

airiti

**尋繹戲劇教育全球在地化之道：  
香港幼兒教師培訓個案研究**

**The Quest for Glocalising Drama Education:  
A Case Study of Training Hong Kong Early  
Childhood Teachers**

譚寶芝 Po-Chi Tam

香港教育學院幼兒教育系 助理教授

Assistant Professor / Department of Early Childhood Education,

The Hong Kong Institute of Education

有關本文的意見，請聯繫作者譚寶芝

For correspondence concerning this paper, please contact Po-Chi Tam

Email: ppctam@ied.edu.hk

## 摘要

本文根據全球在地化的理論，探討戲劇教育在香港在地化的問題。首先，筆者以傳承者的身分，據一己的師訓教學經驗作個案研究，蒐集了 147 位學員的教案，以及邀請了當中 14 位進行訪談，描述及解釋戲劇教育在本地借用和傳承的複雜情況。結果顯示，學員雖一致認同戲劇教育的變革功能，但一方面被慣常的教學思維和模式所支配，另一方面，又因培訓不足和參考資源匱乏等原因，令他們對戲劇習式多所曲解及誤用，出現「形似而神不似」的問題。據此，筆者反思工作坊這類西方體驗式教學的侷限，並挪用有關教師主導知識製造這方面的本土元素，把全球與本土的教師培訓模式雜糅起來，目的是協助學員建立一致而基本的知識框架，系統地連繫與整合具體經驗，期望使戲劇教育有效實踐，得以在香港持續發展。

關鍵詞：全球在地化、教師培訓、傳承者角色、戲劇教育、戲劇習式（慣例）

## Abstract

With reference to the theory of glocalisation, this study examined the glocalising of drama education in Hong Kong. Firstly, the author, serving a propagator of drama education and relating to her teaching training experience, looked into the teaching plans of 147 students and interviewed 14 of these students, from which the author illustrated and explained the complexity of borrowing and passing on drama education in Hong Kong. Though the students agreed unanimously that drama education is capable of promoting transformation, they have always been under the constraints of their prevailing teaching beliefs and practices. Moreover, with inadequate training and scarce resources available in Hong Kong, the students have misinterpreted and misused drama conventions which brought forth merely a form of drama education, but never its spirits. This prompted the author first to reflect on and deconstruct the western workshop mode of experiential teaching which addresses learning through experience, and second to appropriate the local factors to reconstruct a hybridized training approach. This hybridization aims at helping the students establish a basic and standard knowledge framework of drama conventions, and thus incorporate it systematically to practical experience in the hope that drama education would take its promising transformation effect and keep passing on in Hong Kong.

**Keywords: glocalisation, teaching training, roles of propagator, drama education, drama conventions**

## 壹、戲劇教育在香港的發展背景

來自英國的 Bernard Goss 在 80 年代成為「中英劇團」的藝術總監，大力推動他對教育的信念。他主辦多個戲劇工作坊，目的是推廣劇場活動，給參與者表達他作為一個「社會的人」(social being) 的思想和感受。Goss 病逝後，來自澳洲的 Chris Johnson 接任成為「中英劇團」的藝術總監，進一步系統化和落實高本納的視野。Goss 和 Johnson 可說是為香港的教育劇場定下了方位，對曾與其共事或參加過其工作坊的人來說，他倆對教育劇場的視野鑄下了深遠的影響（黃婉玲、陳玉蘭，2007）。

上世紀 80 年代，英國人在香港撒下了戲劇教育的種子，30 年來追隨者眾。但撒種的人走了，本地的戲劇教育工作者該如何繼續傳播戲劇教育，使之茁壯成長？

香港在 1997 年前乃英國殖民地，語言、制度和社會文化深受英國影響，戲劇教育正是在 80 年代由當時中英劇團藝術總監 Goss 引入的。其後，得力於戲團、學校，以及其他團體的推動，戲劇教育發展穩定。尤於 90 年代至千禧年間，受惠於政策的改變，其發展動力和速度，益見顯著。在藝術政策方面，香港藝術發展局提出「一生一藝術」的理念，主張藝術乃全人教育的一環（陳玉蘭、舒志義，2007）；在教育方面，藝術教育納入為課程改革的範疇，戲劇教育也因而獲得注視，認為是促進學生共通能力，如溝通、協作和解難等的有效教學模式（許明輝、舒志義，2010a；Curriculum Development Council，2001）。20 年來，本地戲劇及教育工作者負笈英國等地進修戲劇教育者眾，能親炙海外專家指導之機會亦多。加上各式各樣的活動和計畫，如國際及區域性的研討會、政府資助或學校自資的戲劇教育計畫、非政府組織的成立、大大小小的研究項目，以及近年本地碩士學位課程的開辦等，均不斷推動著香港戲劇教育的發展。到了今天，戲劇教育即使談不上發展蓬勃，也是日漸得到學校和教師的認同，並持續凝聚了一群戲劇教育的專才（吳翠珊、錢德順，2010）。

不過，戲劇教育落地生根，開花結果了沒有？隨著政策的風潮退去，戲劇教育該如何走下去？這些都是香港戲劇教育當前所遇的問題。有意見認為，把戲劇教育置於正規課程及教學核心是發展的大方向。例如香港教育劇場論壇曾在 2006 至 2009 年，向 138 所學校和 3,500 位教師進行大型的問卷調查，並選取了 12 所學校作個案研究，總結了戲劇教育在本地學校多種多樣的實踐模式，倡議政府要有系統及全面地進行師資培訓、擬訂課程指引和評估架構，以及推出更多的協作計畫和研究項目等（許明輝、舒志義，2010b；陳志威，2010）。由上而下獨立成科，固然是發展一途，好處是全面推廣。但在成果主導的範式外，戲劇教育這個全球流轉的教學模式，在本地真實的傳承和實踐情況，卻甚少受到關注。事實上，戲劇教育到底是由西方引進的，根據其他西方教育模式在香港的發展經驗，

本地的社會文化、教育價值和身分認同等因素，必然會影響其傳承和實踐。戲劇教育如何與這些本土因素互動與協商，我們又該怎樣將之在地化（localise）<sup>1</sup>好讓其在香港能夠持續和充分發展。鑒於這些問題均涉及教師培訓，筆者會以本地傳承者的身分，根據一己的培訓經驗作個案研究，目的是描述和分析這個全球流轉的教學模式，在傳承方面，如何與香港各種本土因素碰撞起來，並根據其實際而具體的狀況，從中尋繹在地化的方向與方法。爲了剖析全球與本土的關係和相互影響作用，本文會借用 Roland Robertson「全球在地化」（glocalisation）的理論作探討。

## 貳、「全球在地化」與戲劇教育的流播與傳承

「全球在地化」一詞來自日文 dochahkuka，本意就是指在地化。Robertson（1992，2007）借此討論 80 年代日本企業，如 Sony 在全球營運的市場策略，如何爲各地本土市場度身訂造其全球產物。其後，全球在地化一詞廣泛地用在社會文化理論、人文地理與都市研究、商業與市場學、人類學、文化研究、文學與翻譯，以及傳媒研究和運動學等領域。「全球在地化」突破了以二元對立的觀點來思考和討論全球化現象的侷限，提出全球與本土兩者，及其所隱含的意識型態及文化元素，例如同質與差異、聚合與分離、普及與特殊等，在全球化過程中不是彼此矛盾或互相排斥，而是互相影響和滲透。當中個人乃社會行動者（social actor），會主動地詮釋有關的全球普遍現象，並實際地將之挪用和重置（recontextualize）於其日常生活中，這亦是個把普遍變爲特殊的在地化過程。因此，全球與本土的相互關係應該是複雜而多變的，並不可以簡單地以全球壓抑本土，又或本土反抗全球等角度來概括解釋。這概念 Giulianotti、Robertson（2012）稱之爲「全球在地化雙重性」（duality of glocality）。舉例說，Giulianotti、Robertson 研究兩個蘇格蘭足球會位於北美支部當中的蘇格蘭移民，他們對北美體育文化的接受程度、聚會地方和連繫方式，以及社交儀式與慣習等，歸納出全球在地化的四種模式：（1）「相對化」（relativization），就是在新環境中保存之前的本土文化；（2）「調適」（accommodation），實際地吸取其他社群的習慣、制度和意義，以便保存之前本土文化的關鍵元素；（3）「雜糅」（hybridization），即把本土與別的文化整合起來，產生獨特而雜糅的習慣、制度和意義；以及（4）「變革」（transformation），就是傾向其他文化或新的習慣、制度和意義，會據此摒棄之前的本土文化。這分類有助我們描述和分析戲劇教育在地化過程中全球與本土複雜而多變的雙重性。但我們必須留意，是二元，還是雙重性，又或是何種模式的雙重性，總有一定的形成原因或條件。當中的關鍵因素是，本地的戲劇教育工作者如何詮釋戲劇教育。事實上，他們的

<sup>1</sup> Local 一詞在本文譯作本地或本土，而 localise 和 localisation 因屬動詞或帶動詞性質，則譯作在地化。

態度和立場，未必會像球迷對球會的支持和投入一樣。在幼兒和英語教育的領域，就有意見對借用西方教學理論和方法有所保留，並對本土因素加以維護。

正如前述，香港的教育向來受英國影響，直至九七後，才逐漸探討及反思借用西方教學理論、課程及教學法的問題，當中尤以強調中西方文化差異為主。程介明（Cheng, 1998）認為教育本身是個社會文化的過程，我們引進外來的教育政策或方法，意味接納其原產地的文化價值，並會帶來社會價值的轉變。他指出中西文化差異甚大，如西方教育重視個人主義和抽象的知識體系，而華人的教育傳統則強調集體主義和社會規範學習等，因而質疑借用的效果。而不少幼兒和英語教育的本土研究也指出，教育目的、評估制度、教師角色、教學條件，諸如師生比例、教學資源等都令西方課程和教學法的實踐困難重重，當中以方案教學和遊戲為本這類強調學生為本和自發參與的教學模式尤為顯著（Cheng, 2006; Li, 2004; Li、Rao、Tse, 2013; Lin、Luk, 2002）。就著中西文化的差異和教學效果不彰的問題，學者對引進西方教學理論與方法大概可分為肯定和質疑兩種態度。肯定的，傾向西方進步開放的教育觀，認同追求人類發展中的共通價值及普世意義。是故，把效果不彰看成是困難，需要解決；質疑的，則強調文化相對性和文化適切性，認為要避免直接移植西方的，並且小心評估借用的需要，如有關的創新元素又是否合乎我們的文化價值、社會情況，以及教師能力等（Li 等, 2013）。Pearson（2011）則更提醒我們要避免被全球主導的西方教育觀殖民。無可否認，這些本土研究乃出於一種以香港為本位，對自身社會價值、教育制度和文化認同的自覺。這種自覺雖然摒棄那種簡單地以成效來討論借用問題的觀點，而開始關注其真正的實踐狀況，但到底不離全球與本土的二元對立觀。

同樣的自覺，近年也逐漸見諸本地和其他亞洲地區的戲劇教育研究。研究一致認同，戲劇教育的創意、想像、表達、批判精神、人本主義等能對亞洲教育起補偏救弊的作用。但卻同時指出，這些特質與華人的社會文化和教育價值產生種種矛盾，綜合來說有：（1）主流社會對戲劇教育的理解和觀感，某程度上仍停留在戲劇表演的層面，有關誤解阻礙其推廣與實踐；（2）戲劇教育帶來遊戲與笑聲，給人不認真學習的錯覺，這與華人，以至很多亞洲地區「勤有功」的教學觀相悖；（3）戲劇教育中的教師需下放權力，甚至會參與遊戲或扮演權力較弱的角色，這不但會出現課室管理的問題，也會衝擊教師權威和教學責任的傳統；（4）戲劇教育強調學生的參與，這種參與講求學生運用他們的知識、經驗與文化來與教師一起構建知識，學習因而不受學校和教師認可的學術知識所操控。這種對知識的看法和態度，似乎亦與亞洲應試為本的教育制度和文化互相排斥（彭玉文, 2001; Chou, 2007; Lin, 2008; Tam, 2010; Wang、Tam、Kim、Kok, 2013）。對於上述種種矛盾，本地戲劇教育的研究和工作者的多採取解難的立場。只是，跟幼兒和英語教育一樣，他們未

嘗脫離全球與本土二元的觀點，導致本地論述多談差異，而少講相通，更少從全球在地化的角度探尋具體的解難和傳承方法。筆者粗略考察一下戲劇教育在香港的實踐概況，本土因素的確起著排斥的作用，邊緣化戲劇教育在學校的發展和實踐。

戲劇教育與香港各種本土因素之關係，並不如文化相對論所假設：西方的文化產物與價值會霸權地取締本土較落後而弱勢的。弔詭的是，本地主流社會的文化和教育價值對戲劇教育多所排斥，在學校課程及課堂教學兩方面，出現類似 Giulianotti、Robertson (2012) 所謂「相對化」及「調適」的情況。根據若干本地研究及筆者的觀察，除少數優秀的實踐個案外（許明輝、舒志義，2010c；陳志威，2010），戲劇教育在本地學校，往往以短期協作計畫或非常規課程進行，也多由外聘的專業戲劇教育導師負責。換言之，核心課程則維持現狀。另一情況是，教師會按原來課程的需要和目的，選擇性地調適戲劇教育，如視之為引起動機的遊戲，又或與官方的知識和灌輸式教學混合起來（Tam，2010；Wang 等，2013）。Giulianotti、Robertson 的四種全球在地化模式本身並沒有對錯優劣，但戲劇教育這種「相對化」及「調適」的邊緣發展狀況，卻難以發揮其補偏救弊的作用。又，不論全球與本土、東方與西方，全球在地化的要義在於促進社會文化的更新。若一味強調靠攏全球、借用西方的，容易畫地為牢，只會忽視了本土的特質和實況；但過分強調兩者的差異，甚或採取排斥的態度，也是於事無濟。筆者認為所謂的自覺，除了要察知西方教學理論和方法與本土因素的矛盾，以及在地化現象的各種模式外，還須了解其形成的原因，以及更積極地對兩者加以反思、批判和革新，製造屬於本土的相關教育模式。Canagarajah (2002) 就認為本土知識的產生須以本土為主體，根據其歷史、社會和文化情境，與主導的論述和已確立的知識持續地進行協商，遂加以解構和重構。所謂解構，指的是批判和揭露這些論述和知識如何操控我們，不論它們是外借的，還是本土的；至於重構，就是除批判和揭露外，得肯定和吸收其理念，按本土的特質和需要來重新闡釋和界定。據此看來，戲劇教育邊緣、調適等發展狀況，似乎只是問題的表面。癥結是過程中有沒有經歷解構和重構，能否產生批判而有利文化革新的本土經驗與知識。身為戲劇教育的工作者，即須認真地解構各種宰制我們的論述與知識，然後按自身的需要，處境和角度來挪用與實踐。

綜合以上討論，本文剖析戲劇教育全球在地化的問題，會從兩方面入手。首先是參考「全球在地化雙重性」（Giulianotti、Robertson，2012）的概念和相關模式，選取筆者教師培訓的經驗為例，描述和解釋戲劇教育的傳承實況。這部份的具體內容和方法包括，說明培訓所採用的戲劇教育的理論、模式和教學策略；分析學員的學習表現；訪問他們對戲劇教育、學習戲劇教育，以及在本地幼教機構實踐戲劇教育等方面的觀感，從而解釋有關的學習表現。在掌握傳承實況及形成原因後，第二步則會從教師培訓著手，解構和重構戲劇

教育，以及探索其在香港在地化的方向和策略。

## 參、教師培訓個案：情境分析

### 一、科目的目的、內容、編排和教法

筆者自 2012 年初，在所屬院校開辦的幼兒教育學士課程教授幼兒戲劇教育一科，內容主要是採用英澳兩地運用繪本結合戲劇習式（drama conventions，以下或簡稱「習式」）<sup>2</sup>的戲劇教育模式，並綜合若干創造性戲劇活動及劇場遊戲作輔助，目的是讓學員能夠掌握有關模式的基本理論，以及教案設計和教學策略等方面的知識與技巧。科目教學時數及編制跟其他的一樣，一共十節，每節三小時，即總計 30 小時的面授時間。開辦至今已有一班，共 147 位學員修讀，當中包括 70 位職前及 77 位在職的幼兒教師（以下或簡稱「幼師」）。至於教法方面，則主要沿用世界各地戲劇教育工作者一貫採用的工作坊形式的體驗教學（Morrison、Burton、O'Toole，2006），作用是使學員能親身經歷戲劇教育的教學方式和技巧。其後設有解說活動（debriefing），學員應可從中分析、討論與反思相關的教學原理和問題。工作坊的課節安排在教學前期，包括一節劇場遊戲與創造性戲劇活動、兩節教育戲劇、兩節課堂教學實踐分享。至於其餘課堂則包括故事、繪本和創意等與戲劇教育相關的理論和知識的講授與討論。在完成工作坊後，職前及在職的學員均需撰寫教案及試教。在職的學員更須修訂教案，在任教學校實踐，然後撰寫教學評估和反思；職前的，則須完成教學案例分析和討論。總括來說，教學內容和模式可說是「西方原味」的，也大抵根據 Kolb（1984）之「做（Do）→觀察（Observe）→思考（Think）→計畫（Plan）」四個體驗式教學階段來構思和實踐。這也即上面所交代的：先讓學員在工作坊中獲取「具體經驗」（concrete experience），然後在解說環節中進行「省思觀察」（reflective observation），藉理論的教授和討論促進思考，形成「抽象概念」（abstract conceptualization），最後則設計及實踐戲劇教案，「主動實驗」（active experimentation）所學。而筆者這種「西方原味」的培訓內容與模式，也為許多本地戲劇教育工作者所採用。

### 二、繪本結合戲劇習式的變革功能

戲劇教育的模式與策略繁多，選取運用繪本結合戲劇習式為教材、教法，主要是考慮到本土的需要和教育情況。本地的學前教育機構普遍使用主題書（也即教科書，或稱教材套之類）作教材，教學目的、活動和策略因而一一被操控和規劃（Cheuk、Hatch，2007）。

<sup>2</sup> Drama conventions 在香港譯作習式，而臺灣則為慣例。本研究的教學使用習式一詞，蒐集的資料，包括教案和訪談也如是，本文因此沿用香港譯法。

除了讀寫和數學外，主題書的內容絕大部份是圍繞社會和日常生活的知識與技能，造成學術和功能性主導，令藝術及創意教育成了最弱的一環（香港基督教服務處教育政策研究小組，2002）。即使結合故事書來教學，目的也不離書面語的閱讀和書寫。這些現象與香港的社會文化和教育價值互為因果，也源於傳統中國人對文字、書本，讀書及作者根深柢固的觀念。我們的閱讀或教學往往把文本／教材奉為圭臬，著讀者／學生被動地接收，忠誠及準確地掌握其主旨、內容，寄意及技巧等。梁敏兒（2003）就形容此乃「主旨先行的所謂正解主義」。筆者選用英澳等地運用繪本結合戲劇習式的戲劇教育模式，正是為了平衡、抵抗有關的傳統和觀念。首先，繪本其文學屬性能加強本地幼兒教育中想像、趣味、創意和品德情意等元素，輔以習式來探索，更可帶來自主、遊戲、參與和變革的學習。

在這種模式中，教師會以文本為起點，設計及安排一連串的戲劇習式來構築戲劇世界，讓學生能主動地經歷、想像、感受、思考、溝通和創作。戲劇習式是來自劇場慣用的表演形式和手法，作用是指示時間、空間與人物關係等元素的意義（Neelands、Goode，2000 / 2005）。常見的有「定鏡」（still-image）、「思緒追蹤」（thought-tracking）、「教師入戲」（teacher-in-role）、「焦點人物」（hot-seating）等<sup>3</sup>。據此，學生能夠投入到戲劇世界裏去，一起經歷和探索當中的人物、情節，情感與議題（譚寶芝，2012）。不過，把繪本與習式結合起來，不一定能改變「正解主義」的教學。要把上述理念實踐出來，我們還須考量文本、習式、戲劇經歷和學生參與等元素及其關係。Wolf、Edmiston、Enciso（1997）從文本戲劇化（dramatisation）的角度，把故事劇場（story theatre）、讀者劇場（readers theatre）、課堂劇場（classroom theatre）、故事戲劇（story drama）、敘事劇場（narrative theatre）及過程戲劇（process drama）這六種戲劇教育形式，分為兩大類<sup>4</sup>。其分類準則包括：（1）使用習式的數量；（2）文本與教師，何者主導學習和戲劇發展；（3）戲劇經歷的性質。據此，Wolf 等人把前三者歸入「在文本中心戲劇化」（dramatising at the centre of the text）一類，

<sup>3</sup> 「定鏡」要求學員分組運用靜止的肢體動作創造一個情景畫面，就如拍照一樣用來表現一個片段、意念或主題；「思緒追蹤」是扮演者把角色在某時某刻的心中話說出來，如創作「定鏡」後，說出角色的心底話；「教師入戲」是指老師扮演故事中某指定角色，與學生一起演出，以推動劇情的發展。當中教師會以提問等方法作引導，目的是掌控戲劇活動，達到教學目的。而「焦點人物」則是就著某一問題或議題，讓學生和老師扮演劇中人，讓其他學生以自己或者某特定角色作提問，目的是為深入了解劇中人的內心世界（Neelands、Goode，2000/2005：75-149）。

<sup>4</sup> Wolf、Edmiston、Enciso（1997）的六種戲劇教育模式定義簡介如下：故事劇場（story theatre），通常是教師做旁白，學生則坐成半圓。他們邊聽著教師的旁白，邊走到演區演繹故事的某部份，演罷即返回原位當觀眾；讀者劇場（readers theatre），由至少兩個人向觀眾朗讀文本，朗讀者以自己的方式理解文本後，運用聲線及有限動作演活故事角色，而不必使用任何道具或服飾；課堂劇場（classroom theatre）：與一般戲劇十分相似，是創意戲劇和讀者劇場的融合，唯學生可手執劇本地演出；故事戲劇（story drama）：先以文本決定戲劇的角色、情節和難題等，再讓表演者用自己的方式去詮釋。當中他們可忽略文本細節，甚或作改編。目的是運用文本激發學生想像，超越文本和他們的生活經驗；敘事劇場（narrative theatre）：教師會據文本設定多個戲劇情境，也會採用學生的文本，以及師生共同想像的情境，讓他們投入其中，構想出對角色的用辭和敘事不同的詮釋；過程戲劇（process drama）：教師據其戲劇知識，藉著運用即興、電影和劇場手法，以及習式等，與學生在文本的基礎上繼續共同創作。

指其教學目的在於演出文本，過程中少用習式，學生的戲劇和學習經歷也是圍繞文本來編排。相反，後三者由教師引導，方法是使用多樣化而又適切的習式來豐富學生的戲劇經歷，並從中引導學生探索、想像和創作，特別是文本的言外之意或沒有具體交代的地方，稱為「在文本邊域戲劇化」(dramatizing at the edges of text)。Wolf 等 (1997) 的分類深受讀者反應理論影響，認為文本不是自足而整全的，而是存在「空隙」(gap)，即意義不明和弦外有音之處。讀者在閱讀的過程中，會以自身的生活經驗、已有的知識，以及喜好和文化認同等來做填補，與作者一起詮釋意義和創造文本 (譚寶芝，2004)。因此，以表演為目的的教學，縱然也重視學習過程，並容許學生對文本提出個人詮釋，但多少被文本束縛。有鑑及此，筆者選取了「文本邊域戲劇化」一類為培訓內容，目的是讓學員能夠發掘文本的空隙和多重意義，適當地設計和活用戲劇習式，發揮戲劇教育變革的功能。

進一步剖析習式在「文本邊域戲劇化」中的作用，主要是把文本從固定而單一的解讀中鬆綁出來，以及改變學生被動接收的位置。具體的策略包括：點出空隙所在 (例如，不少習式就是協助探索人物內心世界，這往往是文本中沒有提及的)；聚焦然後放大文本的某部份或元素 (例如，人物某時某刻的處境、事件的關鍵情節、場景中的聲音和物件等)；擾亂文本原來完整而又順序的敘事模式 (例如，好些習式都是把事件壓縮或擴展)；以及拓展及增補文本內容 (例如，加入角色及情節等) 等。在這些習式的激發和導引中，學生能探索故事多重、隱藏而又不確定的意義，並運用已有的知識和閱讀經驗，來重新詮釋和創造故事。結果，課堂不僅有作者和教師的意義，還有學生的。從活動結構的角度看，習式雖然容許學生自由回應，性質類似開放的教學任務，但每每有著鷹架的作用 (scaffolding) (譚寶芝，2012；Montgomerie、Ferguson，1999)，包括提供清晰戲劇情境和具體戲劇動作來引導學生回應 (例如，在會議習式中，扮演與會者的學生就某議題開會，發表意見)，或本身就是由淺進深的指令 (例如，先以「定鏡」著學生重現某事某人，然後運用「思緒追蹤」，著他們想像角色當刻的想法與感受)。根據上述的理論，筆者希望學員在完課後能：

- (1) 分析繪本的空隙之處，明白它們與故事主題、寓意之關係；
- (2) 掌握習式的定義與作用；
- (3) 選取適當的習式來協助幼兒填補故事的空隙；
- (4) 按清晰及具體的教學目的來編排習式與其他戲劇教育活動，如劇場遊戲。

## 肆、資料蒐集方法與分析

筆者以自身的培訓經驗作個案分析，採用的是目的取樣 (purposeful sampling) (Patton, 2002)。正如上文提到，培訓的內容和模式乃屬「西方原味」，而科目則設於本地正規的師訓課程之中，而修讀的學員又為一般和主流的幼兒教師，這正好反映全球與本土碰撞起來的狀況。加上，研究對象多達 147 位，應能廣泛地揭示戲劇教育在香港幼兒教育中的傳承問題，結果有助我們思考戲劇教育在地化的各種可能性。筆者蒐集了 147 份學員設計的教案，並邀請了一位分別有戲劇、教育及戲劇教育專科學位，且從事幼兒戲劇教育工作超過十年的幼兒戲劇教育工作者，協助編碼和分析。結果有助筆者勾勒出學員接收戲劇教育的整體面貌。為進一步了解他們就戲劇教育、學習戲劇教育（如設計及實踐教學的方法和困難等），以及在本地學校實踐等問題的看法，研究員採用了方便取樣 (convenient sampling) (Patton, 2002) 邀請了六位在職及八位職前的學員接受訪問。他們均願意參與長約一小時的訪問，並就上述問題發表意見。最後，筆者交叉驗證各種資料，發現學員對戲劇教育的接收甚少接近西方原味，但「形似而神不似」的卻佔絕大多數。以下筆者會先仔細地描述及解釋這個教學傳承的實況。

表 1  
理解及應用習式的困難

分類	定義	數目 及比例 (N = 261)	例子
1. 誤解習式	不明白習式的定義、結構和作用，通常是只能局部理解，如只明白其中一兩個特點及做法，以及某種作用等，有些情況甚至把不同習式混淆起來	92, 35%	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 「定鏡」等同靜止動作 (FT_13_4_002, FT_13_4_004 等)</li> <li>● 「思緒追蹤」是靜止動作中回應教師問題 (PT_13_037)</li> <li>● 「教師入戲」是用來說明、示範和指導遊戲 (FT_13_4_022, PT_13_033 等)，以及交代故事情節，而欠缺與幼兒互動 (PT_12_037, PT_13_040)</li> </ul>
2. 誤用習式	主要指使用時目的不明、未能考慮清楚故事內容與情節的發展，如是否切合故事和值得使用等，因而出現濫用、堆砌等情況，有為用而用的弊病	74, 28.1%	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 採用「偷聽」(overheard conversation)<sup>5</sup>的習式著幼兒扮演故事主角公開地向施助者道謝 (PT_12_001, PT_13_027)</li> <li>● 故事講述山羊不認得主人，山羊的反應與感受不構成特別或主要的戲劇行動，只屬故事枝節，毋需安排「定鏡」作深入探討 (FT_13_3_024)</li> <li>● 每次故事情節的新發展也用「教師入戲」來交代 (FT_13_4_028)</li> </ul>
3. 限制參與和想像	運用習式來著幼兒重述、推測故事已知的內容和情節，而不是探索空隙之處，以便引發想像、創造；使用時也只能配合單向及認知層次較低的互動方式。這與誤解習式的毛病有很大的關係	37, 14.1%	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 對角色性格、動機及幼兒的反應有太多預設和輸入，只著幼在「定鏡」中做出表情，以及「思緒追蹤」中說出感受 (PT_12_007, FT_13_3_002)，又或使用的目的只在於重現故事中人物已知的衝突關係，但沒據此討論發生了甚麼事，如何解決等 (FT_13_3_014)</li> <li>● 故事中士兵向村民請求幫助，設計「日記信札」(diaries、letters、journals、messages)<sup>6</sup>的習式交代村民拒絕幫助的苦衷，並由教師負責讀出 (FT_13_4_018)</li> <li>● 其他見誤解習式例子</li> </ul>

(續)

<sup>5</sup> 即假裝聽到不應被聽到的說話，為故事加入張力或資料 (Neelands、Goode, 2000/2005: 92)。

<sup>6</sup> 由學生以角色身分撰寫，或由教師準備作引入戲劇情節 (Neelands、Goode, 2000/2005: 69)。

表 1 (續)

4. 疏忽戲劇經歷的鋪排	<p>著幼兒以戲劇形式回應時（如表達情感、做決定和創作等），未能先仔細安排幼兒的戲劇經歷，如習式之間的連繫、故事的合理發展、幼兒思考和感受的觀點或框架等等（如不適當地放大角色的負面行爲，著幼兒扮演）</p>	24, 9.1%	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 進行「良心胡同」(conscience alley)<sup>7</sup>前，未能讓幼兒充分明白和經歷正反兩面的內容和觀點，繼而促成選擇的動機，如故事講述小雞羨慕雞蛋弟弟得到照顧，教師匆匆安排這習式給幼兒，著他們作出變回雞蛋的抉擇 (FT_13_4_005, PT_13_020)</li> <li>● 未能清楚考慮幼兒在戲劇及扮演中的觀點與框架，如運用「定鏡」結合「思緒追蹤」，卻著幼兒以自身身分和角度來評論其扮演的角色，又或猜測其他角色的處境和心情等 (PT_12_010, PT_13_037)</li> <li>● 著幼兒多次扮演主角生氣、嫉妒等情緒，甚或偷東西的行爲 (FT_13_4_017)</li> </ul>
5. 目的不明	<p>一般教學或戲劇教學的使用目的，均模糊不清，特別是使用習式的意圖不明，給幼兒的任務也欠清晰的學習目的，造成堆砌習式，爲做而做的問題</p>	21, 8%	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 說罷故事，著幼兒扮演木偶，在遇到另一故事人物狐狸時說出一句話，但沒考慮說話目的，只爲了給予說話的機會 (PT_13_018)</li> <li>● 個別習式有多個教學目的，又或與故事內容及寓意沒有關係 (PT_12_016, PT_13_008, PT_13_022)</li> <li>● 多以「定鏡」合照來作故事的大團圓，這不一定呼應故事內容及寓意，以及當中的人物關係 (FT_13_3_012, FT_13_3_014, FT_13_3_032, FT_13_4_023)</li> </ul>
6. 未能充分運用戲劇形式和方法	<p>沿用一般教學活動方式來構思，如提問、解說及討論活動，而未能以戲劇遊戲、肢體表達，扮演方式，以及其他表徵方式來處理</p>	15, 5.7%	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 未想到用戲劇方法替代口頭回應的互動方式，如討論保護故事主角鴨蛋的方法，但後卻沒有採用扮演活動把意念戲劇化 (PT_12_020, PT_13_036)</li> <li>● 故事的高潮和張力、關鍵和有趣的情節，出人意的結局等均未嘗考慮運用習式來協助幼兒探索，如故事沒交代清楚主角的問題到最終爲何解決了 (FT_13_3_029)</li> <li>● 自創結局，只用口述表達來處理 (PT_13_007)</li> </ul>

<sup>7</sup> 用於故事角色處於兩難境地時。學生面對面排成兩行，代表對立的立場。戲劇中的角色走過其中，而站在兩行的學生用說話去影響和說服他 (Winston, 2000: 79)。

## 一、教案分析

就教案分析部份，筆者與評估員先分別分析評估學員教案，辨識和歸類當中問題，然後再共同商議、篩選與整理（Coffey、Atkinson，1996）。結果確認了 261 項問題，並將之歸納成六類，包括（1）誤解習式（92，35%）；（2）誤用習式（74，28.1%）；（3）限制幼兒參與和想像（37，14.1%）；（4）疏忽戲劇經歷的鋪排（24，9.1%）；（5）目的不明（21，8%），以及（6）未能充分運用戲劇形式和方法（15，5.7%）（表 1）。筆者與評估員均認同六類問題，彼此各有側重又互為因果，可說是「形似而神不似」現象的一體幾面，而當中則以誤解和誤用習式最為顯著。綜合表 1 的分析及例子可見，學員只能局部、片面和簡單地掌握習式。而對其功能、目的、執行步驟和使用形式、彼此之間的連繫、所涉戲劇情境與角色觀點，以及當中幼兒的和教師互動等，大體都是一知半解。結果導致教學目的不明、限制參與、戲劇體驗彘肘等各種問題。我們明白這些結果跟教與學的質素不無關係，但卻又如實地反映西方原味的戲劇教育在本地傳承和發展的隱憂。由此亦見，上文提及借用西方教育理論和方法所出現的矛盾、調適或邊緣化等問題，很大程度上在教師培訓時，也即傳承的第一步，已經埋下伏線。但「形似而神不似」的形成原因到底是屬於個人，還是客觀因素？須進一步藉訪談來探討。

## 二、學員觀感

根據訪談資料，受訪者對戲劇教育的精神、價值與作用一致表示肯定和支持，未曾抱質疑與否定的態度。只是，他們表示一方面被慣常的教學思維和模式支配，也對幼兒能力、學校條件多所顧忌，引致在吸收和應用方面出現拖後腿的狀況。而另一方面，培訓的不足，如指導欠說明、實踐和示範，以及參考資源匱乏等，也令他們自覺缺乏知識、技巧和信心來抗衡和解決上述問題。

### （一）對戲劇教育的觀感及培訓模式的意見

#### 1. 學員非常認同戲劇教育革新的理念與功能

受訪的學員一致認同戲劇教育具創意、想像、文學及遊戲等功能，有的補充解釋其為學生為本、發展五育的綜合教學法等，能為本地幼兒教育帶來變革的機會。

戲劇教育一定是兒童主導，對小朋友來說遊戲不會用標準去衡量學了甚麼，因為不同小朋友都有個別差異。戲劇教育是一個兒童主導的遊戲。（02\_PT）

「智」就是大家要商量怎樣救小老鼠呢？「體」就是身體動作、扮動物呀；「群」就是一齊去救動物；「美」就是怎樣去表現那種動物……包括了不同範疇的東西，亦當然可配合不同主題啦！（05\_PT）

對於職前的學員，他們則較多比較現時香港幼稚園一般的故事教學法、繪本課程一類的教學與戲劇教育之分別，認為後者能改變幼兒被動學習的位置、字詞導向的教學目的，以及單向、沉悶和僵化的教學等。可以想像，慣用一般的故事教學法的學員，對於要在戲劇教育中轉化作者與讀者角色、開放地解讀故事意義等，會遇上很大的挑戰。

一般學校用故事教學法模式，就是每堂都好機械式，每日都是講一段情節，重點是朗讀字和詞語，「今天東東和小花……」，還要用書面語讀。同樣都是用故事做主線，但是怎樣可以這樣不同呢？當然我地上課（教學）的故事是好一條線去的，沒任何既變化，（給幼兒）有少少拿主意、有少少決擇已經覺得好出奇，平時都是坐著聽……為何一些教學法用到個故事那麼悶，純粹教字，我看學生表情都覺得他們沒興趣。戲劇教學可以帶來改變。（08\_FT）

不過，學員普遍十分認同戲劇教育結合繪本的教學模式，所以整體學習動機不弱。根據筆者平日上課時與他們的傾談，不少表示有邊學邊試，即嘗試把所學應用到日常教學中。不過，對於科目所涵蓋的各種理論、知識和技巧，他們則一致地指出，習式乃最困難的部份。這正好解釋為何誤解和誤用情況嚴重。

## 2. 習式非常困難

就掌握習式的困難，學員解釋與缺乏戲劇或戲劇教育知識和技巧，以及難以掌握翻譯的參考資料有關。他們又提出增加即場教學實踐及指導，以及延長培訓時間等建議。這些看法均意味培訓的內容、方式及支援應作多方面的改善。

無論在職或職前的學員，他們均表示由於沒有戲劇或戲劇教育的基礎知識與技巧，在準備教案時，均會先找已學而又理解的習式入手，然後才選書，以及找出當中的空隙，最後就斟酌兩者是否配合。學員坦承透露使用這種備課方式，很大程度上是爲了應付功課，既非從構築幼兒戲劇經歷角度出發，又不是實踐課堂所教的原則：綜合地從教材、教師與學生角色、張力、戲劇情境營造，讓學生入信，以及讓他們做決定等原則（Prendiville、Toye，2007）。我們難據此推論學員會不會在日後應用戲劇教育時故技重施，但結果卻確實反映，這種欠缺通盤及周詳思考，知其一而不知其二的備課方式，早在學習初期已經形成。假設他們不再繼續實踐和探究（02\_PT），甚或進修與鑽研戲劇教育，種種矛盾、調適和邊緣化的問題，難望解決。

我先看筆記中學過的習式，再去選書，再看看書可不可以用我學了的習式。邊看邊想可以怎樣套用（那些習式）。(14\_FT)

好多習式都想試，寫當然好好多，但到實行就好難。仍覺自己對習式認識不深……好明顯我是找一些掌握得好的習式來用，有少少本末倒置。但其實我想到教學的時候不是這樣。我想因應小朋友的想法去找一些適合的習式給他們。(02\_PT)

正由於困難，他們就培訓模式和策略也有不少意見，大抵都指出 30 多個小時的教學，對一般幼師來說確是「蜻蜓點水式的學習」(04\_PT)，連基本的習式的理論、知識和應用技巧也難以有效地教授。

這一科好難，因為我們沒基礎，第一日上課連戲劇是甚麼也不知……那麼多即興扮演好似著他們(幼兒)扮一下就是，究竟是不是這樣簡單？自己都會 confuse (註：困惑)。因為工作坊同上堂只是學識個習式好表層的東西。(03\_PT)

### 3. 培訓模式和策略的建議

訪談資料中，學員對培訓模式和策略有頗多意見，歸納起來，主要有四方面：持續實踐及探究、外國參考資料的問題、加入即場試教和臨場指導，以及增加培訓時間。正如前述，不少學員表示早在一兩次工作坊後，已嘗試把所學運用到日常教學中。但他們均認為以工作坊形式學習，雖經親身體驗、導師的示範、解說、案例分析及理論說明，但仍覺不足。若要鞏固所學，須不斷嘗試和探究。

要繼續試不同班別，不是一次就知道和學識……不同故事，不同習式，教法不一，要試多一點。(02\_PT)

不過，對本地教師來說，戲劇教育是否適宜以自修或自我探究的方法來學習，確是疑問(陳志威，2010)。這除了是因為學科本質外，也關乎有沒有適用於本地的參考資料。

我是參考課堂的筆記，之後再看 70 式那本書(註：建構戲劇：戲劇教學策略 70 式)，究竟是本書的問題，還是我的問題？我看了不太明白……我記得書中例子只有幾行字，說明某個習式怎樣用。如「良心胡同」，說可以讓小朋友用這習式經歷矛盾處境和心情和不同人之感受。但就是只有這些，發現書中描述的與工作坊有些差距，好像怪怪的，不明白如何轉化，可能是翻譯本有關。(06\_FT)

是故，無論那一組別的受訪者，均提出增加課堂試教的活動，認為在試教過程中，彼此觀摩、同儕回饋，以及導師的臨場指導均是學習的關鍵，有助更直接地掌握及改進習式的應用。有意見更提出到校視導的傳授模式。

自己做（教）又好，人地做（教）又好，（把它們）錄影下來，再看做反思。而可觀摩一下有經驗導師或者同學上堂，因為我們好生手……如果有個熟手的人做我們的顧問就好！他來觀課，這樣就最直接。（04\_PT）

誠然，學員若在學校孤軍作戰，在缺乏專業支援下，難單獨進行教學的檢討、評估及反思。因此，他們一致認為需要更多的工作坊，甚至分階段的學習。

建議分開不同層次去教，可能 Year 1（註：一年級）是理論、Year 2（註：二年級）寫教案，然後再學上去。即是一個教學法，分 steps（註：步驟）學習。十堂太緊迫，因為只是習式都不是幾次工作坊可以完全明白。（01\_PT）

其實，本科也設小組課堂試教活動，對於職前的學員，這方面的要求就更多。但上述意見反映，戲劇教育的傳承的確需要更長的培訓時間、更多的從旁指導，以及更適用於本地的參考資料。在客觀條件不足的情況下，學員就只能從固有的教學知識和經驗去摸索，構思和實踐教學，並受制於個人、幼兒和學校的各種的客觀條件。

## （二）學習與教學實踐的問題

由於「教師入戲」、「定鏡」、「思緒追蹤」和「牆上的角色」（role-on-the-wall）<sup>8</sup>這些習式已多次於工作坊示範和應用，學員最為熟悉，也多所採用。但正因為採用頻率高，出現誤解及誤用的情況也最多。究其原因，他們除了未能在工作坊中充分掌握這些習式外，還包括：以固有或熟知的教學模式來理解習式，欠缺教學信心和指導能力，以及遷就幼兒能力和學校客觀條件。

### 1. 按固有或熟知的教學目的來闡釋和設計

在未深入全面掌握習式的情況下，學員除了會揀選熟知的習式外，也會按一貫的教學目的和模式，以及慣用的故事教學法來設計教案，諸如：著幼兒複述故事內容及推斷情節、共同解難、自創結局，以及發號司令帶領遊戲等。事實上，以已知去了解未知是學習新事物的普遍方法，學員可據此更快及更有信心地掌握戲劇教育。不過，這也同時造成學習的障礙，例如沒有從整體戲劇情境的營造與鋪排去構思，結果引致局部而片面的理解和應用，

<sup>8</sup> 教師將故事角色畫在黑板上，提問角色性格、背景等問題，讓學生根據故事內容和一己所知作分析和討論（Neelands、Goode，2000/2005：75）。

當中以「定鏡」和「教師入戲」的情況最為明顯。

以「定鏡」為例，學員最常理解為音樂律動、體能遊戲之類活動中的靜止動作，又或只能掌握當中靜止扮演的元素，以為是一種方便幼兒使用動作表情來把想法表達出來的教學策略（08\_FT，013\_FT）。而「教師入戲」（01\_PT），則著眼於教師扮演故事中人，多用來進行封閉和單向的互動，又或指導幼兒完成既定的教學目的。這些誤解很大程度上是受到他們慣用的教學法所影響。以故事教學為例，解難、延伸和自創故事結局等都是本地教師常常採用的教學策略，目的在於加強教學的互動和創意。不過，這些一般性的故事教學法，多屬幼兒個別進行的活動，若結合習式來使用，往往未能從戲劇角度和情境來構思，幼兒因此不必投入到故事世界裡去，從中理解、經歷和感受。具體如發展解難能力的教學，一般的故事教學法每每只聚焦在解難方法，甚少考慮如何令幼兒產生協助的動機與情感、經歷艱難的張力，以及站在某角色或觀點來思考等。結果，即使用了習式，教學卻與一般故事教學無異。

我玩體能遊戲時，都是會播完音樂，想一個動作，而做「定鏡」這一類活動，已經用了類似手法，以往的經驗告訴我他們（幼兒）真的很投入。（08\_FT）

我選的故事可以給小朋友延展下去，於是就把習式放進去。例如結局講到巨人（註：故事主角）沒有衣服鞋襪可穿，我將「定鏡」放進去，可以用這習式看到小朋友想法。可能有小朋友會想做鞋，有些小朋友想做其他或者故事沒有提過的。（013\_FT）

「教師入戲」就是說，我會給自己一個角色自己做，例如我做故事主角，做口水龍（故事主角），然後我就著他們（幼兒）全班去幫我想一個辦法解決。我那時是這樣想，最主要都是要小朋友去討論解難先。（01\_PT）

由此可見，不少「教師入戲」只被用作講解、提問，示範和指導。正如受訪者透露：「對我來說，次次也侷限用 teacher-in-role（老師入戲），不是說帶（領）得好，而是較容易控制到教學，自己發揮到要教的東西。」（11\_FT）這種「侷限」的情況與筆者另一研究所得相同（Tam，2010），其原因除了局部而片面地理解習式外，也由於教學意圖及重點停留在簡單學習任務和低層次的回應方面。總結上述分析結果，學員的教學觀念不離正解主義和複製既定答案的藩籬。於是，他們即使找到繪本中空隙之處，卻容易錯失拓展幼兒想像的機會。

## 2. 欠缺教學信心和指導能力

再者，受訪學員者也承認，習慣了用教師為中心的模式來教學，對應用習式所需的知識和指導技巧缺乏信心，當中尤以互動技巧及開放學生參與這兩方面，挑戰最大。這種信心或技巧的不足的問題，也會讓他們在構思及執行教學時，有意無意地削弱，甚或矮化習式的功能，未能充分發揮幼兒表達、創造和想像的能力。

我覺得難，因為習慣在學校的角色比較權威，所有東西都是聽我指示去做，突然要做一個戲劇習式，當然知要給小朋友發揮，但好難突然轉變角色.....會揀選老師參與度高那些習式。好似「牆上的角色」這類都多是小朋友講，所以當中帶領都需要有技巧，我未熟習所以我不會選用。(03\_PT)

「定鏡」我最初以為好似拍一張全家福這樣，但再上（課）才知可以讓小朋友表達更多，不是這樣簡單，是要重現故事，以及當刻的感受、表情，用動作.....但始終實行時幼兒有些預計以外的反應出現，我不懂得應對和延展，限制了小朋友的想像空間。(06\_PT)

一開始就決定用「良心胡同」，原因是這習式可幫到小朋友明白米諾貓（故事主角）內心的掙扎.....不過，使用時小朋友反應和決定一面倒，當場就卡住了。(07\_FT)

除上面的例子外，教案分析又指出，學員往往以「思緒追蹤」來提問一些是非或有已既定答案的問題，如推斷及複述情節等；在回應角色和觀點方面，又每每搞不清到底是幼兒以自己身分，還是據扮演角色來回應（表 1）。由此推論，學員就是按平日單向而教師主導的互動模式來設計教學，只想到提問的第一、二步，而未能仔細構思和鋪排如何在習式中引導思考、延展回應，以至激發討論，體現開放而學生為本的原則。

## 3. 假設和遷就幼兒能力與學校條件

大部份受訪學員亦指出學校的客觀條件是應用戲劇教育的障礙，例如時間、課程、空間、學術的教學目標等因素。這些意見跟本地同類的研究之結果相同（吳翠珊、錢德順，2010；Tam，2010）。但有趣的是，除這些因素以外，受訪者對幼兒能力的看法，亦影響教育戲劇的運用。當然，任何教學必須考慮學生能力，這對於認知和語言等能力仍處發展階段的幼兒來說，尤為重要。學員能按此選擇習式和調整教學，是適當的處理方法。但是，這裡所謂的影響，正如下面的受訪者透露，還涉及一種幼兒「做到和做不到」（14\_FT），以至課程「可改可不改」的實際的考量和配合。結果就容易把戲劇教育定位和詮釋為音樂

律動之類的活動 (02\_PT)，以及出現過濾 (09\_FT) 和苟合習式的情況 (14\_FT)。

學校重視學習評估，我用的時候會找唱遊 (註：音樂律動)、體能堂這些相對用了學校可能會接受到的用了先。(02\_PT)

我想用「牆上角色」做寫話 (註：語文經驗取向，language experience approach)，但我覺得好似會有少少混亂，K3 (註：幼稚園三年級，約五至六歲幼兒) 又比較困難，就想用圖畫表達來代替文字，但都是怕 (幼兒) 一齊回應會好混亂。所以最後決定每人向主角講一句說話，就完結這課堂。(09\_FT)

有些習式給幼兒用口講，要他們講好多意見，其實他們做不到，於是就格硬 (註：牽強地) 加些肢體動作表達的習式或活動進去。(14\_FT)

我們難以探究上述所謂的「困難」、「做不到」是幼兒，還是教師的能力問題，卻理解到在剛剛嘗試實踐戲劇教育之初，成功的經驗對持續實踐非常重要。定位、過濾及苟合的現象因而出現。但訪談結果揭示，這些考量與配合卻同時是習式誤解和誤用的源頭。

「老師入戲」那裏我扮主角問小朋友去那兒找食物，但是我不知道那兒找……會講得好清楚有多少人幫手，以及做甚麼角色，驚他們會亂。因為小朋友個個都會掙著做。我會剔除預計到的困難，希望令成件事可以順暢一點。(06\_FT)

故事裏面有好多角色，就邀請小朋友出來說服國王如何去繼續堅持他的減肥計畫 (註：「角色接力，tag role」)<sup>9</sup>，可以提供多些 suggestions (註：提議) 給他。因為剛剛教完飲食均衡，可以把所學講出來。(12\_FT)

為了順暢而不亂，學員設計「教師入戲」與「角色接力」時，關心的是以固定人數、特定的角色和認可的答案，而不是自己入戲的部份如何去建立角色和戲劇，產生移情等。這似乎又進一步解釋，為什麼不少教案把「教師入戲」理解為教師扮演故事人物作講解、提問，示範和指導，而不是促進移情、挑戰想法和加強張力的工具。

總括來說，本研究的幼兒教師，他們理念上認同戲劇教育的變革功能，但卻難以將之實踐出來。這現象著實有別於上文提及，人們在「相對化」和「調適」的全球在地化模式中，有意識地保存過去文化的情況。訪談資料進一步說明，幼師處於全球與本土的兩股力量的牽扯中，前者是進步革新的離心力，後者則是維持現狀的向心力，結果出現「形似而神不似」的學習表現。有關情況令筆者意會到，不能只集中以戲劇教育來解構本土因素，

<sup>9</sup> 在即興扮演時，扮演者可示意由另一學員或觀眾換上，接力扮演其角色 (Neelands、Goode, 2000/2005: 94)。

也須批判「西方原味」的借用。事實上，學員似乎較認同戲劇教育的作用和內容，卻對其培訓模式和方法不以為然。因此，戲劇教育在地化的第一步，似乎應從解構其培訓模式和方法著手。

## 伍、討論及總結

在關於戲劇教育在核心師訓課程的探討，不論是本地、亞洲，以至世界其他地方也是較少談及的課題。要找相關的參考資料，借鑒他人經驗，並不容易。本研究結果揭示，很多西方的教育理論、模式和方法，與本土因素產生矛盾，很多時候在教師培訓時已見端倪。因此，戲劇教育全球在地化的工作，本土傳承者責無旁貸。下文會集中反思和討論戲劇教育主要的培訓模式和方法：工作坊形式的體驗教學，並嘗試吸收華人教育傳統與本土教學的特質，以便重構一種適切於香港的戲劇教育培訓模式和方法，協助教師擺脫本土因素的制肘。

### 一、課程編制的困局

戲劇教育這一科的課時與編制，與課程中其他科目相同。參考本地同類型的戲劇教育教師培訓班，情況與條件也雷同。例如香港新高中課程中的中國語文及英文科目增設了「戲劇工作坊」一選修科，教育局也是以 30 小時短期的增補課程來進行教師培訓。這種劃一、制度化和套裝式的培訓，好處是便於大量生產，易於計算成本效益，以及控制質素。但本研究中，學員的各種建議，如要求更多工作坊、增加同儕教學觀摩和交流的機會、輔以臨場的從旁指導及適時的回饋等，不但說明課時不足之弊病，更意味戲劇教育的傳授模式，應以一種類似工匠或工藝師的學徒制來進行（吳清山、林天祐，2005：144-155）。筆者明白到這種模式雖然能避免把戲劇教育的培訓變成教學套裝，但考慮到本地基礎的師資培訓課程人數眾多，又缺乏專業的幼兒戲劇教育導師，著實難以推行。有鑑及此，我們就試從傳授策略和方法著手。正如前述，工作坊形式的體驗教學是戲劇教育全球流播的主要手段。因此，我們會對此作解構和重構。

### 二、解構工作坊形式的體驗教學

首先，工作坊的傳授方式強調從親身體驗中學習，假設藉著具有示例作用的經驗，學員就能主動地連繫已有的知識、經驗和技巧，並從中質疑、反思，解難和實驗，最後重整、延展和革新個人的專業。可是，經驗每每是獨特而一次性，是否具示例作用固然是問題；還有就是學員，特別是成人，對經驗的得著和體會每每因人而異，不利於基礎知識的傳授。

再者，教學乃情境為本，學員能否把所學轉移（transfer of learning）到另一情境，也遭到質疑（Moore，2010）。就戲劇教育言，同一故事，可使用不同習式；相同的習式，又可用於不同的故事，並且用法往往截然不同。正如受訪學員指出：「不是一次就知道和學到……不同故事，不同習式，教法不一」（02\_PT）。若體驗教學的對象，好像本研究一樣，缺乏基礎的知識和技巧，如何能靠著幾次零散的體驗來系統地整合新與舊的知識和技能？更遑論從中以管窺豹，舉一反三。有鑑及此，筆者嘗試以香港那種介乎中西文化交界的「雙重視野」（double vision）（Bhabha，1994：85-92），向華人教育傳統中教師權威角色和知識概念這兩方面取經。

### 三、重構雜糅的戲劇教育培訓模式

「嚴師」、「教不嚴、師之惰」之類對教師形象和責任的形容，約定俗成於一般的華人社會和教育文化。但筆者認為，所謂「嚴」，除了泛指道德規範或一般性的權威角色外，在教學層面，還有另一種解讀：就是教師主導著知識的生產，也即在教學過程中，決定甚麼是有價值的、應該學的知識，以及如何施教等問題。這種主導角色，與華人社會和教育對知識的概念息息相關。不少學者指出，知識在西方一般理解為客觀存在的實體，但我們則將之看成是構成主體／人格的一部份，也即個人修為、學養之類（Cheng，1998；Li，2003）。加上，應試制度和文化的影響，教師為中心、內容為本、灌輸和背誦等教育模式，由此而生（Hofstede，1986；Hayhoe，2008）。雖然這些教育模式似乎有違戲劇教育的原則，但當中重視系統的知識結構和教師精細地講解和輸入等特質卻值得參考與挪用。對於培訓本地一般欠缺戲劇或戲劇教育知識的幼師，應有因地制宜之效。筆者因此建議，教師培訓導師應先把戲劇教育的基礎知識作詮釋、篩選、分析和組織，具體工作如系統地整理習式的分類圖譜，然後有序地講授：

#### 1. 習式圖譜

習式數目多達數十個，可就所涉教學技巧之複雜程度作分類，建立圖譜，作系統教授，如先教接近一般教學法的（如「牆上的角色」）、分組形式較易處理的和使用簡單戲劇技巧的（如單人扮演）。那些涉及較多戲劇元素的、屬分組活動的（如「定鏡」）、使用綜合戲劇技巧的（如「良心胡同」），就置於培訓後期。

#### 2. 內在結構

仔細拆解每個習式其關鍵結構及特徵，包括目的、功能、執行步驟、所涉戲劇元素，如情境與角色觀點，以及相關教學策略，如師生互動方法、分組及活動技巧等。

### 3. 有序指導

在工作坊親身體驗和其後的解說討論外，加設直接講授的課節，以便系統地輸入相關知識和教學技巧。講授時亦須提供更多的教學例子，以及協助教學的工具，即備課及指導原則清單之類。

筆者這裡提出，運用教師主導和知識輸入等策略來重構工作坊的體驗式教學，以協助學員掌握和發揮戲劇教育的變革精神，可算是一種雜糅全球與本土的模式。其目的在於協助學員建立劃一而基礎的知識框架，據此更有效地連繫與統整工作坊的「具體經驗」，實踐 Kolb (1984) 其餘「省思觀察」、「抽象概念」及「主動實驗」三個階段。

本文藉教案分析及教師訪談，探討戲劇教學在香港一般幼兒教師培訓課程中的傳承問題。結果令筆者明白到不經解構地借用西方教學理論和方法的弊病。於是，提出戲劇教育在地化的第一步應從培訓工作入手，並由傳承人負起有關工作。事實上，前人撒種，後人收成，並不理所當然。傳承者須科學地分析土壤、精心鑽研種植方法，並悉心栽培，才能確保種子落地生根，開枝散葉。不過，教師培訓只是在地化的第一步，至於戲劇教育在教學上實際的使用情況，仍然有待探討。至於本研究，雖然蒐集的資料大體能反映一般的師訓問題，但也有不少侷限，如參與者只有幼兒教師，研究方法也未能配合課堂觀察作更全面的探討和分析等。此外，本地社會文化和教育價值根深蒂固，並不能單靠本文提出的雜糅模式來解決。筆者希望根據這些初步的結果，繼續探討戲劇教育全球在地化的問題，例如，實驗及完善這雜糅的教師培訓模式、把研究對象擴展到小學及中學的教師培訓，又或邀請更多不同師訓機構的傳承者參與等，期望據此逐步摸索和開拓出香港戲劇教育的發展方向和道路。

### 謝誌

本研究得以順利完成，有賴學員的參與和支持，以及鍾婉嫻小姐的協助，特此銘謝。

## 引用文獻

## 中文部份：

- Neelands, J., & Goode, T. (2005)。 *建構戲劇：戲劇教學策略70式* (舒志義、李慧心譯)。臺北市：財團法人成長文教基金會。(原著出版於2000年)
- Neelands, J., & Goode, T. (2005). *Structuring drama work: A handbook of available forms in theatre and drama* (Shu, Zhi-Yi & Lee, Wai-Sum, Trans.). Taipei: Healthy Growth Foundation. (Original work published 2000)
- 吳清山、林天祐 (2005)。 *教育新辭書*。臺北市：高等教育文化事業有限公司。
- Wu, Chin-Shan, & Lin, Tian-You (2005). *New dictionary of education*. Taipei: Higher Education.
- 吳翠珊、錢德順 (2010)。校長和教師問卷調查的統計與分析。載於許明輝、舒志義 (編)， *香港學校戲劇教育成果的研究與評鑒* (頁111-224)。香港：香港教育學院、香港教育劇場論壇。
- Wu, Tsui-San Teresa, & Tsin, Tak-Shun (2010). Statistics and analysis of the survey of principals and teachers. In Hui, Ming-Fai Margaret & Shu, Zhi-Yi (Eds.), *Drama education in Hong Kong schools: Research and evaluation of outcomes* (pp. 111-224). Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education & Hong Kong Drama Theatre and Education Forum.
- 香港基督教服務處教育政策研究小組 (2002)。 *香港幼兒教育質素意見調查*。香港：香港基督教服務處。
- Hong Kong Christian Service Education Policy Research Group. (2002). *Quality survey of Hong Kong early childhood education*. Hong Kong: Hong Kong Christian Service.
- 梁敏兒 (2003)。文本的閱讀：文學與教育之間。 *香港幼兒教育學報*, 2 (1), 5-10。
- Leung, Man-Yee (2003). Between literature and education: Introducing “text reading”. *Hong Kong Journal of Early Childhood Education*, 2(1), 5-10.
- 許明輝、舒志義 (2010a)。戲劇教育的本質與計劃簡介。載於許明輝、舒志義 (編)， *香港學校戲劇教育成果的研究與評鑒* (頁3-14)。香港：香港教育學院、香港教育劇場論壇。
- Hui, Ming-Fai Margaret, & Shu, Zhi-Yi (2010a). The nature of drama education and program introduction. In Hui, Ming-Fai Margaret & Shu, Zhi-Yi (Eds.), *Drama education in Hong Kong schools: Research and evaluation of outcomes* (pp. 3-14). Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education & Hong Kong Drama Theatre and Education Forum.
- 許明輝、舒志義 (2010b)。香港戲劇教育的現狀與未來展望。載於許明輝、舒志義 (編)， *香港學校戲劇教育成果的研究與評鑒* (頁551-695)。香港：香港教育學院、香港教育劇場論壇。
- Hui, Ming-Fai Margaret, & Shu, Zhi-Yi (2010b). The current situation and future prospects of Hong Kong drama education. In Hui, Ming-Fai Margaret & Shu, Zhi-Yi (Eds.), *Drama*

*education in Hong Kong schools: Research and evaluation of outcomes* (pp. 551-695). Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education & Hong Kong Drama Theatre and Education Forum.

許明輝、舒志義（主編）（2010c）。《香港學校戲劇教育成果的研究與評鑒》。香港：香港教育學院、香港教育劇場論壇。

Hui, Ming-Fai Margaret, & Shu, Zhi-Yi (Eds.). (2010c). *Drama education in Hong Kong schools: Research and evaluation of outcomes*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education & Hong Kong Drama Theatre and Education Forum.

陳玉蘭、舒志義（2007）。《香港十年文化樹人：香港教育戲劇發展報告與反思》。載於舒志義、黃婉萍（編），《崎嶇小徑抑或康莊大道？：香港戲劇教育的危機》（頁38-45）。香港：香港教育劇場論壇。

Chan, Yuk-Lan Pheobe, & Shu, Zhi-Yi (2007). A decade's cultivation of humanities in Hong Kong: Report and reflection on Hong Kong education and drama development. In Shu, Zhi-Yi & Huang, Wan-Ping (Eds.), *Risks and opportunities: The tension in Hong Kong drama education development* (pp. 38-45). Hong Kong: Hong Kong Drama Theatre and Education Forum.

陳志威（2010）。《香港學校戲劇教育發展範式的轉變》。《亞洲戲劇教育學刊》，1（1），69-79。

Chan, Chi-Wai (2010). A paradigm shift in the implementation of drama education in Hong Kong schools. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 1(1), 69-79.

彭玉文（2001）。《當前推行教育戲劇的一些現象和問題：與王添強對談》。載於彭玉文（主編），《課室變法：創造劇與教育戲劇實踐》（頁82-92）。香港：香港教育專業人員協會。

Pang, Yuk-Man (2001). Some current phenomena and issues in implementing educational drama: A dialogue with Wong, Tim-Keung. In Pang, Yuk-Man (Ed.), *Classroom magic: The practice of creative drama and drama in education* (pp. 82-92). Hong Kong: Hong Kong Professional Teachers' Union.

黃婉玲、陳玉蘭（2007）。《教育劇場是一種社會藝術》。載於舒志義、黃婉萍（編），《崎嶇小徑抑或康莊大道？：香港戲劇教育的危機》（頁20-22）。香港：香港教育劇場論壇。

Wong, Yuen-Ling, & Shan, Yuk-Lan Pheobe (2007). Educational theatre is a social art. In Shu, Zhi-Yi & Huang, Wan-Ping (Eds.), *Risks and opportunities: The tension in Hong Kong drama education development* (pp. 20-22). Hong Kong: Hong Kong Drama Theatre and Education Forum.

譚寶芝（2012）。《以繪本《紙袋公主》結合教育戲劇實踐批判閱讀教學之自我研究：陶造與再陶造戲劇習式的運用》。《當代教育研究季刊》，20（4），85-120。

Tam, Po-Chi (2012). A self-study of using paper bag princess and drama-in-education for teaching critical reading: Crafting and re-crafting the use of drama conventions. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 20(4), 85-120.

譚寶芝（2004）。《教育戲劇如何促進讀者回應：以一次詩歌教學為例》。載於梁長城、黃瑞珍（編），《閱讀研究與教學的新路向》（頁81-101）。香港：香港閱讀學會。

Tam, Po-Chi (2004). How drama education promote reader's response: A case study of poetry teaching. In Leung, Cheung-Shing Samuel & Wong, Shui-Chun (Eds.), *Current studies on reading research and the teaching of reading* (pp. 81-101). Hong Kong: Hong Kong Reading Association.

## 外文部份：

- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London, UK: Routledge.
- Canagarajah, S. (2002). Reconstructing local knowledge. *Journal of Language, Identity & Education*, 1(4), 243-259.
- Cheng, K. M. (1998). Can education values be borrowed? *Peabody Journal of Education*, 73(2), 31-50.
- Cheng, P. W. (2006). The translation of western teaching approaches in the Hong Kong early childhood curriculum: A promise for effective teaching? *Contemporary Issue in Early Childhood*, 7(3), 228-237.
- Cheuk, J., & Hatch, J. A. (2007). Teachers' perception of integrated kindergarten programs in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 177(4), 417-432.
- Chou, S. Y. (2007). *Primary classrooms teachers' integration of drama* (Unpublished doctoral thesis). Institute of Education, University of Warwick, UK.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data*. London, UK: Sage.
- Curriculum Development Council. (2001). *Learning to learn: The way forward in curriculum development*. Hong Kong: Author.
- Giulianotti, R., & Robertson, R. (2012). Glocalization and sport in Asia: Diverse perspectives and future possibilities. *Sociology of Sport Journal*, 29(4), 433-454.
- Hayhoe, R. (2008). Philosophy and comparative education: What we learn from East Asia? In K. Mundy, K. Bickmore, R. Hayhoe, & M. Madden (Eds.), *Comparative and international education: Issues for teachers* (pp. 23-48). Toronto, ON: Canadian Scholars' Press.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 301-320.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Li, H., Rao, N., & Tse, S. K. (2013). Adapting western pedagogies for Chinese literacy instruction: Case studies of Hong Kong, Shenzhen, and Singapore preschools. *Early Education and Development*, 23, 603-621.
- Li, J. (2003). US and Chinese cultural beliefs about learning. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 258-67.
- Li, Y. L. (2004). The culture of teaching in the midst of western influence: The case of Hong Kong kindergartens. *Contemporary Issue in Early Childhood*, 5(3), 330-348.

- Lin, A., & Luk, J. (2002). Beyond progressive liberalism and cultural relativism: Towards critical postmodernist, sociohistorically situated perspectives in classroom studies. *Canadian Modern Language Review*, 59(1), 97-124.
- Lin, Y. S. (2008). Applying drama in Taiwan's primary curriculum: The reality and difficulties through primary school teachers' viewpoints. *Asia-Pacific Journal for Arts Education*, 6(1), 1-27.
- Montgomerie, D., & Ferguson, J. (1999). Bears don't need phonics: An examination of the role of drama in laying the foundations for critical thinking in the reading process. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 4(1), 11-20.
- Moore, D. T. (2010). Forms and issues in experiential learning. *New Direction for Teaching and Learning*, 124, 3-11.
- Morrison, M., Burton, B., & O'Toole, J. (2006). Reengagement through peer teaching drama, In P. Burnard & S. Hennessy (Eds.), *Reflective Practices in Arts Education* (pp. 139-148). Dordrecht, NL: Springer.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation method* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pearson, E. (2011). Avoiding recolonisation in early childhood: Promoting local values as mediators in the spread of globalisation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(3), 212-223.
- Prendiville, F., & Toye, N. (2007). *Listening and speaking through drama 7-11*. London, UK: Paul Chapman.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social theory and global culture*. London, UK: Sage.
- Robertson, R. (2007). Glocalization. In R. Robertson & J. A. Scholte (Eds.), *Encyclopedia of globalization* (Vol. 2). London, UK: Routledge.
- Tam, P. C. (2010). Appropriating drama pedagogy: Learning from the local practices in Hong Kong. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(3), 309-329.
- Wang, W. J., Tam, P. C., Kim, B. J., & Kok, H. L. (2013). New imaginings and actions of drama education and applied theatre in NIE4 in Asia. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 18(1), 79-83.
- Winston, J. (2000). *Drama, literacy and moral education 5-11*. London, UK: David Fulton.
- Wolf, S. A., Edmiston, B., & Enciso, P. (1997). Drama worlds: Places of the heart, head, voice, and in drama interpretation. In J. Flood, S. B. Heath, & D. Lapp (Eds.), *Research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (pp. 492-505). New York, NY: Machmillan.