那樣，我手舉很高，這樣我們就會變成最高的 101 大樓！』全家運用肢體合作完成各種『家』的樣態，進而連結家人與幼兒園餐廳的情感交流。

戲劇經驗的學習遷移以及對此空間的熟悉感，幼兒更輕易展現能力主導肢體創作活動，讓第一次嘗試戲劇活動的家人能經由幼兒專業引導在空間中共創作品。

### 3. 家人的幸福野餐家家酒

戶外遊樂場是全班幼兒票選最適合舉辦幸福野餐的地點，研究者運用『建構空間』，及延續第二循環課程中佈置美化餐桌的經驗，邀請家人一起自備物件建構野餐空間，例如鋪上漂亮野餐布、擺上最愛的玩具、漂亮餐盤或花等。再延續家人肢體合作蓋房子的前經驗，以『肢體定格』作品作為和其他家庭打招呼的方式。野餐最終，家庭成員一起在野餐布上，呈現『明信片』的幸福野餐畫面。

幼兒在熟悉運的學校場域主導野餐活動，例如票選出最愛的地點—遊樂場，以及延續美化用餐空間的佈置經驗至野餐場地。各家菜色陳列代表了不同的飲食文化，也開啟了味覺、視覺與嗅覺的互通交流。自由拿取的聚餐形式，家人打破自家野餐布的邊際穿梭在此空間，讓個體的地方感開始發展到集體的地方感，拉近家與家之間的距離。活動後每個家庭在戲劇活動中的『明信片』，以肢體定格完成野餐活動中的最歡樂畫面。這歡樂記憶，在活動後持續回應到扮演區的自發性遊戲中，扮演情節中不斷出現準備餐食，邀約家人去野餐的對話情節。

### 4. 家人幸福野餐的甜蜜回憶

運用戲劇策略之『集體繪圖』，研究者以活動當天的野餐佈置、家人共享美食或是明信片的家庭歡樂定格照片，引導幼兒分享當天參與活動的心情感受。接著讓幼兒以圖像或符號來表達美好的野餐回憶，再集結所有繪圖紀錄作品至大海報上，繪製成一張充滿歸屬感的回憶作品。最後小組一起以肢體來表達繪圖作品中的歡樂定格畫面，進而共同創造班級專屬的地方感。

『集體繪圖』作品之後張貼在家人接送必經的樓梯轉角，『幸福野餐家家酒』

的話題就持續在轉角處不斷地勾起大家的回憶與討論。仿照集體共創回憶的經驗，幼兒也開始在美勞區，邀約夥伴一起為某一個畫面或記憶，共構一張作品。

研究者選擇的分享野餐活動照，多半侷限於家人坐在草地野餐的畫面，雖然過程也口頭補述當天其他活動細節，但幼兒的鮮明印象多半停留於研究者撥放的照片，可見視覺線索影響之大。如能以其他物件或是家長的文字回饋分享，相信會啟發幼兒更多感受。

## 5. 幸福野餐再現

運用『建構空間』，帶領幼兒重回野餐現場（戶外遊樂場），讓幼兒入戲成為家人角色，與現場的物件情境互動，草地的野餐布、餐具和玩具擺設，喚起了大家野餐當天的愉悅回憶。

接續幼兒分組共構家庭成員，研究者運用『訪問』之戲劇策略，在拋問間一起討論家庭出遊參加野餐活動時，搭乘何種交通工具，沿途穿越什麼路線。藉由對遊樂場空間的熟悉感，設計出遊的冒險路線。『你們可能會穿過兩個山洞、爬過一座高山或是從高處的河流被沖下來，才會到達野餐的目的地！』最後在研究者的口述情境下，每組家庭順利到達野餐地，再次相聚在草地上進行野餐活動。

歷經家人野餐與本次幸福野餐再現，幼兒對於家人走入班級活動的記憶更鮮明了。透過建構空間的野餐情境再現，再以訪問形塑更多有關野餐的情節，此活動讓幼兒在之後扮演遊戲中，反覆出現家人要去野餐的相關情節。也讓幼兒在遊樂場，開始自組家庭成員玩伴，在遊樂器材中穿梭發展野餐情節。遊樂場一開始只是幼兒最愛的玩樂地點，卻也成了家人互相交流，共同體驗飲食文化的有意義空間，營造出專屬的全體幼兒地方感。

## 6. 循環三課程實施總結

### (1) 戲劇課程創造幼兒與家人在園的緊密互動

戲劇課程成為重要媒介，串起家人與幼兒在學校空間的交流認同，讓循環三課程在家園同心的概念中創造地方感。首先幼兒導覽家人，一起探索學習空間的趣事。接著幼兒成為導演，帶領家人運用肢體合作完成房子作品。後續的野餐活動，讓幼兒與家人一起開啟味覺、嗅覺和視覺體驗家的味道（聚餐），再以『明信片』的肢體定格表現，將最歡樂的所有家人記憶留在真實的遊樂場空

間。

幸福野餐活動相關的「集體繪圖」作品中，最愛的遊樂場仍畫滿了家人角色。而最終的幸福野餐再現，幼兒奠基於活動一至三的與家人互動的經驗，與對此空間的熟悉，所以能更自在地扮演家人，把生活經驗融入家人野餐的戲劇活動中，讓野餐歡愉的氣氛再次連接到此空間，成為對家人與幼兒都認同的『地方』。

## (2) 家園互動凝聚同心，強化幼兒地方感的形塑

循環三的野餐活動，讓家人走入此空間參與班級活動，更強化了幼兒的地方感。透過空間的轉移，幼兒將對家的情感依附轉至學校生活空間。扮演區裡，幼兒開始入戲扮演家人一起參與野餐，以下是扮演區觀察記錄（扮觀 0107）：

S16：(扮演爸爸) 今天我們放假，可以一起去野餐喔

S5：(扮演哥哥) 爸爸，我也要去

S16：我知道，我們要全家一起去

S5：那我去叫媽媽

S16：(轉身拿出野餐布塞進大包包) 吃的東西也要帶

S5：我的玩具也要帶去佈置，這樣野餐的地方會變很美

S20：我準備好了，我們要出發了嗎

『家人幸福野餐活動』結束後數日，從親師溝通中得知，幾個家庭開始互相邀約，延續班級家人野餐模式繼續與其他家庭聯絡感情。這樣的交流互動再現了家人在園歡聚的氛圍，這正是家園同心的具像呈現。綜合以上所述，可以發現循環課程三中，創造『家園同心』的地方感。

## 三、幼兒反應與作品表現分析

### (一) 地方感戲劇課程中幼兒的個人成長

#### 1. 對『家』有更深刻的定義和詮釋

對初次離家上學的四歲幼兒來說，對『家』的詮釋是：要有爸媽存在、要有門窗、要有住址和門牌號碼、要能睡覺的地方，才能稱為一個『家』。

歷經三個戲劇課程循環後，研究者再次與幼兒談論『家』的定義。『這繪本中的紙箱、樹屋是小朋友的家嗎？』統整幼兒對家的回應為：『只要是讓人舒服



的、好玩的地方，都可以假裝是個家。像積木區或是扮演區就是好玩的家。」由此可見幼兒已打破對家的框架，心理的認同擴張了家的範圍。

## 2.從『我』的小世界跨入『班級家人』的大家庭

幼兒透過戲劇活動，讓自我概念漸漸趨近客觀，開始認同學校環境中的人事，行為表現也越來越融入團體生活。就如柯萊 (Cooley) 的「鏡中自我」(looking glass self) 觀點，人際互動中最珍貴的就是每一個人對於他人來說都是一面鏡子，反射出他人所表現過的行為。自我出現在社會生活，在準備階段時幼兒最主要的模仿對象為父母，之後幼兒能在一種社會情境中扮演角色，並真正知道他們自己對團體的重要時，就是自我發展的階段 (翁淑蓉，2005)。

### (二) 開啟幼兒『五感』之觸覺體驗

戲劇課程開展幼兒的五感體驗，尤其是探索空間環境的觸覺。幼兒先以視覺感受物件的外型特徵，接著以觸覺來感受物件的不同材質，感覺混合作用後，身體獲得一種生動的感知，與空間環境連結激盪出更多的感覺共鳴。例如因觸覺而產生的通感，常常出現在物件材質最多元的扮演區，幼兒經接觸物件刺激觸覺，提升對環境知覺敏感度，就能更大膽地探索周遭環境的一切。再者戲劇中的肢體碰觸經驗，也為幼兒帶來信任感與安全感，拉近彼此間的距離。

### (三) 地方感戲劇課程中幼兒的同儕互動成長

#### 1.戲劇互動促進幼兒彼此熟悉及信任感

『家』的戲劇課程中，研究者鼓勵幼兒主動運用肢體參與活動以及表達感受。從一人的即興肢體創作，到兩人甚至是多人一起合力完成作品，體驗了戲劇活動中的包容、尊重、信任、合作。過程中慢慢淡化自我，接納他者的存在，了解人我的異同之處，同時也拉近與友伴、家人間的距離。例如新生幼兒，常因為排隊時無法忍受前後同伴的近距離碰觸，而焦躁不安起爭執，但在多次戲劇肢體合作後，開始能看待同儕間的自然肢體碰觸。

#### 2.戲劇課程情境下同儕的合作分享

戲劇活動是幼兒發展人際社交的最佳情境，扮演過程需要不斷地討論協商，分享想法產生共識，才能合作完成任務。這種合作性的假扮遊戲，比一般遊戲互動存在更多的想像因素 (Garvey, 1993)，也存在更多協商的行為和內容。例如幼兒在第三循環主導家人運用肢體創作房子作品的過程，需要口語的溝通協

商與肢體的示範。在最終回的幸福野餐再現中，從野餐規則討論、小組家庭角色分配、情節的擴張、物件的選擇使用（野餐背包裡可以攜帶的物件）、情境佈置（野餐地點的選擇佈置）等，都需要與友伴互動協調建立默契才能完成任務。

### 3.從『自己的家』到『學校的家』之情感的連結擴大

幼兒透過戲劇活動將肢體創作（一人→雙人→多人）擴展到學校生活空間，讓空間因為『家』的議題延續了友伴的情感交流，成了有意義的地方。經歷戲劇活動後，幼兒對於午睡空間、用餐空間、學習空間、最好玩的空間都有了『家』的意象串聯，活動後當幼兒再度描述起這些有意義的特定空間(地方)時，所有的描述、想法和感覺，加總起來就形塑了地方感。地方感被認為是人們感覺整體環境的方法（Williams, et al., 1992；Stokowski, 2002），從循環一的家與家人的經驗為起點，在循環二的學習空間持續發酵，最後在循環三的真实空間加入家人後，佐證了從『自己的家』到『學校的家』之情感延續與連結。

### 4.地方感戲劇課程中幼兒個別特質表現

#### （1）分離焦慮的幼兒

戲劇活動和扮演區所營造的如家舒適感，讓分離焦慮的幼兒，減緩負面情緒不再害怕。例如對上學擔心害怕的 S11，總是頻頻詢問：『現在幾點了？可以回家了嗎？還要再上幾天課才會放假？』後來透過扮演區的物件（背心和墨鏡）讓他化身為在消防隊工作的哥哥，因與其他角色互動轉移焦慮情緒，進而產生對學習空間的認同。原本堅持假日絕對不來學校的 S11，後來竟迫不及待地想帶爸媽來參與假日的『幸福野餐家家酒』活動，這也代表了他對學習空間與同伴的認同。

#### （2）飲食挫折的幼兒

家庭飲食文化與幼兒的用餐喜好息息相關。幸福野餐活動讓研究者藉此見識了各家的飲食文化，進而能更同理偏食的幼兒，以溫和循序漸進的方式，鼓勵幼兒嘗試多元食物，避免產生更多的用餐挫折感。或是以戲劇情境轉換幼兒的用餐空間，例如延續《早起的一天》故事情節，讓幼兒入戲邀請好朋友一起圍桌歡慶生日。當戲劇的想像與創造力讓空間記憶變得美好時，幼兒也開始對此空間產生認同而減低用餐焦慮了。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

#### (一) 幼兒園教師設計規劃戲劇課程發展幼兒的地方感的思維

##### 1.發展地方感的重要元素：空間、人、活動

個人或一群人在「空間」中停留駐足，透過日常生活或特定事件，而有了特殊的感情、記憶等主觀感受，產生「地方感」。本班的地方感，也是人（幼兒、教師、家人）在學校空間透過活動互動後，重新創造學校空間對班級家人的意義，形成『班級專屬的地方感』。此地方感有一股溫暖的力量，把幼兒園空間變成一個「家」，營造家的溫馨、歸屬和認同感，淡化幼兒的分離焦慮，並能視同伴為家人般互相照顧。

##### 2.幼兒舊經驗的擴散：生態系統論

幼兒正處於發展與學習成長最快速的階段，社會化的過程中，父母是最重要的影響者，家庭則是最主要的環境（Maccoby, 1984）。研究者藉由開學前扮演區的「家」佈置，讓幼兒將家的舊經驗（熟悉感與安全感）延續到新空間，引發依附感與歸屬感。課程中從家人角色延伸出家人的生活經驗，再引導幼兒以戲劇活動探索空間，最後帶領家人進入學校空間，擴張對家的認同，形塑『班級專屬的地方感』。

##### 3.戲劇課程為營造幼兒地方感之最佳媒介

戲劇活動是延續舊經驗，以及再創新經驗的最佳媒介。有系統的戲劇課程，讓幼兒透過肢體、感官、語言等各種形式表現，在戲劇的想像空間中讓幼兒與他人交流建立關係，發展各種家的多元感受，而形成地方感。

#### (二) 幼兒園教師設計規劃戲劇課程發展幼兒的地方感的思維

##### 1.運用戲劇策略經營扮演區，延伸家人互動

綜觀戲劇課程循環一：集體角色、教師入戲等策略，容易引起初次接觸戲劇活動幼兒的共鳴。而在線索材料以及內心話的使用上，若物件選擇太單一、沒有太多細節鋪陳，過程則難以引發角色及家人行動的廣度。這類的戲劇策略對中班幼兒來說略具挑戰性。

## 2.運用戲劇策略開創肢體與空間環境互動

綜觀循環二課程，這系列活動皆以肢體表現為主，鮮少其他類別活動，今後研究者如能在空間探索中多運用其他可啟發感官經驗的活動來代替單一性質的肢體探索空間活動，相信能讓幼兒更敏銳地開啟五感，連結空間的多元感受。

## 3.運用戲劇策略創造幼兒與家人在園的緊密互動

綜觀循環三課程，研究者在戲劇活動前，可針對活動內容，鋪陳更多的可能性。如幸福野餐活動後進行的『集體繪畫』統整活動，幼兒受限於研究者所挑選的野餐照片，以至於後來呈現的作品太相似。倘若日後進行此類活動，教師可以更開放多元形式來鋪陳（照片、影片、訪談），才能激發更多元的表現。

### （三）幼兒園教師運用戲劇課程發展地方感後，幼兒的成長與改變

#### 1.地方感戲劇課程中幼兒的個人成長

系統性戲劇課程開啟幼兒的感官探索，觸覺、視覺等混合作用後，讓身體與空間環境連結，獲得更多的感覺共鳴，亦提升對環境覺知的敏感度，同時更大膽地探索周遭環境的一切。戲劇中的肢體碰觸也為幼兒帶來信任與安全感，開始接納同理他人，在空間上開始產生專屬的認同、依附、歸屬及安全感。三個戲劇課程循環後，幼兒說：『我有一個真正的家，還有遊樂場的家，整個蘋果班都是我的家！』

#### 2.地方感戲劇課程中幼兒與同儕的互動成長

『家』的戲劇課程中，幼兒被鼓勵主動參與肢體活動以及表達感受。從一人的即興肢體創作，到兩人甚至是多人一起合力完成作品，展現了戲劇活動中包容、尊重、信任、合作。幼兒亦將戲劇中積累的經驗，類化至現實生活空間來對待家人和友伴，透過互助合作分享，就會營造出專屬的班級地方感。

#### 3.地方感戲劇課程中幼兒個別特質表現

無論是分離焦慮或是用餐挫折而引發上學負面情緒的幼兒，藉由一系列的戲劇活動與扮演區家營造的舒適感，讓幼兒有如家的親切感與安全感，來淡化對此環境空間的恐懼與挫敗。以肢體探索空間，喚起幼兒對場域的美好感覺，進而對人和空間展現地方感。

## 二、對未來研究的建議

### (一) 扮演區的『家』環境規劃

扮演區是幼兒踏入新環境後，感受家氛圍的起點，教師若能在開學前規劃佈置如家的環境，相信能在扮演區引發更多家庭生活經驗。同時貼近生活經驗的扮演區物件亦是發展角色、擴展想像空間及延續情節對話的開始。但有些園所的教室空間不足，建議多運用牆面、天花板來垂掛，也是一種營造家氛圍的方法。

### (二) 提升教師戲劇專業知能

提升教師戲劇專業知能，是良好戲劇課程實踐的基礎。例如，教師問話的技巧、戲劇策略的選擇與應用、教師的肢體即興扮演以及班級經營的能力都是成就戲劇課程的元素。此研究所要發展的『地方感』與新課綱美感領域中的人文精神之美相契合，期待未來的可以深究『回應與賞析』的部分。

### (三) 重視家園同心的親師生溝通

本研究發現，幼兒園親師生若存在良好的互動溝通，對於教師在園的班級經營以及課程運作則會更順利。父母與教師都是幼兒成長過程中的重要影響人物，雙方有良好關係對幼兒的發展與學習會有正面的影響。有系統地將家人引入課程活動，不僅讓家人可以親身經歷幼兒的在園的學習成長，也會因為置身其中而投入情感對班級和學習場所產生情感依附。

### (四) 『家』氛圍的持續班級經營

研究發現，『家』氛圍經營與地方感的發展，除了是系統性的戲劇課程為媒介，教師可以把如家的學習環境營造轉化成自己的教師教學信念以及班級經營理念，更落實在日常生活的班級經營，讓家的意象更內化於幼兒的心中。



## 參考文獻

- 王志弘、徐苔玲(譯)(2006)。《地方：記憶、想像與認同》(原作者：Cresswell, Tim)。台北市：群學。(原著出版年：2004)
- 甘季碧(2007)。「教育戲劇」(D-I-E)應用於幼稚園教學之行動探究。國立臺南大學戲劇創作與應用學系碩士論文，台南。
- 吳昭宜(2002)。*走入幼兒戲劇教學的殿堂：一個幼稚園大班之行動研究*。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，屏東市。
- 李怡貞(2005)。*台北市幼兒保育人員運用創作性戲劇教學之現況及相關因素研究*。國立台北護理學院嬰幼兒保育研究所碩士論文，台北市。
- 周淑芬(2010)。*幼稚園創造性戲劇教學之研究*。國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系碩士論文，台北市。
- 周淑惠(2006)。*幼稚園課程與教學-探究取向之主題課程*。台北：心理。
- 林玟君(1999a)。*幼稚園戲劇教學之行動研究實例*。國立台東師院1999行動研究國際學術研討會論文集。台東：國立台東師範學院。
- 林玟君(1999a)。*幼稚園戲劇教學之行動研究實例*。國立台東師院1999行動研究國際學術研討會論文集。台東：國立台東師範學院。
- 林玟君(2003)。*創造性戲劇之理論探討與實務研究*。台南：供學。
- 林玟君(2015)。*兒童戲劇教育之理論與實務*。上海：復旦大學。
- 林玟君(譯)(2010)。*創作性戲劇兒童入門*(原作者：Barbara T. Salisbury)。台北市：心理。(原著出版年：1986)
- 林宣妤(2005)。*運用創造性戲劇於幼稚園情緒教育之行動研究*。國立臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文，台南市。
- 林勝義(2003)。*學校社會工作服務*。台北：學富。
- 林聖曦(1996)。*幼兒遊戲的情境脈絡和意義之研究*。八十五學年度師範學院教育學術論文發表會。台東師範學院。
- 林靜琍(2006)。*創造性戲劇活動在教學場域的運用與實踐--以幼稚園大班為例*。國立新竹教育大學語文學系碩士論文，新竹市。
- 段義孚(1998)。*經驗透視中的空間和地方*。台北：國立編譯館。
- 洪佐芳、蔡淳如、陳仁富(2009)。*觀音佛祖遊羅漢門：內門景義國小附幼戲劇課程*。載於國立屏東教育大學舉辦之「第三屆教育文化論壇：幼兒/文學/戲劇以戲劇為鷹架的學習」研討會論文集(頁161-196)，屏東市。
- 翁淑容(2005)。*生命教育課程融入英文繪本教學對國小高年級學童自我概念、*

- 生命價值與生活態度影響之研究。國立高雄師範大學，高雄市。
- 張小萍（2005）。*幼稚園戲劇教學之行動研究-以中班幼兒為例*。國立屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，屏東市。
- 陳仁富（2005a）。*戲劇與繪本的邂逅-幼兒戲劇統整課程研究*。行政院國家科學委員會專題研究計畫。屏東縣：屏東師範學院幼兒教育學系。
- 陳虹伶（2007）。*創作性戲劇教學對提升幼兒創造力之影響-以一個幼稚園的教學行動研究為例*。台北市立教育大學幼兒教育學系碩士論文，台北市。
- 湯志民（2004）。學校建築評鑑：用後評估的發展與模式。*教育資料集刊-教育評鑑專輯*。381-412。
- 黃美滿（2001）。戲劇教學技巧-說故事。*成長幼教季刊*，48，54-55。
- 楊淑芬（2004）。*幼稚園教師運用戲劇於教學思考歷程之研究*。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，台北市。
- 楊淑貞（2009）。*幼兒在學習區中動作技能學習成效之行動研究*。臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文，台北。
- 劉淑英（2012）。幼兒戲劇教學策略之個案研究。*幼兒教保研究期刊*，9，63。
- 劉豫鳳（2009）。建構一個方案教學的理想園-義大利瑞吉歐幼兒學習環境要素之探討。*幼兒教育*，295，32-46。
- 蔡文川（2009）。*地方感：環境空間的經驗、記憶與想像*。高雄市：麗文文化。
- 謝琇妃（2009）。*教育戲劇融入幼兒園主題教學之探究*。國立屏東教育大學幼兒教育學系碩士論文，屏東市。
- 簡志娟（2003）。從生態系統論看父母教養態度與子女行為表現。*回饋會訊*。69，28-33。
- 羅心玫（2007）。*幼兒的美感教育-從戲劇賞析課程出發*。國立台南大學幼兒教育學系碩士論文，台南市。
- 龔卓軍、王靜慧（譯）（2003）。*空間詩學*（原作者：G. Bachelard）。台北市：張老師文化。（原著出版年：1964）
- Bronfenbrenner, Urie.(1979) . *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cresswell, T. (2006) Sense of place. In *Wharf B (ed) The Encyclopedia of Human Geography*. pp424-425. London: Sage.
- Garvey, C. (1993). Diversity in the conversational repertoire: The case of conflicts and social pretending. *Cognition And Instruction*, 77(3 & 4), 251-264.
- Gieryn, T. F. (2000). A space for place in sociology. *Annual Review of Sociology*, 26,

463-496.

- Johnston, R.J., Gregory, D., Pratt, G., & Watts, M. (2000). *The Dictionary of Human Geography (fourth edition)*. Oxford: Blackwell.
- Maccoby, E. E. (1984). Socialization and Developmental Change. *Child Development*, 55, 317-328.
- Massey, D. (1997) . A Global Sense of Place. In T. Barnes & D. Gregory (eds.), *Reading Human Geography*. London: Arnold.
- Neelands, J. (1984). *Making sense of drama: A guide to classroom practice*. Oxford: Heinemann Educational Book.
- Norberg-Schulz, C. (1991), *Genius loci: Towards a phenomenology of architecture*, New York: Rizzoli.
- Relph, E. (1997). Sense of place. *New Brunswick, NJ: Rutgers University Press*.
- Seamon, D. (1979) . *A geography of the lifeworld: Movement, rest and encounter*. New York: St. Martin's Press.
- Stokowski, P. A. (2002). Language of place and discourse of power: Constructing new senses of place. *Journal of Leisure Research*, 34(4), 368-382.
- Williams, D. R., Patterson, M. E., Roggenbuck, J. W., & Watson, A. E. (1992). Beyond the commodity metaphor: Examining emotion and symbolic attachment to place. *Leisure Sciences*, 14, 29-46.



# 《ㄎㄨㄛ！青春變奏曲》——給青少年的教習劇場

陳韻文

自由戲劇工作者

英國華威大學藝術教育與文化研究博士

## 摘要

《ㄎㄨㄛ！青春變奏曲》是一齣由思樂樂劇團編創，在 2016 年 4、5 月間，進入北、中、南共十五所高中/職學校、演出三十個場次的教習劇場作品。負有教育目標的專業劇場演出和與觀眾互動是教習劇院的特色，而本劇以青少年為目標觀眾進行校園巡演，尚有著啟發他們劇場創意和視野的附加效益。本文首先記述該劇的演出，以及引導者、演教員和觀眾之間的互動，接著試圖從教習劇場與青少年劇院的角度，探析和評價這個作品。

關鍵詞：教習劇場、臺灣Smashed計畫、青少年劇場

# **The Smashed Taiwan Project - Theatre in Education for the Young People**

Yun-Wen CHEN

freelance drama practitioner PhD. in arts education and cultural studies,

University of Warwick, U.K.

## **Abstract**

“The Smashed Taiwan Project” was a theatre-in-education program devised by ThinkFeelMove and toured to fifteen senior high schools in Taiwan during April and May in 2016. Theatre-in-Education features a professional production bearing educational objectives and with interactive episodes. This program is targeted at young audiences and may probably offer them some artistic inspiration as an outcome. Accordingly, this essay begins with in-depth descriptions of the procedures of the performance along with the interactions among the facilitator, actor-teachers, and the audience. It then explores and evaluates the significance of the work in respect of theatre-in-education and youth theatre.

Keywords: Theatre-in-Education, The Smashed Taiwan Project, Theatre for the  
Young People

2016年5月，台灣劇場重要推手吳靜吉博士在他77歲生日的前夕，籲請支持紙風車劇團的「拯救浮士德計畫」，讓反毒劇《少年浮士德》可以達成巡迴全台900多所國中的目標<sup>1</sup>。與此同時，由台灣帝亞吉歐與英國在台協會文化辦事處引進Collingwood Learning教育機構的「臺灣Smashed教育劇場計畫」<sup>2</sup>，則是由思樂樂劇場創作探討高中生人際關係與物質濫用的《ㄎ一ㄤ！青春變奏曲》，進入台北市、新北市、高雄市的高中/職校園進行演出。這兩個計畫都以正值青春期身心巨大變化的中學生為對象，運用虛構的戲劇，探討他們現實生活中可能面臨到的重大議題，而且以巡迴的方式擴大與觀眾的接觸面和影響力，但兩者在編劇手法、舞台呈現以及觀演關係設定上卻不甚相同。網路上已有《少年浮士德》演出片段和相關報導露出，本文將聚焦在《ㄎ一ㄤ！青春變奏曲》，綜合參與觀察、內容分析與問卷分析等研究方法，從微觀該劇的演出和與觀眾的互動開始，轉進到從教習劇場與青少年劇场的角度，探析和評價這個作品的意義。

---

<sup>1</sup> 依據官方網站，「台灣拯救浮士德計畫」是「將青少年常遇到的問題，運用片段演出的方式呈現，滿足青少年的好奇心；讓孩子能在輕鬆情境中卸下叛逆武裝，接受宣導概念，以達到推廣效果。」共包含了《無毒由我》、《少年浮士德》、《毒場現形記》三齣校園反毒劇。其中，《少年浮士德》將浮士德與魔鬼交易的西方經典故事予以改寫，主角小德原本是個在學校備受嘲弄和忽視的被霸凌者，魔鬼趁隙利用金錢和毒品攏絡之，使小德的價值觀和靈魂逐漸扭曲。截至2016年7月底為止，已在332所國中演出，觀眾累積了約253,449人次。2016/8/31 擷自 <http://paperwindmill.com.tw/savefaust/index.php>。

<sup>2</sup> Collingwood Learning 是一個英國的小型組織，成員的背景來自教育、劇場和媒體藝術，致力於讓學習富於吸引力和啟發性。他們運用劇場、引導 (facilitation)、媒體和線上工具等技術，為公、私立單位，提供創意教育、培訓和媒體傳播等服務。「Smashed 計畫」(Smashed Project—breaking underage drinking) 在贊助者和各國相關單位的支持下，是他們首齣越洋的作品。2016/8/31 擷自 <http://www.collingwoodlearning.com>。

## 壹、作品背景輪廓

在英國極為成功且備受好評的「Smashed 計畫」<sup>3</sup>(Smashed Project—breaking underage drinking)，旨在宣導未成年飲酒之害。它選用教習劇場(Theatre-in-Education，簡稱 TiE，又譯教育劇場)<sup>4</sup>的形式，通過動人的劇場、互動的工作坊和教學資源，引領青少年在安全且興致盎然的學習環境中，探索未成年飲酒的原因和後果，提升相關知識、覺察和面對酒精慎做選擇的自信。自 2004 年啟動以來，在英格蘭、蘇格蘭和威爾斯已有超過 1300 間學校受惠，觸及 27 萬名 12、13 歲的學生。2015 年開始，觸角及於台灣、越南和北愛爾蘭(Collingwood Learning, 2014, 2015)。台灣版的《巧一尤！青春變奏曲》雖然是全新編創的作品，但同樣採取了教習劇場的形式。

教習劇場源於英國，是由一群對教育懷有使命的劇場人結合教師所發展出來的特殊劇場形式。它源於歐美「進步主義教育」和關注社會變革的「行動主義」，導入 Paulo Freire 的「提問式」教學與教育戲劇(Drama-in-Education，簡稱 DiE)教學慣例，援引 Bertolt Brecht「教育劇」和 Augusto Boal「觀·演者」(spect-actor)等劇場手法，讓引導者(facilitator)<sup>5</sup>和演教員(actor-teacher)穿梭於戲劇的虛實之間，把劇場化為參與者的學習場，引導他們通過劇場經驗，探討現實議題(蔡奇璋，2001；Jackson, 2013；Nicholson, 2009)。其特色是，參與者不只在台下觀戲，回應引導者的提問，嘗試同理劇中人物的情境和感受，甚至還有機會上台取代演員扮演角色，演練人生的不同版本。因此，它涵括了劇場演出、教育目標和觀眾參與三個元素。教習劇場完整的套裝節目包含了前

---

<sup>3</sup> 英語的“smashed”一字具有「酒醉的」和「被徹底擊潰的」的雙關意涵，不容易轉譯為其他語言，故台灣的相關文件上均保留原字，未予翻譯。

<sup>4</sup> 「Theatre-in-Education」在台灣有「教育劇場」與「教習劇場」兩種譯法。前者為初次引進時即採用，後者則由蔡奇璋和許瑞芳於合作編著(2001)之《在那湧動的潮音中—教習劇場 TIE》提出，意圖通過「教」與「習」突顯出其互動劇場和觀眾參與的特色，以與傳統單向傳輸訊息的教育劇場(educational theatre)有所區隔。從 TiE 的劇場屬性以及「教育劇場」的華文語用慣習考量，我認為「教習劇場」這個譯詞相當適切。然而，台灣的學術界和社會大眾似乎未能達成共識，北部仍習用「教育劇場」稱之。我選擇採用「教習劇場」行文，但在引述劇團、計畫和相關報導時，則忠於原貌。

<sup>5</sup> 「facilitator」亦有人稱譯為「主持人」、「協調者」。就教習劇場援引的受壓迫者教育學(Pedagogy of the Oppressed)打破教師權威，指向提問式教學，強調催化引導和對話溝通，我選擇沿用林吟珊和許瑞芳「引導者」的中譯。

置作業、正式演出和後續追蹤三個階段<sup>6</sup>，每個環節都嘗試回應脈絡的需求，與其他一次性演出的青少年劇場形式相較，包含了結構周延的教學活動，具有統整性，同時，為了確保參與者能有相互溝通的機會和進入戲劇氛圍扮演角色，多會限制觀眾人數在一或兩班（許瑞芳，2011a）。教習劇場同時也可以視為是一種藉劇場催化的互動式教育方式。它涵蓋：新形式的教學法—師生互為主體的對話式教學和群體協作；自發性的創作與想像—在即興中探索、交流，在虛實相間處生產意義；跨領域的教育—跨學科領域以及與生活經驗接合的學習擴延；感知教育—以情感引導理性，以議題引導學習，化參與者之被動為主動（容淑華，2013）。承上所述，教習劇場同時承載了劇場和教育的雙重資源和責任，創作、演出和品評時必須做整體的考量。

演出團隊「思樂樂」創立於 2014 年，由一群戲劇與公民教育工作者組成（附錄一），在 2015 年正式立案，是一個很年輕的團隊。他們「嘗試利用劇場穿梭於虛實之間的魔力，創造一個快樂思考公民議題的另類空間，更希望搭建劇場工作者推動公民教育的合作平台」。（思樂樂，2014）劇團從成立以來，除了多次開辦「教育劇場培訓工作坊」、「公民教師研習—教育戲劇工作坊」，亦將探討經濟發展與環境保護議題的創團作品《蚵田啟示錄》帶進校園，巡演累計 21 場，並在 2016 年 7 月舉辦了經驗分享會。執行長曾令矜表示，受到香港樂施會【無窮校園】教育劇場經驗的啟發，以及觀察到台灣社會對理性思辨社會議題的需求，期望能透過戲劇的演出與互動方法，激發更多青年學生和社會大眾對於公民議題的興趣，理解與感受公民議題對自己生活的影響，並在互動中賦予參與者獨立思考的機會，以結構性的整體觀點去思辨社會議題與自己的關係、進行理性的溝通與對話（思樂樂，2016a）。他們對於教習劇場的理解和詮釋是：

緣起於英國，此劇場的表演形式在台灣發展已有近二十年的時間。它是綜合戲劇形式和教育目標而成的劇場，讓觀眾透過戲劇互動技巧，親身體驗劇中人物的處境、感受，並自發地參與中心議題的討論，期

---

<sup>6</sup> 前置作業包含：由演出小組針對演出相關議題，為學校老師舉辦工作坊；老師們參加工作坊後，帶回課堂操作，或者由劇團的教學小組/演教員直接進到教室，和目標觀眾進行相關活動與討論。正式演出由專業劇場演出片段和互動劇場策略彼此交替構成。後續追蹤則包含了問卷、學習單、教師手冊與焦點訪談。



望能讓觀眾從劇場的體驗中學習、反思和重建自己對於議題的認知；不同於一般演出的互動問答，刻意去設計觀眾來回答台上演員所需要的標準答案，或跟隨著帶動唱的指令，依樣畫葫蘆（思樂樂，2016b：2）。

《ㄎ一ㄨ！青春變奏曲》的製作團隊（附錄二）以導演蕭於勤和製作人曾令玲為核心。劇本乃是由劇團成員和本次製作招募、培訓的演教員集體創作。教習劇場中甚為關鍵的演出互動活動、教案和教師手冊，則由資深的劇團成員規劃設計。劇場元素相對簡約，名單上僅見音樂設計與舞台設計。作為「臺灣 Smashed 教育劇場計畫」的首齣劇目，劇團規劃了在新北市、高雄市、台北市，每市各五所高中、每校兩場，共計三十場次的巡迴計畫，並在演出之前，與三市教育局合作，各辦理了一場說明會和一場教師工作坊<sup>7</sup>，另對目標觀眾進行前測問卷。該劇自 2016 年 4 月 11 日在高雄林園高中首演以來，我在 5 月 6 日早上於南港高中所觀賞的場次已經是這個作品第廿三次的演出，這意味著團隊已建立了相當的默契，作品也有一定的成熟度。然而，互動式劇場最大的趣味和挑戰來自於觀眾的不確定性，即使是同樣的編劇架構，都可能導引出截然不同的劇場經驗，這時，引導者與演教員的即興拋接、借力使力的應變能力就非常關鍵了。

有鑑於「互動」是教習劇場菁華之所在，但現有中文相關文獻或者偏重於教習劇場形式源流與方法的介紹、或者就作品的編創導理念做說明、或者予以理論化，卻少就演出互動當下的情境進行記錄與分析<sup>8</sup>，本文嘗試先描述當天的脈絡，重現對話的內容，捕捉觀演雙方即興、自發的互動光景，於另節再行析論。

---

<sup>7</sup> 教師工作坊內容包括：介紹教習劇場的形式和理念、說明 Smashed 計畫的內容與演出流程、實地演練可用於課堂討論議題的戲劇活動，和提供老師相關教學資源（思樂樂，2016c，2016d）。

<sup>8</sup> 香港學者羅婉芬（2016：44）評析，「回到教育劇場以劇場介入教育的初衷，觀眾作為學習者的研究不多。當中以考量觀眾參與和劇場空間調度、美學策略之間的關係為主。而聚焦觀眾的學習歷程與劇場體驗的研究工作更是鳳毛麟角。」

## 貳、演出當下

當天的場地是該校的會議室，一個前方有微高講台的階梯教室。講台上的場景簡約，中上舞台和左下舞台分別放了一個紅色的道具箱，四位演員坐在右舞台區的椅子上待命。目標觀眾是體育班高一、高三兩班的學生，共約 70 人，當他們在襯樂中姍姍進入時，可以明顯注意到男女比例懸殊（3：1），男孩子們彼此熟絡，彼此之間很習慣用肢體互相問候、玩笑，相較之下，女孩子比較拘謹，而戲開演前，許多人埋首手機或趁機吃東西補充體力，處於輕鬆的狀態。

節目比表定時間略遲開始，在秘書和校長引言後，引導者自稱主持人，上場簡介「教育劇場是一種探討觀眾切身議題的劇場，但它不只是一齣戲，因為主持人會不時中斷戲劇，提問和進行活動，邀請觀眾參與和互動」，繼之引導觀眾「想像來到一個虛擬的世界，為自己想一個虛擬的名字」，通過起身握手、以新身分認識新朋友的儀式，展開今天的冒險。就在引導者請演教員介紹自己所扮演的角色，並在角色中說出此刻最迫切的期望時，觀眾席的高中生自動切換為專注看戲的模式。演員一飾痞子，高中生，除了從國小就認識的青梅竹馬女同學輕輕，幾乎沒有其他朋友，最想改善跟同學的關係。演員二飾輕輕，考慮是否要將臉書動態改為「穩定交往中」，希望找到真正疼她、愛她的人。演員三飾強哥，轉學多次的高中生，曾留級，是班上風雲人物，覺得人生只有一次，快樂最重要，希望別人聽得懂他在說什麼，能多在乎、和尊重他。演員四分飾三個角色，分別是曾獲得師鐸獎的高中老師，同學，和單親撫養強哥的母親，她期許自己是很有能力的媽媽，能夠守護兒子和這個家<sup>9</sup>。

戲開始於痞子這個渴望被同儕認同的角色和校園霸凌的場景，後來移焦到強哥身上一強哥與輕輕、痞子之間的友誼連結，和微妙的情感供需關係；他對母親的酒癮百般無奈，但也產生了對酒、煙、藥物的物質依賴；最終結束在他想要大家一起快樂，慫恿好友服用搖頭丸、甚至下藥的關鍵場景。戲劇沿著同儕關係、兩性關係、親子關係和物質依賴等線索逐漸開展，反映出青少年階段的人際網絡和重大議題。場景的轉換，除了通過演教員上下場和引導者說明，

---

<sup>9</sup> 考量到巡迴造成的工作負荷量，思樂樂安排兩組演教員和引導者輪替演出。5月6日南港高中的場次，由曾令矜擔任引導者，演員一～四依序為：陳奕文、劉怡妏、何彥廷、陳珮如。導演蕭於勤負責音控。

並以簡代繁，運用音樂、不同大小的道具箱重新排列組合，以及代表場景的關鍵物件予以示意。演教員在每一場的入戲時間約莫 10 分鐘，通常停止在一個提示角色心理狀態與相互關係的定格畫面。在這期間，觀演雙方雖是處在被隱形的「第四面牆」分隔的狀態，亦即演員無視於觀眾的存在，但觀眾的情感與想像明顯投入其中，尤其當強哥與母親發生嚴重衝突時，許多人出現咬指甲、以手撐頭或坐立難安的反應，而在他們相對熟悉、且習於公開回應的同儕場景，不時有出聲建議劇中人或評議劇情的情形。演教員則在「演員」和「教員」兩種身分間遊移。場次之間，他們有時離開角色，協助引導者進行互動討論，有時則仍然維持在角色中，或者純供觀看和探討，或者直接回應觀眾。戲劇段落之間的互動活動是教習劇場深化觀眾劇場經驗和戲外反思的重要手段，本劇中的設計頗具巧思。

第一場戲聚焦於痞子，因此在戲開始前，安排教員到觀眾席以耳語散布「痞子的智商只有三十」、「聽說痞子有月經」等流言蜚語，並要觀眾流傳出去。在竊笑聲中，這些訊息演變成「痞子沒有雞雞、有月經」、「痞子打過炮、不是處男」、「痞子懷孕了」。引導者問：「你剛才才把聽到的訊息傳下去嗎？」「你聽到的時候是什麼感覺？」「你覺得很誇張，可是還是傳下去了嗎？」這些問題讓原本的「遊戲」瞬間承載道德的意義，即使未予任何價值判斷，觀眾卻開始陷入了思考，而霸凌場景立即隨之展開。當劇中痞子的同學散布同樣的流言時，甚至當面挑釁他：「你會不會經痛？」「量會不會很多？」甚至搜他的背包，翻出一包衛生棉，而他試圖辯解不成（胡謔吸水性強，可當鞋墊），反被強哥等人進一步取笑（將衛生棉貼在他的眼鏡，變成眼罩，甚至拍照上傳至社群網站）時，觀眾一方面發現自己推波助瀾，加劇了痞子被霸凌的處境，另一方面卻又因為情節設計的動作而忍不住笑了出來。



圖 1 學校場景。強哥（右）將痞子（左）書包中發現的衛生棉撕除膠膜，黏在他的眼鏡上。旁觀的同學訕笑

引導者讓痞子單獨留在場上，問觀眾：「剛才看到了什麼？」邀請五名自願者各持一支「愛的小手」，在不碰觸演員或同學的情形下，先同時指出痞子哪裡被欺負了，構成「千夫所指」的鮮明意象，再依序說明為何覺得痞子該部位（答案包括：蛋蛋<sup>10</sup>、鞋子、身體、眼鏡、心）被欺負了。引導者進一步提問：「痞子可能產生什麼感受？」「他明明被欺負了，為什麼留在現場，沒有離開？」回應包括：「不舒服、心碎、難過、想自殺」，「他沒有別的朋友；他被同學拉住了」。問與答之間，引導者不斷嘗試確認、澄清觀眾的想法，她最後詢問痞子本人，後者傳達出對這些霸凌的言語和行為已習以為常，因為不會有人出面幫忙。



圖 2 互動策略：千夫所指

當再度回到戲劇時，觀眾發現原來衛生棉是痞子幫輕輕買的，他對輕輕頗有好感，請輕輕教他功課，也以她生理期請喝紅豆湯為由，提出了同遊九份的邀約，輕輕因與強哥交往中而婉拒了。值此之際，強哥上場，對於痞子被惡整的照片上傳至臉書後獲得 180 個「讚」洋洋自得，輕輕才想幫痞子解危時，老師來到，發現了強哥的空酒瓶，輕輕和強哥都推說不知道是誰的，最終由似乎連老師也習慣性貶抑「你不只遲到，什麼都慢...你還算是有救」的痞子順勢扛了下來。強哥對於痞子不揭瘡疤感念在心，向他道謝，痞子則回敬他洋煙，輕輕樂見自己在意的兩人成為朋友，三人同行。引導者詢問：「痞子與強哥的關係有什麼變化？」「痞子為什麼拿煙給強哥？」探討同儕關係的第一場戲在此告一段落。

<sup>10</sup> 即男性生殖器的睪丸。



第二場戲發生在強哥家中，他的母親滿身酒氣、步履不穩地歸來。她一方面傾吐單親媽媽在職場、生活上的壓力，和栽培強哥的決心，另一方面又對他做出不適齡的情感索求，將他視為唯一的依靠和家中的酒伴。在外嘲弄弱小不手軟的強哥，對母親卻顯露出體貼、早熟的一面。然而，歡慶 17 歲生日的強哥頻頻來電催促，以及痞子登門相請而意外發現強哥的秘密(包括：有位酗酒失態的母親，以及她喚強哥「弟弟」)，多方壓力終於讓強哥情緒失控，對母親大吼：「妳們女人怎麼那麼煩！」「妳就是這樣，爸爸才會離開我們！」但強哥終究不忍母親受到更多傷害，這場戲結束在兩人和解、舉杯對飲相依偎的畫面。



圖 3 強哥家中場景。強哥母親(左)把兒子當成酒伴，邀他共飲澆愁

引導者拋出問題：「媽媽有沒有什麼說不出的壓力和秘密？」「強哥與這樣的媽媽相依為命，是不是也有說不出的壓力和秘密？」讓觀眾醞釀想法，再運用若干人依數字指令，以指尖、手肘彼此互觸的小遊戲，調劑甚為緊繃、沉重的氛圍，並形成小組進行討論。接著，各組代表上台，以一個定格動作(雕像)加上一句話的方式，反映強哥母親與強哥的壓力和心聲。相對於地板教室，階梯教室的空間布局本不利人際接近( proximity )，或翻轉既有的熟悉性( familiarity )，這時可發現部分學生未依引導者提示的人數進行分組，而是固著在既有的小團體中，十多位看來私交甚篤、慣於彼此打鬧的男同學群聚成一大組。引導者意識到分組不公平的現象，但並未介入調整。於是，學生先前看戲時明明因產生移情而出現躁動不安的反應，在面對同儕，公開討論和上台呈現時，傾向於搞笑和譁眾取寵，終漫成輕佻的氛圍，出現了代表強哥母親的雕像擺出飢渴的樣態和表情，聲稱：「我缺少愛、關懷和性！」或諧擬流行語：「媽媽有苦，但媽媽不說。」以及強哥撐著頭，嘆：「女人真麻煩哪！」



圖 4 互動策略：內心的秘密



或躺在地上說：「我好累！」或坐著低頭道：「母親節快樂！媽媽我愛妳！」。引導者為了維繫觀演雙方對角色的設定和想像，對於這些尚稱合於戲劇情境、但可能更意在滿足個人表現慾的回應，選擇向入戲的演教員詢問是否成立。強哥的母親澄清：「我最缺的是錢！」「我確實是苦，但只要兒子可以好好長大...」。「要在這個社會生存，加上一個人撫養孩子、面對社會輿論，壓力確實很大」。強哥則說：「我不照顧我媽，誰照顧她？難道我要讓別人笑她嗎？」「上課很麻煩，我想出去賺錢，分擔家計...」。「當別人都笑我們的時候，『母親節快樂』這句話，我實在說不出口。」在演教員進一步揭露劇中人心境後，引導者邀請觀眾默想：「現實生活中，是否也有關係很近的人，卻不知道對方在想什麼？或者明明彼此關係親密，我們卻選擇不說自己在想什麼？不說的理由是什麼？」

上述從戲劇逸出、連結實際經驗的問題仍在觀眾腦海運作，節奏輕快的音樂和七彩旋轉燈已將舞台化為第三場 KTV 包廂的場景。強哥尚未出現，輕輕對痞子透露：「有時候我不知道他是不是真的喜歡我，而且他還想要跟我...」（台下部分男生興奮鼓躁：「嘿咻！」<sup>11</sup>）就在痞子以獻唱和送手環給輕輕作為生日賀禮時，強哥出現，輕輕關心：「你媽媽還好嗎？」甚至為自己電話催促道歉，強哥卻更加浮躁，支使痞子去買酒，痞子遲疑，他以：「你什麼都不敢，難怪是魯蛇！」相激，最終說服痞子持用他的身分證、假冒已成年去購買。強哥與輕輕獨處之際，再次提出發展進一步關係的要求，輕輕尷尬尿遁。強哥對買酒歸來的痞子抱怨：「女人想要什麼，都不講清楚！」接著向他推銷「比喝酒還 high 的好東西」，痞子推辭，強哥竟一時興起，將搖頭丸丟入輕輕的酒杯中，並要求痞子對不知情的輕輕保密。戲就在輕輕從廁所歸來，三人舉杯慶生之際中止。引導者先問觀眾：「發生了哪些事？」從觀眾回應整理出「強哥對痞子做出買酒、服用毒品以及保守秘密的要求」，



圖 5 KTV 場景。強哥希望能和輕輕發展進一步的關係

<sup>11</sup> 即發生性關係。

「強哥要求和輕輕發生親密關係，以及在她酒中下藥」等事件，接著邀請觀眾一起回到 KTV 或者更早的場景去改變。

經提問引導，觀眾逐漸達成共識：強哥是有可能扭轉劇情的關鍵角色，引導者於是讓強哥上場「坐針氈」，接受觀眾的提問。第一位的男同學提出：「你為什麼要下藥？」強哥回應自己壓力大，而且是為了讓朋友同樂，這位同學質疑：「你下藥只為了得到一時的快樂，你有想過藥物可能對女孩造成永久的傷害嗎？」第二位男同學不懷好意地問：「你為什麼不用 FM2？」強哥反問：「我為什麼要用 FM2！」男同學回：「你不是想要跟輕輕發生關係，迷姦她，FM2 的作用比較強啊！」這時台下一片騷動和訕笑，飾演強哥的演教員見狀，在角色中直面觀眾，嚴肅反詰：「誰說我要迷姦她的？你們都說要給我精神上的支持，你們真的懂我在想什麼嗎？我真的很不喜歡別人把我當笑話看！」成功控制住場面，讓觀眾的態度轉為認真。第三位女同學對強哥說：「你覺得別人都不懂你，你有很多心聲，可是你都沒講出來，只講一些表面的事情，輕輕怎麼會懂你真的在想什麼？」強哥坦誠自己需要關心、需要愛，很喜歡輕輕，以為性有助於確認、維繫兩人關係，才會對她提出要求。

上述活動結束後，引導者進一步開掘問答中產出的新資訊，和觀眾確認了強哥是扭轉戲劇動作的關鍵，順勢詢問：「輕輕或痞子，誰比較有機會幫助強哥說出心聲？」並讓演教員進到觀眾席，協助分組討論。兩分鐘後，引導者開始徵詢各方回應。有人提出引進戲中沒出現的其他角色，引導者先就尋求外部資源的想法予以肯定，再引導他們運用戲中已出現的角色設想可能性。一位發言的男同學說：「痞子可以橫刀奪愛！...化解自己和輕輕的處境...解除強哥的心防...」引導者沉著回應：「這是你自己的想法，還是痞子的想法？是解除強哥的心防，還是解決你自己的滿足？...我們現在關心的是痞子會怎麼想？如果你還沒想清楚，可能需要再整理一下想法。」再一次溫和而堅定地提醒學生就戲論戲的態度。最後發言的男同學主張輕輕較有可能引發改變，而時間要倒轉至她從廁所出來之際，引導者運用「論壇劇場」技巧，邀請他上台，演教員為他戴上輕輕的手環



圖 6 演教員到觀眾席協助分組討論

，示意他取代演教員，成為角色。於是輕輕自廁所出來，提議大家離開密閉的KTV，到公園呼吸新鮮空氣、散散心。環境一轉換，除了轉移強哥想發展親密關係的注意力，也把煙、酒，以及觀眾知情、而輕輕不知情的毒品拋在身後。這位男同學通過輕輕的角色，表達出充分的善意和關心，和強哥一起設想可以跟媽媽相處得更好的方法，也提出可以打工分擔家計的具體建議。既然戲劇的發展是可信的，時間也逼近尾聲，引導者讓論壇在此畫下句點，同時對觀眾說：「我們的戲就演到這裡，至於要怎麼繼續演下去，回到生活，就要交由你們自己做決定！」

尾聲，引導者除了邀請四位演教員和身兼音效執行的導演一起謝幕，特別感謝觀眾的回應與互動，共構了珍貴的劇場經驗。團隊接著發下問卷，希望藉由前、後測的比對，了解2小時的演出所產生的影響。引導者同時澄清，劇中的「酒」和「藥物」，其實是烏龍茶和無害的發泡錠，生活中一旦接觸這些東西，形成了物質依賴，都會對身體健康造成莫大的傷害。



圖 7 觀眾取代演員，入戲成為痞子，嘗試化解困境

## 參、作品評價與意義追尋

以上描述《ㄎㄧㄤ！青春變奏曲》節目在校園操作的歷程，企圖為讀者建立對這作品的初步印象。接下來，嘗試從教習劇場和青少年劇場的角度，探析和評價這個作品的意義。

《ㄎㄧㄤ！青春變奏曲》的劇名取用了「ㄎㄧㄤ！」這個狀聲字，它同時是在青少年之間流行的用語，原指喝酒或嗑藥以致頭腦不清楚，後引申形容人做了蠢事或看起來傻傻憨憨的。這個選擇一方面呼應了計畫名稱中”smashed”一字兼有「喝醉了」與「破碎的」的雙重意涵，另一方面則表現出思樂樂在接觸目標觀眾前做了準備功課。

這個演出計畫得到英國在台協會文化辦事處與相關縣市教育局等官方機構的支持，2016年的2月即在媒體露出。只是由臺北市教育局發布的新聞稿，自詡「首度引進英國教育劇場」<sup>12</sup>，未究明台灣早自1992年即引進、並有劇團和學者持續推動的事實<sup>13</sup>，除了貽笑大方，也反映了儘管這種劇場模式在台灣「累積的移植經驗與創作資源堪稱是日趨可觀」（蔡奇璋，2001：8），但對於社會大眾乃至教育主事者而言，仍是相對陌生的。另一方面，英國文化協會在思樂樂於4月進入校園演出前夕發布的新聞稿<sup>14</sup>，則是提示出教習劇場的教育目標暨形式特徵是「透過戲劇情境引發學生思考，創造演員與觀眾的創意互動，以劇中人的角度去同理、表達及提問，讓學生藉由參與劇場演出、角色扮演、模擬情境等方式，對不同議題有更深刻的體會與反思」，而《ㄎㄧㄤ！青春變奏曲》特別聚焦於「霸凌」、「兩性關係」與「物質依賴」等與高中生切身相關的議題。

---

<sup>12</sup> 該新聞稿發布於2016年2月16日，標題為「臺北市教育局首度引進英國教育劇場，創新國際教育觸角」。2016/8/18 擷自

<http://tcgwww.taipei.gov.tw/ct.asp?xItem=159400620&ctNode=5158&mp=100001>。

<sup>13</sup> 詳見許瑞芳、容淑華相關著作。

<sup>14</sup> 該新聞稿發布於2016年4月8日，標題為「『ㄎㄧㄤ！青春變奏曲』英式互動教育劇場走入全台15所高中職校園」。2016/8/18 擷自

<http://www.britishcouncil.org.tw/press/smashedproject2016>。



事實上，Smashed 計畫原本關注的是「未成年飲酒」議題，思樂樂在與教育局接觸時，發現與台灣青少年關連性不高，後來從「健康與護理」課綱中找到「物質濫用」的主題，於是在酒精之外，也涵蓋煙和毒品。同時，採納教育局建議，在戲劇中處理「霸凌」和「兩性關係」等與青少年相當「有感」的議題。議題的調整與擴充，一方面反映了教習劇場計畫為了更有效連結參與者，因應展演脈絡設計或者調整的高度適應性，另一方面則突顯了依賴補助的教習劇場團隊，從編創到導和演時必須回應特定命題的挑戰。

相對於將劇場元素拆解、教師一人即可操作的教育戲劇和其他「教室戲劇」(classroom drama) 形式<sup>15</sup>，教習劇場保有劇場團隊工作與展演的型態。許瑞芳 (2011a) 指出，教習劇場作品本身應「符合劇場藝術的要求」，包含「以角色為中心、具戲劇衝突的內容」，「完整的戲劇結構」，「有完善的服裝、道具、舞台及音效輔以呈現」。我在英國求學期間，見過 Big Brum 劇團將教習劇場節目《十一件汗衫》(Eleven Vests) 的專業劇場演出環節獨立出來，進行售票演出，精湛的文本、表演和舞台技術彼此有機相應，令人印象深刻<sup>16</sup>。許瑞芳應國立臺灣歷史博物館之邀編導，率國立臺南大學戲劇創作與應用學系學生先後於台南市忠義國小武德殿和台灣文學館文學體驗室演出的《一八九五開城門》和《彩虹橋》時，亦證其對於劇場藝術整體的堅持與品質<sup>17</sup>。然而，上述作品在劇場內或特定場域空間中展演多個場次，舞台技術面有其便利性，除了裝、拆台工作相對單純，也利於燈光和舞台畫面的處理。《ㄅ一ㄇ！青春變奏曲》巡迴 15 所學校，在藝術的選擇和人力的配置上，勢必得做出不同的選擇。

---

<sup>15</sup> 如：創造性戲劇 (Creative Drama) 和過程戲劇 (Process Drama)。它們與教育戲劇的共通點是以學習者為中心，結合戲劇的形式元素與應用性的課程概念，通過即興、過程導向的角色扮演及虛構情境，進行廣義的課程與教學。由於它們在發展之初，確實都是以在教室的教學應用為主要考量，教師一人即可操作，因此被稱之為「教室戲劇」，事實上，可以有效適應其他的目的、空間和場域。「教室戲劇」之稱，可以理解為突顯這些戲劇教學模式並不以劇場展演為目標，不需要專業的劇場空間、設備與人力即可實施，具有高度彈性和適應性 (陳韻文，2015)。

<sup>16</sup> 該劇由英國當代編劇 Edward Bond 特別針對青少年觀眾而作，探討學校與軍隊中的權威主義與。「劇場互動」與「觀眾參與」是教習劇場的核心特色，為達整體互動的演出效果，通常會將參與人數限定在 40 人以下；該次售票演出既然排除了這個環節，在英國華威大學藝術中心內可容納 150 人的小型展演廳演出。

<sup>17</sup> 這兩齣製作都延聘了多位專業劇場人擔任設計工作，包括林恆正 (服裝)、姜建興 (音樂)、李維睦 (舞台)、柯世宏 (多媒體)。許瑞芳專書中的劇照，可見得在歷史考究和劇場幻覺的營造都相當用心，團隊人力也十分充足。



容淑華（2013）提示教習劇場具有「研究和發展」、「政治意識」、「劇場」、「自我認同」、「與自我內在及他人互動、合作、和對話」、「社會學習」等結構特性。教習劇場團隊如何基於詳實的調查研究，回應教育目標和展演脈絡，既掌握情節的鋪陳與張力的營造，提供觀眾「入戲」的條件，又在劇中適時地安插互動劇場活動，以便在「疏離」的情境中，刺激觀眾的思考連結到自身以及社會，確為一大挑戰。依據《ㄎㄨㄛ！青春變奏曲—臺灣 Smashed 教育劇場計畫教師手冊》，演出流程如下：

表 1

## 《ㄎㄨㄛ！青春變奏曲》演出流程

資料來源：思樂樂（2016b）《ㄎㄨㄛ！青春變奏曲》—臺灣 Smashed 教育劇場計畫教師手冊。

《ㄎㄨㄛ！青春變奏曲》演出流程 (依現場演出互動狀況進行調整)				
活動時間 總長	分項活動 時間	活動	說明	活動目標
5	5	進場	<ul style="list-style-type: none"> <li>老師帶學生進場就坐</li> </ul>	
10	5	介紹角色- 我想要	<ul style="list-style-type: none"> <li>演員介紹將演出的角色，並說出角色想要的事</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>藉由角色說出想要的事物，觀眾可連結與比對和自身想要的異同</li> </ul>
12	2	流言蜚語	<ul style="list-style-type: none"> <li>班上有些關於角色痞子的傳聞，請同學聽到傳聞繼續傳給下一個人，可以稍微把聽到的傳言誇大</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>帶領觀眾進入戲劇情境</li> <li>觀眾藉活動連結自己周曹發生的類似狀況</li> </ul>
17	5	討論	<ul style="list-style-type: none"> <li>主持人訪問同學聽到關於痞子的傳聞，並詢問是否平時也有類似狀況</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>討論玩笑與言語霸凌的界線</li> </ul>
20	3	第一幕- 霸凌部分	劇場大綱： 同學聽到流言蜚語後欺負痞子	
28	8	千夫所指	<ul style="list-style-type: none"> <li>主持人邀請觀眾思考主角痞子在劇中有被霸凌的地方</li> <li>主持人邀請觀眾上台指出被霸凌的身</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>同理被霸凌者的感受</li> </ul>

續下頁

			體部位 • 主持人訪問觀眾原因	
38	10	第一幕- 成為好友	劇場大綱: 痞子雖然不爽強哥將醜照 po 網, 但沒有告發強哥喝酒的事情, 因而和強哥建立友誼	
48	10	第二幕	劇情大綱: 強哥的母親因工作關係長期飲酒、強哥為接喝醉的母親和輕輕失約, 又讓痞子看到母親醉酒的醜態	
63	15	內心的秘密	• 主持人請大家分組: 一半的組別思考強哥母親承受的壓力是什麼, 另一半討論強哥心裡的想法 • 每組派人上台用雕像表示角色的壓力與情緒, 並說出其內心狀態	• 理解角色行為背後的原因 • 思考親子間的互動關係 • 體會不理性飲酒對家庭造成的危害
73	10	第三幕	劇情大綱: 強哥心情不佳, 想用愛情、友情證明自己, 最後還想使用毒品, 痞子在愛情友情之間掙扎	
83	10	坐針氈	• 主持人跟觀眾說明將邀請強哥出來, 請觀眾想想可詢問強哥的問題 • 主持人引導觀眾與強哥對話	• 藉與角色對話, 發現表面行為背後的心理狀態與想法 • 演教員根據觀眾問題與興趣, 引導對兩性關係或物質濫用的討論
93	10	討論	• 主持人說明等一下會邀請觀眾替代台上角色, 試圖在第三幕解決角色遇到的困境 • 分組討論輕輕和痞	• 思考在劇中狀態下可採取的行動策略

			子的困境與解決的方式	
113	20	論壇	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 主持人邀請觀眾上台取代</li> <li>• 觀眾取代角色與演員對戲</li> <li>• 主持人與觀眾討論適才的取代是否有效</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 觀由觀眾實際的行動，與演教員的反應，發現策略實際執行的效果</li> </ul>
115	2	謝幕	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 主持人、演員謝幕，感謝觀眾參與</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 觀眾與演員去角色，回到真實生活中的自己</li> </ul>
120	5	反思	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 觀眾填寫反思問卷</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 從觀眾自身的角度回顧今日感想與學習</li> </ul>

首先，劇本在人物、情節線和場景的設定是節制而有機的。全劇以強哥為中心，循「霸凌」、「兩性關係」與「物質依賴」等議題，分別帶出痞子、輕輕以及強哥母親<sup>18</sup>等三個關鍵角色，和同學、老師等次要角色。痞子、輕輕以及強哥母親的角色刻劃和性格發展得並不若強哥完整，但他們與強哥之間的關係存在幽微波動—痞子從一開始的被霸凌者，到後來成為知情守秘的哥兒們；強哥母親既是照顧者，又是依賴者；輕輕漸漸成為牽動強哥行程和心緒的重要異性。至於痞子對輕輕的好感並握有強哥的秘密，是否可能翻轉霸凌關係，或者讓三人行演變成難解的三角習題，劇中僅埋伏筆，未多著墨。此處反映了在以議題為中心的教習劇場中，由於角色與情節是為主題而服務，在有限的長度中，如果置入過多的議題，將導致編創時顧此失彼，角色和情節難以周全發展的問題。

*Smashed* 計畫著眼於當代青少年切身議題，是以本劇並未採用教習劇場常見布萊希特式「陌生化」、「歷史化」的手法，製造觀眾和劇中人之間的情感距離，而是制宜運用互動策略，引導參與者達成教習劇場客觀分析、反思和批判的目標。這個選擇，不僅有利於參與者建立「事關己」的入戲基礎，也讓劇

<sup>18</sup> 這個角色是為了說明強哥來自家庭的影響而存在，並非以完整的個體在戲劇中現身，因此僅有母親這個關係稱謂，觀眾無從得知她的姓氏或暱稱。

團在服裝、道具、舞台及音效等劇場元素的整備上單純許多。演出時，強哥、痞子與輕輕三人的角色形象貼近高中生，分別由固定的演教員著制服、背書包演出，易於建立劇場幻覺和情感認同，而母親、同學和老師等角色因為在不同場次出現，遂由一位演員經濟地運用具代表性的服飾或配件改換造型，分飾多角。

場景選擇了強哥據以開展人際網絡的所在，三幕依序是學校、家和 KTV。學校是開展社會互動的公共空間，是劇中敷衍同儕關係和兩性關係的主要場景；家是「孕育個人認同成長的私有空間」（畢恆達，2001），揭露強哥的親子關係和物質依賴的緣由；KTV 則是兼具公共性和隱蔽性的曖昧空間，是前述關係和張力匯聚的高潮場景。這三個空間屬性各異，有利於在極簡的舞台上，運用音樂/音效、道具箱、具代表性的物件乃至燈光予以區隔。

許瑞芳（2011a：65）指出，教習劇場

通常以「議題」為核心，為製造一個讓觀眾「牽腸掛肚」的情節，多採用「佳構劇」推砌高潮的結構法，製造矛盾、衝突與角色困境，以引誘觀眾「入戲」，並能認同劇中人物的處境，藉此激化參與者間的觀點與想像力，也因而在互動劇場活動進行中，能有明確的「施力點」介入戲劇中觀眾參與的段落裡；觀眾在一段複雜的距離過程，遂能對戲逐漸產生親近與交會的需求，並關注在他們面前發生了什麼？

本劇中，輕輕對於愛情的嚮往和不確定感，痞子在尋求同儕認同和愛情動念之間的拉鋸，強哥以輕狂消解和隱藏現實生活中所承受的壓力，隨著情節的開展和互動策略的掘深，益發牽動觀眾心緒。當 KTV 場景引入性和煙、酒、毒品等成癮物質造成懸念，足以說服這些角色處於兩難困境中，同時催化觀眾開啟想像的「裂隙通道」（interstitial passage），在「假如」（as if）中重組或改寫戲劇行動。

「裂隙通道」一詞，係取自後殖民學者 Homi Bhabha 在《文化的場域》（*The Location of Culture*）一書的序言。人類學者 Victor Turner 原以「中介」（liminal）和「類中介」（liminoid）分別指涉儀式和藝術中，身分暫時與現實斷裂，既非此、亦非彼的過渡狀態（Turner，1974）。美國當代藝術家 René Green 用樓梯比喻這種「中介的空間」（liminal space），Bhabha 則更進一步說明，舞台即是一個容不同身分轉換、文化象徵交互作用的裂隙通道，虛構的想像得以超越現

狀 (Bhabha, 1994)。古希臘哲人 Plato 則是以 *metaxy*, *metaxu* 和 *methexis* 描述這種人懸於兩個端點之間的處境；波瓦取用這個字源，以現代字彙 *metaxis* 說明角色扮演時，理智知其為假、但情緒波動卻為真，似是而非的情境 (Boal, 1995; Linds, 2004)。許多戲劇學者和工作者相信，戲劇在虛實之間的辯證關係，及其對人情感和思維所產生的牽引，正是戲劇介入生活和啟發學習有力的條件 (黃婉萍、舒至義譯, 2014; Jackson, 2007; 陳永菁譯, 2002)。我認為本劇中的 KTV 場景即涵容了多重的「中介性」，開啟了意義交換與換位思考的裂隙通道：

在 KTV 包廂中，痞子、輕輕與強哥皆是暫除學校標籤又享有相當隱私的消費者，在集體的、節慶的氛圍中，位居涉足酒、性乃至毒品的邊界，取捨之間，關係著 KTV 這個寓有聲音的空間，是否即將播放「ㄅㄨ！」的「青春變奏曲」，以及這三個角色日後是否能重新安頓自身、歸返所屬的大小群體 (reaggregation)。另一方面，KTV 場景採用「困境論壇」(delimma) 的互動策略<sup>19</sup>，邀請觀眾上台取代演教員，入戲成為角色，嘗試解決困境的方法，這意味著觀·演者 (spect-actor) 與其他的觀眾得以穿越虛構的邊界，在虛實之間的安全裂隙中行動和自我觀看 (self-spectatorship)，在行動的獨特性和行動背後所蘊涵的普遍意義兩者之間的張力之中尋見意義。因此，KTV 這個場景，對劇中人而言，是一場考驗價值觀念和友誼關係的通過儀式 (rite of passage)，對演教員和參與者而言，則是一次在入戲和出戲之間「以存在來探索存在」，認同 (identification) 與反思 (reflection) 同時出現的經驗——他們在投入角色的狀態和歷程中，體驗當下 (living through) 又活在其外 (being outside it)，有時是分別的個體，有時則是觀、演合一地共享戲劇的虛構，不僅面對自己，也面對相對於自己的、所置身的社交世界。(黃婉萍與舒志義譯, 2014; Jackson, 2007) 換言之，我們可以把 KTV 這個場景視為劇中和全劇的一個中介狀態 (liminal/liminoid)——它模稜兩可、似是而非、無定性，是過渡的、流動的、交融的和轉換的一處在其中的角色和入戲的觀眾，或多或少消解了既有的身分認

---

<sup>19</sup> 依據許瑞芳 (2011a: 18)，「困境論壇是 GYPT 秉持教習劇場『互動』、『參與』原則，將波瓦系統內的某些元素和傳統教習劇場略做整合後，所發展出來的技巧。...故事在進行到劇中主角面臨某兩難困境高潮時便嘎然而止，此時參與者可以提出幫助主角解決難題的不同意見，甚且可以上台扮演這個角色，藉以驗證將這些意見付諸實行的可能性。」



同（如本場次中，男同學上台取代演員，成為女性的角色輕輕），在不同社會意義與文化認知之間晃盪，這種狀態可能讓人失去方向感，也可能催化出新的觀點。

其次，本劇選用了「流言蜚語」、「千夫所指」、「內心的秘密」、「坐針氈」和「論壇」等互動策略，讓觀眾通過語言或/與動作，就劇中的人物與事件進行追溯、評論、討論、詮釋或演繹。就觀眾的參與和觀演關係而言，它們是漸次推進的。一開始，觀眾採用和戲劇行動有關之角色觀點的框架，假裝涉入戲劇事件。在「流言蜚語」和「千夫所指」中，他們以一開始設定的虛擬身分做出相關回應，「內心的秘密」則是嘗試想像角色的觀點並通過語言和動作予以反映；期間，入戲成角色的演員是定格在舞台上，雖容許觀眾進行情感的投射，雙方並不能進行直接的交流。及至「坐針氈」，角色現身，打破第四面牆，直接和觀眾交流，觀眾得以和角色就其心理和行動進行社會性討論。「論壇」又更進一步，邀請觀眾直接到舞台上成為角色，提供不同版本的戲劇行動。依澳洲學者 John O'Toole (1976) 分析出的三種觀演關係，本劇循序漸進，讓觀眾從一開始居於戲劇行動外部，純粹觀看演出，不涉入戲劇行動，慢慢推近至邊緣地位，透過戲劇慣例，跟人物產生互動，或共同完成某些戲劇情節，最終來到全劇的核心位置，直接介入、改寫戲劇的行動。如此將論壇安排在劇末，讓全劇收束在觀眾想像力最為高張之際，就教習劇場所負有的教育使命而論，實為青少年設立了從劇場虛構情境通往現實生活反身實踐的接點。一如新加坡戲劇盒藝術總監郭慶亮 (2015: 19) 所言：

[論壇劇場]是一種藝術體現，不僅在看戲時刺激了想像力，也通過劇場的參與，釋放了自己的想像力。在論壇劇場裏，觀演者釋放了想像力，通過扮演，讓想像力得到一個具體的體現，也通過這個想像力一窺未來的可能性。

教習劇場因為包含了觀眾參與的環節，上述戲劇情節和互動劇場的設定，只能算是為引觀眾「入戲」奠定基礎；實際演出時，除了和劇場藝術本身有關，還包括了劇場秩序的維持，以及如何與觀眾臨場互動，即與拋接他們的問題和回應，這對於演教員和引導者來說，不啻為一大挑戰。許瑞芳 (2011a: 19-20) 指出，演教員不僅要具備基本表演能力，還要扮演「教師」的角色，經常在互動活動中和參與者直接交鋒—

除了必須具備思辨能力外，尚必須針對該演出議題做更多的資料搜尋與研究，以充實自己的「資料庫」，發掘該角色更多的內在動機，並擬定一套「提問與回答」(Q & A) 的戰略練習，以應付參與者各式的提問，藉此發揮更多的創造力、對白及行動。...[此外，]必得保持彈性，從容應付。

另外，穿梭於觀眾與戲劇情境間的引導者，是教習劇場的靈魂人物，也是演出成敗的關鍵者——

他/她是建立上台台下的溝通橋樑，他/她經常遊走於場次間擔任故事的敘述者、提問者，及互動劇場的帶領者，透過他/她的引導，演出才得以自如地在虛/實之間進出；演出中他/她必須保持中庸持平的儀態，並具親切感，能適時地鼓勵參與者提供不同的觀點，並需有敏銳的觀察，能對問題窮追不捨，但卻要避免主觀的介入，而將問題還給參與者去決定，並能整合參與者的差異性，以刺激多面向的學習機會；引導者同時還需具備場面控制的能力，正如一般學校教師的班級經營一樣。

就前節所見，演教員和引導者在 5 月 6 日的演出中勝任其職，不僅充分駕馭焦點、張力、對比和符號等劇場形式要素，抓緊內容重點進行探索，為戲劇提供動力，進而催化觀眾入戲；在與觀眾互動的時刻，亦能保持彈性，從容應付，流暢地透過回應和進一步的提問刺激參與者的思維，引導他們釐清想法，鼓勵他們向問題挑戰，但避免異想天開與奇蹟式的解決方法。老師在演出後私下給予劇團回饋時提到，這些從一早就在操場跑步、直到 9：00 才進教室的體育班學生參與者，難得沒有在午前時段睡覺。其他場次的學生明確表示，引導者的提問和引導，讓他們注意到很多劇情的細節與傳遞的意義，激發更多元的想法，也對活動有更多期待，強哥坐針氈，則讓他們更加了解角色的真實想法與個性，也更容易與劇中角色連結（帝亞吉歐，2016a）。這或可歸功於演教員和引導者都參與劇本的集體創作和演出多個場次，累積了對主題的熟悉度和應變力，而劇團在事前用心編製教師手冊，梳理「霸凌」、「兩性關係」和「物質依賴」等議題，提列相關的戲劇活動、法規和諮詢/醫療單位，另設想和劇情有關的後續活動，亦為整體演出提升了 Frost 與 Yarrow（1990）所稱的「反應性」（disponibilité）——「一種完全的覺察力，一種涉及情境的整體感覺：（有著）可能存在的劇本、演員、觀眾、劇場空間、自己，及自己的身體」（引自黃婉萍與舒志義譯，2014）。整體而言，《ㄅ一ㄇ！青春變奏曲》這齣教習劇

場作品，通過編劇的技巧、劇場互動策略和明確但不失彈性的表演，為學生提供深度體驗和思考的通道。

當代劇場導演與學者 Richard Schechner (1988:90) 提出：「有效的劇場，必須維持它雙重或不完整的存在，用此時此地來表演彼時彼地的事件。此時此地與彼時彼地的空隙，將容許觀眾去深思該行動，及考慮其他可能性。」他關注富想像力的觀眾，如何在當中提取和演繹意義。英國戲劇教育學者 Gavin Bolton 闡述，戲劇能促使意義從一個侷限於此時此地的具體處境中釋放出來，讓人「從個別性看普遍性」(generalisation from its particularity)，而特定的戲劇行動能否照見普遍的隱喻，繫於戲劇內容/形式的相互依賴性(黃婉萍與舒志義譯，2014)。他與劇場導演 Anthony Jackson (2007) 都提出從「意義創造」<sup>20</sup> 的觀點，兼顧內容和形式，評估戲劇/劇場與教育並肩而行的歷程和它所達成的成果。以下嘗試從觀眾的視角，進一步探究就這個作品是否在內容和形式上完成「意義創造」。

思樂樂在演出後實施演後觀眾問卷<sup>21</sup>和演後三個月焦點團體問卷<sup>22</sup>，落實教習劇場中至關重要的研究與追蹤面向。

教師以五等評估該活動是否「符合期待」、「切合學生正面臨的生活議題」、「對學生有幫助」、「學生在過程中表現投入」、「帶領學生有更深入的討論」、「時間長度恰當」、「流程安排順暢」、「有助於教學技巧」、「值得未來再次實施」時，多給予超過四等以上的評價，並且願意推薦這個作品，原因包括：「故事劇情吸引觀眾」，「議題符合學生生活及關注重點」，「學生在活動中參與度及專注度高，反應熱烈，願說出自己的想法」，「提供學生思考空間、模擬現在及未來可能面對的問題，也能讓教師了解學生所想」，「促進學生培

<sup>20</sup> Bolton 的用詞是「drama for meaning-making」，Jackson 則是「the making of meanings」。

<sup>21</sup> 問卷兼有量化與質性資料，教師和學生皆受測。教師於演出後施測，問卷回收 59 份。學生則包含前、後測。現場學生觀眾共 2005 人，劇團從 30 場次中抽樣 16 場次，前後測問卷完成成對檢定分析 958 份，後測問卷完成分析 1022 份。

<sup>22</sup> 焦點團體問卷內容由英國 Collingwood Learning 設計，再由思樂樂翻譯、改寫為符合教育劇場演出劇情的中文敘述。焦點團體共進行三場，分別是：8 月 31 日於臺北市南港高中、9 月 7 日於新北市海山高中、9 月 8 日於高雄市大榮中學（職業學校），每校邀請 10 到 16 位有參與經驗的學生參與。施測時，思樂樂團員會先說明回訪及施測目的，引導學生瀏覽一遍問卷結構之後，給予受訪學生 30 分鐘完成問卷填答。受訪人數 41 人，問卷回收共計 41 份。

養同理心、思辨習慣及能力」，「模式創新，有別於一般宣傳教導活動」。他們印象深刻的環節，可分為教育劇場互動性及活動設計、引導討論、學生參與的反應、劇場表演及劇情編排、探討的議題等面向。改善意見部分，則觸及活動空間及場地環境、劇情及表演、觀眾人數、活動流程與引導討論技巧等環節，同時期待更細緻的表演與引導，更舒適的參與和有效的互動，和更深入的分析 and 價值澄清（思樂樂，2016e）。易言之，教師肯定教習劇場作為與生活經驗接合之新形式教學，觀察到學生在過程中的自發性創作與想像，但對於「以情感引導理性，以議題引導學習」的教學技巧有更高的期待。

學生問卷除了採用前後測，針對物質濫用（菸、酒、毒品）、兩性關係、霸凌現象、以及同儕影響等本劇探討的議題提問，也請他們依據參與教習劇場的整體經驗，評估該活動是否「讓人喜歡」、「能夠與正面臨的生活議題互相配合」、「吸引人在過程中表現投入」、「能帶領更深入的討論」、「是一個整體而言高品質的活動」、「值得再次參與」。量化分析與質性的回饋，皆顯示出學生觀眾對於理解中心議題有明顯的進步，並且高度肯定這次的參與經驗（思樂樂，2016e）。另一方面，由於學生問卷是以學校為單位進行施測，回收的樣本同時反映出本劇演出品質與時間的關連。思樂樂從高雄市展開《巧一尤！青春變奏曲》的校園巡迴，經新北市，最後回到台北市。前期問卷顯示出，劇中「霸凌—同儕關係」和「兩性關係」的情節，較「物質依賴」更能引起學生共鳴；他們參與教習劇場後的印象，似乎「教育性」甚於「藝術性」—亦即開展了關於戲劇內容的觀點，但未敏於戲劇形式的運作，或期望更多。所幸，思樂樂在歷程中累積經驗也不斷修正，後期已能啟發學生多向度關注議題，演員的表演和劇場的形式要素，也愈來愈受到注目和肯定。另外，高職的學生對於痞子的角色和處境，以及強哥與母親的親子關係，有著更深刻的體會。這或許反映了他們的成長經驗和自我認同。

表 2  
 學生前後測進步最多的項次暨印象最深刻的演出環節  
 資料來源：焦點團體問卷（思樂樂，2016g）

問題類型	問題項	高雄市					新北市					台北市				
		林園高中	中山高中	樹德家商	三信家商	大榮中學	能仁家商	能仁家商	竹圍高中	新北高中	海山高中	士林高商	南港高中	北一女中	松山家商	內湖高中
議題評估	(1) 我能夠覺察自己的行為受他人影響的程度	3	3	2	1	1		1								
	(2) 我理解物質依賴行為（例如使用菸酒或毒品）背後的原因				2					2		3	1	2		
	(3) 我理解為何青少年（未滿 18 歲）禁止飲酒	2			3		1	2	2	3		3				
	(4) 我能體會被霸凌者會面臨的掙扎		1	1		2		3	3	2		2	2	2	3	1
	(5) 我能感受被霸凌者的心情	1	2	3		3			1	1	3	1	1	3	1	3
	(6) 當朋友逼迫我做不想做的事情，我知道如何應對						2		4		1					
	(7) 我清楚自己對兩性交往的看法						3									2
劇場經驗評估	(1) 戲劇演出	1	2				2	1	2	3	1	1	2	1	2	4
	(2) 傳流言		3	2	1	1			3			3				3
	(3) 指出痞子的痛點					2										
	(4) 心裡祕密的雕像															
	(5) 訪問強哥（互動形式：坐針氈）	2	1	1	2	3	3	2		2	3	2	3	2	3	2
	(6) 取代劇中人演出（互動形式：論壇劇場）	3	4	3		4	1	3	1	1	2	4	1	3	1	1
	(7) 團體討論				3											



焦點團體問卷包含受訪者資料、「關於《ㄎ一ㄨ！青春變奏曲》」、「酒精、藥物和抽菸」、「霸凌和人際關係」、「社交技巧」五個部分，後三者與原本設定的「物質依賴」、「霸凌」和「兩性關係」議題相關。問卷針對《ㄎ一ㄨ！青春變奏曲》提出七個問題，統計結果反映出受訪者喜歡戲劇演出的比例佔 95%；喜歡互動活動的佔 81%；認為戲劇和互動活動有利學習的佔 90%；印象最深刻的三個主題依序是霸凌（30%）、藥物（25%）、人際關係（23%）；在最喜歡該劇的部分，互動的環節，涉及同儕、兩性、親子與霸凌的情節，或者整體演出，都有人提出；指出教習劇場作之所以有利於學習，是因為可以實際體驗、了解議題、加深印象、提高參與感、主動參與、鼓勵思考、表達想法、與同學互動和改變行為。物質依賴部分提出六個問題，受訪者認可該劇有助於理解酒精潛在危險有 66%、藥物 83%、抽菸 71%；從中學到酒精成癮的原因與潛在問題、行為影響、身體影響；藥物的依賴原因、拒絕方法、避免接觸途徑、成癮影響；抽菸的原因、影響與拒絕的方法。80%認為該劇讓人對於霸凌有更多的了解，但並未對他們平日的想法和行動造成明顯的改變；最受他們關注的三種霸凌型態依序是言語霸凌、肢體霸凌、網路霸凌。54%認為該劇有助於思考如何建立良好的人際關係；態度、尊重、平等、包容、同理心、真誠、禮貌、友善，是他們列舉出建立健全平等的人際關係時的要項。56%表示該劇有助於對同儕壓力有更多了解；針對「如何拒絕不合理的同儕壓力，並做出為自己負責的決定」，他們提供的策略包括：委婉但語氣明確的拒絕、謹言慎行、堅持原則、明辨是非、推托裝傻、好的態度、勇敢說不、必要時向師長求助、運用幽默、離開現場迴避。問到《ㄎ一ㄨ！青春變奏曲》對自己思言行為帶來的改變，受訪者表示更意識到家人、交友圈和社交界線的重要與影響；開始留心身邊的人與事，以及表相與真相間可能的落差；注意言行舉止的分際，會試著從他人立場設想，避免成為加害者；遇霸凌事件，會伸出援手或尋求其他解決的方法；了解物質成癮的危害，避免接觸。

以上反映出人際相關議題備受青少年關注，甚至比原本設定的物質成癮危害引發更多迴響。倘就宣導「未成年飲酒之害」的 Smashed 計畫初衷而論，《ㄎ一ㄨ！青春變奏曲》可說是議題過多而模糊了焦點。但若放回思樂樂編創的脈絡，這樣的結果反而證明教育局對於 Smashed 計畫落地台灣的調整建議確有可信之處，教育局對此結果也感到滿意。另一方面，儘管思樂樂（2016f）在提供給教育局的〈Smashed 台灣計畫說明〉中聲稱：「『教育劇場』教學法...是『透過劇場藝術教(teaching through theatre)』而不是『教劇場藝術(teaching theatre)』」

的概念」，但問卷顯示戲劇演出，互動式的坐針氈和論壇劇場仍是整個過程中最令人印象深刻的環節。換言之，《ㄎ一ㄤ！青春變奏曲》緣於戲劇內容與形式的相互依賴性，終究為青少年階段的學生，同時提供了藝術形式的學習機會，只是「劇場的技巧和知識乃從情境中獲取」（黃婉萍與舒志義譯，2014，p.67）。這啟示我們也可以從青少年劇場的角度評估這個作品。

「青少年劇場」可廣義理解為「與青少年有關的劇場」，英語系國家細分為由青少年擔綱演出的 Youth Theatre，以及成年的劇場從業人員針對青少年觀眾製作演出的 Theatre for Young People，在分眾適性的概念下，一般有很明確的教育功能—劇本「立足於社會問題」，「觀察個人與同儕、個人與家庭、個人與社會的聯結關係」，「而不是兒童劇場常見的神話與幻想」（謝鴻文，2011）。沙丁龐客劇場團長馬照琪（2011）為青少年劇場描繪的理想圖像是「適當並妥切地傳達出這個年紀的族群所應該了解的事情」，「深入地探討人生，將世界觀以及方向，初步但不輕率地揭露在他們的面前」，「不過份渲染愛恨情仇，而是以健康的心態及方式，告訴他們雖然這世界的確不是一片完美，但只要自己的理念以及想法是良善的，就能夠在這個世界中，保持著正確的人生道路走下去。」香港劇場學者黃婉萍（2016）認為，青少年劇場的意義在於讓青少年通過戲劇的媒介，看待某個生活的議題；倘由青少年親身參與演出，如何引導他們探索題材，通過劇場元素，表達出真實的聲音，則是成人需要拿捏的重點。

在台灣，儘管表演藝術列入中小學課程的一環與高中藝術與生活學科的選修科目，似乎少有人思考青少年劇場的必要性，劇場創作者也長期忽視這個年齡層的觀眾（侯剛本，2010；謝鴻文，2011）。可喜的是，已漸露曙光—青少年表演藝術聯盟自 2001 年舉辦「花樣年華·青少年戲劇節」，鼓勵讓高中生以『做自己的戲』的方式體驗人生中重要的感動和經歷表演藝術過程中所帶來的美好；2003 年創所、2006 年設系的國立臺南大學戲劇創作與應用學系，有計畫地「培育兒童及青少年劇場創作專業人才」；阮劇團在 2009 年創辦的「草草戲劇節」以延續青少年戲劇的香火，藉由戲劇的養份，建立屬於年輕人創意與開闊視野的交流平台為使命；紙風車自 2012 年啟動的青少年教育劇場工程「拯救浮士德計畫」進入國中校園演出反讀劇；國立藝術教育館每年常態主辦的「全國學生創意戲劇比賽」以推廣學生對創意戲劇的學習，提升藝術與人文之統整能力為宗旨，2014 年增列高中職舞台劇組；台南市政府文化局自 2015 年推出「十六歲小戲節」，讓青少年通過看戲、做戲、扮戲和志工實習，體驗表演藝術的幕前幕後，以藝文參與完成文化公民成年禮。

上述案例以不同的方式各自演繹「青少年劇場」，包含了「演給青少年看」與「青少年戲中學」兩種型態，不管是哪一種，都讓青少年同時接觸到劇場的形式與內容。倘若以青少年為主體，卻會發現承擔 Youth Theatre 的創作和展演，與身為 Theatre for Young People 的欣賞者大不相同，亦即劇場的美感經驗並不容易轉化為舞台上有效表達的能力和自信。2016 年四月下旬，我擔任「104 學年度全國學生創意戲劇比賽舞台劇組決賽」的評審，觀察到高中組多是以社團組隊參賽，在升學歷力的縫隙中，自力摸索劇場藝術，結果出現了作品水準反不及國中組和國小組的現象。明顯的問題包括：舞台華而不實，視覺上悅目，但不利於表演；煞費工夫地製作或搬運來大型場景，結果演出時崩壞，或根本缺乏效用；意圖通過戲劇處理生活中的議題，卻未能有效拿捏輕重，或是提供足夠的距離和保護；從既有的故事轉化為劇本和表演時，忽略了戲劇中非語言的表達媒介，限縮了表演性；置入過多非必要的設計元素，不但沒有增益意義的傳達，反而造成表演時的干擾；演員僅專注於自己的角色或單一台詞，未與對手有效拋接，或從整體脈絡掌握當下戲劇動作的意義，以致表演的節奏是斷裂的；演員的表演有誇張化的傾向，或過分用力，缺乏層次與細膩。這顯示出即使表演藝術進入國家課程已逾十年，學生對於表演藝術的接觸經驗和想像，仍是有限的，或者還沒掌握到如何在比賽限制的短短的二十分鐘內具體而微。

就此而論，《巧一尤！青春變奏曲》這個為高中生打造，劇場元素簡約但言之有物的青少年劇場 (theatre for the young people) 作品又能帶來什麼啟發呢？首先，它採取戲劇演出與互動環節互為穿插的片段式結構，三場戲獨立來看都不長，情節集中且埋伏懸念，為編創短劇提示可行的方向，即善用焦點、張力和對比，推進戲劇的行動；引導者帶領觀眾在虛實之間來回探索，表明取消「第四面牆」可以是一種選項，青少年未來可嘗試進/出角色或與觀眾互動的可能性。其次，雖是因應巡迴且受限於經費，無法就劇場元素做複雜的設計，但卻也向學生示現可信的表演與必要的設計，即已滿足打造劇場幻覺之所需。換言之，即使受限於時間和資源，若能善用人，符號與象徵，即可通過物件和行動、時間和空間，承載不同層次的聚焦意義。再者，該劇充分考量展演的對象和場域，制宜選擇回應教育目標、合於情境又能引觀眾入戲的角色和語言，提示青少年心繫觀眾，找出與觀眾和戲劇材料之間的聯繫角度，選取一個能孕育意義的主旨，落實劇場的溝通向度。尤其，在戲劇中置入詼諧，以互動環節穿插於戲劇段落間，為環繞著議題的緊張人物關係和沉重氛圍提供適度的調劑，示範了如何在戲劇中處理議題的策略。更難能可貴的是，緣於教習劇場的形式特徵，

學生在本劇中得以欣賞者、回應者與行動者等不同身分投入戲劇，在互動環節即可臨場嘗試運用既有的劇場元素於表達中，測試符號與象徵的有效性，實際領會戲劇的意義繫於內容/形式的結合，帶有一種全體的責任，是一種整體的呈現和集體的事業。最後，在原本計畫之外、卻巧妙點出《ㄎ一ㄤ！青春變奏曲》兼具教習劇場和青少年劇場旨趣的是，新北市教育局決定在 2017 年擴大續辦，由南強工商和莊敬高職表演藝術科學生承接思樂樂互動式教習劇場的火種，進入國中小校園演出（帝亞吉歐，2016b）。如此一來，這齣本來是「為青少年製作演出」的作品，開始有了「青少年擔綱演出」的附加意義。

合而觀之，《ㄎ一ㄤ！青春變奏曲》是一齣從教習劇場形式出發，同時落在青少年劇場的作品，它不僅回應了現行高中藝術與生活學科表演藝術類「表演能力的開發—多元能力開發」、「表演的製作實務—觀摩與賞析」與「表演與社會文化—表演藝術的運用」等課程內涵（教育部，2008），以及〈十二年國民基本教育課程綱要藝術領域草案〉中，關於普通高中「表演藝術應用、生活、職涯、傳統文化與公民議題」和「身體、聲音、戲劇、舞蹈之即興與創作」的學習內容（教育部，2016），其所源的「Smasehd 教育劇場計畫」橫跨國界、機構與專業領域有效整合資源，也為教育和劇場雙方，提示了向外連結、紮根進取、擴充影響力的具體方法。然而，這個作品的發展歷程也讓我們注意到，如何在完成宣導任務和啟發參與者的政治意識之間，以及在教育目標和劇場美學之間拿捏分寸，恆是教習劇場此種形式必然面對的課題與挑戰。

\*本文承蒙思樂樂劇團提供演出照片和相關文件，以及審查委員提出寶貴的修正意見，謹致謝忱。



## 參考文獻

- 林吟珊（2008）。*教習劇場內「引導者」之角色與效能—以台灣本地三名實作人員為例*。未出版碩士論文，國立臺北藝術大學戲劇學系碩士班研究所。
- 侯剛本（2010）。台灣的青少年劇場，你在哪裡？（上）。*幼獅文藝*，681。
- （2010）。台灣的青少年劇場，你在哪裡？（下）。*幼獅文藝*，682。
- 帝亞吉歐（2016a）。看見戲如人生，讓青少年在生活中演出自我。2017/01/04 擷自 <http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5078786>。
- 思樂樂（2016a）。思樂樂簡介。（未出版）
- （2016b）。《*ㄎ一ㄤ！青春變奏曲*》臺灣 Smashed 教育劇場計畫教師手冊。（未出版）
- （2016b）。解決校園議題，從顛覆教條式教育傳統開始。2017/01/04 擷自 <http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5079426>。
- （2016c）。Smashed 台灣計畫摘要。（未出版）
- （2016d）。Smashed 教師工作坊手冊。（未出版）
- （2016e）。《*ㄎ一ㄤ！青春變奏曲*》臺灣 Smashed 教育劇場計畫觀眾問卷分析報告。（未出版）
- （2016f）。Smashed 台灣計畫說明。（未出版）
- （2016g）。《*ㄎ一ㄤ！青春變奏曲*》臺灣 Smashed 教育劇場計畫演後三個月焦點團體分析報告。（未出版）
- 思樂樂（2014）。關於思樂樂教育劇場。2016/8/31 擷自 <https://www.facebook.com/thinkfeelmove.tw/>。
- 容淑華（2013）。*另類的教育：教育劇場實踐*。台北：國立臺北藝術大學。
- 紙風車文教基金會（2012）。紙風車青少年教育劇場工程—台灣拯救浮士德計畫。2016/8/31 擷自 <http://paperwindmill.com.tw/savefaust/index.php>。
- 馬照琪（2011）。沙丁龐客劇團首創：「青少年劇場」介紹。2017/01/04 擷自 <http://www.theatresardine.com/luthier/category/youth/>。
- 教育部（2008）。普通高級中學必修科目藝術生活課程綱要。2016/8/31 擷自 <http://web.ylsh.ilc.edu.tw/course/overview/19.pdf>。
- 教育部（2016）。十二年國民基本教育課程綱要藝術領域草案。2016/8/31 擷自 [http://artlife.hs.ntnu.edu.tw/artslife/artcenter\\_web/files/doc/20160517.pdf](http://artlife.hs.ntnu.edu.tw/artslife/artcenter_web/files/doc/20160517.pdf)。
- 畢恆達（2001）。空間就是權力。台北：心靈工坊。



- 許瑞芳 (2011a)。《教習劇場與歷史的相遇：〈一八九五開城門〉與〈彩虹橋〉導演作品說明》。台北：秀威。
- (2011b)。引你入戲—教習劇場虛實相間的魅力。《美育》，182，20-29。
- 郭慶亮 (2015)。論壇劇場的美學思辨與操作技術。《美育》，203，14-19。
- 陳永菁 (譯) (2002)。心靈點唱機：真實世界與戲劇虛構世界關係之探討 (原作者：J. Somers)。劉天課與張曉華 (編)，《國民中小學戲劇教育國際學術研討會論文集》(53-71)。台北：國立臺灣藝術教育館。
- 陳韻文 (2015)。推本溯源探究竟—創造性戲劇、教育戲劇與過程戲劇。施慧美與顏若映 (編)，《臺灣藝術教育60年論文集》(224-242)。新北市：臺灣藝大。
- 黃婉萍 (2016)。「青少年劇場」的空間。2017/01/04 擷自  
<http://www.tefo.hk/load.php?id=270494&plid=210737>
- 黃婉萍與舒志義 (譯) (2014)。蓋文伯頓教育戲劇精選文集 (原作者：G. Bolton，編者：D. Davis)。台北：心理。(原著出版年：2010)
- 蔡奇璋 (2001)。教習劇場之發展脈絡。蔡奇璋與許瑞芳 (編著)，在那湧動的潮音中—教習劇場 TIE (19-55)。台北：揚智文化。
- 謝鴻文 (2011)。導論：青春的騷動，在文字裡尋找安定。謝鴻文、陳義翔與李美齡 (編著)，《騷動：青少年劇本集》(8-11)。台北：秀威。
- 羅婉芬 (2016)。分析觀眾反應：以《1894 香港鼠疫》教育劇場為例。《亞洲戲劇教育學刊》，6，43-64。
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. New York: Routledge.
- Boal, A. (1995). *The rainbow of desire—The Boal method of theatre and therapy*, trans. A. Jackson. London and New York: Routledge.
- Collingwood Learning (2014). About Collingwood Learning—creative education, training and media. 2016/8/31 retrieved from  
<http://www.collingwoodlearning.com/about/>。
- Collingwood Learning (2015). About the Smashed Project. 2016/8/31 retrieved from  
<http://smashedproject.org/about/>
- Jackson, A. (2007). *Theatre, education and the making of meanings— Art or instrument*. UK: Manchester.
- (2013). Education or theatre? The development of TIE in Britain. In A. Jackson, & C.

- Vine (Eds.) *Learning through theatre: The changing face of theatre in education* (pp. 21-40). New York: Routledge.
- Linds, W. (2006). Metaxis: dancing (in) the in-between. In Cohen-Cruz, J. & Schutzman, M. (Eds.) *A Boal companion*, (pp. 114-124). New York and London: Rutledge.
- Nicholson, H. (2009). Activism and education: The theatre-in-education movement. In *Theatre and education* (pp.22-28). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- O'Toole, J. (1976). *Theatre in education*. London: Hodder and Stoughton.
- Schechner, R. (1988). *Performance theory*. New York: Routledge.
- Turner, V. (1974). Liminal to Liminoid. In *Play, Flow, Ritual: An Essay in Comparative Symbolology*. Rice Institute Pamphlet - Rice University Studies, 60, no. 3 2016/8/31 retrieved from <http://hdl.handle.net/1911/63159>.

附錄一 思樂樂成員

資料來源：思樂樂 (2016a)：思樂樂簡介。

姓名	職稱	學歷 / 主要經歷
蕭於勤	藝術總監、 演教員	英國 Exeter 大學應用戲劇碩士、社區大學講師、戲劇工作者、臺灣 Smashed 教育劇場計畫《ㄎ一ㄣ！青春變奏曲》導演、論壇劇場【一樣師兩樣情】導演、論壇劇場【一僱二主】演員
曾令矜	執行長、 演教員	台灣大學森林環境暨資源研究所碩士、環保署環境教育人員認證、台灣應用劇場發展中心專員、社區劇場及青少年劇場講師、資深應用戲劇行政、臺灣 Smashed 教育劇場計畫《ㄎ一ㄣ！青春變奏曲》製作人、演出主持人
高仔貞	教案研發、 演教員	英國 Exeter 大學創造藝術教育碩士、台灣一人一故事劇場協會理事長、台北藝術大學戲劇教育講師
李筆美	駐團編導、演 教員	資深劇場工作者、台灣一人一故事劇場協會理事長、台北市立教育大學「兒童戲劇」、文化大學藝術研究所「多領域創作整合」、兩廳院藝術講座「玩物劇場」等專題講師。編劇作品：《悟空來也》《哈囉.再見》《小丑與公主》《快樂王子》《賣翅膀的小男孩》。教育劇場作品：《生命轉彎處》《魔法基因》《耀眼青春不要菸》《阿祥的選擇》《快樂村的頭箍》...等
鄧耀興	演教員	澳洲格里菲斯大學戲劇教育碩士，香港演藝學院深造文憑（主修表演）、香港樂施會互動教育中心演教員
陳正一	演教員	玄奘大學教育人力資源與發展研究所碩士、仲花枝玩劇團團長兼聯合藝術總監、台灣一人一故事劇場協會秘書長、東海大學通識中心兼任講師
劉怡紋	專案行政、 演教員	明志科技大學工業設計系畢業、臺灣 Smashed 教育劇場計畫《ㄎ一ㄣ！青春變奏曲》執行製作、演教員

## 附錄二 臺灣 Smashed 教育劇場 《ㄎ一ㄤ！青春變奏曲》工作人員

資料來源：思樂樂（2016b）。《ㄎ一ㄤ！青春變奏曲》—臺灣 SMASHED 教育劇場教師手冊。

### 名單

演出製作：思樂樂

導 演 / 丑客：蕭於勤

製作人 / 丑客：曾令羚

劇本集體創作：蕭於勤、李筆美、高仔貞、鄧耀興、曾令羚、王于菁、陳姵如、陳奕文、黃國瑞、謝華容、何彥廷、陳志軒、劉怡妏、許秀、余韋澄

演教員訓練：鄧耀興、蕭於勤

演教員：陳奕文、謝華容、王于菁、陳姵如、何彥廷、黃國瑞、劉怡妏、陳志軒

演出互動活動設計：蕭於勤、曾令羚、高仔貞

舞台監督：李筆美

執行製作：劉怡妏

舞台設計：蕭於勤

舞台製作：曾令羚

演出音樂設計：葉育宏

演出音效執行：蕭於勤

道具製作：劉怡妏

教案組召集人：高仔貞

教案編輯成員：李筆美、高仔貞、許秀、劉怡妏、謝華容

教師手冊主編：曾令羚

教師手冊美編：劉怡妏

顧問：李筆美

# 救亡與啟蒙—台灣戒嚴時期兒童戲劇初探

陳晞如

國立臺南大學戲劇創作與應用學系助理教授

## 摘要

臺灣兒童戲劇的編創，巔峰期在政府遷台後宣佈戒嚴至解嚴的這段期間。初估，這段時間內有近百部兒童劇作參加劇本徵選活動並通過審核後出版，因而創造出臺灣首波「兒童劇運」。此間兒童劇本的特徵即是共同承載了「救亡」與「啟蒙」的雙重使命。「救亡」係指，兒童劇必須是服務於社會政治之「國家」層面的需要；「啟蒙」，則代表兒童戲劇同時也具備回歸兒童「文化」或「教育」層面的目的。也就是說，既需要兼具服從國家的天命（政治的/族群的）；也同時必須順應文化、藝術、教育自身的需求（個體的/普世的），這兩種導向交錯貫穿了近 40 年，形成臺灣兒童戲劇獨特的美學發展歷程。本文試圖以《中華兒童戲劇集》為研究文本，從民國時期兒童戲劇發展的脈絡溯源，進而就劇本文獻與劇本主題兩類視角切入觀察，藉以探究臺灣兒童戲劇孕育與生成的起點，從而建構國家動盪時期兒童戲劇的發展特色，而在重構其藝術文化的價值之餘，本文亦將同步展現出那段雙重使命交織的獨特歷史風貌。

關鍵詞：兒童劇本、兒童劇運、臺灣兒童戲劇、戒嚴、中華兒童戲劇集



# **National Salvation and Enlightenment: A Study on Children's Plays During The Martial Law Period in Taiwan**

Hsi-ju Chen

Assistant Professor, Department of Drama Creation and Application,

National University of Tainan

## **Abstract**

The peak period of children's drama play writing in Taiwan dates from the declaration of Martial Law subsequent to the R.O.C. government's relocation to Taiwan in 1949 until the lifting of Martial Law in 1987. An initial estimate showed that nearly one hundred children's drama plays got published after being approved in drama competitions, which brought into being the first wave of "Children's Drama Movement" in Taiwan. During this time period, children's drama plays featured the double mission of "national salvation" and "enlightenment". The former means that children's drama should serve the "national" needs in light of social and political circumstances; while the latter stressed that it should also be endowed with a "cultural" purpose for the benefit of children's growth. The two orientations, one for complying with the fate of submission to the nation (political, antagonistic, ideological, and ethnic) and the other for fulfilling the proper needs of culture, art, and education (individual and universal), interlaced for nearly 40 years and contributed to the unique aesthetic development of children's drama in Taiwan. This paper takes Chinese Children's Dramas as the research context and traces the development history of children's drama during the period of the Republic of China. It further engages in observation of the two perspectives of drama literature and drama theme, in order to explore the origin where Taiwanese children's drama was bred and created and to construct the development features of children's drama during turbulent times. Aside from reconstructing the artistic and cultural values, this paper also synchronously reveals the unique historic features with the dual missions related to art and culture that intertwined during this period.

**Keywords: Children's play, Children's Drama Movement, Children's Drama in Taiwan, Martial Law, Chinese Children's Dramas**

## 壹、前言

建國以來，影響中華民國的近代思潮眾多，但究其主流來，都是圍繞著愛國、救國和治國開展。國家外受列強侵略，內有民族危機與社會危機，人民生活苦悶，國家處於危亡之中飄搖。無論是民國初期或遷台後戒嚴期間，先進的知識分子，總是抱著愛國救民的出路，探求治國的方案，以實現國家的獨立富強，但往往在啟蒙的同時，很快又轉入政治鬥爭，救亡超越了啟蒙。台灣兒童戲劇便是在這樣的孕育過程中發展，若單指它是教育兒童的文藝武器，未免過於武斷。但若能它放置在歷史的長流中觀察，似乎才能從總體中洞見個體的特殊價值。畢竟兒童劇本文學與作家思想的內在聯繫緊密，而政治控制、文化制度以及由此形成的普遍的政治心理、政治意識、政治價值，特殊的政治文化語境的揭示，都是作品特徵的重點。

過去，在藝術與政治的互動影響方面，曾出現過的討論，多是強調戲劇對於政治的隸屬關係，以至於常常出現以政治情緒化評判取代客觀的戲劇研究的情況，或是刻意忽略戲劇史上客觀存在的政治因素對戲劇的影響，從而也難以對一些重要的藝術文學現象做出客觀的歷史評判。再者，若單以劇本語言及情節分析，在戰爭的背景下，受到出版條件的限制，劇本所產生之觀點直接、批判意識鮮明，具有強烈直觀情感影響之劇本風格亦過於淺化。而要能避免窄化研究方式，就必須真實客觀從歷史見證政治與戲劇的關係問題，如是方能彰顯特殊時期戲劇文學作品之時代意義。

本文擬從二種路徑來探討戒嚴時期兒童戲劇之發展歷程，其一為時間之溯源：我國之國家發展型態，自民國初年起既已戰事不斷，戒嚴期間國勢未改。是故，研究背景應追溯到民國初年之兒童劇本創作起點，從中不僅能觀察較有脈絡性的兒童戲劇之發展路數，亦能對於戒嚴時期政治凌駕於戲劇藝術之因果，有更多的理解。其二為劇本主題之分析：《中華兒童戲劇集》是該時期最具代表性之劇本叢書，其劇本主題之共同特徵—即「救亡」與「啟蒙」。「救亡」係指，兒童劇必須是服務於社會政治之「國家」層面的需要；「啟蒙」，則代表兒童戲劇同時也具備回歸兒童「文化」或「教育」層面的目的。也就是說，劇本編創既需要兼具服從國家的天命（政治的/族群的）；也同時必須順應文化、藝術、教育自身的需求（個體的/普世的），從這兩種導向交錯貫穿的脈絡下，探索該時期劇本創作的特色，方能同步展現出那段雙重使命交織的獨特歷史風

貌。

而在研究的過程中，運用田野調查、文獻分析及作家訪談等三種研究方法，交錯進行從民國初年至戒嚴時期之兒童戲劇發展歷程與劇本之資料蒐集，進而分析比對，並針對待考證之問題，邀訪作家進行深度訪談，試圖在有限的資源中，探究台灣兒童戲劇啟源的初貌。

## 貳、兒童劇運

台灣兒童戲劇的啟蒙，源於救亡的需要：一救民族、二救教育、三救兒童。民國三十八年（1949）十二月，國民政府由大陸遷徹至臺灣，二百五十餘萬黨、政、軍、群各方面人士的瞬時湧入，劇增臺灣人口的三分之一，臺灣的歷史也因此被帶入了一個「非常時期」。這段「非常時期」從民國三十八（1949）年五月二十日戒嚴令頒發到民國七十六（1987）年宣佈解嚴，實施了三十八年。<sup>1</sup>在此期間，由於經濟、社會、文化的動盪與不安，政權與政治體制的轉移，無論是法規的移植、繼承與廢止，亦或教育的改革、振興與使命都是刻不容緩的國家建興工程。臺灣兒童戲劇在此等環境背景下萌發，載負的任務也相對的較為艱鉅。

民國四十七年（1958），台灣省教育廳提供巨額獎金，舉辦首屆兒童劇作徵選，其徵選主題為：「（一）闡揚三民主義暨心理建設精神動員者（二）闡揚公民道德發揚民族精神者（三）表揚民族英雄忠貞事蹟者（四）宣揚政令政績及反共抗俄國策者（五）暴露俄帝共匪罪行激發愛國心者（六）宣揚社會運動改造者」（47/2/27，聯合報）。諸如此類的徵選主題，在戒嚴早期似乎是定律，雖不乏劇作投稿，但其創作的動機涉及高額獎金的吸引力，且投稿者較欠缺戲劇編創之專業及對兒童本位的重視。<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> 在戒嚴令頒布之前，台灣已有些許兒童戲劇活動，包含劇本出版魏廉《童養媳》（1948）、魏訥《月光曲》（1948）；戲劇演出的部分，則根據呂訴上《台灣電影戲劇史》（頁181-182）所述民國37年（1948）年5月台灣省教育廳主辦之兒童話劇試演會是台灣最早有紀錄的兒童劇演出活動。

<sup>2</sup> 關於50年代（1951年-）兒童劇本徵選記述，見陳晞如《台灣兒童戲劇的興起與發展史論》（1945-2010），光碟附錄9，頁87。

直至民國五十八年（1969），李曼瑰創辦「中國戲劇藝術中心」，將當時政府遷台後之國內戲劇專家學者聚集，出版《中華戲劇集》共十輯，收錄有歷史劇十二部、時代劇十八部、反共劇十部、改編劇八部、獨幕劇八部、兒童劇四部，合計六十部。其中，兒童劇本收錄於第十輯，分別是《皇帝》（獨幕）、《小冬的假期》（獨幕）、《金龍太子》（五幕）、《仙瓶》（四幕），收錄之依據為民國二十至四十年（1940-1960）前後二十年期間，曾經公開演出之優質作品。此四部兒童劇本在當時具有相當的指標性意義，無論是劇作結構、節奏、情節及語言均具戲劇專業的表現。其中，部分劇本雖已有初步與觀眾互動模式，但比較趨向於教導兒童觀眾如何看「懂」戲，從報幕人諸多觀戲教育的提醒和說明，可以觀察到當時兒童觀眾對於戲劇的陌生和距離感。<sup>3</sup>四位作者王慰誠《金龍太子》（國立台灣藝術專科學校影劇科主任、政治作戰學校影劇學系教授兼系主任）、陳文泉《小冬的假期》（國立台灣藝術專科學校影劇科教授、編劇家）、吳青萍《皇帝》（政治作戰學校影劇學系、國立台灣藝術專科學校影劇科、文化學院戲劇系教授）、黃幼蘭《仙瓶》（娃娃劇團團長、中小學校長、中國家庭教育協進會理事長）都是當時在大學任教戲劇或具有豐富戲劇創作經驗之作者，雖然僅僅四部作品，但能見識到當時戲劇藝術領域的創作，已將兒童劇納入其中，且和民國早期之大量翻譯劇本或中國史劇<sup>4</sup>，以及日治時期兒童作家所改編之童話劇<sup>5</sup>產生區隔。其差異在於，這四部作品篇幅完整，舞台指示清楚，具有演出的實踐意義，特別是情節的部分，能考慮兒童觀眾需要，在教育兒童的同時也能掌握劇情的急轉與驚奇，降低傳統嚴肅而教條的創作模式。而此四部劇作和台灣兒童戲劇運動（以下簡稱「兒童劇運」）有著密切的關係。間隔兩年，台灣首部兒童劇本集《中華兒童戲劇集》（1973）誕生，一波波劇本編創的熱潮便是「兒

<sup>3</sup> 報幕人是當時兒童劇本創作相當特別的角色，這類角色會先向兒童觀眾問好，簡要說明劇情，或者提示舞台上道具的象徵意涵。而在《金龍太子》中的報幕人，比較偏向引導觀眾理解中國戲劇的表演方式及舞台道具功能，兼具教育者的身份。

<sup>4</sup> 民國早期之兒童劇本，見附錄一。關於民國早期之兒童劇本蒐集，主要是本人 2014-2016（科技會專題研究計畫）「救亡與啟蒙：台灣兒童戲劇作家作品研究（1949-1987）」【103-2410-H-024-033-MY2】之第一、二年田野調查成果。

<sup>5</sup> 關於日治時期童話劇演出活動，本人於《台灣兒童戲劇的興起與發展史論》（1949-2010）一書中（頁 51-55）已有陳述，於此不另述。

童劇運」歷時五年之推行成果，也是台灣兒童戲劇萌生的起源。

「兒童劇運」肇始於民國五十七年（1968），經臺北市教育局長劉先雲委託「中華戲劇藝術中心」籌辦「臺北市國中國小教師戲劇編導演研習會」，由北市各校保送教師九十九人，受訓兩個月，結業後，由學員籌組「華夏教師劇團」，定期公演話劇並協助兒童戲劇的推行，此類演出模式獲得當時兒童教育與戲劇教育學者專家的支持。

民國五十八年（1969），「中華戲劇藝術中心」倡導籌組「兒童戲劇推行委員會」，推選「臺灣省立臺北女子師範專科學校」校長熊芷為主任委員，政戰學校影劇系主任王慰誠為總幹事，並隨即在委員會的推動之下成立「兒童教育劇團」，辦理兒童戲劇訓練班，參與學童約計千人。

民國五十九年（1970），「中華戲劇藝術中心」商請中國電視公司設立兒童節目，播演兒童電視劇並承續辦理北市教師導演人員訓練班，台北市各級學校保送六十位教師參與。

民國六十年（1971），獲省教育廳廳長潘振球的協助，於省訓團特設戲劇編導班，由劇藝中心主持課務，全省中小學校保送八十位教師前往臺中中興新村受訓，三次課程共訓練教師二百餘人，成為推行「兒童劇運」的基本成員。

民國六十一年（1972），立法委員李曼瑰邀集多所教育機關協同，公開徵選兒童劇本四十部，徵求對象為省市公私立國中國小教（職）員，由文化局、社教司、教育局聯合撥款，委託中華戲劇藝術中心開設兒童劇編撰函授班。

民國六十二年（1973）元月，「中華戲劇藝術中心」議決請教育廳於臺灣省國民學校教師研究會第一五四期，增設兒童劇寫作研習班，微調應徵與參加函授師四十人，於二月十二日前往板橋受訓一月（此活動又簡稱「板橋研習營」）。由中華戲劇藝術中心安排課程，聘請戲劇專家學者劉碩夫、王慰誠、張永祥、陳文泉先生等個別指導，修改劇本，李曼瑰女士做最後修編，精選二十六部，編輯出版《中華兒童戲劇集》兒童劇本四輯，劇本內容強調以弘揚中華民族的傳統文化、中華民族正大博雅的精神及提倡優美的倫理道德為依歸，李曼瑰希



望藉此創造屬於中國式的兒童戲劇。<sup>6</sup>台灣首創兒童戲劇專責推行單位—「兒童戲劇推行委員會」首席顧問—教育部國民教育司司長葉楚生在《中華兒童戲劇集》序言中云：「兒童戲劇活勵，不僅深為兒童所愛好，且在教育上具有多種功能。為加強民族精神教育及生活教育，並增進兒童語文應用及表達能力，培養音樂美術興趣；激發團體合作精神，對於兒童劇藝活動，亟宜由有關方面通力合作加強推行。」（兒童劇徵選委員會會編，1973）從其序言內容顯見，兒童劇運之推行，不僅帶動劇本創作的風氣，同時也因為戲劇專業人士及學校教師的投入，大幅提升作品的質量。《中華兒童戲劇集》第一輯<sup>7</sup>，除了堪稱為台灣兒童劇本最大集輯之外，劇本類型涵蓋古裝劇、現代戲劇、童話劇；主題包含品格、親情、成長、殲敵與防諜，在延續中華民族思想的脈絡同時，亦在此重塑自己，把恢復的中華文化和當時大眾的精神需求、審美導向、文化內涵結合起來。復古亦是開新，從《中華兒童戲劇集》能見知大時代環境對兒童戲劇推行留下的鑿痕，它獨有的民族精神與國家意識，也是台灣兒童戲劇相當獨有的面向。

### 參、兒童戲劇的源起

「兒童劇運」時期所創作之戲劇作品，主題單一性較強，劇本結構簡明，若單就劇本內容探討，不足凸顯大時代的特殊性格，也無從考證台灣兒童戲劇的發展源流。但若將其劇作之表現特色參酌當時國家大環境的特殊氛圍及社會文化之發展背景，即能彰顯該時期由政治心理、政治意識、政治態度、政治價值觀等層面所組成之觀念形態體系，其所如何影響當時創作者之情感、心理與價值信念，如是理解作品的特徵與形成才具完整性。因此，若要掌握全面性的主體論述，應將研究主體之史觀回溯至民國建國之時，以戰爭、國家治理及政治改革為面向進行觀察。

自民國成立以來，政府歷經多次政爭：民國十七年（1928）國民政府奠都

<sup>6</sup> 關於兒童劇運發展歷程，主要參考李曼瑰〈兒童戲劇教育運動及兒童劇的徵選與出版待序〉《中華兒童戲劇集》頁 3-14、吳若、賈亦棟《中國話劇史》，頁 6-21、李皇良《李曼瑰》頁 118-128、《青少年兒童戲劇指導手冊》頁 10-11。

<sup>7</sup> 《中華兒童戲劇集》尚有第二輯於 1978 年出版，收錄 10 部劇本，和第一輯徵選的性質不同，劇作者為戲劇專業專家或資經資深的兒童戲劇創作者，以邀稿方式網羅劇作家參與。

南京、民國十七-二十六年（1928-1936）「第一次國共內戰」、民國三十四-三十九年（1945-1950）「第二次國共內戰」、民國二十-三十四年（1931-1945）「抗日戰爭」、台灣日治時期（1895-1945）及民國三十八-七十六年（1949-1987）台灣戒嚴時期等，上述六個階段在中華民國台灣兒童戲劇及劇本的發展都是至要的關鍵，因為兒童劇本的產量取決於每個特殊時期的教育觀、教育政策及相關法令之制定，國家教育方針及教育潮流就是兒童劇本編創憑藉的背景。若將上述六個階段概分為三個部分：民國時期、日治時期及戒嚴時期，則應分層論述每一階段之內外部因素，以獲得完整得歷史史觀，從而理性梳理兒童劇本發展之整體文化格局，挖掘其促進作用的癥結點。

## 一、民國時期兒童戲劇及劇本溯源

清末民初，政府派遣留學生赴海外留學，汲取西方教育辦學之體制，希望能探求治國的方案，以實現國家的獨立富強。此等知識先進者，回國後不僅傳達二十世紀歐美教育思潮的新觀念，同時喊出西方國家的 20 世紀的呼籲—「20 世紀的世界是兒童的世紀」。傳統私塾教育，教師完全側重於教材的灌輸，未能顧及兒童的生心理發展，教師又往往臨之聲威，脅以教刑的舊式教育觀念受到立即性的衝擊與顛覆。

民國 8 年（1919），五四運動興起，否定了中國封建教育，在倡導民主和科學的大旗下，正式引進西方各種教育學說和主張。

民國 11 年（1922），北洋政府頒布「壬戌學制」小學六年，初中四年，高中兩年，大學四至六年，以美國為藍本，階段性完成教育革新。（何國華，1996）進入民國時期後，兒童教育逐漸受到重視，程其保先生主編《兒童教育》叢書（1929）、王雲五先生主編之《比較教育》叢書（1937）及 Ruth Strang 所撰（蔣息岑編）之《兒童研究》叢書（1933），紛紛於 20-30 年代出版。<sup>8</sup>上海商務印書

---

<sup>8</sup> 民國 20-30 年代，是中國兒童教育重要的轉變期，當時西方兒童教育制度叢書，例如：美國教育制度（1920）、美國教育概覽（1922）、英國教育要覽（1925）；國外教育考察結果，例如：八年歐美考察教育團報告（1920）及兒童發展等編譯專書，例如：兒童學（1921）、兒童學的新觀念（1927），陸續出版。此等資訊之引入，對爾後中國基礎教育之體制建構產生重要的影響。在此之後，中國教育指南（1926）、小學教育（1929）、兒童自治概論、（1930）、兒與教育（1932）、兒童研究（1933）、我們的教育（1937）、大時代的教育（1939）等書陸續問世，內容除著重於兒童本位的特性探討外，也對於國家戰亂時期兒童的教育實施方式、兒童

館、大東書局所推出兒童文學叢書、兒童故事叢書、兒童社會叢書、兒童戲劇叢書也成為當時兒童教育施行的重要參考。<sup>9</sup>就在小學教育在引進西方教育方式的同時，三民主義及民族教育也正式成為施教內容。<sup>10</sup>民國十八（1929）年3月15日，中國國民黨第三次全國代表大會，通過「確定教育宗旨及其實施方針案」。四月二十六日，國民政府明令公佈「中華民國教育宗旨及其實施方針」，原文如下：「中華民國之教育，根據三民主義，以充實人民生活，扶植社會生存，發展國民生計，延續民族生命為目的，務期民族獨立，民權普遍，民生發展，以促進世界大同。」同時還公佈了實施方針八條，與兒童教育相關者為前二條：（一）各級學校三民主義之教育，應與全體課程及課外作業相連貫，以史地教科闡明民族主義之真諦，以集會生活訓練民權主義之運用；以各種之生產勞動的實習培養實行民生主義之基礎；務使知識道德融會貫通於三民主義之下，以收篤信力行之效。（二）普通教育，須根據總理遺教，陶融兒童及青年忠孝、仁愛、信義、和平之國民道德，並養成國民之生活技能，增進國民生產之能力為主要目的。<sup>11</sup>（國立編譯館編，1983）

於此前題之下，圍繞著愛國、救國和治國之創作主題，陸續成為兒童劇本編創之核心精神之一，有如成人戲劇般，大時代的教育的包袱<sup>12</sup>，有形或無形的影響了兒童劇本的主題發展。再者，戲劇學者葛一虹於30年代末期，引進蘇聯

---

教養及兒童國家觀概念的陶塑有所見解。

<sup>9</sup> 抗戰以前（民國26年前）我國中小學教科書採用審定制，教育部公布中小學各科課程標準，各出版社遵照標準，各自編輯課本，呈部審查。抗戰時期，教科書供應因戰爭大為減少且質量大幅度降低。因此，民國三十一（1946）年教育部將中小學教科用書編輯委員會，歸併國立編譯館，責令由商務、中華、正中、世界、大東、開明、文通七家聯合供應。（司琦，1981）

<sup>10</sup> 自從民國時5（1916）年7月國民革命軍由廣東出師北伐，民國十六（1927）年4月國民政府奠都南京，政府即著手教育改革的新工作。民國十七（1928）年5月，國民革命軍由廣東出師北伐，6月國民政府奠都南京，政府即著手教育革新的工作。該月，由大學院召集第一次全國教育會議於南京。會中決議案以實現三民主義為教育的鵠的。（國立編譯館編，1983）

<sup>11</sup> 所謂三民主義的教育，就是以實現三民主義為鵠的的教育。……我們全部的教育，應當發揚民族精神，提倡國民道德，鍛鍊國民體格，以達到民族的自由平等；應該養成服從法律的習慣，訓練體協作和使用政權的能力，以導人民權的正軌；應該提倡勞動，運用科學方法，增進生產技能，採用藝術的陶鑄，豐富生活的意義，以企圖民生的實現。總之，我們全部的教育，應當準照著三民主義用的宗旨，貫徹三民主義的精神。（國立編譯館編，1983）

<sup>12</sup> 當時的大時代教育，教育學者歸納為五類：戰時教育的目標與戰時的社會教育、民族主義教育、軍國主義教育、國防科學主義教育、自力更生信仰心的教育。（馬宗榮，1939）

兒童戲劇，翻譯 *Moscow Theatre for children :The Most Responsive Audience in the world* 書中的部分篇幅，以蘇聯為學習典範，推行兒童戲劇。他指出，兒童戲劇的目的是在乎教育兒童，教育兒童成為勇敢的戰士，新社會的建造者。葛氏引用列寧之妻，1929-1939 年任職俄國教育部副部長—*Nbadezhide Constantinorina Krupskay*，通過藝術的工具教育兒童的名言：「通過藝術來幫助兒童，使他們的思想 and 情感達到更深的了解，感覺得更深刻的習慣；也必須幫助兒童使得他們的思想 and 情感達到更深的了解，養成一種思想得更清楚，感覺得更深刻的習慣，也必須幫助兒童使得他們的智慧擴張，使得他們緊緊地接近到集團，在集團中成長—和別人在一起獲得進步，和別人在一起向一種新的、充滿著深刻和重要的經驗的生活邁進。」<sup>13</sup>葛氏進一步認為，戲劇之於兒童的責任與義務即是將兒童教育為人類幸福的未來戰士，新的社會主義國家的未來的建築師。(葛一虹，2012)<sup>14</sup>兩國之間的複雜的政黨關係與革命歷史的背景，快速催化了仿效蘇聯兒童戲劇的動力，將戲劇作為情感國族情感依附的燃點，其影響力直滯不墜，政府播遷後，無形的延續仍然存在。<sup>15</sup>

另一方面，雖然兒童文學人士也推崇蘇聯兒童戲劇的領先地位，但受到歐美國家兒童教育的啟蒙，對於劇本創作的精神，仍強調以兒童性為優先，1934 年，教育界學者陳濟成與兒童文學作家陳伯吹，於《兒童文學研究》即提到「童心」在兒童戲劇中的特殊屬性，即使兒童戲劇和國家經濟的關聯甚為緊密，例如：歐美、日本，特別是蘇聯，但以兒童為創作主體是不變的法則。(陳濟成、陳伯吹，1934) 周作人先生所編創兒童劇本(單行本)，即以兒童為獨立的個體及創作的主體，是兒童本位精神的改革先行典範。另一位強調為兒童創作的作家是黎錦暉，黎錦暉之西式兒童歌舞劇創作，以唱代說，有著明顯的童謠風格

---

<sup>13</sup> 本人 2014-2016 (科技會專題研究計畫)「救亡與啟蒙：台灣兒童戲劇作家作品研究(1949-1987)」【103-2410-H-024 -033 -MY2】之第一年田野調查計畫，赴北京訪問中國第一位專業兒童劇評家程式如，在訪談中，她也表示中國在 1949 年後的兒童戲劇發展，基本上仍是以向蘇俄學習為圭臬，訪談紀錄詳見科技部研究之期中報告。

<sup>14</sup> 此文是葛一虹的編譯著作，收錄於 1939 年 9 月 20 日出版的《新演劇叢書之三—蘇聯兒童戲劇》，上海雜誌公司發行，新演劇社主編。該書是中國第一部介紹蘇聯兒童戲劇的專著。

<sup>15</sup> 從「中華戲劇藝術中心」所出版之兩輯《中華兒童戲劇集》(1973 及 1978 年)中的劇本主題特色及劇情分析即可發現，戲劇之於兒童，無論是在集體國家意識或個人品行道德的面向，都強調嚴肅教條思想的傳遞功能，與日治時期台灣兒童戲劇的類型—以兒童文學為創作及改編來源，重視兒童賞析戲劇的趣味，截然不同。



及鮮明的民族色彩。在創作過程中，常借鏡於歐洲及日本的歌舞音樂，及小歌劇的創作經驗，故事內容簡要，但生動活潑的曲調，為我國兒童歌舞劇的創作先鋒。其代表作有《小小畫家》、《神仙妹妹》、《最後勝利》等作品。於此前後，中華民國兒童劇本的傳演紀錄正式載行。<sup>16</sup>

## 二、日治時期台灣兒童戲劇溯源

根據呂訴上記載，台灣兒童劇的起源有二處可追溯，一為日治時期兒童劇、學校劇與童話劇。另一說則是從大陸傳來的兒童戲劇演出形式，早於民國七（1918）年8月9日曾在臺北市新舞台演出《看菊花》、《大被珊》、《孝婦奉姑》。（呂訴上，1961）但經查證，這類戲傳自閩南，稱為七腳戲、七子班及囡仔戲，即是由兒童演出的孩子劇團。以南管為曲，泉州語發音，全班演員僅有童子七人，又稱小梨園。然而，經考證，「南管戲」又名「梨園戲」，依劇目分三種流派，按演員年齡劃分，12歲之前的演員演的稱為「小梨園」，劇目多以才子佳人的故事為題材，分以生、旦、丑、淨、末、外貼七種腳色，所以又稱七子戲，流傳有16個劇目。（吳祖勝，2004）呂氏所云之「孝婦奉姑」便是劇目中《朱弁》曲牌之一。換言之，「小梨園」之演出非為兒童劇，台灣兒童戲劇及劇本創作之起點，應為日人之引入為起點，源頭來自於歐洲。

1898年，日本政府設置台灣第一所現代小學。1920年代中期，日本兒童文學作家巖谷小波先後到臺灣進行童話口演劇、實演童話、童謠劇、童話劇及童話廣播劇等兒童戲劇活動，主要是以戲劇形式為表，兒童文學（詩歌、童話）為裏。<sup>17</sup>巖谷小波為當時日本派遣赴德國教授日本語之教師，他本身對於兒童文

<sup>16</sup> 附錄一為民國時期兒童劇本為筆者赴中國田野調查之蒐羅紀錄，唯根據中國國家圖書館民國時期資料庫書單顯示，民國時期兒童劇本出版應始於1912年，書名為《兒童戲劇》，但目前無法搜尋到此書，且中國國家圖書館亦無實體書，僅列於書單，故不納入。

<sup>17</sup> 巖谷小波（いわや さざなみ）（1870-1933）。兒童文學家、俳句詩人。本名季雄（すえお）。日本現代兒童文學之父。從小生長於富裕的家庭。10歲之時，留學德國的哥哥巖谷立太郎贈予德國兒童文學作品 *Prinzessin Eselshaut* 一書，目的為未來成為醫生而欲先學德文，因此從比較好讀的兒童文學書著手，不過，此書反而引發季雄（すえお）開始對文學感興趣。高中畢業後，不顧家人的反對，拒當醫生，而以文學創作為目標。1891年，在博文館「少年文學叢書」第1編中，出版首次兒童學作品《黃金丸》，是在近代日本兒童學史的先驅，之後在博文館裡，創作兒童文學作品，出版了各種兒童雜誌、文庫。現今著名的《桃太郎》、《開花爺爺》等民間故事或英雄故事，都由他來改編創作，普及當時日本之幼兒讀者。1928-1930年，季雄（すえお）將海內外的民間故事或有名的故事，整理成童話故事，並同時實施兒童的口



學甚有興趣，在德期間，接觸到兒童文學與戲劇、教育結合的形式，即童話劇與學校劇，認為是一種適合推廣的戲劇文學演出型態，因此，在被日本遣派來台期間，便加以推廣。1930年期間，台北童話劇研究會創立並發行會刊《童劇》（1932）、《學校劇》雜誌創刊（1932），針對兒童發行的叢書或為兒童演出的劇本在台相繼出版（游珮芸，2007、簡秀珍，2010）。1937年，皇民化政策推行，日本政府編製「我們應該做什麼？」，印製一、三〇〇萬份透過府縣發給全國各戶之「皇國臣民之誓詞」：（兒童用）一、我們是大日本帝國的臣民。二、我們心無二志，對天皇盡忠。三、我們要忍苦煉成體魄強健的國民。（學生，一般用）一、我們是皇國民，誓盡忠報效軍國。二、我們是皇國臣民，相互信愛協力，以固團結。三、我們是皇國臣民，培養忍苦鍛鍊力，以宣揚皇道（杜武志，1997）。1944年，全台「強制」推行皇民化政策，在皇民化時期的兒童戲劇，為日本官方所使役，其傳遞的訊息有強烈的「大東亞共榮」的國家意識，擁戴日本政府為中心，進而鼓勵為國（日本）犧牲。（徐麗紗等，2008）總的來說，在長達50年的對台同化期期間，日本政府引進了西方兒童劇本的演出及劇本編創形式，但同時也載負著改變台灣兒童的語言、思想及對於國家民族的願景與想像。

### 三、戒嚴時期兒童劇本發展

自民國三十八（1949）年政府播遷來台，對於教育政策進行全面改革，理念上以達成建國復國之使命為願景，其重點工作即是「民族精神教育」。教育的成敗關係著民族的興衰與國家的榮辱，因此，先總統蔣公曾言大陸的淪陷，「是由於教育的失敗」。（國立編譯館，1983）是以，政府遷台以後，首先注重教育的革新，也是民族精神推行的另一種方式。而所謂的「民族精神」泛指民族文化、民族道德、民族感情與民族意識。「民族精神教育」則是指以教育力量來培養兒童和青年的民族精神。二次戰後，不論原有的國家或新成立的國家，都以

---

演或劇本化，巡迴日本演出，普及兒童劇之實施。在此同時，他在訪台之際，亦將兒童文學及兒童劇引渡來台，成為日治時期兒童戲劇推廣先鋒。（藤本芳則，2013）

積極提倡民族精神教育，以期培養國民保衛民族與國家的高度意識，應付戰後競爭仍然緊張的局面。當時台灣的形勢，在民族精神教育的施行，大多數延續國民政府在大陸施行的政策方針。

回顧抗戰的時期的重點，文化建國一直是國民政府文化工作的中心目標，在《我們所需要的文藝政策》(1941)中所提出六不五要的政策，即是要為民族立場而寫作，要創造屬於中華民族的文藝(趙凌河，2006)。政府遷台後的民族教育措施，和文藝創作的核心精神與中華民族之存亡更是緊密連結，明訂其民族精神教育四個重點闡揚民族文化、陶冶民族道德、改造民族習性、恢復民族自信(國立編譯館，1983)。在制度面向，國民政府於民國十八(1929)年六月，公布《取締銷售共產書籍辦法》。民國十九(1930)年頒布《出版法》，翌年公布《出版施行細則》，對報紙、雜誌、書籍和出版發行做了嚴格的限制，民國二十一(1932)年十一月，國民黨中央宣傳部規定《宣傳品審查標準》，翌年一月十九日公布《新聞檢查標準》，控制宣傳媒體、扶持官方文藝團體、推官方文藝政策，乃至查禁書刊等等。台灣光復後，對於戲劇法規的轉移上，則是民國三十五(1946)年八月，長官公署制定「臺灣省劇團管理規則」，其中第三條規定「凡欲在本省組織劇團者，須由主持人向宣傳委員會申請登記，經核准發給登記證後，方准在本省境內演出，其在本規則施行前已成立之劇團，應於本規則公佈施行後二十日內補行登記。」第四條「劇團登記，分成立登記及上演登記」。第八條「劇團違反本規則規定不申請登記者，除禁止演劇外，並得處主持人以七日以下之拘留，或五十元以下罰鍰」。(呂訴上，1961)劇團演出和成立受到相當的管制，而民國四十二(1953)年公布的《戒嚴期間新聞報紙雜誌圖書管制辦法》，對臺灣的出版、言論則進行全面的管制。就兒童戲劇而言，從民國建國以來，它首先規範於藝文政策繼又被制約於戲劇法規。長時間的累積，導致戒嚴期間許多戲劇、文學或文化上的特別現象，但其現象背後根源才是值得探究的史實。又如，自民國建國以來，演劇活動在戰爭期間特別興盛，其實並非是因為有廣大的消費群體對戲劇這種藝術本身有了特別的欣賞需求，更何況戲劇往往被冠以娛樂之名而輕視，而是由於戲劇作為傳媒的特殊功能使然。戲劇演出，可以即時即地、直接地傳達初演出者所要灌輸給觀眾的有關信息。但同時，這些訊息來源已受到國家的控管，無形中集中輸入國家意識形態，不分成成人與兒童、個人與群體，那是國家集體思維的營造，民族共生共存的信仰與態度。

若言，教育與政治脫離不了關係，那麼銜接在政治—教育學後的應屬最具發

聲管道的戲劇藝術，它擔負著有形與無形的傳播功能，在不同的時期有著不同的使命。不單從某種政治的要求去評價戲劇藝術的得失，而是以此作為關照戲劇藝術的角度，也因此才將能國家特殊時期的政治文化的面向才能進入研究的視野，更能發現戒嚴時期的兒童戲劇作品的性質與地位，理解它的時代意義。

國家動盪時期的戲劇創作，就其題材的時代分類，基本上有兩大類型即以歷史為題材的歷史劇和現實社會生活為題材的現代劇。(蘇文光，1985)這兩種類型除了成人戲劇之外，兒童劇作也多有雷同。比較不同的是，兒童劇作特別強調「教育」的重要性，以《中華兒童戲劇集》為例，劇本篇幅明顯較短，傾向於學校劇的演出形式，語言使用則較為嚴肅及生硬，教育信念的傳達未盡鋪陳，趨近於教科書戲劇的類型，特別是當中的兒童形象多背負有沉重的壓力，無論是苦情還是悲情，均能引發觀眾讀者對於大環境居安思危的意識，或者，兒童能成熟對於國家社會做出貢獻，喚起社會大眾的共鳴，使命感強烈，但卻少見對於兒童獨立的特質的描繪。

## 肆、《中華兒童戲劇集》淺析

四月四日兒童節，家家兒童都歡笑！  
從今要做好兒童，大馬路上不亂跑，  
在家孝順父母親，上學要喊老師好！  
用功讀書愛國家，將來都是大英豪！

—〈月缺月圓〉(p.5)

《中華兒童戲劇集》是戒嚴時期頗具代表性的作品，也是台灣兒童劇本首部叢書系列規格的作品(《中華兒童戲劇集》劇本主題分類，見附錄三)。大英豪的形象則是其劇本集中所有兒童人物的通性，這些小主人翁能憑著堅強過人的毅力感天動地(〈快樂公主〉、〈十二位太子〉)；能突破年齡的限制忍辱負重(〈孿生姊妹〉、〈金銀笛〉、〈溫情〉、〈王子與獵人〉)；能犧牲自我成就家庭和樂(〈隱情〉、〈一片孝心〉、〈父子神鎗〉)；能有過人的智慧勇氣解決問題(〈森林惡霸〉、〈擒凶計〉、〈月缺月圓〉、〈點金術〉、〈國父少年的故事〉)；能瞬間成為男子漢(〈爸爸離家時〉、〈再生〉)。若嘗試從兩種面向理解，可以發現：一、中國人始終對教育的目的形成一種深刻的信念，在「修齊治平」之儒學傳統的學習教化下，一切個人應該完善自身為首，將個人命運與國家政治聯繫起來：

教師：家齊而後國治

學生眾：家齊而後國治

教師：國治而後天下平

學生眾：國治而後天下平

—〈國父少年的故事〉(P.3)

其二、貫穿中國文明始終有一種理想，認為人的本性可以完善，心中有「仁」方為大愛，而「仁」來自於同理與同情他者，即使是兒童，對於當時國家所處境遇透過劇本的描述也能感同身受，展現出超乎兒童年齡的表現。劇作中每個人物無一不投射出當時兒童在社會中的位置、被賦予的期待及未來有可能會面臨到的國家社會處境。因此，無論是在學校或家庭，他們所身處的生活環境中，其所思考的及所仰慕的都是關於國家的黨政情事：

潘：老師說要捐獻愛國金，我想請老師不必另外再收錢，就將這筆捐獻給政府好啦。

宋：老師代繳的費用，等我儲蓄夠數後再還。這一百元便捐作愛國金吧。

眾生：風淒淒，雨淒淒！師長恩，我當記。報答師長恩，盡心又盡力。

—〈出人意表〉(P.120)

光：爸爸！我的同學說，爸爸做軍官真偉大！我們都感到很光榮！爸爸頭戴鋼盔，身穿軍服手執槍桿，雄糾糾氣昂昂！不怕風吹雨打，不怕太陽曬。不分晝夜，枕戈待旦，捍衛國家，保護後方老百姓，把台灣寶島造成一個自由民主的精神堡壘！偉大！太偉大！

忠：好！你真是爸爸的好兒子！將來也跟爸爸一樣，當軍人，為國家、民族，以及全人類謀求幸福，對不對？那爸爸也感到光榮了！喔！對了！我還為你捎回一大包糖果，拿去吃吧！

—〈溫情〉(P.78)

若以「政治文化」(Political culture)(Almond, 1956)的觀點分析，家庭和教育機構都是具有廣泛的社會性，因為它的高度組織性，能使執行政治社會化功能，因著感情流動更自覺且深入同時政府也用它們向社會成員進行系統的教

育、培養和訓練。<sup>18</sup>兒童在面臨政治社會化的過程中，戲劇的渲染力及影響性顯而易見，大時代的劇作家在集體意識的洗禮下，筆觸往往不經意的流露出對於政治氛圍的警覺。<sup>19</sup>因此，《中華兒童戲劇集》中的兒童讀者/觀眾雖然沒有經歷過戰爭的洗禮，但經由劇中人的悲泣如實的轉述，其國難的仇恨與慘痛的境遇，容易將自己視為與受苦者為一體，彷彿離開自身，進入角色人物所處的環境，讓自己受到感動而產生憐憫，其所感受的痛苦是與受難者是一致的。這些受難者的經驗，可以促使觀眾/讀者發揮自己內心的膨脹力量，擴大和擴展自身，推己及人，使他們在自身之中對於失去國土之傷懷，這也許是《中華兒童戲劇集》強烈寫實風格特色原因之一。

李母：孩子！你想，我們現在弄得家破人亡，你大哥被迫參加「抗美援朝」，死在朝鮮，你嫂子改嫁了。你姊姊自從拉去當慰勞軍以來，已經有五年了，現在下落不明。兒啊！我們李家只有你你這一條命...命根子了...你不能再被...豺狼吃...吃了。

—〈再生〉(P.105)

王：那她又怎會到台灣？

馬：唉...當她站在碼頭上，眼見自己的丈夫、女兒，就像被大海吞噬了一樣，那時候青島外圍又是砲火連天，碼頭上也是一片混亂，她在情急之下就一頭衝到海裡去.....。

馬：還好—她雖想投海自盡，但命不該絕，卻被另一批撤退的國軍發現，用舢舨撈救了起來。她也就跟著那隻軍艦來到台灣，尋找她的丈夫和女兒。

—〈重逢〉(P.117)

除此之外，《中華兒童戲劇集》所展現之兒童觀也投射出中國人的世界觀。

---

<sup>18</sup> Gabriel A. Almond, 1956年，於政治季刊上發表〈比較政治體系〉一文，提出「政治文化(Political culture)」一詞，所謂的「政治文化」是指政治上的心裡方面的集體表現形式以及政治體系中成員對政治個人態度與價值取向模式。進入其研究視野的就不再是純客觀的活動，而且包括甚至主要關注的是政治行為的心理因素，如信念、情感及評價意向等等。

<sup>19</sup>本人 2014-2016(科技會專題研究計畫)「救亡與啟蒙：台灣兒童戲劇作家作品研究(1949-1987)」【103-2410-H-024 -033 -MY2】之第一年作家訪談紀錄中，教師作家陳玉珠便強調政治是一種無意識的集體行為，使她當時的創作很「自然地」泛政治化，在一種不自覺的情況下如同政治文化中「政治心理」活動的產生。訪談紀錄詳見科技部研究之期末報告。



特別是在 19 世紀以來，在世界文化的衝激下，中國人的情感最底層出現了下列特徵：一、對傳統中國的偉大具有不可動搖的認同；二、充滿衝動、憤怒、恥辱感的民族主義；三、政治上只有尊卑關係，沒有平等關係的情況受到挑戰；四、把敵友劃分的很清楚。(白魯恂，1982) 這些徵侯在《中華兒童戲劇集》中，往往透過失親的角色回溯往事時能透過對話展現，對兒童讀者/觀眾而言，在其成長過程中所面臨之社會化及政治社會化過程中<sup>20</sup>，這是一種具有主導權的隱形力量，透過戲劇述說國史：

忠：不是的。這次是那可惡的共匪瘋狂砲轟金門，那砲彈有如雨點般的落下。在這個千鈞一髮之際，爸爸領著隊伍沉著應戰，勇敢反擊。你猜怎麼著？不到五分鐘，共匪就銷聲匿跡，無影無蹤。

—〈溫情〉(P.79)

吳：當時是怎失散的呀？

周：是逃難的時候失散的。

吳：逃難？

吳：逃難嘛，總是亂糟糟的。

周：吳大媽也逃過難？

吳：怎麼沒有？民國二十六年，七七事變，我們從老家逃到大後方。

周：哦，抗戰的時候？

周：唉！說起來都是日本種下的禍根。

周：假使不是日本軍閥鬧蘆溝橋事變，毛澤東說什麼也起不來的。

吳：那我們也不會到台灣來了。

周：那我們總經理一家也不會離散。

吳：日本鬼子，和那萬惡的共匪，把我們害慘了！

—〈月缺月圓〉(P.13)

《中華兒童戲劇集》中半數的劇本語言具有強烈的民族情感表達，這股隸屬於民族主義的近代情感，與民族國家建立有著密切的情感和態度、中國尊

---

<sup>20</sup> 白魯恂把社會化過程分為三個階段：一是基本的社會化過程，指個人在青少年時所受的教育和影響；二是指個人自覺地了解和認識政治世界，開始有了自己的政治認知；三是進入政治系統得政治甄拔過程，指個人從消極的旁觀者轉變為積極的參與者。當在過渡性的社會裡，三個階段會呈現前後不一致的現象。(王樂理，2002)

君/軍的謬想，和其政治體制密切相關的理想、渴望、神話和符號，都是作為人民對民族國家的忠誠提供基礎，鞏固領袖地位，自然為首當其衝的目標。(王樂理，2002)再者，恥感技巧(Shaming Techniques)對我國兒童而言，在教養過程中扮演了一個及重要的角色。(Wilson, 1970)它能使兒童在教育體系中訓練認同感的養成，這種恥感的教養方法所滋生的情緒乃是與「面子」有關的態度情結中的一環。他主宰了中國人面對團體結構及權威關係的行為，從《中華兒童戲劇集》也可見中國式教育強調團體導向與團體效忠的觀念，例如：訓練服從團體紀律、加強團體內聚力等。

曹：今天曹伯伯請客。這一次你們立了大功，你們知道嗎？那兩個人是匪諜，替共匪做間諜，偷取我們的文件，偷聽我們的祕密，幸虧你們很快報警，才沒有發生什麼大害。不過你們也受了不少驚哩。

曹：我才應該謝謝你們這些感的小英雄哪！你們為國家除去大害，大大的嘉獎。

—〈小英雄〉(P.121)

國父：不！那不算是造反！我大哥說，那是叫革命。

學生甲：革命？

學生乙：什麼叫革命？

國父：就是反抗壞的官，打倒欺負我們老百姓的那些貪官污吏！是不是，王伯伯？

王：是的！是的！洪秀全不是壞人。他是我們廣東同鄉花縣人。他看見滿清官吏欺負咱們漢人—

王：那就是滿州人。你們要知道，咱們中國華夏州一向是屬於咱們漢人的，可是後來滿州人把咱們的皇帝殺了，坐上北京紫金城黃公里的寶座，就叫做滿清皇朝，盡勢派他們滿州的皇親國戚到各地做官，欺負老百姓。咱們老百姓吃不飽，穿不暖，道出都鬧飢荒，可是他們滿清的官吏卻吃的是山珍海味，穿的是綾羅綢緞。正所諺「朱門酒肉臭，野有凍死骨！」滿州人家裡大魚大肉吃不完，都臭了。兒我們漢人的山頭卻拋著凍死餓死的死屍骨頭。洪秀全看見這種情形，心裡很難過，實在替自己的同胞叫屈叫不平—

國父：所以他就要打倒滿州人，推翻滿清皇朝，好讓老百姓來做官，

來管理自己的同胞—

王：對！孫文真是聰明，一說就懂了。洪秀全決心趕走滿州人，建立漢人王朝，好讓咱們老百姓過著太平的日子，所以聯合許多老百姓，組成太平軍，漢滿州人的軍隊打仗。

—〈國父少年的故事〉(P.8)

而對於軍人的擁戴，突顯服役的力量是一種正向的表徵，隱喻它是政府部門顯示統治和權威的符號，也是民族主義的表現方式之一。(Myron Weiner & Samuel P. Huntington, 1987)

光：爸爸！我的同學說，爸爸做軍官真偉大！我們都感到很光榮！爸爸頭戴鋼盔，身穿軍服手執槍桿，雄糾糾氣昂昂！不怕風吹雨打，不怕太陽曬。不分晝夜，枕戈待旦，捍衛國家，保護後方老百姓，把台灣寶島造成一個自由民主的精神堡壘！偉大！太偉大！

—〈溫情〉(P.78)

但在中興或復興中華民國之國族精神之時，前提都是國勢或文化已衰，所以要通過多種行動來振衰起敝，再現榮光。不過，復興更含有強烈的恢復之意，因此，在《中華兒童戲劇集》中，其行動通常有一個往古的精神典範在導引著，希望兒童觀眾/讀者能想像得到那曾經輝煌的國家樣貌，喚醒國家自豪感與對政府政治的感情。

打倒毛匪共產黨，反共黨！  
消滅匪諜殺漢奸，殺漢奸！  
收復大陸！解救同胞！  
服從領袖，完成革命！  
三民主義實現，中華民國復興！  
中華復興，民國萬歲，中華民國萬萬歲！

—〈月缺月圓〉(P.6)

戒嚴時期的兒童戲劇編創，即是反映該時期的現實環境與社會條件，無論是古裝劇、現代劇還是童話劇，所有幻想性的包裝都是為了突顯生活的困境與道德的警惕，更輾轉表述兩個主題—國家觀與人生觀。而從「政治文化」(Political culture)角度的切入，無疑是提供了當時政治背景與兒童戲劇之間的連結最佳的中介，它能拓展戒嚴時期兒童劇本編創語境的廣度與氛圍，使筆者從主觀的

視野中掙脫。政治固然有時可以直接控制藝術活動，但最終政治進入藝術創作中乃影響編創作品，卻只能是通過政治文化這個渠道完成，政治是以「政治文化」的方式對文學施加影響，及民族、國家、階級或集團等政治實體所建構的政治規範和權力機制，是通過營造某種流行的政治心裡、政治態度、政治信仰和政治感情來影響於藝術創作。台灣光復後，不僅要積極肅清日人殘餘文化毒素，其國民教育一切設施，均係根據中華民國教育宗旨極其實施方針，以建立三民主義的教育基礎與制度，迅雷不及掩耳的政治變革，其政治文化的施壓手法勢必需從作品成果中展現。

## 伍、小結

本文以特定事件、歷史脈絡、代表作品為切入視角，追溯民國早期至戒嚴時期兒童戲劇發展之軌跡，進而就劇本文獻與劇本主題兩處進行觀察，藉以探究臺灣兒童戲劇孕育與生成的起點，以及遷台後國家動盪時期「兒童劇運」所建構之劇本編寫特色，其研究發現分以下三點概述之：

台灣的兒童戲劇從何而來，長久以來，一直缺乏足夠的資料得以辯證，但經由民國時期的教育文獻統整後，可以發現，兒童戲劇是追隨歐美「兒童觀」的引入（1920-）才誕生而出；後期，則是由蘇聯兒童戲劇（1930-）所導入的寫實型態兒童劇而生成。「歐美派」呼籲兒童本位的重要性；「蘇聯派」重視兒童戲劇的功利價值，共生共存於民國 20-30 年期間。就當時的國情告急的情況下，「蘇聯派」強調戲劇能有直觀性的教育與灌輸功能的方式，明顯略占上風。此股風潮，延續至政府播遷台，由於大環境的嚴峻，就劇本主題而言，仍局限於教條式的政治或教育宣導議題為主，整體創作風格偏向「蘇聯派的寫實型態」居多，迥異於日治時期「日本派」兒童劇風格—以兒童文學為主題之童話劇與學校劇。

而戒嚴期間的「兒童劇運」活動，無疑是為台灣兒童戲劇發展的初端，灌注了奠基的實力。李曼瑰女士號召設立專責籌辦兒童戲劇的單位「中華戲劇藝術中心」及「兒童戲劇推行委員會」，透過半官方的力量以學校教師為出發點，強勢培訓教師及學生透過「劇本研習會」及「兒童劇展」接觸戲劇。以教師編創劇本為步驟之首，係為樹立兒童劇本在地化的特色，改革複製西方童話劇的陋習，宣導話語權建構的重要性。而在近 300 位教師參與培訓的成果，確實激勵出不少教師作家的誕生，將早期獨由少數專業戲劇學者或職業作家的創作情

況改善。不僅創作的主题更顯多元，也激發教師透過戲劇做為教育兒童的方式之一。

兒童劇運所產生的成果《中華兒童戲劇集》，無論是從兒童教育的面向或劇本編創的走向，都可以窺得其中「兒童」角色的最大特徵，即明顯趨於超齡化。

「救亡」類型的作品，其所載負救國救民的使命，悲天憫人的情懷，嚴肅而刻板。儘管主事者李曼瑰及其各家戲劇專家、學者特別著眼於劇本的編創與寫作能力的啟發，但絕大多數作品仍舊受到大環境氛圍的影響，脫離不了國家命運的綑綁。但另一方面，劇本集中的兒童角色也象徵了劇作家對大時代的「寄託」。

「啟蒙」類型的劇本，強調的是兒童品格形塑的重要性，將道德視為一切教育的根本。即使，作品本身的質量，距離專業戲劇寫作甚遠，但若以「教育」為目的，除了能一掃當時國家處境的困窘與低迷，也能透過戲劇帶給觀眾/讀者對於未來的正向期待。

解嚴後，台灣小劇場運動興起，多數自歐美返國之專家學者投入專業戲劇發展的行列，兒童劇場也不例外，儘管在內容及形式上解脫戒嚴期間作品生硬的風格，但不可否認，兒童教育及戲劇領域的人士在經過劇運活動，步驟性的紮根計畫實施後，對於兒童戲劇已具備概略性的雛型。也因如此，方能順水推舟，將台灣兒童戲劇推展至下一個嶄新的階段。



## 參考文獻

- 丁守和（1999）*中國近代啟蒙思潮（上）*。北京：北京科學文獻出版社。
- 山形文雄講，蔡惠真記述（1992. 12）。日本兒童戲劇的歷史。*美育*，頁 24-34。
- 王雲五、曾作忠（1937）。*意大利教育*。上海：商務印書館。
- 王鳳喈（1957）。*中國教育史大綱*。上海：商務印書館。
- 台灣省教育廳舉辦首屆兒童劇作徵選。（1958，2/27）。聯合報。
- 司琦（1981）。*中國國民教育發展史*。台北：三民書局。
- 朱孟遷等譯（1921）。*兒童學*。上海：商務印書館。
- 朱智賢（1930）。*兒童自治概論*。上海：中華書局。
- 朱曉進（2006）。*政治文化與中國二十世紀三十年代文學*。北京：人民出版社。
- 何國華（1996）。*民國時期的教育*。廣東：廣東人民出版社。
- 余家菊（1925）。*英國教育要覽*。上海：中華書局。
- 吳若、賈亦棣（1985）。*中國話劇史*。台北：行政院文化教育委員會。
- 吳祖勝（2004）。*李祥石藝師南管戲劇本-口述傳錄*。台北：國立台灣藝術教育館。
- 呂訴上（1961）。*台灣電影戲劇史*。台北：銀華出版部。
- 李利（2007）。*中國發生期兒童文學理論本土化進程研究*。北京：中國社會科學出版社。
- 李皇良（2003）。*李曼瑰*。台北：國立台北藝術大學。
- 李涵（2003）。*中國兒童戲劇史*。北京：中國戲劇出版社。
- 杜武志（1997）。*日治時期的殖民教育*。台北：台北縣立文化中心。
- 汪懋祖（1922）。*美國教育概覽*。上海：中華書局。
- 兒童劇徵選委員彙編（1973）。*兒童戲劇集（第一集）*。中國戲劇藝術中心出版部。
- 兒童劇徵選委員彙編（1973）。*兒童戲劇集（第二集）*。中國戲劇藝術中心出版部。
- 兒童劇徵選委員彙編（1973）。*兒童戲劇集（第三集）*。中國戲劇藝術中心出版部。
- 兒童劇徵選委員彙編（1973）。*兒童戲劇集（第四集）*。中國戲劇藝術中心出版部。
- 金華、何炳松譯（1920）。*美國教育制度*。上海：商務印書館。
- 計敏（2014）。*任德耀與上海兒童劇創作*。上海：上海書店出版社。

- 唐光華（1982）。*政治文化的沉思者—白魯恂*。台北：允晨文化實業股份有限公司。
- 徐麗紗、王麗雁、林玫君、盧昭惠等（2008）。*台灣藝術教育史*。台北：國立台灣藝術教育館。
- 浦漪人（1937）。*我們的教育*。上海：正中書局。
- 馬宗榮（1939）。*大時代的教育*。上海：商務印書館。
- 馬靜軒編（1932）。*兒童與教育*。上海：兒童書局。
- 國民小學輔導叢書編輯小組編（1983）。*青少年兒童戲劇指導手輯*。台北：台北市政府教育局。
- 國立編譯館編（1983）。*師範專科學校教育史（上、下）*。台北：正中書局。
- 陳濟成、陳伯吹編（1934）。*兒童文學研究*。上海：上海幼稚師範學校叢書社。
- 傅學敏（2010）。*1937-1945 國家意識形態與國統區戲劇運動*。北京：中國社會科學出版社。
- 彭懷恩（1992）。*中國政治文化的轉型*。台北：風雲論壇出版社。
- 曾展謨編譯（1927）。*兒童學的新觀念*。上海：商務印書館。
- 游珮芸（2007）。*日治時期台灣的兒童文化*。台北：玉山社出版事業股份有限公司。
- 程其保編（1929）。*小學教育*。上海：商務印書館。
- 舒新城（1926）。*中國教育指南*。上海：商務印書館。
- 葛一虹（2012）。*葛一虹文集*。北京：中國戲劇出版社。
- 賈冀川（2013）。*解放區戲劇研究*。北京：人民出版社。
- 趙凌河編（2006）。*國統區文學傳播型態*。遼寧：遼寧人民出版社。
- 劉文格合編（1920）。*八年歐美考察教育團報告*。上海：商務印書館。
- 劉厚生、胡可、徐曉鐘編（2007）。*中國話劇百年劇作選*。北京：中國對外翻譯出版公司。
- 蔣息岑編（1933）。*兒童研究*。上海：大東書局。
- 蕭凌、邵華（2010）。*中國現代文學總書目·戲劇卷*。北京：知識產權出版社。
- 簡秀珍（2012.01）。觀看、演練與實踐—臺灣在日本殖民時期的新式兒童戲劇。  
*戲劇學刊*，頁 15：7-48。
- 蘇文光（1985）。*抗戰文學概觀*。重慶：西南師範大學出版社。
- 蘇光文編（2001）。*1937~1945 年中國文學愛國主義母題研究*。重慶：重慶出版社。
- 藤本芳則（2013）。“小波お伽”の輪郭—巖谷小波の児童文学。双文社出版。

Gabriel A. Almond (1956).” Comparative Political System”, Journal of Politics,  
Vol.18., p396.

Gabriel A. Almond (1993). Comparative Politics: A theoretical framework .NY:  
HarperCollins College Div.

Richard W. Wilson (1970). Learning to Be Chinese: The Political Socialization of  
Children in Taiwan. Cambridge, The MIT Press.

Weiner, Myron , & Huntington, Samuel P. (Eds.). (1987). Understanding political  
development. Boston: Little, Brown.

## 附錄一、民國時期兒童劇本出版書單

書單來源：(1)實地赴北京國家圖書館、北京大學、中國兒童藝術劇院訪察(2)參考《任德耀與上海兒童劇創作》、《中國現代文學總書目·戲劇卷》、《中國兒童戲劇史》、《中國發生期兒童文學理論本土化進程研究》中之兒童戲劇書籍資料

書名	作者	出版社	年份
學校劇	范壽康	商務印書館	1923
葡萄仙子	黎錦暉	中華書局	1923
三蝴蝶	黎錦暉	中華書局	1926
麻雀與小孩(又名:覺悟少年)	黎錦暉	中華書局	1928
春天的快樂	黎錦暉	中華書局	1928
神仙妹妹	黎錦暉	中華書局	1928
小小畫家	黎錦暉	中華書局	1929
七姐妹遊花園	黎錦暉	中華書局	1929
小朋友歌舞曲	趙景深	北新書局	1930
最後的勝利	黎錦暉	中華書局	1930
小朋友戲劇	陳伯吹、徐學文	北新書局	1930
小羊救母	黎錦暉	中華書局	1931
五蝴蝶在花園裡	沈醉了	兒童書局	1931
兒童劇	周作人	兒童書局	1932
新生	謝康	商務印書館	1933
蜜蜂	葉聖陶、何明齊	商務印書館	1933
風浪	葉聖陶、何明齊	商務印書館	1933
兒童戲劇集—曉莊叢書	陶知行、潘一塵	兒童書局	1933
小小畫家—滑稽歌舞劇	黎錦暉	中華書局	1933
兒童史劇(上、下) —國語科補充讀物	張匡、周閬風	新中國書局	1933
兒童劇本第一輯	計志忠等	商務印書館	1933
兒童劇本第二輯	計志忠等	商務印書館	1933
兒童劇本第三輯	費贊九	商務印書館	1933
兒童劇本第四輯	俞嘉善	商務印書館	1933
荒年	沈秉廉	商務印書館	1934
小英雄—聖教雜誌社文藝叢書	費英	聖教雜誌社	1934
故事劇第一輯	胡懷琛	商務印書館	1934
故事劇第二輯	胡懷琛	商務印書館	1934
故事劇第三輯	胡懷琛	商務印書館	1934
故事劇第四輯	胡懷琛	商務印書館	1934
少年義勇劇	胡開瑜	樂華圖書公司	1934
小利達之死	黎錦暉	中華書局	1935

續下頁

野孩子們	穆楔	讀書生活(第四卷第6期)	1936
小英雄	葛一虹	讀書生活(卷期不詳)	1937
一個海子的夢	陳白塵	讀書出版社	1937
戰時兒童獨幕劇選	趙旭初	北新書店	1938
救亡兒童劇集	黃崇素	新蜀報社	1938
報復國仇的孩子	張濟良	川綦江力源文藝社	1938
國防童劇	李心規	閩師附一小學	1938
小英雄	許幸之	光明書局	1938
小英雄—光明戲劇叢書	許幸之、舒湮	光明書局	1940
我們的戲劇	石父	麗水兒童讀書合作社	1940
樂園三部曲	巴栖	廣東教養院	1941
牛郎織女	吳祖光	星群出版社	1942
小鐵匠	甦夫	文化供應社	1942
課本與作劇	晉冀魯豫邊區政府第一所編審委員會編	晉冀魯豫邊區政府第一所編審委員會	1945
鬍子和駝子—立達少年叢書	包蕾、微風	立達圖書服務社	1946
新兒童劇集—兒童叢書	蘇揚、蕭丁、楊蔚、原野	東北兒童社	1946
魔鞋—少年文庫	加·馬特維也夫、梁瓊	文化供應社	1946
錶—立化兒童戲劇叢書	董林肯	立化出版社	1947
兒童劇本集—新小學文庫	顧子言、朱經農、沈百英	商務印書館	1947
最新兒童劇	薛裕生、嚴冰兒	求知書店	1947
新兒童劇集	東北兒童社	東北書店	1947
對話短劇第一輯	李伯裳	商務印書館	1947
童話短劇第一輯	俞煥斗	商務印書館	1947
童話劇	丁慶生	大東書局	1947
兒童劇本(一)	朱彥頰	中華書局	1947
兒童劇本(二)	朱彥頰	中華書局	1947
白雪公主	李德權	正中書局	1948
小馬戲班—立化兒童戲劇叢書	邢舜田、張石流	立化出版社	1948
小英雄	甘辛	新少年報社	1948
兒童歌舞劇	周延安、李桂、趙葦、劉歧山、星白	東北工作委員會	1948
兒童文學創作選集	中國兒童讀物作者協會	中華書局	1948

續下頁



小主人	董林肯	立化出版社	1948
白孩兒	龔炯	立化出版社	1948
玻璃門	包蕾	立化出版社	1948
求仙記	包蕾	立化出版社	1948
瓶里的魔鬼	包蕾	立化出版社	1948
小小先生	張石流	立化出版社	1948
小東西	張石流	立化出版社	1948
小霸王	孫毅	立化出版社	1948
玻璃門	包蕾	立化出版社	1948
國王和雞蛋	熊知行	立化出版社	1948
兒童文學劇作選集	包蕾、張石流、歐陽敬如、 龔炯	中國兒童讀者協會	1949
抓老鼠	霍希揚	東北書店	1949

附錄二《中華兒童戲劇集》

書名	作者	出版社	年份
<b>《中華兒童戲劇集》(1)</b>		中國戲劇 藝術 中心出版部	1973
<快樂公主>	周麗		
<審大樹>	簡志雄		
<溫情>	田富雄		
<森林惡霸>	劉台痕		
<出人意表>	王勝仁		
<擒兇記>	張明玉		
<b>《中華兒童戲劇集》(2)</b>			
<月缺月圓>	徐純智		
<點金術>	鄭頻		
<一片孝心>	成執權		
<王子與獵人>	郭茂山		
<父親離家時>	董洪賓		
<再生>	范珧		
<三個小人兒>	陳愛鳳		
<b>《中華兒童戲劇集》(3)</b>			
<國父少年的故事>	張文長		
<三個小人兒>	陳介生		
<父子神鎗>	陳淑女		
<天倫夢回>	柯碧花		
<合力除暴>	徐水波		
<小英雄>	陳美慧		
<江河戀>	陳光爵		
<b>《中華兒童戲劇集》(4)</b>			
<日月潭的故事>	詹益川		
< 隱情>	曾信雄		
<金銀笛 >	吳乾宏		
<學生姊妹 >	王蓮芬		
<再試一下 >	陳亞南		
<重逢 >	于文山		

附錄三 《中華兒童戲劇集》劇本主題分類

主題	副主題	劇名	類型
救	復國	快樂公主	古裝劇
	國家正義	溫情	現代戲劇
	懲戒壞人	森林惡霸	童話劇
	奉獻救國	出人意表	現代戲劇
	仇日滅匪	月缺月圓	現代戲劇
	以德報怨	王子與獵人	現代戲劇
	亡	投奔自由	再生
祛除迷信		十二位太子	古裝劇
頌揚國父		國父少年的故事	古裝劇
抗暴		合力除暴	童話劇
檢舉匪諜		小英雄	童話劇
戰爭失親		重逢	現代戲劇
頌揚祖國		江河戀	現代戲劇
	傳說故事	日月潭的故事	現代戲劇

續下頁

---

	機智	審大樹	古裝劇
	品格	擒兇記	古裝現代
啟	善行	點金術	現代戲劇
	德行	天倫夢回	現代戲劇
	孝行	金銀笛	童話劇
蒙	孝行	隱情	童話劇
	孝行	一片孝心	古裝劇
	孝行	三個小人兒	現代戲劇
	成長	父親離家時	現代戲劇
	善行	父子神槍	童話劇
	德行	天倫夢回	現代戲劇

---

# 尤涅斯柯的「普通語言學教程」 ——試論《禿頭女高音》與《課堂驚魂》

藍劍虹

國立台東大學兒童文學研究所

## 摘要

鴻鴻翻譯尤涅斯柯的《課堂驚魂》時提到此劇「在現實層面上喚醒了我從小到大受教育的餘悸。」一堂「殺人」的語言課程。相信這也是許多人的感受，並且迄今可能依舊在持續。語言教學何以引人致死？本論文追溯從19世紀的「語言危機」到索緒爾的語言學，從達達對語言的攻擊到戰後尤涅斯柯拋出以語言為主角，並圍繞著語言教學的《禿頭女高音》、《課堂驚魂》。從中所追索語言符號概念變革與政治的內在鏈結問題。由尤涅斯柯流亡輾轉於羅馬尼亞語和法語的經歷切入，去探索分析這兩齣語言教學戲劇中所含藏的一個荒謬劇場版的《普通語言學教程》，也是一個反法西斯的語言概念。試圖從中闡明這場持續近半個世紀也經歷戰火的語言課程的意涵，探詢一個民主制的語言-文學教學的可能性。

關鍵字：尤涅斯柯、語言教學、語言的殺戮性、能指的解放、反法西斯



## Eugène Ionesco's "Course in General Linguistics": An Anatomy of *The Bald Soprano* and *The Lesson*

Lan Chien-Hung

National Taitung University Graduate Institute of

Children's Literature Assistant Professor

### Abstract

While translating *The Lesson*, Hung Hung indicated that this drama 'evokes my everlasting fear of schooling from young age to adult in realistic level.' A class of language course meant 'to kill'. It is believed that many people share such a feeling and could even be prominent today. Why does language kill? This article traces the language crisis in the 19<sup>th</sup> century through Saussure's linguistics to the attack of Dadaism on language and concludes with Ionesco's *The Bald Soprano* and *The Lesson*, which placed language in the core and were surrounded by language teaching during the postwar 1950s. From this, the author sought to investigate the change of semiotic concepts and their internal political connections. Viewed through Ionesco's experience of French and Romanian languages during his exile, the author analyzed the hidden absurd drama of *Course in General Linguistics* in these two plays of language teaching, which also reflected an anti-Fascist's concept. By explicating the meaning of the language courses, which have lasted for half a century and endured through warfare, the author tried to explore the possibility of language/literature teaching in democracy.

**Keywords:** Eugène Ionesco, language teaching, the killing nature of language, emancipation of the signified, anti-fascism

## 壹、前言：索緒爾 X 達達=荒謬劇場版的 「普通語言學教程」？

瑞士語言學家索緒爾 (Ferdinand de Saussure) 的《普通語言學教程》是在歐洲一戰的時代背景下出版的。就如後來法國語言學家本維尼斯特 (Emile Benveniste) (2008: 38) 於索緒爾逝世五十週年紀念會時所言：「在 1916 年，砲火連天的歲月裡，有誰會顧及到一本語言學著作呢？」

確實，索緒爾的廣大影響要等到 50、60 年代之後。從 1916 年到 50 年代期間，歐洲發生了兩次世界大戰。就如大家所知，二戰的發生原因起自一戰 (凡爾賽條約) 帶給德國的沉重負擔和導致納粹的崛起。尤其是納粹的法西斯政權，其殘忍的種族屠殺，迄今依舊為整體人類帶來持續的陰影 (新法西斯)，也一直是「民主」普世價值重大威脅。

索緒爾逝世後才由學生整理出版的《普通語言學》在一戰砲火連天下出版，這和法西斯政權和民主普世價值的威脅有何關係呢？對此問題，深受索緒爾語言學影響的羅蘭·巴特 (Roland Barthes) (2008: 161) 在〈索緒爾、符號與民主〉給出回答：

索緒爾，在把語言結構永恆化之後，某種意義上，就是示意著「根源」概念的退場 (...) 語言結構的成份——它的個體——不再相當於「子女」，而是相當於「同胞」：語言結構，甚至在其演變中，不再是一種「貴族制」，而是一種「民主制」：字詞的權利和義務 (它們構成了其意義)，為平等個人間的同處和共生。

巴特 (2008: 164) 也將索緒爾語言學與同是瑞士人的盧梭的「社會契約」相比擬：「索緒爾語言學模式是民主制 (...) 他是一位傑出的日內瓦公民。瑞士為歐洲最古老的民主制之一；在此國家中，日內瓦也是盧梭的城市。我在此只想指出，在認識論層次上把社會契約和語言契約關係在一起的同態性。」

巴特的說法是否過於樂觀？筆者不認為。前述巴特的引文中，提到了「『根源』概念的退場」。我們知道索緒爾的語言學，是擺脫開了 19 世紀的「比較歷史語言學」，那正是建立在對語言「根源」的探究，並且把這樣語言根源的探究與「民族」的概念緊密連結，語言幾乎就成了民族這一概念的實體化和其本質。

〈論語言的起源〉的作者赫爾德（Johann Gottfried von Herer）就說：「每一個民族就是民族，他有他的民族文化，比如他的語言。」（引自吳叡人 1999：79）這並非僅在文化人類學的意義上，而是一種「信仰」或意識型態，就如大家所知，《格林童話》的兩位作者，格林兄弟，他們首先是歷史語言學家（編著有《德語辭典》），而其歷史語言的研究，帶著其他目的，彭雙俊（2001：44）指出：「格林兄弟的語言史和語言比較的研究工作，都是為了追求『德意志本質』（das Deutsche Wesen）為目的。」種族主義與語言有其秘密的根源聯繫。

如果藝術家對時代衝突的深層敏感反應的說法是可信的，那達達藝術家們確實對語言與政治的根源連接的危機做出了激烈反應。在《普通語言學》出版的同一年，瑞士的蘇黎世出版了只有一期的《伏爾泰的小酒館》。那是「達達」（Dada）一詞首次出現（貝阿爾、蘇卡拉，2003：1）：

聚集在這裡的藝術家們旨在出版一份國際性的雜誌。這份雜誌即將在蘇黎世問世，它的名稱就是達達，達達，達達，達達，達達。<sup>1</sup>

**注意聽其聲響**，那不是後來被框定在引號內的藝術史術語「達達」，而是一連串延續重複如機槍般的”Da-Da-Da-Da-Da-Da-Da.....”的聲響。旨在顛覆摧毀一切的達達，**語言正是其主要攻擊目標**（貝阿爾、蘇卡拉，2003：1）：

我們就是這樣地旨在把社會中一些最基礎的部份作為我們攻擊的目標，也就是說，把作為人與人之間交流的因子——語言，和作為語言的黏合劑——邏輯，押上法庭。

可不可以這樣「聽」：Da-da-da.....的攻擊聲響，表徵著對語言根源相聯繫的種族主義的一種激進的、無政府主義式的宣戰和攻擊？在論及達達所帶來的「語言的爆炸」時，《達達一部反叛的歷史》作者們（貝阿爾、卡拉蘇，2003：66-67）指出：

「爆炸」的三個階段為：「清除一切」的階段，達達運動通過這個階段回溯本身所發生的一切事件的思想起源，試圖從零開始，在嶄新的基礎上建造另一個世界；「不同類型的語言相互混淆」的階段，在這個階

---

<sup>1</sup> 論文中粗體字，除特別說明外，皆為筆者所加。

段裡，無序、騷亂、各種表現手段的混合 (...)「新的組合式的創造」的階段，這一階段的表現方式拋開以前所有的修辭法，根據阿波里奈爾<sup>2</sup>的預見，它「形成一種新語言，任何一種語言的語法專家都將無言以對。」

達達對語言的攻擊下，「預見」一種新的語言，一種當時任何「一種語言」的語法專家都無言以對的語言。這樣一種超越「一種語言」（國族語言，德語、法語、英語等）之外的語言，會不會和當時無人理會卻已經默默出版的《普通語言學》中所帶有的「民主制」是有其領會的？

回顧地看，我們知道歐洲戰後 50 年代，在經過兩次世界大戰和納粹的歷史洗禮之後，新戲劇紛紛以語言為主角，而如布雷希特也在納粹崛起後徹底反思、批判語言的認同機制。那麼從達達對語言的激進攻擊到隨後的前衛藝術，如超現實主義，再到 50 年代的新戲劇，尤其荒謬劇場，如尤涅斯柯(Eugène Ionesco)、貝克特(Samuel Beckett)、阿達莫夫(Arthur Adamov)等也完全將語言作為思考的主角。他們會如何在新的戲劇語言中思考「民主」，思考語言與政治這件事？

在此思考脈絡下，筆者注意到尤涅斯科給出了兩部相互聯繫的劇作，《禿頭女高音》(*La Cantatrice chauve*)和《課堂驚魂》(*La Leçon*)，兩齣戲都圍繞著語言教學場景。前齣，原本劇名為《輕鬆學英語》，此戲也宛如一齣荒謬劇場版的達達演出（尤其是劇末純粹字母-詩），後一齣則是一場正經八百的「語言課程」，而且兩齣戲，從 50 年代到今日總是一起前後接續演出，兩戲一正一反地圍繞著語言：前場戲，語言被殺了（就如達達對語言的攻擊），後一場，則是語言殺人（猶如法西斯、獨裁政權）。

我們的關注點尤其在後者，尤涅斯科，這位混合了羅馬尼亞與法國的達達、超現實血緣的荒謬劇作家，要給我們什麼樣的「語言課程」？在尤涅斯柯和索緒爾之間會不會有某種「相遇」，一種頗有「裁縫機和雨傘在解剖台上不期而遇」意味的交會？在這兩齣浸滿濃濃語言教學場景的戲劇裡，從攻擊英語教學到語言殺人，這其中是否含藏著某種荒謬劇場版的「普通語言學教程」？它將為我

---

<sup>2</sup> 阿波里奈爾(Guillaume Apollinaire, 1880-1918)法國 20 世紀重要詩人，以創作「圖像詩」(calligramme)知名，也是各種前衛藝術(立體派、超現實主義、野獸派等)的擁護者和理論家。他被畢卡索尊稱為「立體派的教皇」。

們提供反法西斯語言的解方？這是將在此文中去探索的。

在抱持著這樣的關注進入考察這兩個劇本時，發現到兩部劇作與尤涅斯科私人生活經歷（他父親是羅馬尼亞人、母親則是法國人）密切相關，尤其是他在兩種語言之間的「流亡」經歷有關；還有他年輕時期於羅馬尼亞的養成，他深受羅馬尼亞的超現實主義與前衛藝術思潮的影響，這都深切影響到這兩個劇本的書寫。這些影響也都匯集到，當他為了躲避當時羅馬尼亞的法西斯政權而到法國時所書寫的最初兩個劇本《禿頭女高音》（和一個月後寫就的《課堂驚魂》）中，其聯繫最明顯的地方在於《禿頭女高音》最初版本是以羅馬尼亞語書寫，隨後才自己翻譯成法語。沒有資料顯示尤涅斯科讀過或接觸過索緒爾的語言學，但是尤涅斯科在語言間的流亡經歷與兩次世界大戰的經驗中，作家有其自身的「語言學」養成、思考與批判。筆者會於這些經歷中去爬梳對所要探究的兩個劇本的影響所在。

所以下面會先從尤涅斯科在羅馬尼亞語-法語之間的「流亡」，在羅馬尼亞的文藝經歷，還有《禿頭女高音》如何從翻譯中誕生的過程來論述，而後再切入《禿頭女高音》、《課堂驚魂》兩劇的分析和探索本文的論題。

## 貳、羅馬尼亞—法國：在語言中流亡

“Da-Da”，雖在蘇黎世現聲，其實此聲音是傳自更加遙遠的地方，即尤涅斯科的出生地，羅馬尼亞。達達運動的主要領導人之一，查拉（Tristan Tzara）<sup>3</sup>即是羅馬尼亞人。「達達」一詞來源的主要說法之一，即來自羅馬尼亞語，“Da-Da”，其義是：「是-是」，一種**雙重的肯定，對一切表示肯定之意**，這一點常和達達藝術的被視為破壞性的表達相違逆，不過這是誤解。達達藝術家利希特（Hans Richter）（1988：22）<sup>4</sup>：

---

<sup>3</sup> 羅馬尼亞詩人、作家、評論家（1896-1963）Tristan Tzara 是化名，原名為 Samuel Rosenstock，Tristan 是取自華格納歌劇的標題 *Tristan et Isolde*，Tzara 在羅馬尼亞語中表示大地之意。他是達達運動的最主要創建者之一。

<sup>4</sup> Hans Richter（1888-1976）達達藝術家、德裔電影導演和作家，也是《達達，藝術和反藝術》的作者。該書對「達達」一詞的來源說明：「達達，羅馬尼亞文表示『是，是』，在法文中是『木馬』的意思，在德文裡，它聽起來有點癡呆，但又使人聯想到嬰兒車裡，新生喜悅的聲音」（利希特 1988：23）。



我們把運動定名為達達，是表示對生命的喜悅和肯定 (...) 而且它的確有這樣的味道。沒有一個字，可以把我們的樂觀和在死海的生命孤島裡，重新獲得新的精神自由表現的更好，除了不斷重複這個有力的字，「達，達」，「是，是」表示我們對生命的肯定。

如果說達達吹動了前衛藝術運動的號角，無疑地尤涅斯柯是此一運動的主要收割者之一。羅馬尼亞的戲劇學者瑪里雅納·佩希贊尼 (Mariana Perisanu) 引自了義大利戲劇史學者、批評家維多·旁多爾菲 (Vito Pandolfi) 指出，尤涅斯柯「收割了法國前衛藝術表現中最好的部份」，並補上「還應該加上羅馬尼亞的前衛藝術」。(Perisanu 2003) 這是個重要補充。向來我們對尤涅斯柯在羅馬尼亞的活動和對這位作者的影響所知甚少。然而不管從哪個角度來看，羅馬尼亞對尤涅斯柯的戲劇和文學的影響都頗深遠。

這個背景將說明，對於語言，尤涅斯柯有他自己的經歷或者更正確地說，流亡：在語言間的流亡、無法安家。他於 1909 年末，出生於羅馬尼亞，父親是羅馬尼亞人，母親則為法國人。四歲和父母遷居法國，七歲時父親隻身返回羅馬尼亞，並且在家人未知的狀態下另娶他人，年幼的尤涅斯柯則和母親同住法國，直到 1923 年，父母親正式離異，法律判決緣故，13 歲的他得隨父親返回羅馬尼亞。他在羅馬尼亞首都，有小維也納和巴爾幹半島的巴黎之稱的布加勒斯特，接受中學、大學教育和取得法國文學文憑。

我們知道羅馬尼亞語和法語皆屬於羅曼語族，文化氣氛也是親法的，羅馬尼亞人更有「每個羅馬尼亞人出生時都是詩人」的文化自豪。他待在羅馬尼亞直到 1938 年獲得獎學金前往巴黎進修，並預計撰寫博士論文〈波特萊爾之後，現代詩中的罪與死〉，不過一直都未寫成。在羅馬尼亞期間，他有重要詩作發表，以羅馬尼亞語出版，也書寫評論，其評論集《不》(Non) 當時引發很大的爭議。尤涅斯柯自 13 歲返回羅馬尼亞，他除了在 1938、39 年間因獲得獎助金補助，於法國短暫居留之外，都待在羅馬尼亞。1940 年因獎助金中止，他返回羅馬尼亞，但因戰後政治狀態的緣故，最後和其羅馬尼亞妻子於 1942 年遷往法國，隨後他們的女兒於法國出生。這已是接近第二次世界大戰戰後了，至此他定居法國直到逝世。使他贏得聲名的《禿頭女高音》是在 1950 年演出的。

從以上經歷來看，尤涅斯柯的整個青年期間都是在羅馬尼亞成長的。《禿頭女高音》是在法國定居後不久開始書寫，因此如果該劇作為其藝術初次結果，那可以推論其滋養養分應是來自羅馬尼亞居多。不過，是透過法語他領略了何

謂文學。他自述：「但是對文學的發現，那是在約 11、12 歲的時候，拜福樓拜之賜而發現的：那是在閱讀他的《單純的心》(*Un Cœur simple*) 我突然知道了什麼是文學之美，什麼是文學和風格 (...) 那是一種光芒，來自文字的光線。」(引自 Marie-France 2004：61-62) 此外，他也醉心於普魯斯特等法國作家和現代詩人，不應遺忘他是法文系的學生和曾以法文教師維生。

然而，這兩點都頗弔詭，因為法語是其母語，而他是在遠離法國的羅馬尼亞學習法國文學和教授法語，而同期間，其最初的文學書寫卻都是羅馬尼亞文，而非法語。這標誌著一個深刻的語言矛盾，羅馬尼亞語和法語對他而言都是某種「外語」。在他定居法國之前是如此，甚至在他開始其戲劇創作之後乃至終其一生他都處於此一在兩種語言(父親的語言和母親的語言)之間的流亡狀態。

他在《在生與夢之間》(*Entre la vie et le rêve*) 談及這種語言間「流亡」狀態：

我抵達布加勒斯特時是 13 歲 (...) 我在那裡學習羅馬尼亞語。14、15 歲的時候，我的羅馬尼亞文的成績很差。快 19 歲時，18 歲多，我的羅馬尼亞文成績才變得優秀了。我學會以羅馬尼亞文書寫。我用羅馬尼亞文書寫我最早的詩。我沒有辦法以法文寫的那樣好，我會犯錯的。當我回到法國時，當然，我懂得法文，但是，我不再知道如何以法文書寫，我的意思是，「文學性」的書寫。我必須再重新學習書寫。這種學習 (*apprentissage*)、遺忘 (去-學習) (*dés-apprentissage*) 和再-學習 (*re-apprentissage*)，我認為這些是一種有趣的練習和經驗。然而，在那裡，有一種撕裂、傷口，因為我感覺到我處於流亡狀態。(引自 Marie-France 2004：49)

無疑地，這樣的語言流亡狀態和他後來戲劇創作以語言為主角和想要書寫「語言的悲劇」是關係密切。在兩種語言也是兩種文化和兩種「祖國」之間的流亡，很好地呈現在《提著行李箱的人》。對此劇，尤涅斯柯(引自黃晉凱，2008：19)：

在我的夢裡，我害怕回到這個國家，這種恐懼讓我覺得在那裡有人跟蹤我。《提著行李箱的人》的故事，就是一個不願意回到他的祖國的人的故事。在夢裡，他不相信他真的能逃離這個國家，他總是為他的青年時代，為他過去生活中的問題所纏繞。因此，這個人物不在家裡和

家裡是一樣的，當他想在家裡時，在祖國時，政府、政權拒絕他歸屬這個國家；相反，當他想出走時，人們又承認他屬於這個國家，並強迫他留下來。最終，他不知道他的歸屬，不知道他的國籍。他找到外國使館為的是得到一本護照，但是這本護照絲毫不能說明什麼。事實上，這個人物不屬於任何特定的群體，他走到哪裡都感覺到自己先天地是個外國人。<sup>5</sup>

尤涅斯柯在布加勒斯特大學時，受到當時的形而上學哲學教授，納·尤內斯庫 (Nea Ionescu) 的「對宇宙的悲劇性眼光」的影響，參與〈標準〉小組的團體。一種懷疑主義的精神「使他們只相信直接經驗，因而得到『經驗論者』的稱號。」(黃晉凱，2008：11) 這是存在主義在羅馬尼亞的影響，尤涅斯柯後來回憶：「『標準』小組標誌著在文化領域裡對大學階段的超越，標誌著知識份子進入角力場域，和民眾，特別是和青年產生了直接的聯繫，這正是巴黎的存在主義者所努力並取得的成功之處 (...) 他們可以看作是今日法國存在主義在羅馬尼亞最有興趣的先驅。」(黃晉凱，2008：11) 此外對尤涅斯柯影響還有「羅馬尼亞形式主義批評的代表」，特拉高米列斯庫 (Mihail Dragomiresco, 1868-1942) 文學理論教授。他同樣大力鼓吹超現實主義，「因此有人把羅馬尼亞的超現實主義稱為『特拉高米列斯庫的瘋狂』。」(黃晉凱，2008：10)

這些在深層精神狀態上的某種悲觀，或是懷疑論、虛無主義和當時出現在羅馬尼亞的超現實主義或是達達等前衛藝術運動相緊密聯繫，這種種深刻地烙印著當時的尤涅斯柯。戰後，當尤涅斯柯、蕭沅 (Emil Cioran)<sup>6</sup> 和埃里亞德 (Mircea Eliade)<sup>7</sup> 在巴黎聚會時，他回憶那個年代，指出：「我和埃里亞德，我們有同樣

<sup>5</sup> 羅馬尼亞是在第一次世界大戰後，1918年成為獨立的統一的民族國家，而尤涅斯柯是在1922年返回羅馬尼亞的。後來1940年羅馬尼亞成為法西斯專制政權國家，那時尤涅斯柯因獎學金中止，不得不再度返回處於法西斯政權下的羅馬尼亞，並在一所中學任教授法語，直到1942年，他衝破種種困難與妻子移居法國馬賽，當時法國還在二戰期間，馬賽是未被戰火波及的地區。羅馬尼亞要到1944年8月23日羅馬尼亞共產黨發動起義之後，才推翻法西斯政權，而後成為社會主義國家。

<sup>6</sup> 蕭沅 (1911-1995) 的著作《解體概要》已被翻譯成中文 (行人出版社)，他雖然定居法國但是終生皆未爭取入法國國籍，一直以「流亡者」的身分自處。

<sup>7</sup> 埃里亞德 (1907-1986) 羅馬尼亞人，重要宗教史學家，其主編的《宗教百科全書》是最重要的宗教百科，此外著有《世界宗教理念史》(三卷)、《聖與俗》、《永恆回歸的神話》(皆有中譯) 和《薩蠻教》。

的出身和共同的背景。我也同樣具有特里斯坦·查拉的精神 (...) 在蕭沅那裡也是，都有此一深層的思維，它維持著我 (...) 也在蕭沅那裡，此一對虛無的召喚和對虛無的恐懼，是我持續不斷的焦慮所在。」(引自 Perisanu, 2003) 當《禿頭女高音》在「夢遊者劇場」(Noctambules) 首演時，觀眾席中人數不多，但是卻都是具有相同精神的觀眾，其中包括超現實主義的教父布列東 (Andre Breton)、超現實電影導演路易斯·布紐爾 (Louis Buñuel)、埃里亞德還有查拉。演出後，布列東說：「超現實主義並沒有死亡、停止。尤涅斯柯繼承了它。」(引自 Perisanu, 2005)

## 參、來自羅馬尼亞的遺贈

不過，顯然地，尤涅斯柯並非從布列東那裡繼承過來的。這份遺贈是來自羅馬尼亞。荒謬感和其特有的「矛盾修辭」法早就顯現在尤涅斯柯 30 年代書寫的評論集《不》。此評論集在羅馬尼亞文藝界起了很大的爭議甚至醜聞：

文集中最能體現作者自稱的「矛盾精神」的是他對三位當紅作家的評論：兩位詩人，阿瑞奇和伊翁·巴布爾，小說家加米爾·彼得列斯庫。他先撰文猛烈抨擊他們的作品是「狹隘的鄉土意識和獨創性的缺乏」；稍後，他又對這幾位作者大加吹捧，稱讚他們是「羅馬尼亞民族文學偉大而博學的代表」。最後，他將這兩篇文章並列收錄在《不》中，「以證明對同一件事物持截然相反的觀點是可能的，證明對立面的統一性。」這多少有點「戲作」的成份，也是他的虛無主義傾向的反映。(黃晉凱，2008：12)

矛盾修辭的戲法，無疑地在後來的劇作中持續地存在，甚至反覆地堅持述說下去，就如尤涅斯柯日後對此文集翻譯成法文時所說：「對於這些觀點，我一生都會繼續說下去，寫下去，今天我還是會如此這樣說。」(引自黃晉凱，2008：12)

另外，在一部以雨果傳記為材料的嘲諷作品中，尤涅斯柯也施加同樣的手法。這部作品《羅馬尼亞人的哀歌》的翻譯者，在一篇論述尤涅斯柯早期作品的影響力的文章中指出，在此一嘲諷作品中，就已經看到後來尤涅斯柯作品的簡要公式：「不=是=虛無=笑聲。」(Roman, 2009) 這也在尤涅斯柯的羅馬尼亞文詩集《小人物哀歌》(*Élégies pour des êtres minuscules*, 1931) 中出現，那甚至預示他後來的發展。該詩集出版後，羅馬尼亞評論家 Åzerban Cioculescu 寫道：



「《小人物哀歌》的作者將於日後蛻變成令人可畏的聖像破壞者。他顯示將其幽默的才能轉向幽默的一個奇異的方向，即批判 (...) 如果他日後將之運作在戲劇，運作在喜劇上面，其前途將是無可限量的。」(引自 Perisanu, 2005) 這個評論無疑是個預言。

文學書寫實踐上，對尤涅斯柯有深刻影響的還來自一位更沒沒無聞的羅馬尼亞前衛作家烏爾穆茲 (Urmuz)<sup>8</sup>。烏爾穆茲是位治安法官，也是一位書寫荒謬幽默短文的作者，他一生力求平淡，直到 40 歲時自殺。但是，他卻是羅馬尼亞的超現實主義和達達運動的先驅人物，其書寫風格可稱之為「擬邏輯」(para-logique)<sup>9</sup>。尤涅斯柯指出這位作家乃是其導師<sup>10</sup>，他在 1965 年的《新文學》(*Les lettres nouvelles*) 雜誌 (1-2 月號) 中〈羅馬尼亞的超現實主義先驅〉指出：烏爾穆茲「應該早在 1907 年或 1908 年就開始寫作其《怪異片段》，他開創了真正的超現實主義的語言 (...) 一位更加機械論和更怪誕的『卡夫卡』 (...) 總之，他是位文學革命的先驅者，是對這個世界的語言和思想的社會形式的解體的預言者，今日看來，他就如同他作品中的荒謬和處於自我瓦解狀態的人物一樣。」(引自 Buot, 2002)

烏爾穆茲儘管作風低調並不喜愛文壇的名聲，但是其文章和生活卻在布加勒斯特的文學圈子盛傳。(Buot 2002) 他對尤涅斯柯極為重要的影響顯示在，40 年代尤涅斯柯戰後遷回巴黎之後，他即著手翻譯烏爾穆茲的作品為法文，儘管當時他無法將之出版。他是於 1945 年到 1949 年間進行此一翻譯工作，而此一時間點和他書寫《禿頭女高音》是相重疊的。他在 1965 年的《新文學》中提到烏爾穆茲：

除了他 (烏爾穆茲) 對語言的自動性的批判和黑色幽默之外，在他那

<sup>8</sup> 原名為 Demetru Demetresco-Buzău (1883-1923)。

<sup>9</sup> 此為烏爾穆茲的法譯作品《怪異片段》(*Pages Bizarres*) 的出版介紹。資料參見：[http://www.lagedhomme.com/boutique/fiche\\_produit.cfm?ref=2-8251-0318-7&type=45&code\\_lg=lg\\_fr&num=1](http://www.lagedhomme.com/boutique/fiche_produit.cfm?ref=2-8251-0318-7&type=45&code_lg=lg_fr&num=1) (2006/9/26)

<sup>10</sup> 另一位導師則是被視為羅馬尼亞最重要的劇作家卡拉伽列 (Ion Luca Caragiale, 1952-1912) 尤其在喜劇方面，是羅馬尼亞喜劇的開創者。其戲劇深具藝術性和戰鬥性，喜劇代表作《一封遺失的信》深刻揭露資產階級政客的面貌。尤涅斯柯亦曾改編、翻譯其劇本和寫有一篇小傳。參見《東歐戲劇史》(楊敏主編，北京：文化藝術出版社，1996) 中「羅馬尼亞戲劇」(馮志臣撰)，頁 473-474 和頁 481-483。中文譯作有《卡拉伽列諷刺文集》(馮志臣、張志鵬譯；外語教學與研究出版社，1982) 和《一封遺失的信》(李家漁譯；中國國際廣播出版社，2008)。



裡有一種底層的悲劇性，一個使人窒息、驚訝無言的世界，透過一種在那裡，字詞無法依賴必要性和真理而凝聚起來的俗套語言中散發出來。真實世界浸沒到幻想中。必須鑿穿心智習慣和陳規慣例的牆壁，這牆，阻止了我們去看到這個世界的另種它表面上所不是的世界。（引自 Perisanu，2003）

我們已經有點無法弄清楚這段話是在談論尤涅斯柯他自身或是烏爾穆茲了！無疑地，這是尤涅斯柯回溯承認其文學遺贈。稍後幾年（1969年），當他面對羅馬尼亞文學界，在《羅馬尼亞文學》（*România literara*）雜誌上，他坦白承認：「我也是，我『烏爾穆茲』地說著。」<sup>11</sup>（引自 Perisanu，2003）在這句招認中，尤涅斯柯以烏爾穆茲的名字（Urmuze）玩了文字遊戲，將之諧音到法文的“murmurer”（「低語」、「悄聲說話」）形成“urmuzer”（「烏爾穆茲地說」）。那是烏爾穆茲透過尤涅斯柯在悄聲說著。尤涅斯柯自始至終，都是某種雙語者，或是腹語者：在法語下是羅馬尼亞語在悄聲說話。

## 肆、「外語」：翻譯與生成

這一點也直接地出現在尤涅斯柯的劇作中，Perisanu 在〈尤涅斯柯：法語-羅馬尼亞語，語言的選擇和藝術表現〉一文中進行了諸多考察，指出在尤涅斯柯作品中，許多雙語重疊或是互相翻譯的現象。不過礙於翻譯會過於冗長的緣故，無法在此一一指出。<sup>12</sup>但是，可以從《禿頭女高音》這部尤涅斯柯的成名作來看到法語和羅馬尼亞語相互重疊狀態。

此劇最初並非是以法文寫作的，而是以羅馬尼亞文書寫的，時間點是1948年，當時他籍籍無名。最初的劇名就是《輕鬆學英語》（*Englezește fără profesor*〔羅馬尼亞文劇名〕，*L'Anglais sans peine*〔法譯劇名〕）（Perisanu，2005）<sup>13</sup>，

---

<sup>11</sup> 原文為“Moi aussi, j’urmuzé !”

<sup>12</sup> 這裡僅指出一例。尤涅斯柯在羅馬尼亞文的版本中使用了羅馬尼亞的諺語，“Nu te uita la curci”，直接翻譯為法文是“Arrête de regarder les dindons”（「不要再盯著那些火雞看了」），諺語的意思是說，「不要浪費你的時間」（“ne perds pas ton temps”）。這句羅馬尼亞諺語到了法文版的《禿頭女高音》裡面被翻譯成「不要變成了火雞」（“Ne soyons pas dindons”），這是字面意義，在法文中「火雞」有蠢蛋的意思，所以，意譯成了：「別蠢了！」。（Perisanu，2005）

<sup>13</sup> 「《禿頭女高音》此一意外事件是劇場史中的例外案例。它是由一齣以羅馬尼亞文書寫的劇本開始的。」（“L’aventure de La Cantatrice chauve est exceptionnelle dans l’histoire du théâtre. Elle

這個劇名也是後來法文版本形成後要上演時，尤涅斯柯提供的劇名，但是不為導演所接受，後來才改成《禿頭女高音》。<sup>14</sup>1950 年的法文版本，是尤涅斯柯從羅馬尼亞文版本中「翻譯」出來的。在 1948 年的羅馬尼亞文版本到 1950 年的法文版本之間，則是他對烏爾穆茲作品的翻譯工作。法文版本的《禿頭女高音》就像是書寫在隱跡羊皮紙上，兩種語言的關係也正像是此一隱跡羊皮紙，或是佛洛伊德說的魔術書寫板。前述關於語言中流亡與翻譯，這是當尤涅斯柯在提到他從英文課本中看到過他的語言經歷，那含藏在英語課本背後的「語言學教程」，也讓尤涅斯柯去思索何謂語言的問題。正如 Perisanu 所言(2005)：

此一翻譯的戲仿之作被稱為「反劇本」(anti-pièce)對尤涅斯柯來說是一場在公眾面前演出的鬧劇，以便呈現一種產生自兩種不同語言邊界的混生、人為假造(artificiel)的語言。此一隱跡羊皮紙書寫讓尤涅斯柯有機會在語言的後巴別塔狀態下去沈思和生成為一種哲學。翻譯，是一個理想的方式去凸顯語言的自動機制。

指出這些絕非為了去說，尤涅斯柯是如何地借用羅馬尼亞文學來書寫，而是要指出，其在雙語之間的流亡經歷。在 50 年代的所謂荒謬劇場的劇作家，尤涅斯柯和貝克特還有阿達莫夫都是**雙語者**：尤涅斯柯，法語-羅馬尼亞語；貝克特，英語-法語；阿達莫夫，俄語-法語。其語言、文學的魅力，是在兩種語言間

commence par une pièce écrite en roumain" ) (Perisanu, 2005) 這個書寫和翻譯、改編的工作都和翻譯烏爾穆茲的工作相重疊。兩篇資料 (Perisanu, 2006 和 Roman, 2009) 都指出，羅馬尼亞文版本的內容比法文版本來得短些，但是措詞內容上更加暴力些。此外 Perisanu 指出在將羅馬尼亞版本翻譯成法文時，尤涅斯柯並沒有朝讓法文去貼近羅馬尼亞文的文意，反而是凸顯翻譯的「背叛」、「叛離」。(Perisanu, 2005) 最後，必須說明，這裡主要引用關於尤涅斯柯的羅馬尼亞文書寫和其法文書寫的關係的論文資料，其作者 Mariana Perisanu 任教於羅馬尼亞布加勒斯特的經濟研究院 (l'Académie d'Études Économiques) 和布加勒斯特法蘭西學院 (l'Institut Français de Bucarest)。三篇論文中的兩篇分別發表於「法語雙年會」(La Biennale de la langue française) 第 20、21 屆 (2003, 2005)，另一篇則是發表於「前衛·批判·理論」研討會 (法國 l'Université d'Artois)。另一位作者 Aurélie Roman 則是尤涅斯柯早期羅馬尼亞文詩歌集《小人物哀歌》的翻譯者。

<sup>14</sup> 尤涅斯柯還提供了其他劇名，如《英國時間》等，但是導演認為這會讓人誤以為是在嘲諷英國人，而沒有接受。最後的劇名，即《禿頭女高音》，則是因為排演期間，飾演劇中消防隊長的演員誤把某台詞中「金髮女教師」(institutrice blond) 誤唸成了「禿頭女高音」(cantatrice chauve)。當下，尤涅斯柯決定把此一口誤的詞作為劇名。(Ionesco, 1966: 253)

流亡的經歷，使得在其書寫中，不管使用任何一種所謂的母語，都會使之成為一種「外語」，就如尤涅斯柯所喜愛的作家普魯斯特所言的那種「外語」（*langue étrangère*），「陌生」或「怪異」的語言。德勒茲（Deleuze, 1993: 15）：「如普魯斯特所說，文學在語言中拓採闢劃某種外語，它並非是另一種語言，更非重新發現的方言，但是，是語言的『流變生成為他樣』（*devenir-autre*）。」

德勒茲（1993: 15）繼續指出，那是由一種「譫妄」（*délire*）所推動著，它闢劃出「一種巫術般（*sorcière*）的路線，由此線可以逃離控制的系統。」尤涅斯柯陳述他被英語課本中所看到的奇異東西所推動進入書寫《禿頭女高音》的狀況，那正是被「譫妄」所驅動：

對我而言，那一刻，涉及到真實的崩解的某種狀態（...）在書寫這個劇本時，我是被一種真實的疾病所附身，感到暈眩、噁心。不時地，我不得不停下來，同時自問是哪種魔鬼在驅使著我來書寫這些東西，我躺在長沙發上帶著恐懼看著它，擔心它會消失在虛無中；把我也一起捲入那虛無之中。當我寫完的時候（...）我覺得我寫出某種如同語言的悲劇（*tragédie du langage*）的東西。<sup>15</sup>（Ionesco, 1966: 245）

## 伍、作為主角的語言：被殺的語言與殺人的語言

很多人提到《禿頭女高音》（初演，1950年5月11日），會同時樂道其從1957年移到 La Huchette 劇場之後，連續演出至今的，很可能絕無僅有的歷史記錄。或許因為《禿頭女高音》過於聲名顯赫，較少人注意到緊接著前劇上演的隔月，1950年6月就書寫，並在隔年1951年2月20日初演的《上課》（*La leçon*）<sup>16</sup>。它同樣連續上演至今。

兩戲的聯繫關係較少為人注意。事實上，它們總是在一起，不管是以尤涅斯柯喜愛的對反形式的關係，或是續篇關係。這裡認為兩者皆是。時間點上來

---

<sup>15</sup> 黑體字部份為原文所有。

<sup>16</sup> 該劇中譯標題為《課堂驚魂記》，譯者不無理由地改譯此一劇名，給予它黑色驚悚的語意，不過這裡恢復此劇的原本劇名，以表達作者原意。

看，後者無疑是續篇，也是接續寫出，在前者上演後的一個月內寫出。La Huchette 劇場將兩劇在同一個晚上接續上演，這並非是因為兩劇的演出時間長度的巧合。尤涅斯柯酷愛對立形式的矛盾處理方式。在說出「不」之後，一定接著說「是」。這從他早期引起爭議的評論集《不》就開始，也成了他慣用處理方式，如果不說是招牌公式的話。其理論性評述、論戰文字、劇本的評註和訪談的論文集，就稱之為《筆記和反筆記》(Notes et Contre-notes, 1966)。1968年自傳性質的《過去的現在，現在的過去》(Présent passé, passé présent)也是。一種正反的辨證，但是沒有出路，就凝固僵持在衝突、矛盾的頂點上。標準的矛盾修辭手法 (oxymor)，尤涅斯柯甚至可能試圖將之提升到一種哲學性的位置。

對悲劇、喜劇的劃分，也可以見到同樣修辭處理：「再也沒有任何事物會比『不幸』這件事來得更加可笑了 (...) 喜劇源自荒謬感的直覺，我認為它比所有的悲劇都來得絕望 (...) 喜劇是悲劇性的，而悲劇來自人的可笑性。」(引自 Corvin, 1994: 195)《禿頭女高音》這齣「喜劇」或是「反劇本」(anti-pièce)，被稱之為「語言的悲劇」，《上課》這齣「悲劇」(至少其中有人被殺了)，尤涅斯柯稱為「喜劇性正劇」(Drame comique)<sup>17</sup>。撇開加諸其上的矛盾修辭稱號，直接從兩劇基調來看，前者是喜劇，後者是悲劇，一喜一悲，兩劇是互為襯照的，不只是因為收受層面的對照，更是因為兩劇共有的主題：語言。

語言在兩劇中都是主角。在《禿頭女高音》，語言被「謀殺」，溝通功能和意義被剝除殆盡。對話 (dialogue) 是「劇本」(pièce) 的根本，在此劇中，對話陷入一個無法運作的狀態，這應該是尤涅斯柯將之命名為「反-劇本」、「反對話」的原因；在《上課》中，語言反過來，它「殺人」。在典型教學場景中，語言一反在《禿頭女高音》中疲弱無權能的狀態，反過來展現其諸多威權。語言行動著：它說服、惑人、壓制、使人屈服、鎮壓、強暴和最終的殺戮，而且還是個連續殺人犯：「把她埋起來.....跟那 39 個學生一起.....那就有 40 口棺材了。」(尤涅斯柯, 2001: 73) 前劇是語言的悲劇，後劇是殺戮人的語言。於此，

<sup>17</sup> “Drame”傳統上譯為「正劇」，並無特別屬性，但是有別於傳統戲劇中的喜、悲劇的兩極劃分，算是兩者之間的戲劇。可隨附加的修飾語改變，比如「抒情劇」(drame lyrique)；但是一般用法上，它也指「悲劇」、「慘劇」或「悲慘事件」，尤涅斯柯這裡應該是取其一般意義。因為，未曾見過以“comique”（「喜劇的」或「好笑的」）來附加修飾此詞的做法，一般而言，若是喜劇，那就直接以“comédie”來指稱。因此，“drame comique”應該也可以意譯為「可笑的慘劇」或如該劇中譯者直譯「喜劇性正劇」。



兩劇處於相互對照、對立狀態。

《禿頭女高音》，劇名雖來自口誤，但是不一定是偶然。劇中完全看不到任何女高音不管是禿頭或是有頭髮的，該「詞」僅在劇中出現一次，在第十景，劇末倒數第二景，還弄得大家很尷尬：「對了，那位禿頭女高音呢？（一陣尷尬的沈默。）」為此奇特的劇，再增添一樁奇事。劇名與內容，嚴重的名實不符：落、差、脫節。然而在《上課》，尤涅斯柯一反常地，竟給我們紮紮實實地上了一堂絕對令人印象深刻的課。

《上課》劇名和其內容情節保持極為一致的狀態，幾乎保持在近乎單義的狀態上。這一點就如巴特所言的，語言或字母（lettre）其殺戮是透過單義來運作的：「有多少人死於一種意義？我們似乎可以將之略微擴展而歸入語文學（philologie）的總名稱之下：作為『真實的』（即單義的、規範的）意義的嚴格守護者，這種字母具有超我（sur-moi）的全部效用。」<sup>18</sup>（巴特，2005：118-119）劇中教授所上的課程，不折不扣，正好是「語文學」（philologie）。兩劇，一正一反地，呈現語言教學的兩樣場景。

## 陸、英語教學與音位學

語言教學的主題完全沒有在《禿頭女高音》中缺席：劇作家說得很明白，他確實就是從英語教學課本中得到啟發。劇作家在英語課本上讀到也熟背的句子，甚至就直接地被抄錄下來直接搬上舞台：

我開始學了起來。我自覺地從初級課本裡抄寫整個整個的句子，為的是背熟他們。我專心一意地重新唸這些句子，這時，我突然發現，我學的不是英語，而是某些令人震驚的事實，比如，一星期有七天，這種我早已經知道的事情，還有比如地板在下面，天花板在上面，這類我也是同樣早已經知道的事（...）這些，此時突然地既是如此愚蠢但是又是如此無可爭議的真實。我無疑地具有足夠的哲學精神讓我了解到這些我抄錄在筆記本的並非是簡單的英文句子，而是些最根本的事實和深層的確認。（Ionesco，1966：244）

---

<sup>18</sup> 這裡的黑體字為巴特原文所有。（Barthes，1982：109）



可以在《禿頭女高音》看到完全一模一樣的句子：「馬丁太太：一個星期有七天，是哪七天？史密斯先生（用英語）：星期一、星期二、星期三、星期四、星期五、星期六、星期日。」（第十一景）同一景：「馬丁先生：天花板在上面，地板在下面。」幾乎照搬了整個教學課本，讓整齣戲充斥著「既是如此愚蠢但是又如此無可爭議的事實」的台詞。不只是台詞仿效諧擬自英語課本，劇中人物也是直接來自英語課本。<sup>19</sup>英語課本裡面的人物，史密斯夫婦、女僕瑪麗和馬丁夫婦就直接被搬到《禿頭女高音》成了劇中的主角。該劇的許多對白便具有一般語言教學的無意義的日常生活會話，但是經過一種過度的重複、增生而凸顯其荒謬感。

劇作家也借用此一手法凸顯此一既真實無可爭議又愚蠢的句子來營造荒謬感。我們一方面完全理解句子，這些句子清晰到完全透明的狀態，也完全無可爭議，比如：「我可以買一把小刀給我弟弟，但是您可不能把愛爾蘭買下來給您的祖父。」或「我用腳走路，但是卻要用電或是木炭來取暖。」或「學校老師教導小孩讀書，可是母貓只是給小貓餵奶。」（第十一景）但是，同時地，弔詭地我們完全不清楚這些句子的意思，不清楚這些句子要說的是什麼。它們處於完全透明卻又完全不透明的狀態。這些句子所確認的所謂的根本事實在此一狀呈現出一種荒謬感來。

除了直接從英語課本翻譯進來的場景、人物和台詞之外，劇中放入不少語言教學的文字遊戲，尤其在第十一景。許多的同音和諧音字，比如：「一個人今天賣牛，明天就會賣雞蛋。」法語「牛」(bœuf) 和「蛋」(œuf) 有相同的音素。這些自然在中文翻譯上無法看到。其他的還有「老鼠有眉毛，眉毛沒有老鼠。」「老鼠」(souris) 和「眉毛」(sourcils)。這種諧音的語音遊戲在裡面發展到像繞口令一樣的台詞出來。這裡無法一一逐句中譯，僅摘列抽取第十一景台詞中的諧音字串：

---

<sup>19</sup> 從第三課開始，出了兩個人物：史密斯先生和史密斯太太，一對英國夫婦。一直都不知道他們是真有其人還是虛構的。我非常驚訝地看到史密斯太太向他先生介紹他們有許多小孩，他們住在倫敦郊區，他們都姓史密斯，史密斯先生是個職員，還有他們有一個僕人瑪麗，也是英國人（...）第五課的時候，他們朋友馬丁來了，他們開始聊天，從最基本的公理開始，然後說出一些更複雜的真理：「鄉下比城市安靜的多了。」他們彼此確認著，說：「對，不過城市人口比較多，商店也比較方便。」（Ionesco, 1966：245）

Touche/babouche/bouge/mouche/chasse/bouche/couche/embouche/Nitouch  
e-cartouche

(碰觸-拖鞋-移動-蒼蠅-打獵-嘴巴-尿布-吹奏-尼度希-彈藥)

pape/dérapa-n'a/pas-soupape/Bazar/Balzac/Bazaine/Bizarre/beaux-arts/ba  
isers

(教皇-走錨-沒有-出氣孔);(巴札-巴爾札克-巴贊那-奇怪-美術-接吻)

(第 11 景)<sup>20</sup>

這些諧音的音位遊戲也是學習語言和外語時經常用來訓練學生發音的方法。比如，中文中的「媽媽騎馬，馬慢媽媽罵馬。」這些繞口令除了在教室課堂上看到也可以在比如過年節慶中看到學習中文的外國人在電視上表演。其理由在於如果能清晰地咬音唸出其中的近音詞，那就可確認在該語言發音上是正確的。因為這些兒歌、繞口令的設計，通常是大量地觸及到該語言的**特有音位**。每種語言有其特有音位，這些音素在該語言中擔任了重要的**音位區辨**。同一個音素，它可能在英語中扮演音位劃分，但是在另一種語言中則無關緊要。比如，現代漢語有四個聲調，聲調的不同劃分了不同詞義區辨，但是對英語或法語來說，聲調的不同基本上只是代表了情感、情緒的不同，而沒有劃分詞義的作用。聲調在漢語中是具有音位區辨功能，在英語和法語中就不是。所以，劇中台詞中的語音遊戲，其實是語言學中**音位學的練習**。

就如曾指出過的，尤涅斯柯自身經歷過在法語和羅馬尼亞語言，兩種語言間的「學習、去-學習和再-學習」的經歷，他在羅馬尼亞時，法語是外語，而當他取得法文文憑後，他在羅馬尼亞中學當過數年法語教師，他更曾以翻譯維生和翻譯羅馬尼亞作家的作品為法文。他非常清楚這種語言發音的教學手法。尤涅斯柯（1966：246）就特別地指出，《禿頭女高音》是「一齣戲劇作品中**特殊具有教學、教導（didactique）性質**。」此戲，從英語教學場景萌發，也將語言教學搬上舞台，逐一審視這些日常會話語言，以陌生化的方式處理，直到綻露其某種荒謬性，也對語言逼問、分析直到其顯露其個別音素乃至每個字母，這種種所提供出來的對語言學習和語言自身的反思，難道不涵蘊著劇作家自身「學

---

<sup>20</sup> 這裡的字串組合是擷取自法文版第 11 景中連續快速的繞口令台詞（約三頁）的諧語詞，以凸顯其諧音效果。（Ionesco，1954：77-79）

習、去-學習和再-學習」的語言學習經歷？

## 柒、禿頭女高音的現聲

劇作家將英語課本和語言教學（音位學）打造成一種特殊語言，一種特殊的「外語」。其憑藉的能力，除了來自他自身的語言經歷之外，恐怕還有很多是來自達達對語音遊戲的創建。在最後一景末尾處，台詞中出現純粹的「字母-台詞」

史密斯先生：a, c, i, o, u, a, c, i, o, u, a, c, i, o, u!

馬丁太太：b, c, d, f, g, l, m, n, p, r, s, t, v, w, x,

（第 11 景）

明顯地，幾乎就是學習語言的基本的母音、子音發音練習，但是，這裡卻也能構成達達的「純粹的詩藝」：「詩的原本材料不是字，而是字母。」（利希特，1988：160）這種做法的主要原因在於要**徹底消除能指和所指之間的聯繫**，消除從一個能指上去聯想到其所指：「抽象詩的最大貢獻在於，使字脫離它給人的聯想，使字反字(...)最徹底的詩，是由字母組成。字母沒有觀念。」（利希特 1988：161）這種消除尤涅斯柯還要將之做得更徹底。在「字母-台詞」或是「詩」之後，緊接著一句的字義拼音皆錯亂的諧音遊戲和一長串的火車嘟嘟模擬聲之後，兩句相互對反的台詞（「不是從這裡！」和「是從這裡！」）被完全切斷成分割的音節：「不！」、「是！」、「從！」、「這！」、「裡！」、「是！」、「從！」、「這！」、「裡！」（"C'est! / Pas! / Par! / Là! / C'est! / Par! -I! / Ci!"）而且，這九個分開獨立的音節，分別由劇中四位人物，每個人輪流發出單個音節。

高潮就在這裡：四個人的聲音劇烈加大，節奏加快，然後燈光暗掉，只剩下聲音。「燈光全滅」，這是重要的舞台指示，因為**全暗漆黑的舞台，消除了空間的定位，也消除了這些音節中還可能含有的關於空間的指示**。最後，一樣在漆黑的空間，或是說「消失的空間」，四個人一起，雜混「不是從這裡！」「是從這裡！」這兩句同時相互錯鬧喧囂交混。只能說，尤涅斯柯為了消除、剝除或是說「**禿禿**」字詞的意義觀念（所指），其手法實在是無所不用其極。應該注意到，在前一景的末尾，是「禿頭女高音」「現身（聲）」的地方，然後，在下一景，就是第十一景，這一景，就如同剛剛描述和分析的，它從公理、事實（天花板在上，地板在下）逐漸偏離，滑入夾帶各種同音、諧音的音位遊戲，並逐漸增加其份量、長度，複雜化出各種變奏，到最後字母音詩和對立交錯的音節

喧鬧，這種聲音的「演唱」是由劇中四位演員輪流、交錯和合唱而成。

可以說這就是「禿頭女高音」這位由口誤中誕生的人物的獻唱。這些混雜了英語和法語還有潛藏隱跡其下的羅馬尼亞語的諸「外語」，這些音位遊戲，就是這個特殊引向「他方」（劇末的漆黑消失的舞台他方）的「外語」的音位學，一場「外語」的音位學的達達式交響合唱。這也是語言的悲劇，從劇初四位人物開始的那種日常的、確實不過、清晰透明的語言開始，到最後的荒謬「外語」，然後在最後高潮喧鬧之後，「喊叫聲突然停止，燈光再度亮了起來。」四位人物相互交換位置（史密斯夫婦坐到馬丁夫婦的位置，而馬丁夫婦則到史密斯夫婦的位置），然後由馬丁夫婦說出第一景第一句史密斯夫婦所說的台詞。到此，全劇才落幕。

語言由其清晰透明的狀態逐漸轉入最後的意義剝落殆盡狀態然後又週而復始重新開始。從對一般語言的質疑、摧毀，一齣語言的悲劇，最後成了一場達達式的語音鬧劇。可以詢問，甚至是許多人心中的疑問：為何要如此質疑、摧毀語言，去切斷能指和能指的聯繫？答案很可能就在緊接這齣戲之後的《上課》。在那裡尤涅斯柯要讓我們看，當能指與所指緊密聯繫時的殺戮性。

## 捌、語言明晰性的神話

對《上課》一劇，劇作家似乎很少說些什麼，除了澄清過劇末涉及納粹徽章的事情之外，似乎該劇已經是如此「明白」，無須多加解釋，因為這已經是一堂「課」了，該解釋的都已經在課程（劇）中。相對於《禿頭女高音》，此戲沒有那麼多荒謬言辭需要解釋，至少不需要去解釋劇名：它就是正經八百的一堂課。尤涅斯柯在中學當過數年法語教師，而很可能，會有學生到他家中上課。不管是作為教師或是作為兩種語言的特殊辯證經歷（學習、去-學習、再-學習）的學生，語言教學場景對尤涅斯柯來說是絕不陌生的，甚至就是其思考的核心場景。不過，這裡還是要解釋原文劇名。”*La leçon*”，一般字義就是「課」、「課程」，該詞延伸義，指「教訓」、「忠告」等，這一點和中文，如「這個失敗經驗給我上了一堂課」的表達是相似的。此外，該詞也特別指某種輔導課、家教課。從該劇場景來看，指的正是家教、輔導課，略有不同的是，在法國，這類課程是學生要到老師家中去上課。

*La Leçon* 其實三層意思都包含在內：場景是在教師家中的輔導課。劇情上，它就是由課程組成，數學課和主要是語文學課程的教學。最後，延伸義，是觀



眾可以由這樣一堂語文教學課程學得何種教訓或忠告，給我們上了什麼「課」。從劇情主要涉及的語文、語言課程來掌握，扣合劇名的本義，確實可以說，這是尤涅斯柯留給我們的「語言學教程」。這樣稱呼，自然是為了將之與索緒爾的語言學相對比，前者可以說是後者，《普通語言學教程》的「荒謬版」。「荒謬」，這裡是從尤涅斯柯所慣用的矛盾修辭法來理解掌握：在其中它會呈現一個肯定的索緒爾和一個反面的索緒爾，尤涅斯柯儘管未提過索緒爾或他的書，但是，這一點也不妨礙他在此劇中，既對索緒爾說「是」，也對他說「不」。

如前述，得將此戲和《禿頭女高音》相聯繫來看。此戲彷彿是為了補充《禿頭女高音》而來的「語言學教程」。在《禿頭女高音》中，語言被解體，意義被剝落，而在《上課》中，語言展現其文言威權，近乎無所不能。對語言的威權的展示似乎是要向我們說明為何要在《禿頭女高音》中攻擊語言，直到非將其「謀殺」不可的原因。中譯者鴻鴻（2001：XI）指出此劇「在現實層面上喚醒了我從小到大受教育的餘悸」。這自然指出此劇中語言和權力的鏈結，語言的暴力和專制政權的聯繫。就如劇末，在教師「殺」了這第四十個學生，劇本指示有出現一個徽章，並說明，「也許是納粹的徽章」。（2001：74）這裡自然不是只對納粹的影射，就如尤涅斯柯指出，那泛指所有專制政權。

這種殺戮的語言，如前引巴特所言，乃是單義語言，不僅指向所有專制的語言，更是可以反過說，語言中的專制。這種單義的語言，其實也是所謂的理想語言，一種完全不會有多義和比喻、隱喻可能的語言。或是說，以絕對明晰性為其理想的絕對正確的語言。《上課》劇初有簡要地理課程，教師詢問學生，巴黎是哪個國家的首都。會提到法國，自然不是偶然，因為法語就是以「明晰性」為其語言特徵，儘管這是一個神話，提出此說的學者也非是針對語言使用者的個別言語行為而來，而是針對法語的語法結構。<sup>21</sup>但是，劇中以是法語作為一種理想語言的神話而來的影射。

---

<sup>21</sup> 蓮實重彥（2006：87）在《反「日語論」》的〈明晰性的神話〉中指出，法語的明晰性的標誌或是說神話的根源出自於1784年評論家里瓦羅爾（A. Rivarol）的一篇論文〈論法語的普遍性〉。在這篇論文中提出「不明晰者非法語」（"Ce qui n'est pas claire n'est pas français."）但是，論者「所說的明晰性，並非個人發話的言語（parole），而是作為一個國家的社會體系的語言結構（lanque）所具有的（...）作為結構的語言的邏輯性。」此外，關於此一明晰性的神話，蓮實重彥在文中也對其源頭「不明晰者非法語」加以解構。（蓮實重彥，2006：88-92）



對理想單義語言的影射，從接下來約略佔據這齣獨幕劇前半段的數學課程獲得確認。在該劇中，算術是和語文學聯繫在一起。劇中既扮演共犯也扮演提醒角色的女僕，在劇末重述其警告時確認了兩者的聯繫：「然而，我已經警告過你了：算術會導向語文學，而語文學會導向兇殺罪（crime）。」（尤涅斯柯，2001：72。Ionesco，1955：146）<sup>22</sup>數學語言是明晰性語言的典範，也可以作為語言明晰性神話的代表。比如要說明何謂明晰性時，總會舉出  $1+1=2$  這個等式來。劇初就可看到對數學語言明晰性的攻擊：

學生：一……，二……，然後二之後，是三……四……

教授：停，小姐。哪一個比較大？三還是四？

學生：呃……三還是四？哪一個比較大？是三比較大還是四比較大？從哪一個定義來看？

教授：有些數字比小，有些比較大。比較大的數字包含了比較多的單位……

學生：……比小的數字多？

教授：除非這個小的數字裡，包含了很多更小的單位。它就有可能比一個大的數字裡有更多的單位……當然也要看其他那些單位有多大……

學生：所以，小的數字也可能比大的數字大？（尤涅斯柯，2001：22-23）

明白無誤的算術語言在此被解消掉其清晰性，陷入混亂的相對論之中。使之陷入混亂的正是教授所操弄那套所謂科學性的語言，呈現出近乎詭辯者的修辭手法的荒謬性。

## 玖、死於「意指作用」

在前導數學課程之後，進入語文學課程。在語文學和歷史比較語言學課程中，更加地展示詭辯者的惑人能力，將近十數種語言，從西班牙語、拉丁語、義大利語、法語、葡萄牙語、羅馬尼亞語、撒丁語、新西班牙語、土耳其語、

---

<sup>22</sup> 該劇中譯和原文會略有出入，在沒有爭議的地方，只標示中譯本的頁數，有出入時，則會附上法文原劇出處。此外，譯文也會跟中譯略有出入，除非有重要的意義爭議或落差，就不逐一說明了，以求簡潔。

希臘語、新奧地利語、海爾維希語、安道爾語等等，到他自己捏造的沙達那帕勒語，全都混淆在一起。

課程最初，模仿歷史比較語言學的術語談論不同語言的親屬關係，當然是將之故意弄錯。(尤涅斯柯，2001：38-41)由此看來尤涅斯柯很可能不是沒有接觸過歷史比較語言學。(也不難想到索緒爾的歷史比較語言學背景)對這些，劇作家一貫地保持嘲弄的手法。隨後，教授開始了一長串實質的普通語言學教程。不過，在劇文中都一直被稱呼為語文學(philologie)。我們將會看到尤涅斯柯使用兩面手法：即，他一方面在攻擊語文學的單義性，另一方面他彷彿偷渡了索緒爾的普通語言學的課程內容，當然不是直接地，並且告訴了我們如何去化解單義語言的殺戮性的方法，自然，作為劇作家，其解方是劇場性的。

先來看他對單義語言的攻擊。尤涅斯柯這裡的處理，截然不同於《禿頭女高音》的方式，而是完全相反地，以展示此一單義語言的殺戮威權。這也是該劇的高潮(很可能是首次地，語言作為主角執行謀殺的行動)。這是在劇末，學生跟著教授重複「刀子」這個能指，在不斷地重複之下，這把「刀子」殺了學生。言語是行動。這裡做了最佳的展演。這把刀子是由所有語言中的刀子：教授請女僕去找出「那些西班牙語、新西班牙語、葡萄牙語、法語、東方語、羅馬尼亞語、沙達那帕勒語、拉丁語和西班牙語裡的刀子。」(尤涅斯柯，2001：63；Ionesco，1955：139)女僕拒絕，不過教授很迅速地在抽屜找到一把「無形的大刀」並說：

這兒有一把，小姐，這兒有一把刀。可惜只有一把；不過我們可以把它用在所有的語言上頭！這就夠了，只要當你用不同的語言說「刀子」這個字的時候，看著它，靠近點，牢牢盯著它，想像它就是那種語言所指的刀子。(尤涅斯柯，2001：64)

這是索緒爾的語言學公式，符號=能指+所指，的展示，荒謬劇場版的展示，透過教授(知識威權)的壓制與重複，讓能指和所指相結合的場景。能指是音響形象，是聲音，就如劇中被切斷成音節的聲響，而所指，不是外界的具體物體，而是對該物的心理印象。這就足夠構成符號的「真實性」，構成其真實效應以執行動作(意指作用)。隨後，這把刀子，一寸寸地屠殺了女學生。

這個殺戮的場景表現如同一場巫術儀式。舞台指示：「(兩人站著；教授揮舞著他那無形的刀子，幾乎失神地，繞著她，在跳印第安割頭皮舞似的)」而

女學生部份：「(開始退向窗戶，病弱地，無精打采地，著魔似的)」(尤涅斯柯，2001：67) 這個場景的處理方式，更說明的語言符號的咒語性質。使用此一咒語殺人的教授在其執行殺戮的過程中是處於被附身的狀態。在女學生死後：

他(教授)擦拭前額，嘟囔些聽不懂的字；呼吸漸趨正常……他站起來，看著手上的刀子，看看女學生，才突然驚醒：(驚恐狀)我做了什麼！我該怎麼辦！接下來會怎樣！啊！天哪！完了！小姐，小姐，你醒醒！(他激動地，手上仍拿著那把不知如何處置的刀子。)好了，小姐，現在下課了……你可以走了……你可以下次再繳錢……啊！她死了……死——了……被我的刀子……殺死——了……太可怕了。(尤涅斯柯，2001：69)

這個被語言所附身的可怖場景，完全和亞陶(Antonin Artaud)(1976:358)描述的一模一樣：「我注視著我自己，我感覺到我的每一個動作姿態都不屬於我，我的所思所想也不屬於我(…)我所說的話，我藉以表達我自己的話語，我想像以為是我在控制這些話語，然而，事實上，就是在這裡，這就是令人恐怖發狂的地方：不是我在說話，而是話在說我。」《上課》的語言殺人場景，一方面展示了語言符號的效應，另一方面呈現了人被語言所宰制附身的狀態。在這場殺戮之後，尤涅斯柯還緊接著說明這種殺戮是在日常生活中持續和不斷地發生，這位女學生是當天第四十個，而在屍體尚未處理完畢之前，門鈴又響起，又有新的學生要來上課，可想而知地，下場必然相同。這是日復一日在生活或是在教育中在任何人類的語言教學中持續甚至恆久普遍發生的事。

這裡呈現的語言學場景也是如德勒茲所言的「聽話的語言學」。「聽話」就是那個我們對小孩說：「要聽話」、「要聽話」、「要聽話」……就如劇中學生對教授的話語的不斷重複一樣。「聽話的語言學」正是以強制重複灌輸來操刀的：女學生一面喊著牙痛，一面跟隨著教授重複「刀-子」兩個字，一聲聲的重複，女學生的症狀逐漸加重，耳朵、眼睛、頭、喉嚨、肩膀……整個身體都受到刀傷，最後在教授的猛力一刺之下，女學生倒地而死！誰操作這種以普遍性溝通，以「你說的話要讓每個人都能聽得懂」，以聽者為判準的語言學，誰就是如同那

教授正在以語言暴力殺人的人。<sup>23</sup>

## 拾、解方：反-法西斯的語言學教程

一個兩難的困境馬上浮現。即，如果語言是如此這般的殺戮性的事務，那我們又無法沒有語言，沒有辦法不學習語言和教導語言，那出路該是如何？尤涅斯柯藉此語言殺戮場景，給出的語言課程是雙重的：一方面，以誇張荒謬的手法展示此一殺戮的尋常性，讓我們對語言的威權和人被語言附身的危機有所警示；另一方面也藉由同一個教授口中遞給我們一把鑰匙，去打開另一個可能，就如劇中教授所言：「我努力著要給你一把鑰匙……」（尤涅斯柯，2001：54）語言威權和其效應之所以得以產生乃是在於能指和所指緊密的鏈結上。在此狀況下，能指是完全被所指所吞噬。然而，有可能阻止此殺戮作用的產生，那必須切斷能指與所指的緊密聯繫。

尤涅斯柯，作為荒謬劇场的代表之一，但是，他完全懂得布雷希特的離間效應，其擅長的矛盾修辭手法甚至就是「間離效果」(Verfremdungseffekt, [德]；Alienation Effect)<sup>24</sup>的一種運用。他完全懂得史詩劇場對符號的洞見：即在能指和所指之間具有一個「非同一性」：「最重要的是讓人們理解到在被指涉物和指涉符號之間存在著一個『非同一性』(non-identité)，而意義是只有在人為的中介下才能出現。」(引自 Abirached, 1994：269)

兩面手法就在劇中展現——直接在教授的語言課程中——在殺戮前，提醒要切斷能指和所指的聯繫。如在劇中，教授告誡學生說：「所有的語言，小姐，請注意，請你到死的時候都不能忘記……」，這句話中的後半句「直到你死的時候」是以斜體字標示 (Ionesco, 1955：120) 自然是一語雙關，既暗示女學生的

<sup>23</sup> 德勒茲曾多次提出過，這種語言其目的並非在於溝通，語言是「口令」、「通關密語」(mots de l'ordre)。這揭顯了所謂語言的學習根本上就是口令，語言是用來使人服從使人屈服的事物。就像軍隊中的通關密語或是口令一樣。教育是如此與軍隊接近，甚至毫無二致。另可參見《德勒茲》，羅貴祥著，1999。台北：東大圖書。頁 61-63。

<sup>24</sup> 這個詞是布雷希特戲劇的關鍵辭彙之一。它指的是一種戲劇上的手法或效果。布雷希特在其主要的理論論述《戲劇小工具》第 42 條中指出：「一個經過間離效果所呈現的模仿再現，它可以確實讓我們認識其所模仿再現的事物，但是也同時使此一被模仿的事物顯得不正常、怪異。」參見耿一偉主編，《劇場關鍵字》，〈間離效果〉辭條（藍劍虹），台南：台南人劇場，2008，頁 147~150。

下場，也標示課程重點所在。這重點在斷續之後重新接上：

所有的語言，事實上都不過是語言的一種，也就是說其要素全都是由聲音所構成。(尤涅斯柯，2001：42)

尤涅斯柯在此強調了「能指」的音響形象的重要，而且是從劇場的觀點來強調：

如果你快速吐出一連串聲音，它們就會自動聯結在一起，從而產生了許多音節、許多字、甚至許多句子，也就是一些重要性不等的群集，純粹非理性的聲音組合，剝除了所有的意義，但是正因為如此它們更能安全地在高空持續傳送。**光承擔意指作用（signification）的字句會被它們的意義的重量拖垮，掉下來……**（尤涅斯柯，2001：43）

拆除、卸除了意義，讓語言符號僅剩下聲音（能指）在高空中飛翔。之後，女生首次出現了「症狀」，她開始牙痛。這是她的失語症。（「失語症」這個詞在劇初的舞台指示中就出現，用來標指女學生的症狀。）不過這裡不能將之當成心理-病理學上的失語症來理解，比較是從字面意義來理解，即不了解教授在此時所強調的語言作為聲音的論述者，將是喪失語言能力的指標。這其實將是一場演員入門課程：不是從日常來把握語言，而是從演員的角度來掌握：

我們接下來：要學會怎樣發音（...）要發出字、聲音，以及你想發出的一切，一定要把肺裡的空氣無情地排出來，讓它微妙而小心地，穿越聲帶，讓聲帶就像豎琴、像風中的葉子，突然顫抖、翻攪、震動、震動、震動起來，小舌發出顫音、摩擦、彼此推擠、擦過牙齒、擦過，在運動中一切就位：小舌、舌頭、上顎、牙齒……還有嘴唇……終於那些字跑了出來，經由鼻子、嘴巴、耳朵、毛細孔，穿過以上所有我說過的器官，它們被一股強而有力的、莊嚴神聖的飛翔連跟拔起，那不是別的，就是聲音，雖然這麼稱呼不盡恰當，它會變調為歌唱或是轉化為交響樂般的強烈風暴，帶著一長串……花環，那些各色各樣的花就是一些聲音技巧：唇音、齒音、咬合音、上顎音和一些其他的音，有時溫柔、有時痛苦、有時暴力。（尤涅斯柯，2001：44-45）

這完全是**演員的第一堂課**：發音、咬字和各式聲音的強弱鬆緊和更重要的節奏與效果。劇場的解方：戲劇對日常生活來說，乃是一種後設，也具有解



析、拆解日常生活的「真實性」的能力。此一卸除，將語言從所謂的日常狀態中轉換到劇場語言的狀態。尤涅斯柯要將此一要點傳授給學生，不過女學生對教授所要傳授的內容卻一直無法理解，和那句雙關語相反，女學生至死都沒有理解，未能將語言還原為聲音，她也最終死於意指作用之下。

田啟元（1996：246）在排演時碰到的一個案例正好可以來說明尤涅斯柯的這個課程重點：

排戲時，女主角瑪莎碰到一個問題，台詞中有一句「雞巴」，它原譯文是”dick”，女演員抗議：「毛毛，我爸爸是法官，我媽媽是老師，你居然叫我講這種話，你叫我怎麼對得起他們。」哭了，她真的哭了，你叫我怎麼辦？她的身體動之以情，你無法想像……

發生在這女演員身上的即是語言符號完全連接甚至取代了真實的案例。禁忌語言在這位女演員的身體上產生了「哭泣，整個身體的哭泣」的效應。一個「能指」，或說一個符號，在女演員身上產了此等效應。不清楚田啟元是否讀過索緒爾或是尤涅斯柯，不過他的解決方式如下（田啟元，1996：246）：

我不能強迫她，便轉問她：「你過年吃些什麼？」她說：「雞鴨魚肉。」  
「那吃過雞吧？那就『雞巴』了，這不就已經講了嗎？」後來她就把它演好了。

這個處理手法和《上課》中教授所要叫女學生要記住的完全一樣，也和索緒爾語言學將符號拆解成「音響形象」（能指）相同。（不同的是，《上課》的女學生並未學會它，而是死於符號效應之下。）劇場人是古代巫師的後裔，深諳「咒語」的底脈。這位遭逢表演困難的女演員正在經歷其「啟悟儀式」，她將學會懂得以「音響形象」來處理台詞，但是讓觀眾聽到的是「語詞的魔力」，如果不說是「咒語」的話。

田啟元（1996：246）藉此例說明：「語言、身體和意識形態的關係是多麼密切。」這三者的密切關係讓田啟元感到「恐怖」：「那太恐怖了。『瑪莎』的例子，給我的印象深刻，因為她強調的是『爸爸是法官，媽媽是高中老師，所以她不應該如何如何』，那很恐怖。」田啟元看到，其雙親的保守階級的意識形態和語言和其身體（「她的身體動之以情，你無法想像」）聯繫在一起，而由語言符號來加以啟動。我們可以在《上課》中看到這個「恐怖」場景，即語言殺人

的場景。

《上課》劇末教授戴上徽章（可能是納粹的徽章）。此舞台指示具有極強的對納粹的影射與批判。正如布雷希特：納粹是一個「法西斯戲劇」政權。確實希特勒是成功和優秀演員：「希特勒曾在慕尼黑向一位宮廷演員學習過戲劇，不只是學習說白的技巧，還有行為舉止的訓練。他學過各種英雄走路的台步（...）以便讓人產生高貴的感覺。」（Brecht, 1989: 535）<sup>25</sup>希特勒便是依靠其戲劇表演「征服了全德國」。<sup>26</sup>布雷希特（1989: 537）：

我們必須觀察到他（希特勒）要帶領觀眾（群眾）對他產生認同作用，並使他們附和他說：對，我就是該如此去做。簡言之，在那裡，他表現出一個正常人的樣子，而且他是企圖讓人們相信他的所作所為都是很單純的一個有人性的人所該去做的事。

尤涅斯柯在《上課》中所要揭露或是所要給我們的「課」，正是此一「法西斯戲劇」的底蘊。塑造了一場揭露法西斯和其他以語言聲音宣言佈道者的既荒謬又寫實的場景，也讓我們「上課」的觀眾看到，語言的政治性。這是尤涅斯柯給我們的荒謬劇場版的《普通語言學教程》，也是一個反-法西斯的語言學教程，它回應了巴特在索緒爾那裡看到的「民主制」的語言學模式，為此一民主制的語言契約論附加了一個重要的補充和但書。也可以說是尤涅斯柯的戲劇向我們闡明了索緒爾語言學之所以可構成如巴特所言的一個民主制的語言契約論的根本原因。

---

<sup>25</sup> 那位指導希特勒的演員，並非傳聞，而是「德國國際知名的男高音史提伯華特（Paul Stieber-Walter），他死於1973年，兩年後，其日記以假名德里安特（Paul Devrient；此姓氏為德國著名演員世家）出版。其中詳細記載，1932年經由一位醫師推薦，他指導了希特勒整整一年的演講術和表演術。首先由希特勒獨自演出一幕，由於他最終流出感動的真淚，證實他的確具有演戲的天份，德里安特決定，除了糾正他的發音、指導正確的發聲和呼吸方法等之外，還要使其『表演』天份充分發揮於政治生涯。事實證明，之後希特勒確實結合了先天資質和後天學習，分別『扮演』過預言家、傳道者、救世主等『角色』，充分滿足當時人們感性上的需求。」（周靜家，1998：115）

<sup>26</sup> 布雷希特指出希特勒所征服的第一個國家不是波蘭，而是德國。而希特勒也在1938年的《德國廣播手冊》寫道：「如果沒有擴音器，是不可能征服德國的。」（引自宋素鳳、翁桂堂，1995：123）

## 拾壹、結語：朝向一個新的語言教學場景

本維尼斯特（2008：61）回顧索緒爾帶來的變革感歎：「從一個世紀過渡到另一個世紀不會非常容易，從一種文化形式過渡到下移個文化形式也是一樣。」因為在過渡中，會有「那麼多已經被接受的價值甚至生產系統都遭受到質疑。」被質疑的諸多事情之一，**即語言的透明性，語言、思維和現實世界保持密合疊一**。這和我們日常經驗完全背離。本維尼斯特（2008：84）說：

對言說主體來說，語言和現實是完全對應的：符號包含現實並支配現實，甚至，它就是**現實本身**（言語的禁忌、言說的魔力等等）。坦白地說，言說主體和語言學家的觀點在這一問題上**是如此地不同，以至於語言學家關於事物指稱任意性的論斷，無以反駁言說主體所經驗到的正好相反的感受**。<sup>27</sup>

語言，一方面恰如索緒爾指出的，它既非指稱著現實物，「語言象徵與其指稱之物沒有關係。」（王東亮，2008：32）然而，另一方面，對言說主體來說，事情正好相反，語言符號甚至比現實還要來得「真實」。語言符號的這個「既非-又是」的特性，在尤涅斯柯這兩齣戲，一前一後恰當的呈現語言的這種「既非-又是」的雙面特性。一方面以達達式的方式炸裂語言的透明性，另一方面揭露語言威權的運作機制。以此矛盾修辭的劇作策略達到對語言符號的「間離效應」。

從這角度來看，尤涅斯柯和布雷希特，同樣都是對語言危機的深刻反思者，他們和科學世家出身秉持其科學探究的精神的索緒爾一樣：去揭露語言符號所具有自我隱身傾向，解開了自有人類以來就有的密傳「咒語」（語言）的底蘊，**破解其運作機制**。甚至這裡應強調尤涅斯柯和布雷希特一樣都是對索緒爾語言學的重要補充：去深思人和語言還有政治權力在其中的運作機制關係。

可以說，索緒爾和尤涅斯柯還有布雷希特，一同在戰後帶來新的文學和語言教育的思考。巴特在〈文學 / 教學〉（2004：306-308）的訪談中提到學校的文學教育，就提出「**能指的解放理論**」，並要求將之運作到學校教學：「以非宗

---

<sup>27</sup> 黑體字部份為原文所有。

教和思想自由所實行的那一套去取代體制單位那一套：透過對符號學的研究，訓練批評精神並拆解符碼（...）我要指出，學校的工作就是在行使上述解放過程時阻止所指的返回。」此主張和尤涅斯柯戲劇的觀點是相一致的，遏止「所指」和解放「能指」。他更指出這是「勢在必行」的。<sup>28</sup>文學的作用在於防止避免語言的殺戮性。<sup>29</sup>

或許還剩下一個小問題：解放能指的語言學教程是孩子可以接受領略的嗎？以一個案例來作回覆。1960年，即《禿頭女高音》首演後十年，法國戲劇教師也是現代兒童文學界的重要推手，呂伊-維大爾（François Ruy-Vidal）（2008）<sup>30</sup>他初次帶著他的小孩皮耶爾，那時七歲，觀看這齣戲，孩子的反應是令人吃驚：

我驚訝於他那麼投入於那些不恰當沒有禮貌的快速對答的對白和那麼愉快地跟隨那些語言遊戲演出，帶著熱情投入於那些人物之中（...）皮耶爾，那時才七歲，幾乎笑翻了。劇中這些「反-課程」的幽默和「邏輯地推理」對他而言完全是可以接受的.....在極度吃驚下，我詰問他：「你看得懂嗎？」「當然啊！」他回答我說。「但是，你懂些什麼呢？」「全部啊！」「啊！」

在父子對話的最後一聲「啊！」中，呂伊-維大爾有所頓悟。

在此之後，他說服尤涅斯科和莒哈絲（Duras）為兒童和青少年書寫。這促使了後來尤涅斯科於1969年出版了給他女兒瑪麗-楓斯（Ionesco Marie-France）

---

<sup>28</sup> 「提問者：文學的教學可行嗎？巴特：面對這樣一個直接了當的問題，我也只好以直接了當方式回答：勢在必行。」（巴特，2004：301）

<sup>29</sup> 如果《上課》並不被認為是適合的兒童戲劇文本，那至少無疑地極為適合國內甚所缺乏的青少年戲劇文本，尤其在國內此一階層的學子飽受荼毒的現狀來說，更是「勢在必行」。

<sup>30</sup> 他是一位資深教學者（1951-1963），在青少年和兒童戲劇領域工作，以其經驗和優秀教學著稱。他也出身法國民眾教育運動（Education populaire）中的「活力教育方案實踐中心」（Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active，簡稱：CEMÉA）該中心是國家組織，創立於1937年，以提倡新的教育觀念和新的教育方案為其綱要，隸屬於法國民眾教育運動中的一環。該中心產生許多重要的教育文化界人士對後來新的教育觀念的傳播和實踐有很大的影響。呂伊-維大爾即受教於其中一位重要教師 Miguel Demuynek，他是法國重要戲劇導演、演員杜蘭（Charles Dullin）的學生，他對法國兒童、青少年戲劇的推廣有著重要影響。當時即是知名導演法國民眾劇場推手維拉（Jean Vilar）請他於1955年在亞維濃暑假期間舉辦有前後高達數十萬兒童參與人次的國際戲劇夏令營。



小時候聽的四則故事。<sup>31</sup>這四則同樣荒謬和帶著濃厚索緒爾普通語言學色彩的語言學故事就這樣讓尤涅斯柯進入法國兒童文學史。<sup>32</sup>呂伊-維大爾在孩子身上看到一個「強力的存在 (un être fort) (...) 一股持續不斷的運動變化如海潮般強大的力量」和「孩子是勇敢的先鋒者。」<sup>33</sup> (引自 Hadengue-Dezac, 1999)

我們也應當聽到這兩位**兒童的笑聲**，三歲的瑪麗-楓斯和七歲的皮耶爾。這些笑聲，半世紀後迴響著達達主義的肯定性精神與笑聲——「達」、「達」、「是」、「是」——**肯定了語言符號的遊戲性和解放性**。這些笑聲中難道不存在著本維尼斯特 (2008: 61) 所言的「自覺的意識」，它將是「一條通往新世紀的道路」？而且這不也正是從索緒爾的《普通語言學教程》到戰後尤涅斯柯這兩齣圍繞著語言教學場景的最好註腳？

只是，何時，在台灣的課堂上可以出現民主制的「普通語言學教程」？還是我們會繼續活在如馮馮所言的「餘悸」之中？這是一個值得繼續思考的問題。

34

<sup>31</sup>這裡還有一個時間的疊合：尤涅斯柯的女兒是在 1944 年 8 月出生，依據這些故事後來的標題，《給三歲孩子的故事》，來推算，尤涅斯柯這些故事是在其女兒三歲左右，也就是 1947-1948 年左右。這個時間也是《禿頭女高音》羅馬尼亞文版本的書寫時間，同時也是他翻譯烏爾穆茲作品為法文的那段時間。往前推算一下，這段時間也疊合著，尤涅斯柯親自經歷他女兒從牙牙學語到學會說話的階段。儘管沒有資料顯示尤涅斯柯提過這個經驗對其書寫的影響，但是，從經驗上，我們確實可以將之納入考量，尤其是因為這四則故事的主角也都是語言。

<sup>32</sup>這四則故事，在 1987 年就由蓬草直接譯自法文，標題改為〈給三歲小孩的故事四則〉(原文標題是《給未滿三歲孩子的故事》)，收錄於《不聽話孩子的故事》(蓬草編譯)，台北：聯合文學。關於這四則故事和索緒爾語言學的聯繫與分析，請參見〈小心名字變成咒語〉、〈我打開牆，用耳朵走路〉，藍劍虹，收錄於《兒童哲學月刊》，第 7 期 (2011.6)，頁 31-34 和第 8 期 (2011.7)，頁 28-33，台北：毛毛蟲兒童哲學基金會出版。

<sup>33</sup>原文為：“Un enfant est un audacieux pionnier.” “pionnier”，辭源上指「步兵」、下棋的「卒」。現今指「工兵、開拓者」；轉義指「先驅者、先鋒、創始者」。這和“l'avant-garde”「前衛、先鋒」詞義相近。呂伊-維大爾這裡用詞明顯隱射孩子是「先鋒者」和前衛藝術的聯繫。

<sup>34</sup>書寫此論文的前後期間內，有相繼兩件事，第一件是曾獲得優良小說的《真相拼圖》因書中出現髒話，而遭家長檢舉，以致教育部檢禁此書。另一件則是《雞如何招待客人》作為考試題目，因涉及詩中有「脫光光」等詞，而被家長、議員檢舉，甚至導致出題老師要被懲處的事件。足可證明我們依舊活在「餘悸」之中。我們離一個民主制的語言教學的距離依舊甚遠。



## 參考文獻

- 王東亮（等譯）（2008）。*普通語言學問題*（原作者：Émile Benveniste）。北京：三聯書店。
- 田啟元（1996）。座談三：身體、語言與意識形態。*台灣現代劇場研討會論文集：1986-1995 台灣小劇場*（227-250）。台北：文建會。
- 吳瑪俐（譯）（1988）。*達達：藝術和反藝術，達達對二十世紀藝術的貢獻*（原作者：Hans Richter）。台北：藝術家。
- 吳叡人（譯）（1999）。*想像的共同體*（原作者：Benedict Anderson）。台北：時報。
- 宋珉（譯）（1999）。*索緒爾*（原作者：Jonathan Culler）。北京：崑崙。
- 宋素鳳、翁桂堂（譯）（1995）。*噪音，音樂的政治經濟學*（原作者：Jacques Attali）。台北：時報。
- 李幼蒸（譯）（2008）。*羅蘭巴爾特文集：符號學歷險*（原作者：Barthes, Roland）。北京：中國人民大學。
- 周靜家（1998）。觀看新藝術。*聯合文學*，「布雷希特 100 年紀念專輯」，164，113-116。
- 高名凱（譯）（1985）。*普通語言學教程*（原作者：Ferdinand De Saussure）。台北：弘文館。
- 陳傳興（1991）。不可能的語言：精神分析或是心理分析？。葉啟政（編）。*當代西方思想先河——十九世紀的思想家*。台北：正中書局。
- 陳聖生（譯）、郭安宏（校）（2003）。*達達，一部反叛的歷史*（原作者：Henri Béhar, Michel Carassou）。桂林：廣西師範大學。
- 彭雙俊（2001）。浪漫主義和語言研究。*當代*，「浪漫主義專題」，166，37-45。
- 賀曉星（譯）（2006）。反“日語論”（原作者：蓮實重彥）。南京：南京大學。
- 黃晉凱（2008）。*尤內斯庫畫傳*。北京：中央編譯。
- 劉森堯（譯）（2002）。*伊歐涅斯柯戲劇精選集*（原作者：Eugène Ionesco）。台北：桂冠。
- 劉森堯（譯）（2004）。*羅蘭巴特訪談錄*（原作者：Roland Barthes）。台北：桂冠。
- 鴻鴻（譯）（2001）。*課堂驚魂*（原作者：Eugène Ionesco）。台北：唐山。
- 懷宇（譯）（2005）。*顯義與晦義*（原作者 Barthes, Roland）。天津：百花文藝。

- Abirached, Robert.(1994). *La crise du personnage dans le théâtre moderne*. Paris : Gallimard.
- Antonin Artaud, Antonin.(1976). *Œuvres complètes Supplément tome I*. Paris : Gallimard.
- Antonin Artaud, Antonin.(1980). *Œuvres complètes tome VIII*. Paris: Gallimard.
- Benveniste,Émile.(1966). *Problèmes de linguistique générale, I*. Paris : Gallimard.
- Benveniste, Émile.(1974). *Problèmes de linguistique générale, II*. Paris : Gallimard.
- Barthes, Roland.(1981). *Le grain de la Voix, Entretiens 1962-1980*. Paris : Seuil.
- Barthes, Roland.(1982). *L'obvie et l'obtus, Essais critiques III*. Paris : Seuil.
- Brecht, Bertold.(1989). *Ecrits sur le théâtre, I*. Paris : L'Arche.
- Buot, François. (2002). “Tristan Tzara L’homme qui inventa la Révolution Dada biographie” 網址 : [http://www.edition-grasset.fr/chapitres/ch\\_buot2.htm](http://www.edition-grasset.fr/chapitres/ch_buot2.htm) (2006/9/12)
- Corvin, Michel.(1994). *Lire la Comédie*. Paris : Dunod.
- Deleuze, Gilles.(1993). *Critique et clinique*. Paris : Minuit.
- Hadengue-Dezae, Véronique. (1999). “Qu'est-ce qu'un enfant ?” LA REVUE DES LIVRES POUR ENFANTS N° 185 FEVRIER 1999/25  
網址 : [http://www.lajoieparleslivres.com/simclient/consultation/binaries/stream.asp?INSTANCE=JOIE&EIDMPA=PUBLICATION\\_4145](http://www.lajoieparleslivres.com/simclient/consultation/binaries/stream.asp?INSTANCE=JOIE&EIDMPA=PUBLICATION_4145) (2006/9/26)
- Ionesco, Eugène.(1954). *La Cantatrice chauve, suivi de La Leçon*. Paris : Gallimard.
- Ionesco, Eugène.(1966). *Notes et contre-notes*. Paris : Gallimard.
- Marie-France, Ionesco.(2004). *Portrait de l'écrivain dans le siècle Eugène Ionesco - 1909-1994*. Paris : Gallimard.
- Perisanu, Mariana.(2003). “Ionesco, Le Franco-Roumain, choix linguistique et expression artistique”  
網址 : <http://www.biennale-lf.org/les-actes-de-la-xxe-biennale.html?start=16> (2013/10/11)
- Perisanu, Mariana.(2005).“Ecrivains français d’origine roumaine et leur rapport à la langue”  
網址 : <http://www.biennale-lf.org/les-actes-de-la-xxie-biennale/59-b21-interventions/123-b21-mariana-perisanu.html>(2013/10/11)

Perisanu, Mariana.(2006). "Ionesco : du *Non* de Bucarest à "l'avant-garde de cire" au théâtre de la Huchette"

網址 :

<http://www.t-pas-net.com/libr-critique/manieres-de-critiquer-ionesco-du-non-de-bucarest-a-lavant-garde-de-cire-par-mariana-perisanu/> (2013.10.11)

Roman, Aurélia.(2009). "Autour de la traduction inédite en français des *Élégies roumaines* d'Eugène Ionesco : texte et contexte de traduction pour appréhender le théâtre"

網址 :

[http://www.erudit.org/revue/ttr/1990/v3/n1/037059ar.pdf\(2006.9.11\)](http://www.erudit.org/revue/ttr/1990/v3/n1/037059ar.pdf(2006.9.11))

Ruy-Vidal, François. (2008). "François Ruy-Vidal nous parle des contes de Ionesco"

網址 :

<http://www.ricochet-jeunes.org/public/fichiers/ruyvivald/ionesco.html>

(2006.10.13)

Schein, Didier. (1996). "La trilogie roumaine de Paris, Ionesco, Cioran, Eliade"

網址 :

[http://esteurop.free.fr/artic06/trilo06.html\(2006.9.19\)](http://esteurop.free.fr/artic06/trilo06.html(2006.9.19))



## 壹、稿件交寄

### 一、投稿本文

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

投稿請寄：700 台南市樹林街二段 33 號

國立臺南大學戲劇創作與應用學系

(郵遞封面請註明「戲劇教育與劇場研究稿件」)

電子郵件信箱：RiDETaiwan@gmail.com

聯絡電話：(+886) 06-260-1855

### 二、投稿附件

#### (一) 聲明函

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

#### (二) 著作權授權書

#### (三) 個人基本資料

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

### 三、一律不予退稿。

### 四、截稿日期

隨到隨審，稿件刊登期別，由編委會視需要決定。

### 五、出版日期

每年 12 月下旬。



## 六、稿件格式

(除本刊特殊規定之外,請參考連結網頁,以網頁中之 APA 格式擬定論文)

網頁連結：<http://ridets.nutn.edu.tw/>

### (一) 字體

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

### (二) 字數

來稿每篇中文以 18000 字為原則，英文以 8000 字為原則。

### (三) 基本來稿內容

#### 1. 論文題目

2. 作者姓名：請以中英文真實姓名發表。

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

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

#### 5. 內容

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

(1) 緒論 (包括研究問題與背景、研究變項的定義、研究目的與假設)

(2) 文獻探討

(3) 研究方法 (包括研究對象、研究工具、實施程序)

(4) 研究結果

(5) 結論與建議

(6) 參考文獻

七、本刊為申請 THCI Core、TSSCI 收錄起見，部分格式需要配合其規定，目

前先待外審完成後，再由主編聯絡通過者修訂之。

## 貳、審查

### 一、文責

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

### 二、審查原則

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

### 三、審查等級

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

### 四、審查意見

審查意見由編輯委員綜合審查意見，函覆各作者。

### 五、審稿原則

研究主題重要、方法嚴謹、見解創新、格式一致，所獲結論具學術或實用價值。

## 參、編輯

### 一、主編與編輯委員

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

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

### 二、編輯工作

編輯工作由當屆編輯委員共同負責。

### 三、主編權責

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

## 肆、其他

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

## Research in Drama Education & Theatre Studies

### 戲劇教育與劇場研究

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

本期主編 林玫君

編輯委員 徐亞湘、容淑華、趙惠玲、譚寶芝、Joe Winston

顧問委員

王友輝 台東大學兒童文學研究所

徐良鳳 台南應用科技大學應用英語系

蔡奇璋 東海大學外國語文學系

鄭黛瓊 經國管理暨健康學院通識教育中心

藍劍虹 台東大學兒童文學研究所

舒志義 香港公開大學教育及語文學院

編輯助理 章琍吟  
行政助理 呂季樺  
封面設計 范世岳

出刊日期 每年 12 月  
創刊年月 2012 年 3 月  
定 價 新臺幣 250 元  
地 址 臺南市樹林街二段 33 號  
電 話 (06) 260-1855  
網 址 <http://www.drama.nutn.edu.tw/>

展售處 五南文化廣場台中總店（台中市中山路 6 號）

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

國家書店松江門市（臺北市松江路 209 號 1 樓）

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

GPN：2010100354 ISSN：2222-9795

版權所有，翻印必究