

戲劇教育與劇場研究

Research in Drama Education & Theatre Studies

2014年3月 第5期

NO.5 March 2014

國立臺南大學戲劇創作與應用學系

目錄 Contents

■ 主編語

Editor's Note

林政君

Mei-Chun Lin

5

專 論

- 批判性展演式教育學：從身體出發，剖析解放教育中的政治

Critical Performative Pedagogy—Fleshing Out the Politics of Liberatory Education

Elyse Lamm Pineau

范聖韜（翻譯）

Sheng-Tao Fan

7-22

研究論文

- 探索波瓦的「立法劇場」方法與實踐——從「被壓迫者劇場」出發

An Aspect “Make Theatre as Politics” of Augusto Boal: From Theatre of the Oppressed to Legislative Theatre

謝如欣

Kelly Ju-Hsin Hsieh

23-55

- 實驗室劇場的《衛城》和生活劇場的《天堂此時》中的亞陶概念和觀眾／演員關係

Artaudian Concepts and Audience-Actor Relationship in *Akropolis* by the Laboratory Theater and *Paradise Now* by the Living Theatre

林雯玲

Wen-ling Lin

57-82

目錄 Contents

- | | | |
|---|--|---------|
| ■ 戲劇教育促進親子溝通之多個案研究
A Mmulti-Case Study of Using Drama
Education to Enhance Parent-Child
Communication | 鍾婉嫻、譚寶芝
Yuen- Han Chung
Po-Chi Tam | 83-114 |
| ■ 國中表演藝術專家教師班級經營之研究
A Study on the Classroom Management
Strategies of Junior High School
Expert Performing arts Teachers | 謝佳雯
Chia- Wen Hsieh | 115-143 |
| ■ 徵稿辦法 | | 145 |

主編語

時間過得真快，期刊的創辦已邁入第三個年頭。很幸運的是，我們的刊物逐漸獲得大家的注意，本次的稿件有來自美國、巴西及香港的學者們，將他們豐富的經驗分享給大家。同時，特別感謝臺灣師範大學表演藝術研究所范聖韜教授的引薦，能夠刊載 Elyse Lamm Pineau《批判性展演式教育學：從身體出發，剖析解放教育中的政治》一文，做為中西方劇場教育跨領域的交流機會。

在本次的投稿論文，經過初審及三位學術外審複審結果，共有四篇文章脫穎而出。前兩篇研究偏重於「應用及劇場」的案例研究，在第一篇論文《探索波瓦的「立法劇場」方法與實踐——從「被壓迫者劇場」出發》，研究者以實際田野案例與工作坊參與經驗，以「立法劇場」為中心，從「被壓迫者劇場」發展的敘事整理，到其方法的執行步驟與內容，做詳實的敘述，補足我們對 Boal 與被壓迫者劇場的另一塊拼圖認識。第二篇論文，作者從 Antonin Artaud 劇場概念中，形而上演繹及觀、演關係，論述兩個前衛劇場作品《衛城》和《天堂此時》理論源流與演出特色及異同處。

後兩篇論文以「戲劇教育」，運用於親子間溝通及表演藝術教師班級經營為探究主軸。在第三篇《戲劇教育促進親子溝通之多個案研究》，研究者透過多份個案研究資料蒐集，提出有效促進親子溝通方式和成效的執行戲劇教育方案，提供本領域讀者實務的應用率，並開啟戲劇教育的運用面向與多元的功能。隨著九年一貫課程的倡導下，表演藝術成為藝術與人文領域裡一門重要課程，在《國中表演藝術專家教師班級經營之研究》該篇裡，主要探究表演藝術專家教師在面對一群青春期的孩子，如何妥善運用班級經營策略，協助表演藝術教學，作為提供現場教師實質的解決之道。

第五期出版在即，仍要感謝婉容主任和同事們的支持，以及編輯助理琍吟（TACO）及行政助理季樺。也希望大家支持本期刊，持續投稿，讓稿源能夠“源源不絕”，以維持我們出版的品質。

戲劇教育與劇場研究
第五期總編

林攸君

戲劇創作與應用學系教授
國立台南大學

批判性展演式教育學： 從身體出發，剖析解放教育中的政治

Elyse Lamm Pineau (原著)

美國南伊利諾大學卡本戴爾分校傳播學系資深副教授

范聖韜 (翻譯)

國立臺灣師範大學表演藝術研究所助理教授

摘 要

這篇經典論文，是西方批判性展演式教育學之母 Elyse Lamm Pineau 的作品。其內容，率先在美國的教育文獻中，彙整與建立展演教育學的理论基礎。首次於 2002 年，收錄於論文集《表演研究的教學》(*Teaching performance studies*)。2012 年，受邀翻譯成葡萄牙文，並刊登於國際學術期刊《展演與教育》(*Performance and Education: (De)territorializing Pedagogies*)。此篇華語譯文，宗旨在促進臺灣與美國之劇場教育的跨文化與跨領域學術交流。本篇論文提供類型學 (*typology*)，呈現表演理論與實務 (*praxis*)，如何聯結到教育批判與學校改革。它統整跨領域學門，包括戲劇研究 (*theatre studies*)、表演研究 (*performance studies*)、與批判教育學。它為具有反思意識與以展演為本 (*performance-based*) 的教育工作者，提供啟發性的指導方針，以開啟研究議題、發展方法、提升教室實務。它分類出三個與身體相關的概念——意識型態的身體、民族誌的身體、展演的的身體——來記載展演如何形塑教育實踐。貫穿與架構全文的兩個議題是：一、爬梳以「學校教育化身體 (*schooling the body*)」當成概念切入點的代表學術文獻。二、聚焦當前的研究潮流——Pineau 命名為「批判性展演式教育學 (*Critical Performative Pedagogy*)」。

關鍵字:批判性展演式教育學、展演、批判性教育學、身體

Critical Performative Pedagogy—Fleshing Out the Politics of Liberatory Education

Author: Elyse Lamm Pineau

Senior Associate Professor, Department of Communication Studies,
Southern Illinois University, Carbondale, U.S.A.

Translator: Sheng-Tao Fan

Assistant Professor, Graduate Institute of Performing Arts,
National Taiwan Normal University

Abstract

This classic essay was authored by Elyse Lamm Pineau, the mother of Western critical performance pedagogy. The essay, which was first published in 2002 in the edited collection: *Teaching performance studies*, offered the first theoretical foundation and instructive bibliography for performative pedagogy in American educational scholarship. In 2012, it was proposed that the essay be translated into Portuguese for publication in *Performance and Education: (De)territorializing Pedagogies*. Now, it is intention that the Mandarin Chinese version will promote a cross-cultural and multi-disciplinary exchange between Taiwanese and American academics in theater education. This essay offers a typology for how performance praxis can be linked to educational critique and school reform. It maps the interdisciplinary terrain between theater/performance studies and critical pedagogy. It provides critical minded and/or performance-based educators with heuristic guidelines for generating research questions, developing methodologies and enhancing classroom practice. It categorizes the body according to three concepts—“The Ideological Body”, “The Ethnographic Body”, and “The Performing Body”—to document how performance shapes pedagogical praxis. The essay is structured around two agendas: to identify representative scholarship in education that takes “schooling the body” as its conceptual point of entry, and to bring into focus an emergent research trend that Pineau coins “Critical Performative Pedagogy”.

Keywords: Critical Performative Pedagogy, Performance, Critical Pedagogy, Body

壹、前言

當 Peter McLaren 的著作《學校教育如同儀式展演》(*Schooling as a ritual performance*) 於 1986 年出版時，大部分的主流教育社群尚未備妥就序。那時，僅有少數的前例，來檢視學校教育中的展演面向；而包括「賦予血肉，使之豐盛 (enfleshment)」、「身體認知與呈現 (embodiment)」、和「ritual (儀式)」等專有名詞，還不甚普遍。然而，當此書於 1999 年出第三版時，教育哲學的領域，已經劇烈地改變。伴隨著初略歸類為批判性教育學 (critical pedagogy) 的學術文獻，越來越多的教育工作者，轉而把展演當成工具，用來理解和改革教養與制約我們頭腦與身體的機構。Giroux 和 Shannon 在他們的著作《教育與文化研究》(*Education and cultural studies*) 的序言中提及，展演的探詢潛力，可以作為批判性教育學研究的方法和隱喻。

展演的概念，提供清晰的原則，標示出把理論詮釋成實務的重要性。在此，文化的文本是重要的研究場域；在這個場域裡，理論可以用來「思考」經過展演重現後，教育學中的政治。這樣的展演重現，協助接觸更廣泛的公共議題與制定策略。(1997: 2)

批判性教育工作者，探索宏觀公共政策和微觀教室互動中的社會政治關係。他們研究社會政治關係，如何被反映在教育實務中；同時，也探討教育實務，如何建構這樣的社會政治關係。不論是總體而言的展演性，亦或是進一步的反思，分析教師與學生的身體展演，這兩者都促成跨領域間的對話，這樣的對話，兼具政治有效性和理論啟發性。

本篇論文提供類型學 (typology)，呈現表演理論與實務 (praxis)，如何聯結到教育批判與學校改革。它統整跨領域學門，包括表演研究 (performance studies)、戲劇研究與批判教育學。本篇論文的目的是，是為具有批判思維與以展演為本 (performance-based) 的教育工作者，提供啟發性的指導方針，以開啟研究議題、發展方法與提升教室實務——以展演身體促成政治變革。兩個議題貫穿與架構這篇論文：一、蒐尋以「學校教育化身體 (schooling the body)」當成概念切入點的學術文獻；二、聚焦於當前的研究潮流——我稱之為「批判性展演式教育學」(Critical Performative Pedagogy)。

為說明這些概念，我歸納出三個互相關聯，並以身體為主題的方法；它們

共同記載著，近來展演如何形塑教育理論與實務，詳述如後。「The ideological body (意識型態的身體)」，提供一個啟發式的概念隱喻，用來批判學校教育，如何透過學校教育化身體，來複製性別、種族、經濟的不平等。緊接的是關於「the ethnographic body (民族誌的身體)」的詳盡分析。它提供系統的、精細的方法，來辨識和理論化教師與學生角色的建構與辯證。第三，研究將著重在「the performing body (展演的身體)」，這個概念為課程設計與課堂教學，提供豐富的策略；並鼓勵學生在課堂中與教室外，積極地與反思地參與。在精簡地綜理，批判性教育學原則與身體概念後，我將更具體地調查意識型態的身體、民族誌的身體、展演的身體，如何促成關於解放的議題。最後，我回到在我自己與別人課堂中發展和實踐出來的批判性表演式教育學信條。

貳、批判性教育學中的信念與承諾

意圖去綜述批判性教育學，是個充滿挑戰的任務。在過去超過二十年之間，教育中的批判方法，已經發展的沸沸揚揚；但卻糾纏在專有名詞的跨領域學門迷宮和多樣的社會議題之間。對我而言，批判性教育學，可以說是信念和承諾的網絡聯結。它援引法蘭克福學派 (Frankfurt School) 馬克思主義 (Marxist) 社會理論的批判語彙和 John Dewey 的可能性語彙。Dewey 指稱學校應該是公共場域，培育公民積極參與民主社會。當然，教育的民主化已在 Paulo Freire 的作品中被清晰地、中肯地探討。Freire 是著名的教育工作者和行動倡議者，他的《受壓迫者教育學》(Pedagogy of the oppressed) 為當代的批判性教育學，提供概念與方法上的基礎。Freire 的傳奇有兩層意義：一、他的批判，瓦解教學中的「囤積系統 (banking system)」——學生消極的被灌輸社會價值觀和經濟立場，因此無法發展批判性思維和政治行動。二、他的教師和學生批判性協作法 (critical collaboration)，為每日的受壓迫情境，提出務實的解決方案；同時也為教育過程，提供後設層面的批判。這樣的辯證關係——強調批判與可能性、務實的與認識論的 (epistemological)、抽象的和具現的——持續地在教育中彰顯批判理論和實務。

廣義來說，批判性教育者視教育為一種形式的文化政策，因此自我承諾，透過教學來為社會公平服務。如同 Giroux 的主張：「學校不僅是講授的場域；還是文化的場域——積極地篩選層級，並合法化特定形式的語言、論點、群聚性、生活經驗與作風」(引自 McLaren, 1991: xxiv)。批判性教育者主張，這樣

的課程功能，讓學生去反思霸權文化中的各種思考、話語與信念。

批判性教育者透過公開場域和教育層面，將他們的信念化為具體的承諾。在教室裡，這樣的承諾，可能代表去發展具包容性的課程、鼓勵批判性的思考、去中心化（*decenter*）教師的權威、促進互動式和同儕導向的學習，還有確保所有的學生，有平等的權利取得教育資源。在公共政策的層面，批判性教育者可能會指出標準式測驗與課程中的文化偏見、支持在僱用與招生上採用平權法案（*affirmative action*）、反對將財產稅視為補助學區的唯一基準。儘管批判性教育者對激進主義和壓迫議題（譬如種族、階級、性別等）有不同的見解，但是他們卻有著同樣的願景：一個平等的社會—所有成員擁有機會和技能，得以充分參與；並被深切的社會責任感所驅動與鼓舞。終極而言，批判性教育是關於授權與引發。

總結，批判性教育者相信介入是必須的（此為批判性的語彙）；相信更新是可能的（可能性的語彙）；並相信我們身為教育工作者職責，是個人對以上兩個層面，付出專業的責任。於是，接下我們可能要近一步探問，聚焦在展演身體上的哪些議題，能夠為解放運動作出貢獻？

參、意識型態的身體

這個概念在當代理論中，已經成為普遍的隱喻，主張身體是文化印記的場域。我們瞭解身體無法置外於情境與歷史；實際上，身體無法脫離皮膚、就好像無法脫離其社會文化脈絡。從出生那一刻起，種種文化因素譬如種族、階級、性別、性取向、身體健全狀況（*able-bodiedness*）等，就刻印在我們的肌肉組織。很明顯地，這些社會規範，形塑我們的姿勢、支配我們的動作、扭曲我們的音調，制約我們的觸覺、經驗，還有與別人身體的互動。許多領域的學者，譬如傳播、性別研究、表演與劇場研究、現象學、民族誌和文化研究等，已發展出普遍的論述—知識是根植於身體認知與呈現（*embodiment*），且意識形態需要身體肌理來呈現。

我所謂的「身體」，尤其是「意識形態的身體」所指為何呢？我們又如何研究它在教室的呈現與功能？這裡我要花點時間來區別兩個概念：一、「身體（*body*）」代表是我們如實的肢體；二、「身體（*body*）」是隱喻，用來指稱影響我們身體經驗和表達模式的社會因素。任何重要關於身體的討論，都必須談及

身體行為與文化規範的「關係」。此外，它不能過於理論或抽象，它必須和日常實踐息息相關，必須對課堂裡的教師是有意義的。我建議使用「意識形態的身體」有三個原因。首先，我想將研究焦點，界定在肢體與它們所承載的文化包袱間的關係；並了解這樣的關係，既非簡單的、亦非直接的。其次，我想建議研究步驟，啟始於蒐集特定身體，如何在教室呈現的具體資料；並反思這些行為，代表身體在道德、性別、階級認同上的文化觀點。最後，我想要提醒避免過於抽象的理論化，因為這些，並不會對教師在她/他們每日課堂上，對其它身體的理解與互動能力，產生實質上的進展。「意識形態的身體」這個具聯結性的概念，將辯證聚焦於身體在教室的「作為 (does)」和這些作為的「意義 (meanings)」。

McLaren (1999) 曾提出「賦予血肉、使之豐富 (enfleshment)」與「恢復心神 (refleshment)」來描繪壓迫和抵抗的交互辯證。賦予血肉，使之豐富，代表身體在一段時間內獲得習慣的過程。這些習慣不斷地堆積，並向我們與別人，顯現出它們好像是自然生成的，而非受文化建構。另一方面，恢復心神，激發身體與生俱來的能力，來學習其它的習慣。習慣可以被打破、學習過的事物可以重新再學起、新的模式可以被建立來取代舊的習慣。舞蹈理論家與實踐者 Albright 認為，展演的訓練，提出實際的方法來穿越、打破與重建身體自然的習慣：「作為一位女性主義者，我了解文化態勢與經濟情況會建構身體」。她主張：「身為舞者，我意識到身體能夠被訓練，並且能有意識地被重新理論化 (re-theorize)」(1993: 45)。某種程度上，我們在生活裡，都經歷過這樣的身體重組，或者我們曾經觀察過別人在生命裡，奮力地重新訓練他們的身體，來對抗疾病和失能。透過謹慎地、不懈地、持續地努力，身體能夠新生。準確地說，正是身體這種學習與展現的能力，厚植批判性理論和驅動批判性實踐。

然而，如果只是將學校視作社會的反射鏡，而不去考量影響單一課堂的狀況，是會產生另外的危險。每個課堂都有獨特的制度、規定、和教學方法，這些規則有時可能會牴觸社會規範。依照 Grossberg 所言：「我們所擁有的，不是一個能一次去除所有學校教育與文化的方程式，而是一個空間，從文化教育學到教育文化學」(1994: 11)。然後，我們可能探問，在教育文化中，有哪些對肢體的限制？當身體踏入教室時，它又承載著那些額外的沉苛？

我想我們會同意，在教室裡的身體的是負荷沉重的，宛如「缺席」(absence)。在笛卡爾二元論 (Cartesian dualism) 傳統的影響下，學生和教師，被有效的學

校教育化 (schooling)，以至於他們踏進教室時，「忘卻」身體，只為得以全然地去思考。Hooks 提到，這種去質疑身體如何被學校教育化，本身極具顛覆性，並被學術界視為異端 (1994: 113)。學校教育有系統地馴化我們的身體：透過成排的木桌監禁身體；透過時間和空間的區分，奪取身體的自發性；事實上，學校教育花很大的力氣，去隱藏我們擁有身體的事實。「身體在教室的話，會是怎樣的情形呢？」Hooks 探問；在她第一年任教的時候，她發現自己被困在教室前方，急切地想上洗手間。她繼續說：「我試著去回想我老師們的身體」；「我發現我記不得，我聽得見聲音，記得一些片段，但是很少是關於整個身體」(1994: 113)。我也是對那不適切的身體記憶感到窘迫，儘管我試圖抹去它：兒子出生五個星期後（生產本生是對身體的壓迫），我回到教室；我發現我自己在偌大的演講廳，講授熟悉地論述：傳播是身體認知與呈現 (embodiment) 的過程。在此同時，讓我驚恐萬分的是，思及兒子的念頭，讓我突然分泌乳汁。我力圖維持在教學上的鎮定，並發現自己正上演著曾經被教導的概念：思考與身體分離是必須而且可能的；我繼續「談論」著身體認知與呈現 (embodiment)，並偷偷地拉上外套，去遮住逐漸擴大的色斑；這個色斑標示著我的身體是有性別的（間接產生性聯想的）。

這個讓我感到不舒服的時刻，仍然對我有著特別的教育意義。儘管在學術論文裡，自我揭露這件事情，讓我感到害怕——我理論上地懷疑，最多或最壞是在社會規範上的不恰當。然而我相信，習慣性地忽視我的和學生的身體，是不健康的，也是過於嚴苛地監視；而這樣的忽略，也僅是表面上的遵守教室禮儀，而枉顧個別需求，並且會腐蝕我和自己與學生進行有意義互動的能力。而有些方式，已成為我課程內容的重要面向，包括：提供我所講授展演原則的直接例證、真誠地面對偏見和不接納的議題。很多時候，我發現自己感到困惑，當面對學生不守規則的身體、或是學生的身體，以我不熟悉的文化方式來表達、亦或是身體透過不切合社會規範的方式呈現。當教師們面對在文化上越來越多元的課堂，我相信我們要有更寬廣的光譜空間，來包容和接納學生的行為。這並不是說，所有的行為都是可被接受或甚至是建設性的；因為，包容並不同於處於無政府狀態；而且如果沒有制定方針來引導學生的互動，是不負責任的。然而可以確定的是，當我邀請學生們分享關於偏見的經驗時，我自己也必須用全然的身體去回應這樣的邀請。年輕的學生並不活在思考與身體分離、或是毫無感覺的世界。因此，我如何能夠期待，我不去回應學生們的身體，卻可以有關聯地、且有效地教學呢？

對意識形態的身體的研究，啟始於認知到我們進到教室時，是有身體的；而且我們的身體，各自有著不同的文化印記。這樣的研究，需要我們在面對意識形態的議題時，使用具體而非抽象的詞彙；同時，運用在教室文化脈絡中的個人身體經驗。這意味著我們要發展出方法，來深入體會身體這個詞彙。所以，主持具身體敏感度的研究（body-sensitive-research）代表什麼意思呢？研究者如何放置她／他的身體在文化脈絡裡呢？在這樣的觀點下又會發掘出甚麼呢？

肆、民族誌的身體

我建議一些方法用在特定的教室，去詳盡地觀察肢體的運動和批判性地分析身體所呈現的社會符碼。質化個案研究在教育和教學的研究上由來已久。自從 1970 年代中期，研究者尋求這兩者間的平衡：一、教學行為與學生學習間相關性的實證研究。二、在特定場域中，自然發生行為的參與者暨觀察者研究（participant-observation studies）（Magoon, 1977; Wilson, 1977）。在《開啟的雙眼》（*The enlightened eye*）一書中，Eisner 提出有力的方法來彙整。這六個質化的標準是：一、特定場域的方法，包含但不僅限於參與暨觀察者民族誌（participant-observer ethnographies）。二、批判性反身式（critical reflexivity）的態度，用以檢視研究者對事件的主觀經驗。三、解釋性的分析（interpretive analysis），用以「穿透行為者的表象」。四、對特定環境專注仔細地觀察。五、敘說性（narrative）的報告，使得寫作者暨研究者可以放置自己於脈絡中，並讓讀者感到身歷其境。六、透過連貫、共識、在方法上的統一來認可研究（1991：34-39）。對展演式民族誌研究者而言，這些基本的原則，是需要將身體置放於研究場域，並考量教師、學生與研究者三者如何在教室中相處。

展演式民族誌是一種形式特別的質化研究，「同時考量被研究者和研究方法，並經歷身體置於時間、空間與歷史」（Conquergood, 1991：187）。展演民族誌研究者在社群裡，用積極參與取代遠距觀察；並認為，在研究者與被研究者間的感官涉入與肢體同理，更能去理解人類互動的複雜體驗和處境。藉由培養深切的、多元的感官意識來研究人類如何居住、體驗、與經歷共同的空間，展演民族誌研究者得以體會研究情境。以身體為中心的展演民族誌，提供實證的、微觀分析的資料，關於社會象徵學的力量，如何透過身體被經驗、動態的被再現，與被傳播。

最本地，以展演為本的民族誌學校教育，可以儲存教室互動中非語言和

附屬語言的面向，這些是在傳統的教學研究中被抹煞的。這種方式，並不是使用非身體呈現，也不是替師生間的談話編碼，展演民族誌研究者致力於捕捉細微的語調、節奏、停頓、與強調特定語境下的特點。不僅僅是安排桌椅或關注明顯的立即行動，研究者可以留心地觀看特定的身體，如何存在，如何透過姿勢、模樣、手勢和肌肉張力的程度與教室文化空間互動。更重要的是，這樣的研究，能夠辨認出一再出現的行為模式，這行為模式標示著透過教學所呈現的儀式傳統，而這樣的儀式傳統，使得支撐教學的重要政治議題與假設模糊不清。

McLaren 的作品學校教育如同儀式展演 (*Schooling as a ritual performance*) 是以身體為中心的教學民族誌的典型範例。這種民族誌，理論化教室裡，社會政治關係的展演。根據對城市裡多種族天主教學校的田野調查，McLaren 的微觀分析是有系統的。某種程度上，他在以下四種地方，研究學生一天的活動——家庭、學校、聖殿、與街角。McLaren 將這四種地方，分類成身體的能量、習慣和呈現。舉例來說，學生在街角呈現出生氣蓬勃的、好鬥的、反叛的、有時帶有性意涵的身體；這樣的身體呈現，常和學校裡僵直的、安靜成排的身體錯置；或是與聖殿禮拜儀式中的身體，產生鮮明的對比。MaLaren 特別強調在負責教學的神職人員與學生間的話語和行為裡，可以明顯區別出種族與階級。他觀察到教師們在談論學生時，身體的呈現是剝奪的、喧鬧的、不適切的、欺詐的、世俗的；當教師與學生在教室互動時，學生的身體常是防衛的，而教師常呈現唐突的姿勢、權威的手勢，從身體可以觀察出權力關係 (1999: 89)。經由 McLaren 豐富細緻的描述，讀者的焦點，被導引到如何透過身體來呈現意識形態。

以展演為中心的學校教育民族誌，將研究者與被研究者間的關係，重新裝備成互惠的、不怕顯露出脆弱的對話。Conquergood 提醒我們，研究關係是個人化的，他說田野工作是一種共享的時間與空間，「將民族誌研究者放置於精細的人際互動中，宛如日常生活的編劇研究」(1991: 187)。Clandinin's (1993) 在師資培育上創新的敘說作品，說明這種研究在個人互動層次上的天性。她的方法包括：「透過對話產生協力 (collaboration through conversation)」的方法，將學生、教師、研究者、行政人員、和社區人士聯繫在一起，成為研究的共同成員；並認為，保密協定與符合倫理的關心，同等重要；還有促使「所有成員述說並活出自己的故事」(Clandinin, Davies, Hongan, Kennard, 1993: 209-210)。當我們將民族誌訊息提供者當成活生生的人，而非資料數據的來源，我們對這

些人有更深刻的瞭解。我們也會把共同呈現、對話與協力在研究上所產生出的複雜個人層面議題，放在心上。

最後，學校教育的展演民族誌，鼓勵採用新策略來分享研究。例如，在教育學與被壓迫者劇場（*Pedagogy & Theatre of the Oppressed*）的年會上，展演也是發表學術研究成果的一種既定形式。其它形式還包括：個人與團體的展演、戲劇工作坊、再現田野經驗、用即興表演來引導的團隊討論，還有先擬妥腳本的，介於研究參與者間類似戲劇演出的對話。相較於更傳統的學術發表，這些策略，使我們的研究具立即性與人性，並且促發思考。

某種程度上，學術界堅持以紙本發表，然而，我們的研究本身卻可以像是栩栩如生的散文，超過粗略的摘要和口頭宣告。詩化的敘說讓讀者感受到研究情境，在思考上和身體動覺上都投入其中，「去經驗、去感受（*experience the heat*）」，如同 Eisner（1991）刊登在學術期刊《傳播教育》（*Communication Education*）特刊的研究報告，教學何時奏效：教育中關於溝通的故事（*When teaching “works”: Stories of communication in education*）（Rosenfeld，1993）。這篇論文，描述學習情境，並匯集一成系列「紀錄式的故事（*docu-stories*）」。這些故事，藉由與文學小說相關的技巧，來凸顯有效學習的案例。這些技巧包括：個人化的口吻、符號與象徵、描述性的想像力、戲劇性的對話，和述說式的評論。結果就是如同多層次的電影場面調度（*mise-en-scenes*），可以捕捉特定社群裡某個時刻的學習驚喜。Alexander（1999）在他關於教學性自傳式民族誌的創新作品裡，將他身為研究者的身體，放置於他用來研究詩化／表演式寫作（*poetic/performative writing*）的教室。在「教室中的展演文化（*Performing culture in the classroom*）」裡，Alexander 精確地描述，他在教育性的傳記中，持續詮釋學生行為。這樣的傳記裡，交織著敘說時刻、戲劇場景、理論反思，成為一種複雜瑰麗的裝貼藝術形式。這類型式的寫作，提供我們充滿想像力的願景—在這共享的空間裡，研究者、被研究者、讀者的身體，可以彼此觸碰和被觸碰。

伍、展演的身體

經常在課堂裡，與自己和學生產生身體互動的教師們，會認為教導與學習基本上是一種過程。值得注意的是，展演和劇場教育工作者是從理論到實務的先鋒。這群人認為「賦予血肉、使之豐富（*enfleshment*）」超越抽象的理論，而且是教育法的領域核心。每次當學生用自傳式獨白來呈現自我、或努力設定戲

劇角色的聲音和身體、或以說明性的舞蹈旋轉過空間，這些教育工作者發現更多的證據——當學生用自己的身體時，是以獨特的、啟發式的方式來「瞭解」事情。

在教學的場域，展演通常被用在兩個方面：示範（*demonstration*）和方法（*methodology*），兩者要求學生以不同方式使用身體。展演作為示範是來自以下的邏輯：如果學生不能應用所知道的，則思考上的理解僅有很少的實用價值。展演在此類的例子中扮演的角色是，學生呈現其身體，作為教學累積的成品，以供考量、評估、或別人的娛樂。身體成為學生學習到多少的證據；亦成為教師評估學生是否理解概念、掌握技巧的方式。使用展演作為示範，在教育的領域有很長久的傳統；公開演說、口頭答辯、文學展演、是有價值的方法。展演標示著學習完一個單元，並且能夠應用的里程碑。確實地，西方教育明確的特色：就是學生在別人面前，展現所學。

但我所提倡的教育學，是擁抱將展演，作為可以整合到所有學習過程的批判性方法。從「身體作為展示」到「身體成為學習媒介」的轉變，是需要詳加說明的。從學術領域的角度，展演方法是指嚴謹的、有系統地探索，透過展演出真實的、或想像的經驗；而學習，發生在有感覺的意識與肢體的參與（*Pineau, 1995*）。更口語的來說，展演方法指的是做中學，並可能包含各種體驗式的方法，要求學生以身體來體驗學習內容。此外，展演方法特別強調過程大於結果，要求學生在一段時間裡有系統的使用身體，而不是只在尾聲時使用身體。關於區別展演作為示範和方法的例子，思考以下兩者的不同：觀賞一組表演；和帶領學生參與一系列逐漸進階的工作坊，使學生能夠探索和去實驗建構角色的不同面向。

但展演作為示範和方法上的區別，不僅是在於教師何時和為何要求學生演出。展演方法是一個深思熟慮的、有自我意識的行動。它要求學生思考如何，和為何表演者的身體以某種的方式呈現。展演需要精確的身體自覺。展演式的練習背後，隱藏著重新校準參與者肢體知覺的目標。當展演將重點放在我們的身體上，它提供一個方式來打破我們習以為常的慣性。最後，展演提供身體一個想像的躍進，一個存在於世界上的其它方法。藉此，展演開啟具體的、以身體呈現的可能性，來抵抗、蛻變、革新。以下的例子，將說明批判性展演式教育學和文化變革的關聯。

我教授一堂展演性別的課，在此課程裡，大學生和研究生探討每日生活裡和舞台上的性別展演和性向認同。學生已經讀過 Iris Marion Young 的《如女孩般投擲》(*Throwing like a girl*)。Young 主張人們以特定的性別來經驗自己的身體，此外，Young 認為父權將女性身體，情色性地視作男人慾望的物件，並移除女性對身體的意識。在以學生為本且參照 Young 論文的工作坊，課堂成員穿戴上不同尺寸的「胸部」(裝滿米袋的胸罩)，來進行各種每日的肢體活動，例如跑、躺、擁抱、談話。在每個活動後，學生記錄下他們的肢體知覺，和在身邊的其它人如何回應、或誇大那個有胸部身體的存在。可以預期的是，男學生驚訝地的發現，以腹部躺下是多麼地不舒服。他們報告身體姿勢的改變，還有感到抗拒去交叉雙手，因為如此作會凸顯胸部的尺寸。他們還有提及他們有不熟悉的感覺，他們在與其他男成員擁抱時，感到胸部的擠壓。一位男性成員因為同學調整他的胸部感到生氣。他並向所有的女性成員道歉，因為他先前作出有性暗示的眉目調情來表達「讚許」，我相信他的歉意是誠心的。另一方面，幾位女性成員，以往習慣以細微的方式來交易或資本化自己的胸部。藉由將注意力放在自己的胸部上，她們重新發現自己與身體的關係。透過反思地和批判地展演性別，學生開始瞭解「胸部」在父權社會的意義。儘管 Young 的作品，提供方法來思考具性別的身體，展演方法教導學生，如何立即的、具體的、有身體反應的去「作 (do)」性別。

有些學者暨實踐者，例如女性主義教育者與舞者 Ann Cooper Albright，已經直接或尖銳地，清晰說明展演方法的政治可能性。在舞蹈跨越差異：教室中的體驗與認同 (*Dance across difference: Experience and identity in the classroom*)，Albright (1993) 中肯地呈現認同的政治，如何透過肢體來達成；更進一步來說，以身體為中心的教育學，是如何打開可能性去重新建構世界。Albright (1993) 的主要方法是接觸即興 (*Contact Improvisation*)，一種現代舞的技巧，兩位舞者互相支持對方的重量，同時允許透過接觸點來旋轉彼此的身體，使身體在空間能夠一起移動。她對這個方法的原理闡述，值得花些篇幅節錄原文。

以移動的身體為實踐，此種方法能解構單一的、穩定的認同，而不去破壞物質世界的呈現；肢體堅持地強調性別、種族、階級、身體形象的重要性... 接觸即興包含個人與他/她者的經驗、邊緣與中心、依賴與自主、差異與相同，因此會複雜化這些類別。它提供即興的空間—

實驗的空間—在這裡，個人能以肢體謹慎地處理認同政治，且不失去和別人的聯結（1993：53）。

作為一個實用的人類關係隱喻，Albright 主張，接觸即興是「一種存在的舞蹈」，身體願意去乘載對方的重量，而且「不斷改變的位置，允許一個持續變化與重建的社會關係」（1993：46）。這個辯證—強調字面和隱喻的身體、重視訓練和啟發式的目的、關注教室與世界—是以展演的身體為基礎的批判性教育學指標。

有一段的時間，我掙扎努力地去說明，我自己對批判性教育學的承諾，依照我的信念—展演提供理論化的角度和教育的方法來達成社會變革。有些因素使我提到這點。從豐盛的角度來說，我想要成為有理想的老師，我相信我的研究和教學：社會的不公平讓我感到不安，驅動著我作出改變；在權力和特權外的人支持我；同時我也認知到我與這些現象有著共謀的關係；另外，瞭解到我們的世界可以不只是如此的想法，驅動著我。再者，作為一位表演研究的教師，我有機會去觀察每日學生們的身體積極地投入學習。學生們教導我「意識型態的身體」並不是學術行話，而是我們生活中可觸及的政治力量表達。學生們挑戰我更去留意其身體在我教室裡的呈現，學生們也挑戰我，去停止輕率地把學生們聚集到一個看似在政治上平等的教室空間。更重要的是，學生們持續地向我證明，相較於其它我試過的教學方法，一個積極的身體，是以非常個人化的、應用的、批判的、持續的方式來「學習」。基於這些經驗，讓我來提供展演式教育學的議題。

一、認知到權力和特權不均等的現象，會對我們的身體造成實際影響，而這結果必須透過身體以具體的行動來對抗。批判性展演式教育學在教室，將身體化為行動，因為它相信，這是可靠的方式，將身體在社會層面變成積極的。Ernest Boyer 認為：把教室當成「自我和社會更新的舞台場地」—透過要求學生與老師排演更平等和熱情的信念與行為。

二、發展研究，來解釋特定身體如何在教室呈現，並提供詳盡和啟發性的文獻，來說明在學習過程中「看到」和「經歷」什麼。在學術研究中，從讀者閱讀的角度，去使用所有好的說故事技巧，為研究增添血肉，使角色具人性、複雜與令人信服。

三、思考在不同領域中展演式教學的意義，以及所有面向的課程設計與執行。舉例來說，在演講廳裡，學生不被允許「展演」，或者以傳統的語言來說，

是在空間中移動，那我們要如何來因應？一個課程看起來如何？更重要的是，感覺起來如何？一假使課程進度表，像是依照集體合作的排練模型來設計？展演方法可以整合到課程設計中，使得寫作被重視與執行嗎？展演式教育學的挑戰是，它是否能夠充分地應用到硬性的科學類學科，而不只是表演藝術中？

我全然地意識到，提倡這樣的教學法，我打開了表面上看起來，一個混亂教室的門，好像我要求學生作的，都會產生爭議；還有政治總是最前的議題。我不能為此而道歉，因為我深信，政治議題是如此滲透到教育，因此將它們放到前端，是唯一可以用批判和建設性角度來處理的方法。我也認知到，我擴大展演這個詞，使其超過其它人可以了解的定義，是有風險的。譬如，「存在於」教室，在某種程度上能或不能，視為一種展演。然而，我甘願承受這樣的風險，因為我相信，只有透過展演一以廣義的角度來定義，能夠去解放教育，使學生對於存活在身體裡，能夠賦予意義；感覺活在骨架裡，和存在於更廣大的身體政治中。

參考文獻

- Albright, A. C. (1993). Dancing across difference: Experience and identity in the classroom. *Women and Performance*, 6, 41- 54.
- Alexander, B. K. (1999). Performing culture in the classroom: An instructional (auto)ethnography, *Text and Performance Quarterly*, 19, 307- 331.
- Boyer, E. (1994). Keynote address. *Western States Communication Conference*. San Jose.
- Clandinin, D. J., Davies, A., Hogan, P., Kennard, B. (Eds.). (1993). *Learning to teach, teaching to learn: Narratives of collaboration in teacher education*. New York: Teachers College.
- Conquergood, D. (1991). Rethinking ethnography: Towards a critical cultural politics. *Communication Monographs*, 58, 179-194.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. (M. B. Ramos, Trans.). New York: Continuum.
- Giroux, H., & McLaren, P. (Eds.). (1994). *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies*. New York: Routledge.
- Giroux, H., & Shannon, P. (Eds.). (1997). *Education and cultural studies: Toward a performative practice*. New York: Routledge.
- Grossberg, L. (1994). Introduction, bringin' it all back home—Pedagogy and cultural studies. In H. Giroux & P. McLaren (Eds.), *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies* (pp. 1-25). New York: Routledge.
- Hooks, bell. (1994). Eros, eroticism, and the pedagogical process. In H. Giroux & P. McLaren (Eds.), *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural*

- studies* (pp. 113-118). New York: Routledge.
- Magoon, A. J. (1977). Constructivist approaches in educational research. *Review of Educational Research, 47*, 651-694.
- McLaren, P. (1999). *Schooling as a ritual performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures*. New York: Routledge.
- McLaren, P. (1991). Schooling the postmodern body: Critical pedagogy and the politics of enfleshment. In H. Giroux (Ed.), *Postmodernism, feminism, and cultural politics: Redrawing educational boundaries* (pp. 144-173). New York: State University of New York Press.
- Pineau, E. L. (1995). Re-casting rehearsal: Making a case for production as research. *Journal of the Illinois Speech and Theatre Association, 46*, 43-52.
- Rosenfeld, L. (1993). When teaching “works”: Stories of communication in education. *Communication Education, 42* (4).
- Stucky, N., & Wimmer, C. (Eds.). (2002). *Teaching performance studies*. Carbondale: Southern Illinois UP.
- Wilson, S. (1977). The use of ethnographic techniques in education research. *Review of Educational Research, 47*, 245-265.

波瓦的戲劇政治化—— 從「被壓迫者劇場」到「立法劇場」

謝如欣

台北藝術大學戲劇學系博士候選人

摘要

從「被壓迫者劇場」進入「立法劇場」，Augusto Boal（後簡稱波瓦）在他超過半個世紀的劇場生涯裡，隨著不同時代及身處的國家社會現象，發展出切合當時、當地的劇場方法，協助民眾解決心理與生活上所面臨的困境與問題。

做為波瓦生前發展的最後一套劇場技巧，「立法劇場」除了分支出去在戲劇治療領域的「慾望的彩虹」以外，幾乎涵蓋所有「被壓迫者劇場」的步驟、方法與政治論點。相近又不盡相同的是，「被壓迫者劇場」將觀眾變成演員，解放觀眾的思想及行動的意願，「立法劇場」更進一步，將公民轉換為立法者，把執行權交到公民的手中。

本文以「立法劇場」為中心，從「被壓迫者劇場」發展的敘事整理，到其方法的執行步驟與內容，做詳實的敘述，並以長年向波瓦學習並實際操作系列工作坊的經驗與田野調查為實例與基礎，從參與者本身與觀察者的立場，搭配學術文獻的印證，逐步再現「立法劇場」的執行方法與核心思想。

關鍵字：波瓦、被壓迫者劇場、立法劇場、論壇劇場、政治劇場

An aspect of Augusto Boal's "Make theater as politics": from theater of the oppressed to legislative theater

Kelly Ju-Hsin Hsieh

PhD Candidate, Department of Theatre arts

Taipei National University of the Arts

Abstract

Augusto Boal, during a theatrical career that spanned more than 50 years, dedicated his life to developing theatrical methods, most notably theater of the oppressed, the rainbow of desire, and legislative theatre. These could be most easily accepted by the people of a certain locality who had an ambition to resolve the predicaments and challenges they faced in their daily lives.

The last theatrical technique promoted by Boal in his lifetime, legislative theater, was noted for encompassing theatrical steps, methods, and political connotations. These were also components of theater of the oppressed, apart from its branch in drama therapy, the rainbow of desire. The slight, yet astounding difference between theatre of the oppressed and legislative theater is that the former turns the audience into actors and liberates people from old-time clichés and oppression, whereas the latter turns citizens into legislators who may be entitled to voice their opinions in public affairs.

This paper elaborates legislative theater by rendering a detailed description of its origin in theatre of the oppressed and its executive phases, key points and content. As an observer of Boal methodology and a practitioner of Boal's methods, the author has acquired experience in serial workshops and field research and has also collected academic materials with the aim of reconstructing the executive steps and core philosophy of legislative theater.

Keywords: Boal, theater of the oppressed, legislative theater, forum theater, political theater

壹、楔子：被壓迫者詩學

希臘戲劇的起源來自於農民們收穫結束後的酒醉歡宴，以敬拜酒神（Dionysus）為由，自由自在的唱歌跳舞把酒言歡，然後編舞家和作曲家介入了，開始要求大家照所謂「專業」所安排的，唱編好的歌，跳編好的舞，於是有了穿著制服的歌隊。像是受到神祇的附身一樣，集編導演於一身的酒鬼才子 Thespis，竟敢選在偉大的立法者 Solon 來看戲的日子發起神經，跳出歌隊開始即興的大談城市、人民與政治等敏感議題。Thespis 事後當然被 Solon 嚴厲譴責了，於是他設計了假面，創造了角色，用虛構的主角來掩飾自己的演員身份。等到再次被迫離開舞台時，聰明如 Thespis 找到了他的金主 Mecenas。身為藝術行銷的專家，Mecenas 當然知道 Thespis 的才能可以為他帶來多少的財富，然而，言及政治議題的即興創作卻是危險的，於是 Mecenas 提出了審查制度，自此開始，贊助者們只資助通過審查合乎他們口味的創作。沒有多久之後，貴族 Aeschylus 創造了第二個角色，舞台上的兩個角色開始有了對話，然後是 Sophocles 的第三個角色，和後來的第四個、第五個...。(Boal, 2003: 24-33)

由於希臘戲劇的文獻資料有限¹ (24)，巴西劇場實踐者 Augusto Boal (1931-2009)，後以坊間普遍熟悉的中文譯名「波瓦」統稱，以想像力描繪了這樣的故事。從這樣簡單生動的故事裡，我們可以看出他對劇場的反思隱含了以下三點。

首先，戲劇原來就是始自於民的一項「自由」樂趣。就像大街上的嘉年華會一樣，人們歡唱，人們手舞足蹈，人人都有創作的天份，人人都是作詞作曲家、編舞家，直至自以為是的「專家」們以強勢剝奪了人民的權利，將他們分開為觀眾和演員 (2013: 121)，導致被專家以意識型態說服為沒有創作能力的人們，被迫坐到台下當觀眾。而少數被歸類為小有才能的一群，則被賦與傳達的使命，將「專家」們的思想，以一種單向模式演出，強迫性的灌輸幕後黑手的是非觀念給觀眾，就好像 Paulo Freire (1921-1997) 指稱的囤積式教育² (Freire, 2003: 108)，擁有絕對的權威，持續的存放不容反駁的概念。台下的觀眾一步步地被壓制馴服，乖乖的坐在觀眾席聽從台上的教化，自己與生俱來創作的本能也因之慢慢退化。

其次，透過主角和第二角色的出現，開始有了「獨白」(monologue)和對話(dialogue)的產生。所謂的「獨白」指的是一個人自言自語的言說，而「對話」，是兩個人彼此產生交流的言談。Mikhail Bakhtin 認為，

對於話語來說，最可怕的莫過於沒有人應答了使人聽到，本身已是對話關係了。話語希望被人聆聽、讓人理解、得到應答，然後再對應答作出回應，如此往返。(錢中文主編，1998a：336-337)

「對話」是產生思想並激盪思考的一項途徑，透過對話，能讓各種意見有了無限的可能。在僅供觀賞的劇場壓制之下，人們將思考的權柄讓給了劇作家(或許也可說是某些專家)，讓給了詮釋的演員，以致於自己甚至忘了什麼是「對話」，不自覺的放棄了對話的權力。

在世界各地的工作坊為學員們進行「獨白」與「對話」的解釋時，波瓦很喜歡舉一個例子，這個例子也被書寫在《立法劇場》一書中。他的一位好友Tim Wheeler，同時也是「被壓迫者劇場」的丑客³，有一回在英國一家醫院帶工作坊，在進行互動時，提問參與者什麼是「獨白」？什麼又是「對話」？現場竟無人能回答對話的意義。當Tim暗示獨白指的是一人的自言自語，一名病患竟開心的回覆，對話就是「兩個人在自言自語」(Boal, 1998：3-4)⁴。這樣的回答或許當下聽來有趣好笑，但卻不免讓人心酸。在意識型態的社會之下，或許人與人之間幾乎沒有對話的產生，彼此的交流會不會其實只是面向對方在自言自語，各自表述？而傳統劇場與觀眾之間，也就上演著各說各話的獨白，絲毫沒有進行對話的意思。

第三，藝術受到了財富階級的支配，成為服務於財富階級的支配性藝術。Solon 的恐嚇，象徵了政治壓迫，Mecenas 的審查制度，奠定了經濟決定藝術的宰制機制，按照計畫書格式，寫下符合主管機關喜好的所謂正確政治思想主旨，取得相關補助經費所創作出的劇目，是否無形中承受了某種程度的控管？擁有和群眾立即接觸性的劇場，因此成為宰制階級去說服被宰制階級最有力的藝術工具(Boal, 2013：72)。

為了將戲劇藝術還之於民，波瓦一反Aristotle的悲劇壓制系統(O sistema trágico coercitivo de Aristóteles)⁵，延伸了Bertolt Brecht (1898-1956)的疏離效果說(Verfremdungseffekt)，企圖打破舞台與觀眾之間的那道第四面牆，讓觀眾跳出劇情，從思考開始，由被動的客體轉化為行動的主體。1953年赴美向Jonh

Gassner學習的一年 (Boal, 2001: 107), 為他奠定戲劇的理論基礎, 加上多年的劇場經驗, 他對《詩學》有一整套的反詩學壓迫看法, 詳盡介紹於他的第一本專著《被壓迫者劇場》之中, 本文將不加贅述。回到巴西之後, 波瓦開始在聖保羅阿利那劇團 (Teatro de Arena de São Paulo) 擔任導演及藝術總監, 受到當時女友的刺激及因應時代的潮流, 開始研讀Brecht (1926), 並將其理論應用發展在後來的「被壓迫者劇場」(Teatro do Oprimido) 方法中, 真正實踐了Brecht的理想, 瓦解舞台與觀眾間的第四面牆, 也因此波瓦被巴西劇場界認定為Brecht的最佳傳人 (謝如欣, 2014: 43)。

從「被壓迫者劇場」到「慾望的彩虹」(Arco Íris do Desejo), 再進入「立法劇場」(Teatro Legislativo), 在波瓦超過半個世紀的劇場生涯裡, 隨著不同時代及身處的國家社會現象, 發展出切合當時、當地的劇場方法, 協助民眾解決心理與生活上所面臨的困境與問題。「被壓迫者劇場」是他劇場方法的綜合體, 「慾望的彩虹」是流亡第一世界時, 發展出的一場美麗意外, 將戲劇置入政治革命預演的「論壇劇場」(Teatro fórum) 才是他的主要目的。波瓦主張「做劇場如同政治」(fazer teatro como politica), 而非單純的做「政治劇場」(teatro politica)⁶, 我將此定義為「使戲劇政治化」。

什麼是「使戲劇政治化」? 根據波瓦的定義, 「政治劇場」是劇作家的創作, 它讓觀眾在劇中看到當下社會的問題, 但最後的結局卻是由劇作家所編纂做的決定, 它只有單向的傳達沒有對話。「做劇場如同政治」則相反, 它讓人民做故事的主人, 透過戲劇中的提問, 激發出各種新的想法, 並嘗試加入陣容, 解決劇中主角 (也或許是生活中的自己) 的困境 (Boal, 2002 interview)。然而, 卻不是每個問題都能透過個體的力量去解決, 尤其是與整個社會環境相關的議題, 於是「立法劇場」成為「論壇劇場」的下一階段, 讓人民切身介入政治, 甚至立出真正民之所願的法條, 而這正是波瓦「做劇場如同政治」的願望實現。

做為波瓦生前發展的最後一套劇場技巧, 「立法劇場」除了分支出去在戲劇治療領域的「慾望的彩虹」以外, 幾乎涵蓋所有「被壓迫者劇場」的步驟、方法與政治論點, 相近又不盡相同的是, 「被壓迫者劇場」將觀眾變成演員, 解放觀眾的思想及行動的意願, 「立法劇場」更進一步, 將公民轉換為立法者, 把執行權交到公民的手中。

台灣初次運用「被壓迫者劇場」技巧是在 1992 年, 由中華戲劇學會承辦的

「教育劇場研習會」，以「論壇劇場」等觀眾參與互動技巧，做為教習劇場（TIE）工作坊的指導重點（蔡奇璋、許瑞芳，1992：60）。「立法劇場」的首次引進則是於 2003 年，由我主辦，與當時的國民黨籍台北縣新店市長曾正和（現為新北市新店區）、民進黨籍立法委員賴勁麟合作，進行的「安康地區社區環保戲劇教育營」（Hsieh，2014），「被壓迫者劇場」名詞在此時第一次正式出現在台灣的工作坊⁷。此前，連美國也少有戲劇學者對「立法劇場」有深入的研究與理解，我甚至是 2004 年美國加州灣區被壓迫者劇場組織（BATO，Bay Area Theatre of the Oppressed）主辦，「劇場做為社會改革」（Theatre for Social Change—Augusto Boal）工作坊中，唯一能夠擔任波瓦「立法劇場」呈現助理的學者暨實踐者⁸。

十年來，在臺南大學戲劇創作與應用學系、台灣應用劇場協會、台灣被壓迫者劇場中心等組織的推動下，台灣對「被壓迫者劇場」的技巧運用有了較多的認識。然而，在波瓦三十餘本著作（不含劇本）中，中文譯本僅限 1974 年成書的《被壓迫者劇場》一本的狀況下，這四十年來「被壓迫者劇場」如何被運用與發展創新？該理論與實踐在波瓦流落異鄉將其成書以前與以後，又是在什麼樣的歷史脈絡下成形？

坊間無論華文、英文的波瓦研究，包括美國學者 Mady Schutzman、Jan Cohen-Cruz、台灣教育戲劇學者許瑞芳、戲劇治療學者王秋絨等人，多以 Bertolt Brecht、戲劇治療、教習劇場，或與 Freire 解放教育學的比較分析為主，我試圖以長年向波瓦學習並實際操作系列工作坊的經驗，與田野調查的實例為基礎，從參與者本身與觀察者的立場，運用在巴西與美國取得的一手資料，搭配葡萄牙原文及英文相關文獻的印證，補足中文讀者對波瓦劇場理念實踐的另一塊拼圖。

本文將以「立法劇場」為其劇場理論的終點，將這套充滿政治性的方法論，從「被壓迫者劇場」發展的史說整理，到其方法的執行步驟與內容，做詳實的敘述整理，同時針對波瓦尚未公開發表過的「論壇劇場戲劇理論」完整圖表，進行分析解釋。故，本文也是「被壓迫者劇場」的全系列方法論述，為求主題明確，著重於「被壓迫者劇場」中具國家社會性的政治領域，講求個人心理層面的「慾望的彩虹」，除在發展過程中順帶一提外，將不在本文範圍之內。

在我的文字裡，嘗試著以最淺顯易懂的方式，讓每位有心運用劇場經營社區工作的專業與非專業劇場人，能夠輕鬆入門，試圖與讀者們以大眾化的語言，

從「使戲劇政治化」的概念，進行深度的對話。

貳、從「被壓迫者劇場」到「立法劇場」

「立法劇場」的發展來自於「被壓迫者劇場」，「被壓迫者劇場」則是誕生於巴西小劇場運動的龍頭老大，「阿利那劇團」(Teatro de Arena de São Paulo, 1955-1977)。

1950 至 1970 年代是巴西小劇場最蓬勃發展的時期，尤其集中在學術與藝術的城市——聖保羅。當時首度實驗圓形劇場做為演出場景形式的阿利那劇團，被視為當代劇場創新的先驅者，波瓦自美國返回巴西後的第一份工作，就是在該團擔任藝術總監。從 1956 年起，以本土化為依歸，他將阿利那劇團的成就推向顛峰。

在劇場界風行Brecht的當時，波瓦從阿利那推出的首齣巴西本土音樂劇《阿利那說孫比》(Arena conta Zumbi, 1965)開始實驗，以舞台上角色的不斷替換，造成觀眾對劇情的疏離，達到以客觀角度去觀戲，進一步達到批判思考的目的(謝如欣, 2014: 46)。這就是「被壓迫者劇場」的靈魂中心，丑客系統(sistema curinga)的第一次發生。(Boal, 2001: 242)⁹

《阿利那說孫比》的成功讓波瓦對這樣的疏離方式有了信心，持續運用在之後其他的《阿利那說》系列劇碼上，並不斷的進行修正，直到《阿利那說提拉登奇斯》(Arena conta Tirandentes, 1967)，丑客系統才被確立形式。在《阿利那說孫比》中，每個角色在音樂的提示下互相替換，甲一下演乙的角色，丙一下變成原先甲的角色，最後每個人幾乎都輪流演過主角孫比，每個人都可能擔任過丑客，跳脫劇情向觀眾分析演出內容，就好像迷失在舞台上的另一時空人物。此舉雖然成功讓觀眾達到疏離，卻也失去了對劇中人的同理心，與戲劇本身強大的說服力(249)，也就是喪失了觀眾的入戲認同。

丑客系統在《阿利那說提拉登奇斯》時被修正趨於完整，主角固定為同一個人飾演，只有其他角色被互換取代，另外設置一丑客(當年首演是由共同編劇Guanieri飾演)，他與觀眾處於同樣的現代，階段性有層次的解釋劇中狀況，時時將觀眾拉進現實生活中的社會政治現象，丑客同時還會與劇中人進行訪談，這樣的對話取代了一般劇中角色們自報家門，或是揭露內心世界的獨白式表演方式。丑客的角色是跳脫時空的，他視情況融合混雜劇中的時間與意識，

帶著觀眾從過去的故事看到現在的社會，再意識到可能發生的未來。

然而，丑客系統在這時候的構成還僅算是「政治劇場」的一環，以劇作家編寫的故事，透過角色的互換讓觀眾疏離，同時在丑客的引導下，激起觀眾的政治意識。我認為，波瓦提出的「使劇場做為政治」論點，應當是由「報紙劇場」(teatro jornal) 開始發芽。

進入軍政期(1964-1984)的巴西劇場界，陷入了一種「禁說」的恐懼，要求所有劇本都必需通過審查制度才能演出的五號憲令(AI-5)，在1968年12月14日頒布(274)，自此，像波瓦這些專以當代政治議題為創作靈感的劇場人，像被摀上嘴、沒了手腳的毫無行為能力之人。他自承，這段時間完全陷入迷失的狀態。

1970年，波瓦的第二任演員妻子Cecília Thumim開設了表演課程，波瓦想起以前和阿利那夥伴Vianninha在腦力激盪劇本靈感時，每天早上會從報紙中選擇能夠被戲劇化的主題，在下午時排演，晚上立即呈現。他們將這套方法運用在表演課程中實驗，隔年九月，於一個僅能容納七十人的微型劇場演出，將之稱為「小阿利那」(Areninha)。演員們都是單純對表演有興趣的學生、教會教友、貧民區居民，首演則被命名為《報紙劇場：初版》(Teatro Jornal: primeira edição)。而「報紙劇場」¹⁰後來也被波瓦確定為發展出「被壓迫者劇場」的第一種戲劇形式(305)¹¹。

波瓦在1971年被軍政府綁架入獄，獲假釋後，在Cecília的堅持下¹²，舉家逃離巴西，到Cecília的家鄉阿根廷生活了五年，「隱形劇場」(teatro invisível)便是在阿根廷教學時發生。

這段期間他為阿根廷的學生編排了一場街頭戲劇，內容是窮人們依法可憑身份證進入任何一家餐廳，免費吃喝除了甜點和酒以外的食物(303)。經友人們勸告，這樣的演出極可能讓他再度被趕出同樣為軍政獨裁政權的阿根廷後，波瓦沒敢在街頭演出，倒是接受一名學生的提議，在真實的餐廳裡做隱形的表演。這次的演出中，他觀察到，不知情的觀眾因此與演出更接近，同時能夠激起民眾對戲劇的主題更熱切的討論。

不管是回到Perón將軍手中的阿根廷政府，或是另一派共產主義者的當地勢力，阿根廷本地對波瓦的不友善持續在惡化，媒體甚至因為他的前政治犯身

份，醜化他為罪大惡極的思想犯。名為「美洲殖民」的報紙，某日的頭條新聞標題，竟把他形容成阿根廷首都「布宜諾斯艾利斯最危險的存在」(Cecília Boal, 2014)。Cecília 說，雖然她曾安慰波瓦，那不過是份價值一兩塊錢的小報，不需理會，但顯然波瓦對這樣的名譽傷害仍然很介意，時時都想離開那裡。

他曾在自己的劇本集前言回憶到，

起初，布宜諾斯艾利斯對我非常好，幫助我重建我做了十四年之久的阿利那劇團，但之後我卻神不知鬼不覺的被賣給了暴政，我甚至不知是誰在何時這樣做的。剛開始還不錯，我主導一些戲、教課，但當我看到Perón¹³，對我來說，我像失去了恩典，我既不是Perón派也不是共產黨，再也沒有容身之處，我繼續住在那裡，因我無處可去。(Da Silva et al., 1986: 13)

種種壓迫使得他在阿根廷毫無工作機會，只能靠南、北美洲其他國家邀請開設工作坊的收入，透過教學及閒暇時的小說寫作來養家糊口。

波瓦在 1973 至 1974 年參與秘魯的「整合性識字計畫」(ALFIN)，該計劃以Freire的「受壓迫者教育學」(Pedagogia do Oprimido) 為掃盲的教育方法，他負責的是計劃中的戲劇部門。參與學員的母語多半非官方語言——西班牙語，在與說著四十七種不同語言的學生溝通過程中，波瓦讓他們用形塑的方式表達自己的故事，一個是真實現象的塑形，一個是表演者心中渴望的圖像，「形像劇場」(teatro imagem)¹⁴自此被系統化，並發展出更多延伸變化。波瓦此時亦將包括「隱形劇場」，及在這之前他所構思實踐的各項戲劇技巧，在秘魯撰寫成《民眾劇場中的拉丁美洲技巧》(Técnicas Latino-Americanas De Teatro Popular)¹⁵一書。

「論壇劇場」(teatro fórum)也在這段期間發生。它來自於某次演出呈現時，波瓦無法理解一名女性觀眾對演出所提出的意見，便請她上台取代角色，用演的表達她的看法，「被壓迫者劇場」方法在此時被架構出完整雛形(Boal, 2001: 309)。《被壓迫者劇場——另一種政治性的詩學》(Teatro do Oprimido : e outras poéticas políticas) 在回到阿根廷後以西班牙語成書，此書一半從反亞里斯多德的詩學開始進行思想論述，一半從阿利那劇團經驗出發，將戲劇遊戲、成為一套結合理論與實際操作的劇場論述。

「被壓迫的」一詞來自於南美不公平正義的社會環境，為向巴西解放思潮前輩 Freire 致敬，波瓦沿用了 Freire「受壓迫者教育學」的形容，原書名定為《被壓迫者詩學》，但因出版社表示，該書名易被讀者誤以為是文學詩集，幾經討論才拍案定名為《被壓迫者劇場》(310-311)。從最初訂定「被壓迫的」至今，一直有學者對此感到用字過於強烈，而它確實是最能表達當時社會現象的形容。

離開阿根廷到葡萄牙，再定居法國巴黎十五年，波瓦於 1978 年創立「巴黎被壓迫者劇場中心」(CTO-París)，並於 1982 年在妻子 Cecília Thumim Boal (曾任舞台劇演員、導演與電視台編劇，後在巴黎第七大學攻讀心理學，成為心理學家) 的幫助下，以「被壓迫者劇場」方法為基礎，成立「腦袋中的警察」工作室 (325)。在南美人民的既定印象中，「警察」就是威權與壓迫的形象，他們有權在大街上隨意槍殺因飢餓偷了一小塊麵包的貧民 (巴西電影《中央車站》的開頭¹⁶)，他們可以在夜裡突襲綁架官方認定在煽動人民思想的藝術家 (波瓦當初就是在夜裡從劇團回家的路上，被跟蹤綁架入獄)，又或者冷不防的暗殺可疑的反政府社會主義人士 (巴西軍政時期甚至組成「獵殺共產黨組織」¹⁷)。假設每個人的腦袋裡都有警察的存在，「腦袋中的警察」探討的是，如果這個具威權標幟的主體不在受害者所見之處，那麼他們身藏何處？這套方法的目的便是去找到「警察」藏匿的角落，並將他驅逐出自己的腦袋，以解除自我內在持續的恐懼。

面對恐懼的問題同樣在歐洲發生，不同的是，這個主體在當時充斥飢餓與死亡威脅的南美是「警察」，而富足的歐洲人面對的則是自己心靈的空虛，與生活中人際關係的內在壓迫。同樣是死亡，南美底層人民面對的是外在殺害，什麼都不缺的歐洲人民，則是因憂鬱而引發的吸毒或自殺。「腦袋中的警察」於是在歐洲被發展為戲劇治療的一種新式方法，比較好運的是，在法國夥伴的建議下，它有了優美的名字，「慾望的彩虹」(Arco-íris do desejo)。雖然在《慾望的彩虹》書中簡單提到，此名來自於裡頭其中一項技巧名稱 (Boal, 1995: 15)，但波瓦在 2003 年加州 *Augusto Boal in L.A.-2003*¹⁸ 其中一天「慾望的彩虹」工作坊中，自承當初是受到法國友人的強烈建議，別再用「腦袋中的警察」(o policia na cabeça) 這類如「被壓迫者劇場」般會嚇跑大家的激烈字眼，才選擇以美麗的彩虹為名。

在巴西知名文化思想家 Darcy Ribeiro 擔任里約熱內盧州長時，波瓦夫婦受邀自 1986 年起，間斷性的回到家鄉協助推動「公眾教育整合計劃」(CIEPs)。

波瓦負責的戲劇組內，有幾位年輕成員對劇場及社會運動充滿熱情，他們鼓吹波瓦回到里約成立被壓迫者劇場中心。在計劃的過程中，包括後來里約被壓迫者劇場中心（CTO-RIO）的共同創辦人 Licko Turle 及 Claudete Felix，都被波瓦帶回巴黎被壓迫者劇場中心，與來自英國的 Adrian Jackson 及其他歐洲成員接受密集種籽訓練（Turle, 2013 interview），為日後回巴西推動被壓迫者劇場做準備。而後在這群里約被壓迫者劇場中心籌備成員的助選下，1992 年，波瓦代表極左派工黨（PT）當選里約熱內盧市議員，舉家正式搬回家鄉。

初當選里約市議員時，波瓦的心情是緊張的，他只是想做戲，想透過劇場協助有心為民服務的政黨或政治家，幫助人民改變世界，個人並不想淌入黑暗政治圈的渾水，卻為了將論壇劇場落實在政治改革上，參與選舉且意外當選（Boal, 1998: 12）。終於他想到可以用論壇劇場的方式，直接把民眾演出來的想法與需求，條列成法案在議會推動，於是「立法劇場」因應而生。

四年任期內，加入里約被壓迫者劇場中心行列的義工，以倍數成長，全盛時期同時有七十個團隊在里約市進行立法劇場，所有民眾產生共識所提出的法案都由丑客帶回，交由律師團隊擬定法案讓波瓦在議會提案，包括「所有汽車旅館應當提供不分性別情侶平等的價格，不得有歧視同性戀行為」等，共計通過十三條民生法案。這些團隊主要分散在弱勢組織或貧民區工作，甚至提供社區民生物資與義工的交通費用。

競選連任失敗後，失去議會的財務支持，多數團隊被迫解散，根據Felix指出，當時許多丑客不得不轉職，只剩下她和Geo Britto、Helen Sarapeck、Olivar Bendelak及Bábra Santos等五名丑客留在中心，幾乎有一年的時間，全員沒有薪水入帳，直到 1997 年，才找到有提供經費的社會福利計畫執行（Felix, 2013 interview）。波瓦在寫給Richard Schechner的信中提到，此時他們已進入沒有立法者的立法劇場階段（Boal, 1998: 115）¹⁹。

沒有立法者的立法劇場開始走出里約，在巴西各地不同的城市，透過與地方政府或工會、社福等組織合作，成功幫助合作夥伴找到社區需求，並運用立法劇場形式訂立人民需要的法條，向地方政府提案。為了支援里約被壓迫者劇場中心的開銷，他開始空中飛人的生活，在國際廣開工作坊，分享與指導立法劇場等被壓迫者劇場相關技巧與理論。也因此，雖然「立法劇場」在 1993 年成形，卻等到 1997 年十月，在德國慕尼黑的工作坊，才首次推向國際。

參、方法與實踐——被壓迫者劇場之樹

在進入「立法劇場」的實踐之前，必須先理解「被壓迫者劇場」的理念與操作。這套方法以戲劇為根本，應用在社會與政治結構、心理治療、教育，所接觸的問題小至個人、社區，大至國家，每一塊都是可獨立運作，卻又擁有密不可分的基础，於是波瓦以大樹的形貌，清楚描繪出整套方法的圖像概念。

一、從無到有——如同大自然的初始創造

被壓迫者劇場之樹（如圖 1）是波瓦退下政治人物光環，全心在社區劇場工作期間，重新檢視「被壓迫者劇場」理論與實踐時，所歸納繪製出的圖像。他將最基礎且不可或缺的元素，形容成充滿養份的土壤，再整理出這顆樹的主幹及所有分枝，如何逐步成長茁壯，並長出飽滿的果實。

ÁRVORE DO TEATRO DO OPRIMIDO

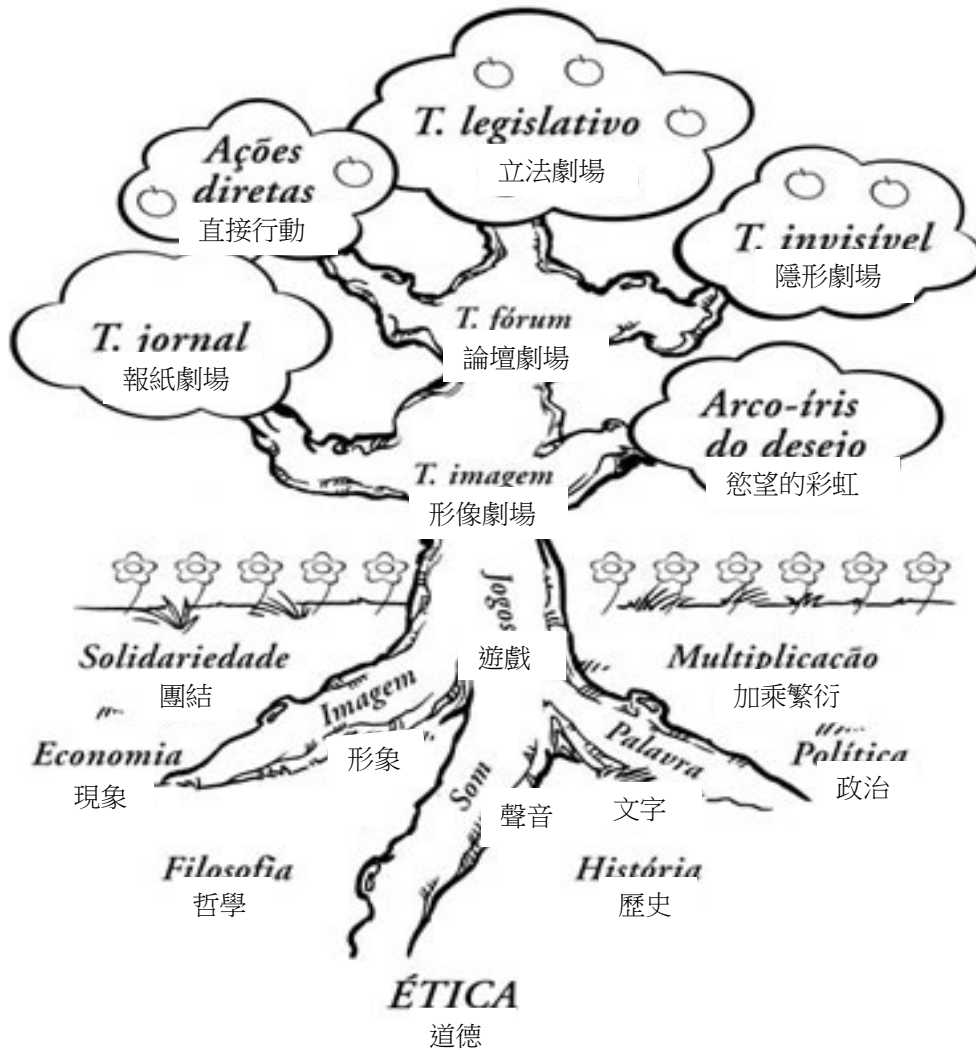


圖 1 被壓迫者劇場之樹

資料來源：引自 Baraúna, Tânia y Motos, Tomas. (2009) *De Freire a Boal: Pedagogia del oprimido, teatro del oprimido*.p.66.

首先，這顆樹必需植栽在足夠養份的土壤上，這塊土壤的養份來自於運用者所處國家或環境的道德（ética）、政治（política）、歷史（história）、哲學（filosofia），以及經濟（economia）現象。接著在參與者身上播下三顆魔幻的種籽，它們分別是文字（palavra）、聲音（som）和形像（imagem）。透過文字，每個參與者都有能力書寫，無論是一句詩或是一小段故事。再來是聲音，參與

者運用自己所製造的樂器或是自己的身體去創作聲音。最後就是塑造形像，它可以是圖畫呈現，以泥或任何能捏製的物料所雕塑成的塑像，它也可以是張照片，只要是看得見的物體都是呈現形像的一種。

這三顆種籽所長出的花朵枝葉都是獨立生長不可互相融合的，直至它們成熟的果實掉回土壤，被大地吸收，結合為即將長成「被壓迫者劇場之樹」的大樹根。所有的果實透過加乘繁衍（multiplicação）的方式累積重製，衍生重製的過程中，個體不將自己視為單獨的主體，而是同樣去關心同一群組的其他成員，除了展現自己所受的壓迫景象外，也在乎他者所受到的被壓迫問題，於是「團結」（solidariedade）成為被壓迫者劇場的主要精髓之一。

當所有基礎穩定紮根後，樹的主幹便可逐漸茁壯。第一塊碩壯的身體就是遊戲（jogos）。波瓦認為，「遊戲」是做劇场的根本，從演員的身體開發到知覺的意識化，專業、非專業的演員都必須從遊戲開始進入戲劇的領域，而遊戲的進行並不是街頭小霸王說了就算，「只要我喜歡，有什麼不可以」是沒有愛的霸權作風。因此必須訂定遊戲規則，以保障每個人玩耍的平等自由。

生活中因社會經濟環境或家庭所制約而成的例行公事，讓人們的身體動作機械化，甚至心靈也隨之空洞化。隨著劇場遊戲規則的指引，從身體出發，參與者一步步的放鬆，透過多種遊戲的運用，不僅能拆解平日被一成不變的工作或家務所僵化的肢體，亦能打開機械化思考的腦部運作，激發人類原始就被賦與的「創意」。

遊戲的目的既然是由內而外解放客體的存在，就包含了五官感知及活絡腦細胞的創意啟發，其主要根源也是來自於「聲音」、「文字」與「形像」這三顆種籽。大多數的遊戲發展自基礎的劇場身體訓練，打自在美國學習 Constantin Stanislavski 表演方法時期，波瓦就深知身體對演員的重要性，並將劇場遊戲延伸發展出更多適合業餘演員的基礎遊戲，200 種遊戲方法詳見《演員與非演員的遊戲》（*Games for actors and non-actors*）一書。

二、形像劇場——最核心的呈現

釋放了僵直的身體與思想後，進入「形像劇場」。「形像劇場」顧名思義即是以圖像為基本的戲劇方法。這個階段摒棄了人類最偉大的發明—文字，而是以各種方式來形塑物體、事件、故事等等，中文、英文、葡文，或者任何能被

聽懂絕對意義的語言，在這裡是不存在的，此時展現的是最真實感知的藝術，運用已經被活化的肢體與臉部表情，有時甚至搭配道具，雕塑出的形像使人本的符碼景象整個被放大呈現。

從「形像劇場」衍生出的分支是「報紙劇場」和「慾望的彩虹」。「報紙劇場」是巴西軍政時期的產物，在獨裁的白色恐怖之下，大眾媒體幾乎成為政府政令宣導的工具，報章雜誌上所能閱讀到的訊息是經過官方審查後隱藏事實再包裝過的假象。這套技巧將報章刊載的文章，從不同方式的閱讀（像讀劇的步驟）開始，抽絲剝繭出背後真正的含意，又結合了形像與文字，轉化為戲劇性的場景，拆解了隱藏在被粉飾過的新聞文本，帶領讀者（參與劇創過程的演員與前往觀賞最後演出呈現的觀眾）看穿文本後面的真相。因此，它的過程是從閱讀、分析、故事形像塑造、故事形像場景與文字結合成的小戲。雖說「報紙劇場」是波瓦認定為「被壓迫者劇場」的頭生子，但最初並沒有塑形的概念，而是由各式的閱讀直接進入劇創及演出呈現（所以稱將此演出的黑盒子為「小阿利那」，做為當時已有成就卻被迫停擺的阿利那劇場政治意識的微觀表現），後來「形像劇場」出現，將「形像」的元素逐步加入。

延續到今日的民主社會，雖然言論自由給予讀者看見真相的機會，但只要媒體本身的經濟面是依賴某財團贊助，或商業刊登廣告的廠商，其報導的內容走向及立場就會產生偏頗，以服務它檯面下的主人。也就是假人民之聲，行幕後金主傳聲筒之實。是故，用以揭示濫用第四權假面的報紙劇場，從獨裁至今時，都有其存在的必要性。

另一分支則是廣受歐美戲劇治療界喜愛的「慾望的彩虹」，同樣運用形像與文字做拆解，不同的是，所拆解的不是文本，而是回到人本，以內觀的方式去探索並揭露個人內心深處所存在的壓迫與被壓迫。這套方法的主要技巧叫做「腦袋中的警察」，也就是「慾望的彩虹」最原始的名稱，警察指的是任何進行壓迫的威權代名詞，透過團體的傾訴與互動，在記憶裡尋找生活中被內化的壓迫根源，以形像劇場重現被壓迫的場景，並設一觀察者，從旁以客觀角度觀察。

三、「論壇劇場」——一項革命的預演

「形像劇場」再往上成長就是一般應用劇場實踐者熟知的「論壇劇場」。它設立掌管全場氛圍的丑客一角，不僅讓現場看戲的觀眾維持對劇情的疏離，以保持對戲中事件的獨立思考，更邀請觀眾加入陣容，為戲中主角提供解決方案，甚至上台取代角色，以親身現場演出，來嚐試方法的可行性，也就是成為所謂的觀演者（*espect-ator*）²⁰。

波瓦引用古巴詩人 José Mari 的話，

去做，才是述說的最好方式！²¹（Boal，2001：309）

口說很容易，解決現實卻不是那麼一回事，觀者只有跳上舞台進入情境，才能實驗其方案的可行性。於是觀眾成為戲的一部份，拿出最起初「演」的權利，晉升為演員，「觀」這個字根 *espect* 和「演員」*ator* 一詞便組成「觀演者」*espect-ator*。於是，論壇劇場成為了最民主化的劇場形式，不僅貼近民眾，還促使民眾達到參與，它是執行改善現實生活行動的一種彩排預演。因此，這樣的劇場沒有結局，戲的結束就是展開新生活的另一個開始，也被稱為了「一項革命的預演」（*o ensaio do revolução*）（Boal，2013：147）。

被壓迫者劇場的本質即是解放被壓迫者的感知，尋求一種在被壓迫社會中的轉換。所有論壇劇場參與者，無論其是否跳上舞台成為觀演者，在散場那一刻已種下心靈轉換的種籽，激發其對社會議題的關切，甚至積極在生活中嚐試改變，當現實生活中面臨類似問題時，一反過去的噤聲不語，重現論壇的最適方案，對壓迫者進行一種革命性的反撲，解放現實中被無形繩索綑綁的自己。

波瓦在晚年時整理出「論壇劇場的戲劇理論」（*Dramaturgia do teatro fórum*）圖像，以中文的「危機」（*crise chino*）一字具有「危險」（*perigo*）與「轉機」（*oportunidade*）的雙重意涵，表示進入論壇之前的重大轉折（如圖 2，由於本圖為我在里約被壓迫者劇場中心受訓時翻攝，該場進階訓練成員多為南美其他包括秘魯、智利等國的被壓迫者劇場工作者或社會運動者，故教材為西班牙語，為讓讀者配合圖示理解，本文在這部份的解釋皆以圖中使用的西文做名詞附註，其餘仍以葡文為主）。波瓦赴美進修前的英文家教便是早期移民的華人（Boal，2001：117）²²，精通葡、西、法、英語的波瓦，雖然本身並不會聽說讀寫中文，卻早已對中國文化有些許認識，或許在老家教的閒聊中，或許在國

際巡迴指導工作坊之間，與懂中文的華人互動時，認識了「危機」一字在中文的雙重意義，這樣的理解源頭我們不得而知，但可以確定的是，在《立法劇場》(Legislative Theatre) 第五章，關於編劇與戲劇藝術的劇場理論部份，他已提出運用此中文含義的初步概念 (Boal, 1998: 56)。

「危機」出現的時刻，也就是觀演者將要介入的時機。此時所有台上演員必需很清楚知道自己仍然身處於角色 (carácter) 情境裡，他們即將面臨的是，既是危機也可能是轉機的未來，任何一位上台取代主角的觀演者，都可能將劇情面臨的困境轉變成更糟，或是相反地成功化解問題的快樂結局。未被取代的演員們，必須以角色本有的態度，去臨場應對不同觀演者的行動，不能被觀演者牽著鼻子走，以尋求真正有效的解決方案。

角色所存在的動機 (motivación)，是個人心中所渴望、所做出的行為，表徵 (caracterización) 則是外人所看到角色們因動機而表現出的樣子。

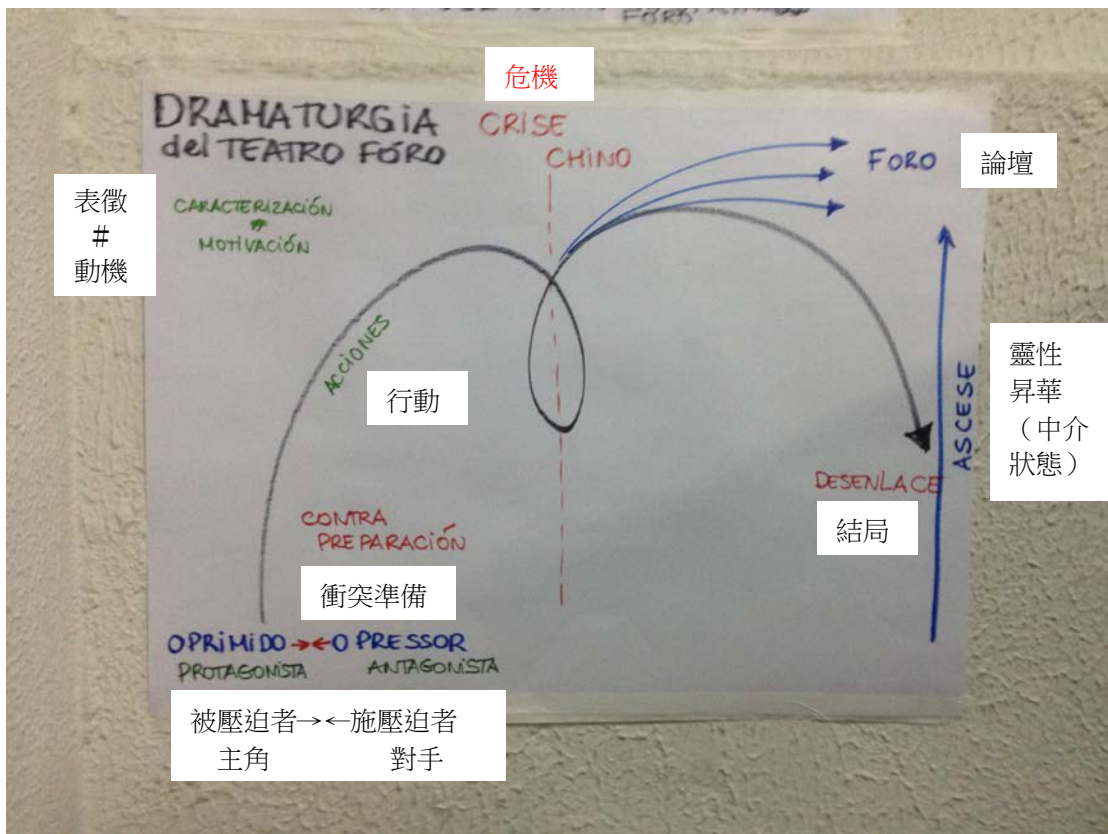


圖 2 「論壇劇場的戲劇理論」圖表

資料來源：CTO-RIO 丑客 Flávio Santos 繪製

因此，身為主角(protagonista)的被壓迫者(oprimido)，與對手戲(antagonista)的壓迫者(opressor)，因著動機(motivación)呈現出角色的表徵(caracterización)，在行動(acciones)的過程中，產生彼此間的衝突(contra preparación)。此時面臨危機的轉折，而危機其實也是轉機，在危機發生後直接導向結局(desenlace)，是戲劇本身的呈現，被壓迫者在事件中是持續受到壓迫者意識形態壓制的對象，陷入抑制自我的狀態。

ASCESE 這個拉丁語在宗教上的意義是禁慾、禁慾主義的，它的單詞同義字為 penitência，懺悔、悔改，透過改革的意志到身體的轉換，以達到心靈層次的解放。我認為在這裡可解釋為一種過渡，現場觀眾透過戲劇的演出，由第三者立場，看清被壓迫者與施壓迫者之間的不平等關係，發現事件的本質，摒棄意識形態，從觀察的立場達到自我思想的解放，並獲得靈性的昇華(ascese)。這段過程，像是一種中介的過渡儀式，觀眾在心靈昇華的過渡達到一種美學的轉換，加入論壇劇場，回到劇情中的危機原點，以行動協助解除危機。論壇劇場就像改變結局的轉機，經觀演者一再加入新方法來重新演繹，找到最佳解決方案，成為所有觀者未來遇到相同困境時的彩排預演。

論壇劇場的呈現與執行又可變形為另外兩種形式，即「隱形劇場」(teatro invisível)和「直接行動」(ações diretas)。

(一) 潛伏在你我生活之間的戲劇性政治表現—隱形劇場

「隱形劇場」是另一種隱性的論壇呈現。演員們針對當下社會議題編排劇本，在公共場合融入群眾，以「計畫中」的突發事件或漸進式的對話，激起現場民眾對議題的關心。隨著群眾陸續加入話題，進行即興演出。這樣潛在於現實場景的演出，直接身處於民眾的生活當中，因未告知觀者這是一項戲劇表演，所得到的觀眾反應是最真實的。

我在 2004 年 4 月 25 日至 27 日，參與美國灣區被壓迫者劇場中心(BATO, Bay Area Theatre of the Oppressed)「為社會改造的劇場」學術發表與工作坊²³。其中一天的隱形劇場工作坊中，波瓦將參與者分為幾個小組，我們這組選出的是反戰議題，討論後即刻開始分配角色及製作輔助道具，以進行場地附近的超市為中心，有小組成員繪製海報在超市門口擺攤，邀請路人加入連署反戰陣容，有成員扮演超市顧客(母女、情侶、大學生等等)，從單純的逛超市，一步步進入美國攻打伊拉克的話題。隔幾個街口，有人發反戰傳單，反方向過幾個街口，

有人在大聲疾呼美國政府的暴力行徑。每個小組成員都進入扮演身份的角色，和週遭環境存在一種恰如其分的對話。超市顧客從超市販售品的物價話題，進入美國無緣由攻打油田伊拉克，但本國油價卻不跌反漲的現實，甚至聊到超市外正進行的反戰連署及相關行動等等。操作的過程中，或許有真正的顧客或路人加入對話，或許遭人白眼，成員都依然在角色情境中，即興與觀者持續對話。此時的觀眾與演員是處於同樣位階的平等對話，少了黑盒子內舞台與觀眾席的對立形式，進行的對話是層層加疊的，有層次且更具影響力。演出的結果除豐碩的連署名單、街上激烈的公民討論，還有播下每個經過現場的民眾心中的種子，隱形劇場轉化成一種無形的力量。

(二) 街頭巷尾的政治嘉年華——直接行動

「直接行動」是大街上的戲劇化演出，它可以出現在某些組織在街上遊行抗議，或者是任何結合音樂、舞蹈、面具，或任何具戲劇元素組合的公民行動。里約被壓迫者劇場中心長期協助巴西無農地農民佔領組織 (MST) 的抗爭運動，從工作坊指導到丑客陪同帶著鼓隊走上街頭，幾年來亦參與性別平權遊行，及各項公民活動的抗議行動。

以 2013 年巴西史上最大示威遊行為例，全國自兩毛錢的公車漲價為導火線，引伸至主流媒體隱藏現實，激起各地串連反媒體壟斷公民行動，甚至爆出政府官員黑箱作業，擬悄悄通過自肥方案，全巴西各地陸續展開佔領商業大道示威行動。我本人也在 6 月 18 日參與了聖保羅市在經濟貿易重鎮的保利士達大道 (Av. Paulista) 上的遊行，由各民運團體所組成或個別參與的遊行隊伍，有小丑、猩猩打扮的個體，有舉起反對旗幟標語行進的薩克斯風隊伍，現場狂歡節式的華麗裝扮與戲謔式呈現，並不亞於一年一度的巴西嘉年華會。以熱情瘋狂著稱的卡里尤卡 (Carioca, 里約人的代稱) 當然也不會缺席，其中，最吸睛的就數里約被壓迫者劇場中心長期指導的公民團體隊伍。

同年同事件，我在里約被壓迫者劇場中心駐村



圖 3 巴西史上最大示威遊行聖保羅場，攝於 Av. Paulista São Paulo

進行田野調查時期，參與了 7 月 11 日在里約市中心卡里尤卡廣場(*plaza carioca*) 集合的示威行動。走上街頭的抗議人士多半穿戴著色彩鮮艷的奇裝異服，或以誇張的化妝造型吸引注目。我加入的隊伍是由無農地農民佔領組織、里約女權運動組織及大學生成員自發參與所組成的，這隻隊伍長久以來接受里約被壓迫者劇場中心的指導，他們以油漆桶做鼓、廢棄木棍做鼓棒、包了豆子或沙的錫罐等任何環保回收品，做為發聲的打擊樂器，油漆桶並噴上象徵民主運動領袖的頭像。過程中以自行編排的歌舞遊街，唱詞諷刺巴西最大無線電視台環球電視的霸行，輕快歡樂的節奏讓週遭聽者朗朗上口，搭配的動作更成為現場的焦點隊伍。

其中，最吸引民眾與採訪媒體注目的歌詞是，

Pra mídia melhorar	為了讓媒體改善
Queremos democratizer	我們想要民主化
E se a gente se unir,	一旦我們集結起來，
A rede globo vai cair,	環球電視台將倒下，
vai cair,	將倒下，
vai cair.	將倒下。(20130711)

幾十位邊敲鑼打鼓邊吶喊的隊伍，在「將倒下，將倒下，將倒下」的疊詞時，集體跟著唸詞的節奏，以穩定下盤的向下舞蹈動作表現威權倒下的意象。這個動作很容易引起週遭民眾的共鳴，在巴西的舞廳、夜店或是演唱會的高潮時，常帶動群眾一同以節奏性的唸詞與動作，邊喊「地板」(*chão, chão, chão chão*) 邊做上半身往後傾，下半身向下降往地板的舞蹈動作。有別於單一舉牌喊口號的示威者，融合音樂、舞蹈等藝術的戲劇性呈現，加上本地文化的元素，更加深觀者在過程中所感受到的衝擊。

另外一個將戲劇更完整化的「直接行動」實例(圖4)，是同年7月27日在里約進行的年度婊子大遊行(*marcha das vagias*)。我與當時一同接受被壓迫者劇場專業進階訓練課程的各國被壓迫者劇場工作者



圖 4 參與 Copacabana 海灘女權遊行時的即興演出

(以南美洲各國為主)，在里約被壓迫者劇場中心裝扮好各自角色，有同志的男、女新郎及新娘扮像，有傳統南美母親的裝扮，也有穿著曝露展現身體自主性的男女，在丑客們的帶隊下，手持廢棄物製成的樂器及示威標牌搭乘捷運，從位於市中心的劇場，前往遊行地點 Copacabana 海灘，與其他女權運動者會合。手持標語只是讓路人知道我們的目的地，但戲劇性的裝扮就引人側目了，沿路有成人納悶的自問「同性戀拍婚紗？」、「落跑新娘？」，有小孩大喊「新娘子」，也有人來要求合照。一路上大家敲鑼打鼓，邊重覆高歌由我和另一位同樣飾演女權運動者的義大利女子共同編寫的口號，

Eu sou livre,	我是自由的，
Sou vagia,	我是婊子，
Vem para marcha,	來參加遊行，
Vem.	來吧！

這場遊行演出的發想，來自於我們在十天進階訓練時，排演出以「女性婚姻中的矛盾」為主旨的戲碼，遊行前夜（圖 5）在里約被壓迫者劇場中心先進行了首次的論壇劇場呈現與互動。

我們運用該戲碼的角色結構在遊行現場做即興演出，一到現場演員們手牽手將場景圍出來，高哼結婚進行曲，置中的新郎新娘上演結婚橋段，接受眾人祝福（此時已陸續有民眾加入圍觀）。來自傳統家庭，以家庭為生命重心，一生相夫教子的新娘母親突然高喊「不可以！」（*Não pode!*），衝進圓圈試圖拆散這對同性愛侶。混在群眾中的演員開始起哄（這裡也運用到隱形劇場的技巧），喊著「可以！可以！」（*Pode! Pode!*），週遭真正的觀眾也逐漸加入陣容，「為什麼不可以？當然可以！」（*Por que não? Claro pode!*），在群眾的壓力與和新娘的拉扯之下，母親演員被甩開時不慎跌在地上，雖然民眾高聲歡呼，意外的象



圖 5 於里約被壓迫者劇場中心公開演出論壇劇場，台金髮女子為主角，身陷婚姻與學業之間的衝突，我飾演鼓吹她加入遊行的女權運動者

徵被壓迫的女兒拿回自主權，但壓迫者在公民壓力下，相對地，立場也轉換為被壓迫的情境。由於牽扯親情與倫理，同樣站在圍觀的立場，我認為這樣叫人心酸的結局應當有所轉換，於是即興伸手拉起母親演員，告訴她「母親，也到時候解放妳自己了，我們一起參加遊行吧」，此時皆大歡喜，連同參與的觀眾，形成更龐大的隊伍繼續遊行，大約每隔幾個路口重演一次，吸引不同區段的觀眾加入。

類似的戲劇化群眾街頭行為，便是典型的「直接行動」。它與「隱形劇場」同樣具有開闊的廣場性，也更貼近廣泛的民眾，跨越了劇場與觀眾的隔閡。

四、立法劇場——使戲劇政治化

論壇劇場的進階延伸便是樹頂上的「立法劇場」，它是波瓦生前將「被壓迫者劇場」中心思想，「使戲劇政治化」發揮最淋漓盡致的技巧。

波瓦認為，

有時候觀演者的問題可依賴著他們本身、他們個人的渴求、他們自己的努力來解決。但，同樣地，有時壓迫本身是根源自法律²⁴。(Boal, 1998: 9)

「立法劇場」因應而生，它將論壇劇場推進直接立法的境界，不但將戲劇還之於民，甚至進一步將立法權也還之於民。舞台上虛擬立法院三讀通過或否決論壇民眾提出的法條，事後再將一致通過且可行的法條，送交議會或地方政府落實。「立法劇場」就是結合論壇劇場及現實社會中的市政府行政或地方議會議事程序的一種模擬過程。

對「被壓迫者劇場之樹」來說，客體就是種出的果實、被播種及開枝散葉，它所尋求的不僅是對現實的認知，而是更深層的以行動去轉換現狀，使其呈現所有被壓迫者本身應有的形體，而非主體的壓迫者以意識形態所強制塑造出來的空心陶土雕像。

肆、立法劇場實踐步驟

從「被壓迫者劇場之樹」可以看出，「立法劇場」的操作步驟其實就是該樹由土地往上一條通的路徑，透過以「聲音」、「文字語言」、「形像」，單獨或混合

構成的各式遊戲，解放參與者的肢體與思想，再將這三項元素放入事件當中，編排出「形像劇場」。接著透過完整化的故事，在大眾面前演出並進行「論壇劇場」，最終轉換場景為虛擬立法院，讓觀眾針對事件提案立法。

立法劇場的結構可以分成兩種，一是以民意代表（從基層議員到立法委員皆可）主導統籌，並直接運用最後結果在院會提案立法，一是由非政府組織團隊透過工作坊方式進行，再將參與民眾的意見轉交由主管機關執行，或由當地民代協助立法。

一、民意代表主導統籌

波瓦在里約熱內盧市議員任內創始「立法劇場」，它的起點便是以民意代表的立場去執行，也是最直接且有效率的做法。民代以議會行政經費組織「被壓迫者劇場」團隊，數名丑客依照社會福利、教育、文化、經濟、交通等主題分組，由該領域專業人士或對該領域特別有興趣的劇場人擔任，帶領自社區培訓的劇場志工，針對民眾對相關議題的需求進行調查，並編排成戲，排定演出時間及具「廣場性的地點」，分頭在各地演出。

雖然波瓦式的演出擁有 Bakhtin 所提出三項「狂歡式的笑」的特質，即（1）全民的、大眾的笑；（2）針對所有人事物，使整個世界看來都是可笑的，從笑的角度及可笑的相對性來感受和理解；（3）雙重性的笑，既具歡樂又是冷嘲熱諷的，包含否定與肯定兩面，埋葬又再生（錢中文主編，1998b：14）。但我在這裡提出的廣場性地點，單純指的是具公共領域性質的開放空間，而非刻意植入 Bakhtin 狂歡理論的廣場性。它可以是某個人潮眾多的公園、社區里民的活動中心，也可以是開放免費進入的劇場，當然最好是在頂著天空毫無門牆屏障的廣場，有太陽照耀及微風吹拂，但主要條件就是讓任何人都能隨意進入甚至參與，達到打破階級之分的平等場域。

丑客帶領著來自社區的演員團隊在地方上演出，觀眾可能是早先看到宣傳，對議題或是免費戲劇有興趣的民眾，也可能是在附近運動或是來借廁所卻被演出吸引的路人。因此，演出必需具有留住觀眾的喜劇特質，尤其「被壓迫者劇場」還得帶有讓觀眾疏離的效果，於是，嚴肅的議題在編排中被嬉鬧化，情節與台詞在悲慘的現實中，轉換為可悲的好笑，演員的造型是充滿色彩的誇張裝扮，道具是超寫實的象徵物品。

開場時，丑客以遊戲引導現場觀眾達到身體的參與，戲劇的呈現以極誇大的扮相、通俗的對話，避免觀眾入戲，以達到對劇中問題的客觀且具批判性的思考。戲的最後是停留在衝突的拉鋸之間，但結局卻是掌握在觀者手中。演員動作靜止，丑客進入場景向觀眾提問，觀眾像邊看灑狗血八點檔連續劇邊罵的婆婆媽媽，開始七嘴八舌，罵著壓迫者的不是，訴說著被壓迫的主角該如何如何。丑客此時應掌控全場狀況，避免讓現場淪為叫囂聊是非的菜市場，選定一名可能是最大聲或看來很有想法的觀眾，在眾人的專注下，提出他的解決方式。這名觀眾或許講得頭頭是道，丑客適時邀請他成為觀演者，直接介入場景，為劇中主人翁的處境進行改革。

戲碼重頭再來一遍，這名觀演者可隨時喊停，在他認為適合介入的時刻，決定取代哪一個角色，實踐他的解決方案。劇中未被取代的演員們，都還維持在自己的角色裡，根據角色的特質，即興與觀演者互動。第一位觀演者的方案或許無法影響其他角色改變壓迫的現象，丑客在場上陷入膠著之前介入並與現場互動，以提問式引進第二位、第三位觀演者，直到找出最佳方案。

後續的觀演者們可以選擇擬進入的片段，演員由指定的場次重演，觀演者隨時喊停介入，以避免一再從頭再來的重覆性，造成觀眾的疲乏。論壇劇場在此告一段落，生活上的問題或許好解決，但許多牽扯社會法制的問題卻是一般人民無能為力去插手的，於是進入立法劇場的程序。

戲劇場景撤下，舞台轉換為虛擬立法院，台上設置三角形對立的三個席位，代表的是立法院內的三讀程序。丑客在換景同時向現場民眾宣告，人人都能加入立法的陣容，針對當天演出的主題，在工作人員發放的紙上寫下自認為能夠解決問題的法案，交由工作人員遞上虛擬院會，經三次宣讀通過的法條，將被帶回民代辦公室，由專業法律顧問修飾完整，讓民代在院內提案立法。

在三讀的過程中，任何人認為該法案不合理或無法真正解決問題，都可隨時喊停，上台發表反對的理由，只要有一人反對，該法案就無法通過受理。

二、民間組織推動

執行「立法劇場」並非一定要有民意代表自發性的推動，也不需要無意願的劇場人不得已的加入選戰，強迫自己變成立法者（當然，自身有意願者，也不失為一項選擇）。非政府民間組織以工作坊形式指導社區，再與志同道合的民代

合作，同樣能達到人民立法的效果。政府機構若有心落實服務人民所願，亦可聘請專業立法劇場工作者，在社區內執行立法劇場，將其成果徹底執行在施政上，但前提是不得介入其過程。

工作坊當然是從遊戲開始。不管是對專業或非專業演員的訓練，遊戲都是不可或缺，也是最受歡迎的一環。在波瓦主持的工作坊中，他總是在講解完遊戲規則後，像個大頑童，喊著，「我們來玩吧！」(let's play)。劇場，就該是這樣充滿歡樂的園地。

社區民眾來自於各行各業與不同的生活環境，解放他們習慣的肢體動作，及其不自覺而被所處社會同化的思想，是工作坊的首要課題。在遊戲的過程中，彼此不認識的組員因「玩」在一起而熟稔，也不再會有輕微肢體碰觸的障礙 (Hsieh, 2004)。

透過聲音感知、文字運用及形像創意等個別的小遊戲，啟發身體與心智後，小組成員經討論，提出社區面臨的最大問題，或需改善的現況，進入組合上述三粒種籽的形像劇場。隨著形像劇場的操演與彼此的進一步討論，劇作逐漸成形，成員們分組進行音效、道具與排演工作。

音樂與娛樂效果是被壓迫者劇場的重要元素，成員們寫詩詞在劇中歌舞，以各種能發出聲音的廢棄物做樂器，編製出搭配情節的背景音效。既然強調是屬於全民的劇場，所有舞台運用的場景道具或是戲服，都是環保再利用的廢棄物製成，不會因為短缺製作經費而放棄演出。

演出同樣是開放式的，非政府組織的社福團體，可選擇任何免費供人自由進出的公共場域。在歡樂的戲劇呈現後，進入論壇與立法劇場的步驟，再將法條交給相關單位推動。

我在 2003 年主辦並指導的立法劇場工作坊與呈現，便是結合當時的民進黨立法委員賴勁麟，和國民黨籍新店市長曾正和的跨黨派合作，以上述模式進行實踐。參加對象為當時的台北縣新店市民，於 10 月 18 日起展開為期三個週末的工作坊，所有參與者不需繳交任何費用，同時享有免費每日早餐、午餐、下午茶。課程包括認識肢體、基礎舞蹈、環保舞台道具製作、戲劇理論、被壓迫者劇場入門、形像劇場、聲音與音樂、報紙分析、社區媒體、論壇劇場，最後進行集體劇本創作及彩排。

11月2日在新店市公所旁的新店劇場演出，採開放式免費入場，因位處市立公園旁，又在市立停車場上方，吸引不少路人進場。演出道具為前夜大家合作製作，服裝造型自行打理，由我擔任丑客，掌控整場氛圍。我以左右手畫十字與圓圈的平衡遊戲，及正反詞搭配節奏音調的專注遊戲做為開場，觀眾在遊戲中達到實質的參與後，演出正式進行。完整演出後，丑客適時引導觀眾上台參與轉為論壇劇場，經過幾輪的觀演者替換，丑客掌握好節奏切入，一方面指示演員們將舞台改為立法劇場模式，另一方面解釋同時間發給觀眾們白紙和筆的用途，請在場民眾寫下擬定的相關法條，進入模擬三讀程序。

舞台上的虛擬立法院由立法委員賴勁麟扮演立法院長做最後三讀，邀請現場兩名自願觀眾扮演一讀、二讀宣讀者。經過論壇劇場的洗禮，台下觀眾也熱情起來，凡有認為不合理、不適宜的法條，在一讀、二讀的過程中，大聲喊「停」，並拿起麥克風認真表達自己不贊同的看法。所有通過法條經整理後，依行政和立法分類，分別交由市長和立委帶回市公所或立法院持續推動。

伍、小結

「立法劇場」的發生，源自於波瓦從劇場行動者，轉為真正的政治立法者，而民主國家立法者的產生則來自於選舉。選舉政治其實就像是一種很狂歡節式的集體儀式，候選人像丑角般，極盡所能的做出些啼笑皆非的舉動，試圖吸引更多觀眾的注意力，以魔術般的表演手法，迷惑取得他們的選票。一旦成功被送進立法的殿堂，許多人搖身一變，又成為高高在上的國王，搜括民脂民膏，訂立些與自身利益相關的法條，罔顧民之所願。

巴西的選舉政治尤其典型，波瓦在里約被壓迫者劇場中心正面臨困境的1992年，選擇了當時有共同左派理念的工黨合作，試圖在結束組織的最後，以論壇劇場形式參與選舉活動，讓戲劇化的另類助選模式，將選後真正會為人民服務的候選人送進議會（Boal, 1998: 12）。意外地，他被推上政治的舞台，比起輔佐反覆無常的政客，他一本初衷的為人民做劇場，開創了政治性劇場全新的一頁。

從被壓迫者劇場到立法劇場，不管是個人或是社會，壓迫與被壓迫出現在每一個角落，處處都存有政治意識。波瓦的理念與方法是一項戲劇性的武器，這把武器可以與有心服務人民的地方政府機關合作，可以和充滿熱忱真正為民

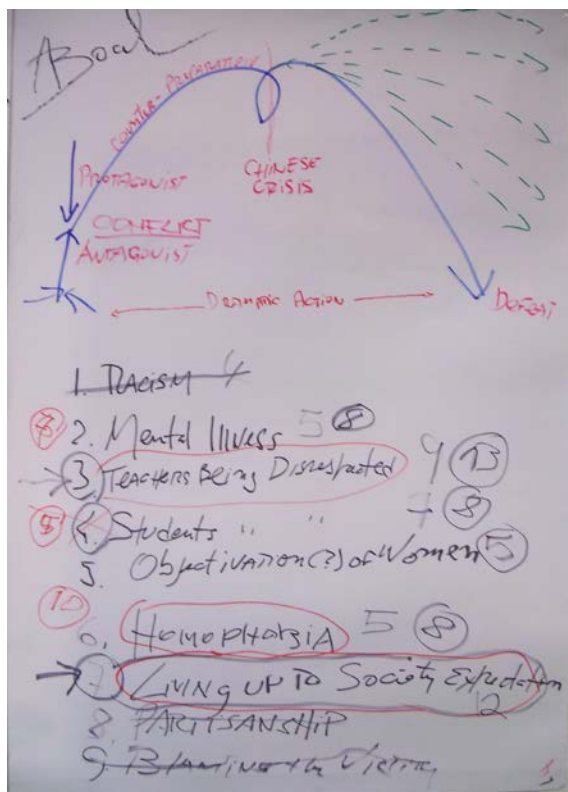
喉舌的民意代表合作，也可以和任何願意回饋國家社會的企業合作（被壓迫者劇場中心在出版第一期 *METAXIS* 年刊時，就是接受福特基金會四年的社區贊助計畫），最重要的是，執行計畫的單位必需是不會以金錢區隔人民參與的非政府組織。

這個非政府組織不受意識形態的操控，在它進行被壓迫者劇場的過程中，不因贊助單位或政府機關的明示或暗示服膺其下，而是完全將創作主導權交由被解放肢體與心靈的參與民眾。以我在 2003 年於台北縣新店市（現為新北市新店區）舉辦的立法劇場工作坊為例（Hsieh, 2004），與國民黨籍新店市長和民進黨籍立法委員合作，進行跨黨派的合作，三個週末全天的工作坊，及最後開放所有民眾免費入場參與的論壇與立法劇場，過程中不偏左也不偏右，不因哪個單位贊助比例高，而任其介入參與者的劇本創作。這個活動的目的在達到人民、政府及立法委員等民意代表的三贏（117），其中，人民是最大的贏家。這三贏指的是，政府機關因瞭解民意而徹底執法解決問題，可大幅減低民怨；民意代表白白獲得從立法劇場所列出民之所欲的法條，又因參與最後演出，與選民達到最直接的接觸，連任機會更大；人民則應當是最大的贏家，自由的提出問題與看法，最後因前述兩者的落實而改善居民生活。雖然這些本來就應該是前兩者的職責義務，但在今時功利社會下，似乎已成了烏托邦的理想，為了邁向更接近烏托邦的道路，我們需要舉起立法劇場這把武器。

然而，這把武器就像刀劍一樣擁有兩面刃，可以保家衛國也能傷人。在激起人民自我意識之後，如何不讓其在慷慨激昂的狀態，受到外界意識形態的引導，淪為另一種政治手段的工具，亦是揮舞著這把武器的劇場工作者需小心慎重的課題。

附錄

此為 2007 年，我前往里約被壓迫者劇場中心拜訪波瓦時翻攝，正逢紐約大學（NYU）教育劇場系組團前往取經的工作坊期間，波瓦為他們上課時手繪的論壇劇場戲劇理論圖，當時雖已有圖示構想，仍未完整化，還沒有定義出 *Ascese* 這個過程的專有名詞。上半部為理論圖，下半部條列式文字為討論當天將進行論壇劇場排演的主題表決項目。



註釋

- ¹ 原文：Poucos documentos se conservaram sobre o início do teatro na Grécia, cuja tradição seguimos com poucas provas documentais, relatos fragmentados, somos obrigados a imaginar esse começo: estamos condenados a Imaginação!
- ² banking education，又可稱「填鴨式教育」，來自於 Freire 的「受壓迫者教育學」理論。
- ³ 丑客，葡文為 *curinga*，英文 *joker*，有小丑意思，在被壓迫者劇場技巧中，是造成觀眾疏離，引導打破第四面牆的靈魂人物。
- ⁴ 原文：it's when there are two people talking on their own...
- ⁵ 為使讀者比照參考文獻的方便，本文所有外文註解均以參考著作語言為主，如參考著作為葡文，則以葡文註解，英文，以英文註解，西文，以西文註

解。本文多以葡文為主要文獻，故多為葡文註解。

- ⁶ 「做劇場如同政治」 to make theatre as politics. 「政治劇場」 politico theatre.
- ⁷ 李文輝 (2003 年 10 月 8 日)。被壓迫者劇場：歡迎來當觀演者。《中國時報》，大台北萬象版。
- ⁸ 葛康誠 (2004 年 4 月 28 日)。立法劇場：謝如欣經驗分享。《世界日報》，金山脈動 B5 版。
- ⁹ 波瓦在自傳書提到：the Joker, that multifarious function, was born with *Zumbi*.
- ¹⁰ 這套方法從最初的九項應用技巧，到後來陸續被發展出十二項，至今持續在「被壓迫者劇場」方法的練習中使用。
- ¹¹ Boal 自傳書 *Hamlet and the baker's son* 寫到，被壓迫者劇場的第一種形式是報紙劇場，第二是隱形劇場，第三和第四是形象劇場及論壇劇場。原文：We began to develop this second form of the Theatre of the Oppressed, the first having been the Newspaper Theatre. The third and fourth forms, Image and Forum, developed in Peru in 1973.....當然這是自傳書成書之前，已存在的幾項方法，後來還有立法劇場的加入。
- ¹² Cecília T. Boal 2014.9.13 演講。Fui eu quem pedir Boal saiu do Brasil, ele é total brasileiro, nunca quer sair do Brasil. (謝如欣筆記)
- ¹³ Perón，阿根廷總統，Evita 之夫，波瓦在阿根廷的五年當中，極度傾右派政權的軍人總統裴隆於 1973 年再度坐上總統大位，雖僅有一年的時間，對於極左派的流亡者波瓦來說，也是令人擔憂的時刻。
- ¹⁴ Teatro imagem 可以是一張張的圖片，也可以是人物、物體或是事件本身的形塑，根據操作的形式，有不同的廣義解釋，比較像是蔡奇璋的翻譯「靜像」，但加上了 teatro，翻譯為「靜像劇面」(蔡奇璋、許瑞芳，2001：32) 又有些拗口，為了不增加讀者太多翻譯名詞的混淆而改用「靜像劇場」，本文使用一般民眾較熟悉的翻譯「形像劇場」。

- ¹⁵ 以西班牙語撰寫，後曾翻譯修訂為葡萄牙語版本。
- ¹⁶ *Central do Brasil* (中文翻譯為《中央車站》) 上映於 1998，內容以一名在里約火車站為人寫信謀生的退休女教師，帶著喪母小男孩千里尋父的故事，該電影呈現出巴西當時最真實的一面，獲奧斯卡金像獎最佳外語片及多國影展獎項。
- ¹⁷ CCC, Comando de Caça aos Comunistas，暗中針對傾左派人士進行殺害或恐嚇的組織。
- ¹⁸ CTO/ATA/LA. *Augusto Boal in L.A. – 2003*. LA: University of South California, Los Angeles. 2003.6.5–14.由美國南加州大學戲劇應用學系組成的被壓迫者劇場組織主辦，一連九天的工作坊，課程包含丑客訓練、慾望的彩虹、形像劇場、立法劇場、教習劇場運用、波瓦專題演講與立法劇場示範等。
- ¹⁹ Legislative Theatre Without Legislator!
- ²⁰ 英文：spect-actors.
- ²¹ 原文：Doing is the best way of saying!
- ²² 波瓦在自傳書提及，赴美就讀前曾與里約 Lapa 區的一位華人學英文。原文：As the classes did not start till September, I studied English intensely with the Chinese man from Lapa. Studying English with the Chinese teacher, I fell in love with words rarely used.目前里約中華會館及里約被壓迫者劇場中心，都位於 Lapa 區，僅一街之差。
- ²³ Theatre for social change—Augusto Boal. 2004.4.25–27. San Francisco BATO 主辦。我是協助策劃成員之一，亦是「立法劇場在台灣」發表人，及波瓦「立法劇場」示範助理
- ²⁴ 原文：Sometimes the solution to the spect-actors' problems depends on themselves, on their own individual desire, their own efforts – but, equally, sometimes the oppression is actually rooted within the law.

參考文獻

(本文使用的參考文獻，多為葡萄牙、西班牙文，其文法書寫與英文不同，故保留全文，以方便讀者日後查閱之方便性)

方永泉 (譯) (2003)。《受壓迫者教育學》(原作者：Paulo Freire)。台北：巨流。

錢中文主編 (1998a)。《文本對話與人文》(原作者：Mikhail Bakhtin)。石家莊：河北教育出版社。

錢中文主編 (1998b)。《巴赫金全集：第六卷》(原作者：Mikhail Bakhtin)。石家莊：河北教育出版社。

許瑞芳 (2011)。《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。

蔡奇璋、許瑞芳 (2001)。《在那湧動的潮音中—教習劇場 TIE》。台北：揚智文化。

謝如欣 (2014)。《巴西戲劇史述—從最初到阿利那劇團》。《戲劇教育與劇場研究》，4，33-57。

李文輝 (2003年10月8日)。《被壓迫者劇場：歡迎來當觀眾》。《中國時報》，大台北萬象版。

葛康誠 (2004年4月28日)。《立法劇場：謝如欣經驗分享》。《世界日報》，金山脈動 B5 版。

Almada, Izaias. (2004) *Teatro de arena: Uma estetica de resistencia*. São Paulo:

Boitempo Ed.

Baraúna, Tânia y Motos, Tomas. (2009) *De Freire a Boal: pedagogia del oprimido, teatro del oprimido*. Ciudad Real: Naque Editora.

Bader, Wolfgang. (1987) *Organização e introdução. Brecht no brasil: Experiencias e influências*. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora paz e terra.

Boal, A. (2006). *The aesthetics of the oppressed*. London: Routledge.

---. (2001) *Hamlet and the baker's Son: My life in theatre and politics*. Trans. by

- Adrian Jackson & Candida Blaker. London: Routledge.
- . (1998) *Legislative theatre: Using performance to make politics*. Trans. by Adrian Jackson. London: Routledge.
- . (1995) *The rainbow of desires: The Boal method of theatre and therapy*. Intro. & trans. by Adrian Jackson. London: Routledge
- . (1992) *Games for actors and Non-actors*. Intro. & trans. by Adrian Jackson. London: Routledge.
- . (2013) *Teatro do Oprimido*. São Paulo: Cosac Naify.
- . (2008) *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond.
- . (2003) *O Theatre como Arte Marcial*. Rio de Janeiro: Garamond.
- . (1988) *Técnicas Latino - Americanas de Teatro Popular: uma revolução copernicana ao contrário*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Cohen-Cruz, Jan, & Schutzman, Mady Ed. (1994) *Playing Boal: Theatre, Therapy, Activism*. New York: Routledge.
- CTO-RIO Ed. (2001) *Metaxis vol. 1*. Rio de Janeiro: CTO-RIO.
- Da Silva, Adalgis Pereira, e Peixoto, Fernando. Direção. (1986) *Teatro de Augusto Boal*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Hsieh, Kelly Ju-Hsin. (2004) *The Feasibility of Using Boal's Legislative Theatre Method in Taiwan*. California: SJSU.
- Hsieh, Kelly Ju-Hsin. (2014) *O Desenvolvimento de Teatro do Oprimido em Taiwan*. Rio de Janeiro: UNIRIO.
- Motos, Tania Barauna Tomas. (2009) *De Freire a Boal: pedagogia del oprimido, teatro del oprimido*. Cidade Real: Naque Editora.

訪談資料

Boal, Augusto. Informal interview. 2002. 8.8. California: USC. (英語)

Britto, Geo. 2013.7.24. 60mins. Rio de Janeiro: CTO-RIO. (葡語)

Felix, Claudete. 2013.7.24. 120mins. Rio de Janeiro: CTO-RIO. (葡語)

Turle, Licko. 2013.7. 22. 150mins. Rio de Janeiro: UNIRIO. (葡語)

演講資料

Boal, Augusto. 2003.6.14. *Love*. California: USC. (英語)

Boal, Cecília T. 2014.9.13. *Pegando o touro a unha: Diário do Cidadão-*

Depoimentos, com Cecília Thumim Boal. São Paulo: São Paulo Teatro Studio

Heleny Guariba. (葡語)

相關工作坊及田野調查

CTO/ATA/LA. *Augusto Boal in L.A. – 2003*. LA: University of South California, Los Angeles. 2003.6.5 – 14.

BATO. *Theatre for Social Change—Augusto Boal*. San Francisco. 2004.4.25 – 27

CTO-RIO. *Residencia de CTO-RIO*. Rio de Janeiro 2013.7.1- 2013.8.3.

CTO-RIO. *Curso de formação internacional em teatro do oprimido, Módulo II*. Rio de Janeiro. 2013.7.20-28.

實驗室劇場的《衛城》和生活劇場的《天堂此時》中的亞陶概念和觀眾／演員關係

林雯玲

國立臺南大學戲劇創作與應用學系助理教授

摘 要

法國導演 Antonin Artaud (後以坊間普遍熟悉的中文譯名「亞陶」統稱) 以理論啟發無數劇場人。波蘭實驗室劇場的導演 Jerzy Grotowski (後以坊間普遍熟悉的中文譯名「葛羅托夫斯基」或「葛氏」統稱) 及美國生活劇場的創辦人 Julian Beck 和 Judith Malina 夫妻就是其中兩個例子。前者的《衛城》和後者的《天堂此時》有共同傳承自亞陶的特色，如兩者都使用神話；演出像儀式；打破演員和觀眾的距離；不尊重文本而強調景觀和意象；使用聲音的差別變化，如尖叫、呼喊、吟誦和沉默靜寂等。這篇文章主要分析《衛城》和《天堂此時》的亞陶概念如何不同？兩者打破觀眾／演員界線的目標、原則與方法又為何？雖說兩個劇團都受亞陶影響，但因他們製作目標不同，形式就差異很大。前者是有機、嚴謹的戲劇製作，悄悄地指派觀眾同為集中營的囚犯或是見證者；透過挑戰、顛覆觀眾所熟知的各種神話，來反思現代文明，是心理對抗。後者的形式則更貼近現代表演藝術的概念，透過援引中國或印度的思想，打造一個無政府主義神話，肯定而非挑戰演出的神話；結構雖有設計，但同時也是隨機的，因邀請或挑釁觀眾成為表演的一部分，以在劇場中預演革命，是身體的對抗。

關鍵字：觀眾 / 演員關係、《衛城》、《天堂此時》、生活劇場、實驗室劇場

Artaudian Concepts and Audience-Actor Relationship in *Akropolis* by the Laboratory Theater and *Paradise Now* by the Living Theatre

Wen-ling Lin

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

Abstract

French director Antonin Artaud has inspired many theatre practitioners with his theory. Among them are Polish director Jerzy Grotowski of the Laboratory Theater and the founders of the Living Theatre, Julian Beck and Judith Malina. The former's *Akropolis* and the latter's *Paradise Now* show some common Artaudian legacies, such as the use of myth, ritual-like performances, emphasis on spectacle and images rather than on texts, demolishing the barrier between actors and audience members, and great variation of voices ranging from scream, cry, groan, chanting, to silence. This article aims to answer the following questions. How do the Artaudian concepts differ from each other in these two productions? What are their respective goals, methods, and principles of breaking down the audience-actor barriers? Although both troupes are inspired by Artaud, their styles of production vary greatly since the goals they want to achieve are different. *Akropolis* is organic, and rigorously-structured, casting the audience members as witnesses or fellow prisoners in the concentration camp. By challenging and subverting the myths familiar to the audience, *Akropolis* creates psychological confrontation, forcing the audience to reflect on civilization. However, *Paradise Now* creates a myth of anarchism and positively affirms it. More importantly, its audience members are invited or provoked to participate, thus making the structure less rigid and creating physical confrontation.

**Key words: audience-actor relationship, *Akropolis*, *Paradise Now*,
the Laboratory Theater, the Living Theatre**

劇場可以沒有觀眾而存在嗎？至少需要一名觀眾，才能成為表演。

(Grotowski, 1968: 32)

如果我們的時代還有一件可憎、可惡的事，就是我們浪費時間搞形式，而不是像個犧牲者被燒在火柱上，還是穿過熊熊的火焰努力要傳達訊息。(Artaud, 1958: 13) ¹

我們的使命:為了在劇場的社會環境中審視我們是誰／為了解開導致苦難的結／為了在大眾的餐桌上攤開自己，像宴會中的餐餚／為了開始運轉，像拉起觀眾行動的旋渦／為了點燃身體的秘密引擎／為了穿透稜鏡，出現彩虹……。(Beck) ²

壹、前言

從 19 世紀末無聲電影問世，到 20 世紀初電影技術的進步，終於取代劇場成為便宜、又易取得的大眾娛樂媒介。當時每每響起劇場將要死亡的預言，但是即連後來電視普及並成為家家戶戶的必需品，進一步降低劇場在大眾生活扮演的重要性和密切性，但這個預言始終沒有應驗。因為不管科技多麼進步，劇場做為一種媒介有電視和電影永遠無法取代的獨特性——演員和觀眾的同時在場，以及其無可複製的短暫性。這種此時此地的同時存在讓劇場比其他藝術媒介可以有更多不同的形式、手法來影響、衝擊、作用在它的觀眾身上。但是在西方劇場漫長的演變中，隨著舞台設計和其他相關技術的進步，觀眾逐漸被馴服，成為一個燈暗安靜、燈亮離場的文明有禮、卻也相對被動的觀眾。這種被動是身體也是心理的；物質和精神的。在此先不談論劇本的創作，試想 Richard Wagner (1813-1883) 設計的新劇院——節慶劇院 (Festival Theatre at Bayreuth)，開啟現代劇院建築的模式，廢除包廂、池子、樓廊等的新形式的扇形觀眾席，且鏡框式舞台上神祕的鴻溝意在隔開世俗的觀眾席和舞台上理想的世界，這個效果因 Wagner——也是最早實施演出時觀眾席全場開始暗燈——而更加強 (Brockett & Ball, 2004: 161)。這習慣和鴻溝隔開的不僅是空間的距離，某一種程度還有心理的。而從 19 世紀中，箱組 (box set) 的發展，配上鏡框式舞台和寫實主義的創作，讓觀眾更像個安靜的偷窺者。到了 20 世紀，有導演開始質疑這種主流的劇場模式，他們從自身對劇場的功用開始思考，進而發展出一套

理論來實踐或設法達成此功用，不難發現一些著名導演的論述都是回到劇場的本質，從觀眾和演員的同時在場出發。

1940年代，Bertolt Brecht（1898-1956，後以坊間普遍熟悉的中文譯名「布萊希特」統稱）認為劇場應該是要誘發觀眾來改變社會，富教育性但同時具有娛樂性。他主張揚棄寫實主義式的再現手法，企圖改變他稱之為亞理斯多德式劇場裡被動的觀眾／演員關係，開始發展疏離技巧和辯證劇場（史詩劇場）的概念，希望改變心理上消極、被動的觀眾，而成為主動、具有批判性的觀眾。布萊希特創造的疏離技巧涵蓋多個面向，例如文本創作的方式（情節為事件式、歷史化的時空設定、說書人或敘述者、歌隊等）、象徵寫意式的舞台、曝露燈光裝置、音樂詞與曲的落差、演員是涵蓋評論、敘述和扮演三重關係的演出。他認為透過這些設計產生疏離效果，讓觀眾不會只關注情節、認同人物，而是帶有距離、批判的審視舞台上所呈現的情境和議題。但是布萊希特並沒有特別探索演員和觀眾在空間關係的可能性。

而在布萊希特之前，法國的 Antonin Artaud（1896-1948，後以坊間普遍熟悉的中文譯名「亞陶」統稱）於1938年出版，集結從1931到1936年他所寫的十三篇論文而成的《劇場及其複象》（*The Theater and Its Double*）一書中，亞陶就強調觀眾和空間的重要，因為他認為劇場需要新的語彙，一種「獨立於語言之外，作用在感官的具象的語言」（Artaud, 1958: 89），劇場是在空間中尋找表達（*expression in space*），也就是結合各式聲音的聽覺語言，以及姿勢、動作、和物體的視覺語言，棄絕文本，而強調身體性（*physicality*）（89）。而若要這種空間的表達有效地作用在觀眾的感官，並引起肌肉知覺的反應，亞陶進一步建議：「我們廢除舞台和觀眾席，以單一一個場域取代，且不要有任何分隔或障礙。這一場域將成為行動的劇場，在觀眾和景觀間、演員和觀眾間再度建立直接的溝通，形成觀眾被置於行動的中間，被行動所吞沒，而身體受到影響」（96）。可惜的是亞陶只製作過一齣戲《頌西公爵》（*The Cenci*），並沒有機會將理論付諸實踐，其重要影響得要等到1960年代才浮現。一來是完整的《劇場及其複象》英譯版在美國1958年才出版，二來是因為英國導演 Peter Brook 在1963到1964年期間與英國皇家莎士比亞劇團（the Royal Shakespeare Company）合作，透過一連串的練習活動，實驗新的劇場方法，最後將為期五周的公開呈現，定名為「殘酷劇場」，雖其呈現和亞陶的方法有出入，但評論家開始將亞陶和 Brook 的實驗畫上等號，尤其因為 Brook 在後來製作德國 Peter Weiss 的《馬哈／薩德》

(*Marat/Sade*)，是 1960 年代歐美最具影響力與重要的製作之一，被認為實際運用了亞陶的理論，亞陶從此廣為人知，並影響許多劇場工作者 (Brockett & Ball, 2004: 191)。甚至使得美國文化和文學學者 Susan Sontag (1933-2004) 評道歐美近幾年來所有嚴肅劇場的發展，可以分成兩個時期：「亞陶之前」和「亞陶之後」。也是在 1960 年代，歐美同時產生許多打破演員和觀眾藩籬的作品，而不少都奉亞陶為師，或宣稱從亞陶得到啟發和靈感。

亞陶以理論啟發劇場，劇場人在各自理解的範圍和創作目標中詮釋他們認為的亞陶，真正的亞陶永遠無從追尋。波蘭導演 Jerzy Grotowski (1933~1999，後以坊間普遍熟悉的中文譯名「葛羅托夫斯基」或「葛氏」統稱) 的實驗室劇場 (The Laboratory Theater) 和美國 Julian Beck 和 Judith Malina 夫妻所創立的生活劇場 (The Living Theatre) 就是其中的兩個例子。葛羅托夫斯基在收錄於《邁向貧窮劇場》(*Towards a Poor Theatre*) 的〈他並非全然是他自己〉(“*He Wasn't Entirely Himself*”)一文主要討論他所認為亞陶的兩點真正貢獻，其一是演員極端和最終行動的藝術乃為亞陶所說：「演員必須像殉道者一樣，雖活活被燒，仍然從火柱上努力對我們傳達訊息示意。」(“*Actors should be like martyrs burnt alive, still signaling to us from their stakes.*”) (Grotowski, 1968: 125) 巧合的是，1983 年，Beck 夫婦在 Sheldon Rochlin 執導下拍攝生活劇場的紀錄片，就叫《穿過熊熊火焰的訊息》(*Signals through the Flames*)，向亞陶致意也顯示劇團所受的啟發。但事實上亞陶在《劇場及其複象》的序言最後提到的是：「如果我們的時代還有一件可憎、可惡的事，就是我們浪費時間搞形式，而不是像個犧牲者被燒在火柱上，還是穿過熊熊的火焰努力要傳達訊息。」兩人都沒有精準地或完全地引用亞陶的原文，這可以作為一個亞陶傳承的小縮影——若將亞陶比喻為在火柱上的殉道者，他死前努力要教導的最後一課，雖啟發無數劇場人，但他們卻各自選擇、詮釋、演繹他們認識的亞陶。亞陶透過其數篇論文，對劇場人示意、傳達的訊息什麼呢？答案總有些因人而異。

本文討論的實驗室劇場的《衛城》(*Akropolis*) 和生活劇場的《天堂此時》(*Paradise Now*)，³都有些共同的、傳承自亞陶的特色，如兩者都使用神話，演出像儀式；都注重打破演員和觀眾的距離；不尊重文本而強調景觀和意象；使用聲音的差別變化，如尖叫、呼喊、吟誦和沉默靜寂，以達成他們設定的劇場目標。這篇文章主要分析《衛城》和《天堂此時》的亞陶概念為何？兩者打破觀眾／演員界線的目標、原則與方法為何？其貢獻和爭議又是什麼？雖說兩者

都受亞陶影響，但因為他們製作目標的不同，形式就差異很大。前者是有機、嚴謹的戲劇製作，悄悄地指派觀眾同為集中營的囚犯或見證者，透過挑戰觀眾所熟知的各種神話（myth），來反思現代文明，是心理對抗（psychological confrontation）。後者的形式則更貼近現代表演藝術的概念，透過援引中國或印度的思想，打造一個無政府主義神話，肯定而非挑戰演出的神話；結構有設計，但同時也是隨機的，因邀請或挑釁觀眾成為表演的一部分，在劇場中預演革命，是身體的對抗（physical confrontation）。

貳、實驗室劇場演繹亞陶：挑戰神話與觀眾心理

葛羅托夫斯基作為導演的製作期並不長，只有在「劇場創作期」（1959-1969）時期和更早之前有製作演出。此時期他提出「貧窮劇場」的理論，創造新的劇場美學與演員訓練法和理論，而奠定其重要導演的地位⁴。導演的葛氏（相較於晚期或在台灣常常被視為精神大師的葛氏）是無法脫離波蘭的劇場和政治脈絡。實驗室劇場的前身「十三排劇場」⁵是波蘭後史達林時期，因政治稍微鬆綁及劇場去中央化政策下產生的諸多所謂的前衛劇場之一，這些劇團往往受活躍於兩次大戰間的波蘭劇場革新者、重要導演之一的Juliusz Osterwa（1885~1947）的影響甚大（Osiński，2008：52-53）。葛氏劇團嚴格的演員訓練，社群式共同生活的模式，及結合社會意識與精神性等都是Osterwa在他所創立的波蘭第一個實驗劇團一再懷疑劇團（Reduta Theatre，1919-1939）時期留下的傳承（Kuharski，1999：12）。另外，葛氏成立「十三排劇場」前或此時期前期的諸多作品，從收錄在《葛羅托夫斯基和他的實驗室》（*Grotowski and His Laboratory*）（Osiński，1986）一書中非常多的演出照片看來，與蘇聯導演Vsevolod Meyerhold（1874-1940）的建構主義劇場（constructivist production）及生物機械演員訓練法（bio-mechanical training），充滿驚人的神似，而有些則帶有Meyerhold前期「未來主義」（futurism）作品的影子。這無疑是葛氏在莫斯科留學期間偷偷自學，帶回波蘭。同時，葛氏在《邁向貧窮劇場》或演講中，提到的影響包括最著名的傳承——俄國導演Constantin Stanislavski（1863-1938）外，還有法國導演亞陶和Charles Dullin（1885-1949），俄國導演Meyerhold和Yevgeny Vakhtangov（1883-1922）。加上上述提及的波蘭導演Osterwa等等，都是形塑葛羅托夫斯基成為一個「導演」的重要劇場傳承與人物。

葛羅托夫斯基在〈他並非全然是他自己〉則專論亞陶對他最大的啟發，不

在一般認為的反文本和論述中心的歐洲劇場，也不在觀眾和演員藩籬的消除，因這些他早從其他歐洲的導演，尤其是蘇聯的 Meyerhold，便已學到。亞陶對他的兩點重要啟發在於看到神話（myth）為劇場的 center，但是神話不是被認同，而是被審視、考驗和測試（在英文翻譯書中，葛氏多數用語為 confront），另一個是從亞陶自身的苦難、混亂，映照世界，讓我們達到自我認知。而亞陶倡導的劇場是僭越傳統，藉由暴力、殘酷產生淨化。那就必須有神聖的演員，像亞陶一樣自我犧牲，曝露自己，但是又要求精準和自發性，達成一種完全的行為（total act），才有可能達成此目標。

這兩大概念其實貫穿、瀰漫《邁向貧窮劇場》一書，葛羅托夫斯基在不同的章節進一步闡述。葛氏的中心思想認為劇場是一個挑釁和僭越的地方，透過此種方法，一種對真理的新的知覺才會達成。他指出劇場「藉著打破為人所接受的視野、情感、和判斷等的刻板印象，能夠挑戰自身和它的觀眾，並且更刺耳而令人不安，因為它是被反映在人體的呼吸、身體和內在的衝動」（1968：21-22）。葛氏的這段話隱含兩種對抗挑戰，分別是挑戰神話和觀眾。因為根深蒂固的價值觀和信念，以及集體潛意識都是被編碼在神話中，「經由一個人的血液、宗教、文化和氣候被繼承」（42）。因此葛氏往往尋求面對、並挑戰西方文明的主要神話，特別是和基督教相關的神話。在他的製作中，他刻意不按成規地使用被宗教神聖化的情境和傳統，有時候褻瀆地處理神聖的文化和宗教的象徵。這樣藐視禁忌的主要目的在於震撼觀眾，撕掉他們生活的面具，並挑戰他們來重新審視他們的信念，最終可以達到追求個人內在的真理。這其實就是亞陶所謂的殘酷，殘酷不是來自肢體的攻擊，而是透過劇場手法，強迫觀眾除掉保護色，真實地面對內心的黑暗面或所深信的東西，這無疑是殘酷的，唯有如此，社會的膿瘡才得以被清除。

為了達成這個目標，葛氏的製作不僅透過演出文本挑戰神話，還有經由受過高度精準訓練的演員的「犧牲」來挑戰觀眾。在實驗室劇場，演員從不是以角色來入戲，也非進入角色的情感，而是要「利用角色當作一種裝置，用來研讀隱匿於日常生活面具後面的東西——我們個性最核心的部分——以求犧牲它、暴露它」（37）。演員經由這樣的自我穿刺（penetration）和暴露，邀請觀眾也從事、進行同樣的過程，然後仔細地注視那個真理。這種邀請也是對觀眾的一種挑釁，因為他們被挑戰、激發來面對他們日常生活試著要隱藏或逃避的東西。

心理穿刺的行為需要高度的技巧，唯有演員每天經歷一連串有關身體、聲音、和呼吸的訓練活動，才有可能達成。透過消除（*via negativa*）⁶的原則，讓演員身處一種被動的狀態，從所有的抗拒中解放出來，就能夠動員所有身體和精神的能量，並因而「建構自己聲音和姿勢的心理分析語言，同偉大的詩人創造他自己文字的語言是一樣的方法」（35）。換句話說，這些嚴格、持續不斷的練習是重要的基礎，讓演員的心理準備就緒，導致無窮的自發性和創造力，同時又是如此精準和有紀律。唯有受過嚴謹的訓練，演員才能自我穿透，並創造一種製作，特色是「很少的錢，強烈的作品，嚴格的紀律，完全的精準」（Brook，1996：60）。亞陶難以捕捉，但葛氏有理論也有實踐方法，難怪Brook（1996：60）認為「沒有人比葛羅托夫斯基更接近亞陶的理想」。

實驗室劇場不僅演員要受過高度的訓練，對觀眾也有某種相同的期待。葛羅托夫斯基從不打算滿足觀眾文化和娛樂的需求，他的劇場是給那些想要尋求真理和願意面對和暴露自己的少數特許者。這是一個為菁英做戲的劇團，但菁英不是傳統上由社會和經濟地位定義，而是由他們對精神自覺的追求。此外，為了追求製作能產生最大的效果，允許的觀眾人數往往是極少的。Brook（1996：60）指出：「葛羅托夫斯基為三十位觀眾而演——此為特意的選擇。他相信他和演員們面對的自身問題是如此的大，以至於若考量較大群的觀眾只會造成稀釋的作品。」某種層面，葛氏的製作是演員和觀眾的親密相遇，雙方在一個特殊的場域、事件中聚在一起來體驗一種精神追求，或者如葛氏（1968：46）所言：「一種社會的心理分析治療」。

葛羅托夫斯基除了挑戰神話和觀眾，在每一個製作也創造特殊的空間關係，希望能讓觀眾不知不覺地互動，並卸下心理的防衛機制。一開始，葛羅托夫斯基嘗試誘發、涵蓋觀眾，甚至強迫觀眾回應，藉著「激起觀眾進入某種行為、動作、歌曲、口頭回答等」（Grotowski，1969；引自 Osiński，1986：63）。例如在《柯迪安》（*Kordian*）這製作中，場景設在一家心理病院，觀眾坐在床上，像病人般被對待。某個時候，「醫生這角色哼著歌，迫使所有的演員和觀眾跟著一起唱。不服從的會被找出來，並被用棍子威脅」（Osiński，1986：63）。葛羅托夫斯基在這齣戲後，拋棄這樣的安排，因為他認為這只會使得觀眾更加自覺。同時有可能招致反效果，促使觀眾抗拒演員對其自我揭露的邀請。因此在接下來的製作中，觀眾只有被劇團悄悄選派為見證者，或是被動、安靜的參與者，不再被強迫要回應。在《浮士德博士》（*Tragical History of Doctor Faustus*）

的演出中，觀眾被悄悄派為浮士德最後晚餐中受邀的客人角色，全部圍著餐桌而坐，同時觀看浮士德重演過去生命中的重要事件。在《堅貞的王子》(*The Constant Prince*) 當中，觀眾從四個木片做成的牆壁往下看著王子在裡面被處罰折磨，就像在古老的競技場觀看一場殘暴的運動或是像醫科學生觀察一場手術的感覺。

無疑地，這些製作中特殊、有意義的觀演空間的安排，加上演員在其周圍演出的強烈身體性和即時性，一定比起在鏡框式舞台，觀眾遠遠被隔離在動作之外，更能對觀眾產生作用。但是觀眾對此戲劇事件的覺知被影響到何種程度呢？本文將分析《衛城》的演員／觀眾關係和其效果，來審視此問題。

參、《衛城》(Akropolis)

在後史達林時期，Władysław Gomułka (1956-1970) 執政期間，蘇聯控制下的波蘭共產黨政治稍微鬆綁，十九世紀浪漫文學⁷及其他國族文學在這時期被諸多劇團詮釋，在在反映波蘭文化、文學與波蘭在長久被入侵占領、瓜分的痛苦歷史中追求國族身分的不可分割性。葛羅托夫斯基的作品也不例外，但是葛氏處理演繹這些國族文學，往往另闢蹊徑，手法是解構、借用、拼貼，或大膽質疑，絕非忠實呈現原著。例如在《衛城》之前，他改編製作浪漫詩人Adam Mickiewicz (1798-1855) 的《祖靈祭》，就質疑「原作中將波蘭所受的苦難加以神格化」(厲復平，2009：12)。

《衛城》則改編自承繼浪漫詩人傳統的 Stanisław Wyspiański (1869-1907) 1904 年出版的作品。原著分為四部分，極為冗長，幾乎沒有動作，是對於當時不存在的波蘭國族的一個宗教和政治宣言，場景設在波蘭古城的 Kraków 一所大教堂，裡面的禮拜堂是波蘭國王、英雄和精神領袖們的安歇之所，而教堂內和隔壁的皇宮城堡則充滿了雕塑和掛畫，描述從古希臘到聖經時期的人物和故事 (Findlay，1984：2)。這裡象徵波蘭的衛城。情節主要描述這些雕塑和掛畫中人物在復活節的午夜復活，重新演出古文明和聖經的事件。葛羅托夫斯基將場景從皇宮轉換成奧斯威辛集中營 (Auschwitz)，死亡的人從火葬場的煙灰中復活，重演過去的場景，如約伯和天使的掙扎，帕立斯和海倫的愛情，耶穌基督的復活等。集中營現實的生活夾雜在這些古老著名神話或聖經場景中，苦役、嘲弄的尖叫聲、烤爐等等結合成「一幅對比與腐敗的文明的圖像」(Grotowski，1968：62)。

葛羅托夫斯基採用的手法是翻轉原著對於西方文化和古文明傳統及復活耶穌的力量的樂觀肯定，以及對波蘭國族主義的呼喚，將他們付諸嘲弄和褻瀆的考驗。例如兩個囚犯，即 *Wyspiański* 原著的天使，抬著煙囪，談論為數眾多的墳墓、無窮盡的痛苦。一個說他的手臂因沉重負荷而疼痛：「上帝對苦役一點都不吝嗇。」然後他們發現其中一具由無頭假人代表的屍體並沒有死，彼此談論道：「你聽到他的呻吟嗎？你看到他黑黑的臉孔嗎？你看到他的荊棘頭冠嗎？」此人終於死掉，兩個囚犯將屍體假人小心地懸掛在繩子的一端，形成一幅殘暴又諷刺的耶穌受難在鐵絲網上的圖像（*Findlay*，1984：10）。

最後一幕更是顛覆原劇對耶穌復活的樂觀，上演無解而黑暗殘酷的「文明」處境。根據美國學者 *Robert Findlay* 的描述，一位囚犯幻化成以色列王大衛，爬上其他囚犯同伴的肩膀上，對著上帝瘋狂地述說族群光榮的過去：他如何對抗巨人歌利亞，忍受掃羅的仇恨，遵守上帝的律法，並等待上帝來拯救其人民。他問：「上帝什麼時候才會來？」他的聲音上升到瘋狂的強度而成為歌，所有囚犯陷入狂野的聲音和肢體的瘋狂，然後瞬間幾乎寂靜地彼此道別，又突然瘋狂、精神錯亂地列隊行進，大衛向天空舉起無頭的假人，全部的囚犯瘋狂地唱著波蘭聖誕頌歌的曲調，配上 *Wyspiański* 原著中阿波羅的文本，圍繞著中間黑色平臺箱子數次，最後箱子的蓋子打開，一個接著一個哼著歌的囚犯跟著大衛和無頭假人跳進開口，最後一個跳進去的囚犯將蓋子拉上。突然一片靜寂。箱子中傳來一個聲音：「他們走了，而煙灰盤旋。」這是從 *Wyspiański* 序言中擷取而來。表演結束，沒有觀眾鼓掌，只是離開劇場（*Findlay*，1984：15-16）。⁸

葛羅托夫斯基的《衛城》挑戰觀眾對既有神話的認知。在這種無情、極度的情境下，這些著名的神話再也無法如以往的被重演，等待的上帝沒有復活也沒有到來，只有狂亂的人類面臨最終的命運。而隨著情境的殘酷，人性的改變也被突顯。葛羅托夫斯基不僅安排觀眾參與一場儀式般的演出，他似乎也在問觀眾：「如果他被迫處於這種極度的考驗，他會如何？」（*Grotowski*，1968：63）因此，《衛城》的觀演關係也需特別設計。

觀眾坐在高起的平台，被偷偷派選為活人角色。亡者看不到他們，在他們四周移動，卻從未與這些活人有所接觸。實驗室劇場的文學顧問 *Ludvig Flaszen* 描述這種觀演關係：「在這個場合，身體的接近和那種奇怪是協調一致的：觀眾，面對演員卻不被他們看到。亡者出現在活人的夢境中，奇怪而不可理解，彷彿在噩夢中，他們從四周包圍活人。」（*Grotowski*，1968：63）這個安排比《柯迪

安》和《浮士德博士》更細膩，觀眾可能無法意識察覺到被指派在他身上的角色，但他可以確定的是無論演員多麼靠近，他的空間不會被侵犯。如同觀眾 Water Kerr 描述：「[葛羅托夫斯基]在其製作中，已經達到一種紀律，滋養孕育對表演者和那個場合的信心.....要扮演我們的角色，我們只需要靜止；行動會向我們鋪天蓋地而來，但讓我們保持完整無缺.....我們信賴他.....葛羅托夫斯基在他的觀眾中創造了平靜、安歇、開放、自在。」(1997：153) 一位美國觀眾也表達相同的觀點：「演員用一種非常耗費體力的方式，在彼此的空間中移進移出，但是他們從未冒犯我們的空間，或甚至看我們一眼，雖然離我們就這麼一髮之隔。」(Wickstrom, 1970：107-108) 觀看錄影帶中的觀眾反應，確實也是如此——觀眾從頭到尾看起來專注卻冷靜。

不冒犯觀眾的空間，創造觀者的信賴感，然後使得演出對觀者的衝擊是反思的 (reflective) 而非反射的 (reflexive)。Kerr 認為「[演員]行動中的殘酷或苦難沒有使得任何觀看的人激動焦慮；那種殘酷、那種苦痛被思考、細看、研究，毫無激情。」(1997：153) 上述的美國觀眾認為演員的身體如此靠近演出人性的殘酷為「空間的危機」(crisis of space)，其意義為：「在這個結構的隱喻中，我們被提醒我們住得多麼接近，我們是在多麼窄的間隙裡躲過災難或錯過愛。這般嚴格結構的一部分就是亞陶稱為的殘酷，可能也是最深奧的觀眾接觸。」(Wickstrom, 1970：107)

雖然演員如此靠近觀眾，眼神卻都沒有接觸，產生特殊的心理效果。因為「如果真正的接觸建立了，一種經由同情產生的交流，觀眾就會鬆一口氣；但「沒有交流」，他對於這些受害者變成劊子手感到驚懼.....他們誘發厭惡和恐懼，而非同情。」(Temkine, 1972：414；引自 Kumiega, 1987：61) 如此一來，情感的淨化洗滌 (catharsis) 被避免了，而恐怖感被引出了，尤其在最後一場進一步被深化。那些囚犯一個接一個，進入舞台中間的盒子，消失在焚化爐中。舞台淨空，片刻寂靜。靜靜地傳來一個聲音說：「他們走了，而煙灰盤旋。」觀眾無法鼓掌，也不能鼓掌。因為他們是這場儀式的參與見證者，沒有替自己鼓掌的道理。再者，觀眾見證囚犯的命運、殘酷和黑暗，以及救贖的不可能，每每映照觀看者的處境，又如何能鼓掌？

在《衛城》，葛羅托夫斯基創造一個特殊的空間關係，經由不侵犯觀眾空間建立的信賴，讓觀眾反思、細究呈現在他們面前的一切。另一方面，演員和觀眾的近距離卻又沒有直接眼神接觸，強化了觀眾感知到的人類殘酷的恐怖感。

此時的葛羅托夫斯基不再強迫觀眾回應，而是如何利用觀演關係創造挑戰觀眾的心理衝突。在〈劇場的新約全書〉一文中，葛羅托夫斯基說：「表演牽涉到一種跟觀眾的心理衝突。它是一種挑戰，一種過量，唯有根據人類利益，更重要的是，根據一種同情的感覺，一種接受的感覺，才可能有任何作用。」（1968：47）

肆、生活劇場演繹亞陶：身體的面對面、挑戰

生活劇場的創辦人Beck夫妻也是受到亞陶的啟發，但是在實踐方面他們和葛羅托夫斯基是迥然不同的。他們兩者的創作目標不同，不可避免地產生不同的美學原則與融入觀眾的方法。生活劇場在1948年於一地下室演出第一齣戲，到1951年終於在紐約格林威治村的櫻桃巷劇院落腳，後因違反消防法規被迫關門，1954年又移到百老匯和一百街交叉的一閣樓，實施無門票、自由樂捐的人場方式，直到公寓部門下令該處不得容納超過十六人，再度迫使劇團得另覓他處。創團到這時期，生活劇場主要以創作詩化的戲劇為主，特色是後設劇場技巧，以「對抗自然主義，對抗美國版的史坦尼斯拉夫斯基」（Aronson，2000：48）。1957年，劇團覓得一間坐落於第六大道和十四街角落、前身是百貨公司的建物，將其改造為一較完整的劇院空間，於1959到1963年間，共有九個定目劇製作，在這時期逐漸成為當時最重要的劇團，尤其是演出當時還顯少人認識的布萊希特作品，⁹也反映兩人在40年代研讀Erwin Piscator（1893-1966）的影響。¹⁰

自演出布萊希特的作品開始，生活劇場明顯轉換方向，從形式的實驗變成對社會和政治議題的關懷，且手法也越加前衛。尤其從《連結》（*The Connection*，1959）和《監獄》（*The Brig*，1964）兩個演出開始。《連結》比較像是一場無法和真實生活區分的劇場事件。一群好像「真」的海洛因吸食者聚在一起，而一群拍攝紀錄片的團隊在一旁拍攝。燈一開始就是亮的，表演者慢慢走向舞台，現實生活的口語取代細心編寫的舞台臺詞。演員就像是演出生活中的自己，藝術和生活都混在一起。舞台上的演員是演員自身，也是角色。

《監獄》則是對於美國海軍監獄的濫權制度的嚴厲批評，希望「喚起大眾來消解這權力」，並改變每個人（Rochlin & Harris，1989），亞陶的影響在此製作就很明顯。Judith Malina 在文章〈執導《監獄》〉一文中，如此談論亞陶：

是他如此要求以演員偉大的運動員般技藝:無意義的姿勢被打碎成痛苦和瘋狂的舞蹈;是他在他的瘋人院中呼籲一種暴力的劇場,如此的殘暴以至於經歷它的人再也無法再次忍受它。他說:「我挑戰任何觀眾,這樣暴力的場景會轉換他們的血液——暴力的血液是為替暴力的思想服務——我挑戰觀眾,走出劇場,放棄任何戰爭、暴動、和公然謀殺的想法。」(James, 1971: 480)

這齣戲就是要展演暴力以消除暴力,演員被打、被騷擾,的確是提供自身像是亞陶所說的火刑柱上的殉難者透過火焰向觀眾示意。

生活劇場這段創作豐富的時期終因兩個現實問題而終止。一方面,Beck 夫妻日益投入無政府主義和拒絕任何有階層性的組織,另一方面則是劇團不願或無法處理其欠稅的財務問題,劇院在 1963 年被關門。生活劇場決定離開美國,自我放逐到之前巡演時,熱烈擁抱該劇團的地方—歐洲。離開紐約時的團員有二十八名,近四年(1964.09-1968.08)流浪了十二國,一地演出一場或兩場,成員或有變化增減,始終過著節儉的團體生活,但孕育出該團最創新的作品。

到此時,Beck 夫妻的劇場理念已然發展完整,並也在生活中實踐其理念。他們認為劇場最重要的目的是喚起觀眾對現存社會和政治問題的最大覺知,並透過這覺知,誘發改變。Beck 有次被問到生活劇場想做些什麼?他答道:「首先,我們的作品總是努力強調生活的神聖性。第二,推翻高牆。第三,增加有意識的覺知。而這仍然適用。」(Rochlin & Harris, 1989; Biner, 1972: 62) 如何達成這三個目標成為他們製作的指引原則,作品的美學或藝術價值變得不是那麼重要。不像實驗室劇場裡的高度訓練的演員,生活劇場的演員未必是有演戲技巧的。如同 Arnold Aronson 解釋:「從一開始生活劇場的演戲就有一種『粗糙』,但是在《連結》後開始匯聚成一種特色風格。」(2000: 60) 這樣的演戲方法始於 1950 年代末和 1960 年代初,是對於當時古典演技和師承 Stanislavski 的美國方法演技 (Method) 的限制和成規的反動。但是到了 1970 年代,生活劇場演員的招募重視其政治信念,更甚於才能。因此,他的演員往往被批評有點業餘。對此,Beck 回答:「跟我們所選擇的那種演員,我們的作品進展的快速多了,因為我們熱切地要改變世界,改變劇場。」(Biner, 1972: 162) 同葛羅托夫斯基神聖的演員和亞陶的演員為殉道者的比喻,生活劇場要改變社會的熱切中也映照出一種演員為犧牲者的意象,如文前所引的該團使命之一是「攤開在大眾的餐桌上,像宴會中的餐餚。」此外,劇團人員在生活中也實踐其理念。

為了對抗資本主義和獨裁主義，團員們過著像無政府主義式般的團體生活。他們一起平均分享他們賺的錢，並一起工作。也因此，在生活劇場，藝術、政治信念，和個人生活終究是糾結不可分的。

希冀透過非暴力革命改革社會的生活劇場是一種政治劇場。因此，不像實驗室劇場僅給少數觀眾觀看的特權，政治劇場企圖吸引越多的觀眾越好，不管只是將社會和政治議題呈現給觀眾得知，或者是宣揚某種信念希望改變人們的想法和行動。雖然生活劇場因為財務的困窘，被迫放棄原本為反資本主義而實施的免費入場政策，但是生活劇場始終秉持演出所傳達的訊息能夠觸及廣大的群眾。在《天堂此時》的演出中，匯聚了《連結》和《監獄》的概念並達到頂峰，同時觀眾進一步被涵蓋成為演出的一部分，以求帶出最大的效果，和演員一起彩排非暴力的革命。下一段將分析《天堂此時》如何吸引、設計融入觀眾，以及觀眾的反應為何，來討論其達成的效果與侷限。

伍、《天堂此時》(Paradise Now)

1968年，生活劇場回到美國，帶回數個在歐洲的創作，包括其中最富爭議的《天堂此時》。從當年9月到隔年3月在美國巡演，所到之處，擠滿觀眾，可以說是60年代歐美最重要的製作之一。它誘發熱情的回應討論，也同時引起不少學者和嚴肅劇評家極大的批評¹¹。該戲主要傳達一個訊息—天堂，一個無拘束、自由的無政府主義式社會，必須透過非暴力革命贏得。重要的是，唯有人內在同時產生革命，一種精神的改變，才有可能產生外在社會經濟的革命。觀眾在入口就會收到一張表，或者說地圖（圖1和圖2），表示他們和演員一起展開對天堂的追求。這張地圖不僅提供一連串革命的指引，也示範這個製作的結構，從底到頂有八個梯階（Rung），為不同種類的革命所設計。每一梯階又包含三個狀態——儀式（a Rite）、景象（a Vision）、行動（an Action），舞台上真正發生的事件也就是依此順序。如同Malina解釋，這些儀式主要是有關肢體的活動，讓演員準備就緒，同時在精神上提升他們。景象則是「由從儀式衍生而來的夢境般的意象」組成，當作「釐清主題的一種方式」（Biner, 1972: 181）。行動中，演員則以文本開始，然後和觀眾即興，也就是在第三種狀態下，觀眾變成參與者。

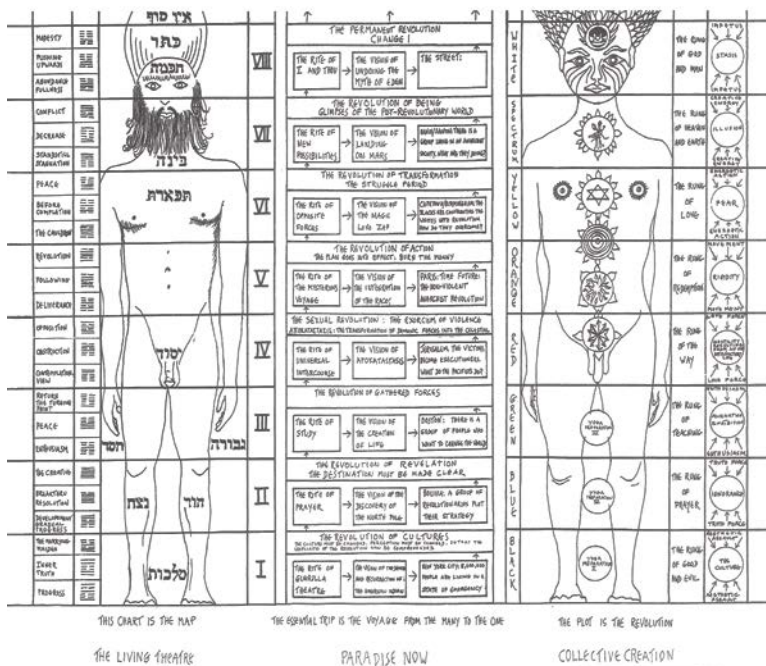


圖 1
資料來源：作者翻拍自購買的 DVD 附件，參見 Todd，1969

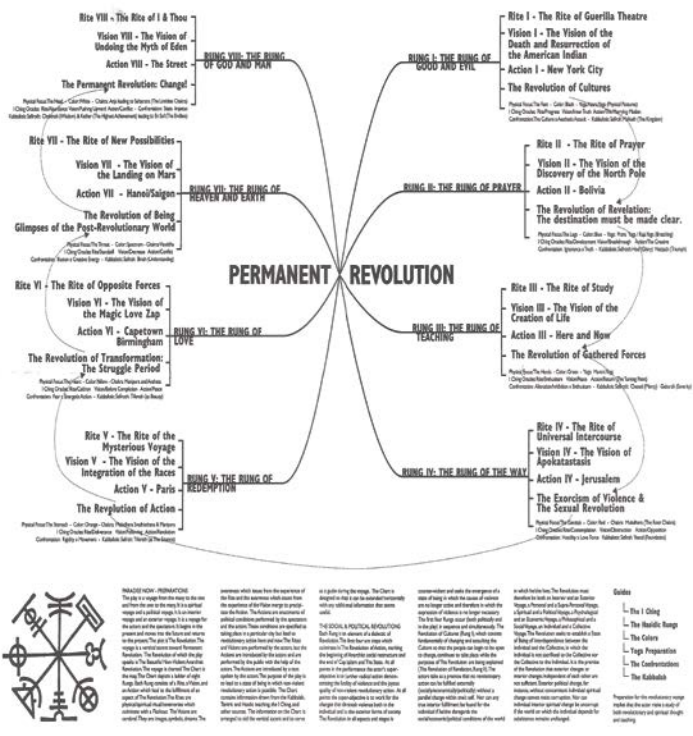


圖 2
資料來源：作者翻拍自購買的 DVD 附件，參見 Todd，1969

八個梯階都是包含上述三個部分，在此以第一梯階為例說明。第一階梯（Rung one）標題為文化的革命，用來解釋其概念。從游擊戰劇場儀式（The Rite of Guerilla Theater）開始，演員接近還在找位子的觀眾，或者觀眾已經坐定，演員在走道對著觀眾，數次聲明「沒有護照，我不被允許旅行」。每講一次，他們聲音越來越強、迫切，然後全體演員發出一聲尖叫。演員繼續發表幾個其他的聲明，這樣的模式會重覆數次，如「我不知道如何阻止戰爭」、「如果你沒有錢，你就無法生存」、「我不被允許抽大麻」、「我不被允許脫掉衣服」等等，而講到不被允許脫掉衣服時，演員開始一件件脫掉衣服。這些聲明的目標主要在反映一個充滿人為的約束和限制的世界。在一個稱「美國印地安人的死亡和復活的景象」（The Vision of The Death and Resurrection of the American Indian），演員用令人印象深刻的靜態畫面（tableaux）演出大屠殺印地安人和他們復活的場景。行動（The Actions）被發動，當舞台上死掉的印地安人發出一個聲音大叫：「紐約市：八百萬人正生活在緊急狀態，而不知道。」觀眾被激勵要改變資本主義文化並且到舞台做任何他們想要的事，並被提醒不要踩到印地安人。最後演員步下舞台和觀眾一起即興。演出時所有演員幾乎裸體，男演員下體勉強用丁字褲遮住，女演員則穿內衣褲或者也裸露上身，過程中有時演員則全裸。所有其他七層梯階以相同方式設計，但針對不同的革命，有些是政治性，有些則是精神性，下面是對八種革命梯階的整理翻譯（圖3）。

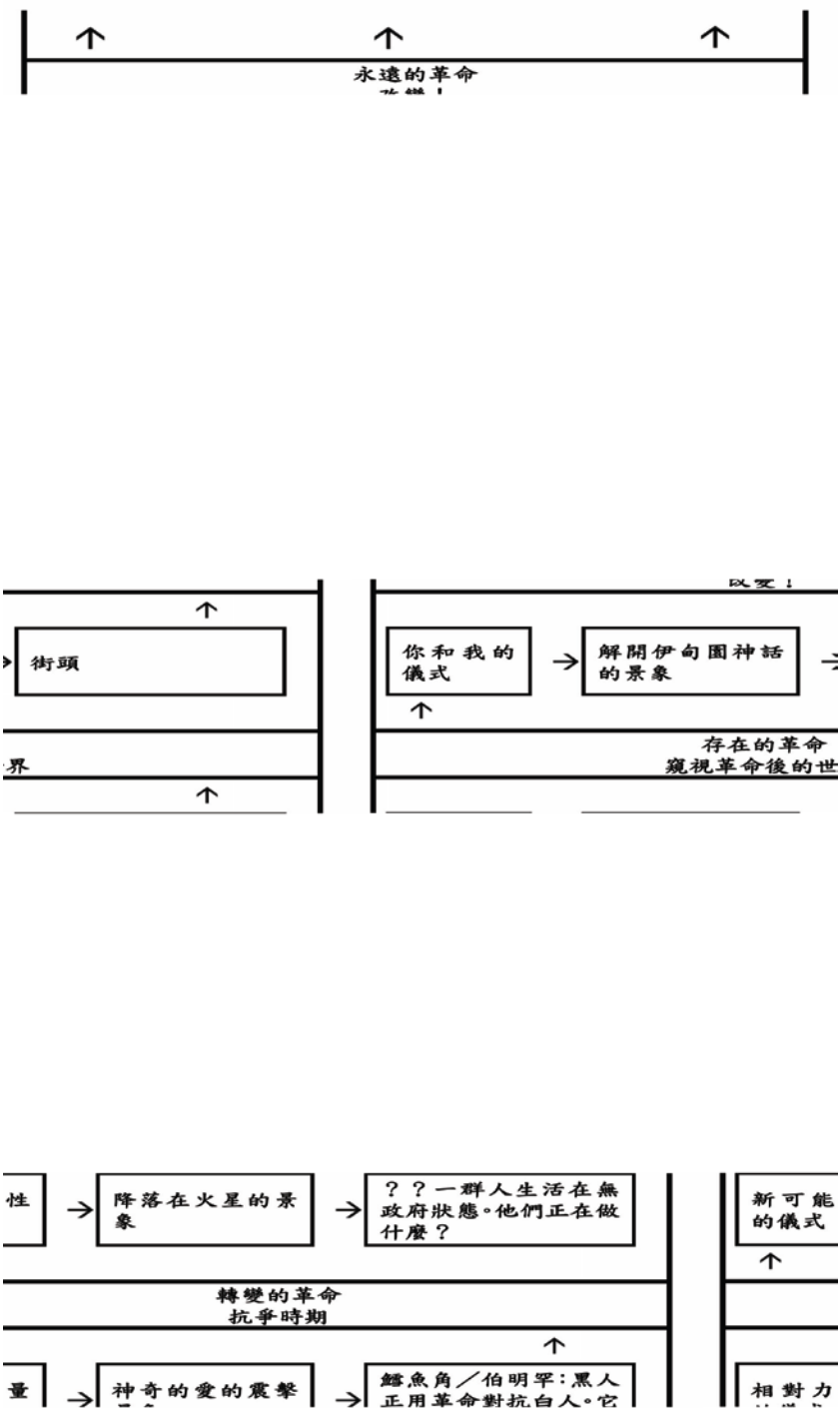


圖 3
資料來源：作者翻譯繪製

若從圖表的設計判斷，《天堂此時》涵蓋廣泛，碰觸到人類存在的精神層面以及政治和社會議題，充滿反思和熱情。然而，《天堂此時》訴諸觀眾的感官和神經系統反而容易危害其原來創作意圖，尤其充斥直接訴諸觀眾的聲明，其效果令人質疑。這些不斷被重覆、簡單的聲明激發多數觀眾思考和行動？還是淪為死的口號？是如 Stephen J. Bottoms 所指出他們「有被降低成為一套流行的聲明的危險—容易行銷的『聲音與憤怒』，去除任何反抗的意義？」（2004：239）一位觀眾的反應似乎支持這樣的論點。他說：「生活劇場最成功的地方是其呼嚕聲和呻吟聲與事件的節奏……但當文字開始出現，則消除自身，當 Julian Beck 說：『阻止戰爭』說了大約十五次，我開始對他們感到生氣，因為我認為這是欺騙（a cheap trick）。」（Yale, 1969：47）顯然地，沒有完整的情節提供一個周全成熟的論述和辯證，生活劇場的觀眾似乎不感到滿足，畢竟這些觀眾不再是很多政治劇場鎖定的觀眾，如勞工階級等，相反地，生活劇場在美國的觀眾都是中產階級、耶魯大學或加州大學柏克萊分校的學生。從他們的觀點看來，這些聲明簡化了思想。如同 Oscar G. Brockett 恰當地指出「為了讓議題明確，細膩被消除」（subtleties are eliminated for the sake of making issues clear-cut）（1971：102）。

對於這群高度知識性或政治觀點激進的觀眾，直接聲明的形式不僅粗糙，還顯得天真。一位男孩憤怒地說：「你們怎麼會認為這是重要的呢？我們所有的人坐在這裡，開著玩笑。然而在越南，人們正在死掉。他們把棺材抬回，而你們坐在這裡，脫掉該死的衣服……而這就是你們對那該死的戰爭所能說的一切……。」（Yale, 1969：35）另一位觀眾 Irwin Silber 在寫給 Beck 夫妻的信中表示：「你們對非暴力的關心讓我們想到自以為是的逃避。」（“Your concern with non-violence strikes us as self-righteous copout.”）（1969：88）。以上觀眾所質疑的不外乎生活劇場的演出是否真能在劇場內誘發改變，以及非暴力革命是否是改變世界的方法。

此外，《天堂此時》訴諸觀眾的感官，要評估其效力也是困難的。生活劇場和實驗室劇場都要震撼觀眾，但是實驗室劇場希望透過挑戰觀眾認為理所當然的神話來震撼觀眾，為了使他們脫掉面具，顯露隱藏的東西。相對地，生活劇場是透過象徵式地執行從社會和經濟的束縛中的解放來震撼觀眾，也就是象徵式地脫掉所有阻止我們成為自然人（Natural Man）的所有面具。演員在舞台上燒掉紙鈔做為一種反抗資本主義的姿態。他們脫掉衣服要除掉「虛假的外在」。

一個個半裸的身體堆疊在一起互相擁抱愛撫，作為對社會性禁忌的反抗。演員和加入的觀眾尖叫、大吼、呻吟。這是一個「活生生的」劇場（雙關語：the living theater），訴諸所有的感官。影響衝擊是有的，但是知識性的觀眾不免要問：「哪裡可以審視心智呢？」（“Where to check the mind?”）（Yale, 1969：86）

生活劇場採用的激發觀眾參與的方法也讓是否達成效果的問題更複雜。《天堂此時》意圖刺激觀眾，不要只是被動觀看，而是和演員排練一連串的革命，一起踏上前往天堂的旅程，此演出事件或說革命的預演沒有觀眾的參與將是不完整的。《天堂此時》要傳達的訊息符合其操演的形式。然而，生活劇場用挑釁式的方法誘發觀眾反應或和觀眾互動卻造成反效果。雖說有一度觀眾是被邀請上台和演員一起執行從束縛中解放的象徵儀式，參與的觀眾是自願的；但是多數時候，觀眾卻是被迫成為觀演員（spect-actors）。例如演員們直接對著觀眾說話，期待他們的回應。這樣的互動是由演員所操縱，他們制定規則，知道規則。相反地，意外地被演員選上而直接說話的觀眾覺得不公平、感到受害。這種方式複製壓迫者的錯誤，讓被選上的觀眾毫無選擇。也許這是為什麼 Bentley 描述觀眾參與為「對觀眾亂搞」（messing around），甚至是「強暴」觀眾（Yale, 1969：109）。結果觀眾覺得受到霸凌，因此心理產生防備，這和原先團員所預期設想的期待完全相反。當觀眾變得憤怒、抗拒，他們很難對所提的聲明感到興奮，也很難讓「政治意識形態，革命的意識型態進來」（40）。

再者，某些演員和觀眾的互動因為欠缺對話或完全沒有回應觀眾，在本質上充滿矛盾，因而失去說服力。例如當演員在舞台上說：「做你喜歡做的，拿你喜歡的。」一位觀眾大喊：「退還我的錢，那是我喜歡拿回來的。」但他並沒有拿回他的門票錢，此時矛盾就產生了，讓當下發生的一切因此成為一場革命的遊戲。悲觀說來，生活劇場不過是在玩一場無法在現實生活扮演的遊戲，只能發生在劇場這樣和生活區隔開來的場域。同時，當演員站在觀眾面前，對著他的臉大喊時，觀眾能做什麼？Bentley 描述自己的經驗。一名女孩對他說：「沒有錢，我無法生活。」即使這並不是個疑問句，但是這女孩是當著他的面說這話，所以他覺得不回答不行。他答：「我也不行。」然後那女孩並沒有針對他的回答回應，只是繼續重覆「沒有錢，我無法生活」。這樣的互動並無真正的對話，所以這次 Bentley 回答：「噯，好啦，別擔心，拿些錢。」他對這種觀眾參與的結論是，一個人不是「得認真看待它而感到受脅迫，就是對此覺得好笑」（Yale, 1969：110）。

上述的這個問題似乎也顯示了生活劇場的觀／演關係在扮演和現實中擺盪，而總是落入安全的一方。一方面，《天堂此時》想置觀眾於現實中，例如觀眾和演員身體共同接觸的儀式、觀眾和演員一起脫掉衣服，身體堆疊，都轉化扮演成為真實，又如後來有的演出結束時雙方一起走出劇場，走上街頭，不少都還裸體，這也是一種真實。但是，某些結構的無彈性，如上述無法得到回應的觀眾的例子，劇團就又回到或是選擇躲到表演的框架後。這樣觀／演關係的擺盪游移令人困惑，也阻礙其想達到的效果。

生活劇場的成員不是沒有注意到觀眾參與的問題。在他們回到美國第一次演出《天堂此時》後的團員討論會，一位團員提到觀眾對他的問題隨便開玩笑似的回答。他說：「沒有護照，我無法旅行。」一位觀眾回答：「喔，真是的。噯，好啦，我借你我的。」此團員從團體中得到的建議是：「你跟著他們待在那裡，直到他們或你經歷改變。」（Yale, 1969: 42）這回答顯露兩個問題：沒有對話交集，如何產生改變？改變如何在這麼短的時間內產生？也難怪在這種情況下，觀眾為求脫身不是被迫同意，就是選擇輕忽演員的聲明。另外，參與歐洲演出的一名團員反思這次演出，提到團員們熱情的態度很容易被誤會成自以為是的表達，而在「行動」這部分，和觀眾互動時，問題不是沒有交集，而是變成狂野的爭論和互相指責，因為演員熱切的語調往往顯得富侵略性，加上高度感官的氛圍，讓討論往往幾乎瀕臨暴力邊緣。幸好完整設計的結構將雙方都重新拉回到下一場革命中，重新體驗和諧的儀式，因此他認為參加的觀眾還是得以一瞥改變的可能性（Ateatro, 2013）。生活劇場的團員有看到和觀眾互動的問題，但是並沒有能力或用有效的方法處理。

從上述觀眾的反應看來，似乎對其觀眾參與的設計都是負面看法居多，但是《天堂此時》的成功在於它引起的廣大討論和注意迴響。即使被迫參與冒犯、疏離不少觀眾，但有一件事是肯定的：當晚觀眾離開這個劇場事件時，一定會自問一些問題。他們也許是與演出訴求相關的議題，也許是有關劇場形式的可能性。誠如一位觀眾描述：「當我在這裡時，我並不是在看戲。我是在觀察一項經驗，我想我學了很多。我和很多觀眾談過，不管他們是多麼生氣或多不喜歡，卻都受到足夠的挑戰，以至於每個人走出來時都不同程度地自問：『嗯，我站在何處？我關心什麼？』」（Yale, 1969: 46）由此角度觀之，《天堂此時》某種程度是有達成其創作目標。如同 Gerald Rabkin 談到他對此戲的矛盾反應：「對於霸凌式的敵意和自以為是感到不舒服，卻又不得不情願的承認，一個人不需要

接受它的烏托邦願景才能接受它是一種最徹底有意義的劇場表達。」(Rabkin, 1984: 13)

陸、結論

Brook 曾如此說：「運用亞陶就是背叛亞陶」，因為被導演們利用、探索的總只是亞陶思想的一部分，也因為將他的規則用在一些投入奉獻的演員上，遠比用在偶然入場看戲的觀眾上容易得多 (Brook, 1996: 54)。Brook 的評論貼切地指出被捕捉的亞陶永遠是片面的，而在觀眾的實踐部分是相對困難的。但這種「片面」造成後來亞陶演繹的多重面貌，豐富了劇場的形式，例如實驗室劇場《衛城》和生活劇場《天堂此時》雖都棄絕文本，強調身體、儀式、神話和感官經驗，但他們演出的儀式和對神話的態度迥然不同，對作品如何作用在觀眾的方法歧異，可是對亞陶精神和觀眾「互動」的追求卻是一致的。

實驗室劇場和生活劇場兩者都致力追求一個概念和一個理想 (an Idea and an Ideal)，方法就是回歸劇場的本質，突顯演員和觀眾同時在場可以產生的多種可能性。先不論兩個演出是否成功達成目標，這兩個團體對劇場的貢獻是確實的，在其過程挑戰了一般認為構成劇場事件的普遍認知，並實驗不同誘發觀眾的劇場技巧。在實驗室劇場的《衛城》，觀眾被選派為活著的見證者。葛羅托夫斯基藉由創造特殊的空間安排，將他們融合在演出中，沒有侵犯觀眾的空間和信賴。他的劇場目標在追求一種內在真理的精神追求；信賴讓觀眾能夠打開他們自己，並反思眼前所精心策劃的事件。如此一來，不僅身體距離，連心理距離都被打破。同時，《衛城》演出西方文明著名的神話，創造儀式氛圍，它的觀眾也像是儀式的參與者，親眼目睹他們熟知的故事、傳統和價值觀如何被重新審視、挑戰和質疑，對觀眾形成心理衝擊。

相對地，《天堂此時》也演出多種儀式、神話，尤其是東方的儀式，或者全部的結構本身就是一個尋找天堂的儀式，演員們像是熱切的宣教者，鼓舞或挑釁觀眾參與，其根本信念是肯定無政府主義和其演繹的各種神話儀式，不像實驗室劇場對神話的顛覆和解構。這差異與前者的目標在引起社會和政治的改變息息相關。《天堂此時》的演出訊息符合其形式—指派觀眾為參與者，不管是受邀或被迫回應。它所設計的觀眾參與所產生的是反射性，而非反思式的應對。這對於處境迫切或較不是知識性的觀眾或許有效，集體感官的渲染力是強大的。但對於高知識性的觀眾，思辨的引誘可能比直接的聲明和強迫的參與來得

有效。不過，即使《天堂此時》的觀眾參與創造片刻的紛擾和混亂困惑，但是放棄先前鋪陳好的協調一致促成多音、眾聲喧譁的可能性，只要團員能不怕回應觀眾。**Beck** 夫妻不僅打破演員和觀眾的障礙，還有生活與藝術的區分。對他們而言，劇場在街頭，街頭就是劇場。也許我們可能對於生活劇場的政治劇場的效力或藝術價值感到懷疑，但是應該沒有人會質疑生活劇場在形塑劇場可以做什麼，劇場可以是什麼所留下的重要軌跡。

註釋

- ¹ 本論文的引文是筆者就英文版自行翻譯，無法得知此英譯本和亞陶晦澀的法文原文的差異。台灣出版的亞陶中譯本，從法文翻譯而來，多數讀來清晰流暢，對此句譯為「在焱焱柴堆中發出求救的信號」(劉俐譯注，2003：9)，則令人有點不解，因為若從上下文判斷，這個被燒死的人不是求救，而是希望在死前也要試著傳達訊息，教導人們最後一課。
- ² 生活劇場官方網站。<http://www.livingtheatre.org/about/ourmission> 瀏覽日期：2004年6月26日。
- ³ 筆者的分析都是根據錄影，而非現場演出。參見 Freedman & MacTaggart，1988；Todd，1969。
- ⁴ 在葛氏走出劇場後，進行各種類戲劇活動，一般分為「類劇場(1969-1978)」，「溯源劇場(1978-1982)」，「客觀戲劇計畫(1983-1986)」，及「藝術為藝乘(1986-1999)」等四個階段。弔詭的是，走出劇場的葛氏對於世界傳播所謂葛氏的方法卻是最有影響。葛氏方法在世界的傳播，可歸納為四個方式。一是來自世界各地的劇場工作者，因為參與葛氏主持的活動，而後在各國運用葛氏訓練法來創作或舉行工作坊，繼續傳承他們認識的葛氏，台灣的陳偉誠和劉靜敏即屬此類。二是參加先前貧窮劇場時期的演員 Rena Mirecka 和 Zygmunt Molik 所主持的工作坊，習得葛氏創作法。例如位於美國麻州的雙刃劇團(The Double Edge Theatre)與兩位密切合作，經常請他們蒞臨指導。三是到位於義大利龐提德拉(Pontedera)的「葛羅托斯基工作中心」(Workcenter of Jerzy Grotowski)，參加葛氏指定的嫡傳弟子 Thomas Richards 和 Mario Biagini 負責的訓練。四是由上述方式習得葛氏的劇場人再傳承他們認識、詮釋的葛氏。
- ⁵ 葛氏的劇團名字經歷數度更改，從1959在Opole這小鎮成立The Theater of 13 Rows，因為劇場裡只有十三排座位，1962年改名為Laboratory Theater of Thirteen Rows，1965年1月搬到大城市Wroclaw，並於1966年9月改名為「實驗室劇場——演戲方法的研究機構」(Laboratory Theater—Institute of Research into Acting Method)。此次改名突顯劇團對演戲技巧的鑽研和強調，同時也點

出對待演戲，就像研究科學一樣的精神和方法。

- ⁶ 葛氏（1968：16-17）指的是消除心理的障礙，而非習得或累積技巧。他解釋他的演員訓練不是要教導他們什麼，而是要「消除身體組織對心理過程的抗拒」，這樣才能得到自由，並使得內在衝動和外在反應之間沒有時差，換言之，「衝動就是動作」，兩者同時發生，這也就是一種被動的就緒狀態（passive readiness）。筆者的理解是：若有意識，刻意要做些什麼，就是有時差，非葛氏所言不由自主、沒有時差的狀態。
- ⁷ 十九世紀時，失敗的「十一月起義」（the November Uprising, 1830-1831）及其後的「大移民」（the Great Emigration），形塑波蘭三大浪漫詩人的作品，及他們對國族命運的解釋與思考，形成與辯論「被瓜分的波蘭就是被釘於十字架的基督」，為「歐洲救世主」，並支持殉難（the cult of martyrdom）等重要概念，參考 Margaret Croyden（1974：138-141）。
- ⁸ 筆者雖有觀看錄影帶，但台詞無法很清楚，所以採 Findlay 的描述。他根據的是實驗室劇場於 1969 年冬季第一次到美國，在紐約市華盛頓廣場衛理公會教堂（Washington Square Methodist Church）的演出，這也是該團 1968 年在英國演出並有攝影，於 1969 年初在美國電視播放的版本。
- ⁹ 演出的布萊希特作品包括：*Lehrstücke*，*He Who Says Yes and He Who Says No*，*In the Jungle of the Cities*，*Man is Man*（Rabkin，1984：10）。
- ¹⁰ Beck 夫妻的劇場美學發展承襲的影響和當時紐約外百老匯的劇場人不一樣，Malina 曾在由德國 Cabaret 表演者和演員所開的餐廳工作，並在 New School 受教於德國導演 Piscator；Beck 則是研讀藝術，並在美國抽象表現主義圈出入（Aronson，2000：49）。
- ¹¹ 例如 Eric Bentley 就拒絕生活劇場，譴責它搞親密崇拜，大師主義、卻又避免真正政治的辯證。嚴肅劇評家 Harold Clurman 也認為它反藝術。Robert Brustein 則認為該團體除了運動主義和異國情調的風格外，別無實質貢獻。當時《時代》（*Times*）雜誌的評論者則替生活劇場辯護，認為人都需要儀式和參與（Rabkin，1984：8）。

參考文獻

- 劉俐 (譯注) (2003)。《劇場及其複象：阿鐸戲劇文集》(原作者：Antonin Artaud)。臺北市：聯經。
- 厲復平 (2009)。再探葛羅托斯基劇場實踐與理論。《戲劇學刊》，9，7-20。
- Aronson, A. (2000). *American avant-garde theatre: A history*. London and New York: Routledge.
- Artaud, A. (1958). *The theater and its double*. New York: Grove Weidenfeld.
- Ateatro Webzine Di Cultura Teatrale. (2013, February 16). *What theatre? Life before, after, and during Living (Part I)*. Retrieved from <http://www.ateatro.org/mostranotizie2.asp?num=142&ord=91> (Accessed April 5, 2014)
- Biner, P. (1972). *The living theatre*. New York: Horizon Press.
- Bottoms, S. J. (2004). *Playing underground: A critical history of the 1960s off-off-Broadway movement*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Brockett, O. G. (1971). *Perspectives on contemporary theater*. LA: Louisiana State U Press.
- . & Ball, R. J. (2004). *The essential theatre*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Brook, P. (1996). *The empty space*. New York: Touchstone.
- Croyden, M. (1974). *Lunatics, lovers, and poets: The contemporary experimental theatre*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Findlay, R. (1984). Grotowski's Akropolis: A retrospective view. *Modern Drama*, 27 (1), 1-20.
- Grotowski, J. (1968). *Towards a poor theatre*. E. Barba (Ed.). London: Methuen.

- James, N. (1971). The living theatre: Its use of the stage. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 29(4), 475-483.
- Kerr, W. (1997). Is Grotowski right—Did the word come last? In L. Wolford & R. Schechner (Eds.), *The Grotowski sourcebook* (pp. 152-156). New York: Routledge.
- Kuharski, A. (1999) . Jerzy Grotowski: Ascetic and smuggler. *Theater* 9(2), 10-15.
- Kumiega, J. (1987). *The theatre of Grotowski*. New York: Methuen.
- Osiński, Z. (1986). *Grotowski and his laboratory*. New York: PAJ Publications.
- . (2008). Returning to the subject: The heritage of Reduta in Grotowski's Laboratory Theatre. K. Salata (Trans.). *The Drama Review: TDR* 52(2), 52-74.
- Rabkin, G. (1984). The return of the living theatre: Paradise lost. *Performing Arts Journal*, 8(2), 7-20.
- Silber, I. (1969). To Julian Beck, Judith Malina and the living theatre. *The Drama Review*, 13(3), 86-89.
- Wickstrom, G. M. (1970). Akropolis at Washington Square church. *Educational Theatre Journal*, 22(1), 107-108.
- Yale University. (1969). *Theatre*, II(1). Special issue devoted to the living theatre.

影像資料 Video

- Freedman, L. (Producer), & MacTaggart, J. (Director). (1988). *Akropolis/ Arthur Cantor presents the PBL production of Jerzy Grotowski's Polish Laboratory Theater* [Video]. New York: Arthur Cantor Films.
- Rochlin, S. & Harris, M. (Producer, director & editor). (1989). *Signals through the Flames* [Video]. Montauk, N.Y. : Mystic Fire Video.
- Todd, M. (Director). (1969). *Paradise now: The living theatre in Amerika* [DVD]. Arthur Magazine.

戲劇教育促進親子溝通之多個案研究

鍾婉嫻

自由戲劇教育工作者

譚寶芝

香港教育學院幼兒教育學系助理教授

摘 要

本研究的目的是探討劇場遊戲和過程戲劇對促進親子溝通的效果，及其實踐的關鍵條件。作者選取了十多個劇場遊戲和一個過程戲劇，組合成五節戲劇工作坊，目的是讓參加的親子組合體會平等、善於表達和同理心等親子溝通原則及技巧。研究選取三個親子組合作分析，並運用課堂錄像、訪談、問卷及教學反思來蒐集資料。結果顯示，戲劇教育能促進親子溝通，惟其作用在於引導而非教授。所謂引導，指的是藉多種戲劇教育活動讓親子日常的關係與溝通問題直接卻有受保護地呈現出來，從而令他們正視、覺識及反思，並主動尋找和應用解難的原則和方法。究其原因，戲劇教育能創造一個想像、愉悅、另類和充滿變化的戲劇溝通情境，這情境能終止、倒置和更新親子在日常世界中的溝通目的、角色和方式，有助產生新角度、看法和意思。不過，參與的家長必須全情投入、認同理念，以及積極反思，而導師也要在教學上給予認知、技能和情緒的鷹架，這樣才可以發揮戲劇教育的效果。

關鍵字：親子溝通、劇場遊戲、過程戲劇、引導作用、戲劇溝通情境

A multi-case study of using drama education for enhance parent-child communication

Chung Yuen Han

Freelance Drama Education Practitioner

Tam Po Chi

Assistant Professor, Department of Early Childhood Education,

The Hong Kong Institute of Education

Abstract

The authors of this study investigated the effect of theater games and process drama on promoting parent-child communication and, based on their study of three parent-child cases, affirm the effectiveness of these two drama activities. In cases where there are prevailing good relationships and communication, the major effect of drama education is that of the enhancement of relationships and communication. In other cases, drama education provokes induction. It directly, but safely, confronts problems in the parent-child relationship and communication by means of a variety of activities. Through these activities, parents and children become aware of how they are relating and communicating and are enabled to face and review possible problems. They can then proactively search for and apply problem-solving principles and solutions. The authors believe that this induction is rooted in the creation of an imaginative, pleasant, unconventional and unfixed dramatic communication context by drama education. While suspending, reversing and renewing the purposes, roles and modes of everyday routine parent-child relationships and communication, these activities can foster new perspectives, ideas and meanings. All in all, the effectiveness of drama education also lies in parents' devotion to-, acknowledgment of- and reflections about this approach, in collaboration with scaffolding in the teaching that supports knowledge, skills and emotions learning.

Keywords: parent-child communication, theater games, process drama, induction, drama communication context

壹、緒論

親子溝通近年成了本地的社會議題，這與社會及家庭結構改變息息相關。為加強認識親子之關係與溝通方法，不少社福機構及教育團體都為不同背景的家長提供支援和服務。而戲劇教育可說是一個新興方法，本研究進行時，作者一在某戲劇教育機構工作，常採取不同的戲劇教育模式和策略進行親子關係及溝通工作坊，以協助參與者了解及改善親子之關係及溝通的方法。有關經驗初步揭示戲劇教育能加強親子間的了解，特別是反思彼此的相處方式與態度，以及提高親子溝通意識等。但本地以至海外關於戲劇教育對親子溝通效用的研究的卻鳳毛麟角。有見及此，本文兩位作者進行了這多個案研究，期望深入而有系統地了解劇場遊戲和過程戲劇對促進親子溝通的效果及其作用，並探討影響其實踐的因素，從而改善教學。本文共分七個部份，一及二、定義親子溝通及有關之原則和方法；三、說明由劇場遊戲與過程戲劇組成的工作坊，對親子溝通的作用；四、本研究所採取的研究方法，以及取樣個案的背景資料等；五、描述及分析戲劇工作坊對個別個案的效用；六、跨個案綜合分析，討論個別親子關係、導師的指導技巧與策略，如何影響工作坊的效果；及最後之研究總結。

貳、何謂親子溝通

「溝」，意為田間的水道，「溝通」即「挖溝使兩水相通」，亦有在思想與心靈之間「彼此通連」的意思（漢語大詞典編輯委員會，1991）。至於英語 *communication*，根據《牛津高階英漢雙解詞典》（2008：396）則解作「*the activity or process of expressing ideas and feelings or of giving people information*」（表達意見和感受或給予人們資訊的活動或過程）。人與人之間的相處和交往，社會消息傳遞和資料交流無一不靠溝通來進行。因此，不同學術範疇都以不同角度來探討溝通這課題，如傳播的系統、媒介和策略等等。在早期傳播理論中的 Lasswell 提出經典而概括的說明，指出溝通就是「誰在甚麼管道中對誰說了甚麼有甚麼效果」（楊祖珺譯，1997：70）。當中「誰」指的是說話人／信息傳送者和接收者，信息、傳送管道等，即構成溝通過程或系統的關鍵元素（錡寶香，2009）。社會語言學家 Halliday（1978）進一步指出構成溝通的元素，即溝通的目的和主題、說話人和受話人的關係，所涉活動性質，以及使用媒介等，均決定溝通中語言的使用。可以想像，關心與責備的溝通目的固然不同，在公開還是在私人場合進行，分別也很大。又，嚴父與慈父會採用不同的表達方式與子女溝通。

不過，由於親子關係是各種人際關係中最為親密的，溝通的內容與形式理應不只是表達需要，交代生活瑣事，甚或公式互動。相反，深層而良好的親子溝通應包括交換意見及感情交流，例如互相表達個人對某議題的看法，以及分享心裏感覺（黃重光，2000）。王以仁（2007）則進一步說明，這種互相表達是真誠、直接及從容的，既不會有被拒絕，亦不會有被斥責的威脅。綜合各專家的分析，本文將歸納良好的親子溝通應包括以下的原則與方法。

參、親子溝通之原則與方法

由於學者及專家提出有關親子溝通的原則及方法有許多，為集中分析，本研究會圍繞以下四點作討論和分析，包括：「建立平等關係」、「善於觀察、聆聽與表達」、「自然流露自我和情感」以及「培養及運用同理心」。

一、建立平等關係

香港不少父母都會為子女在學業、生活或人際等方面作選擇、做決定、代為處理各種問題。更甚者，他們對子女的一言一行都仔細監察、嚴加操控。這些父母與子女溝通時，不一定會嚴詞厲色，表現專橫，但卻與傳統權威家長一樣，忽略了子女也是獨立的個體，有自我意識、情感和意願。這樣不平等的關係，往往令子女不願意與父母溝通（鄭石岩，2000）。要建立親子平等關係，不單是指雙方有均等的說話和聆聽的權利與機會。更重要的是，父母必須能抱持開放態度、多包容和接納。此外，在平等關係中，保持適當的距離也是重要的，意謂不要把子女當成是自己的產物，要把他們視作獨立個體，尊重其個人的意願、決定、興趣、個性和私隱之類（霍倩文，1991）。

二、善於觀察、聆聽與表達

溝通主要靠符號作媒介，這包括語言和非語言的，如聲調、臉部表情、手勢、姿態和動作（曾端真、曾玲珉譯，1996；姜恩娜譯，1998）。不過，由於幼兒口語能力仍在發展，在溝通時或未能適當地表達自己，又或會運用獨特的方式和行為。因此，父母應負更大的責任，不應只用耳朵來聽，而是用整個人來與子女溝通，也即留心觀察、仔細傾聽，並選擇幼兒能理解的方式來表達（霍倩文，1991）。

三、自然流露自我和情感

有效的人際溝通某程度上需要自我表露，即表露未為他人所知的自我和想法，以便他人更了解自己，促進雙方的相處（曾端真、曾玲珉譯，1996）。學者認為，父母不妨向子女坦誠分享喜怒愛惡這類內心深處的感受，例如，日常的相處難免對子女會產生各種負面的情緒，家長可嘗試以平靜及非批評的方式來表達感受與情緒。這不但可為子女豎立楷模，更可進一步拉近親子關係（Mulvaney，1988；王以仁，2007）。

四、培養及運用同理心

同理心也是良好的親子溝通的要素。同理心即設身處地，從別人角度、立場和感受去體會、思考和感受事情（黃重光，2000）。父母在與子女溝通時，應主動細心聆聽和思考對方行為背後的動機，並在聆聽後應採取「同理的反應」，意即要能站在對方的立場，體會對方的情緒與感覺，並據此作適當的回應（王以仁，2007）。

良好的溝通有如演員與對手做戲一樣，應該是一種「發送」與「接收」同時進行的雙向互動過程。不過，由於研究以家長為主要對象，子女作輔助分析和說明。所以，戲劇工作坊設計的理念雖然兼顧了親子雙方，目的是讓他們全情投入，積極參與，但主要的對象仍是家長。接著，作者會按上述的親子溝通的原則與方法，解釋工作坊所選的劇場遊戲與過程戲劇的作用。

肆、劇場遊戲與過程戲劇促進親子溝通

運用戲劇手法和活動來教學的模式與策略眾多，如創造劇、教育戲劇、過程戲劇和教習劇場等等。由於本研究主要運用劇場遊戲及過程戲劇來設計親子工作坊（以下或簡稱為戲劇工作坊）。下文會分別解釋兩者如何有助促進親子溝通，並交代主要採用的劇場遊戲與過程戲劇的內容，及其設計的理念。

一、劇場遊戲

當代劇場工作者為了加強演員的專注力、想像力、肢體表達能力、感官反應和合作等劇場技能，設計了劇場遊戲來訓練的方法（區曼玲譯，1998；李俊亮、黃婉萍，2011；Barker，2010）。其後，劇場遊戲用於不同的社群，促進人們獲得劇場能力之餘，也能加強團體的默契、協作和凝聚力等。劇場遊戲很多

是來自兒童的集體遊戲。有些劇場遊戲，當中角色、扮演、張力和戲劇動機等戲劇元素較為明顯，要求遊戲者理解和相信相關的戲劇情境，如「貓捕鼠」(Cat and Mouse) (Boal, 1992: 119) (見表一)；有些就側重即興的肢體表達和感官反應的發展，如「萬用品」(Most use of the objects) (李俊亮、黃婉萍, 2011: 77-1) (見表一)。在課堂上使用劇場遊戲，往往是讓學生在快樂的活動中，獲得與人溝通、協作及各種表達等能力。不過，戲劇遊戲在工作坊的作用，主要是讓父母在遊戲中體會促進親子溝通的原則和方法。

(一) 建立平等關係——彼此都是遊戲者

在日常生活中，父母與子女的權力與地位高低分明，但在遊戲或戲劇的世界裏，兩者卻能輕易而自然地處於平等的溝通情境與氣氛中。Viola Spolin (區曼玲譯, 1998: 2) 認為每個人都能「玩」，每個人都能在遊戲中學習，無論是導師、成人或小孩在遊戲中都是遊戲者，都能平等參與其中：

除了遊戲之外，孩子們參與的機會並不多，大人控制著他們的世界，告訴孩子們甚麼時候該做甚麼事，也提供他們極少的行使或接受社會責任的機會。劇場遊戲課程就提供了學生們在教室中得到平等的自由、尊重及負責任的機會。

至於在想像的戲劇世界中，則能進一步實現開放、接納和尊重的平等精神。戲劇不是依據現實世界中約定俗成的規矩與邏輯來運作，哪怕是天馬行空的意見，只要藉着想像，任何點子都可通過戲劇的手法實現。所以，無論甚麼類型的戲劇教育，參與者都要保持著開放的心態，彼此尊重與接納每個人的不同之處，並共同實現。例如，有時家長可以扮演小孩，孩子可以發號施令，時而變成鯊魚入水能游，時而扮演飛鳥可在天空飛翔。於是，親子間對對方原定的形象與期望，都因進入了戲劇的情境而暫時放下，有助彼此公平及自在地表達，無障礙地溝通。

(二) 善於觀察、聆聽與表達——綜合多感官來溝通

大多數的劇場遊戲都著重用身體而不是語言，身體本身就是遊戲和表達的工具。正如著名劇場導演 Peter Brook (陳敬旻譯, 2009: 144-145) 就認為劇場遊戲能「開發敏捷的反應，眼睛、耳朵、手的接觸，以及容易失去、必須時常更新的集體覺察力，將單獨的個體集在一起，形成敏銳的團隊」。例如在工作坊

中採用了「鯊魚咬」(見表一)的劇場遊戲,要求參與者專注地觀察與聆聽,並運用視覺、聽覺、觸覺等身體感官來做即時反應,以便完成任務。日常的溝通也不是只靠腦袋和嘴巴,專注聆聽、身體語言和其他的感官反應同樣重要。

(三) 自然流露自我和情感——愉悅和開放的戲劇世界

劇場遊戲著重的是「玩」的過程和愉悅的氣氛,當中參與者不用顧慮表演給觀眾看。加上,劇場遊戲也好,其他戲劇教育模式也好,著重的都是即興的回應和扮演,所有反應都不能預設,參與者都以最誠實的一面作出回應(林玫君,2005)。是故,親子參與劇場遊戲能讓父母與子女都在彼此面前流露真性情,當身心都處於沒有修飾的本能狀態,容易以最坦誠直接的方法來溝通。若進一步分析即興的要求,參與者必須投入雙方共識和共同建構出來的戲劇或遊戲情境中,相信與接受對方所提出的任何創作的點子,一起行動以完成戲劇任務。如「說好的」(Say Yes)遊戲(李俊亮、黃婉萍,2011:86-90)(見表一),參與者必須絕對信任與尊重對手,方可順利進行。又例如「照鏡子」練習(Winston & Tandy,1998)(見表一),要求二人一組,一人當鏡子,另一位是照鏡人。兩人須完全信任對方,才可完成任務。這樣的溝通態度和方式,是良好溝通的條件。

二、過程戲劇——想像的同理心、故事的隱喻、多元的聲音

過程劇主要運用文本結合戲劇習式(drama conventions)而成。過程中,教師據其戲劇知識,藉著運用即興、劇場手法和戲劇習式等,與學生在文本的基礎上繼續共同創作(Wolf, Edmiston & Enciso,1997)。創作是以文本為起點,因此也稱為「前設文本」(pre-text)(O'Neill,1995;O'Toole & Dunn,2002),教師會像編劇和導演一樣,據此設計及安排一連串的戲劇習式,引導學生投入其中,主動地經歷、想像、感受、思考、溝通和創作,共同構築戲劇世界。戲劇習式是來自劇場慣用的表演形式和手法,作用是指示時間、空間與人物關係等元素的意義(Neelands & Goode,2000;舒志義、李慧心譯,2005)。常見的有「定鏡」(still-image)、「思緒追蹤」(thought-tracking)「教師入戲」(teacher-in-role)、「焦點人物」(hot-seating)等等¹。又,連串習式好像電影的蒙太奇,聚焦在不同的戲劇片段中,學生穿梭在習式之間,猶如出入戲劇與真實的兩個世界之間,一方面經歷和探索當中的人物、情節,情感與議題,另一方面發展個人的詮釋和感受(Neelands & Goode,2000;譚寶芝,2012)。

本研究的戲劇工作坊共運用了一個過程戲劇，其作用大抵跟劇場遊戲一樣，協助家長親身體會親子溝通的關鍵原則和策略。不過，過程戲劇中的習式給予參與者各種扮演活動，能讓他們投入到另一生命的世界中，發展同理心。加上，過程戲劇以故事來隱喻（metaphor）現實（Neelands, 1984: 66）不但有助引起參與者的共鳴，更能藉著「在假想中營造出與現實生活經驗的距離，因而擴展與更新他們的認知」（陳仁富、黃國倫譯，2010: 102）。正如林玫君（2005）指出，一但走進戲劇情境中，對與錯、好與壞等界線都視乎戲劇情境而定。此時，人的心境及價值判斷都可離開現實世界的藩籬，重新開放，再三調整。其方法與過程能帶領者鼓勵多角度思考，並接受多元的聲音。如此，親子雙方就能更從容和坦誠地表達及分享各類的情緒、意見與感受。

我們創作了《噹噹的故事》作過程戲劇的前設文本，希望與家長探討孩子需要父母的愛，以及親子雙方真誠溝通的議題。《噹噹的故事》以村莊為背景，講述主角「噹噹」離家出走的事件。作者運用了多個習式穿插其中，讓參與者經歷故事的各個歷程，包括：了解村莊的生活、噹噹失蹤、村民討論並建構噹噹角色、噹噹離家前發生的事情，以及離家後的心情。過程戲劇以故事圈作開始，目的是運用肢體動作來把村民打獵、捉魚、唱歌、跳舞等日常生活片段呈現出來，這樣可使參與者對噹噹的生活背景有初步的認識。接著引入主要事件，村民發現噹噹不見了，便紛紛談論起來。參與者給賦予不同的村民身份，並以「偷聽」及「牆上的角色」²這兩個戲劇習式來建構噹噹的角色及家庭背景。其後，作者運用「生活圈子」³及「思緒追蹤」來請參與者構想噹噹失蹤前發生的一件事，以及被破壞了的一件物件，以便引導他們推敲孩子離家出走的原因。此外，為了探討噹噹及參與者本身的內心感受，作者運用「集體雕塑」⁴，讓參與者代入噹噹的角色，探索和表達一個孩子獨自出走兩天之後的心情。隨之，也要求參與者繪畫噹噹出走時隨身帶着的一件物件，希望他們思考孩子最為珍惜的是甚麼。整個過程戲劇採用開放的結局作結：作者以一張椅子代表噹噹，請參與者逐一上前，對噹噹說出一句話。目的是協助他們抽離戲劇世界，根據個人的想法、經驗與感情表達對孩子離家出走這事的想法與態度。

三、戲劇工作坊活動安排與教學

由於參與者背景參差，並缺乏戲劇教育的經驗，我們很難估計他們的表現與回應。因此，在戲劇活動的安排及教學上，需要在認知、技能和情緒上作鷹架（scaffolding）（Wood, Bruner & Ross, 1976），讓他們循序漸進，習慣和掌

握運用戲劇來溝通的方式。鷹架的理論由維高斯基 (Vygotsky) (1978) 「臨近發展區」(Zone of Proximal Development) 衍生出來。「臨近發展區」是指學生或生手在解難時，由原來實際能夠獨立解難的發展水平 (the actual development level)，進步到潛在發展水平 (the potential development level)，也即更高能力之間的一段距離。維高斯基相信藉著成人指導，又或與更有能力的同儕協作，學生能夠發展至潛在發展水平的。這理論影響不少教師及研究，探索在「臨近發展區」協助學生或生手的方法，其中影響深遠的就是 Wood 等人 (1976) 的鷹架 (scaffolding) 概念。鷹架泛指協助學生或生手解難、執行工作與達標等過程。他們提出具體策略和作用包括 (1) 激發動機，鼓勵參與；(2) 系統地組織教學內容，減輕學習負擔；(3) 定立明確學習目標，從而維持專注，避免分心；(4) 指出關鍵要點；(5) 控制挫敗；(6) 給予示範。本研究的戲劇工作坊，在設計上和指導上，都應用了鷹架的理念。例如，劇場遊戲或戲劇活動本身就能激發動機。但我們不會在工作坊開始的一兩天要求所有參與者積極投入，而是尊重每個人的意願、興趣和個性，讓他們先旁觀、後加入。這可減輕參與者在陌生人面前表達自己的焦慮。在活動安排上，我們先進行熟悉、輕鬆，而又易於完成的劇場遊戲，這有助參與者逐步掌握用肢體表達、團體協作等的活動方式，繼而作者才安排戲劇習式和過程戲劇，目的也是減輕負擔、控制挫敗。再者，戲劇習式也有鷹架作用 (Montgomerie & Ferguson, 1999; 譚寶芝, 2012)，尤其協助參與者聚焦在某個故事元素方面，用以探索主角的處境、家庭關係，逐步掌握過程戲劇，並從中反思自身的親子關係。我們認為上述的考慮與設計可令工作坊順利及有效地進行。

表一：戲劇工作坊的主題與內容

	主題／目標	暖身	重點劇場遊戲	即興表演遊戲	解說重點
第一節	平等關係	<p>1. 打招呼（普及的劇場遊戲）： 所有參與者圍圈站好，導師先示範與下一位朋友打招呼，其他學員將導師的聲音、說話及動作一個一個傳下去</p> <p>2. 手指指（普及的劇場遊戲）： 導師發號司令，如「指著紅色的東西」/「指著圓形的東西」，參與者須盡快指著活動室內的物件</p>	<p>1. 停和走（修改自李俊亮、黃婉萍，2011：43）： 參與者在活動室自由行走，聽著搖鼓聲音的節奏快慢，以不同速度行走，並做出導師指令的動作</p> <p>2. 鯊魚咬（修改自陳韻文、張鐙尹譯，2008：10）： 讓參與者想像活動室是有鯊魚出現的海域，把地墊散點鋪在地上，當石頭用。參與者聽著搖鼓聲音的節奏快慢，運用不同速度來游泳。搖鼓一停就要馬上躲到石頭上，以免被鯊魚吃掉</p>	/	遊戲中所有參與者皆可成為發出指令的領導者，或聽從指令的跟隨者

（續下頁）

	主題／目標	暖身	重點劇場遊戲	即興表演遊戲	解說重點
第二節	平等關係、觀察、聆聽與表達	<ol style="list-style-type: none"> 1. 重溫打招呼 2. 動作化名字 (普及的劇場遊戲): 用肢體動作介紹自己的名字 3. 數字分組 (修改自李俊亮、黃婉萍, 2011: 41): 參與者在活動室自由行走, 導師說出一個數字, 參與者須即時以該數目組合起來, 並要找出同組人的共同點 (如衣服顏色、年齡) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 砌形狀 (修改自陳韻文、張鐙尹譯, 2008: 16-17): 參與者分成兩組, 以身體砌出不同字母 (如 A、B)、數字 (如 1、2)、形狀 (如正方形、三角形) 和物件 (如飛機、風扇) 2. 砌地點 (修改自李俊亮、黃婉萍, 2011: 79、98): <ul style="list-style-type: none"> • 參與者共同想像和用肢體動作構築一個地點, 如超級市場、圖書館。一人先然後逐個加入, 成為此地點裏頭的人物 • 家長與孩子分別扮演泥膠與雕塑家, 雕塑家需按圖片中指定地點內的人物把泥膠塑造成指定的動作, 泥膠的身體要給雕塑家操控 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 開心照片: 以戲劇習式定格和思緒追蹤 (定義見註 1) 來進行。親子 2 人一組, 共同回憶和互訴最開心時刻, 在達成共識後把當刻重演出來。導師使用思路追蹤, 請他們分享當下的想法和心情 	讓家長嘗試卸下日常的操控角色, 藉著劇場遊戲互相觀察及聆聽對方, 與孩子共同分享話語權, 建立平等關係

(續下頁)

	主題／目標	暖身	重點劇場遊戲	即興表演遊戲	解說重點
第三節	觀察、聆聽與表達	1. 重溫動作化名字和數字分組	<p>1. 1 至 100 (普及的劇場遊戲): 參與者圍圈每人講一個數字, 第一個講 1, 下一個講 2, 如此類推以順時針或逆時針方向傳下去, 傳到 100 為止。過程中, 任何人也有權轉換傳數字的方向;</p> <p>2. 大風吹 (普及的劇場遊戲): 參與者圍圈, 每人佔一個座位, 臉向圓心坐, 一人站在圈的中間發出指令, 例如: 「大風吹, 戴手錶的人走」, 場中所有戴手錶的人都要互換坐位, 而站在中間的人就要乘機找空位, 找不到的就要站在中間繼續遊戲</p> <p>3. 鏡子遊戲 (區曼玲譯, 1998: 77): 親子 2 人一組 (AB) 面對面站好, A 是照鏡人, B 是 A 在鏡中的模樣, B 必須反映出 A 從頭到腳所有的動作及表情, 過一會兒後, AB 角色互換</p>	<p>1. 說好的 (李俊亮、黃婉萍, 2011: 86-90):</p> <ul style="list-style-type: none"> 參與者圍圈, 逐一提議一個動作, 說: 「我們一起跳一跳好嗎? 」; 其他人跟著集體說: 「好」。然後所有人跟著做; 完成動作後, 所有人向提議者說: 「謝謝! 」 親子 2 人一組, 按照上述步驟, 不斷輪流提議動作 親子 2 人一組, 呈現一個從早上起床、梳洗, 到出門的片段; 任何一方的提議, 另一方也要即時回應。目的要參加者抱著完成對方想法的心態。過程中, 若出現說「不」, 或不能即時回應對方的要求, 須立即中止並從頭再來 	同上

(續下頁)

	主題／目標	暖身	重點劇場遊戲	即興表演遊戲	解說重點
第四節	自然流露自我和情感、同理心	<p>1. 狐狸先生幾多點 (普及的劇場遊戲): 一人當狐狸先生, 其他則橫排站在課室的另一端。他們一起向狐狸詢問:「狐狸先生即甚麼時間」。狐狸可回應任何時間, 例如三點, 參與者就要向前走三步。但狐狸先生若說十二點, 就會追捕參與者</p> <p>2. 貓捕鼠 (Boal, 1992: 119): 一人扮貓, 其餘則為老鼠。貓要追捕老鼠。但老鼠若及時喊出另一老鼠的名字, 就可避免被貓抓著, 而被叫名的老鼠會立即變成貓</p>	<p>1. 萬用品 (李俊亮、黃婉萍, 2011: 77-78): 參與者以一支筆 (或任何物件) 想像成另一樣物件, 並以肢體動作呈現出來, 然後將筆傳給下一位參與者, 他要想像另一物件, 運用肢體動作呈現出來, 直至所有參與者也進行過一次</p> <p>2. 神奇禮物盒 (修改自李俊亮、黃婉萍, 2011: 81): 參與者用默劇動作, 即興扮演從盒子中拿出一件自己最喜歡的東西, 並介紹給其他人</p>	<p>1. 不開心照片: 以戲劇習式定格和思緒追蹤 (定義見註 1) 來進行。親子 2 人一組, 共同回憶和互訴最不开心時刻 / 最常發生衝突的事情。在達成共識後把當刻重演出來。導師使用思路追蹤, 請他們分享當下的想法和心情</p>	<p>分享自己的喜惡, 並給予親子間互訴不快經歷的安全的戲劇空間, 讓參與者有自我及情感自然流露的體驗</p>

(續下頁)

	主題／目標	暖身	重點劇場遊戲	即興表演遊戲	解說重點
第五節	同上	過程戲劇《噹噹的故事》，見上一節			

肆、研究方法

從上一節文獻探討可見，劇場遊戲和過程戲劇對促進親子溝通的效果，似乎無可置疑。但在實際應用時，所述效果能否發揮，還需要很多因素配合。家長方面，他們年齡、學歷殊異，跟子女的關係，對教養子女和親子溝通的觀念、習慣和方式又不一樣，也會影響實踐。可是，縱觀海內外有關使用戲劇教育來加強親子關係的研究和實踐都不多。本研究採取個案研究方法 (Merriam, 2009; Yin, 2009)，希望聚焦地分析幾位家長與子女在工作坊的表現，以及對劇場遊戲和過程戲劇的觀感和意見，藉比較和歸納，進一步探討戲劇教育對促進親子溝通的作用，掌握影響其實踐的有效策略和關鍵條件。

一、研究情境

研究進行之時，作者一所屬機構會為不同團體及社群開辦各式各樣的戲劇教育課程，其中有親子戲劇教育工作坊，目的是為親子提供戲劇活動，促進彼此的關係。至於本研究中的工作坊則專為 4 至 8 歲的幼兒與其家長而設，內容主要運用劇場遊戲和過程戲劇，讓家長體會和掌握親子溝通的原則和策略。工作坊共五節，每節 2.5 小時，即合共 12.5 小時。為促進交流和互動，工作坊參與人數上限為 8 對家長與子女，即每位父/母可帶同一名子/女參加。最後，有 12 對家長與子女報名，作者以 6 對為一組開設了兩個工作坊，兩個工作坊的內容大抵相同。

二、工作坊內容和方式

劇場遊戲或過程戲劇，其作用往往是綜合而多方面的。但是，我們認為總有些劇場遊戲傾向發展某種或某方面的溝通能力，而過程戲劇的內容與編排則更具目的。有見及此，整個戲劇工作坊都會按上文提及的親子溝通原則和策略來構思。具體方法是，前四節乃劇場遊戲部份，第五節則是過程戲劇。五節各有主題，如第一節重點是「尊重、平等」、第二節為「信任」等（見表一）。這安排亦有助作者一帶領活動和引導參與者反思與分享。而當中每節的結構大抵採用三步曲的方式來進行，即（1）暖身遊戲；（2）重點活動：讓父母掌握、體會和應用親子溝通原則和方法；（3）解說 (debriefing)，解釋活動的意義，並讓家長反思得著及分享感想。戲劇工作坊的具體內容，詳參表一。

三、研究對象的選取及背景資料

工作坊是公開招募參與者的，報名表格上列明了研究目的和方法。在十二對親子組合中，我們採用便利取樣（convenience sampling）（Patton, 2002）的方法邀請三位母親作個案研究的對象。這樣的決定主要是因為研究必須得到家長的信任和協助，特別是願意坦誠表白，以及同意子女作觀察與分析的對象。又，研究個案的作用屬 Stake (1995) 所指的「工具型個案研究」(instrumental case study)，意謂個案本身並非用來驗證假設，因此不是研究的主要興趣，而是用以提供資料，修正原來的假設和想法，以及討論相關議題（Grandy, 2010）。本研究希望藉三位母親及其子女的個案：（一）辨析促進和影響戲劇工作坊效果的因素；（二）總結戲劇教育對促進親子溝通的功能；（三）反思實踐這類戲劇工作坊的關鍵教學原則和技巧。現先交代一下三位母親及其子女的基本資料、跟子女的關係、對教養子女和親子溝通的觀念與習慣：

（一）家怡與琪琪：親子關係良好，溝通模式理想

在三對親子組合中，家怡與琪琪是親子關係最良好的一對。家怡（所有親子個案均以匿名處理）約 40 歲，是一文化機構的行政主任，與丈夫育有一名 6 歲的女兒琪琪。平日琪琪都由外婆照顧，家怡夫婦每晚到外婆家吃晚飯，看女兒的功課及陪她玩耍，待女兒入睡後，便返回自己住所。到假日，琪琪才會由父母照顧。家怡有教育及專業輔導的背景，她著重與女兒的玩樂時間，認為在玩耍的狀態中，最為放鬆愉快，也最能建立親子間的信任。因此，兩母女相處的時間，大部份是聊天、講故事及玩耍。對於琪琪的學業成績，家怡沒很高要求，認為女兒能處理學校基本的功課便已足夠。她怡認為最理想的親子關係是跟朋友的關係一樣，喜與憂，對與錯的事也能互相傾訴，父母有作為家長的威嚴之餘，亦可與女兒玩作一團，不分你我。家怡滿意自己與女兒的關係及溝通狀況，希望到女兒長大也能一直維繫這種相處模式，並期望自己與女兒一起投入及享受工作坊每一個活動，特別是在合作及玩耍中，親子關係可以更加親密。除了訪問及問卷資料外，根據作者在工作坊中的觀察，家怡與琪琪都屬於有理想溝通模式的一對親子組合（教學反思 01_2011/12/30）。

（二）詠賢與恆健：對抗性親子關係，特別在學業問題上，溝通模式出現衝突情況

詠賢與恆健的溝通時有衝突，特別在學業問題上，親子間的磨擦尤其顯著。詠賢年約 45 歲，任職財務顧問，與丈夫育有一名 6 歲的兒子恆健，她最欣賞恆

健從不哭鬧，會清晰說出自己的要求。詠賢的工作時間較為彈性，每天送兒子上學就是二人的相處時間，而平時也常常會說故事及聊天。詠賢認為最理想的親子關係是有雙向的溝通。然而，詠賢表示不滿意與兒子的溝通狀況，尤其在處理學業問題上，恆健往往表現得很抗拒和反叛。詠賢以「說多於做」來形容有關的溝通狀況，當她要求兒子做功課時，說一次、兩次甚至三次他也不聽從，她會接續給予指令，可是兒子往往不服從，也沒讓她滿意。是故，彼此經常發生語言上的衝突，一輪角力後，就是沉默，甚至到最後就是對兒子作出威嚇，例如：「如果你再不做功課，我便會沒收你的玩具！」、「你再不聽話，我就要用很大聲來罵你了！」角力期間，恆健不斷與母親談判，要爭取多些玩樂的時間，不願跟從母親的指示及提議，如此循環經常發生。詠賢評論雙方不明白對方，交流不能讓彼此滿意和開心。她最希望兒子明白，經常要求他做不情願的事，也是出於愛，希望他能取得理想的成績，以及有良好的學習態度和品格。詠賢期望能從是次工作坊學到一些與兒子相處的技巧，減少彼此溝通的衝突。

(三) 頌儀與浚業：親子關係隔膜，缺乏溝通

在三對親子組合之中，頌儀與浚業是親子關係最有隔膜的一對，主要原因是頌儀缺乏與孩子溝通的時間。頌儀約 35 歲，是典型的事業型媽媽，為一大型品牌的高級主管人員，與丈夫育有 3 名兒子，分別為 1 歲、4 歲及 6 歲，與頌儀一同參與工作坊的是排行中間的 4 歲兒子浚業。頌儀認為最理想的親子關係應如朋友，沒有隔膜，互相尊重的同時，亦可以無所不談，例如子女遇到甚麼事情，也不怕向父母傾訴。由於頌儀需不時加班工作，而且平均每月都有一次離港數天公幹，加上她有 3 名兒子，令親子時間分配更添難度。頌儀承認親子溝通的「量」是少的。在此情況下，頌儀與兒子的相處都偏向重視形式，例如日常的道別與道晚安時間，一定與兒子們有擁抱與親吻，多以身體語言來建立親子關係。頌儀最欣賞浚業很會照顧自己，遇到問題會首先自己想辦法解決。然而就是浚業這個優點，當他每遇問題也多不會告訴頌儀。由於少以語言溝通，除日常的起居飲食話題外，其餘有關個人想法與情感的心底話，浚業都少有主動與母親傾訴。如此，頌儀覺得自己不了解浚業，彼此的關係存有隔膜，對親子溝通狀況表示不滿意。工作坊前問卷也顯示頌儀對浚業的個人喜好，性格、優點、缺點及感受的了解，都選擇「不確定」。事實上，她亦透露參與是次工作坊的最大目的，是想製造與浚業獨處的機會，以便更多觀察、了解及親近他。

四、資料蒐集

本研究一共採用了四種工具蒐集資料，包括：(一) 錄像：一共十節的戲劇工作坊均以錄像做記錄，其後以摘錄要點作整理，有助進一步分析三對親子組合參與工作坊的表現與情況；(二) 訪談：為深入了解三位母親對親子關係，育兒觀念，親子溝通狀況等方面的看法，在工作坊前後，我們進行了半結構訪談。而工作坊後的訪談，除上述問題外，亦蒐集他們對戲劇工作坊中各種活動的意見和提議。每次訪談均有錄音，長約一小時，屬深度性質。為了方便分析，錄音其後謄錄成文字；(三) 問卷：前期問卷主要的目的是了解家長對子女的認識、親子溝通模式等基本性資料，後期問卷則加入家長對劇場遊戲和過程戲劇意見的查詢；(四) 教學反思：作者一於每次工作坊後，均會即時記下參與者對當日活動的表現與回應，特別是工作坊後的解說部份，並於整理課堂錄像時，撰寫反思札記。由於分析對象乃親子組合，考慮他們各有其獨特之處，作者在分析及交叉驗證蒐集所得資料後，採取敘事方式來做報告和討論。

伍、個別個案分析

一、個案一、家怡與琪琪：增潤作用

家怡與琪琪在工作坊中表現理想，通過是次工作坊，親子關係更為親密，對二人的溝通具增潤作用。家怡表示很享受參與工作坊的過程，與女兒玩得很愉快。作者也觀察到家怡與琪琪是最投入工作坊的一對，尤其記得他們在「說好的」這活動中，互相提主意及完成的速度也很快，可見她們都很信任及接納對方，少有遲疑及擔心對方不接受自己的提議的情況。並且很樂意作遊戲及練習的示範。事實上，家怡表示會將劇場遊戲帶回家，令親子關係更加親密（工作坊後訪談 01_2011/12/29）（課堂錄像 01_2011/12/29），亦認為工作坊的戲劇活動，提升了自己對女兒多觀察及聆聽的意識，不但令她認識到女兒性格的另一面，還對自己的認識更深了，這些都有助促進親子溝通。

就不同的戲劇活動，家怡表示女兒很喜歡劇場遊戲，因此她也認為劇場遊戲對促進彼此關係最為有效。首先，她們會把工作坊學會的遊戲帶回家中，也教爸爸玩，親子間多了一個共同話題，也豐富了家庭活動的內容。另外，令家怡印象最深刻的劇場遊戲是「砌地點」及「說好的」。家怡特別留意到在玩「砌地點」的時候，當女兒把自己當成泥膠，根據導師提供的圖畫，把自己的身體塑造成雕塑的過程中，琪琪一直堅持獨力完成，不許母親插手幫忙（課堂錄像

01_2011/12/28)。當家怡遵循劇場遊戲的規則，變了雕塑，任由琪琪塑造自己的身體，她只好靜心和持續地觀察著女兒，過程中，她觀察到琪琪如何認真、仔細地參照著圖畫，想準確地把畫中人物雕塑出來，但卻因為做得不夠好而發脾氣時，這令她反思到，究竟以往女兒發脾氣，是向別人發洩，還是發自己的脾氣？她表示日後會多了解女兒鬧情緒的原因，而不會二話不說地責備她（工作坊後訪談 01_2011/12/28）。事實上，「砌地點」這劇場遊戲的規則，要求扮演「泥膠」的一方動彈不能，把自己放下，交給「雕塑家」，才有機會讓母親好好專注地觀察及接納女兒。正說明了劇場遊戲如何能令母女倆置身現實以外的情境，不斷易轉兩人的關係，讓母親有機會以一個全新的角度來認識、思考和對待女兒。

另一方面，劇場遊戲也令家怡更了解自己。她表示，在參與工作坊前，她自問自己是一個少向女兒說「不」的母親，但在「說好的」這劇場遊戲中卻給女兒比下去。家怡意外自己說「不」的情況比想像的要多及輕易。反觀琪琪，卻總是說「好」，表現得太遷就別人。不過，從這遊戲中，她意會到身為家長「對小孩 Say yes 實在需要很多的學習及平衡……深信對子女常作正面回應，他們的人生會有更多可能性，也願意對自己 Say yes（問卷 01_2011/12/31）」。又，她會把遊戲的精神和策略應用到日常相處當中，例如多接納和尊重女兒的想法和意見，少作反對和責備。總的來說，戲劇工作坊的劇場遊戲為家怡提供另類的溝通情境、具體的溝通原則和策略，能讓她對女兒有新的看法，並據此應用適當的溝通策略和技巧。劇場遊戲的作用還延伸至家中其他成員，令彼此的溝通和相處更融洽。

二、個案二、詠賢與恆健：啟發及覺識作用

詠賢認為在整個研究中印象最為深刻的是過程戲劇《噹噹的故事》，加上其他劇場遊戲，都令她反思父母享有無上權威，所引發的問題，例如處處操控和規管孩子，表面上聽從兒子的意見，實質只會認同和接納合符自己的標準等等，特別是在學業要求方面。戲劇工作坊令她意識到成人的要求和價值，影響親子關係，並體會到平等、尊重的重要性，認為有關體會有助她解決與兒子的衝突，改善日常溝通與關係。

首先，《噹噹的故事》令詠賢與恆健都留下非常深刻的印象，她認為戲劇很能夠讓她知道兒子的想法及情緒：

過程中，他的表現令我感到驚訝。他經常提到魔鬼、靈魂這些負面的東西，他平時很不喜歡的，但他明明是不喜歡也常常掛在嘴邊。工作坊結束後回到家中，也會常常回應『我就是這樣頑皮』、『我為甚麼要改善』，如此不斷挑戰權威……這令我反思：『我在兒子心目中的形象會不會就如魔鬼一樣？』若果不改變的話，恐怕情況會更差，他會更負面。這驅使我回想他在工作坊中的表現。我覺得《噹噹的故事》可讓他發洩，他的壓抑及憤怒表露無遺，我完全接收到他的負面情緒。（工作坊後訪談 02_2012/1/25）

事實上，據觀察及課堂錄像資料，恆健的確在過程中表達不少古靈精怪的意念和負面情緒，例如在「噹噹的故事」中，他認為噹噹出走前故意打破的是媽媽的杯子，接著破杯子就有很多靈魂飛出來。他更猜想噹噹離家出走後應感到非常驚慌，因為他覺得身邊有鬼存在（課堂錄像 02_2011/12/31）。這種負面的情緒在「大風吹」遊戲中更見明顯，當恆健輸了，要發號司令時，內容都是：「不喜歡做功課的走」、「不喜歡上學的走」、「經常被媽媽罵的走」及「經常給老師責罰的走」等等，這些表現也揭示詠賢與恆健的衝突，跟學習不無關係（教學反思 02_2011/12/29）。在遊戲和戲劇這安全的空間內，孩子能安全及自由地表達和探索（陳仁富、黃國倫譯，2010），也因為意識到有「觀眾」在看，而藉機刻意「演出」（Dyson, 1993），我們推論，上述恆健的頑皮、對抗、壓力和不滿等，一方面是將平日與母親的矛盾和衝突展現出來，另一方面則反映他形成中的自我形象，當中有部份是由成人塑造出來的，這些都是一種與成人溝通的方法。種種觀察促使詠賢反思自己權威的角色和行為，並正視親子間平等關係和相處的重要性。

詠賢的體會和反思是深刻的。她檢討到，在「砌形狀」及「砌地點」的遊戲中，小朋友也有權發號司令，並能按照自己的想法來完成活動。對她來說，這是一種有趣而新鮮的體驗。從課堂錄像中見到，詠賢處於被雕塑／控制的位置時，讓恆健控制其動作姿勢，並沒有介入或干預（課堂錄像 02_2011/12/28）。作者認為遊戲之所以對詠賢來說「新鮮而有趣」，正因為母子權力和角色逆轉打破了日常的習慣，容易帶來改變。詠賢綜合各樣的體會和觀察兒子的表現，發覺原來自己一直在學業上，給兒子太多的壓力，導致種種負面情緒與雙方的衝突。工作坊過後，詠賢檢討過去以為「父母有無上權威」的觀念和行為，改而主動聆聽兒子的聲音，讓他主動定立要求：

父母的意見不一定是對的，成人的標準也會錯……我決定改變、放手，之後的日子就很甜蜜，他考試的表現也很好。我發覺越逼他越有反效果，反而放手後，我才見到他是對自己有要求的，也知道父母的期望，若果他能以自己的，而不是父母設給他的標準，他能達標之餘，又得到父母的認同，兒子便很開心了。（工作坊後訪談 02_2012/1/25）

她具體地意識到學業壓力是她與兒子溝通問題的癥結，於是一方面嘗試改變權威型父母的觀念和心態，另一方面積極嘗試實踐親子平等和彼此尊重的溝通與相處方式。她指出「說好的」令她學會了多說「是」而少說「不」，也即多接納和肯定，而少否定和批評。

以往常常二話不說就講『不』，但現在她會提自己，每當想發怒之時，也吸一口氣，問自己：是否真的『不』呢？雖說易行難，但會一直學習……我改變了，小朋友現在是另一個天地，臉上經常掛著笑容，看著他笑盈盈的樣子已感到很滿足，已不再強求他考試的名次，他開心就好。（工作坊後訪談 02_2012/1/25）

詠賢更複述恆健的說話：「媽媽以前經常責備我，說我頑皮，但現在媽媽好像不同了，肯認同我的看法，我比以前開心了。」（工作坊後訪談 02_2012/1/25）其實，投入劇場遊戲也好，參與創造戲劇也好，都要求參與者運用個人的經驗、想法、感受和身分認同來完成，這些元素雖然在戲劇情境及以戲劇手法來呈現，其隱喻或反映現實的效果卻非常顯著。結果不得不令詠賢正視問題，作出改變。

三、個案三、頌儀與浚業：啟發及覺識作用

頌儀與浚業過往最大的問題是溝通時間少，造成互信不足，產生隔膜。頌儀表示工作坊令她對浚業有更多的了解，經過工作坊後，過去與浚業的僵持局面，出現的次數及維持的時間也少了很多，親子間的信任正一點一滴地重新建立起來（工作坊後訪談 08_2012/3/1）。整體來說，工作坊給她最大的得著，是對自己在孩子的管、教、養方面也有更多的了解及發現（問卷 08_2012/4/2）。

頌儀表示在工作坊中，「砌形狀」及「砌地點」活動令她最有深刻印象。頌儀在工作坊解說部份中分享到當二人一齊砌形狀時，她提議的動作兒子也不肯跟從，即使遊戲規則是不可作聲，但他也不斷以說話指示自己，頌儀覺得這是兒子不信任自己會明白他的表現。從課堂錄像中也可見，玩「砌地點」遊戲

時，做泥膠的浚業不斷亂動，頌儀如何引導也不肯跟從，即使作者在他肯稍為合作時立即予以讚賞，浚業也寧願望著隔鄰組別的動作去模仿，也不使用母親的引導（課堂錄像 08_2012/1/14）。頌儀表示工作坊為她帶來重大的醒覺，原來浚業對自己是如此的不信任。事後頌儀反思，可能自己在日常生活中承諾過浚業的事沒有做，日積月累，故此兒子不信任她（工作坊後訪談 08_2012/1/14）。

另外，頌儀覺得「開心照片」及「不開心照片」活動令她感到沮喪，原因是活動要求親子必須坦誠分享一件二人共同經歷的開心及不開心事件，然而浚業就是過了一段時間也想不出來，或一直說「不知道」，在「開心照片」活動中，浚業最終說「食雪糕最開心」（課堂錄像 08_2012/1/14）。頌儀慨歎，自問她一有工餘時間也盡量與兒子玩樂，開心的時間及事件應該不少，她沒想到要浚業分享一件二人共同開心的事件，竟然如此困難重重。這經歷令頌儀得悉自己與兒子少有情感上的溝通，自己很少向兒子直接流露情感，如此，也令兒子少向自己傾訴心聲。當頌儀意識到這點，她才慢慢發現及理解為何浚業一直說著父母不愛惜自己，因為她一直也很少直接跟兒子說「我愛你」。頌儀決定作出改變，一改浚業哭鬧時立即以對他不理睬作懲罰的做法，而採用直接向他說：「我們每個人也很疼惜你，真的很疼惜你！如你現在想發脾氣就讓你吵一會兒，之後你來跟我們一起吧。」如此，浚業哭鬧的時間短了，很快便回復過來，哭鬧完結，頌儀沒有責罰，並給予擁抱與親吻。頌儀不斷重覆運用「自然流露自我和情感」的方法，向兒子坦誠表達自己對他的愛，現在浚業的哭鬧及嚷著投訴父母不愛惜自己的情況大大減少，頌儀認為這是靠不斷的直接及坦誠表白，令兒子終肯相信他確是被愛惜的結果。（工作坊後訪談 08_2012/3/1）

此外，另一個令頌儀記憶最深刻的活動是「鯊魚咬」，讓她發現原來浚業是一個很怕「輸」的孩子。從錄像中的觀察，浚業在搖鼓聲響起時只圍著他原有的石頭團團轉，少有離開得太遠的嘗試，甚至搖鼓聲未完，就已跳上石頭上，就連一次讓自己被鯊魚接近的機會也沒有（課堂錄像 08_2012/1/7）。藉着這個遊戲，頌儀首次發現兒子怕失敗的個性。頌儀表示若在工作坊之前，看見浚業與別的孩子玩耍時，表現有異，都誤以為是他故意搗蛋。但在工作坊中，自己是遊戲者，能夠以小朋友的心態一同玩耍，也會有怕「輸」的感受，因為有了這個同理心，更了解兒子的心理狀態（教學反思 08_2012/1/7）。即如浚業曾不止一次表示不想上英文班，可能就是怕跟不上進度（工作坊後訪談 08_2012/3/1）。總言之，頌儀認同工作坊能引導她以其他人的角度去感受與思考，嘗試多以孩子的角度去設想，也有更多方法去處理雙方的溝通問題。

陸、綜合分析及討論

三個個案在日常生活中親子溝通的情況都不同，其對工作坊的意見，以及在當中的表現也不一。上一節就著這些特殊和個別情況，已分別說明戲劇教育如何有效地促進他們的親子溝通。接著，我們會綜合分析和比較三個個案，從而：(一) 辨析促進和影響戲劇工作坊效果的因素；(二) 反思實踐這類戲劇工作坊的教學原則和技巧；(三) 總結戲劇教育對促進親子溝通的功能。

一、促進和影響戲劇工作坊效果的因素

(一) 家長、子女和親子關係的因素

藉著三個不同的個案，當中的家長雖同是中產人士，學歷較高，又為職業婦女，並且十分關心親子關係，對戲劇教育的作用也非常認同。這些都是本研究戲劇工作坊能發揮作用的原因。但是，所謂“作用”，還取決於文化與個人因素。香港父母雖受西方思想影響，但到底是華人社會，中國文化中父母權威地位等問題與都影響工作坊效果的持續性。更實際的問題是，參與的父母跟子女的關係和溝通模式好壞不一，她們及其子女參與戲劇工作坊的表現即有所分別。這些分別不但揭示了，親子本身的關係是影響工作坊效果的重要因素，短短幾天的工作坊不可能是靈丹妙藥。結果讓我們了解到戲劇教育對不同的親子組合有不同的用處。

個案中三位母親一致認為理想的親子關係或溝通都猶如朋友一樣，彼此是平等而愉快的。但不是每人都能身體力行，又或言行一致的。不少學者指出香港中產父母面對理想與傳統的矛盾，一方面信奉自由主義，傾向開放的教養觀，但實際卻處處操控。羅貴祥(2005: 128)指，「只是將權力變得更自然合理化，使權力行使充滿了人情味，不單只令孩子更容易接受，同時亦令行使權力的父親(母)感覺更暢服。所謂給予孩子的自由空間，其實必須在現有的父母權力範圍內產生，根本不可能容許任何真正抗衡這個框架或這種本質的挑戰」。本研究中詠賢與恆健的個案正好說明這種矛盾現象。事實上，父母對子女學業的期望往往是亞洲父母根深柢固的文化信念，工作坊是否能為參與的父母帶來長遠而實質的轉變，確成疑問。因此，我們固然不應過份浪漫化戲劇教育的效用，但更實際的是，戲劇教育應如何配合不同背景、不同特質的父母的需要，好讓他們有所覺識與反思，並有適當的策略和方法作出真正的改變。這是戲劇教育工作者要批判和認真地思考，以及不斷地實踐的問題。

個人方面，第三個案的頌儀與浚業，他們由於平日缺乏親密和互信的溝通，關係頗為隔膜。在玩劇場遊戲時，已不時出現犯規、意見不合，欠缺默契的情況，兒子更往往拒絕溝通。結果連遊戲也玩不成，又如何能夠從中領略和掌握親子溝通的原則和方法？十二對親子組合中，更有孩子難以投入和專注戲劇活動的情況，例如四處亂跑，只顧玩自己想玩的東西，而令父母用上大部分時間在管教和勸導上。由於有關的親子組合，不是研究對象，作者無法判斷箇中原因。但這些親子關係的問題早已存在，不但妨礙了他們投入戲劇教育活動中，也會影響工作坊的整體效果。不過，吊詭的是，從第二和第三個案得知，親子組合未能順暢地進行戲劇教育的活動，卻不表示他們會否定其功能。上一節的分析不但說明了她們肯定戲劇教育的作用，更揭示她們都積極參與、真誠表達、深入反思和嘗試實踐。相較起來，這些似乎才是發揮工作坊效果的必備條件。有關觀察，也讓我們思考工作坊對促進親子溝通的作用在哪裏。在進一步討論有關問題前，作者想總結一下指導的原則和方法，如何影響工作坊的施行。

（二）導師教學因素

前文說明在設計工作坊時，作者已仔細考慮鷹架的運用，以協助參與者掌握戲劇教育的技巧。但根據教學過程和結果的種種觀察，作者認為鷹架的運用在指導策略和情感層面上，同樣重要。首先，親子戲劇工作坊的對象包括成人與幼兒，兩類參加者的能力、需要及興趣殊異，導師在指導上須小心經營，特別在指導幼兒方面，有序帶領、細密準備與靈活開放的指導策略是引領他們投入遊戲的不二法門。例如在「砌地點」的活動中，作者一在沒有充足的示範下就請幼兒走到演區構築一個模擬的超級市場。結果導致他們只顧玩自己的扮演遊戲。作者一於是先請他們離開，然後把指令和活動的步驟一一拆細，改以六何方法，即何人、何地、何時、何事、何物、如何，先跟參與者討論要構築一個甚麼樣的超級市場，最後再請家長作示範，最後才讓孩子加入創作。又如「動作化名字」，對會說話的幼兒來說，理應沒有很大的困難。但在陌生人前說話及做動作，誠非易事。加上背景不一，反應難以預期。導師應先作細密的思量，考慮要以甚麼聲量說出、可以說英文名嗎、可以用別名嗎、要大的動作還是小的動作、想不到用什麼動作怎麼辦、簡單笑一笑可以算是一個動作嗎、可以模仿其他人的動作嗎、是先做動作還是先說自己的名字等等的問題。這樣才可即時及適時地進行開放而又靈活的從旁指導，接納、回應、鼓勵和繼續鷹架提升幼兒的表現，讓他們投入在戲劇活動之中。

不過，鷹架的作用不只在戲劇教育認知和技巧的掌握。就本工作坊，心理和情緒的引導和管理也是重要一環。事實上，無論哪一類劇場遊戲都會帶來溶冰效果、愉悅感覺和活潑氣氛。我們確定這樣的安排，較易讓家長投入，在不知不覺中放下身段與戒心，與子女，甚或其他陌生的參與者玩作一團，從而有助建立合作與互信的關係。有了這些作補墊和準備，作者就可順利地引入較私人的，又頗嚴肅的戲劇主題和形式，這也即是「不開心照片」的分享，以及過程戲劇中有關親子真誠關愛的主題的討論。此外，心理和情緒的鷹架也可設於戲劇框架以外。第一次工作坊完結時，家怡的丈夫帶來了蛋糕，而其他家長也不約而同地帶來小食，大家舉行了一個小派對。在輕鬆的氣氛下，家長互相分享工作坊的感受，而孩子則玩作一團。當刻，作者一當頭棒喝地意識到，戲劇教育工作者需要把握解說來解咒一向參與者講解，跟他們討論戲劇的體驗和得著。但解說不是講學，不宜以正式氣氛和模式進行，而是給予更多親密的分享、融洽的交流和誠懇的反思空間（教學反思 2012/1/10）。於是，在第二個工作坊中，作者一在活動完結後加入家長分享時段。這有助彼此促進交流、增進感情和發展互信，令他們更容易及真切地投入戲劇活動中，導師從而也可多了解參與者的回應和感受，以調節教學。

二、在戲劇溝通情境中引導、倒置和呈現問題

Jackson (1999) 在剖析教習劇場的成效時，認為戲劇或劇場到底是藝術和創意形式，表明「在傳遞新信息方面，劇場並沒教了 (taught) 我很多，但卻令我對自以為已知的事情有了新看法。」事實上，劇場、教習劇場、劇場遊戲，以及其他任何一種戲劇教育，其作用也在啟導、興發。Winston (2008) 稱之為「引導」(Induction)，指的是傳承某種思想體系，讓學生了解、詮譯和判斷自己，而絕非以指導方式來進行。本工作坊正好是個例子，當初作者苦心孤詣地分析個別劇場遊戲或過程戲劇的作用，然後細心地設計、編排。但結果是：學員的得著與感悟總與我們的想法不同，而對同一戲劇活動每人的得著和感悟也不一樣。具體例子如，我們認為「說好的」遊戲傾向讓參與者領會「建立互信和默契」的溝通原則，但個案一中的家怡卻認為有助她更了解女兒凡事說好，過於遷就別人的個性。又，個案三的頌儀記憶最深刻的活動「鯊魚咬」，本意是令參與者體會平等關係，但頌儀卻從中覺識兒子浚業怕失敗的個性。類似的例子着實很多。是故，綜合來說，戲劇工作坊對本身關係和溝通良好的親子組合，有增潤作用；對已存在親子關係和溝通問題的參與者，則具啟發和引導的效能。這也是說戲劇教育不能以一種「輸入→輸出」的邏輯來評估，其教學應是整全

而不割裂、隱性而非顯性。即不是指某個劇場遊戲就能促使參與者「學會」某種溝通原則，又或直接給參與者解難的辦法和工具。歸納三個個案的表現和回應，我們發現到他們都有類似的體驗過程與模式，將之概念化，有助具體說明這引導作用。三個個案中的母親均：(1) 先在劇場遊戲或過程戲劇中發現到子女的另一種個性，或特別留意到他們平日重複出現的行為→(2) 然後參考工作坊提及的原則，又或根據個人經驗與看法來檢視和分析有關問題→(3) 繼而嘗試選取工作坊適切的劇場遊戲方法和策略來解難→(4) 最後再定立日後溝通與相處的方式，又或調整態度和觀念。我們認為這種引導的作用，是就揭露現況、呈現問題 (problem posing)。若以溝通的理論來解讀，主要在於改變及倒置了平日親子的權力關係，和習以為常的相處和溝通模式，當溝通的目的、情境、角色、方法等等都不一樣時，新意義便容易產生。

戲劇的世界為參與者創造一個愉悅、富幻像、不熟悉而又充滿變化的溝通情境。這個情境脫離現實生活中那些具有明確和功能性的溝通，一來溝通者沒有主從、高低等地位權力之別；二來溝通方法不但不限口語，不拘形式，更因其即興表達的模式，他們往往能自由地把個人的想法、個性和情感等公開展露出來；加上富於想像和充滿變化的特點，都令戲劇這溝通情境能促成轉變。在本研究中，其轉變的原理就在於：(1) 暫停、倒置日常生活的溝通關係和形式，如頌儀與浚業，他們脫離了日常生常中功能性的溝通，當要在「開心照片」及「不开心照片」的定格中探討與表達情感時，問題隨之浮現；(2) 放大、突出了個人的想法、個性、行為和情感等，又如恆健負面的行為貫徹在戲劇之中，就有特寫的效果。其作用使家長觀察到子女另一種個性，又或揭露和正視彼此的問題，並於覺識後，開始反思、解難和改變。正如頌儀說：「走進工作坊的戲劇世界，與看書及去聽講座的最大分別是即時的互動性極強，從玩遊戲中能親身感覺到，及親眼看到兒子的反應，從而對他有更深層的了解，而不像看書一般靠猜想及推斷去了解孩子。」(工作坊後訪談 08_1/3/2012) 戲劇教育轉化的機制或魔法正在於此。

柒、結語

本研究目的在探討劇場遊戲和過程戲劇對促進親子溝通的作用。藉著多個個案研究方法，我們肯定兩種戲劇教育的作用，特別是在兩者結合起來，能令參與的父母與其子女在認知、技能和情緒上，循序漸進地投入到戲劇世界中，增進和改善有關親子溝通的問題。不過，戲劇教育對不同個案，有不同的作用。

對於本身關係密切和有良好溝通的個案來說，戲劇教育作用是增潤。相反，就是引導。而戲劇教育的引導作用，並不是直接給父母解難方法，而是揭露問題，令他們正視、覺識及反思問題，從而主動尋找到適切的親子溝通原則和方法，並將之實踐出來。我們認為這種在引導中帶來轉變的作用，主要是因為戲劇教育能提供一個想像、遊戲、另類和充滿變化的戲劇溝通情境，這情境中止、倒置和更新了親子在日常世界中的溝通目的、角色和方式，有助產生新角度、看法和意思。不過，本研究也有侷限，如個案數量少，主要為中產在職母親。工作坊集中劇場遊戲和過程戲劇兩種方式，而且為期只有 12.5 個小時，未能讓我們蒐集更多的資料，就不同類型的家長或親子關係作探討，從中發掘更多戲劇教育的作用，以及實踐原則和方法。不過，我們相信，戲劇教育與親子溝通的研究著實太少，本文應對相關實踐和研究有所啟發。

註釋

- 1 「定鏡」要求學員分組運用靜止的肢體動作創造一個情景畫面，就如拍照一樣用來表現一個片段、意念或主題（舒志義、李慧心譯，2005：78）；「思緒追蹤」是扮演者把角色在某時某刻的心中話說出來，如創作「定鏡」後，說出角色的心底話（同上：頁 149）；「教師入戲」是指老師扮演故事中某指定角色，與學生一起演出，以推動劇情的發展。當中教師會以提問等方法作引導，目的是掌控戲劇活動，達到教學目的（同上：頁 95）。而「焦點人物」則是就著某一問題或議題，讓學生和老師扮演劇中人，讓其他學生以自己或者某特定角色作提問，目的是為深入了解劇中人的內心世界（同上：頁 87）。
- 2 「偷聽」中的偷聽者通常是工作坊的帶領者，要求參與者將在情境中本來不應被聽到的說話，如流言蜚語公開出來，為處境加添張力及資料（舒志義、李慧心譯，2005：92）；「牆上的角色」是在牆上把角色以圖畫及文字描繪出來，參與者可將他們所認為角色的任何個人、外表、性格及背景資料等一一繪畫及寫出來，讓所有參與者共同建構一個角色（同上：頁 75）。
- 3 「生活圈子」要求學員分組創作一段簡短對話，演繹角色及其在生命中所接觸到的人，呈現角色的不同生活面貌，例如家庭、工作、友誼或餘暇等，目的是讓參與者更立體地了解及創作一個特定的角色（舒志義、李慧心譯，2005：63）。
- 4 「集體雕塑」將一個或數個參與者擺放在一起砌成一個塑像，如雕像或紀念碑，以反映和總結在過程戲劇中對主題的感受，幫助參與者將感受具象化（舒志義、李慧心譯，2005：136）。

參考文獻

- 王以仁 (2007)。 *人際關係與溝通*。台北：心理出版社股份有限公司。
- 王玉章、趙翠蓮、鄒曉玲等 (譯) (2008)。 *牛津高階英漢雙解詞典* (原作者：Hornby Albert Sydney)。香港：牛津大學出版社。(原著出版年：2005)
- 姜恩娜 (譯) (1998)。 *親子溝通智典* (原作者：Alison Mulvaney)。台北：天衛文化圖書股份有限公司。(原著出版年：1998)
- 李俊亮、黃婉萍 (2011)。 *劇場的用家*。香港：國際演藝評論家協會 (香港分會) 有限公司。
- 林玫君 (2005)。 *創造性戲劇理論與實務—教室中的行動研究*。台北：心理出版社股份有限公司。
- 區曼玲 (譯) (1998)。 *劇場遊戲指導手冊* (原作者：Viola Spolin)。台北：書林出版有限公司。(原著出版年：1998)
- 陳仁富、黃國倫 (譯) (2010)。 *透視戲劇—戲劇教學實作指南* (原作者：Neelands, Jonothan)。台北：心理出版社股份有限公司。(原著出版年：1984)
- 陳敬旻 (譯) (2009)。 *開放的門* (原作者：P. Brook)。台北市：書林出版有限公司。(原著出版年：1995)
- 陳韻文、張鐙尹 (譯) (2008)。 *開始玩戲劇4-11歲：兒童戲劇課程教師手冊* (原作者：Joe Winston & Miles Tandy)。台北：心理出版社股份有限公司。(原著出版年：1998)
- 黃重光 (2000)。 *溝通與親子關係*。香港：天地圖書有限公司。
- 曾端真、曾玲珉 (譯) (1996)。 *人際關係的溝通* (原作者：Rudolph F. Verderber & Kathleen S. Verderber)。台北：揚智文化。(原著出版年：1995)
- 舒志義、李慧心 (譯) (2005)。 *建構戲劇—戲劇教學策略70式* (原作者：Jonothan Neelands & Tony Goode)。台北：財團法人成長文教基金會。(原著出版年：2000)

楊祖珺 (譯) (1997)。傳播及文化研究主要概念 (原作者: Tim O'Sullivan, John Hartley, Danny Saunders, Martin Montgomery & John Fiske)。台北: 遠流出版社。(原著出版年: 1994)

漢語大詞典編輯委員會/漢語大詞典編纂處 (1991)。漢語大詞典 (第1版, 第6卷)。香港: 三聯書店(香港)有限公司/漢語大詞典出版社。

鄭石岩 (2000)。發揮創意教孩子。台北: 遠流出版社。

錡寶香 (2009)。兒童語言與溝通發展。台北: 心理出版社股份有限公司。

霍倩文 (1991)。親子溝通技巧。香港: 海濱圖書公司。

譚寶芝 (2012)。以繪本《紙袋公主》結合教育戲劇實踐批判閱讀教學之自我研究: 陶造與再陶造戲劇習式的運用。當代教育研究季刊, 20(4), 85-120。

羅貴祥 (2005)。變向女人: 香港男性寫作中的性別主體。媒介擬想, 3, 119-133。

Barker, C. (2010). *Theatre games: A New approach to drama training*. London: Methuen Drama.

Boal, A. (1992). *Games for Actors and Non-Actors*. New York: Routledge.

Dyson, A.H. (1993). *Social worlds of children learning to write in an urban primary school*. New York: Teachers College Press.

Grandy, G. (2010). Instrumental case study. In A. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 474-476). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

Hornby, A. S. (2008). *Oxford Advanced Learner's English-Chinese Dictionary (7th ed.)*. Oxford: Oxford University Press.

Jackson, A. (1999). The centrality of the aesthetic in education theatre, *NJ: Drama Australia Journal*, 23(2), 51-63.

- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Montgomerie, D, & Ferguson, J. (1999). Bears don't need phonics: An examination of the role of drama in laying the foundations for critical thinking in the reading process. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 4(1), 11-20.
- Mulvaney, A. (1988). *Talking with kids: How to improve communication and your relationship with your children*. Singapore: Media Masters.
- Neelands, J. & Goode, T. (2000). *Structuring drama work*. New York: Cambridge University Press.
- Neelands, J. (1984). *Making sense of drama: A guide to classroom practice*. London; Portsmouth, NH: Heinemann Educational.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- O'Toole, J. & Dunn, J. (2002). *Pretending to learn: Helping children learn through drama*. Frenchs Forest, N.S.W.: Longman.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winston, J. & Tandy, M. (1998). *Beginning drama 4-11*. London: David Fulton Publishers.
- Winston, J. (2008). Drama Education for Personal, Social and Moral Growth. In the *proceeding of the International Conference of Drama-in-Education and Applied Theatre (pp.133-146)*. Taipei: Department of Applied Drama and Theatre of the National Taiwan University of Arts.

- Wolf, S. A., Edmiston, B. & Enciso, P. (1997). Drama worlds: Places of the heart, head, voice, and hand in drama interpretation. In J. Flood, D. Lapp, & S.B. Heath (Eds.), *Research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (pp. 492-505). New York: Machmillan.
- Wood, P., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89-100.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Los Angeles, Calif.: Sage Publications.

國中表演藝術專家教師班級經營之研究

謝佳雯

臺南市永康國民中學教師

摘 要

本研究旨在探討國中表演藝術專家教師的班級經營策略。採質性研究法，觀察專家教師在動態的表演藝術教學中的班級經營策略，過程中採用訪談法及觀察法蒐集資料，搭配錄音、錄影、現場記錄，進行現場資料蒐集與分析，並根據文獻探討，總結研究發現與討論。

研究結果發現：班級經營策略的妥適運用有助於表演藝術教學。而表演藝術教學班級經營之特性包含：「敏銳洞察」、「多元表達」、「分身處理」、「角色轉換」四項特點。最後，教師魅力有助於表演藝術班級經營。

關鍵字：專家教師、表演藝術教學、班級經營策略

Classroom Management Strategies: a Study of Junior High School Expert Performing Arts Teachers

Chia Wen Hsieh

Tainan City Yong Kang junior high school teacher

Abstract

The aim of this study is to explore classroom-management strategies for teachers from three countries who have specialized in the performing arts.

A qualitative research method was adopted using interviews and observation to collect data by means of audio-, video- and live recordings as well as on-site data collection and analysis. Taking into account the literature review, the research findings and discussion, the derived conclusions are as follows:

Classroom management strategies are helpful for teaching the performing arts and there is a high correlation between the strategic use of national experts and the performing arts teachers' classroom management. There are four features of classroom management when teaching the performing arts. First, at all times during the teaching process, there needs to be an atmosphere of "keen insight" expressed as a characteristic of the teaching. Second, the performing arts use "bodily," "expressive" and "oral" communication. Third, teachers need to include "spare processing" in teaching and classroom management. Fourth, in the teaching process, teachers need to perform "role switching" in a timely manner. In addition, participation and charm help teachers with performing arts classroom management.

Keywords: Performing arts, classroom management strategies, expert teacher

壹、前言

2001年(民國90年)政府頒布《九年一貫課程總綱綱要》，正式將表演藝術教學納入學生的必修課程。其以學生為本的教育哲學基礎，重視的是學生動手操作之能力，藉由實際操作中思考和學習，跳脫傳統一般的教室上課模式，學生不只是坐在課桌椅聽教師講授課程，更多是以動態的方式進行。

學者陳仁富(2002)指出，戲劇活動要成功一定要根基於合理的教室常規上，失控的教室秩序是不可能進行高品質、夠水準的戲劇活動。學者單文經(1998)表示班級必須維持一定的秩序與常規，才能使學習活動有計畫及有效率地進行。由此可見，班級經營深深影響教師的教學成效及學生的學習成果，好的教室經營不但能夠讓教師收到事半功倍之成效，更可以有效提升學生的學習興趣和效果，因此班級經營實為教師不可輕忽的功課。

表演藝術這門課程講求學生實際操作和參與，有別於傳統講授法，其教學教材多元，課程強調師生互動，這些特性使得教學過程中遇到的突發狀況遠遠高出傳統講述法課程，因此教師更需要多樣的班級經營策略，來面對更多可能的師生互動和突發狀況。

基於此，本研究的目的希望能藉由訪談與觀察三位國中表演藝術專家教師的教學過程，蒐集其教學經驗，整理、歸納找尋表演藝術教學之班級經營策略，提供新手教師參考，其主要研究目的如下：

- 一、探討表演藝術教學的班級經營的特性為何？以及如何藉由班級經營策略提升表演藝術教學的品質。
- 二、探討教師人格特質與教學的關聯性。

貳、文獻探討

研究者先從「國中表演藝術專家教師」做名詞釋義，並針對「班級經營定義與內涵」、「戲劇教育實施特質」以及「表演藝術班級經營」相關文獻探討：

一、國中表演藝術專家教師

一般所稱的專家教師，除具備豐富的教學經驗外，也擁有豐富的學科知識靈活的教學技巧，能有效率地處理事情，並能洞悉問題背後相關事件的連結性，

做出立即性的自動化回應。

本研究將國中表演藝術專家教師定義如下：

(一) 在教學經驗方面：於國民中學任教之表演藝術科教師，並具備六年以上教學年資。

(二) 在班級經營表現方面：獲得校長、同事、學生或家長的認同，能靈活運用各種班級管理策略，並與學生、家長、同事建立良好關係，具有良好的班級管理成效，促進學生學習效果，進而達成教育目標。

(三) 在人格特質方面：對教育具有熱忱及動力，且能進行反思、不斷追求專業成長。

二、戲劇教育實施特質

九年一貫課程綱要中，對於表演藝術教材的內容有明確的指示，表演藝術教材「包含表演知識、聲音與肢體的表達、創作、展演與賞析等範疇」。在總綱訂定之課程內容其中表演藝術課程範圍廣泛且內容豐富，(詳細的課程內容可參考教育部所出版的《國民中小學九年一貫課程綱要－藝術與人文學習領域》)，其中戲劇教育諸如創作性戲劇、教育戲劇、教育劇場、兒童劇場、青少年劇場等，都屬於戲劇教學的範疇，內容不但融合音樂藝術、視覺藝術等其他藝術與人文領域的元素，其本身除了表演本質外，更廣泛運用在其他學科的學習和學校活動中，可謂為表演藝術教師經常教授之課程。所以接下來研究者將以戲劇教育為主題進行討論，進一步認識戲劇教學實施特質。

戲劇教學的教學方式有靜態的講授式課程亦有動態以活動為主的教學方式，在此僅就動態的活動課程為討論焦點，欲探討其班級經營需針對其教學特質著手，以因應不同的教學方式，採取合適的班級經營方能提高教學效能。Jonathan Neelands (1984) 認為戲劇教育不同於一般的學術教育，戲劇教育的教學能吸引學習者的目光，讓學習者能直接面對教材，並且能以更宏觀的角度去看待課程議題。Betty Jane Wagner (1998) 認為戲劇是一個學習的媒介，能夠協助其他科目的教學，更能與其他科目相互連結，發展出具整合性的教學內容，這反映出戲劇具有綜合的特性，既可以是戲劇本身的學習，也可連結其他領域的學習。然而，動態戲劇教育課程的實施有哪些特質，大致上可以歸納為以下幾點：

(一) 互動性

戲劇教育是一種需要高度互動的教學方式，過程除了師生之間的互動外，學生之間的互動也很頻繁，教學活動的進行往往需要與他人合作，並非個人可以單獨完成。

(二) 安心的學習氣氛

戲劇教學能夠提供學生一個較為活潑的學習環境，營造出輕鬆的學習氣氛，讓學生能在這樣的氛圍中產生安全感，提升學生的興趣和參與度。Rachel Dickinson 與 Neelands (2006) 認為「戲劇教育提供學生安全地學習環境進行學習，營造一個安全的上課氛圍是相當重要的，讓學生安心的在戲劇教室發表的言論或行為，也要確保這些教學活動不會傷害到學生的心靈。」由此可知，教師營造讓學生安心的氛圍，是戲劇教育中很重要的一環。

(三) 以學生為中心

Nellie McCaslin (1984)、Neelands (1984) 指出戲劇教育是以學生為中心，教師扮演著引導者的角色，引領學生進行教學活動，並且從旁協助學生進行學習。

(四) 重視主動、自發性的表現

戲劇教育相當重視學生主動參與的過程，教師的角色並非只是教導，更能夠引導學生對課程產生興趣，進一步提升學習慾望，使其能夠主動、自發的參與和學習。然而，每位學生的特質不同，面對不同背景的學生，教師如何採取適當的課程、教材或策略來引導學生參與，甚至讓這些學生能夠合作學習，這些都是教師所需思索的。

(五) 重視過程

O'Neill (1995)、McCaslin (1984) 以及 Neelands (1984) 認為戲劇教育的本質並非表演，除了戲劇本身的內容，更重視的是過程中的體驗、經歷與想像。學者林玫君 (2005) 曾指出：「戲劇教育是參與者主動參與的『過程』，而非呈現出來的結果。」由此可知，戲劇教育的學習是種「歷程」，並非僅僅只是戲劇呈現的內容而已。

由上述戲劇教育的特質中，反映了其教學之兩面刃特性，過與不及都可能影響教學的進行。高互動性使學生頻繁接觸，相對可能產生更多人際間問題；

追求活潑的教學氛圍，卻也可能造成學生過於放縱；以學生為中心的教學模式，教師如何在進退間掌握分寸；重視主動和自發性的表現，如何去了解每位學生的背景，設計出最佳的教學方式；如何引領學生去體驗、思考和想像，使其對課程內容產生興趣，進而能夠自發性的學習和參與，這些都是教師所慎思考量之處，更凸顯了班級經營的重要性。

三、表演藝術課中的班級經營

班級經營（classroom management）的定義，學者張春興（1997）認為：「班級經營或教室管理是指師生互動的學習活動中，教師對學生學習行為的一切處理方式包括消極地避免學生違規行為的發生，與積極培養遵守團體規範的習慣，藉此以形成良好教學環境」。由此可知，班級經營是教師運用有效的方法，來處理班級上、校內外互動所衍生出來的人、事、時、地、物因素，以達成教育目標的歷程。

關於表演藝術教學的班級經營，陳韻文（2010）提及，教師把教學視為一種表演藝術，教學應考量「人」、「時間」、「空間」三個要素；表演藝術教學是一個動態的歷程，影響教學的班級經營的變化因素多，以下將表演藝術課班級經營從「課程教學經營策略」以及「常規輔導經營」做討論：

（一）課程教學經營策略

一堂活動課從課程的銜接安排、活動空間的規劃、教師的講解以及分組方式均為課程教學經營的範疇；Kounin 的研究指出，學生行為與課程內及課程間的運作具有重要關係，認為課程進行的步調轉換都會影響班級經營，提出課程銜接上常見的問題「急動」與「滯留」，「急動」指的是課程轉換過快，讓學生摸不著頭緒，例如：活動進行中突然插入另一活動，或是在同一堂課課程活動搖擺不定，一下子做這個一下子又做另一個課程；「滯留」則是指課程進行過慢造成教學遲緩，例如：課程分解步驟過多或是花過多的時間在解釋（蘇順發譯，2004）。

教學空間規劃是表演藝術教師所需考量的，Morgan 與 Saxton 認為教師需依據活動的動靜態安排教學空間，必須確認每位學生皆能聽到及看到彼此的討論，而教師能看到每位學生（鄭黛瓊譯，1999）。空間的運用影響班級經營，Neelands 指出在教學中常規控制的問題，出現的原因是教師沒有明確界定使用空間範圍所造成（陳仁富譯，2010）。

除了教學空間規劃外，分組在表演藝術教學中為常見的教學方式，如何妥適的分組是一門大學問，尤其對於不善人際交往的學生而言，每一次的分組就是一次心理傷害，良好的分組策略可營造和諧的學習氣氛促進學習，反之則容易破壞班級和諧。Neelands 認為，分組可採多種不同的模式，有時是自由組合、教師分配、兩人一組等（歐怡雯譯，2006）。

（二）常規輔導經營

良好班級次序，有助於教學活動的順利進行，並能減少學生不當行為的發生，做到「防範於未然」。教師必須做好課堂的行為常規輔導，以增加學生良好的行為表現，同時避免不當行為反覆出現，使得整個教學流程不斷中斷影響教學流程。Neelands 指出教學中很重要的準備工作，就是建立師生彼此的對話契約（陳仁富譯，2010）。並提出訂立班級常規具有四項功能：1、界定框架。2、預測問題。3、調停糾紛。4、富起團體責任（歐怡雯譯，2006）。建立師生共同契約，訂定班級常規能清楚界定上課的界線，讓學生在框架內讓想像與創意自由馳騁，訂定班規能有效預防可能出現的問題，此外，當學生間有衝突時，班規成了調停的依據，同時，藉由全班一起共同制定的過程，將學習責任下放至每一位學生，使每位學生負起團隊的責任。

除此之外，建立一個屬於大家的共同信號對於掌控教室中的收放是很有效的，Dunn 稱作「冰凍 freeze」（劉純芬譯，2005：73），Neelands（2006）稱之為「控制器」，無論是何種名稱，共同信號它有助於將分散的班級氣氛迅速聚焦於教師，當老師使用控制器時，全班就放下手邊工作專注於老師身上，教師再進行下一步指示；控制器的選用因人而異，例如：鼓聲、特定語言、特定姿勢。學者林玫君（1994）認為以「樂器」控制以引發學生的注意力具有正面的效果。

在這段探討了教學之特性以及表演藝術班級經營相關研究，可知道班級經營策略係指教師能有一套知能、方法或措施，構築一個利於學習的環境，以發揮教學的效果，使教學運作順暢、營造出良好的學習氣氛，更進一步，促成學生認知、情意、技能的全方面適性發展。箇中的關鍵，就在於教師能否靈活運用各種班級經營的策略。因此本研究整理相關文獻，從課程教學經營、常規輔導經營，歸結出班級經營的運用策略，除了提供現職教師在實施表演藝術課的參考外，並作為擬定訪談大綱、訪談與後續研究分析之參考依據。

參、研究設計與方法

本研究旨在探究國中表演藝術的班級經營策略，以訪談法以及觀察專家教師教學，彙整表演藝術教學之班級經營策略。根據研究主題特性，採取質性研究方法，針對國中表演藝術專家教師進行訪談、教室觀察、以及相關文件資料蒐集，以深入探究表演藝術的班級經營策略，並了解表演藝術班級經營面臨的問題。參與對象為服務於國中的現職合格老師，以立意取樣的方式選擇，具有表演藝術科輔導員之資格，或具有六年以上表演藝術教學經驗，人格特質方面，對教育具有熱忱及動力，且能進行反思、不斷追求專業的成長，在教學效能與教學方法上皆有優良表現，經其同意後成為本研究之參與對象；共計三位表演藝術教師。根據研究動機所欲探究研究目的與問題，分別就研究架構與專家教師教案說明如下：

一、研究架構

表演藝術教學流程可分為三階段：第一階段是「課程計畫」，經由第二階段「表演藝術教學過程」，直至第三階段為「學生經驗到的課程」（見圖 1），此三階段互為因果關係影響著表演藝術教學的班級經營，所以探討表演藝術教學的班級經營將從這三個面向來探討。

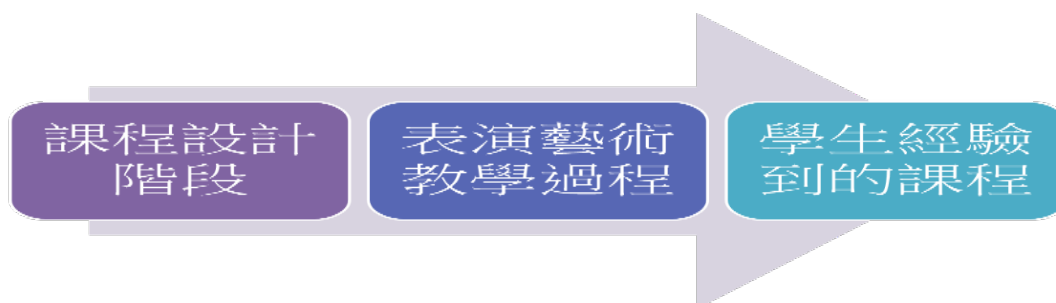


圖 1 表演藝術教學三階段

本研究在這三個教學階段中欲探究其班級經營策略，除了欲了解課程設計與班級經營的關聯外，進入班級教學過程中教師需考量的層面更為廣泛而複雜（可參見圖 2），教學過程中如何運用班級經營策略也是本研究欲了解的重點。

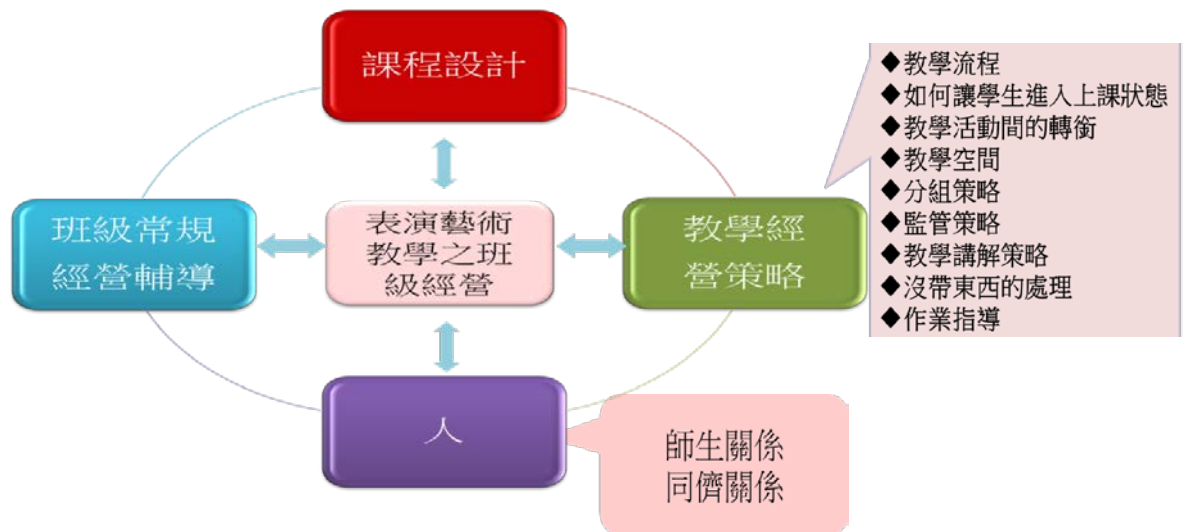


圖 2 表演藝術課班級經營架構圖

本研究透過訪談專家教師以了解表演藝術教學中的經營策略與班級經營面臨問題，並同時整理專家教師提供之文件資料進行分析，資料來源包括學習單、教學資料與照片，接著進行教室觀察，以及彙整專家教師的表演藝術班級經營策略。

二、訪談與觀察的資料處理

研究者將訪談錄音帶轉譯成逐字稿，並對照攝影記錄重新回顧；如遇訪談錄音與攝影回顧有不清楚或衝突之處，則進一步再與個別教師確認。反覆閱讀各項資料，配合研究問題，將資料加以分類與編碼；編碼系統如下：訪教師代碼-年-月-日，如：訪 A20131121，完成編碼後，持續進行文獻探討，闡釋、連結與比較分析。

課堂觀察的部分，以不干涉教學為原則，每次的觀察以觀察記錄表方式記錄，反覆觀看錄影資料，配合研究問題，將資料加以分類與編碼；編碼系統如下：觀教師代碼-年-月-日-，如：觀 A20140221。研究者從訪談資料與觀課資料中找出符合本研究班級經營主題的相關概念，再從研究所得資料中，將各種策略歸納探究表演藝術班級經營之內涵。

三、三位專家教師簡介

以下分別對三位專家教師的教案進行介紹，並從教學經驗、在班級經營上

的表現進行探究：

(一) 君君教師 (代號 C)

君君老師是擔任十年教職的表演藝術女教師，有六年的帶班經驗，畢業於國立大學戲劇系。除了導師經驗外，同時是高雄市國民教育輔導團指導員，並且曾擔任過訓育組長，行政經歷亦頗為豐富，課堂觀察教案參考如下表 1。

表 1

君君教師教案

活動單元	傳達情感的另一種方式
教學對象	國中一年級學生
教學時間	四節課
教學目標	1、能表現正確的發聲方式。 2、能運用聲音、語調的變化能表現出不同的情緒。 3、能運用不同的聲音、語調或各種「非語言」的方式進行溝通。
教學者	君君教師
活動流程	第一節 情緒卡練習：運用聲音、語調的變化表現出不同的情緒 第二節 「外星語」活動。針對不同戲劇情境運用非語言方式傳達。 第三節 教師準備情境字條讓各組同學進行分享討論和個別練習。 第四節 小組呈現

(二) 筱花教師 (代號 B)

筱花教師畢業於國立大學舞蹈科系，教學年資六年，六年導師經驗，並多次帶領學生戲劇與舞蹈比賽均有優秀佳績，在筱花教師溫婉謙和的外表下，有顆樂於學習、勇敢嘗試創新挑戰的心。筱花教師每個禮拜都會參加教學相關研習，進修兩個碩士學位，並且橫跨各個領域，以求多方嘗試、多元學習，這種以學習者自居、精益求精的態度，令人印象深刻。

筱花教師三年的國中課程規劃中，從口語肢體等簡單的戲劇元素著手，善用其舞蹈專長，特別加強肢體方面的課程，並結合音樂穩定學生上課的情緒。本次課堂觀察教案參考如下表 2：

表 2

筱花教師教案

活動單元	詩的表演
教學對象	國中一年級學生
教學時間	四節課
教學目標	1、創造節奏展現唐詩 2、以肢體動作展現物品造型 3、以肢體動作表現詩的內涵
教學者	筱花教師
活動流程	
第一節	肢體造型活動：以肢體動作做出物品造型，或做出字的意象，並安排隊型，作為觀眾的學生負責觀賞以及猜題目。
第二節	「兒歌配唐詩」：每組選一首兒歌唱唐詩，用兒歌的曲唱唐詩的詞，並加上節奏打拍子。
第三節	節奏與詩：創造節奏來表現詩詞，方式為：一邊念詩，一邊打節奏。
第四節	詩的表演：詩的表演是以肢體動作展現詩的內容，每組成員要一邊朗誦詩詞，一邊展現詩的內容。詩的題目包含：《遊子吟》、《春曉》、《楓橋夜泊》、《清明》

(三) 健雄教師 (代號 A)

建雄老師是一名具有六年教學經驗的男教師，畢業於國立大學戲劇科系，曾擔任訓育組長，生教組長，以及帶隊參與戲劇比賽，無論是教學與行政均有豐富的經驗。

健雄教師特長是具備敏銳的觀察力，善於感受並查覺學生的情緒反應，彈性調整與學生的授課及師生相處方式；透過訪談與觀察，發現健雄教師與學生與相處之道以及上課原則中分際拿捏得宜，研究者在課堂觀察中觀察學生之所以遵守上課規則並非畏懼於教師威權下遵守上課規則，而是師生間建立一個上課的默契；面對表演藝術教學方法的多元性，尤其在「人」的部分，表演藝術教學高度的互動性，與學生的相處之道是表演藝術教師需必備的教學策略之一，也是研究者欲了解健雄教師表演藝術教學中的班級經營管理的部分。本次

課堂觀察教案參考如下 3。

表 3

健雄教師教案

活動單元	肢體物品
教學對象	國中一年級學生
教學時間	三節課
教學目標	1、觀察力培養 2、建立學生的肢體動作 3、靜像能力 4、以肢體動作即興扮演場景
教學者	健雄教師
活動流程	<p>第一節 暖身活動「遊走」。活動一：「觀察與分類」觀察分類的指令由外部觀察逐漸轉為內部觀察。活動二：「肢體溝通」：透過教師的指令，尋找與自己幾相同的類別，然而溝通方式是只能用指體來進行溝通，不能使用語言</p> <p>第二節 暖身「幾人幾腳」活動。主活動：「物品靜像」：依教師下的指令做出這 個物品的造型。指令：椅子、桌子、機車等指令。人數指令慢慢由單 人 變為雙人至多人。</p> <p>第三節 活動：「場景組合」指令：餐廳、婚禮、喪禮、公園等。人數從教師指定人數至後期人數不規定人數，任意人數都能完成場景，所以學生只要能扮演某個場景的部分物品即可自行加入某一團體。</p>

肆、研究結果與討論

經由訪談與觀察將國中表演藝術專家教師的班級經營策略歸納整理。其中包含課程設計、教學活動間的銜接安排、表演藝術教學的空間規劃、教學講解策略、分組策略以及教學進行中的常規輔導。

一、課程設計考量學生先備經驗，課程循序漸進、分解步驟

觀察中發現，三位教師以循序漸進的方式，將課程拆解成數個小單元進行

教學，逐步累積學生的表演藝術相關能力，「君君教師在情緒的單元一共分為三堂課進行，由數個小的教學活動去累積學生情緒表達的能力，從最簡單的以不同情緒去說簡單的單字，慢慢累積至一句的台詞，一步步推積學生感受情緒以及表現情緒的能力。」(觀 C20140314)。

健雄教師認為培養學生的表演能力需透過自然而然的方式，「我常說我是在『騙』學生做表演，這個『騙』的意思是建立在完整的教學步驟配合教師的指令，讓學生不知不覺中進入表演，學會表演的元素。」(訪 A20140411)

許多新手教師在教學中所面臨的問題是，要學生做的東西學生做不出來，或是小組討論老半天卻出現學生不想做、不會做的窘境，其實問題點即在於未考量學生先備知識、先備能力以及課程未能事先分解步驟所造成，教師是教育第一線的工作者，必須將課程目標轉化為學生發展年齡可以接受的、實際上可以運作的課程。課程設計需要將培養學生能力的教學活動融入在課程中，學生具備了表演的能力，其實作表現上自然水到渠成。

二、課程活動間的銜接安排

一堂課中依課程計畫進行一至三個活動，在各個不同的教學活動的銜接如何有效、快速不混亂的銜接，是表演教師所關心的班級經營策略之一，以下歸納出三位專家教師所提出的教學策略：

(一)「倒數方式」加快學生移動速度

「三位表演藝術專家教師以「倒數」方式加速學生移動至指定位置。」(觀 A20140320)(觀 B20140220)(觀 C20140321)。

舉例：

(上課鐘響，學生魚貫進入表演教室)

T：10 秒鐘坐成一個大圓，10、9、8、7.....

(學生迅速集合至指定地點)

T：很好！每人加 2 分。(觀 B20140306)

(二) 教師下清楚指令後再移動

三位表演藝術專家教師均認為，課堂中教學活動的銜接優劣與否端看教師指令清楚不清楚，「我在變換任何活動或空間位置會作清楚的說明，講解清楚後，

問學生有無問題再開始動作。」(訪 B20140322)。「變換之前我會先讓學生清楚接下來他們要怎麼做，學生會亂是因為他們不知道接下來要幹嘛，利用倒數讓學生加快腳步完成，偶爾還可以利用加分來鼓勵班級的配合度。」(訪 A20140411)。

(三) 有沒有這五分鐘差很多—暖身也暖心

筱花教師每堂課都會帶領學生做一套暖身動作，配合著輕柔音樂緩合學生下課躁動的情緒，筱花教師認為暖身動作搭配音樂能安定學生的心：

我每堂課都會讓學生先做暖身動作再開始上課，這樣能讓學生從下課時間浮躁的心安定下來，所以我都配合輕音樂，音樂的影響力很大，學生通常做完暖身操之後，心情會穩定下來，接下來上課學生才能進入狀況。(訪 B20140322)

健雄教師同樣也會在課堂之初進行暖身活動，「我一開始上課會做一些簡單的暖身活動，例如：遊走，讓學生透過暖身活動甦醒或是聚集上課能量。」(訪 A20140411)

從三位教師的訪談中，三位表演藝術專家教師不約而同在上課的一開始進行 5~10 分鐘不等的暖身活動，協助學生進入上課狀況。

三、分組策略

表演藝術專家教師的分組策略可從「分組方式」、「分組人數」以及「分組常見問題與因應策略」三方向考量，以下歸納表演藝術專家教師的分組策略：

(一) 分組人數與方式

分組合作學習人數方面，三位專家教師均認為 5 至 6 人為最佳的小組人數，分組方式中可分為「隨機方式」分組或是讓「學生自行分組」兩種方式，三位表演藝術專家教師教學中大部分採用隨機方式分組，健雄教師：

在課堂中我分組方式很多種，報數、隨機、抽籤、或是選邊站，通常不會讓學生自己去選，除非我覺得這個班級夠成熟穩定，才會試著去讓他們嘗試自行分組。(訪 A20140411)

隨機分組方式可透過抽籤或是運用小活動進行分組，以下整理三位表演藝術專家教師常用的隨機分組方式：

1、抽籤：

筱花老師大多以抽籤方式分組，學期初即以抽籤方式分配好組別，成員男女平均，抽籤分組的組別為期一學期的合作學習，筱花老師採用抽籤的方式之主要原因有兩點。其一，是希望能男女性別合作，其二，減少學生找不到組別的恐慌，讓學生有歸屬感。筱花老師：

像我自己之前在念研究所當學生時，分組時教授也是要我們學生自己找組別自己分組，我也都會很緊張，我們是大人都很會擔心找不到組別，更何況是學生，用抽籤的方式，雖然無法讓所有人滿意，但至少每個學生的心是安定的，因為他知道自己有組別。（訪 B20140322）

2、小活動分組：

君君老師在表演課中也傾向隨機的方式分組，方法是在課堂中進行一些小活動，讓學生在不知不覺中分好組別，「我會用小活動來做分組，譬如讓學生依照幾個字就幾人擠在一起，讓學生做空間變換，最後的數目成為分組人數，一方面暖身，訓練專注力，一魚兩吃，另一方面以自然的方試分組。」（訪 C20140204）

教學中有許多分組小活動，例如：分組小活動「幾朵花」或「幾人擠在一起」，方法是讓學生在空間遊走，當教師說數字時，學生按照人數擠在一起，舉例：

T：現在在空間遊走……現在 5 人擠在一起

（學生在最快的速度找到 5 人擠在一起）（觀 C20140307）

教學中可進行此類分組活動二至三次，在最後一次教師依照其分組人數，講出其數字。進行此分組活動教師留意班上人數，數字以能將全班人數除得盡的數字為佳。

「圓圈分組法」也是三位專家常用的分組方式，進行方式是：全班圍成一個大圓，依照教師要分幾組，全班依序報數，例如：全班分成 5 組，即全班依序報數 1~5，念到 1 的就是第一組，2 的為第二組以此類推。這種方式的好處有兩個，第一是能夠快速的分組，所以對於教學時間有限的教師可採用此分組法；

第二優點是能將班上的好友拆開，讓學生學習與不同的同學合作。

分組除了可用隨機的方式外，也可讓學生自行分組，學生依照教師給予的分組規則及人數自行找合作對象，此方法的優點是學生可依照自己喜好找合作對象，然而三位表演藝術專家教師認為，學生自由分組必然有人際上或是人數上的問題產生，教師需先與學生建立好分組規則，遇到需排解的部分教師需適時介入主導分組活動進行。

(二) 分組常見問題與因應策略

表演藝術教師在分組過程中，難免遇到些突發狀況，例如：學生不滿意分組結果，要求教師重新分組，或著有學生提出個人需求等狀況，造成上課節奏的混亂，甚至影響學生合作學習意願，以下歸納幾項分組常見問題以及其因應策略：

常見問題一：「學生不滿意分組結果，向教師提出個人要求怎麼辦？」因應方式：態度溫和，堅持原則。筱花老師在分組遇到學生不滿意抽籤結果，要求分組時，會以幽默的言語，讓學生接受分組結果，以下舉筱花教師課堂實錄：

T：現在我們要分組，採用抽籤的方式，交由上天決定，抽到和好朋友同組，表示你有做好事有回報喔！若不滿意就表示你做的善事不夠多，還要多行善喔！

(學生很開心，笑聲不斷，學生對於抽籤很興奮。)

(抽籤完。)

S：老師我不要這個組別啦！！重抽!重抽！

T：不行喔！只能抽一次才公平！不同的組別讓你多修練的機會

(該生聽到旁邊同學認同老師的話，也能接受分組結果。)

(觀 B20140213)

筱花老師認為，如果沒有堅持原則，無法與學生建立信用，筱花教師：

如果只要有學生有意見就要滿足個別學生的意願，這樣每節課都在分組，不斷重新分組，課程就無法進行了。堅持原則是蠻重要，學生會一次次試探你，但你每次都堅持原則久而久之，學生都知道你的原則，就不會再出現分組的問題。(訪 B20140322)

健雄教師對於學生分組的個別要求，認為原則是很重要的，不可輕易破壞與學生建立好的規則，以下是健雄教師的訪談紀錄：

教學中難免會遇到一直向你要求分組人數或不想跟誰一組的學生，我就會再一次重複上課規則。如果還是一直有這樣情形發生我會花一個長時間向全班重複上課規則，告訴學生為什麼我會這樣要求，說明這個作法的目的。（訪 A20140411）

常見問題二：「學生分組合作狀況不佳，怎麼辦？」三位教師均認為教師適度給予建議（介入），培養學生的問題解決能力。小組合作中，經常遇到的問題是小組成員內部意見無法整合、有小組成員消極參與等狀況，筱花老師認為如果是學生能處理的程度就盡量讓學生處理，將責任下放給學生。

健雄教師對於學生分組合作狀況不佳時，會適時介入了解學生的問題，給予建議後退出來讓學生自行解決困難，視學生狀況採取不同的處理方式，以下是健雄教師的訪談節錄：

我只要發現這個小組不太對我就會直接過去了解，那我會先去了解他們發生什麼樣的問題和他們溝通，了解他們的問題後再告訴他們可以用什麼樣的方式解決，然後退出來讓他們自己去運轉，從旁觀察了解狀況。（訪 A20140411）

健雄教師以讓學生處理為原則，視不同情況採取不同的處理方式：

對於內容上的問題我會提供方案方法給學生做選擇，如果是團體中單純有人在鬧大家，會過去關心，這時候同組的學生就會反應某某不認真，我就會要求他合作配合，並搭配加扣分制度約束，依狀況適時扣全體的分數，利用組員的力量糾正那些搗蛋的同學。（訪 A20140411）

君君教師對於分組合作的問題會適時關心小組合作情況，搭配評分建立學生的態度：

我會上前制止並關心他們，另外搭配成績，成績中我會留20~40分在評分他們的態度，我會告訴學生：「一個表演的成功來自態度和合作，你們表現性很好但不夠團結不夠認真，那這個分數你就拿不到」，這樣可以去強化他們對自己秩序和態度管控與要求。（訪 C20140204）

從訪談中可知三位教師會視情況介入了解學生的困難，教師能提供意見給予學生參考，教師的介入也會讓學生了解教師對學生的關心，也能適度給予合作性較低的學生一個提醒，然而真正處理問題與解決問題的責任仍然要回歸學生。

四、教學講解策略——清楚並輔以適度示範

教室是充滿語言的環境，語言是教室經常溝通的管道，這裡的「語言」不僅是語言符號，其實還包括非語言的溝通要素，如聲調、語氣、表情、姿勢等，這些都是決定溝通成效的媒介，教師如何將知識、資訊透過溝通的技巧，完整的讓學生充分的接受，轉化而完成學習歷程，是教師必備的專業知能。以下歸納出在進行表演藝術教學中如何授課清晰、生動、有效。

三位教師在進行每個教學活動的講解上都有一定的流程，第一步先清楚說明這個活動的內容再說明此活動進行方式，接著教師舉例及適度示範，最後詢問學生有沒有疑問，確定學生都已清楚活動內容，學生均充分了解後才進行活動。(觀 B20140306)、(觀 C20140307)、(觀 A20140327) 以下整理專家教師的講解步驟：

- 1、清楚說明這個活動的內容
- 2、說明此活動進行方式
- 3、教師舉例及適度示範
- 4、詢問學生有無問題
- 5、開始進行活動

歸納三位表演藝術專家教師的講解流程，其共通點均為：「先解說，後舉例」，先將活動內容與方式講解後，舉例的目的是為了讓學生更明白活動內容，之後詢問學生有無問題是為了確認學生已完全理解，完整的課程講解流程之後再開始活動，可避免一再重複講解，因而浪費上課時間影響教學品質。

何謂清楚的講解？透過教室觀察可發現專家教師在教學過程的口語表達中，會將重點條列說明，言語精簡而清楚，以下舉健雄教師進行「遊走」課程活動的課堂說明方式：

T：等下我們會進行「遊走」，遊走過程中，不說話、不接觸，依照指

令活動這三個規則。(觀 A20140327)

從健雄教師的口述指導中，歸納其口語表達要點有三項：指令清楚、說明具體、簡潔無贅言，掌握這三項口語表達方式，讓學生在聽老師指令時，能完全明白老師所表達的意思同時記住規則。

除了清楚的講解外，適度的示範可幫助學生理解課程，新手教師常見的問題是，對於學生的創作缺乏引導，使得學生進行創作時不知所措。適度的示範以及適度提供創作元素，相較於完全天馬行空的創作，更能激發學生的創作欲望與方向，對於比較缺乏這類創作經驗的學生而言天馬行空的創作會讓學生不得其法，不知從何著手，所以教師提供的創作要素就是提供學生一個鷹架，引導學生更多的創作能力。

五、教學節奏

三位表演藝術專家教師一致提及掌握「上課節奏」有助於掌控班級秩序，健雄教師上課節奏的拿捏，除了運用於班級秩序管理外，也運用於提高學生動能以及控制教學節奏和緩學生的情緒，以下舉健雄教師課堂紀錄：

(第五節課，學生魚貫進入教室。)

T：等下全班進行遊走，仔細聽老師下的指令做動作。

(開始遊走。)

(學生午休剛結束，部分學生精神不好，遊走時部分學生顯得懶散。)

T：等下，當老師說一個數字你要依照數字聚集在一起，這是一個淘汰賽，不要讓自己落單，落單的人會抓出來，所以你要想辦法生存下去。

T：3 (學生的精神集中快速找附近的同學聚集。)(觀 A20140403)

筱花教師也認同拿捏上課節奏的重要性：

上表演課學生會在分組時聊天或是在活動中玩，大多數是因為無聊，沒事做所以會開始聊天，掌握上課的節奏很重要，讓學生隨時有事情做，也能降低秩序上的問題。(訪 B20140322)

由三位專家教師所言，掌握教學節奏除了能降低班級秩序上的問題，亦能提高學習動能或是和緩學生情緒的功能，節奏快慢拿捏仍需依班級學習狀態，

調整上課節奏提高教學效能。

六、教學空間的安排—訂定明確活動範圍並依照課程性質安排空間

教學空間運用得宜與動態表演藝術教學活動的成敗息息相關。如何將教學活動妥適地安排在教室空間中，讓學生安全的學習，並使教學流程順利進行是表演藝術教師關心的問題。學者 Neelands (2010) 認為教學中出現常規控制的問題，乃因教師沒有明確界定使用空間範圍造成 (陳仁富譯，2010)。Neelands 認為明確的活動空間安排是在教學中極為重要的事，並將空間區分為「明確的教室空間」與「沒有明確的教室空間」，「明確的教室空間」，學生在規範的空內活動；而「沒有明確的教室空間」，空間則是呈現鬆散狀態。透過訪談與教室觀察，對於「教學空間的安排」三位專家教師均認為進行表演藝術教學時，明確的活動空間與明確的動線有助於教學活動進行。

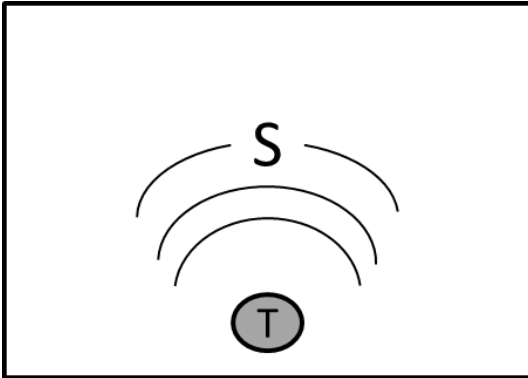
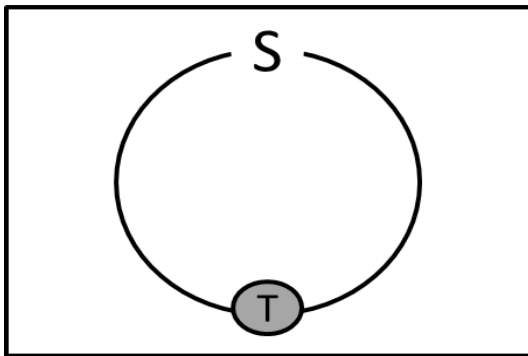
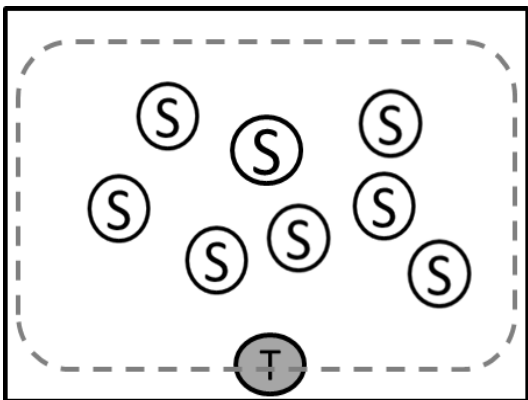
如上所述，明確的教學空間有助於表演藝術課的班級經營管理，表演藝術教師要如何安排教學活動的空間呢？研究者以為表演藝術教師在進行教學活動前，需先思索幾個問題：其一，我要如何提高（維持）學生的專注力；其二，我要如何排除一切可能讓學生分心的因素；第三，安全性；第四，如何安排動線使教學活動順暢；最後，我如何掌握全局，等同於教師的監管位置，在教學前思索這五項問題後妥善規劃教學空間，進入教學現場能有效的提高表演藝教學之班級經營。以下將歸納三位表演藝術專家教師在教室空間上的位置安排(參見表 4)：

Ⓣ : 教師

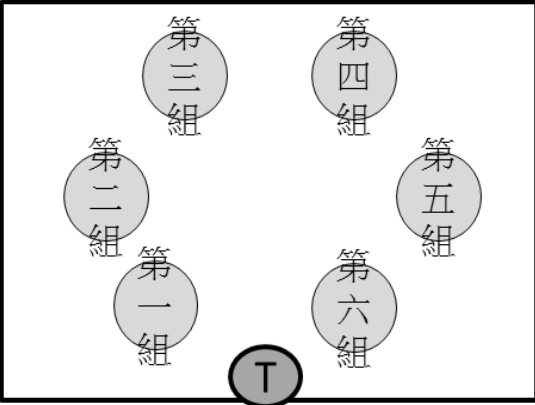
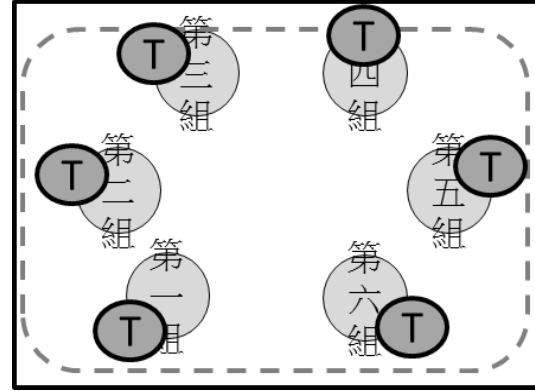
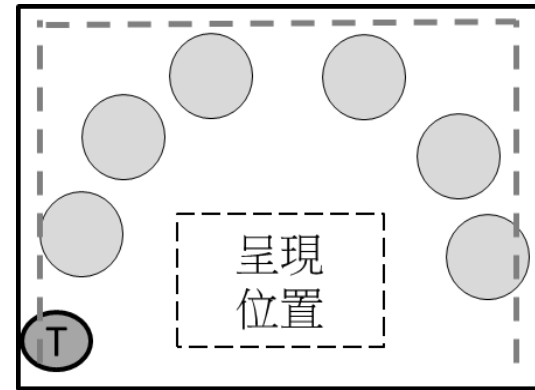
Ⓢ : 為學生

表 4

表演藝術教學空間規畫

集合位置	說明
	<p>集合位置通常用於教師對學生講解課程時候使用，三位表演藝術專家教師經常在上課一開始時，或需要解說課程，以及課程最後綜合講解時使用集合隊形，這種位置安排的優點是學生全部面向教師，學生焦點集中於教師一人，學生專注力最高，此時教師多處為站姿學生為坐姿。</p>
大圓圈位置	說明
	<p>「大圓圈位置」的目的主要針對活動的內容是要讓全體師生都被看見所使用。</p>
全體同時進行之活動位置	說明
	<p>此類型的空間位置可運用於全體同時進行動態的肢體活動，例如：君君教師與健雄教師常安排此活動位置於「空間遊走活動」、「教師口述指導」，讓學生在空間中遊走聽教師的指令做動作。</p> <p>虛線代表教師 監管位置</p>

(續下頁)

分組活動位置	說明
	<p>表演藝術專家教師在分組位置規劃方面，有幾項要點：其一，由教師規定組別位置，如此能幫助教師記住學生，這也與表演藝術教學特點有關，表演藝術教師授課班級數多，學生數多教師不容易辨認、記憶學生，另外，表演藝術動態的教學方式不同於一般教室的教學模式，沒有了課桌椅，在空曠的教室中教師不容易規範學生的活動範圍，所以藉由教師規定學生的組別活動範圍能幫助教師掌握學生學習狀況，其二，組別間需有一定的間隔距離，間隔距離的目的是為了讓學生專注在組別的主題學習上。</p>
分組中教師給予協助的位置	說明
	<p>分組中教師給予協助之要點如下：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1、分組後先站在外圍觀察全班狀況。 2、教師隨時在學生外圍監管。 3、教師盡量面向全班。 4、給予協助時盡量不要背對學生。
分組呈現位置	說明
	<p>三位表演藝術專家教師在各組呈現時均站在教室四週，將舞臺留給學生，教師則是退到旁邊除了觀看學生呈外，同時監管其他作為觀眾的學生。教師需講評或是針對教學進行說明時，到教室中間進行說明。</p>

教學中除了依照各種不同的教學活動進行活動空間規劃外，教師還需視自己的教室環境排除可能分散學生注意力的因素，例如：下圖 3 君君教師與筱花教師的表演藝術教室，鏡子從正面來說使用上能幫助學生檢視自己的體態與動作，卻也容易讓學生分心，愛美是人的天性，學生容易被鏡子吸引，不容易聚焦在教師的指導以及課程中，君君教師與筱花教師的處理方式是讓學生背對鏡子，教師面對鏡子以及學生的方向講解課程。圖 4 為健雄教師上課的表演藝術教室，教室兩旁為窗戶，另一邊則是走廊，容易讓學生分心的因素為窗外以及走廊外的人、事、物，健雄教師考量後將師生的相對位置調整為圖 4 的面向。

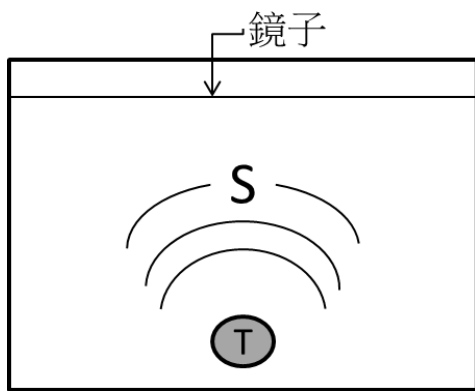


圖 3 君君教師與筱花教師的教室

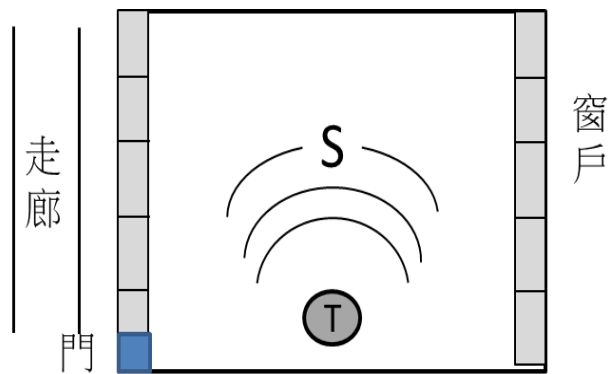


圖 4 健雄教師的教室

七、表演藝術課班級常規輔導經營策略

班級常規是教學成功的先備條件之一，倘無良好的教室秩序，即難以追求教學效能的提升（林欣怡，2009）。在教學活動的實施過程中，如能以良好的班級常規為後盾，則能確保教學的預定目標和品質，並且能協助學生養成良好的態度與生活習慣。研究者根據訪談資料與課堂觀察資料，綜合整理並歸納出三位國中表演藝術專家教師的班級常規輔導經營策略，茲論述如下：

（一）班規訂定以重點、好記憶為佳，第一堂課為訂定最佳時機

專家教師認為班級經營的重點便是不能太囉嗦和細瑣：「對於班級經營，我覺得第一個就是不要太囉唆和細瑣以好記為主。」（訪 A20140206）。學者也認為：班級常規必須簡明扼要（朱文雄，1992），言簡意賅的大原則，才能讓學生容易聽明白、記清楚，並有效地遵循。班規建立的時機專家教師認為第一堂課

室最佳時機。

(二) 教師如何分身處理 (班級秩序處理時機)

普遍教師都知道學生有違規行為要立刻糾正以避免問題擴大，然而教學才是本質，如果因為處理學生秩序問題而不斷中斷課程，影響大部分學生的學習是教師所不樂見，因此如何兼顧教學與維護班級秩序是許多表演藝術教師關心的問題，以下歸納三位國中表演藝術專家教師維護班級秩序之策略：

1.善用手勢、眼神提醒學生

健雄教師指出在進行教學時，善用手勢與眼神能有效預防初期影響班級秩序的問題行為，「通常我盡量避免為了要糾正不守規矩的學生中斷上課，上課時，一旦發現有學生講話或是干擾上課的舉動，我會邊講課邊用眼神或手勢提醒該生。」(訪 A20140411)

2.進行全體同時的活動中，靠近不守規矩之學生

表演藝術課有許多全班同時的教學活動，此時活動通常伴隨教師口述指導，學生依指令做動作，此時如果有學生不在活動狀態內而影響班上學習時，君君教師與健雄教師會走到不守秩序學生身旁給予提醒，以下引健雄教師的看法：

平常在進行全班同時進行的教學活動時，我會站在學生活動外圍觀察並口述指導，當有學生干擾班上秩序時，會不動聲色靠近該生，通常學生會有點嚇到，然後會立即改善自己不當的行為。(訪 A20140411)

此方法無須中斷課堂教學活動，不驚動其他學生學習，能有效制止干擾秩序的學生，抑制問題擴大。

3.利用分組活動時，教師進行個別處理

君君教師「我會利用分組活動時間，趁大部分學生著手忙碌於各小組討論中，將不守秩序的學生個別提點。」(訪 C20140308)此做法同樣以不影響絕大多數學生學習下，穩定班級秩序的方法。

4.全班狀況不佳時，所有活動暫停

三位國中表演藝術專家教師認為教師需敏銳觀察全班學習狀況，如果整班

狀況不佳，教師可適度暫停教學活動，與學生進行溝通，「個別狀況會個別處理，但如果是整個班狀況不對，我會將整個教學活動暫停，與學生了解與溝通。」（訪 C20140308）。

伍、結論

回歸研究目的，究竟表演藝術教學中如何班級經營？表演藝術教學班級經營之特色為何？本研究透過訪談、觀察方式進行研究問題資料的蒐集，依據國中表演藝術專家教師班級經營之理念、班級經營策略之運用，以及表演藝術教學班級經營之特色與需留意之處加以整理、分析、討論，形成以下的結論：

一、表演藝術教學班級經營之特性—敏銳洞察、多元表達、分身處理、角色轉換

表演藝術教學與其他學習領域相異之處在於其動態、多樣態教學模式、以及師生間高度互動之特性，所以在班級經營上需針對其特性採取適當的班級經營策略，從這次的研究中發現，表演藝術教學的班級經營有四項特性：「敏銳洞察」、「多元表達」、「分身處理」以及「角色轉換」。

「敏銳洞察」的部分，相較於其他靜態科目的教學方式，教學中學生並非坐在課座椅上被動地接收知識，表演藝術教學需要學生高度參與性，課程的內容與成果是由師生共同建構而成，教師事先預訂的課程計畫會因學生的學習狀態而需要彈性調整，因其特性，學生投入的程度與全體上課的氛圍也是教師需考量的因素之一，表演藝術教師需隨時保持高度的洞察能力，敏銳感受並查覺班級學生的動態以及上課氛圍，適當地調整教學活動，以增進學習效能。

「表達方面」，表演藝術教學的表達特性展現在「肢體」、「表情」以及「口語」三個層面；表演藝術教師多半表情豐富、聲調起伏變化、渾身充滿著熱情活力的姿勢與動作、真情流露展現魅力，以吸引學生的注意力，傳送微妙的訊息。教師能吸引學生注意，成為學生注意的焦點，進而藉情感傳達感染學生，藉著鼓勵或讚美的言詞，使學生更投入於教學活動中。此外，「口語表達」也是表演藝術教學之特性，相較於其他科目傳達方式除了口語表達外，還能透過板書或其他方式輔助，動態的表演藝術教學需要大量的口語傳達，尤其在全體同時的活動中，只能倚靠教師的口語傳達，表演藝術教師需在表達過程中清楚扼要，切入重點，以簡明話語陳述課程內容，引發學生入神傾聽。

表演藝術教學除了需要敏銳洞察與多元的表達方式外，「教師的分身處理」也是表演藝術教學特色之一。表演藝術教學有許多動態的教學型態，活動中的人、事、物均影響教學中的班級經營，教師需兼顧教學與班級秩序穩定，以及在團體與個別協助間兩者達到平衡，如何掌握適宜的班級秩序處理時機，為表演藝術教師需具備之能力，也是表演藝術教學之特色。

「角色轉換」方面，表演藝術教學的特色之一在於教師的「角色轉換」。表演藝術教師在教學過程中，具有多重角色，教師時而是一位說書者，時而教師入戲扮演故事中的角色；分組活動時，成為學生的協助者；進行師生討論時，教師成為一位引導者，引導學生發表意見；當學生表演或展現成果時，教師成為一位鼓勵者，激勵學生展現自我；當學生行為不當時，教師成為一個督導者；表演藝術教師需在不同角色間轉換，在各種教學情境場合應對得體，並能表現出自信的風采。

二、教師魅力助於表演藝術班級經營

班級經營除了使用合適的方法處理教學過程中的問題外，透過這次研究發現「教師魅力」在表演藝術教學之重要性。現今社會變遷影響，教師不再是唯一取得知識的管道，如何讓學生投入課程，「教師魅力」在教學上日益重要，透過教室觀察發現三位專家教師身受學生喜愛，三位教師之教師魅力包含了「幽默風趣營造愉悅學習氣氛」以及「善用特長展現個人特質」。

三位教師教學之共通點即「幽默風趣」。健雄教師並認為老師的幽默感容易讓學生親近拉近師生關係，「給人幽默的感受較容易貼近學生。」（訪A20140411）。幽默容易造成歡笑、和樂的氣氛，如果在課堂上能營造出這樣的氣氛，不僅可以增進學生學習的意願與動機，更能促進師生及同儕的良性互動。學者陳學志認為幽默可以營造一種「遊戲的氣氛（playfulness）」，在這種遊戲的氣氛下，每個人是被容許犯錯，失敗是可以重來的（陳學志，2004）。教學的幽默，將教師和學生們聯繫在一起，用快樂去聯繫他們。所以作為表演藝術教師，適度的幽默感，可以打破彼此的距離以及增進學生學習的效果。

除了善用幽默風趣調合課堂嚴肅氣氛外，三位表演藝術專家教師能充分發揮自身個人特質以及其特長引起學生學習動機，例如：筱花教師善用其舞蹈專長為學生示範不同的肢體動作，除了讓學生心生佩服外，也鼓勵學生對於自身身體與動作有更身入的了解；健雄教師在課堂中充分發揮其戲劇特長，飾演各種角色成為學生學習對象；君君教師帶領學生參與各種戲劇比賽，給予學生編

劇、戲劇上的指導，三位表演藝術專家教師均發揮所長在教學增添色彩。

個人特質上，君君老師溫暖而穩定的特質陪伴在學生身旁，健雄教師的幽默風趣能與學生打成一片，筱花教師處事公平有原則讓學生敬佩，三位教師展現其鮮明的個人特質，一般而言，有魅力的老師可能具備的一些特質例如：自信、穩重、幽默、義氣、熱心或溫柔等，但是，並不是全部都要具備才稱得上是有魅力的老師，不同的老師具備不同的人格特質，而只要將自己吸引人的個人特質展現出來，即可發揮個人的魅力。

最後，班級經營並非以規範、限制學生為目的，而是建立一個師生共識，在此約定之下，師生建立彼此信任感，營造安心的上課氛圍。如O'Toole與Plunkett所言，引導者必須協助建立彼此可以接受的「共識」，使其互相信賴且共同遵守約定（林玫君、歐怡雯譯，2007）。教室是由人、事、地、物交錯影響而成的綜合體，教師必須有系統的使用教學策略，有計畫的班級經營，才能提高教學的品質。從本次研究可以發現：如果能歸納表演藝術教學在班級經營上的教學策略，發展一套有用的表演藝術班級經營策略，使得教學現場的教師能獲得一些技巧和知能，進而協助教師能有效地使用班級經營策略，以增進教學效能；因此，教師在進行表演藝術教學時，若能精進表演藝術教學之技巧，配合運用有效班級經營的方法，依據教育原理以發揮教學效果，達成教育目標的活動與學生共同經歷一場愉快富有意義的學習旅程。

參考文獻

- 朱文雄（1992）。*班級經營*。高雄：復文。
- 林玫君（1994）。*創作性兒童戲劇入門*。台北：心理。
- 林玫君（2005）。*創造性戲劇理論與實務-教室中的行動研究*。台北：心理。
- 林玫君、歐怡雯（譯）（2007）。*酷凌行動：應用戲劇手法處理校園霸凌和衝突*（原作者：John O'Toole & Anna Plunkett）。台北：心理。
- 林欣怡（2009）。「那方小小講台是阿拉丁的魔毯」—國中經驗教師有效班級經營策略之研究。未出版碩士論文，台北市立教育大學課程與教學研究所。
- 張春興（1997）。*教育心理學*。台北：東華。
- 陳仁富（2002）。創造性戲劇的課程設計與實踐。*國民中小學戲劇教育國際學術研討會論文集*（229-260）。台北：國立台灣藝術教育館。
- 陳仁富（譯）（2010）。*透視戲劇：戲劇教學實作指南*（原作者：J. Neelands）。台北：心理。
- 陳韻文（2010）。台灣當代戲劇教育探究。*亞洲戲劇教育學刊*，1，81-96。
- 陳學志（2004）。從「哈哈」到「啊哈」—統整知、情、意、行的幽默課程對創造力培養的影響。*教育心理學報*，35，393-411。
- 單文經（1998）。談班級經營的任務。*國立台南師範學院，班級經營雙月刊*，3（1），21-27。
- 劉純芬（譯）（2005）。假戲真做，作中學-以戲劇作為教學工具，幫助學生有效盡入主題學習（原作者：Dunn & O'Toole）。台北：成長。
- 鄭黛瓊（譯）（1999）。*戲劇教學：啟動多彩的心*（原作者：Morgan, N. & Saxton, J.）台北：心理。
- 歐怡雯（譯）（2006）。*開始玩戲劇 11-14 歲：中學戲劇課程教師手冊*（原作者：J. Neelands）。台北：心理。

- 蘇順發 (譯) (2004) 。Jacob Kounin 的教學管理理論 (原作者 : M. L. Manning, & K.T.Bucher) 。單文經 (主編) , *班級經營的理論與實務* (179-207) 。台北 : 學富文化。
- Dickinson, R. & Neelands, J. (2006). *Improve your primary school through drama*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- McCaslin , N (1984). *Creative drama in the classroom*. New York : Longman Inc.
- Neelands, J. (1984). *Making sense of drama--A guide to classroom practice*. London: Heinemann.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. London: Heinemann Educational.
- Wagner, B.J. (1998). *Educational drama and language arts: What research shows*. Portsmouth, NH: Heinemann.

徵稿辦法

壹、稿件交寄

一、投稿本文

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

投稿請寄：700 台南市樹林街二段 33 號

國立臺南大學戲劇創作與應用學系

(郵遞封面請註明「戲劇教育與劇場研究稿件」)

電子郵件信箱：RiDETaiwan@gmail.com

聯絡電話：(+886) 06-260-1855

二、投稿附件

(一) 聲明函

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

(二) 著作權授權書

(三) 個人基本資料

以上表格請至 <http://ridets.nutn.edu.tw/Page/Index/3>，下載填寫，隨論文

一併寄出。

三、一律不予退稿。

四、截稿日期

隨到隨審，稿件刊登期別，由編委會視需要決定。

五、出版日期

每年 3 月、9 月下旬。

六、稿件格式

(除本刊特殊規定之外，請參考連結網頁，以網頁中之 APA 格式擬定論文)

網頁連結：

<http://ridets.nutn.edu.tw/Download/MenuFile/3C3DC3D4-92A7-4DC8-839E-673FEEA744A8.pdf>

(一) 字體

來稿請打字，中文稿件字型採新細明體 12 號字，英文稿件字型採

Times New Roman 12 號字，並以 word 文字存檔。

(二) 字數

來稿每篇中文以 18000 字為原則，英文以 8000 字為原則。

(三) 基本來稿內容

1. 論文題目

2. 作者姓名：請以中英文真實姓名發表。

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

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

5. 內容

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

(1) 緒論 (包括研究問題與背景、研究變項的定義、研究目的與假設)

徵稿辦法

- (2) 文獻探討
- (3) 研究方法 (包括研究對象、研究工具、實施程序)
- (4) 研究結果
- (5) 結論與建議
- (6) 參考文獻

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

貳、審查

一、文責

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

二、審查原則

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

三、審查等級

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

四、審查意見

審查意見由編輯委員綜合審查意見，函覆各作者。

五、審稿原則

研究主題重要、方法嚴謹、見解創新、格式一致，所獲結論具學術或實用價值。

參、編輯

一、主編與編輯委員

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

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

二、編輯工作

編輯工作由當屆編輯委員共同負責。

三、主編權責

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

肆、其他

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

Research in Drama Education & Theatre Studies

戲劇教育與劇場研究

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

本期主編 林玫君
編輯委員 容淑華、陳仁富、洪碧霞、謝苑玫
顧問委員

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

編輯助理 章琍吟

行政助理 呂季樺

封面設計 范世岳

出刊日期 每年 3 月、9 月

創刊年月 2012 年 3 月

定 價 新臺幣 250 元

地 址 臺南市樹林街二段 33 號

電 話 (06) 260-1855

網 址 <http://www.drama.nutn.edu.tw/>

展售處 五南文化廣場台中總店 (台中市中山路 6 號)

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

國家書店松江門市 (臺北市松江路 209 號 1 樓)

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

GPN : 2010100354 ISSN : 2222-9795

版權所有，翻印必究