

戲劇教育與劇場研究

Research in Drama Education & Theatre Studies

2015年9月 第8期

NO.8 September 2015

國立臺南大學戲劇創作與應用學系

目錄 Contents

- | | | |
|---|---|--------|
| ■ 主編語
Editor's Note | 林玫君
Mei-Chun Lin | 5 |
| 專 論 | | |
| ■ 戲劇能改變教育遊戲規則迷失在譯入語中
Drama: the Game-Changer in Education Lost in Translation? | John O'Toole | 7-20 |
| 研究論文 | | |
| ■ 戲劇性導覽運用於國小「藝術與人文」跨領域課程初探
A Preliminary Exploration of Dramatic Interpretation Applied to Cross-disciplinary Elementary-school Courses in the Arts and Humanities | 陳晞如
Hsi-ju Chen | 21-45 |
| ■ 英語教學實施讀者劇場：學生美感經驗之探究
Implementing Reader Theater into English Teaching: Exploration of Students' Aesthetic Experiences | 李紀玫
Chi-Mei Lee | 47-83 |
| ■ 互動式演說故事對幼兒口語表達能力影響之初探
An Exploratory Study of the Impact of Interactive Storytelling on Young Children's Oral Expression Skills | 蔡宜雯
Yi -Wen Tsai
李之光
Tze-Kuang Lee | 85-121 |
| ■ 徵稿辦法 | | 122 |

主編語

在十二年國民教育中，強調培育孩子「帶著走能力」及「生活能力」的理念下，讓教師企圖翻轉過去單一填鴨式教學，採用更具互動性與活潑性的教學型態，讓知識教育成功融入教學現場。其中在戲劇教育裡，其活潑、互動具趣味性教學特質，使得越來越多教師們投入參與。因此在本期專論中，特別邀請來自澳洲格里菲斯大學及墨爾本大學榮譽教授 John O'Toole，以《戲劇能改變教育遊戲規則迷失在譯入語中》一文，分享他多年的觀察及教學經驗，探究戲劇課程進行的成敗因素，替現場教育工作者打了一針啓發及鼓勵的強心劑。

在論文投稿部分，經過初審及三位學術外審複審結果，本期共有三篇戲劇教育及劇場應用之論述脫穎而出。第一篇論文《戲劇性導覽運用於國小「藝術與人文」跨領域課程初探》，研究者以「戲劇」做為跨領域課程的媒介，藉由博物館導覽之形式，貫穿語文及藝術與人文課程，透過活化教學互動，提升學生們學習的多元效果，開啓現場表演藝術教師另一個面向的教學應用。

第二篇《英語教學實施讀者劇場：學生美感經驗之探究》研究者從美感經驗理論，探討學生參與讀者劇場對於個體的學習特質和生活經驗產生的影響力。最後一篇論文《互動式演說故事對幼兒口語表達能力影響之初探》本文以互動式說故事戲劇活動為主題，探究其對幼兒口語表達能力的影響。本研究提供未來將從事教保工作的教師，及現職教師在互動式說故事上，有參考之依據。

第八期出版在即，仍要感謝系上同仁、執行編輯晞如、編輯助理琍吟(TACO)及行政助理季樺的協助。也希望大家支持本期刊，持續投稿，讓稿源能夠“源源不絕”，以維持我們出版的品質。

戲劇教育與劇場研究
第八期總編

林政君

戲劇創作與應用學系教授
國立台南大學

戲劇能改變教育遊戲規則 迷失在譯入語中？

John O'Toole

澳洲格里菲斯大學及墨爾本大學榮譽教授

摘要

這是一場「對話式演講」。John O'Toole 邀請聽眾以對話的方式分享。他首先分享究竟是那些因素讓不管是將戲劇視為主科或教學方法，都讓戲劇課能在學校中獨樹一格的原因。聽眾藉著討論自己在課堂中進行戲劇課程的經驗，探究戲劇與其它學科有所不同的七種特色。講者以世界各地的教學現場為例，指出文化與其它無法推廣與執行戲劇的因素。聽眾也再次從個人經驗探討其中原因。最後，講者設定一個提倡戲劇進駐校園的任務給聽眾，激發大家找出或因現實因素或文化差異而沒辦法推展戲劇的主因，並從中想方設法突破重圍，將戲劇課程引薦到校園。

Drama: the Game-Changer in Education Lost in Translation?

John O'Toole

Honorary Professor, Griffith University and University of Melbourne

Abstract

In this 'converse keynote', John O'Toole engages the audience in real conversation about the factors that make drama distinctive in schools both as a subject and a pedagogy. He identifies seven clear distinctions from conventional practice in schools and the audience investigates these through discussion of their own classroom experiences of drama. Using examples drawn from round the globe, he identifies some of the cultural and other factors which inhibit the implementation and spread of drama, and again, the audience explores some of these using their own experiences. Finally, he sets the audience an advocacy task, challenging them to find ways of breaking down the real or perceived cultural barriers to the introduction and implementation of drama in schools.

Why don't we all do some drama?!!! (i.e. Let's do some drama!)

Why DON'T we all do some drama? (i.e. what's stopping us?)

Why do you do drama, and not only do it, but make doing it your career? What was your first meaningful encounter with drama or theatre, that set you off on your journey to where you are today? While you are thinking, I'll tell you mine. As a twelve year old I was roped in at the last minute to a school inter-house play competition, where I had to rush on near the end and cry out: "The manuscript... Someone has stolen it!!!!" Our play came last, but I got a mention for my melodramatic entrance. Apparently on the basis of that I was cast as Portia in the full school production of the Merchant of Venice (it was an all-boys school) which was great except for the bit where she has to kiss Bassanio. From there I was hooked. Luckily for the world and for me, I learned quite early that my acting skills were never going to top that. So, you know what they say, rather unfairly: if you can't do, teach. And when some years later I fell into drama education I was fortunate to fall on to the mighty shoulders of two drama giants, Gavin Bolton and Dorothy Heathcote.

OK, that's my story – now it's your turn. Make a pair with someone... and I promise this will work much better with someone who is not your best friend sitting next to you. Look round the room till you can make eye contact with somebody you don't know or don't know well at least. Then quickly move to sit with them. Introduce yourselves if you don't know each other at all.

...

I am going to start by asking you to talk together very briefly ... but don't worry, you'll be telling stories, so you'll enjoy it! Let's start with that very first experience of drama – just each in turn quickly tell your partner what was your first experience, how you felt, and how it's affected you. You have thirty seconds each. Go.

...

It's a long road from there to wherever you feel you are now – and an even longer road for me from "The Manuscript – it's gone" to talking with today's august

gathering. Let's analyse a bit of that road.

You've all in this room obviously discovered something of what is special about drama, which makes it work in schools, whether you are using it as a pedagogy to teach second language or history, or playbuilding, or doing full-scale theatre productions?

It occurs to me there are at least seven key distinctions that make drama special, and different. Different... but not easy or comfortable.

1. The first is wrapped up in the very English words '**Play**' and '**creativity**'. Teaching and learning in schools is conventionally thought of as work... schoolwork. In drama we do Plays. We come to drama, especially improvised forms, from our early dramatic and creative play as infants... and we go on to create plays. So drama is always "play-full"...and that makes it something that is fun and engaging in schools.
2. The second key distinction follows directly from play, and that is **questions**. Orthodox schooling is all about answers, and right answers. Teachers do ask questions, but not real ones, only ones to which they already know the correct answer. Drama always starts with a question to which there is no right answer: What if...? And that leads us to the land of 'As if...' where we can play with the realities we think we know, and explore new worlds and new possibilities.
3. Questions lead directly to the third key distinction: **dialogue**. Of course dialogue is central to nearly all drama, and drama teaching no less so. The traditional pedagogic relationship in both East and West is that of a teacher who imparts knowledge and skills one way to each unknowing student. Through drama new knowledge is shared and constructed together by teacher and students through conversation, and conclusions and decisions agreed together.
4. The fourth distinction is that drama is about telling **stories**. In most schoolrooms teachers tell stories as a sideline to the main activity, say learning to read, or how things work in science. In drama and theatre, the story is central to the learning, as we'll now begin to demonstrate.

Let's disrupt this keynote a bit more.

Working again with your pair, each of you is going to tell a story about a drama lesson or learning experience. **A**'s story will be of a triumph, a real success story. **B**'s story will be of a challenge, misadventure or even disaster, a drama experience or drama lesson where things did not go at all as planned.

In case you are worried that describing a failure to possibly a stranger might make you look silly or lose face, I'll digress here to recommend that everyone should read a new book called *A Reflective Practitioner's Guide to Misadventures in Drama Education*,¹ in which twenty famous drama educators tell stories of their most terrible failures, and what they learned from the disaster. It's a wonderfully revealing and valuable example of trial-and-error learning, where, as the saying goes, 'experience is what you get when you are looking for something else'!

Now decide who is going to be **A**, who will tell the happy story and who is going to be **B**, who will tell the disaster.

...

Now, all the **As**, you will describe one real triumph or success you've had in a drama classroom either as teacher or learner – perhaps a lesson or unit you taught that really worked. If you haven't yet done any drama teaching (or never had a success yet!), then one where you were the learner, perhaps here at this great university drama department, or way back in your own schooldays...but just not that very first experience you've described earlier. Try to remember the event as clearly and succinctly as you can.

Now, **A**, you have one minute to tell your partner about it. **B**, listen carefully, but don't interrupt or ask questions until it's over. As you listen, listen carefully and also look and observe your partner's physical and vocal expression as they tell their tale. Go.

...

5. Before we go on to analyse that story in more detail, let's note the fifth key feature of drama that makes it different from conventional teaching: **empathy**.

What you learn is not just objective facts out there, but something you subjectively identify with – all drama is about stepping into somebody else's shoes, so it's bound to call upon your empathic skills and develop them ... and then stepping out of them again, so you learn too about emotional distancing.

So, back to your pairs:

Now, **B**, it is your turn. Not for your own disaster story, yet. We'll get to that. I'm going to ask you to tell back to **A** the story you have just heard – **A**'s story. But you must tell it in the first person, as if it had happened to you – it's your success story. See if you can be so convincing that **A** actually believes you! In order to be convincing, you will have to capture something of **A**'s physical and vocal expression – capture and feel, not just mimic. See how convincing you can be. **A**, don't interrupt, even if you think they are getting the story wrong. Just look interested, and give them feedback at the end. OK. Go.

...

I imagine that if **B** was really convincing, it had quite a lot to do with how effectively they were able to embody something of **A**'s physical and vocal style of expression.

6. And that is a pointer to the sixth key distinctive feature of drama:
embodiment. Drama really is what the educational philosophers dream of – a fully embodied pedagogy. Every educator talks about it, but nearly all conventional subjects in education **STILL** only set out to feed the brain, not the body and especially the emotions. As somebody once pointed out: leave your body at the classroom door and just bring your USB drive to your desk.

Now put **A**'s story aside for a few minutes – we are going to come back to it. **B**, it's your turn again, but to be yourself this time, not somebody else. It's time for you to tell your less happy story, your own misadventure, to **A**. Just as before, **A**, listen and watch very carefully, as you can probably guess what you're going to be asked to do next. Everybody clear? Right – go.

...

Now, **A**: Will you please re-tell **B**'s story of disaster back to them, and once again, in the first person, and see if you can make **B** believe it happened to you instead. **B**, it's a bit harder this time: once again, let yourself be interested in it as if it was someone else's story and don't interrupt. But this time it's not just anybody's story. Imagine you are **A**'s best friend, and they are telling you this sad story seeking advice. At the end, I'll give you a few minutes to offer them some suggestions as to what they might have done, or how they might do better next time! Ready. Go.

...

Remember both these stories, which you now both jointly own.

7. But before you can really claim ownership of what you are learning, we need to invoke the seventh crucial characteristic of drama: **reflection** and analysis. You know that anytime when you've had an especially exciting drama or theatre experience with other people, watching a play or a film, or taking part in a particularly absorbing rehearsal or process drama, as you walk out you can't help bursting out with what sounds like burbling. You know?... "Wow - wasn't that 'great' or 'cool' – depending how old you are... What about the bit where...!!! ... And when she came out with that...!!!" Well that's not just meaningless burble (and there's even a bit of research to prove it)². It's the beginning of reflection. You're beginning to process the rich holistic experience you've had – emotional, intellectual and sensory – into some kind of understanding that you can use. So to be useful learning, drama experiences have to be turned into useful knowledge by reflection and analysis.

Which is what we are going to do now, even with these tiny snippets of drama, your stories. AND I'm hoping you might test out my theories here to see whether I'm right or not! If I am right about my seven key characteristics of drama teaching and learning, then some or all of these ought to have been present in **A**'s story, and have been missing, or gone wrong, in **B**'s.

Here are my seven Drama Keys again:

1. Play and creativity
2. Questions – real questions
3. Dialogue – openness and sharing of knowledge and decisions
4. Story – some kind of central narrative
5. Empathy – effective emotional identification... and distancing
6. Embodiment – body, emotions and cognition equally involved
7. Reflection – understanding what you now know

Together, now look at A's happy story, and go through these keys in turn, seeing whether they were present, and how much they contributed to the success. Maybe you'll find some other or more important keys. I'll be generous and give you a little longer this time... but not much!

...

Whatever the keys to the success of your drama experience were, if they work then every drama lesson should be a dazzling success... However, of course there are other factors which prevent that. Very quickly indeed, go back to B's experience, and look at the disaster story. Just check through those seven Drama Keys and see which of those were either not present, or overlooked, or perhaps were not able to happen.

...

There are of course many reasons why a drama ends up less than perfect, and this is why I have forced you to tell these tales of woe, because of course we can learn much more from something that at least partly fails, than from something that works perfectly, from which we only can learn that it works perfectly, and it raises no questions. And that brings us back to our second key distinction from conventional teaching, where learners are expected to get right answers, and only right answers, and are marked on that, and so trial and especially error are discouraged, and students often damned for it.

...

Some of the reasons for your drama's failure *may* in fact be cultural, which

brings us closer to the main theme of this conference. Just this year, there are - or will shortly be appearing - four very sobering articles, three of them in the journal that I edit, *Applied Theatre Research*, and the other in *Research in Drama Education*. They are from right across the globe: Nigeria³, Romania⁴, Hong Kong⁵ and Ireland⁶. Each of them describes a major initiative with the very best of intentions to establish drama in schools, either as a subject or a teaching method - or both. None of them has been wholly successful, and some considerably less than that.

Is it because many of the traditions, ideas, structures and training programs come from the Anglophone Western world – UK, USA or their ex-colonies like Australia? Well, interestingly, each of these four initiatives has struggled for numerous reasons, some of which are quite different from each other.

In Nigeria, Drama has actually been mandated by the federal government but, in one region at least, it is still barely seen in schools. This is partly to do with their rigid curriculum and a slow pace of change, as well as local authorities' reluctance to implement and encourage drama, and the lack of teacher expertise and training opportunities – factors common world-wide and mentioned in several of the articles. However in South Eastern Nigeria, a dominant reason for these very factors is the community's own perception that drama is part of the community's culture and nothing to do with education: that this culture is [quote] 'not teachable'. Ironically, Nigeria and the parents of Nigerian children have wholeheartedly adopted an entirely Western, mercantile, view of schooling as solely a place to learn vocational skills. None of the arts are seen as likely career paths, therefore they have no, or little, place in schools – even drama as a teaching method. So in this case the influence of Western culture militates against drama in schools.

In Romania, a country where there is patchy implementation of drama in secondary schools, there is a serious disconnect in the expectations of school students themselves. A few young people who study drama understand the opportunities drama provides for learning in its own right and for behaviour change; more see it as a pathway to showbiz. Those young people who do not study drama tend not to value it and exclusively see it as the latter, and many also express a belief that the claims of drama for change of understanding or behaviour are pretentious and hypocritical.

Ireland is different again. A country we are told whose citizens do value drama and with a great adult theatrical tradition, and one that is moreover part of the Anglophone culture, well-exposed to English drama education traditions... yet it does not have a drama curriculum at all, in spite of many attempts by practitioners, academic educators and even education authorities themselves. The author puts this down squarely to philosophical confusion and lack of clear messages. Authorities cannot work out what drama is supposed to be doing – is it a pedagogy, is it an art-form, is it a therapy or social engineering tool? So the attempts have petered out with little serious drama in curricula or inschools.

Finally, Hong Kong has a culture and educational traditions close to your own, and one that is becoming familiar, like you, with the Anglophone drama education tradition. Here there have been mixed results, and some progress, including the implementation of drama as a subject in many schools, and as a pedagogy in a few schools. That's where, for some, it stopped, for what are described as 'a mixture of internal and external factors'. The results of a study in three of those schools show very similar results to a study carried out a decade ago in Singapore by our friend Madonna Stinson⁷. Where there was in the school a supportive management and well-trained teachers, drama pedagogy flourished. Where there was [quote] 'little support from school management', 'a conservative school culture' and teachers who were dragooned into it rather than willing enthusiasts, then drama struggled and was much less productive. This was compounded, as usual, by lack of training and professional development opportunities. In addition the often quoted 'crowded curriculum' was invoked, meaning that drama had to be crowded out.

Now, if you are not too depressed by these stories, it's time to apply their messages yourselves. So, back into your pairs:

...

First, look at the hard luck story, **B's**. Go through this checklist and see if the drama's lack of success was due in any measure to any of these factors:

- Lack of support or unhelpfulness by the authority of the school or wherever the disaster happened?

- Resistance or reluctance by the students or learners themselves?
- Wrong expectations by the students?
- Low expectations by parents or community of the educational possibilities of drama?
- Lack of skill by the teacher or leader (perhaps you?) or even the teacher's resistance to drama?
- Lack of training or PD opportunities for the teacher or leader?
- Cultural mismatch?

Other external factors might have included:

- An inappropriate space or spaces (perhaps a product of lack of official support)?
- Inappropriate timescale and durations?
- Lack of resources that the teacher really needed
- Some pure bad luck - external interference
- Something else entirely?

Go through the checklist quickly, and decide which of these was a factor, and how significant?

...

Now look at one or two of the main factors that inhibited success in **B**'s drama, and together, try to work out what you might be able to do about them, if you were in the same situation.

...

Finally, you're going to do some 'proper' fictional role-play. By now, I hope you really know each other's story backwards, and identified with it, so much that perhaps you are a bit confused about who each incident happened to!

A, you of the original success story. Put yourself instead into the shoes of the very conservative Principal of a local school, where so far, you have not let drama, whether as a subject or a pedagogy, into your far-too-crowded curriculum... Maybe the children get to do a co-curricular drama club, and occasional performances at

school assemblies or speech nights. No more than that. **Most important, remember, is that as far as you are concerned, it is alien to your school culture.** Part of your resistance to drama is that once you experienced, or observed, a really terrible drama experience... if it fits, the very same one that **B** has described and you've been reflecting on today. If that doesn't work, think of another bad drama experience that you might have witnessed or experienced, to strengthen your resolve to keep drama at bay.

B, you are a parent with two children at the school. You are a very influential local community member, and have been involved in many events to help the school, such as fundraising. You have recently been quite inspired by drama and its potential; somehow, you or your children have experienced that wonderful lesson or drama experience your partner described to you, and you know its effects and power. So you have been reading up on drama, and perhaps even seen some more, or even attended some brilliant drama workshops. You are determined for your children – and all the others whose parents you represent – to give them this opportunity, and to get drama established in the school curriculum – either as a subject or pedagogy, or both (you decide). You get an appointment to speak to the Principal, and you are determined not to leave before you've persuaded the Principal to think the way you do. You will use the story that inspired *you*, **A**'s story, to help sell this proposal. **Most important, remember, is that as far as you are concerned, it is exactly what your school culture is in need of.**

So that we have a happy ending to this lecture, I'm not going to be democratic, but dictate the ending. **B**, you've had to re-live your bad news story all today, so it's time for you to have a bit of a triumph. However you get there, eventually, the Principal **will** be persuaded at least to give drama a try. But before that, Principal, dig in your heels... you've seen how awful drama can be!

This time we will start the roleplay standing up, facing each other, as the Principal, **A**, welcomes the Parent, **B**, into your office. You'll sit down together, and **A** will invite **B** to say what you've come about. Everybody stand, face each other and step away if you have room, then: three, two, one: GO!

...

Wouldn't it be nice it was always like that? We can hope and work for it.

So, in conclusion, we have looked both at the seven distinctive and wonderful qualities of drama, and we have looked at some of the factors that can inhibit its implementation. To return to the conference theme, which may have come up in your own discussions, are there major globalisation and glocalisation problems in the development of drama education in Taiwan and South East Asia?

We can at least reflect on how you have managed the little drama tasks I have set you today. Were there any glocalisation issues there? Only you will know that, because the disadvantage for me as the teacher today, is that of course I have no idea what you have been talking about throughout this keynote!

Also, we might just reflect on those four stories I told you, from Africa, Eastern Europe, South East Asia and the British Isles. As one who is myself very much part of the said Anglophone drama tradition, I suspect that cultural differences and mismatches are a very small part of the problems we face, if any. In Ireland or Romania or Australia, our students and our bosses have just as confused expectations and understanding about what drama can do there... and in many other places too. In Nigeria, Hong Kong and Singapore, the community perceptions of drama's place outside education, and a lack of sufficient training and professional development, often bedevil the bravest attempts to implement drama on a large or a small scale, or both. And universally, drama everywhere conflicts with the conventional relationships and hierarchy of educational systems, where the master has the knowledge and the students have not... whether that system is based on traditions that date back to medieval Christian monasteries, to modern Muslim madrassas, to the European industrial revolution or to Confucius.

But to finish on an upbeat note. In spite of all that, of the weight of all those systems, we're here today, practising our drama and its seven distinctive features for real-world education – because it **is** powerful, it **is** persuasive, and it educates the whole person.

The drama method can even permeate something as monologic and Confucian as a keynote. Did you notice how I opened the keynote with a question and a story. We have all done some pretend play together, had dialogue, told stories, practised empathy, been a little bit embodied and done lots of reflection.

Thank you for doing my work for me, so well!

References

- ¹ Duffy, P. (Ed). (2015). *A Reflective Practitioner's Guide to (Mis)adventures in Drama Education*. Bristol: Intellect Books.
- ² Little, G. (1988). Unpublished workshop. Drama Australia Conference, Hobart.
- ³ Nwadiwe, E. & F. (2015). 'We will think about it': Drama, Curriculum and Transformative Learning in South-Eastern Nigeria. *Applied Theatre Research*, 3.2.
- ⁴ Pasareanu, E. (2015). Between Acting and Hypocrisy: Students' Change Regarding Future Perception and Social Acting. *Applied Theatre Research*, 3.2.
- ⁵ Ridley, B. & Ho, L-S. (2015). Evaluating Drama in Education through the Capability Approach. *Applied Theatre Research*, 3.2.
- ⁶ Finneran, M. (2015). Problem, possibility or poltergeist? Curriculum drama in the Republic of Ireland. *Research in Drama Education*. (in Press).
- ⁷ Stinson, M. (2008). Drama, Process Drama and TESOL. In Michael Anderson, John Hughes and Jackie Manuel (eds.) *Drama in English Teaching: Imagination, Action and Engagement*. Melbourne: Oxford University Press.

戲劇性導覽運用於國小「藝術與人文」 跨領域課程初探

陳晞如

國立臺南大學戲劇創作與應用學系助理教授

摘要

本研究以國小表演藝術領域之「戲劇」做為跨領域課程的媒介，藉由博物館導覽之三種形式，貫穿聯結「語文」及「藝術與人文」領域課程，含閩南語、視覺藝術及音樂。旨在探討將博物館的藝術作品設定為一種開放對話性的「展覽文本」，使學童在教室情境的環境中，藉由群體的感官體驗，相互激盪、表達與分享，豐富審美心理，進而能建構之於展覽文本的詮釋意義。據此分析以戲劇教育融入跨領域課程設計與執行成效，以及對於學生理解藝術作品之影響。

關鍵字：藝術與人文、戲劇性導覽、戲劇教育、博物館教育、跨領域課程

A Preliminary Exploration of Dramatic Interpretation Applied to Cross-disciplinary Elementary-school Courses in the Arts and Humanities Learning Area

Hsi-ju Chen

Assistant Professor, Department of Drama Creation and Application,

National University of Tainan

Abstract

This study employs “drama”, a branch of the performing arts learning area of elementary education, as the medium to create a cross-disciplinary course that connects the learning areas of “language” and “arts and humanities”, drawing inspiration from three types of guided museum tours while simultaneously involving the Taiwanese dialect, visual arts, and music. This study examines the viability of redefining a museum’s art collection as an open, dialogic “exhibition text” that not only elicits experiences appealing to students’ collective senses in a classroom setting, but also encourages the brainstorming and expressing, or sharing, of ideas while unleashing an aesthetic mindset that fosters the interpretive significance of exhibition text. Based on the above objectives, the study analyzes the design and implementation of a cross-disciplinary course with components of drama education integrated, as well as its influence on students’ understanding of artworks.

Keywords: Arts and humanities; dramatic interpretation; drama education; museum education; cross-disciplinary courses

壹、前言

為配合「103 學年度教育部國民小學師資培用聯盟藝術與人文學習領域」之教學示例研究，筆者於 103 年 10 月間起，針對台南東區國民小學「藝術與人文」教師進行協同教學意願調查。在經學校政策、教師專長及課程調配等條件衡量，評選由臺南市花花國小（化名）為共同研究單位。

參與本研究之教師在訪談中表示，自九年一貫教育「藝術與人文」課程實施以來，該校因學校特色發展，多僅著重音樂及視覺藝術課程，但表演藝術（「戲劇」）相關課程則有待開發。¹ 該師於校內負責教授音樂及閩南語課程，並身兼「兒童劇團」及「小小導覽員」指導老師，教學領域橫跨音樂、戲劇、語文及視覺藝術。但是，如何能將眾多學習領域統整，突破分科教學的框架，達到跨領域學習；如何能運用教學現場資源，拓展學生的視野，並養成學生主動學習分享、創意思考及口語表達能力，則是目前教學現狀所急於突破的困點。筆者因此建議，導入戲劇做為跨域課程之媒介。戲劇能使學生依存著想像，藉由群體感官的體驗，將教室虛擬為博物館、音樂廳或劇場；它能使學生透過遊戲、活動及展演，提升美感經驗，滿足心靈知性與理性共存的需要，本研究之起始點「運用戲劇做為跨領域統整媒介」即此設立。在此目標之下，為促進廣達文教基金會「游於藝」計畫在台南實施的普及性，並與近期啟動的在地藝術文化資源「奇美博物館」之結合，遂運用博物館教育中的「戲劇性導覽」統整戲劇、語文、視覺藝術與音樂學科領域之融合，在跨領域學習的方針下，兼具提高國小學生參觀藝術展品的興趣，依此研擬教學計劃與方案²。

本研究教學為學年度執行計畫（103 學年度）。第一學期著重在田野調查（現場觀課、學生訪談、「藝術與人文領域」美術及音樂教師訪談）及教案設計（課程橫向及縱向聯繫、課程統整與貫穿、教學演練示範）；第二學期則進入教學現場執行教案，內容含蓋「戲劇」、「音樂」、「視覺藝術」及「語文」四大學習區塊。整體教學內容的規劃係以九年一貫教育「藝術與人文領域」第二、三階段能力指標為主軸，佐以林玫君（2006）針對表演藝術提出之「補充性戲劇課程架構」三大內涵：戲劇基本潛能之開發、戲劇創作能力之應用及戲劇欣賞與社會生活連結為教學目標，依此項下，在課程能力指標的範疇內，以戲劇策略及博物館「戲劇性導覽」設計教案，以戲劇建構知識，逐步強化學生認知、表達及鑑賞藝術之樂趣，將戲劇融合跨領域教學的過程，同時轉化成為多元教育啟發的探索經驗。

貳、戲劇性導覽之理論與應用

博物館是個動詞，所進行的就是說故事與聽故事的交流。

(劉婉珍，2007)

一、博物館教育與戲劇性導覽

早期博物館的導覽工作，主要是根據博物館各領域專家的見解來詮釋展覽的內容，導覽方式多採講述式，觀眾則是單向的接收訊息。到了 1970 年代，博物館朝向精緻多元的教育活動發展，開始以觀眾的角度來規劃設計導覽和教育活動，希望幫助觀眾建立與展覽的關係，協助觀眾瞭解典藏品，並引發觀眾主動學習的興趣。博物館學者 Graburn 在 1977 年提到：「博物館乃是一座上演戲碼的舞台，它給予觀眾行動、思考與時間的自由，以便他們用自己熟悉的詞彙，來詮釋其意涵」(閻蕙群譯，2006)。這股思潮延續至今，未曾間斷，甚至形成「呼籲」，在當今資訊傳遞爆炸的社會，博物館絕對不是過時的機構，相反的，它是一個能使人們放慢腳步，緩和情緒的地方 (Schouvaloff, 1982)。

今日的博物館，更在乎的是參與者「個體化」的觀賞感知與美感經驗獲得，而非官方的單向敘述。Casey (2005) 強調「表演是豐富的框架，它能使觀賞者和活生生的環境產生連結，以達到藝術欣賞的目標。」透過表演詮釋作品，能使觀賞者在對話的過程中學習除了以眼睛欣賞作品之外還能啟發傾聽 (give ear) 與表達 (give voice) 的能力，一幅畫作的價值絕對有千言萬語可以描述，使圖像說話 (ekphrastic) 是博物館教育應該賦予觀賞者的感知權利 (Garoian, 2001)。以語義學 (Semantics) 以及語用學 (Pragmatics) 的角度出發，將展覽同時視為意義結構與影響溝通行為的脈絡，又稱之為「展覽文本」。也就是說，展覽文本並不侷限於文字本身，而是指綜合視覺與多重感官的體驗試圖與觀眾互動的言語性話語。它並不是一個封閉的自足系統，而是一個物質化、空間化的話語 (張婉真，2014)。

從經驗論的觀點而言，展覽中的藝術作品和觀者的關係必須是「真實的 (real)」(Davis, 1995)。即便博物館是開放的學習空間，但仍應該透過觀賞者的互動產生顯著而有意義的學習價值，而創造好的學習經驗，莫過於來自實際的操作或表演。(Falk & Dierking, 2000; Lang, Reeve & Woollard, 2006)。英

國博物館協會(UK Arts Council and Museums and Galleries Commission),於 1997 年針對「兒童觀賞者」的喜好的調查報告統計：兒童喜歡體驗昔日的生活，包含透過服裝進入歷史情境的氛圍；兒童喜歡實物操作，重視融入感；兒童喜歡活潑的元素作為展覽品的媒介（含電腦操作、戲劇性導覽及創造性活動）；兒童希望在參觀博物館時，除了視覺性欣賞之外，也能伴隨有趣的事物，激增他們對於參觀的興趣（Black, 2005）。除此之外，美國明尼蘇達歷史學會於 1995、1997 及 2000 年亦針對「兒童觀賞者」進行調查，經研究結果後發現，眾多引導媒介中最能吸引兒童的方式是「戲劇性導覽」，它能提升觀眾的學習興趣與社會經驗，並且達到娛樂的效果（Bridal, 2004）。

目前博物館教育中所運用的「戲劇性導覽」，可概分為三種，分別是第一人稱導覽（First-person character interpretation）、第二人稱導覽（Second-person character interpretation）及第三人稱導覽（Third-person character interpretation）。第一人稱導覽，係指博物館中著制服之專業導覽員或由經訓練之志工導覽員；第二人稱導覽，係指參觀民眾假裝（pretend to）藉由進入歷史或故事之中，展開角色扮演，並與同伴或導覽員在戲劇的情境中對話及互動；第三人稱導覽，則是指導覽員以特定的裝扮詮釋作品中的歷史人物或畫家的身分進行導覽，除非觀眾的提問無法解答，否則不輕易跳脫身份。此三種導覽方式，以第二稱的導覽方式，最能直接使觀眾進入歷史情境，在社會性戲劇的框架內，產生對藝術作品的覺察及興趣，因此能促使參與者產生與作品之間的對話及交互影響的效果（Hein, 1998 ; Magelssen, 2006）。

綜上所述，本研究之參與對象為 10 歲及 12 歲之國小學生，考量兒童年齡層之學習需求，將以「第二人稱導覽」為教案設計重點，過程中運用策略性的戲劇活動做為引導，以強調互動、參與及自我表達為教學目標。而第一人稱導覽則將以「教師入戲」的方式，由教師扮演博物館導覽員；第三人稱導覽將以教師入戲的方式貫穿扮演畫家，使學生能充分分辨及感受此三種導覽方式之差異。

二、戲劇教育的跨域性

戲劇就是文化體系的一脈，也是為兒童紮根美學的媒介。

(David Hornbrook, 1991) .

劇場無所不在，有劇场的地方，就存在著教育（Davis，1985）。而戲劇本身即是教育，透過戲劇，所有事物可以成真－戲劇活動就是教育的媒介，它能使兒童實踐探索的樂趣（Neelands，1992；Fleming，2003；Nicholson，2009）。換言之，戲劇教育與教學本身就是一種藝術，儘管它有不同技巧或策略帶領活動，但目的都是為了實踐藝術並體悟其所屬之意義（Fleming，1997）。運用戲劇達到學習的效果，能提高詮釋和鑑賞的能力，除了參與者本身融入戲劇之中，亦能透過欣賞他人的呈現而提高審美的感知與經驗（McGregor，Tate & Robinson，1977；Somers，1994；Anderson，2012）。

Wills S. B.從以下幾個面向提出戲劇之於兒童的意義：

- （一）戲劇/劇場在協助兒童認識及瞭解自己是一個創造性個體。隨著不同的創作經驗，投入活動，任思想奔流、想像力飛馳，而認知的關係就此產生。藉由戲劇的活動，動作、語言及所有的表情，瞬間變得非常真實。
- （二）戲劇/劇場希望能幫助兒童將自己設想為經驗的整合者。他們用自己的心智與身體，化藝術為具體的情境。
- （三）戲劇/劇場能幫助兒童將自己當成一個能夠深思熟慮的個體，對不同的人、事、物及環境，能夠做周延細密的思考與反應。在不斷的討論及分析自我與他人的學習經驗中，戲劇活動鼓勵孩子發揮其聆聽及細心觀察的能力。
- （四）戲劇/劇場藝術希望能幫助兒童了解自己是社團的一份子。戲劇始於群體。在參與這種「一來一回」的即興戲劇中，為了能與他人共同合作，兒童必需學著去發展一種互信互重的默契，而戲劇活動的內容，正可以幫助兒童了解他人的情感與行為（林玫君、林珮如譯，2010）。

20世紀80年代中期，「人類表演學」學說興起，突破戲劇僅能於劇場表演的觀念。立論者理查·謝克納（Richard Schechner）提出：「戲劇的概念係指日常生活中的表演，不侷限於劇場中，處處皆是劇場，表演也隨時都在進行著。他賦予戲劇七項功能：娛樂、美化、建立或改變身份、創造或維持社區、治療、教育或勸說（孫惠柱，2010）。在此觀念之下，戲劇的存在性與運用的層面更加多元。以學校教育而言，教室即是實用又具便利性的空間，在教室中的學習，可經由建構性的角色扮演，提高學習的動機，強調過程中不斷的詮釋、反覆組

合及影響力，建構出循環性的主動 (Hatton & Lovesy, 2009)。而戲劇融入於教育，最顯著的貢獻，就是能將美學帶入教室，使學生經由練習直接產生「經驗」。透過實際的戲劇活動，化解課堂理論的無趣 (Fleming, 2001)。而本研究所運用之戲劇性導覽教案設計，以下列四類策略為主軸：

(一) 教師入戲

教師入戲可以增加戲劇的真實感，幫助教師適時掌控教室的學習氛圍。教師亦可隨課程需要安排教育目標融入，活絡教師和學生的接觸與溝通 (Neeland 1992 ; Morgan & Saxton, 1987 ; Fleming, 2003)。在本研究的導覽方案中主要運用於「第一人稱導覽」(由教師飾演博物館導覽員)及「第三人稱導覽」(由教師飾演畫家)。敘事內容依角色身份及人物性格編創，有如故事劇場中之說書人角色。

(二) 感官動作

感官動作包含感官知覺、感官回溯、情緒回溯等三項。感官動作可以增加觀眾五官和情緒知覺的敏銳度，引導觀眾回憶過去的感官和情緒經驗，並再次重現經驗，以增加想像力與表現力 (林玫君, 2005)。在本研究的導覽方案中主要運用「基隆燃放水燈」在導覽方案遊街遶境的聲音摹想和「葛瑞斯基的第三交響曲」音樂及歌詞朗誦進行創作，希望學生經由回溯感官，重新再現聲音記憶與畫面，與展覽作品發生連結，進而對展示產生理解和詮釋。

(三) 模仿動作

係指參與者對於特定的人物、動物或靜物，經觀察和瞭解後，運用個人的肢體與聲音，將觀察對象的型態和特徵表現出來，其重點不在忠於原貌的重現，而是透過理解與想像參與者將物件重新創造 (recreat) 的過程 (林玫君, 2005) 在本研究的導覽方案中主要運用在「基隆燃放水燈」導覽方案的遊行遶街，以及「葛瑞斯基的第三交響曲」母親為孩子祈禱的肢體想像、創作與模仿。目的是要讓觀眾經由現場觀察和日常生活中的印象，利用肢體動作表現對展覽作品的感受力。

(四) 靜像畫面

是以雙人或小組為單位，在給予場景 (物件) 描述後，於戲劇中的某一個時刻凝住，以肢體定格方式做出適當姿勢。創造一個畫面，讓觀眾能更仔細的

檢視、比較及討論。在本研究中，主要運用在「基隆燃放水燈」之街景畫面一看熱鬧的民眾及屋內人物日常生活，以及「葛瑞斯基的第三交響曲」母親思念孩子的肢體想像、創作與模仿。透過肢體動作的想像能重現記憶中的故事畫面，學生能藉由討論、分享與合作產生互動，共同提升美感經驗。

參、計畫設計與實施

一、研究人員

參與人員包含兩位研究者：一位為花花國小「藝術與人文」領域教師；另一位為南部某大學師培中心教師。現場教師為花花國小四年級及六年級的班級導師；教學團隊為兩位大學戲劇系四年級的學生，具備戲劇基本學識及實務經驗，除全程參與研究討論外，也負責收集資料、錄影及紀錄。

二、研究方法與目的

本研究之目的為：(一) 以戲劇為統整核心，共融音樂、語文與視覺藝術，實踐跨領域課程之方針；(二) 探討戲劇性導覽對於國小學童理解藝術作品之影響。研究方法係以運用文獻分析、田野調查、參與觀察與問卷調查四類。文獻分析是針對藝術畫作之相關資料蒐集、整理與分析；田野調查的部分則包含學校及教師訪談及班級觀察記錄；參與觀察的部分，係於教案實施期間，直接至班級觀察學童學習反應，並以問卷調查了解參與學生的學習情況與反應，藉此推估本研究教學理念與教案設計之可行性。

三、實施時間

由花花國小教師（研究者）安排兩個年級各六節課程，分別是：三年級「閩南語」課程；六年級「藝術與人文-音樂」課程，課程實施時間為 103 學年度第二學期，第三週至第五週。各節次課程安排，詳見表 1。

四、參與對象

參與對象為花花國小學生，共 55 人。三年級忠班學生 27 人；六年級孝班學生 28 人。兩個班級之學生之前均未接觸過戲劇課程，係因花花國小之「藝術與人文」課程目前著重於音樂及視覺藝術領域，尚無表演藝術或戲劇領域課程之實施。

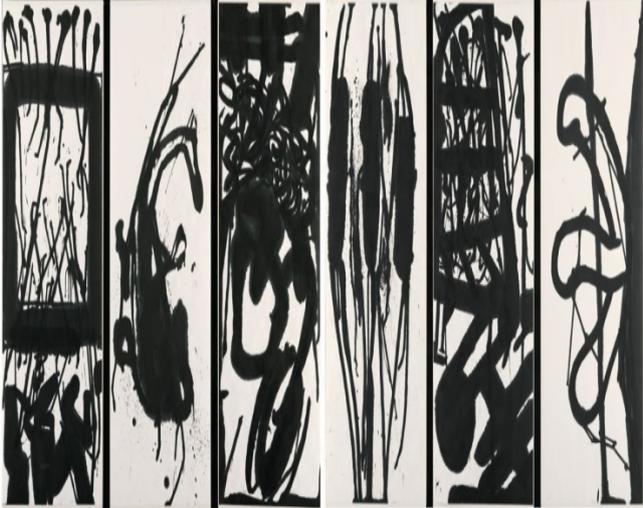
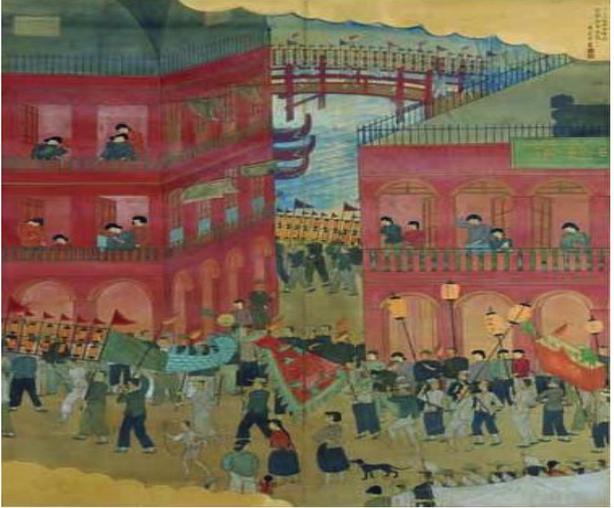
五、流程與步驟

本研究跨二個學期執行：第一學期自 103 年 10 月起向花花國小提出研究計畫合作，確定參與計畫之學生年級與人數，並討論合作模式與教學細部規畫；第二學期自 101 年 2 月起，研究者及教學團隊赴花花國小正式實施教學研究。

肆、課程設計

本研究課程設計以九年一貫教育「藝術與人文領域」第二、三階段能力指標為主軸，佐以林玫君（2006）針對表演藝術提出之「補充性戲劇課程架構」三大內涵：戲劇基本潛能之開發、戲劇創作能力之應用及戲劇欣賞與社會生活連結為教學目標，依此項下，在課程能力指標的範疇內，以戲劇策略（教師入戲、感官動作、模仿動作及靜像畫面）及博物館「戲劇性導覽」（第一人稱、第二人稱及第三人稱）設計教案，以建構式教學的概念，逐步強化學生參與戲劇活動及欣賞藝術作品的興趣，並將戲劇融合跨領域教學的過程，同時轉化成為多元教育啟發的探索經驗，課程架構圖如表 1：

表 1
課程架構設計表

教學科目	藝術與人文-音樂	教學科目	閩南語
教學時間	240 分鐘 (共六節)	教學時間	240 分鐘 (共六節)
教學班級	6 年忠孝班	教學班級	3 年仁愛班
教學單元	第三單元：音樂美樂地-交響樂	教學單元	第三單元：節日-中元節
教材來源	1. 翰林版 6 上 2. 「聽了葛瑞斯基的第三交響曲之後」導覽教案	教材來源	1. 翰林版 3 上 2. 「基隆燃放水燈圖」導覽教案
跨領域課程學科	1.音樂（交響樂） 2.視覺藝術（水墨畫） 3.戲劇（即興創作）	跨領域課程學科	1.閩南語（俗諺說唱） 2.音樂（節慶音樂） 3.視覺藝術（膠彩畫） 4.戲劇（即興創作）
			
教學者	研究者	教學者	研究者
能力指標		能力指標	
【藝術與人文】1-3-1 1-3-2 1-3-4 2-3-6 2-3-7 2-3-8 2-3-9 2-3-10 3-3-11		【藝術與人文】1-2-4 1-2-5 2-2-7 2-2-9 3-2-11 3-2-12 3-2-13 【閩南語】1-2-2 1-2-8 2-2-6 4-2-1	
重大議題		重大議題	
【人權教育】2-3-5 2-3-1 1-3-4 【生涯發展教育】3-2-2 2-2-1 【資訊教育】4-3-5 2-3-2 【家政教育】4-3-2 4-3-5		【海洋教育】3-2-7 3-2-9 4-2-3 【資訊教育】5-2-1 4-2-1 【性別平等教育】1-2-2 2-2-1 1-2-3 【人權教育】1-2-2 【生涯發展教育】3-2-1 3-2-2 【環境教育】1-2-3 3-2-3 【家政教育】3-2-4	

教學目標	教學目標
<p>(A)認識交響樂曲風特色。</p> <p>(B) 能瞭解《葛瑞斯基的第三交響曲》音樂創作的故事及認識音樂家亨利克·葛瑞斯基。</p> <p>(C) 能欣賞陳幸婉《德國印象》—「聽了葛瑞斯基的第三交響曲之後」畫作。</p> <p>(D) 能學習欣賞畫作並提出問題。</p> <p>(E) 能參與戲劇扮演活動。</p> <p>(F) 能創作四格畫面圖畫並寫作。</p> <p>(G)能分組參與四格畫面表演、欣賞同儕表現，並作鑑賞。</p>	<p>(A)瞭解中元節之民俗活動由來。</p> <p>(B)能運用閩南語說出特殊節日特色—中元節。</p> <p>(C)能運用閩南語說出中元節應景名稱。</p> <p>(D) 能欣賞村上英夫「基隆燃放水燈圖」畫作。</p> <p>(E) 能學習欣賞畫作並提出問題。</p> <p>(F) 能分組參與遊行活動。</p> <p>(G) 能欣賞同儕表現，並作鑑賞。</p>
教學活動流程	教學活動流程
<p>▶準備活動(第 1-2 節)</p> <p>(A)交響樂曲音樂特色及發展歷史教學。</p> <p>(B)葛瑞斯基的第三交響曲目賞析。</p> <p>▶導覽活動 (第 3-5 節)</p> <p>(C)第一人稱導覽(教師入戲)-由教師扮演美術館導覽員，介紹畫家及作品。</p> <p>(D)第三人稱導覽-運用感官動作、模仿動作及靜像畫面詮釋畫作。</p> <p>(E)第二人稱導覽(教師入戲)-由教師扮演陳幸婉，詮釋畫作。</p> <p>▶發展活動 (第 6 節)</p> <p>(F)使用肢體表達情緒。</p> <p>(G)使用繪畫表達欣賞畫作後的感受。</p>	<p>▶準備活動(第 1-2 節)</p> <p>(A)教唸閩南語語俗諺及講解：基隆雨，滬尾風。臺北日，安平湧。</p> <p>(B)中元節節日教學及繞境音樂賞析。</p> <p>▶導覽活動 (第 3-5 節)</p> <p>(C)第一人稱導覽(教師入戲)-由教師扮演美術館導覽員，介紹畫家及作品。</p> <p>(D)第二人稱導覽(教師入戲)-由教師扮演村上英夫，詮釋畫作。</p> <p>(E) 第三人稱導覽-運用感官動作、模仿動作及靜像畫面詮釋畫作。</p> <p>▶發展活動(第 6 節)</p> <p>(F)使用閩南語唸唱俗諺。</p> <p>(G)使用繪畫表達欣賞畫作後的感受。</p>

一、第一人稱導覽

本研究之第一人稱導覽係以「教師入戲」的方式進行，由教師扮演博物館導覽員介紹作品。

（一）基隆燃放水燈圖

作品賞析：「基隆燃放水燈圖」的作品是以基隆地區中元普渡的民俗活動為創作主題，作者對於整個基隆中元祭有深刻的了解，利用遠、中、近景三處參與各種祭典活動的隊伍，兩旁夾道觀賞的人潮與小狗，充分表達出民眾熱烈參與活動的氣氛，右上與左下角各有貼金箔的三角形區塊，這種裝飾性的手法常見於日本桃山時代繪畫作品中，具有暗示超越現世的另一個世界的意味。此件作品獲得第一回「台展」特選，並獲當時審查員評論為「樸素手法描寫人間百態，具時代意味，細膩而有韻味。」，從第二回「台展」起，台灣畫家受此影響亦開始以類此描寫台灣風俗民情為題材的作品。（國立台灣美術館，2012）

作者傳略：村上英夫又名村上無羅，曾任基隆高等女子學校教員、台陽美術協會，從第六屆開始成立東洋畫部時，與陳敬輝等人加入為期會員之一。作品曾入選台展十次、府展兩次，「基隆燃放水燈圖」乙作並或第一屆台展特選，當時評審委員評論為「樸素手法描寫人間百態，具時代意味，細膩而有韻味。」第二屆台展起台灣畫家亦開始以此類描寫台灣風俗民情為題材的作品。曾於台灣時報發表「木下靜涯論」等（國立台灣美術館，2012）。

（二）聽了葛瑞斯基的第三交響曲之後

作品賞析：波蘭音樂家葛瑞斯基 1976 年依據一位在納粹集中營受害母親為兒子所寫的祈禱文，譜寫了第三號交響曲。由於此樂作背後所承載的歷史悲劇，以及樂曲本身肅穆憂傷的音樂感染力，觸動了陳幸婉創作「德國印象—聽了葛瑞斯基的第三交響曲之後」。作品標題中的「之後」，標明藝術家並非直接取樂曲本身的音樂性轉化為視覺。而是揉雜了被樂音感染的情緒悸動、對樂曲內容的情感投射，以及對歷史悲愁的人道感懷。是陳幸婉對此曲重新詮釋後的再創造。濃墨在紙上滴流潑灑、迴旋轉折，遊走的墨線有急促、有舒緩，有穩定的結構，有狂放的噴發，藝術家善感的心思與滿溢的熱情已躍然紙上（國立台灣美術館，2012）。

作者傳略：陳幸婉 1951 年出生於台中，父親陳夏雨為台灣前輩雕塑家，日治時期即獲日本「新文展」（前身為帝國美術展覽會）免審查資格，一生創作不輟。陳幸婉選擇藝術作為生涯職志，來自父親的影響自不待言。1969 年，陳幸婉考進國立藝術專科學校主修西畫，畢業之後先於國中任教，直到 1978 年辭去教職潛心創作，邊以教兒童繪畫維持生計。1984 年，陳幸婉以繪畫結合多媒材

拼貼的抽象形式作品獲得台北市立美術館新展望獎。在此鼓勵下，1985年陳幸婉毅然前往法國遊學二年，藉由客居的行旅經驗，追求更開闊的創作眼界。80年代後的創作發展，也讓陳幸婉捨棄了純粹形式的抽象表現主義。儘管在創作語法上依然抽象，但現成物拼貼所散發的材質感染力與淋漓的墨汁滴流，讓作品承載了更多的敘事與情感表述。90年代之後，多次的駐村機會讓陳幸婉頻於遊走各國，也在巴黎成立工作室。就在她創作意志與能量正邁入高峰之際，2004年，陳幸婉在巴黎創作旅居中因病過世，為53年的人生與藝術之旅畫下休止符（國立台灣美術館，2012）。

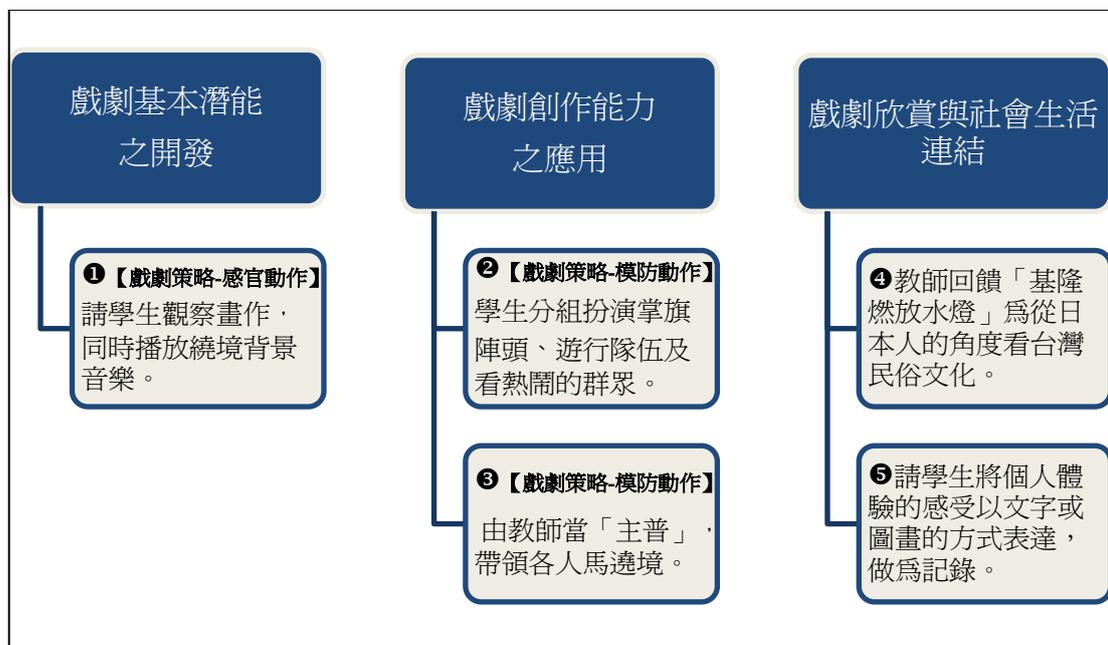
二、第二人稱導覽

第二人稱導覽係以戲劇策略導入，含感官動作、模仿動作及靜像畫面，並以「補充性戲劇課程架構」三大內涵：戲劇基本潛能之開發、戲劇創作能力之應用及戲劇欣賞與社會生活連結為戲劇表達能力指標，以下為教學內容與步驟：

（一）基隆燃放水燈圖

表 2-1

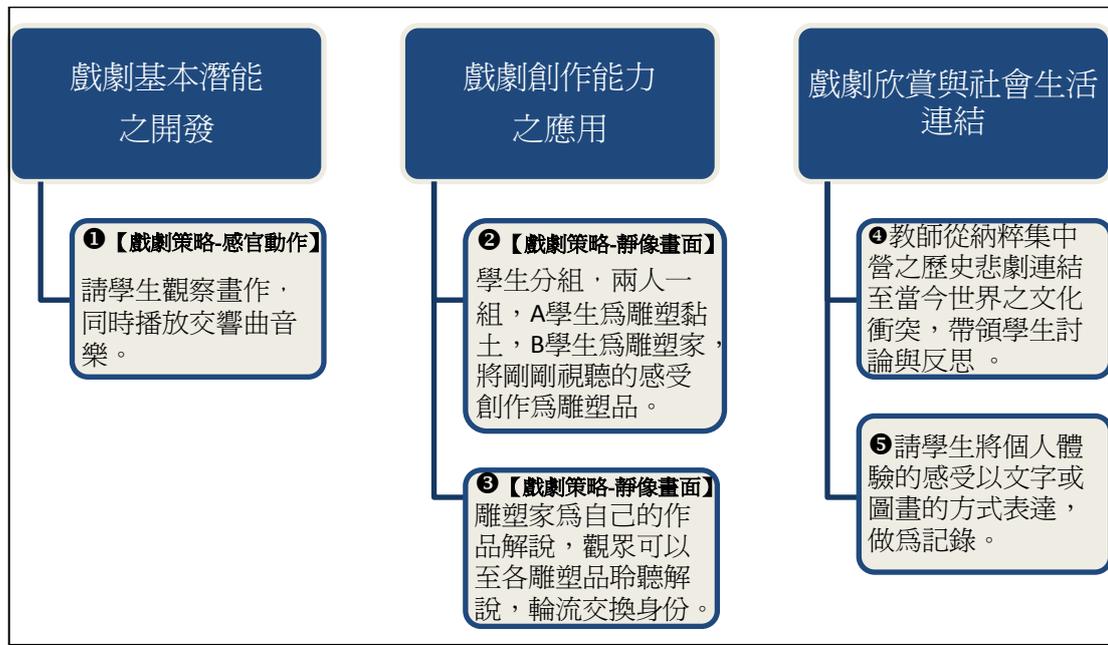
【村上英夫—基隆燃放水燈「第二人稱導覽」】教學內容與步驟



(二) 聽了葛瑞斯基的第三交響曲之後

表 2-2

【陳幸婉—聽了葛瑞斯基的第三交響曲之後】「第二人稱導覽」教學內容與步驟



三、第三人稱導覽

第三人稱導覽是以「教師入戲」的方式進行，由教師扮演畫家介紹自己的作品。問題設計著重使學生容易判斷和回答為導向，以引發觀察興趣為前題。為能因應現場學生的反應，本研究設有三種階段性的問題，前兩個階段的問題設計係與「補充性戲劇課程架構-戲劇基本潛能之開發」之內涵為主；第三階段則與「補充性戲劇課程架構-戲劇欣賞與社會生活連結」之能力相互呼應。

此三階段分別是：【第一階段-觀察-感官回溯】(1) 畫家在畫作裡畫了些什麼？(2) 畫面裡的是白天、還是晚上？(3) 你在哪裡看過相同的東西？(4) 所以你認為這幅畫的主題是什麼？【第二階段-分析-感官回溯】畫家如何詮釋這個畫題？(為使學生能順利思考該提問，導覽者必須事先引導學生仔細觀察畫中的組成元素，例如顏色、線條、形狀、空間和材質...等，並能分析每一類型元素所產生之視覺聯想。)【第三階段-思考-感官知覺】第三階段的提問，係屬於畫義的探討。(1) 為什麼畫家要這麼畫？(2) 畫家要傳達些什麼？上述提問

皆未設標準答案，以鼓勵學生能清楚的表達個人所想為目標。

(一) 基隆燃放水燈圖

(劇本)

Watashi wa Murakami Hideo，村上英夫，也有人叫我村上無羅，不過你們叫我村上就可以了，我是創作這幅「基隆燃放水燈圖」的畫家。你們看得出來畫中的人物在做什麼嗎？比如說街上的人？樓房裡的人？（▲學生回答）這活動是在白天舉行？還是晚上？為什麼這樣覺得？這到底是什麼活動？（▲學生回答）

1927年我把這幅畫拿去參加第一屆「台灣美術展覽會」，這是臺灣第一個大型美術展覽會，簡稱台展，我的畫得到了「特選」，也就是第一名的意思。你們猜猜看、想想看這幅《基隆燃放水燈圖》有什麼特色可以得到第一名？（▲學生回答）評審們用一句話評論我的畫：「樸素手法描寫人間百態，具時代意味，細膩而有韻味。」，這幅畫如同你們剛剛的回答，是以基隆的中元節放水燈活動為主題，加上我用傳統日本繪畫的技法來呈現主題，這個方面的主題符合台展的舉辦精神。這是什麼意思呢？因為當時這個台展是我們日本政府設置的，除了為了推廣藝術外，更希望我們這些畫家把當時台灣的風俗民情和台灣人的生活畫出來，廣泛地介紹給社會大眾。

其實我不知道評審有這樣的期望。我會選擇這個中元普渡為主題是因為很喜歡台灣，和這樣有生命力的習俗活動。1927年夏天，我恰巧身在北部第一大的海港「基隆」，看到了這個祭典。祭拜、三牲、花果、布施、遊街、放水燈，還有一個好像叫「搶孤」的競賽，雖然不知道這些活動的實際含意，但當時真的很熱鬧。遊行隊伍不斷、人群圍觀，我也是其中的一份子，這樣的感受讓我想把它畫下來，於是我回到居住的地方，開始動筆，把印象中的景象畫下來。如果你們在平常生活中看完一個豐富熱鬧的活動後，有辦法把所有的東西、人物、風景都如實呈現出來嗎？（▲學生回答）我是畫家但並不是攝影師，我會為我的畫做一些安排。因為我想把它儘量完整呈現，於是把畫面分成遠、中、近景三部分。在這邊以田寮河的木橋作背景，橋上護欄掛滿旗子，然後這裡有停靠的船隻隨波搖曳，當然還有參與各種祭典活動的隊伍，兩旁夾道觀賞的人潮與小狗，在紅色樓房裡的小姐、婦女靠在窗邊看熱鬧，我不確定是否將所有東西都畫下來了，但我想要表達出民眾熱烈參與活動的氣氛。

不過有兩個小角落不知道有沒有人發現，右上與左下角各有貼金箔的三角形區塊，你們看這個圖案造型會想到什麼？為什麼要放在角落？它看起來是否比人群更靠近我們觀賞者？這有什麼用意？（▲學生回答）這是日本傳統繪畫的一種裝飾性的手法，將雲放在角落、中間比較大的部分是中元節祭典，這樣看起來像不像我們從雲端上看見人們在舉辦活動？聽完我對這幅「基隆燃放水燈圖」的介紹你們有那些收穫呢？（▲學生回答）希望你們會喜歡這幅畫！

（二）聽了葛瑞斯基的第三交響曲之後

（劇本）

大家好，我是陳幸婉。《第三號交響曲》Op.36，又名「悲愁之歌」或「悲歌」（波蘭語：Symfonia pieśni żałobnych），它是 1976 年 10 月到 12 月間由波蘭作曲家亨利克·葛瑞茲基在波蘭卡托維茲創作的交響曲。各位觀察到這幅畫作所要表達的情緒嗎？（▲學生回答）有沒有哪位聽得懂歌詞說些什麼呢？（▲學生回答）這首交響曲的三個樂章皆為慢板，由女高音在各樂章獨唱一段波蘭文歌詞。第一樂章取材自十五世紀，波蘭基督教修道院的聖母瑪麗亞悼歌；第二樂章，描述二次大戰期間被納粹秘密警察囚禁的女孩，臨死前在牢房牆上留給母親的一段話；第三樂章選用西利西亞方言民謠，敘述一名母親尋找她在西利西亞起義死去的兒子的屍體。事實上，雖然形式上為交響曲，但是第三號交響曲的精神，卻更接近它的別稱「悲歌」。因此全曲的「安魂曲」氣質相當濃厚，各位能感受得到嗎（▲學生回答）。這首樂曲在 1989 年獲選為，二次大戰爆發五十週年追悼音樂會的演出曲目。讓我們將音樂撥放出來，並由我來為各位朗誦這首富有詩意的音樂作品，在過程中，各位可觀察我的畫作是否能表達這份濃郁悲傷的意境。

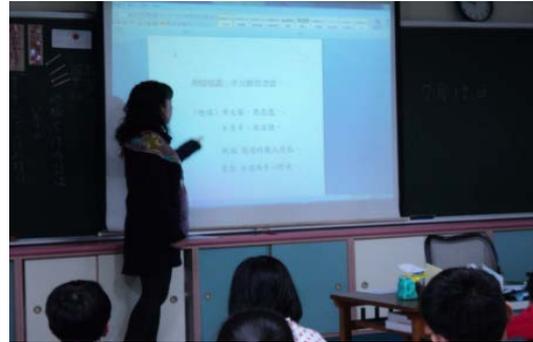
我的兒在何處，我最愛的兒？是否在暴動之際被殘酷的敵人所殺了？
你們這些邪惡的人們，在天神的名下，最神聖的名下
告訴我，為何忍心殺死我的兒？我將不再有愛兒的支持，
即使我老淚縱橫，苦澀的淚水匯流成另一條奧德河，亦無法使他復活
他躺在墳裡，我不知在哪？雖然我到處問人，
也許那可憐的小孩躺在溝渠中，而不是他原來該躺的溫暖的被窩
為他歌唱吧，上帝的小小歌頌之鳥，
如果他的母親無法找到他，還有，上帝的小花朵開滿他的身邊吧！

這樣我的兒將安詳睡去。

各位看得出來這幅作品的畫風嗎？（▲學生回答）技法是否有種熟悉又陌生的感覺呢？（▲學生回答）沒錯，我用抽象的風格來詮釋，但當中每一根線條都充滿了情緒，人們常說抽象的作品最難理解，但我相信，在樂曲和詩文的陪伴下，你一定能和我走入畫中，共同分享情感的交流。

圖 1 課堂影像記錄

第一人稱導覽(導覽員)



第二人稱導覽(戲劇性導覽)



第三人稱導覽(畫家導覽-教師入戲)



伍、實施結果與反思

(一) 問卷調查

本研究之對象為臺南市花花國小三年級及六年級國小部學生，學習課程以「藝術與人文-音樂」及「閩南語」為主。學生人數三年級二十七人、六年級二十八人，合計五十五人。問卷統計回收五十五份。問卷題目以學習階段之前、中、後三部份設計。

前二題為學生參與博物館/美術館之過往經驗調查【前階段】：

1. 你是否有參觀博物館/美術館的經驗？
2. 當你參觀博物館/美術館時是否能理解作品之意涵？

問卷統整結果：100%的學生有參觀博物館/美術館的經驗，但 63%的學生對於所參觀作品的意涵不甚瞭解，而 37%的學生則表示能理解。

問答題四題，係以針對課程計畫實施進行調查【中階段】：

1. 今天的戲劇性導覽活動中，最令你印象深刻的是哪個部分？
2. 今天的戲劇性導覽活動中，你覺得最不足的是什麼？
3. 在參加完戲劇性導覽活動後，你對於畫作的瞭解和先前的認識有何不同？
4. 在這次的課程中，藉由戲劇性導覽你學習到什麼？

第一題，98%的學生對於第二人稱導覽，自身以肢體或聲音表達參與詮釋畫作具有深刻的印象；其次，82%的學生認為第三人稱導覽—由教師扮演畫家，是相當有趣的經驗，以下為學生填寫內容摘錄：

(3年級) **我印象最深刻的是**學生表演繞街遊行(「模仿動作」)、手持燈籠跳舞(「模仿動作」)、模仿屋內人物姿態(「靜像畫面」)以及老師變成日本畫家(「教師入戲」)。

(6年級) **我印象最深刻的是**學生運用動作及神情表達情緒，變成畫中的人物(「感官動作」)、聽音樂時表演的動作和表情都很奇特(「感官動作」)、雕刻家活動(「靜像畫面」)，以及老師變成畫家-陳幸婉(「教師入戲」)。

也因為學生對於第二人稱導覽的參與度高，在第二題的部分，有 30%的學生認為不足之處是未讓全班每一位同學都能上台表演；18%的學生，認為其不足之處是僅在教室表演，觀眾有限，應到全校繞街遊行；而 8%的學生則希望真正的畫家能來到教室。

第三題，96%的學生表示戲劇性導覽能輔助對於藝術作品的了解，其回饋具有相當正向的指標性意義，以下為學生填寫內容摘錄：

(3 年級)我覺得導覽前後的差別是認識更多知識了，也知道那幅畫的意義；雖然剛開始覺得無趣，但後來覺得很特別。

(6 年級)我覺得導覽前後的差別是一個只是單純的畫作，一個是經過自己的演出把畫作變成現實生活；一開始只以為只有畫畫，但導覽過後才知道，畫作可以知道畫家的表情；原以為畫作是即興畫作，沒想到它竟有如此感人的故事；之前不了解作家為什麼會畫這個作品，現在較了解「第三交響曲」要表達的意義。

第四題，86%的學生能透過戲劇性導覽理解學習內容之應用，以下為學生填寫內容摘錄：

(3 年級) 閩南語諺語也可以用演的，不只是死背，很有趣；我能用閩南語演戲，說台詞。

(6 年級) 交響樂很好聽，而且和畫畫可以配在一起；音樂很悲傷，但經過老師說明後，我就比較了解交響樂是什麼。

最後二題，則以學生學習體驗進行調查【後階段】：

1. 在戲劇性導覽的體驗課程後，是否提高未來走入博物館/美術館觀賞藝術作品的意願？
2. 你喜歡在課程中安排戲劇活動嗎？

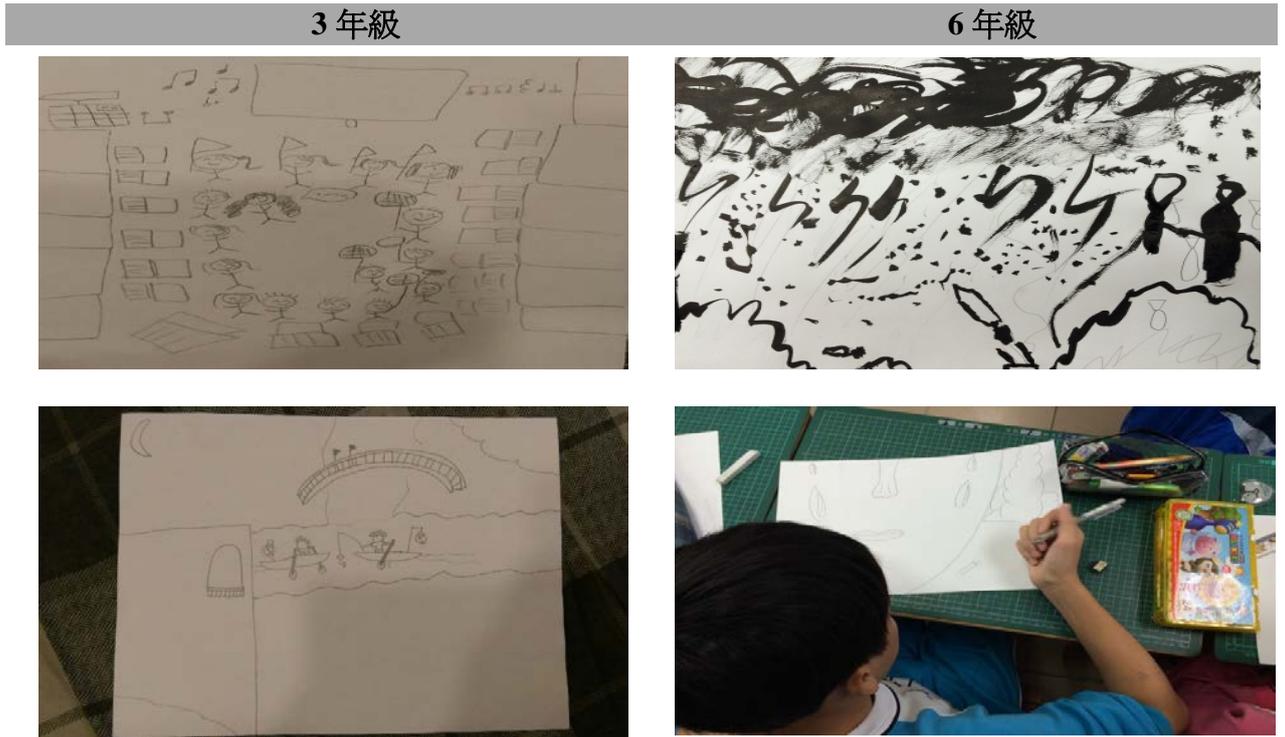
第一題，89%的學生表示在戲劇性導覽體驗課程後，未來會更有意願參觀博物館/美術館的展覽。第二題，經過三種導覽於課程中的實施，有 92%的學生對於課程中的戲劇活動表示肯定，並予以期待，以下為學生填寫內容摘錄：

(3 年級)我喜歡課程中安排戲劇活動因為覺得好像回到古代，很像「真

的」拿燈籠在遊行，同學表演時和平常不一樣，上課像在演戲。我不喜歡課程中安排戲劇活動因為害羞的同學會緊張；我覺得自己不夠好。

(6年級)我喜歡課程中安排戲劇活動我們可以把美術作品演出的微妙微肖；我就是畫作中的人。

畫圖題：邀請學生以圖畫表達對今天課程的感受。



(二) 結果與反思

Simon 於 2001 年透過全美三十八份博物館教育的個案研究分析，提出「觀眾第一」(Audience First)的口號，強調只有觀眾的參與，才能發揮博物館的最大價值 (Simon, 2010)。從本研究的問卷調查結果顯示，能確實驗證 Simon 所提訴求之重要性。在五十五份的問卷調查中，有超過九成以上學童，同意戲劇性導覽能有助於提升對畫作的欣賞與瞭解，在第三人稱導覽—由教師入戲扮演畫家進行之後，開始提升對於導覽內容的好奇與興趣，並樂意再度觀察及重新審思畫義。此三種導覽方式，能使學童產生認知與學習成就感者，莫過於為第二人稱導覽。不論角色的輕重與喜好，從問卷調查結果發現，學童普遍的反應是著重於是否能參與；其次，則為戲劇策略中各類呈現，使學童得到與平日不

同的同儕觀察經驗，而半數以上的參與者有強烈的自省意識，反覆檢視自身或小組團體，無法達成表演呈現之因素。此次參與本研究之學童，全數未曾接觸過戲劇類課程，在期待及興奮的心情狀態下，實難掩害羞與怯懦的心情也時時共存，但在戲劇僅是跨域性質的導入機智操作下，佐以視覺藝術、音樂與語文的課程內容的配搭，能使初次接觸戲劇課程的學童產生安全及信任感，以及對於自我表達的信心。戲劇稱職的扮演了「綜合藝術」的指揮角色。

陸、結語

5-8 年級的兒童已經具有「個人發聲」的意識，而戲劇就是最好的管道。

(Crook & Swick, 2006)

本研究結合「博物館教育」與「戲劇教育」之理論，透過近二學期教學行動的歷程，步驟性的驗證戲劇融入「音樂」、「視覺藝術」(藝術與人文領域)與「閩南語」(語文領域)之跨領域學習價值。從問卷的結果可推論出，在以「補充性戲劇課程架構」三大內涵：戲劇基本潛能之開發、戲劇創作能力之應用及戲劇欣賞與社會生活連結的框架中，本研究所運用之戲劇策略中的教師入戲、靜像畫面、感官動作及模仿動作等技巧，對於國小學生確實能達到刺激多元化感官體驗與情緒表達的機會。而透過本研究之三種導覽設計，學童在教師的示範與帶領下，不僅可以激發出自發性的主動參與，在合作的過程中，亦能學習勇於表達與創作。其次，「戲劇性導覽」在視覺藝術(畫作)及音樂(戲劇策略進行時之配襯音樂)的多種藝術媒材交疊建構中進行，能使參與者強化對感官的敏銳度，對兒童而言，具有積極表現自我、放鬆及穩定情緒的功能。而導覽所提供之模仿及想像的功能，除了能帶給參與者(教師、學生)身份轉換的樂趣，亦能兼做雙方溝通的橋梁，強化參與者之自我認同。

就參與研究計畫之教師而言，儘管先前已有指導「兒童劇團」及訓練「小小導覽員」的經驗，但兩類教學法均傾向以比賽及演出為目的，對於戲劇的體驗強調結果重於過程，在這樣的情境脈絡下，教師與學生均感受不到戲劇教育的特性。但在經過此次合作研究之歷程，參與研究的教師表示，較能理解戲劇運用於教育中的媒介功能，即戲劇本身即為一門綜合性的藝術，運用如此之天性做為跨領域課程之觸媒，使參與者從個人的先備知識和經驗出發，透過與藝

術品進行對話的方式，強化思考與批判的能力，確實能實踐跨科統整的教學方針。

而從研究歷程回溯，本研究以跨領域課程融合教學之目標下，「第一人稱導覽」，以教師入戲的方式進行，由教師扮演導覽員，將課程單元的教學內容(交響樂、閩南語俗諺)融合導覽主題做背景說明、歷史脈絡及作者介紹，屬於傳統教師單一講授的教學形式；「第二人稱導覽」由學生和作品產生互動性回應(能參與戲劇扮演活動、能創作四格畫面圖畫並寫作)，進一步思考藝術意義的價值，即透過戲劇，使教學者與學習者之間建構一個實質的互動應對，產生個人與社會、個人與世界的價值關係，屬於互動式學習形式；「第三人稱導覽」，以教師入戲的方式進行，由教師以畫家的身份敘事，在教室中營造歷史環境的氛圍，目的是透過感官回溯的技巧，召喚學習者的詮釋意識，在能學習欣賞畫作(水墨畫、膠彩畫)的同時能思考與判斷問題。此三種導覽方式，於二個年級的進行順序：「3年級」為第一人稱導覽→第二人稱導覽→第三人稱導覽；「6年級」則為第一人稱導覽→第三人稱導覽→第二人稱導覽，順序調整的原因，是學生進行互動性學習之前，若無法傳達完整的課程知識，使學生對於課程主題與藝術作品能充分獲得認知，則學習領域僅限於戲劇活動，知識傳授之目的較不顯著。在以跨領域課程學習之前提下，本研究所得之結論，係為運用戲劇性導覽做為課程媒介，在順序安排上應為第一人稱及第三人稱導覽先於第二人稱導覽執行，也就是說，學生對於課程內容理解方式，應設定為認知與理解優先，提問與思考居次，能以感官表達與溝通則為其最終目的。

而「戲劇」在導覽活動中的觸媒效益，依參與觀察後發現，以第二人稱導覽最為顯著。該導覽方式在戲劇策略的引導下，將教室中的博物館中的戲劇活動轉化為知識的建構，學生能從策略的活動中，被賦權並進而嘗試詮釋作品的意涵，在詮釋的過程中，作品的意義即不斷再創造，進而能驗證戲劇性導覽對於國小學童理解藝術作品之影響價值。

註釋

¹ 本文之研究聚焦於表演藝術類型中之「戲劇」，故以下以此統稱之。

² 依廣達文教基金會「游於藝」(廣達文教基金會與國內外各大博物館合作，將文化資源透過基金會之研究轉化，產出主題架構後，策劃為適合國中、國小學童學習的教育展覽。以複製品的方式帶進偏鄉、離島學校，透過學校課程統整教學、社區合作共構一個多元文化終身學習整合平台。)巡迴展全台各縣市中小學普及率統計，臺南市為全台普及率最低的學校，普及率為 0.4%。
<http://www.quanta-edu.org/model.aspx?no=423> 讀取日期：103 年 10 月 22 日。

參考文獻

林玫君 (2005)。《創造性戲劇理論與實務》。臺北：心理。

林玫君 (2006)。表演藝術之課程發展與行動實踐：從「戲劇課程」出發。《課程與教學》，9 (4)，119-139。

林玫君、林珮如 (譯) (2010)。《創作性兒童戲劇進階-教室中的表演藝術課程》(原作者：Barbara Salisbury Wills)。臺北：心理。(原著出版年：1990)

孫惠柱 (編) (2010)。《人類表演學系列-謝克納專輯》。北京：文化藝術出版社。

國立台灣美術館 (2012)。《國美無雙 II 館藏精品常設展》。臺中：國立台灣美術館。

張婉真 (2014)。《當代博物館展覽的敘事傾向》。臺北：遠流。

劉婉珍 (2007)。《博物館就是劇場》。臺北：藝術家。

閻蕙群 (譯) (2006)。《如何培養優秀的導覽員：博物館與相關文化機構導覽人員養成手冊》。(原作者：Alison Grinder & E. Sue McCoy)。臺北：五觀藝術。(原著出版年：1985)

Anderson, Michael. (2012). *MasterClass in Drama Education Transforming Teaching and Learning*. NY: Continuum International Publishing Group.

Black, Graham. (2005). *The Engaging Museum-Developing Museum for Visitor Involvement*. NY: Routledge.

- Bridal, Tessa. (2004). *Exploring Museum Theatre*. D.C.: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Casey, Valerie. (2005). Staging Meaning Performance in the Modern Museum. *TD*, Vol.49, No.3, 78-95.
- Davis, C. Tracy. (1995). Performing and the Real Thing in the Postmodern Museum. *TDR*, Vol.39, No.3, 15-40.
- Davis, Jed H. (ed.)(1985). *Theatre Education: Mandate for tomorrow*. LA: Children's Theatre Foundation, Inc.
- Falk, H. John & Lynn D. Dierking. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. MD: Altamira Press.
- Fleming, Michael. (1997). *The Art of Drama Teaching*. NY: David Fulton Publishers.
- Fleming, Michael. (2001). *Teaching Drama in Primary and Secondary Schools An Integrated Approach*. NY: David Fulton Publishers.
- Fleming, Mike. (2003). *Starting Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Garoian, R. Charles. (2001). Performing the Museum. *Studies in Art Education*. Vol.42 No.3. 234-248.
- Hatton, Christine & Sarah Lovesy. (2009). *Young at Art-Classroom playbuilding in practice*. London: Routledge.
- Hein, E. George. (1998). *Learning in the Museum*. NY: Routledge.
- Hornbrook, David. (1991). *Education in Drama*. London : The Falmer Press.
- Hughes, Catherine. (1998) . *Museum Theatre: Communicating with Visitors Through Drama*. NH: Heinemann.
- Lang Caroline, John Reeva & Vicky Woollard. (2006). *The Responsive Museum Working with Audience in the Twenty-First Century*. VT: Ashgate Publishing Company.

- Magelssen, Scott. (2006). Making History in the Second Person : Post-Touristic Considerations for Living Historical Interpretation. *Theatre Journal*. Vol.58,No.2,291-312.
- McGregor, Lynn, Maggie Tate & Ken Robinson. (1977). *Learning Through Drama*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Morgan, Norah & Juliana Saxton. (1987). *Teaching Drama A mind of many Wonders*. London: Hutchinson.
- Neelands, Jonothan. (1992). *Learning Through Imagined Experience*. London: Hodder & Stoughton.
- Nicholson, Helen. (2009). *Theatre & Education*. Palgrave Macmillan.
- Patterson, Jim 、Donna McKenna-Crook & Melissa Swick. (2006). *Theatre in the Secondary School Classroom Methods & Strategies for the Beginning Teacher*. NH: Heinemann.
- Schouvaloff, Alexander. (1982). Thoughts on a Theatre Museum. *Dance Research*,Vol.1,No.1,119-124.
- Simon, Nina. (2010). *The Participatory Museum* . CA: Museum2.0.
- Somers, John. (1994). *Drama in The Curriculum* .London: Cassel Education Limited
wonders. KS: Hutchinson Education.

英語教學實施讀者劇場：學生美感經驗之探究

李紀玫

新北市新莊區中港國小英語教師

摘要

本研究目的在於英語教學的實施過程中，探究學生所呈現的美感經驗。研究者藉由學生在參與讀者劇場時與文本、活動本身、同儕交流互動下所產生的感受、具體表現，以及成長與蛻變探索其美感經驗。據此，研究者蒐集相關資料來源，以教師行動研究的方式進行研究。據上研究者發現，第一，從學生參與讀者劇場的完整歷程發現美感經驗有助於提升個體對於語境的掌握度以及情意層次的展現。第二，從學生參與讀者劇場歷程中階段性的成長與蛻變發現美感經驗對於其認知能力有強化之作用。第三，學生參與讀者劇場所展現的語言美和學習歷程美轉化了教師對於英語教學既有的視野。最後，學生參與讀者劇場所獲致的美感經驗對於個體的學習特質和生活經驗乃更具影響力。

關鍵字：讀者劇場、美感經驗、英語教學

Implementing Reader Theater into English Teaching: Exploration of Students' Aesthetic Experiences

Chi-Mei Lee

English Teacher, Zhonggan Elementary School,

Xinzhuang District, New Taipei City

Abstract

The purpose of this study is to explore students' aesthetic experiences during the process of implementing a reader theater into English teaching. The researcher explores students' aesthetic experiences through their concrete behaviors, feelings, growth, and changes after interacting with plays, activities, and classmates in a reader theater. On the basis of relative theories and practices, this study conducts action research by collecting the related data and offers the following findings. First, the aesthetic experiences in a reader theater do enhance students' understanding of language contexts and affective aspects. Second, the aesthetic experiences in a reader theater also strengthen students' cognitive ability. Third, the beauty of language and the beauty of the learning process revealed by the students both transform the teacher's horizons for English teaching. Finally, the aesthetic experiences in a reader theater have more influential impacts upon an individual's learning characteristics and living experiences.

Keywords: Reader Theater, Aesthetic Experiences, English Teaching

壹、緒論

一、研究背景與動機

現今台灣學童的英語學習環境屬於 EFL (English as a Foreign Language)，亦即甚少有實際的語言情境可使其進行溝通對話。研究者在多年來從事英語教學的過程中，不時察覺到以往講授式的教學活動讓學生跳脫於情境之外進行學習，並無法引起學童的學習動機和興趣，甚至讓語言對話顯得僵化、無意義。再者，運用傳統英語戲劇於每週僅有三節的英語課堂當中又往往造成時間、人力和資源的短缺。據上，在進行例行性的進修過程當中，發現了「讀者劇場」(Reader's Theater) 之活動模式和特性皆恰能解決當下所遭遇之教學困境。其中，就提升學習者之興趣動機而言，學者 Harris 和 Sipay (1990) 曾表示讀者劇場中朗讀劇本的方式為學童最喜愛的口語活動之一；至於國內學者徐雅惠(2006)也提及低、中年級之行為特性和心智發展與讀者劇場之生動有趣的特質乃十分貼切。再者，以語言學習之層面來說，運用讀者劇場可以提升個體的理解能力和閱讀流暢度，並且可讓程度不一的學童進行合作，甚至可增進學習者的社會互動能力，促使其更加獨立自主的學習(吳歆嫻, 2012; 張文龍, 2007; Busching, 1981)。此外，讀者劇場並不用使用過多的道具、服裝或舞台效果即可有其學習成效，相較於英語戲劇，它相對符合教學成本 (Young, 1991)。

不可諱言地，讀者劇場對於提升學習者認知技巧之正面價值是顯而易見的，尤其是閱讀能力和口語流暢度的成長。然而，研究者在觀察學生參與讀者劇場的過程當中，卻也總能意外地發現他們在認知層次以外的多元化能力之展現。舉例而言，無論是悠揚悅耳的音調流動、自然流露的情感聲線、活靈活現的肢體表情，甚或是極富創思的自編劇本.....皆每每成就一幅幅美麗的風景，如此多樣的美，也往往令人動容。而正因為這般感受的觸動，翻轉了我原有的教學思維與理念。

Eisner (2002) 認為，課程為兒童在學校環境中的一切經驗。對孩子而言，真正影響學生的並非課表，而是具體的經驗。傳統式的語文教學，我們傾向於忽略學生在表意以外達「情」之樣貌，不自覺地，我們讓學習成為達成客觀目的的工具性手段，至於語言之習得則如同「咬文嚼字」，枯燥乏味。於此，當教師眼中的風景不再僅是你來我往的僵硬對話，以及單字、句型的湊合，而是以注

以真實情感、真誠溝通的動態風貌，則乘載「美」的分子乃應運而生。

綜上而言，無論是實務場域的困境或解放思考的迴路，皆促使我欲進一步在尋求解決與改進的實踐歷程當中注入實徵的養份。Rita 和 Alex (2004) 等學者曾經提出 A/r/tography 的論點，在此方法論中，教師(teacher)、藝術家(artist)，以及研究者 (researcher) 等三種角色合而為一，教師/研究者必須藉由多樣化的觀點去體察學習與教學，同時運用藝術的觀點重塑所處、所觀的教育現象，並能以文學、視覺藝術、音樂等表徵方式呈現研究心得 (周淑卿，2009)。進一步而言，它可謂是一種實際本位的 (practice-based) 研究，教育者和藝術家將其工作中的實際 (practice) 視為一種研究形式，不斷地進行反省、回歸的探究，並產出有洞見、想像的、知性的作品，以理論化其所理解的內涵(歐用生，2012)。綜上所述，在讀者劇場中探究學生的美感經驗乃成為推進結合理論與真實行動迴路之關鍵驅力，啟動在即。

二、研究目的與問題

本研究主題為讀者劇場中學生美感經驗的探究，關於此主題的研究目的與待答問題如下：

(一) 研究目的

本研究目的在於英語教學中實施讀者劇場，並於其歷程中探究國小四年級學童之美感經驗，本研究之目的如下：

1. 詮釋學生在英語課程中參與讀者劇場歷程之成長與轉變。
2. 探究學生在課程中參與讀者劇場時所獲致的美感經驗。
3. 探究學生在參與讀者劇場中所經歷的感受對其可能產生的影響。

(二) 研究問題

根據以上研究動機以及研究目的，本研究所欲探討的問題如下：

1. 學生參與讀者劇場的歷程中有何成長與轉變？
2. 學生參與讀者劇場時獲致的美感經驗為何？
3. 學生參與讀者劇場所獲致之美感經驗對其產生可能的影響為何？

貳、文獻探討

一、讀者劇場

(一) 讀者劇場之意涵

Kellerher (1997) 認為讀者劇場為一種藉由讀者對於文本的完整口語詮釋。它對於服裝、布景和道具的需求並不高。讀者無須強記台詞，因為他們可手持文本進行閱讀。至於劇本的呈現乃主要根據讀者表達的方式以傳達文本的意涵。據此，聲音和劇本的撰寫乃讀者劇場最重要的元素。至於其相關的概念定義，國內外諸學者皆提出了不同的見解。以下研究者將從文學以及藝術兩個面向來進行闡述。

就文學的角度而言，讀者劇場乃是一種以文學為本的發聲閱讀形式，也可說是一種以解釋型戲劇為基的有效文學回應策略(鄒文莉, 2007; Judith, 2002)。從此概念來看，Ratliff (2000) 提出了讀者劇場在教室內表演的藍圖：表演者在閱讀文本的同時，能帶著批判式的眼光以攫取故事情節中所暗示的微妙意涵。而若能延伸至學習的層面，則可被運用於提升個體閱讀、寫作以及聽力等技能，並能展現學生的創思能力。在進行讀者劇表的表演過程當中，讀者以手持文本的形式，將劇本內容唸讀出來。由於其將焦點置於對文本理解的詮釋，對學習者來說是一種親身體驗的動態歷程(黃郁嫻, 2005)，於此，讀者劇場可被視為「文學的舞台性閱讀」，讀者將注意力聚焦於文本內的文字當中，而非服裝與道具(Curran, 1996; Poe, 2013)。

另外就藝術的角度而論，鄒文莉(2006)提出讀者劇場是一種以文學為基礎的戲劇性藝術，融合了朗讀與戲劇之元素，以手拿劇本的方式呈現於教室之中。從其形式看來，劇場中的成員使用其聲線以及肢體表情來詮釋劇本角色的情緒、態度和信念，需要一位敘事者來傳達故事的動作和背景，並適時提出場景變換的註解(張文龍, 2007)。此外，其他教育學者也多稱頌其戲劇性的形式，除了可提升學生閱讀理解等技巧以外，就語言的藝術而言，教師可藉由讀者劇場去深化學生的文學經驗，並鼓勵其對於語言的欣賞。再者，由於其台詞是以「朗讀」取替「背誦」，而故事的情節則是透過角色或旁白的朗誦展現，可謂是藉由朗讀者的表情、聲音與劇本內涵相結合而生的文學劇場。因此，讀者劇場需要更多、更豐富的想像力(裴悅汝, 2013; Poe, 2013)。

從以上論述可得知，讀者劇場集文學與藝術形式於一身。它所關注的焦點在於讀者能運用朗讀的方式，注入情感，將文本內容以優美流暢的語調展現，並輔以適切的肢體語言進行展演。在呈現讀者劇場的過程當中，個體透過對於文本的理解與語言藝術的發揮，將內化之認知內涵，以大聲朗誦和戲劇的模式外顯化，因而可同時達到語言學習與美感經驗的獲得。

(二) 讀者劇場之特性與實施模式

1. 讀者劇場的實施特性

針對讀者劇场的特性，Coger 以及 White (1982) 曾提出相關論點，亦即：演出者均以手持劇本進行閱讀、口語詮釋的重要性、劇本展演無須誇張的舞台效果，而取決於觀眾的想像、朗讀時可以坐姿或站姿呈現、讀者有時會身兼兩個以上的角色，但無須刻意更換裝扮。鄒文莉、許美華 (2009) 則承前述特性，並結合其他學者觀點進一步完整歸納出讀者劇场的五項特質：演出焦點在於劇本的朗讀而非誇張的戲劇表現、敘事者（旁白）的設置、不用死背台詞、排演的重要性、讀者藉由音調變化、臉部表情以及手勢等來描述劇本的情境。

綜合上述學者之見，研究者乃將讀者劇场的特性以語言表達以及學習歷程等兩個層面進行論述，又其中學習歷程可再以學生在進行讀者劇場時的互動表現、肢體表情，以及創意思考等三個面向予以說明：

(1) 語言表達層面-情感與流暢交織的語句呈現

陳雅惠、趙念魯，與趙玉真 (2013) 認為讀者劇場之表演呈現的方式在於觀眾面前進行朗讀，因而能促進語言的流暢度。而流暢度的培養則是需要提供其機會聆聽與學習示範者的表現，以能流暢、富有情感地進行意義性的閱讀。承上，彭淑婉、彭登龍 (2010) 也指出閱讀的歷程為流暢度的要旨，因為在讀者劇場中成員必須透過不斷地朗讀文本直至達成一定的滿意度。因此，讀者劇場乃提供個體進行語言表達的契機，並且能在無形中提升其對話的流利性。

讀者劇場的實施多聚焦於文本的閱讀，而非劇本戲劇性的呈現。在讀者劇场的表演過程中，劇本佔有舉足輕重的角色。讀者無須強記台詞，而是朗讀文本中的角色對話。

(2) 學習歷程層面-成員互動、肢體表情與創意思維的風貌

A. 往來流復的互動溝通

讀者劇場中，教師必須引導學生進行文本閱讀、創作和修改劇本等活動，因而師生互動性是相當高的（梅明玉，2007）。至於其在講台上表演的形式，儘管讀者的臉必須面對台下觀眾，但多數時間還是會望向對方，進行互動（Shepard，1993）。除了台上演出成員之外，Beasley（1973）則是以觀眾的觀點來探討讀者劇場中的互動表現。她認為觀眾並非僅止於「目擊（witness）」演出，而是必須能藉由視覺、心靈的參與而產生一種娛樂欣賞的經驗。由此看來，在舞台呈現的歷程中，可達到與成員間、與觀眾間於口語肢體表情，以及情感的交織對流。

綜上，除了舞台表現之外，成員在其模式中所進行的閱讀文本、發展文本、彩排演練等步驟中，也能夠藉由和教師、同儕的對話與共思而進行交流互動、彼此合作互助、甚至能拋出不同的想法與創意而產生激盪之效，活動歷程因而能產生更多的共鳴。

B. 肢體表情的傳達

Shepard（1997）認為雖然動作的模擬對於讀者劇場並非必要，但仍可為整體表演增添光彩。以 Ratliff（2000）的觀點來看，讀者劇場中，表演者的動作面向前方、直接地呈現，以將文學中描述的情節予以具象化。儘管不像戲劇擁有多樣化的背景、燈裝、服裝，讀者劇場的成員可藉由自己的聲音、手勢、表情以及位置移動而使得文學作品更具生命力（鄒文莉，2005）。

讀者劇場中的讀者運用聲音的抑揚頓挫、臉部表情和肢體語言等來表達劇本的意涵，引領觀眾進入劇本情境之中，而音效則是能配合故事的情節呈現，可使表演更加生動有趣。當劇場的整體表演能夠適切地融入以上諸項特質，則藝術、情感層次的表徵將會更加滲入觀眾內心。

C. 奇思妙想的創意思維

如同說故事般，讀者劇場可以創造出以往在現實舞台中難以呈現的意象，時空可以穿梭往返、美妙的世界可被製造、而奇幻的旅程可被具體實踐（Shepard，1997）。也就是說，成員與觀眾可運用想像來說故事、並讓聽者彷彿置身於超現實的世界中。

此外，讀者劇場所運用的劇本也可讓學生藉由創意發想進行劇本改編、經由討論互動構思舞台表現的巧妙，因而能夠展現其獨樹一格的美和趣味性。有鑑於此，創思表現可將讀者劇場之豐富性發揮地更加完整。

從讀者劇場的諸多特性可發現其雖不重視誇張的場景與排場，但從其關注於閱讀文本的內涵、聲音的情感聲線、與讀者間自然的互動等向度可發現它較著力於語言表達層面的考量。然而，除了語言元素的傳遞，成員在參與讀者劇場的學習歷程中，無論是與同儕、觀眾間的互動、根據語言情境所展現的肢體表情，甚或是創意思維的開展，更是能夠結合藝術與美感之因子而體現個體更高的認知層次，進一步激活了學習的無限可能。

2. 讀者劇場的實施模式

將讀者劇場運用於實際的教學場域之模式，諸多文獻皆有其論述。其中 Rinehart (1999) 所提出的模式從選擇讀本內容開始，接著師生（重複）閱讀以及討論故事內容、從故事發展出劇本、選擇段落、討論道具或特殊需要、準備、練習與彩排，最後的步驟則為在全班或小組面前進行演出。以 Prescott (2003) 的論點來看，她先介紹不同教師在教室內實施讀者劇場的效果，並提出五項簡單的步驟：選擇文本、改編文本、分派角色、聚焦於角色和彩排，以及表演。陳雅惠 (2008) 以教師示範、分配角色、練習、進行讀者劇場等四步驟來呈現讀者劇場的流程。鄒文莉與許美華 (2009) 則是綜合了國內外學者的學說，將讀者劇場的模式歸納為：選取素材、教師大聲朗讀、教師依段落教導學生朗讀、學生自己朗讀、編寫初稿及試讀劇本、重寫與編輯、排演與呈現，以及評量學習經驗等。

儘管多數學者之主張不同，但從其論述中大致可將讀者劇場的模式歸納為以下六個步驟：

1. **選取劇本**：教師根據素材進行自編或改編劇本，素材來源可以是故事讀本、歌謠故事、繪本、教科書等。
2. **閱讀劇本**：教師和學生可共同閱讀、再閱讀以及討論故事內容。
3. **發展故事文本**：教師和學生可共同發展故事文本或結局。
4. **分配角色**：各組根據劇本內容進行角色分配。

5. 彩排練習：小組成員可標註自己演出的台詞並進行彩排演練。
6. 上台表演：各組上台呈現練習內容。

二、美感經驗

(一) 美感經驗的意涵

美感經驗，從其「美感」(aesthetic)與「經驗」(experience)的字面意義來看，其中 aesthetic 源自希臘文，與「美學」(aisthethal)一詞同源，在當時人們運用此字來表達感覺的印象，意即「感知」，係指透過個體感官的感知與覺察。因此，此概念囊括了感覺、認知與想像（洪詠善，2009；劉文潭，1989）。美感的廣義即為美感經驗，而美感經驗中的美感知覺則囊括了理解、感知、想像、情感等層面，進一步則到達了審美愉快，最終形成了觀念、趣味、理解等審美能力。至於「經驗」一詞，則為一包含許多元素的複雜概念。儘管如此，當哲學家們將上述兩個主要概念併而使用，而提出「美感經驗」之時，其並非忽略其他經驗的面向，而是指涉：當某一個經驗面向，受到某些對象和情境所激起的一種完滿的感受，而此種感受是可以被辨識的，且其具有內在悅人的作用，則此名稱可謂之成立（林逢棋譯，2010）。

關於美感經驗的意涵，滕守堯（1998）也提出了較為完整地詮釋：美感經驗就是人們欣賞著美的藝術品、自然，以及和其他人類產品時，所獲致的一種愉悅的心理體驗。此種心理體驗是審美對象（其表面形態和深刻含義）與人的內在心理生活之間交互作用後的結果。其涉及想像、情感、理解等多種心理功能，因而構成一種精神和情感的評價。

將經驗與藝術的觀點結合並予以進行內涵的探究，Dewey 在其《藝術即經驗》(Art as Experience) 的「一個完整經驗」(an experience) 章節中即頗有著墨。他以「是否具有美感」來辨別人們真實生活經驗裡的各種共同經驗。所謂的「完整經驗」為當經驗的主體沉浸、專注真摯的參與於某事當中，並融合自我的理性和感性而成。在經歷此經驗後，個體乃具有完滿與自足的感受。亦即，一個完整的經驗必須則必須兼具理智活動與審美性質，而「美感經驗」為「完整經驗」的極致表現（林素卿，2009；崔光宙、林逢祺，2000；Dewey，1934）。

(二) 讀者劇場中的美感經驗

1. 讀者劇場中的語言美

藝術以及與其相關的美皆為一種語言的呈現(賴文英, 2014)。以英語語言美感理解的歷程觀之, 對於語言美的感知可視為全面提高語言能力之濫觴(彭元峰, 2010)。Annarella (1999) 認為當學生參與讀者劇場的表演其中, 他們即是在閱讀、解釋和經驗作者欲表達的言語。換句話說, 個體能運用自我的情感與表達方式去「經驗作者的經驗」, 因而能夠在與文本交流的過程不自覺地表露出獨具一格的語言特色。Ediger (2002) 曾以語言藝術的層次來探究讀者劇場, 他指出讀者劇場能促使整個班級沉浸於朗讀、自我表現、小組合作以及語言賞析的歷程。而鄒文莉(2007) 則表示, 讀者劇場源於戲劇的概念, 它不僅只重視自然與趣味性, 同時也鼓勵情感的抒發。亦即, 在此活動中, 成員所呈現的並非只是「陳述」一個故事, 而是能以賞析的角度與情緒的投入, 將語言以「美」的形式展現。

前面曾述及讀者劇場的定義為一種以解釋性戲劇為基礎的有效文學回應策略, 亦即其與語言的關係是密不可分的。從英語自身的美感來看, 無論是其重音、長短音的交錯、連讀、弱讀等發音方式所形成的讀音變化的音韻節奏美, 抑或是英語教材中人、事物、情節等展現的內容美, 皆為是語言美的一部分(張娟, 2010)。除了英語在語調上的韻律和諧美以外, 舒暢(2006) 則進一步論述, 關於英語的學習, 最重要的並非累積大量的詞彙, 而是能夠掌握語言方面的接受和表達能力, 於此, 美感意境的培養可視為一種教學手段, 將思維觸角直搗學生心靈, 體現心與心的自然交流。事實上, 讀者劇場即是賦予學生一個有意義的溝通情境, 使其能自然而然地運用語言進行交流。當成員能夠流暢地進行溝通, 並將英語本身在語音、語調、音韻等特性結合情感予以展現, 一方面能達致語言習得的初衷, 另一方面則能體現語言本身的美感。就此而論, 個體或小組在參與演出時所展露的抑揚頓挫、節奏韻律、聲線起伏, 乃至於使用此語言的內容, 皆有其趣, 皆有其美。

2. 讀者劇場中的學習歷程美

關於讀者劇場中的學習歷程美, 我們可從學生參與中之互動歷程、肢體表情和創意思維三個面向進行說明。

(1) 互動歷程之美

Deborah (2005) 表示，美感經驗並非僅是整合性的，它也具備互動性的特質。無論是人們之間、人與事物之間，個體沉浸於他們當下正在做的事情。從此觀點來看，當人們能夠浸身於某情境之中，並自然地進行互動與交流，則其美感經驗能隨之展現。據此，讀者劇場的特質乃滿足此一條件，互動美的意象也成為必須關注的焦點之一。花英德 (2013) 從其研究中曾論述，教室內的言談與互動交流，有助於個體產生完整的學習經驗，以及統整性、連續性和完滿性的學習效果。有鑑於此，在彼此交流的過程當中，主體可藉由與言談對象的溝通及對話，將接受到的文字、意象、美等予以重新定義和詮釋，而這樣的動態歷程則能使得學習不再拘泥於單調乏味的框架之下，而是進入更加美麗的廣闊視野之中。

在讀者劇場的運行當中，無論是劇本討論、練習、抑或是上台的表演，皆是以群組的概念為基礎，因而互動的頻率是極高的。學生必須使用英語、文本、肢體語言進行溝通，交織出一張動態的交流網路。據此，在往復交流的互動情境下，他們能夠將文本所傳遞的意涵、同儕所呈現意象和語句本身重新組織成具意義性的完整畫面，而此畫面則必須藉由美感經驗的實踐始能釋出。

(2) 肢體表情傳達之美

Nellie (2000) 曾提及，我們可藉由動作展現內在的情感，也可藉由模擬演出和肢體語言來訴說故事。在讀者劇場中，成員藉由聲音和表情的使用來解釋文學 (Judith, 2002)。Dixon、Dvies 以及 Politano (張文龍編譯, 2007) 認為，除了語言表述之外，肢體語言也能傳達人的各種心態。在讀者劇場裡，藉由肢體語言的展現，可使讀者更進入角色內心，將角色完整地呈現在觀眾面前。當學生能在朗讀文句與互動的同時，將內心之情感具體表現於其肢體語言當中，則能使得整體劇場的表現更加富有美感與完整性。從以上觀點可得知，人們肢體與表情的展現，往往可反映出其內在的意念、想法與感受。換句話說，我們可藉由觀察個體在表達或互動過程中，自然展現的臉部變化和行為動作來探究其美感經驗。

儘管從前述讀者劇場定義的闡述可知，其並不強調過度戲劇性的肢體表現和舞台效果，而是注重於文本的閱讀。然而在參與此活動的過程當中，成員根據劇本的對話內容，自然地以表情、肢體動作作為表情達意與感染觀眾的方式，

將文本的內涵淋漓盡致的呈現。爰此，讀者劇場中所呈現的肢體與表情之美感經驗也是值得探究的面向之一。

（3）創意思維之美

Greene（1995）提及，人們乃根據富有詩意的想像力來認知他人的世界，並將其帶入為畫家、雕刻家、導演、作家等所創造以「假如（as if）」為名的世界。從此觀點來看，個體能夠在從事藝術工作的途徑中嘗試去理解作者的思想，並且將所有的可能性拋出，使得不可能在想像的世界皆成為可能。Dixon、Dvies 與 Politano（張文龍編譯，2007）在其著作中曾闡述，讀者劇場可以稱為「想像力的劇場」，孩子能夠藉由參與此活動瞭解週遭的世界，並創作自己的劇本，除了獲得樂趣，也使觀眾感染這份愉悅。讀者劇場讓表演者和觀眾從傳統劇場中的限制中解放，讓想像力無限遨遊（Shepard，1997）。

從讀者劇場的意涵與特性來看，劇場的成員須以文本為基，以自身的情感與肢體表情呈現劇情的內涵，沉浸於理解與情感交織的狀態中。於此，個體在朗讀的歷程必須能運用詩性的想像力去感受語言的美和作者的想法，並將之具象化於觀眾眼前。就算是同樣的角色，不同的孩子所展現的樣貌卻不盡相同，而這正是肇因於想像力的無限性與獨特性。除此之外，發展文本為讀者劇場的模式之一。學生可藉由討論與互動的歷程發揮其創思能力，編製出多樣化的劇本。最後，也可在練習與彩排的活動中構築獨一無二的舞台表現。爰此，創思之美乃隨之而生。

（三）課程與教學中個體獲致美感經驗之歷程階段

若欲探究課程與教學中學生美感經驗的展現，則必須對於個體美感經驗形成的歷程階段有所瞭解。事實上，關於在課程與教學中如何針對美感經驗的呈現進行描述與著實為較困難之處，我們必須在瞭解個體形成美感經驗之歷程的條件下，始能予以進行觀察描述。有鑑於此，針對形成美感經驗之過程描述，滕守堯（1998）曾提出其包含了三個階段如下：

1. 初始階段（準備階段）

在初始階段個體的心理機制進入一種特別的審美注意狀態。這種狀態可以說是情感上的一種期待，由注意和期望共構而成。此外，本階段的性質為非功利性的，為一種精神上的渴望。

2.高潮階段

此階段隨著前階段的審美注意而來，其中又可分為兩個環節：

- (1) 一為審美知覺，以及其造成的愉悅感受。
- (2) 二則為對於審美的特殊認識（想像、情感與理解等共同展開），以及其造成的精神方面的愉快。

3.效果延續階段

囊括了審美判斷以及由此判斷造就的更高的審美慾望（需要）；更加雅致、豐富的審美趣味以及情感生活。關於以上三個階段，可進一步由下頁圖例進行說明：

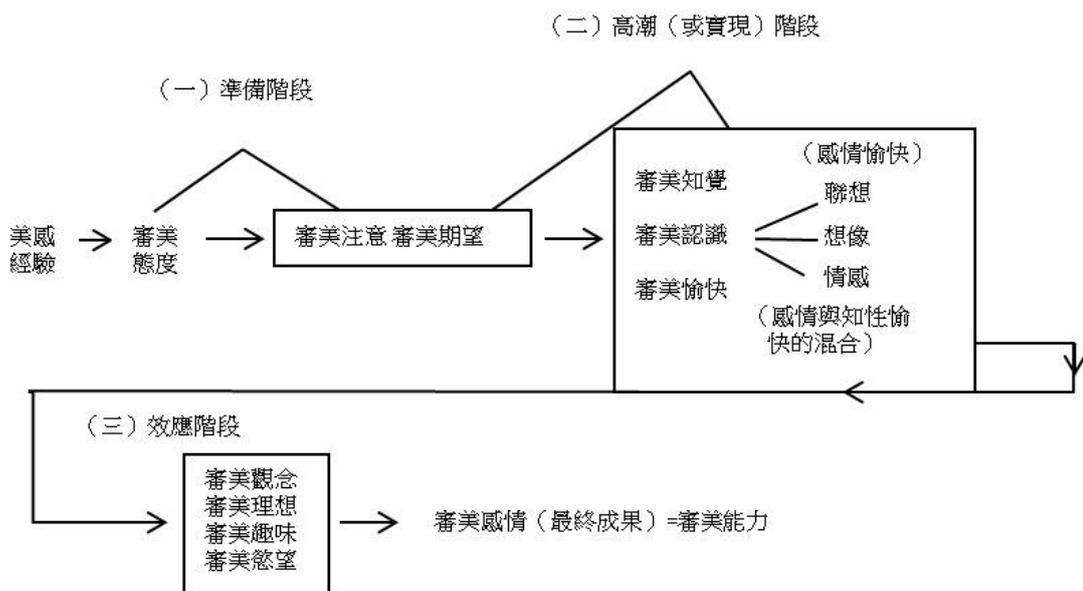


圖 1 形成美感經驗之歷程階段圖

參、研究方法

本研究主要的目的在於英語教學中實施讀者劇場之策略時，學生參與此活動所呈現的各種美感經驗。研究者以行動研究的方式，參與實務教學並針對教學現況提出改進方式，透過課堂觀察紀實、教學省思、劇本、同僚觀課紀錄，以及學生訪談等資料進行歸納與分析，以瞭解學生在參與讀者劇場活動所展現之美感經驗。

一、研究場域與研究對象

關於本研究的場域是新北市巨蛋國小，位於新莊地區，班級數有六十七班，屬於大型學校。以學生的組成而言，新住民比例為 14.6%，原住民比例為 2.09%，共為 16.69%，接近總學生數的六分之一。經由與班級導師的晤談大概可知多數孩童家長的社經地位屬於藍領階級，家長忙於工作之餘並未有太多時間輔導孩子課業與參與學校事務，而此狀況也直接、間接影響到學生的學習表現。此外，關於巨蛋國小的學生概況與英語教學環境，根據學測統計資料與學校教師表示，巨蛋國小學童的英語程度大概略高於新莊區的平均值，而依照研究者於本校擔任四年級英語科任教師兩年的教學經驗，除了班內學童的雙峰現象顯著，班與班之間的程差異性也大。再者，本研究的研究對象為巨蛋國小四年級的搖滾班。本班共 24 人，男生 12 人，女生 12 人，分布平均。其中新住民有三位、原住民有一位。班內有十名學生至課外補習英語狀況，因而課內的教材對其而言是相對簡單的。反之，從教學現場的觀察與資料可得知，班上約有六位孩子對於課內教材（僅以字母、單字和句型的習得來看）的學習是感到困難的，亦即班內學生的程度差異性頗鉅。於此，研究者必須常常利用課餘時間進行補救教學。而就搖滾班學生特質來看，由於本班孩子的特質屬於活潑外向，上課發表踴躍，舞台表現自信大方。就課程內容而言，他們特別喜愛與音樂、節奏相關的活動。因而每每當研究者在教學過程融入節奏 chant 和英語歌曲的部分，他們都能隨之扭動身軀，精神抖擻地隨之起舞、進行互動。最後，提及本班學童對於戲劇的先備經驗而言，他們在四年級前並未參與過讀者劇場形式的活動，因而本活動對與他們皆屬於新奇的體驗。

二、研究實施時程與資料蒐集分析

本行動研究實施期間為民國 103 年 10 月至 104 年 6 月，其中每週共三堂課

的英語課程。在 103 年 10 月至 11 月先進行初探研究，觀察搖滾班學童在參與引導活動以及四上第一單元“Can You Swim?”讀者劇場中美感經驗的表現，並將其結果作為 1 月份第二次循環中課程實施修正之依據。爾後，104 年的 3 月及 4 月陸續進行第二、三次的讀者劇場融入課程之實施，探究學生於四下第一單元“*What Time Is It?*”和第二單元“*What Are You Doing?*”中語言美和學習歷程美的展現。其中四下第一單元將以 G (group) 為描述單位，共有五組 (G1、G2、G3、G4、G5)；第二單元以 T(Team)為描述單位，共有四組 (T1、T2、T3、T4)；學生表現則以小名作為描述代稱。研究者最後以相關文獻為基礎，根據研究結果撰寫報告。

關於本研究之資料蒐集與分析方式，包含了文件分析法、參與觀察法和訪談法。首先，文件分析法乃針對劇本（翰林版本 *Dino on the Go* 的讀者劇場劇本附錄改編而成）、研究者教學札記、省思和同僚觀課紀錄之內涵進行分析；參與觀察法則是研究者同時以教師的身分，進入研究場域中，詳實進行活動歷程紀錄，包括學生與同儕間合作對話的情形、師生互動的狀況、上台時學生所呈現的各項特質與情感表現，甚至於偶發的事件等。另外，對於執行教學後的心得與反思，也應有完整的紀實；最後訪談法則是研究者乃利用課餘時間，以半結構的訪談方式對學生進行訪談，並予以錄音，事後轉為逐字稿，以防對談內容的遺漏。

肆、研究結果與討論

本研究藉由行動研究的方式，描述、解釋與分析研究者於英語教學中實施讀者劇場時，學生在參與此活動的歷程中所產生的美感經驗。據此，本節共分為兩個部分，第一部分即先針對學生參與讀者劇場時的歷程圖像中所產生的成長與蛻變。第二部分則是根據學生參與此活動的完整歷程，針對其美感經驗中的語言美和學習歷程美進行進一步的分析探究。

一、參與讀者劇場的歷程圖像

(一) 參與讀者劇場的具體流程圖

研究者認為，欲關注學生在參與讀者劇場時所展現的美感經驗，必須能從學生在參與此活動的完整歷程中進行深入的探究，而依照本研究中讀者劇場的具體歷程，可形成一圖表如下：

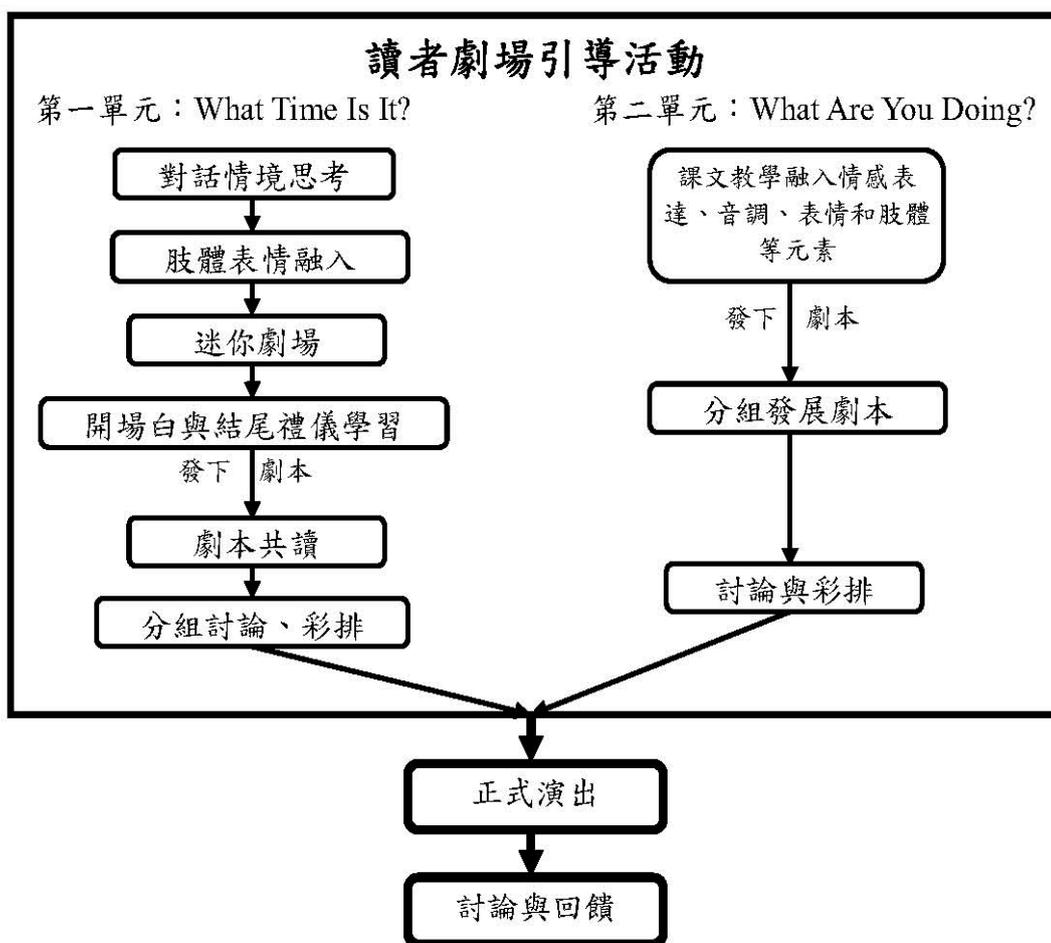


圖 2 學生參與讀者劇場的具體流程圖

(二) 學生參與活動情形之具體圖像描繪

1. 語言情境中情感的注入

根據學生參與讀者劇場的具體流程圖，研究者以第一單元為例，針對其引導活動中思考對話情境、肢體表情融入以及發展劇本等三個部分進行具象描繪如下：

(1) 思考對話情境

為了讓學生對於本單元的語言情境有著更為深入的理解，在播放課文情境的影片之後，我先拋出幾個問題讓他們進行思考：

師：「Dino 一開始看著 Niki 畫的圖說“I like bananas!”，是什麼樣感覺？」

小瑄：「很喜歡的樣子！」

師：「那通常你們看見喜歡的東西時，說話時會是什麼樣的語氣？」

小宸：「開心！像這樣～I LIKE bananas!”。」（這次小宸表現的 like 音比較重，而且使用較為高亢的語氣。）

師：「You're soooo great! 還有其他人想示範嗎？」

小妤：「I LIKE BANANAS.»（小妤表達這句話時，三個字都加重了重音，但是唸到 like 的時候，語調提高並拉長。）

師：「Excellent! 噢，同樣的一句話，他們兩個的表達方式有一樣嗎？」

全班：「不一樣！」

師：「這就表示每個人的感受都不同。我們在說英語時，可以先想想這個句子是什麼意思？講這句話時你的感覺是怎樣的？這樣聽的人也能從你說的話中去了解你的感覺是什麼。」（20150310/觀）

接著，我繼續問同學們，課文中出現最多的句子是什麼，全班學生異口同聲的回答「What time is it?」，「Yap, you're right! But...Are they sound alike?」。有趣的是，這個時候，可以感受到全班突地陷入一陣沉默之中，我便請他們利用一分鐘思考或互相討論 Dino 在念這些句子的時候，聽起來有什麼不同之處。進行發表時，G4 的同學率先發言：

G4：「Dino 在念這個句子的時候，感覺不一樣。」

師：「哦？哪裡不一樣呢？」

G4：「因為後面午餐時間快到了，牠越來越餓。」

師：「所以第一次到第四次說“What time is it?”口氣會有什麼變化？有同學可以示範看看嗎？」（20150310/觀）

這時 G2 的小恩搶先舉手，「第一次應該是平平的說“What time is it?”第二次有點餓了，所以應該是“What.. time ...is it?”（有點不耐煩的口氣）；第三次沒什麼力氣了，「What time is it?»（聲音越來越小）；第四次牠真的快餓死了！「What...time...is.....it?»（語氣脫長且有氣無力的樣子）接著，其他孩子似乎受到小恩表現的刺激，紛紛舉手想要示範。在請了三位同學進行表演後，才繼續回到課程中。（20150310/觀）

錢冠連（1992）認為客體（語言）的美和主體（聆聽者或閱讀者）的審美能力及感受，兩者所構成之審美是相對應的，失去一方即失去了意義。事實上，從上學期開始，我即依據不同課文情境的內容引導學生去思考如果自己在當下的情境時，「感受」為何？抑或者是在當表達某種情緒時，「口氣」通常是怎麼樣的？至於語調的表現方式，學生到了下學期幾乎已經能根據答句、問句等不同形式的句型予以上揚調、平敘調的方式進行陳述，甚至於驚嘆句的運用，也能自然而然運用驚訝、驚喜的語氣表達。由此可見，經由引導學生情境思考的方式，儘管是面對外國語言，還是能夠幫助其將原本看似陌生的語句拉近，並經自我的認知與情感與之交互作用後，賦予外語表達更多的生命力。於此，美感之樣態始能成立。

（2）肢體與表情的融入

前述曾提及在進行情境討論內容的同時，學生對於表達「I like bananas.」所展現不同的語氣和聲調。在下一堂課我問：「那當你很喜歡某種食物的時候，你的表情通常是什麼樣的？」這個時候，各組的同學紛紛舉手想表現「喜歡」的樣子。G1 的小福將眼睛閉上，做出一臉滿足的模樣；G3 的小綺則是雙手托腮加上眨眼的動作。此時我提議「Let's count one to three, and everybody says 'I like bananas!'. And...show me you really like it! One, two, three, go!」。同一時間，每個孩子皆用著不同的動作或表情展現他們所認為「喜歡」的模樣，有的比出「讚」的姿勢，有的則是祭出「愛心」，有的甚至跳起來大叫「耶！」。而在觀察每位同學運用表情、肢體所呈現的不同樣貌時，研究者發現，就連平時上課較為羞於表達的同學，也因為受到整體氣氛的感染，開心地比手畫腳。

此外，在前一堂課學生藉由情境討論瞭解到，文中的主角 Dino 隨著午餐的時間的接近因而不斷詢問「What time is it?」的狀況，這句話在課文內即反覆出現了四次。當學生在進行這四次問句的唸讀時，皆有不同的表現方式，儘管其表現「肚子餓」的模樣是大同小異（多數孩子會以手撫著肚子的方式表現），但其個別差異還是存在的。隨著唸讀此句型次數的增加，他們在表情、肢體動作和音效（肚子叫的聲音）的呈現也越來越誇張，至於彼此間的互動則是愈發熱絡，歡笑聲此起彼落。儘管在活動進行時不免落入吵雜之情狀，但除了偶爾給予其討論音量之提醒，我並未因此而打斷其練習。

故事內容最後提及，當 Dino 在第四次問到「What.. time ...is it?」之時，Danny

的爸爸突然走進房內並說「It's twelve o'clock. Time for lunch!」這時房內的每個角色便歡呼「Hooray!」。當唸到這個字詞時，除了音量和音調的提升，搖滾班的孩子有的將雙手抬高做出V字型，有的擺出搖滾的手勢，有的則是比出YA的樣子。事實上，我在平日的教學中即會融入一些英語隊呼的內容。當個人或是小組表現好的時候，會請全班給予其一個鼓勵的隊呼。有鑑於此，我也發現學生在加入動作時，會使得隊呼展現的鼓舞能力更加強烈，而其臉上的笑容也不自覺隨之漾開。

(3) 發展劇本

讓學生體驗發展劇本之目的在於讓其藉由討論、溝通、合作的歷程，使其思考模式可更為開展。此外，以往的劇本皆為教師給予之現成文本，發展劇本能夠讓此活動更加具有挑戰性，且更能從其體現所謂的創思之美。有鑑於此，在搖滾班的學生們對於讀者劇場活動本身之先備經驗較為加深之後，研究者即發下未完成的劇本內容，引導各組進行劇本編纂。其中關於劇本待發展的部分，主要是根據故事前述 Danny 與家人和朋友到郊外野餐的狀況，最後當 Danny 打電話詢問 Irene 正在做什麼的時候，Irene 所做的回答為開端，各組學生必須運用自己的想像力，共同思考未完成的結局為何。

以第二單元為例，從 T1 編纂劇本的過程看來，他們一開始很熱絡地進行討論，其中尤以小萱跟小璋最為興奮。

小萱：「Irene 正在做什麼呢...我覺得她應該在煮飯！所以她會說 “I'm cooking”。」

小璋：「我覺得她應該是在玩吧。“I am playing.”」

小齊：「阿！還是她在放風箏？“Fly a kite.”」(此時教師協助提醒“Good, and here you can say flying a kite.”)

小萱：「ㄟ，好像可以。我先來寫好了。」

小文：「這怎麼寫？」

小閔：「教我教我！」

小璋：「好，我們寫好再去幫小福。」(20150319/觀/T1)

以 T3 編輯劇本的情況為例，在進行行間巡視與觀察的過程中，可以感受到 T3 的氣氛是十分歡樂的，每個人看來都十分開心，嘴角噙著笑意。事實上，本組的孩子皆較為活潑大方，因此在討論劇情時幾乎每個人都想表達自己的意

見。

小真：Irene 應該正在玩吧。(笑不停)

小軒：有可能喔，不然就是在吃。可以說 I am EATING! (強調 eating，全組又笑了起來)

小明：對，而且吃超～多！（做出大口咬的樣子，小真此時已經笑到不行）

小宸：那我們這邊怎麼寫？What are you doing...I'm eating. 這樣嗎？

小軒：好啊，我先寫！小真妳不要再笑了拉！（全組又笑了起來）

(20150319/觀/T3)

站在 T3 的旁邊進行觀察紀錄感受與印象可以說是最深刻的。除了討論的狀況十分踴躍之外，他們所展現「享受」的氣氛卻也是最為濃厚的！然而，這樣的氣氛或許與組成的分子有關。當有人提出了有趣的意見之時，其他人所給予的反應、回饋似乎也充滿了正向的能量，笑容本身的傳染性在本組可說是擴散地淋漓盡致！有鑑於此，儘管有部分同學在開著玩笑，但在不過度的情況下我仍不予以干涉。至於 T3 在劇本編輯的內容如下：

Danny: What are you doing, Irene?

Irene: I'm eating.

Danny: What did you have?

Irene: Beef, bananas, cakes, hot dogs, cupcakes, and papayas...They're yummy!

Danny: Oh, I'm hungry now.

All: Ha, ha, ha!

T3 在討論時的氣氛，似乎也反映在他們所發展的劇本內容中。就創意的發展而言，本組所呈現的元素更是納入了趣味性。儘管以他們的能力，並未能做到使用許多困難的字彙，但如同他組，皆能把本學年所習得的單字應用至劇本內，並且將其串聯至英語情境當中，甚至賦予其幽默、趣味的分子，實屬難得。我認為，語言表達在英語課程當中自然是教師最需關切的核心焦點，然而當孩子的語言的表現能夠滲入所謂的藝術特質與創意點子，則我們關切的核心價值則更能不受固有的框架所限，進而幫助學生形塑跳脫傳統的學習經驗，並使之

與美交融。

2.正式演出

學生在正式演出的表現可反映出其在前述引導過程當中的進步、成長。研究者除了可從中觀察學生的認知成熟度之外，也能藉此觀察其語言表達、肢體、互動之美。以下即為研究者根據搖滾班孩子在舞台表現之真實狀況之所觀、所感：首先以第一單元 G3 之表現為例，G3 出場時，相較於前兩組，本組顯得十分大方且有自信的樣子。小睿領著組員走出舞台並就定位。此時，小睿給予整組暗號並有精神地唸出「Time for story! Welcome to our show! Let's welcome...Danny!」

小明：「Hello! I'm DANNY!」(半蹲在地上作出大力士的樣子，聲音渾厚地加強重音，此時台下的觀眾已經笑成一團)

(20150319/觀/G3)

小睿緊接著介紹其他成員出場，依照阿庭、小綺，以及小晴的順序自我介紹並且每個人呈現的樣子都不太相同，唯一類似的地方在於所有人皆充滿了活力與笑意，全班在當下的氣氛乃十分熱絡且更加專注於台上的演出。而在介紹完畢之後，整組共同說出「We're going to tell you a story, unit one, "What time is it?". Hope you will like it!」

在進行演出時，小睿和小綺站在兩側，在唸讀句子時，語調和神情皆很自然且帶有抑揚頓挫，十分悅耳。阿庭儘管是第一次上台表演，但也能夠將自己負責的語句用順暢的語調進行表達，表情雖然有點害羞但是開心的樣子。小明與小晴在表達問句與答句時的升揚調與降調也十分流暢，每當輪到小明出場時，台下的觀眾就會不自覺地笑出，而他大方、有趣的樣子也對整組的表現有著化龍點睛之效。

本組在音效的點綴相較於他組是較為豐富的，小綺表現肚子餓時發出的咕嚕聲隨著劇本漸漸拉長，也逗得台上台下笑聲不斷，十分有趣。而到了眾所期待的歌曲部分，他們也是將劇本放下，隨歌搖擺舞動，而小明則是「獨樹一格」地跟著節奏不停蹲下，又製造出一片笑聲。至於最後的歡呼「Hooray!」，全組跳躍表達興奮的樣子，並且以「Time to say good bye! Thank you so much!」作為表演結束的禮儀。

接著進入第二單元後，以 T4 的表現為例，本組由小瑜擔任旁白的角色，當她念出「Danny's family is having a picnic.」時，其他組員則是表現出很興奮、開心的樣子，小睿甚至還在原地跳躍，表現要去野餐的期待感受。接著，當扮演 NiKi 的小妤叫道「Come, Dino! Let's go running together!」，小羽則是與之繞著組員跑圈子，並氣喘吁吁地喊著「One, two, one, two...」，步伐是較大且加入的跑步手勢的輔助。爾後，負責數圈的小睿和小凱則是十分有精神地喊出「Twenty! Cool!」，氣勢十足。

當飾演 Dino 小妤表達「I'm swimming.」的時候，她的語調乃漸漸地拉長、略為上揚，語氣也隨之加重，想強調 swimming 的動作。至於當扮演 Danny 媽媽的阿庭揮著手喊出「Niki, come here. Take a rest!」時，她的語氣是帶點催促，態度則是十分大方，已不像以往害羞的樣子。而緊接著小妤和小羽則是邊揮著手、踏著步回應「Coming!」，樣子十分俏皮。

劇情進入至本組自己發展的部分後，其中小凱和小諶表現出在電話中對話的樣子，小凱問出「What are you doing, Irene?」，他的聲調乃十分圓潤且語氣是帶點疑惑的樣子，整句話以上揚的語氣帶出，聲線極為流暢好聽。而相互回應的小諶則是轉身面向小凱，以平敘的語氣表達「I'm cooking chicken.」整體對話的姿態和語氣皆是有所呼應的，互動性也比以往更加頻繁、順暢。最後，整組一起以「The end. Thank you so much.」作為表演結束的結尾語。

從以上針對學生們在正式演出的描述，可發現其隨著練習次數的增加，無論是對於讀者劇場的活動本身、劇本內容、語句表達、肢體表情、互動方式，甚至是創意思維的發揮皆有所進步、成長。先就語言表現本身來看，由於他們對於語境和活動方式之掌握度的提升，因而更能將注意力至於情感的投入，而在語調的升揚、流暢性所呈現的美感乃越發顯著。此外，就其學習歷程層面來看，他們也更加能夠隨著語境的轉換而輔以不同的肢體動作，當然動作與表情的展現也因為上台次數的增加而更顯大方，互動的頻率也有所提升，不再是「獨善其身」之狀。最後，從各組自己設計的開場白、音效和自編劇本的演出方式也可窺探其創意思維開展之幅度。就此畫面而言，學習歷程之美可謂油然而生。

二、學生參與讀者劇場歷程之成長與蛻變

從學生參與讀者劇場時的歷程紀實，除了可觀察學生浸潤於此活動中所展現的完整經歷之外，也能從其深究他們在此過程中「所經驗的經驗」。關於此一經驗，無論是從無到有的轉折，甚或是從微至著的成長，皆能夠反映出搖滾班學生美感經驗的蛻變。據此，研究者欲根據文獻探討中騰守堯（1998）所提出獲致美感經驗的階段歷程，結合學生在參與讀者劇場中所呈現的成長與轉變，予以圖表和內容說明如下圖：

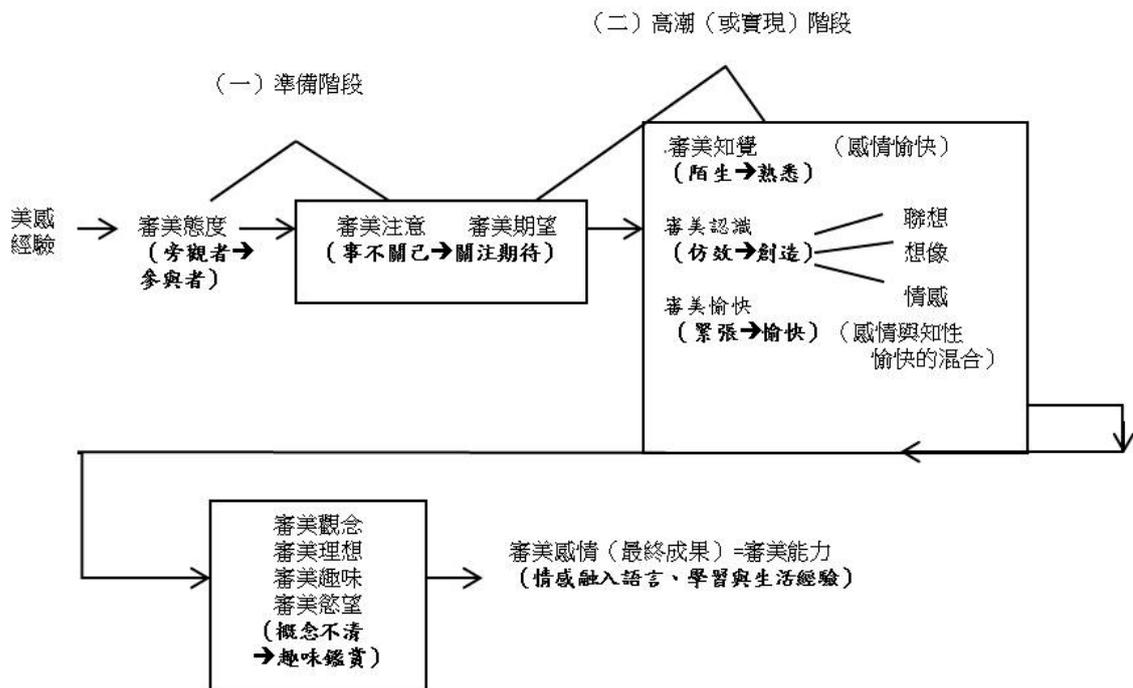


圖 3 讀者劇場中美感經驗階段歷程圖

(一) 初始 (準備) 階段

藉由上圖的說明，可發現在獲致美感經驗的歷程中，初始 (準備) 階段自審美態度進入到審美注意、期望的轉換。以下即針對學生參與讀者劇場時關於審美態度和審美注意、期望之蛻變的說明。

1. 審美態度：旁觀者到參與者的角色轉換

欲觀察學習者參與讀者劇場時所展現的美感經驗，我們必須先使其進入、瞭解，並沉浸於其中，始能探究其審美態度的改變。在初始研究當中，學生可

謂是第一次接觸到讀者劇場的形式。在這之前，他們對於讀者劇場的形式和內涵可謂是完全不了解。就此而言，對於尚未接觸過此活動的學生，他們仍處於「旁觀者」的姿態，必須藉由聆聽說明和觀摩影片的過程進行理解。而在親身參與此活動的之後，讀者劇場對他們而言不再僅是一件「置身事外的活動」，他們必須將自己置入於群體之內，並且藉由和他人的互動、共作去完成屬於自己的表演。有鑑於此，他們所呈現的審美態度也因而隨之轉變，其角色乃從「旁觀者」轉換為「參與者」。正因為如此，此參與經驗對於每個個體而言皆是與眾不同、獨一無二的。

2. 審美注意與期望：從事不關已到關注期待的轉變

在尚未參與讀者劇場之前，多數同學對於讀者劇場初期仍屬於一知半解的狀態，至於他們的所見、所聞僅是「他者的表演」。從觀摩演出的過程中，此活動對於他們而言仍是「別人的事」。亦即，他們並無法將之聯想、轉換成自身參與其中的畫面。然而，在正式進入彩排練習與上台演出之後，他們對於此活動的注意與期待卻有了不同的變化：儘管學生對於第一次上台的表現仍然不甚滿意，但自訪談中多數同學的態度來看，他們對於未來的演出則是充滿期待感的。此外，研究者也發現，他們能夠提出對於往後表演內容的期望標準。意即，他們已能關注到自身表現的樣態，並且根據其樣態拋出對於未來演出的美好圖像。

(二) 高潮階段

1. 審美知覺：自陌生到熟悉的知覺轉變

在第一次正式演出之後，學生藉由親身參與的經歷大致能掌握讀者劇場所需注意的要點與模式。因而藉由討論的過程，研究者藉由問答的方式去探究學生的理解狀況。而在進行訪談的過程當中，研究者發現每位孩子皆能說出讀者劇場所需具備的要項，尤其是「情感」投入的部分。儘管四年級的孩子無法以較為專業的語言進行表達，但他們多能體會到，在朗讀文章時，語調和情感的表現是非常重要的。此外，他們也發現，在表演的過程當中若能加入適當的表情、音效和動作，則演出會更加吸引人。有鑑於此，他們對於此活動的感覺可以說是從「陌生」到「熟悉」的狀態。藉由「親自」參與讀者劇場去「知覺」其在以往僅僅以聆聽、觀摩的方式所理解的內涵，至於他們原先對此活動的陌生眼光也逐漸發展為熟稔的知覺感受。

2. 審美認識：從仿效到獨立的創思展現

在前兩次的讀者劇場演出，搖滾班學生所朗讀的劇本皆由研究者所給予其現成的讀本，因而其能展現的變化和趣味性也就較為匱乏。然而，在確認學生對於劇本內容和活動模式已有一定的掌握程度後，第三次的劇本則是設定為開放式的結尾，讓他們自行編纂劇本內容。進一步而言，我們從其參與的歷程中觀察出學生從原本只能照本宣科的方式進行演出，到了後來已能獨立展現自我的創思能力，甚至將之運用至劇本的產出歷程中，這般成長與轉折的美好，也可從其完成劇本後的感想中窺知一二。

3. 審美愉快：由緊張到感覺愉悅的心理狀態

儘管有著正式上台前的教學引導，由於尚未親身參與讀者劇場的演出，學生在進行彩排練習的時候顯得十分侷促不安。尤其是在進入正式劇本前的開場白介紹常常因為緊張到忘詞，神情僵硬。然而，當他們上台的次數增加，且能夠逐漸不依賴教師的引導，而能展現各組自身的合作和創思能力之時，我們也發現其所能展現的審美愉悅是更加強烈的。於此，我們可發現其在審美愉悅狀態的改變，從原有因為不熟悉所導致的緊張感受，逐漸轉換成由自信、情感注於語言表達的喜悅感。以第三次表演時的課堂觀察來說，幾乎每組在上台時的神情，皆是充滿微笑與自信的，而其於語言表達的流暢性、抑揚頓挫、表情與肢體等面向也越發自然、生動。

（三）效果延續階段

1. 審美趣味：概念不清至趣味鑑賞的狀態

從學生在剛參與讀者劇場的觀察紀實看來，他們原先對於讀者劇場的內涵頗不甚瞭解，因而在參與練習的時候，注意力多置於熟悉劇場本身的流程，以及劇本本身。有鑑於此，他們對於此活動的認識仍處於概念不清的階段，多數時間需要藉由老師的引導以及和同儕間的互動對話以完成表演。然而，這樣的情形在第二次演出後則有了不同的變化：他們逐漸能夠針對表演內容的語言、情感和創意等面向進行評價。亦即，他們已逐漸能掌握到讀者劇場所需表現的特質，甚至運用這些特質去欣賞自我與他人的演出內容。至於到了第三次的演出，他們甚至能更加用心去聆聽、欣賞他人的演出，甚至能夠關注到個別同學的表演和進步情況。除此之外，他們不再僅是以表層的感受出發去觀賞他人的

演出，而是逐漸能夠以認知思維和情感的角度出發，並運用一些在經驗中獲得的概念去進行評價、鑑賞，實為難得之處。

2. 審美能力：參與讀者劇場後所獲致的美感經驗衍伸至自我學習與生活經驗

除了認知層次的提升以及在參與活動本身美感經驗的表現，我們也可從學生的反應中得知參與此活動對於其生活經驗的影響，例如有許多學生表達他們獲得了更多的學習自信、勇氣，甚至更為緊密的友誼關係。於此，美感經驗除了可讓個體在經驗的過程中產生圓滿的感受外，由此感受所延伸至自身的生活經驗更能體現其核心價值。當學生能夠浸身於此活動所帶來的所有經驗，並且將之反饋至獨特的生活經驗當中，學習就不再僅僅受限於學校框架中的課程計畫之內，而是存於無所不在的生活故事當中。

三、讀者劇場中美感經驗之再現

依照本研究之基礎文獻，以下將從學生所展現的語言美以及學習歷程美進行其內涵闡述。其中語言美將自學生參與讀者劇場中所展現的音調起伏、流暢性和情感表現三個面向進行討論；另外學習歷程美，則將以研究對象在肢體表情、互動情形以及創思表現的內涵進行撰寫。

（一）語言美

1. 音調起伏

無論是引導活動或是正式演出，研究者皆可從學生們在表達語言時的語調起伏去感受其對於語言韻律的掌握及情感投入的程度。當然，隨著時間的演進，學生在音調起伏的表現也有所不同，以第一單元正式上台時第一組和第五組的表現為例：第一組的小凱在呈現旁白的台詞時，當他表達“Danny and Niki are drawing.”時所呈現的語調是「Niki 和 Danny 之語調上揚，而 drawing 漸降，悠揚且流暢」，而小霖、小好則是在問、答句之應答時皆能以升、降調的方式讀出，較彩排時的語調起伏更加顯著。而關於第五組的表現，整體而言則是較富有層次感的。當劇本內的句型，例如“*It's ____ o'clock.*”反覆出現時，他們會隨著次數的遞增而加重其語調，並且對於輕重音的掌握度較高，能夠隨著句子的流動加入每個音節的重拍。儘管對於四年級的孩子，我們無法使用較為精密的器具去測知其語調表現的精準程度，但從其對於問句、直述句、驚嘆句等不同型態

句型的掌握程度，可同時感受語句本身的「語氣」，甚至是個體對於其背後情境的「感受」。如此一來，無論是表演者或聆聽者，皆如同被置入真實的情境中，語言本身就如同「音符」一般，而聆聽者則因表演者所賦予語言本身的「音階」流動而感覺愉悅。

2.流暢性

針對學生在參與讀者劇場時流暢性的表現，研究者也發他們朗讀劇本情形的轉變。例如第二單元中第一組的小文和小福，他們原先必須先使用跟讀的方式才能唸出句子，然而在這次上台時，皆能依靠自己的力量讀出劇本內容，儘管語速較慢，但在流暢度的表現也有所提升。此外，由於本單元的劇本加入了自編的劇情，也等於是跳脫原有教材以外的內容，然而學生在呈現自編劇本內容的同時，也能流利地進行朗讀。相較於前兩次的舞台表現，聆聽者也能確實感受到讀者在流暢度的大幅進步。還有，藉由同僚的觀課紀錄也可發現，學生愈來愈有餘裕去體會文句的情境、語調變化，而非僅將注意力放在「如何唸」自己的句子。因此，聽眾在聆聽其朗讀時對於讀者情感投入狀況之感受則是更加強烈的。

3.情感表現

欲觀察學生在進行讀者劇場活動時的情感投入，則必須注意他們是否能夠根據情境去轉換他們語言表達的方式，因而觀察者可從其語氣、讀者本身以及聆聽者的感受來瞭解其情感投入的程度。以第二單元中第二組朗讀時的情感表現為例，T2 中當小綺讀到「Come on, Dino! Let's go running together!」時，所呈現的口氣是微笑，且帶有催促的口氣，因而語調也略顯急切的樣子。而當小綺和小恩表現出跑步的模樣時，在一旁加油的小安和小晴則是元氣十足地對著他們大喊「Go! Go! Go!」，並同時加入興奮地表情、揮手吶喊的姿態。於此，聆聽者能有種身歷其境的感受，如同親臨現場般，能從讀者變換的口吻中感覺其所營造的情境，而這也是本組令人印象最為深刻的部分。

(二) 學習歷程美

1.互動歷程

從舞台上正式演出前的相關引導活動，到正式上台演出的完整歷程當中，搖滾班的學生皆必須經由彼此的互動和溝通，以達到共同完成演出的目的。在

此歷程當中，他們所謂的經驗，可以是對話、眼神，甚至可以是爭執發生到解決的過程。於此，研究者根據學生參與讀者劇場歷程中互動情形的觀察，可將其歸納為從被動到主動學習的互動情狀、從疏離到合作的互動狀態，以及從「各自為政」到「頻繁交流」的舞台交流。以第一單元中第二組的互動表現為例，儘管他們在語言表現的流暢度甚佳，但在進行對話時他們的互動狀況則較為匱乏，甚至偶有爭執。然而，在經由教師對於合作技巧的引導之後，他們彼此的互動方式也有了轉變。雖然這樣的狀況一開始帶給學生的感受並非是美好的，但他們從衝突產生的過程中，去尋求解決之道，並再針對共同的目標進行互動，這樣的過程在反覆循環之下，最後帶給他們的體驗卻也是珍貴的。

2. 肢體表情

Greene (1995) 認為教師應該讓學生從肢體表現、視覺、觸覺等不同感官來體驗課程，以期將知識具象化 (embodied)。據此，以第一單元中第一組的表現為例，本組成員在朗讀的過程中，小祺和小好在表示「現在幾點鐘」時，邊說邊摸著肚子並發出「咕嚕咕嚕」的叫聲，表示隨著時間的流逝感到肚子飢餓的狀況。而在唸出「Bananas, yummy!」時，則比出了「讚」的手勢，且表情是滿足的樣子，身體隨著語調的高低而擺動，十分生動有趣，甚至逗得台下的觀眾也跟著哈哈大笑。就我之見，個體若是能在流暢地語言表達之前提下，融入適當的姿態、表情，則語言本身的意義是能夠跳脫原有制式框架，進而變得更加生動、飽滿。

3. 創意思維

搖滾班孩子在參與讀者劇場之歷程中，他們的創意思維主要反映在他們獨自編纂的劇本結局以及舞台的開場設計之上。以第二單元的表現為例，從課堂錄影紀實中即可很清楚的發現，T1 到 T4 所呈現的開場方式皆不盡相同，除了介紹詞的差異性之外，他們所展現的肢體、動作也是藉由討論的過程當中，以個體的經驗為基礎，拋出各式各樣的想法所共同構築而成。研究者認為，在參與讀者劇場的歷程當中，學生有許多機會進行思考、提問、討論，最重要的是進一步將其思考的成果予以「實現」。就此而論，當學習的主體不再是教師與他者，而是「自己」的時候，是更能夠激發出更多的學習可能和興趣的。

伍、研究結論與建議

在學生與讀者劇場的歷程當中，我們可藉由學生在的美感體驗以及正式上台演出的具體流程圖像，深究其美感經驗歷程階段的成長和蛻變，以及其獲致美感經驗的內涵。本節即為根據本研究之結果與討論，歸納出以下研究結論與建議：

一、研究結論

(一) 從學生參與讀者劇場的完整歷程發現美感經驗有助於提升個體對於語境的掌握度以及情意層次的展現

整體而言，搖滾班學生的語言表達隨著參與引導活動以及正式演出次數的遞增而逐漸能於朗讀語句時的音調起伏、流暢性和情感投入之層面富有其美感的流露。此外，參與讀者劇場歷程中的互動頻率、根據朗讀情境時肢體表情的展現，以及編纂劇本時的創思內涵，也與時並進，因而研究者能從中觀察、感受到其學習歷程之美。就此看來，美感經驗的發展除了可提升個體對於語言情境的掌握度之外，關於情意層次的表現更是有其正面價值。

(二) 從學生參與讀者劇場歷程中階段性的成長與蛻變發現美感經驗對於其認知能力有強化之作用

自本研究中學生參與讀者劇場的完整里程看來，搖滾班的學生在美感經驗的表現從準備階段中審美態度和審美注意和期望，高潮（實現）階段所展現的審美知覺、審美認識和審美愉快，以及效果延續階段中的審美趣味和審美能力皆有所成長與蛻變。研究者從學生對於鑑賞自我與他人表現的狀態的進步情形予以闡釋，並進一步從學習者在參與活動後的所思所感中發現，他們在參與活動時所獲致的美感經驗除了展現於語言美和學習歷程美之中，也同時促使個體學習風格的改變和學習動機的增強。於此，學生在參與讀者劇場時所展現之階段歷程的成長與蛻變體現了美感經驗的特質：它並非是一種短暫存在的「快感」，而是涉及理解、情感和想像等多重心理功能的發酵，因而能更同時兼具認知、情意的價值性。

（三）學生參與讀者劇場所展現的語言美和學習歷程美轉化了教師對於英語教學既有的視野

歐用生（2006）認為美學課程必須能夠善用兒童的感覺，進而從其世界中創造意義。因此，教師可運用各種途徑讓孩童運用智慧和感官來操弄世界。讀者劇場活動特性原本就在於提供學生適切的語言情境進行閱讀和口語表達。孩子參與其中，根據情境朗讀文本，並自然而然地運用肢體、表情展現文本內涵之精髓。然而，若在進行此活動的過程，我們僅止於重視他們語言的「產出」，而忽略其對於語境的感受力、情感和創造性等層次，則無論是教學者或學習者本身的視野都易於僵直、窄化。在進行本研究之前，研究者即常落入這般的窠臼之內，我所關注的焦點往往是學生認知能力上對於「語言形式」的掌握，而非其對於「語言整體」的感受。那樣的感受除了是感知上的理解，更囊括了在互動、肢體表情、情感、創思等等所代表的價值意義，以及其所呈現的美感。而這般的美感，甚至可進一步影響個體本身的學習型態、生活經驗中，產生更多令人驚豔的化學作用。就此而言，研究者於進行實務觀察、省思與和學生訪談的過程當中，除了從其浸潤於語言情境中的成長與蛻變發現其語言美和學習歷程美之外，也進一步轉化了自我的教學視野。

（四）學生參與讀者劇場所獲致的美感經驗對於個體的學習特質和生活經驗乃更具影響力

除了參與讀者劇場時的感受，學生也表達了參與此活動後對他們的影響為何。從其回饋當中可發現，參與此活動除了促進他們認知學習層次的攀升之外，情意層次也同時得以擴展，其囊括了表達語言的情感、自信、勇敢、更加緊密的友情，甚至是創作的能量。而這些感受並非僅僅存在於參與活動的當下，而是延伸、觸及學習者本身之學習態度與真實生活之中的。就此而論，研究者藉由搖滾班學生參與讀者劇場的完整歷程發現其在語言美和學習歷程美的開展，也從中探究其獲致美感經驗歷程階段中各個層面的成長與蛻變。除此之外，研究者進一步從個體的所思所感中得知其美感經驗對於其學習和生活經驗的影響和啟發性。當美感經驗不僅僅存於特定的時間、空間之中，而是能擴散、延伸至自身的日常生活之內，其所體現的意義、價值才是最為深遠的。

二、研究建議

（一）對教學的建議

1.課程設計中可納入更多與語言美相關的學習活動

事實上，語言本身所呈現的美與其語言特性乃脫離不了干係，亦即其與語音學、語言學的概念是密不可分的。據此，教師在設計相關引導活動時可多參照語言學和語音學的內涵，使得研究本身能具備更多學理依據。此外，活動的多樣性也可酌增，例如舉辦一些表演活動或遊戲，並輔以自評、互評的鑑賞方式，讓個體對於語言本身之特性和使用此語言的感受更加提升。

2.讓學生編纂劇本前可先進行引導活動或提供範例

關於本研究中正式研究的第一單元，研究者考量到學習者的程度和學習情形因而將編纂劇本的活動擱延至第二單元當中實施。就此而言，教學可先以引導活動或是全班腦力激盪的形式，結合學習者所提出不同的想法和創見。如此一來，學生對於劇本編輯的內涵勢必會具有更多的基礎概念。此外，教師也可運用呈現範例的方式先讓學生參考，討論才不至於流於空想，或是受到舊有思考模式的影響，而造成學習時間的錯置、浪費。

(二) 對未來研究的建議

1.同僚觀課紀錄應加入更多不同的向度或範例，使其觀察內容能更具價值

在進行本研究之後，研究者發現，若課堂觀察紀錄者並非對於美感經驗具有專業背景之人，則其較難掌握描述的方式。因此，建議未來研究可於觀課表格的各個向度當中納入更多具體的實例，以讓評析者在進行描述時更能掌握各個向度的重點。

2.可參考更多情境化教學的教學活動或教材進行其美感經驗的探究

美感經驗的展現亦會根據活動、教材的形式不同而有所轉變。因此，除了讀者劇場之外，對於未來研究的方向而言，也可參照其他能夠體現語言情境的教學活動或教材，並依照學生參與其中的歷程、樣態進行其美感經驗的探究，以作為不同教材、不同對象所展現之美感的比較或參照。

參考文獻

- 吳歆燦 (2012)。談讀者劇場於國小英語教學。《屏縣教育季刊》，50。
- 林素卿 (2009)。美感經驗對課程美學建構之啓示。《東海教育評論》，3，43-70。
- 林逢祺 (譯) (2010)。《美學概論》(原作者：Dabney Townsend)。台北：學富。
- 周淑卿 (2009)。藝術取徑的教師發展：尋索Eisner的路徑。《課程與教學季刊「美學取向課程與教學之理論建構與應用」學術論壇》，51-58。
- 花英德 (2013)。《美感經驗的理論與實踐-國小六年級國語科的行動研究》。未出版之博士論文，國立彰化師範大學。
- 洪詠善 (2009)。教學的美感經驗如何可能。「美學取向課程與教學之理論建構與應用」學術論壇，1-3。
- 徐雅惠 (2006)。應用讀者劇場縮小國小三年級學生英語讀寫能力差距之成效及學習態度影響之研究。未出版之碩士論文，國立台北教育大學。
- 張文龍 (編譯) (2007)。《讀者劇場-建立戲劇與學習的連線舞台》(原作者：Neil Dixon, Colleen Politano & Anne Davie)。台北：財團法人成長文教基金會。
- 張娟 (2010)。論大學英語教學中的美育滲透。《沙洋師範高等專科學校學報》，11(4)。
- 崔光宙、林逢祺 (2000)。《教育美學》。台北：五南。
- 陳雅惠 (2008)。讀者劇場對英語朗讀流暢度之影響。《國民教育》，48(5)，84-91。
- 陳雅惠、趙念魯、趙玉真 (102年12月5日)。讀者劇場在國小五年級英語課程實施之行動研究(線上論壇)。取自 <http://www.ercd.tyc.edu.tw/upload/101103-87224410-747.pdf>
- 梅明玉 (2007)。戲劇技巧在英語教學中的應用—基於讀者劇場。《唐山師範學院學報》，29(6)，136-138。
- 黃郁嫻 (2005)。當RT遇上語言課程。《英文工廠》，21，29-32。
- 彭元峰 (2010)。談英語語言美感與英語語言教學。《美中外語》，8(8)，27-30。

- 彭淑婉, 彭登龍(2010)。讀者劇場對台灣小學四年級學童閱讀能力之成效研究。
教育科學期刊, 9。
- 舒暢(2006)。論大學英語教學中的審美教育。*徐州教育學院學報*, 21(4)。
- 鄒文莉(2005)。讀出戲胞—讀者劇場。*英文工廠*, 20, 24-27。
- 鄒文莉(2006)。教室裡的迷你劇場：增進孩子英語讀寫能力的讀者劇場教學資源
Reader theater in the classroom。台北：東西。
- 鄒文莉(2007)。讀者劇場對兒童英語閱讀之效益分析。*教育研究月刊*, 163。
- 鄒文莉、許美華(2009)。讀者劇場-最佳的英語補救教學法。台北：三民。
- 裴悅汝(2013)。讀者劇場在小學三年級語文教學中的應用。未出版之碩士論文，
浙江師範大學。
- 劉文潭(譯)(1989)。西洋六大美學理念史(原作者：Wladyslaw Tatarkiewicz)。
台北：聯經。
- 滕守堯(1998)。審美心理描述。四川：人民出版社。
- 賴文英(2014)。從美學觀點談文學欣賞。*美育雙月刊*, 201, 58-65。
- 歐用生(2006年3月)。課程美學—教師是藝術家。創造力與創意美學研討會專
題演講。吳鳳技術學院。
- 歐用生(2012)。邁向詩性智慧的行動研究。*教育學術彙刊*, 4(1), 1-28。
- 錢冠連(1992)。美學語言學。湖南：海天。
- Annarella, L. A. (1999). Using readers' theatre in the classroom. (ERIC Document
Reproduction Service No. ED434377)
- Beasley, M. F. (1973). *Audience-role considerations in writing for reader theatre.*
Paper presented at the Conference of the Southern Speech Communication
Assn., Lexington Kentucky.
- Busching, B. A. (1981). Reader Theater: An education for language and life.
Language Arts, 58(3), 333.

- Coger, L. I. & White, M. R. (1982). *Reader theatre handbook: A dramatic approach to literature*. Glenview, IL: Scott Foreman.
- Curran, J. M. (1996). Peace pilgrim: A readers theatre approach to peace education. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New York.
- Deborah, K. (2005). Aesthetic experience and education: Theme and questions. *Journal of Aesthetic Education*, 39(2), 88-96.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. U.S.A.: Perigee Books.
- Ediger, M. (2002). Children literature in the language arts. (ERIC Document Reproduction Service No. ED461826)
- Eisner, E. W. (2002). *The Educational Imagination: on the design and evaluation of school programs*. NJ: Prentice Hall.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods*(9th ed.). White Plains, N. Y.: Longman.
- Judith, K. (2002). Voices from the school stories through reader's theater. *Journal of Children's Literature*, 28(1), 80-87.
- Kelleher, M. E. (1997). Readers' theater and metacognition. *The New England Reading Association*, 33(2), 4-12.
- Nellie, M. (2000). *Creative drama in the classroom and beyond*. New York: Longman.
- Poe, E. A. (2013). *From children's literature to readers theatre*. Chicago, IL: ALA Editions.
- Prescott, J. O. (2003). The power of reader's theater. *Education Periodicals*, 112(5),

22-27.

- Ratliff, G. L. (2000). Reader theatre: An introduction to classroom performance. Paper presented at the Annual Meeting of the National Communication Association, Seattle, November 9-12.
- Rinehart, S. D. (1999). Don't think for a minute that I'm getting up there: Opportunities for readers' theater in a tutorial for children with reading problems. *Journal of Reading Psychology*, 20(1), 71-89.
- Rita, L. I. & Alex, D. (Eds.). (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Shepard, A. (1993). *Stories on stage*. U. S. A.: The H.W. Wilson Company.
- Shepard, A. (1997). Readers on stage: Tips for reader theater. (ERIC Document Reproduction Service No. ED413623)
- Young, T. A. (1991). Readers theatre: Bringing life to the reading program!, *Reading Horizons*, 32(1), 33-40.

附錄一 正式研究劇本 (單元一)

Unit1 What Time Is It?	
Class_____	English Name _____ Chinese Name_____ No. _____
Characters: (1) Narrator (2) Danny (3) Dino (4) Niki (5) Danny's dad	
Opening:	
1. (1):	Niki and Danny are drawing.
2.(3):	What are these, Niki?
3.(4):	They're bananas.
4.(3):	What time is it?
5.(4):	It's ten o'clock.
6.(1):	It's ten o'clock.
7.(3):	(Grrr...) Bananas, yummy! I like bananas.
8.(1):	Dino likes bananas.
9.(4):	(Grrr...) What time is it?
10. (2):	It's eleven o'clock.
11.(1):	It's eleven o'clock.
12.(3):	(Grrr...) What are those?
13.(2):	They're cupcakes.
14.(3):	(Grrr...) Cupcakes, yummy! I do like cupcakes.
15.(1):	Dino likes cupcakes very much!
16.(3):	(Grrr...) What time is it?
17.(1):	It's eleven thirty!
18.(3):	(Grrr...) Bananas, cupcakes... (mouth watering)
19.(1):	(singing) Hickory, dickory, dock. What time, what time is it? It's twelve o'clock. It's twelve o'clock. Hickory, dickory, dock.
20.(5):	It's twelve o'clock. Time for lunch!
21.(2)(3)(4):	Hooray!
* very much 非常 *mouth watering 流口水的樣子	
Ending:	

資料來源：改編自翰林 Dino on the go! (四) 附件

附錄二 正式研究劇本 (單元二)

Unit2 What Are You Doing?	
Class_____ English Name _____ Chinese Name_____ No. _____	
Characters: (1) Narrator (2) Danny (3) Niki (4) Irene (5) Owen (6) Dino (7) Danny's mom	
*Opening:	
1. (1):	Danny's family is having a picnic. Owen is with them, too.
2.(3):	Come, Dino! Let's go running together.
3.(6):	Ok! Let's go! One, two, one, two...
4.(2)(5)(7) :	Go! Go! Go!
5.(1):	Niki runs and runs and runs and runs.....
6.(2)(5):	Twenty! Cool, Niki!
7.(3):	What are you doing, Dino?
8.(6):	I'm swimming. (waving arms)
9.(1):	Dino is waving his arms just like swimming!
10.(2)(5):	Wow! Forty! You are fast!
11.(7):	Niki! Come here. Take a rest!
12.(3)(6):	Coming!
13.(5):	Ha, ha, ha.....Look at Dino. What's he doing?
14.(3):	He's "swimming".
15.(1):	Dino is running with his arm bands!
16.(1):	Ring...Ring.....Danny is Calling Irene.
17.(4):	Hello?
18.(2):	What are you doing, Irene?
19.(3):	_____
20.	_____
*having a picnic 正在野餐 *together 一起 *waving arms 正在揮手 *fast 快 *arm bands 套手的泳圈	

資料來源：改編自翰林 Dino on the go! (四) 附件

互動式演說故事對幼兒口語表達能力影響之初探

蔡宜雯

國立屏東大學幼兒教育學系助理教授

李之光

國立屏東科技大學幼兒保育系副教授

摘要

本研究旨在探討互動式演說故事對幼兒口語表達能力之影響。本研究採準實驗研究法之不等組前後測設計，並輔以行動研究歷程，探討互動式演說故事策略之運用，以及幼兒口語表達之情形。研究對象為屏東縣某幼兒園中班幼兒，從兩班幼兒中各隨機抽取9人分為實驗組與控制組，共18人。實驗組採口語互動模式進行說故事活動；控制組則採一般講述法進行說故事活動，以三本故事繪本為研究材料，每週講述一本繪本，共進行3次教學活動，每次活動約二十分鐘。研究資料處理同時採用質與量的分析法，分析包括：1)互動式演說故事實驗效果分析：研究者以「兒童口語表達能力測驗」在實驗處理前和結束後分別進行前測、後測，並將施測所得口語表達內容型式計分結果進行前後比較。2)行動歷程觀察記錄分析：將繪本故事活動觀察記錄結果進行分析。最後統整出研究結果如下：一、互動式演說故事比講述式說故事對幼兒口語表達能力更有積極正面的影響。二、互動式演說故事活動應注意環境、時間與提問方式之安排。三、無字圖畫書能激發幼兒更多的語言表達，並吸引孩子目光，使其在學習上更為專注。研究者針對本研究提出相關建議作為後續研究之參考。

關鍵字：互動式演說故事、口語表達、讀者反應理論

An Exploratory Study of the Impact of Interactive Storytelling on Young Children's Oral Expression Skills

Tsai, Yi-Wen

Assistant Professor, Department of Early Childhood Education,
National Pingtung University

Lee, Tze-Kuang

Associate Professor, Department of Child Care,
National Pingtung University of Science & Technology

Abstract

This study investigates the impact of interactive storytelling on young children's oral expression skill. This study adopts the ranging group of the quasi-experimental research method as a post-test design, supplemented by course of action research, to explore the use of interactive story strategies and the circumstances of children's oral expression skills. The 18 research subjects were 4 to 5 year-old children recruited from a private kindergarten in Pingtung County. They were randomly divided into experimental and control groups of 9 children each. The experimental group used an interactive storytelling approach, while the control group used a general storytelling approach. The quantitative and qualitative research data were collected respectively from "Children's Oral Expression Test" and the observation records of the storytelling activities. The major findings of the study are as follows. First, the interactive storytelling activities have a more positive impact on young children's oral expression skills than traditional storytelling. Second, interactive storytelling activities should focus on the environment and time arrangement as well as the way of questioning. Third, wordless picture books are likely to inspire children towards oral expression and draw their attention in learning. Finally, several recommendations have been provided for future research.

Keywords: Interactive storytelling, oral expression

壹、研究背景與目的

進年來由於科技與資訊日新月異與物質環境的改善，大多數的幼兒長時間接觸電腦、電視、手機、遊戲機等電子產品，在加上家中人口數的減少、父母工作繁忙，以及居住型態的改變減少了與鄰居之間往來互動的機會等原因，使得現在的孩子大多是在「物」的陪伴與互動刺激下成長，普遍缺乏與人相處和溝通交流的經驗（林月琴，2015）。由於語言是溝通最常使用的工具，而幼兒早期的語言發展影響其認知、社會與情緒發展，也有助於讀寫能力的萌發及日後正式語文能力的學習(Vickers, n.d.)，以此可見，語言學習是一切學習的基礎。因此，在幼兒語言發展的關鍵階段，家長及幼兒教育工作者應給予適當的刺激與引導，幫助幼兒發展良好的語文與溝通能力，進而培養其正向的人際互動能力（林麗英，1994；陳淑琴，2000）。因有鑑於學前幼兒語言發展的重要，實為從事幼兒教育工作者必須重視與值得探討的課題，此為本研究動機之一。

依據 Vygotsky (1978) 的社會互動論主張幼兒乃是透過與成人對話的互動中習得語言，而親子或師生共讀的歷程即是經由成人以繪本為媒介與幼兒一起閱讀、對話互動中，提供有形、無形促進幼兒語言發展的協助，更有研究指出，成人與幼兒共讀比其他情境提供幼兒更多使用複雜語句說話的機會(De Temple, 2001)。Combs & Beach (1994) 認為說故事可以提供幼兒一種感覺熟悉的情境與氛圍，支持他們在此情境中學習和發展語言，而經常接觸說故事的結構，可以幫助幼兒組構自己的敘事內容(Speaker, 2000)。此外，Abilock (2008) 也指出每一個幼兒都能從聽故事的過程中受惠，因為他們可以透過故事組成的元素（例如：故事人物、地點、事件或問題、行動、結果等）去認識自己所處的世界和瞭解週遭他人的行動。Ahrens (2011) 和 Fast (2014) 也一致地肯定說故事對幼兒的重要性，同時也指出若有意圖要增加幼兒的詞彙能力，就必須盡早開始說故事和閱讀，藉由說故事給幼兒聽的過程中，幼兒能自然習得許多新的詞彙，而這也可能有助於幼兒日後說故事給別人聽的能力表現。

成人在進行說故事活動時，為讓幼兒被故事吸引，則可運用開放式提問技巧引導幼兒表達自我的想法，與幼兒進行口語互動，並製造符合此故事的情境與氣氛，如此不僅能提升幼兒對詞彙的理解外，也有助於幼兒知識的概念取得，提供機會讓幼兒對故事感受做出回應，進而提升口語表達能力(陳昇飛, 2010)。王淑俐 (1994) 也強調說故事的重要性，認為老師要多充實說故事的題材及能

力，並能隨機應變，才能說出生動具有意義的故事。喜愛聽故事是幼兒的天性，然而故事人人會說，但未必都能說得生動有趣，且在說故事過程中提供幼兒豐富多元的思考空間與表達機會，因此，對於未來將進入幼兒園擔任教職的幼教/保系學生而言，有必要下一番工夫，多多練習，累積經驗，並在每次說故事之後不斷省思與改進，方能藉由參與與檢視說故事的機會，提升應用說故事促進幼兒語言能力的專業知能，此為本研究動機之二。

綜觀國內外與說故事相關研究，Senehi (2002) 探討故事者對自己從事此活動之觀點；Wiese (2001) 比較在職與職前教師對於以說故事做為教學工具之態度；Clark (2002) 探討教師以說故事作為教學工具的觀點；以及探討說故事如何影響其教學與學生的學習等（葉宛婷，2005；蔡瓊玲，2004）。國內說故事的相關研究多數在討論說故事的意義、價值與技巧（洪曉菁，2000；鐘佳瑄，1992），或在職教師透過故事提升學生的語文能力或友誼概念，鮮少研究探討職前幼教保人員/幼教保系學生運用互動式演說故事促進幼兒口語表達之成效及其歷程，此為本研究動機之三。

基於以上之研究動機，本研究之目的旨在透過量化與質性資料分析，了解幼教系學生運用互動式演說故事活動提升幼兒口語表達之成效，及其檢視說故事歷程之反思與改進情形。根據前述之研究目的所擬定具體之研究問題如下：

- 一、以互動式演說故事活動提升幼兒口語表達能力之成效為何？
- 二、互動式演說故事活動歷程中，幼兒口語表達之改變及教學者之省思與改進情形為何？

貳、文獻探討

一、支持幼兒語言發展之重要性

語言是人類表達情感、與人溝通最重要的工具之一，學好語言，才能自由地表達自己的思想與情感，順利與他人互動，而對於幼兒而言，透過語言除了可以與人互動、表達情感與需求之外，更是展開個人學習活動的重要媒介。幼兒期是幼兒語言發展的重要關鍵期，幼兒早年的語言發展在其認知能力及社會與情緒的發展成長上扮演了極為重要的角色（Hartas，2011），此外，學前語言

能力對於奠定學齡後語文學習能力的早期讀寫技巧也同樣具有重要的影響力（Cunningham & Stanovich, 1998; NICHD ECCRN, 2005; Snow, Burns & Griffin, 1998），因此，學前階段幼兒的早期語言發展可說是其他各領域發展與學習的重要基石。幼兒可以透過語言去認識周圍環境和事物的意義，也可明瞭他人與他溝通的內容，更可以表達自己的情意，甚或影響別人的行為。此外，透過語言，幼兒還可進行思考活動，因此，語言是所有學習活動的媒介，如果沒有適當的語言引導幼兒在早期發展其間各類（如認知、自理、社會情緒等）學習，其學習過程必定有所阻礙而困難（香港協康會，1999）。

語言主要包括「理解」和「表達」兩大部分，倘若孩子的語言理解能力不足，聽不懂別人表述的意思，將不利於日後的學習，對其造成很大的影響；如果孩子聽得懂，但是表達能力不足，說不出來或說得不夠清楚，除了會影響其人際互動之外，也可能因為孩子想說卻說不出口，只好以生氣、尖叫、打人...等方式來表達負面情緒，而有礙情緒的發展（陳映潔，2013）。再則，語言可以促進幼兒與周遭成人相互影響的社會行為，透過語言的溝通、互動，幼兒可以瞭解成人對他或周圍環境的態度，進而修正他內在的自我及外在的行為（吳佳純，n.d.）。由此可知，語言影響孩子未來生活的層面甚為廣泛，因此，如何支持與促進幼兒語言的發展與學習是家長與幼兒教保人員不可忽視的重要課題。

文獻當中指出陪孩子玩看圖說故事遊戲、給孩子聽童話、童謠 CD、對於孩子提出的問答應認真回答並儘量給予詳細的解答等方法，皆有助於 3-5 歲幼童語言發展（楊曉苓、黃倩儀、魏毓瑩、潘明慧，2006）；當一個人擁有好的口語表達能力，在生活上諸多地方都能有相當的益處，且口語表達能力一直都是人類必須習得的一項重要技能，若從小就擁有好的學習環境以及方法，相信擁有好的口語表達能力一定是輕而易舉，若幼兒從小就能藉由互動中習得更多的語言單字，增加了語言密度；高品質的互動反應與維持高語言密度，幼兒將擁有大量字彙和較複雜的文法能力（謝孟岑，吳亞恆，江燕鳳，2005）。

家長與教師如欲支持幼兒學習說話，首先，應從多聆聽幼兒說話開始，因為成人注意聆聽幼兒說話，能讓幼兒感覺受到重視而增強其說話表達的行為，幼兒就會因此更頻繁、更努力認真地說。其次，多讓幼兒聆聽，人類的語言是先有接受性（receptive language）的語言，後有表達性（expressive language）的語言，接受性的語言即是靠聆聽他人說話而來，早期幼兒亟需從聆聽與模仿中

學習語言，亦即聆聽成人說話能讓幼兒獲得語言運用的模式，提供了學習語言之基礎。再者，應多與幼兒說話，溝通應該是雙向的，因此與幼兒說話也提供了讓幼兒多說話的機會，而說話不單是一種溝通方式，同時也是一種思想和感覺的方法。此外，豐富幼兒經驗，提供多元機會讓幼兒透過感官去體驗外在的世界，從而促進了認知的發展，帶動了語言的成長(Clark, 1983)。Clark (1983)指出，經驗和語言的結合是極為必要的，此與幼兒早期語言發展和照顧者溝通互動的方式有密切的關係。最後，提供幼兒優質的語言環境也是非常重要的，語言環境包含物理的和心理的二方面，物體之擺設和組成之方式，構成了物理之環境，具有潛移默化的功效，不但能影響幼兒所學內容，同時也能影響所學的過程，進而使幼兒在環境下有所行動或內化。例如在家中或教室擺設許多適合幼兒閱讀的書籍，與幼兒共讀，談論故事中的角色與情節，使幼兒喜愛與成人共讀或主動閱讀，無形中促進了幼兒語言的發展。此外，在良好的心理環境下，幼兒的語言能力較容易成長與發展。例如：幼兒在無壓力、愉快的心理狀態下，語言學習會有較好的果效；幼兒自發性的說話比強迫性的說話對於其語言能力發展更為有效(陳秀才, 2006)。

上述建議成人支持幼兒語言發展的可行方法中，多讓幼兒聆聽、多與幼兒說話、提供幼兒優質的語言環境等方法皆可透過互動式演說故事活動同時進行並收其效。Shedlock (1915) 在其 *The Art of the Story-teller* 一書中指出孩子的聽力，會因聽故事而敏銳。孩子的字彙，會因聽故事而大大增加。孩子的想像力，會因聽故事而充分發展。Isbell (2002) 也指出說故事有助於幼兒發展語言能力中極為重要的主動聆聽技巧，因為幼兒是透過主動的參與(語言活動)而習得語言的，老師在說故事的過程中應鼓勵幼兒參與其中，例如許多故事書內容常含有多次重複出現片語、獨特的語句和完整的描述，或是孩子們可以跟著一起模擬玩弄的聲音效果和重複的語句，因此，聽老師講故事可以引起幼兒對語言聲音的注意，發展出對於語言之有效運作的敏銳度。再者，主動積極聆聽並與老師共同發展故事可以促使幼兒將所聽到的故事與自身的經驗連結與融合，後續的討論也提供機會讓幼兒表達自己的並聆聽別人的想法和經驗，問題解決的討論也可能在故事情境中發生(Isbell, 2002)。

綜合上述，說故事、聽故事是一般幼兒成長必經的過程，家長和老師應多與幼兒一起閱讀繪本，說故事給孩子聽，並討論故事內容，使幼兒自然沉浸在與成人口語互動的情境下，增加詞彙量、提升理解能力與表達的流暢與複雜度

(Isbell, 2002)。

二、以互動式演說故事促進口語表達能力

促進學前幼兒語言能力的發展需要家庭和學校雙方的協助，由於許多研究顯示頻繁地接觸故事的幼兒能習得較多的詞彙、使用較複雜的句子，以及增進其理解能力 (Isbell, Sobol, Lindauer & Lowrance, 2004)，Herr 和 Swim (2002) 也指出，幫助3到5歲幼兒語言能力發展，要多陪孩子閱讀，或是和孩子一起朗誦有律動感的文字，更可陪孩子玩看圖說故事的遊戲 (楊曉苓、黃倩儀、魏毓瑩、潘明慧譯, 2006)。因此，家長和幼兒教師可以順應幼兒喜歡聽故事的天性，運用繪本故事書與幼兒進行互動式演說故事活動，以幫助幼兒提升口語表達的能力。

所謂互動式演說故事就是在說故事的過程中，允許孩子如果對於所聽到的故事產生疑問或有話想說，都可以在故事進行的當下提出來，與在場的所有人進行討論 (白碧華, 2007)。成人可先扮演一名說故事者，說故事者須變化聲調、表情或加入身體動作，生動地呈現故事中不同角色的性格與說話方式，藉此融合角色的多面向特性、時間與不同情境的模式，使故事擁有豐富的內容，並掌握情節之間的因果與複雜性，使幼兒清楚分辨故事中的始、中、末，並對此故事意猶未盡 (Simmons, 2002; Escalas, 1998)。再者，說故事時可以運用開放性提問策略和對話式閱讀教學之引導技巧和幼兒討論故事內容，有助於幼兒廣泛性思維和提高幼兒之口語能力 (蔡子瑜、簡淑真, 2003; Institute of Education Science, 2007)，待幼兒熟悉故事之後，進而鼓勵幼兒成爲一位說故事者，讓幼兒藉由扮演故事中的角色，模擬角色的動作、表情和語調，重述故事情境，不僅能增進同儕間互動的合作機會，更能提升幼兒的口語表達能力 (Morrow, 1985b; Wigren, 1994)。

運用故事繪本進行互動試說故事以促進幼兒語言能力 (包括表達與理解)，乃是有其理論基礎做爲實施依據，亦有其引導策略做爲實施原則，以下將分別論述與說明之。

(一) 互動式演說故事促進幼兒表達能力之理論基礎

1. 讀者反應理論 (Reader-response theory)

讀者反應理論重視者本身的反應，強調讀者與作品互相傳遞交流的過程

(transaction process)，文本若是沒有經過讀者想像力的重新建構與體驗，只是一堆文字(引自張湘君, 1933)。任何的閱讀行為都連繫著「作者—文本—讀者」三者之間的互動，文本意義的產生必是三者之間互相對立、衝突、妥協、融合與創造的過程。當讀者在閱讀文本時，是一種雙向溝通、主動參與的過程，文本裡優美的文字或插畫能喚起讀者記憶、經驗，激發情感、思考。教師若能將此理論運用於說故事中，尊重孩子情感、思考與經驗的獨特性，強調繪本與幼兒之間的心靈交流，分享彼此對故事內容不同的看法，並與自己的經驗結合，便能引導學童獲得有意義的啟發。張湘君(1993)指出，教師在引導幼兒閱讀時，應避免以作者或作品主要所傳達之意念作為閱讀唯一的依據，而要以兒童為本位，尊重兒童的閱讀反應，充分給予詮釋的自由，才能激發兒童進一步探索文學的興趣。因此，讓孩子詮釋與體會兒童文學樂趣的不是書中呈現的事實，而是孩子逐漸獲得對知覺、情緒反應及理解分析的知識後所做出的推論(劉鳳芯、吳宜潔譯, 2009)。由此可知，幼兒讀者在閱讀文學作品的過程中，應首重幼兒與文本或圖像的互動以及對作品產生的反應，不同的幼兒讀者也會產生不同的閱讀經驗及對文本或圖像的詮釋。

2. 社會互動論 (Social-interaction theory)

Vygotsky 的社會性互動論強調社會文化(情境設計)對學生的影響，藉由師生或學生同儕間的對話，使知識內化成個體內的一部分，進而能推論與作決定。Vygotsky 認為人和環境是相互影響的，當一個人處在一個環境中，會想要去理解環境與自己的關係，以做出適當反應，因此，建立一個合作、討論、有安全感的教室氣氛，對學習的效果是有很大的助益。根據上述社會互動論觀點，在互動式演說故事的活動中，教師若能善用發問計巧，提供孩子們語言互動、交換彼此想法的機會，勇於表達自我的觀點，便能增進師生間的互動。從討論的過程中能集思廣益地蒐集訊息，教師再根據幼兒的回答進行評估與回饋，補充資訊或擴展語句，並根據回答繼續延伸提問，以引導幼兒進一步思考，所獲得的答案更具開放性與深入性。藉由師生一問一答的過程中，增加師生互動的機會，教師可以根據學生的回答，瞭解其對故事理解的程度，也能從這個過程中，逐漸釐清幼兒的概念。

3. 鷹架理論 (Scaffolding theory)

Vygotsky (1978) 認為要使幼兒認知發展邁向可能發展區，需要獲得成人

或更有能力的同儕的協助，如同蓋高樓需搭鷹架，才能順利往上施工，他稱此現象為構築鷹架。應用鷹架理論於互動式演說故事活動時，父母應先瞭解孩子目前的能力狀況，將孩子保持在其「近側發展區」內活動，使閱讀與學習成爲一種對話。父母或教師利用故事內容與孩子對話時，可以運用暗示、澄清、重述、引導等不同方式和示範口語表達的方式，幫助孩子學會互動的表達方式，這些成人所使用技術與策略對幼兒進行的引導，就是鷹架，透過鷹架的協助，孩子才能更佳有效的學習（林秀慧，2015）。

（二）互動式演說故事之引導策略

說故事要能生動有趣，才能引起幼兒的興趣和喜愛，並在說故事的過程中專注聆聽，而本研究所探究的戲劇性互動式演說故事，即是於講述故事中運用戲劇的張力—如豐富的表情、語調的變化及肢體動作，吸引幼兒高度的興趣和注意，並藉由提供幼兒與故事內容相關的回想、思考表達與經驗分享等機會，和幼兒進行自然的口語互動，互動過程中，說故事者提供多方鷹架示範、擴充幼兒回應內容，並適時給予肯定鼓勵與讚美，促使幼兒能藉由戲劇性互動式演說故事活動提升口語表達能力。

近年來，國內外許多機構與學者都極力強調與宣揚互動式演說故事對幼兒語言與閱讀等多方面發展的重要性，也多有提出進行互動式演說故事的策略建議（黃文樹，2008；Wasik & Bond，2001；Whitehurst，Arnold，et al.，1994），以下將其引導策略彙整說明如下：

1. 運用肢體語言：即使用肢體語言（身體動作與表情）“演說”故事。肢體語言也是說故事的一部分，說故事時宜配合故事中人物的特質、情緒，運用聲音變化、豐富的表情和生動的身體動作進行角色扮演，以邊演邊說的方式將故事呈現出來，表情動作可使聲音更具體化，自然吸引幼兒主動專注聆聽的興趣，也可以邀請幼兒一起假想扮演故事角色。
2. 結合聽覺感官：說故事時可以隨著情節發展、配合場景情境製造聲音效果，如風、雨、汽車、走路、哭笑等聲音，帶領幼兒進入故事情境中，想像、感受故事裡的氣息與場景。
3. 提問開放性問題：根據故事內容，提問多元相關的開放式問題（例如 5W1H 問題），激發幼兒回顧故事內容、思考事件因果關係，或加以判斷後，表達

說出個人想法、感受或評論。

4. 連結幼兒生活經驗：利用故事中的角色、地點、事件或物件等，連結到幼兒自己真實生活上的相關經驗，讓幼兒敘說分享個人經驗與感受。
5. 針對回應給予回饋：評估幼兒的回應，給予肯定或非直接指出錯誤地修正，如果聽者回答過於簡短或不完整，則加以補充語句或重新組句，提供口語表達示範後，再給予幼兒重述的機會。
6. 等待回應給予提示：提問後給予幼兒充分時間思考，等待回應，如果幼兒思考不出來，可稍予提示協助，若最後仍無法回答，才提供答案並談論之。
7. 多予讚美及鼓勵：鼓勵幼兒回應、提問與表達想法感受，對於幼兒願意嘗試回應給予肯定與讚美。讚美、點頭等正向的回應，可以肯定幼兒學習，以增進幼兒自信心，不但令幼兒更加喜愛互動式演說故事，更能提升其口語表達意願與能力。

國內外已有許多研究顯示成人與孩子進行互動式演說故事活動，如親子/師生繪本共讀，可以增進幼兒的口語表達能力（徐庭蘭，2004；Whitehurst et al., 1988；Hargrve & Sénéchal, 2000）。在互動式演說故事的過程中，成人可運用開放式提問技巧引導幼兒表達自我的想法，並加上導讀的方式和幼兒互動，製造出符合故事的情境與氣氛，帶領幼兒融入故事情節中，想像故事人物的感受，談談事情的發展，不僅能提升幼兒對詞彙的理解外，還能有助於知識概念的獲得，提供機會讓幼兒對此故事的感受做出回應（吳信如，2005；陳昇飛，2010）。成人採口語互動模式，善加利用故事書進行說故事活動，除了有助幼兒提升口語表達能力，也有機會讓幼兒自行創作故事，透過與師生的互動討論，教師能適時地引導幼兒發揮想像力去架構故事，幼兒也能與教師、同儕分享故事之樂趣（邱淑惠、黃惠雯，2010）。

綜合上述所論，作為一個說故事者，老師可以幫助幼兒發展積極的傾聽能力，因為幼兒是透過主動積極的參與來學習語言的，老師在說故事時應該鼓勵幼兒參與其中，幼兒積極聆聽並與老師共同創造故事經驗，能促進他們在所聽的故事和自己的經驗相互交會之處產生個人的想法，而師生一起說聽故事之後的討論更能提供許多機會讓幼兒表達與分享其看法和經驗，並且聆聽他人的回應，此外，問題解決的思考也同時在互動式演說故事的情境下發展（Isbell，

2002)。McGee & Richgels (2000) 也肯定互動式演說故事能擴展幼兒對世界的認識與理解，促進其進步成長，進而有能力成為說故事者和寫故事者。

三、無字圖畫書於說故事之運用

一般普遍認同與幼兒一起閱讀並談論故事對幼兒語文及溝通技巧發展極為重要，但許多家長忽略了無字圖畫書的益處。無字圖畫書是一種不透過文字，單純運用圖像說故事的創作類型，因此，無字圖畫書裡的故事必須是透過讀者對書中的插畫圖像仔細觀察與探索才能顯現出來，而非透過書上文字的敘述，這使幼兒藉由說出角色名稱、觀察找出圖畫中的細節，或與自身經驗連結，得以更自在地融入說故事的歷程中 (Floris Books, 2014)。由於無字故事書完全是透過插圖在說故事，所以透過一起閱讀無字故事書，家長或老師可以和孩子有更多的對話機會，增進孩子的聽力和理解能力，也能培養其讀圖能力、觀察力和口語表達能力。無字圖畫書因為沒有文字的限制，反而能刺激更多的討論互動，創造更多的發現和驚喜，非常適合學齡前的幼兒，對小學低中年級的孩子而言，也是非常好的語文課程素材。故事軸線清楚的無字圖畫書，可以幫助學齡前的孩子和父母說故事，玩語言，體驗全新的親子共讀時光，也讓大孩子看圖講述，安心自在的練習說故事。

成人運用讀無字圖畫書講故事時，先不要急著直接開始講述故事內容，可以帶著幼兒一起細膩地觀察圖畫，放任幼兒運用想像力遨遊，來場屬於自己的故事之旅。接著，讓幼兒成為說故事者，適時地接續他們的話，引導他們完成完整地表達，圓滿幼兒的表達能力。無字圖畫書因為只有圖像沒有文字，因此能讓幼兒用自己的話講故事，而不是根據或受限於書頁上的書面文字，從這種型態閱讀所習得的語言純熟度將是引導幼兒從自然學習閱讀到日後正式學習閱讀的能力 (Flori Books, 2014)。

文學專家及研究者們普遍都認同並推薦無字圖畫書的功能與價值，認為幼兒閱讀無字圖畫書可以提升許多技能領域的發展 (Whalen, 1994)。在無字圖畫書的相關文獻中，多所提及關於無字圖畫書的價值與功能，彙整簡述如下：

(一) 促進語言發展

無字圖畫書可以鼓勵幼兒使用自己的語言，自由發表自己對故事插畫的詮釋與解讀，幼兒在敘說故事時，每一次的表達都會有所不同，不同的幼兒表達

的內容也不同，這可以幫助幼兒語言表達及整合的能力(游淑燕, 2009)。Cassady (1998) 指出無字圖畫書能增進不同年齡、認知發展階段和各種內容領域的讀者的創造力、辭彙及語言發展，提供大量的跨越能力程度與跨越學習發展領域的語言學習機會，無字圖畫書的價值是不容否定的，應該強烈鼓勵運用無字圖畫書做為豐富且多樣語言學習活動的一部分 (Cassady, 1998; Whalen, 1994)。

(二) 培養幼兒觀察力

孩子必須很注意插畫中的細節才能容易明瞭故事的內容，因此，無字圖畫書提供觀察和視覺鑑賞力的訓練 (游淑燕, 2009; Lindauer, 1988; Williams, 1994)。

(三) 引導幼兒建構故事

無字圖畫書有著鮮明的插畫設計，提供了一個神奇的故事架構 (主題、人物、情節、背景...) 來支持幼兒說故事的慾望，讓幼兒可以容易的跟著插畫內容建構故事情節，當幼兒跟隨著故事插圖敘說故事時，正在主動重建這些故事架構，也依據自己的推測解讀故事內容 (游淑燕, 2009; Avery, 1996)。

(四) 啓發幼兒創造想像能力

無字圖畫書的插畫充滿想像且題材多變化，幼兒在自由表達的過程中，需要透過想像，才能建構出完整的故事，因此可以幫助幼兒啓發想像力 (游淑燕, 2009)。一本好的圖畫書能夠激發孩子的無限可能，然而在圖畫書的眾多種類之中，以無字圖畫書不具文字、僅有圖畫的呈現方式最能誘發出孩子豐沛的想像能力 (王家儀, 2007)。

(五) 迎合不同對象的需求

無字圖畫書的主題與類型繁多，透過無字圖畫書，不論是初始閱讀者、語言不精通者、不同類型閱讀障礙者、聽力損傷者、或是尚未識字者等不同的能力或特質的幼兒，均可以運用插畫的詮釋來理解故事或增進語言發展 (游淑燕, 2009; Jalongo, 2002)。

綜合上述學者之觀點，可見無字圖畫書是廣受幼兒喜愛的讀物，也是適合不同類型、不同能力的幼兒閱讀的讀物。圖畫會說故事是無字圖畫書的特色，圖像是最早的溝通方式與文字，圖像是具體的、易懂的、好記的，因此不識字

或識字量少的幼兒可以從圖畫中閱讀故事，無字圖畫書也可以是他們的讀物，適用於不同背景、能力和經驗的幼兒，家長或教師可以根據幼兒的能力背景和他們一起閱讀無字圖畫書並加以引導，另一方面，幼兒也會以自己的能力與經驗去詮釋和述說故事，進而在互動的。

根據上述研究與理論的啟發，本研究選定的三本無字圖畫書—《夢幻大飛行》(Wiesner, 1991)、《瘋狂星期二》(Wiesner, 1994)、《7號夢工廠》(Wiesner, 2000)作為研究工具，以中班幼兒為研究對象。透過觀察、錄音錄影、教學資料分析、檢討、省思與修正，期能瞭解運用無字圖畫書進行互動式演說故事活動對幼兒口語表達之影響，並瞭解實驗教學者之互動式演說故事策略運用影響幼兒口語表達的歷程。

參、研究方法

本研究旨在探討互動式演說故事對幼兒口語表達能力之影響及其實施歷程，由歷程的檢視改善教學實驗設計，增進幼兒口語表達的能力，故以量化資料分析幼兒口語表達是否提升，並收集質性資料探究故事教學歷程及幼兒口語表達的改變情形，以下分別詳述研究之設計、流程、資料收集與分析。

一、研究流程與架構

本研究以準實驗研究法之「不等組前、後測」設計，藉此瞭解互動式演說故事對幼兒口語表達能力是否有影響，並輔以行動研究歷程探究互動式演說故事之策略運用與修正對促進幼兒口語表達能力之影響情形。以屏東縣某幼兒園中班幼兒兩個班級為研究對象，分別為實驗組與控制組。本研究在進行互動式演說故事之前，先以「兒童口語表達能力測驗」(陳東陞, 1994)針對兩組幼兒施予前測，目的在了解兩組樣本幼兒在實驗處理前的口語表達能力為何，以及兩組之間有無差異。之後進行實驗處理，實驗教學者以三本故事書為題材，對全體幼兒進行說故事活動，實驗組施以互動式演說故事活動，控制組則施以講述式說故事活動，即傳統式的唸故事給兒童聽，師生間無討論與提問等互動，每週講述一本故事書，每次活動約二十分鐘。於三週說故事活動後結束後，再以前述測驗評量工具對兩組幼兒進行後測，研究者將所獲得之量化資料加以分析，比較兩組幼兒前後測得分差異，藉以瞭解互動式演說故事對幼兒口語表達

能力的影響。

此外，並針對實驗組之互動式演說故事活動歷程中幼兒的口語表現及實驗教學者遭遇的問題，以及實驗教學者與研究者討論與澄清後的檢討、省思與修正等情形進行深入的探討，藉此質性資料之分析增進以互動式演說故事提升幼兒口語表達能力之教學實務的了解。本研究之研究架構圖如圖1。

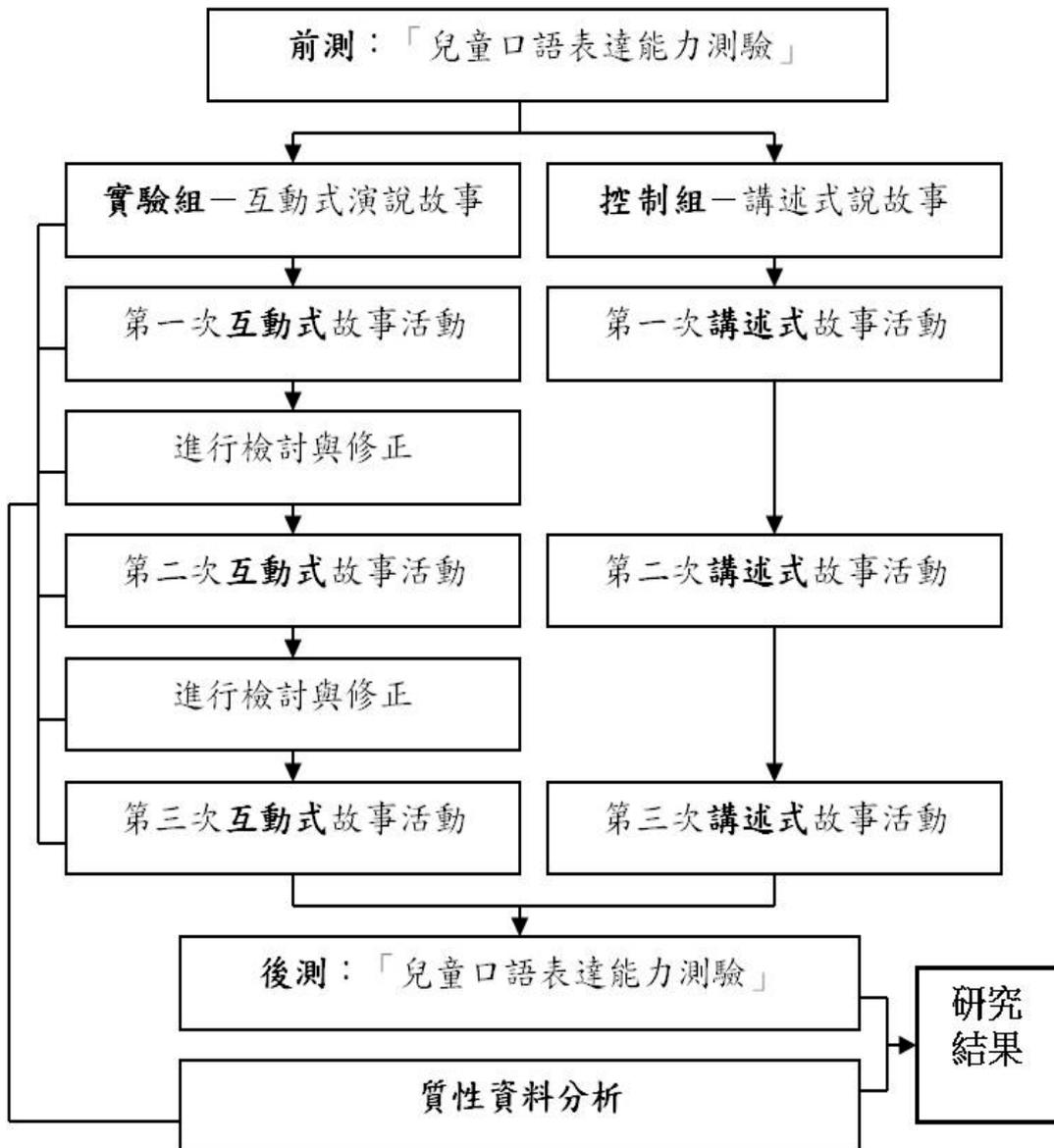


圖 1 研究架構圖

二、研究場域及對象

本研究採便利取樣的方式，在研究者的學生一本研究進行互動式演說故事之實驗教學者所實習的屏東縣某私立幼兒園進行研究，研究對象為該幼兒園內的中班幼兒，以隨機抽樣的方式從兩個中班班級中各選出 9 位幼兒，分配到實驗組與控制組，每組 5 位女童及 4 位男童，共計 18 位幼兒（8 男 10 女）。

三、研究工具

本研究主要探討不同說故事方法於幼兒口語表達之成效，因此研究工具分為「教學工具」與「評量工具」。「教學工具」以三本無字圖畫故事書為主，分別為「瘋狂星期二」、「夢幻大飛行」與「7 號夢工廠」，此三本書皆為 David Wiesner 的作品，圖片內容擁有豐富的視覺效果，透過無字的世界讓激發幼兒的口語能力與想像能力。「評量工具」是修編自陳東陞（1994）之「兒童口語表達能力測驗」，為配合幼兒年齡、理解能力以及語言能力，因此透過專家諮詢，將原 45 題中挑選與刪減後修訂為 25 題，每題一頁，左右兩邊呈現正反圖意共 50 張圖片，由本研究施測人員自行繪製而成，記分方式依原幼兒口語表達能力測驗給分方式施測。

該評量工具其信度方面，折半信相關係數值為.91；而在效度方面，相關係數值為.6073，可見該測驗以達標準。施測者採個別施測的方式，依次呈現圖片，讓幼兒說出該圖的意思，由施測者將幼兒口述內容照實記錄於測驗紙上，其計分方式依每題通過標準給分。此測驗不限制施測的時間，至幼兒施測完畢為止。相關指導語和計分方式乃參閱其「指導手冊」。評分者相關的相關係數值為 1.00。

四、資料整理與分析

本研究的資料來源有量化資料與質化資料。量化資料的收集乃是在實施互動式演說故事活動前後，進行「兒童口語表達能力測驗」前後測，以評估幼兒口語表達能力。研究施測人員一次僅帶一位幼兒到另一間安靜教室進行施測，施測前會先與幼兒聊天，使其放鬆心情，並告知幼兒這只是看圖說故事的遊戲，不會打成績，施測後將整理測驗結果，進行資料的建檔與分析。量化資料的處理方面採用統計軟體 SPSS 12.0 版進行分析，首先以「描述性統計」的方式針對實驗組與控制組幼兒在幼兒口語表達能力測驗之前後測得分做比較分析；再以「單因子變異數分析」比較在不同教學方式下，實驗組與控制組幼兒口語表達

能力的差異。

在質化資料的部份則是以觀察法進行「行動歷程觀察記錄」，此外，因實驗教學者在進行互動式演說故事時專注於引導幼兒回應與討論，在同時觀察所有幼兒的反應上可能難免疏漏而無法詳盡，因此輔以錄音、錄影捕捉語言和非語言的生動訊息，以獲得最詳實確切的資料。互動式演說故事教學者將實驗組每次的互動式演說故事活動過程於當天撰寫詳細故事教學記錄，與研究助理一起觀看活動影像，整理成逐字稿，並於完成後與專家即研究者及研究社群檢視討論，視需要修正下次的活動內容。研究者將獲得的資料整理分析，並採用三角檢證以提升研究的準確性。本研究質化資料之編碼如下表1質化編碼符號表。

表 1
質化編碼符號表

資料類別	編碼方式	舉例說明
觀察記錄	以年月日記錄日期	20110928 觀察逐字稿一，代表第一次觀察記錄於 2011 年 9 月 28 日。
說故事/教學者	以 T 表示進行互動式演說故事之實驗教學者	T:「小朋友。」代表說故事者教學者說：「小朋友。」
幼兒/研究對象	以 S 表示發言幼兒，S 右邊數字表示幼兒代號，如：S1, S2。	S7:「熱帶魚。」代表幼兒 7 的回答：。
班級老師	以 CT 表示幼兒的班級教師	CT:「請安靜。」代表班級教師說：「請安靜。」
情境描繪	以 () 及括號內的協體字表示說話者的動作、表情、聲音或無聲回應等情境的補充說明。	S: (沉默)。代表所幼兒們一起沉默。 (模擬烏龜縮著脖子) 代表說話者的身體動作

肆、研究結果與討論

一、不同說故事方式對幼兒口語表達能力之量化分析

本研究分別以互動式（實驗組）與講述式（控制組）進行說三次的說故事活動，以探討互動式故事活動對於幼兒口語表達是否具顯著影響成效。但是，控制組有一位幼兒因缺席次數一次，故在進行統計考驗時，不採計此幼兒的數

據資料。最後，改以17位幼兒（實驗組9位、控制組8位）的資料進行統計分析。

由表 2 幼兒口語表達能力前測描述統計資料顯示，實驗組(互動式演說故事)平均值為 43.11；控制組(講述式說故事)平均值為 55.25，且如表 3 所示，透過 Levene 變異數同質性檢定結果並未達顯著，表示兩組幼兒在前測之口語表達能力測驗得分無顯著差異，意旨實驗組與控制組幼兒之變異同質，符合同質性假設。

研究者列出表 4 單因子變異數分析表顯示，其 p 值為.037 ($p < .05$)，因此得知後測有達顯著水準，意旨互動式演說故事對於幼兒口語表達能力具有提升之效果。此研究結果與楊曉苓、黃倩儀、魏毓瑩及潘明慧（2006）表示，陪幼兒圖說故事遊戲、給孩子聽童話與童謠，對於孩子提出的問題給予回應與解答，皆有助於 3 至 5 歲幼兒語言發展相符。

表2
幼兒口語表達能力前測描述性統計分析

變數	組別	平均數	標準差
幼兒口語能力表達	實驗組 (n=9)	43.11	12.09
	控制組 (n=8)	55.25	16.08

表3
變異數同質性檢定：兩組口語表達能力前測成績差異比較

Levene 統計量	分子自由度	分母自由度	顯著性
.809	1	15	.383

表4
單因子變異數分析：互動式與非互動式演說故事對幼兒口語表達能力之影響

變來源異	離均差平均和	自由度	均方	F 檢定	顯著性
組間 (變異來源)	569.62	1	569.68	5.231	.037
組內 (誤差)	1633.41	15	108.89		

$P < .05$

二、互動式演說故事方式對幼兒口語表達能力之質化分析

本研究以行動研究歷程來瞭解實驗組幼兒於互動式演說故事活動後，對於口語表達能力之增進做探討，並根據與幼兒的口語表達情形與教師的省思修正做記錄並分析整理。故事活動進行三次，分別說明如下。

(一) 第一次互動式演說故事活動

1. 幼兒的口語表達情形

由於說故事教學者（後面簡稱教學者）與幼兒是第一次接觸認識，幼兒與教學者還處於陌生的狀態，因此幼兒的反應較冷淡，當教學者說故事提問時，幼兒會拒絕回答與沉默無回應等情形。

T：「小朋友，你們知道烏龜在看什麼嗎？」

S 們：(沉默)。

T：「小朋友，你們覺得這隻烏龜在看什麼呢？」

S1：「天空。」(小聲)

T：「烏龜為什麼會把頭縮進去？」(模擬烏龜縮著脖子，一手遮於頭上
假裝龜殼)

S4：「不知道。」

S2：「牠害怕。」

T：「你們覺得青蛙飛進去誰的家？」(指著 S5)你說」

S5：不知道 (笑著躲到 S6 的背後)。

T：「他們會從什麼地方逃出來呢？」(舉手！(指著舉手的 S4)你說。」

S4：(發呆)

T：「爸爸跟記者說什麼？」(指著 S3)你說。」

S3：(沉默) 【20110928 觀察逐字稿一】

第一次進行互動式演說故事活動時，除了幼兒與教學者間有些陌生感之

外，又因天候不佳，小朋友受到外面的下雨聲和雷聲的影響，干擾其注意力，容易出現轉頭看向窗外或用手遮住耳朵等反應。

T：「哇~好多青蛙在跳喔！我們來數數看有幾隻青蛙在跳喔~ 一隻...」

(此時教室外有很大的打雷聲)

S3：「打雷了。」。

S2：「好可怕喔！」(S們都摀住耳朵)【20110928 觀察逐字稿一】

活動中，教學者盡可能地使用開放式問題激發幼兒思考與回應，提供幼兒口語表達機會，但發現若教學者的問題並非直接觀察圖畫就立即可知答案時，幼兒似乎沒有仔細尋找圖畫中可能提供的間接線索或訊息，未加思考就直接回應「不知道」，當教學者的提問是可以從無字書中的圖畫直接推想而知的，幼兒較能給予回饋。

T：「你們覺得這是誰的影子？」(指著書中插畫一屋牆上一個外型不明顯的影子)

S1：「不知道。」

T：「你們覺得下星期二會是什麼動物飛起來呢？」(引導幼兒預測故事)

S6：「青蛙。」

S2：「豬。」【20110928 觀察逐字稿一】

1.省思與建議

在活動進行之前，盡可能先花一點時間與幼兒自然攀談互動，拉近彼此距離，與幼兒建立良好關係，在活動進行中針對幼兒有興趣的部份多做討論，並給予充足的時間回應，讓幼兒能說出多一些的想法，亦能保有幼兒的專注力。

此外，活動前留心觀察或詢問班級教師以瞭解活動時的物理與心理環境，盡量排除影響活動的干擾，讓幼兒能在感覺安全自在的空間中進行活動，對於無法控制之非人為可能干擾因素，可以事先與幼兒討論它的存在及適當的因應方式，當幼兒受影響時，應盡快利用生動的肢體語言和聲音變化將幼兒的注意

力拉回故事內容或討論中。

當幼兒回答「不知道」或無回應時，不宜忽略跳過，繼續提問另一個問題，可以多提供一些線索，鼓勵幼兒觀仔細察書中圖畫並稍做思考，當幼兒給予適當回應時，應給予讚美與肯定，以提高幼兒聽故事與思考的興趣以及給予回應的自信。

(二) 第二次互動式演說故事活動

1. 幼兒的口語表達情形

在活動進行過程中，相對於第一次的沉默回應，這次的活動幼兒開始有給予教學者一些回應，但由於幾位幼兒同時回應，班級老師予以約束，叮囑注意秩序，導致幼兒回應即刻減少，於是，教學者趕緊繼續提問，並運用豐富的表情與抑揚的聲調，吸引幼兒的興趣與注意力，再度成功地引導幼兒回到故事情境中，並針對提問給予回應。

T：「噠啦~你們看小男孩的床單變成什麼了？」(製造音效營造趣味，吸引注意)

S：「嗯.....(努力觀看中)」

S1：「一個一格的東西。」

T：「哇~原來的被單變成一個一格的田了。」(面露驚奇喜悅的表情)

T：「我們來看看，後來小男孩發生了什麼事？」(引導幼兒預測故事)

S們：「有很大的東西在那裡」、「是怪獸」、「不知道」(此起彼落地回答)。

CT：「不可以這樣，一個一個回答，S5要專心上課」(CT管束幼兒秩序)

S：(安靜下來)

T：「哦~原來有一隻大怪獸隱藏在城堡裡。」(模擬怪獸)

「咦~小男孩又發現了什麼呢？」(發出好奇驚訝的語調)

(S們乖乖的坐得直挺挺，直到T熱切的眼神與其中一名S對上)

S4：「小男孩爬上城堡。」(兩手在面前輕輕地做出攀爬的動作)

【20111005 觀察逐字稿二】

以問答法詢問幼兒想像性問題時，幼兒多以不知道作回應。從教學者與幼兒的互動中可以發現，當教學者和幼兒討論到抽象、需靠想像建構故事內容的圖片時，幼兒們多以「不知道」做回應。

T：「小男孩到了城門口後，你們覺得皇后在跟小男孩說什麼呢？」（嘴巴蠕動，假裝說話但未發聲—模擬在遠處說話，他人聽不到說話內容說話的情境）

S 們：「不知道。」（一致回答）

T：「小朋友有沒有發現後面藏了一隻很大的什麼動物啊？」（顯露有所發現的表情）

S2：「好像...，不知道，看不出來。」

T：「上禮拜是青蛙和豬飛起來，那這次是誰飛起來了呢？」（驚奇的表情和語調）

S 們：（沉默）

T：「小男孩坐的葉子是什麼葉子？跟青蛙的一樣嗎？」

S1：「綠色的。」【20111005 觀察逐字稿二】

2. 省思與建議

在活動進行時，因為許多幼兒同時回應，顯得混亂吵雜，一旁的班級老師好意協助管理幼兒秩序，反而壓抑了幼兒的表達機會，教學者認為應給予幼兒更多的機會，避免抑制幼兒的發言。當幼兒回答不知道時，教學者可以給予提示或先提供一個答案，激發出幼兒其他的想法。另外，當幼兒回答後，教學者可以以完整的句子再複述並補充幼兒的答案，例如：當幼兒回答：「鵝」，教學者可以複述為：「你看見了一隻鵝。」讓幼兒覺得教學者有在專注的聽他說話，使其能更踴躍的表達。

（三）第三次互動式演說故事活動

1. 幼兒的口語表達情形

相較於前兩次的說故事活動，在第三次的活動中，教學者和幼兒已彼此熟悉且建立良好的關係，教學者與幼兒的互動較前次更加地溫馨自在，加上教學者說故事的熟悉度與流暢度提升，幼兒對故事的興趣也顯著增加，因此對於圖畫故事的回應也大為提高。在說故事活動中，教學者仍適時使用開放式的提問，

減少對幼兒口語表達的抑制，使幼兒能夠暢所欲言，班級氣氛自然而愉悅，對於教學者所提出的問題有問必答，反應熱烈，教學者的一個提問，尤其是與幼兒生活經驗相連結的討論，便能引發多位幼兒輪替地分享經驗或表達想法，幼兒的回應也多由簡短詞彙增長為語句，明顯可見幼兒的口語表達的質量情形都有所提升。

T：「你們看，小男孩為雲設計了什麼圖案？」

S5：「魚。」

S7：「熱帶魚。」

S4：「我家也有養魚。」

S3：「魚都用游的。」

T：「如果你是小男孩，你們要把雲作成什麼樣子呢？」（引導幼兒想像提出個人的想法）

S3：「我要畫成我家小狗的樣子。」

S6：「把雲變成紅色的。」

S2：「變椅子，坐在雲上面！」

S1：「我要送給媽媽。」

T：「真乖！有人要送給媽媽呢！」（給予讚美鼓勵）

S1：「我也可以送給你。」

T：「小男孩替雲設計了很多造型，讓雲不再都是一個樣子，你們看過什麼樣的雲呢？」（與幼兒生活經驗做連結）

S3：「我有看過馬的雲。」

S6：「我昨天也有看過。」

S1：「我也有看過螃蟹的雲。」（雙手掌模擬出螃蟹的樣子）

【20111012 觀察逐字稿三】

雖然幼兒在此次說故事活動中，較前兩次更融入故事情節中，也十分積極參與討論，踴躍表達，只是在活動過程中，當教師在說故事或提問時，有幼兒因為視線被遮住而感到不悅，會發出訊號吸引教師注意，感覺自己看圖畫書聽故事權益受到影響，而出現大聲抱怨、推擠他人或是站起來的反應。

T：「男孩畫了什麼形狀的雲？」

S5：「看不到啦！」(推S4)。

T：「小朋友，想不想也開一間屬於自己的夢工廠呢？你們的夢工廠裡面，是做什麼的？」(引導幼兒想像並提出個人的想法)

S7：「做機器人。」

S3：「我要做飛機，可以在天上到處飛。」

S9：「我想要做很多玩具的工廠。」

(S4 和 S5 開始出現躁動，東張西望，動來動去的行為，有時跟旁邊的人講話有時跟旁邊的玩，影響到其他周圍的S們。)

【20111012 觀察逐字稿三】

2.省思與建議

活動時應注意幼兒的座位安排，以幼兒都能近距離看到故事內容為原則，盡量避免可能產生的死角或視線的阻礙，以減少幼兒因看不到圖畫書內容而煩躁不悅的可能，也能使幼兒更加專注觀看無字圖畫書的圖像，解讀圖像所表達的意象以瞭解故事情節的發展與變化，因而能增加幼兒回應提問之口語表達。

伍、結論與建議

一、結論

本研究主要目的是探討互動式演說故事對幼兒口語表達能力的影響，以及幼兒口語表達能力表現的改變情形，依據本研究結果歸納幾點結論如下：

(一) 互動式演說故事有助於幼兒口語表達之能力

本研究結果顯示，互動式演說故事對於幼兒口語表達能力有顯著之影響。互動式演說故事有助於幼兒口語表達能力的提升，幼兒透過說故事活動，在過程中，說故事者與幼兒的互動，讓幼兒無形中增進本身口語表達的能力。幼兒在實驗教學過程中，實際地透過肢體或語言上的互動，增加幼兒表達的機會。在三次的說故事實驗過程當中，僅對實驗組小朋友進行互動式教學，第三次的教學過程相較於第一次有明顯的差異，差異在於受試者與主試者的互動從第一次的較少到第二次的漸多再到第三次有相當大的回饋與反映。而前測與後測則

有更明顯之差異。利用口語表達能力測量工具之圖片進行前後測，前測結果為A班9位小朋友平均得分較高，B班另外9位小朋友平均得分較低，所以採用B班的小朋友作為實驗組進行實驗。實驗結束後進行之後測，控制組與實驗組小朋友均有進步，但實驗組小朋友差異度更為明顯，依據實驗結果進行之統計數據顯示互動式演說故事活動對幼兒口語表達能力有顯著之影響，可證明互動式演說故事活動可運用在教學上可幫助幼兒達到口語表達能力提升的效用。

另一方面，幼兒在實驗教學過程當下的行為與態度的表現上，實驗組比控制組好。因為過程中有無互動對幼兒來說是重要的，實驗組的幼兒比控制組在回答互動式問題表現得較有自信，不膽怯，控制組則會因為研究者不理會而減低自己回答的意願。相對的表達自己想法的意見的機會就會減少。

(二) 互動式演說故事活動對幼兒學習態度有正面影響

研究者與本研究進行說故事者根據蒐集彙整而得的互動式演說故事的技巧策略進行應用討論，有助說故事者熟悉策略應用，使活動過程能更加流暢，因而有利於幼兒理解故事的情節發展。繪本則採用有助於想像力及表達能力的無字圖畫書，符合幼兒身心發展條件，並利用有技巧的互動式問題，引發幼兒與說故事者共同討論，增加繪本的故事性及趣味性，引領讓幼兒參與其中，使幼兒在活動過程中能踴躍表達自己的想法，思考並統整故事內容，增進其口語表達的能力。

互動式演說故事對幼兒口語表達依量化的統計資料分析，在本研究的實驗成效上，對於口語表達有顯著的影響。研究者依據質性資料的整理，如：課堂觀察紀錄和錄影…等資料可發現，互動式演說故事不僅促進幼兒語言的學習，也幫助幼兒口語上的表達，提高學習的態度及動機。因此，互動式演說故事對幼兒口語表達對於幼兒各方面的學習確有實質的幫助。

(三) 教師提供豐富且多元的故事互動情境可增進幼兒口語發展

在口語表達方面，教師可以運用多元的提問技巧引發幼兒對故事內容的討論，提供幼兒在不同的故事情境中，融入於故事角色，幼兒即可以很容易的藉由想像和口語互動下融入在故事情境中。在互動當中，可以激發幼兒更豐富、更有創意的想法，透過這種方式讓幼兒有更多的機會練習聲音及口語的表達，以促進其口語表達的技巧。鼓勵教師可更改為排列式座位，讓每位S都能更近距

離的看到故事書的內容，且更清楚地聽到故事以及回答問題。因為研究者發現，由於班級幼兒人數高達二十多位，採用為成大圓形的方式圍成一個圓圈聽故事，有的S離T與故事書較近，故聽得清楚內容且看得清楚故事書的上的圖片，對於問答也較容易有回應；距離T較遠的S，則因看不到或看不清楚故事書的圖片而易分心，東張西望，無法專心聆聽且對於問題沒有反應與回饋。因此，在帶領互動式演說故事活動時，教師也必須去注意到每個人的座位是否會影響到聽故事的視線與距離等問題。

(四) 教師充實各種說故事技巧可靈活的運用在教學中

鼓勵教師自我進修，充實說故事活動帶領技巧，讓教師在進行互動式演說故事活動活動時，可隨時依幼兒的學習狀況，調整故事問題的提問方式或處理課堂中突發的狀況，以利活動的進行。教師互動式演說故事技巧的培養則須要經驗的累積，所以鼓勵教師平日多多進行這方面的活動。在研究的過程中，研究者認為以開放式問題提問的技巧，最能引發幼兒口語方面的表達。因為，教師藉由開放式的問題，可以讓幼兒在想像的情境下增進口語上的表達。因此，教師互動式演說故事技巧以及經驗的累積則非常重要。如果教師能熟悉各種互動式演說故事的技巧並累積經驗之後，在課堂上才能靈活運用，讓幼兒能跟著教師的引導進行活動。活動整體的表現則會較順利，也減輕師生對於活動的挫折感，確實發揮互動式演說故事活動的成效。

(五) 運用想像力的提問方式有助於提升幼兒口語方面的表達

教師進行互動式演說故事活動時，可用不同的提問方式，讓幼兒發揮想像力，以融入故事的情境來進行討論，讓幼兒對於有關故事內容的任何想法，都透過教師提問的方式來表達，則會更樂於提供想像力的事物，讓故事內容更生動有趣，增強學習的動機。教師在選擇故事時，可以選擇無字的繪本，這樣可以讓幼兒充分發揮想像力，以表達故事的內容，以便融入故事情境中。除此之外，根據研究者的發現，在故事理解方面，互動式演說故事活動可幫助幼兒理解無字繪本的故事。例如：在本研究中進行了三本繪本教學，這些故事皆是採用無字的繪本方式，可讓幼兒充分發揮想像力以表達故事內容，如：〈瘋狂星期二〉。幼兒透過互動式演說故事活動的方式，融入故事的角色與情境，即使是無字的故事也能透過教師提問故事內容的方式，讓幼兒獲得較多的理解與表達，也能運用想像力揣測故事的後續發展，增進更多的口語表達機會。

（六）運用多元的題材可提升幼兒各方面的學習

教師在選擇故事時，可以選擇幼兒喜愛的故事，並且要注意故事情節是否可以設計成互動式演說故事的方式，是否有很大的想像空間可讓幼兒發揮並表達自己的想法。在研究過程發現，有些故事出現太多抽象形容詞或敘述句語句來描述故事情節，研究者則必須將這些描述予以轉化或刪除，尋找故事中可以轉化成口語或肢體動作的部份來進行活動，讓幼兒在活動中能充份展現其潛能。

因此，教師在進行互動式演說故事活動時，可以依照幼兒的興趣廣泛運用題材，並在題材中尋找可以轉化成口語或互動式問題的活動來進行，讓幼兒在活動中發揮潛能，學習各種領域。

（七）適當的活動空間及時間能讓活動順利進行

提供適當的活動空間也很重要。在這次的研究中，幼兒園所提供的教室為兩班合在一起的教室，雖然進行教學活動時可以隔成兩間教室，但是環境不夠獨立，幼兒很容易因為外在因素被影響，也因為需要配合園所上課的時間，所以每次的教學過程以15~20分鐘，對整個活動來說，時間上可能較不充裕，容易因為時間因素而加快說故事的腳步，造成不好的效果。因此，教師進行活動時，要留意活動空間大小，適當的規劃參與的人數，並注意活動進行的時間，避免因空間或時間問題而影響活動。

（八）接納幼兒的表現並適時鼓勵幼兒表達更多的創意

一般而言，幼兒在面對喜歡的活動時，教師在秩序上則較難以掌握，因為，在活動中教師以提問方式讓幼兒表達，有些幼兒會同時表達看法，有些幼兒則會有偏離問題的回應，在活動的秩序上，常會因為幼兒過份興奮而較難掌控。因此，在面對這種情況時，教師應以溫和的態度來回應幼兒的表現，避免讓活動的氣氛受到影響。在互動式演說故事活動中可以發現，有的幼兒表現大方，有的表現較退縮。所以，教師要注意幼兒個別差異的學習表現，以鼓勵及溫暖的態度支持他們，讓每一位幼兒在口語的表達上更具信心，更能發揮想像力。因此，教師的態度很重要會影響活動進行的氣氛。所以，教師多以溫和的態度支持活動的進行，且溫暖的接納每位幼兒不同的表現，這樣更可以鼓勵幼兒發揮更多的創意以表達故事內容。

(九) 結合並運用幼兒的興趣與生活經驗以提高學習動機

在故事問題的提問上要結合幼兒的興趣及生活經驗。互動式演說故事活動受到幼兒喜愛的原因，在於活動過程中教師會提出問題，讓幼兒發表個人對故事後續的想法。教師靈活的運用豐富且多變的互動式演說故事技巧，引導幼兒在參與活動時覺得活動新鮮有趣，更促使他們積極參與活動。除此之外，研究中發現，幼兒會對一些與生活中貼近的事物感到興趣，因此會有更多的想像力來表達他的看法，例如：「你們覺得烏龜在看什麼?」。教師在活動的設計上要把握這樣原則，以結合幼兒的興趣及生活經驗，讓幼兒在互動過程中積極的參與學習。總而言之，教師互動式演說故事技巧以及經驗的累積非常重要。教師如果能熟悉各種戲互動式演說故事技巧，在教學中能靈活運用這些技巧，不斷的累積教學經驗，最後就能在故事題材的選擇、活動的設計、教室的經營與管理...等方面，獲得更多的收穫，幫助教師提升專業能力，使整體的活動過程順利完成，幼兒依著教師的引導獲得更多的學習。

二、建議

研究者就文獻探討、互動式演說故事實驗教學過程及研究結果分析等，所獲得之結果提出建議，以供教師教學及未來研究者在進行互動式演說故事活動時之參考。在研究對象、研究工具、研究主題、行政主管、其他等方面給予未來研究者建議如下：

(一) 在研究對象方面

本研究所採用的研究方法為準實驗研究法，為了減少教學、教師及其他因素的干擾及限制，最後討論出，僅選擇兩個中班的幼兒為研究對象，兩班幼兒分別為實驗組與控制組，採兩班隨機挑選9位幼兒作為實驗的研究對象，中班幼兒年齡較不一致，有些剛滿四歲，有些已經五歲了，也因為隨機抽樣的方式，使樣本年齡會有些許差異。另外，因為研究對象對於一開始進行實驗教學活動並不熟悉，所以在進行互動式演說故事活動時，會花一些時間使研究對象來適應，之後兩次的教學活動才漸漸進入佳境。因此，建議未來研究，增加研究樣本數，並選擇能力相當的幼兒，可縮短幼兒間的差距，以方便進行實驗研究。

另一方面，在國內有關互動式演說故事在學前教育階段的文獻較為缺乏。雖然，本研究之研究對象為中班幼兒，幼兒對於繪本故事已有些認識，但是在

實驗過程中口語表達上仍是不盡理想，期待未來研究者能以學前教育的幼兒為研究對象，能夠進行更多這方面的探討。

（二）在研究工具方面

本研究採「兒童口語表達能力測驗」，原本適用對象為大班幼兒，但因為研究需要所以改為中班幼兒來施測，並有刪除題目配合幼兒發展，在進行施測時，幼兒可能因為對施測者不熟識，而出現羞怯、害怕的狀況產生，導致在實施測驗時花了較多時間在於安撫幼兒，建議未來研究者可以在施測前先安排一天與幼兒先有互動或認識，使幼兒不會有陌生不敢做測驗的狀況產生，也可能比較不會影響到施測的結果。

（三）在研究實驗活動方面

本研究是以實驗性的研究方式來進行，針對職前教保人員實施互動式演說故事活動是否能有效提升幼兒的口語表達能力進行初步的探究，因次進行了三次的說故事實驗教學，並採用無字圖畫書，使幼兒有更開放的想像、討論與發表的空間，研究結果顯示互動式演說故事對於幼兒口語表達具有顯著之正面影響。研究發現互動式演說故事活動會使幼兒跳脫事件發展的邏輯性參與討論，幼兒也能從故事中延伸出許多天馬行空的想法，在活動中與同儕或老師進行討論或分享個人所想。因此，建議未來的研究，增加說故事活動次數，並根據每次活動後的檢視討論、省思與改善建議加以修正，如此，不但可以藉由多次的調整與修正，觀察到職前教保人員在專業能力上的成長情形，也能透過多次更加生動有趣的演說故事和更純熟的提問引導策略的使用下，獲得更多且客觀的量性資料的以及更豐富鮮明的質性資料，以瞭解幼兒口語表達能力前後改變的情形及其改變的歷程，使研究結果更具信度。

（四）在研究環境方面

本研究在進行互動式演說故事或測驗活動時，都須要一個不受外界干擾的安靜環境，才能讓幼兒專注的進行活動。因此，提供一個安靜且大小適中的活動空間很重要，避免不必要的干擾，以利幼兒進行互動式演說故事活動。測驗活動上也是如此，這樣才能讓幼兒專注於該活動，增加施測的準確性。

（五）在行政主管方面

在職老師進行學術研究需獲得行政或主管單位的支持也很重要。因為，研

究前如能獲得行政或主管單位的支持與配合，則可讓研究在工作的調配、班級的協調…等都有幫助，在無後顧之憂下，以利研究順利的進行。

整體而言，本研究結果發現互動式演說故事活動有助於幼兒口語能力的發展，幼兒對於此種活動也多持正向的態度，在過程中充滿了快樂，也說明互動式演說故事活動運用於幼兒教學的可行性。互動式演說故事活動，在教師靈活的引導下可讓活動具有豐富性、多元性及彈性…等特性。因此，在課堂中，教師應多利用互動式演說故事活動，並掌握此活動的精髓，在活動中隨時為幼兒搭蓋不同的學習鷹架，促進語言、認知、情意、社會關係…等各方面的發展，幫助幼兒在學習上有更好的表現。期待在未來的研究上，針對教師說故事與互動技巧進行案例研究或者行動研究加以探討，瞭解互動式演說故事技巧對幼兒的學習情形。

參考文獻

- 王家儀(2007)。大班幼兒對圖畫書中寓意之理解研究—以安野光雅《旅的繪本》為例。《網路社會學通訊期刊》，63。取自
<http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/63/63-38.htm>
- 王淑俐(1994)。說故事的教育意義，《師友月刊》，329，26-29。
- 白碧華(2007)。《偶來說故事》。台北：精品文化。
- 吳佳純(n.d.)。共讀方式對幼兒語言發展影響之探討，家政群科中心學校電子報，74。取自
<http://group.cyhvs.cy.edu.tw/mediafile/403/fdownload/441/2073/2013-12-3-11-37-35-2073-nf1.pdf>
- 吳信如(譯)(2005)。《故事，讓願景鮮活：最有魅力的領導方式》。台北：商周出版。(原書 Loebbert, M. (2003). Storymanagement: Der narrative Ansatz für Management und Beratung. Stuttgart, GR: Schäffer-Poeschel)
- 林月琴(2015)。勿把 3C 產品當保母。《新知大眼睛》。取自
<http://www.ibaby.org.tw/KnowledgeDetail.aspx?ARTICLESN=434>
- 林秀慧(2015)。教師引導幼兒故事重述之方法。《輔英科技大學幼兒保育系教保新知》。取自 <http://echildcare.fy.edu.tw/files/11-1039-1670.php>
- 林麗英(1994)。《雞同鴨講幼兒語言問題面面觀》。台北：信誼。
- 洪曉菁(2000)。《說故事研究》。台東師範學院兒童文學研究所碩士論文。未出版。
- 邱淑惠、黃惠雯(2010)。讓故事更生動！探討引導學齡前幼兒創作數位故事之策略。《幼兒教育年刊》，21，165-194。
- 香港協康會(1999)。《兒童發展手冊(台灣版)》。香港九龍：財團法人第一社會福利基金會。
- 徐庭蘭(2004)。親子共讀對語言發展遲緩幼兒語言理解與口語表達之學習成效。《醫護科技學刊》，6(4)，349-370。
- 陳東陞(1994)。《兒童口語表達能力測驗》。台北：中國行為科學社。

- 陳映潔 (2013.11)。認識寶寶的語言發展歷程(下)。育兒生活。取自 http://www.dgnet.com.tw/all_cover.php?start_id=2&product_id=1122&value%3D=
- 陳淑琴 (2000)。幼兒語言發展與語言獲得理論探討。幼兒教育年刊，第十二期，頁 93-112。
- 陳秀才 (2006)。幼兒語言之成長與輔導。幼教資訊，191，10-16。
- 陳昇飛 (2010)。幼稚園的課室言談分析—新移民子女的語言學習。臺中教育大學學報：教育類，24 (2)，47-69。
- 張湘君 (1993)。讀者反應理論及其對兒童文學教育的啓示。東師語文學刊，6，286-308。
- 黃文樹 (2008)。幼兒母語教學理論與實務。台北：秀威資訊科技。
- 游淑燕 (2009)。親子共讀無字圖畫書的方式。教師之友，50 (3)，38-40。
- 楊曉苓、黃倩儀、魏毓瑩、潘明慧譯 (2006)。嬰幼兒的創意資源。台北：洪葉文化 (原著：Herr, Judy & Swim, Terri. (2002). *Creative resources for infants and toddlers* (2nd Ed). NY：Delmar Thomson Learning
- 葉宛婷 (2005)。互動式繪本教學提升國小學童科學閱讀理解能力之研究。未出版碩士論文。國立臺北教育大學自然科學教育研究所。
- 蔡子瑜、簡淑真 (2003)。故事討論對功兒道德推理影響之研究—以具“分享”內涵之故事討論為例。家政教育學報，5，41-65。
- 蔡瓊玲 (2004)。TPR 策略應用對國小學童英語聽說學習成效之影響：以說故事教學為例。國立臺北教育大學兒童英語教育研究所學位論文。
- 劉鳳芯、吳宜潔 (譯) (2009)。Nodelman, P. & Reimer, M. 著。閱讀兒童文學的樂趣 (The Pleasures of Children's Literature)。台北：天衛文化。
- 謝孟岑、吳玉恆、江燕鳳譯 (2005)。幼兒語文讀寫發展。台北市：華騰文化。(原著：. McGee, Lea M., & Richgels, Donald J. (2011). [Literacy's Beginnings: Supporting Young Readers and Writers \(6th Ed.\)](#). Boston, MA: Allyn & Bacon.

鍾家瑄 (1992)。《說故事之研究》。未出版碩士論文。國立台灣大學圖書館資訊研究所。

Abilock, D. Ed. (2008). Differentiated Storytelling: From focused observation to strategic teaching. *Knowledge Quest*, 36(5), 8-11.

Ahrens, K. (2011). Picture books: Where literature appreciation begins. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina. (Ed.). *Emergent literacy: children's books from 0 to 3*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co, pp.77-90.

Avery, N (1996). The wordless picture Books: A view from two. *Reading Improvement*, 33(3), 167-168.

Cassady, J. K. (1998). Wordless books: No-risk tools for inclusive middle-grade classrooms. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41(6), 428-432.

Clark, E. V. (1983). Meanings and concepts. In J. H. Flavell & E. M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology* (4th edition), Vol. 3: *Cognitive development* (general editor P. H. Mussen) (pp. 787-840). New York: John Wiley & Sons.

Combs, M., Beach, J. D. (1994). Stories and Storytelling: Personalizing the social studies. *The Reading Teacher*, 47(6), 464-471.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.

DeTemple, J. M. (2001). Parents and children reading books together. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language* (pp.31-51). Baltimore, MA: Paul H. Brookes.

Escalas, J. E. (1998). Advertising narratives: What are they and how do they work? In B. Stern (Ed.), *Representing consumers: Voices, views and visions* (pp. 267-289). London & New York: Routledge.

Fast, C. (2014). Berättande i förskolan. *Tysta! Jag vill berätta*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur, pp.29-50.

- Floris Books. (2014, October). *Why should you read wordless picture books?*
Retrieved from:
<http://www.florisbooks.co.uk/blog/2014/02/10/wordless-picture-books/>
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). Book reading interventions with language-delayed preschool children: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 75-90.
- Hartas, D. (2011). Children's language and behavioural, social and emotional difficulties and prosocial behaviour during the toddler years and at school entry. *British Journal of Special Education, 38* (2), 83-91.
- Hopkinson, G. C., & Hogarth-Scott, S. (2001). "What happened was ..." broadening the agenda for storied research. *Journal of Marketing Management, 17*, 27-47.
- Institute of Education Sciences (2007). *Early childhood education: Dialogical reading* (What works clearinghouse intervention report). Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/wwc/reports/early_ed/dial_read/
- Isbell, R. (2002). Telling and retelling stories: Learning language and literacy. *Young Children, 57*(2), 26-30.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effect of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children, *Early Childhood Education Journal, 32* (3), 157-163.
- Jalongo, M. R., Dragich, D., Conrad, N. K., & Zhang, A. (2002). Using wordless picture books to support emergent literacy. *Early Childhood Education Journal, 29*(3), 167-177.
- Lindauer, S. L. K. (1988). Wordless books. An approach to visual literacy. *Children's Literature in Education, 19*(3), 136-141.
- McGee, L. M., & D. J. Richgels. (2000). *Literacy's beginnings: Supporting young readers and writers* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Morrow, L. M. (1985b). Retelling Stories: A Strategy for Improving Young Children's Comprehension, Concept of Story Structure, and Oral Language

- Complexity. *Elementary School Journal*, 85(5), 647-661.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, 41(2), 428-442.
- Shedlock, M. L. (1915). *The Art of the Story-teller*. New York: D. Appleton & Company. <http://digital.library.upenn.edu/women/shedlock/story/story.html>
- Simmons, A. (2002). *The story factor: Inspiration, influence and persuasion through the art of storytelling*. Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Snow, C. E., Burns, M. C., & Griffin, P. (Eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Speaker, K. M. (2000). The art of Storytelling: A collegiate connection to professional development schools. *Education*, 121(1), 184-187.
- Senehi, J. (2002). Constructive storytelling: A peace process. *Peace and Conflict Studies*, 9(2), 41-63.
- Vickers, J. (n.d.). Importance of Language Development in Preschoolers. Retrieved from http://www.ehow.com/about_6736003_importance-language-development-preschoolers.html
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University
- Wasik, B. A.; Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-50.
- Whalen, L. (1994). Wordless books: Every picture tells a story, doesn't it? *Emergency Librarian*, 21(5), 14-17.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.

- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating Language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Wigren, J. (1994). Narrative completion in the treatment of trauma. *Psychotherapy*, 31, 3-13.
- William, B. O. (1994). Every picture tells a story: The magic of wordless books. *School Library Journal*, 40(8), 38-39.

徵稿辦法

壹、稿件交寄

一、投稿本文

稿件之本文限中文或英文，論文全文請勿註明作者及其他相關資料，以方便匿名審查，共影印四份，連同下列三項附件之原件，一併郵寄**戲劇教育與劇場研究**收。相同之文件並以電子檔方式，寄至電子信箱。

投稿請寄：700 台南市樹林街二段 33 號

國立臺南大學戲劇創作與應用學系

(郵遞封面請註明「戲劇教育與劇場研究稿件」)

電子郵件信箱：RiDETaiwan@gmail.com

聯絡電話：(+886) 06-260-1855

二、投稿附件

(一) 聲明函

函內聲明來稿未曾公開發表(於研討會發表但不擬印行者除外)，也非正在投稿審查或出版過程中。

(二) 著作權授權書

(三) 個人基本資料

以上表格請至 <http://ridets.nutn.edu.tw/> 下載填寫，隨論文一併寄出。

三、一律不予退稿。

四、截稿日期

隨到隨審，稿件刊登期別，由編委會視需要決定。

五、出版日期

每年3月、9月下旬。

六、稿件格式

(除本刊特殊規定之外,請參考連結網頁,以網頁中之APA格式擬定論文)

網頁連結：<http://ridets.nutn.edu.tw/>

(一) 字體

來稿請打字，中文稿件字型採新細明體12號字，英文稿件字型採Times New Roman12號字，並以word文字存檔。

(二) 字數

來稿每篇中文以18000字為原則，英文以8000字為原則。

(三) 基本來稿內容

1. 論文題目

2. 作者姓名：請以中英文真實姓名發表。

3. 任職機構 (institutional affiliation)：含中英文機構名稱、單位名稱及職稱。

4. 論文摘要 (abstract)：中英文摘要及關鍵字各以一頁為原則 (中文約500字內，英文約300字內)；摘要之後列明關鍵字 (keyword)，以不超過5個為原則。

5. 內容

論文內容至少含(1)摘要(2)主文(3)引用文獻三部分，各另起一頁。若是實徵研究，參照以下架構：

(1) 緒論(包括研究問題與背景、研究變項的定義、研究目的與假設)

(2) 文獻探討

(3) 研究方法(包括研究對象、研究工具、實施程序)

(4) 研究結果

(5) 結論與建議

(6) 參考文獻

七、本刊為申請 THCI Core、TSSCI 收錄起見，部分格式需要配合其規定，目前先待外審完成後，再由主編聯絡通過者修訂之。

貳、審查

一、文責

來稿應為未曾公開發表之學術研究論文。研討會宣讀之論文，且不擬刊登於研討會專輯中者，得投稿。來稿不得抄襲，若經檢舉屬實者，文責自負。

二、審查原則

合於投稿須知之來稿經編輯委員會決議，可提交外部審查。外部審查分初審與複審兩種，審查者名單由編輯委員會決定。

三、審查等級

初審結果分三等級：(一) 通過，照原文刊登；(二) 通過，但須參納審核意見，由作者修改後，通過複審，再行刊登；(三) 不通過。

四、審查意見

審查意見由編輯委員綜合審查意見，函覆各作者。

五、審稿原則

研究主題重要、方法嚴謹、見解創新、格式一致，所獲結論具學術或實用價值。

參、編輯

一、主編與編輯委員

每期置主編一人，由編輯委員擔任，負責主持編輯會議、推薦審查委員、所有稿件之外審資料彙整、與作者溝通、監督作者修訂等審查工作。

編輯委員為戲劇教育與劇場研究有成者組成，由國內知名之相關學術領域之專家學者擔任。每屆四至七人任期共一年，編輯委員得連續擔任。每期至少需進行一次會議，閱各稿件初審結果與刊登名單。

二、編輯工作

編輯工作由當屆編輯委員共同負責。

三、主編權責

主編有權要求作者依外審意見或學術標準修訂稿件，主編可直接對刊登文章之格式做必要之更動，每期論文刊登之順序由主編決定。

肆、其他

本刊為公開之學術發表園地，來稿內容不代表本刊之立場。編輯委員、顧問委員及所有工作人員皆為義務職，行政、編輯與印刷準備工作亦以節約為原則，由本刊負擔印刷與發行之經費。對刊出論文之作者，本刊不付稿酬，若經採用者，即致贈該期期刊。

Research in Drama Education & Theatre Studies

戲劇教育與劇場研究

編輯者 戲劇教育與劇場研究編輯委員會

發行者 國立臺南大學

出版者 國立臺南大學戲劇創作與應用學系

本期主編 林玫君

執行編輯 陳晞如

編輯委員 徐亞湘、容淑華、趙惠玲、譚寶芝、Joe Winston

顧問委員

王友輝 台東大學兒童文學研究所

徐良鳳 台南應用科技大學應用英語系

蔡奇璋 東海大學外國語文學系

鄭黛瓊 經國管理暨健康學院通識教育中心

藍劍虹 台東大學兒童文學研究所

舒志義 香港公開大學教育及語文學院

編輯助理 章琍吟
行政助理 呂季樺
封面設計 范世岳

出刊日期 每年 3 月、9 月
創刊年月 2012 年 3 月
定 價 新臺幣 250 元
地 址 臺南市樹林街二段 33 號
電 話 (06) 260-1855
網 址 <http://www.drama.nutn.edu.tw/>

展售處 五南文化廣場台中總店（台中市中山路 6 號）

<http://www.wunanbooks.com.tw/> TEL：04-22260330

國家書店松江門市（臺北市松江路 209 號 1 樓）

<http://www.govbooks.com.tw/> TEL：02-25180207

GPN：2010100354 ISSN：2222-9795

版權所有，翻印必究