

移情¹、思考與創造： 教育劇場 與本我個體²的對話

容淑華

Shu-Hwa JUNG

國立台灣戲曲專科學校劇場藝術科講師

一、前言

二〇〇四年九月至十二月期間，作者又針對生命教育的主题系列，進行一次新的「教育劇場」³議題教學的計畫主持與實踐行程，題目仍訂為：「阿祥的選擇」，對象仍是高中生。不過，關於「阿祥的選擇」的文本，作者此次選擇了與高中生更切身有關的升學、同儕友誼、家庭關係等內容作為故事的結構焦點，希望藉此能更精準地引起學生的專注。「教育劇場」團隊並於九月份開始以生命教育中的情緒問題、憂鬱症、家庭問題等內容進行相關資料的導讀及討論，同時設計一些情境，開始進行即興排練。排練過程不時地轉換角色個性來練習，其間常常會有一些意想不到的情境、氛圍與劇場效果的產生。過程中，大家會針對時下一些與青少年情緒有關的實際案例及書籍資料所提供的資訊，都放入即興的情境中去嘗試。在排練過程與結束時，團隊都會不斷地進行討論並分享心得。



作者則將即興排練及討論的紀錄加以整理，再依據作者想發展的故事脈絡編成演出戲劇文本的基本架構，大約四十分鐘的長度。每一場景都企圖留下開放式的問題導向，藉此和學生的經驗相連結，因而可以引發他們參與討論的動機和興趣，並希望他們進一步的提出自己的想法和批判觀點。

雖然不贅言「教育劇場」教學模式細節，在此，仍將作者進行的基本原型寫下，方便讀者閱讀下文時，較易了解文章所述之脈絡。

The Dialogue between Theatre in Education and Ego

序曲

【音樂 OSLO 第2首】

演員坐定在場景中，引言人在場上走來走去，百寶箱物件已放在一邊的桌上，等學生坐定，音樂停，引言人以問話方式和學生進行對話，並請同學上來看一下屬於程祥物件的百寶箱，到底透露何種訊息。接著，演出開始。

景一

場景：教室內

角色：一群學生、程祥

情境：星期一的上午，大家在討論星期六晚上在中正紀念堂廣場，三所高中社團聯誼活動，玩「真心話大冒險」之後，同學一直揶揄程祥，最後程祥突然爆發大怒，狂哮……。

【音樂出。Appalachia Waltz 第2首】

景二 1. 夢境的獨白

景二 2. Call in

場景：房間內

角色：學生（程祥）、廣播節目主持人（陳祥）、所有人（幻聽角色的聲音）

情境：收音機播放流行音樂，學生在桌前發呆，翻書，喃喃自語獨白。轉收音機找尋頻道，call in 節目。

引言人第二次進入，拿著百寶箱物件中的一本日記，依著前面劇情向學生提問，例如，你們在學校碰過像程祥這樣的情況嗎？並且詢問學生，他們的生活狀態等，接著，繼續看演出。

景三

場景：家裡客廳

角色：爸爸、媽媽、程祥、妹妹

情境：週六上午十點三十分，父母親在客廳，父親看報，母親拿著成績單和父親在討論。

景四

場景：在學校走廊

角色：班級導師兩位、十七歲學生兩名（程祥、張涵）、一群高中生

情境：老師討論兩份抄襲的學習報告及詢問學生的情況。

景五

場景：在學校

角色：媽媽、學生（程祥）、班級導師

情境：老師和媽媽談論程祥不上課的原因。

結束時，演員在舞台上一切定格動作。

【程祥獨白的錄音進】

【音樂進，Appalachia Waltz 第7首】

引言人第三次進入。依然和學生對談，之後，進行坐針氈活動。

接著，請專業精神科醫師和諮商師與同學分析憂鬱症症狀和如何面對情緒管理等相關問題。

接著，將同學分小組由演/教員帶領討論，再依據學生之建議，進行論壇劇場活動。最後，後續追蹤的部分：學生填寫問卷。

引言人第四次進入，將青少年的生活與情緒管理問題作一個總結，並介紹「教育劇場」團隊，全部活動到此結束。

十一月「教育劇場」團隊正式進入校園，這次與我們團隊合作的學校有恆毅中學、南湖高中、和平高中與大直高中，總計有十二班級，總計三百位學生與四十位老師參與此次「教育劇場」教學活動；和平高中校長，許勝哲校長，全程參與，並且更完整與全面地掌握劇場進入校園與教學融合的實質境況，去除他過去的傳統概念：以為教育劇場就是到學校內進行一場演出而已。其實不然，它所延伸出的意義卻已經超越狹隘的教學概念、劇場藝術或表演藝術本身的意義，跨向心理、社會與哲學的範疇。就如同這一次藉由劇場的形式探討生命教育中的情緒問題：關於憂鬱症的問題，整個教學歷程顯示已經超越戲劇本身、跨越解決情緒問題，直指「人」這件事，明瞭人並非生而完美的，世界更是充滿痛苦與危機，重要的是：人應如何觀看與對待世界的態度。

進入校園的教學活動過程，因為主題所描述的情形十分地貼近高中生的生活境況：被安排好的時間表、現階段被規劃好的生活、同儕友誼等。也就是文本所陳述的故事內容，一個被過於關心和過於掌控一切的師長所壓迫的角色，同儕似友還敵的態度，群體意志與個人意志角力的迷惘，這一切故事劇像的出現彷彿就是代言他們生活的一切。此次活動進行過程，作者扮演觀察者的角色，整個教學活動從開始到結束可以說相當地成功，從學生立即當下的反應、老師事後的回應、學生事後的問卷等都再一次驗證「教育劇場」的教學策略是成功的。然而，「教育劇場」僅僅只是教學策略或教學法的意義嗎？還是它也可以有能力以其行動的歷程作為一種轉化中介（mediation），在團體的個人之間是如何建立互動，使得「人」的主體性呈現，以及是促使這個主體與外在世界關係變化的實踐因素。

假設劇場介入通識教育之行動是可行的，其真正有價值的地方並不應該只侷限其外在策略的應用，而是藉由其中介後，人是否會在反思後採取行動？他所採取的一切行動是不受時空限制與影響的，就像是在不同時空延伸演出及戲劇活動這件事

情。為什麼他會有這樣子的行動表現？因為「教育劇場」整個歷程即是在提問與回應之間的辯證，其活動過程是真實存在，而且變化不拘的，例如引言人提出問題，學生回應；演出呈現時，文本故事中所羅列的問題，學生當下的反應；坐針氈問答之間的拉扯論述；以上這樣情況的發生，一再地顯示每個參與者主體性的發揮，對某些外在客體性事件不斷地定義及再定義，這樣動態開展的歷程所顯示的現象，其意義何在？作者十分有興趣去探討關於主體性的本我個體如何開展並與客體世界交會而呈現合一的狀態。

如此的歷程是否打破了主智主義（Intellectualism）對「客體—主體」（Object-Subject）的對立主張，該主張強調一切以客觀方法為最高原則，而忽略人有情感反應與表達之能力。這樣的情況就像一般傳統的教學，直接教導學生知識的內容，而忽視知識客體與學習者主體之間是否有關聯？然而，「教育劇場」設計之出發點卻是與主智方向背道而馳，它以提出與學習者主體有關的實質問題為導向，從教學互動過程，學生自問題中導出不產生問題的可能性或是產生解決問題的方法，並同時自行建構相關知識，這個知識包括情緒、人際互動、價值以及如何認識自己。

作者一直將整個活動過程視為一個「在現場」行動的完整藝術作品。從學生進入活動現場開始、參與觀看、現場的戲劇活動、團體討論到填寫問卷的反思，這一連串時間的觀察，不免有些疑慮：學生是否真的去除了人與世界之間是「主、客體」平行存在或隔離的想法？還是外在物質世界不再只是「客觀實體」，而是，需要、感覺、關係及行為方式都是主體和客體世界一起發生作用？

這樣的思考是否就如同「教育劇場」歷程中所呈現的景象？即是，演出虛擬角色（演員/角色）與現實生活人物（學生）在同一時空同步出現，每個人同時是「我」與「他者」。「教育劇場」作為一種轉化的意象和中介，在其多線教學結構發展下，一種動態視覺的教學現場所呈現的現象：一種普遍性

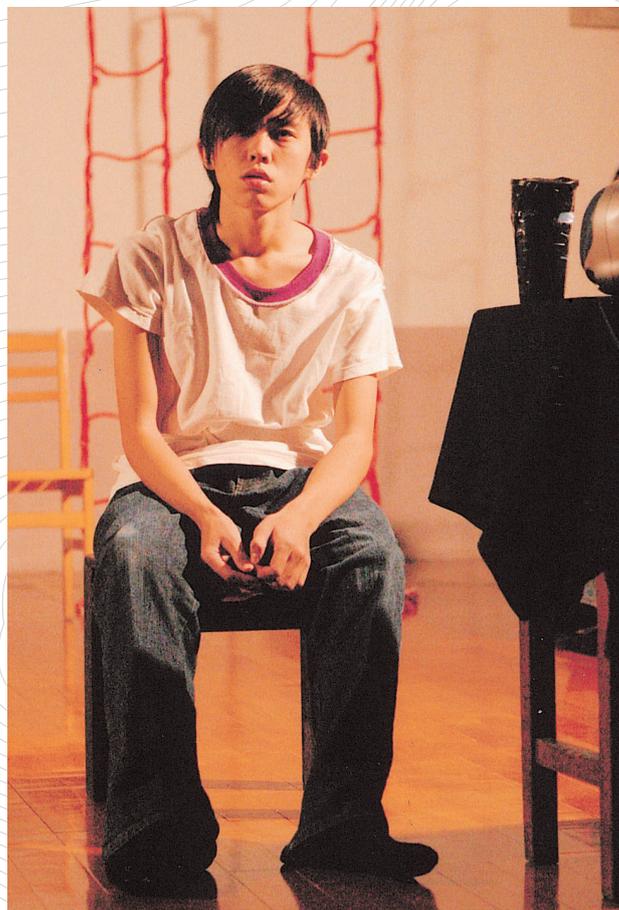
真實社會事件的樣態、演員情感的投射、學生情緒的積極投入、「教育劇場」團隊和學生相互的關係，這些現象真的說明了主體與客體的交融嗎？除此之外，作者更有興趣地想探索與瞭解：一、學生的注意力、情感、思考、創造、認知與行動之間的內在歷程是如何轉換，也就是，學生在建構物質世界的過程中，如何啓開能動的作用，完成了對議題內容的認識與實踐；二、學生主體性的迷思（subjective myth）與外在客體性的現實（objective reality）⁵應該保持何種關聯，才能從中突顯本我。作者從生活即興演出的動態視覺著手，故事素材來自於週邊的環境，藉此模糊藝術形式與日常經驗間的差異，讓參與者更容易對照自身經驗而進入到思辨的狀態。

藉由一些符號互動理念及詮釋學的觀點來思考上述想探究的問題面，並透過羅洛·梅（Rollo May, 1909-1994）談「創造力」的分析，以及巴赫汀談主體建構的想法來省思與驗證參與者的轉化。最後說明劇場介入教育，在移情、思考與創意的行動中，除了啓發人內在自我的觀照外，並發現真實（authentic）本我的存在。

二、「教育劇場」作為一種轉化中介：觀看動態視覺的教學現場

這是無可否認的事實：任何社會、文化、歷史及教育環境的各項因素都會影響教學的過程。國內的教學受制於考試制度，即使在教育改革的號召下，考試選取制度的變異只是名稱上的變更，其「考試」的本質未變，雖然制度上有些變動，立意良善。然而，在人為因素操縱下，例如，補習班不斷宣傳一綱多本的教材應如何準備才能上第一志願等等，所以，讓升學考試這件事情反而變得更加複雜化。當然，這其中還涉及家庭的期待與社會環境使然。因素十分複雜並不在本文討論範圍。

「教育劇場」作為一種轉化的中介，作者從「角色扮演與互換」的觀點來探索，這裡的角色扮演與



阿祥的迷惘（陳又維攝）

互換雖然談的是在戲劇中的運用，不過，社會學者布魯莫（Herbert Blumer）的符號互動論（Symbolic Interactionism）即在運用角色扮演（role-playing）與角色創造（role-making）的概念談個人與群體在互動時的關聯性，即個人與個人之間互動的性質和過程。個人間的互動行為不斷地修改和調整，因此社會也自然不斷地變遷。人與人之間的互動不是直接的反應，而是要經過分析和了解，我們總是先將別人的想法和看法加以解釋判斷，然後再決定如何反應⁶。例如，「教育劇場」開始由引言人先提起一則在報紙上登出的社會新聞，內容是關於在日本發生的事情，有人透過網路聯繫，採取具體的集體自殺行為，九條人命喪生，引起社會莫大的震撼；他詢問學生是否看過這則新聞，以及在聽過這則新聞之後，學生的「感覺」是什麼？他並沒有直接告訴學生這則新聞的意義，而是問他們的「感覺」。學生之間有人知道，有人討論，進入一種判斷的反應。



同儕的嬉鬧（陳又維攝）

在符號互動論中，還有另一個主要概念：強調個體對於他人的行為是藉著符號來表達的，並非根據直覺來反應，而是透過思考跟詮釋，然後才針對對方行為的意義，產生相對應的行為。而人際行為並不是藉由生物性的直接接觸，多半是透過語言文字等抽象的符號來進行認識和瞭解⁷。例如，有人想搭捷運，他可以去找捷運的標記，這個標記就是一種符號，每個人一看到捷運標記就知道是捷運站，可以搭乘捷運。就如同卡西瑞（Ernst Cassirer）所言人類是符號的動物，沒有符號的處理、創造、交流，就沒有文化的生存和變化⁸。這種社會所共同認可的符號，方便個人與個人間的行為互動，也協助個人如何適當地與他人互動。在這次的活動中，劇場藝術也是個符號媒介，運用劇場的視覺與聽覺符號，簡單的場景裝置與道具：紅色的麻繩梯子、耳機、報告等；燈光明暗的變化；服裝：白色的上衣，特別是主角阿祥；聽覺的處理：音樂的選擇，以及每個角色運用其說話的聲音來傳達該角色的個性與特質。以上這些雖是劇場符號，但每一個畫面所表達出的符意都離個人的生活經驗不遠，對學生而言也是類似的，讓他先有個關注焦點的聯想，以便與後面演出故事的連結。

角色扮演與互換

維高斯基（L.S. Vygotsky, 1896-1934）認為「中介」的概念來自於黑格爾（Hegel, 1770-1831）。黑格爾從中介看到人類理性的特質。因為中介性的活動藉著使事物行動，再分別依照事物的特性再次回應，重新塑造，在過程中無須任何直接的干擾就可以完成理性意圖⁹。這樣的想法回應了「教育劇場」本身就是中介，其教學活動設計就是藉由一個議題教學的安排，讓演員和學生共同在其中一起完成學習，並且每個人均依照個人之條件回應、吸納與構成他所需要的認知，這種認知包括特定知識、人際關係、品格或甚至是道德觀。

「教育劇場」一開始計畫時，就已經在進行創作的行動，也儼然進入一種眾生對話的狀態，這裡的眾生包括無聲書籍資料的論述、團隊內部討論及個人內在的沈思等。在未進入校園之前，都可以說是「排練」，還不算是一個成品，就像表演還未在公共場域呈現之前，都不算是「演出」。然而，即便是排練也是在一個公開的場域裏發生在一群人之間，透過即興排練，大家共同建造出一個世界，這個世界在你我之間，也就是在一個完全中介裡¹⁰。所有排練過程所產生的經驗都在事情裡，所有演員在此時此刻都「完全參與」其中，「完全參與」很重要，它不僅是情感的投射（projection），更是一種情感的涉入（affection involvement），彼此就是在完全的對話歷程裡，參與在事件中，也就是葛達瑪（Hans-George Gadamer）所說的完全中介¹¹。演員在此狀態下參與了由一個議題出發，卻在排練過程中的即興延展出不同面向思維的世界，這個由現實材料與例證所建構出的整體外在世界的實質內容，其實就是人主體自我的延伸。

「教育劇場」教學的實踐，從演員們彼此的討論到角色扮演與互換的即興排練，則已進入一種自發性與開放性的精神狀態，演員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，因而開展更廣更深沈的回應。今年的一月六、七日作者參加由英國演員 Don Foster 主持的即興喜劇工作坊

(Impro Comedy Workshop)，Don老師不斷地要求學員在即興時，不要做「思考」這件事，把自己放空，把習慣性動作放掉，將經常聽到的事情拿掉，不要想，看到東西聽到聲音，馬上做回應動作。頓時之間，學員們還真是無法反應，人的創意被周遭環境異化而不自知。就是如此，即興排練即提供不同的情境，非預設的狀況下，驅使演員嘗試不同的角色，讓他無法也不能定型，不時地需要挑戰自我，剔除自我免於僵化。

他可以自發地依每一種狀態迅速地產生行動，並回應他人行為的表現；如此反覆辯證行為就產生理解，所有理解產生來自於事情的歷程中，這也是為什麼演員與故事文本中的角色如此真實地貼近。就好像在進行陶土拉坯的動作，不斷地磨、不斷地加水與加坯土，以便達到藝術作品完美的要求，即興創作之於演員就是如此，同時是創作者又是作品本身。不斷地即興過程中，將主體與客體隨時交換，此刻是角色A，下一秒是角色C，接著扮演觀眾，他們在那樣的時刻裏，『我』和『非我』能夠進行互換，進行對話，這樣的經驗就是詮釋的經驗(hermeneutic experience)。詮釋的經驗就是明白某事，這明白不是方法上的明白，而是在生活現實裡對生活本身的明白¹²。在這樣的經驗世界中，彼此交流個人與他人之間角色世界的拓展和釋放，藉此，個體可以達到心理衝動的整合…它們遠非只是一些徵召，而是一個最佳時機，讓『存在』得以從種種異化的認同中逃離出來¹³，演員必須主動地具備這樣的特性，在不同的情境與角色中進出。演員藉由對「我」的抹除，不斷地「遠離自己」進入非我，才能轉換成許多不同的「他者」(角色)¹⁴，不可拘泥於一種不可拋棄的自我，真正的主體性就是必需具有這種不斷創新自己的能動性。唯有在如此的特質下，演員進入校園與學生互動，扮演「演/教員」的角色，進行坐針氈活動與論壇劇場時，才能即刻回應不同的境況，也同時可以引導學生進行立即當下的互動。

動態視覺意象與故事的聯結：不一樣的學習模式

「意象」這裡指的是可以被看到的具體事物樣態。Berger聲稱電影是一種流動的意象¹⁵。然而，作者認為劇場更是一種「當下的」流動視覺意象，它運用了日常生活符號與某些文化象徵在「現場」進行點、線、面、空間、色彩、節奏、聲音及音樂的整合。從燈光變化與演員區位走動形成了時間與空間的流轉，從聲音的傳輸讓聽者跨入想像的境地，這些都是實際真實地「存在」於眼前。

觀看，可以說是人類最自然最常見的行為，無可避免，觀者則與之「共時共存」於現場，這樣的情況意味著另類的學習與思維模式。觀看，實際上是一種異常複雜的文化行為，人的眼睛不只是看到周遭的人在眼前晃動，也看到其親屬關係的結構¹⁶，例如，看到母親的形象，除了形象之外，也有其他意義的延伸。所以，我們對世界的把握在相當程度上是依賴於視覺。觀看，不是一個被動的過程，而是主動發現的過程。

「教育劇場」的教學活動就是選擇這樣一種「觀看」和「參與」的互動模式，與傳統教學不一樣。傳統教學直接告訴學生知識的內容是什麼，學生主體若是沒興趣，知識變成沒意義的客體，因為兩者之間沒有交融。對學生而言，究竟知識是什麼？這個知識的內容與他有關嗎？如何取得知識？和學習模式有關嗎？這些問題也是在實踐「教育劇場」的活動時不斷提出的問題，它的教學模式究竟會帶來什麼樣的學生？他們的學習態度與行為會和過去不一樣嗎？學生的價值觀，學生的創造力，或是其他不能預知的部分會有所改變嗎？

變動是人類歷史發展不可或缺的元素。以電腦為例，從最早需要專人設計軟體程式到現在人手一台電腦隨時上網搜尋資訊，網際網路讓通訊及資訊快速傳輸，極為方便。相對地，科技也讓人的關係變得疏離，這種「變」是我們必須面對的，關鍵在於我們用什麼樣的態度來應對這種變革呢？許多人都認為在二十世紀因環境、科技與資本社會快速地擴張發展，需要大量相同技術的人才集中在各領域

去發展出一個利己的環境與空間。這樣的工作狀態長久下來，在個人之間，在群體之間，以及對自然環境，都不免造成衝突與傷害。

二十一世紀的今天，許多人在反省，不斷地思考關於人的問題，人與他人、人與社會、人與自然、以及人為何而存在。在希臘戴爾菲神殿有一句名言：「認識你自己」，這句話已經是一種普世價值，可是旁邊還有一句同樣重要，卻很少被人提及，就是：「凡事勿過度」。「凡事勿過度」恰好說明人類過去行為種種，過度開發，過度物化等現象。因此，有些社會學者、文化工作者、或其他關心人類發展的人們開始反省，提出呼籲，要求改變，對人、對社會及對自然環境。因此，社會的需求也漸漸不一樣，開始要求看到個人與社會的特質。「獨具特色」是大家所追求的目標，「創造力」是人人要求的必要條件之一，仿佛未來社會的發展及人才的培訓與教育都以此為終極目標。然而，以傳統單向演講式的教學可以達到創意人才培養的目標嗎？教學模式也面臨革新的局面？所謂的「創造力」到底是指向什麼？依照羅洛·梅（May, 1957）的說法：「它的真正形態是『促使新東西存在』的一種過程¹⁷。」這句話很有意義，促使新東西存在，「新」意味著破除舊有的東西，就像人們常說：「危機就是轉機」。它的意義在於轉變，而且勇於轉變。因為已經面臨轉變的關鍵時刻，這時用以往的舊思維或是以習慣性的工作方式可能無法解決新的問題，一切就陷在窠臼中而無法自拔。這情況就像國內的教改政策，有些立意極好的概念，卻用舊的思維和以往的方式處理，不免讓人產生換湯不換藥的想法，效益就減弱許多。

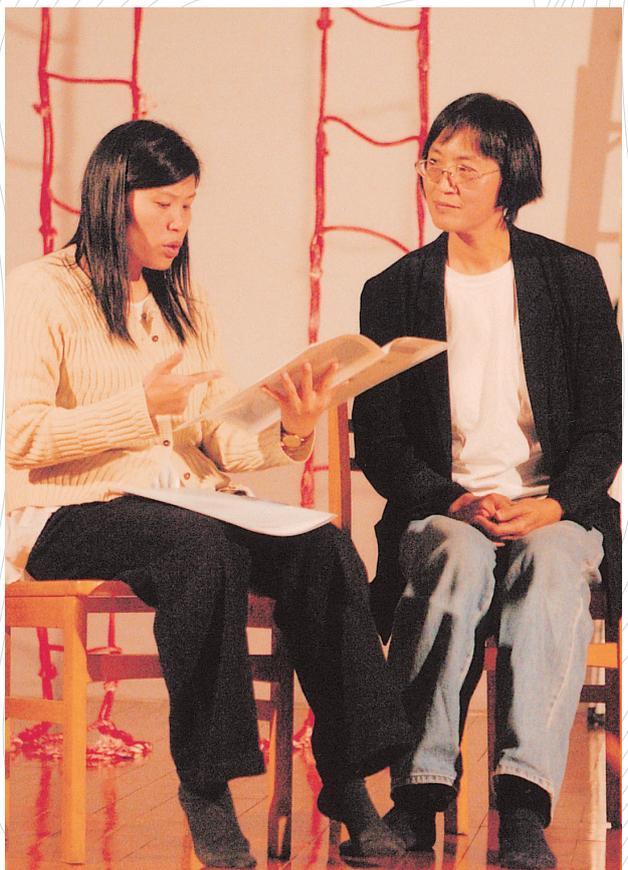
「教育劇場」教學是一個完整的藝術作品

「教育劇場」解構傳統教學模式，採取一種動態視覺意象的學習，從戲劇的表演著手，讓劇場符號融入生活經驗，使得學生一進入場域就成為情境中的一部分。整個「教育劇場」的活動就是一場完整的劇目，是一部完整的藝術作品，演出片段只是整

齣作品裡的某一焦點。因此，當學生進入現場，引言人開始走動，偶爾指揮學生坐下，戲已悄然地拉起序幕；所有的人，包括學生和演員都已在戲中，成為戲中的角色。此時，互動的關係已經開始，學生被眼前所呈現的定格鏡像劇面、舞台擺設、音樂及看著他們的引言人所吸引，他們感到好奇和疑惑，急於想知道發生什麼事情。《韋氏大辭典》解釋，創造力在基本上是「製作及帶入存在」之歷程¹⁸。「教育劇場」不就是這樣一種具有創造力的教學模式，它將參與者放置在行動的狀態裡，他聽到音樂，他看到景象，他感覺到一切事物，他就是存在的實體。

以此次生命教育系列「阿祥的選擇」為例，參與對象是高中生，主角阿祥也是一位高二的學生，十七歲。首先，這個部分就已經引起學生情感認同的部分，因為他們也面臨類似的人生規劃，同樣地是師長與社會環境替他們規劃好的，普遍的學生沒有時間也沒有概念拒絕。其次，阿祥的家庭的結構就像一般尋常的家庭，男主外女主內的典範代表。母親是一位典型的家庭主婦，非常關心孩子，事事

老師的不信任（陳又維攝）



都為孩子打點好，帶有一些焦慮情緒的好媽媽，所有重心都放在家庭和孩子身上；父親是一位把重心放在工作與事業發展上，而將家庭與孩子的事情都交給妻子處理；妹妹則是陽光型沒有心機的女孩。文本就選擇了與高中生有切身關係的事件，像升學、選擇組別、同儕友誼、家庭關係等內容作為故事的結構焦點。「角色與故事」十分寫實地符合學生的生活狀態，經驗通過和戲劇的聯結，很快地他們就認同也接受這個故事的可信度，因為他們的確經歷過故事角色阿祥的經驗歷程。

這種感同身受的同理心（empathy），現場的情況反應在學生們觀賞演出片段時，情緒非常地投入，有的學生甚至當場悄聲地說出和他的情況如出一轍。在寫實的演出片段裡，也安排一夢境獨白的場景，內容如下：

程祥：

我常常夢到一種情境，長長的迴廊走道，盡頭是個直直的梯子，梯子上方靠在一個長方形的開口，有一些光線透下來，我想上去，但我不知道爬上去之後通向何方。

迴廊走道有兩排椅子，椅子上有人，可是他們總是背對著我，我想知道他們是誰，他們長什麼樣子，可是，我怎麼繞，怎麼繞，都只能看到背影和那長長的走道，好累，真的好累。¹⁹

運用抽象的語言來代表阿祥內心無助的情緒象徵，演員林漢柏（阿祥）將無助在情感方面的詮釋非常真實，這一段的演出常讓學生們為之動容，其自身感情已投入於阿祥身上，阿祥的角色彷彿就是他們現實生活的表徵。但是，作者卻不要學生陷於感傷之中，而是希望和他們一起思考：阿祥與他們所處的現實世界應該如何面對，以及應該如何作才能產生一種適當的全新關係。所以，這時候引言人又出列，將學生從虛擬的演出情境拉回到現實世界，並對學生提出一些問題，讓學生們有機會可以冷靜一下，思考並具體反映內心感受。然後，再繼續觀看演出後續的發展，又從現實再度回到虛擬之中。

就是在這樣真實與虛擬之間反覆進出，學生漸漸地練習從這樣的模式去思考，而不只是停留在觀看階段，其主體意識也漸進式地呈現。這樣的理性辯證關係並沒有減弱他們對於角色的同理心，讓他們產生「移情」（transference）。移情現象，榮格認為是在某種特定狀態下，「重新」體會以往與他人交往中經歷過的種種思想、感情，是一種很自然發生的現象。梅洛-龐蒂也曾提過類似的概念，他用 telepathy 這個字，帶有精神感應的意思，其作用在於使物我交融，由我之世界來感知外在的世界，…在美學上所稱的「移情」作用，開顯出物我交感相應之關係²⁰。透過戲劇、角色進出與劇場形式的呈現，讓學生主體以感性和現實與虛擬相互辯證的方式處理與外在世界的關係，不同於過去自己處理的方式或不同於社會的成規，不但可以展現自我實現的作為，也能慢慢地掌握主體性的重要。這就像布雷希特認為戲劇的用途在於改變人，將人從其現存的封閉模式中解放出來，為人們揭顯出一個新的視野和一個新的行為的場域²¹。

三、活的藝術與認知發展

台灣社會目前正處在眾生與眾生喧嘩的時代，打開電視充斥著韓劇、日劇、港劇等，走在街上可以聽到不同的言語交談，真正展現多元文化的現實世界。這現象和俄國文化理論家巴赫汀（Mikhail Mikhailovich Bakhtin, 1895-1975）用「眾聲喧嘩」來形容轉型期的文化現象是十分的雷同，也就是，他談到人的「主體性的建構」，主體不是上帝賦予的、先驗的實體，而是一個不斷建構自身的過程。這個能動的、發展的、建構的過程，主要是在相互運動、交流、溝通中的關係上呈現出來，他提出「對話理論」（Dialogism）堅持主體的開放性、互動性、對話性。他把關係的問題看成主體建構的核心問題：人如何在相互交往與溝通中確立「自我」與「他者」的關係，以及如何建構起社會整體關係，因為個人不可能離開社會群體而存在的²²。

巴赫汀這樣的概念在學校社群裡也會發生，例如，現在教改要求以學習者為中心的觀念要取代以學校政策為中心的觀念，這樣必定會產生不同的學校文化，其間轉換所必經的陣痛期是不可避免的。我們要因此而放棄嗎？當然是「不」。然而，我們隨即也面臨問題，如果學生是個主體，他的主體性是如何產生？就如同前面所提，在「教育劇場」教學活動之歷程，學生的注意力、情感、思考、創造、認知與行動之間的內在歷程如何轉換，也就是，學生在建構物質世界的過程中，如何啓開能動的作用，完成了對議題內容的認識與實踐；這中間當然涉及學生主體性與外在世界關係的問題上，首先就面臨一個實際問題：教室裡的對話發生了嗎？什麼內容會產生真正的對話？在對話之間與構成整體互動的意義是什麼？這樣的思索就回應到「對象是誰」及主題的選擇；主題與對象之間有著緊密的關聯性，這其中涉及大至文化、小至個人生活領域，對象中雖有不同個體卻有著共識的意涵。所以，主題來自於對象的生活經驗，經驗中的衝突、張力、情感等，經驗和議題內容可以相互類比而得到認同，如前段所述之狀況。

「教育劇場」是透過藝術的形式介入教育現場，和學生產生對話關係。現實生活中的實際事件轉換成劇場演出的文本，其中語言的使用就必須轉換。例如，發生三天的事件，在劇場的時空也許只有三分鐘的光景，必須是濃縮意義的精髓，就像史坦尼斯拉夫斯基曾說現實或真實並非是一個存在於人之外的現成被給予物；是在追尋真實的同時，人才將真實建構出來；是透過人的創造性的想像力的作為，原初的經驗才得以獲致其形式，並成為有意義之物²³，例如程祥夢境的獨白和學生情感對應的部分。這個被濃縮過的藝術精華必須是一種活的藝術，也就是一切出發點都是以日常的生活世界為依歸，藉藝術的形式呈現出最為人關切的問題。這個問題如何在學生主體和事件中的他者與演出中的他者（演員角色）三方面彼此間的對話關係與價值交換關係²⁴。這裡可以藉由活動進行至觀看演出片段結

束之後，進入戲劇活動：坐針氈、分組討論、論壇劇場的部分來解析。

演出片段結束於一個定格畫面。但是，整體作品並未結束，真正的主戲才正要拉開大幕：學生要開始發聲了，雖然前面引言人曾進行一些互動，不過時間都非常短促不夠集中。後續的活動才是他們正要向現實世界的衝突面展開挑戰，而他們自己也處在這個衝突世界裡。這時，引言人再度出面進行坐針氈的活動，他詢問學生對上演事件的看法，他們曾經碰過類似的經驗嗎？碰過類似的角色嗎？對於每一個角色的意見以及誰是問題人物？造成整件事情發生的原因是什麼？最後問學生，想和哪些角色進行溝通？學生七嘴八舌地爭先丟出他們的看法。這些看法並沒有人逼迫他們如是說，完全是自發性的，這不就是主體性所呈現眾生喧嘩的現象，一種屬於自己思維的行為表現。每個學校學生的反應都十分接近：母親看似文弱，主導性卻很強；父親不太管事，也就代表不關心孩子；阿祥太懦弱；有些同學的表現太糟糕，不誠實與不道德；老師太過於武斷，以成績來評斷一切或不問事實即下結論，這些狀態在他們的現實生活中經常發生。

這幾所學校總是先選擇和阿祥這一家人面對面溝通。作者認為坐針氈是一種將人放進問題裡去思考的學習模式。學習如何面對問題的衝突點，以及在現場同時出現兩個同樣是主體：自我與他者，一個虛擬的角色與兩個實在界的人物（演員和學生），三者在同時共同去面對衝突，互相對話，事物討論的亦此亦彼，延伸出其他命題。作者認為此時人物主體也與外在客體事件藉由彼此觀看與參與再次驗證其生活經驗，在活動過程中，又將其主體想法與外在世界結合在一起變成其個人經驗的一部份。

更有趣的是在學生與演員之間還出現第三個主體：引言人，他是一個不帶任何批判性的角色，一個獨立的主體，這三者之間因演出故事之事件而產生一種內在的關聯性，就像前段所提一個虛擬的角色與兩個實在界的人物（演員和學生）一樣，因著事件而產生關聯性。實線代表主體，虛線代表他

者，每個人是自己的主體同時也是其他主體的他者，根據巴赫汀的想法，只要人與人之間在進行對話，就意味著理解對方的思想和情感是可能的。（參考圖1：因演出故事產生內在關聯性）

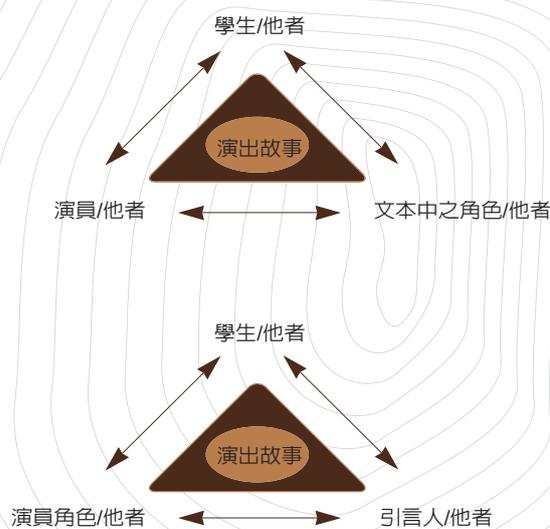


圖1 因演出故事產生內在關聯性

這三者之間所出現多重聲音的回響（double echoes/voices）或是巴赫汀所聲稱的「複聲」（heteroglot），他們不僅只是回應問題本身，還觸及至每個人背後的生活經驗，他們用真實的經驗和情感進行現場的一種開放式的互動對話。因為坐針氈的場景是即興創作，所有對話的進行都非預先設定的，這是一個實際發生的體現經驗，真真實實地存在，英國兒童劇場與戲劇專家史雷德（Peter Slade, 1912-2004）也認為即興對話是自發性對話，對於主體性的發展很有幫助²⁵。一種內在生命與外在物質的統一就在身體感性體驗的歷程中實現，缺乏活生生的、有血有肉的體驗就沒有價值的交流和實現²⁶，坐針氈活動的即興經驗就是如此，它幫助個人從歷程體驗中顯示出其主體性，這和葛達瑪（Gadamer）體驗美學的觀念非常相近，也就是人不斷在體驗中湧

現具體的主體，不斷在歷程中經歷歷程的主體，這個主體就是具體的與活現的，是此時此刻的²⁷。這樣的歷程就是一種活的藝術。

當一件在社會普遍引起爭議及衝突的事情，例如社會普遍存在的「出人頭地」想法與家裡的期待，常常會導致學生產生壓抑、害怕、焦慮等人類情感的反應，情緒積壓到臨界點時則會爆發意外事件的產生，例如自殘或自殺的現象。若以藝術的形式再現此種普遍性的現實樣態，作為一名觀眾是否是被動地接受演員所傳來的訊息？就像在台灣的傳統教學方式一樣，採取被動的學習態度。還是，當一個被揭顯的現實被呈現之後，觀眾有權利當下將事件轉變成可被理解之狀態？「教育劇場」活動的確是顛覆傳統教學中一人為主導的教學模式，也瓦解觀眾只有看戲的份，沒有發聲權力的想法。其中，除了坐針氈之外，由「演/教員」帶領同學分組討論及同學依照自己的想法進行改變的「論壇劇場」，這些在現場立即說出自己想法的現象，也是巴赫汀認為講話者主要功能就是揭示不同的意識型態立場或價值觀²⁸，而每一個主體對另一主體都是他者的身分，在同一時空下，藉由交談和對話具體交會在實在界物質事件裡。沒有當下的體驗，事件之認識與意義不會成立；反之，則會產生認知的意義。作者並無意談及自然科學中的「認知發展」，作者將它定義為對個人主體性的建構及對事物的理解。這種認知的產生，作者想延續前面所提情感的涉入（affection involvement），從情感到認知，以及主體體驗客觀世界之同時，在其中間的轉換是否出現遭遇（encounter）²⁹，因而使得主體的創造力出現，這種潛在能力的產生也是作者在觀察過程中有趣的發現。

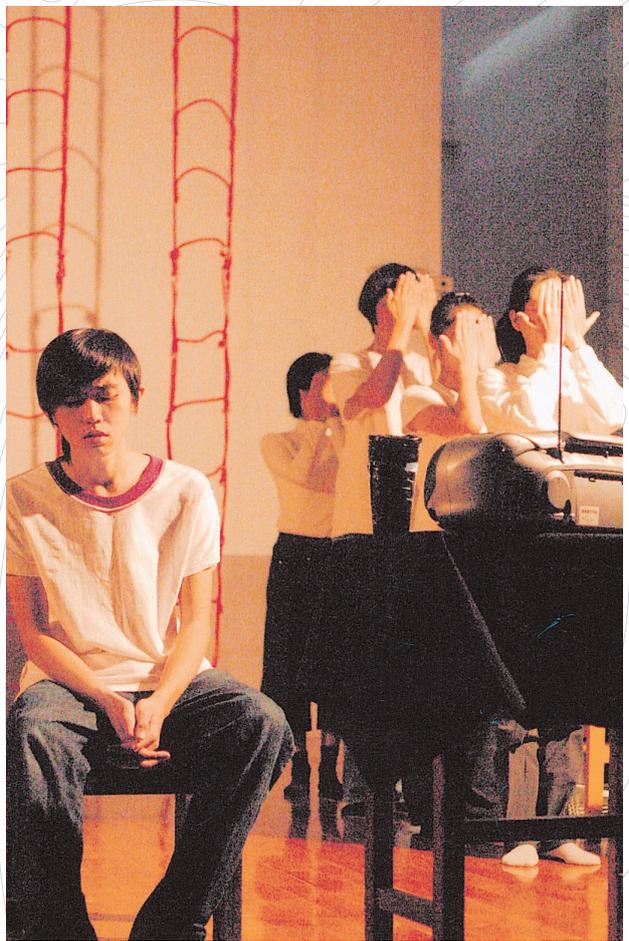
遭遇與創造力（encounter and creativity）、情感與認知（affect and cognition）

過去已有許多學者談論到情感與認知發展的關聯性，各派的理論不一，但是，有一個基本概念是相通的：感情（feeling）、思考（thinking）和行為（behaviour）之間是緊密的相互依賴³⁰。在 Russ

(1993)的研究關於遊戲情感和創造力，她認為情感歷程與認知歷程是相互交織在一起的，創造力依附在情感功能裡會改變發展中的認知結構，反之亦然³¹。他們所談到的創造力並不侷限於藝術家，而泛指一般人的活動狀態。就像英國戲劇學者Ken Robinson也提到所有的人都有創造的能力，每個人需要的方式、媒介與歷程也不盡相同，但它強調就是一種「做」的歷程，牽涉破除舊習，嘗試新的可能性，其活動總是在限制與自由、意識與潛意識想法、直覺與理性分析之間的結合³²。這樣講法就像在戲劇中進行即興活動一樣，沒有事先計畫的安排，完全是自發性與自由的出現。

作者認為「教育劇場」就是在現場進行一種以情感引導理性思維的行動教育，它引導的方式讓學生由被動轉為主動的行為，藉由它讓學生對著大家共同所處的世界建立起一種強烈的覺知和相互關聯的過程，這個行動隱含著學生們的創意。在坐針氈、分組討論及論壇劇場的活動，學生們表現出一種承諾的態度，也就是他們相當專注地投入與參與，其情緒融入到客體事件的相互討論與辯證過程中。他們已經在進行一種創造力的活動，尤其是在期間，他們會提出一些自己的看法，這些看法和師長們的看法極為不同，也和別的同學不太一樣，每個人都從不同的角度去觀察同一件事；突然之間，有人會提出一些新的想法，這種靈感不期而遇(encounter, 遭遇)的現象在演出後續的活動中不斷地出現。這情況就與羅洛·梅在研究創造力的想法很接近，他認為創造力活動就是一種專注地投入，高度入迷(ecstasy)的意識狀態，它不是非理性，而是超理性的把智力的、意志的和情緒的功能都集中在一起；活動過程中將主體與世界的關係交融互動，通過創造力活動來表達主體的存在，這是一種必要的程序³³。這不也就是讓學生可以從一件日常生活中的事件去感受和決定他當下的想法，並且可以面對未來相類似事件發生時，他可以採取的方式和態度。

在分組後的小團體大約一組十至十二人，由演/



幻聽 (陳又維攝)

教員引導討論，這時進入了面對面的焦點互動，不是只有一個人發言，而是一小組人在進行腦力激盪式的對話，每個人發表自己的想法，而每個人是觀看者也同時是被觀看的人，像這種自我與他者的自發性對話和交流，確立自我主體與其他主體相互間的關係與位置，可以說就是一種自覺意識³⁴。整個情況又回到前面曾經提到學生們參與、認同、情感涉入、分享、判斷到創造與發表一個新概念或意見，這時所謂的「遭遇」(encounter)在群體間又發生了感應。這裡作者特別想提莫雷諾(Jacob-Levi Moreno, 1892-1974)對encounter專文做了一些解釋：encounter原是德文，很難以一個英文字來解釋。遭遇是一種高度緊張的溝通，並不是在一種鬆散的狀態下進行。參與者不是被外在權勢所逼迫而在一起，他們在一起是他們自我選擇的意願，在一起分享。透過他人瞭解自我，是一種認同，而且是少有的、無法忘懷的相互性作用。encounter是一種即席的，沒有結構性的，非事先設計的，未經排練的，隨興所至的發生了³⁵。莫雷諾所解釋的狀態極符

合學生在實踐過程中的表現與反應。接著，學生們所提出新概念的建議，在論壇劇場由學生自己去實踐，讓學生去進行一場他們自己決定生活境況的排練，去預演他們所選擇的方式，對他們而言，這個過程就顯現出一種深刻的體驗（heighten experience），因為他們把這種體驗實際反映在問卷的答案裡。

他們的確沒有辦法改變社會的現實，但是卻可以改變自己對事情的看法、態度和行動，因為他的主觀覺知（awareness）³⁶改變，透過他人的故事，藉由藝術形式的參與，他的情感涉入和思維判斷產生相互感應作用，進而幫助個人認知自己與世界的關係。

四、「教育劇場」知識論：

本我個體（Individuation）的存在

根據英國 Theatre for Development（TFD）專家 David Pammenter 描述「教育劇場」教學活動的特點，具有下列幾項：第一、並沒有特定的教案教法與策略，每個劇團的教案設計都不一樣，會因為參與對象的不同而設計教案內容；第二，不是戲劇演出，而是提供給孩童或青少年一種體驗的權利；第三，要瞭解參與的對象，以參與者的學習為中心，教案結構的設計才會客觀、清楚、有創意、有視野；第四，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；第五，是一種做中學的教育理念，過程中不斷地互動討論，一種情感教育重於智育發展的模式³⁷。「教育劇場」解構傳統演講式教學，打破觀眾純粹欣賞演出的態度，化解被動的行為，因為它提供的模式：一種更積極的、集體的、顯現個人特質的、參與及互動式的教學，追求身體力行的體驗、行動與創造的結果。這種結果，作者認為產生「劇場知識論」，也就是藉由「教育劇場」的教學模式所帶出來或所得到的知識和概念。其結果不只是獲得一種特定知識或概念而已，例如憂鬱症，除此專業知識之外，還涵蓋了社會知識，如人

際互動關係的處理；心理方面，如何處理自己的情緒管理，以及以同理心去理解對方或幫助對方。偶爾，會出現一些批判性的概念，例如，在坐針氈時，有同學就向程祥提出：可憐之人必有可惡之處，你有沒有想過你自己的情況？扮演程祥的這位演員，剎那時之間，不知如何回應，因為過去多數的人都是同情他的。然而，這位同學的表現正是我們進行「教育劇場」活動所企求的目標。

以上這些觀點可以從本活動中的兩份紙筆記載資料分析驗證：一是小組討論問題的發言紀錄，題目如下：1.造成這整件事情發生的相關因素，包括哪些？2.在以下各場景，同學們是否在實際生活中有碰到過和程祥類似的遭遇，如果有，你會如何解決所發生的問題，或是你可以提出一些積極的改進建議；二是此次參與活動三百位學生中，事後進行書寫式問卷，總共十二道問題。回收問卷一百四十八份的紀錄，男孩六十六份，女孩八十二份，這裡並不作性別差異的研究，只說明參與活動的男女同學的比例差不多。這些記錄客觀地顯示學生主觀的與自發性的思考和回應。羅洛·梅在探討人的存在時，就曾經提到自由、個體化（individuation）和社會整合（social integration）是相互關係的因素，他進一步解釋，人可以在約束下自由地塑造自己的存在，這個自己有其獨特性，每個人的自我，彼此之間是不同的……，在保有本我個體的同時，又積極參與社會生活，發現那些對社會有建設性的和可接受的方式，並以這些方式來充實和實現他的存在³⁸。人不可能脫離社會而獨存，他會被這個社會所影響，但是他也可以以他的行為影響社會，這說明天生我才必有用，人必須認識自己；人與自己、與他人、與社會、以及與自然的關係是雙向相互作用的，非單向的。這些紙筆記錄極客觀地顯示上述觀點，在整個教學活動過程中，學生以實際行動與體驗的確能夠凸顯其自我的想法，除此之外，還能聽取、討論與接受他人的意見。在此，將團體討論的結論摘要和問卷摘要檢附如下：

這些問卷的回答顯示：所有的思考到想法的產

一、團體討論

發生問題的原因	建議改進的方式
1.所有的人際間都欠缺溝通、互動與理解。	1.家庭關係要改善，要互相溝通與瞭解，父、母親要聆聽孩子的心聲。
2.在學校，仍然先主觀以成績評斷學生行為，難道成績好的學生不會做壞事嗎？	2.包容與傾聽，追求事情的真相。
3.程祥過度壓抑自己。	3.程祥要勇敢說出心裡的話，程祥也應該試著和別人溝通，找出發洩情緒的管道。
4.缺乏信任與關心。	4.先聽程祥的想法。
	5.同學要將心比心，瞭解別人。

二、問卷回答摘要（12道問題中，將相似的問題合併）

問題的意義	人數/百分比
1.從演出故事的角色可以得到類比的經驗	139人/93.9%
2.可以理解阿祥的情況—同理心	125人/84.5%
3.可由劇場的介入，對應到自己日常生活經驗的理解	115人/77.7%
4.參與同一件事情，卻各自有不同的想法	49人/33.1%表示沒有特別想法 41人/27.7%表示得到憂鬱症的正確知識 32人/21.6%表示如何自處 23人/15.5%表示如何幫助別人 2人/1.4%表示師長有問題 1人/0.7%表示得到劇場的概念
5.百寶箱所引起的好奇心	107人/72.3%
6.分組討論的腦力激盪，從同學那得到不同的想法	99人/66.9%認為可以 39人/26.4%認為無效 10人/6.8%無意見
7.對專業醫師介紹憂鬱症的情緒管理有正確之認識	123人/83.1%認為有，在解說之後有較清楚的認知 25人/16.9%認為沒有差別
8.喜歡教育劇場的教學模式	130人/87.8%表示喜歡 18人/12.2%表示還好
9.何種議題適合教育劇場教學	學生反應：兩性教育、性別問題、性教育、輔導、性侵、同性戀、社會議題、婚姻、家庭問題、家暴、單親、生命教育、心理問題、生活問題、人際關係、校園問題、青少年問題、情感問題、禁毒、濫用藥物、終身學習、防制犯罪、心靈、道德、公民問題、歷史、國文、法律、政治等

生，以及到行為的表現，都是經由在關係脈絡中發生與發展的，前後是持續性和相互影響的，也就是個體與個體形成群體間的互動，從小團體再延伸到大團體；因此，我們所觀察到的不僅是個體，而是從不同關係中的個體所帶來不同的互動結果。這種經由互動所引起的本體自覺而產生不同範圍的概念，包括，價值、人際關係、心理、社會、甚至所謂的專業領域等。什麼是知識？從何而來？如何取得？作者認為，以上問卷很明確地顯示「教育劇場知識論」的結果，而且是很驚人的。

例如，從演出故事的角色可以得到類比的經驗，作者選了一些學生的回答作為範例：

「可以，可順便藉此重新省視自己和他人的互動和個人的情緒管理。」——和平高中黃同學

「整場劇一再提出主角不被理解、一再被嘲笑、老師成見深，因此想藉虛空的介質傳遞內心的鬱悶；但這一切是否是他內心自己建造的空中閣樓的假象？」

——大直高中劉同學

我們也可以從以下範例看到學生如何產生同理心，以及演出故事和學生生活經驗連結的心得。例如，問卷中顯示A同學的生活狀態就類似阿祥的生活，甚至有個弟弟和阿祥的妹妹一個樣，所以他可以產生同理心。B同學的生活經驗沒有類似的情況，可是當他和A同學交流對話時，他接受到更直接「他者」的訊息，他者即是他的同學，B同學也會因此而產生同理心。

「可以，我的家庭狀況幾乎和他一模一樣。」「我對憂鬱症的看法從無知到了解。」——大直高中游同學

「可以，我覺得那是很多人都會遇到的一個人生歷程，雖然我們每個人的遭遇不太一樣，可是都有不如意，人生低潮的時候，但我們要學會從中爬起，因為這是代表我們成熟的過程。」——大直高中劉同學

因為個體間的開放式互動會形成一種新觀點，這情況就說明彼此間是一種互相獨立又互相依存、平等對話的關係³⁹，這種關係就是人的主體性的建構，人主體的自覺意識就是通過對話來實現的，在這種「我—你」交往的相互關係（I-thou relationship）

中，……雙方都被視為主體而不是客體⁴⁰，外在世界早已被融入在交流的主體經驗裡。這裡也提供在團體討論之後學生心得的例子，來說明參與同一件事情，卻各自有不同的想法；同學彼此之間的社會性互動行為卻是在一種包容、平等、開放的狀態下進行，同時對憂鬱症的專業知識、起因和患者的行為都有較正確的觀念：

「提出兩方面的問題，做出充分的討論，更能夠分清事件觸發的原因，和提供解決問題的方法。」「我們分享一些專業的知識，使我們更能夠認清憂鬱症和普通憂鬱情緒有何差別，如何幫助憂鬱得到抒發。」——大直高中陳同學

「每個人看完之後的感想都不同，若別人提出的觀點與自己差距太大，仍是不會改變原先的想法，不過可以訓練自己接受各種不同意見，促進思考能力。」

——和平高中張同學

在喜歡「教育劇場」的教學模式及何種議題適合「教育劇場」教學的問題回答中，更是顯現「教育劇場」活動所引發出學生的創造力，及它對學生所引出的知識，就如同羅洛·梅所說，創作活動代表情感上最高度的健康，表現正常人在實現自我的作為，……用心審視，從不同的角度觀察它。可以說是沈浸其中，……所遭遇的可能是一個觀念，一種內在的景觀，……，然後再具體表現出來，這景觀是由他與實物的遭遇所衍生而成的⁴¹。我們不妨看看下列學生回答的例子：

「覺得這樣的表現方式較文字有趣且易了解，最喜歡開放給大家和劇中人物對話。」——大直高中陳同學

「這種『Live 直播』的方式還滿不錯的！尤其其他作夢的時候！感覺滿陰的！可是令我滿好奇的！」——大直高中黃同學

何種議題適合「教育劇場」教學模式，學生們的建議如下：兩性教育、性別問題、性教育、輔導、性侵、同性戀、社會議題、婚姻、家庭問題、家暴、單親、生命教育、心理問題、生活問題、人際關係、校園問題、青少年問題、情感問題、禁毒、濫用藥物、終身學習、防制犯罪、心靈、道

德、公民問題、歷史、國文、法律、政治等。這樣回答的意義不就再次強調作者的研究立場：「教育劇場」就是在現場進行一種以情感引導理性思維與創作的行動教育。

五、後語：「教育劇場」與本我個體的對話

對話的目的是為了解，減少衝突，在真正經歷一種具體的行動體現，才能將外在事物內在化，得到深刻的省思。「教育劇場」之教學是個整體性的活動，是一個包括所有演/教員、引言人與學生在內的完整藝術作品。其作品真正的命題與任務是在提出現實狀態的議題之後，如何使生命仍被看待成一個完整的個體。在面對生活議題的當下及過程中，經由劇場特殊形式的中介，藉著參與產生認同感，透過演出的再現與被再現之間，摻雜著情感的涉入，在現場的所有參與者穿梭於觀者與被觀者之間，就在這辯證與轉化中傳達個體間不同的判斷和價值觀。在一個開放的場域裡彼此交流與互動，讓生活在不同文化中的人均以自己所特有的時空型來把握與其他不同文化經過對話後，各自的時空產生

新的變化⁴²和新的意義。

情感與認知的藩籬因著藝術的中介與轉化早已化為無形。「教育劇場」就是以情感引導理性思維的行動教育，引導的方式讓學生由被動轉為主動的行為，藉由它讓學生對著大家共同所處的世界建立起一種強烈的覺知和相互關聯的過程。它不只是教學策略，它也不僅僅是為藝術而藝術，就如同布雷希特的想法：不藉由藝術，任何目的都無法實現。這個目的就是幫助人們認識自己，發現生活的意義，然後關心人的存在問題。

「教育劇場」可以運用的對象不只是學校的學生而已，他也可以針對不同的社群進行互動學習，例如，成人的終身教育；弱勢團體的自覺意識，例如外籍新娘等。當然，它也有它的侷限之處，例如，參與的人數不能過多；時間的安排長短要協調；在台灣，不是太多人了解什麼是「教育劇場」，總是會先以一般認定的劇場美學來審定演出形式或劇本等元素，而不完全了解戲劇的藝術性價值，已經超越其本身外在形式，而移向人的內在。我們需要再花一些時間對社會大眾進行再教育的工作。不過，這一切應該是值得的。

老師，您為什麼不相信我？（陳又維攝）



註釋

- 1 此處指用「移情 Transference」，最早使用此字意義是精神分析學的佛洛伊德；分析心理學家榮格（Carl G. Jung, 1875-1961）也沿用此一觀點，但他更強調個人自我需通過群體，才能產生意義。他認為移情現象是在某種特定狀態下，重新體會以往與他人交往中經歷過的種種思想、感情，是一種很自然發生的現象。
存在主義心理學家羅洛·梅（Rollo May, 1902-1994）也曾將「移情」描述為一個人深入到另一個人之中，直到達到某種認同狀態的情感或思維，它牽涉到人際互動的概念（May, 1939, p. 77）。
作者同意榮格和羅洛·梅的想法。
- 2 此處所言「本我個體」即所謂的「本體論」，乃引用分析心理學家 Carl G. Jung 的 *Psychological Types* 一書中所定義的 Individuation 的概念，此概念指向一種過程：一個人最終成為他自己，成為一種整合性的、不可分割的、但又不同於他人的發展過程。申荷永先生（2004）將其譯為自性化。
參閱 Jung, C.G. (1923). *Psychology Types* (H. Godwin Baynes, M. B., B.C. Cantab, Trans.), pp.554-563. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
Jung, C. G. (1940). *The Integration of the Personality* (Stanley Dell, Tran.), pp.3-29. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
在羅洛·梅及巴赫汀的相關論述中也多次提到 Individuation 的觀念，和榮格的觀點相當接近，作者也十分認同他們對本體論的看法。
- 3 「教育劇場」的概念請參考本文作者於下列期刊發表之文章：國立臺灣戲專學刊第3期與第6期；國立臺灣藝術教育館《美育》雙月刊第142期（2004年11月出版）。
- 4 參閱鄭金川著（1993）：《梅洛-龐蒂的美學》，頁13。台北市：遠流。
- 5 參閱 Storr, Anthony. (1973, 1979). *JUNG*. pp. 31-32. Glasgow: William Collins Sons & Co. Ltd.
- 6 參閱 Bernard N. Meltzer & John W. Petras. (1970). The Chicago and Iowa Schools of Symbolic Interactionism. In Tamotsu Shibutani (Ed.), *Human Nature and Collective Behavior*, pp.3-17. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- 7 參閱鄭佩芬編著（2002）：《人際關係與溝通技巧》。台北市：揚智。
- 8 參閱 Cassirer, Ernst. (1944). *An Essay on Man: An Introduction to a Philosophy of Human Culture*. New Haven: Yale University Press.
- 9 參閱 Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, p. 54. In Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman (Eds.). Massachusetts: Harvard University Press.
- 10 參閱余德慧著（2001）：《詮釋現象心理學》，頁131。台北市：心靈工坊文化。
- 11 同上，頁132-133。
- 12 同上，頁130。
- 13 參閱藍劍虹著（2002）：《回到史坦尼斯拉夫斯基——一人作為一種技藝》，頁5。台北市：唐山。
- 14 同上，頁207。
- 15 參閱 Berger, Arthur Asa. (1989). *Seeing Is Believing: An Introduction to Visual Communication*, pp. 81-96. California: Mayfield Publishing Company.
- 16 同註10，頁19。
- 17 參閱 Rollo May 著、傅佩榮譯（2001）：《創造的勇氣》，頁41。台北縣新店市：立緒文化。
- 18 同上，頁43。
- 19 財團法人跨界文教基金會主辦，計畫主持人：容淑華。2004教育劇場入校園系列2，生命教育：阿祥的選擇。演出文本中獨白內容。
- 20 同註4，頁72-74。
- 21 同註13，頁281-282。

- 22 參閱 Clark, Katerina and Holquist, Michael. (1984). *Mikhail Bakhtin*, pp. 64-94. Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
參閱劉康（1995）：《對話的喧聲：巴赫汀文化裡論述評》，頁83-113。台北市：麥田。
- 23 同註13，頁316。
- 24 同註20。
- 25 參閱 Slade, Peter (1968). *Experience of Spontaneity*. London: Longmans.
- 26 同上。
- 27 同註4，頁107。
- 28 同註22，參閱劉康，頁253。
- 29 Encounter，有許多翻法，傅佩榮老師譯成「遭遇」，余德慧老師譯成「遭逢」和「碰觸」，楊紹剛老師譯成「會心」。本文章採傅佩榮老師的翻譯。
- 30 參閱 Forgas, Joseph P. (2000). Introduction: The Role of Affect in Social Cognition. In Joseph P. Forgas (Ed.). *Feeling and Thinking: The Role of Affect in Social Cognition*. (pp. 1-23). Cambridge: Cambridge University Press.
本書編者依照「情感與認知」的理念、不同的研究派別、方向邀集各個專家學者論述。
- 31 參閱 Russ, Sandra W. (1999). Play, Affect, and Creativity: Theory and Research. In Sandra Russ (Ed.), *Affect, Creative Experience, and Psychological Adjustment* (pp. 57-75). Philadelphia: Brunner/Mazel.
- 32 參閱 Robinson, Ken. (2001). *Out of Our Mind: Learning to Be Creative*, pp. 111-137. Oxford: Capstone Publishing Ltd.
- 33 參閱原著：May, Rollo. (1975). *The Courage to Create*, pp. 39-54. New York: W.W. Norton & Co.
- 34 同註22，參閱劉康，頁211。
- 35 J. L. Moreno. (1960). The Principle of Encounter. In J. L. Moreno (Ed.), *The Sociometry Reader*. Illinois: The Free Press of Glencoe.
他為 encounter 舉了一個例子，兩人相遇，我把你的眼睛挖下裝上我的眼睛，你把我的眼睛挖下裝上你的眼睛：因此你用我的眼睛凝視著我，而我用你的眼睛凝視著你，表示兩者相互融合在一起。
- 36 Rollo May 認為「覺知」(awareness) 是一種「自我意識」(self-consciousness) 的表現，「自我意識」就是覺知表現在人類身上的一種獨特形式，是人領悟自我的一種獨特的能力。
參閱楊紹剛《尋找生命的意義：羅洛·梅存在主義心理學》(2001)，頁101。台北市：貓頭鷹出版，城邦文化發行。
- 37 參閱 Pammenter, David. (1993). Devising for TIE. In Tony Jackson (Ed.), *Learning Through Theatre: New Perspectives on Theatre in Education*, pp.53-70. London: Routledge.
- 38 同註36，頁65-68。
- 39 同註34，參閱劉康，頁189。
- 40 同註36，頁278。
- 41 同註17，頁93-115。
- 42 同註34，參閱劉康，頁237-239。