

編者的話

管窺戲劇教育全球本土化：香港觀點

本期《亞洲戲劇教育學刊》匯集了澳洲、香港、臺灣和紐西蘭四地戲劇教育專家和工作者的文章，呈現他們以不同目的、模式和策略應用戲劇教育的研究和實踐，以及過程中所遇的種種機會和挑戰。若我們從文化流傳或「全球本土化」（glocalisation）（Robertson, 1995）的角度來觀察，這些研究和實踐都是，不同地方的社會文化與這個全球普及的教育法展開對話的寶貴成果。我們相信若能多了解有關的過程和結果，則可更全面地在自身的教育場域中發揮戲劇教育的功能。

「全球本土化」認為全球化帶來的普遍規範和主流價值，不一定會壓制和消除本土的傳統和特殊等質素。相反，本土會按自身的歷史、社會和文化來回應。兩者也會在碰撞中催生多元和促進革新（Robertson, 1995）。在教育範疇，學者早已指出教學法總隱藏著原產地的文化、價值觀和意識型態（Cheng, 1998；Lin & Luk, 2002），因此，西方教學法借用到亞洲，往往出現實踐的落差，這可歸咎於社會制度和教育資源不足，也是由於文化差異所致。例如，很多不是以英語作第一語言的地方，對傳入的英語教學法並非照單全收。Canagarajah（2002）的研究揭示，「為了與本土文化便捷地共存起來，（英語世界的）主導的論述往往經過篩選，有時是片面吸收」。由此可見，教學法的借用或本土化不一定會把本土特質消弭殆盡，但轉變也非理所當然。歸根究底，這跟為何借用，如何借用等問題息息相關。

香港在上世紀末九十年代推行課程改革，其主要目的是培養新的勞動力，以配合知識型經濟的來臨，維持香港的競爭力。學會學習（learning to learn）和共通能力（generic skills）因而成了改革的重點。在這前提下，戲劇教育被詮釋和應用為提升學生共通能力的教學工具（Curriculum Development Council, 2000），影響所及，塑造了教師的想法及教學方式。編者研究裏的教師（Tam, 2010），在學習及教育戲劇的初期，就把教師入戲（teacher-in-role）看作是輸入學術知識的有效策略，認為這習式能生動活潑地配合直接教學。這些情況或許個別，卻捕捉了戲劇教育在香港落地生根之初，遭本地學術為本、實用主義和應試導向等教育傳統排

斥，誤解和過濾的情況。而戲劇教育解放、批判、創新，甚或頑皮等特質（Winston & Tandy, 1998）卻鮮有受到注意，更遑論得到廣泛的討論和實踐。

教學法本土化的要義在於向別人借鑒，以求取長補短，自我完善。為此，我們得抱持批判，坦誠和開放的態度，去挑戰和重塑固有的想法和行為。

Canagarajah (2002) 具體地提出，教育本土化必須以本土為主體，根據所處的歷史、社會和文化情境，與主導論述和已確立的知識持續地進行協商，並加以解構和重構。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；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。若據此反思本地戲劇教育的發展，即使被片面吸收、排斥和誤解都似乎不是問題，問題是這情況有沒有經歷解構和重構。否則，我們須認真地解構那些宰制我們的論述與知識，無論它們是外借的，還是本土的；並且全面深入地了解戲劇教育，然後按自身的需要，處境和角度來選擇，調適和重整。本期收錄的文章亦正好在不同層面，不同範疇提供參考案例，啟示我們解構和重構的方向和方法。而當中的啟示、闡釋和策略，都亟待本地戲劇教育工作者思考。

首先，感謝 Madonna Stinson 把在澳洲 Brisbane *Launch 2013: Drama Queensland State Conference* 發表的主題演講交給我們刊登，讓讀者更了解戲劇教育作批判和革新社會的功能。Madonna 借巴西批判教學之父 Freire Paulo (1992) 的《希望教育學》 (*Pedagogy of Hope*) 的理論，說明戲劇教育在這個充滿紛亂和變幻的後正常 (post-normal) 時代的重要性。《希望教育學》延續了 Freire (1970) 《受壓迫者教育學》 (*Pedagogy of the Oppressed*) 的批判精神，提出在抵抗囤積式教育 (banking education) 和喚起學生主體覺醒外，教師須抓住人的好奇、堅韌、創意和機智，協助他們獲取構建希望和改變將來的力量。事實上，在戲劇教學中，將來、希望或改變不是由教師賦予和定性，得交予學生來成就。藉著好像式 (as-if) 的教學，他們會打破固有的框架和超越字面的意義，預演革新自己和社會的想法。這觀點正好挑戰上文指出那種以戲劇教育灌輸知識和操練技能的做法，也提醒我們應進一步質問：將來屬誰、甚麼希望、為何改變，以至誰的知識和技能等問題，以便拉闊戲劇教育功能的光譜，尋找更多實踐的可能性，進一步全面地發揮其變革的力量。

就「希望教育學」及相關教育精神的實踐，Esther Fitzpatrick 與 Christine Rubie-Davies 一文給我們一個具體的例子，說明戲劇教育開放、多元和對話的特質如何挑戰主流的意識型態和刻板形象。對紐西蘭這個種族文化多元的國家，學生身分認同的形成是個重要的課題。作者運用過程戲劇的故事的隱喻與 Pakehā 歐裔白種紐西蘭學生一同思考、討論、經歷和感受這個過程。教學並以敘事探究 (narrative inquiry) 的研究方法，探討學生身分認同的形成。就教學部分，兒童或青少年的身分認同仍在摸索和形成階段。過程戲劇給學生自由地想像、回應和創造的機會，有效地令他們反思以膚色和種族來決定身分認同的主流觀點。從研究角度言，作者兼任教師和研究員的雙重角色，以研究員入戲 (researcher-in-role) 等策略，主動而直接地去體驗，發問和引導，從而激發、蒐集和了解學生的聲音。在豐富而多向度的敘事中，兩位作者總結 Pakehā 學生身分認同的形成，每每與紐西蘭原住民毛利人的以及其他文化傳統糾結一起，過程是複雜而雜糅的。

在內容取材方面，陳韻文一文可謂兼容和盛載了本土的人文關懷與普世認同的價值。作者有感 2011 年日本東北 3.11 海嘯廣泛引起臺灣民眾的公共同情，運用戲劇教育來與大學生和在職教師探討如何面對災難的課題。教學的每個細節都經過精心的考量和設計，其理論依據主要來自西方，精神內涵卻體現了臺灣民眾對天災受難者的憐憫，以及對生命價值的省思。作者在循環實踐後，歸納到如何避免戲劇流於煽情，卻又能讓參加者憐憫之情更富行動力的策略，例如收束的安排、適切地選用多種素材來促成戲劇的美感距離等等。至於參與者在「專家的外衣」(mantle of the expert) 中以民俗技藝 (劍獅、竹竿舞) 和宗教儀式 (十二婆姐陣) 來做回應和創造，則更說明戲劇本身就是一個開放、兼容和多元的框架。其實，運用戲劇手法來探討天災人禍和受難者的困境，中外也有不少例子。議題本身就是跨越國界、文化和時空的。本文以 3.11 海嘯為題，不忘連繫參與者對南亞海嘯，臺灣 9.21 大地震的關懷與惻隱，培養的是儒家悲天憫人的情操，也是世界公民的人本精神，說明戲劇教育作跨國教學法 (transnational pedagogy) 的可能性。

遊戲愈來愈得到幼兒教育的重視，這是香港，甚或全球的趨勢。可是，「戲無益」的觀念在華人社會根深蒂固，遊戲被長年排斥在課室以外。一下子要教師移風易俗，著實不易。譚寶芝和黃嘉雯提醒，在肯定遊

戲的效能之餘，須調整教學策略作配合，尤其是劇場遊戲這一類集體進行、自由度大、合作性強的遊戲，對教學技巧的要求則更高。兩位作者在面對師生都缺乏劇場遊戲或一般集體遊戲經驗的情況下，借用了幼兒動作教學的理論來調整指導的策略，並藉協同探究，總結到：遊戲前，應先宏觀分解遊戲的內在結構和規則；過程中，須運用有序的課堂語言來示範和帶領；投入後，始能隨機變化、下放權力等教學策略。這些策略融會了本地教學結構嚴謹，仔細和直接教授的特點。但到底教的對象不是學科知識，而是其玩法；手段不是集中申講，而是動作示範。這些都挑戰了放任讓學生自由地玩遊戲的迷思，也為實現遊戲效果在教學技術層面找到調適的方法。

Sandra Gattenhof 為我們介紹了澳洲昆士蘭表演藝術中心風箏藝術教育課程（Kite Arts Education Program）一個名為「遠處」（Yonder）的計畫。計畫為低社經地位的小學生提供劇場為本的學習體驗，由教學藝人、專業藝人和學校的核心教師共同執行，並得到社區組織與大學研究員的支援，是一個多專業協作的兒童劇場計畫。作者為計畫做評估，認為當中實施的九個階段和相關工作，是同類劇場計畫的有效模式。類似的計畫在世界各地都非常普遍，對於本地的戲劇工作者而言，當中有關家長溝通和協作機構聯繫的策略，如計畫前的諮詢和聚會等，應有助戲劇與非戲劇的持份者明白計畫的目的和意義，以及彼此的角色與期望，值得借鏡。此外，教學藝人、專業藝人和學校的核心教師的三方協作亦應能發揮跨界的溝通與整合作用，令計畫能同時顧及幼童的學習與創作特質，以及戲劇的美學要求。

本文論及戲劇教育在香港發展的若干狀況，粗淺地提出進一步推動本土化的方向，實在見驥一毛。事實上，本地不少戲劇實踐一直都努力不懈地嘗試突破種種客觀條件的限制，調適修正戲劇教育的施行方法和教學手段，務求一方面發揮其革新的力量，一方面回應本土的特質和需要。編者更相信，這種周旋於全球與本土作用之間的狀態和處境，不獨是本地，而是不同地方、不同文化的戲劇教育工作者所面對的。我們不但要像 Sandra Gattenhof 所提出，在教學現場發揮戲劇教學的可塑性與靈巧的特質，也要探求、記錄和匯集自己以至全球各地的本土經驗，從中篩選、重新闡釋和設計。

參考文獻

- Canagarajah, S. (2002). Reconstructing local knowledge. *Journal of Language, Identity, and Education*, 1(4), 243-59.
- Cheng, K. M. (1998). Can education values be borrowed? Looking into cultural differences. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 11-30.
- Curriculum Development Council (2000). *Learning to learn, the way forward in curriculum development: Consultation document*. Hong Kong: Curriculum Development Council.
- Freire, P. (1970). *The pedagogy of the oppressed*. New York: Penguin Books.
- Freire, P. (1992). *Pedagogy of hope*. London: Continuum.
- Lin, A., & Luk, J. (2002). Beyond progressive liberalism and cultural relativism: Towards critical postmodernist, sociohistorically situated perspectives in classroom studies. *The Canadian Modern Language Review*, 59(1), 97-124.
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and homogeneity- heterogeneity, In M. Featherstone et al. (eds.), *Global modernities* (pp. 25-44), London: Sage.
- Tam, Po-chi (2010). Appropriating drama pedagogy: Learning from the local practices in Hong Kong. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(3), 309-329.
- Winston, J. & Tandy, M. (1998). *Beginning drama 4-11*. London: David Fulton Publishers.

譚寶芝
香港教育學院