藝術教育研究（2025），49，99-133。
DOI:10.6622/RAE.202505_(49).0004

身心學結合面具應用於國中表演藝術課程之研究

A Study on the Integration of Somatics and Mask Applications in Junior High School Performing Arts Curriculum

[*] 江之潔 Chih-Chieh Chiang

[*] 國立臺北藝術大學文化資產與藝術創新博士班　博士生

[*] Doctoral Student / Ph.D. Program in Cultural Heritage and Arts Innovation Studies, Taipei National University of the Arts

有關本文的意見，請聯繫通訊作者江之潔
For correspondence concerning this paper, please contact Chih-Chieh Chiang
Email: t730@thjh.tp.edu.tw

本文於2025年3月31日評審通過

摘要

本文以身心學的理論爲基礎，梳理 Jacques Lecoq 體系的面具應用，提升身心學結合面具應用的多元實踐性。研究聚焦於青少年身體覺察之創新可能，以戲劇情境下的「面具」練習，打破文化制約下被壓迫的身體，引導個體動中覺察、從角色的身體行動反觀自身的身體狀態，激盪課程實踐。本研究採取參與觀察法，研究目的爲：（1）應用身心學觀點，發展國中學習階段面具融入身心學的課程設計；（2）探討身心學結合面具提升國中生身體覺察之影響，並記錄教學省思。研究發現：面具能有效突破青少年的焦慮感，將注意力回歸到自身；身心學結合面具的應用可提升並改善青少年的身體覺察狀態；中性面具促進青少年釐清自我意象與動作本質、幼蟲面具與表情面具能促進青少年以他者的視角覺察身體變化，反觀自我的狀態。最後，根據研究結論給予藝術教育工作者實質建議。

關鍵詞：身心學、身體覺察、表演藝術課程、面具

Abstract

This paper delves into the theories of Somatics and explores the application of masks in Jacques Lecoq's system to enhance the diverse practical integration of Somatics and mask work. The research focuses on innovative possibilities for adolescents' body awareness, using mask exercises in dramatic contexts to break through culturally conditioned physical constraints. This study stimulates curriculum practices through movement-based awareness and self-reflection on one's physical state by means of character embodiment. This study adopts a participant observation approach, with the research objectives: (1) to apply Somatic perspectives in designing a curriculum that integrates masks into junior high school education; (2) to explore the influence of integrating Somatics and masks on enhancing body awareness in junior high school, and documenting teachers' thoughts. The study reveals the following: the use of masks can effectively alleviate the anxiety of adolescents, helping them focus their attention back on themselves. The application of Somatic studies combined with masks can enhance and improve adolescents' body awareness. Neutral masks support adolescents clarify their self-image and the essence of their movements, while larval masks and expressive masks promote adolescents' awareness of bodily changes from the perspective of others, allowing them to reflect on their own state. Finally, based on the research conclusions, providing practical recommendations for arts educators.

***Keywords*:** Somatics, body awareness, performing arts curriculum, masks

壹、前言：青少年身與心的牽動

日本哲學家湯淺泰雄（1987 / 2018）從東方的身體觀談「修行」的心身合一，他指出心完全地被客體化，在舞臺上舞動身體的「形」就原樣地意味著「心」，在「心身一如」的狀態中，身體的雙義性就消滅了。這樣的心身合一觀點，將身體的動作化爲不僅是物理上的表現，也是一種心靈的作爲，進而體會「本然的自我」即是絕對者、宇宙的眞理之終極目的，邁向極致的自我訓練。

身與心在個體生命中互動牽動。「身體」被視爲一個動態的有機體，承載著情感、動能和文化，並在不同族群、性別和年齡的形塑中，展現出豐富多樣的語彙，這些語彙反映了生命的多元性，並成爲個體探索世界的容器；另一方面，「心」則代表著自由意志、智慧的引導，是個體做出決策和選擇的核心，能以非線性、自由的方式探索世界，創造新的理解和體驗。因此，身心合一是個體自我覺察的基礎，身體提供了感知與行動的工具，而心靈則引導個體更深層次的理解和改善自我，兩者相輔相成，共同構成了生命經驗的完整面貌。

日本哲學家西田幾多郎說人類是「沒有身體就沒有自我」的存在；湯淺泰雄也曾說「身體是被觀看者同時也是觀看者」，在身體中的自我，擁有作爲「觀看者」的主體性，同時也擁有「被觀看者」的客體性之雙義存在性格；「我」不僅僅存在於心靈或思考裡，而是透過身體感知和表現，倘若沒有身體，自我的感知與存在也就無從談起（湯淺泰雄，1987 / 2018）。

本文所關注的對象是處於狂飆期的青少年，Erikson（1963）指出「自我」會隨著年齡而增長，因個體內在的心理需求與外在社會環境的互動，常會不斷產生衝突與調適。然而，這樣的衝突性除了影響青少年的認同發展外，也直接反映在個體的身體狀態與行爲表現上。因此，本文期待透過身體與心理之間的有機活動，帶領青少年從身體覺察出發，進而在身體感知、自我認知上獲得更高的理解。有鑑於青少年的身心發展特質，如同 Elkind（1978）指出青少年自我中心之特徵：想像觀眾、個人神話、假裝愚蠢以及明顯的僞善等現象。研究者試問「面具」是否能作爲一種覺察的安全距離，讓青少年暫時隔絕被觀看的焦慮感，在進入不同的身分與角色時，從外部角度審視自己，更安心地透過身體覺察的練習，正向影響自己的生活？

「面具」是象徵物，被視爲一種社會文化的符號（sign），它表徵了時下社會脈絡的價值觀和族群文化意義，面具的社會功能也隨著社會變遷而有所不同，形成一種多義性的象徵載體（張雅梁，2013）。在面具表演之應用裡，面具一樣具有強烈的符號意義，

其色彩與線條讓表演者突破自我身分的限制，使個體得以由外而內探索不同的角色的狀態，在戴上面具時，演員化身爲他者代替角色行動。

Barba、Savarese（1991 / 2012）指出活生生的身體（body-in-life）不只是活生生的身體，其會擴張演員的存在感和觀眾的感受，有些演員不需做什麼，就能夠用原始的能量來直接「誘惑」觀眾，在觀眾瞭解演員的行動、與其意義之前，演員的魅力就已持續蕩漾了；Feldenkrais（1972 / 2017）指出要瞭解動作，我們必須去感受，而不是費力勉強去做；Feldenkrais（2010 / 2017）又進一步指出傳統的學習重視個體學習的內容，但學習「如何學習」則是更爲重要，這牽涉到大腦功能本身的改善，讓大腦發揮其潛力，然而個體的行爲深植於自我意象，因此個體若想要改變行爲，就需要改變自我意象。什麼是自我意象？Feldenkrais（頁 29）說道：「即身體意象，也就是身體各部分的形狀與關係，包括空間和時間的關係，以及動覺，也涵蓋了感受、情緒與思緒。所有這些共同形成一個完整的整體」。

覺察是改變的起點，透過提高對自身動作的覺察，打破固定的習慣模式，個體可以重新組織自我意象，進而改善行爲與身心狀態，發展更具有效率與個體需求的動作與思維方式（Feldenkrais，1972 / 2017）。換言之，Barba、Savarese（1991 / 2012）從劇場人類學的角度談論有機的身體，Feldenkrais（1972 / 2017，2010 / 2017）從身心學（Somatics）談自我意象與身體之間的連結，兩者的交集點在於個體必須透過對自身身體的深入理解與調適，才可眞正釋放出自身的能量與潛能，並在舞臺／生活中達到更高層次的表現，從「學習如何動作」到「學習如何存在」。

這樣的歷程不僅對專業表演者具有意義，對於在人生重要發展階段的青少年而言，也是關鍵的自我發現之路。在生理上，隨著第二性徵發展，青少年開始對外貌與身體形象變得敏感；心理上，青少年試圖建立自我認同，卻又常受限於外在評價與同儕眼光，這些變化不僅反應在行爲、情緒上，也影響個體對自我與世界的感知。若將表演訓練與身心學觀點適當地轉譯，是否能解放青少年因眾多原因造成禁錮的身體而邁向眞實的自由？教師又如何以教學爲創作，發展戲劇爲基礎的身心學課程，引領青少年身體覺察並能眞正地「甦醒」？

基於上述背景，本研究目的爲：（1）應用身心學觀點，發展國中學習階段面具融入身心學的課程設計；（2）探討身心學結合面具提升國中生身體覺察之影響，並記錄教學省思。此外，研究聚焦 Jacques Lecoq 方法中的面具應用（Lecoq 等，2002 / 2018），提升身心學的多元實踐性，探討青少年身體覺察之成效，打破文化制約下被壓迫的身體，以三種面具類型：中性面具（neutral mask）、幼蟲面具（larva mask）、表情面具（expressive mask）爲媒介，開創創意的課程實踐。

貳、身心學之理論

身心學是以身體爲出發點，並探究人體「動作」現象與意義的一門學科，最初源於個人爲了解決自己身體上的問題，或對身體現象的好奇，進而發展了對「身體」重新探索與歸納；隨著不斷的身體實驗與經驗累積，促發了各個派別對「動作」的不同技巧與身體的調整方法（劉美珠，2005）。

美國運動理論家 Hanna（1980）指出身心學源於希臘文「soma」即完整活生生的有機生命體（the living body in its wholeness）；Hanna（1970）*身體的反叛：身心學思維入門*（*Bodies in revolt: A primer in somatic thinking*）引用「soma」解釋身心合一狀態下向內在經驗到的身體，其爲「存在於當下當刻之擁有自我感知、覺察、調整和改變能力的生命有機體」（劉美珠，2010）。

身心教育學者劉美珠在身心學知名身心學著作*動中覺察：改變動作．改善生活．改寫人生*推薦序提及：「動作是感覺的基礎，動作可以反映出當下神經系統的狀態，『動』的優劣能力對自我價值觀有很重要的影響。藉由動作，覺察當下的身體狀態，是每個人一生都該學習的功課」（Feldenkrais，1972 / 2017，頁 7）。換言之，身心學就是關注當下存在感的自我覺察與身體調適的一門科學，致力發覺身體與心理的相互作用，它以「動作」作爲媒介帶領個人／團體透過做中學探索自我，進而改變自我意象。

人的自我意象建構了個體的身心行動，Feldenkrais（1972 / 2017）就建立了一種身心整合重建的教育系統，他指出：

> 我們每個人以不同的方式來說話、動作、思考和感覺，而每一項行爲都依據自己多年來所建立的自我意象；爲了要改變我們的行爲模式，我們必須先改變內在伴隨著我們的自我意象，……因爲這樣的改變，不僅涉及自我意象，還包含我們動機本質的改變，以及所有相關身體部位的運作，……自我意象包含四項要素：動作（movement）、感覺（sensation）、感受（feeling）和思考（thought）。（頁 29-30）

「動作」是個體與外在環境進行互動的主要途徑，透過有意識的動作練習，才可改善行爲模式、進而增強身心韌性；「感覺」是個體透過感官系統接收外界和身體內部的刺激，是作爲個體與環境之間的仲介，同時也如同探索身心整合的啓動器；「感受」則富含情緒與情感之層面，使我們能夠覺察自我內心深處的狀態，並對外界刺激產生適切反應，保持身心平衡；「思考」則是個體對自我經驗的資訊處理、解釋和分析的複雜歷程，構成了個體對環境的綜合性理解。

身心學使得個體擁有重新審視身體的重要性與價值，如同曹雯芳（2007）歸納身體覺察的五個重要向度：增加自我掌控能力（身體控制和情緒）、提升自我調適能力增加非語言性的溝通能力、增進與他人關係、增加判斷分辨的能力、建立完整的自我形象；身心學者們相繼提出身體應與心智爲平等的關係、互爲主體，且認爲身心密不可分的關係，應該被傾聽、關注、調整，而非被壓抑、忽視或傷害（劉美珠、林大豐，2007）。當個體感受時必須同時去動作、感覺和思考，這是整合的現象而非二元對立或切割，生命之所以存在，必然和感受與內在驅動力息息相關。正如 Merleau-Ponty（1945 / 2002）以身體作爲中心，將經驗的體現作爲存在於覺察深處經驗之所在，個體經驗我思（I think）轉變到檢視身體的我能（I can）之過程。Merleau-Ponty 的啓示呼應身心學在覺察的過程，強調身體在理解世界和實現自我的核心作用。

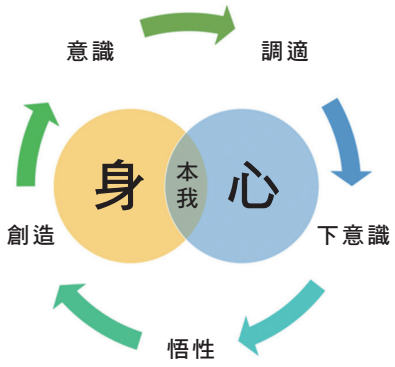
Feldenkrais（2010 / 2017）記錄他和戲劇學者 Richard Schechner 論及「意象、動作與演員：潛能恢復」之觀點，Feldenkrais 提出：「察覺的關鍵在於行動，或是與自己的骨架和肌肉保持聯繫的能力，這並非放鬆狀態，我們的目標是健康、有力、輕鬆而愉悅的使用力量，亦即優張力（eutony）」。這種優張力是身體的理想狀態，肌肉張力和放鬆之間達到全然的平衡，動作流暢且有效率，又能保持身體高度的覺察敏感度。

Feldenkrais（2010 / 2017）也進一步指出瞭解意識的身體面向，得以使個體更深刻地認識自己，如同解剖學幫助我們對身體的運作有詳盡的知識、神經解剖學則讓我們得以瞭解某些心靈活動；機械性的重複一個行動，對於身體意象的擴展和探索並沒有什麼價值可言，它只不過是肌肉的鍛鍊。若要讓練習能產生自我意象的發展和釐清，就必須專注於：（1）行動本身的每一個部分；（2）行動中感受到什麼；（3）整體的身體意象，以及行動對身體意象的作用。只有在持續的覺察與重新評估中修正，才能邁向正確的身心觀點。學習的過程也不應只是由認知層面去建構身體的知識，因爲身體的經驗具有不可取代性，透過內在覺察改變個體身體的運作方式，才能從而達到更完善的健全身心。

由此可知，身心學關注的是身體感知與經驗的一門學科，強調如何透過意識覺察來改善身體的使用方式，進而影響生活的改善。身心並非二元論，而是互相牽制著彼此的，唯有在意識的引導之下身心得以調適，從呼吸的調整、身體構造的理解，再經過有意義的訓練，使個體身心的行動達到下意識。研究者認爲身心學的進程不僅關注個體內在的身心體驗，更延伸至生活中的行動層面，「創造」就是身心學的極致展現。進一步說，在身心學的動態歷程中，會經歷「意識」階段：個體開始覺察身體的動作、情緒與反應；「調適」階段，透過練習與調整，在意識層面修正動作；「下意識」階段，動作與覺察逐漸內化，身心整合成爲一種下意識的智慧；「悟性」階段，在實踐中領會，從身體經

驗中產生深層理解；「創造」階段，自由運用內化的覺察與感知力，進行自我表達並改善生活。身心學的進程，詳見圖 1。

圖 1
身心學的進程



參、Jacques Lecoq 方法與面具訓練

法國戲劇家 Jacques Lecoq 是當代具有啓發性的戲劇教師，其體系以「動作」爲核心，強調演員如何透過身體與空間來傳達情感。Lecoq 重視身體結構與運動方式，鼓勵表演者擁有嬉戲和開放的態度，追求一個讓肢體語言能完全展現的劇場表演訓練（Lecoq 等，2002 / 2018）。

Murphy（2017）指出 Lecoq 的劇場教育學奠基於此一原則：即所有身體、心理、智力及情感的表演層面，皆可透過優先關注「運動中的身體」來觸及，因此 Lecoq 方法與基於心理學的表演形成了對比，後者強調透過情緒和心理來發揮作用，儘管 Lecoq 並不否定這些表演元素，但其重視的是透過身體動作來達到的目的。換句話說，有別於前蘇聯戲劇家 Stanislavski（1936 / 1989）早期以心理寫實作爲表演訓練的方針，強調演員內在情感和動機的養成，Stanislavski 的身心合一是「相互關聯或存在於肢體和心理之間」，Bella Merlin 也以「持續內在的即興」描述身心合一的理想狀態，對表演規定的情境敞開、經歷並且做出回應（Zarrilli，2008 / 2014），所以 Stanislavski 的身體動作是由內心的眞實感受驅動的；反觀 Lecoq 的身心觀則是由外而內，並透過遊戲、即興練習刺激表演者的身體創造能力，同時也強化動作分析的應用（Lecoq 等，2002 / 2018）。此外，Lecoq 以面具作爲方法，從無語言之心理狀態再到不同的面具練習等，按照教學順序排列分別爲：中性面具、幼蟲面具、表情面具、義大利即興喜劇面具（commedia mask）、紅鼻子（red nose）（董佳琳，2009），這也開啓了對身體使用的想像，以下進一步說明。

一、中性面具

中性面具並非角色而是中性的生命個體，它處於穩定平衡、肢體協調的狀態。當演員瞭解何爲平衡時，才能將角色的失衡或衝突表現得淋漓盡致（Lecoq 等，2002 / 2018）。Lecoq 以中性面具探討身體的動力狀態（dynamic）和結構，其係指萬事物之內所蘊含的運動、韻律、空間以及力量，是萬物中最原始且核心之精神（董佳琳，2009）。因此，它成爲面具表演的基礎，帶領表演者探索動作本質。

二、幼蟲面具

幼蟲面具另譯「未完成面具」，其造型有如動物或不知名的生物，並非字面的「幼蟲」。幼蟲面具的五官尚未成形，由簡單的形狀如球體、正方形等組成，靈感自瑞士巴爾地區嘉年華所使用未上色前的面具，它還不足以成爲一個「眞正的人」；藉由幼蟲面具的練習，表演者可以體悟「由造型進入角色」，然而，幼蟲面具的獸性與奇幻性相較中性面具就來的更多些（Lecoq 等，2002 / 2018）。因此，表演者須從面具的線條找到身體行動並提高表現張力。

三、表情面具

表情面具具有清楚的線條與造型，更具備明確的情緒或角色特質。這些分明的情感層次，使得角色的輪廓線條更加清晰（董佳琳，2009），例如：在戴上全臉表情面具必須是全身肢體語言的運用以及重新感受強感和情緒之強度。Lecoq 等（2002 / 2018，頁 78）指出：「全臉面具能將表演簡化並且使之更具結構，因為它賦予身體極為核心與精髓的姿態動作。它將表演精煉化，過濾掉寫實心理式複雜的眼神，賦予身體一連串的先導姿態」。面具能有效揭示並延伸個體的內在心理與外在行動之間的關係，戴上面具後，表演者轉而透過身體語言與動作來表達情感和角色動機，促使表演者高度覺察自身的肢體動作與內在感受，進而達到身心合一的狀態。

面具，即一種僞裝形式，覆蓋臉部或整個頭部，它隱藏了佩戴者的眞實面貌，並透過面具的特徵象徵另一種形象（邱敏勇，1984）；人類學者 Tonkin（1979）提到面具和力量有深層的連結意涵，戴上面具的過程本身就是一個複雜的連結，這包含了面具、當地習俗和承載者之間的綜合關係。因此，戴上面具就是一種儀式化的過程，並具有社會符號的特性。當儀式性、宗教意味降低，面具也能成爲訓練表演者的工具，如同肖英（2009）指出對初學表演者進行面具的形體訓練，是一套有效的教學法，其能激發演員

的想像力、擺脫自我，運用自己的肢體創造不同的人物形象；張曉華（2011）論及面具的功能有五類：「幫助帶面具者進入一種想像的世界」、「產生保護作用的安全感」、「易於角色的裝扮」、「產生裝飾美化的效果」、「投射心理的意向」，在在顯示面具作爲一種媒介，具有一定的影響力和效力。

然而，Lecoq 尋找的是眞正屬於劇場的面具，亦即能夠傳遞人性並且提供轉化而達到特定表演層次的面具，這不僅作爲創造角色之方法，也成爲本文關注的身體覺察方法，間接地提升個體關注更深層次的學習與自我發現。與法國哲學家 Descartes（1641 / 2017）身心二元論（mind-body dualism）論述截然不同，Descartes 將心靈／精神與身體／物質化爲兩種本質上完全不同的實體；Lecoq 則將身心化爲一體，要求表演者對自己的身體有高度的感知覺察力並且持續對內在狀態修正，使每個行動都能精確回應角色的心理歷程，達到一種心流經驗的自由性和創造性（Lecoq 等，2002 / 2018）。

在 Lecoq 等（2002 / 2018）的面具訓練中，中性面具的練習與身心學的觀點相契合，其目的並不是幫助演員塑造角色，而是讓演員回到最純粹的身體狀態，發展對動作、空間與當下的覺察力；幼蟲面具與表情面具則進入戲劇情境中非本眞化的狀態，這是一個更具動態有機性與表現性的投射練習，這樣的身體覺察是發生在戲劇創作的層面，透過角色在舞臺上的行動中，以後設認知思考反觀「我」該如何動、爲何而動。「唯有體驗、覺察身體，才能真切知道身體是擁有智慧的，也才能肯定、充實、改善、轉變自我，進而提升自我；如果不去體驗、覺察身體，想要開發身體智慧亦無從、無法開啟」（張玉佩，2005，頁 124）。面具下的身體覺察不僅是創造角色的方法，也是一種深入感知身體行動的媒介；面具不只是表演的工具，它還能引導個體提升對身體覺察的敏感度並整合自我意象，透過這樣覺察得以進一步改善、深化生活中對動作的感知與應用。

肆、研究方法

一、參與觀察法之定義

本研究採取參與觀察法（participant observation），運用科學步驟和特定工具，對特定現象、行爲或事件進行系統化的觀察與記錄，來收集數據和理解現象，以便深入理解與分析。

Lindemann 認爲傳統文化研究中的訪談者通常被視爲客觀的外來觀察者；唯有深入參與被研究者的生活世界，這樣才能眞正理解現象或行動的意義（潘淑滿，2003）；*教*

*育大辭書*論及參與觀察研究的優點在於較易獲得眞實的直接資料及可以減少被觀察者的反作用效果，所得研究結果有較大的應用性（黃國彥，2000）。因此，參與觀察法提供研究者在教學現場眞實參與與觀察之間的靈活度，這不僅允許研究者深入瞭解青少年的行爲，還能從內部視角揭示行動背後的動機與意圖，提供更豐富的研究資料。

二、研究流程

本研究流程分成籌備期、觀察期與結論期。在籌備期中，研究者先界定青少年的身心狀況與問題，接著進一步分析成因，並從文獻探討中釐清青少年的發展特徵、身心學與 Lecoq 等（2002 / 2018）方法理論，再擬定論文架構與 14 堂「面具下的身體覺察」課程設計；在「觀察期」中，依照前一階段的課程設計，實施身心學結合面具應用於國中表演藝術之課程，藉以觀察青少年的身體覺察狀況，將觀察到的資料進行蒐集與編碼，同時進一步與研究問題進行比對，找出關聯性；在「結論期」中，將研究者、專家諮詢與學生三方之資料進行分析與詮釋，詳細描述觀察方法、過程、發現與分析結果，並對發現進行討論，撰寫成論文。

三、三角檢證（triangulation）

本研究透過三角檢證法，在研究者、學生、專家諮詢三方中，依照研究主題中蒐集不同角度的資料來降低偏誤，達到研究之客觀性。在專家諮詢方面，邀請具有豐富劇場與教學實戰經驗的劉大瑋，其除了曾爲沙丁龐客劇團團員並接受 Lecoq 等（2002 / 2018）方法訓練外，也有多齣面具表演的經驗，現於國立臺灣藝術大學兼任表演方法／排演課程。

此外，本研究也經過藝術領域會議的說明，讓同領域教師知悉研究之課程進行與架構，同時也開放教師們公開觀課。

四、資料蒐集與編碼

在蒐集研究資料的過程中，觀察者必須融入被觀察的情境，透過密切的互動，深入體驗、傾聽和觀察，以理解被研究現象、行爲或事件的意義（潘淑滿，2003）。研究者於每堂教學後撰寫「教學藝術家日誌」，針對課程狀況與學生反應進行反思；學生於課後書寫「學生表演紀錄」文字書寫自己的身心變化與課堂觀察、兩張學習單「面具動作覺察」、「生命光譜」；期末再填寫「學生期末回饋表」自我檢核是否在身體覺察上有所改變；此外，研究者也抽訪不同班級的學生進行深度訪談、與「專家諮詢」三次，確

保研究問題、方法與理論基礎是適切的，避免研究發散或過於狹隘，釐清關鍵概念。資料編碼分類說明表，詳見表 1。

表 1
資料編碼分類說明表

資料類型	編碼	代號	說明
教學藝術家日誌	藝	藝 1120511	112 年 05 月 11 日之藝術家教師日誌
學生	S	S90201	902 班 1 號學生
學生表演紀錄	週	週 S90201	902 班 1 號學生之表演紀錄
學生期末回饋表	末	末 S90201	902 班 1 號學生之期末回饋表
學生學習單	學	學 S90201	902 班 1 號學生之學習單
學生深度訪談	訪	訪 S90201	902 班 1 號學生之深度訪談內容
專家諮詢	專	專 1	第一次專家諮詢

伍、研究結果與討論

一、身心學結合面具應用於國中學習階段之課程設計

身心學與 Lecoq 方法在理論與實務上各自發展成熟，但經檢索國內外的期刊與博碩士論文，並無將兩者直接結合之研究案例。身心學強調個體透過對動作、感知與習慣模式的覺察，進而重新修正自我意象（Feldenkrais，2010 / 2017），達到身體與行爲的調節；Lecoq 的面具訓練則以身體爲主體，透過去除語言與臉部表情的依賴，強化對身體動作、空間感與節奏的感知（Lecoq 等，2002 / 2018）。具體而言，本研究參考 Feldenkrais（1972 / 2017，2010 / 2017）與 Barba、Savarese（1991 / 2012）等學者對身體覺察與表演能量的詮釋，並結合 Lecoq 等（2002 / 2018）對面具訓練的階段式歷程，發展從中性身體的覺察過渡到借鏡角色的覺察之課程架構，企圖探究身心學結合面具是否眞的能成爲一種促進身體覺察的創新可能？

回應身心學在教育的應用可分爲兩種主要方向：一是作爲獨立的學科或專門的教學，進行一系列身心技巧的練習，讓學生直接體驗身體的運作提升覺察力，同時加深對自我認識的理解，這種方式強調身體與心理的整合，促進學生在身心層面的全面發展；二是身心學的理念與觀點融入到其他學科的教學設計中，作爲一種輔助性的方法，增強學生的學習體驗，使得身心學的核心概念不僅限於專門的身體練習，而是成爲一種跨學科的教學工具，幫助學生在學習過程中發展更深刻的自我覺察和內在理解，從而提升學習效果（王湘緹，2017；劉美珠，2010）。

本研究採用身心學融入表演藝術課的方式，以「面具」作爲載體發展「面具下的身體覺察」課程，帶領青少年在戲劇情境下動中覺察，更透過生命教育議題的引導、人性論與自我觀的理解，「肯定個體不只是時空中具延展性的客體，更是不能被物化的主體」（教育部，2020），藉由覺察過程促進學生尊重身體智慧，改善自我意象。以下針對課程設計理念、課程架構與活動進行說明。

（一）課程理念

身體的美感經驗具有重要的啓發作用，不僅能夠幫助我們認識自己和他人，更是一種從個人到群體再回到個人內在的學習過程，這種體驗有助於培養學習者對於身體感知的敏感度，從而提高學習效果；身體的美感經驗也能激發思維能力，幫助我們更好地認識世界，同時也能夠改變人與人之間的關係，在這種改變中，我們找到了發展的機遇，因爲人的生命本身就是一種不斷創造的歷程（容淑華，2016）。身體是我們經驗世界的途徑，透過身心學結合面具的方式，企圖讓青少年更細膩的感受身體、覺察自我。

「面具下的身體覺察」強調青少年個體的獨特性，透過一系列的面具練習找回身體自主性，並在教師的引導中身體覺察、修正自我意象。「身體」是一個充滿情緒感知的有機體，具有動態變化與持續流動的特性；它蘊含自我調節與自我覺察的智慧，並同時具備「內在自省」與「外在被觀察」的雙重可能性（劉美珠，2005）。當面具的存在使青少年的面部受到限制，迫使個體將情緒與意圖轉移到身體動作之中，這種轉移促使青少年更專注於身體的運用，發展更細膩的動作語言，並提升對動作的敏感度。

依據「跨領域美感教育卓越領航計畫」揭示跨領域美感的課程定義：「以藝術媒介、藝術概念、美感元素與藝術資源等作為活化、輔助與融整其他學科學習的媒介、資源與策略及主軸，建構『以藝術為核心』（arts-based）的跨領域美感課程」（國立臺灣師範大學美術學系，n.d.）；Drake、Burns（2004）也指出「跨領域／學科」要先釐清問題意識，找到「主題」的範圍以發展「概念」，再從「概念」的實質內涵與特徵歸入不同學科，針對學科間的共融處進行探究，或以「概念」統整學科或領域的知識內容進行課程設計。本課程設計以表演藝術課爲基礎，透過 Lecoq 等（2002 / 2018）方法的面具運用作爲探索身體的核心主題，此外，連結身心學理論、視覺藝術的雕塑技巧、生命教育議題，企圖豐富青少年理解自己的身體狀態，並回到「人」本身探索各學科中的概念統整。

（二）課程架構與活動

「面具下的身體覺察」共計 14 堂課，630 分鐘，分三個階段：中性身體覺察期、借鏡角色覺察期、身體覺察創作期。

第一階段「中性身體覺察期」，以中性面具爲主軸，帶領學生覺察動作的本質，初步開啓身體的覺察階段。在活動方面，首先介紹世界的面具表演與運用、人體的結構，更大量透過身體遊戲探索人與空間、人與人、人與物件的關係，並以中性面具的「甦醒」、「元素旅程」與「質感」等練習引導學生觀察動作本身，覺察自己的身體狀態，再討論生活中身體之於我們的重要性。

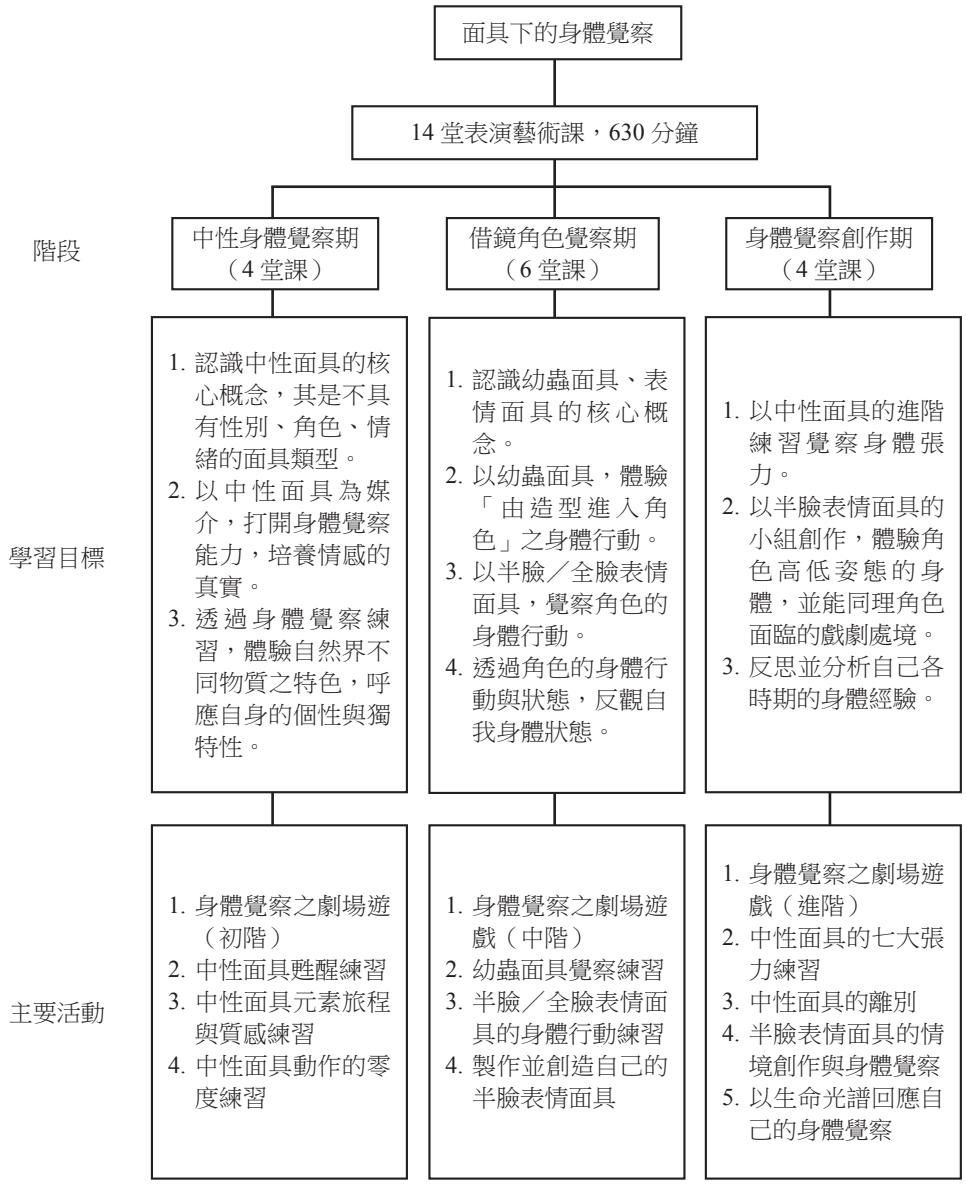
第二階段「借鏡角色覺察期」，透過幼蟲面具、表情面具的多元應用，向角色的身體行動學習，並反觀自我的身體狀態，亦即探討角色與自我之間的身體異同，運用不同性格的面具來探索角色爲何而動。在活動方面，以幼蟲面具的「誕生」、「移動」、「學習人類的動作邏輯」等練習，覺察初生的生物如何動、爲何動；再藉由半臉／全臉表情面具的身體行動與姿態，引導學生反觀自己在生活中的覺察經驗；在此階段的最後，學生也會以紙漿面具與超輕粘土等複合媒材製作自己的半臉表情面具，並於第三個階段使用。

第三階段「身體覺察創作期」，加深加廣第一階段使用的中性面具，引入「七大張力」（seven levels of tension）與「離別」的情境練習、進階的身體性劇場遊戲，如：「不斷雕塑的人體塑像」、「鏡子與影子」、「水的三態變化」，再進一步將前個階段製作的半臉表情面具進行「高低姿態的身體創作」，覺察身體在不同地位中的變化，最終以「生命光譜」回應 14 週課程。

在三個階段裡，研究者基於 Erikson（1963）、Elkind（1978）對青少年的研究與自身在教學現場的綜合性理解，進一步以 Lecoq 等（2002 / 2018）面具訓練中的三種類型：中性面具、幼蟲面具與表情面具作爲身體覺察的媒介，企圖從感知身體到再到整合表達的身心發展歷程所做的有機設計，然而三種面具類型並非各自獨立的練習，而是循序漸進、逐步深化的教學架構，從「中性」到「原型」再到「角色」，對應「去慣性」到「探索」再到「建構」的內在轉化歷程，回應青少年在身心覺察的需要。「面具下的身體覺察」課程架構圖，詳見圖 2。

圖 2

「面具下的身體覺察」課程架構圖



二、「面具下的身體覺察」之課程實踐與討論

容淑華（2022）指出應用劇場中「具身的體現」強調帶領者如何面對非專業的參與者引導其動身體，這是一種敞開自我、感受五感知覺的過程。身心學結合面具的戲劇課程也是屬於應用戲劇的一環，企圖讓青少年在戲劇的情境下覺察身體、改善自我意象。

「面具下的身體覺察」課程從 108 學年度開始實施後不斷修正。本文以 111 學年度 OO 國中九年級 434 位學生爲對象，進行課程實施與討論。首先，學生回答研究者的訪談提問「你覺得國中時的身體狀態如何？」，紛紛以負面的字句回應：

長時間坐著唸書，背部和肩膀時常都很痠。如果壓力比較大，腸胃也會不太好。（訪 S90322）

身體狀態比較僵硬常常會駝背，尤其是坐著的時候，而且肩膀很容易緊繃，可能是因爲長時間寫作業或者背書包的關係。（訪 S90328）

因爲常久坐，手腳覺得麻是常態，且因時常需要寫字，彎腰駝背更是必經的過程。對我來說腰痛是最難熬的，感覺自己讀書時像一隻毛毛蟲，一直蜷縮著身體，舒展不開。（訪 S92215）

我的身體像是疲弱無力的懶骨頭！駝背、下巴抬高、脖子前傾。（訪 S92238）

身體就有點像是沒靈活性的木偶，動作不太順暢，也不太會主動調整自己的站姿或坐姿。（訪 S90325）

學生間接指出體制教育長期讀書造成的壓力狀態，特別九年級青少年正面對升學考試的緊繃感直接反映在身體上，也有學生表示國中三個年段的身體觀察：「七、八年級時身體很輕鬆，像兜風的車子，但九年級開始因為要備考所以我覺得我的身體像高速行駛的車子，感覺全身都很緊繃、肌肉僵硬，即使沒休息夠，每天還是要很規律的啟動」（訪 S91724）。

研究者追問：「你平時會覺察自己的身體狀態嗎？」，學生的回應幾乎是否定的：

我很少確切的覺察出自己身體的變化，大多是只有在嚴重到疼痛時，才會特別關注到。（訪 S92215）

動作都是很憑感覺的，沒特別想過自己是怎麼站、怎麼坐，甚至走路的姿勢也沒有察覺過。（訪 S90328）

我不太會覺察自己身體的狀態，每天就只是日復一日做著同樣的事，也不太管自己身體。（訪 S90301）

日復一日，太習慣自己這個人，不太會再往內檢視，反而會觀察外在的環境或事物，花比較少時間在自己身上。（訪 S91333）

然而，若透過適切的動作課程找到舒緩身心壓力的方式，更能提升青少年對身體的掌握與調適力，如同曹雯芳（2007）指出當身體與意識在覺察中達成協調，個體將能更有效地適應環境，提升自我調節能力，並促進生理與心理的整合，以實現更高層次的身心平衡與行動效能。

以下針對「面具下的身體覺察」三階段：中性身體覺察期、借鏡角色覺察期、身體覺察創作期，探析課程實施以提升身體覺察之狀況與成效：

（一）中性身體覺察期

中性面具要求演員探索在環境中如何存在，它使演員處於一種探索、開放與隨時準備好的接受狀態（Lecoq 等，2002 / 2018）。然而，對於非專業演員的青少年而言，更強調了身體動作的掌控、空間意識和覺察力，重視個體的身體和內在情感的連結，如同學生說：「它讓我們全部人回到最原始的狀態……沒有經過任何修飾的動作，就是拋下一切吵雜、包袱、情緒、思想，一切歸零的狀態」（週 S90207）。面具是一種「屏障」，使得青少年更願意放下自己的眾多包袱，如同一張純潔的「白紙」，嘗試拋開個人的習慣和先入爲主的觀念，專注於純粹的身體動作和表現。專家指出：「中性面具是一個減法的過程，每個人會有自己的身體慣性，然而中性面具沒有表情，要如何符合面具的形象，反而是動作要純粹與乾淨，越是表演越不是中性面具，越去感受就會越正確」（專 1），因此，當臉被遮住時，身體如何像一張會說話的臉，個體如何靜下心覺察是該階段的重要目標。

在中性面具的「甦醒」練習裡，學生戴上中性面具後躺於地面，透過研究者的引導喚醒自己的身體、關節、肌肉。有學生表示：

> 我第一次認眞意識該如何動，看到平時不會注意的細節上。（週 S90234）
> 從無到有讓它產生自我的意識，慢慢甦醒的過程，好像自己創造了一個新的生命，是一種新鮮的體驗。（週 S90314）
> 我從一片空白、沒有個性中甦醒，對一切周遭充滿了不確定和盲目而漸漸在摸索中發現自我並給予中性面具一個生命。（週 S90304）
> 當戴上中性面具時，內心必須完全放空，順應著心流移動，而在那之中自我的意識不復存在。（週 S90536）
> 我們體驗到何爲生、何爲動，感受最純粹的肢體。（末 S90309）

這套練習回應 Feldenkrais（1972 / 2017）提及自我意象的四個要素：動作、感覺、感受和思考，在中性面具下，身心的牽動確實發生於其中。不過，有少分學生未能專注覺察動作，「學生認為覺察的速度過慢，也有學生表示覺得覺察的過程是因為覺得戴上面具很悶熱」（藝 1020301）。爲了改善此一狀況，研究者嘗試調整教學節奏、提醒學生在過程務必留意呼吸、不可憋氣外，並加強引導語的清晰度。中性面具「甦醒」示範，詳見圖 3。

在「元素旅程」的練習中，學生透過想像力穿越五種不同空間地形：森林、隧道、平原、懸崖、海，過程中運用走、跑、跳、滾、翻、爬等動作。這個練習對於身體覺察的應用莫過於空間帶給身體質感的差異，學生表示：

> 老師帶領我們去了很多地形，那時候我覺得身體也不由自主動了起來，很像中性面具有了魔法指引著我們。（週 S92321）
> 我感受到了平靜，從森林中的甦醒，到看見大海的震驚，每個人的表演都使我感到新奇，少數看見大家不同的一面，令人不可思議。（週 S92322）

「元素旅程」激發學生在身體覺察、空間感知等層面的探索，如何透過身體經驗來深化個體對自身與環境的理解，發展更細膩的身體覺察。

心理學家 Piaget（1976）指出 11 歲以上的青少年正處於形式運思期，青少年能進行假設性思考，以合理和具有邏輯的方式進行推理，此外，個體開始能使用符號、處理抽象概念，並理解與事實相反的命題。在中性面具「質感」練習中，就是透過抽象概念向自然界學習；研究者延伸 Lecoq 等（2002 / 2018）練習中的物質／元素：火、水、風、土、木、膠、酸、鋼等，進一步讓學生把玩自己攜帶的物件。學生表示：「我覺得自己戴上面具後，感覺就像是變了一個人一樣，需要好好重新認識自己，用不同角度看世界」（末 S90331）、「戴面具後，我已經不再是我，我成為自然界的任何一種可能」（週 S92205）。學生指出了面具對身體意識與自我感知的影響，重要的是感受能量的動態性如何在身體流動，發展出最直覺的運動模式。研究者也歸納了學生帶的物件：「有看到電線、塑膠袋、水瓶、雞毛撢子等，布料可能讓動作變得流暢、延展，金屬或偏硬的材質可能帶來剛硬、沉重感，動作變得堅實」（藝 1020330），這些練習讓學生跳脫固有的身體認知，反而直接以身體作爲感知世界的核心；有學生說道：

> 因爲平常和他人互動時都是面對面、用言語來溝通，但是當戴上中性面具後，因爲臉被遮起來而且又不能說話，意識都集中在身體如何動。（週 S90102）
> 在體驗中，戴上那個面具旁邊不再有他人，只回歸自我，五官變得敏銳，每個動作都是有意識的組合。（週 S90205）

中性面具「元素—水」練習，詳見圖 4。

圖 3
中性面具「甦醒」示範

圖 4
中性面具「元素—水」練習

中性面具不僅是一種訓練工具，同時也是哲學體現，它強調動作的純粹性和自然性，帶給青少年一種截然不同的身體覺察歷程，如同學生說道：

> 戴上中性面具時，有種脫離自身角色的感覺，類似於用旁觀者的角度檢視自己的每個動作，但也僅限於靜靜的看，沒有任何評論；又或者是說將腦袋清空，重灌資料的概念，從頭再一次瞭解、觀察自己。在這之後，感覺到是更認識自己，也體驗到「單純」；而情緒複雜時，也靜下來好好想想，感覺一下最純粹的自己。（訪 S91333）

中性面具促進個體的認同作用，更讓青少年有機會靜下來覺察、專注於身體動作和周圍的環境，尤其在平時生活過度依賴言語表達，中性面具則讓身體化爲一張會說話的臉，回歸探索更普遍的情感和狀態，打破個人特質的限制。

（二）借鏡角色覺察期

第二階段主要透過幼蟲面具、表情面具的多元運用，讓青少年從角色的身體行動中學習並反思自身的身體狀態，以探索自我與他者之間的異同。

1. 在幼蟲面具下的身體覺察

佩戴幼蟲面具的青少年需依靠身體動作順應面具的紋理、線條造型而行動，如同學生指出：「幼蟲面具有固定的造型，可用造型推斷出性格、特質，進而形成角色」（週 S90313），這鼓勵學生自由的探索和發展創意覺察身體狀態。

研究者提供給學生五種不同造型的幼蟲面具，諸如：外型滑稽且顯得有些愚笨的「白痴」（Idiot）、外在高雅又自信的紳士「查理斯」（Charles）、體型笨重但充滿童趣的「大

胖」（Fatty）、驕傲自負又笨拙的「哼鼻」（Snort）、造型厚道看起來嫉妒不滿的「噘嘴」（Pout）。在幼蟲面具的「誕生」與「移動」練習中，學生發現：

> 戴上幼蟲面具後會有一種變成「小孩」的萌懂狀態，而同學戴起來的感覺就像是變成了一個人似的。（週 S90407）
>
> 他們戴上面具後，彷彿變成了一個不一樣的人，完全和面具融爲一體，像個有著豐富情緒的可愛小動物。他們的身心完全合一，沈浸在表演裡。（週 S90305）

這激發了在沒有社會文化約束框架中，覺察動作本能與最原始身體狀態的身體經驗，特別是每個面具都有獨特的移動方式，必須深刻感受重力與肌肉控制。

Lecoq（2006）指出更重要的是觀察生物和事物如何運動以及它們如何在我們身上找到反應。對於表演而言，幼蟲面具強調身心合一的表現力，倘若只隨意做出動作，卻不是以幼蟲面具的形體出發，這將是斷裂、拼湊的結果；對於身心學結合面具的應用而言，青少年需從觀察面具的造型開始來提高對它的控制力，如同學生記錄：

> 滑稽的動作搭上浮誇的面具，是生動、引人注目的，尤其同學身心合一時，彷彿成了他人。（末 S90515）
>
> 幼蟲面具雖然造型簡單，只是由幾個簡單的幾何圖形組成，但是其動物性強烈，我作爲觀眾時，能看見身心行動有具體被表現出來。（週 S90427）
>
> 能發現幼蟲面具就如同一個對世界充滿好奇的小孩子，在表現上會有一些誇張像是驚奇的事就會有誇張的表現，令我驚豔。（週 S90405）

幼蟲面具超越個人習慣和限制，嘗試以不同於人類日常的動作邏輯，拋開慣性，重新適應與創造。

在幼蟲面具「學習人類的動作邏輯」的情境練習中，有幾個幼蟲面具角色被帶到集中營，另外有兩位未戴面具的人類指揮他們各項實驗，包含命令、追逐甚至嚇牠們，從中觀察牠們的反應。這個練習旨在讓青少年覺察外來的刺激如何改變身體動力，當動作方式改變時，內在的感受與思考模式也會產生變化。學生表示：

> 我最印象深刻的是同學們戴上中性面具後的奇異行爲，一切在我眼中看似不合理卻又有點合理（畢竟面具本身就長得很不合常理），配上情境後，我看見了

這些角色在被形塑之下的「可愛一面」，彷彿教室中出現了外星生物一般。（週 S90237）

戴上幼蟲面具後所呈現那無知卻又新奇的渴望，當我們都認爲那是不符合常理的行爲及動作時，但對初誕生的生物來說，這些都只是對世界的探索。（週 S92233）

幼蟲面具「學習人類的動作邏輯」，詳見圖 5。

此外，研究者從學生的身體表現發現：「白痴角色不管是哪個學生戴，身體的動作都看起來慵懶滑稽且重心貼近地板；查理斯則像一隻鳥，動作敏捷，對任何事情都很好奇，不畏懼權勢」（藝 1020420）。在現實生活中，學生可能會發現自己的身體早已適應了某些權力關係，如同在學校或家庭中，是否習慣於特定姿態來回應權威，而在這個覺察練習中，青少年可以透過身體實驗來體會服從與反抗的差異狀態，進一步反思自己日常的身體語言與情緒反應；當然也有少部分不成功的狀況，研究者歸納爲「學生戴上面具因為不清楚自己的面具長相而焦慮」（藝 1120511），因此，研究者以鏡子作爲解決的方案，讓青少年在上場前以及需要之時找到繼續行動的力量，確實有大幅改善問題。幼蟲面具：白痴的身體練習，詳見圖 6。

圖 5
幼蟲面具「學習人類的動作邏輯」

圖 6
幼蟲面具：白痴（Idiot）的身體練習

幼蟲面具不只是表演訓練，更是成爲身體覺察與身心解放的創意實踐，如同專家提到：「幼蟲面具像是一個過渡階段，從精神面到對『性格』上的探索，它是天真的、直線的，學習身體可以如何做自己，形塑自己。青少年在社會化的過程裡，怎麼重新在過程裡面找到自己」（專 1、專 3），這促使青少年在行動中理解其內在動力和外在表現；幼蟲面具的動物性，也使青春期的學生更能正大光明地探索內心深處「原始的我」，回歸自由、不具包袱的身體覺察。

2. 半臉／全臉表情面具的初探

在第二階段後半段，研究者讓學生以全臉表情面具的「一二三木頭人」、「喪禮／逃獄」練習探索情境下的身體覺察。

表情面具有清晰輪廓的五官，學生必須進一步從面具的造型、喜怒哀樂與七情六慾中覺察自己的身體和情緒狀態。全臉表情面具讓青少年進入一個更深層次的情感表達過程，並使他們放下自我防衛，深入探索內心的感受，然而專家也指出：「不可忽視對於動作的研究、默劇的研究，動作的延展，每個動作背後都有動作的意識」（專2）。因此，在課程的鋪陳環節中，研究者也引入「不斷雕塑的人體塑像」、「鏡子與影子」、「水的三態變化」的身體練習增加身體覺察的豐富性。

Charlotte Bühler 從心理方面觀察青年期的特徵發現，此時期的個體感覺器官敏感、感官的經驗增加（魏教哲，1997）。青少年在發展的過程中，會經歷強烈的情緒波動，而全臉面具的訓練幫助他們將這些內在的情感具體化，使他們能夠更加覺察到自己身體的情緒反應，如同學生的觀察：

> 戴上全臉表情面具時，開始注意自己如何控制自己的手、腳等部位去呼應角色的生命故事，第一次有這樣的感覺，很酷！（訪 S90326）
> 我發現戴上全臉表情面具的時候可以完全拋下自己的身分，專注在角色的動作和表現不用去在意別人的眼光。（訪 S90329）

在第二階段的最後，研究者和視藝教師跨域合作，以紙漿面具與超輕粘土等複合媒材帶領學生理解機理與人體結構，研究者記錄道：

> 面具的製作讓學生由外而內塑造角色，在捏塑的過程雖然僅只於臉部，但學生需要理解五官與身體的結構，從細微的覺察延伸到全身；如果一張面具的特徵是沉重的眉毛、下垂的眼神，那麼身體的重量感、步伐的拖曳、肩膀的弧度也會有不同。（藝 1120425）

製作專屬的半臉表情面具主要也是爲著第三階段的小組練習與身體覺察而準備。

（三）身體覺察創作期

首先，研究者再次引入中性面具的練習，以「七大張力」與「離別」做爲暖身。在前者方面，七大張力分爲無張力（catatonic）、極度放鬆／冷漠（californian / laid

back）、中性（neutral）、警覺（alert）、懸疑（suspense）、激情／強烈（passionate）、悲劇性地／極度張力（tragic / high tension），研究者觀察到：「學生在每個張力狀態對應著不同的身體能量與動作特徵時，更需要細緻地觀察自己的姿勢、張力與身體變化，特別是前四種是有生活經驗與共鳴的，但後三種的強烈感對國中生而言不易做到，但學生有盡可能嘗試動中覺察」（藝 1020501）。

如同 Lecoq 等（2002 / 2018）指出個體的身體可以在一個純粹、沒有裝飾的空間裡自由探索各種戲劇主題，透過動作捕捉戲劇的內在情感與張力，進而創造出能夠呈現這些內在變化的動力。在「離別」的練習中，青少年讓離別成爲身體與空間、距離與動作的演繹，運用步伐、手勢、呼吸的變化，展現內在的心理活動。

在中性面具的暖身後，進一步以半臉表情面具進行練習。半臉表情面具僅只有上半部的面具造型，下半部則以表演者的嘴型整合，因此聲音變成啓動半臉表情面具的主要工具。專家在訪談中提及：「面具可以去除社會化的自我，我們生活時常戴著看不見的面具，但我們戴著面具反而可以著真實的自我」（專 2）。適切的引導有助於讓青少年在表情面具的覺察過程中，突破自我設限，釋放內在的眞實自我，進而建立更深層的身心連結，特別是半臉表情面具不只是身心變化，還多了語言的使用與力量的轉變。

研究者運用學生製作的半臉表情面具進行「高低姿態的身體」覺察練習，將學生分爲 2 人一組（部分班級 5–6 人一組），透過小組討論分析面具的形象，再到身體實踐感受身體在不同地位中的身體，當聽到研究者敲擊鼓聲後，需進行地位反轉，藉此觀察身體轉變。學生表示：

> 最難的部分是要配合面具來演一個和自己性格完全不同的角色，當自己演出的時後會全心投入其中。（末 S90403）
> 有趣的是同學之間權力不對等的對話；最難的是在半臉面具的呈現時，除身體外，下半臉的表情也要同時出現。（週 S92238）
> 最有趣、同時也是最難的部分，就是要將自己帶入到半臉表情面中，連聲音也要符合角色，雖然剛開始無法做到身心合一，但在每次的練習中，我逐漸體會到表演的喜悅。（週 S92213）

半臉表情面具也稱恍惚面具（trance mask）引導演員進入無自我意識的狀態，擺脫日常習慣與自我評判，專注於當下的身體表演；在結合身心學的應用中，其重點在於讓身體自然主導動作與情感，藉由與當下連結來「發現」角色行動，如同 Johnstone（1987）

指出面具是一種將人格逐出身體，並讓靈魂附身的載體。爲了能讓青少年掌握身體覺察的狀態，研究者也設計學習單讓學生用另一種方式思考角色如何行動，詳見圖 7 至圖 10。

圖 7
面具動作覺察（學 S91512）

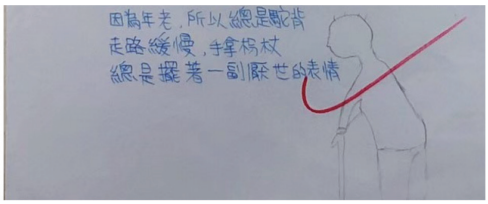


圖 8
面具動作覺察（學 S90211）

圖 9
面具動作覺察（學 S90201）

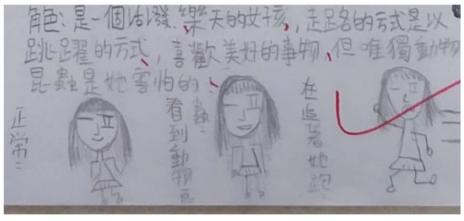
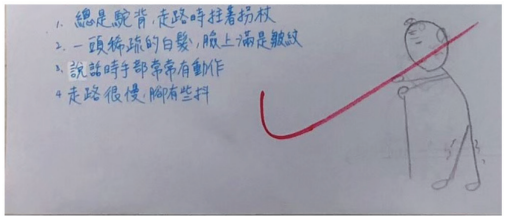


圖 10
面具動作覺察（學 S90404）



研究者歸納學生在進行高低姿態身體覺察練習的狀況：

> 主要以主僕、警匪、國王與臣子、長輩與年輕人的關係設定最常見，從低姿態的屈身到高姿態的挺胸、趾高氣昂，這個過程有助於強化對自己身體的認識與控制，特別是地位關係突轉的設定，讓學生從轉換中感受到身體的力量與控制感。這不僅是對外在動作的調整，更是對內在與動機的發現。（藝 1020405）

回應 Merleau-Ponty（1945 / 2002）從現象學的角度重新解釋了身體觀，他認爲身體不是單純的物理實體，而是知覺的主體，身體是個體與世界互動的基礎，是體驗和理解世界的途徑；Lecoq 等（2002 / 2018）也提醒演員除了用理性的腦之外還能用身心去感受，就像學生發現：「『心』想著那些場景，『身』就不由自主地做出那些場合給我的感覺」（末 S92205）、「因為拋下了包袱，所以在表演時戴上面具實際上卻也是拋下了面具」（末 S90402）、「我開始會去注意身體的細節以及如何調整自己的姿勢」（訪 S90235），在過程裡，身體成爲感受與行動的媒介，而不是一個被動的物體。半臉表情面具的「高低姿態的身體」覺察練習圖，詳見圖 11、圖 12。

圖 11
半臉表情面具的「高低姿態的身體」覺察練習（雙人）

圖 12
半臉表情面具的「高低姿態的身體」覺察練習（多人）

面具的投射作用使得青少年在藝術化的過程中得以身體重新理解這個世界，身體不僅是感知的工具，還是感知的主體，身體是意識的一部分，意識也是身體的一部分。然而，當戲劇的情境進入時，身體覺察是藉由理解他者的身體，借鏡自我身體的狀態與問題。課程末了，研究者藉由「生命光譜」讓青少年向前回憶、向後展望不同階段的身體／心理覺察、重要事件的變化，促進青少年對於「人」有更多想像。生命光譜圖，詳見圖 13、圖 14。

圖 13
生命光譜（學 S92005）

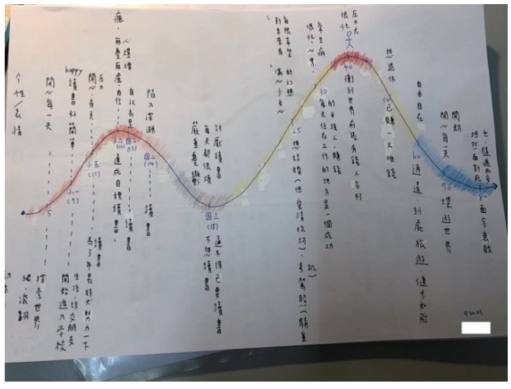
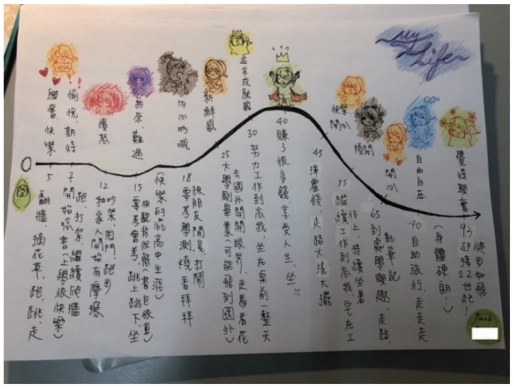


圖 14
生命光譜（學 S92006）



（四）小結

「面具下的身體覺察」的三個階段，層層堆疊、循序漸進，如同 Lakoff、Johnson（1999）指出個體以自己的方式移動以及追蹤其他事物運動的能力使運動在我們的概念系統中發揮了重要作用，我們擁有肌肉並且使用肌肉以某種方式施加力量，這一事實決定了我們的因果概念系統的結構。專家指出：

在身體覺察三階段中，在每個階段都有「身體覺察」的過程，但也不妨試試讓學生體驗不戴面具和戴面具做練習的差別，在過程中綜合討論與創作；然而，無論是哪個階段，如何讓學生能持續對面具表演本質抱有好奇心與投入，不至於羞澀不自在，又或是過度展現，需要靠教學者對面具表演的敏銳度，隨時在課堂上提供適切的指導語來提供方針。（專 3）

在課後的深度訪談中，研究者提問：「上完面具課程之後，對你生活應用與身體覺察上有什麼具體改善？」，學生的回應可分爲三個面向：

1. 面具提升身體覺察與放鬆能力，如同學生表示：

對身體的控制變得更有意識，尤其是中性面具的練習，讓我學會怎麼放鬆又或者是戴表情面具時，要去模仿不同角色的身體動作和聲音，也讓我比較知道如何用身體來表達，發現肩膀太緊時會試著放鬆。（訪 S90328）

我發現平常生活中就需要瞭解自己的身體狀態，中性面具讓我在沒有情緒的狀態下，透過肢體表達我想說的，才發現原來身體狀態也是我們重要的一部分。無論是發掘自己的身體狀態還是情緒，都能讓我們成長。（訪 S90301）

面具練習讓學生專注於此時此刻的身體狀態，與 Feldenkrais（1972 / 2017，2010 / 2017）方法呼應，透過觀察身體來改善不必要的緊張，使身體進入更平衡的狀態。

2. 面具促進肢體表達與情緒釋放，如同學生表示：「我可以藉由不同情緒的面具帶領我做出更好的肢體表達。我覺得透過面具也能讓我放得比較開，卸下原本的包袱」（訪 S90322）。情緒不單是心理現象，也包含身體反應，戴上面具後，學生在身體層面上更自由地表達，這有助於釋放被壓抑的情緒，促進情感的眞誠流動。

3. 面具增強對身體的調節能力並能對生活產生正向影響，如同學生表示：

面具課讓我開始更有意識地感覺自己的身體，比如站姿、走路的方式，甚至是呼吸的節奏，在日常生活中也能更快地調整自己的肢體表達。整體來說，對於身體的控制力變好了，也比較知道怎麼放鬆或調整自己的姿勢。駝背的問題也慢慢有所改善。（訪 S90325）

我能夠更細微的去關注自己和他人，也逐漸察覺到每個人的特殊，且在關注自我的身體情況尤爲明顯，原來的忽視的腰痠，我會透過調整姿勢減緩；生活中，我也會想像自己臉上有一個無形的面具，試著去模仿其可能的行爲，將每個面具的優點內化，逐漸提升自己。（訪 S92215）

我會更注意自己的身體模樣，這也影響了我在日常生活中的姿態有時候會自己糾正站姿坐姿等等，顧及姿態的同時也能自然舒服。（訪 S92238）

身心教育的基礎即從自我身體出發，透過一系列的身心教育活動，養成對身體的覺察能力，並深化自身結構、功能及當下身體經驗之理解，這個過程同時重視重新學習如何尊重和傾聽身體的需求與狀態（劉美珠，2003）。由此歸納，面具下的動作模式學習能夠改變大腦的動作計畫，幫助學生發展更清晰、更靈活的身體控制能力，也促進改變日常行爲與情緒狀態。

陸、結論

首先，本文梳理身心學之理論並回應身心動作教育的原則，以身心學爲基礎，運用各種身心技巧作爲方法，強調回歸身體的起點，透過人體動作等多元的活動設計，引導個體體驗身心的連結，並提升對身體和心靈的覺察能力（劉美珠，2010），再者，轉化原應用於專業演員的 Lecoq 等（2002 / 2018）方法中的面具練習，開創「面具下的身體覺察」三階段課程實踐，以提升青少年身體覺察的可能性。

當面具發揮作用時，會體驗到一種不由自主之感和一種必然性，那剎那的眞實自然是不再表演（Johnstone，1987）。在本研究的課程設計三階段：「中性身體覺察期」、「借鏡角色覺察期」及「身體覺察創作期」中，即充分體現了身心學的觀點，幫助青少年從中性面具、幼蟲面具與表情面具探索身體與情感的牽動，進一步強化身體覺察之應用。

本研究結果發現，（1）「當面具作爲媒介，能有效突破青少年的焦慮感，更能將注意力回歸到自身，在動中覺察」，面具成爲一個強有力的工具，幫助個體探索身心的動態性，進一步邁向創造性的表達，當面具遮蓋了容貌，個體不再僅依神情表達，而身體的感受則被無限放大，這樣的過程不僅增強了學生的身體意識，還對自我認知產生了積極的影響。（2）「身心學結合面具的應用可提升並改善青少年的身體覺察狀態，釋放學業壓力及久坐所帶來的不適」，透過「面具下的身體覺察」課程，學生能夠逐步調整並修正自我意象，進而促進身心的整合與平衡。（3）「中性面具促進青少年釐清自我意象與動作本質」，透過回歸中性、拋開情感與角色，質面個體的身體構造、爲何而動、如何動，從中感受呼吸、肌肉與身體結構的關係。（4）「幼蟲面具與表情面具能促進青少年以他者的視角覺察身體變化，反觀自我的狀態」，在戲劇情境下，體驗與體現他者的身體，間接促進青少年覺察身體狀態進而修正自我意象。

最後，本研究給予藝術教育工作者以下建議：（1）身心學結合面具的應用，教師需要有清楚的指導語並給予學生足夠的覺察時間，才能有最佳的成效；（2）教師授課後需安排學生討論與反思，藉由對話或課堂紀錄釐清身體覺察狀況；（3）教師需根據每個學生的特質，微調差異化的學習活動以符合身體覺察之個別性。

身心學結合面具應用於國中表演藝術課程中，能夠爲青少年提供富有啓發性且具身心整合性的學習機會，這不僅有助於對身體覺察與自我的認識，更有助於提升青少年在生活中對身心狀態的調節能力，藉由人性論與自我觀的理解，幫助青少年在面對生活時有所改變，深信此一創新課程實踐，更在卸下面具後逐漸增強賦能（empowerment）並回應屬於學生的青春人生。

引用文獻

中文部分：

Barba, E., & Savarese, N.（2012）。*劇場人類學辭典*（丁凡譯）。書林。（原著出版於 1991 年）

Barba, E., & Savarese, N. (2012). *A dictionary of theatre anthropology: The secret art of the performer* (Fan Ding, Trans.). Bookman. (Original work published 1991)

Feldenkrais, M.（2017）。*身體的智慧*（易之新譯）。張老師文化。（原著出版於 2010 年）

Feldenkrais, M. (2017). *Embodied wisdom: The collected papers of Moshé Feldenkrais* (Zhi-Xin Yih, Trans.). Living Psychology. (Original work published 2010)

Feldenkrais, M.（2017）。*動中覺察：改變動作．改善生活．改寫人生*（陳怡如譯）。心靈工坊。（原著出版於 1972 年）

Feldenkrais, M. (2017). *Awareness through movement: Health exercises for personal* (Yi-Ru Chen, Trans.). PsyGarden. (Original work published 1972)

Lecoq, J., Carasso, J.-G., & Lallias, J.-C.（2018）。*賈克．樂寇：詩意的身體*（馬照琪譯）。國家表演藝術中心國家兩廳院。（原著出版於 2002 年）

Lecoq, J., Carasso, J.-G., & Lallias, J.-C. (2018). *The moving body: Teaching creative theatre* (Zhao-Qi Ma, Trans.). National Theater & Concert Hall, National Performing Arts Center. (Original work published 2002)

Zarrilli, P.（2014）。*身心合一：後史坦尼斯拉夫斯基的跨文化演技*（馬英妮、林見朗、白斐嵐譯）。書林。（原著出版於 2008 年）

Zarrilli, P. (2014). *Psychophysical acting: An intercultural approach after Stanislavski* (Ying-Ni Ma, Jian-Lang Lin, Fei-Lan Bai, Trans.). Bookman. (Original work published 2008)

王湘緹（2017）。探討身心動作教育應用於改善國中表演社團學生之成效。*臺灣舞蹈研究*，*12*，125-160。https://doi.org/10.6303/TDRJ.201712_(12).0005

Wang, Xiang-Ti (2017). Action research on somatic movement education of performance club in junior high school. *Taiwan Dance Research Journal*, *12*, 125-160. https://doi.org/10.6303/TDRJ.201712_(12).0005

肖英（2009）。面具訓練：形體語言教學探索。*戲劇藝術*，*142*（6），76-84。

Xiao,Ying (2009). Mianju xunlian: Xingti yuyan jiaoxue tansuo. *Theatre Arts*, *142*(6), 76-84.

邱敏勇（1984）。淺說原始社會之面具。*人類與文化*，*19*，100-108。https://doi.org/10.6719/MC.198401_(19).0016

Qiu, Min-Yong (1984). Qianshuo yuanshi shehui zhi mianju. *Journal of Anthroculture*, *19*, 100-108. https://doi.org/10.6719/MC.198401_(19).0016

容淑華（2016）。我的身體即世界的中心：論表演藝術教室中的美感經驗。*藝術評論*，*31*，79-104。https://doi.org/10.3966/101562402016070031003

Jung, Shu-Hua (2016). My body is the world center: The aesthetic experience in the performing

arts classroom. *Arts Review*, *31*, 79-104. https://doi.org/10.3966/101562402016070031003

容淑華（2022）。*以劇場之名．在劇場之外：應用劇場的教育轉向*。國立臺北藝術大學。

Jung, Shu-Hua (2022). *The educational turn in applied theatre*. National Taipei University of the Arts.

國立臺灣師範大學美術學系（n.d.）。*跨領域美感教育卓越領航計畫*。https://www.inarts.world/

National Taiwan Normal University, Department of Fine Arts. (2024). *Cross-disciplinary aesthetic education program*. https://www.inarts.world/

張玉佩（2005）。「身體智慧」之開發：淺談「身心動作教育」與「動作教育」。*學校體育*，*86*，121-126。https://doi.org/10.29937/PES.200502.0019

Zhang, Yu-Pei (2005). "Shenti zhihui" zhi kaifa: Qiantan "shenxin dongzuo jiaoyu" yu "dongzuo jiaoyu." *Physical Education of School*, *86*, 121-126. https://doi.org/10.29937/PES.200502.0019

張雅梁（2013）。從符號學觀點初探中國面具文化。*南藝學報*，*6*，63-88。

Chang, Ya-Liang (2013). A preliminary study of mask-culture in China from semiology perspective. *Artistica TNNUA*, *6*, 63-88.

張曉華（2011）。面具戲劇的「美癒」之旅。*美育*，*182*，36-49。

Chang, Hsiao-Hua. (2011). A "therapeutic beauty" journey behind the mask theatre. *Journal of Aesthetic Education*, *182*, 36-49.

教育部（2020 年 10 月）。*十二年國教課程綱要國民中小學暨普通型高中議題融入說明手冊*。https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=11&mid=7318

Ministry of Education. (2020, October). *Shieryan guojiao kecheng gangyao guomin zhongxiaoxue ji putongxing gaozhong yiti rongru shuoming shouce*. https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=11&mid=7318

曹雯芳（2007）。開發身體覺察能力：從教育做起。*學校體育*，*100*，97-103。https://doi.org/10.29937/PES.200706.0016

Cao, Wen-Fang (2007). Kaifa shenti juecha nengli: Cong jiaoyu zuo qi. *Physical Education of School*, *100*, 97-103. https://doi.org/10.29937/PES.200706.0016

黃國彥（2000）。*參與觀察研究*。樂詞網。https://terms.naer.edu.tw/detail/b158f06ccc9b7b49d7089bea0dd7c831/?startswith=zh&seq=1

Huang, Guo-Yan (2000). *Participant observation*. NAER Web of Words. https://terms.naer.edu.tw/detail/b158f06ccc9b7b49d7089bea0dd7c831/?startswith=zh&seq=1

湯淺泰雄（2018）。*身體論：東方的心身論與現代*（黃文宏譯）。國立清華大學出版社。（原著出版於 1987 年）

Yuasa, Y. (2018). *The body: Toward an eastern mind-body theory* (Wen-Hong Huang, Trans.). National Tsing Hua University Press. (Original work published 1987)

董佳琳（2009）。*沙丁龐客劇團的面具訓練與《地底的天空》演出創作歷程之探討*〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣藝術大學。

Dong, Chia-Lin (2009). *Exploring theater De La Sardine's mask training and creating process of the production of underground* [Unpublished master's thesis]. National Taiwan University of Arts.

劉美珠（2003）。身體覺察。*大專體育*，*68*，141-147。

Liu, Mei-Chu (2003). Body awareness. *Sports Research Review*, *68*, 141-147.

劉美珠（2005）。從身心學（Somatics）反思學校舞蹈專業者對「身體」與「動作」的認知。*臺灣舞蹈研究*，*2*，112-148。https://doi.org/10.6303/TDRJ.200506_(2).0003

Liu, Mei-Chu (2005). The reflection in the cognition of body and movement of school dance professionals based on the viewpoint of Somatics. *Taiwan Dance Research Journal*, *2*, 112-148. https://doi.org/10.6303/TDRJ.200506_(2).0003

劉美珠（2010）。身與心的對話：身心教育（somatic education）在臺灣。*學校體育*，*120*，24-29。https://doi.org/10.29937/PES.201010.0006

Liu, Mei-Chu (2010). Shen yu xin de duihua: Shenxin jiaoyu (somatic education) zai Taiwan. *Physical Education of School*, *120*, 24-29. https://doi.org/10.29937/PES.201010.0006

劉美珠、林大豐（2007）。身心學（Somatics）概論。載於國立教育資料館（編），*體育理論基礎經典叢書*（上冊，頁 149-186）。編者。

Liu, Mei-Chu, Lin, Da-Feng (2007). Shenxinxue (Somatics) gailun. In National Institute of Educational Resources and Research (Ed.), *Classical Series of Sports Theory* (Vol. 1, pp. 149-186). Editor.

潘淑滿（2003）。*質性研究：理論與應用*。心理。

Pan, Shu-Man (2003). *Zhixing yanjiu: Lilun yu yingyong*. Psychological.

魏教哲（1997）。*青少年身心發展與輔導*（第 4 版）。千華數位文化。

Wei, Jiao-Zhe (2003). *Qingshaonian shenxin fazhan yu fudao* (4th ed.). Chien Hua Learning Resources Network.

外文部分：

Descartes, R. (2017). *Descartes: Meditations on first philosophy: With selections from the objections and replies* (2nd ed., J. Cottingham, Ed. & Trans.). Cambridge University Press. (Original work published 1641) https://doi.org/10.1017/9781107416277

Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Elkind, D. (1978) . *The child's reality: Three developmental themes*. Lawrence Erlbaum Associates.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society: The landmark work on the social significance of childhood* (2nd ed.). W. W. Norton.

Hanna, T. (1970). *Bodies in revolt: A primer in somatic thinking*. Holt, Rinehart & Winston.

Hanna, T. (1980). *The body of life*. Alfred A. Knopf.

Johnstone, K. (1987). *Impro: Improvisation and the theatre*. Routledge.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. Basic Books.

Lecoq, J. (2006). *Theatre of movement and gesture*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203007464

Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception* (C. Smith, Trans.). Routledge. (Original work published 1945)

Murphy, M. (2017). Enacting the consequences of the Lecoq pedagogy's aesthetic cognitive foundation. *Theatre Survey*, *58*(3), 326-351. https://doi.org/10.1017/S0040557417000278

Piaget, J. (1976). Piaget's theory. In B. Inhelder, H. H. Chipman, & C. Zwingmann (Eds.), *Piaget and his school: A reader in developmental psychology* (pp. 11-23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-46323-5_2

Stanislavski, C. (1989). *An actor prepares*. (E. R. Hapgood, Trans.). Routledge. (Original work published 1936) https://doi.org/10.4324/9780203827611

Tonkin, E. (1979). Masks and powers. *Man*, *14*(2), 237-248. https://doi.org/10.2307/2801565

Research in Arts Education (2025), 49, 99-133.
DOI:10.6622/RAE.202505_(49).0004

A Study on the Integration of Somatics and Mask Applications in Junior High School Performing Arts Curriculum

Chih-Chieh Chiang[1]

Summary

This study explores the application of Somatics combined with masks in junior high school performing arts courses and analyzes its influence on enhancing adolescents' body awareness.

In professional theater mask performance and training, "masks" carry strong symbolic meanings. The colors and lines of masks allow performers to break free from the limitations of their personal identities, enabling actors to explore different character states from the outside in, embodying the other to act on behalf of the character. However, in the artistic learning and application of adolescents, masks become a medium that guides them through the organic interaction between body and mind, leading to a heightened understanding of body perception and self-awareness.

Theoretical foundation

This study is based on the theories of Somatic scholars Feldenkrais (1972 / 2017, 2010 / 2017) and Mei-Chu Liu (2005, 2000, 2010), who propose that awareness is the starting point for change. By increasing awareness of one's movements and breaking habitual patterns, individuals can reorganize their self-image, which improves behavior, physical and mental states, and develops more efficient movements and thought processes that align with personal needs. Additionally, this study analyzes the mask applications of Jacques Lecoq (2002 / 2018, 2006), focusing on the performance exercises of neutral masks, larva masks, and expressive masks. Lecoq sought masks

[1] Doctoral Student / Ph.D. Program in Cultural Heritage and Arts Innovation Studies, Taipei National University of the Arts

 Paper accepted March 31, 2025

that truly belonged to theater—those that conveyed human nature and facilitated transformation to achieve specific performance levels. This method not only serves to create character, but also aligns with this study's focus on body awareness in adolescents, indirectly fostering deeper learning and self-discovery.

Research methodology

To address the research question, this study adopts participant observation, implementing a 14-session body awareness performance course at the researcher's school totaling 630 minutes. The course uses "masks" as a medium, incorporating activities such as body awareness exercises under masks, improvisational training, and physical theater games.

During data collection, the observer (researcher) must immerse themselves in the context of the observed, interacting closely to deeply experience, listen, and observe, thus understanding the meanings behind phenomena, behaviors, or events. Using triangulation enhanced objectivity, gathering data from multiple perspectives—including the researcher, students, and experts—to minimize bias.

Research results

In the curriculum design of this study, Body Awareness Under Masks, which consists of three stages: neutral body awareness phase, character reflection awareness phase, and body awareness creation phase, the foundation is based on Somatics studies. Using the neutral mask, larva mask, and expressive mask, the design emphasizes returning to the origin of the body. Diverse activities such as body movement guide adolescents to explore the connection between the body and emotions, further enhancing the application of body awareness:

1. Neutral body awareness phase: Centered on neutral masks, this phase helps students perceive the essence of movement, initially exploring self-awareness and opening the body awareness process. Activities include an introduction to global mask performances, human body structures, and numerous physical theater games to explore relationships between people and space, people and objects. Exercises such as Awakening, Elemental Journey, and Texture guide students to observe movements and recognize their bodily states, and to discuss the significance of the body in daily life.
2. Character reflection phase: This phase applies larva masks and expressive masks, encouraging students to learn from the physical actions of characters while reflecting on their own body states. This process explores the similarities and differences between character and self, using

masks of different personalities to understand why characters move. Activities include larva mask exercises such as birth, movement and learning human movement logic to explore how and why newborn creatures move. Additionally, exercises with half-face/full-face expressive masks guide students in reflecting on their body awareness in daily life. At the end of this phase, students create their own half-face expressive masks using papier-mâché and lightweight clay, which are used in the next phase.

3. Body awareness creation phase: Building on the first phase's use of neutral masks, this stage introduces the seven levels of tension and farewell situational exercises, alongside advanced physical theater games such as continuously sculpting human statues, mirrors and shadows, and the three states of water. These activities integrate the half-face expressive masks made in the second phase, exploring body variations in different postures. The course culminates in life spectrum, reflecting on the entire 14-week program.

Research results show:

1. **When masks serve as a medium, they effectively reduce adolescent anxiety and refocus attention on the self, enabling awareness through movement.**

Masks become a powerful tool for exploring the body's dynamics and fostering creative expression. By concealing facial expressions, masks amplify bodily sensations, enhancing students' body consciousness and positively impacting self-perception.

2. **The integration of Somatics and masks enhances and improves adolescents' body awareness, relieving academic pressure and discomfort from prolonged sitting.**

Through the Body Awareness Under Masks curriculum, students gradually adjust and refine their self-image, promoting holistic physical and mental balance.

3. **Neutral masks help adolescents clarify self-image and movement fundamentals.**

By stripping away emotions and character traits, students focus solely on body structure, movement intent, and execution, leading to an improved awareness of breath, muscle dynamics, and bodily structures.

4. **Larva masks and expressive masks enable adolescents to perceive bodily changes from an external perspective, enhancing self-reflection.**

Through theatrical scenarios, students embody and experience another's physical state, indirectly improving their awareness of their own bodily conditions and refining self-perception.

Conclusion and recommendations

The body and the world are interactive—our bodily movements shape the world, and in turn, the world influences our bodily perceptions. This interaction forms an inseparable whole. Masks allow adolescents to recognize and control their bodies through different character movements. By covering their daily identities, masks enable adolescents to temporarily detach from themselves, offering new perspectives for self-examination. Whether neutral masks, larva masks, or expressive masks, all contribute to enhanced body awareness and self-identity development.

Thus, incorporating Somatics and masks into junior high school performing arts curricula provides adolescents with an inspiring and integrative learning experience. This approach not only enhances body awareness and self-perception, but also strengthens their ability to regulate physical and mental states in daily life. Through an understanding of human nature and self-concept, adolescents can make meaningful changes in their lives. This innovative curriculum empowers students to carry the lessons learned beyond the masks.

The following suggestions are provided:

1. Teachers applying Somatics with masks should provide clear instruction and allow sufficient time for body awareness, for the greatest effectiveness.
2. Teachers should encourage students to discuss and reflect after lessons, using dialogues or class journals to clarify their body awareness experiences.
3. Teachers should tailor learning activities to each student's unique characteristics, ensuring personalized body awareness experiences that suit individual needs.