



Play, Portray, Perform

— 教育戲劇面面觀

Play, Portray, Perform: Every Aspects of Educational Drama

陳晞如

Sally Hsi-Ju CHEN

慈惠醫護管理專科學校幼保科講師

國立台東大學兒童文學研究所博士生

教育戲劇，開門！

我國將戲劇做為媒介及工具應用於其他學科學習與學校活動，是隨著九年教改新課程的實施，正逐漸落實的目標。但是，世界上其他的先進國家，無論是在英國的「教育戲劇」(Drama In Education)或美國的「創造性戲劇」(Creative Drama)理論的影響下，將戲劇做為一種教學的輔助技術，運用於課程發展中的成果已出現了許多值得學習的面向和借鏡之處。

而所謂的教育戲劇是運用戲劇和劇場的技巧，從事於學校課堂的一種教學方法。它是以人性自然法則，自發性地與群體及外在接觸。在指導者有計畫與架構之引導下，以創作性戲劇、即興演出、角色扮演、模仿、遊戲等方式進行。讓參與者在互動關係中，能充分發揮想像，表達思想，由實作而學習。以期使學習者獲得美感經驗，增進智能與生活技能(張曉華，1994)。戲劇的教室課程學習方面之相關理論雖然起源自1930年代，不過每個國家的實施情形和研究成果因時空背景、國家政策之差異，各自出現了不同的面貌，我國實施的進程算是此領域中的新生兒。因此，本文首先擬將參考《Research in Drama Education》及《Youth Theatre Journal》二份國內僅有關於戲劇教學、劇場教學、教育戲劇的學術性期刊內容，挑選具有發展特色的國家或研究單位，將國外教育戲劇的實行概況做簡要的介紹，

然後進一步探討關於戲劇智能議題的發展，希望能開展國內教師們對於戲劇教學多元面向的思考空間。

教育戲劇的發展現況

一、以日本、澳洲、蘇俄、希臘的發展經驗談起

和我國鄰近的日本，早在1970年就由英國創作性戲劇大師布萊恩·魏(Brian Way)將「創造性戲劇」引進，為教育戲劇在日本的發展暖身，但卻未能即時啟動戲劇和教育結合的理念。¹雖然日本現在有超過200個專屬為兒童及青少年表演的劇團，也培養了許多從小看戲的兒童觀眾，但對於西方國家將戲劇運用於課程活動中仍有實際推行的困難。日本川村學園女子大學教育系教授Yuriko Kobayashi(2004)在探討日本教育戲劇的教學困境時發現，根究其原因和我國頗為相似，都是源於相關單位對於戲劇這個學門及戲劇教師培訓的不重視，師資培訓的課程因此呈現極為缺乏狀態，導致師資嚴重不足，當然也就造成推行的困難。雖然有些學校做效英國的作法，請劇團的演員擔任兼職戲劇教師的工作，但這種沒有教育背景和教育理念的教學方式難免產生教學政策的偏頗，因此，這樣的作法也引發了改革的聲音。值得慶幸的是，這些現況已透過該國相關領域的學者提出，並發表於國際性的研究性期刊



Play, Portray, Perform

Every Aspects of Educational Drama

中，期待能引起相關單位的關注。²

而澳洲教育戲劇推行所面臨的困境則是在於戲劇教育者（drama educator）以及戲劇教育（drama education）學門的定位問題。以澳洲格里菲斯（Griffith）大學為例，該校的藝術學院將其學術領域定位在戲劇、舞蹈、音樂及視覺藝術四大藝術類項，但戲劇總會在另外三項獨立發展過後才被重視的科目（如同台灣在美術和音樂教育發展了40年過後，戲劇才起步），戲劇當然也就淪為藝術學群中的小支。該校教育系教授John O'Toole（2002）認為戲劇固然架設了一個綜合性的大框架可以容納美術、音樂與舞蹈的加入，但由於對於技術性的素養要求不如另外三類嚴格，因此容易被忽視。而戲劇教育學系在澳洲的大學分類下是設置於教育系所，因此就讀的學生很自然的因興趣不同而被區分為二類，一類是對戲劇有較濃厚的興趣；另一類則是對教育較感興趣，但如何在這二類中取得一個平衡點，使學生能符合自己的興趣發揮所長，並能順利就業，則是該國戲劇教育課程目前需要調整的目標。³

反觀蘇俄和希臘，一是兒童戲劇史發展完備的國家；一是西方戲劇的源頭之地，在這二個國家中戲劇和教學融合情形又是呈現何種風貌呢？

在二次大戰的前後，蘇聯的兒童戲劇成為世界最重要的戲劇之一。七十多種劇目構成蘇聯三十六類兒童戲劇，並分別歸納為（一）介於7至12歲的歷史劇、傳記劇、綜藝喜劇，（二）介於12至14歲的兒童劇，以及（三）青春少年時期有關現代生活的兒童劇三類（王生善，1999）。雖然當時的戲劇是一種教育兒童的工具，表演主題多以闡揚社會寫實主義、美化馬克斯主義為主，主題生硬，無法激起兒童主動看戲的動力，但這似乎也成為兒童消極的接觸戲劇的一種方式。

蘇聯早期的兒童戲劇和歐、美的境遇相同，多數是由非專業的成人演員和兒童一起擔綱表演。這種情況持續到1950年左右獲得改善，專業的成人演員成為兒童劇的主要表演者。1920年，為加強美學教育的內涵並破除意識形態操弄藝術

的困境，蘇聯教育當局推出劇場文學（theatrical-literature）的教育課程。此課程以學習欣賞戲劇演出，學習如何當一位觀眾為主要學習目標。兒童從六歲開始就必須背誦「劇場字母表」（theatrical alphabet），9歲起規定閱讀戲劇字典（theatrical dictionary），13歲起則可進入劇院看戲，並由專業人員於演出後帶領兒童一起討論演出的內容，目的是為了使兒童能了解劇場的語言，進而懂得如何欣賞一齣戲（Water, 2004）。蘇聯的戲劇教學課程是使學生直接走入劇場，從戲劇表演中獲得學習的內在，這是和其他國家的戲劇教學課程截然不同的情景。

無獨有偶，加拿大布魯克大學（Brock University）教育系助理教授Debra McLauchlan，也曾帶領六位高中學生（同班同學）進行為期六週的兒童劇場的教學課程，其研究主題為「高中戲劇課程中的合作創造力表現」（McLauchlan, 2000）。作者以教師和研究者二種身分帶領學生，歷經四個階段：準備期、潛伏期、說明期及驗證期，試圖研究合作創造力在兒童劇場中的效能。學生先藉由團體討論，自行創作劇本，然後輪流擔任不同的職務：演員、布景道具、服裝、燈光、音樂設計與製作，每一種職務都必須有實際操練的經驗。McLauchlan將劇場做為一種學習戲劇和戲劇教學的起點，在劇場中帶入不同的戲劇主題討論、創作、表演，將戲劇教學從教室移轉到劇場，學生遵循的教室規範轉變為劇場守則，打破教師和學生之間的制約規範，試圖激發出參與者高度的精力、專注和合群的效能。

1980年起，蘇俄廢止了義務性的美學教育（aesthetic education）課程，使其成為一門自願學習的學科。在兒童劇的表演前也不再有人發表高論，為政治議題呼口號。根據美國威斯康辛大學劇場及戲劇系（Department of Theatre and Drama, University of Wisconsin-Madison）教授Manon van de Water（2004）的觀察，21世紀的蘇俄，隨著國家的變遷及政府的改革，兒童劇團也面臨了轉型的改變，除了不再細分兒童觀眾的



年齡，大型舉辦國際兒童劇場節慶（International Festival of Theatre for Children）活動，並且也開始將劇場名稱以英文命名（例如：The New Generation Theatre），期待能藉此開啟不同文化型態的交流空間。兒童戲劇無形中搭建了該國和其他國家文化交流的橋樑。⁴

希臘則是從1980年起開始發展戲劇和劇場教育（drama and theatre in education），教育對象設定在學齡前及學齡兒童。雖然起步的時間不長，但和其他國家不同的是，希臘教育和宗教事務部（Hellenic Ministry of Education and Religious Affairs）在當時考慮到推行「教育戲劇」恐會面臨到師資不足的窘境，因此在推行之前，先召集全國教師進行集體的相關培訓課程。在啟動「教育戲劇」成為正式學科之前，希臘的教育單位已做了妥善的準備，間接加強了推行的速度。根據希臘色薩利大學劇場及戲劇系（Drama in Education at the University of Thessaly）教授Persephone Sextou（2002）的觀察，該國目前戲劇師資的來源，仰賴於希臘許多大學設有劇場教育的課程（Theatre Education classes），使學生在畢業後可以投身於學齡兒童的教學行列，擔任戲劇教學的老師。另一方面，亦有些兒童劇團的專業演員利用課餘時間到學校輔導學生排戲，以鼓勵學生參加大型節慶活動的遊行演出。1990年，劇場教育（Theatre Education）已被納入希臘國家課程（The Hellenic National Curriculum）之中。1993年，由政府輔導出版之戲劇教科書及教師手冊一併發行，將戲劇設定為一種學習語言、數學、歷史、地理及其他學科的工具。希臘政府推行劇場教育的時間雖然不長，但卻提供了戲劇與教育融合的典範。

二、個案分享：敘事、寫作與博物館劇場

（一）波蘭華沙社會心理學大學（Warsaw School of Social Psychology）教授Jerzy Trzebinski（2005），曾嘗試將「創造性戲劇」元素中的「解決問題」和「故事情境想像」的

技巧與Bruner（1986）所提出的「敘述性模式」（narrative mode）結合，做為宣導道德教育的方法。此研究以「勸說骨髓捐贈」為主題，試圖分析國小五年級的受訪學生，在經過上述兩種引導教學結合的模式後，是否能提高對於白血病患者之惻隱之心。作者在敘述性理解的過程中不斷的加入對話、詮釋和互動角色的機會，使學生藉此得到探尋意義、重構經驗和想像的感受，試圖提高受訪者捐贈骨髓的意願。作者在研究成果中提到：「將戲劇的技巧和敘事結合，對於協助兒童認知社會互動的情況和提升道德涵養的觀念是具有迅速的成效。」

- （二）在美國具有戲劇教學的主流學府之稱的「亞利桑那州立大學劇場教育系」（Theatre Education and Outreach in the School of Theatre Arts at the University of Arizona），該校教授Barbara McKean（2002）則和當地的小學合作，針對輔助國小六年級兒童寫作技巧的提昇，設計了一套輔助寫作的戲劇教學活動，其中包含了：構想內容（Ideas and content）、情節組織（Organization）、字彙的選用（Word Choice）、聲音（Voice）等，並實際於課程中實施。希望透過戲劇的互動功能，使學生快速融入情境，達到藉由身體的動能訓練與自身對話、藉由聲音的變化掌握人物情緒的表達、藉由即興的對話增進其組織情節的一貫能力。戲劇教學活化了學生的思路，原本被動性思考的寫作課程，轉化成一種主動性的創作機能。
- （三）教育戲劇的發源地英國，去年則出現一種新型態的教學方式：「博物館劇場（museum theater）」。這項研究由曼徹斯特大學（University of Manchester）資深戲劇教授Anthony Jackson主持，英國國家基金會贊助實行，英國「帝國戰爭博物館」



Play, Portray, Perform

Every Aspects of
Educational Drama

(IWM)與「人民歷史博物館」(PHM)協助，將八個班級的國小六級學生(年齡10-11歲)分為二組，第一組以傳統博物館參訪方式進行教學，稱為「非劇場團體」(non-theatre groups)；第二組則將博物館設定為劇場，稱為「劇場團體」(theatre groups)。在第二組學生參觀博物館時，由演員扮演被展覽的人物，針對曾經發生與此等人物相關的事件進行吟唱及獨白的表演，使學生自然的融入歷史，並為這些角色撰寫獨白做為文學創作的一種方式。Anthony Jackson(2005)因此而提出了一個新的學習概念「博物館劇場(museum theater)」，即將博物館的展示品或主題展覽區設定為一種真實性(authenticity)的象徵，使學生在「真實」情境的環境中受到感染，並藉由戲劇表演的互動技巧和想像激發提高學生的學習興趣、觀察和想像的能力。整體而言，「博物館劇場」跨越了戲劇教學中的空間/劇场的限制，亦跳脫了美術/戲劇、動/靜態的傳統學習的方式，是一項將戲劇與劇場技巧應用於教學活動中新興的案例。

戲劇的可「玩」性

一、初探「玩—戲劇(play-drama)」

奧斯陸大學(Oslo University)教育系助理教授Faith Gabrielle Guss致力於兒童戲劇教學及其相關研究約有30餘年。除了教學與編導兒童劇之外，她的研究焦點是著眼於兒童戲劇美學、兒童文化美學等相關議題，在挪威的兒童戲劇界具有相當重要的分量。⁵ 在她近期的研究論文中“Dramatic playing beyond the theory of multiple intelligence”(2005)，她提出了一個新的概念名詞「玩—戲劇(play-drama)」。這個名詞的定義是：孩童在集體表演的社會文化背景下，所展現

的自發性戲劇。它所強調的並不只是個別兒童的符號支配程度，而是符號支配透過群體戲劇表演所展現出來的文化美學過程。

在這篇論文中，Guss論述的中心是將「玩—戲劇」架設在Howard Gardner博士所提出的「多元智能理論」基礎上闡述。⁶ Gardner認為符號表演價值是由人際與個人智能演化而來，而非由戲劇智能，造成戲劇和劇場這兩項，在教育課程領域中未能得到與其他主題同等的認同。有鑑於Gardner理論對戲劇和劇場之相關爭議性，Guss因此從研究中提出另一項觀點：以「玩—戲劇」做為一種符號系統進行分析。

根據Gardner的說法，符號系統為：在文化中成形的意涵系統，掌握資訊的重要形式。語言、圖片、數學是三個人類存活和生產的重要符號系統。人類智能的首要獨特性就是與具體符號系統之間的自然「結合」作用。其他符號系統包括肢體動作、音樂、空間與「個人系統」等。Gardner更進一步提到：人類之所以和其他生物不同，就在於其智能的獨特性，具備同時使用各種符號行為的潛能：符號察覺、符號創造、參與各類型有意義的符號系統。一個符號可傳達心情、感覺、語調，將重要的表達功能納入符號後，我們便可談論所有的藝術符號，從交響樂到方塊舞，從雕塑到不規則線條圖案等，都具備表達隱含意義的潛能。

從戲劇教育者與研究者的角度來看，Gardner對二到五歲孩童的特性描述是具有吸引力的。Guss在論文中大量引述Gardner的研究，是為了強調Gardner對符號表演的構思，如同對其他孩童的符號行為一樣，具有相當重要性：「孩童的符號發展期間發生具有重大意義的事件。年齡二到五歲象徵基礎符號發展的時期；孩童能夠了解並在語言(句子和故事)、平面符號(圖片)、立體符號(黏土和積木)、肢體動作符號(跳舞)、音樂(歌曲)、戲劇(扮演遊戲)、某些數學以及邏輯思考方面，進行實際的創造，包括對基本數字運用和簡單因果解釋。這個時期結束，當孩

童們進入校園，他們已擁有初期或者簡略的符號知識，他們往後幾年會展開對符號更完整的掌握。」

Guss認為上述論點的缺點是符號產物（「故事和商標詩」，「舞台劇和詩歌」）是符號系統存在的意義，但扮演遊戲被視為戲劇，與兒童早期在音樂、舞蹈、語文、圖繪中的符號產物相同。但是，扮演遊戲與藝術符號之間的關係因為被視為兒童的符號產物，而未得到更進一步的發展。兒童的音樂、運動感、空間和語文能力是依據審美感和藝術前因進行描述。舉例來說，音樂智能是依照孩童對鑑賞音質和律動品質之敏感度等，以及精通音樂的傾向。在Gardner對培育這些其他符號能力的建議中，它們與成人藝術形式的相連性是非常清楚的，尤其是在探討研究發現對圖繪藝術教育的隱喻部分。但是，扮演遊戲並沒有從此論點來構想。這其中缺乏了關於扮演遊戲的審美品質以及將扮演遊戲做為戲劇智能場位的概念化過程。Gardner並未設定戲劇智能。然而，Gardner的文章也可被解讀為，在扮演遊戲中表演的能力就等於在孩童文化背景裡的執行力。但是Gardner並沒有討論這些背景的脈絡。戲劇能力沒有被概念化，且扮演遊戲的提升也沒有從戲劇和劇場藝術教育的觀點進行探討。

Guss的重點並非質疑戲劇智能未能歸類於多元智能的一項，事實上，戲劇智能所呈現的是一種綜合性的智能表現，而非獨立的智能。若要跳脫戲劇的框架自成一體而展現其獨立性，就必須將兒童在戲劇扮演中的表現單純化，這也是「玩—戲劇」一詞被創造的必要性。戲劇性扮演是兒童生活中相當重要的遊戲和自我娛樂的方式之一。但若將兒童的戲劇性扮演直接歸納為戲劇，而放棄探討其內部隱涵的訊息，是非常可惜的。因此，Guss認為，在Gardner所探討的七大獨立智能中，若能將兒童的戲劇性扮演活動，也就是「玩—戲劇」自成一格，使其具備被研究的價值，以及獨立的符號系統，那應該會有更多來自於兒童的符號訊息值得研究。



二、「玩—戲劇」之象徵美學概念 （柯靜儀繪）

「在一個光亮的大房間，Tessa（3歲8個月）和Hilde（5歲1個月）安靜地進行扮演活動。他們是照顧嬰兒的母親。Tessa走去書架找了一本書讀給嬰兒聽。她找到的是小紅帽。在封面上，有隻水藍色的野狼，有著過大的頭和血盆大口。這張圖刺激Tess表演的靈感和想像，開始了長達四十分鐘的戲劇性扮演活動。手中拿著書的Tessa，向Hilde走去並且宣布：我們要去抓野狼！媽媽們變身為野狼獵殺者，場景跳到野狼被捕，並受到多種方式懲罰。」

Tessa和Hilde對著用L型積木的野狼開槍。野狼受了傷。Tessa將它關在一個由大方型枕頭組成的廣場。她接著提出拷打野狼，Hilde加入野狼獵者行列，他們站在階梯椅上，然後反覆地撲向一公尺外的幻想野狼（床墊）。這個動作是循環的，從椅子到床墊，再回到椅子。他們嘲弄野狼，之後再撲向它。他們宣稱野狼死去，可是他們繼續撲向它。現在，他宣稱野狼真的死去，可是他們還是繼續撲向它。

Play, Portray, Perform

Every Aspects of Educational Drama

逐漸地，在返回椅子的空間，Tessa的行為從她和野狼的掙扎，轉移到一匹野狼與七隻小羊和三隻小豬的童話故事。因此她創造了第三層面的行為。這個精神上的轉移，從旁白結構來看，是可能的，因為Tessa實際上扮演了第三個角色，也就是旁白。用旁白聲音去架構情節，她模仿聲音，用音效去呈現對一隻野狼敲七隻小羊家門的情況。舉例來說，做為旁白者，她說『然後有人敲著門』，她敲著地板並說 knock knock。這個童話故事在三隻小豬抵達，拯救小羊後結束。Tessa以旁白的身分說：『他們切下野狼的手臂和腿』！⁷

以上這段紀錄是從Guss的同篇論文所摘錄，作者藉由Tessa在「玩—戲劇」中的表現，說明兒童應有自屬一格的象徵性美學生活，即兒童透過象徵性的玩物、人物，自行創造出一個象徵性的情境，使兒童可以抓到不被了解的內在慾望。不過，作者並未進一步提出她的看法。「玩—戲劇」的活動是如何有別於一般戲劇性扮演遊戲，而「玩—戲劇」的活動是否彰顯出兒童和成人之不同，使其具有特別值得分析的意義呢？據此，筆者將以下列二個觀點提出補充：

（一）顛覆·差異·自由創作

在每一次戲劇扮演的過程中，兒童都在經歷一個變成「某人」的過程。過程中兒童可以沉浸在自由自在不受成人干擾的遊戲文化中，他們有機會、有空間、有自由支配一切，質疑、代表自己說話、表現、轉換、定義他們自己。兒童可以嘗試採納不同的立場觀點，可以重新定義他們自己的身分，掌控自我定義的權力。一般戲劇扮演遊戲都有可能使兒童達到這樣的滿足感，但不同是，在「玩」—「戲劇」的過程中兒童可以任意顛覆語言的限制，打破語言受限於中心、結構、形式等框架，將封閉、僵化與凍結的意義透過「玩」的方式釋放出來。

Tessa的行為即是一個最好的例子，她以旁白的身分將戲劇性扮演的角色拉到第三個層面，並由於旁白身分的成立，將戲劇的情節從傳統的

童話中解構。不僅如此，她先以建構自我對話和自我空間完成角色的身分認定，再運用旁白的技巧，去除戲劇情節的結構與必然性，從不斷產生差異中的自由遊戲中再產生「玩—故事」（Play-Stories）的效果（Zayda, 2000）。

在「玩—戲劇」的定義確立之後，才能劃清符號運用與實際存在事物之間的關係，並揭露它們之間的界限乃是永遠不能克服的差異。而這種不斷產生差異的差異，不但真正揭露了語言符號和實物之間的差異、個人之間的差異、種族文化的差異，也為兒童的戲劇性扮演和自由創造，提供另一種詮釋的方式（Neelands, 2004）。

表面上看來，Tessa的個案紀錄和一般兒童教室活動的紀錄並無太大的差別，但若從解構的角度觀察可以發現，Tessa還未滿四歲，卻操弄著多種人物和複雜情節狀況。她的獨白結構轉換讓她可以解構童話，然後再將碎片黏在一起成為新的組合。我們可以把Tessa的表演視為多元聲音和模糊的找尋過程。她的意識存在於數個童話意識的門檻邊，不斷地進行與數個童話意識的對話，在這個對話門檻，她帶來無特定意涵、沒有結論，或者最終的真相，只有短暫真相的存在。

至此，回顧Guss所定義的「玩—戲劇」（play-drama）一詞，似乎有較清晰的概念出現。其實，「玩—戲劇」和「戲劇遊戲」的內容有許多相似處。「戲劇遊戲」是指兒童扮演不同角色，並在情境互動下所進行的自發性創造，兒童在遊戲中經由行為與口語表現其生活經驗（Rosen, 1974）。更明確的說，戲劇遊戲的互動行為發生在二個以上的兒童之間，孩子們經由扮演重塑生活經驗，同時也創造一種新的生活型態（Christie, 1982）。⁸ 二個用詞真正的差異處是「玩」（play）這個字。它代表一種顛覆結構、非語言的（nonverbal terms）與隨時可以建構與解構故事的特質。在「戲劇」之前冠上「玩」字，即突顯了它更加不同於戲劇扮演（Play making）或教室戲劇遊戲（Theater Games for the Classroom）的特質，它可以任意遊走於遊戲規則的邊緣。它



所強調的是以「人」為主體，而非扮演的內容。它專注於兒童在扮演過程中，如何創造和參與、如何處理跳躍性的思考模式及拼貼故事的想像來源。在「玩—戲劇」的活動中，戲劇只是一個媒介物，重點是兒童如何經由這個媒介物發現內在的自我。而觀察者則是藉此進一步剖析兒童原始的創造力。

(二) 重複·急轉·幻覺實踐

從Tessa在長達四十分鐘的「玩—戲劇」活動中的表現，可以發現，她在扮演野狼和獵人的角色的同時，處理了多次戲劇中所謂的「急轉」的過程（從野狼變成獵人、獵人變成野狼），透過這種急轉的情節產生對比，透過對比產生驚奇與衝突，透過衝突的瞬間所引發的哀憐與恐懼，達到一種情感共鳴的過程，而這必然是來自於幻覺持續的效果。對專業演員而言，這種持續幻想的效果，是需要不斷排練、產生記憶而來。但對兒童而言，卻是一種在生活中隨時進行的扮演和想像活動。

旁白，也可以稱做是一種故事敘述（story telling），Tessa以敘述故事的方式，一邊表演兼一邊敘述，充分掌控情境的發展。當她進行語言、聲音、角色的轉換時，不需要完全拋棄遊戲的經驗，故事敘述的功能在於允許遊戲（表演）者從「此時此地」中的直接抽離，賦予遊戲（表演）者在戲劇遊戲中發展更詳盡和複雜的計畫，但無論如何，在活動結束時表演者會確認這是一個故事的完成（Zayda, 2000）。旁白的角色為Tessa建立一個新的幻覺，再破除一個幻覺，此模式不停的循環，以致於四十分鐘的「玩—戲劇」活動能持續不歇。

Guss所謂的「玩—戲劇」所代表的象徵性美學，若透過Tessa的案例進行分析，筆者將它歸納為是一種兼具表演者和觀眾的兒童心理活動和身體的感官變化的經驗。當旁白的敘述進行時，Tessa正幻想著故事該如何發展，想像先出現在腦海中，下一步即開始以實際的表演實踐自我想像的畫面，幻想與實踐在極短的時間內履行，帶來想像得以實踐的無限快感。除此之外，它所呈現的象徵意義，來自於Tessa所建構的表演符碼。兒童喜愛自導自演、愛演戲、愛作戲，但不一定都是屬於具有表演特質的形式，喃喃自語的玩扮家家酒也算是自導自演的扮演遊戲，而Tessa在「玩—戲劇」中的表現和一般兒童進行的扮演遊戲的不同處，是來自於不斷重複的表演，使觀察

者可以藉由重複的表演確定訊息的存在，繼而產生研究的根據及論點的建立。

野狼 = 表演者 ← TESSA → 獵人 = 表演者

旁白 = 觀眾

Tessa在「玩—戲劇」中的角色分配圖

小結

戲劇提供了人類心理層面最基礎的需求，無論是看戲或演戲，都反映出人們對更深刻之真實生活的渴求。戲劇本身除了有娛樂休閒、藝術人文、事物具體重現等功能之外，對於參與其過程的演員而言，更是具有開發肢體聲音潛能、內在情感紓解掌控、擺脫主體意識的侷限等，諸多正面提昇的教育功能，因此早被運用在社區教育劇場上，在心理諮商輔導領域更是占有相當重要的地位（廖曉慧，1994）。

然而在戲劇發展中，我們往往將目光投向成人對於戲劇的表演能力，忽視了兒童在戲劇表演上所能夠獲得的啟發，進而從此展現出存在的表現慾望。兒童世界存在更多成人世界裡面的夢想，人生如夢這句話正可以運用於兒童現實生活上。對於喜歡超越現實，或者說處於現實世界之外的兒童的視野而言，他們或許最能實踐出自己的生命觀與純潔的情懷。他們是最超現實的實踐者，但也是最富創造力的生命個體。盧梭在《愛彌兒》中提到：「憐憫，這個按照自然秩序第一個觸動人心的相對的情感，就是這樣產生的。為了使孩子變成一個有感情和有惻隱之心的人，就必須使他知道，有一些跟他相同的人也遭受到他曾經遭受過的痛苦」。因此，任何人都只有在他的想像力已經開始活躍，能使他忘記自己，他才能成為一個有感情的人。」⁹ 盧梭對於兒童教育的理念充滿著理想主義的色彩。然而，教育不正是依據一種理念，試圖創造出受教者的理想性人格之嘗試嗎？因此，實際上，想像自己與對方處於相同情景的同理心正是戲劇表現上最根源性創造力的起點。這個世界也將因為這種想像力而變得充滿感動與溫馨。基於這種戲劇的本質與兒童

精神層次上的特質，將戲劇做為一種媒介運用於教學上，對兒童的人格塑造上的影響十分值得開發與期待。

隨著九年一貫的教改政策之實施，相信會有更多同好投入教育戲劇的教學或研究行列，無論是將戲劇運用在語文教學的應用、指導學生製作戲劇、戲劇在幼兒教育及心理發展的運用、戲劇與兒童文化之議題教學、戲劇在特殊教育方面的應用、戲劇與心理輔導或戲劇與其他藝術課程的統整等，它所涉及的多元面向從教學實務到輔導治療，皆值得我國政府重視這塊領域的發展，並期待相關單位能提供更豐富的資源為後盾，積極培養人才，提供教師進修和第二專長的培育空間，為戲劇教學發展出更多的種類及方向，為兒童研發出更適切的教學方式。

注釋

- 1 有關布萊恩·魏的戲劇模式分析，可參閱林玫君（2000）：課程統整面面觀——以創造性戲劇為主軸。幼兒教育課程統整方式面面觀學術研討會論文。
- 2 有關日本兒童戲劇與教育戲劇發展史等相關研究，可參見小林志郎：日本之戲劇教育與教育劇場多樣的面貌——日本戲劇與劇場教育的真正本質。國民中小學戲劇教育國際學術研討會論文集。
- 3 英國早在1980年在就有類似的論戰產生：「戲劇教學是教學乎？還是藝術教育乎？」見鄭黛瓊：游溯戲劇教育的原鄉——英國戲劇課程扎根現況。
- 4 有關蘇俄兒童偶劇的發展概況，可參閱鄧志浩口述、王鴻佑執筆：不是兒戲——鄧志浩談兒童戲劇。
- 5 Guss的博士論文*Drama performance in children's culture. The possibilities and significance of form*，已於2001年出版。
- 6 霍華得·嘉納（Howard Gardner）：7種IQ（*Frames of Mind*，莊安祺譯）。
- 7 同注12，pp. 100-102。
- 8 p. 304。

參考文獻

一、中文

專書

- 亞里斯多德（Aristotle）（1992，1月）：詩學箋註（*Poetics*，姚一葦譯註）。台北市：台灣中華書局股份有限公司。
- 鄧志浩口述，王鴻佑執筆（1997，3月）：不是兒戲——鄧志浩談兒童戲劇。台北市：張老師文化事業股份有限公司。
- 霍華得·嘉納（Howard Gardner）（1998，3月）：7種IQ（*Frames of Mind*，莊安祺譯）。台北市：時報出版有限公司。
- 盧梭（Jean-Jacques Rousseau）（2000，3月）：愛彌兒（*Emile*，李平滙譯）。台北市：五南圖書出版有限公司。
- 德希達（2004，5月）：書寫與差異（*L'écriture et la différence*，張寧譯），台北市：麥田出版有限公司。
- 孫惠柱（2006，5月）：戲劇的結構與解構。台北市：書林出版有限公司。
- 期刊論文
- 林佳慧（1993）：教室中的社會戲劇遊戲。幼兒教育年刊，6，109-137。
- 鄭黛瓊（1993，9月）：游溯戲劇教育的原鄉——英國戲劇課程扎根現況。美育，135，42-47。
- 張曉華（1994，6月）：教育戲劇之緒論。復興崗學報，51，

497-518。

廖曉慧（1994，12月）：教育的源頭活水——兒童戲劇。國民教育，45，29-32。

王生善（1999，6月）：從「森林七矮人」談台灣兒童劇。復興崗藝術學刊，28，71-72。

學位論文

鄭淑貞（2006，7月）：幼兒於戲劇遊戲中之協商內容與策略。國立台南大學幼兒教育研究所碩士論文。

研討會論文集

國民中小學戲劇教育國際學術研討會論文集（1992，12月）。台北市：國立台灣藝術教育館。

二、英文

專書

- Bolton, G. (1984). *Drama as education*. Harlow, Essex: Longman Group Ltd.
- Bruffee, K. (1995) *Collaborative learning*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Guss, F. G. (2001). *Drama performance in children's culture. The possibilities and significance of form*. Oslo: Oslo University College Press.

期刊

- Anthony, Jackson, and Helen Leahy Rees. (2005). 'Seeing it for real...?' - Authenticity, theatre and learning in museums. *Research in Drama Education, 10.3*, 303-326.
- Christie, J. F. (1982). Sociodramatic play training. *Young Children, 37*, 25-32.
- Guss, Faith Gabrielle. (2005). Dramatic playing beyond the theory of multiple intelligences. *Research in Drama Education, 10.1*, 43-54.
- Libman, Karen. (2001). What's in a Name? An Exploration of Origins and Implication of the Terms "Creative Dramatic" and "Creative Drama" in United States: 1950s to the Present. *Youth Theatre Journal, 15*, 23-32.
- Kobayashi, Yuriko. (2004). Drama and theatre for young people in Japan. *Research in Drama Education, 9.1*, 93-98.
- McLauchlan, Debra. (2001). Collaborative Creativity in a High School Drama Class. *Youth Theatre Journal, 15*, 42-58.
- McKean, Barbara, and Peg Sudol. (2002). Drama and Language Arts: Will Drama Improve Student Writing? *Youth Theatre Journal, 16*, 28-37.
- Morris, M. Julia. (2002). The Imagination Station: a Drama Education Program for Preschool Teachers. *Youth Theatre Journal, 16*, 38-47.
- Neelands, Jonothan. (2004). Miracles are happening: beyond the rhetoric of transformation in the Western traditions of drama education. *Research in Drama Education, 9*, 47-56.
- O'Toole, John. (2002). Scenes at the Top Down Under: drama in higher education in Australia. *Research in Drama Education, 7.1*, 114-123.
- Rosen, C. E. (1974). The effects of sociodramatic play on problem-solving behavior among culturally disadvantaged preschool children. *Child Development, 45*, 920-927.
- Sextou, Persephone. (2002). Drama and Theatre in Education Greece: past achievements, present demands and future possibilities. *Research in Drama Education, 7.1*, 93-103.
- Sierra, Zayda. (2000). "Play for Real": Understanding Middle School Children's Dramatic Play. *Youth Theatre Journal, 14*, 1-12.
- Trzebinski, Jerzy. (2005). Narratives and understanding other people. *Research in Drama Education, 10.1*, 15-26.
- Water, van de Manon. (2004). Russian drama and theatre in education: Perestroika and Glasnost in Moscow theatres for children and youth. *Research in Drama Education, 9.2*, 161-176.