

透過戲劇欣賞實施美育教學： 賴聲川觀點的應用

李 崗* 蘇素珍**

本文旨在探討，如何透過戲劇欣賞實施美育教學，主要採取詮釋學的立場，研究歷程長達五年。訪談對象包括賴聲川、丁乃竺、金士傑等人，訪談大綱歷經四次修訂；聚焦《暗戀桃花源》這部戲劇經典，輔以研究者長期教學經驗的省思；企圖融合「教育學者」與「劇場導演」兩種視野，進而嘗試提出一個教學架構，作為教師從事美育教學的參考。研究結果發現，實施戲劇欣賞教學，不可或缺的三個環節：第一是欣賞前應進行創作理念的分析，第二是欣賞中應專注美感經驗的知覺，第三是欣賞後應討論作品意義的詮釋。

關鍵字：美感教育、欣賞教學、賴聲川、戲劇

* 作者現職：國立東華大學課程設計與潛能開發學系暨教育研究所副教授

** 作者現職：國立東華大學課程設計與潛能開發學系暨教育研究所博士生

通訊作者：李 崗，e-mail: leekang@mail.ndhu.edu.tw

壹、緒論

一、研究背景

自從民國元年蔡元培提出「美感教育」作為我國教育宗旨以來已有百年歷史，其間教育學界歷經中西文化論戰而逐漸走上全盤西化之途。近年來國內美育理論之研究，大抵可分為三種路線：第一，闡釋西方某位美學家的美育思想，或美學思想之教育蘊義，例如：楊深坑（1996）研究柏拉圖，歐陽教（1965）、黃倩茹（2005）研究康德，彭鈺君（1999）、魏雅彤（2008）研究席勒，李崗（2000）、洪國富（2009）研究尼采，潘小雪（2002）研究梅洛龐蒂，江合建（1999）、王怡婷（2008）研究杜威，楊忠斌（2002）研究阿多諾，游振鵬（2005）研究高達美，劉育忠（2000）研究德希達…等。第二，闡釋中國某位哲學家的美育思想，或美學思想之教育蘊義，例如：林玫伶（1996）研究孔子，謝明真（2006）、吳皇毅（2005）、吳孟芳（2010）研究莊子，李崗（2011）研究豐子愷…等。第三，綜合中西思想家之美學觀點，進而針對美育問題提出個人論見，例如：李宗澤（2012）整理席勒美學的基本架構，闡述其不同時期的美善觀，比較席勒與孔子美育思想的異同；李崗（2007）兼採尼采與莊子的美學視野，企圖跨越中西文化之間的界線，重新提出一套適合臺灣社會的美育圖像。這些初步研究成果顯示，美育問題已經逐漸受到國內教育學界的重視。

尤其，自從國內推動九年一貫課程改革以來，一直到目前規劃的十二年國民基本教育，教育部將傳統的音樂、美術兩個科目整併，並且增加表演藝術的內涵，設立「藝術與人文」學習領域，此乃臺灣教育史上的首例，願意在國民教育階段，開始重視「戲劇」的「教育」意義。此外，教育部所公告的〈課程綱要〉，不僅將「審美與理解」列為課程目標的三大主軸之一，同時其附錄中的說明，更明確指出「創作元素」、「展演」及「歷史與文化」乃是表演藝術教材內容的統整重點。（教育部，無日期）由此可見，目前教育改革的方向，已經愈來愈重視透過藝術的表現形式，培養學生的人文素養與審美能力。換句話說，這個學習領域的設立，正傳達著「美感」向度的教育價值，終於受到關注的意義。所謂「美感教育」，根據蔡元培（1995，頁 283）的說法，乃是「應用美學之理論於教育，以陶養感情為目的者也」。D. Kerbs 考察美育的歷史發展，指出十九世紀末葉，「美感教育」（*aesthetische Erziehung*）一詞常為「藝術教育」（*Kunsterziehung*）或「藝術家的教育」（*Kunsterliche Erziehung*）所取代，有流於狹義藝術教育的危險（楊深坑，2009，頁 5）。究其原因，美感教育雖然常以藝術作品為主要媒材，其目的卻不在於創作技巧的訓練，而是著重美感經驗的知覺。不過，D. Best 卻表示，美感教育過份重視人的主觀感受，不像藝術教育強調人的客觀認識，所以較無法深刻理解作品所蘊含的偉大意義（蘇雅慧，2008，頁 61-62）。上述兩種立場，乃是學者各有不同定義的結果。兩者皆主張

美感教育與藝術教育的區分，前者強調美感教育的獨特性，後者強調藝術教育的必要性，其實兩種論點的相互辯證，可以深化美育的涵義。舉例來說，為了迎接後現代社會文化變遷的挑戰，楊深坑（2009，頁 6、11-13）便建議採取「情理交融」的觀點，主張美育的目的在於培養「知情意行」圓熟發展的健全人格。因此，美感教育的實施，不僅不必排斥藝術作品的解析，而且應該透過美學觀點的對話，促進認知與情意之間的交互作用，避免淪為只是單純追求感官知覺的愉悅，長期耕耘方能稍具成效。

然而，考察國內「美感教育」的相關研究，甚少直接扣緊「教學」問題進行論述。舉例來說，筆者運用臺灣期刊論文索引系統，進行兩個詞彙的交叉檢索¹，結果發現：篇名欄位出現美感教育一詞的文章共有 56 筆，其中沒有任何一筆的篇名出現教學一詞；關鍵詞欄位出現的文章共有 70 筆，其中只有 4 筆資料出現教學一詞。兩篇是音樂領域（林幼雄，2000、2001），一篇是舞蹈領域（劉雅文，2013），另一篇則是總論國小教師的教學信念與實務現況（王恭志，1999）。由此可見，國內對於美育教學的討論仍有待充實。崔光宙（2004，頁 231）明確表示，唯有充滿欣賞樂趣的教學活動，才算是在教育一個「完整的人」，才能真正達到人格健全的教育目的。那麼，一位有志從事美育工作的教師，又該如何構思欣賞教學的設計呢？此為本文之問題意識與研究動機。再進行資料檢索，目前以欣賞教學為關鍵詞的文章共有 41 筆，其中音樂領域就佔 32 筆，書法主題 1 筆，詩詞主題 4 筆，電影主題 2 筆，社會領域 2 筆。不過，戲劇領域卻是 0 筆。換個方式檢索，音樂欣賞為關鍵詞的文章有 88 筆，美術欣賞有 17 筆，書法欣賞有 4 筆，詩詞欣賞有 2 筆，電影欣賞有 22 筆，戲劇欣賞又是 0 筆。最後，採用戲劇賞析為關鍵詞，才蒐集到 3 筆資料，都是林玫君教授的大作，一篇處理「實作任務」與「評分規範」的相關問題，另外兩篇分別針對幼兒及國小三年級學童進行課程研究（吳俐雯、林玫君，2010；林玫君，2011；羅心玫、林玫君，2010）。除此之外，在關鍵詞欄位進行查詢，戲劇與美感教育仍是 0 筆。根據以上的資料分析，相較於其他藝術類型而言，戲劇欣賞的學理與實例，顯然較為匱乏。

二、研究目的與方法

（一）目的與方法論立場

本研究旨在探討如何透過戲劇欣賞進行美育教學，希望能初步建構一個戲劇欣賞教學的理念架構。方法論主要採取詮釋學的立場，同時運用個案研究的方法：一方面透過研究者與藝術家之間的深度訪談，以及研究者對其作品的欣賞經驗，企圖理解一位藝術家的美學觀點與美育理念；二方面藉由研究者自身

1 本研究之最後檢索日期為 2014 年 9 月 29 日。

教學經驗的回溯與省思，以及教育家與藝術家之間的視野交融，進而提出一個「教學架構」的可能性。換句話說，一個藝術作品的理解，必然涉及「欣賞者」與「創作者」的生命經驗，如何引導學生在教學過程中產生美感經驗，一方面涉及老師的教學活動設計，二方面也涉及學生對於「藝術家」和「藝術品」的認識程度，三方面更涉及學生進行美感判斷的美學視野。因此，基於上述立場，本文進行的是一種理論建構的工作，主要依據「教育學者」與「劇場導演」兩種專業經驗的交流、轉化與省思。也就是說，這是一種詮釋學方法的操作，研究者帶著個人生命經驗的預設立場，選擇一位藝術家進行對話，並從中省思自己的教學架構，兩者之間乃是一種互為主體的存在關係。藝術家不需要成為一種被研究的客體，被迫扮演著回答研究問題的角色—如何進行美育教學是研究者的問題，不是藝術家的問題。藝術家只需真誠地述說，自己的創作理念、作品風格、美學觀點，以及對於美感教育的省思。研究者透過這種心靈的交流、視野的交融，根據自身的教學情境，不斷延伸訪談內容與美育之間的連結，進而自行創造一個教學的理念架構，即為詮釋學所謂的「應用」。當然，這種將藝術家觀點加以轉化的應用，必然是出於研究者角度的一種詮釋，藝術家本人並不一定（也不需要）完全同意，這種互為文本的重新詮釋。

（二） 個案選擇

本研究對於個案的選擇，乃是根據三個原則：一是必須為臺灣當代的戲劇家，二是必須兼具國際視野與在地關懷，三是必須有膾炙人口的經典作品。基於上述考量，享譽亞洲的臺灣戲劇大師賴聲川，及其前後期所創作的戲劇作品，便成為本文之研究個案。一九八〇年代，賴氏留學美國柏克萊大學攻讀戲劇博士學位，便曾深入研究東西文化不同經典戲劇風格的差異，回國以後更不斷嘗試取材臺灣社會現象的創作，例如：《那一夜，我們說相聲》、《暗戀桃花源》、《如夢之夢》、《寶島一村》…等作品。他曾經以「臺灣現代劇場重要開創者」的稱號，獲選為國家文藝獎得主，同時《亞洲周刊》也將其譽為「亞洲劇場導演之翹楚」。馬森（2006）評論其作品意謂「一個新型劇場在中國的誕生」。北京《新京報》表示：「我們抱怨老舍、曹禺的年代一去不復返，但我們現在有賴聲川，不是很幸運嗎？」賴聲川經常在中西文化之間來回穿梭，對於文化差異極為敏感。他認為不同文化應該互相尊重，同時在呼吸中領會各自的精髓與奧秘，識別彼此的盲點與謬誤，並且尋找一種融合的可能。因此，研究者相信選擇賴聲川作為深度訪談的對象：一方面可以吸收其獨特的劇場美學觀點，二方面可以直接由此分析其戲劇作品，三方面可以從中轉化出一個美育教學的論點。

（三） 研究歷程

本文之研究期程總共長達五年（2009-2014）：第一階段是2009年9月起至

2011年2月止，此時主要工作為蒐集與閱讀相關文獻，特別針對《暗戀桃花源》這齣劇進行美學分析，而且順利取得金士傑的同意，安排了一次訪談。時間為2010年3月12日下午一點到三點，地點在金老師家。然而，這段期間透過電子郵件與賴聲川秘書聯絡的結果，卻始終無法安排任何訪談的行程。第二階段是2011年3月起至2012年8月止，經過之前一年半的耐心等待，終於等到三次的訪談機會。第一次是2011年3月28日下午四點半到五點，地點是在東華大學，訪問對象為賴聲川的夫人丁乃竺；第二次是2011年3月31日中午十二點到下午一點半，地點在表演工作坊，訪談對象為賴聲川；第三次是2011年7月4-5日下午兩點到晚上十點，地點是國家戲劇院實驗劇場。這次比較特別的是，研究者獲得賴聲川的邀請，參與「賴聲川的戲劇學—高階戲劇研習大師班」，所以研究乃是利用兩天課程及休息時間進行。此次活動乃是賴氏三十年來，首次公開分享劇場導演心得的專業課程。研究者一方面透過課堂師生互動，得以觀察他的教育理念；二方面自己同時具備學員身份，多次在課堂中直接問問題，也算是另一種類似訪談形式的深度互動，另外休息時則單獨與賴聲川進行訪談。這個時期主要工作乃是，整理各次訪談記錄逐字稿，同時參照相關文獻，開始逐步分析賴聲川的求學經歷、創作經驗與美育理念，並且撰寫成書面文字。第三階段是2012年9月起至2014年8月止，此時主要工作為，研究者對於賴聲川劇場美學的省思，並且多次在自己的課堂上進行，賴聲川《暗戀桃花源》的欣賞與解析，最後確立本文所提出之戲劇欣賞教學架構，應該具有一定的可行性。

（四）訪談大綱

本研究進行期間，一共草擬過六次訪談大綱：其中兩次對象分別是金士傑與丁乃竺；另外四次乃是針對賴聲川設計，為了說服秘書願意安排訪談行程，不斷修改的結果。第一版2010年10月17日完成，第二版2010年12月10日完成，第三版2011年01月14日完成，第四版2011年03月30日完成。以下分別摘錄各個版本預定之關鍵問題：

【金士傑訪談】

※角色設定：男主角的詮釋（江濱柳）

—賴老師原先是怎麼設定的？他怎麼和您介紹這角色？

—對這角色您是如何想像的？讓您想到哪些生命經驗？

—您用甚麼心境來詮釋這個角色？

—此角色一直由您演出，為甚麼一直是您？您喜歡嗎？

—賴老師喜歡嗎？賴老師可能是怎麼想的？

※角色設定：女主角的詮釋（雲之凡）

- 丁乃竺、林青霞、蕭艾的詮釋有什麼差別？
- 對您來說，三位不同的女主角各有什麼樣的特質？
- 面對三個不同的女主角，您曾有過什麼感受？
- 賴老師是怎麼挑選這三個不同的女主角？

※戲劇內涵：暗戀桃花源

- 您認為這是一個甚麼樣的故事？
- 《暗戀》和《桃花源》兩者之間有何關係？
- 這部戲劇對您、對賴老師、對臺灣觀眾各是甚麼意義？

※表演方式：即興創作

- 您認為甚麼是即興創作？對這樣的創作方式您有什麼想法？
- 您是如何看賴老師的即興創作？
- 賴老師通常是怎麼引導演員進行即興創作？
- 能否就《暗戀桃花源》舉幾個例子來說明？
- 即興創作中，演員與演員間的默契要足夠，你們是如何培養的？
- 怎麼確定你傳達的意思，對方有接收到呢？
- 創作《暗戀桃花源》時，有沒有遇到什麼瓶頸或是困難？
- 你們是怎麼發展出這部戲的？

【丁乃竺訪談】

- 您認為自己和賴老師的藝術觀與人生觀有何異同？
- 您如何看待宗教、藝術與教育之間的關係？
- 您最喜歡賴老師的那一部作品？為什麼？

【賴聲川訪談】

※博士論文

- 初次即興的狀況，怎麼搞砸的？
- 面對即興，從摸索到掌控，怎麼學會的？
- 現在還自認為是集體即興創作嗎？
- 登巴老師教了古希臘悲劇裡的什麼？
- 論文的問題意識，什麼時候開始？有沒有轉折？結論有何發現？

※生命修行與藝術創作

- 從以前到現在，對藝術的看法有何改變？
- 您如何看待自己生命存在的意義？
- 修行是生命的核心，還是突破瓶頸的工具？
- 藝術或創作之於您，意義是什麼？執著是為了什麼？

※暗戀桃花源

- 是否刻意創造某種「儀式」與「意象」？
- 集體即興創作的片段，是如何發展與組織？
- 一再展演的意義？藝術價值的高低？是否面臨瓶頸？
- 如何看待戲劇分類的問題？要分悲、喜嗎？想要顛覆嗎？

(五) 研究信實度

本研究所參考的史料包括以下幾種類型：一是賴聲川戲劇創作的現場展演、節目單及新聞雜誌等媒體報導，二是陸續出版戲劇作品的文字、影音記錄，三是賴聲川的著作和翻譯作品，四是賴聲川、丁乃竺、金士傑等人的訪談記錄，五是賴聲川戲劇教學現場的研究札記，六是其他相關學術研究論文。由此可見，關於賴聲川個人觀點的詮釋，本研究同時進行四個層次的考察：第一，他本人的說法及其作品之間是否能夠互相印證；第二，他本人的說法及其親朋好友對他的描述是否一致；第三，他本人的說法、媒體相關報導、及研究者對他的觀察之間是否有所出入；第四，研究者的詮釋與其他人的觀點是否已經進行交互比對。換言之，本文已經盡力在各種資料類型之間進行三角檢證。就詮釋學的立場而言，任何人的思想觀點，只要是在生命結束之前，本來就隨時處於變動與修正的發展歷程。尤其本研究之目的，並非針對賴聲川進行思想體系的全面研究，只是企圖透過其戲劇創作的美學視野，豐富研究者進行戲劇欣賞教學的

美育論點。所以就此需求來說，目前資料蒐集的結果，經過上述多重交叉比對，應能確認本文詮釋既沒有遺漏、也沒有誤解其重要論點，此即為本研究資料飽和程度以及信實度的檢核。

因此，基於上述研究方法的操作，本文將「如何進行戲劇欣賞教學」的研究成果，分成以下三個小節進行說明。首先，本文依據個人教學經驗的省思，按照戲劇欣賞的時間分配，將整個教學流程分為：欣賞前、中、後三個環節。其次，應用詮釋學所謂「先前理解」的概念，在戲劇欣賞前先介紹藝術家的創作理念，如此能充實學生的背景知識，提供了一個必要而適切的鷹架。進而，美感經驗的發生，不能只是抽象概念的認知與演繹，更必須是具體經驗的知覺與想像，所以此時融入賴聲川的美育理念，作為判斷學生的欣賞經驗是否適切的規準。最後，學生對於藝術作品的評價，必然涉及個人的生命經驗，以及進行美感判斷的標準，所以為了開展學生的審美視野，教師可以適度引介不同的美學理論，作為欣賞者詮釋作品意義的參考。這種不斷來回對話的辯證歷程，即為所謂的「詮釋循環」，同時也是本研究提出這個欣賞教學架構²的理論依據。

貳、創作理念的分析：欣賞前

我國美育學者崔光宙（2004，頁 234）曾經指出，根據義大利哲學家克羅齊（Benedetto Croce, 1866-1952）的觀點：「欣賞就是再造藝術家的直覺」。意思是說，真正的欣賞，乃是追求觀者與作者之間藝術心靈的同一。欣賞者必須透過藝術品這個媒介，進入藝術家的精神世界。反過來說，對於藝術家創作理念缺乏理解的欣賞者，永遠不可能產生同樣的直覺共鳴、同樣的美感經驗。因此，欣賞教學的第一步，就是老師必須向學生清楚介紹，藝術家的創作理念。以下以賴聲川為例進行分析。

一、賴聲川的藝術理念

關於藝術，賴聲川表示：

現在很多人看藝術，他就在尋找感動。可是我覺得那是膚淺的，因為感動對我來講不太值錢，你感動完又怎麼樣呢？如果感動到一個地步，是你會去改變你自己，或是去改變這個世界，我覺得這個還比較重要。如果只是一些小感動，沒什麼意思。【賴聲川 20110331 訪談記錄】

2 這個欣賞教學架構，主要是以戲劇作為審美對象，就欣賞前中後三個環節言，似乎亦可能適用其他藝術類型，但是由於研究者沒有充分的實徵經驗足以印證，故暫時不做此推論。

究其原因，感動其實常常是驚喜的，是意外發生的，若刻意去尋找，便容易耽溺於感動所造成的短暫歡愉，而淪為一種膚淺、矯揉造作。所以，他才會說：「重點不在新，而在真。純粹的真，經常自然就新。刻意求新，很難保持真」（賴聲川，2006，頁 336）。然而，這並不表示感動本身是不好的，他只是強調改變自己與世界的生命行動更重要。

對賴聲川來說，身為藝術家，應有關懷社會、安定人心的使命。他感嘆道：

…整個社會比喻成一條河流…一個理想政府的工作在上游，當上游流下去的是清澈的，下游自然就不會有什麼問題。但是現在的社會恰恰相反，政治全部服務的是下游的問題，…下游已經一塌糊塗了。那上游的問題誰來管？…在這個時代裡，這個問題好像留給藝術家。（林日揚編，2001，頁 42）

換句話說，藝術家似乎必須扛起自己的社會責任。作為一種藝術形式的劇場，可以使人得到感官精神的愉悅，凝聚社會話題、信仰與思想，成為觀眾得以思考與探索重要社會議題的殿堂。但是，社會問題的錯綜複雜，不是藝術家能輕易解決的範圍，藝術家只能透過藝術表達的方式，喚醒人們對於問題要有所思考。他說：「其實所有的問題就是因為現在沒有人可以教我們怎麼活…也沒有任何指示給我們這個心靈空虛的時代」（賴聲川，2005，頁 98）。顯而易見，他認為該怎麼活、怎麼思考、怎麼為這個時代的人做些事情，更為重要：

如果我的作品能夠幫助人類淨化，那這是很好的…其實應該要慢慢讓我們的心轉向…蘇格拉底講的，沒有檢視過的生命是不值得過的。那我們現在已經不懂怎麼檢視自己的生命…這個世界就急速的往一些不好的方向在走…可是我經常也會想，我憑什麼，為甚麼是我，我又知道什麼…。【賴聲川 20110331 訪談記錄】

二、賴聲川的創作技巧

賴聲川曾說過：「透過即興創作的過程，很多不必要的過程會被捨棄，而直接到達最核心，能很快速就看到一個作品的中心思想並且找到真相」【賴聲川 20110704 訪談記錄】。那麼，何謂「即興」（improvisation）？此字源自拉丁文 *improvisato*，原意為「意外地」。在美學上指一種創作行為，即不經事先長時間構思和醞釀便直接形成作品。依照字面的解釋，則是一種即席而作的表演，乃指「演員在觀眾的面前直接發展對話或情節的一種表演方式」（Ogden, 1987, p.15），也可以解釋為「一種沒有劇本也不經排練，就向觀眾演出的一種戲劇表演」（詹竹莘，1997，頁 246）。賴聲川認為，即興的本質是一種因果，只要塑造出「因」，「果」自然而然就開展出來，在這個過程中，能很快發現事情的關鍵。同時，這也是賴聲川最喜愛、最為人稱道的創作方式。所以，即興創作乃是一種更開放、更自由，在某種限度下，不受限制的創作方式。正如史波林

(Spolin, 1983, p.384) 所言：「由表演者運用即興表演的方式共同創作的」。這種創作表演文本 (performance text) 的方式 (蔡宜真, 2000, 頁 19), 通常不會只有一人, 多半是兩人, 或兩人以上共同參與, 可以說是一種劇場技巧的實驗。鍾明德 (1994, 頁 181-182) 表示：

劇場實驗的方向由故事、角色、和文字意義上的創新, 轉而探索演員身體和聲音的可能性、觀眾和演員的關係、表演場地的潛能、以及表演活動的本質和社會功能等等, 企圖使藝術與生活的語言鴻溝逐漸泯除。

換言之, 即興創作作為一種技術, 能夠破除傳統戲劇創作的慣習—有定稿、文本, 演員必須醞釀才能進入角色。取而代之, 角色、情節同時在發展, 而且演員就是角色。值得注意的是, 即興創作仍有其限度, 並非完全沒有任何規範。即興的主題, 還是必須緊扣著某一個概念進行發想, 導演、演員和其他工作者, 在整個過程中共同收集資料與磋商, 並且依照導演的要求, 決定討論方向, 進行即興表演, 創作出人物、情節、對白、燈光、音樂等, 完成表演文本的定稿。因而在正式的舞台演出中, 必須按照定本表演, 並沒有任何臨時的即興表演存在。

賴聲川 (1986) 認為, 「即興創作的過程本身提供許多原創意…不只反映我個人的創作動機, 更能反映當時參與的所有人, 在無形中共同伸展出的理念和意識。」導演的意念只是一個發想, 但是即興創作, 能將這個意念形塑的越來越具體。例如《如夢之夢》在柏克萊演出時, 與賴聲川合作的副導演兼演員 Michael Cheng 曾提及, 這種工作方法背後的哲學在於：「一種由個人考量轉向群體考量的意識, 以及這群體考量如何被塑造成演出作品」(陶慶梅、侯淑儀, 2003, 頁 134-135)。也就是說, 演員是戲劇的核心, 他們從內在出發, 利用自身的一切, 來創造角色的情緒、動作, 甚至臺詞, 所以演員不是進入角色, 而是角色由演員而生。角色不單只是劇中的人物, 更是演員本人現實生活的化身, 有著演員的性格與背景, 帶有演員獨特的生活經驗與感受 (陶慶梅、侯淑儀, 2003, 頁 157)。賴聲川也表示：「根本是從頭就在裡面, 在那精華之處, 那創作的原點, 由內、由那一種子, 向外自然的生活出角色來。」「角色會自己有生命, 而他們內在的需求造成情節。」(賴聲川, 1986) 因此, 演員有著什麼樣的性格, 在集體即興創作的過程中, 就容易發展出什麼樣的角色。

三、賴聲川的美學觀點

(一) 美是誠意的展現

賴聲川認為, 一齣戲是否美, 最必要的條件並非外在的要素, 而是必須展現誠意。劇場可以是一個奉獻的地方, 將劇本當作是禮物獻給觀眾; 但也可能

成為一個垃圾場，將心裡頭的垃圾到處倒。他感嘆地說：「我們很容易製造垃圾，但獻出禮物並不容易。」（賴聲川，2006，頁9）什麼是垃圾？什麼是禮物？不是單靠華麗的布景、一流的演員、業的配樂，就可以分辨的。如果導演的用意，在於個人欲望的宣洩，那麼再怎麼迷人的效果，也是多餘，因為掩蓋不了內容的浮泛。賴聲川特別引述，尼泊爾車林藝術學院（Tsering Art School）主任坤卓·拉推巴（Konchog Ladrepa）所言：

…對藝術家來說，工作的每一個舉動都必須伴隨正確的動機。價值來自態度…如果畫家心中充滿慈悲心，即使沒有巧手，做出來的作品仍值得放在供桌上…「神聖藝術」真正關鍵在於我們的心，以及態度，這是「神聖藝術」之所以神聖、至高、真實的理由。（賴聲川，2006，頁210）

舉例來說，一九八四年的作品《摘星》，當初創作的初衷，其實是為了讓社會大眾，更加理解智能不足的兒童，同時探索社會議題如何融入藝術創作之中。然而，多數演員對於這些兒童並不熟悉，於是賴聲川便和演員大量運用「田野」訪問，親自接近要扮演的對象，了解他們的世界，做為演出的材料與依據。（陶慶梅、侯淑儀，2003，頁31）金士傑回憶這段過程時表示：

我扮演的那個小朋友，當時只有十歲，剛面臨發育期，他的外觀不是很好，他會流口水、說話不清楚。在扮演這些小朋友的角色時，會因為表演的關係而不免有嘲諷或挖苦，我們看了心裡不好過，畢竟這樣的喜感表現不厚道。有一次，我和李國修對戲，我扮演的那個小朋友就在旁邊看，沒想到他看了之後，居然跑過來糾正我：「不對不對，我是這樣…」他覺得我學他學得不像，要我仔細看他做，並且告訴我動作可以再誇張一點…那一段時間，他變成我的小老師，而我第一次發現，原來我們可以和角色有這麼深入、友善而美好的互動關係。（陶慶梅、侯淑儀，2003，頁32）

除此之外，白天更共同去參觀臺北附近公立或私立的啟智中心並做家庭訪問，晚上每一個人把白天所看到的、蒐集到的、感受到的，甚至於聯想的，帶回排練室進行分享，並在賴聲川的組織和規劃下進行創作（陶慶梅、侯淑儀，2003，頁31）。這種投入，從開始的憐憫與同情，到後來的莞爾與欣喜，正是演員對孩童純真的感同身受，也是演員與孩童之間的彼此信任，更是演員重新看見生命的真誠與美好。金士傑說：

那段時間我們幾乎已經深愛上那些角色。…話題背後的興奮、感動、幽默、悽然、迷思…源源不斷…超越了起初的感受：憐憫、同情，成了朋友，想念時會不由得莞爾，會欣喜於世上有他們的存在…《摘星》的整體經驗，好像那個年代那群孩子們的表情「純真專注」…「它一直年輕！」在我們的記憶

裡。(賴聲川, 1999, 頁 197)

(二) 美是真相的揭露

賴聲川主張：「在藝術作品中，作品會揭露自己，同時也會塑造自己。」【賴聲川 20110704 訪談記錄】意思是說，導演和演員在創作的過程中，會因為整個工作環境的氛圍、參與創作者的情感，以及故事情節的發展，塑造出作品本身的風格與內涵。此外，他也表示：「當創作者真正揭露自己的作品，自己同時也會被揭露。」(賴聲川, 2006, 頁 227) 深究其意，一個好的作品必須呈現出獨特的風格，而這種風格又可反映出作者的生命情調，除非作者刻意隱藏，那麼便缺乏溝通的誠意，所以要想創作真正屬於自己的作品，必定會是一種自我揭露的過程。

舉例來說，《暗戀桃花源》的男主角江濱柳與女主角雲之凡，在年輕時於上海相遇而相愛，卻因為大時代的因素而被迫分離、逃難。相隔三十多年以後，江濱柳因為僅剩三個月的壽命，想一圓再見一面的夢，因而刊登尋人啟事想找雲之凡。雲之凡前往醫院病房探訪江濱柳，兩人的互動充滿既神聖又悲傷的氛圍，這是最後一場重逢戲的背景。面對這個場景，賴聲川設定只有兩人在病房，但是到底該說些什麼，明確的台詞、動作，其實都沒有預設。演員一開始也不知道該怎麼發展，於是他將狀態設定在：兩老見面，儲備了一輩子的思慕與思念，卻因為時間的因素，只能講些言不及義的話，想努力表達內心的關懷，然而面對那樣的狀態，卻是無法處理的。於是，一些極為生疏、沒有情感的台詞開始發展出來：「欸，你今天穿的外套在哪裡買的？」「多少錢？」「很舒服，看起來很舒服啊。」「我今天他們給我泡的茶是烏龍茶，我不喜歡烏龍茶。」「你也喝烏龍茶嗎？」「你也不喝啊！你為什麼不喝？」金士傑形容這場戲乃是「置之死地」，意指兩人在最悲傷的狀態，只能繞著外緣打轉，不敢直接碰觸到核心。因此，一直言不及義，一直到女主角說：「哦，我該走了！」此時，賴聲川又指示江濱柳留住雲之凡。但該怎麼留呢？沒有人知道，也找不到如何收拾結尾，只能停下來休息、或是聊點別的，儘管當時心裡相當著急，但卻不敢面對那結尾。

在休息的過程裡，其他演員七嘴八舌地討論：「其實要是我爸爸的話，他會怎麼樣」「要是我在這種情況當中，我會怎麼樣怎麼樣」。但是金士傑心裡明白，那將會是一個慘烈的狀態，心裡也不禁害怕起來。一段時間之後，賴聲川開口要演員繼續未完的排演，但是沒有人知道該如何繼續發展。他稍微給了一點提示：「雲之凡臨走前會不會怎麼樣？」「叫住她，跟她說些什麼話嗎？試試看。」金士傑說：

那一剎那，我自己突然就卡住了，那個哽咽感，突然就衝到鼻子，就台詞說不出來了！「慢點！」我就喊著她，「我說等一下！」，停，下面一句話台詞叫做「這些年妳有沒有想過我？」說不出來，自己知道那句子在這裡，鏗一聲，整個就掛！抽、抖。【金士傑 20100312 訪談記錄】

發展這段劇情的時候，旁邊的所有參與者，包括了演員與朋友，他們陪著一起哽咽。排演結束了，所有的參與者與旁觀者都抹著鼻涕、擦著眼角，不願也不敢對於這場排練提出任何想法。原因在於「一個重要的情懷發生了，一個畫面過於赤裸」，而且不只是生動，「它整個可怕」。【金士傑 20100312 訪談記錄】飾演雲之凡的丁乃竺說：「我至今仍然印象深刻。」當她走到門口欲離去，金士傑彷彿覺得話沒說完，叫了一聲「之凡！」一剎那，她回頭看見的不只是江濱柳，也看到上一代的悲哀，突然意識到父母這一代人的情感，眼淚不由自主的就滾落了（鴻鴻、月惠編著，1992，頁 77）。金士傑也不例外，每一次只要嘗試詮釋江濱柳這個角色，總會不由自主地想到自己的母親。從小聽她談童年往事、看兒時照片，陪父母去掃墓、上墳，他深刻理解到：母親就像是戲中江濱柳這樣的人，永遠離開他們童年所熟悉的故土、家人，飄洋過海、流離失所，抱著某種遺憾或孤獨過著下半輩子。【金士傑 20100312 訪談記錄】所以，對金士傑而言，每次進入那個角色，就像再一次貼近母親的年代，那個充滿無常與無奈的年代。時代的快速變動使人被迫分離，是無常；人被迫分離卻又必須自我安頓，是無奈。他則滿懷一份尊重的心情，虔誠地向觀眾揭露這一切的真相。

參、美感經驗的知覺：欣賞中

接著，欣賞教學的第二步，老師必需從眾多的藝術品中，挑選最具有代表性的物件，運用適當的媒介予以呈現，作為學生美感知覺的對象。然而，現場老師常遇到的問題，卻是學生在欣賞的過程中，沒有感覺，無法產生共鳴。簡單的說，學生「看不見」老師的看見，老師「看不見」學生的看見。複雜的說，老師設定的教學目標，可能也不符合學生的起點行為。這種欣賞視角的落差，影響雙方的知覺與認知，結果產生不同的美感判斷。那麼，到底是老師教的太差，還是學生的資質駑鈍？就教育專業的觀點言，學生的程度不能成為教學成效不彰的理由。美感教育的推動，本來就是希望：豐富學生的美感經驗，培養學生的審美眼光。因此，教師必須找出超越上述美育困境的方法。本文發現，賴聲川的美育理念—強調「把心打開」和「專注的看」，應該可以作為教師實施欣賞教學的核心原則，茲說明如下。

一、把心打開

把心打開是指放下自我的執著。哲學家柏格森（Henri Bergson）說：「眼睛只看到心願意理解的事。」（賴聲川，2006，頁 147）人怎麼看世界、他看到的世界是什麼樣子、他是否看懂世界、看到多少、看到什麼，其實是心在決定。心決定我們用什麼方式看世界，會影響我們接收到什麼樣的訊息，更會造成我們每個人世界觀的建立。但事實上，一般人只是「看」，而不是「把心打開去看」。兩者的差別在於，「看」容易快速的下定義、給標籤，「把心打開去看」，是要我們學習去掉標籤、捨去定義後，放下對自我的執著，更純粹的去。

賴聲川（2006，頁 123）說：「創意是一種跨越界線的能力；智慧則是看到更多可能性的能力。」創意是一種綜合的能力，能將接收到各種不同訊息，做跨連結的整合，但前提是，必須有看見更多可能性的能力，才能廣泛的接收到這些資訊。換句話說，要更有智慧的去「看」，才能接續創意的產生。賴聲川認為要能提昇美感經驗必須要「把心打開」，這部分可以從兩個面向加以說明：第一，要去掉標籤；第二，要收心向內。

首先是「去掉標籤」。什麼是標籤？賴聲川（2006，頁 150）曾為標籤下了簡單的定義：「標籤意味著事物永遠不變，只有一種樣貌。」換言之，只有一種樣貌讓我們拉起了界限與固定模式，無形中妨礙且僵化了思考。賴聲川曾引宗薩仁波切的話：「你是用不偏頗的眼光純淨地觀看事物本來的面目？還是受了老師、朋友、敵人、書籍、報紙、廣告、電視、音樂、宗教、文化等無數的影響，而戴上了有色的眼鏡來看待生命？」（賴聲川，2006，頁 151）事實上，標籤的建立是受到習慣的影響。習慣讓我們自動開啟無意識駕駛的狀態；習慣掌控了我們看事物的觀點與邏輯；習慣更讓我們輕易的下判斷與定義。

人為什麼會有貼標籤這樣的習慣呢？賴聲川認為，因為貼標籤能讓我們活在安全熟悉的界限內，標籤能夠幫我們整理世界，定位一切，讓一切變的熟悉。（賴聲川，2006，頁 150）換句話說，標籤讓生活產生秩序與規則，讓一切都在可預期的狀態下進行。但是正因為一切都可預期，便失去了創造性。更進一步思考，會發現不是標籤本身出了問題，而是「立刻貼標籤的動作會讓事物失去原貌。」（賴聲川，2006，頁 151）因此，賴聲川才會認為，「去標籤能讓事物不再受限於固定的意義和期待，充滿各種可能性。」（賴聲川，2006，頁 152）換言之，去掉標籤，事物才會有重新顯現的可能。事物一旦能夠重新顯現，我們才能看到事物的原貌與真相。

事實上，當我們看東西，在還沒認出是什麼之前的瞬間，它就是自己，非常單純。但我們長久以來習慣在辨識事物的瞬間立刻貼上標籤。倘若能去掉標籤，事物的原貌就能夠暫時得到還原，賴聲川（2006，頁 150、152）認為，「去掉標籤…我們解放事物，因為他再也不需要符合觀念和標籤加諸給他的期待。」不被觀念與標籤所加諸的期待給網綁，事物得以被解放，還原至本來的面貌。以一行法師的話來說：「如果我們非常仔細地觀看任何東西的心，它會揭露自

己。(賴聲川, 2006, 頁 184)」這就是放下標籤與概念的意思, 是最直接的溝通與看見。去掉標籤, 才有辦法向內看。

其次是「收心向內」, 也就是賴聲川(2006, 頁 171)所說的「向內觀察」。他以瑞典劇作家史特林堡(August Strindberg)的創作為例子, 史特林堡承認自己的寫作目的是為了驅除他內在的魔鬼, 但是如果這個內在的魔鬼是史特林堡想驅趕的內在垃圾, 為什麼讀者或者觀眾必須要看? 是不是有特別精彩之處? 否則為什麼要接受? 史特林堡的驅魔的確有看頭, 所以觀眾願意看, 但是並不是每個人的垃圾都那麼絢爛、不是每個人的魔鬼都那麼有趣, 甚至有一些內在的垃圾是不可隨意傾倒的。如果不能傾倒, 又無法像史特林堡這樣驅魔, 這些內在垃圾要如何處理? 賴聲川認為, 內在垃圾固然需要處理, 但是避免持續的製造垃圾更為重要, 因此他認為收心向內, 把心真正的打開才是更重要的。

如何收心向內呢? 賴聲川認為必須先讓心靜下來, 穩定思緒才能讓自己向內觀察。以賴聲川為例, 讓心靜下來的方式是禪定(賴聲川, 2006, 頁 308)。禪定本身是一種修行的方式, 種類繁多。與賴聲川同樣接觸藏傳佛教修行的丁乃竺, 認為禪定是一個技術, 透過這項技術, 能將注意力放回自己, 強調重新回歸對於自我觀照與認識, 從而建立起自己的價值觀, 並且檢驗與反思原先的世界觀對我們的影響。禪定大體上可以有三個步驟, 首先是止的禪定, 接著是觀的禪定, 最後是解脫禪定。止的禪定是先讓心安駐下來, 可以透過呼吸、透過看一朵花、想一句咒語等各種方法, 讓思緒安定; 做到止的禪定後, 接著便能進入觀的禪定。觀的禪定是去看內在心意的活動變化, 仔細去觀照這些變化是如何形成的。最後是解脫禪定, 解脫禪定也就是佛法中提到的空性, 意指著所有的心意變化與行為, 都會影響著因果緣起的發生, 也就是所有的東西都互相影響著彼此。【丁乃竺 20110328 訪談記錄】在收心向內的過程裡, 人才能開始思考我是誰、我從哪裡來、我要往哪裡去等問題, 也才能更深入去反思心是如何存在、如何作用。換句話說, 透過「收心向內」, 人更能回到自我身上進行思考, 同時才能放下自我。放下自我, 是自由; 自由, 才能專注的看。

二、專注的看

何謂「專注的看」? 就是 see through, see beyond, see above。【賴聲川 20110704 訪談記錄】

首先 see through, 指的是看原貌, 看事物的最根本, 吉美欽哲仁波切曾說: 「減少情緒才能看到更多可能性, 才能純淨地看到事物。情緒阻擋著覺知」(賴聲川, 2006, 頁 169)。賴聲川以「偏見過濾器」進一步解釋吉美仁波切的說法, 認為當我們看事物的時候, 事實上如果立即的下判斷, 就很難看到事物的原貌, 因為判斷往往遮蔽了視線, 判斷往往夾帶著偏見。更可怕的是, 一般人大半輩子都在用既有的方式看世界, 由於這個方式是日積月累而來, 因此久而久之, 事物的原貌與我們漸行漸遠, 不斷的扭曲、變型, 直到面目全非的地步。要改

變這個機制，首先要讓心靜下來，看清楚這個判斷機制的產生，才能著手改變這個機制。機制本質上產生改變，原貌才會得以顯現。

接著 see beyond，指的是看因果，賴聲川認為「當觀點擴散出去，保持專注，就有可能看見事物發生或運作的因果」（賴聲川，2006，頁 176），換句話說，看事件是從起於什麼樣的原因，到後來發展出什麼樣的結果，去思考原因如果不同，結果會不會有什麼差異。賴聲川認為編劇是最直接的例子。如果劇本的因果關係不明，角色的行為荒誕不合理，劇情誇張不可信，這種戲就很難被觀眾接受；換句話說，作品中有屬於作品的因果關係，生命本身也擁有屬於自己的因果關係，倘若能夠看到身外事物的因果，就能了解如何運用因果（賴聲川，2006，頁 176）。因果本身無關乎好壞，純粹是說明萬事萬物間的關連性，而且事實上，因果關係是科學的。事情的變化有一定的理由，未來的果取決於現在所導致的因，有時候因果關係非常明顯，有時候卻隱而不顯，需要花點工夫才能找到。

最後 see above，指的是看連結，看事件與事件之間的連結。賴聲川曾引一行法師（Thich Nhat Hahn）《心經》裡的話說：

如果你是個詩人，你會清楚看到在這一張紙上飄著一朵雲。沒有雲，就沒有雨，沒有雨，樹就無法成長，沒有樹，我們無法造紙。如果看的更深入，可以看到太陽、砍樹的工人、麵包的麥子、他的爸爸、媽媽。沒有這一切，這一張紙無法存在。事實上，我們沒辦法指出任何一件不在這裡的東西——時間、空間、地球、雨水、土中的礦物質、陽光、雲、河、溫度、人的心。一切在這一張紙中同時並存。所以可以說紙和雲互為彼此。我們不能單獨存在，必須和萬物互為彼此。（賴聲川，2006，頁 166）

各種事物間的關係，將生成各種可能性。透過專注的去看，就會找到這些可能，就能看到事物間的深層關係和連結，同時又能重新組合這些可能性，讓新的關係從新的可能性中生成。而這也是賴聲川認為的創意的精髓所在，不同的事物的不同連結方式可以創造出新穎的創意，前提是，我們必須專注、且準確的看清楚事物本身，也必須看清楚事物之間可能連結的方式。

因此，專注的看所要培養的敏感度，是指放下情感、放下預設立場與偏見，是一種更純粹的看，走入一種更中性的空間。賴聲川曾經援引以下兩個例子，來說明「專注的看」的觀念。

首先，是「測謊器」的例子。著名的荷蘭導演雪雲·史卓克某一次曾經在排練場裡突然對一位正在表演的演員說：「你在說謊。」這突如其來的指控讓所有人不知所措，但是雪雲就像偵測到什麼一樣，緊咬著演員說：「太差勁了，你

不是對我一個人說謊，你是對所有的觀眾說謊！」這位演員在倉皇中反駁：「我覺得我忠於角色，我……」但是雪雲卻一口咬定認為演員胡扯、說謊。後來這位演員坦承他內心深處有個障礙，讓他無法真正深入角色。事後雪雲提到自己之所以能如此篤定認為演員在說謊，是因為她有一個測謊器，她永遠會抓出說謊的人。賴聲川恰好參與了整個事件的發生，他很想知道雪雲的測謊器在哪裡？怎麼被使用？他後來發現到一件非常簡單的道理，「雪雲只是單純的「看」演員，非常專注且同時拋開預設立場和偏見」這讓她直接穿透表演本身，看到演員的心、看到演員和角色、劇本之間的關係，而且也看見了這關係中缺少了什麼。通過測謊器的檢測，真誠自然會穿透出來；如果有一絲偽裝，很快就會被發現。賴聲川從這個經驗了解「專注」這種能力的可塑性，「高度的專注、純粹的專注，專注到任何雜念進不來的地步，專注到心中的偏見和預設立場都擠不進來」（賴聲川，2006，頁 172-173、308）；換言之，就是在「看」的時候放下自己，在「放下」的過程中，我們就會得到「看」的能力，也就會有專業的判斷。專注，使得每個人都能夠擁有自己的測謊器。

其次，是「不問自答」的例子。嘉初仁波切（Gyaltrul Rinpoche）某一次在臺灣弘法正好住在賴聲川家中，每天忙於世俗雜事的賴聲川，早上一定和仁波切一起吃早飯，並且趁機問他一些個人問題。可是因為賴聲川真的很忙，所以有時候來不及聽完答案就必須要離開。有一天早上，仁波切不等賴聲川提問，便直接說出答案！賴聲川起先覺得不可思議，但是第二天也一樣，一天一天下來，成了常態，早飯時間成了一種極有效率的問答時間—不需發問，答案直接來。賴聲川意識到嘉初仁波切看見了他的心，看到了他想問的問題，因為他每天看到賴聲川忙忙碌碌、趕著出門，就不浪費時間等賴聲川提問，直接就說了答案。（賴聲川，2006，頁 174-175）

最後，無論是雪雲的測謊器，或是仁波切不問自答的能力，賴聲川後來發現自己也具備這兩項能力，他除了可以感覺到學生要發問的時候，是要問什麼問題，更可以透過測謊器知道學生給的回應是不是最真實內在的聲音。賴聲川舉例提到他曾經帶領一群相當優秀的學生參與一個大型的計畫，在教會他們學會了計畫中需要的高難度技巧後，學生們就可以開始獨立作業。但是，有一個很奇怪的現象發生了，那就是開始獨立作業之後，每個人做出來的效果，就是不一樣。賴聲川很想知道，到底是什麼原因造成這樣的結果？又或者，是不是有什麼根本的問題阻擋創意的發揮？賴聲川私下找來一位學生，並且問他，「你真正關心的是什麼？」學生回答他，「我關心的事情很多。」賴聲川又問，「不要跟我說這些，你最關心的是什麼？」學生又說了，「我關心社會、關心環境、關心人類。」賴聲川繼續追問，「說真的，不要說這些。你心中最想要的是什麼？」這個時候，學生終於承認，其實他心中最嚮往的就是「買房子、買車子」。賴聲川於是終於得到答案。（賴聲川，2006，頁 222-223）

透過專注的看，賴聲川找到了造成問題的核心。專注產生了一種非常直接

的洞察力，可以直接進入一個中性的空間，更因為中性，所有可能性便在這空間中展開。賴聲川不認為這是超能力，而僅是做為一個導演在工作上所需的技能而已，而且這項能力可以培養，一種高度專注地「看」，也是一種高度專注地「放下」。(賴聲川，2006，頁 174-175)

綜上所述，專注的看是看原貌、看因果、看連結，從中產生不帶任何偏見與預設立場的洞察力，挖掘出更多的可能，開展出更大的空間。也就是說，師生在作品欣賞的過程中，唯一需要做的事，就是先專注的觀看這齣戲劇，至於到底能看見什麼，老師與學生之間又有何差異，則可留待欣賞完畢之後再做討論。

肆、作品意義的詮釋：欣賞後

最後，欣賞教學的第三步，同時也是最為關鍵的地方，那就是如何引導學生從作品中體會與創造其意義。關於這個問題，其實賴聲川並沒有表示太多意見，他的美學觀點也甚少與當代西方藝術哲學進行對話³，這是甚為可惜之處。因此，本文主張若欲採用其作品作為欣賞教學的教材，則可在戲劇欣賞結束之後，帶領學生分享自己的情緒感受，說明自己的價值判斷，討論其中所涉及的美學規準，進而反思作品對於個人生命意義有何啟示。換句話說，作品意義的詮釋可以分為兩個層次：一是個人層次的生命意義，二是社會層次的文化意義。以下，研究者便根據自己的教學經驗，進一步描述觀看之後如何賞析。

一、這個作品想說什麼？

任何一位老師，在寶貴的教學時間中，之所以會願意安排較多的節數，選擇一個戲劇作品讓學生欣賞，絕對不應該只是為了引起學習動機，或者是為了個人能夠比較輕鬆，反正學生也不愛聽自己講課，這是既不負責任又違反專業倫理的行為。反過來說，這位老師必須很清楚自己的教學目標，同時也對這個作品具有一定程度的認識，才會在眾多可挑選的項目中做出選擇。然而，教師不應該單純根據自己的好惡，在戲劇欣賞完畢之後，就直接長篇大論自己對於學生看完之後的期望。因為如此一來，無法理解學生究竟想到什麼，有何疑問

3 感謝匿名審查委員之一提醒，讀者可能會感到不解，既然賴聲川曾經留學美國，深入研究中西戲劇的差異，為何筆者卻下此評論。關於這個問題，研究者此處想要表達的是，賴聲川撰寫博士論文期間，的確對於西方的戲劇理論有所鑽研，但是根據本文所蒐集到的資料顯示，他很少提及西方美學史或當代藝術哲學的各家觀點。也就是說，賴氏的思想脈絡，似乎較少處理西方美學的概念與爭論，所以並未從此角度論述自己作品的意義，可能這並不是他所關心的問題，當然也就不可能與其進行任何對話。

或者有何感想。更重要的是，無從得知學生是否看見，作者到底想要說的是什麼。所以授課教師應該引導學生，練習發表自己對於這個作品有何解讀，無論全班討論、小組討論、配對討論，或事先設計學習單進行填答皆可，關鍵在於視教學目標決定討論問題如何設計。舉例來說，如果觀看《暗戀桃花源》是為了欣賞賴聲川在戲劇風格的創新，那麼學生對於中西傳統悲劇或喜劇的欣賞經驗，便應該是切入進行討論的重點。又或者教學目標是為了激發學生思考陶淵明《桃花源記》對現代人的意義，那麼學生之前國文課的學習經驗，以及這齣戲劇為何刻意插入兩種場景的並置，便應該是切入進行比較的重點。如果學生過去較為缺乏藝術欣賞的經驗，老師也可以這時給出討論題綱，但是不必馬上進行相關討論活動，而是先轉而介紹一位美學家的藝術觀點，協助學生思考藝術創作的背後，常常是藝術家有某種情感要傳達，所以才選擇這種呈現的方式。

例如，依據托爾斯泰（Leo Nikolayevich Tolstoy, 1828-1910）的觀點，他認為藝術是「人的活動」，是一個人有意識地藉著某種外在符號，把他所經歷的情感傳達給其他人，使他們感染並且也經驗到這些情感。這個理念，即為西方美學史上著名的「藝術傳達論」（Communication Theory of Art）。劉昌元（1994，頁 149-150）歸納其重點有三：

第一，藝術是有意識地傳達情感，而非傳達思想或概念，這也是藝術有別於哲學、科學之處。所謂「傳達」並不等於「表現」（expression），因為這是西方藝術哲學的兩種術語：表現強調人理清自己情感的活動，傳達是為了使別人了解自己情感的活動；亦即「表現」為向內省視，「傳達」為向外延展。

第二，在未傳達之前，藝術家必須先親身經歷他想表達的情感。文藝創作受內心情感所逼而產生不得不發的活動，內心若無情感，即談不上傳達。

第三，藝術家在創作過程中，會重新經歷到當初促使他創作的情感，而作品完成後，觀賞該作品的人，也會受到感染而產生同樣的感受。所以，接受情感的傳達，並且經驗到相同情感的能力，是文藝活動的基礎。

因此，老師可以向學生介紹上述觀點，然後提問：賴聲川創作《暗戀桃花源》想要傳達什麼樣的情感？此時學生可能會各抒己見，或許也可能有學生會懷疑，當大家的感受不一樣時，我們怎麼知道誰的感受，才真正接近賴聲川想要傳達的原意呢？面對這類問題，教師可以繼續補充兩個論點。托爾斯泰曾說：「真正的藝術品能使…人我之間無所區別，反而混在一起。」而「藝術家真實的程度更能增加藝術的傳染性。」（耿濟之譯，1989，頁 200）也就是說，藝術之所以能感染人，乃是由於人存在於某些特殊處境的心靈狀態，與藝術在當下所要傳達給人的感受相吻合，因此便能緊密的結合。真正的藝術，會消除創作者與欣賞者之間的距離，所以欣賞者不須努力就可以受到感染，甚至覺得該藝術品就像是他自己創造的，將他內心很久以來就想表達的情感說出來一樣。反過來說，虛假的藝術，會刻意引發觀眾的情緒，用盡各種技巧，只為了去感動

別人，而不是為了自己。在這種情形下，才會容易造成觀眾之間出現不同感受的狀況，因為大家不是共同地融入創作者的精神世界，而是各自投射出自己的情感需求。職是之故，老師說明至此可以歸納，托爾斯泰最為重視的藝術元素是「誠心」，這個觀點恰恰與賴聲川的想法若合符節。至於《暗戀桃花源》到底想說什麼，可以從賴聲川的創作理念，以及作品的劇情本身，透過師生一起去探究，這很有可能是一場永無止盡的解謎歷程。

二、我覺得這個作品「美」嗎？

再著，就美育教學的立場言，當然必須討論「我覺得這個作品美嗎？」這個問題。老師應該延續前一小節的討論，從作品的知覺到價值的判斷，請學生同時也記得說明自己的理由。當然，同樣地，這種問題的討論，很容易仍會落入之前的爭議，究竟誰的判斷才符合真實的情況。有些學生可能會說，美是非常主觀的一種感覺，所以無法討論誰對誰錯。此時，老師可以引介另一種美學觀點，作為刺激學生反思的材料。

例如，海德格（Martin Heidegger, 1889-1976）曾說：「藝術就是真理的生成和發生」。（孫周興譯，1994，頁 50）他在《存有與時間》（Being and Time）中，提出本真存在（authentic existence）和非本真存在的區別。所謂「本真」，德文為 *eigentlich*，是指「屬於自己」。在字源上，並無中文意譯「真」或「不真」之意，亦與真假無關，而是指真正的自己。當人在它的存在中，理解他的存在，是屬於他自己的，便是本真存在。所謂「非本真」，德文為 *uneigentlich*，是指「不屬於自己」。當人不願承擔，原本屬於自己的存有，反而逃離它，並順從別人的決定，成為被別人支配，無法正視與理解自己的狀態，便是非本真存在（陳榮華，2008，頁 58-60）。

說明上述觀點之後，老師可以邀請學生尋找《暗戀桃花源》之中，是否存在恰當的橋段，可以作為這兩種存在的例證。如果學生無法將此概念與劇情連結，老師可以做以下的提示。《暗戀》裡的導演，因為個人的遭遇，沉浸在某些記憶之中，卻硬要飾演江濱柳與雲之凡的演員，演出他印象中的樣子：「我記得當時…不是這個樣子。就是不知道哪裡不太對。」「你不夠了解那個情況…奇怪，你們怎麼會不明白？」甚至後來，更失去控制地衝上舞台對演員說：「你要我怎麼說？江濱柳不是這個樣子！我跟你說過多少次？他是孤兒中的孤兒，在日本鬼子刺刀下長大，離鄉背井，四處流浪…到了上海認識他一生中再也不會忘記的雲之凡。…而你—妳也不是雲之凡，雲之凡是一朵在夜空中開放的…最美麗、最動人的白色山茶花！」演員剛開始只能面露無奈，表示導演情緒又來了，但是最後卻因導演越發沮喪的關係，不服氣地說：「導演！我們現在談戲！請把『你』和『江濱柳』分開來好不好？」「導演，我們知道這是你的故事，但是在你工作的時候，你必須要把你的主觀情緒忘掉。…你要搞清楚，是『我』

在演『雲之凡』，我是我，她是她，我永遠都不可能成為真的雲之凡，雲之凡也不可能出現在這個舞台上…你看，每一次演到這裡就卡住了，你要我們怎麼辦呢？」（賴聲川，1986，頁 44-46、89-90）

然後，學生或許將會發現，導演由於個人的生命經驗，導致自己看不見這種非本真存在，更不願意去面對人生中的無奈與無常，只能假借戲劇演出的過程，將自己的情緒強加在演員身上。這是一種不當的情緒宣洩，同時是賴聲川所謂的「將垃圾到處倒」，而不是「獻出禮物」。相形之下，《暗戀桃花源》的最後一場重逢戲，卻令所有演員與觀眾無不為之動容。原先遙想三十多年前往事的江濱柳，終於等到雲之凡前來探望，最終離別前迸出一句「這麼多年你有沒有想過我」，道出長期默默承受這一切的真实感受，尤其在雲之凡離開病房後，雙手掩面哭泣，拒絕任何安慰，反而顯露出本真存在的狀態。老師可以由此引導學生做進一步的思考：如果我是江濱柳或雲之凡，我會怎麼做？為什麼？我過去的生命經驗中，是否有人發生過類似的遭遇？我理解他們嗎？我自己現在所做的任何決定，是否未來也可能，最後發現落入類似的處境？這場戲好看嗎？我希望怎樣的結局才是最美的？在不同的文化脈絡中，是否會有不同的答案？

伍、結論

總之，綜合本文各節分析，主要研究結果可以歸納如下。

首先，本文採取詮釋學的立場，訪問賴聲川的藝術理念，運用《暗戀桃花源》作為欣賞教學的實例，同時輔以研究者長期教學經驗的省思，進而嘗試提出一個教學架構，作為教師從事美育教學的參考。

其次，教師安排學生欣賞戲劇作品前，可以向學生介紹賴聲川的藝術理念：第一、美是誠意的展現，劇場乃是導演將自己的劇本當成禮物獻給觀眾的地方，對藝術家來說，工作的每一個舉動，都必須伴隨正確的動機。第二、美是真相的揭露，導演和演員在創作過程中，必須體認藝術是一個揭露的過程，作品會揭露自己，同時也會塑造自己。

進而，教師安排學生欣賞戲劇作品中，應該提醒學生注意：第一、把心打開，放下自我的執著，學習運用不戴任何有色眼鏡的方式來看待生命，同時向內深入覺察心是如何存在、如何作用。第二、專注的看，保持絕對的專注，觀看事物的原貌（see through）、因果（see beyond）與連結（see above），如此心才能敏銳地看見更多的可能性。

最後，教師安排學生欣賞戲劇作品後，必須緊扣兩大關鍵問題做為欣賞教學的主軸：第一、「這個作品想說什麼？」，先根據教學目標，設計適合學生討論的問題，再輔以托爾斯泰美學觀點的補充。第二、「我覺得這個作品『美』嗎？」，先請學生說明自己的美感判斷，並且提出理由解釋其價值規準，再輔以

海德格的美學觀點，激發學生反思個人的生命經驗，以及社會的文化差異。

致謝

感謝匿名審查委員提供許多寶貴的修正意見。本文是由行政院國家科學委員會補助之研究計畫（NSC102-2410-H-051-MY2）的部分研究成果修改而成，在此一併敬致謝忱。

參考文獻

- 王怡婷（2008）。**杜威（John Dewey）美學理論及其在教學藝術上的應用**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北。
- 王恭志（1999）。國民小學教師美育教學之研究。**新竹師院國民教育研究所論文集**，4，21-43。
- 江合建（1999）。**杜威美育思想研究**（未出版之碩士論文）。國立東華大學教育研究所，花蓮。
- 吳孟芳（2010）。**《莊子》美學思想及其美育涵義**（未出版之碩士論文）。東海大學哲學系，臺中。
- 吳俐雯、林玫君（2010）。運用戲劇教育策略於國小三年級戲劇賞析課程之行動研究--以「女巫的城堡」課程為例。**戲劇教育與應用劇場**，1，27-56。
- 吳皇毅（2005）。**莊子生命美學對生命教育實施之啟示**（未出版之碩士論文）。國立中正大學教育研究所，嘉義。
- 李宗澤（2012）。**席勒與孔子的美育思想—從席勒對康德的批判談起**（未出版之博士論文）。國立政治大學哲學研究所，臺北。
- 李崗（2000）。**尼采人類圖像之教育意義**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北。
- 李崗（2007）。**尼采與莊子的壯美觀—臺灣美感教育的省思**（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北。
- 李崗（2011）。豐子愷的美育思想。**課程與教學季刊**，14（1），1-18。
- 林日揚編（2001）。**第五屆國家文藝獎專輯**。臺北：財團法人國家文化基金會。

- 林幼雄（2000）。合作生活電腦輔助音樂教學網行動研究。**臺南師院學報**，**33**，429-451。
- 林幼雄（2001）。E 世代良性互動與臺灣音樂園區音樂教學網行動研究。**中等教育**，**52**（1），120-125。
- 林玫伶（1996）。孔子美育思想研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北。
- 林玫君（2011）。國小中年級戲劇賞析評分規範與實作評量任務之發展研究。**藝術教育研究**，**21**，1-31+33-35。
- 洪國富（2009）。審美與生命的交會—尼采的生命哲學及其教育意涵（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學教育研究所，彰化。
- 孫周興譯（1994）。林中路（Holzwege）（Martin Heidegger 原著）。臺北：時報。
- 耿濟之譯（1989）。藝術論（What is art?）（Lev Tolstoy 原著）。臺北：遠流。
- 馬森（2006）。中國現代戲劇的兩度西潮。臺北：聯合文學。
- 崔光宙（2004）。欣賞教學法。載於黃光雄主編，**教育原理**（頁 229-256）。臺北：師大書苑。
- 教育部（無日期）。國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域。取自 http://www.k12ea.gov.tw/ap/sid17_law.aspx
- 陳榮華（2008）。海德格《時間與存有》的本真（Authentic）與非本真存在（Inauthentic Existence）。**哲學與文化**，**35**（1），57-69。
- 陶慶梅、侯淑儀（2003）。剎那中—賴聲川的劇場藝術。臺北：時報文化。
- 彭鈺君（1999）。席勒美育思想之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學教育學系，臺北。
- 游振鵬（2005）。Gadamer 美學及其教育蘊義（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北。
- 黃倩茹（2005）。康德美學及其美育蘊義（未出版之碩士論文）。國立中正大學教育研究所，嘉義。
- 楊忠斌（2002）。阿多諾的美學及其美育意涵（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北。
- 楊深坑（1996）。柏拉圖美育思想研究。臺北：水牛。

專論

- 楊深坑 (2009)。美育在後現代社會中的人格陶冶功能。**教育資料與研究**，88，1-16。
- 詹竹莘 (1997)。表演技術與表演教程。臺北：書林。
- 劉育忠 (2000) 對話、遊戲與教育—高達美與德希達之對比研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學教育學系，臺北。
- 劉昌元 (1986)。西方美學導論。臺北：聯經。
- 劉雅文 (2013)。體育課程中的舞蹈課—談舞蹈理論與未來課程設計。**大專體育**，127，16-22。
- 歐陽教 (1965)。康德的哲學與教育思想。**教育研究所集刊**，7，163-272。
- 潘小雪 (2002)。梅洛龐蒂身體美學在學校藝術教育的應用 (未出版之博士論文)。輔仁大學哲學研究所，新北。
- 蔡元培 (1995)。蔡元培文集—卷四·美育。臺北：錦繡出版。
- 蔡宜真 (2000)。賴聲川劇場集體即興創作的來源與實踐 (未出版之碩士論文)。國立成功大學中國文學系，臺南。
- 賴聲川 (1986)。暗戀桃花源：賴聲川舞台作品集 2。臺北：皇冠。
- 賴聲川 (1999)。《暗戀桃花源》的誕生。載於賴聲川主編，**賴聲川：劇場 2** (頁 203-210)。臺北：元尊。
- 賴聲川 (1999)。賴聲川：劇場一。臺北：元尊。
- 賴聲川 (2005)。世紀之音：賴聲川劇作。臺北：群聲。
- 賴聲川 (2006)。賴聲川的創意學。臺北：天下文化。
- 謝明真 (2006)。莊子美育思想之研究 (未出版之碩士論文)。南華大學哲學研究所，嘉義。
- 鍾明德 (1994)。在後現代主義的雜音中。臺北：書林。
- 鴻鴻、月惠編著 (1992)。我暗戀的桃花源。臺北：遠流。
- 魏雅彤 (2008)。席勒美育思想中的人文內涵 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學教育學系，臺北。
- 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。

蘇雅慧(2008)。我們需要什麼樣的美育？--美感教育與藝術教育的相對。美育，165，58-68。

Ogden, D. H. (1987). *Performance dynamics and the Amsterdam Werkteater*. California: University of California Press.

Spolin, V. (1983). *Improvisation for the theatre*. Illinois: Northwestern University Press.

Teaching for Aesthetic Education Through Drama Appreciation: The Application of Sheng-Chuan Lai's Theory

Kang Lee * Su-Zhen Su **

The purpose of this research was to construct a concept framework about appreciation teaching for aesthetic education. Firstly, the researchers analyzed the art theory of a current popular artist, Sheng-chuan Lai, with his creative experience. Secondly, two principles for drama appreciation were proposed: 1) open your mind; 2) keep whole awareness. Finally, the authors suggest that an art teacher has to encourage his students to interpret the meaning of life and implement the theatre to enlarge students' vision for aesthetics.

Keywords: aesthetic education, appreciative teaching, Sheng-Chuan Lai, drama

* Kang Lee, Associate Professor, Department of Curriculum Design and Human Potentials Development Graduate Institute of Education, National Dong Hwa University

** Su-Zhen Su, Doctoral student, Department of Curriculum Design and Human Potentials Development Graduate Institute of Education, National Dong Hwa University

Corresponding Author: Kang Lee, e-mail: leekang@mail.ndhu.edu.tw