

台灣當代戲劇教育探究

陳韻文

國防大學應用藝術系專任助理教授

電郵：yunwen.chen@gmail.com

摘要

本文立論係受台灣當前教育改革的理念與現況所觸發，基於筆者戲劇教育的相關學術背景和教學經驗，企圖探析台灣戲劇教育觀的流變，並根據筆者的教學經驗與反思，提出戲劇教學實務上的思考方向與改進策略。

關鍵詞：九年一貫課程、戲劇教育、教學實務

前言

隨著解嚴之後社會、政治、文化環境的改變，戲劇被納入「九年一貫課程」，成為台灣中小學藝術教育的一環。戲劇教育類屬「藝術與人文領域」之下的「表演藝術」⁽¹⁾，在新課程中超越過往劇場專業教育的格局，期待能更全面地發展學習者的藝術、文化與人文素養。

由於九年一貫課程強調學校本位課程，賦予學校更多課程決定的權力，並且鼓勵學校教師發展課程、自編教材以及教學法（教育部，1998）故實施之初主要著力於教育理念的闡釋，對教材與教學法則保留彈性空間。然而，「表演藝術」乃首度納入國民教育課程，在相關師資與配套措施不足的情形下，許多第一線教師因為不知該教什麼、如何教以及如何評量而陷入巨大的焦慮和恐慌中。

所幸，教育部陸續增修課程內涵並提出更具體的實施辦法和配套措施⁽²⁾，加上民間社團挹注師培資源與建立交流平台⁽³⁾，第一線教師勉力進修、試驗、摸索，以及劇場界和學術單位⁽⁴⁾對應用戲劇／劇場⁽⁵⁾之內涵、潛能、理論與實踐的開發、探討，筆者觀察到戲劇教育研討會已由早期學校主管、教師和專家學者之間的問答、釋義，開始偏向戲劇教學實務的探討和經驗分享——這個轉變標誌了學制內戲劇教育在地化的進展。就一個新興學門而言，短短數年即有此豐碩成果，實屬不易！

有鑑於教育體制外的戲劇教育在近年來也有可觀的發展⁽⁶⁾，在「應用戲劇／劇場」的範疇下與現行戲劇教育共享類似的教育哲學與藝術特徵⁽⁷⁾，且教育現場仍有不少教師因未能掌握戲劇教育哲學而缺乏方向感，本文擬先爬梳台灣戲劇教育觀的轉變，繼之根據筆者觀察與教學所得，提出對當前戲劇教學實務的思考。

台灣戲劇教育觀探析

在本文中，戲劇教育廣泛指涉負有教育目的的劇場活動和教育場域中的戲劇活動，包括了像是校園戲劇、兒童劇場、青少年劇場、社區劇場、創造性戲劇（creative drama）、教習戲劇（DiE，又譯教育戲劇）、教習劇場（TiE，又譯教育劇場）……等種種教育性戲劇／劇場形式，但暫且排

除劇校、專業科系內施作的劇場活動，或許也可用戲劇通識教育來理解。上述理論方法有的在台灣行之有年，有的則是自 1990 年代才比較有系統地引進台灣。以下將以 1990 年代作為時間區隔，對照前後理論方法，以突顯這些相對新穎的戲劇教育模式的旨趣。

如果將早期的兒童劇場、校園戲劇和晚近引介的創造性戲劇、教習戲劇、教習劇場相較，不難發現它們在教學法甚至教學宗旨上其實相去不遠，都是通過戲劇／劇場遂行教育目的。但是，它們所投射出的教學理念以及所設定的教學關係似乎又各異其趣，戲劇教學者必須進一步釐清，才能針對教育目標設計出適合的課程。

倘若著眼在它們所使用的劇場技法（這也是戲劇教育中值得關注的面向），探究教師究竟選擇了寫實主義再現式的劇場框架⁽⁸⁾或者 Brecht、Augusto Boal 的辯證式劇場框架⁽⁹⁾的方向，相信也能挖掘出豐碩的成果。但筆者認為，對於身為教師或未來教師者，可能更有必要深入探索的，是教育理念方法的派典移轉。因為教師一旦能確立教學理念和教育宗旨，將可視實際需求，靈活彈性地選擇相應的教學模式。因此，接下來將偏重從教育面向切入，探討台灣戲劇教育觀的變貌。

儘管課程和學校教育並非實踐戲劇教育的唯一可能，但是戲劇教育的理論與實踐在台灣成為學術研究的領域，1998 年 9 月通過的「國民教育階段九年一貫課程」仍可說發揮了很大的作用。

在該政令通過之前，戲劇僅以專業教育形式施行於劇校以及專科以上的相關科系，與戲劇相關的教學和研習，也大多著眼於戲劇文本、劇場技術等專業知識本體的探討，將戲劇教育視同為「關於戲劇／劇場的學習」（learning about drama），以精熟學生的劇場知識技能、培養藝術專才為目的。在當時，相關師資的養成和揀選以是否具備戲劇／劇場專業知識、技能為條件，主要著重在專業知識、技能傳承的能力，很少見到關於戲劇教育哲學、教學法的相關研究和討論。在英國，他們將這種戲劇專業教育稱為「劇場研究」（theatre studies），跟偏向通識教育的「戲劇教育」（drama education）予以區隔。

在劇校或戲劇科系之外，不管是由劇場專業人士展演給孩童們看的

兒童劇場，或是經由教師指導學生製作呈現的校園戲劇，在 1990 年代之前即使不見得以培訓劇場專才為目標，大體反映了「呈演一齣戲劇」的戲劇教育觀——或者通過內容題材、演員與觀眾之間互動，或者通過製作、演出的過程，來達成以生活知識、人生道理的習得和以劇場專業知識、劇場規範的習得為目標的教育宗旨⁽¹⁰⁾。落實於教學現場，我們通常不僅能找到「演出」腳本（劇本），也能發現一套明確的「社會」腳本——不管是台上的表演者或校園中的教學者，他們對戲劇演出的內容或是製作的流程具有不容侵犯的主導權，觀眾或學生多半屬於被動式的參與。換言之，教學內容與評量的重點落在**劇場美學**本身；就教學關係言，教師是威權的傳道、授業、解惑者，學生則是被動的接受者。

上述戲劇教育觀追溯起來，其實受到中國戲曲高度程式化——強調表演必須經過嚴格而長期的訓練才能習得唱、唸、做、打種種技巧——的影響，此訓練技藝的方式延續到台灣戲劇傳習方法，可見於從傳統農業社會以來一直採用的「母雞帶小雞」的師徒制和學長學弟制方式來傳習戲劇。這種威權、階層式的教育設計，不僅應合了儒家差異化的倫常觀念（君臣、父子、夫婦、兄弟、朋友；父義、母慈、兄友、弟恭、子孝），也呼應威權統治下的社會氣氛，長久以來在台灣漸漸成了難以撼動的教育模式（陳韻文，2002）。即使到了 1977-1982 年間由政府舉辦、標榜「為孩子創作、由孩子演出」的兒童（4-11 歲）劇展，仍然可見教師／成人主導、學生／孩子聽命的現象——這些以推展道德教育和傳統價值為目標的兒展劇作不但充斥說教之辭，而且將兒童劇扭曲為「迷你版的成人劇」，讓孩子在舞台上表演著與自己超齡的台辭、動作，卻扼殺了孩子們的原創性和想像力（王友輝，1987；司徒芝萍，1990、2003）。

依據英國社會教育學家 Basil Bernstein（1973）的課程分類架構，傳統戲劇教育觀所投射出的是聚集式（collection code）課程的特徵，這種課程採分科教學，它的中心概念是「紀律」，目標在傳遞正統知識，並且要求學生一個階段、一個階段循序漸近地學習，學生的成就則根據他們獲得了多少知識、到達了哪一個階段來評定。Bernstein 認為，像這樣教育內容的封閉和階層化，不只會使學生習於被動，也將導向僅有少數人受惠的菁英式教育——因為只有少數有教育成就的人，才享有挑戰正統知識的發言權。

傳統的戲劇教育模式固然能經由系統化反覆演練、精益求精的方式，揀擇出少數有藝術潛質的學生並使之在知識、技能上愈趨專業，但若與〈九年一貫課程綱要〉（教育部，2000）中「以培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民」的教育目標，還有「藝術與人文領域」所謂「以藝術活動提昇創意、美感、人格成長、文化理解等時代需求」的基本理念，將會發現二者所秉持的教育理念大異其趣，涉及了教育派典（educational paradigm）的移轉。簡而言之，當前的戲劇教育，並非專精技巧的訓練，而是與生活需要結合的普及教育，其重點在於人文素養的培育，以及人格的養成（張曉華、陳仁富，2002）。

「九年一貫課程」的規劃和落實，與台灣社會趨向開放、民主、多元，社會上對於教育產生新的期待有著密切關聯，尤以課程綱要取代課程標準、以基本能力與能力指標取代學科知識取向的評量方式、以統整學習領域取代分科教學，呈現巨幅變動。「藝術與人文領域」的教育設計則呼應著後現代主義的文藝趨勢⁽¹¹⁾——列出了「探索與表現」、「審美與理解」、「實踐與應用」等的課程目標，企圖銜接學生的生活經驗與學校所學，在社會文化脈絡與個人的生活情境中為美學／藝術教育尋找適切的位置。

在戲劇領域，1990年代起大量引進的創造性戲劇、教習戲劇、教習劇場等理念方法，可視為促成九年一貫課程戲劇教育觀的醞釀。以上三者在發展脈絡和施作方法上自成一格，但相較於之前將藝術作為知識探求與研究的對象以及學科取向，其共通特徵是「教師運用劇場形式，使人、事件以及空間三個要素之間產生巧妙的相互作用，從而幫助參與者得以有所作為、反省和轉變」（Taylor，2000，p.1），以學習者為中心，有著全人發展觀的藝術教育目的。換言之，它們同樣也是揉合了劇場形式和教育旨趣，但以更活潑、彈性的操作，架構「寓教育於戲劇」也「寓戲劇於教育」。因此，不僅將劇場元素從20世紀德國導演 Bertolt Brecht 所謂「雜燴式的集合型態」⁽¹²⁾釋放出來，同時，因應特定教育目標去強化或削減某個元素，不必然以劇場作品的展演為終極指標，並試圖打破表演者和觀眾、教師和學生之間的固有藩籬，鼓勵學習者創作也鼓勵教學者放下身段，以**參與式**的教學模型彰顯了劇場溝通、對話的本質。據此戲劇教育觀，教師們所發展出來的將是以生活為基礎的藝術課程設計、啟發式與人

性化的藝術教學法、多元化的藝術教材和協同式的藝術教學研究——這也正呼應了九年一貫「課程統整」或「統整課程」的理想⁽¹³⁾。

事實上，在 Bernstein 的分類架構中，與聚集式課程相對的就是統整式 (integrated code) 課程——統整式課程不僅模糊科際間的界限，釋放原本彼此孤立的學科，與其他學科或生活經驗產生連結，導向多元化的學習方式與動態的教育關係；同時，它關心學習者的需求，並以學習者自律或互相約束取代被動服從，讓學生在教師的協助下通過既有的知識探索新知與未知，並將知識應用於生活經驗，解決真實世界的問題 (Bernstein, 1973)。

易言之，台灣當前的戲劇教育觀，企圖將戲劇教學從傳統的美學研究轉向著重於人性、經驗的開發和探索，其本質乃是「透過／超越戲劇來學習」 (learning through/beyond drama)，而不以導向最終的演出為目的：它一方面通過戲劇所提供的假定性情境脈絡，打破師、生之間固有的階層關係，創造分享、合作的教學行為，達成民主參與、共同合作的理想，另一方面透過具體模擬社會生活情境，讓學習者可以在虛擬而安全無虞的環境中演練生活，為現在和未來的生活作準備。

戲劇教學的探索與實踐

承上所述，台灣當前的戲劇教育觀受到西方戲劇教育理論方法的啟發和影響，涉及派典移轉，復因當代戲劇教育強調將戲劇／劇場應用在**特定的**場景、脈絡與觀眾，第一線教師如何將新觀念轉化為具體的教學目標、教學法與教材在教學現場落地實踐，其所面臨的困境與因應的對策，確具研究、參考意義——通過教師們實際且多元的教學經驗，才能生成、激盪出適應台灣特殊文化、藝術、教育生態的戲劇教育理論方法。

加拿大教育改革學者 Michael Fullan (1991) 嘗言，「推動改革者必須對改革的過程有著如同對改革本身一般明確的主張以及掌握的技巧。」脈動中催生的九年一貫課程施行至今已近十年，可喜的是，教育部參酌現場教師的經驗，回應其需求，經由課綱修訂，使原僅骨架的課綱逐漸飽滿⁽¹⁴⁾。以下謹就筆者近年戲劇教學的發現與心得提出分享，拋磚引玉，或可作為教師、研究者甚至政策制定者的參考。

一、從西方理論方法到落地實踐

2001 年秋至 2002 年春，筆者自英國華威大學（University of Warwick）返台進行為期半年的田野工作，帶著自己設計的戲劇教案進入教育現場實踐與檢驗。儘管早能預見西學台用加上自己缺乏教學經驗潛藏極大的危機，但基於研究上的需求以及憑藉著傳教士分享見證般的熱忱，還是展開戲劇教學的實驗——結果，首堂課就讓筆者面對許多教學實務上的挑戰。

那一次的教學對象是桃園縣某國小五年級的學生，全班共三十九人，上課空間為一般教室。筆者一開始要求學生挪動課桌椅來重置活動空間，但平時疏於清潔的地板必須佔用上課時間打掃，即便經過整理仍有不少學生嫌髒不願席地而坐，且原本就顯狹小侷促的教室，在重置課桌椅後所空出的活動空間仍相當有限，於是學生在擁擠、警扭的情境中經驗他們人生中的第一堂戲劇課。除此之外，要求學生輪流上陣的肢體命名活動⁽¹⁵⁾，即便初始成功引發學生參與動機，但進行至一半就因為團體規模致動作重複太多次而出現學生注意力渙散的情形。此外，師生比是另一個讓筆者感到挫折的原因——筆者在英國與同學組成五人一組的教師團，以協同教學的方式帶領約二十位的學生，在台灣卻要一人獨力面對近雙倍的學生，實感吃力。而最根本的問題或許來自於筆者未能掌握成功的戲劇課程有賴明確的班級契約以及所有參與者的信守⁽¹⁶⁾，導致該堂課虛耗了不少時間和心力在班級經營上，教學成效不彰。課後，筆者靜心反省，明白問題並非出在戲劇教育的理念或方法，應歸咎自己過於樂觀和莽撞，對教學情境的認識與準備不夠，復以缺乏經驗，以致未能設計、變通出有效的教學策略。所幸重新調整活動模式後，後續的教學漸入佳境。

這刻骨銘心的戲劇教學經歷讓筆者深刻體認戲劇教學不只需要教學者對劇場藝術形式、戲劇教育哲學與方法的掌握，能夠敏於回應教學對象、教學環境、團體動力的需求和變化亦是至為關鍵的。如同教育部（2000）就九年一貫課程的綱要特色提示，新課程以學生為學習中心取代過往學科本位的知識傳授，教師應依據學生的特質、需求和教學上的需要來設計教材及教學活動。然而，這樣的能力無法自書本、理論習得，必須在教育現場中實際嘗試與演練。因此，從眾多教師的實務經驗整理、發展出適應台灣教育現場的戲劇教學策略，應可作為當前戲劇教育研究者努力的方向。

二、從教育哲學到教學法

2004-2006年，筆者受國立台北師範學院藝術與藝術教育學系⁽¹⁷⁾之邀，在一年級開設必修課程「多元感官經驗」。由於這是一門前無古人的課程，且學生包含了以教育為志業和懷抱藝術創作理想者，在備課上極具挑戰性。筆者除了運用個人專長之戲劇教育方法，發現教育界更熟悉的「多元智慧理論」以及「多元感官教學」不僅呼應前述影響當代戲劇教育的教育哲學，亦有利於教師思考如何經由戲劇／劇場元素，開發學生內在思維、創意思辨、感官與表達溝通的多元性和敏感度。

就教學實務言，「多元智慧理論」與「多元感官教學」意味著認知團體中的個別差異，在教學中提供多元感官刺激，將多元感官導入一般表達中，利用多元管道，長期觀察學生在不同場所解決問題的方式和能力以及如何完成一項或多項作品，並由多元的角度去評量學生所展現的各種能力、學習歷程和成果（Armstrong，2003；Dupuis，2005；Gardner，2000）。而戲劇乃綜合性美學的展現，從藝術形式的綜合、感官經驗的統合乃至及人力的集合，皆提示出多元學習的機會（陳韻文，2005）。另一方面，「劇場符號學」分析劇場賴以表達、溝通的符碼，提示了戲劇單元教學（而非以綜合藝術形式一次到位）的可能，而由符號互動論導引出的戲劇教學現場，預設了學習者主動參與學習和建構意義的空間，和發展學習者個性與群性的學習機會，很容易導向多元智慧理論與多元感官教學鼓勵之合作式與參與式的教學模式（陳韻文，2008）。因此，筆者藉劇場符號學作為教學設計的切入點，在課程中彈性運用個人、兩人一組、小組與大團體的工作模式，逐步開展學生在聽覺（音樂、音效）、視覺（舞台美術）、肢體（姿態、表情、動作）、語文（文本、語調）等面向的回應與表達能力，並藉由議題的導入與探討，提供學生省察自我、發展人文關懷的機會。或許因為筆者以當代戲劇教育觀為念，並將學生的個別差異列入考慮，以循序漸近的方式讓他們建立對戲劇所涵蓋之各種溝通表達形式的自信，藉多元活動與分組讓他們慢慢培養與他人合作、協商的能力，學生不僅對課程具有極高的認同感與參與度，各大、小作品的藝術性與思考向度都有令人驚艷的表現。

多元智慧／感官教學符應九年一貫課程中「增進自我了解、發展個人潛能」、「增進規劃、組織與實踐的知能」、「培養獨立思考與解決

問題的能力」等課程目標；從劇場符號學發展出的戲劇課程與教學則有利於「培養欣賞、表現、審美及創作能力」、「培養表達、溝通和分享的知能」、「發展尊重他人、關懷社會、增進團隊合作」、「促進文化學習與國際了解」等課程目標的達成。當部分線上教師對戲劇課存有舞台恐懼，或發現某些孩子羞於／抗拒肢體展演與碰觸，或許可以暫停腳步，重新開採戲劇的豐富內蘊。筆者認為，「劇場符號學」與「多元智慧／感官教學」是極務實且可行的切入點。

三、從劇場到教室

筆者數年前初至英國修習戲劇教育時，曾對當地硬體環境感到失望。然而，經歷幾次課程洗禮後，筆者開始體認英國導演 Peter Brook 將劇場元素化約為人（表演者與觀眾）、時間、空間⁽¹⁸⁾，以及波蘭導演 Jerzy Grotowski 以演員與觀眾的關係為中心並減低其他的劇場元素⁽¹⁹⁾，其實為戲劇教育提示了簡明但意義深遠的要旨。儘管對多數觀眾而言，劇場的迷人之處在於它形式上綜合運用了多模態的符號體系（multi-modal sign systems）⁽²⁰⁾，結合圖像的、再現的以及象徵的符號，藉由表演者的語言、表情、肢體，舞台美術與聲光效果，生動、具體地展現戲劇中的人類情境，但虛構的戲劇之所以能夠服人、動人，關鍵更在於戲劇內容關乎人性，同時從台上到台下的參與者願意暫止疑惑（willing suspense of disbelief）⁽²¹⁾。

筆者在台灣運用戲劇教育方法從事教學年餘，教學空間大多是一般教室。然而，不管是藉由搬動課桌椅以空出活動區域，或者是直接利用課桌椅既有位置進行教學，只要課程設計能充分考量學生多元性、先備知識／經驗、團體動力，導入探討人性的議題，活動安排上動、靜並濟，教學歷程中並能鼓勵學生表達自我與分享並確保開放、互信、互重的對話空間，彈性擇用戲劇／劇場表演部分或全體元素，不用精緻的硬體設備，毋須繁複的道具、服裝，一樣能夠在虛構與真實交錯的情境中成就師生同感獲益良多的戲劇課，引領學生經驗自我與他人在身份、想法、行為上的轉化。

台灣目前多數的戲劇課將重心放在學生肢體的開發與表現上，必然對教學空間的問題特別敏感。然而，戲劇提供的教育機會遠大於此，如「九七課綱」分析藝術包含了「表現試探」、「基本概念」、「藝術與歷

史文化」、「藝術與生活」四面向，更何況藝術創作經常是在有限的條件中開創無限的可能。因此，學校備有專門的表演教室，固然對於戲劇教育的落實具有極正面的意義和教學上的方便性，然學校以及教師若是以硬體設備不足或不佳而對戲劇教育裹足不前，或許應該重新思索戲劇／劇場的本質為何，以及學校所要提供給孩子的是什麼樣的戲劇經驗。

四、從戲劇教學到戲劇師培

2008年起，筆者在國立台北藝術大學藝術與人文教育研究所開授「表演藝術教材研究」選修課程。有鑑於該所戲劇教育課程稀薄，而修習者多為有教學場域的研究生，該課程並不限於教材的探討與開發，綜整性地關照戲劇教學的教育哲學、課程設計、教學法、評量等面向，並以案例教學法與學生共同研討同學設計、執行的教案。

筆者發現，澳洲戲劇教育學者 Madonna Stinson (2008) 所提示之課程的三個層次，即計畫課程（教學者設定的架構）、實際課程（在教學現場中實際落實者）、經驗課程（以學習者觀點經驗到的課程），有利於教學者評估並提升課程設計的品質，在計畫課程中為教學現場保留彈性，並設法縮減三種課程間的距離。就教學者而言，欲使實際課程盡可能貼近計畫課程，有賴於選擇適合的教學關係與策略，並且根據過往的（lived）、現刻的（live）和正在進行的（living）課堂經驗，設計未來的課程與教學（Aoki, 1996）。如是，課程經由教學獲得實踐，評量基於課程來設計，教學與評量中的發現則作為後續課程的參考，為九年一貫課程「充分、完整地結合課程、教學與評量」的遠景，提示了一個動態循環的模型。

針對戲劇教學的課程設計與評量，除涵蓋創作、展演、賞析三種學習領域⁽²²⁾，並可從知識性（戲劇的內容）、藝術性（戲劇的形式）、社會性（戲劇遂行的情境脈絡）三個面向作綜合評估。筆者在課堂中提示，若把教學視為一種表演藝術，教學者應充分考量人、時間、空間三要素。人：掌握學生的年齡、性別屬性、人數，以及他們的先備知識與經驗，繼而尋思如何與他們建立關係、發展關係以落實課程。時間：掌握教學的流程與節奏，期許自己與學生在課程計畫與教學現場的距離中兼顧品質與效率。空間：掌握教學環境的特徵與空間屬性，如：是否適合動態作業？

是否利於多媒體教學？是否有效避免外界／互相干擾？同理，當教學者集編劇、導演、表演者於一身，必須自覺：我如何組織課程內容和教學型態？（課程的主題、節奏、學生主動學習的機會……）我如何設定教學關係與班級經營？（扮演權威、平等或弱勢的角色？活潑教學的收與放之間如何拿捏？）我如何擇用教學策略並且臨機應變？（如何借力使力，善用教師個人特質、班級團體動力與教學現場的反應，有效激發學生參與和思考？）

此外，基於學生課堂試教或教學觀摩時的表現，筆者給這些未來教師的綜合建議包括：識別個人特質，由自己擅長的領域或策略入手，逐步發展教學的多元性；思考如何統整課程以及充分發揮協同教學的效益；正視教室常規的建立與維持，以利教學計畫的實施；留心人員編組、時間安排、空間運用與媒材準備等影響教學的因素。

結語

台灣於 2001 年正式實施的「國民中小學九年一貫課程」首度將戲劇納入國民教育；從其基本理念、課程目標、教學方法觀之，涉及了教育派典的移轉，亦可見創造性戲劇、教習戲劇、教習劇場等西方戲劇教育理論方法的影響。儘管相關著述已從早期引介國外理論方法，漸漸朝向建構本土化論述以及分享教案的方向發展⁽²³⁾，使得更多教師便於從研習活動及坊間出版品中獲得教學的靈感和工具，再不斷將教學現場的經驗轉化為課程發展的能量，反饋至「戲劇教育」這個新興的專業學門。然而，戲劇教育對國內而言既屬新興學門，官方文書又過於隱晦，許多教師在設計教學內容時，偏重於藝術技法、形式的探索與表達，卻忽略了以新的教育哲學和教學關係來支撐課程，以致九年一貫課程的教育理想未能充分落實。

誠然，以戲劇敷演人生的本質來看，戲劇教育的教材可謂無窮無盡；而從戲劇的綜合性美學和對話性出發，更利於教師視教學目的和需求，在傳統教學法外，彈性運用多媒體和欣賞、探究、創造等提供孩子更多參與空間的教學法。「戲法人人會變，巧妙各有不同」，從教材和教學法來勾勒戲劇教育的圖像，雖然彰顯了這個學科靈活、多元的特徵，卻也可能因難以窮究而使新手教師產生挫折感，有著「知其然，但不知其所以然」的焦慮。對於專業領域外的家長或決策者來說，也很可能造成「見樹不見

林」的片面印象。

有鑑於此，本文首先析論台灣戲劇教育觀的變異，繼之根據筆者的教學經驗與反思，提出戲劇教育實務上的思考方向與改進策略。

基於教育理念為課程與教學的核心且受限於篇幅，本文偏重從教育面向切入探討台灣當代戲劇教育的理論與實務，認知它呼應統整課程的教育哲學，尊重參與者的個別差異和複數經驗，企圖會通個人的生活經驗與群體的學習歷程，讓參與者的個性和群性都能獲得開展。然而，欲提升九年一貫課程戲劇教育的品質，尚有賴教學者對戲劇／劇場藝術特徵的掌握，同時思及教育部將之劃歸在「藝術與人文領域」的立意，才能兼顧戲劇／劇場的形式與內容，確實開展戲劇課的深度與廣度。筆者認為，戲劇作為一種情境式、參與式的學習型態，能提供參與者設身處地想像他人、觀照自我，並透過實際行動做出種種社會、道德價值判斷的機會。而戲劇模擬人生的本質（它為參與者在學習情境和日常生活間建立具體而有效的連結），戲劇角色扮演的形式（它提供參與者經驗「他者」的機會），以及當代戲劇教育預設之對話式教學關係（它讓參與者具有表演者與觀眾的雙重身份），能幫助學生提升人文素養與公民意識。因此，教師可以利用現成的戲劇文本、最近發生的國際要聞或社會事件，引導學生對兩難抉擇下的人性進行深刻的反省和思考。

數位生活和多元化的視聽感官刺激似乎是廿一世紀孩子們共同的成長經驗。有人樂見孩子們運用媒體和網路自主學習、吸收資訊，有人憂心沉浸在虛擬網路的這一代流失了享受閱讀以及與人溝通的能力。而不只是孩子，社會的整體價值觀似乎亦隨著時代變遷而發生質變，克己務實的傳統美德已逐漸為追求速成、重金錢名利的風氣所蠶食。教育既是「開展學生潛能、培養學生適應與改善生活環境的學習歷程」（教育部，1998）以追求更美好的生活，教學者便應如同心理學家 Jerome Bruner 所言，思考「如何善用既有的文化模式來達成特定的教育目的」（Bruner, 1966, p.43）。對於九年一貫的戲劇教師而言，它可能包括了如何引導孩子在戲劇框架中反芻生活的經驗並且想像未來的願景，如何善用當代藝術乃至當代社會的語彙與資源來豐富教學的手段和內容，激發孩子的學習動機和課堂參與，並且讓社會大眾理解學科的內涵，認可其價值和地位。

筆者相信，教師若能釐清當代戲劇教育的理念與哲學，搭配與之相合的教學關係與教學法，並且充分掌握戲劇／劇場的藝術特徵及其關乎人的本質，必能開發出體現九年一貫課程藝術與人文學習領域目標、適應學生暨教學現場特質和需求，以及展現教師個人創意與教學特色的課程與教學策略，共同豐富台灣當代戲劇教育的內涵。

註釋

1. 表演藝術包含了戲劇、舞蹈、音樂等「臨場藝術」(live art)形式——即表演者與觀者共處同一時空經驗藝術；在藝術跨界、領域模糊(blurring genre)的今天，表演藝術所指涉的範疇其實非常廣泛，內容與形式皆呈現多樣性。然而，在教育部的規劃中，「表演藝術」幾乎僅是「戲劇」的同義詞，與「音樂」、「視覺藝術」等固有藝術學科共構「藝術與人文領域」，「舞蹈」則被劃分在「體育」之下。筆者對此缺失深感遺憾，唯考量教學現狀與篇幅限制，本文僅就「戲劇」進行析論。
2. 如在各縣市成立教師輔導團與培養種子教師，建立題庫作為評量的參考依據等。
3. 如各劇團與相關系所開辦供教師研習的戲劇課程和工作坊，民間機構或教育單位舉辦的戲劇教育學術研討會。
4. 在劇場界，烏鶯社區教育劇場團創辦人之一的賴淑雅於2006年創立「台灣應用劇場發展中心」，以推廣應用戲劇／劇場為宗旨。學術機構方面，台灣藝術大學戲劇系於2005年更名為戲劇與劇場應用學系，台南大學戲劇研究所於2006年招收大學部，更名為戲劇創作與應用學系，戲劇／劇場之跨領域應用為發展方向。
5. 根據台灣應用劇場發展中心負責人賴淑雅(2008)，應用戲劇／劇場泛指應用於社區、教育、治療等領域的劇場模式和活動，針對特定社區／社群的人們，發揮特定的社會性、教育性或心理性的功能，與一般講求娛樂效果或藝術成就的劇場表演截然不同。依據九年一貫課程宗旨與教育目標，現行國民教育之表演藝術教育當屬此類。
6. 英國戲劇學者 Helen Nicholson (2005) 認為 21 世紀的應用戲劇／劇場受到 20 世紀三個互為關聯的劇場運動所啟發，即政治左派劇場、教育戲劇與教習劇場與社區劇場。台灣當代應用戲劇／劇場的發展似乎也見到類似的脈絡。解嚴前後的小劇場運動首先揭示了以劇場做為文化介入形式的藝術觀，1996 年由鍾喬創立的差事劇團則明確以「民眾戲劇」的美學探索與實踐為使命，企圖透過劇場的互動，達成教育、溝通和共同成長的目的，是為政治左派劇場之實證。教育戲劇與教習劇場於 1990 年代陸續被引介至台灣。社區劇場方面，1999 年的 921 大地震雖然造成許多家庭天倫夢碎，卻也讓不少劇場工作者與戲劇教育學者投身災區家園重建工作，激發戲劇力量的在地實踐，進而刺激「社區劇場」的意涵被重新探討，從過去利用劇場形式來塑造地方記憶，轉向了以促進社會參與為目標，強調「互動」、「對話」、「培力」、與「過程」的實踐方法。
7. 英國戲劇教育學者 Judith Ackroyd 指出，各種應用戲劇／劇場實踐形式的共通點在於它明確的意向性，特別是運用戲劇來改進個人的生存、創造更美好的社會的抱負。她在描述應用劇場時，將過程導向與表現性的劇場形式都包含其中，總結其共通信念如下：「它們都相信劇場表達及於劇場形式之外的力量。……劇場被用以示意、淨化、統一、指導以及提升意識。」參見 Helen Nicholson (2005). *Applied Drama: the Gift of Theatre*. NY: Palgrave Macmillan, p.3.
8. 以 Constantin Stanislavski 為首的寫實主義再現式劇場模式以建立「宛若真實」、「再現真實」的劇場幻覺為特徵，鼓勵學生觀察生活與模擬再現的能力。
9. Brecht 視演員和觀眾為看者／被看者的交互辯證關係，二者處在批判性模仿的雙重運動之中(藍劍虹, 1999)；Boal 則在「被壓迫劇場」理論中，將觀看者(spectator)改為觀／演者(spec-actor)，賦予觀眾行動的權(蔡奇璋, 2001)。Brecht 與 Boal 這種辯證式劇場模式將刺激學生發展詮釋、解構與重構的能力。
10. 王友輝(2002)分析，專業戲劇表演的訓練方法可分成「以排練代替訓練」和「基礎練習的表演課程」兩大類。
11. 美國藝術教育學者 Efland、Freedman 與 Stuhr (1996)分析，現代主義相信藝術創作

是一種獨特的現象，大力提倡精緻藝術的地位；後現代主義美學則相信藝術是文化的產物，唯有透過認識文化的本源，才能對藝術有深刻的了解，企圖打破精緻藝術和大眾藝術之間的存在界線。

12. Brecht 批判 Aristotle 與 Wagner 強調所有表演元素應達成整體效果的劇場美學，認為這種元素的集合狀態宛若料理一般，僅提供了身體上的經驗。他主張各元素間可各行其事，相互辯證，以刺激觀眾思考。
13. 原課綱主張在藝術與人文領域內實施主題統整式的課程設計與教學，其實是對統整課程做偏狹的解釋，因此導致實踐上的困難以及不尊重藝術形式特質與專業的疑慮。計畫在 2011 年實施的「九七課綱」雖已不再強調跨學科的課程統整與統整教學，但仍維持接合學校與生活經驗的主張。
14. 如「九七課綱」便較原課綱具體提示了課程設計與教學、評量的原則。
15. 請學生依自己的興趣、習慣，為自己設計一個招牌動作，作為自己的「名字」。第一輪，學生輪流介紹自己的「名字」；第二輪，學生以模擬對方動作召喚其他同學的「名字」；第三輪，設想如何讓遠方的人知道自己的「名字」；第四輪，召喚遠方同學的「名字」。
16. 班級契約的內容除了一般性的教室常規，戲劇課尚可與學生共同協商靜／動態活動開始與中止的方式、分組活動時的規範、小組展演與評論的禮儀等。其目的在使學生「感覺安全地使用上課空間，讓教師和同學都能安心地在戲劇課中全心投入。」參見 Jonathan Neelands 著，歐怡雯譯，（2004），《開始玩戲劇：11-14歲一中學戲劇課程教師手冊》p.26、pp.89-93。
17. 國立台北師範學院於 2005 年改制為國立台北教育大學。藝術與藝術教育學系於 2006 年更名為藝術系，並於 2008 年與造型設計學系合併，更名為藝術與造型設計學系。
18. Peter Brook（1968）嘗言，「我可以選取任何一個空間，稱它為『空蕩的空間』。一個人在他人的注視下走過這個空間，就足以構成一齣戲劇了。」參見 Brook, P.（1968）*The Empty Space*, London: Penguin, p.1.
19. 此乃 Jerzy Grotowski「貧窮劇場理論」（1969）的基本主張。
20. 「多模態」（multi-modal）一詞借用自倫敦大學英語／教育學者 Gunther Kress（2001）的社會符號溝通理論。
21. 英國詩人 Samuel Taylor Coleridge（1817）嘗言，「暫止疑惑，便能使詩中的世界得以成立。」
22. 近年來英國、澳洲戲劇教育界普遍認知創作（making/forming）、展演（performing/presenting）、回應（responding）為戲劇學習的三個關鍵學習領域。（O'Toole，2005；Stinson，2008）
23. 以「戲劇教育」、「教育戲劇」、「創造性戲劇」為關鍵字搜尋近三年全國博碩士論文，可得〈案例教學法實施之研究——以職前戲劇教師資培育課程為例〉（林純華，2006）、〈創造性戲劇活動在教學場域的運用與實踐——以幼稚園大班為例〉（林靜琍，2006）、〈教育戲劇之專家的外衣教學活動應用於國民小學生活課程〉（謝慧齡，2006）、〈戲劇教學案例建立之研究——以國小低年級生活課程為例〉（王毓茹，2005）、〈應用教育劇場教學突破學生性別角色刻板印象之行動研究〉（張應姘，2005）、〈戲劇策略融入國小六年級寫作教學之行動研究〉（蔡淑菁，2005）等文。而台南大學主辦的「2006 戲劇教育研討會」和「2007 應用戲劇/劇場國際研討會——跨文化對談」會中所發表的論文亦多為個案分享和教案／教學法的探討。

參考文獻

- 蔡奇璋（2001）。〈教習劇場之發展脈絡〉，在《在那湧動的潮音中》，蔡奇璋、許瑞芳編，台北：揚智。
- 陳韻文（2008）。〈多元智慧與多元感官教學在表演藝術教學之應用〉，論文發表於 2008 文化資源經典講座暨研究生學術研討會，台北藝術大學。
- 陳韻文（2005）。〈從多元智慧理論談戲劇在大學的定位〉，載於詹哲裕主編，《國軍通識教育學術研討會論文集》，台北：政治作戰學校。
- 教育部（2008）。《九十七年國民中小學課程綱要》，台北：教育部。
- 教育部（2000）。《國民中小學九年一貫課程綱要》，台北：教育部。
- 教育部（1998）。《國民中小學九年一貫課程總綱綱要》，台北：教育部。

- 賴淑雅 (2008)。〈應用劇場〉[應用劇場詞條]，台灣應用劇場發展中心，2008年10月10日，取自「台灣應用劇場發展中心」：<http://tw.myblog.yahoo.com/catt-20060501/article?mid=314&prev=343&l=f&fid=13>。
- 藍劍虹 (1999)。《現代戲劇的追尋：新演員或是新觀眾？——布雷希特、莫雷諾比較研究·角色、演員、觀眾的三重關係》，台北：唐山。
- 司徒芝萍 (2003)。〈台灣兒童劇場的演變與現況——反映九年一貫教改〉，《國民中小學戲劇教育國際研討會論文集》。
- 司徒芝萍 (1990)。〈藝術教育的新生兒——兒童戲劇〉，《文訊》第60期，26-29。
- 王友輝 (2002)。〈表演世家的開始——台灣劇場表演訓練的演進〉，《表演藝術》第116期，37-42。
- 王友輝 (1987)。〈台北市兒童劇展十一年〉，《文訊》第31期，120-124。
- 張美稚 (2000)。〈為多元智慧論在學校改革中定位〉，載於 Howard Gardner 著，李心瑩譯，《重建多元智慧》，台北：遠流。
- 張曉華、陳仁富 (2002)。〈戲劇教育的展望〉，載於黃壬來主編，《藝術與人文教育(下)》台北：桂冠。
- Armstrong, T.著。李平譯 (2003)。《經營多元智慧》，台北：遠流。
- Davis, D.著。鄭黛瓊譯 (2001)。〈戲劇·學習與心智發展〉，《美育雙月刊》，第122期，2001/7，81-86。
- Gardner, H.著。李心瑩譯 (2000)。《重建多元智慧》，台北：遠流。
- Good, T.著。陳韻文譯 (2005)。〈透過虛構的稜鏡：戲劇教育與終身學習〉，載於《2005台灣教育戲劇／劇場國際年會——戲劇教育國際論壇》手冊，台北：台北市文化局。
- John O'Toole, J.著。陳韻文譯 (2005)。〈門邊的巨人：讓戲劇在教育中立足〉（“The Giant at the Door—Establishing Drama in the Educational Contexts”），載於《2005台灣教育戲劇／劇場國際年會戲劇教育國際論壇手冊》，台北：台北市文化局。
- Neelands, J.著。歐怡雯譯 (2004)。《開始玩戲劇：11-14歲——中學戲劇課程教師手冊》，台北：心理。
- Aoki, T. (1996). “Spinning Inspired Images in the Midst of Planned and Live(d) Curricula.” *Fine, Fall*, 1996, pp.7-14.
- Brook, P. (1968). *The Empty Space*. London: Penguin.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. London: The Bleknap Press of Harvard University Press.
- Bernstein, B. (1973). *Class, Codes and Control*. London: Paladin.
- Chen, Y.W. (2002). *In Search of the Cultural/Theatrical/Educational Paradigms for Taiwan's Drama Curriculum*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Warwick, UK.
- Dupuis, M. (2005). “Multiple Sensory Learning.”, Retrieved 14 September 2008, from <http://instructor.aviation.ca/content/view/85/75/>.
- Efland, Freedman & Stuhr. (1996). *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Grotowski, J. (1969). *Toward a Poor Theatre*, trans. by Jörgen Andersen and Judy Barba. London: Methuen.
- Kress, G. (2001). *Multimodal Discourse*. London: Edward Arnold.
- Nicholson, H. (2005). *Applied Drama: the Gift of Theatre*. NY: Palgrave Macmillan.
- Stinson, M. (2008). *In Praise of Uncertainty: A Perspective on the Curriculum Development Process*. Keynote speech delivered at International Conference on Drama Education and Application, Tainan.
- Taylor, P. (2000). *The Drama Classroom—Action, Reflection, Transformation*. London: Routledge.

This is the translated abstract of the previous text

Inquiries into the Contemporary Drama Education in Taiwan

Yun-wen Chen

Assistant Professor, Department of Applied Arts, National Defense University

Email: yunwen.chen@gmail.com

Abstract

Urged by the reflection on the current educational reform and its implementation in Taiwan, as well as based on the researcher's academic interest and teaching experiences, this thesis attempts to clarify the changing meaning of drama education in Taiwan, and derived from the researcher's teaching own observation and reflection, propose the thinking directions and improving strategies for the praxis of drama education based on the researcher's own observation and reflection.

Keywords: Drama Education; Teaching Praxis; Grade 1-9 Curriculum