

臺灣與香港幼兒戲劇教育全球在地化： 視像人種誌對話研究

林玫君* 譚寶芝**

戲劇教育自 1980 到 1990 年代輸入臺灣和香港的幼兒教育，作為一個課程改革的方法，過去多數研究集中在教學的實踐，很少以社會文化對照的角度分析這個來自西方的教育模式在地化過程。本文以「全球在地化」的理論，運用視像人種誌的研究方法，透過臺港兩地教學案例，探索與描述兩地幼兒機構進行戲劇教育全球在地化的實踐。研究結果發現，在戲劇教育模式、課程定位及教學方法等面向，臺灣具有調和、主軸及兒童本位的特點，而香港則是單一、邊陲與劇藝的特性。究其因多半和社會文化背景、教育體制、教師培訓和戲劇教育推動方式等方面的差異有關。另外，兩地戲劇教育研究員也從對話中找到可互相參考的全球在地化策略，做為未來亞洲國家發展戲劇教育在地化的借鏡。

關鍵字：戲劇教育、全球在地化、視像人種誌、臺灣和香港幼兒教育

* 作者現職：國立臺南大學戲劇創作與應用學系教授

** 作者現職：香港教育大學幼兒教育學系助理教授

通訊作者：林玫君，e-mail: meichun@mail.nutn.edu.tw

壹、研究背景

「戲劇教育」來自英、美等西方國家，源自於 1920 年代進步主義教育及杜威（單文經，2015）所倡導的「經驗與教育」的觀念，重視全人發展且以經驗和民主教育為主的戲劇教學法。它是以「遊戲本質」為基礎，以「學習者」為中心，以「即興戲劇創作」為手段，並以「促進參與者成長」為目標的一種戲劇藝術教育法。在教學的過程中，教師為學習的促進者，藉戲劇及其他互動形式，協助學生投入戲劇世界，體驗並反省人類相關的生活經驗與情感，並從中發展想像、創意、表達、溝通、同理、合作及解決問題等各種能力。

在美國，受到杜威「藝術即經驗」的影響，西北大學教授 Winifred Ward 在伊文斯登小學（Evanston Elementary School）進行「創造性戲劇實驗課程」，運用互動性的戲劇遊戲與熟悉的兒童故事，引導兒童在熟悉的教室中，發揮想像，進行肢體、聲音及口語的即興創作，成為美國戲劇教育學院派的發展先驅。1960 年代後，美國 Geraldine Siks 及 Nellie McCaslin 教授各別提出不同的課程概念，建議以「肢體聲音表達」、「戲劇故事創作」及「戲劇欣賞審美」等主軸來發展教室中的戲劇課程。1970 年後，隨著戲劇教育學術組織的成立，「創造性戲劇（creative drama）」成為共用的名詞。有些學者積極加入國家藝術教育研究，希望將戲劇納入學校的藝術課程中（林玫君，2017），也有些學者開始編撰教材，以提供現場教師更具體的教學指引。基本上，美國的戲劇教育發展是比較以「戲劇作為藝術教育」的一環。

不同於美國，英國戲劇教育是從學校教師們的教學創新開始。受到盧梭自然主義和兒童遊戲理念，英國教師 Harriet Finlay-Johnson 及 Henry Caldwell Cook，分別在自己教室中，進行跨領域教學實驗，運用戲劇遊戲及扮演來進行英文及主題等課程。到了 1950 到 60 年代，Slade（1954）和 Way（1972）兩位兒童劇場導演，也「跳出」了演戲的框架，積極倡議「戲劇」應該以發展「全兒童」為目標。1970 年代後，英國 New Castle 大學教授 Dorothy Heathcote 及 Gavin Bolton 則以教育戲劇（DIE）的方式，由教師入戲，引導學生探索和解決相關議題。而 Neelands 和 Goode（1990）也整理並發展出一系列的戲劇教育慣用策略（convention），作為教師設計戲劇課程的參考。不同於美國的作法，戲劇教育比較以發展議題或跨越不同的學習領域，尤其在「語文」，成為一種重要的教學媒介。

隨著全球化的浪潮，戲劇教育也跟著快速地移動到亞洲，尤其是在臺灣和香港地區。首先它吸引了臺、港兩地從事兒童劇場人士的注意，之後，更隨著兩地教育改革，迅速發展。1990 年初，臺灣正逢幼教系四年制師培的開始，結合幼幼劇推廣及遊戲課程理念，再加上幼教學者的參與和推動，「創造性戲劇」

或「兒童戲劇」的課程與研究，逐漸在幾個師院幼教系中開展，更培育了一群對「戲劇教育」感興趣的教師。到了千禧年後，臺灣九年一貫課程改革，「表演藝術」被納入藝術與人文領域，「戲劇教育」正式進入了中小學的課程。於此期間，大學相關係所陸續成立，產出不少研究論文，並舉辦國際研討交流，讓臺灣在亞洲戲劇教育的發展，扮演著重要的角色。不過，新的課程模式與教學反思仍以大學研究者為主，對現場教師自身的在地轉化仍有許多需要進一步探究的地方。尤其隨 2012 年後《幼兒園教保活動課程大綱》的頒佈，「戲劇扮演」也成為美感領域三個主要表現媒介的一支，教師也需要學習如何將戲劇融入課程中。因此，也有需要針對多元的教學案例進行分析研究，以提供現場教師的參考。另一方面，近五年來，在教育部「幼兒園美感及藝術教育扎根計畫」的推動下，鼓勵了一群受過戲劇教育師資訓練的教師，嘗試在課程中進行戲劇教學。然而，個別幼教現場的教師，如何隨著不同的校園文化、課程方案及在地的的美感資源，進行在地的轉譯，是值得關注的議題。

在香港，英國文化協會於 1980 年代成立了中英劇團，當時的藝術總監高本納 (Bernard Goss) 把英國應用戲劇於社區和教育發展的模式引入香港。其繼任者莊舜姬 (Chris Johnson) 更在劇團設立教育主任和作坊主任兩個職務，可謂奠定了劇團帶動香港戲劇教育發展的模式。香港本地不少戲劇和教育工作者，受到啟發，到英國修讀戲劇教育者眾，他們回港後，在不同的場域繼續推動本地的戲劇教育。到 1990 至 2000 年間，受惠於藝術政策推動，以及在教育改革中，開始注意到戲劇教育的對學生綜合發展和語文學習方面的作用，其發展的動力和速度，益見顯著 (陳玉蘭、舒志義，2007)。除了開始為學校、其他劇團以及社會福利機構認識和實踐外，多樣的應用劇場和戲劇教育模式也引進到香港，如慣用策略 (convention approach)、過程戲劇 (process drama) 等。2002 年，香港教育劇場論壇成立，這是一個由劇場、文化、教育和社會工作者組成的非政府機構，目的是藉建立網絡平台、先導計畫、研究以及籌辦國際會議和本地與區域的交流活動等，來推動本地應用劇場和教育戲劇發展。這個在劇團和學校體制外，卻又有連結不同界別的組織，亦揭示了香港戲劇教育跨界合作、位置邊陲的發展特點。事實上，香港中小學的藝術教育一直都以音樂與視覺藝術為核心科目。即使戲劇教育愈來愈受到認同，也難以改變既有課程板塊與其推動的形式。因此，迄今仍是以教學法及在核心或正規課程邊陲，以各種各樣受資助的短期計畫出現。近十年，隨著本地數個教育戲劇專業和碩士課程的開設以及大學教師培訓課程中增設戲劇教育科目，戲劇教育應會逐漸推廣及融入到學校的主流課程之中。

然而，在這「全球化」的變動中，許多人擔心各地文化會趨向同質化，尤其會不自覺地陷入西方文化的霸權支配，而喪失了自我文化的論述能力。Robertson 提出「全球在地化」的概念，希望能打破二元論的對立論述，認為全

主題文章

球化必須經過「在地化」的過程才能產生新的文化意涵。就如劉俊裕（2007）所言，在地如何成功地轉化外來文化的關鍵，在於是否能透過更開放的「動態共通性」以及「融攝性」等思維，建構一個更具全球高度的「在地整合式思維與實踐」模式，成為更具包容性的文化理想。莊坤良（2001）也曾提出，我們要關心的不是全球化「同」的霸權，也不是在地化對「異」的堅持，更要關心的是如何在全球化與在地化的接軌過程中，創造「新」意，以延續文化發展。

在教育的現場，「全球在地化」的現象也同樣發生。近代西方的教育思潮或教學方法吸引了世界各地的目光，這些論述「旅行移動」（Harding, 1998）在世界各處流傳著，當它來到東方，當然也跟著產生各種不同的在地化現象。臺灣學者（林玫君 & Winston, 2014）就曾企圖從戲劇課程的故事取材、民情文化及同儕經驗等，進行在地轉化的課程，並探究師生在歷程中所建構的學習意義。而在幼兒教育現場，兩地都陸續接收到許多西方的幼教課程模式，如：蒙特梭利課程、方案課程、遊戲或 HighScope 等，但經過多年的轉化，上述的課程亦日漸發展出不同的面貌。不過，在轉化的過程中，也有可能發生適應上的問題，香港幼教學者就特別針對西方引入的幼教理論、課程及教學法進行探究，深入瞭解一些以「兒童為本」和「自發參與」的模式如「方案」及「遊戲」課程，在華人教育文化和制度下的適切性及適應情形（Cheng, 2006; Li, 2004; Li, Rao & Tse, 2013; Tam, 2010）。身為師資培育者，也是這些西方文化轉譯的守門人，我們關心的是這些隨著「全球化現象」到各地旅行的西方學說，如何經歷「在地化」轉譯、消化或是「再脈絡化」，才能真正發揮其應有的教育理念？不然，就會如卯靜儒（2008）所言：「地方基層教育人員可能會因為轉化的困難，而產生只接受表面形式、扭曲方法或甚至棄絕不用等現象。」因此，在教育全球在地化的行動歷程中，如何有意識地轉譯實踐、消化反思並理解這些外來教育和自身的社會文化、教育生態和人文脈絡的複雜關係，是相當重要的。

目前在亞洲國家中，臺灣和香港相對上在戲劇教育的發展起步較早，相關的研究論述與大型計畫也比較多，因此，本研究希望先從臺灣兩地出發，針對具有代表性的六個個案，透過比較與對話，引用彼此實踐的經驗和框架來互相參照，以理解兩地在地實踐的情形。同時，兩位學者具有美國或英國的戲劇教育博士學位，且目前都在臺港兩地師培大學任教，兼具戲劇教育教學與研究經驗，又連續擔任幼兒戲劇教育相關的計畫主持人，對戲劇及幼兒教育現場有一定的熟悉度。基於對戲劇教育在地化歷程之共同興趣，兩位學者一起合作，在「全球在地化」的理論基礎下，藉由臺港兩地六個幼兒園中所拍攝的教學案例，分析戲劇教育在兩地不同的課程實踐與定位，並進一步理解在地化課程差異的相關因素。兩位學者除了個別對三個幼兒園教師進行個別觀課、紀錄、訪談及教學檔案的整理外，更以視像人種誌的方法，在觀看影片後進行五次的對話，來啟發彼此，以確定自身多元的主體和特點。透過局內人與局外人的多元角度

深入反思，希望能仔細捕捉臺港兩地輸入戲劇教育的過程、模式、方法以及具體實踐情況，同時也能進一步理解這些西方的論述在輸入的過程中，在地人如何按自身的需要與特點來作選擇和變更。

基於上述，故本研究將會以臺灣及香港各三位運用戲劇教育作為幼兒課程與教學的現場教師做為研究對象，窺探與比較兩地戲劇教育全球在地化的情況，最後，提出未來亞洲戲劇教育的發展方向與建議。以下是研究的問題：

- 一、兩地戲劇案例的個別樣貌為何？教師實際的課程規劃與教學實踐為何？
- 二、兩地教師如何「理解」並且「再脈絡化」所引入的戲劇課程？戲劇教育在兩地幼兒園的課程定位為何？造成差異化的因素可能為何？
- 三、兩地教師在教學中，如何因應各種條件的限制，展開在地化的戲劇策略與師生互動？

貳、全球在地化（Glocalization）

為了探討戲劇教育在臺灣與香港兩地的實踐和變化，本文將以「全球在地化」的視角，側重兩地近代的歷史脈絡與社會變遷，聚焦討論兩地戲劇教育工作者依據所在地的教育、社會及文化特質，主動調整戲劇教育這西方文化產物的方式以及其中的影響因素。

近代不斷革新的科技與運輸，壓縮了時間與空間，快速串流全球各地的資本、人力、資訊、技術及文化，逐漸形成全球一家、世界一體的意識，也使得全世界的文化漸漸趨向同質化（宋興洲，2003）。Appadurai 就曾提到：「當今全球狀態的特徵是各種族群、金融、媒體影像、科技與意識型態等五項景況分裂流動，而其移動後所產生的衝突，已造成一種新的全球秩序與互動關係」（引自鄭義凱，2009，頁 47）。然而，部份學者也開始擔心這股全球化的趨勢將會造成傳統國家的疆界與角色，甚至在地文化與價值泡沫化並逐漸消失（吳瓊恩，2003）。因而提出了「在地化」的概念，強調在地的覺醒，由自身主動建構屬於在地的論述，以抵抗資本主義下全球化的主流論述。

然而在這樣複雜變動的關係下，Robertson（1992，2007）嘗試以「全球在地化」的觀點，釐清全球化中所謂「全球／本土」兩者隱含的意識型態，以及諸如「同質／差異」、「普遍／特殊」和「西方／東方」等文化元素。他認為上述兩兩之間看似對立的概念，並非互相排斥，而是彼此影響和滲透的。劉約蘭（2009）則進一步歸納多位學者的看法，認為全球在地化具有強調由下而上批

主題文章

判的特性，但也企圖化解全球化與在地化兩者對立的觀點，使地方與全球接軌，同時彰顯地方主體性，最後達到保留多元文化的目標。而「身在其中的個人乃是社會的行動者，會主動詮釋有關的全球普遍現象，並實際地挪用和重置（recontextualise）於其日常生活中，是個把普遍變為特殊的在地化過程」（引自譚寶芝，2014，頁4）。

「全球在地化」的立論突破了全球化的二元觀點思考方式，也釐清全球與在地之間複雜且多元的關係。換言之，全球文化產物於在地化過程中，有的會保存其原有文化的特質與情狀，有的會吸納在地的元素，還有的則會把原來的與在地的整合起來，更有的會摒棄和變化原有的。這些不同變化，都會隨著當地社會文化、政策體系、人文脈絡或引入者的轉譯，融合發展，但在教育現場，全球在地化的課程到底是什麼樣貌呢？這些交錯雜揉的課程又是因為哪些因素而產生如此多元的面貌？到底要從哪些觀點來分析呢？許芳懿（2009）曾提出，在進行幼兒課程的全球在地化時，認為最重要的任務是描繪出幼兒未來應該具備的能力和態度，以「明確定義學生圖像」，同時「融入在地需求和文化內涵」，並藉由「本地社區參與以形塑社群共識」、再加上「考量東方文化和群族背景」和「開發園所本位課程」等面向，以再脈絡化在地的實踐。未來研究分析中也參考了這些建議進行討論。

參、臺港幼兒教育與戲劇教育的發展

一、臺灣幼兒教育及戲劇教育的發展

臺灣在日治時期已建立了完善的師培制度。至光復初期，受到美國多方的協助，在教育制度上，也受到相當的影響，在 1970 年代後，似乎許多臺灣學生會選擇美國作為進一步研修的地點。而在 1987 年解嚴後，社會風氣逐漸走向民主、多元與開放，這些帶著西方教育新理念的學者自美歸國，開始積極地倡議教育改革，也影響了教育的改革、相關法令的鬆綁、師資的多元培育、課程綱要的修訂到教科書的開放等，臺灣教育又邁入新的里程碑。

隨著前述的教育改革，幼兒教師的培育也有了很大的改變。自 1991 年起全臺師專陸續改制為大學，隨後成立幼教系，正式從二專兩年制的課程走向了四年制的大學培育，自此臺灣幼教師資的素質大幅提昇。於此同時，新的幼教系所迎來了一批幼教學者歸國，引入了西方各種幼教課程模式，在全臺進行實驗發展，並產生了多元的課程方案，也培育出一批能夠自行設計課程的幼兒園教師。隨後，加上幼托整合後的新政策，《幼兒園教保活動課程大綱》的出現，更強化「幼兒本位」、「社會建構主義」理念及「統整課程」的重要性。

戲劇教育在臺灣的發展，自 1980 年代初就有吳靜吉、鄧佩瑜等人引入類似的概念，如劇場遊戲與創意戲劇等各種實驗性的活動。胡寶林更在 1986 年出版了《戲劇與行為表現力》一書，成為戲劇教育的先驅。到了 1990 年代，有些學者自美國歸國，系統性地引入創造性戲劇的書籍，並在師培機構進行教學與研究的工作。特別在學前階段，有些師院幼教系開設了「幼兒戲劇」、「創造性戲劇」或「兒童劇場」等課程，開始著手本土化的臨床教學及相關的研究工作。

經過在地的實驗與研究，戲劇教育逐漸融入臺灣的幼兒園課程中，也發展出一些不同的戲劇課程樣貌。有學者就曾以一個十字軸的概念，提出四種戲劇課程模式（林玫君、朱秋玲、甘季碧，2004），並在幼兒園中研究教師實施戲劇教育的信念轉化（林玫君，2004）。林苙媣（2014）則連結教室中的戲劇遊戲，針對幼兒園的扮演區，探討幼兒在戲劇遊戲互動中的後設溝通。除了發展學習區的戲劇遊戲，也有教師結合自己幼兒園主題，進行戲劇統整課程，嘗試運用戲劇策略，在一個大的戲劇框架下，開展具班級特色的課程（吳妃恂、林玫君，2013）。還有教師會以幼兒生活經驗或特定的教學目標為主題，運各種戲劇策略，來進行議題性的戲劇活動，這類的課程多半會和繪本結合，在一至二次的上課時間即可完成。更有教師，著重幼兒創意潛能開發，運用創造性戲劇來發展幼兒的想像和創意表現，以及幼兒對家庭、學校及社區的在地感（王君瑜、林玫君，2017）。

自 2006 年起，臺灣教育部發展《幼兒園教保活動課程大綱》，統整身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒及美感等六大領域的學習。其中美感領域包含了音樂、視覺藝術及戲劇扮演等表達性的藝術媒介，戲劇教育也跟著受到重視。羅心玫和林玫君（2010）正是從美感課綱出發，研究幼兒的戲劇賞析課程，以提供更多理論與實務結合的案例。近五年來臺灣教育部師資培育及藝術教育司，推動美感教育中長程計畫，強化「美感從幼起、美力終身學」的理念，執行幼兒園美感及藝術教育扎根計畫（林玫君，2013-2018），在全臺各地發展一百所「美感特色幼兒園」，並舉辦教師美感課程的在職研習。計畫中鼓勵各縣市幼兒園教師，結合在地美感特色及自己興趣或專長，讓美感進入幼兒園一日生活，並進行各種美感特色課程的在地實踐。有些在職前或在職曾接觸戲劇教育，且平日會在班級中進行戲劇活動的教師，就以「戲劇教育」作為一項教學方法或媒介，在教室中進行課程的在地轉化，本研究的三個臺灣個案就是從這個計畫中選出的代表。然而，到底這些教師是如何進行課程？如何轉化？哪些因素造成這些在地課程的面貌，和鄰近的香港地區有何不同？有待進一步研究的瞭解。

二、香港幼兒教育及戲劇教育的發展

回顧香港近代的教育發展，可發現殖民背景深深影響著香港的教育政策走向。自 1980 年代起，為了配合經濟發展，幼兒教育開始受到重視。1990 年代起，不斷推出連串改革，更新《學前教育課程指引》，以至 2017 最新公佈的《幼稚園教育課程指引》。當中的教育理念、論述、政策以及課程與教學法，都深受西方影響（Pearson, 2011）。其整體方向都是提倡採用統整課程達到「全人發展」，並以兒童為本、遊戲導向和自主學習等作實踐原則。不過，香港的幼教相關機構一直是由教會、社團及私人開辦，政府採取幼教市場化策略，而在商業和競爭文化下，不同幼兒機構往往會提供多元服務的組合，強調學術知識和專業技能，以滿足家長不同的需要和喜好（Yuen, 2015）。

幼兒教育的師資培訓在 1980 年代才得到關注，直到 1997 年，政府推出職前幼兒教育證書課程（其後改名為幼兒教育高級文憑課程），為幼兒教師入職基本要求。雖然，愈來愈多幼兒教育工作者，以在職進修形式完成學位課程，但這仍不是擔任幼師的必要條件（劉慧中、賀國強，2010）。至於幼兒機構體制方面，香港政府於 2006 年推出「學前教育學券計畫」，直接為符合資格的幼稚園學童提供學費資助。惟金額未能全數資助全日制課程，幼教機構多以半日制為主，再加上教學空間的限制，也會影響了各種各樣革新的課程與教學的實踐。

在戲劇教育方面，在引入初期多集中在中小學。千禧年後，則擴展至幼兒教育。正如前述，其發展也是以劇團推動，以及短期資助計畫為主。以當中幾個大型項目為例：香港明日劇團主要為一兒童劇團，主力推動偶劇的發展。多年來獲得香港優質教育基金等不同政府基金的資助，全面運用教師培訓、建立學校網上支援平台，以及教材出版等形式，把戲劇教育引入學前教育，可謂香港幼兒戲劇教育先行者之一。又，香港話劇團為香港的旗艦劇團，分別在 2013—2015 年以及 2018—2020 年，邀請大學的戲劇教育學者協作，開展「戲有益—戲劇教育融入學前教育」的先導和深耕計畫。其特點為一方面給予全港幼教教師提供專業戲劇與戲劇教育的培訓課程，另一方面則支援學校發展校本課程，目的是探索戲劇教育如何融入到各類幼教課程之中，如主題教學、方案教學、繪本課程以及遊戲為本教學等。具體的支援方法是劇團的戲劇教學藝術家會與學校建立夥伴協作關係，藉示範教學、教師課堂觀察、雙方共同備課、教學和檢討等各種方法，讓學校及教師掌握設計、執行和評估戲劇教學方面的知識與技巧。於深耕階段，則持續把戲劇教育與支援模式推展到全港八十五所幼稚園。計畫同時提供校本的家長戲劇工作坊、籌辦校際分享會，以及海外專家的培訓等。除這些大規模的計畫外，其餘由較小劇團，又或個別學校找劇團來開展的教師培訓與課程發展的計畫，更是不勝枚舉。

觀乎 2017 的《幼稚園教育課程指引》，訂定體能與健康、語文和第二語言（英語）、幼兒數學、大自然與生活、個人與群體，以及藝術與創意為六個學習範疇。當中戲劇視為獨立的藝術形式，只與藝術創意有關。由此推斷，香港幼兒戲劇教育仍會以劇團推動為重要的發展模式。不過，正因幼兒戲劇教育不是由學術機構推動，相關研究也只是起步。當中有探討課程和教學成效（Hui, Cheung, Wong, & He, 2011），也有關注本地實踐的特點和所遇問題（譚寶芝，2014、2017），以尋求本土化的方向和策略。至於專門談及課程發展，則更少。

肆、研究方法

本研究旨在探討臺灣及香港兩地幼兒園教師對戲劇教育的理解與詮釋，以及戲劇教育的在地化歷程與其影響因素，並從中歸納出臺灣戲劇教育在亞洲的定位及未來發展的方向。因個案研究法具有歸納整合、經驗理解、獨特性、厚實描述、啟發作用和自然類推等特性（潘淑滿，2003），故本研究將運用質性研究中的個案研究法，將臺灣與香港視為兩個個體進行多重個案研究，透過視像人種誌（video ethnography）的方法，以對話與兩地相互參照的內容，作為整體分析的框架，並回答研究問題。

一、視像人種誌方法

人種誌研究目的是了解某文化的特點及局內人的觀點，研究大多以長期的田野觀察進利。近年，運用視像記錄協助人種誌研究益見普遍。視像為局內人活動的記錄外，也往往會製作成短片，作為協助訪談或焦點小組討論之工具，以激發參與者發表意見，甚至反思自身習以為常的觀點。這樣的方式有助跨越和打破局外人（研究者）與局內人（研究對象）的界線和局限，以多元角度來深入剖析問題。在幼兒教育的領域，經典的研究，為 Joseph Tobin 在 1989 年與 Wu 和 Davidson 對日本、中國和美國三地的幼兒教育進行的視像人種誌比較研究。二十年後，即 2009 年，Tobin 又與 Hsueh 和 Karasawa 重訪舊地，進行同樣的探索。兩次研究，研究團隊均組織了不同局內人訪談，包含課堂的教師，所屬幼兒機構的成員以及來自不同幼兒機構的職員所形成的焦點小組。最後則是三地局外（內）人交換視像進行焦點小組的對話。

本研究參考 Joseph Tobin 等人研究的架構，採用視像人種誌部分方法與理念而進行，特別是以拍攝兩地的戲劇教學課堂，供兩個文化的局內人進行對話方面。不同的是，由於本研究屬探索和先導性質，有客觀條件的限制，沒有組成多重局內和外人的焦點小組。而是以訪談兩地有關課堂教師以及兩地研究員的對話為主要資料，這樣的安排也有助聚焦在彼此對話，以作互相比較和參照。

二、研究個案

本研究之研究個案是立意取樣，這樣的選擇主要是考慮到戲劇教育在兩地幼兒教育始終未算普及，臺港研究員分別在兩地從事相關的教學、研究和推動工作多年，其局內人的身分，就有接近數據的優勢，也較容易找到適合的學校。事實上，除了願意參與研究外，學校需要為蒐集數據等工作，提供足夠的協助。而香港幾個本地戲劇教育實踐的研究，也運用同樣的取樣方法(陳玉蘭, 2010)。是故，兩位研究員各自根據其聯繫和判斷，選取三個大抵能反映當地戲劇教育在幼教機構實踐情況的課堂。

如前所述，臺灣幼兒戲劇教育的師資養成多以大專校院為主，故本次所選取的三個課堂中，教師均於大學及研究所階段修習戲劇教育相關課程，並具有豐富的幼兒戲劇教學設計與實務操作經驗，目前均服務於公立國小附設幼兒園。因三位教師分別任教於不同的學校，採用的課程模式也不盡相同，故本次研究是請三位教師依據各班實際情況，自行設計戲劇課程。簡單說明如下：

案例一：教學對象為中大班混齡的幼兒，搭配班級主題「一棵開滿花的樹」，於主題活動及學習區時間進行 6 次，每次約 40 分鐘的戲劇課程。

案例二：教學對象為大班幼兒，於幼兒參觀「NIKI 的心靈城堡—妮基的異想世界展覽」後，以「NIKI 的集合藝術」為主軸，進行 4 次，每次約 40 分鐘的戲劇課程。

案例三：教學對象為大班幼兒，從繪本「三隻山羊嘎拉嘎拉」出發，進行 2 次，每次約 1.5 小時的戲劇課程。

而香港主要是由專業劇團推廣幼兒戲劇教育。於研究期間，以下所選取的三個案例正在參與一個劇團與學校協作教學的校本課程發展支援計畫。三所學校的課程各有特色，對戲劇教育的融合程度也大抵不一。簡單說明如下：

案例一：教學對象為中班的幼兒，戲劇課程是為了配合「個人與公共衛生」的主題課程而設計，學校會使用教科書。整個課程共四星期，而戲劇則佔當中三節課，每節 40 分鐘。

案例二：教學對象為中班的幼兒，學校應用教育戲劇融入到原先學校的繪本課程之中。而選作研究的課程長三星期，用的是《愛蓋印章的國王》一書，戲劇課有兩節，每節 40 分鐘。

案例三：教學對象亦為中班幼兒，戲劇課程是為了配合「我的家庭」的主題課程而設計，學校沒有教科書。整個課程共四星期，而戲劇則佔當中八

節課，每節 40 分鐘。

三、研究設計

在選校以後，兩地研究員連同研究助理進行課堂觀察及拍攝，訪談相關的教師。然後依據相關資料的初步分析，把課堂視像剪輯成片段，以作兩地研究員對話之用。在對話展開前，兩地研究員先分別觀看兩地課堂錄像及相關的文件，如教案等。正式的對話共六次，每次長達三小時，均在臺灣進行。對話圍繞兩地視像片段而展開，由具體的戲劇課堂在地實踐作中心，引發其他相關主題的討論，包幼兒教育的體制與特色、教師觀點與戲劇發展模式等。這樣的對話，更能讓兩位研究員意識與覺察在地因素如何塑造當前戲劇教育在地化的狀態。

四、資料蒐集與分析

兩地研究員在觀看視像展開對話的同時，也是在進行資料分析。兩人互相引述和回應，當中或確定、或否定，又或補充、修定之處，都是兩地參照的例子。研究助理之後把對話內容謄錄和整理成文字稿，雙方進一步歸納分析對話內容，以確定兩地實踐相同及不同的地方，並引述及參考對方的實踐方法作為借鏡，還有當中最多數出現者和最同／異之處。故本次研究蒐集資料類別與其編碼意義如下表所示：

表 1 原始資料編碼意義表

資料類型	編碼	意義
臺灣戲劇教案	TLP01161030	TLP / 案例編號 / 西元年 / 月 / 日
香港戲劇教案	HLP01161030	HLP / 案例編號 / 西元年 / 月 / 日
當地課堂觀察記錄	OR161030	OR / 西元年 / 月 / 日
臺灣教師訪談	TTI01161030	TTI / 案例編號 / 西元年 / 月 / 日
香港教師訪談	HTI01161030	HTI / 案例編號 / 西元年 / 月 / 日
焦點對談—臺灣研究員	TED161030	TED 西元年 / 月 / 日
焦點對談—香港研究員	HED161030	HED 西元年 / 月 / 日

伍、結果分析

為了分析和比較臺港兩地幼兒教育引進戲劇教育的課堂實踐，本研究運用視像人種誌的方法，以影像紀錄臺灣和香港兩地共六個幼兒園的戲劇課程案例。透過戲劇教案、課堂觀察記錄、教師訪談及焦點對談等資料，交叉分析，進而產生研究的結果。首先，將先以兩地六個課堂觀察紀錄，呈現兩地戲劇課程的實踐，再從「戲劇課程」及「戲劇教學」的角度分析，並從中瞭解「戲劇教育」這個外來的西方教學方法在臺港兩地在地轉化的情形及影響課程發展可能的因素。

一、戲劇課程在兩地幼兒園的實踐

首先，透過兩地教學現場的課堂觀察記錄，概略地呈現兩地戲劇案例的教學場域、時間與活動內容，以協助後續的比較分析。

(一) 三個臺灣幼兒園戲劇課程案例

案例一的教學場域為臺南地區，一所小學附設幼兒園的中大班混齡幼兒共 28 位。為配合當月的主題—「一顆開花的樹」，教師發展五次的戲劇融入主題及學習區的課程。第一次上課，教師運用大組教學時間，以「大樹」作為探索主題，討論平日生活常見的樹木，進行肢體創作。第二次，討論人們在大樹下可能進行的活動，並以即興創作表現；接著，引導幼兒到事先布置好的戲劇扮演區，利用學習區時間進行自發性的扮演遊戲。第三次課程，教師透過背包中的物件，虛擬一個故事主角的好友，引導幼兒建構劇中人物和情境，接著在把背包放入學習區，引導幼兒進行扮演。第四次課程，全班分組以「集體地圖」的手法，創造主角可能去的地方，再把它張貼到扮演區中，讓小組扮演。最後一次，延續《開滿花的樹》中果實發芽的經驗，介紹《傑克與魔豆》的故事，並在學習區陳列相關道具，讓幼兒進行扮演。

案例二的教學場域為嘉義地區，一所大學附設幼兒園大班 30 位幼兒。兩位教師以幼兒園教保活動課程大綱美感領域為發展主軸，連結小學的藝展資源，在教室中進行了五次戲劇課，連結美感學習指標，達到以「戲劇」表現欣賞感受的目的。首先，教師先帶幼兒到小學部參觀巡迴藝術展覽，並引導幼兒發表感想。第一次上課時，教師假藉收到藝術家 NIKI 寫給幼兒的一封信和包裹為由，針對包裹中 NIKI 的作品「粉紅湯匙」，進行細節的觀察與討論。第二次課程，邀請幼兒運用肢體模仿其周圍的物件，以「圖片再現」的手法，逐步接力還原藝術作品的原貌。第三次課程，引導幼兒蒐集教室中的物件，以小組合作的方式，模仿 NIKI 的手法自行創作。在第四次上課時，教師引導幼兒以「廚房工具」為靈感，以小組肢體組合展現新作品，最後再請一位幼兒「入戲」扮

演 NIKI 本人，並重組各組的作品。

案例三的研究場域是高雄地區，一所小學附設幼兒園中大班 28 位幼兒。教師利用「彈性時間」，在主軸課程外，利用繪本《三隻山羊嘎拉嘎拉》進行戲劇教學。首先，教師引導幼兒欣賞繪本，師生陸續討論故事中大妖怪及山羊們的外貌、生活環境與日常生活，並運用「雕塑」與「定格」的戲劇策略，發揮創意，以肢體表現大妖怪與個別山羊的樣貌。在第二堂，教師在教室中設置一座橋想像的獨木橋，邀請各小組幼兒將自己變成不同大小的山羊，運用不同的肢體動作表現過橋的行動。第三堂課，「教師入戲」成為山羊長老，與扮演村民的幼兒商量，最後，各組選定一個方式，教師扮演大妖怪到各組進行戲劇互動，讓幼兒展現趕跑妖怪的創意。

（二）三個香港幼兒園戲劇課程案例

案例一的教學場域在新界區，是一所由慈善團體開辦，接受學券資助的幼稚園，參與研究的班級有 25 名幼兒。教師運用現有教材中的情境，設計戲劇課程，以教導幼兒「保持環境整潔」為主要目標，同時希望提升幼兒「個人與團體合作」的能力。課程一開始，教師運用聽音樂「走走停停」的方式，請幼兒用身體做出街道上的物品，接著，運用「故事圈」的策略，介紹環境整潔的城鎮及主角—清潔工清清姨。第二堂課，教師以「牆上角色」與「見物知人」的策略與幼兒共同發展角色，之後「教師入戲」成為清潔姨，與扮演居民的幼兒互動建立關係。第三堂課，教師再度「入戲」扮演城鎮的居民，說明因為清清姨生病而無法工作，城鎮變得越來越髒亂，藉機邀請身為城鎮中的居民的幼兒一起想辦法，從自身做起愛護環境的行動。研究員的對話圍繞著教師入戲策略的使用。

案例二的教學場域在香港島區，也是一所由慈善團體開辦，接受學券資助的幼稚園，參與研究的班級有 22 名幼兒。學校運用繪本課程。教師從教材中的繪本故事《愛蓋印章的國王》出發，運用戲劇發展幼兒肢體和口語創意與學習關懷別人。第一堂課，教師拿著繪本，搭配一旁的字詞卡，重新將故事說了一遍，接著與幼兒討論市集中老百姓正在做的事情，再透過教師邀請幼兒到臺前示範模仿故事畫面中的人物。在第二堂課中，一開始教師運用國王手偶「入戲」，加入遊戲，使幼兒體驗被蓋印章的感覺。結束後，教師入戲變成國王回到王宮，收到很多來自民間的抗議信件，因而傷心地哭泣了！教師出戲再邀請全班幼兒想一些讓國王開心的方式。

案例三的教學場域位於九龍區，乃一所由私人機構為員工開設的幼兒園，參與研究的班別有 23 個幼兒。教師以《三隻小豬》的故事為主軸，分段設計課程，透過與幼兒共同探討情節與小豬們面對的困難，來培養幼兒創意發想、團

主題文章

體合作及解決問題的能力。研究員的對話主要聚焦在第六堂課，當中讓幼兒參與建材搬運與房子擺設協助小豬們搬家。之後，教師再運用「教師入戲」扮演野狼，呈現豬大哥及豬二哥被抓走的情節，製造課程中的衝突與張力。

二、戲劇課程在兩地幼兒園的定位

研究員參考相關資料，針對兩地在地化的課程模式與課程目標，做進一步的比較分析，以了解形塑目前兩地戲劇課程樣貌的因素，以下將分項說明研究員的觀察與發現。

(一) 戲劇課程模式的選擇

綜觀臺灣的案例，發現教師們以發展幼兒內在潛能為目標，循序漸進，引導幼兒發揮想像，串聯想法以統整戲劇的學習，如臺灣案例三「三隻山羊嘎拉嘎拉」中的教學流程：

教師首先引導幼兒以肢體創造出大妖怪與山羊們的樣貌。接著，讓幼兒討論練習山羊過橋與擊退大妖怪的方式。最後，教師扮演大妖怪以巡迴戲劇的方式，與幼兒互動，呈現各組的創意（OR160930）。

這類從引起動機、暖身遊戲、人物情節創作到最後戲劇呈現的系列課程，貫穿整個故事，並具有循序漸進且條理分明的特性，較偏向美式典型的「創造性戲劇」課程模式。臺灣研究員進一步追溯：

我認為造成這個現象的主因，可能和臺灣與美國的外交關係友好，以致在教育的模式上經常援引美式的課程，而在 1990 年代後，戲劇教育也是透過幾位美歸的學者引入，這些學者於大專院校任教的課堂中介紹了許多偏向創造性戲劇的教科書及課程系統（TED161215）。

反觀香港案例，教師普遍在課程安排上，都是結合教科書或繪本的內容，運用劇場遊戲、人物定格及教師入戲等戲劇策略，來鼓勵幼兒提出想法，協助故事中的主角解決問題，同時達到語文或道德教育的目標。例如，在香港案例二「愛蓋章的國王」中：

教師在運用走走停停的戲劇策略簡單發展市井小民後，便以民眾的陳情信切入重點，討論國王愛蓋印章的習慣對民眾所造成的困擾，並邀請全班幼兒想辦法解決問題（OR140514）。

香港研究員認為這與臺灣的情形很不同，她指出：

1990年代末，很多年輕的香港劇場工作者或教師到英國（如：中央英格蘭大學及華威大學等）進修戲劇教育，並將教育戲劇（DIE）、教習劇場（TIE）帶回香港，而英國的專家學者也會至香港推廣戲劇教育。而2000年之後，澳洲的過程戲劇也傳到香港。至於美國的創造性戲劇，我們沒有相關的專業同工在推動，也就不普遍。

接著，在反覆比較幾個案例的戲劇課程模式後，香港研究員認為這可能和過去的殖民歷史有關：

不管是劇團的推廣或是學界的引入都深受英國的戲劇教育體系和模式的影響。從教學模式而言，就如幾個案例中，教師都是讓幼兒遊走在幻想與現實之間，透過戲劇中的兩難，激發幼兒對議題的討論，以增進他們多元和批判思考的能力，同時配合非戲劇的教學目標，這些都是DIE的特點（HED161215）。

臺灣研究員也補充臺灣的戲劇教育除了受到美國的影響外，也受到英國發展的啟發：

在千禧年後的臺灣，透過國際研討會的舉辦及相關系所的成立，一些英澳學者，如John Somers和John O' Toole等來到臺灣進行工作坊，使得現場教師也開始接觸教師入戲、良心巷等英式的慣用策略，並開始融入自身的教學，因此，逐漸產生不同的教學特色（TED161215）。

（二）戲劇課程的取材與目標訂定

「課程取材」是一個體現戲劇教育在地化的重點。從兩地案例中顯示，雖然，在戲劇課程模式有所不同，但在主題的訂定上，均配合教師的教學素材來發展戲劇課程。如在臺灣案例一戲劇主題是從課程主題書「一棵開滿花的樹」發想；案例二是來自小學藝術展覽的主題素材—「NIKI的異想世界」；案例三，則是結合閱讀課的繪本《三隻山羊嘎拉嘎拉》進行戲劇課程。反觀香港案例，也是結合現有的衛生教材《大戰病菌兵團》、閱讀教材《愛蓋印章的國王》和耳熟能詳的童話故事《三隻小豬》等發展戲劇活動。兩位研究員都認為臺港的案例明顯反應戲劇課程主要取材自幼兒園的教材主題而發展（TED161214、

主題文章

HED161214)。

在目標的訂定上，在臺灣案例中，戲劇課程是考量幼兒園主軸課程、特色課程或特定教育目標來發展的，並串連不同的學習領域來統整幼兒的學習。如案例一中：

該園主要的課程模式為「主題搭配學習區的遊戲課程」。因此，教師在設計戲劇課程時，便以「一棵開滿花的樹」為主題，先在大組時間引導幼兒即興探索各種肢體表現、材料道具和扮演行動等相關的想法與作法，接著在自由選區的小組活動中，把前面的道具或物件放置在扮演區，讓幼兒自主發展接續的戲劇互動（OR160929、OR160930）。

香港研究員認為「案例一的戲劇課程，似乎貫穿整個主軸教學，顯示戲劇已成為該班的核心課程（HED161215）。」而臺灣研究員又進一步補充：

從這個案例也反映出臺灣幼教多年來的課程模式。特別是，近年來隨著幼兒園新課綱的頒佈，許多教師也陸續加入實踐，以統整課程連結六大領域的發展（TED161215）。

在臺灣案例二中，兩位教師結合了地方美感的資源以及自身對戲劇教學的興趣，發展視覺藝術與戲劇扮演的美感特色課程。在訪問中，教師也提到：

我們班因為參與了教育部「幼兒園美感及藝術教育扎根畫」，而成為美感特色幼兒園。在深入了解美感領域的精神後，我們嘗試連結其中視覺藝術和戲劇扮演的元素，看看能否發展出美感領域內的統整課程。恰巧，此時小學部引入了一場國外藝術家 Niki 的展覽活動，因此，在帶領幼兒參訪回來後，就開始了戲劇和藝術結合的奇幻旅程（TTI02161124）。

在幼兒園培訓中，臺灣非常重視園本位課程。尤其「美感教育」及「在地文化」課程案例的分享與推動，更時時提醒了教師，要留意臺灣的文化特色、城鄉的人文地理、周遭的社區資源及美感環境來進行課程。從案例二中，就可以看出，教師是否充分發現師生的美感興趣並運用了學校藝術資源來發展戲劇課程，是課程在地化的關鍵。就如文獻中許芳懿（2009）提過，除了兒童圖像的塑造外，全球在地化要融入在地需求和文化內涵，所在地域的幼兒需求或斯人斯土的情懷等都是影響在地化的考量。

在上述兩個案例中，不管是與統整課程或美感教育的結合，戲劇課程的走向似乎都與教師對班級課程的掌握有關，究其原因，這樣的自設課程能力可能和幼兒教師職前四年的師培訓練有關。臺灣研究員指出：

1990年代，幼師培育由二年專科制轉為四年大學制，九所師院陸續成立了幼教系，一些自美國歸來的學者也加入師培的行列，引進多種西方的幼教課程模式或實驗方案，並培育出一批能夠自行設計課程教案的幼兒園教師（TED170615）。

在香港的案例中，戲劇課程是靈活配合、輔助或延伸原來主軸的課程，如主題、方案等。由於教學內容偏向學術或功能生活知識，戲劇中的創意、遊戲及情意品德可以補足原有課程及教育的缺失或不足，大抵有淡化學術教學的作用。因此，就如前述分析，相港戲劇課程似乎大多是擷取幼兒園現成的教材，配合其教學目標設計而成。在案例一中，戲劇的發展主要是以培養幼兒維護環境清潔及關懷他人的觀念，教師運用了清清姨的角色與幼兒互動，達到前述教學目標（OR150515）。案例二則是反應一個典型強調讀寫技能的例子。從課程觀察記錄可以發現其課程是為了達成語文領域的學習目標所設計：

為了發展幼兒的識讀能力，教師在進行戲劇課程前，先拿著繪本《愛蓋印章的國王》逐字逐句念出聲，同時請幼兒看著文字跟隨教師大聲複誦故事內容；另外，在戲劇扮演活動結束後，教師將故事中的職業做成字卡，讓幼兒練習識字，以達到讓幼兒從口語（粵語）過渡到書寫文字（普通話）的語文目標（HED161215）。

香港研究員解釋，這樣課程設計是受到殖民後社會背景的影響，她認為：

殖民地的教育強調技能的培養，再加上競爭和考試的文化。所以在幼教階段，才會強調讀寫的技能（HED161212）

她也進一步引用繆慧碧（2016）的說法：

在著重商業發展的社會氣氛下，1997年以前，幼教相關機構一直是由教會、社團及私人開辦，政府採取少干預的政策，對早期幼教的承擔及所投放的資源實是有限。直到1980年代，香港政府開始進行教育改革，而1990年代才開辦幼兒教育本科（學士）課程。

主題文章

除了受到在地社會文化或師培制度的影響，研究中也發現戲劇在兩地課程的發展，似乎受到教師對「學生圖像」的影響。臺灣研究員提到：

過去幼兒園教師的職前教育中，就強調「遊戲」本位課程；加上在職培訓中，尤其在幼托整合後的課綱及美感在地課程研習，更反覆地強調「幼兒」本位及「統整」課程等，無形中，老師們心中的「學生圖像」，就是以「幼兒」為中心的樣貌。或許這是當戲劇進入幼兒園的課程時，教師們就自然地把它融入到自己的主軸課程中。(TED180328)

反而在香港，可能受到過去殖民後社會或重商主義的觀念，影響一般教師「學生的圖像」，以學習、語言讀寫為目標，當戲劇進了幼兒園，自然就要配合現成的教材，成為補充性的課程。不過，也因著新的幼教理念與課程改革，現場教師們仍能善用繪本及其它資源來發展更具創意的戲劇課課程。

三、戲劇教學在兩地幼兒園的體現

從「教學」的角度分析，研究發現兩地戲劇帶領者在戲劇教學中，無論在「入戲策略的運用」或「師生互動的關係」上，各有其特色與成因，以下將說明研究的觀察與發現。

(一) 戲劇策略的運用—教師入戲

研究員在分析兩地案例時，發現臺港教師常使用「教師入戲」這項戲劇策略。但進一步觀察實際的教學，卻發現兩者在入戲扮演的程度上有些不同，以下將討論兩者間的差異與其影響因素。

從課程觀察紀錄中發現臺灣教師都是運用教室中隨手可得的物品來表示自己所扮演的角色，在語調及姿態上並沒有太大改變，整體入戲的程度較為簡略。

在案例二中，幼兒觀察完 NIKI 的「粉紅湯匙」後，教師入戲成為作品中沒有的黑色圓點顏料，以教師原有的說話聲調及語氣，邀請幼兒注意其擺放位置，並運用肢體模仿周圍的物件以還原畫作 (OR161017)；另外，在案例三中，教師運用簡單的塑膠拐杖化身為山羊長老，以該名教師原有的語調說明山羊村目前的困境，接著以教師平時與幼兒討論的口氣，主持村民大會，討論因應大妖怪的辦法 (OR 160930)。

另一方面，在香港案例中的「教師入戲」則呈現出另一種面貌，無論在角

色刻畫或戲劇張力的部份都非常凸顯：

在案例三中，外來的戲劇教師雖然沒有全副武裝扮演大野狼，但其扮演的能力很強，以生動的表情與擬真的聲音與幼兒互動，甚至在一堂課中前後共嚇了幼兒兩次，以營造相當大的戲劇張力（OR141106）。在案例一中，受到戲劇教師示範的啟發和指導，教師在準備入戲成為清清姨時，則安排了許多細緻且逼真的戲服與道具來幫助扮演（OR140515）。

教師們在入戲時如此逼真的演出，香港研究員將之歸因於戲劇教育在香港的發展與培育方式。她指出：

香港戲劇教師的培訓多是由香港在地劇團主導，如：中英劇團、明日藝術教育機構與香港話劇團等。其中的戲劇導師多半具有專業的戲劇／劇場背景，也因為這樣的特質，使得培訓出來的教師或所支援的教學現場，在戲劇的表現上都具有較強的劇場性（HED161212）。

臺灣研究員則認為教師擁有戲劇訓練是香港發展的特點，也可能讓戲劇教學的成效更好，但是，香港研究員卻有不同的看法，她認為：「影響教師入戲是否成功的關鍵，不一定是戲劇的因素，反而可能是師生間的默契（HED 161212）。」臺灣研究員進一步補充：

雖然臺灣教師入戲的程度沒有太戲劇化，但幼兒普遍仍信以為真。有可能是因為案例中的引導者都是幼兒園的帶班老師，平日就常常使用戲劇作為轉換教學的媒介或教室管理的技巧。因此，幼兒和教師間的默契已經建立，並不需要太多的道具和技巧來進行扮演（TED170615）。

整體而言，可以發現教師入戲的程度與戲劇教學者的師資培訓背景息息相關。因為香港的案例多是由劇場藝術家與幼兒園教師協同教學，劇場性較強；而臺灣則因戲劇教學者就是幼兒園的帶班教師，基於其幼教相關的訓練，著重的是與幼兒的互動與引導。

（二）師生互動的模式

在戲劇教學中，師生互動的模式也是很重要的一環。從資料中顯示，臺港兩地的師生互動各有其不同的特點，以下將逐一說明並討論其影響因素。

主題文章

在「教師與幼兒關係」的部分，從焦點小組對談中，發現兩地師生在空間中的互動方式是有所不同的：

同樣是進行「走走停停」的活動，在臺灣「三隻山羊嘎啦嘎啦」的案例中，教師請幼兒在空間中做出個別怪獸的定格後，教師就直接「走入」幼兒群體中，隨機指定幾位幼兒進行分享。而在香港「愛蓋章的國王」案例中，教師請幼兒在空間中模仿各種市井小民後，教師指定若干名幼兒到臺前來示範與分享，其他幼兒則是站在下面觀看（HED 161215）。

香港研究員認為從臺灣的案例中，可以看到教師與幼兒間界線是模糊的；反觀香港教室中師生的界線則是非常分明的，似乎反映了師生間不對等的權力關係（HED161215）。她進一步解釋在香港的教室中，幼兒常常一起做同樣的事，教師是主要的知識來源，比較不重視幼兒個人自由的發展（HED161214）。就此現象，臺灣研究員認為這與「教學者的信念」有著連動的關係（TED 161212）。正如臺灣教師在訪談中表示：

幼兒在課程中應該是主動探索者的角色。在發現問題後，學習觀察、提問並嘗試解決，而非單純接受老師給予的資訊而未加以消化就運用，如此才能習得帶著走的能力（TH01161014）。另一位教師也表示，幼兒是課程中的主人翁，戲劇課程會隨著師生互動的結果而有不同的走向（TH02161014）。

總之，上述資料顯示臺灣案例中的教師似乎比較以幼兒為中心來發展戲劇課程，在自然的情境下鷹架幼兒的學習，而在香港的案例中，教師比較是以戲劇教學為中心，著重於入戲技巧的運用和戲劇化的互動。

此外，香港研究員也觀察到在香港的案例中，常常都是幼兒坐著觀看教師的說明、示範與入戲，但幼兒彼此之間的互動比較少。她進一步反思，這樣的教學除了與教師的權威有關之外，也和幼兒的舊經驗有關：

香港幼兒通常在短短的半天中需要上完許多既定的課程，這些都屬高度結構化的課程。因此，幼兒非常習慣長時間坐著聽講；然而，臺灣幼兒因為平日的課程安排，習慣於分組工作或是進入學習區，自然教師與幼兒個別的互動較多（HED 161214）。

另外，兩地教師無論在分組或空間的運用上也有明顯的不同：

臺灣案例中的幼兒皆是全日制的學校，課程發展上具有較多的時間，再加上課程是帶班教師自行設計，故幼兒平時就很熟悉分組遊戲的規則，因此在這些班級中，戲劇課程都是由大組活動與分組活動交錯而成（TED161214）

其實臺灣和香港的師生比例差不多，但只有半天，教師直接講述就好像教了。而且可以教很多東西。加上班上有兩位老師，一位主教，另外一位只擔任非常輔佐的角色。我們的做法多以全班集體活動為主，只有小部分的分組活動（HED 161214）。

在空間方面，從課堂觀察紀錄中可以看到：臺灣案例二教師除了使用教室的空間外，還可以至戶外空間進行相關教學（OR161019、OR161024）；反觀香港都是在室內空間進行所有的教學活動，甚至還因為戲劇活動需要更大的空間，案例三還將全班幼兒分成兩組輪流上課（OR141106）。

進一步歸因，有可能是因為臺灣幼兒園臺灣的幼兒園多是全日制，空間也較為充足，所以在戲劇課程中的時間與空間運用就較為彈性。而香港則受限於幼兒園半日制的課表以及地狹人稠的特性，教師往往礙於教學時間而缺少了與幼兒討論的時間，且教室的空間也相對狹小，就需要找到幼兒園中的替代空間進行戲劇活動。這可以提供臺灣的幼兒園當時間與空間有限時，就可以參考香港的模式來進行戲劇活動。

陸、結論

本文以課程為主要焦點，探討戲劇教育在臺灣及香港全球化在地化的情況。綜合以上「戲劇課程」、「教學模式」及「師生互動」等各方面的討論，可看出目前臺港的戲劇課程受到歷史文化、教育政策及師培訓練等，以及一些主客觀的時空條件，產生各自的在地實踐樣貌。

從臺灣課程案例中發現，教師多半會自行發展課程，主要以創造性戲劇發展幼兒個別的潛能，將「戲劇」融入課程主題、學習區遊戲或美感特色課程中，似乎戲劇教育在幼兒園的定位是「核心課程」；在教學的部分，也以「幼兒中心」並簡略地應用一些基本的戲劇策略帶入。究其因，臺灣學者反思，前述現象一方面可能反應臺灣在全球普遍化的幼教理念下，受到從美國取經而來的「遊戲課程」影響；二方面也反應臺灣本地幼教政策，對「統整課程」的重視和「教師自行設計課程」的要求，無形中，教師們心中的「學生圖像」和課程發展，就是以「幼兒」為中心，而「戲劇」也就成為開發幼兒自我潛能，協助表達溝

主題文章

通並發展多元欣賞的主軸。不過，受到近年各地幼教培訓的影響，特別是課綱、美感教育或在地文化研習課程，強調「從在地需求和文化內涵」而發展出的「園本位課程」，多數教師進行課程時，首要考量就是本地的特色。因此，臺灣教師在進行戲劇課程的在地轉化時，似乎也受到這些基本的理念與認知的影響。換言之，作為課程的引入、轉譯和師資培訓者，在引入新的課程時，除了注重形式或教學技法的培育外，更重要的是「教師腦後」對「兒童圖像」的釐清及其對在地特色的覺察與應用。

在香港課程案例中，教學模式比較偏向英式的戲劇課程，結合幼兒園的教材書籍，配合讀寫技能、品格、情意等教學目標，成為補充性的課程。從課程定位來看，似乎戲劇教育仍屬於「邊陲課程」。香港學者反思，可能受到過去殖民歷史背景和重商主義的社會觀念，影響一般教師的「學生圖像」，希望戲劇能發展認知學習、語言讀寫等基本技能。不過，近來香港也因著新的幼教理念與課程改革，現場教師們反而將戲劇融合繪本，以補充課程中「創意表達」之不足。的確，當戲劇進入不同國家的課程中，在個方條件的限制下，它不盡然一定要成為主軸課程，但只要運用恰當，是能達到附加的教學目的。

整體而言，在兩地的戲劇案例中，透過對話，讓我們看見全球化的幼兒戲劇教育在進入港臺兩地在地教育情境中，一種「層層相關」的過程。從課堂實際的操作情況，如教材的運用、教學的戲劇元素以及師生互動的特點，發現了戲劇教育和教師對學生的圖像、師資養成及其對課程的認知和自己角色的定位，都息息相關。而這個位置和角色，又歸因到底「戲劇教育」要以一種怎樣的模式引進到在地的教育體系之中。臺灣是學界為中心，向外推展的；而香港則是劇團起動，與學界及教學現場產生結連而發展的。無論何種模式，都有其歷史和社會因素，乃其教育、教師培訓和藝術文化體制之產物。這種觀察，對戲劇教育在地化的過程及連動的關係，提供研究員擁有一個全盤的思考並能互相參照的機會。

其次，本研究以「視像人種誌及對話方式」進行的研究，雖然屬探索性質，卻讓我們都「看見」對方值得學習的地方，並明白背後的原因。因此，所謂全球在地化的問題，即使是挪用別的文化，也應有全盤考量。臺灣研究員看到了香港戲劇教育在幼教課程中多元彈性的角色；畢竟，許多臺灣的教師和學校，因各種因素，不一定能夠將戲劇完全融入主軸課程之中。這樣，或許可參考香港的模式一運用簡單的戲劇策略來配合既定課程，以發揮補充或延伸的效果。在推動及培訓模式方面，香港專業戲劇藝術家與學校緊密協作，以共同備課和教學等策略去支持課程和教學的革新，教師從中是可學習基本的戲劇表現能力。

而香港研究員則認為我們在借用或輸入西方時，常常有一種不夠正宗的憂

慮。從臺灣經驗，得到的啟發是：在地教師，在教學實踐中，會按情況和需要，兼容並蓄，而不會拘泥於某家某派。重要的是，能否掌握其中的關鍵原則與理念。當然這種混合和遊走需要有一訂條件的支持，如：一定的時間與空間與教師的基本教學質素等。這些條件也造就戲劇教育成為主軸課程，其包容統整的作用是非常明顯的。而主軸課程也意味著教師也更具有合理性和資源，慢慢與兒童展開探索、經驗和創作。

不過，本研究屬探索性質。為了更能捕捉幼兒戲劇教育全球在地化在臺港的情況，未來可以把對話的圈子擴大至兩地幼兒教育的行政人員、教師、戲劇藝術工作者。此外，兩地同屬華人社會，有一定的同質性，更多不同的亞洲地區的經驗如何，是值得繼續探討的。又，對話的過程中，臺港兩地的研究員免不了會以西方的觀點和價值來評估和反思視像資料，特別是戲劇教育的原則是甚麼，例如：夠不夠以兒童為本位，教學有沒有讓幼兒可自發參與等。相對來說，本研究就許芳懿（2009）所提出的「融入在地需求和文化內涵」與「考量東方文化和群族背景」兩個面向顯得不足。因此，我們期待下一階段的研究能一一解答，同時也想拋磚引玉，邀請其他的學者參與研究和討論。

致謝

本文感謝科技部專題研究計畫支持，計畫編號 MOST104-2410-H-024-026-MY2

參考文獻

- 王君瑜、林玫君（2017）。我的「家」，我的「地方」——以戲劇課程發展幼兒的「地方感」。《戲劇教育與劇場研究》，10，7-40。
- 卯靜儒（2008）。全球化效應下的課程改革——知識社會學的幾點觀察。《教育研究月刊》，170，5-14。
- 宋興洲（2003）。全球化：論述、迷思或典範。載於顧長永主編，**全球化與區域化：臺灣的觀點**（頁 37-72）。臺北市：翰蘆。
- 吳瓊恩（2003）。公共行政的全球化向度及其對公共部門的影響。《中國行政評論》，12（2），1-20。

主題文章

- 吳妃恂、林玫君 (2013)。課程統整在幼兒園之實踐—從故事之戲劇框架切入。**戲劇教育與劇場研究**，4，7-32。
- 林彭媳 (2014)。**社會戲劇遊戲之後設溝通研究** (未出版之碩士論文)。國立臺南大學戲劇創作與應用學系碩士班，臺南市。
- 林玫君 (2004)。教師戲劇教學信念轉變歷程之個案研究—從「幼兒」主導之戲劇課程出發。**臺南師院學報**，38，25-45。
- 林玫君 (2013-2018)。**幼兒園美感及藝術教育扎根計畫**。臺北市：教育部。
- 林玫君、朱秋玲、甘季碧 (2004)。戲劇融入幼稚園課程之發展歷程行動探究。**課程與教學**，7 (3)，89-105。
- 林玫君、Winston, J. (2014)。全球化下戲劇教育的跨界合作與在地實踐—以臺灣民間故事發展戲劇課程與教學為例。**課程與教學季刊**，17 (2) 17-42。
- 林玫君 (2017)。**兒童戲劇教育之理論與實務**。新北市：心理。
- 莊坤良 (2001，7月6日)。本土化、全球化與階級差異。**中國時報**，15版。
- 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、黃婉萍主編，**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。
- 陳玉蘭 (2010)。富有戲劇教育特色學校的個案研究。載於許明輝、舒志義主編，**香港學校戲劇教育成果的分析與評鑑** (頁357-488)。香港：香港教育學院與香港教育劇場論壇。
- 許芳懿 (2009)。全球在地化的幼兒課程發展。**幼兒教保研究期刊**，3，91-107。
- 單文經譯 (2015)。**經驗與教育** (J. Dewey 原著，1938年出版)。臺北市：聯經。
- 潘淑滿 (2003)。**質性研究：理論與應用**。臺北市：心理。
- 鄭義凱譯 (2009)。**消失的現代性：全球化的文化向度** (Arjun Appadurai 原著，1996出版)。臺北市：群學。
- 劉約蘭 (2009)。**全球在地化教育行政決策模式建構之研究** (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學教育學系博士班，臺北市。
- 劉俊裕 (2007)。一種在地化的整合式思維與實踐。**國際文化研究**，3 (1)，73-85。

劉慧中、賀國強 (2010)。香港學前教育及幼師培訓發展的回顧。 **優質學校教育學報**, 6, 77-88。

繆慧碧 (2016)。香港的幼兒課程與教學。載於黃國茜、劉寶蓮、蔡昌主編，**華人社會的幼兒教育：課程與教學** (頁 16-47)。香港：教育出版。

羅心玫、林玫君 (2010)。幼兒的戲劇賞析課程研究—以「鑽石公主」課程為例。**戲劇教育與應用劇場**, 1, 141-175。

譚寶芝 (2014)。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。**藝術教育研究**, 27 (1), 1-26。

譚寶芝 (2017)。香港幼兒戲劇教育的實踐模式、狀況與挑戰。**藝術教育研究**, 34, 65-91。

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.

Harding, S. (1998). *Is science multicultural? Postcolonialisms, feminisms and epistemologies*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Hui, A. N. N., Cheung, P.-k., Wong, S. T. K., & He, M. W. J. (2011). How effective is a drama-enhanced curriculum doing to increase the creativity of preschool children and their teachers? *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 2(1), 21-48.

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, 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.

Needlands, J., & Goode, T. (1990). *Structuring drama work: A handbook of available forms in theatre and drama*. London, UK: Cambridge University Press.

Pearson, E. (2011). Avoiding recolonisation in early childhood: Promoting local values as mediators in the spread of globalisation. *Contemporary Issues in*

主題文章

Early Childhood, 12(3), 212-223.

Robertson, R. (1992). *Globalization: Social theory and global culture*. London, UK: Sage.

Robertson, R. (2007). Globalization and culture. In G. Ritzer (Ed.), *The Blackwell encyclopedia of sociology* (vol. IV) (pp. 1964-1970). Oxford, UK: Blackwell.

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

Tam, P. C. (2010). Appropriating drama pedagogy: Learning from the local practices in Hong Kong. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(3), 309-329.

Tobin, J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. (2009). *Preschool in three cultures revisited: China, Japan, and the United States*. Chicago, Ill.: The University of Chicago Press.

Tobin, J., Wu, D., & Davidson, D. (1989). *Preschool in three cultures: Japan, China, and the United States*. New Haven, Conn.: Yale University Press.

Way, B. (1972). *Development through drama*. New York, NY: Humanities.

Yuen, G. (2015). Markets, choice of kindergarten, mothers' care responsibilities, and the voucher. *Children and Youth Services Review*, 48, 167-176.

The Glocalization of Early Childhood Drama Education in Taiwan & Hong Kong: A Study of Dialogic Video Ethnography

Mei-Chun Lin* Po-Chi Tam**

As a pedagogy for curriculum innovation, drama education was introduced to Taiwan and Hong Kong early childhood education in the period between 1980 and 1990. Previous studies have mostly focused on the use of drama education, but rarely looked into the localization of this western teaching mode from a socio-cultural perspective. Based on the theories of glocalization, this paper examined lesson samples from Taiwan and Hong Kong by visual ethnography to explore and describe the processes and modes of glocalization of drama education in the two regions. The results showed that with respect to the drama education approaches, curriculum positions and teaching methods, Taiwan implements drama education with a mixture of various approaches and views it as a child-centered, core practice, while Hong Kong uses it in a relatively homogeneous, peripheral and theatrical manner. This discrepancy mostly resulted from different colonization backgrounds, education policies, teacher trainings and ways of promoting drama education. In addition, through dialogues the researchers of drama education from these two regions have made reference to each other's strategies of glocalizing drama education, with which they may provide suggestions for the attempt to localize drama education in other Asian countries.

Keywords: drama education, glocalization, visual ethnography, Taiwan and Hong Kong early childhood education

* Mei-Chun Lin, Professor, Department of Drama Creation and Application, National University of Tainan

** Po-Chi Tam, Assistant Professor, Department of Early Childhood Education, The Education University of Hong Kong

Corresponding Author: Mei-Chun Lin, e-mail: meichun@mail.nutn.edu.tw

主題文章