

精進臺灣國民中學表演藝術師資 培育的教材教法：設計 Rasaboxes 教學模組之個案研究

范聖韜

臺北·國立臺灣師範大學

摘要

本研究目的是探討如何在國民中學表演藝術的師資培育與專業發展上，運用 Rasaboxes 來建立素養導向的教材教法。Rasaboxes 源於印度的表演理論，特別重視身體經驗與情感表達，經過西方「表演研究」、「戲劇治療」等領域的跨界融合，已被應用於表演訓練、諮商療癒、教育發展。本研究將 Rasaboxes 融入到研究者執教的綜合大學之三門關於師資培育與教師在職進修課程。本研究蒐集、分析資料的方式暨類型包括個案研究、文獻回顧、教學實務研究、教學者反思日誌、學生「課程意見調查」與口語分享等，並融入教學者學習 Rasaboxes 的歷程與經驗。本研究發現根據 Rasaboxes 所發展的教材教法，能夠讓表演藝術師資培育生與以表演藝術為第二專長的現職國民中學教師，體驗到五項「十二年國民基本教育課程綱要」中的核心素養，以為其日後的課程設計與教法發展奠定良好的基礎。

關鍵詞：表演藝術、師資培育、教材教法、模組

電郵：fanst@ntnu.edu.tw

ISSN 2079-9608 print / ISSN 2218-4155 online
© 2020 Hong Kong Drama/ Theatre and Education Forum Limited, Hong Kong
<http://www.tefo.hk>

壹、前言

Rasaboxes 是一種使用呼吸、身體、聲音、姿態、動作、感官的訓練，以催化情緒覺察與表達，由紐約大學講座教授暨表演研究教授 (University Professor and Professor of Performance Studies at New York University, NYU) Richard Schechner 所創 (Bowditch et al., 2021)。Rasaboxes 在上海戲劇學院戲文系彭勇文教授的學術專書《戲劇與企業培訓》(2011) 中，被譯為「味匣子」；在橙智教育集團創辦人洪曉芬老師的暢銷書《名師養成——表演式教學》(2005)，則收錄有「情緒盒子」教學法。

2005 至 2007 年間，研究者在洪曉芬老師親授的「創作性藝術療法」師資培訓中，學習到「情緒盒子」源於紐約大學由 Robert J. Landy 名譽教授所創辦的戲劇治療研究所 (Professor Emeritus of Drama Therapy Program)；當研究者於 2007 至 2008 年就讀紐約大學教育劇場碩士班 (Educational Theatre Graduate Program)，教授「進階導演」(Advanced Directing) 的 Nancy Smithner 博士，在課堂上帶領 Rasaboxes，並說明此方法是她在 Richard Schechner 開設的工作坊中習得的。

以上關於研究者與 Rasaboxes 在不同學術領域，以及在產業實踐中的聯結，顯示 Rasaboxes 已產生跨領域的應用。由於本研究側重在教學實踐，強調教學時口語傳播的清晰易懂，因此本文自此，將開始使用中文的「情緒盒子」來統稱 Rasaboxes。除此之外，本文以下，將用「我」取代「研究者」作為論述的主體，有以下的原因。

本研究包含表演藝術與教育兩個範疇。從表演藝術的角度，運用「我」能在研究過程中，彰顯研究者個人經驗或展演經驗的重要，譬如採取「自傳式民族誌」(Autoethnography) (范聖韜, 2018; Ellis et al., 2018; Johnson - Mardones, 2014; Jones, 2016; Poulos, 2015) 為研究方法。從教育「教學實務研究」(Teaching Practice Research) 的角度，本文的研究場域，即為研究著「自己的」任教課堂——「教學實務研究是教師關注於『自己的』」(劉世雄, 2018, 頁 31) 教學專業並促進學生學習。

「情緒盒子」英文中的 Rasa，在印度梵文中是味道的意思。蘇子中 (2013) 指出 Rasa 是「印度梵語詩學與美學之重要概念之一，更是古老梵

語表演藝術經典論著《舞論》的理論核心」(頁 157)；而「味論」(Theory of Rasa) 也已成爲探討表演藝術美感經驗的印度美學理論體系(吳承庭, 2012, 頁 69)。此理論體系, 重視表演者的親身實踐, 以及所激發的觀眾情感共鳴。馬奎元(2005) 闡釋此印度表演美學——「著重的是身體體驗的傳遞, 而非自我思維的推論」(頁 91), 這是東方以身體爲本的表演訓練和西方戲劇中強調角色動機的最大差異之一。

本論文分爲五小節, 在第壹節, 我爬梳「情緒盒子」的源起。第貳節, 我介紹教學脈絡、描述個案, 說明研究參與者的學習環境, 並呈現我如何將「情緒盒子」融入到課程, 以及說明研究方法。在第參節, 我提出素養導向「情緒盒子」的課程模組, 及其優化與精進; 第肆節, 我剖析「情緒盒子」如何與臺灣「十二年國民基本教育課程綱要」中的五項核心素養產生關聯; 最後一節則是「伍、限制、結論與後續建議」。

貳、教學場域與研究安排

教學研究實施的場域, 是臺灣一所以培育中等教育師資爲主的大學, 近年積極轉型爲綜合大學。在 2015 到 2018 年間, 我將「情緒盒子」融入到表演藝術師資培育與專業發展, 包含以下三門課, 如表 1:

一、教學脈絡與個案描述

表 1: 教學研究場域三門課的課程目標與概要

課程名稱	課程簡介
教育劇場	使學生了解如何用戲劇與劇場來教學, 並介紹相關概念與實作技巧
教育劇場進階	在課堂上演練教育劇場的各種策略與型式, 包括教室戲劇、應用劇場、社區演出、企業教育訓練等, 以增進學生在學校、博物館、醫院、遊樂園、企業組織等不同場域的展演、課程設計與教學能力
教育劇場 (在職)	教育劇場與國中跨領域教學設計、實作與呈現

(資料來源: 范聖韜, 2017a, 2017b, 2017c, 「課程簡介」)

二、研究參與者

我擔任研究者，並在執教的三門課、九個班，共 246 位學生的教學歷程中，發展「情緒盒子」課程模組。「教育劇場」、「教育劇場進階」這兩門課都是「表演藝術學士學位學程」為期 18 週的選修，也是未來想要當國民中學表演藝術教師的專門課程科目。「教育劇場」2 學分，開設給大學部，每週 2 小時。在研究所開設的「教育劇場進階」為 3 學分，每週 3 小時，課堂 85% 為實作，人數約為「教育劇場」的一半。至於「國中藝術與人文學習領域表演藝術教師在職進修第二專長學分班」的「教育劇場」則分成 9 次上課，每次 4 小時，共 36 小時；學生為國民中學教師「在職進修」（林汝君，2016），實作佔 90%。這三門課的教學方法，均包含講述法、討論法、合作學習、媒體融入教學暨實作，我把詳細的課程資料彙整在下方的表 2。

表 2：教學研究場域三門課歷年的時間、人數、教室與設施

課名		期間	人數		設備
教育劇場	表演藝術主修專長的專門課程科目	2015/02/01-07/31	33	143	大學內一般教室但桌椅的設計均方便移動 大學內的專業演出劇場
		2016/02/01-07/31	33		
		2017/02/01-07/31	39		
		2018/02/01-07/31	38		
教育劇場進階		2017/02/01-07/31	15	29	大學內的專業排練室
		2018/02/01-07/31	14		
教育劇場 (教師在職進修第二專長學分班)		2017/07/08-07/12	28	74	臺灣南部國小的舞蹈教室 大學內的專業演出劇場
		2015/09/05-12/12	27		
		2017/11/05-12/24	19		
總數			246		

三、「情緒盒子」融入課程的教學架構

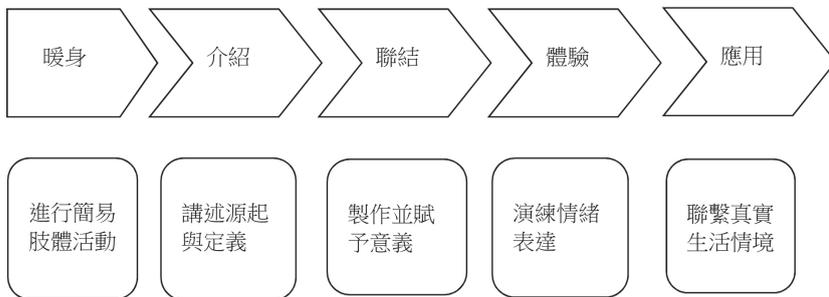
我將「情緒盒子」設計成主題工作坊。在大學部的「教育劇場」，安排在第4與5週，每週1次，1次2小時，共計4小時。研究所的「教育劇場進階」，安排在第3與4週，每週1次，1次3小時，共計6小時。至於國民中學教師在職進修的「教育劇場」，安排在第3或4次，共1次4小時。「情緒盒子」主題工作坊與三門課的教學時間比重，剖析如下表3：

表3：「情緒盒子」主題工作坊與三門課的教學時間比重

	總課程	工作坊	
教育劇場(大學部)	18週, 36小時	4小時	在教學時間上,「情緒盒子」主題工作坊各佔三門課的九分之一
教育劇場進階(研究所)	18週, 54小時	6小時	
教育劇場(在職教師)	9次, 36小時	4小時	

我將「情緒盒子」主題工作坊的教學架構(約4到6小時)，歸納如下圖1：

圖1：「情緒盒子」主題工作坊的教學架構



在「暖身」的部分，我參照 Emunah (1994 / 2006) 的學術專書《從換幕到真實：戲劇治療的歷程、技巧與演出》，帶領三種肢體放鬆的活動：「背部對話」(Back Dialogues) (頁 233)、「迴轉臺詞」(Line Repetition) (頁 208)、「鏡子練習」(Mirror Exercises) (頁 214)；此外，關於「聯結」與「體驗」，我將在下一節詳加探討，以呈現教學方法與課程設計的修訂與優化。

四、資料蒐集與分析方法

我採用個案研究的方式，如同譚寶芝（2014）以自身的培訓經驗為個案，我也以任教的課堂作為研究場域，同為「目的取樣」（Purposeful Sampling）（Patton, 2002）；本研究亦屬於教學實務研究，因為「涉及教師個人的教學專業」、「探討教師自己的教學實務」、「有教師教學實踐的過程」、研究結果「可以應用在自己的教學實務上」（劉世雄，2018，頁 31-32）。

教學實務研究源於教師的教學理念，且轉化為教學目標與課程設計，並「蒐集學生在教學目標內涵上的表現之資料」（劉世雄，2018，頁 136）。由於臺灣的十二年國民教育推展素養導向——知識、能力、態度——的新課綱，因此資料的蒐集也朝「認知、技能和情意等方面」進行（頁 140）。我蒐集資料的方法，主要是運用教學者反思日誌、學生「課程意見調查」、在「情緒盒子」主題工作坊特定時段學生的口語回饋。教學者反思日誌是我作為任課教師，在 2015 到 2018 年間，每當上完這三門課的 2 小時內，我會迅速、簡易地記下一百字以內的參與觀察反思，形式如下圖 2：

圖 2：我的教學者反思日誌型式

週次、教學時間、授課地點、教學主題：

我實行什麼教學活動？

學生口語、肢體、情緒的反應與呈現？

我的回應、聯想與反思——

學生「課程意見調查」則是由我任職學校的教務處，透過行政系統線上進行，每門課於學期中與期末各匿名調查一次，目的在於——

反映學生學習狀況，使授課教師瞭解學生之需求，以提高教學品質，並增進師生互動……學生需填完期末調查後始得查詢成績。（國立臺灣師範大學教務處，無日期）

我參照本論文匿名審查委員的建議，擷取調查的問題，置於論文末的附錄，以供讀者查詢。此外，在「情緒盒子」主題工作坊中，我亦安排兩次的口頭分享時段，一次是在進行「暖身」與「介紹」後，以確認學生對「情緒盒子」在認知上的了解；第二次是在「體驗」階段結束後，以取得學生對「情緒盒子」在技能和情意等表現的資料。

參、「情緒盒子」作為教材教法

源於印度的表演理論，「情緒盒子」特別重視身體經驗與情感表達，經過西方「表演研究」(Performance Studies)、「戲劇治療」(Drama Therapy) (Chang, 2015) 等領域的跨界融合，已被應用於表演訓練、諮商療癒、教育發展。「情緒盒子」作為表演訓練，根據的假設是——「情緒」(Emotion) 由社會所建構，而「感受」(Feeling) 是個體的經驗——後者通常為最立即的身體反應，前者牽涉「呼吸、身體、聲音、姿勢、動作、感覺」(Bowditch et al., 2021) 在文化脈絡的意涵。

「情緒盒子」通常需要好幾個小時，甚至是兩天來進行。我將 Richard Schechner 原先設計的十二個步驟，自行翻譯為中文，並精簡節錄如下；且與我學習和教授「情緒盒子」的歷程相互對照：

1. 在地板上畫或用膠帶貼出九個大小相同的長方形。
2. 定義每個長方形。
3. 用粉蠟筆在周圍的八個長方形中，各寫下一個情緒。(Schechner, 2001, 頁 39)

圖 3：「情緒盒子」

RAUDRA	BIBHASTA	BHAYANAKA
KARUNA	SHANTA (Empty)	SRINGARA
HASYA	VIRA	ADBHUTA

(資料來源：Schechner, 2001, 頁 39)

關於第三個步驟，Schechner (2001) 說明八個盒子，各自以一個梵文的羅馬拼音呈現一個情緒，且將中間的盒子「淨空」：SHANTA (Empty) (頁 39)，不標示任何一種情緒，如上圖 3；而 Smithner (2007) 則將這九個梵文的羅馬拼音轉譯為英文，且將中間的 SHANTA (Empty)，呈現為——

「Peace / Tranquility / Perfection」（和平、寧靜、圓滿）；我則參照圖 3，將這些代表情緒的英文詞彙，排成以下相對應的位置如圖 4。

圖 4：「情緒盒子」

Anger/Rage	Disgust/Revulsion	Fear/Guilt/Shame
Sadness/Pity	Peace/Tranquility/ Perfection	Love/Erotic/Happiness
Comic/Impudence	Vigor/Heroic	Surprise/Excitement

（資料來源：Smithner，2007）

關於中間的盒子，Schechner (2001) 明確指示是淨空（頁 39）；Smithner (2007) 則並未言明；我對此很有體會，就好比東方水墨中的「留白」；也聯結起老子道家思想中的「無為」（教學反思札記，2015、2016、2017、2018）。

4. 請參與者為每個情緒作出詮釋，可以是一個感受或是想法，可以寫下文字、畫出抽象的符號，並強調這些「定義」並非固定的，而是當下的。值得注意的是，參與者要沿著或站在長方形外進行這個階段，有時持續好幾個小時。（Schechner，2001，頁 39）

Nancy Smithner 教授在帶領「情緒盒子」時，表明第四個階段特別重要——讓參與者與每個盒子、情緒、其它人以及空間，產生聯繫的黃金時刻（課堂筆記，2007）。

5. 參與者在每個長形的外圍，大聲讀出所寫下、畫出的事物；過程中沒有提問、也沒有說明。
6. 暫停，保持靜默。
7. 請某位參與者自願進入盒子。讓這位參與者對盒子裡的情緒，作出對應的「姿勢」（Pose）；參與者從一個盒子走到下一個盒子，一旦參與者進入盒子，就要作出與那個盒子相映情緒的動作。直到所有的參與者，都至少在整個「情緒盒子」中走過一次。（Schechner，2001，頁 39、42）

多走幾次，參加者會發現，自己對某個情緒反應特別激烈；也或許在每個盒子，都維持著相同的情緒（洪曉芬，2012，頁 127）——可能為參加者在當時或那個時期的主要情緒；參加者亦能發掘自己被埋藏的情緒，或者未被處理的特殊議題（教學反思札記，2015、2016、2017、2018）。

8. 重複第七個階段，但用「聲音」（Sound）取代「姿勢」。在第七、八

這兩個階段，都引導參與者不要思考；不用管「姿勢」、「聲音」是否「好看」、「真實」、「原創」，去做就對了。等到在盒子外時，再來進行反思。換言之，作完之後，才開始去檢視「感受—體驗」(Feelings, Experience) 與「情緒—公開表達的感受」(Emotion, Public Expression of Feelings) 之間的區別；當然這兩者並無先後順序，常是雞生蛋、蛋生雞的狀況，亦沒有對錯。(Schechner, 2001, 頁 42)

參與者第一個作出的姿勢、發出的聲音，通常是社會制約的老生常談 (Schechner, 2001, 頁 42)；而參與者離開的最後一個盒子，也常顯示或揭露其當下的真實狀態——這是在「創作性藝術療法師資培訓」，洪曉芬老師帶領「情緒盒子」時，我所作的筆記 (課堂筆記, 2005)。

9. 引導參加者在盒子間變換時，加快速度，並且讓參與者沒有時間思考。使參與者能在不同情緒間快速轉換，並對每個情緒的呈現都具備承諾。
10. 讓兩位參與者同時進行，各自進入一個盒子；起先兩者僅各自呈現其盒子中的情緒，彼此間沒有互動，並且快速在盒子間轉換。在此階段，有很多新的組合產生，參與者開始掙脫社會制約；而在盒子外觀看的參與者，有的感到有趣、有的覺得害怕、還有的深受感動。(Schechner, 2001, 頁 43)

在第十個階段，我觀察到因為「情緒盒子」中出現兩個「角色」，參與者不僅發現更多自己的潛力，也開始與其它參與者有了「對手戲」(教學反思札記, 2015、2016、2017、2018)。

11. 參與者帶入臺詞，臺詞固定，但變換不同的情緒；臺詞可以是擷取自某個劇本的獨白，或是專為這個練習創作的；此階段開始有了「一場戲」(Scene)。
12. 「一場戲」起始於一個情緒，然後在不同情緒之間開展。(Schechner, 2001, 頁 43-44)

在「進階導演」帶領「情緒盒子」時，Nancy Smithner (2007) 教授在其課堂講義中寫著 (請允許我自行將英文翻譯為中文)：

這個需要身體、心理高度投入的訓練：非常適合進行角色塑造、發展獨白臺詞、呈顯一場戲，甚至排練整齣劇。(第 1 段)

「情緒盒子」亦能用來編舞，以及創作以身體而非文本為主的表演 (Minnick & Cole, 2016)。

一、素養導向「情緒盒子」課程模組的建立

在教學中，有時我會請同學一起發想要探索的八種情緒；有時當學生們提出的情緒未達八種，我會從圖 5 的情緒中，選幾個來補滿；若學生沒有特別想要演練的情緒或沒有共識，為了讓課程順暢，我會直接提出如圖 5 的八種情緒；因此我發現這八種情緒是可以任意變換、組合的。而類似的情緒，不要放在一起，以讓初嘗「情緒盒子」的參與者，較能夠清楚察覺與詮釋情緒之間的差異（教學反思札記，2015、2016、2017、2018），譬如「狂喜」和「懷疑」就能夠緊鄰排列。

圖 5：「情緒盒子」

憤怒	瘋狂	恐懼
狂悲		快樂
癡呆	狂喜	懷疑

（資料來源：洪曉芬，2012，頁 124）

「情緒盒子」除了作為表演訓練，亦被用於「戲劇治療」，主要是根植於透過外在身體，能改變內在心理的主張。Sajnani 與 Gopalakrishna (2017) 實證「情緒盒子」能促進「情緒素養」(Emotional Literacy) 與「同理心」(Empathy)，在其研究中，參與者表示透過身體，能迅速與自己的情緒接軌。

將「情緒盒子」融入到強調口語表達的「心理治療」(Psychotherapy)，則提供一種恰當的媒介，來「呈現」(Externalize)、「分類」(Organize)、「指稱」(Refer) 情緒經驗，Sajnani 與 Gopalakrishna (2017) 舉例，我自行翻譯為：

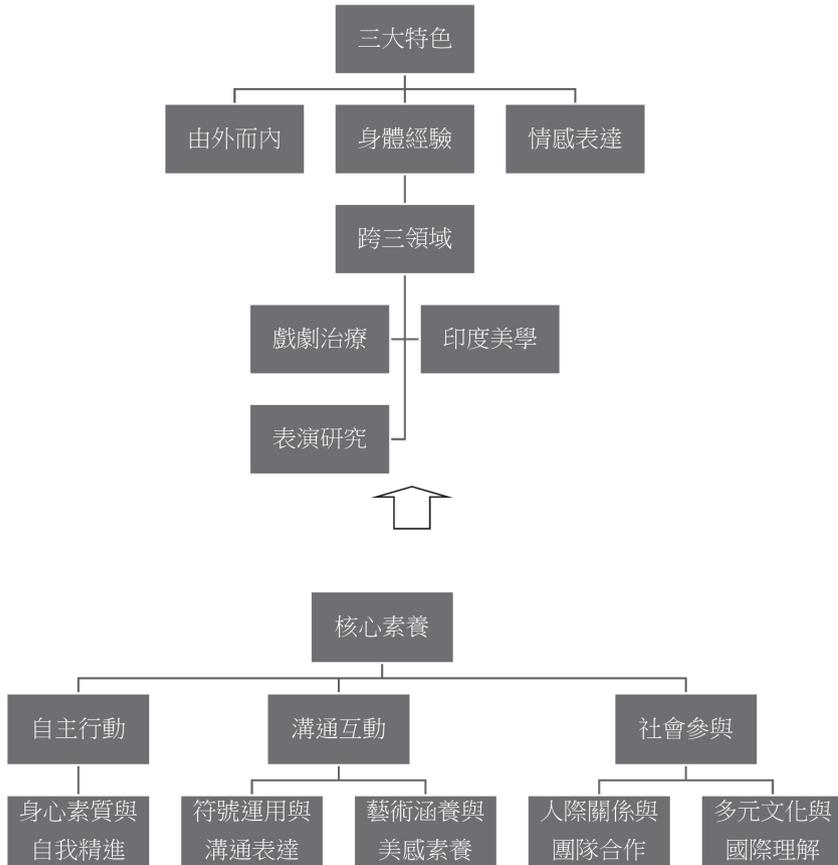
與其詢問：你／妳感覺如何？不如探詢：現在是哪種情緒主導你／妳，並因此創造出你／妳自己與你／妳情感狀態之間的距離？（頁 236）

由於本教學實務研究，適逢「核心素養」在臺灣十二年國教課綱的推展（黃瑞崧，2018），我將「情緒盒子」的三大特色、三大領域，設計出素養導向的「情緒盒子」課程模組如下圖 6，以作為師資培育生學習表演藝術科的教材教法，同時為國民中學教師，提供具體可行的跨領域教學與學術研究資源——

同樣的原始素材……在不同的課程設計與教學者手中，可能因應獨特的課程理念與教學風格，而使教學現場呈現不同的風景。（陳韻文，

2013, 頁 59)

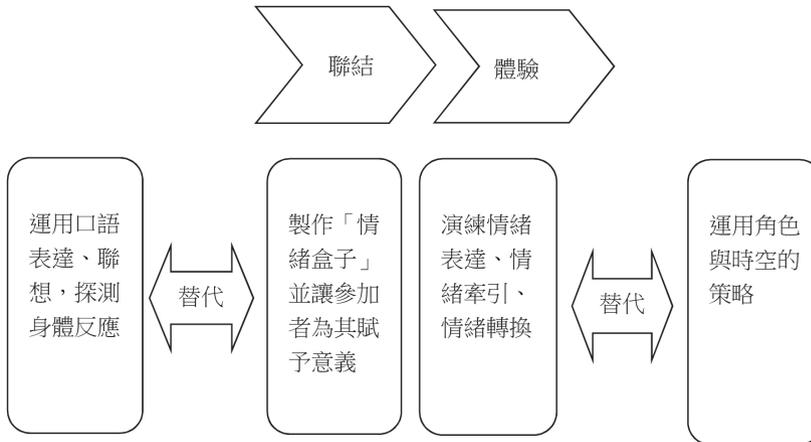
圖 6：素養導向「情緒盒子」課程模組



二、素養導向「情緒盒子」教材教法的優化與精進

我將「情緒盒子」融入到三門課，共三年、九個班、246 位學生。我歸納出兩項演進的教學指引，分別發生在「聯結」與「體驗」。在「聯結」的部分，當「請參與者為每個長方形中的情緒作出詮釋」（Schechner, 2001, 頁 39），依照工作坊的時間，以及教室設施，我發展出三個替代方案：請參加者口述想要探索的情緒；再詢問這些情緒可以各自聯想到那些對應的顏色；並請參與者分享聽到不同情緒時，所引發的身體反應，這三種方式約可在 15 分鐘內完成，如下圖 7。

圖 7：「情緒盒子」主題工作坊教學架構的優化與精進



在「體驗」的部分，接近 Schechner (2001) 記錄的第七個步驟「讓這位參與者對盒子裡的情緒，作出對應的姿勢」（頁 39）或洪曉芬 (2005) 的設計：

先在圈外走一走，深呼吸一口氣，看看地上的每一格情緒，覺得自己準備好之後，選擇一個現在自己最想進去的情緒方格進入。（頁 120）

我發現在職進修的教師，對要揭露自身的情緒現況較易產生抗拒，因此提供兩個引導的替代方案，一個是請參與者想像一個角色——「選擇一個這個角色現在最想進入的情緒方格」（教學反思札記，2016、2017、2018），亦即運用「角色」的元素讓情緒與自身脫勾；另外一個方案是運用「時空」的元素，引導參與者想像從其它的時空進入，以區隔「此時此刻」的情緒狀態，如以上的圖 7。

肆、研究結果與討論

為探索如何用「情緒盒子」來設計素養導向的教材教法，在此小節我將探討「情緒盒子」課程模組與臺灣新課綱中五項核心素養的關聯，並剖析既有文獻、教學理念、教學活動、觀察反思、學生「課程意見調查」之間的相互影響，而這五個層面，可作為將「情緒盒子」作為教材教法的後續研究方向建議。

一、「情緒盒子」課程模組與「身心素質與自我精進」

關於核心素養的「身心素質與自我精進」，在《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（教育部，2014）中，以及落實到國民中學階段的具體內涵，節錄如下：

具備身心健全發展的素質，擁有合宜的人性觀與自我觀……並展現自我潛能、探索人性、自我價值與生命意義、積極實踐。（頁4）

「情緒盒子」課程模組，需要參與者在身體、心理上的高度投入。Sajjani 與 Gopalakrishna (2017) 更表示此方式能應用於促進身心平衡的「戲劇治療」，因為側重情感，經「親身體驗與呈現」（Embodiment），來進行情緒的覺察、表達、擴張、管理（頁226）。

當我將「情緒盒子」融入到研究所的課程，有匿名的學生回饋——「謝謝老師的教導，這堂課是我每週的心靈雞湯，總能讓我疲憊的身心獲得滿滿能量！」（教務資訊系統，2017b）。

關鍵詞彙「心靈雞湯」說明學生的學習能聯結到「身心素質與自我精進」具體內涵中的「展現自我潛能」與「積極實踐」；以及戲劇教學是「以學生為中心」（張麗玉，2016，頁53），並對應到「教育劇場進階」所培養的核心能力之一：「維持專業信念」；而學生回饋中的關鍵詞彙「獲得滿滿能量」，則顯示透過戲劇元素「情緒」作為教材教法，能對應「教育劇場進階」的教學目標之一：「從實作中加深對『教育劇場』之體認」（范聖韜，2017b），在學習上獲得「認知」與「情意」（劉世雄，2018，頁140）等方面的昇華。

二、「情緒盒子」課程模組與「符號運用與溝通表達」

關於核心素養的「符號運用與溝通表達」，在《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（教育部，2014）中，以及落實到國民中學階段的具體內涵，節錄如下：

備理解及使用語言、文字、數理、肢體及藝術等各種符號進行表達、溝通及互動的能力……能以同理心與人溝通互動，並理解數理、美學等基本概念，應用於日常生活中。（頁5）

「情緒盒子」練習的第四階段（Schechner，2001，頁39），要參與者用文字、圖像來回應、詮釋每個盒子的情緒，在帶領師資培育生的過程中，我常聽

見大學生們的驚呼聲，並發現他／她們彼此間的詮釋，有差異、也有相似(教學反思札記，2015、2016、2017、2018)，譬如在「瘋狂」的盒子中，用「文字」寫下電影《海上鋼琴師》的名稱，或呈現雜亂的「數字」，這表示以「各種符號」來詮釋「瘋狂」有很大的差異；而在「溝通互動」的過程中，珍貴之處在於運用對方能「同理」的「符號」進行表達。關於「情緒盒子」中間的盒子「SHANTA (Empty)」如圖 3「Peace/Tranquility/Perfection」，如圖 4，或如圖 5 的留白，我想起了學生的匿名回饋：

覺得老師時常說：「It's always ok to pass」帶給我們一種安全而信賴的感受……沈默也是一種表達意見的方式。每次聽到這句話的同時不知為何心裡會暖暖的。(教務資訊系統，2017a)

對照 Peng (2016) 運用「社會表演訓練」(Social Performance Training) 讓社會從獨白文化走向對話文化；上揭學生提及的「沈默也是一種表達意見的方式」，顯示以「沈默」的「聲音」作為符號，來進行教學溝通，能避開長篇大論、喋喋不休的個人獨白，開啟與學生對話的可能與空間。

Thatcher 和 Galbreath (2019) 以「會唱歌的身體」(Singing Bodies) 與「身體的聲音」(Corporeal Voice) 兩個概念，來探究聲音是同時屬於「身體暨心靈」(Body/Mind) 的；「情緒盒子」練習在第七、八、九、十一的階段 (Schechner, 2001, 頁 39、42-43)，藉由引導參與者運用「姿勢」(Pose)、「聲音」(Sound)、「音樂」(Music)、「動作」(Movement)、「文本」(Text)、「物件」(Object)、「形象」(Image)、「即興」(Improvisation) 來表達情緒 (Minnick & Cole, 2016, 頁 285-297)，豐厚了參與者溝通的層次與面向。

三、「情緒盒子」課程模組與「藝術涵養與生活美學」

關於核心素養的「藝術涵養與生活美學」，在《十二年國民基本教育課程綱要總綱》(教育部，2014) 中，以及落實到國民中學階段的具體內涵，節錄如下：

具備藝術感知、創作與鑑賞能力，體會藝術文化之美……具備藝術展演的一般知能及表現能力……增進生活的豐富性與美感體驗。(頁 5)

我在帶領「情緒盒子」時，常以黑盒子劇場，當成訓練的教室，在橘黃色燈光的烘托之下，我見證參與者的專注，以及探索身體經驗、情感表達的勇氣，也有榮幸欣賞一齣又一齣，以自身資源作為創作素材的表演藝術作品

(教學反思札記，2015、2016、2017、2018)。

王笑迪(2018)曾融合山水畫與園林藝術來教導學生進行詩歌寫作，如同「情緒盒子」的教學，均呼應核心素養「藝術涵養與生活美學」的具體內涵——培育學生具備「藝術感知、創作與鑑賞能力」，且鼓勵學生以生活為創作素材，進行「藝術展演」。Sajnani 與 Gopalakrishna(2017)用英文發聲，我自行翻譯為中文的下列論述，作為「情緒盒子」、「藝術涵養與生活美學」關聯的尾聲：

印度表演理論與「情緒盒子」，提供給我們關於情感的字彙，並運用親身體驗、投射、見證與表演，來進行全面的探索與整合。(頁 236)

四、「情緒盒子」課程模組與「人際關係與團隊合作」

關於核心素養的「人際關係與團隊合作」，在《十二年國民基本教育課程綱要總綱》(教育部，2014)中，以及落實到國民中學階段的具體內涵，節錄如下：

具備友善的人際情懷及與他人建立良好的互動關係，並發展與人溝通協調、包容異己、社會參與及服務等團隊合作的素養……並培育相互合作及與人和諧互動。(頁 6)

「情緒盒子」課程模組，能「覺察自己的情緒反應」、「正確釐清自己的情緒」、「呼應他人的情緒」(洪曉芬，2012，頁 124)。在第十、十一、十二個階段(Schechner，2001，頁 43-44)，當兩位以上的參與者同時進入「情緒盒子」，彼此在姿勢、聲音、動作、言語上的互動，且情緒之間互相牽引。譬如處在「生氣」裡的參與者，看到、聽到在「狂喜」裡的人笑得很開心，突然自己的光火就消除了。

有時，卻因為對方笑得太忘形，自己反而更加憤怒(教學反思札記，2015、2016、2017、2018)，這也顯示在「人際關係」中考驗的是情緒的同理，同理產生信任，「信任是溝通與合作的基石」(吳靜吉，2017，頁 122)；而運用戲劇作為教學媒介，「學生無形中培養了與人合作和溝通的能力」(王婉容，2016，頁 38)。

當我將「情緒盒子」融入到大學部，有匿名的學生回饋——「課程氛圍輕鬆又融洽」(教務資訊系統，2018)，這是「情緒盒子」能滋潤調和人際關

係之作證，本論文的匿名審查委員寫道：「上課氣氛融洽是和諧合作的開始」，我則建議後續的研究方向，能以「情緒盒子」為教學脈絡，探究學生的情緒牽引如何催化團隊合作。

五、「情緒盒子」課程模組與「多元文化與國際理解」

關於核心素養的「多元文化與國際理解」，在《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（教育部，2014）中，以及落實到國民中學階段的具體內涵，節錄如下：

具備自我文化認同的信念，並尊重與欣賞多元文化，積極關心全球議題及國際情勢……尊重與欣賞差異。（頁 6）

當我將「情緒盒子」融入到任教大學，匿名的學生寫下——「老師總是能接納每個學生不同的個性和風格」（教務資訊系統，2015）。教育劇場的學生至少來自表演與教育兩種背景，看到學生的文字回饋，讓我想起在課堂上，對於有些「愛表現」的表演背景學生，我會邀請他／她們進行示範；對於有些「好評論」的教育背景學生，在教學活動結束後，我會邀請他／她們優先發表口頭心得或帶領討論與反思；也會提醒自己留意，不刻意為學生分類、「貼標籤」。

感謝本論文匿名審查委員的探問——「有沒有進一步的觀察看到表演系和教育系的學生因為各自的優勢或特質而在『情緒盒子』的教學中受惠？」我建議後續研究，能深入探討：表演背景的學生，是否較能發展「情緒盒子」教學法，以欣賞不同文化脈絡中的表演作品，譬如體會東南亞舞蹈中角色與肢體動作的關係？而擁有教育背景的學生，是否擅長設計教案，以剖析表演藝術產業的文化脈絡，譬如運用「情緒盒子」來反思 2020 年「嚴重特殊傳染性肺炎」（COVID-19）爆發時，亞洲、歐盟、美國表演展場的因應對策。

在「教育劇場」（教師在職進修），融入「情緒盒子」，有國中教師建議在第七個階段，引導語可以從「沿著外圍走，直到找到你／妳有感覺的盒子，走進去」調整為「直到找到你／妳有感覺的盒子、或某個角色有感覺的盒子，走進去」，來避免參與教師對揭露自身情緒狀態的抗拒，具體的說明如同在第參節我所提出的替代方案——「運用角色的策略」，請參見前文圖 7。

亦有參與教師在走完幾次的「情緒盒子」，在班上公開分享到：「我終於學會不用學生的成績表現來苛責自己」（教學反思札記，2015、2017），雖然這位教師當時並未「說經歷了甚麼感覺和思考轉變才『學會』這個」，如本論文的一位匿名審查委員的提問，但是我「知道」這位老師透過情緒的表達與溝通，進而接納自己的罪疚情緒——根據我在「創作性藝術療法」師資培訓中的學習，當處理個人議題的時候，常會出現兩種情緒，一種是對別人的憎恨，一種是對己身的罪疚。

而我能夠「知道」是因為雖然經歷過的事情不同，但曾經體會與觀察過苛責自己的情緒；當那位教師在「情緒盒子」中表達罪疚的情緒，我身為工作坊帶領者，是可以感受到的，這也呼應 Sajnani 與 Gopalakrishna (2017) 建議未來的研究方向可以朝向「情緒盒子」如何促進「情緒素養」(Emotional Literacy)、「情緒調節」(Affect Regulation) 與「同理心」(Empathy) (頁 225) 邁進。

「情緒盒子」不依靠文字來溝通，強調身體經驗與情緒表達，很能夠跨越語言的藩籬。我在紐約大學「進階導演」的課堂，親身體驗「情緒盒子」的札記，期盼能夠作為「情緒盒子」教學催化「多元文化與國際理解」核心素養的註腳：

一位美國白人同學，足足比我高二個頭，和我用手勢怒指著對方（忘了當時我們各自站在哪個盒子裡頭），然後他下課時趕緊過來與我道歉，我們彼此莞爾一笑。（學習筆記，2007）

伍、限制、結論與後續建議

我從 2005 到 2007 年間學習「情緒盒子」，在 2015 至 2018 的三年間將「情緒盒子」融入到我所執教的三門課、九個班，共 246 位的學生之中；我曾聽聞教育界的前輩表示一門課要教三年才算成熟，而我也用三年的教學實務研究，發展出「情緒盒子」主題工作坊的教學架構、優化與精進，以及提出素養導向「情緒盒子」的課程模組；在「壹、前言」部分，我曾說明本文敘述主體採用「我」的學術寫作緣由，而在文章的結論小節，我亦首尾呼應地正式註明結束使用「我」來論述。

本研究具有兩項限制：因無經費補助，未能安排協同教學教師；因聚

焦於探究以「情緒盒子」作為教材教法，缺乏量化的學生表現資料。本論文建議後續的研究方向，可探討「情緒盒子」的教學如何催化學生對五項核心素養的發展，並可分別針對師資培育生與國民中學在職進修教師兩個群體來進行研究。

本研究目的是持續精進臺灣表演藝術的教材教法，研究議題是如何在國民中學表演藝術的師資培育與專業發展上，運用「情緒盒子」來設計素養導向的教學模式。本研究為質化的個案研究，研究期程為 2015 年到 2018 年；本論文符合教學實務研究中研究範疇即為教學實踐場域的精神——將「情緒盒子」融入到研究者執教的「教育劇場」（大學部）、「教育劇場進階」（研究所），以及「教育劇場」（國民中學教師在職進修）。

研究者身為教師，撰寫此論文不僅在教學實務中提升教學專業，且研究結果亦能應用在日後的教學歷程中。本研究的貢獻有三：一、將源於表演者訓練與戲劇治療的「情緒盒子」，轉化為教材教法；二、建構素養導向「情緒盒子」課程模組，以促進師資培育與專業發展；三、為未來的國民中學教師暨現職教師，提供關於情緒的表演藝術與跨領域教案設計暨學術研究的具體資源。

鳴謝：本文初稿曾於屏東大學師資培育中心承辦之「第六屆師資培育國際學術研討會——各科教材教法」（2018 年 10 月）通過審查進行全文口頭發表，承蒙審查人、主持人、評論人給予意見，謹在此表達由衷謝意；感謝學刊編輯與兩位匿名審查委員的寶貴建議。

參考文獻

- 王笑迪 (2018)。不朽的林泉——戲劇教學法在中國古典山水詩教學中的運用。*亞洲戲劇教育學刊*，8，97-112。
- 王婉容 (2016)。台灣應用戲劇人才培育的理念實踐與挑戰：以南大戲劇系創作性的應用課程之創作與實習為例。*亞洲戲劇教育學刊*，6 (1)，27-42。
- 吳承庭 (2012)。印度「味」(Rasa) 的概念與音樂實踐。*臺灣音樂研究*，13 & 14，69-87。
- 吳靜吉 (2017)。創造力是性感的：吸引個人與領導，創新與創業，還有跨視界。遠流出版事業股份有限公司。
- 林玫君 (2016)。中小學表演藝術教師知識轉化歷程探究：從在職進修課程切入。*藝術教育研究*，

- 31, 79-110。
- 范聖韜 (2017a)。105 學年第 2 學期課程綱要 (課程名稱：教育劇場) [課程大綱]。國立臺灣師範大學。
- 范聖韜 (2017b)。105 學年第 2 學期課程綱要 (課程名稱：教育劇場進階) [課程大綱]。國立臺灣師範大學。
- 范聖韜 (2017c)。105 學年教師在職進修第二專長學分班課程綱要 (課程名稱：教育劇場) [課程大綱]。國立臺灣師範大學。
- 范聖韜 (2018)。表演藝術應用：教學、療育、引導。五南圖書出版股份有限公司。
- 洪曉芬 (2005)。名師養成——表演式教學。一家親文化有限公司。
- 洪曉芬 (2012)。名師養成——表演式教學。橙智教育集團。
- 馬奎元 (2005)。味論初探。戲劇學刊，1，91-120。
- 陳韻文 (2013)。如何以新聞事件為前文本設計戲劇課程——以《海的教案》為例。亞洲戲劇教育學刊，4 (1)，49-64。
- 國立臺灣師範大學教務處 (無日期)。課程意見調查。取自：http://www.aa.ntnu.edu.tw/6intro/super_pages.php?ID=6intro5 (http://www.aa.ntnu.edu.tw/6intro/super_pages.php?ID=6intro5)。
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。教育部。
- 教務資訊系統 (2015)。103 學年度第 2 學期期末「教育劇場」學生「課程意見調查」[資料庫]。國立臺灣師範大學。取自：<https://iportal.ntnu.edu.tw/ntnu/> (<https://iportal.ntnu.edu.tw/ntnu/>)。
- 教務資訊系統 (2017a)。105 學年度第 2 學期期末「教育劇場」學生「課程意見調查」[資料庫]。國立臺灣師範大學。取自：<https://iportal.ntnu.edu.tw/ntnu/> (<https://iportal.ntnu.edu.tw/ntnu/>)。
- 教務資訊系統 (2017b)。105 學年度第 2 學期期末「教育劇場進階」學生「課程意見調查」[資料庫]。國立臺灣師範大學。取自：<https://iportal.ntnu.edu.tw/ntnu/> (<https://iportal.ntnu.edu.tw/ntnu/>)。
- 教務資訊系統 (2018)。106 學年度第 2 學期第一階段「教育劇場」學生「課程意見調查」[資料庫]。國立臺灣師範大學。<https://iportal.ntnu.edu.tw/ntnu/> (<https://iportal.ntnu.edu.tw/ntnu/>)。
- 張麗玉 (2016)。「戲」探創造力教學：以影響・新劇場「游・戲計畫 II——藝起 Play」為例。戲劇教育與劇場研究，9，27-65。
- 彭勇文 (2011)。戲劇與企業培訓。上海遠東出版社。
- 黃瑞崧 (2018)。核心素養導向課程設計：理論、方法、實作技巧與研究。五南圖書出版股份有限公司。
- 劉世雄 (2018)。教學實務研究與教研論文寫作。五南圖書出版股份有限公司。
- 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，27，1-26。
- 蘇子中 (2013)。Rasa：表演藝術的情感滋味。中外文學，42 (4)，157-197。
- Bowditch, R., Minnick, M., & Cole, P. M. (Eds.). (2021). *The Rasaboxes sourcebook: Theory, performer training, and practice*. Routledge.
- Chang, H. (2015). A brief introduction of drama applications in educational, social, and therapeutic domains in Taiwan. *Creative Arts in Education and Therapy*, 1(1), 26-40.

- Ellis, C., Bochner, A. P., Rambo, C., Berry, K., Shakespeare, H., Gingrich-Philbrook, C., Adams, T. E., Rinehart, R. E., & Bolen, D. M. (2018). Coming unhinged: A twice-told multi-voiced autoethnography. *Qualitative Inquiry, 24*(2), 119-133.
- Emunah, R. (2006)。從換幕到真實：戲劇治療的歷程、技巧與演出 (*Acting for real: Drama therapy process, technique, and performance*)。陳凌軒 (譯)。張老師文化事業股份有限公司。(原著出版年：1994)
- Johnson-Mardones, D. F. (2014). Understanding critical-pedagogical-performative-autoethnography. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies, 15*(3), 190-191.
- Jones, S. H. (2016). Living bodies of thought: The “critical” in critical Autoethnography. *Qualitative Inquiry, 22*(4), 228-237.
- Minnick, M., & Cole, P. M. (2016). The actor as athlete of the emotions: The Rasaboxes exercise. In N. Potter, M. Fleischer, & B. Adrian (Eds.), *Movement for actors* (pp. 285-297). Allworth Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation method*. Sage Publications.
- Peng, Y. (2016). Social performance training in China: Moving from a monologue culture to a dialogue culture. *TDR/The Drama Review, 60*(4), 108-117.
- Poulos, C. N. (2015). An autoethnography of memory and connection. *Qualitative Inquiry, 22*(7), 552-558.
- Sajnani, N., & Gopalakrishna, M. (2017). Rasa: Exploring the influence of Indian performance theory in drama therapy. *Drama Therapy Review, 3*(2), 225-239.
- Schechner, R. (2001). Rasaesthetics. *TDR/The Drama Review, 45*(3), 27-50.
- Smithner, N. (2007). *Rasa Boxes* [Handout for the course of Advance Directing, MA, Educational Theatre in Colleges and Communities]. Steinhardt School's Department of Music and Performing Arts Professions at New York University.
- Thatcher, G., & Galbreath, D. (2019). Singing bodies: Reconsidering and retraining the corporeal voice. *Theatre, Dance and Performance Training, 10*(3), 349-364.

附錄

表 4：「課程意見調查」問題

105 學年以前適用	106 學年起適用
1、 教師整體教學符合課程目標。 2、 教師運用適合的教材與參考資料。 3、 教師教學時解說有條理，表達清晰明白。 4、 教師能依據學生的學習情形，適切安排教學進度或方法。 5、 教師上下課準時，且不會無故缺課或任意調課。 6、 教師在性別、族群、宗教等議題上，「不會」表現出歧視的態度或偏激的立場。 7、 教師所營造的教學情境能引發學習動機或興趣。 8、 教師與學生有正向互動關係，以營造良好學習氣氛。 9、 教師對於學生學習表現給予適當回饋與引導。 10、 教師採用之評量方式公平合理且符合課程目標。 11、 我對本課程整體而言感到滿意。	1、 課程綱要安排適切。 2、 教學引發學習興趣。 3、 教師用心教學。 4、 師生有良好互動。 5、 評量方法合理。 6、 整體而言，我對本課程感到滿意。
其它意見	

(資料來源：教務資訊系統，2017a，2018)

This is the translated abstract of the previous text.

Advance Teaching Methods and Materials for Performing Arts Junior High School Teacher Education in Taiwan: A Case Study on Designing the Instruction Modules of Rasaboxes

Sheng-tao Fan

National Taiwan Normal University, Taipei

Abstract

The research purpose is to explore how to apply Rasaboxes into the junior high school performing arts teacher education and professional development to build a competence-based instruction module. Rasaboxes originates from the Indian performance theory, particularly emphasizing on body experience and emotion expression. Integrated with the Western Performance Studies and Drama Therapy, it has been applied into acting training, counseling, and education. The research infuses Rasaboxes into three courses of pre-service teacher education and in-service teacher training that the author teaches at his university in Taiwan. The research methodologies and methods include case study, teaching practice research, literature review, teacher's reflection journal, as well as participants' feedback questionnaires and oral sharing. In addition, the researcher analyzes his learning process of Rasaboxes. This research concludes that the teaching methods and materials based on Rasaboxes can let the pre-service and in-service performing arts teachers experience the five core competences of 12-Year Basic Education in Taiwan and ground them for the future course design as well as teaching methods and materials.

Keywords: module, performing arts, teacher education,
teaching methods and materials

Email: fanst@ntnu.edu.tw

