

表演藝術教育篇

臺灣近現代表演藝術教育篇

林玫君·盧昭惠 撰



第拾肆章 表演藝術教育概說

表演藝術教育在臺灣

藝術源於人類共同的經驗，藉由各種藝術形式，用以描述事件、溝通思想，抒發情感，並賦予作爲人的價值與意義。其源頭來自遠古人類對祖靈的歌頌和舞蹈；源自於狩獵者在洞窟壁上繪出獵物豐收的一刻；源自歷代族人演扮演英雄事跡與精采傳奇的描述。藝術貫通了時空，是經驗、身體、精神、才能、智慧、創意和思想及情感的連結。環顧藝術廣大的範疇中，戲劇乃源於人類模仿、遊戲與溝通敘述的天性，不但是最古老的藝術形式之一，也是一門綜合性的文化資產。在人類的歷史上，始終扮演重要的角色；西方文明的淵源中，早在西元前四世紀，希臘悲劇開啓了詩歌、音樂、文學、劇場和社會意義的門扉，亞里斯多德檢討了當時的文藝活動下了結語，「最高的藝術成就在悲劇」，顯示悲劇集合各種藝術於一身（胡耀恆，1992）；在我國傳統社會則帶有儀式色彩，同時結合文學和戲曲以及舞蹈身段的戲曲傳統，在教育未普及的時代，更是社會教育與表達主流價值與歷史傳述的重要利器。

臺灣以其特殊的地理位置和歷史淵源，開埠以來不斷接受各種文化的刺激和融合，發展出屬於這塊土地獨有的文化景象。表演藝術的發展便是其中一個有力的例子。包含傳統社會中，源自於原住民的家族傳承的典儀、歌舞與屯墾社會時期隨漢人大舉遷臺而帶入臺灣的原鄉生活型態、宗教信仰與文化傳統等，以及荷西時期與日治時期引進的西洋藝術和日本內地文化等影響，發展出臺灣表演藝術的多元風貌。隨著時代的腳步或漸沒落衰或繁衍，都在當代或歷史上留下深刻的影響。近代隨著學校教育

的制度的穩定發展，逐步在課程中介紹各種藝術形式。隨著科技與文明的進步，多媒體的應用與劇場技術的發達，結合綜合藝術呈現多元風貌，建構其屬於社會文化的一環，反應庶民生活型態。整體國家藝術教育亦隨著學校課程創新與社會文化環境的建立，不斷推陳出新，進而擴展國人欣賞戲劇、音樂、舞蹈的視野和範疇。

表演藝術乃一門綜合藝術，常以多元的面貌呈現，一般而言包含音樂、戲劇、舞蹈三種藝術類型。表演藝術真正列入學校正式課程，成爲普通教育的一環，係近幾年隨九年一貫課程的實施方才起步的藝術學門，音樂教育在臺灣地區的發展情形於之前獨立成篇。本篇主要整理戲劇在臺灣地區發展的淵源、背景等，並簡要敘述舞蹈在臺灣傳承發展的歷程，以回顧表演藝術在國民教育活動上的脈絡。

表演藝術教育概論

藝術的範圍非常廣，一般泛指所謂的八大藝術，即繪畫、雕刻、建築、音樂、文學、舞蹈、戲劇、電影等。依據的說法，凡是含有審美價值，根據美的原則，或合乎美的原則之活動及其活動之產物，而能表現出創作者的思想及情感，並予接觸者美的感受者，謂之「藝術」（凌嵩郎，1989；引自張曉華 2005）。由此可見，在藝術創作的過程或結果中，如何能以「美」的原則表現出創作者的想法或情感並能與觀者溝通者，謂之「藝術」。當藝術與教育結合，因著各個教育學者的不同觀點，對「藝術教育」的範圍與內容就各有不同的立論。早期英國藝術教育家 Read（呂廷和譯，1975）即提出，兒童的各種遊戲可發展出幾個藝術學科：在情感的方面，「擬人化和客觀化遊戲」可發展成「戲劇」；而「自我表現的遊戲」則可發展成「視覺或造

型設計”。另外，在直覺的方面，「韻律活動」可發展為“舞蹈和音樂”；而「建構性的遊戲活動」則能發展成“手工藝”。由此可見，Read對學校藝術教育的規劃為「戲劇、視覺造型、手工藝、舞蹈和音樂」等。梁福鎮（2001）亦指出，德國藝術教育家 Richter 所強調的美感教育，其學習內涵必須包括模仿藝術（繪畫、戲劇、雕刻等）、現代藝術（舞蹈、文學、音樂等）、媒體藝術（電影、海報）、設計藝術（建築、歌劇等）出發。隨著時代演進與科技的進步，各種新興的藝術形式尚不斷產生中。聯合國教科文組織所推動正式體制內的藝術教育課程內容，皆強調以不同的藝術型態傳達不同美感經驗，內容包括詩、視覺藝術、戲劇、音樂、舞蹈與電影等等，試圖從各種藝術型態，傳達不同的美感經驗（李賢輝，2003）。有些國家強調學科本質，致力推動戲劇所展現之藝術價值；有些國家強調戲劇與相關藝術課程的統整性；某些國家則運用戲劇作為其他科目的教學工具。

盧昭惠（2006）在「美國、紐西蘭小學戲劇課程之比較研究」一文中舉出世界幾個重要國家積極推展國民教育階段戲劇教育的情形，分析其在課程發展與課程定位上各有特色，所採取的理論基礎與做法，頗具研究參考價值，透過探討與分析各國藝術教育課程內容，可提供我國發展課程之借鏡。其中，美國的小學藝術教育內容包含戲劇（Theatre）、舞蹈（Dance）、音樂（Music）、視覺藝術（Visual art）。其藝術教育源於二〇年代之進步主義思潮，及其後藝術課程學者艾斯納（Eisner）的藝術學科中心（discipline-center art education，DCAE）教育之主張，影響美國整體藝術教育朝向學科本位藝術教育（discipline-Based art education，DBAE）發展為主，近年來統整課

程跨科融合的做法亦逐漸受到該國重視。英國的藝術教育內容為音樂（Music）、藝術及設計（Art and Design）二類，此類課程與英國重視藝術和工藝的傳統有關（漢寶德，2005）。該國之戲劇（Drama）課程則深受莎士比亞以來戲劇與文學傳統之影響而置於英國文學（language arts）之下，作為語文學習中「聽」（listening）與「說」（talking）之學習內涵的一部份，到了中學階段，則獨立設科選修，作為升學分流考試的科目之一。除此之外，學校透過劇場手法，在戲劇活動中進行各種議題的思辯討論（drama in education / theatre in education；DIE / TIE），亦為英國受世界各國重視的方案特色課程。紐西蘭、澳洲為南半球之島嶼國家，有濃厚的大英國色彩，澳洲將該國將藝術學習領域分為舞蹈、戲劇、音樂、媒體（Media）與視覺藝術等五類，顯示其藝術探索的範圍更擴充及現代生活中的媒體經驗，並且以十大能力指標作為統整領域課程的軸心。紐西蘭將藝術課程分為視覺藝術（Visual art）與表演藝術（Performing Arts）兩大類，表演藝術下包含戲劇（Drama）、舞蹈（Dance）、音樂（Music）三學科，以四大學科進行平行發展的課程規劃。加拿大採舞蹈、戲劇（drama）、音樂、視覺藝術、媒體藝術（media arts）五個藝術科目為藝術教育的內容，並強調兼顧戲劇參與角色扮演和劇場專業的學習間的平衡（O'Farrell，2001）。

將前述「藝術」與美的原則作連結，「表演藝術」之定義應指「合乎藝術條件或美的原則的表演形式。誠如張曉華（2005）為表演藝術所下的定義：「凡以人的動作過程，美的原則，能表達出某種思想、感情和事物，並於當時能給予人以美的感受者，謂之『表演藝術』」。從課程的內涵看，表演藝術主要包含舞蹈和戲劇

教育兩大類。其中舞蹈教育是普通教育的一個分支，亦為美育的一項重要內容。在課程的實施上一般分為業餘和專業兩大類，兩者的目的、重點和方法皆不同，作為業餘的教育，以舞蹈愛好者和普通生為對象，目的是普及舞蹈文化，陶冶情操，掌握一定的基本知識。而專業的舞蹈教育是透過舞蹈院校，系統規範的訓練和研究，使學生掌握舞蹈技術、技巧、理論，培養身體表情意和創造的能力，為社會培養高質量的舞蹈編導、教師和演員。舞蹈教學即是教師按照預訂的目標，用特有的組織形式和方法，向不同的對象，教授舞蹈課程，以提高學生的鑒賞、創造能力，推進和繁榮舞蹈事業。

與舞蹈教育比較，戲劇教育在課程的本質上有高度「統整性課程」之意涵，而在形式上卻包含多種設計的類型。隨著教育目的與活動目標、內容與方法上的不同，戲劇教育課程也展現多元面貌。然而，同為藝術教育重要的類型，「戲劇」教育卻成為一種例外。長久以來音樂、美術甚至舞蹈等藝術領域，都已成為臺灣教育體制中的正式科目，此外，更在中小學成立培養音樂、美術、舞蹈的特殊才能資賦優異實驗班。而一般校外的才藝班，亦不乏音樂、美術、舞蹈等學習的資源。相形之下，戲劇在一般教育中的地位卻一直不受重視。

戲劇教育不受重視，或許與傳統社會長期以來視演員為所謂「下九流」之卑賤的職業印象有關。「戲子」都是家貧的社會低下階層人居無定所者從事的行業，加上「戲子無情」等等負面刻板印象，一般人就以為「學習戲劇」的目的即是登場演戲，也不是一門專門的行業，似乎對兒童身心發展或藝術學養沒有任何助益。

事實上，戲劇是一門內容豐富的學科，包

含了文學、美術、語言、音樂、肢體各藝術元素的綜合藝術，又其高度的感染力，容易引起兒童的興趣，可作為教學一大利器。然而學校教育中，學生的戲劇經驗多半來自學校節慶表演、比賽、社團活動等或社教機構辦理短期的戲劇相關營隊等非正式課程，劇本閱讀往往只佔國語課文的極小部分，戲劇的劇本創作或展演只在少數語文傳播科系的修習課程出現。加上國內設有戲劇科系的大專院校，其課程安排以創作與專業能力養成為主，少能提供一般教育中的戲劇師資，一般學生缺乏參與戲劇學習機會，造成戲劇或劇場教育推廣不利的地位。雖然在正式的教育中，戲劇的角色相當的模糊，而在一般的社會教育中，他才有社會教化的目的。就如陳獨秀（2007）曾言：「戲院者，實普天下人之大學堂也；優伶者，實普天下人之大教師也。」正說明了對過去舊社會缺乏教育機會識字率低的一般社會民眾而言，透過戲劇演出觀賞學習到一般的社會價值、歷史典故，文學作品等等，民間的戲劇演出扮演重要的社會教育功能。

到底戲劇 / 表演藝術在學校教育課程的定位為何？林玫君（2000）認為，戲劇的課程可依其教育的目標分為三種戲劇教育課程模式，包含：學習有關戲劇之概念（learning about drama）、透過戲劇而認識自己（learning about self through drama）、透過戲劇來探討相關的議題或學科（learning through drama）。而這三類的課程也反映了表演藝術教育在學校實施的主要類型：以科目或學科本質為中心的課程；以學習者經驗為核心的課程；以社會及生活應用為核心的課程。盧昭惠（2006）也依據前述的架構與書中主要的內容，在其論文中加入部份

文獻，做了更進一步的解釋：

一、透過戲劇促進自我認識 (Learning about self through Drama)

此課程模式之重點在學習者，強調透過戲劇教育，促進個體自我概念，自我實現與自我體認。首先教育先進盧梭就相當肯定「遊戲」是兒童自然的本質，他們在遊戲中樂於參與並自然學習到各種生活的技能。杜威的經驗主義主張「教育無目的說」，將教育喻為經驗，經驗在經過改造或重組後，經驗的意義即轉換增加，有助於引導個體往有利生長的方向前進。他並在「藝術即體驗」(Art as Experience)一書中指出：教育整體活力之泉源為人類本能、兒童衝動的態度與活動，透過兒童自發性活動、扮演、遊戲、模仿等，都是教育的基石(杜威，1934；引自張曉華，2004)。戲劇之所以成為兒童生長過程中一項重要的活動表現，正因為此獨特而完整的經驗所呈現的人格、氣質、認知、想像、情緒、語言等諸方面的。由此可知，此類課程學者認為戲劇是用於發現內在自我的媒介，戲劇乃兒童自發性遊戲之延伸，提倡以過程為主的即興戲劇活動，重視兒童在戲劇上所展現的原始創造力，以表演為主的戲劇活動並不適於年幼的兒童。強調「全人的發展」，不重視藝術概念的獲得。

以「兒童」為中心的主要戲劇理論家和實務工作者為 Brian Way。在他的「透過戲劇而發展」(development through drama) 書中，Way 主張透過戲劇可提供了個人發展中七項重要的能力，包括：「專注力」、「五官知覺力」、「想像力」、「外在自我」、「語言表達」、「情感」與「智能」(Way, 1967；引自林玫君 2005)。林玫君進一步指出這類戲劇，通常會以生活片段或故事作為藍本，以參與戲劇活動者的舊經驗為出發，發展參與者對自我的認識

與了解。戲劇活動的目的並非訓練參與者的戲劇技巧，而是提供一個安全與充分信任的合作環境，領導者營造合宜的戲劇情境和氣氛，和參與者一起學習「戲劇」和「個人」相關的知識和內涵，同時獲得自我探索與成長的機會。戲劇的學習目標是「全人」(whole person)，教師雖為課程活動領導人，卻是以學習者為中心，以個人經驗植基於戲劇活動中，依兒童成長的思考能力與認知發展課程體系，尊重其社會語言的溝通去建立學習主題，共享學習過程，建立教學結構，由簡入繁，逐步引導學習目標，視戲劇為一般性的教育。

Slade (1954) 觀察到兒童在生活中隨時將自己投入某個情況中，熱忱主動的參與其中，此現象正是「有創意的表現形式」(a creative form of doing)。隨著年齡的成長，兒童有兩種不同程度的扮演能力並存，一為投射性扮演，一為人物扮演。前者係兒童在某活動中一種心智投入的狀態，此投射狀態中，本人是靜態的，但所投射的標的物便有了複雜的生命、性格、情緒等條件，亦提供了兒童意識上安全的環境，其思緒和理解的脈絡得以充分發揮。後者的扮演是整個自我都使用在其中，從自我實作中取得類真實的體驗。透過戲劇教學活動，學生將習得以下的概念：領導、合作、責任、紀律、美感、自尊、冒險、道德、衝突、毅力、倫理、以及欣賞其生活週遭世界的的能力 (Saldana, 1995)。

二、學習戲劇本質與內涵 (Learning about Drama)

此課程模式強調，戲劇除了兼顧一般性教育目標外，將培養參與者對戲劇的知識、概念與技巧之了解視為課程重點，其理念與做法接近學科本位中心之課程主張，亦即學習有關戲劇藝術的知識內容和方法。

在基礎教育階段的戲劇課程之主張方面，Siks（1983）強調戲劇教學應該「為藝術而藝術」，其教學架構將參與者視為遊戲人（player）、戲劇製作人（playmaker）和閱聽人（audience）。每一個角色各有其學習任務：遊戲人學習練習肢體放鬆、專注力、信賴感、動作開發、五官感受、情境想像、即興口語、人物刻化等。製作人階段學習亞里斯多德的戲劇六要素，分別為劇情、人物、主題、對話、聲音韻律及其他特殊劇場效果。閱聽人階段則統整了感受、回應與反省批評。Siks 所提出程序概念的步驟（process-concept approach），認為在戲劇進行的程序結構中，表演者在想像與即興表演的過程中，達到所賦予的目標。美國戲劇教育家 McCaslin（2000）在「教室中的創造性戲劇」一書中，延續相同的理念和觀點，提出戲劇課程的三項元素：身體與聲音的表達與運用、戲劇的創作、透過戲劇之欣賞增進美感的能力。將培養全人教育的重點轉移至戲劇之藝術概念（林玫君，2005）。

英國學者 Hornbrook（1998）視戲劇為美學範疇的一環，強調戲劇的加入，才能平衡並豐富藝術的學習內涵。戲劇做為藝術乃以其獨特的方式難以拆解成一系列段落去解釋，與其他藝術一般，無法轉換替代的單一性，從參與戲劇活動中，瞭解戲劇與劇場慣例，進而培養藝術的美感能力，體驗戲劇的創作樂趣等，為戲劇課程學科中心的主要論述。

Hornbrook（1991）強調戲劇課程之教學本質應著重戲劇藝術，以戲劇做為其他學習之媒介只是戲劇藝術其中應用條件之一。學生應學習戲劇的語彙和章法，並以戲劇之規範來學習欣賞、理解與操作技巧，並進一步實現其完整傳達之思想。Hornbrook 並一再主張戲劇教學方法應與劇場表演成為一體，戲劇藝術絕無

派別之分，即使在教室與舞臺之間，觀眾意識之存有與預設不分軒輊。在戲劇課堂上，觀者的鑑賞者（certain）和閱聽人（audience）的身份同時存在參與者身上，演員和觀眾是戲劇藝術的關鍵組合，學習與演出呈現（product）是無法分離的結果。

澳洲學者 O'Tool（Haseman & O'Tool, 1986）在「Dramawise」一書中，將戲劇教學從教室中的即興表演、劇場遊戲、片段演出練習，一直到發展成正式演出，將戲劇元素一一放在檢討的內容當中，讓學生透過某情境活動、實做以及討論，體察構成戲劇與表演細節的依據，適合高年級與青少年的戲劇教學，挑戰學生的經驗與再意義化，並成功地將經驗轉化為表演者與觀眾（monitor）意義的溝通。並強調過程戲劇（process drama）為戲劇教育的基礎，戲劇課程內容應包含劇情張力、焦點、地點和空間、時間、語言、動作、象徵等戲劇元素。在教學方法上，戲劇學者都重視戲劇慣例的運用，並以慣例形成整個建構戲劇活動的主要模式和策略。慣例（conventions）是指劇場或戲劇領域中慣用的藝術手法，這些手法多以劇場表現形式來呈現，用來理解戲劇是讓學生積極從自身經驗建構戲劇經驗的過程，讓教學者和參與者能藉此創造並探討戲劇中的各種意義（陳書悉譯，2006；Heathcote & Bolton, 1995）。常見的劇場慣例包括：教師入戲（teacher-in-role）、靜像劇面（still-image）、物件劇場（objects theatre）、說故事（story-telling）

戲劇教育學者林玫君（2005）也認為表演藝術是一種活的藝術，必須透過實做及參與才能完成藝術的學習，就學習的角度來看，可分為參與者、製作者和觀賞者三個層面。其中創作過程中包含思考準備、創作呈現和反省回顧等歷程，並以此歷程學習到相關的藝術表現技

巧與創作能力，屬於創作表達的內涵，同時亦具備了知識獲得的意義。

整體而言，戲劇作為學科學習的主體，從戲劇知識、概念乃至於技巧運用、作品呈現批評鑑賞等，都是型塑戲劇學科的重要內容，由於戲劇活動繁多，如何有效組織課程內容，在有限時間中安排教學活動，正是規劃戲劇課程的重要課題。

三、透過戲劇探討議題（Learning through Drama）

議題課程教學的出現，與強調學生統整能力有相當大的關聯，教師如何透過適合的教學方法，使學生真正經由個人認知體驗的啟發、真正轉化為情意與實踐的能力，達到全人學習。此一轉化過程，必須有學生真正參與的經驗，而非知識的單方授與可達成。打破過去學科中心的範疇，精熟能力的強調之教學典範，以批判論述代替複製論述的習慣（劉美慧，1998）。所謂議題中心教學法（issues-center approach）是一種強調學生主動學習參與、批判思考能力訓練的教學方式，以動態課程的教學過程，實際有效提昇批判思考能力（董秀蘭，1998）。透過不同的戲劇情境引發參與者自我或社會議題(issue / theme)的深層體驗與思考，並為其中議題進行思辯與提出解決之道，是此類戲劇課程的重心。

社會的統整以個人或社會發生重大議題為探討中心，由師生共同計畫實施，以獲得通識的知能。在戲劇活動中發展社會互動與團體關係的建立，適當的應用他來培養學生具備現代公民應有的理性與民主素養。

黃政傑（1991）分析 Lawton 的情境中心論，認為教育主要目的在傳授學生社會的文化遺產，考慮學生即將面臨的世界，使他們學會適應未來社會的各種情境，社會議題中心的課

程，接近於社會中心課程所期待之課程為適應未來生活所準備之目標，其課程核心在於建立學生解決問題，發展面對適應未來社會的能力。戲劇的元素其中一個重點即是主題（theme）的傳達，清朝劇評家李漁謂之為戲劇的「主腦」，主題透過戲劇故事的手法與結構，主要傳達其中賦予的意義。社會中心的課程主張戲劇的目的在於社會認知而非表演，學習者的態度之於角色的表演呈現更被重視，尤其在過去教育不普遍的時代，一般大眾透過戲劇的經驗得到「主題正確」、「正義的彰顯」，達到移風易俗的社教意義有很大的關係。

一般歐美戲劇教育，所謂創造性戲劇（Creative Drama）或教育戲劇（Drama-in-education）的理念中，透過戲劇情境來探討想法的概念都存在。林玫君（2005）認為：「創造性戲劇是在自然開放的教室氣氛下，透過肢體律動、五官認知、即興默劇、及對話等戲劇形式，讓參與者運用自己的身體與聲音去傳達或解決故事人物或情境中的角色，所面臨的問題與情境，成為一個自由的創造者、問題的解決者」。而她更認為比起創造性戲劇，教育戲劇（Drama-in-education，簡稱 D. I. E）更是把焦點放在對議題的探討。戲劇應該不只在發展「故事或戲劇本身」，而是在參與者對相關議題的深度了解。透過戲劇的媒介，參與者和領導者都以「劇中人物」或「一般討論者」的身分，在戲劇的情境內外出現（林玫君，2005）。

Bolton(1984) 認為戲劇主要在學習者的情感和認知與評價上的改變，戲劇作為主客觀的學習之用，相關概念的價值判斷（value judgments）就在其中建立起來。此類課程模式乃藉戲劇的教學運用劇場的表演形式，表演者和觀眾分享互動的關係，同時採用內隱與外顯交互呈現的運用，為求明確說話與動作表現，

呈現在外的動作傳達出故事或劇本的意義，表演技巧有賴於想像假扮，在真正的演出時，仍有其高標準之紀律與合作上的要求。以戲劇來理解人類行為與衝突的學習模式，是建立在「問題解決」(problem solving) 的戲劇結構上進行，在劇場環境中掌握衝突、對比、驚奇、張力等要素，促成參與者對故事事件背後所探究的議題產生討論。

澳洲戲劇教育學者 O'Tool (1992) 也認同，戲劇藝術的學習是透過親身經驗，但須從即興自發的表演活動及小組、觀摩之中學習，而非以正式表演為終極目標。其基礎建立在學生自發而積極發揮興趣上出發。經由活動中，戲劇是一種學習模式，透過學生參與戲劇中的角色與情況，可學習探索許多議題、各種關係與事件。在領導者的引導下，參與者以具有結構性的即興演出拓展許多活動，藉由不同角色扮演與彼此自發性的自我表現，以作出選擇之反應，參與者同時為戲劇行動 (action) 中之人，亦為戲劇動作的觀察者，所以此戲劇課程模式強調群體或個人所作之反應與對事件知之決定，重點在課堂的即興演出、角色扮演與模擬，又與過程戲劇 (process drama) 相同。透過戲劇創造與反映出一個使學生信以為真的世界，使其在情境中了解自我與真相，由學生以想像情況與角色透過行動來擴展認知與學習，有效引起學習動機。

Way (1973) 針對社會中心課程的層面認為，戲劇提供了生活中的情境，讓學習者在情境中演繹合宜的行為模式，並從情境中所衍生的各種情況，具體解決問題，培養解決問題的行動力。再者，學習者置身於類似或迥異的情況中去學習了解他人的觀點和感受，進而擴大到各個層面的議題 (issues)：戰爭、節慶、災害、性別、生命、種族等社會議題 (social

agenda)。

除上述一般教室戲劇 (classroom drama) 以外，巴西劇場教育者波瓦 (Boal) 利用觀眾、演教員 (actor-teacher) 和劇場空間的元素，在被壓迫者劇場中，採取戲劇情境方式教育社會與政治的弱勢族群 (賴淑雅譯，2000)，透過參與戲劇企圖喚醒其意志成為具體反抗的行動力量，讓觀眾介入戲劇事實的轉變與選擇，形成劇場表演與教育目標的結合，即所謂教習劇場 (Theatre in Education, TIE)，讓觀眾在戲劇困境中由旁觀者轉變為有行動能力的參與者，從行動中展現民主、理性和公平正義的社會態度，也是議題中心戲劇教育的代表。

四、戲劇元素作為教學工具 (learning about subject through drama)

戲劇既為一統整性全方位的藝術形式，將戲劇活動作為統整的工具或其他科目學習體驗經驗的關聯，引發兒童自發主動的學習，戲劇便成為一個學習利器。此類課程觀點將戲劇動作做為媒介 (Theater / Drama elements as tool)，透過戲劇性遊戲的張力引起學習者的興趣與注意，以戲劇活動的結構化並將之遷移作用，延伸到任何領域課程的學習，學生在趣味遊戲化中樂於表現，藉以提高學習成效。

在語文、文學和閱讀能力常會出現在戲劇課程。每次的戲劇經驗，孩童都會被要求討論戲劇情境中所發生的議題與問題，在戲劇以文學為基礎的概念下，書寫文字也能輕易地納入戲劇課程。無論是歌唱、韻律、器樂式的音樂，都與劇場緊密地結合，教室中的戲劇也會產生同樣的結合，包括視聽藝術、繪圖和手工藝等，也可併入戲劇課程 (周小玉譯，2001)。

Landy (1986) 認為戲劇是一種自然的學習方式，戲劇建立於假設的情境下，戲劇中的要素如模仿、想像、扮演、分析與解釋皆為學

習語言動作與其社會行為之形成上最有價值的素材（張曉華，2004）。尤其在語言學習方面，戲劇中的語言與非語言的溝通，情境語言常因人物角色本身和角色之間互動而產生不同的變化，口語內容與表現在戲劇活動中，也將文字符號活化為具體的思緒思想，促進聽語理解與讀寫能力的提升。

英國戲劇教育學者 Somers（1994）認為戲劇具有其自身的形式和語言，內容必須來自他處，以此特性與各學科結合，容易吸引兒童注意，提高學習動機，成為一有效的學習媒介。尤其社會科學習方面，藉由戲劇幻覺和同理的角色轉換，促進兒童的社會技巧和解決問題的能力上，戲劇經常以歷史故事、人物衝突、新聞事件、抗爭行動為戲劇內容，探討兩難困境和道德議題與個人選擇等，進行價值澄清及個人實際生活中的反思。可見以戲劇的形式作為學習活動架構，作為知識的模擬與再現，更能加深認知學習的成效（張曉華，2004）。

近年來透過社會教育機構及博物館教育倡導終身教育理念的觀念逐漸建立，世界各國的博物館（美術館）教育模式也經常提供直接接觸與體驗的一個教育環境，除了靜態展覽之外，也開始重視戲劇手法的借用，無論是作為引起參觀民眾的興趣或是引導學生運用想像力投射在擬人化的戲偶中，或是透過方案活動帶領認識各種主題的內容，都是很好的教育媒介。Rocoberton（劉月凰、蘇麗英整理，2006）認為，即使非偶戲（戲劇）的專業人員也可以利用此工具來表演及探索日常生活中重要的知識，尤其結合自然科學與社會人文和藝術的元素，成為教育的利器，已成為現代博物館教育的新趨勢。

總的來說，戲劇兼有其工具性和本質性的課程取向，隨著課程目的與戲劇活動的選擇與

組織而產生不同的課程模式，教師應視教學所需，選擇適合教學對象之戲劇教學策略實踐教育目標。

第拾伍章

日治時期學校表演藝術活動

第一節 日治之前傳統戲劇傳承

一、社會背景

臺灣地區世代相傳形式

原始社會中，沒有現代意義的宗教，但是巫術形成和準宗教的信仰很普遍，首領可能即是祭祀長，負責主持各種祭祀儀式，成為部落氏族社會的有機組成部份，儀式中的舞蹈，由肢體的自然活動，逐漸變成一種力量和媒介，是人與崇拜對象溝通的最佳方式。從臺灣考古發現，在原始遺存中出土的，諸如巨石、人或動物偶像、陪葬物、祭壇等等器物 and 跡象中，都充份證明，當時的先民已具有原始宗教行爲和審美情緒，已經有了各自的崇拜物和種種禁忌，較普遍的都存在圖騰崇拜，「把某一動物、或鳥、或任何一物件認為是他們的祖先，或者他們自認為和這些物件有某種關係」，於是，下意識地用虛幻或模仿圖騰的動作、方式、形狀，來娛媚崇拜物，或描述表達特定意義的動作，以期達到某種目的，成為舞蹈與戲劇儀式的起源。

臺灣原住民沒有純粹戲劇或故事表演，由於沒有發展出文字，部落故事和歷史多由口述或歌唱傳承。清代一些文獻中稱為「番戲」者，實際上是表演性歌舞，從各種祭祀儀式中分化出來，供人觀賞，成為一種獨立的表演形式。每逢節慶、盛典或迎賓時，村社中都要集會，飲酒「賽戲」，過年時「都備新酒賽戲祭祖」；豐年大收成，「都須釀美酒，都來賽戲」。

「番戲」的歌聲整齊，舞姿優美，歌唱有一定的內容，如緬懷贊頌祖先，祈禱感謝豐年，敘述生產出獵過程等，舞蹈動作亦有某些模仿

性，它不是現代意義的戲劇，卻在歌舞中具有大量的戲劇音樂等表演因素。

另一方面，臺灣地區早期農業社會的業餘表演教育方面，受大陸地區移民的影響。在漢文化戲曲中，有著「無聲不歌、無動不舞」的特色，農業社會中，亦以戲曲為表演藝術基礎，發展出各種民間「小戲」，其種類繁多、結合裝扮、特技、說唱、舞蹈等元素。其中有規劃青少年的戲曲學習活動，通常由社區士紳或地主、店家共同聚資，在廟口、曬穀場或村長家中等固定習藝場所延聘戲曲老師傳授習藝。除了職業性劇團之外，這種組織業餘的表演團體，稱為「子弟團」，表演者則稱為子弟。所謂「子弟」指的就是良家子弟、富家子弟，也就是業餘的意思。子弟戲則指這些有錢有閒富家子弟的玩票活動，以與職業劇團分界線。

臺灣的子弟團通常以地方聚落為基礎，演唱各種戲曲，配合祭祀活動，娛神娛人。對於老一輩的人來說，參加地方戲劇團體，可以藉共同的活動跟娛樂，加強彼此之間的感情，鞏固社群組織。而對後一輩的人來說，父老們出錢出力組成子弟團，鼓勵他們參加，一方面是希望可以用神的力量來約束他們，藉此灌輸他們鄉土意識和倫理觀念，一方面也可以藉戲曲的力量來陶冶他們的性情，避免沾染不良習俗。在早期，子弟團的盛行對臺灣子弟的社會教化，有相當重大的影響力。

一般地方上所流傳的，還有許多規模小巧，由非職業演員所進行的表演活動，即一般所稱的「小戲」。傳統戲曲可分為大戲、小戲及偶戲三大類。所謂「小戲」是相對於「大戲」而言的；一般來說，大戲是由小戲孕育發展而成，但小戲有時亦可由大戲分支發育成另一獨立的劇種。

民間小戲是指由「民間歌舞」與「民間曲

藝」或「說唱藝術」結合發展而成之劇種，因此在雜技中擷取「歌」與「舞」之要素，便成為「歌舞小戲」。由此可見，小戲是民眾或民間藝人創作或傳播的小型歌舞劇，反映出民間生活趣味與思想情感。小戲之劇中腳色簡單，多無完整故事情節，演出內容詼諧逗趣，表演時無固定舞臺，而其表演形式則深具鄉土歌舞色彩。

劇種興起之初，劇中女性腳色多由男性扮演。就演員人數而言，一人單演稱為「獨腳戲」；一旦、一丑合演稱為「二小戲」；至於一丑、二旦之組合則稱為「三小戲」。就裝扮歌舞而言，皆「土服土裝而踏謠」，亦即穿著當地平常服裝，以土風舞之步法，唱踏當地歌謠。

陣頭是指不具備完整戲曲條件的民間歌舞小戲，通常在迎神賽會或其它節慶時做出陣遊行或野臺演出。臺灣民間陣頭，一般可分成「文陣」與「武陣」，『文陣』歌舞性質濃厚，娛樂性強，有故事情節，有對白，有完整的後場伴奏，使用樂器包括曲調樂器與打擊樂器，表演形式大多為載歌載舞。如車鼓弄、牛犁陣、牽亡歌陣、打七響及桃花過渡等；『武陣』則宗教性質強烈，多帶有武術表演，後場伴奏樂器大多只使用鑼、鼓、鈸等打擊樂器，目的在增加熱鬧喧闐的氣氛，活動力也較文陣為大，表演形式大多為只舞不歌。例如宋江陣、跳鼓陣、獅陣及龍陣等。

黃文博（2000）之調查，臺灣民間陣頭近百種，就其種類言，雖可以「文陣」與「武陣」來區分，但又可細分為宗教陣頭、小戲陣頭、趣味陣頭、香陣頭、音樂陣頭及喪葬陣頭等六種。其中的小戲陣頭指帶有民間小戲味道和色彩的陣頭。林茂賢則將民俗陣頭依其表演性質，概略分為宗教性、遊藝性、音樂性、體育性、歌舞性及特技性等六類，其中的歌舞性陣頭，則

包括車鼓陣、牛犁陣、桃花過渡、七響陣…等陣頭。

此外，黃玲玉（2001）就表演形式，將臺灣河洛陣頭分為載歌載舞的陣頭、只舞不歌的陣頭、只歌不舞的陣頭、不歌不舞純樂器演奏的陣頭，以及不歌不舞純化妝遊行的陣頭等五類。載歌載舞的陣頭，「其特徵為有完整的後場伴奏、有故事情節、有對白、娛樂性強、活動力較小，如車鼓陣、牛犁陣、竹馬陣、七響陣、番婆弄、才子弄、桃花過渡…」此類大抵屬於黃文博所指的「小戲陣頭」，亦即一般所稱的「小戲」。（相關資訊請至臺灣民俗文化研究室查詢 <http://web.pu.edu.tw/~folktyw>）

二、明清屯墾時期表演活動

鄭氏時代的文化人，將它從明朝典章制度中移植過來，使其在臺灣上層社會的正式禮儀場合得到展示。雅樂舞中正、平和、意凝行緩，具有深刻的內涵，意味著儒文化在臺灣的落地和傳播。至今在孔廟中，仍留存有莊嚴神聖的八佾舞，成為國家珍貴的文化遺產。

軍事技藝和舞蹈的結合，是中國古代軍隊用於訓練操演的方法之一。鄭氏政權以軍隊為主體，平時散兵於農，農隙練武，練兵中亦盛行兵器舞，徒手舞及各種陣式，使軍事舞蹈蛻變為習武、健身和遊戲的重要項目，並擴散到民間，演化出多種的民俗和藝陣，如宋江陣、跳鼓陣、藤牌舞等皆是，是臺灣傳統民族舞蹈的一個重要淵源。

隨著漢人社會的逐步確立，流行於中原和沿海的民俗舞蹈亦源源流傳到臺灣，如戲曲舞蹈、獅舞、龍舞、划旱船、拍胸舞、花燈、武術等等。這些舞蹈多用於膜拜神靈的儀式，以及年節和人生慶典之中。由於引入渠道不同，亦發生不同程度的嬗變，成為臺灣式民俗舞的濫觴。

第二節 學校教育引進現代話劇與肢體活動

一、社會背景

清朝割讓後的臺灣日治時期歷史，大致分為漸進主義始政時期（1895年-1915年）、內地延長主義同化時期（1915年-1937年）與皇民化運動時期（1937年-1945年）。此三個時期在文化政策與教育推動上皆為因應統治政策而發展出不同的表演藝術風貌。

日本政府推動新制度與新價值，針對當時臺灣社會原有的生活文化，包括纏足、髮辮、時間規律等觀念首先採取宣導與任由民眾選擇的態度。1896年臺灣正式進入格林威治世界標準時間的系統，1910年初期完成全臺報時系統，公司機關根據標準時間運作，鐵路等大眾交通工具亦名定開車時間與抵達時間。1941年臺灣各地成立改良會，隔年以保甲（鄰里長）制度推動放足斷髮運動。

總督府引進星期制之後，星期例假日的定期休假使社會大眾有了休閒生活，總督府僅而推廣體育、音樂、美術、電影、戲劇等暇餘活動，廣設公園，開闢觀光名稱，配合觀光旅遊時節等，新的休閒生活於焉產生。基本上以日本明治維新的經驗作為模仿對象，社會發展的內涵同時也象徵了西方色彩與科學價值的現代化。

日本領臺後期已經開始著手將臺灣日化，希望減少與日本本土的差異。但日本在所有其他殖民、佔領區，則主要實行資源取得以支持戰爭之政策，對當地住民或採鎮壓、或採放任等對策，並未著手進行日本化。1898年，日本明治政府任命兒玉源太郎中將為第四任總督，並派才幹卓越的政治家後藤新平擔任民政長官以為輔佐，從此採取軟硬兼施的政策治理臺灣。毋須遵守日本法律的臺灣總督府之對臺統治權

才就此建立起來。而日方這種軟硬兼施的殖民地政策，一般稱為「特別統治主義」。日本佔領臺灣之初就存在著殖民地統治策略的兩條路線之爭。第一條路線就是後藤新平所代表的「特別統治主義」。同時也醉心於德國式科學殖民主義的後藤新平認為，從生物學的觀點，同化殖民地人民既不可能也不可行，因此主張效法英國殖民統治方式，將臺灣等新附領土視為真正的殖民地，亦即分離於內地之外的帝國屬地，不適用內地法律，必須以獨立特殊方式統治。他認為應當要先對臺灣的舊有風俗進行調查，再針對問題提出因應政策。這個原則被稱為「生物學原則」，同時也確立了以漸進同化為主的統治方針。

相對於特別統治主義的殖民地路線，則是由原敬所代表的「內地延長主義」。受到法國殖民思想影響的原敬，相信人種文化與地域相近的臺灣和朝鮮是有可能同化於日本的，因此主張將新附領土視為「雖與內地有稍許不同，但仍為內地之一部」，直接適用本國法律。

從1896年到1918年，擔任民政長官的後藤新平所持的特別統治主義主導了臺灣的政策。在這段時間內，臺灣總督於「六三法」的授權下，享有所謂「特別律令權」，集行政、立法與軍事大權於一身。而握有絕對權力的臺灣總督，除了有效壓制武裝抗日運動之外，對於穩定臺灣的社會治安也發揮相當的影響。

日本治臺的第二時期，自後西來庵事件的1915年開始，到1937年蘆溝橋事變為止。就在此一時期，國際局勢有了相當程度的變化。1914年到1918年慘烈的第一次世界大戰，從根本動搖了西方列強對殖民地的統治權威。歷經這場戰爭，十九世紀興盛的民族主義，一般只適用於規模較大的國家民族，一次世界大戰後被改造成弱小民族也能適用。在這種情況下，

民主與自由思想風靡一時，民族自決主義更瀰漫全世界。1918年1月，美國總統威爾遜倡議民族自決原則及稍後列寧所鼓吹的「殖民地革命論」，於相互競爭中傳遍了各殖民地。為了妥適應付殖民地的騷動，逐漸弱化了西方帝國主義列強開始對殖民地做出讓步，允諾更大的殖民地自治權或者更開明的制度。

此一時期初，日本國內正處於由藩閥政府與官僚政治轉換到政黨政治和議會政治的「大正民主時期」。1919年，田健治郎被派任為殖民地臺灣的首任文官總督，以同化政策為統治的基本方針，並於同年10月正式向府內官員發表。他表示，同化政策的精神是內地延長主義，也就是將臺灣視為日本內地的延長，目的在於使臺灣民眾成為完全之日本臣民，效忠日本朝廷，加以教化善導，以涵養其對國家之義務觀念。

之後廿年，總督府歷任總督延續此政策。在具體措施上實施地方自治、創設總督府評議會、公佈日臺共學制度及共婚法、撤廢笞刑、獎勵日語等，對於促進同化、減少差別的工作頗有作為，也改變了過去後藤新平的「以無方針為方針」、「只管鐵路、預防針與自來水」的內政方向與統治政策，故此時期可稱之為與始政時期施政方式完全南轅北轍的同化政策時期。

自1937年的盧溝橋事件開始，一直到二次大戰結束的1945年為止，日本在臺灣的殖民統治邁向了另一個階段。中日正式爆發戰爭，臺灣割斷與大陸的往來。隨著太平洋戰爭的擴大，形勢對日本甚為不利，前線兵員緊缺，後方經濟難於維持，於是在國內採取非常的措施，對臺灣更加緊人力物力的控制，原先臺灣的文人總督政府，又復改換成軍人總督政府。第十七任總督小林躋造，即為日本海軍上將，

1936年9月上任伊始，就以鐵腕手段，大力推行「殖民三化政策」，即所謂的「皇民化」、「工業化」和以臺灣為戰爭依托的「南進基地化」，啟開了皇民化運動的進程。」

由於日本發動侵華戰爭，因應需要，又在1936年9月對臺灣總督府恢復武官總督的設置。由於戰爭的需要，以及退出國際聯盟所導致的物資禁運懲罰，日本需要臺灣在物資上的支援協助。然而要臺灣人同心協力，實非臺人完全內地化不可。因此，總督府除了取消原來允許的社會運動外，還全力進行皇民化運動。該運動大倡臺人全面日本化，並全面動員臺人參加其戰時工作，而這項運動一直持續到1945年二次大戰結束、臺灣回歸中華民國為止。此種由臺灣總督府主導，極力推動臺灣人民成為忠誠於日本天皇下的各種措施，促成皇民化運動，終其言，為內地化的極端形式。

皇民化運動係分成二階段進行。第一階段是1936年底到1940年的「國民精神總動員」，重點在於「確立對時局的認識，強化國民意識」。第二階段是1941年到1945年的「皇民奉公運動時期」，主旨在「徹底落實日本皇民思想，強調挺身實踐，驅使臺灣人為日本帝國盡忠」。

臺灣總督府為推動皇民化運動，開始強烈要求臺灣人說國語（日語）、穿和服、住日式房子、放棄臺灣民間信仰和祖先牌位、改信日本神社。此外，殖民政府也在1940年公佈改姓名辦法，推動廢漢姓改日本姓名的運動。太平洋戰爭爆發後，由於戰爭規模不斷擴大，所需兵員越來越多，日本當局也在1942年開始，在臺灣實施陸軍特別志願兵制度、並於1945年全面實施徵兵制。

二、學校制度

日本領臺當局除以武力鎮壓外，竭盡全力

建立其統治體制，部署官署機構，鞏固開發基礎，並設法安撫居民。一切措施猛寬應時適度運用，以樹立臺灣之全面基礎為首要。而在這種情況下，統治者與不同文化人民間的溝通採用義務教育，成為基礎中的要項。事實上，大多限定日籍資格才能就讀的日治時期中等或高等教育政策，對臺灣人而言，其成就與影響，大大遠不如基礎教育。而基礎的義務教育在初期依然分為公學校（臺灣人就讀）及小學校（日本人就讀），在考試制度上也存在國別差異，顯示日本人仍然存有殖民者的階級心態。一般而言，日本人在臺灣所進行的教育建設上，仍然有著很大的貢獻。

1895年7月14日臺灣總督府第一任學務部長伊澤修二，執掌臺灣教育事務。他在《設置臺灣公學校意見》一文中，建議臺灣總督府於臺灣實施當時日本尚未實施的兒童義務教育。臺灣總督府遵循其意見，在同年於臺北市芝山岩設置第一所西式教育場所，也是臺灣第一所小學（今臺北市士林國小），此小學基本上為實驗性的義務教育。翌年，臺灣總督府於全臺灣廣設「國語傳習所」作為推動日語的義務小學。1898年，國語傳習所並正式升格為「公學校」。

日本人辦學校，是「欲以教育的力量，同化臺灣人及先住民」，教育令規定：「教育旨於教育敕語之旨趣，以育成忠良國民為本義。」總督府更明確指出：「臺灣之教育，在於觀察現今世界人文發達之程度，啓發島民順應之智能，涵養德性，普及國語，使之具備帝國臣民應有之資質和品行。」基於殖民的目的，統治者推行差別待遇及隔離教育制度，小學校「以留意兒童之身體發達，教授道德教育與國民教育之基礎，及生活所需之普通知識為本旨。」專收在臺日本人的兒童。公學校「以對本島人子弟施德

政、授實學，以養成國民性格，同時使精通國語為本旨」，招收臺灣兒童入學。視為理蕃政策重點的蕃童教育所，則收原住民子弟，並由警察擔任教師。至於中等以上教育，基本是日本青少年的天下。

殖民當局對於義務教育的規範十分嚴格，絕大多數的漢人子弟僅能於公學校就讀，僅有日本學子與少數社會上層的漢人學童能在師資設備較佳的小學校學習。此外，即使在學校裡，族群對立的緊張關係仍時而可見。這種情形持續到1929年，總督府重新修訂了《臺灣教育令》，使臺灣教育體系與日本內地一體化，並開始採用「內臺人共學制」，並停止使用「內地人」、「本島人」等差別性的稱呼，情況才略有改善。

1941年3月，《臺灣教育令》再度修正，將小學校、蕃人公學校與公學校一律改稱為國民學校，保留了部分的「蕃童教育所」，至此，全臺的義務教育學制才完全統一。而不管哪種學校形式，除了特殊的原住民教育體系之外，日治時期的教育關法令明定，該教育場所以中央或地方的經費開辦，而就學資格則為8歲以上，14歲以下的兒童。除了基本年齡限制之外，這些法令還詳細明定該六年制的義務教育應教授的科目為修身、作文、讀書、習字、算術、唱歌與體操等，並要求一定師資與適當例假日設計。

臺灣籍兒童的教育普及率成長相當緩慢，直到強制義務教育實施後才快速成長。在強制義務教育的實施下，1944年的臺灣，臺籍學童就學率為71.17%，日籍則高達九成。中等教育方面，因應普及教育所需要的大量師資，日人採公費制的師範學校制度。重要的有臺北師範學校與臺南師範學校等。除師範教育外，經濟實業考量的職業學校也是日治時期實業教育

重點。包含農工商漁都廣設職業學校。

中等以上教育，日治時期並不普遍。很多高等學校都是限制日人就讀。臺人高等學校，僅有臺中中學校等寥寥無幾。至於等同大學的高等教育，1928年設立的臺北帝國大學幾乎是為日人所設立。也因此，日治時期，臺灣人留學日本與中國風氣相當盛行。

三、表演藝術環境

臺灣傳統民俗表演活動

在皇民化運動中，原來流行的傳統戲劇、歌仔戲、民俗舞及各種藝陣，遭到取締和限制，代之而起的是改良型的皇民劇和日式歌舞。當時沒有專業的舞團，被稱為藝能者，包括演劇吟唱、舞踊等形式，受日本文化潮流的影響，即使是演出戲劇，也多突破原有說白的框架，增入豐富的肢體語言，最初由日人導演的改良劇，如「可憐的壯丁」、「火車棟仔」等，即採用幕表制，用歌舞伎的方法和樂器。以後由日人橘憲正編導的「一死報國」、「母性愛」等，則成為「皇民化劇的示範」。即使是上演一些舊戲碼，亦常在內容和形式上，作一些瞞天過海的篡改和粉飾，以適應時事和應付檢查。有的將劇中的宮廷改為公司，稱皇帝為董事長，首相為總經理，文武百官則是公司職員；有的演員身穿和服，手持武士刀，揮舞著耀武揚威；一齣被稱為「閩雞」的小劇，用臺灣民謠，南管曲調、民間舞動律，卻講日語，揭示武士道精神，而日本電影片、能樂、歌舞伎等，更是充斥臺灣整個表演市場。

儘管民間演劇被明令禁演，但戲劇活動仍難以完全滅絕，歌仔戲團以「新劇」為掩體四處演出，特別是偏遠的山區、漁村等，民眾常私下學戲唱戲，宜蘭歌仔戲在戰爭期間仍能偷演，用各種方式避免糾紛，如夾雜日語，有警察在場時才改顏換面地換上日本服，改成軍歌

配樂等等搬演皇民劇（王友輝，2006）。

新劇與舊劇

臺灣早期的「新劇」有兩種較為重要的型態，以民間職業劇團為主體的一類，肇始於歌仔戲班的改良，效法日本新劇及中國文明戲，將劇中的故事改換時代背景，劇中人則穿上時裝，表演時減少唱腔和戲曲的身段，少有劇作家寫成的劇本，大部分僅靠「戲先生」的說戲，和一張寫著故事大綱和出場順序的「幕表」，憑著演員過去的經驗和即興的本領，依觀眾的反應增減說白。很多新劇團甚至是歌仔戲班轉型的，有時演出也和歌仔戲同場演出。然而這種新型態的戲劇表演，受到觀眾熱烈的歡迎，產生了許多職業劇團，可說是臺灣現代戲劇史上真正的商業劇場（王友輝，2006）。

漢人戲劇當代社會階級將之視做對一般大眾發揮「教忠教孝」，作為思想工具作用的目標，受另一種不同於新時代教育體系文人的採用。當時所謂黑色青年或左傾青年所認同所代表的進步精神勢力手上，企圖以戲劇展演作為武器，用以挑戰殖民體制下的社會現實，衝撞穩定社會結構的成規。

1925由留學中國的左派青年組成彰化「鼎新社」成立並首次演出文化劇，呈現了地方上藝術文化發展對立的風貌，文化劇屬於青年與知識階級，具反抗意識，以演藝為發揚政治理念的宣傳工具。而傳統南北管所強調的子弟教育，則是民常與市紳階級，傳統人文生活為社交與生活的工具。四月間，成原因路線問題，面臨分裂危機，設中成員分為「藝術派」、與「社會派」兩個路線，前者主張專注於戲劇改革，以不露骨的方式宣傳主義，另派主張以戲劇為手段，認為不必拘泥於劇本劇目，可於演出臨場及時發揮，將戲劇表演節目視為思想宣傳工具，強調自由的表演形式，藉以積極影響社會

大眾。1926年原「鼎新社」成員陳崧自中國返臺整合兩派團員，重新以「彰化新劇社」出發。草屯「炎峰青年演劇團」、臺北「星光演劇研究會」、「博愛演藝研究會」等演出活動蓬勃。同一年張維賢主持之星光演劇研究會，受日本、中國改良戲影響，以寫實話劇為主，成為新劇運動開創人，1930更成立民烽演劇研究會，開辦舞蹈、音樂、近代戲劇理論等講座。1935年都會的表演場所包括永樂座及大稻町的第一劇場，皆為當時著名之西式與洋式表演包括電影、歌舞劇、話劇演出的場所。

另外一方面，「文化劇」作為政治反抗目標而生的教育宣傳場域，其背景包含「大正民主」思潮下的影響與教育，部分來自對岸中國思想交流的鼓勵，在混雜的民族意識與社會改革中不斷修正嘗試。當時日本施政方向強調民意，對臺採包容態度，各思想大為活躍，加上本第一批青年學生赴中國留學，接觸到當時中國境內激進派青年學生，以其新文化改革舊文化的思想，包括無政府主義、共產黨信奉者、強調科學絕對價值者等，臺灣青年知識界大為風行。然而文化劇的立場即是以「教育普羅大眾」、「啓蒙世人於無知」為要，在舞臺上的呈現，如不能從整體的藝術效果考量，只是用乾燥生硬的語言或套用不同人文經驗的劇作，難以從演出過程中產生推廣的效果。

日本人據臺之初，為平息民眾的反抗，實行軍事統治和強權政治，臺灣人成為次等公民，但初期在文化上較為寬鬆，維持著原有的習俗，並允許兩岸文化繼續交流。大陸的演藝團體，繼續入臺，上海、福建、廣東等地的戲班屢見不鮮，而舞蹈附屬於戲劇之中，是戲曲的一部分，成為人們喜愛的重要形式。又由於語言和欣賞水準的限制，多數觀眾更喜歡以做打見長的武戲，促進了戲曲舞蹈的加強和改進，

同時還引發臺灣本土誕生的歌仔戲，以及採茶戲等，向「動的舞」方面演化。其時的寺廟林立，迎神賽會的規模日盛一日，並互相攀比，各種源自閩南等地區的民俗舞蹈，紛紛湧現其間，並有自己新創造的許多陣頭藝閣，成為臺灣傳統舞蹈的重要淵源。

日治時期，臺灣的原住民，首次被冠以民族的名稱，通稱為「高砂族」，而透過學者田野調查，根據語言、習俗、特徵等的不同，被分為若干的族群，官方通用的是泰雅、布農、賽夏、曹、排灣、雅美、阿美七族，另外把日趨漢化的平埔族也分為十群。當局對原住民採取區別對待，恩威並施的政策，大部份原住民的生活和教育狀況有所進步，但山地的民族，大部份仍保持著固有的生活習俗。許多日本和中國的學者來臺進行田野調查與採集，並發表了若干調查報告，從中可看到用於各種宗教信仰性質的祭典儀式舞蹈動作，為原住民的舞蹈史提供了依據。（李天民、余國芳，2005）

日本有豐富的舞蹈傳統，其日本舞蹈和歌舞伎的歷史源遠流長，明治維新後，更是亞洲國家中接受西方文化及現代舞的先行者。隨著日本遷臺人數的增加，日本演藝團體接踵而後，日人辦的酒吧劇作充斥著此類表演，日本舞蹈家也來臺組辦社團和從事教育，啓迪了臺灣人對舞蹈的嚮往。許多學子在日制學校經歷過體操舞蹈課的訓練，又紛紛到日本學舞，其中的佼佼者蔡瑞月，就是在日本舞蹈名師的教導下成長起來，成為臺灣舞蹈界的先驅。

太平洋戰爭爆發後，日本殖民政府對臺灣地區藝文活動的鉗制愈趨嚴厲。皇民奉公會成立「臺灣演劇協會」，強迫所有劇團納入編制，臺灣傳統宗教慶典被嚴格控制，同時對本土傳統戲曲、遊行等民間藝術嚴格禁止，神社祭典也不再出現「本島劇」的演出。包括歌仔戲團、

布袋戲團、傀儡戲等，皆動員起來演出「皇民化」戲劇。以1937年11月羅東神社舉行鎮座式為例，慶祝活動除提燈遊行之外，則舉相撲、大弓會與運動會。慶典活動所強調的是來自日本的遊藝內容與所需的戰爭時期的「皇民」體魄（簡秀珍，2004），日本的神社祭與天長節等，常常動員小學校與公學校的學生參與遊行行列和行禮參拜的儀式中，以確立日本政權的力量。與過去臺日合作採取的漸進融合與懷柔的情況已完全不同。

「皇民奉公會」由總督長親自擔任總裁，設中央教育部，各州、廳、市、郡、街、莊等，也分別成立支部、分會、區分會、部落會和奉公班。除了行政系統的奉公會外，還有產業奉公會、商會奉公會、奉公社丁團、核心俱樂部、青年團、少年團等外圍組織，形成一個無所不包的全民體系，在這個團體中，男子被征入伍上前線，婦女摺千紙鶴承擔後方的勤務，所有的電影、戲劇、歌舞娛樂活動，悉被納入皇民奉公會的活動中。

由政府主導的青年劇早期演出著重破除迷信、改革陋習、政令宣導、推行國語¹，隨著皇民化運動的進行，中日戰爭期間轉為演劇挺身隊，宣揚軍國主義思想。日本官方直接指導學校表演活動與演劇挺身隊，利用戲劇演出一方面慰問傷兵，一方面藉以鞏固效忠天皇的思想。

1942年，為加強對演藝團體的審查管制和利用，成立臺灣演劇協會，主持是日人三宅正雄，職員大部份是日籍警察和情治人員。從此，凡未被演劇協會核准者，皆不得在臺灣上演，一時劇團大減，卻集中在城市。為適應以藝能形式動員群眾，又做照日本本土「移動演劇聯盟」的方式，組建「皇民會指定演劇挺身隊」，深入民間以臺語演出。

1943年厚生演劇研究會永樂座首演本土色彩濃厚「鬮雞」一劇，劇中大量結合南管小調與被日本政府禁唱的臺灣民謠，遭到政治力的壓制而草草結束。而後臺灣遭受美軍空襲增多，各地陸續實施宵禁及燈火管制措施，戲劇活動幾乎停擺，盛極一時的臺灣新劇漸漸式微。此類新劇運動，雖然停擺，卻已在臺灣社會喚醒社會階級意識。同時也接納了寫實性強的現代新劇，並與中國傳統戲曲及電影等並列為戲劇的主流。

臺灣文化協會在臺灣社會運動史上佔有相當重要的地位。臺灣文化協會以《臺灣民報》做為協會宣傳工具，在臺北、新竹、臺中、員林、臺南等地設立十餘處讀報社，也時常以「文化劇」的演出來啓迪民智。其活動包括了對新知識、新思想的介紹，舉辦各種講習會演講，並推廣民主及民族自決理念。但後來其成員因理念不合而分裂，加上總督府對社會運動的壓制，導致臺灣文化協會的式微。

傳統戲曲方面，大陸京劇流傳到臺灣，通常認為始於在光緒十二年（1886年）。劉銘傳擔任臺灣巡撫時，在這一年為慶祝母壽特從北京邀請京劇班來臺表演。日本殖民統治時期，京班開始正式在戲院中營業演出。據估計從京劇傳入到1924年間，平均每年都自大陸邀請一個班社來臺演出，先後有「京都鴻福班」、「上海上天仙京班」、「上海群仙全女班」、「上海余慶京班」、「上海天生班」、「福州舊賽樂」、「廣東宜人園」、「慶升京班」、「福州京班」等，紛紛來臺公演。隨著上海、福州京班的紛紛來臺，有些演員滯留在臺灣與臺灣人通婚，有的受邀到地方戲班或子弟班擔任教席，這對臺灣本地的戲劇生態也產生了影響，南管戲、歌仔戲與布袋戲等臺灣的地方戲紛紛學習京劇的演

1. 即日本語

出形態與表演程序，這最終導致了臺灣本地京班的產生，如職業京班“小羅天”童伶京班、良皇宮“雅成社”、元和宮“振樂社”、普濟殿“鏞鏞社”等等。但這種興旺只是暫時的，此後由於受到經濟不景氣、電影事業的興起的影響，更主要的是由於日本殖民當局推行皇民化運動，京班在臺灣的發展聲勢逐漸衰微。

四、學校的表演活動

日本對於臺灣，在武力占領的同時，一心通過殖民教育「啓發島民順應之智能，涵養德性，普及國語，使之具備帝國臣民應有之資質。」在學校教育上，初期實行雙軌制，小學校為在臺的日本兒童設立，「以留意兒童之身體發達，教授道德教育與國民教育之基礎，及生活所需之普通知識技能為本旨」。公學校為臺灣兒童所建立，代替原先的「國語（日語）傳習所」，實行六年制，其教育目的是：「公學校以對本島人子弟施德教、授實學，以養成國民性格，同時使精通國語為本旨」。二十年代後推行「內地延長主義」，大正 11 年，總督府頒佈新的臺灣教育會，增設中學校、實業學校、高等女學校，創設高等學校等，並採取日、臺「共學」的方針。1941 年（昭和 16 年），根據新頒佈的日本「國民學校令」，臺灣 150 所小學校和 820 所公學校，全部改稱為國民學校，並從 1943 年起，開始實施義務教育，沿用至今。

兒童教育概念和兒童發展在此階段受到重視，傳統教育中兒童所有學習包括識字、算數習藝勞動等活動，皆為未來生活所準備，及至教育制度的興起，所謂「兒童是國家未來的主人翁」、「教育下一代即國力即戰鬥力」、「教育是國民基本義務」的觀念逐漸深植人心。一直以來在漢人社會視為「玩物喪志」、「淫蕩猥褻」的下等表演活動在「藝術教育」與學校課程的推動下，能上臺表演舞蹈、口演（說故

事）、戲劇、歌唱等活動，成為一種有能力參與學校活動的榮譽表現。

日治時期臺灣的學校，向青少年灌輸皇民思想，日人推行殖民化重要場所。但它以新的知識，代替過去的四書五經和八股文，開拓了臺灣現代教育之路，對於提高國民素質，培養審美情趣，進而為社會提供包括舞蹈事業在內的人才，有著不可忽視的作用。

1902 年（明治 35 年）後，臺灣初等教育的學科有「修身、國語、算術、日本史地、理科、圖畫、體操、裁縫等」，以後也增設農、工、商等實業科目。課程中並無舞蹈，但體操中有唱歌遊戲，其中一些項目，即以舞蹈方式行之。1914 年（大正 3 年），頒佈「體操教授要目」，要求以體操舞蹈化為主，加強動作的表現力。1925 年（大正 4 年），進一步改定體操要目，強調唱歌遊戲和行進遊戲的運用。1936 年（昭和 11 年），編制統一的學校體操課教材，從體育立場出發，規定「唱歌」，應以遊戲方式，表現歌詞內容，是啓發兒童心智的動態教育。「行進遊戲」，為韻律、節奏的運動方式，先學基本步法，再掌握手、足的基本態式，兩者熟練後，結合一起加以變化，即可學習和表演某種舞蹈。（李天民、余國芳，2005）

（一）學藝會

「學藝會」是日本時代「讓兒童在公眾面前表演平素學習的成果，以激勵兒童的學習慾望；另一個目的是作為學校與家長的溝通管道，向家長進行教育宣傳。」這也是展示檢閱體操業績，和刺激兒童學舞和表演的動力之一。兒童天性好動、好奇，將枯燥的課程內容變為趣事，便有事半功倍的效果。

漢文化中，藝能科長期以來就是被視為低賤的職業，同時也反映在公學校的學科設置往往造成實施課程時受到父老的質疑，臺灣地區

對於兒童上臺表演唱歌、跳舞、演戲的行為被視為戲子乞丐的動作，而受到保守教育和輿論的反對。兒童的公開表演活動，透過學藝會的推動，逐漸扭轉社會對動態活潑兒童表演的接納與肯定。

一般學校的學藝會類似今日教學觀摩或校慶表演節目，用以彰顯學校教學與年度成果，為學校行事曆中的盛事。過去傳統社會所忽略或輕視的歌唱、舞蹈、戲劇扮演等表現性活動，由於學校的重視而逐漸抬頭。學童與家長將上臺表演視為一種榮譽，代表教師對兒童某一程度上的肯定。學藝會的內容豐富多元，可謂集表演藝術之大成，詩歌、舞蹈、歌唱、器樂演奏、戲劇表演、口演（說故事）、戲劇故事演出、劍舞等。

三十年代前的「學藝會」主要圍繞所學的課程進行，如朗誦似的「說方」，對話式的「語方」，演講和繪畫比賽、唱歌等。而後，娛樂表演的傾向逐漸加大，尤其是向西方學習，引入韻律操、現代劇和流行舞步之後，學校體操課中的舞蹈教育，變得愈加豐富，學生學習的舞步中，除走、跑、跳等基本步伐外，還有波爾卡、華爾滋、馬祖卡、小步舞等國際盛行的舞步。低年級的表演主要是形態模倣，如《蝶》、《猴子與螃蟹》、《雪》、《睡娃娃》、《桃太郎》等具故事性的唱跳舞劇，小學高年級有了意境性表演，如《春風》、《海》、《寧靜的夜晚》等，中學則講究一定技巧，如有著詩情畫意的《菊》、《秋》等優美的舞蹈。高等學校則傾向於歌舞劇、歌舞伎、舞蹈等，如在各種紀念祭上，表演《盜難火車》、《八笑人》、《京洛亂刃》等。日本時代學校的體操課，雖然不是正式的舞蹈教育，並且帶有濃厚的日本軍國主義和皇國思想，尤其是後期，緊密圍繞增強體力，磨練意志、征兵、決戰等內容進行，以適

應戰時需要，但卻提高了臺灣人的審美觀，普及舞蹈知識，是為學校舞蹈教育的濫觴。

（二）童話口演與兒童劇

日治教育帶入「兒童文化」觀點，該漢語定義在日系「廣辭苑」中稱：「以兒童為對象，從兒童立場計畫、構成的文化。有圖書、音樂、圖畫劇、電影、幻燈等，設施方面則有圖書館、電影院、劇場、遊樂園等」。或為兒童本身進行的文化活動總稱。亦包括兒童自身所創造出來的文化，如兒童詩、作文、兒童圖畫、美勞作品、遊戲、戲劇活動等，指具有兒童自身創作特質的各式作品。

另一方面，兒童文化也泛指成人為兒童所製作的文化產物—電視、兒童電影、兒童劇、圖畫劇、幻燈片、玩具、兒童音樂、兒童文學等，廣義而言，是指為了兒童的成長與發展而提供的事物。

日治時期學校制度的建立，對臺灣而言，代表了兒童在社會上應成為另一個的族群的新興概念，兒童的心智與身心發展狀態與成人應該有所區隔，並在學校活動的設計上，符合兒童發展階段需求以及日後生活能力的養成。在讀寫基本能力的教學活動之後，發展出兒童特有文化。

日本的兒童劇發展，也跟教育制度的改變有關。明治維新後開始出現針對兒童發行的叢書或為兒童演出撰寫的劇本。巖谷小波、坪內逍遙等人留美歸國後，積極推展兒童文學、說故事、兒童劇表演等活動，為日本兒童劇的先驅。而存在教育制度裡的「兒童劇」，則透過教科書教導孩子認識日本的文化習俗，藉由寓言故事認識良好的德行，進而鼓勵為國（日本）犧牲。新式的教育讓他們熟悉官方使用的語言（國語）、建構的地理觀念、歷史詮釋，甚至瞭解日本的傳說與節慶，相反地，臺灣人日常生

活中的祭祀活動、焚燒金紙等，在日本政府主導的思想中，被認為是「陋習」、「迷信」。當時的學童必須面對原生文化下的價值與教育所授內容的衝突。

隨著內地學者訪臺，可以看出日本帶來的兒童文化新觀點，其中巖谷小波三次訪臺（1910、1925、1931）進行童話口演（游珮芸，2007），亦即現在所謂的說故事活動，將說故事引入兒童本位的通俗教育的觀點，或稱為『實演童話』，大正時期後日本內地亦迅速發展出『御伽事業』，不只童話口演，還包括童話故事劇本及其演出。全國師範學校幾乎都設有童話研究部，當時所提到童話，都是意指到聽說的童話故事而非閱讀的童話文本。

小波等人來臺灣巡迴演講，帶動本地教育文化人士成立兒童演劇會等兒童文學團體。日治時期臺灣兒童劇的演出，透過日本間接接觸了西方童話、寓言與日本政權詮釋的東亞和本島高砂族（原住民）故事，建立了學童「大東亞共榮」的憧憬與國家想像。

寓言故事劇情單純，含意深遠，演出時間不長，很適合學藝會的表演。學校兒童劇的演出多是讓人從劇情裡學習分辨是非，並建立「善有善報，惡有惡報」的信念。例如《螃蟹與猴子》，讓人知道不能欺侮弱小，否則會得到懲罰。《舌切雀》使人知道殘忍與貪心的後果。《鸚鵡看家》利用鸚鵡機械性的重複語言逗趣幽默。六年級的《孝女白菊》則運用具有清楚名姓的人物，呈現「孝順」的美德（簡秀珍，2005）。

以日本戲劇家坪內逍遙首度編寫演出的兒童劇《鄉下的老鼠與東京的老鼠》為例，取材自西方《伊索寓言》。日治時期臺灣兒童劇的演出，透過日本，輾轉接觸到西方的童話、寓言，並演繹經過日本官方再詮釋的東亞故事，在這

裡，學童建立了對原住民習俗的印象、對「大東亞共榮」的憧憬。中日戰事的激化，加強了中國與日本的對立，對臺灣兒童而言，終戰前的敵人，變成戰後的統治者，身份認同的尷尬場面，在青年劇與演劇挺身隊的身上更加明顯。

（三）舞蹈與體操

在日制學校的各級教育中，強調修身養性，普通安排有音樂和體育課，其中即包含有舞蹈的內容。明治7年，在小學和幼稚園，推行唱歌遊戲的項目。大正初年，正式頒佈學校體操教授要目，規定學生在遊戲中，加強動作的表現，而以體操舞蹈化為主體。大正末年，改定體操要目，以唱歌遊戲、行進戲為主。進入昭和年代，引入西方流行方式，學校的體育課也明顯受到歐美風尚的影響，在體操中，加強基本練習、唱歌遊戲和行進遊戲三個方面，並且關注對學生陶冶情操的功能評價。

1936年（昭和11年）6月，文部省和學校體育研究會，吸收西方教育理論，為日本各地的小學校、女學校和女子師範學校，統一編了《唱歌、行進遊戲》體操課教材。其中的「唱歌」，猶若今日臺灣地區前教育、幼稚園、國民學校低年級的「唱遊」。是在唱歌中，以歌舞遊戲的方式，表現歌詞中的內容和單元意義，屬於啟發性的兒童動態教育。「行進遊戲」就是常說的節奏運動，臺灣稱之為「韻律活動」，就是人以音樂的律動，為表現的運動方式。日本文部省，認為這種教育是具有舞蹈藝術性的體育活動，並不是純舞蹈，而是站在體育立場，一種特有體系的教學方式。理論是體育生物學與醫學體育，以身調合美的律動，達成審美教育的目的，強調在體育中，陶冶身心，在學校運動會的團體舞蹈中，展現人體韻律調合的美感和愉悅。在定期不定期學藝會的唱歌遊戲，

行進韻動中，更含有舞蹈性質，同時合舞臺美術、服飾、照明，是引領關於美的思索和表現，以期養成姿容端正，快樂溫雅，達成體育的全面目的（李天民、余國芳，2005）。

根據教材的規定，學校舞蹈的基本練習，大體分三個部份，一為基本步法；二為基本姿勢；三為應用姿勢，如基本步法熟練，基本態勢正確就可以勝任學習跳舞或表演舞蹈。

基本態勢分足姿勢和臂姿勢，此外足和臂的應用姿勢，還各有五個變化姿勢。並可將足態勢與臂的姿勢同時結合。結合姿勢，是結合手足與身體的方位構成者，結合動作變化繁變，在各種基本姿勢熟練後，便可自由變化結合。

學校體育研究會例舉了二十五個舞踊，及其跳法。其中，有小學一、二年級的《太陽旗》、《兵隊進行曲》、《飛機》、《案山子》、《稻草人》、《蝶蝶》、《雪》；小學三、四年級的《春天來了》、《汽車》、《水之戀》、《春之小川》、《舟旅》；小學五、六年級的《水師營之會見》、《海》、《朧月夜》、《故鄉》；高小一、二級和高一級有《春風》、《搖籃曲》；高女二、三級和女師一級有《荒城之月》、《蝴蝶》；高女四、五級和女師二、三級有《菊》、《寧樂之都》；女師四、五級有《秋》等舞踊。

1942年（昭和17年），學校體操科改名為體鍊科，將舞踊合於音樂遊戲，或統稱的「音樂運動」中。貫徹著體育舞蹈的武士道精神，各種活動都圍繞著磨練意志，增強體力和魄力，以適應軍國主義戰時的需要，從而對青少年發生著深遠的影響。新式教育中最不得家長好評的是唱歌與體操，原本臺灣傳統將演員、樂師等表演行業視為「賤業」，讓父母懷疑接受「唱歌」教育將導致品行墮落，繼而又有學校課程所推動的「體操」，疑似為將來徵兵做準備，民眾恐子弟被徵召所產生不安甚為流傳。

昭和14年以後，學校的學藝會不只是學習成果展，更經常是慰問傷兵的重要活動，不僅小學生，連幼稚園兒童、學校的教職員都成為表演者，並且常與青年團合作演出，演出地點有時會選在校外的戲院。

因為臺灣傳統戲曲被禁止，鄉下地區缺乏娛樂，所以青年團的任務中，有一項是組織演劇挺身隊，到農山漁村進行演出，娛樂民眾，宣導政令。臺灣演劇挺身隊的組成，是依循日本國內推展「地方文化運動」的作法。由於戰爭局勢日漸險惡，日本本土昭和16年（1941）6月在情報局的指導下，成立「日本移動演劇聯盟」。組成移動劇團，為兼顧大眾娛樂，穩定民心，到處巡迴演出。

昭和17年（1942）起，臺灣開始募集陸軍志願兵，臺灣進行皇民化的重要人物濱田秀三郎帶領的「中央舞臺」劇團巡迴演出《志願兵》、《莎韻之鐘》等劇。同年，關於戲劇的報導多與戰爭有關，國民學校的學生被要求演出「兒童防諜劇」，青年團主辦的傷患軍人慰問演藝會的演出，內容有合唱、舞踊、劇、吟詩、琵琶，除了戲劇之外，加重日本藝能表演（簡秀珍，2004）。昭和17年8月中途島戰役後，日本在太平洋的戰局日趨不利，學童與青年團慰問傷兵的演出報導也越來越頻繁。當皇民化時期「兒童劇」或「青年劇」為日本官方所使役時，戲劇想要傳遞參與者的，已不單是成為一個奉公守法、說國語、按時繳稅的好國民而已，還要有為日本政府完成「大東亞共榮」，犧牲生命的勇氣。

第拾陸章

二次戰後表演藝術活動

(1945年－1987年)

第一節 表演活動的復甦與抬頭

一、社會背景

隨著太平洋戰爭爆發後物資的緊縮和戰局越來越不利的局面，臺灣地區因美軍空襲頻繁，各地陸續實施宵禁及燈火管制措施，加上皇民化運動的鉗制，表演相關行業嚴重受挫，戲劇活動幾乎停擺，盛極一時的臺灣新劇隨之式微。

同一時期前後，大陸地區由於戰爭爆發而產生的抗日相關宣傳活動日增，加上日軍的空海封鎖政策，切斷了影片進口與娛樂管道，戲劇演出益顯頻仍，劇作需求應用而增，形成話劇發展的鼎盛時期。

日本政府與軍隊的撤退，臺灣的文化環境一方面重新恢復各劇種和表演型態的面目。戰後臺灣地區除日治時期原有的臺灣職業新劇團之外，尚有許多大陸劇人來臺駐演，戰後初期的現代戲劇，曾出現蓬勃多元的短暫榮景。1945至1947年間，出現了臺灣文學與戲劇的承先啓後的重要時期，臺籍老作家和陸續從大陸來臺的作家開創了一個曇花一現的劇運小高潮。1945年9月，臺南學生聯盟會在臺南「宮古座」（古都戲院）主辦「臺灣戰後演藝大會」，表演節目包括鋼琴演奏、舞蹈與「戲曲研究會」演出的話劇。「戲曲研究社」由臺南一中教師王育德主持，同時也擔任編、導、演的工作，在二二八事件後赴日。1946年北臺灣則有宋非我、簡國賢、張文環等人成立「聖烽演劇研究會」，演出內容多諷刺官僚、帶批判色彩。及後

的劇本審查制度，反應了該時期言論思想的禁錮，嚴重限制了創造力，藝文界面對新時代來臨充滿挫折無力。

另一方面，皇民化運動中「改良戲」、「文化戲」，因特定的演出目的與意識形態得名，但是失去了有利的政治條件之後，承襲新劇無法轉型成爲真正的商業劇團。十一月夏濤聲出任臺灣省行政長官公署宣傳委員會主任委員，接收全省日產戲院，並準備開班訓練臺籍劇人。二二八的發生，許多本省精英遇難，直接與間接所傷戲劇創作環境與整體臺灣劇壇的元氣，帶給臺灣政治、社會、文化等方面長期的負面影響，後因二二八事件而取消（焦桐，1990）。使臺灣藝文界精英損失慘重，承襲日治時期的知識份子演劇，在戰後雖有短暫復出後，隨著劇人宋非我逃往大陸、簡國賢慘遭槍斃，本土新劇頓挫，榮景不復再現。

戰後一週年，行政長官公署宣布全面廢止報刊雜誌的日文版，臺灣地區劇作家長久以來慣用臺語與日語習慣的劇作家，倏乎面臨語言創作的困境，接踵而來的劇本審查制度，查禁劇本封鎖思想，反映了言論箝制下的創作空間。政治力的壓迫加上語言文化的隔閡，對曾經在日治時期受教的兒童青少年而言，過去的學習經驗和國族想像卻在戰後無法友善轉移連結而形成認同上的尷尬處境。即便中國從五四到抗戰以來的寫實批判戲劇傳統，在國民政府遷臺後，所有滯留在大陸或左傾思想的劇作家作品，皆被禁止演出，大陸地區所發展出的話劇風潮未能藉著政府遷臺而在臺灣發揮其影響。

戰後的1945年，臺灣處於青黃不接的政權轉移時期，臺灣甫脫離日本統治回歸中國，政權轉移過渡之際，使得整個社會的經濟、政治、文化都面臨重大衝擊，自然也影響了戲劇

發展整體環境。部分文獻認為當時整個文化生態益嚴重萎縮、退化²。民間活動因為脫離日本政府所箝制已久的「皇民化政策」，過去被日本政府禁演的舊劇解禁，潛沉一時的傳統戲曲等表演活動又重新活絡起來，歌仔戲因民間祭祀活動與商業演出的恢復，重新迅速蓬勃風靡。1945年到1961年成為歌仔戲的黃金歲月，形成日後歌仔戲壇精英的搖籃（林鶴宜，2004）。

國民政府尚未撤退來臺的戰後四年，大陸劇團受陳儀政府邀請來臺，演出重要劇人作品如：「新中國劇社」歐陽予倩執導「鄭成功」、「桃花扇」。「上海觀眾戲劇演出公司」受臺灣糖業公司的邀請來臺演出。其中兩位重要演員金姬鐳與崔小萍留在臺灣，推動臺灣劇運貢獻不少（莊曙綺，2006）。1948年省博覽會兩人指導建國中學與女子師範學院演出。而後金姬鐳與「實驗小劇團」的福建人陳大禹組成「臺灣戲劇協會」提出減低娛樂稅和戲劇合作運動未果。崔小平則持續於大專院校、建國中學、北一女和臺灣大學指導學生戲劇活動，白色恐怖時期因被牽連而入獄多年。

京劇劇團來臺現演的有顧正秋和張正芬的「顧劇團」、王振祖的「中國劇團」、張遠亭的「正義劇團」等，加上隨軍來臺的傘兵旅「飛虎劇團」、「百韜劇團」、「勞山劇團」以及原教育部隊中就有的不少京劇劇團，為臺灣觀眾演出了大量京劇和地方戲。大批話劇團和京劇團的來臺演出促進了話劇和京劇在臺灣的復甦。

大陸內戰情勢升高期間所扶植的抗日救亡宣導工作，國防部組成的劇宣隊，在戰後也完整由大陸移往臺灣，希望藉著想改造機制，在臺灣發揮效用，去除日人在臺灣留下的「奴化」思想。

二、學校的表演活動

戰後四年的戲劇演出中，校園演劇也扮演很重要的角色。尤其在二二八事件後，戲劇界一片低迷之際，學生演劇多少豐富了當時的戲劇文化。在學校的表演活動方面，由於強迫教育制度的終止，學校教學活動亦積極投入國語的學習，歷經多年學藝會學校活動儼然成形，舞蹈、戲劇、音樂表演成為學校大型活動慶典的主要內容。

戰後四年的戲劇演出中，校園戲劇扮演很重要的角色，二二八事件之後，學生演劇也豐富了當時低迷的戲劇界。1946年臺南一中在慶祝臺灣戰後活動的節目中演出二幕劇「青年之路」。1947年師範學校成立「戲劇之友社」，於成立大會演出「祝他們幸福」。1948年，因辦理「臺灣省博覽會」展開一系列的戲劇活動，各高級中學所參與的劇展，包括由魯思編劇，崔小萍指導建國中學的「狂歡之夜」、臺北女師演出「朱門怨」、成功中學的「生死戀」、省立師範的「樑上君子」、臺灣大學演出「重慶二十四小時」等劇目，引起廣大迴響。博覽會之後，各校戲劇活動方興未艾，北一女中、師範學院、省立師院、二女中、臺灣大學等校皆持續演出新作。學生劇團中，較特別的是師範學院「臺語話劇社」由社長蔡德本加以改編曹禺的作品「日出」，以臺語演出「天未亮」一劇。一時之間，臺語戲劇在師範學院興起臺語熱，原本想要推出新作「媽祖」，四六事件發生後³，許多社團被迫解散，學界噤若寒蟬，興盛一時的校園戲劇頓時消失。

綜觀學生社團的演出，大多為大陸抗戰期間知名劇作家如曹禺、田漢、沈浮、吳祖光、余伶、黃佐臨、陳白塵等人的代表作，雖未在

2. 對於文化現象是轉機或是衰落，接管政府與草根觀點相去甚遠。

3. 1948年4月6日臺大與師大學生抗議軍警至校園捉拿反政府學生行動，學生集結遊行抗議遭到逮捕，因發大學潮與相繼而來的校園白色恐怖。

商業劇場廣為推展，卻在大專院校散播，臺灣原有的知識份子演劇傳統在二二八事件後被鏟除，藉著校園演劇活動興盛延續了此一風氣。然而五〇年代的「反共抗俄」政策，封鎖了所有滯留大陸或左傾思想劇作家的作品，同時斷送了臺語新劇與大陸劇作的戲劇脈絡，實為臺灣戲劇發展的一大遺憾。

第二節 解嚴前學校表演藝術活動

1950年後，國民政府遷臺為鞏固統治權，採用軍事統治，國家施政方向全力往「反共抗俄」的方向發展，加上言論出版自由受限，演出審查制度嚴格，文藝方面下了反共動員令，各藝文目的一致聲討共產黨。一時之間，以反共為題材的文藝作品接受到拔擢，或提供鉅額獎金鼓勵相關創作，加上「中國文藝協會」結合黨、政、軍的資源，吸收許多劇人，為政治宣傳所服務的反共抗俄文藝推展成為一時之盛，而後因創作僵化，陷入窠臼，讀者觀眾漸漸失去興趣，展現的藝術成就相當有限，加上電影電視等大眾媒體的興起，話劇活動走下坡。

隨著軍隊撤退來臺，軍中京劇活動蓬勃，為國軍提供休閒娛樂的勞軍活動。先後有空軍「大鵬國劇隊」、陸軍「陸光國劇隊」、海軍「海光國劇隊」、聯動的「明駝國劇隊」等軍方劇隊等，由政府與軍方等公資源大力挹注供資源設置學校、劇團甚至為表演人才的培育，以幾近傳統的「坐科」方式，在劇團中成立「小陸光」、「小大鵬」、「小海光」劇隊，嚴格的進行「幼功」肢體和聲音訓練，有系統的訓練京劇表演人才。而來臺演出的王振祖，更因局勢不穩且留在臺灣以私人興學方式創立「復興劇校」。由於以國家資源維護，又賦予過多政治意識形態，形成了京劇在臺灣，長期以來被獨尊為「國劇」的局面。臺灣的京劇教育漸漸由

傳統的師徒相承、口傳心授的方式轉變到在正規學校進行的現代京劇教育。其中，中等劇校以培養戲劇藝術人才為主，秉持著「課程取決於國劇內容，教育取決於課程」的原則，以基本功、毯子功、把子功、唱念工夫、行當劇藝、國劇場面、國劇工藝、容妝與衣箱管理等科列為專業科目，屬於「術科」部分；而將自然數理、人文、理化等編為普通課程，屬於「學科」部分。而大專高等教育以充實既有的表演技藝，謀求專業的學識能力，增進學術研究發展的「劇學」為主。因此，大專高等教育一般將教學分為理論與演劇二組，學生須選定一個為主修，另一個則為副修，並有共同必修科目。經過幾十年的發展，臺灣的現代京劇教育已從劇校時期的初職、高職等坐科訓練，發展到進入專科學院的高等教育，為京劇藝術的發展培養了大批人才，極大地促進了京劇藝術在臺灣的發展。

戰後臺灣戲劇教育的推動，多承自來自西方的戲劇美學理念，包括李曼瑰、姚一葦等人的劇本寫作，提升文學欣賞。六十年代，隨著臺灣經濟的起飛，對西方的開放、社會民主化進程的推進，國民黨政府調整了文藝政策，臺灣話劇得以再次振興，出現了波瀾壯闊的小劇場運動，臺灣正規的話劇教育正是在這種氛圍下發展起來的。其後七十年代雲門、蘭陵劇坊、救國團和民間劇場的活動熱絡，奠定日後戲劇藝文環境的基礎。

1960年代，臺灣在美援資助下，社會逐漸安康穩定，留學風氣日開，歐美的思潮也隨著交流管道的打開滲入臺灣文藝界。1950年代，夏濟安主編的《文學雜誌》介紹許多西方的文學作品及文藝理論，開風氣之先。1960年創刊的《現代文學》雜誌，開啓了現代主義的視野，並譯介了不少當時歐美極有影響力的劇作家作

品。另外，1965年更出現了一本直接跟劇場相關的雜誌《劇場》，是由熱衷戲劇、電影的臺灣青年所創辦的，介紹過許多西方藝術電影和劇場。靠著這些刊物，臺灣初步接觸到了西方劇場的活力與脈動，也開始快速吸取西方現代劇場的美學養份，不但演出西方劇作，也運用西方理論創作，嘗試各種劇場的形式與題材。

在劇本創作方面，開始擺脫中國早期話劇以來獨鍾的寫實主義，吸收各種反寫實與後寫實潮流，創作的題材也更加豐富。其中重要者如：姚一葦的作品，產量既多，且兼顧深度與創新；張曉風與「基督教藝術團契」合作的創造，採用史詩劇場的敘事方式，是1970年代臺灣劇場界的另一風景；黃美序則翻譯了一系列愛爾蘭劇作家葉慈的劇作，而且創作了不少短劇，嘗試以民間故事，平劇及地方戲為依據，轉化成現代話劇的風格。大抵這段時期的作品都接續大陸時期話劇的餘續，並借鑑更寬廣的西方劇場的新潮流，企圖在劇作上有所突破，摸索新的戲劇創作路線。

嚴格說來，此一階段的戲劇運動的藝術風格仍傾向保守，多具備忠孝節義、敦化人心、反共抗俄等刻板的主題意識，這與當時的社會風氣有極大的關係。而且，戰後在政府獎勵反共話劇和扶植軍中演劇與全力獨尊京劇發展「國劇」的政策下，文化活動集中於官方主導的軍中、學校、和大城市中，劇本的寫作又幾乎是外省人的天下，很少反映當時本土的人民與生活，無形中也排擠了本土文化滋養發展的空間，劇種甚而階級化，本土表演藝術備受冷落與歧視（邱坤良，2001）。

一、社會背景

民國36年7月，國民政府曾頒布「總動員令」，以勘平叛亂為由，宣佈全國戒嚴，翌年5月20日，臺灣省警備總司令部宣告，臺灣地區

進入戒嚴狀態。國民政府來臺後，繼續實行動員勘亂體制，39年3月，蔣中正正式恢復總統職權，並「以黨領政」、「以黨領軍」。在地方上，雖然有縣、市、省議會的民選，但整個臺灣的基本政治格局，則是強人及一黨的威權體制。經濟方面為鞏固基地，採取大刀闊斧的政策，「以農業培養工業，以工業發展農業」，使農工生產迅速達到戰前高峰水準，接著實施「耕者有其田」及一系列土地改革，使農民生產積極性提高，資本又向工業流動，四年經濟計劃和發展進口替代工業等推行，終於使臺灣自立起來，逐漸擺脫困境，出現了軍事僵持、政治穩定、經濟發展、兩岸分治的局面，臺灣和大陸又一次處於分割狀態。臺灣的戲劇、舞蹈等表演藝術等於是在民間活動、中日多元傳承的基礎上，揭開新的一頁。

五十年代前，臺灣的舞蹈園地，仍然處於待開發的處女地狀態，那個時候，可稱為舞者，是臺灣原住民各部族生活祭儀中的傳統行事，或閩南人、客家人迎神賽會中的民俗表演，偶爾也有極少數人能進入的歌舞廳中，有一些交際性、庸俗性的娛樂，彼時真正能稱得上藝術舞蹈的僅是日本時代留下的零星的西洋舞、東洋舞，稱舞踊。再有個別自日本學舞回臺的舞蹈家，如蔡瑞月、高棖等人。他們分散在各地，在家中開辦舞蹈社，教授少年弟子，其演出極其有限，猶如星星點點的火花，在社會上沒有引起多大的反響。而寶島歷史文化的局限，加以戰後戒嚴令，禁舞令的施行，以及人們早年對舞蹈的誤解和卑視心理，處處都阻礙著舞蹈的發展。

自國民政府入臺，各界菁英包括文學家、戲劇家、作曲家、舞蹈家雲集，大陸文化全面延伸到臺灣，在戰事紛爭的年代，基於「反共抗俄」和穩定軍心、民心，提高士氣之需要，

政府動員社會各界，全力推行民族舞蹈，先是在軍中作為康樂活動興起，繼而推向各學校和全社會。

1950年代下半葉，臺灣的戲劇界明顯的出現斷層，臺灣本土的新劇發展在劇人凋零之後形同瓦解，與30年代中國話劇的傳承臍帶又被政治力所切斷，雖然反共抗俄劇大行其道，但其千篇一律的戲劇形式只是政府宣導、政策教育的工具；許多民間劇團找不到出路，逐漸陷於解體狀態，看戲的人愈來愈少，戲劇已不敵電影的魅力，現代話劇一度失去了生機。一直要到1960年李曼瑰女士訪歐回臺，透過她對戲劇的熱愛，與她個人在政治界、藝文界的人脈，大力倡導小劇場運動，臺灣話劇才慢慢振作，擺脫政治化的題材，追求藝術性，走向另一階段。

（一）小劇場運動及其影響（1956～1957）

李曼瑰是「文獎會」的劇本審查委員，本身也從事劇本創作。在她的積極推動下，從1956年2月起，在臺北市西門町的「新世界劇院」開始一連串的新編話劇公演，稱作「新世界劇運」。當時首演的《漢宮春秋》，便是由李曼瑰編劇，題材突破反共意識型態，受到歡迎，手筆之大，前所未見。但是首演的成功，也造成後面幾個作品壓力甚大。「新世界劇運」維持了一年左右，終因財務問題而告結束。

李曼瑰推動的「小劇場運動」很受救國團的支持，後來更促成了「中國話劇欣賞演出委員會」、「中國戲劇藝術中心」，大力推展兒童劇運、大專劇運（包括青年劇展、世界劇展）、宗教劇運、華僑劇運和婦女劇運，企圖以嚴肅的工作態度挽回觀眾的興趣，並發揮戲劇的社會教育功能，啟發青年及大眾「愛國、愛家、愛民族」的熱忱。透過一連串的獎勵學生演劇，擴散成社會風潮，終於打破劇界的低靡，吸引話劇的創作。

當時與李曼瑰共同推展劇運的舊友門生，後來都成為戲劇運動的中堅人物，如吳青萍、王慰誠、王生善、貢敏、劉碩夫等。到了1967年以後，由於話劇慢慢蔚為風潮，臺灣話劇的參與者，從原來由民營劇團和黨政軍戲劇團隊所構成的主要活動團體，逐漸轉變為多元化的局面，由原來民營劇團著重商業利益的職業性演出，變成以校園學生、社會青年、中小學兒童等以業餘性質為主的戲劇活動，而原本的職業藝人也由於電視、電影事業的新興，轉移陣地，投入另一種表演舞臺（邱坤良，1998）。

李曼瑰在戲劇教育上的努力，除完成自己在中國文化大學戲劇系的工作外，還兼任臺灣師範大學、政治大學、國立藝術及輔仁大學的戲劇課程。為了振興在反共文藝政策的牢籠中奄奄一息的話劇，李曼瑰1960年從美國歸臺後，大力倡導小劇場運動，她積極從事戲劇教育工作的目的是為了培養話劇人才，推廣戲劇。1967年，李曼瑰發以大專院校劇團為演出主體的「世界劇展」和「青年劇展」，按年度舉行，一直到1984年才停辦。在李曼瑰的促進和推動下，臺灣各大專院校的戲劇活動風起雲湧，到七十年代中期，臺灣一百多所大專院校幾乎半數建立了自己的業餘劇團，這些由青年學生構成的劇團演出活動成為「小劇場運動」的中堅力量。李曼瑰還熱心於兒童戲劇。與一般意義上的兒童戲劇觀念不同，李曼瑰提倡的「兒童演劇」，揭示「重點在於兒童在參與戲劇性活動的過程中，學習運用想像力和感官來表達自己和認識世界」的理念，為她的兒童戲劇賦予了濃厚的教育色彩。為了將戲劇活動帶入中小學校，她先後促成舉「臺北國中國小教師戲劇編、導、演研習營」、「暑期兒童戲劇研習班」、「兒童劇編劇函授班」，並成立兒童教育劇團，甄選兒童劇本編輯出版《中華兒童戲劇集》，從而大

大推動了兒童戲劇教育的發展。

(二) 六〇、七〇年代西潮下的臺灣劇運 (1960 ~ 1979)

1960年代，臺灣在美援資助下，社會逐漸安康穩定，留學風氣日開，歐美的思潮也隨著交流管道的打開滲入臺灣文藝界。1950年代，夏濟安主編的《文學雜誌》介紹許多西方的文學作品及文藝理論，開風氣之先。1960年創刊的《現代文學》雜誌，開啓了現代主義的視野，並譯介了不少當時歐美極有影響力的劇作家作品。另外，1965年更出現了一本直接跟劇場相關的雜誌《劇場》，是由熱衷戲劇、電影的臺灣青年所創辦的，介紹過許多西方藝術電影和劇場。靠著這些刊物，臺灣初步接觸到了西方劇場的活力與脈動，也開始快速吸取西方現代劇場的美學養份，不但演出西方劇作，也運用西方理論創作，嘗試各種劇場的形式與題材。

在表演方法的傳承與訓練方面，王友輝(2001)認為五〇年到八〇年中期以前的四十年間，臺灣現代劇場的表演訓練，方法上大致可以分爲「以排練代替訓練」和「基礎練習的表演課程」兩大類，前者可以說是另一種形式的「師徒制」，以劇場中的表演及導演經驗做爲訓練的主軸，後者則著重於模仿東西方表演訓練方法中，對於肢體、語言等表演元素的開發與加強，同時借用不同表演領域的訓練素材和觀念，企圖摸索出表演訓練的可能方向。除了表演元素的精進，對於角色建立、劇本詮釋等另一層次的養成訓練，則與演出內容和形式交互影響。至於表演訓練的學習管道，大致可分爲劇團排練、短期訓練班以及學校正規教育三大類，第一類偏向以演出爲目的，後兩類則著重於演員基礎能力及表演方法的養成，師資的來源除了經驗豐富的表演者之外，導演顯然也居於極重要的關鍵地位。

就表演世系族譜來看，單純的譜系難以簡單劃分，彼此交融、相互影響的現象則比比皆是。儘管強大而單一的表演體系在臺灣現代劇場中並未建立，但可貴的正是這種互相影響、互相學習的彼此刺激，這樣的生命力，恐怕正是臺灣現代劇場能夠延續發展的重要原因之一。

五十年代國內戰火依然激烈，各項工作都圍繞著反共抗俄和反攻這個中心，以提高軍民革命精神，鼓舞戰鬥意志爲要求，這是那一時期新興而具有青春活力的新運動的一個特色，作爲反映時代節律的舞蹈，同樣瀰漫著濃郁的硝煙氣息，各種舞蹈表演，無論是內容、形式以及晚會的名謂，多冠以「戰鬥」之名，並且禁忌紅色紅星、向日葵、東方紅、秧歌等標誌和語言的出現。

反共抗俄由於被視爲是一場總體的戰鬥，文化戰和思想戰，是總體戰爭中重要的組成部分，當時主政者認爲「要動員群眾的力量，以掃蕩赤色的、灰色的、黃色的流毒，擊潰奸匪的謬論與邪說」，成爲各界必須遵循的文化動員和思想動員的目標，由官方主導的革命文藝、戰鬥晚會、戰鬥舞蹈，都無例外的表現此類強烈的政治內容。從這些綜合的演出當中，企圖藉由力與動的藝術之昇華，探求所謂民族精神的特質與內容，進而尋找這民族優秀傳統，作爲奮鬥的一種潛力，以拿來供獻反共抗俄的戰爭。

臺灣舞蹈和話劇的崛起和發展，與青年救國團的活動有相當的關聯，尤其是戰鬥舞蹈，得益於他們的普及。中國青年反共救國團成立於民國41年10月，是一個具有廣泛性的青年組織，由蔣經國兼任主任，蔣氏倡導青年康樂活動，重視戰鬥舞蹈和所謂振奮人心的話劇的推行，各級專職或兼職的團幹部，都將推行戰

鬥的、健康的舞蹈和青年話劇活動，作為本身重要職責之一，很多慶典或大型聚會的娛樂活動，多由救國團主辦，救國團也是早期民族舞蹈和話劇競賽的主辦單位之一，在五十年代，當時臺灣著名的舞蹈家，如高棧、李天民、蔡瑞月、李淑芬等，都曾被救國團聘請為舞蹈教師，為演出編舞和指導。

1949年國民政府遷臺，隨之百萬大軍和大陸文化人士也相繼入臺，面臨社會的動亂變革和改組，臺灣一度陷入生活艱難，人心浮動的境地，從大陸來臺者都抱著反攻回大陸的希望，而原居住在臺灣的人，也被捲入這場激烈的旋渦之中，軍事和戰爭成為首要任務，一切都以「反共抗俄」為中心。當戰事稍為穩定，檢討在大陸的得失，文藝工作的忽視亦是失利的重要原因之一，來臺文藝界主流人士，由官方主導，民間配合參與，組織文化復興運動委員會，從事文藝等的復興工作。1950年5月4日，成立中國文藝協會，設立理事會，由張道藩等負責，後為擴大職能，聯絡和推動各方面的文藝工作，在文藝協會內，相繼設立詩歌、散文、小說、音樂、舞蹈、美術、話劇、戲曲、電影等十九個委員會，分別對各部門進行指導。

而直接導致舞蹈民族運動產生的，是軍中的康樂活動，民國40年間，派往金門前線服務的女青年工作大隊樂茵軍、樂蘅軍等隊員，在金門期間，教戰士唱歌和舞蹈，其中由原住民舞蹈改編的群體舞蹈《高山青》，因其活潑、熱烈，易學易跳，不受時間、場地、人員，服裝的限制，適合大眾化的需要，尤其受到軍中的歡迎，迅速得以普及，此舉為總政治部蔣經國所肯定，並由設計委員會策劃，予以推廣，由此引發臺灣民族舞蹈運動的熱潮。

「民族舞蹈」是一個新的名詞，原先將各少數民族的舞蹈稱邊疆舞蹈。民族舞蹈的稱謂

是五十年代初臺灣地區所歸納的舞蹈種類，泛指大中國境內固有的舞藝，能表現中華民族的特性，反映中華各民族生活的傳統與創新的舞蹈。

蔣中正在《民生主義育樂兩篇補述》中指出：「我們中國古代的禮樂，有儀式，有音樂，有詩歌，還有舞蹈。吉、凶、軍、賓、嘉五禮，各有其儀式和音樂，也都有其詩歌與舞蹈。舞蹈在個人是發抒其內心情感，表現其合群天性，在群眾是鍛鍊其集體意志，養成其合作精神。後來，詩歌與音樂分離，舞蹈也與詩歌和音樂脫節，乃至於一般國民不習舞蹈，只有戲劇裡面有其歌舞，成為優伶的事實了。」又說：「禮失求於野，我們中國邊疆以及各地許多宗族都有優美的舞蹈，我們應該研究，應該發展，應該作為國民教育中的一個重要科目及普及社會」。以上的論述，成為臺灣開始推行民族舞蹈與重視大陸傳統戲曲（京劇、豫劇）的基調，不僅是從上而下重視民族文化，保存文化舞蹈傳統，作為思想文化戰鬥的重要武器，賦予了濃厚的政治內涵。

戰後臺灣戲劇教育的推動，多承自來自西方的戲劇美學理念，包括李曼瑰、姚一葦等人的劇本寫作，提升文學欣賞，七十年代雲門、蘭陵劇坊、救國團和民間劇場的活動熱絡，奠定日後戲劇藝文環境的基礎。

二、學校制度

1942年修訂的課程標準，當時初級小學（一、二、三、四年級）應開設科目為：團體訓練、音樂、體育、國語、算術、常識、圖畫、勞作。高級小學（五、六年級）應開設團體訓練、音樂、體育、國語、算術、社會、自然、圖畫、勞作等九科。1948年初級小學增加唱遊，其餘初小、高小均修訂「圖畫」為「美術」，「團體訓練」為「公民訓練」。至1952年11月

教育部修正公佈「國民學校課程標準」，國民學校課程分為公民訓練、音樂、體育、國語、算術、社會、自然、美術、勞作等九學科，對於各學科的分合、教學時間，均有統一的支配，每節時間為 30 分鐘，第一、二學年為低年級，音樂、體育二科合為唱歌遊戲，每週上課時間 180 分鐘，美術、勞作二科合為工作，每週亦上課 180 分鐘，第三、四學年為中年級，每週上課音樂 90 分鐘，美術 60 分鐘，勞作 90 分鐘，第五、六學年為高年級，每週上課音樂 90 分鐘、美術 60 分鐘、勞作 90 分鐘。

小學唱遊課程

低年級唱歌遊戲課程標準的目標即明訂為（一）促進兒童身體適當的發育，（二）增進兒童聽音發音、表演和遊戲運動的能力，（三）發展兒童愛好音樂和遊戲的興趣，（四）培養兒童康樂活潑的習慣和互助團結的精神。課程綱要在欣賞方面注重（1）簡易的名歌名曲，（2）簡易的舞蹈表演，（3）留聲機、收音機中的兒歌或簡易名曲，（4）教師或兒童選手的唱歌遊戲表演。在練習方面（1）聽音：辨別二拍子、三拍子、四拍子節奏明顯的樂曲，辨別聲音的高低、長短、強弱，並試行模倣歌唱。（2）發音：有趣味的五聲音階和基本七音發音練習。（3）表演歌曲：兒歌、簡易唱歌遊戲組曲至少二十首、簡短唱歌遊戲和歌劇的扮演。（4）韻律活動：自然動作、模倣動作、簡易土風舞等各種韻律活動。（5）兒童樂隊：簡單節奏樂隊一音一拍、一拍二音、一音二拍等的練習。（6）遊戲：各種簡易故事遊戲、競爭遊戲。

在語文課中，戲劇經常以劇本（文本）賞析的形式出現，劇情議題亦多半與當代的政治意識形態與中心德目相關，例如高年級國語課本中的「花木蘭」、「荆軻刺秦王」、「愛國的孩子」等，課堂中的簡易扮演活動與對白讀劇，

成為少數與戲劇表演相關的正式課程。

1975 年（民國 64 年），教育部頒佈國民學校課程標準，其中具有舞蹈內容的，低年級為唱遊課，唱遊教材中，有關韻律活動的課程，占百分之二十，包括自然動作、節奏樂、基本步法，以模倣日常生活和周圍事物為內容的簡易舞蹈等。中高年級則將舞蹈活動列入體育課目之內，體育教學有躲避球、田徑、體操、籃球等二十個項目，舞蹈的教學時數大約能排列在第五位，頒訂的舞蹈教材，主要是唱、跳、模倣動作及土風舞，男生和女生又有不同，女生舞蹈課較多，能佔體育課程百分之二十左右，並有簡易的創作舞蹈；男生則無創作舞之類，舞蹈的總時數亦僅為體育科目中百分之六、七左右。

國民中、小學為義務教育階段，也是培養人品健全人格最重要的階段。舞蹈藝術教育是多項方面教育中之一環，對於有著特殊才能優異生的輔導教育尤為重要。為早期發掘具有舞蹈潛能之學生，施予系統化之舞蹈教育，透過舞蹈欣賞及創作活動，涵養美感情操，透過舞蹈教學活動，培養健全人格，透過教學實驗，改進舞蹈教育，儲備舞蹈人才，提高我國舞蹈水準。根據行政院頒佈的《加強文化建設及育樂活動》之有關方案，教育部國教司於 1980 年（民國 69 年），開始籌劃「國民中、小學藝術教育特殊班」，翌年正式設置「舞蹈教育實驗班」，第一階段，先在九所具有條件的國民學校實施。

這個階段，主要進行探索，在教學內容，班級人數等方面多不統一。民國七十一年，教育部對舞蹈實驗班的進展作研討，並聘請專家教授共同編寫教材大綱，由教育部國民教育司主編，編審委員有：方炎明、甘玉虹、伍曼麗、林美惠、林孟真、高棧、張麗珠、麥秀英、莊

美玲、廖幼芽、熊光義等。同年六月，出版國民中小學舞蹈教育實驗班「舞蹈科教材大綱」（試用本）。從 71 年至 73 年是為第二階段，實驗班有了一定的規範和目標，又增加平和、埔墘兩所國民小學及大王、中山兩所國民中學進行實驗。1984 年，立法院三讀正式通過特殊教育法，將各種教育實驗班納入特殊教育範圍，並將實驗之名改為「特殊才能資賦優異班」，舞蹈類則以舞蹈資優稱之，通稱舞蹈班，與音樂、美術、體育等同時設立。同年選擇左營高中，成立第一所高中舞蹈班。經過四年的實驗，舞蹈班取得相當的成效和經驗，74 年起，進入普及的第三階段，舞蹈班普及到各縣市。

1988 年 1 月，依據國民教育法暨特殊教育法有關規定，教育部推出《國民中小學設置舞蹈班實施要點》，目標：

- (一) 早期發掘具有舞蹈才能之學生，施予有系統之舞蹈教育，充分發展其潛能，以培植舞蹈優秀人才。
- (二) 透過舞蹈認知鑑賞及創作活動，涵養學生之美感情操及健全人格。
- (三) 培養國民中小學舞蹈才能優異之學生，以奠定我國文化建設所需人才之基礎。

舞蹈班教學的重點在：傳授舞蹈知能，訓練舞蹈身體動作，啟發舞蹈創作與鑑賞能力，涵養審美能力及團隊精神，陶融民族舞蹈藝術，發展完美人格。辦理的學校由直轄市或縣市主管教育行政機關，視實際需要檢定或指定，要求該校的校長應是對舞蹈教育有充分認識，並熱心舞蹈教育工作者。舞蹈科師資優良，並對舞蹈有研究及特殊表現者。學校有能力聘請擔任舞蹈教學之師資者。並具有適當的空間與設備，足供舞蹈教學者。舞蹈班的設置，國民中學自一年級開始，國民小學自三年級開始辦理，每班人數不得超過 30 人（張麗珠，1987）。

學生入舞蹈班由家長申請登記，不受原有學區之限制，由所屬主管教育行政機關，依特殊教育法施行細則有關規定辦理鑑定工作，鑑定方式包括：智力測驗，團體與個別智力測驗之結果在平均數以上。性向測驗，其結果在平均數正二個標準差以上。術科測驗，國中部份有規定動作、即興創作、節奏感測試、體能測驗等。國小部份包括規定動作、即興創作、節奏感測試、體能測驗（包括彈性、柔軟性、敏捷性、平衡感、空間知覺）等。

舞蹈班的師資員額，國民小學每班置教師不少於二人，國民中學每班置教師不少於三人。教師的來源由校內教師中遴派具有專長者擔任，必要時得報請主管教育行政機關調派介聘、甄選或外聘。教學時數：國小每週至少三百二十分鐘；國中部分，每週至少八節。舞蹈課程專門科目包括民族舞蹈、芭蕾舞、現代舞和即興與創作四項。教學之評鑑，每學年由各校輪流承辦教學成果發表會；每學年由各校輪流舉辦觀摩教學或研討會；教育主管部門則視實際需要，聘請舞蹈及教專家赴校指導與評鑑。

我國迄今為止在專門培養師資的師範院校中，沒有設立培養舞蹈教師的專業，而其他大專院校的舞蹈科系，又沒有培養教師的職能，所以盡管在國小、國中、高中舞蹈班中，擔任教師者，絕大多數都出自舞蹈科系或戲劇科系，具有較高的舞蹈素養，但卻未受過教師應具有的專業素養的訓練，少數師範院校畢業者，名義上是合格的教師，可是在舞蹈方面仍需要進一步修養，從而形成中小學舞蹈教育中，師資專業知識，大部分不夠完整的缺陷。學校的表演活動

戰後，臺灣致力於清除日本軍國主義和殖民影響，以恢復民族傳統為要。從民國 38 年起，

在臺灣已有舞蹈家高梓、李天民、高棧等，從事教育，採原住民舞蹈，作研究教學之用，並訓練師資，將舞蹈推行到一些中學、小學及幼稚園。40年代興起的文化復興運動。其時根據社會的需要，先總統蔣公手著《民生主義育樂兩篇補述》中說：「禮失求之於野。我們中國邊疆，以及各地許多宗教，都有優美的舞蹈，我們應該研究，應該發展，應該作為國民教育中一個主要的科目，來普及一般社會。」遵奉此訓示，教育部才普遍實施各級學校的舞蹈教育，在全國各級學校都開設了民族舞蹈課程，民國41年，教育部、內政部、國防部總政治部、中國文藝協會等又聯合發起，成立民族舞蹈推行委員會，就是現在中華民國舞蹈學會的前身，為我國的舞蹈學術團體，每年舉辦一次舞蹈大競賽，46年起，移屬教育部交臺灣省教育廳主辦，成為每學年度的盛事，有促進舞蹈活動的推廣和進步。

民國41年，由政府倡導全面推行民族舞蹈，各學校都將舞蹈列入重要議事日程，派年青教師參加舞蹈訓練營，學習民族舞步，回校後開辦舞蹈課，並紛紛聘請當時著名的舞蹈家，為本校編舞、教舞和指導。

藝能學科中沒有舞蹈科目，僅在每週2節或3節的體育中，包含舞蹈內容。在低年級，取消原來的唱遊課，正式列入音樂課與體育課。

體育課程結合遊戲活動，主要是健全體魄，培養學生的情趣，每週兩節課，每節40分鐘，課程包括徒手遊戲、機械遊戲、球類遊戲、舞蹈遊戲等。每節課的內容，由教師自由安排。作為舞蹈課程內容，主要包括唱跳遊戲和模仿遊戲，前者是兒歌、遊戲歌等，在歌中合著節律邊唱邊跳與肢體開發；後者為簡易模仿，有特定人物的姿態，小鳥飛翔、魚兒迴遊、鮮花綻放、駕汽車等兒童常見的形象動作。

國小中年級的體育課每週三節，其中包含舞蹈以及民俗體育等其他類的項目，舞蹈中的土風舞，以民族舞蹈為主，包含中外簡易的土風舞，而創作舞則是啟發少兒的創造性，以週遭一些熟悉的事物為題材，自編一些簡單的舞蹈動作。至國小高年級，仍然保持每週三節，每節四十分鐘的體育課程，內容為體操、田徑、球類、舞蹈、國術及其他類，教授的土風舞難度增大，創作舞的題材亦擴大，以學校或民俗行事、自然現象、機械、環保等為內容。

第三節 解嚴後學校表演藝術活動

一、社會背景

臺灣地區因解嚴而使整個社會、政治、經濟等各方面從禁錮轉為開放，一時之間新思潮和舊理念互相辯證中，產生許多衝擊，刑訴一連串的社會運動更刺激了各種藝術理念和形形色色的藝術創作。其中藝術教育有其法定地位，確立了普通藝術教育和專業藝術教育路線的雙線發展方向。

1980年代的臺灣，是個全面開放的新紀元，開放大陸探親、開放黨禁、解除戒嚴、國會全面改選等一波波政治社會變動接踵而至，也開啓了人們的思維，不同角度的聲音使社會更多元化。戲劇的視界也跟著開闊，吸取更多資源，開發更多可能性。80年代的「實驗劇展」則開始了有別於傳統話劇的實驗劇。「蘭陵劇坊」可說是實驗劇展所結出最豐碩的果實，而蘭陵在劇界十多年的耕耘中，也撒下小劇場的種子，可說是第一階段的小劇場。80年代下半期，第二階段的小劇場如雨後春筍般興起，這些劇團多少隨政治社會的波動起伏，甚至和社會運動結合。相對於第一階段的小劇場的實驗性，第二階段的小劇場所表現的活力更是強勁，不但超出了文字劇本、鏡框式舞臺等表演體制；

甚至有的劇場只是為政治或美學堅持，而臨時成立的表演單位（包括個人及團體）。在表現形式上一反 80 年代以前的傳統話劇，也與 80 年代初期的實驗劇展表演美學大異其趣，走出自己獨樹一幟的前衛風格。

這些劇團多半崛起於校園，創作者多屬仍在就學的大專院校學生，在知識的觸角上較容易接觸到社會脈動的前端，加上臺灣從 80 年代初期開始大量湧進西方自 1950、60 年代以降的各式各樣的文學、藝術、社會學理論，敏感度強以及創作慾望豐富的大專院校學生，便以劇場呈現的型態，緊抓著社會變遷的脈動，一部一部地推出他們的作品。其內容不僅反映臺灣當代社會體質的快速轉變，本身更是意識型態鮮明、政治立場明確，戲劇活動常結合學運、農運、工運、社運等，成為獨樹一格的街頭行動劇。到 1989 年年底的立委選舉期間，達到最高潮。在這五、六年當中，前仆後繼，林林總總的劇團不知凡幾，有的劇團維續甚短，有的只為表現意識型態不惜以「一秀劇團」的姿態曇花一現，當然也有少數劇團仍存活至今，並持續地推出新作。而 90 年代上半期興起的小劇場，則脫去政治色彩，追求藝術形式的創新，可歸類為第三階段的小劇場。前衛小劇場之外，大劇場中的「表演工作坊」、「屏風表演班」、「果陀劇團」等團則努力開成熟完備的商業劇場形式，希望對臺灣的戲劇欣賞和創作立下職業化的規模和形成更龐大的社會影響力、他們也的確開發了可觀的票房成績，使臺灣的現代劇場劇團有了長期自力營運的條件。

此外，傳統戲曲與現代戲劇也愈走愈近，相互吸取養料和表演素材，構成現今臺灣劇場界更豐富的面貌。

（一）進入藝術教育法規時期

在法令的變革方面，我國藝術教育法於

1997 年（民 86）3 月 12 日公布，自教育部 1980 年（民 69）配合國家全面推動文化建設政策，委託國立臺灣藝專負責起草，該校在 1982 年 6 月首先完成藝術教育法草案初稿，前後歷時有 17 年之久，藝術教育界人士的長期熱心投注參與，各級學校法中，如大學法、專科學校法、職業學校法、高級中學法、國民教育法以及特殊教育法、社會教育法等，雖均片斷的涉及藝術教育，但也均不足涵蓋整個藝術教育領域，尤其在升學主義壓力下，藝能課程被挪用上升學課是普遍現象，社會教育機關由退伍軍人特考任用，被譏為政治作戰文化，藝術科系畢業生無專業展演團體或研究單位可就業，以發展其專業智能，提昇國民生活品味和培養全民審美觀念與創造力等缺失，在在需要藝術教育法以為執行的依據和發揮整體的功能。

藝術教育法總則即闡明藝術教育以培養藝術人才，充實國民精神生活，提昇文化水準為目的，藝術教育之類別則包括（一）表演藝術教育，（二）視覺藝術教育，（三）音像藝術教育，（四）藝術行政教育，（五）其他有關之藝術教育。並且明定藝術教育之主管機關，在中央為教育部，在省（市）為省（市）政府教育廳（局），在縣（市）為縣（市）政府。藝術教育之實施方面依（一）學校專業藝術教育，（二）學校一般藝術教育，（三）社會藝術教育等三種性質，由學校、社會教育機構，其他有關文教機構及社會團體實施之，而學校專業藝術教育以傳授藝術理論、技能、指導藝術研究、創造、培養多元的藝術專業人才等為目標，由大專院校藝術科系所，或藝術類科之大專院校，高級中等學校及其附設國中國小部、或高中、國中、國小之藝術才能班等辦理，並可經主管教育行政機關許可後實施一貫制教學；學校一般藝術教育則以培養學生藝術知能，提昇

藝術鑑賞能力，陶冶生活情趣並啟發藝術潛能為目標，各級學校應貫徹藝術科目之教學，開設有關藝術課程及有關藝術欣賞課程並強化教材教法；社會藝術教育係指學校藝術教育之外，對民眾提供之各種藝術教育活動，以推廣全民藝術教育活動，增進國民藝術修養、涵永樂觀、進取之人生觀，達成社會康樂和諧為目標，教育部或中央主管文化主管機關得輔導民間專業團體辦理藝術技能評審與授證，各主管教育、文化行政機關，社會教育、文化機構得設或附設展演團體。

綜觀藝術教育法共二十七條文內容，約有下列幾個特色（一）完整的藝術教育法規，涵蓋了學校專業藝術教育，學校一般藝術教育和社會藝術教育，（二）健全的藝術教育行政體系，藝術教育之主管教育行政機關在中央為教育部，在省（市）為省（市）政府教育廳（局），在縣（市）為縣（市）政府。（三）可建立一貫制專業藝術教育學制，（四）暢通藝術類科學生之升學管道，（五）建立藝術技能證照制度，尊重藝術專業人才。（六）設立展演團體，專業藝術人才任用及發展有場所、有舞臺。（七）為每個國民的終身藝術教育，也是整個國家的全民藝術教育。

（二）藝術才能實驗班

政府為早期發掘具有藝術潛能之學生，施予有系統之藝術教育，充分發展其潛能，以培植優秀人才，並透過藝術認知、鑑賞及創作活動，涵養學生之美感情操，健全人格，以及培養國民中小學藝術才能優異之學生，來奠定國家文化建設所需之人才之基礎等目標。在1981年（民70），成立國民中小學美術、音樂、舞蹈教育實驗班，透過實驗教學來改進藝術教育（省政府新聞處，1995）。

實驗班係自1981年開始辦理實驗工作的，

國中自一年級開始，國小則自三年級開始逐年推進，原則上單獨設班，每班學生人數不得超過三十人。而實驗學校的選定則係由省市教育廳遴選學校報部後，由教育部聘請專家實地訪視，再提請指導委員會審定之，其遴選標準為（1）校長對該科藝術教育有充分認識和熱心，（2）該科師資優良，對教學有研究及特殊表現者，（3）具有適當的空間與設備足供教學者。為有效辦理實驗工作，並應成立下列組織（1）指導該科藝術基礎課程，（2）研習傳統民族藝術，（3）啟發該科藝術創作與鑑賞能力，（4）訓練該科各種表現技巧與運用能力，（5）涵養審美能力及美感情操，（6）發展完美人格。

在兒童戲劇的發展方面，一九六七年兒童節，中國話劇欣賞演出委員會與中山基金會演出了吳青萍編著之《黃帝》，而一九六八年，戲劇學者李曼瑰教授自歐美遊學返國，除了倡導「小劇場運動」之外，對於兒童戲劇的推行更是不餘遺力，成立了「兒童戲劇推行委員會」和「兒童教育劇團」，先後舉辦了「國中國小教師兒童戲劇研習會」、「兒童戲劇訓練班」、「北市教師編導人員訓練班」，並在一九七〇年由「兒童教育劇團」示範演出王慰誠編導的《金龍太子》。次年，省教育廳於省訓團內設立「戲劇編導班」，一九七四年，教育部國教司更頒訂「兒童戲劇實施要點」，通令全國各省市教育局一力推行，將兒童戲劇列為教育目標之一。

王友輝（1993）指出戲劇是一項極為專門的藝術，戲劇演出所牽涉的範圍更不是非專業人士所能勝任的，因此儘管對兒童戲劇的重要性人人均有共識，兒童戲劇的推動卻仍然難以進行。一直到一九七七年，當時的臺北市教育局長施金池，才聯合了「中國戲劇藝術中心」的戲劇界人士，共同舉辦了第一屆的「兒童劇展」，明令臺北市內十二所國中、國小參加演

出。往後的十一年，歷任臺北市教育局長蕭規曹隨，共有八十三所國小、四十八所國中每年輪流演出兒童劇。直到一九八九年後，在各校意態闌珊的反應下，一九八二年起易名為「臺北市青少年兒童劇展」的活動，才悄然落幕，結束了長達十二年的競賽、觀摩活動。

事實上，在臺北市率先推行兒童戲劇展演之後，臺灣全省各縣市均以相同的模式推行兒童戲劇，單就「量」的推廣而言，影響不可謂不大。然而國中、小教師們的授課壓力沉重，兒童戲劇的製作演出，對老師們和學校而言，的確是一項過於沉重的負擔。加上國內戲劇專業人才有限，大專院校戲劇科系中更是缺乏兒童戲劇專門的教學與研究人才，雖然早期有政工幹校為主的戲劇教師指導，中期也有文大戲劇系學生參與編導的工作，但是一般而言，劇展還是以中小學老師為主體，他們僅能靠著為時短暫的暑期兒童戲劇研習速成惡補專業知識和能力上的不足，在「質」的提昇上，實在值得檢討。另一方面，由於展演攸關學校和參與者的考績，找槍手、投鉅資的現象普遍存在，而參加劇展的學生，由於其肩負學校榮譽的「使命」，稍不注意，難免便造就出一些「明星」取向的負面影響，這些都是不容忽視的事實，也都使得兒童戲劇在校園和社區推動的美意難以蔚為風氣。

二、學校制度

（一）專業的戲劇教育

臺灣學校制度中的表演藝術教育與其他學科最大的不同，在於其發展方向是由專業教育出發，先期的軍隊科班教育一直到職業教育及高等教育，皆以專業發展為教育目標，遊歷歐美的歸國學人，亦在現代戲劇舞蹈的發展上，無論在知識體系或學術思潮的引入，都在各個藝術發展階段扮演重要的角色。

1. 政治作戰學校藝術學系影劇組

五〇年代初，政治工作幹部學校（簡稱政工幹校，先改制為政治作戰學校，政治作戰大學）與國立藝術學校相繼成立，兩校的影劇及戲劇科系大部分的表演師資便是來自軍中話劇隊的導演和部份當時舞臺上活躍的演員，如王慰誠、張英、彭行才、崔小萍，以及稍晚畢業於淡江大學，七〇年代中期戲劇編導人員高考第一名後任教於淡江及政戰學校等學校的丁洪哲等人可為代表性人物，他們對於話劇的表演訓練有著一定的影響力。從崔小萍一九九四年出版的《表演藝術方法》一書中，我們大致可以瞭解話劇演員的表演，除了強調演員必須具備文學及其他藝術的修養之外，表演方法上多半沿用軍中話劇的以戲養戲的排練方式，在語言上強調口齒清晰、字正腔圓與抑揚頓挫，肢體上以姿態表情的設計為主要訴求，角色建立則以現實人物為主。許多後來活躍於話劇舞臺和電影電視的演員丁強、崔福生，乃至於八〇年代蘭陵劇坊的卓明和身體氣象館的王墨林都是畢業於政工幹校。

2. 國立臺灣藝術大學

國立臺灣藝術大學的前身係國民政府於1955年10月31日成立國立臺灣藝術學校，創建之初，僅設影劇、國劇、美術印刷三科，均招收初中畢業生，屬高級職業學校性質，1956年增設三年制影劇編導專修科，招收高中畢業生，1957年再增設五年制音樂、美術工藝兩科，同時影劇、國劇、美術印刷三科亦奉准改為五年制，已呈專科學校形態，1960年教育部以該校已具專科學校應備條件，核准正式改制為「國立臺灣藝術專科學校」，除音樂科仍維持五年制外，其餘各科則均三年制，招收高中畢業生入學，如是臺灣的藝術教育也正式進入高等專業藝術教育的專科學校時代。

當時藝專所開設課程科目，各科除共同科目外，專業科目方面戲劇科計有：藝術概論、戲劇概論、影視概論、中國戲劇史、表演方法、中國俗文學研究、戲劇原理、西洋戲劇史、戲劇編劇、佈景設計、舞臺技術、美學等，專業實習科目有表演實習、戲劇編劇習作、戲劇導演實習、舞臺技術實習、畢業製作實習等（鄧綏甯等，1985）。

戲劇學系的前身在專科時期是影劇科，1981年分成戲劇、電影兩科，促使該校戲劇教育朝向一個的方向發展，1994年學校升格為學院後，戲劇科改為戲劇學系。

在戲劇科時期，教育目標為：培養戲劇編、導、演及技術專門人才。教學則以藝術與道德平衡發展，理論與實用結為一體，期能創造出優美之戲劇藝術。為了實現這一教育目標，戲劇科開設有：藝術概論、戲劇概論、影視概論、中國戲劇史、表演方法、中國俗文學研究、戲劇原理、西洋戲劇史、戲劇編劇、戲劇導演、布景設計、舞臺技術、美學、表演實習、戲劇編劇習作、舞臺技術實習、畢業製作等，並開設有選修課程：名演員研究、現代戲劇、劇本結構分析、戲劇化妝、舞臺燈光、劇場經營與管理等課程。戲劇科除正常教學外，經常舉辦獨幕劇展活動。這一活動由原影劇科傳承下來，前後舉行了二十屆之多，每屆演出的劇目少則八九齣，多則二十幾齣。戲劇科還對外進行演出和公演，這種演出包括兩種，一是參加臺灣教育部加強藝術教育活動“話劇推廣週”的演出，一是學生畢業公演。以上各種演出，不僅是很好的教學活動，也協助推廣了當時的劇運。

戲劇科1994年改制為四年制戲劇學系後，教學目標做了些微調整：以中華悠久文化背景為內涵，並容納西洋戲劇思潮與劇場科技。進而培育戲劇理論、編、導、演、技之專業人才，

以為社會、國家服務。開設的課程也相應涉及了人文領域，有國文、英文、本國歷史、社會學、心理學、美學等，在中西戲劇方面開設有中國戲劇與劇場史、西洋戲劇與劇場史、現代戲劇以及中西名劇研習等課程，而編、導、演、技術各領域則採用選修課的方式。戲劇學系在沿用過去模式舉辦各項展演活動外，還舉辦了多次學藝研討會，如進入二十一世紀後，先後舉辦了以教育劇場為主題的戲劇教育國際學術研討會，以當代劇場藝術為主題的當代劇場學術研討會，以表演藝術為主題的表演藝術國際學術研討會，產生了廣泛的影響。

國立臺灣藝術大學舞蹈系

臺灣藝術大學是臺灣公立學校中第一所藝術院校，也是第一所建立舞蹈科系的公立高等院校。舞蹈科系的教學目標是，承中華文化之道統，集中外舞蹈之精華，來承襲、管理、研究發展，我國固有傳統之舞蹈，及今日世界新的理論學說，研究創造新興的舞蹈藝術，培養舞蹈藝術創作、專業表演人才、中學舞蹈教育人才，提供和規劃國內舞蹈表演藝術人才的需求與其發展，並提舞蹈學術理論與表演藝術在國際之地位。舞蹈科系的建立和發展演變，其創業的維艱，具有時代的典型意義，可謂臺灣高等舞蹈教育史的一個縮影。

1955年（民國44年）創業伊始，正處克難時期，初稱臺灣藝術學校，沒有校舍，暫借華僑中學之鄰的臺灣省國校教師研習會的教室上課，當時沒有舞蹈專業，只有影劇科。

3. 中國文化大學

中國文化大學戲劇學系成立於1963年，為中國文化大學最先開辦的十五個學系之一，是臺灣教育史上第一個戲劇學系。該系的創立者是戲劇大師李曼瑰，當年她赴美募得捐款近百萬元，創建中國文化學院戲劇系及戲

劇電影研究所。1964年，著名戲劇家姚一葦（1922-1997）到戲劇系任教，講授戲劇原理、美學、藝術批評等課程。1971年，戲劇系改制，分成中國戲劇組及影劇組，影劇組承原戲劇系之大部分課程，並加入電影理論及製作等課程。1999年，影劇組改制為戲劇學系。

經過幾十年的發展，中國文化大學戲劇學系確立了自己的教育目標：根據中國文化大學弘揚中國文化輸入西方文化、融貫古今、整合新舊、溝通東西的基本創校精神，培養遠矚世界、關懷斯土斯民的戲劇專業人才。在這一教育目標的指引下，中國文化大學戲劇系開設了現代戲劇，戲劇理論與批評、戲劇導論、電影導論、藝術概論、西洋戲劇及劇場史、劇場實務、表演、舞臺服裝、戲劇製作、電影製作、編劇、教育劇場、兒童劇場等理論和實踐的課程。對於未來發展，中國文化大學戲劇學系在培養戲劇和劇場的導演、表演、編劇、劇場設計、理論研究等方面的專業人才之外，積極提升碩士班、高普考試的錄取率。此外，有關文化創意、藝術行政管理方的人才培養也是未來發展的重點。

中國文化大學舞蹈系

「中國文化大學」是臺灣第一所設有舞蹈科系的大學。1963年（民國52年）9月，中國文化學院創辦人張其昀，在臺灣率先創辦五年制舞蹈專修科，招收初中畢業生，首任科主任高棧，後而周中勛、高梓、高棧、伍曼麗等，其專任教師，先後擔任教師的有高棧、李天民、梁秀娟、戴綺霞、蘇盛弼、王少亭、賴秀峰、賴玉琪、伍曼麗、陳隆蘭、姚明麗、蘇淑慧、盧志明、游好彥、林懷民、陳華、江映碧、盧翠滋等在舞蹈學術界卓有成就的人士，並常邀請國外知名舞團，身具豐富舞臺經驗與舞蹈技巧的優秀舞者或教師，來校以客座教師之名授

課。1976年（民國65年），停招五年制舞蹈音樂專科修，增設大學部體育系舞蹈組。同年附設的華岡藝術學校，奉臺北市教育局核准，在該校設立高中三年制舞蹈組，承擔起原先接收國中生的任務。1978年，體育系舞蹈組升格為「中國文化大學舞蹈系」。

4. 國立臺北藝術大學戲劇學系和劇場設計學系

國立臺北藝術大學的前身國立藝術學院於1982年創辦時，五年制的戲劇學系即為當時的四大學系之一，由著名戲劇家姚一葦主持創辦，並擔任系主任，主修領域包含戲劇理論、劇本創作、表演、導演、舞臺設計、服裝設計、燈光設計、舞臺監督等。1990年成立戲劇學系碩士班，分為戲劇理論和劇本創作兩組。1994年增設劇場藝術研究所，分為導演和表演兩組。1995年劇場設計與技術主修領域獨立為劇場設計學系。2001年，國立藝術學院改制為國立臺北藝術大學，戲劇學系歸入新成立的戲劇學院。2003年成立戲劇學系博士班、劇本創作研究所，同時，將五年制的大學部改制為四年制。戲劇學系以「專業、創新、卓越」為教學、創作、研究目標，培養學生能兼顧東方與西方、傳統與現代、思想與技法、理論與實踐，經過大學部四年、碩士班二至三年、博士班三至五年的專業、學術訓練，使學生能擁有技藝的理想，以尋找當代劇場發展的方向，共同為臺灣當代劇場開創新局面。

國立臺北藝術大學劇場設計學系1995年從戲劇學系的劇場設計與技術主修專業獨立成系，以單獨招式方式，招收對劇場視覺藝術具有興趣及潛力的學生。劇場設計學系教育理念繼承戲劇系，強調東方與西方並重，傳統與現代並行、思想與技巧同步、理論與實踐互相融合，引導學生追求創作的寬與層次，以期共塑中國現代劇場的新風貌。該系共分設計、技術及劇場

管理三大領域，設計類包括舞臺、服裝、燈光三組，專門培養戲劇、舞蹈、歌劇等表演藝術的劇場演出視覺設計人才；技術類則專門培養舞臺、燈光等方面的技術指導人才，從事劇場內各類複雜機械的操作、維修與管理；劇場管理類涵蓋劇場藝術行政管理與舞臺監督等相關領域，培養劇場管理專業人才。在課程規劃上，一年級以基礎人文教育及劇場設計觀念為主；二年級著重舞臺、服裝、燈光、舞臺技術及管理五大類主修的專業訓練；三年級則為各領域的進一步教育；四年級則著重畢業製作作品的設計實習。

1992「國立臺北藝術大學舞蹈研究所」的成立，標誌著臺灣舞蹈的發展，提昇到一個新的層次，這是臺灣的第一個舞蹈研究所，作為培養舞蹈理論研究、編作、管理、教育等高級人材的學府，其主要目標是：培養一流的專業舞者和編舞者，以及建立世界觀，培養立足世界舞臺的能力，俾使學生能走上國際表演舞臺。

5. 國立臺灣大學戲劇學系

戲劇系成立之前，國立臺灣大學在1995年8月1日成立了戲劇研究所，並招收碩士研究生。戲劇研究所秉持理論學術研究、劇場實務學習以及表導演技術訓練並重的理念，著重培養未來戲劇研究專業人才。戲劇研究所教學和學術研究發展的範圍包括中國戲劇、西方戲劇、戲劇編創、表導演及劇場技術五大領域，碩士生可以在此五大領域裡選擇方面，從事學術研究，畢業後授予文學碩士（Master of Arts）學位。

為了戲劇教育的一貫性及完整性，國立臺灣大學於1999年成立戲劇學系，每年平均招收學生35～40名本科生。開設課程包括戲劇概論、劇本導讀、表演、排演、舞臺技術、燈光技術、服裝技術、戲劇製作、西方歷代戲劇名

著選讀、中國歷代戲劇名著選讀、基礎設計、舞臺設計、西方戲劇史、中國戲劇史等。學生至少須修滿128學分始才能畢業，取得文學學士學位（Bachelor of Arts）。戲劇學系每年進行年度公演；每年定期舉辦專題演講，由系內教師輪流主講，並不定期邀請國內知名學者專家蒞臨演講或主持學術座談會。

6. 國立中山大學劇場藝術學系

國立中山大學劇場藝術學系成立於2003年，教育目標為：除了為臺灣劇場培養專業人才外，期望能夠帶動臺灣民眾欣賞劇場藝術的風氣，更期望促進劇場藝術在南臺灣紮根，進而提升整個劇場文化水準，做到「臺灣劇場知識的新入口；劇場人才新出口」。

為了實現這一教育目標，劇場藝術學系的教學旨在建立紮實的通才與專業並進的教育，因此，一年級的重點在通識及基礎課程，為學生奠定穩固的基礎知識；二年級後則逐漸加強專業技能，並分三大專業領域：表導演、理論及設計，在學生上相互搭配，並在戲劇領域中將不同層面的知識，從文學到藝術，從傳統到現代，從戲劇創作到舞臺呈現灌輸給學生，進而在未來為結合人文與藝術而努力。

在上述五所大學的戲劇系外，國立臺北師範學院藝術與藝術教育學系、以及其他一些院校的藝術系科也都或多或少進行話劇教育活動，這裡就不再一一介紹了。

7. 國立臺灣體育學院體育舞蹈系

國立臺灣體育學院，原名臺灣省立體育專科學校，創建於1961年（民國50年），校址在臺中市，為三年制體育科。1971年增設五專部。1991年改隸，翌年打破單科專科學校的型態，增設休閒運動科，其中包括含有休閒組和舞蹈組。1996年專科學校升格，改制為國立臺灣體育學院，設體育、休閒運動、競技運動和

體育舞蹈四個學系，成為臺灣中部地區培育舞蹈專業人才的唯一高等學府。

體育舞蹈系是體育與舞蹈的有機結合，85年8月成立後，原為五年制的舞蹈科，改為四年制舞蹈系，每年單獨招收高中畢業或同等學歷的學生，強調長遠舞蹈教育目標，培養舞蹈教育，舞蹈推廣，專業表演及創作，舞蹈理論研究以及舞蹈藝術行政管理人才，並致力於社區舞蹈的推廣及輔導，結合社會資源回饋社會。

8. 臺北市立體育學院舞蹈學系

臺北市立體育學院原稱臺北體育專科學校，科系的設置以體育為主，為適應體育課中舞蹈教育的需要，附設有舞蹈組，體育科舞蹈專長組，在過去最初期歲月中，更是全校女生必修術科時數最多者，因此奠定了校園內舞蹈與休閒功能並肩的走向。鄭校長殷望在充滿陽剛朝氣的校園內，以表演藝術的舞蹈系增添校園的人文藝術氣息，提昇學生對人體美學觀的理念與涵養，九十年代中期學校改制，升格為體育學院，科系隨之增加，原來的舞蹈組擴編為舞蹈學系，系主任張麗珠，現任系主任蔡麗華，師資力量增強，學系以培養休閒舞蹈領導人才、舞蹈創作與教育人才、舞蹈行政管理人才、舞蹈基礎研究人才、競技舞蹈教練等為教育目標。

9. 臺南科技大學舞蹈系

臺南科技大學改制前為臺南女子技術學院，其前身是臺南家政專科學校，為一所大型綜合性的私立女子學校。1964年（民國53年）成立董事會，翌年，報請教育部核準備案正式成立，招收國中畢業生，後歷經改制，招收高中、高職畢業生，規模不斷擴大，2006年改制為今日的校名。民國60年，有鑑於南部極需培育舞蹈專業人才，特於音樂科內設立舞蹈組。學生對象為國中畢業或同等學歷的女生，採單

獨招生。

1991年（國民80年），舞蹈組奉准獨立成科，為二年制，以後又增加日間部五專。教育目標為培養舞蹈專業人才，推廣舞蹈藝術社教功能。

10. 臺南大學戲劇應用與創作學系

2003年成立的戲劇研究所，原隸屬於人文學院，回應國內戲劇藝術教育師資培育之迫切需求，由黃政傑校長委任林玫君博士籌備戲劇研究所，至92學年度正式成立「戲劇研究所」，並招收第一屆研究生。2004年由原臺南師範學院改制臺南大學，配合學校整體發展以完成藝術學院成立之計畫，於2006年成立「戲劇創作與應用學系」，改隸屬於藝術學院，並且正式招收大一學生。

隨著九年一貫表演藝術課程的實施，全民藝術教育的理念愈發普及。因此，在「戲劇」的部分，它不再只侷限於專科學校中的「戲劇/劇場」專業人才之培育；反而轉向重視全民「戲劇教育」之落實。該所之設立宗旨，首先就是希望能呼應教育改革，將教育目標放在一般國民中小學及幼稚園之美感教育、藝術教育乃至戲劇教育之發展。在課程、教學與師培部分進行相關的教學與研究。

因應新的國家課程中，表演藝術首度被納入藝術與人文領域。職前師培體系及在職教師對於相關課程都需要進修管道，但在國內師資培育體系中獨缺相關系所。戲劇所的成立就是為彌補這方面師資培育的強烈需求。近十年來國內現代劇場之發展蓬勃熱烈，但是以青少年及兒童為主要對象的戲劇創作人才之培育相對缺乏。綜觀國內各大專院校，獨缺青少年及兒童戲劇相關系所，發展青少年及兒童劇場，培育劇創作人才確有必要針對這方面需要做發展。

有別於國內多數戲劇相關系所以提供專業戲劇或劇場發展及文學戲劇評析等方向為主，對於戲劇在一般中小學中的課程與教學缺乏研究。期望能針對戲劇教育相關的議題進行理論研究與課程發展。教學研究發展主要為戲劇教育、創造性戲劇、中小學課程與設計等主題，以劇本創作、導演、及兒童劇場、表演、讀者劇場、應用戲劇等領域為該系所特色。於2006年成立戲劇創作與應用學系，並成為臺南大學藝術學院之系所之一，成為南臺灣應用戲劇領域中師資陣容最堅強的系所。

11. 國立臺灣戲曲學院

國立臺灣戲曲學院係國立復興劇校與國光藝校自民國88年合併為國立臺灣戲曲專科學校，經過7年的努力，自95年8月1日起奉行政院核定改制為國立臺灣戲曲學院，改制後，成為我國教育史上第一所12年一貫制之戲曲人才養成學府，以培育傳統藝術人才、弘揚傳統戲曲文化為宗旨。

原國光藝校原係國防部所創設，先於民國六十五年設立「中華電視臺藝術工作總隊」，其後改為「中國電影製片廠演藝人員訓練班」，六十九年奉教育部核定立案為「國光劇藝實驗學校」，民國七十四年合併三軍劇校，設立國劇、豫劇、綜藝三科。

民國八十三年十二月二十三日，經行政院召開「協商國軍各國劇團裁撤後未來歸屬」問題決議，國光藝校一併於民國八十四年七月一日正式改隸教育部，同時，依職業學校法設立，校名更改為「國立國光藝術戲劇學校」學程包含有國小、國中及高職，為有效結合團、校資源，培養文化藝術人才，首任校長由國立國光劇團團長柯基良先生兼任。

「國立復興劇藝實驗學校」的前身，是1957（民國46年）3月，由青衣名票王振祖於

新北投創辦的復興戲劇學校，教學以國劇為主，採學校科班化，科班學校化之原則，使學生享有學校之教育，而盡得科班之所長，學校之師資，多屬劇界之佼佼者，培養出許多成名的高材生，1968年（民國57年）改為國立，遷校於現在的內湖。1980年，教育部指示經奉行政院核准，規劃改制為綜合藝術學校，包括國劇、民俗特技與技藝、舞蹈、歌唱演藝、舞臺管理等。於是劇藝實驗學校正式成為民俗藝術的綜合性基地，擴大了教學內容，並由郭漢鼎、吳成琨、張愚共同等組成立「綜藝科」，71年開始招收10至11歲學生，學期8年，從國小五年級到高職三年，學生可依其性向選擇個人專長，學業完全公費，入學後一律住校，每天有十二個小時的課程，學制同普通學校相同，有規定的國定假日和寒暑假，但在假日常有對外演出。

95年8月1日奉教育部核定由臺灣戲曲專科學校改制為臺灣戲曲學院，校舍分內湖與木柵兩校區，設置有京劇學系、戲曲音樂學系、歌仔戲學系、民俗技藝學系、劇場藝術學系、客家戲學系等6系（科）。

目前招生方式，京劇與民俗技藝學生自國小五年級入學；歌仔、戲曲音樂與客家戲學生自國中一年級入學；劇場藝術學生自高中一年級入學，歷經國小兩年、國中三年、高中三年、學院四年（含二專與二技）之養成教育。而以上學制國小至高職階段採直升方式為之（但仍須通過升部評鑑）；另大學部則須通過甄選考試。高中以下學生享有公費待遇，專科及大學部學生自費，但校方提供有優渥的獎助學金。

課程方面分普通學科、專業學科與專業術科。普通學科比照一般學校之共同科目，專業科目國小五、六年級為「試探階段」，課程則試分戲曲、音樂、綜藝舞蹈三組授課，先實施專

業基礎探索，俟國中以上階段正式施行「分流分科教學」。國中階段教授專業基礎技藝，高職階段除進一步專精所學技藝外並透過演出加強發展自我潛能，二專以上階段則以培養研究、創新、演出之專業人才為主。學校重視一貫扎實的基礎教育訓練，實為我國傳統表演藝術傳承與創新的人才培育重鎮。

（二）中學表演藝術教育

相較於國小與國中的舞蹈實驗班，高中舞蹈班的畢業生，年齡稍大，選擇的目標則較為明確，教育部還製定了音樂、美術、戲劇、舞蹈等資賦優異應屆畢業生輔導升入大專院校相關專業的辦法，八十二學年度規定高級中等學校：舞蹈班（科）之應屆畢業生，在學期間五學期成績和舞蹈術科（包括中國舞蹈、現代舞、芭蕾舞、即興創作）成績達一定標準以上，且參加教育部核准主管行政機關主辦最近三年之全國性或臺灣區舞蹈比賽決賽等活動個人組獲得前三名者，得以參加甄試和保送。

除了公辦學校的舞蹈班，還有私立的華岡藝校、中華藝校、西湖高職、青年高中等，也設置有舞蹈班，私立學校的舞蹈班，兼顧升學和就業的需求，尤為重視舞蹈技巧性之教學。如私立西湖高級工商職業學校，1968年7月開始增設舞蹈班，初中舞蹈班招收國小畢業之男女學生，高中舞蹈班招收國中畢業之男女學生，入學考試術科佔總成績百分之五十，包括舞蹈基本步法、自選舞和即興聽音表演等，校長趙筱梅，創科主任李天民，並聘請知名樂、舞專家來校任教。課程設置採學術兼修之方法，一般課程為國文、英文、歷史、地理等學校共同科目；專業課程主要有國舞基礎、中華民族舞蹈、外國舞蹈、現代舞、芭蕾舞、踢踏舞、音樂欣賞、舞蹈學、舞臺化妝、舞蹈美學、舞蹈教育學等。觀光科舞蹈班辦學宗旨是創造時代

藝術，配合觀光事業，培養舞蹈藝術專門人材，使學生通過學習，可學得一技之長，並在畢業後，可任舞蹈教師和舞蹈演員。

（三）大專話劇社團

校園學生現代戲劇組織由來已久，日治時代開始，青年學生即在臺灣的戲劇發展中扮演重要的角色。受到日本新派劇與中國文明戲的影響，出現了有別於傳統戲曲的新的戲劇形式，當時稱為新劇，所謂新劇泛指以語言、動作為主要表現手段，採分場分幕的敘事編劇方法，其中演員穿著時裝，採用近代以寫實的話劇表演方式演出。留日與留華學生返回臺灣後，紛紛成立劇團（邱坤良，1992），加上蔣渭水等人力促而成的『臺灣文化協會』，以一群無政府主義的文化青年節合同好，以戲劇為媒介，開臺灣新劇運動先河。中日戰爭時期日本對臺灣文藝的鉗制，以皇民劇取代臺灣原有各戲劇，各地所成立的青年劇團，辦理講習會、比賽、公演等活動，成為政府加強控制與宣傳政策的工具。

戰後臺灣戲劇活動再度興盛，二二八事件後因語言障礙與政治迫害使戲劇環境漸漸沉寂，學校劇運卻趁勢興起，1948年臺灣省博覽會中，學校劇團踴躍參加，亦獲好評。1949年國民政府遷臺，以反共抗俄為國家發展主軸，主政者更視戲劇為教育與宣傳工具，戲劇被強烈政治化與功能化。六〇到七〇年代李曼瑰透過官方主導的社會教育工作性質的小劇場運動，反映在小學到大學的比賽活動中。

基於校園戲劇演出的娛樂性與教育性十分明顯，甚至被定位為康樂性的活動而忽略其與戲劇環境發展的關係。事實上，根據陳懷萱（2001）的研究顯示，從現代臺灣戲劇環境發展的角度來看，大學中的戲劇相關科系、戲劇社團與非戲劇科系（文學、傳播學系為主）等

校園學生社團在臺灣地區二十年來的劇場演變扮演重要的角色。

過去大專院校的學習以現代戲劇藝術活動之欣賞、研究、演出、文藝實驗為目的，所組成的學生業餘社團和劇團不僅是政府推動戲劇欣賞的目標群，更是八〇年代後期小劇場運動的重要團體類型之一。

1967年，李曼瑰成立的「中國話劇演出欣賞委員會」主辦，發起「世界劇展」，以大專院校外文系師生為參與主體，用其所主修的外文原文演出世界各地名劇；1968年，更有「青年劇展」，參展者為大專院校的話劇社，演出本國劇作家的作品，後期亦有參展師生的創作參加演出，例如當時在輔仁大學外文系就讀的紀蔚然，便曾以《愚公移山》一劇參展，因為成績斐然，後來受邀至臺北市戲劇季中演出。這兩個劇展在1984年均因經費及人事問題，和後來的「實驗劇展」一起停辦，而以「大專盃話劇比賽」取而代之，1999年九二一大地震之後，也以經費不足為由停辦了（王友輝，2006）。

事實上，在九年一貫課程綱要公佈實施以前，臺灣的舞蹈、戲劇等表演藝術教育的發展情形，一直是以「專業化」、「高等教育化」為主軸，其方向亦朝著「民間先於政府」、「職業先於通識」而發展。戲劇舞蹈科系的表演活動因身處於教育體系中，對於修習專業知識所需求的環境，獲得一定程度的支持與發展。至於非戲劇學系（中、外語文學系、傳播相關科系等）所主導的戲劇課程則視戲劇為教學工具與手段，藉著劇场的特性以增進學生學習、溝通、語文運用、文學作品的探討等為主力。

三、國民教育體系學校的表演活動

歷年來，我國普通學校的教育體系，雖然包含有舞蹈的內容，但並不是獨立的科目，而是作為體育課的活動項目之一，隨機性很大，

朱重明、王守方（1951）合編有《國民學校體育教材》一書，為多所中、小學所採用。教材中講述了四十六種基本步伐，這些步伐多是體育中和日常所見的動作，稍加整理並成為活潑的體操步子，也為簡易舞蹈的基礎舞步，根據中小學年歲情趣的不同，善於運用，可收到良好效果。而這些練習，都是在體育名義下練習的。

劇場活動對象在成人之外，以兒童與教育意義為主要訴求對象的兒童劇場也是近年來逐漸熱絡的劇場活動之一。在開放自由的教育哲學基礎下，杜威則主張教育的著眼點應在兒童內在的天性及其天真的態度與行動，認為兒童本性自然的活動，玩耍、遊戲、模仿等，均可供教育之用，應珍視為教學方法的基石。因此，在他的進步主義教育的藍圖裡，戲劇活動佔了主要的地位。

莊雅惠（2001）整理幾位學者對兒童戲劇的看法，主要重點多以兒童發展的特性，考慮以兒童為觀眾出發。依據陳信茂為兒童戲劇下的定義是：所謂兒童戲劇，應該用兒童的思想、兒童的想像、兒童的語言、兒童的情感、兒童的經驗，透過戲劇的手法，表現大宇宙間動植物的生活、人和物的關係、社會的現象、人生的意義。用以增進兒童的知識、陶融兒童的美感、堅定兒童的意志、充實兒童的生活、誘導兒童的向上的藝術活動。凡合乎上述要求，不管內容是古代或近代；事件是發生在國內或國外；表現方式是舞臺、電影、或卡通，甚或皮影、木偶、或歌仔戲；扮演人不論成人與小孩，只要根據兒童身心發展理論，內容切合兒童發展需要都可稱為兒童戲劇。

賈亦棟對兒童戲劇的定義是：由兒童自己扮演的戲，大都是演給兒童們看的，所有劇中角色，不拘年齡、性別，全由兒童來扮演，他

可以女扮男，也可以男扮女，這在現代成人劇中或許不當，但兒童劇仍然是可行；兒童扮演兒童，也可以化妝扮演成人，觀眾知道這是兒童劇，所以也不以為意。

李漢敦將兒童戲劇定位於：扮演人可以是小孩，也可以是成人，只要是根據兒童身心發展理論，內容適合兒童發展需要，表演給兒童觀看的都是兒童戲劇。

徐守濤對兒童戲劇的說法是：兒童戲劇是一種綜合藝術，是佔有時間和空間的藝術，是肢體語言表現的藝術，是兒童現實生活、幻想和人際間衝突的舞臺表演藝術。所以兒童戲劇是反映兒童生活的活動，是啓迪兒童智慧的。

由於劇場活動的熱絡，兒童劇團紛紛成立，無論是偶劇、童話、幻想或寫實題材，都受到一定程度的歡迎。戲劇有其強大的感染力，很容易被視爲一傳達某特定意義的工具，教育廳和各縣市政府等公部門辦理的戲劇競賽，經常就成爲學校成立兒童戲劇團隊的重要動機。

政府遷臺後兒童戲劇發展初期的二十五年間，演出團體多半和教育相關機構、戲劇社團或學校團體有關，極少見到民間職業（專業）劇團的演出，其演出也多半在類似兒童節等與兒童相關的慶祝節日中，或配合學校的例行活動舉辦。在劇本主題方面，從前列劇目中明顯可見，除了少數內容是從西方傳統童話或民間故事改編之外，大都環繞著現實國家政策的民族精神教育、公民教育和生活教育等主題。其編、導及劇場相關設計及製作均由成人爲之，表演者則以兒童爲主。顯示出此一時期兒童戲劇的觀念，在定義上偏向於「兒童演戲給兒童看」，並強調兒童戲劇的演出乃是以「教育」兒童觀眾爲目的；就演出形式而言，則是成人戲劇的縮小版，兒童演員能夠模仿成人的演出而唯妙唯肖，將是戲劇演出成功與否的標竿。至

於兒童演員的訓練問題，則如同當時以模仿爲主體的一般戲劇表演訓練一樣，乃是在排練中經由導演的指導而自然形成，並未有如西方表演方法的體系產生（王友輝，2004）。

以臺北縣爲例，官方主辦的兒童戲劇演出，可說是臺北縣國小實施兒童戲劇的推手，1984年開始演出的「春季基層藝術劇展」正是臺北縣國小兒童戲劇的啓蒙演出，雖然其演出是以「傳統式的兒童劇」演出，一切幾乎是從無中生有，卻也從中摸索到指導兒童戲劇的經驗。（王素涼，2002）官方主辦兒童戲劇演出，大多有其限制主題，如1984年的「春基層藝術劇展」，以「教忠教孝」爲主題；1990年的「兒童劇坊廣播劇」以「生活與倫理課程的十八個中心德目」爲主題；1992年的「交通安全教育兒童戲劇競賽」以「交通安全」爲主題；2000年的「兩性平等教育戲劇比賽」以「兩性議題」爲主題；兒童戲劇的演出，多以正式兒童劇場或戲劇比賽的方式舉辦，企圖藉比賽激勵優秀作品，卻也讓戲劇團隊的練習朝向訓練化、競爭化、通俗化的路線，在教師戲劇教育理念及技術皆不成熟的狀況下，反而形成另一種反教育的效果。同樣的困局，也是同一時期臺北市兒童劇展發展十二年後停辦的主要因素。

由於學校教育一直將舞蹈視爲體育教育的一部份，使其發展的重點以肢體開發體操動作和協調性爲主，人文美學成分較少。在以藝文活動作爲動員「反共抗俄」年代開始的舞蹈活動，便藉著官方主導的全國性年度大型比賽的辦理，如「中華民族舞蹈比賽」等，無論是欣賞或是演練參與無形中也活絡了學校學童的舞蹈經驗，也提供民間舞蹈社的維持經營指標。

另一方面，學校的表演藝術社團也在文化傳承與鄉土教育的推動下，結合本土藝術家與在地藝術工作者進行團體活動，如廖瓊枝指導

秀朗國小的歌仔戲和李天祿父子在板橋莒光國小指導宛然布袋戲、新莊國小的「小西園」掌中戲等，還有為數眾多的民俗藝陣如車鼓陣、醒獅團、宋江陣等表演活動都經常透過學校社團進行文化紮根的工作。

四、教育體制外的表演藝術教育

此階段兒童劇團在劇場中的表現更見巧思，作品劇場性的發展更是凌駕從前之上。以「紙風車」來說，主題計畫性、劇中角色延續性的作品不斷推出，傳統長篇幅的劇作之外，更產生了許多以劇場形式為表現主體的短篇演出作品，這些短篇作品未必有劇本，更加重視的反而是劇場中所能創造的效果。因此，作品具備劇場娛樂的歡愉效果，似乎已成為兒童劇團百家爭鳴的商業運作中明顯而突出的特色。

而戲劇演出時與觀眾的互動模式，也從過去單純的演員與觀眾相互問答，變成以整體劇場形式將觀眾捲入戲劇情境之中，甚至透過觀眾的參與改變戲劇情節等等不同的做法，使得「互動」產生實質上的變化。另一方面，由於文建會扶植團隊機制的形成與鼓勵，長期計畫性的演出規劃以尋找兒童戲劇嶄新的劇場表現形式，也成為這時期相當具有代表性的做法。同時，由於競爭的激烈，除了演出之外的戲劇活動，以及結合電視媒體、將電視「明星式」的角色帶入劇場中，也成為各劇團突破重圍的做法之一。

傳統上，兒童戲劇和一般成人戲劇一樣，多半以真人演出的形式為主，從「杯子」的成立，到「九歌」創造「了然」這個角色、結合戲偶與真人同臺演出之後，此時期更產生了不少完全以不同形式之「戲偶」為表演主體的劇團，兒童戲劇的多元表現已是臺灣劇場發展中不可忽視亦不得不然的特質。

除了戲偶之外，傳統戲曲的特殊形式在此

一時期也加入了兒童戲劇的表演舞臺，除了布袋戲、皮影戲之外，京劇、歌仔戲、豫劇等等臺灣重要的傳統戲曲劇種，為了向下紮根、擴大並培養新的觀眾群，在1997年開始由文建會舉辦「兒童傳統戲劇節」，影響所及，現代劇場中的兒童戲劇往往也因應不同劇目將傳統戲曲的表演形式加入表演之中，為臺灣的兒童劇場帶來不同的視野（王友輝，2004）。

另一方面青少年劇場概念的引進，讓國內劇團開始發展互動性的劇場形式。教習劇場（theatre-in-education，以下稱TIE）係源於英國，採劇團巡迴演出教學模式，透過演教員（actor-teacher）同時以「劇中人」和「教師」的雙重身分引導下，帶領青少年觀眾參與劇情進行扮演與議題探討。教習劇場需提供足夠與的內容與多元的創作坊來討論或使用，可用為老師對學生溝通與輔導的良好工具。劇本創作是要能掌握兒童關心的議題、語言習慣、與被認同的角色，以產生良好的效果。研習會是TIE最早出現在臺灣的型態，1992年首先由文建會與中華戲劇協會辦理的「教育劇場研習會」以「教育劇場」之名介紹給國人（蔡奇璋、許瑞芳，2001），並於工作坊中發展出學齡前兒童劇作演出。同一期間國立師範大學與臺北市立師範學院幼教系開設相關課程。其後成長基金會鞋子劇團一九九四年藉雲林縣辦理的「康樂輔導教師研習會」和1998年臺中縣兒童文學營中加入TIE的課程。1998年由當時臺南人劇團總監許瑞芳與蔡奇璋自英國學習返臺並邀請英國格林威治青少年劇團（Greenwich and Lewisham Youth People's Theatre，GYPT）來臺辦理研習，並演出「大厝落定」、「追風少年」等劇。隨後九歌兒童劇團著手籌劃一系列相關創作培訓班進行演教員師資培訓，推出TIE作品「阿亮的魔術方塊」探討兒童面對家庭衝突，

爾後幾年也陸續辦理相關師資研習、工作坊與演出。臺北藝術大學在九二一地震後曾巡迴災區學校，運用教習劇場進行心理輔導。臺北河堤國小團隊也在容淑華指導下進行教育劇場活動。2006年臺南大學戲劇系所成立後開辦相關課程，由學生組成「啊！伯樂」劇團，逐年發展青少年生活議題包括「同班同學」、「約定」等劇進行校園巡迴。2003年澎湖國教輔導團教師亦組成「花生米劇團」為及離島兒童進行生態與生計衝突議題的教學演出。

由於專業演教員所受的訓練和要求，與一般演員有差異，必須能夠流暢進出演員與教師的身分中，突顯劇場的教育與議題探討功能，其商業利益低，戲劇教育的整體概念未建立在教育經營者的概念，相較於兒童劇場到校園演出所提供的「娛樂的觀戲經驗」的藝術欣賞活動，嚴謹的TIE劇場模式在國內尚在起步階段，從劇團開始推動的推廣期，可逐漸藉由師資培育院校與各教育團體雙向發展出屬於臺灣地區特色的教習劇場。

另一方面，以全人教育為辦學中心的幾所體制外實驗學校，亦不約而同採用「透過藝術發展兒童」的理念，將教育回歸人本的方式，包括雅歌實驗小學、種籽學苑、森林小學，與私立華德福小學、光仁國小、中華藝術學校等，無論在照顧學生全面性的發展或藝術專業的學習，都有一個共同點，即是將藝術學習和創作視為辦教育的重要的內涵，亦成為區隔體制教育的一大特色（錢麗安，2000）。

第拾柒章

九年一貫課程實施之後 的表演藝術教育

第一節 課程改革與表演藝術教育課程

一、修訂背景

為迎接二十一世紀的來臨與世界各國之教育改革脈動，各國政府皆致力教育改革，期以整體提升國民之素質及國家競爭力。教育部依據行政院核定之「教育改革行動方案」，進行國民教育階段之課程與教學革新，鑑於學校教育之核心為課程與教材，此亦為教師專業活動之根據，乃以九年一貫課程之規劃與實施為首務。茲將本次課程改革之主要背景說明如下（教育部，2002）。為使國民中小學課程能適應時代變遷、青少年身心發展需要，各級學校教育課程應隨時改進，而國民中小學課程改革尤為當前要務。教育部於八十二年九月及八十三年十月分別修正發布國民小學及國民中學課程標準，並於八十五學年度及八十六學年度一年級起逐年實施。惟因課程發展及修訂需耗費較長時間規劃，在新課程逐年實施及行政院教育改革審議委員會對課程改革意見已凝聚共識之際，教育部認為可同時進行下一次課程修訂工作，遂於八十六年四月成立「國民中小學課程發展專案小組」，積極規劃「國民中小學課程綱要」。小組成員涵蓋專家學者、教師（含教師、主任、校長）、民意代表、企業界、前行政院教改會委員、婦女界、家長及相關業務行政人員等，以兼具各方之代表性。本次課程修訂的三項背景主要在：符應社會進步及提升國家競爭力的需求、回應教育改革總諮議報告書的建議、以及執行立法院預算審查的附帶決議。

特別是「回應教育改革總諮議報告書的建議」方面，民國八十四年行政院成立教育改革審議委員會，經過二年的研議，提出教育改革的綜合建議，要求教育部積極研擬相關計畫並加以實施，成為近年來擬具教育改革政策的主要依據。教改會所提出的有關課程改革重點，主要的項目包括：促進中小學教育鬆綁、以適性適才的教育帶好每位學生、以生活為中心改革課程與教學、國小學生提早學習英語、協助學生具有基本學力、建立補救教學系統、重視原住民教育、落實兩性教育、及建立必要的推動機制。

由此可以得知，教育部面臨課程改革的「需求性、迫切性與非做不可」的壓力，縱使「國家課程研究發展中心」尚未成立，仍然必須以臨時任務編組的方式，審慎規劃課程改革。於是在吳前部長京、林前部長清江的領導規劃之下，將「健全國民教育——革新課程與教學」列為教育部教改方案的首要項目，以回應教革的呼聲。卻也因為改革匆促產生日後批評聲浪的原因之一。

該次課程修訂分為三個階段進行，各階段的時程及主要任務如下：

- (一) 第一階段：成立「國民中小學課程發展專案小組」（八十六年四月至八十七年九月）
 1. 研訂國民中小學課程發展及修訂的共同原則。
 2. 探討國民中小學課程共同性的基本架構。
 3. 研訂國民中小學課程應有的學習領域、授課時數比例等課程結構。
 4. 完成「國民教育九年一貫課程」總綱。
- (二) 第二階段：成立「國民中小學各學習領域綱要研修小組」（八十七年十月至八十八年十一月）

八十七年九月總綱公布後，教育部隨即著手進行第二階段的任務，並於八十七年十月成

立「國民教育各學習領域綱要研修小組」，其主要任務為：

1. 研訂「國民教育各學習領域課程綱要」。
2. 確定各學習領域的教學目標、應培養之能力指標。
3. 研訂各學習領域課程的實施原則。

(三) 第三階段：成立「國民中小學課程修訂審議委員會」(八十八年十二月至九十一年八月)

教育部於各領域綱要草案完成後，隨即於八十八年十二月成立「國民中小學課程修訂審議委員會」，其主要任務為：

1. 審議並確認各學習領域課程綱要內容之適當性。
2. 審議並確認國民中小學課程綱要之公布格式及實施要點。
3. 研議並確認推動新課程之各項配合方案。

總體課程目標

國民中小學之課程理念應以生活為中心，配合學生身心能力發展歷程；尊重個性發展，激發個人潛能；涵泳民主素養，尊重多元文化價值；培養科學知能，適應現代生活需要。

國民教育之教育目的在透過人與自己、人與社會、人與自然等人性化、生活化、適性化、統整化與現代化之學習領域教育活動，傳授基本知識，養成終身學習能力，培養身心充分發展之活潑樂觀、合群互助、探究反思、恢弘前瞻、創造進取、與世界觀的健全國民。為實現國民教育目的，須引導學生致力達成下列課程目標：

1. 增進自我了解，發展個人潛能。
2. 培養欣賞、表現、審美及創作能力。
3. 提升生涯規劃與終身學習能力。
4. 培養表達、溝通和分享的知能。
5. 發展尊重他人、關懷社會、增進團隊合作。

6. 促進文化學習與國際了解。
7. 增進規劃、組織與實踐的知能。
8. 運用科技與資訊的能力。
9. 激發主動探索和研究的的精神。
10. 培養獨立思考與解決問題的能力。

二、修訂目的

本次國民中小學課程綱要的修訂，改革幅度相當大，可謂數十年來課程轉變最劇烈的一次，其衝擊性及影響層面極大。至於其修訂的目的包括：

- (一) 重新調整國民教育階段的知識結構，以學生生活經驗為導向，以符合青少年身心發展的需求。
- (二) 釋放課程決定權與選擇權，以課程綱要取代課程標準，賦予教師彈性教學空間，展現學校本位課程發展及教師專業自主的理念。
- (三) 整合國民中小學課程的內涵，作為未來中小學教育改革的依據。
- (四) 建立國民中小學課程發展應以「人的生活」為中心，並尊重多元文化價值的理念，培養學生具備科學知能及適應現代生活所需要的能力。

三、修訂原則

教育部於八十六年四月成立「國民中小學課程發展專案小組」，以任務編組、多元參與方式進行「國民教育階段九年一貫課程綱要」的研訂工作。其修訂的主要原則有五：重視中小學課程的一貫性與統整性、以學習領域與統整教學為原則、以基本能力為核心架構、規劃國小實施英語教學、以及縮短上課時數與建構學校本位課程。

長期以來社會一直對學校教育依賴與過度期待，在國民中小學的教育體制下，學生往往面對沈重的學習壓力，造成了許多教育不正

常現象。爲了下一代的身心發展與快樂學習，本課程期望貫徹「減少學校上課時數、保留教學彈性」的原則，儘量提供學校發展課程特色、安排各類活動的自主空間，供學生多元智慧的學習與發展。

四、藝術與人文領域的變革

隨著藝術教育法的公佈，藝術學科領域化並重視統整課程的結果，使整體藝術教學內容由過去的「美勞」、「音樂」加入了「表演藝術」，以每週三節課的時數進行教學。就新版的課程目標與舊版的總目標參照來看，其實差別不大。「探索與創作」和「表現領域」雷同，多了「覺知環境與個人的關係」。「審美與思辨」與「審美領域」有同工之處，都是經由審美活動來體認藝術價值，新課程則多了「珍視藝術文物與作品」，並將「提升審美素養」改成「提升生活素養」，而「思辨」的意義何在並未明確說明。比較大的差別在於暫行綱要以「文化與理解」來取代舊課程的「生活實踐領域」。舊課程的「生活」則被融到新課程的前兩項目標中。

受到後現代主義的藝術教育思潮的影響，課程草案綱要到正式公佈的綱到，都相當強調統整與多元文化的精神，由各具有專長老師任教。這個詞在七領域中，並非合科。所謂的統整，是指任何學習活動與任何學習知能與經驗產生關聯，所以有很多做法。它仍維持各科的完整，但取材必須與學生生活經驗有關，並不一定是合科。領域內，也可以是領域間，也可用學校本位的方式做。所以合或分科，只要與學生的生活產生關聯，課程才會活起來。否則會變成爲統整而統整，反而失去原先擴大藝術學習領域的用意。而新加入的表演藝術，無論在教學師資、課程內容的制定與環境設備上的缺乏的問題，攸關領域課程推展的成功與否，值得國民教育正視。

在藝術相關課程方面，九年一貫課程實施後，因應基層教師反應「藝術與人文領域」綱要對於課程實施內容不夠明確的問題，除2002年增加新舊課程銜接的說明，2005年亦發展出六年級與九年級的「藝術與人文領域」素養指標，建立了一套學生完成階段學習後所具有的能力期望值，並依照該素養指標計畫，於2007年進行首次的「藝術與人文領域」全國性的抽樣成就測驗，期能逐年建立我國的藝術評量常模，並藉此檢討領域課程學習成效，以求教學配套的發展改進。另外，配合國民教育延長爲十二年國教的計畫，教育部於2007年底將「藝術與人文領域」領域發展至高中，成爲「生活與藝術」領域，爲我國課程改革寫下新的一頁。

第拾捌章

小結 - 表演藝術教育在臺灣 的特色與展望

回顧臺灣實施教育制度以來，藝術教育活動在各級學校發展的情形，我們姑且一窺臺灣的兒童在社會環境和教育制度交互影響下所經驗的表演藝術概貌，整理出以下特色：

一、政治意識形態影響表演環境

環視世界各國的歷史脈絡中，統治階級的意識形態無不影響著該時期地區的表演藝術發展，尤其戲劇內容具有強烈的敘事性與象徵旨意，更是主政者藉以打壓或利用其感染力宣導政策主張的有利工具。以中世紀為例：羅馬教會政權廢除了希臘時代以降的劇場傳統，卻也藉著奇蹟劇（*miracle plays*）和道德劇（*morality plays*）的說教功能恢復戲劇表演的生氣（胡耀恆譯，1992）。同樣的情形在臺灣也屢次更迭：皇民化時期的文化改造，將民間傳統的戲曲藝術一律朝日本化與傳達忠君愛國的軍國思想發展；國民政府遷臺後又鄙視本土，獨尊大陸劇種，強調所謂五族共和「民族舞蹈」的肢體語言和政治表徵。因應各個議題的宣導，學校往往迎合公部門所辦理的「政治正確」而進行「交通安全相聲比賽」、「防治家庭暴力戲劇比賽」等名目不一的組隊訓練活動。另一方面，隨著大眾傳播科技的演進、流行文化推波助瀾和影音傳播的日新月異，也發揮強大的作用。從早期的報紙宣傳、劇院駐臺演出到廣播時代的音樂、戲劇放送，及至電視時代與各國的電視、電影產物，都形成各個時期民眾不一而足的表演欣賞來源。

無論是威權政治或當今多元民主的時代，

藉著戲劇活動以喚起學生民眾的某些目標主題教育意識，都在在顯示政經社會大環境與教育制度的相互影響。

二、返臺學人促進表演藝術發展

現代戲劇和舞蹈的觀念，除了日治時期西方教育制度的引進，迥異於傳統戲曲象徵性和折段式說唱的敘事手法，寫實與口語化的戲劇表現、開放與韻律化的體操和舞蹈，更容易被一般人所接受，嚴谷小波等人引進的兒童文學與故事口演，將兒童視為一社會族群的概念等，此為教育制度下的首次西潮。期間到中國與日本留學的歸臺學人如陳崧、簡國賢、宋非我等人創「文化劇」；國民政府遷臺後的劉鳳學、高棧、蔡瑞月引入的西方舞蹈和現代舞；李曼瑰自美返國倡導的小劇場運動和之後一系列的教師研習和兒童戲劇活動；與七〇、八〇年代赴歐美留學返臺發展的藝術家包括：司徒芝萍、汪其楣、林懷民、平珩、馬汀尼、黃美序、賴聲川、紀蔚然等人紛紛投入專業藝術教育的工作，提高了表演藝術教育的國際視野。另一方面，張曉華、林玫君、陳仁富、鄭黛瓊、容淑華等人投入推動戲劇教育在幼兒教育和一般國民教育的全人發展的功能，並力促課程改革，使國家課程正視表演藝術在藝術學習領域中的重要，擴大藝術學習的範疇，使我國的藝術教育內涵更趨完整。

臺灣受到學人在國外取經吸取他國養分回國播種，刺激了在地與他國經驗的交流，建構出臺灣表演藝術發展的多元風貌，留學生的影響是這些轉變的關鍵人物。

三、比賽領導教學衝擊教育現實

由於表演藝術遲至2000年才首度列入學校正式課程，從日治時期的學藝會到國民政府領臺的學校「遊藝會」，舞蹈和戲劇往往是以臨時編組、短期排演因應學校行事的課外活動。

公部門所辦理的戲劇、舞蹈比賽，成為各校組隊目標與競技舞臺。許多大型的賽事都亦由社教單位進行推廣，如歷史最久的「中華民族舞蹈比賽」除了讓學校動員大批教師編舞學生參賽，也牽動體制外補習教育舞蹈社的生態（王凌莉，2001）。一系列針對國小階段學童為參賽對象的「兒童劇展」、「戲劇比賽」等活動，更使學校為了爭取名次佳績而競相以外聘師資、專業編導、追求舞臺效果而形成惡性競爭終告停辦，繼之而起的非藝術目的比賽，如促進語文學習的「讀者劇場」、「性別教育」、「海洋教育」等不一而足的比賽名目正方興未艾。

中學的課程尚未有表演藝術項目，文建會「超級蘭陵王青少年創意短劇大賽」採創意取向，吸引高中社團組隊參加，由於表演裝備人員門檻低，往往也產生不少極具特色的小品。另外其他青少年戲劇競賽如「搞戲団仔」戲劇創作聯展暨競賽、「花樣年華」等戲劇比賽，也為高中表演社團提供一個發揮的目標和空間。

整體而言，戲劇比賽在國小階段由於兒童能力有其限制，為求劇場表現經常需要仰賴成人指揮，容易形成技術取向的機械練習與反覆排演，失去戲劇的即興扮演樂趣和教育意義，學校未能正常普遍發展一般表演課程的狀況下，即以專業劇場演出規模和水準要求所呈現內容，反而造成學校負擔。以創意取向和相互觀摩作為比賽旨趣者，或可成為日後辦理比賽的取向，提供青少年發揮創意的舞臺。

四、專業與普通藝術教育發展不均

表演藝術教育向來被賦予表演職業的訓練場域，表演藝術教育的推動呈現大學院校學生多於高中職，國中、國小階段只有過去極少數的軍隊坐科訓練的特殊學制和當今戲曲學校的學生。體制內雖有舞蹈實驗班的設立，大體上辦學目的仍是為專業舞蹈教育培植人才，整個

表演藝術教育人口所呈現的是倒金字塔分佈的情形。

無論是對傳統藝術的傳承或是現代表演藝術而言，維繫專業（職業）表演藝術生存的正是龐大的觀賞群眾，在學校的一般藝術教育中，應培養國民欣賞表演的生活習慣和能力，整體表演藝術才有嘗試各種風格與開展表演語言的機會與提升製作素質的可能。表演藝術列入正式課程實施，或可平衡此一人口不均的現象，更可讓表演藝術欣賞在國民的休閒生活中成為重要的一部分。是以，一般表演藝術教師的師資培育，也成為課程落實與否的重要關鍵。

本文從臺灣脈絡出發，試圖整理屬於這塊土地在表演藝術發展面貌，藉以了解期待未來的表演藝術教育，同時能朝向系統化兼顧多元化的發展，建構具有臺灣主體性與世界觀的表演藝術教育。

參考書目

- 王友輝 (1993, 4月27~28日)。兒童戲劇七十年。中央日報, 副刊。
- 王友輝 (2001)。表演世家的開始, 表演藝術, 116, 37-42。
- 王友輝 (2004)。臺灣兒童戲劇發展歷程。中華民國兒童文學學會會刊, 20 (6), 7-13。
- 王友輝 (2006)。台灣劇場發展現象。手稿, 未出版。
- 王凌莉 (2001)。九年一貫蹣跚走來。表演藝術, 117, 44-50。
- 王素涼 (2002)。台北縣國小兒童戲劇發展之研究。國立臺東師院兒童文學研究所碩士論文, 未出版, 臺東。
- 朱重明、王守方合編 (1951)。國民學校體育教材。台北: 東方。
- 呂廷和 (譯) (1975)。Herbert Read 著。透過藝術的教育 (Education through Art)。台北: 雄獅圖書。
- 李賢輝 (2003)。配合「九年一貫教育政策」教育部人文藝術學習網內容規劃之解析。載於國北師藝術教育所主編, 中小學一般藝術教育師資培育學術與實務研討會論文集 (219-232)。台北: 國立藝術教育館。
- 李天民、余國芳 (2005)。台灣舞蹈史 (上) (下)。台北: 大卷文化。
- 邱坤良主編 (1992)。舊劇與新劇: 日治時期台灣戲劇之研究。台北: 自立晚報社。
- 邱坤良主編 (1998)。台灣戲劇發展概說。台北: 行政院文建會。
- 林玫君 (2000)。從創造性戲劇談課程的統整方式。發表於國際兒童教育協會中華民國分會主辦之「幼兒教育課程統整方式面面觀」學術研討會, 台北。
- 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。
- 林鶴宜 (2004)。日據時期歌仔戲劇團研究。(國科會專案報告, 計畫編號: NSC93-2411-H-002-042-)
- 周小玉 (譯) (2001)。K. Warren 著。戲劇抱抱。台北: 成長基金會。
- 省政府新聞處 (1995)。台灣光復五十年專輯 - 文化建設與教育發展。台北: 台灣省政府。
- 胡耀恆 (譯) (1992)。Brockett 著。世界戲劇藝術欣賞 - 世界戲劇史。台北市。志文。
- 張曉華 (2004)。教育戲劇理論與發展。台北: 心理。
- 張曉華 (2005)。「表演藝術」在國民教育「藝術與人文」領域的教學定位。載於國立屏東師範學院主編, 藝術教育的前瞻與回顧學術研討會論文集 (49-70)。屏東: 國立屏東師範學院。
- 張麗珠 (1987)。台灣舞蹈藝術教育的胚芽 - 國民中小學舞蹈資優班。文訊, 20 (59), 17-21。
- 教育部 (2002)。新舊課程銜接手冊 - 藝術與人文學習領域。台北: 教育部。
- 莊惠雅 (2001)。台灣兒童戲劇發展之研究 (1945-2000)。國立臺東師院兒童文學研究所碩士論文, 未出版, 臺東。
- 莊曙綺 (2006)。台灣戰後四年 (1945-1949) 現代戲劇的發展概況。民俗曲藝, 151, 185-252。
- 崔小萍 (1994)。表演藝術方法。台北。書林。
- 梁福鎮 (2001)。審美教育學。台北。五南。
- 陳懷萱 (2001)。大學院校戲劇社團與現代戲劇發展關係初探—以台北地區為範圍。國立臺灣大學戲劇研究所碩士論文, 未出版, 台北。
- 陳獨秀 (2007)。論戲曲。濟南: 山東畫報出版社。
- 陳書悉 (譯) (2006) J. Ackroy & J. Boulton 著。兒童愛演戲 (Drama Lessons for Five to

- Eleven-Year-Olds)。台北：遠流。
- 程育君（2000）。台灣地區雜技培訓課程之初探，262-282，收錄於吳騰達編，《台灣傳統雜技藝術研討會論文集》。臺北：傳藝中心籌備處。
- 游珮芸（2007）。日治時期台灣的兒童文化。台北：玉山社。
- 黃政傑（1991）。課程設計。台北：東華。
- 黃文博（2000）。台灣民間藝陣。台北：常民文化。
- 黃玲玉（2001）。台灣歌舞小戲（陣頭）在九年一貫課程中的應用—以八家將、水族陣、車鼓陣為例。載於國立傳統藝術中心籌備處主辦之「兩岸小戲學術研討會」論文集（頁381-400）。台北。
- 焦桐（1990）。台灣戰後初期的戲劇。台北：台原。
- 董秀蘭（1998）議題中心教學法在國中法治教育課程的應用：結構性爭論模式的實例。人文及社會學科教學通訊，9（2），53-64。
- 漢寶德（2005）。歐洲藝術教育的印象。美育，148，77-80。
- 劉美慧（1998）。議題中心教學法之理論與實際。花蓮師院學報，8，173-200。
- 劉月凰、蘇麗英整理（2006）。Bart.P.Rocoberton口述。偶戲是博物館展演的角色。國立自然科學博物館簡訊。223（7），4。
- 蔡奇璋、許瑞芳（2001）。在那湧動的潮音中：教習劇場 TIE。台北：揚智。
- 鄧綏寧等（1985）。三十年來的藝術教育。藝術學報，38，1-31。
- 盧昭惠（2006）。美國、紐西蘭小學戲劇課程之比較研究。國立臺南大學戲劇研究所碩士論文，未出版，臺南。
- 賴淑雅（譯）（2000），Augusto Boal 著。被壓迫者劇場（Theatre of the Oppressed）。台北：揚智。
- 錢麗安（2000）。在藝術的空氣中學習，表演藝術，95，60-64。
- 簡秀珍（2004）。1910-1950年西方表演形式戲劇在台灣的形成與發展—以宜蘭地區為研究個案。藝術評論，15，73-106。
- 簡秀珍（2005）。日治時期台灣兒童表演活動之研究。（國科會專案報告，計畫編號：NSC92-2411-H-119-003）
- Bolton, G. (1984). "Drama in Education: Learning Medium or Arts Process?" in Gavin Bolton: Selected Writings, Davis and C. Lawrence. London: Longman.
- Hornbrook, D. (1991). Education in Drama: Casting the Dramatic Curriculum. London: The Falmer Press.
- Hornbrook, D. (1998). Education and Dramatic Art. London: Routledge.
- Haseman, B. & O'Toole, J. (1986). Dramawise—An introduction to the elements of drama. Australia: Reed International Books.
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Landy, R. J. (1986). Drama therapy: concepts and practices. Springfield, I (11),: Charles C. Thomas.
- McCaslin, N. (2000). Creative Drama in the Classroom and beyond. New York: Longman.
- O'Toole, J. (1992). Prossess of Drama. London: Routledge.
- O'Farrell, L. (2001, October). Writing Arts Curriculum in a Public Sector-Private Sector Partnership. Presented at the UNESCO Meeting of Experts Arts Education in Latin America and the

Caribbean, Brazil.

Saldaña, J. (1995). "Is theatre necessary?" :final exit interviews with sixth grade participants from the ASU longitudinal study. *Youth Theatre Journal*, 9, 14-30.

Siks, G. B. (1983). *Drama with children* (2 ed) . New York: Harper & Row.

Slade, P. (1954). *Child drama*. London: University of London Press.

Somers, J. (1994). *Drama in the curriculum*. London: Cassell.

Way, B. (1973). *Development through Drama*. N. Y. : Humanity Books.

