

從即興戲劇體驗討論香港幼兒 美感教育環境

何嘉莉

澳門·聖約瑟大學教育學院

摘要

美感發展是香港學前教育的四大幼兒發展目標之一，其主要作用在於激發幼兒的創造力和想象力。但是，香港有關於幼兒美感環境的研究比較匱乏。就作者近期有關幼兒美感經驗研究分析所得，幼兒是透過練習「果敢、內省和同理心」來體驗美感。延伸自該研究結果並結合美學、即興戲劇及教育等理論，本文主張實體和非實體環境均是建立幼兒美感意識和體驗美感的關鍵條件。在非實體的環境中，以教師的教學觀點及實踐為最基本的因素。本文將闡述美感環境對香港幼兒美感經驗的影響，以及深入探討在非實體的美感環境中教師的角色、教學取向和教學法。

關鍵詞：美感、美感環境、幼兒美育、即興戲劇

電郵：carrie.ho@usj.edu.mo

壹、研究背景

美感是一門世界性普及的課程，是培養人們創造力和想象力的重要途徑（Amadio、Truong & Tschurennev，2006；Benavot，2004）。美感在教育界已被廣泛認同是一種能幫助幼兒與外界環境互動，並有效提高幼兒學習質素、加強創新過程和發展批判性思維的關鍵因素（Dewey，1934；Mayesky，2002）。透過藝術活動獲得的美感經驗，可以更新我們的思維，啟發我們看到更多新事物（Sullivan，2010）。而中國美學更承載著一個崇高的目的，就是透過美感經驗實踐「禮」和「義」，從而培養出擁有「仁」這高尚同理心的人民（Xunzi，266-255 BCE/2003；Zhuangzi，369 BCE/1996）。從聯合國教育科學文化組織（UNESCO）2006年的國際性教育研究所得，美感教育確實能有效地改善社會問題，如：貧窮和社會融和等（Amadio et al.，2006）。而美感經驗是一種更深層次的存在，它能激發想象力、情感的參與和好奇心，使幼兒能夠學習獨立思考，甚至培養出富有同理心的仁慈行為。因為美感體驗可以培養幼兒的同理心，而透過同理心則可以培養出「仁」這種情操。而且，在美感經驗中，幼兒能夠更加開放地接受及表達自己的想法和感受。幼兒因而更容易接受面對不熟悉的事物，這可以喚醒幼兒洞察本體體驗的意識（Blank，2012，頁59）。美感的特別之處在於它鼓勵人們接觸世界，探索生命的奇蹟（Heid，2005）。這是一個意義協商的過程，當我們學會與藝術和生活中最小的差異進行互動時，我們便能對自己以及對世界產生更深入的理解（Greene，2001）。所以，讓幼兒獲得美感發展是不少幼兒教育工作者致力達成的目標（Lim，2005），香港也不例外。

德、智、體、群、美一向是香港教育的基礎方向，而美感發展更是香港學前教育課程指引（學前指引）中四大幼兒發展目標之一（課程發展議會，2006）。學校通常是透過藝術活動來培養幼兒的美感（課程發展議會，2006；Amadio et al.，2006；Benavot，2004）。有學者研究指出，美感學習環境能夠促進學生積極的學習態度以及強大的學習動機（Chan，1988，頁27），所以美感學習環境是成功進行美感教育中重要的元素。本文以作者近期有關香港幼兒透過即興戲劇表演中經歷果敢、內省和同理心而獲得美感經驗的研究（Ho，2016）作例子，通過幼兒協作主導的探究體驗來培養美感經驗的觀點發現了重構美感環境概念的核心，並論述幼兒美感環境的新觀點。

貳、香港幼師對實踐幼兒美感教育的困難

由於香港幼師對美感的認識不足，因此容易誤以為幼兒只要進行藝術活動，他們就會得到美感發展。誠然，就像 Greene (2001) 建議的那樣，藝術是美感發展的一種媒介，在香港以至世界各地的美感教育課程同樣是透過藝術教育來進行美感發展。藝術欣賞、反思討論和文化相關的藝術活動均是幼兒教育界的共同策略（鄧詠之，2011；課程發展議會，2006）。雖然，在學前指引中已經列出美感發展的目標以及實踐的建議，但對從來沒有接受過美感教育，甚至不能認知自己的美感經驗的幼師而言，幼兒美感發展的工作依然是不清晰。

從本文作者過去十年從事教師培訓工作的經驗所得，大多數在職幼師對於美感的第一反應是「很難說清楚」，又或者仍然流於古典音樂、藝術收藏品、芭蕾或者歌劇等藝術欣賞活動。只有極少數幼師能將自身的美感經驗與幼兒的美感實踐聯繫起來。香港美感教育機構總監孫惠芳曾經詳細探討過箇中原因。她自2001年起在香港積極地促進美感教育的發展。在一次與香港話劇團外展及教育副主管周昭倫的訪談中，孫惠芳分享到：

其實我發覺，美感教育在某程度上的確能夠為老師在校內推行更全面的藝術教育進行輔助。舉例說，香港的美術教育多側重技術的培訓，但怎樣引導同學從美感經驗的角度出發去欣賞一件藝術作品，老師則未必掌握到有效的方法。（周昭倫，2007，第7段）

雖然，幼師總是在幼兒創造性學習中充當重要的角色來支持幼兒有方法地、自信地表達自己（Cheung, 2010, 頁378），但幼師發現在香港幼兒教育中實施美感發展仍然是非常困難的。孫惠芳對此解釋到：「因為香港教育的運作模式較注重成果，對美感的欣賞的能力始終是抽象的，所以學校決策者在開始之先未必能具體想象到美感教育究竟是教什麼？學生實際上又會學到什麼？」（周昭倫，2007，第9段）。她的評論顯示出香港美感教育發展的兩大問題。首先，教師對美感教學知之甚少，這導致了他們猶豫教什麼、如何教。其次，美感發展只被看成為藝術教育的其中一種工具。

參、幼兒透過認知和同理心來體驗美感

教學理念是非實體美感環境的一個要素，其中「教什麼？」是教師遇到的眾多困難中的一道大難題。如近代文獻所示，並非所有的藝術活動都可以產生美感經驗（McLennan, 2010）。因為藝術活動推崇技能和技巧，而美感則講求富有情感參與的親身體驗。而且，藝術活動有其自身的價值，產生美感經驗與否並非藝術活動的主要目的。由於沒能提供美感經驗的幼兒藝術活動往往只是臨摹式的美工勞作，這不能視作為美感經驗，更不可能成為美感發展的導體。那麼，教師要教什麼才能讓幼兒獲得美感經驗呢？

美感經驗被定義為一個透過由認知、情感來建立自我道德意識的獨特過程。然而，當美感成為一門哲學（Guyer, 2004），它便被稱為美學，並且被劃分到認知學習領域下。就算到近年，在成子娟（2010）針對幼兒學習及發展的評估框架中，美學依然被納為認知領域下的一個元素。她解釋到：「『美學』這個詞彙是更高層次的認知鑒賞，它應該被納入到認知體系中」（頁 78）。因此，現階段教育界包括香港學前教育的美感發展也普遍集中於藝術賞識或稱為審美的教導（周昭倫, 2007；鄧詠之, 2011；課程發展議會, 2006）。然而，通過藝術審美或者單純的模仿、複製工藝品只會讓幼兒成為被動的觀察者（Young, 2011），或者僅僅只是完成簡單的複製工作（McLennan, 2010）。如果教師在提供藝術活動時忽視美感思考，幼兒的藝術體驗將不可能包含鍛鍊果敢、內省和同理心等三種特質的美感經驗。

中國作家兼文學評論家劉再復（2010）在「香港課程發展議會」退思日上的演講提及到一段他與李澤厚有關教育本質的對話，對我們認識美感經驗中該教什麼很有啟示。李澤厚認為教育的初級目標應該是培養人的情感，其次再是技術層面的發展（如培養醫生或者律師）。李澤厚進一步解說教育的初級目標應該著眼在培養倫理本體和情感本體，因為這樣接受教育的人才能成為一個真正的人、一個完整的人，這才是教育之本。李澤厚的觀點強調了自我道德意識和情感參與是培養一個更好的人的基礎。因此，當教師在設計美感經驗時，除了必須將幼兒認知練習考慮在內，同時還需要考慮培養幼兒的自我道德意識和相關的情感參與（如同理情感等）。

Diaz 與McKenna (2004) 在 *Teaching For Aesthetic Experience: The Art Of Learning* 一書中，向教師提出了教學是為達到美感經驗，而此種經驗是應該可以引發孩子提問的經驗 (頁2)。因為，當幼兒對自己的體驗產生好奇時，他們會積極提問，並採取行動設法找到答案。所以，有效的美感教學策略就是要提供在探究與體驗之間取得一個平衡的學習機會。在探究學習中，參與者能夠學習提出問題、組織想法、表達觀點、回應提問等。這樣的經驗雖然不一定涉及藝術，但它提供了決策、自我反思和情感參與的機會，從而形成一次完整的美感經驗。有幼兒教育工作者認為，美感教育涉及到不同的路線，不同的地方，甚至相反的經歷和很多樣化的答案 (McNiff, 2004, 頁xii)。藉著這種多樣化發展出來的探究式體驗來培養美感發展的觀點成為了美感環境概念重構的一個重要部分。由此可見，美感發展不應僅僅作為一個工具來承載更好的藝術教育以及發展幼兒的創造力和想象力。美感發展的使命應該是通過富有情感參與及探究式的美感經驗，為社會培養賦有仁義道德的人 (Xunzi, 266-255 BCE/2003; Zhuangzi, 369 BCE/1996)。

肆、美感教育的環境定義

在學前教育中，美感環境通常被指為是看得見的實體環境 (Nutbrown, 2013)。根據《學前教育課程指引》提議，實體環境可以是室內或室外的課室空間，而該環境應是一種安全而「具創意和藝術氣氛，並多用幼兒的作品來佈置」的空間 (課程發展議會, 2006, 頁30)。此空間可以包括建築物的四壁、門窗、草木、光源等，亦包桌椅傢俱、裝飾物料等 (林玫君, 2015)。所以，有些學前教育專家鼓勵幼師用學生的藝術作品以及多彩的學習輔助教材來佈置課室 (如在門窗或牆壁貼上有好行為或各種物品的中英文名稱等)。然而，這種實體環境是否真的能促使美感體驗還是值得教育者細心探究。學術研究指出，如果幼師對美感認知不足，那麼所謂的實體美感環境將會充斥着簡單無趣的工藝品，這種環境是不可能激發學生對大自然、對文化遺產以及對他們內心世界進行美感經驗 (Tarr, 2001, 頁3)。然而，除了考慮實體環境的設置，適合幼兒進行美感體驗的環境或許亦存在其他的可能性，例如非實體的美感環境。

有學者指出美感教育的環境是應該「能夠提供大量刺激給幼兒與其身處的環境互動」 (連郁芸, 2015, 頁 420)、「激發孩子學習的動力與

熱情」、「教會孩子學習的方法與策略」、「讓孩子成為學習的主人」、和「懂得為自己設定目標、培養積極正向的態度」（黃莉莉，2015，頁382）等等，雖然看似是以實體環境為本，但其實在預備美感經驗的過程，已關係到非實體環境的考慮。戲劇教育學者 Monk、Rutter、Neelands 與 Heron（2011）透過 open space learning 研究時發現能膺合現象學（phenomenology）理論的提議：人的思想和身體在意識中是同時運作的（頁122），而此種將思想和身體聯合的學習經驗是能無限地促進深刻記憶和綜合性的學習（頁123）。由此論證，非實體環境在美感經驗中是存在的。幼兒工作者 Malaguzzi（1996）將美感經驗比作是關係、選擇、情感和認知的空間，它能夠產生一種安全感和幸福感，這空間會反映在其中生活的人們的思想、道德、態度和文化（頁40）。這個比喻可以視作為對非實體美感環境的解說。因為，如果自然世界可以被理解為一個實體環境，思想、情感、甚至關係等均可被理解為非實體環境。由此延伸到劇場表演，實體環境可以是一個劇院、一個舞台或者場景（如視覺或音響效果）；而非實體環境則是演員的心理狀態、情感參與、舞台氛圍甚或是觀眾對該演出的觀賞準備等。由於非實體美感環境的內涵並未被廣泛研究，所以，本文將基於早前提及的香港幼兒美感經驗研究結果，來重點討論幼兒美感經驗所需要的實體和非實體美感環境。

教育家 Winston（2010）指出，康德的美學觀點強調人們可以通過一套必要及相互關連的條件或「時刻」來體驗自然的美，而這些都是在人們的思想中發生（頁20）。換言之，在自然的實體環境中，人們對自然美的體驗均源自本體在和諧自由的遊戲中運用到的理解能力和想象力（頁20），這正符合即興表演的元素。結合了自然的嬉戲、自發隨興與直覺的特質，即興戲劇表演被視為是一種可以展現幼兒美感體驗的媒介（Ho，2016；Sawyer，2000）。然而，以即興表演作為探討美學的一個媒介並非常見，但 Sawyer（2000）認為即興表演代表着更普遍、更易形成的創新形式，與美學是息息相關的（頁150），就正如我們的日常對話一樣充滿着美感的可能性。由此可見，當代西方美學著重於藝術創作過程，而即興表演就是一個藝術創作過程和藝術品的結合體。因為每一次的即興表演都是獨特而自發隨興的經驗，這經驗要求所有參與者都擁有高度的感知、洞察力、豐富的情感、創造力和想象力。所以，即興表演是一種獨特的表演藝術形式，箇中的美感必須透過在表演或觀賞時的高度覺察（heightened awareness）才能體會和欣賞（Bundy，2003）。這種高度覺察所產生的美

感經驗是指參與者將當下自身的戲劇經驗覺察與自己對真實世界的認知，以及自己一直以來的價值觀和想法作對照，從而有可能創造新的認知。Sawyer (2000) 根據教育家 John Dewey (1934) 看藝術創作為生動且能帶給人們深切體會的說法 (頁162)，把Dewey有關於藝術美感即體驗的理論運用於表演藝術及即興表演的研究內。因此，根據 Sawyer 的論據，運用即興戲劇表演作為邀請幼兒去想象和反思他們美感經驗和反應的研究工具是可行的做法，並藉此研究帶出即興場景中的複雜性和細微差異來探究幼兒美感經驗所需的環境。由此而來，即興戲劇表演成為了是次以藝術為本的研究方法 (Johnston, 2006) ——「藝術研誌」 (A/r/tography) (Springgay、Irwin & Kind, 2008) 的研究工具。

本文討論引述自作者近期有關香港幼兒美感經驗的研究 (Ho, 2016)。六名3至5歲能聽、說、及理解粵語的幼兒 (男女孩各三名) 被邀請在一間私人舞蹈室參加了五次粵語即興戲劇表演工作坊成為幼兒演員，透過藝術研誌的方法來觀察及記錄他們的美感經驗並嘗試找出能為幼兒提供美感經驗的環境條件。每次工作坊有兩小時，其中包括三個環節：了解及簽訂研究同意書 (約15分鐘)、即興表演及討論 (約60分鐘) 和幼兒藝術日誌作回應 (約45分鐘)。該項研究獲得香港教育學院人類道德研究委員會批准。所有參加者以及他們的父母都簽訂了參與研究同意書。幼兒分別自選了代名：外國人 (男, 3歲)、警察 (男, 5歲)、鋼鐵俠 (男, 5歲)、鯊魚 (女, 4歲)、Isa (女, 4歲) 和蜘蛛俠 (女, 5歲)。數據包括先導研究及主研究中的五個工作坊的錄像 (請參考附表一的即興戲劇編碼列表)、小組討論、幼兒藝術日誌、以及研究員的研究反思日誌等。本文作者和幼兒演員都擁有多重身分 (戲劇演員/幼兒演員、研究員/研究參與者、和教師/幼兒)，所以他們在每次工作坊中都會有三重互相關聯的數據，造就了一次充滿複雜和多維性的研究分析。數據分析的工具有兩組，第一組包括美學、即興戲劇及教育等理論，第二組是藝術研誌的分析工具「類近」與「突出」。「類近」是歸納擁有相似意思或相關行為的數據，而「突出」則是抽出突兀或令人意外的情況來洞察其中的意義。透過分析即興戲劇工作坊中觀察所得的情境並識別出「類近」和「突出」的數據，繼而分類得出九項有關幼兒美感經驗的特點，包括：釋放創意與想象 (releasing creativity and imagination)、持續作出決定 (constant decision-making)、敢於表達自我 (being bold to express themselves)、身分變換 (changing of identities)、進出人物角色

(switching in and out of characters)、分心 (lapse of concentration)、幼兒的道德觀念 (child's perspectives on ethics)、情感投入 (emotional engagements)、和失敗的場景 (unsuccessful scenes) (Ho, 2016, 頁 4)。而這九項特點再歸納成三個主題，就是果敢、內省和同理心。由於果敢、內省和同理心三項都是非實體的元素，讓作者洞悉到幼兒美感經驗很可能是必須要同時包含着實體和非實體的環境。因此作者作出了一個大膽的假設：實體與非實體環境對幼兒能成功經歷美感經驗是同樣關鍵重要的，並引發了以下對實體與非實體美感環境的討論。

伍、實體環境與即興戲劇產生的非實體美感環境的共融

在學前教育中，美感環境通常指為幼兒準備的安全實體環境（如建築物或課室），一般非實體環境的內容都不在討論之列。然而，是次研究為了清楚地記錄幼兒的美感經驗，工作坊被刻意安排在一間私人舞蹈室而非一個慣常的幼教課室環境中。這舞蹈室符合學前指引所提議，是一個既安全、明亮但空蕩的實體空間：牆上裝有落地鏡和扶手，有一些瑜伽墊被擺放在角落；但是沒有桌子、椅子或者其他教具，也沒有擺放任何幼兒的藝術作品或張貼學習有關的教材。在本文第二節末段提到，透過美感經驗研究工作坊的實驗證明，這樣安全但物資貧乏的實體環境反而促進了幼兒的創意及想象力，並有效而清晰地呈現他們藉著經歷果敢、內省和同理心而獲得美感體驗的過程。而且，如前文提及根據這研究所得，幼兒美感經驗的過程需要有另一種基本環境來支持，即另外一種層面的美感環境——非實體環境 (Ho, 2016)。

在研究工作坊中，即興戲劇表演的自發與協同的性質創造了一種非實體的美感環境，這是一個複雜、多樣、持續、能夠改變人與人之間關係、對世界的體會、想法、以及容許多重表達情感方法的環境 (Cadwell, 1997, 頁93)。從美感角度理解，這正是非實體環境中，給幼兒不斷在自我（演員和他／她的性格）和世界（與其他幼兒演員一起的表演之中）之間轉換和掙扎。正如 Malaguzzi 所言，當幼兒融入即興戲劇場景中時，他們在關係、選項、情感和認知的空間下 (1996, 頁40)，為到自己的身分、角色、情感以及期望中掙扎時，他們會不停地進行快速內省並作出富有同理心和道德意識的決定。而在這個快速決定的過程，便是幼兒藉着運用自身的果敢、內省和同理心於即興戲劇場景中製造的美感經驗。這個快

速的過程就成為幼兒美感經驗的非實體美感環境。所以，若能提供機會給幼兒運用自身的果敢、內省和同理心，就是為幼兒提供了可以體驗美感的非實體美感環境。

作者從不斷進行有關理論的反思發現所得，非實體的美感環境與教師在幼兒美感經驗中的角色、及其教學理念、道德、態度和文化背景等條件息息相關。這些條件將配合研究數據分別於以下三點來加以闡述：一、以即興戲劇作幼兒協作主導教學策略來取代教師主導模式；二、從即興戲劇中的協作者身分了解幼兒如何體驗美感；三、美感經驗應以培養「仁」的情操為目的。

一、以即興戲劇作幼兒協作主導教學策略來取代教師主導模式

教學實踐方法也是非實體美感環境中重要的一環。儘管幼師非常渴望實現美感發展的目標，他們也無法如學前指引建議般有效地發揮自身作為幼兒美感經驗輔助員的作用。因為，在香港學前教育中，同一位幼師負責教導一班之中所有的學科包括藝術教育，有時還要兼任音樂教師，這是非常普遍的事。幼師並非專科專教導致對個別科目一知半解的情形不難理解，例如不了解美感，甚至在不能確認自己的美感經驗下，為幼兒設計以藝術為主的美感發展實在是強人所難；而且幼師除了要照顧課堂秩序，更會要求自己把每科的教學內容盡善盡美 (Hayhoe, 2008)，成為稱職的「全科教師」。

然而，這種全科教師的追求很容易成為教師的教學盲點，包括那些對日常教學工作非常有信心的教師。例如，普遍香港幼稚園都會接納並採用教育局倡導的「遊戲為本」及「幼兒主導」作為教學策略 (課程發展議會, 2006)，這樣的理念是先進的，但卻很難實施下來。因為幾乎所有的本地學前學校實際上仍然是以「教師主導模式」為主要教學方法 (Education Commission, 2000/01、2001/02、2002/03、2003/04、2004/05、2005/06、2006/07)。Fung (2009) 的研究也得到香港幼教是以教師為中心的結果。她評論在教師為中心的教學框架下，幼兒成為了課堂的聽眾和老師的追隨者，這只滿足了老師自己對完成教學目標的需求 (頁20)。直到最近，Leung在2012年的研究中觀察到教師計劃延長幼兒遊戲的時間、教師走到群組中給學生提供建議、及按教學計劃執行等教學行為，所

以，以教師為中心的教學仍然佔主導地位（頁44）。處於這種教師主導為中心的框架下，教師很難去傾聽課堂現場的情況和學習遊走於這樣的空間（Dahlberg & Moss, 2010, 頁xvii）。相比之下，教師似乎更容易忽視課堂上潛在的遊戲和探索活動。尤其，當教師自顧自的完成了所有的教學既定步驟時，幼兒只能成為教學中的旁觀者（Fung, 2009, 頁20）。那麼，幼兒就不可能獲得運用自身的果敢、內省和同理心的機會，更遑論得到體驗美感的機會了。沒有美感經驗的學習是不能視為美感教育的（Ho, 2016）。

相反，本研究中的即興戲劇表演採取了以幼兒協作為主導方式，幼兒選擇自己想要扮演的角色（沒有預設的關係或聯繫的人物）、故事的主題、場景、和開始與結束的時間等等。從錄影片段觀察所得，當幼兒在這些場景中自由發揮創作與想象時，他們很享受不斷在多重身分（如角色與演員等身分）之間的換變。作為一名藝術研誌研究員（a/r/tographer），本文作者的多重身分（戲劇演員、研究員、教師）也隨著即興戲劇表演的場景而變換。這些轉變恰好為幼兒演員在即興表演中提供最大限度的自由，好讓他們在虛擬的即興戲劇場景中同時詮釋多個身分。通過創意和想象力，他們可以自由地創造人設和情節（如：灰姑娘的死亡，先導研究）、想象不可能發生的事情（如：會吃火的鱷魚，W4-21G）、提問和好奇（如鋼鐵俠問：「我們為什麼不可以四位醫生同時給一位病人做手術？這樣病人會恢復得更快！」，W3-15G）。在這非實體的美感環境中，通過即興戲劇表演的美感經驗，幼兒演員可以和自身及其周遭環境協商戲劇場景中的各種意義和同理心，並提高自我道德意識。這種非實體的環境就是「提供機會」給幼兒鍛鍊果敢、內省及同理心等生命的品質，從而培養出「仁」的情操。有關培養出「仁」的論述在本節第三段會詳細分析。

二、從即興戲劇中的協作者身分了解幼兒如何體驗美感

幼師須要思考的另一道難題是如何教授美感經驗。中國幼兒教育專家兼舞者王興虞（2013）提到，教師的功能「主要在於激發幼兒感受美、表現美的情趣，豐富他們的審美經驗，使之體驗自由表達和創造的快樂」（頁55）。因此，為避免重蹈教師主導的教學模式，作為藝術研誌研究員並選擇了用即興戲劇表演作為研究媒介的本文作者，雖然擁有着戲劇演員、研究員和教師的三重身分，卻刻意將自己在此研究中的身分設定為幼

兒的協作者。這麼做是為了創造一個與幼兒協作主導的研究情境。其間，幼兒演員與身為研究員的作者的互動主要是平等的協作即興表演者（co-improvisers），而非教師和學生那種尊卑分明的關係。有別於一般幼兒學術課堂學習，在工作坊內實行協作者的方法包括：

1. 尊重及接納幼兒知情和選擇參與的意願 —— 每次工作坊開始時都會與幼兒進行一次了解及簽訂研究同意書，讓他們清楚是次工作的研究目的、內容和程序，讓他們可以隨著當時自己的意願選擇是否參與該次的工作坊。在即興表演過程中，幼兒亦可以自由選擇是否參與該環節。選擇不參與該活動的幼兒被邀請與身為研究員的作者一起坐在旁邊觀賞或充當攝影師為其他正在表演的幼兒演員拍攝。若過了一些時間後，幼兒願意重新參與活動亦可隨意加入活動中。例如：所有幼兒在工作坊中的代名都是按照他們自己的意願；蜘蛛俠選擇不參與任何個人即興表演而選擇當了攝影師等。
2. 尊重及接納幼兒參與創作的意願並共同創作 —— 每項即興表演的過程都是同時身為研究員和教師的作者和幼兒共同策劃的。幼兒可以隨意選擇是否參與單人、雙人或小組的即興表演。而且，每項表演的主題、角色名稱及內容情節發展都是幼兒自選創造而成。所以會出現了兩次秘密警察、兩次恐龍、三次馬戲班、四次黑森林、及五次冰河時期等等幼兒當時覺得有趣的主题。雖然主题名稱一樣，但每次創作的角色名稱及內容情節發展都並不相同。
3. 尊重及接納幼兒對美感的討論及其看法 —— 在每項即興表演之後，幼兒演員都參與討論剛剛的表演中有甚麼他們覺得是美的、誰的表演他們覺得是美的。例如綜合五個工作坊的小組討論，警察、鯊魚、鋼鐵俠和蜘蛛俠都曾表示即興表演中有美感的劇情是應該有表達出愛或拯救的信息；在冰河時期（3）（W2-07G）中，兩頭劍齒虎（鋼鐵俠、蜘蛛俠）從恐龍（鯊魚）裡拯救了警察（警察），而警察事後又救了兩只幼兒長毛象（Isa、外國人）；又例如黑森林（1）（W3-13G）中，大恐龍（鯊魚）救了長毛象（外國人）等。

儘管這個協作者的角色不時會與作者的三個身分產生不同的衝突，例如作者在演出中途突然要處理秩序問題，又或是在表演屢次失敗時，因顧慮到研究時間的緊迫及果效，而讓身為研究員的作者時有忙亂。但這種視幼兒為知識的共同創造者的做法，確實能有效地讓作者思辨自己每個身分所做過的言行舉止與其間衝突的關係。這個思辨的過程，讓作者洞悉幼兒美感經驗中教師和幼兒的權力角力、教學理念與實踐的關係等都會成為幼兒美感經驗中的非實體美感環境。有幼兒教育研究學者指出，學生的權力與教師的權力是相對重要的，並同樣為戲劇教學法的課堂學習作出貢獻（Tam，2010）。當幼兒在戲劇場景表演中可以自由自在地運用想象來創作，便有可能透過盡情享受遊走於虛擬的戲劇場景中詮釋多個不同的、自發隨興的身分和角色而獲得練習認知及同理心來提高自我道德意識的機會（Ho，2016）。而 Sawyer（2004）所提倡教學就是即興表演的觀點更讓作者意識到作者選擇作為一名與幼兒合作創造即興戲劇的協作者，恰好讓作者反思自己的教學實踐會發揮引導或扼殺幼兒美感經驗的後果。所以，本文為此研究反思結論而提議，幼師可以嘗試在幼兒的美感經驗，甚至其他學科的教學中，成為與幼兒合作創造知識的協作者（Dahlberg、Moss & Pence，2007）。

三、從即興戲劇的美感經驗中培養「仁」的情操

Bundy（2003）曾提出：人們需要高度覺察的意識才能經歷美感（頁176），但有時幼兒在這種高度覺察會被誤會成為不專心。在此研究中的幼兒演員，通過多重角色和身分轉換的決策來促使他們個別化的美感經驗。這也是幼兒演員在不同角色中轉換的原因。但是，如果幼兒演員因受到干擾而無法回到故事情節中繼續演出，那表演情景就會被迫中斷而成為失敗的場景。實際上，即興劇演員及演出情景是應該允許來自現實世界的視像和聲音的影響，並就着這些意外的影響進行即興演出（Abbott，2007）。例如在工作坊中，不時有陌生的小孩打開舞蹈室的門探頭進來看看時，幼兒演員會對作者說：「他們找錯地方」，然後繼續演出；又或是在即興追捕場景中，警察和鋼鐵俠會自動由警察的角色變為「隱形」警察的角色以便「更有效」地捉拿犯人（W3-11P、W3-12P）。由此可見，幼兒演員有能力為到當時所處的情景而進行演出角色和演員身分的轉換，藉以就情境表達自己真實的想法和情感。

但是，假若作者因為自身專業戲劇演員及教師的身分所追求完整的戲劇場景，而把幼兒演員在不同身分和角色中轉換的情況歸結於他們注意力不集中，作者便極有可能立即打斷幼兒的表演，並要求他們重新專注在戲劇表演的場景裡。那樣，或許可以讓幼兒練習專注，但這種做法更有可能導致幼兒養成習慣性忽視周遭環境中人情事態的不良後果。因為，有別於專業即興戲劇演出，幼兒演員之所以會進行身分和角色的變換，通常是因為在即興戲劇表演場景中遇到了同理心或道德抉擇的情況。例如，外國人在情景中實施救援時錯手插中作者的眼睛（W2-04G），為表達歉意，他們會突然從角色中抽離而變成演員與演員之間的對話。而促使幼兒進行這種同理心協作的的原因，正是因為這些場景同時也觸動到他們的內省和果敢決定的意識，從而建立了幼兒富有同理心的自我道德觀念。

以鋼鐵俠為例，他是其中一名來自香港家庭的五歲男孩，為人非常活躍健談甚至他的家長會用「極度頑皮」來形容他。由於鋼鐵俠鍾情於扮演英雄對抗惡者的遊戲，他也在工作坊中常常扮演類似的角色和故事情節，例如飾演追公主的大野狼（先導研究）、兇猛的獅子（W2-04G、W2-05G）、兇惡的鱷魚（W4-20G、W4-21G）、警察（W3-11P、W3-12P）和醫生（W3-15G）等。當鋼鐵俠全情投入在這些英雄人物角色中時，由於他會運用其身體的全部力氣來充分表達他當時的情感，有時甚至會意外地傷害了其他幼兒演員。例如他為了要捉幹了壞事的鯊魚而把鯊魚的手臂抓得太緊，導致鯊魚大叫而要暫停表演（W2-05G）。還有一次，當他扮演兇惡的鱷魚追捕兩隻小恐龍時，他真的拼盡全力奔跑，嚇得被追的兩位小恐龍演員頓時嘩啦大叫，拼命逃跑（W4-20G、W4-21G）。他在即興表演工作坊中經常因不小心而令其他幼兒演員受傷，但通常都要等到受傷的幼兒演員投訴或被作者阻止時，他才會意識到須要停下來。初時，作者並不了解他為什麼沒有如其他幼兒演員般，遇到意外發生便會立即自覺地停下來。因此，相比其他幼兒演員，鋼鐵俠會更容易被誤會是個頑皮的孩子，甚或是一個愛欺凌別人的小霸王。但是，若從即興戲劇表演工作坊的角度來看，並不難分辨出這些意外是鋼鐵俠全情投入角色需要的行為而非蓄意傷人。

因為Abbott（2007）曾經說明情感（emotion）的投入會為即興戲劇表演帶來熱情（passion）、幽默（humour）、懸念（suspense）、矛盾（dynamics）和張力（tension），而情感是話劇的命脈（頁77）。從演出

的錄影中反思，作者可以看到鋼鐵俠為他飾演的每個角色盡其所能地灌注了滿滿的情感，促使這些角色能夠在演出中活靈活現。雖然，這些滿溢的情感有時難免讓其他幼兒演員難以接受，但他們同時也被鋼鐵俠全情投入在這些人物角色和故事情節所吸引。而且，在後期的表演中，鋼鐵俠也意識到應在表演中保持安全及尊重其他的幼兒演員。所以，在W2-05G之後再沒幼兒演員投訴鋼鐵俠有粗獷的行為，也沒有演員再因他而受傷了。因此，幼兒演員後來都願意和鋼鐵俠一同演出及完成即興表演。而且，鋼鐵俠一直都以拯救為大目標：拯救垂危的公主、捉做壞事的鯊魚、和為了救火而從兇惡的鱷魚變身成為會吃掉火的鱷魚等等，都表明了鋼鐵俠在反覆實踐他對生活的重視與對邪惡的厭惡。經過這六次工作坊後（包括先導研究），作者有理由相信其實鋼鐵俠這男孩是透過即興表演而全情投入於英雄式的大愛，並在不自覺中實踐了同理心，並培養了自己「仁」的情操。

但由於幼兒演員跳出了場景之後，並不是每次都可以迅速回到回到戲劇表演的情景中，因而也會產生了失敗的場景。然而，雖然這些場景從即興戲劇的角度是失敗的，但是這些情境卻又為幼兒演員提供了道德反思和實踐禮和義的機會（Xunzi, 266-255 BCE/2003, 頁88）。這些反思和實踐使得幼兒演員漸漸地培養出「仁」這高尚的情操。因此，失敗的即興戲劇場景並不代表就是無用之功，即使它們的藝術價值成疑，但在這些失敗的即興戲劇場景中幼兒卻進入了他們人生的美感經驗，因為幼兒能夠主動並敏銳地反思及回應他們的處境。所以，以培養學生「仁」的情操作為美感發展的目的是科學的、可行的，並且更符合美感教育的人文目的。

陸、總結

美感教育旨在通過藝術來培養學生欣賞、反思、文化修養以及合群性，使學生關注其週遭的事物，並使他們透過生活的藝術化中演繹出人生的多重意義（Greene, 2001, 頁6）。

是次研究，通過對美感、即興戲劇表演、以及教育三者互動關係的深入剖析而得知，幼兒的美感環境在戲劇的工具平台是必須要通過實體和非實體美感環境的互相配合才可以協助幼兒的美感發展與學習。六名幼兒在即興戲劇場景中自主的創意表現說明了除安全的實體環境外，創造合適幼兒美感經驗的環境的關鍵條件是教師能重新考慮其教學理念和實踐

的方法。教師專業發展可向幼師自願與幼兒成為平等的知識創造協作者的方向發展，這樣幼師便會成為支撐幼兒在美感經驗中無盡探索、冒險、反思、發現的重要基礎。透過提供多樣化的「機會」給幼兒進行以幼兒協作主導的探究體驗，幼兒才有機會參與美感經驗並進行有意義的對話，從中鍛鍊同理心的品質和提高自我道德意識，以達到美感發展的目標，引發創造力和想象力，並培養賦有仁心的人民。

參考文獻

- 王興虞 (2013)。「美育」的現代性偏差及其對幼兒教育的影響。《青年文學家》，3，55 & 57。
- 成子娟 (2010)。香港學前兒童學習和發展的評估範疇。《教育學報》，38 (2)，71-86。
- 林政君 (2015)。《幼兒園美感教育》。台灣：心理出版社。
- 周昭倫 (2007年12月)。《為孩子添上藝術的繽紛色彩——香港的美感教育 [網誌]》。取自 <http://mikechow.blogspot.com/hth/2007/12/post-3.html>
- 連郁芸 (2015)。幼兒園美感教育學術研討會之心得報告。載於黃文樹 (主編)，《幼兒園中的美感教育》(頁419-422)。台北市：獨立作家。
- 黃莉莉 (2015)。美感教育與課程的另一種樣貌——以蒲公英藝術幼兒園為例。載於黃文樹 (主編)，《幼兒園中的美感教育》(頁375-418)。台北市：獨立作家。
- 鄧詠之 (2011)。幼兒美感教育的戲劇賞析：以創作性戲劇為例。《亞洲戲劇教育學刊》，2 (1)，49-92。
- 劉再復 (2010)。教育、美育與人的生命品質——在『香港課程發展議會』退思日上的演講。《福建論壇 (社科教育版)》，2010 (3)，13-15。
- 課程發展議會 (2006)。《學前教育課程指引》。香港：香港特別行政區政府教育統籌局。
- Abbott, J. (2007). *The improvisation book: How to conduct successful improvisation sessions*. London, U.K.: Nick Hern Books Limited.
- Amadio, M., Truong, N., & Tschurennev, J. (2006). *Instructional time and the place of aesthetic education in school curricula at the beginning of the twenty-first century*. Geneva, Switzerland: UNESCO International Bureau of Education.
- Benavot, A. (2004). *A global study of intended instructional time and official school curricula, 1980-2000*. Report prepared as part of the IBE's contribution to UNESCO's 2005 Global Monitoring Report on Education for All. Geneva, Switzerland: UNESCO International Bureau of Education.
- Blank, J. (2012). Aesthetic education in the early years: Exploring familiar and unfamiliar personal-cultural landscapes. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13, 50-62.
- Bundy, P. (2003). Aesthetic engagement in the drama process. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 8(2), 171-181.
- Cadwell, L. (1997). *Bringing Reggio Emilia home: An innovative approach to early childhood education*. NY, USA: Teachers College Press.
- Chan, T. C. (1988). The aesthetic environment and student learning. *School Business Affairs*, 54(1), 26-27.

- Cheung, R. H. P. (2010). Designing movement activities to develop children's creativity in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 180(3), 377–385, DOI: 10.1080/03004430801931196
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2010). Introduction by series editors. In H. Lenz Taguchi (Ed.), *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education – Introducing an intra-active pedagogy* (pp. ix–xx). Oxon, U.K.: Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Languages of Evaluation* (second edition). New York, USA: Routledge.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, USA: Perigree Books.
- Diaz, G., & McKenna, M. B. (2004). Imaging questions. In G. Diaz, & M. B. McKenna (Eds.), *Teaching for aesthetic experience: The art of learning* (pp. 1–16). New York, USA: Peter Lang Publishing, Inc.
- Education Commission. (2000/01), *Quality assurance inspection annual report*. Hong Kong, China: Hong Kong Government Printer.
- Education Commission. (2001/02), *Quality assurance inspection annual report*. Hong Kong, China: Hong Kong Government Printer.
- Education Commission. (2002/03), *Quality assurance inspection annual report*. Hong Kong, China: Hong Kong Government Printer.
- Education Commission. (2003/04), *Quality assurance inspection annual report*. Hong Kong, China: Hong Kong Government Printer.
- Education Commission. (2004/05), *Quality assurance inspection annual report*. Hong Kong, China: Hong Kong Government Printer.
- Education Commission. (2005/06), *Quality assurance inspection annual report*. Hong Kong, China: Hong Kong Government Printer.
- Education Commission. (2006/07), *Quality assurance inspection annual report*. Hong Kong, China: Hong Kong Government Printer.
- Fung, C. K. H. (2009). The complexities in promoting play-based kindergarten curriculum in Hong Kong: One teacher's story. *Canadian Children*, 34(2), 16–24.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*. New York, USA: Teachers College Press.
- Guyer, P. (2004). The origin of modern aesthetics: 1711–35. In P. Kivy (Ed.), *Blackwell guide to aesthetics (Blackwell philosophy guides)* (pp. 15–43). MA, USA: Blackwell Publishing Ltd.
- Hayhoe, R. (2008). Philosophy and comparative education: What can we learn from East Asia? In K. Mundy, K. Bickmore, R. Hayhoe, M. Madden, & K. Madjidi (Eds.), *Comparative and international education: Issues for teachers* (pp. 23–48). Toronto, Canada: Canadian Scholars' Press Inc.
- Heid, K. (2005). Aesthetic development: A cognitive experience. *Art Education*, 58, 48–53.
- Ho, K. L. C. (2016). In search of an aesthetic pathway: Young children's encounters with drama. *Early Child Development and Care*, 187, 1–12. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1148694>
- Johnston, C. (2006). *The improvisation game: Discovering the secrets of spontaneous performance*. London, USA: Nick Hern Books.
- Leung, C. H. (2012). Teacher beliefs and practices of kindergarten teachers in Hong Kong. *Australian Journal of Early Childhood*, 37(1), 38–54.
- Lim, B. (2005). Aesthetic experience in a dynamic cycle: Implications for early childhood

- teachers and teacher educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25, 367–373.
- Malaguzzi, L. (1996). The right to environment. In T. Filippini & V. Vecchi (Eds.), *The hundred languages of children: The exhibit*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Mayesky, M. (2002). *Creative activities for young children*. Albany, NY, USA: Delmar/ Thomson Learning.
- McLennan, D. M. P. (2010). Process or product? The argument for aesthetic exploration in the early year. *Early Childhood Education Journal*, 38, 81–85.
- McNiff, S. (2004). Foreword. In G. Diaz & M. B. McKenna (Eds.), *Teaching for aesthetic experience: The art of learning* (pp. ix-xiii). New York, USA: Peter Lang Publishing, Inc.
- Monk, N., Rutter, C. C., Neelands, J., & Heron, J. (2011). *Open space learning: A study in transdisciplinary pedagogy*. London, U.K.: Bloomsbury.
- Nutbrown, C. (2013). Conceptualising arts-based learning in the early years. *Research Papers in Education*, 28(2), 239–263.
- Sawyer, K. R. (2000). Improvisation and the creative process: Dewey, Collingwood, and the aesthetic of spontaneity. *Journal of Aesthetic and Art Criticism*, 58(2), Spring 2000, 149–161.
- Sawyer, K. R. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Education Researcher*, 33(2), 12-20.
- Springgay, S., Irwin, R., & Kind, S. (2008). A/r/tographers and living inquiry. In J. G. Knowles & A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research* (pp. 83–92). London, U.K.: Sage Publication, Inc.
- Sullivan, G. (2010). *Art practice as research: Inquiry in visual arts* (2nd ed.). California, USA: SAGE Publications, Inc.
- Tam, P. C. (2010). The implications of carnival theory for interpreting drama pedagogy. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 15(2), 175-192. DOI: 10.1080/13569781003700078
- Tarr, P. (2001). *Aesthetic codes in early childhood classrooms: What art educators can learn from Reggio Emilia*. Retrieved from http://www.designshare.com/Research/Tarr/Aesthetic_Codes_3.htm
- Winston, J. (2010). *Beauty and education*. New York, USA: Routledge.
- Xunzi. (2003). Discussion of Music. In *Xunzi: Basic writings* (B. Watson, Trans.). New York, USA: Columbia University Press. (Original work published around 266-255 BCE)
- Young, S. (2011). Children's creativity with time, space and intensity: Foundations for the temporal arts. In D. Faulkner & E. Coates (Eds.), *Exploring children's creative narratives* (pp. 177–199). London, U.K.: Routledge.
- Zhuangzi. (1996). *The book of Chuang Tzu* (M. Palmer, E. Breuilly, W. M. Chang & J. Ramsay, Trans.). London, U.K.: Penguin. (Original work published 369 BCE).

附表一、即興戲劇編碼列表

工作坊的日期	戲劇場景編碼 (G=團體; P=兩人組; S=獨腳戲)	戲劇場景名稱
2013-01-20	先導研究	森林大火
工作坊 1 2013-09-17	W1-01G	馬戲班
	W1-02G	馬戲班 (2a)
	W1-03G	馬戲班 (2b)
工作坊 2 2013-09-24	W2-04G	森林 (1)
	W2-05G	冰河時期 (1)
	W2-06G	冰河時期 (2)
	W2-07G	冰河時期 (3)
	W2-08P	冰河時期 (4)
工作坊 3 2013-10-01	W2-09G	冰河時期 (5)
	W3-10S	警察修理警車
	W3-11P	秘密警察 (1)
	W3-12P	秘密警察 (2)
	W3-13G	黑森林 (1)
	W3-14G	黑森林 (2)
工作坊 4 2013-10-08	W3-15G	瑪莉醫院
	W4-16S	青蛙
	W4-17S	恐龍
	W4-18G	警察
	W4-19G	恐龍
	W4-20G	黑森林 (3)
工作坊 5 2013-10-22	W4-21G	黑森林 (4)
	W5-22G	森林中的河流

This is the translated abstract of the previous text.

From Drama Improvisation Experiences to the Discussion of Aesthetic Environments for Young Children in Hong Kong

Carrie Ka-lee Ho

School of Education, University of Saint Joseph • Macao

Abstract

Aesthetic development is one of the four primary goals in early childhood development in Hong Kong pre-school education. Its function is to stimulate children's creativity and imagination. Yet, research in young children's aesthetic environments in Hong Kong is few and far between. The author's recent study indicates that young children acquire aesthetic experiences through the practice of "decisiveness, introspectiveness and empathy". This paper takes the research findings further to examine the impact of aesthetic environments on children's aesthetic development. Informed by theories in aesthetics, improvisational drama and education, the paper proposes that both the physical and metaphysical environments are crucial to facilitating children's aesthetic experiences. In the metaphysical environment, teachers' pedagogical perspectives and practices are the basic factors, and the paper further discusses the role of teacher, the pedagogical approach and orientation in it.

Keywords: aesthetics, aesthetic environments, early childhood, drama improvisation

Email: carrie.ho@usj.edu.mo

