

國立臺北藝術大學

文化資源學院

藝術與人文教育研究所

Graduate Institute of Art and Humanities Education

School of Culture Resources

Taipei National University of the Arts

碩士論文

穿越三層故事：

臺北市河堤國小演/教員社群之實踐

Throughout the Three Stages:

The Community of Actor/teachers in the Taipei City Embankment Elementary School

研究生：涂繼方

Student：Tu, Chi-Fang

指導教授：容淑華 教授

Advisor：Jung, Shu-Hwa, PhD

中華民國 101 年 8 月

August, 2012

國立臺北藝術大學文化資源學院藝術與人文教育研究所

碩士學位考試委員會審定書

一百學年度第二學期

涂繼方 君所提之論文

題目：穿越三層故事：臺北市河堤國小演/教員社群之實踐

**Throughout the Three Stages : The Community of Actor/teachers in the Taipei City
Embankment Elementary School**

經本委員會審定通過，特此證明。

學位考試委員會

召集人

王婉容

委員

王婉容

委員

林師仁

指導教授

涂繼方

所長

林師仁

中華民國 101 年 7 月 27 日

摘 要

本研究以臺北市河堤國小的演 / 教員社群作為研究個案，探討演 / 教員社群的實踐歷程，連結劇場與生活，促成生活轉化的可能性。本研究從演 / 教員社群的成員、參與教育劇場的師生、學校文化三個面向，結構論述，並綜合選用多種資料蒐集的方法，如：參與觀察、敘說訪談、問卷調查等，開展研究的多方觀點。

以 Moreno 角色理論的觀點，作為主要的研究理論援引，解析演 / 教員如何透過積極運作三層故事——生活故事、戲劇故事、互動現場的故事，促成個體從取得角色、扮演角色，走向創造角色，擴展自我的生活角色。

研究結果發現，藉由參與教育劇場的活動，將可擴展個體的生活腳本。一、角色扮演促進演 / 教員的自我理解與開展；二、身份的轉換澄清演 / 教員的自我價值觀；三、教育劇場連結生活學習與藝術；四、演 / 教員社群作為新型態的藝術教育團隊。當個體在教育劇場的經驗中，主動感知自我的生活問題，即意謂著個體肩負起扮演自我人生腳本「主角」的責任，其轉化的歷程也就於焉展開。

關鍵字：教育劇場、演 / 教員、角色理論

Abstract

This thesis aims to explore the practice of actor/teachers connecting theater and life leads to the possibility of self-transformation by the case study of the community of actor/teachers in the Taipei City Embankment Elementary School. Based on the the community of actor/teachers, teachers and students of the TIE programme, and the school culture, this thesis structures the explorative context and selects the multiple methods of data collection such as: participant observation, narrative interviews, questionnaires, etc., to carry out the thesis of diverse viewpoints.

Based on the viewpoint of Moreno's Theory of Roles, this thesis discusses how actor/teachers operate the three stages actively: the real life, the drama, and the interactive site of TIE to facilitate the self to take roles, play roles, and create roles thus extending the self role catalogue.

The findings of this thesis are as follows:

1. Role-playing can promote the self-understanding and the self-development of actor/teachers.
2. Role- shifting can clarify the self-values of actor/teachers.
3. TIE is a bridge connecting life-learning and art.
4. The community of actor/teachers is a new type of the art education team.

By participating TIE, the self perceives the self-life problems actively, which means that the self takes up the responsibility of the 'protagonist' of the self-life script thus setting out on a transformation journey at the same time.

Key Words :

Theatre in Education (TIE), Actor/teacher, Theory of Roles

謝 誌

我感到自由
我需要天空
我怕高
不要以為我走了
我悄悄地渴望找到回家的路

這是一段充滿起伏、心跳、溫度與氣味的旅程，千萬別問我到底走了多久？我永遠也無法計算。這些帶不走，留不下的美麗風景，全部沉在時間之海。這是一座漂流之島，映照著我們的故事。

感謝我的指導教授——容淑華老師，予以我無私的提攜與包容。感謝王婉容老師、林劭仁老師、顏淑惠老師、余昕晏老師，悉心的審閱與提點，讓本研究至臻完善。

國立臺北藝術大學
Taipei National University of the Arts

感謝臺北市河堤國小予以本研究的全力支持。感謝書爸書媽教育劇場團隊的家長成員——王念祖、吳茉莉、李敏菁、林宛瑩、林雪玲、林翠玲、胡庭芝、翁碧嘉、趙鎔欣、劉敏、劉艷平、鄭彩鳳、謝婉玲、蘇文瑛（依姓名筆劃順序排列），以及參與《心事誰人知》教育劇場的學生們，分享予我的生命故事，鐫刻出一張張動人的扉頁。感謝嚴淑珠校長、林靜芬主任、曹致鏞主任、林怡岑組長、賴秀卿幹事，以及林政諒老師、林凱琳老師、林耀仁老師、柯慧汝老師、張淑敏老師、連瑞琦老師、蕭如宏老師（依姓名筆劃順序排列），予以研究施作的協助，擴展了本研究的詮釋視角。

感謝高雄市 TIE 教師劇團及曾惠君老師、高雄市國教輔導團（性平領域）、臺灣應用劇場中心予以本研究的協助。感謝新北市壽德社區劇場的資深美女群與小娃兒群、臺北市社區劇場種子《老娘與新娘》的跨世代戰友們、中正茶山幫數位少女英雄們、永遠的抱抱劇團之友們、「戲劇療遇」姊妹花、絲路賽駱駝團友們、我的溫暖室友們——阿農、杜姊、欣霓、怡玲，以及我無遠弗屆的臉友們，你們的支持與陪伴，予以我無比的勇氣，順利達陣！

這一段曲曲折折的旅程比預期中的漫長與艱辛，感謝我的家人——余碧惠小姐、涂保榮先生與涂繼珊小姐（依姓名筆劃順序排列），一路上不離不棄，用滿滿的愛擁抱我。感謝我的摯友秋敏、小侯子、其其，妳們的愛與智慧引領我走過最黑暗的幽谷。感謝劉懿慧老師，妳的自信與熱忱予以我無限的靈感與安定的力量，重新燃起我對於創作的熱情。

最後，我要感謝龔鈺老師於 2012 年暑假所帶領的易術工作坊，讓我第一次親身經歷心理劇的魔幻魅力。當我成為心理劇的主角時，我感受到前所未有、無與倫比的自由！我全然投入於此時此刻，隨心所欲的做自己，獲得無比的滿足與幸福，如同重返母親的懷抱，我所渴望的天堂 (Paradise)！「我就是上帝，我是我人生腳本的主角，不是配角。」這是在心理劇的尾聲，我對我的替身、對我自己、對團體的承諾，正與我的論文結語一模一樣。它讓我更加確信，這不只是一篇學術研究，這絕對是一個可以付諸實踐的生命信念！



2012 年盛夏 · 離溫叨高雄有點遠的臺北城


繼方

目 次

中文摘要	i
英文摘要	ii
謝誌	iii
表次	x
圖次	xi
第一章 緒論	1
第一節 研究動機	1
壹、藝術與生活的銜接	
貳、學院派？還是草根派？——應用劇場的多元生活美學觀	
參、我們都是演員——劇場的社會轉化功能	
肆、自我 / 演員 / 教師三合一——與教育劇場的相遇	
伍、開啟對話的空間——以河堤國小演 / 教員社群作為研究個案	
第二節 名詞釋義	6
壹、教育劇場	
貳、演 / 教員	
參、角色理論	
第三節 研究目的	8
壹、探討演 / 教員藉由角色的扮演，瞭解自我的多元可能	
貳、探討演 / 教員藉由身份的轉換，澄清與轉化自我的生活價值觀	
參、探討教育劇場作為學習中介，搭建出學生自我建構的學習情境	
肆、探討演 / 教員社群對於學校文化的影響	
第四節 研究問題	11
壹、角色扮演可否達到自我理解	

貳、身份轉換可否澄清自我的生活價值觀	
參、教育劇場作為連結生活學習與藝術的可能性	
肆、演 / 教員社群成為新型態藝術教育團隊的可能性	
第五節 研究限制	13
第六節 研究價值	14
壹、非戲劇背景的演 / 教員社群的培育與發展	
貳、以家長為主體的藝術教育團隊	
第七節 小結	15
第二章 文獻脈絡	17
第一節 以教育劇場理論為起點	17
壹、教育劇場的界定	
貳、教育劇場發展概述	
參、河堤國小演 / 教員社群的工作方法	
第二節 Moreno 的角色理論	31
壹、心理劇的創始者：Jacob Levy Moreno	
貳、Moreno 角色理論的內涵	
第三節 借鏡角色理論來談教育劇場	40
壹、舞臺：預演生活的空間	
貳、主角：焦點議題的載體	
參、輔角：他者的力量	
肆、導演：引導者（主持人）	
伍、觀眾：觀演者	
第四節 小結	44
第三章 研究方法	45
第一節 研究架構	45
第二節 以「個案研究」作為主要的研究方法	46
第三節 以「參與觀察」與「敘說訪談」為輔	46

壹、參與觀察	
貳、敘說訪談	
第四節 研究參與者	49
第五節 資料彙整	51
壹、資料蒐集的方法	
貳、資料編碼	
第六節 研究步驟	55
第七節 研究時程	56
第八節 小結	57
第四章 演 / 教員社群的藝術教育實踐	59
第一節 河堤國小演 / 教員社群發展圖像	59
壹、從閱讀出發：河堤國小圖書室的家長社群	
貳、社會資源的注入：參與國藝會三年的戲劇教育計畫	
參、研究焦點：河堤國小的演 / 教員社群發展脈絡	
第二節 演 / 教員在教育劇場方案發展中的轉化經驗	79
壹、連結虛實：教育劇場方案發展的螺旋歷程	
貳、轉化引擎：透過角色交換經驗多元現實	
參、雙重任務：演員及教員轉換間的價值重構	
肆、創造角色：穿越三層故事的連結與開展	
第三節 教育劇場作為學生學習的中介	120
壹、學生學習的主動性與多元性	
貳、教育劇場作為生活學習的中介	
參、學生建構學習的發展與限制	
第四節 演 / 教員社群轉化學校文化的可能性	143
壹、演 / 教員社群成員的自我轉化	
貳、演 / 教員社群實踐對於學校師生的影響	
參、演 / 教員社群的實踐與發展	

第五章 總結：成為自我人生腳本的主角	165
第一節 結論：教育劇場擴展生活腳本	165
壹、角色扮演促進演 / 教員的自我理解與開展	
貳、身份的轉換澄清演 / 教員的自我價值觀	
參、教育劇場連結生活學習與藝術	
肆、演 / 教員社群作為新型態的藝術教育團隊	
第二節 建議：推動參與教育劇場的轉化經驗	168
壹、實務工作者	
貳、未來研究者	
參考文獻	177
中文文獻	177
外文文獻	181
參考網站	184
	
附錄	185
附錄一：臺灣教育劇場相關培育課程簡表	185
附錄二：臺灣教育劇場團隊公開實作簡表	189
附錄三：臺灣教育劇場相關著述簡表	192
附錄四：先導研究訪談大綱	195
附錄五：演 / 教員問卷	196
附錄六：演 / 教員問卷彙整結果	198
附錄七：帶領者訪談大綱	206
附錄八：成員訪談大綱	207
附錄九：函請研究協助之公文	208
附錄十：導師訪談大綱	212
附錄十一：學生問卷	213
附錄十二：帶領者訪談全文	215
附錄十三：學生問卷統計結果	231

附錄十四：《心事誰人知》劇本	241
附錄十五：《心事誰人知》進場操作時間流程	251
附錄十六：《心事誰人知》分組討論大綱	252



表 次

表 3-1 研究受訪者一覽表.....	51
表 3-2 研究資料的編碼一覽表.....	54
表 3-3 研究時程表.....	56
表 4-1 河堤國小參與「藝教於樂——藝術與人文專案」之戲劇教育計畫簡表.....	67
表 4-2 河堤國小書爸書媽教育劇場發展脈絡簡表.....	70
表 4-3 99-2 書爸書媽教育劇場工作時程表.....	78
表 4-4 演 / 教員的觀演四徑.....	98
國立臺北藝術大學	
表 4-5 Mezirow 轉化學習歷程與演 / 教員實踐歷程之對照表.....	112
表 4-6 學生問卷：你喜歡教育劇場的互動教學嗎？.....	121
表 4-7 學生問卷：你可以聯想到自己的生活情況嗎？.....	125
表 4-8 學生問卷：你對於哪幾個角色特別有感覺？.....	128
表 4-9 學生問卷：與角色對話，可以幫助你多瞭解這個角色的內心想法嗎？.....	135
表 4-10 學生問卷：在真實生活中，你可能用這樣的方式處理嗎？.....	136

圖 次

圖 1-1 教育劇場作為學習中介圖.....	10
圖 2-1 Moreno 角色理論與教育劇場的相似之處	32
圖 2-2 從 Moreno 角色理論的五項工具來詮釋教育劇場的組成	41
圖 3-1 研究架構圖.....	45
圖 3-2 研究步驟圖.....	55
圖 4-1 教育劇場方案發展螺旋前進圖.....	87
圖 4-2 Vygotsky 實際發展區與近側發展區概念圖.....	133
圖 4-3 近側發展區的四階層圖.....	141
圖 5-1 演 / 教員能力培育的循環圖.....	172

國立臺北藝術大學

pei National University of the Arts

第一章 緒論

本章主要說明研究題目的訂定緣由與問題意識，共分六節。第一節以研究者的自我經驗為出發，闡述研究的動機與問題意識的成形；第二節則針對研究主題所涉及的關鍵概念、重要名詞，予以簡練的界定與說明；第三節以研究主題所涉及的幾個層面為基礎，分別闡述研究的目的；第四節則具體陳述本研究所欲探求的研究問題核心，以及在問題探詢的過程中，可能遭遇的狀況；第五節說明本研究的可能限制；第六節藉由分析現有的研究文獻，以及個案的獨特性，來說明本研究的可能價值；第七節為統合本章研究緒論的小結。

第一節 研究動機

壹、藝術與生活的銜接——我的研究初衷

在進入國立臺北藝術大學之前，我一直覺得必定要身懷絕技才進得了藝術大學的大門，像我這種從小唸普通班，也沒補什麼才藝的平凡小孩，藝術大學幾乎是永不可企及的另一個世界。現在回想起來，為什麼我有這樣的思維呢？也許來自於我的家庭？也許來自於我所接受的教育？

我就讀國立中正大學三年級的時候，加入了戲劇社，跟著一群熱血青年，搞了幾齣戲劇作品，自己也跟著登臺演出，甚至還到校外作售票演出。當時一度覺得自己擁有了某些絕技或天份，但最重要的是，在戲劇創作中，我發現了更多的自己，發現這個世界似乎沒有邊際，劇場從此成為我生命中的發光小宇宙，我告訴自己這將是我未來的路途。於是我回家秉告母親，我想報考戲劇所。母親說：「早知道妳要去演戲，就不用花那麼多錢唸書了！五歲就給妳送去戲班，現在就是楊麗花了！」母親的話說得幽默，其中有怨也有不解，不過似乎也不無道理。

我的大學本科是成人及繼續教育學系，由於對文學的興趣，大二就申請了雙主修中國文學系，之後又意外考上了中等教育學程。畢業時順利取得雙學位，以及中學國

文科教師證。母親的話如當頭棒喝，難道我這些路都白走了嗎？真要從頭來過，去當一個生活只有表演的戲子？老實說自己心裡也是有很多矛盾和疑慮，一則懷疑自己是否真的身懷絕技？若將自己畢生的目標，放在追求那藝術頂端的小小樓閣，是否會太過乏悶？二則藝術到底是什麼？藝術難道真是「異數」，只有少數人可以創造？可以享受嗎？我永遠記得家人來觀賞我的公演，看完演出卻一臉茫然的表情，不知該說好，還是不好，就是「看不懂耶…」。

戲劇對於我的生活發生了大作用，但對於我的家人卻一點作用也沒有。藝術與生活的關係到底是什麼呢？藝術與生活的銜接到底是什麼？我想這就是本篇論文最起始的探問。

貳、學院派？還是草根派？——應用劇場的多元生活美學觀

順利考取北藝大之後，我有了很多機會，參加所謂的絕技訓練課程或創作團隊，遭遇到許多挫折和驚喜。挫折是自己對於劇場環境的不適應，這部分涉及專業能力的不足，以及面對陌生人際圈的不安，驚喜則是與不同領域的劇場人合作，碰撞出意想不到的火花。在這個自我探索與追尋的旅程中，我曾猶疑自己下一步是否繼續往前？當我打開自己的研究所選課表，就像小朋友的才藝班課表時，我的疑問又回來了，這些才藝到底和我的生活有什麼關係？我橫跨了那麼大的領域，好不容易擠進藝術學府，就是為了學這些才藝嗎？為什麼校外的藝術工作者總愛笑稱我們為「學院派」呢？那他們是「草根派」，還是「蘋果派」、「留英派」嗎？這校內外一牆之隔，何來的分派？我自己的美學價值觀究竟又何在？

直到我參與了應用劇場的工作，對於我的戲劇美學觀，引起了極大的影響與反思。過去的我太習慣於專業劇場裡，精巧的美學調度，當走進應用性劇場中，由於人才與設備的種種限制，創造出「不精準卻動人」的劇場，為什麼又要以專業劇場中，所謂「完美」與「精準」來作為價值評斷呢？應用劇場有其獨特的美學價值，這些價值可能蘊含於其劇場實踐的目的之中。不同於專業劇場的參與者、空間、故事文本及創作目的，所展現出來的美學樣貌，可能更加多元，也更為貼近參與者的生活。

參、我們都是演員——劇場的社會轉化功能

應用劇場的精神，即是將劇場作為一種媒介，用以達到某種實踐目的，如：教育、社會倡議、群體意識凝聚等。劇場不再只屬於菁英，不再只是閉門造車，劇場回到每個人的手中，是否可能對於生活發揮作用？是否可能對於社會發生影響？創立被壓迫者劇場的巴西劇場運動家 Augusto Boal 提出「民眾意識的覺醒」，透過戲劇的方法進行對話和論辯，建立自我批判思考的能力，進而反觀整個社會或歷史脈絡中不平等的壓迫結構。臺灣劇場工作者——鍾喬曾經出版一本記錄他從事民眾劇場歷程的書，書名叫作《觀眾請站起來》，他的概念即是來自於 Boal 對於觀眾被動性的轉化，將被動的觀眾，改變為主動參與行動的觀演者。

當民眾劇場工作者大聲疾呼「觀眾請站起來」的同時，我不禁反思臺灣當代演員的狀態。在這幾年觀戲的經驗中，無論是學生組織或是專業的劇團，演員對於社會的意識似乎非常薄弱，也許和這一代年輕人普遍對社會議題的啞啞有關。這個社會已經比過去還要民主開放了，為什麼年輕人的聲音反而更加的啞啞、無聲呢？高等藝術教育難道只是培育出一群離世獨居的藝術仙人嗎？藝術就存在於社會裡，永遠迴避不了，然而我們可以踏踏實實的站在這個社會中什麼位子呢？

國立臺北藝術大學

我們可以叛逆、可以靜坐、可以遊行，但總得想清楚要對抗的是什麼？在現今的民主社會中，很多問題變得迂迴，不像戒嚴前的社會，一點小小的碰觸都可能引燃天大的火花，這個過程也許迂迴、緩慢，無法立即顛覆這個社會，但我相信只要踏出一步，社會就慢慢在轉化。

2009 年，Boal 在國際教科文組織 (UNESCO) 的國際戲劇協會 (iTi) 邀約之下，於 3 月 27 日「世界戲劇日」(World Theatre Day) 發表了「給世界劇場日的訊息」(World Theatre Day Message)，他談到：「我們全都是演員：作為一個公民不僅要在這個社會中生活，更要想辦法去改變它！」我相信劇場屬於全民共有，它有其社會功能，也有促使轉化的功能，這也因此銜接了藝術與生活。

肆、自我 / 演員 / 教師三合一——與教育劇場的相遇

如果我們都是演員，該從何處著手，運用劇場來促成社會轉化呢？這是我所感興趣的研究領域，但範圍卻過於廣泛。在尋找適切的研究案例過程中，我遇見了教育劇

場。教育劇場是針對目標觀眾所關注的議題，設計而成的套裝式互動教學方案，其中包含戲劇演出、坐針氈（觀眾與角色對話）、論壇劇場（觀眾直接進入戲劇情境，將解決問題的行動表演出來）等，運用多種戲劇策略，來進行議題的教學。

2008年，北藝大藝術與人文教育研究所開設了《戲劇與人文教育專題》課程，由容淑華教授與平珩教授共同授課，這是我第一次接觸到教育劇场的理念。在學期末，老師帶領同學們至新北市海山中學進行教育劇場方案實作——《少年風暴之黎明惡龍》。

在團隊裡，我擔任演／教員的工作，一人分飾兩角，扮演在校結幫派欺負同學的大姊頭，以及陷害主角的同學。在進行角色與學生對話的時候，由於我太入戲，只記得演員的任務，而疏忽了教師的任務，回應學生提問一時語氣太過兇狠，全班學生突然一片靜默，提問的女學生還差點被嚇哭。在那個當下，我也被嚇到了，心裡好震撼。在還沒進行實作以前，我從沒有想過，國中生會如此相信戲劇情境中的角色。但也是因為學生對於角色的相信，彷彿身歷其境，讓學生參與了戲劇所形塑出的他者生活情境，從中反觀自己的生活狀態。學生在演出文本中，看見生活，看見身邊的同學、老師，看見家庭，看見自己。 Taipei National University of the Arts

教育劇場真是令人驚豔，第一次讓我見識到，戲劇的實用性竟能在如此短暫的時間內，展現出具體的成果，實在太不可思議。這次實作經驗後，我一直思考著教育劇場中，教育與劇场的關係，也就是涉及演／教員其演員和教師兩者功能的兼具、轉換。我覺得演／教員的雙重任務，比演員或教師的單一任務困難許多。如何拋問題，刺激學生思考？如何引導學生，又能給予學生充份的自我建構學習空間？

在成長過程中，學校教育總是告訴我們必須做什麼，不能做什麼，卻很少問我們為什麼做？為什麼不做？如何做？傳統文化思維與主流價值，就這樣透過嚴密的學校教育機制，一代又一代的再製、傳遞。我也曾在國、高中從事教學工作，同時也在劇場裡進行創作與表演的學習。這兩個身份，常常讓我覺得既分裂又矛盾。作為一名劇場工作者，在藝術創作中，不停的辯證自我，顛覆既成是非價值；作為一名教師，我將自己的經驗認知教給學生，告訴學生是非對錯，達成教學目標。學生可能認同我、模仿我，甚至崇拜我，但我並不希望他們僅僅是我的複製或延伸，我想看見學生自己

的樣貌與價值。在升學壓力及師生比過高的情況下，我有機會給予學生表達自我、建構自我價值的空間嗎？

我自己的生活身份，就如同教育劇場中的演 / 教員，自我、演員、教師三個部份合為一體，卻又相互拉鋸，走向分裂或整合。心理學家 Carl R. Rogers (1961) 在其著作《成為一個人》(On Becoming a Person) 中提到：

一個人是流動的過程，而不是固著或靜止的存在實體；是滾滾不休的變化，而不是一塊固體材料；是各種潛能不斷變化的排列組合，而不是一個定量的特質。(p.122)

演 / 教員以劇場作為中介，探討生活議題，這不就是連結生活與藝術的橋梁嗎？整個教育劇場方案的實踐，演 / 教員與觀眾的互動，也就雙向構築了藝術與生活的銜接。人因為藝術的觸發，造成內在思維的擾動與翻轉，促使自我價值的重組與轉化，這個過程就如 Rogers 所言，是一個流動的過程。在變動中，人所展現出的自發性與創造力，是藝術實踐的價值，也是生命成長的價值所在。

國立臺北藝術大學
Taipei National University of the Arts

伍、開啟對話的空間——以河堤國小演 / 教員社群作為研究個案

從藝術的社會轉化功能，聚焦到個人的自我轉化，我決定以演 / 教員的實踐歷程，作為研究主題，探討藝術與生活的關係，藝術與自我轉化的關係，透過解析這複雜又迷人的流動過程，思辨藝術的多元價值。在尋找適切的研究對象時，其實並不容易，因為目前臺灣幾乎沒有持續長年進行教育劇場工作的團隊。

2009 年，因緣際會，我第一次到臺北市立河堤國小觀看教育劇場的實作——《誰偷走了我的未來？》。主要由家長們所組成的教育劇場團隊，一個自許為演 / 教員的團隊，其樸質真誠的演出，令我印象非常深刻。我在她¹們身上看見高度的自發性，因為希望自己的孩子有更好的學習，而加入這個志願性的家長組織，投注心力，從事教育劇場這種另類的互動式教學活動。家長們對於教育的熱忱與期待，開啟了與學生

¹ 由於本研究社群的成員，僅有一位為男性，一方面為突顯女性成員為多數的組成特質，二方面為顧及研究匿名性的問題，所以全篇論文談及本研究社群的整體或個人時，一律以女性的人稱代名詞「她們」、「妳們」、「她」、「妳」示之。

對話的空間。在日常生活中，師長與學生是否少有機會如此侃侃而談，瞭解彼此的感受？我看了覺得好感動又好羨慕，回想自己的求學生涯，怎麼沒有這樣的對話機會？讓我讀到研究所，與師長對話時，還是常常落入難以啟口的窘況。

河堤國小的演 / 教員社群在學校教育中，開啟了另一扇門。面對三十位學生，單打獨鬥的老師，所做不到的事情，演 / 教員社群可以運用團隊的力量去完成。這個團隊至今已進行了六年之久，如此長期的耕耘，對於成員自我生活的轉化，或對於學校文化的影響，有其豐富的研究素材。因此，經由河堤國小教育劇場團隊的帶領者，也是我的論文指導教授——容淑華教授的引薦，我進入這個演 / 教員社群，透過參與觀察，進行研究。

期待藉由研究論文的書寫，將河堤國小的教育劇場發展，作一脈絡的梳理與記錄，也給予未來想要進行教育劇場實務的藝術工作者、教育工作者，甚至一般的民眾，有其實踐的參考範例。我希望運用淺白的文字，生動活潑的故事敘述，讓此篇論文平易淺進，兼具學術研究的嚴謹論述以及實踐歷程的動人刻劃。



第二節 名詞釋義

壹、教育劇場

教育劇場 (Theatre in Education, 簡稱TIE) 起源於1960年代中期的英國，其發展與當時學校教育與劇場的變革有密切的關係，它是為了符合當時學校與劇場的雙重需求而創生的 (Jackson, 1993a, p.1)。英國教育受到二戰後工黨執政的影響，「以學生為學習中心」的思潮逐漸受到重視，政府更大力推動創新的教學方法，其中戲劇便成為重要的教學新策略；另一方面，同一時期的歐洲劇場也受到Bertolt Brecht與Augusto Boal兩人劇場理念的影響，開始重視劇場的社會性與教育性，並對於觀眾的被動性與主動性進行很大的辯證。在教育與劇場思潮的雙重影響下，專業劇場與學校教育開始展開了教育合作計畫，其中第一個教育劇場的製作就是起於Belgrade Theatre劇團 (Turner, 2010；許瑞芳，2011，頁2-10)。

教育劇場是一個經過縝密統籌規畫的結構式活動，工作團隊針對一個主要的議題，

如：與學校課程主題結合或與目標學生的生活相關，進行資料的蒐集與研討，製作出一整套的教育劇場活動。它讓學生直接進入情境去參與學習，並回應那些被拋出的主要問題 (Jackson, 1993a, p.4)。以教育劇場作為一個套裝式的教學活動，稱為教育劇場方案 (TIE programme)，其靈活地將劇場與教育融合在一起，彼此相互滲透。運用劇場不可缺少的元素，包括文本、對白、角色、事件、主題、衝突、時空、演出者和參與觀眾，來進行議題式的情境教學，在劇場中的所有經驗都透過語言和肢體行為來表現，而劇場藝術就是學習者與主要議題之間的中介 (容淑華，2010，頁24)。在學習的歷程中，工作團隊運用多種戲劇策略，促進與學生的互動，引導學生學習，所以為顧及互動的成效，一次教育劇場的活動以一至兩班為限 (O'Toole, 1976, preface: vii)。

本研究所指稱的「教育劇場」即是根源於英國的教育劇場發展脈絡而來，一個兼具劇場及教育能力的工作團隊，針對其主要的核心議題與目標觀眾，預先蒐集相關資料，進行研討，縝密規劃出一套互動式的教學活動，其中以戲劇的演出作為重要的活動核心，運用各種戲劇策略，促進觀眾主動參與學習，表達自我的想法，並採取實際的行動。

國立臺北藝術大學

國內坊間有許多不同的組織，宣稱進行所謂的「教育劇場」，其觀眾人數動輒上百人，與教育劇場互動學習的理念內涵已然背道而馳，故這類型的「教育劇場」，皆不在本研究「教育劇場」的探討範圍之內。

貳、演 / 教員

在英國 1965 年，Belgrade Theatre 劇團展開教育劇場計畫時，創造了一種新的演員，他們稱之為「演 / 教員」 (actor/teacher)。這些人一部分是來自專業劇場的演員，一部分則是來自於擁有教育專長的教學者，所以演 / 教員是來自於劇場與教育兩個不同領域的人才跨域合作。他們必須同時肩負起劇場及教育的專業能力，成為集演員與教員於一身的「演 / 教員」。在教育劇場創作的時期，演 / 教員們必須歷經靈感、構思、轉化成劇本、排練，此四個階段，針對教育劇場方案主要的核心議題與目標觀眾，預先蒐集相關資料並進行研討，以及設計、模擬互動教學的策略 (Williams, 1993, pp.91-107)。在教育劇場的實作現場，除了具備基本的表演能力，還要如教師一般引

導學生學習，掌控實作現場的秩序，在角色的進出之間，與學生進行互動的教學 (Jackson, 1993, p.27)。

在本研究中，「演 / 教員」意指在教育劇場團隊中，共同經歷了靈感、構思、轉化成劇本、排練此四個創作階段的成員們。以本研究社群為例，演 / 教員則包含了社群的帶領者，參與社群的家長、教師、行政總籌，雖然每位成員參與教育劇場方案創作的程度各有不同，在團隊裡的工作執掌也各有不同，但所有人皆透過教育劇場的工作坊與實作，親身實踐了演員與教師的任務，參與了教育劇場方案的創作。

參、角色理論

心理劇的創始人 Jacob Levy Moreno 對於角色扮演的各種複雜狀況，發展出一套具有條理性的豐富論述，即為「角色理論」(Theory of Roles)。Moreno 運用戲劇作為媒介，進行心理治療工作。以人們在治療歷程中，所扮演的角色，那些角色的組成元素與意義，扮演那些角色的狀態與方法等，來談論與解析情境，進而解決問題。他認為人的本質就是演員，人一出生後，便活在一系列的角色扮演之中。透過角色分析的行動，人們可以改善與再評估其生活的目的地。另一方面，他認為人對於角色，或多或少都有以創造性方式扮演的潛力，也就是一個「後設」的概念，讓人們變得更具反思性，並且對於其他的可能性有一開放的改變空間，而這個改變的空間就是角色理論真正有用之處 (Blatner, 2000, ch. 15；Moreno, 1953, pp.75-79)。

本研究主要以角色理論中五項基本工具——舞臺、主角、輔角、導演、觀眾，解析教育劇場的觀演情境，並以其角色交換、替身、鏡照、角色分析、角色扮演等戲劇方法，闡述個體在教育劇場經驗中的轉化歷程。

第三節 研究目的

本研究社群的實踐，主要涉及三大層面的發展：一為創作與執行教育劇場方案的演 / 教員，其中又分為戲劇角色的觀演歷程，以及在價值意義建構中，演員及教員身份的任務，影響自我價值觀的轉化歷程；二為學生在參與教育劇場活動的學習歷程及

成效；三則從宏觀的組織層面，探究教育劇場的實踐，對於學校文化的影響。本研究循此三大層面，作為構築研究目的的切入方向，如下：

- 一、探討演 / 教員藉由角色的扮演，瞭解自我的多元可能
- 二、探討演 / 教員藉由身份的轉換，澄清與轉化自我的生活價值觀
- 三、探討教育劇場作為學習中介，搭建出學生自我建構的學習情境
- 四、探討演 / 教員社群對於學校文化的影響

壹、探討演 / 教員藉由角色的扮演，瞭解自我的多元可能

演 / 教員在教育劇場的排演過程中，進行角色的扮演。在扮演不同性格特質與不同立場的角色時，演 / 教員援用自我的相似經驗，藉以揣摩角色。本研究社群在排練的初期，採用多人飾一角的即興方式來進行排練，每位演 / 教員皆可自由嘗試各個角色。有下列幾種角色扮演與角色互換的情況：一、多人嘗試扮演同一角色，如：A演 / 教員與B演 / 教員嘗試扮演同一個母親的角色。透過不同的人來扮演，自我經驗的涉入，將可能呈現出多元典範的母親；二、演 / 教員扮演某個角色，其與自己現實生活中身份相同，如：某演 / 教員在現實生活中，是一位母親，在教育劇場的排練中，也飾演母親的角色，透過角色的扮演，投注自我的經驗，從這個角色身上，看見自己的生活處境；三、演 / 教員扮演某個角色，在與其他角色互動時，看見自己的生活處境，如：A演 / 教員在現實生活中是一位母親，在教育劇場的排練中扮演兒子，B演 / 教員則扮演這位兒子的母親，當A與B在戲劇情境中互動時，A從角色的互動中看見自己的生活處境。

在角色的進出之間，演 / 教員透過扮演成為角色，再從角色身上觀看到自我；另一方面，演 / 教員藉由扮演不同的角色，或是在扮演角色時，與其他的演 / 教員對戲，這些角色及與自己對戲的演 / 教員，都是他者，而這些他者也就成為觀看自我的中介。不同的角色特質或立場，構成觀看自我的不同視點。故藉由在角色扮演的過程中，自我的涉入與觀看，讓演 / 教員更瞭解自我的多元可能。

貳、探討演 / 教員藉由身份的轉換，澄清與轉化自我的生活價值觀

演 / 教員兼具演員及教師的雙重身份，不僅需肩負傳達劇情的演員工作，更重要的是引導學生針對劇情背後的議題，進行討論思辨，即教師的教學任務。除此之外，演 / 教員本身在現實生活中，同時肩負各種社會性身份，如：母親、妻子、醫生、女兒等。在教育劇場的實踐過程中，演 / 教員的演員、教師及其社會性的身份，這三者之間，將時時影響自我觀念的釐清與構築，如：當演 / 教員在社會性身份是「母親」時，可能在升學的顧慮下，主張課業比興趣還重要，但進入「演 / 教員」身份時，卻要引導學生討論，在課業之外，多元興趣發展也是很重要的。上述三種身份的轉換過程中，彼此之間可能會相互拉鋸、衝突或影響，但是否也因轉換，讓演 / 教員在不同的立場間進出，提供了一個澄清與轉化自我生活價值觀的機會？

參、探討教育劇場作為學習中介，搭建出學生自我建構的學習情境

教育劇場以學生所關心的生活議題作為教學目標，運用劇場的元素，如：人物角色、事件、對話、舞台空間、服裝視覺等，構築一個戲劇情境，讓演 / 教員與學生同在這個情境中，透過觀看、提問及回應的互動方式，促進學生對於議題的思辨，並反思自我的生活經驗，逐步建構自己的觀點，進而對於情境中的困境與問題，提出解決的方法與實際的行動。故如圖3-1所示，教育劇場可以視為一個學習的中介，藉由演 / 教員與學生的互動，引導學生建構自我的觀點，來達到生活學習的目標。

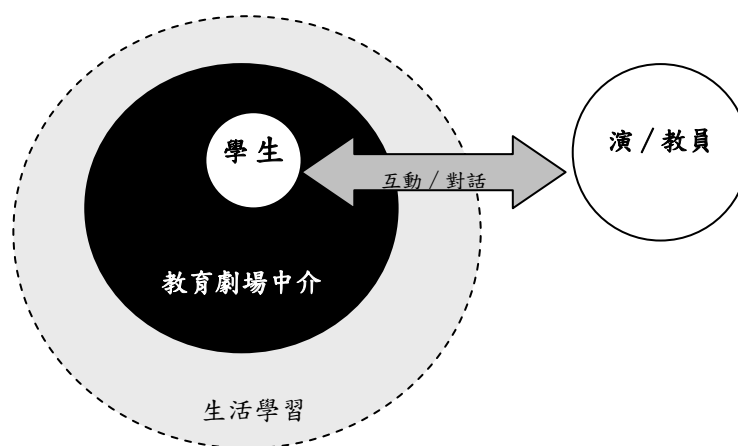


圖1-1 教育劇場作為學習中介圖

註：生活學習，此區域邊界以虛線表示，代表雖然教育劇場有一預先設定的生活學習目標，但受到學生個人生活經驗與認知結構的不同，可能達到的生活學習成果也有所不同，故範圍因人而異，以虛線示之。

肆、探討演 / 教員社群對於學校文化的影響

教育劇場是一種客製化的教學活動，演 / 教員透過訪談學生，蒐集相關議題資料，策畫一個以學習者為中心的教學方案，其關注學生所身處的生活情境中，學校情境也包含於內。一方面，在議題的彙整與討論時，演 / 教員對學校現有的文化情境進行問題發現與解析；另一方面，學生在參與教育劇場的教學活動後，可能將所獲得的學習認知，直接運用到學校的生活情境之中，故教育劇場的實踐是否對學校文化造成影響，值得探究。

第四節 研究問題

承上一節的研究目的，此節以相對應的方式來說明本研究的問題意識，藉由研究的目的，進而陳述本研究所欲探求的核心問題，以及在進行研究的過程中，可能遭遇到的問題，及其可能的應對策略。



壹、角色扮演可否達到自我理解

由於本研究社群的成員並非是戲劇科班出身的演員，所以在進行角色扮演時，並不一定能將自我與角色作清楚的進出區隔，甚至對於抽取自我生活經驗的情緒記憶，移植、運用於角色的詮釋中，這樣的表演技巧也可能掌握不足，例如：某演 / 教員扮演母親的角色，這位母親平常工作繁忙，無暇顧及女兒，但對於女兒的課業要求又極高，認為只有在課業上努力，才会有未來，其他的興趣都不重要。在戲劇情境中，女兒為了電腦繪圖比賽，正在努力趕稿，但母親卻因明天有考試，認為女兒應該立刻去唸書，不分青紅皂白，怒斥女兒。在排練過程中，這位扮演母親的演 / 教員，一直無法表現出合宜的憤怒情緒，她表示自己在平常生活中，並不會如此反應。於是團隊的帶領者就引導這位演 / 教員回想過去，與女兒相處是否有發生衝突的憤怒經驗？這位演 / 教員的女兒很愛運動，因為運動而對課業造成影響，也常常讓這位演 / 教員非常生氣，所以演 / 教員就將這個憤怒經驗，移植到戲劇情境裡，成功詮釋了母親的心境與情緒。在扮演了母親角色之後，這位演 / 教員可能從戲劇情境中，看見自己以前如此憤怒的原因，也可能看見女兒面對母親不解時的委屈、難過。故本研究社群若無法

即時覺知意識到角色扮演與自我理解的關聯，是否將造成後續進行深度研究訪談的阻礙？

為了處理上述的覺知困難所造成的研究阻礙，研究者透過參與觀察，記錄下研究社群在進行角色扮演時，所提及自我生活經驗的一些語句，這些語句將成為研究者未來進行訪談時，引導受訪者將角色與自我連結的重要提示與輔助。另一方面，研究者可以善用與研究社群相處時，仔細觀察，瞭解該社群成員的生活背景與性格特質，並與其在演出文本中的角色作連結，將有助於探問演 / 教員在角色扮演中，達到自我理解的狀況。

貳、身份轉換可否澄清自我的生活價值觀

演 / 教員在教育劇場的實踐過程中，演員、教師及其社會性身份的轉換與拉鋸，是否會影響自我價值意義的建構？並藉此過程提供一個澄清自我生活價值觀的機會？但如果演 / 教員對於身份的轉換操作不熟悉，是否也會影響自我價值的澄清程度？如：演 / 教員本應兼具演員及教師的功能，卻只執行演員的表演工作，忽略了教師的教育引導工作，於意義建構的過程，將可能趨於單一，而降低了澄清與轉化的機會。另一種可能的情況是演 / 教員覺知到各種身份的轉換，但是在不同身份中，卻無法擁有一統整的自我價值觀，如：演 / 教員的教師的身份，必須教育學生尊重多元性別氣質，但在現實社會性的「母親」身份中，卻無法接受具有陰柔氣質的兒子。因此，演 / 教員能否在教育劇場的實踐及現實生活之間，確實作到身份的轉換及價值的統合？在身份轉換中，是否可以真正澄清自我的生活價值觀，亦或只是停留在某一身份中的表面價值觀而已？這些探問將在後續的研究成果中，再作深入的闡述。

參、教育劇場作為連結學生生活學習與藝術的可能性

教育劇場是以戲劇作為中介，進行教學活動，其教學議題的選定來自於學生的真實生活。演 / 教員透過戲劇的方法，呈現出學生生活的困境與問題，讓學生透過觀看、深論劇情，思考角色的立場，及其行為背後的動機，進而反思自己的生活經驗。在本研究社群的教育劇場工作模式中，其中的論壇劇場階段，學生可以直接進入戲劇情境，

扮演角色，將困境的解決方法與應對態度，透過戲劇扮演直接採取行動，如此教育劇場是否提供學生一個預演生活的機會？而教育劇場也連結了生活學習與藝術？但戲劇情境本身即是一虛構的情境，教育劇場的教學目的是以劇場藝術作為手段，讓學生去探討劇情背後的生活真實，從虛構的戲劇情境，連結至學生真實的生活情境。在虛擬與真實的互動學習歷程中，演 / 教員必須提供多方引導與輔助，相對地，學生也必須投注自己專注力與創造力，才有機會順利達成教學目標，所以若是演 / 教員的引導不足、教學目標掌握不夠，學生參與感低落，或是執著戲劇的表現性，忽略實際生活中的可行性等，這些情況將有可能阻礙教育劇場對於生活學習與藝術的連結。

為了避免上述的問題情況，本研究在選擇研究對象時，選擇經驗較為豐富的演 / 教員社群，也許可以提高教育劇場核心概念的執行成效。除了透過發放學生問卷的普查之外，在選擇訪談學生時，也將參與度放入樣本選取的重點，挑選參與度較高的學生進行訪談，如此將可能從中深究教育劇場連結生活學習與藝術的可能性，以及教育劇場互動策略的成效。

國立臺北藝術大學

肆、演 / 教員社群成為學校新型態藝術教育團隊的可能性

演 / 教員社群可以視為一個藝術教育的團隊，其以劇場藝術作為媒介，進行生活議題的教學。不同於學校中其他的藝術教育者，如：藝能科領域的教師及外聘的駐校藝術家等，演 / 教員社群是連結藝術與生活的促進者嗎？演 / 教員社群可能在校內長期永續發展嗎？成為一個以學生為中心，深度耕耘於學校的藝術教育團隊嗎？這些探問有待在後續研究成果章節中，詳加說明。

第五節 研究限制

本研究可能會有下述兩方面的研究限制。一、研究時程：研究者進行研究施作與論文撰寫的時間為期一年半，因本研究欲探討演 / 教員自我轉化的歷程，需藉由長期的研究觀察與記錄，才能突顯轉化的歷程，因此研究時間的限制可能成為本研究蒐集資料與建構轉化論述的限制，此外，由於研究者與本研究社群的相處時間有限，若因此研究者對於受訪者的背景與生活經驗的資訊，掌握不足，進行訪談提問時，可能無

法促發受訪者敘說自己的生活故事，亦或受訪者對於研究者的信任感不足，可能會影響受訪者敘說的袒露程度以及真實性。二、研究方法：本研究主要採用質性研究的方法，因此較缺乏數據性的科學分析，而著重於資料的詮釋與意義的彰顯，有可能會受到研究者本身的研究能力與理論知識所限，影響資料的分析與詮釋，而本研究以河堤國小演 / 教員社群作為研究個案，探究演 / 教員社群實踐歷程的可能模式，未來將研究成果推論於其他團體時，若該團體與本研究社群背景組成或地域性等因素差異過大，則有可能會造成推論的偏誤。

第六節 研究價值

壹、非戲劇背景的演 / 教員社群的培育與發展

過去國內對於演 / 教員社群的研究，大多偏向以擁有戲劇背景的社群作為研究對象，如：郭旂玳於 2007 年所發表的碩士論文，即以台南人劇團的演 / 教員作為研究對象。教育劇場的製作需要很多的人力及物力成本，而且目前又尚未發展成熟至可以進行售票的活動，故這些製作教育劇場的劇團組織，往往必須倚賴計畫補助，才得以進行製作，加上為達到互動的成效，所以每一場教育劇場的觀眾人數非常有限，平衡收益也就越顯困難，影響了劇團組織對於教育劇場製作的長期經營。本研究試圖探討在劇團組織的演 / 教員社群之外，另一群以非戲劇背景所組成的演 / 教員社群，其發展的可能性？本研究的對象即是以學校家長為主體的演 / 教員社群，成員們幾乎沒有戲劇訓練的背景。非戲劇背景的演 / 教員，是否會因為戲劇經驗的不足，而遇到創作上的困難呢？什麼樣的培育方式，可能有助於補足非戲劇背景演 / 教員的弱點，並善用其優點？期待透過本研究的探析，提供非戲劇背景演 / 教員社群的培育參考，也許未來將可以促發更多組織對於教育劇場工作的投入。

貳、以家長為主體的藝術教育團隊

本研究的對象是以家長為主體的演 / 教員社群，雖然這樣的教育劇場團隊，目前在國內實屬獨特，但一般的中、小學幾乎皆有家長的志願社群，如：家長會、說故事家長組織等，所以若要組成以家長為主體的教育劇場團隊，在團隊成員的募集上，應

該不是問題。本研究針對河堤國小演教員社群的個案研析，將提供未來其他學校籌組教育劇場團隊的重要參考範例，透過研究的深論，梳理出可能的發展策略。

第七節 小結

本研究以藝術與生活的銜接，作為最起始的探問。透過研究者自身參與劇場藝術的經驗，來思辨藝術與自我、藝術與生活、藝術與社會，三個層次的關係。在各種藝術形式中，選擇以教育劇場作為研究主題，探討藝術與生活的銜接，並聚焦於教育劇場中演／教員的探析，以深入研究社會轉化的最小基礎——個人自我轉化的流動歷程。

本研究以河堤國小的演／教員社群，作為研究的目標對象。藉由其在進行教育劇場實踐的過程中，所涉及的三大層面——演／教員的角色及身份流動之歷程、與學生觀眾的互動，以及對於學校文化的影響，依此作為構築研究論述的主要路徑。期待透過本研究的探析，提供未來非戲劇背景民眾參與教育劇場創作的重要參酌範例，也為以家長為主體的藝術教育團隊，建構一個可能的發展策略。

國立臺北藝術大學
Taipei National University of the Arts

第二章 文獻脈絡

本章主要闡述本研究所援引的理論基礎，從文獻與研究問題的連結，梳理出文獻的脈絡。共分為三節：第一節為教育劇場理論與發展的概述；第二節則說明 Moreno 的角色理論；第三節則透過 Moreno 角色理論的觀點，來深論本研究的核心問題；第四節為綜述本章文獻脈絡的小結。

第一節 以教育劇場理論為起點

壹、教育劇場的界定

一、中文譯名的歧異：教育劇場或教習劇場

教育劇場 (Theatre in Education, 簡稱TIE) 在國內有三種主要的譯名——「教育劇場」、「教習劇場」及「教育劇坊」。1992年底，中華戲劇協會邀請美國紐約大學Nancy Swartzell和Lowell Swartzell來臺主持「教育劇場研習會」，為國內首次以主題研習會的方式，將「教育劇場」的概念，引介給各界的藝術教育工作者（鄭黛瓊，2001）。自此之後，TIE便以「教育劇場」的譯名，於國內行之多年。

直至1998年4月台南人劇團舉辦「綠潮——互動劇場研習營」，當時負責傳譯工作的蔡奇璋，將TIE另譯為「教習劇場」，兼具「教」與「習」的意義，強調演/教員與參與者之間，為對等的互動關係。「教育劇場」可以泛指所有具有教育意味的劇場工作方式，在意義上比較近於「教育性劇場」(educational theatre)，而「教習劇場」是一種特定的劇場形式，它有其獨特發展過程與設計原則，如將TIE翻譯為「教育劇場」，容易造成混淆；再者，「教習劇場」的「教習」二字較能點出此類劇場形式裡參與者所能扮演的積極角色（許瑞芳，2011；蔡奇璋、許瑞芳，2001；賴淑雅，2006）。1999年，成長文教基金會邀請幾位專家學者重新界定TIE的譯名，又改譯為「教育劇坊」（林玫君，2005）。但這個譯名似乎未獲各界認同與採用，多年來於各種相關文獻中，很少被使用。

目前在臺灣，以「教育劇場」與「教習劇場」此兩種譯名最為常見。研究者認為「教習」一詞，本有其詞彙的意義，不能輕易將其拆成「教育」及「學習」去理解。根據《教育部重編國語辭典修訂本》中「教習」一詞，詞意有二，一為教導講習，二為舊時指教師、老師，前者為一般大眾所知悉的詞意，所以若非熟知內情者，乍看「教習」二字，不易聯想為「教育」及「學習」，可能誤以為宣導講習之意，不但毫無積極性的涵義，反而有被動灌輸的聯想。「教育」一詞，雖詞意指涉較為廣泛，但其偏向中性的語意，兼具教學、化育之意，並不純然指向傳統或創新，主動或被動。TIE的重要精神為透過教學活動，引導參與者進行自發性的學習，並促使參與者自我成長，故整個TIE方案的歷程，即是化育的歷程。由於「教習劇場」容易造成語意理解的謬誤，因此本研究採用「教育劇場」作為TIE之譯名。

二、教育劇场的理念

教育劇場起源於英國的六〇年代中期，發展至今已近半個世紀，其發展出一套實施的理念與原則，在全球各地，有許多教育及劇場的工作者參與實踐，並運用至不同的領域。



活躍於英國及澳洲的戲劇教育學者 John O'Toole 其著作《教育劇場：劇場的新目標與教育的新技巧》(Theatre in Education: New Objectives for Theatre, New Techniques in Education) (1976) 為全球第一本關於教育劇場的專書，他給予教育劇場一個特殊的定義：

首先，教學素材是依照團隊的能力，並針對目標學生量身訂作。其次，學生常常被要求參與其中，或是賦予角色，他們學習戲劇技巧、作決定、解決問題，所以方案的結構必須保持彈性，以回應學生的表達……在整個學習的歷程中，團隊透過有效的協助與引導，讓學生深入的參與與投入，因此一次以一至兩班為限。……第三，團隊必須經常意識到教學脈絡的重點，並且試著準備後續評估工作的建議。(O'Toole, 1976, preface: vii)

英國戲劇教育學者 David Pammenter 在〈教育劇場的創作〉(Devising for TIE) (1993) 一文中提到幾個教育劇場的特點，將教育劇場與一般戲劇演出，作了清楚的

區分：一、沒有特定的節目設計，每個劇團都不一樣，因為參與對象的不同而有所差異；二、不是戲劇演出，而是提供給孩童或青少年一種體驗的權利；三、要了解參與的對象，以參與者作為學習的中心，結構設計才會客觀、清楚、有創意、有視野；四、教育劇場是一項行動，必須兼顧劇場藝術和教育理念的內涵；五、是一種做中學的教育理念，過程中不斷地互動討論，為一個動態的過程，也是一種情感教育重於智育發展的模式。

國內長年致力於教育劇場創作的許瑞芳教授在《T-I-E 在臺灣的發展與實踐——以台南人劇團教習劇場之經營為例，探討教習劇場的未來與展望》（2008）一文中，提出教育劇場的基本三元素：

教習劇場基本三元素為：劇場（演出）、教育目標及觀眾的參與，其編劇手法與一般戲劇寫作自是十分不同；製作小組不僅需要有專業的劇場訓練，能掌握情節的鋪陳與張力的營造，以提供觀眾「入戲」的條件；編創者同時還要了解如何在劇中適時地安插互動劇場活動，如：提問、分組討論、坐針氈、論壇等，製造觀眾參與的熱誠，使其在戲劇情境的催化下，不自覺地將自己化為劇中的一份子，因而能對劇中議題產生同理心，進而願意針對議題主動提供他們的想法與意見。教習劇場在互動溝通的過程中，強調觀眾「做決定」的權力，建立其多元的探索行動及自我對談與交戰的機會，期於過程中自發性的學習與認知，達到教育的目的。

國內長年致力於教育劇場創作與研究的容淑華教授，她也是本研究社群的帶領者，其在〈河堤國小書爸爸教育劇場團隊之行動教育〉（2010）的專題演講中，為教育劇場作了一個簡單明瞭的定義：

「教育劇場 (Theatre in Education, TIE) ，簡稱 TIE」，其教學活動稱為 TIE Programme，它靈活地將劇場與教育融合在一起，彼此相互滲透。運用劇場不可缺少的元素包括文本、對白、角色、事件、主題、衝突、時空、演出者和參與觀眾。劇場中所有的內外經驗都透過語言和肢體行為來表現，就如同在一般生活裡，我們經由聽和看來了解一個人的行為與動機。「教育劇場」就是藉由劇場藝術的表演形式作為學習者與相關議題之間的中介 (agent) ，

和同學們一起針對相關議題進行探討與溝通，讓同學經由他人的故事去省思「我」以及「我和他人」的互動關係。「教育劇場」教學法說明兩個重點，第一：它是透過「劇場藝術教 (teaching through theatre) 」而不是「教劇場藝術 (teaching theatre) 」的概念。第二：必須清楚明瞭地掌握劇場藝術的本質，將藝術的特質融入各題材之中，讓同學們在「TIE」互動過程裡，自己能夠真正察覺問題之所在，在相關知識的範疇中尋求根源，經過集體腦力激盪，多重反覆思辨之後，也能以同理心辨明，並且能實際地提出實踐觀照他人之方法與行動，簡單地說，就是透過故事認識世界、理解世界，並再現故事以尋求答案。

綜述各方的說法，研究者認為教育劇場是一套互動學習的教育方案，藉由戲劇的方法，將教學議題情境化，讓參與者在情境中進行自我建構的學習，可從下列六大面向，來界定教育劇場的重要特性：

1. 工作團隊：由兼具演員及教師功能的演 / 教員來執行工作。
2. 參與對象：由於教育劇場為客制化方案，所以參與對象最好彼此之間有某種關聯，而這個關聯也將影響教育劇場的教學議題訂定，如：年齡、居住地、遭遇災難、職業、社會性身份等。再者，由於教育劇場強調與參與者進行互動的學習，為兼顧到每位參與者的投注，不宜人多，一次以 50 人為限較為適宜。
3. 教學議題：以參與者為中心，選擇與參與者真實生活相關的議題，而且這些議題裡隱含一般人所普遍認同的兩難情境。
4. 教學空間：任何一個空的空間都可以作為教學空間，重點不是具象的舞臺空間或佈景，而是教育劇場所營造出來的戲劇情境，讓參與者在情境中對話與交流。
5. 教學內容：沒有特定的教材內容，戲劇的演出只是一個催化劑，促使參與者討論教學議題，所以往往是一個開放的結局，而不是單一封閉式的價值教導。

6. 教學方式：互動式的教學，將戲劇方法與教育方法融合運用於其中，如：提問、對話、角色扮演、坐針氈、論壇等，讓參與者在情境中，透過與他人的互動、交流，反思自己的生活困境，澄清自己的價值，進而自我建構出解決問題的可能策略。

貳、教育劇場發展概述

一、起源在英國

1964年，在英國 Coventry 市的 Belgrade Theatre 劇團，雇用了 Gordon Vallins 擔任導演助理的職務，他曾經是被培育的地理教師，也曾在英國戲劇聯盟 (British Drama League) 工作多年。他進入 Belgrade Theatre 劇團工作之後，便將過去戲劇與教育雙重領域的工作經驗帶進了劇團，奠定了教育劇場的創始準則 (Turner, 2010)。

1965年，Belgrade Theatre 展開了第一個教育劇場計畫，四位劇團的演員進入學校，嘗試運用戲劇和學校教育結合，他們稱自己為「演 / 教員」。他們有兩個主要目的地：一、將戲劇演出帶進校園，並將戲劇的技巧，如：啟發人的想像力、探索人的心理狀態、在虛擬與真實之間分析各種人、情、事的可能性，帶至課堂裡；二、這些演 / 教員針對學校老師，進行在職的種子戲劇教師訓練，讓有興趣的老師能夠瞭解何謂教育性的戲劇，並有機會執行自己的戲劇教學計畫。這種結合了專業劇團、地方學校和當地政府的資源，運用戲劇與教育的方法，所設計而成的教育劇場套裝活動，很快地在英國各地得到共鳴與支持，許多團體起而效尤 (Jackson, 1993a; Williams, 1993)。

英國戲劇學者 Tony Jackson 在其論述〈教育或劇場？英國教育劇場的發展〉(Education or theatre? The development of TIE in Britain) (1993b, pp. 22-31) 一文中，將教育劇場的發展分成四個階段，分述如下：

(一) 1960 年代中期的萌芽階段

適逢第二次世界大戰之後，整體社會環境和經濟條件都相當地吃緊，社會急需改革，不論政治、經濟、社會、教育等都瀰漫著一股自由主義的思潮。在 1944 和 1948

年的教育法案 (Education Acts) 推動綜合學校教育，並受到兒童中心哲學的影響，提出以「個人主義」、「兒童為中心」以及「做中學」的教育理念，不同於以往學科為中心的教育價值觀。在這些大環境的趨勢中，戲劇在戰後的英國被寄予厚望，因此也促成了教育劇場的發展。

(二) 1970 年代的蓬勃發展期

此時期為工黨執政階段，提供很多藝術家駐校的計畫經費，這個階段可謂是教育劇場發展最顛峰及最具理想性的時期。教育劇場在時間的推演下，其教學形式與內容上都有長足的進步，各地區劇團與學校的互動關係越趨良好，政府部門更了解教育劇場，並主動支持。有些地方政府的教育部門更進一步結合各學校的戲劇老師，一起推動通識戲劇教育的工作。

教育劇場推行的範圍也日益擴大，包括從幼稚園孩童到大學生，從學校學生到社區特定服務對象等。因此，在教育劇場方法的使用上，則出現多元的樣貌。有的方式是讓學生一開始即直接參與故事事件和人物角色，一路探索、分析和決定如何處理事件；有些則利用戶外教學，在路途中遇到一些居民，教育劇場團隊運用戲劇即興創作形式，引導學生實際地去探索突發的現況。

(三) 1980-90 年的危機與轉變期

1979 年柴契爾夫人上任執政後，為解決失業及通貨膨脹的問題，一系列經濟改革措施，也影響到教育體系的改革。教育政策走向實用、保守路線，這個大轉變讓教育劇場的發展遭遇了一些危機。由於教育劇場是一種參與式和互動式的教學形式，花費比一般的教學還要高。當時適逢英國社會、經濟與文化急速地轉變時期，公部門藝術預算的削減，教育劇場面臨來自外部的龐大壓力。

當時興起的一些戲劇教育風潮，也影響了教育劇場的作法。其一：教育戲劇 (Drama in Education，簡稱 DIE) 教育戲劇實務與理論的興起，其中以 Dorothy Heathcote 和 Gavin Bolton 為佼佼者。他們強調在學校課程中安排戲劇課的重要性與價值，也強調教師入戲 (teacher-in-role) 的教學方法，有些接近演 / 教員的功能。其二：巴西劇場運動家 Augusto Boal 的工作坊引起廣大的迴響，特別是論壇劇場 (forum

theatre) 和形象劇場 (image theatre) 的方法，這些都相繼被應用在教育劇場的教學活動中。

(四) 1990 年至今

1990 年代之後，教育劇場的工作者重新省思教育劇場發展以來的優缺點，同時也探索思考新的方向。教育劇场的合作對象不再只是為學校和社區，還推廣到與國家信託、博物館、健康教育委員會、國家兒童防虐協會等不同機構合作，討論議題也逐漸擴大，包括性侵害、嗑藥、家庭暴力、兒童防虐、愛滋病、校園暴力、種族認同、文化古蹟的保存、文化差異等方面。影響的地區也更為廣泛，不再僅侷限在英國或少數英語系國家，像是肯亞、菲律賓、澳洲、挪威、丹麥等也開始發展教育劇場，而臺灣便是在這樣的脈絡中，於 1990 年代初期，引入教育劇场的概念。

二、教育劇場在臺灣的實踐

自 1992 年底，教育劇场的概念被正式引介給國內的藝術教育者，發展至今已將近二十年，其被應用至不同的領域，發展非常多元。依照各個帶領者的不同帶領風格，所發展出的實作風格也有所異同，此對於本研究無直接的相關，故在此不多加詳述。本段落，首先，以縱向角度，闡述這二十年來，影響教育劇場在臺灣發展的重要事件；接著以橫向的角度，針對教育劇场的培育課程、團隊的實作，以及相關著述，分三大項來說明教育劇场的發展脈絡。

(一) 臺灣教育劇場發展的重要事件與人物

1992 年底，中華戲劇協會邀請美國紐約大學 Swartzell 夫婦來臺主持「教育劇場研習會」，為國內首次以主題研習會的方式，將「教育劇場」的概念，引介給各界的藝術教育工作者。活動包含演講及工作坊，最後發展出《安公子，安啦！》教育劇場作品，對外公演兩場（鄭黛瓊，2001）。

1993~1998 年，鄭黛瓊自紐約求學歸國後，與鞋子兒童劇團一起合作，進行教育劇場的教學。1998 年，帶領臺北市立教育大學幼教系學生與九歌兒童劇團合作進行教育劇場作品《阿亮的魔術方塊》（鄭黛瓊，2001）。

1998 年四月，台南人劇團邀請英國知名教育劇場劇團——格林威治青少年劇團（Greenwich and Lewisham's Young Peoples Theatre，簡稱 GYPT）來臺主持工作坊，將其經驗與理念引進臺灣，這也是首次有國外專業教育劇場劇團來臺演出。GYPT 帶來兩齣形式完全不同的教育劇場作品《天際循環》（Circle in the Sky）及《承諾滿袋》（A Pocketful of Promises）。這次的經驗也促成時為台南人劇團總監的許瑞芳，於 1999 年親赴英國，實際參與 GYPT 教育劇場的工作，返台後帶領該團製作了《大厝落定》、《追風少年》、《何似歸去》等教育劇場作品。後來，許瑞芳進入國立臺南大學應用與創作學系擔任教職，開設「教習劇場編導」等相關課程，推廣教育劇場的理念。自 2005 年開始，帶領該系學生創作教育劇場作品，並於國中小學進行實作。近年來，更與國立臺灣歷史博物館共同合作，製作了以歷史為主題的教育劇場《1895 開城門》、《彩虹橋》。2010 年則受邀為「悅萃坊劇團」八八風災專案「健康你我他——教習劇場工作坊暨演出計畫」，進行工作坊及製作《尼拉拉村》教育劇場（許瑞芳，2011；蔡奇璋、許瑞芳，2001）。

2002 年至 2004 年之間，英國 Exeter 大學音樂戲劇學院戲劇系教授 John Somers，其為英國教育劇場發展的重要學者與實踐者，他受到跨界文教基金會、差事劇團、國立臺南大學應用與創作學系等單位的邀請，多次來臺，在國內南北各地主持教育劇場工作坊，對於國內教育劇場理念的推行，有重要的貢獻。

本研究社群的帶領者容淑華教授為 Somers 的博士指導學生，赴英求學時，跟隨 Somers 參與多個教育劇場方案，學成歸國後，開始在臺灣持續推動教育劇場的培育與實踐。於 2000 年開始與文化局、財團法人國家文化藝術基金會合作，進行教育劇場活動之推展，將教育劇場方案運用至國中的生命教育：《網咖》議題；高中的生命教育：《阿祥的選擇》談論憂鬱症議題；大學和社區的生命教育：《基因魔法》探討醫學倫理議題；公民教育：《美好的人生》討論公平與正義的議題；生命教育：《在生命的轉彎處》討論婦女在家庭的位置。自 2005 年開始，帶領本研究社群，持續進行教育劇場工作至今。此外，容淑華教授在國立臺北藝術大學、國立臺灣藝術大學、

中國文化大學等校擔任教職，開設教育劇場相關課程，不僅在大學院校進行培育工作，更持續在各地進行教育劇場工作坊，也間接促成高雄 TIE 教師劇團的成立，該團隊自 2009 年開始，於南部學校及社區進行教育劇場方案巡迴實作（容淑華，2010）。

(二) 相關培育課程

國內教育劇場相關培育課程，請參考附錄一：臺灣教育劇場相關培育課程簡表。在前期多為民間組織或劇團的策畫，至 2003 年以後，各地的各級學校，或當地教育局的教師輔導團，開始辦理教育劇場相關課程。從 2005 年開始，國立臺南大學戲劇創作與應用學系等大專院校，也開始將教育劇場納入常態性課程。教育劇場的培育逐漸走向長期且更具規模的計畫，將有助於教育劇場的實踐或工作團隊的成形，讓教育劇場不只是紙上談兵，停留於理念的推廣。從辦理培育課程的地區來看，大部份集中在臺北、臺南及高雄，東部與中部比較缺乏相關課程。

從主要的帶領講師來看，國立臺北藝術大學的容淑華教授與國立臺南大學的許瑞芳教授，兩人不僅長年於其任教的大專院校進行教育劇場的課程培育與實作，也與許多不同的政府或民間單位進行教育劇場的合作計畫，為目前國內教育劇場領域中，重要的創作者與研究者。而近年來，臺灣應用劇場中心的負責人賴淑雅、臺北「悅萃坊」劇團的團長——高仔貞、臺南「影響·新劇場」劇團的團長——呂毅新、彰化萍蓬草劇團等，這些個人或組織對於教育劇場培訓與創作工作的投注，也值得持續的關注。

(三) 團隊公開實作

請參考附錄二：臺灣教育劇場團隊公開實作簡表。早期的教育劇場執行團隊以專業的劇團為主，但由於教育劇場需要大量的人力及資金支持，加上參與人數的限制，不易發展成收費的演出，因此，專業劇團除非有外部資金的挹注，否則難以持續進行教育劇場的創作。

自 2005 年以後，國內教育劇場的製作團隊轉為三大類型，第一類為大專院校相關系所，由於學校人力資源豐富，又負有社會教育的責任，所以非常適合進行教育劇場的實踐；第二類則是志願性的組織，如：學校的志工家長社群或是志願性的跨校教師組織，透過成員的自發性，對於在地教育議題的關注，未來可能發展成社區性的教

育劇場團隊，進行在地駐點式的永續深耕；第三類則是教育劇場工作坊的學員所組成的臨時性團隊，通常只有一次演出，這樣的團隊多半也於演出之後解散，但也有些團隊因此發展出後續的結盟與組織，如：高雄市 TIE 教師劇團。

從主要的議題與對象來看，有逐年走向多元的趨勢，從早期以關注青少年的生活議題為主，到後來擴大結盟的合作對象至幼兒或一般民眾，關注更為廣泛的社會議題，如：基因複製、疾病、災難創傷、歷史文化等，大大開展了教育劇場的運用領域。

(四) 相關論述與著作

請參考附錄三：臺灣教育劇場相關著述簡表。目前臺灣的教育劇場論述，以單篇文章居多，其中又以實作的經驗分享與演出評論為主，相對而言，以學術理論作為基礎，進行教育劇場研究的篇章則較少。截至2012年6月，目前國內僅有五篇以「教育劇場」作為研究主題的碩士論文。

張應姮(2006)的《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》，她以「教育劇場」進行性別平等的教學，透過行動研究，探討這樣的教學方式是否能突破參與學生及教育劇場工作團隊的性別刻板印象。其在研究論述的過程中，主要著墨於參與者所表現出來的思維達到教學目標的程度，所以是以一個單一的價值，來分析每位參與者的趨向程度，較無法表現出每位參與者獨特的自我變化。

林吟珊(2007)《教習劇場內「引導者」之角色與效能——以臺灣本地三名實作人員為例》，透過訪談三位引導者，釐清教育劇場中引導者的功能，以及不同的人所展現出相異的個人風格。此篇論文可以提供本研究，對於教育劇場中引導者功能的基礎脈絡參考，再者，此篇論文的其中一位個案，即是本研究社群的帶領者——容淑華教授，可藉此瞭解容教授對於引導者的實踐理念。

郭旂玓(2007)《教習劇場中演 / 教員角色之探討——以【台南人劇團】製作為例》，以專業劇團的演 / 教員作為研究個案，探討演 / 教員的工作效能與演 / 教員本身個人特質的相關影響，但郭旂玓在進行研究訪談時，這些個案並無繼續在從事演 / 教員工作，只能憑藉他們在2002年以前的演 / 教員經驗，作為研究發展的基礎，如此可能會對於研究的信效度造成影響。

在沉寂了三年之後，2011年又有兩本教育劇場的碩士論文完成。宋育如（2011）《教習劇場前置教學活動之行動研究—以國小高年級學生為對象》，主要是以行動研究的方法，探討教習劇場前置教學活動的設計與施作歷程。陳雅慈（2011）《教習劇場編創法則的在地實踐—以許瑞芳的四部作品為例》，則以許瑞芳編導的《大厝落定》、《追風少年》、《一八九五·開城門》與《彩虹橋》四齣教育劇場作品，作為文本分析的案例。而近幾年累積了豐富教育劇場創作的許瑞芳教授，也於2011年出版了《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》教育劇場專書，不但非常詳盡地闡明了教育劇場在臺灣的發展脈絡，更以其導演的創作觀點，說明了教育劇場的工作模式、美學手法與教學策略等。

藉由省思現有的教育劇場相關著述的特點與不足，本研究在研究對象上的選擇，不同於上述各論文及專書的研究對象，而以長期在進行演／教員實踐且沒有專業戲劇背景的演／教員社群為主。至於在研究問題的部分，本研究回歸到教育劇場的方法本質上，以其獨特的戲劇策略運作方式，來解讀參與者的自我轉化，並不預先訂定某一價值來檢視所有參與者，而是視每位參與者為一個獨立且獨特的個體，以自我建構與理解的方式，敘說自我的轉化歷程。

國立臺北藝術大學
Taipei National University of the Arts

參、河堤國小演／教員社群的工作方法

根據容淑華（2010）一文中，談到自2005年9月開始，她帶領河堤國小書爸書媽的說故事團隊，進行教育劇場的教學活動。透過劇場的故事演繹，與學生們探討不同的議題教育，如：生命教育、生活教育、性平教育、公民教育等。她更進一步將這些年的實踐歷程，分為以下三個面向來說明。

一、學校家長成員和校外戲劇資源的夥伴關係

2005年9月，帶領者與她的學生謝佳玲，開始與河堤國小的故事爸媽合作「教育劇場」的計畫，總共有16位家長參加，她稱這些家長為「家長演／教員」，背負三種身份與責任：家長、演員、教師。

首先，帶領者先為家長們安排一學期十二週的教育劇場工作坊，共進行兩個學期。

這二十四週的工作坊從身體自覺開始，如：身體與自我的關係、身體律動與空間的發展，再進階至故事文本的創造，如：物件、故事、塑像；故事與百寶箱、故事角色與角色扮演、故事與即興創作，最後再漸進導入教育劇場的相關概念與技巧，如：故事、坐針氈與論壇劇場；引導者的角色與功能；演 / 教員的角色與功能。

同時，運用讀書會的形式，閱讀相關書籍、文章及案例，並進行分享討論，主要聚焦於學生的生活議題，最後發展出「線上遊戲」的故事文本，透過即興排練產生演出文本，進而發展設計「線上遊戲」的教育劇場方案。此外，家長們也針對網路遊戲的主題，為學生設計主題問卷，從問卷填寫與回收彙整，再一次地修正文本內容和故事的衝突點。

二、教育劇场的操作模式及組織分工

每個教育劇場團隊關注的議題各有所異，但教育劇場的工作方法與步驟仍然有一流程可遵循與參考。針對本研究社群的教育劇場實踐，帶領者採取下述四個步驟來進行。



(一) 準備資料 (pack)

首先，設定參與對象與年齡。其次，設定一個與此特定對象有關的主題或議題，演 / 教員們和學校老師共同商議，達成一定的共識，並準備相關資料。針對議題找出：問題是什麼？誰是問題核心人物？為何發生這些問題？與問題發生的有關因素？誰應該負責？應該如何解決問題？

(二) 百寶箱之運用 (compound stimulus)

演 / 教員們針對議題事件準備「仿真」的道具物品，亦可稱為「百寶箱」。運用故事和百寶箱來滿足學生的好奇心，想要冒險以及想要找到答案的心理。透過觀察百寶箱的物件，提供個人看法與推測，而有「當下的確信」之信念。當教育劇場在進行時，不斷地反覆思考這些角色是誰？他們到底發生了什麼事情？

本研究社群，由於時間與人力上的限制，往往沒有足夠的時間來準備百寶箱，所以百寶箱的運用在本研究社群的教育劇場實踐中並不常見。

(三) 演出與互動 (*performance elements*)

演 / 教員透過即興排練，創作一段長約 20~30 分鐘的短戲演出。這段演出讓學生在觀看過程，經由引導者的引導互動，運用「坐針氈」的技巧，讓學生與故事中的角色對話，也透過「論壇劇場」的方法，讓學生先討論解決困境的可能方法，再實際進入情境中扮演角色，取代某些演 / 教員所扮演的角色，或是增加角色讓問題有解決的出路，設身處地去面對情境，設法找出可能的解決方法。

藉著「劇場、故事、經驗」讓「演 / 教員」身在其中，從肢體律動開始，戲劇遊戲，形像劇場 (Still Image, Image Theatre) 個人獨白，兩人以上之對話，說故事，戲劇呈現等方式，「演 / 教員」都從過去的記憶與生活環境，透過再次的體驗與呈現，以及和別人經過理性的共同討論後，獲得一定程度的認知，再重新整理出新的知識，新的知識來自於經驗世界。「演 / 教員」必須先掌握這些經驗和能力，才能引導學生更深入看到問題之所在。(容淑華，2010，頁 29)

在這個步驟中有下述幾個關鍵策略：

1. 主持人 (*facilitator*)

教育劇場方案活動中，有一位主持人，或稱引導者，基本上他也是演 / 教員。他是整個教學活動順利推進的掌舵人，也是推動主要議題的策動者，須隨時留意現場所有人的情況，避免活動偏離教學目標。他也是故事角色與學生之間的溝通橋樑，協助演 / 教員與學生進行互動，並且將雙方的對話，作一個即時的整理與提點。他也是現場的導演，敏銳的運用各種戲劇方法，如：角色交換、倒帶等，來促進學生的參與與思考。

2. 演 / 教員 (*actor/teacher*)

演 / 教員透過演員的方式，達到教師的目地，兼具演員及教師的任務。教育劇場中的演 / 教員必須在戲劇表演的過程裡，進出其所扮演的角色，來引導學生針對教學議題進行分析和討論。演 / 教員的教師任務與傳統的教師並不相同，演 / 教員不是將

自己的知識單向教授給學生，而是透過雙向的互動，引導學生對於問題進行思辨，帶動學生採取行動實踐。

3. 坐針氈 (*hot-seating*)

由演 / 教員所扮演的故事角色，坐在學生面前，接受大家的質詢有關角色的各種問題，藉此活動探索這個角色的內心世界，亦可透過提問與回應的對話方式，刺激學生思考，協助角色找出解決問題的可能辦法。

4. 團體討論 (*group-discussion*)

學生透過分組討論，分享彼此的想法，讓學生看見每個人多元的思維。每一組有一到兩位演 / 教員協助引導，讓學生回顧劇情，表達自己在觀賞演出的所見及所感，並且連結至自己的生活經驗，回憶是否有相似的情況？如何解決？最後全組達成共識，選擇一個最想要改變的場景，思考可以運用什麼策略去解決問題。

5. 論壇劇場 (*forum theatre*)

以戲劇表演的方式來進行論壇。在論壇劇場的階段，每個學生都可以自由的表達自己的意見，並且採自願性的上台參與，扮演故事中的角色，將自己的意見以表演的方式呈現出來。這個技巧的重點不在於表演的好壞，而在於解決的方法是否可能於真實生活中付諸實行，也就是說論壇劇場提供學生一個預演生活的實驗機會。

(四) 後續追蹤討論與評估 (*follow up*)

在演出與互動結束後，學生以觀眾立場給予任何角色意見，或是以劇中的角色給予另一個角色某些忠告，通常是先以個別書寫的方式，將自己的想法表達出來，若時間允許，則讓學生透過敘說，分享出來。

為了讓教學議題有更深入的討論，河堤國小的演 / 教員社群也會針對教學議題，設計延伸學習的教案，於演出與互動結束後的幾週內，實際進入班級進行延伸學習的活動。以演出的文本作為主要的媒介，再運用其他相關的教材資源，如：繪本、遊戲等，帶領學生更深入的去討論教學議題，透過討論的引導，協助學生建構自己的觀點，

深化學生的學習。

三、自我與團體相互成長轉型的歷程

「教育劇場」教學的實踐，從家長們彼此的討論到角色扮演與互換的即興排練，已經進入一種自發性與開放性的精神狀態，家長們必須不斷地練習放掉自我，才能經由個人間互動牽引呈現多元面貌，因而開展更廣更深沉的回應。即興排練即提供不同的情境，非預設的狀況下，驅使家長們嘗試不同的角色，讓他們無法也不能定型，不時地需要挑戰自我，剔除自我免於僵化(容淑華，2010，頁30)。

本研究社群的成員們，透過參與教育劇場，分享自我的經驗，辯證生活議題，進而對於自己的思維產生影響，另一個方面，也透過群體性的交流，成員間相互扶持，提供多元的觀點，促成彼此的成長與轉化。

第二節：Moreno 的角色理論

國立臺北藝術大學
Taipei National University of the Arts

本研究主要以「角色扮演」的觀點，不論是在戲劇情境的扮演，或是在真實生活中不同身份角色的扮演，來探討演 / 教員在參與教育劇場的歷程中，自我轉化的可能性。在探尋各領域的理論文獻之後，研究者發現心理劇 (Psychodrama) 創始者 Jacob Levy Moreno 所發展出的角色理論 (Theory of Roles)，對於角色扮演的各種複雜狀況，具有條理性的豐富論述。他將心理劇定義為：「以戲劇的方法探索真實的一門科學，處理的是人際關係及私人的世界。(1953, p.81)」雖然教育劇場的目的並非如心理劇是以心理治療作為主要目的，但是兩者的操作方法與思想內涵仍有其相似之處，如圖 2-1 所示。而本研究所欲探求的核心問題，也正是透過教育劇場這種戲劇的方法，對於演 / 教員或參與者的自我世界所造成的影響與轉化。另一方面，Moreno 的角色理論，主要用於團體的心理治療，與本研究社群的團體性，以及所欲探究的個人心理運作，有所契合。故決定借鏡 Moreno 的角色理論，作為本研究重要的理論援引。

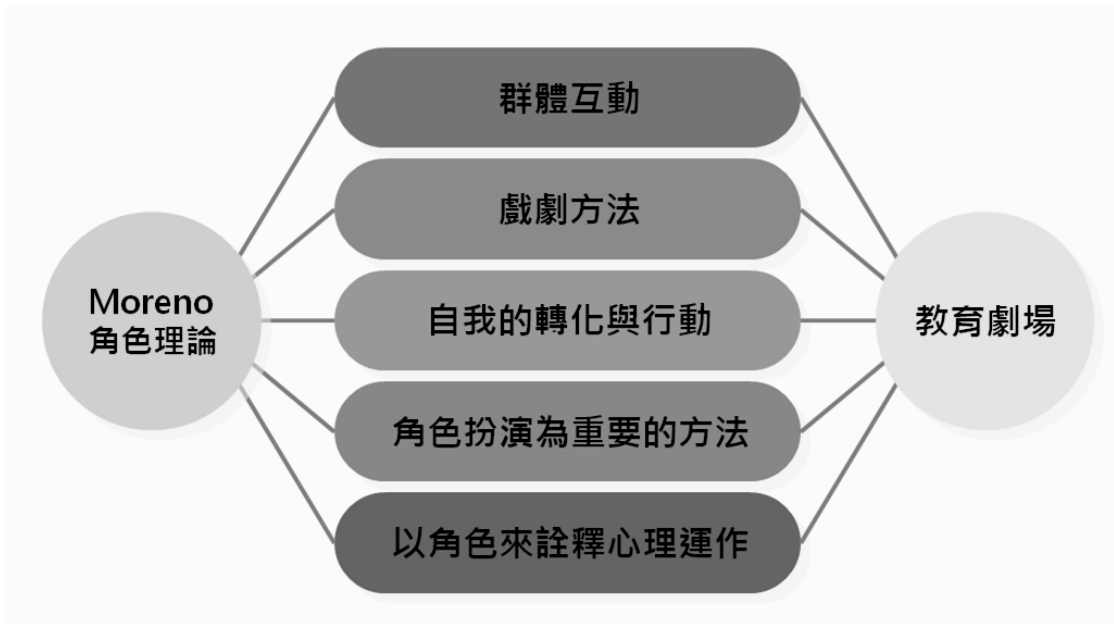


圖 2-1 Moreno 角色理論與教育劇場的相似之處

壹、心理劇的創始者：Jacob Levy Moreno

Moreno (1889-1974)，出生於羅馬尼亞的布加勒斯特 (Buchrest)，父母親皆來自猶太裔家庭。他的兒時生活與人際之間的關係，影響其哲學思想，並埋下運用戲劇方法來進行心理治療的實踐種子。Moreno 在四歲那年，有一天父母親外出，他與朋友玩起扮演上帝的遊戲，這次的經驗乃是其往後思想發展的重要起點。

Moreno 將自己一生的發展，區分為以下幾個時期 (Hare, A. P. & Hare, J. R., 1996, pp. 1-25)：

1911-1923 年：思想形塑期。他進入維也納大學就讀，本為哲學系學生，後又轉到醫學院，因此開啟了他與精神疾病機構的首度接觸，並投入社會行動的行列。籌組性工作者的小團體，帶領性工作者討論日常的生活問題，並且找來醫師及律師給予治療、協助，這也成為後來 Moreno 對於團體治療發展的重要開端。後來，Moreno 被任命為一所難民營的指揮官兼醫師，開始對於難民人口的文化和團體動力現象嘗試作科學的研究，這也成為其社會計量學²發展的基礎。在這個時期，Moreno 也開始在維也

²社會計量學 (Sociometry)，這個字詞為 Moreno 所獨創，這個字來自拉丁文的 socius，其意為社會，以及德文 metria，其意為計量。社會計量學是一種測量人們之間關係程度的方法，也是一種處理團體動力的方法學 (Moreno et al., 1960, p. 127)。

納發展自發性劇場。

1923-1934 年：社會計量研究開展期。從他的第一本德文自發性劇場論述的出版，到《誰將倖存？》(Who Shall Survive?) (1934)一書上市。這個階段是他在紐約州哈德遜女子學校最廣泛地開展各項社會計量研究的時期。

1937-1942 年：從社會計量期刊創刊，到社會計量學院及紐約心理劇場的成立。五十三歲的 Moreno 正值他生產創作力的黃金時期。

1942-1974 年：Moreno 開始在世界各地旅行講學，宣導他對於心理劇、社會劇、團體心理劇治療以及社會計量學的理念。

「角色」是 Moreno 思想的核心概念，他的一生更是身兼精神科醫師、戲劇家、神學家、詩人、哲學家、發明家、團體心理學家、心理劇作家、社會劇作家、社會計量學家與教育家等多種角色。在每個角色中，Moreno 極盡地演出，不過在此當中，以對於社會科學與心理劇的理論與實務最有影響力，最具原創性的部分，則是心理劇、社會劇以及社會計量學 (Hare, A. P. & Hare, J. R., 1996, p. 1)。

Taipei National University of the Arts

貳、Moreno 角色理論的內涵

Moreno 運用戲劇作為媒介，來進行心理治療工作。他以人們在治療歷程中，所扮演的角色，那些角色的組成元素與意義，扮演那些角色的狀態與方法等，來談論與解析情境，進而解決問題。他強調角色理論的實際運用，並非只是描述性、學術性的練習。

角色是一種功能性的型態，是個人在某個片刻，被期待對某個他人或其他客體涉入的特定狀況所做的反應。(Moreno, 1946/1980: iv)

他認為人的本質就是演員，人一出生後，便活在一系列的角色扮演之中。透過角色分析的行動，人們可以改善與再評估其生活的目的地。另一方面，Moreno 認為人對於角色，或多或少都有以創造性方式扮演的潛力，也就是一個「後設」的概念，讓人們變得更具反思性，並且對於其他的可能性有一開放的改變空間，而這個改變的空間就是

讓 Moreno 的角色理論真正有用之處 (Blatner, 2000, ch. 15 ; Moreno, 1953, pp.75-79)。

一、基本工具

Moreno 在運用角色理論，進行心理治療時，其最基本的五項工具 (Moreno, 1953, p.81-87 ; Wilkins, 1999, ch. 2)：

(一) 舞台 (*stage*)

舞臺提供了演員一個活生生的空間，這是一個多向度、同時彈性達到最高點的空間。真實生活中的現實性常常是很狹隘及限制的，可能讓個人很容易就失去了靈活。但個人可能又會因為舞臺的自由度，而在舞臺上找回這樣的靈活——從令人無法忍受的壓力中得到自由，並找回體驗與表達的自由。

(Moreno 1953, p.82)

Moreno 認為舞臺為第一工具，他需要有一個正式的結構來支持治療工作。他初始所使用的是一個帶陽臺的三層次舞臺，每一層次代表不同水平的心理涉入。1924 年前後，他在維也納創造一個不帶陽台的多層圓形舞臺。在這種形式裡，整個空間都是舞臺。舞臺既是處於真實世界之外，又是牢牢根植於真實世界的一個地方，它是主角可以安全進行實驗的地方，是現實與虛擬並肩工作的地方。任何事都可能在這個舞台上發生，它是生活延伸的部分，是一個可以用行動表現個體的現實生活，可以探索潛力，可以講故事的地方，而這裡也就是主角的生活。

(二) 主角 (*protagonist*)

主角是指個人尋求解決問題、獲得啟發，或發展代替行為模式的角色。透過角色的扮演，主角的個人經驗與問題會成為團體活動的焦點所在。在導演的協助和團體成員的合作下，主角探索來自其真實生活的場景。在這些場景中，主角扮演自己，或是扮演在這些場景中，與自己相關的他人或物。這些場景可能來自主角過去或現在的真實生活，亦或來自於主角想像中，那些原本可能發生、應該發生或至今尚未發生的事。如：聚焦於主角的面對父母過世的經驗，給主角一個機會，用一種過去不曾用過的方式向父母告別。或是聚焦於友誼關係帶來的愉悅，場景便是在分享著快樂和深摯的友

情。聚焦的主題可以非常多元，主要視主角及團體成員的經驗與想像力而定。

(三) 輔角 (*auxiliaies*)

Moreno 將主角之外，其他那些扮演角色的人，命名為輔助性自我 (*auxiliary egos*)，現在通常稱作輔角。輔角為治療的媒介，在探索或解決情境、問題或人際關係時提供主角所需的幫助。他認為團體成員中，每個人都有潛力成為彼此的這類媒介角色。因此，往往是讓主角從團體成員中，選出扮演輔角的人。主角出於自發性、直覺性，挑選在團體中看上去最適合劇中所需的角色。被選中的人不需要與他所扮演的角色，性別、年齡或背景相同。Moreno 認為主角會選出最適合扮演某個角色的人，不論乍看之下，這一選擇有多麼不可靠。他稱這個過程為「心電感應」 (*tele*)，即相互的理解與欣賞，這在很大程度是一個直覺的過程。經常在進行扮演行動之後，選擇的理由才會清晰。如：輔角的感想可能是——「我就知道你會選我，我爸爸就像那樣」或是「當我年少時，我就像我所扮演的角色，經常身在旅途中」。被選中當輔角的人，有權力拒絕演出，但是導演通常很少干涉主角的選擇，因為 Moreno 認為主角對潛在的輔角會有所感知，或是對團體的需要有種直覺。

Taipei National University of the Arts

輔角既是促進主角發生改變的重要媒介，對輔角的扮演者自身，也有治療的作用。如：提供一個機會，扮演一個自己強烈渴望成為的那種人；輔角與主角的互動中，某種方式滿足了輔角的個人需求；亦或，給輔角一個機會，實驗或發展出人格中原先被懾服或自我壓抑的部分。

(四) 導演 (*director*)

導演的功能是作為一位共同創造者，行使戲劇導演般的職責，並運用一系列專業的技巧來為主角服務，推動主角的行動。導演對於輔角及團體中的其他人同樣負有責任。在某種程度上，導演必須發展出「長在腦袋背後的眼睛」，即便關注主角是很重要的，但同時仍要持續地注意其他人的狀況，如：誰正在激動不安或感到哀傷？誰已漸漸分心，無法集中注意力？而且作好必要時為這些人做些什麼的準備。導演必須在事前，作好充分的準備工作，確立一個架構，讓行動可能發生，讓輔角、觀眾與主角一樣深深沉浸於情境，導演的重要工作就是隨時注意這個架構。

(五) 觀眾 (audience)

觀眾就是在團體中，那些沒有直接投入行動的人。以主角的觀點來看，觀眾起了充當見證的治療作用，因為觀眾的傾聽，主角真正地被聽到，這是對主角的一大助益。Moreno 認為有一位願意接納和理解的觀眾在現場，對於主角是非常重要的。導演會邀請觀眾分享自己的想法，告訴主角，自己在觀劇後，回憶起的生活經驗及情感。觀眾不只是被動的，他被要求積極地投入進去，是一個可能既獲得樂趣也得到收穫的歷程。觀眾不僅有支持主角的作用，而且自身也參與了整個歷程。主角的故事可能喚醒某些觀眾其自身的問題，並認同主角，或認同某一個輔角，從而帶來宣洩或洞察。

二、基本技巧

Moreno 在運用角色理論，進行心理治療時，有以下幾種基本的技巧 (Wilkins, 1999, ch. 2)：

(一) 角色交換 (role reversal)

國立臺北藝術大學

角色交換是主角在治療歷程中，扮演其他人或物的過程。它有兩項基本的功能：一、用於展現主角如何回憶或想像另一個人，如：主角透過扮演自己的父親，將自己對於父親的想像與認知，藉由扮演角色，展現出來。二、讓主角對於另一個人的情境、情感和生存方式更具覺察力，當主角扮演那個人時，輔角則扮演主角原來的角色，在互動中，主角經驗那個人的情境，他就會更瞭解那個人，如：主角透過扮演自己患有愛滋病的弟弟，與替代自己扮演哥哥角色的輔角互動，將更能瞭解與感知弟弟所處的情境與情感。三、在安排場景時，主角可以透過角色交換的方式，將自己對於場景中重要角色的理解傳達給團體成員，讓輔角可以有所憑藉，逐步開展這些重要角色，如：輔角被困住了，或是主角感覺被扮演的角色，於真實生活中並不會如輔角那樣反應，那麼導演便會請主角轉換角色，讓他演出來應該是怎麼樣。

Moreno 將在進行角色交換時的複雜過程，生動的描寫如下：

兩個人的相遇：眼睛對眼睛、面對面

當你靠近我時，我將扯下你的眼

將它們換成我的

而你也會扯下我的眼睛

將它們換成你的

然後，我將用你的眼睛看著你

而你也會用我的眼睛看著我 (Moreno, 1946/1980, preface)

(二) 替身 (*doubling*)

替身的任務是通過主角的眼睛看世界，並根據主角對於這個世界的理解來行動或說話，也就是說，他們如同是主角。成功的替身扮演者將他們自己的知覺框架放在一旁，他們的介入代表的是主角，而非他們自己的思想和觀點。替身分為兩種，一為永久性替身，二為自發性替身。

1. 永久性替身

當導演感覺當下的情境，對於主角而言，構成挑戰或抑制時，導演可以適時提供一位永久性替身給主角，這位替身採用主角的姿勢和言談舉止，與主角宛如組成一個同盟，給予支持，並同時有一種清晰的共識——如果主角發現一些行為太難表演或採取行動，替身將會為主角做出來或說出來。替身的介入常常推動了主角，以自己的方式來進行自我表達，並且經常是由於替身在場，使得主角才能夠表達、表現出來，替身的支持讓主角更有行動的能力。

2. 自發性替身

當團體中一位尚未扮演角色的成員，有一些感覺，意識到有些話尚未被表達出來，若表達出來對於主角的行動也許有所幫助，可以在導演和主角的允許下，將他的想法貢獻出來。自發性的替身可以提高團體中，觀眾的參與度，並且運用團體智慧的方法，來協助主角。相對而言，自發性的替身協助主角表達，可能因此打破主角困住的僵局，但主角被困住的狀態，可能正是主角自我覺知與體驗的必要過程，替身可能因此妨礙了這個過程。

在上述兩種替身中，主角都有可能接受替身所說的話，並用自己的話再複述一次。

若主角覺得這些話不恰當，也可以拒絕複述替身的話。有時候，即便這些替身所說的話不準確或荒腔走板，但也可能因此激發主角的自我覺察，而表達出：「不是這樣…應該是怎樣…」。

(三) 鏡照 (*mirroring*)

鏡照是一種讓主角從外部觀看場景的方法。主角可能過於涉入戲劇情境中，而造成「不識廬山真面目，只緣身在此山中」的狀況，以至於無法形成對於自己或他人行為的批判性看法。主角的位置由一位輔角來替代，主角離開場景，觀看行動繼續進行或重新演一遍。鏡照的主要目的是要鼓勵主角，更客觀地覺察自己與他人的互動。

三、對於角色的深入解析

Moreno 透過角色理論，發展一套解讀情境與現象的角色語言，運用角色作為詮釋心理現象的工具。其中，有幾個對於角色概念的深入解析，與教育劇場有其相互參照的可能，分述如下(Blatner, 2000, ch. 16-17; Moreno, 1953, pp.75-79)：

國立臺北藝術大學

(一) 角色扮演的程度 Taipei National University of the Arts

每一個角色都是由個人和集體共同的元素所融合而成；它是由兩個部分所組成——共同的命名者 (*collective denominators*) 與私人的差異性。(Moreno, 1953, p.75)

Moreno 認為角色扮演有三種不同的程度，而心理治療的目的，即是在於促使較高程度的扮演，或是認同，較能夠去考量角色是如何被建構與扮演的。

1. 取得角色 (*role-taking*)

只是依據表面既定的典範來行動，跟隨著清楚的規則來模仿，並不投注個人的元素或變化，沒有任何程度的自由。

2. 扮演角色 (*role-playing*)

在更加熟悉和熟練之後，開始加上個人風格的要素，探索角色的界限，有一些程

度上的自由，也許一些新奇或小程度的革新，會使人們遊戲、享受於其中。

3. 創造角色 (role-creating)

在某個階段，有些人擁有足夠確定與安全，或是精通這個角色，所以他們可以開始更激烈的革新，甚至可能敢重新定義角色，擁有很高程度的自由，例如：自發性的演員 (spontaneity player)。

自發性是在此時此刻中運作，是一種能量，能讓個體朝「在情境中充分的反應」這個目標移動，而且這個反應是個體以前從未經驗過的，或者，自發性也能促進個體在相同的情境中有新的反應。自發性會藉由四種獨特的方式呈現出來：

- 自發性是進入文化傳承與社會刻板印象的活化；
- 自發性是進入新機制、新形式的藝術，以及新的環境模式之創造；
- 自發性是進入人格自由表達的形成；
- 自發性進入充足反應的形成，就會進入嶄新的境界。(Moreno,1946/1980, p. 89)

國立臺北藝術大學

只有當自發性非常豐盛時，創造力才會出現，因為自發性是創造活動的催化劑。自發性會催化對於事件反應的充足程度，同時，自發性也與事件狀況的熟悉度有關。

Moreno 的角色理論不只適用於進入社會化的時期，而是從孩童時期就進入角色扮演的狀態，直至死亡。他認為每一個體都有其各式各樣的角色扮演（角色扮演就意味著認同的作用），這些角色彼此相互連接而形成有如扇狀的型態，稱之為「角色扇」或「角色型錄」。每個人的角色扇弧度不同，而當每一個新的角色出現，是從既有的角色扮演經驗發展而形成的。因此，依此推論，每個人在生活中就是演員，扮演各種角色（藍劍虹，1999）。

(二) 角色如同鏡頭

人很複雜，也許可以視為由許多角色所組成，且幾乎不可能從自己的心裡，完全去體會他們，但若從另一個人的身上去想像角色的觀念，卻是相當可行。例如：一個人要表達關於自己母親的種種，但可能不知道從何說起，而感到表達的困難，但是如果要求這個人，說出自己母親的某個角色，比如她上街頭抗爭，從事社會運動工作的

時候，或者，她下廚作料理的情境，這樣或許可以幫助這個人集中回憶及想像。也就是要瞭解一個人的時候，可以找出他在某個時間點的某個特定角色，慢慢地回憶及想像那個角色的可能的樣子，想想這個人當時是如何與他人說話和互動，所以角色就有如鏡頭，抓取一個人在某個情境中的某個狀態。

(三) 角色分析

分析意謂著把某些複雜的事情，拆解成原始的組成部分。依據個體所扮演的角色進行分析，必要的話可以進一步定義個體，拆解他的組成來進行更細微的解析。在這樣的歷程中，個體可以瞭解自己的角色功能，以及與他人互動的關係。如：是否某些人格面向的角色被壓抑了？是否某一人格面向的角色，被過度的發展，同時卻忽略的其他部份？是否某些重要人格面向的角色被壓抑或否認，而用其他的行動來補償或掩蓋這些需要？例如：有一位學生在學校結幫派霸凌同學，他認為自己是訓導處的頭號殺手，同儕間的小霸王，他在學校感到得意自負。但回到家裡，由於父母忙於工作，對他疏於關懷，讓他覺得無助又寂寞，便沉迷於網路世界，認識很多關心他的網友，來彌補自己心靈的空虛。



透過不同的層次、關係、領域，來進行角色分析，將能夠重新架構個人整體人格中某種特定角色的行為，而有助於減少錯誤的判斷，如：有些青少年面對家人時，可能態度、舉止都非常消沉，但僅此判斷為青少年的整體狀況是危險的，因為青少年可能與同儕相處時，離開了家人的期待壓力，而展現出不同的面貌。

角色分析也可以用來發現個體的某些優勢，運用這些優勢角色，來協助其他弱勢的角色。由於個體的角色不是固定不變的，而是持續不斷地在轉變，因此透過角色分析，重新定義與協商，將有助於個體對於自我角色的整合。

第三節 借鏡角色理論來談教育劇場

戲劇有其儀式性，透過戲劇工具的運用，營造引人入勝的氛圍，讓觀眾沉浸於戲劇情境之中。同樣的，教育劇場以戲劇作為中介，進行教學活動，其也運用了許多戲劇的方法，營造戲劇的情境，吸引參與者身歷其境，故以 Moreno 角色理論中，五項

基本的重要工具，來詮釋教育劇場中建構戲劇情境的重要組成，如圖 2-2 所示。



圖 2-2 從 Moreno 角色理論的五項工具來詮釋教育劇場的組成

壹、舞臺：預演生活的空間



教育劇場的舞臺，不只侷限於具體的舞臺存在，而是一個戲劇的虛擬情境，這個情境是真實生活的延伸、再現或想像。教育劇場的實踐中，有以下兩種可能的舞臺現象：一、演 / 教員在排練時，透過即興的發展，創造出一特定的戲劇情境。在情境佈局時，其中的人物特質、對話文本、道具物件等，是經由演 / 教員對於教學議題的延伸發展而來，也可能是演 / 教員自我經驗的投注與移植，創造出來的情境；二、演 / 教員面對觀眾，進行互動演出時，所搭建出來的戲劇情境。演 / 教員運用戲劇元素，如：人物角色、事件、對話、舞臺空間、服裝視覺等，營造故事的氛圍，將學生捲進戲劇情境之中，並透過互動的方式，引導學生將劇情議題，連結至自己的生活經驗，最後再讓學生透過角色的扮演，直接進入舞臺，將可能解決問題的方法，直接以敘說或行動表現出來。教育劇場的舞臺與 Moreno 的舞臺都是「現實與虛擬併肩工作的地方」，進入這個舞臺空間，讓虛擬的戲劇故事與真實的參與者經驗在此交會，參與者可以運用自己的經驗，在舞臺上進行真實生活的預演，也就是「一個沒有懲罰的學習生活實驗室 (Kellermann, 1992. p. 69)」。

貳、主角：焦點議題的載體

Moreno 的主角其經驗與問題會成為團體活動的焦點所在，而在教育劇場的演出文本中，也有與主角相似的關鍵角色，可能有一位至多位。這些角色的發展，來自於在進行排演前，演 / 教員對於案例的分析，以及教學目標的設定，如：討論霸凌議題，可能發展出霸凌者及被霸凌者，兩個關鍵角色。透過這些角色，來展現角色背後承載的問題意識，所以教育劇場中這些關鍵的角色，就如同 Moreno 所稱的主角，是焦點議題的載體，在整個教育劇場演出中，演 / 教員引導學生進入這些關鍵角色的生活情境，協助這些關鍵角色，解決他們的問題。

參、輔角：他者的力量

若主角是面對問題的焦點所在，輔角是協助其解決問題，或推動主角採取行動的催化劑，那麼在教育劇場中，主角與輔角有時是一相對的概念，但也有情況是流轉的概念，有下述幾種可能的情況：

在排練的過程中，透過輔角的協助，讓劇中關鍵的角色，其性格與行為動機更加凸顯出來。例如：假定一位個性柔弱的學生為關鍵角色，加入其他的輔角，扮演他的同學，藉由關鍵角色與輔角的即興互動發展，將這位學生與同學們在洗手間的衝突情境表現出來。

本研究社群在排練的初期，每個角色尚未確定負責的演 / 教員，演 / 教員有機會自發性的去嘗試每個角色。當某位演 / 教員在扮演某個角色時，無法順利的進入角色，可藉由其他的輔角來協助他進入角色。如：某位演 / 教員扮演一位遭受霸凌的學生，但卻無法進入角色，而一直笑場，這時帶領者可以請其他的演 / 教員作為輔角，扮演霸凌他的同學，或扮演一味責備他的師長，藉助輔角的力量，引發這位演 / 教員的相似經驗或情感，順利進入角色狀態。相對的，若扮演霸凌者的演 / 教員，無法進入角色狀態，導演也可以運用其他的輔角協助這個角色，所以主角是問題的焦點，隨著排練的過程，每位演 / 教員進入角色狀況的不同，主角與輔角在此之間流轉，促成彼此相互催化進入角色的功能，誠如 Moreno 所言，團體成員中，每個人都有潛力成為彼此的這類媒介角色。

教育劇場進行互動演出的時候，其中在坐針氈及論壇劇場階段，前者讓學生直接與演 / 教員所扮演的角色進行對話，在這即興對話的過程中，學生就是這個演 / 教員所扮演的角色的輔角，設法以他人的立場，來幫助角色解決困境。後者則是讓學生直接進入戲劇情境扮演角色，可能成為關鍵角色的輔角，協助關鍵角色解決困難，如：關鍵角色為一個課業成就低落的學生，輔角可以是他的好朋友，透過與他的對話，幫他找到解決問題的可能方法。另一個方面，這些上臺演出的學生都是自願扮演，所以這個過程可能如同 Moreno 所稱的「心電感應」，即對於故事角色的相互理解與欣賞，在某個程度上是一個直覺的過程，透過扮演輔角，協助關鍵角色，可能也同時覺察或解決了自己的問題。相對於主角代表自我本身，輔角就是一種他者的力量，在主角與輔角的流轉過程中，自我藉助他者的力量，來幫助自己洞悉自己的狀況，或促發自己對問題困境採取行動。

肆、導演：引導者（主持人）

Moreno 認為導演的功能是作為一位共同創造者，行使戲劇導演般的職責，並運用一系列專業的技巧來為主角服務，推動主角的行動。教育劇場的實踐中，在準備、發展教育劇場方案時的主要帶領者，以及在教育劇場的互動演出中的引導者，也就是教育劇場活動的主持人，這兩者都有如 Moreno 所言的導演功能。

前者須在方案與演出文本發展的過程中，適時注意演 / 教員社群每位成員的狀況，清楚掌握教育劇場的精神，以及核心議題的發展架構，來推動演 / 教員社群的實踐行動。在排演過程中，運用專業的戲劇技巧，如：獨白、角色交換、集體角色等，促成演出文本的產生。

後者則是在進行互動演出的過程中，隨時注意全場的狀況，並且引導學生進入戲劇情境，逐步思考故事情境中的生活議題。主持人是整個教育劇場方案順利進行的推動者與掌舵長，他必須擁有清晰的執行力、敏銳的觀察力，以及即時的反應能力，才能將整個教學活動緊扣教學目標順利進行。

伍、觀眾：觀演者

Moreno 的觀眾是那些沒有直接行動的人，雖沒有行動，但須積極的投入到整個歷程之中。從主角的故事裡，喚醒觀眾某些自身的問題，而獲得宣洩或洞察。教育劇場中的觀眾，同樣必須積極的投入參與整個歷程，從虛擬的戲劇情境中，喚醒自己某些真實的生活問題，但教育劇場提供觀眾一個行動的機會，觀眾不只有觀看演出，他也可以進入情境作角色扮演，所以教育劇場的觀眾是具有主動性與自發性的觀演者，其透過戲劇的觀賞與角色的扮演，可能將自我的經驗投注於某個角色或某個事件，而產生移情或同理的作用。

第四節 小結

英國教育劇場的理論與實踐者 John Somers 曾說：

把劇場和教育放在一起，二者無須彼此妥協——必須同時是好的劇場與好的教育，但是當以動態方式並置時，二者都會產生變化和改變。(引自容淑華，2002，頁 76)

國立臺北藝術大學
Taipei National University of the Arts

這段話清楚表達出教育劇場的實踐歷程中，「教育」與「劇場」並肩合作、相互支持與影響的關係，教育是否可能會因為劇場的介入，而變得更加開放？劇場是否可能因為教育思維的介入，而變得更加富有教育意涵與社會功能？本研究欲探討的研究核心，即是在教育劇場中，劇場與教育相互流動、牽引的複雜過程，促成參與者自我轉化的可能性。

本研究援引了 Moreno 的角色理論作為觀看教育劇場的理論根基，兩者同樣是運用戲劇工具來促成自我的轉化與行動。Moreno 的角色理論對於個人與群體在角色扮演中的心理運作，有其精闢詳細的解讀，可以稱為用角色的語言來解讀心理現象。同樣的，本研究欲探究的核心就是個人與群體在角色扮演中的心理現象，故以 Moreno 的角色理論為借鏡，先透過五個基礎戲劇工具的分析，探討教育劇場實踐中的五個關鍵組成，再從演 / 教員社群的實踐歷程中，所涉及的三大部份——與學生的互動、角色的扮演、身分的轉換，運用角色語言將複雜的實踐歷程，進行有條理的剖析，藉此歸納出演 / 教員社群實踐歷程中的幾種情況，並以此作為後續研究資料蒐集與分析的主要依循方向。

第三章 研究方法

本研究主要採用質性研究方法中的「個案研究法」，進行資料蒐集與分析，並於研究過程中，綜合選用多種的研究方法與工具，如：參與觀察、敘事訪談、問卷等。本章分為八節，主要說明本研究概念的架構、研究方法的選取、研究施作的步驟。第一節為研究架構，將研究的核心概念以圖示方式表達；第二節說明運用「個案研究法」的理由；第三節則說明運用「參與觀察」與「敘說訪談」擴展研究資料的觀點；第四節為研究的參與者，闡述以其作為研究個案的原因；第五節為資料彙整，說明本研究資料蒐集的方法；第六節為研究步驟，以圖示的方式呈現研究施作的流程；第七節為研究時程，以圖表的方式，詳細列出研究的工作細項與時程；第八節為綜述本章研究方法的小結。

第一節 研究架構

國立臺北藝術大學
Taipei National University of the Arts

以本研究社群的「自我轉化」作為研究核心，主要援用 Moreno 的角色理論解析演 / 教員社群於實踐中的轉化歷程，此歷程涉及縱向三層故事的穿越與創造，即生活、藝術（戲劇）、教育，橫向的部分則涉及演 / 教員自身、參與教育劇場的學生與學校文化，三大層面的影響。

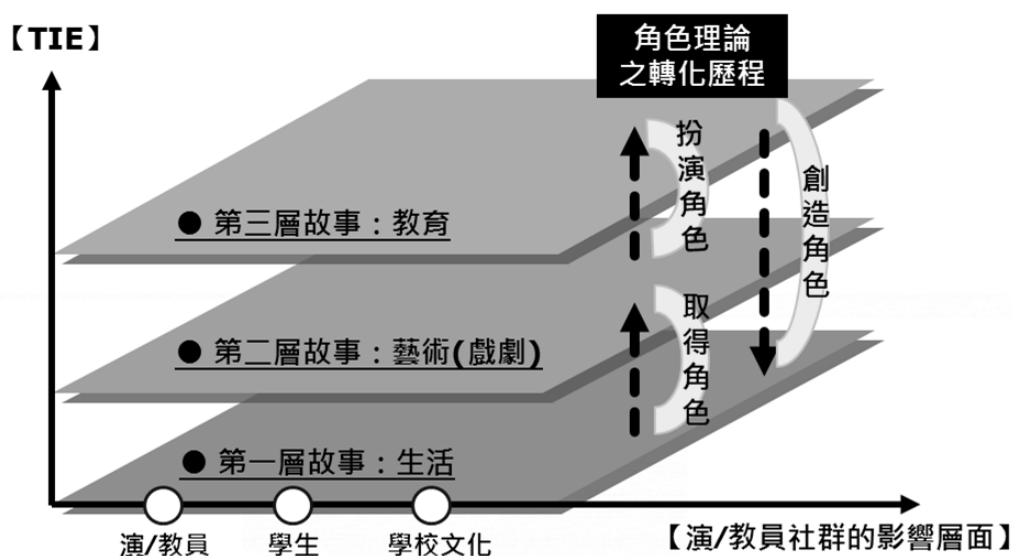


圖 3-1 研究架構圖

第二節 以「個案研究」作為主要的研究方法

教育民族誌學者 Louis Smith 將個案研究定義為「一個有界限的系統 (a bounded system)」(引自 Stake, 1995, p. 2)。本研究的主要對象為臺北市河堤國小演 / 教員社群，即是一個有界限的系統。而研究個案之所以能引起研究者的興趣，是因為其兼具獨特性與普遍性的特質 (Stake, 1995)。個案的獨特性可以提供研究的創新發展，而普遍性則讓研究成果有具體實踐的可能。本研究個案為一個由家長、教師及行政人員所組成的教育劇場團隊，針對同一間學校的學生，進行歷時六年的長期實踐工作，如此具有組織性與持續性的教育劇場團隊，在臺灣實屬難得且獨特，而這樣的志願性家長組織，其實在一般臺灣的中小學是非常普遍的，所以本研究個案的社群模式，未來將有極高的可能性在各地學校付諸實踐。

Stake (1995) 指出個案研究有三種可能的性質：一、本質性 (intrinsic)：研究目的是在瞭解一個特殊個案的本身情形；二、工具性 (instrumental)：藉由瞭解一個特殊個案以作為瞭解其他個案的工具；三、共同性 (collective)：選取多種個案來進行比較研究。本研究個案主要涉及「本質性」及「工具性」此兩種性質，以瞭解個案本身的實踐情形為主，期待藉助本研究個案的解析，未來也可以提供其他相關個案的研究基礎，如：不同學校的學習社群等。

第三節 以「參與觀察」與「敘說訪談」為輔

壹、參與觀察

參與觀察法是指研究者以參與研究對象日常活動的方式，進行觀察研究。對於有關日常生活情境中，過程性的人群互動關係等，參與觀察法都是極為適用的研究方法 (Danny, 1989)。

一、選用參與觀察法的理由

在下述情況，最適宜使用參與觀察法進行研究：一、研究者得以接近研究對象的

情境；二、欲探究的現象為有限的規模，可以使用案例形式來進行研究；三、欲研究的問題與圈內人的互動關係相關；四、欲探究的現象可在日常生活的情境中觀察；五、欲研究的問題可從直接觀察法來蒐集資料，並獲取詮釋 (Danny, 1989)。

本研究欲探究的現象為河堤國小演 / 教員社群的實踐情況，所以為一有限的規模，可以使用案例形式來進行研究。本研究所欲探究的問題涉及演 / 教員社群的自我建構，以及與他者的互動，這些現象皆可以在日常生活情境中展現，透過直接觀察的方法，蒐集演 / 教員社群的行為表現，以作為研究問題的詮釋基礎。

藉由參與觀察方法，一方面，可以建立研究者與研究對象的信任關係，將有助於深度訪談時，提高受訪者自我表達的真實性，另一方面，經由參與觀察所蒐集而來的資訊，可以作為深度訪談的基礎，或補足後續訪談與問卷施作的不足。

二、研究者的參與角色

在參與觀察法的實踐中，研究者直接以參與者的身份，涉入研究對象的日常生活，而參與者的角色定位，則提供了研究中的圈內人角度，藉由觀察，探討研究社群的互動行為及意義 (Danny, 1989)。

在本研究進行參與觀察的過程中，研究者是以公開性的涉入方式，在進入研究社群之初，即表達自己的研究者身份，而本研究社群的帶領者適為研究者的論文指導教授，所以研究者便以助教的身份，進入社群。

三、進行參與觀察的方法與重點

研究者於 2011 年 3 月至 7 月，以參與每週一次兩小時的定期工作坊來進行參與觀察，基本上不涉入本研究社群的主要工作進行，但偶有人力不足的情況，則提供事務性的協助，如：文字記錄、場佈等。

觀察焦點主要著重於下述幾點：一、連結生活經驗的情況：於排演或議題討論的過程中，成員是否運用、連結了自我的生活經驗？自我的生活經驗為助力？亦或阻力？二、新、舊成員的思維差異：本研究社群已歷時六年的實踐，勢必已發展出社群中主流的價值文化，而成員組成包含了已參與六年的資深成員，亦有初加入的新成員。資

深成員的價值觀是否比較趨向整個社群的價值觀？新成員的價值觀是否會對社群帶來衝突？在議題討論的過程中，成員間的互動行為是否表現出新、舊成員的差異？這種差異造成的衝突，如何在互動中，影響彼此的觀點？三、對於議題的討論及建構過程：本研究問題著重於透過演 / 教員社群的實踐方式，對於自我轉化的影響，因此成員間於議題討論時，所表現出來的行為便是觀察的重點。在一個歷時性的建構行為中，成員是否有觀念與行為的轉變？而觀念與行為又是如何的相互影響？

貳、敘說訪談

敘說 (narrative)，亦有人稱為「敘事」，或解釋為「說故事」。敘說可以保留行為的複雜性，及人境脈絡互動，從中探索自我抉擇的意義，並且形成自我認同 (Riessman, 1993)。在敘說分析的發展中，研究者將研究對象的「生活故事和對話」視為研究問題，加以剖析，所以研究對象的敘說表達，即是自我經驗的再度呈現 (胡幼慧, 2008)。由於本研究欲探求演 / 教員社群的實踐經驗，以及演 / 教員自我轉化的歷程，故在本研究社群成員訪談的部分，採用敘說訪談的方式，讓受訪者透過敘說自己的生活經驗，以自己的觀點將經驗再度呈現，並且在敘說的表達過程中，建構自己的觀點。

敘說是通往人類內在世界的管道，為了鼓勵受訪者能夠專注並袒露敘說自我的經驗與事件，所以有必要在訪談過程中提供具有助益的引導與氛圍，而開放性的提問方式可以鼓勵事情的敘事化 (Riessman, 1993)。因此本研究徵求受訪者的意願，全程錄音，選擇具有隱密性的空間，進行訪談，盡可能減低外來環境或人員因素的干擾，並採用低結構的訪談大綱，作為訪談的指引，適時的提出疑問，或是予以同理的回應，促進受訪者敘說的延續、擴延與深探。

Lieblich、Tuval-Mashiach 與 Zilber 所著《敘說研究：閱讀、分析及詮釋》(Narrative research: Reading, analysis, and interpretation) (1998, pp. 12-14) 將敘說訪談區分為四種分析模式：一、「整體—內容」分析法 (holist-content)：著重分析個體的完整生命故事內容，不將生命分割為細部，而是把生命視為整體。強調生命的內容，將生命故事的片段置於整個生命脈絡中，以理解其整體的意義。此分析取向類似於「個案研究」。

二、「整體—形式」分析法 (holist-form)：著重故事情節的內容分析，或清楚分析出整個故事的結構，如：此敘事發展是喜劇或悲劇？敘事者是朝向現在的時刻，或是退回過去的時光？研究者必須找出故事的轉折點或高潮，以強調整個故事的發展。三、「類別—內容」分析法 (categorical-content)：此方法類似內容分析，研究主題的類別已被界定清楚，敘說出來的內容被歸類到不同的類別，這些類別可能是狹隘的。四、「類別—形式」分析法 (categorical-form)：焦點放在故事的形式上，指其特定風格或與語言特徵，如：敘說者使用哪一種隱喻？採取主動或是被動語調等。

本研究以「整體—內容」、「類別—內容」作為主要分析法。首先以「類別—內容」的分析法，根據本研究的核心主題，將演／教員所敘述的經驗故事，逐一對應至每個研究問題，梳理出研究的脈絡，加以分析與詮釋；其次以「整體—內容」的分析法，以本研究的核心議題來檢視，從中挑選較具有意義性的演／教員自我生命敘說，以其完整不可分割的生命歷程，來闡述演／教員參與教育劇場實踐的自我轉化歷程。

第四節 研究參與者



本研究為針對研究主題——演／教員社群的實踐，蒐集不同面向的觀點，以期擴展研究的視角，故本研究的研究參與者分為兩個部分，一為臺北市河堤國小書爸書媽教育劇場團隊，二為參與《心事誰人知》教育劇場活動的師生。

本研究以臺北市河堤國小書爸書媽教育劇場團隊，作為主要的研究參與者，此團隊是由學校家長、教師、行政人員——圖書室賴秀卿幹事，以及外聘帶領講師——任教於國立臺北藝術大學藝術與人文教育研究所的容淑華教授，所共同組成，前身為河堤國小圖書室的「書爸書媽工作坊」團隊，後來經由幾次的更名改組，才發展至現今的「書爸書媽教育劇場」團隊。

此團隊自許為演／教員社群，不同於其他教育劇場團隊的組織分工，此團隊中的每一位成員透過教育劇場工作坊的共同學習，以及教育劇場方案的實作，皆以成為演／教員為其主要的參與目標。截至 2012 年七月，其歷時六年的教育劇場實踐，共推出七個教育劇場方案實作，累積豐富的發展經驗，將有助於本研究以演／教員作為研究核心的探討，而本研究欲探討的問題又涉及演／教員自我的建構與轉化，故在此研

究前提下，挑選具有長時間教育劇場參與經驗的演 / 教員社群，將較為符合本研究的需求。

由於本研究社群的教育劇場實踐，主要的參與對象為河堤國小五年級的學生及導師，故本研究選擇了參與 99 學年度下學期《心事誰人知》教育劇場活動的師生，作為本研究次要的研究參與者，期待師生們提供教育劇場參與者的觀點，以豐富本研究對於演 / 教員社群實踐中學生學習及親師合作的論述。

本研究以「立意取樣」的方式來選取訪談對象，請參見表 3-1 研究受訪者一覽表。它是依造研究的問題來選擇特定的樣本，藉由不同的樣本企圖豐富研究的深度與廣度，以下分別敘述本研究對於訪談對象的選取策略，以及在研究施作之後，實際的訪談對象。

在演 / 教員社群的部分，分為帶領者、資深成員及新進成員，其中參與三期以上者，歸類於資深成員，反之，少於三期者則歸類於新進成員。企圖藉由訪問參與時間不同的成員，以及不同身份的成員（行政人員、教師、家長），來探討成員的參與時間與身份，對於演 / 教員社群的實踐是否有不同的看法？因其立場與觀點的不同，提供本研究主題多元辯證的可能性。在研究者進行參與觀察的階段，共有六位新進成員、十二位資深成員參與本研究社群的活動，經過意願的探詢與溝通之後，最終研究者順利訪談了三位新進成員、十二位資深成員，以及社群的帶領者。

在參與教育劇場方案的師生部分，為全體五年級學生，共五個班。演出實作的部分，分為三個梯次進行，進班延伸學習的部分，則是本研究社群的成員同時分組進入五個班進行教學活動，而各班導師則皆隨班觀看演出與活動。

由於研究者僅在教育劇場的教學現場，首次接觸這些學生，所以對於這些學生的背景並不甚了解，因此在挑選每一班的訪談學生時，採用三位研究者指定，兩位導師推薦的方式。研究者透過教學現場的觀察，記錄表現比較特殊的學生，不論是正向或負向的參與，或是與導師溝通後，選擇其生活處境與演出議題較為相似的學生，希望透過訪談目標學生，提供本研究論述中，學生與演 / 教員互動的心得，以及身為參與者的觀點。

在經過意願的徵詢之後，最終只有兩個班，共十二位學生，願意接受訪談，共分成四梯次，進行小組訪談。而導師的部分，則有兩位導師願意接受個別訪談。

表 3-1
研究受訪者一覽表

演 / 教員社群的帶領者		容淑華 教授	
演 / 教員的社群成員 (家長、教師、行政人員)	資深成員	受訪人數：12 位	原有人數：12 位
	新進成員	受訪人數：3 位	原有人數：6 位
參與教育劇場的五年級師生	學生	受訪人數：12 位	原有人數：98 位
	導師	受訪人數：2 位	原有人數：5 位

資料來源：研究者自製。

第五節 資料彙整

壹、資料蒐集的方法



本研究採取多種資料蒐集的方法，基於研究時程的不同、研究現場的變化、研究對象的意願，以及各方研究限制等，因此每個階段蒐集資料的方式與資料的類型也會有所不同，其中包括本研究社群的相關歷史文獻、研究者參與觀察記錄、訪談資料、問卷資料、實作現場的錄影等，說明如下：

一、先導研究

在進入研究訪談前，本研究先進行了三個階段的先導研究。第一個階段在進入參與觀察的現場之前，事先蒐集本研究社群相關的資料，因為本研究社群的實踐已經歷時六年，累積了豐富詳盡的文獻資料，透過文獻的蒐集，將可以對本研究社群有一初步的瞭解；第二個階段則是在參與觀察的中期，與本研究社群的成員有一些基礎的信任關係之後，訪談本研究社群的行政總籌——賴秀卿。她不但是圖書室的幹事，負責本研究社群的行政事務，也是非常重要的創始資深成員。訪談內容主要著重在本研究社群的歷史脈絡、人員組成、工作執掌等，作一全面性的梳理與確認，並試著提出幾個研究問題，測試研究目標的可行性，以供後續的研究發展作一調整，更符合實際的

研究現場，請參見附錄四：先導研究訪談大綱；第三個階段則是在參與觀察的中後期，訪談成員之前，先進行演 / 教員的問卷調查，請參見附錄五：演 / 教員問卷，目的是為了蒐集每位成員的參與經歷與實踐觀點，也可供後續的成員敘說訪談作一基本資料的參酌，其問卷彙整結果，請參見附錄六：演 / 教員問卷彙整結果。

二、參與觀察

研究者主要於 2011 年 3 月至 7 月，參與本研究社群每週例行的工作坊活動，進行參與觀察。將研究者所見所聞，包含口語或非口語的行為和反應，以及研究者自身的觀點或所遭遇到的問題，如實的記錄下來，以供後續研究訪談與研究分析時運用。

三、訪談與問卷

在本研究社群成員的訪談部分，每人進行一至兩次的訪談。因為敘說研究內容雖為一全盤性的故事敘述，但有可能無法僅透過一次訪談，即獲得所有資訊，所以有可能需要二次訪談來確保敘說的完整性。帶領者的訪談著重在帶領理念的陳述，以及帶領歷程的回顧，請參見附錄七：帶領者訪談大綱。而成員的訪談則主要側重於參與演 / 教員社群的實踐工作，對於自我轉化的影響，所以除了從教育劇場的創作技巧上來提點問題之外，受訪者自我的生命歷程也是重要的訪談資料，請參見附錄八：成員訪談大綱。

在目標師生訪談的部分，因為本研究主題可能涉及受訪者的生活隱私，因此在進行訪談研究之前，研究者委請敝校所辦助教函送公文至河堤國小，懇請學校師生共同協助本研究的進行，並一併附上給予各班導師的研究施作說明，以及受訪學生的家長同意書，請參見附錄九：函請研究協助之公文。

導師的訪談主要側重於教育劇場作為一種教學活動的看法，以及學生在參與教育劇場的過程中或之後，其具有意義性的變化，請參見附錄十：導師訪談大綱。而學生的部分，為了探求本研究社群的實踐對於學生所帶來的學習成效，因此以問卷普查的方式，融合選項式及開放式的問題，調查學生的學習成效。選項式的問題可以透過分類整理，計算出確切的比率，供後續研究作一數據性的參酌，而開放式的問題則可以蒐集學生參與教育劇場的心得與想法，不僅可以展示出學生感受的多元性，也可以保

留每一位學生在教育劇場經驗中的獨特感受，參見附錄十一：學生問卷。學生訪談的部分則是以問卷的問題作為基礎的訪談大綱，透過研究者與學生的對話，更深入的探討教育劇場經驗對學生的影響。

在進行訪談之後，研究者將訪談錄音檔騰寫成逐字稿，並在不妨礙閱讀流暢度的情況下，盡可能保留受訪者的口吻與語氣。整理好逐字稿之後，先逐位摘出每位受訪者的敘說脈絡，然後再整合所有的訪談稿，依照本研究的主題脈絡，予以分類，將同一主題，不同受訪者的觀點，並陳在一起，以供後續書寫研究發現時方便援引與運用。此外，為了讓讀者可以瞭解本研究社群教育劇場實踐理念的完整面貌，故本研究特別收錄了帶領者訪談稿全文，請參見附錄十二：帶領者訪談全文。

問卷的部分，則是先將回收的有效問卷，進行編碼，然後將書面文字，騰打為電子檔案，在選項式問題的部分，透過統計，整理出各選項的比例，而開放式問題的部分，則刪除相同或相似的答案，按照歸納分類，條列出來，請參見附錄十三：學生問卷統計結果。

四、實作現場錄影



《心事誰人知》教育劇場方案，有兩個主要的教學現場，一個為校內三個場次的演出實作，另一個則是本研究社群同時分別進入五個班級的延伸學習活動。每個現場架有一至兩台的攝影機進行現場錄影，這些錄影檔案將是後續研究重要的參酌資料，也可以視研究需求而定，挑選重要的錄影段落，騰打成逐字稿。

本研究以三角檢證 (triangulation) 的方法，將不同資料來源或方法所蒐集而來的資料，經由交互檢核印證，提高本研究的信度 (Pottom, 2002)。在資料蒐集的來源層面，主要是以演 / 教員社群、參與教育劇場的教師、參與教育劇場的學生三方構成三角檢證，共同詮釋演 / 教員社群的實踐。在資料蒐集的方法層面，則是以參與觀察法、訪談法、檔案分析法，蒐集本研究社群的相關歷史文獻、研究者參與觀察記錄、訪談資料、問卷資料、實作現場的錄影等，構成多角檢證，以充實研究資料的全面性與多元性。

貳、資料編碼

由於本研究的主題，可能涉及受訪者的生活隱私，故基於保密的原則，除了帶領者容淑華教授之外，所有的訪談與問卷資料皆以匿名的方式呈現，故在蒐集資料之後，將不同的資料分別編碼，編碼的方式，如下表 3-2 所示。

表 3-2
研究資料的編碼一覽表

資料類型	編碼方式	範例
參與觀察筆記	依照觀察的日期，年、月、日之次序，進行編碼	參與觀察 20110825
帶領者訪談	依照訪談的日期，年、月、日之次序，進行編碼	帶領者訪談 20110825
成員訪談	依照訪談的日期，年、月、日之次序，進行編碼。因受訪者眾多，可能同一天有兩位以上的受訪者，故最後一碼加註為當日受訪的次序。 	成員訪談 20110825-1
學生訪談	依照訪談的日期，年、月、日之次序，進行編碼。 因受訪者眾多，可能同一天有兩位以上的受訪者，故最後一碼加註為當日受訪的次序。	學生訪談 20110825-1
五年級導師訪談	依照訪談的日期，年、月、日之次序，進行編碼。	導師訪談 20110825
第一場實作影片	第一場為 A 班和 B 班	實作影片 AB
第二場實作影片	第二場為 C 班和 D 班	實作影片 CD
第三場實作影片	第三場為 E 班	實作影片 E
學生問卷	依照實作影片的班級編碼、性別、隨機編號，進行編碼	學生問卷 A 男 8

資料來源：研究者自製。

第六節 研究步驟

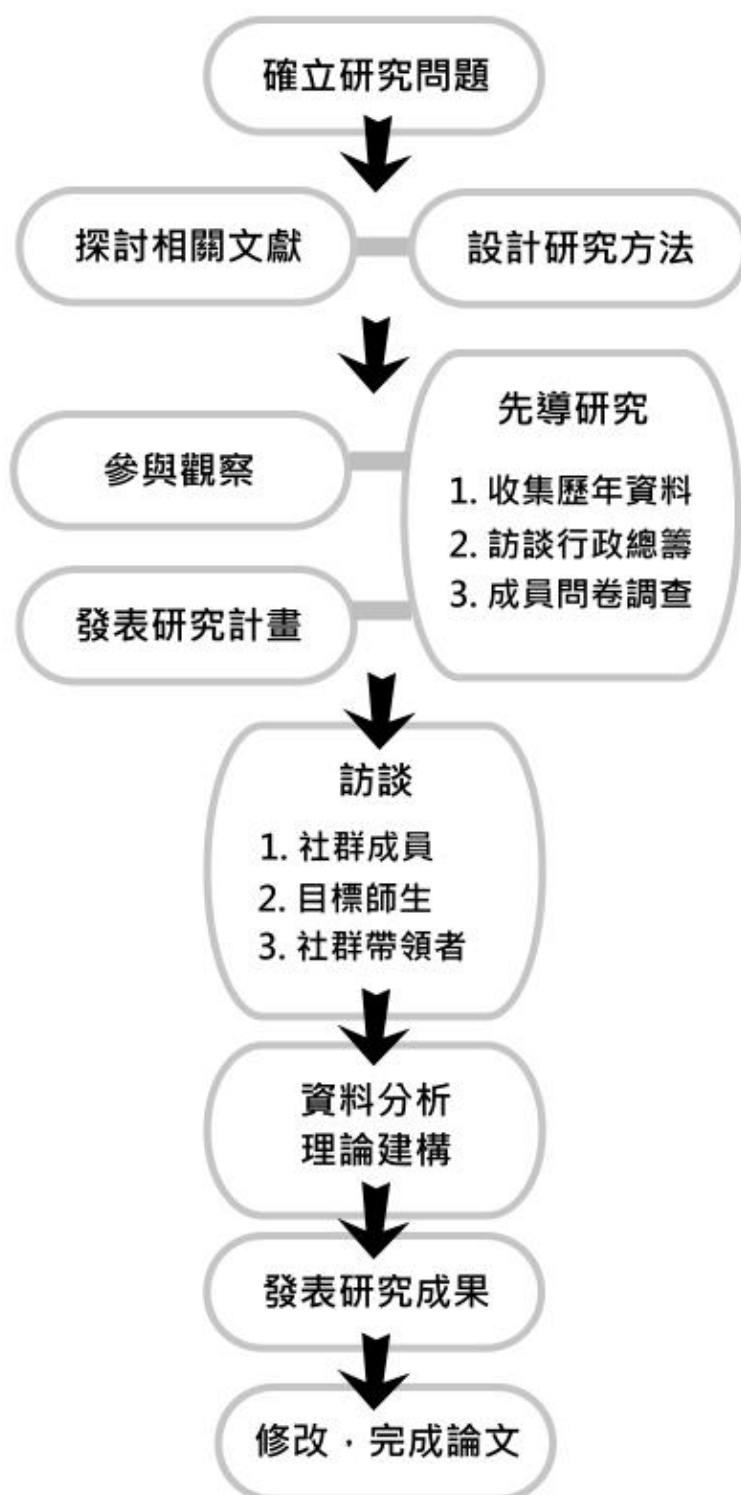


圖 3-2 研究步驟圖

第七節 研究時程

本研究從 2011 年 3 月至 2012 年 8 月進行研究，歷時約一年半完成，研究時程主要搭配本研究社群的工作計畫來進行，請參見表 3-3。

表 3-3
研究時程表

年份	2011												2012							
	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8		
確立研究主題	2010 年底確立主題																			
探討相關文獻	確立主題之後，隨即探討相關文獻																			
設計研究方法	探討相關文獻的同時，逐步設計研究方法																			
參與觀察	●	●	●	●	●															
先導研究一：收集歷年資料	●	●	●																	
先導研究二：訪談行政總籌		●																		
先導研究三：成員問卷調查			●																	
發放演 / 教員和學生問卷				●																
訪談研究社群成員				●	●								●	●						
訪談目標師生				●																
發表研究計畫				●																
資料分析與理論建構	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●				
發表研究成果，論文口考																		●		
修改論文，完成論文																		●		

資料來源：研究者自製。

配合研究社群的活動時程，2011 年的 3 月至 7 月為主要的參與觀察階段。在這段時間內，研究者參與觀察本研究社群教育劇場方案的發展，包含議題的討論、排練、實際演出、延伸教學活動等。

由於本研究社群從事教育劇場的工作，已有多年的積累，所以文獻檔案豐富，另一方面，由於研究者進入本研究社群的時間很短，對社群裡的成員瞭解非常有限，所以希望透過先導研究，一方面先對於過去的文獻檔案，作一個清楚的脈絡梳理；二方面也藉由對於行政總籌的訪問，瞭解社群運作的背景與現況；三方面以《心事誰人知》教育劇場教學活動為基礎，針對社群成員及學生觀眾設計問卷，來瞭解社群成員及學生的參與概況，進而輔助之後的訪談問題設計。故訪談行政總籌的時間大約是 2011

年的四月份，五月份則是發放演 / 教員的問卷，六月份《心事誰人知》教育劇場實作結束之後，則發放學生觀眾的問卷。

除了先導研究針對行政總籌的訪談以外，本研究對於成員的訪談，預計進行兩次，第一次訪談在六月份《心事誰人知》教育劇場實作結束之後進行，第二次則是在隔年的四、五月份待資料整理分析之後，將就不足的部份，再進行第二次的訪談。而訪談參與教育劇場的學生與導師則是學生問卷施作之後，隨即進行訪談。

第八節 小結

本研究綜合運用了多種研究方法與工具，蒐集研究資料。在研究參與者方面，以河堤國小的演教 / 員社群成員，作為主要的研究參與者，而參與《心事誰人知》教育劇場的師生，則為次要的研究參與者，期待透過不同的受訪對象，提供本研究主題多元的觀點。

在研究方法的設計上，以個案研究法為主，並輔以參與觀察與敘說訪談的方法，將河堤國小的教 / 員社群的實踐視為一個個案，期待透過個案的解析，未來可以提供給其他相關的團隊，作為參考實踐的範本。

本研究的主題涉及個體的心理運作，以及個體與他人的互動關係，因此運用參與觀察法，將可以從旁觀者的角度，來觀察研究對象的生活展現與個人特質，也可以觀察研究社群的人際互動關係，這些觀察將提供後續敘說訪談的重要參酌資料。

再者，本研究透過問卷調查，瞭解演教 / 員社群成員與參與劇育劇場的學生，兩者的在教育劇場方案中的參與狀況和感受，透過問卷的方式，可以將資料作一個清楚且具條理性的彙整，不僅可以提供數字化的資訊，予以研究佐助，在開放性的問題書寫中，也可以作為進行訪談的基礎資料。

本研究絕大部份的研究場域皆是在戲劇情境之中，戲劇情境最重要的元素就是故事文本，本研究欲探究的就是戲劇故事與個人生活故事，這兩個文本的聯結，故本研究在演 / 教員訪談的部分，採取敘說訪談的方式，讓敘說成為建構與感知的基礎，讓

受訪者自在地敘說生活故事與經驗記憶，在表達的過程中，也是一種自我建構的過程，重新編排統整自己對於演／教員社群實踐歷程的觀點與感受，在研究者的他者觀點之外，也提供了演／教員自身的主觀性觀點。

第四章 演 / 教員社群的藝術教育實踐

在研究方法施作後，將所蒐集到的研究資料歸納與分析，首先，呈現本研究社群的實踐經驗故事，其次是依照本研究四大假設的脈絡，進行分析與詮釋，並藉由問題的陳顯與批判，說明本研究社群的發展限制。本章共分五節，第一節：根據成員的敘說訪談資料，建構本研究社群的發展脈絡，並說明研究者主要參與觀察的《心事誰人知》教育劇場方案，其工作的時程脈絡，建立本研究社群基礎的工作氛圍，以供後續書寫研究分析之參酌；第二節：以演 / 教員的觀點切入研究主題，探討在教育劇場的實踐中，演 / 教員的積極經驗對於自我轉化的影響；第三節：以學生學習的觀點切入研究主題，探討在教育劇場的學習中，學生的學習歷程與自我建構的可能；第四節：則總結探討演 / 教員社群的實踐，對於學校文化的影響。

第一節 河堤國小演 / 教員社群發展圖像

希望是教師與學生之間，所共同分享的某些東西，希望就是我們能一起學習、一起教學、一起求知若渴、一起創造某些事物，以及一起對抗綻放我們喜悅的阻礙。(Friere, 1998a, p. 69)

一群媽媽和爸爸，放下職場工作、家務工作，聚集到河堤國小的圖書室，自發性的組成家長服務社群，一起分享各自的專長與理念，一起學習成長，一起尋求各方資源的協助，一起為學校的孩子創造豐富多元的學習活動，每一位家長既是教學者，也是學習者，教與學團融為一體，他們滿懷著希望與熱情，開展了十多年的教育實踐歷程。

壹、從閱讀出發：河堤國小圖書室的家長社群

本研究社群的重要組成特色是絕大多數成員為學校家長，每位家長在河堤國小志願服務的工作資歷差距甚大，截至 2012 年 7 月，有些資深成員已服務超過十年，有些新進成員可能還未滿一年，因此欲探求本研究社群在教育劇場實踐的歷程，就不能忽視在正式轉型為「書爸書媽教育劇場」團隊前，以圖書室作為主要據點的家長社群

歷史脈絡。

一、為了孩子：當家長進入學校教育

本研究社群的家長背景非常多元，一部分成員因為孩子辭掉工作，專心於家務，一部分成員則仍然持續在職場上工作，所以要在繁忙的家務與職場工作中，抽身出來參與教育劇場的活動，對於很多成員而言，是非常大的挑戰。

因為那時候和公婆住樓上樓下，他們就會覺得學校有什麼事情這麼重要，為什麼要常常跑學校？先生也會說這麼忙，家裡都不顧。那時候我也有在安親班工作，是下午四點過後……我覺得是克服了家庭壓力過來的，所以才會撐這麼久。（成員訪談 20110627-2）

本研究社群是一個志願性的社群，成員們又各自肩負著各種家庭工作，所以這也造成每一位成員的出席率與參與度不一，常常有突發的狀況，如：照護生病的長輩等，而無法繼續參與社群活動。

國立臺北藝術大學

本研究社群的成員有些人是家庭主婦，加入社群後，又重新開啟了新的學習歷程。

因為你自己一個人帶孩子，自己想自己試，你沒有外來的一些比較，你好像就是封閉在自己的象牙塔裡面……因為工作到三十初頭歲就結婚，把工作辭掉，然後就在家帶小孩，當下好像把我們的智慧快要用完了，要再充一點電……後來我就參加了書爸書媽教育劇場。（成員訪談 20110627-1）

也有成員是離開了職場之後，重新回歸家庭生活，才有心力參與家長志願性社群，其自我的角色形象，有一個很大的轉變。

會來河堤是因為我工作辭掉啦！……我那時候想說，見鬼了！我銀行上班的死人樣，怎麼可能叫我去演一個故事媽媽！我以前在日商銀行上班，我們都是穿套裝，然後踩高跟鞋。現在是完全都不穿裙子了，反差很大！（成員訪談 20110622-2）

這些背景殊異的成員們，聚集在一起，於人際互動之中，是否有可能分享交流自己的專長能力與價值信念，進而促成社群成員間人際的學習？

學校體制內，本有推動教育工作的各單位執掌人員，這些家長成員是在何種機緣之下，加入學校教育的工作團隊呢？

我的教育觀念是不用先上國語正音班，所以我的孩子一進小學是他們班唯一不會勺勺口口的，我就被老師叫來了，這就是我進入河堤的開始。……其實我非常驚訝……為什麼他必須事先學？這是一個很大的質疑點，所以我會開始去關心學校教育到底是什麼？後來我就開始進去他們班講故事。（成員訪談 20120405-1）

學校教育有一定的教學模式，卻不一定符合每位學生的需求，而教師又力有未逮，可能無法顧及每位學生的狀況，所以藉助志願家長來協助教學，是許多小學行之多年的普遍作法。然而當家長進入教育現場，協助補足學校教育的不足時，也讓家長們開始去思考學校教育到底是什麼？為什麼有些學生需要特別的輔導？而這些走進學校的家長，也慢慢走向組織化與專業化，其最早開始的服務工作就是為學生們說故事。

圖書室召集志工進班去講故事。本來來河堤只有媽媽，因為那時候秀卿姊打電話給我說：某某媽媽嗎？我說我是爸爸，因為我有填單子，願意去試試看在圖書館幫一些忙，她以為這個是媽媽，我就說我是男生，我是爸爸，不曉得可不可以？她說可以可以。我就一頭栽進，從說故事開始。（成員訪談 20110627-3）

學校要推故事媽媽……要求導師每一班都推薦兩個家長，去參加這個書爸書媽工作坊……老師感覺可能沒有那麼熱情，或沒有邀請，我們就也不會去干涉老師。可是小的這個剛好遇到他們這一屆的老師，對閱讀方面的能力都很強，很喜歡推這一塊，所以他們那一屆每一個老師和家長都很密切，那時候就跟老師很好，也成為朋友，就常常去班級當義工。剛好有這個活動，推薦我們，我們是看在老師的面子上去的。去了之後，就覺得還不錯。（成員訪談 20110627-2）

剛開始是為了要練膽識，因為看到別人都在講故事好神奇哦！就覺得說他們怎麼那麼厲害啊！可以把一個故事講成這樣，我們那時候故事媽媽的培訓是，兩個人一組，故事書拿來，先討論怎麼樣講，上去的時候，他就教你，你必須怎麼樣拿書，怎麼把整本書講完，然後站到前面去講，下面媽媽當評審。到後來我們不只是拿著書，還會作道具，兩個人一起呈現。我培訓兩年，才慢慢進入教室。（成員訪談 20110617-1）

本研究社群的成員們一開始都是為了孩子，才投身家長的志願服務工作，然而在社群慢慢朝向組織化與專業化之後，家長們也慢慢開始從服務工作中，獲得自我的成長與學習。

二、六個書箱與四個人：兒童讀書會的開端

河堤國小的愛心媽媽支援學校的晨光時間，已行之有年。某成員在訪談中，憶及河堤國小家長說故事工作的發展脈絡。

那時候不叫講故事，那時候都沒有「故事媽媽」這個名詞，而是慈濟來講靜思語教學。……有媽媽就問我們要靜思語教學，有沒有人要來？我根本不懂那是什麼就答應了。……把故事講一講，把道理講一講。（成員訪談 20120405-1）

由此可見當時在河堤國小的家長說故事活動，大多倚賴校外的社會組織提供教材，校內並沒有一個組織性的整合，也可能沒有專業能力的培育規劃。

九十年的時候，曾志朗在講「兒童讀書會」這幾個字的概念，那個時候根本沒有人在講「兒童讀書會」的，「兒童讀書會」和說故事、聽故事是不太一樣的。那時候……我在國語日報上看到，有一個興華國小，他們有書箱。一個教室裡面，有三十五本書，每個小孩都拿到一本，然後一起閱讀，我就覺得這太棒了！因為我覺得共同閱讀就能夠有所討論。……班級就可以成立兒童讀書會。（成員訪談 20120405-1）

這位資深成員憶及當年曾志朗所提出「兒童讀書會」的概念，賦予她實踐「兒童讀書

會」的靈感，可是製作書箱需要一定的經費，這些經費該從何而來呢？

河堤的家長讀書會叫「蘭薰讀書會」，它是屬於家長的成長團體，而且沒有男生，都是女生，都是媽媽。……我後來就接蘭薰讀書會會長，我覺得我們自己媽媽在成長，可是我們可不可以付出去帶領孩子閱讀？當時學校幫我們蘭薰讀書會找到兩萬塊給我們用，大家就說去旅遊啦！聚餐啦！……我就說是不是我們可以買書送給學校？那個書箱，一套有三十五本……我一提出來，大部分人沒有異議，但也有人舉手說她們要出去玩，將兩萬塊這樣玩掉。……那時候我就從蘭薰裡面找到四個夥伴，包含我，願意去講故事。……我們捐出來的書箱有六本書，每一本三十五本複本，所以當初就是從六個書箱、四個人開始，這就是我們書爸書媽工作坊的前身。（成員訪談 20120405-1）

這位資深成員擁有了實踐「兒童讀書會」的理念之後，開始著手去說服其他的家長，改變原有的經費運用，將經費轉而投注於學生的學習，並招募共同帶領「兒童讀書會」的夥伴，一個由家長自主籌組的工作團隊應然而生。然而家長的能力還是有其限度，整個團隊的運作，理念的推行，尚須倚賴學校方面的支持與協助。

Taipei National University of the Arts

那時候是邢小萍校長剛剛來，我們就直接跑校長室去跟她說我們要做書箱。她就馬上說三之三出版社有二十五本童書設計，我買這些書給妳們媽媽看，妳們就可以知道童書怎麼帶……我們就按照那個範本去帶小朋友，所以大家也不會說非常難……可是書箱，圖書室就不接，因為以前沒接過這種書箱……無法放入借閱系統裡，那時候也還沒有條碼。圖書室就一直都是關著，我以前都覺得圖書室那裡好陰沉，沒有人氣。校長就說：那放校長辦公室好了！但是小孩子對校長辦公室都有著敬畏的心，誰會去那裡借書來看？老師也不會去嘛！所以那時候我們和校長買了六個書箱，那第七個書箱就是教材的工具書，校長就買了很多本放在第七個書箱。所以我覺得那時候一個因緣際會，會投入河堤，是因為校長行動支持，而且她也知道很多閱讀的東西，只要有閱讀的東西她都會拿給我……我會想說這理論怎麼運用上去。（成員訪談 20120405-1）

校方適度的介入與支持，不僅提供家長許多教育專業的寶貴指引與資源，也促進了親

師的合作，讓學習活動的推行更加有力。然而，這位資深成員談到當時圖書室給人陰沉的印象，後來又是怎麼以圖書室作為家長社群的重要據點呢？

那時候六加一個書箱放在校長室，結果第二年，秀卿來圖書室上班，我後來才知道她是唸幼教的。……我們就聊一聊，我們如果可以在圖書室有一個空間，讓我們幾個媽媽來貢獻的話，就可以成立故事媽媽，那時候我就已經開始有這個概念，然後我就跟我先生提這個事，他就說那就叫「書爸書媽工作坊」啊！因為我在國外留日的時候，我們有讀書會，我們有 workshop，就是工作坊，所以工作坊的名稱就是我那時候把它定下來的，因為我覺得一定要透過操作，然後合作學習，不會是誰是講師，我覺得透過閱讀，我們閱讀專業書，互相討論，我們一定可以成長，我自己保持著非常強烈的理念。所以當時就跟秀卿兩個人理念蠻接近，而且她又在那個位子上。（成員訪談 20120405-1）

不只要有好的理念，也要有好的行動力，以及貴人相助，因此在賴秀卿幹事赴任之後，圖書室成為家長的重要據點，開展了家長志願性社群的各種學習活動。從 2001 年「書爸書媽工作坊」成立，再到後來轉型為「書爸書媽教育劇場」至今，賴秀卿幹事除了中間因調職離開河堤國小一年之外，她都擔任行政總籌的工作，是本研究社群能夠持續運作那麼多年的關鍵人物。

三、書爸書媽工作坊：以圖書室為據點的家長志願性社群

2001 年 9 月，河堤國小正式在圖書室成立「書爸書媽工作坊」，培訓愛心爸爸媽媽們說故事的能力。初期活動由同為家長身份的劉敏規劃並帶領，其為洪健全文化教育基金會讀書會的帶領種籽，而事務活動則由圖書室賴秀卿幹事負責。

我在洪健全基金會接受讀書會帶領人培訓，從 89 年開始，大概受訓一年。我看非常多的兒童哲學，帶領人的一些書。因為之前是上成人讀書會，我覺得帶領人培訓這件事是非常有趣的，我就開始學裡面的引導，我就在想這樣的方式是可以帶到兒童讀書會的……班級就可以成立兒童讀書會，也要有故事媽媽來作。那時候我先生也一直在說妳可以去訓練故事媽媽啊！我那時候

都還不懂這是什麼意思。他就說妳接受的帶領人訓練，妳就去訓練媽媽們，去帶小朋友作閱讀和討論。慢慢我才去釐清楚，真的可以這樣。（成員訪談 20120405-1）

四、當閱讀遇上戲劇：以戲劇作為閱讀及議題推廣的工具

繼說故事培訓後，為支援輔導室特教宣導，遂擴充為「赤子心故事劇團」，演出特教繪本故事。

剛開始有一個過動兒協會，ADHD 的赤子心劇團，他們用戲劇方式在宣導認識過動兒。……他們就來我們這邊宣導，好像有四堂課來教我們怎麼演那個劇本，劇本都是定案的，東西也都是現成的投影片，他教我們要怎麼去呈現，所以我們那時候也好快就去呈現，演出來以後，大家就說演戲好好玩，演《阿貴來了》，演過動兒在學校的狀況，給一般的學生看。這個還蠻像教育劇場的，那時候我們大家也還沒有教育劇場的觀念，不懂它代表的意義，就是大家覺得演戲好好玩……那時候，我也很喜歡把繪本變成戲劇，所以從那個時候開始，我們就想繼續演，演了不是很教育性，但是結束以後，我還是會用這種帶領人討論，討論故事的主旨，這種方式去帶討論。現在回想起來，我覺得那也有一種教育劇場的影子在裡頭，那時候我們都不懂什麼叫 TIE。（成員訪談 20120405-1）

除了與學校的輔導教育合作，書爸書媽們也支援學校兒童深耕閱讀的活動，並開始以戲劇演出作為推動閱讀工作的重要方法。

戲劇可能是一個方式，但重要的是我要推「閱讀」，要推閱讀這件事情在我腦海裡觀念是很重的。到後來，我們每學期都演一齣戲。大家就覺得好玩。那時候我們演的時候很散，因為根本不會排戲，誰知道怎麼演啊？然後我叫我先生來幫我看一下，因為他是節目製作人，對戲劇有一些認識。我覺得當時的這種方式，跟現在 TIE 比較起來，好像這種方式和概念是通的。……我們很多戲劇演出之後，大概都會由我去提問題，很多媽媽都不敢主持，因為不知道怎麼提問，或是跟小朋友回應。我們就會去設計我們要提什麼問題？

提什麼問題就是我作帶領人培訓一直在作的，後來我們書爸書媽工作坊也都練習怎麼樣提問題？講完故事怎麼跟小孩討論？我覺得這個基礎還打得蠻紮實的，所以等到 TIE 容老師進來河堤上課之後，對我來講，我非常清楚的知道容老師的東西，她所講的每一個理念，我就會去跟我們過去所作的連結起來，就覺得我們以前在做的也是這樣。（成員訪談 20120405-1）

家長們雖然不是專業戲劇科班出身，但是就如同「書爸書媽工作坊」創團時，那種來自於家長自身的強大自主性與行動力，她們四處尋找資源來幫助自己，也從戲劇的方法中，獲得成就與滿足，而這個運用戲劇進行教育工作的經驗，是否也為後續轉型成教育劇場團隊，打下了重要的基礎呢？某資深成員在訪談中提到，在本研究社群教育劇場方案創作的過程中，不同於新進成員對於即興排練的緊張，她因為過去在「書爸書媽工作坊」的經驗，讓她在即興排練上游刃有餘，很快就可以抓到帶領者所要的方向，她說：「這可能和經驗累積有關，因為我們從書爸書媽的時候，已經演很多場了，甚至還到外面去演……所以我比較喜歡即興排練這一塊。（成員訪談 20110627-2）」所以對於本研究社群的資深成員而言，早期在「書爸書媽工作坊」階段所接受的說故事培訓、提問培訓，以及參與戲劇的演出，這些舊經驗都成為學習教育劇場專業的重要基礎，因此對於新進的成員，或是沒有相似經驗的社群，其精熟教育劇場專業的時間，是否也會隨之拉長？

四、團隊轉型：書爸書媽教育劇場成立

2005 年開始，由於河堤國小進行「94 學年度藝教於樂——藝術與人文專案：深耕計畫 2——百寶箱的秘笈」，其中針對家長開設了「教育劇場工作坊」，由容淑華教授帶領，自此，教育劇場的培訓與實踐，開始從圖書室的家長社群萌芽，發展至今，已歷時六年。在過程中，圖書室原有的說故事及戲劇演出的家長社群，在剛開始幾年，仍然與教育劇場工作坊並行，這幾個社群的成員，有重疊，也有相異，直到 2009 年下半年，由於家長們的人力、時間有限，所以便正式整併為「書爸書媽教育劇場團隊」。

河堤國小的圖書室對於學校家長社群的發展，扮演著重要的角色。不僅是場地的提供者，在很多行政事務方面，也必須倚賴圖書室賴秀卿幹事的聯繫及處理。其本身為學校的行政人員，也同時是學校的家長及本研究社群的成員，如此具有多重身份的

成員，對於本研究社群發展有何影響呢？是否為學校行政、教師、家長三方面，重要的溝通橋樑呢？將於後續研究發現中，再作更多的討論。

貳、社會資源的注入：參與國藝會三年的戲劇教育計畫

河堤國小於 2003 年 9 月開始，連續三年參加由雄獅鉛筆廠股份有限公司贊助，財團法人國家文化基金會所策畫之「藝教於樂——藝術與人文專案」，進行三期的戲劇教育計畫，請參考表 4-1。河堤國小的張淑敏教師為三期的計畫主持人，她也是本研究社群的成員之一，本研究社群的帶領者——容淑華教授，也是這三期計畫的協同研究者與教學者。

表 4-1

河堤國小參與「藝教於樂——藝術與人文專案」之戲劇教育計畫簡表

時間 / 計畫名稱	主要成員	主要內容
2003 年 9 月~2004 年 8 月 真正有藝思——教師透過戲劇教學協助學生依其自我標準體驗「藝術與人文」及跨科目學習歷程之研究報告	臺北市河堤國小：張淑敏教師 臺北市大直高中國中部：張幼玫、林茵教師 外聘協同研究者：容淑華教授	<ul style="list-style-type: none"> 以戲劇與社會課程進行統整教學 以國文科及表藝課程進行統整教學
2004 年 9 月~2005 年 8 月 深耕計畫——發現學校的百寶箱	計畫主持人：張淑敏教師 團隊成員：容淑華、張幼玫、林淑玲、徐琬瑩、林茵、鄭雯等人	<ul style="list-style-type: none"> 教育戲劇教學工作坊 生活劇場 活力種子教師
2005 年 9 月~2006 年 8 月 深耕計畫 2——百寶箱的秘笈	計畫主持人：張淑敏教師 團隊成員：容淑華、徐琬瑩、高仔貞、張幼玫、林淑玲、鄭雯等人	<ul style="list-style-type: none"> 活力種子教師 教育戲劇教學工作坊 教育劇場工作坊

資料來源：容淑華（2004c）。真正有藝思——教師透過戲劇教學協助學生依其自我標準體驗「藝術與人文」及跨科目學習歷程之研究報告。未出版之原始資料。張淑敏（2005）。93 年度「藝教於樂——藝術與人文專案」：深耕計畫——發現學校的百寶箱。未出版之原始資料。張淑敏（2006）。94 年度「藝教於樂——藝術與人文專案」：深耕計畫 2——百寶箱的秘笈。未出版之原始資料。

外來的社會資源是在什麼樣的機緣之下，進入河堤國小呢？之後更間接促成了本研究社群「書爸書媽教育劇場團隊」的成立，可以追溯至河堤國小教師張淑敏與本研

究社群的帶領者在校外課程的相識。

我是美教系出來的，那時候有藝術與人文領域的這個東西……我覺得很疑惑，也不知道該怎麼上？後來想說表演藝術如果這麼重要的話，它到底該怎麼上？就會很想去了解。那時候剛好容老師的課在文大推廣部開戲劇教學策略的課程，我就去上。容老師就說出了一個引子，她說大家如果有寫教案的話，我有把 E-mail 給大家，我們歡迎大家交流教案，在表演藝術這個部份。我在猜大概只有我跟她在互通 E-mail 吧！我那時候還有在教美勞，用一個《彼得與狼》的單元去寫，然後就問容老師覺得這樣好不好？後來這樣交流之後，她就有找我合作，她說國藝會有個 case，要不要一起申請？然後就這樣搭上線了（成員訪談 20120405-2）

雙方從校外的師生關係，因為參與國藝會「藝教於樂——藝術與人文專案」，開始轉為教育工作上的夥伴關係。這個計畫一開始鎖定的對象是學校「教師」，而不是「家長」。

我覺得戲劇是一個有效的教學手段……當初就覺得這是個好東西，要推薦給大家學！……可是老師的回應就不好，所以就沒有再作。（成員訪談 20120405-2）

計畫一開始是以「教師」作為主要的目標對象，雖然連續三年的計畫，皆有針對教師的部分，但是成效並不彰，後來又是如何轉向「家長」社群呢？

因為在我們跟老師上課的時候，我們的秀卿姊來上了工作坊！她覺得很好，她個人對戲劇又有莫名的好感，所以她就覺得這個好棒，這個好適合……她就把容老師帶去了書爸書媽那邊。……這是一個開放的平台，如果在老師這一塊推廣的並不順利，其實不管誰來學，有用就好啦！（成員訪談 20120405-2）

雖然這個計畫在教師方面推廣並不順利，但是反而在「家長」社群中，逐漸發展茁壯，最後更促使了「書爸書媽工作坊」正式轉型為「書爸書媽教育劇場」團隊，為何這個新的教學方法，最後會落到家長身上而得到實踐與發展呢？是否和學校教育的

限制有關？家長團隊是否更具靈活性？

第一期：真正有藝思——教師透過戲劇教學協助學生依其自我標準體驗「藝術與人文」及跨科目學習歷程之研究報告

由河堤國小與大直高中國中部共同合作進行統整教學，國小方面是以戲劇結合社會課程，國中方面則是以戲劇結合國文課程。藉由戲劇融入其他學科的教學策略施作，探討學生是否可以達到自我調整的學習態度，以及探討不同學區、年級的學生，同樣參與教師運用戲劇融入教學時，其學習成效之異同。而容淑華教授在這期計畫中，擔任協同研究者，並負責期末研究報告的撰寫。

第二期：深耕計畫——發現學校的百寶箱

不同於上一期的跨校合作，這期計畫由河堤國小獨立策畫施作，以教育戲劇工作坊、生活劇場、活力種子教師三大活動為主軸。「教育戲劇工作坊」為針對學校教師所開設的課程，由外聘講師容淑華、張幼玫、林淑玲、徐琬瑩等人授課，讓教師對於戲劇教學方法與策略有清楚的認知概念，並且設計戲劇融入教學的教案，每學期至少進入教學現場實作；「生活劇場」為針對學生的戲劇工作坊，由外聘講師林茵及鄭雯授課，透過戲劇活動，啟動學生生活經驗，開展自我經驗，發現自我，並建立自我與群體的關係；「活力種子教師」則是由張淑敏教師進行教學，以「童年寶盒」為主題，運用戲劇教學來統整視覺藝術、社會、健康、音樂等素材，並記錄下學生的成長記憶。

這一期計畫的教學者大多是外聘的講師，有更多的社會資源進入學校，另一方面，參與的對象也從學生，擴展至學校的教師，甚至是家長。雖然計畫開始時，針對家長特別設計了「教育劇場工作坊」，但由於時間關係，最後並未開設成功，有些家長便轉為參加教師的「教育戲劇工作坊」。

第三期：深耕計畫 2——百寶箱的秘笈

這期計畫主要是第二期的計畫再深耕，除了給教師的「教育戲劇工作坊」、學生的「活力種子教師」之外，這一期順利開設了主要針對家長的「教育劇場工作坊」。在教學者的部分，仍然以外聘講師居多，而容淑華教授也在這一期計畫中，首度於河

堤國小開設「教育劇場工作坊」，此一部份，後面談及河堤國小教育劇場的脈絡時，將再詳加敘述。

河堤國小進行「藝教於樂——藝術與人文專案」，歷時三年下來，豐碩的成果不僅影響了學生、教師，更擴及至家長。除了校內教師的創新教學，也尋求許多外界的社會專業資源進入學校，挹注多元的戲劇教學思維。在第三期進行的家長工作坊，更邀請了鄰近社區的家長一起來參加，從校內的深耕，擴展至社區的資源共享。河堤國小這三年的戲劇教育計畫，不僅內部成員接受戲劇教育創新教學的擾動與影響，外部也建立與社會專業資源的合作關係，這三年的計畫為後續的教育劇場團隊發展，建立了穩固的基礎。

參、研究焦點：河堤國小的演 / 教員社群發展脈絡

一、河堤國小的教育劇場工作坊發展脈絡

自 2005 年開始至 2012 年 7 月，河堤國小已進行六期的教育劇場工作坊，請參見表 4-2。以一學年為一期，包含上、下學期。工作坊的帶領者為容淑華教授，主要的參與成員則為河堤國小的家長、教師，以及行政人員。在前三期的活動，也有鄰近華江國小與螢橋國小的家長及教師一起來參加。

表 4-2

河堤國小書爸書媽教育劇場發展脈絡簡表

時間		主要課程及教學活動實作	主要關注議題
第一期 2005 年 9 月 ~2006 年 6 月	上學期	藝教於樂計畫：教育劇場工作坊 TIE 實作：線上遊戲	線上遊戲
	下學期	藝教於樂計畫：教育劇場工作坊 TIE 實作：兩性關係	兩性關係
第二期 2007 年 9 月 ~2008 年 6 月	上學期	教育劇場工作坊	
	下學期	教育劇場工作坊	校園霸凌

		TIE 實作：《荷韻的抉擇》及延伸活動	
第三期 2008年9月 ~2009年6月	上學期	形像劇場工作坊（鍾喬教師） 教育劇場工作坊	
	下學期	閱讀討論：《批判教育學》 TIE 實作：《誰偷走我的未來》及延伸活動	尊重、誠信、品行、自我管理
第四期 2009年9月 ~2010年6月	上學期	教育劇場工作坊 閱讀討論：《不只是遊戲》	
	下學期	教育劇場工作坊 TIE 實作：《心情物語》	校園霸凌 性騷擾處遇
第五期 2010年9月 ~2011年7月	上學期	親子溝通與自我成長工作坊（林茹鴻心理師） 接觸即興工作坊（黎美光教師）	
	下學期	教育劇場工作坊 TIE 實作：《心事誰人知》及延伸活動	親子溝通 壓力處遇
第六期 2011年9月 ~2012年7月	上學期	戲劇教學策略工作坊	
	下學期	TIE 實作：《美麗新視界》及延伸活動	多元文化

資料來源：研究者自製。

第一期：2005年9月~2006年6月

這個時期即為進行「94學年度藝教於樂——藝術與人文專案：深耕計畫2——百寶箱的秘笈」底下的子計畫「教育劇場工作坊」。因本著社區資源共享的理念，加上有成員同時在鄰近的華江國小帶領讀書會，所以這一期的成員，除了有河堤國小的家長，還有幾位華江國小的家長一起參與。上、下學期各進行一次教育劇場的實作，上學期關注的議題為線上遊戲，下學期則為兩性關係³。

第二期：2007年9月~2008年6月

³根據檔案記錄，這兩個教育劇場方案，當初並沒有訂下劇名，所以僅以關注的議題來表示。

第一期結束後，由於缺乏經費來源，所以教育劇場工作坊暫停一年。直至 2007 年，帶領者又申請到經費，所以於當年九月又開始第二期工作坊。從這一期開始，上學期進行工作坊，下學期進行議題討論及排練，並實作教育劇場方案，這樣的工作模式一直沿用至今。這一期以校園霸凌作為主要的關注議題，實作《荷韻的抉擇》教育劇場演出及進班延伸教學活動。

第三期：2008 年 9 月~2009 年 6 月

這一期由於帶領者出國進修，所以前面七堂課，邀請差事劇團的鍾喬教師，來帶領七堂形像劇場工作坊的課程，之後再由帶領者接手進行。不同於前兩期，這一期開始進行閱讀討論，以《批判教育學》⁴作為指定閱讀。透過分組報告的方式，進行討論。下學期以尊重、誠信、品行、自我管理 etc 等議題，實作《誰偷走我的未來》教育劇場演出及進班延伸教學活動。

2008 年那一年，我剛好回英國，我就請鍾喬帶她們，他就帶他比較擅長的，比如說波瓦的形象劇場或論壇劇場，所以也發展一些故事。下學期我回來之後，我們也是先讀了《批判教育學》……批判教育學就是在談可能性，包括語言、教育的選擇，它的可能性是很大的，所以那時候我就讓它們讀那一本，其實那一本是比較容易讀的，所以我們就分組。我覺得這些家長還蠻厲害的，我們分完組，她們還叫我寫信給作者說，她們覺得章節應該要怎麼樣重新編排會比較好。我覺得她們有慢慢改變，會提出自己對這件事情的看法。（帶領者訪談 20120531）

經過前面兩年，對於教育劇場工作技巧的培訓，到了第三年，帶領者透過教育哲學的共讀討論，深化成員們對於教育劇場哲學內涵的瞭解。

第四期：2009 年 9 月~2010 年 6 月

這一期以《不只是遊戲》⁵作為指定閱讀，下學期以校園霸凌、性騷擾處遇作為

⁴黃柏叡、廖貞智（譯）（2005）。**批判教育學：來自真實世界的記錄**（原作者：J. Wink）。臺北市：巨流。（原著出版年：2000）

⁵段慧瑩、黃馨慧（譯）（2000）。**不只是遊戲！——兒童遊戲的角色與地位**（原作者：J. R. Moyles）臺北市：心理。（原著出版年：1989）

主要議題，實作《心情物語》教育劇場演出。這一期由於適逢 2010 臺北兒童月「花漾臺北繽紛童年」系列活動正在進行，學校必須配合參與，家長們也一起支援，在人力與時間的壓縮下，並沒有餘力再進行演後的延伸教學活動。

在前面四期，本研究社群的教育劇場運作經費，皆是以社群帶領者主動找尋組織提案，申請經費，即便是第一期國藝會藝教於樂的專案，也是帶領者主動尋求河堤國小教師進行合作，但是一直到了第五期，團隊運作的經費來源有了很大的變化。

第五期與第六期，她們跟教育部申請錢，因為他們在推品德教育，計畫中有一個部分就是講教育劇場，後來有入選，所以這兩年都有經費。那我覺得這就開始作轉變，變成這個學校開始去認為它還蠻重要的，所以把教育劇場放到他們的計畫裡面去，去跟官方機構申請經費。我覺得至少在學校組織的主動性就有出來。（帶領者訪談 20120531）

從第五期開始，校方開始為本研究社群尋找經費來源，是否也表現出學校對於本研究社群的重視，而校方的重視是否也會成為社群延續性的重要後盾？

國立臺北藝術大學
Taipei National University of the Arts

第五期：2010 年 9 月~2011 年 7 月

上學期外邀林茹鴻心理師來帶領「親子溝通與自我成長工作坊」，黎美光教師來帶領「接觸即興工作坊」。下學期以親子溝通、面對壓力等作為主要議題，實作《心事誰人知》教育劇場演出及延伸教學活動。這一期也是首度有特邀講師進入本研究社群，也為社群注入不同的知能與思維，為什麼選擇這兩個不同的特邀課程呢？帶領者談道：「找心理師可以讓她們看到自己的問題，找美光是因為她們的肢體可以再開發，但是時間都太短了，每個人好像都四次吧！就那一個學期，我覺得時間真的有點不夠（帶領者訪談 20120531）」

這一期也是本研究社群首度主動接洽社區圖書館，至臺北市立圖書館王貫英分館進行演出。

她們其實也不是有意要向外發展，但是我覺得成熟之後，向外發展還不錯，像去年就到王貫英圖書館，我覺得她們是有能力到外面去展演的。今年七月

四號、五號，基隆教師輔導團叫我去開工作坊，可是因為兩天根本不可能有演出，所以我就邀請她們去作呈現，給老師們看，也找一班國中生來對應。
(帶領者訪談 20120531)

第六期：2011年9月~2012年7月

上學期主要進行戲劇教學策略的工作坊，下學期則進行《美麗新視界》教育劇場演出及延伸教學活動。本期也是首次教育劇場的議題，搭配目標學生當學期的課程主題——多元文化。

我們有問過老師，他們希望作多元文化，理解新住民的問題，因為有談到他們河堤的新住民百分比是多少……所以我們就決定以這個題目為主……配合他們的課程……延伸這個部分來作教育劇場，讓他們可以從不同的觀點來看這個事情……這學期就沒有訪問學生。(帶領者訪談 20120531)

從上述六期的教育劇場發展脈絡中，可發現教育劇場工作坊逐年走向多元與深化，不僅是劇場的課程，也外邀講師進行接觸即興及親子溝通的課程，豐富社群成員的多元思維，而指定書籍的閱讀討論，讓成員從具體的方法操作，進階到抽象性的哲理思辨。不過在歷時六年的教育劇場實踐工作中，新、舊成員交替，當課程內容變化時，是否會對於成員間造成不同的影響呢？這個部份有待後續章節，再詳加討論。

貳、《心事誰人知》教育劇場方案說明

本研究社群從2005年5月開始，至2012年7月為止，已經接續進行了六年的教育劇場培育課程與實務操作。在這六年當中，共計推出七個教育劇場方案。然而受到各方因素的影響，如：成員的流動、經費來源的變化等，每一時期的教育劇場工作方式，皆有些許的調整與變動。

研究者主要進行參與觀察的時期為2011年2月至7月，即為九十九學年度的下學期。本研究社群承接了上學期的培訓課程，於下學期進行《心事誰人知》教育劇場方案規畫與實作。本節先說明此時期的成員組成、活動場所，並依照活動時程，簡述每一階

段的工作方法，藉此描繪本研究社群實踐的初步輪廓，以供後續闡述研究分析時，有所依憑。

一、成員組成

(一) 帶領者：容淑華 教授

由任教於國立臺北藝術大學藝術與人文教育所的容淑華教授，擔任主要的帶領者。若容教授因故無法出席，則由成員中較具教學經驗的兩位成員，擔任協助帶領的工作。本學期並無其它的特邀講師。

(二) 行政總籌：圖書室 賴秀卿幹事

本研究社群為隸屬於河堤國小圖書室的志願性社群，主要的行政總籌為圖書室賴秀卿幹事，而圖書室的直屬上級單位為教務處設備組，所以河堤國小的校長、教務主任、設備組長，也提供了本研究社群行政的協助與支持。本學期主要的實作對象為全體五年級學生，所以也有賴五年級導師的配合與協助。

Taipei National University of the Arts

(三) 社群成員：家長與教師

社群成員是指在《心事誰人知》教育劇場方案發展的整個時期，曾經實際參與教育劇場培訓課程或實作的人員，主要可分為家長及教師兩大族群，其中每位成員的參與程度與出席次數，因人而異。

十五位家長中，僅有一位男性。其中有六位家長的子女，正就讀於河堤國小，其餘九位家長的子女，皆已從河堤國小畢業或已轉校。而本研究社群的行政總籌，本身除了是學校的行政人員，也是畢業學生的家長，擁有雙重的身份。

三位教師當中，一位是四年級導師，主要負責每次課程的記錄；一位是五年級導師，主要協助影像的記錄與後製；另一位則為學校生教組長。

二、活動場所

(一) 工作坊培訓場所

河堤國小圖書室，有一個區域為桌椅區，共有六張大桌子，每張大桌可坐六至八人，另一區木頭地板的空場空間，約可容納十五位大人，進行動態活動。這是一個半開放的空間，在本研究社群進行培訓課的時段，雖然學校已特別排開一般班級的閱讀課程，所以不會有學生進來圖書室上課，但是仍然開放師生進來圖書室，借閱或歸還圖書。

(二) 校內實作場所

在校內進行演出的場所為學校的活動中心，近年改稱為「替代禮堂」，是一個空曠的室內空間。在進行教育劇場方案實作時，成員們在磨石子地板上，貼上彩色膠帶，用來區隔舞台區域與觀眾區，並於觀眾區內，擺放摺疊的椅子，作為觀眾的座椅。在演出結束後隔週的延伸學習活動，則是在五年級各班的教室進行，成員們依照各組不同的學習設計，調整教室的空間規劃與桌椅排列。

(三) 社區實作場所

社區演出的場所為鄰近河堤國小的臺北市立圖書館分館——王貫英先生紀念圖書館。

三、活動時程

每週固定培訓時段為週四上午9:00~11:00，共兩個小時。本學期的工作時程表請見表4-3：99-2書爸書媽教育劇場工作時程表。在前面第二章曾提及，本研究社群的帶領者主要採取四個步驟：準備資料、百寶箱之運用、演出與互動、後續追蹤討論與評估，來進行教育劇場方案的規劃與實作。本次《心事誰人知》教育劇場方案並沒有運用百寶箱的策略，其他部分皆依此三個步驟來進行。

(一) 準備資料

這個階段主要是從2月24日至3月10日，共計五次的課程。成員們蒐集相關的教育議題與實際案例，進行討論與分析；另一方面，帶領者也重新講授教育劇場的理論；最後，透過與目標師生的座談，蒐集目標對象的生活資訊與切身問題，以確立本學期

教育劇場方案的核心議題——親子溝通、壓力處遇。

(二) 演出與互動

這個階段分為排練期與演出期，排練期大約從3月10日至4月28日，共七次課程，而演出期則是5月5日至19日的三場校內演出，一次演出實作約145分鐘。

在經過四次課程的即興排練之後，劇本台詞與演員名單確定了下來，完成劇本的初稿。最終的演出劇本，請參見附錄十四：《心事誰人知》劇本。

這次教育劇場實作的主要對象為五年級學生，所以每一場演出，以兩班五年級學生，約四十五人為限，但五年級只有五個班，所以在第三場演出時，特邀四年級的某一班，一起來參與實作。隨著場次的不同，成員們所負責的工作也略有變換，如：主持人與主要角色的演 / 教員，各場次有不同的搭配。

演出實作的主要工作流程為：主持人開場、戲劇演出、坐針氈、分組討論、論壇劇場、主持人總結。細部的內容與時間請參見附錄十五：《心事誰人知》進場操作時間流程；其中分組討論的大綱，請參見附錄十六。

(三) 後續追蹤討論與評估

這個部分則分為「進班延伸學習」、「問卷及檢討」兩個部分。對於延伸學習的準備，是穿插在排練階段中所進行的，大約運用了三週的部分課程時間。延伸學習實作是以新舊成員交錯搭配的方式，三人為一組，在演出實作的隔週，同一個時段，各自到班級教室進行教學活動。教學時間為三節課，總共將近三個小時。

本次教育劇場的方案實作並無統一設計的學生問卷，視各組進班延伸學習活動的規劃而定，部分組別有設計學習單或問卷，調查學生的學習心得，但在每場演出結束之後，及延伸學習活動結束之後，本研究社群皆會進行即時的檢討與討論，若有需修正的部分，則立刻討論出解決的方法，並於下一場次作修正，或是留待下一期再做調整。

表4-3

99-2書爸書媽教育劇場工作時程表

時間	主題	內容細項
100年2月24日 上午9:00~11:00	教育議題討論	<ul style="list-style-type: none"> • 案例分享 • 主題討論
100年3月3日 上午9:00~11:00	教育劇場理論簡介	<ul style="list-style-type: none"> • 確認本學期實作班級與時程 • 介紹成員 • 教育劇場理論說明 • 回顧上週的討論議題 • 為下週訪談導師，預作準備
100年3月7日 上午8:00~8:40	訪談五年級導師	<ul style="list-style-type: none"> • 與五年級導師座談 • 團隊整理座談結果 • 為明日訪談學生，預作準備
100年3月8日 上午8:00~8:40	訪談五年級學生	<ul style="list-style-type: none"> • 與五年級學生座談 • 團隊整理座談結果
100年3月10日 上午9:00~11:00	討論案例 即興排練	<ul style="list-style-type: none"> • 回顧針對導師與學生的訪談 • 案例分享與討論 • 即興情境
100年3月17日 上午9:00~11:00	即興排練	<ul style="list-style-type: none"> • 即興五個預設場景 • 討論問題
100年3月24日 上午9:00~11:00	即興排練	<ul style="list-style-type: none"> • 即興排練 • 討論問題
100年3月31日 上午9:00~11:00	分享繪本 確定劇本場景	<ul style="list-style-type: none"> • 分享延伸學習繪本 • 選定繪本 • 分享 ORID 模式和心智圖 • 確定劇本場景 • 課後劇本初稿完成
100年4月14日 上午9:00~11:00	排練 延伸學習設計說明	<ul style="list-style-type: none"> • 戲劇排練 • 延伸學習設計說明 • 確定延伸學習的分組
100年4月21日 上午9:00~11:00	排練	<ul style="list-style-type: none"> • 戲劇排練
100年4月28日 上午9:00~11:00	進場彩排	<ul style="list-style-type: none"> • 進場彩排 • 檢討
100年5月5日 上午8:00~12:00	第一場演出	<ul style="list-style-type: none"> • 《心事誰人知》方案實作 • 檢討
100年5月12日 上午8:00~12:00	第二場演出	<ul style="list-style-type: none"> • 《心事誰人知》方案實作 • 檢討

100年5月19日 上午8:00~12:00	第三場演出	<ul style="list-style-type: none"> • 《心事誰人知》方案實作 • 檢討
100年5月26日 上午9:00~11:00	延伸學習教案討論	<ul style="list-style-type: none"> • 釐清延伸學習的目的 • 分組報告延伸學習教案 • 討論與回饋
100年5月26日 上午8:30~12:00	進班延伸學習	<ul style="list-style-type: none"> • 分組進行進班延伸學習實作 • 檢討與回饋
100年6月23日 上午9:00~11:00	學期結業	<ul style="list-style-type: none"> • 分享延伸學習實作的心得 • 整學期的課程回顧與討論
100年9月18日 上午8:30~12:00	王貫英圖書館演出	<ul style="list-style-type: none"> • 《心事誰人知》方案實作 • 心得分享

資料來源：研究者自製

第二節 演 / 教員在教育劇場方案發展中的轉化經驗

一個教育劇場的方案從無到有，歷經了創作階段，再到互動式劇場活動的實作，是一個漫長又複雜的過程，其中涉及了多方的人際互動行為，如：演 / 教員社群的內部互動——帶領者與成員、成員與成員；演 / 教員社群的外部互動——演 / 教員與目標學生、演 / 教員與學校行政系統的支援人員等。

本節以演 / 教員作為主要的論述對象，以其主動性的積極觀點，詮釋演 / 教員在整個教育劇場方案發展歷程中的轉化經驗。首先從教育劇場方案發展的螺旋歷程談起，說明演 / 教員在這個過程中，如何連結虛實，牽動生活角色的轉化；第二個部分則是著重論述「角色交換」作為教育劇場方案發展中的關鍵技巧，如何促使演 / 教員瞭解自我的多元可能；第三個部分則是從演 / 教員的雙重任務切入，藉由雙重任務的工作實踐中，如何影響演 / 教員自我價值的澄清或轉化；最後一個部分則是總結整節，闡述演 / 教員社群的實踐，連結了劇場與生活，進而擴展自我生命角色的可能。

壹、連結虛實：教育劇場方案發展的螺旋歷程

教育劇場不同於一般的戲劇演出，它背後有一個明確的教學目標，作為整個戲劇演出與互動方法的策動軸心。期望學生透過參與戲劇活動，達到教學目標。教育劇場

的演出文本是建構在教學議題上，所發展而來，因此從資料的蒐集，再到將議題轉化為戲劇文本，這之間歷經一個反覆辯證、揀選與建構的過程，雖然教育劇場方案發展的工作細節，會受到帶領者風格與演 / 教員社群性質的影響，而有所差異，但若以宏觀的角度視之，其發展的脈絡皆是一個反覆建構的歷程。

英國資深教育劇場創作者Cora Williams (1993) 於《教育劇場的演員》(The Theatre in Education actor) 一文中談及，教育劇場方案的發展，主要歷經了靈感、構思、轉化成劇本、排練，四個階段來進行。

一、尋找靈感 (Inspiration)

一個新的教育劇場方案的靈感，是來自於各方多元的資訊。這是一個集思廣益的過程，而不是單由一人的思維所主導。每一位演 / 教員都有權力，也有責任，為教育劇場方案提供靈感。很多靈感來自於社會和政治的變遷，如：facebook效應、都市更新、新住民家庭、十二年國教等，或是來自於普遍的重大壓迫，如：核能危機、種族迫害、性別歧視、愛滋污名化等。一本書或一篇短文也可能成為教育劇場方案的起點，如：本研究社群在培訓的課程中，曾經以《批判教育學》與《不只是兒戲》作為共同研讀的書籍，或以數本故事繪本，作為教育劇場方案的發想基礎。

在選取靈感時，也要留意對於目標對象的適切性，如此一個「好」的靈感，才能成為一個「適切」的靈感，獲得適宜的運用，達到目標對象的最大效益。有時教育劇場方案的核心靈感，也可能須醞釀幾個月或甚至幾年，等待一個天時、地利、人和的好時機，才得以將它付諸實踐，如：合適的環境情勢、團隊技巧的純熟、社會意識的成形等。

本研究社群的前身是說故事家長的自發性社群，於資源及人員的整併之後，才發展為目前的書爸書媽教育劇場團隊。絕大部分的資深成員們都擁有豐富的說故事資歷，甚至有幾位成員已經可以獨立開授說故事培訓課程，所以「說故事」是本研究社群的成員們很重要的共同專長。在過去五年的教育劇場實踐中，「說故事」的技巧並不曾被直接運用到教育劇場的工作裡，而這次《心事誰人知》教育劇場方案，首次將成員們的說故事專長，直接運用至延伸學習活動，挑選了兩本繪本作為進班延伸學習的主

要教材，這樣的新嘗試為成員們帶來很大的挑戰，某位成員在訪談中談到自己面對挑戰的心理轉折：

某成員就說：「抱歉！大家辛苦了，因為容老師這一次要讓你們進班。」然後我回她說：「好吧！我就勇於接受挑戰！」雖然心裡還是皮皮剉。可能某位教師成員也知道，這對我們媽媽而言，比較困難。某成員也說：「容老師好像高估我們了！」我說：「對啊！對啊！所以不要讓容老師失望。」我回去就把以前的東西都搬出來，我們以前閱讀帶領的一些書，還有以前我們做過的那些 file 筆記，我們都拿出來討論，所以我才做出那個進班的流程，才知道哪裡要補充？哪裡需要教材？我覺得如果是沒有這樣回頭去找，把我們過去所學的拿出來用，就好可惜哦！而且拿出來用，有很多都可以融會貫通。譬如說：我前一個禮拜才去學紙偶，沒想到就可以運用到孩子身上，而且孩子玩得很快樂，創造紙偶就像繪本故事中，伊萊創造胖哥一樣，讓他們去捏，好像都有一點關連，所以這樣還蠻不錯。（成員訪談 20110620-1）

雖然新靈感的嘗試引發了一些成員的焦慮，但是透過實際的教案設計，進班教學，也讓演 / 教員們有機會整合運用過去所學的技能，豐富了教育劇場的教學活動。

二、構思 (Gestation)

這個階段是進行構思的孕育期，教育劇場的工作團隊逐漸確定成形，每位演 / 教員各司其職。當所有人共同構思教育劇場方案時，演 / 教員有兩個不同的任務：一、蒐集議題資料；二、對於資料進行創造性的探究。在前面幾週，蒐集多於探究，中間幾週，則是探究多於蒐集。團隊的帶領者必須把握機會，將大家所蒐集的資料逐步轉化為戲劇。構思階段的中期是最令人興奮的階段，但也是最高風險的，因為團隊的帶領者與演 / 教員們承受著方案是否成形的壓力，如果完全被壓力宰制的話，這個教育劇場方案可能就此中斷，從原本朝向演出實作，轉為一個案頭的研究檔案。

在構思的最後階段，團隊的帶領者必須檢視由諸多資料及點子串連而成的方案，在進行實作時，是否清楚明瞭，而非過度簡化？是否擁有充足的豐富性，不論觀眾們經驗與認知的差異，皆能從中獲取意義？是否足夠生動逼真，引發觀眾餘波盪漾的回

想？

Williams所言的「尋找靈感」與「構思」階段，相似於本研究社群四個工作階段中的「準備資料」階段。在這個階段中，成員們看似收集了很多他者的資訊，如：對目標學生及導師進行訪談，或蒐集與目標議題相關的案例，但是一方面，本研究社群與目標對象共處於同一個人際網絡中，即河堤國小的師生及家長，彼此有密切的關聯，所以在蒐集資訊的過程中，往往投注了許多自我切身的人際經驗；另一方面，面對這些蒐集來的他者資料，帶領者往往引領成員們，從中深入探討故事背後的原因，或讓成員們分享自己的經驗，所以在探索這些他者資料的同時，成員們也一點一滴將自我的想法與經驗，投注於其中。

《心事誰人知》教育劇場演出劇本的主角是小英，她在學校課業表現不佳，又受到同儕的欺負與排擠。本研究社群在討論延伸學習教案時，特別找到了與小英處境相關的繪本《你很特別》，作為延伸學習活動的基礎教材。

某成員分享了《你很特別》這本繪本。木頭人互相貼貼紙，認為對方不夠好，就貼上灰點點。故事的主角是胖哥，他常常被大家貼灰點點，因而感到很自卑。有一天他遇見露西亞，她身上一張貼紙也沒有，因為她一點也不在乎大家的看法，所以任何的貼紙都貼不上去。故事簡介之後，另一位成員分享了自己的經驗：「我從小就胖，常因外表，感到自卑，很怕被別人嘲笑，現在就會自我解嘲。」另外一位成員聽了，回應說：「我小時候很瘦，我多麼希望自己可以長胖！」（參與觀察 20110331）

透過成員間自我經驗的分享，不僅更能強化同理心，也激起多元的思考，例如：不論胖或瘦，只要在意別人的看法，都一樣感到困擾。

另一方面，在尋找靈感時，蒐集學生的生活故事，同時可能也擴展了成員們的認知。有好幾位成員在接受訪談時表示，在2005年創作關於「線上遊戲」議題的教育劇場方案，對她們造成非常大的衝擊。某位成員回憶說：「當時大家視網路為洪水猛獸，避之唯恐不及。（成員訪談 20120405-1）」因為在2005年的時候，網路並不像今日這般普及，雖然很多師長發現網路對學生造成很多問題，但是自己卻對網路科技卻還不

甚瞭解。某位成員憶及當初進行「線上遊戲」教育劇場方案時，由於成員們對網路不夠熟悉，在進行即興排練時，就糟遇到了問題。

那時候作網路遊戲的議題，大家都說：「哦！我小孩上網很糟糕！」大家都說不可以讓小孩上網！就是要圍堵小孩。……但大家其實對網路並不熟悉，……所以我們也不會講裡面的語言。（成員訪談 20120405-1）

成員們面對自己不熟悉的議題，有些人堅持對於網路使用的負面態度，執意禁止孩子接觸網路，但也有些人為了教育劇場方案的準備，回家與自己的孩子討論網路。

愛上網的學生是第一齣戲，衝擊比較大，因為那個時候，我的小孩子根本沒有在上網，但他們會玩電玩的遊戲。是我問他們知不知道《楓之谷》？他們就說：「媽！有這個東西嗎？」我說：「你不知道哦！我們教育劇場在演這個東西耶！」因為他們都搞不清楚，我就去問我小叔的女兒，剛好她有在玩。好了！就是因為這樣，他們就熟悉了，我們家這麼多年來，都是《楓之谷》的固定成員。這個衝擊比較大！我有時候會想，好像是我把他們帶到…原來網路是可以這樣子玩的。……因為你演過戲，你就會知道有這些狀況，當然我和孩子會有衝突，是因為有時候玩到真的太晚了，我跟我先生都會作一些制止的動作。剛開始我們會發生衝突，但後來我覺得這樣衝突也不是辦法，就開始作協調。（成員訪談 20110616-1）

從上述的訪談中，可以發現這個教育劇場的議題——「線上遊戲」，提供了一個親子共學的機會，雖然這位成員在訪談中，有些自責把孩子帶進網路世界，但是即使孩子沒有因此而接觸到網路，將來有一天也勢必會接觸網路，因為網路的使用是必然的社會發展趨勢。不過藉由參與教育劇場方案的發展，反而讓成員提早瞭解了網路所可能帶來的親子問題，在未來問題發生時，能有更為充分的準備與應對。

面對不熟悉的網路議題，除了有成員回家與孩子討論，也有成員直接採取行動，體驗線上遊戲，瞭解這個議題。以下是某位成員的網咖初體驗：

我們根本不曉得他們在玩什麼遊戲？也不知道有什麼好玩？為什麼會迷到那個樣子？我就跟一個媽媽，兩個人專門去一家網咖，是我們第一次去網咖。

買了它一個小時，看能玩什麼就玩一個會的，結果那個經驗給我很大的震撼。因為一個小時很快哦！一下就到了，到了之後，我下不來，就是會很想去突破那個東西啊！我們其實有故意去觀察別人在玩什麼遊戲？講什麼話？不然我哪會即興！……到了一小時以後，我們會玩了，大概摸了半小時會玩那個東西，我玩了什麼遊戲，我也忘了，玩到那個時候，就是會想繼續買下去，繼續玩，幸好我們是大人，我們是有目標而來的，我們不是因為玩。所以我那時候就可以體諒小孩子，為什麼會下不來？為什麼他們會沒有辦法控制自己，然後一直想玩？……我們後來就比較體諒小孩，但是我們會跟他講最好不要玩，玩了就下不來，連我都下不來。（成員訪談 20120410-1）

這些成員實際展開調查行動，不但更能同理網路使用者的處境，在即興排練時，也透過肢體表演將記憶中的網咖情境表現出來。帶領者在訪談中憶及當時排練的情景：「那時候是一排，她們這樣子打，因為她們有去觀摩，知道人家是這樣子打，所以這樣一排下來就還蠻逼真的。（帶領者訪談 20120531）」

在蒐集學生真實生活故事的同時，透過對議題的深入探究，或成員間的對話激盪，觀念碰撞，可能從中發現自己對於某些議題的偏見，例如：成員們一開始皆視網路為洪水猛獸，而以一种防堵的心理，去阻擋「網路科技」對於學生生活的滲透，然而在經歷了的網咖體驗與資料蒐集後，不僅對這個議題有更深入且深刻的瞭解，也更能夠同理網路成癮的學生處境。

我說妳們拒絕，並不表示小孩子就永遠不會接觸那件事情，妳拒絕面對它，還不如勇於去看到那個問題，這個我們其實溝通蠻久的。我們之前也有發問卷，詢問孩子上網的時間有多長。我覺得就是家長和學生共同去面對那個問題，然後一起去找出怎樣解決那個問題。因為避而不見，並不表示那個問題不存在啊！後來她們才開始慢慢去接受。（帶領者訪談 20120531）

本研究社群透過教育劇場方案的創作，選擇與目標學生切身相關的議題，當主要的議題與成員原有的價值有所衝突時，一開始可能會引發焦慮感，而採取迴避不談的態度，然而這些議題又與目標學生，或甚至是成員自己的小孩切身相關，所以當成員們一旦決定創作這個議題時，隨之而來的就是對於固有價值的影響或挑戰。因此帶領

者如何鼓勵成員探討多元的價值，便是非常重要的關鍵，並透過資料的蒐集，成員間的交流與辯證，鬆動固著的價值觀，開啟重新建構自我價值觀的可能性。

三、轉化成劇本 (Transcription)

這個階段有一個特點就是很多紙，散布在演 / 教員們的工作空間。這些紙是各種關於教育劇場方案的記錄，如：蒐集資料的標示紙條、個人的筆記、戲劇場景的描述等。這些文字記錄將被統整起來，逐步發展出定稿的劇本。

團隊有可能外邀或內部指定一位劇作家，來擔任劇本創作的工作，也有可能是由所有的演 / 教員共同肩負劇作家的任務，進行集體的劇本創作。

如果團隊有劇作家，而且一同經歷了構思期，這是較理想的狀況，因為雖然演 / 教員們一同創作了這個作品，是最熟悉設計理念的人，但是劇本不是所有點子的集合串連，還是需要一定程度的編排與設計，予以結構化，才能呈現自然而有邏輯的樣貌。如果劇作家並沒有參與構思期，演 / 教員們就要擔任與劇作家溝通的工作，從劇作家所寫的劇本中，釐清教育目標是否清晰？互動技巧設計是否完整？角色的刻畫能否符合原來的設定？劇情的脈絡是否合理等。

如果是由所有的演 / 教員共同肩負劇作家的任務，進行集體的劇本創作，這也有其益處。演 / 教員們可以利用創作劇本的機會，練習即興台詞，當演 / 教員們的即興創作技巧越來越熟稔之後，將對於他們的組織能力與邏輯性都會有所助益。

四、排練 (Rehearsal)

在排練的過程中，團隊帶領者與演 / 教員們一起去創造教育劇場方案的戲劇基調，若有其他的劇場設計者的加入，如：音樂設計、服裝設計等，則彼此之間必須透過詳細的溝通互動，檢視搭配整體教育劇場方案的適切性，以及是否與教育目標有所衝突。此外，演 / 教員們仍需持續關注與觀眾互動的策略，如何有效引誘觀眾進入戲劇情境？如何挑戰觀眾原有的思考，並從中發現意義？如何藉由這些戲劇角色，帶領觀眾進入情感的旅程，引發困惑並從中獲得教育意涵？

Williams所言的「排練」與「轉化成劇本」階段，相似於本研究社群四個工作階

段中的「演出與互動」階段中的「即興排練」時期。此時，本研究社群進入戲劇創作階段，雖然戲劇故事是虛擬的，但是它卻是根植於上一階段「準備資料」的真實生活故事，所發展創作而來。某成員在訪談中，談到在一次的即興排練中，她運用了自己小孩班上同學的狀況，作為扮演的素材：

即興的時候，我飾演小英，只有講了其中一段話，因為那些話也是我從孩子的身上體驗到的。那個孩子確實有過動的狀況，她的媽媽是外籍媽媽，每天導師都盯她吃藥，因為媽媽也不管她有沒有吃藥。孩子的功課不好，同學都排擠她。……我說因為過動啊！媽媽都沒有幫我準備早餐，常常都給我零用錢而已，就叫我7-11買糖果，買餅乾，因為媽媽給我錢，我就是買我自己喜歡的東西，結果她這些東西真的到學校都被教師沒收。因為過動的小孩都不能吃巧克力、吃糖果。（成員訪談 20110617-2）

後來這一段關於過動學生的心聲描述，也被納入《心事誰人知》主角小英的台詞裡，在其中的一場演出中，有一位女學生因此受到觸動，上台分享自己面對過動症的經驗歷程。



人到劇場裡尋找生活，但如果劇場內外的生活沒有差別，那麼劇場就毫無意義，沒有必要做劇場。如果我們接受劇場內的生活可以看得比劇場外的生活更清楚、更生動，我們就能明白劇場同時是生活，又與生活略有出入。劇場內的生活更容易解讀，也更強烈，透過空間與時間的壓縮，創造了劇場的濃縮性（Brook, 1993）。戲劇是生活的再現，但是戲劇與生活的差異，就來自於戲劇創作過程中，對於生活素材的揀選與編織。演 / 教員在戲劇創作過程中，透過自我經驗的涉入、角色的扮演與創作、情節的編排等，提取自身生活中的事件或情緒元素，置入戲劇情境，從中獲得一個再詮釋的機會，而戲劇文本的時空濃縮性，也可呈現劇中人物的多元面貌，例如：責打女兒的小英媽媽、獨自訴說心聲的小英媽媽，這兩個不同的場景，突顯出小英媽媽的兩難情境。演 / 教員透過戲劇的創作，設身處地進入故事人物的生活脈絡與內心思維，是否因此對於自己的生活處境帶來反思或影響呢？本研究於後續的「角色交換」段落，再作更深入的探析。

Williams認為教育劇場方案的四個發展階段——尋找靈感、構思、轉化成劇本、

排練，是一個循環的歷程，當在任何一個階段有所疑惑時，演 / 教員們可以停下來思考整個教育劇場方案的教育目標，再回到前面的階段，重新尋找新的靈感、構思、轉化為劇本，然後再次排練。在這樣的工作循環中，教育劇場方案的發展呈現螺旋前進的路徑，如圖4-1所示。

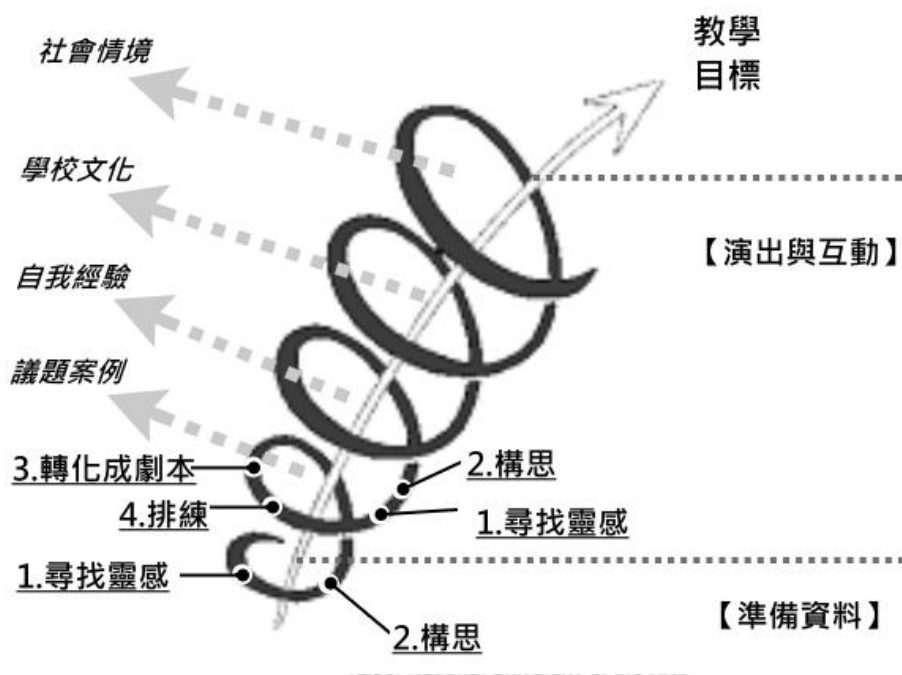


圖4-1 教育劇場方案發展螺旋前進圖

註：中心空心箭頭為方案發展的主軸方向，朝向教育劇場方案的教育目標，黑色實線則為教育劇場方案發展的螺旋路徑，經歷尋找靈感、構思、轉化成劇本、排練四個階段的循環，螺旋的循環可能會隨著時間擴大議題討論的深度與範圍，如：議題案例、自我經驗、學校文化、社會情境等。右側則是將發展歷程對應至本研究社群的工作階段。

在這一次次的循環歷程中，演 / 教員須保持高度的敏銳與彈性，以多元的觀點來省思整個教育劇場方案，使之更趨完備與縝密，演 / 教員也在這個過程中，逐步建立自信，琢磨技巧。

在《心事誰人知》即興排練的初期，本研究社群根據師生座談中所提及的議題，繼續作案例的分享與討論，並且從中推敲事件背後的原因，以及尋找適合做為劇本故事的素材。

在分享案例時，討論到唸書很重要嗎？升學進入名校很重要嗎？引發成員們的熱烈討論。第一位成員說：「唸書重要，但其它也重要。」第二位成員說：「以前覺得名校很重要，來參加教育劇場團隊之後，就覺得這不重要。名校不代表好的未來發展，孩子快樂最重要。」第三位成員說：「這對家長很掙扎，何況是沒有來參加教育劇场的家長。」第四位成員說：「我覺得其實是為了家長自己的面子！家長因為孩子成績不好，不好意思來學校，結果教師說你孩子不偷不搶，有什麼不好意思？」第一位家長又說：「我覺得孩子也有榮譽感，我兒子沒考上建中，只上成功也鬱卒了一個月。」第五位成員說：「我小孩有一次考全班最低分，數學28分，我去接小孩，小孩要從對街走過來，其他同學就一直大喊我兒子考28分，我當下覺得很沒面子。我兒子看到我，臉都垮了，怕我罵他，但我沒有，也要給他面子，回家再處理如何解決、補強。孩子也有榮譽心，與同儕比較。」最後大家彙整了學生的課業壓力來源——社會主流價值、教師、家長、同儕。（參與觀察 20110310）

成員們針對同一個議題，分享自己的切身經驗與觀點。從上述的記錄中，可以發現所討論的議題與成員們的自我生活，兩者的關係非常貼近，所以很容易就引起熱烈討論。雖然每一位成員的價值觀不盡相同，但是同樣都是身為家長，面對孩子成績表現的掙扎感受，卻是極為普遍的共同處境，成員們對此非常有共鳴。後來這個家長們討論各自教育觀的場景，也成為了劇本的其中一景。

某成員分享了一則新聞剪報：一位媽媽23歲嫁人，丈夫每日擺攤，經濟不寬裕，自己只好開美髮院維生。與婆婆又不和睦，心情常常不好。每次女兒吵鬧，就用體罰，母女關係因此也不好。有一次，女兒在學校割腕，通知媽媽到校，媽媽竟責打女兒，想把女兒的頭髮剪掉。直到有一天，女兒對媽媽還手，媽媽才發覺情況不對，加入學校家長團體，觀念與情緒才逐漸改變。（參與觀察 20110310）

某位成員分享了這個案例，然後大家一起探討這位女學生行為背後的原因，可能是父母忙於工作，疏於照顧女兒，而且家裡做生意，客人喜歡聚集在一起，議論是非，也可能導致家庭氣氛不佳。後來這個案例便成為劇本故事的雛型。主角是一位名為小英的七年級女學生，她的媽媽開設了一間家庭美髮店，工作繁重，情緒常常不佳。選定

了基礎的案例之後，帶領者開始帶領成員們進行故事場景的即興排練。

在進行即興排練之前，帶領者會先大略敘述整個場景的時間、地點、人物及主要事件，如：第一個場景是在家庭美髮院，晚上七、八點，小英媽媽、二位美髮師，以及三位客人，談論著各自的教育觀。然後再讓成員們以自願的方式，上台扮演角色，並進行即興的演出。演出後，帶領者引導大家討論剛剛即興排練中，不足的部分，或可再修整的部分，例如：看不出來小英媽媽焦慮的原因。經過多次的替換，讓不同的成員上台去扮演角色，以及一次又一次的演出和修正，劇本的台詞與場面調度將逐漸被確定下來。

在進行場景二的即興排練時，扮演媽媽的某成員生氣地怒丟小英的成績單，並且還責打小英。在台下觀看的某成員認為媽媽生氣的理由不明確，另一位成員則提議大家談談收到小孩的成績單會如何？會丟小孩的成績單嗎？第一位成員說：「我兒子才一年級，平常成績不錯，我拿到77分就大笑。」第二位成員說：「我會追究造成這結果的原因。」第三位成員說：「我會很生氣，我老公就會去教他。」第四位成員說：「現在的家長好像比較少摔成績單。」第五位成員說：「現在小孩被打，似乎較少因為成績因素。」後來帶領者就先暫停場景排練，改為進行兩人的即興獨白，試圖找到「媽媽的焦慮」與「小英的感受」兩者之間的連結。（參與觀察 20110317）

當排練遇到問題時，每位成員都可以表達自己的意見，去介入正在進行中的排練，最後再由帶領者作出一個排練策略的決定——「即興獨白」。讓小英與小英媽同時並置在台上，兩人輪流以獨白的方式說話，把自己內心的感受和想法表達出來，在作了兩輪不同的演員獨白後，成員們對這個場景中的母女關係，有了更豐富的想法，如下所述：

第一位成員說：「很多家長會將孩子的成績與體貼自己做連結，但孩子無法理解這樣的連結。為什麼孩子功課好就是體諒父母？」第二位成員說：「我和女兒去美髮院，女兒看剪髮師打扮得很漂亮，也想成為剪髮師，我心裡都會暗罵要去作頭髮，那現在就可以不用唸書了！」第三位成員說：「現在北星計畫，大安高工有很多人報名，可見現在對於技職體系可能比以往更受到

重視。」第四位成員說：「孩子是努力不夠，還是能力不足？孩子的興趣是什麼？可以如何知道？」第五位成員說：「小英媽媽忙於工作及家事，所以根本不知道自己的興趣在哪裡？」（參與觀察 20110317）

從這些豐富的回饋中，可以發現成員們本來是聚焦在——家長如何面對自己的孩子，成績表現不如意？透過即興獨白與討論之後，慢慢挖掘更深層的成因，例如：親子溝通的障礙、家長的價值形塑、教育政策的變遷，如此讓劇中人物更加的立體化，也更深入的探究了問題背後的原因。

在教育劇場方案發展的螺旋前進中，成員們透過尋找靈感、構思、轉化成劇本、排練四個階段的循環，在劇本成形的過程中，投注自我的生活經驗與觀點，因此在螺旋前進的歷程中，同時捲動戲劇故事以及成員們的真實生活故事，也帶動了戲劇角色與自我角色的變化，讓教學議題更深入的內化至成員的自我價值觀之中。

經過縝密的方案規畫之後，教育劇場團隊將直接進入教學現場進行實作，透過提問、坐針氈、論壇劇場等戲劇策略，與學生在此時此地的互動中，共同創造出實作現場的故事，這個故事是虛擬與真實最直接的碰撞，是整個教育劇場方案的發展，最為複雜的階段。不論演 / 教員事前作了多麼精密或周全的方案設計，到了實作現場，經由與學生直接的互動對話，演 / 教員的預設將獲得實際的驗證或衝擊。

某成員說：「你是媽媽角色的時候，你就會比較主觀，當你看別人小孩的時候，你就會比較客觀。（成員訪談 20110622-2）」她認為在實作現場，演 / 教員可以透過與學生的互動中，站在一個較為「客觀」的立場，去瞭解學生們所面臨的問題，而這些問題也可能是演 / 教員自己的小孩，所同樣面臨的，但是當演 / 教員處於「家長」的身份時，卻因為過度「主觀」，而無法接受小孩的想法。另一位成員也談到與學生互動的過程中，帶給她的思維刺激：

其實有接受小孩子觀念的刺激，我們不知道小孩子怎麼想？其實每一個小孩子的想法可能都不一樣。……如果是對自己的小孩，會覺得你很奇怪，你怎麼這樣想？可是別的小孩，如果也是這樣想的話，你就要反思，噫！他們為什麼都這樣想？小孩的想法為什麼會跟我們不一樣？……就好像我們跟小

孩講話的時候，我們要蹲下來，因為我們的視野才會跟他一樣高。我是後來才知道的，為什麼要蹲下來，腳那麼痠。妳要蹲下來，發現小孩子看的角度，跟你不一樣的時候，你才會去改變。我們有時候就會去試啦！以前是不會去試，反正我講都是對的，你就照做就對了！為什麼講那麼多次，你還是不會？那是你笨，不是我錯！後來發現，其實不是啦！真的不是這樣子，不是他笨啦！是有時候我需要做調整。（成員訪談 20110622-1）

透過演 / 教員與學生的互動，發現雙方思維的差異，而這個差異正是促使演 / 教員自我轉化的契機。從發現差異，到面對差異、接受差異，再到自我的省思與調整，這整個歷程就是一個自我轉化的歷程。

本研究社群教育劇場方案發展的工作歷程，首先，蒐集目標學生的生活資訊，並透過議題討論與辯證，投注自己的生活經驗——真實生活的故事，再到戲劇故事的集體即興創作——虛構戲劇的故事，最後與學生面對面的互動劇場活動——實作現場的故事，在這個穿梭虛擬與真實的過程中，演 / 教員歷經了三個不同層次的故事，也透過對於這三層故事的有效運作，連結了戲劇與生活。

Taipei National University of the Arts

若以Moreno角色理論中扮演角色的三種程度來看，在最初的工作階段，即是「取得角色」，只依據角色表面的行為來模仿，如：本研究社群的成員在進行「線上遊戲」教育劇場方案發展之初，對於網路使用的抗拒，成員們只看見學生沉迷網路的負面行為，而不察其行為背後的成因。在經過構思、轉化成劇本及排練的階段之後，成員們多方蒐集資料，並透過議題的討論與角色的扮演，對於議題有更深入的了解，也就是Moreno所言「扮演角色」，開始探索角色的界限，如：成員去網咖進行實際的體驗，瞭解網路使用者的處境，並透過「線上遊戲」的戲劇排練，去探討網路使用對於學生帶來的益處與問題，以及可能的解決辦法。最後，成員們可能破除過去的偏見，開始瞭解到使用網路為社會的必然趨勢，不同於過去全面防堵的心態，轉為以溝通的方式，與學生或孩子溝通出使用網路的適切方法，如此就如同Moreno所言的「創造角色」，成員們破除了以往對於網路使用的偏見，也革新了自己的父母角色。

貳、轉化引擎：透過角色交換開展多元可能

角色交換是教育劇場方案中，非常關鍵的戲劇方法。「角色交換的行動，包括與另一人物理上的位置交換，以及立場、姿態的交換，透過交換，整個人完全的進入另一人的角色中去探索。個人要有效的透過對方的視角來看待事情。(Tavon, 1998, p. 41)」透過「角色交換」讓演 / 教員看見人與人之間，思維的差異，從而接受差異，讓自我的思維更加開放與多元，因此「角色交換」可謂是教育劇場推動轉化的引擎，而透過「角色交換」也讓演 / 教員開展了多元可能。

一、集體即興創作

本研究社群的帶領者，採取集體即興創作的方式，進行戲劇文本的創作，與一般由劇作家獨自完成劇本的創作方式非常不同。帶領者為何揚棄了單音書寫文本的戲劇傳統，而選擇了這種多音書寫的創作策略呢？帶領者談到其選擇即興創作方式的原因：

因為John Somer訓練我的方式就是這樣，那個即興的東西是回到創作者本身，但是如果說那個劇本是我寫的，所有的問題就在我。我理解那些問題，可是這些參與的人，她不會理解。當你進入那個情境，你會去想情境中那個角色他所面臨的喀藥問題、霸凌問題，或者是那個爸爸怎麼去施壓？進入角色的情境，她的心情會轉變，她會感覺到那個問題的存在。如果說我給她既定的劇本，她背完台詞以後，那感覺不夠深刻，其實那不是我要的。（帶領者訪談 20120531）

這種即興創作方式，重用了演 / 教員自身的生活經驗，是否彌合了戲劇與生活的鴻溝？還是拉高了戲劇技巧的難度呢？而這種即興創作的方式，是否也提高了「角色交換」的頻率，加速推動了自我轉化的引擎？以下分別從三個部分，來闡述即興創作所帶來的可能性。

(一) 開放的多元創作理念

朱靜美（2011）在《集體即興創作：約瑟夫·柴金與開放劇場》談到：「西方兩千多年來皆以文學性劇場為宗，以劇場為一切圭臬，演員、導演以及各項舞臺元素都唯文本是瞻，造成劇本至尊，一人書寫，單音表述的霸權現象。（頁35）」教育劇場作

為一種革新傳統劇場與傳統教育的嶄新形式，其發展理念即是要打破單一的霸權價值，透過提問與對話，重新辯證知識結構，因此對於傳統劇場的演員而言，臺詞是排演工作的起點，可是對於採用集體即興創作的演 / 教員社群而言，確定下來的臺詞卻是排演工作的終點。

在即興當中，大家也在激盪某一些觀點，也看到不同的觀點，所以我覺得它即便是困難，但是它有它的意義。（成員訪談 20110720-1）

在即興排演的過程，演 / 教員們共同承載了劇作家的任務，每個人都可以投注自己的思想於逐漸成形的劇本之中，劇本的創作權是開放給每一位演 / 教員。劇本語言也不再只是被單一霸權被劫持的語言，它將被釋放，自由展現其多元的面貌。

(二) 此時此地的創造

傳統劇場的演員所排練的文本，是一個完成於過去的劇本，在集體即興創作中的演 / 教員，則是著重在此時此地的創造。演 / 教員與戲劇文本的關係，不再只是一個接受者與跟隨者，而是從被動轉為主動，積極投注自己的想法與經驗，參與整個教育劇場戲劇文本的創作。

即興要求演 / 教員積極投入創作，但是也可能因此對於一些人格特質較為被動的成員，或是尚未熟悉戲劇方法的成員，帶來很大的挑戰。某成員在訪談中表示：「後來要演戲的時候，似乎是我事前不知道的，其實我也排斥，因為我覺得我是放不開的人，我沒有辦法做那件事情。（成員訪談 20110617-2）」這位成員連一般表演都有心理障礙，更何況是沒有劇本，必須靠自己即興臺詞，想必是更加的困難。另一方面，也有一種成員是喜歡扮演，但是卻無法應付即興創作中，迅速的臨場反應。

我喜歡扮演不是我的時候，我喜歡演，上去演，但不是即興。即興對我來說是難的，因為我沒有那麼快的反應，我都是要被逼到上去，我才上去。（成員訪談 20110622-1）

然而每位成員的個人特質不同，相對地在即興創作的反應速度，也不盡相同。某成員在訪談中，回憶起一段令她印象深刻的即興創作：

因為我本身是比較不擅於表達自己內心的話的人，我可以用寫的，或可以默默的為自己或為別人作，可是我比較不擅於用嘴巴講出來，表達出來。像那次老師叫我們演學生，是一個比較弱勢的，被欺負的學生。同學打我，我不會回話，僵在那邊。老師就引導說：「你想想你小學啊！你在學校受到同學欺負，妳會怎樣啊？」我都沒有耶！沒有那樣子的經驗。我就想想想…想看電視的經驗…心裡很急啊…又想到連續劇會怎樣？老師講了兩三次，我跟另外一個成員，兩個人都愣在那邊，教師有點急了，我就說：「對不起、對不起，老師請容許我有一些時間，放空一下。」結果老師就笑了，全班也就笑了。其實我不敢上台演戲，也是因為可能有很多在乎啦！在乎的事情有很多啦！演得好不好？大家看我表演，會覺得好看嗎？或者我會不會搞砸了？我會想很多。……跨出一步以後，覺得其實沒有那麼難。……我其實很欣賞容老師，我覺得她可以很有耐心，雖然她有壓力，可是她沒有表現出來。（成員訪談 20110620-1）

從上述的記錄中，可以發現帶領者適度的等待與提示，也許可以減緩演 / 教員的焦慮情緒，讓即興創作有機會繼續進行下去。帶領者在訪談中也談到面對即興的僵局，也就是演 / 教員達不到帶領者的要求時，帶領者寧願等待，請演 / 教員重複嘗試，或是換人即興，最不願意的就是直接的介入示範。

我覺得非到不得已，我不會去作那個示範。因為它等於是 copy，copy 的東西不會深刻……因為我們每一次都是會找很多案例的分析，然後大家來討論。作一點點即興的時候，你才會知道那個角色他所感受到的，所以有時候感受不到，我就會用所謂的「經驗的移植」這種方式，問說妳曾經碰過什麼？那她們就會好一點，但是如果說還是抓不到，我們就會換組，換人來扮演，一直抓到我們要的感覺，然後每個人都知道在那個景的感覺是那樣子的。所以我們其實過程裡面的劇本，因為是共同去完成，所以她們對於議題，還有對於那個角色和感覺，會比較深刻。（帶領者訪談 20120531）

演 / 教員對於即興創作的心理恐懼，可能是來自於自我的要求，不容許自己搞砸，這些避免犯錯的念頭將會造成即興創作的阻礙，然而當演 / 教員在擔憂著犯錯的可能時，已經離開了此時此地的創造，而受到未來的犯錯預想所糾纏。為了減緩在即興排

練中，這種犯錯預想的焦慮，同儕之間的鼓勵應該有助於舒緩這種焦慮，但過度的鼓勵也可能會加重成員的壓力，如：尚未熟悉即興方式或尚未建立穩固人際關係的新成員。帶領者在訪談中談到，她在帶領即興排練時，希望鼓勵成員們勇於嘗試，而不是給予即興表現優、劣、對、錯的評斷。

妳不敢上去演沒關係，但是我們在排練的時候妳就試嘛！不要在排練的時候也不試，這樣就不好了。但是如果真的演出還不敢，那就沒有關係。可是我比較不喜歡在排練的時候，也很不願意試，那就很麻煩。因為在排練不試，又給很多意見，我就碰過這樣的情況，到現在我想到就快昏倒。包括像我在帶，我都不會說你應該怎樣！怎樣！不會，我都會說你要不要想想看，你曾經怎麼樣？那不然就是說你還不行，我就換別人，但是我不會說你這樣子不對。（帶領者訪談 20120531）

(三) 拉近藝術與生活的距離

本研究社群中，沒有一位成員是戲劇相關背景出身，雖然某些資深的成員，以前曾經參與推廣閱讀的戲劇演出，但仍然有很多成員在訪談中透露，剛接觸教育劇場時，戲劇方法所引發的焦慮。

行政總籌告訴我，因為人手不夠，所以那一學期就請我來幫忙放音樂。我說：「蛤！什麼？放音樂！音樂是戲劇的靈魂耶！內容都要很清楚，才曉得什麼時候要出，什麼時候要收。」她就說：「沒關係，沒關係，反正沒人了，妳來，妳來。」這是《線上遊戲》那一齣，就是我第一次參加教育劇場，幫忙放音樂。那時候，他們排練的時間比較長，排練了三次吧？我忘了，大概是三次，我三次都到，我就想這個真的很專業，因為容老師有說過，音樂要從小聲，慢慢大大大，然後再變小。我以前又只有在學校學過音樂，唱過歌，我對音樂是喜歡，平常都有在聽，可是我想這個要操作不是那麼容易，而且他們用的那一台CD player，跟我們家的又不一樣，它按下去，不會馬上有聲音出來，我就發現會慢慢的，而且那時候他們已經把音樂弄成一片CD，一共錄了五首，第一首是先空白五秒鐘，然後音樂才出來，第二首可能空比較久，大概是八秒，所以我發現說…奇怪！怎麼這樣？我要去熟悉這個東西，

我回去就練，然後在劇本上面劃線，有時候他們根本都還沒有把關鍵字講出來，蛤？已經結束了！我音樂來不及放！所以我就把它弄前面一點。可能可以特別注意誰的台詞…我知道某成員比較厲害，她一定都會蠻注意的，所以就是有一些撇步，自己就畫紅線，紅線是要最注意的，所以我會在對話中的倒數幾句，我就會提前讓音樂慢慢的小小聲出來。反正我就是自己去感覺，第一場可能還好，第二場的時候，她們跟我講說：「誒！今年超有fu的，因為那個音樂配得好好哦！」那我就很高興！其實我的情緒也都有放進去，而且我在看他們演的時候，都好激動，激動得有時候都要掉眼淚，就是情緒會受到他們拉扯，我就知道…哦！這麼吸引人！我都這麼受感動，我想參加的孩子應該會有很多感觸吧！真的很有意義。（成員訪談 20110620-1）

從上述的記錄中，可以發現在某些成員的觀念中，藝術與生活的距離是非常遙遠的，能夠從事藝術創作的人，似乎只有那些受過專業訓練的藝術家，然而透過實際參與教育劇場的方案發展，成員逐漸找到方法掌握藝術的技巧，同時也在過程中，獲得成就感。

國立臺北藝術大學

如果藝術與生活的鴻溝越大，成員們對於藝術的應用，將會更加的小心與退卻，所以即興創作的方式，讓演 / 教員在創作的過程中，汲取自己的生活經驗，投注其中，是否也一步步拉近了藝術與生活的距離？某成員憶及即興排練的過程，她認為不像是在演戲，而是像玩遊戲一樣輕鬆：

我覺得容老師很厲害啊！她根本不是告訴我們在演戲，她都跟我們玩遊戲，給我們情境，叫我們想一下對話，把它演出來。那個對話都是從日常生活的經驗，看自己的，或是看別人的，而且我們剛開始還沒有人打字那麼厲害，我們都用錄音的，錄音之後再回去騰稿。騰稿那個字就會比較正確，再來篩選哪些比較真實，比較符合我們要的東西。……所以那時候當然不會覺得在演戲啊！覺得像在回想，或是玩遊戲吧！有時候是看照片說感覺，帶肢體動作或是造形。（成員訪談20120410-1）

某位扮演小英的成員回憶當時在進行即興創作時，自己是如何運用了生活經驗，進行角色的即興：

在即興小英的時候，是針對我女兒的情況講出來的。比方說她不喜歡唸書，態度很不好，其實我女兒的態度是很不好，還有…她就是想怎麼樣就怎麼樣。反正很多都是擷取我女兒的部分，然後把它表現出來。那真實的在演小英的時候，就是綜合大家的版本嘛！然後再表演出來，所以這裡面只有我女兒一部分的影子。（成員訪談 20110622-1）

本研究社群採用集體即興創作的的方法，不但拉近了藝術與生活的距離，也因為距離的縮減，讓藝術有更多的機會推動生活轉化的可能，而透過反覆的即興練習，所有成員對於主要的議題有更多辯證的機會與深刻的體悟。

二、演 / 教員的觀演四徑

Peter Brook在其著作《空的空間》(The Empty Space)一書中，將戲劇行為作了一個精闢有力的定義：「我可以選擇任何一個空的空間，然後稱它為空的舞臺。有一個人另一人的注視下，走過這個空的空間，如此就足以構成一個戲劇的行為。(Brook, 1968, p. 9)」這段描述說明了構成戲劇行為的兩個基礎條件：一、在同一個空間中，至少要有兩個以上的人；二、這兩個以上的人，彼此之間有看與被看的關係。在這個簡潔的定義裡，看或被看的這兩種行為，並不是固著於某一人身上，而是一種流動的相對關係。

演 / 教員在整個教育劇場方案發展歷程中，絕大部分的時間都符合這個簡潔的定義，而構成了戲劇的行為，自我與他者沉浸於「看」與「被看」無止盡的流動關係裡。然而這種「看」與「被看」的關係過度的廣泛，它幾乎包含了本研究社群的所有人際互動行為，因此當「角色扮演」置入如此的互動關係之中，將可終止「看」與「被看」的流動關係，區隔出「看」與「被看」的相對立場，若替代以積極的動作行為，則是「觀看」與「扮演」，然而在這個觀演的對應中，「角色」又發揮了什麼樣的作用呢？因而構成了「觀眾」、「演員」、「角色」的三角關係。

在前文有提及，「角色交換」為教育劇場促進轉化的引擎，所以勢必有兩個以上的「角色」，才能進行「角色交換」。研究者以一個空間中，二至三個人的互動，來討論「角色」對於「自我」的影響。試以「觀看」與「扮演」為經，所扮演的「角色」

為緯，經緯交織出演 / 教員在觀演中的四種型態，請參見表4-4。

表4-4

演 / 教員的觀演四徑

	演 / 教員的行為	自我	他者 I	他者 II	角色理論
第一型	扮演	X	Y	Z	主角與輔角
第二型		Y	X	Z	角色交換
第三型	觀看	S	X ₁	X ₂	替身
第四型		S	X	Y	鏡照

註：X代表演 / 教員自我投射的角色，Y則表示為相對應或相關連的角色，如：演 / 教員是一位爸爸，X是演 / 教員自我投射的爸爸角色、Y是女兒的角色。X₁與X₂則表示同樣為爸爸角色，但是因扮演者不同，而有不同的樣貌。Z則表示與X或Y相關連的任一角色，或是不扮演任何角色。S則特指演 / 教員的「觀看」狀態。

資料來源：研究者自製。

(一)XYZ：主角與輔角

當演 / 教員扮演了自我所投射的角色，這個角色就如同 Moreno 角色理論中的「主角」，其它與之對應演出的演 / 教員就是所謂的「輔角」，透過與輔角的互動，將能更加突顯主角的性格。

某成員談到，扮演母親角色的時候，投注了自我的生活經驗，因此與「輔角」的對應中，呈現了自己的家庭模式：

因為我們都不是戲劇出身的，所以都從我們的生活經驗而來，三位不同的媽媽上去即興，可能呈現出來的就是三種不同的家庭模式……你就可以知道她們家就是這樣，我們家就是這樣，就是你看得到三個家庭的處理模式，但是同樣的我們會去看別人家，為什麼同樣碰到孩子這樣的時候，她可以這樣去問話，這樣處理？我們會提醒自己……為什麼她可以不用罵？為什麼她可以這樣講？……就會知道我不一定要跟孩子對槓！（成員訪談 20120410-1）

透過角色的扮演，更覺察到自己現實生活中母親角色的限制，以及自我的家庭模式，另一方面，也透過觀看不同的成員的扮演，瞭解母親角色的多元可能。

(二) YXZ：角色交換

在這個觀演路徑之中，演 / 教員從原來生活中的角色，透過角色扮演，轉換至相對應的角色立場，也就構成了「角色交換」。

我有一次演一個成績很不好的姊姊，妹妹成績很好，然後我就回去拿考卷給媽媽看，那時候媽媽就很兇，說妳考這什麼！才考五十幾分！……就很生氣說：妳這姊姊真是該去補習！我就想到，我也曾經在我女兒考不好的時候，我是怎樣對待她？……我就是看到成績不好的小孩，被這樣好像沒有尊嚴的罵，我就想我以前有沒有這樣子對我小孩啊？（成員訪談 20110617-1）

這位成員藉由扮演女兒的角色，進入情境與扮演其母親的演 / 教員互動，在互動經驗中，這位成員覺知到女兒尊嚴受傷的處境，因而反思自己平常身為母親角色時，是否也如此對待女兒，進而修正或調整自己的母親角色。

(三) SX1X2：替身

國立臺北藝術大學

這種類型的觀演路徑，常見於本研究社群即興排練的「多重獨白」方法中，例如：多人同飾小英媽媽的角色，在臺上一字排開，輪流進行獨白。這些扮演媽媽的演 / 教員就是在場所有媽媽的替身，透過「多重獨白」的方法，展現多元的角色可能。某成員憶及「多重獨白」方法，結合大家的力量，相互激盪，讓角色的面貌更加的多元：

因為我們大概都知道劇本的架構，我想到小英小時候好可愛。我常常會聯想到我的孩子，看他們現在，看他們以前的照片，他們以前是這麼可愛，那現在為什麼都不聽我的話？可能我在這個時候又僵住，又沒有話題了，然後又輪一回，回到這裡，被他們引發比較多的問題，我就會想還可以接什麼？我覺得這個方式很好，很有趣。把本來沒有的東西，慢慢把它統整起來，變成一個心情物語……一個人可能就不會想出這麼多元。（成員訪談 20110620-1）

某成員憶及有些成員的詮釋，跳脫了對於這個角色的一般既定印象：

好像我隔壁的成員是比較溫溫的，所以感覺上沒有很強烈，但是另一位成員演的小英，好像很跳脫我們既定印象中，被人家欺負的角色，所以她那時候

就比較不一樣，比較另類，最後我們就去擷取她，小英要反抗！大家打壓我，我要反抗！我會覺得那位成員的表演，對我刺激比較大吧！就是說要反抗！事實上生活就是很多事情，人家跟我們講，喔…好好好，接受！就是接受！但不是反抗！……如果只有我一個人演……就是被欺負，沒有特色……沒有像現在這樣個性鮮明。其實每個人心中都會壓抑的嘛！你欺負我，但是她沒有表現出來，事實上應該是會表現出來的，只是那個爆點不知道會是哪一天？
(成員訪談 20110622-1)

藉由多重獨白，多人同飾一角的方法，將角色的多元可能性激盪出來，演 / 教員也可以在這個觀演的路徑中，重新省思與調整自己的生活角色。

(四) SXY：鏡照

在這一個觀演路徑中，即是Moreno角色理論中的「鏡照」方法，演 / 教員透過觀看替身的演出，看見自己，而透過旁觀替身與輔角的互動，則讓演 / 教員有機會跳出當局者迷的困境，以第三者的立場，更客觀地覺察自己與他人的互動關係。

小英的劇本裡面，她媽媽總是對她大聲的斥喝，我對我的孩子，其實也是這樣。……我性子很急的時候，妳跟他講一句話，其實可以很平淡的講，但是我變成要拉高分貝的跟他講。……我看到那種情況，忽然間我會覺得：噢！原來不是只有我一個人會那麼大聲！我是不是應該要改變一個方式，來對待我自己的孩子？……跟我孩子相處的時候，我會知道不能太大聲，因為妳太大聲他真的聽不進去。(成員訪談 20110627-1)

扮演小英媽媽的演 / 教員即是這位成員的替身，透過觀看小英媽媽(替身)與小英(輔角)的互動，反思自己的母親角色，進而修正自己的行為。

當你進入一個情境，你的感知 (perception) 即是你所擁有的全部。當你確切地進入角色交換，在這個過程之間或之後，將有一個「感知的轉移」(shift of perception)。這也就是改變的所在，以及角色交換所應作的，而不是透過角色交換，賦予你知識或洞悉。……在這個觀點之中，它與我本來所見的觀點有所不同，然後你就可以改變你原來所擁有的感知，而獲致新的學習。

(Moreno, Blomkvist, & Rützel, 2000, p. 15)

以宏觀的角度來看，上述四種演 / 教員的觀演路徑，其實皆是讓演 / 教員從中「感知」不同的立場與多元的可能，但是感知往往是非常主觀的，如同研究者在訪談成員的過程中，最常聽見的一句話：「如果妳沒有問，我都沒有想到！」是否沒有想到就代表沒有感知到呢？研究者認為感知未必發生在當下，可能在後續的檢討，如：排練過程中討論，或是未來的某個時刻，如：接受研究訪談、生活情境重現了戲劇情境等，感知可能就發生了，而促成了自我的轉化，因此，教育劇場透過角色交換的方式，演 / 教員經驗了多元的現實，但這些多元的現實未必會立即內化至演 / 教員的認知當中，不過卻可能埋下了自我轉化的種子。

參、雙重任務：演員及教員轉換間的價值重構

在演 / 教員的工作歷程中，對於目標議題的深入探討與辯證是非常重要的工作任務，本段落先從演 / 教員的工作目標切入，闡述在工作目標實踐的歷程中，是否促成了演 / 教員自我價值的重構？最後，透過對本研究社群實踐困境的陳顯，探討其對於促成價值重構的影響。

一、演 / 教員的工作目標

最早起源於英國1965年的教育劇場，其以「劇場及教育的獨特混血 (Wooster, 2007, p. 1)」之姿出現，它並非憑空被創造出來，而有其來自於「劇場」和「教育」兩個不同領域的根源，所以為探求演 / 教員的「演員」及「教員」的任務，就不能忽視當時代劇場及教育的重要思潮。

六〇年代的英國，正值社會自由與個人自由的轉變時期，許多劇場工作者深受 Brecht 其劇場的社會性思想之影響，他們滿懷信心展開劇場的革新與實驗行動，將劇場從傳統的神聖藝術殿堂中解放出來，戲劇方法被應用至不同的社群，大大擴展了劇場的範圍，在這樣的脈絡之下，劇場開始發揮其社會政治性的功能。另一方面，二次大戰之後，英國百廢待舉，五〇至六〇年代戰後出生的新世代，被要求在學校教育中，為未來的工作做準備，因此，為了回應整個社會的需求，越來越多的教師開始嘗試「啟

發式」的教育法，也開始接受興起於二十世紀的進步主義 (Progressivism) 教育思潮，強調做中學、議題教學，還有以學生作為學習的中心。教育劇場就是在如此嶄新的思潮中被孕育出來，它創造了一個以學生為學習中心的方法，讓學生進入戲劇的脈絡之中，進行學習(Wooster, 2007, pp. 1-2)。

以下試從集於演 / 教員一身的兩個重要角色——「演員」及「教員」，來探討演 / 教員的工作特性與目標。

(一) 演 / 教員的「演員」工作

在教育劇場的實作現場，主要議題的戲劇故事演出是很重要的部分，演 / 教員透過動作與語言表達故事劇情，引發學生的學習動機，進而吸引學生進入戲劇情境，表達想法或採取實際行動。

演員就是一個說故事的人，就是要把這個故事說得很能夠說服別人……你才能够去談這個故事所引發出來的問題。(帶領者訪談 20120606)

國立臺北藝術大學

演 / 教員的首要工作就是扮演好角色，有足夠的感染力吸引學生「入戲」，才能繼續探究劇情背後的問題根源。

對傳統的劇場演員而言，劇本臺詞是他們進行排演的「起點」，可是對於本研究社群而言，劇本臺詞則是教育劇場工作的「中繼站」。在整個即興創作的過程中，演 / 教員們必須汲取自我的生活經驗、情緒記憶，自行開展角色的多層次面貌，共同創作出劇本臺詞。最後被寫定的劇本，將在實作現場呈現在學生面前，然而在這個被寫定的戲劇文本之後，更重要的是後續的互動教學策略。演 / 教員與學生透過互動與對話，即時地共同創造出來的現場文本，所以劇本臺詞是教育劇場工作的「中繼站」，它承載了教育劇場的教學議題，在後續的互動策略中，演 / 教員必須以這個戲劇文本作為基礎，將某些關鍵問題放大，引導學生一起去檢視與討論，故演 / 教員不能只會死記劇本臺詞，最重要是要瞭解整個教學議題的脈絡。

她不是只是拿個劇本背一背，所以我們前面我就會覺得那個讀書是很重要的……可以是案例分析，那也可以是生命經驗的分享。我覺得這個交流還蠻

重要的……她們可以比較深刻去體會，我們想要做這個議題的內涵，而不是這個導演想要作的一種藝術性而已……彼此都要對那個題目，或對那個主題要有一定的認知……知道那個問題核心在哪裡。（帶領者訪談 20120606）

演 / 教員不僅透過戲劇美學的方法，表達人物故事的真實性與情感性，吸引學生進入戲劇情境學習，更重要的是在教育劇場方案發展的階段，必須不斷的歷經尋找靈感、構思、即興排練的循環工作歷程，深入地探究教學議題，如此就像一個集體建構學習的歷程，所有的團隊成員都要對教學議題有一定的認知，在互動教學策略中，才能即時的進出角色，發揮即興的能力，引導學生討論核心問題。

(二) 演 / 教員的「教員」工作

演 / 教員的教員任務就是透過互動的教學策略，如：提問、對話，引導學生進行議題的教學，這樣的方法就如同批判教育學家Paulo Freire所言「提問式的教育」(problem-posing education)，透過對話，新的師生關係出現了，師生不再只是單向的教與學關係，而是一種相互學習成長的關係 (Freire, 1970, p. 81)。

我喜歡用批判教育學的觀點，來看教育現場……你沒有辦法用一個標準化的東西，那個典範永遠就是典範，不可能，所以那個典範不是被推翻，而是被替代……它不斷在轉變，所以就有各種可能性。（帶領者訪談 20120531）

從上述的訪談中，帶領者非常明確的指出「批判教育學」的觀點，對於演 / 教員教師任務的影響。當師生成為共同學習的夥伴關係之後，教師不再是知識的給予者，知識也不再只是既成的事實，而必須透過師生的對話與辯證，共同去鬆動某些既成事實，也就是個體的既成意義觀點，知識便在這個互動的學習歷程中湧現。因此所謂的知識典範並非固著不動的霸權，而是在教育對話中變動著，創造出更多的可能性。

帶領者在訪談中談到對於演 / 教員的教師角色的期待，一個是作為「文化工作者」，另一個則是作為「轉化型的知識份子」。

1. 文化工作者

Freire在其著作《教師作為文化工作者》(Teachers as Cultural Workers) 一書中，

強調教育的政治性，他認為教育是意識覺醒的實踐，而教師則是促成社會解放和轉化的文化工作者 (Freire, 1998b)。

我也很期望演 / 教員會是一個文化工作者，所謂文化工作者是她不只是看那個問題的表面而已，而是問題的背後還有很多結構性的問題，這個都是她必須要去理解的，而且必須要去認識。……演 / 教員不只是演一齣戲，或是去教這個議題，我覺得這些都是媒介，所以你要怎麼透過這個去看別的東西，那他關心的視點會更廣，也就更能夠找到問題的源頭(帶領者訪談 20120606)

從上述的訪談中可以發現演 / 教員的任務，已經不只侷限於教育劇場之內，它可能慢慢滲透、擴延至演 / 教員的生活思維，促成演 / 教員對於社會議題有更多的關注，也許隨著時間的積累，價值觀也將慢慢走向多元與開放。

2. 轉化型的知識份子

若要恢復教師能夠成為思考的、批判的教育領導者之立場，我們必須重建教師工作的本質乃是作為轉化型的知識份子 (transformative intellectuals)……
教師不會只被視為專業的執行者來完成別人為他們設定的目標，教師更是個反省的實務者與自由人，奉獻於知識的價值並培養年輕一代的批判能力。……重要的是強調教師必須能主動而有責任的來提出下面的問題，我們教的是什麼？如何去教？什麼又是我們應當去奮鬥的目標？(Aronowitz & Giroux, 1993, p. 40)

上述這段話闡述了教師作為轉化型知識份子的使命感，其中隱含了一種「後設」的理念，就如同演 / 教員在教育劇場的工作中，絕非是直接接收某種既成價值，然後直接灌輸學生，在教育劇場方案創作歷程中，透過現有資料的蒐集，還須經過長時間的討論與辯證，重新去思考這些既成概念，它是如何形塑而成？其中是否隱含了各種偏見？例如：在本章第一節有談到，本研究社群討論到成績的意義，引發了成員們熱烈的討論，有人覺得唸書重要，但其它興趣也很重要，有人覺得其實是家長愛面子的心態作祟，他們並沒有立即拍板定案，表示成績很重要或成績不重要，而是透過討論，抽絲剝繭找出既成價值背後的原因，這也就是對於知識與價值的批判歷程。

所謂轉化型的知識份子是你不是只是說而已，而是你要行動，那這一點我覺得對她們來講是沒有問題的，因為她們除了跟孩子們互動，或者是我們除了討論議題之外，我們還真的去演出，這個也就是一種行動嘛！我們還真正在操作的過程裡面，與孩子們做一個所謂的雙向的溝通，也丟一些問題給學生，學生也問一些問題，這也就是一種行動……可是她們並沒有說不好意思，所以我不做TIE programme……她們就是真的去做實踐，我就覺得她們已經達到轉化型的知識份子。（帶領者訪談 20120606）

本研究社群的演／教員，一方面不僅要蒐集教學議題資料，參與即興排練，共同創作出戲劇文本，同時也必須不斷地去辯證教學議題的既成意義，辯證與交流將開展每一位演／教員的觀看視角，賦予演／教員進行價值重構的機會，所以相對的演／教員也才有能力在教學現場，引導學生進行價值的思辨。因此，演／教員的「演員」與「教員」兩個角色，其實是無法完全切割開來的，誠如英國教育劇場的重要創始人 Gordon Villins所言，當初教育劇場的名稱之所以從“*Theatre and Education*”改為“*Theatre in Education*”是因為在教育劇場中，教育與劇場不應該被分開 (Turner, 2010)。在方案實作的現場，演／教員必須同時肩負教育與表演的雙重任務，在演員與教員兩個角色的流動之間，引導學生學習。

當代成人教育學者Jack Mezirow (1990) 認為成人的學習，並不只是將舊有知識加以補充而已，而是著重於將既有的知識轉化到新的觀點，成人學習的發展即是意識改變的過程。演／教員藉由教育劇場的實踐，澄清與辯證自我的既成價值觀，進而促成自我價值觀的重構，即是一種意識改變的過程。

每一個人皆擁有自己的意義結構，也就是本研究所指稱的自我生活價值觀，以做為詮釋日常生活事件的主要依據。意義基模 (meaning scheme) 和意義觀點 (meaning perspective) 則是組成意義結構的兩大要素。意義基模是指一組特別的知識、信念、價值判斷和情感等，個體以此做為實際生活行動的指引，意義基模是構成意義觀點的基本單位。意義觀點是指經由文化假設，如：性別、種族、宗教等，與心理假設，如：人格特質與情感表達等，所建構而成的一套參考架構或是一套習慣的期待，個人依此架構做為反應日常生活事件的符號模式，以及做為解釋或評估經驗意義的信念系統。因此，自我的生活價值觀是由意義基模與意義觀點所組成，所以要促成價值觀的重構，

就必須先從意義基模與意義觀點的重組著手 (Mezirow ,1990)。

本研究社群對於教育劇場方案的議題選擇，以具有爭議性的生活議題為主，所謂的爭議性，也就是在這個議題中可能包含了多元的意義觀點，在工作初期，每位成員可能有各自擁護或認同的意義觀點，如：創作《線上遊戲》教育劇場方案時，有些成員認為應防堵小孩接觸網路，有些成員則認為應採開放態度，讓小孩接觸網路；或是不知如何選擇或整合，而陷入「扭曲的意義觀點」的困境之中。「扭曲的意義觀點」指未經批判反省而形成，或是未發展完全的意義觀點。這些扭曲的意義觀點，不僅將侷限個體看待事物的視野，也將使個體在看待人、事、物上缺乏開放性與包容性，甚至將阻礙個體的經驗整合與發展。雖然各類型扭曲意義觀點的形成因素不盡相同，但它們彼此之間都有一共通點，即是個體往往對這些扭曲的意義觀點無所知覺，因此即使這些扭曲的意義觀點已使其生活遭受困境，個體也未必能解決這些難題，如：有些成員堅決防堵小孩接觸網路，但小孩還是可能私下自尋接觸管道，而衍生出更多的問題。解決困境最為有效的方法，即是對這些扭曲的意義觀點有所覺察，並運用批判反省的能力，找出形成扭曲意義觀點的因素，進而從這些扭曲的意義觀點中解放出來 (Mezirow ,1990)。

國立臺北藝術大學
Taipei National University of the Arts

以《線上遊戲》為例，成員們透過資料的蒐集，親身的體驗網路世界，開始去探究使用網路的優點？為什麼這麼吸引人？網路可能帶來的問題？如果不讓小孩接觸網路，就可以全然避免這些問題嗎？這個過程也就是針對既成的意義觀點，進行各種形成因素的探查，成員透過案例的研討、角色扮演，設身處地瞭解他者的意義觀點，並試著運用他者的意義基模去回應問題情境，如：學生可能對於網路有高度的好奇心；成員在演 / 教員的工作歷程中，抽絲剝繭的找出構成意義觀點的意義基模，予以批判、省思，並且在與學生的互動實作中，讓雙方的意義觀點相互碰撞或影響，讓成員們更瞭解形成學生意義觀點的意義基模組成，最後可能促成自我觀點的整合與轉化，如：成員們對於網路使用的態度，轉為開放，並積極尋求溝通的方法，解決因網路使用所造成的親子溝通困境。某資深成員談到在演 / 教員的實踐工作中，所促成自我價值觀的整合與轉化：

因為它會在生活中影響我，因為我戲這樣演了，就會提醒我不能用以前的方式去對小孩，包括網路我們會開放，也是因為我們覺得開放有它的好處，如

果那時不演網路議題，就會覺得網路都會把小孩子帶壞，那補習也是一樣，因為我們有演過那樣的戲，我們當然覺得補習會考好成績，讀好的學校，可是那又怎麼樣？孩子興趣沒有了，讀書興趣也沒有了……我覺得我們會提醒自己，要慢慢朝著跟孩子討論出來的那個價值觀，當然我們都已經四十歲了，要改就不像小孩子那麼容易……我們有在提醒自己要學習改變，當然不會衝突到那麼離譜，不然就枉費我們走那麼久了。因為我們不當它是演戲嘛！我們都是在講我們自己的生活故事，所以無形之中暴露自己，但也在無形之中，被潛移默化了。（成員訪談 20120410-1）

三、演 / 教員實踐工作目標的困境

雖然教育劇場有其教育理念，但是在實踐工作上，演 / 教員可能受限於多方的因素，而遭遇困境，也可能因此影響了演 / 教員在歷程中，自我價值觀的重構程度。

（一）潛在議題的突襲與僵局

教育劇場是一種互動式的學習活動，演 / 教員必須直接面對學生的提問與行動，作出即時的回應，這些回應完全不可能在實作之前，預先寫好完備的說稿，只能透過蒐集主要議題的相關資料，並深入研討，充足演 / 教員對於教學議題的知識，然而到了實作現場，仍然有許多潛在議題突然浮現，如：學生在觀看《心事誰人知》演出中，小英推倒小千的劇情時，全場學生鼓掌，似乎認同了如此「以暴制暴」的方法，可是這個議題並不在本研究社群所預想的議題之內，現場主持人也來不及作出回應。根據研究者的訪談，絕大多數的成員表示，非常害怕這種來不及反應或不知該如何回應的時刻，也就是演 / 教員可能無力招架學生潛在議題突如其來的襲擊，這種時刻常見於進行「坐針氈」互動教學策略的時候，學生直接與扮演劇中角色的演 / 教員進行對話。

我覺得演 / 教員要做到坐針氈的部分，她必須要看很多書，就是她要充實自己，然後她要很放得下的，放得下就是不管孩子今天講的問題，是不是很傷到你的心，或者是你這個問題沒有辦法回答……因為現在孩子比我們太聰明了，有些問題不是孩子說了，我們就能馬上回答的。然後有些小孩講無厘頭的話，或者是無厘頭的問題，我沒有辦法回答。（成員訪談 20110617-2）

這位成員談到一個關鍵，是否演 / 教員一定要有辦法回答學生的問題？如果沒有辦法回答，就表示無法引導學生學習嗎？

他提出問題的時候，我不知道我當時是要站在劇中的角色跟他對答？或是站在現實我自己的角色？……可是站在劇中是無解啊！……我會很害怕問到我，我答不出來，這樣突然間會變得很冷場，全班那麼多眼睛都看你一個人。
(成員訪談 20110628-1)

當演 / 教員在進行坐針氈互動時，演 / 教員並不是一個純然的演員或是教員，而是一個披著演員外衣的演 / 教員，其必須善用這身演員的外衣，拋出這個角色的各種困境與問題，來吸引學生進入這個角色的立場，幫助這個角色解決問題。推動英國教育戲劇的先鋒Dorothy Heathcote在《符號與預示》(Signs and Portents) (1980) 一文中，以同為在學習情境中運用教師及角色（演員）的進出或切換，進行戲劇教學的觀點，將一般教師獨立運用教師入戲的策略，與演 / 教員團隊所進行的教育劇場方案，作一相互的比較。她認為兩種方法皆是運用了在角色（演員）及教師兩個位置的力量，「角色（演員）幫助學生去行動 (do)……教師則是幫助學生去觀看 (see) (p. 164)」。這樣的說法似乎也適用於演 / 教員與學生進行互動的情況，並藉此釐清「演員」及「教員」兩個身份的工作目標。演 / 教員須善用演員的「角色」立場，推進學生的行動，同時善用「教師」的教學技巧，引導學生看見議題的多元面向。

有些成員談到害怕無法即時回應，或是冷場，學習的情境可能就此陷入僵局。在這種時刻，教育劇場的主持人就非常重要，他可以適度的提點正在進行互動的演 / 教員或學生，給予一些協助的力量，去推進這個互動的延續。但也有很多時候，兩方之間，有一方完全動彈不得，卡住了雙方互動的運轉。例如：在《心事誰人知》的第三場演出，有位學生進入戲劇情境要採取行動時，被演 / 教員（飾演小英媽媽）的憤怒情緒嚇到，僵在原地，不論這位演 / 教員在怎麼刺激他，他也完全無法作出反應，整個學習情境就陷入僵局。

在進行論壇劇場的時候，有一位學生被同學們拱上台，他要取代小英，拿成績單給媽媽看。在和小英媽媽對戲時，因為扮演小英媽媽的演 / 教員非常的入戲，大聲斥責他，甚至激動到快要哭了，結果這位學生就被嚇傻了，僵在

台上，話都說不太出來。主持人介入幫忙，想引導學生把想法說出來也沒有用，後來這位演 / 教員也急了，開始繼續數落小英，自己是多麼辛苦的工作賺錢，才能繳小英的補習費，可是突然間，這位演 / 教員又跳出角色說：「你考這個爛成績，你媽媽不會生氣嗎？如果我真的是你的媽媽，你不會生氣嗎？」（參與觀察 20110519）

從上述的記錄中，可以發現這位演 / 教員在這樣的情況中，演員、教師和自我三方面的相互拉鋸與混亂，雖然這一個場景的戲劇張力，確實是非常的高壓，媽媽激動高漲的情緒壓迫著小英，但是當演 / 教員的角色情緒完全占滿了論壇的空間，是否讓學生沒有了空間去表達自己的想法？或甚至受到角色的情緒壓迫，而感到退卻與恐懼，無法採取應對的行動？但另一方面，僵局的出現是否有其意義性？是否在論壇劇場的預演空間中，呈現了某種真實的可能情境？

（二）多元思維的知易行難

教育劇場強調多元的思維，演 / 教員並不是去教導、灌輸學生某種知識或價值，而是引導學生進行議題式的教學，發現議題的多元可能。但對於有些演 / 教員而言，這種多元思維的觀念，卻是知易行難。

我覺得演是演，教是教，演跟教兩個不一樣。因為我只會演，不會教。因為我的教法就是我講什麼，妳就聽什麼，講那麼多幹什麼！做！我是比較直接的那種。教的部分是要學習的，我還在學。……不太一樣，差距很大，好像習慣說教式的方法，教育劇場的教是達成共識，或是說要把小孩的問題引出來。（成員訪談 20110622-1）

這位成員原有的教育觀與教育劇場的理念相去甚遠，因此在參與教育劇場的初期，勢必會歷經一種分裂的價值拉距，在進行教育劇場實作時，也可能會遇到一些阻礙，不過也就是演 / 教員在實踐中的此種價值分裂與衝突，反而賦予演 / 教員轉化自我的動能，如果這位成員能持續參與教育劇場的工作，相信教育劇場的多元思維將會對其教育觀，造成潛移默化的改變。

帶領者也在訪談中，談到一個多元思維知易行難的實際例證，她談到在一次排練

的過程中，有一位成員與大家的意見不同，引發了一些爭執。

有一次我們在排戲的時候，她一直要講「普通話」，那我們一直要講「國語」，因為她就說：「妳可以教她學普通話啊！」那我們就說：「什麼叫普通話？就是國語啊！」她說：「沒有、沒有，我們現在不講國語，我們都講普通話。」她認為她在講的就是普通話，而不是國語，那就在這個上面爭執。後來我就說大家不要講話，我就問她，妳平常在跟妳的朋友或家人講話的時候，妳把國語就叫作普通話嗎？她說：「對！」那我就說：「好！我們臺詞就這樣子。她說：普通話，那有人就接：妳是說國語嗎？」因為這個就是你要不要接受別人的文化，事實上是同樣的道理，就是她用那樣的方式講，你順著她就是用那樣的方式，因為她照著那樣子講最順，那個情境感覺不會不自然。然後她就說她可不可以穿很漂亮？我就問她說妳去菜市場都穿得那麼美嗎？她說對啊！好好，那妳就穿那樣子就好，妳沒有一定要穿得跟我們一樣。其實我很想跟大家說，我們應該要跟她學習，每個到菜市場不要太邋邋，不然就會被叫歐巴桑。……我覺得應該換一個角度，而不是雙方都禁止，或是雙方在一個不開心的狀況下去執行，因為每個人的經驗本來就是不一樣。（帶領者訪談 20120531）

每個人擁有不同的意義結構，在溝通互動的過程中，不同的意義觀念與基模也許會相互碰撞，個體在面對差異時，有可能會直覺性的捍衛自己的信念，尤其又是當多數人面對少數差異的時候，很容易就會以群體的力量強迫少數的一方接受，然而如同在這個實例中，帶領者引導成員們去瞭解這位成員意義觀念所形成的因素，因為她平常與親友講話的時候，就把國語就叫作普通話，「普通話」就是她所擁有的意義基模，相對的，多數成員的意義基模則是「國語」，但其實這兩個基模的根本指涉是相同的，所以當成員們願意接受多元，也就是納入彼此的意義基模，將會影響自我意義觀念的擴展。

(三) 自信心不足

本研究社群雖然已經累積了六年的教育劇場經驗，不過根據研究者的訪談，絕大多數的成員對於擔任主持人的工作，還是非常的退卻。

我覺得主持人的臨場反應要很快，……主持人又是控制全場……你們都在，容老師也在，又有錄影，又有很多觀察員在那邊看……我覺得那個壓力好大喔！……一方面是我覺得容老師對主持人要求好高，超高！我覺得我沒有辦法勝任，二方面我自己也覺得我不是那種可以綜觀四方的人……教育劇場的主持人不是只有老師的角色，她其實是一個橋樑，她有更大的包容心，老師其實很容易去陷入那個制約式的反應，像我們都會有制約式反應，但我的理想是告訴我說，對，不能，不可以。但是在當下你是不是會有很基本的反應出來，可是那反應可能就犯了容老師的大忌。……比如學生講了一個東西，你可能會說：哎呀！這是不對的。或說：你怎麼會這樣子講？你怎麼會有這樣的想法？（成員訪談 20110616-1）

因為成員大多對於擔任主持人一職，非常退卻，所以本研究社群六年來的教育劇場實作，主持工作幾乎是由兩位教學經驗豐富的成員負責。帶領者談及有些成員因為自己是家長的身份，而對於肩負教員的工作，比較沒有信心。

教員這一塊，我覺得比較難……我覺得她們還是在一個比較父權架構下的家庭，也就是說以先生意見為意見的家庭。所以她們來的時候，好像總覺得她們能力不夠，她們沒有辦法做這件事情，常常會說她們好像都要聽別人告訴她們要怎麼做，她們才敢怎麼做。其實這些家長剛開始給我感覺，好像她們信心不夠，所以當她信心不夠的時候，妳跟她說，妳可以當老師這種角色的時候，或是妳可以扮演老師這種身份的時候，她們就有點遲疑，但是我覺得這個可以慢慢去培養。（帶領者訪談 20120606）

帶領者也談到，將本研究社群的成員從一個比較被動接受知識的家長，轉化為主動批判與建構知識的演 / 教員的困難：

她們就是很保守的一群，妳說她是知識份子，她覺得知識份子是一個high class，她們有那種階級的概念，我覺得真的是這整個社會灌輸她們太久，四、五十年，或者即便是三十幾或四十幾歲，我覺得她們就是長期在那種思維之下，所以你要跳脫，叫她變成一個主動，我們也花了六、七年，才有一些家長慢慢去思考。（帶領者訪談 20120606）

研究者認為雖然本研究社群的成員在演 / 教員的工作，自信心略顯不足，但是這些成員一路走來，也實際參與教育劇場創作，行動性非常高，只是每位成員對自我要求的程度不同，有些人可能會礙於自我要求太高，而不敢輕易嘗試，相對的，這也可能成為本研究社群的發展瓶頸。

肆、創造角色：穿越三層故事的連結與開展

Mezirow深受Freire意識覺醒觀點的影響，發展出觀點轉化的理論。在其著作《成人學習的轉化面向》(Transformative Dimensions of Adult Learning) (1991) 一書中，清楚的闡述成人轉化學習的理論架構與發展脈絡。他認為「轉化學習」是一種產生批判意識的過程，亦是個體對預先假定的看法重新建構的過程，包括重新認識個體存在的世界，或重塑更多內在的、歧異的、具滲透性的綜合性觀點，進而引導決策或產生新的行動。

本研究社群的演 / 教員實踐歷程，經過方案發展的尋找靈感、構思、騰寫成劇本、即興排練四個螺旋前進階段，以及教學現場的互動演出實作，演 / 教員透過資料分享、對話辯證、戲劇策略等方法，以批判性的觀點，省思自我角色的多元可能，並逐步重構自我的價值觀點，在教育實踐中，同步進行自我轉化的學習。因此，借鏡Mezirow所提出轉化學習歷程的十個階段，對照本研究社群的工作階段與內涵，來說明演 / 教員在教育劇場實踐中的自我轉化歷程，請參見表4-5。

表4-5

Mezirow轉化學習歷程與演 / 教員實踐歷程之對照表

Mezirow轉化學習歷程	演 / 教員實踐歷程	本研究社群的工作階段
1. 經驗到一種失去方向的兩難困境。	教育劇場的議題為具有爭議性的議題，透過案例的研討，演 / 教員覺察到自我的相似困境。	蒐集資料
2. 經歷自我檢視的歷程，從中感受到震驚、悲傷、恐懼、生氣、罪惡感或羞恥感。	在案例研討的過程中，深入探索議題困境的根源，因而發掘自我在相似困境中的渴望與感受。	
3. 對知識的、社會文化的、或心理的假設進行批判性評估。	在案例研討的過程中，深入探討問題行為背後的成因，包含社會文化、教育專業、人性情感等。	

4. 認知到個人的不滿和轉化的過程是可以與人共享的，而且其他人也可能曾經歷相同的感受。	透過團體討論與集體即興排練的方法，演 / 教員們分享彼此的經驗與情感。	演出與互動
5. 探索新的角色、關係、和行動的選擇。		
6. 規劃行動的計畫。		
7. 學習執行計畫所需的知識和技巧。		
8. 盡力嘗試新的角色。		
9. 在新的角色和關係中建立能力和自信。		
10. 以新的觀點作為重建個人生活方式的技巧。	在方案實作之後，演 / 教員透過檢討與反思，建構並內化自我的新觀點，徹底革新自我的角色，逐步邁進「創造角色」，以新的觀點作為重建個人生活方式的基礎。	後續追蹤評估與討論

資料來源：參酌 Mezirow, J. (1991, pp. 168-169). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francison, CA: Jossey-Bass.



由於本研究施作時間的限制，僅能以《心事誰人知》教育劇場方案作為主要的探討案例，此外，每位成員於此方案實踐中，各有不同的工作執掌與角色分配，因此在蒐集研究資料的過程中，並不足以蒐集到所有成員的完整轉化歷程，尤其是著重於戲劇角色與現實生活角色的直接影響，故研究者從中選取一位較能詮釋完整轉化歷程的成員訪談記錄，作為主要的陳述軸線，對應Mezirow轉化學習歷程的十個階段，予以詮釋該成員參與演 / 教員實踐歷程，穿越三個層次的故事，連結了劇場與生活，進而創造並擴展了自我的生活角色，影響自我的轉化。

一、取得角色：真實生活的故事

藉由案例的分析，成員們共同確立了《心事誰人知》劇中角色的特質與背景，如：小英媽媽在自家經營美髮院，工作非常辛苦，因為小英的成績表現不佳，讓她非常擔憂女兒的未來。在工作的初始階段，比較接近Moreno角色理論所言的「取得角色」，小英媽媽的這個角色是很典型的母親角色，忙於工作，又擔憂女兒課業，親子溝通遇到困境。這位飾演小英媽媽的成員，她在現實生活中也是一位家庭主婦。她談到小英

媽媽這個戲劇角色與自己生活角色的關連：

最基本的，我也是一個媽媽，這樣生活的經驗與戲劇的劇情才可以相扣、相連結，我是一個媽媽，怎麼對待孩子的方式和感覺，才有辦法去揣摩出來。

（成員訪談 20110628-1）

這位成員在角色揣摩的過程中，投注了自己在現實中同為母親的經驗。她也談到如同小英媽媽與小英，她與自己的孩子也有親子溝通的問題：

我跟我老大相處比較有問題，我比較不懂得方法怎麼樣去跟她靠近一點，像以前她小時候是真的很可愛，小時候還可以親親她、摸摸她，現在我靠近她，有時後她考試考很好，回來跟我講：媽媽我今天哪一科考九十八考一百！我說：妳怎麼那麼厲害！我靠近她一點，她會退後嚇一跳！我說：妳怎麼了？媽媽要拍拍妳，要鼓勵妳。有時候我會想要偷親一下，她就會馬上很強的意識要閃掉，我就說：唉唷…怎麼會這樣子？（成員訪談 20110628-1）

這位成員在現實中，與小英媽媽有著相似的角色困境，她不瞭解自己孩子的行為與想法，與孩子的互動，又常常讓自己受傷、難過，而這位成員也談到，當初在選擇角色時，她覺得自己無法扮演小英，因為誠如她不瞭解自己的女兒一樣，她也不瞭解小英的內心想法，所以無法詮釋小英的這個角色，她談道：

小英那個角色，我覺得很像是我女兒沒錯，不過我很難進入到她內心裡面，所以如果由我來演，可能就沒有辦法把她心裡上的需求表現出來。因為我覺得我女兒是從小就很有主見的小孩子，她小三就跟我說，妳對我們不可以用外婆教妳那一套，用在我身上。我想說她小小三年級就會講這種話，我那時候剛開始也不能接受，我說妳才小三，像我長這麼大，我都還不敢批評我媽媽教養方式不對，我媽說一，我就說一，就順從她，我就想怎麼差那麼多！可能是城鄉差距，因為我媽媽是一個很傳統的婦人，沒受過什麼教育，然後我是比我媽媽受教育高一點，不過現在小孩子資訊比較發達，她也比較聰明，反應比較快，她從小就是我叫她往東，她就往西。（成員訪談 20110628-1）

這位成員在現實中的母親角色與小英媽媽這個戲劇角色，有著相似的親子溝通困

境，當這位成員剛開始在揣摩小英媽媽角色的時候，她將自己對於孩子的不解與難過，投注到小英媽媽的這個角色之中，所以基本上是一種經驗與情感的直接移植，而其現實角色與戲劇角色一樣有「角色固著」的情況，也就是成員不理解自己的女兒，小英媽媽也不理解小英，兩者面對困境皆莫可奈何，如同這位成員所言：「其實我演這個角色，以前的我就像這個樣子，真的是找不到方法，又要求孩子很高。（成員訪談 20110628-1）」這位成員其母親角色的發展受到限制，而無法有創造性的改變，如同劇中面臨困境的小英媽媽角色，當成員透過戲劇文本，經驗或覺察到現實生活中一種失去方向的兩難困境時，她隨即步入了轉化學習的第一個階段。當她開啟自我檢視的歷程，並回想與女兒相處的不睦，所感受到的悲傷與不悅，隨即進入轉化學習的第二個階段。

二、扮演角色：虛構戲劇與演出現場的故事

在即興排練與實作互動演出的階段，這個時期帶領者開始運用多種戲劇策略，引導成員進行角色的即興排練，讓人物角色更加的立體化。在實作現場，演 / 教員與學生直接的互動，學生一起幫忙角色解決困境，給予角色建議，或是在論壇劇場中，採取直接的行動。因此，在這個階段就比較接近於Moreno角色理論所言的「角色扮演」，這位成員透過戲劇扮演，以及與他者的互動，探索戲劇情境中小英媽媽角色的界限，同時也開展了自己生活中母親角色的多元可能。

這位成員談及詮釋小英媽媽的經驗，運用了現實生活中，對於女兒的諸多心情：

就像容老師講的恨鐵不成鋼，我確實覺得我女兒能力很強，她很精明，只是說她比較讓我可惜的是，她沒有把她自己份內該做的，她的課業應該是可以全心投入，可是她分了至少有一半以上的心情去做她想要做的事情，可是她想要做的那些事情，我認為來講不是她這個年紀很需要的事情，比如說她會去買一些日本雜誌，然後就很認真的專研服飾和打扮，就看這些，然後如果她自己有機會去買衣服，她就買類似那種衣服，買回來我就覺得這個好成熟，這個是大學生在穿的，妳現在才國中生，而且小六以前就在買，那麼成熟，像媽媽在妳這種年紀從來沒有穿過這種衣服，然後我先生就笑我說：妳以前不敢做的事情，妳女兒現在都幫你做了！（成員訪談 20110628-1）

與劇中的情節相似，這位成員非常不認同女兒的穿著打扮，她認為這會讓女兒疏忽了學業，如同小英媽媽非常不認同女兒對於繪畫的興趣，她一樣也認為這會讓女兒疏忽了學業，所以這位成員在詮釋小英媽媽角色時，對於這個角色的自我投射是非常高的，她談到在排練的時候，與擔任小英角色的演 / 教員對戲，「就是真的把那種我對我女兒的心態表達出來，就把她當作是我在跟我女兒講話。（成員訪談 20110628-1）」後來她甚至在實作的演出，因過分投入情緒，而不禁流下眼淚，她回憶道：「我兒子有一個同學跟他講，別班的，他說我看到你媽媽演戲哦！妳媽媽演那個小英的媽媽都快哭出來了！就形容給我兒子聽。我兒子回來跟我講：媽媽妳怎麼演那麼激動啦！我說：確實啊！我覺得我不由自主眼淚都掉出來，可能我又是屬於比較感性的吧！」

從上述的訪談中可以發現，劇本與這位成員的生活有非常大的連結，而引發這位成員強烈情感的角色，就是這位成員所飾演的小英媽媽角色，因此，戲劇角色與現實角色相扣在一起，成員對於這個戲劇角色有很高的認同，當戲劇角色受到創造性的發展，這位成員的現實角色也可能隨之受到影響。若Moreno的角色理論來檢視這個戲劇情境，對這位成員而言，小英媽媽這個角色就是主角，她連結了這位成員生活中的困境，而小英則是輔角，這位成員進入戲劇情境，透過扮演小英媽媽，與小英互動，重新省思自我與女兒相處的方式。

另一個方面，因為《心事誰知人》是一個虛構的劇本，所以虛構與真實之間的距離，即小英媽媽這個角色與這位成員的距離，也提供給這位成員一個批判與思考的空間。誠如Moreno角色理論中的「鏡照」技巧，成員透過觀看小英媽媽與小英的戲劇，省思自己與女兒的互動經驗，是否有所異同？進而跳脫當局者迷的困境，更客觀的覺察自己與女兒的互動。這位成員談到劇本與自己生活狀況的差異，她說：

不太一樣，像這個劇中是演，媽媽對小英要求很高，可是媽媽本身工作忙，可是她沒有很有方法去帶小孩，小孩就不能體諒父母親的心情。那我小孩表面給我看到的，她不是很能夠完全體諒我們大人的辛苦，可是她懂、她瞭解，只是說我女兒是那種比較不擅表達情感，對我們父母親比較不會很輕易的流露出她喜、怒、哀、樂，不過她跟同學就處的很好，喜、怒、哀、樂都很分明，講學校一些瑣碎的事情，一些題外話都講得很開心，而且講得很high。我是覺得跟她之間的距離，好像越來越遙遠。可能我跟她講的話，每天都大

同小異，就是固定那一些話嘛！（成員訪談 20110628-1）

藉由案例的研討，即興排練的討論，這位成員開始對知識的、社會文化的、或心理的假設進行批判性評估，並且透過社群成員的經驗分享與討論，讓她認知到個人的不滿和轉化的過程是可以與人共享的，而且其他人也可能曾經歷相同的感受，因此就邁進轉化學習的第四個階段。

雖然劇中情節與這位成員的實際生活有所差異，但是透過戲劇角色的扮演，讓這位成員重新去思考，自己與女兒相處的問題癥結。這位成員談到在演出的過程中，因為對於角色的認同感太高了，常常讓她過度沉浸於角色之中，而忽略了演員的工作，她說：

第一場演完戲的時候，容老師有跟我說，妳演小英的媽媽在講台詞的時候，不要一直低頭，實際上，我自己都沒有感覺到我自己有這種動作，無意識，我本身在那種情境，就會讓我感覺很悲傷，是很抑鬱、鬱卒，不自覺就會有那樣的動作出來，我自己不知道。……我回去就自己照著鏡子，就把台詞背一次，看鏡中的反映怎麼樣？然後自己在洗澡的時候，自己也自言自語。因為我覺得演這幾場戲，在家裡你要自言自語，唸、唸、唸台詞習慣，到時候跟人家對戲，就是很自然。（成員訪談 20110628-1）

在詮釋的過程中，雖然情感的投入是很重要的，但是如果過度沉浸於自我的情感之中，也可能會疏忽了演員的工作，所以透過屢次的排練與修正，可能有助於拉開自我與戲劇角色的距離，如此，演 / 教員與戲劇角色的關係，才能同時並存認同與疏離的關係，經過演 / 教員的尋找靈感、構思、即興排練的工作歷程，探究戲劇角色行為背後的原因，以及開展戲劇角色的可能性，進而影響演 / 教員的生活角色。

到了教育劇場實作的階段，演 / 教員直接面學生進行互動，可謂是雙方思想的交鋒，這位成員憶及進行作針氈活動：

有一個學生問我：為什麼我不能好好的對待我女兒？要用打，修理她。我就跟他講：其實我也很想溫柔對待我女兒啊！只是我講的話，她幾乎聽不到八句，我說如果你是我小孩，我是你媽媽，我會覺得你很懂事，你會體諒父母

親的心。(成員訪談 20110628-1)

在與學生互動的過程中，這位成員從中瞭解學生的想法，也可能藉此更能同理自己女兒的心理處境。這位成員談到，經過教育劇場實作中的互動與討論，所獲得的想法：

我知道我應該要怎麼作，比較能夠進到她的內心世界去了。我覺得是透過會後討論，還有那些孩子給我們的回饋反應，讓我覺得因為妳在家就只有看到你女兒的一種反應，那麼在學校你看到那麼多孩子不同的反應，然後他們可能有一些意見，我就會覺得他們的意思，不是我們大人想的那個意思，他有其他的意見和作法，他有他的意義在，他為什麼這樣做一定有他的想法和做法，可是我們都是比較傳統式的說你就是應該怎麼樣，不應該怎麼樣，就把他們設限，他們的想法只有兩面，其實小孩子是多方面思考的。(成員訪談 20110628-1)

雖然戲劇角色與現實角色的困境並不一定即刻獲得解決，但是在與學生互動的過程中，這位成員更深入的瞭解親子問題的可能根源。因此，在即興排練與實作互動的過程中，她探索了新的角色、關係，以及行動的選擇，隨即步入轉化學習的第五階段。

三、創造角色：穿越三層故事的回歸與開展

在歷經了現實生活故事、虛構故事與演出現場的故事之後，本研究社群的演 / 教員透過觀演戲劇角色，一方面注入自己的情感經驗，一方面形成批判的觀點，從中開展角色的各種可能性，同時也影響了現實角色的扮演，為現實角色帶來創造性的轉變，所以這個階段也就如同Moreno角色理論中的「創造角色」。這位成員談及參加教育劇場團隊的收穫：

我覺得我漸漸可以接受不同的媽媽，她們那種對孩子看事情的角度比較寬廣，不像我們都很狹隘，都很傳統，像某成員她對孩子的教育就是很開放，我想說同樣當媽媽，人家也是當的那麼快樂，為什麼我當的那麼辛苦？一定有方法，他們對孩子的要求已經有達到一個共識，不像我們可能常常就是找不到方法，然後孩子又聽不進去，求好心切當然就會有情緒反應……可能就是對孩子講話大小聲啊！孩子可能會覺得，媽媽怎麼會那麼兇？這個年紀是叛逆

期，你對她一兇，她就不理妳啊！那就造成很多親子問題。（成員訪談 20110628-1）

透過教育劇場的工作歷程，成員們彼此分享自己的想法與價值觀，在潛移默化中，促成了人際的學習，如同這位成員所言，看待事情的角度會變得比較多元，而透過議題的研討與學生的實作互動，也讓這位成員深刻的同理自己孩子的心理處境，從中思索更好的親子溝通方法，因此，這位成員的母親角色獲得創造性的轉化，無形中擴展了母親角色的範圍。除了對於母親角色的影響，這位成員也談到個人價值觀的轉變：

我覺得我慢慢在調整看待事情的價值觀，我以前都是很傳統的，是非分明，有時候對看待事情都會蠻固執的，現在因為多出來，多接觸，聽聽大家不同想法，覺得其實自己比較類似井底之蛙，都一直在自己的世界裡面，然後多出來，多接觸，你會覺得其實別人的想法讓你成長不少。……確實有時候我覺得我的孩子比我有智慧，她會覺得說：媽媽，外婆對妳的那一套，不一定適用在我身上。……那我透過她點醒我，我想我也應該與她同步成長，否則我跟不上她的腳步，我也覺得如果以後她講什麼，我都聽不懂，那就糟糕了，那我們的距離就會越來越遠。那現在已經很遙遠了，我就會盡量想，哎唷~要快點追上她！會想用什麼辦法去彌補？……孩子資訊接受很快，那我們如果都沒有出來工作，自己都困在家裡當家庭主婦，真的一些教養觀，一些知識層面，真的都跟不上。（成員訪談 20110628-1）

這位成員將參與演 / 教員實踐的學習經驗，直接運用至生活當中，並嘗試規畫行動的計畫，例如：思所該怎麼作才能促進親子的溝通呢？透過參與教育劇場的培育課程，也從中學習親子溝通的方法和技巧，並努力嘗試新的方法、新的角色，以新的觀點重建個人生活方式，朝向學習轉化的第十階段邁進。

誠如Moreno所言「角色並不是出於自我，但自我或許從角色中湧現。（Moreno, 1953, p. 76）」透過角色的轉化，角色範圍的擴展，自我的價值觀也隨之擴展。在本研究社群的工作歷程中，除了藉由帶領者排練策略的引導，演 / 教員也必須積極主動的去感知戲劇角色與自我生活的關聯，並透過資料的蒐集與探究，以及即興情境的排練，形成批判性的觀點來解析戲劇角色的困境。

然而，若當演 / 教員的主動性不足時，在整個工作歷程中，可能就只是旁觀他者的故事，旁聽他者的價值觀，如此戲劇角色與生活角色可能完全連扣不上，參與教育劇場的工作，對於自我的生活或價值觀的影響，可能相對地就非常的有限，或是走向價值觀分歧的狀態。在教育劇場的工作場域中，秉持著開放的價值觀，但在平常現實生活中，又回到單一、保守的價值觀。不過研究者認為，若本研究社群的成員持續參與教育劇場的實踐工作，參與即是一種主動性的展現，因此在演 / 教員的工作中，將多少受到教育劇場多元哲思潛移默化的影響，雖然未必能一蹴可幾，但應能逐步朝向創造角色與價值整合的目標前進。

第三節 教育劇場作為學生學習的中介

本節以學生學習的面向切入，探討教育劇場作為學生學習的中介，是否搭建出學生自我建構的學習情境，讓學生在參與歷程中，獲得生活的學習？第一個部分，以被壓迫者教育學的觀點詮釋教育劇場的教育哲思，陳述教育劇場作為一種另類的教學法，學生不再只是被動的接收知識，而是主動參與知識建構的歷程；第二個部分，則以中介學習理論解析教育劇場教學結構設計，讓學生經歷了三層故事的學習歷程，是否能有效的連結劇場與生活，促成學生自我建構的學習？最後一個部分，則綜論學生參與教育劇場的學習發展與限制。

壹、學生學習的主動性與多元性

教育劇場創生於專業的劇場組織，卻在學校教育系統裡，進行實踐與發展，逐漸茁壯。它為學校教育帶來重要的貢獻，也許就是因為它根植於學校教育系統外的創始思維 (Jackson, 1993a)。來自於學校教育系統之外的介入，為學校教育帶來嶄新、另類的教學方法與內涵。教育劇場結合了劇場與教育的特點，發展出獨特的劇場形式，同時也創造了新的教學方法，然而這個根植於學校教育系統之外的另類教學法，到底對於傳統的學校教育系統帶來什麼樣的新思維與新能量？

以教育劇場作為一種教學的方法，其最重要的特色就是互動式的教學機制。如表 4-6 學生問卷的統計結果所示，有 78% 的學生喜歡教育劇場的互動教學。其中喜歡的

原因，主要可分為三大原因：一、互動的學習方式，如：「特別喜歡演劇場的最後跟演員對話，因為我常常看電影時很想跟演員說話，可是卻不能。(學生問卷 E男3)」；二、劇情引發情感，學生聯想到自己或他人的生活處境，如：「最喜歡的部分是”成績單”那部份，因為透過這部分，我才看到了跟我一樣的人！！(學生問卷 C女4)」、「我特別喜歡第三段，因為我覺得他演得很棒，不會像是為了演戲而用的，很像真的，剛發生的一樣(學生問卷 C女5)」、「因為可以知道有些人是這樣的生活情況。(學生問卷 D女6)」；三、解決自身的問題，如：「因為它可以針對學生，讓大家解決問題。(學生問卷 A女8)」。由上述的原因可知，教育劇場非常吸引學生參與學習，其互動式的教學理念，讓學生不只是被動地接收知識，有更多的機會表達自己，投注自我的情感，進而將學習與生活作連結。

表 4-6

學生問卷：你喜歡教育劇場的互動教學嗎？

班別	喜歡	還好	不喜歡
A	16	3	1
B	9	6	3
C	19	2	0
D	15	3	1
E	17	3	0
總計	76	17	5
百分比	78 %	17 %	5 %

教育劇場不同於傳統教育系統中，所謂說教式的 (didactic) 學習方法，教學者與學習者的關係，是一種雙向的流動關係，並非單向式的教導關係。Freire在其著作《被壓迫者教育學》(Pedagogy of Oppressed) (1970) 中談到，傳統的學校教育存在著一種單向的、上對下的師生關係，一個進行講述的主體(教師)與耐心聆聽的客體(學生)。師生在這樣的權力結構中，當教師論及現實時，彷彿現實是靜止不動的或片段的，要不然就是教師所講述的主題與學生的存在經驗毫無關聯，而教學的內容，在這種講述的過程中，逐漸變得僵硬無活力，它使得學生成為一種「容器」或是「接受器」，教師可以在其中塞滿東西。因此，教育就成為囤積式的教育 (banking education)，一種存放式 (depositing) 的活動，而教師是存放者 (depositor)，學生是存放處 (depositories)，教師與學生的關係是一種「對立」的關係。

教育劇場打破了這種單向填塞的教學模式，採用了互動的教學方法，演 / 教員與學生是學習的合作夥伴關係。學生談及這種互動學習的方式，與一般平常學習方式的差異：

一個是互動的方式，一個是一直唸書，我比較喜歡互動的方式……我學到它裡面在講什麼，為什麼要這樣？其實讀書可以不用這麼死，你也可以很死，可是死，你會讓學生覺得這麼無聊，不用上！就會越來越多壞學生。那如果你會那種互動方式的話，這樣子就比較多人願意花時間去學。（學生訪談 20110628-2）

當師生的關係改變，不再是單向的給予與接收，透過互動技巧，雙方共同針對主要議題進行討論，讓學生更能理解知識背後的成因，而不是不明來由的死記，另一方面，透過討論的方式，觸發多元的思考，引導學生逐步建構知識。誠如Freire在其著作《心之教育學》(Pedagogy of The Heart) (1997) 中談到，凡事並非只有一種可能，人是轉化型的存有，不是只會適應的存有，而傳統流於囤積、死背的教育，卻以單一的霸權價值，壓迫學生們去適應與順從，更遑論多元價值的開展，所以教育應該走向轉化的目的，將現實中的困難性轉化為可能性。

教育劇場作為一種另類的教學法，為學校教育注入更多元的可能，無論是在教學策略的創新性，或是教學內涵的多元性，學生透過參與教育劇場，體驗了與平時學習經驗非常不同的學習歷程，另一個方面，透過互動的技巧，也開啟了教學者與學習者，以及學習者同儕之間，對話與溝通的機會，共同面對具有爭議性的問題，一起找出可能的解決方法。因此，教育劇場不但賦予學生主動建構知識的機會，也引導學生進行多元的思考，尋找解決生活困境的多元可能。

貳、教育劇場作為生活學習的中介

教育劇場是透過劇場的方式來進行學習，所以是透過劇場藝術來進行教學 (teaching through theatre)，而不是教劇場藝術 (teaching theatre) (容淑華，2004b)。換言之，學生是透過劇場藝術來進行學習，而不是學習劇場藝術。本研究社群所進行的教育劇場方案，其議題主要根植於學生的生活，因此教育劇場可以視為學生進行生

活學習的中介。

俄國心理學家Lev Semenovich Vygotsky提出「受中介的學習」(mediated learning)，強調在學習情境中的「鷹架構築」(scaffolding)，就是由能力較好的同儕或成人對學習者所提供的學習協助，並進一步的提出「近側發展區」(zone of proximal development) 的概念，以學習者為中心，往外擴展出一個範圍，在這個範圍內是學習者尚且無法獨力完成學習，但可以透過與能力較好的同儕或成人互動，而獲得學習 (Slavin, 2003, ch. 2 & 8 ; Vygotsky, 1978, p. 86)。Vygotsky指出發展可分成兩個層次：

實際的發展層次是決定於兒童能夠獨立解決問題的能力；潛在的發展層次則是指兒童在成人的引導下，或與能力較佳的同儕合作下，所能做出來的解決問題的能力。(1978, p. 86)

兩個層次之間的差距就是「近側發展區」，教育劇場的方案規劃是經過縝密的前置工作，如：對議題知識的蒐集、瞭解學生生活經驗等，這些工作就是為了要探查目標學生「實際發展層次」與「潛在發展層次」的定位，進而透過戲劇文本的編排、互動教學策略的設計，有效的搭建出協助學生學習的鷹架，而演 / 教員團隊所發展出來的整個教育劇場方案，包含戲劇文本、教學策略、延伸學習活動等，這些方案內容佈局與設計，也就是演 / 教員所預期學生的「近側發展區」，期待學生經由教育劇場的學習中介，達到生活學習的目標。

若從教育劇場方案的設計結構來解析，本研究社群運作了學生三個層次的故事，搭建學生學習的鷹架。第一個層次是學生的真實生活，第二個層次是戲劇演出的文本，第三個層次則是學生與演 / 教員在學習情境中，透過互動所共同編織而成的故事。

一、第一層次故事：埋伏繫於現實生活的鉤子

本研究社群在進行教育劇場方案實作前，透過與師生座談、相關案例資料蒐集等，雖然演出的戲劇文本，並非直接取自於學生的真實故事，但是卻是構築於學生生活情境之上，所創造出來的戲劇情境。為何戲劇文本與學生生活須有所相關呢？某成員在訪談中談到教育劇場戲劇文本與學生生活的關係：

應該是跟自己自身有關係的才会有感覺。像我們那時演《荷韻的抉擇》的時候，那個劇本是我們大人自己想出來的，我們根據報紙，把我們覺得可能會有那些情況，大家抽絲剝繭丟出來，然後決定是這個題目。……沒有先跟學生作討論，也沒有先跟教師做討論，他們可能會遇到的問題。……我們演給那一班看，那一班會覺得是針對問題，討論問題，而不是針對切身的問題去解決問題。（成員訪談 20110622-1）

由上述的訪談可以推知，本研究社群實踐教育劇場的教學目的，主要為引導學生獲得生活的學習，解決切身的問題，所以戲劇情境只是一個學習的中介，「我們永遠都是透過別人的故事看自己（帶領者訪談 20120531）」，最重要的，學生還是要把在戲劇情境所獲得的感受或學習，運用至自身的生活情境。因此，教育劇場方案設計必須考量到虛擬戲劇與真實生活的連結，這之間的連結也就是演 / 教員們為學生所構築的學習鷹架。

根據表 4-7，有 66% 的學生認為從《心事誰人知》的演出中，可以聯想到自己的生活情況。其中相類似的經驗主要可以歸納為八類，一、課業壓力，如：「我之前考試已經考很好了，但是爸爸就說：『你又考這麼差』。從現在開始不准出門、不准看電視玩電腦。但爸爸又不知道有多難。（學生問卷 C 男 2）」、「媽媽常拿成績和別人家小孩比較，常常藉機宣傳自己的小孩。（學生問卷 A 女 8）」；二、使用電腦引發衝突，如：「我也覺得自己好像小英，被媽媽逼迫關電腦。（學生問卷 E 女 6）」；三、兄弟姊妹的衝突，如：「弟弟妹妹常跟我搶東西，結果常常是我被罵。（學生問卷 D 女 2）」；四、遭遇霸凌，如：「在一、二年級時，有時會看到一群人去找別人的麻煩。（學生問卷 D 男 2）」；五、被誤解，如：「在考試時，我們因坐得很近，別人就懷疑我作弊，而我卻沒有偷看，讓我有跟小英一樣的困擾。（學生問卷 C 女 11）」六、親子溝通，如：「有一天，我和媽媽吵架，很恐怖，可是後來又和好了。（學生問卷 E 男 6）」；七、過動，如：「大家都說我是過動兒，我曾經為我沒有但為何大家要這樣講……這一段就很像小英了。（學生問卷 C 女 3）」；八、無人理解，如：「沒人了解我。（學生問卷 A 男 1）」

由上述資料可以推知，透過觀看戲劇故事，引發學生的自我投射，因人而異。除此之外，也有 33% 的學生，認為無法聯想到自己的生活情況，如：「我並沒有經驗，

因為大家都和平相處。(學生問卷 E 女 7)」由此可知，「任何戲劇經驗的背景都是來自知覺者的自我真實情境。(O'toole, 1992, p.38)」，當學生對戲劇情境有所知覺，並會與真實情境有所連結，但這個虛擬到真實的連結，是否會受到學生自我經驗與知覺能力的影響？如：請參見表 4-7，五個班級之中，非常突顯的，C 班聯想到自己生活情境的學生比例最高，有 95%，占絕大多數，而相對於 B 班的 22%，反而是只有少數的學生可與自我的生活連結。若再與 B 班觀賞同一場次的 A 班作比較，A 班的 66%，還是遠高於 B 班的 22%，這之間的 44% 差距，是否也顯示了不同的班級學生，雖然參與同一場教育劇場實作，但因受到自身各方條件的影響，所以對於生活與劇場連結的覺察程度也將有所差異，而獲致自我學習的成效也隨之不同？

表 4-7

學生問卷：你可以聯想到自己的生活情況嗎？

場次	班別	可以	不可以	未作答
一	A	12 (60%)	8 (40%)	0
一	B	4 (22%)	14 (78%)	0
二	C	20 (95%)	1 (5%)	0
二	D	14 (74%)	4 (21%)	1 (5%)
三	E	15 (75%)	5 (25%)	0
總計		65	32	1
百分比		66%	33%	1%

為了有效的連結虛擬戲劇與真實生活，促成學生達到生活的學習，演 / 教員在戲劇文本中，埋藏繫於現實生活中的鉤子。在鉤子上掛滿了具吸引力的誘餌，這些誘餌也就是與學生生活相關的議題或人性情感。如何精準的製作出正中學生味蕾的誘餌，就在於演 / 教員的前置工作。透過訪談與資料蒐集等方式，瞭解學生的需求與渴望。透過埋藏繫於現實生活中的鉤子，吸引學生上鉤，引發學生的學習動機。學生一旦上鉤，也就是投射了自我的情感與經驗於戲劇情境中，覺知到演 / 教員所構築的戲劇與生活的連結，透過參與式的動態歷程，沿著鷹架構築逐步走向生活的學習。另一方面，當戲劇故事與學生自身有所連結，學生就不再只是一個純然旁觀他者故事的觀眾，他投注自己的情感與思維，轉而以一種主動性的姿態，去參與學習，並建構自我的思維。

二、第二層次故事：戲劇故事的認同與疏離

學生在參與教育劇場的學習活動時，戲劇是很重要的學習文本，如：學生透過觀賞《心事誰人知》教育劇場的演出，瞭解核心的教學議題。然而教育劇場的教學目標，是為了促使學生達到生活的學習，因此如何有效的運作虛擬的戲劇故事，牽動學生自我生活的連結，便是運作這一層次故事的關鍵。

(一) 教育劇場的真實感

學生談到教育劇場的戲劇經驗，與一般學習經驗的差異，他們分別說道：

就是你可以用演戲方式來跟我講，而上課方式就是給你一張紙，你就自己去看，除非你這個人很有想像力，才會想出來。那如果用演的話，是不是就比較可以看得懂！（學生訪談 20110628-1）

跟我們一般閱讀的方式不一樣，它是有人真的去演，然後你會真的去聯想，可是看書你只會看它裡面的意思。（學生訪談 20110628-2）

Taipei National University of the Arts

從上述的訪談中可推知，採取戲劇演出的學習方法，讓故事具象化，知識實踐化，將一個具體的情境畫面直接呈現在學生眼前，而一般的學習，則多為書面文字的閱讀，學生必須憑藉自我的想像，才能將文字知識轉化為圖像。但若學生自我的想像力不足時，可能文字就只是文字，不明瞭文字知識的背後成因，又恐有流於傳統教導式教學的填鴨式危機之中。然而戲劇除了賦予或觸發學生豐富的想像力之外，戲劇文本對於真實生活的揀選與編創，是否也隱含了教育劇場團隊的教學意圖？John Newson於1963年，為英國中央教育諮詢委員會所撰寫的報告《我們的半個未來》(Half our Future)第十九章談到：

戲劇可以提供一些比白日夢更具意義的東西……透過將具有意義性的心理處境表演出來，他們可以理解或解決自己的問題……可以協助他們調合私人世界與現實世界。……藝術不是昂貴的現實替代品。相較於其他的方式，戲劇是透過創造性的藝術，包括語言的藝術，更確實地幫助年輕人與他們自己發生關係。

戲劇並非只是脫離現實的狂想，如何透過戲劇去突顯出現實生活中別具意義的情境，就在於創作戲劇文本時，對於真實生活的揀選與編創。本研究社群是經過嚴謹的資料收集與討論，並透過即興排練的方式，實際去感受案例人物的內心感受，才發展出教育劇場的演出文本，因此每一個場景的設計，背後都有其教學的意圖。如：《心事誰人知》的第一景，家長們在美髮院各自談論不同的教育價值觀，呈現出多元的教育價值觀。一位學生在問卷中寫道：「特別喜歡在美髮院那段，因為看完之後我知道每個家長的要求不同，我們家也不是要一直補習的那個，所以很高興。(學生問卷 C男4)」透過觀賞這個戲劇場景，讓學生瞭解到教育價值並非單一的，而是多元的，並促進學生去思考自己的真實處境。

在《心事誰人知》的文本中，小英、小英媽媽和小千是主要的關鍵角色，這些角色是焦點教學議題的載體，如：課業壓力、親子溝通、霸凌處遇等，學生透過觀看這些角色人物的故事，重新覺知自己的生活經驗。從表4-8可以發現，學生最有感覺的角色是小英，其次是小英媽。選擇小英的人數就占了65%，與其他角色相比，學生非常明顯地對小英投注較多的情感。學生選擇小英的原因，如：「因為她演出我們的心聲。(學生問卷 E女9)」，學生認同角色，認為自己的處境就像小英一樣；「因為大家都沒聽到她的心聲，讓我想替她說話。(學生問卷 E女7)」，學生同理這個角色，並想要對她伸出援手；「我對小英特別有感覺，常常看到一個班級中，總是看到有一、二個人會被排擠。(學生問卷 D男2)」，學生從角色身上，聯想到自己生活中的其他人；「因為小英也太不乖，一直不聽媽媽的話，難怪同學會討厭她。(學生問卷 B女6)」，學生對角色進行批判，推敲行為背後的原因。由此可知，虛擬的戲劇引發了學生的真實情感，當學生一旦上勾，會受到個人生活經驗不同的影響，而勾起不同的路徑，連結了戲劇與生活。如同Moreno角色理論中的「鏡照」技巧，學生透過觀看戲劇故事，將自己投注於劇中的某個角色，從該角色與其他角色的互動中，更客觀的覺察自己在現實生活中與他人的互動。

表 4-8

學生問卷：你對於哪幾個角色特別有感覺？

班別	小英	小英媽	小英弟	小千	老師
A	12	3	1	2	0
B	3	3	1	0	1
C	13	3	3	3	1
D	16	3	0	3	0
E	17	4	0	2	0
總計	61	16	5	10	2
百分比	65%	17%	5%	11%	2%

《心事誰人知》文本中，美髮院、獨白、學校教室等場景的安排，以及舞臺空間採用扇形場景並陳的方式，每個場景的安排就如同 Moreno 所言「角色如同鏡頭」，呈現了角色人物在不同生活場景中的處境，讓角色人物特質更加的立體化，情感層次更加豐富與深刻。「我應該知道小英的內心有多痛苦，因為她在家裡被罵，在學校被嘲笑，她心裡一定很傷心。(學生問卷 C 女 5)」透過場景的安排，學生可以更深入的了解人物角色的處境，以及其與他人互動的關係，看見角色人物的多元面向，以及行為背後的原因，如：「我只對小英有非常深的感覺，因為小英是一位很好的人，但是卻沒有人試著去了解她，如：她畫畫很好，但她媽媽卻不去開發她這一個地方。(學生問卷 D 女 5)」學生認為小英有自己的優點，並幫小英找出被師長否定的原因；「因為她不但從早忙到晚，休息時間，還會有弟弟和小英惹她生氣，她如果能將心比心，他們的感情會更好。(學生問卷 C 女 10)」學生同理小英媽的處境，並發現親子溝通的阻礙。

本研究社群透過嚴謹的戲劇編排，讓戲劇演出不只是擲地無聲的空洞幻想，而是切中教學議題的載體，讓學生透過觀賞戲劇的演出，投注自我的生活經驗與情感，搭起連結戲劇與生活的橋樑。

(二) 教育劇場的認同與疏離

戲劇有一種虛擬與真實共存的矛盾本質，而這種矛盾有時就是戲劇張力的所在。戲劇的真實性引發觀眾的同理心，虛擬性則造成距離感。教育劇場是一種以情感引導理性思維的行動教育(容淑華, 2005)，所以在教育劇場的戲劇情境中，「認同」與「疏

離」兩者是互相效力的合作關係，不能偏廢其中一方。

某成員在訪談中談到有一年，本研究社群製作了一個教育劇場方案，其中演出故事的事件，剛好與學生的生活事件非常雷同。她描述到這個真實發生在學生生活中的事件：

那個孩子之前就是有一些不好的前科，那種不自主就有偷竊的行為……後來分到我們這班的時候，剛開始，我們家長都不清楚。就是有一位男孩子，借給這位女孩子一部電子英文辭典，借了她之後，女孩子借了很久都沒有還，男生也忘了這件事情，然後那個女孩子就帶回去一段時間，隔了一段時間，她就拿出來用，貼上自己的名條……那個男生也覺得很委屈，就說我借給妳，怎麼變成妳的。後來這件事情，我不知道老師當時怎麼處理，只是說這件事不只發生在我們班上，別班也曾經有人借東西給這個女孩子，她都是有一段時間後，再拿出來使用……然後那個主人就跑來跟她要，她都否認。……全班就非常非常討厭這個女孩子。變成每個人只要touch到她，跟她有關的，那個人也會被排擠掉。他們班老師又對這種事情，不太能夠應變，然後就處理不好。（成員訪談 20110628-1）

在教育劇場的即興創作中，成員便運用了這個真實事件，她憶及文本的創作與演出：

因為我跟另外兩位成員，三個人一組，老師就叫我們即興台詞，想一個事件，我就突然間印象很深刻，應該想這個……在下課的時候，某成員演小櫻，我就演借給她MP3的同學。下課之後，她在聽耳機，聽了很開心，我就去找小櫻，問小櫻：妳在做什麼？她就說：我在聽耳機。我就靠近一點說：噫！妳這一台MP3怎麼覺得很眼熟，可不可以借給我看一下？她就借給我看，我看完就說：這個明明就是我的啊！哦！我想起來了，我以前借妳的MP3，妳沒有還我，這一台是我的。她就說：沒有！妳亂講！我就說：明明就是有啊！妳看上面有刮痕，是我那時候不小心掉了有刮痕……搶來搶去爭來爭去……沒有下文……小櫻就說那我要去報告老師……我就跟老師講這個情況，結果講到最後，她就指責我，因為小櫻的家教好，父母親的學歷高，而且是好孩子，所以這台MP3一定是她的。因為她說我家裡不完整，又說我是壞學生，

一定說謊話，所以她就誤會我，我就很生氣。……最後我們就定格，講一些問題出來。（成員訪談 20110628-1）

雖然將電子辭典，改為MP3，但貼名條的方式，以及老師處理爭議的方式，都與學生真實情況過於類似。這位成員憶及學生在教育劇場實作現場的反應，說道：

他們班的反應很大，馬上聯想到我們就是在演他們班的故事，所以後來坐針氈的時候，他們班很踴躍。在改場景的時候，也很多人上來作。……我聽某位在場的行政人員講的，女孩子在現場有哭，因為她就知道大家在演她的故事。……這樣做會不會對她造成二度傷害？（成員訪談 20110628-1）

戲劇故事引發了學生強烈的真實感受，促成了戲劇與生活的緊密連結，學生們很踴躍的參與教育劇場活動，藉由進入戲劇情境採取行動，解決生活的問題。然而，因為戲劇故事與真實事件的行為細節過於相似，這位女學生可能因此對號入座，認為教育劇場活動就像在公開批判她的行為，混淆了戲劇與真實的界線，造成情感的傷害。本研究社群的帶領者在訪談中，回應這樣的狀況，說道：

其實我們不是在處理那個學生的問題……我們都是分享很多案例，然後我們決定要什麼，即興排練之後，再發展出來……我不會選擇河堤國小的案例，可是如果她們覺得這個案例在河堤國小有發生……如果她們覺得有疑慮，當然就要提出來啊！因為我不會知道這個學校發生這件事情。她們也沒有在討論會上提出來，這個我就沒有辦法理解……這是一個公開討論，而不是在背後討論，如果今天有這種狀況，我的做法就是在下一班的時候，馬上去改掉……我在作教育劇場的時候，我覺得爭議性的議題永遠是一個普遍性的，我們不會針對那個單位，來作那個單位的問題。比如我今天作酗酒的，我一定是針對酗酒的團隊作，可是那個酗酒的故事不是他們的。今天如果他不是偷MP3，而是偷別的，我不能說這件事情發生在他們班上，那我就不演偷東西的議題。如果有這樣的狀況，就要看怎麼引導去討論，以及怎麼樣去解決。而不是說太接近或是傷害，其實我們沒有那個意圖，因為我們並不知道。（帶領者訪談 20120531）

從帶領者的回應中，可以發現帶領者對於選擇戲劇案例的謹慎態度，在認同與疏離之間找到平衡，但是顯然地，將這個真實事件運用至即興排練的成員，並不够敏銳地覺察到過度真實的戲劇事件所造成的失衡，也沒有即時的提出疑慮，如此帶領者不但無從得知這個戲劇事件與學生真實生活的關連，也無法防止可能帶來的傷害，因此演 / 教員在編排第二層次的戲劇故事，須特別留意戲劇故事與目標學生的安全距離。

Boal(2002)在《給演員和非演員的遊戲》(Games for Actor and Non-Actors)一書中，意圖在認同和疏離兩者之間，達成一個較平衡的關係：「情感的理性化不僅僅只在情感消失後才發生……它當然也發生在情感裡面。有一個同時發生的感覺和思考。(p. 35)」學生在觀賞教育劇場的戲劇演出中，認同與疏離的情感是密不可分的，隨著戲劇情節的起伏與變化，有消長的流動的關係，而演 / 教員與學生的互動，一方面促進學生情感的覺知與投注，引發學生對於劇中人物的同理心，二方面也要將學生拉到一個比較客觀位子，綜觀全劇，針對議題進行理性的思考。

三、第三層次故事：建構中的真實

若從本研究社群《心事誰人知》教育劇場的實作現場，來檢視教育劇場的學習中介，則為一個「戲中戲」結構。核心的戲劇為《心事誰人知》的戲劇演出，在這個戲劇情境裡面，演 / 教員全然的執行演員工作，將戲劇故事呈現給學生，而外圍的戲劇情境則是本研究社群精心設計的互動情境。在這個情境裡面，所有的演 / 教員須同時兼負起演員及教員的工作，主持人也是演 / 教員的一員，她雖然沒有實際參與演出，但是本研究社群特別安排一個特殊身分給她——說故事媽媽的帶領人，認識劇中人物小英的媽媽。這樣的安排是為了迅速拉近戲劇故事與學生的距離，因為本來戲劇故事的時空與學生所處的真實生活時空，是兩個看似不相關的時空，然而就在主持人現身，表明自己身分的這一刻，就代表著戲劇時空與真實時空的交會。

這是某位成員擔任主持人的第二場，開場時花了很久的時間在鋪陳故事，講述她所認識的一位七年級學生小英失蹤了。……學生問主持人：「這是真實的嗎？」主持人說：「是真實的！」(參與觀察 20110512)

主持人在開場時，前情提要了小英的故事，說明自己與小英的關係，在面對學生

的直接提問，主持人非常肯定的回答：「這是真的！」所以從學生一進入教學現場，所有人就已經捲進整個大的戲劇情境之中，一直到整個教育劇場活動結束前的去角，才終止這個大的戲劇情境。主持人的重要任務，就是要確保學生進入戲劇情境，相信戲劇情境，相信主持人認識小英，相信《心事誰人知》就是一個真實生活的故事，它貼近學生的生活，如此將有助於學生感知劇場與生活的連結。

主持人在開場時，不斷對學生提問。附近有什麼學校？附近有什麼菜市場？（小英的爸爸就是那裡工作）小英失蹤了，她去哪裡了呢？你們曾經聽過有同學失蹤嗎？學生非常踴躍的回答，同時某些潛在的議題也浮現出來，例如：有學生就說和網友出去玩！可能被強暴！自殺！……在場景之間，主持人針對場景，對學生提問，例如：你們在家會和兄弟姊妹吵架嗎？也是像小英一樣大讓小嗎？這些提問非常能引發學生同感，好幾位學生侃侃而談自己的經驗。（參與觀察 20110512）

主持人不斷在提問中，將戲劇的情境連結至學生的生活，不但追溯學生過去的生活經驗，也從經驗中去觸發某些沒有得到滿足的情感，誠如Vygotsky (1978) 所言：

Taipei National University of the Arts

實際發展區所呈現出來的心智發展特徵是回溯的 (retrospective)，然而近側發展區所描述的心智發展則是前瞻的 (prospective)。 (p.86)

如圖4-2所示，在這樣提問的過程中，可以促進學生在兩個層次上的發展運作，藉由回溯過去的經驗，瞭解學生的實際發展區，也為新的學習預作思維上的暖身與提點，而透過提問去觸發學生某些沒有得到滿足的情感，也就是引導學生進入近側發展區，運作前瞻性的發展層次，表達自我的渴望與期待，同時也連結了學生對於戲劇議題的認同與疏離。

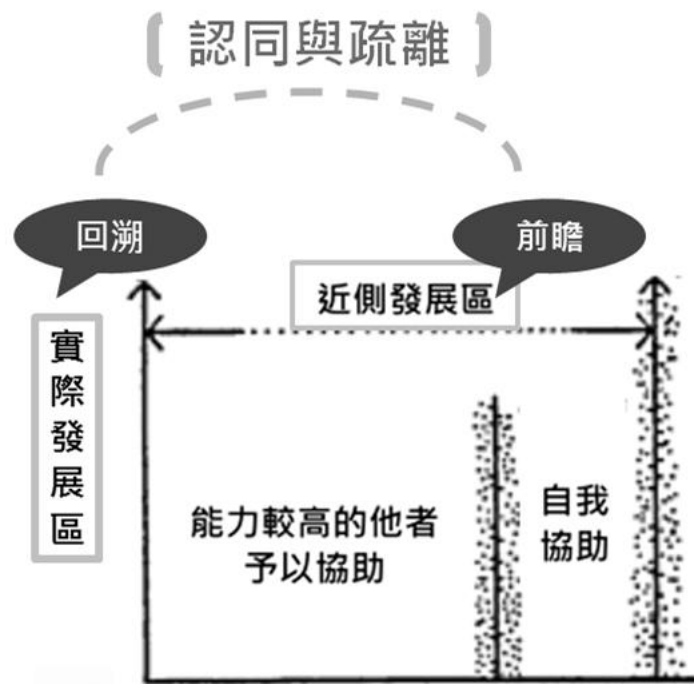


圖4-2 Vygotsky實際發展區與近側發展區概念圖

實作現場的中介情境如同Moreno所言是「現實與虛擬併肩工作的地方」，讓虛擬的戲劇故事與真實的學生經驗在此交會，學生可以運用自己的經驗，在教學現場進行實驗與嘗試，也就對於真實生活的預演。Vygotsky (1978) 認為發生在兒童發展上的重構過程，就是創造和使用某些人為假造刺激的過程，這些人為假造的刺激扮演著輔助的角色，其使兒童能夠支配他們自己的行為，起初是經由外在的手段方法，後來再透過較複雜的內在運思。主持人就如同現場實作故事的導演，引導演 / 教員們與現場學生進行共同的創作，其行使戲劇導演般的職責，並運用適切的互動技巧，推動學生的思維建構與具體行動。參與教育劇場的學生，不同於一般傳統劇場中的觀眾，只是純然的觀眾，而是所謂的觀演者 (spectator)。Boal在其著作《慾望彩虹》(The Rainbow of Desire) 中提到：「所謂的觀演者，是去參與的、介入的……準備好去行動。(p. 72)」因此，學生在參與教育劇場的互動學習中，有兩種可能的參與方式：

(一) 場景外的觀看：鏡照

學生透過觀賞戲劇演出，對劇中角色，產生自我投射與移情。教育劇場提供學生一個觀看自己生活情境的機會，也就是Moreno所言的「鏡照」技巧，讓學生從外部

觀看自己的生活情境，如此學生更能客觀地覺察自己與他人的互動。某位學生在訪談中談到觀看《心事誰人知》一劇中，小英遭受同學小千的欺負，小英動手反擊，卻造成小千受傷，她說：

其實我以前也會動手啊！我認為我應該防衛自己，所以我就打那個人，因為我要防衛自己，但是別人就會認為說我是為了打架，可是事實上我心理上不是這樣想的。我認為說我應該拿回我自己的東西，因為那時候她被搶嘛！我應該拿回自己的東西，我應該防衛自己，所以我第一個就要想到自己，我根本不顧別人的感受，我就直接打下去。……現在我就可以，會多想一點，然後就用別的方式，我就去跟老師講，就是用言語的方式來講，不要用動手的。

（學生訪談 20110628-1）

這位學生將自己投射於劇中的小英角色，透過觀賞戲劇故事，反思自己的相似經驗，更能客觀的覺察自己為什麼在衝突的當下執意反擊，就像小英出手反擊小千，可是一旦動手卻可能造成更糟的情況，因此這位學生開始去思索有沒有更好的解決方法。

國立臺北藝術大學 (二) 扮演角色：替身、角色交換

學生透過角色扮演進入戲劇情境，與劇中角色作即興互動。有兩種與劇中角色直接互動的方法，一為「坐針氈」，學生與劇中角色進行對話，由演 / 教員扮演的角色會藉此機會，拋出很多問題，引導學生去思考，表達出解決困境的想法，但很多時候，學生上臺後，因為過度緊張，而不敢表達自己，或是有些想法，受到緊張情緒干擾，無法順利表達，或是在與角色對話時，被演 / 教員拋出的問題問倒，因而卡住想不出辦法，這時候主持人可以視情況，邀請其他自願的學生一起上臺來坐在一起，成為彼此的「替身」，互相給予支持，激盪想法，借助他人的力量、團體的力量，找出解決問題的可能辦法。

從表 4-9 可以發現，有高達 80% 的學生認為透過坐針氈的互動活動，有助於瞭解角色的內心想法，如：「因為這樣子就讓我們進一步了解為什麼他們要這麼做。（學生問卷 D 男 2）」；「就算我沒有上臺，但我覺得別的有上臺的人，都聽到角色內心的想法了耶！（學生問卷 D 女 8）」。

表 4-9

學生問卷：與角色對話，可以幫助你多瞭解這個角色的內心想法嗎？

班別	可以	不可以	其他
A	16	4	0
B	11	7	0
C	20	0	不一定：1
D	15	2	還好：1；未作答：1
E	16	4	0
總計	78	17	3
百分比	80%	17%	3%

「替身」的技巧，也被運用於另一個互動的方法——「論壇劇場」中，多位學生實際扮演同一角色，離開自我，從角色的立場，找出多元的方法，促成行動的開展。在論壇劇場中，也常常使用「角色交換」的技巧，讓學生進出於不同的角色之間，更洞悉這些角色的心理狀態，進而產生同理。而另一方面，本研究社群在「論壇劇場」之前，是以「小組討論」的方式，由演／教員們帶領小組學生集思廣益，首先讓學生們敘說每個場景的故事，重新組織經驗與統整意義。故事不僅僅是描述性的，而且是具建構性的 (Bruner, 1986)。其次是探討主要的問題，並選定欲更改的場景，找出解決困境的可能方法，在這個過程中，也就如同第二節所談及演／教員工作的四個循環階段：尋找靈感、構思、轉化成劇本、排練，演／教員帶領小組成員，進行議題的辯證，引導學生建構自我的觀點，並透過「論壇劇場」的實際行動，嘗試驗證解決方法的可行性。

從表 4-10 可以發現，有 55% 的學生，認為在「論壇劇場」所呈現的解決方法，有可能於現實生活中付諸實行，這些學生大部分認為解決方法可能有用，或是想嘗試解決自己生活問題，如：「因為這些事日常生活都會碰到 (學生問卷 A 女 9)」；「因為我把大家說的，都記在頭腦裡了。(學生問卷 D 男 8)」；「因為不希望常常被責罵，不想再跟父母發生衝突。(學生問卷 A 女 3)」但也有 38% 的學生認為不可能，其主要的有二：一、類似事件很少發生，如：「因為這些事很少發生在我身上。(學生問卷 D 男 2)」；二、與現實情況不符，如：「因為爸媽都不聽，還會說我們騙人。(學生問卷 E 女 8)」；「我不太敢這樣做，因為在演戲和生活中是不一樣的，而且我不太敢說話，所以，我當然在「現實」的生活中不敢這樣講。(學生問卷 D 女 5)」

表 4-10

學生問卷：在真實生活中，你可能用這樣的方式處理嗎？

班別	可能	不可能	不一定	不知道	未作答
A	11	9	0	0	0
B	7	7	1	3	0
C	15	6	0	0	0
D	9	8	0	0	2
E	12	7	1	0	0
總計	54	37	2	3	2
百分比	55%	38%	2%	3%	2%

雖然最後的解決方法，不一定每位學生都能實際運用至自己的日常生活，但學生隨著演 / 教員們的引導，穿越三個層次的故事，逐步建構自己的觀點，與演 / 教員或同儕的互動對話之中，也開展了思維的多元性。某學生談到教育劇場的學習歷程，她說：

自己看到一些以前自己的事，還有看到或許這世上會有一樣的事發生。從那個劇場上面看，我可以發現每個人想的方法都不一樣，所以我可以發現：哦！這個人是在想什麼？那這個人又再想什麼？所以發現還蠻多的……當你發生同樣一件事的時候，你事情處理的不一樣，你後面會發生什麼事也就不一樣，所以就是看自己的方式啦！（學生訪談 20110628-1）

某位導師也談及教育劇場的多元開放的教學方式，讓學生勇於表達自己的想法，透過與同儕的對話討論中，也逐步建構自己的觀點：

因為通常只要你很明顯讓他知道有對錯的問題，他就會不敢講，所以像你們那種就是有各個想法，他就願意表達……他就會更樂意的告訴你，他想到的什麼。其實他們在討論當中，聽到別人的想法，我覺得討論是一件好事，因為他聽到別人的想法，他就會修正自己的想法，然後也會知道，他是不是也可以這樣做？因為有些事情就是越討論越清楚，他們就會容易有成長（導師訪談 20110622）

若以 Moreno 所言角色扮演的三種程度，來解析學生的建構學習歷程，在一開始觀看戲劇的時候，學生對於劇中角色的產生認同，聯想到自己現實生活中，也有相似的角色困境，這個階段即是「取得角色」；其次，經過議題的討論，以及與演 / 教員

的互動，學生開始看見這個角色的多元可能，也更深入的覺察角色行為背後的原因，在「論壇劇場」中，學生嘗試注入自己的思維於角色之中，即 Moreno 所言的「扮演角色」，學生開始去探索與開展角色的界限，嘗試各種的戲劇行動去解決角色的困境；最後一個階段就是學生將所建構的思維，直接運用至日常生活之中，也就是「創造角色」，學生嘗試用新的方法，解決自己的生活困境，因此也就革新了自我的角色。

參、學生建構學習的發展與限制

一、提供多元學習的機會

Vygotsky認為「語言」是最重要的中介物，他寫道：「兒童所掌握的說話結構成為他思維的基本結構……思考的發展決定於語言。(Vygotsky, 1962, p. 51)」教育劇場的學習中，語言是非常重要的學習工具。演 / 教員透過語言的引導，促發學生表達自己的想法，並在互動討論之中，逐步建構自己的想法。

有一位學生在參與《心事誰人知》教育劇場活動時，反應很快，才思敏捷，非常積極踴躍地回答問題，但是導師在訪談中卻表示，這位學生的狀況，非常不同於平常的學習狀態：

她那天非常明顯，可能這個東西對她來說，足夠引起她的興趣！……因為對課業上的東西來說，你問她，她的反應就會慢下來，其實她有些排斥的心態啦！……但是像跟人相處……這個劇場對她有好處，對她是一種增強，我覺得會釋放她的能量，她就會去想要表達，做好某些事情……然後有改變……雖然我覺得叫她去做任何事，她其實是不太專注的，是很容易分心的孩子，這個剛好適合她。(導師訪談 20110622)

教育劇場的學習歷程，倚賴大量的語言表達，而生活議題的探討，往往觸及學生的生活經驗，所以可能對於表達能力較佳、生活經驗較豐富的學生而言，學習的參與度會比較高，如同這位學生，雖然她在一般學科上的表現並不好，但是教育劇場的方式，剛好善用了她在語言表達及生活經驗的特質，所以不僅明顯提高了她的學習動機，其學習成效是否也隨之提昇呢？反之，對於表達能力比較弱或生活經驗比較貧乏的學生

而言，其學習動機與成效可能也就因此而受到限制。另外一位導師也談到班上某位學生，在教育劇場活動中的特殊表現：

他的國字識字的不多，然後他的數學都考十幾、二十分，甚至都不寫，所以他上課幾乎都把頭黏在桌子上，幾乎他上課都呈現那個狀態。……我比較驚訝的是他在看教育劇場的時候，他針對他看到的那個情況，他竟然就是可以侃侃而談，而且還願意去扮演，我們根本就不覺得是同一個孩子，他之前根本就不會參與，而且他就會打瞌睡，非常的不喜歡，可是不知道為什麼他就是對於那種情境上的，他就很會講道理。我們看到他不是只有這一面，他有另外那一面，也許在家裡他就是這樣，我不知道，只是說我們好像在一般的上課，問答的呀！或者是討論各種科目，國語、數學、綜合活動或者是社會，好像沒有機會可以讓他講這麼多生活，而且他對生活很有感覺的。（導師訪談 20110701）

在一般學校教育裡，並不容易搭建出教育劇場的情境學習，因為一個教育劇場方案的實作需要很多人力與物力的投入，不是一般教師在自己的課室中就可以獨立完成，所以教育劇場提供給學生一個多元的學習機會，在教育劇場的學習情境中沒有標準的答案，沒有單一的評斷標準，相對的，學生在這樣的學習情境中，也可能展現出不同的面貌。某位教師成員也談及她對於學生的觀察：

教育劇場對於那些平常成績很好的孩子，其實是跟他們的思維非常不同的，所以我發現這些孩子不見得在教育劇場裡頭，他會很熱衷參與。因為這種學習型態可能是他沒有的經驗，而且他可能…這個是我的猜測哦…他可能比較在乎他的表現等等因素，所以我覺得他在教育劇場裡面，他的積極度，我覺得沒有很高耶！而且他觀望的性質可能會比較大，而且我覺得他講出來的東西比較不會是他自己本身的想法，因為他們還是比較容易去揣測大人們的想法是什麼。（成員訪談 20110720-1）

從這段訪談中可以發現，很會回答問題的學生未必真的可以內化學習，因此，在教育劇場的歷程中，演／教員必須透過細緻的提問技巧，不停地去的刺激學生思考，挑戰學生的思維，引導學生進入更深層的問題思索，而不是只停留在Moreno所言的「取

得角色」，表面的既定事實。

二、潛在議題的浮現

在教育劇場的實作現場，是演 / 教員與學生雙方思維的交鋒，演 / 教員必須引導學生朝著主要的教學目標前進，但在某些時刻，潛在的議題可能意外浮現，這時候演 / 教員們就要立刻判斷議題的嚴重性，是否繼續延伸？還是暫且略過？

在演出中，小英反擊，推倒小千的那一刻，學生一起熱烈鼓掌、大笑，而台上扮演同學的演 / 教員也受到台下學生情緒的影響，笑得很開心。(參與觀察 20110505)

這是《心事誰人知》第一場的演出，一場小英推倒小千的戲，竟然引發了全場學生熱烈的反應，這是否也代表學生們認同了如此「以暴制暴」的作法？學生們的熱烈反應似乎是始料未及的，在先前的準備工作中，「以暴制暴」是不曾被討論到的問題，所以這是在實作現場才突然浮現出來的潛在議題，但是面臨這個突發的情況，同在台上的其他演 / 教員，她們扮演著小千的同夥，卻受到台下學生情緒的影響，笑了出來。若從劇本的角色邏輯去檢視這個笑出來的行為，就會發現是非常不合理的，完全不符合角色在情境中該有的狀態，所以學生們突發的熱烈反應，影響了臺上的演 / 教員，跳出了角色之外，這樣的情況可能也突顯了這幾位演 / 教員臨機應變的能力不足。

又演到小千被推倒的時候，有學生鼓掌，在這場戲之後的主持人串場，主持人特別釐清了此點，詢問學生為什麼要鼓掌？學生說：「以牙還牙！」主持人說：「你在笑小千被推倒時，也就像小千在笑小英。」(參與觀察 20110512)

有鑒於第一場的經驗，以及演後的檢討與反思，在第二場的演出，當學生對於「以暴制暴」的熱烈反應再次出現時，主持人明顯的比第一場多了更即時的處理，把握住串場的時間，透過提問來刺激學生對於「以暴制暴」的想法，如此是否能影響學生對於「以暴制暴」的認同與模仿呢？研究者在學生訪談中，訪問了一位學生對於小英推倒小千這件事的看法，他說：

她活該啊！沒有…沒有…不行…老師說不能這樣子。因為老師說人家做錯事

就要被打，那我常常作錯事，是不是也要常常被打，被推，被用這種方式。老師說被推的話，應該…可是小千她自己也有錯啊…就直接跟師長講就好了，然後趕快跟她道歉，因為她自己也有錯啊！又不是我…就是她自己也有錯，可是她如果有錯的話，我們不要去推她，我們可以直接跟師長講，這樣事情就不會這麼大了。（學生訪談 20110628-2）

從這位學生的談話中，可以發現他思維的猶疑，所以雖然這個「以暴制暴」的潛在議題，有獲得主持人立即的對應與提點，但是學生可能沒有辦法在教育的劇場學習經驗中，立即改變自己的思維或行為。

三、學習有待後續的深化

Gallimore與Tharp (1993) 以Vygotsky近側發展區理論為基礎，提出「近側發展區的四個階層」，如圖4-2所示。第一階層：能力較高的他者給予協助，兒童需要較有能力的他人提供學習協助，這時兒童對於情境、作業以及目標的理解非常有限。起初兒童經由學習中的談話進行理解，當具有一些概念之後，成人便可以改用發問或提供回饋，或進一步的組織等方式，協助兒童的發展。這個階段類似於前文所提及，主持人透過提問，引導學生回溯過去，並前瞻未來，進入近側發展區，而小組的討論也就是同儕間的互助學習；第二階層：自我協助，兒童的發展倚賴自我的協助，兒童不需要別人的幫忙就可以完成工作，但是並不代表他的工作表現已完全發展或達到自動化，他還需要靠自我導向的語言，對自己的行動進行控制和調整；第三階層：內在化、自動化與固定化，其工作表現已完全發展，並進入內在化、自動化與固定化，兒童自我調整的行為消失，不再需要他人或自我的協助；第四階層：學習遞歸，由於兒童工作表現的去自動化，使兒童再度返回「近側發展區」，當兒童習得的技能不再能順利執行的時候，為了發展新的能力，必須去自動化，返回先前的階段。由於學習是一個不斷的歷程，因此必須重複的返回近側發展區，經歷他人調整、自我調整與自動化等歷程 (pp. 184-187)。

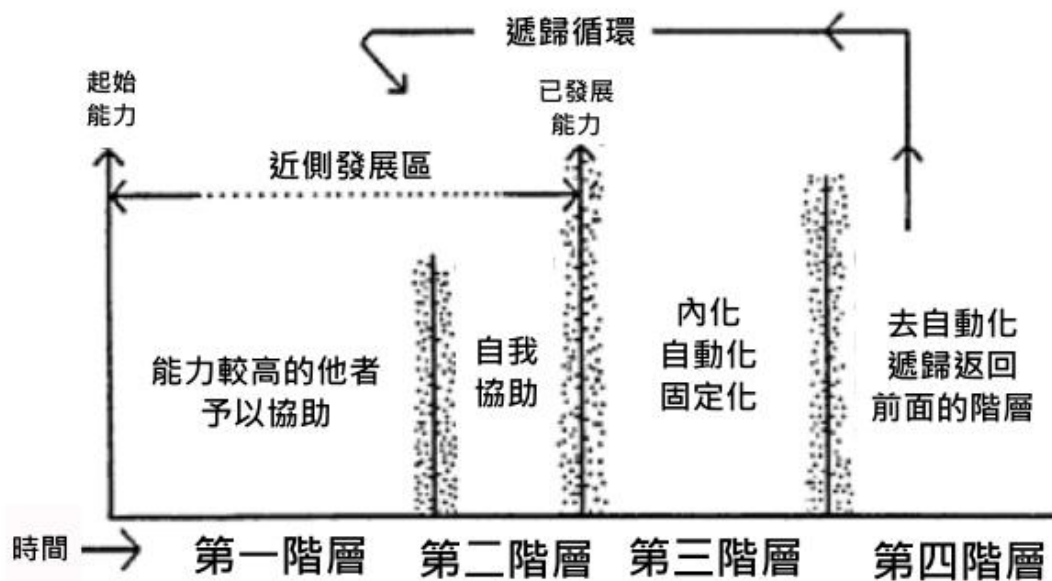


圖4-2 近側發展區的四階層圖

註：譯自 Gallimore, R., & Tharp, R. (1990). *Teaching mind in society: Teaching, schooling, and literate discourse*. In L.C. Moll (Ed.) *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 185). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

國立臺北藝術大學
Taipei National University of the Arts

依循此四階層的發展結構，本研究社群的教育劇場教學方法，比較接近從第四階段去自動化著手，透過回溯過往的舊經驗，鬆動學生既定的觀念，促使學生遞歸至前三階層，重新發展學習歷程，透過演 / 教員的提問與引導，以及同儕間的思維分享與交流，讓他者協助學生學習，然而一個學習的議題要在教育劇場三個小時的教學活動中，促成學生將新的學習內化、自動化、固定化，是有其困難的。

《心事誰人知》談及霸凌的問題，學生在訪談中也談到：「像我們班霸凌現象就很嚴重（學生訪談 20110627-1）」、「網路霸凌！有同學很囂張啊！（學生訪談 20110627-1）」所以可見霸凌的問題是學生們非常切身的問題。然而在參與教育劇場的活動之後，是否對其思維有所影響呢？接受研究者訪談的學生，談論到霸凌的處遇時，絕大部分的學生還是存有一種「以暴制暴」的思維。

我會先跟他嗆一嗆，如果他還是很白癡的話，我再打下去…很欠扁的話再打，看我心情好不好。（學生訪談 20110624-1）

如果換我被欺負的話，我會覺得欺負我的人都是一些混帳，就是很想K他們一頓。(學生訪談 20110624-1)

這些學生在訪談中表示，與人發生衝突時，訴諸語言溝通不太有用，這種情況同樣也發生在親子相處的衝突中。

媽媽好的時候就像天使降臨，壞的時候就像酷斯拉來的時候。(學生訪談 20110624-1)

爸爸每次都打得很恐怖…他每次都打一打之後，又幫你擦藥…(學生訪談 20110627-1)

可能有時候考太爛，我媽會打完你之後，說你如果下次再考這種分數的話，你就準備不用再回來了！有一次，我忘了是什麼事情，她就叫我出去，然後我就跑到同學家去。(學生訪談 20110627-1)

從上述的訪談，可以發現有些家長對待小孩的方式，也是非常暴力的，因此，這就形成一個霸凌食物鏈，家長霸凌小孩，小孩就在學校霸凌比自己弱小的同學，所以單靠教育劇場的一次活動就要改變學生的思維或行為，幾乎是不可能的任務。

兒童的發展是一個複雜的週期性辯證歷程、不同功能不均等的發展、從一個形式到另一個形式的質的改變、外在因素和內在因素的交織，以及兒童克服阻礙的適應歷程 (Vygotsky, 1948, p.73)。所以要促成學生學習的內化與固定性，更重要的還需要學生原生家庭，以及學校老師的相互配合，延續深化學習議題，才有可能促成學生自我真正的轉化。某位導師也談到後續學習深化的重要性：

教育劇場不是只看完就算了，我覺得最有效的方式是你看完之後，老師就是做延伸活動，或是去刺激他思考，不一定要提相同的問題，類似的問題就提給他，然後班上做一個討論。……我會覺得像這種問題，其實不是只有一次的教育劇場。……我覺得在延伸的部份要老師自己配合，……我們後續老師要做什麼？或是這邊你們在研發當中，你們的重點擺在哪裡？……可能也可以跟我們老師討論一下。(導師訪談 20110622)

本研究社群所製作的教育劇場議題，主要都是著重在學生的生活學習，因此生活學習並不是只在教育劇場的學習現場，更重要的是將所學運用至日常生活中，所以演 / 教員社群若能與導師有密切的配合，將可能促成學生學習的深化，然而，這樣的親師合作也必須視各班導師的參與程度而定。有些導師可能在學生參與教育劇場活動的過程中，埋頭批閱作業簿，如此可能也難以看見學生在教育劇場活動中的自我表達，更遑論後續的深化學習。

第四節 演 / 教員社群轉化學校文化的可能性

至少我都不期望妳可以透過一次的操作……把教育的重責放在我們的身上，我們要讓他們一次就達到多元文化、包容，我說我們沒有那麼大的責任，我們也沒有這麼大的野心，而且也沒有必要，而且根本也做不到。（帶領者訪談 20120606）

對於本研究社群的帶領者或成員而言，雖然轉化自我、轉化參與者、轉化學校文化，並不一定是其主要的實踐目標，但本研究社群已經進行了六年的教育劇場實踐工作，為什麼成員的參與熱忱持續不墜？為什麼學校近年積極尋求經費，協助本研究社群的持續運作？甚至還在全校教師研習課程中，安排教育劇場的講座？這些來自於社群內部的實踐能量，或是來自於學校系統的支持助力，是否對於社群的成員、教育劇場活動的參與師生，以及學校的文化帶來觀點轉化的影響？誠如Mezirow (1991) 所言：

個體對於所處的社會結構，無法置身於外，因此個人的觀點轉化必然會牽動原有的社會結構，個人也必然隨之採取某些社會行動做為因應。（p. 209）

他認為轉化學習所帶來的社會行動，至少包含以下三種類型：一是與他人之間的改變；二是在組織中的改變；三是在系統中的改變 (Mezirow, 1991, p. 209)。本節依此三個層次書寫，先從演 / 教員社群的內部人際互動，探討自我轉化的可能，以及自我轉化促成他者轉化的可能；其次以演 / 教員社群的外部人際互動，探討教育劇場的實踐，對於學校師生的影響；最後，則綜述演 / 教員社群轉化學校文化的可能性。

壹、演 / 教員社群成員的自我轉化

自我的轉化是一個十分複雜的過程，是經由個體各種經驗錯綜複雜的交互作用而產生，這些作用就是轉化的因子。研究者透過研究訪談，以本研究社群的工作歷程為基礎，從中鉤沉催化個體自我轉化的可能因子，分述如下：

一、自我瞭解與團隊共鳴

由於本研究社群所創作的教育劇場方案，以貼近學生生活情境的議題為主，因此在創作的過程中，往往能夠引發成員們的共鳴，成員們以同為家長的身分，分享交流各自的生活經驗與教育觀。某成員談及在社群活動中的自我袒露，以及團隊共鳴給予的支持：

老實說在這裡很難去隱藏自己，或是講假的，我們都是講真的，就是你的生活經驗，或者看別人的，或是自己的，大概都是這樣。其實不是每個人都像我這樣洩漏，還是很多人會語多保留，但是我們是尊重她的。所以洩漏自己以後，如果是喜事，大家同歡，如果是哀傷的事，我們就會私下問問，就是會安慰一下，或者是互相打氣。我覺得這個團體這麼多年下來，基本上是蠻安全的，就是蠻能信任的。（成員訪談 20120410-1）

Yalom (1931/2005) 認為當成員感受到自己與他人的相同處，並分享自己深刻的憂慮時，伴隨而來的宣洩，以及來自他人的完全接納，皆使其獲益良多 (pp. 6-8)。而成員們透過議題的深入討論，也可有助於觀念的澄清，並增進自我的瞭解。但是這種團隊緊密的信任默契，是否也會對於新加入的成員造成無形的壓力呢？

其實有人離開，她不能習慣這個東西，她就不想洩漏自己啊！願意留下來的除了願意服務別人，也願意把這個團體當作一個成長團體。……因為你要把自己偽裝起來很難，你看別人那麼有誠意說自己的故事，那你怎麼只聽沒有說？（成員訪談 20120410-1）

二、學習經驗對於生活情境的直接影響

本研究社群所創作的教育劇場方案，主要的教學目的為促成學生的生活學習，因

此成員在方案發展的歷程中，同時也獲得生活的學習，並且有很大的可能，將所學付諸實行於生活之中。某成員談到藉由參與教育劇場的實踐，促使她更積極去面對與解決生活的困境：

我認為教育劇場還有讀書會，這十年來的成長，讓我覺得說時候不是把事情鑽牛角尖或悶在心裡去想，我可以我可以像容老師告訴我們的，去發現問題，然後解決方法，就覺得很好啊！解決方法對我來說就比較主動，比較有行動力一點。（成員訪談20110620-1）

當成員願意去面對生活問題，主動嘗試尋求解決問題的方法，自我的轉化也就於焉展開。某成員談及觀看教育劇場的演出，常常讓她情緒受到拉扯，進而促使她自我的省思，並將從教育劇場學習而來的解決方法，直接運用至真實的生活困境，不但促成自我的轉化，也間接影響了先生的觀點。

最主要是母子之間有衝突吧！《線上遊戲》就是父母跟孩子為了電玩起衝突，就在我們家也一樣啊！就是用很激烈的禁止孩子去上網，禁止他去作，排斥他去作，那就是一種省思啦！我就有跟我先生討論，因為我先生也很生氣孩子…尤其是我兒子小六，就一直在玩啦！……我有把那個解決方法用到國一、國二。……所以我就是比較會尊重孩子，你可以玩。因為後來說要去網咖嘛！那個戲劇演出也是說他們去網咖，那環境就更複雜，我沒有辦法看到……那也不想讓孩子覺得媽媽一直盯著我。……我那時候就是感覺不能用以前的觀念來教育小孩……父母如果一直執著自己的教養方式，這樣失敗的就是雙方，雙贏就是要取平衡點……也要滿足孩子的好奇，當孩子是一個獨立的個體。（成員訪談20110620-1）

三、社群內部的人際學習

「我們歸諸於自我經驗的個人意義乃是透過人際互動與溝通而習得確認的。（Mezirow, 1991, p. xiv）」對於本研究社群的成員而言，教育劇場的實踐工作是一高度溝通與對話的歷程，成員必須積極投注自我的經驗與思維，透過尋找靈感、構思、轉化成劇本、排練四階段的螺旋循環歷程，在每一次的團體討論與創作中，相互激盪、

辯證主要議題的意義性，進而重構自我的意義觀念。依研究者的觀察與訪談，大略可分為下述幾種主要的人際學習情況：

(一) 成員對於帶領者的認同

許多成員在訪談中表示，對於帶領者的高度認同，她們認為帶領者不僅是教育劇場多元開放理念的教育者，也是多元涵容生活哲學的實踐者。

行政總籌是說老師要深色的，而且她們拿來都花花的，我看那一天老師的表情就是她很想，她的理想是什麼，可是又不好規定妳們就是拿這樣來。老師好好，我覺得老師就有這方面的特質……她包容性很大。（成員訪談 20110620-1）

因為老師給我們一些觀念要尊重人家，那事實上我們也被尊重了，因為我們要演哪一個角色，要怎麼處理，老師待我們都是用尊重的。她不會告訴我們，A媽媽妳要這樣演，B媽媽妳要這樣演，C媽媽那樣不行。她都會說這個A媽媽有些什麼，我們可以拿進來，B媽媽有什麼東西可以再改變。老師帶的方法，無形之中，就會告訴我們應該這樣待人，應該這樣待小孩。她沒有教我們耶！容老師從來不講應該怎麼樣。（成員訪談 20120410-1）

帶領者的個人特質，不僅契合了教育劇場的多元理念，也在潛移默化中，引發成員們的認同，進而可能促成成員的仿倣，學習帶領者的行為與思維，轉化自我。

帶領者在帶領工作上，其涵容的特質可能有助於推動演 / 教員的積極經驗，讓成員們具有更高的自發性參與教育劇場的實踐。某成員談到帶領者的開放風格，讓成員們更願意開展自我：「因為容老師帶我們也是很open的討論，所以某一些我覺得可以講的，尺度上我會盡量放很大的講。（成員訪談 20110622-2）」但也有成員談到，在社群的活動中，若有成員的言行背離教育劇場的多元理念，帶領者並不一定會直接的給予提點。

有些媽媽講起話來蠻極端的……咬牙切齒……容老師一直在談，我們看事情的觀點要更客觀，一直在傳達這種觀念，可是我們一直在這樣的學習當中，

我們也認同這個觀念，可是當我們作出來的時候，是另外一件事，是有差距的，我們沒有辦法去執行我們認同的觀點與處理事情的態度……有時候容老師她也很含蓄，就也不太說。（成員訪談 20120406-1）

若帶領者在這種情況下提點成員，的確對於觀念的內化與自我的省思有其助益，但是本研究社群的組織目的本來就不是以自我成長作為主要的目標，雖然帶領者的涵容態度，可能會錯失一些促成轉化的機會，或是兼容並蓄的工作態度，可能會拉長創作成形的時間，但是在這樣的帶領風格中，帶領者與成員們是比較接近於共同合作的夥伴關係，而非教與學的師生關係，是否也因此營造出一種開放多元的共學情境，進而影響成員對於多元思維的內化？

(二) 經驗交流促成多元學習

本研究社群的實踐歷程中，成員們藉由議題討論、戲劇方法，分享個人的生命經驗，因此在互動交流中，也開展了多元學習的可能。某成員談到透過即興排練，看見多元的角色可能，也影響到現實生活中，自我的角色扮演。

我們都會有一個本身自我的觀念，或我以前所受的教育，或我怎麼被對待的，那個媽媽的樣子會有，那當你在教育劇場的時候，妳會看到不同的媽媽……每個人的反應不同，討論的時候會講出自己的觀點，即興的時候，她演出的是不同的媽媽的角色。我覺得那個時候自己就會去反省。……就整體而言，不是單一個角色……但是這中間都沒有對錯哦！是說我跟小孩子之間的關係會不會有變化？比如我會抓某成員這樣子的媽媽角色跟小孩子來相處，看他有什麼樣子的反應？就等於像醫生給藥，給不同的藥，會不會有不同的反應？在我的生活當中，我也會嘗試做這樣的事情。其實不單單只有小孩，包括我所有的人際關係，我都會嘗試這樣去試。因為我覺得生活原本就是一個戲，那妳丟不同的東西出去，回來就是不同的東西，這當中要自己去感受。

（成員訪談 20120622-2）

另一方面，本研究社群的成員除了同樣具有「家長」的角色，她們其他的社會性角色，如：教師、公務人員、日文翻譯、體驗學習帶領員、家庭主婦、文具店老闆娘

等，隨著經驗的交流，也可能促成多元專業知能的共享學習。

某成員分享了自己在外面體驗學習社群中，所學到的ORID模式，用以內化同理心。……成員們分享自己所找到的繪本，同時某成員在白板上做條列式的記錄。某成員建議可以將敘述性條、列性的記錄，與我們的主題對應，以「心智圖」的方法來呈現。另一位成員就接著介紹「心智圖」的概念。後來，關於延伸學習教案的心智圖就成為本週的回家功課。(參與觀察 20110407)

從上述的記錄中，可以發現成員們樂於分享自己的知識，所以本研究社群的知識提供者，不只侷限於社群的帶領者，如此可能促進更多元的人際學習。

(三) 親師合作開啟同理與轉化的契機

本研究社群的組成，主要是學校家長、教師與行政人員，因此透過成員間的彼此合作，教師成員可以提供其教學專業與經驗，協助家長成員學習演 / 教員的教員任務。在《心事誰人知》的延伸學習活動實作中，本研究社群是以異質分組的方式，讓高教學經驗的成員協助帶領低教學經驗的成員。

前一兩天我們有先和某教師成員溝通，那個回饋表我有問她，讓她看一下，她都有看過，都說很好很好，然後後面他就給我們一些建議……分組討論的時候，我們是給他們四題，她就說那太多了，那就分成三組好了，因為他們現成就分三組，一組一個問題就好。我們一開始是預計一組三個問題，她說沒那麼多時間，那乾脆每一組都選一個主題來寫就好。(成員訪談 20110628-1)

從上述訪談中，可以發現家長可能因為教學經驗的不足，比較不容易掌握教學內容的多寡與時間分配，而教師成員提供的協助，剛好可以協助這個部分的不足。

雖然教師成員比家長成員擁有較多的教學經驗，但是教師的教學方法未必就適合家長成員來使用，如：在《心事誰人知》實作，成員們分組各自帶領學生，進行小組討論，每一組帶領的方式就非常不一樣。

今年的分組給我感覺比較多元……像某教師成員就比較有變化，她是老師嘛！

當然她本來就是比較活的老師，所以她可以讓學生講又演，然後不用寫，但是我覺得我就沒有辦法，因為學生跟我講完，我可能下堂課我就忘了，所以我一定要讓學生寫……一方面讓他整理，二方面也方便我自己，到時候要討論時，我才知道他們要講些什麼，他們討論的是什麼，像某教師成員就說她會記住學生講的話，我超佩服她的！……所以行政總籌說我的東西很完整，相對的完整性之後，就會有急的感覺……我三場帶下來，我都有覺得我在催他們，趕快寫，要趕快寫，想到什麼就寫什麼，我就是要他們作記錄，我就沒有辦法像某教師成員這樣子。（成員訪談 20110616-1）

這位家長成員雖然很欽佩教師成員的帶領能力，但同時她也省思了自己的能力，是否適合運用這樣的方法？透過每次工作結束後的討論，成員們互相的分享，她也看見自己的帶領方法所帶來的優點，因此如此多元並行的工作方式，是否有可能促成親師的相互學習？如下述的這段觀察記錄，不同特質與能力的成員，發展出不同的教學策略，但都是為了完成同樣的教學目標，只是在這個多元的教學歷程中，親師之間，可能有機會學習到彼此的優點，進而轉化自己的教學方法。

國立臺北藝術大學

在分組討論的時候，每一組演/教員帶領的方式非常不同，某兩位成員的個性比較內向，發紙給學生寫下想法，進度雖然很緩慢，但是學生看起來很專注在書寫自己的想法，相對於，某教師成員帶領效率很高，組織結構性也很強，但是說話的語氣也較為強勢，不知是否會影響學生的表達意願？或投老師所好？（參與觀察 20110505）

家長與教師雖然同處於學校的人際情境中，但卻很少有機會成為一起共學共教的合作夥伴。某家長成員談到期待教師成員為社群注入資訊與知識，並於互動相處間，有機會更深入的瞭解學校教師。

從老師們身上，我們會得到很多的資訊，很多的新知識……因為透過你私底下跟她相處，跟她在這個場合的表現，那一種感覺，那一種距離，都是不一樣的。像平常她在學校就是教學，可能看不到另外一面，她跟你當同學的時候……就是透過這個劇場可以更了解她是一個什麼樣的人，就是人都是多層面的。像某教師成員我就對她另眼相看。本來覺得這位老師跟平常老師也沒

什麼兩樣，知道她是某某國小過來，教資優班的老師，就想她能力非常強，結果她來這邊，讓我覺得她的見解真的是超乎她…感覺我們雖然年紀比她大，可是我們看的層面還沒有她深。我來這邊看到她很多讓我很surprise的地方。

（成員訪談 20120628-1）

但是以另一個方面來說，家長與教師在整個學校教育的體制之中，有其權力與人際的互動關係，所以這也可能造成親師合作的壓力。某成員談及親師共處的不自在：

如果沒有老師的話，我們比較可以發揮，比較可以盡情的嬉鬧。老師在的時候，我感覺可能會比較放不開，會覺得比較有壓力，不過我覺得我會收穫比較多。雖然某兩位教師成員都很有自己的主見，我就看到這樣唇槍舌戰，好像在辯論一樣，因為藉由人家這樣子，可以感受老師之間也會這樣子，你會覺得在那種場合，你該怎麼因應之道。（成員訪談 20120628-1）

這種親師之間，互相觀察的壓力關係，是否可能成為成員表達自我的顧忌？家長對於教師專業的期待，是否也可能影響了家長參與教學工作的積極度與創造性？同樣的，對於教師成員而言，可能也會感受到來自家長眼光的壓力。以下是某位教師成員談及她融入社群的策略：

大家的理想是親師之間藉由這個團體，可能有一些激盪，有一些合作，可是我必須要講的是我真的是一個特別的人，而且她們能夠接納我在這個團體裡面，是我有我的策略……因為她們講故事也在外面受訓，說白的，她們覺得教育現場有些老師是不精進的，是能力不夠的，她們很容易因為自己的經驗都會概括，或者她保持觀望。……我覺得家長既然對學校有幫忙，行政總籌對這個也有經營，我覺得如果我要對這個團體有幫忙，必須要融入這個團體，我就會想我該怎麼融入。可是我必須要說，像我這樣的老師，其實不多見。第一個我為什麼要融入她們？我有必要嗎？我沒必要啊！……因為家長有她的防衛，這個防衛老實講其實對於老師是不舒服的。她們剛開始也很防衛我耶！我就是跟妳們作一樣的事情，而且我可以作出妳們做不到的部分，讓她們其實會有某種服氣，第二個你會發現我在這裡頭，我講任何事情，我絕對會讓她們先講，去補她們不足的部分，而且用她們的語言，她們的思

考。……家長不見得是看我，她們是把我概化成一般的老師。……其實今天要補家長那個部分，不是我另起爐灶，告訴她我另外一套，而是我要進入到家長的思考脈絡裡頭，那個時候老師的角色要縮的非常小。第三個，我曾經一整個學期請她們吃東西……我就想拉近跟她們之間的關係啊！我就謝謝她們，辛苦啊！甚至有時候我忙公假沒有辦法來，我會把東西買過來，多跟少都不重要，而且我是持續，就是讓她們把很多的東西卸掉，而且我是花了一、兩年的時間。（成員訪談 20110720-1）

由上述的訪談中，可以發現家長與教師之間的壓力關係，可能會造成親師學習的阻礙，學校教師可能因此而不易加入社群，如同帶領者所言：

行政總籌她一直很希望老師進來。她覺得老師的影響力會比較大，但是我覺得加入這種團隊，第一個，我覺得她的意願要很高；第二個，她喜歡這種東西，比如像某位教師成員啦！比如像被她強迫來的某位教師成員也不見得有興趣……可是這種東西，真的需要花時間，你又要跟家長一起攪和，我覺得不見得每個老師都願意。（帶領者訪談 20120531）

Taipei National University of the Arts

另一方面，親師彼此之間的防備，有可能導致雙方對於演 / 教員實踐教育工作的退位，把教育工作的主體性拱手讓給對方，如同某位教師成員所言：「以家長為主體，老師是支援的角色（成員訪談 20110720-1）」，但另一成員又表示：

因為老實說家長的身分怎麼樣都是協助角色，我們不可能為主……因為我覺得老師們本身是很專業的東西，一向受教育、學習的過程，也都是比較有權威性，她們也比較不會接受來自家長方面的建議，但是如果容教授建議的，她們當然就會聽。（成員訪談 20120327-1）

從上述的訪談中，可以發現雖然本研究社群的帶領者亟欲開展平等的多元共學關係，但是成員們還是很容易去依附所謂的專業權威。這種成員之間，相互謙讓退位的情況，也可能會影響成員們的學習發展，帶領者談到她對於家長成員與教師成員定位的看法：

我覺得她就是教育劇場團隊的成員……對我來講，是沒有主、副，不會特別

以家長或老師為主。我基本上覺得每一位成員都要訓練自己成為主持人，或是把自己訓練成一個很棒的演 / 教員。但我覺得可能還需要一段時間，至少到目前為止。（帶領者訪談 20120531）

本研究社群親師合作的團隊特性，可能因此開啟親師溝通與學習的契機，但成員間可能也需要更長時間的磨合期，鬆懈彼此的防備，才能共同全然的積極投注自我於演 / 教員的實踐工作，如此也才有可能促成更深層的親師學習。

貳、演 / 教員社群實踐對於學校師生的影響

本研究社群長年致力於學生教育服務的工作，最主要的目標就是要給學生一個不同於一般學習的經驗，而在教學活動的進行當中，導師或其他教職員也在旁觀摩，故以下試從學生及教職員兩個面向切入，分述本研究社群的實踐對於學校師生的影響。

一、教育劇場對於學生生活學習的影響

國立臺北藝術大學

這一次的操作只是讓他有不一樣的學習……讓孩子們真正的理解……讓孩子們真的去思考，而不是老師丟給你，他真正用自己的眼睛去看，真正跟同學去互動討論這件事情，我覺得這點是蠻重要的。（帶領者訪談 20120606）

誠如在本章第三節所作的闡述，教育劇場的活動雖然對學生帶來多元的學習體驗，但礙於活動時間與方法上的限制，學生內化學習的程度非常有限，但教育劇場對於學生生活議題的關注，卻也提供學生一個重構生活觀念的機會。

教育劇場通常都要討論爭議性的東西，你沒有爭議性，那你就不要作教育劇場，你就演戲就好了，可是她們一直覺得為什麼不能演光明面？每次都要演痛苦的一面或是非常深沉的那一面……有議題不代表不快樂，就看你怎麼去面對那個問題，然後去把那個問題解決掉。（帶領者訪談 20120531）

教育劇場的議題，往往取材自生活中具有爭議性與衝突性的事件，而帶有「負面」的色彩，然而有些成員在訪談中表示，雖然學生的生活議題涉及層面很廣，但有些時候本研究社群卻不得不避談關於「教師」的負面議題，如此迴避學生生活中的教師問題，

是否可能縮小了學生生活學習的範圍？

老師霸凌學生，她們不會演這樣子的……雖然說她們有扣到生活，扣到學生的生活，但是老師的這個部份完全是不會呈現的啦！因為你演這個出來……老師會對號入座。（成員訪談 20110617-1）

要不要演不適任的老師，這樣的角色？……因為她們會考慮老師也會看到，那是不是他們會自己對號入座？或連結？或者傷害老師所謂的社會形象？（成員訪談 20110622-2）

如果今天這個戲不是在學校演，是在外面演，比如：藝文中心……我覺得老師的問題就可以演，我覺得是場合的問題。（成員訪談 20110622-1）

本研究社群在面對負面教師的議題時，往往有許多的顧慮，唯恐目標班級的導師直接對號入座，影響了本研究社群與導師的合作關係，但其實回頭檢視本研究社群的歷年作品，仍有幾次作品中，呈現了教師的負面事件，如：教師偏袒課業表現較好的學生，或是《心事誰人知》劇本中，教師不察小英被同學欺負的處境等，不過「沒有把它放到主要的議題裡面討論（成員訪談 20110622-2）」，而是以次要事件的方式呈現出來。

某教師成員談到在構思的過程中，一旦討論到教師的負面議題時，成員們總是特別敏感，她說：

有一次討論到老師處理什麼東西很離譜，諸如此類，我提供不同觀點……而且絕對導引談的是事件，而不是針對人，絕對不讓它變成是品頭論足。因為敏感度太高，而且很容易家長會化約對老師的評價。（成員訪談 20110720-1）

談論到負面教師的議題時，家長成員有化約老師評價的可能，造成以偏概全的危機，甚至可能過度發酵而影響了學校教師的形象，另一方面，對於教師成員或是目標班級的導師而言，也可能不自覺就對號入座，而感受到家長「有時候其實是有某種程度的對抗性（成員訪談 20110720-1）」，

當老師看到他的行為是這樣的時候，我相信老師是不舒服的，但是他自己在

做這件事情的時候，有時候比較沒有覺察我在做這樣的處理方式是不好的。有時候，他在當下，他很急，要上課了，就這樣處理，但是現在我們卻把他演出來了，他看到的時候，我相信他是不舒服的，至於要怎麼解決，我也不知道，我覺得老師要有一些自覺。將心比心，如果我是老師，我看你演我就是那個角色，我自己也會有一些尷尬。（成員訪談 20120406-1）

這樣情況一方面有機會觸發教師的自覺，但另一方面也可能會成為親師合作的隱憂。研究者認為可以從另外一個角度，來檢視這個議題選擇的限制。若是教育劇場的議題討論到「家長」的負面議題，相對於負面的「教師」角色而言，反而不易引發成員那麼高的敏感與疑慮。在本研究社群的歷年作品中，負面的「家長」角色頻繁常見，如：對女兒同學性騷擾的父親、責打小孩的母親等，成員們會因為這些負面角色，而化約了「家長」的形象嗎？或是直接對號入座嗎？根據研究者參與觀察的歷程，以及訪談成員的經驗，研究者認為本研究社群的成員，普遍對於「教師」形象，傾向一種較為單一的形象，對於教師的道德觀與專業能力要求很高，這是否也傳達了某種社會主流的價值，對教師角色的既定印象？因此當本研究社群談論到「教師」的負面性時，教師其所堅守的形象受到動搖，造成談論這個議題的疑慮，不過如果免除這些戲劇角色的身份不談，回歸於人性的多元面貌，不論是「教師」或是「家長」都有其各式各樣的面貌，就如同《心事誰人知》的第一景，在美髮院，四位家長抒發各自的教育理念，展現出家長的多元面貌，相對地，在未來的教育劇場劇本設計，也許可以安排一個類似的場景，換成多位教師抒發各自的教學理念，展現出教師角色的多元性。

無論在構思的過程中，團隊取材了什麼樣負面的議題，重點還是回到教育劇場的教學初衷，什麼才是學生切身遭遇的問題？什麼才是學生需要學習解決的問題？

有些老師會自己對號入座，可是你要對號入座，我有什麼辦法？我覺得既然要作，就是我們要的目的是什麼？Why？為什麼要這樣做的原因抓出來之後，去配套做出來那個東西。而不是說做到這裡，噢！卡到老師，那我們就閃一下。噢！做到這裡卡到校長，我們就扭一下，你那個中心就沒有了嘛！乾脆不要做好了……我覺得既然要作，是為小朋友好啊！不是說不能演給老師看，所以不演，那就怪啦！……重點是在小孩子身上，你要給他的是什麼東西？因為本來就沒有對、錯、好、壞，你只是讓他去探討這個問題。（成員訪談

研究者認為雖然本研究社群目前對於處理「教師」的議題有諸多的疑慮，但是迴避議題，議題還是永遠存在，也許可以嘗試公開討論，透過社群內親師不同觀點的交流，有機會會促成親師之間，彼此有更多的理解，破除對教師的刻板印象，只是想法的轉化並非一蹴可幾，可能還需要長時間的琢磨。同時，一旦親師觀點受到轉化，也可能透過親子溝通、師生相處影響學生的自我轉化。

二、演 / 教員社群實踐對於學校教職員的影響

本研究社群的教育劇場方案實作，也可以謂之是一場教學觀摩，除了隨班的導師之外，有時候學校的校長、行政人員、教師、家長等，也會一起在現場觀摩。在這個觀看的過程中，也可能獲得教育劇場理念的資訊，而影響自我思維的轉化。

最搞不清楚的就是「坐針氈」，我覺得那是我完全沒看過的東西，就是說小朋友可以去問問題，甚至是把角色改掉這一塊，是我沒有接觸之前，我完全不知道，然後也覺得這一塊是最特別最有趣的部分。……我覺得教育劇場的場景是我們課堂上比較沒辦法做的，因為像國語、數學，像我們校外教學好了，校外教學也都是到一個地方，也是都有教育的部分，比較沒有可以讓他們一直講話或是針對一個事件去討論。(導師訪談 20110701)

教育劇場的情境佈局與互動策略，帶給學校教師一個嶄新的教學觀點，其多元開放的教育哲思，可能也提供教師一個教學省思的機會。某教師成員談到自我的省思：

事實上教育劇場很強調的是學生的主體，那我們老師是如何站在一個協助的立場。我們老師教書教久了可能就主導性就會比較強，像我覺得我個人也是會有這個部分，我會覺得在教育劇場，那個事件跟妳的關聯沒這麼大，可是我覺得它不斷的提醒這個價值，怎樣才能彰顯到學生的主體性？你的教學方面可能就會比較去聽聽孩子的想法啦！然後讓孩子可以去表達自己的意見，我覺得這個部分會鬆動到教育價值的部分。因為我覺得這個價值的改變，可能你的做法就會有所改變。……我覺得你要教他任何的方法，不如是在源頭裡面，去看到你願不願意給一個彈性？願不願意多一個等待？讓孩子的主體

性可以出來。如果這個東西可以做一點調整，我覺得教育會有不同。（成員訪談 20120720-1）

這位教師成員談到教育劇場影響其重新思考教育的價值與方法，並透過自省修正，調整教學的方法與態度，因此如果這種教育涵養透過教師教學實踐，以及同事之間的傳遞，是否也有可能促成學校文化的轉化？

本研究社群的教育劇場方案主要著眼於學生生活問題的處理，學生在學習情境中，表達自己的想法，尋找解決問題的方法，同時也讓教師從中獲益良多。

我記得《誰偷走我的未來》有一幕，他可能在學校有不當行為，老師就通知家長，家長可能就不相信老師，有一些衝突，……到現在我印象還蠻深刻，孩子改劇情的時候，覺得不是只有老師和媽媽在討論，而是應該把小孩找過來討論。我覺得他這個作法，也是我們當初沒有想到的，對我而言也很有意義。因為我其實教書這麼久，我也覺得親師間討論，不是只有大人間在講，而是找孩子過來。可能我們一直在討論的時候，也會疏忽這一塊，所以我後來與家長溝通的時候，我都會找孩子。我覺得這很重要，因為我覺得有的時候都是孩子傳達有問題，或是孩子在家長面前說一套，在老師面前說一套，所以製造了彼此溝通上面的間隔……而且第二個改劇情的部分，因為剛好我們前一幕有水果，孩子就說大家來吃水果啊！他覺得那個老師應該剛開始就請家長坐下來，吃吃水果，彼此緩合一下氣氛，然後把孩子找到旁邊。這一幕到現在，我印象還蠻深刻的。因為我覺得說他其實也提供給我們老師，至少我啦！就我的意義來講，其實即便是孩子那麼小，他也提供了我們另外一種作法與提醒。（成員訪談 20120720-1）

教師不但從學生的想法中，得到新的教學靈感，也可能在學生的表述之中，發現潛藏的學生問題，某教師成員談及在教育劇場中，發現學生同儕之間的互動問題：

因為有很多的行爲常常都是私下產生的。……孩子在老師面前和沒有老師面前行爲有差異，但是很難被覺察，提醒老師要去注意孩子的表現。平常多花一些時間和小朋友聊天……參加教育劇場讓我看到有這些同儕之間互動，會

有一些問題，否則現在霸凌的問題不會這麼嚴重，我覺得這是可以提醒老師的，這個事情絕對不能等閒視之的原因是因為它沒有被揭露，它沒有被適度的處理，所以它就可能去深化這個部分，那孩子他也不知道他被霸凌，跟他霸凌別人是不對，或者是你如果被霸凌了怎麼處理？(成員訪談 20120720-1)

演 / 教員社群的實踐為學校教育注入嶄新的思維，然而誠如本章第二節對於演 / 教員工作理念的闡述，它打破了教學者與學習者的對立關係，反對單一的知識霸權，因此這樣的理念是否也會對學校教育體制的權威性造成衝擊呢？

其實容老師的概念與我們要執行的事情，是非常牴觸現代系統式教學裡面，非常權威性的東西。我也是思考過這些問題，我在主持的時候，小孩就會說我們老師怎樣！像某教師成員那種可能就會笑一笑，幽默一下，可是有些老師可能很在乎，他可能覺得很不爽，因為被講出來。其實我在當主持人的時候，我都必須要顧及老師的顏面，在那個時候緩緩頰。(成員訪談 20120406-1)

雖然面對教育劇場的衝擊，可能會引起參與者不舒服的感覺，但這種不舒服是否可能成為自覺醒思與轉化的開端？

參、演 / 教員社群的實踐與發展

本研究社群截至2012年7月，已經進行了六年的教育劇場工作，一共推出七個教育劇場方案。在持續實踐的歷程中，透過人際的互動與理念的擴延，演 / 教員社群是否可能從自我的轉化，逐步促成學校文化的轉化？試從以下幾個面向，闡述本研究社群實踐中，深化、開展轉化的可能與困境。

一、搭配課程主題促進學習的深化

某位導師建議本研究社群的教育劇場議題，可以搭配學生的課程主題，藉此深化學習：

其實這一次的國語是有說話藝術的部份，提到……如何跟別人講話？學習如何講話？怎樣講才是最好的？其實有些時候如果做一個巧妙的搭配，都在課

程裡面的東西，而且內容帶進去，小朋友也會有點感覺，因為課程上他上過這樣的東西，他聽你們再講一變，可能就會很深的感受！（導師訪談 20110622）

因此，本研究社群在今年2012年的新製作《美麗新視界》，首度將教育劇場的議題搭配學校的課程主題。

因為他們上課就是要教這個，所以我們就是延伸這個部分來作教育劇場，讓他們可以從不同的觀點來看這個事情……在五年級的課綱裡面，本來就有這個項目要教，就是議題教學。（帶領者訪談 20120531）

《美麗新視界》所談及的多元文化主題，也正是這個學期學校輔導室的重點工作，不同於以往的實作經驗，這次除了針對學校五年級學生進行教育劇場方案演出實作，以及進班延伸學習活動，本研究社群也配合學校多元文化的推廣，將《美麗新視界》的戲劇演出部分，在一次的朝會時間，呈現給全體六年級的學生，最後進行簡短的互動提問。教育劇場的議題搭配學校的課程主題，或搭配行政輔導工作的宣導議題，如此是否有可能促成學生學習的深化，讓學生不只是在教育劇場的學習情境中去思考議題，也能在學校情境中，多方深化學習，內化解決問題的運思，另一方面，也開展了演/教員社群與教師、行政體系的合作關係，但在這樣的合作關係中，如果導師與行政體系沒有意願配合的話，也可能無法促成親師的合作。

二、團隊的運作困境與開展

(一) 團隊凝聚力與自主延續性

本研究社群的前身是自發性的故事媽媽社群，所以資深成員們彼此已建立了深厚的情感，對於團隊也有高度的認同感。

我就覺得嘗試新的當然是好啦！但是我覺得有些東西好像熟悉了，認識久了，我就覺得我會認同它……就像河堤國小一樣，我就覺得這個團體我很喜歡，我也熟了，秀卿啊！某成員啊！都熟了，不管新進來的朋友，可是我覺得都是河堤的家長，就是熟了，就會想要一直在這個團體……除非或許以後家裡

有什麼變化，沒辦法一定要離開這個團體，不然我覺得我會一直參加。（成員訪談 20110616-1）

會再回來是因為在路上碰到某成員，她跟我講說：秀卿回來了！其實秀卿不在也是一個關鍵，那種凝聚力，那種感覺，我覺得不太熟悉，因為我是很害羞的人，我真的是很害羞的人。（成員訪談 20110622-1）

除了成員對於團隊的認同感之外，本研究社群的行政總籌——學校圖書室的賴秀卿幹事，其扮演了凝聚團隊的重要角色，作為河堤國小畢業學生的家長，她與資深成員們有密切的情感關係，作為學校的行政人員，她可以協助本研究社群尋求學校行政資源的支援，也可以介紹學校愛心服務家長或教師進入團隊，而且她常駐在圖書室工作，所以除了本研究社群每週兩個小時的固定聚會之外，行政總籌可以在圖書室繼續進行教育劇場的各方工作，例如：為新進成員解惑、協調成員的工作執掌、協助成員的課後排練等，這是否也促成演 / 教員社群實踐對於學校文化的深耕？然而本研究社群的團隊運作，也面臨了延續發展的困境。

國立臺北藝術大學
這麼多年來，其實有一半都是畢業生家長……它其實有一點點難，就是說我們走那麼多年，不只是價值觀的問題，是對TIE的瞭解，就是我們早期在訓練故事媽媽，我們有初階，有進階，容老師帶我們這個團體目前是進階……所以可以留下來的人，通常都是她的挫折忍受度包容度很高，不然很容易就離開。（成員訪談 20120410-1）

隨著社群的發展，運作的時間越長，教育劇場的培育課程目標也會隨之提高，因此也可能阻礙了新成員參與社群的意願，但另一方面，本研究社群的成員接受帶領者六年的培育，未來有自主獨立運作教育劇場工作的可能嗎？

可是容老師這個東西是很專業的……我們沒有能力也沒有這樣的背景去教，其實某教師成員是可以，但是她光忙著當老師、當行政就忙得亂七八糟……另一位教師成員雖然跟我們走了兩、三年，可是她在教學或方法創意上可以，但是她對於戲劇也不是這麼瞭解。（成員訪談 20120410-1）

從上述訪談中可知，雖然現階段本研究社群可能尚且無法自主運作，但是仍有一些成

員有成為社群帶領者的潛力，本研究社群的帶領者也談及對於社群未來延續發展的看法：

我就不知道她們還要陪伴多久。……如果說她們可以自己獨立成形，那當然是很ok，如果她們還需要時間，那就要看法要怎麼作。……因為她也有可能是培訓師，而不是永遠都是被培訓的人，她也有可能是種子培訓的成員，所以她必須要轉一個工作的位子，我覺得這個是她們自己要思考的，我沒有辦法替她們思考。（帶領者訪談 20120531）

本研究社群擁有高度的團隊凝聚力，不但可以促成成員間的人際學習與情感支持，對於演／教員實踐工作的開展，也是有極大的助力，但是新、舊成員能力的落差，也可能對於實踐工作造成影響。雖然本研究社群自認尚未有足夠的能力，脫離社會資源的扶助，獨立運作，但是在社群持續運作的歷程中，成員們積極的投注自己，省思自己，努力推動教育的工作，一方面琢磨演／教員的專業能力，一方面建立對於教學的自信，若社群持續的發展下去，成員的自主性應該會越來越高，相信未來還是有機會邁入教育劇場的獨立運作。

國立臺北藝術大學
Taipei National University of the Arts

（二）新、舊成員的互動與落差

本研究社群如果順利持續運作下去，將有越來越多的新成員加入，藉由新、舊成員的合作學習，舊成員可以帶領新成員，新成員也可能為社群注入新的思維。在《心事誰人知》教育方案的前置培訓工作，因為有幾位新成員加入，所以帶領者還是簡單說明了教育劇場的理論脈絡與工作流程，讓新進的成員有一些基礎的概念。

在教育劇場理論的簡介之後，大家又開始繼續討論上週的案例與議題，而每個案例中往往隱含了學生生活的重要問題。這時，某新進成員突然表達要演這些問題太負面了，她說：「如果我們演很多光明面，這樣學生就可以從中學習模仿了。」帶領者回應說：「要學習，但不須模仿！在爭議的過程中，學生就會出現判斷的行為。」另一位資深成員則回應說：「教育劇場不是教導，而是引導，讓自己想、自己說、自己做。」（參與觀察 20110303）

從這段對話裡，可以看出在簡短的理论介紹之後，新進的成員可能還無法立即掌握教

育劇场的理念內涵，但是透過提出建議與回應，新、舊成員的價值觀發生了碰撞，賦予社群成員一個理念澄清與省思的機會，也促成了新、舊成員的相互學習。但另一個方面，這些新進的成員並不像舊成員，擁有多年的說故事、演出或讀書會帶領者的經歷。某資深成員談及新進成員的學習困境：

初階的人進來她沒有辦法很快的融入學習到，她會霧煞煞看不懂我們在作什麼，聽不懂我們在作什麼，甚至很懷疑為什麼我們要這樣作，因為我們沒有前面那些訓練。……容老師帶了六年，六年的方式都不一樣，她作的通通都不同，所以對我們來講都是新的，只是你有舊經驗的累積，你很容易就轉換，沒有舊經驗的累積，你也可以重新學習，但那會比我們辛苦一點。（成員訪談 20120410-1）

某位新進成員也談到面對演 / 教員工作的「戲劇」的方法，可能需要更長的學習時間：

希望這個教育劇場讓新進的家長，有一個學期兩個學期的學習時間，不要一下子就叫她去演戲……雖然活動是很好，但是並不是每一個人都有辦法可以……要給時間觀摩。（成員訪談 20110617-2）

某資深成員也談到對於新成員學習的觀察：

對教育劇場也有一種很矛盾的感覺，因為它會削弱了故事媽媽這一塊，因為秀卿也沒有時間去照顧兩塊，然後幾乎就是人員會重疊……新手媽媽進來教育劇場是辛苦的，因為突然要即興要幹嘛，她自己都還沒有整頓好，但是我們那一群媽媽是一直從說故事、繪本啊！那邊一直訓練上來的，練習講話，在大家面前，說我對這件事情的思考。所以到後來這一塊就很弱，新手媽媽又很無奈，我也覺得還蠻無奈的，因為她們會說我們想要學怎麼說故事給小孩子聽。（成員訪談 20120406-1）

一位資深的成員所擁有的能力，是根基於過去長時間培訓的積累，所以相對的，對於新進的成員而言，是否可能也必須經過這麼長時間的培育，才有機會達到這樣的學習程度？

(三) 戲劇教學策略的開展

九〇年代之後，英國教育劇場理念的發展，雖然看似沒落，其實是延伸至不同的領域與社群持續發展，而且受到教育戲劇多種習式方法 (Convention Approach) 的影響，滋養了教育劇場多元的創作方法 (王婉容，2008；許瑞芳，2011)。

本研究社群在2011年至2012年的培育課程中，也首度進行多種習式方法的課程，成員們甚至一起參加澳洲戲劇教育學者Julie Dunn的過程戲劇 (Process Drama) 工作坊，並在2012年《美麗新視界》的延伸學習活動中，嘗試運用多種戲劇策略，為本研究社群的演 / 教員實踐工作，開創了更豐富多元的方法。帶領者也談到運用戲劇教學策略的未來發展：

行政總籌覺得Process Drama應該老師作，我說老師不會作，我覺得應該要家長作，因為家長本來就是在說故事，你用說故事的東西，用戲劇的技巧，讓孩子進入到故事角色裡面，在過程中進出，用一些戲劇策略去帶領，我覺得這個部分以老師教學的時間，跟她們的能力上，我覺得也都不行。(帶領者 20120531)

國立臺北藝術大學
Taipei National University of the Arts

戲劇教學策略與故事情境的結合，似乎發揮了成員們原有的說故事專長，也活化了教學的方法，兩者相得益彰，因此戲劇策略的學習，對於本研究社群的教育實踐的影響，值得持續的關注與期待。

(四) 對其他社群的影響

某成員談及與校內大愛媽媽社群的交流，她協助大愛媽媽的戲劇演出，在工作的過程中，她也將教育劇場的理念帶入，去思索教育議題的意義性，同時也促成雙方的交流學習：

這幾次跟她們排練下來，我覺得可以有一個好處，就是其實我們教育劇場不同的東西，會丟給她們一些新的刺激。因為我們不是那麼傳統。比如她們大愛媽媽就是愛嘛！所以她們演出來就是很溫柔的說：各位小朋友早，今天哦！我們要講一個故事，這個故事是有關於孝順哦！好，那你們等一下聽的時候，

要記得安靜，然後講話要記得舉手哦！那問問題的時候會有獎品。對！就這種調調。那教育劇場完全不是這回事啊！教育劇場是要丟東西讓你撞擊，讓你思考的東西，那大愛媽媽是給一個課本，然後這個東西孝順很好，我們要學的就是孝順跟行善哦！然後我昨天回去，聽到這句話，我就一直在思考，為什麼是孝順或行善？就我而言不是耶！人生一定要做兩件事，第一個就是要有夢想，第二個就是要學習有勇氣，什麼孝順和行善對我而言，真的非常抱歉，心裡面沒有辦法接受。所以其實在演她們的戲的時候，對我也有點困難，因為覺得那個不是發自我內心的東西，我實在很汗顏。比如說：媽媽，我終於了解妳的苦心了。或許是她們的劇太短，所以那個情感的延伸吧！出不來。……同樣她們也會看到我們很跳tone的那種東西，我覺得也是好的，就是看好的那一面，那我們要學她們的中規中矩跟溫柔…容老師聽到會昏倒（成員訪談 20110622-2）

一個大文化的轉變，是來自於文化中每一個體自我轉化，所集結而成的改變力量，所以本研究社群成員的自我轉化，不僅可能影響家庭的關係，也可能影響學校其他的社群，進而牽動了整體學校文化的轉變。雖然在轉化的歷程，可能面臨一些對立與不安的處境，但是學習本來就不只是為了要適應這個世界，而是要干預、再造與轉化世界 (Freire, 1998)。所以抗拒即是轉化的開端，而重構則是轉化旅程中的任務。

國立臺北藝術大學
Taipei National University of the Arts

第五章 總結：成為自我人生腳本的主角

第一節 結論：教育劇場擴展生活腳本

教育劇場是現實與虛擬並肩工作的開放舞臺，藉由對於生活議題的澄清，角色的扮演與觀看，汲取各種生活經驗，注入戲劇情境中，進行編排、調度與試驗，預演生活的腳本。個體在其中，探索角色的多元可能，進而以戲劇角色牽動生活角色的革新，擴展生活腳本。

壹、角色扮演促進演 / 教員的自我理解與開展

本研究社群採用集體即興排練的方式，創作教育劇場的演出文本。在這樣的創作空間中，有如開放的論壇劇場，每位成員皆可自由表述自己的意見，投注自己的生活經驗與渴望，透過角色扮演的觀演路徑，促進真實與想像的相互擾動，宛如生活的預演，並運用群體的力量，集思廣益，催化自我角色的轉化。

演 / 教員在教育劇場的角色扮演歷程，除了「扮演」之外，更重要的是「觀看」。「扮演」促進演 / 教員對於戲劇角色的認同與同理，透過角色交換的方法，演 / 教員進入他者的生活腳本，深入感知他者的內心情感與思維脈絡。「觀看」則促成演 / 教員對於戲劇角色的疏離與批判，進而釐清他者意義觀點的形塑成因。這種觀看的方式也就是「鏡照」的方法，讓演 / 教員更客觀地去檢視整個觀演的歷程，反思在現實生活中，自我與他者的互動。演 / 教員社群的帶領者也是促成演 / 教員反思的重要推手，他必須在排練過程中，適時地運用各種戲劇策略，如：多重獨白、角色交換、坐針氈、定格塑像、思路追蹤等，深化演 / 教員在角色扮演歷程中情感的認同與意識的批判，如此才能促成戲劇與生活的扣連，所以當戲劇角色獲得開展時，將同時牽引生活角色的開展。

演 / 教員以第一層現實生活中的故事，作為扮演的素材，以自我角色作為源頭，汲取情感注入戲劇角色，推動戲劇角色的擴延與深層的發展，創作第二層虛擬的戲劇故事，最後，藉由與他者的互動，如：團隊同儕、參與教育劇場的學生、教育劇場研

究者，或是自己的親友，在對話與行動中，開展第三層互動建構的故事，重新省思角色扮演的歷程。如此透過積極參與三層故事的運作，穿越三層故事，再回歸至第一層，促成自我角色的理解，擴展自我角色的範圍。

教育劇場的工作歷程，即是演 / 教員自發性的訓練與開展。雖然每位演 / 教員價值觀的開放程度不同，對於戲劇創作方法的掌握度也不盡相同，但是在工作的歷程中，演 / 教員就是彼此的替身。藉由集體即興排練，相互發掘自我的不足與限制，並善用團體的智慧，促進人格的自由表達，活化對於文化與社會的刻板印象，也就是轉化扭曲的意義觀點，在每一個當下充分的反應與創造，逐步朝向自發性的演員邁進，從取得角色、扮演角色，走向創造角色。

貳、身份的轉換澄清演 / 教員的自我價值觀

演 / 教員如同常人，擁有了各種不同的社會性角色集於一身，如：母親、姊姊、女兒、妻子、醫生、教育者、學習者、扮演者等，但是在演 / 教員的實踐歷程中，卻特別強化了「扮演者」與「教育者」的角色，也就是演 / 教員的「演員」與「教員」，而教育劇場多元的哲思，更是賦予這兩個身份的開放特質，在身份轉換與流動之間，創造出一個對於批判既成現實的多元空間。

演 / 教員在詮釋戲劇人物的過程中，不論是從自我生活或案例事件中，所汲取的情感與經驗，皆是來自既成事實的元素，只是透過戲劇扮演，將這些既成事實具體的呈現出來，然而演 / 教員的「教員」工作，並不只是將這些具有爭議性的既成事實收集起來，直接餵給觀眾，而須針對這些既成事實，加以辯證，探討為何會有爭議性？爭議性背後是否潛藏了多元的既成事實？這些既成事實是來自何種意義觀點所形塑而成？所以在探討爭議性議題的歷程中，演 / 教員自我的意義觀點將與他者的意義觀點相互擾動，如：演 / 教員的同儕、案例事件的人物、參與教育劇場的觀眾，演 / 教員藉由尋找靈感、構思、轉化成劇本、排練演出的螺旋循環歷程，擴大探索爭議性議題的成因，如：個人、文化情境、社會意識等，深入探討人物思維脈絡的意義基模與意義觀點，對於既成現實進行批判，在反覆探索與辯證中，鬆動自我的既成現實，澄清自我的價值觀，經歷了一場價值重構的旅程。

從教育劇場穿越虛實的工作情境，回到現實的脈絡情境中，雖然有些演 / 教員離開教育劇場的「演 / 教員」身份，回到自我其他的身份時，還是無法力行教育劇場的開放理念，如：在「演 / 教員」的時候，耐心引導學生學習，但回到母親身份，卻對自己的孩子權威式的教導，而呈現一種分裂的價值觀。因為每個人在生活中的不同情境，可能就有不同的角色立場，當然回應情境的方式可能就會有所不同。然而每個人生活中的這些角色卻有成群一致的企圖 (Moreno,1946/1980)，所以藉由教育劇場的工作歷程，促進演 / 教員覺察自我扭曲的意義觀點，分裂是批判意識的起點，是價值重構的必經之路，而分裂也是為了促成未來自我的轉化與整合。

參、教育劇場連結學生生活學習與藝術

教育劇場作為一種生活議題的教學，藉由劇場的藝術中介，讓學生在互動情境中進行生活的學習。演 / 教員透過互動對話的方式，首先，引導學生回溯過往的生活經驗，建立學生與戲劇故事的連結；其次是觸發學生表達過去未獲滿足的情感，進而激起學生完成未竟情感的渴望，找出對於情感滿足的阻礙，促使學生積極思考或採取行動，幫助戲劇人物解決困境；最後，在小組討論與論壇劇場的階段，學生透過團隊的學習，感知多元的意義觀點，並透過角色扮演，直接進入戲劇情境，進行生活的預演，嘗試解決方法的可行性。

學生在學習歷程中，經歷了三個層次的故事，從第一層真實生活的故事，再到第二層戲劇情境的故事，透過對於戲劇的認同與批判，學生的既成事實開始受到鬆動，而在第三層次互動的故事，學生藉由演 / 教員的引導，與同儕間的合作學習，開啟了觀念重構的可能，在實際的討論或扮演行動中，宣洩對於解決問題的渴望，學生也就同時展開了自我調整的學習。

學生的學習是一個循環的歷程，必須經過去自動化、他者協助、自我調整，才能將學習觀念內化、固定化，因此以教育劇場一次三個小時的學習活動而言，至多只能開啟學生學習歷程中去自動化的可能，鬆動學生的既成意義觀點，讓學生看見多元的現實，後續還有待學生自我調整或師長協助，延續學習的觀念，才有可能促成觀點與行為轉化，連結了劇場與生活的學習。

肆、演 / 教員社群作為新型態的藝術教育團隊

本研究社群的教育劇場實踐，擴及了學校人際圈的四大面向——學生、家長、教師、行政人員，演 / 教員社群所形塑出來的多元開放思維，不僅可能促成個人觀點的轉化，更可能促成社群、系統文化的轉化，以一個小齒輪轉動學校文化的巨輪，然而是否真能以小搏大，關鍵就在於兩個方面。其一是小齒輪是否真的有運轉的力量？如：本研究社群目前面臨青黃不接的情況，新、舊成員對於教育劇場專業的能力落差很大，這樣的困境很可能會影響教育劇場的實踐工作；其二是這些大、小齒輪的扣合，如果沒有對彼此的理解與支持，可能就無法牽動這麼大的轉化。因此，本研究社群已經進行了六年的教育劇場工作，對於社群成員而言，這是一個琢磨演 / 教員能力，開展自發性的歷程；對於學校的師生而言，可能也是藉由參與教學活動、校內研習，才逐漸慢慢瞭解教育劇场的理念，並且開展親師合作的更多可能，這些成果都不是一蹴可幾，需要時間的積累，以及個人與組織的支持。

雖然本研究社群的成員，至今還是存有教師與家長的分界心理，導致在教育劇場的實踐中，產生一種相互退讓的狀態，可能會削弱實踐工作的開展。但從另外一個方面來看，本研究社群這幾年的發展，在教育劇场的操作方法培訓之外，也開始注入不同的增能課程，如：心靈成長、身體即興、戲劇教學策略等，透過社群的集體力量，成員們創造出獨特的教育活動與理念，非常不同於一般學校教師的教育方法或教育內容，所以演 / 教員社群並不是與學校教師社群互搶教育工作，或是分化學校教育，而是一種新型態的藝術教育團隊，成員們不分家長、教師或行政人員，都是演 / 教員社群的成員，透過教學活動的實踐，一方面，開展教育劇場多元的思維，一方面，運用劇場藝術的方法，活化教學的策略，為學校教育注入多元的價值與希望。

第二節 建議：推動參與教育劇場的轉化經驗

教育劇場打破了「演員」與「觀眾」的單向傳遞的關係，同時也打破了「教學者」與「學習者」的單向傳授關係。若以人生如戲的觀點來看，其實教育劇场的理念就是促成個體從一位旁觀他者人生流水劇的「觀眾」，轉化為主動開展自我人生腳本的「觀演者」，故若要促成劇場、教育與生活的同步轉動，就必須從推動參與教育劇場的轉

化經驗著手。本節將針對兩類不同的對象，一為有意參與教育劇場的實務工作者，如：藝術工作者、教育工作者，一般的社群或民眾，二為未來的研究者，提供其推動教育劇場積極經驗的建議與未來期許。

壹、實務工作者

先以教育劇場的工作結構，來談引導者（帶領者）的引導策略、以及演 / 教員積極運作三層故事的可能方法，最後再談演 / 教員社群的培育方向與組織發展。

一、引導者催化演 / 教員的轉化因子

不論是在教育劇場方案的發展階段，或是方案的實作現場，引導者都是非常重要的角色，他可以適時的介入個體與戲劇角色之間，形成一個三角的動力關係，一方面促進個體與戲劇角色的連結，一方面維持個體與角色的距離。

連結是為了強化個體對於角色的同理，觸發個體與戲劇角色之間的普遍性共鳴，有時也可能因此引發個體的情緒宣洩，將有助於個體對於角色的扮演。因此，引導者在進入即興排練之前，可以先運用不同的戲劇策略，協助演 / 教員們進行情緒或肢體的暖身，並引導其感知自我生活與戲劇情境的連結，拉近生活與戲劇的距離，讓演 / 教員們可以更自在的進入戲劇情境。

維持距離也就是「鏡照」的技巧，引導者必須適時的中斷戲劇情境，讓個體離開戲劇情境，以第三者的觀點，重新省思整個戲劇的歷程，這種鏡照的方法，並不只侷限於戲劇的情境，在教育劇場工作的歷程中，任何一個情境都可以運用「鏡照」的方法重新去檢視，也就是「後設」的思維，促成個體的批判意識。因此，引導者可以在工作歷程中，每個階段的回顧與檢討，以「鏡照」作為思維的路徑，善用人際學習的力量，促進演 / 教員之間的觀念交流，同時也深化演 / 教員對於自我的瞭解，以批判的意識，覺察自我觀點與教育劇場多元觀點的分歧，並透過自我經驗的分享，與團隊成員的集思廣益，試圖找出可能的解決辦法，朝向價值的整合前進，如此將有助於演 / 教員的思行合一。

二、演 / 教員對於三層故事的積極運作

演 / 教員社群的實踐有賴於三層故事的運作，才能有效的連結劇場與生活，促成轉化的可能，以下試從三個層次的運作建議，來談推動積極經驗的可能策略。

(一) 第一層故事：找出偏見與感受

由於演 / 教員在實作中，必須承載故事議題，與目標觀眾進行對話互動，引導辯證與建構，因此，演 / 教員必須對於議題，有深度的咀嚼、反芻、再消化等循環的辯證歷程，才能對於議題有深刻且多元的瞭解。故在資料蒐集的過程中，演 / 教員除了透過尋找案例，發現社會普遍性的偏見，也須努力挖掘自我對於議題的偏見，如：網路是毒蛇猛獸，透過議題的研討與分析，可能會逐漸覺察到自我觀點形成的謬誤，但是也有可能是根深蒂固的觀念，幾乎無法被鬆動，不過越是穩固的觀念，其背後一定有其豐富的情感予以支持，如：過度擔憂孩子使用網路，被網友拐騙。這些演 / 教員的偏見與情感，都可能成為後續的創作材料，而演 / 教員也必須清楚的覺察到這些自我的限制，並在工作歷程中，嘗試去擴展這個限制的範圍。

(二) 第二層故事：將偏見與感受轉化為戲劇文本

在第二層戲劇故事的創作中，演 / 教員可以將從第一層故事中，所汲取的偏見與情感，置入集體的即興創作，透過真實強烈情感的注入，將可以強化戲劇角色的情感層次。但另一方面，雖然教育劇場主要探討爭議性的議題，所呈現出來的戲劇故事與人物，常常帶有負面性的色彩，然而為避免學生在觀戲過程中，落入模仿負面戲劇行為的危機，教育劇場的戲劇文本仍須展現一定程度的多元性，所以當演 / 教員將偏見置入文本之中，也必須同時去尋找其他不同的觀點，把這些多元的觀點安置於比較次要的角色身上，這樣的安排不僅呈現了現實生活的多元性，同時也賦予學生教育的希望。

演 / 教員在排練的初期，可以嘗試以多人輪飾一角的方式，開展角色的多元性，演 / 教員在即興的過程中，不但須努力投注自我的經驗與想法，同時，也必須留意其他成員的經驗與觀點，如此不僅呈現角色的多元性，同時，自我的觀點也可能會受到他者觀點的影響，而有嶄新再創的機會。在排練中後期，演 / 教員確定了自我扮演的

戲劇角色之後，可以透過角色自傳的撰寫，充足角色的內涵，也可運用坐針氈的方法，不僅是為實作現場的互動策略，作預先的練習準備，在過程中，演 / 教員的自我觀點、人物角色的觀點，以及教員的教學目標觀點，將在對話辯證中，互相拉鋸與碰撞，演 / 教員必須非常敏銳的覺察這個歷程，也可以透過坐針氈的對應者，或其他旁觀的成員，給予觀察與建議，例如：某些時刻是不是演 / 教員的自我觀點，壓過教員的觀點？演員情感表達是否過度，導致教員的引導任務不彰？而這個歷程也有助於演 / 教員自我觀點的調整與整合，並透過反覆的練習，將有助於演 / 教員互動技巧的熟稔，以及對於教學目標掌握能力的強化。

(三) 第三層故事：雙方思維的邂逅

雖然演 / 教員無法預期互動現場會發生任何事，不過這也是教育劇場創造性與自發性的所在，每一次的實作都是嶄新的創作。演 / 教員必須把握每個當下，降低焦慮性，朝自發性前進，在情境中充分的反應，自發性將開創嶄新的情境與機制(Moreno, 1946/1980)。演 / 教員在面對互動現場的所有狀況，都可以視為運作意義的嶄新時刻，例如：在《心事誰人知》的第三場演出，有位學生進入戲劇情境要採取行動時，被飾演小英媽媽演 / 教員的憤怒情緒嚇到，僵在原地，不論這位演 / 教員怎麼刺激他，他就是完全無法作出反應，整個學習情境陷入僵局，但在這個時刻，主持人的工作就非常重要，主持人雖然不一定有能力解決這個僵局，但可以賦予這個僵局，學習的意義。她也許可以說：「面對情緒激動的媽媽，可能會像這位同學一樣，一時間話都說不出來了，有沒有其他的同學可以幫忙他，解決這個困難？」因此，這個僵局其實也就是學生平常生活中常常會遇到的僵局，只是在實作現場突然重現了，主持人可以藉此機會，引導學生去討論，延續學生解決困境的渴望，如此僵局不再只是僵局，它可能開展出更豐富的學習議題。

在互動的學習歷程中，學生可能會出現各種情況，而使教學目標的推進受到干擾。學生的回應大致有三種顯著的情況，第一種是投老師所好的小大人，這種學生過度理性，他可能一直在試探什麼才是演 / 教員所要的標準答案，但其實教育劇場的教學內容根本沒有所謂的標準答案，所以遇到這種學生，演 / 教員可以試著從情感的難處，引導學生思索觀念的可行性；第二種則是情感過度豐富的學生，可能是太過入戲，對於角色的認同太過強烈，甚至在學習現場就引發情緒宣洩，如：坐針氈的時候，淚流

滿面，此時演 / 教員可以先同理學生的情感，然後再引導學生幫忙角色處理問境，理性的思維；第三種則是過度嬉鬧的學生，或是太過興奮，希望以戲劇表演，取悅觀眾，面對這類學生，演 / 教員可以直接點出解決方法的謬誤，例如：某角色突然大轉變，將學生拉回理性的思考。

教育劇场的角色人物往往承載了各種不同的爭議與困境，所以必然是無法輕易的被解決，也正是如此，才有學生討論與辯證的學習機會，學習就發生在這些互動的歷程當中，並非學生一定要想出有效的解決辦法，才代表達成了學習的目標，所以演 / 教員與學生之間的互動，就必須注意到對抗與順應的拿捏程度，對抗是為了促進學生思考，但順應則是為了要賦予學生生活的希望。

三、演 / 教員社群的培育方向與組織發展

由於演 / 教員的工作牽涉到三層故事的運作，所以在培育工作上也須從三個層面的能力來著手，如圖5-1所示。

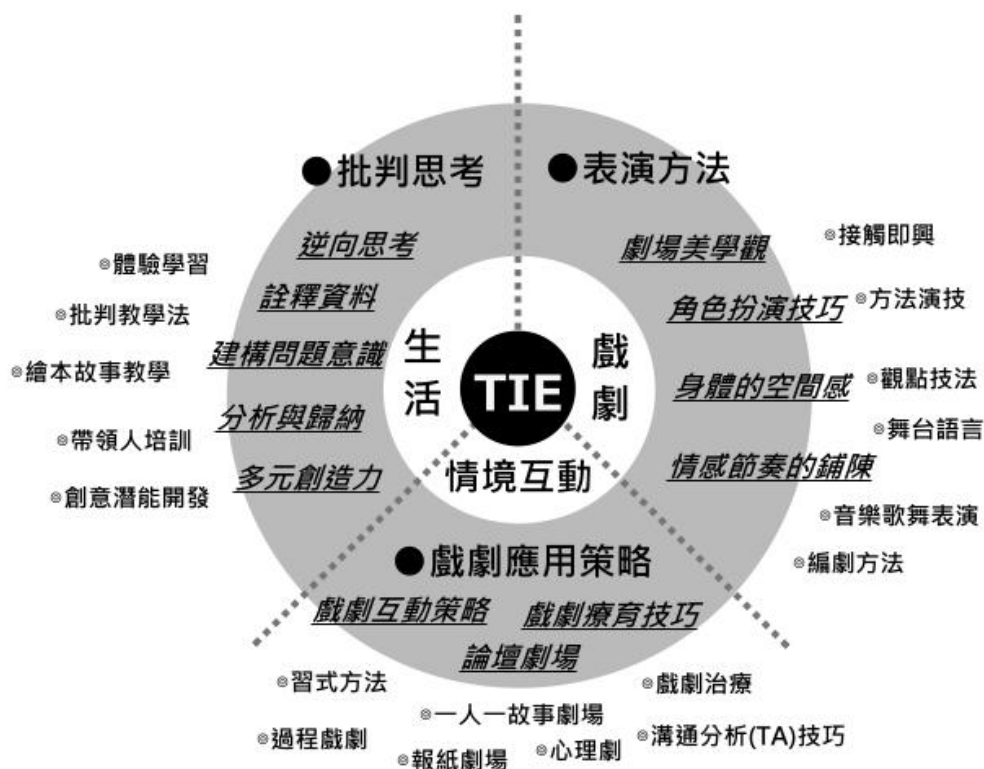


圖5-1 演 / 教員能力培育的循環圖

一個教育劇场的方案，涉及生活、劇場與情境互動的串連，因此所涵涉出去的能力範

圍，包括批判思考能力、表演方法，以及戲劇應用的互動策略。批判思考的能力，含括逆向思考的策略、詮釋資料、建構問題意識、分析歸納，以及多元創造力等。演 / 教員在面對駁雜的議題資料時，必須有能力釐清資料的層次與重點，並且解讀資料的觀點，批判資料中所隱含的扭曲意義觀點，進而透過選擇與編排，決定教育劇場的文本素材，呈現議題的多元觀點。在教育劇場方案逐漸成形的過程中，也須敏銳覺察選擇所帶來的價值與風險。表演方法則包含劇場美學的養成，培養演 / 教員的劇場美學觀，但最重要的仍是演出的技巧、空間的調度、節奏與情感的掌握。戲劇應用的策略則是運用戲劇方法來探討各種生活議題，可先從演 / 教員自我的生活議題著手，運用多元的戲劇策略，引導演 / 教員探索自我的世界，以及促成團隊成員的互助與瞭解，也可以借鏡過程戲劇、一人一故事劇場、被壓迫者劇場、戲劇治療等應用劇場的方法，活化演 / 教員對於生活與劇場的連結。

雖然發展教育劇場方案時，主要是依循生活、戲劇與情境互動的大方向階段前進，但是在培育工作上，研究者認為須視演 / 教員社群的各方條件，來決定培育起始切入的面向，以下從無戲劇經驗的社群、有戲劇經驗的社群，以及演 / 教員社群的組織經營與自發延續，此三個面向，來闡述演 / 教員的培育與發展。

(一) 無戲劇經驗的社群

若以一般沒有戲劇經驗的社群而言，可以先從戲劇互動策略著手，帶領者嘗試以應用戲劇的方法，帶領成員透過戲劇方法，瞭解自我的生活議題，讓成員們先熟悉戲劇的方法，以及議題討論的方法，進而拉近成員們藝術與生活的距離。在歷經一定程度的發展與培育之後，再提升探究生活議題的方法，也就是批判思考能力的培養，以及提高成員們的藝術美學要求，也就是表演方法的琢磨。

(二) 有戲劇經驗的社群

若以一般有戲劇經驗的社群而言，研究者認為可以直接從生活議題著手，透過生活案例的研討，建立成員的批判意識，在過程中，帶領者也可以適時援引多種戲劇策略，善用成員們的戲劇專長，借以深化議題的瞭解，將有助於成員們將戲劇表演的專業能力，移轉至處理問題的重要媒介。因此，當培育發展至一定程度，帶領者可以直

接帶領成員，進行互動戲劇策略活動的設計，促使成員將戲劇與生活作一連結與整合，最後，並針對教育劇場的教學目標，對於成員的戲劇表演進行修整，例如：情感的拿捏是否兼顧演員及教員的任務等。

透過這三個面向的基礎培訓之後，隨著團隊的發展，視其成員組成的變化，以及各方能力的消長，團隊可以適時注入更多的增能課程，如圖5-1外圍所示，由此提升演 / 教員更高層次的工作能力。

(三) 演 / 教員社群的組織經營與自發延續

一個演 / 教員社群的成形，除了成員間參與的意願，最重要還是須倚賴專業教育劇場實務工作者的帶領，將教育劇場的專業資訊注入團隊。若帶領者本身即為團隊的成員，如：學校的老師、社區的居民等，將有助於團隊的深耕與延續，但若帶領者非團隊的成員，而是外來的社會資源，如：外聘的講師，則團隊成員的自主能力則須努力維持，才可能延續社群的運作與發展，否則若過度倚賴外來的資源，當外來的資源一抽身時，團隊可能就會面臨瓦解危機。

國立臺北藝術大學
Taipei National University of the Arts

演 / 教員參與教育劇場，其最重要的工作要訣，就是開展自身及目標觀眾的積極性經驗，因此，不論演 / 教員社群的帶領者是否為外來人員，在教育劇場的工作歷程中，須積極促發每位演 / 教員的主動性，如此不但對於教育實踐的工作，事半功倍，也有助於帶領工作的移轉與分擔，所以帶領者須適時的開放帶領的權力，如：讓成員帶領工作討論、分享自己的觀點、互相給予彼此建議、輪流擔任實作主持人等，努力促成每位成員的表達與交流，讓每位成員皆有成為帶領者的機會，彌合學習者與教學者的分界，促成演 / 教員社群走向共學成長的教育實踐團隊。

貳、未來的研究者

一、當方法論遇上方法論

本研究以Moreno的角色理論，來詮釋演 / 教員穿越三層故事的轉化歷程，雖然角色理論提供本研究對於戲劇角色牽動自我角色轉化的觀看路徑，但是Moreno角色理論畢竟還是一種方法論，其背後有深厚的心理學理論予以支持，然而教育劇場僅是

一種方法論，由於發展的時間比較短，目前尚未發展出一套成熟的理論基礎。當方法論遇上方法論時，有些操作情境還是無法相提並論，必須倚賴其他的知識論加以詮釋，如：教育學、心理學，然而這也是教育劇場研究具有開創性之處。藉由參與觀察與行動實作，研究者可以在研究的過程中，置入所援引的重要理論觀點，從中解析教育劇場的操作方法，並逐步建構具有創造性的研究觀點脈絡。

二、研究時程與對象對於探究轉化主題的影響

本研究主題是要探討演 / 教員社群的實踐，促成生活轉化的可能，然而轉化不僅須倚賴各種生活經驗的交互刺激與催化，也需歷經足夠的時間積累，所以這是本研究施作很大的限制。第一、研究者與研究參與者的相處時間有限，幾乎不可能從參與觀察的歷程中，發現研究參與者的轉化；第二、研究者對於研究參與者的瞭解有限，所以在進行訪談的時候，可能也無法提出有效且深入的問題，引導受訪者回溯過往的重要困境，並談及現階段的轉化情況。此外，由於研究的受訪者人數過多，研究時間又有限，雖然可以提供豐富的研究資料與觀點，但是可能無法深入陳述研究主題。故，未來的研究者可以嘗試進行更長期的研究與觀察，藉由不同階段的研究與訪談，比較有可能呈現出階段性的轉化歷程，而透過參與的歷程，與成員建立深厚的信任關係，也將有助於蒐集轉化經驗的深度對談。

「它抓得住我！」是一句耳熟能詳的廣告經典台詞，用以傳達底片的品質之好，竟然抓得住快速穿梭於各種角色的戲精李立群，然而教育劇場的意涵正好與之相反。藉由取得角色、扮演角色，努力開展自我的角色範圍，覺察到底是什麼抓到了我？阻礙了自我角色發展的限制，進而創造角色，豐富個體的角色型錄。當個體主動去感知自我的生活問題，即意謂著個體肩負起，扮演自我人生腳本「主角」的責任，而不是旁觀人生流水劇，受人支配的「配角」，所以當個體主動肩負起「主角」的任務，其轉化的歷程也就於焉展開。誠如Friere不斷提起的一句話：「你無須追隨我，而是要再創造我（引自Torres, 1998, p. 142）」個體轉化的旅程即是創造的旅程，在創造中探索自我、開展自發性，從他人手中，拿回我的人生腳本，我是我人生腳本的主角，所以我的人生就由我主宰。

國立臺北藝術大學

Taipei National University of the Arts

參考文獻

中文文獻

- 于善祿(2001)。觀看 2001 年劇場生態的十一個角度。中華民國九十年表演藝術年鑑，21-33。臺北：國立中正文化中心。
- 于善祿(2007)。波瓦軍械庫——預演革命的壓迫者美學。臺北：黑眼睛文化。
- 王品尹(2003)。「性別教習劇場」展演心得：細數曾經。婦研縱橫，68，77-81。
- 王婉容(2008)。應用戲劇的開創性與實踐初探。許瑞芳、王婉容(主編)，劇場事 6：應用劇場專題(48-54 頁)。臺南：台南人劇團。
- 朱靜美(2011)。集體即興創作：約瑟夫·柴金與開放劇場。臺北：國立臺灣大學出版中心。
- 呂毅新(2006)。虛擬實境·觀演生死—《終生大事》教習生死的模式、成果與意義。2006 年戲劇教育研討會專刊，83-94。臺南：國立臺南大學。
- 宋育如(2011)。教習劇場前置教學活動之行動研究——以國小高年級學生為對象(未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南。
- 沈玲玲(2004)。台南人劇團經營、發展與作品評析之研究：1987-2004(未出版之碩士論文)。國立成功大學，臺南。
- 林吟珊(2007)。教習劇場內「引導者」之角色與效能——以臺灣本地三名實作人員為例(未出版之碩士論文)。國立臺北藝術大學，臺北。
- 林玫君(2005)。創造性戲劇理論與實務：教室中的行動研究。臺北：心理。
- 河堤國小書爸書媽教育劇場(2006)。書爸書媽教育劇場——資料與檔案(第一期)。河堤國小圖書室，臺北市。
- 河堤國小書爸書媽教育劇場(2008)。書爸書媽教育劇場——資料與檔案(第二期)。河堤國小圖書室，臺北市。
- 河堤國小書爸書媽教育劇場(2008)。書爸書媽教育劇場——資料與檔案(第二期之二)。河堤國小圖書室，臺北市。

- 河堤國小書爸書媽教育劇場(2009)。**書爸書媽教育劇場——資料與檔案(第三期)**。
河堤國小圖書室，臺北市。
- 河堤國小書爸書媽教育劇場(2010)。**書爸書媽教育劇場——資料與檔案(第四期)**。
河堤國小圖書室，臺北市。
- 河堤國小書爸書媽教育劇場(2011)。**書爸書媽教育劇場——資料與檔案(第五期)**。
河堤國小圖書室，臺北市。
- 胡幼慧(主編)(2008)。**質性研究——理論、方法及本土女性研究實例**。臺北：巨流。
- 容淑華(2001)。**英國教育戲劇／劇場理論與實踐之初探——從英國教育戲劇／劇場之教育哲學觀探討臺灣國民教育階段九年一貫課程「藝術與人文」中表演藝術教學等相關課題**。**臺灣戲專學刊**，3，96-112。
- 容淑華(2002)。**教育劇場在國民教育階段實施之研究**。**國民中小學戲劇教育國際學術研討會論文集**，臺北。
- 容淑華(2004a)。**教育劇場：實踐與進步的哲學**。**臺灣戲專學刊**，8，127-144。
- 容淑華(2004b)。**教育劇場是學習社群的典範？**。**美育**，142，71-78。
- 容淑華(2004c)。**真正有藝思——教師透過戲劇教學協助學生依其自我標準體驗「藝術與人文」及跨科目學習歷程之研究報告**。未出版之原始資料。
- 容淑華(2005)。**移情、思考與創造：教育劇場與本我個體的對話**。**美育**，147，60-75。
- 容淑華(2010)。**多元文化教育劇場：側繪臺北市河堤國小書爸書媽教育劇場團隊之行動教育**。**2010 朱銘美術館兒童藝術教育雙年展「領域震央劇場平台」專題講座**，22-33。新北市：朱銘美術館。
- 耿一偉(主編)(2008)。**「劇場事」特刊——劇場關鍵字**。臺南：台南人劇團。
- 高仔貞、陳淑琴(2007)。**乳癌防治暨生命教育—教育劇場「生命的泉源」**。**2007 應用戲劇／劇場國際研討會—跨文化的對談大會手冊**，129-148。臺南：國立臺南大學。
- 張淑敏(2005)。**93 年度「藝教於樂——藝術與人文專案」：深耕計畫——發現學校的百寶箱**。未出版之原始資料。
- 張淑敏(2006)。**94 年度「藝教於樂——藝術與人文專案」：深耕計畫 2——百寶箱的秘笈**。未出版之原始資料。

- 張曉華 (2001)。教育劇場在心靈重建上的運用——以九二一災後巡演為例。《藝術教育研究》，12，37-66。
- 張應姮 (2006)。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 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北。
- 教習 (無日期)。教育部重編國語辭典修訂本。取自 <http://dict.revised.moe.edu.tw/>
- 畢恆達 (2010)。教授為什麼沒告訴我—2010 全見版。新北市：小畢空間。
- 許瑞芳 (2003)。試論教習劇場在通識教育統整課程中的發展空間——以《大厝落定》演出為例。文藻第一屆通識教育跨群組學術研討會論文集「生命·歷史·藝術·對話」，115-146。高雄：文藻外語學院。
- 許瑞芳 (2004)。劇場中的藝術教育—以 TIE 作品《追風少年》為例。2004 臺灣「教育、戲劇與劇場」研討會論文集。臺北：財團法人跨界文教基金會。
- 許瑞芳 (2008)。T-I-E 在臺灣的發展與實踐——以台南人劇團教習劇場之經營為例，探討教習劇場的未來與展望。《戲劇學刊》，8，113-136。
- 許瑞芳 (2009a)。1895 開城門。臺南：國立臺灣歷史博物館。
- 許瑞芳 (2009b)。彩虹橋。臺南：國立臺灣歷史博物館。
- 許瑞芳 (2009c)。如何運用教習劇場說歷史—以《1895 開城門》為例。世界華人戲劇教育會議 2009 論文集。香港：香港演藝學院。
- 許瑞芳 (2010)。日本殖民政策對泰雅族傳統的影響——以教習劇場《彩虹橋》演出為例。「霧社事件八十周年國際學術研討會」發表之論文，國立成功大學人文社會科學中心。
- 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。臺北：秀威資訊。
- 陳姿仰 (2003)。教習劇場四月天～台大「性別教習劇場」之展現。《婦研縱橫》，68，73-76。
- 郭旂玳 (2007)。教習劇場中演教員角色之探討—以【台南人劇團】製作為例 (未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南。
- 陳雅慈 (2010)。教習劇場中議題編創原則初探—以許瑞芳作品《尼拉拉村》為例。「2010 戲劇教育與應用國際學術研討會—在地與多元文化的展現」發表之論文，臺南大

學戲劇創作與應用學系。

陳雅慈 (2011)。教習劇場編創法則的在地實踐—以許瑞芳的四部作品為例 (未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南。

陳韻文 (2006)。英國教育戲劇的發展脈絡。《戲劇學刊》，3，39-62。

陳韻文 (2010)。移動的觀點——記【開城·入府·戲台灣】歷史、戲劇與當下的三方通話。《戲劇學刊》，7，383-388。

黃美序 (1993)。教育劇場：理論與實踐。《表演藝術雜誌》，5，94-98。

鄔佩儷 (校閱) 許家璋、黃創華、蔡珮慈、王敬偉、張莉莉、蘇金蟬、…、李佩玲 (譯) (2007)。易術：傳統中醫、心理劇與創造性藝術之整合。(原作者：龔述) 臺北：心理。(原書出版年：2003)

劉岱萱 (2010)。利用英國「教習劇場」之模式反映「教習劇場」在台灣環境脈絡下被運用的可能性：教習劇場作品「Fitting In」之個案研究及「教習劇場」應用於台灣之分析。「2010 戲劇教育與應用國際學術研討會—在地與多元文化的展現」發表之論文，臺南大學戲劇創作與應用學系。

蔡奇璋 (1998)。在湧動的潮音中——英國格林威治青少年劇團 GYPT 與互動劇場，表演藝術，66，64-65。

蔡奇璋 (2001)。教習劇場的移植經驗：從《大厝落定》談起。「2001 新視野—戲劇、劇場與教育」歐亞連線國際研討會論文集，臺北。

蔡奇璋、許瑞芳 (編著) (2001)。在那湧動的潮音中——教習劇場 TIE。臺北：揚智。

鄭黛瓊 (1994)。英國教育劇場的早期發展及其受布萊希特的影響。《教師天地》，69，36-40。

鄭黛瓊 (2001)。教育劇場 (TIE) 在台的發展經驗。《美育》，124，88-95。

鄭黛瓊 (2004)。從節慶看教育劇場與社區文化互動——以草鞋祭為例。臺北：今古文化。

賴淑雅 (1998)。更積極的角色扮演——談格林威治青少年劇團的教習工作坊。《表演藝術雜誌》，66，61-66。

賴淑雅 (主編) (2006)。區區一齣戲——社區劇場裡念與實務手冊。臺北：文建會。

藍劍虹 (1999)。現代戲劇的追尋：新演員還是新觀眾？——布雷希特、莫雷諾比較研究。臺北：唐山。

外文文獻

Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (1993). *Education still under siege*. Westport, CT: Bergin & Garvey.

Blatner, A. (1996). *Acting-in: Practical applications of psychodramatic methods* (3rd ed.). New York, NY: Springer.

Blatner, A. (2000). *Foundations of psychodrama: History, theory, and practice*. New York, NY: Springer.

Boal, A. (1995). *The rainbow of desire: The Boal method of theatre and therapy* (A. Jackson, Trans.). New York, NY: Routledge.

Boal, A. (2002). *Games for actor and non-actors* (2nd ed.) (A. Jackson, Trans.). New York, NY: Routledge.

Brook, P. (1968). *The empty space*. New York, NY: Atheneum.

Brook, P. (1993). *The open door*. New York, NY: Parthenon.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Danny L. J. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*. California, CA: Sage.

Emunah, R. (1994). *Acting for real: Drama therapy process, technique, and performance*. New York, NY: Routledge.

Fox, J. (Ed.). (1987). *The essential Moreno : Writings on psychodrama, group method, and spontaneity*. New York, NY : Springer.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of oppressed* (30th anniversary ed.) (M. B. Ramos Trans.). New York, NY: Continuum.

Freire, P. (1998a). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage* (D. Macedo Trans.). Maryland, MD: Rowman & Littlefield.

Freire, P. (1998b). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach* (D. Macedo, D. Koike & A. Oliveira Trans.). Colorado, CO: Westview Press.

- Freire, P. (2003). *Pedagogy of the heart* (D. Macedo & A. Oliveira Trans.). New York, NY: Continuum.
- Gallimore, R., & Tharp, R. (1990). Teaching mind in society: Teaching , schooling, and literate discourse. In L.C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 175-205). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Giroux, H. A. & Simon, R. (1989). *Popular, culture, schooling & everyday life*. New York, NY: Bergin & Garvey.
- Hare, A. P. & Hare, J. R. (1996). *J.L. Moreno*. London, UK: Sage.
- Heathcote, D. (1980). Signs and portents. In L. Jahnsen & C. O'Neill (Eds.), *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama* (pp. 160-169). London, : Hutchison & Co.
- Holmes, P., Karp, M., & Watson, M. (Eds.). (1994). *Psychodrama since Moreno – innovation in theory and practice*. New York, NY: Routledge.
- Holms, P. (1992). *The inner world outside: Object relations theory and psychodrama*. London, UK: Routledge.
- Jackson, T. (1993a). Introduction. In T. Jackson (Ed.) *Learning through theatre: New perspective on Theatre in Education* (pp. 1-12). London, UK: Routledge.
- Jackson, T. (1993b). Education or theatre? The development of TIE in Britain. In T. Jackson (Ed.), *Learning through theatre: New perspective on Theatre in Education* (pp. 17-38). London, UK: Routledge.
- Jennings, S. (Ed.). (1997). *Dramatherapy : Theory and practice 3*. New York, NY: Routledge.
- Karp, M., Holmes, P., & Tavon, K. B. (Eds.). (1998). *The handbook of psychodrama*. New York, NY: Routledge.
- Kellermann, P. F. (1992). *Focus on psychodrama: The therapeutic aspects of psychodrama*. London, UK: Jessica Kingsley.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative research : Reading, analysis, and interpretation*. London, UK: Sage.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francison, CA: Jossey-Bass.
- Moreno, J. L., Jenning, H. H., Criswell, J. H., Katz, L., Blake, R. R., Mouton, J. S., Bonney,

- M. E., Northway, M. L., Loomis, C. P., Proctor, C., Tagiuri, R., & Nehnevajsa, J. (Eds.). (1960). *The sociometry reader*. Glencoe, IL: Free Press.
- Moreno, J.L. (1946/1980). *Psychodrama* (6th ed., Vol. 1). New York, NY : Beacon House.
- Moreno, J.L. (1953). *Who shall survive? : Foundations of sociometry, group psychotherapy and sociodrama* New York, NY : Beacon House.
- Moreno, J.L. (1959). *Psychodrama* (Vol. 2). New York, NY : Beacon House.
- Moreno, Z. T., Blomkvist, L. D. & Rützel, T. (2000). *Psychodrama, surplus reality and the art of healing*. London, UK: Routledge.
- Newson, J. (1963). *Half our future*. Retrieved from <http://www.educationUK.org./documents/newsom/newsom19.html>
- O'Toole, J. (1976). *Theatre in Education: New objectives for theatre-new techniques in education*. London, UK: Hodder and Stoughton.
- O'Toole, J. (1992). *The process of drama: Negotiating art and meaning*. New York, NY: Routledge.
- Pammenter, D. (1993). Devising for TIE. In T. Jackson (Ed.), *Learning through theatre: New perspective on Theatre in Education* (pp. 53-70). London, UK: Routledge.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). California, CA: Sage.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative research*. California, CA: Sage.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy* Massachusetts, MA: Houghton Mifflin.
- Slavin, R. E. (2003). *Educational psychology: Theory and practice*. Massachusetts, MA: Allyn and Bacon.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. California, CA: Sage.
- Tauvon, K. B. (1998). Principles of psychodram. In M. Karp, P. Holmes & K. B. Tauvon (Ed.), *The handbook of psychodrama*. (pp. 29-48). New York, NY: Routledge.
- Turner, O. (2010). *A history of Theatre in Education at the Belgrade Theatre, Coventry*. Retrieved from <http://www.belgrade.co./about-us/history/>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language* (E. Hanfmann & G. Vakar Trans.).

Massachusetts, MA: M.I.T. Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman Eds.).
Massachusetts, MA: Harvard University Press.

Wilkins, P. (1999). *Psychodrama*. London, UK: Sage.

Williams, C. (1993). The Theatre in Education actor. In T. Jackson (Ed.), *Learning through theatre: New perspective on Theatre in Education* (pp. 91-107). London, UK: Routledge.

Wooster, R. (2007). *Contemporary Theatre in Education*. Bristol, UK : Intellect.

Yalom, I. D. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy* (Leszc, M. 5th Ed.).
New York, NY: Basic Books.

參考網站

LULUSHARP：于善祿老師的 PChome 個人新聞台
<http://mypaper.pchome.com.tw/yushanlu>

國立臺北藝術大學藝術與人文教育研究所 <http://ahe.tnua.edu.tw/>

國立臺北藝術大學 藝術與人文教育研究所 99-01 戲劇與人文專題
<https://sites.google.com/site/theatreineducation9901/>

國立臺南大學戲劇創作與應用學系 <http://www.drama.nutn.edu.tw/>

愚真生命故事劇場 <http://tw.myblog.yahoo.com/lifestory-theatre/>

臺灣萍蓬草劇團 <http://blog.yam.com/may197>

臺灣應用劇場發展中心 <http://tw.myblog.yahoo.com/catt-20060501/>

Belgrade Theatre <http://www.belgrade.co.uk/>

附錄一：臺灣教育劇場相關培育課程簡表

時間	主辦單位	名稱	地點	主講者
1992年 12/12~30	中華戲劇協會	教育劇場研習會	[臺北] 國家戲劇院 芭蕾舞排練室	紐約大學戲劇教育所 教授 Lowell Swortzell、 Nancy Swortzell
1993~1996 年 每年一次， 一次兩天， 後因經費短 缺而中斷	彰化師範大學 春暉社	春暉社研習營 (探討校園暴力 及吸毒問題，並 進行實作。)	[彰化] 彰化師範大學	黃美序 司徒芝萍
1993年 6/12~7/10	鞋子兒童劇團	師資培訓課程	[臺北] 新加坡幼兒園學習 中心	鄭黛瓊
1994年 4/27~6/4	鞋子兒童劇團	雲林縣政府「82 學年度康樂輔導 教師研習會」	[雲林]	鄭黛瓊
1998年 2/19	鞋子兒童劇團	臺中縣政府「兒 童文學研習會」	[臺中]	鄭黛瓊
1998年 4/26~5/3	台南人劇團	綠潮——互動劇 場研習營	[臺南] 台南人戲工場	英國GYPT劇團 ※首度國外專業劇團 來台演出及主持工作 坊
1998年7月 為期一週	台南人劇團	兒童戲劇夏令營	[臺南] 台南人戲工場	許瑞芳 黃詩媛 吳惠燕
1998年9月	烏鶯社區 教育劇場劇團	第一屆「社區 人·社區戲—社 區教育劇場人才 培訓研習營」	[桃園]	許麗善、賴淑雅、溫明 儀
1998年 9~12月	九歌兒童劇團	教育劇場創作人 才、教師培訓班	[臺北] 九歌兒童劇團	鄭黛瓊
2001年 2/11~2/16	跨界文教基金會差 事劇團	教育劇場教師工 作坊	[臺北] 北市龍安國小	英國Exeter大學 John Somers教授
2001年 2月	台南人劇團	2001年教習劇 場研習營	[臺南] 台南人戲工場	許瑞芳、高祀昭

2002 年 1/25~26 2/1~2 (兩梯次)	台南人劇團	2002 年教習劇場研習營	[臺南] 台南人戲工場	許瑞芳、高祀昭、沈玲玲
2002年 7/20~28	跨界文教基金會差事劇團	教育戲劇與教育劇場工作坊	[臺北] 北市龍安國小	英國John Somers教授，臺灣劇場工作者鍾喬、容淑華、賴淑雅、黃美滿、張幼玫、高仔貞
2003年 1/22~24 1/25~27 (兩梯次)	台南人劇團	寒假教習劇場教師研習營	[臺南] 台南人戲工場	呂毅新、高朝陽
2003年 7/15~88	臺北市教師劇團	藝術與人文領域「教育劇場教師研習營」	[臺北、桃園、臺中、臺南] 臺北市立師院實小、桃園縣中興國中、大開劇團、台南人戲工廠	分四區舉辦，由牛古演劇場、大開劇團、台南人劇團規劃課程並執行。
2004年2~5 月	臺大婦女研究室	性別與教習劇場—肢體開發工作坊	[臺北] 臺灣大學	林維紅、賴淑雅、陳姿仰
2004年 7月12~21日	跨界文教基金會差事劇團	臺灣「教育、戲劇與劇場」研討會暨研習工作坊	[臺北] 文化大學城區部推廣中心國際會議廳、差事小劇場	英國Exeter大學音樂戲劇學院戲劇系教授 John Somers
2004年9月 ~2005年8月	澎湖縣東衛國小	課程統整教學計畫「表演藝術電力公司·澎湖發電所！」	[澎湖] 澎湖縣東衛國小	容淑華、林茵、陳玉珍、高仔貞、張幼玫
自2005年開始，定期開課的常態性課程	臺南大學應用與創作學系	教習劇場編導	[臺南] 臺南大學應用與創作學系	許瑞芳
2005年至今 其中有一年因經費短缺而中斷	臺北市立河堤國小	書爸書媽教育劇場工作坊	[臺北] 臺北市立河堤國小	容淑華

2006年 2月10~11日	台南人劇團	教習劇場(TIE) 研習營	[臺南] 台南人戲工場	許瑞芳
2006年 11月6日	臺北大直高中	教育劇場與議題 講座：《美好的一天》—以「公民文化與教育」為議題的教育劇場演出	[臺北] 大直高中	容淑華
2007年 4/29、5/5	臺北市婦慈協會	戲說新語---教習 劇場研習工作坊	[臺北]	萬珮萱、陳書悉、 張幼玫、容淑華、 高仔貞
2007年 10~11月	跨界文教基金會	劇場普羅計畫	[臺北、臺南、高雄] (11月在中國北京)	英國John Somers教授
2007年 11~12月	臺北市 教師研習中心	96年度表演藝術 專業成長研習-- 教育劇場班	[臺北] 臺北市教師研習中 心研習大樓	張曉華、鄭黛瓊、 容淑華、廖順約
自2008開始 至今，定期 開課的常態 性課程	臺北藝術大學藝術 與人文教育研究所	戲劇與人文教育 專題	[臺北] 臺北藝術大學	容淑華
2008年 7~8月	臺灣藝術大學戲劇 第二專長班	教育劇場	[臺北] 臺灣藝術大學	容淑華
2009年 9月30日	國立臺灣歷史博物 館、臺南大學戲劇 創作與應用學系、 臺南市國教輔導團 藝術與人文領域	「TIE教習劇場 ---《1895 開城 門》」研習計畫	[臺南] 臺南大學戲劇創作 與應用學系多功能 式劇場	林玫君 許瑞芳
2010年 3~4月	悅萃坊 愛心第二春基金會	健康你我他---教 習劇場工作坊暨 演出計畫	[臺南] 臺南大學戲劇創作 與應用學系 [臺東] 臺東大學幼兒教育 學系律動教室	許瑞芳 高仔貞
2010年 4月~6月	竹南扶輪社	法治教育 教習 劇場工作坊	[苗栗]	劉岱萱
2010年 8/2~4	高雄市國教輔導團	性別平等教育教 習劇(TIE)研習	[高雄] 高雄市國教輔導團	容淑華

2010年 8~10月	跨界文教基金會	南部TIE種子教師培訓計畫	[高雄] 高雄市國教輔導團	容淑華
2010年 9~11月	臺灣應用劇場中心	演教員訓練計畫	[臺北] 臺灣應用劇場中心	蔡櫻茹、容淑華、賴淑雅
2010年 11~12月	高雄市政府教育局	人權教育教學種子教師(TIE教習劇場)工作坊	[高雄] 龍華國中	許瑞芳
2010年 12月5日	朱銘美術館	TIE教習劇場工作坊	[臺北] 朱銘美術館	許瑞芳
2011年2月 ~6月	臺北藝術大學戲劇研究所	教育劇場	[臺北] 臺北藝術大學	容淑華
2001年開始 至2009年， 定期開課的 常態性課程	中國文化大學戲劇系	教育劇場	[臺北]	容淑華
2011年 4/30、5/1	臺灣性別平等教育協會主辦 萍蓬草劇團協辦	《玫瑰。霸凌。身體》演員工作坊	[彰化] 臺灣萍蓬草劇團	藍貝芝 陳淑慧
2011年 8/9~11	高雄市國教輔導團	我們這一家~性別教育議TIE	[高雄] 高雄市國教輔導團	容淑華
2012年2~3 月	影響·新劇場	教習劇場種籽教師培訓工作坊暨座談會	[臺南]	許瑞芳
2012年7月	萍蓬草劇團	教習劇場工作坊	[彰化] 南北管音樂戲曲館	呂毅新
2012年7月 7/4-7/5	基隆市國教輔導團 國中藝術與人文領域小組	教育劇場TIE實作工作坊	[基隆]	容淑華

註：本表資料的主要來源有三：一、教育劇場相關文獻的記載；二、幾位常年從事教育劇場工作的帶領者所提供的資料；三、以教育劇場的關鍵字搜尋網路上相關的刊載資訊。故本表並非針對二十年來，國內所有教育劇場培育的普查，其中定有遺漏之處，而是僅提供脈絡性的回顧與檢視。

資料來源：詳見參考文獻。

附錄二：臺灣教育劇場團隊公開實作簡表

年代	執行團隊	劇名	對象	議題	主要帶領者
1999	九歌兒童劇團	阿亮的魔術方塊 (售票演出6場)	10至12歲 兒童	單親家庭親子關係	導演：鄭黛瓊 編劇：邱少頤
1999 ~ 2000	台南人劇團	大厝落定	17至20歲 青少年	族群認同	編導：許瑞芳
2001	台南人劇團	追風少年	17至22歲 青少年	生涯規劃	編導：許瑞芳
2002	台南人劇團	何似歸去	13至16歲 青少年	家園概念	導演：許瑞芳 編劇：蔡奇璋
2004	台南人劇團	終生大事	17歲以上 青年	生命教育	編導：呂毅新
2004 ~ 2005	跨界文教基金會 差事劇團	阿祥的選擇 系列 1&2	15至17歲 青少年	生命教育	導演劇本彙編： 容淑華
2004 ~ 2005	澎湖縣東衛國小 課程統整教學計畫「表演藝術電力公司・澎湖發電所！」	大海啊！故鄉！	10 至12 歲兒童	環保	容淑華 林 茵 陳玉珍 高仔貞 張幼玫
2005	河堤國小書爸書 媽教育劇場	(無劇名)	五年級	線上遊戲	導演劇本彙編： 容淑華
2005	南大戲劇系	同班同學	國小	同儕關係	編導：許瑞芳
2005	南大戲劇系	約定	國中	同儕關係	編導：許瑞芳
2005 ~ 2006	跨界文教基金會 與差事劇團	基因魔法	15至20歲 青少年	生命教育	導演劇本彙編： 容淑華
2006	河堤國小書爸 書媽教育劇場	(無劇名)	六年級	兩性關係	導演劇本彙編： 容淑華
2006	南大戲劇系	迷走愛情	高中	性教育	編導：許瑞芳
2006	南大戲劇系	舞動青春	國小 中高年級	同儕關係	編導：許瑞芳
2006	跨界文教基金會 差事劇團	美好的 世界	臺大法律 系學生	公民教育	導演劇本彙編： 容淑華
2007	北藝大劇設系 天使蛋劇團	快樂村的頭箍	國小高年 級	戰爭、人權、全球化	編導：高仔貞

2007	跨界文教基金會 差事劇團	不安的 沉靜	18歲以上 成人社群	性/別教育	導演/劇本彙編： 容淑華
2007	跨界文教基金會 差事劇團	在生命 轉彎處	18歲以上 成人社群	兩性平等教育	導演/劇本彙編： 容淑華
2007	南大戲劇系	空位	國中	生命教育	編導：許瑞芳
2007	南大戲劇系	成績單	國中	生命教育	編導：許瑞芳
2008	容淑華、謝佳玲、 許惠慈、周思妤	吹笛手 的願望	4~6歲 幼兒	品德教育	導演/劇本改編： 容淑華
2008	河堤國小書爸 書媽教育劇場	荷韻的 抉擇	五年級	校園霸凌	導演/劇本彙編： 容淑華
2008	北藝大藝教所 《戲劇與人文教育 專題》學生	少年風暴 之黎明惡龍	七年級	霸凌處遇	導演/劇本彙編： 容淑華
2009	河堤國小書爸 書媽教育劇場	誰偷走 我的未來	五年級	尊重、誠信、品行、 自我管理	導演/劇本彙編： 容淑華
2009	南大戲劇系	1895 開城門	國小 高年級	1895年日軍入城， 臺灣人民的抉擇	編導：許瑞芳
2009	南大戲劇系	彩虹橋	國小 高年級	現代文明 與部落傳統的認同	編導：許瑞芳
2009 ~ 2010	高雄市 TIE 教師劇團	藍色天空	八年級 高一 一般民眾	誠實、勇氣、同理心	導演/劇本彙編： 容淑華、曾惠君
2010	南大戲劇系	尼拉拉村	一般民眾	自然災害	編導：許瑞芳
2010	河堤國小書爸 書媽教育劇場	心情物語	五年級	校園霸凌 性騷擾處遇	導演/劇本彙編： 容淑華
2010	高雄市國教輔導 團「性別平等教育 教習劇(TIE)研習」	阿勇的 柔情與哀愁	國中	霸凌處遇 性別教育	導演/劇本彙編： 容淑華
2010 ~ 2011	高雄市 TIE 教師劇團	說不出口的秘密	國小 高年級	友誼、價值觀、 生命教育	導演：曾惠君、 劉未津 編劇：團體即興
2011	高雄市 TIE 教師劇團	同班同學	五年級	霸凌 友誼價值觀 同理心	導演：曾惠君、 劉未津 劇本改編：曾惠 君、陳幸枝
2011	河堤國小書爸 書媽教育劇場	心事 誰人知	五年級	親子溝通 品德教育	導演/劇本彙編： 容淑華
2011	北藝大劇研所	少年·白·	七年級	霸凌	導演/劇本彙編：

	在職專班 《教育劇場》學生	的煩惱			容淑華
2011	高雄市國教輔導 團「我們這一家~ 性別教育議 TIE」 學員	我們這一家	國中	多元家庭	導演劇本彙編： 容淑華
2012	河堤國小書爸書 媽教育劇場	美麗 新視界	五年級	多元文化	導演劇本彙編： 容淑華

註：本表資料的主要來源有三：一、教育劇場相關文獻的記載；二、幾位常年從事教育劇場工作的帶領者所提供的資料；三、以教育劇場的關鍵字搜尋網路上相關的刊載資訊。故本表並非針對二十年來，國內所有教育劇場公開實作的普查，其中定有遺漏之處，而是僅提供脈絡性的回顧與檢視。

資料來源：詳見參考文獻。

附錄三：臺灣教育劇場相關著述簡表

時間	作者	篇名 / 書名	出處 / 備註
1992	黃美序	教育劇場：理論與實踐	表演藝術雜誌，5，94-98
1994	鄭黛瓊	英國教育劇場的早期發展及其受布萊希特的影響	教師天地，69，36-40
1998	賴淑雅	更積極的角色扮演——談格林威治青少年劇團的教習工作坊	表演藝術雜誌，66，61-66
1998	蔡奇璋	在湧動的潮音中——英國格林威治青少年劇團GYPT 與互動劇場	表演藝術，66，64 -65
2001	蔡奇璋 許瑞芳 (編著)	在那湧動的潮音中——教習劇場TIE	教育劇場專書
2001	容淑華	英國教育戲劇劇場理論與實踐之初探——從英國教育戲劇劇場之教育哲學觀探討臺灣國民教育階段九年一貫課程「藝術與人文」中表演藝術教學等相關課題	臺灣戲專學刊，3，96-112
2001	鄭黛瓊	教育劇場（TIE）在台的發展經驗	美育，124，88-95
2001	蔡奇璋	教習劇場的移植經驗：從《大厝落定》談起	「2001 新視野—戲劇、劇場與教育」 歐亞連線國際研討會論文
2001	張曉華	教育劇場在心靈重建上的運用——以九二一災後巡演為例	藝術教育研究，12，37-66
2001	于善祿	觀看2001年劇場生態的十一個角度	中華民國九十年表演藝術年鑑，21-33
2002	容淑華	教育劇場在國民教育階段實施之研究	國民中小學戲劇教育國際學術研討會 論文集
2003	陳姿仰	教習劇場四月天～台大「性別教習劇場」之展現	婦研縱橫，68，73-76
2003	許瑞芳	試論教習劇場在通識教育統整課程中的發展空間——以《大厝落定》演出為例	文藻第一屆通識教育跨群組學術研討會 論文集「生命·歷史·藝術·對話」， 115-146
2004	容淑華	教育劇場：實踐與進步的哲學	臺灣戲專學刊，8，127-144

2004	容淑華	教育劇場是學習社群的典範？	美育，142，71-78
2004	許瑞芳	劇場中的藝術教育—以TIE作品《追風少年》為例	2004臺灣「教育、戲劇與劇場」研討會論文集
2004	沈玲玲	台南人劇團經營、發展與作品評析之研究：1987-2004	國立成功大學藝術研究所碩士論文 (其中記述了台南人劇團製作的教育劇場作品)
2004	鄭黛瓊	從節慶看教育劇場與社區文化互動—以草鞋祭為例	專書
2005	容淑華	移情、思考與創造：教育劇場與本我個體的對話	美育，147，60-75
2006	張應姮	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	國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文
2006	賴淑雅 (主編)	區區一齣戲——社區劇場裡念與實務手冊	書籍，其中對於教育劇場有一章節簡略的介紹。
2006	呂毅新	虛擬實境·觀演生死—《終生大事》教習生死的模式、成果與意義	2006年戲劇教育研討會專刊，83-94
2007	于善祿	波瓦軍械庫—預演革命的壓迫者美學	其中第四章談英國教習劇場與受壓迫者劇場的相遇
2007	高仔貞 陳淑琴	乳癌防治暨生命教育—教育劇場「生命的泉源」	2007應用戲劇劇場國際研討會—跨文化的對話大會手冊，129-148
2007	郭旂玓	教習劇場中演教員角色之探討—以【台南人劇團】製作為例	國立臺南大學戲劇創作與應用研究所碩士論文
2007	林吟珊	教習劇場內「引導者」之角色與效能——以臺灣本地三名實作人員為例	國立臺北藝術大學戲劇學研究所碩士論文
2009	許瑞芳	如何運用教習劇場說歷史—以《1895開城門》為例	世界華人戲劇教育會議2009論文集
2010	許瑞芳	日本殖民政策對泰雅族傳統的影響—以教習劇場《彩虹橋》演出為例	「霧社事件八十周年國際學術研討會」發表之論文
2010	陳韻文	移動的觀點—記【開城·入府·戲台灣】歷史、戲劇與當下的三方通話	戲劇學刊，7，383-388
2010	劉岱萱	利用英國「教習劇場」之模式反映「教	「2010戲劇教育與應用國際學術研討

		習劇場」在台灣環境脈絡下被運用的可能性：教習劇場作品「Fitting In」之個案研究及「教習劇場」應用於台灣之分析	會—在地與多元文化的展現」發表之論文
2010	陳雅慈	教習劇場中議題編創原則初探—以許瑞芳作品《尼拉拉村》為例	「2010戲劇教育與應用國際學術研討會—在地與多元文化的展現」發表之論文
2010	容淑華	多元文化教育劇場：側繪臺北市河堤國小書爸書媽教育劇場團隊之行動教育	2010朱銘美術館兒童藝術教育雙年展「領域震央劇場平台」專題講座
2011	宋育如	教習劇場前置教學活動之行動研究—以國小高年級學生為對象	國立臺南大學戲劇創作與應用研究所碩士論文
2011	陳雅慈	教習劇場編創法則的在地實踐—以許瑞芳的四部作品為例	國立臺南大學戲劇創作與應用研究所碩士論文
2011	許瑞芳	教習劇場與歷史的相遇：《一八九五開城門》與《彩虹橋》。	教育劇場專書

資料來源：詳見參考文獻。

附錄四：先導研究訪談大綱

一、河堤國小「書爸書媽」團隊於轉型成教育劇場團隊前的運作情況？

1. 經歷過幾個階段的轉變？
2. 確認每一階段的團隊名稱？
3. 運作的方式？誰是帶領者？
4. 成員組成與工作職掌是否有變化？

家長？教師？行政人員？

5. 如何支持與維繫？

校長？主任？家長會？

二、請您談談自己在整個團隊裡的角色？

三、成員的困難與改變？(家長、教師)

國立臺北藝術大學
Taipei National University of the Arts

四、身份與轉換

五、是否曾有某一價值觀的爭論？

附錄五：演 / 教員問卷

書爸書媽教育劇場的夥伴，您好：

我是國立臺北藝術大學藝術教育所的研究生——涂繼方，目前正在進行一份關於河堤國小演 / 教員社群的論文研究，主要探討教育劇場與參與者生活的關聯，希望透過問卷的調查，瞭解每位夥伴在過去或此次參與教育劇場的歷程中，所遇到的情況與感受，您的寶貴意見將作為本研究的重要參考資料，謝謝！

註：本問卷的記名，僅作為後續訪談時的參考依據，於論文書寫時，將採用匿名的方式。

姓名：_____

參與教育劇場團隊的時間：_____年

是否曾經擔任過教育劇場的主持人？ 否 是


是否曾經擔任過教育劇場的演 / 教員？

否 是，請簡單列舉曾扮演的角色特質_____

1. 您認為教育劇場所討論的議題，與學生的生活相關嗎？教育劇場的活動，可能對學生帶來什麼樣的影響？（若您的小孩也曾是參與教育劇場的學生，請您切身的談談對於自己小孩的影響。）
2. 您認為教育劇場所討論的議題，或所創造出的故事情境，與自己的生活相關嗎？請舉例說明。
3. 在即興排練的前期，透過多人嘗試一個角色，您可以看見同一角色的多元可能嗎？請舉例說明。

4. 您認為透過角色的扮演，或與其他角色的互動，在這樣的過程中，您可以發現自己的多元面貌嗎？可以從中看見自己與別人互動的關係嗎？可能提供自己一個反思或改變的契機嗎？

5. 在演員、教師、社會性身份（如：母親、父親、妻子、職業身份等）此三種身份的轉換中，是否會影響或改變您的價值觀？在不同的身份中，有不同的價值觀表現？亦或如何整合自己的立場與價值觀？

6. 在教育劇場演出中，身為一位演 / 教員，您覺得自己可以同時勝任演員及教師的任務嗎？為什麼？


7. 在參與教育劇場的過程中，您最喜歡的部分是什麼？您感到最困難的部分是什麼？

感謝您耐心的填寫 ☺

附錄六：演 / 教員問卷彙整結果

參與教育劇場團隊的時間：_____年

A : 4	B : 3	C : 1	D : 5	E : 1
F : 3	G : 5	H : 2	I : 4	J : 3
K : 2	L : 3	M : 4	N : 3	

是否曾經擔任過教育劇場的主持人？

A : 否	B : 是	C : 否	D : 否	E : 否
F : 否	G : 否	H : 否	I : 否	J : 否
K : 否	L : 否	M : 是	N : 否	

是否曾經擔任過教育劇場的演 / 教員？請簡單列舉曾扮演的角色特質

A : 是，喜歡玩電腦的同學、喜歡欺侮別人的同學。

B : 是，老師。

C : 是，(1) 美容師：個性開朗。(2) 七年級的同學：排斥別人。

D : 是，欺負同學的學生、高要求的家長、愛上網的學生、受欺負的學生、被要求的女兒

E : 否

F : 是，小學生（弱二） / 美髮師（專業盡職） / 老師（偏見 / 主觀意識強）

G : 是，網咖的學生、成績不好的女兒、被霸凌的學生、把同學東西佔為己有的績優學生

H : 是，不被了解的小孩（小英）、欺負別人的同學

I : 是，新移民之子（荷韻）、小英

J : 是，同學、客人甲、弟弟，每個角色的心理不同

K : 是，對學生有偏見，主觀意識強的老師

L : 是，家長、學生，反映進入感受感受、表現。

M : 是，只重視成績，不注重小孩的內心感受的爸爸

N : 是，(1) 扮演欺侮同學排擠同學的女學生 (2) 扮演注重孩子的學業成績但不懂得教養方法的媽媽。

1. 您認為教育劇場所討論的議題，與學生的生活相關嗎？教育劇場的活動，可能對學生帶來什麼樣的影響？（若您的小孩也曾是參與教育劇場的學生，請您切身的談談對於自己小孩的影響。）

A：(1) 當然有相關。(2) 對學生的影響：a. 若劇內容與個人生活經驗相關或雷同，孩子會去思考演教員的討論或主持人的提問，進而選擇一合理的處理方式。b. 若學生本身無經驗（例如根本不玩網路），孩子也會知道別人的問題，進而比較有同理心。

B：(1) 有。(2) 促進多元思考和問題解決的能力。

C：教育劇場的議題，基本上是針對孩子所提出的自身議題去做的演出。我自己感覺教育劇場的活動，學生去用看戲的方式，啟發他（她）們去思考或反省。

D：(1) 有相關。(2) 因為有相關，所以學生會感同身受。

E：(1) 是。(2) 自省。

F：(1) 是的，與學生的生活息息相關。(2) 因此在活動之前，會與各班所徵調的 3-4 位學生一起探討他們的生活點滴，又會和各班導師進行對話。再設計問卷給全體參與的學生，所歸納出來的議題較為融入學生之現狀問題。可由分組討論、延伸活動中看到學生的反應與回饋內容。學生可能比較會加以思考議題，此後在他的腦海裡，應會有正向的人生觀。

G：教育劇場所討論的議題，在演出前，會先和學生代表有一場座談，所以基本上有在劇本確定前文本中所呈現的應與學生的生活有關聯。我認為活動可能讓學生知道遇到類似狀況時，他可以思索如何面對，但是老師的態度會影響孩子對活動的參與度。

H：(1) 有，接近孩子周遭的生活。(2) 藉著活動讓孩子了解當遇到問題時，如何解決及面對。

I：取材自學生生活問題，所以是有相關的。對自己小孩的影響尚未有發現。（觀察中……）

J：(1) 有關係。(2) 會知道遇到什麼事情是不好的，被別人不好的對待知道用什麼方式處理。

K：教育劇場所討論的議題與學生的日常生活息息相關，而且會為學生帶來較正向的看法與態度。

L：(1) 有相關。(2) 可從故事內了解自己的優缺點。

M：(1) 是。(2) 有許多正面的影響，例如：生活中發生的困難、挫折、衝突……皆可藉由劇場來加以導正、啟發（對話、引導、分享、改角色……）……甚或移轉學習。（鏡像神經元）(3) 以身作則，看見父母在學校參與教育領域的學習與付出。

N：(1) 是的。(2) 孩子透過劇場的演出、分組討論、坐針氈及改變場景多少對學生的價值觀、親子相處的方式、同儕的問題，尊重品德教育經由內化成為自己的一部份，重新省思自己的態度。

2. 您認為教育劇場所討論的議題，或所創造出的故事情境，與自己的生活相關嗎？請舉例說明。

A：未必完全相關，但也有相關—例如：原本我也不玩網咖的人，但我要扮演愛玩電腦的同學，就要去揣摩喜歡玩電腦的人，但對於家庭生活和親子對話就跟在家裡一樣。

B：(1) 有。(2) 家庭：與父母互動、溝通的方式。學校：同儕互動可能的問題與解決方法。

C：當然有關聯，每個角色都有他們自己的特性和個性。

D：有。例如上網問題，會與兒子起衝突，但是教育劇場的訓練，我會和兒子討論達成雙方可接受的方式。

E：是。因為每個父母剛開始都很在意自己的孩子各方面的表現是否名列前茅，透過自己走出去，看看別人，想想自己調整自己的看法，孩子更願意與你分享。

F：(1) 沉迷電玩：對於自己的小孩喜歡上網玩 game (國中、高中階段)，我可以較客觀與有彈性的態度來看待了，相較之前，我已改善親子關係，自己也常上網悠遊其間，身歷其境去體會孩子的感受，很想更貼近孩子的世界。(其實，之前為了孩子使用電腦的時間太長而起衝突，打算搬掉電腦，了斷電腦大戰。但參與此活動與學生互動後，我的思維與態度改變了，也與先生溝通，設身處地到孩子的立場。)(2) 分數不是最重要：我能慢慢發自內心~換一個角度來看待孩子的得分，尊重與肯定他的努力。

G：對於霸凌的議題我深有所感，我們的劇情是學生霸凌學生，大人想辦法處理，但是實際的生活中，也有老師霸凌學生的實例，有誰能解決。

H：(1) 很接近。(2) 自己的孩子對於學習是很排斥，並不是學不會，而是”懶得學” or ”提不起興趣學”……？不知道，可能自己不知道為什麼要學吧！

I：有關係的。

J：很相關。比如：在家兩小朋友互相爭吵，互不相讓，讓大小很頭痛。

K：非常有關係，比如說這次的劇情，相信是現代父母所要面臨的問題，隨著時代的變遷，親子之間的代溝、生活的壓力，導致家庭危機，如我自己本身也常為了孩子的課業問題與價值觀，常鬧家庭革命。

L：(1) 對孩子有相關，令自己反省、改變。(2) 孩子的學習，比較能有進步的空間。

M：當然。例，會更注意小孩的學習(趣味性)、天賦，不再只是注意「智育」的學習。更鼓勵小孩多元學習。

N：是的。例如「心事誰人知」這部劇場中討論到親子衝突常發生在自己家庭中，由於親子之間對於事情的價值觀、學業成績的標準達不到共識時容易會有情緒反應出現。

3. 在即興排練的前期，透過多人嘗試一個角色，您可以看見同一角色的多元可能嗎？請舉例說明。

A：當然可以，不同演教員的不同生活經驗，會創造出不同的角色對白，也就是多元的角色啦！

B：(1) 有。(2) 對同一件事，可能有不同的觀點和表達。

C：例：小英的角色：某成員的詮釋風格比較內斂、柔合些。同學排擠她(小英)她會反抗，但不是非常之暴力的排擠，或言語口氣比較不重。另一位成員詮釋小英的風格，肢體動作比較大，較有張力，表情和語氣也都較強勢一點，比較讓別人看或同演員更有感覺、氣氛。

D：是。例如這次的小英媽媽，有的詮釋情緒高漲，有的詮釋冷漠，有的理性。

E：可能。從別人身上發現的。

F：很贊同此排練法。可以發展出令人讚賞的對話和劇本。例如：小英的媽媽~容老師會先講說情境以引導我們的思路。我就想像自己是小英媽媽，所面臨的困境與問題，把自己或耳聞或電視連續劇……等訊息，說出小英媽媽的心內話，也聽到其他團員的說法。而不同的個人會有不同的心內話，就醞釀出多元的內容了，共同創作很有趣！

G：每一個人的生活經驗不同，詮釋角色的方式也不同。

H：因為表演者不同，當遇見同一個問題，會有不同的個性表現。

I：從別人的演出看到不同的可能和展現。

J：(1) 可以。(2) 如：小英媽媽，她要很熱情的表演老闆娘，又要很嚴格的管教小英，又要演出生活的無奈，還要演出回憶中的甜蜜。

K：可以，例如：同樣是媽媽的角色，同樣的劇本，每個人所表現出來的情緒、內在情感，跟態度都有所差異。

L：(1) 可以。(2) 這次排練看到小英，及母親的角色，表現出每個人不同的體認，讓我引發意想不到的感覺。

M：可以。大人透過演小孩，即可進入角色(特質)，進而體驗→體會→感受劇場人物之心境及行為、態度，或可說此一排練，就是多元學習或同理心練習。

N：是的。由於每個人的思維生活背景教育背景不同當然對角色的詮釋也不同。

4. 您認為透過角色的扮演，或與其他角色的互動，在這樣的過程中，您可以發現自己的多元面貌嗎？可以從中看見自己與別人互動的關係嗎？可能提供自己一個反思或改變的契機嗎？

A：當然可以，這也是這麼多年來我們這些家長都一直參與教育劇場的原動力呀！

B：(1) 是。(2) 是。(3) 當想法改，行為就可能改變。

C：未作答

D：可以。對有反思並修正。

E：(1) 不了解。(2) 可以。(3) 可能。

F：是的，我也因此得到助益而樂於參與此活動。也體會出「一物二面」或許「一物多面」的可能性，自己較不會鑽牛角尖的自以為是了。自己能深深體會大眾的不同立場，比較有包容他人的心。例如：這次勇於挑戰自己地前往新莊參與「中港大排」工作坊，我已能排除內心的無謂憂慮與障礙，在自己安排好此時段的工作後，聽從自己內心的聲音，(既然喜歡就去參加吧！) 勇敢跨出第一步，自己的視野就更開闊了。

G：記得有一場我扮演考試成績不好的學生拿成績單(or 考卷)給媽媽(演員)看的時候，被激動得訓了一頓。在彩排時，我會一直去想自己對孩子的態度，是否有不恰當的口氣。

H：(1) 應該可以。(2) 有。(3) 是可以看到自己小孩的某些情形，特別是在態度上，藉著角色扮演，讓自己作了些態度上相對性的改變。

I：OK。完全OK。

J：可以。發現自己可以演女性和男性。可以看見自己與別人在演出中的互動，從中看見媽媽對小英的希望，如同自己對小孩的盼望。讓自己跳出當局者迷，變成旁觀者，來看待親子之間的關係。知道一些改變的方法。

K：透過角色扮演，確實可以發現原來自己也有多元的面貌，而且能清楚了解如何和別人產生互動，更可以提供自己一個反思的機會，但如果說要改變的話，就比較困難，因為在現實的生活中，不是自己改變就能解決當下的困境，虛擬的情境跟實際的生活經驗有很大的落差。

L：(1) 可以。(2) 可以。(3) 肯定可以。

M：可以，可以，當然可以：每次劇場結束可以自我省思(劇中角色)那裡可以更好，或可說是『見賢思齊，見不賢內自省！』

N：是的。透過角色的扮演及分組討論發現自己其實是有無限的潛能，對於超越自我已經跨出一大步，現在比較勇於接受挑戰，雖然這個過程是非常辛苦，但是值得的。

5. 在演員、教師、社會性身份（如：母親、父親、妻子、職業身份等）此三種身份的轉換中，是否會影響或改變您的價值觀？在不同的身份中，有不同的價值觀表現？亦或如何整合自己的立場與價值觀？

A：(1) 是會改變也會影響我個人的價值觀。(2) 只是不同的場合與不同的身份的確也會有不同的價值觀表現。(3) 至於說整合，倒是比較難一蹴即成。但經年累月的確會潛移默化的受影響，內化為比較民主、開通、自由、尊重的對待別人。

B：(1) 是。(2) 是。(3) 用多元觀點，在不同情境調整可能的做法。

C：未作答

D：會影響，會修正自己的觀念。

E：(1) 不會。(2) 沒有。(3) 價值觀始終如一。

F：不會影響我的價值觀，通常如果演教員的個性強烈與我的社會身份有異，我會花一個晚上來沉澱，到了明早就恢復真實的自我。或者，閱讀相關書籍來加以思慮，尋找出真正的我。或許，我不應該這麼肯定說不會影響，可能我尚未碰到尖銳的角色擦撞內在的自我吧。

G：在演員的身份，盡力揣摩角色的心情。回到母親的身份時，有時會有自責。

H：(1) 身份不同就會有不同的價值觀，或許有時會一樣，但部分還是會堅持自己的想法，例如：讀書比興趣重要。(2) 教育別人時，如果是演戲會符合劇中需求而作調整，但如果是現實生活還是原有的想法，但可能會受”一點點”戲的影響。

I：認知、覺察不同的價值觀表現之後，內化為”自我認同”的一個價值理念。

J：(1) 有改變。(2) 有。(3) 找出適合自己的，自己也做得很順手的方法去改變自己的立場和價值觀。

K：多少都會影響到。必如說當我在面對真實情境與劇情相似時，我會嘗試用曾在劇中所扮演的角色方法來面對。在不同的身份中，當然會有部疼的價值觀表現，但我認為不管今天你的社經地位如何都應抱持著正向的態度。

L：(1) 不一定。(2) 會有。(3) 冷靜思考。

M：(1) 會。(2) 不同身份一定會有不同的價值表現(如果夠入戲)。(3) Be the change you want to see in the world. 以身作則~甘地

N：(1) 是的，會影響自己的價值觀。(2) 是的。(3) 多聽聽別人對自己的看法，多學習觀摩別人的優點。

6. 在教育劇場演出中，身為一位演 / 教員，您覺得自己可以同時勝任演員及教師的任務嗎？為什麼？

A：(1) 似乎無法一下就勝任演員及教師的任務。(2) 因為一次劇場演出，頂多再加一次延伸活動，對學生而言，有震撼，有感動，但不持久。(3) 必須班級老師也參與，可隨時利用劇場內容引導孩子是非對錯，乃至價值觀、道德觀，對孩子的影響較有效能。

B：(1) 是。(2) 觀念的改變有利於教師任務的完成。

C：抱一個好奇又期待的心情，(期待自己學習成長)。我覺得自己還暫時沒有辦法勝任演員和教師的任務。因為我自認為我演的美容師 1 號和同學小安還可以更入戲(沒有演出角色的精隨)，期許自己以後的表現會更好一些。

D：可。因為多年的訓練，已熟悉角色的轉換。

E：(1) 可以。(2) 沒有試過所以不了解。

F：對我而言是超級任務，因為我了解要當位教員是身負重責大任呀！而我如今才剛進入第三個角色演出的演員，對於自認個性較為保守，內向，但還是鼓足勇氣樂於嚐試。首先，專心並努力做功課，內心就會踏實些，演練熟悉後，自己較安心。但目前我較無法勝任教員，可是我還是會努力以赴，如坐針氈時，我想可由自己較拿手的角色做起。(如與自己個性相符的角色)

G：我覺得自己很容易緊張，所以無法同時勝任兩個任務。

H：(1) 我或許能夠扮演劇中的角色，但這也是透過老師不斷地修正而得來的結果。(2) 對於教師部份不是那麼地理想！

I：有點難度，尺度拿捏上較需考量。

J：可以。演教員就是通過演出把故事呈現出來。問題也出現，帶領小朋友遇到問題要用正向的方法處理。

K：我認為可以，因為同時擔任不同角色時，可以清楚自己的立場，尤其是擔任教師的任務時，更可用教師的角色來引導學生。至於做得好不好，就留給大家來評論囉！

L：(1) 不能。(2) 體驗及經歷需要累積才能勝任。

M：應該沒問題，因為我喜歡學習，願意嘗試跨出自己的舒適區(Comfortable zone)。→ 跨領域學習☺

N：我覺得個人還在摸索的階段，盡量以自己的生活經驗與劇场的角色做個連結，深入去探討各個角色的心理層面才能配合劇場的演出。

7. 在參與教育劇場的過程中，您最喜歡的部分是什麼？您感到最困難的部分是什麼？

A：(1) 最喜歡的部份是每次看戲或參與演出，都像在照鏡子看自己，可以從中反省自己的觀念或價值觀或…… (2) 最感困難的是要上台演出真的是必須克服內心恐懼的大障礙，只要有演出，大概一個禮拜都會緊張兮兮的。

B：(1) 喜歡—激發不同觀點。(2) 困難—即興演出。

C：對我自己而言，每個部分都很新奇，也是很好的學習機會。我比較喜歡的部份是延伸進班討論課程，進班會遇到孩子們很多、很多回答的問題很可愛，而且和孩子們的互動也很自然。剛開始讓我感受到最困難的部分是：很擔心自己完全沒經驗，不知道要怎麼準備和如何進班延伸討論，還好！幸運的是有某兩位成員與五年級某導師的協助下，順利完成了三堂的討論課。(當然孩子們本身也很配合我們啦！)

D：(1) 討論，可以透過討論議題腦力激盪，反省自己的做法並做修正，回家還可以和先生分享。(2) 即興演出，常常會詞窮、忘詞。主持人，須綜觀四面，臨場反應要快。

E：(1) 劇場演出看到孩子感同感受的部份，令我感動。(2) 參與演出，擔任角色、坐針氈的時候。

F：(1) 我最喜歡的部分是即興排練。思想起，初次排練時，我竟說不出話來，淨是腦海一片空白，呈現「放空」狀態，經過容老師循循善誘，巧妙引導，令我不自覺地配合即興，也感受到集體創作的的神奇力量，劇本就這麼誕生了，由無到有的成就感。(而去年此時，即興排練是我感到最困難的部份。)(2) 而我感到最困難的部分是坐針氈。可能沒有劇本可依循，較沒自信。要接受臨場反應實屬不易，平時又沒演練機會，不懂運作技巧。

G：在參與過程中，我最喜歡看到學生們打開心房，熱烈的討論，但感到困難的部份是會考慮到老師的態度是支持或敷衍。

H：(1) 扮演不是”我”的時候。(2) 站針氈。

I：(1) 即興。(2) 坐針氈。

J：最喜歡的部份是大家討論劇情，和做遊戲中學習。最困難的部份是演完後要分組討論時，對待小朋友的討論沒辦法控制，不知如何帶領自己想要討論的議題。

K：(1) 我最喜歡的部分是即興排練。(2) 應該都還好，沒有感到最困難的地方，如果要硬么，那就是寫這張問卷。哈！哈！

L：(1) 放鬆進入情境。(2) 不能馬上改變需要的角色。

M：(1) 接近生活情境，互動性高(與參與者/觀眾)。(2) 機會教育，且精確提問與回饋。(後續延伸活動亦需大量人力、物力，持續觀察與追蹤、評估。)

N：(1) 喜歡演自己喜歡的角色，透過劇場的演出意外地發現自己仍有剛強的一面而且能透過不斷的揣摩而達到漸入佳境的地步，並且受到夥伴的肯定。(2) 最困難的部份是在即興的過程常常摸不到頭緒。

附錄七：帶領者訪談大綱

一、當初是如何與河堤國小展開教育劇場的合作關係？

1. 為何選擇河堤國小？
2. 為何會持續進行了六年？經費從何而來？
3. 為何中斷了一年（2006年9月~2007年6月）？

二、團隊的成員特性？

1. 親師合作，有分主、副嗎？
2. 說故事家長的身分對於教育劇場的工作有帶來助益或阻力嗎？

三、帶領的方法與目標

1. 為何選擇「集體即興排練」的方式創作戲劇文本？
2. 您所期待的演 / 教員的工作目標為何？主持人？

國立臺北藝術大學
Taipei National University of the Arts

四、教育劇場活動對於學生學習的影響？

1. 議題案例的選擇的方式？
2. 後續的問卷調查與追蹤？

五、對於團隊的未來發展與期許？

附錄八：成員訪談大綱

訪前說明：本研究是採用敘說訪談的方式，研究者會給予一些提問，您可以自由的將自己的經驗以說故事的方式陳述出來，選擇對自己有意義的經驗，不論是正向或負向，皆可加以解釋自己的感受。

一、基本資料

1. 當初如何進入社群？時間？原因？
2. 在社群裡曾經擔任什麼工作？
3. 在學校還有進行其他的工作嗎？
4. 小孩的年紀？過去曾參與過教育劇場的活動嗎？
5. 為何持續參與社群？

二、您認為教育劇場對學生有什麼影響？



三、您認為教育劇場的內容，與自己的生活相關嗎？

過去或現在的職業？生活角色？價值觀的衝擊或改變？

四、演 / 教員的工作經驗

1. 即興排練：即興情境、多重獨白
2. 困難的部分？
3. 印象深刻的事件？

五、對於社群的未來期許與建議

1. 親師合作？
2. 加強培訓？

附錄九：函請研究協助之公文

國立臺北藝術大學 函（稿）

機關地址：臺北市北投區學園路 1
號

傳 真：02-2893-8286

承 辦 人：藝教所(登)

聯絡電話：02-28961000 分機 3452

電子信箱 a_hedu@www.tnua.edu.tw

受文者：如正、副本

發文日期：

發文字號：

速別：最速件

密等及解密條件或保密期限：普通

附件：如說明

主旨：本校文化資源學院藝術與人文教育研究所涂繼方同學(學號 29695007)，碩士論文擬以《臺北市河堤國小演 / 教員社群之實踐》，以 貴校作為研究施作對象，敬請 同意協助。

說明：

一、本所容淑華教授指導研究生-涂繼方同學，碩士論文《臺北市河堤國小演 / 教員社群之實踐》，以 貴校書爸書媽教育劇場團隊為研究個案，主要探討教育劇場與參與者生活的關聯，懇請貴校教務處予以研究施作之協助。

二、研究施作說明：

(一)書爸書媽教育劇場團隊

對於團隊成員，進行問卷調查及深度訪談。

(二)學校教職員

對於參與教育劇場活動的教職員，進行問卷調查及訪談。

(三)五年級學生

對於參與教育劇場活動的五年級學生，進行問卷調查，並每

班選定五位同學，進行團體訪談。

三、相關研究資料請見附件

(一)致五年級導師函

(二)受訪學生之家長同意書

四、施作時間：民國 100 年 6 月 15 日至民國 100 年 12 月 31 日。

正本：臺北市立河堤國民小學教務處

副本：本校藝術與人文教育研究所

校長 朱宗慶

承辦人員

會辦單位

核判



單位主管

【河堤國小教育劇場研究施作說明】

五年級的導師，您好：

非常感謝老師對於書爸書媽教育劇場團隊的大力協助與支持，讓我們順利完成了演出及後續進班延伸學習的活動。

在此次教育劇場活動結束後，我們將進行一份「河堤國小教育劇場的研究」，希望透過此研究，深入瞭解教育劇場活動對於學生的影響。懇請各位老師協助研究的施作，學生寶貴的意見與心得，將作為本研究重要的參考資料。為保護學生隱私，於論文書寫時，將採用匿名方式。

一、問卷填寫

施作對象：全班同學

施作時間：502、503—6月15日 週三，晨光時間

501、504、505—6月17日 週五，晨光時間

說明：研究生在晨光時間會到班說明，發放問卷。請導師協助收齊全班問卷，交回圖書室給賴秀卿阿姨。

二、團體訪談

施作對象：一班五位同學。(研究指定+老師自選)

除了針對研究方向所指定的同學外，請老師協助再選擇兩位同學參與訪談，並預先將家長同意書發給學生。

501	1. ●●●	2. ●●●	3. ●●●	4.	5.
502	1. ●●●	2. ●●●	3. ●●●	4.	5.
503	1. ●●●	2. ●●●	3. ●●●	4.	5.
504	1. ●●●	2. ●●●	3. ●●●	4.	5.
505	1. ●●●	2. ●●●	3. ●●●	4.	5.

施作時間：選擇晨光或午休時間，在圖書館進行訪談，一班約 30 分鐘。

請老師勾選合適的時段。

- 6/16(四)午休 6/17(五)午休 6/20(一)午休 6/23(四)午休
 6/24(五)晨光 6/27(一)午休 6/28(二)晨光 6/28(二)午休

感謝老師們的協助

敬祝 教安

國立臺北藝術大學 藝術與人文教育研究所
指導教授：容淑華 教授 研究生：涂繼方
敬上

教育劇場受訪學生之家長同意書

貴家長，您好：

教育劇場團隊於河堤國小已發展逾六年，本學期以五年級學生作為主要的教學活動對象。在活動結束之後，我們將進行一份關於河堤國小教育劇場團隊的論文研究，希望透過研究的施作，瞭解學生參與教育劇場活動的學習心得。

本研究將以每班五位同學，於晨光或午休時間，進行約 30 分鐘的團體訪談，其寶貴的意見將作為研究的重要參考資料。為保護學生的隱私權，於論文書寫時，將採用匿名的方式。

訪談大綱：

對於教育劇場的演出故事，你有沒有相似的生活經驗？

透過與角色的對話，你可以更瞭解角色心裡的想法嗎？

透過分組討論，可以幫助你找出更多解決問題的方法嗎？

透過上台演出，你覺得同樣的處理方式有可能在日常生活中發生嗎？



懇請貴家長同意貴子弟接受訪談，謝謝！

同意 不同意

家長簽名：_____

國立臺北藝術大學 藝術與人文教育研究所
指導教授：容淑華 教授 研究生：涂繼方

敬上

附錄十：導師訪談大綱

一、您是否則曾經接觸過「教育劇場」？或觀看過劇場的實作？

二、教育劇場對於學生的影響？

1. 與學生的生活相關嗎？
2. 與學生一般的學習有所不同嗎？
3. 學生在活動中，有特殊的表現嗎？
4. 學生內化學習的可能？

三、教育劇場團隊與學校老師合作的可能？



四、對於教育劇場活動的建議與期許？

附錄十一：學生問卷

小朋友好：

還記得前幾週觀看教育劇場《心事誰人知》關於小英的故事演出嗎？還有 6 月 2 日上午，書爸書媽到班上帶領有趣的教學活動嗎？這兩次的活動，我們稱為「教育劇場」，是一種互動的教學方式，讓小朋友參與教學活動，一起來討論自己的生活問題，找出可能的解決方法。

請小朋友填寫下面的問題，想想自己在參與教育劇場的過程中，有什麼想法和感受？你的意見將成為未來教育劇場發展重要的參考資料哦！謝謝！

班級： 年齡： 性別：女 男

1. 你喜歡教育劇場的互動教學嗎？有特別喜歡或不喜歡的部分嗎？為什麼？



2. 從《心事誰人知》的演出中，你可以聯想到自己的生活情況嗎？相類似的經驗是什麼？請說明。

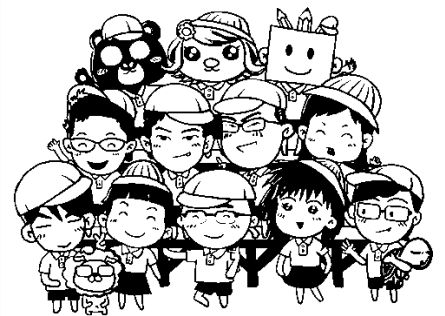
3. 在《心事誰人知》的演出中，你對於哪幾個角色特別有感覺？為什麼？

4. 在《心事誰人知》的演出中，透過直接和台上角色的對話，可以幫助你多瞭解這個角色的內心想法嗎？如：小英、小英媽媽等。

國立臺北藝術大學
Taipei National University of the Arts

5. 最後分組討論出可能的解決方式，讓小朋友直接上台呈現出來。在真實生活中，你可能用這樣的方式處理嗎？為什麼？

☺ 感謝小朋友的填寫 ☺



附錄十二：帶領者訪談全文

※ 訪談時間：2012 年 5 月 31 日

問：請問您當初是怎麼與河堤國小展開教育劇場的合作關係？

答：其實是從 2003 年，國藝會有一個藝教於樂的案子，那是雄獅鉛筆公司第一次辦藝教於樂，所以那一次我就找了張淑敏，因為張淑敏在河堤國小，為什麼會找張淑敏？因為我在文化大學的進修推廣部有開三十學分班，戲劇教學策略的課程，張淑敏剛好有來選學分班。學分班完了之後，國藝會就有貼出那個公告，我就打電話問她有沒有興趣？那時候國藝會希望有兩個學校，所以我就選擇我認識的，河堤就是張淑敏，另外一個就是大直中學的張幼玫，所以一個是國小，一個是國中，希望它可以有跨界、跨域、跨年齡的分享，或者是合作的企畫案。其實與河堤是從 2003 年就開始了，可是 2003 年那個案子其實是針對老師，後來到了第二年，我們就給小朋友辦了那個 drama club 有點像戲劇營的活動，所以我們那時候的老師，還有助教，在河堤還有大直，後來 2004、2005 到 2006 年，2004 年其實那時候我們有提家長那一塊，但是那時候家長好像不是這麼清楚，所以也就沒有參加，所以第一年我們有提，可是沒有成功，所以我們後來有和國藝會變更，一直到 2005 年家長 TIE 的工作坊，先是工作坊，那是搭著國藝會藝教於樂的案子，所以我們其實是拿了三年的藝教於樂的案子，那其實是對很多團隊或學校來講，是非常難得的。因為有辦了那一次家長的 TIE 工作坊之後，我們在工作坊就推了兩個 TIE 的 programme，一個是線上遊戲，一個是兩性關係，一個在上學期，一個在下學期。我們就是透過那個工作坊去推，然後家長也還蠻有興趣的。可是到了 2006 年，中間我們有斷一年是因為沒有錢，就是國藝會我們也沒有案子，那時候我自己又推我自己 TIE 的案子，在臺北市和其他縣市，所以河堤我們就沒有作，但是這些家長就覺得還蠻願意要繼續作，我就有申請經費，是跟文化局申請的，它也過了，所以我就帶她們繼續作教育劇場的工作坊。

她們也一直很有興趣，所以我們就一直帶工作坊，我們就沒有上學期一個 programme，下學期一個 programme，因為她們覺得有點太多了，所以後來我們就變成上學期就是工作坊，工作坊可能是讀書會，可能是找人家來演講。到了下學期就有一個教育劇場工作坊的接續，但那個下學期就會比較側重在議題的選擇，然後討論、案例的分享，也會找一些對那個議題有研究的人，例如：對於性別、兒童的霸凌比較有研究的人，來做一點講座，就是一次，其他就是帶即興的排練、劇本的分享，然後故事，整個流程的演練。所以是從 2007 年開始，每一年都有，所以上學期我們就會作一些讀書會。

2008 年那一年，我剛好回英國，我就請鍾喬帶她們，他就帶他比較擅長的，比如說波瓦的形象劇場或論壇劇場，所以也發展一些故事。下學期我回來之後，我們也是先讀了《批判

教育學》，因為我喜歡用批判教育學的觀點，來看教育現場。因為我們的教育現場，其實都非常的現代，所謂的現代就是非常的行為、實證主義，很多東西都是要透過那個行為非常的量化，去看到學生行為的改變。我覺得某種程度應該不是只有那樣，就說你對應的是人，你沒有辦法用一個標準化的東西，那個典範永遠就是典範，不可能，所以那個典範不是被推翻，而是被替代，所以那個典範是不斷的在轉變的。它不斷在轉變，所以就有各種可能性。批判教育學就是在談可能性，包括語言、教育的選擇，它的可能性是很大的，所以那時候我就讓它們讀那一本，其實那一本是比較容易讀的，所以我們就分組。我覺得這些家長還蠻厲害的，我們分完組，她們還叫我寫信給作者說，她們覺得章節應該要怎麼樣重新編排會比較好。我覺得她們有慢慢改變，會提出自己對這件事情的看法。

第五期與第六期，她們跟教育部申請錢，因為他們在推品德教育，計畫中有一個部分就是講教育劇場，後來有人選，所以這兩年都有經費。那我覺得這就開始作轉變，變成這個學校開始去認為它還蠻重要的，所以把教育劇場放到他們的計畫裡面去，去跟官方機構申請經費。我覺得至少在學校組織的主動性就有出來。

我自己是覺得教育劇場，全臺灣大概就只有這個學校有吧！就是家長的團隊，而不是老師組成。先固定在一個學校，她們其實也不是有意要向外發展，但是我覺得成熟之後，向外發展還不錯，像去年就到王貫英圖書館，我覺得她們是有能力到外面去展演的。今年七月四號、五號，基隆教師輔導團叫我去開工作坊，可是因為兩天根本不可能有演出，所以我就邀請她們去作呈現，給老師們看，也找一班國中生來對應。

問：團隊成員中有家長和教師，請問您認為這兩者有主副的關係嗎？

答：對我來講是沒有，而且我覺得她就是教育劇場團隊的成員，可是行政總籌她一直很希望老師進來。她覺得老師的影響力會比較大，但是我覺得加入這種團隊，第一個，我覺得她的意願要很高；第二個，她喜歡這種東西，比如像某位教師成員啦！比如像被她強迫來的某位教師成員也不見得有興趣。就是她覺得這位教師成員很適合，可是這種東西，真的需要花時間，你又要跟家長一起攪和，我覺得不見得每個老師都願意。對我來講，是沒有主副，不會特別以家長或老師為主。我基本上覺得每一位成員都要訓練自己成為主持人，或是把自己訓練成一個很棒的演 / 教員。但我覺得可能還需要一段時間，至少到目前為止。我覺得行政總籌她認為對老師很重要，比如她覺得 Process Drama 應該老師作，我說老師不會作，我覺得應該要家長作，因為家長本來就是在說故事，你用說故事的東西，用戲劇的技巧，讓孩子進入到故事角色裡面，在過程中進出，用一些戲劇策略去帶領，我覺得這個部分以老師教學的時間，跟她們的能力上，我覺得也都不行。

問：與您所帶領的其他教育劇場團隊，這個團隊的成員有什麼特別的特性嗎？

答：其實都一樣耶！因為她們剛開始都會以為要演戲，她們就說不會，可是我帶的方式並不是教你演技，因為我自己也不是演員。我們一直都有學即興的方式。我覺得即興的方式，等於是情感、經驗跟記憶的轉移，所以那個部分帶下來，她們就會覺得沒什麼壓力，所以就慢慢進入。一開始的時候，她們其實也覺得不行，但是後來也還好啊！第一次演線上遊戲的時候，每一個人都很緊張，而且我們其中有一個成員非常有趣，她說她完全禁止她的孩子玩線上遊戲，後來有一天，我就跟她談，我就說妳禁止只能在家裡，但是他離開家裡，妳根本不知道他怎麼樣。那我就說為什麼妳不就跟她一起玩？妳跟他一起玩，他就會節制嘛！妳和他就有一個規則的限制，可以什麼時候玩，什麼時候不能玩，然後妳跟他一起是一個比較公開的立場，妳不要禁止他。我說妳禁止他，讓他更願意偷偷的去嘗試，這樣子更難管嘛！後來這位成員就真的跟她的小孩去 Seven-Eleven 買《楓之谷》，所以我們那時候還去買 PChome，裡面就很多遊戲。其實我們在做線上遊戲的時候，我已經和淑慧作過去國中呈現了，所以我就有很多遊戲的資料，包括寶物等。我們在作前置研究的時候，已經找了很多資料讓我們的學員去研究，就是 PChome 的雜誌。我還找我一個學生來跟她們講每一種遊戲裡面的寶物是什麼啊！然後我也建議她們去網咖店看人家。因為她們要即興排練，所以我說她們可以去觀摩一下，她們也就真的去網咖店觀摩人家。那時候是一排，她們這樣子打，因為她們有去觀摩，知道人家是這樣子打，所以這樣一排下來就還蠻逼真的。我覺得她們是慢慢開始去感覺沒有那麼難，因為我會去抓那個情緒和感覺。如果那個情緒和感覺不對的時候，我就會換別人，換另外一組，然後大家來討論。或者是我會用她們的經驗去問她們，例如：妳覺得誰很討厭啊？有沒有和人家吵架的經驗啊？比如像某成員，她永遠就是很溫和，我就說溫和其實也有一種壓力啊！我覺得她們是慢慢在沒有很大的壓力下...我其實都會說妳們做得很好，但她們真得也做得很好，我其實沒有要求她們演技要很棒，但是我要的是情感和感覺。我抓得比較準，我就會說妳們可不可以再試一下，或者就是換另外一組試。或另外一組試的時候，我就會說剛剛那個感覺是對的，然後她們就會比較，所以就是從這樣討論即興開始。

問：為什麼您當初選擇集體即興的方式進行創作，而不是由您一人寫好劇本？

答：因為那個情感在我，不在她們。因為 John Somers 訓練我的方式就是這樣，那個即興的東西是回到創作者本身，但是如果說那個劇本是我寫的，所有的問題就在我。我理解那些問題，可是這些參與的人，她不會理解。當你進入那個情境，你會去想情境中那個角色他所面臨的喀藥問題、霸凌問題，或者是那個爸爸怎麼去施壓？進入角色的情境，她的心情會轉變，她會感覺到那個問題的存在。如果說我給她既定的劇本，她背完台詞以後，那感覺不夠深刻，其實那不是我要的。因為我自己在上課的時候，John 帶我們作的所有的過程，還有我唸博士班，進到碩士班裡面一起上課，都是用即興的方式，我們不會給人家一個劇作家。我是非到不得已，我才會說你可不可以這樣子？比如某位成員，她就覺得這一次的

角色，第一次演完我們有討論，我就有示範，她就說別人叫她要低調，我和她講說情緒有兩種，要不妳就咆嘯，要不妳就很低調，可是低調也要給壓力，就是委屈求全也會給人家壓力。後來我就示範了一個委曲求全的動作和聲音，其實我最討厭作這個，我覺得是應該她自己去掌握。後來做了以後，她才覺得這個方式很適合她。像另一位成員也是，我說妳不要蹣跚，因為她一直都會蹣跚，後來我就說妳看一下阿嬤，再看一下爸爸，我就示範了一下，其實我覺得非到不得已，我不會去作那個示範。因為它等於是 copy，copy 的東西不會深刻。所以我比較會去抓那個感覺，你進到那個角色就比較能夠去理解那個議題，和你前面找了很多案例的分析，因為我們每一次都是會找很多案例的分析，然後大家來討論。作一點點即興的時候，你才會知道那個角色他所感受到的，所以有時候感受不到，我就會用所謂的「經驗的移植」這種方式，問說妳曾經碰過什麼？那她們就會好一點，但是如果說還是抓不到，我們就會換組，換人來扮演，一直抓到我們要的感覺，然後每個人都知道在那個景的感覺是那樣子的。所以我們其實過程裡面的劇本，因為是共同去完成，所以她們對於議題，還有對於那個角色和感覺，會比較深刻。比如像某位成員，我現在只要講說：妳可能要慢一點！或你可不可再怎麼樣？她們都可以做到，都很快。我覺得某三位成員她們就是很快，而且算聰明，但是有某一位成員是一個很緊繃的媽媽，她現在也是很可以，就是你給她一個狀況，她可以改，而且很快。剛開始可能都不行，但現在我覺得她們都 ok，沒有問題。只是如果前面沒有走過即興的排練，直接給她劇本，我覺得她們沒有辦法可以這麼快的去抓到你要的東西。那天像 Julie Dunn 帶 workshop，她們其實很快就進入狀況，我就發現這些家長很快就知道她要什麼，所以她們可以表現出來。雖然她們無法表現得像科班的或從事這個行業的一樣，但是現在我覺得她們已經慢慢有一些專業的概念。

問：有一些新成員在訪談中表示，因為和大家還不熟悉，貿然上去即興就會很害怕，而且常常其他成員又一直叫她上臺，她的壓力就會更大，請問您對於新成員所面臨的這種情況有什麼看法或協助的方法？

答：那沒關係啊！因為行政總籌一直都是這樣子的口氣。我覺得應該是可以試試看，妳不敢上去演沒關係，但是我們在排練的時候妳就試嘛！不要在排練的時候也不試，這樣就不好了。但是如果真的演出還不敢，那就沒有關係。可是我比較不喜歡在排練的時候，也很不願意試，那就很麻煩。因為在排練不試，又給很多意見，我就碰過這樣的情況，到現在我想到就快昏倒。包括像我在帶，我都不會說你應該怎樣！怎樣！不會，我都會說你要不要想想看，你曾經怎麼樣？那不然就是說你還不行，我就換別人，但是我不會說你這樣子不對。我會覺得那是她還沒有找到一個真正的感覺，所以當然還呈現不出來。但是像兩位新進的成員，我覺得 ok，也許演戲可以，但是我覺得她們對於教育劇場的這種操作方式和目的，還是有一點距離。比如像今天其中一位就出錯，在坐針氈的時候。因為主持人在等孩子們問，中間有一段空白，這位成員就說：「我問你們…」她說：「我問你們。」這個

時候就很奇怪了，這個「我」是誰？是這位成員？還是泰國媽媽？我不知道她有沒有意識到，接下來她就說：「我從泰國來啊！我也不知道該怎麼怎麼，那你們覺得她應該怎麼作？」覺得「她」應該怎麼作？她又跳出來，後來今天回來我有講，我說妳為什麼要跳進跳出啊？我說這樣會很混淆。而且學生不知道要怎麼回答，因為所有的人都應該要在角色裡。如果她要用這樣不是不可以，但是就要一直保持在角色的情況，那因為她還抓不到，所以問題也就還是在故事文本的問題，我們會覺得演 / 教員這一塊還要再強化，只是我現在在想要找誰來幫她們訓練提問。不要認為自己不可以，而是你在那個當下，你不是只是表演而已，你不是只是演員，那個時候，你提問的技巧要出來，因為你要作為一個教員的角色，這一塊我們還要再加強。分組討論這些都還算 ok，可是坐針氈那一塊就有點可惜，會就問題在那邊一直打轉，拋不出讓孩子可以更深入去思考，很多不同的造成這種現象的問題到底在哪裡，當然我覺得這和提問技巧是有關的。

問：根據上述您對自己帶領方式的說明，似乎參與成員的主動性是很重要的，但是很多人習慣旁觀，該如何化被動為主動呢？

答：我覺得要有時間，像某成員就很明顯，她其實已經改變很多了。她以前完全沒有辦法去聽別人在講什麼耶！我有一年的讀書會是我找黎美光和林茹鴻，因為林茹鴻是心理師，黎美光是接觸即興，我找她們兩個原因是因為找心理師可以讓她們看到自己的問題，找美光是因為她們的肢體可以再開發，但是時間都太短了，每個人好像都四次吧！就那一個學期，我覺得時間真的有點不夠，然後那時候她完全聽不懂別人講的，也沒有辦法聆聽，可是她一直會告訴妳聆聽很重要，她一直會告訴妳說外國的教育是多麼的怎樣，為什麼我們臺灣就不行？可是她不知道那種東西要從自己做起，就是她一直在丟她的東西，她認為的東西，可是別人在討論的時候，她永遠沒有辦法聽到別人在講什麼，所以她常常答非所問。現在，她還有那個問題，可是有一次我們在討論，她就一直講、一直講，後來我就跟她說，我說妳沒有在聽別人講話。我說妳要聆聽孩子們，我就跟她講說教育劇場不是妳講，而是妳要聽孩子講。妳要聽孩子講什麼，妳要把機會給他們，不然她就會去那邊又講很多，後來她就有收斂。因為我們現在都在講說多元，你為什麼不換個角度去跟她溝通？後來有一次我們在排戲的時候，她一直要講「普通話」，那我們一直要講「國語」，因為她就說：「妳可以教她學普通話啊！」那我們就說：「什麼叫普通話？就是國語啊！」她說：「沒有、沒有，我們現在不講國語，我們都講普通話。」她認為她在講的就是普通話，而不是國語，那就在這個上面爭執。後來我就說大家不要講話，我就問她，妳平常在跟妳的朋友或家人講話的時候，妳把國語就叫作普通話嗎？她說對。那我就說好，我們臺詞就這樣子。她說：「普通話」，那有人就接：「妳是說國語嗎？」因為這個就是你要不要接受別人的文化，事實上是同樣的道理，就是她用那樣的方式講，你順著她就是用那樣的方式，因為她照著那樣子講最順，那個情境感覺不會不自然。然後她就說她可不可以穿很漂亮？我就問她說

妳去菜市場都穿得那麼美嗎？她說對啊！好好，那妳就穿那樣子就好，妳沒有一定要穿得跟我們一樣。其實我很想跟大家說，我們應該要跟妳學習，每個到菜市場不要太邋邇，不然就會被叫歐巴桑。我覺得她也改變很多，她也開始去看這樣的方式是很好，她也開始去聽別人講，就是她願意去做一點點的付出。我覺得現在的成員也比較能夠接受她。我覺得她也慢慢在聽別人講，就她很強勢說這樣子這樣子，那我覺得應該換一個角度，而不是雙方都禁止，或是雙方在一個不開心的狀況下去執行，因為每個人的經驗本來就是不一樣。像我們今天就找伊甸的越南媽媽來看，看完以後跟孩子們分享，那就很現身說法，現身說法的時候，她也就提供了很多想法，比如她覺得現在也不一定就是仲介，有些也是在越南工作認識的，有些是談戀愛認識的，所以等於說最後一個獨白也可以作很大的一個改變。這個東西就是我一直在跟行政總籌講說，我們要找一個這個機構的負責人，她說主任嗎？我說不是主任，是新住民，但是她在機構裡面服務，幫助別人解決問題，因為她的立場和觀點會比較全面。她說那可不可以就找一個新住民媽媽來代表就好？我說不行，因為新住民媽媽到最後她可能只是個人的牢騷，她沒有看到全面。她是越南來的，她今天也講到她和她先生結婚的時候，在越南就很開心，因為她先生在那邊工作，可是一搬到臺灣的時候就完全不行，因為語言和文化都不行。我們今天的活動，她從頭看到尾，去角之前，和學生們座談，但是座談沒有講劇本，就是講她來的時候，有碰到很多的問題，文化上、習慣上、語言上的。本來某成員的那個角色，我希望她來演，行政總籌一直說叫主任來，可是主任是臺灣人，根本不行，後來我今天講了，她們才知道為什麼我要找這位新住民，我說好好向主任請假。本來要主任來談耶！主任來談其實她沒有說服力，第二個，主任來談她其實也看不到新住民的問題，因為她就跟我們一樣啊！她就只能扮演像某成員那樣，就是我告訴妳有這些活動，我可以給妳什麼資料，可是她沒有辦法知道這些新住民很開心去煮一頓飯，她平常都是煮臺灣菜，可是她很開心煮一頓飯的時候，因為她懷孕，很想吃越南菜，所以她就用蝦醬，可是那蝦醬一炒下去就很臭，鄰居都來抗議，他們就把門關起來，關起來以後，家裡的人雖然沒有講出來，但是那個表情和行為就是讓她看了就很難過。所以她最後來跟孩子們分享，我就覺得還不錯。

問：有好幾位成員談到，作線上遊戲的時候，對她們帶來很大的衝擊，因為教育劇場的理念是比較多元開放的，可能與成員們原先的價值觀有些落差，這個部分該如何去克服？

答：後來我就和她們講，我說妳們拒絕，並不表示小孩子就永遠不會接觸那件事情，你拒絕面對它，還不如勇於去看到那個問題，這個我們其實溝通蠻久的。我們之前也有發問卷，詢問孩子上網的時間有多長。我覺得就是家長和學生共同去面對那個問題，然後一起去找出怎樣解決那個問題。因為你避而不見，並不表示那個問題不存在啊！後來她們才開始慢慢去接受。還有一個部分是教育劇場通常都要討論爭議性的東西，你沒有爭議性，那你就不要作教育劇場，你就演戲就好了，可是她們一直覺得為什麼不能演光明面，每次都要演

痛苦的一面或是非常深沉的那一面。因為每一次都有議題，你不可能人生都是快樂的，但是有議題不代表不快樂，就看你怎麼去面對那個問題，然後去把那個問題解決掉。不只是線上遊戲，是所有的都有這樣的情況，因為她們覺得不是被打，就是要講霸凌，但是沒有那個東西，就沒有辦法聚焦，沒有辦法從那個點去談別的事情，只是這個與我們教育環境有很大的關係，因為我們是順向思考，這就是為什麼我會選批判教育學，讓她們讀的原因。

問：為什麼當初會決定作網路這個議題？是因為有家長反映相關問題嗎？

答：還有小孩子上網的時間太長，在時間管理上不會管理，還有真的有很多孩子沉迷於網路遊戲，所以她們就覺得要不要做這個。她們在做這個時候，有一個問卷。

問：所以一般這些製作都是用問卷調查，還是訪談的方式？

答：每次情況不太一樣，我記得線上遊戲和兩性關係是問卷，從《荷韻的抉擇》開始就都是訪談。

問：這一次《美麗新視界》沒有訪談是嗎？

答：有啊！上學期有啊！上學期我們就讀案例，學生沒有，但是我們有問過老師，他們希望作多元文化，理解新住民的問題，因為有談到他們河堤的新住民百分比是多少，我們沒有與學生訪談，但是有與老師訪談，他們有說出一個比例，所以我們就決定以這個題目為主。

問：多元文化也是學生們這一學期的課程內容嗎？

答：有，配合他們的課程，所以我們才會跟老師談他們的比例是多少，他們有給我們他們這一學期的課程綱要，但是是什麼課，我也不知道。

問：為什麼沒有和學生座談？

答：我們後來沒有和學生座談是因為他們上課就是要教這個，所以我們就是延伸這個部分來作教育劇場，讓他們可以從不同的觀點來看這個事情，所以學生就沒有訪談。因為在五年級的課綱裡面，本來就有這個項目要教，就是議題教學，所以我們就是延伸這個部分來作，這學期就沒有訪問學生。

問：最後的檢討和回饋都如何進行？除了演後的討論，對於學生有問卷的調查嗎？或是與導師有聯繫嗎？讓後續的延伸學期可以繼續深化下去。

答：我們沒有，因為以前我們都會有學習單，但是今年沒有了，我們把學習單放到進班

延伸學習的部分，所以我們就只做到進班延伸。進班延伸活動是從《心情物語》開始，到《美麗新視界》，總共做了三次，其他的前面幾次就只是寫學習單。

問：有一位成員在訪談時，提及到有一年演了一個故事，有一位學生借了同學的MP3，沒有歸還，時間一久，又貼上自己的名字，拿出來使用。當時剛好有一位學生有同樣的情況，但不是MP3。在觀看演出時，有人發現那位學生哭了。請問您對於這樣的狀況有什麼看法？對於教育劇場議題故事的選擇是否應該有所顧慮？

答：我不知道這件事，其實我們不是在處理那個學生的問題，因為我在帶的時候，我並不知道這個學校、這個孩子會有這個問題，但是如果家長覺得有這個問題，她們應該要在過程中改啊！因為我不會清楚有這樣的情況，而且那個問題我們是從別人的事件案例拿過來用，而不是拿河堤國小的案例。我們的案例永遠不會是河堤國小的案例，我們都是分享很多案例，然後我們決定要什麼，即興排練之後，再發展出來。可是它不會是河堤國小的案例，對我來講，我不會選擇河堤國小的案例，可是如果她們覺得這個案例在河堤國小有發生，她們要提出來。妳沒有講，我在帶領我不會知道。可是我們永遠都是透過別人的故事看自己，所以那個故事的選擇，如果她們覺得有疑慮，當然就要提出來啊！因為我不會知道這個學校發生這件事情。她們也沒有在討論會上提出來，這個我就沒有辦法理解，第一個，我覺得這是一個公開討論，而不是在背後討論，如果今天有這種狀況，我的做法就是在下一班的時候馬上去改掉，或是在討論或即興的過程中，妳覺得這一班有這樣的情形，妳要提出來，因為我不會知道這一班的孩子會有什麼樣的狀況。像新住民，每一班的孩子都有新住民，我們不可能不去談這個問題。

我在作教育劇場的時候，我覺得爭議性的議題永遠是一個普遍性的，我們不會針對那個單位，來作那個單位的問題。比如我今天作酗酒的，我一定是針對酗酒的團隊作，可是那個酗酒的故事不是他們的。今天如果他不是偷 MP3，而是偷別的，我不能說這件事情發生在他們班上，那我不演偷東西的議題。如果有這樣的狀況，就要看怎麼引導去討論，以及怎麼樣去解決。而不是說太接近或是傷害，其實我們沒有那個意圖，因為我們並不知道。第二個，我們每次完了之後都會討論，可是沒有家長提出來，因為如果有家長提出來，我們就會討論主持人要怎麼樣去引導所有人去解決那個情況。

問：您認為教育劇場活動，對於學生有什麼影響？

答：這個部分很難講吧！因為不過只有一次，然後後面進班。對他們到底有什麼樣的啟發，我不會給予太多的期待，認為一定要怎麼樣，但至少提供了一個不一樣的學習方式。在那個當下，他對這件事情的看法。或是他的思考，可能因為這樣子而多一點不一樣的面向。至於說有什麼深刻的影響，老實說我們也沒有作後續調查，但我覺得也很難啦！因為每次

就只有一次，它不是一個文化，就是說很多東西是有層次的，很多東西它只有配套文化去作。如果今天整個學校文化有戲劇策略是佔了一個課程，或者是有表演藝術課程，他都有機會接觸到角色扮演，或是用這種戲劇的方式來作為一個互動式的學習。當然他看了這個東西，這不過就是一個點，所以他可能會有一個其他面向的整合。你才能去講說這個學校去用教育劇場，對他會不會有更深的一個影響，但是如果你只是說單點，我就覺得那個效益有，但是就是在練習的當下，可是後續延伸怎麼樣，我就沒有辦法回答，因為我們沒有作後續的探討。

問：在整個教育劇場的實踐工作中，您認為對成員有什麼影響？

答：她在課後與學生對應的關係就會不一樣，比如她去說故事的時候，她可能用的方式就會多一點，或是她講故事對孩子們的提問方式，可能就會更多元，給孩子們講話的機會會多一點，會比過去多。以前她們就會解釋很多，可是大人一解釋多了以後，就變成他就照你的方式去想。她們自己成長的過程就是把多一些機會讓參與的人去表達，引導人可以給少一點，我覺得這個部份改變比較大。這個部分也會在她在說故事的活動裡面，造成影響，所以我覺得家長她們自己改變很大。從不敢作到敢作，她們可以主動的提一些問題。

問：您對於「主持人」的工作任務有什麼看法？訪談下來，多數成員都表達無法勝任主持人工作。



答：因為主持人要提問又要handle，主持人要站在學生和演員之間作為一個橋樑啊！因為我們又一直討論到提問技巧要再加強，她們就覺得沒辦法，很難。不是沒有辦法加強，是可以加強，但是她們都覺得還不行。我覺得某成員是ok的，但是她就覺得還不行。因為她們都覺得她們不是老師，她們一直覺得教書是老師的，她們覺得掌握的部分沒辦法這麼的好，但我覺得其實也沒那麼困難。還有她們怕無法去引導孩子們思考，否則她們不知道怎麼樣去丟問題。

問：請您談談這個團隊的未來發展。

A：未來的發展還是要看學校，如果學校要持續的話，就可能要想一下她們要怎麼作。

問：您認為像您這樣的外來社會資源離開之後，這個團隊還有沒有辦法繼續運作教育劇場？

答：如果照行政總籌的說法，她們沒有辦法，所以我就不知道她們還要陪伴多久。但是就是學校校長覺得她們還可以繼續，因為某教師成員現在是教學組長，她就覺得可以在她的情況之下，她願意大力支持，那現在就是看她們的作法是怎麼作。如果說她們可以自己獨立成形，那當然是很ok，如果她們還需要時間，那就要看法要怎麼作。教育劇場的東西可能可以下學期在操作，上學期不可能空白，你還是要有一些增能的課程，只是那些增能的課程要怎麼

安排。任何事情都有一個層次，比如像某些資深成員都是經過說故事過來的，如果說新加入的成員沒有這樣的經驗，那就可以想說是不是第一個層次給她們增能課，而不是所有的人都同樣的增能課程裡面，所以對某些人來講，可能就必須給她們說故事的訓練，對某些人來講可能是作什麼，那共同時間星期四來作教育劇場。她們可能會說家長時間不夠，我覺得這個是她們自己要權衡啦！培訓的部分是不是讓比較資深的家長來帶比較資淺的家長們，比如說上學期三分之二說故事培訓，那就可以找資深家長或是別的說故事機構的人來，所以這樣對新進的成員可以有一點點說故事能力的培養，當然也是讓資深的人去整理一下團隊，因為她也有可能是培訓師，而不是永遠都是被培訓的人，她也有可能是種子培訓的成員，所以她必須要轉一個工作的位子，我覺得這個是她們自己要思考的，我沒有辦法替她們思考。不同階段的人，要給她不同的訓練。在整個學校裡面，你把劇場分成幾個階段，最後可能是教育劇場，但是在教育劇場之前你有什麼？或是在教育劇場之後，會有什麼？或是在教育劇場這些資深成員已經可以了之後，她還可不可以作其他的。比如我就有鼓勵她們可以作Process Drama，所以它其實有不同層次去構成學校家長透過戲劇的藝術方法，去完成孩子的學習。當然對河堤國小的孩子是有用的，因為他除了有制式，體制化的科目學習，傳統或主流的學習方式，還有另外一種藝術的學習，特別是戲劇的學習，應該是相輔相成，而不是相互抵制掉。這就是校長或她們要自己想清楚的，我只是一個社會的資源，我可以告訴你盡量這麼作，提供很多機會讓她們增能，可是權力也賦予給她，所以最後她要自己站起來，因為有一天我們總是要撤掉的嘛！但是撤掉不代表這組織就瓦解哦！那這樣就很好笑了。所有的藝術學習都是有一個自省的能力，但是你不可能說到最後你就回到傳統的學習方式，一直被動的要我給你，那這樣就不行。因為你要主動去建構你要的東西，否則我帶那麼多年教育劇場就等於白帶了。她們應該也要有一點自信，有些東西是老師可以作，有些東西是家長可以作的，因為它本來就是在形塑學校的文化，只是說這兩個文化怎麼樣可以相輔相成，然後每個人都可以發揮自己的專業。我覺得因為她們這幾年接觸戲劇，那專業當然相對比老師來得強，可是她不能落到老師那種教學方法。

問：現在的團隊裡有家長與老師，但是老師是極少數，您是否會期望未來有更多的老師加入團隊？或是走向全部都是家長？或其他不同的組成可能。

答：我其實 ok 耶！我沒有特別差別，也沒有特別期望誰加入團隊，因為有的時候老師加入，有好有壞，就是老師比較可以知道掌握的東西，可是因為老師太過於制式化，很多的彈性就不見了。還有尤其是小學生在學校裡面，老師的位子，學生就會認為老師就是老師，他很習慣老師給指令，他不會換過來主動我和你說，因為只要他主動過多，可能就被老師罵啦！所以有好有壞。可能主持人是老師，學生不是不會回答，而是可能就照著老師的方向去回答。如果家長主持，有時候家長會掌握不瞭班上的秩序，但是我覺得那是看你怎麼作。

訪談時間：2012年6月6日

問：請您談談在帶領這個團隊時，您所期待的演 / 教員工作目標，可以從演員和教員兩個方向的功能來談。

答：如果是從演員來看，我覺得它是透過藝術，把角色扮演、情境氛圍，或者是故事性，透過演員的技巧……但是我並沒有要求演員的演技要很棒，我很要求她們情感的真實性，也就是她可以從她的生活經驗去找到對於這一個角色的詮釋，對那個事件、情境上的表達，我會比較在意這個部分。因為我覺得演員就是一個說故事的人，就是要把這個故事說得很能夠說服別人，但是如果你能夠說服他，就表示你們同時對這個故事有一個承諾，就是說你相信那個故事，當你相信那個故事，你才能夠去談這個故事所引發出來的問題，或是你可以再往下繼續去探究，所以這是我對她們演員的一個要求。還有作為一個演員，她們其實要作功課，她不是只是拿個劇本背一背，所以我們前面我就會覺得那個讀書是很重要的，讀書的形式其實有很多，可以是讀書會，可以是案例分析，那也可以是生命經驗的分享。我覺得這個交流還蠻重要的，因為我覺得這個交流，他們可以比較深刻去體會，我們想要做這個議題的內涵，而不是這個導演想要作的一種藝術性而已，所以這可不可以講說公共彼此都要對那個題目，或對那個主題要有一定的認知，所以才能夠一起去分享，知道那個問題核心在哪裡，而不是只有一個人 care，而是每一個人，這是我對她們演員的一個要求。

教員這一塊，我覺得比較難，因為家長長期是在一種……因為大部分來參加的都以母親為主要，爸爸比較少，我覺得媽媽平常在家扮演的角色就是……我的觀察啦……我覺得她們還是在一個比較父權架構下的家庭，也就是說以先生意見為意見的家庭。所以她們來的時候，好像總覺得她們能力不夠，她們沒有辦法做這件事情，常常會說她們好像都要聽別人告訴她們要怎麼做，她們才敢怎麼做。其實這些家長剛開始給我感覺，好像她們信心不夠，所以當她信心不夠的時候，妳跟她說，妳可以當老師這種角色的時候，或是妳可以扮演老師這種身份的時候，她們就有點遲疑，但是我覺得這個可以慢慢去培養。即便妳是一個說故事的人，妳還是知道你是透過說故事，想要跟學生或參與的人分享一個什麼樣的主題，然後那個主題不只是透過故事，而是可以透過現場參與的人，他們互動的討論，而可以讓那個故事更活化。這故事不是只是故事嘛！因為它可以透過一個別人的故事，而活化到自己的生活經驗來，讓我們更能夠同理別人，或更能夠理解別人。我覺得這個社會是因為理解，而變得更好。所以演 / 教員要去思考教師的角色，對她們來講是一個很重的功課，她們就是慢慢去接受，當然還沒有百分之百，所以我們也透過一些讀書的部分，比如：Henry Giroux《教師是知識份子》的書，我不曉得有沒有用，但是所謂轉化型的知識份子不是只是說而已，而是你要行動，那這一點我覺得對她們來講是沒有問題的，因為她們除了跟孩子們互動，或者是我們除了討論議題之外，我們還真的去演出，這個也就是一種行動嘛！我們還真正在操作的過程裡面，與孩子們做一個所謂的雙向的溝通，也丟一些問題給學生，

學生也問一些問題，這也就是一種行動，她們也就真的在做，可是她們並沒有說不好意思，所以我不做 TIE programme，所以她們已經在做這件事情，她們就是真的去做實踐，我就覺得她們已經達到轉化型的知識份子，可是妳要知道她們就是很保守的一群，妳說她是知識份子，她覺得知識份子是一個 high class，她們有那種階級的概念，我覺得真的是這整個社會灌輸她們太久，四、五十年，或者即便是三十幾或四十幾歲，我覺得她們就是長期在那種思維之下，所以你要跳脫，叫她變成一個主動，我們也花了六、七年，才有一些家長慢慢去思考。

當然我也很期望演 / 教員會是一個文化工作者，所謂文化工作者是她不只是看那個問題的表面而已，而是問題的背後還有很多結構性的問題，這個都是她必須要去理解的，而且必須要去認識。我覺得這幾年，我們慢慢都有朝那個方向，比如說我們有讀書會，或是找其他領域的人跟她們作對談，包括像心理工作坊，或者鍾喬老師，或說她們自己去找一些書籍來分享，我覺得這些都是開拓不同視野，就是你看一個問題，不是只有看表面，可能它背後還有很多其他相關的因素。可能沒有辦法像專家學者或博士說寫一個理論性的文章，不過在她們的言談之中，或者在分享的時候，我覺得某種程度已經打開了，看到問題本身的因素。霸凌不只是有打這件事情，它其實後面還有很多結構很複雜，包括同儕、學校老師、家庭，還有整個社會結構對於霸凌事件的看法，舉例來講，所以我覺得她們也慢慢轉向那個部分，這也是我們教育劇場的演 / 教員她不只是演一齣戲，或是去教這個議題，我覺得這些都是媒介，所以你要怎麼透過這個去看別的東西，那他關心的視點會更廣，也就更能夠找到問題的源頭，到底在哪裡。

問：您認為她們與一般的傳統演員不一樣嗎？

答：不一樣，完全不一樣。

問：根據您上述的說法，您認為演員必須投注許多自己的元素於角色之中，所以您認為角色和演員本身是有相關的嗎？

答：角色它有一個故事的架構，就是說角色我們是講那個故事，它一定是 base 在那個故事裡面，可是這些演員未必會跟這些角色有相同的背景，所以她就必須花一點時間去理解那個角色。但事情真正問題不像我們表面所見，它可能還有背後很多的因素造成那種行為或事件的發生，更何況一個事件不只一個角色，它有很多的角色，它其實錯綜複雜。我覺得那個錯綜複雜背後的因素，是演員要作的功課。作功課是要幫助自己更能夠理解那個問題，就像我們說她是一個問題思考的引導者，如果說她不能夠掌握那個問題，那她可能不能跟在座的參與者作互動，或是讓他們提問可以更深化。她們理解那個問題，然後因為她們是演員，所以必須去扮演那個角色，但是她可能沒有相同的背景，可是她要進入那個情境，

所以她前面作的功課，到她之後，她必須要作一種情感的轉移，就是經驗的轉移，她必須要去找到她生命當中，有一種類似的情境，因為她可能沒有，比如說：妳可不可以想一下妳最生氣的經驗？有些人就說她沒有辦法生氣，可是我不相信人不可能沒有生氣的時候，所以她就要回到她的經驗去想，我們就要提很多點子和方向，比如妳跟妳的小孩相處，有沒有很生氣的時候？她想想可能有。那最生氣到什麼樣的狀態？她就講、講、講。那這種最生氣的狀態，可不可以跟這個角色故事類比？她就說有一點點。那就把她的經驗作轉移，把她真正生活中的經驗轉移到這個角色中的情境，所以它不代表她曾經遭遇過哦！而是把她的經驗和情感作一個轉移的功夫，那一道我覺得要作，因為你才能去找到情感的層次，所以不同事件，可能情感是相同的，但是你中愛國獎券是很大的喜悅，可是你考上高考可能是同樣層次的喜悅，所以當你要進入到某一個人說他追到這個女朋友，極大的喜悅，他不知道要怎麼表達他的喜悅，或是劇本可能寫到他中了一百萬很開心，可是他沒有那樣的經驗，那就問他說追到女朋友的經驗。追到女朋友的經驗可能跟這個一樣的，所以就可以把它轉移過來。我覺得這個在演員的即興過程中還蠻重要的，這其實跟真實的情感有相同的意思。

問：在訪談的過程中，我發現家長成員對「教員」的工作，好像不太有信心，請問您認為「教員」是不是和一般的教師不太一樣？

答：雖然我們的成員有教師，可是她們仍然是用她們教師教學的模式來作對應，其實她也沒有轉化。所以我們說即興的能力還蠻重要的，她可能碰到學生在不同的狀況裡面，你不一定要咆哮，你也不一定要用怎樣的方式，可是你可能可以轉變一種方式，然後讓課程可以繼續進行，所以我覺得這也是一種教師的轉換。我覺得目前進來的老師，在角色的扮演上還可以，可是在作為一個主持人，因為主持人也是演 / 教員的一種，她又必須更 focus，因為她必須 hold 全場，作為事件演員和參與者之間的溝通橋梁，所以技巧和即興相對的需要更靈活，但是我覺得老師們不見得會比家長操作的好。老師會用她平常慣性上課的方式去作班級管理，可是那個很容易落到一個所謂一般學習的狀態，學生就會照你的方式去回應。

如果是家長的話，家長的方式對孩子來講，是比較新鮮，所以某種程度他可能會專注，也有某種程度是家長掌握度不夠的時候，他可能就會失焦。就是雙方（家長或教師擔任主持人）都各有利弊。但是她們同在一個社群的時候，她們其實是可以互相學習，就是說這個老師有時候用這種方式還不錯，老師看家長可能她的靈活程度是她要去學習的，我覺得各有利弊，不見得老師在教員那一塊就表現得比較好，因為它反而會讓她落入到一個教學的慣性。舉例來講，我們也有老師當主持人，可是她一情急之下，她就會用一個比較高亢的聲音，當然對於在有限時間要達到那個成效是 ok，但教育劇場不是不講究成效，而是它比較講究學生的互動，就是你提問的技巧，我覺得當然是真的要訓練，就是你怎麼樣讓孩子

們可以回答，又不是繞著那個題目在轉。你又要很仔細聽到小孩子們的回答，裡面就有問題，然後你還可以就他的回答再延伸一個新的問題，讓全班的人可以更深入去看到，或說那個潛在的議題，本來不是我們要的，可是學生的回答反而讓潛在的議題可以浮現，但是主持人要很敏銳的看到那個東西，這個不管是老師或家長都不一定會有這個能力，我覺得這是要長期 run 下來才有可能，所以不見得老師就會是好的演 / 教員。

所以演 / 教員基本上是一起看，是一體的，必須同時保持演員跟教員的技巧，就是隨時進出。第一個當然就是故事，突然學生要重演，另一個方面，隨時進出有某種程度的即興，當孩子提出一個問題，你可以馬上掌握到那個時機去回答，或是再把那個問題再延伸回來，可是我們說把問題再延伸回來，不是把學生的問題說：你告訴我…學生很聰明，就會依樣畫葫蘆，等一下你再問他問題時，他就會說：老師你告訴我，答案是什麼？他也會用這樣的方法，我們就有碰過這樣的情況，學生學演 / 教員反問，所以不要認為說把他的題目很簡單的反問，不行！我覺得還是要很快的去回到一個問題，甚至可以把它延伸，或是把它轉換成另外一個題目。所以提問要訓練，就是她們要被訓練。因為提問也是一種學習方式，那是因為我們很少用提問的方式學習，我們通常就是給標準答案，家長也會很習慣給標準答案，所以我覺得那個要慢慢去養成。

問：請您談談在帶領這個團隊時，您所期待的主持人工作目標？

答：對我來說，主持人就是演 / 教員，多了一個功能是一個橋樑，在故事事件的角色，以及現場參與者之間的一個溝通橋樑，第三個是現場的導演，導演就一定要掌握全局，整場都在導。比如說被坐針氈的時候，提問就是一個技巧。因為我們這個都是被設計的，不太可能沒有目標，當然會想會不會太過於目標導向？我們很清楚就是要給孩子們去理解，譬如談霸凌，霸凌不是只有談到霸凌，而是提供孩子們面對霸凌時要怎麼樣去面對？要如何找到資源？要怎麼樣去找到協助？以及在很困難的情況下，要怎麼樣去處理？導演是我要作什麼，可以很快把所有東西合在一起，主持人也是一樣，你要很清楚知道這個問題出現了，這個問題跟剛剛的問題可不可以扣在一起，變成一個新的問題？這個東西是不是可以更幫助學生？我看到這個學生問這個，我又看到這個學生問這個，這些都不在我們的設計之內，我怎麼樣把它扣在一起變成一個新的問題，他們真正想要關心的，這就是導演的功課嘛！這是主持人回去要作的功課…譬如我是一個策劃 TIE 的人，我們在讀書會或工作坊時已經溝通交流了，主持人就必須要有自己的說法和台詞，她不能照我的腳本去背，這樣就跟傳統表演沒有兩樣了，所以其實還是要作很足的功課，在我們已經設計好的發問範圍之內，萬一有一個學生想要知道，又不在我們的設計之內，那你要怎麼樣很精準的…畢竟我們都比這些孩子年紀都大，所以對我來講，主持人是一個很重要的現場導演，然後因為這樣所以問題的整理和提問還蠻重要的。所以我每次都跟她們講說，主持人要去聽孩子們的提問，或孩子們怎麼樣去問那個角色。有時候那個問題並不是那麼簡單，所以你可能

可以繼續問他，你剛剛的意思是什麼？那全班是不是跟他有同樣的想法？所以他可能都會在我們掌握當中，所以那就是顯性的嘛！你可以看到非常的外顯，但他們有一個他們自己要知道的問題。比如我們說九月墮胎潮，臺南大學曾經做過一個 programme 針對高中生，那最後有一位高中女孩問哪裡可以得到墮胎的資訊？這可能是她很 care，這我們要不要提供？當然要提供。我不知道他們現場有沒有提供，可是女學生提了一問題，這不是設計範圍之內的，那她可能切身有碰到，或是她的朋友有碰到，不然她怎麼會提這個問題。有的時候，我們不見得有準備，那你就事後提供。那這也是我們要非常清楚他們可能會問什麼？那我們要提供什麼？現階段，社會裡面有什麼？我覺得這些都應該在他們的討論範圍之內。

問：您帶領這個團隊，進行教育劇場的實踐，目的是什麼？

答：其實我剛開始作的時候，我們配合藝教於樂，我只是想要在學校裡面，如果可以藉由家長的力量…因為你要靠老師，其實不太可能，所以家長其實是一個比較有力的，因為她們本來就已經是一個組織，她們平常就已經在作說故事，也可以透過這個，有另外一種方式。可是我們中間停一年，後來她們又再找我的時候，我就慢慢的讓她們有一點組織型的成立，比如說以圖書館的行政總籌為主，因為她是核心，可是她中間有離開一年，可是這個學校已經把它變成制度化，所以它已經認定這個還不錯，所以圖書館變成固定要去 hold 這個 programme 的單位。我也慢慢讓家長可以去分工，我會慢慢讓她們作劇本的創作，可是她們當然還沒有辦法讓它前後有一個脈絡的發展，或是倒敘法這種，她們還沒有這種能力，還有我覺得導演這一塊，她們可能還不行。導演就有點像我現在這個角色，當然策展 ok，但是導演這個角色，到目前她們總覺得還不行，但是我是覺得有兩位成員，基本上是 ok，因為其中一位成員想做的不是這一塊，她比較想做的是不同障別小孩的開展，她一直在跟林絲緞老師作，就變成她們裡面要有一個人在作這個事情，我覺得另一位成員某種程度是 ok，可是她對戲劇的策略又不是這麼熟，所以她可能要花一點時間去理解，她也有在外面上課，可是她還沒有合在一起。所以她們如果可以自己有發展的話，我覺得這是我對她們的一個期望，就是她可以自己去掌握，她們可以自己去弄一個，那我偶爾回來可以幫她們上個課這樣就好了，這是我對她們的期望。

我們作教育劇場，基本上還是給孩子們一個不一樣的學習方式，因為全國，除了另類學校之外，我覺得臺灣的學校就是非常的主智，就是以智力為主，以學科為導向的學習，而且是主科學習，那誰來認定這個主科學習？當然就是教育部嘛！其實這是一個非常政治主導的，國、英、數就是主科，所以主科學習就有一定的量。因為在家長的期待下，在一定的時間內，它要教很多的東西，所以它的教法就沒有辦法有突破，永遠就是非常演講式的，非常傳統的教法，就是我教你，你吸收，你有沒有吸收，不關我的事。你的吸收，我透過紙筆測驗。在沒有辦法改變的這種情況底下，有藝術課程，可是藝術課程，我不知道它音樂和美術怎麼上，

但教育劇場基本上它提供另外一種學習的方式和思考的模式，我覺得不管怎麼樣，它都是給孩子們一個不同的學習方式，它不只是看一齣戲，它也不是只是來作一點點意見發表，它也是透過一種討論，我覺得討論就是一種很動態的學習，包括小組的討論可能更深入，或是在這些演 / 教員的引導之下，可能更活化。

當然還是回到演 / 教員怎麼引導還蠻重要的，整體來講，我覺得對於小學生就是一個很不一樣的學習方式，這樣就 ok 了。所以我也有跟她們講說，妳們不用擔心，妳不必把學生一輩子六年的學習的負擔，都要在次的教育劇場呈現中學習到。因為第二次她們就找外面的成員來，成員就說妳們好像應該更怎麼樣、更怎麼樣…至少我都不期望妳可以透過一次的操作，這一次的操作只是讓他有不一樣的學習，讓他重新去認識什麼什麼，這樣就可以了。學生在團體討論的時候，他可以很認真的去看到問題，然後提出他們的做法，互相交流的機會，因為你可以看到別的孩子，甚至我們不要把教育的重責放在我們的身上，我們要讓他們一次就達到多元文化、包容，我說我們沒有那麼大的責任，我們也沒有這麼大的野心，而且也沒有必要，而且根本也做不到。那一次我們的教學可以很成功，可以讓孩子們真正的理解，我覺得這樣子就夠了。所以要期待怎樣，我覺得就是在那一次裡面可以很認真的跟孩子互動，讓孩子真的去思考，而不是老師丟給你，他真正用自己的眼睛去看，真正跟同學去互動討論這件事情，我覺得這點是蠻重要的。

附錄十三：學生問卷統計結果

● 有效回收問卷數

班別	女	男	合計
A	9	11	20
B	8	10	18
C	11	10	21
D	11	8	19
E	11	9	20
合計	50	48	98

一、你喜歡教育劇場的互動教學嗎？有特別喜歡或不喜歡的部分嗎？為什麼？

(一) 你喜歡教育劇場的互動教學嗎？

班別	喜歡	還好	不喜歡
A	16	3	1
B	9	6	3
C	19	2	0
D	15	3	1
E	17	3	0
總計	76	17	5
百分比	78 %	17 %	5 %

(二) 有特別喜歡或不喜歡的部分

班別	姊弟搶電腦	同學欺負小英	小英推倒小千	媽媽打小英	分組討論
A	0	0	2	2	0
B	1	0	3	0	0
C	3	3	0	0	3
D	1	1	1	0	0
E	2	3	0	3	0
總計	7	7	6	5	3

(三)原因：

1. 喜歡的原因

(1) 互動的學習方式

a. 坐針氈

E 男 3：我特別喜歡演劇場的最後跟演員對話，因為我常常看電影時很想跟演員說話，可是卻不能。

D 女 3：開放說話(跟人物)的時間，因為它讓我們可以把心裡的話說出來。

b. 分組討論

B 女 3：特別喜歡我們自己討論時，因為很好玩

D 女 1：可以上臺報告，做東西

E 男 4：討論的時候，可以跟同學討論很開心。

c. 論壇劇場

C 女 11：我最喜歡上台說話的時候，因為可以讓我們更深了解劇中發生的事。

E 女 9：我特別喜歡選我們上去演戲那裡。因為，可以讓我們去了解戲中演員的心情，也可以當當角色。

E 女 11：我喜歡讓同學上台演的部份，因為可以上台表達自己的感受。

C 女 2：我喜歡在後面大家一起做海報和一起討論如何改演劇本，最後是一起演出。

C 女 8：特別喜歡看大家上台更改劇情，都更改得好有趣！還有書爸書媽到班上帶活動，讓我們可以一邊「玩」一邊「學」。

(2) 劇情引發情感

a. 劇情吸引

A 女 9：特別喜歡的部分：小英 K 人秀。那人惡有惡報！

A 男 11：小英把小千推倒 good!!!!

B 女 4：我最喜歡把小千推倒的部分，因為小英為她自己出了一口氣。

A 男 10：喜歡小英媽媽打小英

E 女 4：因為演得很真，尤其是成績單的部分。

E 女 1：小英拿考卷回家，小英很勇敢。

C 女 5：我特別喜歡第三段，因為我覺得他演得很棒，不會像是為了演戲而用的，很像真的，剛發生的一樣，希望下次可以有更多好看的戲。

D 女 10：因為劇情很有趣，只有些劇情很傷心。劇情很精彩。

B 女 6：因為演得很好玩

B 男 3：因為很好笑

b. 自我投射

C 女 3：就是成績單簽名，因為我也常常跟我媽媽為了成績單簽名發生衝突。所以我覺得這一部分寫出了我的感受。

C 女 4：最喜歡的部分是”成績單”那部份，因為透過這部分，我才看到了跟我一樣的人！！

E 男 6：有特別喜歡小英跟弟弟搶電腦，因為我跟弟弟也搶過。

C 女 6：很喜歡看他們演戲，因為說中了大家生活上遇到的問題。

D 男 2：因為這照映到了真實的生活中的許多地方。

c. 同理別人

C 男 4：特別喜歡在美髮院那段，因為看完之後我知道每個家長的要求不同，我們家也不是要一直補習的那個，所以很高興。

D 女 6：因為可以知道有些人是這樣的生活情況。

(3) 解決自身的問題

A 女 8：因為它可以針對學生，讓大家解決問題。

D 女 5：我當然很喜歡教育劇場啊！！^0^因為能讓我一些不好的習慣改掉，這樣可以交到更多的朋友。我特別喜歡的部分有 2 個，一個是看戲，因為看戲時可以知道這次上課是要做什麼，另一個則是做「報紙偶」，做報紙偶可以讓我們去了解其實報紙也能做出有趣的東西。

(4) 其他：

A 男 7：滿喜歡的，但我覺得這個活動可以再「短」一點！（可以一次就把演戲和檢討都講完）因為分段會比較容易忘記劇情，所以比較不能配合（忘記劇情）。

2. 不喜歡的原因

(1). 不喜歡劇情

A 男 1：幾乎都是罵戲，裡面的人物都是愁眉苦臉。

C 男 5：我不喜歡小英被同學欺負的那一段。因為小英在學校只會被排擠，也都沒有好朋友，每天都只能被捉弄。

D 女 11：小英被同學排擠，小英很可憐。

E 女 6：我不喜歡小英被同學欺負，因為這樣是不對的行為。

E 女 10：我不喜歡小英拿成績單給媽媽的部份，因為我覺得小英若是努力了，媽媽就應該要再給她更多的鼓勵，而不是罵她。

(2). 感覺無聊

B 男 4(不喜歡)：很「56」，因為我覺得。

D 女 1(不喜歡)：第一次到班上上課時有些無聊。

(3). 不喜歡問卷和分次活動

D 男 7(不喜歡)：不喜歡寫無聊問卷，不喜歡分那麼多堂課做活動，一次上完不是比較好嗎???

3. 還好

A 男 3(還好)：喜歡小千被打的部分，小千一直欺負她。

二、從《心事誰人知》的演出中，你可以聯想到自己的生活情況嗎？相類似的經驗是什麼？請說明。

(一) 從《心事誰人知》的演出中，你可以聯想到自己的生活情況嗎？

場次	班別	可以	不可以	未作答
一	A	12 (60%)	8 (40%)	0
一	B	4 (22%)	14 (78%)	0
二	C	20 (95%)	1 (5%)	0
二	D	14 (74%)	4 (21%)	1 (5%)
三	E	15 (75%)	5 (25%)	0
總計		65	32	1
百分比		66%	33%	1%

(二)相類似的經驗

1. 課業壓力

A 女 1：考試考不好，被家人罵。

A 女 3：跟媽媽吵架，因為常常考不好，所以常常被責罵。

C 女 1：因為成績考不好被臭罵一頓，甚至被揍，還被禁足，和小英有幾分相同。

C 男 2：我之前考試已經考很好了，但是爸爸就說：「你又考這麼差」。從現在開始不准出門、不准看電視玩電腦。但爸爸又不知道有多難。

C 男 10：我考試考得很差，家長都不聽為什麼，就說我們找理由，然後就一直罵我們，我們只是希望家長可以多聽我們的想法。

A 女 8：媽媽常拿成績和別人家小孩比較，常常藉機宣傳自己的小孩。

A 男 5：爸媽一直在管我的成績。

B 女 5：媽媽對我的期望很高

B 女 6：拿成績單，因為考太差

E 女 4：之前考試考不好被媽媽打，但罰得比小英慘。

E 女 9：就是小英在給她媽媽看成績單時，媽媽很生氣！大罵！跟我媽當時一樣。

E 女 10：之前我在寫功課時，因為我不會寫，所以就請媽媽教我，可是媽媽一開始就好兇，還問我有沒有在上課啊？可是我明明就有啊！

2. 使用電腦引發衝突

A 女 9：搶電腦。我九點後就不能用電腦。

A 男 6：電腦玩一下，父母就要我關掉。

D 男 1：我在做電腦作業時，被爸爸打斷。

E 女 6：我也覺得自己好像小英，被媽媽逼迫關電腦。

E 女 11：我在寫電腦的功課，媽媽以為我在玩電腦。

3. 兄弟姊妹的衝突

C女2：常常是我先玩電腦，或是在做作業，可是妹妹卻跑過來跟我搶，雖然我們沒有大叫媽媽，可是我很想扁她！

C女6：美髮院的場景像是媽媽上班時在和同事聊小孩的課業。成績單簽名的場景就像平常我考試分數不理想，被媽媽罵。搶電腦的場景是平常和姐姐同時要用電腦，開始吵架，兩個人都不能玩。

D女2：弟弟妹妹常跟我搶東西，結果常常是我被罵。

D女10：有時會和姊姊吵架，因為想玩電腦。常常因為電腦而被罵。因為一些小事情而吵架。

4. 遭遇霸凌

C女4：在外面上英文課，然後同學就會常常鬧著我玩，例如：取笑我跟”杜拜塔”結婚，”把紙丟到我的水杯裡”等等…

C女7：我在四年級的時候，也被大家欺負，但是現在就沒有什麼問題了！！

D女1：以前在別的學校時，老師不喜歡我，同學也討厭我，但我轉來後就不一樣了。

D女8：被同學欺負、排斥（以前的事，已成過往了）

D男2：在一、二年級時，有時會看到一群人去找別人的麻煩。

D女5：在《心事誰人知》的演出中，在我的生活中有一點類似的情況，如：像我有一個朋友，但不借她東西她就會生氣，因此我覺該不該和「她」做朋友呢？是我現在很困擾的一件事情。（雖然同學都叫我不要理她）

Taipei National University of the Arts

5. 被誤解

C女11：在考試時，我們因坐得很近，別人就懷疑我作弊，而我卻沒有偷看，讓我有跟小英一樣的困擾。

E男3：有一次，我一二年級時，去圖書館看書，有一位同學很吵，我叫他別說話，可是老師卻罵我，說我不要吵，這很像教室的演出。

6. 親子溝通

D女3：媽媽罵我時，我都會頂嘴。

E男6：有一天，我和媽媽吵架，很恐怖，可是後來又和好了。

E男7：不敢講真正原因給媽媽聽。

7. 過動

C女3：我本身大家都說我是過動兒，我曾經為我沒有但為何大家要這樣講，但事實擺在眼前也不能改變，正當我要放棄自己時，我媽就一直鼓勵我，一直帶我去很多醫院，但我的病也沒變，那時我開始服藥，這一段就很像小英了。

8. 無人了解

A 男 1：沒人了解我。

(三) 沒有相類似的經驗

D 女 6：我沒有這樣的生活情況。

E 女 7：我並沒有經驗，因為大家都和平相處。

E 男 4：沒有類似的經驗，爸爸媽媽都對我很好。

三、在《心事誰人知》的演出中，你對於哪幾個角色特別有感覺？為什麼？

(一) 在《心事誰人知》的演出中，你對於哪幾個角色特別有感覺？

班別	小英	小英媽	小英弟	小千	老師
A	12	3	1	2	0
B	3	3	1	0	1
C	13	3	3	3	1
D	16	3	0	3	0
E	17	4	0	2	0
總計	61	16	5	10	2
百分比	65%	17%	5%	11%	2%

(二) 原因

1. 小英

國立臺北藝術大學
Taipei National University of the Arts

A 女 3(小英)：因為她跟我一樣考不好就被罵被打，就算做完事也不能玩，一直不斷的找事給我做。

A 女 9(小英)：因為她很需要幫助

A 男 1(小英)：小英是受害者。

A 男 3(小英)：小英一直被罵，還打人。

A 男 4(小英)：考不好。

A 男 6(小英)：她很可憐。

A 男 8(小英)：因為他和我一樣。

D 女 4(小英)：因為跟我的情況差不多。

D 女 1(小英)：因為我也感同身受。

B 女 5(小英)：出現最多次過動

C 男 8(小英)：因為她說話的態度一直都不好

B 女 6(小英)：因為小英也太不乖，一直不聽媽媽的話，難怪同學會討厭她。

C 男 10(小英)：小英喜愛畫畫，可是小英的媽媽卻感受不到，但小英如果先把該做的事做完的話，就會更好了。

C 男 5(小英)：因為她總不能有自己的時間來做自己喜歡的事情，別人也不會以她的立場來想。

C 女 5(小英)：因為我想我應該知道小英的內心有多痛苦因為他在家裡被罵，在學校被嘲笑，

他心裡一定很傷心。

C 女 3(小英)：因為小英的例子真的超像我的

D 男 2(小英)：我對小英特別有感覺，常常看到一個班級中，總是看到有一、二個人會被排擠。

D 女 11(小英)：因為她勇於去表達她喜歡做的事。

D 男 1(小英)：因為她表現的最有感情。

D 女 8(小英)：她不太會讀書，可是她畫圖很棒！

D 女 7(小英)：因為她遇到的一些事情可能是我心中的瓶頸。

D 女 6(小英)：她想說出心中的話但卻被拒絕。

D 女 5(小英)：我只對小英有非常深的感覺，因為小英是一位很好的人，但是卻沒有人試著去了解她，如：她畫畫很好，但她媽媽卻不去開發她這一個地方。

E 女 4(小英)：被誤會，她都不澄清，感覺很無辜。

E 女 7(小英)：因為大家都沒聽到她的心聲，讓我想替她說話。

E 女 9(小英)：因為她演出我們的心聲。

E 男 3(小英)：因為我覺得小英很可憐，因為小英做什麼事都會被罵，而且她跟本不知道她做錯了什麼。

E 男 8(小英)：因為很有自己的想法。

2. 小英弟

A 女 5(小英弟)：因為她演得很好。(她是我□□)

B 男 1(小英弟)：因為他不行玩電腦。

C 女 1(小英弟)：每次跟哥哥搶電腦都被揍。跟他說，揍得更慘。

C 女 9(小英弟)：因為跟我妹一樣會用不好的口氣來跟我搶電腦。

C 女 2(小英弟)：因為他很像我妹(行為)，每次又什麼事，不管是她對或她錯，第一個告狀都是她，第一個被罵卻是我。

3. 小千

A 女 6(小千)：小千很壞

A 男 10(小千)：是人妖

C 男 9(小千、小安、如如)：因為他們每次都捉弄小英，最後還使小英動手傷害人。

D 女 2(小千)：我不喜歡這種個性的人。

D 女 10(小千)：因為小千常和小英吵架，所以小千才會受傷。

E 女 3(小千)：很可惡，因為欺負人。

D 女 9(小千)：像我們班同學的翻版。

C 男 4(其他同學)：因為那些同學真的很煩，也拿他沒辦法，我們班上也有這樣煩的同學，但是真得沒有辦法解決。

4. 小英媽

- A 女 8(小英媽)：因為她對小孩教育太死板，太在意成績。
- A 男 2(小英媽)：小英的媽媽太容易發脾氣
- A 男 5(小英媽)：她應該要讓小英用一下電腦。
- B 女 4(小英媽)：因為她只會叫小英讀書，自己都不去讀，說不定她連 APPLE 都不會拼。
- B 女 8(小英媽)：因為覺得小英媽媽那麼擔心她，她不懂感恩。
- C 男 6(小英媽)：因為她有一點可憐
- C 女 10(小英媽)：因為她不但從早忙到晚，休息時間，還會有弟弟和小英惹她生氣，她如果能將心比心，他們的感情會更好。
- C 女 7(小英媽)：因為她看起來特別的凶做特別大的動作也不會笑場，生氣的時候看起來就像真的一樣。
- D 女 3(小英媽)：跟我媽媽一樣！兇巴巴！
- E 女 4(小英媽)：感覺真的很辛苦。
- E 男 2(小英媽)：因為小英媽使小英認為她討厭她，因為我覺得她對小孩的標準太高了。
- E 男 6(小英媽)：她為小英著想，很感動。
- D 男 6(小英和小英媽)：因為小英媽很忙也不能不理自己的小孩。

5. 老師

- B 女 7(老師)：因為他會對別人不會。
- C 男 3(老師)：老師在上課時一直不聽小英的話，所以我對這兩個角色特別有感覺。

四、在《心事誰人知》的演出中，透過直接和台上角色的對話，可以幫助你多瞭解這個角色的內心想法嗎？如：小英、小英媽媽等。

(一) 在《心事誰人知》的演出中，透過直接和台上角色的對話，可以幫助你多瞭解這個角色的內心想法嗎？

班別	可以	不可以	其他
A	16	4	0
B	11	7	0
C	20	0	不一定：1
D	15	2	還好：1；未作答：1
E	16	4	0
總計	78	17	3
百分比	80%	17%	3%

(二) 原因

- A 男 7：可以，他們演得很好！所以（我個人）覺得可以幫助我瞭解。
- D 女 3：大概可以。因為有人說到哭。
- D 女 8：可以啊~就算我沒有上臺，但我覺得別的有上臺的人，都聽到角色內心的想法了耶~
- D 男 2：可以，因為這樣子就讓我們進一步了解為什麼他們要這麼做。

- D 男 3：有一點，了解小英因為她也被誤會。
- E 男 4：可以，也讓我們知道那些角色的想法。
- E 男 3：可以，像是你可以知道要孩子考一百分的媽媽為什麼要他考一百。
- E 女 7：可以，不只在和角色對話時，可以瞭解，當她們演的時候就能瞭解了。

A 女 1：我沒跟台上角色對話，無法了解角色內心的想法。

五、最後分組討論出可能的解決方式，讓小朋友直接上台呈現出來。在真實生活中，你
可能用這樣的方式處理嗎？為什麼？

(一)最後分組討論出可能的解決方式，讓小朋友直接上台呈現出來。在真實生活中，你
可能用這樣的方式處理嗎？

班別	可能	不可能	不一定	不知道	未作答
A	11	9	0	0	0
B	7	7	1	3	0
C	15	6	0	0	0
D	9	8	0	0	2
E	12	7	1	0	0
總計	54	37	2	3	2
百分比	55%	38%	2%	3%	2%

Taipei National University of the Arts

(二) 原因

1. 可以的原因

- A 女 3：因為不希望常常被責罵，不想再跟父母發生衝突。
- B 男 2：因為可以讓大家知道錯的地方。
- E 女 7：這能讓大家知錯就改。
- D 女 10：因為這樣才不會一直吵架，把對方搞的和仇人一樣。可以更了解對方。
- D 女 8：因為人看到目標，好奇心就會爆發，所以有成功的機會(上述是針對第四景的說明。)
- D 女 7：因為當我真的不知道該怎麼處理時，就可以用了！
- A 女 9：因為這些事日常生活都會碰到
- A 男 5：因為有用
- B 女 5：那幾種方法很有用
- B 男 1：因為我用過。
- B 女 4：因為我知道要畫畫，必需要有很多的時間
- D 男 8：因為我把大家說的，都記在頭腦裡了。
- D 男 7：就是討論解決方式，不解決怎麼叫解決方式？
- D 男 6：因為可以用不同的方法。
- E 男 6：因為這可以讓大家覺得可以有自己的意見。
- E 女 6：有可能，因為一家人就等於一組。

E 女 5：有時如果用溝通的話，說不定可以。

E 女 4：如果被誤會就要澄清。

2.不可以的原因

a.類似事件很少發生

A 女 5：因為我沒有發生過！

D 男 2：因為這些事很少發生在我身上。

b.與現實情況不符

A 男 2：媽媽不會聽。

E 女 8：因為爸媽都不聽，還會說我們騙人。

D 女 4：因為爸爸會說我愛頂嘴。

D 男 3：因為如果我先給姐姐玩的話就輪不到我完了。

D 女 3：因為她(他)們(小朋友)演得太「善良」了！

E 男 3：因為媽媽生氣時，根本連一句話也聽不進去，所以我真的很希望媽媽生氣時，能冷靜一點。

D 女 5：我不太敢這樣做，因為在演戲和生活中是不一樣的，而且我不太敢說話，所以，我當然在「現實」的生活中不敢這樣講。

A 女 8：因為怕同學更討厭我。



A 男 1：沒勇氣。

A 男 3：可能被嘲笑。

A 男 4：我會忘記。

B 男 6：不知道怎麼用

B 男 8：因為太麻煩了。

D 男 1：因為我沒有練習。

E 女 9：因為最後悽慘的是我！

E 女 11：因為根本不想處理。

3.「不一定」的原因

B 女 8：因為有些事如果用錯的話，可能會被打。

E 女 10：因為在真實生活中，不一定有家長能對小孩那麼好，應該只有少數的吧！

4.不知道的原因

B 男 4：因為是演的

附錄十四：《心事誰人知》劇本

教育劇場（TIE）進入教室---河堤國小教育劇場

教學議題：青少年生活態度，人際與親子互動關係的問題之探討

教學對象：五年級學生

教學時間：145 分鐘

教學目標：親子溝通、壓力處理、同理心

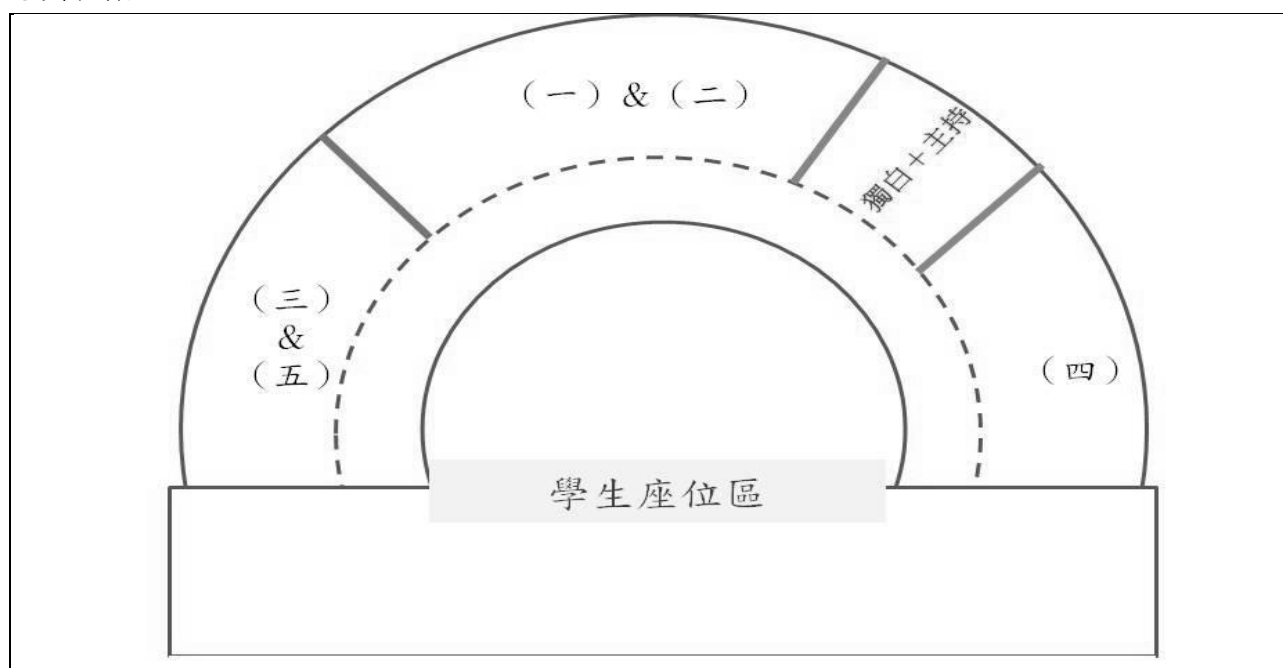
◎角色安排

主持人		家長 A		美髮師 1		小安	
小英		家長 B		美髮師 2		小千	
小英媽		家長 C		老師		如如	
弟弟							

◎道具準備

場景一	頭髮吹烘機器、雜誌、鐵椅子*3、毛巾*3、手機
場景二	成績單、原子筆、雞毛撢、毛巾數條
場景三	幾張圖稿、電腦鍵盤、滑鼠、繪圖板、桌子、木頭椅子
場景四	桌子*5、木頭椅子*5、國一英文課本*5、圖稿筆記本、電腦鍵盤、交換日記
場景五	手機、桌子、椅子、本子、筆

◎舞台配置



【主持人進場。】

主持人：我是羊馬麻，我在河堤帶故事媽媽講故事，所以認識很多家長。上個星期，有一個家長打電話給我，她很著急，因為她的女兒叫做小英，她離家出走了，她讀國中一年級。各位同學，你們看過國中、高中生離家不見了的新聞嗎？原因是什麼？聽說你們很會思考、討論，所以請各位同學來一起想想這個問題。我們來看看想英發生了什麼事？

【主持人出場。音樂進。場景一家長開始閒聊。】

場景一：家庭美髮店（里長太太商借頭髮吹烘機器）

地：美髮店

時：下午 3 點

角色：三位顧客、三位美容師（小英媽和另兩位美容師）

小英媽媽的焦慮和困擾，只會要求但沒方法

A 家長自主式教學，在家學習。→小英媽

B 家長高學歷、高要求。→美髮師 2

C 家長沒什麼意見 →美髮師 1

事件：店內一開始閒聊，接著聊到各自孩子的成績和教育價值觀。

位置：

美髮師 1	美髮師 2	小英媽
家長 C	家長 B	家長 A

【一開場，家長們開始閒聊。】

【音樂出】

【家長 C 進場，坐定位後，美髮師 1 進場。】

小英媽：林太太呀—今天要怎麼整理髮型呀？

A 家長：有沒有流行的雜誌借我看看？（小英媽遞雜誌）

美髮師 1：你家那兒子最近如何呀？（對 B 家長）

B 家長：他上建中啦！

我要吹這種捲捲的頭髮（對美髮師 2，指著雜誌上說），這樣子去學校日，才美呀！

美髮師 2：對一對一對一，我先幫你按摩按摩。

我覺得你可以先保養髮質，髮質好的話，可以讓你的髮型更美啾！

就先護髮好嗎？今天有優惠哦！整套護髮加精油洗 599，超划算的。

B 家長：好啊！好啊！

C 家長：～妳家兒子上建中哦！好棒哦！真了不起！

B 家長：我可是花了很多心思在孩子教育上，從小我就要求小孩每一科主科都要很注意，主科一定要考 95 分以上。我們家兒子大學上第一志願，沒問題的啦！

A 家長：其實，發掘孩子的天賦強項比較重要，不要要求那麼多嘛！孩子還是以興趣為主比較好。

B 家長：興趣？興趣又不能當飯吃。英文成績如果不好，在這個國際化的時代，到哪兒都

不通耶，尤其我們現在又要跟大陸比，大陸學生多厲害呀！比不上怎麼辦呢？

A 家長：唉呀！別要求那麼多啦！像我兒子數學不好，可是他國文很好呀，作文都是滿級分。孩子總有他能力好的地方，不要只看壞成績的部分啦！

B 家長：小孩從小就要教，基礎很重要，不努力怎麼進明星高中？怎麼有辦法進好大學呢？我要求孩子就是要拿第一才行！我們台灣的孩子一定要拿第一！

小英媽：我工作忙死了，賺錢這麼辛苦，哪有空管女兒。她上次英文段考才考 38 分，國文才 20 分，還跟我頂嘴，氣死我了。

A 家長：唉呀！別要求那麼多啦！現在的小孩壓力太大囉！老闆娘，你女兒英文考不及格，我想她心裡一定也不好過，你有沒有去了解女兒考不及格的原因出在哪裡呢？

C 家長：對嘛！我的小孩成績也 SOSO，不是第一的建中，也不是最後一名，我呀，只要他成績還可以，乖乖的不惹事就好了。

B 家長：怎麼可以不要求！主科很重要，英文、數學、國文、自然、社會樣樣都要通，每一科都不能低於 95 分。分數一定要設高標準，讓孩子從小養成自我要求的習慣。沒有超級好的成績，怎麼進得了建中、北一女？

小英媽：那是你運氣好，小孩成績好，乖又聽話。不是每個孩子都這麼優秀，我們家小英……。

【突然手機鈴聲響，（對著客人說不好意思）小英媽媽接起手機，走到中下舞臺】

小英媽：老師好……什麼！……小英打同學……受傷了，很嚴重……送醫院急診……你說甚麼……聽不清楚……小英不見了 不在學校 【小英媽錯愕地看著前方】

【音樂進，混雜著大夥叫小英—小英—的聲音。小英站起來進行獨白。】

◎小英獨白

不要說了，為什麼都不相信我，我明明沒有作弊，還一直說我作弊，亂講，討厭死了。

老師說我有過動要看醫生，但媽媽說我很正常，不需要，也沒有時間帶我去看醫生。

老師對我不公平，只會罵我，同學也有錯啊，老師都不罵他們。

媽媽早上沒時間做早餐，叫我帶巧克力、餅乾去吃，可是都被老師沒收，很煩耶!?? 【慢慢走向學生，坐在學生旁邊】

每次在家，媽媽都要我念書，不讓我畫畫。我功課不會寫，媽媽也不教我，叫說自己想辦法，我就是不會啊！

媽媽只會要我去補習念書!補習念書! 還打~我，爸爸什麼都不管，難道我不是他們的女兒嗎？

【慢慢走向另一位學生，坐在學生旁邊】

在學校，每次分組都沒有人要跟我一組，我也不想和他們一組，說我臭，難道他們就不臭嗎？小千他們幾個，每次都笑我考不及格，他們又考得多好，下次再欺負我，我就海扁他們。【慢慢走向舞台，站定位後，再開始繼續獨白。】

【開心的說！回位】

我網路的朋友阿 Q、阿 Sa 都說我畫得很棒，很厲害，如果比賽得獎，會有很多獎金，要買什麼就買什麼！

上次用電腦是為了畫畫比賽，弟弟還一直跟我搶。連媽媽都罵我！如果媽媽再罵我，我就離開家，阿 Q、阿 Sa 他們會罩我。可是，我離開家，媽媽會不會擔心嗎？（猶豫一下）不會的，她只會罵我，根本不會關心我的死活啦！

其實，我也不知道該怎麼辦？怎麼辦？有誰可以幫幫我啊？【定格】

【主持人出，看著小英，和同學們互動】

主持人：同學，這是小英，你們說說看，她發生了什麼事？她有什麼煩惱？

（同學們發表意見）

【當主持人談到你的父母是哪一類時(學生經驗)，場景一的演員請移動到後續場景就定位。】

◎討論「期望落差」的問題

- 1.唸書重要？還是其他專長重要？
- 2.為什麼家長有不同的要求、價值與期待？
- 3.小孩會有什麼行為表現，是否與家長之要求有關？
- 4.媽媽只考慮自己的期待，為什麼不思考小孩的需求是什麼？
- 5.家長的期待和小孩的想法有什麼差異？

主持人：我們再繼續看看小英發生了那些事情？

場景二：家庭美髮店

地：美髮店

時：晚上 10 點

角色：小英和小英媽

事件：小英要拿出低分的成績單給媽媽簽名。

（媽媽正忙著在收店內的東西，抱怨累了一天，坐在最右邊的椅子。）

（小英說出自己的心聲—完蛋了！這次又考不及格，又要被罵，但是又不能不簽名。算了，心想被打就被打。）

小英：媽—（猶豫很久）成績單—要簽名！

小英媽：（看了成績單，突然情緒失控，氣到站起來，揮舞成績單大吼。）

數學 20、英文 38，連社會也只有 50，就只有國文考 62 分，你到底在學什麼？

我不是讓你全科補習了嗎？全科補還考這種爛成績？

你知不知道你爸爸每天都要擺夜市，忙到很晚才能回家，我也每天從早忙到晚，

忙賺錢讓你念書，你竟然考這種分數！

小英：（小聲說給自己聽）又來了，又不是只有我考不及格。

小英媽：家裡經濟負擔很重，爸爸每天在夜市工作到很晚，大人都很累了。

小英：(自己小聲地唸)我上課也很累，回來還被罵，真倒楣！

小英媽：給你去補習，愈補愈大洞。你知道補習費有多貴？每個月我要繳很多錢，房子貸款、伙食費、阿公阿媽的生活費……。

小英：(正面與母親頂嘴)我不想去補，是妳硬逼我去補的。

小英媽：還頂嘴！你爸和我每天忙得要死，還花錢讓你去補習，你竟然給我考不及格，幾乎滿江紅，你這種爛成績單還敢拿回來要我簽名？

小英：我認真讀了，但是我讀了就忘了。

小英媽：我不相信，你就是不專心，你知道嗎，不讀書成績不好，以後會讓人看不起，都已經七年級了，還不會想！

小英：現在在班上就已經被看不起了。

小英媽：所以，我才希望你好好讀書，成績好，以後才会有好出路。

小英：然後呢，我還是不會讀書，我讀書讀得很辛苦，為什麼不讓我畫畫呢？

小英媽：每天只會畫圖，畫圖可以當飯吃嗎？你不讀書，將來沒出息，就會像我一樣，只能辛苦的剪頭髮賺錢。

小英：(大聲回嘴)我就是不喜歡念書，我喜歡畫畫，為什麼不可以？為什麼不可以？

小英媽：考不好還頂嘴，看我怎麼修理你。【高舉雞毛撻作勢打小英，定格。】

【主持人出，互動】

主持人：同學們，你們看到什麼狀況？請同學分享。

國立臺北藝術大學
Taipei National University of the Arts

◎討論孩子的「壓力處理」

- 1.小孩可能有哪些壓力？壓力的來源從哪來？(師長期許、同儕壓力或社會主流價值，例如：唸書最重要，要有好成績，考上好學校……)
- 2.面對來自父母、師長、同儕給壓力時，學生要如何處理壓力、幫助自己？

【主持人退場，音樂進，持續 10 秒，淡出。】

場景三：女兒/兒子電玩爭吵

地：小英房

時：晚間 8 點

角色：小英和弟弟

事件：為電玩爭吵，小英被責打。

個性：1.小英個性強，與媽媽個性近似。

2.弟弟：老么，愛撒嬌愛告狀，媽媽比較偏袒他。

【小英正專心在用電腦繪圖】

弟弟：你快一點，動作快一點。

小英：別吵，我在畫圖，你先去寫功課，我用完再給你玩。
弟弟：我功課已經寫完了。
小英：這是我的地盤，你走開。
弟弟：功課不好，還不去讀書。
小英：說什麼！你功課有多好。
弟弟：比你好—比你好—
小英：你欠揍啊！
弟弟：我要告訴媽媽，說你沒寫功課在玩電腦。
小英：說啊—說啊！誰怕誰！
弟弟：（對客廳大喊）媽—姐姐偷玩電腦，沒寫功課。
（小英媽一進來，就重重地拍小英的頭。）
小英：（小英回身大叫）幹嘛打人！
小英媽：你這是什麼態度？功課做完了嗎？有時間玩電腦，沒時間做功課。
去做功課，電腦讓弟弟。
小英：現在是我用電腦的時間，而且我不是在玩，我是在參加電腦繪圖比賽。為什麼你不先問清楚就罵人？（有一些委屈）
小英媽：我管妳在做什麼！妳就是在玩電腦。現在就把電腦讓給弟弟。
小英：為什麼？
小英媽：為什麼？因為我是你媽，我說大的要讓小的，就是大的要讓小的，沒什麼理由。
再說，你明天要考試，先去讀書。
小英：媽，我只差一點點就畫完了，再給我 10 分鐘，10 分鐘就搞定了。
小英媽：你的功課這麼差，為什麼不多花 10 分鐘在功課上呢？
（小英媽很快地在電腦上做一個關機的動作）
小英：（大喊）媽—不要，我還沒存檔。【定格】

◎小英媽媽獨白(矛盾、衝突與掙扎)

位置：站在場景一接電話的位置獨白。

小英啊！媽媽很忙，關掉電腦，趕快把功課做完，不要讓我操心了。
每天都好累，婆婆不諒解，孩子功課不會，我也不會，難道只能嘆氣嗎？
已經晚上 11 點半，還有好多工作要做，小英還沒睡覺，為什麼不能好好照顧好自己，要讓我擔心？爸爸失業去夜市擺攤，家裡的經濟負擔好重，我知道小英不是讀書的料，我也不喜歡念書，我知道她也很累，可是不念書可以嗎？我也是希望孩子能好好念書，以後有好工作。
（臉上有一點笑意）記得小英小時候好聽話，她還說要快點長大可以幫忙照顧弟弟，現在卻這麼不聽話。（臉上恢復無奈）
她喜歡畫畫，畫畫能賺錢生活嗎？小孩到底在想什麼？姐弟每天只會吵，真是傷腦筋！不曉得該怎麼辦？我也很想跟他們心平氣和的說話，可是每次都做不到！我知道小孩不喜歡我念，嫌我管太多。我關心孩子們，但他們有話也不跟我說，我不知道他們在想什麼？（停

頓一下)事情好多,我真的快捉狂了。誰可以幫幫我。我好累!真的好累!

【主持人進場,互動】

主持人:(嘆了口氣)發生什麼事?

◎討論「親子溝通」可能的方法:

1.劇中焦點:

- (1)小英是在玩線上遊戲還是做功課?用電腦就是不好的嗎?
- (2)小英媽不聽小英的解釋,小英不被了解和接受去感受如何?
- (3)小英和弟弟的衝突,是否有其他的因素?如:有把柄、偷竊.....。

2.生活連結:

- (1)要如何跟大人說出來自己的想法?
- (2)大人不接受我的想法時該怎麼辦?

◎思考「家長焦慮」的問題

- 1.家長為什麼有焦慮?(自己能力不足,寄望孩子更好、沒有自信、愛面子、自尊強.....)
- 2.家長的焦慮可能對教育子女產生什麼影響?
- 3.當家長有焦慮時,小孩該怎麼辦呢?

主持人:我們也來看一下小英在學校的情況。

【音樂進,主持人退場,持續5秒,音樂淡出。下課鐘響。】

場景四:學校教室

地:教室

時:下課時,上課時

角色:小英以及小安、小千、如如等3位同學

事件:取不雅的綽號/推倒同學導致同學受傷

位置:

一坐的位置

小安 小千

小英 如如

老師

一站的位置

小英

小安 小千 如如

(下課時，同學湊在一起聊天。)

小安：小英啊，你身上有一股怪怪的味道，好臭哦！

小千：對啊！好臭。

如如：離他遠一點。

小英：我要告訴老師。(小英不理會大家，生氣的離開，同學圍過去。)

小千：你媽洗頭的，頭還這麼臭！臭頭英！(其他同學起鬨，一起喊：臭頭英、臭頭英)

小英：不想跟你們同一班。

小安：(不懷好意的)上次社會考幾分啊？

小英：不知道！

小千：九十幾分欸！

小安：(加重語氣)九十幾哦！

如如：是不是作弊？

小英：沒有！

小安：沒有？還考這麼高分！

小英：怎樣—

同：(異口同聲)你作弊—你作弊—

(上課鐘響，老師進班，同學回座位。)

老師：我們現在上第五課，請跟我念。(七年級英文課本，請準備英文 CD)

(小英意興闌珊的念，老師巡視全班，同學趁機捉弄小英，有同學故意把書放在小英椅子下)

老師：小英要跟著大聲念。

小安：老師，我的書不見了，

如如：書在小英的椅子下。

小英：書怎麼在我椅子下？拿去！(小英不高興的把書拿給小安)

小安：老師，小英沒禮貌，沒跟我道歉。

老師：不要鬧了，小英你來念課文。(小英念得不流暢)

老師：小英要用功一點，小千你接著念。

小千：(嘲笑的)哈！哈！連這個也不會念。

老師：安靜。

(同學捉弄小英，如如踢小英的椅子)

小英：老師，如如踢我的椅子，他們都欺負我。

老師：安靜，你要乖一點，要不然我要找妳媽來學校。

(下課鐘響)

老師：下課了，小英妳來一下。(小英走向老師)上課要注意聽，要認真一點。

小英：知道了。

(下課時間，小英在教室的電腦區，正專心用電腦畫圖，3位同學聚在一起看交換日記)

小千：來看交換日記。

小安：好啊！好啊！
如如：我也有寫這個耶！
小安：你們看到沒？小英在那！聽說他要參加電腦繪圖比賽，走！過去看看。
(3位同學走向小英)
小千：小英，妳在做什麼呀？(小千迅速的搶走小英的東西—圖稿本子)
小英：還我—還我—
小安：(諷刺)畫得這麼美，(做嘔吐狀)好噁！
如如：美什麼？畫得那麼醜，還在畫。
小英：(生氣)還給我！
小千：看一下，不可以嗎？臭頭英！
小英：還我！
小千：還就還(丟在地上)，有什麼了不起！臭頭英！(齊聲喊：臭頭英、臭頭英、臭頭英。)
小英：撿起來還我！
小安：幹嘛撿，自己撿。
小英：撿起來還給我！
小千：撿就撿—(同學將圖稿本子撿起，拿在手上。)
(小英生氣的走向同學，想搶回圖本。)
小英：還來，你們很爛耶。
(同學故意把東西丟來丟去，不讓小英搶回去。最後圖本在小千手上，3個人擠過來排成一排。小英再次嘗試想搶回圖本，拉扯間，圖本被撕成兩半。)
小千：是妳自己撕破的哦！不關我的事！
小英：(大叫)啊！我的圖！(把小千推倒) 【定格】

【音樂進，大家一起移動位置就定位，學生回到學生場景，媽媽和小英、弟弟回到家庭場景，老師回到景五位置。10秒大家定位，音樂淡出。】

場景五：女兒失蹤了！

地：美容院/學校辦公室(景三繪圖道具撤掉，變成景五學校辦公室)

時：下午3點30分

角色：小英媽媽/小英/老師/小安/如如

事件：小英將同學推倒，老師跟家長聯絡，小英不知道該怎麼辦，選擇逃離。

(老師在辦公室改本子，2位同學慌張的衝進來。)

如如：(慌張地)老師，老師，小英把小千打傷了。

老師：小千現在在哪裡？

小安：護士阿姨把她送到醫院了。

老師：同學，謝謝，你們先回班上，老師去醫院看看。小英呢？

如如：不知道！

(同學們回教室)

老師：怎麼這麼嚴重，先打電話給小英媽媽和小千媽媽。(走向後面)

(手機聲響)

(小英媽媽從場外進，走到中下舞臺接電話)

小英媽：老師好……什麼！……小英打同學……很嚴重 送醫院急診……你說什麼 聽不清楚……小英不見了 不在學校 【母親錯愕地看著前方】

【放下手機】

(茫然)小英怎麼了？不念書還打人。小英只是愛玩，怎麼可能把別人打受傷。已經那麼忙了，小英還一。美容院的工作，怎麼辦？怎麼辦？唉啊！還是快到學校去看看。

【定格，音樂漸進】

(小英在後舞台，和母親一前一後)

小英：我不是故意要打傷她的，他們都欺負我。萬一媽媽知道了，就完蛋了，怎麼辦？

我該怎麼辦？對了，我去找阿 Q。(轉身背對觀眾) 【定格】

【音樂淡出，主持人進場】

主持人：阿 Q 是誰？小英去找阿 Q 做什麼？阿 Q 能幫小英嗎？

◎引導學生從現象看到問題，討論可能的處理。

1.現象：師生對小英的偏見

問題：如何處理偏見？

可能的處理：

- 請相信的他人幫忙說
- 自我改進
- 請家長幫忙
- 孩子要學會自我表達讓別人理解

國立臺北藝術大學
Taipei National University of the Arts

2.現象：小英被排擠欺負

問題：如何處理排擠與欺負？

可能的處理：

- 勇於面對問題

【坐針氈】 詢問學生想對哪幾個角色對話，可同時與兩個角色對話。

【分組討論】

- 1.討論議題
- 2.改變場景

【論壇劇場】

讓學生上臺改變場景，場景中須有演/教員，不能全部替換為學生，讓演/教員與學生對話。

附錄十五：《心事誰人知》進場操作時間流程

8:00 — 8:20	安排場內道具擺設；著裝完畢	
8:20 — 8:30	暖身/聲、靜心(演戲前.10 分鐘)	
8:30 — 8:40	準備，TIE 團隊坐定(演戲前.10 分鐘)	
8:40 — 8:45	同學進場，主持人引導同學坐好	5
8:45 — 8:55	主持人開場	10
8:55 — 9:35	觀看故事演出之呈現	40
9:35 — 9:50	主持人進場主持質詢大會（坐針氈活動）	15
9:50 — 10:15	分組討論，由演教員引導 （請演教員切忌主觀引導，盡量丟問題給學生討論）	25
10:15 — 10:35	小組輪流上台分享	20
10:35 — 10:55	角色扮演與論壇劇場：讓學生提出積極改變並且可以付諸實踐的行動	20
10:55 — 11:05	主持人結語，並介紹工作團隊的成員真實身份	10

附錄十六：《心事誰人知》分組討論大綱

一、場景回顧

景一：家庭美髮店，家長們討論對於教育的價值觀？

景二：家庭美髮店，小英與媽媽的衝突？

景三：家裡電腦房，姊弟爭搶電腦，媽媽與小英互相不理解？

景四：學校教室，小英與同儕互動的關係，如何對應與改善？

* 從場景故事，引導到學生的生活經驗。

(4F 方法：看見什麼？有什麼感覺？有類似的經驗嗎？未來可以怎麼作？)

二、議題討論方向

1. 價值與溝通—與家長價值觀不同該如何溝通？(對成績的觀點)
2. 壓力—如何面對壓力？(母親的壓力、小英的壓力)
3. 瞭解心聲/雙向溝通—如何瞭解父母的內心壓力與擔心是什麼？
4. 求助—小英如何與同儕相處？如何求助？求助網友的可能情況？

三、改變場景

最想改變的場景是哪一景？

最想改變這一場景中的哪一個角色？

如何改變才可以讓事情有比較好的結果？

四、對於人物的建議

最想給誰建議？建議什麼？

(可以寫在便利貼上)