

與青少年「搏」性別

戲劇課堂中的性／性別動力與教學實踐

林昱瑄（南華大學應用社會學系暨教育社會學研究所）

當代的性別與學校教育研究都相當重視學生的性／性別（sexuality/gender）文化，因為只有從學生文化的角度，瞭解青少年性／性別學習與認同的建構，才能從事對學生而言有意義的性／性別教育。不過，如何讓學生們能在安全、溫暖的氛圍下自在地展現自己的性／性別認同，同時又挑戰他們的霸權性認同，這是女性主義教師必須面臨的一大挑戰。

本研究以台北市一所私立高職某班做為研究田野，研究期間為一學年（2009年9月－2010年6月）。我們同時採取學生個別訪談、戲劇教育和教室觀察等研究方法，以瞭解學生的生活世界和想法。戲劇教育在本研究的作用，既是一種用來探究青少年複雜的認同與生活世界的研究方法，也是一種解放性的課程實踐。

本文將呈現戲劇課中與學生性／性別認同有關的兩個片段，討論學生在其中呈現的性／性別認同，以及教師如何進行解放性的教學實踐。在第一個場景中，學生集體創作出一封給AV女優的信，信中大量投射了學生自身對性的慾望和想像，本文將藉這份文本討論青少年與色情媒介的關係，以及具有女性主義意識的教師可以如何回應、面對青少年真實的性慾望。另一個場景則是關於女學生間的隱性霸凌，這個段落將透過一樁班上正在進行的霸凌事件，探討女孩間的性別文化，並呈現教師可以如何透過戲劇教育處理類似的隱性霸凌。

關鍵詞：戲劇教育、被壓迫者劇場、性／性別文化、性別教育、批判教育學

一、前言

許多性別與學校教育的研究指出，學校是青少年生產性別關係和性認同的主要場所（Epstein and Johnson, 1998; Kehily, 2002），尤其當代的性別研究強調，學生是主動的性別認同製造者，而非外在社會權力形構的接收者（Kehily, 2002; Renold, 2005; 楊幸真，2010）。因此，許多研究都開始重視學生的性／性別（sexuality/gender）文化，包括學生自己及其同儕團體對於性別的詮釋，以及他們在社會互動過程中創塑的性別意義。因為只有從學生文化的角度，瞭解學生的性／性別學習與認同的建構，才能改善現有的性／性別教育課程與教學（楊幸真，2010: 47）。同樣地，解放取向的教育學也非常強調學生經驗的優先性。批判教育學者 Peter McLaren 就認為，教師必須先瞭解學生認知和認同的各種方式，學生才可能有效地學習（蕭昭君、陳巨擘譯〔McLaren, 1998〕，2003: 353）。這種以學生經驗為基礎的教學觀，一方面鼓勵教育工作者分析、形塑學生經驗的主流知識形式，另一方面，它企圖提供學生一些方法、途徑，藉以批判性地檢視他們自己特殊的經驗和認同形式；透過這樣的方式，讓學生在教育過程中能夠自我增能，主動成為促進社會改革的媒介。可見，女性主義教師若想從事反壓迫教學，必須將學生的性別文化當成教和學的起點，一方面要有能力省察其中複雜、多樣的性別壓迫和動能，另一方面又必須

致謝辭：本文為國科會專題研究計畫「經濟全球化下的勞工階級青少年認同形構與學校教育」（NSC98-2410-H-343-002）之部分研究成果，在此感謝國科會提供研究經費。此外，作者感謝銘傳大學的蘇芊玲老師、戲劇工作者藍貝芝及台灣性別平等教育協會協助本研究之進行；同時也謝謝參與本研究之班級與受訪者不吝分享你們的經驗和想法；最後感謝兩位匿名審查者的寶貴意見，使本文未盡完善之處得以獲得修正。

在包容與尊重的氛圍中挑戰他們的霸權性認同，要求學生檢視自身經驗，發展其他的可能性和實作方式，這當然不是一件容易的事。而批判教育學的文獻大多止於理論層次的探討，很少針對反壓迫的課程與教學提供實際策略和作法，致使這類概念很難被普及化。倒是劇場工作者所發展出的「被壓迫者劇場」，近年來越來越廣泛地被引介到教育領域中，非常適合做為實踐批判教育學的場域（張盈堃、陳伯璋，2008）。

1970年代，巴西劇場導演奧古斯托·波瓦（Augusto Boal）結合劇場元素和保羅·弗雷勒（Paulo Freire）的「被壓迫者教育學」（方永泉譯〔Freire, 1970〕，2003），發展出「被壓迫者劇場」（賴淑雅譯〔Boal, 1979〕，2000）。波瓦的劇場首度打破觀眾和表演者的藩籬，創造出「觀演者」（spectator）的角色，使觀眾的被動接收位置獲得完全翻轉。觀眾不僅拒絕舞台演出左右其思想意識，更要扮演劇場主角，以實際行動重新佔領劇場。這種以民眾為主體的論述與實踐，鼓勵觀眾透過劇場表達對社會不公的看法，並在劇場中演練具體解決之道。在60、70年代軍事獨裁統治下的南美洲，這種劇場被視為受壓迫的農工低下階級「革命預演」的武器。80年代初，「被壓迫者劇場」裡的「雕塑劇場」（image theatre）與「論壇劇場」（forum theatre）等策略，被借用到以英國為首的教育戲劇（Drama in Education，簡稱DiE）和教習劇場（Theatre in Education，簡稱TiE）的教育領域中（賴淑雅，2003）。但不管是DiE還是TiE，都仍強調要有專業劇場工作者或劇團介入，很容易讓學校老師望之卻步，不敢隨意運用。加拿大教育學者Kathleen Gallagher（2000）則將這些元素整合發展出「戲劇教育」（drama education），讓沒有受過專業劇場訓練的教師自行運用這些戲劇元素，進行反壓迫教學。她鼓勵教師將各

種故事、社會事件、雜誌文章當作探索戲劇教學的素材，選擇學生感興趣的素材，做為觸發即興創作的起點；接下來再運用一些戲劇技巧，幫助學生投射自我的經驗、認同，多面向地集體創造、探索這個議題（林昱瑄、吳美枝，2006）。在戲劇教育中，學生不是一個等待被灌輸課程的空瓶，他們有自己的想法、興趣、群體認同和知識體系，學生被當成自己和他人生活中的主動能動者，可以打破教師中心的課程典範。這樣的概念和作法與性別研究中，將青少年當成主動創造性／性別認同的人，有異曲同工之妙，並且提供了豐富的策略和操作方法。因此，本研究嘗試以 Kathleen Gallagher 所發展出來的「戲劇教育」，結合學生性／性別文化的動力，進行反壓迫課程的探究。

本文將呈現我們在一所高職的戲劇課中，以 Gallagher 的「戲劇教育」為課程設計理念，和學生在課堂上互動的兩個片段，討論學生在其中呈現的性／性別認同，以及教師可以如何進行解放性的教學實踐。在第一個例子中，戲劇老師要求學生集體創作一封給偶像的信，出乎意料的是，一群男學生所設定的偶像是一位當紅的日本 AV 女優，於是學生最後寫了一封向 AV 女優示愛的信，信中大量投射了學生自身對性的慾望和想像。本文將藉這份文本討論青少年與色情媒介間的關係，以及具有女性主義意識的教師可以如何回應、面對青少年真實的性慾望。另一個片段則和女學生間的霸凌有關，從和學生的個別訪談中，我們發現這個班級的女同學之間小團體很多，且有嚴重的人際排擠狀況。於是我們在某次上課放映《自然捲》這部片子，希望和學生討論人際霸凌的狀況。沒想到，事後才發現那陣子女學生中發生了一件和影片內容非常相近的霸凌事件，而霸凌的方式也和女孩的性別氣質密切相關。因此，我們在下一次的課堂上發展了一個教案，希望能讓學生思考霸凌的議題。這個段落將透過女孩間的霸凌事

件，探討女孩間的性別文化，並呈現教師可以如何透過戲劇教育處理類似的隱性霸凌。

二、戲劇教育：既是研究方法也是解放性教學實踐

過去在教育領域中，戲劇通常被當成課程設計的方法、教學策略，甚至治療技術（例如戲劇治療），不過隨著質性研究的發展，藝術逐漸被認可為一種資料收集、分析和散播的方法，戲劇教育也開始被視為一種意義生產的過程，與呈現／再現的形式，甚至被歸類為參與式（participatory）、展演性（performative）、以藝術為基礎（arts based）、另類再現形式（alternative forms of representation）的研究方法（Conrad, 2004; Norris, 2000）。在本研究中，戲劇教育既是一種研究方法，用來探索青少年多樣與動態的認同和文化，同時也是一種解放性教學的實踐，用來挑戰與鬆動環繞在學生生命中的宰制性意識型態（dominant ideology），¹ 幫助其發展對抗性認同。

傳統上，許多在學校裡進行的孩子或青少年研究，一來容易將青少年當成被動的客體，要求其說出、回答研究者想探究的問題，二來為了表示研究者對青少年和小孩的尊重，要讓他們在研究中「發聲」，受訪者所說的話語經常被研究者當成一種真實（truth）的發現或再現，其觀點或理論缺乏測試、修正、再形塑的機會。相反地，戲劇教育做為一種研究方法，會透過即興戲劇的情境設計，促使學生思考自己生命中和此戲劇場景相關的經驗，並做出回應。隨著情境不同，他們也許會做出不同的選擇。在這個過程中，透過許多即興式對

1 所謂的宰制性意識型態，指社會中大多數人所共享的信念與價值模式，例如美國社會中存在的資本主義與父權意識型態（方永泉，2006：44）。

話、批判性的觀看和行動參與，學生會形成關於自身的理論。換言之，戲劇提供了一個情境脈絡，讓學生得以表達、測試和重新形塑他們自身的理論；同時，由於學生對於戲劇世界的理解植基於他們真實世界的經驗，所以戲劇也提供了研究者一扇窗口，得以瞭解青少年對於學校、文化生活及社會關係的看法。再者，學生在戲劇活動中需要做許多判斷，這些判斷背後的個人規準，可能會隨他們扮演的角色不同而遭受挑戰，這些在戲劇中發生的衝突場景，可以讓多元觀點和差異的概念，以更複雜的方式呈現，開啟學生更多批判性參與的可能（Gallagher and Lortie, 2007）。綜合來說，戲劇教育相較於傳統研究取徑，具有以下幾個特色（Gallagher, 2000）。首先，戲劇本身就是一種有力的溝通方法，透過故事本身與說故事的行動，學生得以溝通、行動、體現其聲音和看法，以對抗傳統成人—青少年研究中，化約式的呈報（reporting）形式。第二，學生參與戲劇的過程，包括自我和他者的再現，透過這種方式，他們得以批判性地檢視自己和他人共同創造出來的戲劇世界。第三，戲劇是一種集體從事意義創造的過程，是觀點和想法的集合，集體的協商過程，讓我們得以瞭解自己和他人的感覺，教導人們如何同理、尋求改變。第四，戲劇提供另一種傳達感覺、感受和想法的途徑，屬於另類的認知和溝通方式，可以輔助訪談（說）的不足，看到學生之間的互動。

另一方面，在批判教育學的傳統中，劇場也是一個教學實踐的場域（張盈堃、陳伯璋，2008）。1980年代興起於北美的批判教育學，其理論基礎深受 Paulo Freire 在巴西發展的成人識字教育影響。Freire（方永泉譯〔Freire, 1970〕，2003）批評傳統教育為囤積型教育，學生只能被動地接受、儲存、堆積知識，這樣的知識不但容易造成學生的疏離感，抹滅其自覺與價值，而且只呈現主流文化的觀點。因

此，他在《被壓迫者教育學》一書中，提出「問題陳顯」(problem-posing)的教育，主張師生間應是一種平等對話的關係，教育的目的在使受教者得以對自身的處境產生「意識覺醒」(conscientization)。所謂「意識覺醒」是指透過問題陳顯的教育方式，人們可批判性地覺察其存在於這個世界的方式，以及那些形塑其生命的社會關係，並且發現自己具備改變世界的能力，知道自己能創生並改造文化(方永泉, 2006: 45; 王慧蘭, 2006: 67)。同樣地，在教育劇場中，學生對於社會現實的討論和論辯，可以引導他們分析自己所置身世界的社會關係，找出衝突的根源，然後藉由指認問題的根源，發展出可能的解決之道，並預演改變的行動策略，這就呼應了Freire的問題陳顯教育(張盈堃、陳伯璋, 2008: 15-16)。因此，戲劇教育做為一種解放性的教學實踐，和批判教育學不但有許多相互接合的地方，相較於傳統囤積型的教育，它還具備以下幾個特色(Gallagher, 2000)：一、這是一種以學生為中心的教學，可以幫助教師瞭解青少年的認同和想法，從中找到貼近學生經驗、能引起學生學習興趣的著力點。二、這是一種高度互動的教學，在戲劇教育的課堂中，學生可以參與互動性的對話，而且處在角色中，學生可以用傳統教室中不能出現的方式說話，也不必說老師希望你說的話。戲劇教育的課堂就如學校裡的非正式學習空間，學生可以在其中自由探索各種可能性、激盪各種想法。三、戲劇教育可以促成想法的集合和觀點的調整，幫助人們用新的角度重新看待自己，讓我們更瞭解自己，擴展我們的思考，瞭解這樣的思考如何受我們的社會地位所形塑，並透過共同創作的過程，產生新的行動策略。四、如果從表演藝術的角度來看，戲劇提供了學生另一種傳達感覺、感受和想法的途徑，讓學生得以瞭解自己和他人的感覺，學會欣賞他人的才能與戲劇美學，感受和群體共同完成一項創作的滿足

感。戲劇還包括創意活動、概念性的學習和整個身體的運用等。因此，學生的學習不會僅限於智識上的收穫。由於戲劇教育具有多重特色和優勢，和本研究想探索的面向及希冀達成的教育目的若合符節，因此，本研究採戲劇教育，同時做為一種研究方法和教學實踐的工具。

三、研究方法與田野

本研究為跨國研究案的一部分，由加拿大學者 Kathleen Gallagher 邀請美國、印度和台灣的學者共同參與，擬透過戲劇的方式探究不同國家青少年學生的生活世界、文化和認同。台灣的研究團隊包括任教於銘傳大學的蘇芊玲、南華大學的林昱瑄，劇場工作者藍貝芝，以及任職於台灣性別平等教育協會的羅惠文。其中蘇芊玲負責與跨國夥伴聯繫討論和掌握進度，林昱瑄負責台灣田野的規劃執行，藍貝芝負責戲劇課程的設計帶領，羅惠文擔任研究助理，協助相關事務。

我們以台北市一所私立高職（化名為陽光高職）的高一溫班²為研究田野，研究期間為一學年（2009年9月－2010年6月）。研究方法採取學生個別訪談、戲劇教育和教室觀察同時並進，以求多面向地瞭解學生的生活世界和想法。個別訪談部分，由我和學生進行一對一的個別訪談，訪談時間是利用學生的午休及班會課，在沒有旁人干擾的空教室進行，共訪談二十位學生（男生九位、女生十一位）。戲劇教育則由劇場工作者藍貝芝負責設計、帶領學生進行一系列課程³

2 本研究所出現之人名、班名皆已經過化名處理。

3 在 Gallagher 的想法中，戲劇教育並不需要由專業的劇場工作者才能進行，不過因為藍貝芝曾接受被壓迫者劇場的訓練，同時也是性別平等教育協會會員，

(課程內容參見附錄一)，在該校綜合活動時間對該班所有學生進行戲劇教育，其他研究人員在一旁進行教室觀察，必要時也會參與課堂互動。戲劇課程與教室觀察的次數總共為十四次（上學期九次，下學期五次）。戲劇教育在本研究的作用，既是探究青少年複雜的認同與生活世界的研究方法，同時也是解放性的課程實踐，我們希望透過具創意的戲劇活動讓學生得以展現自己的認同，並從中進行意義的協商。不過，由於我們並非校內教師，而是外來的研究者，只在戲劇課的時間進入，和學生互動的時間非常有限，所以無法深入掌握學生生活世界的觀點，或因應學生最近發生的事件而隨時調整課程活動。學校方面也有許多無法掌控的因素，影響我們進入田野的時間、4 場地⁵ 和學生看待這堂課的態度⁶ 等。因此，我們在陽光高職的這個嘗

深具性別意識敏感度，所以我還是邀請她擔任教育戲劇的帶領者，以便讓我專注於研究者的身份，在一旁進行觀察。

- 4 在研究初期，雖然我們和班級導師取得共識，可以使用每週三的綜合活動時間，但每次上課前經常會因為學校舉辦突發性的活動，或是學生需要使用此時段考試或進行班級活動而臨時取消，由於上課時間充滿變數，加上有時上課時間間隔太久，再次見到學生又需要重新培養默契、建立信任感，使得我們的課程設計無法維持連貫和完整，成效也不如預期理想。
- 5 我們的戲劇課大部分是在一個沒有課桌椅的大教室（非地板教室，但學生可以脫鞋）進行，只是有時候該教室會被借去做其他用途，這時我們就得臨時改在普通教室進行，學生只能坐在自己的座位上，無法進行戲劇活動。
- 6 在台灣，戲劇課一向不在正規課程之列，也不是學力測驗的考科之一，因此很容易被學生或老師當成一門可以放鬆的娛樂性課程，也是不重要的課程，這會連帶影響學生對於這堂課的投入程度。在我們的研究過程中，曾經有一次上課時，因為接下來的課堂有考試，老師便允許學生帶書來讀，這時我們只好讓想讀書的學生自成一群，待在教室的某個角落讀書，其他想參加戲劇活動的學生則繼續進行活動。儘管活動仍繼續進行，但效果卻大打折扣。因此，建議日後研究者如果想進行類似的嘗試，最好事前和研究參與者與守門人充分溝通、建立彼此願意重視這堂課的意義和價值的共識。

試並不算「成功」，過程中有許多未竟全功的遺憾，也有不少事後想起來仍覺得悔恨、挫敗的時刻。儘管如此，這些挫敗的經驗仍然值得我們繼續反芻、改進，也可提供其他有志從事戲劇教育之教育工作者或研究者參考，因此，我還是決定將它分享出來，期待這個拋磚引玉的舉動，可以促發更多戲劇教育實踐行動。以下所呈現的兩個課程片段，都是在此研究過程中，我覺得當下沒有處理完、或者效果不好的片段，我會先呈現這些場景，然後探討學生在其中迸發、展現出來的性／性別動力，之後再反思未來針對類似的教學時刻，研究者／教師可以如何設計戲劇教育活動，幫助學生多面向地探索性／性別認同和社會關係。

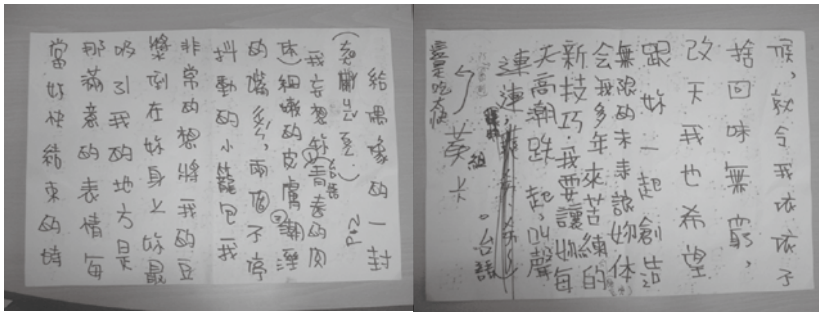
四、場景一：寫給 AV 女優的一封信

在這次上課中，戲劇老師請學生以分組集體書寫的方式，分別寫信給家人、學校、偶像、小時候的自己或未來的我，之後再以帶有戲劇表演意味的口吻，在全班面前唸出信件內容。這次活動的設計原本是想藉由集體創作過程，瞭解學生在生活各層面的想法或共同面臨的問題。在其他的組別，我們的確收集到學生們對於學校的觀點、和家人相處的狀況、對自己未來的想像等，不過，最出乎意料的是寫信給偶像的這組。當時在隨機抽色卡分組的情況下，抽到黃色色卡的學生共有六男一女，他們被分派寫信給偶像。該組一方面男生佔絕大多數，另一方面色卡為黃色，使他們產生了「色情」的聯想，他們在討論之後決定將這位偶像設定為那陣子來台訪問、名噪一時的日本 AV 女優蒼井空。當議題被如此設定時，組內唯一的女生原本有些不情願，因而向戲劇老師提出換組的要求，但後來她又覺得討論過程蠻有

趣的，所以選擇留下來，並且由其他男生負責構思信件內容，她負責將內容寫在海報上。最後該組集體創作出來的信件如下圖所示：

圖一 正面（第一頁）

圖二 背面（第二頁）



最後在表演時，該組派出兩位男生唸出這封信的內容，他們用誇張、曖昧的語氣，一字一句很緩慢地將信的內容唸出來，台下許多人邊聽邊大笑，其中有幾位女生的笑聲非常明顯。最後全班票選表現最好的一組，他們獲得了最高票。

分組創作時，我並未觀察到這組學生是如何想到要以蒼井空做為偶像進行書寫，不過，令我驚訝的是，當他們說出這個人名時，女學生通常一臉茫然沒什麼反應，倒是很多男學生一聽到馬上就非常興奮地大笑，顯示大部分男學生「已經」知道她是誰，可見 A 片這樣的色情資源，在青少年性認同或男子氣概的集體建構過程扮演非常重要的角色。Kehily (2002: 138-140) 在英國研究兩所勞工階級中學的性別／性文化，發現對青少年來說，觀看色情素材，是在劃出什麼是可被接受的男子氣概的界線，當性的愉悅被色情素材從男女性交的面向作定義，青少年會形構一種異性戀觀點，以及可欲的男子氣概，所以

這封信事實上反映出熟稔色情素材的青少年的異性戀性慾認同。平時在課堂上，教師很少有機會和學生討論色情的意涵，當這樣的性動能意外地在課堂上迸發時，正是一個很好的機會，可以善用這份文本，和學生討論性慾望、色情產品和性教育等議題。不過，由於當時課堂已近尾聲，要再進行任何教學活動都太過匆促，所以我們並沒有針對這份文本作進一步討論。現在回過頭來看，我會認為這是一個非常適合進行性教育的起點，甚至可以善用戲劇做為媒介，引導學生作深化的思考。

（一）男學生的性 / 性別文化

先就文本（見圖一和圖二）來說，有幾個可以切入討論的點：首先，從學生對於男主角和女主角之間性互動的描述，可以看出學生對於異性戀性交模式的想像：男性是主動的一方，女生則是被動接收的一方。即使女主角是身經百戰的女優，照理來說，她的性技巧或性實作能力，應會比未成年男學生還要純熟，可是，男學生並不會因此而使用「我妄想妳把我……」、「妳會對我……」、「妳將……」這樣的語句，反而是寫成「我妄想妳……」、「我將……」、「讓妳體會我……」、「我要讓妳……」，文中對於男性行為舉止的描述，充滿出征和主動的意象，男性要負責進攻、穿刺、倒「豆漿」在女性身上；女性則是被男性慾望、盼望、引發衝動、要被達到、征服的目標。這樣的慾望文本，一方面建立了一種可欲的男子氣概形象——男性在性行為中該當如此；另一方面，也等於是在為性行為中，男女各自該扮演的角色和恰當的行為劃出界線。就像林芳玫（2006）研究男性觀眾如何解讀 A 片時發現，A 片文化不只是男人看女人的文化，更是

看「女人應該要有的樣子」的文化，所以男性觀眾壓根沒想到女性也可以是情慾主體與觀看主體，更不會把自己擺放在做為女性情慾主體的對象位置；其傷害在於，男性單方面壟斷了「女人的樣子」的定義權與詮釋權，排除了和女人互為主體的可能性。因此，教師如果不能挑戰這樣的文本，或是邀請同學改寫文本，提出比較接近「現實」的文本，等於是在認同這種異性戀霸權、以男性為中心的性慾腳本。其次，文中對於美好女體的描述，非常符合主流社會所強調的美貌迷思，如：「青春的肉體」、「細嫩的皮膚」、「兩顆不停抖動的小籠包」，青少年過度膜拜特定形象的女體，一方面有物化女體的問題，另一方面也是在界定何為可欲的、理想的女性氣質和女性身體。第三，文中提到希望可以讓女性達到性高潮，不過其途徑完全建立在男性「多年苦練的新技巧上」，可見男學生對於女性高潮的高度關切，與其說是他們在乎女性的感覺，不如說是女性高潮攸關男性氣概的確認。而且，男學生們對於性高潮的想像仍停留在技巧層面，以為只要具備強大的性能力，就可以讓女性每天「高潮迭起」，這幾乎和第四台賣男性壯陽藥品的廣告有異曲同工之妙。事實上，教師可以提醒學生，美好的性不一定只能透過陰莖陰道交而達成，而且在性的過程中，前戲、心理親密感、雙方的情緒狀態、默契、身體熟悉度等其他因素，往往比性技巧所扮演的角色重要得多。第四，這份文本固然展現了主流異性戀青少年的性慾望和性認同，但若我們僅將教學停留在此，很容易變成在「自然化」、「正常化」這樣的慾望形式，其他不在這份文本內的慾望形式，如男女同性戀、不同樣貌（老年／障礙／肥胖／膚色……）的身體、跨性別等，就會被邊緣化為「不正常」、「不好」或「變態」的性。因此，教師一方面可以透過上述幾個論點，「問題化」這份文本背後隱含的霸權異性戀性慾，另一方面，還

可以引介其他比較非主流異性戀模式的影音資源⁷或文學作品，讓學生看見性和慾望的多樣性與複雜性。總之，在這種強調以學生為主體或重視學生性文化的課程中，教師固然要用溫暖、接納的方式，看待青少年所展現的性文化、正視青少年真實的慾望，但也要注意不要讓某些特定的慾望形式壓迫到其他邊緣的、弱勢群體的慾望形式，這才符合反壓迫教學的精神。

(二) 透過教育劇場談性說愛

除了把學生創作的文本當成討論素材之外，教師還可以順勢進行性教育。許多研究者都建議性教育必須以認識學生的性文化為起點，但由於師生處於二元對立的權力結構關係中，使得學生往往很難向老師分享其心聲和困惑 (Kehily, 2002: 170)。不過，戲劇可以讓學生表達出他們自身對於親密關係和性的慾望、擔憂和態度，同時又和他們真實的世界保持一定距離，是非常恰當的教學媒介。例如教師可以請學生分組討論他們在交朋友、親密關係或是性方面，想要處理的某個議題，並據此設計、演出一段具有兩難情境的即興戲劇，然後在教師引導下，做觀眾的學生可以在戲劇進行間與角色互動、提問、化解其疑惑，甚至上台取代該角色演出不同的決定和行動。教師可運用的技巧包括「論壇劇場」、「坐針氈」(hot seating) 或「角色扮演」(role play)，⁸ 這些都是指運用戲劇呈現的方式，將某一議題具象化，並

7 例如台灣性別平等教育協會所策劃拍攝的「青春水漾」一片，就是從女孩的角度來探討身體、慾望和性等議題。

8 相關戲劇技巧的操作說明和實例可以參看蔡奇璋、許瑞芳 (2001)、賴淑雅 (2003)、Boal (賴淑雅譯 [Boal, 1979], 2000, 1992) 與 Gallagher (2000) 等

且在演出過程中預留可供參與者實際介入表演或討論的空間，讓參與者能從此一虛擬情境中，充分感受問題本身的深度及難處，因而在多方思辨、溝通後做成自己的結論或行動方式（蔡奇璋、許瑞芳，2001: 38-40）。以「論壇劇場」為例，假設學生演出的情節是「一位外貌出色的女生，同時和好幾名男生保持友好關係，因而被周遭朋友罵『花痴』或和男友吵架」。教師可以請學生在觀看後，再演一遍，不過在第二回演出時，觀眾有權喊停，並且可以上台取代原主角，改變故事的結局。或是在故事進行到主角面臨兩難困境時，由教師出面中斷演出，鼓勵觀眾協助主角分析困境的來源，提出不同的建議幫助主角解決難題，甚至上台扮演這個角色，藉以驗證將各種意見付諸實行可能帶出的不同結果。至於「坐針氈」和「角色扮演」則指看過表演後，觀眾可以直接和某個扮演者對話，問一些與劇中人物有關的問題，這時扮演者必須讓自己「進入」角色中，才能回應觀眾所提的問題，這個活動有助於扮演者和觀眾更深入省察兩難困境的來源。在上述場景中，我們可以和學生討論性道德的雙重標準。同樣地，假設學生設計的劇情是「男友一直逼女友和他發生性行為，不然就威脅要離開她，於是女孩面臨兩難的抉擇——到底要為了留下對方和他發生性行為，還是要按照自己原先的步調」；這時教師可以和學生討論性決定的思考過程。另外，也可以讓學生模擬一對男女想要發生性行為，可是男方不願意戴保險套，男生想說服女生不要戴保險套，而女生可以用哪些方式和男生進行協商？在表演過程中，可由不同學生上場扮演女主角嘗試說服對方，以發展多樣的說服策略。學生的生理性別也可以和劇中角色性別相反，讓學生藉由角色模擬的過程，試著體會不

同性別的立場和心情。

五、場景二：女學生間的隱性霸凌

經過一整個學期的觀察，以及陸陸續續和幾位學生個別訪談，我們發現這個班級同儕間的動力充滿緊張和敵意。尤其是女學生間有很嚴重的小團體文化。班上女學生約以 2-5 人為單位，分成好幾個小團體，然而小團體的界線經常在改變，每隔一陣子就會聽說誰和誰不和、誰又被誰排擠，友誼團體的組成經常處於變動中，女學生也經常因為友誼的變化而嚴重影響情緒。為了處理女孩們這種隱性的排擠文化，我們選了《自然捲》這部關於「女生間欺凌、報復與小團體友誼」的影片。影片的故事背景設定在國中校園，女主角因為本身自然捲的髮型和肥胖的身材，受到班上其他同學排擠，加上某次因為成績表現優異，被老師選為科展比賽代表，引起班上主流團體風雲人物不滿，因而引發一連串被欺凌的事件。由於此片以導演中學時親身經驗的女學生霸凌文化為劇情腳本，因此內容非常貼近學生校園文化。學生觀看影片時，都表現出非常投入的神情。甚至，當頂著一頭自然捲髮型的主角出現在影片中時，同學間開始有人竊竊私語地指著班上某位具有類似特徵的女生說：「那就是某某某。」而當影片演到女主角被其他同學設計，以為仰慕已久的男生也喜歡自己，因而向他表白、在眾人面前出醜時，全班氣氛頓時變得非常詭譎：有幾個男生在笑，但是大多數女生表情都很僵，甚至有些女生流露不安的神色。觀看完影片後，上課時間剛好結束，因此沒有立刻進行討論。直到我在課後進行訪談才發現，原來班上剛發生一件情節非常類似影片中霸凌橋段的事件，連事件主角的外表特徵也和影片主角非常相似，有著一頭自

然捲髮。難怪上課時，學生一看到主角出現就點名班上的女生毛毛，而事後班上女同學也說毛毛看完影片後一直掉眼淚。在真實世界中，毛毛曾經和班上主導群體中的女孩阿枝喜歡上同一個男生阿進，後來阿進雖然成為阿枝的男友，但阿枝對於之前毛毛經常主動接近阿進的種種行徑仍然心存不滿，於是在某次毛毛不小心得罪阿枝的事件中，阿枝為了報復她，便利用阿進的手機，假傳曖昧的簡訊給毛毛，讓毛毛誤以為阿進在對她示好，然後阿枝在教室中當著其他同學的面，拆穿這個惡作劇，並且公開取笑毛毛自作多情。之後，又聯合其他女生一起孤立毛毛，使得毛毛後來甚至畏懼上學。在知道事情的來龍去脈之後，我便和研究團隊商量，在下次上課時，進一步深化處理人際霸凌的議題。

隔次上課時，戲劇老師先請學生回想上次觀看的《自然捲》影片內容，並要求學生試著回想在成長過程中有沒有發生過類似的事情，曾經對誰說了什麼，做了什麼，並以不具名的方式寫一封道歉信⁹給對方。等學生完成後，戲劇老師便將全班的信收過來。接著請願意上台表演的同學自行尋找組員，並派代表出來抽出兩封道歉信，再從中選一張做為表演的素材，由該組依照道歉信內容自行設計發展成戲劇。其他不願意表演的同學則分成兩組，由其他研究人員和學生圍成一圈討論其他道歉信的內容。等到表演組完成排練後，全班再一起回到教室中央觀賞表演組的成果。不過，無論是在道歉信的書寫、小組討論或戲劇表演中，大部分學生的反應還是認為被霸凌的學生多半是自己有問題，只要他們願意改變，就不會再招致霸凌。例如道歉信中

9 道歉信我們已事先製作統一的格式，分為三部分：一、想向誰道歉？二、發生了什麼事？為什麼要 say sorry？三、想對他／她說什麼？在課堂上發下去由學生填寫。

有學生在「霸凌對方的原因」這個欄位寫道：「因為你的白目、大嘴巴開啟了這一切的大門，你也不能怪誰或恨誰，因為這些種種經歷都是你個人種的因所得的果。」文中可以看出書寫者不但不覺得自己有錯，而且還使用非常具情緒性的字眼辱罵對方、怪罪對方。另外，也有人在「為什麼要道歉」這一欄寫道「因為常說他肥又很臭」，可是想對他說的話卻是「拜託洗乾淨一點」，可見書寫者同樣沒有反省自身的霸凌行為，還是在要求對方先作改變。另外，有些人霸凌別人是因為對方不符合主流的外貌標準，他在信中雖然肯定對方的內在其實是個不錯的人，但結語還是希望對方的外表能符合主流標準，如：「你啊你雖然你沒有身高，雖然你長得很抱歉，但是你人還不錯，希望你長高。」在這些信中，當然也有部分學生寫出道歉的話語，但是真正具反身性地在回想霸凌事件的起因，以及自己在其中扮演的角色者，卻非常稀少。同樣地，在小組討論時，當我請大家思考道歉信中的霸凌行為是否具有正當性，這時有學生立刻反駁說：「那是因為你不知道他的行為，如果你知道，你也會這樣討厭他的」（觀察筆記100609）。由以上學生反應可知，如果我們在教學活動中，只是呈現霸凌行為對當事人所造成的傷害，一味強調「以霸凌的方式對待討厭的人」是錯誤、不合法的行為，而不觸及受害者通常會被討厭、排擠的原因，背後所隱含的主流意識型態，以及霸凌行為反映了何種權力關係的運作，那麼，只能訴諸於個人道德良知的高度自省和自律，仍然很難動搖同儕團體間的霸凌文化。

（一）溫班女孩為何會霸凌？

由於當時我們並沒有深刻思考這個班級的女孩霸凌文化有何特殊

性，並且針對該班的文化特性和問題癥結點設計戲劇教學策略，因此有關道歉信的討論，可說是失敗的，大部分學生依然抱持著「會被霸凌的人一定是自己有問題」的觀點。不過，該次討論促使我再次回觀與反思這個教學活動的問題到底出在哪裡？我是不是沒有掌握到這個班級霸凌文化的特性，所以才無法撼動他們的想法？學習單的設計恐怕也太化約了這些霸凌事件的複雜性，變成在訴諸學生道德良心上的自省。因此，比較好的作法應該是重新思考溫班的女孩為何會霸凌，再據此設計教學活動。於是，我回到先前訪談學生的資料中，尋找有關形塑溫班女孩霸凌文化的蛛絲馬跡。

在我對學生進行個別訪談時，很多女生都提到這個班級女生的特色是「心機重」、「很愛在背後講人家閒話」、「經常分分合合」，例如：

女生就是心機比較重！而且很愛在背後講別人的閒話！就是表面上跟那個人很好，可是私底下又跟另外一個說她怎樣怎樣，然後又跟她很好，然後就覺得怎麼會這樣！（小君 990325-9）

這是一群很善變的人，就A跟B今天很好，然後B明天就跟C很好，隔天C跟A講B的壞話，每天都在變。（晴美 990604-18）

過往許多研究都發現，女孩的霸凌文化和男孩有顯著不同。女孩比較傾向於將衝突以非肢體化、隱藏和間接的方式表達出來，包括背後中傷、排擠、孤立、謠言、嘲笑和厭惡的表情、姿勢等（曾如瑩譯〔Simmons, 2002〕，2003; Underwood, 2004; Frith, 2004）。在臺灣，根

據兒童福利聯盟在 2004 年於台北、台中、高雄和花蓮四地，對 2120 位國中、小學生進行的抽樣問卷調查，男生使用肢體欺凌和性欺凌的比例明顯高於女生，像是開黃腔、阿魯巴、掀女生裙子等行為；而女生多使用手法細膩的關係欺凌，如刻意孤立或疏遠某人，或罵人「不要臉」、「搶人男朋友」等語言欺凌。從訪談和田野觀察得知，陽光高職溫班的女孩，同樣傾向使用間接的關係霸凌、社交攻擊來處理人際衝突的問題。而且小團體的運作，很容易被當成規範「正港女性氣質」(normative femininity) 的一種技術。例如小君就曾因「和男生走得太近」，而飽受流言蜚語所困擾：

小君：而且你只是偶爾跟一個男生很好，然後她們就會說很三八啊！然後怎樣怎樣，就是被罵得很難聽！

我：喔，所以講閒話的內容大部分都是和那種交男朋友有關的？然後說誰跟男生走得近，然後誰就是三八這樣子？

小君：對啊！然後不然就是那個人怎樣怎樣的，就是她個性啊怎樣怎樣。(小君 990325-8)

同樣地，在此霸凌事件中，毛毛之所以會成為阿枝攻擊的對象，並且在假簡訊事件之後，不但沒有獲得其他女同學的同情和聲援，甚至還被集體孤立，這必須追溯到她外型 and 行為舉止有諸多不符合正港女性氣質之處，班上女生早已對她有許多負面評價。

剛開始我還沒有跟我男朋友在一起的時候，她（毛毛）真的超級主動，無敵哦！大家都知道啊，她直接坐在我男朋友腳上，她直接就在麥當勞她就這樣坐上去，那時候我跟我男朋友還沒有在

起，我說，啊！這女人在幹嘛？……我就覺得她很噁心之類的，我就覺得那個女人怎麼這樣！（阿枝 990521-67）

就常常她很喜歡摸男生，就可能要弄他一下，男生就可能就覺得，我覺得，我個人覺得她可能男生會因為她的長相，所以就可能不太就是那麼想要跟她做朋友之類的。（小花 990603-1）

由阿枝自己的表述和其他旁觀者的評價，可以發現毛毛平常被女生排擠，是因為她的一頭捲髮不符合主流女性氣質，再加上她會對喜歡的男生採取主動，這更嚴重違反「好女孩」的道德規範。就如同柯宜呈（2008）研究國中女生受欺凌的經驗發現，女性容易因為不符合主流社會建構的美貌或行為舉止標準、主動「勾引」男生、洩漏朋友秘密等因素而招致同儕討厭。游美惠（2006）整理相關研究也指出，女孩間的言語霸凌常跟外表與特徵有關，或者因感情糾紛或嫉妒而引起打架之類的肢體衝突，這其實跟陰柔特質之形塑也很相關。女孩需要證明自己的女性魅力或性吸引力，爭風吃醋或爭奇鬥豔都是為了符應主流女性特質、確認自己女人味的展現不輸人，所以女孩之間的霸凌，可以看做是一種性別化的敵意展現（gendered hostility）。而 Kehily、Mac an Ghail、Epstein 和 Redman（2002）以民族誌方法研究小學女孩的友誼文化更發現，女孩偏好的小團體友誼形式，固然比較親密，可以提供高度的情感支持，但另一方面，同儕團體具有規範性別認同的權力，團體成員會在其中共同建構何為可欲的和可接受的行為，集體協商正港女性氣質的定義，如：女孩不能搶別人男友、不能主動對男生示好、必須有柔順的頭髮等。可見，結交朋友／友誼破裂會被女孩當成一種技術，用以規訓和協商女性氣質，生產不同的

性／性別階層。因此，若想有效降低女孩的霸凌行為，勢必要加入對於「正港女性氣質」的反思，才能有效撼動霸凌行為背後的成因。

至於女孩為何比較傾向使用人際排擠這種間接的方式表達憤怒？許多解釋都指向女孩的性別社會化過程。例如 Simmons 認為這和我們的文化要求女孩避免公開衝突有關——「好女孩」的基本定義為不能表現侵略性、不能生氣、不能起衝突，於是迫使女孩將衝突以非肢體化、隱藏和間接的方式表達出來，包括背後中傷、排擠、謠言和嘲笑等（曾如瑩譯〔Simmons, 2002〕，2003）。Underwood（2004）整理過往相關研究，提出以下四個理由：一、女孩從嬰孩時就被社會化為必須盡可能和善、避免衝突，由於女孩如此害怕從關係中被排除、不被喜愛，因此，社交攻擊也許是一種可以最有效地傷害別人、而且所需承擔社會後果最輕微的方法。因為這種傷害行為可在人家背後或成人看不到的地方進行，即使被抓到，也通常不會被處罰。二、由於女孩長期處於較低的社會位置，習慣對別人的需求和慾望察言觀色，因此當女孩使用某種厭惡表情對待他人時，也許代表這是剝奪對方權力最有效的方法。三、由於女孩的友誼形式是由較小團體所組成，更具排他、高度親密、自我封閉的性質，女孩非常依附於她們的友誼，並對彼此有強烈的情感依附，因此即使是輕微的排除徵兆都相當具威脅性。四、女孩非常渴望受人歡迎，她們害怕被標籤為高傲的人，為了避免別人認為她非常刻薄，她們會使用這些隱性攻擊的方式以保護自己受歡迎的地位（Underwood, 2004: 372-373）。

事實上，正由於女孩在性別社會化過程被教導得如此重視關係，當男孩和女孩同樣遭遇霸凌時，其反應和影響程度也會不太一樣。McLeod（2002）在澳洲四所中學對青少年進行長期研究，發現男孩和女孩面對友誼的困擾，態度很不一樣。男孩的反應通常是看開眼前

的不愉快，將注意力更專注地放在學校課業上，或是寄望未來離開學校後的工作世界。相反地，女孩遇到友誼的困擾，比較容易造成耗費心神的痛苦，使得她們很難專心在課業或其他議題上；對許多女孩而言，尤其是在中學階段，她們會將全副心神放在成為一個好朋友，並展現出友誼的正確特質：信任、誠實、忠誠，她們也會全心投入這種背叛、納入和排除的過程，所以造成的傷害可能更大。另一方面，對於加害者或習慣避免正面衝突的女孩而言，長期處在這種隱性霸凌文化底下，也容易造成自我疏離的後果。發展心理學家 Brown 和 Gilligan (1993) 指出，由於女孩有必須很和善的壓力，導致她們失去聲音，限制她們與困境作協商的能力，以及無法發展真誠的友誼。因此，女孩參與間接的侵略如同一種自我噤聲的方式，是一種心理纏足，使她們得以避免親密關係中的衝突，但結果可能造成她們在心理上遠離自我。在我對女學生所做的訪談中，她們就提到使用迂迴方式表達憤怒的自我矛盾心態，一方面覺得要顧慮別人的心情，另一方面又會覺得自己「很假」、「好賤」。

小君：說真的，我有討厭我們班的女生，可是表面上又要裝得很好，就覺得這樣很賤。

我：可是為什麼你表面上還要裝啊？

小君：因為如果你要做得很絕的話，這樣子會變得很尷尬啊！……因為她跟一個我比較好的朋友，就是好朋友，就會覺得說我這樣跟她不好，會不會讓她覺得很為難。（小君 990325-8）

另外，女學生為了避免直接衝突，遇到不舒服的事通常先用忍耐的方式處理，直到自己無法負荷這種情緒，就會演變成疏遠或排擠，

導致她們缺乏直接處理衝突的能力。

我：可是你那時候有跟她講嗎？說你不喜歡她個性什麼，她可不可以改？

小花：沒有吧！就是人家做一件事，我覺得我可以忍受，我就可能不會講，可是忍到一定的程度，就可能剛開始她講了之後，我沒有什麼表情，可是之後我就可能漸漸會覺得怎麼那麼機車或無言，然後可能她沒有發現，那之後我還是都不會講。（小花 990603-3）

由上段訪談可以發現，在隱性霸凌行為的形成過程中，加害女孩自己其實也受困於「好女孩」的形象，使得她們的憤怒和不滿無法有比較恰當的宣洩管道；長期惡性循環的結果，女孩可能無法習得如何正面處理自己的情緒。因此，如果教師或成人想要減少女孩間的隱性霸凌行為，應該要自我警覺不該陷入責備女孩天生就「小心眼」的性別刻板印象，甚至禁絕女孩表達負面情緒，加深女孩處理衝突的困境。相反地，我們應該要鼓勵女孩自信地展現真正的自我，幫助她們以直接的方式處理人際間的困擾。如果成人可以鼓勵更多女孩更有自尊自信地表達心聲，將矛盾和衝突視為關係中的正常面向，這是在教育女孩抗拒「好女孩」的文化包袱，同時可以間接降低人際霸凌行為（Underwood, 2004: 374）。

（二）反女孩隱性霸凌的戲劇教育

在瞭解女孩偏好隱性霸凌的成因，且釐清我們所欲引導的方向之

後，教師便可據此設計戲劇教育的策略，引導學生看見為何女孩較易使用間接的方式表達憤怒，讓學生瞭解這種表達方式如何受到社會文化所形塑，這樣他們就不會認為女人天生如此，同時也可以學習直接表達憤怒或不舒服的情緒。例如，教師可以在學生觀看完《自然捲》後，請學生演出影片中主角被排擠的「雕像」——由演員運用肢體來表現出真實生活或某故事中的一個靜止畫面，並且詢問飾演排擠者或觀眾，為什麼她會選擇用這樣的方式排擠對自己構成威脅的人？排擠者有什麼其他方式可以表達她的憤怒？如果排擠者換成男生，表達憤怒的方式會不會改變？為什麼女生的人際衝突會以特定樣貌呈現？這種人際互動方式對於欺凌者和被欺凌者所造成的傷害會是什麼？旁觀者的心態又是什麼？原本是主角的好友，為何選擇說出更多主角的秘密，來交換進入欺凌者的團體？欺凌者的朋友如何看待朋友的欺凌行為？

關於被欺凌者的部分，教師可以用某個女學生被霸凌的新聞做為發想的腳本，先簡要地跟學生講述事件梗概，接著要求學生演出被霸凌者「生命的一天」(a day in the life)。為了呈現被霸凌者的生活和感受，學生必須發揮想像力，連結自身相關的生命經驗，才能進入角色的狀態；這樣可以幫助學生從被霸凌者的角度瞭解其情緒和想法。或是使用「當……發生了……」(what happens when)的技巧，讓學生重說或重演這個故事，例如當她在這個年齡時、或是這樣的家庭環境、情境脈絡下，發生了什麼事？這個活動的目的在於讓故事及人物的背景脈絡更鮮活，學生可以更進入每個角色或個人的複雜度，學習同理他人的狀況。「寫一封信」(letter writing)也有助於加深學生對於某個角色的瞭解，教師可以邀請學生把自己假想成故事中的霸凌者或被霸凌者，寫信給特定對象，例如被霸凌者寫信給發動霸凌

的人，或是旁觀者寫給霸凌者，或是被霸凌者的父母寫給霸凌者等，這些都有助於學生從更寬廣的角度來檢視霸凌行為、加深對被霸凌者的同理心。另外，「角色扮演」是指讓學生嘗試扮演被霸凌者的爸爸、姊姊、好友……等，這個活動可以讓學生感受到，也許換個角色就會改變自己原先看待這件事情的觀點，一件事的是非對錯可能有很多不同的角度。同樣地，坐針氈也可用來深入思索某個角色的個性和動機，教師可以鼓勵學生自願扮演故事中的某個特定角色，「坐針氈」的人要把自己想像成那個角色，由其他人來訪問你／妳，藉由一問一答說出或想像該角色的生活世界是什麼樣子。這些活動都有助於學生學習用更複雜、更寬廣、更具反思性的視角看待霸凌事件。尤其以毛毛被排擠的原因來看，老師們可以透過上述戲劇技巧和學生們討論：女生成為被女生排擠的對象通常會有哪些原因，這些原因是否和社會要求的「好女孩」、「正港女孩」形象有關？這種性別文化的規範對女孩而言公平嗎？可能造成何種社會後果？總之，教師此時應該扮演社會學家的角色，協助學生一同檢視自己的價值和觀點，如何受到社會文化因素的形塑，以及這樣的觀念對自身的影響為何？抱持這樣的價值觀是否也限縮了自己生命的可能性和能動性？

最後，教師可以使用「過程戲劇」(process drama)，讓學生自行設計接下來的可能策略，以發展反抗霸凌的行動。「過程戲劇」和「論壇劇場」很相似，通常始自一個兩難的困境，例如霸凌者的好友正目睹一樁霸凌事件的進行，他應不應該向成人告發自己的好友，或是應該採取何種立場？做出何種決定？讓學生演出每個不同的決定接下來可能如何影響事件的發展，這個活動可以讓學生發現每個人微小的想法和決定都可能影響當事人的生命。「論壇劇場」則是先由一群人演出某個霸凌情節，其他旁觀者如果有不同的想法或作法時，可以

隨時打斷演出，以手碰觸演員的肩膀，代表要替代他演下去，或提供「應該如何作」的建議。這些活動都有助於學生集體發展、操練反霸凌的行動策略。

六、結論

由以上所呈現的兩個戲劇課堂的片段，可以看出教學永遠是個未完成、充滿互動性、可以不斷延伸、修正的過程。雖然在研究進行之前，所有研究團隊成員就已經對戲劇教育的理念有一定程度的瞭解，對於性別教育也具備相當高的敏感度和專業知能，但是，進入田野／課堂前的規劃和想像，與實際教學現場仍然有一段相當大的差距。在整個研究過程中，有許多因素都影響了戲劇教育的呈現方式和成效，例如：進入田野的時間有限、和學生的熟悉度與信任感不足、以及學生和導師看待這門課的心態與我們當初的預期有落差等……。不過，這個不算成功的經驗還是讓我們看到戲劇教育的無窮魅力與可能性。例如，在戲劇教育的教室中，師生間是一種平等對話的關係，學生被鼓勵參與互動性的對話，可以用一種在別的教室不能出現的方式說話（所以才會出現 AV 女優的話題），也不必說老師想要你說的話（例如道歉信中一點也沒有道歉的意味），學生的各種想法與認同都可以在這裡自由展現。透過觀點的相互激盪、不只學生間可以相互學習，教師也會從學生那裡學到東西。因此，戲劇教育可以翻轉一般傳統教室中師生間上對下的權力關係，以及囤積式教育的教學模式。另一方面，戲劇教育注重的不是戲劇技巧或表演本身，而是希望透過各種對話與戲劇活動，促進學生的「意識覺醒」——幫助學生覺察那些形塑其生命的社會關係，並且發現自己也具備重新解讀這個世界、轉化自

己生命以及改造社會的力量。因此，它的理論基礎和教學目標與批判教育學有許多相通之處，很適合成為實踐批判教育學的媒介。除此之外，本研究還顯示了戲劇教育可以做為一種研究方法，以探索學生動態的、多樣化的、集體性的認同與文化，而解放性的教學實踐應奠基在這些理解學生經驗的基礎之上，才能成為打動人心的教育。最後，本文透過兩個教學／研究場景的自曝與自省，呈現戲劇教育如何同時做為一種研究方法和解放性的教學實踐，希望透過這樣的接合，可以引發後續教育工作者／研究者生產更多的實作策略與想像空間。

附錄一 整學年的戲劇教育課程安排

	日期	主題	操作項目
1-1	98/09/23	自介大頭拍	如犯罪檔案般請同學用紙畫出自己的名字，並拍下大頭照。
1-2	98/10/07	1. 手臂傳排球 2. 比手畫腳	1. 同學圍成圓圈以手臂傳遞排球。 2. 以比手畫腳的方式讓同學猜人名、學校場所。
1-3	98/10/28	1. 跳繩遊戲 2. Where and who?	1. 二至三人一起同時穿越跳繩，之後請學生一邊假裝吵架一邊跳繩。 2. 每組選一個地點，表演該地人們的動作，請其他組猜出在哪裡。
1-4	98/11/11	「門」的創意廣告文案	1. 觀賞Katheleen提供的影片《門》。 2. 請同學依據「門」的象徵意義，製作一份廣告文案，繪圖或書寫出屬於自己的「門」。
1-5	98/11/25	給○○的一封信	以小組集體創作方式，寫一封信給指定的對象，包括：家人、學校、偶像、小時候的自己、未來的我。信件完成後，由各組出來朗誦，並訓練聲音表情。
1-6	98/12/02	台北波西米亞	藉由觀賞介紹劇場工作者的紀錄片《台北波西米亞》，反觀及分享職涯規劃。
1-7	98/12/16	暖身遊戲+回饋問卷	1. 進行各式團體遊戲 2. 請學生填寫這學期課程的回饋問卷。
1-8	98/12/25	校外教學：觀賞舞台劇《煮海的人》	帶學生到校外觀賞戲劇老師演出的舞台劇《煮海的人》。

1-9	99/01/06	遊戲+期末分享	<ol style="list-style-type: none"> 1. 分享問卷結果。 2. 進行遊戲，包括：「這是什麼？」、「鏡子練習」、「慢動作練習」、「忍者殺手」。
2-1	99/03/24	寒假生活	<ol style="list-style-type: none"> 1. 演員與觀眾練習。 2. 以比手畫腳方式，分組演出寒假生活。 3. 填寫回饋問卷。
2-2	99/04/07	校園霸凌	<ol style="list-style-type: none"> 1. 填寫（線上）問卷。 2. 觀賞影片《邪惡》。 3. 探討霸凌的三角關係，分組演出。
2-3	99/05/19	考技能檢定（丙級）的感想	<ol style="list-style-type: none"> 1. 分享加拿大行。 2. 請學生在紙條上寫下考丙級過程中：（1）印象最深刻的一件事、（2）情緒。 3. 雕像練習：用停格的肢體語言做出紙條上的事件和情緒。
2-4	99/06/02	隱性霸凌：女生小圈圈的排擠	<ol style="list-style-type: none"> 1. 觀賞影片《自然捲》。
2-5	99/06/09	給□□的一封信	<ol style="list-style-type: none"> 1. 延續《自然捲》主題，請學生寫一封信給想道歉的對象，然後收齊。 2. 分組演出，每組抽2封信從中選1封，再發展為劇本演出。 3. 不想演出的同學，由研究者帶領讀信。 4. 進行頒獎。

參考文獻

- 方永泉譯(2003)《被壓迫者教育學》。台北：巨流。譯自 P. Freire (1970) *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- 方永泉(2006)〈批判取向教育哲學的發展、議題及展望〉，李錦旭、王慧蘭編《批判教育學：臺灣的探索》，23-57。台北：心理。
- 王慧蘭(2006)〈批判教育學：反壓迫的民主教育論述和多元實踐〉，李錦旭、王慧蘭編《批判教育學：臺灣的探索》，59-94。台北：心理。
- 林芳玫(2006)《色情研究》。台北：臺灣商務印書館。
- 林昱瑄、吳美枝(2006)〈想像、跨越與改變：戲劇教學的無限可能〉，《性別平等教育季刊》，35: 46-51。
- 柯宜呈(2008)〈國中女生受欺凌經驗之探究〉，高雄師範大學性別教育研究所碩士論文。
- 張盈堃、陳伯璋(2008)〈日常生活的紮根美學：劇場作為批判教育學的實行地點〉，《教育與社會研究》，16: 1-31。
- 曾如瑩譯(2003)《怪女孩出列：揭開女孩間的隱性攻擊文化》。台北：商周。譯自 R. Simmons (2002) *Odd girl out: The hidden culture of aggression in girls*. New York: Mariner Books.
- 游美惠(2006)〈反霸凌與性別平等教育〉，《台北市終身學習網通訊》，32: 2-6。
- 楊幸真(2010)《校園生活與性別：性別學習與教學實踐》。台北：巨流。
- 蔡奇璋、許瑞芳編著(2001)《在那湧動的潮音中：教習劇場 TIE》。台北：揚智。
- 蕭昭君、陳巨擘譯(2003)《校園生活——批判教育學導論》。台北：巨流。譯自 P. McLaren (1998) *Life in schools: An introduction to critical*

- pedagogy in the foundations of education*. Boston: Allyn and Bacon.
- 賴淑雅譯 (2000) 《被壓迫者劇場》。台北：揚智。譯自 A. Boal (1979) *Theatre of the oppressed*. London: Pluto Press.
- 賴淑雅 (2003) 〈遊戲・劇場・性別教育〉，《性別平等教育季刊》，24: 53-62。
- Boal, A. (1992) *Games for actors and non-actors*. Trans. Adrian Jackson (2002). New York: Routledge.
- Brown, L. M. and Gilligan, C. (1993) Meeting at the crossroads: Women's psychology and girls' development. *Feminism and Psychology*, 3: 11-35.
- Conrad, D. (2004) Exploring risky youth experiences: Popular theatre as a participatory, performative research method. *International Journal of Qualitative Methods*, 3 (1): 12-25.
- Epstein, D. and Johnson, R. (1998) *Schooling sexualities*. Buckingham: Open University Press.
- Frith, H. (2004) The best of friends: The politics of girls' friendships. *Feminism and Psychology*, 14: 357-360.
- Gallagher, K. (2000) *Drama education in the lives of girls: Imaging possibilities*. Toronto: University of Toronto Press.
- Gallagher, K. and Lortie, P. (2007) Building theories of their lives: Youth engaged in drama research. In D. Thiessen and A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 405-437). Netherlands: Springer Publishing.
- Kehily, M. J. (2002) *Sexuality, gender and schooling: Shifting agendas in school learning*. London: Routledge.
- Kehily, M. J., Mac An Ghail, M., Epstein, D., and Redman, P. (2002) Private girls

- and public worlds: Producing femininities in the primary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 23 (2): 167-177.
- McLeod, J. (2002) Working out intimacy: Young people and friendship and an age of reflexivity. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 23 (2): 211-226.
- Norris, J. (2000) Drama as research: Realizing the potential of drama in education as a research methodology. *Youth Theatre Journal*, 14 (1): 40-51.
- Renold, E. (2005) *Girls, boys and junior sexualities: Exploring children's gender and sexual relations in the primary school*. New York: RoutledgeFalmer.
- Underwood, M. K. (2004) Glares of contempt, eye rolls of disgust and turning away to exclude: Non-verbal forms of social aggression among girls. *Feminism and Psychology*, 14(3): 371-375.

Struggling with Youth Sexuality: Gender and Sexual Dynamics in Drama Classes

Yu-Hsuan Lin Department of Applied Sociology & Graduate Institute
of Sociology of Education, Nanhua University

Contemporary research on gender and education frequently emphasizes the culture of sexuality/gender among students. This is because educators can make sexuality/gender education more meaningful for students only by understanding young people's sexuality/gender learning and identity from the perspective of students' culture. However, how to make students feel comfortable expressing their sexuality/gender identity in a safe and benevolent environment, on the one hand, and challenging their hegemonic identity, on the other hand, is a challenge feminist teachers must confront.

This study takes a class at a private vocational high school in Taipei as its research field. The research period spans one academic year (September 2009-June 2010). The methods in this study include interviews, drama education, and classroom observations. In this study, drama education is both a research method used to investigate students' complicated identity and life world and as an emancipatory curriculum.

The article will present two situations in drama class, showing of the sexuality/gender identity students present, and discussing how teachers can engage in a more emancipatory pedagogical practice. In the first situation, students produce a letter to an adult video actress, and they project their

sexuality and desire in the letter. The paper will discuss how youth perceive pornography through the letter and how teachers can respond. The second situation reveals hidden bullying among female students. I will examine these girls' gender culture and provide some pedagogical suggestions for teachers.

Keywords: drama education, theater of the oppressed, sexuality/gender culture, gender education, critical pedagogy

◎作者簡介

林昱瑄，南華大學應用社會學系暨教育社會學研究所助理教授。研究興趣包括青少年文化與認同、性別教育、批判教育學、多元文化教育。

〈聯絡方式〉

地址：嘉義縣大林鎮南華路一段55號 南華大學應用社會學系

E-mail: linyusuan@gmail.com