資優教育季刊　民 107 年 12 月　第 148 期　第 1-12 頁
Doi: 10.6218/GEQ.201812_(148).1-12

戲劇教育在資優教育之應用

林岳
國立臺灣師範大學
特殊教育學系
博士生

摘　要

戲劇教育是一門探討如何將戲劇應用於各種教育場域與面向的學問，其課程視戲劇既是教育的內容，同時也是教育的工具。本文探討如何藉由戲劇活動提供符合資優學生學習特性及需求之課程，並提供若干適宜應用之劇場活動，供相關領域教師參考應用。

關鍵詞：教育戲劇、創作性戲劇、教習劇場、教育劇場、應用劇場

The Application of Drama Education in Gifted Education

Yueh Lin
Doctoral Student,
Department of Special Education,
National Taiwan Normal University

Abstract

Drama education is a study of how to apply drama to a variety of educational fields and dimensions. In the curriculum, dramas are seen as both the content of education and a tool for education. This article explored how drama activities could help to provide a curriculum that meets the learning characteristics and needs of gifted students. The article also provided a number of suitable drama activities to teachers in related fields for their reference and implementation.

Keywords: drama-in-education, creative drama, theatre-in-education, educational theatre, applied drama

林岳（ddlviolin@gmail.com）。

壹、緒論

戲劇教育 (Drama Education) 是一門探討如何將戲劇應用於各種教育場域與面向的學問，其課程視戲劇既是教育的內容，同時也是教育的工具（陳韻文，2006）。除專以藝術培訓為目的之訓練外，原則上戲劇教育並非以鍛鍊肢體動作或展演作品為其目的，而是以激發創造潛能、調節情緒、促進學習動機等協助參與者發展認知及情意做為目標，而這些學習目標正與教育部規劃之資賦優異特需課程相互呼應。如何藉由戲劇活動促進資優生之社會適應能力、提升領導力及創造力、培養核心素養、以及增進問題解決的能力，是本文欲探討之主題。

本文首先探討資優生人格特質及我國目前規畫之資賦優異特殊需求領域課程，再介紹戲劇教育各類實踐形式之內涵，說明如何將不同的戲劇教育形式融入應用於資優教育特需課程之中，最後提供若干適宜應用之劇場活動，供相關領域教師參考應用。

貳、資優生之特殊需求

資優生因其獨特的學習及心理特質，在學習適應方面遭遇不同於一般生的問題，使其人際互動、學習動機、自我概念等的發展上可能出現困難或障礙。因此，為了滿足其挑戰性的學習需求，以及提供彈性與適性的教材教法，發展符合資賦優異學生身心發展的課程是刻不容緩的。本節就資優生情意特質進行介紹，接著說明資優特需領域課中所規劃科目之定位及作用，以說明兩者間之關係。

一、資優生情意特質

有關資優兒童情意特質的研究，過去曾有學者認為情意與認知是兩種各自獨立的能力，然而後續研究慢慢傾向認為兩者是相互連結的，忽視兒童情緒發展將會影響兒童智力與成就的表現 (Silverman, 1988)。在學習與發展中認知與情意兩者是不斷互動的，例如：高度責任感來自良好的認知結構，自我概念也影響自我實現的動機（郭靜姿，2000；潘裕豐，2000）。因此良好的情意適應亦能影響學生在認知方面的發展，尤其對於資優生潛能發展而言，可能產生更深刻的影響。常見的資優生情意特質略述如下：

（一）過度敏感與過度激動特質

敏感特質在資優生共通特質中出現最早，也是最為核心的特質，其敏感表現在熱情與同情（引自張世彗，2009）。Dabrowski 也在資優生過度激動特質（Overexcitability，簡稱 OE）理論中指出資優者對內外在環境所產生的刺激有過度反應的情形，且在強度、持續度和頻率上比一般的水準高出許多，其表現形式有五種：（1）心理動作的過度激動 ；（2）感官的過度激動；（3）智能的過度激動 ；（4）想像的過度激動 ；（5）情緒的過度激動（引自王淑棻，2009）。

（二）完美主義

完美主義 (perfectionism) 是指一種不斷追求最高要求的性格或主義，可能同時帶來積極與消極的影響。適當的完美主義可以使人產生追求目標的動力，同時帶來樂趣；然而過度追求完美卻容易因失敗帶來痛苦。在教育上，完美主義常常成為影響學習動機的關鍵，原因在於個體除了有追求成功的動機外，還有一種逃避失敗的動機，且個人行為取決於上述哪一種動機較強而定（吳武雄，2006）；資優生可能因自我或他人給予過高且無法實現的目標，產生逃避失敗的動機，進而導致低成就的表現。

（三）人際差異知覺

差異知覺會讓資優生覺得與人不同，有時因害怕人際孤離而有嚴重的罪惡感及自我懷疑產生，影響資優生的潛能發展及自我認定。體現在生活中，資優生可能為了適應同儕文化，掩蓋自身的資優特質，以使個體能夠於群體中獲得認同；Gross (1998) 形容這如同為資優生戴上面具，使得資優生必須犧牲和同儕不同的學習愛好、興趣，以及他們超前的道德發展（引

自郭靜姿，2000）。

（四）對某領域的高度內在動機

McNabb 認為動機是引發、引導和維持個人行為的一種內在狀態，它常和人格特質產生交互作用後進而影響個人的行為（引自王淑棻，2009）。Renzulli (1978) 在其資優三環理論中認為，中等以上能力、創造力，以及工作熱忱三環交集運作之後所展現出來的特徵，才會被認證為高成就或資優的行為，其中工作熱忱意即動機。影響動機的因素甚為複雜，然而資優生往往存有對某領域的高度內在動機，使其保持專注並願意接受挑戰，展現過人的毅力與努力，以取得成果。

這些情意特質，若未能與所處環境產生正向良好的互動，容易造成個體適應不良，可能產生低成就或行為問題；若內在衝突持續而負向情緒未能抒發或緩解，將使個體人格養成與潛能發展出現危機，因此提供資優學生適宜之特殊需求課程是必要的。

二、資優生特殊需求領域課程

為提供符合資優生情意特質之課程，目前資優生特需課程所規劃之四個科目分別為：情意發展、領導才能、創造力與獨立研究，本節參考資優特需課綱草案內容簡述各科內涵。

（一）情意發展

有關情意教育之研究向來是教育心理學研究的重點，其中「情」的重點在「情緒」，「意」的重點在「動機」，而近年之研究又更強調個體在環境中的調適，因此資優特需課綱在情意科目內涵的訂定上朝向這三方面發展，配合核心素養三面向，強調情境任務中的調適與應變做為學習主軸。

（二）領導才能

領導才能之定義及理論多元，較常見者有特質論、權變理論、領導者－成員互動理論……等，資優特需課綱將本科的學習內涵分為「領導的概念」、「領導者的個人特質」、「良好的團體成員」、「團體目標與規畫行動」與「組織委員會與議事技巧」等五項，以真實議題與行動實踐做為學習主軸。

（三）創造力

創造力科目之內涵，從創造性人格特質、技巧歷程、創意成果、與環境營造四大主題軸研擬，相較過去理論更加重視創造力後端的實用性問題，也就是創意成果是否能夠被有效運用，並融入匯合取向之理念，強調個人、環境、與社會文化的多元因素，以更細緻的探究創造力的產生與應用。

（四）獨立研究

獨立研究課程以 Renzulli (1977) 三合充實模式 (Enrichment Triad Model) 內涵為學習重點架構，強調教師透過設計不同類型的充實課程和學習活動，引領學生進行產出性的學習。獨立研究是教導學生學習如何學習，以及高層次的研究知能和研究方法的訓練，以研究態度、研究概念與思考能力、獨立研究實作三面向主題軸分別對應情意、認知、技能之議題。

參、戲劇教育的內涵

戲劇應用於教育的歷史，在歐美發展已近百年，其內涵從早期「以學習者為中心」，歷經「以問題為中心」及「以科目為中心」的爭論，隨著時代演進而不斷變化。本文所稱戲劇教育 (Drama Education) 係以陳韻文（2006）之定義為基礎：「探討戲劇在教育場域中的各種面向，在課程設計上視戲劇既是教育的內容，同時也是教育的工具」，並參考社會學家 Bourdieu 對「場域 (field)」之解釋：「個體或群體間為了特定目標進行的競爭，不是一個實體存在，而是一個在個人、群體之間想像上的領域」（石武耕、李沅洳、陳羚芝譯，2016），先釐清教育場域的概念性定義並非單指物理環境的教室而言，而是包含所有發生教育意涵或行為的場合，例如：劇院、社區、企業，甚或在監獄內進行的戲劇活動，只要具有教育意義，皆能稱之為教育場域；接著歸納前述，將戲劇教育定義為：

「各種能夠運用於教室內外，有意識地將

教育做為目的之戲劇或劇場活動，無論是將戲劇本身做為教育或學習之內容，抑或是以戲劇做為學習其他領域的媒介工具，皆稱為戲劇教育。」

以下就戲劇教育常見之實踐形式進行說明：

一、教育戲劇與創作性戲劇

教育戲劇（Drama-in-Education，簡稱 DIE）是運用戲劇與劇場技巧，從事學校課程教學的一種方式，其內涵視戲劇活動為教育工具的一種（陳韻文，2006）。DIE 通常由教師主持，透過有計畫、有架構地引導，以即興、角色扮演、模仿、遊戲等方法進行，讓參與者在活動中增進人際間之互動，其重點不在故事戲劇化或扮演戲劇，而是在於如何引導參與者進入學習主題之中，並透過實作學習培養創造力、思辨力及表達能力，以獲得相關領域知識、美感經驗，增進智能與生活技能。

創作性戲劇 (Creative Drama) 在形式上與 DIE 相當類似。美國兒童戲劇協會（Children's Theatre Association of America，簡稱 CTAA）將創作性戲劇定義為：

「一種即興、非正式展演、且以程序進行為主的一種戲劇形式，它透過教師或領導者靈活運用戲劇的各種創作方法，引導出參與者自發性的創作意願，藉以想像、實作並反映出團體成員的經驗。」（引自張曉華，2007）。

簡言之，DIE 是一種課程形式，創作性戲劇則是屬於戲劇方法，後者在應用上更能跨足至其他醫療、社區、企業等場域。在教育場域中，透過實施創作性戲劇活動，可以達成教育戲劇之教學目標，例如：實施於語文、數學、社會等各領域課程時，提供較具彈性、活潑的教學形式。

二、教習劇場

教習劇場（Theatre-in-Education，簡稱 TIE）受著名劇作家 Brecht 提倡之「疏離」技巧所影響，讓觀眾在觀賞戲劇時意識到戲與現實的差異及連結，以破除舞臺的「第四面牆」，從而保持批判與客觀的頭腦思考劇作所欲傳達的議題；Brecht 並提出應讓觀眾「實際參與演出，以達到教育的目的」的教育劇理想（顧乃春，2007）。TIE 的主要目標是讓人們透過劇場經驗來進行各種議題的「學習」，而非在教導人們如何去欣賞戲劇，或者是傳授任何的劇場技術。

TIE 是透過專業劇團所策畫，將所欲討論的議題或教育目標，以事先編排過的戲劇進行演出，當演出進行至角色碰到了兩難議題，演教員 (actor-teacher) 們就會透過各種技巧，如戲劇遊戲、鏡像劇面 (image theatre)、坐針氈 (hot-seating) 等等，引導觀眾參與在戲劇的演出之中，與角色進行互動、提出問題、化解疑難、甚至做出決定。演出結束後，尚有一系列「後續追蹤」(follow up) 工作，以針對演出所衍生的話題做進一層的討論。

由於 TIE 需要專業劇團的參與指導，因此在校園中往往需要透過邀請校外團體到校演出或是校外教學的方式進行，在推行上較有侷限性；相對而言，也因為透過專業劇團的演出，能夠使學生在置身優美的藝術展演中而提高學習動機並參與討論，其教學成效仍是值得正視的。

三、教育劇場

教育劇場 (Educational Theatre) 係指專業團隊製作具有教育目的的戲劇節目，表演過程中注重與觀眾的互動，包含：兒童劇場、青少年劇場等（陳韻文，2006）。其中兒童／青少年劇場，尚有「專為兒童／少年演出之劇目」或「由兒童／少年演出之劇目」的分別，但無論是否以兒童或少年演出，其內容必須能被兒童或少年觀眾接受才符合其目的。

作為專為教育與娛樂兒童或青少年所演出的一種戲劇形式，其表演透過專業性的設計與排練，在對話、動作、佈景、服裝、燈光與音效等，都經過了精心的布置編排，在節目進

行中往往會安排設計一些符合戲劇宗旨的問題來詢問觀眾，並邀請觀眾上臺與演員共同合作或遊戲。如此看來，其表演形式似乎與前述之 TIE 相當類似。

事實上，教育劇場與 TIE 的差異至少有二：首先，TIE 的演教員需同時具有教師角色的功能，以引導觀眾專注主題，教育劇場則為純粹之演員；第二，相較教育劇場已預先編擬的劇本，TIE 的演教員更強調即興表演能力，才能夠及時地處理角色與觀眾之間的互動發展。

雖然兩者同樣具有觀眾參與的成分在內，但是當牽涉到議題討論的價值判斷時，教育劇場的目的更像是在誘導灌輸參與者或受眾某種符合既定價值觀的工具，而缺乏 TIE 引導觀眾自主思考以及探索問題的機會，故有學者提出「究竟青少年劇場所發的聲音，有多少真正來自青少年？有多少來自於排練的老師／導師、所屬學院／學校和成年人世界呢？」之疑問（黃婉萍，2007）。

四、應用劇場

應用劇場 (Applied Drama) 泛指應用於社區、教育、治療等不同領域的劇場模式，強調將戲劇應用在特定的場景、脈絡與觀眾，因應特定的需要而籌劃設計，因此含括了非常多元的型態（陳韻文，2006）。

應用劇場的表現形態多元，很難一一列舉，但原則上應用劇場鼓吹以參與者為中心，運用劇場展演、戲劇性的遊戲、即興、以及角色扮演來作為學習的媒介，強調劇場歷程中的主動性和參與性。其範疇幾乎囊括所有非以展演為目的之劇場活動，甚至包含了 DIE、TIE 以及教育劇場。

本文為探討能夠適用於教育場域的各種戲劇或劇場活動，因此擷取原本較常應用於社區、企業或醫療的幾個劇場形式，如被壓迫者劇場 (Theatre of the Oppressed)、情緒盒子 (Rasabox)、一人一故事劇場 (Playback Theatre)、心理劇 (Psychodrama)、戲劇治療 (Drama Therapy) 等，從目標取向來看，這些劇場提供了平衡或滿足參與者心理需求的功能、引導者則透過活動達成設定之目標、群體組織亦可藉由劇場活動的進行促進共識，亦相當適用於教育場域。

肆、戲劇教育在資優教育的實施

一、適合應用於資優特需課程之劇場活動

「十二年國民基本教育課程綱要」由總綱三大核心素養出發，分為若干主題軸及次項目。本文就資優特需課程列舉部分次項目說明可對應之劇場活動及操作概要。需特別提醒的是，各個劇場活動可能存在許多不同的活動模式，本文僅列舉部分做為示例，或許不能代表該劇場活動之全貌，特此說明。

（一）情意發展

在情意發展核心素養的次項目中，與情緒、動機、以及個體在環境調適等議題相關的分別是「正向情緒激發與維持」、「興趣與動機」、「美感涵養」、「家庭適應」、「學校適應」等五項，適用之劇場活動如表 1。

（二）領導才能

因領導才能理論內容廣博複雜，且多有與其他領域課程交疊之處，考量本科目既以獨立方式列於領域課程中，為避免與其他領域有所重複，因此以結合真實議題與行動實踐為原則，適用之劇場活動如表 2。

（三）創造力

依據資優特需課綱草案所示，新課綱在創造力的理論架構中融入了匯合取向與 Treffinger 的理念，結合個人、環境、與社會文化等多元因素以探究創造力，將主題軸修訂為「創造性人格特質」、「思考歷程」、「創意成果」、「環境營造」等四項，並依此列舉相對應之次項目如表 3。由於戲劇教育本身具有之即興及創作特質與資優領域創造力課程極為契合，因此以下雖僅舉創作性戲劇活動為例對應部分次項目主題，然而幾乎絕大部分之戲劇教育活動皆有能夠對應創造力核心素養之處，建議教師可多方嘗試使用。

表 1

適用於情意發展課程之劇場活動

特需課程	核心素養之次項目	劇場活動	操作說明
情意發展	A1-1-c 正向情緒激發與維持	情緒盒子 (Rasaboxes)	又名「味匣子」，在地上畫出九宮格，並在外圍八格中隨機標示不同情緒，以故事、繪畫等方式，使參與者隨意走進各種方格中進行情緒熱身與體驗。藉由訓練使頭腦與身體對情緒產生清晰自覺的意識，並練習透過外在手段盡快消除或轉移負面情緒，進而引導至正向情緒之中。（彭勇文，2011）
		TIE	專業劇團針對主題設計演出內容，到校演出時演教員不時跳出角色進行解說，並設計某些橋段讓觀眾參與演出，使參與者感到能夠掌握某些劇情走向，並與劇中角色互動，以在「難關」中做成自己的決定。在 921 大地震災後，部份國內劇團應用 TIE 協助災區學童進行心靈重建。
	C2-4-b 家庭適應 C2-4-c 學校適應	一人一故事劇場	專業劇團（或受過訓練之教師／學生演員）透過即興的互動式劇場形式，演出無預定腳本的戲劇，其內容來自現場觀眾口述的親身經驗，自願分享的心情和故事，在主持人的引導下，演員和樂師立即運用簡單有系統的表演形式，將故事呈現出來，並把演出回送給說故事的人和所有觀眾。其精神著重對話、傾聽、同理與接納，進而促進參與者的人際關係及環境適應能力。（引自社團法人臺灣一人一故事劇場協會，2018）

表 2

適用於領導才能課程之劇場活動

特需課程	核心素養之次項目	劇場活動	操作說明
領導才能	A1-1-b 擬訂計畫 A1-1-c 監督過程	創作性戲劇	雕塑遊戲 (The Modeling Sequence)：兩人一組，一人擔任雕塑師，一人擔任黏土人，由雕塑師為黏土人塑形，並在特定主題下給予作品名稱、臺詞等延伸任務，之後再交換角色。塑形過程雕塑師需透過計畫的擬定，以及謹慎地執行，使黏土人在力所能及的範圍內達成雕塑師期望的作品意涵。
	C2-2-c 肯定團隊貢獻	創作性戲劇	尋找企鵝母親 (Find Your Mother Like a Little Penguin)：所有參與者圍成一大圈，藉由展示獨特的怪聲使所有參與者記住左右兩邊企鵝特徵；接著所有參與者閉眼在教室內隨意漫步，引導者隨機喊「停」，所有人閉眼發出自己的獨特怪聲，並同時聆聽尋找原本身旁的同儕的怪聲，找到後即牽手，直到所有人都找到自己的「企鵝母親」且回復為原本的大圈。活動透過專注、張力、與目標導向等劇場元素，維繫與創造全班間的相互信任，能夠提升參與者彼此間的信賴感並肯定團隊貢獻。(Rohd, 1998)

表 3
適用於創造力課程之劇場活動

特需課程	核心素養之次項目	劇場活動	操作說明
創造力	A1-1-b 豐富想像力 A1-1-c 嘗試冒險 A3-3-a/b/c/d/e 流暢、變通、獨創、精進、實用	創作性戲劇	創作性戲劇之精神即在於引導出參與者自發性的創作意願，藉以想像、實作並反映出團體成員的經驗，契合創造力課程中的各項目標。因其活動項目種類繁多，依常見之性質與內容可歸納為以下諸項（張曉華，2007）： 1. 想像 (imagination)：以物體、聲音、身體動作與頭腦思考結合起來的創造性活動，激發兒童的想像。 2. 肢體動作 (movement)：個人或團體配合音律、舞蹈等適宜之肢體活動。 3. 身心放鬆 (relaxation)：調節性增強或減弱的動作暖身，消除緊繃情緒，使身心趨於平衡以強化知覺。 4. 戲劇性遊戲 (game) 以角色扮演，建立互信與自我控制之能力。 5. 默劇 (pantomime)：藉身體的姿態、表情，傳達出來，以強化肢體表達。 6. 即興表演 (improvisation)：依簡單的基本資料，即興地表演出適宜的故事、動作與對話，以培養機智之能力。 7. 角色扮演 (role playing)：依照某種情況或故事，賦予不同的角色扮演，經歷不同的情境，擴展對事或物的感覺與認知。 8. 說故事 (storytelling)：在既有的文學故事、或創作的引發點，由教師引導，藉由討論、表演建構屬於自己的故事，以想像、邏輯與組織表達之能力。 9. 偶戲與面具 (puppetry and masks)：製作、操作偶戲或面具，表演情境或故事，以擴大自信，釋放情感，並經歷手工藝的製作和表達的趣味。 10. 戲劇扮演 (playmaking)：主題故事以戲劇扮演架構，採即興創作進行戲劇的扮演，增進對人、事、物之了解，培養互助、互動、組構事件與自發性表現之能力。

（四）獨立研究

由於獨立研究課程之目的為教導學生學習如何學習，以及高層次的研究知能和研究方法的訓練，為能使認知、情意、技能三方面並行兼顧，故以「研究態度」、「研究概念與思考能力」、「獨立研究實作」為主軸，兼顧自然科學與人文社會科學獨立研究方法之著重點，編列出適宜之次項目。適用之劇場活動如表 4。

透過上述各種劇場活動的靈活運用，教學者可激發參與者的學習動機，並引導學生由戲劇模擬中類化實踐至生活面，達成引導者的教學目標。而各種劇場活動亦不侷限應用於某一特定教學領域內，例如：同一種創作性戲劇活動即可能同時應用在情意、創造力、領導才能、

甚至獨立研究的課程中，畢竟戲劇係由生活出發，自然融會各種學習成效於活動內即是戲劇教育之特性，如何活用各種劇場方法是設計教案時之重點。

二、課程的教學程序

由於戲劇活動的進行往往展現出不拘形式與自由即興的樣態，容易使人誤以為實施戲劇活動課程是缺乏結構且較少計畫的，實則不然。國內學者張曉華（2007）便將創作性戲劇教學歷程分為「計畫」、「暖身」、「解說與規範」、「討論」、「演練」、「評論」、「複演」、「結論」等八個階段，英國戲劇教育學者 Jennings 則將戲劇活動流程分為「開場」、「發展」、「完結式」（張曉華、丁兆齡、葉獻仁、魏汎儀譯，2013）；為方便讀者能更容易地將戲劇活動融入至教學現場，本文採用後者進行介紹。

「開場」包含暖身與聚焦的功能，目的是要讓參與者情緒與精神準備好展開課程；這個階段最好能夠營造出溫暖有信心的氛圍，使成員減低抗拒。透過肢體活動、戲劇遊戲或其他藝術形式，開放身體各部份的功能，如想像力、情感、感官、思考、直覺及肢體，減低壓力及焦慮感，提升自發性與參與動機。當團體準備好投入戲劇活動時，可接著說明活動規範，最

表 4

適用於獨立研究課程之劇場活動

特需課程	核心素養之次項目	劇場活動	操作說明
獨立研究	A2-2-b 批判思考 A2-2-c 問題解決	被壓迫者劇場論壇劇場	(Forum Theatre)：由教師擔任引導者 (Joker)，首先請一組經過排練之學生演出一個未被解決的壓迫情境，情境中主角 (Protagonist) 遭受到其他配角 (Antagonist) 的壓迫而遭受困境。接著 Joker 宣布這齣戲再演一次，但這次觀演者 (Spectactor) 在 Joker 的引導下可隨時提供言語的建議，或是在中途喊「停」並介入劇中取代主角演出，尋找改變困境結局的契機；此時原本的主角成為協助者，原本的配角繼續忠於角色個性擔任壓迫來源。劇場的目的是最終能找到一個替代性的避免遺憾結局的辦法，觀演者在看到困境時會自發性思考問題癥結、解決方式，產生屬於個人獨特的價值判斷，進而形成批判思考與問題解決的模式，適用於獨立研究課程中操作練習。（引自臺灣被壓迫者劇場推展中心，2017）
	A1-3-a 界定研究問題	創作性戲劇	瘋人舞：活動的目的在於打破既有的行為模式，破除瑣碎動作。透過觀察不易扭動的器官、部位，練習讓這些部位全部一起扭動，藉以意識到自身習慣與固著之處。操作方式可先由眼睛開始，先依序上下左右轉動，之後打破規則不規律隨意轉動；接著逐步加入其他面部器官一起不規則活動，隨時提醒自己要全部一起動，否則容易出現動了眼睛忘了眉毛、動了鼻子忘了嘴巴的情形發生；最後加上其他肢體一起全部亂動，搭配上音樂，就如同瘋了一樣舞動（洪曉芬，2005）。本活動可促進觀察力以及自我覺察能力，能類化至學生察覺問題並界定問題之經驗。

後使要探討的主題浮現出來。本階段活動建議不超過課程的四分之一時間，以一堂課四十五分鐘為例，本階段約為十分鐘。

「發展」階段是團體創作戲劇活動、探索主題與議題、實作討論、使個人或團體經驗移轉類化的時間。教師可透過執行戲劇活動達成教學目標，例如：使用戲劇角色及故事創作，表現生活中的大小和內外問題，促進積極人生觀；即席創作一個創傷性的真實生活事件；以身體雕塑出有問題的一段關係;演出幻想故事，藉此反映造成困難的一些個人事件；展開論壇劇場，以作為批判思考與問題解決的練習。本階段約莫使用課程的二分之一時間，以一堂課四十五分鐘為例，建議時間約為二十至二十五分鐘。

「完結式」為總結該次活動經驗，小組互相分享的時間。此時可運用一些戲劇技巧，如將戲劇停止於鏡像畫面 (Tableaux)，透過 taping shoulder 活動讓參與者或觀眾將手搭在處於鏡像狀態的演員肩膀上，分享適才觀劇的感受、或是想對該角色說的話、抑或是提出自己版本的問題解決方案，藉以創造疏離感，協助參與者慢慢出戲；或是做一些休閒性的活動，例如：討論活動進行時發生過的事情、談論扮演某角色時的所見所感。成員透過重新回顧課堂中所聚焦的素材與感覺達到經驗的「整合」，接著鼓勵成員將新經驗與新洞察的內容作出「回饋」。

值得注意的是，Jennings 提醒整合與回饋的程序並不一定都要發生，維持一個溫和穩定的氣氛仍是重要的，只不過引導者應盡可能的提供這兩種經驗發生的可能性（張曉華、丁兆齡、葉獻仁、魏汎儀譯，2013）。最後，當活動結束時，應確保成員是處於一個放鬆的態度中，避免參與者因過度陷入活動中的角色情緒而產生現實的負面影響。活動約為課程的四分之一時間，筆者建議可略微超過以促進經驗統整，以一堂課四十五分鐘為例，本階段約為十至十五分鐘。

三、資優特需課程之教案設計示例

本文以情意課程為例，核心素養為次項目「A1-1-c 正向情緒激發與維持」，課程內容是以透過戲劇活動課程調節資優生負向情緒、激發正向情緒為單元目標，依前述戲劇活動應用流程撰寫教案示例。開場階段提供創作性戲劇中的數種活動作為暖身，供讀者擇一參考；課程發展階段採用情緒盒子作為主要活動；完結式則以成員共同討論方式進行。

教師以戲劇活動做為調節資優生負向情緒的情意課程時，應於課前先確立實施對象及課程主題。一般而言，戲劇活動能夠使所有參與者皆能在課堂中獲得正向經驗之提升，但在某些情況，雖然課程是以團體方式進行，教師仍可針對一位至多位的個案設計課程內容。透過預先調查個案負向情緒的原因與癥結，擬定與個案困境相似之虛構故事，並於活動中不著痕跡的選擇個案參與演出，使其重新經驗困境或負面經歷，最後藉由團體討論總結及省思情緒的存在與調節方式，從不同角度提出各種問題解決的方案。

由於資優生的過度敏感特質容易引起內在防衛機制，可能使學生表現出不合作、不參與、逃避等情形，教師設計課程時應考量實施對象平時的參與狀況，視需要預先設計替代方案，避免因個案拒絕願參與活動而使課程無法進行；替代方案或許是由其他同儕擔任演出，使輔導對象做為觀眾參與討論，或是改以其他情緒覺知及練習活動繼續課程，鼓勵個案於完結式的討論中分享活動見聞，達到經驗整合及調節情緒的課程目標。

筆者參考侯禎塘（2010）所設計之創意藝術活動設計及葉玉珠、葉玉環、李梅齡、彭月茵（2006）所設計之創作性戲劇活動課程設計，提出表 5 之情意課程戲劇活動教案設計：

伍、結論

資優學生的特殊需求課程是為能充分發展資優生之潛能而設計的，善用戲劇課程活潑、

表 5
情意課程戲劇活動教案設計

階段	活動名稱	進行方式	時間	教材
第一階段：開場（右列活動擇一）	肢體開發練習	1. 運用身體各部位打招呼。 2. 練習控制身體的動作（快、慢、進行、停止）。 3. 嘗試用身體各部位做移動。	10 mins	無
	想像力遊戲	1. 以小組方式用肢體組合模仿洗衣機、腳踏車、電風扇、飛機……等各類生活用品。 2. 由動作搭配音效，由單人至雙人至多人組合成一物品或空間。		
	聲音表情練習	1. 兩人對話：十種不同情緒的「我要」vs「我不要」。 2. 聲音練習及聲音的控制：依照情境的不同練習聲音大聲、小聲、高音、低音、快、慢……等。 3. 聲音與表情的練習：製造不同的情境讓學生模擬喜、怒、哀、樂等情緒。		
第二階段：發展	情緒盒子 (Rasabox)	1. 在地上排列九宮格，並於外圍八格隨機標示「愛」、「厭惡」、「悲傷」、「煩躁與憤怒」、「恐懼」、「滑稽」、「驚訝」、「英勇與鎮定」。 （另一種操作方式：發給所有參與者一張小空白紙及彩色筆若干，請參與者隨意畫出代表當下心情的圖畫，蒐集完後進行情緒分類，並標示至九宮格外圍的八格內） 2. 使參與者隨意走進各種方格中體驗「同樣的話語搭配不同的情緒」（例如：分別走進愛、驚訝、憤怒等情緒中，說出「我好餓！」），以及「同樣的情境不同情緒的言語」（例如：現在大家正被關在一間密室之中，無法脫困，請參與者們隨意走進一個情緒格子裡，想想這個情緒在這種情境會說出什麼話？）。 3. 重點練習和控制某些情緒－以憤怒和鎮定為例： A. 先將八個方格全部改為憤怒，教師給予虛構情境，使參與者進入格內扮演情境角色互相憤怒以對，當教師察覺參與者以屆臨界爆發時喊停，請參與者描述憤怒時的呼吸、表情、肢體動作；接著請參與者反覆深吸氣大叫，放鬆全身肌肉，再請參與者感受鎮定時的呼吸、表情、肢體動作，如此反覆體驗數次。 B. 接著將格子改為憤怒與鎮定相間，使進入憤怒格子的參與者醞釀憤怒卻不爆發，以適才練習的鎮定的呼吸表情肢體動作方式應對憤怒，之後所有參與者自由於不同格子間遊走轉換情緒，練習情緒狀態的轉移。	25 mins	大型巧拼 9 片，或以粉筆於水泥地畫線

（續下頁）

階段	活動名稱	進行方式	時間	教材
		4. 藉由訓練使頭腦與身體對情緒產生清晰自覺的意識，並練習通過外在手段盡快消除或轉移負面情緒，進而引導至正向情緒之中。		
第三階段：完結式	自我統整	參與者逐個分享活動見聞與省思，但不帶強迫，容許不願分享的情形存在。	10 mins	無
	他方回饋	由他人分享之心得省思獲得建議與回饋，提供個體不同角度之思考方向。		無
	結束活動	以特定儀式，如一段舞蹈、節奏拍掌等方式，使所有參與者能釐清模擬戲劇與現實生活的差異，脫離活動中的角色情緒。		音樂播放器

創意的特性，以及容易激發學習動機的優點，能夠滿足資優學生廣泛的學習性向與敏銳的直覺領悟等學習特性，支持其追求知識的熱忱，促進學習成效及學習動機，亦能適應與包容資優生的情意特質，避免在其成長發展的過程變成阻力。

戲劇教育活動的實施過程中自然融入創意、領導、情意、批判思考等特性，與資優教育課程的發展趨勢可謂不謀而合；跳脫框架的教學型態，更是突破傳統窠臼侷限的關鍵。本文簡略介紹若干不同的戲劇教育型態及其內涵，實為戲劇教育的冰山一角，而其中更有許多內涵囿於文字拙劣無法完整闡述，若有謬誤，尚祈海涵。然而本文寫作目的，旨在將戲劇教育引入資優教育的討論範疇之中，希冀提供資賦優異學生課程與輔導之參考。

參考文獻

王淑棻（2009）。資優是一種恩賜，還是困擾－談資優生情意特質的正反面與輔導策略。**資優教育季刊，113**，26-35。

石武耕、李沅洳、陳羚芝（譯）（2016）。**藝術的法則：文學場域的生成與結構**（Pierre Bourdieu 著：Les règles de l'art-genèse et structure du champ littéraire）。臺北：典藏藝術家庭。

吳武雄（2006）。協助低成就資優生突破困境。資**優教育簡訊，32**，1-5。

林玫君（2006）。英美戲劇教育之歷史與發展。**美育，154**，78-83。

林玫君（2006）。表演藝術之課程發展與行動實踐—從「戲劇課程」出發。**課程與教學季刊，9**(4)，119-140。 doi: 10.6384/CIQ.200610.0119

林玫君（譯）（1994）。**創作性兒童戲劇入門**（Barbara T. Salisbury 著：Theartre Arts in the Elementary Classroom）。臺北：心理。

社團法人臺灣一人一故事劇場協會（2018）。**一人一故事劇場簡介**。2018 年 7 月 10 日，取自 http://playbacktaiwan.weebly.com/3177720171.html

侯禎塘（2010）。創意藝術表達活動於國小美術班學生創造力與情意輔導之研究。**特殊教育與輔助科技學報，1**，57-79。doi: 10.6684/JRSEAT.201004.1.57

郭靜姿（2000）。談資優學生的特殊適應問題與輔導。**資優教育季刊，75**，1-6。

張曉華（2007）。**創作性戲劇教學原理與實作**。臺北：財團法人成長文教基金會。

張曉華、丁兆齡、葉獻仁、魏汎儀（譯）（2013）。創作性戲劇在團體工作的應用（Sue Jennings 著：Creative Drama in Groupwork）。臺北：心理。

張世彗（2009）。問題本位學習與資優學生。**國小特殊教育，48**，1-12。doi: 10.7034/SEES.200912.0001

陳韻文（2006）。英國教育戲劇的發展脈絡。**戲劇學刊，3**，39-62。

蔡奇璋、許瑞芳（2001）。**在那湧動的潮音中—教習劇場 TIE**。臺北：揚智文化。

國立臺灣藝術教育館（2018）。**創作性戲劇入門**。2018 年 9 月 12 日，取自 http://web.arte.gov.tw/creative-plays/08/08intro-1.htm

教育部國民及學前教育署優質特教平臺（2017）。**十二年國民基本教育資賦優異相關之特殊需求領域課程綱要（草案）研修說明**。2018 年 7 月 18 日，取自 http://sencir.spc.ntnu.edu.tw/_other/GoWeb/include/index.php?Page=6-A

黃婉萍（2007）。**「青少年劇場」的空間**。2018 年

9 月 5 日，取自 http://www.tefo.hk/load.php?id=270494&plid=210737

彭勇文（2011）。**戲劇與企業培訓**。上海：上海遠東。

潘裕豐（2000）。談資優生的情意輔導。**資優教育季刊，77**，1-7。

葉玉珠、葉玉環、李梅齡、彭月茵（2006）。以創作性戲劇教學啟發幼兒創造力之行動研究。**師大學報，創造力特刊，51**(2S)，1-27。doi: 10 29882/JTNUE.200610.0012

顧乃春（2007）。**現代戲劇論集 - 發展論、作家作品論、演出論**。臺北，心理。

臺灣被壓迫者劇場推展中心論壇劇場（2017）。**步驟和規則**。2018 年 9 月 12 日，取自 http://www.ctotw.tw/2011/09/blog-post_4184.html

Renzulli, J. (1977). *The enrichment triad.* Wethersfield, CT: Creative Learning.

Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Reexaming a definition. *Phi Delta Kappan, 60,* 180-184.

Rohd, M. P. (1998). *Theatre for community, conflict & dialogue: The hope is vital training manual*. Portsmouth, NH: Heinemann.